

言語情報学研究報告 2

言語学・応用言語学・情報工学

目 次

| | | |
|---|-----------------|-----|
| 学長挨拶 | 池端 雪浦 | 3 |
| はじめに | 川口 裕司 | 5 |
| 1. 言語学 | | |
| 通言語的視点：Greenberg の言語類型論を手がかりに | 拝田 清 | 9 |
| 言語類型論 | 森口 恒一 | 29 |
| Johanna Nichols, ‘Head-marking and Dependent-marking grammar’ | 拝田 清 | 51 |
| 文法記述のスコープを巡って：支配，依存関係を例に | 峰岸 真琴 | 67 |
| Choice in Language | Florian Coulmas | 79 |
| 2. 応用言語学 | | |
| 言語能力の発達段階の記述について | 和田 朋子, 長沼 君主 | 95 |
| TUFS 言語モジュールにおけるシラバスデザイン | 田中 敦英 長沼 君主 | 111 |
| 学習者言語分析の変遷：その成果と第二言語教育へ向けての示唆 | 吉富 朝子 | 121 |
| 第二言語の学習ストラテジー研究：その成果と第二言語指導にむけての示唆 | 海野 多枝 | 143 |
| 発音モジュールの評価 | 藤原 愛 | 153 |
| TUFS 言語モジュールにおける学習者評価についての一提案 | 山森 光陽 | 161 |
| 3. 情報工学 | | |
| 日本語研究用ソフトウェアとその応用例 | 幸松 英恵 佐野 洋 | 171 |
| 索引 | | 183 |
| 資料 | | |
| 2003 年度 第 1 回研究会－第 9 回研究会 | | 187 |
| 2002 年度 語学研究所定例研究会 第 1 回－第 6 回 | | 189 |

学長挨拶

池端雪浦

(東京外国語大学学長)

2002 年度から開始された文部科学省の「21 世紀 COE プログラム」は、我が国の大学に、世界最高水準の研究教育拠点（Center of Excellence）を学問分野毎に形成し、研究水準のいっそうの向上と世界をリードする創造的な人材の育成をめざしています。本学は、「人文科学」と「学際・複合・新領域」の 2 つの学問分野にそれぞれ 1 件の申請を行い、そのいずれもが採択されるというすばらしい結果をえました。本学大学院地域文化研究科の、個性ある研究教育のポテンシャルティが高く評価されたことを嬉しく思います。

本学では、ヨーロッパ、南北アメリカ、オセアニア、アジア、アフリカと世界のほぼすべての地域にわたって、言語学、文学、歴史学、哲学・思想、文化人類学、社会学、政治学、経済学などさまざまな学問分野のすぐれた専門家が協働して教育と研究にあたっています。

こうした地域研究や文化研究を行うにあたっての基盤となるのが、外国語能力です。50 にのぼる言語と世界諸地域の文化・社会について教育研究を行っている本学は、これまで異文化間の相互理解に寄与し、地球社会における共生の実現に貢献できる人材を養成し、言語と専門分野のダブルメジャー制の下で、高度な言語運用能力と、世界諸地域の文化と社会についての深い知識を身につけた人材を社会に送り出してきました。また、府中キャンパスは情報環境が整備されており、インターネットや学内 LAN はもとより、情報リテラシー教育の水準とコンピュータの台数は、国内の文科系大学としてはトップレベルにあると自負しております。このような素晴らしい情報インフラに支えられ、本学の言語教育は、マルチメディアやインターネットを駆使し、多様な方法を動員した先進的な言語教育を目指しています。

今回、21 世紀 COE 拠点到採択された「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」は、まさしく上に述べました本学の将来計画の上に構想されたプロジェクトであると考えます。それだけに、推進メンバーの方々が精力的にプロジェクトに取り組み、実りある成果をあげ、COE 拠点から次世代のわが国の外国語教育を担うべき人材が多数輩出されることを願ってやみません。21 世紀 COE プログラムの成功のために、本学の叡智を結集し、大学全体として協力してゆく所存です。

2003 年 9 月 30 日

はじめに

川口 裕司

(COE 拠点リーダー)

『言語情報学研究報告 2』をお届けする。本報告集は、平成 14 年度（2002 年度）に文部科学省によって採択された 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の研究報告集である。

従来から外国語教育では、言語学、応用言語学、情報工学の緊密な関連性が認識されてきた。1960 年代のオーディオ・リンガル法は構造主義の影響を受けたと言われ、1980 年代初頭に盛んであったナチュラル・アプローチは、変形生成文法の言語習得装置を背景にしていた。今日では、マルチメディアやコンピュータの発達に伴い、外国語教育はコンピュータ科学と急速に連携を深め、CALL、WBT 等の様々な e-learning 環境が整備されつつある。そうした時流の中、ヨーロッパの CALL などで主流となっているタスク中心の指導法は、語用論と深い関係にあると言われ、まさに言語学、応用言語学、情報工学の協働の機は熟していたように見える。ところが、これら三学問分野の協働によって新たな学問的成果があがってきたかという点必ずしもそうとは言えない。本 COE 拠点形成では、近年めざましい発展をとげつつある情報工学の成果を活用しつつ、言語学と応用言語学の有機的な統合を行う。本拠点形成では、この新しい統合的学問領域を言語情報学と呼ぶ。

第 2 巻には言語情報学の三つの学問分野における研究報告が掲載されている。そのため副題を「言語学、応用言語学、情報工学」とした。本 COE 拠点形成では、これら三分野における研究は、言語情報学の成果である TUFs 言語モジュールと様々なかたちで関連づけられる、いわば TUFs 言語モジュール開発および改良のための基礎研究として位置づけられている。なお TUFs 言語モジュールの詳細な解説は、『言語情報学研究報告 1 TUFs 言語モジュール』を参照されたい。

1. 言語学

本巻に掲載された言語学の研究報告は、文法モジュールの理論的基盤である通言語性に関する基礎研究である。このため文法モジュールの開発が始まった 2003 年度の研究報告である。

『言語情報学研究報告』の第 1 巻の中で述べたように¹、通言語的視点は TUFs 言語モジ

¹ 『言語情報学研究報告 1』所収の川口裕司、「TUFs 言語モジュール」中の、3. 通言語性の項を参照。

ジュールの特色の一つである。文法モジュールの中にどのようにして通言語性を取り込むかは開発当初からの課題であった。

まず 2003 年度の第 3 回研究会（3 月 19 日）において、拝田清が「基本文法プロフィール研究 通言語的視点」の報告を行った。第 5 回研究会（4 月 21 日）では、静岡大学の森口恒一教授による「言語類型論」の報告があった。第 8 回研究会（7 月 4 日）は言語類型論をテーマとした研究会であり、拝田清は「Johanna Nichols, 'Head-marking and dependent-marking grammar」について報告し、アジア・アフリカ言語文化研究所の峰岸真琴教授が「文法記述の Scope を巡って－支配、依存関係を例に」という報告を行った。これら一連の研究報告と討論の内容は、後の文法モジュール開発の中に取り入れられた。

2. 応用言語学

『言語情報学研究報告』の第 1 巻の中で述べたように²、言語能力の評価は TUFs 言語モジュール開発の当初から議論されてきた。たとえば 2002 年度の語学研究所の第 2 回定例研究会（8 月 1 日）における、長沼君主、和田朋子、田中敦英、鷺見賢一による報告、『言語能力の発達段階の記述について』がその例である³。

言語能力の評価についてはその後も基礎研究が続けられた。2003 年度の第 4 回研究会（4 月 18 日）における藤原愛の報告「発音モジュールの評価」は、後に実施された発音モジュールの評価アンケートの素案を提示するものであった。また国立教育政策研究所研究員の山森光陽は、COE フェローとして本拠点に協力し、第 9 回研究会（7 月 17 日）で「学習者プロフィールとポートフォリオ評価の基礎概念」という報告を行った。山森研究員の参画を機に、根岸雅史教授を中心とする評価班が形成された。言語能力の評価に関する基礎研究が、今後、本格的に始まるであろう。

ところで、会話モジュールでは 17 言語にわたってある程度の共通性をもたせたシラバスが採用されているが、これは TUFs 言語モジュールの特色の一つである通言語性の現れだと言える。長沼君主が 2002 年度の語学研究所の第 4 回定例研究会（10 月 25 日）で行った報告、「TUFs 言語モジュールにおけるシラバスデザイン」は、より広い視野からシラバスデザインを見ようとするものであった。当時、大学院博士後期課程に所属していた長沼は、2003 年に清泉女子大学専任講師に採用されたが、その後も COE フェローとして、会話モジュールの開発や評価班の基礎研究に参画している。

² 『言語情報学研究報告 1』所収の川口裕司、「TUFs 言語モジュール」中の、4. 言語能力の評価モデルの項を参照。

³ 『言語情報学研究報告 1』のまえがきで触れたように、COE 拠点採択以前の研究報告は以下の二つの科学研究費補助金によるものであり、これらは COE 拠点形成に向けた一連の基礎研究であった。

基盤 A 協調的ユビキタス多言語運用 e-learning 環境の研究、研究代表者 芝野耕司、東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所教授、他 12 名。

基盤 B インターネット技術を活用したマルチリンガル言語運用教育システムと教育手法の研究、研究代表者 川口裕司、東京外国語大学外国語学部教授、他 12 名。

2002 年 10 月 30 日に開催された第 5 回研究会のタイトルは、「TUFS Language Module 研究 (その 5) モジュール教材開発に向けて：第二言語習得研究からの示唆」であった。この研究会では、吉富朝子助教授と海野多枝助教授によって、応用言語学理論および実践を踏まえた研究報告がなされた。

3. 情報工学

本巻に掲載した情報工学の研究報告は、2003 年度の第 6 回研究会（5 月 30 日）における幸松英恵と佐野洋教授の自然言語処理に関する報告、「日本語研究用ソフトウェアとその応用例」の一編だけである。しかしながら、実際には、情報工学あるいは教育工学の研究報告は、『言語情報学研究報告』の第 1 巻「TUFS 言語モジュール」に多数収められている。また、院生による情報工学および教育工学の成果の多くは、様々な国際会議で英語で発表された。本巻に収録されていないのはそのためである。最後に本 COE 拠点の院生協力者たちの情報工学および教育工学関連の国際会議における発表リストを掲げておく。

2004 年 3 月

| | |
|-----|---|
| 会議名 | E-Learn 2003 |
| 日時 | 2003 年 11 月 |
| 場所 | アリゾナ・アメリカ合衆国 |
| 発表者 | 中田 俊介 |
| 題目 | Designing and Developing Multilingual E-Learning Materials :TUFS Language Education Pronunciation Module - Practice and its Theoretical Basis - |

| | |
|-----|---|
| 会議名 | BAAL 2003 at Leeds |
| 日時 | 2003 年 9 月 4 日-6 日 |
| 場所 | イギリス・リーズ (Leeds) 大学 |
| 発表者 | 長沼 君主, 和田 朋子 |
| 題目 | Developing a common framework for language proficiency levels |

| | |
|-----|---|
| 会議名 | Eurocall Conference 2003 |
| 日時 | 2003 年 9 月 3 日-6 日 |
| 場所 | アイルランド・リメリック (Limerick) 大学 |
| 発表者 | 木越 勉, 中田 俊介, 阿部 新, 望月 源 |
| 題目 | Creation and Evaluation of Multilingual E-learning Materials, TUFS Language Pronunciation Modules - Theory and Practice |

| | |
|-----|--|
| 会議名 | Eurocall Conference 2003 |
| 日時 | 2003 年 9 月 3 日-6 日 |
| 場所 | アイルランド・リメリック (Limerick) 大学 |
| 発表者 | 阿部 一哉, 結城 健太郎, 林 俊成 |
| 題目 | Multilingual E-learning Program based on the XML-technologies. |

| | |
|-----|--|
| 会議名 | 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies |
| 日時 | 2003 年 7 月 9 日-11 日 |
| 場所 | ギリシャ・アテネ (Dais Cultural and Athletic Centre) |
| 発表者 | 阿部 新, 木越 勉, 中田 俊介, 望月 源 |
| 題目 | Designing and Developing Multilingual E-learning Materials: TUFS Language Education Pronunciation Module -Introduction of a System for Learning Japanese Language Pronunciation- |

| | |
|-----|--|
| 会議名 | The International Association of Science and Technology for Development (IASTED) International Symposium on Web-based Education (WBE 2003) |
| 日時 | 2003 年 6 月 30 日-7 月 2 日 |
| 場所 | ギリシャ・ロードス島 |
| 発表者 | 木越 勉 |
| 題目 | Design and Development of Multilingual E-learning Materials, TUFS Language Modules - Pronunciation |

| | |
|-----|--|
| 会議名 | The International Association of Science and Technology for Development (IASTED) International Symposium on Web-based Education (WBE 2003) |
| 日時 | 2003 年 6 月 30 日-7 月 2 日 |
| 場所 | ギリシャ・ロードス島 |
| 発表者 | 結城 健太郎 |
| 題目 | Computers and advanced Technology in Education. |

1. 言語学

『言語情報学研究報告』No.2 (2004)

通言語的視点：

Greenberg の言語類型論を手がかりに

拝田 清

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに：本稿の目的

文法モジュールは「話者人口の多少にかかわらず、諸言語一般に通用するような汎用的なモジュールを目指す」という要請の下で、できる限り通言語的な枠組みを実現しようと模索している。「通言語的な枠組み」とは、ギリシア・ラテン文法に基づく伝統文法をはじめとする既存の文法記述モデルを踏襲するのではない、新たな枠組みを構築することが必然的に要求される。通言語的な枠組み構築の過程としては、まず、これまでの類型論的研究、機能主義言語学、認知言語学など、種々の言語理論についての再検討を行う必要がある。本稿は、今後の「通言語的視点からの文法」を構築するための、いわば議論の材料提供を目的とし、語順類型論の嚆矢となった Greenberg(1963)を取り上げる。

Joseph H. Greenberg は Greenberg(1963)において、「基本順列類型 The Basic Order Typology」を提唱し、それに基づいた普遍性を提案している。ここでの普遍性 (Universals) は、「経験的一般化」(empirical generalizations) (p.60) とも言い換えられており、各普遍性間にも「強弱」が見られるので、ここでの彼の普遍性は「普遍的傾向」と位置づけて理解する方が良いだろう。彼によれば、基本順列による類型が他の言語的類縁性と著しい相関があるという。

Greenberg(1963)の構成は、第1章が Introduction、第2章は The Basic Order Typology、第3章は Syntax、第4章は Morphology、そして第5章は Conclusion: Some General Principles となっている。ただし、第5章はあくまで Some general principles の提案がその主旨であり、まとまった形式での結論が述べられているわけではない。たとえば、本章冒頭で普遍性第25番について言及したかと思うと、続けて、普遍性第3番に言及し、あるいは普遍性7番、8番、40番の相関について言及するという体裁をとっている。

以下では、Greenberg(1963)の構成に沿って、各章の要旨をまとめていく。

1. Introduction

本稿の関心は主として形態素と語順に関する問題にあるが、その理由は、これまでの経験がこの文法的側面にかかなりの規則性があることを示唆しているからである。

本論では計 45 の普遍性 (Universal) が提案されているが、大部分が含意的 (implicational) な形 (given x in a particular language we always find y 「もしある言語に X という特性が観察されれば、 Y という特性も常に観察される」) で提示されている。ただし、特に断りがない限り换位命題 (= その逆) が成立することは保証しない。

本稿でサンプリングされている言語は以下に示す 30 言語¹である。

| Europe | Africa | Asia | Oceania | American Indian |
|--------------|---------|------------|---------|-----------------|
| Basque | Yoruba | Turkish | Maori | Maya |
| Serbian | Nubian | Hebrew | Loritja | Zapotec |
| Welsh | Swahili | Burushaski | | Quechua |
| Norwegian | Fulani | Hindi | | Chibcha |
| Modern Greek | Masai | Kannada | | Guarani |
| Italian | Songhai | Japanese | | |
| Finish | Berber | Thai | | |
| | | Burmese | | |
| | | Malay | | |

本体である第 2 章、第 3 章、及び第 4 章では経験的な言語学的証拠に基づいて普遍性を確立することを主眼とする。

また、最終章では、それまでに規定してきた「普遍性」から、さらなる一般的原理を演繹することを試みる。ただし、一般化に際しては「経験的妥当性 (観察による検証)」に適うものであることが優先される。

¹ サンプルには数えられていないが、英語・ドイツ語・フランス語に関しても具体例として言及されている。また、上記の 30 言語は便宜的に選択されており、サンプル数の少なさ、偏りは筆者自身によっても指摘されている。

Appendix I — Basic Data on the 30-language Sample²

| | VSO | Pr | NA | ND | N Num |
|--------------------|-----|----|----------------|----|----------------|
| Basque バスク語 | III | - | x | x | - |
| Berber ベルベル語 | I | x | x | x | - |
| Burmese ビルマ語 | III | - | x ¹ | - | - ² |
| Burushaski ブルシャスキ語 | III | - | - | - | - |
| Chibcha チブチャ語 | III | - | x | - | x |
| Finnish フィンランド語 | II | - | - | - | - |
| Fulani フラニ語 | II | x | x | x | x |
| Greek ギリシャ語 | II | x | - | - | - |
| Guarani グアラニー語 | II | - | x | - | 0 |
| Hebrew ヘブライ語 | I | x | x | x | - |
| Hindi ヒンディー語 | III | - | - | - | - |
| Italian イタリア語 | II | x | x ³ | - | - |
| Kannada カナラ語 | III | - | - | - | - |
| Japanese 日本語 | III | - | - | - | - ² |
| Loritja ロリチャ語 | III | - | x | x | x |
| Malay マレー語 | II | x | x | x | - ² |
| Maori マオリ語 | I | x | x | - | - |
| Masai マサイ語 | I | x | x | - | x |
| Maya マヤ語 | II | x | - | - | - ² |
| Norwegian ノルウェー語 | II | x | - | - | - |
| Nubian スビア語 | III | - | x | - | x |
| Quechua ケチュア語 | III | - | - | - | - |
| Serbian セルビア語 | II | x | - | - | - |
| Songhai ソンガイ語 | II | - | x | x | x |
| Swahili スワヒリ語 | II | x | x | x | x |
| Thai タイ語 | II | x | x | x | - ² |
| Turkish トルコ語 | III | - | - | - | - |
| Welsh ウェールズ語 | I | x | x ³ | x | - |
| Yoruba ヨルバ語 | II | x | x | x | x |

² Greenberg(1963)の p.86 に付されているデータをここに転載しておく。I は VSO 語順を示し、II は SVO, III は SOV をそれぞれ表す。Pr の列における x は当該の言語が前置詞を持つことを示し、- は後置詞を持つことを示している。NA の列における x は名詞 - 形容詞語順であることを示し、- は形容詞 - 名詞語順であることを示す。ND の列における x は名詞 - 指示詞の語順であることを示し、- は指示詞 - 名詞の語順であることを示している。N Num の列における x は名詞 - 数詞の語順であることを示し、- は数詞 - 名詞の語順であることを示す。0 は両方の語順が観察されることを示す。また、右肩の数字は Notes に注釈があることを意味している。

| | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|
| Zapotec サポテク語 | I | x | x | x | - |
|---------------|---|---|---|---|---|

Notes

1. しかしながら、形容詞的動詞である分詞は名詞に先行し、おそらく形容詞が名詞に後続するのと同じく一般的であろう。
2. 数を表す分類辞は、どの例においても数詞に後続している。数詞＋分類辞の構造は Burmese と Maya においては先行し、Japanese と Thai においては後続し、Malay では先行するか後続するかのどちらかとなる。
3. Welsh と Italian では、少数の形容詞が通例、先行する。

2. The Basic Order Typology

ある言語は修飾する、あるいは限定する要素を、非修飾、あるいは非限定要素の前に一貫して配置するのに対して、別の言語では一貫してちょうど逆、すなわち、修飾・限定要素を、非修飾・非限定要素の後ろに配置するということが言語学者には良く知られている。前者の例としてはトルコ語が挙げられ、後者の例としてはタイ語が挙げられる。トルコ語は形容詞をそれが修飾する名詞の前に、動詞の目的語を動詞の前に、従属的属格 (dependent genitive) を支配する名詞の前に、副詞をそれが修飾する形容詞の前に配置するなどの特徴を持つ。また、このような言語は、英語では前置詞を用いて表現する概念を、後置詞を用いて表現する傾向がある。英語にはタイ語と同じく前置詞があり、名詞目的語は動詞に後続する。だが、英語は形容詞が名詞に先行するという点で、トルコ語に類似している。さらに英語には、‘John’s house’ と ‘the house of John’ の両方の属格構造がある。

このような順列の諸現象をさらに詳しく考察していくと、あるいくつかのファクターは相互に密接に関係しているが、一方で、別のファクター相互は相対的に独立しているということが明らかとなる。このことから、語順を基本的ファクターとして内包する類型を設定することが便宜的であると帰結される。このような類型を The Basic Order Typology 「基本語順類型」と呼ぶことにする。

The Basic Order Typology「基本語順類型」では、以下の3つの基準が採用される³。

| | | |
|-----|---|---------------------------------------|
| (1) | the existence of preposition as against postposition | 後置詞に対する前置詞の存在 |
| (2) | the relative order of subject, verb and object in declarative sentences with nominal subject and object | 名詞主語と名詞目的語を持つ平叙文における主語，述語動詞，目的語の相対的順序 |
| (3) | the position of qualifying adjectives in relation to the noun | 名詞に対する性質形容詞の位置 |

大多数の言語には語順に関して異形体（variant）が存在するが、それでも優位を占める語順（dominant order）が存在すること前提とした上で、論理的に可能な語順は6通り（SVO, SOV, VSO, VOS, OSV, OVS）あるが、このうち VOS, OSV, OVS は全く存在しないか、少なくとも極めて稀である。これら3種の語順に関しては目的語が主語に先行するという共通点がある。ここから、第1の普遍性が得られる。

Universal 1. In declarative sentences with nominal subject and object, the dominant order is almost always one in which the subject precedes the object⁴.

（名詞主語と名詞目的語を持つ平叙文では、優位を占める語順はほとんど常に主語が目的語に先行する語順である）

この普遍性によって VSO, SVO, SOV が一般的な3つの類型であることが我々に与えられる。

次に、属格の配列に目を向けると、前置詞・後置詞との相関において、極めて類型論的目的に相応しい特徴を示している。サンプリングされた30言語のうち、14言語が後置詞（postpositions）を持ち、この14言語全てが genitive – noun の語順をとっている。一方、前置詞（prepositions）を持つ14言語のうち、13言語が noun – genitive という語順をとっている。この唯一の例外は Norwegian で、属格が名詞に先行する。したがって、30言語のうち29言語が規則に従っていることになる。ここから、以下の普遍性を導くことができる。

³ The basic order typology の変異種（variables）として、genitive order（属格と名詞の語順）も考察の対象とされている（≡Universal 2.）。

⁴ Greenberg は Penutian languages of Oregon の Siuslaw と Coos, および、Salishan language の Coeur d’Alene が例外であることを巻末の注釈で言及している。

Universal 2. In languages with prepositions, the genitive almost always follows the governing noun, while in languages with postpositions it almost always precedes.
(前置詞を持つ言語では、属格はほとんど常に主名詞に後続し、一方、後置詞を持つ言語では、属格が先行する)

VSO, SVO, SOV という 3 つの類型を、動詞の相対的位置を反映して I 型, II 型, III 型とそれぞれ記号化する。さらに、限定用法の形容詞が名詞に先行する語順を A (形容詞-名詞語順)、名詞が形容詞に先行する語順を N (名詞-形容詞語順) と記号化し、前置詞型言語 (preposition, 以下 Pr) と後置詞型言語 (postposition, 以下 Po) との相関的分布を表にしたものが以下の Table 1 である⁵。

Table 1

| | I (VSO) | II (SVO) | III (SOV) |
|--------|---------|----------|-----------|
| Po - A | 0 | 1 | 6 |
| Po - N | 0 | 2 | 5 |
| Pr - A | 0 | 4 | 0 |
| Pr - N | 6 | 6 | 0 |

この表に現れた結果から、以下の普遍性が導かれる。

Universal 3. Languages with dominant VSO order are always prepositional.
(VSO 語順が優位を占める言語は常に前置詞型である。)

Universal 4. With overwhelmingly greater than chance frequency, languages with normal SOV order are postpositional.
(偶然以上の圧倒的な頻度で SOV が通常の語順である言語は後置詞型である。)

Universal 5. If a language has dominant SOV order and the genitive follows the governing noun, then the adjective likewise follows the noun.
(ある言語で SOV 語順が優位を占め、属格が主名詞に後続するなら、その場合、形容詞も同様に名詞に後続する。)

⁵これらはサンプリングした 30 言語において観察された結果である。

Universal 6. All languages with dominant VSO order have SVO as an alternative or as the only alternative basic order.

(VSO 語順が優位を占める全ての言語は、他にとりうる、あるいは、他にとりうる唯一の基本語順として SVO 語順を有する。)

Universal 7. If in a language with dominant SOV order there is no alternative basic order, or only OSV as the alternative, then all adverbial modifiers of the verb likewise precede the verb. (This is the “rigid” subtype of III.)

(SOV 語順が優位を占める言語において、他にとりうる基本語順が存在しないか、あるいは、OSV 語順のみが他にとりうる基本語順であるならば、その場合、全ての副詞的動詞修飾語句は動詞に先行する(これはⅢ型の「厳密な」下位タイプである)。)

3. Syntax

前章において基本語順類型を定義し、そこから導き出されるいくつかの普遍性に言及したので、本章ではこの基本語順類型に関わる Syntax 上の普遍性の議論に入る。基本語順類型で採用される諸基準のひとつは、平叙文における名詞主語、名詞目的語、動詞の順序である。これは、平叙文と比べて、疑問文がある特徴的な違いを示す傾向があるからだ。疑問文には二つの主要な範疇があり、一つは yes-no 疑問であり、もう一つは特定の疑問詞を持つ疑問文である。yes-no 疑問には、英語のように、それと対応するイントネーションの違いによる疑問の形式があり、議論の余地はあるが、以下のような言明はできそうである。

Universal 8. When a yes-no question is differentiated from the corresponding assertion by an intonational pattern, the distinctive intonational features of each of these patterns are reckoned from the end of the sentence rather than the beginning.

(一般疑問文とそれに対応する平叙文とが抑揚の型によって区別されるとき、これら抑揚の型それぞれの弁別的な特徴は、文の初めではなく終わりから判断される。)

yes-no 疑問文は疑問の小辞 (particle) や接辞 (affix) によって表示されることがある。その場合、これらの位置と基本語順類型の関係は以下ようになる。

Table 2

| | I | II | III |
|------------------|---|----|-----|
| Initial particle | 5 | 0 | 0 |
| Final particle | 0 | 2 | 5 |

Universal 9. With well more than chance frequency, when question particles or affixes are specified in position by reference to the sentence as a whole, if initial, such elements are found in prepositional languages and, if final, in postpositional.

(偶然以上のかかなりの頻度で、疑問の小辞あるいは接辞が文全体に対する位置において規定されるとき、もし冒頭にあれば、そのような要素は前置詞型言語で見られ、もし末尾にあれば、後置詞型言語において見られる。)

Universal 10. Question particles or affixes, specified in position by reference to a particular word in the sentence, almost always follow that word. Such particles do not occur in languages with dominant order VSO.

(疑問の小辞あるいは接辞が文の特定の語に対する位置によって規定されるとき、ほとんど常にその語に後続する。そして、そのような小辞は VSO 語順が優位を占める言語には見出されない。)

疑問詞を含む疑問文も同様に、基本語順類型と明確な関係を示している。

Table 3

| | I | II | III |
|--|---|----|-----|
| Question word first | 6 | 10 | 0 |
| Question and statement order identical | 0 | 3 | 11 |

| | Pr | Po |
|--|----|----|
| Question word first | 14 | 2 |
| Question and statement order identical | 2 | 12 |

Universal 11. Inversion of statement order so that verb precedes subject occurs only in languages where the question word or phrase is normally initial. This same inversion occurs in yes-no questions only if it also occurs in interrogative word questions.

(陳述の語順が倒置し、それによって動詞が主語に先行するのは、疑問の語や句が通常文頭にある言語にのみに限られる。これと同じような倒置は、それが疑問詞疑問において現れる場合にのみ、一般疑問文にも現れる。)

Universal 12. If a language has dominant order VSO in declarative sentences, it always puts interrogative words or phrases first in interrogative word questions; if it has dominant order SOV in declarative sentences, there is never such an invariant rule.

(ある言語が平叙文において VSO 語順が優勢を占めるならば、その言語は疑問詞疑問文において常に疑問の語や句を最初に置く。もし平叙文において SOV 語順が優勢を占める言語であるならば、そのような不変体規則は決して存在しない。)

次に動詞に対する準動詞の従属関係を取りあげる。

Universal 13. If the nominal object always precedes the verb, then verb forms subordinate to the main verb also precede it.

(もし名詞目的語が常に動詞に先行するならば、その場合、主動詞に従属する動詞形態もまた動詞に先行する。)

Universal 14. In conditional statements, the conditional clause precedes the conclusion as the normal order in all languages.

(条件文において、全ての言語における通常の語順として、条件節は結論に先行する。)

Universal 15. In expressions of volition and purpose, a subordinate verbal form always follows the main verb as the normal order except in those languages in which the nominal object always precedes the verb.

(意志と目的の表現において、名詞目的語が常に動詞に先行する言語を除いて通常の語順として従属する動詞の形態は常に主動詞に後続する。)

動詞対動詞のもう一つの関係は主動詞に対する屈折のある助動詞の関係である。

Table 4

| | I | II | III |
|--------------------|---|----|-----|
| Aux. precedes verb | 3 | 7 | 0 |
| Aux. follows verb | 0 | 1 | 8 |

| | Pr | Po |
|--------------------|----|----|
| Aux. precedes verb | 9 | 1 |
| Aux. follows verb | 0 | 9 |

これらのデータからは以下の普遍性が導かれる。

Universal 16. In languages with dominant order VSO, an inflected auxiliary always precedes the main verb. In languages with dominant order SOV, an inflected auxiliary always follows the main verb.

(VSO 語順が優勢を占める言語においては、屈折のある助動詞は常に主動詞に先行する。SOV 語順が優勢を占める言語においては、屈折のある助動詞は常に主動詞に後続する。)

名詞句においては、被修飾語である名詞との関連での限定形容詞の位置は重要な要素である。

Table 5

| | I | II | III |
|----|---|----|-----|
| NA | 6 | 8 | 5 |
| AN | 0 | 5 | 6 |

| | Pr | Po |
|----|----|----|
| NA | 12 | 7 |
| AN | 4 | 7 |

ここから、以下のような準普遍性 (near universal) が導かれる。

Universal 17. With overwhelmingly more than chance frequency, languages with dominant order VSO have the adjective after the noun.

(偶然以上の圧倒的な頻度で、VSO 語順が優勢を占める言語では、名詞の後に形容詞が置かれる。)

指示詞 (demonstratives) と数詞 (numerals) は、個々の言語における叙述的形容詞の位置と関連がある。

Table 6

| | NA | AN |
|-------------|----|----|
| Dem. – Noun | 12 | 7 |
| Noun – Dem. | 11 | 0 |
| Num. – Noun | 8 | 10 |
| Noun – Num. | 11 | 0 |

ここから導かれる普遍性は以下のようなになる。

Universal 18. When the descriptive adjective precedes the noun, the demonstrative and the numeral, with overwhelmingly more than chance frequency does likewise.

(記述形容詞が名詞に先行するとき、偶然以上の圧倒的な頻度で、指示詞と数詞も同様に名詞に先行する。)

Universal 19. When the general rule is that the descriptive adjective follows, there may be a minority of adjectives which usually precede, but when the general rule is that descriptive adjectives precede, there are no exceptions.

(一般的規則が、記述形容詞が〔名詞に〕後続するというものであるとき、通常〔名詞に〕先行する少数の形容詞が存在することがあるかもしれないが、一般的規則が、記述形容詞が〔名詞に〕先行するというものであるときには、例外は存在しない。)

Universal 20. When any or all of the items --- demonstrative, numeral, and descriptive adjective --- precede the noun, they are always found in that order. If they follow, the order is either the same or its exact opposite.

(指示形容詞と数量形容詞、そして記述形容詞という項目の内のどれでも、あるいは全てが名詞に先行するとき、それらは常にそのような語順で見出される。もしそれらが〔名詞に〕後続するならば、語順は同じか正反対となる。)

次は形容詞に関係する、形容詞修飾の副詞の語順を考察する。

Table 7

| | AN | NA |
|-------------------------|----|----|
| Adverb - Adjective | 11 | 5 |
| Adjective - Adverb | 0 | 8 |
| Adj.-Adv. and Adv.-Adj. | 0 | 2 |

ここから得られる普遍性は以下のものとなる。

Universal 21. If some or all adverbs follow the adjective they modify, then the language is one in which the qualifying adjective follows the noun and the verb precedes its nominal object as the dominant order.

(もし、いくつかの、あるいは、全ての副詞が、修飾する形容詞に後続するならば、その場合、優勢を占める語順として、性質形容詞が名詞に後続し、動詞がその名詞目的語に先行する。)

次に、優勢比較における比較表現についてとりあげる。

Table 8

| | I | II | III |
|---------------------------|---|----|-----|
| Adjective-Marker-Standard | 5 | 9 | 0 |
| Standard-Marker-Adjective | 0 | 1 | 9 |
| Both | 0 | 1 | 0 |

| | Pr | Po |
|---------------------------|----|----|
| Adjective-Marker-Standard | 13 | 1 |
| Standard-Marker-Adjective | 0 | 10 |
| Both | 0 | 1 |

Universal 22. If in comparisons of superiority, the only order, or one of the alternative orders, is standard-marker-adjective, then the language is postpositional. With overwhelmingly more than chance frequency if the only order is adjective-marker-standard, the language is prepositional.

(もし、優勢比較において、唯一の語順、あるいは、選択すべきいくつかの語順のうちの一つの語順が、基準－標識－形容詞であるならば、その場合、その言語は後置詞型である。偶然以上の圧倒的な頻度で、もし、唯一の語順が形容詞－標識－基準であるならば、その言語は前置詞型である。)

基本語順類型との明確な関連性は名詞句の同格構造に、とりわけ、固有名詞 (proper noun) を普通名詞 (common noun) の並置の構造に見られる。

Table 9

| | I | II | III |
|---------------------------|---|----|-----|
| Common Noun – Proper Noun | 2 | 7 | 0 |
| Proper Noun – Common Noun | 0 | 2 | 6 |

| | GN | NG |
|---------------------------|----|----|
| Common Noun – Proper Noun | 8 | 1 |
| Proper Noun – Common Noun | 1 | 8 |

Universal 23. If in apposition the proper noun usually precedes the common noun, then the language is one in which the governing noun precedes its dependent genitive. With much better than chance frequency, if the common noun usually precedes the proper noun, the dependent genitive precedes its governing noun.

(もし、同格において、固有名詞が通常、普通名詞に先行するならば、その場合、その言語は主名詞が従属する属格に先行する言語である。偶然以上のかかなりの頻度で、もし普通名詞が通常、固有名詞に先行するならば、従属する属格はその主名詞に先行する。)

次に名詞修飾の関係節を取り扱う。

Table 10

| | I | II | III |
|-------------------------------------|---|----|-----|
| Relational expression precedes noun | 0 | 0 | 7 |
| Noun precedes relational expression | 6 | 12 | 2 |
| Both construction | 0 | 1 | 1 |

| | Pr | |
|-------------------------------------|----|---|
| Relational expression precedes noun | 0 | 7 |
| Noun precedes relational expression | 16 | 4 |
| Both construction | 0 | 2 |

ここで導き出される普遍性は以下のものとなる。

Universal 24. If the relative expression precedes the noun either as the only construction or as an alternative construction, either the language is postpositional or the adjective precedes the noun, or both.

(もし、唯一の構文としてか、あるいは、選択すべき多くのもののうちの一つの構文として、関係詞に導かれる表現が名詞に先行するのであれば、その言語は後置詞型の言語か、形容詞が名詞に先行する言語であるか、あるいは、その両方の言語である。)

最後に、これまで代名詞に関して何も言及しなかったのは、代名詞が名詞と比べると、概して語順に関して異なった振舞いを見せるためであった。そういう理由からも基本語順類型の定義では名詞的主語と目的語を詳細に示したのである。

代名詞に関しては、まず、フランス語に代表されるように、代名詞目的語が動詞に先行し、一方、名詞目的語が動詞に後続するという語順がある。また、ヌビア語では、代名詞目的語が動詞に常に先行し、一方、名詞目的語は動詞に先行するか、あるいは、後続するという語順をとる。また、マサイ語では、名詞目的語の通常の語順は VSO であるが、代名詞目的語は名詞主語に先行し、かつ、動詞の直後に続くという語順をとる。結局、代名詞目的語が通常動詞に後続し、一方、名詞目的語が動詞に先行するという反例がないので、以下のような普遍性が得られる。

Universal 25. If the pronominal object follows the verb, so does the nominal object.

(もし代名詞目的語が動詞に後続するならば、名詞目的語も同様に後続する。)

4. Morphology

語内部の形態素は伝統的に語根 (root)、派生 (derivational)、屈折 (inflectional) に分けられてきた。派生要素と屈折要素は通例、接辞 (suffix) に分類される。語根との関係からこれらは接頭辞 (prefix) と接尾辞 (suffix) に分けられる。挿入辞 (infix) のような接辞は相対的にめったに起こらない上、言語によってはそのような接辞を全く採用しないため、以下に述べるような普遍性がおそらく妥当であると言えるだろう。

Universal 26. If a language has discontinuous affixes, it always has either prefixing or suffixing or both.

(もし、ある言語が不連続の接辞を持つならば、その言語は常に接頭辞か接尾辞、あるいはその両方を持つ。)

接頭辞と接尾辞の間では、一般的に接尾辞に優位性がある。ここにも、基本語順類型との相関性が見てとれる。

Table 11

| | I | II | III |
|-----------------------|---|----|-----|
| Exclusively prefixing | 0 | 1 | 0 |
| Exclusively suffixing | 0 | 2 | 10 |
| Both | 6 | 10 | 1 |

| | Pr | Po |
|-----------------------|----|----|
| Exclusively prefixing | 1 | 0 |
| Exclusively suffixing | 0 | 12 |
| Both | 15 | 2 |

Universal 27. If a language is exclusively suffixing, it is postpositional; if it is exclusively prefixing, it is prepositional.

(もしある言語がもっぱら接尾辞型であるならば、その言語は前置詞型である。
もしある言語がもっぱら接頭辞型であるならば、その言語は後置詞型である。)

Universal 28. If both the derivation and inflection follow the root, or they both precede the root, the derivation is always between the root and the inflection.

(もし、派生も屈折も両方ともが語根に後続するならば、あるいは、それら両方ともが語根に先行するならば、派生は常に語根と屈折の間にある。)

Universal 29. If a language has inflection, it always has derivation.

(もし、ある言語に屈折があれば、その言語は常に派生を持つ。)

Universal 30. If the verb has categories of person-number or if it has categories of gender, it always has tense-mode categories.

(もし、動詞に人称一数の範疇があるならば、あるいは、もし、動詞に性の範疇があるならば、常にその動詞は時制一法の範疇を持つ。)

Universal 31. If either the subject or object noun agrees with the verb in gender, then the adjective always agrees with the noun in gender.

(もし、主語名詞あるいは目的語名詞のどちらかが性において動詞と一致するならば、その場合、形容詞は常に性において名詞と一致する。)

Universal 32. Whenever the verb agrees with a nominal subject or nominal object in gender, it also agrees in number.

(動詞が名詞主語か名詞目的語と性において一致するときはいつでも、その動詞は数において一致する。)

Universal 33. When number agreement between the noun and verb is suspended and the rule is based on order, the case is always one in which the verb precedes and the verb is in the singular.

(名詞と動詞の数の一致が中絶され、その規則が語順に基づいているとき、それは常に動詞が先行し、その動詞は単数形である場合である。)

Universal 34. No language has a trial number unless it has a dual. No language has a dual unless it has a plural.

(双数を持たずに、三数を持つ言語は存在しない。複数を持たずに双数を持つ言語は存在しない。)

Universal 35. There is no language in which the plural does not have some non-zero allomorphs, whereas there are languages in which the singular is expressed only by zero. The dual and the trial are almost never expressed only by zero.

(複数が、非ゼロの〔音声的実質の〕異形態を持たない言語は存在しない一方で、ゼロ〔の音声的実質〕によってのみ単数が表現される言語が存在する。双数と三数はゼロ〔の音声的実質〕のみによってはほとんど表現されることはない。)

Universal 36. If a language has the category of gender, it always has the category of number.

(もし、ある言語に性の範疇があれば、常にその言語は数の範疇を持つ。)

Universal 37. A language never has more gender categories in non-singular numbers than in the singular.

(言語が、単数における以上に、非単数において、より多くの性の範疇を持つことは決していない。)

Universal 38. Where there is a case system, the only case which ever has only zero allomorphs is the one which includes among its meanings that of the subject of the intransitive verb.

(格の体系が存在する場合、ゼロ異形態しか持たない唯一の格は、そのもつ意味の中に自動詞の主語のそれを含んでいる格である。)

Universal 39. Where morphemes of both number and case are present and both follow or both precede the noun base, the expression of number almost always comes between the noun base and the expression of case.

(数と格の両方の形態素が存在し、その両方が名詞語幹に後続するか、先行する場合、数の表現形式はほとんど常に名詞語幹と格の表現形式との間に起こる。)

Universal 40. When the adjective follows the noun, the adjective expresses all the inflectional categories of the noun. In such cases the noun may lack overt expression of one or all of these categories.

(形容詞が名詞に後続するとき、その形容詞は名詞の全ての屈折範疇を表示する。その場合、その名詞はこれらの範疇のうちの一つか、あるいは全ての表層上の表示を欠いていることもある。)

Universal 41. If in a language the verb follows both the nominal subject and nominal object as the dominant order, the language almost always has a case system.

(もし、ある言語において、優勢を占める語順として動詞が名詞主語と名詞目的語の両方に後続するならば、その言語はほとんど常に格の体系を持っている。)

Universal 42. All languages have pronominal categories involving at least three persons and two numbers.

(全ての言語には少なくとも三つの人称と二つの数を含む代名詞の範疇がある。)

Universal 43. If a language has gender categories in the noun, it has gender categories in the pronoun.

(もし、ある言語が名詞における性の範疇を持っているならば、その言語は代名詞においても性の範疇を持つ。)

Universal 44. If a language has gender distinctions in the first person, it always has gender distinctions in the second or third person or in both.

(もし、ある言語が一人称において性の区別を持っていれば、その言語は常に二人称、あるいは三人称において性の区別を持つ。)

Universal 45. If there are any gender distinctions in the plural of the pronoun, there are some gender distinctions in the singular also.

(もし、代名詞の複数において性の区別が存在するならば、単数においてもまた性の区別が存在する。)

5. Conclusion: Some General Principles

先行する各セクションで提示された普遍性を説明する試みはこれまでなされていなかったが、それでも複数の異なる普遍性を基にしているように思われるいくつかの一般法則が提案されている。

普遍性第 25 番からは、代名詞目的語が動詞に先行しようと後続しようと、名詞目的語は動詞に後続し、一方で、代名詞目的語が動詞に先行する場合にのみ名詞目的語が動詞に先行するので、VO が OV よりも優勢を占めるという推論ができるだろう。というのは、OV は特定の状況下、すなわち、代名詞目的語が同じように動詞に先行する状況でのみ起こるため、一方で VO はそのような制約を受けないからである。さらに、名詞目的語 - 動詞の語順は、代名詞目的語 - 動詞の語順と調和的であるが、名詞目的語 - 動詞の語順は、動詞 - 代名詞目的語の語順とは、それらが共起しないために、不調和的である。同様に、動詞 - 名詞目的語の語順は、動詞 - 代名詞目的語の語順と調和的であるが、代名詞目的語 - 動詞の語順とは不調和である。これは以下のように言い換えることができる。

優勢な語順というものは常に起こりうるが、その反対の語順、すなわち、劣勢な語順は、調和的な語順が同じように存在してはじめて起こる。

調和的關係と不調和的關係という考え方をもとにして、普遍性第 3 番を考えてみよう。この普遍性は帰するところ I 型 (VSO) の後置詞型言語が存在しないということになる。このことは以下の結論を導く。

前置詞は後置詞より優位を占め、SV 語順は VS 語順より優位を占める。さらに、前置詞は VS 語順と調和的であり、SV 語順とは不調和である。一方で、後置詞は SV 語順と調和的であるが、VS 語順とは不調和である。

普遍性第 4 番からは VO 語順が前置詞と調和的である一方で、OV 語順が後置詞と調和的であるという結論が導き出される。...言語的特性相互の調和的關係 (the harmonic relations) を説明するより、言語的特性の優勢性 (dominances), たとえば、なぜ形容詞が名詞に後続する傾向があるのか、を説明する方が困難である。しかし、名詞-形容詞語順の優勢は主語-動詞語順の優勢と同じ要因から生じていると考えられるかもしれない。

Hockett の術語を用いて言えば、評言は主題に後続する一般的傾向があるからだ。名詞-形容詞語順が主語-動詞語順と平行関係にあるという証拠が存在する。多くの言語ではあらゆる形容詞的概念が自動詞として扱われる。したがって、形容詞は動詞の親類、あるいは分詞なのである。

普遍性第 5 番からは、Ⅲ型言語で Noun-Genitive の語順を持つ場合は、Noun-Adjective の語順を持ち、さらにその言語が後置詞型なら、Noun-Genitive は後置詞とは不調和であるが、Noun-Adjective とは調和的であるということが言える。

普遍性第 20 番と 29 番の関係性は近接階層と呼ばれるもので、ある種の要素は衛星のような要素よりも中心的な要素により近接しなければならないという規則がある。中心的な要素とは内心構造における語根形態素や単語の語幹や主要部である。...

...普遍性 14 番と 15 番は同じ法則を説明する。すなわち、言語における要素の配列は物理的経験における要素の配列や知識の配列と平行関係にあるということである。...

...普遍性第 12 番に関しては、概して、文頭位置は強調された位置で、強調のために例えば強勢を置くなどの方法があるにもかかわらず、注意を向ける要素を最初に配置できるように、文頭位置は常に自由であるように思われる。...

