変形生成理論とオーデオリンガル・アプローチ

変形生成理論とオーデオリンガル・アプローチ

山　岸　悦　郎
北海道教育大学函館分校英語教育研究室

Etsuro YAMAGISHI: Transformational-Generative Theory and Audiolingual Approach

Audiolingual Approach to language teaching has so far been adopted by most language teachers. Their classroom practices are endorsed by those linguists with structuralism slant. However, recent rise of Transformational-Generativist theory brings not only much polarization on theoretical grounds, but subsequent result in the seeming stagnation of the *old* approach of Audiolingualism.

It is extremely difficult but with its own rewards for those concerned teachers to be critically-minded and to evaluate what implications both of the theories might provide for language teaching.

The author of this paper will discuss major points of disagreement of the two theories centering around:

1. the conflict of viewing language behavior either as ruled-governed or as habit-forming,
2. the problem of the teachability of a language through drills and exercises,
3. the efficacy for grammar learning as inductive generalization.

I. はじめに

C. C. フリーズは邦訳「近代言語学の発達」(1968) に於いて，現在までの言語学の発達を言語に関する理解の深まり過程に合わせて，4期に分け明快に説明している．特に注目すべき点は，その時代区分の幅が期を追うごとにせばめられていることである．更に，1950～1960年の10年間はその短くなった刻み目と共に，応用言語学，言語心理学，翻訳機械，変形文法といった，この時代を breakthrough たらしめている特徴要素もまた，以前にはない多様性を示している事実も重要である．このうち，変形文法についてフリーズ自身は原著 *Linguistics and Reading* (1962) の中で，構造言語学が1925～1935年にかけて果たしたと同様に，それが重要な突破口になり得るか，また，理論的基礎として欠くことのできない要素となり得るかは，'cannot now be predicted' (p. 91) としている．だが，それから2年後には，1960年代前半の論争を通じて，変形文法は確かに 'major breakthrough' であることがホケットによって宣べられている．従って，フリーズのように実証を重視する立場からすれば明らかに資料不足であった時代では，まだ予測に留まっていた変形文法の言語観と言語研究の方向が，今日では十分検討に耐え得る程に発展してきているといえるであろう．

構造主義言語学が，こと語学教育面で果たしてきた役割は顕著な事実であり，その言語理論的根拠および実際的応用は教室技術に至るまで支配的であった。然るに今日，それは 1950 B. C.—Before Chomsky—までのことで A. D. —After the Disestablishment— の現代は，変形・生成主義言語学が交替を迫っているといわれる。最近の諸論文に見られる‘stagnation’という表現が構造主義理論に与えられている。抑々，言語学が‘one and only one theory’として直接的に語学教育に主導的役割をもつことは，当初からあり得なかったはずのものが，構造主義言語学に担わされた歴史的使命のゆえに，いわゆる‘linguistic method’を構築していった事情がある。そこで，理論的必然性として，果たして真に理論のベースがあるかは十分に検討されねばならなかったのである。変形・生成主義言語学についても，発展途上にあり克ちな上述の事情と相似た様相を呈してきたように思われる。言語学者間の‘internal conflict’にとどまらず教育理論に接近してきていること，つまり，嘗っては first principle と pedagogical recommendation の間には必然性がないとして構造主義を批判した学者が，批判の対象と同様の主張をしつつあること，特に1965年以降，チョムスキー，サポルタ，ロゼンバウムらが，語学教育の現状に対して語気鋭い反発をしていることなどをみればそのことは明らかである。

語学教育が理論を必要とするか否かには，常に疑問が存在する。“Language teaching is not linguistics, any more than medicine is chemistry.” は端的な表明であろう。教師が言語学から得るものがどの理論に基づこうとも，教室に於いて彼が意図した目標を達成するのに有効であれば，それが重要なことであるかも知れない。しかし，“theory without practice is sterile: practice without theory is blind.” はより真実であり，自己の実践に確信をもちその確信を信念を以って表現できるためには，理論を必要とするであろうし，同時に理論上の変遷と共に成長する機会を教師自身が求めていかなければならない。

本稿に於いては，構造主義言語学に依拠するオーデオリンガル（以下A-L）アプローチの主張と，変形・生成主義言語学（以下T-G）からの反論を批判的に検討し，語学教育に各々がどのような関連をもつかについて論じていきたい。わけても規則と習慣形成，ドリルの効果と可能性，帰納による一般化の学習に焦点づけて詳述したい。この両派の止揚を望む立場もないとはいえないが，決定的に相容れない立論を表面上の技術操作によって中和することはできない。もし，そこになんらかの融和が見出されるべきとすれば，いかなる観点からそれが可能なのかを模索し，最後に，語学教育の今後の課題を望展したいと思う。

II. T-G 理論による A-L 理論の批判

A. 理論の通時的性格

構造主義言語学が現今の A-L アプローチを支える一連の原理のすべてを創り出したわけではない。因みに，パーマーの *Principles of Language Study* (1921) を見ればよくわかることである。しかも彼は言語学者というよりは，どこまでも教育者，語学教育行政の担当者であって，幾多の経験と実践を通して指導原理を確立した人である。語学教育は‘a habit-forming process’であるとし，機械的暗唱，反復ドリルの必要性を鼓舞し，聴く・話す・読む・書くの四技能の順次性を説くなど，A-L アプローチの原型を彼に見出すことができ，更にはスウイート，イエスペルセン的母胎，つまりヨーロッパ的地盤が彼にあったのである。[1] それにもかかわらず，アメリカ構造主義者が A-L 法を用いしかも彼らは科学者であるゆえに，新しき教授法プラス科学的権威という無敵の結合が生まれ，決定的に彼らをして‘linguistic method’と称される教育原理の推

