

インプット仮説と規則

岡 良 和

I

インプット仮説 (the input hypothesis) は、S. D. クラッシュェンを始めとする言語教育学者たちによって作り上げられてきた。この仮説によれば、学習者の興味を引く話題について、彼らが理解できる水準の文をインプットしていけば、文法規則を教えなくても目標言語は自然に習得させることができるのである。本論の目的は、この仮説が文法規則の習得に関して互いに相容れない二つの考え方を含んでいることを指摘することにある。

II

インプット仮説は、次の五つの仮説群から成り立っている。つまり、

- 1 言語を無意識的に覚えてしまう習得 (acquisition) と、意識的に言語に関する知識を身につける学習 (learning) を区別し、前者を望ましいものとする習得・学習仮説 (the acquisition-learning hypothesis)
- 2 母国語話者の場合も、さまざまに異なった言語背景を持つ外国人の場合も、子供も大人も、形態素などの習得順序は同じである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各人の発話の仕方に影響を与え、この影響の度合いは人により差があるとするモニター仮説 (the monitor hypothesis)

- 4 文法項目を中心とせず、コミュニケーションを目的とした、理解可能な興味ある文を多量に与えることが大切だとするインプット仮説 (the input hypothesis)
- 5 学習者の心がインプットに対して常に開いた状態になるように動機付けし、学習者が不安を感じたり恐れを持ったりしないような状況を作り出すことが重要だとする情意フィルター仮説 (the affective filter hypothesis)

である。以上のような仮説群に基づいて、インプット仮説が提唱する教授法は、教授者が学習者に、興味を抱かせるようなテーマについて意味のわかる文を与え続けていけば、目標言語は自然に習得できるというものである。

クラッシュェンは生成変形文法 (generative transformational grammar) を利用した外国語教授法である認知学習理論 (the cognitive code-learning theory) の後述の諸点に批判を加えている。クラッシュェンはこの理論を次のように理解している。すなわち認知学習理論は文法・訳読式教授法 (the grammar-translation method) に似ているが、読み、書き、話し、聞く、という四技能をすべて発達させようとする点で、読み中心の文法・訳読式教授法とは異なっている。しかし“competence”が“performance”に先行すると考える点で両者は似通っている。そしてこの“competence”というのは、チョムスキーのいう無意識的な言語の知識ではなく、意識的に学習した知識である。認知学習理論を使った授業は、まず規則を理解させることから始められる。次いでこの規則を定着させるための練習が行われる。最後に流暢さ、つまり“communicative competence”を養うために、対話、ゲーム、ロール・プレイなどが行われる。¹

クラッシュェンは認知学習理論が、文法・訳読式教授法と同じく、意味に重点を置くよりも形式に重点を置くために、理解できる文を十分な量だけ与えることができていないとして批判している。² また、“com-

municative competence” のための発話練習ではある程度の量の理解できる文は与えられているが、この練習はひとつの文法項目に限定して行われるために、コミュニケーションは不自然なものになっているとクラッシュェンは言っている。これに対してインプット仮説に基づく授業は、理解できる文を多量に与える。また理解できる文を与えている限り構文には注意を払う必要を認めていないので、話題も学習者の興味を引くものが選ばれ、文型に縛られることもない。

このことに関連してクラッシュェンは認知学習理論では教材が文法項目に従った配列になっていることも批判している。³この理論では文法・訳読式教授法と同様に、ある目標文型が授業の中心をなしているのである。これに対しインプット仮説では学習者がマスターしているレベル (i) の構文より少し程度の高い (i+1) 構文を含む文を与えることにしている。このことについてクラッシュェンは、“We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i+1).”⁴と述べている。ただこの i+1 と言うのはあくまでも目安であり、「インプット仮説から結論的にいえることは、インプットはきめ細かく調整され (finely tuned) なくともよいということである。インプットは、習得の自然な順序に従った次の段階、i+1 へしか進めないのだということはない。」⁵とクラッシュェンや T. D. テレルも述べているように、i+2 でも i+3 でも、学習者が理解できるようであれば構文の複雑さは気にする必要はない。