...本節で述べた法則は示唆的なものに過ぎないとみなされるべきもので、これらのうちのあるものは少なくとも更なる検証のために有益であることを希望する⁶。

おわりに

本稿では「通言語的視点」を模索する際の、いわば議論の材料として Greenberg の最初期の論文をとりあげた。ここで提示された語順類型論はこれ以降、本人によるものはもちろん、後進の研究者による理論の精緻化および深化が行われたことは言うまでもない⁷。したがって、ここでの Greenberg(1963)における問題点の指摘は最小限にとどめたいと思う。

まず、柴谷(1989)でも指摘されているが、はたして基本語順 (basic word order) というものの認定が全ての言語において可能かという問題がある。Comrie(1981)は基本語順の認定に関しては比較的楽観的であるようだが、議論の余地は大いにあると言える。

また、この語順類型論は主語や目的語という文法関係が存在するという暗黙の了解の上に成り立っているが、はたして全ての言語に主語と目的語が音形を持った形式として見出されるのかは、そもそも主語とは何かといった議論も含めて、検討されるべき課題であろう。

⁶本節では、普遍性第 34 番と普遍性第 7 番、8 番、40 番に関しても考察がなされているが、ここでは割愛する。

⁷たとえば、Vennemann(1972)、Lehmann(1973)、Comrie(1981)、Hawkins(1983)など。

参考文献

- Bernard Comrie(1981) *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford:Blackwell
- Joseph H. Greenberg(1963) *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements*. In Greenberg(1963) pp.58-90
- Joseph H. Greenberg, Editor(1963) *Universals of language* Cambridge, Mass: MIT Press
- Joseph H. Greenberg(1966) *Language Universals, with special reference to feature hierarchies*. Janua Linguarum, Series Minor 59. The Hague: Mouton
- John A. Hawkins (1986) “A Comparative Typology of English and German.” London: Croom Helm.
- W. P. Lehmann (1973) “Historical Linguistics 2nd,” Holt, Rinehart and Winston, INC.
- T. Vennemann (1972) “Analogy in generative grammar: The origine of word order.” Proceedings of the eleventh international congress of linguists. Vol.2. Bologna: Il Mulino, pp.79-83.
- 柴谷方良(1989) 「言語類型論」『英語学の関連分野 (英語学体系 第 6 巻)』柴谷方良・大津由紀雄・津田葵 大修館書店

言語類型論¹

森口 恒一

(静岡大学人文学部教授)

1. 普遍論と言語相対論

言語学の歴史の中で、絶えず問題になるのが、言語の普遍性と相対性の相対立する観点である。しかし、ヒトという存在をどの視点から見るかという背景に注目すると同じ土俵の中で議論する問題でないことがわかる。また、研究対象の中心分野も手法も全く異なると思われる。相対論的な観点からは、音素・音韻と語彙が中心であるが、一方、普遍論の問題点としては、音声、文法、語構成の方式などである。

それでは、その背景の違いは、どのようなものであろうか。一般的に普遍論の目的は、人間言語の特徴を明確にすることであり、ヒトと他の動物を区別する一つの基準である言語の特徴を追求するものである。ヒトというものの特徴を形作っているもう一方の民族、文化、気候という地球上でいろいろ変化する基準を基礎にしている方法 — 相対論 — とは、当然、相容れないものである。逆に、ことばというものは、生物としての特徴と、生まれ、慣れ親しんだ文化、気候に影響されている相対論的な特徴との2種類からなる2重構造になっていると考えられる。

それゆえに、特に、文化、気候に影響されやすい語彙の部分では、後者に基づく分類基準から成り立っているために、ヒトとしての統一性は、当然、望むことが出来ない。また、その意味を区別する音の基準となっている音素・音韻も必要な部分と不必要な部分とを個々の言語で選択して出来上がった体系であるために、言語、言語で異なるものとなる。

そうは言っても、音素・音韻という観点から見ると、必ずしも勝手に体系を作り上げているわけでもない。このことに気がついたのが、Trubetzkoy と Jakobson である。

音素・音韻という概念は、相対論的な考え方から出来上がったものであるが、その選択のもととなる音声メニューも無限大に広がっているものではない。「おなら」の音や「拍手」の音を言語に取り入れて音素・音韻として使っている言語はないと思われる。このように人間の肺から始まる音声器官を使い、出せる可能性のある音声を選び出して目録にして、音素・音韻は、それらの幾つかを意味の区別のために選び出し、習慣的に使っているにすぎない。

ここでわかることは、この発出の可能性のある音声を選び出し、目録として提出し、そ

¹ 本稿は、東京外国語大学語学研究所で行われた 2003 年度第 5 回研究会、言語類型論 2003 年 4 月 21 日（月）における報告を基にして執筆した。

の中からある程度の規則性の中で自由に選び出すということが、普遍論と相対論の関係を如実にあらわしていると思われる。

このような仕事をしたのが、Trubetzkoy(1939)と Jakobson(1939, 1941)である。逆に、語彙の面を考えてみると、De Saussure(1916)の例を出さずとも、恣意的な結びつきとなり、無限大の可能性をもつのである。ここでわかることは、普遍的な考え方、すなわち、ヒトと他の動物を区別している言語学の分野と民族・文化の違いにより区別されている言語学の分野が共存していることがわかる。

2. 普遍論の対象となる言語学の分野

1. で示したように、語彙の部分は、その数と意味との結びつきは、全く自由であるが、その他の分野ではその自由度は減少して行く。たとえば、音素・音韻の定義では、いくらか色々な発音が出来るとしてもその発出可能な音の数は、有限個であり、それをいくつ使うかというのは各言語でばらばらで、すべてを使う言語はないようである。ある意味では、その可能な音声の目録を出すこと、すなわち、音声学が普遍論の重要な一つの目的である。ところが、この目録に対して、各言語での選択の仕方が、必ずしも自由な選択ではなく、ある決まったパターンを示しているというのが、Trubetzkoy(1939)と Jakobson(1939, 1941)である。特に、前者は、母音の体系のタイプがあることを示し、後者は、母音、子音の習得の過程で、ある順番があること、すなわち、「含意の法則」(Implicational Law)の存在を明確にした。

また、線条的に時間差で発出されることばの順番、すなわち、語順、この語順に関しても、自由に選んでいるわけではなく、ある一定の規則に従って、選んでいると言うことを示したのが、Greenberg(1963, 1964), Lehmann(1973, 1978), Vennemann(1974)である。

一方、統辞論における研究も Jakobson(1939, 1941)の「含意の法則」(Implicational Law)に基づき、関係節の取り出しの可能性を論じたのが Keenan & Comrie(1977)である。

このような普遍論的解釈の基本になる概念が、類型(タイプ)という考え方である。言い換えれば、人間言語として最低限必要なメニューが何であり、その可能性あるメニュー全部を数え上げるということが類型論の大きな課題の一つとなる。聖書におけるバベルの塔のような、一つの言語の方言的分散、または、理想的な発話者からの色々な変化ではなく、人間としての基本能力を有していて、その可能性というメニューの中から各言語が選んで、それを代々引き継いでいるという考え方である。いわゆるオーダーメードで作上げた結果が、各言語であると言っても良い。卑近な例をとれば、レストランでコース料理をとり、そのメニューからワインは、スープは、アペリティーフは、メインは、デザートは、というようにそれぞれの選択の可能性がある物から一つを選んで行くのである。言語に即して言えば、メニューのそれぞれのカテゴリーとその中に取り入れられる可能性のある規則を示していくのが、普遍論の基本になる言語類型論(Linguistic Typology)の主なる

仕事であろう。それも、非常に多彩なメニューを用意しているのである。

このような関係を考えれば、コミュニケーションに最低限必要なものを多彩なメニューから選択した言語として成立したのが、ピジン、クリーオールであろうと考えられ、その最低限必要なものが人間の言語を、言語たるものとしている最低限であるように思われる。

3. 動詞の無い言語はない？

3-1. 絵画と名詞、映画と動詞

我々が使う言語で、いわゆる名詞と言われているものと動詞と言われているものが無い言語は、存在しないと考えられる。このことは、母音と子音が無い言語がないのと同じ事である。

ところで、名詞は、De Saussure(1916)の言うように恣意的に現実の「物」とそれに対する「名称」を結びつけたのにすぎない。言い換えれば、ある単語を耳にし、目にすれば、あるイメージを引き起こすものである。そして、記号として成立させているのは、それを中心としての語彙のネット・ワーク、体系（システム）の構築なのである。そこで重要なのは、区別するということで、その基準を体系の中で決定していくのである。

一方、動詞の方はどうであろうか。抽象的な概念として確かにわれわれは、動詞を駆使して使っている。しかし、世界の言語を見てみても、「行く・来る」の対立が無い言語や、「やる・もらう」、「^う賣る・^か買う」の語彙的な対立が無い言語、方言は、簡単に探し出せる。

動詞というものは、名詞が現実の「物」を基本的に写し取っていると同じようにやはり現実の「行動」を聴覚映像に写し取っている事に変わらない。名詞と動詞の違いは、前者は「物」を対象にしているのに対し、後者は、「行為」そのものを対象としている。それでは、その写し方とはどのような物であろうか。

名詞の場合には、絵画を描くと同様にそのイメージを自分のキャンバスに写し取る。それは、個人的な先入観と社会的、文化的な先入観を基本とし、それらを全体の体系の中で保存するものである。はっきり表現できるのは、その差異だけである。それが記号の本質なのである。

それでは、動詞は、どうなのであろうか。現実の目の前で起こる行為をそのままで表現している場合は非常に少ない。逆に、現実には一つの行為であるのに、言語表現としては複数になる場合がある。また、物のイメージを絵画的に写し取り、それに対して名前を与えるという形式が名詞の特徴だとすると、それでは行為全体を写し取ることは出来ない。逆に、複数の絵画の時間的な変化に従い変化して行く、漫画的（アニメーション的な）変化が行為である。複数の絵から出来上がっているが、そのひとつひとつのいずれかのポイントが変化するのが行為である。言い換えれば、何ら変化はしていない背景に、行為者が行為または変化をするのである。また、この動く物、変化する物を観察する場合には、人

間としては、どこかに「注目」していなければ、それを記録することは出来ない、一方、移動、変化する物だけに注目しているのではなく、それらの背景の一点に「注目」する場合もある。

ところで、De Saussure(1916)において興味深い記述がある。フランス語の「賃借する」と「賃貸する」は、louer という動詞一つであるのに、ドイツ語では、前者を mieten, 後者を vermieten という奇妙な対立を、「価値」の対応が言語によっておよそ合う場合もあるが、多くの点で食い違っている場合もあるとしている。ここでは、二つのタイプがあることを示している。これは、表面上は、言語、言語により体系が違うということを示しているが、逆に、暗示的にその裏に潜むものは、同一でも、規則が別であるために二つのタイプがあり、その体系の中での選択の違いということを示している。

このように、名詞と動詞の違いは、一枚の絵画か、その絵画を複数に重ねて時間的に変化しているものを視点を変えて表現するアニメーションかの違いのような物である。

3-2. トポロジー（位相幾何学）と動詞

ところで、

| | | | |
|------|----|-----|------|
| 太郎が | 本を | 次郎に | やる。 |
| 太郎から | 本を | 次郎が | もらう。 |

という文章は、

| | | | | | | | | |
|------|---|---|---|-----|---|---|---|------|
| 太郎 | → | → | → | 本 | → | → | → | 次郎 |
| (から) | | | | (が) | | | | (に) |
| | | | | | | | | (移動) |

という状態をその構成しているいずれかの部分に注目している言語的に表現したにすぎない。すなわち、出発点に注目したか、到着点に注目したかにより動詞語彙が変化したのである。このことは、ある意味で円と三角形、四角形、六角形、八角形などを同じ物、同相であるという考え方に似ている。すなわち、円の3ヶ所を摘めば、三角形に、4ヶ所を摘めば四角形になる。言い換えれば、実際の行為をある部分に注目して、出発点の部分を取り上げれば「やる」になるし、到着点を取り上げれば「もらう」になるということである。また、移動する物を取り上げれば、基本的な「移る」ということになる。それぞれ、基本となるものに対して対応がなされている。

このようにある一つの行為に注目し、その構成する名詞句（名詞＋格表示）の中から一つを取り上げ、主語（＝主格）にして、動詞を決定するという事は、いわゆる、同位相のグループの中で、個々に三角形、四角形、円、楕円になるということと同じである。それ

ゆえ、言語によって対立があっても、無くてもよいのである。

そして、その時に重要な役割を果たすのが、上記の文では「が」、いわゆる、「主語」（＝主格）の取り出しなのである。言い換えれば、同位相の文の違いは、どの構成要素に「注目」して、「主語」（＝主格）を取り出すかということである。

3-3. 方向性動詞生成の手法

色々な言語を見てみると、実際の行為は一つであるのに、動詞表現は、二種類ある言語が多い。しかし、一方で「やる」・「もらう」、「賣る」・「買う」の区別がすべての言語に必ずしもあるわけではない。また、「賣る」・「買う」の区別があっても「賃借する」「賃貸する」という動詞になると、区別のない言語も多い。このことは、先の De Saussure (1916) にもドイツ語とフランス語の違いについて言及されているし、英語の *rent* でもしかりである。このような対立を明確にする方法は、多数あるが、少なくとも以下のような手法が主なものであろう。

I.

- a. マーカーを付けない 英語 (*rent*)、仏語 (*louer*) → 「主語」(主格)を取り出すが、動詞の変化はない。

II.

- a. アクセント／トーン 賣買² → 「主語」(主格)を取り出し、音声的な変化を引き起こす。

日本語の場合だと、「賣る：買う」等のように意味が対称的で確かに賣買のような漢字の対立はあるが、日本語にもともとあったものではなく、主語（＝主格）取り出しという証拠はない。しかし、中国語では、声調でその対立を示しているようである。

我々は、二字熟語で「賣買」、「授受」のように漢字が似ていて、また、発音も似通っていて意味の相対する単語を知っている。おまけに、それらは、一つの行為を主語（＝主格）取り出しの違いにより違って表現するタイプの動詞である。一方、中国語では

賣 mǎi

買 mǎi

のような対立を示す一方、文字としては対立があるが、何か歴史的な要因により現在では同じ声調のものもある。

² 中国語の場合、漢字としては別である「授受」は、構成する二単語の声調は、同じである。しかし、これは、歴史的な変化の結果かもしれない。

授 shòu³

受 shòu

この特徴としては、声調の変化、そして、文字としては何らかのマーカを加えることである。

- b. 接辞 独 kaufen (買う) : ver-kaufen (賣る),
mieten (賃借りをする) : ver-mieten (賃貸しをする)
→ 異なる接辞を付加する。

- c. 別語彙 やる : もらう ; buy : sell 等

ところで II. の b に関して、タガログ語の動詞に付加される接辞の -um- vs. mag- 等は、興味深いパターンを示す。

タガログ語の動詞

| | -UM- | | MAG- | |
|---|-------------|---------|-------------|-------------------|
| | | | | (他に使役の接辞を使う場合がある) |
| I. bili | b-um-ili | (買う) | mag-bili | (賣る) |
| amot | um-amot | (卸しで買う) | mag-amot | (卸しで賣る) |
| tanggap | t-um-anggap | (受け取る) | X | |
| bigay | X | | mag-bigay | (やる) |
| bakal | b-um-akal | (出てくる) | X | |
| dala | X | | mag-dala | (持って行く) |
| sabi | X | | mag-sabi | (言う) |
| II. labas | l-um-abas | (出る) | mag-labas | (出す) |
| lapit | l-uma-pit | (近づく) | mag-lapit | (近づける) |
| III. | MAG- | | MAGPA- | (使役形) |
| hiram | mag-hiram | (借りる) | magpa-hiram | (貸す) |
| (ここで、X が付いているのは使用しない (= 非文法的である) ということである。) | | | | |

³ 同じ声調であるが、「賣」「買」と同じ声調を使った発音 shòu shǒu は、「授首」で、首を斬られるという意味になり、そのために変えたのかもしれない。

I.のグループは、方向性に関する対立が、-um- vs. mag- で区別され、II.のグループは、自動詞と他動詞の対立がやはり、-um- vs. mag- で区別されている。また、III.のグループは、方向性の対立を使役の機能を持つ接辞の-pa-の有無によって表現している。

この接辞の対立は、自由に付加されているのではなく、方向性の場合、-um-は、接近、mag-は、遊離を、一方、自動詞は、-um-、他動詞は、mag-が付加されて、派生として解釈しても良い他動詞となる。そして、その共通する規則は、-um- が、Unmarked、そして、mag-が、Marked と解釈出来る。また、その場合の Marked された名詞句、すなわち、「注目された」名詞句を「主語（＝主格）」として、その名詞に対するマーカーが付くのである。

世界の言語では、少なくとも方向性に関する動詞は、「行為」の原初的な記述から「主語（＝主格）」を選び出し、そして、それに伴い、その選び出しから、個々の言語で上記のような幾つかの可能性がある手法の一つを選び、それによりそれぞれの生成方法を取り、方向性の動詞を拡大していくのである。また、同じ言語でも統一的な手法を取るわけではなく、色々組み合わせて使っていて、そこには歴史的な変化もある。

4. 文章、コンテキストの中の注目 「主題（フォーカス）」

4-1. フィリピン・台湾原住民諸語の「主題（フォーカス）」

ところで、タガログ語などのフィリピン・台湾原住民諸語などでは、もう一つの機能を動詞が引き受けている。それは主題／フォーカス（Focus）と言われているものである。それは、文に必要な格だけではなく、文を構成するのに使用可能な名詞句（名詞＋格）全部が対象となり、それらの格の中から、主題（Focus）を選び出し、名詞句から原初的な意味の機能を担っていた格表示や、または、主語（＝主格）選び出しで使われた格表示を取り去り、その情報を動詞の接辞として付加するものである。

タガログ語を例にあげてその機能を示すことにする。タガログ語の場合には、以下の過程を経て、主題（Focus）化を行う。ただ、この選び出しの引き金になるのは、文章的なもの、前提等であるので、それについては省略することにする。

手順としては次のようになる。

- a. 主題化（Focus 化）したい格＋名詞を選ぶ
- b. [-Focus] の格を [+Focus] （タガログ語の場合は、Ang という冠詞）に変える
- c. 動詞の接辞を、その基本形の形により、当該の格と関係する接辞に変更する。

以下がその例である。

主格 **Nag-abot** si John sa lalaki ng sulat.⁴ “John が男に手紙を渡した。”
 (渡した ジョンが 男に 手紙を)

の場合には、si John (John が)、sa lalaki (男に)、ng sulat (手紙を) という 3 つの格 + 名詞の要素が候補者となる。主格の文は、上に示したようなものであるが、目的格 (Objective Case)、方向格 (Directional Case) の場合は以下になる。

目的格 **Iniabot** ni John sa lalaki ang sulat.
 方向格 **Inabutan** ni John ang lalaki ng sulat.

また、場所格 (Locative Case) の名詞句を追加すると以下になる。

主格 **Sumulat** ang lalaki sa bata ng liham sa mesa.
 (書いた 男が 子供に 手紙を テーブルで)
 “男は、テーブルで、子供に手紙を書いた。”

目的格 **Isinulat** ng lalaki sa bata ang liham sa mesa.
 方向格 **Sinulatan** ng lalaki ang bata ng liham sa mesa..
 所格 **Pinagsulatan** ng lalaki sa bata ng liham ang mesa.

恩恵格 (Benefactive) を追加すると以下になる。

主格 **Bumili** ako ng damit para sa bata
 (買った 私が 着物を 子供のために)
 “私は、子供のために、着物を買った。”
 恩恵格 **Ibinili** ko ng damit ang bata.

具格 (Instrumental Case) の場合には、

主格 **Gumuhit** siya ng larawan sa pamamagitan ng lapis.
 (描いた 彼 (女) 絵を 鉛筆を使って)

⁴ 普通名詞の場合は、ang ----, 固有名詞は、si ---, 代名詞は、ako, siya, sila ; ng は、正書法で nang の省略形で、普通名詞の場合は、ng ---, 固有名詞の場合は、ni ----, 代名詞は、niya となる。また、動詞は、アスペクトにより変化する。(mag- → nag-, -in-, -ni- の挿入)

“彼（女）は、鉛筆を使って絵を描いた。”

具格 **Ipinanguhit niya ng larawan ang lapis.**

理由格 (Ratiotative Case)

主格 **Yumaman siya dahil sa sweepstakes.**

(金持ちになった 彼（女） 競馬で)

“彼（女）は、競馬でもって金持ちになった。”

理由格 **Ikinayaman niya ang sweepstakes.**

話題格 (Referential Case)

主格 **Nag-away sila tungkol sa pera.**

(口論した 彼ら お金に関して)

“彼らはお金に関して口論している。”

話題格 **Pinag-awayan nila ang pera**

また、前節の主語（主格）抽出の時に付与された接辞の種類によって、同じ格がフォーカス（主題）化されても、その情報は、保存されて異なった接辞を利用する。

Kumain ako ng mangga. “私がマンゴーを食べた。”

(食べた 私が マンゴーを)

Kinain ko ang mangga. (目的格フォーカス（主題）)

labas (外)

lumabas : 出る **Lumabas siya.** “彼（女）が出た。”

(出た 彼（女）)

maglabas : 出す **Naglabas ako ng lapis.** “私が、鉛筆を出した。”

(出した 私が 鉛筆を)

Inilabas ko ang lapis. (目的格フォーカス（主題）)

bili (売買)

bumili 買う

Bumili si John ng mansanas “John が、リンゴを買った。”

(買った ジョンが リンゴを)

Binili ni John ang mansanas sa bata. (目的格フォーカス（主題）)

magbili 賣る
 Nagbili si John ng mansanas. “John が、リンゴを売った。”
 (売った ジョンが リンゴを)
 Ipinagbili ni John ang mansanas. (目的格フォーカス (主題))

すなわち、ここでは、“ang ---- ”というフォーカス (主題) 化という注目・取り出しがその文の中の格を対象に行われているのである。すなわち、主語選択により動詞を生成し、主題選択により **ang** を選び出すのである。このことは、言い換えれば、二つのレベル (二段階操作) の取り出しが順次行われていることを示している。

| 主語 (主格) 選択 | | | | 主題選択 | |
|------------|---|---------|---|------|---------|
| | | | | 主格主題 | ／ 目的格主題 |
| bili | → | bumili | → | そのまま | ／ in |
| | → | magbili | → | そのまま | ／ ipag- |

4-2. フィリピン・台湾原住民タイプのフォーカス (主題) 化

フィリピン・台湾原住民諸語では、フォーカス (主題) 化は、形式としては単文的な形ができるとされているが、どんな語順でも良いというわけではなく、それぞれのフォーカスの取り出しを行っても、語順により文法性が非常に低くなったり、変な文になってしまう場合が往々にしてある。また、取り出す格の種類により単文では、非文法的な文になる。ところが、あるタイプの文の場合には、フォーカス化の変換が、非常に楽に行われ、すべての格の取り出しが文法的になる。

日本語や英語をタガログ語へ翻訳する場合に、よく使われる構文である分裂文 (Cleft Sentence) がある。たとえば、

私が、(その) リンゴは食べた。

I ate the apple.

を訳すと 単文としての

Kinain ko ang mansanas. (k-in- ain: 目的格フォーカス (主題))

(食べた 私 リンゴは) (k-um-ain: 主格フォーカス (主題))

という形よりは、

Ang mansanas ang kinain ko.
 (リンゴは 食べた わたし)

の方が、確実にフォーカス（主題）の意味とそれに関する動詞の接辞の機能を如実に示していて、フィリピン・台湾原住民諸語の言語調査時には、単文よりは、この形が使われる。日本語や英語に言い換えると

リンゴ（が）／は、私が食べたものである。 私が食べたものは、リンゴである。
 Apple is what I ate/was eaten by me. What I ate/was eaten by me is apple.

の様な構文であるが、それが好まれるようである。特に、主格、目的格、方向格等以外の格をフォーカス（主題）化した場合には、確実に目的の接辞を見つけるのに役立つ構文形式であり、フォーカス変化に伴う動詞の接辞の変化を調査するときには、後者の文形式の方が、確実に的確な接辞を示してくれて、単文だと前述のようになかなか文法的な文が出ない事がしばしばある。

このことは、何を物語っているのであろうか。前記の構文は、いわゆる分裂文（Cleft Sentence）である。これは、見方を変えれば、文中における注目している名詞＋格を取り出すということである。そして、その時には、その格のマーカーも消失している。そして、その消去された情報を補填するために動詞が変化するのである。

このことから、このフィリピン・台湾原住民諸語の特徴は、基本的には単文のフォーカス（主題）形式は、分裂文から起こり、その時に、取り出された名詞の元からある格の消失に伴って、その情報を示すために異なった動詞の接辞が消失した格を示す接辞として付加されるのである。この形が、分裂文の形から同等の意味を持つ、色々な単文、普通の文章の形に変わったのである。

5. 「注目（取り出し）」と「主語（主格）」と「フォーカス（主題）」

3.と4.によりタガログ語の場合には、接辞というのが2つのレベルで使われて、その基準は、限られた行為を表現するのに最低限必要な格の中から一つの格に「注目」して、それを選び出し、取り出して、「主語（＝主格）」を付与し、接辞をそれに選択するという手順を踏むのである。

また、「フォーカス（主題）」は、あらゆる文を構成する格を候補者として「注目」し、それに選び、取り出し、「フォーカス（主題）」であることを示すマーカーを付与し、それに伴い動詞の接辞も変化させるということである。

ところで次に問題になるのが、「主語（＝主格）」選択と「フォーカス（主題）」選択の引き金になるものは、何なのであるかということである。

前述の様に、「主語（＝主格）」選択と動詞というものを考えると、これは、言語表現、類型論的な問題で、ある行為をそのまま表現すると全体を描くだけであるが、その構成する名詞と文法関係の中の一つに「注目し・取り出す」という、動物的、人間的な行動に基

づいてある行動を記述するために動詞を変化させるという事である。一方、「フォーカス（主題）」は、「主語（＝主格）」抽出とは違い、文章、前提、ディスコースの中の一つに「注目し、取り出し」て、名詞句の選択を行うものである。

また、タガログ語のように、「主語（＝主格）」抽出を示す接辞に従って「フォーカス（主題）」抽出された格を示す接辞が変化していることは、「主語（＝主格）」抽出の手続きが、「フォーカス（主題）」の手続きの前に来ていることがわかる。

| “注目” 抽出 | 対象 | 接辞の選択 |
|----------------|--|--------------------------|
| <u>ステップ I</u> | → | 「動詞化」 |
| 「主語」抽出 | 構成最低限の格 (Actor, Agent, Source Destination---) | -um- vs. mag- / ø : -pa- |
| <u>ステップ II</u> | → | 「フォーカス（主題）化」 |
| 「フォーカス（主題）」抽出 | 文の構成可能な格 | それぞれの変化 |

その手順は、

I. 「主語（＝主格）」手順 → II. 「主題」手順

ということになる。

6. 日本語の「は」

6-1.

タガログ語を含むフィリピン・台湾諸語のフォーカス（主題）の特徴と日本語の主題を表す係助詞の「は」と「も」の枠組みと比べてみることにする。

日本語の「は」と「も」は、意味的にも特異なものを持っていると同時に、形式的にも興味深い。次の例をまず見てみることにする。

| | | | |
|---------|----------------------|----------------|-------------------------|
| 犬が行った。 | 犬は、行った。 *犬がは、行った。 | 犬も行った。 *犬がも | 行ったのは、犬だ。 犬は、行った動物だ。 |
| パンを食べた。 | パンは、食べた。 | パンも食べた。 | 食べたのは、パンだ。 |

*パンをは、食べた。 パン（を）も食べた パンは、食べたものだ。

子供にやった。 子供は、やった。 子供もやった。 やったのは、子供だ。
子供（に）は、やった。 子供（に）もやった。 子供は、やったものだ。

ナイフで切った。 *ナイフは、切った。 *ナイフも切った。 切ったのは、ナイフ（で）だ。
ナイフでは、切った。 ナイフでも切った。 ナイフは、切ったものだ。

切った道具だ。

この日本語の係り助詞の規則は、

- 1) 主格の場合には、「が」を「は」または、「も」に変える。
- 2) 目的格の場合には、「を」を「は」にかえる。「も」の場合には、「を」を「も」に入れ替えるか、「を」に「も」を付加する。
- 3) 与格，具格，その他の場合には，その格を表す助詞に「は」，「も」を付加する。
（ある特別な場合には入れ換える）
- 4) 「は」，「も」の付加できる数は，原則的に制限がない。

6-2.

このような日本語の「は」「も」の入れ替えの原則とフィリピン・台湾のフォーカス（主題）とを比べてみると全く同じシステムであるが，フォーカス（主題）の数と動詞の変化が伴うかどうかということが大きな違いである。そこで，日本語は，フィリピン・台湾タイプのフォーカス（主題）の動詞の変化が伴わない，助詞交替の規則だけを持っていて，単文では動詞が一つという原則から離れて，複数の格の取り出しが出来るタイプのフォーカス（主題）であるということがわかる。

7. 語順，「主題」と中国語

ところで，孤立語に分類される中国語は，語順に非常に面白い分布を示す。

孤立語は，一般的に語順によって文法関係を示すとされているが，中国語では以下のようなパターンを示す。

賊 跑 了
跑 了 賊

definite
indefinite

“泥棒が逃げた。”

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|-------------------|
| 我 | 買 | 書 | 了 | | “私が本を買った。” |
| 我 | 把 | 書 | 買 | 了 | definite |
| 書 | 我 | 買 | 了 | | topic/contrastive |
| 我 | 書 | 買 | 了 | | contrastive |

上記の例からは、語順がその文法関係を示しているとは、とても言えない。逆に、文法的な関係は、語順では表現できず、もっぱら動詞と名詞句の種類によっているようであり、この語順は、別の規制から成立しているように思われる。また、文頭にある構成要素が非常に強調されている様にも思われる。

ここで、このような一見バラバラのように思われる文も、その中にある動詞とそれが要求する名詞の格というのは、語順に関係なく一定であり、また、名詞の種類も一定である。それゆえに、文法的な文の構成は、語順と関係なく成立していることがわかる。そこで考えられることは、この動詞と名詞の種類により文は形成されていて、語順は強調などの意味が加わることから、一種の取り出しとも考えられる。すなわち

| | | | | | | |
|---|---|---|------------|----|----|----|
| 賊 | 跑 | 了 | definite | 賊 | —— | 跑了 |
| 跑 | 了 | 賊 | indefinite | 跑了 | —— | 賊 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|-------------------|----------|-------------|
| 我 | 買 | 書 | 了 | | | |
| 我 | 把 | 書 | 買 | 了 | definite | → 特別なマーカー付き |
| 書 | 我 | 買 | 了 | topic/contrastive | → | 書 —— 我 買 了 |
| 我 | 書 | 買 | 了 | contrastive | → | 我 — 書 — 買 了 |

のように分裂文 (Cleft Sentence) の形と考えられる。

そうすると、タガログ語などでフォーカス (主題) に関して全体的に規制のない必ず作ることが出来る形の分裂文と同じ形になる。

すなわち、中国語の語頭に名詞が出てきた形は、

| | |
|---------------------------------|--------------------|
| <u>Ang libro ang binili ko.</u> | “私が買った (も) のは、本だ。” |
| <u>Ako ang bumili ng libro.</u> | “本を買った (も) のは、私だ。” |

の格の取り出しも無く、動詞の変化もない形と考えられる。

それゆえ、中国語の場合には、前の位置に取り出す手順を行い、動詞や格表示の変化のない「主題」であると考えられる。

8. ヨーロッパ諸語の「主語（＝主格）」と「主題」

8-1. 主語（＝主格）

前に述べた De Saussure (1916) の例からもタガログ語の -um- vs. mag- の対立と同じ様なものが前述のようにドイツ語に見られ、動詞によって区別しない英語の *rent*, フランス語の *louer* など⁵は、主語（＝主格）の取り出し方で対立する標識を動詞に付けないで、消失した名詞の格の違いにより区別している。一方、ドイツ語では *mieten* : *vermieten*, *kaufen* : *verkaufen* などの接辞によって区別する言語もある。

それゆえに、主語（＝主格）取り出しの作業のあとで、

- a) 動詞を変えず、主格の名詞と残った格の関係で示す
- b) 動詞語根に区別するマーカーを付ける、または、操作を行う。
- c) 別単語にする

といういずれかの選択によって表現をしている。ただ、そこで重要なのは、主語（＝主格）の取り出しが、何らかの形で行われているということである。

8-2. 「主題」

8-2-1. 取り出し、語順、受動態と強調構文

印欧語の一つの特徴は、分裂文（Cleft Sentence）である。これは、

He cut the meat with the knife.

With the knife he cut the meat.

It is with the knife that he cut the meat.

It is the knife which he cut the meat with.

この文章は、日本人は学校で教えられて、無条件に覚えているが、良く考えてみると少し変わった文章である。後の三文章は、強調構文であり、その強調する部分を取り出している文、一種の語頭への取り出し文には変わらない。ただ、ここで注目することは、格標識がついた形の名詞句が取り出されているということである。すなわち、分裂文（Cleft Sentence）である限定された名詞を格付きまたは格無しで対象にして、主題として取り出し、一方で、残りの文成分をその後に置いて表現されているということである。その場合に、仮主語といわれている形式をとるのである。いわば、フィリピン・台湾原住民諸語フォーカス（主題）の名詞句を前に取り出すという形式の分裂文と似通っている。ただ、文

⁵ フランス語の「売買」も歴史的にみると必ずしも二つの単語ではなく、一つの単語が二通りに使われていたようである

を形成している格の標識がそのまま残っているために、残りの部分で動詞の変化が必要ないということである。一方、フィリピン・台湾原住民諸語のフォーカス（主題）化のある限定された格を取り出して、その格標識をなくし、動詞を変化させて単文か出来るという形式は、印欧語の受動態の形と非常に似通っている。

8-2-2. 受動態

印欧語中で、非常に近い関係にある英語とドイツ語の間でも受け身の形式は、違う。特に、大きな違いは、英語の場合だと目的格と与格の受け身を許されるが、ドイツ語では、目的格だけが受動化される。

I gave the book to the teacher.

The book was given to the teacher (by me).

The teacher was given the book (by me).

Ich schenkte dem Studenten das Buch.

Das Buch wurde dem studenten (von mir) geschenkt.

*Der Student wurde (von mir) das Buch geschenkt.

一方、ドイツ語にあって、英語に無い表現がある。自動詞の受け身である。

Man tanzte in der Halle. (人が) ホールで踊っている。

Es wurde in der Halle getanzt.

In der Halle wurde getanzt.

これらの英語とドイツ語の例文からわかることは、受動態は、主題の取り出しをしていて、その取り出せる格も言語ごとに異なるのである。

このことから、受動態というのは、その中心的なものは、他動詞の主語の変化ではなく、受動態が、行為そのものに注目しているという行為者中心ではなく、行為全体、または、その他の格が「主題化」した形式であろうと考えられる。それゆえに、日本語に頻繁に現れる自動詞の受け身形式の解釈も可能となる。

すなわち、フィリピン・台湾原住民諸語で考えると自動詞であろうと他動詞であろうと「主題」化は可能であり、この「フォーカス（主題）」の形式の一種で、ある限定された使い方をしているのが、受動態・能動態の対立で、その選択の違いが、同じ語派であるドイツ語と英語でも違っているのである。

9. 「注目」に関してのアジアとヨーロッパの相関関係

9-1. 語順（トピック）・主語（＝主格）・フォーカス（主題）の関係

これまでの章で、文というものを語順（トピック）と主語（＝主格）と主題／フォーカスという3つの観点からフィリピン・台湾原住民諸語、中国語、日本語、英語、ドイツ語について見てきたわけであるが、語順と主語（＝主格）の取り出しという点に関しては、各言語に共通に存在し、そのタイプも幾つかに限定される。

ここで、大きなばらつきがあるのは、「語順」（トピック）と「主題」である。アジアの言語は日本語のように文末に動詞が来るタイプや動詞が文頭に来るフィリピン・台湾原住民諸語のようなタイプがあるし、英語やドイツ語でも文頭に名詞句が特別に取り出された場合に強調的、対立的な意味を持ちがちである。ところが、それ以外の点に関してはアジア的な言語とヨーロッパ的な言語では大きく違う。しかし、これまでの分析をまとめて考えてみると中国語的なタイプを中心として両極端に分かれるようである。すなわち、日本語、フィリピン・台湾原住民諸語に見られる様なフォーカス（主題）と印欧語における仮主語というものを使う分裂文である。そこで、動詞に関する部分をも含めて図式化すると以下ようになる⁶。

中国語

- 1) 取り出した物を前にして後半に、
取り出されないものを置く。
トピック : コメント

フィリピン・台湾原住民諸語

日本語

- 1) トピック：コメント

- 2) ① 取り出された名詞に「フォーカス（主題）」マーカーをつける（日、タ）
② 取り出された格の種類により動詞が変化する（タ）

印欧語

- 1) 取り出した物を前にして後半に、取り出されない物を置く。

トピック : コメント

- 2) 分裂文にする

- 3) 限定された格の「主題」取り出しと動詞の変化 → 能動態・受動態（限定されたフィリピン・台湾原住民諸語のフォーカス（主題化と部分的に同じ）

⁶ 受動態の形は、後で述べる。

9-2. 上記諸言語の関係

それでは、中国語、日本語、フィリピン・台湾原住民諸語、印欧語の3者の結びつきは、どうなっているのだろうか。

前節、または、その他の場所で、中国語で重要なのは文頭にきた名詞句とその他の句の集合との対立であると述べたが、

書 —— 我 買 了

それを日本語で言い換えると

私が、本を 買った。

本を、私が 買った。

本は、私が買ったものである。

タガログ語では、

Ang libro ang binili ko.
(本 買った 私)

となる。そして、中国語と違う点は、日本語の場合は、「は」という助詞の交替、フィリピン・台湾原住民諸語の場合は、“ang”という冠詞と動詞の変化があるということである。

すなわち、類型論的に言うと、中国語のトピック：コメントという語順だけで主題のような意味を付加していたのが、日本語では、それを示す助詞の付加があり、フィリピン・台湾原住民諸語では、それを示す冠詞と動詞の変化を引き起こしたのである。一方、印欧語では、トピック：コメントの語順を It ---- that----のような分裂文の形にして、その場合だと取り出した名詞の格をも表示するという形式になった。しかし、そのマーカーを省いて動詞の変化を引き起こし、単文にした場合に、能動態・受動態が発生したようである。

このことは、言い換えれば、フィリピン・台湾原住民諸語におけるすべての格の取り出しと動詞変化の形式をある限定された格だけに適用し、作り上げたのが印欧語の能動態：受動態のシステムであり、その原点である「主題」の取り出しに基づく、動詞の種類と関係ない形式を選んだのがドイツ語である。

8. 結論

以上、人間の基本的な「注目、焦点を当てる」という行動様式から、「注目」、「取り出し」という基準により、典型的に色々な言語を見てみるとそれぞれがある可能性の一つを利用して言語を構成しているということがわかった。その一つが「主語（＝主格）」でありもう一つが「フォーカス（主題）」である。

「主語（＝主格）」は、ある行動をそのまま表現する場合と、構成している要素の一つに注目してそれを「主語（＝主格）」として取り出し、それと共に動詞を色々変化させて行くという2つの方法に分かれ、後者のものが、さらに、対立のある動詞は、音声的な変化と接辞を使った手法と別単語に変えてしまうという方法に分かれる⁷。

1. 行動を表現する動詞を使い、その中から「主語（＝主格）」を選び出し、残りの名詞句との対立で違いを示す。仏：louer, 英：rent
2. 音声的な変化により「主語（＝主格）」取り出しの違いを示す。
中国語： 声調 （方向性の対立：賣買）
日本語： 母音変化 （自動詞：他動詞の対立）
3. 接辞を付ける。ドイツ語：mieten：vermieten, タガログ語 bumili：magbili
4. 別単語を使う。日本語： 賣る：買う, 英：buy：sell

一方、「主題」に関しては、基本的には取り出された名詞とその後に他の物を順番に並べた場合が、中国語であり、それに「フォーカス（主題）」化のマーカーを付ける場合と（日本語）、それとともに動詞を変化させる場合（フィリピン・台湾原住民諸語、日本語の受け身）とがあり、印欧語の場合は、前者を分裂文の形に、後者を能動態：受動態の形に変化させたものであると典型的には見られる。

まとめると以下ようになる。

- I. 前置して「トピック：コメント」を表現する。
- II. 分裂文にする。
A) what ----
B) It---- that----
- III. A) すべての名詞句の候補者から選び出し「主題」化のマーカーをつける
B) A)とともに、動詞を変化させる
- IV. 一部の格を選び動詞を変化させて受動態を作る

表にしてまとめると以下ようになる。

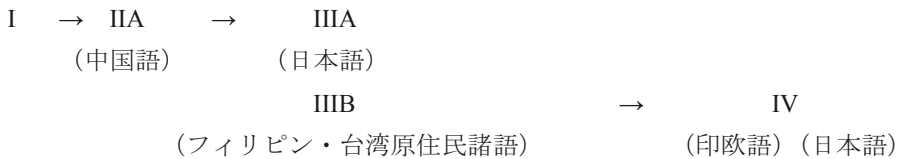
| | 中国語 | フィリピン・台湾原住民諸語 | 日本語 | 印欧語 |
|--------|-----|---------------|-----|-----|
| I. | O | O | O | O |
| II. A) | O? | O | O | O |
| B) | X | X | X | O |

⁷ これは、言語ごとに一定ではなく、方言差や同じ言語でも歴史的な変化の中で色々手法を変えていくようである。

| | | | | | |
|------|----|---|---|---|----------------|
| III. | A) | X | O | O | X ⁸ |
| | B) | X | O | X | X |
| IV. | | X | X | O | O ⁹ |

(O=有り, X=無し)

以上のように少なくとも4つの類型が見られ、それをどのようにして組み合わせているかという事で、それぞれの言語の文法が決まるようである。また、派生的に、IからIVを見てみると以下ようになる。



参考文献

- ANDERSON, J.M. & C. JONES (eds) *Historical Linguistics*. North Holland Linguistic Series 12.
- GREENBERG, J.H. 1963 “Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements”, in: GREENBERG, J.H. 1963 (ed): *Universals of Language*.
- KEENAN & COMRIE 1977 “Noun Phrase Accessibility Hierarchy”, in: *Linguistic Inquiry* Vol. 8 No 1: 63-99.
- JAKOBSON, R 1939 “Les lois phonique du langage enfantin.” in : *Roman Jakobson, Selected Writings*, I, Mouton .
- 1941 “Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze.” in : *Roman Jakobson, Selected Writings*, I, p. 328. Mouton .
- LEHMANN, W.P. 1973 “Structural Principle of Language and its Implication”, in: *Language* 49. 47-66.
- 1978 “The Great Underlying Ground-Plans.” in: LEHMANN(ed.) *Syntactic Typology: Studies in the Phenomenology of Language*. Univ. of Texas Press, Austin.
- 森口恒一 1975 「タガログ語と日本語の主語」『月刊 言語』Vol.4. Vol.1:225-232. 大修館
- 1982 「タガログ語」『講座 日本語 外国語との対照』Vol.10:214-235 明治書院
- 1995 「フィリピン・台湾高砂諸語における「主語」と「主題」」『言語研究』No.107 87-112.

⁸ フィリピン・台湾原住民諸語では、擬似動詞 (Pseudo Verb) というものがあり、一方、印欧語では後代になって発展した冠詞というものもある。また、中国語では「把」というものもその機能をはたすように思われる。

⁹ 自動詞の受け身：被害の受け身 (日)、不特定の受け身 (独)

- SAUSSURE, F. DE 1916 *Cours de linguistique générale*. Payot, Paris.
- TESNIÈRE, L 1959 *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck, Paris.
- THOM, R 1977 *Stabilité structurelle et morphogénèse*. InterEditions, Paris.
- VENNEMANN, T. 1974 “Topics, Subjects and Word Order: from SXV to SVX via TVX.”, in:
ANDERSON, J.M. & JONES, C. (eds.) 1974 *Historical Linguistics*. 339-76.

