

文法・訳読方式教授法を再考する 母語による世界観の構築の観点から

The Grammar-Translation Method Revisited

In Light of the Worldview Conceptualized by the Mother Tongue

檀和 千春

NARAWA Chiharu

和文要旨：近年、英語教育においては明示的な説明によって知識を学習者に与えるのではなく、コミュニケーション活動を通して非明示的に「自然」に学習者が知識を獲得することを目指すコミュニケーション・アプローチによる教授法が主流となっている。また、英会話を中心とする実用英語を習得すべきとの社会からの要請もあり、口頭での英語運用能力の育成が重視されている。その結果、従来行われていた文法・訳読方式教授法は日本人が相当期間の英語教育を受けたにもかかわらず「英語を話せない」ことの元凶とみなされている。本稿は母語による事物の概念化が母語話者の世界観を構築するという言語学の観点から、母語を交えて外国語を教える文法・訳読方式が日本の大学における英語教育に持つ価値を再検討する。

【キーワード】英語教育、文法・訳読方式教授法、言語学、母語、概念化

Abstract : The communicative teaching of English, or communicative approach, has long been most-favored by English teachers in Japan. This approach aims to implicitly give students knowledge of grammar and lexicon through real communication in the classroom; taken to the extreme, using only English in the classroom. In contrast, the grammar-translation method focusing on reading and interpretation of English texts using Japanese is criticized as the main reason for Japanese students not being able to speak English despite six to eight years spent on learning the language. In this paper, the author reevaluates the grammar-translation method involving the use of the students' mother tongue in light of the view shared by many linguists that human realities are not the same as the physical world because they consist of word-symbols conceptualized by the mother tongue.

【Keywords】 English language education, grammar-translation method, linguistics, mother tongue, conceptualization

1. はじめに

近年、英語教育においては言語をコミュニケーションの道具と定義し、教師と学習者とのコミュニケーション活動を通して「自然」に学習者が英語を習得することを目指すコミュニケーション・アプローチが主流となっている。学習者は実際にコミュニケーションのために英語を使用する経験を積み重ね、そこから文法や語の意味を非明示的に、あたかも幼児が母語を習得するときのように「自然」に学ぶことを期待される。従って、オーラル・コ

ミュニケーション、即ち、音声言語を聴き話す能力が重視される。学習対象言語である英語ですべて授業を行なうダイレクト・メソッドは幼児の母語習得過程を再現しようとするコミュニケーション・アプローチの原理を究極的に体現する教授法である。それと対極にあるのが、従来、日本で行なわれてきた文法・訳読方式教授法である。これはテキストあるいは例文を母語に訳して読みながら、文法や語の意味を明示的に教える教授法である。従って、学習者の教室における活動は書記言語の読解が中心となり、

また、授業で母語を使用する比率が高くなる。このことから、文法・訳読方式教授法は日本人が相当の期間、学校で英語を学びながらも英語が「話せない」元凶であると批判されている。しかし、本来、話す能力の獲得を目指す教授法ではないのだから、冷静に考えれば「日本人が英語を話せないのは学校における英語教育が書記言語中心の文法・訳読方式教授法に偏っていたからである」という批判となるべきであり、文法・訳読方式教授法自体に対する批判にはならないはずである。また、従来の日本の英語教育に対する批判は「日本人は英語の読み書きはできるが、話せない」ということではなかつたろうか。英語を読み、書く能力の向上には文法・訳読方式教授法は一定の貢献をしていたと思われる。文法・訳読方式はオーラル・コミュニケーション重視へと大きく方向転換した日本の英語教育において、いまや時代遅れの教授法とみなされている。文法・訳読方式は真にその価値を失ってしまったのだろうか。

英語教育の方法論は言語学や心理学における知見に大きな影響を受け、変遷してきた。言語学では人間は言語によって物理的世界を概念化し、認識していると考え。これは決して新しくはないが、言語の本質に関わる重要な言語観である。本稿は母語による枠組みを通して見た世界という観点から、母語を介在させる教授法である文法・訳読方式が大学の英語教育に持つ意義を再考する。

