

分節統語法の一般的論拠

1988年 9月

片 柳 寛

General Basis of the Analytical Syntax for Teaching English

September 1988

Kan KATAYANAGI

Abstract

This is a general discussion on the linguistic principles and related considerations underlying the teaching procedure proposed in a series of articles which have appeared in this publication since 1971 under the title of *Analytical Syntax for Teaching English* (1)–(12) and their summaries in Japanese (13)–(15).

We understand language as one of the human conventions, whose ultimate nature is, unlike that of natural phenomena, unattainable. Expression in language depends on circumstances, and no particular expression is complete or perfect in itself. Hence one cannot expect anything final from the analysis of the surface structure of language, nor can one assert any particular prescription to be definite, ours included.

In spite of the relativity and uncertainty of linguistic affairs, we take it for granted that a foreign language is not only a concept but also a fact; and for some reason or other one has to learn it and the other teach it. The term “foreign language” nevertheless demands to be defined before teaching any language in addition to the native language of the learners. The definition given here is designed to support our assertions.

We must consider foreign language acquisition not as a mere addition to the native language but rather as a phase of linguistic interference. The educational implications of the linguistic duality so acquired lie, therefore, more in the process than in the result. The teaching should be conceived as a divergence from the supposedly universal linguistic competence, towards an alternative surface structure, not as a totally new mental sub-routine. The system of parsing offered is a way to make the mid-structure sufficiently explicit for practical reference.

Since the native language is a closed system to its owner and assertions about it expressed in it end up in a tautology, it is only by reference to a foreign language or languages that one becomes linguistically objective and aware. For a Japanese learner of English, English

represents such a reference and it requires to be taught as such.

The fact that the learners as well as the teachers are Japanese-speaking is another particular we have to take into account.

序

0. 1 本稿は本誌第21号(1971)より同33号(1983)まで連載した *Analytical Syntax for Teaching English (1)–(12)*, およびその邦語 Abstract として同誌第34号(1984)から前号(37号–1987)までに掲載した英語教授法の具体的提案について、それらの基盤となっている考えかたを示し、それが外国語教授、学習についての一般的な原則としても当然かつ有効であることを示唆する。

0. 2 この教授法の試案では、学齢にある日本人学習者に与えられている学科目の一つとして他に選択の余地のない選択科目「外国語(英語)」の教授法を標準に記述、説明した。その際学習者、教授者、学習場面の諸条件はいずれも変数項とし、英語そのものの素材、組成を不変項として立案、立論した、すなわち表層に明示的に現象する文法、統語面を軸に教授、学習の原則を、必然的な一連の手続きとして呈示した。

0. 3 従って、ここでは英語の自然話者が意識的に、また無意識的に内蔵し、行使する言語としての英語の仕様、振舞いを客観的現象として際限なく追究し、記述し、それに則って伝授することは本来の目的、方法ではない。むしろ英語自体を既知、与件としてその全体像から逆算し、英語を母国語としない通常の知能で理解し、容認し、演繹行使できる程度の近似にまでそれを捨象、再編して、その体系を明示的な規則の閉鎖集合として与え、その範囲での練習を処方することを目標としている。

0. 4 ここで教授法として示した統語・文法の体系そのものが英語に唯一の事実であり、言語学的な記述であるとはしていないから、当然他の角度で観察し収斂した記述の体系もあるが、ここでは言及しない。

0. 5 外国語として英語に対するという立場をとるので、母国語についての学習、習得、伝授において避けられない自己言及の無限循環を回避できる点を言語論として利用できる。

母国語と無関係に、あるいは母国語の忘却によって、その代替として外国語を習得し、習得させることがここでの学習、伝授の目標ではない。

0. 6 上記にも拘わらず、分節統語法と名付けた統語法がある程度英語についての事実を結果的に一貫記述することになり、またそれが言語に共通な「分節法」であり、一つの言語的事実である可能性を持っており、それに立脚した特定言語の記述、教授法に援用できると考える。

0. 7 本稿で述べる外国語教育についての考えかた、方針、またそれに則った教授法は直接初心者の導入に実施することはできなかったが、広島女学院大学文学部英米文学科の入学年度生（40人、3クラス）に対する学科目「英文法 I」（通年2時間2単位）として過去20年近く筆者が適用してきたが、一応破綻なく、専門科目履修のための語学的基礎の確認、確立のために有効であった。また卒業年次の学生との共同研究の主題として各種の調査論考を行ってその成果をその都度広島女学院大学『英文学会々報』に掲載した。また分節統語法、その基礎となった言語観については藤原与一、特にその「話部」論に、また、日本人学習者の立場から見た、英語の全体像については中野丈策の両師にそれぞれ負うところが大きい。

