

# 「教える－学ぶ」関係についての一考察

－子どもの言語習得過程から考える－

今井伸和\*

## A study of the “teaching-learning” relationship: Thinking in terms of the language acquisition process of children

Nobukazu Imai

(Received September 30, 2022)

### はじめに

われわれが子どもの頃に言語を習得したのは確かである。現に今、筆者は言語を用いて、論文を執筆したり、参考文献を読んだりしているのだから、われわれはすでに言語を習得してしまっている。しかし、どのように習得したのかははっきりしない。

言語習得過程においてはっきりしない問題は、主に二つであろう。まず第1の問題は、こうである。ソシュールの言葉を用いれば、言語は「シニフィアン」と「シニフィエ」の結合から成り立っている。そうだとすると、子どもが言語を習得するとは、子どもがシニフィアンとシニフィエを結びつける過程を意味している。では、子どもはシニフィアンとシニフィエをいかに結びつけるのか。たとえば、しばしば感動的に語られる、ヘレン・ケラーが言語を習得した場面を想起してみよう。すなわち、ヘレンが、サリバン先生の指導のもと、言語記号としての“water”（シニフィアン）と記号内容としての“water”という概念（シニフィエ）をどのように結びつけたのかという問題である。あるいはまた、チンパンジーが、人間のように、シニフィアンとシニフィエとをうまく結びつけられないのはなぜかという問題でもある。これが第1の問題である。これらの問題は認知科学における重要な研究課題である。

もう一つの考えなければならぬ第2の問いは——第1の問いと切り離せないのだが——、こうである。言語を習得するとは、子どもが「ラング」（ソシュール）、「意味のシステム」（今井むつみ）、「言語ゲーム」（ウィトゲンシュタイン）等を知ることの意味する。けれど

も、子どもが言語を未だ習得していないという意味で、子どもにとってなじみのない、疎外された言語ゲームを子どもはいかに知るのであろうか。

たとえば、認知科学の研究によれば、子どもが言語を習得するとは子どもが「意味のシステム」を知ることの意味している。それにしても、どのように子どもは「意味のシステム」を知るのであろうか。今井むつみによれば、「意味のシステム」は子どもによって子ども自身の力で「発見」されるのだ<sup>1</sup>。とはいえ、ほんとうに子どもは教えられずに自力で「意味のシステム」を発見するのだろうか。そこになおざりにされる問いがあるように思われる。ヘレン・ケラーがサリバン先生から言語を学んだように、おとなと子どもの関係性、教師と子どもの関係性が、である。

この関係性の問題について考究しているのが、柄谷行人である。柄谷は「教える」ことについて次のように述べている。「『教える』立場ということによってわれわれが示唆する態度変更は、簡単にいえば、共通の言語ゲーム（共同体）のなかから出発するのではなく、それを前提しえないような、場所に立つことである。<sup>2</sup>」

今井が子どもの言語習得において「意味のシステム」を前提に考えているのに対して、柄谷が「教える－学ぶ」関係で強調するのは、共同体、共通の言語ゲーム、共通の規則（コード）を前提にしないということである<sup>3</sup>。つまり、「意味のシステム」を前提にすること自体に問題があると柄谷は考えている。常識的に考えれば、今井の言うように、教えたり、学んだりする際にわれわれが依拠しているのは、その共同体のメンバーのあいだに共有されたルールに基づいた言語表現であり、その共同体で意味や価値があるとみんなが想定していたものである。しかし、柄谷が意味する「教える

\* 熊本大学大学院教育学研究科

一学ぶ」関係は、くり返せば、共通の規則を前提としない。たとえば、それは外国人や子どもに教える場合である。「外国人や子供に教えるということは、いいかえれば、共通の規則（コード）を持たない者に教えるということである。<sup>4)</sup>

とはいえ、共通の規則を持たない者どうしがどのように教えたり学んだりすることができるのだろうか。一般的に言って、教育とはその社会の共通の規則（日本語の規則、加法・減法のルール、校則等）を学んでいくことだと考えられるからである。はたして言語ゲームを異にする者どうしにおいて教育の関係が成り立つのであろうか。

そこで、本稿では子どもが言語を習得する過程について、子どもがなじみのないシステムを受け入れる過程として捉え、どうして子どもが当該のシステムをおとなから受け入れるのかという問題を概略的に示してみたい。




論述の順序は以下のとおりである。まず第1章で、「シニフィアン」と「シニフィエ」の結びつきについて、チンパンジー研究の世界的権威である松沢哲郎が行った、チンパンジー「アイ」の言語習得に関する実験をもとに考察する。アイは最終的にこの実験に失敗している。「アイ」はなぜ失敗したのかについて明らかにすることによって、人間の子どもにおけるシニフィエとシニフィアンの結びつきの特異性を明らかにする。次に第2章で、子どもの言語習得に関する認知科学の研究成果を概観しつつ、その問題点を浮き彫りにする。その問題点とは簡単に言うと、「意味のシステム」が前提にされていることであり、それによって「教える一学ぶ」関係が捨棄されていることである。最後に第3章で、柄谷に即して、言語ゲームを前提としない「教える一学ぶ」関係について検討する。

