

言語理論と言語教育の統合は可能か

報告者：高島 英幸（東京外国語大学外国語学部教授）
 富盛 伸夫（東京外国語大学外国語学部教授）
 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教授）
司会：川口 裕司（東京外国語大学外国語学部教授）

テーマと背景

司会：

皆様こんにちは。本日のシンポジウムの司会を務めます、外国語学部言語・情報講座の川口です。どうぞよろしくお願いたします。このセッションAは、¹「言語理論と言語教育の統合は可能か」と題しまして、3人の先生にお話いただき、最後に全体のまとめをしたいと思います。最初に、本日のテーマの背景につきまして簡単に説明させていただきます。

ご存知のように、言語学における構造主義、さらに生成文法、そして最近では語用論や認知言語学などが、言語教育に様々な形で取り入れられてきました。言語理論は言語教育に理論的支柱を提供してきたと言うことができるでしょう。ところで、この言語理論と言語教育の相互の影響関係は「応用言語学」という名前が示すとおり、もっぱら言語理論が言語教育の中に応用されたものと認識されてきました。つまり、相互の影響関係は実は双方向でなく、一方の方向、言語理論の側からの影響として捉えられてきたように思います。

少し手前味噌な言い方になるかもしれませんが、東京外国語大学は、言語理論の研究と言語教育に関してユニークな特色をもっていると私は考えています。本学では、言語理論の研究が行われているだけでなく、様々な言語が教育されているからです。言語・情報講座の教員は、自分たちの言語理論を言語教育の中に応用するだけでなく、知らず知らずのうちに、日々の教育実践を通して、自らの言語理論を見つめなおしているのです。言語理論と言語教育の間に双方向のフィードバックがみられることは、本学の大きな特色の一つと言えるでしょう。

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」が採択されたのも、こうした特色が評価されたからではなかろうかと思えます。このプログラムでは、言語理論と言語教育を有機的に統合し、「言語情報学」という領域を構想します。いかにして言語理論と言語教育が統合され、お互

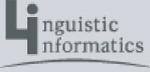
¹ シンポジウム「言語理論と言語教育の統合は可能か」は、東京外国語大学21世紀COEプログラム 総合シンポジウム「グローバリゼーションと多文化的想像力」の中の個別シンポジウム「インテグラルな地域文化研究拠点の創生に向けて」のセッションAとして、2005年1月27日（於マルチメディア・ホール、13:10-14:40）に開催されました。

いが連携して響きあう関係を生み出すことができるのか、これが私たちの21世紀COEプログラムの本質です。

シンポジウムのタイトル、「言語理論と言語教育の統合は可能か」は、21世紀COEプログラムの目標を愚直なまでに素直なかたちで問いかけています。両者の統合が最終の目的であるとして、はたしてその目的は達成可能なのか、いかにして実現されるのかなどについて、理論言語学と応用言語学のそれぞれの観点からお話いただき、この統合的な学問領域の姿がどのようなものかを考えてみたいと思います。

本日は3人の先生に来ていただきました。高島英幸先生は応用言語学の立場から、富盛伸夫先生は一般言語学の立場から、峰岸真琴先生は類型論の観点から、お話をいただきます。それでは最初に、高島英幸先生からお話をいただきたいと思います。

高島先生は本学外国語学部言語・情報講座で英語教育学をご専門とされ、日本の教育環境における言語学習、とりわけ教室における英語学習を促進するための言語活動に関心を持たれています。昨年度までは兵庫教育大学大学院で、現職教員の指導にあたられていました。21世紀COEプログラムにおいては、言語教育学の根岸先生と共に、「評価班」として教材の評価、および言語能力の記述モデルの研究にご協力いただいております。著書としては、『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』（大修館書店）をはじめ多数の著作を発表しておられます。それでは高島先生、よろしくお願いたします。

	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 ホーム サイトマップ 検索 学内連絡 English
<ul style="list-style-type: none">研究の概要研究組織国際会議・研究会TUFS言語モジュールTUFS e-learning system多言語コーパス出版物研究成果一覧若手研究者育成学内連絡	<h2>言語運用を基盤とする言語情報学拠点とは</h2> <p>外国語教育に革新をもたらすような優れた外国語教材を開発しインターネットを通じて発信する。これがプロジェクトの目標である。そのため、これまで別々の道を歩んできた言語学、言語教育学、情報工学をまとめ言語情報学という新たな学問領域を創成する。3つの学問分野を連動させることで、従来の外国語教育の高度化、高率化、先端化が図られる。</p>
<p>PDF File</p>  <p>COE概要 パンフレット</p>	<h3>最新ニュース</h3> <p>以前のニュースはこちら</p> <ul style="list-style-type: none">2005/9/5 言語情報学国内会議プログラム(10月4・5日 PDF)2005/8/17 雑誌『月刊言語』2005年8月号の記事。 ※この記事は、大修館書店の許諾を得て転載しています。2005/8/9 雑誌『卓越する大学』2006年度版の記事。 ※この記事は、Z-KAD普及会出版社の許諾を得て転載しています。

言語運用を基盤とする言語情報学拠点サイト <http://www.coelang.tufs.ac.jp/>

言語（英語）教育に求められる理論と実践、その融合

高島 英幸（東京外国語大学 外国語学部教授）

よろしくお願ひいたします。ご紹介いただきましたように、兵庫教育大学から東京外国語大学にまいりましたのは、「語学のプロ」と「教えるプロ」の二つの資質をどう育てるかという使命をいただいでのことでした。これから全力を尽くしてこの課題に取り組みたいと考えております。そこで本日のテーマについての私の姿勢および目的、つまりは、自分として何ができるのかということについてお話ししたいと思います。

