

言語産出と規則

広島修道大学法学部 柳瀬陽介

0. はじめに

ウィトゲンシュタインはこう言った。

我々のパラドクスは、ある規則がいかなる行動のしかたも決定できないであろうということ、なぜなら、どのような行動のしかたもその規則と一致させることができるから、ということであった。その答えは、どのような行動のしかたも規則と一致させることができるのなら、矛盾させることもできる、ということであった。それゆえ、ここには、一致も矛盾も存在しないのであろう¹⁾。

<規則に従う>ということは一つの実践である。そして、規則に従っていると信じていることは、規則に従っていることではない。だから、人は規則に<私的に>従うことができない。さもなければ、規則に従っていると信じていることが、規則に従っていることと同じことになってしまうだろうから²⁾

規則に従っているとき、私は選択をしない。私は規則に盲目的に従っているのだ³⁾。

奇妙な発言のように思える。「規則が行動を決定できない」――まさか！規則によって行動は決定されるのではないか――、「規則は<私的に>は従えない」――何を強調したいというのだろう――、「盲目的に規則に従っている」――私たちは規則を選択するのではないか――ウィトゲンシュタインの規則についての言明は、私たちの日常の素朴な考えとはどうもそぐわないように思える。私たちは自分個人の意識の中で選択した規則に従うことによって行動を決定するのではないか――実際、これは西洋の伝統的な規則計算主義の考えでもある⁴⁾。だが、子細に考えてみるならば、私たちは上記のウィトゲンシュタインの発言の正しさを認めざるを得ないのである。本論文は、このウィトゲンシュタインの規則論と、私たちの素朴な規則に対する考えの齟齬から出発し、規則に関する考えを深めた上で、言語産出と規則の関係について考察し、いくつかの英語教育学の概念に批判的検討を加えるものである。なお、本論文でいう「規則」とは、言語、言語使用の規則性に関するメタ言明一般を指す、広義の意味で使っている。言語学者によって認められた規則の整合的な体系である文法から、「xという語はyと訳せ」といった卑近なものまで含んで、「規則」という言葉を使っているのである。

1. 規則論の検討

1. 1. 無限・無数の規則

私たちは日常「規則に従っている」とごく普通に考えている。このことを、言語産出に即して論じてみよう。今こうやって話を進めている私はどんな規則に従っているのだろうか――そんなのは当然だ。日本語文法に従っているのだ――それではその文法とは有限の？――何を難しいことを。文法書に載っている文法だ――だが、これでは答えにならない。文法のうち例えば統語論にしても、今、話をしている私は橋本文法に従っているのだろうか、時枝文法に従っているのだろうか、チョムスキー派の普遍文法に従っているのだろうか（――それは「心理的実在性」をもった文法に従っているのだという反論も聞こえてきそうだが、文法の「心理的実在性」については後述する）。それぞれの統語論は、それぞれの体系の中での整合性をもって私のこの発話を説明できるだろう。そうすると、私は今までに存在した統語論すべてに従っていると云わざるを得ない。だがそれだけだろうか。チョムスキーが生まれる前の日本人が発した日本語は、チョムスキー派の普遍文法に従っていなかったといえるだろうか。否である。従っていたといわざるをえない。それならば、その論理に従って、今のこの私の発言は今からx年後に組み上げられるX統語論、y年後に組み上げられるY統語論にも従っていることになる。そして新たな統語論の出現はとどまることはないだろう。

また、私たちが従っているのは統語論だけではない。私のこの発話にしても音韻論規則に従っているはずであるし――さもないと日本語の音としては聞こえないはずだ――、意味論規則、語用論規則にしてもしかりである。そして音韻論、意味論、語用論、またその他の言語理論にしても、決して一つにとどまらないことは上に述べた通りである。

まだある。音韻論、意味論、統語論、語用論などの言語理論はそれぞれ、それ自身で完結し独立したものではない。それぞれの理論を積木ブロックのように、積み上げることはできないのである。例えば音韻論は「意味」を議論抜きで、導入しない限り、音素も決定することができないし、意味論は統語関係を予め規定しておかないと議論ができないし、また逆もいえる。語用論に意味・統語関係の議論が絡むことは周知のことである。ごくごく簡単にこれらの関係を整理しても、意味論、統語論、語用論は三どもえの関係になっており、どこかを議論抜きで固定しなければ、規則は書けない。音韻論は音声という物理世界に近いので、言語諸理論の堅固な出発点たりうるようにも思えるが、音韻論は自立しておらず、少なくとも「意味」を議論抜きの出発点にしないと規則も書けない。そして「意味」についても統語論や語用論を導入せねば規則はかけない。言語理論の各分野は無限に堂々めぐりするのである。