## 1. チンパンジーは言語を習得するか

### (1) 「アイ」の実験

松沢哲郎は、チンパンジーの「アイ」が言語を習得できるかどうかを調べるために実験を行った<sup>5)</sup>。松沢は、たとえば赤色のもの（シニフィエ）をアイに見せ、それに対応する、松沢が独自に考案した図形文字（四角・円・直線を重ねた記号＝シニフィアン）を取らせるという実験である（以下の、図形文字の表を参照のこと）。赤色には白四角と直線を重ねた記号、青色には白丸と黒丸を重ねた記号、黄色には黒四角と直線を重ねた記号がそれぞれ対応する<sup>6)</sup>。

図形文字の表


色（シニフィエ）	松沢考案の図形文字（シニフィアン）
赤色	
青色	
黄色	



アイはこの実験に全問正当したのである。松沢は、この実験の成功によって、アイが言語を習得したと考えた。なにしろ、言語はシニフィアンとシニフィアンの結合になっているのだから。ついでに言えば、人間の子どもに、タンポポとか赤色の折り紙を指して、「これは何色？」ときくと、「きいろ」や「あか」とこたえる。

ところが、この実験にはまだ続きがある。あるとき、松沢はたまたまアイに「これは、どの色？」と尋ねた。つまり、図形文字（シニフィアン）をアイに示し、それに対応する色（シニフィエ）を尋ねたのである。その結果、「ほとんどチャンスレベルに近いくらいできなかった」のであった<sup>7)</sup>。

松沢はこの結果にたいへん驚いたと記している。それもそのはず、人間の子どもに「赤色（シニフィアン）の折り紙をもってきて」と言うとき、100パーセント「赤色」（シニフィエ）の折り紙をもって来るからである。人間の子どもでは、アイのようなことはぜったいにありえない。

### (2) 「アイ」はなぜ失敗したのか

もっとも、今度は逆の方向をアイが学習すれば、つまり、アイに図形文字を見せて、それに対応する赤色や青色や黄色のものを取らせる訓練をすれば、アイは今度は正解するであろう<sup>8)</sup>。たとえば、アイに、（シニフィアン）が「赤色」（シニフィエ）であるという学習をさせればいい。しかし、問題はそこではない。重要なのは、アイは「シニフィエがシニフィアンである」と「シニフィアンがシニフィエである」を別々に覚えているようであり、それに対して、人間の子どもは、アイのように言語を学習していないということである。人間の子どもは、「シニフィエがシニフィアンである」と「シニフィエがシニフィアンである」ことを別々にではなく一挙に覚えるのである。

松沢も述べているように<sup>9)</sup>、ここで、別々に覚えるアイが不可解であると考えてはならない。不可解なのは人間の子どものほうであるのだ。論理的に定式化すれば、アイの理解の仕方は、「赤色」（シニフィエ）は（シニフィアン）であるが、（シニフィアン）は「赤色」（シニフィエ）であるとは限らない、と表

すことができる。それにたいして、人間の子どもは、「赤色」(シニフィエ)は△(シニフィアン)であり、逆に言うと、△(シニフィアン)は「赤色」(シニフィエ)である、と考えている。

「逆は必ずしも真ならず」であるから、論理的にはアイのほうが正しい。それなのに、どういうわけか、人間の子どもは、あたかも「逆は必ず真である」かのように振る舞う。子どもはなぜこのような論理的な誤謬を犯すのか。一つの仮説として、子どもは、権威のある人間(親や教師)から言語を学ぶことによって、安心して誤謬を犯しているのではないだろうか。この仮説については本稿では深入りできない。むしろ、本稿の役割は、子どもの言語習得についての問題点を明確にすることにある。

本章では、アイにおけるシニフィアンとシニフィエの結合に関する実験について考察した。明らかになったのは、人間の子どもにおけるシニフィエとシニフィアンの結びつきの特異性である。人間の子どもでは難なくクリアするシニフィアンとシニフィエの結合をアイは苦戦しているのである。くり返せば、アイが不可解なのではない。不可解なのは論理的な誤謬を犯している人間の子どもである。

次章では、シニフィアンとシニフィエの結合に関して、人間の子どもを研究対象としている認知科学の知見を参照する。本章ではチンパンジーに色を理解させる実験を見たので、今度は人間の子どもがどのように色を理解しているかを考えてみよう。

