

教育的貢献を踏まえた言語観へ：
生態学的言語論の提案

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇都宮, 裕章 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007327

教育的貢献を踏まえた言語観へ

—生態学的言語論の提案—

On Beliefs about Language for Contributions to Education: A Proposal of Ecological Linguistics

宇都宮 裕 章

Hiroaki UTSUNOMIYA

（平成 24 年 10 月 4 日受理）

Abstract

The main issue the present paper argues is why language teaching practices are likely to derive from the general theory of language, although it is not an educational methodology in that it describes and explains language beliefs. This problem, the theory binding of practices so called, is mostly caused by the one-sided assumption that there is only one authorized linguistic theory which is applied to language education. It at its most negative end would mean casting learners in fixed terms as inferior, despised, oppressed and so on in case they do not “know (i.e. own) the theory.” The educational aim, however, should not be controlled by an outdated concept even if it is an established theory in academic circles. As a linguistic discussion from an educational point of view, this essay proposes ecological linguistics, which includes notions on semiosis, affordance, interaction, and meaning making. It contributes to make appropriate settings of language education without depending on any linguistic theories.

1 はじめに

母語教育、外国語教育、第二言語教育の別を問わず、およそことばを教育の俎上に乗せたあらゆる言語教育的な活動において、その背景となる言語観¹が多様であることは広く知られている。単純に考えれば多様な言語観に並行した実践の多様性も認められるはずであるが、実際にはそれほど多彩さはなく、むしろ古典的かつ強固な言語観に従属している様相がしばしば見受けられる。教育史を紐解いてみても、言語理論の勃興に左右されてきた実践であることがよく分かる（van Lier, 2004, pp. 25-32）。

ある実践現場において一度特定の言語観が採用されてしまうと、いくら当該言語観を否定するような証拠が見出されたとしても、言語観そのものに疑問符のつくことはめったにない。特に、音声・語彙・文法といった構造的単位から成る規則体系の先験的な存在については、常識化していると言っても過言ではない。これが構造的単位を教えることで言語学習が可能になるという考え方につながっているのであるが、問題はなぜ言語論的概念が教育論的実在となってしまうのかという点にある。仮に構造的単位があったとしても、そこから当該単位を言語教育

のシラバスとすべしなどという結論を導くのは拙速にすぎるはずであろう。ところが、言語理論が厳密な立証過程を経ていればいるほど、教育実践から言語理論を批判するなど論外だという忠告になっていく。これが、言語教育に対する言語理論のいわゆる優位性という実態である。

後述するように、近年では言語研究の分野からも従来の言語観を覆すような見方が頻出しているのであるが、残念ながら、これまで言語教育の実践側から言語理論に対する疑義が唱えられることはほとんどなかった。それは、大抵の言語理論が支援や学習といった活動を顧慮せずに構築されるという理由にもよるが、その一方で完成された（もののように見える）言語理論を鵜呑みにする（あるいは権威づける）、逆にまったく意識しない、さらには既成の言語観を批判する研究を要請しない（あるいは経験上構築してきた自身の言語観を疑わない）といった実践側の責任も免れえない。こうした点から今後現実的に取り組むべき課題は、既成の言語観を前提とする実践からの脱却と、言語使用や言語生活を前面に出した教育的言語論の研究およびその価値の向上ではないだろうか。

そこで本稿では、まず、言語論自体が多様であることを今一度確認しつつ、言語教育が従来の言語観²に拘束される必要のないことを明示する。次に、言語理論と教育方法の結びつきを安易にしている原因を探り、それら原因を除去する方法を議論する。そして最後に、言語教育を含めた実践を基盤とする研究領域として「生態学的言語論」を概観し、言語理論の優位性を回避するための方策を考察する。

2. 現代言語観の新局面

2.1. 多元的な言語論

今から十数年前に刊行されたTomasello (1998) は、互いに異なった研究領域の内容を紹介する入門書という体裁を取りながら各領域の最先端理論に言及する、当時としても画期的な言語学概説書であった。もっとも、「認知・機能」を副題に付してはいるがその定義が執筆者毎に少しずつ異なっていることもあり、内容の首尾一貫性はあまり重視されていない。また、言語を構造体として捉えている点においては、一般言語学の見解を大きく改変しているものとも言い難い。しかしながら、言語論の多元性を知る上では、さらにことばに対する見方の広がり考える上では、またとない機会を提供する良書である³。

概してこれまでの標準的な学説は、意味が単語（語彙）や規則（文法）といった形式の間にあるという、ソシュールの言語理論を受け継いだ構造主義的言語学に依拠している。それらが容易に理解可能な通説となったものを前述のように一般言語学と呼ぶとすると、一般言語学上での意味とは、「ことばの中に既存するもの」に他ならない。この意味観は、私たちの日常的な感覚に適合するだけでなく、言語研究においても意味そのものを形式によって明示的に検証するという科学的な手法を利用できるため、特段に批判もされず踏襲されてきたのである。

一方、同著での意味とは、「ことばに託されるもの」であることが読み取れる。意味は形で表現しきれないが、形に何らかの影響を与えているはずだという仮定が考察の出発点となっている。もっとも、こうした考え方自体はけっして新奇なものではなく、古くはM. バフチンの理論にも認められるものである。「生活における発話の意味と意義は（それがどのようなものであれ）、発話の語の単なる総体とは一致しない。口に出された言葉には、ほのめかされるもの、言われていないものがたっぷり含まれている」（バフチン, 1979, p. 241）という言に包含される対話原理が、まさにそれを象徴している⁴。

