

## 「型」指導の復権

広島修道大学法学部 柳 瀬 陽 介

### 0. はじめに

この論文は、「規則は言語産出を決定しない」という規則論における反省をうけて<sup>1)</sup>、規則教授とは異なった教育方策としての「型」指導について、主に外国語としての英語教育を念頭におきながら論述するものである。

英語教育においても、規則教授に対する懐疑はないわけではなかった。例えばクラッシュェンらのナチュラルアプローチにおいて、規則教授の役割ははなはだ低いものとされた。しかし、ともすれば規則教授の批判が、言語習得を不可思議なものとして祭り上げてしまい、言語教授・指導が神秘主義的放任に堕しかねないくらいすらあるように思える。つまり、言語とは教えられるものではなく、教師という存在に本質的な意義はないのであって、学習者が学ぶに任せるだけだ、というわけである。どういった意味で規則教授は批判されなければならないのかが理論化できない限り、この神秘主義的放任という教育力否定への誘惑を私たちは断ち切ることができない。

一方、その神秘主義的放任を批判する陣営にしても、「規則教授を言語教授のなかにバランスよく取り込む」という以上に自らの穏当・適切な教授法を理論化できないため、神秘主義的放任に対して有効な反論を出し得ないでいる。また安易に理論化を試みようとする者は往々にして、1957年前後からの（第一次）認知革命の流れ<sup>2)</sup>に身を任せ、規則計算主義に無反省に立脚している。あたかも言語使用は規則に還元されるともいわんばかりである。そして、チョムスキーらの理論（心理）言語学のタームのみにおいて言語学習を語り、教育現場にいる者の共感をますます失っている。今までの言説は、とにかく神秘主義的放任と還元主義的教授のどちらかに傾いてしまうのだ。

筆者はこれまで「写像則」と「経験則」の区別によって規則教授批判を理論化してきた<sup>3)</sup>。また、規則計算主義の限界を論考することによって理論（心理）言語学の借用についての批判を重ねてきた<sup>4)</sup>。言い換えるなら上述した神秘的放任と還元主義的教授の両極端な考えを理論的に退けたつもりである。だが、筆者はその両極端の間にある穏当な教育方策を理論化することはなかった。本論文では筆者はその教育方策を、以下順次挙げられる生田らの諸研究の成果を参考に、「型」指導と命名して、その理論化を試みる。

論文題目の「復権」ということばにも言及しておきたい。英語教育においては、後述するように「型」指導とは似て非なるものとして「文型」指導があったが、これは従来、文法教授に理論的に隷属した構文集の形をとるか、アメリカ行動主義心理学とアメリカ構造言語学の「応用」であるパターンプラクティスのどちらかに留まっていたように思える。筆者の目論見は、「型」指導は、その両者にとどまらず、というよりも、それらよりもっと豊かなものであるということを示すことである。かくして「『型』指導の復権」という題目になったわけである。

## 1. 「型」とは何か

それでは一体、「型」とは何であろうか。この章では「型」を三つの視点から規定してみたい。

### 1. 1. バタン (= 「見なし」) としての「型」

第一にバタン (= 「見なし」) という視点から「型」を規定しよう。渡辺<sup>5)</sup>もいうように、私たちの日常生活の知覚はバタン認識に他ならない。例えば目の前にある物体を「灰皿」として捉えることは、その物体を「灰皿」と見なすことである。この知覚が社会・文化に支えられた「見なし」以上のものでないことは、喫煙文化を持たない民族の者がその物体を見ても例えばガラスの飾りぐらいに思ったり、「灰皿はこの部屋にないの？」と物色していた喫煙者がビールの空かんをみつけて満足したりする例からもわかるだろう。バタン認識とはあるもののあるものとして見なす生活の所産である。先験的に、あるバタンが存在するというプラトンのような考えは私たちの日常的な生活感覚とはあまりそぐわない。

このバタンという意味合いで「型」を規定したい。「型」とは生活の中で私たちが「型」として見なすものである。決して、私たちの生活から独立した真正な「型」があるというわけではない。私たちの生活に即して、生活の便宜に役立つある見方——生活形式が変わるにつれ、いつの間にか忘れ去られてゆくもの——あるいは変容し、私たちの生活の新たに拓かれた側面を確固たるものにするもの——それらが「型」である。礼儀作法、運動競技の戦法、衣服の流行、人の相貌の類型、Xさんらしさ、本棚のテーマ別分類、「大衆車」といった車のカテゴリー……その他様々なものに私たちは「型」を見る。そしてそれぞれの生活の変化に即して「型」も変化してゆく。生活の知恵として確立されてきた見方、それが「型」である。