## 2. 認知科学における言語習得のメカニズム

### (1) 幼児における言葉の理解

認知科学の専門家である今井むつみは、色の名前と色そのものについて、次のように述べている<sup>10</sup>。2歳の子どもは「あか」「あお」「きいろ」と色の名前を言うことができるが、「あおはどれ?」と聞かれたらよくわからない。2歳の子どもはまだ、チンパンジーのアイと同じように、アオという記号(シニフィアン)について尋ねられて、それと実際の青色(シニフィエ)を結びつけることができないようである。今井によれば、もうすこし大きくなると、「あおはどれ」と聞かれて、青い色鉛筆を選ぶことができるようになる。が、緑の色鉛筆も選んでしまう。そのような段階を経て、やがて、青と隣同士の色の名前(緑・紫)を覚えられ、それらと青を言い分けられるおとなと同じレベルになる<sup>11</sup>。

この最後の段階、すなわち、子どもが、おとなと同じように、それぞれの色の境界をはっきりと認識でき

ている状態にあること、そのことを今井は、子どもが「意味のシステム」を知っている状態にあるとする<sup>12</sup>。この「意味のシステム」が想定される利点はどこにあるのだろうか。

「意味のシステム」が導入されることによって、まず否定されるのが、子どもが「意味」(シニフィエ)をまず知っていて、それに言葉(シニフィアン)を貼り付けていくこと、である<sup>13</sup>。前章で言及した松沢の実験は、シニフィエにシニフィアンを貼り付けるように、アイに言葉を覚えさせようとしたものであると言える。しかし、実験の失敗が示すように、人間の子どもは事物に言葉を貼り付けるようには言葉を覚えていない。では、人間の子どもはどのように言語を習得するのか。今井によれば、たとえば「歩く」の意味を理解するためには、少なくとも「走る」という言葉を知っていて、「歩く」と「走る」がどう違うか、どこで「歩く」と「走る」が分かれるのかを知っていなければならない<sup>14</sup>。

それでは、「意味のシステム」の想定によって、子どもの言語習得の問題はすべて解決するのであろうか。そんなことはない。われわれはそこでアポリアに直面する。このアポリアについて今井は次のように述べている。

ことばを覚え始めのころの赤ちゃんは語彙の全体像はもとより、その一部すら知らない。全体がわからなければ要素は学習できないはず。他方、要素が集まらなければ全体はわかりようがない<sup>15</sup>。

赤ちゃんは語彙が乏しいため、言語の全体としての意味のシステムを知らないが、言語を習得するためにはどうしても意味のシステムを知る必要がある。このアポリアの解決するために導入されたのが、子どもによる、意味のシステムの「発見」である。

今井によれば、子どもは語彙の数がとても少ないうちから、語彙の間に共通するパターンを分析しはじめる。「あたかも、要素が属する全体、つまりシステムのことを最初から意識し、要素を学ぶと同時にシステムの仕組みについて知ろうとしているかのように思えます。<sup>16</sup>」

意味のシステムの発見の例証として、今井は、ヘレン・ケラーが“water”という単語を覚えた場面や、チンパンジーに言葉を覚えさせようとした研究を引き合いに出す<sup>17</sup>。それぞれ順次紹介しておこう。

### (2) 「意味のシステム」と「言語ゲーム」

今井はヘレン・ケラーが言葉を覚えた状況を次のよ

うに説明している<sup>18</sup>。

まず、サリバン先生がヘレンの手のひらに指文字(記号)で c-a-k-e と綴る。やがて、ヘレンはケーキを食べさせれば、c-a-k-e と綴ることができるようになった。さらに、ヘレンはその他にいくつかの単語を覚えた。しかし、自分がケーキをほしいとき、ヘレンは身振りで表現していたという。つまり、ヘレンは、シニフィエからシニフィアンの方を覚えてたけれど、その逆の、ケーキという単語(シニフィアン)から「ケーキというモノ」(シニフィエ)への方向に気づけなかったことになる。ヘレンのこの段階は、アイが図形文字(シニフィアン)から現実の色(シニフィエ)を取ってくるができなかった状態に相当するであろう。

そこで、次の段階として、サリバン先生は、ヘレンを井戸小屋に連れて行き、水の出口でヘレンにコップを持たせ、水をくみ上げた。冷たい水がほとばしり、コップが一杯になったとき、ヘレンの空いている手に w-a-t-e-r と綴った。そのときのことをサリバン先生は次のように語っている。

その単語が、たまたま彼女の手勢によくかかる冷たい水感覚にとてもびったりしたことが、彼女をびっくりさせたようでした。彼女はコップを落とし、くぎづけにされた人のように立ちすくみました。

