

教室で使える文法

——日英語発想の違いを考える——

中田好則

はじめに

英語のできる生徒は別として、あまり得意でない生徒がつまずくところでは、面白い言語現象が見られることが多い。英語の得意でない生徒は、日本語の発想のまま英語を理解しようとするからである。そこからわれわれは日英語発想の違いに気づくことができるし、またそういう生徒にも分る説明方法を考え出すことで、「この構文はこのように訳す」といった単なる「翻訳パターン」を超えた解釈へと至る道が見出される。日本の高等学校では、主に英語から日本語への翻訳を目指した教え方が確立しており、少々強引な「翻訳パターン」を教え込むことも行われている。しかし多くの場合、生徒にとってはなぜそういう翻訳になるのか、は分からないままになってしまう。日英語は例えれば、OSの違うコンピューターのようなもので、マシン語のレベルまで遡らないと、本当の解釈にはいたらないだろう。教室で使える文法は、このレベルにまで遡った説明であることが望ましい。人間が普遍的に持っている認知形式から、その言語独自の文化要素という path を経て、言語が表出するのだとすれば、外国語の学習は、異なる発想での記述法を学ぶことである、と言えよう。

教室での説明をどのように組み立てるのか。そのヒントは言語理論に隠されていることが多い。個人的な話で恐縮であるが、教室でもう25年英語を教えてきた。多くの説明は、感覚的に、つまり経験と勘を頼りに構築してきたものであったが、最近何冊かの文法書を読む中で、感覚的な理解が、論理的な体系的な理解へと変わっていくようになった。そういう理論を頼りに、英語の持つ原初のイメージにまで遡ると、英語の苦手な生徒にも比較的分かりやすい説明ができるのではないかと考えるようになったのである。またそのため従来の「翻訳パターン」による学習の弊害も見えてきた。異なる発想での記述法を学ぶ道が開けてきたのである。

以下で、生徒が教室でつまずきやすい項目をいくつか検討する。原初のイメージにまで遡れば割合簡単に理解できることが、日本語による「翻訳パターン」に分類し教えることで、かえって分りにくくなっていることに気付かれると思う。しかもその分類は、英語よりも日本語の問題である場合が多いのである。

1. 〈場所〉から〈状態〉への移行

辞書で単語を調べると、様々な意味が出てくる。ひどい場合には見出し語だけで10項目以上もあり、どの訳語をノートに書けばよいのか分らなくなる生徒も多い。そういう場合、生徒は最初の2, 3の訳語をノートに書き出しておしまいになっているようである。

例えばfallであるが、「落ちる」と「～の状態になる」がなぜ同じfallで表されるのか、訳語からは判断しにくい。しかし〈場所〉を表すフレーズが〈状態〉を表すフレーズに置き換わったと考えると案外簡単に理解できるのである。(Goldberg 1995)

(1.1) A ball fell into the box. 〈場所〉に

(1.2) He fell into sleep. → He fell asleep. 〈状態〉に

いずれの場合にも fall のイメージは変わらない。落ちるところが〈場所〉から〈状態〉に変化することで意味の拡張が起きているのである。似た発想は日本語にもあって、「恋に落ちる」「眠りに落ちる」という表現をわれわれは持つ。しかしこれはどうだろう。

(1.3) He fell into conversation with her.

辞書の訳語は「～始める」となっているが、“conversation with her”という状態に落ちた(入る)、と考えれば連続性を持って理解できるのである。これを訳語ベースで「～始める」という訳もある、と教えるのと「ある状態(ここでは会話)に入るのを日本語でどう言うか」と問うのでは、生徒の理解にかなりの差がでてくると思う。言語習得過程にある幼児が持つ動詞の基本イメージ(Tomasello 2003)と「意味の拡張理論」を教室に応用しようというアイデアである。

同様に〈対象〉から〈出来事・状態〉への移行を考えることでよく分る例を考察する。

(1.4) I watched him.

(1.5) I watched him running.

(1.4) では「彼」という対象を見ていたのであるが、(1.5) では〈彼=走る〉という出来事(状態)を見ていたのである。感覚動詞はすべてこの種の「意味の拡張理論」で説明できる。また、「走っている彼を見た、は何故駄目なのですか」という生徒のよくある質問にもある程度答えることができよう。

もう少し見ていこう。“keep”も生徒にとっては分りにくいものであるが、基本イメージは「何かを持ち続ける」というものである。

(1.6) He kept my book.

(1.7) He kept me waiting.

(1.6) では「私の本」という〈物〉を「保持して」いたのであるが、(1.7) では〈私=待つ〉という状態を「保持」していたのである。「これを日本語ではどう表現するか」と問うと、「私を待たせた」という訳語が出てくる。keepの元のイメージを捉えれば、leaveと混同することもなくなる。(2.参照)。

英語 → 日本語

(A)

英語 → 意味 → 日本語

(B)

従来の教室では (A) のような、直接日本語の出してくる「訳し方」(翻訳アルゴリズム) の提示が多かったように思うが、実際には (B) のように、意味の領域にまで踏み込んだ説明が必要であるし、結局そのほうがイメージがシンプルである分理解しやすい。次に文型によって意味が「異なる」とされているものを取り上げる。

2. 文型 leave をめぐって

高校に入学した生徒がまず習う文法項目が5文型である。基本的な例文を学んだ後で、leaveとmakeが要注意の動詞として取り上げられる。文型によって意味が異なる、とされるからである。

- | | |
|-------------------------------------|--------|
| (2.1) I left for Paris. | 向かう |
| (2.2) I left Tokyo yesterday. | 出発する |
| (2.3) I left her two years ago. | もとを去る |
| (2.4) I left the book on the table. | 置いた |
| (2.5) I left her a new house. | 残す |
| (2.6) I left the door open. | ～にしておく |

生徒はこれらの訳語をばらばらに暗記しようとする。しかし leaveが持つイメージは一つであり、全て〈～から離れる〉である。(2.1) は離れて向かう場所に焦点が移った結果、どこから離れるのか、が明示されていないが、もちろん「ここ」から離れるのであり、(2.2) は「場所」から、(2.3) は「人」から、(2.4) は「物」から離れる動作を表している。(2.2) ~ (2.4) で訳語が違うのは、日本語の表現法の問題であり、英語の原初のイメージは変わっていない。

(2.5) はいわゆる ditransitive 構文自体が持つ意味 (所有の移転) がもとの意味 (purport) を拡大したものである。(Goldberg 1995) 英語話者に次のような動詞がブランクになった英文を見せると、大体次のように推測するという。

(2.7) He ■ me a ball. 彼から私にボールが渡った。

■に入る動詞はボールを渡す手段を表し、例えば“kick”なら

(2.8) He kicked me a ball. 彼は私に蹴ってボールを渡した

となる。同じように考えると、

(2.9) I ■ her a new house. 私から彼女に家が移動する。

(2.5) I left her a new house. 所有権を放棄

この場合の leave は〈所有権〉から離れる、と考えると分かりやすい。移動の手段がleaveで表されているのであるから、「私」が家の所有権から離れることで「家」が移動したのである。つまり所有権を放棄し、それが「彼女」に移行した、と考えられる。

(2.6) では意味の上で〈場所〉から〈状態〉への移行が起こっている。単にドアから離れたのではなく〈the door open〉という状態から「離れた」のである。離れた後は、作用を及ぼすことができないので、

(2.10) Keep your hands clean.

