

語学教育のためのインターアクション・ジェネレーター

中西 良 夫

はじめに

語学の授業とは、単語と文法を覚え、理解させることが全てであろうか。もしそうなら、教師の果すべき役割は、知識をあらんかぎり準備して、記述されている内容、テキストについて説明することに帰するであろう。譬えが悪いかもしれないが、知識の宝庫である教師が、その「冷蔵庫」から「レトルト食品」を取り出して料理し、それをおいしく、栄養価があることを説明して、学生に食べさせることであり、マナー・エチケットとしての文法をしっかりと教えることであろう。教師が記述し、説明し、解釈したものを学生の方は、教師の足場にできるだけ近づいて、応答し、解釈を理解し「食べる」ことであろう。

教える言語がラテン語のような場合は、このような教え方でもよいであろう。しかし、生きた言語を教える時は、「対話」の中にその教育の座標軸を設定する必要がある。つまり、教師とテキストと学生という3つの存在を措定していく作業が必要である。この3つの存在、教師とテキストと学生の存在に気づかせる作業が、私のいうインターアクション・ジェネレーターの働きの目的とするものであり、それ自身の働いている時に起ってくるものなのである。このアプローチは、テキストの存在、その背後にある作者の存在、さらにその前景に存在する言語そのものに対して、意識的、反省的、自覚的にさせていくという形成的なアプローチである。以下に挙げるエピソードは、これまで時折、またはくりかえし私が授業で行ってきたものである。

このアプローチは、1985年のコロンビア大学

ティーチャーズ・カレッジの夏期コースで、Generating Alternatives というコースを受け、ジョン・ファンズロー教授の指導の中から様々なヒントを得、私自身が考案したものである。

エピソード1 言語ゲーム

言語ゲームについては、ウィトゲンシュタインが言語の本質について啓発的な論を、『哲学探究』の中で展開している¹⁾。全く言語のルールのうちがた言語集団に属する二人の成員が出会った時、どのようなインターアクションが起こるかを扱ったものである。この彼の発想を基に作り上げたのがインターアクション・ジェネレーターである。以下、そのエピソードを述べる。

教師が、学生の一人一人に対して「A はプラスかマイナスか」（主語の A は任意の何でもよい、教室内外にある物、コト、何でもよい。プラスかマイナスかという述部は、「タツカリユウか」であってもいいし、「右か左か」でもいい）と、問いかけるのである。

「エンピツはプラスかマイナスか」「ボールはプラスかマイナスか」「イヌはプラスかマイナスか」等々、教室にあるものないもの、思いつくもの全てを主語にして質問していく。学生は当惑する。沈黙する。奇妙な質問の意図を考える。「エンピツはプラスかマイナスか」勇敢な学生が、ともかく「プラス」と答える。しかし、教師は「いや、マイナスだ」と返答する。説明はない。次に「ボールはプラスかマイナスか」と問う。次の学生は「プラス」と答える。教師は「そう、プラスだ」と答える。次々に問い、次々と返答される。学生に、

1) ウィトゲンシュタイン、L.『哲学探究』20。ウィトゲンシュタイン全集8、藤本隆志訳、大修館、1977年。

時には、プラスと言ったものとマイナスといったものをメモすることを求めるが、時にはほっておく。そして、この作業が全員に質問が行われて一応終わる。すると、一人か二人が、場合によるとゼロになるが、このプラスとマイナスのルールを発見し、教師と一緒に楽しんでいる。

この作業の中で、学生は何をしているのだろうか。先に、ヒントでメモをすることを要求すると言ったが、学生はプラスかマイナスのグループに属するものの特徴を見出すために色々と言説を立てている。色、形、音、数、語尾、語頭の音、語を構成する字数、その他イメージを一つの座標軸にとってこようとしている。彼ら自身、パターン認識をするためにグループ分けの作業をし、仮説を立ててはこわし、こわしては立てている。規則を見出すための努力が、当惑、混乱、カオスの中でなされている。

学生は、この状態に長くいつづけることに耐えられないようである。この状況から一刻も早く脱出するために、お互いに協力しはじめる。教師が、この作業で意図しているものは何であろうか。

その意図の一つは、少なくとも「プラスかマイナスか」という「二項対立」の図式の中に、言語は体系化されていることを気づかせようとしている。「同じもの」と「異なるもの」という二つのカテゴリーの根本的な分類が、順次さらに細かく分化されつつ統合されていく体系について気づかせようとしている。音レベル、語彙レベル、文や句のレベル、さらにディスコース・レベルまで上っていく。そのレベルのそれぞれにおいて、—etic (エィック的) な分類と、—emic (エーミック的) な分類にも気づいてもらおうとしている。これは過剰な期待なのかもしれない。

しかし、単語は覚えるもの、文法は覚えるものとして教えらこまれ、詰め込んできた者にとって、言語理解はトートロジーの世界を出ることができない。つまり、決定的な脆弱さ、欠点、弱点を含んでいる。つまり、新しい言語活動の状況に対し、対応する力を失ってしまっている。外国人に話しかけられた時、状況から充分判断できるし、応答できるはずの場面で、全く幼稚な対応しできないことが多いのは、現在でもなお言語教育の中に、この欠点が含まれているという証左で