ある新しい明るい表情が顔に浮かびました。彼女は何度も、「water」と綴りました<sup>19</sup>。

このときのヘレンに起こったことを今井は次のように解釈している。

彼女は理解したのです。指文字は「言葉」で、全てのものには名前があり、それを表すのが「ことば」だということを<sup>20</sup>。

今井によれば、言語を習得するとは、単にモノや動作と、音のかたまり(ヘレンの場合は文字)との結びつきを機械的に覚えるだけでは不十分であり、言語をすでに習得したわれわれにはあたりまえの事実、すなわち「すべてのモノや動作には名前がある」、「モノや動作の名前の一つ一つは音のかたまりで表される」、「自分の伝えたいことは単語を組み合わせで表現することができる」を理解しなければならない<sup>21</sup>。

今井のように考えると、「意味のシステム」とは、われわれが言語を使用する際に共通して従っている規則のことであると言える。そうすると、「意味のシステム」は、ワイトゲンシュタインがいう「言語ゲーム」に近接している。「言語ゲーム」については、次章で

言及することにして、ここではワイトゲンシュタインの文章を引用するだけにとどめよう。

言語をゲームとのアナロジーで考えれば、なにか光がもたらされるのではないか？ たしかに私たちは、人びとが野原でボール遊びを楽しんでいる状況を想像することができる。既存のいろんなゲームをはじめののだが、ゲームを最後までやらない人もいて、ボールをとりとめもなく空に投げたり、ふざけながらボールをもって追いかけてこしたり、ボールを投げあったりしているのだ。で、このとき、誰かがこう言う。「ずっとみんな、ボールゲームをしている。だから、ボールを投げるたびに一定のルールにしたがっている」

しかしまた、遊んでいるときに—遊びながらルールをつくっている、という場合もあるのではないか？ それからまた、遊びながら—ルールを修正している、という場合もあるのではないか<sup>22</sup>。

ワイトゲンシュタインが、「言語ゲーム」という概念によって、われわれの行為が規則に拠ったものだと言いたいのではないことは明らかである。むしろ、彼は、規則が行為の結果として「つくられ」ていることを「言語ゲーム」で強調したいのである。そのことを確認して、次に、チンパンジーの例を見ていこう。

今井によれば、チンパンジーに言葉を教えようとする実験において、チンパンジーは100から200くらいの記号をモノに対応づけることができたが、重要なことは、チンパンジーが、人間の子どものとは違って、習得した言葉を使って、飼育係や研究者と積極的にコミュニケーションをしなかった、ということである<sup>23</sup>。

教えられた記号が一つ一つのモノの名前であり意味を持つものであること、記号を組み合わせで自分の意志を他者に伝えることができることなどの言語の基本的な特性を、チンパンジーはどうしても理解することができなかったのです。かたや人の子どものはとにかく言語を使いたがります<sup>24</sup>。

ひとことで言うと、チンパンジーは「意味のシステム」を理解できなかったということであろう。チンパンジーは「意味のシステム」を知ることがないから、どれほど訓練したところで、シニフィエとシニフィアンを結びつけることができない。

それにしても、どのように子どもは「意味のシステ

ム」を知るのだろうか。今井むつみによれば、「意味のシステム」は子どもによって「発見」されるのだ。

「発見」とは何であろうか。それは「発明」とどう違うのか。「発見」とは、アメリカ大陸の発見のように、今までも存在していたが、人が見つけられなかったものを見つけないという意味である。「発明」とは、それとは違って、発明家のエジソンが蓄音機や電球を発明したように、今までになかったものをあらたに考案したということである。だとすると、今井が、子どもの「意味のシステム」の発見という場合、「意味のシステム」はもともとあったものであり、子どもがそれをまだ見つけられていない状態にある、ということを含意している。ところが、今井とは異なり、ウィトゲンシュタインが言語ゲームと言う場合には、言語ゲーム（の規則）は、もともと存在していたものではなく、そのつどでち上げられるのであるから、発見されるというよりもむしろ発明されるというほうがふさわしい。

この点において、「意味のシステム」とウィトゲンシュタインのいう「言語ゲーム」は大きく異なる。「意味のシステム」も「言語ゲーム」もそれがある種の規則の体系であることに違いはない。しかし、「意味のシステム」が積極的に存在し、それを子どもは発見することによって、言語を習得するのに対して、「言語ゲーム」は、むしろ、積極的に明示することができず、それは「発明」という意味で、そのつどつくられるものであるのである。

いずれにせよ、今井においては、「意味のシステム」が大前提にされて、それを子どもが独自に発見することが強調される。たとえば、「子どもは、だれにも教わずに自分だけの力で、単語を形成するより小さいパーツに分割して、ことばを創るためのパーツを『発見』しています」と言われる<sup>25</sup>。しかし、ほんとうにそうであろうか。もともと存在していて、まだ見つけられていない「意味のシステム」を発見することによって、われわれは言葉が話せるようになるのだろうか。

