



Title	言語教育の教科カリキュラムの基本部分の構造について
Author(s)	大竹, 政美
Citation	北海道大學教育學部紀要, 51, 37-50
Issue Date	1988-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29316
Type	departmental bulletin paper
File Information	51_P37-50.pdf



言語教育の教科カリキュラムの 基本部分の構造について

大 竹 政 美

On the Structure of the Essential Part of Teaching a Language as a School Subject

Masami OTAKE

目 次

0. はじめに	37
1. 文部省「学習指導要領」における「外国語」科の領域構造	38
2. 言語教育の目的	42
3. 言語教育の領域構造	46

0. は じ め に

本稿は、学校教育の一環としての言語教育の基本部分の構造を提示しようとする試論であるが、その枠組みは、いかなる言語にも特定のものではない。それは、言語教育一般に適用可能であるようにもくろまれている。

本稿では、外国語教育としての英語教育が念頭に置かれており、国語教育は取り扱われていない。けれども、国語教育と外国語教育を、互いに無関係なものとして、切り離す必要はなからう。われわれは、Stern (1983) とともに、「母語の教育と母語でない言語の教育との分離を超越するという原理を支持しており、もっと統一された見解をよしとしている」¹⁾。高村・寺岡・倉賀野・若菜 (1987) によれば、「科学的認識の形成については、言語の獲得 [(acquisition)] および量と空間の原初的認識を基底とし、そのうえに乗る言語の習得 [(learning)]、数学的認識の形成を中軸として自然科学的認識と社会科学的認識の形成にかかわる領域が存在する」²⁾。われわれの見解では、国語教育と外国語教育は、学校教育の教育課程全体の中で、「言語の獲得」「を基底とし、そのうえに乗る言語の習得」にかかわる、相互に依存・支持・促進しあう、言語教育の教科群という統合された領域を成す。教科カリキュラムの基本部分の構造に関する限り、両者の間に違いがないと想定してさしつかえないであろう。

なお、本稿では、「言語教育の教科カリキュラムの基本部分」に含まれる領域に属する教育内容を教えるための教材として、文学作品 (の抜粋) が取り上げられることがありうるが、「文学教育」³⁾は、たとえ言語教育の教科カリキュラムの中の一領域を成すとしても、その「基本部分」には含まれない、という立場を採っている。鈴木・三上 (1986) が「あとがき」で示唆しているように、「文学教育」は、「音楽、美術などとならぶ芸術教育の一分野」なのかもしれない⁴⁾。

注

1) H. H. Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press, 1983),

p. 2.

- 2) 高村泰雄・寺岡英男・倉賀野志郎・若菜博「あとがき」, 高村泰雄(編著)『物理教授法の研究』, 北海道大学図書刊行会, 1987年, p. 572.
- 3) 鈴木秀一「文芸の世界を教科内容に再構成する」, 鈴木秀一・三上勝夫『文学作品の読み方教育論』, 「現代授業論双書」57, 明治図書, 1986年, pp. 46-123, を参照されたい。
- 4) 鈴木・三上(1986:258).

1. 文部省「学習指導要領」における「外国語」科の領域構造

1. 1 「外国語」科の「目標」

現行の「中学校学習指導要領」(1977年改訂)は、「外国語」科の「目標」を、次のように示している¹⁾。

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養うとともに、言語に対する関心を深め、外国の人々の生活やものの見方などについて基礎的な理解を得させる。

「高等学校学習指導要領」(1978年改訂)では、「中学校学習指導要領」における2つの「基礎的な」という表現が削除されている以外には、「目標」に違いがない²⁾。

この「学習指導要領」の目的論に関して、次の2つの点を指摘しておきたい。

第1に、外国語教育の基本的な目的は、「外国語を理解し、外国語で表現する能力」を形成することであって、「外国語の学習を通して」³⁾、「外国の人々の生活やものの見方などについて理解を得させる」ことではない⁴⁾。また、「言語に対する関心」を深めさせることは、外国語教育の基本的な目的「とともに」、相互外在的に並存するものではない。それは、たとえ、佐々木輝雄氏(文部省教科調査官)の「個人の立場での見解」⁵⁾とは違って、「言葉というもののしくみやはたらき」について認識を深め、「日本語を正しく理解し、表現する能力」を促進する⁶⁾ことと解釈されたとしても、外国語教育の目的の一部というよりは、外国語教育の、あるいは国語教育と外国語教育の帰結であろう。

第2に、「外国語を理解し、外国語で表現する能力」を所有しているか否かの「規準」は、「外国語を理解したり、表現したりする言語活動」⁷⁾が提供する⁸⁾のであって、このような「能力」は、「言語活動」と区別することが実際上不可能である、ということを急いで付け加えなければならない。外国語教育の目的を「外国語を理解し、外国語で表現する能力」の形成と設定することは、決して無害ではない。このように設定された目的に代わる目的を、「外国語を理解し、外国語で表現する能力」の行使である「言語活動」の根底にあって、「言語活動」を可能にしている本質的・基礎的要因の究明を踏まえて、設定することが必要なのである。Chomsky(1980)が想定しているように、「われわれの言語的諸能力(linguistic abilities)が、[規則と表示から成る]心的諸構造(mental structures [of rules and representations])に基づいている」⁹⁾とすれば、われわれは、外国語教育の目的を、「言語的諸能力」の言葉ではなくて、「心的諸構造」の言葉で語らなければならないであろう。

