

言語指導者の専門性——教育的視座からの言語分析

Expertise in language teachers: Language analysis from the view of education

宇都宮裕章

Hiroaki UTSUNOMIYA

（平成18年10月2日受理）

1 はじめに

言語教育に従事する者（以下、言語指導者）は、常に言語をめぐる通説に悩まされてきた。中でも影響力の大きいものに次の3つが挙げられる。

- ・ 臨界期（言語習得における時間的限界）がある
- ・ 学習言語能力（高度な言語理解力）がある
- ・ 言語規範（文法）がある

ただし、現在のところどの専門分野においても上の通説を絶対的な定説とすることは否定されている。それでも、これらの根拠と目される分析結果が数多く出回っているために、当該分野に専門知見を持たない言語指導者にとっては理論と折り合いをつけながらの実践を余儀なくされている。そうしたジレンマの背景には通説が意味する教育の不能がある。すなわち、

- ・ 何らかの臨界期が存在するとした場合、臨界期を越えた者に対する教育が不能となる。なぜなら、「臨界期」自体が結局、ある時期を越えると言語（のある側面）を学べなくなることを含意しているからである。
- ・ 学習言語能力が存在するとした場合、その能力の獲得・向上にハンディのある学習者に対する教育が不能となる。なぜなら、「学習言語能力」の不足が結局、学習者自身に起因する（例えば、非母語話者であること等の）制約であると規定されるからである。
- ・ 言語規範が存在するとした場合、それを基準としない教育は不可能となり、その基準を熟知しない指導者に教育はできないことになる。なぜなら、「言語規範」が結局、言語の高度な使い手（母語話者等）が遵守している（逸脱不可能な）ルールとされ、そのルールを教授することが言語教育だとされるからである。

臨界期や学習言語能力や言語規範が本当に存在するのだろうか、それらが一体どういうものなのかを問い続けるのは当該分野（習得論・認知論・文法論等）での論考であるかもしれないが、教育論ではない。それは、上記言語理論の妥当性如何を問わず、指導者の「言語指導を放棄できない」「学習者に言語発達を促していかななくてはならない」といった責任に対する考察を

まるで度外視しているからである。そのために、実際、全国各地で開催されている研修会等の場において先の通説の話が出ると、必ずといって良いほど「では、私たち言語指導者はどうすれば良いのか」という疑義や不安が漏れ伝わってくる。そして、当該分野の研究者も、理論を知悉していればいるほど必然的に口が重くなる、つまり、回答が用意できない。

このようなジレンマの解決策を考察するのが本稿の目的となる。ただし本稿は、各分野での言語理論自体の是非を議論する場ではない。むしろ、それらの理論を基準や規範とし目標とする言語教育からの脱却を促す。換言すれば、各種言語理論を前提としない以下の観点の提唱である。

- ・（臨界期があってもなくても）変化への志向が言語教育である
- ・（学習言語能力があってもなくても）（教科）内容が学習可能である
- ・（言語規範が存在してもしなくても）意味創りが言語教育である

これらの根拠を教育学的観点から議論し、言語指導者としての本質的専門性とは何かを考察していく。

2 各種言語理論に対する教育学的代替論

2.1 習得研究への疑義

現時点において「人間の諸機能の臨界期とされる具体的事例は数えるほどしかない(白畑他, 2004: 123)」という見解に留まっているのが臨界期仮説である。この事実からも仮説に拘泥することの危険性が推測されるが、教育学的観点から考察を行うと、さらに、臨界期を含む習得研究そのものへの疑義が発生する。

言語習得が人の一生分の時間における「変化」だと捉えているレザーとヴァンダム(Leather & van Dam, 2003)は、従来の習得論で前提となっている次の観点の見直しを主張している。

- ① 母語を習得の基準とする。
- ② 習得とは予め内的にプログラムされているものである。
- ③ 子どもの時期を習得の基準とする。
- ④ 述語等で示される論理形式が意味の決定には必要である。
- ⑤ 習得は社会化に先行する。
- ⑥ 習得のデータとは産出されたものでありテストによって測定可能である。
- ⑦ 文脈が習得の前提として存在する。
- ⑧ 習得は話し手と聞き手の会話の枠組みの中で生じる。

言語習得とはもとより時間的・空間的・社会的・文化的・教育的など様々な様相が複雑に関係しあって発生する現象なのであって、ある一面からの観察で仮定された基準にしたがい習得が進むとすることはできない。そうした瞬間に、その基準から外れる現象が習得と呼ばれなくなってしまう。そのため、①を前提とすると、単一言語環境で成長することが広く世界を見渡すと特殊なケースであるという事実が目が行き届かず、多言語環境の中で言語を使用するようになる者の様相については解明不能となる。

②の主張に賛否両論があることは周知の通りなのであるが、それは別としても、内的プログラムと外的に観察される言語とのつながりが考察できなければ、中途半端な研究となる。それが⑥を前提とする理由でもある。しかしながら、産出データが何を意味するのかの定義や推測が、例えば②の理論に委ねられているとすると、最悪の場合循環論となる。確かに産出データの吟味は大切であるが、データ自体が「習得されるべき（はずの）もの」を示しているわけではない。その理解がないと、データを証拠としてプログラムを組み立てるなどという失態を犯すことになってしまう。

