

# 理論言語学は言語教育にいかなる貢献をなしうるか —生成文法理論と英語教育の場合—

縄田裕幸\*

Hiroyuki NAWATA\*

What Does Theoretical Linguistics Have to Say about Language Education?  
The Case of Generative Grammar and EFL in Japan

## ABSTRACT

The aim of this paper is to consider how theoretical linguistics can contribute to providing learners with metalinguistic knowledge and developing their grammatical awareness in the school curriculum, with special reference to the relation between generative grammar and English as a foreign language (EFL) in Japan. Back in 1970s, generative grammar and EFL were much more intimate than they are now, but along with the theoretical development of generative grammar in 1980s, English teachers came to give it the cold shoulder. Their divorce was inevitable because teachers in those days attempted to introduce technical details of generative grammar directly into the classroom. In light of the lessons in the past, I argue that it is important to distinguish the knowledge employed by learners to organize their interlanguage grammar and the knowledge necessary for teachers to arrange their teaching materials, and that the metalinguistic knowledge obtained from generative grammar primarily fall into the latter category. Specific areas of contribution from generative grammar to EFL include, among others, the awareness of constituent structure, the distinction between arguments and adjuncts, and the interaction between lexical information and grammatical rules.

【キーワード：生成文法，英語教育，メタ言語知識，言語力の育成，新学習指導要領】

## 1. はじめに

小学校で平成23年度から，中学校で平成24年度から完全実施される新学習指導要領では，「言語力の育成」が重視されている。具体的には，指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として「各教科等の指導に当たっては，児童／生徒の思考力，判断力，表現力等をはぐくむ観点から，基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに，言語に対する関心や理解を深め，言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え，児童／生徒の言語活動を充実すること」とある。このような方針は中学校の外国語（英語），および小学校で新たに必修となる外国語活動にも反映されており，例えば外国語活動の内容には「外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに，日本語との違いを知り，言葉の面白さや豊かさに気付くこと」が含まれている。また，中学校の英語では指導する語数が「900語程度まで」から「1200語程度」へと増加するとともに，一部の文法事項に対する「理解の段階にとどめること」というはじめて規定が外され，各学校が創意工夫した授業を実施できるようになる。

本稿の目的は，このような指導要領上の改訂方針をふまえて，教科内容学としての理論言語学が「言語力の育成」にどのような貢献ができるかを考察することである。具体例として取り上げるのは，筆者が専門とする生成文法

理論と英語教育の関係である。両者の歴史を振り返ると，そこから苦い教訓が浮かび上がってくる。1970年代初頭に生成文法が新しい学習文法理論として英語教育界に受け入れられたものの，その後の生成文法の理論的進展に伴って両者の関係は疎遠になり，英語教育界において「生成文法は役に立たない」という見方が定着してしまったのである。本稿では，過去の英語教育雑誌の記事を参照しながら，生成文法の知見を英語教育に取り入れる際にどのような問題点があったのかを明らかにし，両者を再び融合させるためにはどのようにすればよいのかを考えていきたい。

本稿の構成は以下の通りである。まず2節では，生成文法理論の学説史を簡単に振り返り，各発達段階における中心的課題と理論的な特徴を概観する。次に3節では，雑誌『英語教育』に掲載された生成文法関連の記事を繙き，生成文法と英語教育の関係が70年代から80年代にかけてどのように変化したかを振り返る。その上で，4節で両者の今後のあるべき関係について考察する。具体的には，言語教育に必要なメタ言語知識を，学習者が文法事項を整理するための「学習メタ言語知識」と指導者が教材を研究する際に用いる「教授メタ言語知識」に分類し，生成文法理論から得られる知見は前者よりは後者としてより有効に活用できると論じる。最後に5節では，理論言語学と言語教育の再融合のためのささやかな提言を行いたい。

\* 鳥根大学教育学部言語文化教育講座

## 2. 生成文法理論の発達史

生成文法理論 (Generative Grammar) は、アメリカの言語学者ノーム・チョムスキー (Noam Chomsky) により提唱された理論言語学の一流派である。初期には変形文法 (Transformational Grammar) とも称され、80年代以降は原理とパラメーターのアプローチ (Principles-and-Parameters Approach) などとも呼ばれるが、本稿では説明の都合上、生成文法 (理論) という名称を統一的に用いることにする。

生成文法はその誕生から50数年しか経っておらず、経験科学としての歴史は浅い。しかしその短い期間の間に、分析の対象となる現象を新たに発掘しながら理論を洗練させてきた。やや大雑把ではあるが、生成文法の歴史を理論の発展に合わせて次の3つの時代に区切ることができるだろう。

- (1) a. 標準理論の時代 (1960-70年代)
- b. 統率束縛理論の時代 (1980年代)
- c. 極小主義の時代 (1990年代以降)

無論この区分は便宜的なものであり、理論の移行期には、次の時代の萌芽となる提案が古い理論的枠組みの中になされるが多々ある。また、それぞれの時代の内部においても、決して単一の理論がすべての生成文法研究者に受け入れられているわけではなく、問題意識や主導理念を共有しながら、様々な小理論が競合しているのが実情である。そのことを断った上で、それぞれの時代の中心的な課題と、理論体系の特徴を以下のようにまとめることができる。

### 2.1. 標準理論の時代

この時代の生成文法の中心的課題は、「個別言語の母語話者の知識がどのようなものか」を明らかにすることであった。この問いに対して、チョムスキーは母語話者が暗黙知としての言語能力 (linguistic competence) を生得的に保持していると仮定することで答えようとしたのである (Chomsky (1965))。

当初、言語能力は文の基本構造を生成する「句構造規則」とそれを組み替える「変形規則」から成り立っていると考えられ、個別言語のデータに基づいて様々な規則が提案された。英語を例にとれば、能動態から受動態を派生させる受動変形規則、wh疑問文や関係節を派生させるwh変形規則、It seems that S V 構文から S seems to V 構文を派生させる主語繰り上げ変形規則などが提案された。

しかしながら、個々の構文を記述するために、様々な句構造規則や変形規則が提案されるにつれて、それらの規則を母語話者はどのように身につけたのかという問題が浮上した。また、異なる言語の母語話者の知識はどの程度共通しているのか、言語間の差異はどのように生じ

