

語彙教授・指導法の比較と検討

— エピソード化技法による語彙指導を中心に —

柳 瀬 陽 介
(広島修道大学)

1. 序論

この論文は、「説明・理解」、意味の「定義説・使用説」の区別、および規則論研究の中から明らかになった諸概念を基に、語彙教授・指導方を比較検討し、その中から「エピソード化技法」を提唱するものである。

筆者は、説明と理解について、簡単に述べるなら、前者を「事象から超越した視点からの観照」、後者を「事象に内在した実践」と捉えている(⑧)。この区別は、意味論における定義説と使用説の違いにも通底している。定義説とは、意味をあくまでも説明しようとするものであり、その考えは実体的、原子的、規定的、事実確認的、規則計算的である。それに対して使用説は意味の理解を念頭に置き、実践的、文脈的、開放的、行為遂行的、アナロジー的な考え方をとる(⑨)。この対比をさらに進めてゆけば、定義説に基づく教育方策は「教授」、使用説に基づく教育方策は「指導」とであると称せられるであろう。定義説においては意味が対象化かつ物象化され、それが「教え、授け」られるのに比して、使用説においては生活世界の中での意味のありようが「指し示され」、その意味に棲まうように「導かれる」からである(⑩)。

現状においては説明・定義説・教授の考え方が優勢であり、英語教育は理解・使用説・指導の考え方に もっと着目して、バランスをとるべきだというのが筆者の持論で、前者の行き過ぎを批判しながら(⑪)、後者のラインを理論化する試みを重ねてきた(⑦, ⑧, ⑩, ⑫)。そこで、今回は語彙を例にとって、その具体的な教授・指導法を比較検討しながら、理解・使用説・指導の考えに基づく「エピソード化技法」を浮き上がらせてゆきたい。なお本研究では、語彙の教授・指導といっても、あくまでも意味の説明・理解に関する論考にとどめる。綴り、発音の、あるいは反意語・同意語・連語などの語彙相互関連の教授・指導については扱わないことを付記しておく。

さてそれではまず比較検討の対象となる語彙の教授法、指導法を確認しておきたい。説明・定義説の流れをくむ語彙の「教授」法は、周知の教育方策であり、

もはや多言は要さないであろう。語彙の教授法は、典型的には、単語の「意味」をその単語から離れた「定義」に求め、その「定義」を教授するものである。その「定義」は各説によって様々に規定されているが、その類型をあげるならば以下になるだろう(〔 〕内はその背後にある主な考えを表す。詳しくは⑨)。

- i) 訳語教授 [←観念対応説]
- ii) 母語内定義(日本語で定義する)[←内包・外延説]
- iii) 目標言語内同義語教授(英語での同義語を教授する)[←観念対応説]
- iv) 目標言語内定義(英語で定義する)[←ソシユール説, 意味素性説]
- v) 対応物教授(写真・絵なども含めた対応物を提示する)[←個物対応説]
- vi) イメージ画教授(その語の意味の関係図式を教授する)[←心像対応説, コア説, プロトタイプ説]

これに対して今まであまり陽のあたらなかった、理解・使用説の流れに基づく語彙の「指導」法には共通理解がない。語彙の「指導」法は、と問われて、一般に返ってくるのは「できるだけ例文を提示する」ぐらいである。さらに、例文を提示してどうするのか、と問うてみても、「訳させる」、「二重目的語をとるかどうか、といった文法的説明をする」といった従来の説明・定義説・教授の考えに縛られた方策しか答えとして返ってこない。例文を提示したとしても、これでは語彙の意味を理解させる指導とはとてもいえない。説明偏重を是正されるどころか、助長されてしまう。

かといって、そういった訳出や説明をやめて、ただ例文を提示するのみに終わるのなら、これは指導でもなんでもない。ウィトゲンシュタインが、アウグスチヌスの古典的言語観を例にとって論駁したように(⑥)、人はあるものを指さされただけで、そのものを同定できるわけではないのである。例えば、コンピュータ音痴に「これがワープロソフト」といくら目の前で、ワープロソフトを指さし、あるいは振り回し