逆に言うなら、出発点の数だけ規則体系が書けるといえよう。そして、どの言語現象を理論の出発点とするかは基本的には自由である。また忘れてはならないのは、各分野の言語理論は決して一つだけではないということである。諸言語理論は互いに永遠に錯綜する。ある言語理論ではある前提が説明できない。その前提を説明しようと別の言語理論を導入すればまた、その新しい言語理論の前提を説明できない。そしてそのループの中で、この連鎖――ホフスタッター⁵⁾の言葉を借りるなら「不思議の環」――は永遠に続いてゆく。規則はその度毎に永遠に増え続けてゆくのだ。

それだけではない。以上の規則は言語規則であった。つまりいったん発話された言語を対象＝問題空間として成立する規則である。しかし、なぜ私がこの状況から、他ならぬこの発話をしたのかを説明する言語産出規則が残っているだろう。チョムスキーがスキナーを批判して言ったよ

うに、ある状況から人は様々なことを言いうる。一枚の絵を前にして、「君に風景画の趣味があるとはしらなかった」とも、「これいくらしたの」とも、「額縁全体が傾いているよ」とも、「そうそういえばこの間旅行に行った時」などと人は実に様々なことを言いうる。これらのどの発話を選ぶかを決定する言語産出規則とはどれぐらいあるものだろう。またその言語産出規則が正しく解釈され、使われることを決定する『「言語産出規則」使用規則』ともいうべきメタ規則はどうだろう。そのメタ規則の正しい使用を決定するメタ-メタ規則は・・・と話は無限に続くことになる。私たちの行動が規則によって決定されるとすれば、私たちは有限の情報処理機構である脳で、無限の規則を扱わなければならなくなるのだ。（人工知能研究においてはこれはフレーム問題として定式化されている⁶⁾）。

そして、先ほどと同じ論理で、言語産出規則も、単に拡張的な無限・無数性とどまらない。言語規則が互いに交錯しあっている様子を先ほど述べたが、言語産出の規則には今度は状況が加わる。状況を予め設定しなければ議論はできない。しかし、その状況は話し手の言語・認識によって異なる。話し手の〈視点〉のとり方、〈態度〉のもちようによっても状況は異なって立ち現れる⁷⁾。そしてそれらの話し手の条件は、状況をつくりだす世界によっても規定されている。ここにおいても私たちは、堅固な出発点を見いだすわけにいかない。言語理論においても、言語産出理論においても、私たちは証明された前提に立つことはできない。どんな理論をたてても、その理論の規則（体系）だけが正しい、まさにその規則（体系）によって、私たちの行動が決定されるのだとはいえない。たしかに現象はその規則に「従っている」。だが、その「規則に従う」というのは選択のない「盲目的」な実践なのである。その規則がその現象を決定しているわけではない。

言語学においては、チョムスキーの態度の変容にこの問題が見えかくれしている。例えばは1965年頃にはperformanceはcompetenceの直接の反映であり⁸⁾、自らの言語学は人間の言語の創造的使用を対象とする「デカルト派言語学」である⁹⁾としていた。ところが、遅くとも1975年にチョムスキーは、言語と精神の研究にはおそらく私たちが解明できるであろうところの「課題（problems）」と、私たちにとってとらえようのないままにある「謎(mysteries)」があるとし、「言語使用の創造的側面」は「謎」であり、これに関しては科学者として言うことはほとんどないとしている¹⁰⁾。そしてこの主張は現在まで続いているのである¹¹⁾。

私たちは錯綜する無限・無数の規則に従っている。ある規則に従うことによって、ある行動が決定されたと考えるのは思い込みに過ぎない。私たちがある行動をするとき、私たちはその規則に従っていると同時に、その他の無数の規則にも従っているのだ。従って、規則に従うということは、一つの実践である。「規則を解釈して」、その後「それに従う」という二段構えの構成をとっているわけではない。そういった二段構えの事態は、ウィトゲンシュタインのいう「私的に規則に従うこと」であり、単なる個人的な思い込みに過ぎない。そうではなくて、ある行為を行うことが、それすなわち無数の規則に従っていることなのである。規則が実践に先行するのではない。実践・行動が「規則に従う」ことを論理的に含意しているのである。従って、私たちは自分の意識とか意図とかとは独立に、「盲目的に」規則に従っている。これは論理的な問題であり、意識に上る上らないといった心理的な問題ではない。「規則に従う」、より正確に言うならば「規則に従っている」、とは行動から規則への論理的な含意なのである。それを逆向きに表現すれば、こう言えるだろう。いかなる規則も、それだけでは言語産出を決定はできない¹²⁾。