1. 2 「外国語」科「英語」の「内容」

「中学校学習指導要領」は、「外国語」科「英語」の各学年の「目標」を、3項目に分けて、「聞

くこと、話すこと」、「読むこと」、「書くこと」のそれぞれについて、示している¹⁰⁾。第1学年の「目標」は、次のようになっている¹¹⁾。

- (1) 初歩的な英語を用いて、簡単な事柄を聞いたり話したりすることができるようにさせる。
- (2) 簡単な事柄について書かれている初歩的な英語の文を読むことができるようにさせる。
- (3) 初歩的な英語を用いて、簡単な事柄について文を書くことができるようにさせる。

第1学年の「簡単な事柄」が、第2学年では「事柄の概要」に、第3学年では「事柄の要点」に置き換えられている¹²⁾。

各学年の「内容」は、「(1) 言語活動」、「(2) 言語材料」の2項目で構成されている。「音声と文字の両面において言語を総合的に理解したり表現したりするいわゆる言語活動を行わせて、結果として言語の実際の使用につながるようにしよう」¹³⁾という、「言語活動主義」とでも呼ぶべき観点からであろうか、(2)の「言語材料」は、「上記(1)の言語活動は、原則として、次の言語材料を用いて行わせる。」というような表現で、学年ごとに示されている¹⁴⁾。しかし、佐々木輝雄氏は、(1)の「言語活動」よりも、(2)の「言語材料」の方を先に解説している。それによれば、「外国語を理解したり、外国語で表現する」ためには、「音声とか文字とか語法というものの」が考えられるが、「言語材料」という用語は、これらの「総称」である¹⁵⁾（「学習指導要領」では、「言語材料」は、「音声」、「文」、「文型」、「語及び連語」、「文法事項」、「文字」の6項目に分けられている¹⁶⁾）。そして、これらの「言語材料を用いて、聞いたり、話したり、読んだり、書いたりすること」、すなわち、「言語材料を運用する活動」が、「言語活動」である¹⁷⁾。(1)の「言語活動」については、各学年の「目標」に基づいて行わせる共通の「言語活動」が、第1学年に示されている¹⁸⁾。第1学年の「(1) 言語活動」は、次のようになっている¹⁹⁾。

英語を理解し、英語で表現する能力を養うため、次の言語活動を行わせる。

ア 聞くこと、話すこと

次の事項について指導する。

- (ア) 話題の中心をとらえて、必要な内容を聞き取ること。
- (イ) 話そうとする事柄を整理して、大事なことを落とさないように話すこと。
- (ウ) 相手の意向を聞き取って、的確に話すこと。

イ 読むこと

次の事項について指導する。

- (ア) はっきりした発音で正しく音読すること。
- (イ) 文の内容を考えながら音読したり黙読したりすること。
- (ウ) 文の内容を理解して、内容が表現されるように音読すること。
- (エ) 書かれていることの内容を全体としてまとめて読み取ること。

ウ 書くこと

次の事項について指導する。

- (ア) 文を聞いて正しく書き取ること。
- (イ) 書こうとする事柄を整理して、大事なことを落とさないように書くこと。
- (ウ) 書かれていることの内容を読み取って、それについて書くこと。

「高等学校学習指導要領」の1978年の改訂で、「高等学校における英語の中心となる科目」として、『聞くこと、話すこと』、『読むこと』及び『書くこと』の言語活動が総合的に行われるような内容の科目、「英語Ⅰ」および「英語Ⅱ」が設けられた²⁰⁾。また、「中学年及び高学年において更に選択履修できる科目」として、「主として『聞くこと、話すこと』の言語活動を一層深めて学習する科目」として「英語ⅡA」,'主として『読むこと』の言語活動を一層深めて学習する科目」として「英語ⅡB」,'主として『書くこと』の言語活動を一層深めて学習する科目」として「英語ⅡC」の各科目が設けられた²¹⁾。

「英語Ⅰ」および「英語Ⅱ」の「内容」は、中学校の「英語」と同じように、「(1) 言語活動」,'(2) 言語材料」の2項目で構成されている。(2)の「言語材料」は、「上記(1)の言語活動は、原則として、中学校学習指導要領第2章第9節第2 [=「外国語」科の「各学年の目標及び内容」]に示す英語の言語材料に次の言語材料を加えて行わせる。」というような表現で、示されている²²⁾。(1)の「言語活動」については、各科目の「目標」に基づいて行わせる共通の「言語活動」が、「英語Ⅰ」に示されている²³⁾。「英語Ⅰ」の「(1) 言語活動」は、中学校の「英語」の第1学年に示されているものと、全く同じである²⁴⁾。

以上のように、「学習指導要領」は、「外国語を理解し、外国語で表現する能力」の観点からというよりは、むしろ「外国語を理解したり、表現したりする言語活動」の観点から、外国語教育としての英語教育を、「聞くこと、話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の3つの領域に区分している。「音声と文字の両面において言語を総合的に理解したり表現したりするいわゆる言語活動を行わせて、結果として言語の実際の使用につながるようにしよう」という「言語活動主義」の立場から、英語の言語体系が、「それだけでは、断片的」である「言語材料」²⁵⁾に分解されており、この「言語材料」が、「言語活動」を行うための材料として、「言語活動」に従属させられている。そして、「言語材料を運用する活動」である「言語活動」の「内容」は、いつまでたっても確定されそうにない。

