

言語教育の目的

横 田 勉

はじめに

ことばは意味そのものでもなければ、意志伝達的手段でもないと考えられる充分な根拠がある。ことばの本質は何かという哲学的な命題がいつの時代にも問われてきた一方では、言語教育の名のもとにことばの教育が答えなき答えを求めて驚々と行なわれてきたと云えよう。

教育の下位体系としての言語教育はその目的がどのようなものであれ、意志伝達のための単なる手段を獲得させることや字句の解釈を中心としたいわゆる国語教育とか外国語教育をその中心的な課題とすることは疑問である。特に外国語教育となると、その目的も内容も母国語教育の場合よりものはるかに狭く解釈される傾向にあることは日本だけに限ったことではない。

ここでは言語の本質を追求しつつ、母国語教育と外国語教育との関連を言語教育という観点から考察してみたい。

1. 言語教育の目的

言語教育の目的をめぐるの議論は、いつの時代にも行なわれていたが、その背景には絶えず変化・進展してゆく社会の現実が意識されていたことは確かである。言語教育の目的が詠唱の熟達を目指して意識されていた時代^①から現代まで、幾多の曲折はあったにせよ人間を認識しないで言語教育が行なわれてきたということはなかったはずである。言語についての認識や言語教育の方法については問題がなかったとは云えないが、少なくとも言語教育と人間との関連は追求されてきたはずであり、その意味では言語教育に対する評価の妥当性を認めてもよいものとする。

表面的には対象とか思想を単に表象するものとして言語をとらえ、その効果的な技術的操作の方法を習得することを言語教育の目的とする一般的風潮は現在でさえ認められる社会的現実ではあるが、その出発点には自己と他人との触れ合いを最もよく実現するものとしての言語が無意識にせよ含意されていたはずである。言語教育の基盤をこのいわば共通分母に求めることは妥当なものと云える。

言語教育の目的は言語そのものをどうとらえるかにより、また教育の定義により違ってくるのは当然であるが、ここでは前者についてのみ、その本質を追求しながら、言語教育の目的を考えてみたい。

言語教育は大別して二通りに解釈されよう。一つは人間の意志や思想ないしは対象を他人に伝達するための手段である言語を教えるとする考え方である。すなわち言語は意志や思想ないしは対象を直接相手に伝えることが可能であるという前提に立って言語教育を考える立場である。これは言語の伝達機能に着目した言語観^②に立脚するものであって、その目指すところは、人間の知的活動

を言語的に分析する一方では、言語規則や言語的材料を量的に把握することを主な課題とするものである。^③

これに対してもう一つの解釈は言語が思考や概念を形成するのに主要な役割を果たすものであり、人間ないしは人格の完成を意図するものであるからして、言語教育はその根底にある言語の創造的な働きを助長することであるとするものである。^④ いわば人間の精神的及び身体的な発達過程における糧となるものであると考える立場である。

しかしこれらいずれの立場にも共通しているものは、言語を機能の面からとらえて、それが何らかの媒介的な作用を他に及ぼすものであると考える点である。すなわち前者の場合はそれが複数の生活体の中に位置して相互の関係を成立させる仲介的な役割を果たすものと考えられているのに対して、後者の場合は個々の生活体において、その精神的な活動に個別的に関与するものと考えられていることである。確かに言語は意志や思想ないしは対象を他に伝達する役目を果たすし、概念形成にも関与するであろうことは充分考えられる。しかし問題はそうした言語の機能的な面だけを強調することは、言語教育の目的を局限してしまうことになる。言語の第一次的な機能を習得することによって、人間社会における相互の交渉や関係を実現するための方法を身につけさせることは言語教育の一つの目的を明確に打ち出したことになる。しかしその妥当性は言語の本質を追求し、真の言語教育を求めてゆく過程で問われることになるであろう。また言語が思考や概念の形成に関与し、いわば人間を創造的な一つの生活体とする役割の一端を担うという考え方は、妥当な言語教育観と考えられるが、言語を完成され独立したものと考える点に問題がある。

このように言語そのものをすでに認めた上で、教育との関係をとらえることが両者に共通した考え方であると云えよう。概念は言語により認識されたり形成されたりするし、また逆に概念は言語を再構成したり創造したりすると云えるかも知れない。しかしそのような対立的な形で言語と概念をとらえることには一抹の不安をおぼえるのである。「言語能力」^⑤はこれらを含めて言語範疇の知的活動ととらえている点で特異であり、またそれ故に「言語能力」についての多義性を残していると考えられる。また概念と対象を結びつける関係はそれらを認識し表出する行動に対応する^⑥との考え方にも「言語能力」に相通するものがあるが、レベルと等質性の点で今後課題を残していると云えよう。