### 1. 2. 「規則」と対比したものとしての「型」

留意しておきたいのは、この「型」の認識は、その「型」を定義する規則が詳述されなくとも十分可能、いやむしろそれが通常であることである。仮に通時的な変化を捨象して共時的にだけ見たとしても、例えば何が「礼儀にかなった行為」、「ジャイアンツらしい戦い方」あるいは「Xさんらしさ」を構成するかを私たちは知り尽くすことはない。もちろんいくつかの条件を挙げることはできる。が、その条件だけでその「型」が必要にして十分に定義されないことはウィトゲンシュタインのカテゴリー論<sup>6)</sup>やボラニーの暗黙知理論<sup>7)</sup>などが教えるところ、というよりは私たちが日常生活でしばしば経験することである。

規則の詳述可能性というのは、また別の大きな問題なので、本論文ではこれ以上論じないが、ここで述べておかなければならないのは、規則というものは本質的にメタ的なものであるということである。他所でも論じたように<sup>8)</sup>、私たちはある事象に関して、特定の視点、問題空間、地平を定めることにより規則を書く。その視点、問題空間、地平の設定により、それぞれの規則が規定されるのであるから、唯一真正の規則というものは存在し得ない。どの規則も、それ自身では説明しきれない地平を持つのである。規則というのは事象そのものに内在するのではなく、外側のある視点に投影される一つの「見え」の関係図式なのである。

「型」との関連から規則について述べ直すと、「型」とは私たちが見る類化された事象そのも

のであるのに対して、規則はある視点からのその事象に関する言明――メタ言明であるということである。規則が事象を構成しているのではない。規則は事象について語り得るのみである。言い切ってしまうなら、メタ言明である規則の存在とは独立して、「型」は存在しうる。無論ある「型」をかなりの程度までうまく定義する規則もある場合もあるかもしれないが、そうでない場合も当然ながらある。「型」の存在は、詳述化された定義の存在を要請はしない。言い換えるなら、私たちはある「型」を、定義によって「説明」されずとも「理解」はしうるのである<sup>9)</sup>。「型」と規則は別物である。

### 1. 3. 「形」と対比したものとしての「型」

今までに述べた二つの視点からの規定である程度、「型」というものが明らかになったかとも思うが、「形」という対比概念を持ち出すことにより「型」をより詳しく規定したのが生田の研究<sup>10)</sup>である。生田によれば、「形」とは「外面に表された可視的な形態」(P.23)に過ぎない。この「形」は筆者が上述した二つの規定を満足するが、「型」とはその「形」を超えたものなのである。

その「型」と「形」の違いを、生田は社会学者のマルセル・モースの用語を援用して、「型」とはハビトス化された「形」のことだとしている。「型」とは、外面的な「形」の社会的、文化的な状況の力が身体全体を通して解釈され、それを「善いもの」として同意したときに習得されるものだというわけだ。「形」が表面的にまねることによってでも習得されるのとは違って、「型」はその特定の生活の中でより善く生きようとその「型」に自らをコミットすることによってのみ習得される。生活の中における「型」の意味を体得するのだ。

本論文でいう「型」もこのような意味合いをもって使われている。「型」とは、「技化」<sup>11)</sup>されたもの、すなわち主体化され生活世界化されたものである。単なる表面的な真似でなく、その「型」にだんだんと傾倒し、それを自らのものとする――ということは同時に、その「型」が自分が棲う生活世界の中に馴染み、また逆に生活世界そのものがその「型」によって拓かれてゆく――「型」が融合してくることによって主体と生活世界が、渾然一体となってより豊かに発展する――これが「型」をまねぶということである。

## 2. 「型」指導の指針

以上に規定した「型」を指導し、学習者に体得させること、これが神秘主義的放任と還元主義的教授の間の中庸の道として本論文で提言されるものである。その指導の際の指針は、上述した三つの規定を考えることにより自ずから明らかになるだろう。以下それぞれの規定に対応する指針を述べることにする。

### 2. 1. 「型」の柔軟性・実践性

「型」とは私たちが生活の中で見なしているものだと述べた。「型」は生活世界から遊離した一段と高いものと考えられるべきではない。あくまでも生活の中から柔軟に捉えられ、生活の実践を豊かにするものとして扱われるべきではなかろうか。これが第一の指針である。

日本文化においてはともすれば「型」が絶対化され、不可侵なものと考えられる傾向があるよ

うにも思える。「型」は先人の知恵が集約されたものなのであるが、ともすれば、それは神聖化され、それについて疑問をはさんだり改良を試みたりするのは奨励されない空気がなかったであろうか<sup>12)</sup>。「型」とは何か偉いものであり、私たちはただただそれを無批判に受け継ぐしかないという考え方=文化が強いのである。

しかし「型」指導はそういった「型」の形(骸)化には留意しなければならない。「型」は過去の偉人によってしか造られないものでもなく、学問的な裏付けを必ず受けねばならないものでもない。生活を豊かにしようという心がけの中から柔軟に「型」は見つけられ、かつ育てられるのである。なるほど「型」を見いだすのは一部の洞察力に優れた人間に過ぎないかもしれない。が、その「型」が伝えられ、育てられるのは生活を豊かにしようとする多くの人の日常の実践の中においてなのである。