私がお話し致しますのは言語教育の中でも「英語教育学」についてですが、これだけでも非常に広い領域で、大きく2つに分けることができます。言語教育を「第二言語としての英語」（ESL）とする場合と、「外国語としての英語」（EFL）として研究する場合です。オーストラリアやフィリピンなどで、英語が教室外でもコミュニケーションの手段として日常使われる場合は前者の「第二言語」、一方、教室外では使われない、あるいは、日常生活ではほとんど英語が必要とされない日本や韓国などの場合は、「外国語」となるわけです。

いずれの場合も、私たちが直接の研究対象としているのは、母語の習得ではありません。もちろん、母語習得にも関心はありますし、母語習得の研究成果を踏まえることなく私たちの研究は成立しませんが、研究の対象としているのは日本人学習者が学んだ英語、すなわち日本語でもなく、しかしまだ、英語の母語話者が話すような英語でもなく、間違いがあったり、場面にそぐわない表現があったりする「中間言語（interlanguage）」と呼ばれている言語を対象としているわけです。今、「言語」と申し上げました。この会場におられる日本人のほぼ全員の方々が、私も含めて、英語の母語話者でないかぎり、英語の中間言語を使っていると思います。そこには中間言語文法があり、その文法に従って私たちは話している（あるいは、書く）ために、動詞の時制を間違えたり、前置詞を取り違えたり、あるいは、冠詞を落としていたりしながらコミュニケーションをすることになります。暗記した定型表現を、以前にそれらを使用した場面を思い出して言語運用をしているだけではなく、不完全ながら何らかのシステムがあると考えます。私たち教師の目標は、この学習者の中間言語、あるいは中間言語文法を目標言語や目標文法に効率よく近づける援助をすることです。

ところで、教育現場では、確固たる理論がなくても教えることができないわけではありません。教師の目の前には学習者が座っていますから、理論が構築されるまで指導を待つことはできません。たとえば、「言語習得理論」という定まったものが完成されていない今日では、学習者がどのような順番で言語構造を習得するのか不透明であっても指導しないことは有り得ません。また、それゆえ、Unit 1では、「過去形」、Unit 2では、それと対比して学習することが望ましい「現在完了形」を指導するという極端なことにはないはずですが。ここでは、これまで経験で培われて、裏打ちされた知識を基に、実践をしていくことになり、また、教師自身が教わってきたような指導法や学習法が教師自身の英語を構築しているわけですから、学習者の文法に関する質問に対して、「習うより慣れろ。英語は暗記である。」と言わざるをえない面も多々あると考えられます。

しかし、筋の通った理論のない実践には限界がありますので、全てを包括した言語理論がなくても、あるひとつの現象を説明する「現象理論」が必要であり、この理論に基づいた指導は、中学校や高等学校の学習者にはある程度満足のいく回答となるでしょう。しかし、この「現象理論」ともいふべき、

対外的な説明だけでは現場の教師に不十分であることは、教師たちの実感でありましょう。講演会や講習会で、そのような声が多く聞かれます。それでは、必要となる理論とはどのようなものかということが本日のテーマになってまいります。その前に、学習環境についての調査をご紹介します。

【異なる英語教育環境】

この5年間に7カ国を訪れ、それぞれ5日間から10日の日程で、現地の教員や指導主事の立場の教員、さらには、教育長などと意見を交換し、時には、議論を交してまいりました。英語教育の実情を大まかに図1にまとめてみました。

図1 世界8か国の「英語教育」状況(学校内)

国名 学習環境	イギリス	オーストラリア	フィリピン	オランダ	ノルウェー	ドイツ	韓国	日本
英語学習環境	ESL	ESL	ESL	EFL	EFL	EFL	EFL	EFL
児童・生徒数/組	上限30人	15人程度	60人	20~30人	25人程度	30人程度	上限50人	上限40人
開始年齢	随時	随時	6歳	10歳	6歳	8歳	8歳	12歳
初等教育時間数	45分×5	10週間集中	20分×5	40~60分×1	45分×1~3	45分×2	40分×1~2	10数時間
中等教育時間数	50分×4	15時間集中	50分×4	45分×3	45分×3~5	45分×3~5	45分×4	50分×3
使用言語	教師 英語	教師 英語	教師 英語	教師 ほとんど英語	教師 ほとんど英語	教師 ほとんど英語	教師 韓国語・英語	教師 日本語
	児童 生徒	児童 生徒	児童 生徒	児童 生徒	児童 生徒	児童 生徒	児童 生徒	児童 生徒
学校での主要言語	英語	英語	英語	オランダ語	ノルウェー語	ドイツ語	韓国語	日本語

オランダもドイツも、英語は日本と同じく EFL (English as a Foreign Language) であって、ESL (English as a Second Language) の学習環境ではありません。各国の一教室における生徒数は、フィリピンが最も多く60人、韓国は上限が50人、日本は40人ですが、このような環境が学習に大きく関わってきます。教科として英語学習を開始する年齢はどうか。日本では12歳、韓国では小学校で導入されているために8歳です。では、授業時間数はどうか。諸外国では英語は小学校で制度上取り入れられています。日本の場合は教科として導入されていないため、「初等教育時間数」の欄に、小学校で英語を授業の中で扱っている学校の時間数を入れてみました。中学校での時間数を次の欄に作成しました。中学校では日本は週3時間、韓国は4時間となっており、小・中学校を通して、他の国々では日本より絶対時間数が多いという印象を受けます。さらに、先ほど申しましたように、日本は一クラスの生徒数に関しても、それほど恵まれているとは言えません。また、英語の授業中の使用言語についても、「必要なところは日本語で後は英語で」という理窟は理解できますが、依然と教師も学習者も日本語というのが現状のようです。

