

英語産出における語順指導について

－句順と句内語順－

広島大学大学院 山岡 大基

0. 本論の目的

本論においては、まず、従来提唱・実践されてきた語順指導のモデルのうち代表的なものを概観し、それが内包する問題点を指摘した上で、次の2点の主張を行う。

- (1) 語順指導を論ずる際、「句順」と「句内語順」の2レベルを区別すべきである。
- (2) 「句内語順」指導のモデルを構築する必要がある。

以上2点の主張を提示する根拠の概略を以下に述べる。

従来、英語産出指導(スピーキング・ライティング)において、語順指導の重要性は強く認識されてきた。具体的な指導モデルも多く考案されており、たとえば、1.2 において言及する「意味順型」の語順指導モデルは、中学校・高等学校において広く利用されているものであろう。

しかしながら、従来のモデルのみに依拠した語順指導では対処することがひじょうに困難な、内部構造の複雑な句が存在する。従来のモデルが複雑な句に対処できないのは、それが本質的には句の配列順序を記述した「句順」のモデルであるからである。しかし、内部構造の複雑な句を産出することは、英語学習者にとって学習上の困難点であり、看過することは許されない。

以上のことから筆者は、従来「語順」という用語のみによって表されてきた事象を「句順」と「句内語順」という2つのレベルに分離して論ずること、またその上で「句内語順」に焦点を絞った指導モデルを構築することに意義があると考ええる。

1. 従来の語順指導モデル－意味順型

従来、語順指導のためのモデルは多く提唱されてきた。しかしながら、紙幅の都合上、本項においては従来型のモデルのうち最も広く用いられてきたと考えられるモデルの代表例として田地野(1995, 1999)に着目し、その特徴を概観する。⁽¹⁾

なお、田地野のモデルを従来型モデルの代表例と位置づけることの可否に関しては議論の余地があるであろう。しかしながら、学校の英語科教員からも語順指導を目的とした同様のモデルが提案されている(田尻 1997, 中嶋 1999)。それらは細部においては相違点を有しており、また、そのモデルの理論的根拠について田地野のように詳細に論じることなされていないが、後述するように意味を基準としている点においては同種類のモデルであると考えられる。このことを考慮に入れるならば、語順指導において田地野のモデルやそれに類するモデルが比較的広く用いられていると考えられるであろうと筆者は判断し、本論においては田地野のモデルを取り上げ、検討を加えることとした。

1.1.暗記中心型学習法への対案

英語の産出においては、一定の表現を暗記することで使用可能な英語表現を習得するという学習法が採用されることが少なくない(毛利 1986, 石川 1987)。だが、田地野(1995, 1999)は、そのよう学習法には、大量の表現を記憶に保持し、それらを瞬時に再生せねばならない、などの点において限界があるということを指摘している。田地野は、暗記中心型の学習法を克服するためには英語の文における「意味順(意味の順序)」を意識することが有効であり、そうすることで全体的誤り(global errors)を防ぐことが容易になると主張している。

1.2.意味順型モデル

英語の文の「意味順」を具体的に示すモデルとして田地野が提唱しているのが

だれが／する／だれ・なに／どこ／いつ (／どのよう⁽²⁾／なぜ)

(「だれ・なに」の意味枠における「・」は“and”もしくは“or”と読み替えて、「だれに・なにを」もしくは「だれに／を」「なにに／を」という意味を表す)

という規則である。このモデルの中心部は「だれが／する／だれ・なに／どこ／いつ」であり、「どのよう／なぜ」は必要な場合にのみ適用される補助的な意味枠である。なお、田地野は「どのよう」と「なぜ」の意味枠の出現位置が流動的であることを指摘しており、これは実際の運用にあたっては柔軟性の求められる点である。

このモデルは、具体的には次のように運用される。

「彼女は大きな庭のある家に住んでいる」の場合：

だれが／する／だれ・なに／ どこ /いつ
She lives in a house with a big garden.

のように、日本語によって表されている意味を、このモデルに従って配列することで英文を産出する。

また、「7時20分の電車に乗って会社に行く」のように、日本語に明示されていない要素(この場合はたとえば「私は」)が含まれている場合でも、このモデルを適用することによって、英文として必要な要素を補って産出することが可能になる。

だれが／する / だれ・なに / どこ /いつ
I take the 7:20 train to my office.