進者たらしめるに至ったことは，第二次世界大戦前後のアメリカ国内状勢が然らしめるところである．この事実は，例えばポーリッツァー，ムールトンなどの論文に卒直に述べられている.[2] 彼らが理論を編む（spin）十分な余裕がなく，“under the pressure of too much application and too little thinking”であったとすれば，A-L アプローチの語学教育原理は理論上の必然性にではなく，歴史的要請に依拠している点が少なくないであろうし,[3] その主張が極端に流れた傾向もあったのではないかと推測される．記述的，共時的観点に立てば，「新」教授法は当然の現実で，過去との断層が専らその現代性を際立たせるものでも，歴史的，通時性視点からすれば「新」なる形容詞を冠する学派や理論は束の間の存在ということもあろう．他方，反論自体が前時代を越えてそれ以前の過去への親近性を，潜在的に底流として保有していることもある．*erzeugen* はフンボルトのものであるし，“generative grammar is … a natural outgrowth of traditional descriptive linguistics.”[4] とはチョムスキーの言である．以下の T-G 理論からする A-L アプローチへの批判を検討する前提として，上述の条件を考慮することがまず必要である．

B．批判の対象と内容およびA-L理論の立場

1．習慣形成論

a．1966年の *Northeast Conference Report* に載ったチョムスキーの論文は，これまで A-L アプローチを主張してきたものに強い衝激を与えた[5]．彼によれば，言語学は「言語行為が習慣であり，型の定着は練習によって得られ，それが類推の基礎となるという架空の事実を固定化することに努めてきた」ものである．しかし，“Language is not a ‘habit structure.’ Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and new patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy.”（44）として彼は言語使用の創造的な面を繰り返し強調する．文法は言語の核心であり，内面化された一連の規則（internalized set of rules），シンタックスなしには，言語の了解も使用もあり得ない．サポルタ流にいえば‘規則に支配された行為’（rule-governed behavior）[6] である．言語が習慣であるという立論からすれば，学習は本質的に条件づけの過程になり，教授法はドリルと強化の手段に訴えることになるのは当然である．構造主義は言語記述と教授法に於いては行動主義であって研究調査には話しことばの収集，分析，分類を図り，教授法のねらいとしてはその同じ材料の模倣を学習者に求め，構造型の十分な蓄積の結果として願わくば彼らが，必要に応じて類推によって文を生産できるように期待をかけるのである．

ところで，言語が‘規則に支配された行為’という場合の規則とは何かが重要な問題となってくる．母国語の話し手とは，‘生成文法’（generative grammar）を内面化したもののことである．生成文法とは，新にして未だ試みられなかった組み合わせを含む無限な，且つ‘only and all’な文法的文，即ち，斯く斯くの伝達場面に相応した意味論，音声学的成分をもって発せられたとき了解され受容される文を産出する規則のシステムである（チョムスキー，46）．言語学の課題は，この生成文法の規則と，それが組織づけられる根本原理を発見しようとするものでなくてはならない．われわれが生まれながらにして有していると思われる，この言語習得のメカニズムが明らかになれば，外国語教授に於けるわれわれの努力に，資するところが極めて大きいことは論を俟たない．内面化にせよ，規則に支配された行為にせよ，言語学者もしくは心理学者が T-G 理論を基盤としていう意味は，規則の意識的な適用の結果としての行為ということではない．話し手はこの事実，つまり文法の保有を意識していないし，且つまた，実際に規則が意識されねば

ならないと考えるべき理由もない。しかも，こうした内面化された規則の経験できる結果，即ち抽象的規則が意味論的解釈を付与される過程すら，人は十分に意識していると望むのは無理である。[7] 言語行為はシステムに合致している意味に於いて，規則に支配されているといるということができる。それではこの無意識的，潜在的知識を構成しているものは一体何であるか，話し手に本来備わっている言語駆使能力（liuguistic competence）とは何なのか。チョムスキーが‘A generative grammar of a language is a theory of a speaker's competence.’(46) というときこの能力の特徴である創造的面が彼には意図されている。linguistic grammar は competence grammar であって，pedagogical grammar もしくは performance grammar と峻別されねばならない。[8] 教授文法のいわゆる文法規則は，伝統的な演繹的ないしは解説的言語教授法にみられるもので，学習者は規則通り従順に，言語系列を構成する類のものであるのに反し，チョムスキーが述べるものは，文の形式およびその解釈を決定する‘intricate and abstract’(47) なもの言語構造に本来的なものであり，種々の過程の操作を経て，われわれが産出する明白な公式となって表現されるものである。従って，音韻，統辞，意味の各論に亘って，physical fact からは程遠く (46)，分節や分類，連合や一般化というような経験主義心理学に基づく原理を否定するものである。

単に規則を提示し，それに基づいて言語系列を構成する訓練を学習者に課することは，学習者が意識せずに文の産出ができる規則のシステムを内面化することの保証にはならない。生成文法の根本原理は，経験や訓練などの習慣形成法によっては習得されないのであって，言語習得の前提となる知的組織の側面に関連するもの (47-48) である。現実には，定まった文句の反復は稀有のことであり，“it is only under exceptional and quite uninteresting circumstances that one can seriously consider how ‘situational context’ determines what is said.” (46) であり，そこから，刺戟—反応説，条件づけ説の根拠を‘deprive’し stimulus free な言語使用へと向わなければならない点が強力に打ち出されてくることになるわけである。

b. チョムスキーの論文が載った同じ号でフアーガスンは，習慣形成論に関しての過去20年間の語学教師の態度を次のように述べている。

> The importance of the unconscious, automatic nature of much language behavior has been recognized in the development of drills and pattern practice and the willingness to use mimicry and memorization as the basis for certain kinds of learning.[9]

更に，パーマーまで溯れば，‘automatic’とは‘mechanical’であり，それは‘unconscious’つまりは studial learning である読む・書く領域に対するところの‘spontaneous learning’であるロ頭学習のねらいであり，究極的には，“Language study is essentially a habit-forming process.”[10] ということになる。現代の構造主義者，A-L アプローチの推進者に未だ残存している直接教授法の要素は，先に指摘した如く，理論よりはスウイート，パーマー以来の歴史的事情に根拠をおくものといって差支えなく，フアーガスンは，その点をまとめたものといえると思う。