さて、このように多様な要因の働く学習環境について、どのような実証研究が可能でしょうか。ひとつ例を挙げましょう。「小学校で英語を学んだ生徒の方が、そうでない生徒よりも発音（アクセシ

ト・リズム・イントネーションを含む) が優れている」という仮説を検証する実験を行なうとしましょう。しかし、「小学校で」では、6学年に及び余りにも調査対象者が広すぎますので、「6年生で3ヶ月以内の海外滞在経験のある生徒」に調査対象を限定したとします。しかしそうしたとしても、やっかいなのは介入変数 (intervening variables) の存在です。すなわち目標言語に接している度合い (language exposure) や、やる気、興味・関心、英語学習の環境など、多様な要因を併せて考慮しなければなりません。因果関係を簡単に特定できないことがお分かりかと思います。

図2 英語教員が備えておくべき資質・能力の構造

教員としての資質・能力	
英語教員に特化した資質・能力	英語力
	英語教授力 <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業の場面で求められる資質・能力 ・ 授業の準備・終了段階で求められる資質・能力 ・ 英語教授に関する知識と教養

(石田 2004: 17)

このような一筋縄では行かない現実の中で、教師が持たなければならない資質とはどのようなものかは、図2のようにまとめられると思います。まずは、英語教員である前に教師としての資質・能力が必要であることはもちろんでしょう。さらに英語教員に特化した資質が問われます。英語力のみならず教授力も求められます。そこには授業の場面で求められる能力、授業の準備・終了段階で求められる能力、そして英語教授に関する知識・教養が含まれます。特に最後の要素については、言語理論が非常に有効であり、先述しましたように、その助けを得ない英語教育には限界があると感じます。この理論的な背景や背景に関わる知識のない場合の限界を感じる例を少し見て見ましょう。

例えば、よく言われることに、「正しい英語」ということがあります。ここで、何が正しいのかということですが、Larsen-Freemanによると、この正しさには3種あると言います。一つは形式 (form) に関する正しさ (accurateness) , もう一つは、意味 (meaning) に関するもの (meaningfulness) です。そして、3つ目が適切さ (appropriateness) に関するものです。形式 (形態) 的にも意味的にも問題がないにもかかわらず、ある場面において不適切な英語であるという場合です。これは、言語使用の use の問題であり、これからの言語教育における重要な要素を占めると私は考えています。これまで、たとえば、現在完了形の形は「have (has) + 動詞の過去分詞形」で、それに「完了・継続・経験・結果」などという意味を与え、「since や for があれば、現在完了形を使用し、yesterday などの過去を表す副詞は過去形を使用する」などという文法指導をしている場合があると思います。このこと自体が誤りを伝えているのではないのですが、英語をコミュニケーションの場で使用するという観点が完全に落ちています。従来、形式 (文法形態) があれば意味がある、だからそれらを覚えな

さいと言ってきました。しかし、そこに、いつ、なぜその形式が用いられるのかという use の問題がおろそかにされてきたのではないのでしょうか。これは、先述しましたように、ある特定の文法構造を他の文法構造と比較して、その場面でどちらがより適切であるのかという問いを発してこなかったことに起因していると思われます。場面を重視し、そこでどのような英語表現がなされているかには注目してきましたが、話し手（書き手）の意図はどのようなものか、なぜその文法構造が使用されなくてはならないのかを、似通った誤用が生じそうな文法構造と比較して、選択する理由を問題としたことはなかったのではないのでしょうか。もう少し、具体的に検討して見ましょう。

たとえば *There is a pen on the table.* と *A pen is on the table.* とでは何が異なるのでしょうか。「何か書くものがある？」という問いかけに対しては、前者の方がより適切であるというのが母語話者の直観です。なぜでしょうか。また、*It's the way that I am.* とは言いますが、*I don't know what it's.* とは言いません。なぜ後者は縮約形が使えないのでしょうか。これらは、中学生や高校生の極めて素朴な疑問です。恐らく、語用論や言語理論が適切な解説を与えてくれると思います。

しかし英語教育ではこうした言語学的な基盤に加え、実践的で技術的な工夫も必要となってきます。たとえば、*no more than* と *no less than* の違いを理解するために、それらをさらに *only* と *as much as* に関連付けるのではなく、*much more* → *a little more* → *no more than* の意識の移り変わりが期待から下がっていくということで、*only* に、逆に、*much less* → *a little less* → *no less than* の期待が徐々に上がっていくことによって、*as much as* という意味になってくることを理解することで、on-line で相手の意図を理解するような指導が必要です。英語表現を *no more than* = *only* というように公式のように置き換えるのではなく、発話者（書き手）の意図（意識）を理解することによって、自分自身も発信できるようになるのです。ひとたび *form-meaning mapping* と *use* が理解されれば、あとは慣れるための言語活動を行うこととなります。この言語活動が、私の最後の提案である「タスク活動」となります。

【教室は実践のシミュレーションの場】

私たちは常にタスク（課題）を解決しながら生きていくと言ってもよいと思います。「明日の予定はどうするか」「電化製品を安く手に入れるためにはどうすればよいのか」などが、日常のタスクです。英語を学習するのは、教室外で英語を使ってタスクをやり遂げることができるようになるのが目的です。しかし、語彙も文法知識も不十分な学習者にいきなり、「できるだけ安く、しかも、品質のよい MD を買えるように店員と交渉しなさい」と言っても、沈黙で授業時間が過ぎていくだけです。そこで、私は、タスクに至るためのステップとして「タスク活動」を提案し、ほぼ全ての学習者がお互いに英語を使いながら、指示にしたがって課題を解決していく。その際に、学習した文法構造がうまく選択的に使えるように工夫した言語活動を開発いたしました（詳細は、高島 2000, 2005）。タスクは、言語を用いて課題を解決するところに目的があります。つまり、意味内容の伝達が最も重要であり、お互いに意思を正確に伝え合うことが大切なのです。タスクにせよタスク活動にせよ、話し手間に情報の差があるためにコミュニケーションの必要性が生じ、言語は定型表現を覚えて使うことに加えて、創造的に用いるものであるということ、学習者に活動を通して理解させる必要があります。この活動の中では、話し手間に *interaction* があり、今、活動の中で行なった会話に関する教師からの *feedback* があるような環境を作り出さなければならないということとなります。このようなタスク活動やタスクをすることを通して教室がまさに教室外でのコミュニケーションのシミュレーションの場

