

## 言語習得とインプット仮説

岡 良 和

### I

インプット仮説(the Input Hypothesis)は、規則を学習者に教えるのではなく、理解できる文を大量に与えることで、規則を自然に習得させようとする。では規則を知らない学習者がどのようにして文の意味を理解できるのでしょうか。本稿ではこの問題を検討するために次のような手順をとる。まず、インプット仮説が教える立場と習う立場の間の差異を受け入れるが故に、両者の間に他者性が存在することを、他の教授法と比較しつつ確認し、次いでこの関係の下において、学習者が文の意味を理解することはいかなることなのかという問題を考察する。

### II

従来から様々な教授法が考え出されてきているが、最近の教授法の主眼は伝達能力の育成にあるように思われる。つまり目標言語(target language)による意志の伝達が重要視されてきているのである。ところで伝達モデルを鳥瞰してみると、話者と聴者とが共通の規則を有することを前提とし、話す立場と聞く立場とを同一視していることに気付かされる。たとえば Roman Jakobson のモデルを見ると、規則に従って話者が作り出した音声による文が聴者に送られ、これを聴者が規則に従って解釈するという図式となっている。

Jakobson は、

ふつうの伝達の過程は、符号化者と復号化者とがあって成り立つ。復号化者はメッセージを受け取る。彼はコードを知っている。メッセージははじめてのものである。それで、コードによってメッセージを解くわけである。<sup>1</sup>

と書いている。伝達されるメッセージは以前と同じものは一つとしてない。この初めてのメッセージを理解するためには、これを解くための規則をあらかじめ知っていることが不可欠なのである。Jakobson は「個人の発話は、交換なしには存在しない。受信者なしには発信者は存在しない。」<sup>2</sup>と言っている。ここでの受信者は規則を媒介とし、発信者のメッセージを正しく理解することのできる受信者である。彼は発信者と共通の言語共同体に住む者であるため、結局両者の間には、発信者＝受信者の関係が成立しているのである。Jakobson は他人に向かっていない発話として「外へ出ない、発話されない、いわゆる内的言語」<sup>3</sup>を、言語による伝達の例外として挙げている。しかし我々の立場からすれば、こういったモノローグに、Jakobson の考えるコミュニケーションは含まれてしまう。なぜなら規則を共有している点において話者と聴者との区別はなくなり、話すことと聞くことが同じ平面上に位置づけられてしまうからである。言い換えれば、ここには他者の関係が見い出せないのである。

この共通の規則体系の所有者としての話者＝聴者をつきつめると、Noam Chomsky の理想的な話者・聴者 (an ideal speaker—listener) に至ることになる。この定義は “an ideal speaker—listener, in a completely homogeneous speech—community, who knows its language perfectly”<sup>4</sup>である。

この態度は、実際の言語使用から離れた所に言語能力(competence)としての言語知識を打ち立てることになる。Terence Moore と Christine Carling はこの点を批判し、“How is it that language, given

its heterogeneity, nevertheless appears to work?”<sup>5</sup>というなぞ、つまり実際には様々な経験や知識を各人が持つ故に、不均一な言語社会を構成している人々の間で、いかにして伝達が可能になっているのかという問題を「均一な言語共同体」は隠蔽してしまっていると指摘している。また「完全な言語知識」に関しては、“...we are dealing with a subject matter which in its operation appears to be necessarily imperfect, incomplete, open and only admitting of partial regularities.”<sup>6</sup>と述べ、実際は言語を使用していく中で、すべての人は言語表現を習得してゆくものだから、「完全な言語知識」を想定することは、このダイナミックな流動性を見過ごすことになるかと指摘する。

彼らはChomskyを批判し、言語の使用へと進むことにより、Jakobsonにはなかった観点からコミュニケーションに重点を置く方向を示しているといえる。というのは様々な度合いの言語知識を有する人々が、どのようにして意志の伝達を行ない得るのかという問題意識に、話者と聴者の間の差異を認める視点があるからである。しかし彼らは、同一の言語共同体内で、大人がもつ言語知識を使つての言語使用に限って論じているので、言語の規則が話者と聴者の間で共有されない状況の考察は行なわれていない。