0. 8 本教授法を適用した教科書、指導書、教材などを製作するには至らなかったが、上記同様中級英作文の教材として *The Way to Expression in English*（西塚、片柳共著、1937、文化評論社）などがある。

0. 9 以下、第1章で、言語一般についてその不確定性を中心に述べ、第2章では外国語の概念、定義について再確認する。第3章では外国語学習を人間、個人の言語に係わる事象として考察し、第4章では外国語教育の教材としての「英語」について再認する。第5章では分節統語法そのものの言語学的意味について触れる。なお付として、学習者が日本人・日本語人であることについて、日英対照言語学的所見に、また同国語人である日本人英語教師の立場にも言及する。

第1章 言語一般について

1. 0 言語の各領域、分野、その周辺について各種の追究がなされているが、この教授法の前提としている言語についての認識を以下に述べる。

1. 1 言語という人間の振舞い、その形式に係わる事実は際限のない現実であり、その本質については他の科学的追究と同様究極的な解明に到達したとはいいがたい。しかしながら、言語は現実に行使され、有効に機能し、記録され、ある程度分析もされている。また母国語、

外国語に限らず学習され、今後ともされ続けることも事実である。自然言語が信号の体系として内臓する組織・構造はその不確定性と共に人間世界の現象であって、自然界、客観世界のそれではないことも事実としなければならない。

1. 2 言語自体は本来不確定、不完全である。不確定、不完全、不完結な言語が一過的に個々の現実を処理できることで社会的に成立しているのは、言語が常に現実の中で行使されるからである。従って言語そのものに完全な自立、自律した、構造を持つ一つの未知であるとしての論理的追究には際限が無く、一元的な原理に収斂することはない。(という命題が既に自己矛盾することでもそれが判る。) また言語の教育にとってそのような追究が必ずしも有効ではない。(部分的な事実の集合は必ずしも事実ではないからである。)

1. 3 個々の言語表現は常に多義的であり、不十分であり、自明でなく、矛盾を含む。また表現意図とその効果との間も不周延、不可逆的で、個々の表現の機能はその場面に依存するものである。個々の表現だけを抽出したのでは常に相対的な意味値しか得られない。表現の効果(意味伝達)の正しさは常に程度の問題である。そのために、表現と意味伝達との関係を定式化する等の追究も収斂するよりは拡散し、結果は開放体系とならざるを得ない。

1. 4 一つの特言言語は有限でも、単一整一的でかつ明示的でもあり得ない。また言語が用いられる場面はその都度一つの連続・無限であり、しかも特定場面で行使され、有効な表現との結合も蓋然的で緩やかなものである。個々の表現と現実の意味とは対応しているとは限らないから、言語表現についての追究は言語による表現相互間での、明示的な示差的兆候の検証としてのみ有意味である。個々の行使での意味を仲介に表現形式を範列化することは部分的な、孤立した所見の列挙に終わる。

1. 5 母国語で言われ、書かれたものを理解し、それに反応することが出来るのは各人がその表現が機能している場面を想像出来るからであり、想像される場面が一般的に類同しているからに過ぎない。それが全く違う場合には誤解ないし不解におわる、しかしその表現自体は理解されている。(理解されているから誤解が起こるといえる。)

1. 6 特定の言語が表現の形式、手続きとして総てを表現できないのみならず、常にその都度の総てを表現してはいないにも拘わらず、日常行使されかつ概ね有効なのは、人間がそれ以上のことを本来言語に期待したり、それに依存していないからである。(人間には言語以外

にも伝達・交信の方法がある。)

1. 7 言語は言語表現で表現できる範囲のことを表現しある程度それが達成できるという予想の上で社会的、慣習的に成立し、人間がある程度共通同一の感性、理性を共有し、ほぼ同一の環境に居住していることを前提としている。このように言語は根源的には便宜であり、その限りにおいて有効である。従って言語そのものが現実世界が最終的に整合性のある統一体であるという予想のもとに出発する科学的な調査研究は完結し得ないし、収斂しない。

1. 8 特定言語を（自然言語、人工言語に限らず）一つの体系として観察すれば、偶然、重複、欠落、矛盾、不備等の不整合が認められるのは当然である。言語の通時的、共時的変容・分派は一つの必然であり、特定言語の自然発生的な変容も、その言語社会の新しい構成員がその言語で言語能を獲得できるのも、そのような言語本来の非単一性、不整合性、不完全性、いうならばその不確定性に因る。