従って見だし、伝承させ、発展させる「型」は実践性を第一に考えるべきであろう。ある理論の整合性に合わせて「型」を制定する――言ってみるなら「靴に合わせて足を切る」ようなことをする――のではなくて、「型」を日常生活を豊かにするための想像力に富んだ観察の中から見いだすのである。これからだんだんと述べていくように、「型」の習得には学習者の主体的参加が大きな役割を果たすだけに、教師ができること、すべきこととしてはどれだけ優れた「型」を見だし、示すかということが重要な課題となる。教師は、学習者に伝え、かつ自らもその中に生きる生活形式の発展に絶えず心を配る優れた観察者であり続けなくてはならない。

観察者であり続けなくてはならないというのは、「型」には絶対のものはありえないからである。「型」も他の概念と同じように、生活形式の変化に伴って変化し、また生活者の創造的試行により発展的更新をうけるものである<sup>13)</sup>。ある一つの「型」を完結したものととして絶対的なものにまで祭り上げ、その「完璧な」習得を自己目的化することは避けられるべきであろう。

もちろん「型」を習得するためには、一定期間その「型」に専心する必要がある。その「型」の新たな可能性に対して心配りしておくことも必要である。さもなければ「型」は習得できない。筆者がここで注意を呼びかけているのは、こういった「型」習得への努力そのものではなくて、「型」に拘泥することなのである。

芸術の分野においても筆者のいう「型」に傾注はすれども拘泥はせず、という態度は黄金律とされてはいないだろうか。例えば西洋音楽にせよ、偉大な作曲家たちは絶えず新しい形式(=「型」)の可能性を探っていた。だが同時に彼らはその新たな形式だけにとらわれて作曲することはなかった。形式に拘泥する「頭でっかち」の作品は一時的に耳目はひいても歴史的には淘汰されてゆくのが常であるようにも思える。

日本の芸道の分野においては、このことは「守・破・離」ということばで注意を喚起され続けてきた<sup>14)</sup>。最初は「型」をひたすら守り、ひたすらにそれを取り込もうとする。外国語学習で例を出すなら、ある表現をひたすら覚える段階である。が、やがてその「型」の拘束性を感じはじめ新たな可能性を見いだそうと、「型」を破ろうとする。「破」である。だがこの「破」の段階も実は「型」に捉われているのである。あくまでも自分が守ってきた「型」を破り、改訂することばかりに考えがいて、その「型」が息づく生活世界に心がいかないのだ。その結果「型」に主体と生活世界が引きずられてしまう。ある一つの「型」を変化させることからしか生活を見られないのだ。外国語学習の例なら、ある程度自分なりにアレンジした表現を使おう、使おうということばかりに心が向かって、会話にスムーズに入ってゆけないのだ。

しかし逆説的にも聞こえるかもしれないが、この「破」における専心によってのみ「離」の段階にもゆけるのである。「離」においてはある「型」のあり方は墨守もされぬし、否定もされない。この段階においては「型」そのものだけを取り出してみようとすれば取り出せる。「型」

は「型」としては存在するのだ。しかし実際の生活においては、「型」は主体と生活世界のありように即して当意即妙にくずされ、臨機応変に使われる。というよりは「くずす」、「使う」などということもあまり意識されず「型」と主体と生活世界は融合して新たな局面を切り開く。

「型」は「型」として抽象的には存在し続けるのだが、その抽象的な存在とはまた離れて、「型」が主体と生活世界に溶け合って具体的な生活が営まれるのだ。もはや抽象的なものに具体的なものが振り回されない。外国語学習なら、いつのまにか自然にある表現が出ていたといった具合である。「型」の遵守、否定といった「型」へのこだわりから離れて、「型」を生かす、あるいは「型」に生きる――これが「離」の段階なのである。「型」の指導は「守」、「破」の段階は経ても、それぞれの段階に留まったままではいけない。抽象的な「型」という概念への拘泥から自然に離れることが最終的な目標であることを忘れてはならない。

## 2. 2. 「型」指導の直接性<sup>15)</sup>

前に「型」指導は、規則教授のようにメタ的なものではないと述べた。「型」指導は「型」についての学習ではない。「型」を直接的に指し示し、それが体得できるように導くのである。これが第二の指針である。「型」指導では、「型」の意味を、その生活世界の中における「型」のありように直接的に見いだす。決して、表象といった「型」の意味の同値物を設定して、「型」の意味は間接的にその表象にあるとは考えない。

意味の定義説<sup>16)</sup>に基づく従来の教育は、本来メタ言明に過ぎない定義を「意味」と等価なものとした。従って、「意味」を教えることは定義を教えることとなり、事象のメタ言明が多く語られた。「Xの意味はYです。Yということは・・・ということです」とか「XとはYやZといった条件をもった概念です」というわけである。かくして学習者はXの意味を、例えばYによって間接的に知る。英単語Xを見ても、「Xって何だっけ、ああYのことか」と例えば訳語を思いだしてはじめて、「意味」を知るといった具合である。Xが文であっても、Yという訳文にしてはじめて意味を知ったとするという習慣は、訳読癖をすっかりつけられてしまった学生にしばしば見られる。従来の教育は往々にして間接的である。

