

「言語抵抗」の概念規定

——古典教育のための理論的基礎として——

浅田 孝 紀

0 本稿の目的

国語教育研究の場で用いられる言葉の1つに、「言語抵抗」（または「言語的抵抗」^①）というものがある。これは学術的な用語として定着しているものではなく、感覚的かつ曖昧に用いられているものであり、管見の限り国語教育関係の辞典類等にも、見出し語としては掲載されていない。にもかかわらず、特に古典教育研究の分野においてはしばしば見聞きするものであり、広く用いられているものでもある。従ってこの言葉については明確な概念把握が必須であるといえよう。既に浅田（1994）はこの「言語抵抗」の一面に関し、「文体干渉」という新造語を提示して検討しているが、本稿はこれに引き続き、「言語抵抗」の概念をより包括的に規定しようとするものである。なお、「言語抵抗」という場合、「言語を理解する際に生じる抵抗」と「言語を表現する際に生じる抵抗」の両者が考えられるが、日本の国語教育における古典教育では、古典語（文字言語・音声言語の双方）による表現活動がほとんどなく、また音声言語による理解活動の場も非常に少ない。そこで本稿では「文字言語を理解する場合」に限定して考察したい。

1 「言語抵抗」の語の実例

「言語（的）抵抗」の語が文献中で使用されたのは意外に新しく、次に挙げる文部省（1984）が最初の実例であると思われる。

特に古典への窓を開く時期には、言語抵抗の少ない、しかも感動を呼び起こすような教材を選定し、次第に読解力が養成されるよう配慮するとともに、各時代の主要なジャンルと代表的な作品に触れさせることである。（下線浅田）

そしてこれと同年に、鈴木二千六（1984）が国語教育事典の欄外記事の中で、「古典教育の古代性」という項目を設け、次のように説明している。

古典教材における古代性は、時代的な隔たりによる言語的抵抗である。これは、文語文で書かれているというところから生じるものであるが、①発音とかなづかいの違い、②現代語にはない古語の使用、③文法上の違い、④その他古文特有の語法、などである。これらは、古典の入門期にあっては、かなり大きな障害となるものである。（下線浅田）

同年に相次いで出版された書籍の中でこのように用いられているということは、それまで国語教育の実践・研究の場において、口頭ではよく用いられる語になっていたであろうことを容易に想像させる。そしてこれ以後、例えば長尾高明（1990）は

なお、生徒にとって最大の支障となる言語抵抗の面は、注釈を詳しくしたり、傍注・傍訳を施した教材化を試みたりして、可能な限り抵抗感を除いてやる必要がある。(下線浅田)と述べていたり、世羅博昭(1990)が

学習者の実態によっては、大村はま先生が開発された、本文の左右に注を付した「傍注資料」を用いて、古典の言語抵抗を乗り越えさせ、内容を深く読み味わう指導の充実を図ることも考えられよう。(下線浅田)

と述べるなど、「言語(的)抵抗」の語はかなり多用されてきている。

ところが、この「言語(的)抵抗」を確たる定義のもとにおいて使用する傾向はあまり見られない。鈴木(1984)が、「言語的抵抗」を定義的に説明した唯一の文献であると思われるが、ただしここでの言及は言語要素的な面そのものの指摘が中心で、その説明も、例えば「その他古文特有の語法、などである」とあるように、やや曖昧になっている。また、他の3つの文献でも鈴木(1984)とほぼ同様、言語要素的な面を「言語抵抗」と捉えているように思われる。

しかしながら「言語抵抗」は言語要素的な面に限られるわけではなく、また、言語要素そのものが「言語抵抗」なのか否かは問題である。まずこの点の検討から始めることにする。

2 「言語抵抗」を導く要因

ここでは「言語抵抗」を導く要因について、具体例と併せて考察する。便宜上4つの観点を立てて考えたい。

①言語要素

言語要素は、確かに「言語抵抗」を導く。例えば表記(歴史的仮名づかい等)・文語文法・語彙(古語)等がその最たる例で、現代語にないもの、あっても意味用法等の異なるものが、「言語抵抗」を導くわけである。

②文体的特徴

純然たる言語要素ではなく、内容との関わりが強いものとして、「文体的特徴」が挙げられる。例えば言語の位相(特に敬語)やレトリック(省略、婉曲表現、典拠、和歌の修辞法、等)がこれに当たる。これは勿論①と明確に区別できるものではない。鈴木(1984)は①と②を問題にしていると考えられる。前掲の他の文献も同様であろう。

