

言語学からみた教室の英文法 その4

－ 目的語の扱いをめぐるって －

有働 眞理子*・青木 康裕**・沖守 紀人**

(平成11年9月20日受理)

はじめに

今回で四編目を数えるこの「教室英文法」シリーズでは、中学校・高校において規範とされる英語の標準的な文法を、言語学的な見地から批判的に再検討しようとするものである。特に、文法に力を入れすぎることが会話能力の育成を阻害するという考え方の下に、いわゆる文法単独の授業は設定されなくなり、かわりに「コミュニケーション」と銘打った授業が登場するようになった最近の状況があるが、このような、対話能力と文法能力を相補的・対立的な関係にあるものとしてとらえる文法観に対し、そのような文法観を温存したまま会話練習の量のみ増加させても良質のコミュニケーション能力の養成は望めない、と主張するものである。

そもそも、日本の学校教育が規範と仰いだ英文法は、伝統的な記述主体の文法であり、コミュニケーションの要素がどこにどのように存在し規則化されている、といったような側面を意識した文法ではないし、また、表示された文法規則が個々に或いは全体としてコミュニケーションにどのように関わっているか、ということを示しているわけでもない。むしろ英語についての現象を、その質にとらわれず遍く記述するという原則に則って表示されている。英語という言語を、語彙的な表現力はともかく、一応マスターするために必要などんな細かい規則事項ももらしたくないという方針は、文献購読力も含めたかなり高度の英語力を前提とされた、例えば、旧制高校の学生達には、正しい方針であったに違いない。

現在のように、国際交流の手段の一つとして外国語の基本的な操作を習得する場合には、学術的な議論ができることが必ずしも必要ではない。大学からの高等教育に進むための基礎素養として出発した英語教育であるが、そういった教養科目的性格は、例えば、大学に進学しない者にとっては動機付けの原動力にはなりにくい。そういったことを考えると、英語を学ぶこと的位置付けが様々な異なる者を対象に、対話行動につなげる要素を加味して、英語教授のソフトウェア即ち英文法を洗練させることが、文法の授業を切り捨てる前に必要であったはずである。日本語のシステムとの違いから補強が必要な内容、人間の基本的な認識や言語の普遍性から簡素化できる内

容、談話の中で重要な影響力をもつ内容など、様々な側面から文法を再編成することが何より大切であるし、また、ここ数十年の言語学の発展から得られる種々の知見を活用して、新しい姿の英文法を提供することは十分可能ではないかと思われる。

この論文のシリーズでは、そのような新しい英文法の構築を最終的には目指し、会話等の英語コミュニケーションの実践の基礎として、文法の正しい知識こそ正確な対話の実現に不可欠であるということをもつる実例を色々と取り上げてゆく。新機軸の提案に結実するのは時期尚早であるが、少なくとも問題の所在を次々に明らかにしたい。先行するものとして既に、「仮主語」という概念の是非(有働・西田・山本(1997))、*There*構文の談話機能(有働・西田・山本(1997)及び有働・山本・比名(1998))、法性の取り扱い、特に仮定法の難しさ(有働・山本・比名(1998))、法助動詞の取り扱いの実態(有働・比名・清水(1999))、再帰代名詞に象徴される指示表現の日本語と英語のギャップ(有働・比名・清水(1999))、等を取り上げ、現場の高校教師による実態調査に基づき、言語学上の有力な説に照らし合わせ、議論した。

この論文では、トピックとして新たに、言語学上重要度の非常に高い「目的語」という文法概念を取り上げる。守備範囲があまりにも広く、紙数の限られた小論文の中での取り扱いには言うまでもなく限界がある。今回は、学校英文法における目的語についての最も核心的な内容と、逆にかなり周辺的と思われる内容を対比的に同時に取り上げ、目的語という言語学上普遍性の高い概念について、どのような側面が基本的事項の学習に欠かせないか、ということについて考える一つの機会としたい。

目的語についての核心的な内容のトピックとして、いわゆる五文型のうち第三文型と第四文型の関係について考察する。英語の動詞の中には、典型的な他動詞構造であるSVO型の第三文型と、二種類の目的語(間接目的語及び直接目的語)を補語とするSVOO型の第四文型を、共に取りうるものが多くある。同一動詞を共通の成員として含むこれら二つのパタンについては、従来の学校英文法では交換可能な関係としてとらえられており、例えば、次の二つの文は同じ意味を有し、したがって授

*兵庫教育大学第2部(言語系教育講座)

**兵庫教育大学院生(言語系教育講座)

受関係を表現するのにどちらを任意に選んでも結果は同じであるというように扱われている。さらに、そのことを補強するために書き換えのパターン学習さえ行われる状況である。

- (1) a. Erica wrote a letter to Santa Clause.
b. Erica wrote Santa Clause a letter.

高校の早い段階でこの二つは基本文型として紹介され、単なる表現のヴァリエーションとしてのステイタスが確定する。幼いエリカがクリスマス前にサンタさんにプレゼントのお願いをする手紙を書いたということを表現するのに、(1)のどちらの文を用いても良いということになるであろう。(1)aと(1)bが意味の守備範囲を少なからず異にすると考えるものはほとんどいまい。しかしながら、実はこれら二つの文は言語学的には異なるものとして処理されなければならないものである。特に、(1)bは原則として、容認性が低く表現の成立を認めがたい。第一章では、この似て非なるSVO（最も基本的かつシンプルな他動詞構文）とSVOO（いわゆる二重目的語構文）の文パターンが、学校英文法において同値であるかのように扱われていることを問題として取り上げる。どの点がどのように違うのか、また、その違いにどういった言語現象が絡んでいるのか等について言語学的な見地から述べてゆく。目的語パターンの違いに関わる言語学的要素の観察を通して、文型の取り扱いについての問題を正常化する糸口を得たい。