1. 2. 写像則と経験則

今まで、規則は無数にあり、それらはもつれあっていること、規則を与えることによって人間に創造的な言語産出をさせることはできないこと、できると考えるならそれは思い込みに過ぎないことを述べてきた。

とはいえ、である。論理的にはそうであっても、私たちが日常生活において「規則に従って行為を決定する」と素朴に考えている実感はくつがえし難い。――「締切に間に合わず」という規則に従って、私たちは論文を書くではないか!?――外国語教授の現場からにしても、規則を、それが無数に考えうるからという理由で放逐することは難しいし、また賢明でもなかろう。そうなると、私たちが論理的な意味で「規則に従う」と言っている時の「規則」と、例えば教師が日常的に「heの時はdoesにしなさい」と「規則に従う」ことを命令するときの「規則」とを区別した方がよいのではないかというのが筆者の主張である。「規則」ということばのこれら2種類の使用には、別々の名をつけた方がよいのではないだろうか。そこで筆者が提案するのは「写像則(に従う)」と「経験則(に従う)」である。

「写像則」とは、論理的な意味で「規則に従う」と言うときの「規則」を言及する用語である。ウィトゲンシュタインはこの意味で「規則」という言葉を使っている。ある一つの物体にしても、様々な投射装置によって、様々な角度から、様々な解像度でとらえれば、無数の写像が得られるであろう。この鏡でこの角度から写した像だけが真実だというわけではない。広角レンズで接写した像も、顕微鏡でとらえた像も、X線で浮かび上がった像も、熱線反応カメラがキャッチした像も、色盲の人が見た像も――どんな風にして得られた写像もそれなりに正しいのである。

「写像則に従う」という事態も同じ様なことである。様々な理論がとらえた無数の規則に、私たちは「従って」いる。どれか一つだけが正しいというわけでもない。どの規則も、ある物体の写像と同じく、それなりに正しいのである。どんな写像則も、行為を決定することがない以上、写像則に「究極の」写像則は存在しない。どんな写像則も権利上は同等であり、写像則間の「優劣」は、その規則のカバーする問題空間の広さと整合性の度合に過ぎない。

これに対して私たちが日常的に「規則に従う」と言うときの規則を「経験則」と称してはどうだろうか。“Do he play baseball?”と言った生徒が「heの時はdoesにしなさい」と言われて、“Does he play baseball?”と言い直したとき、彼は確かに無数の規則に従っている。確かに彼は“Do does play baseball?”とはいわなかった。“Does do he play baseball?”とも言わなかった。“Does?”とも言わなかったし、“baseball”という単語はそのままにしておくこと」という規則を破って“Does he play a trick?”とも言うこともしなかった。教師の音声とは少し違っても、まあ“does”と聞こえる音声は出した。ミュージカルの時に要請されるように、メロディをつけて言うこともしなかった。野球グラウンドで指示する時のように、拡声器で“Does he ...”とがなり立てることもしなかった。突然、野球のユニフォームに着替えることもしなかった、等等である。そう、確かに論理的にはそうだ。しかし、私たちの日常感覚からすれば、これらの論理的可能性は針小棒大のように思える。揚げ足取りである。

私たちの日常生活では、こういった可能性は論理的には存在しても、当然ありえないこととしている(さもなければ私たちはフレーム問題に直面した人工知能さながら、気を遣ってしまうであろう)。これらの論理的可能性に目を向けず、それらが起こらないことを、確実なこととみなすことを私たちは経験から学ぶ。その確実性の岩盤の上に、生活を組み立てている。私たちは経験によってその生活の型における問題空間を限定することを学ぶのだ。その生活の型の経験に習熟することから、行為者の意思決定を待つべく、自ずから立ち現れる決定項において判断を下し、

そして行動にいたることを、「経験則に従う」と呼ぶことにしよう。(だがこの「経験則に従う」ことによって、行動が決定された¹³⁾と考えるのは主観的な思い込みに過ぎないことは前述した通りである)