③文化的背景

ここで言う「文化的背景」とはかなり広義のものを指す。例えば固有名詞、生活習慣の違い、作品が成立した時代・地域の社会通念、その他仲間内の了解事項等に至るまで、すなわち古典作品を読んでいく上で現代人にとって難しく感じられたり誤解を招いたりする可能性があるもので、かつ①にも②にも該当しにくいものを、「文化的背景」として挙げた。

これは従来、言語の問題というよりは作品の内容上の問題として意識されており、「言語抵抗」の射程には入れられていなかったように思われる。だが、言語の問題と内容の問題を完全に区別することはやはり難しく、①や②と併せて考えざるを得ないものでもある。

例えば教科書等では、「現代語訳できない言葉」（特に固有名詞や歴史的背景に関わる用語）などには注釈がつけられ、一般の古語とは区別されているが、しかしこれらは現代語訳できない「言葉」なのだから、「言語抵抗」を生じ易いはずである。もし教科書に注釈なしで「女御」「更衣」「大嘗会の御禊」「初瀬の精進」などという言葉が出てきたら、これは大きな「言語抵抗」を導く可能性がある。

また、一般的な表現であっても、文化的背景に照らして考えなければならないものも多い。これは俗に「古典常識」と称されているもので、例えば平安朝女流文学では、断りなしに「花」と言われれば「桜」を指し、「山」なら「比叡山延暦寺」、「祭」なら「葵祭」を指す、というような事柄は、時代・地域・社会階層などと深く関連する言語の位相の一種である。これは、知らなければ誤解を招く可能性が高いものと言えよう。

さらに、固有名詞や了解事項が②のレトリックを生むこともある。例えば『徒然草』第7段に「あだし野の露消ゆるときなく、鳥部山の煙立ち去らでのみ住み果つるならひならば」とあるが、これは「住み果つる」ことを「あだし野の露」や「鳥部山の煙」を引き合いに出して表現した比喩であるし、あるいは『奥の細道』の「象潟」で、「日影やや傾くころ、潮風真砂を吹き上げ、雨朦朧として鳥海の山隠る。闇中に摸索して、雨もまた奇なりとせば、雨後の晴色また頼もしきと、蜃の苫屋に膝を入れて雨の晴るるを待つ。」とあるのは、作者及びその周囲の人々に了解されていた漢詩や古歌を典拠とする引用法（隠引法）である。

④コンテクスト（文脈）

これは独立した項目というより①～③の全てに常にかからむ問題として捉えるべきものである。

例えば、過度の省略・挿入句・接続関係等によって文章自体が複雑になっていけば、主として①・②の要因が「言語抵抗」を導く。これは平安朝女流文学などではごく一般的に見られる傾向であるので、具体例を挙げるまでもなからう。

また、指示語等の具体的内容を作品に描かれた場面に応じて了解しなければならない場合などは、②・③の要因が「言語抵抗」を導く決定的な要因になりやすい。例えば『土左日記』冒頭「門出」における、「例のことどもみなし終へて」の「例のことども」とは何を指すか。あるいは『更級日記』で作者の父が旅立つ場面における、「さるべき人々」や「ちごどもの親なる人」とはどのような人々を指すのかなどは、婉曲語法や当時の了解事項がわからなければ、理解に困難をきたす可能性が高いものである。

以上、便宜上4つの観点を立てて列挙したが、既に筆者は上述の考察の中で「言語抵抗」を「導く」という表現を取ってきた。すなわち、「言語抵抗」は「導かれるもの」と考えてきた。これは言い換えれば、上記の要因自体は「言語抵抗」ではない、ということである。

なぜなら、これらの要因はすべて作品として結実された言語自体の様相であって、それが「抵抗」であるか否かは別の問題であると考えべきだからである。上記の要因があることは勿論知っておかねばならないが、要因はあくまで要因であり、「抵抗」そのものではない。むしろ、問題なのは学習者個人にとって「言語抵抗」となるか否か、である。いかなる要因も、理解できて

いれば抵抗にはならないはずである。従って「言語抵抗」は、言語自体よりも言語学習理論の観点から捉えていくべきであると考えられる。

3 「言語抵抗」を捉える観点

日本の古典教育論では、「言語抵抗」を言語学習理論の観点から捉えた先行研究が皆無に等しい。だが古典教育は、学習者にとって非日常的な言語を扱うという点で外国語教育との共通点が多い。そこで、ここでは言語学習理論の観点からなされた外国語教育研究の成果を援用しながら考えていくことにする。