ある。

このプラスかマイナスかという言語ゲームは、学生が今後、現実に出会う生きた言語の相ではないかと考える。

この「プラスかマイナスか」と問いかける作業は、ゲームの様相をおびてくる。ここで、少しわき道にはいって、このことの意図を説明したい。これはテストではない。ゲームとテストには、類似点と相違点がある。類似点の一つは、あるルール、規則が存在し、そのルール、規則に基づいて成果がでてくるといえる。この時の相違点は、ゲームにおいては、ルールは固定的なものではなく、競技者とルールは流動的、相互に了解があれば柔軟に変更しうるとあう要素が多い。よくいわれる例であるが、野球を子供がしていて、競技者の数が減ると、今まで三塁まで作っていたのを、二塁までとして三角ベースで競技を続けることなどはその例である。お互いに楽しむために、相互にとって公平であると了解すれば、様々な変化(ヴァリエーション)が生まれてくる。ゲームには、お互いが競争しつつ、楽しむという要素が先在的にあり、志向されている。そして、そのルールは、契約的(contractual)であり、かつ恣意的(arbitrary)である。この楽しむというもののもつ性質は、遊びという相互契約的でありつつ自由、恣意であるという矛盾した契機が存在していることに注意したい。つまり、相矛盾した一種の、後述するが「無重力状態」こそが、遊びや楽しみの大きな契機ではなからうか。

それに対して、テストというものはどうであろうか。言語のテストを考える時、そこにあがってくるものは、客観性、妥当性、信憑性、一貫性などがある。計測する尺度をより正確に、目的妥当的なものとし、客観的なものとし、より絶対的なルールを志向する。目的妥当性という点から見ると、一方的に目的が設定される。客観性ということから、主観的解釈を「通念」「一般常識」「学校文法」という枠で、カッコにくくってしまう。ここでは、テストは、テストする者とされる者との合意で成立するという事は、要請される事柄であったとしても、現実ではない。やはり、テストする者が、一方的に決定権をもち、容観的というルールをしるルールに従って行われるかたちの

力学が働いている。これは、一方が他方にとって壁となるといえよう。この壁を乗り越えられるかがテーマとなる。このテストにおいては、テストされる者の異質性を前提にするのではなく、同質性を一面的に措定している。「一枚のペーパーテストでその個人の能力を把握することができる」という大変物騒な前提の上に行われている。このテストは、一応同じような集団に対して、同じような経験を持ったものに、同じような種類のグループと信じるものを選抜すると信じられている。このテストの世界は、同質性の信頼を前提にしてなされている。しかし、現実の世界は、むしろそうではない。異質なものが同質性、共通性を志向しつつ、交渉し、交流し、verkehrenする世界である。

ここで、言語ゲームと言語テストに戻ってみる。この2つの言葉には全く異った響きがある。前者は動的、後者は静的、または抑圧された響きすらする。言語を語るものが、全く異った背景、経験を持ちつつ、トータルに全体的に関わりを持ち合う。外国語教育にとって、この両者がつまり言語ゲームと言語テストが、本来のあるべき位置を見い出さない限り、すなわち、言語教育は、両輪の片方が大きすぎても、小さすぎても、まっすぐには進まないのではないか。このことが、インターアクション・ジェネレーターの創出の必要性の根拠である。

この2つの輪が、言語を話す主体において、その全ての要素において統一された時、完全にその人物そのものの「コトバ」として現出し、交渉、交流、verkehren, コミュニケーションを通じて、「相手のコトバ」をも多元的、重層的に洞察力を持って聞き取られていくのではなからうか。それは相互主観的である。臨場感、を持った全身的なパフォーマンスとして現出してくると考えられる。この過程は、上に述べたように、単純にして複雑、複雑であると同時に単純である。交互作用という時、分析されつつ統合され、統合されたものは別の次元のものとして変化していき、多元的、多層的に記憶の中に蓄積されていく変化の過程であろう。

さて、言語テストがいかにテストを受ける者に

とっていかにか一方的で、抑圧的で、世界を狭隘化していく作用があるかを考えてみたい。相互に交流が行われる現実の言語の場面と比較してみると、その作用が分かる。大抵の場合、臨場感は失われ、文脈は失われ、これらは全てテストを受ける側が、再構築しなければならない。あくまでも、テストをする方が、謎をかける主体なのである。かつて皇帝が学者にその判断をためした質問のように、質問者の意図をくみつつ、答えてゆかねばならない。この答えへの要求は、自らの中からの欲求ではない。他者からの要求であり、命令であり、指図である。テストの典型は、科挙のそれであろう。古典とその注解書を全て暗記し、ある文典の一部分の最初と最後の語句が数文字示され、出典を言いあてる。これはむしろ、コンピュータの得意とする分野であろう。記憶力強化の効果は強力で、ある面で有効である。これは、力関係を最大限に利用した学習法であることはまちがいない。任官されるためにという目的が有効な動機となっている。