認知学習理論は学習者を緊張させてしまうという点においても、クラッシュェンに批判されている。⁶この理論では早い段階から学習者に発話させ、誤った発話は訂正するために、学習者は緊張してしまい、与えられた文を受け入れて自然習得に至る過程が疎外されてしまう。これに対しインプット仮説では、最初のうちは学習者は教授者の言葉を聞いていれば良く、自分から発言したいという気持ちになるまでは目標言語を話す必要はない。また発言する場合でも意味が通じているかぎり形式上の

誤りは許容されるし、また一語文での発言でも許される。

インプット仮説は、第一言語を習得するのと同様な方法で第二言語も習得できるとしているため、多量の理解可能な文を聞いているうちに、第二言語の習得が実現されていくと考えている。クラッシュェンは、母親が子供に言語を教える時に、子供が間違った内容のことを言えば、その内容の訂正を行うが、形式上の誤りについては訂正しないという例を挙げて、⁷言語教育では形式よりも内容に重きが置かれるべきだと主張する。この結果、形式に注目する認知学習理論はクラッシュェンの批判を受けることになるのである。習得・学習仮説に則して考えれば、クラッシュェンの考えが「習得」であるのに対し、認知学習理論は「学習」であるからだ。

インプット仮説と認知学習理論は共に生成変形文法をその理論的基盤としている。それによれば言語の習得は大まかに以下のように図示できる。

一次言語資料 → 言語習得装置 → コンピタンス

これは、生まれた環境で話されている言葉を資料として言語習得装置が働き、あるコンピタンスモデルを選び取るようにして文法が形成され、これが完成すれば発話や聴解ができるようになるということを表している。この図に沿ってインプット仮説と認知学習理論を解釈すれば、前者はいわば一次言語資料を充実させることにより、言語習得装置を作動させようとする教授法を推すのに対し、後者はすでに言語を習得したものが持つコンピタンスを教えようとする理論である。

この関連でウィトゲンシュタインは、ある言語をまったく知らない相手、つまり外国人や子供、に言語を教えようとする場合に予想される事態を次のように述べている。

我々の言葉を理解しない者、たとえば外国人は、誰かが「石板を持ってこい！」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、自分の言葉では何か「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……。⁸

言語学習の根本的問題は、ある言語を知っている教授者が、いかにしてその言語を知らない学習者にそれを習得させるかである。この場合教授者と学習者とは目標言語に関する規則や、その言語の文や語句の意味を共有してはいないのである。ウィトゲンシュタインはこの引用文において、話者と聴者とが同一の規則や意味を共有していない場合の事態を描写しているのである。

このような事態を解決するために、教授者は学習者の第一言語を用いて目標言語の規則を説明し、学習者とこれらを共有しようと試みる場合が多い。認知学習理論もこの方法を取り、学習者に母国語話者が持つと考えられている規則を共有させようとする。荒木一雄も、生成変形文法を英語教育に応用することについて次のような意義を主張している。

英語を母国語とする英・米人は、英語を自由に繰ることができる。それはどうしてであるか。……それは、英語の文法を内蔵しているからである。とすると、われわれ英語教師も、生徒に英語を聞いて理解し、英語で自分の思っていることを表現できる能力を身につけるのには、英語の文法と語彙を教えればよいことになる。⁹

規則に習熟した後に、この規則を用いて発話練習をする場合は、あらかじめ共有した規則に基づいてコミュニケーションを営むことになる。クラッシュェンは、認知学習理論の行う発話練習を、理解できるインプットを与える場として部分的に評価している。しかし、この場合に文の意味が理解できるのは、あらかじめ規則を共有しているためなのである。

つまり、話者が規則に従って構成したメッセージを聴者に送り、このメッセージを聴者が規則に従って解読していくという図式に添っている。このようなコミュニケーションは、教授者と学習者とが規則を媒介として同等な関係になった上で可能になる点で、いわばモノローグ的コミュニケーションと呼べるであろう。¹⁰