『言語情報学研究報告』No.2 (2004)

Johanna Nichols, 'Head-marking and Dependent-marking grammar'

拝田 清

(東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所研究生)

はじめに

本稿では、Nichols(1986)の要旨を報告する (*LANGUAGE*, Vol.62 [1], 1986 所収)。原文は以下の全5章から成っており、今回の報告もこの流れに沿って行う。

- ・第1章 Introduction
- ・第2章 Examples
- ・第3章 Implications for Typology
- ・第4章 Implications for Historical Linguistics
- ・第5章 Implications for Linguistic theory

1. 第1章 Introduction

第1章で Nichols は、本論で提示される分析の基底には「主要部性 headedness」と「標示 marking」という二つの概念がある¹とした上で、文法関係が形態的に標示される際に、その標示が文の主要構成素である主要部 (head) にあらわれるか、それとも従属部 (dependent) にあらわれるかによって、「主要部標示型」Head-marking と「従属部標示型」Dependent-marking に言語を類型化できるとする。

| | | |
|-----------|--------------------------|----------------------------------|
| (1)英語 | the man- ^M 's | ^H house |
| (2)ハンガリー語 | az ember | ^H ház- ^M a |
| | the man | house-3sg. |

¹ 「主要部性 headedness」に関して Nichols は、この概念が特定の理論に依拠するのではなく、ほとんど全ての理論において原始概念としてあらわれ、言語学的データとしては直接与えられないものの、語順のような構造的特徴においてしばしば直接的に反映されるものであるとしている。

上例では、M は接辞標識 Marker を示し、H は主要部 Head を示す。英語では所有者を表す従属部の the man's に接辞標識があり (→Dependent-marking)、ハンガリー語では被所有物を表す主要部の ház に接辞標識がある (→Head-marking)。英語の例もハンガリー語の例も、統語関係²—所有者名詞が被所有名詞に従属している—は同じであるが、その関係を形態的に標示する原理は全く正反対であるとする。また、Nichols は、「最も重要なことは、統語関係が、それらを標示する形態（あるいは他の方法）と完全に独立しているということである。...Most important, syntactic relations are absolutely independent of the morphology (or other means) that signals them.」(p.57)としている。

主要部と従属部の定義に関しては、何が主要部で何が主要部ではないかについて、様々な言語学者の間で意見の一致を見ているとして、概略、主要部 (head) は支配する (govern) 語であり、他の語の下位範疇となる、あるいはその逆で、他の語の存在の可能性を決定する語であり、主要部が句 (phrase) の範疇を決定するとしている。構文における依存関係は以下の表のようにまとめられる。

| レベル | 主要部 head | 従属部 dependent |
|------|---------------------|---|
| 句レベル | 被所有物 possessed noun | 所有者 possessor |
| | 名詞 noun | 限定形容詞 modifying adjective |
| | 側置詞 adposition | 側置詞の目的語 object of adposition |
| 節レベル | 述語 predicate | 文法項と付加詞 arguments and adjuncts ³ |
| | 助動詞 auxiliary | 語彙的 (本) 動詞 lexical('main') verb |
| 文レベル | 主節述語 | 関係節, あるいは従属節 |

Nichols は、諸言語がその文法を通して主要部標示か従属部標示のいずれか一方を一貫して使用する傾向を示していることを指摘し、この二つの標示形式の存在は言語学の諸部門に多くの示唆を与え、文法の諸理論に適用されうると述べている。また、二つの形式のうち、通言語的には主要部標示 (Head-marking) が好まれているにもかかわらず、文法理論は印欧語において支配的である従属部標示 (Dependent-marking) の言語に対する分析、およびそれに基づいた理論構築に強く偏っているとも指摘している。

² Nichols は統語関係に関して次のように定義している。「…文のシンタックスは、階層的に定義されるものではなく、ラベル付けとみなされる諸関係の抽象的なネットワークである。それらは、主要部と従属部間にある、二値的で方向を持った関係である。...the syntax of a sentence is an abstract network of relations which are not configurationally defined, but are best viewed as labeled. They are binary, directed relations between a head and a dependent.」(P.57)

³ 'arguments and adjuncts' という項目について、次のような注釈が付されている。'The entry 'arguments and adjuncts' is intended to subsume subjects, objects, and the other nominal functions known variously as non-core relations, adjuncts, circumstantials, obliques etc.

2. 第 2 章 Examples

第 2 章では、2.1 から 2.5 までに主要部標示と従属部標示の様々な標示パターンとそれぞれの具体例が紹介されている。以下はそれぞれのパターンを発表者が表にまとめたものである。

| | Dependent-marked | Head-marked |
|-------------------------|---|---|
| 2.1 Possessive phrase | $\text{Noun}_1 + {}^M\text{GEN} \quad {}^H\text{Noun}_2$ | $\text{Noun}_1 \quad {}^H\text{Noun}_2 + {}^M\text{Pronominal affix}_{\text{N}_1}$ |
| 2.2 Adpositional phrase | $\text{Noun} + {}^M\text{Case} \quad {}^H\text{Adposition}$ | $\text{Noun} \quad {}^H\text{Adposition} + {}^M\text{AFFN}$ |
| 2.3 Attributive phrase | $\text{Adjective} + {}^M\text{AFFN} \quad {}^H\text{Noun}$ | $\text{Adjective} \quad {}^H\text{Noun} + {}^M\text{AFFA}$ |
| 2.4 Clause relations | $\text{Noun} + {}^M\text{Case} \quad \text{Noun} + {}^M\text{Case} \quad \text{Noun} + {}^M\text{Case} \quad {}^H\text{Verb}$ | $\text{Noun}_1 \quad \text{Noun}_2 \quad \text{Noun}_3 \quad {}^H\text{Verb} + {}^M\text{AEF}_{\text{N}_1} + {}^M\text{AEF}_{\text{N}_2} + {}^M\text{AEF}_{\text{N}_3}$ |
| 2.5 Relativization | $[[{}^M\{\emptyset, \text{PRO}\} \dots]_{\text{RC}} \dots {}^H\text{Noun} \dots]$ | $[[\dots \text{Noun} \dots]_{\text{RC}} \quad {}^M\{\emptyset, \text{PRO}\} \quad {}^H \dots]$ |

2.4 の Clause relations と 2.5 の Relativization では、Dependent-marked type として日本語の例が挙げられているので、参考までに以下に抜粋する。

<節関係 Clausal relations>

Dependent-marked type: Japanese

(22) *Boku* ^M*ga* *tomodati* ^M*ni* *hana* ^M*o* ^H*ageta*.
 I SUBJ friend DAT flowers OBJ gave
 ‘I gave flowers to my friend.’ (Kuno 1973:129)

<関係節化 Relativization>

Dependent-marked type: Japanese

(27) *Kore* *wa* [*watakushi* *ga* ^M \emptyset *kaita*] ^H*hon* *desu*.
 this TOPI SUBJ wrote book is
 ‘This is a book that I have written.’ (Kuno, 234)

2.6 では、他の従属構造について、2.7、および 2.8 では、主要部標示と従属部標示以外の標示パターンが紹介されている。

2.7 では、中立標示 (neutral marking) について、タガログ語などを例として紹介している。タガログ語では構文タイプの決定に際して、名詞句を構成する最初の構成素に連結辞 (linker; *na/ng*) が付される。Nichols によれば、語順が自由⁴なために、主要部が前に来る場合も従属部が前に来る場合もあり、結果として、(41)や(42)のように、主要部にも従属部にも標識が付くことになる。このような標示タイプを Nichols は中立標示 (neutral marking) と呼んでいる。

| | | | | |
|------|---|----------------------------|--------------------------|---------------------------|
| (41) | <i>nasa</i> | <i>mesa-^Mng</i> | <i>^Hlibro</i> | } ‘the book on the table’ |
| | on | table-LINKER | book | |
| (42) | <i>^Hlibro-^Mng</i> | <i>nasa</i> | <i>mesa</i> | } ‘the book on the table’ |
| | book-LINKER | on | table | |

さらに、その他の標示パターンとして、トルコ語の二重標示 (double marking) が紹介されている⁵。これは、主要部と従属部の両方に標識が付与されるものである。

| | | | |
|------|--------------------------|--|-------------------------|
| (45) | <i>ev-^Min</i> | <i>^Hkapı-^Msi</i> | ‘the door of the house’ |
| | house-GEN | door-3sg. | |

3. 第3章 Implications for Typology

第3章では、形態標示の諸タイプ⁶、特に主要部標示と従属部標示を二極とし、二重標示と分裂標示を加えた4類型が、類型的パラメータとして有効に機能することが提案される。

3.1 では、Nichols が論証のために調査した 60 言語についての分析結果が Table3 として示される (付録1 参照)。

以下は形態表示のタイプとその代表的言語である。

⁴ Nichols は ‘Since word order is free, either the head or dependent may come first and hence acquire the linker...’ としているが、この記述は必ずしも正確とは言えない。タガログ語における修飾語と被修飾語の語順は、どちらが先に来ておかまわらない場合と、そうでない場合とがある。名詞修飾の場合、修飾語が名詞・形容詞・指示代名詞・動詞の場合は非修飾語である名詞の前後どちらに置いておかまわらないが、数詞や一部の人称代名詞は必ず前置修飾となる。また、報告会において森口恒一教授より、数詞の位置関係に関しては、実はまだよくわかっていない面があるというコメントいただいた。

⁵ 報告会において川口裕司教授から、トルコ語は正確には二重標示 (double marking) と主要部標示 (head marking) が混在しているというべきではないか、とのコメントをいただいた。

⁶ 形態標示の第4のタイプとして、節や句といったレベルによって標示タイプが異なる分裂標示 split-marking が紹介され、バントゥー諸語がこのタイプの代表であるとされる。

| Head-marking lang. | Dependent-marking lang. | Double-marking lang. | Split-marking lang. |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------|
| アブハズ語 Abkhaz | チェチェン語 Chechen | トルコ語 Turkish | バントゥー諸語 |
| ナヴァホ語 Navajo | 日本語 Japanese | ワヤガ・ケチュア語 | Bantu family |
| ブラックフット語 Blackfoot | ジルバル語 Dyirbal | Huallana Quechua | トンガ語 Tonga |
| ヌートカ語 Nootka | ドイツ語 German | アリュート語 Aleut | フィンランド語 |
| ウィチタ語 Wichita | ギリシャ語 Greek | アラビア語 Arabic | Finnish |
| ワイヨット語 Wiyot | ハワイ語 Hawaiian | グルジア語 Georgian | ナーナイ語 Nanai |
| 他, 北米インディアン諸語 | モンゴル語 Mongolian | バスク語 Basque ⁷ など | ユラク語 Yurak |
| | ロシア語 Russian | | コミ語 Komi |
| | サモア語 Samoan など | | グルジア語 Georgian |
| | | | バスク語 Basque など |

3.2 では各類型の定量化が行われ、類型別の言語数が図表化されている。

3.3 では分析結果を基にした含意法則と傾向が提示されている。

3.3.1 では以下の含意法則が述べられている。

- (52) もしある言語がどこにでも主要かつ、顕著な主要部標示形態を有していれば、その言語は節レベルにおいて主要部標示形態を有している
- (53) もしある言語が節レベルにおいて従属部標示形態を有していれば、その言語は句レベルで従属部標示形態を有している⁸

3.3.2 では、人称・数・性が主要部と一致するのが一般的であり、その他の点で従属部標示の言語においてもそうであること、また、数量詞・区切り文字 (delimiter) ・否定などは主要部に標示される傾向があることが指摘されている。英語における遊離 (floating) が例に挙げられているので以下に抜粋しておく。

(57) ^MNot ^Mall sizes and colors ^Hare available. [no floating]

(58) ^MAll sizes and colors ^Hare ^Mnot available. [negation floated]

(59) These sizes and colors ^Hare ^Mnot ^Mall available. [negation and quantification floated]

Nichols は数量詞と否定辞が、主要部である動詞の方向に移動していくことに注意を喚起し、この移動の結果として、節レベルでの主要部標示になっているとする。

⁷ グルジア語とバスク語は節レベルでは二重標示だが、句レベルでは厳格な従属部標示である。

⁸ Nichols が調査した言語では、ナーナイ語が例外で、この言語では、句レベルでは主要部標示であるが、節レベルでは大部分が従属部標示であるとしている。

3.4 において、語順と形態標示類型の関係から導き出された 4 つの結論が示されているので、以下に抜粋する（参照資料としての Table 5 は付録 2 を参照）。

- (a) 全ての標示タイプにおいて SOV 語順の言語の頻度が高い
- (b) SVO, VSO, VOS といった VO 語順の言語は、正の領域（Type1～5 の範囲）よりも負の領域（Type -1～-5）においてより一般的である
- (c) 動詞第一位の言語は正の領域（Type1～5 の範囲）にも見られるが、大部分は負の領域（Type -1～-5）に出現する
- (d) 動詞中位の言語は従属部標示型言語（Type5～3）においてもっとも高い出現率を示す

3.4 における上記(a)～(d)からの結論として、主要部標示型（Head-marking）は動詞第一位の語順を好み⁹、一方、従属部標示型（Dependent-marking）は動詞第一位の語順を好まない、ということが導き出されている。

4. 第 4 章 Implications for Historical Linguistics

第 4 章では、(a)変化のメカニズムに関する原理（a principle concerning mechanisms）と、(b)再構成と発生上の関係についての興味深い原理（a principle of interest to reconstruction and to the establishment of genetic connections）が提示されるとする。

4.1 では接辞の移動（migration of affixes）がタイプ別に分類されている。

4.1.1 は主要部方向への移動（Headward Migration）について言及している。これは、「もし側置詞、あるいは接辞の形態素が移動する場合、それは従属部から主要部の方向へ移動し、その逆はありえない」というものである。具体例として、英語の不定詞標識である to の例が挙げられている。この to は、want to → wanna, going to → gonna, ought to → oughta などのように、常に主要部である述語動詞の方向に移動していると Nichols は指摘する。また、I hope to really understand your paper this time.における分割不定詞の例では、really が挿入されて、to が主要部である述語動詞 hope の方向に近づいていることが指摘されている¹⁰。また、このような移動によって従属部（あるいは従属部を構成する一部分）が主要部の接辞になるということが説明されている¹¹。

4.1.2 では、接辞が従属部から離れる移動（Migration away from the dependent）について言及する。ここでも英語の例、To really answer your question would take a lot more time.が紹介されている。この例は、to が主要部である述語動詞から離れているため、先行する 4.1.1 の記述の反証ともなるのだが、Nichols は‘It is important to emphasize that movement in the

⁹ Table5（付録 3）の Type -3～-5 に VSO が集中している。

¹⁰ ただし、すぐ後の 4.1.2 で、to が主要部である述語動詞から離れている反証例に言及している。

¹¹ ただし、移動（migration）が起こる要因を完全に説明するには、語源学（etymology）の知識を必要とする様々な作業が課題として存在するということが示唆されている。

opposite direction --- away from the head and toward the dependent --- seems never to occur.’と主張する。つまり、主要部に近づきはしないが、だからといって従属部に近づくこともないので、含意法則の有効性は保持されるということであろう。

4.1.3 は、格下げ (reduction) について述べている。Nichols は、文中の要素が接語化 (cliticization) を経て接辞となるか、主要部それ自体が格下げによって、従属部のマーカーとなり、接辞となるとする。

4.1.4 では、言語学的史的変化への含意 (Implications for linguistic diachrony) として、主要部方向移動 (headward migration) の原理は、変化のメカニズムの研究と明白に関連性があり、形態的な移動の諸例を一つの原理に集約し、可能な変化に関する制約を提示すると Nichols は述べる。同時にまた、主要部方向移動の原理は歴史言語学にも関連性があり、再建に関するいくつかの制約と、同系性認定の潜在的な基準を我々に与えてくれるとする。

4.2 では漸進的变化 (evolution) という表題の下に、4.1.1 から 4.1.4 までに言及された移動 (migration) の原理の論理的必然として、主要部標示パターンが従属部標示パターンよりも歴史的な情報源としての可能性を持つことが指摘されている¹²。

4.3 で Nichols は、通時的に見て、形態上の標示形式は語順などに比べると安定している、すなわち、祖語の特質を保持していると指摘する¹³。これにより、言語の通時的分析において、形態上の標示形式が有効なパラメータとなりうることが示唆されている。

4.4 は地理的分布と形態上の標示形式についての関係に言及し、従属部標示型 (Dependent-marking languages) は全ての地域で見られ、ユーラシア (とりわけヨーロッパ) で従属部標示型が優勢であり、アメリカ大陸、特に北米で主要部標示型言語 (Head-marking languages) が一般的であるとしている。

4.5 では本章の結論として、これまでの類型論は歴史言語学に対して期待されるほどに貢献してこなかったが、形態上の標示形式をパラメータとすることで、その安定性ゆえに、大いに歴史言語学に貢献する可能性があるとしている。

5. 第5章 Implications for Linguistic theory

第5章では主要部標示型の普遍的傾向についてまとめられている。5.1 では、5.11～5.16 において、2章から4章までに既出のトピックに関して、その簡潔な解説が述べられ、5.17 で結論が提示される。印欧語の視点からすると風変わりに見える主要部標示型が実は普遍的には好まれていることが示されている。5.2 では「抽象的文法特性」に関して、5.3 では「理論に対して含意するもの」では生成文法への批判、そして、5.4 が結論という構成に

¹² ただし、ここでは歴史言語学への貢献の可能性を指摘するのみで、4.1.1 の結びと同様に語源学の知識が必要とされるという言及で終わっている。

¹³ Nichols はインド・ヨーロッパ語族が約 6000 年にわたって、その基本的類型一動詞に対して主語が屈折する従属部標示一を保持していることを根拠の一つに挙げている。また、標示類型を基にした表においても (Table 9, pp.94-95), 語族ごとに相当のまとまりを示していることも形態上の標示形式の安定性を補強しているとする。

なっている。

以下ではまず、5.11～5.16 までのトピックと、それに関する簡単なまとめを整理しておく。

| Topic | まとめ |
|-----------------------------|---|
| Word order | 主要部標示型 (Head-marking) では動詞第一位語順が好まれる。それ以外の標示型では動詞末位の語順が好まれる。 |
| Headward migration | 接辞的形態素は一方向のみ、すなわち、従属部から主要部へ移動する。 |
| Sources | 主要部標示型は従属部標示型に比べてはるかに多くの情報を持つ。 |
| Subject-verb agreement | 多くの一貫した従属部標示型言語は、一つあるいは二つの項と動詞との一致があることを示しているが、一貫した主要部標示型言語は、従属部標示型と同じようなパターンを示すものはほとんど存在しない。 |
| Polysynthesis ¹⁴ | ひとつの語に集中する主要部標示型形態素の量は事実上無限である |
| Simplification | 単純化においては、従属部標示型パターン以上に主要部標示型パターンが相対的に増加する ¹⁵ 。 |

5.1.7 では、本節の結論として、「従属部標示型言語は最も出現頻度が高く、最も地理的分布域が広い。主要部標示型言語はそれに次いで頻度が高いが、地理的分布域は最も狭い。二重標示型言語と分割標示型言語は出現頻度は最も低い、地理的分布域は広い」ということが述べられている。

5.2 では、主要部標示型と従属部標示型の抽象的文法特性についてと、主要部標示パターンが文法の簡易性と効率性を増加させていることが示されている。

5.3 の「理論に対して含意するもの some implications for theory」では、形態的標示形式による類型は、まだ完全ではないけれども、既存の統語理論の出発点を再考させるのに足る根拠を提示しているとする。つまり、これまでの統語理論は従属部標示型にもっぱら基づいて構築されているということである。Nichols は Chomsky(1982)が、その文法の核になる諸原理に英語（そして概して印欧語）の形態統語論的性質を組み込んで理論を構築していると指摘している。Nichols は Chomsky の分析が英語において妥当かどうかを問題にしているのではなく、「普遍性」の観点から見た場合、Chomsky が依拠している言語の形態的標示形式が、通言語的には普遍的なものでは「ない」上、好まれる形式でもない従属部

¹⁴ Polysynthesis 「多総合性」：北米インディアン諸語のように、すべての構成要素が密に結合していて分析できない全体をなし、1語で文となっているような性質。

¹⁵ 以下の英語の例のように、(71)が単純化 (simplification) して(72)になるとき、標識が主要部に移動している。

(71) ^MSince I overslept, ^HI was late^H.

(72) I overslept, ^Mso ^HI was late^H.

標示型言語であると批判している。以下に、Chomsky の提示した基本原理と、Nichols によるそれらの「解題」をあげておく。

Chomsky(1982)

| | |
|--|--|
| a. An NP having phonetic content must have Case. | 音形を持つ NP は必ず格を持たねばならない |
| b. Case is assigned by governing categories | 格は統率範疇によって付与される |
| c. A verb governs and assigns Case to its Complement (in the VP) | (VP 内で) で動詞は統率し、補部に格を付与する |
| d. INFL(the verbal inflection composing tense and agreement) governs the subject of a tensed S, and assigns the nominative Case to it. | 屈折要素(時制と一致を構成する動詞の屈折要素) は時制文の主語を支配し、それに主格を付与する |

Nichols による「解題」

| | |
|--|---------------------------|
| a. Dependency and government are the same thing. | 依存と支配は同じものである |
| b. Every dependent must bear the marker of its syntactic relation. | 全ての従属部はその統語関係の標識を持たねばならない |
| c. Heads govern dependents, and assign formal marking to them. | 主要部は従属部を支配し、形式的標識を付与する |

5.4 は本論文の結論が提示されている。既存の文法理論は、広範囲に言語事実を見ようと努力してきたにもかかわらず、そこで観察の対象となってきた「異種の」言語 exotic languages は、実はもっぱら従属部標示型言語（日本語、韓国語、フィンランド語、マラヤーラム語、オーストラリア諸語）か、二重標示型言語（トルコ語、アラビア語、ヘブライ語、オーストラリア諸語）であったと指摘し、理論的装置も従属部標示型言語の統語構造に極めて偏ったものであったと批判している。

おわりに

本報告の結びとして、Nichols(1986)の意義と、残された課題について指摘しておく。

Nichols(1986)の意義は、既存の理論が典型的に実は従属部標示型言語に偏っていたという事実の指摘にあるだろう。このことは本学の 26 専攻語のうちの半数以上が従属部標示

(dependent marking) 型言語あるという事実¹⁶と重ね合わせたとき、今後のGモジュールにおける文法記述と教材開発に際して、重要な示唆を与えてくれる。

次に、残された課題としては以下の項目が挙げられるだろう。

1. head と dependent とを明確に定義できるのか¹⁷，という問題。たとえば，「善悪」などはどちらが head なのかは明確に規定できないのではないか。
2. 側置詞と側置詞の目的語はどちらが head か¹⁸，という問題。
3. いわゆる孤立語に対する言及が全くなされていない。これは Nichols 自身も無意識のうちに、形態統語論的仮説¹⁹に基づいて考察を進めてしまっているからかもしれない。
4. 英語は Head-marking なのか Dependent-marking なのか。第3章では数量詞と否定辞の遊離 (floating) に関して英語の例を挙げて、節レベルでの Head-marking であるとしているが、表中に英語は挙げられておらず、どちらの方に属するかが明確にされていない。これは英語の孤立語的性質が分類の障害となっているためかもしれない。

参考文献

Chomsky, Noam(1963) *Syntactic Structures* (勇康雄訳) 研究社出版

——(1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, The M.I.T Press

——(1970) 『文法理論の諸相』(安井稔訳) 研究社出版

Comrie, Bernard (1981) *Language Universals and Linguistic Typology*, The University of Chicago Press, Chicago

——(1992) 『言語普遍性と言語類型論』(松本克己・山本秀樹訳) ひつじ書房

荒木一雄・安井稔(1992) 『現代英文法辞典』三省堂

安藤貞雄・小野隆啓(1993) 『生成文法用語辞典』大修館書店

Douglas Biber, et al(1999) 'Longman Grammar of Spoken and Written English'

亀井孝・河野六郎・千野栄一編(1996) 『言語学大辞典 第6巻 術語編』三省堂

松浪有・池上嘉彦・今井邦彦編(1994) 『大修館英語学事典第4版』大修館書店

中島平三編(2001) 『[最新] 英語構文事典』大修館書店

Huddleston and Pullum(2002) 'The Cambridge Grammar of The English Language'

大塚高信・中島文雄監修(1982) 『新英語学辞典』研究社

Quirk, R. et al(1985) 'A Comprehensive Grammar of the English Language'

¹⁶ 英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、イタリア語、ポルトガル語、ロシア語、チェコ語、ポーランド語、ウルドゥー語、ヒンディー語、トルコ語、モンゴル語、朝鮮語、日本語など。

¹⁷ Nichols はどちらの概念も 'straightforward and non-theoretical' であると断っている(p.56)。

¹⁸ Comrie(1981)では、John is in the house.→John is in.の置換テストによって、in が主要部であるとしている。

¹⁹ 峰岸 (2002) による

【付録 1】 Table3(p.p. 68-69)

| Constituent | PP | PP | NP | NP | NP | Claus e | Totals | | Type | |
|-----------------------|-------|------|--------|-------|-------|------------|--------|-------|------|-------|
| Dependent | Pro | N | Pro | N | Adj | | Full | Short | Full | Short |
| Language | | | | | | | | | | |
| Abkhaz | H | H | H | H | d | 0/3 | 0/7 | 0/5 | −7 | −5 |
| Acoma | [0] | 0 | H | H | D | 0/2 | 0/4 | 0/4 | −4 | −4 |
| Adyghe | ? | D(H) | H | D/H | 0 | 2/3 | 4/6 | 3/5 | −2 | −2 |
| Aleut | H | D/H | H | D/H | H | 3/1 | 5/6 | 4/3 | −1 | 1 |
| Amharic | H | 0 | D//H | D | d | 3/2 | 6/3 | 5/3 | 3 | 2 |
| Arabic | H | D | D/H | D/H | D | 2/3 | 6/6 | 4/5 | 0 | −1 |
| Barbareñ Chumash | — | 0 | H | H | 0 | 0/3 | 0/5 | 0/4 | −5 | −4 |
| Basque | D | D | D | D | 0 | 3/3 | 7/3 | 5/3 | 4 | 2 |
| Batsubi | D | D | D | D | D | 3/1 | 8/1 | 5/1 | 7 | 4 |
| Beja | ? | 0 | H | D | D | 2/2 | 4/3 | 3/3 | 1 | 0 |
| Blackfoot | — | — | H | H | I,d | 0/3 | 0/5 | 0/5 | −5 | −5 |
| Burushaski | D | D | D/h | D/h | 0 | 2/2 | 6/2 | 4/2 | 4 | 2 |
| Buryat | D | D | D//(H) | D | 0 | 3/1 | 7/2 | 5/2 | 5 | 3 |
| Chechen- Ingush | D | D | D | D | D | 3/(1) | 8/1 | 5/1 | 7 | 4 |
| Chukchi | D | D | (D)/I | (D)/I | (D)/I | 3/2 | 8/5 | 5/4 | 3 | 1 |
| Cochabamba Quechua | ? | 0 | D/H | D/H | 0 | 2/2 | 4/4 | 4/4 | 0 | 0 |
| Cree | −I | −I | H | H | ? | 0/3 | 0/5 | 0/5 | −5 | −5 |
| Diegueño | [−] | [−] | H | H | 0 | 2/2 | 2/4 | 2/4 | −2 | −2 |
| Dyirbal | — | — | D | D | D | 3/0 | 6/0 | 5/0 | 6 | 5 |
| Evenki | H | d/H | H | H | D | 3/1 | 4/5 | 3/3 | −1 | 0 |
| Finnish | D/(H) | D | D/(H) | D | D | 3/1 | 8/2 | 5/2 | 6 | 3 |
| Georgian | D | D | D | D | D | 3/3 | 8/3 | 5/3 | 5 | 2 |
| German | D | D | D | D | D | 3/1 | 8/1 | 5/1 | 7 | 4 |
| Greek (Homeric) | D | D | D | D | D | 3/1 | 8/1 | 5/1 | 7 | 4 |
| Hawaiian | 0 | 0 | D | D | 0 | 2/0 | 4/0 | 4/0 | 4 | 4 |
| Hebrew | H | D | D/H | D/H | D | 2/3 | 6/5 | 4/5 | 1 | −1 |
| Japanese | 0 | 0 | D | D | D | 3/0 | 6/0 | 5/0 | 6 | 5 |

| | | | | | | | | | | |
|---------------|---------|---------|-------|-------|-----|------|-----|-----|----|----|
| Kalmyk | D/h | D | D/H | D | 0 | 3/1 | 7/2 | 5/2 | 5 | 3 |
| Karok | H | H | H | H | 0 | 0/2 | 0/6 | 0/4 | −6 | −4 |
| Ket | H | H | H | H | (D) | 2/2 | 3/6 | 2/4 | −3 | −2 |
| Klamath | D | D | D | D | D | 2/0 | 7/0 | 4/0 | 7 | 4 |
| Komi | H | D | (D)/H | D/H | 0 | 3/1 | 6/3 | 5/3 | 3 | 2 |
| Lakhota | — | — | H | H | 0 | 0/2 | 0/4 | 0/4 | −4 | −4 |
| Mangarayi | — | — | D | D | D | 3/1 | 6/2 | 5/2 | 4 | 3 |
| Mongol | D | D | D/h | D/h | 0 | 3/0 | 7/0 | 5/0 | 7 | 5 |
| Nanai | H | H | H | H | 0 | 3/1* | 3/5 | 3/3 | −2 | 0 |
| Navajo | H | H | H | H | 0 | 0/3 | 0/7 | 0/5 | −7 | −5 |
| Nera | ? | 0 | D | d | D | 3/2 | 5/2 | 4/2 | 3 | 2 |
| Nez Perce | ? | ? | D | D | D | 2/2 | 5/2 | 4/2 | 3 | 2 |
| Ngandi | — | — | H | D/(H) | D | 3/2 | 5/4 | 4/4 | 1 | 0 |
| Nootka | h | H | H | H | 0 | 0/1 | 0/4 | 0/3 | −4 | −3 |
| Patwin (Hill) | D/h | D | D | D | D | 2/0 | 7/0 | 4/0 | 7 | 4 |
| Rotuman | 0 | 0 | D | D | d | 2/0 | 4/0 | 3/0 | 4 | 3 |
| Russian | D | D | D | D | D | 3/1 | 8/1 | 5/1 | 7 | 4 |
| Sacapultec | H | H | H | H | d | 0/2 | 0/6 | 0/4 | −6 | −4 |
| Samoan | H | D | D | D | d | 2/0 | 5/0 | 4/0 | 5 | 4 |
| Sahaptin(NW) | ? | D | D/h | D | D | 3/2 | 7/2 | 5/2 | 5 | 3 |
| Shuswap | [−] | 0 | H | H | H | 1/2 | 1/5 | 1/4 | −4 | −3 |
| Squamish | D | D | d/H | d/H | [0] | 1/2 | 3/4 | 1/4 | −1 | −3 |
| Turkish | D/(H) | D/(H) | D/H | D/H | 0 | 3/1* | 7/5 | 5/3 | 2 | 2 |
| Tztujil | H | H | H | H | d | 0/2 | 0/6 | 0/4 | −6 | −4 |
| Uradhi | — | — | D | D | D | 3/0 | 6/0 | 5/0 | 6 | 5 |
| Warndarang | — | — | h | H | D | 0/2 | 1/3 | 0/3 | −2 | −3 |
| Wichita | −I | −I | −I//H | d | 0 | 0/3 | 0/4 | 0/4 | −4 | −4 |
| Wishram | [−] | [−] | H | [H] | 0 | 0/3 | 0/5 | 0/5 | −5 | −5 |
| Wiyot | 0 | 0 | H | H | 0 | 0/3 | 0/5 | 0/5 | −5 | −5 |
| Yakut | (D)/(H) | (D)/(H) | H | H | 0 | 2/1 | 4/5 | 2/3 | −1 | −1 |
| Yukulta | — | — | D | D | D | 3/2 | 6/2 | 5/2 | 4 | 3 |
| Yurak | H | D | H | D | 0 | 3/2 | 5/4 | 4/3 | 1 | 1 |

Legend:

| | |
|---------------|---|
| H | Head-marking pattern |
| D | Dependent-marking pattern |
| H/D | Double-marking pattern |
| H//D | Two patterns: H or D |
| 0 | No marking |
| — | Construction type lacking in the language |
| ? | Information not available |
| 0/3, 2/1 etc. | Number of dependent-marked patterns / number of head-marked patterns. For CLAU entry, a maximum of three places (subjects, direct objects, indirect objects) were counted; dependent-marked patterns were counted for nouns only. |
| * | Accusative case counted, although used only for definite direct objects. |
| () | Salient partial pattern; not known whether this pattern is primary or secondary, marked or unmarked, etc. For PP: PRO and NP: PRO with H, the entry (D) means that the dependent is optional but, if present, is case-inflected. |
| [] | Inferred from generalizations in grammars; no examples given. |
| h, d | Minor (marked) patterns. |
| I | Incorporation of dependent into head. |
| —I | Pattern absent because of incorporation of the constituent in question into the verb. |
| Total | Sum of D and (D), H and (H), entries plus figures from Clause column. |

【付録 2】 Table5. Morphological marking type and word-order type (p.p. 80-81)

| Type | Language | NP order | Clause order | VO | Verb-initial |
|------|------------------|----------|------------------------|----|--------------|
| 5 | Dyirbal | GN | [SOV] | | |
| | Japanese | GN | SOV | | |
| | Mongol | GN | SOV | | |
| | Uradhi | GN | SOV | | |
| 4 | Batsubi | GN | SOV | | |
| | Chechen-Ingush | GN | SOV | | |
| | German | NG, gn | SVO, _{SOV} | x | |
| | Greek(Homeric) | GN/NG | SOV, _{SVO} | | |
| | Hawaiian | GN//NG | VSO | x | x |
| | Imbabura Quechua | GN | SOV | | |
| | Klamath | GN | SVO//SOV | x | |
| | Patwin(Hill) | GN | SOV | | |
| | Russian | NG, gn | SVO | x | |
| | Samoan | NG | V... | x | x |
| 3 | Buryat | GN | SOV | | |
| | Finnish | GN | SVO, _{SOV} | x | |
| | Kalmyk | [GN] | SOV | | |
| | Mangarayi | NG, gn | OVS, _{others} | | |
| | Rotuman | GN//NG | SVO | | |
| | Sahaptin(NW) | [GN] | VSO | x | x |
| | Yukulta | GN, ng | SVO, _{SOV} | x | |
| 2 | Amharic | GN | SOV | | |
| | Basque | GN | SOV | | |
| | Burushaski | GN | SOV | | |
| | Georgian | GN | SOV | | |
| | Komi | [GN] | SOV, _{SVO} | | |
| | Nera | [GN] | SOV, _{OVS} | | |
| 2 | Nez Perce | GN | VSO | x | x |
| | Turkish | [GN] | [SOV] | | |
| 1 | Aleut | [GN] | [SOV] | | |
| | Beja | GN | SOV | | |
| | Chukchi | GN | SVO, _{SOV} | x | |

| | | | | | |
|----|--------------------|----------|---------------------|-----|-----|
| | Yurak | GN | SOV | | |
| 0 | Cochabamba Quechua | | SOV | | |
| | Evenki | GN | SOV | | |
| | Nanai | GN | SOV | | |
| -1 | Arabic | [NG] | [VSO] | [x] | [x] |
| | Hebrew | NG | SVO | x | |
| | Yakut | GN | SOV | | |
| -2 | Adyghe | GN | SOV | | |
| | Diegueño | GN | SOV | | |
| | Ket | GN | SOV | | |
| -3 | Nootka | NG | VSO | x | x |
| | Shuswap | [NG/GN] | V... | x | x |
| | Squamish | [NG] | VSO | x | x |
| | Warndarang | [NG, gn] | SVP | | |
| -4 | Acoma | GN | SOV, _{SVO} | | |
| | Barbareñ Chumash | GN/NG | V... | x | x |
| | Karok | [GN] | [SVO/SOV] | (x) | |
| | Lakhota | GN | SOV | | |
| | Sacapultec | NG | VOS | x | x |
| | Tztujil | NG | VOS | x | x |
| | Wichita | [GN] | OVS, _{SOV} | | |
| -5 | Abkhaz | GN | SOV | | |
| | Blackfoot | GN | SVO | x | |
| | Cree | GN | V... | x | x |
| | Navajo | GN | SOV | | |
| | Wishram | | [VSO] | [x] | [x] |
| | Wiyot | [GN] | [SOV/SVO] | (x) | |

【注】 Table5 は Table3 の Short scale（左端）をもとに分類されている。また、この表からは Ngandi 語が脱落している。

Legend:

| | |
|-----------------------------|--|
| G, g | Possessor |
| N, n | Possessed (head) noun |
| NG, SOV etc. | Major order |
| ng, <small>sov</small> etc. | Minor or restricted order (including order for constituent with pronominal dependents, if different from order with nominal dependents) |
| V... | Verb-initial order |
| [x] | Order based on influence from grammatical descriptions or on my text surveys (unbracketed entries are based on explicit statements in grammars) |
| (x) | One of two equally prevalent patterns |
| NG/GN etc. | Both orders equally frequent or basic |
| NG//GN etc. | Different sources give different orders |

『言語情報学研究報告』 No.2 (2004)

文法記述のスコープを巡って： 支配，依存関係を例に

峰岸 真琴

(東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所)

はじめに

21 世紀 COE プロジェクトにおいて，TUFS 言語モジュールとして GV モジュールを開発する際には，従来型の文法記述の枠を単に踏襲し，一部の超大言語の文法記述の観点からの文法・語彙の記述に留まるべきではない。そのためには通言語的あるいは類型論的観点から，世界の諸言語の文法をどう捉えるかについての検討が重要であり，この観点についての理解を十分に深めつつ，文法記述および教材開発を行うことが必要である。

通言語的・類型論的な観点については，GV モジュール開発プロジェクトの開発の準備研究として，言語類型論の考え方とタガログ語の事例に関する報告（森口報告，4 月 21 日）が行われた。続いて Greenberg (1963) の類型論の紹介と検討（拝田報告 1，3 月 19 日），Nichols (1986) の主要部標示 (Head-marking) 言語および従属部標示 (Dependent-marking) 言語という分類の紹介と検討（拝田報告 2，7 月 4 日）が行われた。

これらの研究報告は，TUFS で専攻言語として教育・研究が行われている 26 言語のうち，インド・ヨーロッパ語族に属する言語（英，独，仏，西，伊，葡，露，チェコ，ポーランド，ウルドゥー，ヒンディー語）およびトルコ語，モンゴル語，朝鮮語，日本語などの有力な諸言語が，すべて従属部表示型言語であるという事実を確認し，これらの従属部標示型言語に基づく理論あるいは文法のタイプのみを念頭に置いて文法モジュールを開発することの危険性をまず認識する上で有意義なものである。

小論では，これらの先行報告を踏まえて，我々にとって馴染みの薄い主要部標示言語とはどのようなものかについての理解を深め，さらに従属部標示言語に対する主要部標示言語の存在が，言語理論において持つ理論的な意義，この分類の問題点について考察する。

次に，主要部・従属部という捉え方の背後にある理論的前提について検討を行う。

従属部標示および主要部標示という型の違いは、そもそも文において特定の要素（一般に動詞）が他の言語形式を「支配する」、言い換えれば他の言語形式は動詞に「依存する」という前提による分類である。すなわち、この支配・依存関係において、支配する側が主要部であり、依存する側が従属部であるという暗黙の前提があり、この支配・依存関係が機能辞 (expletive) などの言語形式によって標示される際に、その標示が主要部に付くか、従属部に付くかによって主要部標示言語と従属部標示言語という分類が成り立っているとも考えられる*¹。

このような前提は、報告者が専攻とする「孤立語」については、そのまま受け入れるわけにはいかない。上記の論理に従えば、言語形式同士の関係は、第一に支配・依存関係であるべきであり、その関係は機能辞によって形態的に標示されることを普遍的な文法の原理と考えることになるが、東南アジア大陸部から東アジアに分布する孤立語（報告者の用語でいう「無範疇言語」）には「屈折も活用もない」のであり、支配・依存関係を文法関係の一義的な関係であると考えたことの理論的正当性が、そもそも見直されるべきであるというのが報告者の主張である*²。TUFs の専攻語としては、中国語、タイ語、ラオス語、カンボジア語、ベトナム語がいわゆる「孤立語」に該当する。

1 主要部標示言語の例

小論では八杉 (1992) のマヤ語の記述に従って、具体的に主要部標示言語について検討を行う。八杉 (1992) のユカテック語 (Yucatec, Yucatec Maya, 使用人口約 66 万人) は主要部標示言語の一例である。以下では八杉 (1992) からの引用に例文番号を付加した。

(以下、同書 p.592) 「ユカテック語はいわゆる抱合語に分類される言語であるが、それほど抱合性は強くない。」

(1) tan in ya-kun-t-ik-eč

継続 私 愛 [痛] -動詞化-動詞化-不完全相-あなた

「私はあなたを愛している」

*¹ 後述するように、Nichols 1986 には主要部標示言語と従属部標示言語との定義を明示的に行わず、例示によって行っているという問題点がある。

*² 峰岸 (2000), (2003) を参照のこと。

「ユカテック語は、また、能格 (ergative) 言語でもある。すなわち自動詞の主語と他動詞の目的語が、同じ人称代名詞で表わされる。しかし、それは完全相構文だけで、不完全相では、自動詞の主語は他動詞の主語を表わす人称代名詞と同じになる。これを、分裂能格 (split ergative) と言う。」

ユカテック語の A 型人称代名詞

| | 単数 | 複数 |
|------|------------|----------------|
| 1 人称 | in/(in) w- | k- |
| 2 人称 | a/a w- | a/a -w...-e'eš |
| 3 人称 | u/y- | u-y...o'ob |

「/ の右は、母音初頭幹に接頭辞化される場合で、その場合、母音の前にある声門閉鎖は消失する。/の左は、子音初頭幹に生起する形である。」

(2) in w-otoč 「私の家」

(3) a w-atan-e'eš 「君たちの妻」(以上、同書 p.592)

上記は、所有者 (dependent) でなく、所有物 (head) に表示がある。

(以下、同書 p.593)「他動詞の目的語と、自動詞の完全相の主語、状態詞の主語は、同じ形をとる。こちらは、B 型人称代名詞という (絶対格 absolutive)。」

ユカテック語の B 型人称代名詞

| | 単数 | 複数 |
|------|------|-------|
| 1 人称 | -en | -o'on |
| 2 人称 | -eč | -e'eš |
| 3 人称 | -(i) | -o'ob |

(以下、p.594)

ユカテック語の独立人称代名詞

| | 単数 | 複数 |
|------|-----------|---------------|
| 1 人称 | ten | to'on |
| 2 人称 | teč | te'eš |
| 3 人称 | leti'/ti' | leti'ob/ti'ob |

(4) ten bin-en
独立 1sg. 行-B 型 1sg.
「私が行った」

(5) k-in luk'-s-ik teč
習慣／現在-A 型 1sg. 奪-使役-不完全相 君から
「私は君から奪う」

(6) ka luk'-s-a'al ten
～とき 奪-使役-受身不完全相 私から
「私から奪われる（とき）」

(7) t-u čak-ah ten šiiw-o'ob in w-uk'-eh
過去-彼女 [A 型 3sg.] 煎-完全相 私 草-複数 私 私-飲-未然相
「彼女は私が飲むよう菓草を煎じてくれた」

以上、「私が、君から、私から」などの場合に、独立代名詞 (dependent である項) が無変化（無標示）であることに注意*3。

「ユカテック語には前置詞がある。その多くは、関係名詞と称されるもので、所有人称代名詞-幹，という構造を持つ。」

(8) le wah-a u-tial pedro
この トルティリア-この ペドロ
「ペドロのためのトルティリア」

上記で u-tial の u は pedro をうける。つまり前置詞句において，dependent である pedro は無変化で，head である前置詞に dependent である pedro のマークが付く。

(9) huan yetel pedro tan u tal-o'ob
フアン とともに ペドロ [継続] [3.pl] 来つつある
「フアンとペドロは（いっしょに）来つつある」

*3 ユカテック語が主要部標示言語であり，主語 (S)，目的語 (O) に格形態表示がないことと，基本語順が VOS 型であることは関連しているであろう。先行する主要部 V の格表示によって，後続する O，S の格機能が予告されると考えられる。これは例えばドイツ語の格表示と SOV 型語順の存在との関係を考えると，鏡像関係にあるとも言えよう。

ここで, yetel = y-etel (彼／それとともに)。

2 主要部標示言語の存在の理論的意義と問題点

2.1 理論的意義

Nichols が, 主要部標示言語が存在することを示したことにより, 従来の言語理論が従属部標示 (dependent-marking) 言語に基づくものであることを指摘した意義は大きい。

例えば, チョムスキーは語彙範疇に名詞 (N), 動詞 (V), 形容詞 (A), 前置詞 (P) を仮定し, さらに以下のように名詞の素性を仮定する。

「典型的な語彙目録は, 音韻行列 (phonological matrix) と他の素性から成り立っている。この素性の中には, N, V などの範疇素性があり, さらに, たとえば N の場合には, 格素性と一致素性 (人称, 数, 性) があり, 以下では ϕ 素性と呼ぶ。原理的には, これらの素性のいずれでも欠けている場合がありうる。」(チョムスキー 1995: 訳書 pp.40-41)

上記は言語の普遍性に関する仮説であるが, これが従属部標示言語を前提とした仮説であることは明白である。句構造内部の特定の位置によって, 格や意味素性が名詞に付与される, といった仮説も同様である。

2.2 問題点

Nichols の Head/Dependent-Marking Languages の区別には以下のような問題点もある。

主要部, 従属部の定義 Nichols の主要部, 従属部の定義は, 主要部性, 従属部性について概念的に定義を与えたのではなく, 外延的・例示的である。

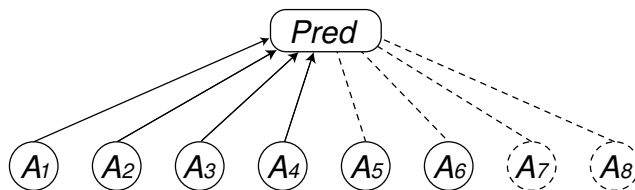
実は, 統語領域における主要部, 従属部を定義することは容易な問題ではない。生成文法では, X bar 理論のように, 統語構造内部の位置関係によって内心構造の主要部 (head) を定義し, その投射 (projection) として句を定義した。最近では二分岐の併合 (merge) による, Syntactic Object の素性の継承を考えるよ

うである。一見形式的なこれらの定義も、Bloomfield における直接構成素の考え方および内心構造の定義（例えば、動詞を含み、動詞と同じ機能を果たすのが「動詞句」）の延長線上にある。

峰岸 (2003:123) に示したように、Hjelmslev(1928:138) は、文構造が存在することの根拠として、ラテン語動詞による名詞の格支配を挙げている。つまり、動詞の主要部性は、動詞が名詞に一定の格を要求する制辞法 (rection) という形態上の根拠により、認定される。

支配と依存 Hjelmslev のように、動詞あるいは前置詞の格支配に基づいて主要部（支配する側）および従属部（支配される側、依存する側）を区別すると、主要部標示言語では、従属部が主要部に一定の形式的表示を要求しているのであるから、名詞が述語を支配し、あるいは名詞が側置詞（前置詞）を支配していると見なすこともできる*4。

峰岸 (2003:124) には以下のようにその概念図を示してある。



主要部表示言語における動詞の支配

ただし、Pred は文の述語 (Predicate) を、 $A_1 \sim A_8$ は項 (Argument) を、矢印は支配の方向性を、破線は項の数が不定であることそれぞれ表すものとする。

形態統語論的仮説 「文中の統語的機能が何らかの形態によって標示されている」とする仮説を**形態統語論的仮説**と呼ぶ。この意味で、Head/ Dependent-marking grammar という分類も、この仮説に基づいている点では同種のものである。この形態統語論的仮説に基づくと、統語機能を担う機能辞を持たない純粋な孤立語（仮にそのようなものが存在するとすれば）を分析することはできないはずである。