との違いが際立つ。手は常に努力しないと汚れてしまうから 1. で述べたように keepが持つ原初イメージ〈その状態を保持する〉が適したものとなる。

make も同様に考えられる。もともとmakeは「努力して何かを作り出す」イメージである。

(2.11) She made a new dress.

(2.12) She made her daughter a new dress.

(2.13) She made me angry.

(2.14) She made me work hard.

(2.15) We made for Kinkakuji.

(2.11) はもとのイメージそのもので理解できるし (2.12) は ditransitive 構文の意味 (所有の移転) を考えることで理解できる。この場合、所有の移転はドレスをすることで可能となる。(2.13) は〈物〉ではなく「私=怒る」という〈状態〉を作り出したのである。同じようにあまり勉強したくない私に勉強させるには、「私=勉強」という〈出来事〉を作り出す必要があるのである (2.14)。

このイメージ (=努力して作り出す) を持っているとは、(2.14) と

(2.16) She let me use her mobile phone.

の違いがよく分る。(2.14) では彼女は努力しているが、(2.16) では努力しなくてもよいのである。

なお特殊な意味のように思える (2.15) も、金閣寺へ向かうためになした effort を頭に置くと理解できる。われわれはがんばって歩いていったのである。

注) ここでいう原初イメージは全てプロトタイプとしてのイメージであり、例えば人ではなく物が主語になった場合の make に関しては、主語の「努力、意図性」は落ちてしまう。M.トマセロは、ヒトが因果律を認識するデフォルトの形式は、意図性ではないか、と指摘しており (Tomasello 1999) 興味深い。

3. 第五文型の have

中学校で習う基本動詞 have の意味は「持つ」である。しかし高校で生徒が習う第五文型の have はとにかくややこしい。

(3.1) I had my watch repaired. してもらう

(3.2) I had my watch stolen. される

(3.3) I had him take my photo. してもらう

(3.4) I had my wife die. される

(3.5) I have a book.

(3.5) はいささか無意味な例文であるが、have の原初イメージを改めて持ってもらうために (?) あえて出してみた。さて、高等学校の教室ではこれらは

「have + 人 + 原型」

「have + 物 + 過去分詞」

と定式化され、

①～してもらう (使役)

②～される (被害) を表す

と教える。注意として目的語 = 補語の間に成立する受身関係 (過去分詞で表される) と文としての受身を混同 (× I was stolen) しないように、という生徒にとっては不可能に近い要求がな

されるのである。生徒は混乱するばかりであることがお分かりいただけるかと思う。これに原型の代わりに現在分詞が, have のかわりに get が加わると授業は拷問に近いものになっていく。

(3.5) に見られる have の原初イメージ (=持つ) はここでも変わらない。〈物〉から〈出来事・状態〉への移行を考えればよいのである。(3.5) は「本」を持っているのであるが, (3.1) ~ (3.4) は「時計=修理される」, 「時計=盗まれる」「彼=撮る」「妻=亡くなる」という出来事を持ったのである。したがって, 〈出来事を〉経験する, というのが原義になる。これを日本語はたまたま違う表現で表す。従って, この have 構文が「使役と被害」の意味を持つ, と教えるのはあまりにも翻訳パターンベースの教え方であるといえよう。あえて言うなら, そういう事態・出来事を私が持つのであるから, 「使役」が原義に近いのかもしれない。(金谷 2002)

教室で生徒に「時計=修理される」という経験を持つ, というのを普通に言ってごらん, というと「直してもらった」が割と素直にでてくる。(3.2) も同様に教えると「盗んでもらった」という生徒はまずいない。繰り返しになるが, この違いは日本語の表現法の問題であり, われわれの日本語はこの二つを違うものとして識別するのである。また厳密に言うと (3.2) の英語と日本語はニュアンスが異なる。

日本語の場合, 受身(れる・られる)にすると自分では何ともしようがなかった「コントロール不可能性」を表すことが多くなり(後で検討), そういう意味でこの have 構文を日本語の連想から「被害」を表す, と考えることはあまり適当ではない, とする。単に「~という事態・出来事を経験した」というのが原義である。

さて, 日本語の「れる・られる」であるが, 「れる・られる」の古形が「ある」だという指摘があり, 「ある」は日本語では「コントロール不可能性」を表すという(金谷 2003)。

- (3.6) 先生に怒られた。(じっと耐えるしかなかった)
- (3.7) 夜中に表で酔っ払いに騒がれた。(えらい迷惑なことだ)
- (3.8) 楽しかった日々が思い出される。(自然にそうなる)
- (3.9) 生で食べられます。(そうになっています)

(3.6) ~ (3.8) の発話に対して, 我々は普通どのように応答するだろう。多いのは「そうか。仕方ないね」の類の発話ではないだろうか。先生に怒られるのは悪いことをしたからで, 仕方ない。酔っ払いに何を言っても始まらないから仕方ない。昔はよかった, 今が昔ほど楽しくなくてもそれは仕方ないこと。また (3.9) ではこう言われて「いいや, 焼いてください。私は生は嫌です」とは言いにくいし, そうかでは生で食べるか, となるだろう。ここで共通して見られるのは, 自分では何もできない, というイメージであり, 確かに「コントロール不可能性」と言ってよいだろう。そうだとすると日本語訳語の発想で, 英語構文を考える危険性をわれわれは考え直すべきなのかもしれない。よく考えてみると「使役」と「被害」という全く正反対

の概念を同じ形で表す、というのも変な話である。少なくとも英語には話者の無力性（=コントロール不可能性）を匂わせる言い方はないように思う。われわれが使う「仕方ない」に当たる英語がないのもこのことに関係するのかもしれない。

4. 他動詞+ing 型の形容詞～視点の転換

人を目的語とする他動詞が～ing形の形容詞に変るのは英語でよく見られる現象である。しかし日本語訳はかなり違うものとなる。日英語では視点が異なるからである。例を挙げてみる。なおこの種の動詞は心理動詞が多いが、それが全てではない。

- (4.1) interest→interesting 「興味を持たせる」 → 「面白い」
 (4.2) annoy→annoying 「困惑させる」 → 「嫌な」
 (4.3) surprise→surprising 「驚かせる」 → 「驚きの・驚くべき」
 (4.4) demand→demanding 「要求する」 → 「きつい」

生徒にとっては何故もとの動詞からこのような“意味の離れた”訳が出てくるのか蛾理解しづらいのである。しかし視点の変換をスムーズに行えるようにしてやると、案外素直に訳語が出てくる。まず英語の発想を考えてみると、動詞からing型形容詞への移行は非常にスムーズである。