本論に入る前に用語の定義について述べておきたい。「母語」とは学習者が生まれて初めて習得する言語であり、その成長発達過程において概念形成と密接に関わりを持つ。言語習得理論では母語と言わずに「第一言語(L1)」と言うことが多いが、ほぼ母語と同じ意味で用いられている。母語は必ずしもその言語を母語とする者が居住する国の国語あるいはその国で公的にコミュニケーションに用いられている公用語であるとは限らない。従って、母国語とは区別される。「第二言語」とは第一言語を習得した後に学習する言語を総称する用語であり、二番目に学習する言語のみを意味するのではない。英語を母語としない者に対する英語教育は、学習者の環境で英語がどのような役割を果たしているかによって呼び方が異なる。ESL (English as the Second Language) という場合は学習者にとって英語が第一言語ではない、即ち、母語ではないことを含意しているが、外国語であることを必ずしも含意しているわけではない。学習者は英語が国語もしくは公用語として用いられている国に居住している場合もあるし、英語が全く異質な言語である国に居住している場合もある。英語を外国語として学ぶ場合を研究対象にするとはっきり限定する場合は EFL (English as

Foreign Language) という。本稿でいう英語教育とはこの意味である。また、本稿では文法・訳読方式をコミュニケーション・アプローチに立つダイレクト・メソッドに対立する概念として定義する。即ち、英語を英語で教え、英語を用いる何らかのタスクを学習者に行なわせることを通じて文法や語の意味を非明示的に学習させる方法に対し、母語を交えてテキストの読解を行なわせ文法や語の意味を明示的に教える方法として定義する。英語のテキストを日本語のテキストへと翻訳する技術を学ぶことを意味するのではない。

2. 英語教育における母語の扱い

2-1 文法・訳読方式教授法

文法・訳読方式教授法は書記言語を対象に外国語を母語に訳して意味を理解させる方法である。18世紀末のプロシアのギムナジウムにその起源を持つ。18世紀までは現代語の学習者の多くは古典語の文法に習熟した学者であり、彼らは古典語の読解知識を辞書を引きながら現代語のテキストに適用し、その解釈を行なった。しかし、高い教養に裏打ちされたこの独習法は、学校教育においては生徒の学力水準や、また、集団での指導に適さないため、これに変更を加えたのが文法・訳読方式である¹⁾。

文法・訳読方式による最初の英語学習のための教科書は1793年にドイツで発行された *Praktische englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts, nach der in Meidingers französische Grammatik befolgten Methode* (Practical English Course for Germans of both sexes, following the method of Meidinger's French Grammar) である。書名にある practical という語には、「役に立つ」という意味のほかに「practiceを必要とする」という意味があり、その特徴は学者が用いていた文法・訳読方式では長文のテキスト中心であったのに比べ、学ぶべき文法項目を例文によって明示し、順序を付けて配列し、さらに、多くの翻訳練習を載せたことであると Howatt は述べる²⁾。現代では実用英語に対峙するものとして捉えられる文法・訳読方式が当初はテキストの読解を中心にそこに用いられている文法を散発的に学習する方法に比べ「実用的」と呼ばれていたことは興味深い。

当時、外国人に対する英語教育の権威の源であったイギリスでも文法・訳読方式が自国民の外国語教育に採用されていた。産業革命が進展し中産階級が教育を受ける機会が増え、進学のための公的な試験制度が確立されるに伴い、試験合格のために外国語学習における文法・訳読方式は正確さへのこだわり、文法的に完全であることへの志向を増し、音声言語や実際の使用に役立つという

意味での実用性は軽んじられた。「生きた言語を扱わない」、「コミュニケーションの役に立たない」という現在、日本で巷間に流布している文法・訳読方式に対する批判がすでにこの時期に見られる。現代においても、ハリデー（1977〔原著 1964〕）は英国の初等中等教育における外国語教育が教養主義的であり、実用外国語を教えていないと批判している。即ち、文学テキストの訳読読解を偏重する教育法は実用的運用能力の育成には結びつかないとし³⁾、また、コンテキストから切り離された文の訳読をさせても一意に正しい答えを決められるわけではなく、訳読等価性の妥当性を問題にしなければならないことを指摘している⁴⁾。

