



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	外国語教授理論の構築を目指して：学習者に形成する “言語の知識” に関する試論
Author(s)	大竹, 政美
Citation	北海道大學教育學部紀要, 54, 113-125
Issue Date	1990-02
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29343
Type	departmental bulletin paper
File Information	54_P113-125.pdf



外国語教授理論の構築を目指して

——学習者に形成する“言語の知識”に関する試論——

大 竹 政 美

Toward a Theory of Foreign Language Teaching: On the Nature of Knowledge to Be Formed in the Learner

Masami OTAKE

目 次

1. 外国語教授理論の構築のための予備的説明	113
2. 外国語学習者の課題	116
3. 分析の問題と総合の問題 —— 文法の知識 ——	118
4. 埋め込み問題 —— 語用論の知識 ——	121

1. 外国語教授理論の構築のための予備的説明

本稿の構成は、Wolfgang Klein, *Second Language Acquisition* (1986) の枠組みに基づいている。ただし、この著書は、書名からもわかるように、「外国語教授」(foreign language teaching)ではなくて、「第二言語獲得」(second language acquisition)を問題にしている(Klein 1986: 53)。第一に、「焦点」は「学習者」(learner)にある(Klein 1986: 1)。第二に、「学習」(learning)という用語よりは「獲得」(acquisition)という用語を用いるのが好まれ、「学習」という用語は「純粹に文体上の異形」である(Klein 1986: 20)。第三に、「それが普通は用いられていない環境で(すなわち、たいていは教授(instruction)を通して)獲得される、そして、獲得されたときには、日常の状況では学習者によって用いられない言語」と定義される「外国語」(foreign language)は、Klein (1986)の用語法では、「第二言語」(second language)に包含されている(Klein 1986: 19)。第四に、「指導される(guided)言語学習」を究明する必要があるというわけではないけれども、「自然発生的な(spontaneous)第二言語獲得」に、「研究における何らかの『論理的優先性』」を与えるのが当然である(Klein 1986: 19)、とされている。「指導される第二言語獲得」は、「派生物」、「自然発生的な学習という自然的過程(natural process)を家畜化(domesticate)しようとする試み」と見なされている(Klein 1986: 19, 28)のである。

1. 1 外国語教授研究の目的と意義

Klein (1986: viii)によれば、「第二言語の獲得」は「ある諸原理」に従う。それらの原理は、「人間の言語処理(language processing)のさまざまな特性」に、「学習者の特定の動機づけ(motivation) [というよりはむしろ学習者の能動性]」に、そして、最後に、「学習される言語の標本(samples)、または学習される言語についての情報(information)が学習者に接近可能(accessible)にされる [=言語材料(linguistic material)が学習者に提示される] 仕方」に由来する。第二言語獲得の研究は、「人間精神(mind)がいかにして、限られた入力(input)か

ら断片的な言語的諸体系を築き上げるか」、「新しい入力を利用可能 (available) になれば、それがいかにしてそれらを再編成するか」、そして、「それがいかにしてそれらを、それらが依然として不十分であるかもしれないコミュニケーション上の目的に使用するか」の研究である。その目的は、「これらの原理をあばき出すこと」である。

さらに、「第二言語獲得の研究が重要で時には報いのある事業である」二つの理由が挙げられている。第一に、「実践的な問題」として、「外国語教授」が、「最大限に効果的」であるためには；上で略述した「諸原理 [=獲得過程を支配する規則性]」に同調されなければならない。それらの原理が明示的にされない限り、「成功的な言語教授」は、「実践的な経験の、個人的な教育上の天賦の才能の、または運の問題」でしかありえない。第二に、「理論的な問題」として、第二言語獲得の研究は、「人間の言語処理がいかにして一般的に機能するか」について何かを明らかにすることができる。それは、「人間言語の本性と機能」に関して、たぶん、「失語症 (aphasia) 研究」や、「言語的発達と認知的発達 (cognitive development) とがたいへん引き離しがたい」「第一言語獲得の研究」が今までにしたよりも、いっそう大きな程度にまで、知る機会を与える (Klein 1986 : viii)。

なお、本稿で念頭に置いている外国語教授は、日本語を母語 (native language) とする子どもに対する、学校教育の一環としての英語の教授である。

1. 2 言語機能／言語処理装置

「外国語学習者の課題」を取り扱う 2～4 の諸節でより綿密に分析する「言語機能」／「言語処理装置」を、この節で導入しておこう。「言語機能」は、3～4 では、“言語の知識”という用語の下に取り扱うことにする。

「言語獲得の機構と法則を推し測る」ためには、「言語処理装置の働きを理解する」ことが不可欠である。第二言語獲得には、「別の言語に対処するために、言語処理装置を再編成する力量 (capacity)」が関わっている (Klein 1986 : 39)。外国語教授においては、「[言語] 処理装置の働き」を考慮に入れて、「言語処理の諸原理に反しないであろう仕方と言語教授を組織する」べきである (Klein 1986 : 53-54)。