- (4.1)' 人に興味を持たせる → 人に興味を持たせるような
 (4.2)' 人を困惑させる → 人を困惑させるような
 (4.3)' 人を驚かせる → 人を驚かせるような
 (4.4)' 人に要求する → 人に要求するような

気付かれたと思うが、英語では視点がその「物・事態」にあるのである。「ものが（人）どうするのか」という視点である。日本語では「私から見て（ものが）どうだ」という記述の仕方が圧倒的に多いので、上記日本語（特に右側）は非常に不自然なものとなる。ここで生徒に、「君（人）にとってそれはどういうものですか」と問うと、視点の変換がスムーズに行える。名詞を入れて考える。

- (4.1)" an interesting book → 人に興味を持たせるような本 → （人にとって）面白い本
 (4.2)" an annoying fly → 人を困惑させるハエ → （人にとって）嫌なハエ
 (4.3)" a surprising news → 人を驚かせるようなニュース → （人にとって）驚きのニュース
 (4.4)" a demanding child → 人に要求する子供 → （人にとって）手のかかる子供

英語では主語は必須であり、物でも抽象的な事態でも、あらゆるものが主語となるように英語は発展した。（松本 1991）従って、視点を人間に対しての対象物に置いたままでの発想が一般

的になったと考えられる。日本語の主語はあったとしても人が主語になりやすく（＝主語の視点ヒエラルキー）（久野 1978），必須ではない。日本語では「私」から見た世界を見えるがままに記述する，という発想が優勢なのである（金谷 2003）。いわゆる英語の無生物主語構文が理解しにくい理由もこのあたりにありそうだ。

5. 無生物主語構文～「こうしてこうなった」と [[X ACT (ON Y)] CAUSE [BECOME [Y BE AT Z]]

因果律はわれわれの思考の根幹を成す枠組みである。しかしその記述方法は日本語と英語とは異なる。日本語は「私から見てどうだ」という観点で記述するので、「これがこうなって（そして）こうなった」という二つの状態の時間的変化として述べる傾向が強い（金谷 2003）のに対し、英語では主語をまず立て（第一要因を選択する!）、時間の経過をストレートな原因＝結果関係に置きなおし、「XがYに作用して（その結果）YがZになる」と論理関係として記述する傾向が強くなる。その差が顕著に現れるのが、いわゆる第五文型構文、それも無生物主語構文と呼ばれているものである。

もっとも、この文型に属する英文すべてが理解しにくいわけではない。

(5.1) Call me Rob.

(5.2) They named the baby Robert.

(5.3) He made me work hard.

(5.4) She keeps her room clean.

これらは理解しやすい。1) すべて主語が人であり 2) 時間の経過があまり感じられないからである。しかし次の例文はどうだろう。

(5.5) Coffee keeps me awake.

(5.6) Her smile makes me happy.

こうなるとやっかいである。第一に、日本語では「コーヒー（微笑み）が～する」という発想はまずない。コーヒーは（私にとって）おいしかったり、苦かったりするのが普通である。次に、この事態を表現するのに日本語は二つの状態の時間的前後関係として表現する。〈コーヒーを飲む〉その後〈眠れなくなる〉＝「コーヒーを飲むと眠れなくなる」のである。英語の発想は〈コーヒー 作用 私〉結果〈私＝眠れない〉となる。図式化すると、英語は原因結果関係中心とした論理関係で、日本語は状態の変化を中心とした時間的前後関係で因果律を表現するのである。

英語

〔[X ACT (ON Y)] CAUSE [BECOME [Y BE AT Z]]〕

原因 (コーヒー) 作用 結果 (私 = 眠れない)

日本語

状態 A ⇒ 状態 B

(私, コーヒー) ⇒ (私, 眠れない)

以上を念頭に置いて、教室ではまず〈物〉から〈状態・事態〉の移行を説明し、

(5.5)′ コーヒーが〈私 = 眠れないという状態〉を保つ

と英語的発想を示し、「私はコーヒーをどうした?」と問い、視点を転換させる。「私がコーヒーを飲む」という事態が了解できたら、次に原因結果関係を時間的前後関係に変換するために「そしてどうなったの?」と問う。「コーヒーを飲むと眠れなくなる」が出てくる。同様に、

(5.6)′ 彼女の微笑みが〈私 = うれしいという状態〉を作り出す

という発想を示し、私と微笑みの関係を「微笑みを見る」と考えさせるのである。もう少し見ていこう。

(5.7) Her letter encouraged me to write this book.

英: 原因 (= 手紙) 作用 結果 (私 = 書く)

日: 状態 (私, 手紙) ⇒ 状態 (私, 書く)

〈手紙〉が〈私 = 書く〉という状態を生み出すよう〈私〉を励ます、のである。つまり〈私〉は〈手紙〉を読む。そして〈書く気になる〉のである。「彼女からの手紙を読んでこの本を書こうと思った。」

(5.8) His money enabled him to travel as much as he wanted.

英: 原因 (= 金) 作用 結果 (彼 = 旅行する)

日: 状態 (彼, 金) ⇒ 状態 (彼, 旅行する)

〈金〉が〈彼 = 旅行する〉という事態の成立を可能にする。つまり〈彼〉は〈金〉を持っていた。そして〈旅行できた〉のである。「金があったから好きなだけ旅行できた。」

(5.9) Illness prevented him from attending the meeting.

英：原因（＝病気）作用結果（彼，欠席）

日：状態（彼，病気）⇒状態（彼，欠席）

厳密に言うと第五文型ではない。しかし発想は同じである。

〈病気〉という事態が〈彼＝出席する〉という事態の成立を妨げる，のである。

つまり〈彼〉は〈病気〉になりそして〈出席できなかった〉のである。

「病気だったので会合に出席できなかった。」

このような構文を教室では無生物主語構文と呼んでおり，「主語を副詞的に，人を主語に変換して訳す」と教えるのが一般的である。「～により（～のせいで）私は～だ」と定式化するのである。一種の翻訳アルゴリズムだと言えよう。しかしこの教え方では，例え英語から日本語への変換ができたとしても，なぜこのようにするとうまく行くのか，が分らないままになってしまう。なぜそうなるのか，を考えることは深い理解へと達するためには必要なのである。

6. プロセスと結果 ～焦点の置き方の違い

時間的前後関係による記述を優先するか，原因結果関係による記述を優先するか，の違いは簡単な動詞の使い方にも現れる。和文一文を英訳させる時にはさほど問題にならないことが，文を続けると問題となる例を取り上げて考えてみる。

(6.1) 私は長い階段を上った。

これに対する英文は

(6.2) I climbed the long stairs.

でよい。次に，

(6.3) しかし途中で上るのを止めた。疲れたのだ。

(6.4) But I gave up on the way. I got tired.

これをつなげると日本語ではおかしくないが，

(6.5) 私は長い階段を上った。しかし途中で上るのを止めた。疲れたのだ。

英語にすると

(6.6) I climbed the long stairs. But I gave up on the way. I got tired.