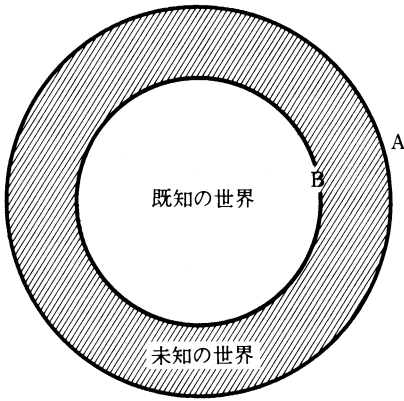
ある特定目的の語学学習には、この方法はまちがってはいいない。大学の英語の単位をとるためには、中国の科挙流の方法を利用するものは多い。すなわち、ある段落の最初と最後の英単語を二つだけ覚えて、あとはすべて日本語で暗記してしまうという方法である。これは、言語テストの抜け道であるが、論理的に可能な、考えられる帰結である。

このことは、次の2つの円を見ていただくとすぐ理解できる。(図1)この考え方は、柄谷氏の着想である²⁾。

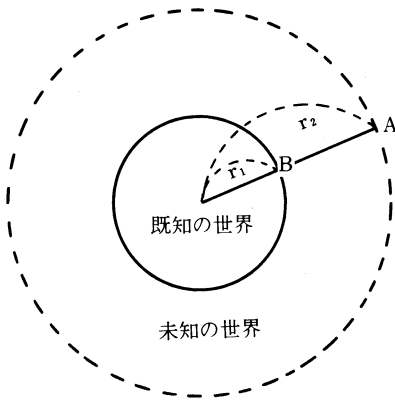
外円Aと内円Bとから成り立つ同心円である。外円と内円の間部分(斜線部)は、学生が覚えなければならない内容、内円部は学生が既に覚えた事柄である。外円を設定するのは教師、当局者である。いわゆる未知の部分、どうしても学習せねばならない。すると学習者は全力を尽して、この斜線部の内容を頭に詰め込む。科挙の方法である。

これが多くの学生が、受験勉強の中で強いられてきた状況である。この状況は、図が二次元的であることから想像できるように、考え方、学習

2) 柄谷行人、『探究I』講談社、1986年。



(図1)



(図2)

のしかたも一面的、量的になりやすい傾向がある。しかし、言語のテストで育ててきた学生が、言語ゲームに参加する時に必要なものは何であろうか。これが小論のテーマである。

結論を先まわりして図表を用いて述べてみる。この外円 A と内円 B をやはり用いるが、その視点が異なることに注意したい。(図2)

言語ゲームにおいて、やはり内円 B が、既知の部分を示している。未知の部分は、外円 A と内円 B の差という引き算ででてくるのが言語テストの場合であった。しかし、ここでは、視点を変えてみよう。既知の部分が外界との接触、交流で増加していったとしよう。つまり、半径 r_1 が増加する。すると、未知の世界との接触部分つまり内円 B の円周は、増加していくということがいえる。ここでは、既知が増加することによって、未知も増加するという矛盾した視点が考えられるという

ことである。つまり、言語テストの場合には、積極的な姿勢で、未知の部分減らしていくことが目標であったし、そこには量のみが問題であった。しかし、同じ積極的な姿勢であっても、言語ゲームの場合には、あることが分かるということは、これまで考えてきた前提そのものが崩されるというプロセスを内に含んでいるという質的な側面が問題となってくる。どの程度のレベルで理解しているのかという層構造をなしている関係・関連の発見、仮説の構築と検証、現実に基づく仮説の崩壊、構築と崩壊という矛盾を契機とした過程が作動しているということである。

この比喩は、平面上の内円と外円をとっているが、現実には、三次元的であり、多面的・重層的であることを考えると、この既知と未知という二つの関係はもっとダイナミックである。この時、インターアクションがこの過程を促進するものであると考えられよう。

では、エピソードの元の話に戻ろう。

「エンピツはプラスかマイナスか。」学生は当惑する。まず第一に、日常経験の中で起こることのない言語表現に遭遇したからである。経験から、この問には答えられない。これは疑問文、テスト、質問の形式をとっている。二重の意味で不可解である。言語テストでは、先に述べたように、既知の事項とルールが験される。ここでは、既知のことが験されるのでもなく、ルールも教えられたことはない。たとえば、「エンピツは無生物か生物か」と問われたら意味をなしたであろう。「エンピツを持っているか、持っていないか」と問われたら、十分理解もでき、質問者への共感や同情すらわいたであろう。しかしである。「エンピツはプラスかマイナスか」という問には、当惑する。かろうじて文法上の規則には従っている。内容が空虚なのである。形式は整っているが、内容が空虚な問である。エンピツという主語は理解できる。しかし述部の「プラスかマイナスか」に関して、選択する根拠は何もない。この問を発問者と応答者の間でかろうじて支えているものは、どんな答えが返ってくるかという期待以上でも、期待以下でもない。そして、さらに、エンピツがプラスあるいはマイナスなら、これが何かおもしろいことを意味するかも知れないという、やはり期待であろ