学習者は、「言語機能」(language faculty) を備えていなければならない。Klein (1986) のいう「言語機能」とは、「言語を処理する (すなわち、発話 (utterances) を産出し理解する) 遂行能力 (ability) を、そして、ある一つの言語を学習する遂行能力を、必要ならば、包み込む概念」である (Klein 1986 : 34)。ただし、「言語学習」は、まず第一に、「人間精神 (mind) の単独の遂行能力」というよりはむしろ、「人間の [身体 (body) の複合的な] 言語処理装置の本来備わっている遂行能力」とされている。ここで、「言語処理装置」(language processor) とは、「人間の脳 (brain)、運動系 (motor system)、知覚器官 (perceptual apparatus) の、言語を処理することに同調されているような諸部分」である (Klein 1986 : 39)。

人間は、言語機能を働かせる際に、「『自然言語』(natural languages) と言われる社会的に規範づけられた諸体系の一つ」を使用しなければならない。人間は、「言語を産出し理解する」ことだけではなくて、「[言語処理装置の] 言語産出・理解 (language production and comprehension) を、[そのようなある一つの社会的体系] に適合させる」ことも、つまり、「与えられたある一つの言語を学習する」こともできるのである (Klein 1986 : 39)。

「言語処理装置の働き」は、「ある生物学的な諸決定因」と、「話し手 (speaker) に利用可能

な知識」を条件として伴う (Klein 1986: 39)。

1. 2. 1 言語処理装置の生物学的な諸決定因

第一に、「ある末梢諸器官 (peripheral organs)」, すなわち、「喉頭 (larynx) から唇 (lips) までの」「調音器官 (articulatory apparatus) 全体」と、「聴覚器官 (auditory apparatus)」がある。次に、「中枢神経系 (central nervous system) のいくつかの部分」, すなわち、「知覚 (perception), 記憶 (memory), 高等な認知諸機能 (higher cognitive functions) [(大ざっぱに言えば, 『思考 (thinking)』)]」を取り扱う諸部分」がある。「これらすべての構成要素」は、「それらの相互作用」とともに、「人間 (human being) に生得的 (innate)」である (Klein 1986: 39-40)。

「言語処理装置の生物学的な諸構成要素」は、「言語処理がその範囲内で起こることが可能である一種の枠組み」を形づくる。「この枠組みがどれほどの拘束であるか」は、少なくとも「中枢の諸分節」に関する限り、「論争中の問題」である。けれども、「生物学的な諸構成要素の、言語処理、したがって、[言語] 獲得における存在」は、「論争の余地がない」(Klein 1986: 40)。

1. 2. 2 利用可能な知識

「言語産出」も「言語理解」も、「(広い意味での) 知識」に支えられている。ここで用いられている「知識」(knowledge) という用語は、「二つの区別される異種の知識」, すなわち、「意識的知識」(conscious knowledge) と「暗黙の知識」(tacit knowledge) とを指示する。前者は「他の人々から、書物から、学校で、……獲得される」。後者は、「無意識 (unconscious) であって、普通は言葉にする (be verbalized) ことができない」が、「言葉の (verbal) 諸技能を含む、多くの技能 (skills) の基礎を形成する」。「われわれの言語の堪能 (proficiency) のうちの多く」は、「『暗黙の』知識」に属する (Klein 1986: 40)。

われわれは、「言語使用」の際に、「言語的知識 (linguistic knowledge) (意識的および暗黙の)」にだけではなくて、「非言語的知識 (nonverbal knowledge)」にも頼らなければならない。たとえば、*I'm coming round tomorrow at eleven.* という発話を理解するためには、

英語の音素 (phonemes),
英語の形態論 (morphology),
個々の単語 (words) の意味 (meaning),
英語の統語論の規則 (syntactic rules),

などを「知っている必要がある」(言語的知識)。しかしながら、「文脈 (context)」の中にある発話の十分な理解」を確保するためには、

話し手がだれか,
今日が何日か, したがって, *tomorrow* が何を意味するか,
round が何を指示するか

「知っている必要もある」(非言語的知識)。このような「文脈的知識」(contextual knowledge) は、「[文脈的知識] として発話に含まれているわけではない」。しかし、それは、われわれの「状況

の知識」(knowledge of the situation), 「先行するいくつかの発話」, および, われわれの「世界の一般的知識」(general knowledge of the world) から, 「構築することができる」(Klein 1986 : 40-41)。

コミュニケーション (communication) は, 「文脈的な (暗示的な) 情報と言語的に伝達される (明示的な) 情報の結合したもの」に大きく依存するのである。後者の情報は, 「われわれの自由にできる言語的知識」, つまり, われわれの「文法 (grammar), 語彙 (vocabulary) などの知識」から直接に派生する。前者の情報は, われわれの「他の知識」から派生する (Klein 1986 : 41)。

2. 外国語学習者の課題

学習者は, 「言語獲得の様式」がどうであっても, 「その時に [学習者] に利用可能であるような [言語的] 手段」を用いなければならない。これらの手段は, 規範的な観点から見てどんなに不完全でも, 「学習者の現時の [言語的] レパートリー ([linguistic] repertoire)」を表示し, 「学習者の現時の [言語的] レパートリー」として, 「(目標) 言語 ((target) language) の学習者異種 (learner variety)」を形成する (Klein 1986 : 29)。