「型」の指導はこれとは異なる。「型」の指導は、生活世界の中で主体によって現される「型」を直接に指し示して、意味を体得させる。意味を体得するとは、学習者が、その「型」に集約された生活世界と主体のありように潜入できるということである。なんとなくその「型」のある生活が実感できるというわけである。「なんとなく」、「実感」するのであるから、この意味理解は、定義のようにはっきりと「はい、これです」と再-現前化(to re-present)できるものではない。意味とは、そのように切り離して表象されるものではないという考え方をとるのである。学習者に「型」から入って、だんだんとそれから拓けてくる生活世界を示し、学習者という主体を変容させることが「型」の習得なのである。「型」の意味はどこか離れたところに対象化され間接的に表されるのではなくて、その「型」が体現化される生活世界の中の主体に直接的に現れるのである。これは従来のように、学習主体と学習内容(=「型」)、そして世界を切り離れたものとして見るのではない学習観であり、世界観である。学習主体と学習内容と世界の融合的発展を目指すのが「型」の指導の考えである。

従って「型」は教授するというよりは、指導するものであるともいえよう。「学習内容の意味は～です」といって対象化・物象化して教え、その定義・表象を学習者に授けるのではなくて、学習が集約されたモデルによる「型」を指し示し、そのモデルたらんとすることを導くからである。学習者は教師によって示されたモデルに真似び、学ぶ。「〇〇の場合は××であるから・

・」といった規則を決してかたくなに排除してしまうというのではないが、そういった規則の記憶よりもモデルに倣い、習うことを本筋とするのである。

無論時には便宜上、訳語、定義、規則、イメージ、表象などを媒介にして、意味が間接的に教授されることもあるかもしれない。意味を物象化するのは時にはなはだ便利だからである。しかし「型」の指導においては、これらは意味そのものとはみなされない。これらは意味の非本質的随件事象に過ぎない。確かに語を聞いたときあるイメージが浮かぶかも知れない。あるいは訳語を思い浮かべるかもしれない。しかし、そういったイメージや訳語が意味であるわけではない。そういったイメージや訳語が思い浮かばなくても、私たちは語を有意味に使用していることはウィトゲンシュタインが指摘するとおりである。そういった非本質的随件事象を、あくまでも非本質的なものとして退け、あくまでも生活世界の中の「型」のありようのなかに直接に意味を体感するのが「型」の指導の考えなのである。

### 2.3. 「型」と「形」の識別

第三の指針は注意しないと外見上は同じように見える「型」と「形」の識別を心がけ、「型」指導が「形」指導に墮さないようにすることである。それには「型」の主体化、生活世界化に留意し、「型」が「形」に形（骸）化していないか感性を働かせて注意することが必要である。以下これらの点に関して順次述べてみたい。

まずは「型」の主体化である。主体化とは、「型」を自らの身につけてしまうことである。身につける、すなわち自分と不可分なもの、生きる自分のあり方にまで「型」を取り込むことである。こうしてみると、その「型」の主体化には、学習者の「型」に対するコミットメントが必要であることがわかる。「型」を自らのものにするためには、その「型」が体現する価値に学習者が同意していなければならない。学習者がその「型」に自ら向かってゆこうとしていなければ「型」の主体化は不可能である。

従って「型」の主体化は、一方的に強制はできない。学習者が目覚めるのを辛抱強く待つしかない。しかし、待つといってもそれは教師が何もしていないということではない。教師は、自らがその「型」に集約された生活形式を享受していなければならない。価値に対する同意、共感というものは、教授されるというよりは伝播するものであろう。教師が自ら教育内容に対して自らの生き方をコミット・参与することこそが、学習者の「型」の主体化を促すために教師ができる最善のことではあるまいか。

しかしいくら主体化と言っても、これは「型」と個人だけの間で真空状態の中で行われるわけでない。個人がいくら「型」にコミットして、「型」を極めても、それが何等社会・文化的意味のない「形」に過ぎないとしたら、その「形」の習得は滑稽かグロテスクなだけである。「型」の主体化は、必然的に主体と「型」が生きる生活世界との融合を必要とする。これが「型」の生活世界化である。

「型」は生活世界に馴染まなければならない。私たちの生活の中に根ざして、息づかなければならない。「型」はその行使が社会的に意味を持ってはじめて「型」となる。「型」は現実の世界の中で試される必要がある。「型」の指導は「実戦」と相互に補われなければならない。「型」は自己完結してはならない。

そしてこの「型」を真の意味での「型」にするプロセスは決して自動的なものではない。学習者が「型」を契機にして自身と生活世界を見つめなおす努力が必要であり、そのためには学習者の主体的参与が不可欠であることは上に述べたとおりである。そうした試みの中から学習者の世

