



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	目標言語とその使用の特殊性を捉えようと試みる教育内容構成論に関する研究ノート
Author(s)	大竹, 政美
Citation	北海道大學教育學部紀要, 63, 137-141
Issue Date	1994-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29429
Type	departmental bulletin paper
File Information	63_P137-141.pdf



目標言語とその使用の特殊性を捉えようと試みる 教育内容構成論に関する研究ノート

大 竹 政 美

Notes on a Theory of Content Construction that Attempts to Capture the Special Properties of the Target Language and Its Use

OTAKE Masami

0. はじめに

本稿は、1. で、外国語教育の教育内容構成論が、外国語学習の論理からして、目標言語とその使用の特殊性を捉えようと試みるものでなければならないことを主張し、2. で、そのような教育内容構成論の基盤が、言語と言語使用の普遍性・一般的特性であることを示そうとするものである。

1. 目標言語とその使用の特殊性を捉えようと試みる教育内容構成論の必要性

外国語教育の教育内容構成論を構築するためには、外国語学習とは目標言語の何を学習することであるのかという問題の本性を理解しておかなければならない。

まず、Noam Chomsky, *Rules and Representations* (1980) の、次の叙述をみてみよう。

外国語を学習するときには、その言語が自分の言語と異なる諸点に注意を集中する。すぐれた教授文法あるいは標準的な伝統文法は、言語の一般的諸特性について、ほとんど述べないものである。…… [そのような] 文法が論ずるのは、不規則性であって、普遍文法 (universal grammar) のより深い諸原理ではない。これらの、言語の形式に関するたいへん一般的な諸条件は、言語学習者の知性の一部を構成する。それらは、言語を獲得する際に働かされる式型 (schematism) の一部を形成する……。 [Chomsky 1980 : 237]

外国語を学習するときに学習しなければならない固有の対象は、目標言語の特殊な特性で、母語とは異なるものである、というわけである。言語の一般的特性・普遍性は、むしろ、言語学習に先立って、学習者の知性に内在しており、言語学習の認識論的な基盤として、言語学習を可能にするものである。人々が「教育文法から言語を学習する」のは、「自分の無意識の普遍文法の使用」によってなのである (Chomsky 1975 : 249, n. 24)。

「普遍文法の体系」には、「到達可能な諸文法というカテゴリーを狭く制約する、高度に制限的な諸原理」があるが、「まだ経験によって固定されないで、未決定のままである媒介変数 (parameters)」もある。普遍文法は、「演繹的構造がかなり豊かであるが、経験によって固定される媒介変数がある、統一原理の体系」なのである (Chomsky 1980 : 66)。「普遍文法において未決定のままにされている媒介変数」は、「諸言語の多様性」を規定する (Chomsky 1980 : 179)。

結果として生ずる個別文法の体系は、「少なくとも表面的に吟味してみると、互いに根本的に異なっているかもしれない」し、「一般に、一項一項比較できるものではないかもしれない」(Chomsky 1980: 66-7)。

個別言語において、特殊な特性は、一般的特性と「相補的」である。

普通の文法書は、それらの目的にまったく適正なことに、暗黙のうちに、原理づけられた文法を(通例、気づかずに)想定して、特異性(idiosyncracies)を、経験あるいは教授なしには知ることができないであろう種類のことを取り扱っている。[Chomsky 1980: 133]

外国語教育の教育内容構成論は、言語の普遍性を意識的に想定して、目標言語の特殊性を捉えようと試みるものでなければならない。ただし、「言語の普遍性」という用語で私が意味しているのが、Chomsky 流の普遍文法の原理というよりはむしろ、一般的な文法的概念であることに注意されたい。

ここで、「主要な文法的カテゴリーを、個別言語のレベルと一般的レベルの両方で論じている」(「序文」と称する、Rodney Huddleston, *English Grammar: An Outline* (1988) を参照しておく。

文法的カテゴリーは、二つのレベルで定義できる。「個別言語のレベル」では、「考察中の個別言語におけるカテゴリーを特徴づける諸特性」を問題にする。「一般的レベル」では、「相異なる言語を横断して、カテゴリーに共通である諸特性」を問題にする(Huddleston 1988: 1-2)。

与えられた言語に、ある一つの文法的カテゴリーを認定するのは、「それが、その言語における他のカテゴリーと文法的に識別可能である」ときに限られる。文法的カテゴリーの定義は、そのカテゴリーの「弁別的な文法的ふるまいに基づいた諸特性」に言及しなければならないのである。それに対して、一般的レベルでは、「個別言語の規準によってすでに確立されているカテゴリーに、諸言語を横断して、名称をつけ、同定すること」を問題にする(Huddleston 1988: 4)。