学習者の「言語異種」(language variety) においては, 「二重の均衡」が保持されなければならない。その均衡は, 「内部的」には, 「さまざまな形態の言語的知識の相互作用」から成り, 「外部的」には, 「言語的知識と非言語的知識 (nonlinguistic knowledge) との均衡」である。この均衡の「変動」が, 「言語獲得の過程」を特徴づける (Klein 1986 : 49)。

学習者は, 「彼らに利用可能な言語的入力を, 彼らの個々の言語異種を発達させるために, 利用する」。そうして, 「[それらの言語異種] が, 漸進的に目標言語に近づいていく」。この, 言語獲得の過程は, 次の, 様相を異にする「二種類の規則性」を示す (Klein 1986 : 57), とされている。

- (a) あらゆる学習者異種は, どんなに初歩的で不十分であろうとも, それによって, その学習者が, 彼の [または彼女の] コミュニケーション上の必要の少なくともいくつかには応じることができる, ある一つの体系それ自体 (a system in itself) を成す。その体系の効率は, 学習者が発達させた言語的レパートリーにだけでなく, [学習者] の, その体系を扱う堪能にも依存する。
- (b) 一つの学習者異種から次のものへの推移は, あるパターンに従う。それは, 別個の, ……もっと進んだ体系への移行である。そのような推移が起こることが可能であるのは, 学習者が, 彼の [または彼女の] 特定の言語異種と目標 [言語] そのものとの食い違いに気づく立場にある限りにおいてだけである。その問題の規模は, 相次ぐ諸学習者異種が目標言語により密接に近づいていくにつれて, 大きくなる。

ただし, Klein (1986) は, 第一義的には「自然発生的な第二言語獲得」に関心があることに注意されたい。

Klein (1986 : Ch. 4) は, 学習者が直面する課題を, 四つの問題に分割して, 概観している。その四つの問題のうち, 「分析の問題」, 「総合の問題」, 「埋め込み問題」の三つは, (a) の様相に関わっている。もっと特定して言えば, 第一・第二の問題は, 「学習者が発達させた言語的レパー

トリー」に関わっており、第三の問題は、「[学習者] の、その体系を扱う堪能」に関わっている。第四の問題である「照らし合わせ問題」は、(b)の様相に関わっている。これらの問題は、第四の問題を除いて、3～4の諸節でより詳細に吟味することにしよう。

2. 1 分析の問題

「学習者に利用可能な入力」は、大部分は、「特定の状況的文脈 (situational context) の中に埋め込まれた完全な、意味のある発話」から成る。「知覚されて処理される情報」は、「厳密な意味での言語的情報 (linguistic information proper) を成す、音響的信号 (acoustic signals) の複合的な継起」と、「並行情報」 (parallel information) と称される、[音響的信号と] 同時発生の、主に視覚的な信号 (visual signals) の複合体」という二つの種類である。「分析の問題」 (the problem of analysis) とは、「音響的信号の流れを構成素単位 (constituent units) に分節すること、そして、[それらの構成素単位] を、発話の状況的文脈を成す、[音響的信号と] 同時発生の事象に関する並行情報を伴う線状 (line) に至らせること」である (Klein 1986 : 59)。

分析の問題は、決して「単に知覚的な問題」ではない。「発話 (speech) を理解するという過程」は、「学習者に利用可能な知識」に基づいている (Klein 1986 : 60)。

2. 2 総合の問題

学習者は、「一語文 (one-word sentences) の範囲を越える発話を産出する」ためには、「[彼または彼女の知っている] 単語を組み合わせようとしなければならない」。これが、「総合の問題」 (the problem of synthesis)、厳密に言えば、「単語の総合の問題」である。同様の問題は、「音声」 (sounds) についても存在する (Klein 1986 : 60-61)。

「総合の問題」が関係のあるのは、ただ学習者の「言語産出」にとつてだけというわけではない。学習者はまた、「目標言語の他の話し手の言うことを理解する」ために、「[目標言語の] それぞれの規則を、ある程度、把握してもしなければならない」 (Klein 1986 : 61)。

2. 3 埋め込み問題

「発話は、一般に、豊富な文脈的情報の中に埋め込まれている」のであって、話し手は、「彼の [または彼女の] 発話をこの情報の流れの中にはめ込む」義務がある。これが「埋め込み問題」 (the embedding problem) である。「学習者異種」のレベルが、「最も初歩的」なものから「最も進んだ」ものまでのどれであっても、「目標異種」の場合でさえ、「効果的なコミュニケーション」は、「言語の、文脈的知識への依存」、 「言語的情報と文脈的情報の一種の均衡」を前提とする (Klein 1986 : 61)。

2. 4 照らし合わせ問題

学習者は、「彼の [または彼女の] 第二言語駆使能力 (command) を向上させる」ためには、「彼の [または彼女の] 現時の言語異種を目標異種と絶え間なく比較しなければならない」。これが「照らし合わせ問題」 (the matching problem) である (Klein 1986 : 62)。