次に、第二章においては、基本文型に関わる目的語の核心に触れる問題とは対照的に、かなり周辺的な性格をもつ同族目的語をトピックに取り上げる。「周辺の」と認識されているくらいであるから、語法研究にせよ、理論的枠組みの中での特定研究にせよ、同族目的語を単独に扱った先行研究はほとんどない状態である。それにもかかわらず、学校英文法の伝統として、同族目的語という項目は、たとえそれがマイナーな取り扱いであるにせよ、常に定番であり続けてきた。このことは、言語学的に重要度の高い、先に述べた他動詞性に関わる要素がどの程度の精度で取り扱われているか、という問題に連動して、学校英文法の体系が必ずしも重要性の高い内容を効かせた格好に整えられていない、ということ物語る一つの判断材料になる。この章では、教科書や参考書の中で従来どのように取り上げられてきたかを観察する中から、同族目的語を習得する意義について再考し、さらにそれが、文法の対話的側面を重視する観点からどのように評価されるべきであるかを考察する。

1 「二重目的語構文」から何を学び取るべきか

1-1 問題の所在

文法表現のレッテルを貼ると、えてして日常性が薄くなる印象を与えるものであるが、冒頭で述べたように、あらゆる文法的要素が、それ自体抽象的な存在であっても具体的・日常的な世界と直結している。二重目的語構文或いはSVOO型文も例外ではない。この形の文がさりげなく日常会話の中で用いられている例として、動詞 *pass* を含む次の表現がある。

- (2) Pass me the salt, please.

食事中に、手が届かないところに置いてある調味料を手渡して欲しい時に、届きやすいところにいる人に向かって発話する文である。「(自分には座ったままでは手が届かないので、近くにいるなら悪いけれども) 塩をとってちょうだい」と依頼する表現である。塩であろうが醤油であろうが、英語でも日本語でも毎日発生するような状況である。頻度が非常に高い、即ち会話学習的には重要度の頗る高い文である。

ところが、この表現を二重目的語構文ではなく、(3)のように通常他動詞構文のパターンで発話すると、容認性が驚くほど落ちる。

- (3) ?Pass the salt to me, please.

高校までの英語に基づけば、(3)は意味を変えずに(2)と交換可能な文とされているのであるから、全く問題のない発話として機能するはずであるが、実際は違和感を感じさせる奇妙な文であり、交換可能どころか、同じ状況で(3)が使われることはまず無い。(3)は統語的には遜色のない形をしているのであるが、これが適格な文として表現価値を持つ状況を設定することは難しい。

Erteschik-Shir, N. (1979)の説明によると、塩を手渡すように要請された相手が既に塩を掴んではいないが、塩であることを知ってか知らずか、それをどうしてよいのかわかっていないというような状況がなければ使えないようである。例えば、塩入れであることを認識せずに、デフォルメした梨の容器に入っているのを、変わったデザインの置物だなど鑑賞しながらじっている人に対して、あなたが手にしているのは塩であるから、それを自分到手渡して欲しいと頼むような場合である。

ここで、(2)と異なる点は、直接目的語で表示される塩の所在である。動詞 *pass* で表現される行為の主体が、対象物であるものを実際に手にしているか否か、即ち、動作主と目的対象物(被動作主)の関係が直接的であるかどうかに応じて、状況を適切に表現する形が異なっ

くるのである。このことは、逆に言えば、目的語が動詞に直接的な位置にあるか、それとも間に他の重要なもの（この場合は到達点となる間接目的語）が存在してワンクッション置いた形になっているかによって文意が異なるというように、統語形式に文の意味が明確に対応するのである。まさに、Bolinger (1977) が述べたように、「形が違えば、意味が違う」のである。発話が不自然にならないために、即ち「コミュニケーション」を英語で適切に成立させるために、文法構造が実際の状況とどのように結びつくのかについての正確な知識が必要であることを示す、一つのよい例を、この二重目的語構文の問題が提供してくれているということである。

それでは、このような、いわば「形の意味」といったことについて、学校英文法が具体的にどのように対応しているのかを概観し、さらに、二重目的語パターンを含む他動詞構文を扱う際に考慮しなければならない重要な言語学的要素は何であるのか、もう少し詳しく考察していくことにする。

1-2 教室での状況

二重目的語構文及び関連構文について、正しい運用につなげるには文法の知識の伝達に不足がありそうであるということをも前節で垣間みた。この節では、網羅的な教科書調査は困難であるので、特定の教科書を一冊選び、この項目についての記述がどうなっているのかを簡単に見ておきたい。取り上げた教科書は、*Evergreen English Course I Revised Edition* (第一学習社) である。

英語についての基本的な文型を年度初頭に把握しておきたいということからか、他動詞構文については、Lesson 1 でSVOの典型的な他動詞型が第一文型～第三文型のひとつとして導入され、Lesson 2 でSVOOのパターンが第四文型として、残りの第五文型と共に提示され、とりあえず基本形を網羅した格好になっている。ただし、原型的他動詞パターンとして認識されるべき第三文型の用例は次の通りであるが、選択基準に若干の疑問を残すところがある。

- (4) a. They *have climbed the highest mountains*.
 b. He *plays football* for the school team.
 c. John *invited me* to his house for dinner.
 d. She is going to *visit her son* in the hospital.

(4)aが本文中に出てくるものであるが、この例を含め、四例全てが、例えば *eat, break, wash* などのようなより典型的な他動詞に比べて他動性が低いものになっている。なぜなら、例えば、*break* の目的語は動作の影響を被って状態が変化するが、*climb* の目的語にそのような変化はないという意味で *climb* の他動性は低くな

るからである。特定の意図があるかどうか不明であるが、少なくとも結果的には最も他動詞らしい例にはなっていない。この点については次節で改めて取り上げて考察するが、奇しくも、言語学的に重要な他動詞構文の属性が学校英文法全体においてきちんと伝えられていないのではないか、という懸念が現実のものとなっている感がある。

一方、二重目的語構文については、次の(5)が提示例である。

- (5) a. I'll *send you a letter* when I get home.
 b. My aunt *gave me a book* for Christmas.
 c. Mrs.Young *bought her husband a new tie*.
 d. Please answer me When I *ask you a question*.