う。もしかしたら、価値あることが分かるかもしれないという雰囲気だ。ちょうど星占いの占者に「あなたの星は、天王星宮にあり、火星が接近中」と言われた時の不思議な雰囲気かもしれない。しかし、先述したように、ナンセンスな文であることは、事実である。そのような質問に、真面目に答えるなんて、というためらい、とまどい、沈黙がある。こんなナンセンスにつき合っておれないという気持と、どちらにしても二者択一だから、当るも八卦、当らぬも八卦。「では」と言って「プラス」と答える。

これまでの過程を振り返ると、やはり応答者の心の中で働いているものとして、過去の経験、記憶、知識の構造の中から類似のものを取り出して対処しようとしていることに注目したい。

シャンクは、「理解とは、当初新奇と思える経験に対応するのに役立つある種の記憶を見出すことである」としている³⁾。そして、MOP (Memory Organization Package) を考えている。この場面での MOP としては、占い師、選択肢テスト、ゲーム、ギャンブルが作動している。

ここでは、占いとゲームの MOP が有力である。占いの MOP では、占いの場面の中の要素が一つの系として連らなつた 4 つの node が考えられる。奇妙な道具立て—不思議な御託宣—依頼者への占い師の解釈—日常生活へ戻る。4 つの script が MOP-Fortune-teller を構成する。ゲームの MOP、その中でもギャンブルの MOP なら、賭けを開始する宣言—確率と配当金—賭ける決断と行為であろうか。その他、人それぞれの MOP をこの場面「エンピツはプラスかマイナスか」にもちこんで、理解しようとする。

このような状況で「答え」を出すということは、他者への飛躍であり、関係を形成するということへの突入である。未知への答えであると同時に問いかけでもある。答えそのものが問いかけでもある。答えそのものが問いかけとなっている構造ということは、形式は整っているが、内容がないということから来ていると考えられる。これに対する質問者の答は「ノー (否)」であった。何の説明もなく答が与えられる。答の連続的な集まりが結

果としては解釈が生み出される資料となっている。しいて言えば、説明の端初といえる。

つづいて質問がなされていく。しかし、「ノー (否)」と言われて、応答者は何を失っただろうか。面目を失っただろうか。テストの形式をとっていても、内容は空であるテストを受けて、彼はテストと全く異なる無重力状態を感じなかつただろうか。テストには、テストというだけで心理的態度を固定し、硬直化させるような作用がある。心理テスト、心理学実験を今から行ないますと宣告されたと同時に、普段とは異なる心的機制が働く。ゲームには、これに対して、もう少しちがった心的機制が働く。前者に関しては、人は客体化されたような、対象化されたような、少し消極的な態度を取る。それとは逆に、後者に関しては、人は主体的に、当時者の責任と能力を全面に出して積極的に関わろうとする気持になるのではなからうか。

つまり、テストの形式はとっていても、内容は空またはナンセンスであるが故に、テストという言葉のもつ重圧が消えた。無重力状態が出現するように思える。言葉の磁場というものが、この言語ゲームの中では失われてきている。教師と学生、テストする者とされる者という関係も、磁場が失われ、無重力化し、場合によると、立場が逆転する。いわゆるテストの「緊張感」、できた、できないという「達成感、挫折感」はない。

続いて「ボールはプラスかマイナスか」と問われ、学生は「プラス」と答え、「そのとうり」と答えられる。ここにも、達成感、優越感はない。なぜなら、この答えは、学生の方においては、偶然性にに基づき、確率上の自信には全く基づいていないからである。解答者の方に誇るべきものは何もない。達成感、優越感がないのは当然であろう。しかしである。この言語ゲームには依然、ブラックボックスに手をいれる時のような緊張感がただよっている。未知のルールがあるにちがいないという感じが強くなる。これまでのデータとして、「エンピツ」は「マイナス」、「ボール」は「プラス」ということが分っている。しかし、ほんの数少ないデータである。ここから、ルールが設定できる

3) シャンク, R. 『説明の型』, Explanation Patterns—Understanding Mechanically and Creatively, Laurence, Erlbaum Associates Publishers, 1986.

だろうか。次の問への答を予測できるようなルールの仮説が立てられるだろうか、という読みの感覚が徐々に強くなっていくのが感じられる。このデータとなる答が集まれば集まるほど、すなわち既知が増えれば増える程、未知は強力に私達をいざなうのである。「イヌ」は「マイナス」。「サル」は「マイナス」。「ジショ」(辞書)は「プラス」。等々。学生たちは、これらの語群について、分類を始める。何を軸に2つに区分けするか。分けることによって、分かっていく日常の経験の場に再びおりてくる。

これまで、文法というものを他人によって分類され、説明されるものを理解するというかたちで学んできた学生たちが、自ら分類し、自ら説明づけようとはし始める。二重の受動の中にいたものが、二重の能動によって新しい状況への働きかけようとする。これは、ジャンクのいう「追加的説明」(additive explanation)の段階であり、独創的(creative)なものである。つまり、これまでの説明では説明しえない新しい事態に対して、仮説を立てつつ積極的、独創的に説明する態度をとるのである。