まず外国語の読みの理論に関し、母語話者と外国語話者の読みの違いを考察した Yorio (1971) を見ておきたい。Yorio (1971) は Goodman (1967) の見解を受けて、読みには、(1)言語の知識、(2)正しい選択をするための予測ないし推測の能力、(3)以前の cue を思い出す能力、(4)選択された異なる cue を十分に連合させる能力、の4つの要素があることに触れた上で、次のように述べている。

外国語の読みでは、これらの要素がいくぶん修正され、新しい要素が加わることになる。(1)読者の外国語の知識は、当該外国語話者が持っている知識とは異なる。(2)正しい cue を選択するのに必要な推測ないし予測の能力は、その言語の知識が十全ではないため劣っている。(3)cue の誤った選択や不確実な選択があると、意味の連合がより困難なものとなる。(4)素材に対して不慣れであるためと、訓練が不足しているために、学習の初期段階での外国語の記憶の幅は、通常、母語の記憶の幅より短い。そして以前の cue を思い出すことは、母語より外国語の方が難しい。(5)あらゆるレベルにおいて常に、母語からの干渉がある。

日本の古典学習者にも、この Yorio (1971) の指摘とほぼ同様のことが言えると考えられる。古典の場合には「外国語話者」に当たる者がいないのであるが、仮に「作品成立当時の人」を「外国語話者」に見立てることは可能であろう。また、上記の「母語」を「現代語」に、「外国語」を「古典語」に置き換えれば、Yorio (1971) の論はほぼそのまま日本の古典学習に当てはめられる。すなわち、

- (1)学習者の古典語の知識は、作品成立当時の人が当時の言語について持っていた知識とは異なる。
- (2)正しい cue を選択するのに必要な推測ないし予測の能力は、その古典語の知識が十全ではないため劣っている。
- (3)cue の誤った選択や不確実な選択があると、意味の連合がより困難なものとなる。
- (4)素材に対して不慣れであるためと、訓練が不足しているために、学習の初期段階での古典語の記憶の幅は、通常、現代語の記憶の幅より短い。そして以前の cue を思い出すことは、現代語より古典語の方が難しい。
- (5)あらゆるレベルにおいて常に、現代語からの干渉がある。

ということになる。ここから、そもそも古典学習は「言語抵抗」を導きやすいものであることが自然に推測できるであろう。

さて、古典作品を読む場合に、誤読を起こしてしまうことがよくある。古典語の読みの特徴に Yorio (1971) の指摘するような特徴が当てはまるならば、誤読を起こした場合にも、外国語の読みにおける誤答分析の結果が援用可能であろう。なぜなら、誤答は「言語抵抗」があるからこそ生じると考えられるからである。(後述するが、「特に抵抗感はなかったが、結果的には間違えていた」という場合にも、「言語抵抗」はあると筆者は考えている。)従って誤答の様相を検討することが、そのまま「言語抵抗」の概念把握に役立つことになる。そこで次に、外国語の誤答分析に関連の深い2つの先行研究を見ることにする。

Selinker (1972) は、外国語の読みの過程に関して、次のように述べている。

私は以下を、第2言語学習の中心的な過程だと考えている。第1に言語転移(浅田注。ここでは言語干渉を指している)、第2に訓練の転移、第3に第2言語の学習方略、第4に第2言語の伝達方略、第5に目標言語の言語材料の過剰般化である。

Selinker (1972) は第3の「第2言語の学習方略」と第4の「第2言語の伝達方略」を表現活動上の問題として述べている。はじめに述べたように本稿では「文字言語を理解する場合」に限定して考察しているの、この2つは除外して考える。また、第2の「訓練の転移」は教授方略の影響であるため、これも除外し、第1の「言語転移(言語干渉)」と第5の「目標言語の言語材料の過剰般化」を重視したい。干渉も過剰般化も「負の転移」という1つの概念で包括させうるものであり、ともに文字言語の理解活動において、誤解を導く大きな原因となるものである。従って古典教育の場面に対しても援用可能な考え方である。

もう1つ、Richards (1971) による「言語内の誤り (intralingual error) と発達上の誤り (developmental error)」の提示を見ておきたい。Richardsは、第2言語学習における誤答の原因を次の4つに分類して提示している。