ここで気を付けておきたいのは「経験則」は基本的に個人的なものであるということである。例えば車を運転するとき誰も自分の運転を律するそれなりの「経験則」を持っているだろう。多くの場合それは公共の交通規則と重なり合うが、個人的な「経験則」もかなりあることは周知の通りである。日本では、制限速度など、公共の交通規則を遵守する方が少数派である。人によっては、黄色の車線でさえも追い抜きをかけることもあるだろう。その人の「経験則」においては、その状況で追い抜きをかけるのは決して危険でないのである。運転手は、他ならぬ自らの運転で得たそれなりの個人的な「経験則」をもっている。その経験則の適用におけるその個人の解釈はその人の主観のなかでは固定しており、それゆえにその経験則が運転を決定していると信じているのである。写像則と経験則の違いを今一度述べるなら、規則を支える地平が、その規則の論理的制約によって決められているものを写像則、その規則を解釈・適用する個人の経験によって主観的に固定されているものを経験則とまとめることもできるだろう¹³⁾。

私たちは論理的には無数の写像則に従っている。日常感覚としては私たちは経験則だけに従って行動が決定されると信じている。しかし、何度もいうように、その経験則が行動を決定しているわけでもない。たしかに、「緑だから進もう」などという経験則に従おうという意味はあったかもしれない。しかし実際に車を発進させた行動は、「緑になれば進む」という規則のみならず、「前に人が飛び出したら止まれ」、「前に紙屑が飛んで来ても進め」、「消防車が横切ろうとしたら止まれ」、「発進するときニュートラルのままにしておくな」、「車から降りるな」、「免許書と車検証を探すな」などの無数の写像則に従っていたのである。

行動とは無数の写像則に従うことであった。行動は、任意の経験則にのみ従うことによって構成されているわけでも、決定されているわけでもないのである。また写像則が行動を決定しているわけでもななかった。言語を、あるいはある言語産出を観察して設定されるのはひとつの写像則である。しかし、その写像則で言語が、あるいは言語産出が決定されると考えるのは、論理的な写像則を日常感覚的に経験則のようにとらえてしまった錯誤にすぎない。経験の積み重ねによって、問題空間が限定されていることに気付いていないだけである。「写像則に従う」ことと「経験則に従う」ことを混同してはいけない。

次章では、今まで論じてきた規則論を基にして、英語教育学の諸概念を批判的に考察してみたい。

2. 規則論に基づいた英語教育学諸概念の批判的考察

2. 1. 心理言語学

心理言語学の分野では、ある言語学理論が「心理的に実在」するかを、実験結果との整合性によって論争している。まずはこれについて考えてみよう¹⁴⁾。

「心理的実在性」の論考が有効なのは、基本的に同じ前提を共有する——同じ地平に立つ——論同士でのことである。そしてその論争はしばしば、どれを統制条件にするかしないかといった、前提の周辺部、地平の表面の一部、に関してである。地平のある一部が浅く掘り起こされることが、主張されたり否定されたりする。だが大部分の地平はそのままにしておかれる。それが

「心理的実在性」を巡っての論争のやりかたである。

こうしてみると、「心理的実在性」とは、基本的に同じ理論内でのことであることがはっきりする。理論A-1, A-2, A-3のなかではA-2が、実験結果との整合性が高いというわけである。そして、その知見は理論Aの微調整に貢献するかもしれない。しかし、そういったA-2の「心理的実在性」は別の理論B-4の「心理的実在性」を否定も肯定もできない。また、「心理的実在性」の高いA-2, B-6, C-4, D-9.....を集めれば「心の中で本当に起こっている」究極の理論ができあがるわけではない。「心理的実在性」の価値は、その理論の枠組みを離れた時点でなくなる。理論A, B, C, D,...は共通の地平に立っているわけではない。錯綜しあうそれぞれ地平の上のそれぞれのブロックを積み上げて一つの大きな建物をつくることはできない。

まとめてみよう。「心理的実在性」をめぐる心理言語学の論争は、その依拠する言語学の地平においてのみ有効である。心理言語学は言語学の一派生部門である。言語学とは、ある視点から言語を見た写像則の、整合性をもった体系である。心理言語学とはその言語からの写像と、人間行動の実験結果を整合的に結び付けようという試みである。A言語学理論の改訂は心理-A言語学の方向を設定する。心理-A言語学の発見は、A言語学が「心理的実在性」を標榜する限りにおいて、A言語学理論の微調整を促しうる¹⁵⁾。しかしそこまでであろう。心理-A言語学の発見が、B言語学や心理-B言語学の改訂をせまることはない。ましてや、それが人間の心の中の「唯一真正の」メカニズムの発見であるわけでもない。心理-A言語学の視点はA言語学と同じ視点である¹⁶⁾。言語学の視点と異なる視点をもつ英語教育学者は、心理言語学の安直な「応用」に対して注意しなければならない。