*4 ただし、八杉 (1992) によれば、ユカテック・マヤ語の文の必須成分は動詞部分であり、必須成分であることを主要部と認定する根拠と八杉は考えている。

3 支配・依存関係のない言語記述は可能か？

定動詞、「文＝命題＋モダリティー」、階層構造といった言語学の諸前提が相俟って「頭足類（タコ）型意味・統語モデル」が一般に受け入れられた過程について、さらに「動詞連続」の存在する言語に基づく多述語を基本とする「ムカデ型意味表示モデル」の提案と、その記述上の射程については、峰岸（準備中）で述べた。以下にその一部を引用する。

「東南アジア大陸部や、東アジアのいわゆる「孤立語」の動詞は、活用などによる形態の変化を持たない動詞（句）が連続して用いられるため、表面的には動詞の羅列による「多動詞構造」である。

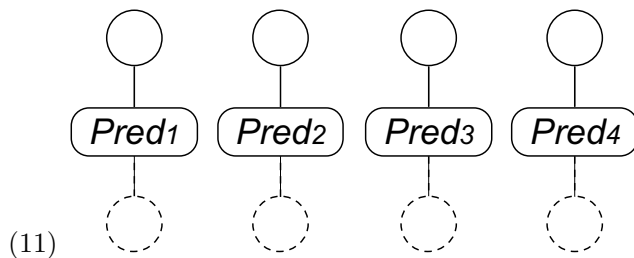
ムカデ型 (centipede) モデルとは、ある事象の意味表記を 1 項あるいは 2 項の命題 n 個の連続として捉えるモデルである。

ムカデ型モデルの特徴は、ある事象について n 個の命題の連続を一般的な意味表記とし、命題が 1 個しかない場合を、 $n = 1$ の特殊な場合と考える点にある。

$$(10) \text{ Predicate Phrase} = \text{Pred}_n(\text{Arg}_1, (\text{Arg}_2))$$

$$= \text{Pred}_1(\text{Arg}_1, (\text{Arg}_2)), \text{Pred}_2(\text{Arg}_1, (\text{Arg}_2)) \dots \text{Pred}_n(\text{Arg}_1, (\text{Arg}_2))$$

ただし、 Pred_n は各命題の述語を関数として示すもので、 Arg は関数の項を示すものとする。ムカデ型モデルでは、複数の命題を一つの文に対応するものと考え、各命題には項になりうるものが 1 個あるいは 2 個想定されている。これは以下の図と同等のものである。



命題の連続するムカデ型意味・論理モデル

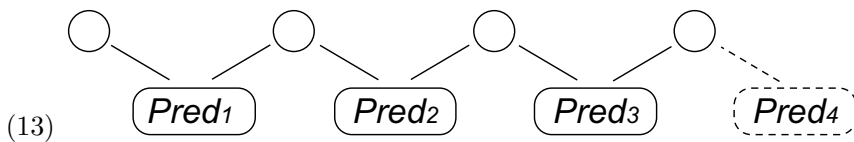
ただし、点線は項の存在が随意的なものであることを示す。

このように、各命題要素は、それ自体が最大2つまでの項を持つ関数として表示されると同時に、それが連続するためには、一定の論理的推論関係 $P \rightarrow Q \rightarrow R \dots$ あるいは連言関係 $P \& Q \& R \dots$ がそれぞれの命題の間に成り立たねばならないと考えておく。これは言語の線条性による制約と考えられる。これらの論理関係が、統語上の動詞連続構造にも反映するが、文の中での動詞連続には、以下のような統語上の制約がある。

(12) $Verb_1(C_1), Verb_2(C_2), Verb_3(C_3), \dots Verb_n(C_n)$

これは「ある項 Arg_1 が命題関数 $Pred_1$ の項であるときには、統語上の動詞連続構造において動詞 $Verb_1$ の補語 C_1 として実現する。」ことを示す。ここで、動詞と補語とは、統語上の支配・依存の関係ではなく、また特定の格関係に制約されるのではなくて、相互に意味的な補完関係にある。

さらに、孤立語の動詞連続の内部においては、述語動詞と述語動詞との間に存在できる補語は1つだけであると考えておく。補語がある場合、その補語の前と後の動詞との関係は、それぞれについて相互に補完的であればよい。



孤立語の鎖状統語構造モデル

以下の中国語の例では、補語を2つ取るために、動詞が反復されていると見る。

(14) 他 教 英语 教 得 很 好。

tā jiāo yīngyǔ jiāo de hěn hǎo

彼は英語を教えるのが上手だ。

述語動詞の数が1という例外的な場合に限り、補語を2つまで取れる動詞が少数存在する。(タイ語の *hây* 「与える」、*sǎn* 「教える」、*khăay* 「売る」などのいわゆる三項動詞は、動詞連続中では複数の補語の存在を許容しない。つまり2つの補語をとることが、「動詞が1つだけの文」という例外的な環境における現象である。)」

おわりに

従属部標示言語と主要部標示言語とは、統語的標示に関して鏡像関係にあるといえようが、ともかく文法標示を持っているため、形態統語論的仮説に基づく分析により記述できるという点では共通している。

しかしながら、両者をカバーするような言語理論を構築しても、標示のない言語を記述のスコープに収めることはできない。動詞連続構造を基本とする孤立語は、形態統語論的仮説に収まらない言語である。

| 形態統語論的仮説に基づく | 基づかない |
|--------------------|-------|
| 主要部標示言語 従属部標示言語 | 孤立語 |

仮にタガログ語など、東南アジア島嶼部の言語が主要部標示型であると仮定すると*5、東アジア・東南アジア大陸部に位置する支配・依存「無標示型」の孤立語を取り囲むようにしてユーラシア大陸部に従属部標示型が存在し、太平洋側の一部に主要部標示型が存在することになる。この東アジア・東南アジア大陸部を中心とする地理的位置関係を模式化して表すと以下のようなになる*6。

| | |
|---------------------|---------------------------------|
| 従属部標示言語 ユーラシア大陸 | |
| | 無標示型言語（孤立語） 東アジア 東南アジア大陸部 |
| 主要部標示言語 東南アジア島嶼部 | |

*5 森口 (2003/4/21 報告): 「タガログ語では、
1. Unmarked 格マーカーのついた名詞句の一つ選ぶ
2. Marked のマーカー “ang” を名詞に付ける: 元, 中心/主体の格下げ
3. 動詞に, その選んだ名詞句の格を示すマーカーを付加する」
*6 報告会における風間伸次郎氏のコメントによれば、ユーラシア大陸東北部においても主要部標示言語としてアイヌ語、チュクチ語などがあり、Split-Marking 言語としてナーナイ語、ツングース語などがあるので、上記の図示はあまりに単純化され、不正確であるとのことである。ご教示に感謝するとともに、上記図は孤立語の局地的周辺における「傾向」としてご理解いただきたい。

参考文献

- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. London:George Allen & Unwin. Rev. Edition 1935.
- Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. MIT Press. 訳書 1998『ミニマリストプログラム』[外池滋生, 大石正幸監訳]
- Greenberg, Joseph H. 1963. *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements*. Stanford University.
- Hjelmslev, Louis. 1928. *Principes de Grammaire Générale*. Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab. Historisk-filologiske Meddelelser. XVI. 1. København.
- イエルムスレウ. 1958.『一般文法の原理』. [小林英夫訳] 三省堂.
- 峰岸真琴. 1988.「屈折も活用もない言語 <タイ語>」,『言語』第 17 巻 8 号 pp.90-95. 大修館書店. HTML 形式ファイルは以下からダウンロードが可能.
<http://www3.aa.tufs.ac.jp/~mmine/essay/ThaiL88.htm>
- 2000.「類型論から見た文法理論」.『言語研究』117. pp.101-127.
- 2001.「言語記述の科学性を巡って — メタ言語理論の試み」.『危機に瀕した言語について 講演集 (三)』特定領域研究『環太平洋の「消滅に瀕した言語」にかんする緊急調査研究』成果報告書シリーズ C-003. pp.55-67.
- 2002a.「類型分類の再検討 — 孤立語の視点から」.アジア・アフリカ言語文化研究. 63 号. pp.1-36.
- 2002b.「シンタグマから見た動詞」.日本言語学会シンポジウム『諸言語の動詞分類』.『日本言語学会第 124 回大会予稿集』. pp.16-23. 日本言語学会.
- 2002c.「形態類型論の形式モデル化」.『アジア・アフリカ言語文化研究』. 第 64 号. pp.101-128.
- 2003.「言語の構造的性をめぐって — 非階層的アプローチ —」.『アジア・アフリカ文法研究』. 31 号. pp.119-136.
- (準備中).「動詞連続の言語理論上の意義」.中国語東アジア諸語研究会発表での原稿を加除修正
- Minegishi, M. 2001a. 'Morphological typology from Southeast Asian viewpoint.' *Papers from the Eleventh Annual Meeting of the Southeast Asian Linguis-*

tics Society. 11. (in printing).

Minegishi, M. 2001b. ‘Southeast Asian Languages: A Case for the Caseless?’
Working Papers of International Symposium on Non-nominative Subjects.
pp. 452–464., 2001.12.

森口恒一. 2003. 「言語類型論」東京外国語大学 21 世紀 COE 研究会口頭発表要旨
(4/21)

Nichols, J. 1986. ‘Head-marking and Dependent-marking Grammar.’ *Language*.
Vol. 62, pp.56–119.

八杉佳穂. 1992. 「ユカテック語」言語学大辞典第4巻. pp.590–598.

Choice in Language

Florian Coulmas

(University of Duisburg-Essen)

Introduction

This paper argues two main points, one, language is an artefact, and two, every aspect of every utterance is the result of the speaker's choice. Upon reflection it will be noted that both points are closely related if not, in fact, two sides of the same coin. There are things we can change and others we cannot. However, it is far from clear that the difference between both is a constant. Rather, it seems to be a human primitive to defy fixed limits.

As human beings we are able to change our behaviour. The idea that we act as free agents is fundamental to our self-conception. Every word we say reinforces this conviction, for whenever we speak we make choices. The ability to consider alternatives and opt for one is basic to intelligent life. This ability is restricted by our physical nature, the many things we cannot choose, such as, the colour of our eyes, our IQ, or whether we are beautiful or ugly. All this may change soon, as the human species gets ready to do with itself what it has done with other species for a long time: interfere with nature's course, select, breed, grow, and manipulate their genetic makeup. The life-sciences have made spectacular progress over the past several decades, constantly expanding the realm of culture—that which we control—at the expense of nature—that which controls us. No longer confined to science fiction novels, anthropotechnology has crossed the threshold into the real world and become a vital concern of legislation, the paradigm of deliberate regulation of behaviour. The prospects are tempting. Before long, we are told, we will be able to safeguard our offspring against congenital diseases, if not secure immortality for ourselves. At the same time, we are confronted with new challenges. We will have to decide whether to go down every pathway science opens up or to erect occasional warning signs, STOP HERE, at critical junctures. In short, at the present time, we are forced to rethink our place in the universe, the confines of nature, and our own nature.

Language: biological and social

Language plays a peculiar role in this regard. It is no coincidence that the scientific study of language has been thoroughly impressed by, and, some would claim, contributed to, the revolutionary changes in the life-sciences. For, language is seen as an evolutionary adaptation to communicate information. It is what most distinguishes us from other beasts, chatty chimps and brainy dolphins notwithstanding. The exploration of language, therefore, is indispensable if we want to understand our own nature. Language is innate and common to the species. Those who, following Noam Chomsky, call their field “Biolinguistics” clearly have a point. According to Chomsky, the main task of linguistics is to elucidate the ‘faculty of language’ which he defines as follows.

“The faculty of language can reasonably be regarded as a ‘language organ’ in the sense in which scientists speak of the visual system, or immune system, or circulatory systems, as organs of the body.” (Chomsky 2000: 4)

The language organ helps us survive. But does Italian, or Dutch, or Bengali? If the faculty of language is part of our genetic heritage and an organ of the body, why are languages so much more different than lungs and adrenal glands? There is no convincing answer to this question unless we open our eyes to the other side of language, the social one.

Language is a social fact in that every language is a collective product, an artefact created by its speakers which enables higher forms of social planning and cooperation to evolve. Society is built on language. There is no human society that does not speak and use language as its central instrument of organization.

Like every utterance, every language could be different from what it actually is. We know this because we know that today’s languages were different in the past, that they have changed and will continue to change. Social facts are historical facts with many contingent features. We experience language as a stable system that works and tend to think of different languages as distinct systems. Adaptation and change happen largely unnoticed. Yet, the fact of language change forces us to look at instability, deviation, and loss of comprehension across generations and dialects. The existence of different languages is a historical fact, a result of language change, a result of choice.

Every language is transmitted from one generation to the next by learning and has its

unique history. These two facts go a long way to explaining linguistic diversity. Diversity means two things, the multiplicity of human languages; and the enormous variety of coexisting forms in every language.

Migration and diversity

Where a substantial body of population moves out of one territory and into another, it will take its language with it, but after some time this language ceases to be the same as that spoken in its original territory. From a theoretical point of view, this is remarkable because it means that social factors are involved in language change. If language change were deterministic, thrust towards a goal and governed entirely by quasi-natural laws inherent in the language system, as in the past historical linguists have claimed¹, we should expect it to be unaffected by migration. In the event, English, French, Spanish, Portuguese, and Dutch should continue to change along the same lines on both sides of the Atlantic. But as it turns out, once a group splits into two, language change is no longer synchronized. Since the two groups are stripped of the opportunity to adjust their speech to each other, the transmission and recreation of their language is propelled onto different trajectories.

Desires and norms

Migration usually induces language change, but a speech community's spatial contiguity and temporal continuity are no guarantee for maintaining linguistic homogeneity or a sufficient condition for bringing uniformity about. For, as John Gumperz noted a long time ago, variation serves important social functions.

“In highly stratified societies such as the caste societies of India, it is quite possible for people to be in constant and regular communication over long periods of time without adopting each other's speech patterns. It would seem that communication leads to uniformity only when there is both the possibility and the desire for social assimilation. Where social norms put a premium on social distinctness, linguistic symbols of such distinctness tend to be maintained.” (Gumperz 1967: 228; emphasis added)

¹ The idea that sound change is regular and that, accordingly, its investigation must reveal general laws (Lautgesetze) was first defended in the latter half of the 19th century by a group of linguists who called themselves ‘Neogrammarians’. Their ideas gave rise to extensive debates accompanying the development of linguistic thought throughout the 20th century. And although empirical methods and techniques have changed, their principles still inform research into the mechanism of sound change. Cf. Philological Society (1978).

It is not at all rare that linguistic distinctions withstand ostensible forces of homogenization. Efficiency of communication would seem to call for a reduction, if not elimination, of potentially disruptive distinctions in the speech of individuals and groups. Yet, such distinctions persist. Why?

Two important notions in the passage quoted above are “the desire for social assimilation” and “social norms [that] put a premium on social distinctness.” Both are invoked as causal factors in the process of language change. In what sense an assemblage of individual desires can be understood as a collective desire is a difficult question. For the present purposes the important thing to note is that desires and the willingness to adhere to, or breach, social norms make a difference, since it is by virtue of its members having desires and preferences that the speech community creates and perpetuates its language.

Speakers, rather than just being the bearers of abstract structures removed from conscious reflection constraining their speech behaviour are active knowledgeable purposeful agents who make choices whenever they use language. The ability to do so is at the heart of the nexus between language and society. In the remainder of this paper I will explore some of the consequences of this obvious fact. It holds for every level of language, structural and stylistic, and beyond that for the registers and languages used by different groups and in different domains of society. Every language represents a choice of the potential held by universal grammar, and every individual’s language represents a choice of his or her collectivity’s language. Social norms are restrictions on individual choices making deviations that imperil communication unacceptable, if not impossible.

Choice

Since human bodies consist of particles, their behaviour should be explained in terms of particles and the laws governing their movements. There is no room for a mind with a free will. At the same time, our everyday experience is that our reasonings and choices govern our behaviour, to a significant extent at least. This is the mind-body problem in a nutshell. I will not attempt here to solve it, but we cannot altogether sidestep it, for language has both a physical and a mental side, and these are not always easily kept apart. Sociolinguistics is the linguistics of choice, and, if only for that

reason, we have to come to grips with the relationship of freedom of the will², human action and language, for choice is a notion which presupposes an agent rather than an automaton. The intricacy of the problem has been pinpointed by two scholars representing as it were the two sides, the neurologist John Eccles and the philosopher Karl Popper. Interestingly, they see the very origin of language indissolubly linked with choice. Here is what they say:

“We could say that in choosing to speak, and to take interest in speech, man has chosen to evolve his brain and his mind; that language, once created, exerted the selection pressure under which emerged the human brain and the consciousness of self.” (Popper, Eccles 1977: 13)

Choosing to speak before you know what to say, let alone know what language is, seems quite a feat, but, on reflection, it may be quite common. However that may be, making choices is a central part of the human condition. Interestingly, Eccles and Popper’s notion of choice does not require full control and foresight. This is important, for, clearly, babies make choices; every line we draw to show where intentionality begins is arbitrary. Our choices are subject to restrictions of various kinds from birth. The division of labour in the language sciences can be understood in terms of the restrictions on possible linguistic choices. Physical and cognitive restrictions are the field of biolinguistics and cognitive science; social restrictions on linguistic choices are for sociolinguists to investigate.

Although most speakers usually leave their speech performance to the automatic pilot, every speaker has the ability to change the way he or she speaks. The choices speakers make are not made in a vacuum but are constrained in many ways. While every speaker’s every speech act is the manifestation of choice, the individual act of choice does not reveal the social nature of language. That only becomes apparent if we can show how individual choices add up to form collective choices.

Cooperation and choice

Choice is based on judgment, but it is not fully controlled. More typically, judgment

² If you want to get serious about the problem of freedom of the will, Wegner (2002) is an excellent account by a psychologist and Searl (1984), by a philosopher.

results from the interpretation of incomplete, information and an individual's beliefs and preferences. "It is seldom possible for an individual to accurately describe his or her judgment process." (Dhir and Savage 2002: 11) This is particularly true of judgments about one's own speech. Moreover, human judgement is often inaccurately reported and inconsistent. These limitations must caution us not to rely too much on self-reports if we want to find out why people speak the way they do.

We can benefit here from certain concepts developed by psychologists and political scientists interested in cooperation. For language is a means of cooperation on two levels. (1) It enables its speakers to exchange information in order to request, announce and promise certain actions. And (2), it works as long as its speakers use it in such a way that they understand each other. In normal speech behaviour this is taken for granted. That is, speech behaviour is fundamentally cooperative. What, then, is cooperation?

Following Robert Axelrod's (1984) I favour a wide notion of cooperation that includes, for example, patterns of behaviour found in various non-human biological systems. Mutually beneficial interaction between plants and other lower organisms shows that foresight is not necessary for cooperation to evolve. An approach that does not presuppose foresight is more suitable to language than other decision theories, especially rational choice theory which assumes rational and consistent actors with foresight and full control. For example, the behavioural decision theory (Edwards 1992) is based on the concept of expected subjective utility and attempts to prescribe rational decisions. By contrast, Axelrod's theory does not assume that interactants are rational. "Their strategies may simply reflect standard operating procedures, rules of thumb, instincts, habits, or imitation." (Axelrod 1984: 18) It moreover does not assume that the actions taken by the interactants are necessarily conscious choices. Notice that even in economics where rational and fully informed decision makers used to be assumed for the sake of modelling, this conception of humanity is giving way to one of agents who have emotions and lack complete information.³ For language choices the idea of cooperation being achieved even in the absence of fully informed rationality is highly relevant, because whenever communication proceeds smoothly stable mutual cooperation has been established.

³ In 2002, economists Daniel Kahneman and Vernon L. Smith were awarded the Nobel Prize for this departure from the paradigm of 'rational choice theory'. See, for example, Kahneman, Slovic and Tversky (1982).

Stable mutual cooperation often follows a treaded path, it is ‘path dependent’, to borrow a notion much used by psychologists and economists. This notion captures well the nature of choice restricted by habit and inertia. You can leave the treaded path, but doing so takes an effort and bears a risk. We can think of a language as a path. New members of a speech community get set onto this path which under normal circumstances they will never try to deviate from. Staying on the path appears natural, not a matter of choice. Usually, it is tantamount to cooperative behaviour. But it is the result of choice, all the same. This is apparent from instances of uncooperative behaviour. For example, francophone Swiss often complain about being addressed, by their compatriots in German-speaking Switzerland, in Swiss-German. The Francophones learn standard German at school but have difficulties understanding Swiss-German. Since the Swiss-Germans control both varieties, their choice of Swiss-German is perceived as not being cooperative.

Cooperation is the default case in speech behaviour and vital for preserving the functionality of the language. It can be explained in terms of the (perceived) probability that the speakers concerned may interact again. In a generalized way this is what keeps a speech community together and its language intact. As the theory of public choice emphasizes, reciprocity is essential for maintaining cooperation. Linguistic communication is a cooperative game, not a zero-sum game. Both players—assuming there are just two—benefit if they cooperate. They should not regard the other player as someone who is out to defeat them. The payoffs are for doing what everyone else does. The classic example is traffic: It does not matter which side of the road we drive on but it is extremely important that we all drive on the same side.

A common language is usually taken for granted, since locations, institutions and situations are associated with a certain language or variety as *the default choice* required by a cooperative game. By the population concerned, the default is not usually perceived as a choice at all. But it is a choice in the sense that alternative courses of action are possible, however unlikely. Many actions are carried out routinely, such as walking or shifting into gear when driving a car. A great deal in language behaviour, too, remains on a subconscious level. When we employ routines and enact default choices without thinking we allow our movements to follow treaded paths, as a matter of convenience. Default choices are choices, although they go largely unnoticed.

Societies and social groups define themselves and are recognizable in terms of their default choices. For example, in largely monolingual environments, multilingual

conversations tend to be perceived as uncooperative, while people in multilingual environments are more familiar with situations where speakers expect each other to understand several languages but use the one they speak best. In the event, for speakers to use a language that is not the same as that in which they have been spoken to may be readily tolerated not being perceived as uncooperative. Uncooperative behaviour is sanctioned, the most effective sanction being the refusal to understand a speaker. Speakers are active creative agents, able to choose their verbal means, but their choices are limited by the need to cooperate and the threat of sanctions.

Let us consider then some of the choices that are made in language and the social factors acting on them. A general division is between micro choices and macro choices. Micro choices concern structural features of language, macro choices entire codes.

Micro choices

Dialects

Dialect differentiation is known in all speech communities of any size. In industrialized urban societies horizontal geographical dialect differentiation has been reinterpreted as being ordered along a vertical axis of social stratification. People's social position influence the way they speak, whether they choose to use their local dialect or a speech form closer to the standard. Clearly, a standard variety is an artifact, but so is any other recognizable variety a speaker can choose. What the study of choice of dialectal features teaches us is that cooperation goes beyond establishing intercommunicability. Trudgill (1986: 39) notes that "in face-to-face interaction [...] speakers accommodate to each other linguistically by reducing the dissimilarities between their speech patterns and adopting features from each other's speech." The features in question are phonetic, morphological and syntactic. In urban, highly mobile societies mutual accommodation may lead to dialect levelling, but there is a lot of evidence to indicate that in the process dialect boundaries are redrawn rather than abolished. Homogenization is not the preferred choice.

Gendered speech

Next, sex and gender are equally well-known as determinants of linguistic variation, and like regional distinctions they are subject to speakers' choice. To mention but one example that is closer to the natural sex side than to the social gender side, voice pitch.

Ohara (1997) recorded natural conversations and reading sentences in Japanese and English by the same bilingual speakers. She found that women speak with a higher pitch in Japanese than in English, while men's pitch was the same for both languages. How deep a male voice is and how high a female one thus is to some extent subject to variation and socially conditioned choice.

The natural is subject to cultural modulation.

More generally, sex-specific and sex-preferential speech forms are artifacts. In a number of Asian languages such as Japanese and Korean these distinctions are so pronounced as to form “women's and men's languages”. Their function is explained by Ide and Yoshida (1999: 477) as follows: “The choice of one linguistic form over another reflects a perception of the structure of cultural understandings and represents the speaker's identity as a member of the society.[...] The appropriate linguistic choice has the effect of avoiding conflict or misunderstandings in the interaction.” The point to stress is that, while the avoidance of conflict and misunderstanding is undoubtedly a general principle of cooperation, there may be situations where speakers have reasons to breach this principle in the interest of pursuing other goals such as indicating non-acceptance of sex-differentiating conventions. Deliberate deviation from the treaded path is the main theme of the feminist critique of linguistic usage that has swept through many societies in recent decades.

In every particular case, the complex relationship between sex and speech behaviour involves a language that has been formed by many generations of speakers, as well as the ideological formation of that community's ethnolinguistic tradition. On both levels speakers make choices that reproduce or alter existing conventions, unwittingly or, in some cases, deliberately. The feminist critique of prevalent usage has been directed against accepting sexist attitudes underlying certain expressions. The changes that were enacted were very conspicuous and the speakers who first tried them out, who said he or she or used they as a pronoun with an antecedent in the singular, came across as uncooperative because they intentionally violated existing default choices. But eventually, and within a relatively short time, the campaign to reduce sexism in language in the English speaking world was very successful. The general point that follows from this example is this: Languages can be profoundly affected by deliberate choices of their speakers.

Age differentiation

Speech modulates across generations. Age-differentiated language use begins in infancy. In most societies that have been studied, babies are taught from the start that speech varies with speaker age. The means by which this message is communicated is parentese. While parentese does reflect certain features of early language, it also paves the way for age-differentiated speech in general. It has been demonstrated that young children are quite aware of, and capable to reproduce, the differences between the speech addressed to them and to adults (Steinberg, Nagata, Aline 2001). Parentese is conducive to the development of communicative competence in two ways, (1) in the earliest phase it facilitates language learning, and (2) it shows the youngest generation that members of the community are differentiated by age and that speech forms are to be chosen accordingly.

At the other end of the lifespan is the speech of the elderly. Except as an aspect of age-induced deteriorating abilities it has not received much attention. However, the ways in which the elderly are often spoken once again reveal the significance of age as a determinant of linguistic choice. They are in some ways a mirror image of parentese. Giles and his associates (Kemper 1994) have observed that speech forms addressed at the elderly do not so much accommodate the communication needs of their interlocutors as the speakers' ideas of these needs. In this regard, the characteristics of 'elderspeak', for example, slow production, simplified syntax, avoidance of difficult words, and exaggerated prosody, are reminiscent of other simplified speech registers such as those directed at babies, foreigners, and pets.

Sandwiched in between the languages of the very young and the very old are the languages of adolescents and adults. Characteristic features of adolescents' speech have often been described. Use of substandard, dialectal and vernacular forms, slang and innovative, often very short-lived expressions serves three main functions: (1) to appropriate the language for their own purposes; (2) to manifest group membership and construct a distinct identity; and (3) to indicate the speakers' willingness to resist the pressure to conform to societal norms.

Young and middle-aged adults form the dominant age cohort in terms of social strength in most societies investing their behaviour including speech with norm-setting potential. Adult language is the norm, as it were the default choice for all age groups. Yet, young and middle-aged adults are set off from the other age groups in various ways some of which are linguistically encoded. For example, in languages with

complex personal pronoun systems, such as Russian, French, and German⁴, the transition from adolescence to adulthood is often marked by a change of pronominal address.

The general lesson to be learnt from intergenerational linguistic diversity is that linguistic choices are driven among other things by beliefs and attitudes about age divisions and notions of age-specific suitability. The observable differences in the speech behaviour of co-existing generations manifest age cohort stereotyping and the time-depth of language. The former is a motor of language change as each new generation introduces innovations, while the latter prevents dysfunctionally rapid change because the individual needs to communicate with parents and children.

Politeness

It has been argued that languages differ in terms of how strongly socially encoded they are (Mühlhäusler, Harré 1990) and that strongly socially encoded languages, such as Japanese, Korean and Thai, provide a rich variety of polite expressions but at the same time are more restrictive with respect to their choice than weakly socially encoded languages, such as English (Ide and Yoshida 1999). This is a contentious issue, but that speakers employ various politeness strategies is incontrovertible. Almost all utterances have alternatives less or more polite, and every utterance can be judged against a standard of what is expected by the audience. Calibrating one's utterance to meet, exceed, or breach the standard is an essential part of social competence. Setting, social class, gender, age, power, and culture are the main factors speakers take into account in making their respective choices.

Macro choices

Code-switching

A major theme in code-switching research has been the question whether the mixing of, and alternating between languages and varieties is restricted by structural or social

⁴ Cf. Head's (1978) survey of pronominal address in 100 languages. Mühlhäusler and Harré (1990) offer a critical discussion of the sociolinguistic issues involved in personal pronouns which covers a wide canvas but is not always reliable.

conditions. Generally speaking, as soon as a structural restriction such as, for example, the bound-morpheme condition, was proposed, it has been invalidated by numerous counterexamples. Combining markedness theory with her influential Matrix Language Frame model, Myers-Scotton (1993a,b) has tried to capture both the structural and social conditions of code-switching, but competing notions persist. For instance, Muysken (2000) works with the concept of ‘suspension of grammar’. Once again, what is generally agreed is that speakers’ choices are the issue to explain. In code-switching research the notion of choice has come to higher prominence than in other fields of sociolinguistics, perhaps because it is so striking to the outside observer that code-switchers are continuously busy making choices.

Diglossia

Another area where this is also quite obvious and which borders on code-switching is diglossia. A relatively rigid domain separation between two varieties of the same language has been observed in a number of speech communities, for example, in India it is very old (Schiffman 1996), and in the Arabic-speaking world (Blau 1977). In my view, writing and literacy are crucial for the split to be brought about and to be sustained (Coulmas 2003), but the complex aetiology of diglossia cannot be discussed in the present context. What should be emphasized is that there is plenty of evidence, especially in fully literate societies such as German-speaking Switzerland, to show that diglossia is maintained not by accident but as the result of desires and norms upheld by the speech community.

Multilingualism

In many other multilingual settings codes are held apart, but speakers make language choices on a regular basis. These choices are motivated by the social meaning they carry. In some settings language choice is more negotiable than in others. For example, in a salesperson-customer encounter in a bilingual urban milieu⁵ such as Brussels or Montreal negotiating the language is a regular part of many interactions, whereas in institutional settings where the language is determined by rules of procedure individual choice is more limited. However, as individuals and as groups multilingual

⁵ For examples of negotiated language choice in Montreal cf. Heller (1992, 1995).

communities exploit the linguistic resources available which in the event comprise what are thought of as different languages. Multilingualism research has shown that the choices speakers make are not random but exhibit many regularities and hence explainable. ‘One system or two?’ is a question that has preoccupied psycholinguistic research into bilingualism for some time. From a sociolinguistic perspective the range of available options must be regarded in many cases as forming an integrated system which is perpetuated and adapted on the basis of individual cooperative choices much like a single language.

Pidginization

The cooperative nature of linguistic choice is most dramatically evidenced under very unpromising conditions where the speakers involved have no common language at their disposal. Betokening the intimate connection between choice and cooperation in language, a new language is then brought into existence, a pidgin. This only happens when interactants venture outside their territory and reference group and meet others, like them willing to communicate. Pidginization demonstrates how cooperative verbal behaviour develops in the face of extremely adverse circumstances. By choosing from their initially disparate expressive resources they must establish common ground. Although pidgins are characterized by great instability at first, that is, choices of low predictability, the cooperative nature of linguistic communication leads to incremental reductions of the range of possible choices and correspondingly increasing predictability. Rather than traditions that are carried on for tradition’s sake, pidgins are a new creative intertwining of hitherto unconnected linguistic materials and as such are more obviously than other languages bear the stamp of artefacts. Another important lesson to be learnt from pidginization is that language is the result rather than the prerequisite of cooperative action.

Language decline

One more topic needs to be mentioned in this brief review of sociolinguistic issues which has received considerable attention in recent years, declining languages. A great many languages are today spoken by elderly speakers only as the young choose to speak a language with a wider range. There is wide agreement among scholars that as a

result the pool of human languages will shrink significantly in the near future (Crystal 2000). Many linguists active in this field will deny that what they consider an unfortunate development is the result of choice. I consider this a political argument. If the notion that speakers are active agent who make choices is taken seriously it must be recognized that choice of action without full foresight and appreciation of the consequences and choice under duress is still choice. Norman Denison (1977) had a point when he asked: 'Language death or language suicide?' Whether or not linguistic diversity should be safeguarded as a valuable possession of humanity is a question unrelated to that of whether speech is a natural process beyond the speakers' control or the result of choice. The sociolinguistic phenomena I have reviewed in this paper suggest the latter.

Summary

Let me sum up the main points of this paper. Sociolinguistics distinguishes itself from other language sciences, notably from biolinguistics and theoretical grammar, by focussing on those traits of language that are noticeably variable and hence subject to choice. Variability in language means that speakers are able to adjust their speech to selected aspects of their environment. This has a number of implications.

- Speakers make choices from the variety of the expressive means offered in their environment.
- Their choices are subject to restrictions.
- Speech communities and smaller social groups are recognizable by virtue of the restrictions they place on the linguistic choices of their members.
- Membership is accomplished and maintained through cooperation.
- Speech behaviour is cooperative.
- Every language and language variety is the result of collective choice, that is, cooperative creation.
- Where a common language exists it restricts its speakers' choices. Where no such language exists one is created by virtue of interactants' choice.

References

- Axelrod, Robert. 1984. *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books.
- Blau, Joshua. 1977. The beginnings of Arabic diglossia: a study of the origins of Neoarabic. *Afroasiatic Linguistics* 4: 175-202.
- Chomsky, Noam. 2000. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, Florian. 2003. *Writing Systems. An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denison, Norman. 1977. Language death or language suicide? In: W. Dressler and R. Wodak-Leodolter (eds.), *Language death. International Journal of the Sociology of Language* 12: 13-22.
- Dhir, Krishna S. and Theresa Savage. 2002. The value of a working language. *International Journal of the Sociology of Language* 158, 1-35.
- Edwards, W. (ed.) 1992. *Utility Theories: Measurements and Applications*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Gumperz, John J. 1967. Language and communication. In: Bertram M. Gross (ed.) *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 373, 219-231.
- Head, B. F. 1978. Respect degrees in pronominal reference. In: J. H. Greenberg (ed.) *Universals of Human Language, Vol. 3, Word Structure*. Stanford: Stanford University Press.
- Heller, Monica. 1992. The politics of code-switching and language choice. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13: 123-142.
- Heller, Monica. 1995. Language choice, social institutions, and symbolic domination. *Language in Society* 24: 373-405.
- Ide, Sachiko and Megumi Yoshida. 1999. Sociolinguistics: Honorifics and gender differences. In: Natsuko Tsujimura (ed.) *The Handbook of Japanese Linguistics*. Oxford: Blackwell, 444-480.
- Kahneman, Daniel, P. Slovic and A. Tversky (eds.) 1982. *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemper, S. 1994. "Elderspeak:" Speech accommodation to older adults. *Aging and Cognition* 1, 17-28.
- Mühlhäusler, Peter and Rom Harré. 1990. *Pronouns and People. The linguistic construction of social and personal identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Muijsken, Pieter. 2000. *Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Myers-Scotton, Carol. 1993a. *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, Carol. 1993b. *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Ohara, Y. 1997. Shakaionseigaku no kanten kara mita nihonjin no koe no kōtei [High and low pitch of the voice of Japanese from the point of view of sociophonetics]. In: Ide Sachiko (ed.) *Josei no sekai* [The world of women]. Tokyo: Meiji Shoin, 42-58.
- Philological Society. 1978. *The Neogrammarians*. Oxford: Blackwell.
- Popper, Karl R. and John C. Eccles. 1977. *The Self and Its Brain. An argument for interactionism*. Berlin, London: Springer International.
- Schiffman, Harold. 1996. *Linguistic Culture and Language Policy*. London and New York: Routledge.
- Searl, John. 1984. *Minds, Brains and Science*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Steinberg, Danny D., Hiroshi Nagata, David P. Aline. ²2001. *Psycholinguistics. Language, Mind and World*. London: Longman.
- Trudgill, Peter. 1986. *Dialects in Contact*. Oxford: Blackwell.
- Wegner, Daniel. 2002. *The Illusion of Conscious Will*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

2. 応用言語学

言語能力の発達段階の記述について*

和田 朋子・長沼 君主

(東京外国語大学博士後期課程)

田中 敦英

(東京外国語大学博士前期課程)

はじめに

本研究の最大の目的は、TUFSS 言語モジュールで学習可能な言語すべてに共通する、言語能力の発達段階を記述する枠組みを開発することにある。このような言語能力の発達段階を記述する試みは、欧米ではいくつかの先行研究があるものの、日本においてはほとんど前例がないのが現状である。TUFSS 言語モジュールでは複数の異なる言語を学習することが可能であり、その開発において、それぞれの言語を使用する能力を共通の枠組みで評価し、その能力を説明することを可能にすることは、重大な課題である。そのため、本研究では、まず、ヨーロッパ、アメリカ、イギリス、カナダ各国における言語能力の発達段階を記述する枠組みを概観・比較し、言語能力の発達段階を記述するために必要な、言語能力の評価を行う際の観点を分析する。その上で、それらの観点を共通枠組みとして、既存の欧米の枠組みにもう一度当てはめ、その妥当性について検証する。また、各国の枠組みにおける発達段階を測定する試みを比較・分析することで、TUFSS 言語モジュールにおける到達度の評価方法の方向性についても考えていきたい。これらの分析をすすめることで、TUFSS 言語モジュールで学習可能な言語すべてに共通する、言語能力の発達段階を記述する枠組みを開発するための基礎が確立されることが期待される。

1. 既存の枠組みの比較・分析

TUFSS 言語モジュールにおける言語能力の発達段階を記述するために必要な、言語能力の評価を行う際の観点を分析するために、まずは既存の欧米の枠組みを分析した。その際には、各枠組みの能力記述の翻訳を行った。

1-1. The Association of Language Testers in Europe (ALTE) Framework

この枠組みは the Association of Language Testers in Europe によって開発された。ヨーロッ

* 本稿は、東京外国語大学語学研究所 2002 年度第 2 回定例研究会、2002 年 8 月 1 日（水）における報告を基にして執筆された。

パ各国の言語テストを客観的に記述し、相互のレベルの比較を可能とするものである。これには、EU 参加国間での労働者の移動を考慮し、そのなかで適切に言語能力を評価することが必要とされていることが背景にある。本枠組みの特徴として挙げられるのが、各国のテストの内容やタスクのタイプ、また、受験者のプロフィールを分析するなかで、学習者のパフォーマンスに基づいた **Can-do Statements** を開発したことにある。本枠組みには **Breakthrough Level** から始まり、**Level 1** から **Level 5** まで全 6 段階のレベルが存在するが、それらは 40 ものカテゴリーに区分される 400 もの **Can-do** 項目によって、学習者が遂行可能なパフォーマンスの記述がなされている。現在は 13 言語（カタロニア語、フランス語、ポルトガル語、ドイツ語、デンマーク語、ギリシャ語、スペイン語、オランダ語、イタリア語、スウェーデン語、英語、ノルウェー語、フィンランド語）にこの **Can-do Statements** が存在し、言語構造よりも、学習者のニーズに基づいた、パフォーマンスを基準としたレベルの段階付けを可能にしている。テストは、上記の言語にプラス 2 言語（アイルランド語およびルクセンブルク語）が存在し、4 技能による総合的なレベルを測定し、**Breakthrough** を除く 5 段階で判定を行っている。ただし、この枠組みは、開発者が次の **The Common European Framework** とほぼ同じであるため、これ以降の分析については **The Common European Framework** を分析対象とし、本枠組みについての分析は割愛することにした。

1-2. The Common European Framework

The Council of Europe によって、ヨーロッパにおける言語教育のシラバスやカリキュラム、テストやテキストなどの画一化を目的として開発された。大きな特徴として、学習者がコミュニケーションの手段として言語を用いる際に、何を学ぶべきかを記述していることが挙げられ、同時に、関連する知識や技能、コミュニケーションの場面やタスクについても記述している。レベルは、6 段階をツリー構造（**A1/A2**・**B1/B2**・**C1/C2**）により記述し、柔軟性を持たせると同時に、一般の利用者にもわかりやすい記述としている。記述されている技能は、**Understanding**（**Listening** と **Reading** に分かれる）、**Speaking**（**Spoken Interaction** と **Spoken Production** に分かれる）、**Writing** の 5 技能に分けられ、それぞれ言語が使用される状況において想定されるパフォーマンスを各レベルごとに記述している。15 言語（バスク語、ハンガリー語、カタロニア語、イタリア語、チェコ語、ポーランド語、オランダ語、ポルトガル語、英語、フランス語、スペイン語、ガリシア語、スウェーデン語）に **Self-Assessment Check List** が存在し、学習者は 5 つの技能をそれぞれ自己評価、他者評価により測定すると同時に、**DIALANG** という、**Can-do Statement** に基づいたより客観的な自己診断式のテストの結果とあわせて、各自の言語能力が判断されるようになっている。この結果は **Language Passport** という書類に言語ごとおよび技能ごとに記載され、所持者の言語資格を補完するものとして働くと同時に、学習の指針としても活用されている。

1-3. American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines

1950年代に主にアメリカの国家(軍事)機関によって開発された the Interagency Language Roundtable (ILR) をもとに、1986年に ACTFL がアカデミックな文脈においての外国語能力を評価するための記述として作成した枠組みである。主な特徴として、能力記述が実際の言語活動を記述することによってなされていることが挙げられる。レベルは4技能それぞれに対して10段階存在するが、対象とするすべての言語に能力記述が存在するわけではない。例えば、スピーキングの評価方法は Oral Proficiency Interviews (OPI) と呼ばれる20~25分程度の会話による面接で行われ、英語や日本語を含む38言語が対象である。OPIにおいては、会話はすべてテープに録音され、面接官と採点官が異なるということが特徴的とされているが、これはOPIを基に日本で開発された Standard Speaking Test (SST)においても、採用されている形式である。

1-4. The National Curriculum for England

本枠組みはイングランドの初等・中等教育(5-16歳)の学習内容を定めるためにつくられた、いわゆる指導要領のようなものである。これより、イングランドは国内中等教育機関の教育内容を統一することが可能になった。つまり、イングランドはこれにより、国内のシラバスや教材の画一化を試みたのである。カリキュラムの構成およびレベルの記述については、まずは対象者である Key Stage 3 と呼ばれる学習者(11-14歳)と Key Stage 4 と呼ばれる学習者(14-16歳)の学年を通して習得すべきである知識・技能・理解についての概観が記述され、その後、それらがどのような場面や活動を通して学習されるべきかについて記述されている。次に、それぞれの Key Stage 別に、少し具体的な目標が記述され、最後に4技能別に9つのレベルに区切った到達目標が Can-do Statements により記述されている。対象言語は36言語ある。

1-5. Canadian Language Benchmarks

本枠組みはカナダの移民に対する言語政策が出発点となり、英語教育機関にとっては、言語能力の評価の統一基準の獲得およびカリキュラム作成時の目安として、学習者にとっては、自身の英語力の認識・証明のために使用されることを目的として開発された言語能力記述である。英語とフランス語のみ存在しており、レベルについては4技能別に、3段階12レベルが設定されている。特徴的な点として、評価の際に、それぞれのレベル・技能別にタスクが課され、タスクの遂行を通して各レベルへの到達度を測定する仕組みになっている点があげられる。これらのタスクは社会的機能、指示的／情報の書写・再生機能、説得的／事務的・商用的機能、情報伝達の機能の4つの機能に分類され、それぞれにタスクの具体例が挙げられている。評価の際には、発信技能(Speaking および Writing) はタスクを遂行する際の総合的評価および分析的評価を総合的に判断して、受信技能(Listening および Reading) はタスクを用いた問題の正答率により判断される。

2. 到達度の記述観点の分析

既存の言語能力記述の枠組みを分析した結果、言語能力の到達度を記述する観点として必要なことが2つわかった。ひとつは、言語能力の記述は、言語構造ではなく、言語活動に基づく、つまり欧米の枠組みのほとんどで採用されている **Can-do Statements** に基づく到達度を示すものである必要があるということである。もうひとつは、細かい能力記述のみでなく、それぞれのレベルに特徴的な能力の全体記述、つまり、タスクによる能力の評価が必要であるということである。そこで、本研究では、TUFS 言語モジュールにおける言語能力の発達段階を記述するために必要な観点を分析するために、既存の各枠組みにおけるレベルの記述を構成する分析的観点を抜き出し、共通の枠組みを提示することにした。

2-1. 発達段階記述のための観点的探索

既存の言語能力記述の枠組みから、その発達段階を示す観点を抜き出すために、まずは記述されている文章を比較し、それぞれの枠組みの内および間で、能力の段階を示すために共通に用いられている基準や観点を抜き出した。それぞれの記述が一定の形式の沿っているわけではなく、システマティックに観点を認識するのは困難ではあったが、記述内容を注意深く読み比べた結果、すべての枠組みの間で共通の観点としては **appendix 1** のようなものが明らかになった。

これらの観点は大きく分けて言語の形式に関するものと内容に関するものに分けられる。形式に関するものは、言語そのものの正確さや流暢さ、複雑さなどが上げられる。また、内容に関するものとしては、話題や場面などが挙げられる。その他に、言語使用をどのように補完するのかを示す方略や、言語の処理能力を示す理解度などが挙げられた。ただし、表からもわかるように、4 技能すべてにわたり当てはまる観点もあれば、受信能力または発信能力のどちらかにあてはまる観点などもあり、これらはあくまでも既存の枠組みから抜き出したものであることから、これを実際の言語活動と比較し、妥当性を検証する必要があることは今後の課題である。

2-2. 発達段階記述のための観点的検証

それぞれの既存の言語能力記述の枠組みから、それらに共通の発達段階を示す観点を抜き出すことができたため、次に、それらの観点が、それぞれの枠組みでどのレベルにあたるのかを検証することになった。その結果が **appendix 2**（一部抜粋）である。このことにより、異なる枠組みを同じ観点で比較することが可能になり、それぞれの観点における各レベルでの具体的な行動やタスクによる発達段階の把握が可能になった。これを参考にして、将来的には TUFS 言語モジュールにおける言語能力の発達段階の記述のたたき台が作成されることになる。

