

言語観と言語教育

蒲 谷 宏

はじめに

言語教育を考えていくための大きな枠組みとして、誰（教育主体・教師）が、誰（学習者）に、何（言語）を、何のため（教育目的）に、どのような（教材、教授法）にして教育するのか、ということがあげられる。

そこでは、言語教育の内容ともいべき「言語」に対する見方、考え方が、その教育全体に反映してくると思われるのだが、そうした言語観は、ある場合には自明のものとして、またある場合には言語哲学の領域に属する不要なものとして、正面から取り上げられることが少なかったようである。

たしかに、言語観に関する議論は観念的なものに落ち入りやすく、言語教育という実践の場に直結させることは困難であるという点は認められるけれども、自覚的であると否とにかかわらず、言語の捉え方によって言語教育が規定されてくることも事実であろう。

語研の研究会議において、語学教育の理念、教授法に関する問い直しがなされているこの時期に、未熟で概略的な記述ではあるが、言語観と言語教育との関わりについて、現段階での私なりの考え方を明らかにしておきたいと思う。

1. 従来、多くの言語研究者により様々な言語観が唱えられてきたが、人間と全く切り離れた言語観は、現在では少なくなってきたと思われる

る。しかしそうはいつでも、言語の本質をその体系面に求める言語観が、やはり中心となっているのではないだろうか。

したがって、言語を体系とその運用というように分け、言語教育においては、人間の関与する運用面を重視するということになってくる。しかし、言語の具体的事実である、話す、聞く、書く、読む、といった行為から言語の本質を導き出そうとする時、他の成立条件はすべて除けても、言語主体を捨象することは不可能である。言語は、言語主体なしには成立し得ないのである。したがって、言語とは、言語主体である人間の行為そのものであるという言語観が成立することになる。(ただしこれは、体系を無視するというのではなく、言語の不可欠な成立条件が言語主体であることを主張する言語観なのである。)

さらに、一般的な言語事実に即して定義すると、「人間(言語主体)が、何らかの影響(場面)を受けながら、自己の思想感情(素材)を、音声・文字(媒材)をもって、外化し表現する働き(表現過程)、あるいは、何らかの影響(場面)を受けながら、音声・文字(媒材)から、思想感情(素材)を理解する働き(理解過程)そのものが言語である、つまり、人間の表現の過程あるいは理解の過程そのものが言語であるとする言語本質観」ということになる。^註

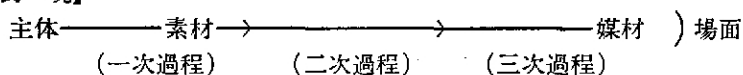
このように言語を定義づけても、あるいは人間が言語の運用に関わると考えても、言語教育においてそれほど大きな差は出ないようにも考えられる。しかし、言語を体系とその運用とに分けることにより、体系を研究対象とするのが「言語学」、運用を扱うのが「語学」という考えが導き出され、言語の実践面や技術的な面を扱う語学は、学問という名に値しないかのような誤解や偏見を生み出すことになってくるのではないだろうか。

あえて体系とその運用という言葉を用いて説明すれば、体系は運用の中で認識され、習得され、実現されていくのであり、運用を離れて存在するものではないのである。人間が、体系としての言語の運用だけに関わると

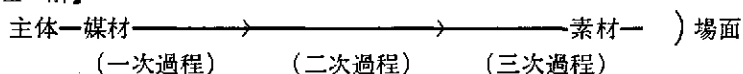
する言語観から導き出される言語教育との差は、想像以上に大きいといわなければならない。

2. 上に定義したことを、その過程的構造を強調するために、表現、理解をそれぞれ一次から三次までの過程に分けて図示すると、次のようになる。

【表現】



【理解】



このように示すと、表現・理解が、媒材を中心とした往復行為としてのみ受け取られるかもしれないが、ここでは、表現、理解をそれぞれ独立した行為として扱い、いわゆる伝達の図でよく用いられるような、媒材を中心に表現理解が直接的に向かい合う形では示さなかった。表現、理解が、同じ媒材を通じたならば、直ちに同じ過程を辿り得る保証はないからである。むしろ、どのような過程を経て伝達が成立するようになるかが問題になるといえよう。

表現一次過程は、表現主体の、内外界の事物、思想、感情などに対する認識、概念化の過程、表現二次過程は、その概念の構成化の過程（いわゆる文法の過程にほぼ相当する）、表現三次過程は、音声・文字への媒材化の過程である。