③についても、絶対視できない観点である。それは、小学校に入学後も言語の学習が必要であることを無視している。5～6歳までに基本的な言語能力が完成するという理論は確かに魅力的ではあるが、その考え方を前提とした結果、ピアジェ流の「学習」と「習得」の区別を考慮する必要性が生じ、チョムスキー流の「言語運用」と「言語能力」の区分を謳わなくてはならなくなる。もちろん、そうした区分の是非については未だに決着をみていないが、素朴な見方による、大人になってからも言語の学びが継続するという事実はどうしても否定できない。例えば、日本語の敬語表現が代表格であろう。敬語表現がうまく使いこなせないという成人の存在は、③の前提でどう説明されるのだろうか。

述語表現が産出できたことを「論理的」な言語習得の証拠とするのが④の前提である。そして、論理的な能力の獲得が意味の獲得に結びついていくと論じていく。この捉え方の背景には、「言語習得時における言語刺激の貧しさ」問題がある。これは、言語を駆使するという人間の高度な能力に比して人間の周りで使われている言語の貧弱さ・不完全さを問うたもので、「プラトンの問題」とも呼ばれている。環境からの刺激が乏しいのだから、(生得的であれ経験的であれ) 論理の理解能力を獲得する方法があるはずなのだ、と考える。その方法の解明に際して、まずは論理を表現できる述語表現を調べるのである。ただ、環境からの刺激が本当に乏しいかどうかは疑問で(Mehrabian, 1968; Tomasello, 1992 など)、述語表現だけが高度な論理的思考を支えているものでもない。それに、「刺激とは何か」「完全な刺激はありえるか」を議論しないうちから、言語刺激が乏しいの貧しいのと言ってもはじまらない。

⑤の前提も大いに疑問である。多くの資料が言語が社会的・文化的文脈の中で発生することを示しているのにもかかわらず(Leather & van Dam, 2003:8)、脳内(認知力・言語能力)の変化があってこそ人間の社会化が可能になると説く論述が存在する。その一方で、⑦のように文脈を言語と切り離れた上で、文脈の存在があってこそ習得が可能になるという主張もある。しかしながら、言語と文脈はそれぞれ独立して存在するものではなく、まして、どちらか一方の発達が他方の発達的前提になるとも言いきれない。それでも⑤や⑦の前提が習得研究に必要な理由は、習得物の定義の難しさにある。⑤が前提となれば習得物が内的なものだとする定義に妥当性が生まれ、⑦が前提となれば習得物が外在するものだとする定義に妥当性が生まれる。つまり、習得物のありかが特定できるのであり、後はその習得物をいかに取り込むか(構築するか)という議論をすれば良いことになる。しかし、それでは相変わらず「習得物」についての解釈が方々で食い違ったままになる。

最後の疑問点は、キャッチボール的な二者間の言語のやりとりの側面だけを研究対象とする危険性を述べたものである。これは習得物を一方(例えば母親や指導者)から他方(例えば幼児や学習者)に伝達することによって習得が成立するという捉え方に他ならず、三者以上の者が関与する社会的・文化的状況、伝達以外の(例えば同意や承認といった)行為、言語の産出・

創発といった観点を完全に無視している。

繰り返すが、従来型の言語習得研究においては、習得物の存在を前提としている。そうでなくても、人間が「何か」を「得る」という見方から脱却しきれていない。それでも、習得論内で議論を行うのであれば脱却の必要性はないとも言えようが、教育に応用しようと画策しはじめたときに先の八点がどうしても問題となってしまう。

このように観点を変わると、習得論をそのまま教育へ応用することには慎重な態度を要することが分かる。そして、臨界期があるという結論は、そうした習得研究という分野の、しかも従来型手法というごく限られた方法における研究結果であることを理解しておく必要がある。

2.2 言語の可変性（臨界期仮説に対して）

それでは臨界期そのものについては、教育論の中でどのように位置づけていったら良いのだろうか。

この問題提起については、やはりレザーとヴァンダム(Leather & van Dam, 2003)や、ヴァンリエル(van Lier, 2004)らを中心とする教育学的観点からの分析が重要な示唆を与えている。すなわち、発達的な様相を総体的な言語変化に含め、実質的に個人的言語と社会的言語の垣根を取り払うという手法である。

「言語が変化をしている（していない）」という言説は本来、時間の流れに沿って言語の様相を観察・記述してはじめて可能になる。一般的に、ある二つの時点での抽出を行い抽出時における様相に互いの異なりを認めると「変化をした」ということが言えるようになる。方法論という点では、観察の方法においても、記述の仕方においても、変化と認めるか認めないかの判断においても、個人的言語の分析（すなわち習得論）と社会的言語の分析（すなわち歴史的変遷論）の差異はほとんど認められない。異なるのは唯一、観察期間に対する視点の取り方すなわち観察時間の「肌理」(Gibson, 1979)の大きさだけである。こうして、例えば、幼児が話す日本語と成人が使用する日本語の違いと、平安時代の日本語と現代の日本語の違いも、共に同じ「変化」と認めることが可能になるのである。ところが、従来の言語（習得）分析においては、前者と後者の差は個人的言語対社会的言語の差として論じられ、互いに分離した分野上で研究が行われてきた。その結果、変化に関する本質を分析する機会を逸してしまっただけでなく、変化そのものに対する性質（定義）を違えることとなっていたのである。