この時点で議論になった点として、既存の枠組み間でのレベルの記述の違いが挙げられる。ひとつは、レベルの段階分けについてある。既存の枠組みの中には、レベルの段階を

足し算的に、初心者から段階があがるに従って何ができるようになっていくかを記述する方法をとっているものと、レベルの段階を引き算的に、ネイティブ話者と比べて何がまだできないかを記述する方法をとっているものがあった。また、初期レベルと最終レベルの記述について、初期レベルは何もできない「ゼロ」のレベルとしてしまうのか、また、最終レベルは「ネイティブと同じ」レベルとするのかという議論もあがった。これらの検討も、今後、TUFs 言語モジュールの発達段階の記述を開発していく上では、さらなる課題である。

3. 発達段階の評価方法

1)では、既存の枠組みについて、評価方法も含めて概観をしたが、それらをまとめると、発達段階の評価の方法としては、1) チェックリストによる自己評価 (Self-assessment)、2) タスクによる他者評価、3) テストによる客観的評価、の3つの形態が可能であることがわかった。1)については、The European Common Framework の Self-assessment Checklist が代表的であり、このような Can-do Statements の開発および、それをベースとした自己評価の形態は TUFs 言語モジュールも目指すべき方向性である。2)については、Canadian Benchmarks におけるタスクによる技能達成の評価基準の設定や、The National Curriculum for England における portfolio の利用やタスク設定のアプローチ法などが非常に参考になる評価方法である。3)については、ACTFL Guidelines をベースとしたインタビューテストが代表的であるが、特に SST についてはすでに日本人学習者向けとして開発されていることもあり、そのレベル評価基準に注目したい。

また、TUFs 言語モジュールは WBT 教材であることも考慮し、WBT 教材という特徴から到達段階の評価を考えると、1)のようなチェックリストによる自己評価は、WBT 教材との親和性も高く、客観的な記述を与えることにより、より信頼性の高い指標を得るとともに、具体的な学習目標を与えることができることが期待される。また、2)のようなタスクに基づいた評価は、WBT 教材を用いながらの継続的評価を考えると実用的であり、タスクの到達度をチェックする設問（つまり Can-do statements）を設けることにより、実現が可能となるだろう。

4. 今後の研究課題

本研究では、既存の言語能力記述の枠組みから、その発達段階を示す観点を抜き出し、その観点により、既存の枠組みの発達段階の記述の再構成を試みた。このことにより、TUFs 言語モジュールにおける各言語に共通となる言語能力の到達度を記述する際の可能性を模索した。今後は、この共通の枠組みにおける観点および到達度の整理を行うとともに、各モジュールと連動した具体的な評価観点および評価方法の検討、および共通の枠組

みでの各観点と実際の Can-do リストやタスクとの関連の考察を継続していきたいと考えている。

Appendix 1
到達度共通枠組み技能間比較

| | Listening | | | | Speaking | Reading | | Writing |
|--------------|-----------|-------------|---------------|----------------|----------|---------|----------------------|-----------------|
| 言語 | 明瞭さ | 明瞭さ | 縮重/邪魔/重いよどみ | | | 明瞭さ | 文字 レイアウト | |
| | 流暢さ | 簡略化 | 繰り返し/ポーズ/重い換え | 流暢さ | | | | |
| | | | 母語とのスイッチ | 言いよどみ/ポーズ/言い直し | | | | |
| | | 長さ | 時間 | 長さ | | 長さ | 分量 | 長さ |
| | 正確さ | 速さ | | | | | | |
| | | | | 音声 | | | つづりのルール 音声との一致 | |
| | 複雑さ | | | 文法 | | | 文法 | |
| | | 語い表現 | なしみ | | | 語い表現 | なしみ | |
| | | 構造 | 一貫性/前後関係/結束性 | 構造 | | 構造 | 一貫性/前後関係/結束性 | 一貫性/前後関係/結束性 |
| | | 長さ | 理解可能な単位 | 長さ | | 長さ | 理解可能な単位 | 作文可能な単位 |
| 多様性 (適切さ) | 音声 | 方言 レジスター | 文体 | | 文体 | | フォーマリティ スタイル | フォーマリティ スタイル |
| | その他 | 時制 | | | | 時制 | 文字 文字の階別 音との対応 | 句読点・記号・インデント |

| 内容 | 話題 | 話題 なしみ 興味 具体性 日常性 | 話題 なしみ 興味 具体性 日常性 | 話題 なしみ 興味 具体性 日常性 | 話題 なしみ 興味 具体性 日常性 |
|-----|----------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| | 場面 | 場面 | 場面 | 場面 | 場面 |
| | 知識 | 背景知識 文脈 文化知識 | 有無 必要性 有無 | | |
| | 機能 媒体 | 発話機能 対面性 メディア テキストタイプ | 有無 | 機能 メディア | |
| 方略 | 産出 | | 産出 意味の明確化 | 産出 演繹・帰納的読みの選択 検索読み | 産出 リライティング 読み手への配慮 |
| | 補償 | | 補償 ジェスチャー 聞き手からの配慮 母語 | 補償 背景知識の利用 繰り返し読み 辞書 参考書 | 補償 辞書 参考書 読み手への配慮 |
| 理解度 | 深さ | 詳細度 推測度 安定度 自動化 | | 詳細度 推測度 速さ | |
| | 処理 | 努力(意図) | | 書き手の目的・立場など | |
| | | | | | |

Appendix 2
到達度共通枠組み (比較表)
Listening

| | | Lv1 | Lv2 | Lv3 | Lv4 | Lv5 | Lv6 | Lv7 | Lv8 | Lv9 | Lv10 | Lv11 | Lv12 |
|-----------------|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| 言葉 表現 なじみ | 語彙 | | | | | | | | | | | | |
| | 表現 | | | | | | | | | | | | |
| | なじみ | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| 長さ | 理解可能な 単位 | | | | | | | | | | | | |
| | 長さ | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| 長さ | 時間 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

| | Lv1 | Lv2 | Lv3 | Lv4 | Lv5 | Lv6 | Lv7 | Lv8 | Lv9 | Lv10 | Lv11 | Lv12 |
|-----|------|-------|----------|--------|----------|------|-----|-----|-----|------|------|------|
| 速さ | ゆっくり | | 通常よりゆっくり | | | 速い | | | | | | |
| | | | 通常よりゆっくり | | | | | | | 速い | | |
| | | ゆっくり | り | | | | 通常 | | | | | |
| | | | | ゆっくり | 通常よりゆっくり | | | 通常 | | | | |
| 明瞭さ | なし | | ほとんどなし | | | | | | | | | |
| | | | なし | | | | | | | | | |
| | | なし | | | ほとんどなし | | | | | | | |
| | | | なし | | | 多少あり | | | | | | |
| 簡略化 | 頻繁に | | | 時折 | | | | | | | | |
| | | 頻繁に必要 | | 部分的に必要 | | | 不要 | | | | | |
| | | 頻繁に必要 | | | | | | | | | | |
| | | | | 時折必要 | | | | | | | | |

| | Lv1 | Lv2 | Lv3 | Lv4 | Lv5 | Lv6 | Lv7 | Lv8 | Lv9 | Lv10 | Lv11 | Lv12 |
|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| 母語との スイッチ | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| 一貫性/ 前後関係 (結束性) | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| 構造 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| 言語 構造 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| 音声の 多様性 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

| | Lv1 | Lv2 | Lv3 | Lv4 | Lv5 | Lv6 | Lv7 | Lv8 | Lv9 | Lv10 | Lv11 | Lv12 |
|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| 時制 | Eu | | | | | | | | | | | |
| | US | | | | | | | | | | | |
| | UK | | | | | | | | | | | |
| | Ca | | | | | | | | | | | |
| 内容 | Eu | | | | | | | | | | | |
| | US | | | | | | | | | | | |
| | UK | | | | | | | | | | | |
| | Ca | | | | | | | | | | | |
| 興味 | Eu | ある | | | (ない) | | | | | | | |
| | US | | | | | | | | | | | |
| | UK | | | | | | | | | | | |
| | Ca | | | | | | | | | | | |
| 具体性 | Eu | | | | | | | | | | | |
| | US | | | | | | | | | | | |
| | UK | | | | | | | | | | | |
| | Ca | | | | | | | | | | | |
| 日常性 | Eu | | | | | | | | | | | |
| | US | | | | | | | | | | | |
| | UK | | | | | | | | | | | |
| | Ca | | | | | | | | | | | |

| | Lv1 | Lv2 | Lv3 | Lv4 | Lv5 | Lv6 | Lv7 | Lv8 | Lv9 | Lv10 | Lv11 | Lv12 |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| 場面 | 身近 | 日常 | 身近 | 日常 | 日常 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| Eu | | | | | | | | | | | | |
| US | | | | | | | | | | | | |
| UK | | | | | | | | | | | | |
| Ca | | | | | | | | | | | | |
| 内容 | Lv1 | Lv2 | Lv3 | Lv4 | Lv5 | Lv6 | Lv7 | Lv8 | Lv9 | Lv10 | Lv11 | Lv12 |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| Eu | | | | | | | | | | | | |
| US | | | | | | | | | | | | |
| UK | | | | | | | | | | | | |
| Ca | | | | | | | | | | | | |
| 背景知識 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| Eu | | | | | | | | | | | | |
| US | | | | | | | | | | | | |
| UK | | | | | | | | | | | | |
| Ca | | | | | | | | | | | | |
| 必要性 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| Eu | | | | | | | | | | | | |
| US | | | | | | | | | | | | |
| UK | | | | | | | | | | | | |
| Ca | | | | | | | | | | | | |
| 文化 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| Eu | | | | | | | | | | | | |
| US | | | | | | | | | | | | |
| UK | | | | | | | | | | | | |
| Ca | | | | | | | | | | | | |

| | | Lv1 | Lv2 | Lv3 | Lv4 | Lv5 | Lv6 | Lv7 | Lv8 | Lv9 | Lv10 | Lv11 | Lv12 |
|--------|----|-------|-------|-------|-----|-------|--------|-----|-------|-----|-------|-------|------|
| メディア | 対面 | | | | | | | | | | | | |
| | Eu | 聞き取れる | | | | | | | | | | | |
| | US | | 聞き取れる | | | | | | | | | | |
| | UK | 聞き取れる | | | | | | | | | | | |
| | | Ca | | | | | | | | | | | |
| アナウンス | Eu | | 聞き取れる | | | | | | | | | | |
| | US | | | | | 聞き取れる | | | | | | | |
| | UK | 聞き取れる | | | | | | | | | | | |
| | Ca | | | | | あり | | | | | | | |
| 電話 | Eu | | | | | | | | | | | | |
| | US | | | | | 聞き取れる | | | | | | | |
| | UK | | | | | | 聞き取れない | | | | | | |
| | Ca | | | | | | | | 聞き取れる | | | | |
| TV/ラジオ | Eu | | | 聞き取れる | | | | | | | | | |
| | US | | | | | | | | | | | | |
| | UK | | | | | | | | 聞き取れる | | | | |
| | Ca | | | | | | あり | | | | | | |
| 映画 | Eu | | | | | 聞き取れる | | | | | | | |
| | US | | | | | | | | | | 聞き取れる | | |
| | UK | | | | | | | | | | | 聞き取れる | |
| | Ca | | | | | | | | | | | | |

| 内容 | テキスト タイプ | 対話 | | | | | | | | | | | | |
|-----|-------------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|
| | | | Lv1 | Lv2 | Lv3 | Lv4 | Lv5 | Lv6 | Lv7 | Lv8 | Lv9 | Lv10 | Lv11 | Lv12 |
| 理解度 | 詳細度 | 物語 | | | | | | | | | | | | |
| | | | Eu | | | | | | | | | | | |
| | | | US | | | | | | | | | | | |
| | | | UK | | | | | | | | | | | |
| | | 描写 | Ca | | | | | | | | | | | |
| | | | Eu | | | | | | | | | | | |
| | | | US | | | | | | | | | | | |
| | | | UK | | | | | | | | | | | |
| | | 対話 | Ca | | | | | | | | | | | |
| | | | Eu | | | | | | | | | | | |
| | | | US | | | | | | | | | | | |
| | | | UK | | | | | | | | | | | |
| | | 物語 | Ca | | | | | | | | | | | |
| | | | Eu | | | | | | | | | | | |
| | | | US | | | | | | | | | | | |
| | | | UK | | | | | | | | | | | |
| | | 描写 | Ca | | | | | | | | | | | |
| | | | Eu | | | | | | | | | | | |
| | | | US | | | | | | | | | | | |
| | | | UK | | | | | | | | | | | |
| | | 対話 | Ca | | | | | | | | | | | |
| | | | Eu | | | | | | | | | | | |
| | | | US | | | | | | | | | | | |
| | | | UK | | | | | | | | | | | |

TUFS 言語モジュールにおける シラバスデザイン

長沼 君主

(清泉女子大学文学部)

本発表は TUFS 言語モジュールの構築にあたり、その基幹をなすシラバスデザインの設計にあたって、既存のシラバス理論におけるシラバスの類型を概観し、TUFS 言語モジュールにおけるシラバスの設計にあたっての示唆を投げかけるものである。

1. シラバスの類型論とシラバスデザイン

シラバスとは、教授もしくは学習すべき項目 (items) を「選択」 (selection) し、「配列」 (grading) したものと定義されるが (Nunan, 1988), 何を項目として選択するか、どのように配列するかによって、様々な分類が可能となる。Allwright (1997) は内容 (content), 内部構造 (internal organization), 提示様式 (manner of presentation) の 3 つの観点からシラバスを分類したが、前者の 2 つは選択と配列の仕方に対応していると思われる。内容の観点からは、後に詳述するが、構造シラバスや機能シラバスといった分類が可能であり、内部構造の観点からは、Dubin and Olshtain (1986) があげているように、モジュール (modular), マトリックス (matrix), ストーリーライン (story-line format) などに基づいた配列の仕方が考えられる。最後の提示様式は、どのように学習者に対して提示されるかといった観点からの分類であるが、統合的 (synthetic) か分析的 (analytic) か、問題解決型 (problem-solving) か問題提起型 (problem-posing) かなどといった分類が可能である。

統合的なアプローチがよいのか、分析的なアプローチがよいのかに関する議論は、これまでにも様々な形でされてきたが、言い方を変えれば、形式的 (formal) なのか、機能的 (functional) なのかと考えることもできる。Yalden (1987) によると、統合的か分析的かという二分の仕方は、Wilkins (1976) に見ることができるが、似たような分類は他でも見られ、Mackey (1977) では構造的 (structural) なのか文脈的 (contextual) といった分け方、Canale & Swain (1980) では、文法的 (grammatical) なのかコミュニケーション的 (communicative) なのかといった分け方をしているとする。これらに共通する特徴をまとめると、統合的アプローチでは、学習者に要求される作業が、与えられた構造なり文

法なりを組み立てて、ある発話を形成するといった点であり、分析的アプローチでは、学習者にはコミュニケーションで文脈的な発話が与えられ、それを学習者自身が分析し、体系づけていくといった点であろう。すなわち、前者はボトムアップ的なアプローチであるのに対して、後者はトップダウン的なアプローチであるということもできるだろう。視覚的に表現すれば、ばらばらのものを組み立てるのか、まとまったものをばらばらにするのかといった違いである。

別の視点からは、形式 (form) と意味 (meaning) とのいずれに焦点を当てるのかといった違いとも取れるが、これはいずれか一方だけに焦点を当てるといった、二律背反的なものであると考えるよりは、どちらにより比重を置くのかといった段階的なものと考える見方が、近年では優勢である。このような考え方は、コミュニケーションなタスクを用いながら、形式にも注意を促すといった、「フォーカス・オン・フォーム」 (focus on form) というアプローチとして知られている (Doughty & Williams, 1998)。Krahnke (1987) は様々なシラバスを焦点化の度合いにより、形式と意味の軸上に並べている。

「形式」焦点 (focus on forms)



「意味」焦点 (focus on meaning)

図1 「形式－意味」焦点の間におけるシラバスの位置づけ (Krahnke, 1987 より)

このようにシラバスは、いくつかの観点から分類が可能であるが、以下では「分析的－統合的」観点から、既存のシラバス进行分类し、紹介していく (cf. Breen, 1987a, 1987b; Nunan, 1988; White, 1988)。

2. 統合的シラバスデザイン

統合的 (synthetic) デザインのシラバスは、結果志向 (product-oriented) であり、何を学習すべきか (what to learn) に着目したシラバスである。構造 (structural) シラバスに代表されるように、文法ルールを覚え、自らルールを組み合わせる (統合する) ことにより発話する。場面 (situational) シラバスや機能 (functional) シラバスは、一見すると分析的アプローチに属するよう見え、当初はそうのように考えられていたが、機能表現や、場面に適した語彙などを覚え、適切な発話を作り出す点では、統合的なアプローチ

を取っているものと考えようになった。この分類に当てはまるシラバスとしては、他にも概念 (notional) シラバス、技能 (skill-based) シラバス、語彙 (lexical) シラバスなどがある。

構造 (structural) シラバスは、文法 (grammatical) シラバスとほぼ同義であるが、伝統的な教授法に代表的なシラバスである。このシラバスでは、言語構造を体系的に学ぶことができ、限られた構造から無限の文を生み出すことができることに特徴がある。その際には、構造の複雑さや中間言語研究などにより明らかになっている習得順序に関する仮説から、どのように提示順序を決定するかが重要となる。また、正確さ (accuracy) と流暢さ (fluency) の問題もあり、構造の提示と習得に重きが置かれるあまり、正確さに比重が置かれがちであるという批判もあるため、バランスが必要となる。

構造シラバスと同じく昔から存在するシラバスとしては、場面 (situational) シラバスがあるが、これは特定の場面における語彙や表現を扱うシラバスであり、ある場面で使われる語彙や表現の包括的な学習が可能となる。文脈に基づいた即戦的な表現を学ぶことができる点も特徴であるが、無限にある表現をカバーするのは難しく、限られた知識からどのように文を組み立てていくかが、コミュニケーションの鍵となる。また、言語構造の複雑さへの配慮がない点も指摘されるところであり、後に述べる機能シラバスと同様に、旅行に際しての表現集のような感じを免れ得ず、総合的な学習を前提としたシラバスとして機能させるには、様々な工夫が必要となってくる。

概念 (notional) シラバスは、これらに対して、形式に対して意味 (semantics) を重視したシラバスである。Wilkins (1976) では概念 (notion) は、意味文法 (semantico-grammatical) と伝達機能 (communicative function) のカテゴリーに分類されたが、前者がいわゆる「概念」、後者が「機能」を示し、両者は意味を扱っているという点で共通している (Johnson & Morrow, 1981)。Finocchiaro & Brumfit (1983) は概念 (specific notions) を機能 (function) と場面 (situation) の合わさったものと定義しているが、時間や空間の表現など、機能では扱われないような概念的なものを体系的に扱うことができるのが特徴である。より一般的な概念は、場面シラバスにおける語彙に近いようなものとなり、機能シラバスと共に、概念・機能シラバスとして、補完的に用いられることが多い。

それでは、これまでも言及されてきている機能 (functional) シラバスはというと、言語の伝達機能を扱ったシラバスであり、後述するコミュニカティブシラバスにおいて特徴的に用いられている。具体的なシラバスとしては、語用論に影響を受けた Wilkins (1976) の概念カテゴリーのうち、機能に関する部分を、Munby (1978) がマイクロ機能 (micro-function) として取り上げたものが有名である。機能シラバスにはその他にも、van Ek (1973, 1975, 1976) がヨーロッパ評議会の依頼を受け、Threshold Level の言語を編纂する中で作りあげたリストなどもあり、機能の分類と具体的な表現の難易度の設定が鍵となってくる。概念・機能シラバスはどのように言語が学ばれるかに言及をしてい

ない (Paulston, 1981) といった批判もあり、結局、場面シラバスと同様に表現集で終わってしまう可能性が否めない。

近年になって出てきたシラバスの中で、同様に語彙や表現に焦点を当てているものの、異なったアプローチをとっているのが、語彙 (lexical) シラバスである。Willis (1990) はバーミンガム大学の Cobuild Project において生まれたコーパスデータの解析による語彙の頻度やコロケーション情報をベースとしたシラバスを作っており、また、Lewis (1993, 1997) は従来の文法でなく、語彙を中心としたチャンクを重視したレキシカル・アプローチを提唱しているが、コロケーションやチャンクといった相互の結びつきをもとにした学習が可能となっている (cf. Crombie, 1985)。こういった語彙を中心としたシラバスは、SLA 研究における語彙エラーの方が文法エラーよりも頻度が多く、また、内容の推測ができなくなるため、コミュニケーションの障害となりやすい (cf. Gass & Selinker, 1994) という知見にも合致しており、文法を中心としたシラバスとはまた違った語彙からのアプローチの必要性はあるだろう。

技能 (skill-based) シラバスはまたこれらとは異なったアプローチのシラバスであり、言語行動を下位技能として分類したシラバスとなっている。Munby (1978) における、下位技能リストに影響をうけて、Johnson (1996) が提唱したものであり、概念や機能も一般化が図れる限りにおいて下位技能の一部として含まれる。「何ができるか」 (what you can do) ではなく、「どのような条件でできるか」 (in what conditions, you can do it) を重視 (processing conditions) しているところに特徴がある。

3. 分析的シラバスデザイン

統合的 (synthetic) デザインのシラバスが、結果志向 (product-oriented) であり、何を学習すべきか (what to learn) に着目したシラバスであったのに対して、分析的 (analytic) デザインのシラバスは、プロセス志向 (process-oriented) であり、どのように学習するか (how to learn) に着目したシラバスである。このカテゴリーに属するシラバスとしては、過程 (process) シラバス、手続き (procedural) シラバス、課題 (task-based) シラバス、内容 (content-based) シラバスなどがあるが、いずれも提示された言語教材用をいかに自分で分析し、中間言語的なルールを発見していくかが重要となってくる。

過程 (process) シラバスは、グループ討論により学習内容を決定していくシラバスであり、提示された内容シラバスを、グループで分析評価し、最終的な学習内容を決めていくところに特徴がある (Breen & Candlin, 1980; Breen, 1984; Candlin, 1984)。そして、その過程でおこる交渉や問題解決や意志決定を重視し、結果、個人の学習スタイルや好みを考慮したものとなっている。

手続き (procedural) シラバスは、1979 年にインドで始まった Bangalore Project で、Prabhu により実施された (Prabhu, 1984, 1987)。知的に高度だが取り組み可能なタスク

に基づくシラバスであり、事前タスク（Pre-task）により能力と難易度のバランスをみて、最適な難易度のタスクを与えることにより、知的好奇心や達成への欲求を引き出すことを特徴としている（Johnson, 1982）。

上記の 2 つのシラバスは、運営の仕方に特徴があるが、ベースとなっているのは、内容シラバスや課題シラバスである。その内の課題（task-based）シラバスは、近年、注目されているアプローチであるが、ニーズ分析とタスクの段階付けに基づいたシラバスに特徴がある。機能リストに基づいたコミュニケーションシラバスでは、意味を重視しつつも、学習者がコミュニケーションにおいて、機能をどう組み立てるのかはあいまいであり、実際のコミュニケーション場面に基づいた課題解決をしていく中で、意味のある文脈の中で言語形式に注意を向けさせる（Focus on Form）ことが必要となってくる（Long, 1985; Long & Crookes, 1992）。

内容（content-based）シラバスは、言語を使って何かを学ぶといった内容ベースのシラバスであり、テーマ（theme）や話題（topic）など、言語をそのものではなく、言語を使って（with language）何かを学ぶことに焦点をあてた活動を行う。課題や活動を終えることは重視されず、その過程で言語を使うことが重視され、イマージョン教育に特徴的にみられる（cf. Mohan, 1986; Melrose, 1991）。

4. TIFS 言語モジュールシラバスデザイン

これらの統合的、分析的なシラバスは単独で用いることもできるが、いくつかを組み合わせ、最適なシラバスを構築することも可能である。その際には、何をどのように教えるかといったシラバスデザインもさることながら、シラバス全体をどのように整合性のある形で設計するかといった点が重要となってくる。そこで、そのような全体の設計に関する視点を提供するシラバスデザインとして、コミュニケーションシラバス、プロポーショナルシラバス、モジュールシラバス、多次元シラバスの 4 つの視点を紹介し、TIFS 言語モジュールにおけるシラバスデザインのあり方を考えていきたい。

コミュニケーション（communicative）シラバスの特徴は、コミュニケーション場面におけるニーズ分析に基づいたシラバスの構築をするところにある（cf. Munby, 1978; Johnson, 1982; Yalden, 1983; Hutchinson & Waters, 1987）。コミュニケーションの目的や場面の他、学習者の役割やレベルなどを、ニーズ調査（needs survey）により分析した後で、それらの情報に基づいてシラバスを構築し、その後も積極的にニーズに基づいたシラバスの評価を行う。TIFS 言語モジュールでも、それぞれのモジュールにおいて、学習者のニーズを反映したシラバスの構築を行い、その後の継続した評価に基づいた細かな修正をしていくかどうか重要となってくるだろう。とりわけ、e-learning 教材としての性質を考えると、このような学習者とのインタラクションに基づいたサイトの更新作業は、骨子に関わる部分であろう。

一方、プロポーショナルシラバスは形式と意味のバランスを変えながらのシラバス構築が特徴である。

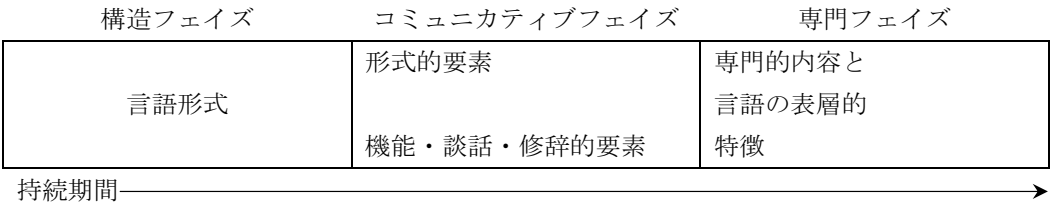


図 2 プロポーショナルシラバスにおける形式と機能のバランス (Yalden, 1983 より)

プロポーショナルシラバスでは、形式と機能ではどちらかだけに焦点をあてるのではなく、学習の段階に応じて、比率のバランスを変えていくことが重要となってくる。e-learning 教材としての特性を考えた際に、ニーズに基づき学習者に完全にコントロールをゆだねた学習形態だけでなく、こちらである程度このようなバランスをコントロールした学習モデルの提示が重要となるだろう。

TUFS 言語モジュールでは、会話、発音、文法、語彙といった教授内容のデザインに、モジュール (modular) シラバスの考え方を取り入れているが、モジュールシラバスでは、コミュニケーション上の必要に応じた学習ができるように、項目の選択のみで、順序づけがされていないのが特徴である。その際には、次の項目の学習に必要もしくは関連した文法や機能の情報と、テキストや補助教材へのレファレンス情報があることが重要となり、コアとなる文法や機能項目をリスト化し、テキスト中での出現をチェックし、チャートを作るなどの工夫が必要となってくるだろう (Shaw, 1982; Estaire, 1982)。

このようなモジュール的なシラバスのデザインはそもそも多次元的であるとも言えるが、多次元 (multidimensional) シラバスでは、コースが進むにつれて学習内容の焦点が変化しうる可変的なデザインが特徴である。コースの一部ではある場面に適した言語形式を学び、ある部分では機能を重視して言語を学ぶといったように、項目選択の基準が学習段階に応じて変化し得る (Johnson & Morrow, 1981)。ただし、ヨーロッパ評議会の Threshold Level の枠組みの開発における unit/credit system で、共通部分 (common core) が設けられているように、ニーズに関わらず学習の必要がある項目を選定するなどの工夫も取る必要があるだろう (van Ek, 1973)。ニーズに応じた柔軟なコース設定も重要であるが、その言語を学ぶにあたって必須となる基礎的な部分と、ニーズに応じた応用的な部分とを切り離して考えるのは有効であろう。

5. まとめ ～会話モジュールにおける機能シラバスの構築にあたって～

現在のところ発音 (pronunciation) モジュールとともに先行して開発されている会話 (dialogue) モジュールでは、機能シラバスを中心とした設計となることが決まっているわけだが、これらのことを考慮した機能シラバスとはどのようなものになるだろうか。機能の選択にあたっては、既存の機能分類の理論的枠組みを参考に開発者サイドが参照する多次元的な機能分類を作成した後に、既存の機能リストにおける機能を理論的枠組みから評価し、学習者のニーズに応じた機能選択を行い、それらを理論的枠組みの上でマッピングするといった作業が必要となる。モジュールシラバスとしての性質を考えると、厳密な意味での配列は求められず、学習者のニーズに応じた選択が可能のように提示をするべきであるが、その際には、選択された機能をユーザー側にわかりやすいようにネーミングし、階層的な分類を行い、目的とする機能の選択を容易にする工夫も必要となる。機能の分類としては、機能の性質からみた理論的な分類の他、コミュニケーション上の必要上からの分類など、学習者にとって学習のモデルとなり、機能そのものの理解を深めるような分類を考える必要がある。

また、学習に際しては、機能のレファレンスをダイアログに埋め込み、相互参照を可能にするとともに、理論的枠組みともリンクさせるなど、WBT のハイパーテキスト的な性質を最大限に生かした設計が望まれる。また、文法モジュールや語彙モジュールの開発にあたっては、これらの機能表現との連携も考える必要があるだろう。

機能の理論的な枠組みとしては、1. Austin からはじまり Searle へと展開している Speech Act 的な 5 つの機能の分け方に、Leach による批判も考慮した語用論における分類、2. Speech Act の考えを入れながら、独自の観点で機能の分類をした Wilkins の枠組みと、それを受けた Munby による機能のシラバス論における分類、3. Halliday による子どもの母語使用からみた 7 つの発達の機能に、Rivers の批判も考慮した言語学における分類があるが、これらの分類の観点から、具体的な機能リストを分析する作業が必要となる。既存の機能リストとしては、Function in English (Blundell et al., 1982), Waystage 1990 (van Ek & Trim, 1991), Threshold 1990 (van Ek & Trim, 1991), Vantage (van Ek & Trim, 2001) の他 (Waystage から Vantage はヨーロッパ評議会で設定された能力段階のレベルによっており、難易度がコントロールされている)、日本で出版された英会話機能表現スタイルブック (アルク 1994)、英会話使い分け辞典 (創拓社 1996)、実践英語コミュニケーションの技法 (英宝社 2002) などもあり、日本人学習者にとって、どのような機能の必要性が高いのかを多面的に評価しつつ、さらには実際の学習者の声も取り入れながら、とりあげる機能の選択を進めていくことが重要である。

このような機能シラバスに基づいた会話モジュールは、教師の指示による授業中の補助教材としてだけではなく、授業外での自律的学習教材としても用いられる可能性があるが、ニーズに基づいた自由な学習だけでなく、ニーズに合わせて最適な学習形態 (学習モデル) を提供するような、学習モジュール (Learning-module) に基づいた学習が必

要となるだろう。Pienemann (1985) のシラバス論では、学習可能性 (learnability) の概念が提唱されているが、会話モジュールや他のモジュールにおいても、最適な学習を可能とするような支援装置が必要となる。すなわち、Learner Autonomy の研究の Self-Learning Center におけるカウンセラーのような役割を持つモジュールの重要性が示唆され、学習者のニーズを診断し、カスタマイズした学習モデルを提示するような仕組みが要求されるのである。学習モジュールの運用にあたっては、プログラム化されたモデルの提示もさることながら、人的支援も検討されるべきであり、チューター制度や学習者相互の交流の基盤を整備する必要性もでてくるだろう。

References

- Allwright, D. (1997). *Syllabus classification*. Unpublished Paper.
- Blundell, J., Higgins, J., and Middlemiss, N. (1982). *Functions in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design: Part I. *Language Teaching* 20(2): 81-92.
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design: Part II. *Language Teaching* 20(3): 157-174.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.
- Crombie, W (1985). *Discourse and language learning: a relational approach to syllabus design*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Doughty, C. and Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubin, F. and Olshtain, E. (1986). *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estaire, S. (1982). A modular communicative syllabus (2): the project. *ELT Journal*, 36(2): 89-97.
- Finocchiaro, M. and Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: from theory to practice*. New York: Oxford University Press.
- Gass, S. M. and Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, K. and Morrow, K. (1981). *Communication in Classroom*. London: Longman.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove, England:

Language Teaching Publications.

- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.77-99.
- Long, M. and Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly* 26:27-35.
- Mackey, W. F. (1977). *CIRB Publication B-68*. Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Melrose, R. (1991). *The communicative syllabus : a systemic-functional approach to language teaching*. London: Pinter Publishers.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and content*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Paulston, C. B. (1981). Notional syllabuses revised: some comments. *Applied Linguistics*, 2(1): 93-95.
- Pienemann, M. (1985). Learnability and Syllabus Construction. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.23-76.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Shaw, A. M. (1982). A modular communicative syllabus (1): the underlying ideas. *ELT Journal*, 36(2): 82-88.
- van Ek, J. A. (1973). The threshold level in a unit/credit system. In L. M. Trim (Ed.), *Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe. pp. 89-146.
- van Ek, J. A. (1975). *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- van Ek, J. A. and Trim, L. M. (1991a). *Waystage 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek, J. A. and Trim, L. M. (1991a). *Threshold 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek, J. A. and Trim, L. M. (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. V. (1988). *The ELT curriculum: design, innovation and management*. Oxford: Blackwell.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. London: Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins ELT.
- Yalden, J. (1983). *The communicative syllabus: evolution, design, and implementation*. New York: Pergamon Press.

『言語情報学研究報告』No.2 (2004)

学習者言語分析の変遷： その成果と第二言語教育へ向けての示唆

吉富 朝子

(東京外国語大学外国語学部助教授)

前文

本稿は、2002 年 10 月に東京外国語大学語学研究所で開催された第 5 回定例会で筆者が発表した内容を論文にまとめ直したものである。発表の目的は、21 世紀 COE「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の一環として開発される TUFs 言語モジュール e-learning 教材を作成するための理論的基盤として、プロジェクト参加者に、第二言語習得 (Second Language Acquisition ; 以下 SLA) 研究の概要を説明するというものであった。プロジェクト参加者の多くは、理論言語学や情報工学などの分野の専門家であると同時に、言語教育に興味をもち、指導に携わっている知識人であったが、応用言語学を専門とする聴者は少数派であった。したがって、研究会での発表も本稿も、SLA 研究とはどのような分野なのか、その短い歴史の中でどのような研究成果があげられてきたのか、その成果から外国語教育のために得られる示唆はどういったことなのか、を概説することを目的としている。

実のところ、日本の多くの高等教育機関では、外国語教育を専門としない教官が外国語の語学の指導を行っており、その指導者の多くが必ずしも SLA 研究の知識をそれほど有しているわけではない。ちまたにさまざまな教授法を説明した本は出回っているが、なぜそのような教授法が生まれてきたか、どういう学習者を相手に、どのような学習環境でなら、ある特定の教授法が効果的なのか、その根本を成す理論的背景を説明した本は意外に多くない。概要書はほとんどが英語で書かれたものであり、日本語のものは少ない。そしてその少ない日本語の概要書も、他の専門分野をもち、その分野の研究に忙殺されている人にとっては読むのに負担がかかるものが大半を占める。このような現状を踏まえ、本稿ではあえて必要以上の詳細な研究報告は省き、研究の大まかな流れとそこから汲み取れる「大きな絵」を提示することを心がけた。

1. 論文の構成

本稿は、前半で、SLA 研究という分野がどのように生まれたのか、その背景と、SLA 研究の目的、そして SLA 研究の中でも中心的な位置を占めてきた学習者言語分析研究の変

遷を四つの時代に分けて紹介する。そして後半では、こうした SLA 研究の流れと並行してどのような外国語教授法が開発されたのか、また学習者言語分析の成果をふまえて、外国語教育の指導ではどのようなことを考慮すべきであるかについて述べる。以下、本稿の構成の詳細を示す。

2. SLA 研究誕生の背景：言語教育との関係

3. 学習者言語分析の四つの時代

3.1 SLA 研究の胎児期：対照分析の時代(1950－60 年代)

3.2 SLA 研究の幼児期：誤り分析の時代(1960－70 年代)

3.3 SLA 研究の児童期：中間言語分析の時代(1970－80 年代)

3.4 SLA 研究の青年期：多様性分析の時代(1980 年代以降)

4. SLA 研究と外国語教授法の変遷

5. 言語指導に向けて

5.1 外国語教授法の変遷から言えること

5.2 学習者言語分析の成果から得られる示唆

5.3 Tufs 言語モジュール e-learning 教材開発に向けての提言

2. SLA 研究誕生の背景：言語教育との関係

最初に、SLA とはどのような分野なのか、その誕生の背景を説明し、言語教育との関連を軸に、研究分野としての位置づけをしたい。

SLA は、関連分野である言語学、心理学、社会学、教育学等と比べて、極めて歴史の浅い学問分野である。1950 年代に入り、一般市民レベルの外国語学習者¹が急増した結果、それまで少数のいわゆるエリートを対象に有効性を発揮してきた文法訳読中心の外国語指導のあり方が疑問視されるようになった。教師の指導努力にも関わらず、外国語の学習に失敗する者が大勢生じたからである。この結果、より効果的な外国語教授法の開発が望まれるに至った。その効果的な外国語教授法を探る中で、言語学習過程を「教える立場から見た学習・指導過程」としてだけでなく、「学習者の視点から見た学習過程」としてとらえる研究の流れが始まった。それが SLA 研究である(Ellis 1997)。

SLA 研究は応用言語学 (Applied Linguistics) の下位分野であるとみなされることが多いが、この応用言語学という用語が指す分野は狭義と広義とではかなり異なる。応用言語学は狭義では、「教える立場から見た学習・指導過程」に関心をもつ言語教育関連の研究(例えば外国語教授法、評価法、教材開発等)を指すが、広義では、理論言語学を初めとするさま

¹ 本稿では厳密な意味での第二言語(second language)と外国語(foreign language)の区別はせずに議論を進める。むしろ、学習者言語分析においても言語指導においても、第二言語と外国語の区別は重要な要素となる。また、このこととあわせて、本稿では特に習得(acquisition)と学習(learning)を区別するような Krashen の立場はとらず、二つの表現を同義で用いる。

ざまな科学との学際的領域すべて(例えば、心理言語学、社会言語学、神経言語学、コンピューター言語学等)を含むものである。そして SLA 研究は狭義の応用言語学と広義の応用言語学のちょうど境に位置する。SLA 研究にはいわゆる応用研究、つまり「教える立場から見た学習・指導過程」への適用を目的とする研究 (applied research) と、必ずしも言語指導への応用を念頭におかず、「学習者の視点から見た学習過程」そのものの解明に興味のある研究 (pure research) とがある (Sharwood-Smith 1994)。SLA 研究の中でも、前者が狭義の応用言語学と密接に関わる研究分野である一方で、後者はむしろ広義の応用言語学に位置づけられる研究分野と言える。ただ、後者のタイプの SLA 研究で、言語指導への直接的な適用を目的とはしないものの、言語指導への示唆を含むもの、すなわち間接的に適用がありうる研究も多いので、その境はぼやけたものである。整理すると、①言語教育関連の研究、②言語教育への直接的な適用を目的とする SLA 研究 (applied research)、③言語教育への間接的な適用を含意する SLA 研究、④言語学習過程そのものの解明に念頭をおいた SLA 研究 (pure research)、といった連続体が存在し、境が明確ではないものの、それぞれ独立した下位分野であるとみなせるものである²。本稿で取り上げる学習者言語分析は、多くの場合③ (あるいは④) に相当する non-applied research であって、applied research ではない。

さて、non-applied SLA 研究の中心を成すのが、学習者言語分析 (learner language analysis) であるが、これは、学習者がどのようなプロセスを経て第二言語を身につけていくのか、学習者によって使用される目標言語データを分析し、その発達特徴を記述し、説明することに関心のある研究領域である。学習者言語分析は、1950-60 年代に applied research として始まり、後に non-applied research の中心的な研究課題へとその研究目的が変容していった。一般に、学習者言語分析が non-applied research という位置づけをもつようになった誤り分析(Error Analysis)の始まりが、独立した学問分野としての SLA 研究の始まりだとされるが、ここではその誤り分析誕生の基盤を作った対照分析 (Contrastive Analysis) ³にまでさかのぼって、学習者言語分析の変遷を概観する。

² そもそも応用言語学という分野名が誕生した頃は、あくまで「(理論)言語学」を実践的な教育現場などに「応用」する分野という意味でこの呼び名が使われ始めたのに対し、今ではさまざまな科学の研究成果を考慮に入れた極めて学際的な分野に発達し、かつ本文でも述べたように必ずしも教育現場への適用を目的としない研究がたくさんされるようになっていく。したがって、SLA 研究が始まった頃は、言語学習過程の研究がそのまますべて言語教育に応用可能であるととらえられていたのに対し、今では、直接応用可能な (つまり、真の意味で applied research と呼べる) のは、指導と学習の接点明確な場面における言語学習過程を検証する研究、すなわちより古くはいわゆる教授法別の効果を検証する研究や、近年では教室で使われる言語の談話分析など、教師自身がおこなう研究 (action research) を中心とする実証的な研究に限られるという認識が共有されるようになってきている。そして SLA 理論も、当初は言語学や心理学を大きな依りどころにしていたのが、今では社会学、社会心理学、大脳生理学、情報科学等の研究成果や理論を包括する独自の理論の構築を目指すものになっている。

³ 対照分析は、アメリカでは応用言語学の中に位置づけられ、言語教育への応用を念頭において行なわれたのに対し、ヨーロッパでは理論言語学の一分野として、すなわち言語構造の緻密な分析・記述・対照比較そのものに関心を置く分野として発達した (Spolsky, 1989)。この論文で取り上げるのは前者の応用言語学としての対照分析のみである。

3. 学習者言語分析の四つの時代

SLA 研究は大きく四つの時代に分けて紹介することが出来る。これら四つの時代とは、過渡期の重複をあえて度外視すると、以下のように区別することが出来る：

- 1) SLA 研究の胎児期：対照分析の時代（1950－60 年代）、
- 2) SLA 研究の幼児期：誤り分析の時代（1960－70 年代）、
- 3) SLA 研究の児童期：中間言語分析の時代（1970－80 年代）、
- 4) SLA 研究の青年期：多様性分析の時代（1980 年代以降）、

続いて、それぞれの時代を代表する学習者言語分析法の理論的基盤、分析内容、及び成果を順次見ていくことにする。

3-1. SLA 研究の胎児期：対照分析の時代(1950－60 年代)

前述のように、20 世紀後半に入ると、一般的な第二言語学習者の増加に伴い、より多くの学習者が第二言語の獲得に成功するために効果的な指導法を求める現場の教師の声が高まった。この時代、理論言語学では、それまでの規範文法を批判し、記述文法の確立を唱える構造主義言語学（Structural Linguistics）が盛んであった。構造主義言語学では、言語形式をより客観的・体系的に記述することを目指し、科学的な手法・手順による言語特徴の分析と整理が行なわれていた。同じ時代、心理学の領域で注目されていたのが行動主義心理学（Behaviorism）である。行動主義心理学は、第一言語学習とは習慣形成であり、習慣は刺激と反応、及びその強化によって形成されると唱えた（Skinner 1957）。こうした教育背景と理論背景が結びついて生まれたのが対照分析仮説（Contrastive Analysis Hypothesis：以下CAH）である。

CAH では、SLA において最も障害となるのは「古い習慣」、つまり第一言語からの干渉（interference）、ことばを換えて言えば負の転移（negative transfer）であると考え、学習者の第一言語と第二言語を体系的に記述し、対照比較することにより、何が干渉しやすいか、学習困難点を予測することが可能であるとした。すなわち、第一言語と第二言語の構造的特性の差が小さければ小さいほどそれに比例して干渉がおきにくく、学習は容易に、その差が大きければ大きいほどそれに比例して干渉による誤りがおきやすく、学習は困難になる（Lado 1957; Bannathy, Trager, & Waddle 1966）という仮説を立て、言語指導への応用を試みたのである。この結果、英語を中心としてさまざまな言語間の対照分析が行なわれ、言語習慣の転移(transfer)の概念に基づく学習難易度（hierarchy of difficulty）が提唱された（Stockwell, Bowen, & Martin 1965）。そしてこうした学習難易度の予測と、実際に学習者が学習困難を経験する項目の種類とで難易度が一致するかどうかを検証する研究が行なわれた。

ところが、予測は予想に反してかなりはずれた。その原因はさまざまであるが、もっとも大きな原因は、CAH が学習者心理を考慮に入れなかった点にある。対照分析はあくまで、言語学者や教師など、言語情報や指導を与える側が客観的に言語特性に基づいて行なった

もので、客観的な言語特性と学習者の主観的な判断は当然のことながら一致しない点が多い。言語学的には類似しており、学習が容易だと予測される項目であっても、学習者にとっては似ていてかえって紛らわしい場合や、そもそもその類似性に気づかずに混乱する場合がある。また、言語学的にはかなりかけ離れた特徴であっても、その言語的特徴が本質的に複雑なものではなく、特に学習者が母語と目標言語との違いに気づき、自分にとって新奇な言語表現法に「興味・関心」を向けたとき、その項目の学習は容易であったりするわけである。更に、学習者が「まちがった理由」で正しい形式にたどりつく場合もあるのである。

こうして CAH による予測は、特に学習者による第二言語の形態・統語的特徴の習得過程とは一致しないことが明らかとなった。比較的 CAH の予測が当たった音レベルの対照分析でさえ、相当に緻密な音声的特徴に至るまでの対照比較が行なわれない限り、言語教育に適用可能なほど有効な予測は立てにくいことが判明した。それでも音レベルの対照分析が成果をあげたのは、音の理解や産出は形態・統語的側面のそれと比べて自動化されたプロセスであり、それゆえに学習者の心理や主観的な判断が反映される可能性が比較的低いということが関係するとされている。また近年盛んな談話レベルの対照分析研究が成果をあげているのは、談話レベルにおいても音レベル同様、学習者が第一言語と第二言語との構造的な違いに意識が行きにくく、無意識に第一言語の習慣を転用してしまうためではないかとされている。いずれにしても 1950-60 年代の対照分析は、学習者がどう感じ、どう判断するかという「学習者の立場から見た学習過程」を観察する目を欠いたため、厳密な意味での SLA 研究とはみなせない。結局、CAH は指導の参考になるほど厳密な学習難易度を打ち立てることには結びつかず、対照分析によって予測可能な特徴については、逆に対照分析に依らずとも、学習者の第一言語と第二言語に習熟している教師が現場の経験から立てることのできる予測と大差ない程度のものに留まったため、*applied research* としての役目も充分には果たせなかった。