以下、同著からいくつかの言語観を抜粋してみよう⁵。

Langacker (1998) は「あらゆる適格な文法構造には概念的意味が与えられる」(ibid., p. 2) と述べ、文法も語彙と同じように概念が構造化(すなわち記号化)したパターンであるという言語観を提唱している。ラネカーはこうした言語観に依拠する「認知文法」の創始者として知られている。認知文法上の意味に対する見方も特徴的で、意味自体が人間の利用可能な資源を用いた複雑なプロセスから発生するものと捉える。ここから、一般言語学が示すような意味と文法の自律性(意味と文法が別々に存在すること)を否定し、意味が文法に反映される様を記号論的構造によって説明するという研究手法を取っている。たとえば、英語の疑問文で使用される *do* に対しては、単に形式上の必要で挿入されるものとするのではなく、動詞的な意味が最大限に抽象化されたパターン(スキーマ)と規定する。主語や目的語のように一般的には語順でもって定義される⁶ 文成分に対しても、心理学的な「焦点的際立ち」の差に還元して説明する。

生物を身体の機能から説明するのと同じように、言語を人間に関する機能から説明するというアプローチを採用しているのが Givón (1998) である。「言語とは知識の表象であると同時に表象されたもののコミュニケーションである」というのがその言語観にある。ここから、言語的概念の一切は人間の(心理的・認知的)働きが反映された構成物と捉えられる。この観点に従うと、たとえば、名詞は時間的にある程度安定している対象、動詞は動作や出来事や関係などがコード化されたものと規定できる。また、ある言語表現の理解を可能にしている背景には人間の恒常的意味記憶・エピソード記憶・作業記憶という3つの機能があり、それぞれ、個々の語彙知識の解釈を可能にする文化フレームの共有、照応表現の解釈を可能にする談話の共有、直示表現の解釈を可能にする状況の共有に結びつく、と言えることになる。認知機能が文法構造に反映されているという言語観は Croft (1998) も同様で、アスペクトという典型的な文法現象においてさえ、「概念化のプロセスを通して決定」(ibid., p. 71) される様相が観察できる。たとえば、*resemble* や *love* などの状態を表した動詞には現在進行形が使えないというのが一般言語学の規定であるが、時間的尺度の変動(すなわち概念化の過程)によって使えるようになる⁷。こうしたところから、構文や文法カテゴリーが不変だという見方にも疑問符が付く。それと同時に、各言語固有の規則に見える部分も、当該言語話者の習慣(これも歴史的な概念化過程と言える)に起因させることができるのである。

Hopper (1998) の言語観も古典的言語学へのアンチテーゼとして位置づけられる。ホッパーは、一般言語学の見解、特に既存の形式と既存の意味とを結びつける閉じた固定化コードとする言語の見方をア・プリオリ文法(APG)と名付け、自身が唱える創發文法(EG)との対比を通して言語観を明示している。APGでは、適格な形式を組み立てるための規則の集合が個々の言語話者の心の中に備わっていると考えられる。また、構造的単位から成る言語形式が、超越的であつあらゆる言語使用者が同時に利用可能なものと捉える。ここから、均一性を強調し個人差を逸脱とみなしてしまう欠点がAPGにあると断言している。一方、EGは、個人の所有物ではなくコミュニケーション的存在、完全なものではなく断片的なもの、均質なものではなく個々の表現の蓄積、そして再生産を可能にする永続的なものではなく話し手の間で交換可能な変容物である。「存在」とすらみなさず堆積した習慣の集合体と考える点において、EGはまさに状況や文脈の中で「創発」するものと規定される。

以上の言語観は、すべて厳密に理論化されている。これらに限らず、同著で言及されている

どの言語理論についても、妥当性および説明力は極めて高い。なおかつ、どの理論も構造主義的言語学と対等かそれ以上の厳格な方法論を兼ね備えている。これらの点を考慮すれば、一般言語学の見解だけを取り上げて言語を語ることこそ不自然であり、どの言語理論が正しいかを決める方向の議論も重要性をもたないことになる。むしろ、1つの言語現象に対して多元的な捉え方が可能であるという点に注視していくことが必要になってくるだろう。文法が先験的に存在しない、少なくとも、固定化しているものではないと知れば、「文法を扱わないと言語学習が不可能」という思い込みを打破する契機になる。人間の認識や機能（広義の意味）が語彙や文法に反映している、少なくとも、逆ではない（意味を言語構造から完全に抽出することができない）と分かれば、「意味を教えないと言語学習が不可能」という見解へ疑義を呈することができる。意味の側面から構造を考察する手法が方法論になりえると了解しているだけでも、音・語・節・文といった構造的単位に分割した上で分析を行うことの不十分さが見えてくるだろう。

2.2. 多元的な習得論

言語をどのように獲得していくのか、あるいはどのように習い覚えていくのかを解明する研究領域を言語習得論と呼ぶ。ただし、一口に習得論と言っても前節の言語論以上の多元性・複雑性があり、本稿でその全容に触れることは不可能である。そこで本稿では、レザーとヴァンダム（Leather & van Dam, 2003）で批判の対象となった前提をもつ習得論を「一般習得論」と名づけ、その見解に相對する議論の紹介をする（一般習得論の問題点については宇都宮（2007）を参照のこと）。

一般習得論に対しても、言語観の転換を強力に迫る研究が行われ始めている。Atkinson（2011）がその代表格であろう。同著は習得論の中でも「第二言語習得論」と呼ばれる領域を取り上げたものであるが、従来の習得論を支える根強い「認知主義」に批判を唱え、言語習得が個人レベルを越えたものであることの明快な論拠を与えている。特定の理論で一貫した内容ではないが、現代の最先端理論の概説という点では前節のTomasello（1998）同等の提言書となっている。同著はどの章も「概要」「原理」「方法論」「実証例」「相違点」「発展性」という節立てで構成されているので初学者にも分かりやすく、入門書としても優れている。