るのかという問題に対して、標準理論は満足に答えることができなかった。これらの問題を扱うためには、次の統率束縛理論の登場を待たなければならなかった。

### 2.2. 統率束縛理論の時代

この時代の生成文法が明らかにしようとしたのは「母語話者の言語知識はどのようにして獲得されるのか」という問題であった。とりわけ、人間の子供が限られた言語資料から無限の文を生み出すことのできる創造性を短い期間で獲得できるのはなぜかという、「プラトンの問題」として知られるパラドックスを解明することに、この時期の生成文法の主たる関心は置かれていた (Chomsky (1981))。

統率束縛理論は、この問題を「パラメーター」の概念を導入することで解決しようとした。すなわち、人間が生得的に持つ普遍文法 (Universal Grammar: UG) は有限の原理とパラメーターの集合からなり、各個別言語の文法は、子供が言語を獲得する際に、経験に基づいてパラメーターの値を決定することで得られると仮定したのである。UGが生得的であるがゆえに人間言語は創造的であり、パラメーターが有限であるがゆえに短期間で個別言語を獲得することができる、と考えられた。同時に、パラメーターは人間言語の可変域を示すものであり、個別言語の差異はパラメーターが取りうる値のバリエーションへと還元された。

統率束縛理論のもう一つの特徴は「モジュール的言語観」である。UG全体が「Xバー理論」「 $\theta$ 理論」「格理論」「統率理論」「束縛理論」などの下位理論で構成され、それぞれに関連する原理とパラメーターが仮定されていた。このモデルでは、標準理論時代のような構文ごとの変形規則はもはや存在せず、例えば受け身文は「 $\theta$ 基準」「 $a$ 移動」「格フィルター」といった独立した原理が運動して派生されると分析された。

統率束縛理論は標準理論の文法モデルを高度に抽象化させ、分析対象を個別言語から普遍文法へとシフトさせたことにより、言語理論として大きな成功を収めた。とりわけ、パラメーターの概念を導入したことにより、比較言語学・言語習得・言語変化などの研究が飛躍的に進展した。しかし同時に、様々な原理や規則がUGの一部として提案されるにつれて、「なぜ人間はそのような原理を生物的特性として獲得したのか」が問題とされるようになった。UGの内容を豊かにすればするほど、それを進化の産物として説明することが難しくなるという、新たなパラドックスに直面したのである。この問題意識が、次の極小主義で前景化されることになる。

### 2.3. 極小主義の時代

1990年代以降の極小主義を主導しているのは「言語はどの程度完璧 (perfect) か」という問いである。ここでいう「完璧」とは、音と意味を結びつける体系として、

言語一より具体的には統語部門一が最適 (optimal) である、ということと同義である。この間いの下で、統率束縛理論の時代に提案された様々な原理やパラメーターが大幅に見直され、あるものは破棄され、またあるものは別のものと統合され、文法モデルの簡潔化が目指された。その具体的な成果は Chomsky (1995) などにおいて示されている。

現在でも、極小主義の枠組みに基づいて英語をはじめとする個別言語の分析は非常に生産的に行われている。しかし、統率束縛理論の「大きなUG」から極小主義の「小さなUG」へという主導理念のシフトは、最先端の生成文法の関心がすでにUGそのものではなく、その進化と起源に向かっていることを示している。UGの進化研究は、UGに帰すべき部分が少なければ少ないほど行ないやすいからである。Haucer, Chomsky and Fitch (2002) は「小さなUG」の理念を極限まで推し進め、UGの実態は、最大限に簡潔化された基本演算操作である併合 (Merge) の回帰的適用に集約される、と論じている。また、言語の進化と起源をめぐるチョムスキーの最近の発言としては、以下のようなものがある。

- (2) 遠い昔、多分約7万5千年前ころ、東アフリカのホミニッドの小グループの一人が小さな突然変異を受け、併合という操作—それは、概念を計算の基本単位としてとり、豊かな思考言語を与える構造化された表現をもたらす操作なのだが—を持つようになった。

(Chomsky (2008: 17), 池内 (2009) 訳)

UGを併合の回帰的適用へと極小化させることで、人間言語の起源を併合の獲得の問題として論じることが可能になったのである。

### 3. 初期の生成文法と英語教育の関係

前節で生成文法理論の学説史の流れを概観したのは、現在の生成文法が、英語教育の現場からいかに遠く離れたところにあるかを示したかったからである。誤解を恐れずに言えば、生成文法の歴史は、追隨者を振り落とす歴史でもあった。現在では容易に想像できないことであるが、かつて1970年代までは、生成文法理論が英語教育関係者からも注目され、中学校や高等学校の英語の授業を生成文法で行う試みもなされていたのである。しかし、70年代までは理論を追いかけていた英語教育関係者の多くは80年代の統率束縛理論で振り落とされ、90年代の極小主義になると、生成文法は一部の言語研究者だけのものになってしまった。<sup>1</sup> 現在、生成文法は生物言語学 (biolinguistics) としての性格を強め、伝統的な言語学の枠からも飛び出そうとしている。

生成文法と英語教育の間の初期の蜜月とその後の乖離の様子は、現場の英語教師を読者として想定している雑誌の記事によってうかがい知ることができる。試みに、大修館書店から発行されている『英語教育』誌上に掲載

された、生成文法理論の枠組みを用いた記事の数を数えてみると、70年代は99本、80年代は87本、そして90年代は21本であった。<sup>2</sup> 記事の数自体が年代を追うごとに減少していることもさることながら、記事の内容にも変容が見られる。『英語教育』のような一般誌に掲載される生成文法関連記事は、大きく (i) 現職教員による、生成文法を用いた教育実践報告、(ii) 専門家による、現職教員向けの理論解説記事、(iii) 専門家による研究論文、に分類される。このうち、70年代前半には (i) と (ii) が多く掲載されているが、(i) は70年代後半にはすでに姿を消す。(ii) の解説記事に関しては、1987年9月号から11月号の池内 (1987) 「チョムスキー理論の現在」が当時の最先端理論である Chomsky (1986) *Barriers* を解説しているのが最後であり、90年代の極小主義に関する解説記事は掲載されていない。他方、80年代から目立つのが (iii) の専門家による研究論文である。1985年4月号からの長期連載「英文法研究の最前線」において、生成文法に基づく様々な英語の構文分析が紹介されていた。これは、80年代における統率束縛理論の発展と軌を一にする。しかし、このような研究論文も90年代には下火になり、かわって文法・語学関連の記事でウェイトを占めるようになってきたのが、談話分析・認知言語学・コーパス研究などの、生成文法以外の枠組みによる記事である。このような記事の変遷から、英語教員たちの言語理論に対する関心の移り変わりを明確に読み取ることができる。以下、いくつかの記事を参照しながら、そこから得られる教訓について考察を加えてみたい。