本来の変化の議論に則った上で時間の肌理の違いを超越すると、言語習得に限界がある（臨界期がある）という言説は言語に変化の限界がある（ある時点でそれ以上変化をしない）という主張に含まれることになる。もっともこのような「ある時点から変化が発生しない」という主張をする場合、時間の肌理を問わず、先の方法論に従って任意の二時点を抽出しその全ての時点において異なりがないことを証明する必要がある。ところが、実際にはその証明は非常に困難なものである（それが臨界期を明確に規定できない一つの理由でもある）。それに加え、少なくとも後段で例示するような現象がどの肌理においても広く観察できる。こうして「言語がある時点で変化をしなくなる」という言明は限りなく不確実なものになる。

このように、言語習得と社会的言語変化が時間の流れの中で統一した扱いができるという主張は、ハリディら (Halliday & Matthiessen, 1999) の分析によっても明らかになっている。その中で彼らは、言語変化を歴史的な系統発生的変化、発達的な個体発生的変化、そして日々の言語使用上の経験発生的変化という3様態に区分している。もちろん、これらの領域は、時

間の連続性において互いの領域を共有し合っているため、明確に分断された範疇とすることができない。

記号的変遷については主にこのような3つの（系統発生・個体発生・経験発生）過程がある。それぞれの過程において意味が不断に生み出され、伝えられ、再生産され、広げられ、変化させられる。上位の（長い時間の）変遷は下位の（短い時間の）変遷の環境を提供し、逆に、下位の変遷は上位の変遷の材料を提供する。（Halliday & Matthiessen, 1999: 18, 訳と挿入語句は筆者）

上の規定に従うまでもなく、先に言及したように変化を分析するにあたっては「時間の連続性」に基づくのが第一原則であり、主体(時枝, 1941)や状況(地域・場所)の連続性如何によって変化の判定が異なってしまってはならない。万一、主体の連続性に基かないと変化の様相が分析できないということになると、歴史的な変遷は同一主体による言語使用でないことを理由に変化と認められないことになる。また、習得的な変遷も同一地域での言語使用でないことを理由に変化と認められないことになる。これらが極めて不自然な捉え方であることは贅言を要しない。

言語変化の様相の（見掛け上の）違いを時間の肌理の差に還元することで、言語変化の特徴が導き出される。それが「変化は常時発生し限界や方向性がない＝可変性」という性質である。

(1)a. 書 <u>き</u> て・読 <u>み</u> て・待 <u>ち</u> て	→	書 <u>い</u> て・読 <u>ん</u> で・待 <u>っ</u> て
b. 着 <u>ら</u> む・老 <u>ゆ</u> らむ	→	着 <u>る</u> とき・老 <u>い</u> るとき
(2)a. あ <u>そこ</u> に <u>食</u> べて・こ <u>こ</u> に <u>い</u> て	→	あ <u>そこ</u> で <u>食</u> べて・こ <u>こ</u> に <u>い</u> て
b. 窓 <u>に</u> 顔を出す・バス <u>に</u> 降りる	→	窓 <u>から</u> 顔を出す・バス <u>から</u> 降りる
c. ブーブー（あるよ・取 <u>っ</u> て）	→	ブーブーあるよ・ブーブー取 <u>っ</u> て
d. てんらく！（今 <u>の</u> 様子）	→	転落（ <u>と</u> いう状況）
e. 蝶々 <u>3</u> 個・子ども <u>3</u> つ	→	蝶々 <u>3</u> 匹・子ども <u>3</u> 人
(3)a. 花	→	さくら・ひまわり・あさがお
b. もも・りんご・いちご	→	果物

(1)は系統発生的変化、(2)は個体発生的変化、(3)は経験発生的変化の様相を断片的に表したものである¹。時間軸に沿った変化を、矢印を挟んで左側から右側への過程として示した。

まず(1a)の動詞活用の変化を見てみると、テ形への接続の仕方が古語から現代語にかけて一般化規則から分化（逸脱）する方向に変容したことが分かる。つまり、古語では全ての四段動詞について[語幹]+[イ音]という形でテ形に接続していたものが、現代語では語幹の最後の子音の違いによって、イ音、撥音、促音と別々の音が使われるようになった（いわゆる音便化現象）。これに対して、(1b)は統合に向けての変化である。つまり、「着る」（上一段活用）と「老ゆ」（上二段活用）とで別々の活用をしていたものが、現代語では同じ一段活用になった。

分化と統合の両過程が認められるのは、時間の肌理を細かくしていても同様である。(2a)では、どのような場所に対しても「に」を使用する様相から、「に」と「で」の使い分けに至る過程が示されている(久野, 2003)。(2b)も、「に」と「から」の混同状態から適切な使い分けが

