SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

文法現象の教育言語学的考察：数量詞と格助詞を再考する

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-30 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/10.14945/00007848

文法現象の教育言語学的考察

―数量詞と格助詞を再考する―

Grammatical Phenomena from the Perspective of Educational Linguistics:
Quantifiers and Case Markers Revisited

宇都宮　裕　章
Hiroaki UTSUNOMIYA

（平成 25 年 10 月 3 日受理）

Abstract

The main issue the present paper argues is to discuss grammar from the viewpoint of educational linguistics, which clarifies pedagogies in general through analyzing language and its use. This method of analysis is called ‘semantics of process,’ which connects linguistic meaning to the emergence of affordance, while traditional semantics has regarded linguistic meaning as a band of features or as a cognitively motivated resource. Based on the semantics of process, we investigate well-known grammatical particles ‘quantifiers’ and ‘case markers.’ Both appear to have the same problem in that they can be ambiguously interpreted even if they are replaced with their counterpart in a sentence. As a resolution, we propose the validity of educational linguistics and its contribution to language education.

１．はじめに

教育言語学（educational linguistics）は、長らく一般言語学の応用分野と考えられてきたためか、特定の言語をどのように教授するか（狭義教育学的技術論）、あるいは、言語がどのように学習者に学ばれるのか（狭義心理学的習得論）という問いを研究主題とし、定説化した言語理論を実践の場において適用していくという方法論が主として採用されている。それでも、他の分野に比して名称自体が明確な定義の下に確立しているとは言い難い現状にあり、先の手法に則っていても言語学的研究とみなされない場合が多い。また殊に我が国においては、そうした応用性を強調して、当該研究分野を「言語（日本語・外国語）教育学」と呼称することがある。しかし、その実態は伝統的な教育学的研究とは明らかに異なるため、この名称自体も積極的に用いられているわけではなく、むしろ「言語指導論」あるいは「言語習得論」等といった呼び方をする研究者が多い。結果として、今日では言語と教育に少しでもかかわりのある研究なら何でも、個人的な言語習得から公的な言語政策まで、生理学・心理学・社会学・文化人類学・政治学・統計学等々といった応用の出自分野を問わず教育言語学（的研究）と消極的に呼ばれることになってしまった（Spolsky & Hult, 2010）。

本稿で言う「教育言語学」とは、前述したような一般名称としての分野なのではなく、教育

の在り方を言語分析によって明らかにする研究、同時に言語そのものの教育的役割を生態学的観点から解明する学問のことである（van Lier, 2004; 宇都宮, 2006）。生態学については、ドイツの生物学者E.ヘッケル（1834-1919）による「ある有機体が別の有機体と接触するときの関係全体性」という定義を始祖とし、A.ネス（1912-2009）やJ.J.ギブソン（1904-1979）らによって確立された研究領域として知られている。現在では第3世代の認知科学として再評価が進む（河野, 2003）。認知科学としての位置づけが可能ではあるが、研究の趣旨としては昨今の認知主義に対する批判を全面的に打ち出していて、その影響力は徐々に様々な分野へと波及しつつある。概して、観念（主観）と唯物（客観）の分割を前提としたデカルト主義的二元論や（要素）還元主義を排した、「（現象学的）関係論・過程論」と言えよう。教育学に引き寄せていくと、既存の教育体制や制度の中での適切な内容や方法を抽出する手法から脱却し、教育環境や現場の対象そのもの（現象）が「何であるか」「何を意味するか」を考察していくことになる。こうした研究法は、「権力構造の再生産」的側面をもつとされる教育的営為に対する批判姿勢となって顕現する。P.フレイレ（1921-1997）やI.イリイチ（1926-2002）の教育研究はその嚆矢である。M.バフチン（1895-1975）やL.S.ヴィゴツキー（1896-1934）の言語研究の中にも生態学的な批判的観点が随所に散見される。いずれも、言語を過程的存在と捉えている点が重要である[1]。

これらの研究を継承した教育学的議論を教育言語学と規定すると、そこではことばをどうする（教える・学ぶ・獲得する）かではなく、「ことばでどうすべきか（行為）」が問われることになる。さらに、ことばにどのような性質があるのかではなく、「ことばの在り様や価値（意味）とは何か」[2]が問われる。これら2つの問いは相補的な関係にあり、意味を問うことで行為が、行為を問うことで意味が明らかになる。つまり、前者はことばの働きを活かした教育内容、教育方法、教育評価の解明である。後者は教育に貢献することばの価値、学習者の理解や形成を促進することばの仕組み、学習環境を良質化することばの働き等を解明することである。いずれもことばをめぐる現象そのものの流れ、換言して「過程」とは何かを明確化するのが目的となる。その過程への問いが有効である理由は、ひとえに言語が生態学的に捉えられるからに他ならない（宇都宮, 2011; 2013）。

以上を踏まえた本稿では、ことばの意味の一端を数量詞と格助詞から考察する。すなわち、いわゆる「文法現象」を教育言語学的観点によって再考するものである。これをもって、ことばがどのように表現・解釈されていくのかという過程を明らかにし、何をどう扱うべきかという教育行為への提言につなげていく。