Lantolf（2011）は、社会文化理論（SCT）、中でもL. S. ヴィゴツキーの最近接発達領域（ZPD）理論を第二言語習得論に適用した研究である。言語習得はZPDでの媒介（mediation）行為から発生するという主張で、「概念重視の支援法（CBI）」等いくつかの媒介の様相に言及している。ここで特筆できる重要な言語観が「習得は普遍的な現象ではない」というものである。習得の個人差も能力の違いではなく、媒介方法の違いだとする捉え方は首肯に値する。その方法も理論とみなすことにより、実践／理論分割の不備を修正し教育実践分析を基盤とする理論構築へと向かう。

Larsen-Freeman（2011）は、自然科学の分野でも広く受け入れられている複雑系の考え方に基づく習得研究である。「自己組織化」「非線形開放系」「初期値敏感性」「共適応（進化）」「パターン創発」「（微調整による）安定化」といった概念は複雑系理論の根幹であるが、これらに関する現象が言語習得過程でも観察可能であることから、一般習得論における言語観の訂正を迫る。ひとえに、「単純なもの（規則的なもの）ではない」という言語観への変容である。複雑系理論を採用すれば、たとえば動詞の活用の形成において、規則的で連続する進行が現れることに加え、不規則で断続的な道筋が見られる点も合わせて説明できる。言語習得を複雑系と

捉えることで、言語変化の様相そのものの解明にも結びつく。そこでは、変化の予測 (prediction) は不可能であるが、解釈 (retrodiction = 遡及して説明する) は可能だとする考え方および実例の存在が極めて重要である。すなわち、規則の存在を前提とせずとも習得研究ができることになり、従来型の方法論に縛られることのない研究手法の開発にもつながる。

Norton & McKinney (2011) の研究方法は、「アイデンティティ・アプローチ」と呼ばれている。脱構造主義の哲学者とされるバフチン、ブルデュー、デリダといった面々が展開した言語論を踏襲し、「唯一無二の個」の概念が核となった伝統的な西洋哲学に相対する言語観を提唱する。曰く、アイデンティティとは「人が世界との関係性を理解する方法」のことである。ノートンらはその関係性を、時空間を通して構築されるもの、さらには未来の可能性にまで拡張している。言語についても「個人の持ち物ではない」と考え、同時に抽象化 (普遍化) できるものでもない捉えている。このことから、言語学習を可能にする機会が社会的に構成されると説く。たとえ言語学習を行っている者に高い学習動機があったとしても、あるいは高度な認知力があっても、学習環境の中に学習者の評価を低めるような「嫌悪感」「異質性排除圧力」「努力の未認知」等があれば決して学習は進展しない。こうした調査結果からも、言語学習に対する十分な「投資」(共同体参加への良好な段取り) がなされてこそ、同じ言語を使用する人々とのつながりが、ひいては学習者の言語形成 (いわば投資に対する見返り) が発生すると言える。すなわち、言語習得には (個人の動機ではなく) 投資が先行するのである。

上記3つの習得論を概観するだけでも、一般習得論とはかなり異なった様相が見て取れる。最も大きな相違点が言語形成を個人的発達とみなさない点である。このことから、幼児期 (あるいは言語学習初期) のみを習得の研究対象時期に指定することはしない。ある一個人から抽出された発話や表記をもって習得物だとする見解も放棄している。さらに、習得が社会化に先行する (習得の力の源が生得的に存在する)、あるいは文脈がないと習得できない (社会の中に習得物が既存する) といった、従来の生得説・経験説の区分にも拘っていない。Atkinson (2011) が謳う言語観は言語が環境的・社会的・過程的存在だということに他ならず、その大きな枠組みの中に個人としての人間が属しているにすぎないというものである。有意義な、十分な意味や価値の中に埋め込まれて (意味ある世界に囲まれて) 人間の言語が形成される、このような捉え方は、環境がなければ自身の言語も発達しないという至極当たり前の状況の再解釈に感じられるかもしれない。しかしながら、近年になってようやく同著のような研究概説書が出てくること自体、そうした当たり前が長年に渡り無視されてきた事実を物語っている。

3. 言語理論からの一方通行

言語教育が「言語」の「教育」である以上、種々の言語観を背景としていることは当然だとしても、特定の言語理論に拘束されなければならないという理論的根拠は存在しない。このことを鑑みれば、前節で取り上げた逐一の言語観を反映した実践の散らばりが、現況よりも広範囲に観察できて不思議ではない。しかし実際には、一般言語学や一般習得論に基づく教育実践が圧倒的多数を占めている⁸。その実践とは、たとえば次のようなものである。

発音訓練／語義の伝達／文法理解度の測定／状況を固定した上での会話練習

これらが非効率で日常的な言語使用上の行為とかけ離れている、などという批判をするのは本

節の目的ではない（ただし前節の習得論上では批判されている）。批判すべきは、上記の実践を「なぜ行う（とよい）のか」の理由として言語論的概念を挙げてしまう傾向に対してである。それぞれに対応するものを列挙すれば、下のようになる。

音韻弁別素性／示差的意味特徴／文構造規則／適切性条件

これらについて反論を加えるのも本稿の目的にはそぐわない（ただし前節の言語論上ではおおよそ否定されている）。問題視すべき点は、冒頭でも言及したように、言語論的概念が教育論の実在となってしまう点である。その結びつきを容易にしている背景を探ってみると、社会的・政治的・経済的理由を除き、おおよそ次の4つが挙げられる。前者2点は思い込みによるもの、後者2点は拠り所の不明によるもので、肯定的・否定的の差はあれども、言語や教育に対する固定的な捉え方が色濃く反映している。