できるようになった様子である。(2c)においても、一語（「ブーブー」）による多義的な用法からそのものを指し示すようになる分化の様相が観察できる。一方、(2d)は、眼前の状況を表現する言語使用に始まり、一般的状況に用いるようになる様子を示したものである²。いわば概念化という統合が生じている例である。(2e)でも同様に、任意の個体に適用していた数量詞の使用法から、分類学的な統合に基づいた使い方ができるようになるまでの推移が示されている。

さらに、言い換えに代表されるような瞬時の言語変化³においても、(3a)のように抽象的なものが具体化する方向も、(3b)のように具体的なものが抽象化する方向も観察できる。極めて短い時間の観察においても分化と統合の両過程が存在する。

以上のように分化と統合という方向を異とする変化過程の存在は時間の肌理を問わない。すなわち、あらゆる肌理で観察できるのである。このことは、直ちに言語変化には帰着点や限界点がないことを示唆する。また、どのような方向（どういった目標）に変化するのについても、予め規定や予測が不可能である。確かに、ごく一部分の現象に限定して変化の様相を一定の時間の枠内で追跡すれば、ある方向性や限界点の存在が確認できるかもしれない（それが先の例でもある）。しかし、そうした部分的な分析から得られた結果を「方向性あり」「限界点あり」などとして即座に一般化するのは極論である。

本節での議論は、臨界期という変化限界を前提としなくても、言語教育の実践には何ら支障の無いことを示している。それは、臨界期の存在に疑義があるためだけではない。言語そのものの変化の様相から限界設定の不適切性が導き出されるからでもある。すなわち、時間の肌理の大きさを問わず（発達の変化や歴史的变化の別を問わず）、常時変化をし続ける言語の可変性を否定することの無意味さである。

2.3 言語表出の総体性（学習言語能力仮説に対して）

「学習言語能力」という能力の存在については、「臨界期」と同様明確なことがほとんど解明されていない。さらに、理論的な議論においても多くの批判がある(Rivera, 1984;ピアリストク & ハクタ, 2000; 宇都宮, 2004 など)。そうした状況であるにもかかわらず、あたかも当該能力が（特に言語の高度な使い手に）備わっているとされる誤解は、「能力」と「表現」の同一視に起因するところが多い。すなわち、現代の教育システムの中で基準化された学習内容表現の出力が可能なることを、そのまま学習言語能力の具備だと考えてしまうことにある。その結果、能力不足の学習者に対しては、表現をいかに効率的に与え出力させるかが研究課題にさえなっている。もし、本当に能力＝表現ならば言語差が能力差になるはずなのに、そうとはせず、能力を（言語差を問わない）普遍的なもの・表現を個別言語特有のものとしている自己矛盾が了解されていない⁴。

言語変化における「個人」対「社会」という見掛け上の差が時間的連続性の中で再解釈可能だったように、言語表出における形式上の「日常生活表現」と「学習内容表現」、思念上の「生活的概念」と「科学的概念」、環境上の「実質的状况」と「仮想的狀況」の二項対立も、関係的連続性の中で捉え直すことができる。そして、この捉え直しが従来型の教育実践に警鐘を鳴らす。それが、「能力」の高低を素材（言語に関する形式・思念・環境）の現れに短絡的に結びつける危険性であり、特定の言語形式（学習内容表現等）だけを分離して教育することの誤りである。

まず、日常生活表現と学習内容表現の間には明確な境界線が存在しない。「錆びる」という日

常生活表現と「酸化」という学習内容表現には意味的な分断はない。そして、「酸化」を理解するには「錆びる」という具体例が必要である一方で、「錆びる」という事象がどのようなものかを理解するには「酸化」という抽象化が必要なのである。「使う」と「消費」、「まっすぐ」と「直線」などについても一方の理解が他方に依存するという相互関係は同等である。また、日常的な優しい態度を「優しさ」と表現することでその意味を知り、「優しさ」の意義や価値が優しい態度によって実感することなどは、ごく自然な言語使用の範囲内であろう。

上のような相互依存の関係は言語の形式に留まらない。科学的概念を理解するためには、進化の樹形図、地球を生き物とする喩え、酵素・基質構造の鍵モデル、電気や熱を水の流れとみなすこと等に代表されるように、生活的概念からの推論や比喩が欠かせない(Sutton, 1993)。サッカーや野球や鉄棒などの技の獲得においては、体を動かしながら理屈を知るといった概念の連続性がある。また、星の観察をすることで星の動きを理解したり、朝顔の観察をすることで植物の生長を理解したりすることなども生活的概念と科学的概念の連続性を示している。反対に、はじめに理論を捉えて実践で確かめるという方法も我々が良く使用する理解の方法である。このことも思念の連続性あつてのことである。