1.2.1.意味順型モデルの特長

このモデルの特質は、英語の文構造を統語的な要素ではなく意味によって記述している点である。田地野(1999)は意味を基準とするモデルの特長として、全体的誤り(global errors)、特に語順の誤りを容易に減少させうる点や、「動作主／動作／受け手／対象物／場所」という英文の意味役割構造に沿っていることが、言語習得過程における創造的な言語使用という観点において理に適っているという点を指摘している。また、意味順型モデルは比較的簡潔な英語産出のモデルであるため、運用が容易であるという点も指摘している。

2. 従来のモデルの問題点—複雑な句

田地野(1995, 1999)に代表される意味順型モデルには、1.2.1.において示したような利点があり、英語産出における語順指導のモデルとして有用なものであろう。しかしながら、それらのモデルのみでは対処することが困難な構造も存在する。たとえば、

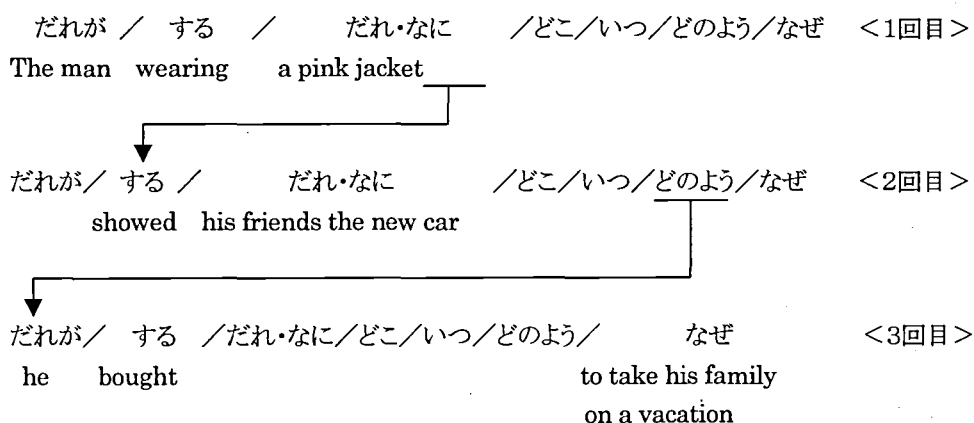
「ピンクの上着を着ている男の人が、家族をバカンスに連れて行くために買った新しい自動車を友達に見せた。」

という意味を英文で表すために田地野のモデルを適用すると、

だれが	/	する	/	だれ・なに	/	どこ/いつ/	どのよう	/	なぜ
The man wearing		showed		his friends the new car		he bought		to take	
a pink jacket								his family	
								on a vacation	

のようになる。この場合問題となるのは、“the man wearing a pink jacket”や“to take his family on a vacation”といった内部構造の複雑な句の産出である。田地野のモデルにおいてはこれらをそれぞれ「だれが」「どのよう」という1つの意味枠において処理せねばならないが、個々の意味枠の内部においていかなる構造を産出すべきかに関してはこのモデルは何の情報も与えていない。

むしろ、この問題を田地野のモデル内において解決する方法は皆無ではない。たとえば、個々の意味枠内の構造に対してこのモデルを循環的に(recursively)適用するという手法がありうる。この場合、「ピンクの上着を着ている男の人」の部分に対して、まず「だれが」において“The man”、「する」において“wearing”、「だれ・なに」において“a pink jacket”を処理することによって産出する。また、「家族をバカンスに連れて行くために買った新しい自動車」は、「だれ・なに」において“the new car”、「どのよう」から再度先頭に戻って「だれが」「する」において“he bought”、「なぜ」において“to take his family on a vacation”を処理することによって産出する。