2．過程の意味論

文法現象を生態学（生態心理学）から分析した研究としては本多（2005）が知られている。同著でも述べられている通り、理論の軸を成しているのは「自己の生態学的知覚」を基盤とする「捉え方の意味論」である。これは、言語表現や解釈の根拠を心理学的な動機づけに求める意味論と見立てることができる。たとえば、「自転車が家の前にある」という文と「家が自転車の後ろにある」という文とでは、自然に感じる度合い（容認度）が異なり、後者の方が不自然に感じられる。この理由を、話し手が当該事態をどのように了解しているかという観点から説明するのが捉え方の意味論である。自転車が家の前にある場合はそれが家を覆い隠すことはないが、家が自転車の前にある場合はたいてい自転車が見えなくなる。これが氏の言う話者か

らの「知覚（この場合は「見え」）」であり、人は知覚に動機づけられて言語を使用する。容認しにくい表現の背景には、そのような高い動機づけが存在しない（そのように知覚していない）ということがあるのだろう。

捉え方の意味論では、「人はなぜ当該表現を用いるのか」という問いがテーマとなるために、古典的な一般言語学では度外視されてきた「知覚（心理）」と「表現および解釈（言語）」との関係性が解明可能となる。つまり、こころ（心理）とことば（言語）がどう結びつくかというところまで考察することができる。しかし、注意しておかなければならないのは、「αという知覚をAという表現によって」説明する仕方と、「Aという表現をαという知覚によって」説明する仕方は、似て非なるものだという点である。前者はαの根拠をAに求める心理学的研究である。対する後者はAの根拠をαに求める言語学的研究である。そして、本多が採用している方法論も基本的には後者となっている。そのために、原理的にαの存在が大前提である。ここで、もし「人はどのように知覚するのか」（つまりα）が未解明だった場合、あるいはαの詳細が明確に規定できていなかった場合、言語学的研究の立場からは前者の、すなわち言語表現や言語解釈からαを推測するという循環論の禁じ手を犯してしまう危険性が生じる。もちろん、知覚を解明するつもりならばその推測は間違っていない。しかし、ある文の容認度を前提とし、「その文が自然（あるいは不自然）なのは〇〇という知覚のためである」と説明することは、文の容認度から知覚を解明しようとしていることに他ならず、言語学の範疇を超えている。ラネカーらが創設した認知意味論（認知言語学）に対して、心理学分野から批判があるのもこうした点についてである。認知図式（イメージ・スキーマ）等が提唱されても、それが本当に実在するものなのかどうかは、言語表現のみから立証することは不可能である。本多の生態心理学的分析は、認知意味論のこうした欠点を回避しようとする試みとも読めるが、基本的に認知意味論を踏襲しているために相違点が不明確である。

どうしてこのようなことが起こるのか。それは、そもそも捉え方の意味論が、生態学的観点からの議論とは相容れないというところに起因する。捉え方の意味論は、言い換えれば原因の意味論である。すなわち、ある表現や解釈の根拠を認知に求める議論である。これは、従来の言語学が結果の、いわばある表現にどのような意味が存するのかを解明する意味論（本多（2005）が批判する「表現解釈の意味論」）とは対照的である。一方、生態心理学においては人の行為や認識の原因を知覚に求めるという方法論を採用しているわけではない。むしろ、破棄しようとしている。既存する（と考えられている視覚・触覚・嗅覚といった）知覚のメカニズムを解明するのではなく、知覚とは何かを根本から問い直すものなのである。従来の心理学が知覚の間接性、つまり入力した情報を解釈する機構の存在を主張しているのに対し、生態心理学では「直接知覚」、つまり事態を捉えることがそのまま理解になっているということを強調する。したがって、「何かの原因が知覚にある」ではなく、「行為（認識）とは知覚そのものである」と考えるのが生態心理学と言えよう。もっとも、「アフォーダンス」や「エコロジカル・セルフ」の概念に基づいて行われている考察そのものを生態学的でないと断言することはできないが、それでもアフォーダンス等の概念が原因（根拠・動機）となって言語が表現され、あるいは解釈されているのではない。少なくとも知覚を原因として説明しないのが生態心理学なのである[3]。

では、言語を生態学的に考えるとは、あるいは分析するとはどのような手法なのであろうか。原因の意味論でも結果の意味論でもない意味論とは、果たしてどのような姿になるのだろうか。

実はこの問題に対処するためには、「意味の存在論」を議論しなくてはならない。言語の意味はどこに存在するのか、存在すると言ってよいのか、目に見える形でなくても存在すると言えるのか（実在論）、等々に関する議論である。こうした議論の展開に余地のない本稿では残念ながら保留にせざるをえないが、それでも生態学全般が捉えようとしている意味の在り方については、先ほどの「アフォーダンス」が鍵概念になるだろう。アフォーダンスの定義に関してはギブソンのものをはじめ様々なものがあるが、本稿で取り上げるのは次のリードによる定義である。