「二つの言語 (学習者の母語と目標言語) が、構造の点ではっきりと異なる」場合、照らし合わせ問題は「相対的に解決しやすい」。しかしながら、「何らかの類似性のある諸構造」の場合には、「ずっと大問題」である。学習者は、「それら [の構造] に完全に気づかないままである」か、

「それら [の構造] を、容易に、そして十分な正確さで識別することができない」かのどちらかであることがある。「結局は、それらを識別するようになって」も、学習者は、「自分が、弱く対立する言語的要素を獲得することができないことに気づく」ことがある (Klein 1986: 62)。

この問題には、本稿では、もうこれ以上言及しないことにする。

3. 分析の問題と総合の問題——文法の知識——

学習者は、現実には、四つの問題に、「並行して、それらの絶え間ない相互作用に従おうとしながら、対処しなければならない」。たとえば、学習者は、「分析が進歩する」ためには、「その言語の諸要素がどんなふうに、相互に関係しており、相互に依存しているか」について十分に知っていなければならない。逆に、「総合 [の] 問題に対処する」ことは、「それらから発話が形成される、言語のより小さい存在物を自分のものにする」ことを前提とする (Klein 1986: 62)。

Noam Chomsky, *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought* (1966) によれば、「発話 (speech) 知覚」は、「発話産出という本質的に創造的な行為において機能する、根底にある諸要素の点からの、入ってくる信号の分析」を要求し、それゆえに、「発話の産出において役割を果たす生成的体系 (generative system) の活性化」もまた要求する。というのは、ただ「これらの固定した規則」の点からだけ、「諸要素とそれらの諸関係が定義される」からである。そうすると、「知覚機構も発話産出の機構も、根底にある生成的規則体系を利用しなければならない」ということになる。「この根底にある体系の、話し手と聞き手における実質上の同一性」のためにこそ、「コミュニケーションが起こることが可能である」のである (Chomsky 1966: 70-71 [邦訳, pp. 95-96])。手短かに言えば、「発話知覚」は、「信号と [それに] 連合された意味内容 (semantic content) の両方の表示 (representation) の内的生成 (generation)」を要求する (Chomsky 1966: 72 [邦訳, p. 97])。

分析の問題と総合の問題は、教授の観点から見ると、外国語教育の教育内容体系の二大領域のうちの「文法の知識を形成する領域」(大竹 1989: 132) に属する。この領域においては、目標言語の「[文の] 形式と意味 [、および、それらの関係のすべての側面] の知識」(Chomsky 1980: 224, 59 [邦訳, pp. 302, 81]) を形成し、その言語の任意の「文を産出したり認識したりできる」(Akmajian et al. 1984²: 391) ようにすることが目指される (大竹 1988: 94-95)。

3. 1 利用可能な知識

「学習者が、言語的入力进行处理するために、どんなときでも利用することができる知識」は、次の四つのカテゴリーに分かれる。

- (a) 人間諸言語と言語的コミュニケーション (verbal communication) との本性についての一般的知識
- (b) [学習者の] 第一言語の、あるいはことによると、他の、[学習者が] たまたま知っている何らかの言語の構造の特定の知識
- (c) [学習者が] 持っている、または大胆にも持っている [と思い込んでいる] 目標言語の知識
- (d) あらゆる種類の非言語的知識

ただし、Klein (1986) で用いられている「知識」という用語は、第一に、「『意識的』知識」と

「『暗黙の』知識」の両方を含む。しかし、それはまた、「『不確かな』知識」、つまり、「学習者の想定 [= 信念 (beliefs)]」を含む。この「不確かな」知識は、「[学習者が]、そのときに確信していることも確信していないこともある」 [= 「学習者の方の『主観的な』確信のなさ」の程度を異にする] し、「もっと後の段階で、誤っている、または不完全であると判明することがある」 [= 「目標言語の諸構造に関する『客観的な』正しさ」の程度を異にする] (Klein 1986: 63)。

3. 2 言語の知識

それでは、教授を通して、学習者に形成しようとする目標言語の知識は、どんな知識なのだろうか。

3. 2. 1 「言語の知識」の、「概念体系」からの分離不可能性

Noam Chomsky, *Rules and Representations* (1980) は、「『ある一つの言語を知っていること』とわれわれが呼んでいること」は、「単一の現象ではないのであって、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。一つの構成要素は、「言語の『計算的』側面」(“computational” aspects of language) を含む。後者は、「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」である。第二の構成要素は、「概念体系」(conceptual system) である。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) などを含む。最後のものは、「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) などのような『生成要因』(generative factors) の点からの、[われわれの概念の] 分析」である (Chomsky 1980: 54-55 [邦訳, pp. 75-76])。