ここまできて、言語とその教育のむずかしさは教育の対象が生きた人間であるということと重なって、ますますその度合を増すことになる。言語教育が言語形式に則して、その範疇で対象や事象及び人間の思想や概念を解明し、理解することを旨とすべきであるとしながら現在の時点では云えないが、言語とそれによって表象されたと表面的には受けとめられている対象や事象とか思想及び概念と云った言語外のものとの間に介在すると仮定される或る種の知的な生産活動に学習者の目を向けさせることが出来なければ、言語教育はその成果をいつまでも問われ続けられることになるであろう。この意味からも、言語教育は言語と対象という併立的なもの同志の関係を自己と他者との関連においてとらえると同時に、一個体の内面における自己と自我との関連でとらえることが、言語の本質を追求することより前に明確に認識されなければならないと云えよう。そのことによって、人

間を育てるという教育の目的がまず確認されるからである。

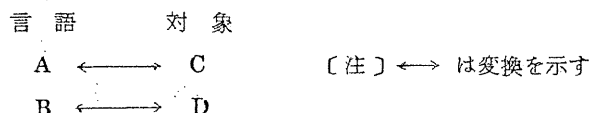
II 外国語教育の目的

言語教育を構成する一要素的体系としての外国語教育の目的は日本の場合、主として英語教育の目的ということに置き換えられてとらえられている。その背景にはこの国の社会的現実がその基底をなしていたことから或る意味では必然的な結果と云えるかも知れないが、もう一つは英語という一自然言語の普遍性にあることも認められよう。現在では、英語以外の外国語が社会的な必要から次第に一般の人々に理解されはじめてはいるが、大勢は英語がやはり外国語の主要な部分を占めており、言語の教育という観点からは、外国語としての英語教育というとらえ方が今後も行なわれてゆくものと考えられる。

しかしながら言語教育の目的で考察したように、言語の共通分母を認めて、更に言語の本質を追求しながら言語教育を行なうという立場を固守して外国語教育をも考えるべきであるとするならば（そしてこの立場は十分に妥当なものと考えられるが）、単に英語教育の範囲内での外国語教育という発想には問題があるのではなからうか。ここではこのような立場から、英語教育を例として、外国語教育の目的を考えてみる。

「外国語としてであろうと母国としてであろうと、ひとつの言語を習得するということは、その言語の果たす機能を習得することであり、理想的、かつ、純粹理論的な見方からすれば外国語教育とは、その教育が行なわれる国において外国語として位置づけられる言語を、それを母国語とする国において果たしている機能と同等の機能をもった言語として習得すること、と云える。」^⑦ という考え方に外国語教育の課題が凝縮されているという点で妥当なものと言えよう。しかしここにも言語機能論とも云える言語の一面を強調する立場がうかがえるのであって、そのために言語の本質的な問題にかかわる言語そのものの実体をとらえることに限界のあることを示している。いくつかの基準を設定しておいてから、それらに合致する複数の機能をもって言語を機能という範疇で定義することは可能であるが、機能が言語の諸特徴の一つであると仮定した場合、それは言語体系の一部であって言語体系全体を代表するものではあり得ないということになる。外国語教育の目的は異質な二言語間に共通するいくつかの要素の一つとして、この言語の機能を取りあげて、それを教育の対象とするとは云えようが、言語の別の面と言語の対象ないしは環境を取り出してこれらの観点から外国語教育をとらえることも必要ではなからうか。

対象と言語との関係は異言語間の場合、次のような図式で説明できよう。



言語Aと言語Bは異質であり、対象Cと対象Dも異質であるのが現実の言語環境であろう。図はこのことを示したものである。そこで仮に $A=B$ すなわち言語Aと言語Bとが等しいとしたならば、 $C=D$ すなわち対象Cと対象Dも等しいということが云えるはずであるが、現実の環境では等質性という規準から問題がある。しかしここでは簡略化して、一般の定義に従っての言語と対象（これには思想も概念も含めての言語の対象になり得るものと定義しておく）との関係と限定する。

そこで次に $A=B$ であって $C \neq D$ の場合を考えてみよう。するとこの場合はAの構成要素とBの構成要素の1つ以上のものが共通項であるはずである。すべての要素が同一であるとすればAとBは等質であると云えるはずであるし、もしいくつかの要素が同一であるならばAとBはそれらの要素によって代表される等質的な言語と云えよう。この言語の等質性に加えて、 $A \leftrightarrow C$ と $B \leftrightarrow D$ という相互の変換過程は、それらの共通要素にもとづいて行なわれると考えられる。そしてその結合の仕方は結合過程を支配して言語を規定すると考えられる。