ハリデーの指摘は原著の出た 60 年代のイギリスの外国語教育事情に対する批判であるが、現在の日本における文法・訳読方式への批判とほぼ同じと思われる。そこで個々に検討してみたい。まず、テキストの選択は文法・訳読方式の固有の問題ではない。文学以外のテキストを選択することも可能だからである。コンテキストから切り離された文を訳読することについての否定的な見解には筆者も同意する。文法に頼りすぎるとテキストの読解においては逐語的な訳になりやすく、また、文の産出においては逐語的に語を足していく文構成になりやすいという批判がある。確かに文は算数のように語の意味を足していくだけでは読解できず、また、産出することもできない。たとえば、慣用句がこれにあたる。*Kick the bucket* は文字通りバケツを蹴ることの他に「死ぬ」という意味があるが、コンテキストから取り出してしまうとどちらの意味で用いられているかわからない。また、文法はたとえば *pen of my aunt* のように文法的には正しいが母語話者が容認できない文を産出してしまふ⁵⁾。これらの事実は一語、一語の辞書の意味や文法を超えた、母語話者の慣習や実際に使用されるコンテキストで生まれてくる意味の重要性を示唆している。

2-2 コミュニカティブ・アプローチ

近年、英語教育において主流を成すコミュニカティブ・アプローチでは言語をコミュニケーションの道具と定義し、教室におけるコミュニケーション活動を通して学習者が言語を実際に使用する経験から、知識を非明示的に獲得することを目指している。特にその原理を究極的に体現したダイレクト・メソッドでは教育の目標と手段を完全に一致させ、英語を英語で教え、母語は排除すべきものとして扱われている。英語教育において母語を介在させることに否定的な風潮には英語教育が依拠する理論の影響がある。日本の英語教育は英語が母語として

話されている英米の言語習得理論に主に依拠している。

1960 年代後半からアメリカの言語学界では人間は生得的に言語習得装置である LAD (Language Acquisition Device) を持っており、生育する環境で話されている言語のパラメータに LAD が設定されていくことにより母語が習得されるという仮説に基づくチョムスキーの生成文法が支配的理論となった。ゆえに子供の母語習得の過程が研究対象として関心を集めるようになり、そこから派生して第二言語習得理論が研究されるようになった。コミュニカティブ・アプローチが「自然な」言語習得を目指すことの根拠のひとつには第二言語習得理論の幼児の母語習得のプロセスをモデルとすることが挙げられる。しかし、注意しておかなければならないことは、第二言語習得理論研究の関心は人間の第二言語の習得がいかに行なわれるかというプロセスの解明にあるのであって、実用的な教授法の研究にあるわけではないことである。さらに、第二言語習得理論とチョムスキーの生成文法理論との間には大きな隔たりがある。チョムスキーの関心が向けられるのは母語の習得過程であり、第二言語の習得過程ではない。

「自然な」言語習得を目指すことのもうひとつの根拠は、第二言語習得理論では行動主義心理学における学習は刺激 反応による習慣形成であるとの見方への反省を背景に、インプットは intake されなければ学習が行なわれたことにはならないと考えられていることである。従って、コミュニカティブ・アプローチでは数多くの言語の使用例から学習者が自ら推論して文法を導きださなければならないとする。文法規則は明示的に説明されることはなく、使用例から非明示的に導出されなければならない。ここでひとつの問題を Howatt は提起している。即ち、学習者が用例が何を示すのかを推論できなければこの学習プロセスは無意味であり、単に固定的なフレーズを学習するに過ぎないことになる。用例は特定のコンテキストにおける特定の発話者による個別的な言語の使用である。つまり、特殊からどのようにして一般化が成されるのかという問題は常に語学教育における決定的な問題だったと Howatt は述べている⁶⁾。目的と学習プロセスを一致させること、即ち、言語の使用が実際のコミュニケーションであり、且つ、例示であるということの難しさがある。

先にも述べたように、このアプローチでは学習者に英語を用いてコミュニケーションをさせるのであるから、母語の使用は望ましくなく、極端な場合はダイレクト・メソッドのように母語を全く用いず、英語だけを用いることとなる。さらに、英語のみを用いて意味を理解することにより、定義される語と定義に用いられる語との結び

つきが強化されるので、母語に翻訳をしてはならず、翻訳は意味の理解をショートカットすることだとみなす考えもあり、文法・訳読方式とは対立するアプローチである。

3. 母語によって概念化される世界

3-1 人間にとっての世界

動物行動学者ユクスキユル(2005〔原著1934〕)は、動物はそれぞれの種を持つ感覚器官と運動器官の違いから独自の知覚の枠を持つとし、それゆえに独自の知覚世界と作用世界から成る「環世界⁷⁾」に生きているのだと考えた。彼の著作の訳者でもある日高(2003)は、環世界とは主体が「意味ある」ものとして知覚したものごとを「客観的」全体から抽出し抽象した主観的な世界であると説明し、動物は知覚の枠に基づくイリュージョンによって環世界を構築していると述べている⁸⁾。即ち、動物すべてが認識する客観的世界というものはない。