- ア) 物象性に基づく獲得観
- イ) 階層型の理論観
- ウ) 測定法の安易な選択
- エ) 教育論の未確認

ア) とは、言語形成が所有だとする考え方である。言い換えると、言語論的概念を蓄えれば蓄えるほど言語能力が向上するという言語観・教育観である。あるいは別の見方をすると、「一般習得論の信奉」と言ってもよい。「食べ物」と「人間の成長」の関係性と似て、たとえ両者の関係が間接的であったとしても、「覚えれば分かる」という常識を否定することには非常な躊躇を伴う。言語論的概念が明確でなかった時代には、「声」やら「名前」やら「しゃべり方」などがそれとみなされていた。現在では、たとえば/t/と/d/の違い（音韻弁別素性）、「動作動詞」と「状態動詞」の違い（示差的意味特徴）、「遊ば（ない）」と「遊び（ます）」の違い（文構造規則）、「目上」と「目下」の違い（適切性条件）等に置き換えられている。

イ) とは、理論に高尚性があるという考え方、多種多様な理論がいわばピラミッドのような上下関係を成すという捉え方である。厳密で予測力が高く、学会等で権威づけられている理論ならば他の領域においても正しい、このような推測を禁じる手段はない。当該理論が上位に位置されればされるほど他領域から否定することが益々叶わなくなるのは、この考え方が根深いためである。そのために、言語論的概念が教育学からは批判できないと広く認識されている。また、たとえ理論と実践に上下関係がないことが明らかになっていたとしても、階層型の理論観が巢食ってしまうと「下位理論と実践の近接性」が強調され、結果的に「理論が上」「実践が下」という解釈がまかり通ってしまう。

ウ) とは、「何をもってして言語形成が進展したとするか」の見解に正解を示しにくいという実態に対して、安易にその正解を「言語論的概念の獲得量」とし、その量の測定をもって評価に代えるというものである。ここにもア) の考え方が反映しているのであるが、たとえ言語形成が所有とみなされなくても、評価の複雑さは経験的によく知られた事柄であり、複雑であるが故に単純で簡単な方法を希求する傾向は否めない。もしここで明確な測定方法が理論的に確立されていたとすれば、当該理論を採用しない手はないだろう。言語理論そのものは評価法

ではないのだが、評価法に関する教育論が複雑で議論が収斂に向かっていないように見えてしまうと、明快な言語理論を評価に使用するのも時間の問題となる。このように、言語理論の優位性は理論の（正当性や妥当性や信頼性ではなく）厳密さの程度（言語理論に用語の明確な定義・論旨の一貫性・詳細な現象に対する逐一の説明がある一方で、教育理論には事例が多く統一見解が成立しにくく説明が入り組む等）によるところも大きい。

エ）とは、単純に教育論を無視する傾向のことである。はじめから教育論など必要ないと考えていけば、当然教育理論の存在に気付く契機を見失う。言語教育外の領域では考えにくいことなのであるが、存在物を与えることが教育に他ならないとみなされている現場ほど、教育理論を単なる「ノウハウ」や「テクニック」として扱う傾向が強くなる。当然のことながら、実践ではテクニックが重要になる場面が多いのであるが、理論的に裏付けされていないテクニックは実践者個人の「こつ」や「勘」と化し、他所への継承が行われにくくなる。それを回避するために多くの現場では言語理論が採択されている。この状況は、優れた陶芸作品を生み出す理由として用土の種類に言及することに匹敵する。方法を説明するには困難を伴うが、素材への言及なら比較的容易であり、しかも素材が何かを明確に提示することができる。このようにして、言語理論が言語教育に対して優位に立っていく。

ところが、以上の検討からも示唆されるように、言語理論の優位性は必然的な事象ではない。それどころか、優位性の根拠が極めて薄弱であることが見えてくる。

ア）については、「所有物」そのものへの言及はおろか、その証拠が発見されたという論考さえ管見の限り皆無に近い。仮にどこかで示されていたとしても、身体から現物を抽出することなど不可能であろう。万一抽出することができたとしても、当該物の何が言語形成を促したと言えるのが不明である。言語素材がなければ言語形成も起こりえないことは事実だとしても、両者は単純に所有に還元できる関係ではない。なお、習得論に多元性があること、一般習得論について多くの箇所で見解があることについては繰り返すまでもない。

イ）については、「理論の階層関係」という考え方も理論（あるいは所によっては原理と呼ばれているかもしれないが）である点に注意したい。確立された理論の正しさを推測することは禁じられないが、同時に間違っていると推定することも可能である。このようにして発展するのが理論だとするならば、そもそも理論の絶対性を謳うこと自体が疑わしい。また、確立された理論を他領域から全否定することは不可能だとしても、批判を加えることなら可能なはずである。理論が教義になってしまえば、それはもはや研究の対象とは言えなくなる（van Lier, 2004, p. 189）。

ウ）については、理論の明確性と妥当性はけっしてイコールで結ぶことができないことから反駁可能である。分かりやすいからと言って、短絡的にそれを真だとするわけにはいかない。ただし、確かに量的に測定可能な部分が言語にはある。語彙の（記憶）量はその候補としてみなされよう。しかしながら、語彙の多寡は言語形成のほんの一部にすぎない（事実、辞書を常時携帯していても十全な理解や表現をすることはできない）ことを我々はもっと了解すべきである。一方、厳密性についても言語理論の優位性の根拠になる可能性が否定できない。しかしながら、これも短絡的に厳密だから正しいとすることには無理がある。それに、異なる分野の理論を比べてどちらが妥当かなどと検討することは研究の方法論としても採用できないだろう。さらに研究の進展によって、教育理論が強力になる可能性もある以上、やはりウ）をもって言語理論優位性の発生とするのは強引だと言わざるを得ない。