界が広がってゆく。生田の言葉を借りるなら「人間の理解（知識）とは身体全体、また生活全体を通して意味の連関を果てしなく広げていくこと」<sup>17)</sup>なのである。かくして「型」の習得によって、学習者は知を「身につけ」、そのことによって学習者がより拓かれてゆくのである。

こうした学習者の主体的な「型」の習得を教師は共感的に見守るわけであるが、その際教師は学習者の試みが有意義に進められるように留意し、適宜指導しなければならない。そしてそのために必要なのは鋭くて豊かな感性であるように思われる。

例えば教師は学習者に「型」を〇〇回ほど繰り返せなどという指示には十分注意を払う必要がある。いつ、どんな機会に、どんな人が、どんな「型」を、といった錯綜する諸要因を十把一絡げにして、常に〇〇回繰り返せというのをノルマにするのはいささか乱暴といえないだろうか。武術家の甲野<sup>18)</sup>は、「基本稽古を、ただひたすら、繰り返し、繰り返し行うこと」はむしろ有害であるという。感性を鈍らせ、すり減らしてしまうからである。これは武術だけに限った話ではない。「型」の意味は、生活の中でなんとなく実感されるものだ先にのべた。こういったニュアンスを正しく感じ取れるのは感性、感覚の働きである。ことばの世界を例にとるなら、ある表現がもつニュアンスを適切に感じ取るためには感覚を磨いておく必要がある。その表現がどうとらえられているが常にアンテナを張り巡らせていなければそのニュアンスは体得できない。どうあっても感覚の鈍化だけは避けなければならない。「型」の繰り返しのノルマは、感覚の鈍化の危険を常に持つ。鋭く豊かな感覚を持たねば「型」は習得できないことを教師、学習者は忘れてはならない。

とはいえ、これは「型」の反復は一切まかりならんなどということを用いるのでは、決してない。前述の甲野は「型」の反復を避け、徒に恣意に流れることにも警告を発している。武術でいうと「組稽古」（＝自由に技を出し合う練習試合）は、「一人稽古とは較べものにならないほど常に刺激を与えられるため、その点はいいのだが、問題は、その刺激からくる誘いが強すぎて『とにかく間に合わせよう』ということに捉われて」しまい、技が極められないからである<sup>19)</sup>。これは同じく武道家の南郷も再三再四警告することである。外国語学習においても、正式に外国語を学ばず、現地でそのことばを身につけた者は大抵の場合、いわゆるブロークンのままに終わっていることから、この警告が有効であることは納得していただけるであろう。この点で、教師は感覚を磨かせながら、「型」を反復させるといふ、一見矛盾するような指導をしなければならないのである。

### 3. 英語「型」指導の実際

それでは上までの論考を受けて、今度はやや具体的に外国語としての英語教育に即して「型」指導を考えてゆきたい。

#### 3. 1. 現状の批判

まず最初に「型」指導とは似て非なるものとして、パターンプラクティスといわゆる構文集をまず批判し、次に「型」の指導につながりやすい場面別英会話表現集と英会話スキットについて述べたい。

周知のようにアメリカ行動主義心理学とアメリカ構造主義心理学を「応用」した「科学的」教授法としてパターンプラクティスは華々しく登場した。典型的には、文構造に従って、パラディグマティックな項を順次置換して文を産出する刺激-反応の組を高速で練習するわけである。この「パターン」が「型」とは異なることは、この「パターン」が言語生活にまったくといほど即

していないことから明らかであろう。この「パターン」は構造言語学というひとつの超越的な視点からの形であり、私たちの生活言語を対象とはしているものの、その捉え方、見なし方は現実の言語使用とはまったく異なるのである。パターンブラクティスでは、形の設定がまったく柔軟的でも実践的でもなかった。その結果、パターンブラクティスで訓練された学習者は、そのパターンブラクティスの教室という閉ざされた問題空間では高速反応を示しても、その刺激-反応習慣は現実の言語使用とのインターフェイスをまったくといっていいほど持たないので、学習者は教室外では途方にくれるのである。

パターンブラクティスは、文法-訳読式教授法と較べては、その規則依存性の減少や直接性の重視といった点で評価できるものの、結局のところは「型」ではなく、生活に根ざさない単なる「形」の指導に留まってしまったといえるだろう。従って現実の言語使用場面では顔を紅潮させるばかりだが、教室内では高速反応をするパターンブラクティス教室の優等生は、どこか滑稽でありグロテスクでもあったのである。

同じような理由で、構文集も批判されるべきであろう。確かに、文法という言語についてのメタ的言説重視から、その文法の類化に従った「実例」重視に移ったのは一步前進であった。（ちなみに、例文がなく、文法説明というメタ的言説のみからなる文法書を想像されたい。「わかりやすい」ということばかりはおよそ縁遠い本になるだろうことは想像に難くない）。また、その例文にしても、ともすれば見られるような、説明のために人工的にこしらえられた例文でなく、実際の言語使用の中からとられた自然な例文であれば、その構文集はさらに前進しているといえる。実際そういった優れた少数の構文集は教師にとって重宝であることこの上ない。