となり、意味不明の英文になってしまう。

その時々「状態」を記述する傾向の強い日本語では、「階段を上っている」→「立ち止まる」→「疲れる」という事態の移行は極めて自然に起こる。しかし原因結果関係を重視する英語では climbed は「上りきった」のでなければならないのである。そこから、その結果次にどうなったのか、「見晴らしが良かったのか」「山門に辿り着いたのか」がその結果として述べられるからである。従って、(6.2) は

(6.2)' I was climbing the long stairs.

となる。be+~ing 形 (進行相) はその動作のプロセスに意識を持っていく作用があるからである。

有界・無界や輪郭の有無でこの違いを説明する人もいるが (影山 2002), なぜ英語は有界であり、日本語はそうでないのか、と考えていくと時間的前後関係を言うように進む日本語の視点と、論理関係という空間の高みから見下ろす英語の視点の違い (金谷 2004) に至るのではないだろうか。この視点が高くなるにつれ、主語が義務化され、人にとってどうだという状態の記述から、物が人をどうするのか、という原因結果関係の記述が生じると考えられるからである。しかしながら、進行形を持たないドイツ語では過去形で「読んだ」と表現しても、日本語と同じようにまだ読んでいる途中である場合があるという指摘もあり、進行形の有無との関係も興味深いところである。世界の言語を 1) 主語の義務化の程度 2) 進行形の有無 によって分類し、簡単な動詞の「過去形」を使った記述の次に「途中で止めた」が来れるかどうかを調査すると面白いかもしれない。あるいはもうそのような研究がなされているのかもしれないが、寡聞にして知らない。そのような研究があればご教示いただきたい。

7. 時制 ~基本時制は存在するか

「未来を表す will になぜ過去形 = would があるのですか」という質問にはどう答えたらいいのだろう。一般的な答は、過去の一時点から見れば「未来」だが現在から見ればもうすんだ過去の出来事を表すととなるが、これはよく分らない説明である。まず、もし will が純粹に未来を表す語であるのなら、そもそも will に過去形など存在するはずがないからである。次に、will が未来を表すと同時に「意思」を表すということも不思議である。また、動詞の活用に原形、過去形はあっても未来形はなく、さらに英語で未来を表す表現が will 以外にも、現在進行形、現在形、be going to などといくつかあり、will = 未来時制 とは単純に説明できなくなる。英語にはそもそも未来形は存在せず、元々意思を表す語であった will が未来を表すように代用された、と考えるほうが分りやすい。

未来を表す will が意思を表す語でもある、というのはただの偶然の一致ではなく、かつては
(7.1) I will it to happen. (volition)

という使い方が一般的で、その後

(7.2) It will happen.

という言い方が出来た、といわれている (Tomasello 1995)。もしこの指摘が正しいなら、未来を表す will は意思を表す語の代用表現であった可能性が高い。つまり、「起こったこと」と「まだ起こっていないこと」の対立 (realis vs irrealis) を表すのに will を用いるようになったのではないか、と考えられるのである。なお、I will ~ だけは単純未来ではなく、意志未来を表す、というのも純粋な未来形がないなら、当然だとも言える。そうすると

(7.3) He is coming soon.

がなぜ未来を表すのか、というのも進行表現を未来表現に代用したものだ、と同様に考えることができる。come という動作を拡大していくと、行こうとしているのは、もうこの動作が始まっている、と考えられるからである。「今」が広義の「行く」という動作過程の中にある、という発想である。

未来を表す be going to についてはどうだろう。

(7.4) Where are you going? — I'm going to the library.
Why? — To study English.

これが短縮されて

(7.5) I'm going to study English at the library.

となったと指摘があり、非常に興味深い (Tomasello 1995)。「私」が英語を勉強するという〈事態〉に向かって時間軸上を「移動」している、と考えれば、もともと〈空間移動〉を表した語が時間軸上に移行されていることが分るからである。つまり〈場所〉から〈事態・出来事〉への移行が起こっているのである。このような例は他にもあって、

(7.6) How did you come to live in Japan?

「来る」という動作は空間的には“こちら (=話者のテリトリー)”に来るのであり、時間軸上も

“話者の方” に向かうのである。つまり、「住む」という事態に向かう動作を表している。

(7.7) I learned to speak Spanish.

(7.8) As I got to know her better, I came to dislike her.

この learn も時間軸を想定すると理解しやすいし, get も「知る」という事態を「(今) 手に入れる」と考えられる。このように考えると, 従来, 教室でばらばらに教えていたこれらの表現を, 空間内の動作を表す語が不定詞と結びつくことによって, 時間軸上での“動作”を表すようになった表現として整理し直すことができる。

予定・スケジュールに関しては現在形で未来を表す, という説明はかなり怪しい。

(7.9) School begins on April 8th.

(7.10) School will begin on April 8th.

のどちらも言うからである。また

(7.11) This train leaves at 8:30 and arrives at Osaka at 9:00.

続けて,

(7.12) So I will be there at 9:00.

というからである。

未来を表すのに現在形を使う, と考えるのではなく, これらはそもそも無時制表現なのだ, と考えてみてはどうだろうか。

(7.13) Water boils at 100 degrees Celsius.

(7.14) It rains a lot in June.

と同じように, 時間軸上に位置づけずに表現しているのではないか。つまりこれらは一般的事実というものに近いので, 現在形で表されていると考えられる。従って (7.9), (7.11) は“時刻予定”という空間内での記述であり, (7.13), (7.14) のように「再現性」を持つ。毎日, あるいは毎年そうなのである。これを意識の上で, 時間軸上に位置づけると, (7.10), (7.11) のような表現になり, これは想定してる“未来の一時点”での出来事を言う表現になるのである。

さて, 日本語では時制はどうなっているのだろうか。英語の基本時制という発想から考えると

よく分らない現象がいくつかある。

(7.15) 彼が来たら出発しようか。

この「た」を過去・完了を表す、と考えるのは少し無理である。未来を表す表現の中で使用されているからである。これを英語の発想から「仮定法」と捉える人もいるが、これもかなり苦しい(後述)。ここは単純に、日本語には英語学校文法で言う“基本時制”はない、と考えるほうが自然である。

(7.16) 彼は来る。

これに「今」「明日」「昨日」をそれぞれつけてみると、

(7.17) 彼は今来た。／彼は今来る。(まもなく来る、の意味)

(7.18) 彼は明日来る。

(7.19) 彼は昨日来た。

となる。「もう/まだ」の区別と考えると分かりやすい(金谷 2004)。一種のアスペクト表現である。つまり「もう」を過去を表す事柄に、「まだ」を未来を表す事柄に当てているのだ、と考えるとよい。従って、未来を表す事柄でも、その時点で主観的にはもう起こっている、という感覚で話すと、