1. 9 母語生活者はこのような言語の不確定性についての自覚がないし、必要があれば際限なく表現は厳密にし得るという印象で言語生活を行う。そのために外国語の学習、行使においても常にそのような達成感、実感が伴うべきものという予見、予感をもち、それが得られない場合は失望、不安、挫折感をもつ。そのような経験を当然であるとして、外国語に自己解放させることがここでの外国語教授法の大前提である。

第2章 外国語ということ

2. 0 「外国語」という語があり、概念があるということは、それが直感的、経験的な事実であり、実例を列挙し記述することによって内容を示し了解することができるということでもある。しかし一つの目的をもって論述するための手続きとしては、その有効な定義から出発すべきである。

2. 1 本論では「外国語」を以下のように定義し、これを遡る定義は行わない。ただし外国語は母国語、自国語あるいは母語などに対する反対ないし矛盾概念であること、また人工語、機械言語などとも異質、かつ対立する事象、現象であることを当然とする。勿論「外国語」は相対的な概念であって特定固有の「ある一つのあるいは複数の言語」のことではない。

2. 2 ここでは「外国語」とは「個人が最初に習得した自然言語ではない、既存の自然言語のことである」とする。「個人が最初に習得する」とは言語が文化的、社会的な現象、事実ではあっても、ここでは個人の主として脳の機能、活動そのもの、ないしはその発現であると考ええるということで、母国語とは常に誰かにとってそれが母国語であり、それ以外は外国語である。「最初に」というのも当該個人の生活史において最初であることはいうまでもない。ただし、それに先立つ個体としての個人がその発生学的過程においてどの程度個別化した言語基盤を備えているのかについては聞くところ少ない。「自然言語」とは歴史的、文化的事実として存在し（あるいは存在した）行使されている特定可能な言語とする。そのような自然言語が特定できるかどうかについても問題はあがるが、言及、考慮の範囲外と考える。「習得」とは、母国語について言う場合と外国語について言う場合とは違いが有ることをここでは予想している。

2. 3 個人が外国語を外国語として意識し、弁別できるということは言語的自然人として自立していることの対偶である。二重言語者には「外国語」という概念は2つの母国語に対する第3の言語のこととなろう。(聾者の場合も多少修正すればこの定義が当てはまるであろう。)

2. 4 一つの自然言語を習得し、言語的に一応自立した個人にとって、外国語とは何であるかについて2つの極限を考えることができる。自国語に自閉してしまった場合は外国語は無意味、無益な雑音であり身振りに過ぎない、他方外国語を自発的あるいは強制により容認し、学習し、それに同化するような場合がある。(現実では中間の各段階である。)ここでは後者寄りの場合、特に本人にとって最も合理的、効果的な対応について論及する。

2. 5 母国語自然学習の進行途次にある幼児期のどの段階で外国語を外国語として未知の言語ないしその部分として意識し、識別するか、例えば音声レベルで、単語レベルで、固有名詞レベルで、文法レベルで等々について各種の実験報告もあると思われる。ここでは一応いわゆる臨界期以降明らかに当人が、完結している母国語に対立する異質の言語であることを感覚的、論理的に認識する文化的、歴史的背景を含む特定の自然言語を外国語と考える。

2. 6 幼少の自然言語人が厳密にどの段階で自立するのは、個人差、環境の違い等々の事情がありそれを断定できる指標はない。またその当面する外国語がどの程度外国語であるかについても算出の根拠はない。従ってある方言と接触する方言とを同一言語とするか相互に外国語であるとするかも差異の程度によらざるを得ない。これらの事情が何一つ確定的ではない

が、一応「英語」と「日本語」との間の系統的、文化的、また言語的差異は十分に相互に当人にとってここでいう「外国語」であることは疑わないこととする。

2. 7 今後ますます交通・文明の発達により外国語に接触する生活が身近に濃密になることは予見できる。日常が混合言語世界になり、世界は究極のピジン言語で統一されることになるのかもしれない。当面、人間各人にとって外国語とは何であり、どう対処すべきかについて、現実英語をその一例として、それを学習させることによって、外国語に対する正しい対応の原則を教え、予めそれを経験させそれに備えさせることを人間教育必須の部門であるという認識が本論の基礎である。

2. 8 実用のための人工語として学習されるクリオル性の高い通用語、移民、帰化人として学習する移住先の言語、国内共通語としての第2言語等々をどの程度ここでいう「外国語」とするかについては論議を遺す。しかしいずれの場合にも原則的には本論のいうところは適用すると思われる。