最後のエ)についても、理論的な根拠というよりは意図的な失念と言うに等しかろう。教育論を等閑視するという行為は論外だとしても、教育論が言語論から派生すると考えるのは勘違いも甚だしい。万一、教育理論が言語理論より劣ると捉えられているとすれば、その根拠は前述のイ)以外には考えられない。もっとも、こつや勘の理論化は間違いなく難易度の高い研究である(金子, 2002)。しかも、言語理論でさえ「なぜ文法性判断が可能なのか」を明確にせずに(つまり勘の理論化をせずに)、その判断に頼って理論を構築していくという手法を内在している場合がある。したがって、技術論(テクニク論)が中心だという理由で教育理論を無視し、代わりに厳格な言語理論を採用しようとする自体、意味を成さない。有効な教育理論が少ないというのは、当該領域の研究が進展中であるところから発生する事象であって、言語理論の優位性を決定する要因にはなりえない。

繰り返しになるが、特定の言語理論に拘束されなければならないという理論的根拠は存在しない。よって、現況での一方通行を回避するためには、端的に言えば、上述のような奇妙な拘りをなくすだけで十分なのである。理論は実践よりも高度である、理論は絶対的なもので揺るぎない、実践は理論を応用しなければならない、などという誤解を脱することができれば、言語理論の優位性はたちまち解消する。現代は、理論を「試用」することで実践の改善を図ることができる、実践知を抽出すれば高度な理論を構築できる、という建設的な考え方をもつことがいかに重要かを再確認する時期にあるのかもしれない。

4. 生態学的言語論の言語観

生態学的言語論とは、文字通り言語論の中でも生態学的アプローチを採用する議論である。教育実践の領域と言うよりは、教育実践を含めた言語活動や言語生活を基盤とする研究領域であり、言語の物象的・心理的・概念的的存在論に疑問を呈し、創発的・過程的構成論を軸とするものである。その点で、生態学的言語論は一般言語学や一般習得論が前提としている、「言語は固定化したコードである」「言語の要素は音声・語彙・文法・語用法等である」「生得的あるいは社会的に正当な言語規則が存在する」「言語形式の中に意味が内在する」といった言語観に異議を唱え、「言語は記号過程である」「言語の素材はアフォーダンスである」「言語規則は相互作用から創発する」「言語は意味を託す(媒介する)道具である」という見方に論拠を与えるものである。以下、記号過程(semiosis)・アフォーダンス(affordance)・相互作用(interaction)・意味づくり(meaning making)という概念を提唱する生態学的言語論の言語観について、一般言語学・一般習得論との対比を通して示し、言語教育に対する言語理論に優位性がないことを主張する。なお、生態学的言語論の歴史的背景や各種論考との関連についてはvan Lier (2004)が詳しく言及しているので本稿では割愛する。また、生態学的言語論の展開(特に具体的な言語現象による上記4概念の検証)については、拙著(宇都宮, 2011)で取り上げているので参照されたい。

「記号過程」とは哲学者C. S. パースに由来する術語であるが、概して、ある事象が有機体に対して示す記号的な働きの現象を言う。生態学的言語論が注視しているのは、この術語が時間的な変遷における機能を含意している点である。端的に言えば、記号の定義から「形と意味が一对一に対応するもの」という概念を破棄し、「過程の中から発生する」という見方を重視する。言語もそうした記号の一種だとして議論の俎上に乗せていくのが生態学的言語論である。

過程に依拠する言語観のために、研究目的が一般言語学や一般習得論(心理学)の目的とは

大きく異なっている（表1）。言語学の目的が完成言語（Lf）の言語体系（Sf）の解明、心理学の目的がLfへの全行程（W0~f）の解明にあるのに対し、生態学の目的はある言語共同体におけるある時点（n）での意味（Mn）の解明に絞られている。ただし、当面の記述に終始し普遍的な説明を施さないようにも見える生態学の目的を非科学的だとする批判は当たらない。後述するように生態学では、意味そのものが相互作用によって動的に発生するとみなすため、意味の記述や説明を言語によって行う限り、どれほどの精確性を期しても必然的に限界があると考えられる。したがって、解明された意味もn時点のものとして扱わざるを得ない。しかしながら、このMnこそが当面の焦点である言語（Ln）とは何かを紐解く鍵になる。なぜLnになった（なっている）のか、どうしたらLn+1になるのかを説明できる理論はSfでもW0~fでもない。加えて、Lfの存在そのものに疑問符がついている（少なくともLfを想定しなければ研究が不可能になる言語学や心理学から脱却する必要性が謳われている）以上、Lfを前提とすることはできない。研究に資するデータを採取すればそれは必ずLnのものであろうし、実際にもLn（もしくはLn-1）からしか採取できない。当該データがLfのものだと言うためには、別の論拠が必要となる。さらに、生態学では方法論（理論構築の手続き）と検証法（理論の妥当性の評価）が次表で示す通り相補的な関係にならず、この点で循環論に陥る危険性（宇都宮, 2006, pp.100-103）を回避できると目されている。

表1：各議論における研究目的・方法論・検証法

	目的	方法論	検証法
言語学	Sfの解明	LfからSfを推定	SfからLfを予測
心理学	W0~fの解明	LfからW0~fを推定	WnからLnを予測
生態学	Mnの解明	LnとLn+1の変化からMnを推定	LnとMnの関連性を説明