でも、その人は空フロッピーも「ワープロソフト」と誤訳する可能性は十分にある。何かを指示、提示しただけで、その命名が可能になるのは、その命名を支える生活の型 (Lebensforms; a form of life) が体得されている限りにおいてなのである。命名においてさえそうなのであるから、言語の意味を理解させることが、例文を提示することによって完了すると考えるのは暴論以外の何物でもない。それでは例文提示に留まらず、かつ訳出や文法説明でもない語彙の指導法とはどんなものでありうるだろうか。筆者の提案は「エピソード化技法」である。

認知心理学においてはしばしば「意味記憶 (semantic memory) と「エピソード記憶 (episodic memory)」が対比される。前者が「超時間的・超空間的」な記憶であるのに対して、後者は「時間的・空間的に定位された」、「経験」の記憶である (③)。筆者のいうエピソードというのも、この意味合いにおいてである。すなわちエピソードとは、ある個人が主体的に関与した出来事の物語 (②) のことである。「エピソード化技法」とは、辞書などからの単なる例文を、メタ言語的関心から説明するのではなく、「主体化」し「生活世界化」する (⑩) 技法なのである。

紙幅の都合でここでは一例を挙げるにとどめるが、例えば available という単語の意味を指導することにしよう。『ロングマン現代英英辞典』には例文として、*"I'm sorry, sir, those shoes are not available in your size."* などが掲載されている。エピソード化技法は、これらの例文を、それだけを対象とするのではなく、例文をもとにエピソードを作り上げ、そのエピソードを指導者が学習者と共有するのである。例えば先ほどの例文はこういったエピソード化が可能である。

"Suppose you're working for a shoe store. You needed a part-time job to take a trip during the next vacation. This is your second day at work. You're not absolutely sure what you should do as a shop assistant. Then a nice looking gentleman walks into the shop. He is dressed perfectly; His hat, walking stick, tie and everything. He seems to be searching for a fine pair of shoes. Not really knowing how to talk to him, you follow him in the shop. Suddenly he stops, turns to you, points at one pair of shoes and says, "Excuse me, but could I have these in my size?" But they are the shoes with Micky Mouse on them.

They'er for children!. You're embarrassed and say, "I'm sorry, sir, those shoes are not available in your size."

エピソード化技法とは、こういったエピソードを身振り手振りを交え、イントネーションも豊かに物語るのである。

やや滑稽な例を出したので、この技法が単なる思い付きや授業の合間の余興のようにも思う読者もいるかもしれないが、この技法は決してそういった興味本位の小手先の技術ではなく、理解論、言語論、規則論などの見地からも妥当な教育方策であることを、語彙教授との比較検討から明らかにしてゆきたい。

2. 比較と検討

以下、従来の語彙教授法とエピソード化技法による語彙指導法を比較検討するわけであるが、その際の論点は筆者がこれまで論考してきた「地平」、「問題空間」、「視線」、「態度」、「経験則」の5つである。

2. 1. 地平

何かを言い、論ずるためには私たちはある一定の事柄を前提としなければならない。あらゆる困習から逃れて、懐疑を進め「我思う、ゆえに……」に「確固たる」出発点を見いだしたはずのデカルトが、その実、その懐疑論を語る言葉に終始全面的に依存していたことに端的に示されているように、私たちは何かを立言するときには、何かその陽表に表れた立言の基盤となる暗黙の事柄を前提とせざるをえない。構造言語学のソシュールが見い出したのが、語彙の意味はその言語体系の語彙間の差異によって決定されるのであって、語彙の意味は、その言語体系を前提とするということであった。そしてフッサールにせよハイデガーにせよ、ここ100余年間の数多くの思想家が明らかにしたのは、私たちのありようは、言語のみならず、歴史的・文化的な伝統を背負った生活のありように依拠しているということであった。これらの諸前提は私たちにとって所与のものであり、普段は到底疑うことすらしな「岩盤」(⑥) である。私たちはその諸前提の岩盤の上の世界で物事を経験する。ガダマーは私たちの経験を限界づけるこの基盤を「地平」と名付けた。ここでいう「地平」もこの意味においてである。