むしろ、SLA において第一言語からの影響はないわけではないが、その影響は負の転移による干渉に限られることはなく、正の転移であることもありうる。更に、学習者が犯す第二言語の誤りは、すべてが第一言語に起因するものではなく、異なる第一言語をもつ学習者が共通の第二言語を学習する際には、極めて似通った誤りを犯すこともしだいに明らかになっていった。おりしも、言語学・心理学ではチョムスキー革命がおき、構造主義言語学と行動主義心理学が批判された結果、CAH はその理論的基盤においても大きく揺らいだのである。

3-2. SLA 研究の幼児期：誤り分析の時代(1960-70 年代)

対照分析の予測がはずれ、その理論的基盤が揺らいだ結果、新しい学習者言語分析法の必要性が唱えられるようになった。Wardhaugh (1970)は、学習困難点や難易度の「予測」を目指す CAH を *strong version* と呼び、対照分析を *a priori* の予測のためではなく、学習者が

犯す誤りを *a posteriori* に「説明する」手段として活用する *weak version* を勧めた。この流れを汲んで生まれたのが誤り分析 (Error Analysis) である。Ellis(1985)によれば、誤り分析と呼ばれる分析法は、実は対照分析以前から存在していたが、その時代の古典的な誤り分析が対照分析同様、言語教育への直接の適用を目指していたのに対し、新しく現れた誤り分析は、指導のための誤り分析に留まらず、誤りを通して学習者がどのように第二言語知識を構築しているのか、その心理過程を解明しようとするもの (Corder 1971) であり、真の意味での SLA 研究の始まりを意味する分析法だと言える。

この時代、言語学では生得主義 (Innatism) が注目され、人間が限られた言語材料を元に短期間で言語知識を発達させることが出来るのは先天的な言語能力を有しているからだ、という考えが支持されるようになっていた。またこれと連動して、心理学でも人間の内的プロセスを重視する認知主義心理学 (Cognitive Psychology) が注目されるようになった。これらの理論的基盤の影響で、SLA 研究においても、誤りを「直すべき、避けられるべきもの」として否定的に捉えるのではなく、「学習者が目標言語体系を（生得的能力を使って）創造していく過程を示す証拠」、すなわち人間の積極的な学習心理活動の自然な結果であると捉えて分析を行なうようになった。

誤り分析は、(1) 誤りの収集と同定、(2) 誤りの記述・分類、(3) 誤りの説明、(4) 誤りの評価、の四つの手順を踏んで行なう (Corder 1971)。誤りの同定では、学習者の使用した逸脱形式を、学習者の目標言語知識の欠落から生じる「真の誤り」(error) と、不注意等、言語運用時に生じる偶発的な「間違い」(mistake) とに区別し、学習者の目標言語知識を反映する error のみを分析対象とすることを試みた。また、手順(4)の誤りの評価は古典的誤り分析の名残で、誤りが言語指導上重要なものであるかどうかを判断する手続きであったため、言語指導への応用を目標としない誤り分析研究では行なわれなかった。誤りの評価と指導への適用にかかわって重視されたのが、誤りの記述とその説明である。

誤り分析の結果、学習が犯す誤りは第一言語からの干渉によるもの (interlinguistic errors) に限らず、目標言語そのものの特徴に起因するもの (intralinguistic errors) も多いことが判明した (Richards ed. 1974)。後者の誤りは、共通の第二言語を学習中の、第一言語が異なる学習者間に共通な誤りであり、かつその第二言語を第一言語として習得する子供が犯す誤りとも非常に似ていたため、発達の誤り (developmental errors) と呼ばれ、人間が新しい言語情報を解析し、長期記憶に保存する際に用いる認知機構が生み出す普遍的な現象だとみなされた。

このように誤り分析は、「学習者の視点から見た学習過程」という視点を初めて持ち込み、SLA 研究の基礎を築いたわけだが、その方法論には多くの問題が内在した。例えば、error と mistake の区別は理論上可能であっても、実際の言語データをもとに区別するのは難しい。また、正しい形式が何であると想定するかによって誤りが「何の」誤りであるかという分類が変わってしまうことも判明した。このため、同じ誤りが研究者によって error とみなされたり、みなされなかったり、あるいは異なる分類の error だと判断される場合が

しばしば生じ、極めて研究者の恣意的な解釈に依存しやすい分析法だと言える。加えて、Schachter(1974)がその有名な論文“An Error of Error Analysis”で指摘したように、誤り分析は言語産出データの誤りのみを分析対象としたため、学習者が意図的に不得意な言語項目を使用しないなどの回避行動(avoidance)を選択した場合、その事実を見落とすこととなり、学習者の目標言語知識体系全体を分析していないことになることが明らかとなった。こうして誤り分析は、学習者の用いる第二言語を、学習者による積極的な言語知識の創造過程とみなす、という認知的な視点を持ち込んだ点で高く評価された一方、学習者の誤りだけを分析することの限界に直面する結果となった。

3-3. SLA 研究の児童期：中間言語分析の時代(1970-80 年代)

誤り分析への批判を受けて、SLA 研究は第二言語学習者の誤りだけでなく、どのような項目がどのように発達していくか、つまり「何ができるか」ということも含めて分析がなされる方向へと発展した。この結果誕生したのが中間言語分析(Interlanguage Analysis; 以下 ILA)と呼ばれる分析法である。「中間言語」は Selinker(1972)によって提唱された用語だが、学習者の持っている目標言語知識体系は第一言語とも第二言語とも異なる独自の中間的な言語体系(interim language system; “the Interlanguage”)であり、時間とともに変化し、いくつもの中間言語(“Interlanguages”)から成る連続体であるとみなされた。同じ概念は視点を換えて「近似体系」(Approximative System) (Nemser 1978)、あるいは「特異方言」(Idiosyncratic Dialect) (Corder 1971) と呼ばれることもあったが、どちらも学習者のもつ目標言語知識体系を、目標言語規範から「逸脱した」ものが正しいものに「近似していく」とみなす、あるいは学習者の目標言語知識体系を「特異なもの」とみなすなど、あくまで目標言語を中心に据えた印象を与える用語であった (McLaughlin 1987) のに対し、「中間言語」は、学習者のもつ目標言語知識体系を独立した言語体系とみなし、その表現自体も中立的な響きであったため、広く使われるに至った。

中間言語とは、他の自然言語と全く同様に、れっきとした言語体系(system)であり、常に規則に支配され(rule-governed)、時間とともに変化していく流動的(dynamic)・過渡的(transitional)なもの、そして環境からの影響を受ける透過性(permeability)のあるものだ、とされた (Selinker 1972)。つまり中間言語という用語そのものが一種の仮説であり、その仮説を検証するのが中間言語分析であるとも言える。中間言語と似た構成概念としては、他に「創造的構築」(Creative Construction)があるが、これは SLA を、第一言語習得過程同様、学習者が常に仮説検証作業を繰り返しながら独自の言語体系を創造的に構築していく過程だ、とみなす (Dulay & Burt 1975) ものである。

初期の ILA は学習者に普遍的な言語習得特性を探求する結果となり、文法形態素の習得順序に関する一連の研究(morpheme studies)が盛んに行なわれた。これにより、第一言語に関わらず、第二言語の文法形態素は共通の自然な順序(natural order)に従って習得されていくものであり (Bailey, Madden & Krashen 1974, Larsen-Freeman 1976, etc.)、疑問構造や

否定構造等、個別の統語構造についても普遍的な発達段階（common developmental sequence）が存在する（Schumann 1979; Butterworth & Hatch 1978）ことが示された。こうした ILA の中には言語教育への応用を考慮に入れたものも存在するが、多くが学習者言語そのものの解明を目的とする研究であることから、ILA による学習者言語研究は、SLA 研究を認知科学の一分野へと発展させたと言える（Sharwood-Smith 1994）。

しかしながら、こうした初期の ILA にもいくつかの問題点があった。その主なものは、形態・統語面の偏重、普遍性・生得性の偏重、そして言語「産出」能力の偏重である。こうした問題点を受けて、ILA は文法能力（grammatical competence）だけでなく、コミュニケーションをする能力（communicative competence; Hymes 1972）全般の習得過程、更には学習者の第一言語、個人差、あるいは言語学習環境等、さまざまな要因により生じる多様性の分析・説明を試みるもの（Tarone 1983; Ellis 1987; Young 1988; Bayley & Preston 1996）へと視野を広げていった。

3-4. SLA 研究の青年期：多様性分析の時代（1980 年代以降）

こうして ILA は、中間言語の形態・統語的特性の普遍性のみを追及するのではなく、第二言語の音韻・意味・談話の習得過程や、普遍性だけでは説明しきれない学習者言語のさまざまな変異（variations）、すなわち「ゆれ」や多様性の記述と説明も試みるようになった。

Ellis (1997)の分類によれば、学習者言語における多様性には体系的な変異によるものと非体系的な変異によるものとが考えられ、体系的な変異は、更に学習者の個人差によって生じるものと、文脈に依存するものとがあり、その文脈にも言語的コンテキストと状況的コンテキストがある。そして非体系的な変異は、言語運用時の変異、及び全く説明のつかないその他の自由変異とに区別される。これらの変異は体系的なものも非体系的なものも複雑に相互作用をしながら言語習得過程を規定していくものであり、説明が困難な自由変異についても、Ellis は体系的な変異の予兆を示す発達の指標であると評価し、考察を重視している。

SLA 研究における多様性分析の時代にはもうひとつ顕著な特徴がある。1970 年代に入り、言語学において、言語の形式面だけでなくその意味機能の研究がさかんに行なわれ始めた影響で、1980 年代になると、学習者言語分析においても、第二言語の形式だけでなく、その意味機能がいかにして習得されるか、また形式と意味機能はいかにしてマッピングされるか、といった研究課題が現れるようになった。同じ頃、第一言語習得研究では、母子間の会話の観察から、子供は子供向けに調整されたやりとり（modified interaction）を通して、わかりやすく調整された言語材料（modified input）を母親から与えられており、自らも言語使用することで言語能力を獲得していつているのではないかと、とする相互作用主義（Interactionism）が提唱された。心理学においても、学習とは社会的なやりとりを通して、新情報を心理的に内在化する過程、すなわち知識は、人との相互作用・共同作業を通して

初めて構築されうるとする（知識）構成主義（Constructivism）が唱えられた。こうした関連諸分野の理論的發展を反映して、学習者分析においても、相互作用主義や（知識）構成主義に基づく言語データの考察が試みられ（Gass 1997; Ellis 1999; Lantolf & Appel 1994; Lantolf ed. 2000）、社会的文脈の中で、環境的な要因が学習者の内在的心理機構とどのようにあいまって第二言語能力が発達していくのか、ということに興味が置かれるようになった。また広く文脈や環境要因を考慮に入れるため、分析対象も学習者自身の言語データだけではなく、学習者の対話者の言語データ、更には言語使用状況に関わる情報（対話者との人間関係、性別、社会的地位、話題、場面等）を含む談話レベルの分析となり、生成文法の影響で長らく研究対象からはずされていた言語運用に関わる因子（わらい、ためらい、言い直し、あいづち等）なども、あらためて注目されるようになった。

こうして、1980年代以降の学習者言語分析は、極めて多くの因子が関与する複雑で複合的な言語習得過程の解明を目指すものとなった。その詳細をすべてここで紹介することは到底不可能であるが、近年の SLA 研究が極めて広範な変数を考慮した、いわば言語習得過程の多変量解析（multi-factorial analysis）の様相を呈するようになってきていることは、以下に示す「中間言語における多様性を分析する際に考慮すべき変数の一覧」でも明らかであろう。同様の一覧表で、Yorio(1976)は1970年代の時点で既に50以上の学習者変数を挙げており、網羅的な SLA 理論の構築は極めて難しい課題であることが認識されている（Spolsky 1989; Long 1990; Larsen-Freeman 1997）。

〔中間言語における多様性を分析する際に考慮すべき変数〕

言語学的側面：第一言語、第二言語、普遍文法と有標性

心理学的側面：学習者のパーソティーやさまざまな情意的因子（自己評価、不安、自己抑制、自信、感情移入、等）

心理言語学的側面：注意・注目や意識・認識の有無等、情報処理過程に関与する因子

認知心理学的側面：認知スタイル、学習スタイル、ストラテジー⁴、知性、知能、適性

社会心理学的側面：動機付け、態度、ビリーフ、等

神経生理学的側面：年齢、脳の発達、脳の機能分化、等

インプットの特徴：卓立（saliency）、頻度、調整（modification）の有無

学習環境：第二言語習得環境 vs. 外国語学習環境、教師・教材、他の学習者、グループ・ダイナミズム、等

1980年代以降、SLA 研究は、社会学、バイリンガリズム、社会心理学、あるいは文化人類学などの研究分野との結びつきも強くなり、社会科学の一分野としての位置づけも新たに獲得するに至った。更に近年では、大脳生理学や情報工学などとの学際的な近隣分野

⁴ 学習スタイルとストラテジーについては、本報告書の海野の論文を参照されたい。

をつぎからつぎへと広げ、めざましい拡大発展を遂げつつある。

以上、学習者言語分析の変遷について、研究の流れを中心に概説してきたが、次に SLA 研究と外国語教授法の変遷の関係について述べることにしたい。

4. SLA 研究と外国語教授法の変遷

本稿の冒頭でも触れたように、1950 年代以前、SLA 研究確立以前から長く言語教育現場で行なわれていたのが文法訳読法 (Grammar-Translation Method) である。この教授法が誕生した背景には、ヨーロッパにおける一握りの限られた知識人がラテン語やギリシア語の文献を理解するために、その複雑な文法と訳を基にして読解をする必要があった、という経緯がある。当時の学習者達はそうした文献を読みたいという強い動機付けや読まなければならない必然性があり、それを可能にするために文法訳読法は大いに役に立ったわけである。しかし 20 世紀後半に入って一般庶民も広く外国語を学習し始めるようになると、学習の目的は必ずしも難解な文献の読解ではなくなった。ところが、教授法は多くの教育現場では文法訳読法が続けられたため、言語学習に失敗する者が出てきた。日本の外国語教育現場では、21 世紀になってなお、文法訳読法が偏重されるきらいがあるが、その限界や問題点はかなり前から教育現場では実感されてきた。しかし、さまざまな教授法や、その背景にある理論を知らずに教壇に立つ教師がまだまだ多く、基本的に「自分が習ったようにしか教えられない」という悪循環も手伝って、新しい指導法がなかなか浸透していないのが現状である。

文法訳読法は一部で批判されているほど、効果の期待できない指導法ではなく、むしろある程度の読解能力を身につけるには効果的な側面もあるものの、それがどのような学習者が対象であっても画一的に採用されることは問題視すべきである。また、文法訳読法を批判する人には、その指導法がコミュニケーション能力を十分に育成しない事実をあげるだけでなく、文法訳読法がそもそも教育理念に欠けた理論的基盤をなんらもたない指導法 (theory-less method) であるため、教授法と呼ぶに足らない、と酷評する者さえいる (Brown 2000) ことは認識しておく必要があろう。

1950-60 年代、言語学では構造主義が、心理学では行動主義が唱えられ、SLA 研究のはしりとなった対照分析が行なわれていた頃、言語教育で登場したのが文法や訳読を払拭したオーディオ・リンガル・メソッド (Audio-Lingual Method; 以下 ALM) である。ALM による言語指導では構造シラバスを用い、習慣としての言語を学習するために、ひたすら反復・入れ替えドリル等が奨励され、音声言語を媒体とした集中的な訓練がなされた。また、第二言語をありのままに学習し、第一言語からの干渉を防ぐために訳はせず、指導は目標言語によって直接行なわれた。言語入力、第一言語習得の場合と同様であるべきだという考えに従い、文法指導も軽視された。この方法は、19 世紀から存在していた直接法の復活ともみなされ、戦時中アメリカ兵士の語学教育に効果を発揮したアーミー・メソッドが基盤となっている。音声の反復に重きを置き、LL 機材を活用したこの教授法は、科学

的・客観的で効果的であると目されたが、学習者のことを、与えられたものを受動的に模倣・反復して条件付けされる機械のようにみなしたため、兵士のように切迫した学習理由がない者にとっては、無味乾燥で味気のない訓練内容に陥る可能性が高く、しかも会得した言語能力も応用の利かないものであるという限界があった。しかし、理論的基盤がないと評される文法訳読法に対して、ALM は言語学と心理学の理論的基盤にのっとった教授法であるという点で外国語教授法の発達に貢献したと言えよう。

1960－80 年代、言語学では生得主義が、心理学では認知主義が唱えられ、SLA 研究では誤り分析や（初期の）中間言語分析が行なわれる時代になると、言語教育でも人間の生得的な言語能力を前提とした教え方がいいのではないか、という考え方が台頭した。その結果、認知的作業を中心とする認知記号法（Cognitive Code Method）と、ナチュラル・アプローチ（Natural Approach; Krashen & Terrell 1983）を初めとするコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（Communicative Language Teaching; 以下 CLT）という、二つの異なる指導法の流れが生じた。しかし認知記号法は、人間が普遍文法を持って生まれ、有限の規則の適用によって無限の文を生成できる認知的な存在であるという理論の根拠を重視して考案された指導法で、とどのつまり、メタ言語を使用した文法指導を意味し、文法訳読法を彷彿とさせる内容であった。そのため、認知記号法は、批判にさらされ支持が薄れていた文法訳読法に息吹を再び吹き込むという結果を生み、文法訳読法がなおも永らえる原動力となったとも言える。一方、同じ時代、同じ理論的基盤に端を発していながら全く違う方向に進む流れを作ったのが CLT である。CLT のはしりとも言えるナチュラル・アプローチはその名の通り、第二言語の自然な習得を目指し、ALM 同様、子供の第一言語のように第二言語も身につけられるべきであると考えた。ただこの時代には、第一言語習得がどのように起きるのか、という心理学的な基盤が行動主義から生得主義・認知主義へと変わっていたため、第一言語習得のような環境を整えるということは、つまり生の（authentic）言語材料を自然なコミュニケーションの場面で学習者に十分に与えることを意味し、それさえすれば、学習者のもって生まれた先天的な言語能力によって、第二言語の知識が構築されるものだ、と考えられた。こうした CLT の流れで、1970 年代には目新しく斬新奇抜な言語教授法がいくつも登場したが、それらはデザイナー・メソッド（Designer Methods）としばしば総称されるように、一見見栄えはいいものの、根本的に指導効果を躍進させるような真に革新的なものではなかった（Brown 2000）。これらの教授法の評価できる点は、CLT という、コミュニケーションを重視した訓練を導入し、言語形式だけでなく意味も重視した活動を行なったこと、そして学習者を機械ではなく、自ら考え成長しうる人間とみなしたことであろう。これに対し、これらの教授法に共通する問題点は、「この教え方さえすれば誰でも言語学習に成功できる」という触れ込みが可能であるという誤った認識の上に立っていたことである。また、学習者を人間とみなしていながらも、言語学習過程は基本的に意味ある言語材料を十分に与えられさえすれば、すべて学習者内で自動的に起こるものだと想定したところにも問題があった。つまり学習者を認知

する存在として認識したものの、社会的な生き物であるという認識には欠けていたということである。

1980年代以降、第一言語習得研究では相互作用主義が、心理学では（知識）構成主義が唱えられ、SLA研究でさまざまな多様性を考慮に入れた中間言語分析が行なわれる時代になると、CLTもインプットだけでなく、相互作用をより重視する内容へと発展し、インターアクション活動の位置づけも、「学習した項目を練習するため」に行なうものから、「言語を使用することで言語は習得されるものだ」という考えに立脚としたものへと変貌した。また、学習者自身のさまざまな個人的特性を考慮してテラーメードな教え方をする（Scarcella & Oxford 1992）など、学習者中心で個人個人の適性・動機付け・言語能力・年齢・学習目的などに応じた指導法が奨励されるようになった。「言語教育に万能薬はない」ことが認識され、個別の学習者のニーズを把握するために、学習者ニーズ分析（needs analysis）の重要性も主張されるようになった。個別のニーズに応えるためには、しばしば教師側あるいは言語プログラム全体に柔軟性が要求される。いつでも誰に対してでも同じ指導をするのではなく、相手のパーソナリティや好みの学習スタイルなども考慮に入れ、教材を変えたり、さまざまなタイプの活動をおこなう工夫をし、そのときどきの学習者ニーズに対応した柔軟な指導を行なうこと（dynamic teaching）が、望まれるわけである。

しかしながら、1970-80年代のCLTは徹底的に意味の疎通に重きを置いて行なわれたところ、流暢だが不正確な第二言語使用しかできない学習者を育成してしまい、コミュニケーション能力が育成できなかった文法訳読法と逆の悩みを抱える結果となった。こうして1990年代以降、あらためて文法指導の重要性が認識されるようになり、あらたに focus on form と呼ばれる指導法が注目されるようになった。振り子が戻り、近年では言語形式を取り上げて指導する必要性が再び謳われるようになったということである。しかし注意すべき点は、この文法指導への揺り戻しが focus on forms（複数形）ではなく、focus on form（単数形）と称されている点にある。つまり指導の中で確かに形式に焦点は当てるのだが、すべての形式について難解な文法用語を用いて説明することはせず、あくまでも活動の中心は意味のやりとり、すなわちコミュニケーション活動なのだが、この活動の中で学習者が繰り返し犯す誤りや、複数の学習者に共有される誤りや、意味の疎通の障害となるような誤りを限定的に選択し、その特定の言語形式だけに焦点を当てる指導が focus on form なのである。そして形式に焦点を当てるということは、その形式を「意識させる」、つまり学習者に自分が使用している形式と目標言語の形式との間にギャップがあることに気づかせ、正しい形式を示すことを意味する。意識させた上で、それが簡単な解説で済むような言語特性であれば、明示的な文法説明を手短に与えることもあるが、それが複雑な文法説明を要する場合には難解な解説はせず、正しい用例をたくさん示す、あるいはその形式が多用されるような言語機能を強調したコミュニケーション活動を集中的に行なうなどの工夫をする。Focus on form では、形式への注目がコミュニケーション活動の補助的な情報として与えられ、それによって基本的に自分の伝えたいことを相手に伝えることのできる

ある程度の流暢性を重視した指導をしながらも、同時に必要に応じて正確性を高めるピンポイント的な指導を補うわけである。近年、こうした **focus on form** に基づいてさまざまなタスクに取り組ませる指導 (**task-based instruction**) が行なわれ、その効果を検証する **applied research** も増加している (Ellis ed. 2000; Lantolf ed. 2000)。

同時に注目されているのが、学習者の自律学習 (**autonomous learning**) を可能にするための指導である。これは言語指導の力点を、教師から学習者に一方的に学習項目と活動を与えることに置くのではなく、学習者自身に自分で自分の能力を伸ばす力をつけさせることに置くものである。この中には、第二言語の到達目標レベルや学習ペースの選択まで学習者自らにさせ、学習者自身がたてた基準をクリアできれば学習に成功したとみなす「契約」(**contract**) に基づく学習 (Scarcella & Oxford 1992) や、学習する方法そのものを訓練するストラテジー・トレーニング (**Strategy-Based Instruction**) (Oxford 1990; Chamot et. Al 1999) などが含まれる。

5. 言語指導に向けて

以上おおまかではあるが、教授法の変遷を学習者言語分析に代表される SLA 研究及び関連分野の理論的変遷と並行して概観してみた。最後にこれを踏まえて今後の言語指導に向けて考慮すべき点を、外国語教授法の変遷から言えること、および学習者言語分析の成果から示唆されることに分けて整理し、まとめとして TUFS 言語モジュール **e-learning** 教材開発への提言を述べることにしたい。

5-1. 外国語教授法の変遷から言えること

セクション 4 で概観したように、外国語教授法の歴史を振り返ると、文法訳読法を除くさまざまな教授法には必ず後盾となる理論、あるいは理念が存在することが確認できる。語学教師が現場での教材や活動を選択する時、小手先のテクニックだけでなく、その基盤となっている原理を把握しておくことは非常に重要である。この理解が不十分な状態で、ある特定の指導法を採用したり、複数の指導法を折衷させても、教育効果の上がらない指導になる危険性がある。

Brown(2000)は、教授法をメソドロジー (**Methodology**) と呼び、その決定のプロセスとして、アプローチ (**approach**)、メソッド (**method**)、シラバス (**syllabus**)、テクニック (**technique**) を順次規定していく必要性を説いている。アプローチとは、理論的基盤のことで、例えば言語習得を「模倣に基づく習慣の形成」とみなすか、「相互作用を通して他者とともに知識を構築する過程」とみなすか、といった理念を指す。

このアプローチに基づいて決定されるのがメソッドであり、メソッドは教師・学習者それぞれが学習プロセスの中でどのような役割を担うか、指導の目標をどこに、そして何に据えるか、教材は何を使うか等、教室での教育活動の前提となる枠を規定するものである。例えば、言語習得を「模倣に基づく習慣の形成」とみなすのであれば、教師は情報を与え

る役割、学習者はそれを受け取って模倣・練習する役割、指導目標は第二言語が習慣化され、誤りを犯さないレベルに到達すること、教材はドリル型のものといった選択をすることが考えられる。それに対し、言語習得を「相互作用を通して他者とともに知識を構築する過程」とみなすならば、教師は相互作用を促す *facilitator* の役割、学習者は相互作用を積極的に行ない、コミュニケーション活動の主体となる役割、指導の目標は基本的なコミュニケーションを可能にする第二言語の知識と運用能力を獲得すること、そして教材はコミュニケーションの話題を提供する情報を紹介するもの、といった選択をすることが考えられる。

更に、メソッドから導き出されるシラバスでは、指導項目の選定やその順序及び提示法等のプログラム・デザインを決める。例えば、前述の前者の場合であるならば、構造シラバスにのっとして、言語形式を単純なものからより複雑なものに向かって段階的にひとつずつ提示していくようなプログラム・デザインが考えられるし、後者の場合であるならば、機能シラバスにのっとして、コミュニケーションに役に立つ基本的な言語機能を中心に、さまざまな機能を織り交ぜた形で提示していくようなプログラム・デザインがありうる。

最後にシラバスに基づいて、実際の活動や練習内容を決定するのがテクニックの選択である。構造シラバスであれば、ドリル活動や目標形式に焦点を当てた練習問題を使用するかもしれない。機能シラバスであれば、グループ活動や、ある特定のコミュニケーション上の目的を果たすためにさまざまな言語形式が含まれるタスクを多く取り入れるかもしれない。

以上、メソドロジを構成する四つの要素のいずれかでも欠けているものは教授法とはみなせないと考えるべきである。そしてとくに重要なのがアプローチとメソッドの整合性である。相互作用を通して言語が習得されるというアプローチを選択しながら、教師が中心となって学習者に目標言語を使用する場を与えないような役割づけをしてしまっているといけない。言語指導現場では、とにかくシラバスやテクニックにばかり目がいきがちだが、明確なアプローチやメソッドのないシラバスやテクニックは本末転倒である。また、たとえ学校のカリキュラムで、ある特定のシラバスや教科書を使わなくてはならないというような制約があったとしても、アプローチとメソッドを見失わなければ、教師が思い描いた指導を行なうことは可能である。例えば相互作用主義・（知識）構成主義に基づくアプローチやメソッドを支持する教師なら、構造シラバスにのっとした伝統的な学校文法を提示した教科書であっても、コミュニケーション活動を通して指導することはできるはずである⁵。

こうしたメソドロジについては、ときに教師が学習者に対して説明してあげることも重要である。しばしば学習者は課題などが意図するところを誤解し、教師がもくろんでいたのとは全く別の努力をしていることがある。その結果、学習者は努力を評価されずに落胆し、教師は計画していた指導効果が得られずに苛立つ、といった非生産的な状況になりかねない。特に指導の目標を立てたら、それを学習者に対してきちんとしたレベル設定や

評価基準とともに明示する必要がある。つまりある授業、あるいはレッスン、教材、活動等を提示する際には、教える側が意図している「入り口」のレベルにおけるさまざまな前提、そして授業・レッスン・教材・活動が終了した段階で、何をどれくらいできるようになっているべきか、「出口」のレベルを説明すべきである。この際、レベル設定はできるだけ具体的に、例えば「このレッスンを通して、自分が毎日やっている日常的な出来事のうち、10個のことについて、動詞の単純現在形を使って何も見ずに通じる程度の発音で流暢に言えるようになること。8個以上、全くまちがえずに言えるようになれば合格である」というふうに示してあげることが必要である（鈴木 2002）。このように、学習者が何をどの程度できるようになればどのような評価がなされるのか、ということを知らしめておくと、学習者は不要な不安や迷いを抱かずに学習努力の方向付けをすることができる。また、学習者自身が「出口」のレベルを設定する自律学習では、教師が、学習者の「入り口」のレベルに見合った「出口」が設定されているかどうか、目標レベルを達成するためにどのような活動をすればいいかなどのサポートやアドバイスを与えるコーディネーター、あるいは学習上の不安や疑問に対応するカウンセラーの役割を担う必要があろう（Scarcella & Oxford 1992）。

5-2. 学習者言語分析の成果から得られる示唆

セクション2でも述べたように、SLA 研究はそのすべてが言語指導への適用を前提としているわけではなく、特に学習者言語分析は基本的に **non-applied research** である。したがって、ここで学習者言語分析の成果から断言できることは、少なくとも研究分野として歴史が浅い現段階では限られている。それでもいくつかの重要な点は指摘できると思う。

誤り分析の成果の一つは、誤りを「学習者の積極的な認知活動の自然な結果」とであると位置づけた点にある。したがって、誤りは罰せられる対象ではなく、次の学習への踏み台になるべきもので、言語指導においても学習者に対してそのようなメッセージが発せられるような教師の態度や活動内容であることが重要である。例えば活動目的がコミュニケーションに置かれている時に、細かい文法的な誤りを誤りが生じるたびにすべて訂正するのはよくない。コミュニケーションが成立していれば、意味の疎通に障害をきたさない誤りは指摘するべきではない。また、コミュニケーションがとどこおるような誤りについても、直接的に訂正する必要は必ずしもなく、間接的に誤りがあることをほのめかしたり、正しい表現のヒントを部分的に与えるなどして、学習者自身に誤りを訂正させる力を養うこと

⁵ 本来アプローチ、メソッド、シラバス、テクニックはそれぞれ独立しているものなので、基本的にどのような種類のシラバスでも異なる種類のアプローチやメソッドに基づいて選択可能である。どのアプローチを選択すれば、どのメソッドをとることになりやすいか、あるいはどのようなシラバスを使う傾向があるか、といった関連性はなくはないが、例えば構造シラバスだから文法中心の指導になるとか、機能シラバスだからコミュニケーション中心の指導になるわけではない。また本文では学校のカリキュラムと教師個人の支持するアプローチやメソッドが一致しない場合に言及しているが、本来教育機関でこのような状態であることは望ましくない。しかし現実にはこのような場合が残念ながら少なくない。

も効果的である。言語形式の定着をはかる練習をしている際も、「形式の正確性」が重要だからといって、まちがいを何もかも直していたのでは学習者は認知的に情報を消化しきれず逆効果であるので、そのときの練習の対象となっている目標形式の正確性に的を絞って訂正を行ない、残りの誤りについては意味の解釈を左右する大きな誤り (global error) のみ取り上げ、意味解釈に影響のない些細な誤り (local error) は注意を喚起する程度にして流した方がいい。細かいことを全部訂正されても、学習者のほうはそれをすべて取り込むことは出来ないで、取り込める程度の情報量に的を絞るべきである。また、テストなどの評価も、教師の与えた学習項目を学習者がいかに「学習できたか、できなかったか」を確認する道具としてだけでなく、教師側の与えた学習項目や活動内容がいかに「学習者にとって学びやすいものであったかどうか」を確認し、指導法や教材の改良に反映させるデータとして活かされるべきである (Scarcella & Oxford 1992)。

次に ILA の結果、学習者には共通の第二言語習得順序があることが確認されたが、その順序は指導によって変えられないものが多く (Larsen-Freeman & Long 1991, Ellis 1997)、学習者の言語発達レベルに見合った学習項目というものが存在し (learnability)、そのいった学習項目でなければ指導しても指導効果は望めない (teachability)、という制限があるとされている (Pienemann 1998)。つまり発達の第一段階にいる学習者に対していくら第四段階の指導をしたところで第二、第三段階を飛ばして言語能力が伸びるようなことはないということである。そのかわり指導を効果的に与えることによって、発達段階を通過する速度を速めることや、最終的な到達レベルを高めることは充分可能であるとされている。

また、英語動詞の 3 人称単数現在を表す屈折活用語尾の -S は、文法形態素習得順序のもっとも遅い段階に位置しているが、習得が遅く難しいからといって指導を後回しにすべきだということではなく、-S のように文法規則としてはごく単純な項目でも、習得に時間のかかるものは、むしろ導入は学習初期からすべきである。その一方で、「もう高校生なのに三単現の -S が未だにきちんと使えないなんて、この学習者はできが悪い」などという認識はもたないよう注意すべきだ。-S や冠詞などの文法形態素は接する機会 (exposure) が多く、学習者自身が相当数使用する経験を経ないと定着しないものであるからだ。-S と冠詞についても、-S がルールは簡単だかなかなか正確に使えないのに対し、冠詞はルールが複雑でなかなか正確に使えないものであるという違いがあり、その違いを考慮して活動や誤りの扱いを決定すべきである。更に言えば、現在進行形を表す屈折活用語尾の -ING は、習得順序が極めて早く、それと共に起する補助動詞の BE は習得順序がそれより遅いのは、-ING が常に同じ形をとり、知覚的にも気付きやすく、-S や冠詞に比べて「～している」という意味概念が捉えやすいなどの理由によるものだが、その -ING にしても、継続あるいは繰り返しの意味を内包する動詞 (例えば eat や skip) にはすぐつけられるようになるが、状態や心理を表す動詞にあえてつけるような用法 (例えば, I'm liking it. のような文) はかなり上級の学習者でもなかなか正確に使いこなせるようにならない、つまり形式の習得は早くても、形式のもつ複数の機能を習得しきるには時間がかか

るとされている。このように文法形態素ひとつを取り上げても、その頻度、規則の明示性、知覚のしやすさ、概念の具体性等、さまざまな要因が原因となって習得の難易を左右しているので、そのことを考慮して指導に当たるべきである。例えば - S については注意を喚起しつつ使用の機会を積極的に与えること (output practice) が重要であるし、冠詞についてはとにかくたくさんの用例に触れる機会を与えること (input flooding) が必要である (Ellis 1997, Spada & Lightbown 1999)。他方、習得順序に比較的縛られないとされている語彙や文化・語用論的情報は学習者の興味・ニーズに応じて積極的に指導していくべきであろう (Larsen-Freeman & Long 1991)。

日本の学校教育における英語指導では、学習者がとにかく文法説明あるいは語彙の意味とほんの少しの用例だけを示され、すぐに（主に書くという形で）産出を強要される教え方 (output-based instruction) がされがちだが、学習者が十分に用例に触れることを重視する教え方 (input-based instruction) をし、その後、意味のやりとりをする活動の中で当該項目を十分に（書き言葉、話し言葉両方の形で）使用する機会を与える指導が望まれよう。その際、同じように見える用例でも、目標項目自体の特性だけでなく、それが置かれているさまざまな言語学的環境（例えば隣り合う単語の音声の難易や、使用される語彙の種類）によって、学習に与える認知的負荷が異なることに注意し、その項目の定着には学習者側の個人差による違い（例えば正確さを重んじる思慮型・安定志向の学習者と、表現をまわがってでも使ってみようとする衝動型・実験志向の学習者とは、同じ知識をもっているも言語運用にかなりの違いが生じることがある）、あるいは年齢による違い（例えば子供にむずかしい文法説明をしても効果がない）といったことが存在すると考慮した上で、活動を行ったり、評価法を選ぶべきである。学習者言語の多様性の分析により、考慮すべき要素は多岐にわたることが明らかになっているが、教師は少なくとも第二言語習得が極めて複雑なプロセスであり、教師の思惑通りに学習者が目標言語を身につけられないのには、追及すれば説明可能な因子が関与していることがままたること、そしてその因子を考慮に入れることで、指導効果をあげられる可能性があるという認識をもっておくことが肝要であろう。

5-3. TUFS 言語モジュール e-learning 教材開発に向けての提言

最後に、これまでの議論を踏まえて、今後の TUFS 言語モジュール e-learning 教材の開発に向けた提言をしたいと思う。

e-learning は場所や時間を選ばず、誰もがアクセスでき、自分のペースで取り組むことのできる便利なものである一方、教室での指導と異なり、学習者の反応を見て教師（あるいはこの場合 e-learning 教材作成者）がその場でフィードバックや補助を与えてあげることがしにくいという制限がある。近年、CALL(Computer Assisted Language Learning)は、応用言語学の独立した下位分野になりつつあるが、そこで指摘されていることは、期待しているような学習効果を得るためには、結局のところ対面学習が何らかの形で必要だということ

とである（境 2003; 田中&原田 2003）。つまり、e-learning 教材だけで十分な外国語指導が出来るとは想定しない方がいい。そこで今後のモジュール教材開発に向けて目標とすべきことを2点挙げたい。ひとつは、学習者が自分のペースで取り組むことができるという e-learning 教材の利点がいかにされるよう、学習者の個人差や多様性を考慮した教材作りを目指すこと、もうひとつは、対面指導と CALL とを有効に融合させるためのヒントを現場の教師に提供することである。

学習者の個人差や多様性を考慮した教材を作るには、学習者のニーズ分析や教材に対する反応・評価を蓄積し、それらのフィードバックを組み込んだ教材の改訂作業を継続すると同時に、最終的には、どういった学習目的をもったどのようなタイプの学習者ならどの活動に取り組めばいいか、といった学習者別のサポートができる態勢づくりを目指すことが必要であろう。また、対面指導と CALL とを有効に融合させるためのヒントを現場の教師に提供するには、現場の教師がモジュール教材をいかに対面指導の中で採用できるかを示す教授用マニュアルを教材そのものと併せて提示することも必須となろう。

このように学習者からの情報を収集・分析し、学習者や教師への情報提供を可能にするためには、その機能を独自に担うモジュールを別途開発する必要がある。長沼（2002）はこのような *executive function* をもつモジュールを *L-module* と呼び、その導入を勧めているが、この提案には大いに賛同するところである。*L-module* を設けることにより、モジュール教材の内容を改善し続けていくための情報が効率よく収集でき、学習者の個人差を考慮に入れた *dynamic teaching* を基盤とする自律学習支援システムを構築できるばかりでなく、現場の教師に対する補助を提供することで、CALL と対面学習を効果的に組み合わせた言語指導を推奨することもできよう。

L-module を設けることでもうひとつ解決できる問題がある。それは TUFSS 言語モジュール開発当初に欠落していたアプローチとメソッドを明確に示す役割である。TUFSS 言語モジュールが立案された当初、それが e-learning 教材であるという特徴と、開発の中心を成すメンバーが情報工学の専門家であることが影響して、通言語的汎用性を追及した機能シラバスベースのプログラムにしたいという技術的な構想は前面に提示されたが、その基盤となっている教育学的なアプローチやメソッドの定義づけは曖昧なまま残されたと私は認識している。この言語教育学上の弱点を克服するためにも、*L-module* を通して学習理念を定義し、教師・学習者の役割を明示することが必要かつ可能なことであると考え。その上更に、*L-module* を介して学習者から収集した言語データや個人差別のプロフィールをうまく活用すれば、言語習得研究の分析対象ともなり、まさしく実践的な指導面からも、学術的な研究面からも理想的な e-learning 教材になると言えよう。

参考文献

- Bailey, N., C. Madden & S. D. Krashen (1974). "Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?" *Language Learning* 24: 235-243.
- Banathy, B., E. C. Trager & C. D. Waddle (1966). "The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development." In A. Valdman (ed.), *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Bayley, R. & D. Preston (Eds.) (1996). *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam/Philadelphia/ John Benjamins.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th Edition. New York: Addison Wesley Longman.
- Butterworth, G. & E. Hatch (1978). "A Spanish-Speaking Adolescent's Acquisition of English Syntax." In Hatch (ed.), *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Chamot, A. N., S. Barnhart, P. El-Dinary, and J. Robbins (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learners' Errors." *International Review of Applied Linguistics* 5:161-169.
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis." *International Review of Applied Linguistics* 9 :149-159.
- Dulay, H. & M. Burt (1976). "Creative Construction in Second Language Learning and Teaching." *Language Learning*, Special Issue, 4:65-79.
- Ellis, R. (1987). *Second Language Acquisition in Context*. New York: Prentice Hall.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (ed.) (1999). *Learning a Second Language Through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. Ed. (2000). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Language Learning Research Club, University of Michigan.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence." In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, S. & T. D. Terrell (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Lantolf, J. Ed. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. & G. Appel (1994). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NY: Ablex.

- Larsen-Freeman, D. (1976). "An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learners." *Language Learning* 26: 125-134.
- Larsen-Freeman, D. (1997). "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition." *Applied Linguistics* 18:141-165.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Long, M. (1990). "The Least a Second Language Acquisition Theory Needs to Explain." *TESOL Quarterly* 24: 649-666.
- Long, M. (1991). "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology." In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsh (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Nemser, W. (1978). "Approximative Systems of Foreign Language Learners." *International Review of Applied Linguistics* 9:115-123.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and second Language Development: Processing Theory*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- Richards, J. (ed.) (1974). *Error Analysis*. London: Longman.
- Schachter, J. (1974). "An Error in Error Analysis." *Language Learning* 27:205-214.
- Scarcella, R. C. & R. L. Oxford (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Schumann, J. (1979). "The Acquisition of English Negation by Speakers of Spanish: A Review of the Literature." In R. W. Andersen (ed.), *The Acquisition and Use of English and Spanish: A Review of the Literature*. Washington D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics* 10:209-231.
- Sharwood-Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. Addison Wesley Longman.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spada, N. and P. M. Lightbown (1999). *How Languages are Learned, Revised Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Stockwell, R., J. Bowen, & J. Martin (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: Chicago University Press.
- Tarone, E. (1983). "On the Variability of Interlanguage Systems." *Applied Linguistics* 4: 142-164.
- Wardhaugh, R. (1970). "The Contrastive Analysis Hypothesis." *TESOL Quarterly* 4:123-130.
- Young, R. (1988). "Variation and the Interlanguage Hypothesis." *Studies in Second Language Acquisition* 10: 281-302.

- 境一三 (2003). CALLとTask-Based Learning: 教員養成におけるCALL の扱い. 外国語教育学会第7回大会. シンポジウム外国語教育のIT化: 現状と課題.
<http://www.hc.keio.ac.jp/~shazumi/>
- 鈴木克明 (2002). 教材設計マニュアルー独学を支援するために. 北大路書房.
- 田中幸子, 原田早苗 (2003). CALL 教材開発とフランス語支援の試み.
- 上智大学国際言語情報研究所創立 25 周年記念大会. 日本における応用言語学の現状と課題.
- 長沼君主 (2002). 東京外国語大学語学研究所第 4 回定例会.TUFS 言語モジュールにおけるシラバスデザイン.
- 山岡俊比古 (1997). 第二言語習得研究 (新装改訂版). 桐原ユニ.