*L（言語）、S（体系）、W（行程）、M（意味）

*添字の0は原初、fは完成時、nは任意時、1は時間的・空間的・状況的変異

次の「アフォーダンス」は心理学者J.J. ギブソンに由来する術語であるが、概して、有機体が環境と切り結ぶことで発生する資源を言う。生態学的言語論が注視しているのは、この術語が言語の素材を含意している点である。端的に言えば、言語の構造的単位を初めから存在するものとせず、「環境と有機体との結びつきの中から発生する」という見方を重視する。構造的単位自体もアフォーダンスであるとして議論の俎上に乗せていくのが生態学的言語論である。

言語の素材がアフォーダンスだと言っても、構造的単位を別の名称で言い換えたのではない。構造的単位が存在するように見えるのはあくまで「存在する」と認めている有機体があるため、いわば「当該言語使用者にとっての」音声・語彙・文法となる。たとえば、「た」を/ta/（図像的・声での現れ）と認めれば音声になり、[田]（指標的・塊での現れ）と認めれば語彙になり、【(昔々おじさんが住んでいまし)た】（象徴的・語りでの現れ）⁹と認めれば文法になる。それはあたかも、小川に渡した丸太が成人にとっては「渡れる」アフォーダンスに、バランスが取れない幼児にとっては「渡れない」アフォーダンスになる様相と同等である。どのようなアフォーダンス、換言して言語素材が発生しているのか、あるいは必要なのか、さらには取り扱うべきなのか等々を理論化するためには、やはりLnの観察から始めなくてはならない。同時に、アフォーダンスの発生状況を意味に還元し、どういったMnが可能なきにどのような素材と

なって現れるのかを明らかにしていくのが生態学的アプローチである。

3つ目の「相互作用」は専門用語として特段に強調すべきものではないが、複数の有機体の間、あるいは環境と有機体の間でのやりとりを広く表した語である。敢えて言及すれば、前述のバフチンや教育学者P. フレイレの言う「対話」と換言してもよい。生態学的言語論が注視しているのは、この術語（とした場合）が関係性を含意している点である。端的に言えば、「音声と形態」・「形態と意味」（=ソシユールの二重分節性）といったモジュール性（各単位の自律性）を否定し、「自の存在が他に支えられている」という見方を重視する。このように、言語現象の背景には必ず何らかの関係性があると考えるのが生態学的言語論である。

相互作用の概念を採用すると、一般言語学や一般習得論が前提としている「言語能力」の解釈が変わる。むしろ、生態学でも個人の認知機構や生理機構の存在は否定しないけれども、言語を表出したり理解したりする力の源泉が個人内だけに既存するとは考えない。そのため、そもそも個人の力量を示す「能力」という用語も使用しない。言語能力の向上に見える様相も、相互作用の過程で現出する言語形成の一側面なのである。相互作用がなければ言語の変化自体が生じないために、一個人の言語使用状況が変わるということが同時にその個人を取り巻く環境の変化も意味する。言語観としては、構造的単位が関係性の中から生まれるというラネカーの認知文法やホッパーの創發文法の考え方にも近い。さらに生態学では、認知機構でのパターン同士の相互作用、つまりは脳内での概念操作を越え、外界との相互作用も議論の俎上に乗せていく。たとえば、身体に思考が現れるという考察（Lantolf, 2010）も生態学的言語論の特徴と言えるだろう。

最後の「意味づくり」であるが、この用語も様々な論考に登場するもので、意味や価値を創出する有機体の行為を指すことが多い。特に、言語学者M.A.K.ハリデーがこの概念を多用している。また、前述したヴィゴツキーの「媒介」にも考え方が近い。生態学的言語論が注視しているのは、この術語が言語行為を含意している点である。端的に言えば、行動主義的な刺激による反応を否定し、「あらゆる言語活動には意味が託されている」という見方を重視する。言語活動の原因や結果ではなく意義や意図を考察するのが生態学的言語論と言えよう。

一般言語学や一般習得論において、意味は創出するものではない。前節で取り上げたように形式の中に既存するものとみなしている。そのために、隠された意味を発見し、抽出し、記述し、説明するという手続きが方法論となっている。この手続きの最大の欠陥が言語の創造性を抑圧するバイアスである。つまり、意味の変化を認めない研究姿勢である¹⁰。もちろん、一般言語学でも観察の段階ではLnの意味を記述する。しかし、それはSfの要素として、いわばMfとして取り扱う。一般習得論においても意味は獲得されるものと考えられ、生み出されるものとはみなされない。一方、生態学的言語論では、前述の通りLnとLn+₁の変異からMnを推定する。つまり、Mnの背景を変異に求める。意味が構成されていく現場を観察していくと、そこには明らかに何らかの相互作用が見出される。相互作用を介して意味が発生するところから媒介行為が意味づくりに相当すると言えるのである。これが生態学的言語論における言語観のまさに根幹である。

以上のように生態学的言語論における言語観は、言語変化を記号過程として、言語素材をアフォーダンスとして、ソシユール流の静的な関係性を動的な相互作用として、コミュニケーションや対話の根幹を媒介行為である意味づくりとして捉えるものである。一般言語学や一般習得論とは異なる接近法を採用しているだけでなく、現実の言語活動を基盤にした理論構築を

目指すために、従来の言語理論の優位性を回避できる。たとえ、構築された理論を適用して言語教育が展開されるとしても、検証の対象は実践ではなく理論の方である。その意味で、構築理論は応用するものではなくむしろ試用するもの、いわば道具として扱われる。また、その道具は、実践を通して磨かれることが明白であるから、理論の進展を図ろうとすれば教育現場を無視することができない。言語教育と生態学的言語論での構築理論は表裏一体のものであり、優位・劣位の関係にはないことが分かる。