T-G 主義者の主張は母国語の習得に関しての理論であるのに対し，一方 A-L 主義者の場合はいわゆる L_1 と L_2 の区別には周到な配慮をする。ヨーロッパの先達に倣い，L_2 の学習には L_1 の強い干渉が働き，特に，成長するにつれて母国語の言語習慣が superimpose される点に注目した指導の必要を感じている。勿論，両言語体系とも同様の方法で教授が可能である，とする立場もあるけれども，問題はサポルタがいう如く子供は母国語すら教わらないのか，言語を teach

することが可能かの問に，否定的解答を出したことであろう．

“children are not taught their language but … rather one could not prevent a normal child from acquiring the language of his environment.” (85) と彼はいうが，文脈からすれば L_1 場面を部分的に再現することによって，L_2 が促進されるとする意見が否定されるのは，L_1 ある意味では教えられるものではあり得ず，そのことは，特定の言語の様々な見本を与えられた子供でも，同じ言語能力を発達させる事実があるから，というわけである．これは児童心理学の見地からすれば事実に反する極論であろうが，一般に T-G 主義者もしくは mentalist の理論に共通している点は，‘to *know* a language’ と ‘to acquire a language’ について A-L 主義者とは異質の見解をもち，“there is no more reason for assuming that the basic principles of grammar are learned than there is for making a comparable assumption about, let us say, visual perception.” (48) のチョムスキーの発言の如く，いうなれば哲学的本有論に立っていることである．子供は，自国語のシステムを表象するものは如何なるものにせよ，発展せしめ得る天賦の才をもって誕生する．その才はすでに有機体の中に存在するもの，形成されるものではなくて発見されるもので，「人は実際教えることは不可能であって，それ自体の方法により，精神の中で自発的に発展するような条件を提供するにすぎない．」[11] のである．要するに，メンタリストの所説は，言語能力と言語の ‘the how’ の理解を強調するところの，言語学と心理学の境界線上に立っての発言である点に注意しなくてはならないと思う．果たせるかな，1951年当時の行動主義の立場から著しく変貌したミラーは，言語心理学者として T-G 理論の言語観による competence にみあう performance への関心をもって次の如く説くのである．

> The child's exposure to language should not be called “teaching.” He learns the language, but no one, least of all an average mother, knows how to teach it to him. He learns the language because he is shaped by nature to pay attention to it, to notice and remember and use significant aspects of it……[R]emember the large innate capacity humans have for acquiring articulate speech.[12]

彼の見解が上述のサポルタに少なからず影響を与えているものと考えられる．

さて，A-L アプローチの習慣形成論の場合でも，ブルムフイールド言語学に採用されたワトソンらの行動主義心理学ないしは，anti-memtalism に多大の影響を受けている．しかし，それは T-G アプローチの認知心理学，あるいはメンタリズムとは全く逆方向を指している．即ち，習慣形成論では，T-G の出発点になっているまさに原点そのものが問題なのである．行動主義心理学者によれば，子供の初期の状態は極めて formless である．ある種の能力を伴って生まれてくるとはいえ，内面的文法を含んではいない．「心的活動の種類は，どれも互いに深い相似性がある」(I. A. リチャーズ)[13] ことで十分である．学習装置 (learning device) ということが彼らによっていわれるにしても，より一般的なものであるし，言語もしくは構造に関しては，何ものも仮想しない程に融通性をもったものである．世界的規模に於いて人間性がほぼ一致している限り，非言語的面については環境と経験はなくてはならぬものであるには相違ないが，言語間に普遍性があるとする幻想を，そこから創りあげてくることは大いに疑問である(ボーリンジャー，36)．子供は言語の準備ができて誕生せず，いってみれば言語修業に招かれた状態として生まれる．従って，babbling に始まり様々な社会的訓練を経て，徐々に内面化されていって潜在的言語をもつようになる．だが，行動主義者の主張はここで終る．内的言語活動の存在を認めはするが，その本質については条件反射 (conditioned reflexes) の観点からの解明を除いては，言及するところ

が稀である．言語駆使能力の追跡なしに条件反射，ないしは条件づけで説明しようとすることの不完全さを T-G 主義者は指摘するが，行動主義者の立場では，「言語は一般的観察から隠れたものであり，人が想像するよりは遥かに複雑であり，言語のどの部分も如何ばかり簡略されて表層に現われているか，という点は重要であるが，それを除けば水泳や他の外面的活動と本質的に相違するものではない」（ワトソン）．潜在的に子供に備わった内面化の規則に対応する深層文法（deep grammar），現実の発話文の統辞構造を規定する表層文法（surface grammar），更に表面の表現規則の区別など，規則のハイラーキーに依らずに，A-L アプローチの依拠する習慣形成の原則論は，次に述べるドリルの可能性，帰納文法の重視などの方法論を発展させることになるわけである．

2. ドリルの効果と可能性

a. ドリルは有害とはいわないまでも無用であるとする主張は，これまで引用してきたチョムスキーの“Linguistic Theory”の中に明言されてはいないが，言語行為が習慣の問題であるという見解に疑念を投げかけ，「言語行為が強化，連合，一般化によって徐々に習得されるものではない．」といい，次いで，「言語学，心理学の孰れかが語学教授に於けるテクノロジーを支持し得る理論的理解の段階に達したとは到底信じ難い．」（43-44）と述べている．サポルタの場合はより直接的に，ドリルの必要性に反論を加えている．彼によれば，語学教師は，“the probability of arriving at a correct rule is merely a function of how often one practices the example.”とする A-L アプローチの考え方に拘束されてはならないとし，Lado（1964）をとりあげて，“Lado's principle that 'the quantity and permanence of learning are in direct proportion to the amount of practice' is unsupported.”[14] と反駁する．模倣と記憶（mim-mem），構造型の訓練に頼る受動学習については，