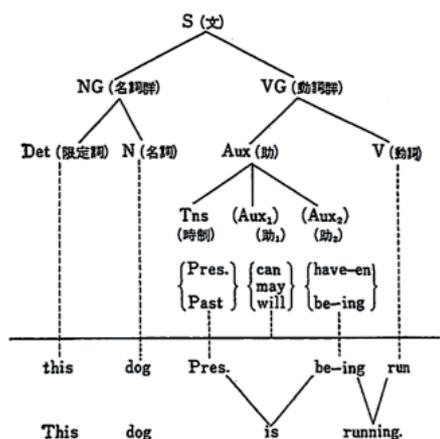
1971年2月号から3月号にわたって『英語教育』誌で組まれた特集「英語教育と変形文法」は、当時の生成文法への関心の高まりを鮮明に伝える貴重な資料である。この特集の冒頭記事において、荒木 (1971) は次のように述べている。

- (3) 英語を母国語とする英・米人は、英語を自由に操ることができる。(中略) それは、英語の文法を内蔵しているからである。とすると、われわれ英語教師も、生徒に英語を聞いて理解し、英語で自分の思っていることを表現できる能力を身につけさせるには、英語の文法と語彙を教えればよいことになる。(中略) そして、言語理論は、その文法を分析・記述するためのものである。ということになると、言語理論は、われわれ英語教師にとって、無縁なものであるどころか、是非わきまえていなくてはならないもの、ということになる。(中略) 現場の英語教育に忙しい身には、言語理論の開発に自ら携わることは無理であっても、開発されている理論には、自分の仕事に直接的にかかわることとして、通じている必要があるであろう。

また、この特集には中学校・高等学校の教員による「変形文法と文法指導」「変形文法と英作文」「変形文法と読

解指導」と題された記事が掲載されている(榎原(1971), 石上(1971), 小川(1971))。提案されている指導法に共通する特徴として、「名詞化変形」「wh変形」などの変形規則のテクニカルタームとともに、生成文法で多用される統語構造の樹形図が、そのまま生徒への説明のために使用されている点が挙げられる。例えば、次の図は石上(1971)が英作文の説明で用いているものであり、「高校生ともなれば、1年生でも、具体的な英文についての知識があるので、それを変形文法的な観点から再整理する目的で、生徒から聞き出しながらまとめていって、次の図を作るにはさして困難はなかった」(p. 20)と述べてい

(4)



これは、Chomsky(1965)などの標準理論で用いられていた句構造を、ほぼそのまま採用したものである。

上の現職教員による記事からは、生成文法によって開発された科学的な文法理論が、教育現場での文法指導に直接応用できるはずであり、またそうあるべきだという素朴な信念のようなものをうかがうことができる。これは推測の域を出ないことであるが、当時の生成文法研究者(の一部)は、句構造規則と変形に基づく当時の文法理論を洗練させていけば、それほど遠くない将来に伝統文法に取って代わる新しい英文法の体系を作ることができるだろうという見通しを持っていたのではないかと。また、英語教育関係者(の一部)は、生成文法は伝統文法に代わる新しい「科学的な」文法であり、これを用いて授業を行えば、効果的に文法知識を学習者に身につけさせることができるはずだと、期待していたのではないだろうか。しかしこのような状況が、当時の生成文法が理論的に未熟であったことによりもたらされた「幸せな誤解」であったことは、2節で概観した80年代以降の生成文法の発達を示すとおりである。

すでに一部の専門家は、当時のやや楽観的ともいえる風潮に対して警鐘を鳴らしていた。井上和子と安井稔は、生成文法の専門家としての立場から、同特集における鼎談(井上・佐々木・安井(1971))において以下のように発言している。

(5) a. 大きな問題点としてわたくしちょっと申し上げたいのは、今変形文法で出ているのは全部

tentativeであるということをご了承願いたい。それをそのまま教室へ持っていくのはあぶないという感じがするものが非常に多いですね。(井上)

b. Chomskyは(中略)外国語教育というのはeducational engineeringというんですね。engineeringというのはもう現場の要素がやたらと、つまり不確定要素がたくさんあるわけですね。(中略)Chomsky自身は、変形文法が外国語教育に役立つという問題に関しては、非常に消極的、懐疑的ですね。(安井)

井上の発言は、生成文法における規則群はその時点での最良の仮説でしかなく、他のよりよい仮説が提示された場合にはそれによって置き換えられる可能性を常に孕んでいること、したがってある時点での仮説を無批判に教育現場に持ち込むことが危険であることを述べたものである。また安井の発言は、生成文法の目標が母語話者の言語知識を解明することであり、理論の開発が外国語教育に役立たせるために行われているわけでないことを、あらためて確認したものである。

70年代における生成文法と英語教育の「幸せな誤解」の関係は、80年代に終焉を迎える。すでに述べたように、この時期になると英語教育雑誌における生成文法関連記事は、もっぱら生成文法の専門家によって執筆されるようになり、しかもその内容は、一部の例外を除いて学術的論文としての性格をますます強めていった。他方、英語教育関係者からは、チョムスキーおよび生成文法に対する失望を表明した批判的な記事が寄せられるようになる。例えば、次に引用するのは『英語教育』1987年5月号に掲載された土屋(1987)からのものである。

(6) a. ところで最近のGB理論と呼ばれるものは、チョムスキーが当初から目標として掲げていた普遍文法の構築を狙っているらしい。(中略)これが私たちの英語教育に何か有益な情報を与えてくれそうには思えない。

b. チョムスキー理論が外国語教育から離れてしまったことについては、もう一つふれておかなければならないことがある。それは生成文法の研究が統語論の形式的な面にのみ集中し、言語がコミュニケーションの手段であるという面をほとんど無視していることである。