5. おわりに

改めて確認しておくが、本稿で議論してきたのは言語理論の不適切性ではなく優位性の回避である。言語理論を否定するのではなく、その位置づけを考察した。言語論的概念、とりわけ構造的単位の存在は、言語理論の構築にとって必要不可欠の要素であろう。しかし、たとえそうだとしても、存在を前提とした言語教育からは脱却していかなくてはならない。前提に対して批判を加えられない状況、いわば言語理論が教義になると、理論自体が絶対的な権力をもってしまう。第3節で述べた通り、言語教育は言語理論との関係が特段に深くなりがちな分野だけに、理論の影響力をなくすことができない。仮に、言語理論が個人の言語能力を規定している、少なくとも言語の共同体的な在り方を度外視しているとすると、非主流語話者（第二言語学習者等）の主流語学習の進展しない理由が当該学習者の能力のなさに起因するとみなされるようになる。そうでなくても、「主流語を身に付けさえすれば社会に溶け込めるようになる」として一方的に言語教授の必要性が訴えられたりする。そこには、主流語圏側の要因を考察する観点が欠けているだけでなく、非主流語話者が黙しているのは主流語が分からないためだと短絡的に解釈する圧力がある。ダフ（Duff, 2002）やノートンら（Norton & McKinney, 2011）の指摘を待つまでもなく、こうしたことは日本を含め各国の言語教育教室で起こっている実態なのである。おそらく、言語理論の優位性は主流語社会の優位性に直結している。

ではどうしたらよいかということになるが、やはり本稿での提案を契機にするのが一つの方法であろう。具体的な教育論の方策については別稿（宇都宮, in press）に譲ることにするが、状況や環境を包含する言語の在り方を考える生態学的言語論の進展を図れば、言語理論の優位性が解消される。言語論的には言語への新しい見方を提供することに加え、個人を越えた言語理論の構築へと向かうことになる。教育論的にはより適切なシラバスやカリキュラムや評価法の開発につなげることができる。ただし、それは理論の応用ではなく、応用を目的とした理論の研究なのでもない。前述したように、理論と実践は表裏一体、少なくともそう捉えるのが生態学的言語論である。したがって、音韻弁別素性・示差的意味特徴・文構造規則・適切性条件といった言語論的概念も、先験的な前提として取り扱われることはなく、むしろ、記号過程の中から創発するアフォーダンスとみなされる。ここから、言語論的概念を学習者に覚えさせることではなく、利用してもらうこと、また利用してもらうためにそれらの意義や価値を創出することこそが言語教育の方法となってくる。さらに、現在のところ言語論的概念に起因させている言語現象も、「意味づくり」等で説明するような理論構築が可能になるかもしれない¹¹。

付記

本稿は平成23-26年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））「越境社会における教科「対話」の創設を目的とした課程モデルの構築と実証」（課題番号23530997）による研究

成果の一部である。

注

- 1 : 本稿では、ことばに対する見方・考え方・捉え方のことを広く「言語観」、言語観や言語現象を学術的な検証によって記述し説明したものを「言語理論」、ことばに対する議論そのもの、あるいはことばを議論する研究領域のことを「言語論」と呼ぶ。
- 2 : 「教育文法」という呼称が長らく使われてきたが（山内, 2009; 森・庵, 2011など）、これは文法が存在する、文法を扱うのが教育である、分かりやすい規則を学習することで言語能力が向上する、といった言語観によるもので、やはり言語理論の優位性に基づくものと言える。教育文法の定義そのものが既存の言語理論を前提としていることに留意すれば、教育文法なしでも実践すべき場面がある（年少者言語学習者については文法そのものを扱うことができない）ことに気がつけるだろう。
- 3 : 近年訳書（下記文献欄参照）が出版されたので、ここで初めて概要を知ったという読者も多かろうが、同著で言及されている各理論に対しては、原著刊行当時でも既に活発な議論が行われ、現在でもそれらを踏襲した論考が数多く出回っている。
- 4 : ただし、この言に含意されている「言外の意味」の出現条件や状況を中心に考察する領域は、「語用論」と呼ばれている（内田・前田, 2007など）。語用論は、いわば言外の意味の存在論として位置づけられ発展してきたが故に、Tomasello (1998) の意味の扱いとはまた違った様相がある。
- 5 : 本稿において日本の言語研究を取り上げなかった最大の理由は紙幅の都合であるが、近年の議論が大局的な言語観を顧慮せず、既存のパラダイムに従った厳密な説明や記述に終始している点にも求めることができる（森・庵, 2011, p. 2-3）。確かに、精確性の向上を図る研究は言語理論の発展にとって必要不可欠であり議論の対象外とする理由はないのであるが、本稿で言う一般言語学の定説化・固定化を促進している側面も否定できない。まったく新しい言語観を提供しないまでも、一見独創的な言語観の提唱をしていそうで実はそうでないような例（町田 (2011) も論述を追っていくと方法論や術語の定義がラネカーの認知文法やクロフトの事象構造 (Croft, 1998) に酷似していることが分かる）に出会うと、我が国の言語学の停滞のようなものを感じてしまう。Tomasello (1998) や Tomasello (2003) のようなフレームワークの多様性が認められない土壤は、早急に解消すべきなのではあるまいか。
- 6 : 日本語の場合は格助詞という機能的な語の付加による。
- 7 : こうした例は日本語においても遍く観察される（宇都宮, 2001, p. 226など）。したがって、「文法性」（文法的に正しいか否か）と「容認性」（語用的に適切か不自然か）の区別も、極めて恣意的で、実際には容易に区分できないことが分かる。
- 8 : もちろん、現状を変えようとしても理論以外の要因、つまりは社会（人材）的・政治（制度）的・経済（資金）的制約等が介在している事実も否定できない。それらの要因に関する考察は、本稿の議論の範疇を越えている。
- 9 : / / ・ [] ・ 【 】 といった表記法は、宇都宮 (2011, pp. 113-114) にしたがっている。当該素材がどのような形で現象しているのかを、パースの記号の3源泉に則って示したものである。