SVO型に比べると典型的的といつてよい動詞が選択されていると言えよう。前のセクションで第三文型まで紹介されているので、当然このセクションでは連動して、何らかの関連性についてのコメントがあつてしかるべきであるが、現場の教師の采配に任されているということか、明快な説明文はなく、SVO型とSVOO型は分断されているだけで、関連性が感じられる記述はどこにもない。それにもかかわらず、ワークブック等の練習問題においてはこれら二つの文パターンが無造作に書き換えられる現状があるようである。(5)は例えば次の(6)のように書き換えられるのが普通である。

- (6) a. I'll *send a letter to you* when I get home.
 b. My aunt *gave a book to me* for Christmas.
 c. Mrs.Young *bought a new tie for her husband*.
 d. Please answer me when I *ask a question of you*.

上の(5)aは、ある種の余韻を残す最終文として本文中に登場するが、これを(6)aのような表現でそもそも置き換えることができるのであろうか。この文は外国人による半頁ほどの量の自己紹介の最後で、聞いている相手をもっと詳しく自分の国のことを知りたい場合には手紙を送る準備があるということを伝えるために用いた表現である。(1)～(3)の例で見たように、(5)aと(6)aでは表現効果は全く違って来るはずであるし、場合によってはどちらかを使うことが不自然なこともあるであろう。書こうと思っている手紙のあり方や、送り手と受け手の間の通信の密度など、状況的要素を考慮せずして表現の正確な選択は難しい。この場合には、手紙を書くかどうかの内容も含めて未定であるけれども、積極的に相手と通信したいという気持ちがある状況であることから、必

然的に (5)aが採用され、(6)aはおそらく非常に違和感の強い表現になることが予想される。なぜそうであるのかについては追ってもう少し詳しく考察するが、ここで指摘したこと以外にも様々な言語要素が干渉し合っていると思われる。残念ながら、ニュアンスというにはいささか大きいこの意味の違いについて、学校英文法の中で積極的に説明しておこうとする姿勢は見られないので、英語話者にとって今一つピンとこない発話を学習者が生産してしまうことが容易に予想できる。

色々な動詞パターンを抱える二重目的語構文が再び文法事項として取り上げられるのは、中盤 Lesson 5 である。基本形のヴァリエーションを提示する目的からか、第三・第五文型と共に、より複雑な構造のパターンが示されている。次の (7) がこの章で与えられた用例である。

- (7) a. Susan has promised her mother *that she will call her.*
 b. We must remind him *that there's a party on Saturday night.*
 c. She told me *that she would be late.*
 d. I told him *that he must start at twelve o'clock.*

直接目的語が節の形をとって全体が複文になっているものである。この形式はSVOパターンの対応型をもたないものであるが、そのことを確認する説明は教科書には明記されていないようである。

参考までに、このテキストの本文中に現れる二重目的語構文の顔ぶれを紹介する。

- (8) a. He gave it a new name.
 b. Each man gave him \$10 and went up to the room.
 c. I charged them too much money for their room.
 d. I'll give each of them only \$1, ...
 e. So, the assistant returned \$1 to each man.
 f. I'll send you a postcard.
 g. The doctors tell you that he is brain-dead.
 h. The doctors tell you that your brother will never wake up again.
 i. When he said "water," she gave him water.
 j. Peppèrberg would show Alex an object, ...
 k. He told me two customers had left town without paying their bills, ...
 l. One of them didn't even leave him the new

address.

- m. Have you given her the milk yet ?
 n. I'm thinking of giving my wife a \$79 present, ...
 o. I gave her the milk as a present.

ざっと目を通しただけでも、特定の語彙に集中して出てきていることがわかるであろう。*give, send, charge, show, leave, tell*, の6項目だけである。このうち特に頻出するのは *give* と *tell* であり、それぞれ二重目的語構文の異なるパターンの代表であるといってもよいくらいである。これだけ少なければ、動詞の特性についてもう少し詳しい解説をするゆとりが作れるのではないか。主語・目的語等の文法機能の配列パターンだけでなく、配列の背後に存在する意味・機能的属性を少しでも知ることによって、状況の中でより適切な発話を選択する力を培うことができるであろう。次の節でこの点を中心に、二つの文型の振る舞いを観察してゆくことにする。

1-3 SVO構文と二重目的語構文をわけるもの

二つの文パターンを実際に使い分ける際に最も気を付けなければならないのは、既に一端に触れた意味論的含意の違いであろう。次の幾つかのペアで実例を拾っていききたい。

- (9) a. Max taught French to the Students.
 b. Max taught the students French.
 (10) a. I knitted this sweater for our baby.
 b. I knitted our baby this sweater.
 (Larson, R. (1988))
 (11) a. I wrote a letter to Chopin.
 b. I wrote Chopin a letter.

(9) はどちらも「Max が学生たちにフランス語を教えた」ことを意味するが、(9)bが学生が教えたことをちゃんと理解し、フランス語を習得したことを含意するのに対し、(9)aにそのような含意はなく、学生たちが本当に理解したかどうか不明であるという。そういった意味では、(9)bの文は、「教えた」という穏やかな表現では不十分であり、むしろ「たたき込んだ」と表現した方が正確であろう。次に、Larson (1988) の説明に拠れば、(10)aは例えば妊娠中の妻が夫に向かって言うのであれば適切な発話となる。まだ見ぬ赤ちゃんのセーターを編んだという意味である。これに対し、(10)bはお腹の大きな妊婦が発話すると非常におかしな発言になるという。(10)bの表現は、赤ん坊が生まれてこの世に存在していることが前提になっているのである。つまり、この文は産後の女性は使えるけれども、産前の女性は使え