しかしだからといって私たちは構文集に対して無批判であることはできないし、また学習者に構文集を暗記させることが「型」の指導だと言うこともできない。パターンブラクティスと同じように構文集の類化は文法理論に隷属している。現実の言語使用でどうその構文を使ったものか、に対して配慮がないといえる。構文集の暗記は、例えば無生物主語構文、倒置構文、分詞構文などをむやみに多用する学習者を生み出しかねない。構文集は、読解に役立つほどには言語発話には役立たないというのが現実であろう。

そういった構文集と違って、場面別英会話表現集は、確かに言語発話に対して親切であるといえる。たしかにその即効性、有効性は疑うべくもない。しかし、これもニュアンスの体得といった点で問題がある。例えば人にものを頼むときでもWould you be kind enough...?の一本槍で済むというわけでもないだろう。懇懃無礼ということもあるのだ。もちろん表現にinformalとかextremely formalなどといった表示をつけておくのは大きな進歩であるだろうが、それでも例えば大ざっぱにいてもアメリカの生活文化の中で、何がformality/informalityを決めるのかといったことは英会話表現集からはつかみにくい。英会話表現集は実際の言語使用と補われなければ「型」の指導とは呼べない。

そういった意味であるストーリーをもった英会話のスキットなどは「型」の指導に非常に近いところにある。スキットの登場人物のおかれていた状況、気持ちなどに学習者が潜入できれば表現のニュアンスなども理解できるだろう。従来どこか不自然なスキットも多かったように思えるが、それも年々改善されているのは事実であろう。それでも英会話スキットに問題がないというわけではない。

落とし穴は、やはりスキットの対話の形（骸）化である。スキットの丸暗記だけを徒に急ぐと、その発話のもつ社会的・状況的な意味を正しく感じる感覚を犠牲にしてしまう。だが仮に丸暗記を急がずとも、感覚という点ではスキットはやはり万全とはほど遠いところにある。スキットにおいては当然のことながら台詞は予めすべて決まっている。あなたの対話者は、実際にはあなた

のことを聴いてはいない。対話者が聞いているのは、あなたの決められた台詞がいつ終わるか、だけである。そしてあなたも対話者のことを聴いてはいない。これでは、実際に対話者が他ならぬこの状況で、他ならぬあなたのことをどう感じたか、あるいは逆にあなたが対話者のことを他ならぬこの場合にどう感じ取り、それをどうことばにして応答をするか、そしてその感情、感覚の共変<sup>20)</sup>をどう互いに捉えてゆくか、という感性の働きがほとんどみられないのである。ストーリーといってもごく短く、かつおそろしく常識的なものにならざるを得ない英会話スキット――例えば「恋人の自殺」などが英会話スキットとなるとはとても想像し難いだろう――は感性を鈍化させることはありえても、磨くことは難しいとはいえないだろうか。

### 3. 2. 提言

以上、現存の英語教育方策について述べてきた。この節では、必ずしも現状では英語教育の常識となっていない、あるいは漠然とは常識になっているものの理論化はされていないことについて若干の提言をしたい。

第一の提言は、いかにも総論的であって、まさに「提言」といった学問的にはやや無責任な謂いしかできないのであるが、それは言語習得を、チョムスキー的な規則あるいは原則の獲得としてでもなく、スキナー的な場面と発話の連合でもなく、「型」の体得として捉えるということである。言語というものを、規則や場面に、あるいはどんなものにも還元せず、主体と生活世界に渾然一体となったものとして捉えるのである。言語が、主体と生活世界を結び付けているというのでもない。主体が、言語で生活世界をつくりだすというのでもない。生活世界が、主体と言語のありようを決定するというのでもない。主体と言語と生活世界の三者のどの一つも、他の二つに先行せず、三者が絡み合っているのだ。いや三者が云々というより、私たちのありようが、その三つの視点から捉えることができるというだけの方がより正確かもしれない。

そのありようが集約されたものとしての「型」をひとつひとつ身につけてゆくことを言語習得と考えるのである。UGのどの原理が獲得されたからとか、どの形態素が現れたからとか、どの場面で決まった表現を言えたから、とかいうことを言語習得の基準とするのではなくて、その人がどれだけ「型」を自分のものにして生きることができるかを言語習得の基準とするのである。

しかし、そんなのは漠然とし過ぎていて、基準として役立たないと反論がくるかもしれない。「型」をどうやって「客観的」に操作的に定義できるのだというわけである。とはいえ、「ことば」にせよ、「ことばを身につける」ことにせよ、そのこと自体が、ウィトゲンシュタインがいうように、漠然としたものだとしたらどうなのだろう。漠然としたことを考えるのに、漠然とした基準を使ってはいけなのだろうか。基準は必ず厳密で明確なものでなければならないのだろうか。「今度は駅に近くてなにかと便利なところに家を見つけたい」と願っている人には、1センチ単位で測れる巻尺を渡すのが親切なのであろうか。「ことばを身につけること」などといったことは、「型」といった視点で、漠然と、しかしあくまでも具体的にとらえていくのが賢明ではなかろうか。