たとえば、こうである。

「生物はマイナス、無生物はプラス。ただし、エンピツは例外」

「色の白いものはプラス、白以外のものはマイナス」

「3文字以上のものはプラス、2文字のものはマイナス」

「形態が四角と丸のものはプラス、その他はマイナス」

「辞書であいうえお順で、アーサまではマイナス、シーンまではプラス」

これら5つの仮説は、次のデータがはいってくると、全て破れてしまう。「テイキケン(定期券)」は「マイナス」という情報がはいってくる。

学生たちが様々な仮説に基づく予想を立てて答えはじめる。私たちは、何かを理解しようとする時、パターンとしてグループを分類して、理解する努力を、意識的、無意識的に行っていることが徐々に気づきはじめる。その分類の軸になるものは、上に挙げたように様々である。形、色、数、

範囲設定によっている。私はここでは、仮説やパターン認識が大切であることを繰り返して強調する必要はなからうと思う。むしろ、ここで彼らに理解してもらいたいのは、一たび立てた仮説も、時間の流れ、歴史の出来事の中で、常に廃棄されねばならないことがあること。言語は、時間の経過の中で、変化してゆくこととそれに伴ってとらえなおしてゆかねばならないということである。

これは、私達の仮説は、常に検約則、オッカムの刃の法則に従っているからである。私達は、理解しようとする時、パターンとして認知する努力を無意識的にしているからである。G・ベイツンが言う例を取ると⁴⁾、「2, 4, 6, 8, 10, 12」の次に来る数字は、14でなければならないと考えるのは、やはり、内円と外円の引き算の世界にとどまりすぎている者の答えである。答えは、27でもありうるのである。

2, 4, 6, 8, 10, 12, 27, 2, 4, 6, 8, 10, 12, 27

こういうパターンとして事態が生起していると考えうるからである。では、27の次はと問うと、あらゆる数字(未知の無数)が、来うるのである。2であるというのは偏狭である。

つまり、仮説を立てることの有効性を全て否定するものではない。しかし、その仮説を全て覆えず出来事が起ってくることに對して、私たちは謙虚でなくてはならない。ベイツンは、「科学は検証するが、証明せず」(Science Probes, but not Prove)と挑戦的な宣言をしている。これは科学の世界においてすら、おちいる^{けいさく}の存在することを示しているし、まして、私達にとっては未知の世界・歴史に對して絶えず開かれているかどうか、私たちの環境として、閉ざされたものか、開かれたものかを決定することを示唆している。

仮説を立てること、ルールを設定することは、ある事態の解決には有効であっても、新しい事態、歴史の中では無効となり、システムとして摩擦化しはじめることをも語っている。このシステム・ルールが、私たちに二重の受動の中で働く時、私たちは、このシステム・ルールから抜け出られない環境にいることを洞察することが大切である。このゲームは、「テストのかたちをとった

4) グレゴリー・ベイトソン『精神と自然』佐藤良明訳、思索社、1982年。

ゲーム」である。現実の社会には「ゲームのかたちをとったテスト」が大すぎるのである。

ここで、この「～はプラスかマイナスか」という問いの射程距離を見てきた。諸氏は、この下にある「ルール」を発見されたであろうか。このルールは、英語でもなく、日本語でもない。全くの恣意的なルールであることを気づかれていることであろう。しかし、この一つのルールは、ルールである限り、この中では強い拘束力を持っている。これまでで、明らかになったように、単純ではあるが、強力な応答、「そうです」「そうじゃない」という応答を無重力化された場ですのである。

これが、現実の力関係の働らく場で作動している形式であることが洞察できれば、私達は、もう少し以前より自由に言語にアプローチできるのではないかと考える。学生にこのことを通して学んでほしいことは、文法というものが、非常に固定したものという認識から一度、無重力状態の中で解放されるという形で、文法は私たちが多くの言語活動の資料から、営々と、また、ある洞察力とパスペクティブを持って構築してきたものであり、私たち自身が文法を理解するということは、より能動的な姿勢に立つ時、初めて可能になるのだという認識を持ってもらいたいからである。新しい言語のゲームに参加するには、特に聞く、話すという瞬時に応答を求められる言語ゲームに参加するには、大胆さ、勇気といった少し古風な徳目ではあるが、発言に対する一種の賭をするに似た姿勢、態度が要求されるといえる。「もしかしたら、こう言うと失礼ではないだろうか」とか「不十分な理解のまま、討議に加わるのは恥しい」といった一面謙虚そうに見えるアプローチは、実は、タラントを大事に地中にしまっていた聖書の中の僕のように、怠惰な僕ということになる。つまり、積極的に応答を引き出すことによって、実は、先のゲームと同じような仮説を立てる資料収集をしているという事実が進行するからである。初心者は、常に厳しい状況に置かれている。これは、普遍的な事実・真理ではなからうか。

様々な失敗や不首尾といったものを経験することによって、Memory Organization Package (MOP) や knowledge structure が形成されてい