> The student who makes the most progress by adopting rote memory as a strategy will presumably be the most reluctant to abandon it, and failure to abandon it means failure to learn a language. The human organism engages both in storage and in computation…a method which is based on maximizing storage is self-defeating.[15]

という．ここで重要なのは‘computation’であって，70ページに引用したチョムスキー（44）と対応しており，筆者が他の機会に言及した‘genetic predeposition’[16] に通ずるものである．従来のドリルが根元的にもっているものは，パタン・プラクテイスをはじめとして，一定の言語材料の記憶とその上に構築される技術的構造練習，つまり“to hammer home points of structural difficulty”[17] である．受容と発表を区別し後者を特に重視しても，あるいは，プログラム学習理念を採用し“successive small steps of contrast”（フリーズ）によって如何に教材の分析と構造化がなされても，その学習が強化，報酬に支えられたものである限り，ドリルの受動的特性を払拭することはできない．“by definition, drills cannot teach rules.”とするサポルタの文例（90）を通して具体化してみよう．

1） I like amusing stories.
2） I like raising flowers.
3） I like entertaining guests.

これらの三つの文を理解するためには，その相違が標識される基底構造の知識が必要である．三者の相違をドリルする方法として，学習者に *the* を挿入させることが考えられよう．すると，

1′） I like *the* amusing stories.

2′) I like raising *the* flowers.

3′) { I like entertaining *the* guests.
　　{ I like *the* entertaining guests.

となる．しかし，*the* を挿入できる能力は統辞論の知識，換言すれば，ドリルで教えたいまさにその情報に関する知識を予想することになる．この点が L_2 教授上の極めて重大な問題なのである．もっと具体的にいえば，

1″) his stories amuse から his amusing stories を，

2″) he raises flowers から his raising flowers を，

それぞれ導き出すドリルは自動的になされる．出力文は構造を弁別しないがゆえに，この種のドリルは学習を保証しない．もし逆の場合なら，教えられるべき情報を予想するドリルになってしまい，評価にはなっても前述の如く教えたことにはならない．要するに，自動的になされるドリルは competemce に殆んど係わりないものである．入力文の習熟から相応しい規則を駆使できるようにするドリルは幻想であり，結論として“by definition, drills cannot teach rules.”といわなければならない．

上述の論議とは趣を異にして，T-G 理論を教材作成に適用してドリルの具体案を提示する試みもなされている．嘗ってはデイングワルがいた.[18] 彼がドイツ語教授に英語との対照分析による教材を組み，指導に当ってはパタン・プラクテイスを有効な方法としているところが，一貫性を欠き問題である．T-G の強力な主張に乏しくむしろ逆に transfer grammar を暗示したというべきか．最近ではラザフオードが注目されよう.[19] 彼が論ずるところは，外国語としての英語の教室ドリルは‘surface similarity’を示す連鎖に集中すること，応用言語学で変形と称しているものは本来的意味とは異質なものであること，言語学的意味での変形は“a formal procedure whereby deep structures are mapped into surface structure”であること，教授的意味でのそれは“can only signify a relationship between two phonologically realized surface structures which manifest common deep structure”であること，などが主眼となっている．また彼は，‘formal linguistics’たる T-G 文法理論が初めて明らかにした強力な装置である変形は構造上の二重性（structural ambiguity）を説明する手段であるとして，ⓐ，ⓑ のペアーから成り立っている文句の深層構造を，無意識的に認知できる工夫を盛り込んだ教材とそのドリル例を30以上示している．例えば，

1) ⓐ It's a shame he never wins.
　 ⓑ It's a game he never wins.

2) ⓐ The first person to finish is the winner.
　 ⓑ The first person to congratulate is the winner.
　 .....
　 .....
　 .....

33) ⓐ Who's the person you want to call? /wanə/
　　 ⓑ Who's the person you want to call? /want tə/

サポルタが示したジレンマに陥らないためには，ⓐ，ⓑの個別的習得後に，この種のドリルを実施すべきであるというのがラザフオードの主張である．要約すれば，従来のドリルは代入，変形ともに益するところは少ない．決定的なことは，T-G 理論による上述のドリルは，表層構造に

のみ焦点をあわせた不十分な意味解釈と記憶能力を測定する方法でなく，文法が内面化された程度を測定するものであるという点である．従って，ドリルの没価値性を論ずるをもってよしとせず，その妥当な存在意義を A-L アプローチ批判の回路を経て明らかにする立場も，漸次あらわれている現実にも注目してよいのではなかろうか．

b. A-L アプローチで，ドリルもしくはプラクテイスを強調することについては多言を要しない．その例証は枚挙に暇がないが，比較的新しい文献をみてみたい．[20]

…practice, correction, practice…The two factors——the far great intensity of guided practice, and the immediate remedial correction——make oral practice the basic classroom procedure in the beginning stage of FL habit formation.

(O'connor and Twaddell)

Establish the pattern as habits through pattern practice. Knowing words, individual sentences, and/or rules of grammar does not constitute knowing the language. Talking about the language is not knowing the language…By establishing the patterns as habits they will be able to shift attention to the message… (Lado)

Conditioning plays a very important part…and pattern practices, minimal pair drills and other activities play a very important part in the conditioning process in foreign language learning. (Ney)

To imagine that drills are to be displaced by rule-giving is to imagine that digestion can be displeced by swallowing…We have pragmatic reason to retaining [drills], and retain them we should. (Bolinger)

次に，幼児が L_1 を使用するに至る発達過程に於いてすら，イエスペルセンのいう formulas と free expressions のうち前者は言語の機械的側面で，そこでは反復と記憶の効果がある点を見逃してはならない．学習の速いものは一般に 'chatter' である事実は，概念微分の他に決定的要因としての練習の役割を示唆する．子供の言語発達過程の研究によって，反復，記憶，練習の機構と機能が明らかになるに伴い，当然 L_2 学習への適用が考えられてくることになる．その場合，"No doubt *nature* must remain the teacher of *nurture*."[21] であるとしても，その程度がどのように押えられなければならないかについて，心理学の分野からの幾多の実験成果が A-L アプローチに組み込まれている．