これらは英語教育界からの生成文法に対する苛立ちを端的に表している。しかし、生成文法の立場から見れば、いずれのコメントも事実の指摘としては正しいが、批判としては的外れということになろう。生成文法の目標が普遍文法の構築にあることは、GB(Government and Binding: 統率束縛)理論になって初めて明らかになったことではなく、すでに標準理論の段階から明言されていたことである。また、生成文法が研究対象を統語論の形式的な面に集中させ、コミュニケーション上の機能

を捨象しているというのも、指摘としては正しい。しかし、研究対象を限定するのは、科学研究の方法論としては常識に属することである。やや極端な喩えかもしれないが、上のような批判は、航空力学の研究に対して「飛行機が移動の手段であるという面を無視している」といつて批判するのと同じことであろう。

生成文法による構文分析などを紹介していた連載「英文法研究の最前線」が1991年1月号で終了して以降、生成文法関連の記事は『英語教育』誌からほとんど姿を消すこととなった。80年代には87本あった関連記事の総数が90年代に21本へと激減したのは、この連載終了による影響が大きい。これは、すでに90年代には、生成文法の知識が現場の英語教員にとって必要な「教養」とは見なされなくなったことを示している。英語教育界からの生成文法への失望は、主に次の2点に集約されよう。

- (7) a. 生成文法が、英語教授法の理論基盤として有効ではなかったこと。
- b. 生成文法が、教育現場で使用できる具体的教授法を提供しなかったこと。

第二次大戦後に日本の英語教育に持ち込まれたオーディオリンガル教授法（オーラル・アプローチ）は、当時の構造主義言語学と行動主義心理学を基盤としていた。1950年代半ばに構造主義言語学へのアンチテーゼとして登場した生成文法が新たな英語教授法の基盤となることを期待されたのは、むしろ自然な流れであったろう。そして、オーディオリンガル教授法がパターン・プラクティスという教室での指導技術を提供したのと同じように、生成文法も「明日の授業で使える」指導技術をもたらしてくれるものと信じられていたのである。土屋によって表明されている80年代の失望感の大きさは、70年代における期待の裏返しといえるであろう。

#### 4. 生成文法が英語教育になしうる貢献

では、英語教育界からの失望すら表明されなくなった現在、それでもなお生成文法が英語教育に対して貢献できるとするならば、それはいったいどのようなものであろうか。たしかに、生成文法がかつてのパターン・プラクティスのような、汎用的指導方法を提供することはもはやないであろう。しかし、生成文法が発掘した言語事実や開発した分析法の中には学校英文法として応用可能なものが含まれており、それらの中には教育現場で必ずしも十分に知られていないものも多い。また、生成文法の言語観や思考法は、英語教員が自らの教育実践を振り返り、改善するための参照枠として有効である。その意味で、生成文法は依然として英語教育に貢献することができる、と主張したい。

具体的事例の紹介に入る前に、ここで、外国語教育における学習者と指導者の間のメタ言語知識の非対称性について触れておきたい。<sup>3</sup> 学習者は、授業や教材を通じて対象言語を学んでいく過程で、その言語を理解し運用するための知的枠組みを自らの中に構築していく。この枠組みのことを「学習メタ言語知識」と呼ぼう。学習メ

タ言語知識は、学習の初期段階では意識の中で前景化されているが、習熟とともに背景化、あるいは沈殿化し、次第に暗黙知として運用できるようになる。

他方で指導者の場合、対象言語に関する知識の多くは、すでに暗黙知化しているかもしれない。しかし授業を行う際には、より意識的にメタ言語知識を参照する必要がある。重要なのは、かつて自分が学習者であった時に利用したメタ言語知識、すなわち学習メタ言語知識に加えて、指導者としてのメタ言語知識が別に必要であるという点である。これを「教授メタ言語知識」と呼んで区別することにしよう。英語教員が新たな教材を開発し、授業で伝達する内容をより良いものへと更新していくためには、学習メタ言語知識をさらにメタレベルで俯瞰する教授メタ言語知識が不可欠である。これなくしては、英語教員は自分の学習メタ言語知識のみに頼って、かつて自分が習った内容をそのまま教えるか、あるいは素朴な経験主義に基づいて「習うより慣れよ」式の授業に終始せざるを得なくなる。

かつて生成文法を学校英語教育に取り入れようとして失敗したのは、生成文法の知見を学習メタ言語知識として活用しようとしたためである、といえよう（3節の石上（1971）による図を参照）。あるいは、学習メタ言語知識と教授メタ言語知識の区別が十分に意識されていなかったためである、といってもよいかもしれない。伝統文法や構造主義言語学までは、両者の距離が比較的近かったため、英語教員は自分が得た言語学の知識を、そのまま教室で活かすことが可能であった。しかし、理論が高度に抽象化した統率束縛理論以降の生成文法では、その成果を学習メタ言語知識として文法指導などに直接的に応用することが非常に難しくなり、結果的に英語教員は生成文法から離れてしまったのである。

しかし上でもすでに述べた通り、英語教員にとってより重要なのは、自らの教授メタ言語知識をより豊かにすることである。別の言い方をすれば、自らの「言語観」を鍛えることである。授業作りは、つまるところ判断の連続であり、どのような教材を使うか、どのような言語活動を取り入れるか、インプットを重視するかアウトプットを重視するか、英語の授業にどこまで日本語を介在させるべきか、授業における外国語指導助手の役割をどのように位置づけるか、小学校の外国語活動でアルファベットを教えるべきか否か、等々の事柄について、根拠に基づいた判断をすることが必要になる。その際の根拠を、教員はまず学習指導要領に求めるであろう。しかし指導要領の内容を咀嚼し、そこに書かれていないことを埋め合わせ、さらに指導要領に必要以上に振り回されずに自分の授業スタイルを確立するためには、教員が自前の言語観を持っていることが不可欠である。

多くの場合、人は自分の学習経験などに基づいて、「言葉とはこのようなものだ」「英語（の学習）とはこのようなものだ」という、時として素朴な言語観を持っている。英語教員の場合、それは英語学習者としての自分の成功体験や、その時々で流行している教授法に影響を受けたものかもしれない。このような言語観は、一度構築されてしまうとそれ自体が思考の枠組みとして機能す