くという事実は、失敗からも学ぶという積極性こそが語学修得の基本であろう。この MOP, knowledge structure, 経験が、理解というものを促進する力を持っていることに気づいてほしい、ということである。

エピソード 2 カーテン

私は、授業の第1時間目に、カーテンの陰に隠れる。これは、先のゲームと同じような意味あいをもっている。学生が外円と内円の差をうめることが学習であり、暗記によってすべての課題がおおわれると考える姿勢への挑戦でもある。

私は、カーテンの陰へ、またはカーテンが無い場合、教室の戸口から出て突然姿を隠す。そして学生に質問する。私は「一体何のためにこのことをしたと考えるか」と問う。まずこの理解不可能な、つまり何の説明もしないこの行動についてどう考えるかと問う。彼らの答えは多種多様である。

「教室の外へ出て(カーテンに隠れて)ネクタイを直した」

「眼鏡をふいた」

「服装か髪を整えた」

「学生の注意をひこうとした」

「自分たちが騒しかったので、静かにさせようとした」

「ただ外に出たかったから」

以上の外に多くの解釈がでてくる。私は、その時に、今回は答えを言う。「全ての解釈はちがう」と。そして、私の意図を説明する。「非常に単純そうに思えるこの行為に、諸君は多くの解釈を与えた」「この多くの解釈は、一体どこから来るのか考えてほしい」「この解釈は、どれが正しいか、まちがっているかは、私が意図を述べたところで解決するだろうか」「諸君の隣りの人は、このように諸君と全くちがった解釈をし、自分として意味を理解しようとしているという点にまず注目してほしい」「ある視点から見ることによって、ある解釈が現われてくる」そして「私の意図は、全くちがう方向を指している。それは、このような一つの行為にも、このように多くの解釈、判断、評価があるということを知っていただきたいということであ

ある」と述べる。

ここで、私は、一つの行為者の行為は、各人の持つ、過去の scene, script の一つの node (点) を示すことによって、この一つの node が様々な方向へ線として引かれていく事実注目したい。それは、富岳百景でも、全ての道は山頂に通じるという諺でもよい。ある点が表示された時、私たちは、自らのもつ MOP, knowledge structure, 経験の中から一つの像を構成して物を見ようとする傾向にあるということである。Gestalt 志向といえようか。ここでの発言で注意しておきたいのは、教師からその点へと進むものと、自分の心からその点 (node) へ向うものがあるという2つの方向である。教師に外面的、外向的に注目していた学生は、教師の側からこの点、行為を解釈した。「眼鏡をふこうとした」「ネクタイ・服装を整えようとした」のグループである。もう一方は「自分たちが騒がしくしていたことから、教師に対して、内面的、内向的に教師を見ていた学生は、「騒がしかったのを静かにさせるため」とか「注意を引こうとした」という発言をするグループである。このインターアクションは興味深いものである。教師がやはり教室では、良くも悪くも中心的存在になっていることが感じられる。しかし、大学での授業では、学生が自ら学ぶということがあっていはいずである。では、なぜ教師が中心なのであろうか。そのことをこのエピソードは、中心のテーマとする。教科書が教師の解釈によって講義される。これが従来の講義法の中心であった。学生の解釈・異議申し立ての権利は、どうなるのであろうか。学生の講義への参加はどうすれば可能になるのであろうか。ここでは、学生が一つの行為に対して、多種多様な解釈をしている事実注目する必要がある。この多種多様な解釈は、理解の地平とガダマーが呼んだ理解の程度、視座、視角の相違から来ている。⁵⁾

では、この理解の地平の違うものが、相互にその地平からの解釈を学び合うことには、どのような方向があるのであろうか。討議・参加という形のインターアクションを引き起こすアプローチを創り出していくことが必要であらう。そのために

は、教師の解釈が唯一の解釈であるということから、教師も学生も解放されなくてはならない。ここで、再び、引力の働らく大気圏から脱出して、無重力状態を経験する必要がある。上も下も、右も左も、東西南北も相対化されるその世界に一度、学生を招き入れることが、大切なことである。教師の解釈も一つの解釈として、自分の解釈、友人の解釈、それぞれを差としてではなく違いとして、学び聞くという姿勢が必要である。このために、カーテンの陰に隠れるという行為は、まず位置づけられる。そして、教師が教室の中心的存在、権威であることを否定することを象徴するものとして、カーテンの陰という場所へ隠れたと考えてもいい。しかし、再び現われた教師は、絶対的な存在としてではなく、むしろ相対的存在として、学生のところへ戻って来る。ところが、学生自身は、自分の解釈に立つ、自己の地平に立つという経験が少ないせいであろうか、不思議に、教師の解釈を一層熱心に聞くという矛盾した結果が生じてくる。

カーテンは、教師という存在について、色々と考えさせてくれる存在であるだけでなく、もっと深い意味あいを持つものである。それは、作品と作家の意図と読者の解釈という三項の関連を提示してくれる。ロラン・バルトは、『モードの体系』⁶⁾の中で、「すべての意味作用の陳述の中に必ず、意味作用の目標とされる<<対象>>(objet)と意味作用をささえる<<支持項>>(support)と、まさに変項する第三の要素つまり<<変異項>>(variant)とが見い出されるはずだからである」と述べている。