「言語の知識」(knowledge of language) [のうちの「『計算的な』規則と表示の体系」(a system of “computational” rules and representations) (Chomsky 1980: 55 [邦訳, p. 76])] は、「他の、知識や信念の諸体系に密接に関係している」。われわれは、「ある一つの対象を認定し、ある名称で呼ぶ」とき、「それが自然の諸法則に従うものであると暗黙のうちに想定している」。「対象の世界についてのわれわれの [知識や] 信念 (beliefs) がどんなふうに、表現への意味の付与に関係するか」決定することは、容易ではない (Chomsky 1980: 225 [邦訳, p. 303])。「単純に言語依存的である意味的諸特性」と「自然界についてのわれわれの [知識や] 信念に関係する他の意味的諸特性」とを区別することは、困難である (Chomsky 1980: 247 [邦訳, p. 332])。

このような、「言語の知識の、信念や事実からの分離不可能性」に賛成する議論は、「単語の意義 (significations) の理論」に関係するか、還元することができる。この議論は、「辞書」(dictionary) という、「『特殊な諸事実』を取り扱う」「文法の一部」が、「事実と信念の考慮を含む」ということだけを示す。そうすると、「十分な辞書」は、「原理づけられた仕方で百科事典 (encyclopedia) から区別することができない」のに対して、「文法」は、「辞書記載事項のある諸側面を媒介変数 (parameters) として持った、単独の理想化された (idealized) 構造として区別することができる」、ということになるだろう (Chomsky 1977: 36 [邦訳, p. 52])。

Chomsky (1977) は、「文法」(grammar) という用語を、「意味表示 (semantic representa-

tion)を含む、すべてのレベルの表示を生成する規則の体系」を指し示すのに用いている。「形式文法」(formal grammar)は、「意味論(semantics)と対立している」ものとして、「統語論」(syntax),「音韻論」(phonology),「形態論」(morphology)から成る(Chomsky 1977:41, fn. 35 [邦訳, p. 61, 脚注35])。

「言語形式の理論」は、「意味的媒介変数(semantic parameters)」を用いて構築される。「形式文法の現実の選択」は、「これらの媒介変数を固定する」ことによって決定される。「その媒介変数づきの(parametrized)理論は、辞書の諸部分を含む」と、さらに、「意味的媒介変数は、辞書に局所化する(be localized)ことができる」と仮定しよう。そうすると、「事実と信念の諸問題」が、また、この点で、「文法の選択に介入する」かもしれない(Chomsky 1977:42 [邦訳, p. 62])。「文法の諸規則の操作」は、「部分的には、語彙項目(lexical items)の意味的諸特性によって決定される」のである。たとえば、英語では、「受動文(passive sentences)を形成する」ためには、「動詞の、意味的諸特性や、[動詞を]取り巻く名詞句との『主題関係』を考慮に入れなければならない」(Chomsky 1975:42 [邦訳, p. 60])。「その表す動作の方向性が認められない動詞」は、他動詞であっても、受動文の形成を許さない。そのような他動詞の主なもの、「『所有』を表す have, possess」,「『非所有』を表す lack」,「『似合う、適する』を意味する become, fit, suit など」,「『計量』を示す cost, weigh, last など」,「『状態』を意味する resemble, equal, hold, suffice など」である(荒木(編) 1984:403)。

このように、辞書すなわち「語い目録」(lexicon)は、「意味部門を含む広義の文法の決定、選択に事実(fact)や信念(belief)といった事柄が入り込む窓口」である。この「語い目録」を通して、「形式文法」,「広義の文法」,「事実や信念」の三者が相互作用する(荒木ほか 1982:61, 脚注1)のである。

3. 2. 2 言語獲得と概念体系の再編成

学習者の観点から見ると、「言語のマスター」(language mastery)には、「子どもの[認知的]発達と相互に関係している決定的な諸要素」がある。これらは、「第一言語学習の経過でマスターされ、それから、第二言語獲得に利用可能になる」。だからといって、「第二言語をマスターするためには、いくつかの新しい概念[というよりはむしろ新しい概念体系]を発達させる必要が絶対にはない」というわけではない。実は、たいていは、「現存するいくつかの認知的概念を修正し再調整する[というよりはむしろ概念体系全体を再編成する]必要」がある。このことが、「学習者にとって特に厄介な課題」と判明することがある(Klein 1986:5)。

安井稔『英語学概論』(1987)によれば、「言語」というものは、「現実世界を料理して示す、いわば、プリズム」であって、「各言語ごとに屈折の異なるプリズムを通してでなければ、現実世界を言語化することはできない」。確かに、「外国語の学習や、外国語への翻訳が可能である」限りにおいて、「母語という固有のプリズムから脱出すること」,「日本語のプリズムから脱出すること」は可能である。しかし、「日本語のほかに、例えば、英語もできるという人」は、「英語のプリズムでも、ものを見ることができる」というだけであって、「言語のプリズムから逃れ出る」ことを意味するものではない。だからといって、「各プリズムは、その組成が全く異なる」というわけではない。「プリズムに共通の特性があるとする議論」は、次の二つの点から、見ることができる。一つは、「どのプリズムも、同じ宇宙を[映]しているものである」という点であり、もう一つは、「人間という、同じ種に属している生物が用いているものである」という点