「型」を身につけることを言語習得として考えるということは、言語の間接的な「表象」を非本質的なものとして捉えるということである<sup>21)</sup>。訳語や定義や「〇〇の場合は××と言う」といった経験則などを、あくまでも「型」の非本質的な随伴事象とみて、それらにとられないのである。「〇〇ということは××か」というように、非本質的随伴事象に過ぎないものを本質的なものとして不可欠に考え、二段構えをとるのではないのである。例えば私たちはどんな時に”I'll take your word for it”や”Whatever you do, don't do...”などといった「型」を使っているだろう。どうやってその「型」を身につけたら。少なくとも筆者自身は、訳文や経験則

の介入なしにこれらの「型」を英語の生活から身につけ、使っている。もちろん、要請されれば筆者もこれらの「型」の訳文や経験則をそれなりに述べることができる。だがこれらは筆者の「型」の習得や使用にとっては非本質的なことである。読者諸兄も、最近自分が習得し使えるようになったことばについて振り返って頂きたい。注意深く思い起こせば大抵の場合が「型」を媒介物なしに直接身につけているのではないだろうか。外国語もさることながら、母国語ならそのことは明白ではないだろうか。

さて言語習得を上記のようにとらえて外国語教育を進めてゆくのだが、その際には2章で述べた一般的な指針に加えて、言語教育固有の指針を考慮してゆくべきではないかと考える。その指針は「教育方策の繰上げ」であり、それが第二の提言である。

教育方策の繰上げといっても、ある意味では別段新しいことでもない。「単語は文の中で覚えなさい」ということを少し一般化して述べただけである。つまり単語を学ぶときは文（以上の単位）を対象に、文を学ぶときは文章（以上の単位）を対象に、文章を学ぶときには生活世界を対象におくということである。これは回り道では断じてない。ポラニーの用語を借りて理論的に語るなら、学ぼうとすることに焦点的感知(focal awareness)を向けつつも、それにまつわる従属的感知(subsidiary awareness)に対しても開かれているということである。この従属的感知を焦点的感知に溶け合わせるのみ私たちは知の体得ができる。「効率化」の名のもとに従属的感知を切り捨てることは、学びをますます孤立化し歪められたものとする。それはあたかも、小川からとりだされてひからびたメガカを虫眼鏡で眺めることが、メガカを「よく知る」こととなると言うようなものである。言語における「型」の学習においても、「型」を徒に生活世界から取り出して従属的感知の役割を無視することは、「型」を「形」におとしめることである。教育方策は繰上げられなければならない。

第三の提言は、上の二つと違ってやや具体的なこと、文レベルの「型」指導の改善である。まず規則の取扱であるが、筆者は規則は「型」を指導する上で、必要な限りは導入するべきだと考えている。だが、少なくとも、「書き換え」といったメタ的関心から生じる書き換え規則は廃棄するべきだと考える。受身文、関係詞文、分詞構文などへの、あるいはそれらからの書き換えによって生じる規則を覚えることが、言語使用にどれだけ貢献するのだろうか。言語学というメタ的関心と言語使用の関心は異なるのだということを思い起こしたい。

そしてもっと柔軟に、実践的にレトリカルな観点から文の「型」を教師は見つけ出し、学習者に示すべきではなかろうか。言語表現の中には、熟語や決まり文句とまではいかないが、よく使われる比較的自由度の高い慣用表現がある。例えば、“You see, the thing is ....”、“I don't know, I mean ....”、“I hope I am not saying something ~ when I say this, but ....”、“It's like ....”、“It's not that ....”、“I understand ....”などといった言い回しである。これらの言い回しは往々にして、辞書、文法書、構文集、場面別表現集のいずれによってもカバーされない。教師は学習者にこれらの「型」の存在に注意を払わせるべきではなかろうか。実際のテキストの中で、これらに注意を向け、必要とあらば、先ほど述べた教育方策の繰上げによってこの「型」を集中的に指導するのである。この具体的な指導法は後日「エピソード化技法」ということで改めて論述する。

また上のような言い回しほど具体的でない、がそれだけに基本的な英文の「型」を指導する方法としては、寺島らの「記号づけ」方式がある。寺島はこれは英語の語順を教えるものだ<sup>22)</sup>としているが、これは英語の発想法すなわち「型」に馴染むことに他ならない。この記号づけ方法に関しては筆者の手前勝手な解説より、寺島の、実に創意にあふれ、豊かで、そして学力をつける実践報告をお読み頂きたい。