- 10：たとえば、「動作動詞・状態動詞」という規定がある（寺村他, 1987, p.45）。必然的にこの規定は「庭に遊ぶ」「公園でブランコがある」という表現を不自然だと判断することの説明にも適用できる。しかし、広く観察を行ってみると「雀が庭に遊ぶ」「公園で講演がある」のような反例はすぐに見つかる。問題にしたいのは、このような場合に、不自然さを解消する要因が「雀」の付加や「ブランコ」の換言、助詞「に」「で」の機能分化、さらには文脈を含めた何らかの状況の様相にあると推定し、決して「遊ぶ」（動作動詞）や「ある」（状態動詞）の意味が変化したとは考えない点である。むしろ、動詞の意味変化だけに根拠を求めるだけでは不十分なのであるが、それでも「遊ぶ」が状態動詞的（持続的解釈）に、「ある」が動作動詞的（変化的解釈）になったという説明を施す邦文の学術論文は存在していない。ところが、語の読みを変えるだけで判断が変わるような例は、Croft (1998) が挙げているものも含め枚挙に暇がない。「太郎がプールを泳ぐ」「鉛筆を10cm買う」といった例もそうであるが、これらも「プールを競泳のコースとする」「鉛筆の切り売りがありえる」と考えるだけで不自然さが解消する。語の意味変化は解釈の変化に他ならないのに、語の意味変化を否定すればそれは理論が自己矛盾している。解釈から規則を導くのが言語学ならば、規則の妥当性も解釈に求めなくてはならないことは明白である。
- 11：繰り返しもなるが、「意味が規則を創り出す」という言語観による言語理論は、それらが「生態学的言語論」の領域に位置づけられていないだけで、本稿で言及したもの以外にも各所に散在している。拙著（宇都宮, 2006）でも部分的に構築を試みている。

引用文献

- 内田恵・前田満. (2007). 『語用論—An Introduction to Pragmatics』英潮社.
- 宇都宮裕章. (2001). 『数えることば—数えることをめぐる認識と日本語』日本図書刊行会.
- 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.
- 宇都宮裕章. (2007). 「言語指導者の専門性—教育的視座からの言語分析」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第38号. 21-34.
- 宇都宮裕章. (2011). 『新ことば教育論—いのち・きもち・だいちの考察』風間書房.
- 宇都宮裕章. (in press). 「越境社会の学校における言語教育環境の構築」『静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）』第44号.
- 金子明友. (2002). 『わざの伝承』明和出版.
- 寺村秀雄・鈴木泰・野田尚史・矢澤真人（編）. (1987). 『ケーススタディ日本文法』おうふう.
- バフチン, M. (1979). 『フロイト主義—生活の言葉と詩の言葉』（磯谷孝・斎藤俊雄訳）, 新時代社.
- 町田健. (2011). 『言語構造基礎論—文の意味と構造』勁草書房.
- 森篤嗣・庵功雄（編）. (2011). 『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房.
- 山内博之. (2009). 『プロフィシエンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房.
- Atkinson, D. (Ed.) (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London, NY: Routledge.
- Croft, W. (1998). “The structure of events and the structure of language.” In M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure vol.1* (pp. 67-92). Lawrence Erlbaum Associates.

- Duff, P. A. (2002) . “The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream.” *Applied Linguistics*, 23 (3), 289-322.
- Givón, T. (1998) . “The functional approach to grammar.” In M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure vol.1* (pp. 41-66). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hopper, P. J. (1998) . “Emergent grammar.” In M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure vol.1* (pp. 155-175). Lawrence Erlbaum Associates.
- Langacker, R. W. (1998) . “Conceptualization, symbolization, and grammar.” In M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure vol.1* (pp. 1-39). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lantolf, J. P. (2010) . “Minding your hands: The function of gesture in L2 learning.” In R. Batstone (Ed.) , *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning* (pp. 131-147). NY: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2011) . “The sociocultural approach to second language acquisition.” In D. Atkinson (Ed.) , *Alternative Approach to Second Language Acquisition* (pp. 24-47) . NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2011). “A complexity theory approach to second language development/ acquisition”. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approach to Second Language Acquisition* (pp. 48-72). NY: Routledge.
- Leather, J. & 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.
- Norton, B. & McKinney, C. (2011) . “An identity approach to second language acquisition”. In D. Atkinson (Ed.) , *Alternative Approach to Second Language Acquisition* (pp. 73-94) . NY: Routledge.
- Tomasello, M. (Ed.) (1998) . *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure vol.1*. Lawrence Erlbaum Associates. (大堀壽夫・秋田喜美・古賀裕章・山泉実訳『認知・機能言語学—言語構造への10のアプローチ』研究社、2011年.)
- Tomasello, M. (Ed.) (2003) . *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure vol. 2*. Lawrence Erlbaum Associates.
- van Lier, L. (2004) . *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers. (宇都宮裕章訳『生態学が教育を変える—多言語社会の処方箋』ふくろう出版、2009年.)