2. 9 ここでは学習される外国語が学習者の母語に近く、あるいはそれに交替する程の熟達度に達することを目標とも目的ともしていないが、結果としてそれに近い情況に、限られた範囲でならなれることもありうるとする。そのような習得話者の内部で両言語がどのような共存、分担、混乱、確執等の事態になるかについて予見する必要もあるが、学習の段階を克服した個人の問題として、学習・教育段階の問題とはしない。教育論としてはむしろ結果よりは過程を問題としているからである。

第3章 外国語学習

3. 0 個人にとって外国語を学習するということがどのような人間的、特に知的現象であるかについては、多くの経験論の積み上げがあるのみで、その教授法は効率から逆算された結果論に裏付けされるのみに終わる。一種の外圧による言語干渉ですらある公教育の現状を念頭に、ここではこれらのことに一応の考察を記し、外国語教育の基盤を確かめる。

3. 1 平均的な個人が平均的な情況のもとで言語的な自立に達した後、前章でいうところの「外国語」を学習することが可能であることは事実が証明している。それは、完結した大脳の言語能が、それと両立し得ない、外国語なるものをある程度許容し、受容し、その運用に熟

達し、場合によっては本来の母国語を忘却することもあり得るということでもある。

3. 2 外国語の学習は一方に学習者の自発的な知的努力によって実現する場合と、他方に本人以外の意志、意図に因って強制的に行なわれる場合があり、またその中間、重複した情況もある。またこれを強制する側の意図に拘わらず、受け取る側がそれを自発的努力で遂行することもある。

3. 3 外国語の教授法を呈示する本論は、学習者の受け取りかたはとにかくとして、当然意図的に、目的的に外国語を学習させる場合について述べる。その際外国語を学習させること自体が教育的目的であるとする立場と、技能の獲得として教材として取り上げられた特定の外国語の習得そのことを目標とした学習の投与、処方立場とがある。ここでは正しい教授法はそのいずれの場合にも有効であるとする。

3. 4 言語教育的立場からは、特定の自然言語を学習させることそれ自体が目的ではなく、熟達度、完成度に拘わらず、その学習経験が学習者にその都度教育的であること、母国語との確執、学習の困難性などを経験させることによって、予想される外国語一般に対する適応性を付与することとなろう。いずれの場合も特定の外国語の全体像を把握させ、その行使を限られた範囲、時間に経験させることがその内容であり、ある言語のある事実についての説明、言及であるとはしない。

3. 5 学習者の脳の生理学的情況、生活感情等を含む心理的情況等について厳密な調査が必要である。現在の教授法は効率を指標とする結果論、経験論の域を出ていない。外国語習得について的大脑生理学的な研究、学習者の生涯的な生活史について内観的報告、観察も十分ではない。

3. 6 我が国で半強制的に行なってきた学科「英語」を、民族単位で行なった大実験と考えれば、それが十分に成功的であり、予定した成果を上げてきたとはいいたい点が反省としてある。

3. 7 特定の言語を選んで学習させる場合、どの言語を選ぶかについては各種の考慮が必要である。それが現実的配慮、功利的実用的配慮等の結果、例えば英語になることは一つの現実的配慮以上の何物でもないし、他の言語が選ばれても同様とすべきである。その選ばれた特

定言語を外国語の代表として選び学習させ、外国語一般に対する人間的態度を持たせる意図があって、外国語教育が教育として成立する。勿論習得の過程の如何に拘わらず特定の外国語を習得した者はある程度外国語一般について正しい認識をもつに至り、他の外国語に対する態度も自得しうるであろうが、教育訓練する側の問題ではない。

3. 8 外国語の学習が同年令の学習者の他の諸学科目の学習とどの点で異質であり、どの点で共通であるかの論議も必ずしも十分ではない。音声面が音楽に、論理性が数学に、文化性が地理歴史にというわけではない。また特に母国語である国語科という学科と言語教育という点で一括して考えられているとも思えない。外国語をこれらと全く異質で無関係な知識技能であり、教授法も全く独自のものであるとの認識が一般的である。成績が唯一の指標であるかどうかは別として、数学の得点との相関が他の諸学科とのそれより高いという報告はないことはない。

3. 9 臨界期に達した脳は母国語で完結し、自立しているとして、新たに外国語を学習することは何よりも言語的事件である。母国語の基盤を無視して外国語を注入しようとする方法にも無理があると同様に総てを機械的手順により母国語化した上で了解させる方法も正しくないのみならず、結果的に効率も悪い。また母国語を学習したと同じ経路を短縮して履修させることが正しいとも思われない。すでに言語能を獲得している脳は少なくとも普遍的な深層言語能を備えていると考え、そこから表層へ向けての分岐を処理することで十分であるとすべきである。