ない文であるということである。そして、例えば日本語の「編んであげた」といった授受動詞を伴う言い方は(10)bの表現には対応するが、(10)aには不必要・不適切ということになる。同様に見ていくと、(11)のそれぞれの文の容認性についても予測が立つであろう。Chopinは既にこの世にいない作曲家であるので、(11)aは言えても(11)bは言えないというのが正解である。その場合に、(11)aは、死んでしまって本人の手元には届かないけれども、ファンなので書いただけ書いたというような時に言える表現である。(9)～(11)はいずれも、行為の影響が受け手にどこまで及んだかという点についての違いである。特に(10)及び(11)は、受け手が存在するか否かによって行為の影響を受ける可能性が限定されるため、行為の影響をはっきり受ける形で、即ち、動作の直接の影響を被る位置に、存在しない受け手を表す名詞句が示されると、適切な文として成立しないのである。

このように、他動詞には基本的に目的語との間に〈被影響性 (affectedness)〉という言語学的に極めて重要な属性が備わっており、目的語が動詞の影響を直接受ける場所に位置する構造になっていると、目的語に〈被影響性〉の作用が及び、何らかの行為の影響・結果が含意されることになる。この特性はどのような構文の形であっても効力を発揮する。こういった状況を考えてみると、まさにこの〈被影響性〉についての認識不足こそが、これまでの学校英文法における基本文型の扱いを貧困にしてきた原因のひとつと言わざるを得ないであろう。

もう少し複雑な例として、さらに(12)のデータも見ておきたい。これらも前述の例と同じ言語要素の影響を受けている場合であるが、動詞の被影響性が節内外で作用を及ぼし合って、重文・複文全体の容認性・文法性を落とすことがあるという例である。

- (12) a. I baked a cake for Max, but now that you're here, you may as well take it.
 b. *I baked Max a cake, but now that you're here, you may as well take it.
 c. John made the pancakes he gave Mary for Jack
 d. *John made Jack the pancakes he gave Mary.

(Oehrle, R. (1976))

(12)aではMaxにあげるつもりでケーキは焼いたけれども、彼に渡さないうちに別の人物が現れたので、その人にあげてもよいと表明した場合で、意味と形の整合性は保証されている。これに対し、(12)bではMaxにケーキを焼いて既に手渡したことが含意されるので、他の人

にあげてもう残っていないのにケーキをすすめることは不可能であるということで、意味的に矛盾をおこしてしまっている。(12)cは、MaryにあげたパンケーキはもともとJackにあげるつもりで作ったものであったということを述べている。Jackがそれを手に入れることが含意されていないため、彼には気の毒であるが別の人物の手に渡ってしまったという意味である。この文も形式と意味の矛盾はない。しかしながら、(12)dでは、関係詞節においてパンケーキをMaryに渡してしまったと言っているのに、主文においてJackに作って手渡したと表現するのは、(12)bと同様矛盾である。単文を超えたより複雑な構造においても、〈被影響性〉についての情報チェックが必要であることがわかるであろう。

ここまでで、動詞の〈被影響性〉と目的語の統語的配置の関わり合いにより、形式上一見類似している表現も、真理条件的意味が異なることがあることを見てきた。次に、目的語の位置関係の違いにより生じる意味論的現象として、数量詞の解釈の違いが挙げられる。どういった現象であるのか、次の(13)の例を通して確認したい。

- (13) a. The teacher assigned one problem to every student.
 b. The teacher assigned one student every problem.

(Larson, R. (1990))

(13)の文は、これまで紹介してきたような、互いに含意の殆どを共有する類似の表現というわけではない。目的語名詞句の統語的配置だけでなく、数量詞と名詞句の組み合わせも入れ替わっているため、基本的に全く異なる表現である。(13)aでは二通りの解釈が可能である。一つは、決まった課題があって、その特定の課題を学生全員に与えたというものである。全員が同じ問題を解くという解釈である。もう一つは、学生の一人一人にそれぞれ違う課題を与えたという解釈である。この場合、学生の数だけ異なった問題の種類が用意されていることになる。このように二通りの解釈のパターンを許すことから、(13)aの場合、どちらかの目的語名詞句が動詞の影響を強く受けて解釈の制約を受けるわけではないという状況が見て取れる。直接目的語名詞句と前置詞句の関係は固定的ではなく、特に前置詞句と動詞の関係が強制的な補語関係ではないので、その結果作用域の設定を複数許す。これに対し、(13)bでは、ある1人の学生に集中して、ありとあらゆる問題を課題として与えたという意味である。そして解釈はこれ以外成り立たない。名詞句も前置詞句も共に動詞の補語として機能していることの反映であるのか、数量詞の関係も一つのパターンに固定される。言語学上は「作用域の凍結 (Scope Freezing)」と呼ば

れているものであるが、なぜこのような作用域の違いが出てくるのかについては、定説が無くいまだ未解決の状態である。言語学者が躍起になって重箱の隅をつきつつ議論する問題のように思われるかもしれないが、実際は(13)のような表現は日常生活の様々な場面で出会うことも決して少なくない。その時、二重目的語構文と数量表現の結びつきは固定した解釈しか許さないということを知らないと、とんでもない誤解につながることもあるであろう。例えば、母国語話者の教師による英語の授業の際、教師から学習の指示を与えられた時、この点をしっかり理解しておかなければ、指示に正しく従えないという状況が起こってくるのである。課題にあたった学生は1人だけであるのに、全員が全部の問題を解かなければならないと誤解し、する必要がないのに苦労して課題をこなしたりして、損することにもなりかねない。この数量詞の現象も決して侮れないのである。