作品が言語芸術として私たちに開示しようとしている世界は、書かれた言語で構成されている。この書かれた言語を支えに私たち読者は、様々な理解と解釈を与えつつその世界を鑑賞する。この時、書かれた言語<<エクリチュール>>が、私たち読者と作者の意図を距てるカーテンになっていないであろうか。このカーテンの模様 (figure)、織物 (textile) を、即ちテキストをどう読むかということにならないであろうか。この時、読者は、カーテンの陰にかくれている作家が、言語、エク

5) イーザー、W.『行為としての読書』饒田収訳、岩波書店、1982年。

6) ロラン・バルト『モードの体系』、P 89、みすず書房、1972年。

リチュールを通して、自らと自らの構築した謎を徐々に開示していくと、ロラン・バルトにならって考えてもいいのではないか⁷⁾。

この時、教科書となったテキストが、しばしばおもしろくなくなるのは、ロラン・バルトにならって言えば、教師と共にストリップ・ティーズに行くようなものだという事になろう。ここでも、教師は、作品の解釈をおしつけてしまうということが一つの問題となっていることが分かる。

今、カーテンをテキストとして考えてきたが、これは話し言葉の場合は、どのようになるであろうか。カーテンは物理的には、声帯や口腔蓋を代表とする調音器官であろうし、音波が交流し響き合う場であろうし、コミュニケーションを妨げる文化の相違と障害であるかもしれない。そして、カーテンのこちらとあちら側に、コミュニケーションを持つとする発言者がいると考えられるであろう。この時、カーテンは、両者の意思疎通・交渉を障げたり、場合によっては、調整するゲートの役割を示すものといえよう。

このように、カーテンを度々授業で用いると、カーテンが象徴 (symbol) ともなってくる。直喩 (simile)、隠喩 (metaphor) をとったりして、symbol として働らき出す事実にも注目していただきたい。聖書で、天幕が、神と人間を直接交渉することを禁じた象徴であったように。

カーテンに関して、もう一つ考えねばならないことは、カーテンはもちろん、部屋と部屋を遮閉するためにも用いるが、普通、窓 (ウィンドウ) に懸^{つる}されていることに注目してみたい。カーテンとウィンドウは、切りはなせないものである。カーテンを窓に掛けることによって、どのようなことが行なわれているのか。それは、私たちの注意を外に向けないで、内側に向ける役割がある。

これは、カーテンのエピソードの中で、強烈な効果を上げたのであるが、ヘミングウェイの『インディアン・キャンプ』を読もうとしていた時である。私は、学生がいつものように、隣の学生と喋っているのだから、授業のスタートを切りにくかったのである。その時、私は部屋のカーテンを全て閉め、その教室の電灯を消した。さすがの学

生も、この変化に驚いた。私はいつものように「私の意図は何と申すか」と問うた。すると「私たちが騒がしかったので、静かにさせるため」と答えた。私の意図の解釈として、部分的には、的をえている。しかし、私は、「この作品で、父親とニックとジョージとインディアンたちが、インディアンの部落に向かう時の真暗闇を体験してほしいからだ」と答えた。暗闇をカーテンによって全員が体験できたのである。もちろん、所々には、光が外から入ってきてはいたが。その中で、視覚というものが停止された時、私たちは、聴覚・嗅覚・触覚に頼らざるをえないことが、良く理解できた。ヘミングウェイが感覚を大切に作る作家であることを説明する時、彼らと共に経験した暗闇が、その説明を立体的なものにしてくれたことは言うまでもない。カーテンは、このように、視覚・視野を限定するだけでなく、光を消すことによって、視力を無化する力を持っている。そして、暗さの程度が、私たちの閾^{いき}、認知閾 (recognition threshold) に大きな影響を与え、視点や視座と同じく、認知・理解に変化を及ぼすのである。以上見てきたように、カーテンは、インターアクションジェネレーターとして重要な機能をもっている。CAIにおいても、ウィンドウというものが導入されて良いのではないか。ヒント・フレームやチュートリアルだけではなく、ある視点から見ると、このように見える。解釈されるという多くの解釈が許容されるプログラムになることが、立体的な環境作りにとって大切であろうと考える。

カーテンの機能は、外からの光を遮ぎるという方向と、こちらから (内から) 外を見る時、ちょうどカーテンの陰からのぞいて見る機能・方向が考えられる。これは、こちらの姿を隠しながら、他者外界を見るということが可能にする。こちら側の存在が他人または相手によって認知されていない時、観察者としての立場は一層能動的になる。「オセロー」や「ハムレット」の劇の人物のように。ここに他者の視線を遮ぎることによって、こちらの視線が自由にされるという機能がある。このことは、教師と学生のインターアクションにおいても、言いうるのである。一例を Hearing 能力をつける授業で、テープレコーダーから出る音