第4章 英語，「英語」，英語モデル

4. 0 本論では英語を教材として外国語教育を行う場合の教授法の一例を呈示したのであるから、本来であれば何故英語を選んだかについての論議が先行すべきところである。何語を母国語とする者に何語を選んで外国語教育を行うかについて科学的、論理的必然が見出だしにくい以上、日本人学習者に対する言語教育としての外国語教育に英語を選ぶことに本質的な論拠はない。歴史的、社会的な諸事情からの結果的事実として英語が圧倒的にその実利性から選ばれているに過ぎない。

4. 1 各種の現実的配慮は別として、日本語人学習者に対して現実の英語を教材として取り上げる以上、他の諸言語との比較の上での得失を明確にしておく必要がある。学習、到達の

容易なものを良しとするか、むしろ異質、対育的なものを良しとすべきか。同系近傍言語を選ぶべきか、隔絶異質の言語を選ぶべきか。英語はどのような尺度の上で何処に位置するのか。またその音声、語彙、文法などの各領域について英語のそれぞれと日本語のそれぞれの相対位置はどうであるのか。その得失はどうであるのか。これらについての基本的認識を必要とする。(容易さからいえば、音声的には音節構造の近似した、太平洋諸語あるいはラテン系諸語、文法・統語的には韓国語などの近隣同系諸語ということになるであろうか。いずれも英語からは掛け離れている。)

4. 2 現実の英語を記述する他に英語を論理的に定義、同定できないのは他の言語についても同断である。(死語、人工語であれば有限閉鎖体系なので悉皆記述、あるいは定義出来ないことはない。)現実の英語、「現在英米人が話し用いるという」英語という限定も、現実にはかなり語意的かつ架空だといわざるを得ない。(現場では標本とする「英語」がイギリス知識階級のそれであるべきか、アメリカの中西部のそれか、等々についての瑣末論もある。)英語という概念の外延も内延もこのように不確定であるにも拘わらず、それを学習者に呈示し学習を求めるのであるから、その教授法も任意、加算的に際限なく必要程度まで継続進行するしかないということにはならない。

4. 3 意図的に英語を教えるための教授法としては、まず教えるべき英語をかなり限定的に記述特定する必要がある。また教授法とは際限なく現実英語の標本、実例を枚举処方するのではなく、ある段階からは学習者は自立し、自分自身の既得の能力で学習を目的に適うところまで続けられよとし、そこまでで完結する有限閉鎖系として設計すべきである。このためには「教えるべきとする英語」、一つのモデルを制定することから始めなければならない。ここでいう「教えるべきとする英語」は一つの架空の有限閉鎖体系として編集し義務的構造と任意選択の範列、語彙集合などに仕分けられた仕様をもち、それに明示的、単一、可逆的な論理的構造を持たせようとしたものである。

4. 4 現実の英語は自然発生した歴史的、文化的産物であり、必ずしも上記の要件を満たすものではないことは当然であり、また他にそのような言語が実在するとも思えない。外国語に限らず、あらゆる言語は内部に自己矛盾を持つ、無限開放の現象群であることは事実であるが、外国語として教える場合は、そのままの現実に逐次、直接に触れさせ、受容させることでその目的を果たせるとは言い難い。(しかし与えられる言語模型が人工的なものであっても、先住の母国語にとって一種の外国語であることに違いはない。)

4. 5 現実の英語の諸領域のうち音形、語彙等は悉皆列举せざるを得ないが、それらも単なる列举ではなく構造として有為な分類、配列、グレイディングを施した上で与えるべきとする。音韻、音素、音調等にしても、音声として英語に普遍的なものとして、またそれらが日本語のそれとの同異を十分に考慮したものでなければならない。語彙についても、その選定は必ずしも現実の英語コーパスでの頻度の高いもの、日常性の高いもの、綴字数の少ないもの、内容の幼稚なものを優先するべしとはしない。いわゆる常套語句、慣用句等についても同様とする。

4. 6 現実の英語の統語・文法の全体を交信・伝達の有限信号体系として整理編集しようとしても、必ずしも周延した体系、整合した構造に収斂しない。また単線的な記述で完結するものでもない。意味構成のために完備したものでもないし、形式的には重複、欠落の矛盾を含む。内部的にそのような事実が歴然としているのに加えて、外部的に、例えば日本語の表現に比して不十分、あるいは不合理な点も十分ありうる。少なくとも学習者の論理に照らして指摘できるような、英語自身の構造上の特異な部分を十分に認識して学習者に示すべきであり、現実英語が最終的権威であるとし、それを無条件に受容させることは教育的でないとする。