となるわけです。

今日は十分お話できませんでしたが、これはE-learning という環境にとっても同様に必要なことで、このことに関しては機会を改めてお話したいと思います。

<引用文献>

- 石田雅近. 2004. 「英語教員が備えておくべき英語力 — 英検準1級, TOEFL550点, TOEIC730点の目標値を中心に」『英語展望』No. 111, pp. 10-17.
- 高島英幸 (編著). 2000. 『実践的コミュニケーション能力のための英語のタスク活動と文法指導』大修館書店.
- _____. 2005. 『文法項目別 英語のタスク活動とタスク — 34 の実践と評価』大修館書店.

司会 :

高島先生ありがとうございました。実際に現場で指導にあたられている先生ならではの英語教育についての非常に興味深いご説明, それから「使用」をめぐる問題の重要性, そしてタスクを通してのフィードバックの重要性についての指摘がなされたかと思います。それでは引き続きまして, 富盛伸夫先生にお話をいただきます。

富盛先生は本学言語・情報講座教授で, ロマンズ言語学がご専門です。スイス・ロマンシュ語における新語形成の問題, および統語構造の研究をされていますが, 科学研究費の重点領域においては, 「人文科学とコンピュータ」というプログラムに関わられ, 多言語対応の外国語練習問題ツールを作成されています。

21世紀COEプログラムでは通言語音声研究班の中で, 言語音声と情報構造の関連性の研究にご協力をいただいています。先生のお仕事としては, 「Web インターフェースを活用した外国語練習問題の可能性」, 「ソーシャルの言語思想」等があります。それでは富盛先生, よろしくお願ひいたします。

一般言語理論と言語教育学との接点に期待するもの

富盛 伸夫（東京外国語大学外国語学部教授）

ご紹介にありましたように外国語学部言語・情報講座で共通科目の言語学を担当している富盛です。よろしくお願いたします。高島先生のお話を伺い、やはり言語教育の現場にはアイデアが溢れていると同時に、解決しなければいけない問題も毎日湧き上がっていると感じました。私も語学教師を勤めてきましたが、それらの問題を適切に整理できないまま、時間の制約のために教材を近視眼的に間に合わせるということの繰り返しで、大変反省している次第です。

まず言語教育においては、目標にかなった結果を出す、そしてそのための合理的な方策を考えることが必要で、これはまさに大学での教育全般が直面している問題です。まず達成目標があって—これは誰が何をどこまで期待しているかが反映されるわけですが—、我々としてはその達成のためのプログラムを十分用意意識化する、そしてそのための教授法を開発し教材をつくるということが毎日の仕事としてあるわけです。そしてそれらが評価にかけられ、翌年のプログラムと教材の改善につながります。

ところが他方、言語学では、何のための言語研究か、そしてまた自分の研究が最終的に何を目標としているのか、いつまでにそれを達成するのかということについては、十分にこれを意識化しにくいものです。現代言語学は、その短い歴史を振り返ってみますと、そのような有用性、あるいは目の前の目的を取り払ったところから出発したということが明らかになっています。20世紀言語学の創始者のひとりであるジュネーブ大学のソシュール（1916）も、民族学・文献学など他の分野への貢献というより、言語それ自体のための研究を志向しています。つまり今までの有用性あるいは言語のよりよい運用のための「侍女」的なツールから決別したところから言語学は出発したのです。

ただ現時点で振り返って見ると、言語研究が学として成り立つその直前までは、言語運用とまったく無関係なところにあったわけではありません。西洋ではギリシャの時代から中世を経て、文法が整理されましたが、その非常に近いところに修辞学がひとつの学問領域あるいは教育の方策として存在し、それはとりもなおさず広い意味での言語研究への関心がある目的のためにあったということで、その学問はプラグマティックな色彩の強いものでした。改めて考えてみると文献学も同様で、ヨーロッパに存在する膨大な言語資料を正しく解読し、あるいは適正なテキストを作るための文献批判学が成立しました。そのための語彙集、文法書など教育の手段である入門書がつくられ、おそらくはすべての人文科学の基礎として位置づけられてきたわけです。

言語学が科学として自立しなければならないという時代的要請に対して何が必要であったかという、言語活動つまりコトバのコミュニケーション的側面をそのまま取り扱ったのでは、到底おさまりがつかないということでした。これをソシュールはカオスと呼んでいました。第一義的には音声の連なりであるこうした不分明な連続体を我々人間がコミュニケーションのツールとして用いているのはなぜなのかということの研究するにあたって、その最も重要なコミュニケーション機能という側面がそぎ落とされてきた。これが、現代言語学が科学として自立するその代償であったと思います。14世紀の神学者にオッカムという人がいますが、その名が冠せられる「オッカムのかみそり」というのは、二つの仮説があった場合、より単純な仮説を選ぶべきである、あるいはある事柄を説明するのに、あちらこちらから仮説を立てることは人間の理性にとって余分なことであり、仮説としても整合性がと