るため、更新することが非常に難しくなる。英語教員が生成文法をはじめとする理論言語学を学ぶ意義は、教材を分析する際の参照枠としての教授メタ言語知識を鍛えることができるという点にある。

私見では、生成文法理論は以下の3つのレベルで英語教育に貢献することができると思われる。

- (8) a. 生成文法が明らかにした言語事実や開発した構文分析によって、個別の文法事項の説明を改善することができる。
- b. 生成文法が仮定している文法モデルによって、文の構造や、語彙と文法の関係について理解を深めることができる。
- c. 生成文法が仮定している言語習得モデルによって、母語と第二言語の関係を視野に入れながら授業を構想することができる。

(8a)については、すでに安井(1996)、岡田(2001)、安藤(2005)、畠山(2006)、中村(2009)などの生成文法の知見を取り入れたまとまった文法書が出版されており、本稿でその内容を繰り返すことはしない。以下では(8b)の事例に焦点を当て、生成文法のモデルが、文法指導の参照枠としてどのように活用できるかを紹介する。具体例として取り上げるのは、構成素構造の意識化、項と付加部の区別、文法と語法の関係の3点である。これらは、生成文法の標準理論・統率束縛理論・極小主義のいずれにおいても必ず扱われる項目であり、しかも英語教育に対して、個別文法事項の説明にとどまらない広い応用可能性を持っている。なお(8c)の言語習得の観点からの貢献については、5節で簡単に触れることにする。

#### 4.1. 構成素構造の意識化

生成文法を特徴づけているものの1つに、樹形図による句や文の構造分析がある。ある程度英語を勉強してきた学習者や英語教員であれば、英語では語順が重要な役割を果たしていること、またそれらの語順がある種の「構造」をなしていることは、直感的には理解できるであろう。生成文法では、左から右へと線状的に流れる文を樹形図で二次元的に表示することによって、目に見えない文の構造を視覚的に明示する。生成文法を学ぶと、句や文の構造を樹形図で表す訓練を通して、文の構成素構造を明確に意識できるようになる。

例えば、生成文法の教科書では、次のような構造的多義性を持つ文が必ずといってよいほど紹介される。

- (9) a. The old dogs and cats were hungry.
- b. Bart saw the man with the telescope.

(Larson (2010: 111))

(9a)は、等位接続がどのような構成素構造をなしているかによって、以下の2通りの構造分析が可能である。

- (10) a. [[The old dogs] and [cats]] were hungry.
- b. [The old [dogs] and [cats]] were hungry.

(10a)ではoldはdogsのみを修飾しているのに対し、(10b)ではdogsとcatsの両方にかかっている。また、(9b)もwith the telescopeが何を修飾しているかにより、構造的に曖昧である。

- (11) a. [Bart saw [the [man [with the telescope]]]].
- b. [Bart [saw [the man]]][with the telescope]].

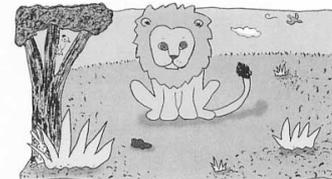
(11a)ではwith the telescopeは名詞manを修飾しており、文の意味は「バートは望遠鏡を持った男を見た」となる。それに対し(11b)ではwith the telescopeが修飾しているのは動詞句saw the manであり、全体として「バートは望遠鏡でその男を見た」となる。

このような構成素構造に関する知識を持って教材研究を行うと、生徒に文の構造を意識させるような授業作りが可能となる。例えば、東京書籍の中学校1年生用教科書NEW HORIZON1には、「The Hungry Lion」という読み物が収録されている。下は、その前半部分を抜き出したものである。

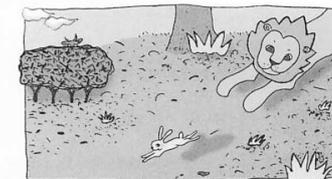
(12)



One day a hungry lion slowly came out of the forest. He wanted some food.



He sat on the grass and looked around. He waited for a long time.



The lion saw a rabbit under a tree. He ran after the rabbit.

(出典：NEW HORIZON English Course 1：東京書籍)

おなかをすかせたライオンがウサギを追いかけている様子が描かれている。その中の“The lion saw a rabbit under a tree.”という文に注目してみよう。この文は、先ほどの(9b)と同様の構造的多義性を潜在的に持つ文である。教科書ではこの文に相当する場面は絵で表現されていないので、生徒自身にこの文が表している情景を描かせてみたらどうだろう。木の下にいるのはウサギだろうか、それともライオンだろうか。すぐ前に“He sat on the grass and looked around.”とあり、ライオンが草地に座っている絵が添えられていることから、この場面で木の下にいるのはウサギであると考えるのが

一応の「正解」であろう。しかし中には、ライオンが木の下にいる絵を描く生徒もいるかもしれない。教員はそのような生徒の意見もうまく掬い上げ、類似の例として“The lion waited the rabbit under a tree.”のような文を用いながら、場面や動詞が変わればライオンが木の下にいると考えることも可能である、ということを示すことができよう。構造的な多義性を利用することで、「…の下の」「…の下で」といった日本語訳に過度に頼ることなく、生徒が前置詞句による修飾構造を理解するのを助けることができる。とりわけ、前置詞句が名詞を後置修飾する語順は、分詞や関係節の後置修飾を導入する際に既習事項として参照することができるので、早い段階で日本語との違いに注目させ、定着をはかりたい。

上記のような指導は、教員が文の構成要素構造に注目することではじめて可能となる。ここで強調しておきたいのは、だからといって（かつて70年代に試みられていたように）樹形図やブラケットを用いた厳密な構成要素分析を生徒に対して行う必要はない、ということである。上で議論した学習メタ言語知識と教授メタ言語知識の非対称的関係を思い起こしてほしい。学習文法（＝学習メタ言語知識）は、学習者の理解を助ける限りにおいて活用すればよい。しかし、どのような学習文法を提供すればよいかを判断するためには、さらに高次の文法知識（＝教授メタ言語知識）が必要となる。ここで取り上げた構成要素構造に関する知識、さらに以下で紹介する項と付加部の区別や文法と語法に関する知識は、第一義的には後者に属するものである。

#### 4.2. 項と付加部の区別

高等学校の英語においては、現在でも5文型に基づいた指導が行われていることが多いかと思う。また、今度の学習指導要領の改訂に伴って、中学校の教科書でも5文型が復活する可能性がある。たしかに、文の基本構造は英文法の根幹であり、5文型に基づく説明が有効であることが多い。しかし、すべての文を5つのパターンに分類することそれ自体が目的になってしまうと、かえって文構造の本質的な理解が妨げられてしまう危険性がある。

典型的な例が、次の(13)に挙げる動詞 put を含む文である。

- (13) a. I put the book on the shelf in the morning.
- b. I put the book on the shelf.
- c. \*I put the book in the morning.