> 行動と意識は、有機体が環境との切り結びを調整する道である。この調整を組織化する環境の諸側面がアフォーダンスである。（リード, 2000, p. 60）

ある有機体がどういった行動や意識をするかは、その有機体とそれを取り巻く環境との相互作用（＝切り結び、ときには有機体からの環境への働きかけにも見える）の程度如何（＝調整）による。そして、その程度が当該有機体に影響する位に立ち現われる（＝組織化、ときには有機体の行動や意識を統制する働きにも見える）場合、その現れに寄与する環境の一部分（＝諸側面、ときには有機体に関与する資源にも見える）がアフォーダンスだという定義である。リードの定義で重要なのは、行動と意識を（引き起こすのではなく）可能にするものがアフォーダンスとする考え方である。つまり、行動や意識はアフォーダンスを生むが、それと同時にアフォーダンスが行動や意識の促進や抑制（＝可能性）にも作用すると言っている。ここで、言語の使用も「行動や意識」だとすると、言語使用によってアフォーダンスが発生していることになる。「調整を組織化する環境の諸側面がアフォーダンス」なのだから、言語使用が適切に（社会）環境で働いている場合の状況（の一部）であれば、それがことばのアフォーダンスに違いない。したがって、アフォーダンスの発生過程を注意深く追いかつ記述していけば、「当該アフォーダンスとは何か」、すなわちアフォーダンスの意味が見えてくる。アフォーダンスそのものは意味とは言えないが、アフォーダンス発生のプロセスそのときどきにおいて、当該有機体が理解している価値、解釈、重みづけ、あるいは自分や他者に与える影響力等が意味と言われるものではないだろうか。別の言い方をすると、アフォーダンスそのものを無理矢理に再解釈したものが意味と規定できるものである[4]。むろん、環境との調整によってアフォーダンスが直接知覚できるのならば、実際の行動や意識の遂行および発現においてそれらの間接的根拠たる「意味」の必要性は薄らぐ。しかし、その知覚したもの（アフォーダンス）が何か、どんな価値をもつのか等を敢えて記述していくと意味になる。意味とは（ことばの）アフォーダンスの解釈項[5]と言えるだろう。

以上の検討から、原因でも結果でもない意味論が可能になる。それが「過程の意味論」である。経過の意味論、変化の意味論と言い換えてもよい。意味を物象的な存在とみなさず、さらには恒常的に静止し安定しているものとも考えず、常時発生と消滅を繰り返すアフォーダンスにかかわるものとして捉える議論である。こうした見方においては、形式に意味が備わっているとか、形と意味が一対一に対応するなどという概念自体を批判の対象とする。説明の際には、意味が確定したものもしくは一定不変（さらには普遍）なものとして取り扱うのではなく、どのような状況でまたどのような知覚の下で、つまりはどのようなアフォーダンスの下で解釈が変わっていくのか、そして逆に有機体のどういう解釈がどのようなアフォーダンス発生につな

がるのかという、「アフォーダンスと言語表現・言語解釈の間の相互関係の記述」をもって理論とする。従来の説明方法と決定的に異なるのは「意味が確定的に抽出できない」ことを基盤としているところである。こうしたことから、「意味とは何か」という問いに対しては、解釈時・表現時に生じているアフォーダンスおよびその変化、そして当該アフォーダンスと解釈・表現との関連性によって答えていく。理論構築上で言及される解釈が一時的なもの、当該言語主体のみが理解できるものなどとして批判に晒されるのは避けられないが、その解釈を恣意的だとして忌避するのは早計である。たとえ臨床的な現象だとしても、ある有機体（言語主体）と取り巻く環境（言語場面）、そして主体と場面の切り結び方に類似性が認められれば、似たようなアフォーダンスの発生を想定することが可能となるからである。類似するアフォーダンスの発生は、生態学的観点から（精度はそのときどきで変わるものの）確実に予測ができる。また、こうした予測に基づいて行動し意識しているのが有機体と言えよう[6]。

３．意味の変化

本節では、前述した方針に則り具体的な言語分析を試行してみよう。

3.1. 遊離数量詞の解釈過程

本多（2005）によると、遊離数量詞構文は「数える」という探索活動を想定した上で、「対象と出会う」ことを表現する際に使用する構文とされている。そのため、ある事態を「対象と出会いながら数えるもの」と動的に捉えた場合、遊離数量詞構文だけが可能になるという。このことを、次の事例を挙げて例証している。

（1）a. あ、鳥が一羽、二羽、三羽飛んできた！
　　b. *あ、一羽、二羽、三羽の鳥が飛んできた！
　　c. 羊が一匹、羊が二匹、羊が三匹・・・
　　d. *一匹の羊、二匹の羊、三匹の羊