である。第一の点は、「同じ宇宙を〔映〕している限り、異なるプリズム間の映像に共通性のあること」、「少なくとも対応する部分のあること」を予想させる。第二の点は、「我々が、母語以外のプリズムを用いる」という、上で述べた事実から、逆に照射したことである。つまり、「我々に、異なるプリズムの習得や使用が可能である」のは、「それらの、表面的には、さまざまに異なるプリズムが、人間という種に備わっている知覚能力や認識能力から外れてはいないという共通点をもっている」からであると考えることができるということである(安井 1987:185-186)。

3. 3 文法の知識を形成する領域の下位区分

ここで、文法の知識を形成する領域を、文法体系の構造に基づいて、下位区分しておこう。

まず、3. 2. 1で述べたように、文法の一部として、事実と信念の考慮を含む辞書または語彙目録が組み込まれていることに注意されたい。「語彙目録」(lexicon)は、「それぞれ音韻的、意味的、統語的諸特性を持った、語彙範疇(lexical categories)に属する語彙項目(lexical items)」から成り、「語彙項目の部類を限定し、それらの一般的諸特性を表現する『語形成』(word formation)の諸規則」を含む(Chomsky 1975:81 [邦訳, p. 119])。こうして、「語彙教育」は、文法の知識を形成する領域の、一つの独自の下位領域を成す。

次に、文法は、「多様な種類の音韻のパターンを形成する諸規則」(Chomsky 1980:54 [邦訳, p. 75])を含む。文のことを話す時には、それらの、「音声形式(phonetic form)での表示」が念頭に置かれる(Chomsky 1980:143 [邦訳, p. 192])から、「音声教育」は、その基本的部分に関する限り、文法の知識を形成する領域の教育内容の順序構造の最初の部分の中に位置づけられる。

Geoffrey Leech et al., *English Grammar for Today* (1982)によれば、「(英語や他の多くの言語に用いられている、ローマ字(Roman alphabet)のような)書記体系(writing systems)を持っている社会では、書記言語(written language)が、社会的・教育的観点から見て、たいへん重要である」(Leech et al. 1982:134)のであって、「話し言葉(speech)と書き言葉(writing)は、機能の点で相補的である」(Leech et al. 1982:135)。Leech et al. (1982)では、「文法」は、「話し言葉と書き言葉の両方を産出[したり解釈したり]するための、[人間精神に抽象的に表示されている]機構」と見なされている(Leech et al. 1982:4)。こうして、「音声教育」と「文字教育」は、「言語が伝えられる媒体(medium)」(Leech et al. 1982:9)の知識を形成する、統合された下位領域を成す。

最後に、文の「統語構造」と「意味のパターン」(Chomsky 1980:54 [邦訳, p. 75])を形成する、文法体系の残りの部門、すなわち、統語論と意味論の知識を形成する下位領域を成すのが、「(狭義の)文法教育」である。3. 2. 1で述べたように、文法の諸規則の操作は、部分的には、語彙項目の意味的諸特性によって決定される。

4. 埋め込み問題 —— 語用論の知識 ——

「文法規則の体系」は、「現実の言語使用において、最も密接な仕方で相互作用する多数の認知体系の一つ」にすぎない。われわれは、「話したり、聞いたことを解釈したりする」とき、「談話の参加者、論議中の内容(subject matter)、自然の諸法則、人間[社会]の諸制度、などについての、背景となる想定膨大な集合」を発話に向ける(Chomsky 1980:188 [邦訳, p. 254])。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]信念という背景

(background) に照らして、かつ、社会的諸制度の体系の枠組みの範囲内において」である (Chomsky 1980: 247 [邦訳, p. 332])。

Klein (1986) によれば、「われわれの、[発話] の解釈 (interpretation)」は、「その発話の現実の言葉づかい (wording) (その発話に明示的に表現されていること)」に基づいているだけでなく、「あらゆる種類の『付随知識』 (concomitant knowledge) から成る、より広い文脈の中で、すなわち、より幅広い背景に照らして」起こりもする。「付随知識の決定的な役割」は、決して「学習者異種の特有の特徴」ではない。付随知識は、「一人前になった言語」(fully-fledged languages) にとっても同様に必須である。「一定の量の非言語的知識」が、「意味のある、発話の解釈」にとって不可欠なのである。どんな「発話」でも、「学習者異種」に属していても「目標言語」に属していても、「話し手の、および聞き手の情報的組み立て (informational set-up) の中に埋め込まれている」。この「組み立て」は、「現時の知覚」、「先行する事象と発話の記憶」、「世界の知識」から成っている。「言語的情報と非言語的情報の均衡のとれた相互作用」こそが、「何が現実の意味されているかを理解する」ことを可能にする (Klein 1986: 111-112)。