これは人間も例外ではない。人間の知覚も感覚器官に依存しており、たとえば紫外線や超音波を見たり聴いたりすることはできない。しかし、人間は自然を観察し科学的理論を構築し、知覚できないものであっても概念として把握したり、計測して数値化することができる。人間の知覚から独立した物理的世界は存在はするが、人間が概念化を行わなければ、それは人間の環世界には存在しないも同じである。動物が感覚器官に制約を受け、知覚し得るもののみ意味を見出すのに比べ、人間は知覚し得ないものを概念化し、さらには物理的世界には存在しない精神的な抽象概念をも加えて自らの世界を構築していく。人間と動物の違いのひとつはことばを用いるということである。

人間は生まれて成長発達する過程で、まず、感覚器官を通して得られた知覚を周囲で話されている言語、即ち、母語と関連付けながら概念化していく。たとえば、形、色、材質が異なってもそれが座るためのものであるという意味を「椅子」という語彙で概念化して理解する。「椅子」とは単に個々の事物を指すのではなく人が座るためのものカテゴリーの総称である。そして、ひとたび概念化されると、今度は逆に、どのように奇妙な形のものであれ「椅子」という語彙を用いて指示されるならば、それは椅子になる。人間がことばを用いる主体であるはずが、ひとたび概念として出来上がってしまったことばは人間の認識に制約をさえ与える。語彙のみならず文法もまたその枠組みを通して世界を叙述することを人間に強制する。たとえば、ウォーフ(1993)は、*I hold it* は *I strike it* や *I tear it* と同じ文型であるが、後の2つの文の動詞のように物質に変化を与える行為ではなく、むしろ

「かかえている」という状態を表わしていると説明し、それにもかかわらず英語では「実詞+動詞=動作主+行為」という公式が基本的であるから...われわれはいやおうなしに自然の中に虚構的な行為者的実在を読み込むのである」と述べる⁹⁾。即ち、*hold* が行為を表わしていると感じられるのは、英語では主語に名詞句を必要とする文型しか用意されておらず、他の行為動詞と同じ文型で用いざるを得ないからであると説明しているのである。文型という枠をはめてしまうと、必ずしも必要のない主語も述べざるを得ず、それは動作主として解釈されてしまう。

言語が人間の世界観を構築するという見方はフンボルトの言語観を底流にドイツでも主張されており、母語による世界の概念化についてヴァイスゲルバーは「人間と無関係の現実世界(Wirklichkeit)を、人間が関与して形成する世界(Welt)から分けることもときには必要」であり、そして「すべての母語はこのような精神的世界形成の中心点である」と述べている¹⁰⁾。また、語彙は自然をそのまま写した、いわばひとつひとつの事物の識別票ではなく、人間が事物のもつ価値を評価して整理統合した概念を表わしているとしている¹¹⁾。たとえば「野菜」と「雑草」の区別は物理的世界には存在せず、人間が自分にとって意味のある、即ち、「食用として栽培されている」という特徴を備えたものを「野菜」という語彙でまとめているのである。さらに言語は物理的には存在しないものまで概念として存在させることができる。抽象的な概念は語彙で表わされて初めて認識することができる。ヴァイスゲルバーは言語によって概念化された人間にとっての世界を中間世界と呼んでいる。

言語によって世界を構築するのであれば、言語が異なれば、世界も異なってくることになる。アメリカ構造言語学の先駆者たちは先住民の言語を記述し、分析しようとしたが、自らの母語である英語やその他の印欧語の文法範疇が先住民の言語には適用できないことに気づき、言語相対論を唱えた。「サピア=ウォーフの仮説」(the Sapir-Whorf Hypothesis)が有名である。当初は言語が世界を仕切る枠組みは無限に相対的であり得ると考えられていた。しかし、後にパーリンとケイの研究により、言語によって色を表わす語彙の数は異なるが、語彙の数に応じて必ず語彙に入っている色名があり、一定のパターンがあることがわかった。これは人間が感覚器官を通して共通に認知の焦点として知覚する色があり、それが言語に反映されているのだと考えられている。