環境の分断も見掛け上のものにすぎない。実質的状況の複雑さが仮想的状況において単純化するという分かりやすさもあれば、仮想的状況の非現実感を実質的状況に還元することで納得するという把握法もある。しばしば、数学といった教科学習は高度に仮想的状況であるということが言われるが、実質感にまったく訴えずして内容を理解するのは不可能に近い。方程式を解く過程などにおいても、もし実質的状況を必要としないならば、そもそも時系列に沿った思考などするはずはないであろうし、まして具体的な数字や図形を筆記しながら解く必要もない。解法の過程が「場面非依存(Cummins & Swain, 1986)」の状況に見えてしまうのは手続きが自動化しているだけにすぎないのであって、理解の過程には必ず実質的状況と仮想的状況のやり取りが発生している。

すなわち、言語表出上の異なりは名目的なものにすぎず、実際には表出の様相全てが一体となって言語というものが成立している。そのために、言語による物事の理解には、具体と抽象の分断ではなく両性質の結びつきと相互関係が最低限の条件になるのである。

さらに、言語の各素材は、決して一面的な現れをするのではない。

- ・ 「学校」は、そのように呼ぶ（形式）ところであり、教育が行われる（思念）ところであり、実際に場所として現前する（環境）ところである。
- ・ 「数学」は、数字や式（形式）を用いて、計算の概念（思念）を、ある状況（環境）にあてはめられる力である。
- ・ 「作文」は、文字（形式）を使って、自分が表現したいこと（思念）を、相手に伝える（環境）ことである。
- ・ 「に（格助詞）」は、「ni」という音形（形式）で、方向・場所（思念）を、文の中（環境）で表現し空間の様相（環境）を表す。

このように、一つの素材は別の側面で現れることができる。現れの多面性も言語の総体性を示す証拠である。

本節での議論は、学習言語能力などという能力に訴えなくても、素材同士の関連性をつける

ことで言語学習が可能になることを示している。少なくとも、指導上素材間の相互関係を無視することの浅薄さは、教育に携わる者なら誰でも了解するところであろう。そして、言語能力を象徴する高度な表現だけを取り出すことは、言語の総体性を無視することに等しいと知るべきである。

2.4 言語秩序の創発（言語規範仮説に対して）

「言語教育に言語規範は必要か否か」という議論は、近代的言語教育の開闢以降脈々と繰り返されてきた。しかしながら、この間には誰もが疑いをもたなかった大前提がある。それが、言語規範を言語実態（言語そのもの、もしくは、本質）だとしていることである。

言語規範、殊に文法と呼ばれる言語のルールについては、今ではその存在が間違いなく必要とされている。それは文法が、複雑で変化に富む多様な言語現象を緻密な精度で説明し、かなり高い確率で生起を予測できるようになっているためである。もっとも、それは文法が言語現象説明理論⁵であることから帰結する当然の結果なのであって、文法が言語である証拠なのではない。「力学の法則を知らないと逆上がりができない」ということなどはまるでナンセンスな言説であるが、この例が示唆するように普通理論は実態とはなりえない。ところが、「文法を知らないと言語が使えない」という言説のように同じような言い方には疑いをもたない者が多い。さらに厄介なことに、先の言説を真っ向から否定し「文法なぞ知らなくても言語使用者にはなれる」という極論を主張する者も跡を絶たない。残念ながら、この主張も強引である。力学の法則を知らなくてもその法則を利用したアーチ型の駆け上がり器が逆上がりを成功に導くという点を考えれば了解できるように、「文法を知る」と言っても、前者的な「中身を知る」という点と後者的な「利用法を知る」という点ではまるで解釈が違う。そもそも、文法的知見の獲得と言語使用を同じ土俵上で論じること自体が不自然であることに、まずは気がつかなくてはならないのである。

もちろん、知見獲得と使用を同等とみなそうという研究領域はあっても構わないし、実際に言語習得論や語用論の一分野には存在する。しかし、教育論においては知見獲得を前提としてはならない。なぜなら、知見自体は未だに完全に明らかにされていないことに加え、教育の目的とするところはむしろ言語使用の方だからである。こうした捉え方に基つけば、言語規範が必要か否かを議論することよりも優先すべき事柄のあることが分かる。それが、言語規範のようなものがどのように発生するのかという問いかけである。これへの解決策追究がまさに、言語規範を前提とせず、かつ、言語使用に繋げていこうとする態度に他ならない。

ここで、言語の静的な一状態を観察することで記述可能になった規則的振る舞いを言語規範と定義するならば、言語が示すルールのようなものは変化や動きの中で（変化や動きとして）現れる以上「言語規範」とは言えない。したがって、本稿では以降、実際の動的な言語現象が示す様相を「言語秩序」と呼ぶことにする。

言語秩序の発生と形成に大きな役割を果たしているのは「意味」⁶である。

まず一例として語順を取り上げよう。語順は非対称的な意味が付与された複数の塊⁷のうち、どの塊の意味に重みを加え、それをどこで受け継いでいくかの（主体による）判断が積み重なって発生する秩序である。日本語の場合、「始め・から」「学校・へ」というように格助詞句が[名詞]→[格助詞]で構成されるのは、格助詞の意味を重要視し、それを後方で継承するという意味づけの結果である。「作・られ・た・かもしれない」「食べ・させ・られ・ている」（[周縁]→[中

心]（活用）という語順にしても同様に、重要な意味を後方で継承するという意味づけによって発生している。継承を前方で行うという意味づけをすると、英語やマレー語のように日本語とは逆の語順になっていく⁸。