次に $A \neq B$ で $C=D$ の場合を考えてみたい。AとBには共通要素がない（仮にあったとしてもAやBを代表するだけの決定的な構成要素ではない場合）ので $C=D$ は成り立たないように考えられるが、CとDにおける共通要素がA、Bそれぞれに結合する仕方は結合過程を支配して、 $A \leftrightarrow C$ と $B \leftrightarrow D$ の変換はCとDの優勢がAとBを決定する結果となる。

以上を図示すれば次のようになる。

$$\begin{array}{ll} A = B & \text{のとき} \\ C \neq D & \end{array} \quad \begin{array}{ll} A \longleftrightarrow C & \dots\dots\dots(1) \\ B \longleftrightarrow D & \end{array}$$

$$\begin{array}{ll} A \neq B & \text{のとき} \\ C = D & \end{array} \quad \begin{array}{ll} A \longleftrightarrow C & \dots\dots\dots(2) \\ B \longleftrightarrow D & \end{array}$$

(1)の場合は言語が優勢であり、(2)の場合は対象が優勢となる。この図式から、言語と対象は併立的な関係にあるというよりは、そのどちらも時には相手より上位に位置することがあるということが理論上可能となる。

「外国語を通して外国の人々の生活やものの見方について理解させる」^⑧とか「ロゴスの面に重点をおいた文化交流の視点から外国語教育の目的をとらえる」^⑨などの考え方は、今まで考察してきたことに加えて、この言語と対象の関係が明確に意識されて導かれた結果としての外国語教育目的論であると考えたい。そうでなければ、それは単なる理念に終わってしまうであろう。外国語教育の目的から見るならば、外国語を離れて対象に視点をあてることによって、対象を対象たり得るものになっている要素ないしは要因を追求させることも必要である。そのことから対象を決定的なものにしている言語的要素^⑩に接近することができるとしたら、言語教育の観点からみても肯定されることであろうと考える。

Ⅲ 母国語教育と外国語教育との関連

外国語教育は果たして必要なのであろうかという素朴な疑問はいまだに多くの人々のいだいている、しかも教育の立場からみるならば母国語教育に劣らず重要な課題であると云える。母国語教育と外国語教育の特質はどこにあるのかという大きなしかも最も根本的な課題をまず設定して、二言語教育の関連を資料的に裏づけながら検討してみたい。そしてもし両者の間に教育的な観点からみて有意な関連ないしは差が明らかにされれば、それらを更に追求して今後の言語教育の改善と発展に役立てるための方略を考えることを課題としたい。まず次の実験結果を例として、外国語としての英語教育と学習者の実態との関連を考察してみよう。

実験テスト1 連想語反応のテストとして、日本語の15語に対応する英語15語を取りあげて、日英両語の反応語を分析することをを行なってみた。自由連想形式で、刺激語は板書し、反応語は紙に書かせる方法をとった。刺激語の提示時間は約5秒、反応語記入の時間は約10～15秒とした。第一回は英語について実施し、約2ヶ月後に対応する日本語について実施した。被験者は普通科高等学校の三年生で男女計138名である。ここでは反応語として形容詞を指示した刺激語「細菌」とその英語の対応語“germ”の例を取りあげてみることにする。また外国語能力（一般的な意味における）の差と連想テストの結果から導かれるであろう何らかの有意な言語的能力の差を検討するために、普通の学校における英語学力を参考にして、被験者を上位群と下位群にそれぞれ20%づつに分けた。結果を上位反応語7語についてのみまとめたものが次の表である。

“germ” の上位反応語

上位群	%	下位群	%
small	20	small	12
bad	8	sick	6
dirty	8	dirty	6
dreadful	8	bad	6
afraid	4	little	4
terrible	4	many	4
sick	4	dreadful	4

表 一 1

「細菌」の上位反応語

上位群	%	下位群	%
小さい	16	小さい	22
汚ない	13	こまかい	11
こまかい	8	汚ない	10
見えにくい	8	見えない	8
こわい	6	こわい	5
多い	5	気持ち悪い	3
暗い	3	多い	3