英語の「態」(voice)を例にとってみよう。

一般的レベルでは、能動(active)と受動(passive)という項(terms)は、主語という統語論的機能がその意味論的役割と組み合わせになる仕方が異なる、文法的に区別される節構造に当てはまる。これらの項は、行為を表現する節における主語と意味論的役割の間の通常の結びつきへの言及によって、定義される：主語は、能動態では、通常、行為者(能動的参与者)に対応し、受動態では、通常、被動者/受け手(受動的参与者)に対応する。これらの節構造の間の文法的区別は、原型的には、動詞[あるいは動詞句]における何らかの違いを含む。[Huddleston 1988: 176]

次の、能動態と受動態の間の対立の例は、上の条件を満たしている。

- | | | |
|-------|-----------------------------------|----|
| (1) i | The guard pushed Tom aside | 能動 |
| ii | Tom was pushed aside by the guard | 受動 |

次の例は、どうだろうか。

- (2) i The guard disliked Tom
 ii Tom was disliked by the guard

この対で表現されているのは、状態であって、行為ではない。主語が、(2 i) で、行為者という役割に対応しているわけでも、(2 ii) で、被動者という役割に対応しているわけでもない。それでもやはり、これらの節がそれぞれ能動・受動と分類可能であるのは、それらの「個別言語の文法的諸特性」の力によって、(2 i) が (1 i) と、(2 ii) が (1 ii) と同類であるからである (Huddleston 1988 : 176)。

何らかの普遍性あるいは一般的特性を想定して、特殊性を捉える必要があるのは、外国語教育の教育内容体系の二大領域 (大竹 1989 : 132) のうちの、「文法の知識を形成する領域」においてだけではなくて、「語用論の知識を形成する領域」においてもである。

ここで、Geoffrey N. Leech, *Principles of Pragmatics* (1983) を参照しておこう。この本の主要な主題は、「一般語用論」(general pragmatics) である。この用語で Leech (1983) が意味しているのは、「コミュニケーション的な言語使用の一般的な諸条件の研究」である (Leech 1983 : 10)。

一般語用論からは、「言語使用に関する、より特定の“局地的な”諸条件」が除外される。これは、「社会語用論」(socio-pragmatics) という、より抽象的でない領域に属する。一般語用論の諸原則は、「相異なる文化あるいは言語共同体において、相異なる社会的状況において、相異なる社会的階級の間で、等々で可変的に働く」ものである。例えば、「丁寧さ」(politeness) は、相異なる社会 (例. 中国・インド・アメリカの社会) において、相異なる解釈を受ける。社会語用論とは、「特定の社会的諸条件に相対的である」「語用論的記述」であって、「語用論の、社会学的な境界面」である (Leech 1983 : 10)。社会語用論には、「諸原則と諸格率 (maxims) への、変異値の付与」が伴う (Leech 1983 : 18, n. 11) のである。一般語用論の諸原則自体は、すべての社会において、何らかの形で働いている普遍的なものである。

他方、「語用言語学」(pragmalinguistics) とは、「与えられた言語が、個々の発語内行為 (illocutions) を伝達するために、提供している個々の資源を考察する」、「語用論の、より言語学的な末端部分の研究」である (Leech 1983 : 11)。

一般語用論は、「特定の言語に関する語用言語学的研究」と「特定の文化に関する社会語用論的研究」の間の「必要な抽象段階としての、より一般的なレベルでの研究」なのである (Leech 1983 : 11)。

結局、外国語教育の教育内容構成論は、全体としては、言語と言語使用の普遍性・一般的特性を意識的に想定して、目標言語とその使用の特殊性を捉えようと試みるものでなければならないのである。

2. 教育内容構成論の基盤としての言語と言語使用の普遍性・一般的特性

この節では、外国語学習における固有の学習対象が、目標言語とその使用の特殊性で、母語とは異なるものである、ということを経験にする。

一般に、「歴史的・発生的に系譜的な関係をもたない言語 (例えば、日本語と英語)」の間の「共時的な [(synchronic)] 比較・対照研究」は、「対照言語学 (contrastive linguistics)」と呼ばれる。対照言語学的研究としては、音韻論・統語論・意味論といった文法の領域における比較・対照研

究だけでなく、「社会言語学的比較・対照研究」、あるいは、「文化人類学的言語学の立場における比較・対照研究（例えば、言語文化論的比較研究）」も成立しうる。「対照言語学」という用語は、原理的には、「異なる言語間の比較を含む言語研究」であれば、どんなものにも当てうるはずである（安井 1988：5）。