しかしながら、探索活動への認識を前提として（自分がどういう探索活動を行うかを予め意識して）、上の表現を使用するとは考えにくい。むしろ、言語使用自体が探索活動そのものであって、〈数えていく〉というアフォーダンスを直接言語表現化したものが（1a）や（1c）とみなすべきではなかろうか。その観点では（1b）も探索活動を反映しているとみなしてもおかしくない。たとえば、三羽目を数え切った時点でこれまで数えてきた対象は間違いなく「鳥」であることを表明したいという状況においては、（1b）であっても使用することが可能である（「あ、一つ、二つ、三つも饅頭があるぞ！」のようなとりたて詞による遊離数量詞構文に近い）。反対に数える行為のみを純粋にするつもりであれば、（1a）や（1c）を使う方が不自然である。この場合は、おそらく「あ、一羽、二羽、三羽飛んできた！」「一匹、二匹、三匹・・・」のように、「鳥」や「羊」という語を用いることはないであろう。さらに、〈羊の数を表す〉のではなく〈一匹目、二匹目、三匹目〉のように順番を表現するという状況下であれば、（1d）も可能である。[7]

そもそも、数えるという行為が遊離数量詞構文だけの背景であるはずがない。連体数量詞構文であっても、それが表現される背景には数えるという行為が行われると言うべきである。こ

の点から、連体数量詞構文と遊離数量詞構文の違いは表現時に発生している解釈の違いと考える方が理にかなう。

(2) a. 二つの消しゴムをください。
　　b. 消しゴムを二つください。

従来の認知意味論からは、連体数量詞構文（(2a)）は〈モノ的〉〈集合的〉〈規定〉的認知、遊離数量詞構文（(2b)）は〈コト的〉〈離散的〉〈未定〉的認知が反映している、のように説明される。これを、〈予め数えておく〉と〈対象に出会いながら数えていく〉の違いで説明したのが本多の理論である[8]。しかし、こうした違いは「認知」や「捉え方」の違いと言うより、〈セット（で販売している）〉と〈バラ（で販売している）〉という解釈上の異なりと言うべきである。仮に〈対象に出会いながら数えていく〉捉え方を反映しようとしても、〈数え上げの可能性〉が極めて低い状況では、下記の（3b）のように適切な表現にすることが困難になる。

(3) a. 50gの消しゴムをください。
　　b. 消しゴムを50gください。

逆に、(3b) の不自然な理由を探索活動の失敗に求めるならば、なぜ「二つ」と数える探索活動は成功し、「50g」と数える探索活動は失敗するのかに対する答えを「探索活動」以外の要因に求めるしかない（予めグラム単位の探索を妨げるものは何もない）。その成否を分けるのが前述の二種類の認知方法の違いだとするならば、基本的に探索活動と認知方法はまったく同じ「認知」なのであって、わざわざ前者を生態心理学的活動と称する必要はない。ところが、実際の言語使用にあっては、(3b) の文も十分容認可能となる文脈がある。たとえば〈消しゴムの量り売り〉という状況がありうるとすると、この表現は不自然でなくなるだろう。数える対象を「バラ肉」とすれば、一層自然な表現となる。

こうした言語現象には、「消しゴム」と「バラ肉」をめぐるアフォーダンスの違いが伴っている。「消しゴム」は一般的に〈固形物〉と知覚される一方で、「バラ肉」は〈流動物〉と知覚される。普通の状況であればそれ以上の特別なアフォーダンスは発生しないが、「消しゴム」であっても粘土のような〈流動物〉と知覚される状況ならば、その時点において一般的な消しゴムにはないアフォーダンスが生まれていることになる。この知覚の差が解釈差となって現出するのである。

捉え方の意味論において問題になるのは、「認知」を言語表現の「原因」としているところである。まず認知があって表現が出てくるならば（表現の根拠が認知ならば）、表現から認知をすることは不可能なはずである。しかしながら、私たちは表現に接した瞬間に意味が分かる。当然、その意味は当該表現を発した者が考えるものとは（厳密には）異なっている。認知を根拠にしてしまうと、表現が話し手から表出された瞬間に、話し手と聞き手がまったく同じ認知をしなくてはならなくなる。ほんの一瞬で思考を同調させるという離れ業が本当に可能なのかどうかは疑問であろう[9]。一方、生態学的な知覚が言語（表現・解釈）行為だとするならば、この瞬間理解の謎が解ける。すなわち、アフォーダンスが発生している環境での共存である。(3b) の状況であれば、話し手（買い手）と聞き手（売り手）は最低限〈粘土的消しゴム〉と

いう同じアフォーダンスを知覚している。しかも、アフォーダンスは直接知覚で理解できるために、それが発生したときにはすべての了解過程が完了している。もちろん、両者の間には微妙な解釈の違いがあるかもしれないが、状況中に発生したアフォーダンスが大きく異なることは、ほぼ同等の状況に接しているだけにあまり起こりえない。それでも、アフォーダンスの知覚にずれが発生すれば、互いの誤解（解釈の違い・発話文を不自然と感じる等）となって現象することになる。[10]

ところで、以上述べてきたように、実際に意味を記述しようと思えばアフォーダンスに頼ることしかできない。アフォーダンスが意味なのではないが、意味そのものを抽出することが不可能なためである。本稿では、以降もアフォーダンスを使って意味に言及していく。アフォーダンスによる意味の表記は、これまでのように〈　〉に括って表現することになる。意味を「アフォーダンスを使って」記述する、それが過程の意味論である。次節でもこの方法を踏襲し、別の言語現象を検討することにしよう。