どの塊を使用するのが自然なのかという判断（共起条件）も意味づけによって発生する。次の「ハ」と「ガ」の違いについては数多の論考があるので、使い分けの基準等については他所に委ねることにする。本稿では、相違の本質を述べよう。

- (4)a. すみません、こちらに田中さんという方 [は] 来ていませんか？
- b. もしかして、こちらにあの有名な田中さん [が] 来ていませんか？

(4a)の「田中さん」は<不明確な田中さん>と意味づけられている。だからこそ当該人物への直接言及を避け周辺に触れていこうとする<主題化>の「ハ」によって継承が円滑に進むのである。一方、(4b)では状況が反転する。この「田中さん」は<明確な田中さん>と意味づけられているため、その詳細を絞り込もうとする<焦点化>の「ガ」が自然に結びつく。つまり、「ハ」と「ガ」の使い分けは基本的に、<不明確>（だから）＋<主題化>（する）、<明確>（だからさらに）＋<焦点化>（する）という意味配列の自然さに由来するのである。このために、(4)の両例とも互いに助詞の入れ替えは可能であるが、そうした場合配列の自然さに逆らうことになるため、早晚意味づけの変化が強要される（例えば、(4a)では「田中さん」が明確な人物であるとする意味づけ（もしくは、今後田中さんについて詳しく語っていこうとする意味づけ）、(4b)では不明確な人物であるとする意味づけ（もしくは、今後田中さんの周辺について語っていこうとする意味づけ）がなされることになる）⁹。

- (5)a. すでに、田中さんという方 [が] 来ていますよ。
- b. たぶん、あの有名な田中さん [は] 来ていますよ。

言語規範の存在を前提にすると、(4)と(5)は互いに矛盾を抱え込むことになる。それは、(4)が参照すべき規範と(5)が参照すべき規範が異なってしまうからである。仮に「ハは既知情報を示す」などと規定したところで、他の塊との相互関係に言及できなければ、必ず(4a)のような反例に遭遇することになる。よって、配列が自然となるか不自然となるかの判断は、ある一つの塊に関する機能に起因するものでもなければ何か固定した規則に従っているのでもなく、その場その場の意味の生成によって行われている可能性が極めて高い。(4)と(5)が助詞の生起に関して反転した現象になっているのも、話者による「田中さん」に対する意味づけが<明確さ>の点で（もしくは、助詞に対する意味づけが<今後の言及の展開>という点で）逆になっているためなのである。

以上のように、言語秩序が意味によって発生するならば、言語学習で扱うのは言語規範でなくても良いことになる。すなわち、一定のルールを記憶したり伝達したりする必然性はなく、実際の言語使用上の意味をそのまま志向すれば理解に至る(バフチン, 1980: 第2部)。確かに、言語規範を利用すると言語習得が容易になる学習者も存在する。しかし、それは言語規範が言語であるからなのではなく、当該の学習者が言語規範の利用法に長けているからにすぎない。理屈を教えれば逆上がりができるようになる者は確実に存在するが、それが全てなのではない。

言語教育についても同じことが言えよう。

3 理論から導き出される専門性

2 節の議論をまとめよう。

2.2 節で取り上げた言語変化の様相を教育学的観点で捉え直すと、「臨界期」という限界を謳う理論を恐れる必要はないということになる。時間の規模はどうであれ、言語変化そのものには限界を設定できないからである。

2.3 節で取り上げた言語表出の様相を教育学的観点で捉え直すと、「学習言語能力」という能力の設定は、当該能力の表出を「学習内容表現」で評価しなくてはならない（学習内容表現でしか評価できない・学習内容表現で評価するのが教育だ）という状況に依存した結果であることになる。いわば、社会システムが求めているものを「能力」として後付し説明したものと見えよう。能力が確実に定義でき、それを高めなくてはならないとされているわけではない以上、そうしたものを恐れる必要はない。

2.4 節で取り上げた言語秩序の様相を教育学的観点で捉え直すと、「言語規範」という固定したルールも意味によって発生することが分かる。言語規範から意味が生まれるのではない以上、言語規範を基幹に据えた言語教育は意味を度外視したものになってしまう。意味（価値）を無視することは言語教育でもなければ、そもそも教育ですらない。

それでは、以上の理論から考えられる言語指導者の専門性とは何であろうか。

それはひとえに、言語の可変性（変化すること）と総体性（一体であること）と多様性（様々な意味を生み出しえること）を学習者が創発できるように促し支えていく力量（促発力）なのではないだろうか。

その第一は、言語限界に基づく知見ではなく、あらゆる素材の変化を促すことと言えよう。それには、変化そのものを見つけ出す高い観察力と豊かな表現力が必要となる。そうした力量をもつことで、学習者の適切な評価にも繋げることが可能になる。

第二は、ある特別な能力に関する技術ではなく、あらゆる素材を関連づけることと言えよう。そこに必要となる力とは、新しい関係を見つけ出す発想力と複雑な要素を組み立てる構成力である。発想力と構成力は新しい教材開発をするにも必要不可欠な力である。