3-2 翻訳と母語による世界観の再構築

「環世界」ということばについてユクスキユル(2005)の

訳者、日高はあとがきでユクスキルのいう Umwelt はそれぞれの主体が知覚の枠の中で主観的に構築している世界のことであるから、客観的世界という意味で用いられてきた Umwelt に対する日本語の訳語「環境世界」を用いずに「環世界」という訳語を造語したと述べている¹²⁾。新しい訳語が作られるということは日本語に新しい概念が導入され、日本人が母語で概念化している世界がさらに詳細に認識されるということに他ならない。即ち、「環境」が主観的環境と客観的環境に細分され、主観的環境を意味する新たな語彙が日本語に加わり、日本人¹³⁾は「環境」の意味を再構築することが可能となる。

日常的に母語を使用する際、母語話者は文法に気を配ったり、ある発話または文で使用可能な語の意味をあれこれと考えて、最適と思われる語を意識的に選択したりはしない。母語は自然に用いられ、理解される。しかし、翻訳を行なう際には、母語と外国語のそれぞれの語彙のネットワークから意味が近似する語彙を選び、双方を関係づけなければならない。外国語との対比の過程で、日頃無意識に用いている母語の語彙の気づかなかった意味が意識に上がることがある。たとえば、/ゲシ/と/トウジ/を英訳するとそれぞれ、*summer solstice*、*winter solstice* となるが、そこでふと疑問に思う。どちらの訳語にも共通に現れる *solstice* とは何か。日本で生活している日常の素朴な経験的理解では、/ゲシ/は一年で最も昼が長い日、/トウジ/は一年で最も昼が短い日である。正反対の現象であるにもかかわらず、訳語に共通に現れる *solstice* とは。そして *solstice* の「太陽が赤道から北または南へ最も遠く離れること。至。」¹⁴⁾ という意味を知り、*solstice* が方角には関与せずに太陽と赤道との距離だけに関与して意味を持つ語であり、昼の時間の長短による理解は地球上の自分の位置に依存する素朴な経験的理解にすぎないことを改めて知るのである。さらに、日本語の「夏至」、「冬至」は夏[冬]・至に再分析され、音声言語では濁音化により認識されなかった共通の形態である「至」の存在に気づく。書記言語を翻訳することによって英語と日本語が対照され、学習者は無意識に用いていた母語の語彙の意味を意識化したことになる。

4. メソッドの対立から相互補完へ

4-1 真のコミュニケーションを目指して

文法・訳読方式とコミュニカティブ・アプローチは、特にダイレクト・メソッドを採用する場合、書記言語に対する音声言語の重視、及び、母語の使用の可否という対立を成している。また歴史的に見ても片や古典語文法の応用に始まる伝統的教養主義、他方、植民地政策や移

民の言語教育の必要性に基づく実用主義という対立がある。しかし、日本の大学における英語教育は日本国内で主に日本人学生を対象に、大学における一般教育の一環として行なわれるという枠組みの中で考えられなければならない。

まず、出身国が多岐にわたる留学生が英米に滞在し英語を習得するのはまったく異なる条件が考慮されなければならない。確かにことばの意味は使用されて初めて明確になるのであるから、コンテキストを無視して言語を学習することはできない。しかし、音声言語に過度に依存し、学習者が即応的コミュニケーションを通して非明示的に与えられた知識を自ら発見し習得することを期待するならば、日本人が日本の教育制度の中で英語の文法や語彙の多様な意味、または発話の対人関係機能を体系的且つ網羅的に学ぶためにはあまりにもコミュニケーションの機会が貧弱であると言わざるを得ない。

日本国内で主に日本人学生が教授対象であれば、その母語である日本語と英語との関係にも注意が払われるべきである。日本の英語教育が従来、文法・訳読方式によって書記言語を学ぶことに偏っていたことは事実である。しかし、言語をコミュニケーションの手段として定義し、音声言語によるコミュニケーションスキルの習得のみを重視するならば、それもバランスを欠く。外国語を学習するということは母語の枠組みに外国語の枠組みを重ねて世界を見ることを意味する。これは学習者にとっては負担でもあり、また、新たな枠組みを重ねることから気づく相違を通して母語の枠組みで無意識に見ている世界を相対化し、意識化する機会でもある。ゆえに英語教育において母語を介在させる文法・訳読方式は否定されるべきものではなく、積極的な意味をさえ持つものである。すべてにおいてダイレクト・メソッドを採用し母語の介在を許さない場合、外国語と母語との比較・対照ができず、枠組みの差に気づくことができない。