(7.20) 彼が来たら出発しよう。

となるし、どうなるか分からないけれど、そうなればこうしよう、という感覚なら

(7.21) 彼が来れば出発しよう。

となる。「本当に来るのか」と言われそうなのは(7.21)である。確実性は(7.20)の方が増すのではないか。もし「た」が仮定法の感覚で使われているのなら、こちらの方が確実性が減らなければならない。少なくとも英語では仮定法を用いると確実性は下がる。もう少し例を見よう。

(7.22) 彼が来れば総勢15名になるね。

(7.23) 彼が来たら総勢15名になるね。

(7.22) は再現性のある論理上の計算というニュアンスがあるのに対し、(7.23) は私には、あたかも彼が話者のいる場に「来た」ようなニュアンスを持つように聞こえる。

(7.24) 彼が死んだら遺産が残る。

(7.25) 彼が死ぬと遺産が残る。

主観的にはどちらがより現実度の高い事象であると捉えられているであろうか。私にはやはり (7.24) のほうが現実味があるように聞こえる。(7.25) は論理的な関係に主眼が置かれている。

(7.26) 雨が降ったら遠足は中止。

(7.27) 雨が降れば遠足は中止。

(7.26) は「雨が降ったらな」という強調のようにも聞こえるが、あたかもその場に雨が降ったように聞こえ、臨場感がます。(7.27) は一般的な言い方に近い。従って教師が小学生に (7.27) のように言うと、突き放したような「他人事」のニュアンスが生じ、こういう言い方をする先生を生徒は冷たい、と評価するであろう。

日本語の「た」はそのアスペクトとしての“完了性”のため、意識を話者が想定する“その時、その場”に引き戻す（飛び込ませる）作用を持つのではないか。

(7.28) あの店に行けば彼に会えるよ。

(7.29) あの店に行ったら彼にあえるよ。

実際に行ったような気分になるのは (7.29) であり、(7.28) は再現性がある。つまり「普通あの店にいるから～すれば～なる」式の言い方に近いのである。

もちろん、これはわれわれには「現在・過去・未来」という概念がない、と言っているのではない。われわれは、日本語で過去の出来事も未来に起こりうる出来事も明確に表現することができる。しかし語レベルでの形としては「もう/まだ」の区別しかなく、これをそれぞれの場合にうまく使い分けているのである。生徒にとって英語の現在完了が理解しにくい理由の一つがこれであると考えられる。

8. 現在完了～してしまった、は完了か？

日本語が「もう/まだ」の区別を利用して過去の事柄を表しているのだとすると、英語の過去形と現在完了の区別がつかないのは当然である。英語の現在完了を「～してしまった」と日本語で教えておきながら、「たった今」を表す just now は現在完了と一緒に使わない、などと教え、文法正誤問題として just now を伴った現在完了の文を誤りの例文に使用するにいたっては、混乱を招くばかりでなく一種の詐欺行為であると言えるのではないか。文法演習は問題のための問題であってはならない。それにより理解が深まるものであってほしい。

さて、順に見ていこう。

(8.1) I learned English.

(8.2) I have learned English.

和訳すると両方同じ日本語になってしまう。(8.1)の過去形は過去の出来事を時間軸上に位置付ける表現であり、従って「いつ起こったのか」に興味のある発話である。教室では過去を表す語句と共に提示する。これに対し(8.2)は「いつ起こったか」に興味はなく、「もう/まだ」のどちらなのか、に興味がある。もともと現在完了は

(8.3) I have a broken finger.

という所有を表すhaveが

(8.4) I have broken a finger.

のように発展したものだ、という考え方がある(Tomasello 1995)。ここから分るのは(8.4)が「現在」のことをいっている、ということと、「所有」の意味が消え、brokenが持っている「事態の終了」の意味(Langacker 1986)が強調されている、ということである。従って例えば(8.2)は

(8.5) I am learning English.

の現在における意味上の反対概念である、と考えられる。まとめると

過去形=いつ起こったのか、に興味のある言い方

現在完了=「現在(今)」が「もう/まだ」のどちらのphaseにあるのか、に興味のある言い方

だと言えよう。たった今(just now)でも昔は昔。時間軸上に位置づける言い方では過去形となる。

動詞にはendpointが比較的に見やすい動詞とそうでない動詞がある。Vendler(1967)の分類による、“到達”(achievements)と“達成”(accomplishments)が前者、“活動”(activities)と“状態”(states)が後者にあたる。

(8.6) She found her purse. (到達)

(8.7) He pushed the cart to the door. (達成)

(8.8) He pushed a cart. (活動)

因果律の表現（5章）で紹介したLCSでのスキーマでは“活動”が上位事象に、状態変化を示す“到達”が下位事象にあたる。興味深いのは、endpointが見にくいはずの“活動”を表す動詞（8.8）が、結果を表すフレーズと共に使われると途端にendpointがはっきり見え、（8.7）のように“達成”の意味を表し、LCSのスキーマにぴったり当てはまるようになることである。英語動詞は“状態”を表す動詞を除けば、基本的には結果まできちんと述べて初めてすわりがよくなるように思う。

さて、endpointの見やすい動詞の代表としてbreak（“到達”）を、見にくい代表としてplay（“活動”）を挙げると、言語習得過程にある子供は前者をbrokeという過去形で、後者をplayingという進行相で表現する傾向があると指摘されている（Tomasello, 2003）。

(8.9) I broke the glass.

というとコップは「砕けた」のであり、これが目の前にある、という感覚を

(8.10) I have broken the glass.

というのだとしたら、「過去に起こった出来事を現在に関連する形で言う」ことになる。

では、playingはどうか。同じように過去形で使うと、

(8.11) I was playing.

これはendpointが見えず、完了相とはなり得ない。進行相のまま「現在に関連」させると

(8.12) I have been playing.

と、今も引き続き遊んでいる、とならざるを得ない。

注意しておきたいのは、完了相、進行相は出来事のendpointに焦点があたるかどうかの問題であり、同じ動詞でも焦点の当たり方が変わること、そのどちらの意味にもなり得るのである。

(8.13) The light flashed in ten seconds.

というと「光った」のであるが、

(8.14) The light flashed for ten seconds.

というと「光り続けた」のである (Croft 1998)。ある出来事の endpoint に焦点を当てるか、そうでないのか、は話者がある出来事のどの局面に注意を引こうとしているのか、によって決まる。従って、break でもそのプロセス (非完了相) に焦点を当てると、

(8.15) He has been breaking glasses for one minute.

となる。特殊な状況を表す例文になってしまったが、これが現在完了進行形の正体である。

同じように、endpoint に焦点が当たりにくい“状態”動詞は

(8.16) I knew him then.

(8.17) I know him now.

から

(8.18) I have known him for five years.

となり、これが「継続」になる。この「相」に注目すると

(8.19) It has rained a lot.

(8.20) It has been raining (for two days).

(8.19) は「よく降った」のであり、「ようやく止んだ」となり得るし、(8.20) は「ずっと降っている」となる。

さらにある出来事の「完了」から時間が経つと、それは「経験した」という意味に転化しうる。

(8.21) I have visited Germany.