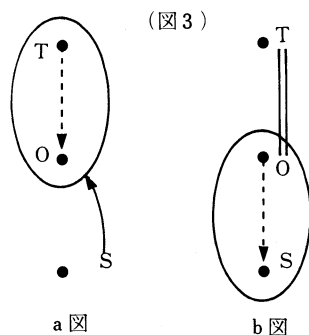
7) ロラン・バルト『S/Z-『サラジヌ』の構造分析』沢崎浩平訳、みすず書房、1973年。

に注意して聞こうとする時、私たちは、目をあけて音を聞くよりも、視野にはいってくる物や人物からの刺激を避けるために、目を閉じて聞こうとする。では目を閉じて聞くことは、耳に神経を集中することになるのだろうか。これは、G・ベイツンの例で言うならば⁸⁾、ライフル銃を射撃する時と、散弾銃を射つ時の相違となる。つまり、百発百中、つまり一発一発の弾丸に注意を集中するやり方と、何百発かある方向に向けて射つという確率的なやり方と比較できるであろう。ある行動の一点の精度・正確度を高めることと総体としての精度・正確度を高めるということは、人間の行動の二つの方向といえる。学校という教育環境の中では、前者の方が教育的により重視されている。しかし、このことは現実的ではない方向を志向しているように思われる。つまり、精神主義的な方向、精神集中・精神一到なにごとかならざらんの大切さが教訓として尊重され、実践されようとしている。しかし、現実的には、確率論的アプローチの方が効率がよく、勝っているのである。

それ故に、カーテンの方からは少しはずれたが、一点集中よりも確率的に高いキャブリメーション的アプローチを採用すること、つまり、全景を多次的に観察し、それも様々な角度から行うアプローチの方が望ましい。文字より文字プラス音声、さらに映像、さらには実物のある現状(現場)が一番大きな情報源であるということが出来る。この情報源及び情報の量の増加と情報収集の手段の数の増加がめざされていくことが大切であろう。

カーテンのエピソードで少し触れたのであるが、私がカーテンの陰になぜ隠れたのかの問に対して、二方向の答があったことに注意を促したのであるが、それをもう一度、確認しておきたい。ある行為、ある物事を見る時、先の例でいうと、教師とその行為という線を引くか、自分とその行為という線を引くかに分けて考えられる。図示すると、次のようになる。(第3図)

a 図では、教師がカーテンに隠れたことを、あくまでも教師がカーテンとどう関係したかについて、外の世界の出来事として、観察する態度であ



る。

教師をT、物をO、学生(観察者)をSとすると、 $S \rightarrow (T+O)$ となる。ここではTとOは、外界の出来事として、Sによって能動的に観察されている。それに対して、b 図では、教師がカーテンに隠れたことが、むしろ学生の内面に関わる事柄として、働きかけてくるものとして観察されている。

同じように、式にすると、次のようになる。

$$S \rightarrow ((T+O) \rightarrow S)$$

つまり、TとOは、内面的に働きかけてくるものとして、Sにとっては受動的なものとしてうけとめられている。

I observed that the teacher had done such and such.— (a 図)

(I observed that) I was impressed by the fact that the teacher had done such and such.— (b 図)

このことについて、先に私は、前者を外向的(extroverted)観察といい、後者を内向的(introverted)観察といった。この2つの観察方法は、どのように位置づけられていったらよいだろうか。

鏡の前に立つ時、なぜ左右が対照となり、上下が対照にならないのかという疑問が起こる。これは、G・ベイツンも指摘していることである。左右という概念は、自己本位な概念なのである。私と相手が向い合う時、私の右手は、相手の左の方にあり、私の左手は、相手の右の方にある。体育の教師が、集団で準備体操をするとき、人前でする時は右からする屈伸運動の時には、左から屈伸運動をする。なぜなら、小学校の児童、いや大人

8) 西川泰夫『認識のかたち』誠信書房、1988年。

ですら、右と左というものを概念としては分かっていても、現実の模倣に関しては、相手に対して「鏡の中に」は行ってほしいという要求がある。このことは、インターアクションを引き起こす作用とはならず、むしろ同調、模倣作用への傾向と考えられる点に注意したい。この同調・模倣作用を二重に否定するかたちで、インターアクションの作用を持たせるアプローチが考えられる。

それは、二人の人物を相向って立たせ、一方を鏡の中の人物、他方を鏡の前の人物として、同時に行動させるゲームがある⁸⁾。このゲームをさせる時、鏡の前の人物の行動の方が、鏡の中の人物より動きが消極的であると報告されている。このことは、一つには、人間の傾向として、同調・模倣の方がやりやすいということからくるのである

う。この時、語学教育が、“Repeat after me” 中心であることも肯づける。しかしである。私たちが、先に考えてきたように、異質な文化、社会的背景をもつものが、Communicateしようとすることを目指す語学教育を考える時、“In Rome, do as Romans do” という世界から一歩も二歩も前進する必要が迫っているといえよう。

ここにあげた3つのゲーム・エピソードは、私たちの言語、文化、社会全体についての理解、視野を広げてくれるインターアクション・ジェネレーターとして有効なものではないかと考えている。また、鏡をインターアクション・ジェネレーターに使うことに関しては、今後の課題として考えていきたい。