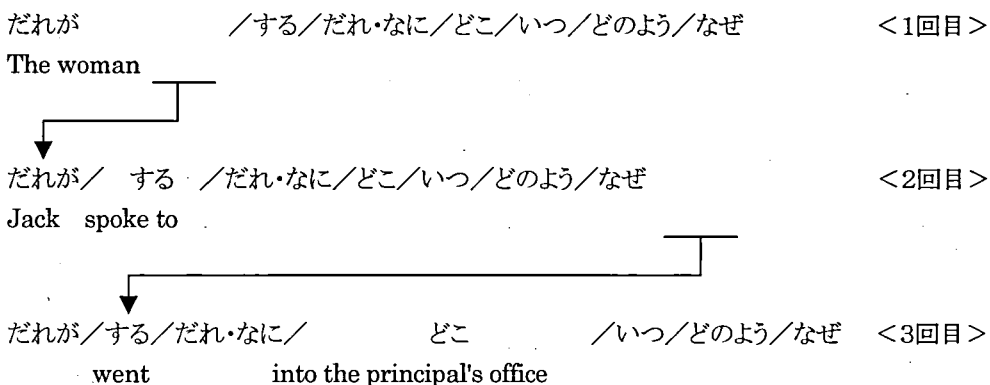


しかしながら、この場合、循環適用する際にどの意味枠から適用するべきであるのかがひじょうに不透明であることが理解されよう。すなわち、2回目の適用においては「する」の意味枠から、3回目の適用においては「だれが」の意味枠から適用が始まっている。

また、1回目の適用において産出された語群が1つの単位として機能している(文の主語である)のに対し、2回目の適用において産出された語群は、述語動詞と2種類の目的語の一部を形成しており、モ

デルの適用によって産出される言語単位が明確でない。

これらのことは、関係詞や接触節による「入れ子構造」を持つ、“The woman Jack spoke to just now went into the principal's office.”のような英文に関しても同様に該当する。



1回目の適用は「だれが」の意味枠のみであり、そこから即座に2回目の適用に移行している。そして、2回目において「する」の意味枠を適用すると、それ以上はいずれの意味枠においても処理不可能であるために3回目に移行して、「する」の意味枠より適用を再開している。また、先述の例と同様に、モデルの適用によって産出される言語単位がここにおいても明確でない。

このように考えると、田地野のモデルを循環的に適用するという手法は不可能ではないものの、モデルの運用の体系性を損なう可能性が高いために、田地野のモデルの適用法としては有効ではない。

上述のことを総合すると、田地野のモデルにおいては、内部構造の複雑な句の産出にモデルが充分に対応することができないと考えられる。しかし、3.2.においても言及するが、学習者にとって産出が困難であるのはこのような複雑な句である。田地野のモデルに代表される従来の意味順型モデルではこれらの句に充分に対処することができないという点に、英語産出においてこれらのモデルを採用することの問題点が存在すると結論づけられる。

3. 「語順」を捉える新たな視点

2.において、従来型の語順指導モデルには、複雑な句構造を産出する助けとならない、という欠点が存在することが明らかになった。この欠点について以下において考察する。

3.1. レベルの混同

まず、「語順」という用語の定義自体が、ひじょうに曖昧であることである。たとえば金谷(1994)は、次のような指摘をしている。

- a. a book
- b. I like apples
- c. People living in this village like music

の3例において、学習者が語の配列に関する誤りを犯すならば、いずれの例においてもそれは「語順の誤り」と呼ぶことができる。しかしながら、実際問題として a や b において語の配列に困難を覚える学習者は少ない。多くの場合問題となるのは c のような例である。

このことから金谷は、次の2点を仮説的に示唆している。

- (1) 従来「語順」とのみ称されてきた事象にも、複数のレベルが存在する
- (2) あるレベルの「語順」は、学習上の困難点となり得る

3.2. 学習者コーパスからの示唆

3.1.における金谷の示唆を支持する根拠として、三浦(1989a,b)の学習者コーパス⁽³⁾のデータが挙げられるであろう。このコーパスにおいて、主語や述語動詞の機能を担う名詞句や動詞句などが、比較的単純な構造をしている設問においては、語順の誤りと解釈できる誤答例は多くない(当該文法項目の理解度に関わる誤りが多い)。いっぽう、個々の句の内部構造が複雑になるにつれて語順の誤りが増加しており、学習者は句自体の配列よりも、句の複雑な内部構造の産出に困難を覚えていると考えられる。このことは、従来句の内部構造についての指導が、句の配列についての指導に比べて体系的になされてこなかったことと関係するであろう。