これに対してインプット仮説は、理解できる文が積み重なっていくうちに自然に文法規則が習得されていくというその主張からもわかるように、規則は前もって教授者から与えられるのではなく、文が理解された後に規則が現れてくるというのである。クラッシュェンは次のように述べている。

The input hypothesis runs counter to our usual pedagogical approach in second and foreign language teaching. As Hatch points out, our assumption has been that we first learn structures, then practice using them in communication, and this is how fluency develops. The input hypothesis says the opposite. It says we acquire by “going for meaning” first, and as a result, we acquire structure.¹¹

この場合には教授者と学習者との間に規則の共有がないため、ウィトゲンシュタインが描写しているような事態になる。インプット仮説では教授者の期待する通りに、学習者が文の意味や文の規則を理解しているという保証はない。

III

あらかじめ規則を与えられていない時、学習者はコミュニケーションの過程で規則を見いだしていくことになる。このことはちょうど、

$$2 + 2 = 4 \dots \textcircled{1}$$

という数式に接すれば「+」の記号を「加える」を意味するものとして解釈し、次いで

$$2 + 3 = 6 \dots \textcircled{2}$$

という数式を与えられれば「+」を「かける」を意味するものとして解釈して①と②の式に整合性をつけ、また

$$2 + 4 = 6 \dots \textcircled{3}$$

という数式に出会えば、「+」を「かける」とした上で計算し、その結果が6以上になれば、答は6になる、という規則を考え出すのに似ている。¹²つまり、規則は数式を成立させるために作り出され、成立しない場合には変更されていくのである。

認知学習理論はまず規則を教え、この規則に従って発話練習を行う。この練習全体を一定の規則が支配している。つまりある規則が前もって存在し、これに依拠することにより文の意味の理解が可能になると考えられているのだ。この前提を先の数式の例はこわしてしまうのである。インプット仮説では、ある規則により統一された授業ではなく、学習者の興味を引く話題に基づいた授業が行われるので、学習者は教授者の言う文が意味をなすように規則を考え出していくことになるはずである。

この規則の変更過程をウィトゲンシュタインは次のように述べている。

このとき、言語とゲームの類比が光明を投げかけてはくれないだろうか。われわれは、ひとびとが野原でボール遊びにうち興じ、現存するさまざまなゲームを始めるが、その多くを終わりまで行わず、その間にボールをあてもなく空へ投げ上げたり、たわむれにボールをもって追いかけてっこをしたり、ボールを投げつけ合ったりしているのを、きわめて容易に想像することができる。そして、このとき誰かが言う。この時間を通じて、ひとびとはボールゲームを行っているのであり、それゆえボールを投げるたびに一定の規則に準拠し

ていることになるのだ、と。

でも、われわれがゲームをするとき——<やりながら規則をでっちあげる>ような場合もあるのではないか。また、やりながら——規則を変えてしまう場合もあるのではないか。¹³

ここでゲームにおける規則を例にしてウィトゲンシュタインが語ろうとしていることは、ゲーム全体を通して一貫した一定の規則が前もってあるのではなく、規則がゲームの内容に合うように作り上げられていくということなのである。これを言語学習に当てはめて考えてみれば、規則はコミュニケーションを行っていく過程のうちで見いだされていくということになる。

ウィトゲンシュタインの規則についての考え方は、一連の文を学習者に提示し、規則を見いだしていくようにしむける帰納法的な教授法とは異なる。帰納法的な教授法では発見されるべき規則があらかじめ想定されており、教授者が意図していた規則が学習者の見いだす規則と合致することが期待されるのに対し、ウィトゲンシュタインの規則論では、あらかじめ想定し得る隠れた規則などはない。ウィトゲンシュタインの挙げたゲームと規則に関する先程の引用からもわかるように、彼は全体を通じての一貫した規則が先立って存在するという考え方を退けているのである。