Ludwig Wittgenstein は次のような状況下でのコミュニケーションを検討している。

われわれの言語を理解しない者、たとえば外国人は、誰かが「石板をもってこい！」という命令を下すのをたびたび聞いたとしても、この音声系列全体が一語であって、自分の言語では何か「建材」といった語に相当するらしい、と考えるかもしれない。<sup>7</sup>

これは聴者が話者とは別の言語共同体にいる場合に起こるであろう状態を描写している。我々の考える他者とは、このように我々の言語を知

らない外国人や子供といった、我々の言語共同体には属さない相手のことである<sup>8</sup>。彼らは話者と同一の言語規則を有していないために、話者がある文に特定の意味を持たせようとしても、そのような意味で受けとってくれるとは限らないのである。ここでは Jakobson がいうような、規則に従って文を作成した話者の意味が、規則に従って聴者に理解されるといった、規則の先行性はみられない。外国語を教える場合の根本的な問題は、習う者がその外国語についての規則を知らないことであり、ここに話す立場＝聞く立場ではなく、教える立場と習う立場という非対称的な関係が現われてくるのである。学習者とは規則を知らない他者として扱われるのである。

### III

次に他者の観点からインプット仮説を検討してみたい。インプット仮説は Stephen D. Krashan 等によって探究されてきているもので、5つの仮説に基づいている。つまり、

1. 子供が第1言語を無意識のうちにマスターするような「習得(acquisition)」と、学校で外国語を意識的に学ぶような「学習(learning)」とを区別し、前者の方を望ましいとする「習得・学習仮説(the acquisition-learning hypothesis)」
2. 母国語の話者の場合も外国人の場合も大人も子供も、形態素等の文法事項の習得順序は同一だとする「自然順序仮説(the natural order hypothesis)」
3. 意識的に学習した文法の知識は、その言語を使う時に修正機能を果たす。そしてこの知識が使用される程度には個人差があるとする「モニター仮説(the monitor hypothesis)」
4. 文法項目を中心に教えるのではなく、興味あるテーマについて理解可能な文を与えることを理想とする「インプット仮説(the

input hypothesis)」

5. 学習者がインプットを受け入れるよう、不安を取り除きリラックスさせることの重要性を説く「情意フィルター仮説(the affective filter hypothesis)」

である。

Krashen は、“...acquisition is ‘picking-up’ a language.”<sup>9</sup>と主張し、文法規則を意識的に教えられるのではなく、理解できる文を多量に聞かされているうちに、学習者は自然に無意識的に規則を身につけるようになると考えている。彼は、どの言語についても、その規則がすべて解明されているわけではないので、規則を明示的に教えることは不可能であることや、第2言語として、ある言語を習得した者が、自分が使っている文の規則を意識的には知らないのにも関わらず、複雑な構文をあやつることができる事を挙げている。このことから、

一般に、習得した言語の規則については「意識して」はいないが、正しいとは「感ずる」のである。つまり、誤りを耳にしたとき、破られた規則を指摘できなくても、間違っていることだけはなぜか「わかる」のである。<sup>10</sup>

と述べ、意識的な知識として規則を前もって教える必要性を退けるのである。つまり規則の先行性を拒否しているのである。

Krashen はしかしながら意識的な言語知識を全く不必要だとして認めるわけではない。しかし、この知識の果たす役割は、習得によりもたらされた文をモニターとして修正することだけであり、学習による言語知識が発話をもたらしのではない、と主張する。つまり“Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been ‘produced’ by the acquired system.”<sup>11</sup>ということなのである。規則をあらかじめ学習者と教授者とで共有する、つまり習う立場と教え

る立場とを同位にすることは、インプット仮説が否定するところなのである。習う立場と教える立場の不均衡性を認めることは、第2言語を習う者は母国語の話者とは比ぶべくもない程にその言語については無知なのだから、この不均衡性は当然すぎると思われるかもしれない。しかしながら他の教授法と比較する時、このことの重要性が認められるのである。というのは、多くの教授法がこの不均衡性を消去することに大きな努力を注いでいるからである。

Krashen は、文法規則を明示し、これを意識的に教えようとする教授法に対して批判を加えている。彼によれば文法訳読式教授法(the Grammar-Translation Method)は、