4. 7 主・述に分節される節構造を表現の単位とする印欧語の典型としての英語の統語論理、演算形式を明示的に表層に現わすことから出発して必要範囲を網羅する、有限個の規則を順次展開させること、及びそれに準拠した教授法カリキュラムを考案しなければならない。このような条件を考慮して教材としての「教えるべきとする英語」の全容の呈示と一定のカリキュラムによる教授法を学習者の年齢、生活史、目標などに応じて処方するのがここでの「外国語（英語）」の教授法の原則である。

4. 8 このようにして与えられる英語がどの程度現実の英語としてその都度、あるいは後日学習者に有効でありうるか、また他の外国語との接触に際して、あるいは外国語一般について普遍的な有効性をもつかどうかについて疑問は残る。しかし自然学習に近い、あるいはそれに準じた経験主義的な指導、教育が現実にもその点で十分に有効であるというわけでもない。学習者が現実英語とここでの英語との「乖離」を意識し、欲求不満になる虞れは、それを強いて指摘しない限り有り得ない。学習中はそれが英語であるとして進行するからである。本教授法は与えられる英語の理解と学習、その実演練習がその授業であり、主としてその英語の統語・文法面に主力を向けることになる。

4. 9 本論で記述した分節統語法はそのような一種の編集された英語であり、現実の英語に対し、限定され、整合された近似模型である。そこで経過的に産出される不完全な表現、不自然な伝達は英語の現実には及ばず、あるいは反するとして排除しない。この教授法を超えた現実英語への接近・適応はその必要が起こった時に、その必要に応じて学習者各自が自力で行うこととなる。

第5章 分節統語法

5. 0 上述したような考え方で到達したこの教授法の教えるべきとするモデルとしての「英語」は、既知かつ意図によって制定されたものである。従ってここで教える「英語」は際限なく追及すべき未知としての人間的自然現象の一種ではない。(例えば、ここでは一つの単語にしても、それが現実の英語の単語であるから採用されているのではなく、教えることをある根拠で定めたから、レキシコンの然るべき箇所に記載され、紹介され説明され、運用練習に起用されるのである。また、その単語の意味も、現実界での指示内容ではなく、そのレキシコンの中の一員として同類メンバーとの間の示差的弁別、一種の定義として与えられる。一つの表現形式に固有の意味は予め与えられており、現実の文脈に依存しない。文表現も、意味計算の演算式として与えられ、推察などによる文外の事情に依存しない。その範囲で行える表現の授受で当面は満足すべきものとする。)

5. 1 ここで制定するモデルとしての「英語」の全貌は本論で記述を尽くしたとおりとする。その根幹とする分節統語法そのものについて以下説明する。英語に限るわけではないが英語に優れて特徴的、また日本語人にとって英語に最も特徴的であり、普遍的であるのみならず、日本語と掛け離れているとされるのが、その文単位表現、文構造の分節性であるとして、その観点から英語を再構成する。そしてその記述の順序と履修の順序をできるだけ一致させるべきとする。

5. 2 この統語法では学習事項の説明は常に約束の説明であり、現実の英語に於けるその用法、意味などの記述ではない。学習者にとって学習する事柄についての知識はその学習の範囲内で有効であればよい。(例えば「単語」とは現実の英語の単語の出来る限り厳格な定義ないし説明をするのではなく、これらを単語とするとして、その有限リストを与えることになっていることなどである。)

5. 3 本統語法は分節の手続きを明示的な各種の一貫した符号を用いることによって、表記された表現資料に示し、あるいは示されたものを目視により確認し、操作できるように工夫し分節標示ないし構造標示と呼ぶ。これらは単なる標示ではなく、メンタルな事実、表層に明示的に現示された、表現の一部として意識させ、操作させる点が重要である。これらの標示が現実に示し、弁別するのは表層に現象している文表現の前段階であり、今日用いられている2次元的派生樹を1次元的な線上に添加・現示できるところが利点である。

5. 4 これらの標識を用いて文表現を分節し、あるいは分節を構成して文表現に「生成」してゆく過程を現実に経験させ、それらを心理的、論理の実体として定着させることがこの教授法の特徴である。(情緒的含蓄は表現に随伴するものとし、強制しない。)

5. 5 分節標示は極めて簡単、単純明確で、首肯性も高く、技術としても通常の知能で十分に実感し、操作できる。分節は単語、句、節の総てのレベルに共通の範疇概念としての動詞(特に述語動詞)、名詞要素、形容詞要素、副詞要素の4種類に限られて、他は補助的、任意的な符号である。