- 1 over-generalisation (過剰般化) と hypercorrection (過剰矯正)
- 2 ignorance of rule restrictions (規則制限についての無知)
- 3 incomplete application of rules (規則の不完全な適用)
- 4 false concepts hypothesised (仮説設定の誤り)

このうち1の中の「過剰般化」はSelinker (1972) と同じであり、負の転移の1つであるが、もう一方の「過剰矯正」と2・3は表現活動上の問題なので、やはり除外して考える。4も主として表現活動の問題(特に文法関係の問題)であるが、理解活動において、わからない表現の意味を推測する場合に類似の現象が起こると考えられるので、敷衍して援用する。

4 「言語抵抗」の内実

(1) 負の転移による抵抗

Selinker (1972) と Richards (1971) に共通しているのは、負の転移が誤答を招くという考え方であった。その1つは「干渉」であり、もう1つは「過剰般化」であると言える。そこで、ここでも「干渉」と「過剰般化」の2項を立てて考える。

a 干渉による抵抗

これについて浅田 (1994) は、「言語抵抗」の一面に関して既に「文体干渉」という新造語を提示して考察している。まず、その結論を示しておく。

文体干渉とは、現代語・口語文体に対し、主として通時の変化により非日常的になった同じ言語の古典語・文語文体を学習する際、現代語・口語文体に関する知識や習慣を古典語・文語文体に持ち込むことにより、不適切な理解や表現を導く効果である。

例えば、古文の「さいふをみなあり。」を「財布を皆あり」と読んだならば、それは主として表記上の原因が誤解を招いている。また、「ここの朝廷人に見せて」を「この辺りの宮廷人に見せて」と解釈したならば、それは主として語彙的原因が誤解を招いている。そして、「今こそ別れめいざさらば」を「今が別れ目だ、ではさようなら」と解釈したならば、主として文法的原因が誤解を招いている。さらに、「世の中にある人、ことわざしげきものなれば」を「諺が多い」などと考えてしまうならば、これは「こと」と「わざ」がたまたま連続して現れた、いわば偶然の語形が原因で誤解を招いていると言える。そして何よりこれらの誤解は、現代語に関する知識があるがゆえに生じたものである。浅田 (1994) はこれを、現代語・口語文体から古典語・文語文体への干渉と捉え、「文体干渉」と命名したのであるが、「言語干渉」(linguistic interference)を単に「干渉 (interference)」と称する場合も多いので、ここでも「干渉による抵抗」と称しておく。干渉作用で起こるこうした誤解は「言語抵抗」の具体的な現れ方の1つである。

b 過剰般化による抵抗

「干渉」と同じ「負の転移」のカテゴリーに入る現象として「過剰般化」がある。先の「文体干渉」と同様の言い方をすれば「文体過剰般化」と称すべきことになるが、長くなるので「過剰般化」とのみ称しておく。次のような誤解は過剰般化による誤りの例である。

〈例1〉古今異義語のうち、場合によっては現代語と同じ意味に用いるものを、常に古語の意味で用いてしまう場合。例えば、形容詞「あやし」で現代語と同じく「不審だ」の意で用いられている用例を「身分が低い」と解してしまう場合などがある。

〈例2〉中世以降の近代語で、現代語と同様の用法で用いられる場合が生じた文法規則を、古代語の用法のまま適用してしまう場合。例えば已然形に接続する接続助詞「ば」が、現代語と同じく仮定形に接続する接続助詞「ば」と同様の仮定条件で用いられているのに、古代語と同じく確定条件のまま解してしまう場合などがある。

〈例3〉漢文で、部分否定の句形「不常〜」「不必〜」等を学んだ学習者が、「不取〜」まで部分否定に解釈してしまう場合。

これらの例からわかるように、ある程度古典語の用法に関する学習が進んでくると、過剰般化が起きやすくなっていく。過剰般化について、Taylor (1975) は次のように述べている。

学習者はまた、新しい言語の体系によく通じていないため、自分の母語に強く援助を依存するのである。学習者が目標言語によく熟達してくると、それに比例して自分の母語の文法規則に頼る頻度が低くなり、目標言語を直接処理したり、その規則を過剰般化したりしながら、