1. 文法規則の教示
2. 新出単語の学習
3. 1や2で学習した事項を含む文を読み、訳す
4. 文法や語いに関する演習

という手順で進行する。このうち1と2に関しては、第1言語で説明がなされる。つまりこれは同一の言語共同体内でのコミュニケーションである。3は1や2で学んだことを使いながら目標言語で書かれた文を第1言語の文に直すことにより、その文が理解できていることを確認する。これも目標言語の文の意味を第1言語を使って表現することにより、他者性を消去しようとする態度である。4が意味していることは、Krashen の“...all target structures (should) be introduced and explained.”<sup>12</sup>という文法訳読式教授法に対する評言にもあるように、規則を前もって知った上でないと言語活動はできないということである。ここでは意識的に学習した規則を使った練習しかなされない。

変形文法(Transformational Grammar)を利用した教授法は、母国語話者・聴者が無意識的に知っていると考えられる規則を、教授事項として取り入れている。ところがこの教授法では、この規則を学習者の第1言語を使って意識的に学習させるのである。Krashen も指摘している

ように、“...‘competence’ is not the tacit knowledge of the native speaker, as originally defined by Chomsky (1965), but is conscious knowledge.”<sup>13</sup>なのである。彼はこの教授法も文法訳読式教授法と同様に“...competence precedes performance.”<sup>14</sup>であると評している。つまり外国語の規則を学ぶのは、第1言語という共通の言語共同体の中でのコミュニケーションによってである。加えて、文法訳読式教授法と同様に、新しく学習した規則を使って発話練習が行なわれるのだが、このことは、規則を知っていて初めてその外国語の文が理解でき、発話できるという前提をこの教授法が持っていることを意味しているのである。

これに対し Krashen が考えているのは、学習者は規則を獲得する途上にいるということである。このことにより習う立場と教える立場の関係は不均衡のままであることになるために、他者の観点が取り入れられる。この立場から Krashen は“...TG, failed because it was a theory of the *product*, the adult’s competence, and not a theory of how the adult got that competence. It is not a theory of the *process* of language acquisition.”<sup>15</sup>と述べて変形文法を利用した教授法を批判している。大人のもつ competence をただちに学習させることは、習う立場と教える立場とを同位にすることなので、他者性を排除する態度を取ることになる。

今まで検討してきた教授法は1語1句が学習者に理解されることを当然の目的としている。このために単語の意味や文法を前もって教えておき、次にコミュニケーション活動に移るという手順をとる。これはお互いが規則を知悉した共同体内での伝達と同様の——言い換えれば Jakobson の提示した図式に従った——形態である。しかるにインプット仮説は、既に指摘してきたように規則を伝達に先行させていないのである。ここでのコミュニケーションは目標言語の話し手である教授者がそうでない学習者に話しかけるという形をとる。規則の共有がないために伝達の失敗ということも当然起こり得るのだが、こういう時にも規則

を説明したりはしない。教授者は自分の伝えようとしている内容が理解されているかどうかをチェックするための質問をし、もし理解されていなければ、より易しい表現に換えることになっている。他者としての学習者をこのように鮮明にしていることは注目に価することと思われる。Mikhail Bakhtin は、

発話が話し相手を志向するということは、大変大きな意味をもっております。発話とは、実際、二つの面をもった行為です。それは、誰の発話であるかという面と、誰にむけられた発話であるかという面と、この二つの面から規定されているのです。発話は、それ自体が話し手と聞き手との相互関係から生まれた所産なのです。いずれの発話も、「他者」との関係の中にある「人間」を表しております。発話の中で、“私”は、他人の視点から、さらに、最終的には“私”の属する共同体の視点から、自らを形づくりします。発話・言葉は、“私”と他の人たちとの間に架けられた橋です。<sup>16</sup>

と述べている。ここで彼は、話し手と聞き手とを分離している。インプット仮説も、教える側（私）と習う側（他の人たち）との違いを認めているからこそ、発話が理解されないこともあり得るし、理解の程度を察知するために質問を折りこみ、理解されていない場合には teacher talk 等を用いてより易しく言い換えることが提案されるのである。このようなことは、もし規則の共有により教える立場と習う立場を同等にするのならば、必要のないことになるであろう。