2. 2. 誤答分析

学習者の誤答を分析することによって、その誤答の原因がわかるのではないかと、一時は大きく期待された。今度はその誤答分析について考えてみよう。

誤答分析を実際に手掛けてみた人間がおそらくもった感想は、およそ誤答の原因を同定することなど困難だということである。学校教育では、ある視点から見た言語の写像則の体系(=学校文法)が教えられる。その視点のとり方に習熟した教師は、その視点を支える地平に立脚し、またそのことを通常はあまり自覚しない。そして、一つの写像則体系にすぎない学校文法を、行動を決定する(と信じられている)「経験則」のように教える。確かに教師にとって学校文法は経験則のように感じられるだろう。教師はその文法の決定が問題空間である経験(例えば文法書、文法問題集、文法-作文練習、文法例文集に接すること)をつんできたのだから。しかし学習者、特に初学者はそうでもない。学習者には、経験則を経験則たらしめている「経験」がない。学校文法という規則は経験という大地に支えられず、宙ぶらりんのままである。(また、宙ぶらりんで学習者の生活・経験に根ざさないからいつまでたっても学校文法が覚えられないともいえるだろう)。

さて誤答分析の実際であるが、これは教育実践としてなされるなら、学習者の様子を熟知したベテラン教師なら意外にうまくゆくだろう。ベテラン教師は学習者の視点・経験と教師の視点・経験の違いがわかっているからである。ところが、誤答分析が研究レベルでなされるとどうだろうか。研究者は横断的研究においては典型的には、データだけを見る。学習者との交流は少ないし、あったとしても、学習者の生活・経験を熟知はしていない。したがって、研究者の手にある分析道具は自らが想定する経験則である。そして研究者が想定する経験則はしばしばその研究者が興味をもっている言語学理論に影響を受ける。しかし、たいていの場合において、それと学

習者自身の経験則は一致しない。また学習者間でも、その経験の違いにより経験則は異なってくる。学校英語は意識的な問題解決としてもっばら取り上げられるので、学習者の経験則依存は大きいだろう。かくして、研究者は誤答の原因がなかなか同定できない。仮に研究者が、自らの経験則で強引に説明しても、その分析に基づいた処方箋は学習者あるいは教師にとってさえ納得し難いものであろう。また、1対1の綿密なプロトコル・インタビューにおいて、学習者の経験則を仮に引き出したとしても、その経験則の問題空間・地平を明らかにし、それを公共の写像則に翻訳しきるのは容易ではないであろう。そして、やがて、学習者の経験が深まり、彼らの経験則が教師や研究者の経験則と一致するころには、当然ながら学習者は誤答を出さなくなる。かくして誤答分析そのものが成立しにくくなるのである。誤答分析が当初の熱気を失ってしまったのも当然であるといえるのではなからうか。

2. 3. モニター仮説

周知のようにクラッシュェンは、意識的に学習された規則は言語産出には役立たず、言語が産出された時またはされた後にモニターとして役立つだけであると述べた（モニター仮説）。それ以降、彼の立論は心理学的に検証できないとか、explicit knowledge/implicit knowledgeとか、言語規則は内在化とか自動化されるのだとか様々な論が沸き起こったが、筆者はこのモニター仮説は、規則論からすれば至極もったもなことをいっているように思える。

第1章で述べたように、規則はその前提とする地平が設定されてからはじめて確定する。文法ならある文が議論抜きに与えられなければ、始まらないのだ。しかし、言語産出の場合はどうであろう。私たちが確認したのは、状況、音韻論、統語論、意味論、語用論、などなどのどれをとってもお互いに錯綜しており、出発点にならないのだ¹⁷⁾。学習者にしてみれば規則は沢山知っていても、出発点をどこにとっていいのかわからないのだから、その沢山の規則のどれを使っているのかはわからない。沢山の言語規則を前にしても学習者は途方にくれるだけなのだ。かくして学習された規則は言語産出には役立たず、いったん発話され規則の地平が定まって、すなわち発話がなされてのみ、そのモニター役として規則は役に立つ。モニター仮説はきわめて正しいことをいっているように思える。