この問題について、筆者の卑近な例を挙げつつ、考察してみたい。

### (3) 子どもは自力で言語を習得するのか

筆者には現在小学校5年生（11歳）の娘がいる。娘が幼稚園の年中（5歳）であったとき、娘は筆者に「明日幼稚園でプールがあったの」と言った。明らかに、娘は「昨日」というべきところを「明日」と言い間違いをしている。筆者は娘が言い間違えるたびに正しい言語の使用法を教えようとするのだけれども、いっこうに娘の言い間違いは修正されず、娘は小学校に入学するまで、「昨日」と「明日」のそれぞれの意味を取り違えていたのである。

そもそも、われわれはどうして「明日」というシニフィアンと、それで表現される意味内容、つまり「今日の次の日」（岩波国語大辞典）というシニフィエとを結びつけているのだろうか。ヘレン・ケラーが“water”（シニフィアン）と“water”という概念（シニフィエ）をどのように結びつけたのかという問題は、特殊な問題ではなく、子どもの言語習得にとって原理的な問題である。そのことを筆者は娘の言い間違いによって知ったのである。

第2に、娘はやがてシニフィアンとしての「明日」とシニフィエとしての「今日の次の日」を結びつけることに成功するのだが、娘が「明日」の意味を学んだのは、親である筆者からではなかった。おそらく、小学校で担任の先生に言い間違いを正されたのであろう（あるいは、娘の学校の友人であったかもしれない）。疑問なのは、どうして娘は、親からは学ばずに、担任の先生等から学んだのか、ということである。仮説であるが、子どもが言語を習得するには権威が関係しているのではないか。親には権威がなく、小学校の先生等に権威があったから、娘は親からではなく、小学校の先生等から学んだのではないか。そのような経験から、筆者は言語習得における他者の介在の必要性という示唆を受けた次第である。

われわれが言語を学ぶ相手はだれでもいいわけではない。その他者は、その子どもにとって権威を帯びた他者である必要があるのではないか<sup>26</sup>。ヘレン・ケラーが“water”を学んだのは、誰からでもよかったわけではない。それはサリバン先生からでなければならなかったのだ。チンパンジーが言葉を覚えなかったのは、チンパンジーには権威ある他者が不在であったためではないか<sup>27</sup>。

前節で見たように、認知科学では「意味のシステム」を子どもが自力で発見することが強調される。しかし、そこには重要なことがなおざりにされているように思われる。それは、ヘレン・ケラーがサリバン先生から言語を学んだように、おとなと子どもの関係性、教師と子どもの関係性である。

次章では、認知科学とは異なり、「意味のシステム」のようなものを前提としない、言語習得のメカニズムについて考えていきたい。それについて言及しているのが、柄谷行人である。しかも柄谷は、言語習得に関して「教える—学ぶ」関係という関係性を考察の中心に据えているのである。

## 3. 「教える—学ぶ」関係

### (1) 言語ゲームを前提にしない「教える」立場

柄谷行人は、「教える」ことについて次のように述

べている。

「教える」立場ということによってわれわれが示唆する態度変更は、簡単にいえば、共通の言語ゲーム（共同体）のなかから出発するのではなく、それを前提しえないような、場所に立つことである<sup>28</sup>。

柄谷が「教える—学ぶ」関係で強調するのは、その関係性が、共同体、共通の言語ゲーム、共通の規則（コード）を前提にしない、ということである。常識的に考えれば、教えたり、学んだりする際にわれわれが前提にしているのは、その共同体のメンバーで共有された規則であり、その規則に準拠した言語表現を用いつつ、その共同体で意味や価値があるとみんなが想定していたものを学ぶ者に教える者が伝達することが教育であるであろう。

しかし、柄谷が意味する「教える—学ぶ」関係は、くり返せば、共通の規則を前提としない。柄谷は奇妙きてれつなことを言っているわけではない。たとえば、柄谷が挙げている、言語ゲームを前提としない「教える—学ぶ」関係の例は、外国人や子どもに教える場合である。「外国人や子供に教えるということは、いいかえれば、共通の規則（コード）を持たない者に教えるということである<sup>29</sup>。」

前章で見たように、筆者の娘が「明日」と「昨日」を言い間違え、筆者が娘に正しい使い方をなかなか教えられない、という場合も、互いに言語ゲームを共有しないという、「教える—学ぶ」関係に当たる。あるいはまた、ソフィストがその共同体で要請された徳（政治的能力）を教える教師であったのに対して、ソクラテスがそれらを否定したことを思い出そう。

ところで、柄谷は、言語ゲームを共有しない場合、「教える」立場は非常に弱い立場だと言う。

われわれは赤ん坊に対して支配者であるよりも、その奴隷である。つまり「教える」立場は、ふつうそう考えられているのとは逆に、けっして優位にあるのではない。むしろ、それは逆に、「学ぶ」側の合意を必要とし、その恣意に従属せざるをえない弱い立場だと言うべきである<sup>30</sup>。