それではこの地平という論点から比較検討をしてみよう。まず語彙の「教授」法であるが、これらは一般に意味の地平に対する考慮を欠いている。議論の運びのため、かりに地平を言語的なものと生活世界的なものに分けるとすれば——無論両者は分かち難く融合しているのだが——訳語教授、母語内定義、対応物教授はその両方の意味で地平に対して考慮が払われていな

い。日本文化内での事物のありよう・解釈を唯一のものとし、その中に定位させることによってのみ、外国語（本論では英語）の意味を説明しようとするのだ。従って日本文化の地平下に隠れる意味は、意味の表舞台に上がってきにくい。確かに、これは異国で英語を学び始める日本人にとって不可避な出発なのかもしれない。また文化を越えて共有されている事物——例えばコンピュータ、飛行機など——を語るには問題ないのかもしれない。しかし、大きな考えの枠組みとしては、この地平の違いの無視は問題である。

目標言語内同義語教授、目標言語内定義、イメージ画教授は、なるほど言語的な地平の違いを意識して、あくまでも目標言語の地平に学習者を誘おうとしているといえるかもしれない。しかし生活世界的な地平の違いには考慮がなされていない。例えば、“Drink Coke”において“drink”の言語体系内での意味は明らかにされたとしても、命令形を多用しても違和感の少ない文化前提とそうでない文化前提の違いは明らかにされることもなく、体得されることもない。

語彙の教授法においては、地平に対する考慮がないので、外国語学習という異なる地平間での学習としては適切でないといえる。異なる地平の問題が、当然のごとくに同一の地平上の問題として扱われるのだ。母語文化の地平とは異なる目標言語文化の地平を実感している教授者は、この方法を使って何ら痛痒を感じないかもしれない。なぜなら彼らにとって目標言語文化の地平は、ごくごく当然の前提である、文字どおりの地平となってしまったからである。しかし学習者は違う。日本語文化の地平の経験しか知らない学習者は、目標言語文化の地平をも知った教授者の言葉も自動的に日本文化の地平で解釈してしまう。そして教授者はそのことに気が付き難いのである。

エピソード化技法による語彙指導は、目標言語による物語を共有するということによって、自然に「地平の融合」を図っている。目標言語による語りの中で、学習者はその語彙の意味（ソシユール、ウィドウソ流にいうなら「価値」）を感知する。エピソードの中の具体的な出来事の中からどういった生活世界が前提とされているのかを感知する。そして、大切なことは、エピソード化技法の物語は、語に付随した単なる挿話ではなく、他ならぬこの学習者に対してエピソード化される、指導者の語りであるということである。したがってその物語の題材は学習者の熟知したものが自ずから選ばれるだろう。学習者はその物語の題材に関する生活感覚を持っている。そしてそれが外国語によって語られる。既知の世界が新たな地平の上で語られるのを聴くのだ。目標言語文化と母語文化の地平が、こ

こにおいては融合してゆくのである。

2. 2. 問題空間

第二の論点である問題空間に移ろう。問題空間とは、地平の上に繰り広げられる人間の営みの範囲であるが、ここでは、語彙教授、指導においてその問題空間がどれだけ大きくとられるかということを考えてゆきたい。

定義・説明説に基づく語彙教授においては、問題空間はいうまでもなくその語彙に限られている。その語彙に学習のスポットライトが当てられ、もっぱらその語彙の定義・意味関係図式が説明される。あるいはそのスポットライトとは別の場所に唐突にスポットライトがあたり、それら二つが実は同値であることが告げられる（訳語教授、目標言語内同義語教授）。問題となっている空間は、はなはだ限られており、その分「効率よく」教授は進められる。