5. 6 英語の文表現がこの4種の分節で分節できること、それが現実の英語にもかなり普遍的なことのように見掛けられるが、ここでは予めそのように「英語」を編集してあるので混乱はない。むしろ表現が深層から表層に向けて生成される経路の中間にあって、これが抽象的ではあってもメンタルな現実とし、分節単位で思考し、理解する手掛かりとなることを狙っている。実施した結果、括弧そのものの用法は言語に限らず共通であり、その論理にも一般性があり、ほぼ無条件に適用できる利点があることを見出だした。

5. 7 教材として用いる文字による文表現の総てに分節標示を加え、それが心理的にも定着した段階で音声表現にも援用できる。(例えば、文字盤に現示し、あるいは手話のように現示できる。)分節標示を英語表現の潜在意識の具現であるとして学習各段階で利用する。(漢文初学者に訓点を用いるのに近い。)また、技術的にこれを教師が学習者の文構成、構造理解の正誤を紙面で確認、訂正する方途となる。

5. 8 ここで処方するのは、英語、特に「ここで教える英語」の文の分節という手続きではあるが、表層の一段下部に過渡的に存在する文構造、表現構造の表層への投影が明示的に成り、それを手掛かりに学習するという本教授法は、必ずしも英語だけに適用するものではない

ということが示唆される。総ての言語において表層直下あるいは中層での統語意識は4種類程度の分節の弁別・認識とその操作ではなかろうか。言語表現の表層のみを現実とし、言語活動の結果である表層の観察、複写から言語、特に外国語の学習が始まり、あるいはそれに終始するという伝統的教授法はこれにより回避、超克できると思われる。

5. 9 各種の言語学からの言語に関する所見、報告があるが、それらを教育に生かす方法が断たれている一つの原因は、現実の言語の追求が主たる目的で、その応用としての言語教育に対する配慮、関心が無いことであろう。実験として教育の場を用いるのは憚られるが、現実の一つの強制のもとに行なわれている、このように大規模な言語接触は歴史的にも数少ないのであるから、本格的言語研究者の研究対象として、外国語教育・学習の現実を今少しとりあげてもよいと思われる。

付 日本語、日本語人

6. 0 本教授法が一応日本人学習者に対する英語の教授法であるので、学習者の言語である日本語および、そのような日本語の話者としての学習者の特性をある程度明らかにすることが必要であると思われるから、以下そのことについて列記する。ただし、これらの事項が日本語に限ることであるかどうかについては観察が及んでいない。いずれにしても学習者の言語、学習者の視点を無視して外国語学習、その教育は有り得ない。

6. 1 本教授法が0. 2でも触れたように、学齢にある日本人をその学習者とした場合を一つの標準としているので、その年令でどの程度の日本語を言語として自然習得し、どの程度意識的な学習により成人文化として日本語文化に帰属しているかを把握すべきであるが、学校の授業科目の得点でしかそれを判定できないのが事実である。

6. 2 個人差をある程度平均化して、これら言語的半成人の音声、語彙、文法事項などの件数を調査し、それに対応する英語人の英語の学習事項を計量し、その何分の一を処方すべきか、それらを行使する熟練度をどの程度でよしとするか等についても結果論、経験論以上のものではないようである。また社会的な二重言語・文化環境で成人に達する二重言語者の学習過程、人工的な二重言語環境での学習など各種の学習条件が考えられ、存在しているが、ここではそれらが本来の、あるいは理想的な外国語学習であるとは必ずしもしていない。

6. 3 学齢に達している平均的日本語人の日本語、及びその行使能力をある程度既知のものとして、英語との接触の上で意識的に了解・把握させて置くべき日本語の特質を列挙すべきである。いわゆる「誤用の文法」は外国語の場合は母国語基盤の露頭であり、また教授法・学習法の欠陥の露呈であって、外国語の内容の誤認、誤用ではない場合が多い。日米両語の対照言語学的各種所見は、それが関係両語話者の実感を捨象した抽象であるので、日本語人学習者から英語を見た場合の所見・記述でもなく、また英語人に見える日本語像でもない。学習者から見れば平行・類似点は無視でき、相異・対照点は誇張される。これらは日本語人に対する英語の教授法にとって無視できないところである。

6. 4 両語間の相異に注意と努力が集中するのは当然であるが、共通・類似の部分もかなりある（音韻の一部、語彙の一般的対応、一般形容語の前置、感情表現の音調など）ので、教授・学習に際しては意識的にそのような項目を利用すべきである。

6. 41 構造・統語の面からいえば、日本語の膠着語ないし抱合語的な「無限結合」による表現原理は、英語の「文単位進行」とは異質、対育的であるので、論理、心理の転換を果たさねばならない。

6. 42 文法的には文法的指示語（辞）が後置され、英語の各種文法辞の前置とは対育的であり、文の部分内部での心理のベクトルが逆向きである。また単語レベルで起こる英語の活用、変化、派生などもその意味とともに学習困難である。