れないものだということを意味しています。現代言語学も同様に、現実の言語現象を汎用性のあるモデルに当てはめてきており、その代価として自然言語の有するカオスの複雑性を見ないふりをしています。これがいままさに新しい言語研究の動向のなかで反省されつつあるように思います。

ロラン・バルト (1970) は日本に来たときに、日本の文化・社会の有様を西洋に伝える場合、あえて西洋的な基準 (つまり西歐的記号) をあてはめることをしませんでした。その著書では、「料理」の章であっても、日本の「番地」についての章であっても、それを単純な比較文化論に還元しようとはしていません。『表象の帝国』に語られていることですが、行く先を尋ねられた日本人が名刺の裏にすらすらと地図を書いて説明するのを見てバルトが驚いたのは、日本人が相手の反応を見ながら臨機応変に非常に微妙な動作や言葉を駆使していたことで、彼はそのひとつひとつを、意味を伴った所作として記述しているのです。一方西洋では、教会を中心とした街区は幾何学的に構成され、通りの名と番地を言えば地図を書く必要がないほど定量化・数量化による空間把握がなされているというわけです。

アナログの現象をデジタル化し、差異でものを計量化し、離散的な単位を抽出するということがどのような学問領域でも行われていることですが、言語学は人文科学ではその先頭を切ってきました。まさにこの科学的手法自体が後に批判されることになっていきます。一例をあげれば機械翻訳も 30 年ほど前から開発されてきたにもかかわらず、形態素解析に依存するだけでは場の状況に対応した適切な文がつかれないということが判明してきました。現実の言語使用の場を背景とした世界知識をどのように記憶に取り込み取り出すかということが、現在の機械翻訳にとっての最大のネックになっています。では言語学においてもそのような要素は切り捨てたままでよいのかといえ、この点で自ら線引きをするべきではない、と私は考えています。

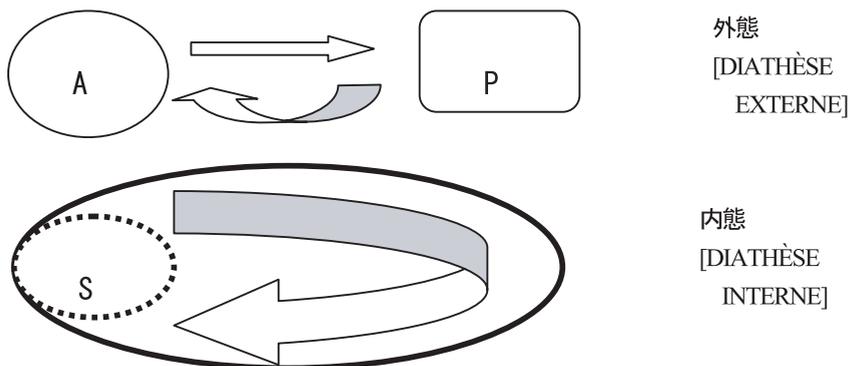
ここで具体的事例を検討してみましょう。言語学では近年、世界の多様なタイプの言語を記述分析することにより、表層的な多様性と通底する一般性との間をつなげる理論が次々と開発されています。類型論からの寄与もそのひとつですが、自然文を分析するのにいくつかのレベルの違いが存在することがわかってきました。伝統的に文の「主語」(subject) といわれたものも、統語的な「主語」、論理・命題的な「主題」、動詞意味論的な「動作者」、および情報伝達の視点からの「新/旧情報」というようにレベルごとに区分されています。たとえば英語の場合、動詞が文の第二位置に来て、その前に一般的には主題が置かれるわけですが、主題は非常に高い確率で能動文の動作主であり統語論的には主語となります。そして 3 番目の要素において新情報が提示され、発話の焦点として情報伝達の価値の高いものとなるわけです。



ここでは文一般を極めて単純化して説明していますが、このような観点からは、さきほど高島先生の挙げられた、ペンについての二つの文 (There is a pen on the table. / A pen is on the table.) の情報構造の差異も一層明らかになるでしょう。特に英語における There ~ 構文の特異性は最近注目されていますが、文構造での主語 (ないし相当語句) の義務的明示はとりわけゲルマン系ヨーロッパ諸言語にみられる特質であるとする比較言語学からの寄与によって、この言語群の類型論的特徴を明快に示していま

す。

言語研究においても言語教育においても、英語をはじめとする西ヨーロッパ諸言語の類型の圧倒的な影響からは簡単には逃れられません。もう一つの例は中学校でドリルとして習得されることの多い能動・受動の対立です。これが世界の言語、そして人間の認知構造においても自明な対立であるかのようにまで刷り込まれています。しかし西洋の諸言語においては、能動・受動がもともと両極で対立していたわけではありません。「誰かが窓を割った」という事実を言い表す場合に、動作主 (A) が誰であるかを述べたい場合には、動作主と被動者 (P) による二項文が選ばれます。しかしそれよりも「窓が割られたのだ」というイベント自体を何よりもまず伝えたい場合には動作主に言及しないことが多く、その方法の一つに受動があるというわけです。これに対して、西欧近代諸語に特有な代名 (再帰) 動詞を用いた文は、主語 (S) に主題の「窓」をおき、述部が主題に内包され回帰するかのよう、主題の「窓」がどうなったかについての新情報 (「自発的」事態、つまり「窓が割れた」こと) を与える文に他なりません。これはフランスの比較言語学者エミール・バンヴェニスト (1966) が *diathèse externe* 「外態」 / *diathèse interne* 「内態」という概念設定によって明快に説明したことです。



言語の研究が「悪魔の証明」(PROBATIO DIABOLICA)に陥らないためにも、言語教育にとっての言語学的重要性とは、このような発話の構造・状況・発話者の意図を統一的に包括する理論的基盤を、科学的に堅固なものとして保証することであろうと思われます。イギリスの言語学者 M.A.K.ハリデー (1994) や R.ハリス (1995) によって示唆されるようなコミュニケーション遂行原理を抱合する言語理論の模索が必要であることは、強調しておきたいと思います。

一般言語学の研究開発をすると同時に言語教育の現場をもつ東京外国語大学は、こうした要請を常に突きつけられている環境にあります。我々自身が日常的にそれぞれの活動を行っているこの環境こそは、両分野の双方向的かつ健全なフィードバックが期待できる場ではないか、そして我々こそ両分野の補完とともに言語情報学の創成に向けてその要請に応えるべきであると思います。

【引用文献】

BARTHES, R., *L'Empire des signes*, Genève, 1970.