それに対して使用・理解説に基づく語彙指導においては、問題空間は拡張される。まず例文を出す段階で、語彙から文へと、さらにその文がエピソード化される段階で文からテキストへと問題空間は拡張されるのだ（＝「教育方策の繰上げ」）。単純に「効率」という点から考えるなら、この問題空間の拡張は無駄に思えるのだが、実際はどうなのだろうか。

エピソード化技法における問題空間の拡張は、単なる散漫な拡散ではない。エピソードにおける焦点は、目標の語彙をめぐる登場人物の言語行為におかれている。ここで「焦点」という言葉を使ったが、これはマイケル・ポラニーの認識論（④、⑤）を下敷にしている。ポラニーによれば、私たちが何かを認識（＝「焦点的感知」）をするとき、私たちは「諸細目」を「従属的感知」しているのである。わかりやすい例が人の顔の認識であろう。私たちがある人の顔を同定するとき、考えてみれば目、鼻、口、などの諸細目から顔を判別しているわけであるが、その際通常はそれら諸細目を明晰に知ることはない。諸細目は顔という全体に従属的に感知されるのだ。従属的感知は、焦点的感知の中に溶け合っているともいえるだろう。

定義・説明説に基づく語彙教授において語彙が切り離された点となっているのに対して、エピソード化技法においては、エピソードの焦点である語彙の使用に焦点がおかれるものの、それをめぐるエピソードが、その焦点に対して従属的に感知される。エピソードはとくに板書されるわけでもなく、ただ語られる。しかしそういったエピソードが、その語彙の生活世界という問題空間をつくりだしているのだ。

この語彙教授と語彙指導（エピソード化技法）の問題空間の大きさの違いはどの様な結果を産むのだろうか。問題空間の小さな語彙教授の長所をやはり「効率

の良さであろう。同じ時間なら語彙教授の方がはるかに多くの語彙を扱うことができる。それに対して、問題空間を語彙をめぐる生活世界にまで拡張した語彙指導のメリットは、その問題空間こそが実際の言語使用の問題空間であるということである。語彙リストの暗記においては、問題空間はその語彙と訳語にのみに限られるかもしれない。だが、現実の言語使用においては、ある生活世界のありように即して語彙は使用される。試みに自分の言語使用を内省して頂きたい。高度に使用規則が規定された専門語の使用などを除くなら、おそらく殆ど全ての語彙を生活の中で「なんとなく」使っているはずである。私たちがいる語彙使用が意識的な判断過程の後になされるのはきわめて例外的である。たいていの場合、私たちは端的に語彙を使用している。「端的に使用」のメカニズムを解明しようとして、その使用を内省しても、でてくるのは「なんとなくこういう時にはこういうのが適切ではないかと感じた」といった、ぼんやりとした従属的感知のみなのである。語彙指導（エピソード化技法）は、こういった語彙をめぐる生活世界の従属的感知を含んだ問題空間をもつという点で、現実の言語使用により近づいているのである。語彙教授が「効率的」とすれば、語彙指導は「効果的」である。

ここで付け加えておくと、ポラニーにせよ、ポラニーを援用している筆者にせよ、「あいまいな従属的感知」という概念で、人間の認識を徒らに神秘化しようとしているのではない。ポラニーの言葉を借りるなら、「従属的感知と焦点的感知は互いに排他的」なのであり、何かを焦点化すればそれに従属する感知は必然的にぼんやりとならざるを得ないのである。「われわれの注意は一時にはただ一つの焦点しか保持し得ず、従って同じ細目を同一時に、従属的にも焦点的にも感知するというのは自己矛盾」なのである。またポラニーはその時代的制約から述べていないが、全てを明晰にしてそしてそれら全てを計算して行為しようとするならばフレーム問題というアポリアに遭遇してしまう(⑩)。明晰でないからという理由だけで、私たちのぼんやりとした感知を知識の問題から排除してしまうのは誤りであるといえよう。

さて、これまでの議論を認めるにせよ、なぜこの技法は「エピソード化技法」と呼ばれなければならないのか、「コンテキスト化技法 (contextualization)」ではいけないのかという疑問は残るかもしれない。筆者も「エピソード化」という用語に拘泥するつもりはないのだが、「コンテキスト」という語は往々にして、語の使用者がどんな人間であるのかを本質的に問わない、非人称的な理念化された(超越的)言語学的概念の色