漸増していく目標言語の知識に、より頻繁に依存していくようになるのである。

干渉と同じく過剰般化による誤解も、「言語抵抗」の具体的な現れ方の1つであると言えよう。

ところで、「言語抵抗」が生じる時とは、一言で言えば「文章を正確には受けとめにくい」時である。文章を読んで「わからない」「わかるが難しい」などと感じれば、そこにはまさしく「抵抗感」がある。従来「言語抵抗」という場合はこの「抵抗感」がある場合のみを問題にしてきたように思うが、ここではもう少し広い観点を提示する。すなわち「抵抗感はなかったが、実際には誤解していた」という場合も含めて考えたい。干渉や過剰般化が、学習者にとって抵抗感がなくとも誤答を導いた場合、それを後から知らせれば、気づいてはいなかったが難しいことだったということになるであろう。これは結果的には抵抗になる。いわば潜在的に抵抗があるわけで、その意味で「言語抵抗」は、必ずしもその場での「抵抗感」を伴わないと考えてよい。

(2) 仮説設定による抵抗

Richards (1971) の言う「仮説設定の誤り」は、主に文法規則を習得中の外国語学習者が表現活動において誤りを犯す場合の問題だが、理解活動において第2章で挙げた各要因を学習者が把握しようとしている場合にも、常に「仮説」を設定しているはずである。すなわち学習者は、「この部分はどういう意味なのか」を自分なりに考えながら文章を読んでいるわけである。そこで、ここでは「仮説設定」の意味を表現活動に限定せず広く捉え、「言語抵抗」が生じる場合に関して次の3項目を指定する。

a 仮説設定不能

仮説が設定できない、すなわち「わからない」場合。

b 仮説設定不全

仮説を設定した結果、それが誤りになってしまった場合。

c 仮説設定困難

仮説を設定した結果は正しかったが、仮説を設定しなければ理解できなかった場合。

そもそも仮説を設定しなければならぬ局面自体が、抵抗感を伴う。また、設定した仮説が(1)の負の転移によって邪魔されることもあり、(1)と(2)は互いに関係し合うものと見られる。

5 まとめと今後の課題

以上を総合し、最後に「言語抵抗」を定義づけ、その内容をまとめておく。まず定義は次のようになろう。

言語抵抗とは、現代語・口語文体と古典語・文語文体の意味用法の相違ないし相同によって学習者に生じる、古典語・文語文体による文章の正確な理解が阻害されている心理的状況である。

そして古典教育における「言語抵抗」は、「言語要素」「表現上の特徴」「文化的背景」などをその要因とし、次の2種5項の局面を持つ。

(1) 負の転移による抵抗

- a 干渉
- b 過剰般化

(2) 仮説設定による抵抗

- a 仮説設定不能
- b 仮説設定不全
- c 仮説設定困難

そして(1)(2)の局面は相補的なカテゴリーではなく、相互に関係し合うものである。

ただしこれらは「古典教育」の場面においてのみ見られるとは限らない。現代文や外国語の読みの学習においても同様のことが言えるはずであり、また、「抵抗」は表現活動においても生じうる。それらについての検討は今後の課題としたい。

[注]

- (1) 「言語抵抗」と「言語的抵抗」には特別な意味の違いはないと思われるので、本稿では特に両者を区別しない。

[引用・参考文献]

- 浅田孝紀 (1994) 「『文体干渉』に関する考察—古典教育基礎論として—」, 『読書科学』 第38巻3号 (日本読書学会, 1994)
- Goodman, Kenneth S. (1967) Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the reading Specialist*, 6, Singer, Harry and Robert B. Ruddel (eds.) (1976: pp. 497-508)
- 文部省 (1984) 「単元構成の方法と実例」, 『高等学校国語指導資料 古典の学習指導—国語Ⅰ・国語Ⅱを中心として—』 (1984. 8, ぎょうせい) pp. 75~76
- 長尾高明 (1990) 『古典指導の方法』 (有精堂) pp. 15~16
- Richards, Jack C. (1971) A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching*, 25-3,
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10-3,
- 世羅博昭 (1990) 「古典の説話・物語を文学として読む指導を」, 田近洵一・浜本純逸・大槻和夫編『たのしくわかる高校国語Ⅰ・Ⅱの授業〈古典〉』 (1990. 10, あゆみ出版) p. 11
- 鈴木二千六 (1984) 「古典」, 田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典』 (1984. 11, 教育出版) p. 188
- Taylor, Barry P. (1975) The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students in ESL. *Language Learning*, 25
- Yorio, Carlos Alfredo (1971) Some Sources of Reading Problems for Foreign-Language Learners. *Language Learning*, 21-1