以上見たように、モニター仮説は規則の論理的性質について述べたものである。これを心理学的問題としてとらえたクラッシュェン以降の論争は見当違いであったのではあるまいか。私たちは意識の問題とは独立に、論理的に無数の写像則に従っている。ある文を発話するということは、それすなわち無数の写像則に従っているということなのだ。規則が「心の中に入り込む」（＝内在化）とか、「注意せずに解釈・適用される」（＝自動化）などと論じる必要はない。その規則が、「そのしくみのあるやり方で説明されうる」（=analyzed）かどうかは問題ではない。そういった考えは的外れである。写像則を経験則と混同しているのだ。規則は本来行動の写像に過ぎないのである。それなのに、学校で習った規則だけが内在化されたとか、自動化されたとかいってもそれは、言語産出のごく一部だけしか扱っていない。それを規則の内在化・自動化と言っていたら、学校で扱われる文法規則だけが特権化してしまうことにはつながらないだろうか。クラッシュェンのおそらくは現場からの洞察に満ちた発想が、研究者によって発展させられるどころか、歪曲されてしまうのが恐ろしい。

3. 批判的英語教育実践

それでは私たちは英語教育の実践において、どう規則をとらえればいいのか。第三章ではこれを考えることにしよう。

3. 1. 写像則をめぐって

それが学校文法にせよ、普遍文法にせよ、私たちはそれを絶対化しないよう気を付けるべきであろう。文法とはある視点からの言語の写像間の規則の体系なのである。一つの視点に拘泥するのは必ずしも賢明ではない。学校文法の視点から見える写像則はすべて教えなければいけないわけでもない。臨機応変に種々の文法理論を採択し、その知見を授けることは勧められるだろう。もちろん、その時、異なる文法理論の異なる視点には留意しておくべきだろう。さもないとすべての文法理論を一枚岩のように思う学習者は文法理論間の不整合性に困惑してしまうかもしれない。

しかし、それらの文法規則の暗記・適用が言語産出につながるものではないことは今までに述べてきたとおりである。文法の適用は、その文法の地平の上の問題空間の中だけでしか有効でない。文法・作文の練習が、自由な言語使用において存外役に立たないのもこれが理由である。学習者に対しては、文法の教授は必要にして最小限にとどめておくべきである¹⁸⁾。結局のところ文法は写像に過ぎないのである。

とはいえ、教師にとっても文法は最小限でよいというわけではあるまい。どれぐらいの数を、どの程度という問題は抜きにするにせよ、教師教育においては、複数の文法理論は学ばれるべきであろう。異なった視点から目標言語を見直すことは教師の目標言語に対する洞察を間違いなく深めるであろう。ただしその際、各文法理論のよって立つ地平の限界などには留意しておくべきである。教師教育の教師たる文法理論の専門家は、どの専門家もそうであるように、時に案外自らの地平に無自覚であるからである。

3. 2. 経験則をめぐって

次に経験則についてである。私たちは時について「〇〇の時は××と言え」とつい経験則を安易に学習者に提示する。「人にものを催促する時にはMay I remind you ...?と言え」などである。確かにその経験則を言う本人にとってはこの経験則は有効である。「人にものを催促する」といっても、それはどういうことなのか、どういう時にはこの経験則を使ってはいけないのか、どういう時には他の催促の表現を使うべきなのかといった経験則を支える解釈・適用の地平が本人にとって自明だからである。しかし、その個人的な地平は必ずしも他人にとっても自明とは限らない。他人はこの経験則を、言った本人が思いもなかったような仕方で解釈し、May I remind you ...?でとんだ無礼をしでかすかもしれない。本人にとっては問題のない「経験則に従う」ということも、他人にとっては必ずしもそうではないのだ。

従ってもし、経験則を授ける場合には、授ける自分の経験と、授けられる学習者の経験の差異について注意しなければならない。二人の経験の間に余りにも差がある場合、経験則は思わぬ風面に解釈・適用され、とんでもない結果を生み出すかもしれない。経験則を授ける者は、授けられる者の経験に合った形に自分の経験則を変えて提示しなければならない。

そしてこの経験則の授与もできるだけ控えるべきであろう。というのも、初学者に与えられた

経験則とは、その初学者が経験を深めるにつれ、齟齬をきたしてくるからである。与えられた経験則は貧弱な経験の時に有効だったからである。中学一年生の時に教えられた「『これ』の時はthis、『あれ』の時はthatを使いなさい」という経験則は、英語で論文を投稿する時には使われないだろう。というよりは、その経験則を後生大事に使っておれば、どこか妙な英文ができあがるだろう。A little learning is a dangerous thingである。

かといって、経験則を詳細にすればよいというものでもない。詳細になった経験則の項を解釈するのが、それだけ問題になってくるからである。経験が深まっても大丈夫なように、例えばI'm afraid...という表現をどういう時に使うかという経験則を微に入り細に入りこしらえたとして、初学者にはその経験則自体を理解するのが困難だろう。上級者にとっては、I'm afraid...と言う度にその詳細な経験則を思いだしていればとてもではないであろう¹⁹⁾。