表 一 2

上表からだけでは、明確な結論を下すことには、やや難点があるが、一応の傾向として次のようなことが云えよう。

- (1) 上位群・下位群共に第一次反応語は同じである。
- (2) 上位群・下位群共に反応語は類似のことが多い。

- (3) 好ましい意味とか肯定的な意味をもつ反応語を(+)因子とし、それと対立するものを(-)因子として、反応語を分類すると上位群・下位群及び日本語・英語の反応語共に(+)因子は1, (-)因子は9となる。
- (4) 下位群の反応語は、7語のうち5語までが日英両語で対応しているのに対し、上位群ではその逆に対応する語は2語に過ぎない。
- (5) 反応語の因子と辞書的な意味について上位群・下位群の結果を外国のこの種のテスト結果^⑪と比較してみると、因子については、この結果と同じになる。また辞書的な意味を日本語の反応語と比較してみると、かなり類似していることがわかる。

以上の結果から、外国語の学力のない生徒程母国語と外国語との対応が意識される程度が著しいと云えよう。充分な心的過程を経て表出された反応というよりは、被験があまりにも表面上の言語単位とそれに表面的に付随したいわゆる辞書的な意味にのみ関与しているために、語彙範囲についての習得が少ないことと相俟って、下位群の反応語はその対応語の数が多い結果となっていると推定される。テスト時における反応時間を短かく制限したことは、第二次・第三次的な反応をかなり制約する結果が得られる利点がある一方では、外国語の学力がない被験者の場合、刺激語を充分に受けとめて、外国語で反応するという過程を充分経ないまま行動に移ってしまうというマイナス面も考慮しなければならない。この点では結果は流動的である。

次に外国語の学力の差と母国語である日本語の構成能力を検討する資料として、実験2をとりあげてみよう。

実験テスト2 日本文の書き換えテストとして、「この箱は弟が作りました。」という日本文の意味を変えないようにして、いろいろな構文に書き換えさせてみた。問題文は印刷し、答えは書かせた。所要時間は約5分間とした。被験者は定時制高等学校の二年生男女計98名である。書き換えられた各種の文を便宜上受身文と非文法文とにだけ分けて、被験者も普段の英語の成績により上位群・下位群各々20%とした。結果は次の表のようになった。

分類 \ 群	上	下
受 身 文	6.3	3.2
非 文 法 文	5.8	13.4

〔注〕 数字は百分比

表 - 3

この結果から次のことが云えよう。

- (1) 上位群の受身文への転換達成度は下位群の約倍である。
- (2) 上位群と下位群とでは、非文法文の数に大差がある。
- (3) ユールの公式を利用して、連関係数を求めてみると $Q = +0.63$ となる。

以上の結果を検討してみよう。まず英語の構造的な諸特徴の一つである受動態は、日本人には学習にあたって摩擦の生ずる部分であることは衆知の通りである。被験は中学校英語で、一応はこの部分を学習してきており、また高校入学以来授業中に限らず、何らかの折にこの部分を学習しており、その意味では未知の構文や文法事項ではない。上位群の受身文への転換が、下位群に比較してはるかに多いという事実は与えられた問題文が英語教材における受身文の練習用ないしは説明用素材としてよく利用される文であること、更に問題文自体が意味内容もやさしく、「つくる」というような受身文によく用いられる動詞を含んでいるというこれら2点を考慮に入れたとしても、外国語学習の結果が何らかの形で関与したであろうことを示すものと考えられる。

母国語を再構成する能力は、与えられた文や発話の真に意図する対象を解釈するに際して克服しなければならない数々の障害を適切に処理する能力につながるものである。このことを考えたとき、母国語教育と外国語教育との関連について、この結果は一つの問題を提起したものとする。また外国語の学力が母国語の文構成の能力に関与するのか、或はもともと下位群の母国語能力が上位群のそれよりもはるかに劣っていたためなのか、という2つの要因をこの場合仮定できる。もし後者の要因は非現実的で実態にそぐわないとして除去されたとしたならば、前者の要因を確認するために、更にテストを重ねる必要がある。現時点では、またこの資料からだけでは結論を出すことには躊躇せざるをえないが、結果の(3)から判断する限りでは、いわゆる英語のできる生徒とできない生徒では、ある特定の母国語の文構成能力に関して、互いの結びつきが正の連関の方向に相当な程度あるということは云えるものとする。