6. 43 音声的には高低アクセントが意味を、強弱アクセントが感情を表現する傾向の強い日本語は、英語と生理的に異なっている。また、音韻構造も日本語は5母音、開音節拍音形式であるのに対し、英語は多母音、閉音節（多重子音）、一語ないし一単位一強声形式であり、やはり対育的である。

6. 44 語彙、慣用句、文体等についても、日本語は英語に比べ雑多であり、個別的であるのみならず、情緒的多義性に富んでいるので、近似・類同のメンバー間の文体的、文化的、情緒的選択が、意味の論理的構成よりも表現の根幹になる。

6. 45 文字表記における日本語表層と英語のそれとの対照も、ディジエト単位にまで均されている英語字面は、意味濃淡のある日本語字面とはかなり異質である。表音文字である英語

(のみではない)と、綴字法の矛盾は別としても、表意文字と表音文字との混合体である日本語との対比は、心理的にも大きい。(英語を書かせることは、和文の全面仮名書きを強いる以上のことである。)

6. 46 表現・伝達の「文体」として、日本語は言語表現が明示的な部分以上にその外延に依存しているように思われる。(漢文体、俳句、「見出し」などで顕著である。)日本語人学習者にとって自然の英語ですら、そのようなニュアンスに欠ける、数式ないしは信号のように思われ、極めて不十分、舌足らずの表現に感じられる。ここで教材とする「英語」はそれにもまして意図的に情緒性を排除したものである。これは、母語生活の実感を投影した過剰なインプリケーションをそれに期待させず、それを押し付けないことを狙ってのことである。(母語に翻訳された標本英文表現は常にそのような日本語の文体的、情緒的表現と含意を伴わざるを得ないし、学習者はそれを原英語表現に投影することになる。)

6. 5 学習者が母国語で果していると同じ程度の表現・理解・共感を外国語に期待して、欲求不満のままに終わる虞れがある。ここではむしろ当初からそのような内包を「抜きにした」、意味本位の学習を積みあげ、実感ないし情緒的な達成感はそれに付随するものとして、外に、未来に求めず、内側に、現在に自然に蓄積させるべきとする。

6. 6 この年令の日本人学習者の外国人、外国語に対する経験、環境は必ずしも現実の外国語を無抵抗に受け入れる状況にはない。学科目一般に対する態度と外国語特に英語に対する態度で後者に特異な点はやはり英語の持つ文化的オーバートーンに対するものであろう。この年令で多くの学習者は第三国の言語、特に近隣アジア系言語に対して英語とは別の態度をすでに習得している場合が多い。「英語」が外国語の教育の一種であるならば、まずその成果は外国語間の文化的差別感の排除の実現であるべきとする。(現実には発音の巧稚で同国人教師を、下学年生でも差別するなどのことがある。)

6. 7 日本人英語教師が英語文化を教えるのに熱心の余り軽薄な模倣に流れ、鋭敏な若い学習者の自尊心と自意識とを傷つけさえする。日本人教師は学習者側に立たなければ学習者の離反を招くし、好ましい効果は得られない。個人の身体、個性の延長と見られる発音、身振り、会話などの伝授において特に日本人教師は自分自身の帰属を鮮明にしておかなければならない。一般に英語人の伝統文化を評価し英語を得意としたものが英語の教師に成っているので、それを得意としない学習者の心理に暗いとされる。また外国人教師の場合、英語人よりは第三

国語人の習得英語話者のほうが学習者には喜ばれる。英語について教師と学習者の間に一方的かつ圧倒的な落差があることは必ずしも効果的ではない。

6. 8 日本人ないし日本語人として同じ曲率をもった学習者と教師が本来的に何の必然性も、合理性もなくすでに選ばれている英語を教材として外国語教育を行うという現実を了解し、それに参画するためには当事者である教師、学習者が事態の認識を正す必要がある。またこのことは日本語を学習することを望む外国人に対する配慮、理解にもつながることであり、日本人である外国語教育者の一種である英語教師の責任でもある。

6. 9 外国主として欧米の学校教育の中で行なわれる外国語教育は、過去の古典語教育とは離れ、近隣同系語の教育であり、比較的技術的なもの、容易なものとされて来たように見受けられる。しかしその場合も入門期は自国語の習得話者が当たり、上級になるに伴って母国語話者が直接当たるのが良いとされているようである。我が国の場合も確かに日本語話者である習得英語話者が教師としてほぼ6年の教育に当たっているが、随分と事情が違っている。日本人の日本人に対する外国語教育の本筋は那邊に求めるべきなのであろうか。