確かに、「主として文字面における理解力を中心に、文法事項の説明や分析を行い、最後に英語を日本語におきかえることで事足りるとする」²⁶⁾ならば、こどもは、「言語すなわち言葉と文法の体系のみを暗記してはいても、それを言語活動として駆使できないでいる」という「一種の失語症の状態」にとどまる²⁷⁾であろう。そのうえ、「ある一つの言語を使用することには、その言語を知っていて、その言語の文を産出したり認識したりできることのほかに、多くのことが入っている。」²⁸⁾われわれが言語を使用するのは、「事物についての共有された[知識や]信念を背景として、かつ、社会的慣習の体系の枠組みの範囲内において」なのである²⁹⁾。

しかし、「学習指導要領」の、教える内容がおおよそ確定できそうな領域区分は廃棄するはかなかりう。われわれは、別の領域区分の可能性、すなわち、「外国語を理解し、外国語で表現する能力」の行使である「言語活動」に介入する「心的諸構造」の観点からの領域区分の可能性を、本稿の2.で、これらの「心的諸構造」の諸特性を探究し、それらの様々な構成要素を識別した上で³⁰⁾、3.で示したい。

なお、菅野(1983)によれば、「言語活動」は、「言語活動もどき」と「本格的な言語活動」の2種類に大別される。前者は、「言語[を体系]として学習したものを具体的場面に適用してゐるためのもの」であって、「言語[体系]の学習」の領域の中に位置づけられる。後者は、「直接的に言語の体系を学習する」のではなくて、「言語を手段に思想の交換をする」のである³¹⁾。

注

[訳文は、必ずしも邦訳に従っていない]

- 1) 文部省「中学校学習指導要領」, 大蔵省印刷局, 1977年, p. 97.
- 2) 文部省「高等学校学習指導要領」, 大蔵省印刷局, 1978年, p. 62, を参照されたい。
- 3) 吉富一・佐々木輝雄(編)『改訂 中学校学習指導要領の展開 外国語(英語)科編』, 明治図書, 1977年, p. 26, および, 伊藤健三・佐々木輝雄(編)『改訂 高等学校学習指導要領の展開 外国語(英語)科編』, 明治図書, 1978年, p. 38.
- 4) 安井稔「そとから見た日本の英語教育」, 『英語教育の中の英語学』, 大修館書店, 1973年, pp. 246-252, を参照されたい。
- 5) 吉富・佐々木(編)(1977: 8), および, 伊藤・佐々木(編)(1978: 8).
- 6) 吉富・佐々木(編)(1977: 25-26), および, 伊藤・佐々木(編)(1978: 37-38), を参照されたい。
- 7) 吉富・佐々木(編)(1977: 17), および, 伊藤・佐々木(編)(1978: 24).
- 8) Noam Chomsky, *Rules and Representations* (Oxford: Basil Blackwell, 1980), p. 48 [N. チョムスキー『ことばと認識——文法からみた人間知性——』, 井上和子・神尾昭雄・西山佑司訳, 大修館書店, 1984年, p. 67], を参照されたい。
- 9) Chomsky (1980: 49) [チョムスキー(1984: 68)].
- 10) 吉富・佐々木(編)(1977: 30).
- 11) 文部省(1977: 97).
- 12) 文部省(1977: 99-100, 101), を参照されたい。
- 13) 吉富・佐々木(編)(1977: 19).
- 14) 文部省(1977: 98, 100, 101).
- 15) 吉富・佐々木(編)(1977: 28).
- 16) 文部省(1977: 98-102), を参照されたい。
- 17) 吉富・佐々木(編)(1977: 28-29).
- 18) 文部省(1977: 100, 101).
- 19) 文部省(1977: 97-98).
- 20) 伊藤・佐々木(編)(1978: 27).
- 21) 伊藤・佐々木(編)(1978: 29).
- 22) 文部省(1978: 63, 64).
- 23) 文部省(1978: 64).
- 24) 文部省(1978: 62-63), を参照されたい。
- 25) 吉富・佐々木(編)(1977: 28), および, 伊藤・佐々木(編)(1978: 41).
- 26) 吉富・佐々木(編)(1977: 19).
- 27) 芝田進午「国際連帯と外国語教育の改革」, 『教育労働の理論』, 「双書 現代の精神的労働 3」, 青木書店, 1975年, p. 286.
- 28) Adrian Akmajian, Richard A. Demers, and Robert M. Harnish, *Linguistics: An Introduction to Language and Communication* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1984²), p. 391.
- 29) Chomsky (1980: 247) [チョムスキー(1984: 332)].
- 30) Chomsky (1980: 115-116) [チョムスキー(1984: 155)], を参照されたい。
- 31) 菅野富士雄「英語の教科書のあり方——英語の世界をひらく」, 柴田義松(編)『教科書』, 有斐閣選書,

有斐閣, 1983年, pp.196-197.

2. 言語教育の目的

須田勝彦氏によれば、「教科[教育]の目的論」に属する言明が「一般的に検討され、吟味される領域」は、「教育学,あるいはその中における『教科の成立根拠』とでも呼ぶべき領域」である¹⁾。しかし、現在のところ、「どのような根拠をもって[ある1つの教科教育の]目的を[かくかくしかじかと]設定しうるのであるのか」という「教育学的問題」に何らかの形で答えうる一般的理論を、われわれは持っていない。したがって、現在われわれが設定しうる、ある1つの教科教育の目的は、「[その教科教育の]研究における作業仮説」の地位にとどまらざるをえない²⁾。