3.2. 格助詞「ニ」と「デ」の解釈過程

認知意味論的研究においては、側置詞に対する分析が突出している。本節では、その中でも定説化が進む格助詞「ニ」と「デ」を取り上げ、これらの解釈過程に言及する。

認知意味論全般に言えることであるが、典型的な認知図式である「プロトタイプ（prototype）」と事象に対する際立った注意を示す「プロファイル（profile）」という2つの概念は、認知原理に位置づけられている。特に前者は、日本語の格助詞や英語の前置詞のように多様な用法をもつとされる機能語に対して有効な説明力をもつ概念とされている。

ニの用法には大きく分けて「机の上に本がある」という存在場所を示すもの、「映画館に行く」のように着点を示すもの、「友達に本をもらう」という被動的行為の動作主を示すものがある（杉村, 2002）。杉村は、これらに共通するプロトタイプとして〈一方向性をもった動きの着点〉を考える。一方、デの用法にも場所、時間、原因、様態、道具等様々なものがあるが、これらを〈主格または対格に対する領域をマークする〉というプロトタイプ的意味に還元する。ここから、場所を示すニとデの微妙な違いも、プロトタイプという捉え方の差によって説明している。たとえば「空に鐘が鳴る」と「空で鐘が鳴る」の使い分けであるが、一見不自然な前者も〈空に向かって鐘が鳴り響く〉と解釈することで容認される。この現象に対しては、ニが〈鐘の音が行き着く点〉をマークする一方で、デが〈鐘の鳴る領域〉をマークするためという説明ができる。こうした説明は、両格助詞の使い分けの背景にプロトタイプの違いがあると述べていることと同等である。よって、プロトタイプと認知しさえすれば（プロトタイプを反映しさえすれば）適切な言語表現が顕現することになる。その予測が当てはまるケースは、下記の例など確かに数多い。

（4）a. 高速道路で事故があった。
　　b. 高速道路に穴があった。

しかし、それでは下記（4）'の例が不自然に感じられる理由が説明できない。予め「高速道路」を〈着点〉とする認知、あるいは〈領域〉とする認知を妨げるものは何もないからである。

(4)' a. 高速道路に事故があった。
b. 高速道路で穴があった。

大抵の認知意味論的議論においては、上述したような説明手法が採られることはない。むしろ、「(4)'はプロトタイプ的意味ではない」「(4)'のような使われ方はない」のように、当該例の意味に言及してプロトタイプを立証するという方法論が採用される。認知意味論では、総論として認知を表現の根拠に位置づけてはいるものの、各論で取り扱う個々の事例に対しては認知を表現の生起理由に還元することをしない。なぜならそれを行うと、(4)'のようにどのような文の生起も許されることになってしまうからである。本来なら、生起する理由に加え生起（使用）できない理由も認知に還元しなければならないのであるが、残念ながらそれは当該表現の意味に言及することでしか可能にならない。つまりこれは、当該表現の意味がプロトタイプに合致しなければ「非プロトタイプ的意味である」と述べるに等しい。これが循環論であることは言うまでもない。

格助詞は、結果の意味論上においては、語と語の間にどんな関係が成り立つのかを表す働きをすると言われている。そのため、一義的に「動詞によって決まる」とか「名詞によって決まる」とか、まして「プロトタイプによって決まる」等とすることが困難である。それでも、おおよそ私たちが普段から自然に行っている「区分けの意識＝意味づけ」が反映されている可能性は否定できない。格助詞を使う場合にいちいち判断に迷うようだったら、非常に使い勝手が悪いものだろう。その意味づけの一つが、たとえば、生起事象に対する〈永続的なのか（持続するのか）〉〈一時的なのか（変化するのか）〉の異なりである。(4a)'は、事故が〈生起するもの〉ではなく〈存在するもの〉と表現している。一方（4b)'を解釈してみると、穴が〈発生したり消滅したりする（さらには人為的に発生がコントロール可能である）〉というニュアンスが感じられる。もちろん常識的に考えれば、私たちは穴や事故をそういうものとは逆に認識する傾向が強い。(4)'に不自然さがあるとすれば、プロトタイプの有無と言うより、むしろそうした解釈（不）可能性に起因すべきである。その証拠に、「高速道路」に代えて「スケジュール」という〈事故の存在〉および〈穴の生起〉が考えやすい時間表現をもってくると、それほど不自然ではなくなる。

(5) a. スケジュールに事故があった。
b. スケジュールで穴があった。

「スケジュール」という事象時間においては、「事故」も「穴」もともに永続的でも一時的でもありうる。あるいは、「スケジュール」自体が〈調整可能〉であるという一時性も、〈組まれた計画全体〉という永続性も兼ね備えているとみなしてもよいだろう。