以上、学校英文法において常識と思われている内容、特に、SVO文とSVOO文をほぼ同一視してもよい、という見方には大きな誤解があることを、事例を詳しく観察しながら見てきた。目的語の位置はある種の地位でもある。動詞との距離関係によって規定される存在なのである。この問題についてここで述べたことはほんの氷山の一角であり、この他、SVOO型に所属する動詞にかかるアスペクト上の制約の問題、SVO或いはSVOOのどちらかしか生起を許さない動詞についての語彙的な制約の問題、完全に自由に受動化できるわけではないというような、SVOO構文の統語分布上の制約の問題、それから、目的語名詞句にかかる新情報・旧情報等の伝達機能の影響など、上級クラスの言語知識は山ほどある。しかしながら、学校英文法においては、基本的な他動詞構文であることのエッセンス、即ち、動詞は直近の目的語に強い影響を与えるというものである、という知識を自分の直観にすることができたら、英語力も随分違って来るはずである。

一般性の非常に高い統語的屬性について検討したところで、次に「同族目的語」という目的語表現領域のすそ野に注意を向けてみることにする。

2 同族目的語を教えることの是非

2-1 背景

同族目的語 (*cognate object*) とは、本来自動詞であるものが、その動詞のゼロ派生名詞・同義語・類語などを目的語として補語に採り、あたかも他動詞であるかのような表現方式が成立したとき、その動詞に依存した目的語を指して、同族目的語という。次の(14)に典型的な例文を幾つか挙げる。

- (14) a. He lived a happy *life*.
 b. He slept a sound *sleep*.
 c. She sang a beautiful *song*.
 d. She dreamed a strange *dream*.

形式的パターンは上の例で十分示されているが、同族目的語には振る舞いの上で種々の特徴がある。例えば次の例文に示すように、形容詞と共起することが義務的であったりなかったり(例文(15)), 副詞を伴って自動詞構文に転換できたりできなかったり(例文(16))と、統語分布を把握するには語彙的に個別の情報が必要である。

- (15) a. *He lived a *life*.
 b. *He slept a *sleep*.
 c. She sang a *song*.
 d. She dreamed a *dream*.
 (16) a. He lived *happily*.
 b. He slept *soundly*.
 c. *She sang *beautifully*.
 d. *She dreamed *strangely*.

上記のような同族目的語表現の統語的振る舞いを決定するのは、この特殊な動詞句構造の中で、動詞と名詞の結びつきが一体化することによって自動詞化する方向にあるか、或いはむしろ動詞が他動詞性を増し他動詞と目的語の組み合わせに分化する方向にあるか、そのいずれのパターンであるかによる。このように、統語上のあり方にゆれがあり、形式として完全に安定していないものが何故わざわざ存在するのであるか。その意義・役割については、英語の名詞表現指向性や、音調やリズムの効果等、諸説紛々としている現状であるが、はっきりしたことはわかっていない。

冒頭で言及したように、平成6年度の高等学校学習指導要領の全面改訂により、英語においては「オーラルコミュニケーション」・「リーディング」・「ライティング」等の技能中心の科目が導入されたのであるが、それと同時に文法が科目としての地位を失った。それに伴い、文法は個々の科目の指導目標を補助する形で教えられるようになり、現在に至っている。文法指導の言語学的内容については、指導項目についての改革があったわけでもなく、ただ授業に占める比重が軽くなっただけであるので、旧指導要領下の学校英文法の中身が大きく変わったということは考えにくい。対話活動を意識して文法の談話的側面を強化した様子もあまりない。そのような状況の中で、同族目的語は果たして生き残っていくべきなのであるか。この章では、ある意味で非常に見えにくいこの文法現象が、教室でどのように取り扱われているかを中心に観察し、内容と照らし合わせて学習の意義を

再検討してみたい。

文法そのものが日の目を見ない現行の学習指導要領下では、当然のことながら、三科目全ての教科書に同族目的語の本格的な記述はまず殆ど存在しない。そこで、現在の状況については、補助教材としてよく利用される学習者用の文法参考書を通してしか、間接的に実状を推し量らざるを得ない。それに先行して、旧指導要領下の伝統的な取り扱いについては四冊の文法の教科書を比較・観察する。さらに、教師の側が参照用に用いる教師向けの文法書を参考に、取り扱いの実態を見ていくことにしたい。最後に、実際の言語資料を概観し、同族目的語学習が対話能力の向上にどれだけ寄与しうるのかを考察する。

2-2 生徒が教わる内容

2-2-1 旧学習指導要領下の教科書の取り扱い

調査した四冊の文法の教科書には一応全て同族目的語についての記述があるが、何らかの補足・説明を得なければわかりづらい内容のことも中には含まれているようである。それぞれの教科書の該当箇所を抜粋し、以下(17)～(20)に示すので、とにかくまずそれらに目を通したい。

(17) 第3文型

- ③ She died a happy death. cf. She died happily.
He smiled a very gentle smile.
The boys decided to run a race.
(*New English Grammar* 開隆堂 (1978))

(18) 5.3 本来自動詞であるものが他動詞化する場合

- ② 同族目的語をとるとき
She lives a sad and lonely life.
動詞と同形、同語源または類似の意味を持つ目的語を同族目的語という
He laughed a hearty laugh.
(=He laughed heartily.)
(*The New Age Grammar* 研究社 (1979))

(19) 動詞

- ③ 自動詞と他動詞：多くの動詞は自動詞・他動詞の両様のはたらきをする
He laughed heartily.
He laughed a hearty laugh.
My grandmother lived to a great age.
My grandmother lived a long life.

(*Essentials of English Grammar* 第一学習社 (1979))

(20) 注意すべき動詞型 (2)

同族目的語 (Cognate object) の用法

- ① She lived a happy life.
= She lived happily.
She smiled a bright smile.
= She smiled brightly.
② He shouted the loudest [shout].
He breathed his last [breath].
③ He nodded [a nod of] approval.
She smiled [a smile of] thanks.
④ They fought a fierce battle.

Note: 目的語が動詞の意味する行為の結果を示すことがある。

He dug a hole. cf. He dug the garden.
She painted a portrait. cf. She painted the wall.