さて、国語教育であろうと、外国語教育であろうと、学校教育の一環としての言語教育の目的を、日本語または英語のような「ある1つの言語を教えること」、すなわち、「ある1つの言語の知識の形成」と設定してみよう。この目的論の中の「ある1つの言語」、あるいは、「ある1つの言語の知識」の内容は、決して自明ではない。日本語と英語に限ってみても、「これが[その言語の]科学的記述であるとされるものがまだない」という安井(1981)の言明³⁾は、現在でも妥当であるといえよう。こうして、言語教育研究においても、他の教科教育研究においてと同様に、「目的設定の唯一の意義」は、「出発点が明らかになる」ことというよりは、むしろ「目標、すなわち『[設定された目的]の意味を明らかにすること』が定まること」にある⁴⁾。

われわれは、上で、言語教育の目的を「ある1つの言語の知識の形成」と設定した。このような目的設定によって、言語教育の内容、すなわち、「ある1つの言語の知識」を分析する枠組みとして、言語学の枠組みが得られる。この2.では、言語学の枠組みによって、「ある1つの言語の知識」とは何かを、可能な限り明らかにしたい。われわれがさしあたり依拠する「言語学」は、「注意を1つの特定の認知領域(cognitive domain)と、精神(mind)の1つの生得的能力(faculty)である生得的言語能力(language faculty)とに集中するような、心理学の一部」と考えられている。そして、この「心理学」は、「どんなに少なくとも、行動し経験を解釈する人間の諸能力(capacities)と、これらの能力とそれらの行使の根底にある心的諸構造(mental structures)とを、そして、もっと深くは、これらの心的諸構造を構築する第2次の能力(second-order capacity)と、これらの第2次の諸能力の根底にある諸構造とを、問題にする。」⁵⁾

Chomsky(1980)が想定しているところによれば、「ある1つの言語を知っている」ということは、「ある特定の心的状態(mental state)にあって、その心的状態が、移り変わる心的諸状態の相対的に安定した構成要素として存在し続ける」ということであり、もっと言えば、「様々なタイプの心的表示(mental representations)を生成(generate)し、関係づける規則(rules)と原理(principles)の体系から成るある特定の心的構造(mental structure)を持っている」ということである⁶⁾。われわれは、この想定に従い、「言語の知識」を、もっと一般的には「知識」を、「何かを行う能力(ability)」と実際上同一視する立場は採らない。この立場では、「行動が、知識を所有しているか否かの規準を提供する」という誤った結論が導かれるだろう。それに対して、われわれが採っている立場では、「行動は単に、知識を所有しているという証拠を提供するにすぎない。」⁷⁾

2.1 「言語の『計算的』側面」と「概念体系」の区別と相互作用

Chomsky(1980)は、1つの可能性として、『ある1つの言語を知っていること』とわれわれ

れが呼んでいることは、単一の現象ではなくて、相互作用するが区別されるいくつかの構成要素に分解されるに違いない」と仮定している。1つの構成要素は、「言語の『計算的』側面」(“computational” aspects of language), すなわち、「多様な種類の統語構造 (syntactic constructions) あるいは音韻のパターンあるいは意味のパターン (phonological or semantic patterns) を形成し、人間言語の豊かな表現力をもたらす諸規則」を含んでいる。第2の構成要素は「概念体系」(conceptual system) であって、これは、「対象指示の体系」(system of object-reference) や、「動作主」(agent), 「着点」(goal), 「道具」(instrument) などのような「主題関係」(thematic relations) や、われわれの概念の「『原因』構造」(“causal” structure), すなわち、「多かれ少なかれアリストテレス的な路線に沿った、起源、機能、質料組成 (material constitution) などの『生成要因』(generative factors) の観点からの、[われわれの概念の] 分析」, などを含んでいる⁸⁾。

言語の計算的側面と概念体系は、「精神や脳の中に全く違ったふうに表示されている」かもしれない。そこで、「厳密に言って、生得的言語能力を構成する『計算的な』規則と表示の体系」と、「厳密に言って、生得的言語能力に帰せられるべきでは全然なくて、むしろ、われわれが生きている世界の『常識的理解』(common sense understanding) をもたらす何か別の生得的能力の一部と考えられるべきである」「概念構造の体系」を区別することにしよう。概念体系は、たとえば、「言語が何ら意義深い役目を果たさないあらゆる種類の心的な行為や過程で、中心的な役割を持っている」かもしれない⁹⁾。

もっとも、2つの体系は「相互作用する」。「言語体系の特定の表現は概念体系の要素に連結されている」し、「言語体系の規則は主題関係に言及する。」¹⁰⁾まず、前者の「相互作用」について、説明を加えよう。Chomsky (1980) によれば、「文法 (grammar) は、文の現実の表示が生成されるためには、他の諸体系 (たとえば、概念体系) の言葉で固定されなければならない媒介変数 (parameters) を持っている」かもしれない¹¹⁾。つまり、「生得的言語能力は、文法を、精神の他の生得的能力と共同でしか、構築しない」かもしれないのである¹²⁾。そこで、「『言語的』であるような意味特性と、常識的理解、すなわち、命名される、記述される、あるいは話題にされる事物の本性を取り扱う認知体系 (cognitive system), の一部を成すような意味特性の間には、何らはっきりした境界はない」と仮定しよう。そうすると、語彙項目 (lexical items) は、「常識的信念の体系にとっての中心的な核心のようなものを成す諸原理によって関係づけられ」、「生得的言語能力と精神の他の生得的能力との相互作用によって生成された『意味空間』(semantic space) の中に位置づけられる。」そして、「名辞 (term) の指示 (reference)」は、「[その名辞と] 連合された概念の、常識的理解という非言語的な体系の中の位置」によって決まる。たとえば、「虎」という名辞は、「後者の体系との連合を通してしか、フレーゲ流の『意義』(Fregean “sense”) と同等のものを獲得しない」のである¹³⁾。次に、後者の「相互作用」について、説明を加えよう。Chomsky (1975) によれば、「文法の規則の操作は、部分的には、語彙項目の意味特性によって決定される」。たとえば、「受動文 (passive sentences) を形成するためには、動詞の、意味特性と、[動詞を] 取り巻く名詞句との『主題関係』とを考慮に入れなければならない。」¹⁴⁾