次の例では「対象のありか」という、また違った側面が際立つ。

(6) a. 富士山にゴミを捨てる。
b. 富士山でゴミを捨てる。

前者は、捨てる人が富士山にいてもいなくても良いがゴミのありかは必ず富士山になる。後

者は、ゴミのありかは必ずしも富士山でなくても構わないが捨てる人は必ず富士山にいることを示す。「太郎が東京で（大砲などを使って）富士山にゴミを捨てる」「太郎が富士山でマイバッグの中にゴミを捨てる」と言ってもそれほど不自然ではないことからも推測できる。ゴミのありかに解釈差が生じるのも、ゴミ捨て場としての富士山を永続的に表現するとニが、一時的に表現するとデが選択されるためである。つまり、ゴミ捨て場を着点（持続的な定点）とするとニ、ゴミ捨て場を領域（変化的な位置）とするとデを用いることになる。

以上のように、私たちは、表現を表出する際にも解釈を施す際にも「どのような意味づけをするのか（したのか）」を考えざるをえない。すなわち、表現や解釈の対象が「何のか」を知覚せずして表現・解釈することは叶わない。このような、意味づけが表現・解釈の違いを生み表現・解釈の違いが意味づけを示しているという事実は、格助詞の使い分けそのものがアフォーダンスの知覚であることを示唆している。さらに、認知意味論で言うところの「プロトタイプ」もアフォーダンスの一つであると仮定すれば、プロトタイプそのものが「表現の根拠」とも「表現の意味」ともみなせるのは当然と考えられる。前述した通り、実際も認知意味論的説明とほとんど変わらない。つまるところ、意味づけとは「表現の仕方」であると同時に「解釈の方法」であり、故に「直接知覚＝アフォーダンスの知覚」であると言えるのである。

存在場所や移動先が〈着点〉というアフォーダンスとして知覚され、動作や出来事の生起する場所が〈領域〉というアフォーダンスとして知覚されるのであって、「ニ」のプロトタイプ＝〈着点〉・「デ」のプロトタイプ＝〈領域〉なのではない。万一そう言ってしまうと、次の例などはプロトタイプから外れる認知だと規定せざるをえなくなる。

（7）a. 学校で行く。　（cf. 学校に行く。）
　　b. 教室で存在する。　（cf. 教室に存在する。）
　　c. 庭に遊ぶ。　（cf. 庭で遊ぶ。）
　　d. 田園に死ぬ。　（cf. 田園で死ぬ。）

しかし、これらの例においても、まったく自然な解釈をすることができる。たとえば、（7a）は「学校」を「行く」という動作が起こる場所と考えることで「学校でハイキングに行く」のように、（7b）は「教室」を「存在する」という出来事の生起場所と考えることで「この細菌は人が多い教室で存在する」のように可能となる。一方、（7c）は「庭」を「遊ぶ」という状態のありかと考えることで「スズメが庭に遊ぶ」のように、（7d）も「田園」を命が消える状態の落ち着く先とみなすことで解釈可能な文となる。

先に述べた永続的か一時的かの区別が、私たちが日常の出来事や状況を把握するときの基本的な姿勢である可能性は高いと思われるが、この区別だけで格助詞の使い分けをしているのでも、ましてやこの解釈がプロトタイプだと捉えて使用しているわけでもない。ある解釈がプロトタイプに見えるのも、相当数の話者がそれを「典型的」だと知覚する、言い換えれば同じような状況や環境で言語を使用し理解しているために、当該解釈が〈プロトタイプ〉と規定できるにすぎない。これも繰り返しになるが、「プロトタイプに基づいて表現している」と言っても「表現の中にプロトタイプがある」と言っても循環論を引き起こす。それは、プロトタイプ的意味が表現に伴って発生するためなのである。

以上のような考察は、今どういうアフォーダンスが生起しているのかが分かると表現の意味

が理解できることを示している。それは、とりもなおさずアフォーダンスの発生過程の中に意味が反映されているからに他ならない。また、意味を理解するということが表現の過程を追っている行為そのものであることも言を俟たない。そのために、状況を想定することで解釈不可能な文が可能になったり、ある文から可能な状況を想定することができたりするのである。表現と解釈の双方向性（瞬時性）、表現・解釈と状況の密接な連関、こうした振る舞いこそが言語を生態学的存在だとみなさなくてはならない論拠となっている[11]。

４．言語形成と教育言語学

以上の通り、意味は過程の中で解釈できまた表現できる。この過程という時間的な流れをヒトの成長という発達的な観点から眺めた概念が「言語形成」である。言語形成は、ヒトの成長であると同時にことばの変化そのものでもある。冒頭で述べたように言語の教育的役割は何かという問いを主題とするのが教育言語学である以上、言語形成をたどりその様相を明らかにすることが教育言語学的研究と言いえる。言語形成を解明するための手段として、実際の言語現象を追う。それも、結果の意味論のように言語規則だけを明らかにするのではなく、また原因の意味論のように言語使用の根拠だけを追究するのでもなく、「意味としての言語規則」と「行為としての言語使用」を互いに影響（促進・抑制）し合うものとして捉え、互いの関係性を考察する。前節の議論は、まさにそうした考察を試みたものであった。そして、これこそが生態学的、そして教育言語学的方法論と呼ぶことができよう。使用から規則を明らかにしようとしても、規則から使用を明らかにしようとしても循環論に陥る。そうした従来の言語学的議論についてまわる欠陥を回避するためにも、「過程の意味論」という新しいアプローチを提唱すべきであろう。