(*Practical English Grammar* 池田書店 (1975))

第三文型の変種として同族目的語を位置づける(17)以外は全て、自動詞と他動詞を関連づける現象として提示している。対立・相補的な関係にある自動詞と他動詞が表現を共有するという自体、言語現象として注目すべきことであるが、必ずしも初心者向きとは言えない知識であろう。(18)及び(20)は、自動詞表現と他動詞表現の対応をイコール(=)の関係で表示しているのであるが、不適切であろう。指導の容易さを優先するあまり、記号表出の意味するものや文体上の違いなどについて考慮しないということになるとあまりに短絡的で雑と言わざるを得ない。二つの文パターンは、意味的に等価であるとした場合、学習者に誤解させる危険があるのである。

その他に、同族目的語の範囲をどこまで拡張するかという問題があって、これも意見のゆれが見られるものである。例えば、(17)において、意味の上から連結された *run a race* と、形態的な関係から形成された *smile a gentle smile* の二つの同族目的語パターンが単純に並列されているのであるが、適切な説明がなければ基本型の理解を阻むことになりかねない。同じ意味で、(20)の *nod [a nod of] approval* や *smile [a smile of] thanks* についても、学者によって同族目的語として認定できるかどうか賛否両論(細江(1971)及び江川(1964))があるほどであるから、高校生に教えるべき言語材料として適切であろうとは思えない。このような、基本形を逸脱したかなり応用的なパターンまで取り扱い、しかも決して口語的・日常的とは言えない例文しか見つかからないとしたら、高校生には相当負担が重くなるからである。応用型を含めたことであって同族目的語が何であるかということについて焦点がぼけてしまう危険も

あるであろう。

同族目的語表現は、豊かな文学的表現の理解につながる高級な側面を備えてはいるが、逆に対話活動に威力を発揮するようなものとはいえない。多かれ少なかれ教科書で取り上げたこと自体は、文法・語法の習得に対する積極的な姿勢でもあり評価できるが、同族目的語そのものが本質的にコミュニケーションに関わる重大な要素を含むようなものではないので、現行の指導要領において捨象されたのも自然な流れであろう。それでは、項目として消滅した後どうなったのであろうか、次節で簡単に述べておくことにする。

2-2-2 現行指導要領下の状況

「文法」という科目が独立性を失った後、文法事項は他の教科の内容に組み込む形として撤退し、特に重要と思われる内容にしばられた。このような状況の中で、同族目的語は文法項目としては取り上げられなくなったのであるが、実際にはテキスト本文中に用例は現れている。例えば次の(21)に示したような表現である。

- (21) a. He enjoyed the company of other people, and he *lived the sort of life* that many young creative artists lived in places like Paris and Vienna during the last century.
(*sunrise English II*, 旺文社 (1991))
- b. I never hope to *see such a sight* as that again, Mr. Holmes.
(*English Today II*, 教育出版 (1991))

斜体字で示したどちらの例も、文脈を通しての内容理解が可能であるので、注意すべき文法事項としての記述が省かれているのであろう。英文を把握する上で基本となるような文法事項に関してはかなりの頁を割いてメリハリをつけ、同族目的語のように、文法解説がなくても把握できるものについては、文脈を通して理解されるように配慮されている現在の扱いは適切と言えよう。

しかしながら、その一方で教科書の文法事項を補足説明するために補助教材として使用されることの多い学習参考書には、先に見た旧学習指導要領下での「文法」の教科書と同じように、旧態依然とした、しかも文脈から切り離された形での同族目的語に関する記述が残されたままである。したがって、学習者は現在でも、望むと望まざるとにかかわらず、結果的に周辺の文法事項も学習せざるを得ないという状況が残ったままである。それでは、その学習参考書の扱いはどのようなものであろうか、次に見ておきたい。

2-2-3 学習参考書の中の同族目的語

新しい指導要領の下、他科目に吸収されて生きのびた文法記述からも取りこぼされたことの影響であろうか、同族目的語は、通常教科書で扱わないことも数多くしかも詳しく説明する学習参考書において、必ず取り上げられてはいない。ざっと拾ってみた十三冊のうち扱っていたのは九冊であったので、採用率は七割程度ということである。これが大きい数字であるかどうかについてはすぐに判断できることではなく、もう少し論を待たなければならない。

2-2-1で既に見たように、同族目的語は、*live a happy life* のように動詞と名詞が形態上密接な関係を持っているものと、*run a race* のように意味的な関連性から結びついたものの二つのタイプに分けられる。同族目的語について言及している九冊のうち、前者の形態型に限定しているのは、『ラーナーズ高校英語』(数研出版)、『基礎からの英語』(美誠社)、『ニューアクションβ高校総合英語』(東京書籍)、『デュアルスコープ総合英語』(数研出版)の四冊である。一方、後者の意味型だけを扱っているというケースはなく、形態型と意味型の両方を扱っているものが、『フォワード新高校英語』(桐原書店)、『スマッシュ高校新総合英語』(研数書院)、『Maintop新訂版総合英語』(山口書店)、『実戦システム新総合英語』(中央図書)、『プレステージ総合英語』(文英堂)の五冊である。一応カバーしておいた方が無難であると考えられるのか、フルに説明するものの方が若干多くなっている。但し、「同族目的語は動作の対象というよりも意味をさらに規定し説明するために使われる」(前述『スマッシュ高校新総合英語』)のように、曖昧な記述をつけ加えたりして逆効果であると感じさせるものもあり、詳しいから安心というわけでもないようである。逆に、同族目的語そのものを扱わない参考書であっても、『インテグレート新総合英語』(第一学習社)のように、「ふつう自動詞として使われる動詞が目的語を従えて他動詞として用いられることもある」といった形で表現して、同族目的語という術語をはずして平易に上手く説明しているケースもある。むしろこの方が言語事実により近いと言えるし、また、対話を意識してスリム化した文法記述との相性もよい。