以上のように、「言語の知識」は、「特定すると、「厳密に言って、生得的言語能力を構成する」「言語の『計算的』側面」は、」「知識や信念の他の諸体系に密接に関係づけられている。」¹⁵⁾後者の諸体系は、指示、すなわち、言語と世界との関係に介入してくるが、だからといって、言語

教育が、それらの認知体系の形成を引き受けるべきだということにはならない。言語教育がなすべきことは、言語の知識を、他の認知体系に関係づけて、形成することであろう。

2. 2 人間本質の一部としての「言語の『計算的』側面」

Chomsky (1982) によれば、人間は、「他のいかなる有機体とも根本的に異なっており、たとえば、「歴史を持っているただ1つの有機体」である。このことは、「広大な範囲の思考を表現する能力 (ability)」と関係がある。「思想の中に入っている要素的な素材が原始的で、他の動物に利用可能」であってもおかしくない。すなわち、たとえば、「知覚に関与する範疇化 (perceptual categorisation) あるいは対象認定 (object identification) が、たくさんの有機体の間で類似している」ということが、申し分なくありうる。このことから、人間以外の種 (species) には何か欠けているに違いないということになるが、それは、「生得的言語能力の計算的側面」である¹⁶⁾。高等な類人猿も、「人間言語の計算的構造の初歩さえも発現させる能力 (capacity) を欠いている」¹⁷⁾。「人間言語の最も基本的な諸特性 (たとえば、離散的無限 (discrete infinity) の文を生成する、回帰的な (recursive) 埋め込み (embedding) の使用) でさえも、類人猿の諸能力 (capacities) を超えている」のである¹⁸⁾。

人間言語が持っている「離散的無限性」という特性を持っている「動物のコミュニケーション体系」はない¹⁹⁾。Chomsky (1972) によれば、「知られている、動物のあらゆるコミュニケーション体系」は、次の「2つの基礎的原理のうちの1つ」を用いている。第1に、「離散的有限性」とでも呼ぶべき原理に基づいているものは、「固定された、有限の数の信号から成り、信号のそれぞれが、ある特定の範囲の行動または情動の状態と連合されている」。第2に、「連続的無限性」とでも呼ぶべき原理に基づいているものは、「固定された、有限の数の言語的次元を利用しており、言語的次元のそれぞれが、ある特定の非言語的次元と、言語的次元に沿った1点の選択が、[それに] 連合された非言語的次元に沿ったある特定の点を決定し合図するような仕方で、連合されている。」こうして、人間言語と動物のコミュニケーション体系との違いは、「『より多い』か『より少ない』かの問題」ではなくて、「全く異なる組織原理」の問題である²⁰⁾。

これらの思弁からすれば、「人間言語の計算的体系という投射的な機構を欠いた理性 (ratio) は、ひどく損なわれている」²¹⁾ということになる。したがって、国語教育であろうと、外国語教育であろうと、言語教育においては、言語の「計算的」体系の教授が、その不可欠の領域を成す。

2. 3 「文法的能力」と「語用論的能力」の区別

「ある1つの言語を知っている」人は、「ある文を用いることが適切である条件」も知っており、「与えられた社会的条件の下でのある文の適切な使用によって、どんな目的が進められうるか」も知っている²²⁾。そこで、「ある1つの言語を知っているという心的状態を、さらにいくつかの構成要素に分析する」ことに、特に「時に『文法的能力』 (grammatical competence) と呼ばれるものを『語用論的能力』 (pragmatic competence) と区別する」ことにする。「能力」 (competence) という用語は、「[何かを行う] 能力」 (ability) を連想させる点で、誤解を招くことに注意されたい。「文法的能力」とは、「形式と意味、およびそれらの関係のすべての側面を包含する認知状態」のことである。これらの側面は、「形式の表示と意味の表示を関係づける、人間精神のある特定の低位体系」である「生得的言語能力」に帰される。「語用論的能力」は、「ある目的を達成するために、[文法的能力] を概念体系といっしょに使用する能力 (ability) の根

底にある」認知体系である。語用論的能力は、「精神に表示された[ある種の]規則から成るある特定の体系」によって特徴づけられるかもしれない²³⁾。要するに、文法的能力は「[文の]形式と意味の知識」であり、語用論的能力は「様々な目的に適合した、[文の]適切な使用の条件と仕方の知識」である。こうして、言語を、「使用に充てられうる1つの道具」と考えてもよいことになる。文法的能力を表現する文法は「この道具[自体]を特徴づける」ものであり、語用論的能力を構成する規則と原則の体系は「この道具がいかにして効果的に使用に充てられうるかを決定する」ものである。語用論的能力は、「言語を、言語使用の慣習上の設定の中に置き、意図や目的を手持ちの言語的手段に関係づける」といえよう²⁴⁾。

確かに、言語は、ある1つの面では、「道具」と考えられるが、‘言語活動主義’者が主張しているような、「言語活動を行わせて、結果として言語の実際の使用につながる」ようにできるような、単純な「道具」ではない。この「道具」を「効果的に」「使用」するためには、この「道具[自体]」を十分に知っていなければならないであろう。こうして、言語教育においては、文法的能力(の基本部分)の形成が、語用論的能力の形成の前提となる。