彩をもつことから、「コンテキスト化」という言葉を避けている。語彙指導は、語彙を「主体化」しなければならないと考えているからである。「コンテキスト化技法」ではなく、「エピソード化技法」というとき、筆者は知識の主体化の論点を考慮に入れているのである。

2. 3. 視線

それでは、その知識の主体化であるが、現在のところ筆者は主体化を、「視線」の交絡と「態度」の共変という二点から考察している(⑪)。この節ではまず「視線」について扱うことにする。

「視線」とは、言語表現において露になる語り手の二種類の視点—注視点と視座—を結ぶ線、という比喩的仮設である。例えば、視界の中のどれをとって“*That X is...*”と言うかによって、その語り手がどこに位置して、何を注視しているかは示される。筆者は、テキストを理解するためには、読み手が、この語り手の視線を自らに仮託できることが必要であると考えている。この点から語彙教授と語彙指導について考えてみよう。

語彙だけを切り離して指導する語彙教授の場合、まずいえることは、例えば *bring* と *take* などほぼ同義語となり、その違いが学習者にはなかなか納められにくいことである。仮に訳語で「もっていく」と「もってくる」と言われてもその違いをすぐに体感できる学習者はむしろ例外的であろう。語彙を例文の形で提示しても、その語彙を「定義・説明」しようとするなら大同小異である。一般に、語り手がどこを見ているかを示す注視点は同定しやすいが、語り手がどこに立っているかを示す視座は分かりにくい。無論目標言語に習熟した者は、例えば辞書の例文を一読しても、それがどのような人間の立場から発せられることばなのか、感知できる。だがそれができないのが学習者なのである。この一見ささいな感知ができないことが「わからない」へとつながってゆくのである。教育者は、例文と学習者の理解の間にエピソード化という架け橋を渡さなければならない。

エピソード化技法によって、学習者は、語り手を実見することができる。エピソードによって語り手の生活世界が学習者に感知される。そのエピソードの中で発話の視線は、学習者の視線と交絡することが容易に可能である。学習者は例文が、エピソードの中で語り手によって語られることによって、その視線の働きを知る。視線といった、必ずしも明示的に表示されない言語の使い方が、語り手に受肉化されることによって、視線の理解が容易になる。学習者は、視線の使い方、つまりは視座と注視点の取り方を追体験するわけである。視線の使い方を体験することは、言語使用の

欠くべからざる要件である。かくして学習者は、その語彙の使用という新たな世界の見方を学ぶのである。定義・説明説の語彙教授法が、この視線の感知を個々の学習者の言語的感受性の鋭さに全く委ねてしまっているのに対して、エピソード化技法は視線が誰にでもわかりやすいように工夫されているのである。

2. 4. 態度

「視線」と対概念であるのが「態度」である。言語表現はそれなりの「態度」をもつ。よく言及されるのは formal, informal などであるが、こういった「態度」は、定義・説明説においては往々にして、本質的な「定義」に付随する副次的な素性と見なされている。それに対して、使用・理解説においては、言語の意味を、生活世界に内在し、ある語彙を使った言語行為を遂行すること自体に解消するため、その語彙がどんな生活世界のありようのなかで使われ、生活世界にどんな変容をもたらしたかを重視する。したがって使用・理解説においては、「態度」といった意味の情動的側面が意味の基本的要素として考慮されるわけである。