### 3. 3. 今後の課題

「型」を抽象的なレベルから語りはじめてだんだんと具体的なレベルへと降りてきたこの論文であるが、これ以上の具体的な方策に関しては後日改めて論じることにはしたい。簡単にその概略だけ述べておくと、語彙レベルでは先ほど文レベルでも述べた「エピソード化技法」で教育方策を「繰上げ」することを述べるつもりである。文章レベルでは「反復傾聴」という方策について論じたい。おそらく「型」の習得に不可欠な「反復」をいかに感性を鈍化させずにおこなうか、「傾聴」ということはどういうことかを論じる予定である。この分野では近江の実に優れた著作<sup>23)</sup>があるだけに、慎重に論じてゆきたいと思う。

その他文章レベルで考えておくべき課題としては、「型」となる文章の選択ということがある。作られたもの、あるいは近江のことばを借りれば「本物でない」ものであれば、感性を働かせにくいことは前にも述べた。それでは「本物」とは何だろうか。経験的には私たちは何が「本物」か判断がつかぬのだが、なんとかそれを可能な限り理解・説明してゆきたいと考えている。現時点では、本物とは、広い意味での「文学性」をもったもの——つまり「個」を扱ったもの、と言えるのではないかと予感しているが、これは考えを深めなければならない。

長期的な課題としては、今回は提言としてのみ終わった「『型』の体得としての言語習得」の考えを深める必要があると考えている。その際にはより具体的に言語の「型」について考えることと同時に、「模倣」ということについても考えをまとめなければならないであろう。その際にはメタファー、アナロジーということも整理せねばならないのだろうが、これらの概念は混沌としたまま筆者の頭の中にあるというのが偽らざる現状である。

#### 註

1)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.を御参照頂きたい。

2)Gardner, H. 著、佐伯胖・海保博之(監訳)(1985/1987訳刊)『認知革命——知の科学の誕生と展開』産業図書、Mandler, G. 著、大村彰道・馬場久志・秋田喜代美訳(1985/1991訳刊)『認知心理学の展望』紀伊国屋書店、などによる。

3)前掲拙論。

4)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.および(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部を御参照頂きたい。

5)渡辺慧(1978)『認識とボタン』岩波新書。

6)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)ボラニー著、佐藤敬三訳(1966/1980訳刊)『暗黙知の次元』紀伊国屋書店、および長尾史郎訳(1958/1985訳刊)『個人的知識』ハーベスト社。

8)前掲拙論、「言語産出と規則」。

9)「説明」と「理解」の概念的区別については前掲拙論「科学文法の説明、言語ゲームの理解」を御参照頂きたい。

10) 生田久美子(1987)『「わざ」から知る』東京大学出版会。

11) 「技化」とは南郷継正((1972)『武道の理論』、(1977)『武道とはなにか』、(1978)『武道の復権』、(1979)『武道への道』、(1980)『武道修行の道』、(1990)『武道と認識の理論Ⅰ』、(1991)『武道の科学』、いずれも三一書房)の概念である。筆者は生田の著作を通じて南郷の著作の存在を知ったのだが、南郷からは「技化」の概念以外にも多くを学んだ。数十年の実践の中から独自の理論を高めてゆく南郷を評価するのは、生田だけでなく、例えば日本思想史の源了圓、理科教育の庄司和晃、運動科学研究所の高岡英夫などもいる。南郷の理論が武道にとどまらず、広く教育に対して教えるところをもっていると考えのもあながち間違いでもないように思える。

12) 空手においても、新興流派などは例外として、伝統的な流派では、「型」の伝承はあっても創出はあまり考えられていない。また実践からのフィードバックによって「型」が改新されるという話もあまり聞かない。竹刀剣道にしても同じであると聞く。

13) 周知のように、こういった言語観は20世紀のソシュール、ウィトゲンシュタイン、オースティンらの言語論によって詳らかにされた。

14) 源了圓(1989)『型』創文社。

15) 以下「直接性」という言葉がしばしば使われるが、これは拙論(1991)（「定義・使用・意味——語彙教授のために意味論の視座——」、『中国地区英語教育学会紀要』No.21）における「直接的」という語法と十分な整合性を持っていない。これは筆者の失敗であった。今後は本論文のような語法で「直接性/的」という言葉を使うこととする。

16) 意味の定義説、使用説という分類については前掲拙論「定義・使用・意味——語彙教授のために意味論の視座——」を御参照頂きたい。

17) 生田、前掲書、p.138。

18) 甲野善紀(1987)『武術を語る——身体を通じての”学び”の原点』壮神社。144ページ。

19) 甲野、同書、184ページ。

20) 感情、感覚などの<態度>の「共変」に関しては、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.を御参照頂きたい。

21) この意味で、「型」の考え方は、表象の設定を理論の土台とする典型的なアメリカ認知科学の考え方と決定的に異なる。

22) 寺島美紀子(1987)『英語学力への挑戦』三友社出版、18ページ。

23) 近江誠(1988)『頭と心と体を使う英語の学び方』研究社出版。