教科書で項目として取り扱わなくなったものでも学習者には触れる機会が多々あるという現状が変わらない限り、参考書は無理のない形で対応せざるをえない。その場合、術語を用いず、内容を伝えるという手法が検討価値があるのではないかと考えられる。

2-3 教師はどのように対応すればよいか

同族目的語のあり方に対しては、「何故、自動詞で表現できるものをわざわざ他動詞化して同族目的語を伴っ

た形にしなければならないのか」という、存在意義に関する素朴な疑問を学習者が抱くことが予想される。そのような疑問は、素朴とはいうものの、実は言語学的には本質を掴んだものであり、学問的に大変興味深い問題に関わる現象に関わっているのである。つまり、形式的に対立する自動詞と他動詞が相互に干渉する領域があり、同族目的語はその領域内で実現された統語形式なのである。そういったことを成立させている背景にはどのような言語要素が作用し合っているのか、現在は研究の途上であり、確固たる知見を提供できる段階には残念ながらまだ至っていない。

自動詞一つでシンプルに表現せず、わざわざ動詞の分身のような名詞を作り出して複雑な形にしたのは何のためなのか、学問的である必要はないが、ある程度の線を打ち出して、同族目的語という形の意味を説明すべきであろう。そのために役に立つ情報が果たして教師側に提供されているであろうか。該当すると思われる記述を参考資料として次の(22)～(25)に挙げておく。

(22) 『英文法総覧』(安井稔著 開拓社, 1982)

「同族目的語は意味上、それ自身ではなんら新しい要素を付加するものではないから通例 *live a life* の形では用いられない。*live a happy life* のように形容詞的修飾語句がついてはじめて言うに値する意味的情報が加えられることになる」

(23) 『講座・学校英文法の基礎・動詞(上)』

(大江三郎著 研究社, 1981)

「[動詞+名詞]による分析的表現(*have a talk...*)や同族目的語の構文:名詞は「もの」を表す語であるからある行為を単一の動詞で表現するよりは名詞によって表現する方がくっきりとして輪郭をもった実在....」

「現実には副詞ではなんとも表現しにくいような「行為の仕方」もあり、それが分析的表現でうまく表現できる場合もある」

(24) 『英語参考書の誤りとその原因をつく』

(河上道生著 大修館, 1991)

「...informants たちは *dream a (strange) dream* という表現は日常英語では用いないと言う....外国人学習者は *I had a strange dream last night* を使うべきである」

「*dream a dream* が全く死滅したわけではない...古い表現がまれには現れる」

(25) Quirk, R. et al (1985) *Comprehensive grammar of the English Language*, Longman

“In this type of object, the noun head is semantically and often morphologically related to the verb. The object can therefore be considered a participant. Its semantic function is to repeat, wholly or partially, the meaning of the verb. Most cognate objects tend to convey a rather orotund style. The noun is generally modified. The verb and the object are then equivalent to the verb and a corresponding adverbial.”

(22), (23), (25)の説明から、一つには表現の意味の幅を広げる役割があって同族目的語が存在しているらしいということが読み取れる。(23)にも記されているように、副詞が自動詞を修飾する形よりも、形容詞で同族目的語を修飾させる形の方が、形容詞が語彙的に豊かであるため、結果的により幅の広い表現が可能になるのである。このようなことから、瞬時に応答が期待される口語よりは、表現の技巧にこだわる文語、あるいは文学的表現に好まれる傾向があることも納得できるであろう。この点については、(24)においても言及されており、同族目的語を伴った表現が日常的な英語ではないことがわかる。

これまで見てきたように、同族目的語に関しては、言語学上興味深い事実についての定説が確定しているわけでもなく、また、教授用のテクニックやマニュアルが整備されているわけでもないの、マイナーとはいえないにくいもののひとつである。とりあえず教師側としては少なくとも、形式上のパターン、意味の守備範囲、表現効果という役割などについては学習内容として準備しておくことが必要であろう。日常会話に頻発し、役に立つということではないが、レベルの高い書き言葉の素材に触れる時にはある程度形式に慣れておくほうがよいであろう。

こういった文法書は最小限度の知識を手早く与えてくれるという点で非常に便利であるが、その反面、当然のことではあるが、母国語話者の直観を実感するには隔靴搔痒の感がある。専門家の受け売りでなく、ある程度自分の中に母国語話者の直観に近い感覚を養うことが望ましいわけであるが、そのために、例えば、資料収集の手段としていわゆるコーパスを利用し、様々な用例に自ら触れることも有効ではないかと考えられる。ちなみに、コーパス(Cobuild Direct: London)を検索し、*dream a + (modifier) + dream* という表現パターンがどのような環境(文脈)で出現しているのかについてのデータを集めてみたところ、次のような結果が得られた。(26)a～(26)gは見つかった七つの希少な例文のリストである。(27)は情報源別の分布表である。

- (26) a. Why specially at the Bede Gallery where Vince Rae, a Jarrow lad, *dreamed a dream* for his home town in the Sixties and resisted all offers, took meagre wages I couldn't afford a fridge until I was 40. (ukmags)
- b. Modern life is a kind of confidence game; if you dream, you can be defeated you are careful that you do not *dream a dream* that has been set up for you! (ukbooks)
- c. Sometimes I *dream a dream* in which Dee and I are suddenly brought together on a TV program of this sort. (usbooks)
- d. Had Goodman Brown fallen asleep in the forest, and only *dreamed a wild dream* of a witchmeeting? (usbooks)
- e. And before you know it I am sleeping, and not only that but *dreaming a bad dream* that I am in a jail, in the night that never is a night but always full of sights and noises and hollers, full of clanking and never wholly dark, either, so that confusion of the senses overtakes judgement. (usbooks)
- f. He is still gorgeously asleep as Part Four opens, but is now *dreaming a dreadful dream*, albeit teeming with wonderfully palely-lit cameo roles, in which most of the top royal names in medieval society tell him about the affairs they have all had with this belle dame of his. (times)
- g. She imagines one of the servants coming into her room and willing her to *dream a repulsive dream*. (today)