しかし、文法・訳読方式にも問題がある。文法・訳読方式は外国語と母語との比較・対照を伴う。もとより双方の言語の文法範疇や語彙体系が完全に一致することはない。従って、比較・対照には翻訳等価性をどう定めるかという問題がある。比較は類似を背景に差異を述べるもの¹⁵⁾である。その際、何をもち「類似」と考えるのか。「類似」を見出すこと自体にすでに分析者の解釈が入ってしまう。また、どちらの言語の文法範疇を基本に言語を分析するのか。一方の言語から他方の言語へと翻訳した瞬間に、後者の言語の枠組みが強制されることになり、後者の言語がカバーしていなかった前者の言語の文法範疇や語の意味は切り捨てられてしまう。

このことは対照言語学の理論的精緻化という点では問題となるが、大学における外国語教育においては文法・訳読方式を否定する根拠にはならない。学校教育では対照するという自体に意義があるのである。即ち、彼我のことは文法範疇や語彙の意味領域が異なるのだと知ることが重要なのである。外国語と母語の差異を理解して初めて相互理解が可能となるのではないだろうか。たとえば、外国語と母語の語彙は単語カードの裏表を返すように意味領域が同一で等価なのではなく、それぞれの言語に張りめぐらされた語彙のネットワークの一部である。訳語を見つけるということは語が使用されるコンテキストに気を配りながら、双方の語彙の意味領域の差を検討する複雑な作業なのだということを学生に理解させなければならない。そのためには学生は学習対象言語の語彙がどのようなネットワークを構築しているのかを知らなければならない。外国語を外国語のまま定義しようとすること、学習対象言語の母語話者に語の意味やその語が使用されるコンテキストを自ら尋ねること、そして母語話者から彼の持つ言語的直観を説明してもらうことが必要となる。これが教室で行なわれてこそ、コミュニケーション・アプローチは真の意味で成功するのではないだろうか。

先にも述べたように外国語と母語の間には翻訳不可能な差異がある。しかし、その差異を完全に埋めることはできなくても、学生と教員の双方がことばを尽くして意味について語ることが必要なのではないだろうか。そして、これはどちらの言語の枠組みをも強制しない平等な立場に立ったコミュニケーションから成立するものではないだろうか。徒に母語の使用を否定するのではなく、教員の側にも教えようとする言語の専門的知識と学生の母語に対する理解が必要となる。

4 - 2 書記言語の重要性

大学における英語教育という枠組みで、つぎに考慮されなければならないことは、書記言語の重要性である。ヴァイスゲルバーは人為的象徴記号としての言語について、つぎのように述べている。「[人為的象徴は...]人間の意志の命令で任意に繰返されるし、時間的には持続性があり、空間的には転移がきく...また、体験の保持という消極的役割を超越して、精神の対象を設定するという積極的役割をも引き受けることができ」、そして母語においては「[人為的]象徴の整理する機能と形成する機能が一つにまとまって精神の『対象物』の世界を作り上げている。この世界の中では無数の人間がそのつど精神的に創造した収穫をまとめて、言語記号の力によって保持し、後世

に伝えていく」¹⁶⁾ 即ち、人が言語を用いて意味を伝えようとする行いはそのひとつひとつがある特定の時空間における一度限りの出来事であるにもかかわらず、それが書記言語を用いて行なわれるならば、尚、時空を超えて意味を伝え得る。

従来、大学における外国語教育とは言語の習得と同時に、透徹した論理と深い思考によって緻密に構築された長文のテキストを一語、一語の意味を確かめながら丁寧に読み解いていく経験を学生に積ませることではなかっただろうか。その読解のプロセスを通して、他者の思考を我慢強く理解しようとする姿勢を身につけさせることではなかっただろうか。簡潔なキャッチ・コピーを繰り返し聞かされることに易々と影響を受けはしない、強靱な知性を磨くことではなかっただろうか。いま、大学に求められる言語教育とはそのようなものではないかと筆者は考える。