「付随知識」は、「聞き手」にとってもだけでなく、「話し手」にとっても必須である。話し手は、「発話を構築する」際に、「何が、文脈的情報の点で、その発話と『協調する』であろうか、そして、聞き手の付随知識がその状況でどうであるかもしれないか決断しもしなければならない」。これが、「話し手の埋め込み問題の第一の部分」である。もう一つの部分は、「必要な言語的仕組みの使用」である。「言語によるコミュニケーションをめざした試み」はどんなものでも、「学習者が、あらゆる話し手として、埋め込み問題に対処する」ということを要求する。学習者は、「その言語によって発達された特有の仕組み」を獲得しなければならない (Klein 1986: 112-113)。

埋め込み問題は、教授の観点から見ると、外国語教育の教育内容体系の二大領域のうちの「語用論の知識を形成する領域」(大竹 1989: 132) に属する。この領域においては、「さまざまな目的と適合した、[文の] 適切な使用の条件と仕方の知識」を形成し、文を「効果的に使用できる」(Chomsky 1980: 224 [邦訳, pp. 302-303]) ようにすることが目指される。ただし、この「文の使用」は、「さまざまな種類の談話 (discourses) を構築し、理解する」(Chomsky 1980: 225 [邦訳, p. 303]) ことを含むものとする (大竹 1988: 94-95)。

4. 1 付随知識

Klein (1986) は、「発話そのものの言葉づかいによって伝達される情報」を「発話情報」(utterance information) と呼んでいる。「この情報を発話から引き出す」ためには、「その言語の諸規則」を知っていなければならない。「与えられた状況で話し手と聞き手に利用可能な、他のすべての情報」は、「文脈的情報」(contextual information)、すなわち「付随知識」と呼ばれている。ただし、「[話し手と聞き手の] 両方の全知識」が、すなわち、概念体系全体が、「発話を構築すること」と「その意味を理解すること」とに関係がある、というわけではない。正確には、「話し手の、関係のある文脈的情報 (すなわち付随知識)」や「聞き手の、関係のある文脈的情報」という用語を用いるべきである。「二者の付随知識は、絶えず流動している」のである。「相次ぐ発話のそれぞれ」ごとに、「知覚の新しい要素それぞれ」ごとに、「結果として生じる推論それぞれ」ごとに、「われわれの知識」は「修正」される (Klein 1986: 113)。

Klein (1986) は、「三つの型の付随知識」、すなわち、「世界知識」(world knowledge)、「状況的知識」(situational knowledge)、「先行情報」(preceding information) を区別している。「世

界の知識」は、「われわれが、われわれのまわりの世界の物理的、社会的、その他の側面について、われわれの長期記憶（long-term memory）の中に蓄積してきたすべてのこと」から成る。「状況的知識」とは、「話し手が、現時の状況の彼らの知覚から導き出すすべての情報」である。ただし、「われわれの聴覚によって受け取られた音響的波動」だけは、「発話情報」を伝えるものとして、除外される。「先行情報」は、「先行する発話、言い換えれば、現時の発話の先行する言語的文脈から得られる情報」を意味する（Klein 1986:114-116）。

4. 2 言語の知識（続）

4. の最初で述べたことからわかるように、文法の知識だけでは、現実の言語使用を行うことはできない。

4. 2. 1 言語の「内側の世界」と「外側の世界」

安井稔『英語学と英語教育』（1988）は、「英語がわかるようになる」ことを、大きく二つの面に分けて考えている。一つは、「英語という言語の形式に関する面」であり、もう一つは、「それを取り巻いている文化に関する面」である。前者の面は、結局、「文の構造をよく知る」ということになる。「英語という言語の内部へ入ってゆき、いわば、英語の内的知識を増やす」ということである（安井 1988:59）。分析の問題と総合の問題は、前者の面に関わっている。

後者の面は、「言語の外側にある世界、特に英語を取り巻いている文化に関する知識に十分な配慮をする」ということである。「言語の内側の世界と外側の世界とは、言語を境として、互いに接している」。「内側の世界」は「音韻論、統語論、意味論など」から成るが、「外側の世界」は「言語文化の世界」である。「内側の世界」は、「言いたいこと（意味）が与えられたとき、どのような形式を用いてそれを表すか」に関わり、「外側の世界」は、「言いたいことに何があるか」に関わる。「言いたいこと」があれば何でも言えるが、その「言いたいこと」というのは、「与えられた場面」では、「無限にある」ものであろうか。それには、やはり、「制約がある」。「[その場面で] その文化において問題とされることのみを言う」ということになる。「英語で言われていること」は、「英語文化の価値体系の表明」なのである。「現代は、[個々の] 文化で共有されている価値体系がたくさんある」が、「全部は重ならない」（安井 1988:64）。埋め込み問題は、後者の面に関わっている。

4. 2. 2 「[文の] 適切な使用の条件と仕方の知識」としての「語用論的能力」

Chomsky（1980）によれば、「ある一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（Chomsky 1980:224 [邦訳, p. 302]）。そこで、「ある一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』と呼ばれるものを『語用論的能力』と区別する」ことにする。ここで、「能力」（competence）という用語を、「遂行能力」（ability）と混同しないように注意されたい。「文法的能力」（grammatical competence）とは、「[文の] 形式と意味、および、それらの関係のすべての側面を包み込む認知状態」のことである。「語用論的能力」（pragmatic competence）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遂行能力の根底にある」認知体系である（Chomsky 1980:59 [邦訳, pp. 80-81]）。