子供に絵を見せながら、教授者が不定冠詞の“a”と“an”の使い分けを教えている状況を考えてみる。教授者は絵を見せながら、“a bat”, “an egg”, “a pen”, “an apple”と子供に向かって言う。すると子供は、長いものには“a”をつけ、丸いものには“an”をつけると思うかもしれない。次いで教授者が“a ball”と言えば、この規則は当てはまらなくなる。そこで彼は新たに食べられないものには“a”をつけ、食べられるものだけに“an”をつけるという規則に変更し、与えられた例を説明しようとするかもしれない。これはちょうど、前に挙げた数

式の例で、あらかじめ規則が存在するのではなく、規則はそのつど数式に合うように作り変えられていく、というのに似ている。

先の数式①について考えてみると、「+」の解釈の仕方が共有されていないので、教授者がこれを「加える」として理解し、学習者が「かける」と解釈していても、両者の答は一致する。しかし、 $2 + 3$ の答を聞かれた時に、学習者がもし6という答を出せば、教授者は彼が「+」の記号を「加える」と解釈してはいないことに気づくであろう。同様に不定冠詞の使い分けについても、子供が「食べられるものを言い表す名詞の前には“an”をつける」という規則に従っていたとしても、“bat”, “pen”, “ball”, “apple”, “egg”では、教授者は子供が自分の思っているのとは別の規則に従っているのに気づかないだろう。しかし子供が自分の規則に従って“tomato”の前に“an”をつけたとしたら、教授者は相手が正しい規則に従っていないのに気づくであろう。

Saul A. クリプキはその著 *Wittgenstein on Rules and Private Language* で、

Those who deviate are corrected and told (usually as children) that they have not grasped the concept of addition. One who is as incorrigible deviant in enough respects simply cannot participate in the life of the community and in communication. ¹⁴

と述べている。しかし彼は、人々の計算の結果が一致する時、それは規則をお互いが共有しているからだ、というふうには考えない。つまり、

On Wittgenstein's conception, a certain type of traditional—and overwhelmingly natural—explanation of our shared form of life is excluded. We cannot say that we all respond as we do to ‘ $68 + 57$ ’ because we all grasp the concept of addition in the same

way, that we share common responses to particular addition problems *because* we share a common concept of addition. ¹⁵

と述べている。言語教授においても、教授者と学習者があらかじめ規則を有しないという立場を採る場合には、言語の使い方が当該言語共同体における使い方と一致しない時に、その学習者はその言語の規則をマスターしていないということがいえるにとどまるはずなのである。

クラッシュェンは学習者の規則形成を、ウィトゲンシュタインやクリプキのようには考えない。クラッシュェンとウィトゲンシュタイン－クリプキは規則の共有ということを自明のこととして考えない点では一致しているが、クラッシュェンは第二言語を習得していく過程において見られる現象が学習者の間で共通していることに注目し、自然順序仮説を立て、理解できる文に接し続ければ一定の規則が自然に発現すると考えている。チョムスキーは、人間の身体諸器官が発現してくるのと同様な方法で言語規則も発現し、第一言語があやつれるようになるといっている。すなわち、

The learner has no 'reason' for acquiring the language; he does not choose to learn under normal condition, 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 condition. ¹⁶

と言っている。このチョムスキーの言葉を引きながら、クラッシュェンは
 “When the filter is 'down' and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable.” ¹⁷と述べている。ここに第二言語や外国語の習得を、内在的な要因に求めようと

するクラッシュの姿勢がうかがわれるのである。

クラッシュは、“..., and the LAD itself generates possible rules according to innate procedures....”¹⁸と述べていることから、言語習得装置が、あらかじめ一定の規則の出現を規定しているという考え方を採り、自然順序仮説を提示している。彼はこの仮説を証明する例として、形態素や否定構文の習得過程を挙げ、学習者が皆、同じ誤りを経た上で正しい規則の習得に至ることを指摘している。¹⁹しかし規則の習得を説明するためにこうした内在的な能力の存在を仮定することは、ウィトゲンシュタインやクリプキの考え方に合致しないものである。二人の考え方に沿えば、コミュニケーションが成立する理由として、何らかの共通性を設定することは許されないからである。