しかし，極めて重要なことがその行き過ぎのために，少なからざる A-L 主義者によって見落されてきた．L_2 学習に於けるドリルの位置づけ，その適正なプログラミング，そしてブルーナー流に 'After drills, what?' の問かけへの対処，これらが殆んどなされていない．あるいは，当初の目標から遠のくにつれて言語学に基礎をおく methodology というよりは，それとは無関係な単なる technique として，教室技術に終っている現状である．フリーズ・ラドーに於いて必須な pattern practice は，トワデル・オコーナーに於ける教材提示の5段階の項目中には見当らない．キャロルの近年最も注目を浴びた論文[22]は，A-L アプローチの欠陥を衝いている．リバー

ズもまた然りで，彼女の場合は，L_2 学習の2段階を the level of manipulation of language elements と a level of expression of personal meaning[23] とし，各段階の機能および方法を見極めた上でドリルの限定的位置づけを夙に説いていたし，同時にスキナー的過熱化に対しては，'motivation' と 'emotional conditioning' の重要性を以って警告している.[24] transformation ということが T-G 理論の段階で如何なる意味を有するかに関係なく，transformation drill を採り入れる可能性が実際にあるか，をも問うてみることが現時点で必要なわけで，この点を後述で具体的に検討してみたいと思う．孰れにせよ，ドリルの積極的価値を容認している A-L アプローチが，将来とも語学教授に占める役割は大きい．それが，理論的支柱と共に再評価あるいは新しい洞察を加えた再確認を求められていることは否めないであろう．

3.　帰納による一般化の学習

a.　言語の表層出力の面にとどまらず，その言語の 'how' の面の理解を重要視する T-G 理論では，文法規則は直截に提示され教授されるべきであって，学習者側の帰納に委任してしまってはならないというのである．サポルタ(87)の例でいえば，I eat meat. I eat fish. I eat fresh meat. を練習することによって I eat fresh fish. が自動的に生成できるとするのは，単純にすぎよう．新しい文の生成が一般化，類推作用によるといえるためには，学習者が如何にして正しい類推を選択し得るかが前提として明確になっていなければならない．しかも，I eat well. を与えられても *I eat fresh well. を生成しない（I eat fresh fish は生成する）能力は，抽象化され音響的合図なしの文法規則の駆使能力を暗示する．正しい一般化には未言語化の知識—形容詞が修飾するのは副詞でなくて動詞である，fish は名詞で well は他の類である等々の—が要件となっている．産出したものの吟味によって機械の本性を発見する如くに，帰納法が学習の場に適用されることは論理性を欠く．なぜならば，カッツの見解 "the theory of competence has logical precedence over a thery of performance."[25] ということになるであろう．

このカッツの言語学に於けるメンタリズムが批判するブルムフィールドのメカニズムは，言語に関する最も有効な一般化は帰納による一般化であるとするものである．cf. *Language*(1933), p. 20. 観察可能な言語現象から資料を収集して，そのサンプルが代表するものから普遍的世界を推測しようとするとき誤謬が生ずる．先ず言語について，

> For language is just this —— complex, arbitrary, improbable, mentalistic —— and no amount of wishful theorizing will make it anything else.[26]

つまり，overt な資料を越える言語事実がある．次に，言語と普遍世界の関係は現在の不完全な知識では明確に把握できない．学習に於ける一般化は言語の生産性と矛盾するであろうことは，上述のサポルタの説くところであり，チョムスキーが経験主義的方向を衝く次の論述にもうかがわれる．

> It is because of the abstractness of lingusitc representations that one is forced…to reject…principles of association and generalization in…empiricist psychology. Although such phenomena…may exist, it is difficult to see how they have any bearing on the acquisition or use of language. (47)

構造主義言語学のメカニズム，あるいは経験主義からすれば，子供の言語活動も観察，模倣，類推の過程と推論し，L_2 学習観ないしは方法論の根拠もまたそのようなものであったのは，時代の趨勢といえよう。当時の心理学でもオペラント条件づけが主流とされ，learned behavior として言語を観ており，学習主体の内面構造の解明に関し，帰納的想定をする以外には言及するとこ

ろがなかった．帰納による一般化の学習は音声面でなく文法，意味領域に於いて最も問題になる．いわゆる applied grammar は基本文を頻出統計から割り出し，構造ドリルを導入し，帰納文法を教授のねらいとし，更に対照分析の概念を発展させた．本来的に演繹規則と正誤の規範設定に疑念をもつ A-L 主義者の立場は次のトワデルの比喩にも見られる．

The rules of grammer…and not mere un-American perversities. They are indexes of non-American habits.[27]

彼らのいう言語間に特殊な構造の相対性（普遍性の否定），規則の経験性（先験性の否定），実際発話の不謬性（非文法的文の否定）などはすべて T-G 理論からは排除される．特に最後の問題であるが，ネイテブ・スピーカーはその定義上誤文はないとされるのに対し，T-G 理論では文法的，非文法的文も共に規則の妥当性を判断するためには必要なものである．A-L 主義者は言語や文法に関しての誤解に基づいて文法教授および誤文指摘には殆んど病的に危険視している．今ひとつの問題は対照文法論であるが，これは eat-his-cake-and-have-it の主張になる．L_2 の教授文法は，学習者の L_1 を十分検討した上で対照的に教材を準備して行なわれなければならないという一方，実際の学習過程では L_2 の観察と類推のみが認められ，L_1 の文法に関する論議は否認されているからである．