なお、言語の知識は、「文のレベルを越えて広がっている」のであって、われわれは、「談話(discourse)の構造を支配する諸原則」を知っている。²⁵⁾

結局、Chomsky (1980)においては、「われわれがゆるやかに『言語の知識』と呼んでいるもの」は、第1には「文法の知識」を、それ以外には「文法と相互作用する他の認知諸体系」を含んでいる。「[それぞれ]特有の特性と組織原理を持った諸々の概念体系」,「語用論的能力」[,そして、「談話の構造を支配する諸原則」の知識]が、後者の認知諸体系に含まれる²⁶⁾。すなわち、Chomsky (1980)の枠組みによって、「言語の知識」が、「言語が何ら意義深い役目を果たさないあらゆる種類の心的な行為や過程で、中心的な役割を持っている」かもしれない「概念体系」を別にすれば、第1には「文法的能力」、それ以外には「文法[的能力]と相互作用する」、「語用論的能力」および「談話の構造を支配する諸原則」の知識、という3つの構成要素に分析されることが明らかになった。しかし、これらの構成要素が、どのような構造をなして、「言語の知識」として統合されているかということは不明のままである。われわれが「言語教育の教科カリキュラムの基本部分の構造」について語るためには、Chomsky (1980)に代わる、「言語の知識」の要素だけではなくて、その構造をも明らかにしている言語学的枠組みが必要なのである。

注

[訳文は、必ずしも邦訳に従っていない]

- 1) 山口格・須田勝彦「数学教育の観点から見たアルキメデスの公理」,『北海道大学教育学部紀要』第49号,北海道大学教育学部,1987年, p. 25.
- 2) 山口・須田(1987:27),を参照されたい。
- 3) 安井稔「対照研究の流れ」,『言語』第10巻第12号,大修館書店,1981年12月1日, p. 26.
- 4) 山口・須田(1987:27),を参照されたい。
- 5) Noam Chomsky, *Rules and Representations* (Oxford: Basil Blackwell, 1980), p. 4 [N. チョムスキー『ことばと認識——文法からみた人間知性——』,井上和子・神尾昭雄・西山佑司訳,大修館書店,1984年, p. 7].
- 6) Chomsky (1980:48) [チョムスキー(1984:66-67)].
- 7) Chomsky (1980:48) [チョムスキー(1984:67)],を参照されたい。

- 8) Chomsky (1980: 54-55) [チョムスキー (1984: 75-76)].
- 9) Chomsky (1980: 55) [チョムスキー (1984: 75-76)].
- 10) Chomsky (1980: 55) [チョムスキー (1984: 76)].
- 11) Chomsky (1980: 123) [チョムスキー (1984: 164)].
- 12) Noam Chomsky, *Reflections on Language* (New York: Pantheon, 1975), p. 41 [N. チョムスキー『言語論——人間科学的省察』, 井上和子・神尾昭雄・西山佑司訳, 大修館書店, 1979年, p. 59].
- 13) Chomsky (1975: 41-42) [チョムスキー (1979: 59-60)].
- 14) Chomsky (1975: 42) [チョムスキー (1979: 60)].
- 15) Chomsky (1980: 225) [チョムスキー (1984: 303)].
- 16) Noam Chomsky, *The Generative Enterprise: A Discussion with Riny Huybregts and Henk van Riemsdijk* (Dordrecht: Foris, 1982), p. 19 [ノーム・チョムスキー『生成文法の企て』②, 阿部泰明・福井直樹・川崎典子訳, 『言語』第13巻第10号, 大修館書店, 1984年10月1日, pp. 108-109].
- 17) Chomsky (1980: 57) [チョムスキー (1984: 78-79)].
- 18) Chomsky (1980: 261) [チョムスキー (1984: 352)].
- 19) Chomsky (1982: 22) [チョムスキー (1984: 111)].
- 20) Noam Chomsky, *Language and Mind*, Enlarged Edition (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972), pp. 69-70 [ノーム・チョムスキー『言語と精神』, 川本茂雄訳, 『現代思想選』2, 河出書房新社, 1980年, pp. 116-117].
- 21) Chomsky (1980: 58) [チョムスキー (1984: 79)].
- 22) Chomsky (1980: 224) [チョムスキー (1984: 302)].
- 23) Chomsky (1980: 59) [チョムスキー (1984: 80-81)].
- 24) Chomsky (1980: 224-225) [チョムスキー (1984: 302-303)].
- 25) Chomsky (1980: 225) [チョムスキー (1984: 303)].
- 26) Chomsky (1980: 90) [チョムスキー (1984: 121)].

3. 言語教育の領域構造

3. 1 「言語的コミュニケーションの全般的理論」

われわれが、「言語の知識」の要素と構造を明らかにしているとして採用する言語学的枠組みは、Leech (1983) である。

Leech (1983) の主張は、本質的には、次のようなものである。

文法（言語の抽象的な形式的体系）と語用論（言語使用の諸原則）は、言語学の内部の相補的な領域である。これらの両方の領域を、そして、それらの間の相互作用を研究することなしには、言語の本性を理解することはできない¹⁾。

Leech (1983) は、「チョムスキーの『[文法的] 能力』([grammatical] competence) の意味での形式的言語学の中心性」は「肯定」している²⁾が、Leech (1980) の理解するところでは、「生成文法のような形式的な理論」は、「語用論を含む言語的コミュニケーションの全般的理論のうちに包摂されるべき特殊な理論」なのである³⁾。Leech (1983) においては、「文法」とは、「メッセージを産出したり解釈したりするための抽象的な形式的体系」であり、「語用論」とは、