(13a)には場所を表す on the shelf と時を表す in the morning という2つの前置詞句が含まれている。このうち、時の前置詞句を取り除いた(13b)は依然として文法的であるが、場所の前置詞句を削除した(13c)は非文法的である。しかしながら、5文型の考え方ではこれら2種類の前置詞句の振る舞いの違いを説明することができない。なぜなら、5文型では前置詞句は主語・目

的語・補語のいずれにも分類されず、一律に修飾要素とみなされるからである。5文型のみ依存した文型指導では、学習者は put が場所を表す前置詞句を義務的に必要とするということを理解し損ねてしまう。

生成文法では、動詞が取りうる文型は個々の動詞の「項構造」と「選択特性」によって表される。上の put の場合、項構造は(14a)のように、選択特性は(14b)のように、それぞれ表される。

- (14) a. put : [Agent, Theme, Location]
- b. put : [\_\_\_\_ NP PP]

(14a)は、述語動詞 put がその項として動作主 (Agent)・主題 (Theme)・場所 (Location) を意味的に選択することを示している。Agent に引かれた下線は、それが外項であることを示す。また(14b)は、put が選択する2つの内項のうち主題が名詞句として、場所が前置詞句として、それぞれ具現化されることを表している。(14a, b)に含まれない時の表現は付加部に分類される。原則として、項の省略には厳しい制限が課せられるのに対し、付加部は随意的な要素であり、自由に省略してよい。この考え方に基けば、場所と時の前置詞句の振る舞いの違いを、項と付加部の区別によってただちに説明することができる。このような述語の項構造と選択特性に関する議論は、生成文法の入門書で必ず扱われる内容である。

動詞の項構造に関する知見は、英文法書や辞書にも反映されている。安藤(2005)は主語・動詞・目的語・補語に加えて義務的な副詞語句を文の基本要素として認め、それらの組み合わせによる8文型を提唱している。また、井上・赤野(2007)『ウィズダム英和辞典』をはじめとするいくつかの学習英和辞典では、5文型に基づく動詞の文型表示を廃し、より詳細な文型表示が採用されている。『ウィズダム英和辞典』の put の項では、語義記述の冒頭に [put A + (副)] という文型が表示されており、副詞表現が義務的であることが示されている。さらに「(副)は場所・方向の表現；日本語と違って省略不可能」という注記が添えられている。

ふたたび、学習メタ言語知識と教授メタ言語知識の差異に立ち戻ると、筆者が主張したいのは、学習文法として8文型を導入すべきということではなく、ましてや「項構造」や「選択特性」という用語を教室で使用すべしということでもない。教科書や参考書で5文型が採用されているのであれば、現場の教員としてはそれらを使って授業を行うのが現実的な選択肢であろう。しかしその場合でも、教員の側に動詞の項構造や選択特性に関する知識があれば、5文型の利点と限界を見極めながら文型指導を行うことが可能になる。前置詞句や方向を表す副詞の中には動詞と意味的に強く結びついているものがあり、通常それらは省略できないこと、そして英和辞典を引くことによって、どの動詞が義務的に副詞要素を取るか確認できること、などが指導できるようになる。つまり、動詞の項構造と選択特性に関する知見を、直接的な

学習メタ言語知識としてではなく、教授メタ言語知識として間接的に活用することを推奨したい。そうすれば、少なくとも英語の試験で「以下の文を5文型に分類しなさい」という問題を出題し、前置詞句や副詞語句をすべて修飾語に分類させるようなことはなくなるであろう。

### 4.3. 文法と語法の関係

生成文法の思考法は、学習文法における文法と語法の関係にも示唆を与えてくれる。具体例から考えてみよう。次の英文は、筆者が採集した大学生による英作文の誤用例である。

- (15) \*There was a case that a junior high school student killed his parents.

この文のおかしさは、同格の that 節が名詞 case に後続しているところに由来する。これは日本語の「…という事件」の「…という」の部分を経験的に that 節で置き換えてしまうために生じるもので、日本人の英語学習者によく見られる誤りである。このような誤りが出てくる背景には、英文法指導の際に文法と語法が明確に区別されていないという問題があるように思われる。

まず用語を整理しておこう。広義の「文法」は狭義の「文法」と「語法」に分けられ、両者は概略次のように定義される。

- (16) a. 文法：ある構文全体にあてはまる一般的な規則  
b. 語法：特定の語の個別的な用法

例えば、「現在完了形はhave+過去分詞という形式で表される」というのは例外のない一般的な規則であり、狭義の文法である。他方で、「副詞 recently は通例過去形で用いるが、現在への影響を意識するときには時に現在完了形でも用いる」というのは、recently という語の性質、すなわち語法である。一般に、狭義の文法規則は数が限られており、しかも文の基本構造を作るために必須のものであるので、どのような場合でも必ず教えないといけない。それに対して、語法は単語の数だけあるので、すべてを教えることは不可能である。したがって、語法はその重要度、生徒のレベル、授業時間数に応じて数や扱いを決めることになる(池田(2007:10))。

文法と語法の混同によって引き起こされる弊害として、次の2点を挙げることができる。一つ目は、些末な語法を重点的に扱うことによる「広義の文法」の印象の悪化である。文法嫌いの学習者は、しばしば「文法は暗記だ」「文法は覚えることがたくさんある」という不平を口にしますが、その場合の「文法」は実は語法であることが多い。狭義の文法として覚えなければならない規則の数は、実はそれほど多くはない。<sup>4</sup>

弊害の二つ目が、文法を語法と勘違いすることによって引き起こされる過度の一般化である。上の同格 that 節の例が、まさにこれにあたる。高等学校における英語の授業で同格 that 節を導入する際に、「名詞に that 節