要するに，T-G 理論は文構造とその音声形態および意味解釈を決定づける明示的な規則をもって，伝統的構造主義的記述法に優越しており，且つ文法観とその指導に新たな認識をもたらしたといえるのである．

b. 言語はそれぞれユニークな構造をあらわし，分析はそれ自体の観点からなされねばならない．この点は言語学の重要な貢献であって，信頼に足る資料と記述を提供し，延いては語学教育にとっても新しい言語や用法の発見から得られた洞察に基づき，normative grammar を否定して functional grammar を確立し得たことは，構造主義の長所といわれてきた．教授法としてのパタン・プラクテイスへと導いたものは実に craftsman に均しい構造意識だといえよう．しかもその構造練習は文法の問題であり，ブルックスの指摘する如く‘pattern generalization’を志向し‘hidden sameness’を類推させる工夫は，文法—言語事実を分析規則からではなく全体性として意識させる．「すべての言語は規則によるよりは訓練によって，一層容易に学習できる．しかし，規則は訓練から引き出される知識を補佐し強固にする．」（コメニウス）のであるゆえに，規則は‘summaries of behavior’と呼ぶことができる．子供の L_1 習得過程に訓練と類推が働く事実は，L_2 学習の少なくとも初期の段階に於いては練習が必要である根拠となる．ピアジエの‘formal operation’が11～12才以前には困難とする実験成果を汲んで，必然的に帰納としての文法学習が有効な手段となってくる．勿論，ここでいう文法とは，

The stream of speech issuing from a speaker's lips, the recognition of the similarities and differences in these sounds, their complicated forms and arrangements, their intricate relations to each other and to the things they represent, and his eventual production of these sounds in a controlled and meaningful way.[28]

をいう．語学学習が常に機械的ドリルと帰納法によらねばならないとする一方性は警戒すべきであろう．T-G 理論の多くは究極目標と原理が先行し教授分野に於ける具体的な提案に乏しく，教授者を混乱のうちに‘astray’することになりかねない．言語現象が複雑であれば方法はそれ丈 versatile なものになるはずだし，どの段階でどんな原則が効果的かを木目細かに実践すべきである．こうした A-L アプローチの立場も，オーデオリンガル中心の初歩的段階から後期の意味

と内容中心の段階では如何にあるべきかに関しては 多くを示唆するとはいえないのではないかと思われる．

III. 両理論の再考察

教育心理学の立場からキャロルが L_2 学習の心理学的基礎理論として現代の二派，即ち audio-lingual habit theory と cognitive code-learning theory を挙げている．両派は相反するものであり尚かつ implicit theory に過ぎないことを述べて，実験検証が乏しい点を指摘している．(注22参照)．これについては山家保氏[29]，注20のネイらの関係論文がある．本稿で論じている語学教育上の両理論は関連はあるがキャロルのそれと同じではなく，言語学の論拠に比重がかかっていることは明白である．そうはいっても，フアーガスンは“Linguistics has very little to say directly to the questions of language pedagogy.”と述べている．尤も彼は，その直後に“it should have a special place in the education of language teacher.”（注９参照）というとき言語学が語学教育の理論モデルになっていることが認められる．更に，確かに心理学の支持を受けてその意図の如何にかかわらず，語学教師の依拠すべき現代の科学となっている歴史性も見逃し得ないところである．

さて，A-L と T-G の両アプローチの特質をまとめてみると，A-L が機械的，感覚的，帰納的，経験的（mechanistic, sensualistic, inductive, empirical）であるのに対し，T-G は精神的，直観的，演繹的，合理的（mentalistic, intuitive, deductive, ratienal）であるといえよう．斯うした争点は妥協できるものなのか．ハンゼリ（46—49）は，A-L アプローチに例えば変形練習を付加するなどの‘tactical eclecticism’は無いとするが，‘strategic eclecticism’はアニスフエルドの論文[30]に見出されるという．それは，言語を二成分に大別し lexicon は特殊的習慣，文法は一般的規則としており，両範疇は既知なものから未知なものへの発展性の度合によって相異なり，更に前者は連合理論により，後者は情報処理装置を仮定して学習が成立するというものである．結局，当面の両理論を技術的に和解させるよりも，根元的な基盤から対立点を明らかにすることのほうが，より重要であると思われる．それは規則と習慣の関係であり，この観点からT-G，A-L 両アプローチを再考察してみたい．

チョムスキーが“unconscions, latent knowledge”である文法を提唱する以前にイエスペルセンやトワデルが表面的には類似した見解を述べていることは興味深い．即ち，

> An infant is not taught the grammatical rule that the subject is to be placed first, or that the indirect object regularly precedes the direct object, and yet, without any grammatical instruction… the child is heard to use a sentence correctly construc ted…is understood…if his sentence is in accordance with the speech habits of thc com-munity…[31]

> There is an element of choice in language which we call meaning; that is an ex-pression of the individual personality. But there is also an element of compulsion in language: that is the habitual aspect which is predictable, which is below and above the control of the individual; it is a rule of the language…we have learned both to conform to [habitual practices] and to ignore them.[32]

T-G 理論の‘rule-governed behavior’からすれば構造主義の‘summaries of behavior’は

伝統文法の規則論と共に否定される。しかし，文法的か否かに関係なく，表現したい内容をいう全き自由な言語使用が‘create’の真意でないとすれば，この妄りに改変できない言語の機械的，習慣的，無意識な面を，habit または rule と呼ぶことができるはずである。言語駆使とはトワデルのいう我々の自由選択に委せられている内容面，つまり‘meaning’にのみ関心が向けられていることである。其の上，言語要素が各言語によって一定している限り，人類が唯一の起源を共有しているにせよ文法の最深層構造が同一で，表層に昇るにつれて相違するという universal の観念は実証されない。少なくとも言語学の理論に基づく empirical なものとはいえないであろう。(この universal は Greenberg ed. (1963) とは異なる観念である)。T-G 理論が概念化した文法は既に存在するもので，そのために‘discover, exhibit, inborn, innate’という語が頻出する。子供の生得能力はその時々で言語習得能力，言語学習装置，あるいは T-G 文法の基本的段階とも見なされ，すべての言語は始めから同じ内的文法を保有するという帰結が導き出される。ボーリンジャーが指摘する如く，それはある意味では却って‘static’なプランであるように考えられ，限りなき発見過程の行手に完全な L_1 の文法が明らかになる主張のようにも思われる。それゆえ，現在の T-G 文法の限界は“limitations of our knowledge”（チョムスキー，47）になってしまうのである。