第三は、言語現象を説明できる知識ではなく、あらゆる素材の意味を生み出すことと言えよう。そこに、学習者が示すどんな些細なものにも価値を与える促発力と指導者自身の巧みな創発力がある。これらの力は学習者への寄り添いや共感にも結びついていく。

本稿では理論的背景を扱った。具体的な実践例を通した、変化の促進法・関連づけの構築法・意味づけの活性化法に関する実践的背景についての言及は、次稿にて行う。

付記

本稿は平成 17～19 年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（B））「多文化共生社会に根ざす協働学級の構築に関するカリキュラム開発実践研究」（課題番号 17330163）による研究成果の一部である。

注

- 1 本節で示した(1)から(3)までの例は、筆者が実際の調査で得た資料を基に再構成した言語データである。調査法等の詳細、および、各データの妥当性について拙著(宇都宮, 2006)や先行論文(宇都宮, 2003)中で言及しているので参照のこと。言語変化を時間の肌理という観点から考察することの(教育学的)正当性も同著の中で議論している。また、過去のどの研究論文にあたってみても、これらの言語推移を変化と認めないとする議論は存在しない。
- 2 ここでの「てんらく！」とは、おもちゃのトラックが縁側から庭に落ちた状況に接した2歳児が発したものである。確かに、成人の日本語母語話者が一般的に使用している「転落」の意味をこの2歳児が把握しているとは言えないが、間違いなく「転落」の状況で使われた点に注意したい(宇都宮, 2006: ch.4)。
- 3 こうした短期的な変化を宇都宮(2006)でも経験発生的変化と呼び、時間の肌理を最小にして観察した変化と定義している。一見この現象は、単なる言い間違いや言い換え、さらには、他の主体による意味の取り違えとされるものであるが、「変化」と考えられる根拠は、系統発生的変化・個体発生的変化と同じく意味づけや解釈の変容過程が認められるためである。議論の詳細は同著(2006: ch.4)を参照のこと。
- 4 『表面的には流暢に第二言語を操る子どもたちが、学業の場面においては困難を示す』という現象を看過しないよう促す(本林, 2006: 24)」ことの重要性を、学習言語能力設定の正当化に用いる主張が認められるが、これは議論の挿げ替えに他ならない。なぜなら、本来なら能力の有無を学業達成・不振の論拠にしなければならないのに、学業に困難をきたすという事実でもって能力がないという捉え方をしているからである。この主張の危険性は(残念ながら主張者は気づいていないのだが)、学習者に不利に働く教育環境を度外視し、学習者自身に学業不振の原因を求めてしまうところにある。当該能力の有無にかかわらず学業に困難を示す(学習内容表現の表出に困難な)学習者に配慮すべきことには変わりなく、こうした事実が認められるから能力差があるのだという主張は自己矛盾している(能力と事実を混同している)。また、第二言語学習者の学業達成までの時間の長さを根拠に、学習言語能力の存在を謳う議論もある(Cummins & Swain, 1986)が、論点先取以外の何物でもない(学習言語能力が低いから学業達成までには時間がかかると主張すべきなのに、議論が逆転している)。調査結果に客観的信頼性があったとしても、学習内容表現を駆使(表出)できないことを即学習言語能力の不足と結論づけるのは、科学的考察ですらない。カミンズの理論に対する批判は宇都宮(2004)を参照のこと。本稿での主張は学習言語能力の設定そのものに対する批判であって、学業不振の問題を看過して良いということではないことも誤解のないように付言しておく。
- 5 もし文法が言語現象説明理論ではないもの、すなわち人間の意識が関与しない生得的なものだとするならば、文法が言語実態だとみなしても良いかもしれない。しかし仮にそうだとした場合、現時点では文法そのものに加え、文法が言語発達・言語変化にどのように影響しているのかについてもほとんど解明されていない。その理由は、文法を記述する段になると、どうしても一時点で静的に切り取った言語現象を根拠にするしかないという言語学が抱える自家撞着(言語を言語で論じること)にある。いずれにしても、教育的には本文中に言及した理由で文法を前提とすることが不適切となる。本注に関する議論は宇都宮(2006: ch.2)も参照のこと。