#### IV

ではどのような文を学習者にインプットすべきなのだろうか。Krashen は、学習者がマスターしている程度 ( $i$ ) より少し上 ( $i+1$ )



の構文を含む文を聞かせることを提案している。この程度の文だと理解可能だと言うのだ。Krashen は Chomsky の提唱した言語習得装置 (LAD) を援用する。子供は言語規則を教えられなくとも第1言語を習得できることから、人間は種として生得的な言語習得装置を有していると考えられているのである。

The learner has no “reason” for acquiring the language, he does not choose to learn, and cannot fail to learn under normal conditions, any more than he chooses (or can fail) to organize visual space in a certain way—or, for that matter, any more than certain cells in the embryo choose (or can fail) to become an arm or the visual centers of the brain under appropriate environmental conditions.<sup>17</sup>

Krashen は第1言語ばかりでなく第2言語の習得においてもこの装置が作動すると考えている。その証拠として、彼は形態素や否定文には一定の習得順序があることを挙げている。従って意味のわかる文を多量に聞いているうちに、この装置の働きで規則は自然に獲得できるため、明示的に教える必要はないと主張している。

さて、この言語習得装置の存在を認めたために、“The input hypothesis also predicts that natural, communicative, roughly-tuned, comprehensible input has some real advantages over finely-tuned input that aims directly at  $i+1$ , in other words, classroom exercises that aim to teach the structure of the day.”<sup>18</sup>と述べ、他の教授法がとる、文法事項を難易度順に導入する必要性を否定したり、学習者の第1言語を使って規則を教えることを批判したりできるのである。つまり内在的な能力を認めたために、他の教授法のように外から規則を明示的に教えこむことは不必要だとするのである。ところで Chomsky は、言語習得装置があるために、非文法的な文や言いよどみや破格文などの劣悪

なインプットでも規則が形成されていくのだと説明している。ここで特徴的なことは、彼が言語環境に内在力を発現させるための trigger としての役割しか与えておらず、Krashen のいう「理解できる文」という考えには関与していないことである。もちろん、理解できる文が多ければ多い程よりよい言語環境が提供され、習得により好条件となるであろうが、Krashen は「理解できるインプット」を第2言語習得のための条件としたために、文を理解させる方法について考察を進めざるを得なくなつたのである。

Krashen は“Even ‘rough-tuning’ may not be necessary, as long as input is comprehensible.”<sup>19</sup>と述べて  $i+1$  の構文を含む文ばかりを集中して与えることよりも、理解できる文を与えることを心掛けるべきだと主張するのである。更に彼の“Syntactically-untuned but highly comprehensible input may be the optimal arrangement for language acquisition.”<sup>20</sup>ということばから、Krashen が構文の複雑さの度合いが理解の難易度に必ずしも一致するとは限らないと考えていることが察せられる。このことは、構文から見ると、現在進行形の方が現在形よりも形は複雑であるものの、前者の方が、現在の状態・習慣・真理等を表わす後者よりも、理解が容易であるという事実からも納得されるであろう。しかし、Krashen は他方で形式と意味との平行性をも認めているようである。というのは彼は  $i$  の状態にいる者にとって、 $i+1$  の構文は理解できないと考えているからである。

...how do we move from stage  $i$ , where  $i$  represents current competence, to  $i+1$ , the next level? The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage  $i$  to stage  $i+1$  is that the acquirer understand input that contains  $i+1$ , where “understand” means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message.

We acquire, in other words, only when we understand language that

contains structure that is “a little beyond” where we are now. How is this possible? How can we understand language that contains structure that we have not yet acquired? <sup>21</sup>

と述べ、+1 の分だけ理解ができないはずだと考えている。 $i+1$  を含んだ文を理解させるために、他の教授法であればまず規則を教えるのだが、インプット仮説では、文を理解した後に規則が獲得され则认为しているために、規則を知らないのにもかかわらず文が理解できるというパラドックスを解く必要に迫られることになる。

## V

Krashen は第2言語の習得は第1言語の習得と同様になされ得ると考えているので、caretaker speech を応用しようとする。これは、

1. It (caretaker speech) is generally spoken more slowly and distinctly.
2. It contains shorter utterances.
3. It is more grammatical, with fewer broken sentences or false starts.
4. It contains fewer complex sentences(e.g.with two clauses).
5. There is less variety of tenses.
6. The range of vocabulary is more limited.
7. There is more repetition.
8. The speech is more closely related to the ‘here-and-now’.