さてその「態度」に関する語彙教授、語彙指導の実際であるが、定義・説明説の語彙教授においてはいかんせん「態度」は扱い難い。定義や同義語ではレジスターがはっきりとしない。訳語も往々にして、語彙の意味の認知的側面を集約する訳語を選ぼうとするあまり、情動的側面はおざなりになったものになる。意味の関係図式の表象を教授するイメージ画教授も、「視線」はともかく「態度」は表象しにくいのである。無論、辞書の中には、例えば『ロングマン英英辞典』のように formal, informal, slang のみならず、appreciative, derogatory, euphemistic, humorous, pompous などの標示を併記することにより改善を図っているものもある。これは確かに一步の大きな前進なのであるが、しかしこの標示が役立つのは、英語文化においてどんなことが formal etc. であるかを熟知している者のみである。初学者は、この語彙は slang とただいわれても、それだけではその語彙を彼が直面している機会に使ったものかどうかは判断できないのだ。意味の情動的側面である「態度」どうあっても学習者自ら体得する他ないだろう。

この点、語彙指導としてのエピソード化技法においては、学習者は語り手の方を目の前にして聴くことによって、受肉化された態度の変容を実感する。聞き手の「態度」は共変する。Formal, informal etc といった粗いカテゴリーに語彙を区分けして理解するのではなく、詳述・分画化し難い、従属的に感知されるニュアンスを体得するのである。

2. 5. 経験則

経験則とは、それに従うことによって言語産出が可能になっていると話者が信じている規則のことである(⑩)。論理的に考えるなら経験則に従うだけで発話ができるわけではないのだが、実際私たちは、外国語といった慣れない言語使用の際には、時に経験則を頭の中で復唱して発話することも事実である。この点から語彙教授・指導について考えてみよう。

定義・説明説の語彙教授ばかりを受けてきた学習者は、現実の言語使用において、かえってその独立した定義に翻弄されてしまうことがある。発話の単位をかたくなに語彙だと決め込んで——もっとも発話の単位とは何なのかという問題は一筋縄ではいかないもののだが——、その学習者は発話の適切性を失ってしまう。「ええっと、〇〇は英語でなんとと言えばいいんでしょうね」としきりに助けを求める英語使用者は、たいていの場合、その訳語や対応物に注意がいつてしまって、直面する事象を柔軟に表現するすべを失っている。別段発話は、その〇〇を基本単位としなければ不可能だというわけではない。だが訳語を経験則にして拘泥してしまうあまり、結果としてできる発話は往々にしてぎこちなく、わかりにくい英語になってしまうのだ。また、訳語ではなく、定義やイメージ画(意味の関係図式)を経験則にしても問題は残る。今度はその定義という経験則を「解釈」して、その発話の機会に適切かどうかを「判断」することに追われてしまうからだ。定義によって発話しようと試みるなら私たちは頭の中での計算量の爆発的増加というフレーム問題に遭遇せざるを得ない(⑪)。語彙教授の中では、目標言語内同義語教授は唯一即戦力になるのかもしれないが、それは説明のための言い換えといったことぐらいだろう。

それに対して使用・理解説の語彙指導(エピソード化技法)においては、明示化された経験則は前面にはでてこない。学習者は、エピソードによって従属的に感知した地平、問題空間、視線、態度のありように似たものを感じたときにその語彙を使う¹⁾。その感知を、規則のような明晰で解釈・判断を要するものとせず、あいまいな従属的なものにとどめておくことによって、発話はよりスムーズに、また状況に合った適切で自然なものになるのだ。明晰な規則を解釈・判断しようとすれば、無数の写像則の出現に戸惑って発話のタイミングを失うか、あるいは状況の一部に関するだけの経験則を持ち出すあまり、事象の問題空間と微妙に異なった、状況全体のバランスを欠いたぎこちない発話になってしまうのである。明晰な経験則を使わないことが、無限無数の写像則(⑫)というフレーム問