5 . 結び

言語はコミュニケーションの手段であると考えるのは誤りではないが一面的な定義に過ぎない。用途を定義することと本質を定義することとは別である。ある仮説や理論を説明する手段としてメタファーを用いることは往々にしてあることだが、「言語は道具である」とのメタファーにのみ依拠するならば、それは危うい。具象物として一定の形質を保ち人間とは独立して存在する道具とは異なり、言語は人間の精神的作用の現れであり、人間は母語により世界を概念化し、認識するからである。言語は人間が自在に支配し得る道具ではなく、逆に、人間の世界認識に制約を与えるという側面をも持つ。外国語を用いるということは母語の枠組みによる世界認識に外国語の枠組みを重ねることを意味する。これは外国語を用いる者にとっては負担でもあり、また、母語の枠組みで無意識に見ている世界を新たな枠組みを重ねることにより相対化し、意識化する機会でもある。日常の常識的観念を疑い、思考を根底から揺さぶることが大学における一般教育のひとつの目的であると常々、筆者の恩師は述べておられたが、大学で外国語が教えられているのは日常、無意識に使用される母語により概念化された世界を新しい見方で眺める絶好の機会となるからではなからうか。TOEIC その他の資格試験合格やスキルを学ぶだけならば必ずしも大学でなくてもかまわないはずである。

謝辞

Ms. Bettina Begole は英語母語話者として筆者に常に示唆に富む用例を与えてくれる良き同僚であり、本稿の

Abstract の校閲をしていただいた。ここにお礼申し上げます。昨年度、本学を定年退職された山口巖京都大学名誉教授は筆者が大学院に在籍していたときの指導教官であり、筆者の言語観の形成にあたっては先生から大きな学恩を受けた。また、本学で同僚として勤務した三年の間、教育に携わる者としての心構えを折にふれ教えてくださった。深く感謝申し上げたい。

注

- 1) Howatt (2004), p. 151.
- 2) *ibid.*, p. 152.
- 3) ハリデー (1977), pp. 302-304.
- 4) *ibid.*, pp. 314-316.
- 5) Howatt, *op. cit.*, p. 164.
- 6) *ibid.*, p. 365.
- 7) 日高の造語。
- 8) 日高 (2003), pp.7-11.
- 9) ウォーフ (1993), pp. 221-222. 池上嘉彦の訳による。本書は John B. Carroll (ed.) (1956) *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press. から論文を抜粋して訳出したものである。
- 10) ヴァイスゲルバー (1994), pp. 50-51. 福田幸雄の訳による。
- 11) *ibid.*, p. 51.
- 12) コクスキュル (2005), pp. 163-165.
- 13) 日高の訳書、著書の読者に限定されるとはいえ、潜在的な読者としての日本人全体に「環境」を再定義させる可能性を開いたといえる。
- 14) 『リーダーズ英和辞典』第2版. 研究社. 語源と英語による定義はつぎの通り。From L. *solstitium*, from *sol* 'sun' + *stit-*, *sistere* 'stop, be stationary'." Each of the two times in the year, respectively at midsummer and midwinter, when the sun reaches its highest or lowest point in the sky at noon, marked by the longest and shortest days", *OED*.
- 15) ハリデー, *op.cit.*, p. 139.
- 16) ヴァイスゲルバー, *op.cit.*, pp. 77-78.

参考文献

- ピアリストク, エレン (他). [重野 純 (訳)] (2000) 『外国語はなぜなかなか身につかないか 第二言語学習の謎を解く』新曜社
- Ellis, Rod. (1999). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod. (1994). *Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Gumperz, J. J. et al. (eds.) (1996). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press.
- ハリデー, M. A. K. (他). (1977) 『言語理論と言語教育』大修館書店
- 日高敏隆. (2003) 『動物と人間の世界認識』筑摩書房
- Howatt, A. P. R. with H. G. Widdowson. (2004) *A History of English Language Teaching*. 2nd. Ed., Oxford University Press.
- 伊藤健三 (他). (1982) 『英語学と英語教育』英語学大系 第12巻. 大修館書店
- ライアンズ, ジョン [近藤達夫 (訳)] (1987) 『言語と言語学』岩波書店
- Lyons, John. (1977) *Semantics*. vol.1. Cambridge University Press.
- 興津達朗. (1976) 『言語学史』英語学大系 第14巻. 大修館書店
- Robins, R. H. (1989) *General Linguistics: An Introductory Survey*. Longman. 4th. Ed., Longman.
- コクスキュル, ヤーコブ・フォン (他). [日高敏隆・羽田節子 (訳)] (2005) 『生物から見た世界』岩波文庫
- ヴァイスゲルバー, レオ. [福田幸夫 (訳)] (1994) 『母語の言語学』三元社
- ウォーフ, B. L. [池上嘉彦 (訳)] (1993) 『言語・思考・現実』講談社学術文庫

(2006年1月11日受理)