次いで competence に基づく performance の問題であるが，如何なる名称を与えるにせよこの領域の理論は未だないことはチョムスキーもベラスコも認める。[33] 残るものはカッツの“competence precedes performance”とサポルタの“It is incongruous to argue that some less adequate formulation can be successfully applied where a more adequate one can not.”(88) の両推論である。結局，言語学として T-G 理論そのものは L_1 学習の‘how’に関して語るところ少なく，“Linguistic Theory”の冒頭で認知過程の本質にこそ自らの関心があるとチョムスキーは述べている点からすれば理解できるところであるが（言語学の外延，心理学との関連の下での言語学などの課題もある），これが L_2 の問題になれば更に未知数であって構造主義理論による A-L アプローチが焦点となってくるわけである。

勿論 A-L アプローチに於ける overdo は少なくない。第一に，オーデオリンガルが学習のすべてではないこと，それは，method でなく approach である。もしそうでないとブルックスのいう“it would lead to illiteracy, which is obviously absurd”（オルモ，27）に堕する。literate の分野の未開発性は後述したい。第二に，文法公式化は言語習慣に関する説明としては意義があるが習慣の代用とならないとする反面，“I know of no research which tells us of optimum amount of habit-forming which should precede a verbalized description of the habits.”[34] が現実である。トワデルは L_2 に於いても習慣を無意識的行為とすることを意図しているが，訓練強調のゆえに人間は“not wholly at the mercy of external stimuli”[35] との批判の素地を提供している。第三に，A-L 学習の段階はパーマー以来5段階（ラドーの4段階）がある。[36] ラドーは各段階の果すべき役割が阻害される危険を指摘し，[37] オコーナーは未開発の中・後期教材が recognition と selection の段階を更に高めるように配慮されるべきであるといっている。[38] リバーズも同様であることは前に言及した通りであるが，ドリルの二階段は長所，短所もある。孰れこの点に触れたいが，併わせてフリーズの production のもう一面である production with conscious choice がラドーのそれと如何に対応するかなど，要するに単に対話スキット，読本などの技能習得に偏し，本来的な L_2 そのもの，意味を伴った学習の構成が不足である点は糾明されねばならない。第四に，文法面の脆弱さを別な観点から示せば，子供は個々

の項目でなくまず原理を学ぶのである．それはカテゴリー化と型の認知に関するもので，語といえども上位の類を表わすゆえに当初から音韻，意味，統辞的一般原理が明白になっている」[39] ことへの関心が不十分なのである．結局，形態と意味の分離が方法論上教室に持ち込まれていたように思われ，A-L アプローチの学習文法論の形式中心の行き過ぎが批判されるであろう．

IV. 今後の課題

現段階では両理論の不一致が弱められやがて消失するとはいい難いのであるが，今後は語学教育の最も重要な source discipline である言語学が，より以上に広汎で多岐に亘る分野を包含するに足る学問として発展するにつれて，恐らくは文法規則が心理的現実であることの自覚が深められるものと思う．カッツ，ミラーに先立って，イエスペルセンによってそのことは啓示されている．[40] 言語の公式化の精密さ自体は語学教育の妥当性を保証しない．例えば，

John is easy to please.…… To please John is easy.
John is eager to please.……*To please John is eager.
I urged him to adopt it.…… I urged that he adopt it.
I convinced him to adopt it.……*I convinced that he adopt it.

に於ける非文法文が学習者の年令，動機，環境などあらゆる教育条件を考慮した教授文法のどこに位置づけられるかは未解決といってよい．A-L アプローチの場合，アンソニーが用語のハイラーキーに一貫性を求めるに急な余り technique も approach を前提とするとなれば，[41] 言語学者が教室技術を，教師が言語学を担いすぎることになろう．むしろ，教師のパーソナリティが教室学習にもたらす効果の研究にみられる如く，教育学的直観に帰せられる問題ではなかろうか．近代に於いてスウイート，イエスペルセン，フリーズ以外には多分見当らないであろう theorist して practitioner である存在の役割を不十分にしか果し得なかった帰結として，語学教育の理論にと実践の混迷を招いた遠因を A-L 主義者も負わねばならない．T-G 理論も共にそれこそチョムスキーのいう仮説の真実性は "must be demonstrated, and cannot be presumed" (45) であって公理として信ずべきものではない．

本稿でも指摘した如く，歴史性を抜きにしては理論の検証は不毛に近いことを教えられたのはウォードハウの論文である．それは優れた洞察をもって三時代区分の中での言語学，心理学，教育学を通時的に概観していて，特に現代が三学問の統一を模索するのは，"We need it in order to reflect our current characterization of the basic disciplines and to justify what we are doing in the classrooms."[42] という願望があるからこそなのだと結んでいる．現代の言語学の二派はその領域では *entveder-oder* であろうが教授法としては（言語）心理学，教育学と共に貢献の可能性と限界があり，より新しい視野からの統一理論を確立するために，言語学をコアにしてそれぞれの学問を variable とする教育課題を更に明確にすることが現代の挑戦に応ずることになるのではないかと思う．

注

1) M. F. Roddis, "The Contemporary Relevance of Three Early Works on Language Teaching Methodology," *IRAL* 4. 333-347 (Nov., 1968).
2) Robert L. Politzer, "The Impact of Linguistics on Language Teaching: Past, Present and Future," *MLJ* 48. 146-151 (Mar., 1964).
William G. Moulton, "Linguistics and Language Teaching in the U. S., 1940-1960," C. Mohrmann, et al. (eds.), *Trends in European and American Linguistics 1930-1960* (Utrecht, 1961), pp. 82-109.