(8.21) はドイツを訪れて比較的まもなく発せられたとすると「とうとうドイツの地を踏んだなあ」というニュアンスになり得るし、比較的時間が経過して発せられると「あー、行った事があるんだ」となり得る。この違いは

(8.22) At last I have visited Germany.

(8.23) I have visited Germany twice.

などのように意味を明確化する副詞（句）を伴って表現される。

現在完了の感覚は過去分詞にその多くを負うことになる。だから、明確に「完了相」を表す過去分詞、つまり「受身」と混同されない自動詞の過去分詞は

(8.24) He is gone.

(8.25) She is grown-up.

のようにも表現されうるのである。

さて、現在完了を「完了・結果・継続・経験」として教えることは間違っていないが、生徒にとっては分りにくい教え方になると思う。まず動詞の使い方に「完了相」と「進行相（プロセス）」の二つがあることを感覚的に教えてから、まずプロトタイプとしての“現在完了形”，つまり（8.4），（8.10）あたりの例文を提示し、次第に意味を拡張していき，“継続・経験”まで発展させるのがよいと思う。

繰り返しになるが、幼児の発話になぜbreakingではなくbrokeが、そしてplayedでなくplayingが多いかと言うと、やはり周囲の大人がその形で使うことが多い（Tomasello 2003）からであり、この形がもともとの基本形（＝プロトタイプ）としての用法なのである。従って教室でも比較的よく使用される語・形での練習を通して、過去形（完了相）と現在進行形（プロセス相）の違いを理解してからでないと、現在完了は理解しにくいと思う。

生徒がよく間違ふbyとtill／untilの使い分けもこの感覚が身についていないことが原因である。「まで（に）」という日本語訳語からの連想で、同じようなものとして理解してしまうことが原因で、更に混乱してしまうのである。

最後に、

(8.26) Here comes a bus.

を検討する。

「あ、バスが来た」という訳語から（8.26）は現在完了の感覚ではないか、と思う生徒がいる。かなりよく分っている生徒ではあるが、英語ではやはり現在形のみである。英語は第一要因を主語に、解説的に出来事を述べる言語であるのに対し、「私にとって」見えるがままに出来事を記述するのが日本語である、と大きく分けることができるとするなら、（8.26）こそは主語優位の英語にあつて極めて日本語的な発想をする発話なのである。「今、見えている（視界に入っている）」という感覚ではないか。同様にThere構文も日本語的な発想を有している。

(8.27) 今日は、天気が良い。

(8.28) 日本は、人口が過密である。

「天気が良い」あるいは「人口が過密である」という状態が起こる〈場所〉= Topos がトピックに変化し、それを「は」で表すのだという考え方があるが、その視点でもう一度 (8.26) あるいは There 構文を考えてみると、主語の位置に場所を表す語が来ているのは偶然ではない。英語に限らず多くの言語で存在文の語順が「場所+不定な事物」というパターンになるという指摘もあり (久野 1973) 存在文での場所句の働きには何か深い意味がありそうである。There 構文の there も主語とみなそうと言う考え方は古くからあるようだが、その場所に出来事が起こる、という発想からして、これは日本語的発想に近いのではないだろうか。“出現”，“存在”を提示する存在文の語順に locative inversion が起こる理由とこの日本語的発想には何か関連があるように思える。ひょっとして主語が義務化される以前の発想がそのまま残ったものだと考えられないだろうか。興味の尽きないところである。全くの空想であるが、もし英語がこの発想での発話を発展させていたなら、英語学習はわれわれにとって随分楽なものとなったであろう。

9. 単語の文法～文修飾の副詞「驚いたことに」は誰が驚いているのか？

私がかねてより、単語のレベルでの文法 (morphology) をもっと教室で教えるべきだと考えている。文法の学習と単語の学習を切り離して考えるのではなく、音声シンボルが付加されることで、もとの意味が変わる、という点では同じ現象が起こっている、と考えられるからである。

(9.1) unhappy = un + happy : 否定 + 〈幸せな〉

(9.2) have decided = have + decide + ed : 完了相 + 〈決める〉

単語一語内での変化か、二語以上にわたる変化か、の違いはあっても、ある音声シンボルがつくことで、対応する意味に変化が生じていることが見て取れると思う。

かつて京都で教える ALT の間で「元気」を“genky”として使用するのが流行ったことがある。「元気」に当たる英語がなかなか思いつかないので、そのまま自分たちの語彙にしてしまったのであるが、彼らの使い方を聞いてみると、“genky”は形容詞なのである。

(9.3) That is a very genky class. / He is a very genky guy.

これは

(9.4) luck + 〈i〉 = lucky

というパターンによるアナロジーなのである。〈i〉という音声を持つシンボル機能は大変強力な

ので, “genky”は形容詞にならざるを得ない。予想されることであるが, “genk”は名詞になる。

(9.5) She is a genk monster.

これは「元気な monster (= a genky monster)」ではない。「元気素でできた monster」である。つまり「あの生徒は元気の塊。取り扱い要注意」くらいであろうか。例え外国語を使用している、音声シンボルにより、意味の加工が起こる例であり、非常に面白い。どういう形態素 (morpheme) がつくるとどう意味が変化するのか、を感覚的に捉えることができると、単語の習得も早くなるし理解が深まる、と思う。

さて、「文修飾の副詞」として教室で取り扱うものを検証してみたい。

(9.6) Surprisingly he passed the exam.

教室では普通は「～ことに」という翻訳アルゴリズムを使用して教える。つまり「驚いたことに」という訳語で教えてしまうのである。この語が文全体を修飾するということを明らかにするために、

(9.7) It is surprising that he passed the exam.

という書き換えを同時に与えることもある。

では一体誰が驚いているのだろうか。だれが驚くべきことだ、と判断しているのだろうか。もちろん話者が判断している、ということになるのであるが、この Surprisingly はもともと文章であった、という指摘がある。つまり

(9.8) I think this is surprising but he passed the exam.