なぜなら、「『教える』側からみれば、私が言葉で何かを『意味している』ということ自体、他者がそう認めなければ成立しない」からである<sup>31</sup>。自分の属する共同体における規則を前提とする場合、その規則を知っている者（子どもに対する大人など）は、規則を知らない者に教えることができるという優位な立場に

立つ。しかし、共有された知識を前提としないとしたら、どうであろう。筆者も娘がどうしても「明日」と「昨日」を理解しないのに、ほとんど困り果てた。私と娘の間には共通の言語ゲームが存在しなかったのである。

柄谷はウィトゲンシュタインに依拠しつつ、「言語ゲーム」について次のように言う。

「言語ゲーム」という概念は、ひとつの懐疑によってつらぬかれている。それは、どこまでも、内的な同一的な意味（規則）の想定を疑いつづけるのだ。「意味している」ことが成立するか否かにすべてがかかっている。が、それを根拠づけるものは何もない<sup>32</sup>。

とはいえ、共通の規則を持たない者どうしがどのように教えたり学んだりすることができるのだろうか。一般的に言って、教育とはその社会の共通の規則（日本語の規則、加法・減法のルール、校則等）を学んでいくことにほかならない。はたして、言語ゲームを異にする者どうしにおいて教育の関係が成り立つのであろうか。その際に、子どもは異質な言語のシステムをどうして受け入れるのであろうか。

## (2) 対偶

前章で見たように、認知科学では、意味のシステムの存在が前提とされ、それを子どもがどのように知るのであるのかという問題に関心がある。くり返せば、子どもは、もともとあった意味のシステムを発見するのである。それに対して、柄谷は、言語ゲームを前提とする考えを否定し、なぜ子ども（および外国人）が自分になじみのない言語ゲームを受け入れるのかに関心を向けるのである。

意味のシステムであれ言語ゲームであれ、それ自体は教えられない。この点については今井も同意するであろう。なぜなら、子どもは意味のシステムを自力で発見するのであり、おとなが意味のシステムを子どもに教えるのではないからである。しかし、柄谷（＝ウィトゲンシュタイン）の場合には、言語ゲーム（における規則）が教えられないのは、そもそも言語ゲームを前提にできないからである。くり返せば、柄谷が「教える」立場というのは、共通の言語ゲームを前提にしない立場のことである。

われわれは、あたかも意味や規則が積極的に存在するかのように想定したくなる。しかし、意味や規則は積極的に明示できない。ここでたとえば、ソシユールを思い起こそう。柄谷によれば、ソシユールが言語をシニフィアンとシニフィエの結合と見なすことに

よって目指したのは、意味が積極的なものとしてあるかのような考えを否定することであった<sup>33</sup>。「差異といえば、いっばんに積極的辞項を予想し、それらのあいだに成立するものであるが、言語には積極的辞項のない差異しかない。<sup>34</sup>」あるいは、バフチンは言語を対話と捉えるが、他者との対話、すなわち自分とは異質な他者、異なる言語ゲームに属する他者との対話のみが対話と呼ばれるのにふさわしい<sup>35</sup>。共通の規則を前提にして行われる対話（もどき）はモノローグに過ぎないのである。

ここで次のような反論が予想される。共通の言語ゲームを前提にしないと言うが、われわれは自分が属している共同体の規則に従って、行為しているのではないかと。たとえば、赤信号では止まり、青信号では進むではないか。

実際はそうではないと柄谷は言う<sup>36</sup>。ふつう、われわれは規則に従っているのだから、その共同体の仲間として受け入れられると考えている。たとえば、英語の規則に従うことで、英語をはなす共同体に受け入れられると考えたくなる。しかし、柄谷は、ワイトゲンシュタインやクリプキに依拠し、この命題を「対偶」のかたちに変更する。すなわち、われわれが共同体に受け入れられていないならば、われわれは規則に従っていない、と。どういうことなのか説明が必要であろう。

周知のように、論理学で、「 $p$ ならば $q$ である」に対して、仮定および結論をともに否定し、両者を逆にした「 $q$ でなければ $p$ でない」というかたちの命題を対偶という。「対偶」という形式で示される、「われわれが共同体に受け入れられていないならば、われわれは規則に従っていない」は、社会的な規制や制度が積極的にはどこにも存在しない、ということの意味するのである。

実際はこうなのだ。たとえば、私が、ある言葉の「意味」を知っているかどうかは、私がその言葉の用法において間違っていないと他者（共同体）にみとめられるか否かにかかっている。もしまちがっているとしたら、他者は笑うか、「違う」というだろう。そのとき、私は「規則に従っていない」とみなされる。しかし、ここで注意すべきことは、そのとき、他者もまた規則を積極的に明示できるわけではないということだ。彼はただ「否」としかいえないのである。ということは、規則がどこかに積極的に明示しうるかたちで存在するのではないということの意味する<sup>37</sup>。