BENVENISTE, E., *Problèmes de linguistique générale*, Paris, 1966.

HALLIDAY, M.A.K., *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd, London, 1994.

HARRIS, R., “Saussure, generative grammar and integrational linguistics”, in *Saussure and Linguistics Today*, Roma, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Lausanne, 1916.

松本克己、「主語について」『言語研究』、第 100 号、1991.

司会：

富盛先生、ありがとうございました。言語学が成立するまでの過程では「運用」も重視されていたこと、そして現代言語学が成立するためにそれが二次的なものとされたことの功罪、さらにコミュニケーションの場面という要素を理論に反映していくことの重要性が指摘されました。

また、東京外国語大学が言語理論と言語教育の健全なフィードバックが期待される場であり、その点に言語情報学の創成に向けたモーメントを見るという富盛先生のお考えに私も組します。それでは引き続きまして、峰岸真琴先生にお話をいただきます。

峰岸先生は、アジア・アフリカ言語文化研究所教授として、東南アジア大陸部、とりわけ南アジアの言語調査、およびそれらをもとにした言語類型論や、言語の地域的特徴の研究を行われています。21 世紀 COE プログラムでは Web 上の文法教材の開発にあたられています。峰岸先生のお仕事としては、「言語の類型とその分類」、「類型分類の再検討」等があります。それでは峰岸先生の方からご報告をお願い致します。

言語類型論と G モジュール開発

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教授）

今お話くださった先生方が教育の現場におられるのに対し、私は研究所におりまして、外国語教育に関わる授業を受け持った経験は比較的少なく、大学院では言語類型論についての講義を主として行っております。語学教育経験の浅い者としては、ご専門の先生方を前に、ここで話しするのはいささかお恥ずかしいところがありますが、高島先生の「理論のない実践には限界がある」というご発言に力を得て、言語類型論と外国語教材開発との関わりについてお話させていただきます。

【諸言語の類型性と本学の外国語教育】

現在私は Tufs 言語モジュールの中で、G モジュールすなわち文法モジュールの製作に関わり、またそれと相互関係にある V モジュールすなわち語彙のモジュールを担当することになっております。自身は東アジアから南アジアにかけての言語を主に研究してきたのですが、2000 年頃から、さらに言語類型論、言語理論といった一般的なテーマも問題として問いかけなければならぬのではないかと考え、そのような研究に着手しています。

本学には千野栄一先生という著名な言語学者がいらっしやいましたが、折々に先生の深い洞察に満ちたお話をうかがうなかで、このような環境において言語を研究することのありがたみと責任を感じるようになりました。千野先生のお話の一つに、間口の広い言語と奥行き深い言語があるというものがありました。たとえばロシア語は語の形態変化を中心とした文法学習が大変ですが、それを習得さえすればすぐに文学の世界が開けてくる。一方で中国や東南アジアの言語は、習い始めは簡単に思えるけれども、ここまできたら文法的に完璧だということになかなか行き着かないというようなことをおっしゃっていました。もう一つは、言語モジュールとの関係で申し上げますと、本学は昔から各言語に共通の教材を作ろうという話があつて、ヨーロッパの言語の先生はまず活用から始めようとする。一方で中国語の先生は、こういう状況ではなんとというか、というところから始めようとするので、第一課からつまずいてうまくできないという話をされていました。

【言語の普遍性と多様性とを結ぶ言語類型論】

そこで私が今関わっている文法モジュールというのは、通言語的な見通しが果たして立つのか、そしてそれがどれだけ言語事実を大切にしながら説明していけるのか、ということに対しての大きな挑戦であると思っています。その意味でこの作業は、言語類型論の現代的な課題ともつながるものであると考えています。ソシユールに始まる近代理論言語学のひとつの到達点として生成文法があるわけですが、その主張は人間には生得的・普遍的な言語習得能力があるということであり、これは我々もまた当然と感ずることです。しかし一方で、世界には六千もの言語があり、それらの中には構造的にかなりかけ離れたものも存在しているということもまた事実です。この生得的・普遍性と多様性という二つの相反する事実をつなぐ何かがあるはずで、ひとつの考え方として、言語の多様性はカオスのようなものではなく、何らかのタイプがあつて、それが習得を可能なものになっているのではないで

しょうか。このことに説明を与え、言語の多様性と普遍性を結びつけることが言語類型論の現代的な課題であると考えています。

【通言語的視点から語学教材を作る】

具体的な研究のプログラムとしては、まず諸言語がどのように似ており、また異なっているのかを記述しなければなりません。次に、それらの差異がどのように一般化できるのかという問題があります。すなわちどのような特徴をもって似ているといい、異なっているのかを定式化できなければなりません。そして三つ目には、どうしてそのような差異が生じるのかというテーマがあります。そのような観点から言語モジュールを見てみますと、興味深いことがわかります。私たちの行っている外国語教材の Web 化の目的とは、単にインターネットで語学教材を利用できるようにしようというだけではなく、諸言語はどのように異なっているのか、またそれには何か類型があるのかという言語学的な問題について、具体的な諸言語の例によって示していくものでもあるということです。