- 6 本稿での「意味」とは、発生のきっかけが「環境世界への帰属にある」としたフッサール(1979: 132)、「最近接領域での発達過程にある」としたヴィゴツキー(1962: 167)、「話し手と聞き手とが行う相互作用の効果にある」としたバフチン(1980: 227)等に共通するものと定義できる(宇都宮, 2006: ch.1)。基本的に、主体が言語形式に対し付与して創発するもので、物象化や確定的な記述が不可能なものである。したがって、本稿では、あえて意味を表現しなくてはならないときに限り < > に括って表している。
- 7 物理的情報で境界が与えられ意味づけの対象となるまとまりを総称して「塊」と呼ぶ(宇都宮, 2006: ch.2)。いわゆる言語単位で言うところの「単音」「音節」「形態素」「単語」「句」等に相当させることは可能かもしれないが、厳密には異なる。本稿および宇都宮(2006)では、静的で大きさが一定のまとまりの存在を否定しているので、言語単位=塊とすることはできない。
- 8 塊同士の意味の差（偏向度）と、重みづけの差（継承度）の発生自体は、意味づけ行為そのものに他ならない。それが、ある言語において全ての語順が規則的でないことの証左である。例えば、日本語においては2つ以上の格助詞句が述語より前に生起する場合、その位置は互いに入れ替え可能である。これに対して、本文の通り格助詞句内部の語順は一定であって逆にはできない。これは、偏向度と継承度について主体の判断が変わるための現象である。格助詞句同士は互いに意味の違いがあってもその差異は述語に前置するという点で大きなものではなく、どれかの格助詞句によって意味を継承しなければならないとする必然性もない(と日本語母語話者なら認定する)。しかし、格助詞句内部の塊同士は、<名称>と<格>のように偏向度に大きな差があるだけでなく、句を形成するため<格>という意味を継承しなくてはならなくなっている。一般的に、塊同士の偏向度と継承度が高ければ高いほど語順が一定になる傾向にあるが、語順を固定したままにすると、意味の重要な塊が際立ち一方の塊の意味が希薄化する。語順の固定化は、意味の明確化に役立つ一方で多様化を阻害するのである。この点で日本語の膠着や活用というシステムは、語順を一定にしながらある程度の塊の分離を可能にした極めて精巧な仕組みであることが分かる。
- 9 <明確><不明確>などというのはまさに注6で言う「意味」であって、個々の塊（の字面上）に予め備わっているものではない。そのため、次例のようにまるで逆になるような意味の付与も可能なのである。また、<不明確>という意味づけは<未知>という意味づけとは異なる。そのために、「私」は自分自身が最も熟知している人物だと想定されていても、自己紹介では「私は静岡出身です」というように<主題化>の「ハ」と共起するのである（つまり、自己紹介は「私」を<不明確>と意味づけなければ成り立たない）。関連して、<既知（旧情報）>という意味は[○○]+[ハ]と配列された塊に、<未知（新情報）>という意味は[○○]+[ガ]と配列された塊全体に付与されると考えられる。そうすると、「誰は好きなの?」「どこは痛い?」という配列に感じられる不自然さは、「誰は」「どこは」が表す<既知>の意味が「誰」や「どこ」の<知らないものを問う>という意味と矛盾するためだと分かる。付言しておくが、「誰」や「どこ」自体には<知らないものを問う>という意味が表現されていても、<誰か・どこかを明らかにしようとする>という意味で<明確>となっている（よって「ハ」とは共起しにくい）。ちなみに、英語では<知らないものを問う>という意味が表現された **who** や **where** などは、たいてい定冠詞のついた名詞句を前置させた関係詞としても用い

られる。このことから、＜定性＞と疑問詞には親和性があり、この＜定性＞が本稿でいう＜明確＞という意味づけと何らかの近い関係にあることも推測できる。

引用文献

- バフチン, M. (1980). 『言語と文化の記号論』北岡誠司訳. 新時代社.
- ビアリストク, E.・ハクタ, K. (2000). 『外国語はなぜなかなか身につかないか—第二言語学習の謎を解く』重野純訳. 新曜社.
- Cummins, J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Policy*. London: Longman.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company. (『生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る』古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳 (1985). サイエンス社.)
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing Experience Through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. New York: Continuum.
- 久野美津子 (2003). 「ブラジル人幼児の場所表現「に」と「で」の習得過程」『日本語教育』117, 83-92.
- フッサール, E. (1979). 『フッサール／イデー／I-1』渡辺二郎訳. みすず書房.
- Leather, J. and van Dam, J. (2003). "Towards an ecology of language acquisition." In J. Leather and J. van Dam (Eds.), *Ecology of Language Acquisition* (pp. 1-29). Kluwer Academic Publishers.
- Mehrabian, A. (1968). "Communication without words." *Psychology Today*, II. 52-55.
- 本林響子(2006). 「カミズ理論の基本概念とその後の展開—Cummins(2000)“Language, Power and Pedagogy”を中心に—」『言語文化と日本語教育』31. 23-29. お茶の水女子大学日本言語文化学会.
- Rivera, C. (Ed.) (1984). *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 白畑知彦(編)・若林茂則・須田孝司 (2004). 『英語習得の「常識」「非常識」—第二言語習得研究からの検証』大修館書店.
- Sutton, G. R. (1993). "Figuring out a scientific understanding." *Journal of Research in Science Teaching*, 30(10), 1215-1227.
- 時枝誠記 (1941). 『国語学原論』岩波書店.
- Tomasello, M. (1992). *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 宇都宮裕章 (2003). 「学びの活性化と教育観—年少者日本語教育支援によせて—」『日本語教育』116. 99-108.
- 宇都宮裕章 (2004). 「BICS-CALP 区分についての覚書」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』35. 23-36. 静岡大学.
- 宇都宮裕章 (2006). 『教育言語学論考—文法論へのアンチテーゼと意味創りの教育』風間書房.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers.
- ヴィゴツキー, L. (1962). 『思考と言語 下』柴田義松訳. 明治図書.