3) Dwight Bolinger, "The Theorist and the Language Teacher," *FLA* 2. 30-41 (Oct., 1968), esp. 33.
この論文および同号の
Guillermo del Olmo, "Professional and Pragmatic Perspectives on the Audiolingual Approach: Introduction and Review," 19-29.
Victor E. Hanzeli, "Linguistics and the Language Teacher", 42-50. の示唆するところが大きい。以下，本論中の数字は各々のページを示す。
4) Noam Chomsky, "Some Methodological Remarks on Generative Grammar," *Word* 17 (Aug.,1961), 221-223.
5) Chomsky, "Linguistic Theory," R. G. Mead, Jr. (ed.), *Language Teaching: Broader Contexts, Northeast Conference Report* 1966 (available from MLA Materials Center), pp. 43-49. 以下，数字はページを示す。
6) Sol Saporta, "Applied Linguistics and Generative Grammar," A. Valdman (ed.),*Trends in Language Teaching* (New York, 1966), pp. 81-92, esp. p. 86. 以下，数字はページを示す。
7) Chomsky, *Topics in the Theory of Generative Grammar* (The Hague, 1966), p. 10.
8) *ibid.*
9) Charles A. Ferguson, "Applied Linguistics," *Northeast Conference Report* 1966, pp. 50-58, esp. p. 53.
10) Harold E. Palmer, *The Principles of Language-Teaching* (London, 1964 [for 1921]), p. 38.
11) Chomsky, *Aspects of the Theory of Syutax* (Cambridge, Mass., 1965), p. 51.
12) George A. Miller. "Some Preliminaries to Psycholinguistics," J. P. De Cecco (ed.), *The Psychology of Language, Thought, and Instruction: Readings* (New York, 1967), p. 346.
13) quoted from Bolinger, 36.
14) Saporta, "Review of *Language Teaching* by Robert Lado," *Lg.* 41 (1965), 548.
15) *ibid.*
16) 拙論「語学教育の理論的背景への一考察」(北海道教育大学紀要 1C, 18-1, 1967年8月), 24.
17) Robert A. Hall, Jr., et al., "Linguistics and Language Teaching," W. F. Bottiglia (ed.), *Northeast Conference Report* 1962 (available from MLA Materials Center), pp. 11-12.
18) William O. Dingwal, "Transformational Generative Grammar and Contrastive Analysis," *LL* 19. 147-160 (1964).
19) William E. Rutherford, "Deep and Surface Structure, and the Language Drill," *TESOL Quarterly* 2. 71-79 (Jun., 1968).
20) Patricia O'connor and W. F. Twaddell, "Intensive Training for an Oral Approach in Language Teaching," MLA Publications: from *MLJ* 44 (Feb., 1960), 4-5.
Robert Lado, "Linguistics Plus in Foreign Language Teaching," C. J. Kreidler (ed.), *On Teaching English to Speakers of Other Languages: Series II* (Champaign, Ill., 1966), p. 84.
James W. Ney, "The Oral Approach: A Re-Appraisal," *LL* 18. 3-13 (Jun., 1968), esp. 10.
21) Renzo Titone, *Studies in the Psychology of Second Language Learning* (Zürich, 1964), p. 110.
22) John B. Carroll, "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to Teaching of Foreign Languages," *MLJ* 49. 273-281 (May, 1965).
23) Wilga M. Rivers, "Grammar in Foreign Language Teaching," *MLJ* 52 (Apr., 1968), 208 ff.
24) Rivers, *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* (Chicago, 1964), pp. 40, 67.
25) Jerrold J. Katz, "Mentalism in Linguistics," *Lg.* 40. 124-137 (1964).
26) Miller, "Some Preliminaries to Psycholinguistics," p. 346.
27) Twaddell, "Meanings, Habits and Rules," (大修館「英語教育」6. 248-251, 1957年9月；7. 290-293, 1957年10月), 特に292.
28) Nelson Brooks, *Language and Language Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. (New York, 1964), p. 57.
29) 山家保「Cognitive Code-Learning Theory と Oral Approach-英語学習指導に見られる迷い-」*ELEC Bulletin* 25. 47-51 (Nov., 1968).
30) Moshe Anisfeld, "Psycholinguistic Perspectives on Language Learning," Valdman (ed.), *Trends* (1966), pp. 107-119.
31) Otto Jespersen, *The Philosophy of Grammar* (New York, 1965 [for 1924]), pp. 18-19.
32) Twaddell. *op. cit.*, 249-250.
33) Simon Belasco, "Developing Linguistic Competence," *MLJ* 52 (Apr., 1968), 215.

34) Twaddell, "Does the Foreign Language Teacher Have to Teach English Grammar?" *PMLA* 57 (2) (May, 1962), 18.
35) Anisfeld, p. 114.
36) Yamagishi Etsuro, *Comparison: The Major Stages of Teaching a Language Advocated by Palmer, Fries, Lado, and Twaddell-O'connor* Paper Presented to Robert Lado, Graduate School, Georgetown University (Dec., 1965).
37) Lado, *Language Teaching: A Scientific Approach* (New York, 1964), pp. 112–113.
38) O'connor, "Linguistic Guideline for Intermediate FL Materials," R. J. DiPietro. (ed.), *Georgetown Monograph Series on Languages and Linguistics No. 16* (Washington, D. C., 1963), pp. 125–131.
39) Eric H. Lenneberg (ed.), *New Directions in the Study of Language* (Cambridge, Mass., 1966), p. 66.
40) Jespersen, p. 19.
41) Edward M. Anthony, Jr., "Approach, Method, and Technique," *ELT* 17. 63–67 (Jan., 1963).
42) Ronald Wardhaugh, "Linguistics, Psychology, and Pedagogy: Trinity or Unity?" *TESOL Quarterly* 2. 80–87 (Jun., 1968), esp. 86.