という文の前半部分が約まって surprisingly となったと言われている。だとすると、この部分は「話者が文全体に与えたコメント」という性格を持つ。村田の言う“話し手の評言”(= speaker's comment) と考えていだろう (村田 1982)。もし生徒がこのように理解するならば、判で押したような「～ことに」一辺倒の訳を離れて、より深い理解へと到達するし、翻訳するとしてもかなり自由な訳語が使えるようになるであろう。「意味が分る」→「日本語で表現する」という図式が成立するからである (1. 図B参照)。

教室では「何と訳すのですか」という質問が多いが、一つには“Surprisingly” = 「驚いたことに」というような“翻訳アルゴリズム”を多用するからではないか。このアルゴリズムは日英語の一对一対応を示しており、和訳する際には便利ではあるものの、本質的な理解へと至ら

ないし、英語を話したり書いたりする際にはかえって邪魔になってしまう場合が多い。訳語のイメージからでは、もとの英語を正しく使うことができないからである。お気づきになったと思うが、これは現在完了を「してしまった」と教えるのと本質的には同じなのである。

単語を訳語（翻訳アルゴリズムの一種!）で理解するのが間違いだとは思わない。要は音声シンボルと意味が結びつきさえすればよい。しかし、語の成り立ちというものを無視して訳語ベースで理解していくと、その語が持っていた意味の広がりやイメージが分りにくくなるのである。その結果、英語にした時にとんでもない間違いをしてしまう。単語の学習は、最終的には記憶に頼るのであるが、教室ではできるだけ丁寧に語の意味（語の文法）を解説したい。訳語からだけでは正しく理解できない語の例をもう少し挙げてみる。

まずは語の semantics を解説すると驚くほどよく分る例である。

(9.9) along / across / through

これらは全て同じ運動を表すが、その運動の基準となるものが異なる。その運動が起こる場として along は一次元の線を、across は二次元の平面を、through は三次元の立体を想定しているのである（Croft, Cruse 2004）。従って、

(9.10) He walked along the shore.

(9.11) He walked across the field.

(9.12) He walked through the tunnel.

のように、前置詞の後ろに来るものをどの次元で捉えているか、により決まるのである。これはいたって単純なことであるが、訳語ベースでは理解できないことであり、翻訳アルゴリズムに頼る限りは、和訳はできても英訳ができない、という事態に陥ってしまう。

同じく生徒がよく間違えるのに、

(9.13) as long as / as far as

があるが、これも long が時間の長さを、far が空間の距離を表す言葉であることを考えると違いがよく分る。

(9.14) I will love you as long as I live.

(9.15) She is the fastest runner in our school as far as I know.

(9.14) は時間軸をベースに考えている。「生きている時間と同じ長さだけの時間、愛する」とい

うわけだ。(9.15)は「知っている(知識の)範囲において、一番速い」のである。訳語ベースで考えると両方とも「～する限り」となり、この理解では英訳する際に区別がつかなくなる。

さらに

(9.16) no longer / no more

も同じ理屈である。前者は時間軸をベースに後者は数・量をベースに考えているので、

(9.17) I no longer love her.

(9.18) I have no more money today.

となる。(9.17)は「今まで愛していたがこれからは愛さない」の意味であり(9.18)は「これだけは持っていたがこれ以上はない」の意味なのである。訳語では両方「もはや～ない」となる。

ついでに

(9.19) He had no more than 1,000 yen.

も同様に more の意味を少し考えてみるとよく分る。

(9.20) He had a little more than 1,000 yen.

(9.21) He had much more than 1,000 yen.

と並べてみると分るように、no, a little, much はどのくらい多いのか、を表す言葉なのである。(9.20)は「ほんの少し多い」し(9.21)は「うんと多い」。(9.19)は「少しも多くない」のであり、要は千円持っていたのであるが、“more”と期待した分、上から押さえつけられるイメージで「たった1,000円か」となるのである。

反対に no less than は「少ない」と期待した分、「こんなに多く」となるし、

(9.22) He had not more than 1,000 yen.

は a. $x > 1,000$ b. $x = 1,000$ c. $x < 1,000$ のうち a. を消去したのであり、従って「多くて千円」、同様に

(9.23) He had not less than 1,000 yen.

は c.を消去したのであるから「少なくとも千円」となる。訳語をひたすら暗記しようとする生徒は、このあたりの熟語の意味が混乱したまま受験日を迎えてしまうのである。

最後に、対語を考えることでよく分る例を挙げる。

(9.24) I am particularly interested in syntax.

訳語は「特に」となるのであるが、これは

(9.25) I am interested in grammar.

を前提としている。つまり、particular ⇔ general (whole) の対立を想定しているのである。文法全般 (general) に渡り興味があるが、その中でも特に (partとしては) syntaxに興味がある、というわけだ。対概念としての全体 (part ⇔ whole) をあまり意識しない場合には、これが

(9.26) This is an especially bright news.

となる。訳語では particularly も especially も同じく「特に」となるので生徒にはその違いが分りにくいのである。

われわれはいくら英語を勉強しても native にはかなわない、と考える英語教師が多いが、外国人であるからこそ気のつくこともあるはずだ。それはわれわれがいくら母語とはいえ、日本語の発想を完全には理解していないのと同じである。例えば、「臭い」と「腐る」が同語源の言葉だと気の付いている人が何人いるだろう。音を当てると “kus-ai” “kus (aku) -aru” となり、同語源と考えてよいのではないだろうか。教室では時に大胆な推論を展開してもよい、と思う。答えの決まったものを覚えこませるよりも、物事の本質を理解しようとする姿勢を見せることが今の教室には必要だと考えるからである。もちろん生徒から異議が出された場合は共に検証する態度を持っておかななくてはならない。本稿も同じである。アカデミズムの基準からすると随分乱暴な議論を展開してきたことと思う。読者諸兄のご批判を仰ぎたい。

10. 結論：教室英語と言語観～ “Words and Rules” を超えて

外国語を習得するのに文法の知識が必要であることは言うまでもない。しかし日本の高等学校の教室で使われている文法は、英語から日本語を導き出す「翻訳アルゴリズム」の体系であることが多い。その欠点は本稿で繰り返し指摘したように、英訳（もしくは英語発話）する際に現れる。通じない英語を話したり書いたりしてしまうのは、日本語発想ベースによる文法知識で英文を作るからである。日英語で発想が大きく違わない場合は問題ないが、発想法が違う

場合には支離滅裂な英文になってしまう。「翻訳アルゴリズム」による和訳は、例えて言うと、三次元の立体（英語）を二次元イメージ（日本語）に落とし込んでいるようなものである。日本語はわれわれの母語であるので、和訳は何とかなるが、逆に英語に直そうとすると、失われた情報（z軸上の位置）があるために元の三次元立体を構成することができなくなるのである。このような学習方法を支える言語観はどのようなものであろうか。

多くの英語教師は教室で言語観など語る余裕はないだろうし、またそれを自分の仕事だとも思っていないだろう。しかしながら授業法や生徒に示す英語学習法にはそれなりの言語観が反映してしまうものである。極端に言うと、翻訳アルゴリズムを使用し、和訳できればそれによしとする教室英語には、英語という言語世界に参画しようとする態度が皆無なのである。英語に限らず、一般的に話者は、ネイティブであるかどうかを問わず、それまでに蓄積された言語データベースを使用しながらも、少しずつ違う使い方をするもので、ある意味ではそのデータベース拡大に寄与するのである。だからこそ、その言語で自分を表現できるのであり、時代と共にその言語が変化するのである。そういう言語世界に参画するには、もともとの意味（purport）を自分の発話意図に合うよう加工する道具（文法）をマスターしなければならない。母語の習得もおぼつかない幼児ならともかく、母語を、従ってその「発想パターン」も「発話意図加工のための道具」も身につけた生徒に外国語を教えるには、それなりの手立てが必要なのであり、コンピューターに例えると「マシン語」のレベルまで遡っての説明が必要なのである。