これは先ほどの共通教材の作成の例でも触れましたように、本学にとっては長年の懸案であり、教材の共通化ははたして可能なのか、それを空虚でないものにできるのかどうかということに、非常に頭を痛めながら研究を進めているところです。ありがたいことに、各言語の専門の先生が中心となって教材を作成してくださいます。それに対して私のような言語学を専攻する研究者が共同作業を進めさせていただくわけですが、その中で、自分で作業を進めて初めてわかってくることがあります。論文も自分で書いてみないとわからないように、教材も自分で作ってみて初めてわかるようになるというのが今実感していることです。「理論のない実践には限界がある」一方で、「教育実践における言語の実像に立ち返って理論を見直す」こともまた重要なのです。

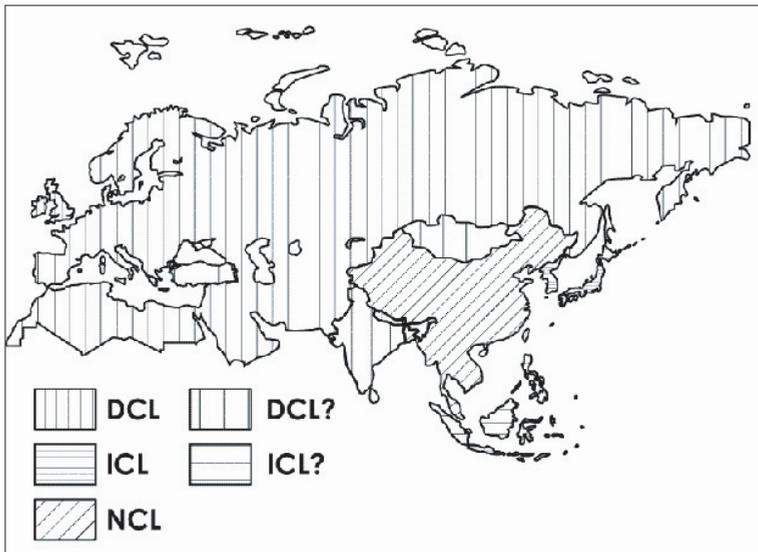
【G モジュール教材の特徴】

G モジュールの目標は、個別言語の多様性について見通しを与えること、および構成については、通言語的な文法の項目を挙げ、そしてそれらが個別言語の中で具体的にどのような形で現れるのかを見てみるということです。さきほど高島先生の言及された be 動詞の縮約や、富盛先生からお話のあった態についても、教材をつくるなかで興味深いことがわかります。というのは、前者の be 動詞縮約について言えば、英語内部での理屈づけだけでなく、たとえばフランス語における代名詞の clitic 化と比較することでなんらかの説明の原理は出てくるかもしれません。存在文についても、英語に限らず様々な言語においてそれが特殊な形をとることが認められます。多くの言語で知覚に関わる表現も、与格構文や非人称構文などの特殊な形をとります。普通の構文とは異なる形をとることで、それが自分の意志で行われるのではないということの表示になっているわけです。そこで文法モジュールでは、形のつながりの上での規則性を見せると同時に、機能の上でも「同じように違っている」ということを示すことで、言語を見る目を相対化できるというところにその大きな特徴があると思います。態についても同様で、英語や日本語を学習すると能動・受動や自動詞・他動詞は非常に対立的にとらえられるのですが、誰が行為者であるかを問わず「自分のために行われる行為」と「他人のために行う行為」との区別が元来は、より基本的で、受動態はむしろ後からできてくる、というエミール・バンヴェニストの指摘のように、さまざまな言語について、いろいろな興味深い例を教材の中に見出すことができます。またそのように教材を設計することで、自分の学ぶ言語を相対化するという意

味づけがあります。そのような意味で非常に新しいタイプの教材になるのではないかと期待しています。

【言語類型の考え方】

私は言語が類型論的にどう異なっているかということと同時に、言葉はコミュニケーションのために用いられるものであるということが非常に重要であると考えています。子音も母音も多く、音節構造も声調も複雑であるというようなやっかいな言語はおそらくどこにも存在しません。同様に音韻体系も語構成も屈折も文法もすべて複雑という言語ありません。私たちが経験的な事実として知っているのは、形態法が複雑であれば、統語法は単純であるということで、これをどのように一般化するかということが課題なのです。ここにお見せする地図（峰岸の一定範疇、不定範疇、無範疇言語の3種類の地理的分布を示す地図）は、ある種の言語の範疇化を行っているものです。ここでは話題のタミル語と日本語は異なる類型に入りますし、日本語とエスキモー語は同じ類型ということになります。私は今遺伝学で言うDNAの二重螺旋構造を例として言語類型を考えられないかと夢想しています。DNAの二重螺旋構造と言語構造は、比較すると非常に興味深いものです。二重螺旋構造は、A, G, C, Tという4つの塩基が10並ぶと一単位をなします。言語に置き換えれば、音素が4つ、語の長さが10で一定ということになります。普通、音素の数は言語で一定で、語の長さは異なっています。ここで言語の類型化を試みれば、活用変化が複雑な言語では、塩基の数（語の活用形の種類）は多いが一定数に収まっていて、一方で中国語のような言語は、語の活用はないが、複数の語を並べることに意味があるということがいえそうです。極端な抽象化をすれば、言語ではぎゅっと縮めて縦にパラダイムにするか、横にのばしてシンタグムにするかというのは可変である。そして両方を一生懸命複雑に発展させるような不都合な言語はないのではないかとということです。これはソシュールのいう連合・連辞関係や、その発展としてのマルチネの二重分節構造とも比較し得るものです。