という特徴をもつ発話である。<sup>22</sup>

これを基にして Krashen は理解を容易にするためには、非言語的(non-linguistic)な手法と言語的(linguistic)な手法とがあるという。前者は実物を使いながら、here and now の原則を取り入れた文を学習者に

聞かせる方法である。

The use of objects and pictures in early second language instruction corresponds to the caretaker's use of the "here and now" in encouraging first language acquisition, in that they all help the acquirer understand messages containing structures that are "a little beyond" them.<sup>23</sup>

場面を通じて文を与えられた学習者は、言語外の知識を働かせて未知の文を理解できると彼は考えているのである。常識的に考えても、絵や実物を使い身ぶりを交えながら文を聞かせる方が、文だけしか聞かせないことに比べて理解がより容易になるであろうことはわかる。しかし Wittgenstein の例示した「石板をもってこい」という命令の件でもわかるように、here and now の条件を満たしていても、文の理解が正しく行なわれないことも十分あり得るのである。

ある場面で発せられた文や語を正しく理解するためには、それらの文や語の意味を知っていなければならない。たとえば「2」という概念を教えるのに、くるみを2つ見せるとしよう。ところが教えられる側は、くるみのかたまりを2というのだと思うかもしれない。また逆に「くるみ」という名詞を教えようとしているのに、教えられる側は数詞を習うのだと思ってしまうかもしれない。こうなると、「直示的な定義は、いかなる場合にも、あれやこれやに解釈されうるのである。」<sup>24</sup>ということになる。言い換えれば、場面がことばの理解を可能にするのではなく、場面の示している意味がわかっていなければ、場面を伴ったことばの意味がわからないということなのである。

このパラドックスは Saul A. Kripke が次のように述べている通り、ことばの意味と場面とが一意的に対応していないことにより起こってくるのである。彼は「... 何らかの語で何らかの事を意味している、と

いった事はある得ないのである。語について我々が行なう新しい状況での適用は、全て、正当化とか根拠があつての事ではなく、暗黒の中における跳躍なのである。」<sup>25</sup>と言う。これが意味することは、語や文の意味と状況との恣意性である。教える側がある場面を伴う文を発しても、その場面の解釈の仕方には「正当化とか根拠」などないために、習う側はそれをいかようにも解釈できるのである。

文の意味は理解の都度見い出されることを、算術を例にとって考えてみたい。

$$2 + 2 = 4$$

これはたし算を知っている者なら誰でも認めるであろう。次に

$$2 + 3 = 6$$

という計算をみると<sup>26</sup>、我々は+を「合計する」こととして学習してきたために、この計算を誤っていると判断するだろう。これは規則を前もって与えられているからこそ起こることである。しかし、前もっての規則が想定されていない場合には、+の記号を「かける」ことだと解釈することによりこの計算は成立する。このことからわかってくることは、あらかじめ規則が与えられていない場合には、状況に合うようにその都度規則を捉え直していくということである。つまり+には前もっての意味はなく、計算が成立するのと同時にその意味が見い出されるのである。これを場面の解釈に当てはめると、学習者にとって場面はそれ自体で前もっての意味を持つことはなく、学習者が解釈する通りに意味づけられるのである。

文の理解を容易にするために Krashen がとる言語的な手段は、パラフレーズである。ある文が学習者に理解されなかった場合には、teacher talk により相手に理解できる位にまで易しく言い換えるのである。しかし、ある文が理解されていないことに気づき少し易しくした文に換えたとしても、その言い換えられた文はどのようにして理解されるのであろうか。こう考えてくると無限後退に陥り、最初に聞かせた文は全く未

知の文であるはずなのに、規則を知らない学習者がいかにしてこの文の意味を知り得たのかという問題は、答えられないままになってしまう。

Wittgenstein はこの種の問題について次のように述べている。

．．．われわれは、「この色を何々という」「この長さを何々という」などと言うことによって、誤解を防ぐことができるだろう。すなわち、誤解はしばしばこのようにして避けられるのである。だが、それなら、「色」とか「長さ」とかの語は、このようにしか把握できないのか。——そこで、われわれはそれらをまさに説明しなくてはならない。——しかもほかの語を使って！すると、このような連鎖の最後にくる説明はどうなるのか。（「〈最後の説明〉なんてものはない」と言うなかれ。そう言うことは、まさに「この街路には最後の家なんてない、いつでも新しい家を建て増すことができるのだから」と言いたがっているようなもののなから。）<sup>27</sup>