以上の考察を通して、母国語能力と外国語能力という二つの知的活動を仮定して、言語教育を考えたとき、そのどちらか一方がすぐれているとか劣っているとかいうことは云えないと考える。そのような別個の能力の力関係を仮定するよりは、両者はその本質においてレベルと等質性について同一であると仮定した方が妥当であり。この考え方は生成文法の説く所に相通ずるものと言えるかも知れない。ただここでは次のようにだけ云うにとどめておきたい。すなわち仮に言語能力にレベルと等質性に関して差があるとしたならば、それは各々の言語を解する人間の言語能力に差があるということではなくて、言語環境やその影響を離れて、対象を完全に概念化することができないためである。対象を概念化する過程に作用を及ぼすものは一般に云われる言語能力とは次元を異にした人間の内面における知的活動であり、この意味からみてもすでにみたように対象を対象たり得るものと認識するに至る過程は「言語能力」とは別の「能力」として、言語教育を考えることが可能である。母国語教育も外国語教育も言語教育という範疇に入るためには、共通の基盤を前提とするはずのものであり、その上に立って、この二種類の「能力」と人間との関連を追求する方向を確認することが大切であろう。

おわりに

言語を習得してはじめて言語教育はその目的を達成することができると思うならば、言語教育

は永久にその目的地に至達することはできないであろう。教育とはそのように直線的にとらえられるべきものではないはずである。とするならば、教育とは過程そのものが、目的となり得るはずのものであると云える。言語教育の理念が人格の完成を目指すことにあるとするならば、その理念を教育活動たる実践とそれを支えるに足る理論とで包みながら発展させることが教育者に課せられた責務であろう。

〔注〕

- ① 勝田守一編 『現代教育学入門』（有斐閣）昭和48年
- ② 言語を機能の面から捉えるのは言語学者や言語教育学者に共通した特徴であり、代表的なものとしてソシュールの言語論がある。
- ③ この代表的な例としては、構造言語学の言語教育論があげられる。
- ④ この考え方は一般に認知主義的な立場に立つ言語学者に共通した言語観であり、キャロルなども思考と言語を一応区別している点でこの派に属するものと云えよう。
- ⑤ “Linguistic competence” のことで、Chomsky の著書等を参照。
- ⑥ The Psychology of Language, Fodor, Bever, Garrett: McGraw-Hill Book Company, 1974.
- ⑦ 垣田直己 「教育における外国語教育の役割」 『英語科教育の研究』（鳥居次好 片山嘉雄、速山栄一編）1975
- ⑧ 『高等学校学習指導要領・外国語編』（文部省）1972
- ⑨ 寿岳文章 「英語教育論」 『現代英語教育講座』第一巻（研究社）昭和42年
- ⑩ 対象を決定的なものにしているものは、言語的なものであると断定できない。ここでは仮に言語的な現象というものが、対象を構成しているとの仮定で単なる具体例としてあげたにすぎない。
- ⑪ Verbal Learning, John Jung (Holt, Rinehart and Winston, Inc.) 1968. p.75
The Journal of Psychology, 1964, 57, 403-417

参 考 文 献

1. Jerrold J. Katz 著、西山 司訳 『言語と哲学』 大修館書店 1971
2. 教員養成大学・学部教官研究集会（英語科部会）編 『英語科教育の研究』 大修館書店 1975
3. 文部省編 『高等学校学習指導要領』 東京書籍 1972
4. 勝田守一編 『現代教育学入門』 有斐閣 1978
5. 大内茂男編 『講座・英語教育工学 第5巻 研究と評価』 研究社 1973
6. 大山正・池田央・武藤真介編 『心理測定・統計法』 有斐閣 1974
7. 外山滋比古 『外国語を考える』 ELEC 出版部 1972

8. 木原健太郎編著『教育内容の現代化』 第一法規 1975
9. R. A. Jacobs, P. S. Rosenbaum, 松浪有・吉野利弘訳 『文体と意味』
大修館書店 1974
- 10 山家保 『実践英語教育』 ELEC 出版部 1975
11. 湊 吉正 『国語教育論ノート』 明治書院 1975
12. 東 洋編 『講座・心理学・8思考と言語』 東京大学出版会 1970
13. D. I. Slobin 著 宮原英種・中溝幸夫・宮原和子共訳 『心理言語学入門』 新曜社
1975
- 14 Hans Hormann 著 小熊均訳 『言語心理学』 誠信書房 1975
- 15 John Jung Verbal Learning Holt, Rinehart and
Winston, Inc. 1968
- 16 J. A. Fodor, T. G. Bever, M. F. Garrett,
The Psychology of Language McGraw-Hill Book Company
1974
- 17 N. Chomsky Aspects of the Theory of Syntax The M. I. T.
Press, 1970
- 18 N. Chomsky Language and Mind (Enlarged Edition)
Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1968
- 19 Leo Postman et al. Norms of Word Association Academic
Press, Inc., 1970
- 20 J. Greene Psycholinguistics (Chomsky and Psychology)
Penguin Books, Ltd., 1972
- 21 D. G. Boyle Language and Thinking in Human Development
Hutchinson Co. LTD. 1971