題と、言語使用の偏頗性の両者を回避することを可能にするのだ²⁾。

3. 結語

以上簡単に比較検討してきたが、言語教育の主流は現状では、前述したように定義・説明・教授の考えである。このことを前提として、以下結語を述べてゆきたい。

言語を説明される以上にまず、理解されるべきだというのが筆者がこれまで他所で論考してきたことである(⑧)。教材から教育方法にいたるまで、定義・説明・教授の考えの強い影響にある現状においては、教師は努めて使用・理解の考えに基づいて指導をするべきであると考え。本論で検討したエピソード化技法はそのための一方策である³⁾。辞書の例文といったものは、そのままでは非人称的で超時空的な、パフチンのいう「文」として存在するのみである(①)。それは説明され、客観知(あるいは超越知)として学習者に伝達されるかもしれないが、ついぞ人格的で歴史・社会的な「発話」として実感されることはない。「文」は主体化、人格化されなければ、言い換えれば「発話」(①)として聴かなければ、理解はされない。学習者の身についた知——ポラニーの用語(④)を借用するなら人格知(personal knowledge)——とはならないのだ。言語習得へと至り難いのである。エピソード化技法は教師が「文」を「発話」へとよみがえらせ、いったん客観知にまでやせ細ってしまった言語を再び人格知へと戻す教育方策なのである。そしてこれは、目標言語に通じ、かつその言語という人格知を次世代に伝承させたいと願う人間、つまりは教師によってのみ可能なことなのである。どんな優秀な教育機器も、客観知を無色透明な情報として伝達することはできても、エピソードを「語る」ことはできない。言語は、言語をめぐる人間の営みは、人間の語りによって伝えられてゆくのである。

注

- 1) ここで「似たものを感じたとき」とややぞんざいな書き方をしたが、無論これについての考えは模倣論として深められなければならない。例えば類比と類似はどう違うのだろうか。あるいはそれらと比喩の関係はどうなのだろうか。模倣論は筆者の今後の課題である。
- 2) 無論、エピソード化技法においても経験則に類した言明はなされるかもしれない。例えば 'available' のエピソードにせよ、'You can't get it anyhow. So, you say' 'It's not available !'

とかいった具合である。しかし、こういった言明は悪い意味での経験則の働きはしない。その言明はエピソードによって、地平、問題空間が設定され、視線、態度が感知されているからだ。そういった諸々の要件に十分に支えられたとき経験則は健全に働く……ように見える(くどいようだが経験則の働きは話者の思い込みにすぎないということが規則論の帰結である。詳しくは⑩参照のこと)

- 3) 最後に簡単にエピソード化技法の実践上の注意をあげておこなら、i) できるだけ学習者に「わかりやすい」エピソードを選ぶこと(「わかりやすい」とは何かということは筆者が一連の論文で論考していることである)。ii) 一つの語彙に関して、時間の許す限り多くのエピソードを語ること。言語の意味は明確に境界づけられているのではなく、家族的類似性によって広がっていること(⑥)、および視線は移動することによって理解は深まること(⑦)がその理由である。

参考文献

- ① ミハイル・パフチン著、新谷敬三郎他訳(1988訳刊)『ことば 対話 テキスト』新時代社。
- ② 野家啓一(1990)「物語行為論序説」、『物語』、岩波書店所収。
- ③ 太田信夫編(1988)『エピソード記憶論』誠信書房
- ④ マイケル・ポラニー著、長尾史郎訳(1958/1985)、『個人的知識』、ハーベスト社。
- ⑤ マイケル・ポラニー著、佐藤敬三訳(1966/1980)、『暗黙知の次元』、紀伊国屋書店。
- ⑥ ルートヴィッヒ・ウィトゲンシュタイン著、藤本隆志訳(1953/1976訳刊)『哲学探究』大修館書店。
- ⑦ 拙論(1990)「〈視線〉の交絡、〈態度〉の共変」、『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』No.16。
- ⑧ 拙論(1991)「科学文法の説明、言語ゲームの理解 チョムスキーとウィトゲンシュタイン」、『中国地区英語教育学会研究紀要』No.21。
- ⑨ 拙論(1991)「定義・使用・意味語彙教授のための意味論の視座」、『中国地区英語教育学会研究紀要』No.21。
- ⑩ 拙論(1991)「効率化とフレーム問題の隠べい、あるいはマニュアル的思考」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第36巻、第2部
- ⑪ 拙論(1992)「言語産出と規則」、『中国地区英語教育学会研究紀要』No.22。
- ⑫ 拙論(1992)「『型』指導の復権」、『中国地区英語教育学会研究紀要』No.22。