『言語情報学研究報告』No.2 (2004)

第二言語の学習ストラテジー研究： その成果と第二言語指導にむけての示唆¹

海野 多枝

(東京外国語大学外国語学部助教授)

はじめに

本稿は、21 世紀 COE「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」プロジェクトの一環として現在計画が進められている『TUFUS 言語モジュール』の開発とこれを用いた指導に対し、第二言語習得研究から得られる示唆について考察しようとするものである。本報告集の吉富 (2004) が、学習者言語研究史からこの問題を取り上げるのに対し、本稿では学習ストラテジーの研究史を踏まえてこの問題を論じる。『TUFUS 言語モジュール』は、その性質上、セルフ・アクセスや自己学習といった、教師が直接介入しない学習形態での使用が多くなると見込まれるが、こうした形態では、とりわけ学習ストラテジーの問題が重要性をおびてくる。これまで定期的に行われてきた東京外国語大学語学研究所での報告は、主に教材の内容面の設計に関する議論が中心であったが、第二言語習得研究の成果を踏まえて、教材を用いた学習面、使用面も、教材開発の段階から同様に考慮していく必要がある。本稿では、学習ストラテジー研究の成果を踏まえ、特に教室学習以外の学習形態を想定する際に考慮すべき点について論じたい。

1. 第二言語習得における学習ストラテジー

第二言語のストラテジー研究は、それぞれに多種多様な理論的背景があり、その概念化にもさまざまな試みがなされているが、「ストラテジー」の特徴づけには、主として二つの流れが見られる²。一つは、第二言語のコミュニケーションにおいて学習者が言語的な不足部分を補い、伝達目標を達成するための手段として用いる「補償的な」(compensatory) 方策としての特徴付けから出発し、いわゆる「コミュニケーション・ストラテジー」(communication strategies) 研究の流れをなすものである (その先駆的研究として Tarone

¹ 本稿は、2002 年 10 月 30 日に開かれた東京外国語大学 TUFUS 言語モジュール第 5 回定例研究会での 40 分間の報告内容をまとめたものである。

² Cohen (1998) はこれらを学習者が用いるストラテジーとして、合わせて「学習者ストラテジー」(learner strategy) と呼ぶのが妥当だとしている。

(1977; 1983) などがある)³。二つめは、一般教育学における学習技能 (study skills) 研究から出発し、学習を効率化するための方策としてストラテジーを特徴付け、ここで扱う「学習ストラテジー」(learning strategy) 研究の流れをなすものである。

学習ストラテジーの流れを汲む研究者の間でも、ストラテジーの定義は一樣とはいえない (各定義の概要については Umino 2002 を参照) が、その主要な特徴は Cohen (1998) の定義に集約されていよう。Cohen によれば、学習ストラテジーは、「学習者が第二言語の学習および言語学習タスクの遂行を向上させる (改善する) ために意識的に選択する行動や計画」(Cohen 1998:5) と定義される。また、ルービン (1999) は、学習は「知識を得る、蓄える、取り戻す、活用する」という行為から成り立ち、これらの行為を行う中で発生する問題にどのように取り組むかについて学習者自身が学習過程に持ち込む知識もストラテジーに含むとしている。

ストラテジーという概念の背後には、学習過程においては教授法、教材、シラバスといった教育の方法論以上に、学習者自身の思考や行動が積極的な役割を果たしており、学習の成功、不成功も、学習者自身の働きに大きくかかっているとの仮定がある。1970 年代にさかんに行われた「優秀な言語学習者研究」(Good Language Learner Studies) では、「優秀な」外国語学習者の学習行動パターンが記述され、こうした行動パターンの違いが学習成果の違いをもたらすと見なされた (Rubin (1975), Stern (1975), Naiman, Frolich, Stern and Tedesco (1978))。つまり、学習タスクを遂行するには幾通りかの方法があるが、どのような計画を立てどのように行動するかは、学習者の選択にかかっており、こうした学習の計画や行動の選択、組み合わせ、頻度などが学習成果に直接影響するというのである。

このように、学習者が選択する学習計画・行動を明らかにするために、ストラテジーの類型化が試みられてきたが (例えば Rubin, 1981; 1987, Wenden, 1984; 1986a; 1986b など), その代表とされるのが、ストラテジーの類型を認知心理学的枠組みの中で体系づけようとした O'Malley and Chamot (1990) や、あらゆる類型の総合化を試みた Oxford (1990) の研究である。これらの類型はたがいに完全な一致を見ているとはいえないが、そこでは概して以下の四つの類型が論じられている。

1) メタ認知ストラテジー (metacognitive strategies) : 学習者自身が、みずからの学習過程を反省、計画、復習し、学習に対するアプローチのありかたを管理することを助ける考えや行動である。その場合に、管理は、計画、モニター、評価、問題解決、そしてその実施などから成り立つ。また、特に自律的学習では、学習を継続していくための方法も重要となる。メタ認知ストラテジーの例としては、目標を決める、プログラム (コース、教材) を選択する、学習をモニターし、調節する、学習の結果を評価する、などがある。メタ認

³より最近では、第二言語コミュニケーション・ストラテジーを独立的にくるのではなく、より一般的なコミュニケーション・ストラテジーの枠組みに位置付け、言語心理学的な観点と融合的に扱おうとする試みが行われている (例えば Kasper and Kellerman (1997) など)。

知ストラテジーは、学習管理をみずから実践しなければならない自己学習においては特に重要な領域であり、Stern(1975)は、優秀な学習者は、総じて積極的な学習計画に長じていると述べている。

2) 認知ストラテジー (cognitive strategies) : 学習者が特定の学習問題を解決することを助けるような意識や行動であり、入ってくる情報を直接対象とし、これを操作し、記憶に貯蔵し、検索することを助けるものである。例としては、文法体系を知る、文法や語彙をまとめる、繰返す、連想法を用いるなどがある。Stern (1975)は、優秀な学習者は概して言語を分析的に捉えるとしている。

3) 社会的ストラテジー (social strategy) : 学習に伴う対人関係の問題への対処や、社会環境への働きかけを助けるような考えや行動である。例としては、グループネットワークに加入する、人に助けを求める、目標言語の使用者とのコミュニケーションに積極的に参加する、などがある。これは、目標言語におけるインプットやインタラクションの機会を得る上で重要なストラテジーである。

4) 情意ストラテジー (affective strategy) : 学習過程で生じる情意的問題の解決を助ける考えや行動である。例としては、意識的にリラックスする、不安を取り除く、動機を高める、などがある。

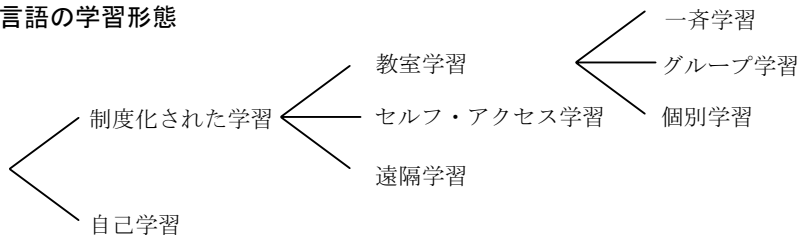
また、こうしたストラテジーの使用が、言語タスクの性質だけでなく、学習者の特性 (学習レベル、文化的背景など) によっても違いが見られることが分かり (Oxford 1996)、熟練学習者 (expert learners) と未熟な学習者 (novice learners) の間で、選択されるストラテジーの種類や使用頻度に違いがあることも示唆された。熟練学習者は、学習上の問題にどう取り組むかについて知識面での幅広い選択肢を持っており、学習タスクに応じて適切なストラテジーを選択できるため、援助を必要としていないことがある。他方、まだ経験が浅く、あまり効果の上まらない学習者は、学習の問題にどう取り組むかについて十分の知識を持ちあわせておらず、一定の努力を重ねてはいるもの、自分の解決が効果的かどうか、また他に問題解決の方法があるかどうかを判断する幅広いストラテジーを持ち合わせていないことがある。こうした未熟な学習者の場合には、タスクに応じた適切なストラテジーを効果的に選択していけるような支援や、学習を管理してく上での支援が必要となる。

2. 学習ストラテジーを考慮した教材開発と学習支援

上述の研究成果を踏まえれば、『言語モジュール』を用いた学習においても学習ストラテジーの効果的な使用が不可欠となる。特に、汎用性の高い『言語モジュール』は、図 1

にも示した様々な学習形態での使用が可能であり、特に自己学習（self-instruction）やセルフ・アクセス学習（self-access learning）、また教室であっても個別学習（individualised learning）などの、教師の介入度の低い、あるいは全くない学習形態での使用が多くなることが見込まれる。セルフ・アクセス学習とは、学習者がセルフ・アクセス・システム（つまり、セルフ・アクセス・センターを中心に教師、学習者、学習リソースが組織される学習環境およびその組織）の中で自律的に学習する学習形態のこと（Gardner and Miller, 1999）で、典型的には、教師が授業の一環として、あるいは授業の予習や復習用に学生にタスクを課し、学生が授業外の時間にセルフ・アクセス・センターでタスクを行う形態などがある。他方、自己学習は、制度化されていない、学習者の自発性に任された学習形態を言い、しばしば特定の教材に基づいて個人的になされる。WEB上に置かれる「言語モジュール」は、学習者に自宅にいながらにして教材に自由にアクセスし、時空の制限やリソースの欠如といったマイナス面を克服しつつ学習することを可能とする。こうした自己学習による使用は、本教材の持つ最大の利点の一つでもある。

図1 第二言語の学習形態



しかし、教師の介入の少ない学習形態では、学習者の自律性が教室学習以上に要求されることになり、ストラテジー使用上の問題が生じることが予測される。メタ認知ストラテジーに関わる問題としては、セルフ・アクセスや自己学習では、学習の計画、運営、評価を学習者自身が管理しなければならないが、それまで教師に任されていた管理を自分では行えないといった事態（Dickinson 1987）や、学習の継続そのものが困難となる例（Rybak, 1983）が数多く報告されている。これらの事例は、まさに、各自のニーズに応じて学習計画を立てたり、連続的に評価してその方法を見直したり、学習を続けていくための支援が必要となるところである。認知ストラテジーについては、これまでにない新たなタイプの教材を使用したり、新たな言語タスクを行う場合に、適切なストラテジーを選択できなくなる例が報告されている（Umino 2002）。新たなタイプの教材を用いた学習に必要なタスク知識（Wenden 1998）を一刻も早く構築し、教材の特性に応じたストラテジーを使えるようになるための支援がぜひとも必要となる。情意ストラテジーに関する問題としては、すでに述べたように、自己学習やセルフ・アクセスにおいて、学習動機を維持するのが難しく、継続に困難を感じる場合が多いことが指摘されている（Rybak, 1983）が、どうすれば、こうした難点を克服できるかが大きな課題となる。社会ストラテジーについては、自己学習やセルフ・アクセスにおける使用において、直接的にそれが必要とされるわけで

はない。が、こうした社会的インタラクションの欠如が、学習者の言語運用に対するフィードバックやモニターの不足や、学習動機の低下につながる恐れもあるため、決して疎かに扱うことはできない。

これらの問題を踏まえると、本教材があらゆる学習者によって有効に活用されるためには、上述したようないくつかの問題を学習者が乗り越え、教材の利点を生かし、継続的に学習できるよう、さまざまな形の学習支援を提供していく必要がある。ここでは、教材開発を通しての支援と、学習システムを通しての支援の二つについて述べることにする。

まず、自律的学習を援助し、促進しうる要素を教材自体の中に埋め込む方法による支援について述べる。自己学習、セルフ・アクセスによる使用を想定した教材には、教室使用を想定する教材とは異なる要素が必要であることが指摘されている（Roberts, 1995; 1996, Jones, 1996）。ここでは、Dickinson (1987)に基づき、次の三つの要素を挙げる。

1) 学習管理を助ける要素：まず、学習者の目標設定を助ける要素として、明確な目標提示が必要であろう。市販の教室用教材では、各ユニットの学習目標が明確でない場合も多いが、自己学習においては学習者自身が各ユニットや教材全体の目標を知り、自らの目標設定をすることが不可欠である。次に、学習者が自分の進捗状況を把握し、計画をすすめていく上で、進捗に関するレコードキーピングのシステムが必要となる。さらに、学習者が自身の学習を評価したり、これについてのフィードバックを得られるシステムが必要となる。練習問題に対する正答と解説などの基本的要素に加え、各モジュール間のリンク、学習者が自身の達成度を測れるセルフ・アセスメント・チャート（Oskarsson 1980）の使用などの工夫が求められる。フィードバックの手段としては、グループ学習も有効である（これについては後述する）。また、学習方法についての明示的な助言やモデルルートの提示も同様に有効であるが、前回の研究会でも言及された「Lモジュール」（Learning module）の開発もこうした支援の一つとなりえよう。

2) 学習上の柔軟性を高める要素：多様な教材利用を可能にするための工夫が必要であり、どこからどのように学習しても対応できるようにしておく必要がある。そのためには、文法、語彙、発音、会話の各モジュールを関連づけるインデックスシステムの充実などが考えられる。また、より深く学習したい場合のレファレンスとして、モジュール間の精密なリンクをはじめ、他の教材、参考図書、リソースの提示なども学習の柔軟性を高める要素となろう。

3) 学習動機を高める要素：Dickinson (1987)は、自己学習用教材では特に魅力的なレイアウトや色彩、豊富で効果的な視覚的補助が重要となると述べている。また、個々のユニットサイズが短く、使いやすいことも動機を継続する上で重要な要素となる（Umino 1999）。

第二の方向性としては、教材自体に支援を盛り込むだけでなく、学習者を取り巻く環境の中に学習システムを通しての支援を提供する方法である。

まず、セルフ・アクセス学習システムの構築が急務である。『言語モジュール』をセルフ・アクセスで学習できる場所（セルフ・アクセス・センター）の確保、学習者が個々のニーズに応じて『言語モジュール』を利用できるためのニーズ分析システム（実践例としては、British Council が開発したニーズ分析アンケート McCafferty (1982) などがある）や、学習者がみずからの学習計画について、セルフ・アクセス・センターのカウンセラーと自分自身とを結ぶ同意書であるラーナー・コントラクト (Knowles, 1975) を用いた学習支援などが挙げられる。これらはいずれも、学習者がみずからのニーズとタスクに応じた学習計画を立てられるように促すものである。また、こうしたシステムは、カリキュラムとの連携、タスクの考案、他のリソースとの関係を視野におさめつつ、総合的に機能する必要があるが、モデルとしてはフランスのナンシー第二大学の CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) やイギリスのケンブリッジ大学での実践例などがある。

第二に、グループ学習の模索が挙げられる。自己学習、セルフ・アクセス、遠隔学習などのいずれの学習形態においても、グループ学習の有効性が指摘されている。同じグループのメンバーから受ける制約や支援により、学習の計画や継続が容易になったり、また、他のメンバーが使用するストラテジーをみずからのモデルへと内在化するといった例も報告されている (Umino 2002)。教師はこうしたグループによる自己学習を奨励し、手助けすることも必要であろう。また、本学の例でいえば、外国人留学生に対するチューター制度に『言語モジュール』を取り入れたタンデム学習の組織化をはかるなどの方法も、将来の課題として視野におさめておく必要がある。タンデム学習の実践例は、Scottish Centre for Education Overseas などで見られる。

第三に、学習者のストラテジー使用自体を高める学習者トレーニング (learner training) の模索が挙げられる。上述のように、多くの学習者にとっては、まったく新しいタイプの学習教材となる『言語モジュール』では、この教材タイプに応じたタスク知識（モジュール教材を使って学ぶためのノウハウ）を新たに修得する必要が生じてくる。筆者は、過去の研究で、初めてビデオ教材を使用した学習者が、当の教材を使いこなすためのノウハウ（タスク知識）が不足していたため、十分に使いこなせなかったが、後にグループ学習を通してその問題を克服し、有効なストラテジーを身につけた事例を明らかにした (Umino 2002)。こうした学習者トレーニングの手段としてもグループ学習は有効である。

結び

以上、第二言語の学習ストラテジー研究の立場から、『言語モジュール』開発に向けていくつかの示唆を試みた。『言語モジュール』は、共通のコンセプトと枠組みによって作

成された教材が、世界中から無料でアクセス可能となる画期的なプロジェクトである。これがさまざまな学習形態において有効に利用されるためにも、本モジュールの開発者は、第二言語習得研究の成果を生かしつつ、どのような指導・学習支援体制を構築していくかについて、今後、真剣に議論していかななくてはならない。また、教材が完成した後も、使用の実態を継続的に調査し、教材の改良及び今後の教材開発に生かしていく姿勢が重要である。と同時に、『言語モジュール』は、教材の開発といった限定的な意味を超え、学習戦略をはじめ、第二言語教育・習得の諸課題を検討していくうえでの巨大なフィールドである点も確認しておきたい。学習者はこの教材を使う際にどのような戦略を用いるか、またそのような戦略使用は時間の経過とともにどのように変化していくのか、あるいは、そうした利用方法が、対象となる学習言語及び学習者自身の背景によってどのような共通性/多様性/差異性を生み出していくのか、など、その研究課題ははかり知れない広がりをもっている。これらの課題を順次怠りなく追求し、第二言語習得の実態をそれぞれの言語/文脈ごとに明らかにしていくことは、本教材の効果的利用方法の模索や今後の教材開発のみならず、第二言語習得プロセスの解明にも大きく貢献するであろう。

参考文献

- Allwright, D. and Bailey, K. M. (1991) *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, D. and Miller, L. (1999) *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, F.R. (1996) 'Going it alone: Self-instruction in adult foreign-language learning.' PhD thesis, Department of Education, Newcastle University.
- Kasper, G. and Kellerman, E. (eds.) (1997) *Communication strategies*. Harlow: Addison Wesley.
- Knowles, M. S. (1975) *Self-directed learning.: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Cambridge.
- McCafferty, J. B. (1982) 'Self-access: Problems and proposals' In D.J.Carver and L.Dickinson. *Self-directed learning.: Collected Papers in Self-directed Learning in English Language Learning*. Moray House College of Education, Edinburgh.
- Naiman, N., Frohlich, H., Stern, H. and Todesco, A. (1978) *The good language learner*. (Vol. 7). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Oxford, R. L. (ed.) (1996) *Language learning strategies around the world: cross cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Roberts, J.T (1995) 'An anatomy of home-study foreign language courses'. *SYSTEM*, 23, 513-530.
- Roberts, J. T. (1996) 'Demystifying materials evaluation'. *SYSTEM*, 24, 375-389.
- Rubin, J. (1975) 'What the good language learner can teach us'. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J. (1981) 'Study of cognitive processes in second language learning'. *Applied Linguistics*, 11, 117-130.
- Rubin, J. (1987) 'Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology'. In A. Wenden and J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 31-42). Hemel Hemstead, Hertfordshire: Prentice-Hall.
- Rybak, S. (1983) 'Foreign languages by radio and television - the development of a support strategy for adult home-learners.' Ph.Dthesis, Brighton Polytechnic.
- Stern, H. H. (1975) 'What can we learn from the good language learner?'. *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-317.
- Tarone, E. (1977) 'Conscious communication strategies in interlanguage'. In H. D. Brown, C. A. Yorio and R. H. Crymes (eds.), *ON TESOL '77 Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 194-203). Washington D. C.: TESOL.
- Tarone, E. (1983) 'Some thoughts on the notion of 'communication strategy''. In C. Faaerch and G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). London: Longman.
- Umino, T. (1999) 'The use of self-instructional broadcast materials for L2 learning: An investigation in the Japanese context'. *SYSTEM*, 27/3, 1-19.
- Umino, T. (2000) 'Second language learners' use of self-instructional broadcast materials: With a focus on perseverance'. *Area and Culture Studies*, 59, 13-41.
- Umino, T. (2002) 'Foreign language learning with self-instructional television materials: An exploratory study' Ph.D. thesis, Institute of Education, University of London.
- Wenden, A. (1983) 'Literature review: The process of intervention'. *Language Learning*, 33, 103-121.
- Wenden, A. (1986a) 'Helping language learners think about learning'. *ELT Journal*, 40, 3-12.
- Wenden, A. (1986b) 'What do second-language learners know about their language learning? : A second look at retrospective accounts'. *Applied Linguistics*, 7, 186-201.
- Wenden, A. L. (1998) 'Metacognitive knowledge and language learning'. *Applied Linguistics*, 19,

515-537.

Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) (1987), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall.

吉富朝子 (2004) 「学習者言語分析の変遷：その成果と第二言語教育に向けての示唆」
『言語情報学研究報告 2』(21 世紀 COE 研究報告集)

ルービン, ジョーン (1999) 「第 15 章 学習ストラテジーの教授」『日本語と日本語学習』
宮崎里司・J. V. ネウストプニー共編 くろしお出版

『言語情報学研究報告』No.2 (2004)

発音モジュールの評価

藤原 愛

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

はじめに

東京外国語大学 21 世紀 COE プログラムでは、「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」というテーマのもとにインターネット上の言語教材である TUFs 言語モジュールを開発している。今回、評価シート作成の対象としている発音モジュール (Pronunciation Module) はその一部であり、各言語の発音を学習するための教材である。

教材とは一度作成したらそれで終わりというものではなく、その後で教材に対する多面的な評価を行うことにより、さらに学習効果の高い教材へと改善していく必要がある。その際、どのような改善点が考えられるのかを調査するために用いられるのが評価シートである。

発音モジュールを実際に運用していくにあたり、教材として学習者のニーズに役立っているか、開発者の意図は学習者に伝わっているかなどを調査するための評価シートの作成が必要となる。その場合の質問項目について検討していく。

1. 発音モジュールとは

1-1 位置づけ

TUFs 言語モジュールでは、発音モジュール (Pronunciation Module)、会話モジュール (Dialogue Module)、文法モジュール (Grammar Module)、語彙モジュール (Vocabulary Module) を開発中である。

発音モジュール (以下、P モジュール) はこれらのモジュールの中でも、2003 年 4 月の公開に向けて先行して開発されたものである。対象言語は 17 言語で、そのうち英語を除く 16 言語は主に大学生が初めて学ぶことを前提に開発されており、英語に関しては、小学生や中学生が初めて英語を学ぶ際に楽しく学べることを想定して教材作りを行っている。

4 月の時点では 11 言語が公開予定となっている。

1-2. 内容

P モジュールは、教育的な立場から個々の発音の解説を読み練習問題を解くことによって学習を進めていく「実践編」と、音声学の立場から IPA を用いて各言語の発音を学術的に説明した「理論編」のふたつによって構成されている。4 月の時点では「実践編」が公開予定となっており、今回の P モジュールの評価も「実践編」を対象に作成したものである。

P モジュール「実践編」の作成にあたっては、各言語の教材にモジュールとしての共通性を持たせるため、パート 1「サバイバルのためにこれだけは」、パート 2「円滑なコミュニケーションのために」、パート 3「ネイティブ並の発音を身につけるために」という 3 つのテーマが設定してあり、内容自体は各言語担当者に任せるという形をとっている。

2. 評価シート

2-1. 評価シートとは

言語教育では、教材またはコースプログラムに対しての評価を行うために、目的に応じた様々なアンケートを行う。その中のひとつに“needs analysis”があり、学習者が何を期待して、または目的として学習に臨んでいるのかを調査するものである。代表的なものとして、Nunan (1985), Yalden (1983), Munby (1981)らのニーズ分析シートが挙げられる。

また学習者がどのような学習スタイルを好むかを調査するものや、学習者が好むストラテジーに関するものもある。Willing(1988)の学習スタイルの好みに関する調査では、回答選択肢を“no, a little, good, best”の四段階にわけているが、好みに関する調査の選択肢の段階としては 3 段階から 6 段階、または 10 段階など様々な尺度のものがあり、選択肢の設定に際しては特に規定されていないので、調査の目的にあった設定をすることが必要である。

また、回答方式としてはオープンクエスチョン（記述式）の方が簡単に作成でき、回答内容也多岐にわたるが、各回答の割合や頻度を比較したいときには、この方法で収集した回答は数値化するのが難しい。選択回答の場合は、回答の集計は容易であるが、前もって学習者が答えるであろう項目を予想して設定しなければならないというのが難点である (Nunan 1989)。そのため、パイロットスタディで得た学習者の答えを分析し、本項目を作成するというように、評価シート自体も改善していくことが必要となる。

2-2. 評価シート開発

評価シートの開発の流れを図 1 に示す。

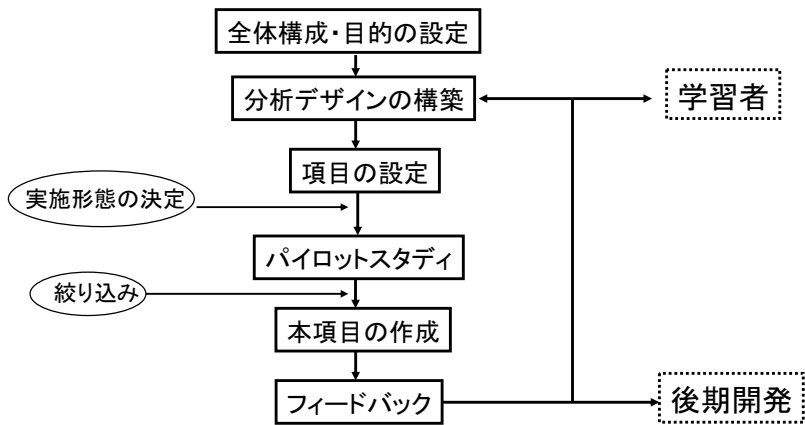


図 1. 評価シート開発の流れ

3. 発音モジュールにおける評価シート

3-1. 発音評価シートの定義

発音評価シートとは、P モジュールが、①どのような学習者に ②何を期待されて ③実際にどのように使われ ④最終的にどのような効果があったのか、を調査するためのシートである（図 2）。

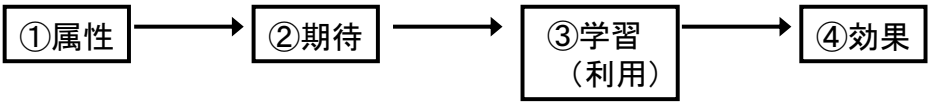


図 2. 評価の過程

3-2. 発音評価シートで得るべき情報

今回の発音評価シートで得るべき情報として考えられるものは以下のものが考えられる。

- ・ 学習者情報（例：職業、外国語のレベル、経験など）
- ・ 学習者が教材に求めるもの（例：needs「～たい」「～べき」）
- ・ 学習者の好み（例：学習スタイル）
- ・ 学習形態（例：学習時間、学習頻度）
- ・ 教材自体の評価（例：解説や練習問題の数の適切さ）
- ・ Web Based Training に関するアンケート（例：操作、構成）
- ・ 学習効果（主観的アンケートと客観的テスト）

3-3. 調査対象

今回の調査は主に大学生を想定して作成した。実際の利用者は大学生だけでなく、幅広い層からのアクセスが考えられるが、調査対象を絞り込まないと、質問の答えとなるべき適切な選択肢の設定が難しく、また数が多くなりすぎて実用性に欠けるなどの問題が生じるためである。

3-4. 実施時期

評価シートの実施時期としては、初回、毎回（毎回学習前、毎回学習後）、学習後、定期、コース終了時などが考えられ、それぞれの目的に合わせて、実施時間、質問項目の内容及び数などを個別に検討する必要がある

3-5. 質問項目数

質問項目数は実施の際に学習者にかかる負荷から逆算して設定する。開発者側としてはより多くの情報を求めたいと思うが、学習者によっては質問項目が多すぎると、評価シートへの回答に疲れて実際の学習への意欲をなくす場合も考えられる。また、実施時期によっても項目数は変わってくると考えられる。

3-6. 質問項目のポイント

基本的なこととして、質問項目は漏れなく、かつ重複しない、専門用語はなるべく避けるということが考えられる。また、異なる実施時期の評価シートであっても、共通性のある項目を設けることにより、学習者の学習過程を把握して適切なフィードバックを与える事が可能となる。

今回は、言語毎の評価シートは作成しないので、どの言語にも当てはまる質問項目を設定する。言語によっては、「他の言語には当てはまらないが自分の言語では質問項目として外せない」という項目が生じる可能性がある。その場合、各言語の担当者と相談し必要に応じて項目を追加する。

4. 質問項目

今回の評価シート作成にあたって、以下の質問項目を設定した。また、回答の仕方として、答えをプルダウンで選択するタイプの画面イメージを図3に、程度の強さを選択するチェックボックスタイプの質問の画面イメージを図4に示した。コンピュータ上の学習教材であるため、評価シートもコンピュータ画面上での回答を想定している。

◇今までに学んだことのある言語について当てはまるものを選んで下さい。
学習した言語が複数ある場合は最大3つの言語に関する情報を入力できます。

| | | | |
|----|--|-------|--------|
| 1. | 言語名 ▼ 英語 ドイツ語 フランス語 スペイン語 ポルトガル語 ポルトガル語 ロシア語 ▼ | レベル ▼ | 学習形態 ▼ |
| 2. | | レベル ▼ | 学習形態 ▼ |
| 3. | | レベル ▼ | 学習形態 ▼ |

図 3. 答えをプルダウンで選択するタイプ

◇言語または言語が話されている地域に関する知識

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

多 → 少

◇必要度

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

高 → 低

図 4. 程度の強さを選択するチェックボックスタイプ

4-1 学習者の基本情報（答えをプルダウンで選択するタイプ）

- ・ 職業
- ・ 専門（学生の場合は専攻）
- ・ 既習の言語名／レベル／学習形態

4-2. P モジュールで学習する言語に関する情報（答えをプルダウンで選択するタイプ）

- ・ 学習する言語は（ドイツ語、フランス語、スペイン語.....）
- ・ 学習経験（3年以上、2年、1年.....、無）
- ・ 学習目的（授業の単位、旅行、趣味、留学、仕事....）
- ・ 現在のレベル（例：リスニングに関するレベル：音を単語として認識できない、ゆっくりだと理解できるが早口だについていけない、繰り返されると理解できるが一回では無理、など）

（篠田，ほか 2000）

- ・この言語を耳にする頻度（毎日、ほぼ毎日.....、なし）
- ・この言語を主に耳にする場所（テレビ、ラジオ、授業....、なし）
- ・言語または言語が話されている地域に関する知識
- ・必要度

4-3. 学習に関する情報（答えをプルダウンで選択するタイプ）

- ・主な学習時間帯（7:00-9:00, 9:00-12:00, 12:00-2:00.....）
- ・主な学習場所（学校、自宅、インターネットカフェ、その他）
- ・学習頻度（毎日、ほぼ毎日、週に 4-3 日、週に 2-1 日....）
- ・学習に要する期間（1-2 週間以内、1 ヶ月以内....）
- ・学習予定範囲（全パート、パート 1 のみ、パート 1 と 2....）
- ・主に併用する学習法（授業、テレビ／ラジオ講座、語学教室、市販の学習書、市販の語学ソフトウェア.....その他）

4-4. needs に関する情報（発音篇）（程度の強さを選択するチェックボックスタイプ）

needs に関する質問項目では、質問項目を「～するべきだ」、または「～したい」という訊き方に変えて、学習者が質問に対してどれくらい同感しているかを調べる。つまり選択肢を「非常にそう思う」から「全くそう思わない」まで段階的に設け、最も近い箇所にチェックしてもらうという回答方法をとる。

- ・基本となる音をマスターする
- ・発音の正確さを身につける
- ・発話の流暢さを身につける
- ・ネイティブの並の発音を身につける
- ・文字（綴り）が読めるようになる
- ・発音の理論を学ぶ
- ・似ている音を聞き分ける
- ・日本人が苦手な発音を重点的に学習する

4-5. needs と好みに関する情報（練習篇）（程度の強さを選択するチェックボックスタイプ）

この場合の練習編では、先に述べた needs の質問形式とは別に、「好みに」に関する質問を設ける事ができる。訊き方を「～が好きだ」という形にし、選択肢を「とても好き」から「嫌い」まで段階的に設定し、学習者が感じている「好き」の度合いに一番近いと思われる箇所にチェックしてもらう。

- ・何度も繰り返し発音する
- ・何度も繰り返し聞く

- ・ 自分の発音を録音して聞く
- ・ 解説をよく読む
- ・ 似た音を聞き分ける練習をする
- ・ 練習問題には制限時間がある
- ・ 間違えた練習問題は何度もやる
- ・ 歌を聴く
- ・ 発音する単語に関連する絵を表示する
- ・ 発音する際の口の形を図や映像で示す
- ・ 声の抑揚をイメージ化した図がある

4-6 教材の評価に関する情報（程度の強さを選択するチェックボックスタイプ）

教材の評価に関する質問においても，選択肢を段階的に設定する。

- ・ 解説の日本語はわかりやすいか
- ・ 説明不足の箇所や用語はあったか
- ・ 解説の長さは適当か
- ・ 練習問題の指示はわかりやすいか
- ・ 練習問題の量は適当か
- ・ 練習問題は楽しいか（単調でないか）
- ・ 練習問題の効果はあるか
- ・ 練習問題の解説は役に立つか
- ・ 聞こえてくる音声は明瞭か
- ・ 全体（パート1から3まで）の量は適当か

4-7 学習効果に関する情報

学習効果を調べる方法としては，学習者自信が自己評価をする場合（主観的）と，学習した内容に関してテストを行う場合（客観的）が想定される。自己評価としては，「needsと好みに関する情報（練習篇）」で挙げたものに関して，到達度を自己申告してもらう形が考えられる。またテストの実施は，学習者にとっても学習を進める上での進度の目安となり，自分の苦手箇所を知ることができる機会でもある。

最後に

評価シートを有効に活用することで，教材の改善や学習者への適切なアドバイスが可能となる。今回の質問項目にはサイト自体の評価，及び他のモジュールと関連させた質問項目は含まれていない。今後，各モジュールの開発状況に応じて，適宜質問項目を検討していく必要が生じると考えられる。

参考文献

- Munby, J. (1981) *Communicative syllabus design : a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. New York : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1985) *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*, Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- (1989) *Understanding Language Classrooms: A guide for teacher-initiated action*. Prentice Hall.
- Willing, K (1988). *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Yalden, J. (1983) *The communicative syllabus : evolution, design, and implementation*. Oxford; New York : Pergamon Press
- 篠田顕子／水野的／石黒弓美子／新崎隆子 (2000) 『英語リスニング・クリニック』 研究社.

TUFS 言語モジュールにおける 学習者評価についての一提案

山森 光陽

(国立教育政策研究所研究員)

1. 大学の語学教育の学習者評価における問題点

TUFS 言語モジュールは発音・語彙・文法・会話の4モジュールから構成され、英語以外の言語は、外国語を初めて学ぼうとする大学生を対象としており、モジュール的言語観に基づく新しい形の web 教材である(川口, 2003)。教材であるからには、それを用いた学習者が、最終的にどのような成果を身につけられるのかの情報も提示される必要がある。

初等中等教育においては、学習指導要領において、学校の教育課程全般の目指すもの、および各教科の目標が明示されている。したがって、その目標に最終的に到達できるように教育課程を実施し、その目標に達したかどうかを評価すればよい。しかし、大学においては学習指導要領に相当するものも無ければ、個別の授業に於いても、その授業を履修したらどのような成果が得られるのかについて明示されていないものがほとんどであるというのが現状であろう。そのような中、全学的に TOEIC を導入した広島大学の例もあるが、それが大学における語学教育の内容と合致しているかどうかについては、疑念が残ると言わざるを得ない。

17 言語を対象とした TUFS 言語モジュールによって提供される教材の中には、言語によっては世界初の Web 教材が誕生するものもあるという点が特色のうちの1つである(川口, 2003)。しかし、これにとどまらず、評価システムを確立させることができれば、指導と評価の一体化の図られたシラバスを提供することができる。これが実現した場合、日本初の大学での語学教育における、指導と評価の一体化の図られたシラバスに発展する可能性がある。そこで、TUFS 言語モジュールの評価法の確立には、どのようなことが考慮される必要があるのかを、教育評価・測定研究の見地から検討を行う。

2. 教育評価の手順

教育評価においては、すべてにおよそ共通する順序があることが指摘されている(辰野, 2003)。これを図示すると、図1の通りになる。標準学力検査、英検、TOEFL、TOEIC などの、一般に市販されているテストについては、この手順のほとんどがあらかじめ実施さ

れているが、特に TUFUS 言語モジュールのような新しいシラバスにおける学習者評価については、これらの手順を踏む必要がある。

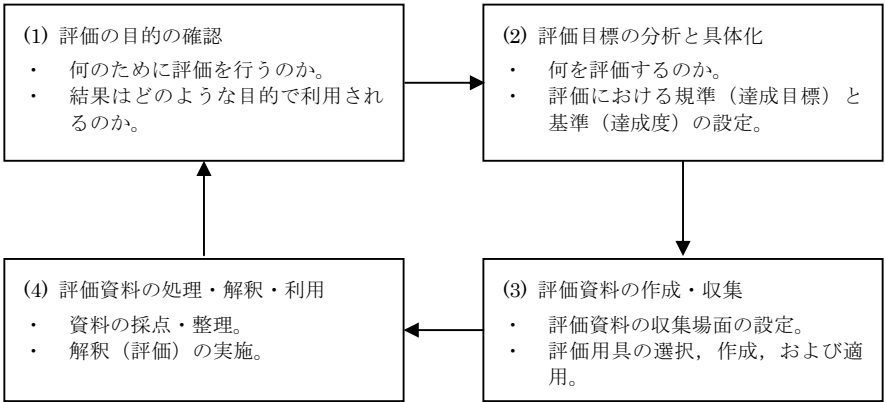


図 1 教育評価の手順（辰野，2003 に加筆・修正）

TUFUS 言語モジュールは、発音・語彙・文法・会話の 4 モジュールから構成されているが、それぞれがある程度自己完結的であり、互いに独立した構造をもちながらも、ハイパーリンクによって相互に緊密に関連づけられることを前提に開発が進められている。また、この web 教材の利点として、それぞれのモジュールがある程度の完結性と独立性をもつため、たとえば語彙や音声だけを学習したり、あるいは会話の中に現れる特定の機能だけを集中的に教育することが可能であること。またハイパーリンク構造によって、モジュール間の関連性は、従来の統合的言語観におけるよりも、はるかに複雑な組み合わせとして提示できるようになり、さらに多様なニーズに対応可能となることが指摘されている（川口，2003）。

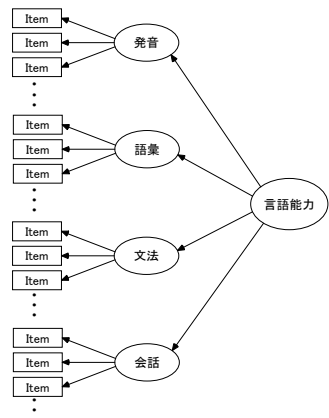


図 2 言語能力が 4 モジュールからなる場合の概念図

しかし、この「モジュール」の特徴が、TUF S 言語モジュールの学習者評価の問題を複雑にしていることも否定できない。すなわち、このシラバスは、ある 1 つの教育目標の成就を学習者に期待するものという性質に加えて、教育目標そのものを個別に詠えなければならない性質を持つからである。

つまり、TUF S 言語モジュールが、言語ごとにある 1 つの教育目標の成就のために構成されているのであれば、図 2 に示したように、言語能力としての教育目標を設定し、いわば上意下達に下位目標を設定し、さらにそれをもとにテストアイテムを用意するという形になる。だが、特定の機能だけを集中的に教育するのであれば、細目ごとにテストアイテムを用意する必要がある。

したがって、TUF S 言語モジュールが大学生を対象とする場合、対象となる学習者が結果としてこのモジュールにより期待される教育目標を成就することが求められている場合、ある 1 つの教育目標を設定する必要がある。また、補習的に用いられる場合には、細目ごとに達成目標を設定する必要がある。

しかし、先述した一般的な教育評価の手順を考慮した場合、上意下達に下位目標を設定し、さらに細目ごとに達成目標を記述する方が首尾良く作業を行うことができるであろう。仮に、下意上達的に教育目標を設定した場合、結局、TUF S 言語モジュールの目指すべき目標が曖昧になり、評価に関しては、単なる問題の羅列に終始する危険をはらんでいるといえよう。

3. 評価方法

次に、評価方法について検討を行う。これは、大きく分けて、集団準拠評価 (norm-referenced) と、目標準拠評価 (criterion-referenced) の 2 つに分けることができる。以下、その特徴を概観する。

まず、集団準拠評価であるが、これはテスト受験者全体における受験者個人の位置から評価を行うものである。例えば、従前中学校で行われていた 5 段階ないし 10 段階の相対評価や、偏差値などがこれにあたる。また、TOEFL や TOEIC もこの範疇に含まれると考えられている (Brown & Hudson, 2002)。この評価は、大学入試や司法試験などの選抜試験準備のための学習を行っているものに対しては効果的である。大学入試の場合、入学低人には限りがあり、その中の一員になることを目的とする場合、あと何点取れば合格可能域に入るか、などの情報を知ることが出来るからである。

一方、目標準拠評価は、ある教育目標を満たしているかどうかという観点から評価を行うものである。現在、小学校や中学校、高等学校で行われている、いわゆる絶対評価と呼ばれているものがこれに当たる。また、英検もこの範疇に含まれるであろう。この評価は、ある能力を身につけようと学習を行っているものに対して効果的である。例えば、英検 2 級の場合、「高校卒業程度で、日常生活や職場に必要な英語を理解し、特に口頭で表現で

きる。」英語能力の有無を知ることが出来る。また、中学校 2 年生の授業において、表 1 のような評価規準と基準を設定した場合、何が出来るのか、出来ていない箇所はどこなのかなどを、教師と学習者の両者が把握することが可能となる。

一般的には、集団準拠評価より目標準拠評価の方が優れていると考えられがちであるが、評価方法そのものの善し悪しよりもむしろ、教育目標に応じて適切な評価を行うということが優先されなければならない。

表 1 評価規準と基準の例

| 評価規準 | 評価基準 | | |
|--------------------------|------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| | 十分満足 できる状況 | おおむね満足 できる状況 | 努力を要する 状況 |
| 過去分詞を正しく用いて受動態を作ることが出来る。 | 動詞を正しく活用させて過去分詞にし、正確な受動態の英文を書いている。 | 過去分詞を用いて受動態の英文を書いている。 | 過去分詞を用いて受動態の英文を書いていない。 |

では、TUFS 言語モジュールにおいては、どちらの評価方法を採用するべきであろうか。目標準拠評価の利点として、単なる素点や項目反応理論による能力推定値とは異なり、具体的な言語運用レベルを記述することが出来る。さらに、web 教材という特性上、通常の教室での授業とは異なり、自学形式で学習が行われる場面が予想されるが、集団準拠評価ではテストを受験してはじめて学習者個人のスコアを得ることが出来るが、目標準拠評価では、学習者自身で評価を行うことも可能となり、自ら学習に見通しを具体的に立てることが出来る。TUFS 言語モジュールが選抜試験の対策としては用いられない以上、目標準拠評価によって評価がなされなければならないのは、自明の理である。

4. TUFS 言語モジュールにおける目標準拠評価のあり方

目標準拠評価を行うに当たって利用できる方法として考えられるのは、(1)あるテストの素点を用いる、(2)ベンチマークを用いる、(3)チェックリストを用いる、(4)ループリックを用いる、以上の 4 点である。

第 1 に、あるテストの素点を用いる方法であるが、例えば、ある教育目標に合致したテストを行い、受験者集団内における位置づけではなく、その達成度で評価を行う方法は目標準拠評価であると言える。しかし、1 つのテストセットに含まれる領域が多岐にわたり、その合計点でのみ意志決定を行う場合、具体的に何が出来るのか、出来ていない箇所はどこなのかなど情報を得ることは出来ない。

第 2 に、ベンチマークである。ベンチマークとは教育課程全体を通した上での期待され

る成績のレベルであり、固定の測定点である（河合，2003）。たとえば，学習指導要領（文部省，1998）の外国語の節においては，以下のように目標が設定されている。

- (1) 英語を聞くことに慣れ親しみ，初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
- (2) 英語で話すことに慣れ親しみ，初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
- (3) 英語を読むことに慣れ親しみ，初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
- (4) 英語で書くことに慣れ親しみ，初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

これをベンチマークの考え方に当てはめると，これら4つの目標に達したか否かだけが問題となる。したがって，テストの素点を用いる方法と同様に，具体的に何が出来るのか，出来ていない箇所はどこなのかなど情報を得ることは出来ない。

第3に，チェックリストである。チェックリストとは，ある場面での作業のチェックのために用いられるもの（河合，2003）であり，**pass or fail** が問題となる。例えば，ティーチングマシンなどで行う学習や，スモールステップによる学習に対しては有効である。この方法では，具体的に何が出来るのか，出来ていない箇所はどこなのかなど情報を得ることができるが，それだけで教育課程全体を通した評価を行うことは出来ない。

第4に，ループリックを用いる方法であるが，これは **scoring guide** とも換言できる性質を持つ。すなわち，評価基準を具体的に提示し，それぞれのレベルの特徴を記述でき，さらに達成目標がはっきりと分かり，学習開始前の学習者に提示したり，学習後の指導に活かすことも出来る。この方法では，具体的に何が出来るのか，出来ていない箇所はどこなのかなど情報を得ることができ，かつ教育課程全体を通した評価を行うことも可能となる。

では，TUFS 言語モジュールでは，どの評価方法を用いればよいのだろうか。このモジュールのうち，会話モジュールにおいては機能シラバスを採用し，その機能の選定が試みられている（結城，2003）。ここでは，機能リストを提示したうえで，その機能の分類を，(1)機能の性質に従った分類，(2)機能が必要になる段階に従った分類，(3)機能が必要になる場面に従った分類の3分類が試みられている。このモジュールについての学習者評価を行う場合，それぞれの機能については，達成度というよりもむしろ，出来る・出来ないの方が問題となるであろう。そのような場合には，チェックリスト形式が相応しいと考えられる。一方，それらの集合として分類があるわけだが，たとえば，機能が必要になる場面に従った分類の中では，さらに(1)基本的な表現，(2)街路や交通機関で，(3)商店で，(4)学校や職場でという4場面に分類されており，それぞれの下位分類の中に，6から22の機能が含まれている。この場合，各下位分類中の機能の達成度によって評価を行うということ

が想定できよう。さらに、これら 4 つの分類が階層構造をなすと仮定できるのであれば、会話モジュール全体の達成度を記述することも可能となるであろう。これらの点を考慮すると、会話モジュールにおいては、チェックリストとループリックの併用が望ましいと言えよう。

ところで、TUFUS 言語モジュールが大学生を対象とし、対象となる学習者が結果としてこのモジュールにより期待される教育目標を成就することが求められている場合、ある 1 つの教育目標を設定する必要がある。また、補習的に用いられる場合には、細目ごとに達成目標を設定する必要があることを先に指摘した。また、語彙や音声だけを学習したり、あるいは会話の中に現れる特定の機能だけを集中的に教育することが可能であることが TUFUS 言語モジュールの特徴である。ここで提案されたチェックリストとループリックの併用は、ある達成目標の成就を目的に用いられる場合にも、特定の機能だけを集中的に学習することを目的に利用される場合の両者にも適用可能である。現時点では、この方法の組み合わせにより評価の枠組みを作ることが、最も適切であると考えられる。

さらに、他のモジュールに対しても、評価方法の特徴と採用されたシラバスの特徴の両者を考慮することによって、評価の枠組みは自ずと決まってくると考えられる。

5. レベルの設定

前節において、TUFUS 言語モジュールにおける会話モジュールの評価に対して、チェックリストとループリックの併用が提案された。つまり、チェックリストをもとにした評価基準を作成するということになるが、橋本（1976）は、これが容易ならざる仕事であり、ややともすると主観に陥り、信頼がおけなくなると指摘している。さらに、複雑高度の目標・内容に関して何段階かのスケール化した評価のスタンダードを設定する必要がある場合においてこれをどんな手続きで決めるか、その方法に関してまだ一般に承認されるような理論が見あたらないとも述べている。

この問題について取り組んだ研究として、萩原・山森（2003）が挙げられる。この研究では、目標準拠評価における評価基準を、習得過程に対する明白な証拠に基づいて設定するための一方法として、ベイジアンネットワークモデルによる習得過程の表現が試みられている。具体的には、現象の因果関係を、確率変数をノードとする有向非循環グラフとして表現し、ノード間の関係を条件つき確率として示すモデルであるベイジアンネットワークモデルが用いられ、有向非循環グラフを用いて、授業内で行われた比較の語形変化クイズ結果の一部から、その習得の様相を適切に表現することを試みられた。

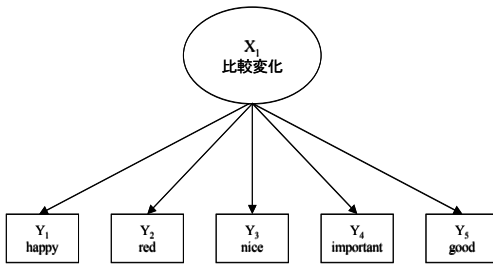


図3 潜在変数が1つの場合

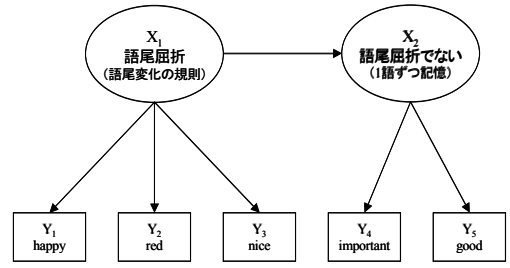


図4 潜在変数が2つの場合

この研究で検討されたモデルは、以下の2つである。ひとつは、語形変化の種類にかかわらず、比較変化の習得がなされているか否かを表現したモデル（図3）であり、もうひとつは、語尾屈折の習得とそうでない語形変化の習得を分け、前者が後者に先行することを表現したモデル（図4）であった。

その結果、図4のモデルの方がデータとの適合が良いことが示された。この研究の対象者は、比較変化を語尾屈折とそうでない語形変化とを分けて教えられていたが、その場合、まず語尾屈折の単語を習得した後で、そうでない語形変化の単語を習得しているという様相が示唆された。

これを、チェックリストとルーブリックの概念に照らし合わせると、図5のように示されよう。すなわち、各アイテムは正誤だけが問題となっているため、チェックリストと同様の性質を持つ。一方、円で示された部分は、語尾屈折の比較変化を習得したかどうか、またそうでない比較変化を習得したかどうかを表すため、評価基準と同様の性質を持つ。さらにこれら2つを組み合わせると、ルーブリックとなることが理解できよう。

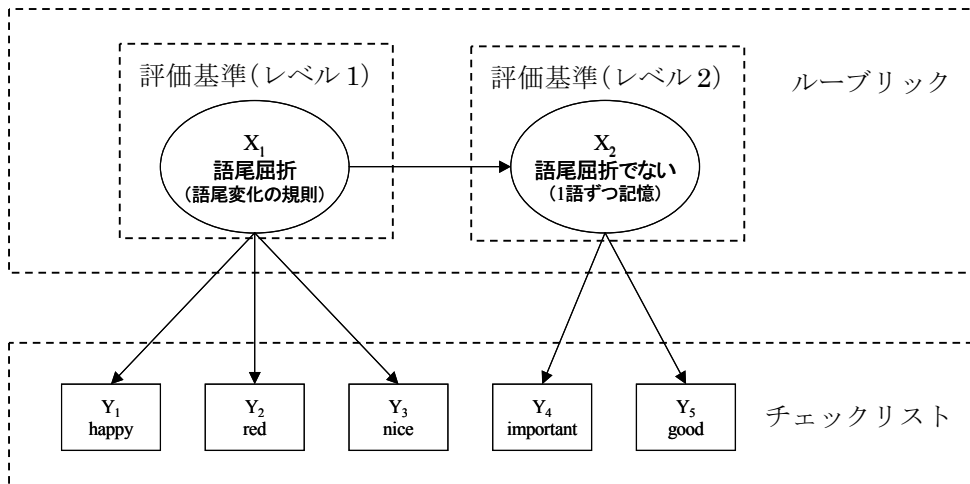


図5 有向非循環グラフとチェックリスト、ルーブリックとの関係

このような手続きを行う意義は、以下の通りである。つまり、授業担当者の裁量のみによらず、学習者の知識構造の形成過程をも加味しながら、評価規準と基準の設定が可能となることを示唆している。さらに、このモデル構築の手法によって、習得順序を具体的に記述することを可能にすると考えられる。これが実現すれば、個々の学習者が、現在どの段階まで習得しているのか、また次に学習すべき内容は何なのかを理解するための一助となるであろう。そうすることにより、より理想的な個人内評価を可能とし、ひいては指導と評価の一体化が図られると考えられる。

6. まとめ

本稿では、TUFS 言語モジュールの評価法の確立には、どのようなことが考慮される必要があるのかを、教育評価・測定研究の見地から検討を行った。TUFS 言語モジュールにおける評価法の検討は、端緒に着いたばかりであるのが現状である。しかし、従来の評価観をそのまま適用するような、安易な評価方法の確立が性急に行われてはいない点は評価できよう。

TUFS 言語モジュールは、IT 技術を駆使した外国語教育の先端化、シラバス論や談話分析の研究成果を活かした教育の効率化、言語理論を背景にした教育内容の高度化の成果が最も明確な形で現れる Web 教材である。教材である以上、それを用いる学習者に対しては何らかの成果が得られることを保証しなければならない。そして、その成果として学習者にフィードバックされるものこそが評価である。

正当な評価を可能とする教材は、学習者にとっても学びやすい教材とも換言できる。そのような教材にするためには、本稿で提案された内容と、それ以外の知見を援用することによって、よりよい評価の枠組みを作る必要がある。その際には、言語教育学の枠組みとして行われた評価研究の知見に加え、教育心理学や教育評価・測定研究の分野で得られている知見も積極的に取り入れることが必要であろう。

引用文献

- Brown, J. D. & Hudson, T. (2002) *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 萩原康仁・山森光陽 (2003) 「ベイジアンネットワークモデルを用いた英語の比較変化の習得に関する検討」, 『早稲田大学教育学研究科紀要別冊』, 11(1), 1-10.
- 橋本重治 (1976) 『新・教育評価法総説 (上巻)』, 金子書房.
- 川口裕司 (2003) 「TUFS 言語モジュール」, 『外国語教育研究』, 6, 71-75.
- 河合久 (2003) 『客観的な評価を目指すルーブリックの研究開発 平成 13-14 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C) 研究成果報告書』 (課題番号: 30214589)

文部省（1998）『中学校学習指導要領』，大蔵省印刷局．

辰野千壽（2003）「教育評価の領域と手順」，応用教育研究所（編）『教育評価法概説（2003 年改訂版）』，図書文化社，pp. 27-39.