要するに、「文法的能力」は「[文の] 形式と意味 [、および、それらの関係のすべての側面] の知識」であり、「語用論的能力」は「さまざまな目的と適合した、[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一つの道具」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、「語用論的能力を成す規則と原則の体系」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、言語使用の制度上の設定の中に置き、意図や目的を手持ちの言語手段に関係づける」といえよう (Chomsky 1980: 224-225 [邦訳, pp. 302-303])。なお、「言語的知識」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 (Chomsky 1980: 225 [邦訳, p. 303])。

学習者は、埋め込み問題に対処して、文脈的情報を引き出すためには、多かれ少なかれ、Chomsky (1980) のいう「語用論的能力」を獲得しており、「談話の構造を支配する諸原則」を知っていてもいなければならない。

4. 3 語用論の知識を形成する領域の下位区分

ここで、語用論の知識を形成する領域を、Geoffrey N. Leech, *Principles of Pragmatics* (1983) に基づいて、下位区分してみよう。

Leech (1983) においては、「語用論」(pragmatics) 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 (Leech 1983: 76 [邦訳, pp. 106-107])。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。「レトリック」(rhetoric) という用語は、「コミュニケーションにおける言語の効果的な使用」を統制する、「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。「対人関係的レトリック」(interpersonal rhetoric) と「テキスト形成的レトリック」(textual rhetoric) という二つのレトリックが区別される (Leech 1983: 15 [邦訳, p. 21])。

「対人関係的レトリック」は、「話し手と聞き手の間の社会的関係」に関わり (Leech 1980: 20 [邦訳, p. 30])、「話し手が、与えられた発話行為を、別のというよりはむしろある一つの文法形式で符号化する」ように仕向ける。他方、「テキスト形成的レトリック」は、「発話状況の、社会的決定因というよりはむしろ物理的決定因」に関わり、話し手が、「メッセージの部分部分を提示するのに最も適切な、すなわち最もうまくいく順序づけは何であるかという問題」に取り組むように仕向ける (Leech 1980: 21 [邦訳, pp. 31-32])。

学習者に、埋め込み問題に対処させるためには、さらに、3. 2. 1 で言及した「対象指示の体系」を、あるいは、「指示的語用論」(referential pragmatics) を考慮に入れなければならない。後者は、「与えられた発話における指示的表現への指示 (reference) の付与」(Leech 1983: 11 [邦訳, p. 16]) に関わる。

こうして、対人関係的語用論、テキスト形成的語用論、指示的語用論という、語用論の三つの側面が区別され、それぞれが、教育内容体系の中の語用論の知識を形成する領域の下位領域を成す。

参 考 文 献*

- Akmajian, Adrian, Richard A. Demers and Robert M. Harnish. 1984². *Linguistics : An Introduction to Language and Communication*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- 荒木一雄 (編). 1984. 『英文法用例辞典』, 研究社出版.
- . 渡辺淳一・天野政千代・大島 新・飯田秀敏・影山太郎. 1982. 『文法論』, 「現代の英文法」第1巻, 研究社出版.
- Chomsky, Noam. 1966. *Cartesian Linguistics : A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York : Harper & Row [ノーム・チョムスキー 『デカルト派言語学』, 川本茂雄 (訳), みすず書房, 1976年].
- . 1975. *Reflections on Language*. New York : Pantheon [N. チョムスキー 『言語論』, 井上和子・神尾昭雄・西山佑司 (訳), 大修館書店, 1979年].
- . 1977. *Essays on Form and Interpretation*. Amsterdam : North-Holland [ノーム・チョムスキー 『形式と解釈』, 安井 稔 (訳), 研究社出版, 1982年].
- . 1980. *Rules and Representations*. Oxford : Basil Blackwell [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].
- Klein, Wolfgang. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Leech, Geoffrey N. 1980. *Explorations in Semantics and Pragmatics*. Amsterdam : John Benjamins [G. 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].
- . 1983. *Principles of Pragmatics*. London : Longman [ジェフリー・N. リーチ 『語用論』, 池上嘉彦・河上誓作 (訳), 紀伊國屋書店, 1987年].
- , Margaret Deuchar and Robert Hoogenraad. 1982. *English Grammar for Today : A New Introduction*. London : Macmillan.
- 大竹政美. 1988. 「外国語教育における“言語活動”の下位区分 —— 教育内容体系としての教科カリキュラムの構造に基づいて ——」, 『教授学の探究』 6, 91-102.
- . 1989. 「コミュニケーション文法としての教育英文法 —— 英語の態への適用 ——」, 『北海道大学教育学部紀要』 52, 129-144.
- 安井 稔. 1987. 『英語学概論』, 「現代の英語学シリーズ」〈第1巻〉, 開拓社.
- . 1988. 『英語学と英語教育』, 「現代の英語学シリーズ」〈第10巻〉, 開拓社.

注意* 訳文は、必ずしも邦訳に従っていない。