また、沢山の経験則を与えておけばいいというものでもない。人間が一度に意識できることには限りがある。ムカデが「どうやってそれだけ沢山の足を動かしているんですか」と尋ねられてついに歩けなくなってしまったというムカデの運足の話は語学教師には単なる笑い話では済まされない。経験則は適切な使われ方をすれば便利だが、思わぬ結果も生みうるだけに、経験則の限界を十分自覚して教育実践に臨むべきだろう。

3. 3. 規則教授から「型」指導への移行

これまで規則論に基づいて英語教育の実践上の注意点を述べてきた。写像則、経験則を問わず、一般的に規則の提示を控えることが主張された。それでは英語教育はいっそのこと、移民のように理屈抜きに英語に曝せばよいのだろうか。それも暴論であろう。それでは文法規則ではないどんな原則に基づいて英語教育はなされてゆくべきなのだろうか。実はこれについては中高の現場の実践の方が理論よりはるかに進んでいるようにも思える。それを、「型」――いわゆる「文型」にとどまらない「型」の指導――ということで後日論じてみたいと考えている²⁰⁾。理論から実践を演繹するのではなく、実践の中で理論的に論考したいと願って、この規則に関する論考をひとまず終えることにする。

註

1) ウィトゲンシュタイン著、藤本隆志訳(1953/1976)『哲学探究』大修館書店、201節。

2) 上掲書、202節。

3) 上掲書、219節。

4) 規則計算主義と英語教育の関係については拙論「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』(1990)第36巻、第2部を参照いただきたい。

5) ホフスタッターは、「その本性からして、最も硬直的で、欲求をもたず、また規則にしたがう」コンピュータに柔軟な人間の知性をプログラムすることがいかにして可能か、という問題を、ゲーテルの不完全性定理、エッシャーのだまし絵、バッハのカノンなどに洞察を得ながら考察を進めた(ホフスタッター著、野崎昭弘他訳(1979/1985)『ゲーテル、エッシャー、バッハ――あるいは不思議の環』白揚社)。彼の比喩、アナロジーの訴える力は、他書にはないものがあるように思える。

6) 前掲の拙論でフレーム問題と英語教育について論考したので御参照していただければありが

たい。

7) <視線>、<態度>については拙論(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.を御参照いただければありがたい。

8) N.Chomsky (1965) Aspects of the Theory of Syntax Ch.1. The M.I.T.Press

9) N.Chomsky (1966) Cartesian Linguistics Harper & Row

10) N.Chomsky (1975) Reflections on Language Ch.4 Pantheon Books

11) N.Chomsky (1988) Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures

The M.I.T. Pressにおいてチョムスキーは研究の基本的な枠組みとして、①知識のシステムとはどのようなものなのか②この知識のシステムはどのようにして心・脳の中に形成されるのか③この知識はどのようにして発話において使用されるのか④この知識のシステムおよびこの知識の使用の物質的基礎となる物理的なメカニズムは何か、の4つをあげている(p.3)が、このうち③の言語産出と④の物理的基盤については殆ど何も述べられないことを認めている(pp.8-9, 136))。

12) 無論、問題空間を限定したコンピュータに言語産出をさせるのは可能であり、これはワイゼンバウムのプログラム「イライザ」に始まり、様々なエキスパートシステムにおいて見られる。

だがこのことは、そのプログラム規則だけで発話が決定されたことは意味しない。なぜならその人工知能はソフトプログラムの規則以外にも、そのプログラムを実現するハード上の回路の規則にも、一つ一つのマイクロチップ上の規則にも従っており、またそれらは相互に前提し、関連しあっているからである。そのうちソフトプログラムだけを取り出しても意味がない。第一、そのプログラムを、他のハードに入れても動くはずはない。また、そのプログラムのエキスパート領域をはずした質問をすればナンセンスな言語産出しかできなくなることは周知のとおりである。ソフトプログラムの規則は、そのコンピュータハードとその仕事の相互関連の中にとらえられてしまっているのである。

そもそも規則論の関連で論ずるなら、機械が規則に従うということと、人間が規則に従うということには違いがある。機械は、人間のように解釈・適用という二段構成はとらない。機械は、選択をせず、盲目的に規則に従う。いや、規則に従うというよりは、ただ単に構造上規定されたように動く。意識主体をもたず、規則を解釈することがない機械においては、「規則に従う」ことは、まさにウィトゲンシュタインが論じているような論理的意味で規則に従うこと以外にありえない。それに対して人間においては、そういった機械に見られるように論理的に規則に従う＝行動をおこなうことと、規則を解釈してからそれを適用して規則に従う(と信じる)ことの、二つの事態に対して「規則に従う」ということばが混同して使われている。この混同を避けるため、筆者は次節でこの二つの事態をそれぞれ「写像則に従う」、「経験則に従う」と言及して区別することを提案する。