を後続させて「…という○○」という意味を表すことができる」という文法規則は教えても、「その規則が実際に適用できるかどうかは、名詞ごとに個別に指定されている」という語法上の留意点までは教えていないことが多いのでないだろうか。結果として、学習者は「意味的に不自然でなければどのような名詞も同格の that 節を従えることができる」という仮説に基づいて、上の(15)のような誤用例を過剰生成してしまうのである。

生成文法では、句構造規則による過剰生成の問題は早くから意識され、その対策を通して理論が発展してきたという一面がある。<sup>5</sup> 例えば、初期の標準理論においては、動詞句のパターンは下記の句構造規則により生成されるとされていた。

- (17) VP → V ({NP/PP}) ({PP/S'})  
(北川・上山(2004:51), 一部改変)

しかしこの規則を盲目的に適用して文を生成すると、実際には非文法的な文を誤って作ってしまうことになる。

- (18) a. \*John [<sub>VP</sub> sent].  
b. \*John [<sub>VP</sub> learned [<sub>NF</sub> Mary]].  
c. \*John [<sub>VP</sub> believes [<sub>PP</sub> against the wall]].  
d. \*John [<sub>VP</sub> kissed [<sub>S</sub> that Mary is the prettiest]].  
e. \*John [<sub>VP</sub> cried [<sub>NF</sub> a letter][<sub>PP</sub> to Mary]].  
f. \*John [<sub>VP</sub> said [<sub>NF</sub> Mary][<sub>S</sub> that he should go]].  
g. \*John [<sub>VP</sub> told [<sub>PP</sub> to Mary][<sub>S</sub> that he should go]].  
(同:52)

いずれも、たとえ意味的には解釈可能であっても不適確な文である。このような過剰生成の問題を克服するため、Chomsky(1965)以降の生成文法では、句構造の規則自体は非常に単純なものを仮定し、実際にそれが適用できるかどうかは単語の性質によって決まる、という方法がとられるようになった。単語の性質を記述する仕方は、その時々理論的枠組みによって異なるものの、句構造規則と個別の語彙情報の相互作用によって文の適確性が決定されるという考え方は、標準理論から極小主義まで一貫しているといつてよい。

句構造規則と語彙情報の二分法は、学習文法における狭義の文法と語法の関係と平行的である。生成文法の知識がある教員がこのことを自覚していれば、動詞の文型や同格 that 節を教える際に、個別の動詞が実際に取りうる文型はどれか、またある名詞が同格 that 節を従えることができるかどうかを、必ず辞書で確認するよう指導することができるはずである。

さらに、教員に生成文法における派生名詞の議論になじみがあれば、名詞 argument が同格 that 節を取ることができるのは、動詞 argue がその目的語として that 節を従えることができるからである、というような説明をすることができるだろう。一般に、学校文法では品詞を超えた語の共通特性をとらえることは難しい。他方、生成文法では動詞の目的語も同格 that 節も、統語上はともに補部(complement)の位置にあるため、両者を同じものとして扱うことができる。

## 5. まとめ：言語理論と言語教育の再融合のために

以上本稿では、高度に抽象化した現在の生成文法が英語教育にどのような形で貢献できるかを考察した。1970年代の生成文法を利用した英文法指導が挫折した歴史を振り返り、その原因が研究の成果を直接教室に持ち込もうとした点にあったことを指摘した。その上で、学習メタ言語知識と教授メタ言語知識の区分を導入し、生成文法は前者としてではなく後者として英語教育に貢献することができることを主張した。またその具体例として、構成要素の意識化、項と付加部の区別、文法と語法の関係を取り上げた。

最後に、生成文法の知識を英語教員志望者にどのように伝えていくかという問題に触れておきたい。筆者を含め、教員養成学部で教えている生成文法研究者は、白畑(2008)がいうところの、生成文法と英語教育の「仲介役(伝道師)」となることが期待されている。しかし現在の大学教育の実情を鑑みると、専門の研究論文を読みさえすれば教授メタ言語知識がおのずと身に付くはずだ、と考えるのはやはり楽観的に過ぎるであろう。筆者のこれまでの経験を踏まえて、以下の3点を(自戒を込めて)指摘したい。いずれも、生成文法に限らず、一般に理論言語学の研究者が言語教育に携わる教員を養成する場合の指針になりうるものとする。

第一に、機会を見つけて英語教育の現場との接点を持つように心がけたい。Denham and Lobeck (2010)には、言語学の研究者が現場の教師と協同して言語教育に参画した数々の貴重な記録が収録されている。その中で多くの研究者が述べているのが、現場の実情を把握し、そこを出発点として言語学の知見を紹介することの重要性である。例えば、Mulder (2010: 75) は “In developing a shared vision of the study of language and linguistics it is important to build where possible on what teachers already know and to fit within existing curriculum frameworks.” と述べている。つまり、自分の土俵ではなく、相手の土俵で言語学をする意識が求められるということである。これは、生成文法からの英語教育への知識の提供が独りよがりなものにならないためにも必要である。

第二に、生成文法の研究結果のうち、どの部分がどのように英語教育に貢献できるかを具体的に述べることである。チョムスキー自身が述べているように、外国語教育は様々な現場的要因が絡みあった educational engineering であり、その中で生成文法の知見が応用できるのは、実際のところきわめて局所的な領域である(3節での安井の発言を参照)。また、研究成果の全てが教育に応用可能というわけでも、もちろんない。学問的な性質上、生成文法を大学の講義で扱う場合には、適切なテキストを用いて体系的に教える必要がある。しかしその際にも、総花的に「全ての内容が、何らかの形で教育に役に立つ」という姿勢で教えるよりは、特にどの点

が教育に応用できるかを具体的に指摘してやることで、教員志望者は生成文法を学ぶ意義を実感できるのではないだろうか。

第三に、生成文法で提案されている分析が、あくまでその時点での仮説であることを折りにふれて指摘することである。多くの生成文法の初学者は、同じ言語現象に対していくつもの分析が存在し、それらの間の論争に決着がついていないことに驚き、戸惑う。これは、文法は既存の体系を暗記するものであると信じてきた者にとっては大きな衝撃であろう。筆者も、「それで結局、どちらの意見が正しいのですか」という趣旨の質問を何度となく受けたことがある。そのような場合には、初学者の戸惑いをうまく利用して、「文法理論は覚えるものではなく作るものである」という認識へと改めさせたい。そうすることで、教員志望者が実際に教壇に立ったときに、過去の学習文法をそのまま教えるのではなく、それを改善・改良する姿勢へとつながるはずである。