筆者が娘の言い間違いをうまく正すことができな

かったのは、規則が積極的に明示しうるかたちで存在していないことに起因するのである。筆者は、娘に対して「否」と言うほか仕様がなかったのである。われわれは、規則に従っていないときのみ、規則を意識する。そのときの教えかたは、あなたはルールに従っていないという教え方であり、否定であり禁止である。とはいえ、規則の根拠が積極的に示されないまま否定をしたり禁止をしたりするのは、教えられる側にとっては理不尽である。だから、教えるには、そこに権威が必要となってくるのではないか。娘が筆者から明日および昨日の意味を習得するのではなく、小学校の担任の先生から覚えたように、である。

それにしても、われわれは、規則を積極的に明示できないにもかかわらず、規則が積極的に存在するように実感しているのは、どうしてであろうか。言い換えれば、われわれの誰もが同一の規則を共有していないにもかかわらず、お互いに同一の規則を共有しているようにどうして思い込むのであろうか。それは、「家族的類似性」のためだとワイトゲンシュタインは説明する。

### (3) 「家族的類似性」

ワイトゲンシュタインは言語について次のように述べている。

だが、言語と呼ばれるものすべてに共通する「なにか」を指摘するかわりに、私はこう言いたいのだ。それらの現象にはなにひとつとして共通するものはない。すべてにたいしておなじ言葉を使えるような共通項はない。——けれども、それらの現象は、じつにさまざまなやり方で、おたがいが親戚関係にある。この親戚関係ゆえに、またはこれらの親戚関係ゆえに、私たちは、それらの現象をすべて「言語」と呼んでいるのだ<sup>38</sup>。

この類似性は、家族の成員が一人ひとり異なっているのに、何となく似通っているから家族と呼ばれるように、言語に共通したものなど何もないのに、「言語」と呼ばれている現象を指している。

こういう類似性の特徴を言いあらわすには、「家族的類似」と言うのが一番だ。こんなふうにならぬ交差しあっているのは、体型、顔つき、眼の色、歩き方、気質などなど、家族のメンバーに見られる、さまざまな類似性なのだから。——そこで、私は、『『ゲーム』はひとつの家族をつくっている』と言っておこう<sup>39</sup>。

家族的類似性は、言語だけでなく数学にも当てはまる。「おなじようにして、たとえば、さまざまな数の種類もひとつの家族をつくっている。<sup>40)</sup>この家族的類似性を承けて、柄谷は、数学が多数体系的であり、したがって、たとえば「数とは何か」を本質的に定義することはできないと言う。

要するに、数学はポリフォニックな体系であり、相互に「翻訳」されうるだろうが、一つの体系に還元されることはできない。これは、言語ゲームが、他者（言語ゲームを異にする者）を前提するということと、同じことである。たとえば、 $2 + 2 = 4$ は、万人が承認しなければならぬ「真理」でも「確実性」でもない。実際、三進法であれば、 $2 + 2 = 11$ といってもまちがいでない<sup>41)</sup>。

まったく柄谷の言うとおりののだが、不思議であるのは、それでもわれわれは $2 + 2$ を4と計算するのはどうしてか、という問題である。柄谷は、それはだれかに教えてもらったからだという<sup>42)</sup>。われわれが言語を習得するのは他者が介在することによってなのである。

#### おわりに

本稿では、子どもの言語習得の過程における問題点について概観してきた。それぞれの章で論じたことを最後にふりかえりたい。

まず第1章では、「シニフィアン」と「シニフィエ」の結びつきについて、松沢哲郎がチンパンジーの「アイ」とともに行った実験をもとに考察した。アイはなぜ失敗したのか。人間の子どもだったら、難なく成功するにもかかわらず、である。人間の子どもは、チンパンジーと異なり、シニフィアンとシニフィエの結びつきを独特のしかたで獲得しているのである。

第2に、子どもの言語習得に関する認知科学の研究成果を参考にしつつも、その問題点を浮き彫りにした。たとえば、認知科学の研究によれば、子どもが言語を習得するとは子どもが「意味のシステム」を知ることだとされる。それにしても、どのように子どもは「意味のシステム」を知るのであるか。今井むつみによれば、「意味のシステム」は子ども自身によって「発見」されるのだ、とされる。しかし、そこになおざりにされる問いがあるように思われる。それは、ヘレン・ケラーがサリバン先生から言語を学んだように、おとなと子どもの関係性、教師と子どもの関係性である。

「発見」とはもともとあったものを見つけることだ

が、なかったものをつくりあげる「発明」として言語を考えているのが柄谷行人であった。そして、柄谷の言う「教える」立場とは、共有された言語ゲームを前提にしない立場に立つことを意味している。