ここで、安井稔『英文法を洗う』（1989年）に収められている、「対照研究の流れ」という論文を参照してみよう。

現在、我々が対照言語学という用語によって理解している内容は、……はるかに限定されたものとなっている。最も普通の用法は、例えば、日・英語対照研究とか、英・独語対照研究などの言い方にみられるもので、まず、ほとんど外国語教育の分野に限定されているといつてよい。母…語と目標言語との記述文法に基づき、両者の構造を比較対照することによって、外国語教育に役立つ何が得られるとされているかということ、それは、外国語学習における困難点の予測であるとしてよい。

[安井 1989：15]

〔母語と目標言語の〕間の差異が学習上の困難点を形成し、誤りの生じやすい箇所であると予測され、……両言語に共通な要素は学習上の困難点を形成せず、また、誤りも生じにくい箇所であると予測され [る]。

[安井 1989：20]

しかしながら、

困難点は予測を要しない。それは常に眼前にある。学習者の誤りに関しても、座して予測を待つ必要はない。当たるかもしれないし、当たらないかもしれないというあやふやな予測と異なり、現場には困るほど多くの誤りが与えられているからである。これを注意深く分析するほうがよほど確実で、効果がある。対照研究的観点から、こうした誤答分析に原理的な説明を与えることも十分可能であろう。

[安井 1989：24-5]

「対照研究の根幹を支えていると思われる母…語の干渉」は、多くの場合、「不完全な学習 [というよりはむしろ教授]」という概念に還元できる（安井 1989：25）のであって、「目標言語…の正確な理解が外国語学習 [というよりはむしろ外国語教授] のすべての面において不可欠の前提である」（安井 1989：17）ことを忘れてはならない。

そもそも、「比較」や「対照」とは、いったいどういうことであろうか。

比較という心的活動が意味をもつためには、比較されるべき A と B という 2 項のほか、両者に共通な性質を必要とする。相似点がなければ、有意義な差異の比較もありえない。……。

英語と日本語とをただ並べ、日本語には P の特質があり、英語には Q の特質があるというだけでは、並列であり、並置であるにすぎず、わざわざ比較研究とか対照研究の名で呼ぶには及ばないのではないか。ましてや、それが直ちに外国語教育にとって特に有用であるというようなことにはなっていないはずである。

[安井 1989：22]

問題は、母語と目標言語との「記述のわく組み」（安井 1989：20）、「比較対照の基盤」（安井

1989:23) をどうするか, ということなのである。

安井 (1989) が, 「外国語教育と特に結びついてはいない面における対照研究の有用性」と呼んでいるものは, 「外国語教育に関する面」とは違って, 外国語教育の教育内容構成論を構築しようと試みている者にとって, 注目に値する。

例えば, 意味現象を出発点として, 日本語にあるこの概念, 例えば, 「は」と「が」の対応, 丁寧表現, モダリティー表現等々は, 同じ分析レベルで対応する一対一の表現を英語の中にもっていないかに見えるが, 言語である限り, 必ずどこかにあるにちがいないという角度から, 英語全体を洗い直してみるものである。もちろん, その逆の場合もある。この角度からの研究が言語の普遍性につながり, 同時に, 新しい類型論という豊かな森に入ってゆくことにもなる。
[安井 1989:26]

池上嘉彦も, 『詩学と文化記号論』(1992年) に収録している, 「言語の型と文化の型」という論文の中で, 次のように述べている。

類型論の本質は対象の間に有意義に比較しうるレベルを検出し規定するということである。(いわゆる「対照研究」では必ずしもそういう配慮をすることなしにただ比較を行うから, しばしば物たりないのである。) ……言語, そしてさらにそれにも増して文化というような複雑な対象を特徴づけるとなれば, 有意義と思われるいくつものレベルにおける対立と, それらが互いの間で構成する階層関係といったものを想定しなくてはならないであろう。(その意味では, 類型論的研究も手法的には言語レベルにおける意味論的分析の延長である。)
[池上 1992:269-70]

1. で主張したように, 外国語教育の教育内容構成論は, 目標言語とその使用の特殊性を捉えようと試みるものでなければならない。そのような教育内容構成論の基盤は, 言語と言語使用の普遍性・一般的特性であって, それらを教育内容構成論が意識的に想定するのである。

参考文献

- Chomsky, N. 1975. *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
 _____. 1980. *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
 Huddleston, R. 1988. *English Grammar: An Outline*. Cambridge: Cambridge University Press.
 池上嘉彦. 1992. 『詩学と文化記号論』, 講談社.
 Leech, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
 大竹政美. 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. 1988. 『英語学史』, 「現代の英語学シリーズ」〈第7巻〉, 開拓社.
 _____. 1989. 『英文法を洗う』, 研究社出版.