方法論への問い直しが喫緊の課題ではあるが、生態学的観点から言語を議論すればするほど、意味と行為の表裏一体性が見えてくる。筆者は以前にも、「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」といった捉え方を批判し、「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」という見方をするのが「生態学的言語論」の言語観であるという主張を行った（宇都宮, 2013）。すなわち、意味あっての行為であり、行為あっての意味なのである。こうした言語観を表した用語が、それぞれ、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）というものである。中でも、本稿で取り上げたアフォーダンスについては、言語素材（言語教育的シラバス）となりうることにも言及した（宇都宮, 2011）。アフォーダンスが言語素材であるからこそ、アフォーダンスを介して意味が理解できる。この理解の過程が、言語学習、ひいては言語形成であることは言うまでもない。

言語学習者に意味を理解してもらおうとすれば、そしてその意味を適切に表現する力をつけてもらおうとすれば、やはりアフォーダンスを取り上げ、またアフォーダンスを積極的に生み出す行為を促進することが肝要であろう。たとえば、遊離数量詞を使用してもらおうとするならば、プロトタイプといった原理を取り上げる前に、〈コト的〉〈離散的〉〈未定〉〈対象に出会いながら数えていく〉〈バラ〉をはじめとする様々なアフォーダンスに接する、あるいはそうしたアフォーダンスを生み出す行為を行う必要がある。格助詞ニとデの使い分けを理解しても

らおうとするならば、意味を無理矢理伝授することよりも、違いが際立つ状況の中で〈永続的〉〈一時的〉〈着点〉〈領域〉なるアフォーダンスを知覚することが重要である。むろん、「遊離数量詞」や「格助詞」の意味記述をそのまま教授することもアフォーダンスを取り扱うことには変わりないのであるから、一部の（理解力の高い）学習者には有効に働く場合がある。しかし、そのようないわゆる人工的なアフォーダンスだけでその場に応じた（臨床的な・特定的な）使用行為が可能になるとは考えにくい。「椅子」という単語を示し「それは座るものです」と教示しただけでは、当然「椅子」の意味を知ることはない。〈座れるもの〉を目の前にし、それを知覚できてはじめて「椅子」なる単語の意味が分かるのではないだろうか。日常的にありふれた物品名称であれば、「図」や「絵」といった図像に訴えるのが最も手っ取り早い。このことは、言語教師であれば誰でも経験的に知っていることである。

あえて付言しておかなくてはならないが、以上の議論は「意味を教えても無駄である」ことを述べているのではない。生態学的・教育言語学的に考察していくと「意味が確定的に抽出できない」ことが明らかであり、そのために意味そのものを言語素材として取り扱うことが不可能だと言っているのである。ところがそうであっても、私たちはアフォーダンスを直接知覚できる有機体なのであって、アフォーダンスを言語素材として実際に取り扱うこともできる。それ故に、アフォーダンスを知覚する行為が言語行為だと言っても決して過言ではない。だからこそ、言語学習・言語教育上は状況（の一部）を無視することができないのである。むろん、ここで言う状況とはアフォーダンスのことであり、従来の言語観に伴う言語形式と文脈を分断した上での「状況」とは異なる。「意味を教える」代わりに「意味を生み出す」行為＝意味づくりの重要性は、他所で言及しているので参照されたい（宇都宮, 2006; 2011; 2013他）。また、本稿で取り上げた「文法（現象）」が意味であり、そのために言語素材そのものとすることができない旨の主張も行っている（宇都宮, 2006; 2011）。

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．過程の実在論については、ホワイトヘッド（1981）の議論を参照のこと。

2．宇都宮（2011）では、本稿での「意味」を「秩序」と表現している。一般言語学では、言語の「文法」「規則」「法則」と言われるものと文や語の解釈である「意味」が別のものとして扱われるが、おそらくことばやことばの記号過程に現れる何らかの規則性を抽出したものも意味なのではないかと思う。拙著では「文法が意味である」ことの根拠を示している（ibid., p. 101-111）が、その点からも秩序を広義の意味と換言できるかもしれない。ただし、本稿でも議論している通り、意味とは何かを解明せずしてこの結論に至るのは拙速である。

3．よって以上の考察から、認知言語学・認知意味論的「認知」と生態学・生態心理学的「知覚」を同一視することはできない。捉え方の意味論においては、この「知覚」をギブソンやリードが確立した生態心理学の定義とは別様に解釈しているようである。以降、本稿で

は「認知」と「知覚」を前述のように使い分ける。

4．「無理矢理」と述べたのは、アフォーダンス自体がどういうものか（アフォーダンスの意味）は、正確にはその有機体にしか分からないという「知覚の固有性」を根拠としている。これも、アフォーダンスが有機体に直接知覚されるためである。

5．解釈項とは、哲学者C.S.パースの記号論における「代表」「対象」と並ぶ記号の3極構成の一つのこと。パースの記号論を生態学的観点から考察したものに、van Lier（2004）、宇都宮（2011）等があるが、本稿ではその関連付けについては言及しない。