13) この意味で、法律とは公共化――あるいは、「共同主観化」――され、その解釈・適用にあらかたの合意がなされている経験則と定義できる。裁判はその解釈・適用を巡っての社会的合意づくりの制度である。

個人的に解釈・適用される経験則は、ウィトゲンシュタインによれば私的なものであり、個人的に経験則に従うことは、公共化された規則に従うことではない。これが哲学的な無駄口でないことは、次のような卑近な例で明らかになるかもしれない。例えば「正しいことのみをせよ」という規則を常に念頭においてそれに従って全ての行動をおこしていると信じている人間を想像してもらいたい。その人が様々な行動をし、そのうちあることは多くの他人の非難を浴び、釈明を求められたとする。しかし、その人が「彼らがどう思うが知らないが、私は私の心の中で正しいと思うことのみをやってきた」と言って釈明をすることや追及を受けることを拒めば、私たちは

その人の「正しさ」をどうとらえるべきだろうか。仮にその人が釈明を一切せず、法的に有罪判決を受けた後でも、「他人には他人の言い分があるかもしれないが、私はいつでも正しい」と言って判決もそれ以上の裁判も拒んだらどうだろう。その場合の「正しさ」とは社会的な意味をなくしてしまうのではないだろうか。ここにおいて、「この人は『私的に規則（経験則）に従った』のだから、公共的にも規則に従ったといえるはずだ、だから有罪判決はおかしい」とは私たちは論じないだろう。その人はその人の主観的な経験則に従っただけではなく、例えば裁判官がとらえ、有罪の理由とした写像則にも従っていたのである。私的に経験則に従うことが行動を決定するのだとすれば、私たちはこの人の「正しさ」に対して異を唱えることすらできなくなるのである。「私的に経験則に従う」というのは、このように論理的に考えてゆけばおかしいのだが、多くの経験が共同主観化され、日常感覚としては否定し難く残る思い込みを指している用語である。

14)この記述からもわかるように筆者はこの節では、言語学の下位部門としての心理言語学(=psycholinguistics)に関して論ずる。心理学的視点・方法をもって言語を研究する言語心理学(=psychology of language)に関してはこの節の議論はあてはまらない。

15)無論「心理的実在性」を標榜しない言語学も沢山ある。いやむしろそちらの方が多いのではあるまいか。

16)したがって、チョムスキーの「言語学は認知心理学の一部である」という言明をたてにとって、psycholinguisticsを「言語心理学」と称するべきだという大津由起雄の主張(1989)『英語学の関連分野』大修館書店)には筆者はくみしない。チョムスキー言語学は、チョムスキー派心理言語学に影響を大きな影響を与えても、拡大解釈をされがちな一般的言明を除くならば、どれだけの具体的な影響を(認知)心理学に与えているだろうか。むしろ、チョムスキー言語学の具体的な成果は、チョムスキー派心理言語学以外の(認知)心理学とだんだん関連性を失ってきているというほうが実状に近いではなかろうか。そして、このことはチョムスキー言語学にとっても、認知心理学にとっても別段悲しむべきことではないと筆者は考える。チョムスキー言語学が現存する言語理論の中でもとりわけその形式性において優れた文法であるのだから、チョムスキー言語学がその方向において突き進むことの方が、安易なチョムスキー言語学の「応用」より、人間に関するよほど深い洞察を与えるように思えるからである。なおチョムスキー言語学の「視点」については、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.を御参照いただきたい。

17)頭の中にある意味内容Xが出発点になり、言語表現Yが出てくるのだという考えが不適切であることに関しては拙論(1989)『コミュニケーションは情報伝達か』中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第35巻、第2部、あるいは鷺田清一(1989)『分散する理性——現象学の視線』劉草書房を参照いただきたい。

18)ではどういう時に文法は必要なのかという問題が残るが、それは後日改めて論じたい。

19)こうしてみると一見すると何も言っていないような、「そういう時は〇〇と言うんだよ」とか、「そういう時にそうはしない」とか「そういう時はそれでいいんだ」という直示的な指導者のアドバイスは案外有効なのかも知れない。模倣という学習方略とともに、これについては今後考えを深めてゆきたい。

20)「『型』指導の復権」、中国地区英語教育学会研究紀要(1992)No.22。