理解一次過程は、媒材（音声・文字）の概念化の過程、理解二次過程は、その概念の構成化の過程、理解三次過程は、理解主体による表象化、概念化の過程ということになる。

一次から三次の過程は、言語過程の質的変化を大きく捉えたもので、必要に応じ、さらに細分化することもできよう。

このような表現、理解の過程は、実際には語、文、文章という単位をとって成立していく。したがって、二次過程においては、それぞれ語構成、文構成、文章構成の段階があり、表現の前半は概念の組み立て、後半はその線状化の過程、理解では、その逆の過程を経ることになる。これらの過程が何度となく繰り返されることにより、高次の単位で表現し、理解していくようになると考えられる。それゆえ、文章表現、理解が、人間の極めて複雑で高度な認識、思索の結晶となり得るのである。もっとも、表現、理解が必ずしも一次から三次までの過程を繰り返していくわけではない。特に、主体の能動的行為が強く要求される表現一次過程、理解三次過程が省略されることが多くなると考えられる。その言語の規範性、体系からの制約は、表現過程においては、三次、二次、一次、理解過程においては、一次、二次、三次の順で弱くなるため、表現二次～三次過程、理解一次～二次過程だけであっても、表面的な伝達は可能になるからである。

そこで重要になることは、言語の習得にも関わることだが、基本的に理解過程が表現過程に先行するということである。これは、見たことも聞いたこともない言語は、話したり書いたりすることができないという極めて単純な例からもわかるように、まず理解を経ることにより、理解主体はその言語のもつ体系的部分を認識していくのであり、それゆえ次に表現が可能になるのである。また、理解の一次から三次まで過程の段階により、習得される体系的事実も異なり、さらに過程の習熟度により、認識の程度の深浅も異なってくるといえる。

ただし、必ずしも、理解過程を経ないと、すべての表現が可能にならないわけではない。主体の類推作用などによって、理解過程を経ずに主体独自の表現をすることも可能になるのである。そうでないと、いつまでも表現が模倣の段階から抜け出せず、創造的な表現をすることができないことになってしまう。

次に、表現、理解を考えていく際、重要な要素になる「場面」について

述べておきたい。ここでは場面という術語を、表現・理解に何らかの影響を与えるすべてのもの、というかなり広い意味で用いている。「影響」には、障害、制約、補助などを含んでいる。

場面には、いわゆる文脈など表現、理解の結果に属するものと、主体、素材、相手、媒材、場の雰囲気などに属するものが考えられる。

場面は、客観的な事物として存在するものではなく、主体の意識に反映したもので、それが何らかの形で表現、理解に影響を与えるという点が重要なのであるが、上にあげた、主体に属する場面というのは、そのような主体の意識とは別に、主体自身の精神的、肉体的状態を示している。言語行為を考えていく上で、相手や、場としての場面が重要になるのはいうまでもないが、主体に属する場面は、主体の意識として捉えられる他の場面に影響を与える場面として重視する必要があると考えられる。この点については後で触れたいと思う。

場面に関しては、機会を改めてさらに考察していかなければならないが、言語教育を考えていく上でも忘れることのできないものである。

以上、人間の行為としての言語を、その過程的構造に着目して極めて大まかに述べてきたのであるが、ここで大切なことは、それぞれの過程を、全体の行為の流れの中で位置づけ、明らかにしていくことである。過程を分離して扱ってしまったのでは、言語を人間の行為と規定した言語観の意味がなくなってしまうからである。その点をもう一度強調しておきたいと思う。

3. 言語を以上のように捉えた時、その教育はどのように考えられるのか、それについて述べていきたいと思う。

まず、何を教えるのか、ということ为先の定義に従って示すと、表現・理解の行為を教えるのであり、さらには、表現、理解の一次から三次までの過程に習熟させるということになる。

言語教育の最終目標は、文章単位の表現、理解の過程を習得させることにあるのだが、もちろんそれ以前に、語、文という段階を経なければならぬ。ただし、語が文の中で位置づけられ、教授されていくほどには、文が文章を構成していくことに重点をおいた指導法は、発達していないようである。これなども、文法論が文構成の問題を中心に展開されていることの、言語教育における一つのあらわれといえよう。自己反省の意味も含め、文から文段そして文章へといった、文章構成に関する研究がさらに進められる必要があると思う。

学習者については、その言語を母語とする者（すでにその言語に、ある程度習熟してきた者）と、母語としない者（その言語に習熟していない者）の両者が考えられるが、前者に対する教育が国語教育（同じ言語過程の習熟度を深める者に対する教育）、後者に対する教育が外国語教育（すでにある言語過程に習熟した後、異なる言語過程を習得する者に対する教育、外国人に対する日本語教育を含む）となる。

従来、国語教育においては、特に表現一次過程、理解三次過程に重点がおかれ（文章表現における主題の重視、作者の視点・心理などを中心にした読解指導など）、外国語教育においては、表現二次～三次過程、理解一次～二次過程に多くの時間が割かれてきたのも（文法事項の重視、文型練習、発音・アクセント指導など）、表現一次過程、理解三次過程が比較的、文化・社会的背景に基づく個人の心理的側面をもつものに対し、表現二次～三次過程、理解一次～二次過程は、個性を離れたある程度客観的に認識しうる体系的側面を有するという点からすれば、やむを得ないことである。