結城健太郎（2003）「機能シラバスにおけるユーザの視点から見た機能分類」，『外国語教育研究』，6, 53-68.

3. 情報工学

日本語研究用ソフトウェアとその応用例

幸松 英恵

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

佐野 洋

(東京外国語大学外国語学部教授)

はじめに

本稿で示す日本語の調査・研究のためのソフトウェアは、既存ソフトウェアの適応保守¹の工程を経て開発されたものである。適応保守の対象のソフトウェアは、『パソコンによる日本語研究法入門—語彙と文字—』（中野洋著、笠間書院、1996年）[2]に掲載の日本語研究のためのソフトウェア群（MCL）である。

筆者の佐野は、AWK 言語で記述された日本語研究用ソフトウェア群（MCL）を取り上げ、処理環境の変化に適用させる保守を実施し、PERL 言語でプログラムを再実装した。このソフトウェアを CLTOOL と呼んでいる。

1. CLTOOL の概略

1-1. ソフトウェア機能の特徴

CLTOOL は電子化された日本語テキストを用いた言語研究に特化したソフトウェア（言語処理ツール）である。使用想定者である人文系研究者でも容易に使用できるように、ソフトウェア操作は GUI（グラフィカル・ユーザー・インターフェース）を通じて行うことができる。主な機能特徴を以下に挙げる。

- **テキスト整形** 空白記号やタブ記号の削除、ルビや注釈の削除、会話文と地の文の分離、一文一行のテキストへのスタイル変更など
- **文字調査** 字種（漢字、ひらがな、カタカナ、アルファベット等）別の頻度集計や分布の表示など

¹ 一般にソフトウェアは、開発されてからの時間の経過とともに、実行環境であるハードウェアやオペレーティングシステム（OS）が変化する。そのために新しいプラットフォームへプログラムを移行する（プログラムを書き換える）必要性が生じる。こうしたソフトウェアをデータ環境の変化や処理環境の変化に適応させる作業を適応保守という。

- **語彙調査** 漢語やカタカナ語の抽出、疑似文節の抽出など
- **用例抽出** 文単位で前後文脈を設定した上でのキーワード抽出など
- **用例整形** キーワード（ノード文字列）を中心にした前後文脈の整列、逆順整列やエクセル形式でのファイル出力など
- **その他** CSV 形式ファイルに対する項目指定キーワード照合や整列処理など

表 1 に主なソフトウェア名とその機能一覧を挙げる。

表 1 . ソフトウェア一覧

| ソフトウェア名称 | 機 能 |
|------------------------|--|
| cat, wc, clword, xdump | テキストを表示する。cat はテキストデータを表示し、複数のテキストを指定することで、それらを一つにまとめる。wc は文字数やレコード数を集計する。clword は、単語ごと、字種ごとにテキストを分割する。単語の分割手続きは MCL の対応ソフトウェアに準じる。xdump はテキストを文字コードで表示する。 |
| moji | テキスト内の文字を文字種ごとに分けてその文字数を計測する。計測の手続きは MCL の対応ソフトウェアに準じる。 |
| record | 句点、読点などを区切り子を指定してレコードデータを作成する。 |
| clgrep | 特定の文字列を指定し、その文字列部分を前後のテキスト（文脈）付きで抽出する。 |
| clkwic, clkwic2 | 特定の文字列を指定し、その文字列部分を前後のテキスト（文脈）付きで抽出する。指定された文字列や文脈文字列の整列機能を持つ。 |
| filter | 会話文の抽出、全角から半角への変換、ルビ削除といったテキスト整形を行う。 |
| csvfilter | CSV 形式のデータ処理を行う。特定の列を指定したキーワード検索や特定項目の分割と統合、逆順整列機能を持つ。一般の表計算ソフトウェアにない機能を提供する。clkwic, clkwic2 と連携させて利用することを前提とする。 |

1-2. インタフェースデザインと機能の概要

CLTOOL の基本操作を担うインタフェースデザインを説明する。図 1 に cat プログラムのウィンドウを示す。

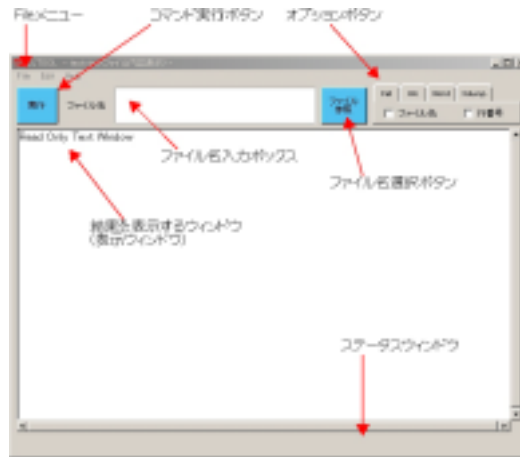


図 1. ソフトウェア外観

- File メニュー File メニューには、[OpenStream], [SaveFile], [Exit]の項目がある。プログラムの終了は、File メニューの[Exit]を選択するか、ウィンドウ右上端のボタンを押す。一般的なウィンドウズ・アプリケーションの操作に模して、利用者の操作負担を軽減している。[OpenStream]を選択すると、ファイル名入力ボックスに `instream` というファイル名が表示される。このファイルには、CLTOOL のどれかのプログラムで直前に分析したデータの結果が記録されている。このデータが現在のプログラムの入力データになる。MCL[2]でも、バッチプログラムで採用されていたパイプ処理に似せた概念を視覚的に提供している。[SaveFile]を選択することで、処理結果を任意の名前のファイルに記録することができる。
- ファイル名入力ボックス 分析対象のファイル名を入力する。一般には、File メニューに[Open]を設けず、分析対象ファイルを明示的に意識させるインタフェースとした。
- ファイル参照ボタン ファイル名入力ボックスからキーボード入力は、実質的に行われないし期待していない。通常は、ファイル参照ボタンを使ってファイル名を入力する。
- 実行ボタン 実行ボタンをクリックすることで、プログラムが実行される。ほとんどのプログラムの実行の結果は「Read Only Text Window」部分に表示される。処理結果のモニター画面の役目を果たす。処理結果は、同時に CLTOOL フォルダ内にある `outstream` ファイルにも記録される。
- オプションボタン プログラムで分析を行う際に、オプションボタンを使って付加的条件を指定する。付加的条件は、プログラムの機能によって違い、オプションの指定方法に応じたインタフェースが用意される。
- Read Only Text Window プログラムの実行結果が表示される、このウィンドウはスクロールウィンドウになっている。このウィンドウ上に表示されるテキストはカ

ット&ペーストなどのテキスト編集を禁止している。試行錯誤な分析を含め、結果を確認するためだけの表示機能と位置づけている。編集可能なデータは、全て `outstream` ファイルに自動的に保存される。

- ステータスウィンドウ ウィンドウの最下層には、プログラムの実行状態が示される。プログラムの実行状態を確認することができる。

1-3. stream ファイル

CLTOOL を構成する各種のプログラムは、実行のたびにその結果を `outstream` という名前のファイルに記録する。File メニューの[OpenStream]を選択すると、その時点での `outstream` ファイルの内容が `instream` ファイルに複写され、その `instream` ファイルがファイル名ボックスに設定される。そして、分析対象のデータとして利用される。

MCL[2]で、バッチプログラムで採用されていたパイプ処理に似せた概念を提供する。ファイル拡張子がないので `stream` ファイルをクリックしても特定のアプリケーションは起動しない²。

2. CLTOOL の利用

以下では具体的な調査課題を設定し、その課題への解答という形式でソフトウェア機能を紹介する。プログラムの実行の様子を示すことで機能をより詳細に示す。

2-1. テキストの整形 (1)

| | |
|-----|---|
| 課題 | 文の途中で改行記号が入っているテキストデータを1文1行のデータに変換する |
| 目的 | 任意の位置に改行が挿入されている文章から特定文字列（この事例の場合助動詞「けり」）を探す |
| データ | 『源氏物語』第一巻「桐壺」（出典：国文学研究資料館（文部科学省・大学共同利用機関）。文章中の改行は岩波古典体系本に従っている） |

2-1-1. 利用ソフトウェア

RECORD プログラムを利用する。RECORD プログラムは、任意の区切り記号を指定することで、文章を指定された区切り記号単位で整形する機能を持つ。

2-1-2. 利用法

1. RECORD プログラムを立ち上げる。
2. [ファイル参照]ボタンをクリックして、研究の対象となるテキストを指定する。ここでは、上記の『桐壺』テキストのファイル名を入力する。

² 現在、インタフェースのデザインを含めて、分析データと関連アプリケーションが利用者に明示できる概念化の方式を検討している。

3. [レコード区切り]の枠内の区切り記号を 1 つ指定する。区切り記号の種類は「句点」「読点」「疑問符」「感嘆符」「コロン」「セミコロン」「タブ」「空白」の 8 種類である。ここでは「句点」を区切り記号として選択する。
4. [実行]ボタンをクリックする。表示ウィンドウには、行番号と、1 文ごとのデータの文字数と、区切られたテキストが表示される。
5. `outstream` をテキストエディタで出力する。

2-2. テキストの整形 (2)

| | |
|-----|--------------------------|
| 課題 | テキストから括弧でマークされた会話文を抽出する |
| 目的 | テキストを会話文と地の文に分けた上で用例を集める |
| データ | 『銀河鉄道の夜』（出典：青空文庫） |

2-2-1. 利用ソフトウェア

FILTER プログラムを利用する。FILTER プログラムには 8 つの機能があるが、このうち「会話文抽出/削除」を利用する。

2-2-2. 利用法

1. `filter` プログラムを立ち上げる。
2. 「会話文抽出/削除」のダイアログを開く。
3. [ファイル参照]ボタンをクリックして、研究の対象となるテキストを指定する。ここでは、上記の『銀河鉄道の夜』テキストのファイル名を入力する。
4. [会話文抽出/削除]にの下にある「...」『...』のボックスのどちらかにチェックを入れる。ここでは「...」のほうにチェックを入れる。
5. [抽出]にチェックを入れる。
6. [実行]ボタンをクリックする。表示ウィンドウには、会話文のみが抽出される。
7. 1.2.3.を繰り返したのち、[削除]にチェックを入れる。
8. [実行]ボタンをクリックする。表示ウィンドウには、地の文のみが抽出される。

2-3. 文字調査 (1)

| | |
|-----|------------------------------------|
| 課題 | 芥川龍之介の作品中の「ひらがな」「カタカナ」「漢字」の割合を調査する |
| 目的 | 文章中の字種情報を得ることで、そのテキストの特性を知る |
| データ | 『鼻』（出典：青空文庫） |

2-3-1. 利用ソフトウェア

MOJI プログラムを利用する。MOJI プログラムは、文章中の文字種の使用頻度を計測・表示する機能を持つ。漢字、ひらがな、カタカナ、アルファベットなどの使用割合をグラフ表示することもできる。

2-3-2. 利用法

1. MOJI プログラムを立ち上げる。
2. [ファイル参照]ボタンをクリックして、研究の対象となるテキストを指定する。ここでは、上記の『鼻』テキストのファイル名を入力する。
3. [実行]ボタンをクリックする。表示ウィンドウには、字種ごとに、異なり語数、延べ語数、異なり語数の割合（％），延べ語数の割合（％）がそれぞれ出力される。

2-4. 文字調査（2）

課題 文章中の漢字数、漢字のレベルを計測する
目的 日本語 D モジュールのスキットに出てくる漢字の頻度、難易度を把握する
データ 『日本語 D モジュール』（日本語 D モジュールのスキット全文をテキスト化したもの）

2-4-1. 利用ソフトウェア

MOJI, MOJISHU プログラムを利用する。MOJISHU プログラムは、教育漢字情報を使って、漢字のレベル毎の使用数と使用割合を計測する。

2-4-2. 利用法

（漢字の頻度を計測する MOJI プログラムの利用法は 2-3.と同様）

1. MOJISHU プログラムを立ち上げる。
2. [ファイル参照]ボタンをクリックして、研究の対象となるテキストを指定する。ここでは、上記の『日本語 D モジュール』テキストのファイル名を入力する。
3. [実行]ボタンをクリックする。表示ウィンドウには、小学校 1 年から小学校 6 年までの 6 学年と中学校で学習する漢字の数がそれぞれ出力される。

2-5. 語彙調査（1）

課題 文章中の語（疑似文節）の使用分布を計測する
目的 日本語 D モジュールのスキットに出てくることばの傾向を把握する
データ 『日本語 D モジュール』

2-5-1. 利用ソフトウェア

CLWORD は、疑似文節単位で文章を区切る。疑似文節とは、自立語と任意数の付属語からなる文節とは違い、漢字、カタカナ連続にひらがなが接続した単位をいう。

2-5-2. 利用法

1. CLWORD プログラムを立ち上げる。
2. [ファイル参照]ボタンをクリックして、研究の対象となるテキストを指定する。ここでは、上記の『日本語 D モジュール』テキストのファイル名を入力する。

3. [語で区切る]にチェックを入れる。
4. [実行]ボタンをクリックする。
5. 結果が記録されている **outstream** を EXCEL 形式で出力する。擬似分節の種類と頻度が記録された表が得られる。

2-6. 語彙調査 (2)

課題 文章中のカタカナ語の種類と使用数を計測する
目的 明治期の作家である夏目漱石が使ったカタカナ語の種類を調査
データ 『坊ちゃん』『我輩は猫である』『坑夫』『虞美人草』『門』『こころ』『彼岸過迄』『行人』『道草』『明暗』（出典：青空文庫）

2-6-1. 利用ソフトウェア

FILTER プログラムを利用する。FILTER プログラムの 8 つの機能のうち、「単語抽出」を利用する。

2-6-2. 利用法

1. FILTER プログラムを立ち上げる。
2. 「単語抽出」のダイアログを開く。
3. [ファイル参照]ボタンをクリックして、研究の対象となるテキストを指定する。ここでは、上記した夏目漱石のテキストのファイル名を入力する。
4. 抽出したい単語の文字種を選択する。ここでは[カタカナ]にチェックする。
5. 重複数を表示するか否かを選択する。ここでは[重複数表示]にチェックする。
6. [実行]ボタンをクリックする。
7. 結果が記録されている **outstream** を EXCEL 形式で出力する。テキストに現われるカタカナ語の異なり語一覧とその重複数（延べの数）が記録された表が得られる。

2-7. 用例抽出

課題 コーパスの中から特定の文字列を含む文を抽出する
目的 特定の文字列が現われる環境（構文環境や段落の環境）を調査する
データ 『鼻』（出典：青空文庫）

2-7-1. 利用ソフトウェア

CLKWIC プログラムを利用する。CLKWIC は、特定の文字列を指定することで、その文字列部分を前後のテキスト（文脈）付きで抽出する。さらに、指定された文字列や文脈文字列の整列機能を持つ。

2-7-2. 利用法

1. CLKWIC プログラムを立ち上げる。
2. [ファイル参照]ボタンをクリックして、研究の対象となるテキストを指定する。
ここでは、上記した『鼻』テキストのファイル名を入力する。
3. [正規表現]に「鼻」と入力する。
4. [文脈の設定]ボタンをクリックする。
5. キーワードで整列するか否か、左側文脈・右側文脈のどちらで整列するかを設定する。ここではキーワードでは整列せず、右側文脈で整列するようにチェックを入れる。
6. 左右文脈の文の数をそれぞれ 1 文から 10 文までの間で設定する。ここでは左右文脈とも 1 文に設定する。
7. [実行]ボタンをクリックする。
8. 結果が記録されている `outstream` を EXCEL 形式で出力する。右側文脈で整列した状態で用例が出力される。

2-8. 用例整形

| | |
|-----|--|
| 課題 | 特定文字列と共起する文字列を効率的に抽出する |
| 目的 | コーパスの中から因果関係を表わす接続助詞「から」の用例を探して、前件と後件の種類別に整理する |
| データ | 『坊ちゃん』『我輩は猫である』『坑夫』『虞美人草』『門』『こころ』『彼岸過迄』『行人』『道草』『明暗』（出典：青空文庫） |

2-8-1. 利用ソフトウェア

CLKWIC, CSVFILTER プログラムを利用する。CSVFILTER プログラムは、CSV 形式のデータ処理を行う。特定の列を指定したキーワード検索や特定項目の分割と統合、逆順整列機能などを持っている。CLKWIC と連携させて利用する。

2-8-2. 利用法

1. CLKWIC プログラムを立ちあげる。
2. [ファイル参照]ボタンをクリックして、研究対象となるテキストを選択する。ここでは、上記した夏目漱石著作の 10 作品を `textview` プログラムの `cat` 機能でまとめた「夏目漱石テキスト.txt」を使う。
3. 左側文脈整列のボックスにチェックを入れる。
4. 文区切りを「。」（句点）にして、左右文脈文数は左側・右側文脈とも 0 文とする。
5. [正規表現]に「[うくすつぬむるぐぶいただん]から」と入力する（このように正規表現を書いても、「向こうから」「古くから」「あなたから」等助詞の「から」も若干は拾ってしまうので、そういったものは手作業で外していく）。

6. タブ区切りのボックスにチェックを入れる。
7. [実行]ボタンをクリックする。
8. outstream ファイルに記録された結果を、EXCEL 形式で出力する。
9. この EXCEL ファイルを CSV 形式に変換して保存する。
10. outstream に記録された結果を csv 形式（カンマ区切り）で保存する。
11. CSVFILTER プログラムを立ちあげる。
12. [ファイル参照]ボタンをクリックして、10 で保存した csv ファイルを指定する。
13. 「KWIC キーワード分離」機能のラベルに「から」と入力し、[実行]ボタンをクリックする。
14. outstream に記録された結果を EXCEL 形式で出力する。
15. A のセルを指定した状態で、[データ (D)]メニューから「区切り位置 (E)」を選択して、区切り文字をカンマに変更する。区切り文字をカンマに変えることで図2 が得られる。

| | A | B | C | D | E | F | G |
|----|---|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 2 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 3 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 4 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 5 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 6 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 7 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 8 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 9 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 10 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 11 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 12 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 13 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 14 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 15 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 16 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 17 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 18 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 19 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 20 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |

図 2. KWIC キーワード分離後のデータ

16. csvfilter プログラムの項目統合機能を使って、1 項目と 2 項目 (A 列と B 列) を統合する。

| | A | B | C | D | E | F | G |
|----|---|----|----|----|----|----|----|
| 1 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 2 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 3 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 4 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 5 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 6 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 7 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 8 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 9 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 10 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 11 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 12 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 13 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 14 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 15 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 16 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 17 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 18 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 19 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |
| 20 | | ある | ある | ある | ある | ある | ある |

図 3. 項目統合後のデータ

17. 再び CSVFILTER プログラムを立ちあげる。
18. [ファイル参照]ボタンをクリックして、項目統合したデータ (図) を選択し、1 項

目のボックスにチェックを入れて逆順ソートをかける。すると、「から」の前件（A 列）が、50 音順に逆順ソートされた表が得られる。

逆順ソートした方向 (A 列)

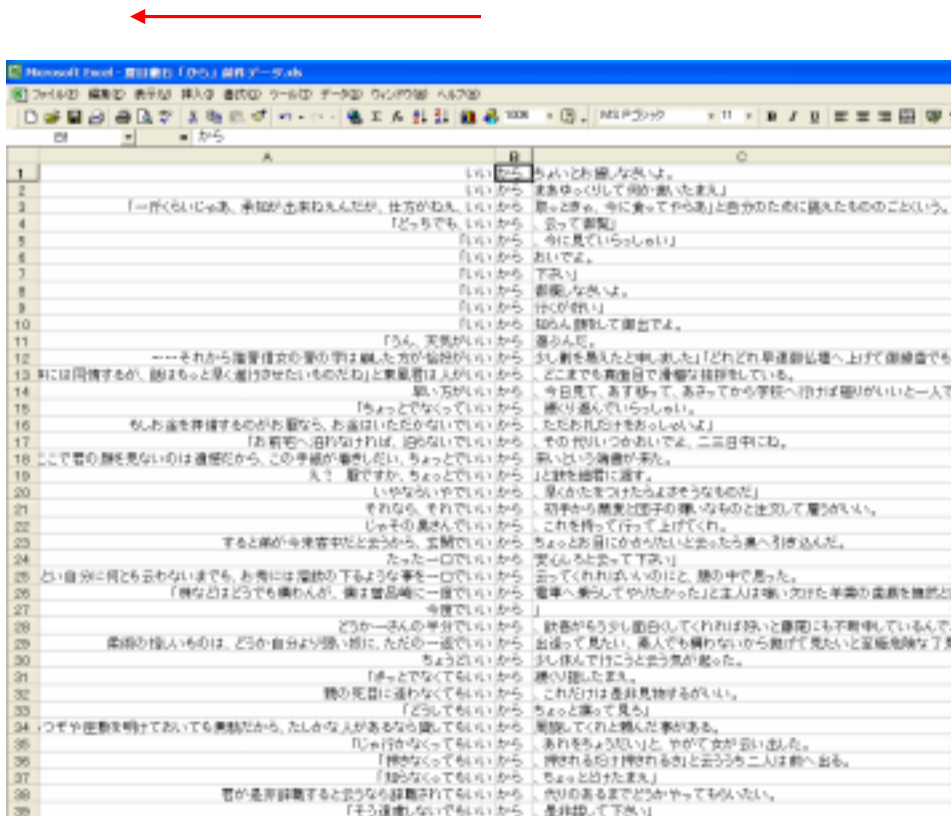


図 4. 「から」前件 (A 列) を中心にした逆順ソート

19. 18と同様に、[ファイル参照]ボタンをクリックして、項目統合したデータ（図3）を選択し、今度は3項目のボックスにチェックを入れて逆順ソートをかける。すると、「から」の後件（C列）が、50音順に逆順ソートされた表が得られる。

逆順ソートした方向（C列）

| | A | C |
|----|------------------------|--|
| 1 | 「誰はうな野郎は一人おれいんです」から | その話は安心なものであ。 |
| 2 | 「ひさびさの映画と新作を寄ってるんだ」から | 、そう困っていい事は無い。 |
| 3 | 「別にちゃん監を置いてはきてるんだ」から | 、早稲田まで。 |
| 4 | 「んだか、今の男が連れて来るくらい」から | 大賛成にも様子は知れてはいるが——どうです、もう一遍考えて見な。 |
| 5 | 「それにして親類にでもなったら罪です」から | 、いっつの娘なら娘な面でないに帰ってら。 |
| 6 | 「そうしてすぐおう」から | 、困ら。 |
| 7 | 「几帳も昔は僕などと違って聡明に」から | 、い。 |
| 8 | 「ないでいい、先方まで送ってあげ」から | 、心配しないでもう。 |
| 9 | 「それなら、それでいい」から | 、初平から書表と国子の牌のいなるの文として、解るが。 |
| 10 | 「安はさうで僕が用心だ」から | してくれ、小説が好きだけれど自前には書けら、図書館へ行くなら弁当を持って行くが、手帳は書き置いといたが。 |
| 11 | 「随分だ」から | 、だまって聞か。 |
| 12 | 「おしえているが、まあ年長者の云う事」から | 、参考に読ま。 |
| 13 | 「って来るところはかくのごく悪いのだ」から | 、決して教育や懲罰で罰せる意ではないと、深く思ふのでしようが。 |
| 14 | 「「彼が何句語つたらんのか」から | 、くって、普通なのはよくないと思つて一筆物にしておいた」が。 |
| 15 | 「西郷までにはきつと書いて見せる」から | 、安心しているが。 |
| 16 | 「そうして、あんな人をつれて上げ」から | 、まあシヤ【「シヤ」に他点】へ通入って御覧な。 |
| 17 | 「彼の死目に違わなくていい」から | 、これには是非見物するが。 |
| 18 | 「人間である」から | 、は、たまには知るが。 |
| 19 | 「お時過なり」から | 、暇があつたら来るが。 |
| 20 | 「のび等と説利するのは真面目が悪い」から | 、い、そんなに変わらな、聞かなくていい。 |
| 21 | 「その向うを境が雄と千代に書いて」から | 、まあ、男の国内と云つて。 |
| 22 | 「いや、大層になった」から | 、續書れたんだらう、君の云う事は無理じゃないかとやり込める気なら、 |
| 23 | 「正解を申し込た手紙にしておいた」から | 、心細くなくて。 |
| 24 | 「いんば御母さんがおれいものを上げる」から | 、御。 |
| 25 | 「士達んだけは、長瀬さんの一人きり」から | 、自分には読解し。 |
| 26 | 「にまでも人前にならずおしえているのだ」から | 、文部省の海防の動作は、どうしてあんなに上。 |
| 27 | 「ついに大事件を引き起したのである」から | して、幾分かその良書を納得立てて送つたといふ人から。 |
| 28 | 「私とおなただけの間の秘密にしておく」から | 、正面におつた。 |
| 29 | 「いふれでも構わない」から | 、その代りに聞いた連は、お父さんの生きてるうちに、種々の財産を預けてもらつてお置きな。 |
| 30 | 「人の家園に知らせる手紙はないのだ」から | 、あなたも少し真面目になって、勉強しな。 |
| 31 | 「「事実は、あそこに通入ってる」から | 、強て出して御覧な。 |
| 32 | 「おび込んで品物を何れ盗んで行った」から | 、お宝は誰かといふ書面をお。 |
| 33 | 「それでね、下げ直したる書面が」から | 、印刷を忘れずに持つてお。 |
| 34 | 「まゐるようなものを持っていらつしやる」から | 、今度は事件が起つたら、第一にそれを忘れまい。 |
| 35 | 「悪い事は言わない」から | 、御覧な。 |
| 36 | 「んの悪魔力を得て男は老練なんだ」から | 、御覧な。 |
| 37 | 「「物だんも少し」から | 、特。 |
| 38 | 「これも経験の一つだ」から | 、まあ、さうして御覧な。 |
| 39 | 「結婚を一層上げます」から | 、今度嫁んで御覧な。 |
| 40 | 「うまい、切実に御断念になるのも惜しい」から | 、どうかここはまず私に断らせて。 |

図 5. 「から」後件（C 列）を中心にした逆順ソート

20. このようにそれぞれ逆順ソートをかけることで、前件の述語部分の情報、後件の述語部分の情報を効率的に得ることが可能である。

おわりに

本稿は、日本語研究の方法論についてのプロセス知識としてのソフトウェアの保全と再利用について述べた。今後の機能拡張として形態素解析機能の組み込みを予定している。また、処理対象の文字コードを S-JIS-Code（日本語）から Unicode へ拡張する作業を進めている。

参考文献

佐野洋,『WindowsPC による日本語研究』,共立出版,2003.

中野洋,『パソコンによる日本語研究法入門』,笠間書院,1996.

トニー・グラハム著,関口正裕監修,『Unicode 標準入門』,翔泳社,2001.

中島靖,『日本語 TEXT 加工実践ガイドブック』,情報管理,1997.

バーナード・コムリ著,松本克己,山本秀樹訳,『言語普遍性と言語類型論』,ひつじ書房,
1992

Michael P. Oakes, 'Statistics for Corpus Linguistics', Edinburgh University Press, 1998

Michael Stubbs, "Words and Phrases Corpus Studies of Lexical Semantics", Blackwell Publishers
Inc., 2001

索引

事項

- ACTFL 97, 99
ALTE 95
CALL 5, 138
Canadian Benchmarks 99
Can-do Statements 96, 97, 98, 99
CLT 131, 132
CLTOOL 171, 172, 173, 174
Common European Framework 96
DIALANG 96
e-learning 5, 6, 115, 116, 121, 133, 137, 138
GUI 171
Language Passport 96
MCL 171, 172, 173, 174
National Curriculum for England 97, 99
OPI 97
Speech Act 117
Threshold Level 113, 116
TUFS 言語モジュール 5, 6, 7, 95, 98, 99, 111, 115, 116, 121, 122, 133, 137, 138, 141, 143, 153, 161-166, 168, 187
WBT 教材 99
誤り分析 122, 123, 124, 126, 127, 131, 135
異形態 13, 24
応用言語学 5, 6, 7, 121, 122, 123, 137,
学習可能性 118
学習指導要領 161, 165
学習者言語分析 121-125, 129, 130, 133, 136
学習者ニーズ分析 132
学習ストラテジー 143-145, 148, 149, 151
学習モジュール 117, 118
含意的 10
含意の法則 30
機能辞 68
基本語順類型 12, 13, 15, 16, 21, 22, 23
形態統語論的仮説 72
言語類型
OSV 語順 15
SOV 語順 14, 15, 17, 18, 56
SVO 語順 15
VSO 語順 14-18
後置詞型言語 14, 16, 26
従属部標示型 51, 56-60
主要部標示型 51, 56-58
前置詞型言語 14, 16
タコ型 73
二重標示型 59
二重標示型言語 59
分割標示型 58
ムカデ型 73
コロケーション 114
自己評価 (Self-assessment) 99
従属部 71
従属部標示 52-58
主題 (フォーカス) 化 35, 37-47
主要部 71
主要部性 51
主要部標示 52-58
準動詞 17
準普遍性 18
シラバス
機能シラバス 111-113, 117, 134, 135, 138, 165

構造シラバス 111-113, 130, 134
場面シラバス 113, 114
正確さ 113
相対性 29
対照分析 122-126, 130
第二言語習得 (SLA) 7, 121, 129, 131, 136,
137, 141, 143, 149
チャंक 114
中間言語 113, 114, 122, 124, 127-129
中間言語分析 122, 124, 127, 131, 132
中立標示 54
通言語的 5, 6, 9, 27, 52, 58, 138
テストアイテム 163
転移
正の転移 125
負の転移 124, 125
統合的アプローチ 111
ニーズ分析(needs analysis) 132, 154

固有名詞

Axelrod R. 84
Brown H.D. 131, 133
Brown J.D. 163
Chomsky N. 58, 59, 60, 80
Cohen A.D. 143, 144
Comrie B. 27, 28, 30, 60
Crystal D. 92, 93
Ellis R. 122, 126, 128, 129, 133, 136,
137
Greenberg J.H. 9, 27, 28, 30
Gumperz J.J. 81
Hockett Ch. F. 27
Ide S. and Yoshida M. 87, 89
Jakobson R. 29, 30
Johnson K. 113-116

二重標示 54, 55
能格 69
分裂能格 69
ハイパーテキスト 117
評価
集団準拠評価 163, 164
絶対評価 163
目標準拠評価 163, 164, 166
フォーカス・オン・フォーム (Focus on
Form) 112
普遍性 9, 10, 13-15, 18-20, 22, 26, 27, 29,
60, 128
分析的アプローチ 112
文法形態素の習得順序 127
文法訳読法 130-133
分裂文 39, 42, 43, 45-47
ポートフォリオ (portfolio) 99
流暢さ 113

Keenan E.L. 30
Krahnke K. 112
Krashen S. 127, 131
Larsen-Freeman D. 127, 129, 136, 137
Lehmann W.P. 28, 30
Long M. 115, 129, 136, 137
Munby J. 113-115, 154
Nichols J. 6, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60
Nunan D. 111, 112, 154
Pienemann M. 136
Prabhu N.S. 114
Rubin J. 144
Schachter J. 127
Selinker L. 114, 118, 127

Saussure F. De 31, 32, 33, 43
The Association of Language Testers
 in Europe 95
The Council of Europe 96
Trubetzkoy N.S. 29, 30
Trudgill P. 86
Umino T. 144, 146-148
Van Ek J.A. 113, 116, 117
Vennemann T. 28, 30
Wilkins D.A. 111, 113, 117
Willis D. 114
Yalden J. 111, 115, 116, 154
辰野 161, 162
ヨーロッパ評議会 113, 116, 117

資料

東京外国語大学大学院 21世紀COEプロジェクト
「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」研究会

2003 年度

| | |
|------------------|----------------------------|
| 第9回研究会（共催 語学研究所） | |
| 日時 | 7月17日（金） 19：00～20：30 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | 学習者プロファイリングとポートフォリオ評価の基礎概念 |
| 発表者 | 山森 光陽（国立教育政策研究所研究員） |

| | |
|------------------|---|
| 第8回研究会（共催 語学研究所） | |
| 日時 | 7月4日（水） 18：00～20：00 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | 言語類型論 |
| 題目 | Johanna Nichols, ‘Head-marking and dependent-marking grammar’ |
| 発表者 | 拝田 清（アジア・アフリカ言語文化研究所研究生） |
| 題目 | 文法記述のスコープを巡って－支配，依存関係を例に |
| 発表者 | 峰岸 真琴（アジア・アフリカ言語文化研究所教授） |

| | |
|------------------|--------------------------|
| 第7回研究会（共催 語学研究所） | |
| 日時 | 6月4日（水） 18：00～20：00 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | TUFS 言語モジュール Dモジュール（試作版） |
| 発表者 | 林 俊成（東京外国語大学外国語学部講師） |
| | 長沼 君主（清泉女子大学文学部専任講師） |
| | 阿部 一哉（東京外国語大学大学院博士後期課程） |
| | 結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程） |

| | |
|------------------|-------------------------|
| 第6回研究会（共催 語学研究所） | |
| 日時 | 5月30日（金） 18：00～20：00 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | 基本文法プロファイル研究Ⅲ |
| 題目 | 中国語の基本文法プロファイル |
| 発表者 | 須藤 秀樹（東京外国語大学大学院博士後期課程） |
| テーマ | 自然言語処理 |
| 題目 | 日本語研究用ソフトウェアとその応用例 |
| 発表者 | 幸松 英恵（東京外国語大学博士前期課程） |
| | 佐野 洋（東京外国語大学外国語学部助教授） |

| | |
|------------------|----------------------|
| 第5回研究会（共催 語学研究所） | |
| 日時 | 4月21日（月） 18：00～19：30 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | 言語類型論 |
| 発表者 | 森口 恒一（静岡大学人文学部教授） |

| | |
|------------------|------------------------|
| 第4回研究会（共催 語学研究所） | |
| 日時 | 4月18日（金） 18：00～19：30 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | 発音モジュールの評価 |
| 発表者 | 藤原 愛（東京外国語大学大学院博士後期課程） |

| | |
|--------------------------|------------------------|
| 第3回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会） | |
| 日時 | 3月19日（水） 17：00～20：00 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | 基本文法プロフィール研究Ⅱ |
| 題目 | ロシア語の基本文法プロフィール |
| 発表者 | 中澤 英彦（東京外国語大学外国語学部教授） |
| 題目 | 通言語的視点 |
| 発表者 | 拝田 清（東京外国語大学大学院博士前期課程） |
| テーマ | 基礎語彙研究 |
| 題目 | 基礎語彙と英語 |
| 発表者 | 浅井 千紗子（東京外国語大学博士前期課程） |

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| 第2回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会） | |
| 日時 | 3月13日（木） 18：00～20：00 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | 基本文法プロフィール研究Ⅰ |
| 題目 | スペイン語の基本文法プロフィール |
| 発表者 | 宮下 和大（東京外国語大学大学院博士前期課程） |
| 題目 | 日本語の基本文法プロフィール |
| 発表者 | 志波 彩子（東京外国語大学大学院博士前期課程） |

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| 第1回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会） | |
| 日時 | 1月23日（木） 18：00～20：00 |
| 場所 | 語学研究所（419号室） |
| テーマ | 文法・語彙モジュール開発 |
| 題目 | 文法・語彙モジュールの設計思想・開発スケジュール |
| 発表者 | 川口 裕司（東京外国語大学外国語学部教授） |

2002 年度

| | |
|--------------------------|----------------------------|
| 東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 6 回） | |
| 月日 | 10 月 31 日 |
| 場所 | 東京外国語大学研究講義棟 |
| テーマ | TUFS Language Module 設計最終案 |
| 題目 | P モジュール最終設計案 |
| 発表者 | 木越 勉（東京外国語大学大学院博士前期課程） |
| 題目 | D モジュールにおける機能 50 とその分類枠組み |
| 発表者 | 結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程） |
| | 松本 剛次（東京外国語大学大学院博士前期課程） |

| | |
|--------------------------|--|
| 東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 5 回） | |
| 月日 | 10 月 30 日 |
| 場所 | 東京外国語大学研究講義棟 |
| テーマ | TUFS Language Module 研究（その 5）モジュール教材開発に向けて： 第二言語習得研究からの示唆 |
| 題目 | 学習者言語分析の変遷：その成果と第二言語指導にむけての示唆 |
| 発表者 | 吉富 朝子（東京外国語大学外国語学部講師） |
| 題目 | 学習ストラテジー研究：その成果と第二言語指導にむけての示唆 |
| 発表者 | 海野 多枝（東京外国語大学外国語学部助教授） |

| | |
|--------------------------|-------------------------------|
| 東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 4 回） | |
| 月日 | 10 月 25 日 |
| 場所 | 東京外国語大学研究講義棟 |
| テーマ | TUFS Language Module 研究（その 4） |
| 題目 | TUFS 言語モジュールにおけるシラバスデザイン |
| 発表者 | 長沼 君主（東京外国語大学大学院博士後期課程） |
| 題目 | TUFS P モジュールにおける音韻構造の導入 |
| 発表者 | 中田 俊介（東京外国語大学大学院博士前期課程） |

| | |
|--------------------------|---|
| 東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 3 回） | |
| 月日 | 9 月 25 日 |
| 場所 | 東京外国語大学研究講義棟 |
| テーマ | TUFS Language Module 研究（その 3） |
| 題目 | 語単位の音習得と他のモジュールとの関連について |
| 発表者 | 齋木 博（東京外国語大学大学院博士前期課程） |
| 題目 | TUFS D モジュール開発 試作版ーサイトの構築と他のモジュールとの関連性ー |
| 発表者 | 阿部 一哉（東京外国語大学大学院博士後期課程） |

| | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| 東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 2 回） | |
| 月日 | 8 月 1 日 |
| 場所 | 東京外国語大学研究講義棟 |
| テーマ | TUFS Language Module 研究（その 2） |
| 題目 | 初級日本語教科書のシラバス分析と D モジュールの設定に関する考察 |
| 発表者 | 松本 剛次（東京外国語大学大学院博士前期課程） |
| 題目 | 言語能力の発達段階の記述について |
| 発表者 | 長沼 君主（東京外国語大学大学院博士後期課程） |
| | 和田 朋子（東京外国語大学大学院博士後期課程） |
| | 田中 敦英（東京外国語大学大学院博士前期課程） |
| | 鷲見 賢一（東京外国語大学大学院博士前期課程） |

| | |
|--------------------------|----------------------------------|
| 東京外国語大学語学研究所定例研究会（第 1 回） | |
| 月日 | 6 月 26 日 |
| 場所 | 東京外国語大学研究講義棟 |
| テーマ | TUFS Language Module 研究（その 1） |
| 題目 | TUFS P モジュール開発に関する基礎研究 |
| 発表者 | 中田 俊介（東京外国語大学大学院博士前期課程） |
| 題目 | モジュール開発のための場面シラバスと機能シラバスに関する基礎調査 |
| 発表者 | 結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程） |

東京外国語大学大学院地域文化研究科

21 世紀 COE 「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」

研究論文集

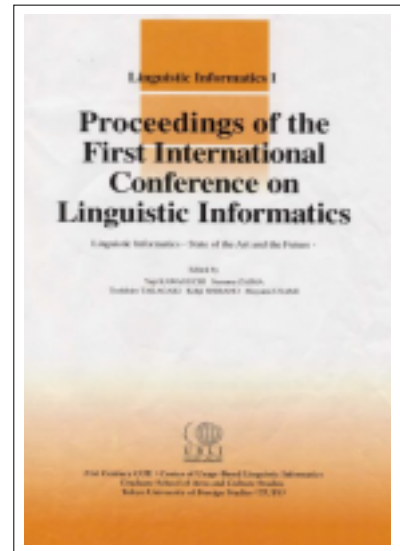
言語情報学 1

Proceedings of the First International Conference on Linguistic Informatics

Edited by

Yuji KAWAGUCHI, Susumu ZAIMA,
Toshihiro TAKAGAKI, Kohji SHIBANO,
Mayumi USAMI

2003 年 10 月発行



研究報告集

言語情報学研究報告 1

TUFS 言語モジュール

川口裕司, 芝野耕司, 峰岸真琴 (編)

2004 年 3 月発行

1. IPA モジュール
2. 発音モジュール
3. 会話モジュール
4. 文法モジュール
5. 語彙モジュール



研究報告集

言語情報学研究報告 2

言語学・応用言語学・情報工学

川口裕司，峰岸真琴（編）

2004 年 3 月発行

1. 言語学
2. 応用言語学
3. 情報工学





言語情報学研究報告 2 2004 年 3 月 12 日発行

発 行： 東京外国語大学大学院 地域文化研究科
21 世紀 COE プログラム
「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」
〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

編 者： 川口裕司, 峰岸真琴

編集・校正： 拝田 清

印 刷： 三鈴印刷株式会社