インプット仮説に基づいた教授法は、「存在」に対し「生成」の観点を有している点に特色がある。従来のほとんどの教授法は、存在する一定の規則をいかに学習者に定着させるかを目的としていた。我々の検討した認知学習理論も生成変形文法に依拠しながらも、実在すると考えられるシステムとしてのコンピタンスをそのまま教えようとするのである。この理論に対しクラッシュは、“..., TG [Transformational Grammar] 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.”²⁰と批判している。しかし、規則は文が理解されていく中で学習者により見いだされていくのではなく、最初からあらかじめ決められた過程通りに無意識のうちに発現してくるとする点で、インプット仮説は自然生成的なのである。

チョムスキーが言語習得を内在的能力によるものとみなした理由は、言語環境の劣悪さである。大人が話している文は、言い誤り、言いよどみ、主語と述語の不一致、などの文法的誤りに満ちている。このような劣悪な言語環境にもかかわらず、子供は複雑な言語規則を一定の年齢に

達するまでに獲得する。チョムスキーはこのことを説明するために、豊かな内在能力を設定したのである。彼は次のような説明をしている。

...., we are, I believe, led to the conclusion that intrinsic structure is rich (by the argument from poverty of the stimulus) and diverse (by virtue of the apparent diversity in fundamental principles of capacities and mental structures attained).²¹

こういう訳でチョムスキーは、“... language grows in the child through mere exposure to an unorganized linguistic environment, without training or even any particular language-specific care.”²²と云い、言語習得は、ただその言語が使われている環境に育ちさえすれば、特に習得のための教育を受けなくても、自然習得が可能だと考える。

これに対しクラッシュェンは、言語環境の豊かさを要請する。彼は言語を習得するためには意味の理解できる文を大量に受け入れることが、言語習得装置が発動するための条件だとしている。彼は子供に対する周囲の人々の言語上の働きかけが特別なもので、大人どうしの会話とは異なっていると主張する。大人は子供に対しては、より易しい表現に言い換えたり、身の回りの状況が理解の助けとなるような話題について話しかけるといのである。²³この点でクラッシュェンの考え方は、チョムスキーの考え方とはそぐわないものとなっている。しかし、クラッシュェンはこのことについてはなんら矛盾を認めていない。前に検討した自然順序仮説において、彼は理解できるインプットが十分なだけ与えられれば言語習得装置が働き、あらかじめ決められたとおりのプロセスで誰もが共通の規則を獲得するとしているからである。

ところがクラッシュェンの考え方には二面性があることに気づかざるを得ない。インプットが与えられている段階では学習者は教授者と同一の規則を持っていないのだから、規則の形成は学習者に任される。ここで

この立場を一貫して維持すれば、ウィトゲンシュタインやクリプキが展開して見せた事態が招来され、またその解決においても、教授者と学習者との何らかの共通性に求めることはしないで、学習者の振舞が言語共同体のそれに一致しなければ、彼は同じ規則にしたがっていないと言うにとどまるべきである。しかしクラッシュェンは、教授者と学習者との溝を規則形成の段階でチョムスキーの考えを取り入れることによりなくしているのである。

IV

以上の考察において、まずインプット仮説が教授者と学習者との間に規則の共有を認めていないことは、規則が学習過程において学習者によって作成されていくという結論に至ることを、ウィトゲンシュタインやクリプキを援用しながら述べた。しかしこの考えを採ると、規則は個人が自由に作り上げることになり、結局相互のコミュニケーションが成立しなくなることが示された。

このような結果を回避するためにはどのような方策があるのかを次に検討してみた。ウィトゲンシュタインやクリプキに倣うと、コミュニケーションが成立しなかった時に、教授者と学習者との間に同一の規則が共有されていないことが言えるだけとなる。これに反し、クラッシュェンはチョムスキーの言語習得装置を受け入れ、自然順序仮説を設けることによって、規則は個人が形成するのではなく、どのような規則を獲得するかはあらかじめ生物学的に決定されていると主張した。