「文法の使用によってコミュニケーションで成功を収めるための方略と原則の集合」である⁴⁾。後述するように、Leech (1983) の「語用論」は、Chomsky (1980) の「語用論的能力」と全く同じ、というわけではない。

このような「言語的コミュニケーションの全般的理論」は、「言語の知識」を「コミュニケーション能力」(communicative competence)として特徴づけたものであると解釈することができる。この解釈では、「コミュニケーション能力」の「中心」に、「文法的能力」が位置する。

Leech (1983) は、彼が採っている語用論への接近法を「レトリック的」(rhetorical)と特徴づけている。彼が「レトリック」(rhetoric)という用語を用いる際に念頭に置いているのは、「最も一般的な意味での、言語の効果的な使用」である。そして、「レトリック」という用語は、「その機能によって関係づけられている、会話の原則の集合」を表すのに用いられている⁵⁾。

Halliday (1970) によれば、「言語の本性」は、「言語が果たさなければならない諸機能」に密接に関係づけられている⁶⁾。彼のいう「言語の諸機能」とは、次のようなものである。

1. 言語は「内容」の、つまり、話し手の、自分の意識の内的世界を含めての実在世界の経験の、表現に役だつ。これを観念構成的機能 (ideational function) と呼んでさしつかえない。
2. 言語は社会的諸関係を確立したり保持したりするのに、つまり、社会的役割の表現に、役だつ。この社会的役割に含まれるのは、言語そのものによって作り出されるコミュニケーション役割——たとえば、質問者または応答者の役割である。また、言語は、人と人との相互作用という手段によって、事をなすことにも役だつ。この機能を対人関係の機能 (interpersonal function) と呼んでさしつかえない。
3. 最後に、言語は、それ自身との、そして、それが使用される状況の諸特徴との連結を成すことに備えなければならない。これをテキスト的機能 (textual function) と呼んでさしつかえない。というのは、これは、話し手または書き手が「テキスト」(text)、すなわち、状況に関係のある談話の連結された段落 (passages) を構築できるようにして、聴き手または読み手がテキストを文の任意の集合と区別できるようにするものだからである⁷⁾。

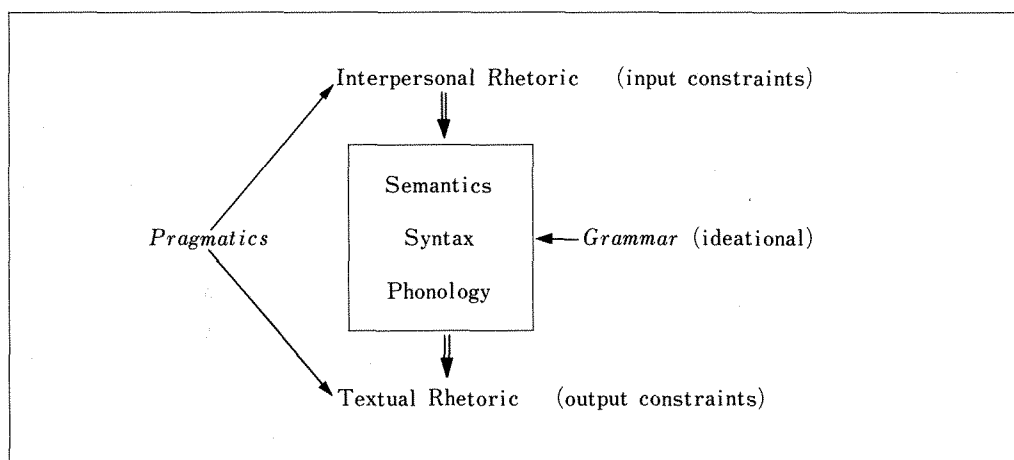
このような Halliday (1970) の3つの機能を、Chomsky (1980) の「言語の知識」の3つの構成要素に帰属させることは、必ずしも不当ではあるまい。「観念構成的機能」は「文法的能力」に、「対人関係の機能」は「語用論的能力」に、「テキスト的機能」は「談話の構造を支配する諸原則」の知識に、それぞれ帰されるように思われる。

しかし、Halliday (1970) においては、「利用可能な選択の体系」が「その言語の『文法』」であって、「膨大な数の選択」が結合して「ごく少数の相対的に独立な『ネットワーク』」を成し、これらの「選択のネットワーク」が「言語の諸機能」に対応する、とされている⁸⁾から、上の3つの言語機能はいずれも「文法」に属する。それに対して、Leech (1983) の主張によれば、「観念構成的機能」は「(意味-音声の写像を通して聞き手に観念を伝達する) 文法」に属し、「対人関係の機能」と「テキスト的機能」は「語用論」に属する⁹⁾。われわれは、Leech (1983) とともに、「文法は観念構成的であり、語用論は対人関係的・テキスト的である」¹⁰⁾という見解に立っている。

「語用論の原則」は、「文法の規則」よりも「弱い制約」を言語行動に課す。すなわち、「語用論の原則」は、「蓋然論的な意味」でしか予測をなしえない¹¹⁾。Searle (1969) の用語法¹²⁾を

用いられ、「文法の規則」は「構成的規則」(constitutive rules)であり、「語用論の原則」は「統制的規則」(regulative rules)である¹³⁾。ある1つの「言語の[文法の]規則(例. 英語で付加疑問を形成するための規則)」は、普通は、その「言語の定義の不可欠の部分」とみなされるが、「[語用論の原則や]格率(maxims)」はそうではない¹⁴⁾。つまり、文法は、文の無限集合である言語を生成するが、語用論は、文の使用の仕方に制約をかけるのである。英語を例にとれば、文法は、「英語」か「英語でない」かを問題にし、語用論は、「よい英語」か「まずい英語」かを問題にするのである¹⁵⁾。