柄谷によれば、ある記号が「意味をもつ」とき、そのとき言語ゲームが成立するが、なぜ言語ゲームが成立するかはついにはわからない。いったん成立してしまうと、そこから規則・コード・差異体系等によってが見いだされるのである。柄谷が意味する「教える—学ぶ」関係は、くり返せば、共通の規則を前提としない。たとえば、柄谷が挙げている例は、外国人や子どもにも教える場合である。

とはいえ、共通の規則を持たない者どうしがどのように教えたり学んだりすることができるのだろうか。おそらく、そのために必要なことは他者の介在であると予想される。チンパンジーやAIが言語を習得できないのは、結局のところ、チンパンジーやAIの言語習得のプロセスには権威ある他者が介在しないからだ。しかし、この点について本稿では考察できなかった。この問題については、今後の課題である。

#### 註

<sup>1</sup> 今井むつみ『ことばの発達の謎を解く』、ちくまプリマー新書、2013年、158-159頁参照。

<sup>2</sup> 柄谷行人『探求I』、講談社学術文庫、1992年、17頁。

<sup>3</sup> 同書、10頁参照。

<sup>4</sup> 同書、同頁。

<sup>5</sup> 松沢哲郎『想像するちから——チンパンジーが教えてくれた人間の心』、岩波書店、2011年、160-164頁参照。

<sup>6</sup> ここで使用される記号（図形文字）が奇妙されてつなものであるのは、シニフィエを容易に類推できるようなシニフィアンであってはならないための工夫である。シニフィアンそれ自体には意味はなく、シニフィアンは無意味な図形の組み合わせから成り立っている、ということである。

<sup>7</sup> 松沢、前掲書、164頁。

<sup>8</sup> 最終的に、アイは「桃」という漢字を見せられ、10種類の色のなかから桃色を選ぶことができ、その逆に、緑色を見せられて、10個の漢字の中から「緑」を選ぶことができるようになった。同書、150頁参照。

<sup>9</sup> 同書、166頁参照。

<sup>10</sup> 今井、前掲書、155頁参照。

<sup>11</sup> 同書、同頁参照。

<sup>12</sup> 同書、156頁参照。

<sup>13</sup> 同書、157頁参照。

<sup>14</sup> 同書、同頁参照。

<sup>15</sup> 同書、157-158頁。

<sup>16</sup> 同書、158頁。



- <sup>17</sup> 同書, 158-159 頁参照.
- <sup>18</sup> 同書, 40-42 頁参照.
- <sup>19</sup> アン・サリバン『ヘレン・ケラーはどう教育されたか』, 明治図書, 1973 年, 35 頁.
- <sup>20</sup> 今井, 前掲書, 41 頁.
- <sup>21</sup> 同書, 41-42 頁参照.
- <sup>22</sup> ルートヴィッヒ・ヴィトゲンシュタイン『哲学探究』, 岩波書店, 2013 年, 83 節, 75-76 頁.
- <sup>23</sup> 今井, 前掲書, 42-43 頁参照.
- <sup>24</sup> 同書, 43 頁.
- <sup>25</sup> 同書, 159 頁.
- <sup>26</sup> この点について, 大澤真幸の考えを参照している. 大澤真幸『意味と他者性』, 勁草書房, 1994 年, 86 頁参照.
- <sup>27</sup> チンパンジーにとって, 他者が存在するのかどうかという問題は, それはそれとして興味深いものであるが, 本稿ではこの問題は保留にして, 今後の課題としておきたい. チンパンジーにとっての他者の問題は, 以下の文献が参考になる. 明和政子『心が芽ばえるとき』, NTT 出版, 2006 年.
- <sup>28</sup> 柄谷, 前掲書, 17 頁.
- <sup>29</sup> 同書, 10 頁.
- <sup>30</sup> 同書, 8-9 頁.
- <sup>31</sup> 同書, 9 頁.
- <sup>32</sup> 同書, 45 頁.
- <sup>33</sup> 同書, 24 頁参照.
- <sup>34</sup> フェルディナン・ド・ソシュール『一般言語学講義 (改版)』, 岩波書店, 1972 年, 168 頁.
- <sup>35</sup> 柄谷, 前掲書, 25 頁参照.
- <sup>36</sup> 同書, 74-75 頁参照.
- <sup>37</sup> 同書, 74 頁.
- <sup>38</sup> ヴィトゲンシュタイン, 前掲書, 65 節, 61 頁.
- <sup>39</sup> 同書, 67 節, 62 頁.
- <sup>40</sup> 同書, 同節, 同頁.
- <sup>41</sup> 柄谷, 前掲書, 220 頁.
- <sup>42</sup> 同書, 同頁参照.