一般範疇言語 (DCL), 不定範疇言語 (ICL), 無範疇言語 (NCL)

おわりに

司会：

峰岸先生、どうもありがとうございました。外語大でも以前共通の教材を開発しようという動きがあったこと、またそれが様々な問題によりうまくいかなかったこと、そして今、峰岸先生が開発されている文法(G)モジュールは、言語理論を教育という実践の場に移して、世界のいくつかの言語の文法構造を把握しようという取り組みであるということでした。

さて、興味深いお話を聞いている間に、もう予定の時間が近づいてきました。本日のお話を土台とする討論は、残念ながら別の機会に譲ることにして、最後に補足等ありましたらお願いいたします。

高島 英幸：

学習者のモチベーションを高め、しかも、それを持続でき、さらに学習効率を高めるためのモジュール開発を望んでいます。また、学習にとって非常に重要な interaction と feedback がなければ、結局は、ドリルに終始してしまいます。E-learning でも十分可能であると思いますが、ひとりひとり異なる学習者に対応できるような学習システムが情報工学の側からは是非アイデアをいただければと思います。また言語理論の方からは、さまざまな使用の根拠について教えていただければ、必要に応じて教師が解説を加えることで、授業もより効果的なものになると思います。加えて、いわゆる「正しさ」がなくても、理解し、用いることのできる要素を取り入れ、我々のコミュニケーション能力を高めていくことが必要であると考えます。その際には、タスクやタスク活動が教室環境において行われる言語活動の中心的役割を果たすことが必要であると考えています。

富盛 伸夫：

日本では英語教育や日本語教育を主軸にした言語教育学の進展にはめざましいものがあります。まず、この蓄積されつつある成果をアジア諸語を含めた他の多くの言語の教育にも還元することが必要です。単に、成果を利用するという側面だけではなく、学習対象言語と学習者の母語の言語類型上のほぼ無限の組み合わせから生まれる実に多様な教育メソッドと教材の開発が刺激されるでしょう。この作業のプロセス中にこそ、一般言語学や言語類型論研究の側の知見が直接的に貢献できると確信しています。

語学教育のツールとして IT を活用した教材・教授法は、投資する予算と労力の負担がまだ大きなバリアとなっていて、現場教師が自分の望むレベルまでに生かせる状況にはなっていません。IT 技術の効用に依存し特化できる部分では、リソースを有する開発者側と一般の教師が密接に協同してゆく努力が必要です。

特に IT 教材には対面授業ではなし得ない学習効率を高める利点がありますが、かつての LL 教室での自学自習のドリルの自動化のような効果を期待するというより、コミュニケーション場面での発話の状況・対人関係・発話意図・発話の様態などをマルチメディア上で組み合わせることが可能になっているので、上で発言したように、最新の言語学の成果、とくに発話理論や談話分析研究などからの

協力が望まれます。しかし、言語教育は学習者と教師との知と情の交流の接点に成り立っていることは言うまでもありません。

峰岸 真琴：

高島先生のご希望に沿うような、インタラクティビティを備えた語学教材を開発するのは、実は大変なことで、外国語教材に留まらず、人工知能の研究にまで関わってくる課題だと思います。限られた予算、時間、人材といった研究・開発資源を有効に使うには、対面での人間同士のやりとりによってしか身に付かない教育内容と、ドリルのように機械を相手にしても、一定の効果が得られる内容とを吟味し、区別した上で、どこをコンピュータに担わせるかを考えるべきだと思います。コミュニケーション能力を高めるのは、やはり人間同士がいいのでしょうか。

司会：

さて、もう時間がまいりました。お話はまだまだ尽きませんが、この辺で、司会者の特権を利用して、まとめさせていただきます。

本学の21世紀COEプログラムでは、「言語運用を基盤とする」ことを掲げています。本日のお話の中でも、言語の「運用 (usage)」または「使用 (use)」に言及されていましたが、この「言語運用」という側面は、言語学において古くから指摘されてきました。構造主義言語学では、ブルームフィールドが、その著書『言語』の中で言語使用の問題を扱っています。ご存知のようにイェルムスレウは「スキーマ」に対立するものとしての「規範」について語っています。そしてコセリウは、「規範」と「慣習」を関連づけながら言語使用の問題を論じました。それぞれの場合で「言語使用」の意味は異なりますが、本日のシンポジウムにおいて用いられていたのは、その最も広い意味、「言語は常にある特定の場面において使用されることによって意味を生成する」ということであろうと思われます。そして言語運用の問題を論じる際には、高島先生のお話にもありましたように、「正しさ」についての議論が不可避になってきます。はたして私たちが開発している言語モジュールを利用して学ばれるそれぞれの言語は、本当に「言語使用」を反映しているのか、あるいは日本の英語教育において指摘されるように、学習者が「文法的な正しさ」と「使用における正しさ」を区別しつつ学べるようになっているのか、こうした点は重要であろうと考えます。そのためにも言語理論は、「世界知識」としての「場面」を、なんらかの形で形式化あるいは理論化し、教育の中へと反映させていくことが必要なのではないでしょうか。もう一つは、峰岸先生のお話にもありましたが、諸言語の極めて多様な姿はなぜ存在するのか、その理由は何か、それらはどのように類型化でき、その根拠は何かということ、つまり、「いかに」の問題とともに「なぜ」の問題に答えていくことも重要でしょう。

司会者の力不足もあり、最後はこのような抽象的な総括になってしまいましたが、皆さま、本日はお忙しい中、シンポジウムにご参加いただきましてありがとうございます。高島先生、富盛先生、峰岸先生、ありがとうございました。

これにて「言語理論と言語教育は統合可能か」を終了いたします。