S. Pinkerは記憶が司る lexicon (words) と言語本能が司る文法 (rules) が言語の二大構成要素であるとしたが、もし文法を司るのが本能であり、言語習得期を逃した外国人には扱えないのだとすると、英語という言語を紡ぎだすことは、われわれ外国人には一つの奇跡となり、言語学習におけるネイティブ信仰が生まれることになる。しかし実際には外国人でも結構上手に英語を操っており、少し我慢して勉強すると、「正確にはそう言わないかもしれないが、理解できる」英語が話せるようになる。私はこの段階を、「発話意図加工のための道具」が使えるようになった段階だと考える。多少の“overgeneralization”は仕方ないとしても、それがそもそも通じるという事実のほうが大切で、練習をつめば Joseph Conrad のように文学作品になるような英語も書けるようになるはずである。

プロの作家になるのならともかく、外国語として英語を習得するのであれば、「通じる英語」で十分である。本能という一種神秘的な領域を想定する必要もない。発話意図加工のためのパターンを抽出できればそれでよいのである。最終的には文法はその基礎を認知形式のような「本能」の領域に置くことになるのであろうが、できるだけパターンならびにその背後で動いている発想法を発見することで、文法の問題を考えてみたい。また、ある表現が妥当かどうかは、話者の中では、よいか悪いか、二つの範疇のどちらかに入ってしまうので、その判断は確定したもののように思えるが、実際にはそうではなく、人によってその判断基準が違ったり、新奇な表現に関してはネイティブの間でも意見が分かれてしまう。だからこそ言語は変化するのである。

翻訳アルゴリズムによる学習は、言語が固定したものである、という前提に立つ。書き言葉は話し言葉に比べて変化が遅いので、「書き言葉」が読めるように開発された英語学習法が、固定的言語観を持っているのは偶然ではない。かつて難関大学が入試に、難解な従って知的な短いエッセイを出題し、文中の下線部を翻訳させた時代があった。合格するには、複雑な構文を取り違えず正しく解釈する能力と豊富な語彙量が必要であった。出題される文章の多くは知的な論文であったため、使用される構文が知的な書き言葉の構文に限られ、また語彙も抽象的な概念を表すものがキーワードとなったのである。従って出題文自体を予想することは不可能でも、使用される構文、語彙は十分予想できたのである。つまり、これらは「変化しなかった」。書き言葉英語の読解には翻訳アルゴリズムによる訳読法が妙に相性がよかったのである。予備校等で和訳・解釈中心の英文読解法を教えた人達は、大学や大学院で解釈中心の原書講読法を学んでいたのである。

時代は変わり、今や英語による情報の発信が求められる時代になった。しかしこのことから「教室の英語は使える英語でなければならない、文法を教えるより会話練習をさせよう」と主張するのは早計である。会話練習により、何を身につけようとしているのか、を明確にしないと単なる「お遊び」になってしまうからである。一年間 Oral English の授業をしたが、結局生徒が発したのは“I don't know.”や“I am sleepy.”のような言葉だった、という笑えない冗談もあるくらいである。繰り返しになるが、「発話意図加工のための道具」習得を会話練習の目的とすべきである。やはり文法は大切なのである。ただしそれは「翻訳のための文法」ではなく「理解に至る文法」でなければならない。そうでないと「発信」できないからである。

英語が使える、というのは一つのスキルである。スキルに関して一般的に言えることであるが、頭で理解しただけでは駄目で、実際に体（手、口）を使っての練習が必要である。会話練習が有効なのは、それが体を使った練習にあたるからである。またその際には、今の教室にはあまりみられないことであるが、正解を厳しく求めるのではなく、生徒が試行錯誤から学べるような雰囲気を作ることが大切であるし、少々おかしくても「通じる限りはOK」という基準を設けるべきなのである。多少の“overgeneralization”は許容し、○か×か、といった固定的な文法観から抜け出す必要があるのだ。

20世紀の半ばに端を発した言語学革命は、その後目覚ましい発展を遂げている。理論ばかりではない。コーパスという道具もわれわれは持っている。コーパスを使用すれば、よく使われるパターンを抽出することも比較的簡単にできるだろう。生徒の理解しづらいところにこそ、言語専門家にとっても面白い言語現象が現れている、と考えるなら、教室英語とアカデミズムをつなぐことはそう難しいことではない。言語現象を説明する理論が「マシン語」の領域にまで達しているのなら、その理論を使って言語現象（＝生徒にとって分りづらい項目）を分りやすく説明することが可能となるからである。そうなれば、教室英語は仮説立証のための一つの材料を提供できることになる。われわれ教師にとって、言語学の知見から学ぶべきことは多いの

である。

あとがき

何冊かの文法書を読むうちに、教室で使える説明をたくさん見つけ、付け焼刃ながら実際の授業で試してみた。物事をよく理解するには人に説明してみるとよい、と言われる。自分がよく理解できたかどうかは分からないし、誤解している部分も多くあると思う。また生徒にとってはさぞ迷惑なことであっただろう。しかし教室での説明に新鮮味が出てきたことは確かである。何よりも自分の言語観・文法観が変わっていくのが実感できた。英文法を考えることで、日本語の発想を再発見できたことも大きな収穫であった。英語と日本語という異なる二つの言語を行き来することで、ことばの問題を深く考えられるようになったことは、私にとってこの上ない喜びである。

縁あって、立命館大学言語教育情報研究科の堀田秀吾助教授と知り合い、先生の研究室でおいしいコーヒーをご馳走になりながら、ロスやウォルフ、ラネカーなどの論文を読みながらディスカッションする機会に恵まれた。忙しい現場を離れ、ゆっくり「ことばの世界」に浸ることができた時間は私にとってまさに至福の時であった。また本稿を書く機会をも与えていただいたのであるが、その際にも、先生に多大なご指導・ご助言をいただいた。私が影響を受けた金谷氏の著作を紹介して下さったのも、松本克己氏の主語に関する大部の論文や、時制に関する諸論文を見せて下さったのも堀田先生である。深く感謝する。本稿が教育現場とアカデミズムをつなぐ一助になれば幸いである。

References

- Croft, W. (1998) The structure of events and the structure of language. The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure, ed. Michael Tomasello, .
- Croft, W. Cruse, D (2004) Cognitive Linguistics
- Goldberg, A. E. (1995). Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. (1986) An Introduction to Cognitive Grammar
- Tomasello, M. (1999). The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). Constructing a language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition: Harvard University Press.
- 影山太郎 (2002) ケジメのない日本語
- 金谷武洋 (2002) 日本語に主語はいらない
- 金谷武洋 (2003) 日本語文法の謎を解く
- 金谷武洋 (2004) 英語にも主語はなかった
- 久野暲 (1973) 日本文法研究
- 久野暲 (1978) 談話の文法
- 松本克己 (1991) 英語の主語「言語研究100号」
- 村田勇三郎 (1982) 機能英文法