3.3. 句順と句内語順

以上において、従来「語順」という用語によって単層的に捉えられてきた事象に、実は多層的な性質が認められるという可能性が示唆された。この点に関してこれまでの議論を総合すると、「語順」には少なくとも次の2つのレベルが認められると筆者は考える。

- (1) 文を直接構成する単位としての句⁽⁴⁾が配列される順序
- (2) 句を構成するために語が配列される順序(句の内部構造)

たとえば“The red book on the desk is mine.”という文において、個々の語は、いくつかずつが適切に配列されて、まず句“the red book” “on the desk” “is” “mine”を構成し、その句が適切に配列されて文が構成されている。この場合、文を直接構成しているのは語ではなく句であり、語は句を直接構成している。

「語順」にこのような2レベルを設定した上で従来の語順指導モデルを捉えなおすならば、それらは本質的には(1)のレベル、つまり句の配列順序を記述したものであると解釈できる。つまり、従来のモデルが(1)の句の配列順序に関するものであったために、句の内部における複雑な構造に関しては充分に対処できなかったと考えられる。

以上のことから筆者は、(1)の、文を構成するための句の配列順序を「句順(phrase order)」、(2)の、句を構成するための語の配列順序を「句内語順(intra-phrasal word order)」と呼び、これらを区別することを提案する。今後、「語順指導」を論ずる際には、この区別に基づいた議論がなされるべきである。

また、先行研究において、内部構造の複雑な句が学習上の困難点となっていることが示唆された。これを考慮に入れるならば、従来よりも句内語順の指導は重視されるべきであり、句内語順の指導を目的としたモデルを構築する必要がある。

3.3.1. 句内語順という概念について

上において筆者は句順と句内語順という概念を導入した。句順については1.において取り上げた意味順型モデルなどが概略これに相当するため、本論においてはさらなる説明を付加する必要はないであろう。いっぽう句内語順に関しては、その概念を明瞭にするために若干の補足説明を要するであろう。

本項においては、句内語順といわゆる文法指導との関係について、そして句内語順の具体的モデルの候補について、本論の主旨を大きく逸脱しない範囲において補足説明を行う。

3.3.1.1. 句内語順指導と文法指導

3.3.において筆者は「句内語順」という概念を設定し、その指導を重視すべきであると論じた。しかしながら、句の内部構造に関しては、従来はいわゆる文法指導、つまり個々の文法項目（関係詞、分詞等）の指導という形態で行われてきたと解釈することも可能である。また、田地野を始めとして意味順型モデルの提唱者はいずれも文法指導の介入を否定していない。そうすると、従来の意味順型モデルは文法指導によって補完されるので、特に句内語順という概念を導入し、それを指導する必然性は存在しないと論ずることが可能であるかもしれない。

筆者も文法指導の存在意義や必要性を否定することは意図していない。しかしながら、文法指導において扱われる項目も、句順との関係が強いもの（受動態、接続詞等）と、句内語順との関係が強いもの（関係詞、分詞等）とに分かれるであろう。したがって、「文法指導か句内語順指導か」といった議論ではなく、句を構成することに貢献する項目に関しては句内語順という観点から再整理することによって、句順と句内語順を含めた語順指導を、より体系的に行うことが可能になると考えるべきである。

3.3.1.2. 句内語順のモデル

3.3.において筆者は、句内語順指導を目的としたモデルを構築する必要があることを主張した。具体的にいかなるモデルを、句内語順指導を目的として構築・採用するかという議論は本論の目的とするところではない。しかし、筆者の主張する句内語順という概念を多少なりとも明確にするために、筆者が句内語順のモデルの候補としていかなるものを想定しているかについて若干の説明を行う。

筆者は、生成文法におけるXバー理論が、句内語順のモデルを構築する際の基盤となるのではないかと考えている。Xバー理論やその応用法についての詳細な議論は本論においては控えるが、概略以下のような構想である。

Xバー理論によると、句はその核となる要素（主要部）に、その他の要素（指定部、補部、付加部）が付加されて形成されている（Radford 1988, Brown and Miller 1991）。たとえば“quite independently of me”という副詞句であれば、“independently”という副詞が主要部となり、その周囲に他の副詞や前置詞句が付加されているという構造を有している。この、主要部にその他の要素が付加されるという構造は句の種類（名詞句、動詞句等）に関わらず普遍である。したがって、主要部に対してその他の要素がいかに付加されるか、という観点から、句内語順のモデルを構築することが可能であろうと筆者は考えている。