関連して、生成文法理論と他の言語理論の間で意見の相違がある事項については、相手陣営の見解も紹介する公平さを心がけたい。顕著な例が、母語の習得に関する仮説である。言語教育に携わる者が母語習得に関する知見を学ぶことは、母語習得をモデルにした文法指導に頼らない外国語学習法が、教室環境では非常に困難であることを正しく認識することができるという点で有益である。母語習得に関しては、生成文法理論がUG仮説によって説明しようとするのに対し、生成文法以外の言語理論、とりわけ認知言語学の立場からは、UGを仮定せずとも母語習得を説明できるという主張も展開されている(Tomasello (2003) など)。しかし、UGがあるかないかといったような言語理論間の対立・論争は、現場の教員にとっては大きな意味を持たない。大事なものは言語教育上の帰結である。特定の言語理論の立場のみを正しいものとして擁護し、他方を否定するような教え方は、教員養成の立場からは避けたい。

上の3点の指摘はいずれも生成文法が英語教育に歩み寄ることの必要性を述べたものである。逆に、英語教育の側からも、生成文法に限らず、さまざまな言語理論に歩み寄って来てほしいと願うものである。英語教員に必要な専門性は、いかに教えるかという教育技術に関するものと、何を教えるかという教育内容に関するものに大別できるが、現場の英語教員の関心は主に教育技術に向けられ、教育内容については議論の対象になることが少ないように思われる。これは、中学校・高等学校の英語教育では、教育内容に関して教師の独自性を発揮する余地が少ないと思われることも一因であろう。しかし、学校英文法にはまだまだ改善の余地が残されている。どこをどのように改善したらよいか、そのことを考える枠組みとして、言語理論は実際に「役に立つ」のである。本稿の冒頭で紹介したように、今度の新しい学習指導要領では「言語力の育成」が謳われている。それを実現するためには、まずは現場の教員が自らの言語観を鍛えることが肝要である。

## 注

- 1 三原 (1994: i-ii) によれば, 同じような状況は生成文法と日本語学の間でも生じたという。
- 2 1970年1月号から1999年12月号までの各号の目次を手がかりに, 必要に応じて記事の内容を確認して算出した。目次に掲載されていない投書の類は含まれていない。
- 3 詳しい議論については縄田 (2002) を参照のこと。そこでは, 指導者のためのメタ言語知識を「教育メタ言語知識」と呼んでいるが, これは本稿の「教授メタ言語知識」と同じものである。
- 4 英語の参考書の中には, 『重要構文〇〇』と銘打ったものが多くある。試みに amazon.co.jp で検索したところ, 〇〇に入る数には様々なバリエーションがあることが分かった。二桁で収まっているものはまれで, 多くは三桁の数字が入っていた。多いものになると400, はては540などというものもあったが, 英語学的見地から見て「構文」が540もあるというのはにわかに信じがたい。多く見積もっても二桁台の前半で収まるはずである。おそらく, これらの参考書に掲載されている項目の多くは, 構文ではなく語法であろう。
- 5 その過程については, 北川・上山 (2004) で詳しく議論されている。

## 参考文献

- 荒木一雄 (1971) 「言語理論と英語教師」『英語教育』19.11, 2-3.
- 安藤貞雄 (2005) 『現代英文法講義』開拓社, 東京.
- 池内正幸 (1987) 「チョムスキー理論の現在 (1)-(3)」『英語教育』36.6, 66-68, 36.7, 74-77, 36.8, 73-75, 42.
- 池内正幸 (2009) 「言語の起源と進化の研究—その歴史と特徴」池内正幸 (編) 『言語と進化・変化』39-49, 朝倉書店, 東京.
- 池田 真 (2007) 「「文法」と「語法」の違いとは?」『英語教育』56.4, 10-12.
- 井上和子・佐々木昭・安井稔 (1971) 「英語教育にとって変形文法の成果とは何か」『英語教育』19.11, 16-25.
- 井上永幸・赤野一郎 (編) (2007) 『ウィズダム英和辞典』第2版, 三省堂, 東京.
- 石上守男 (1971) 「変形文法と英作文」『英語教育』19.12, 18-21.
- 岡田伸夫 (2001) 『英語教育と英文法の接点』美誠社, 京都.
- 小川敏満 (1971) 「変形文法と読解指導」『英語教育』19.12, 22-26.
- 北川善久・上山あゆみ (2004) 『生成文法の考え方』研究社, 東京.
- 榊原 孝 (1971) 「変形文法と文法指導」『英語教育』19.12, 14-17, 21.
- 白畑知彦 (2008) 「生成文法は外国語教育にどのような貢献ができるか—現場の教師が言語理論を学ぶ重要性を考える」『月刊言語』37.11, 60-65.
- 土屋澄男 (1987) 「チョムスキーと英語教育」『英語教育』36.2, 37.
- 中村 捷 (2009) 『実例解説英文法』開拓社, 東京.
- 縄田裕幸 (2002) 「学校英文法の再構築を目指して」『英語研究と英語教育』19, 39-57.
- 島山雄二 (2006) 『言語学の専門家が教える新しい英文法』ベレ出版, 東京.
- 三原健一 (1994) 『日本語の統語構造: 生成文法理論とその応用』松柏社, 東京.
- 安井 稔 (1996) 『改訂版英文法総覧』開拓社, 東京.
- Chomsky, Noam (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, Noam (1981) *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht.
- Chomsky, Noam (1986) *Barriers*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, Noam (1995) *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, Noam (2008) “The Biolinguistic Program: Where Does It Stand Today?,” Ms, MIT.
- Denham, Kristin and Anne Lobeck, ed. (2010) *Linguistics at School: Language Awareness in Primary and Secondary Education*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hauser, Marc D., Noam Chomsky and W. Tecumseh Fitch (2002) “The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?,” *Science* 298, 1569-1579.
- Larson, Richard K. (2010) *Grammar as Science*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Mulder, Jean (2010) “Envisioning Linguistics in Secondary Education: An Australian Exemplar,” in Denham and Lobeck (2010), 62-75.
- Tomasello, Michael (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Cambridge, MA.