しかし、言語教育が表現、理解ともに一次から三次までの過程の教育であるとすれば、国語教育、外国語教育ともに教育内容に不足があることになる。このことは、すでに多くの教師の気づいているところであり、また、それを克服すべく実践に取り組んでいることと思われる。ただし、表現、理解ともに一次から三次までの連続した形で扱わないと、単に、文化的・

社会的背景、場面の問題、あるいは文法体系などが、言語本来の姿から切り離された形で教えられることになってしまうのである。それでは言語観のところで述べたように、体系プラス運用という発想と同じことになってしまうのではないだろうか。

言語教育における指導の流れは、まず理解一次過程に始まり表現三次過程へ、そして理解一次～二次過程から表現二次～三次過程へ、最後に理解一次～二次～三次過程から表現一次～二次～三次へと、語、文、文章の順で進めていくのか良いと思われる。

ただし、表現二次～三次過程は、言語程過の中、特に技術的な部分を多く含むため、相当量の練習を経ないかぎり習得できないということがあるので、表現一次過程へ行く前に指導の流れが止まることになってしまう。従来、言語教育に訓練的要素が強調されてきたことは、その意味でしかたのないことだが、そこで終わってしまうと、表面的な伝達は成立するが主体の感情も意志もほとんど含まれない形骸化した言語を習得するにとどまってしまうことになる。(もっとも実際には、表現二次～三次、理解一次～二次の過程に習熟させることも極めて難しく、そこでの問題が山積している状態である。)そこから、いかにして理解三次過程、表現一次過程に習熟させるかが大きな課題となろう。それぞれの過程に関連をもたせずに、知識として与えたのでは(与えないよりは良いが)あまり意味がないことは、先に述べたとおりである。

言語を行為として、一次から三次までの過程を場面も含めて習得していくことは、自己と異なった認識、概念化の方法に触れ、異なった構成法を学ぶことなどを通じ、相手を理解しようとする姿勢、自己を見つめ直す契機が与えられることになるのであり、言語学習の意義もそこに見出せるといえよう。このことは、国語教育、外国語教育に共通していえることである。

ただし、言語学習、特に全く異なった言語行為の習得過程においては、

精神的エネルギーの消費が激しく、また右利きの者が左手で作業するように慣れない行為をすることによる、もどかしさ、苛立ち、焦りなど、相当なストレスが溜まることになる。それゆえ、強固な動機のない大半の学習者は、途中で放棄してしまうのである。

そこで最後に述べておきたいことは、教師は、言語主体（学習者）に属する場面の中、障害、制約になるものを取り除いていかなければならないということである。主体に属する場面としては、その主体の知識、教養、経験、学習意欲など正の方向に働くものと、逆に、それらすべてに乏しい場合や自己の能力に対する諦感など負の場面が考えられる。正の場面を利用することはともかく、学習者一人一人の負の場면을教師が取り除いていくことは、ほとんど不可能といわなければならないが、教室内の学習者をそれら負の場面から少しでも解放された状態にする努力をしなければならない。

このような当然ともいうべきことを改めて述べたのも、主体に属する場面は、他の場面以上に表現理解に影響を与えるからであり、ある意味では主体の行為としての言語が成立するための決定的な要因になるからである。

最近開発されてきている教授法の中には、暗記や訓練といった圧迫をかけずに、色彩豊かな補助用具を取り入れたり、音楽やダンス、呼吸法やヨガまで導入するといった試みがなされているのも、学習者のより良い状態を作っていく、つまり言語主体の能力を最大限に発揮させ、負の場面を取り除いていこうとすることに外ならないといえよう。

従来教材・教授法が、主として表現、理解の二次過程に焦点を合わせたものであるのに対し、過程以前の主体を重視した教授法が、今後も開発されていくであろうが、言語教育を考える際、それが表現、理解の一次過程から三次過程までの関連性を踏まえた教材・教授法でなければならないと思う。主体の状態作りは大切なことだが、それは言語教育の第一段階な

のであり、すべてではない。

言語を人間の行為として捉える言語観は、ある意味では言語教育に大きな負担をかけるものになってしまうかもしれない。しかし、それゆえに、言語教育が単なる暗記や技術教育ではない、人間教育としての意義をもつものとなるのである。

以上、言語教育に携わる者にとって、おそらくは自明のことを舌足らずに述べてきたが、この理念が実践と乖離しないよう努力していかなければならない。

なお、ここでは、教育主体、教育目的、教授法に関してほとんど触れることができなかったが、今後の課題として、研究会議での先生方の御意見を参考にしながら、また実践を重ねながら考察していきたいと思っている。

(注)

これは時枝誠記博士の言語過程観に基づく定義であるが、ここでは、時枝博士の提唱された「言語観」だけに焦点を合わせ、他の言語観との関連、詞辞論を中心とした時枝文法などの問題は、切り離して考えることにした。