(27) (DREAM + [MODIFIER] + DREAM)

Corpus	Total Number of Occurrences	Average Number per Million Words
usbooks	4	0.7/million
ukmags	1	0.2/million
times	1	0.2/million
today	1	0.1/million
ukephem	0	0.0/million
ukspok	0	0.0/million
usephem	0	0.0/million
ukbooks	0	0.0/million
bbc	0	0.0/million
oznews	0	0.0/million
npr	0	0.0/million

sunnow 0 0.0/million

(27) の資料から、この形の例が書き言葉に集中しており、口語では全く使われていないことがわかる。そして(26)の用例に目を通すと、書き言葉の中でも日常的な会話文として用いられることはないということがわかるであろう。七つの用例は全て、比較的長く詳細に記述するスタイルで整えられている。また、(26)d~(26)gのように形容詞が同族目的語を修飾したり、(26)aや(26)cのように、教科書・参考書等ではあまり取り上げられないパターンであるが、関係代名詞節が同族目的語を修飾したりする様子など、種々の修飾パターンの実例が観察できる。特に、(26)d~(26)gの例の場合、形容詞と対応する副詞で動詞を修飾させるというパターンは不可能である(e.g. *dream wildly, *dream badly, *dream dreadfully, *dream repulsively)ことを考えると、表現の幅を広げるという形の役割がここでも生きているということが確認できるであろう。このように、コーパスを利用しての用例研究からは色々な利点を得ることができる。

3 結び

この論文では、目的語をめぐる二つの言語現象について、それらが学校英文法の中でどのように位置づけられるべきであるのか、現状分析をふまえて考察した。

まず、動詞が二つの目的語を補語とする、いわゆるSVOO型構文の統語的振る舞いや意味特徴を観察しながら、これが学校英文法においてSVO型構文と部分的に混同されることに対して、大きな誤りであると指摘した。この問題には他動性の一つの指標である被影響性という属性が関わっており、これが種々の言語現象に影響を及ぼすことになる。したがって文要素の配列を単純化された形でパターンとして理解するだけでなく、配列の背後に存在する一般性の高い言語学的属性を把握できるようにすべきで、その方が応用力のあるより正確な表現力養成につながると主張した。

次に、同族目的語という統語パターンについて、その特殊性にもかかわらず相変わらず学習項目に加えられている状況をどのように解釈すればよいのかを、高校英語の実態を参照しながら考察した。自動詞範疇と他動詞範疇の干渉という言語学的に興味の尽きない内容に関わっている、技巧的な表現に結びつきやすい、等の魅力的な要素もあって、なかなか学習圏外にはずされない状況がある。このように文法的に核心的な存在でない項目については、コーパスなどを利用して、表現に結びつけた解説を心がけることを提案したい。

どの文法項目についても、言語学的な意味を認識し、表現とどのように関わっているのか、特に対話行動への

貢献度を見極めることが、今後コミュニケーション能力の育成が唱われる中でどのように教えるべきかを定める指針になると思われる。今回は目的語の二つの側面しか取り上げなかったが、理想的には全ての文法事項を一つ一つ、そういった観点からチェックすることが望ましいのは言うまでもない。地道に努力を続けることである。

引用・参考文献

- Baker, M. C. (1997) "Thematic Roles and Syntactic Structure" *Elements of Grammar* ed. by Haegeman, L. Kluwer Academic
- Bolinger, D. (1977) *Meaning and Form* Longman
- Bruening, B. (1999) "Imposing Order on QR: Frozen Scope ACD" to appear in the Proceedings of the Berkeley Linguistics Society *BLS* 25
- COBUILD Direct Corpus London COBUILD
- Czepluch, H. (1982) "Case Theory and the Dative Construction" *Linguistic Review*
- 江川泰一郎 (1964) 「英文法解説」 金子書房
- Erteschik-Shir, N. (1979) "Discourse Constraints on Dative Movement" *Syntax and Semantics*
- Goldberg, A. E. (1992) "The Inherent Semantics of Argument Structure: The Case of the English Ditransitive Construction" *Cognitive Linguistics*
- Green, G. M. (1974) *Semantics and Syntactic Regularity* Indiana University Press
- Gropen, J., Pinkers, S., Hollander, M., Goldberg, R. and Wilson, R. (1989) "The Learnability and Acquisition of the Dative Alternation in English" *Language*
- Hudson, R. (1992) "So-called 'Double Objects' and Grammatical Relations" *Language*
- 河上道生 (1991) 「英語参考書の誤りとその原因をつく」 大修館
- Larson, R. K. (1988) "On the Double Object Construction" *Linguistic Inquiry*
- Larson, R. K. (1990) "Double Objects Revisited: Reply to Jackendoff" *Linguistic Inquiry*
- Oehrle, R. (1976) "The Grammatical Status of the English Dative Alternation" Ph.D. dissertation MIT
- 大江三郎 (1981) 「講座・学校英文法の基礎 動詞」(I) 研究社
- Pinker, S. (1989) *Learnability and Cognition* MIT Press
- Quirk, R. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language* Longman
- 有働眞理子・西田雅美・山本泰史 (1997), '言語学からみた教室の英文法 - その1' 「学校教育学研究」第9巻 兵庫教育大学学校教育センター
- 有働眞理子・山本泰史・比名啓祐 (1998), '言語学からみた教室の英文法 その2 - there 構文及び仮定法 -' 「兵庫教育大学研究紀要」第18巻 兵庫教育大学
- 有働眞理子・比名啓祐・清水浩一郎 (1999), '言語学からみた教室の英文法 その3 - 法助動詞及び再帰代名詞 -' 「兵庫教育大学研究紀要」第19巻 兵庫教育大学
- 安井稔 (1982) 「英文法総覧」 開拓社