つまり学習者に文をインプットする段階では教授者と学習者との間の規則の共有は否定しているのにも拘らず、規則の形成の段階では教授者と同一の規則を学習者は習得することを前提しているのである。こうしてみるとインプット仮説には規則の共有を否定する立場と肯定する立場とが混在しているということが明らかになってくるのである。

理解できるインプットを与えられていれば学習者は、第一言語であろうと第二言語であろうと外国語であろうと自然に習得できる、とするインプット仮説には一見したところ何の矛盾もないように思える。しかしコミュニケーションが成立するためには何らかの規則や概念が存在しているはずだ、という考え方を徹底して退けるウィトゲンシュタインやクリプキの論考と対照すれば、インプット仮説と、クラッシュェンの批判する認知学習理論は思いのほか近い位置にあることが察せられる。コミュニケーションと規則の視点からさまざまな教授法を見直してみると、それらの間に新しい親疎関係が見えてくるものと思われる。

(本稿は1992年1月25日に同志社大学にて開催された日本比較文化学会関西支部例会において口頭発表した内容に大幅に加筆したものである)

注

1. S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (New York: Prentice-Hall International, 1987), p.133.クラッシュェンによる紹介を補う意味で、認知学習理論についての説明を安藤昭一他編、『英語教育現代キーワード事典』(大阪:増進堂,1991), p.144.から引用すると、「……言語の学習は、実際に聞く言葉から、学習者自身が言葉に内在している規則を発見し、その規則を創造的に使っていく過程だと考える言語習得理論である。したがって、この学習理論では、学習者は教師が与えた文や文型を単に反復練習して暗記するのではなく、与えられた多くの文の中からそれらの文に内在する規則を発見し、その後、その規則を実際に使って新しい文を創造的に作れるような練習を行うようになっている。」とある。クラッシュェンは、“...the lesson begins with an explanation of the rule,....”とだけいっているだけだが、規則を理解させる方法に認知学習理論の持つ特色のひとつがあることに注意すべきである。
2. *Ibid.*, p.134.
3. *Ibid.*, p.134.

4. *Ibid.*, p.21.
5. Krashen S. D. and T. D. Terrel, 『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.37.
6. S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, p.134.
7. *Ibid.*, p.11. で彼は R. Brown, C. Cazden, and U. Bellugi, “The Child’s Grammar form I to III,” *Studies of Child Language Development*, eds. C. Ferguson and D. Slobin (New York: Holt Rinehart and Winston,1973), p.330. から、“Her curl my hair.” という文は文法的には間違っただけだが、母親が女の子の髪をカールしている時に発せられたものなので直さないが、“Walt Disney comes on on Tuesday.” については、構文は正しいのだが実際の放映は水曜日なので、母親は訂正を行った、という例を引いている。
8. Ludwig Wittgenstein, 『哲学探究』, 藤本隆志 (訳) (東京:大修館,1976), p.28.
9. 荒木一雄, 「言語理論と英語教師」 『英語教育』 (東京:大修館,1971年2月), p.3.
10. 岡良和, 「言語習得とインプット仮説」 『人文・社会科学論集』 (彦根:聖泉短大人文・社会学会,1992年3月), pp.108-109.
11. S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, p.21.
12. 柄谷行人, 『探究 I』, (東京:講談社,1986), p.43.
13. Ludwig Wittgenstein, pp.83-84.
14. Saul A. Kripke, *Wittgenstein on Rules and Private Language* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press,1982), p.92.
15. *Ibid.*, p.97.
16. Noam Chomsky, *Reflections on Language* (New York: Pantheon Books,1975), p.71.
17. S.D.Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (London: Longman,1985), p.4.
18. *Ibid.*, p.3.
19. S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, p.13.
20. *Ibid.*, p.6.
21. Noam Chomsky, *Rules and Representations* (Oxford: Basil Blackwell,1980), p.41.
22. *Ibid.*, p.240.
23. S. D. Krashen, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, p.5.