6．この性質をリードは予期性（prospectivity）と呼んでいる（リード, 2000, p. 23）。もともとはギブソンが使用した術語である。有機体は予め図式を参照しなくても、予期性に基づいて行動を起こすことができる。

7．（1c）は遊離現象を代表した構文と言うよりは慣用表現であって、一般的な用法を反映していない。それだけではなく、数えている対象が「羊」とも言えない。むしろ、羊を使って時系列で増加する数（時間）そのものを「確認」している。もし寝入りばなに「羊の数の探索」を意図してしまうと、おそらく眠れなくなるだろう。この場合、寝入るまでに何頭の羊が柵を飛び越えるかを（さらに飛び越えたものが羊かどうかも）知る必要はまったくない。現在どのくらいの時間が経過したのかを漠然と把握できれば(把握できなくても）十分なのである。ここからも、（1d）とほぼ同じ意味で使用していることが分かる。同様に、番町皿屋敷でお菊の亡霊が遊離数量詞構文を使う理由も、皿の数を探索するためではなく、本当に皿が一枚足りないのか（十枚あるかどうか）を確認するところにある。

8．したがって、本多の「探索活動」とはやはり、時間的・空間的推移の中で「複数の対象に順次出会っていく」（本多, 2005, p. 181）活動であるとしか言えない。しかし、そうすると「専門家を三人雇いたい」といった例のように予め全体数が判明しているときには遊離数量詞構文が使えないことを予測するが、実際はそうではない。全体数を数えるのも「探索活動」と言うのであれば、何が連体数量詞構文と遊離数量詞構文を分けているのか説明がつかなくなる。こうした理論的矛盾も、「探索活動」を表現の根拠とみなす誤解から生じる。

9．この離れ業をチョムスキー流の言語獲得装置に起因させる考え方もあるが、それは本多をはじめとするたいていの認知言語学者が否定しているものである。

10．ちなみに、結果の意味論では、数量詞の2つの構文の違いを数量詞の読み方（解釈の仕方）の違いに起因させて説明する。数量数量詞として読むと連体数量詞構文でも遊離数量詞構文でも使用できるが、属性数量詞として読むと遊離数量詞構文が不可能になるという（今井・西山, 2012）。ところが、数量なのか属性なのかの違いも、数量詞そのものを解釈することでしか区分ができない。同著でも、「～のような文に現れたときには［属性数量詞＋名詞］と見なすことができる」（ibid., p. 140）のように、予め文脈を提示した上で解釈を定めている。「当該文脈の場合に限って遊離ができない」という言い方は、遊離数量詞構文の解釈条件を前もって決定し、その決定をもって遊離数量詞構文の解釈を決めているようなものであり、明らかな循環論（説明項に被説明項を使用する論･この場合は「属性」が相当する）である。結局、結果の意味論上では「数量詞には2つの読みがある（＝曖昧である）」ことしか言えない。むろん、この結論を基盤にした考察を行う学問的な価値は失われない。今井・西山（2012）の理論における「曖昧性」とは「意味論」と「語用論」

を明確に区別した上での意味論上の多義性のことであり、曖昧性の根拠を記述することは妥当な研究課題となりえる。本稿の理論に基づくと、数量なのか属性なのかの異なりも〈セット〉と〈バラ〉の異なりと同じようにアフォーダンスの違いと言うことができる。「消しゴムを50gください」((3b)) の文を不自然だと感じる話者は「50g」を〈重さ＝消しゴムの属性〉として知覚している。同様に、「バナナを8本買った」を不自然とする文脈というのは、「8本のバナナ」を〈8本から構成されるバナナ＝ある属性をもつバナナ〉と知覚する文脈なのである。

11. 近年、ますます生態学と言語学の近接性が語られている。批判的語用論の研究領域からも「語用論は生態学的な言語学なのだ」(メイ, 2005, p. 467) という主張がある。

引用文献

ホワイトヘッド・A・N (上田泰治・村上至孝訳) (1981)『科学と近代世界』松籟社.

本多啓 (2005)『アフォーダンスの認知意味論—生態心理学から見た文法現象』東京大学出版会.

今井邦彦・西山佑司 (2012)『ことばの意味とはなんだろう—意味論と語用論の役割』岩波書店.

河野哲也 (2003)『エコロジカルな心の哲学—ギブソンの実在論から』勁草書房.

メイ・ヤコブ・L (小山亘訳) (2005)『批判的社会語用論入門—社会と文化の言語』三元社.

リード・E・S (細田直哉訳) (2000)『アフォーダンスの心理学—生態心理学への道』新曜社.

Spolsky, B. and Hult, F. M. (Eds.) (2010) *The Handbook of Educational Linguistics*. West Sussex: Willey-Blackwell.

杉村泰 (2002)「イメージで教える日本語の格助詞」『言語文化研究叢書』1, 名古屋大学言語文化部, 39-55.

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 (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 (2013)「教育的貢献を踏まえた言語観へ—生態学的言語論の提案」『静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇)』第63号, 1-14.

van Lier, L. (2004) T*he Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.