4. まとめ

本論における筆者の主張をまとめる。

- (1) 語順指導を論ずる際、「句順」と「句内語順」を区別すべきである
- (2) 句順の指導には田地野(1995,1999)等の、従来型モデルが利用できる
- (3) 句内語順の指導に関しては、新たな指導モデルを構築する必要がある

【引用文献】

Brown, Keith and Miller, Jim. 1991. *Syntax* 2nd edition. Routledge.

Radford, Andrew. 1988. *Transformational Grammar*. Cambridge University Press.

石川智子. 1987. 「英語構文定着の試み—『書く』ことの土台として」『中部地区英語教育学会紀要』第17号 pp.1-6.

- 金谷憲(編著). 1994.『定着重視の英語テスト法』. 桐原書店.
- 田尻悟郎. 1997.『英語科自学のシステムマニュアル』. 明治図書.
- 田地野彰. 1995.『英会話への最短距離』. 講談社.
- 田地野彰. 1999.『「創る英語」を楽しむ』. 丸善ライブラリー.
- 中嶋洋一. 1999.「自己表現力育成のためのライティング指導」. 松本茂(編著).『生徒を変えるコミュニケーション活動』.教育出版. pp.115-158所収.
- 三浦省五. 1989a. *Hiroshima English Learner's Corpus No.1*. [On-line].
Available: <http://home.hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo1.html>. [2000, May 15].
- 三浦省五. 1989b. *Hiroshima English Learner's Corpus No.2*. [On-line].
Available: <http://home.hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo2.html>. [2000, May 15].
- 毛利公也. 1986.「授業の活性化をめざして－WritingからSpeakingへ－」.『四国英語教育学会紀要』第6号pp.41-53.

【註】

(1) 1999年9月25日に開かれた第30回中国地区英語教育学会での自由研究発表においては、筆者は従来の語順指導のモデルを「分類型」、「機能型」、「意味順型」の3種に分類した。田地野のモデルはこのうち「意味順型」に属する(「意味順」という用語自体も田地野の発案によるものである)。この点に関する詳細は、WWWページとして公開している同発表の配布資料を参照されたい。
(<http://home.hiroshima-u.ac.jp/amtrs/chuugoku1.htm>)

(2) 田地野(1999)においてこの意味枠は「どのように」とされているが、1999年7月24日に広島修道大学で開催された同大学公開講座、および同日筆者が個人的に氏にお話をうかがった際には、氏は「どのような」やその他の形の修飾語句にも対応できるという理由から、「どのように」の意味枠を「どのよう」と置き換えることを主張されていた。発表者は「どのよう」の方が氏の最新の主張であると判断したため、本論においては「どのよう」を採用することとした。

(3) コーパス・デザインは以下の通りである。

- ・学習者の母語: 日本語
- ・学習者のレベル: 中学2年生～高校3年生
- ・データ収集のための課題: 和文英訳
- ・課題の内容: 中学校・高校の教科書で扱われる文法事項
- ・データ収集の方法: 協力した中・高の教員が、各自の授業時間内で、1回に5～10題ずつ小テストという形で
- ・その他: 中学1年で導入された事項は中学2年で、中学3年の事項は高校1年で、というように、1学年遅れてテストを実施。これは、その事項に関する知識がある程度固定化した状態でのデータを収集するためである。

(4) 本論においては、ある語の連鎖が有意味的である場合、その連鎖を「句」と呼ぶこととする。

たとえば、“He went to the new restaurant with his sister.”という文から、“the new restaurant”という連鎖を取り出すことができる。この連鎖は有意味であるので、これを「句」と呼ぶことができる。

いっぽう、“the new restaurant with”や“went to the”などの連鎖は、それ自体では意味をなさない。

いので、「句」とはみなされない。

なお、このように句を定義した場合においても、個々の句に対する命名法は、外心構造的なものと内心構造的なものに大きく2分される。本論において「名詞句」や「副詞句」等の術語を用いる際は、内心構造的な命名法によっている。