「話し手の観点」から見ると、「対人関係的レトリック」(Interpersonal Rhetoric)と「テキスト的レトリック」(Textual Rhetoric)はそれぞれ、「文法に対する入力制約と出力制約」と特徴づけられてさしつかえない。「聞き手の観点」から見ると、これらの「制約」は逆になる¹⁶⁾。



観念構成的機能は、「言語の中心的な機能」である¹⁷⁾。Leech (1983) の意見では、「人間言語」を「人間言語」たらしめている、すなわち、「思想とコミュニケーションの並外れて強力な道具」たらしめているのが、「観念構成的機能」である¹⁸⁾。そして、Leech (1983) は、意味論 (semantics)、統語論 (syntax)、音韻論 (phonology) という3つの部門から成る文法のモデルを受け入れている。これらの「レベル」は、「メッセージを符号化するという目的のために『意味』を『音声』に変換する(産出)」、あるいは、「メッセージを解読するという目的のために『音声』を『意味』に変換する(解釈)」、「3つの相次ぐ符号[下位]体系」とみなされている¹⁹⁾。

対人関係的レトリックが入力制約とみなされるのは、それが、「与えられた発話行為」を遂行するのに適切な「文法形式」を話し手に選択させるからである。たとえば、それは話し手に、「指示を命令の形式で (*Hand me that screwdriver*) というよりはむしろ質問の形式で (*Could you hand me that screwdriver?*) 組み立てさせる」かもしれない。また、テキスト的レトリックが出力制約と呼ばれるのは、それが話し手に、「メッセージの部分部分を提示する最も適切な、あるいは最もうまくいく順序づけ」を選択させるからである²⁰⁾。たとえば、能動-受動の間の選択を考察されたい。

3. 2 言語教育の諸領域

われわれは、この「言語的コミュニケーションの全般的理論」に基づいて、言語教育を、「文

法的能力を形成する領域」と「語用論的能力を形成する領域」という2大領域に区分することができる。後者はさらに、「対人関係のレトリック」の領域と「テキスト的レトリック」の領域に下位区分される。

文法の規則は「構成的規則」であり、語用論の原則は「統制的規則」であるから、文法的能力（の基本部分）の形成が、語用論的能力の形成の前提になる。したがって、「語用論的能力を形成する領域」は、「文法的能力を形成する領域」よりも遅れて始まる。この領域で行われる「言語活動」は、菅野（1983）の「本格的な言語活動」である。

また、「文法的能力を形成する領域」では、語用論が、一般的にではなくて、個々の教育内容に即して、たとえば、「態」（voice）のテキスト的レトリックや、いわゆる「法」（mood）の対人関係的レトリックとして、問題にされることがありうるだろう。この領域で行われる「言語活動」は、できるかぎり、テキスト的レトリックや対人関係的レトリックに配慮して、自然で意味のあるものにすべきだが、それでも、菅野（1983）の「言語活動もどき」である。

注

[訳文は、必ずしも邦訳に従っていない]

- 1) Geoffrey N. Leech, *Principles of Pragmatics* (London: Longman, 1983), p. 4 [ジェフリー・N. リーチ『語用論』, 池上嘉彦・河上誓作訳, 紀伊国屋書店, 1987年, p. 6].
- 2) Leech (1983: 4) [リーチ (1987: 6)].
- 3) Geoffrey N. Leech, *Explorations in Semantics and Pragmatics* (Amsterdam: John Benjamins, 1980), p. 2 [ジェフリー・N. リーチ『意味論と語用論の現在』, 内田種臣・木下裕昭訳, 理想社, 1986年, p. 3].
- 4) Leech (1983: 76) [リーチ (1987: 106-107)].
- 5) Leech (1983: 15) [リーチ (1987: 21)].
- 6) M. A. K. Halliday, "Language Structure and Language Function", in John Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics* (Harmondsworth: Penguin Books, 1970), p. 141 [M. A. K. ハリデイ「言語構造と言語機能」, J. ライオンズ(編著)『現代の言語学』(上), 田中春美(監訳), 大修館書店, 1973年, p. 188].
- 7) Halliday (1970: 143) [ハリデイ (1973: 191-192)].
- 8) Halliday (1970: 142) [ハリデイ (1973: 190)].
- 9) Leech (1983: 57) [リーチ (1987: 79)].
- 10) Leech (1983: 56) [リーチ (1987: 78)].
- 11) Leech (1983: 48) [リーチ (1987: 67)].
- 12) John R. Searle, *Speech Acts* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969), pp. 33-42 [J. R. サール『言語行為』, 「双書プロブレマタ」⑤, 坂本百大・土屋俊訳, 勁草書房, 1986年, pp. 58-74].
- 13) Leech (1983: 21) [リーチ (1987: 28)].
- 14) Leech (1983: 8) [リーチ (1987: 12)].
- 15) Leech (1980: 10) [リーチ (1986: 15)], を参照されたい。
- 16) Leech (1983: 57, 58) [リーチ (1987: 79)].
- 17) Leech (1980: 20) [リーチ (1986: 30)].
- 18) Leech (1983: 57-58) [リーチ (1987: 80)].

- 19) Leech (1983:12) [リーチ (1987:17)].
- 20) Leech (1980:21) [リーチ (1986:31-32)].