ここでもやはり文を理解するための規則は与えられることがない。このようにして文の理解のための規則をあらかじめ与えないインプット仮説は、理解の手段を場面や言い換え等に求めようとするが、これらの場面や言い換えた文を理解するための方法は、やはり与えられていないままなのである。

## VI

本論ではまずインプット仮説の特徴として、規則を前もって教えることが不必要とされていることを挙げた。これは教える側と習う側に規則の共有がなされていないということである。ここに両者が他者の関係にあるということが示されたのである。このことを確認した後に、習う側が規則を知らないことが、どのような事態を引き起こすのかを考察した。

Krashen は言語習得装置の働らきによって規則は自然に習得できるものと考えている。しかし Chomsky の考える言語習得装置は統語論上の規則についてのものである。彼は幼児がことばと意味とをどのように結びつけるのかという、Krashen の強調する第2言語習得のための必要条件については関与していない。Krashen は、具体的な場面やパラフレーズにより、未知の意味が理解できるというが、意味の理解に関する規則が与えられていない場合には、たとえ場面を与えたりパラフレーズを行ったりしても、文の意味は学習者が理解するように解釈されることを、Wittgenstein を引用しながら証明することを試みた。

ここにおいて規則が習得されるためには文の意味が理解されないといけないのに、理解のための手段や規則は少なくとも Krashen が説明する範囲においては存在しないという結論が導き出されたのである。この袋小路的状态から抜け出し、第2言語の習得を第1言語のそれに倣って考えるためには、第2言語習得に関する内在能力を狭く言語に関わる面に限るのではなく、外界の認知様式においても何らかの普遍的内在能力の存在を想定せざるを得なくなってくるものと思われる。

### 注

1. Roman Jakobson, 『一般言語学』, 田村すゞ子他 (訳) (東京: みすず書房, 1973), p. 11.
2. *ibid.*, p. 10.
3. *ibid.*, p. 10.
4. Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology, 1965), p. 3.
5. Moore Terence and Christine Carling, *Understanding Language: Towards a Post-Chomskyan Linguistics* (London: The Macmillan Press, 1982), p. 64.
6. *ibid.*, p. 64.

7. Ludwig Wittgenstein, 『哲学探究』, 藤本隆志 (訳) (東京:大修館, 1976), p. 28.
8. 柄谷行人, 『探究 I』, (東京:講談社, 1986), pp. 5-9.
9. Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (New York: Prentice-Hall International, 1987), p. 10.
10. Krashen Stephen D. and Tracy D. Terrell, 『ナチュラル・アプローチのすすめ』, 藤本和子 (訳) (東京:大修館, 1986), p. 28.
11. Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, p. 15.
12. *ibid.*, p. 129.
13. *ibid.*, p. 133.
14. *ibid.*, pp. 132-33.
15. *ibid.* p. 6.
16. Mikhail Bakhtin, 『言語と文化の記号論——マルクス主義と言語の哲学——』, 北岡誠司 (訳) (東京:新時代社, 1980), P. 188.
17. Noam Chomsky, *Reflections on Language* (New York: Pantheon Books, 1975), p. 71.
18. Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, p. 25.
19. Stephen D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (London: Longman, 1985), p. 27.
20. *ibid.*, p. 28.
21. Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, pp. 20-21.
22. William T. Littlewood, *Foreign and Second Language Learning: Language-Acquisition Research and Its Implications for the Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984), p. 15.
23. Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language*



*Acquisition*, p. 66.

24. Ludwig Wittgenstein, p. 36.

25. Saul A. Kripke, 『ウィットゲンシュタインのパラドックス——規則・私  
的言語・他人の心——』, 黒崎 宏 (訳) (東京: 産業図書, 1983), p. 108.

26. c.f. 柄谷行人, p. 43.

27. Ludwig Wittgenstein, pp. 36-37.

(1991年10月31日受理)