九州大学学術情報リポジトリ
Kyushu University Institutional Repository

言語教育に伏流する原理論的問題 : 功利性を超えて

辻野, 裕紀
九州大学大学院言語文化研究院

https://doi.org/10.15017/1686565

出版情報：言語文化論究. 37, pp.1-19, 2016-10-14. 九州大学大学院言語文化研究院
バージョン：
権利関係：

言語教育に伏流する原理論的問題
――功利性を超えて――

辻　野　裕　紀

1．前言

本稿は、大学における言語教育の基底に伏流する原理論的問題について論ずるものである。具体的には、「教師論」と「言語観論」についての鄙見を述べる。

2．教師論 ―― よりよい授業運営のために

まず本章では、言語の〈教師論〉を扱う。

2．1．教師の知性を引き出す鉗子とは

「私の授業では、知的に面白ければ生き生きと笑顔で頷いて、ユーモラスに面白ければ遠慮せず大笑いしてください。良い感情は積極的に表出してください。そうすることで、私がリラックスできるので、脳の働きが賦活され、説明は明晰になるし、弁舌さわやかになります。授業をしながら様々な事柄を想起するので、教科書には書かれていない面白いことをたくさん皆さんに教えることができます。一方で、反応が希薄だったり、諸君の態度が悪かったりすると、私の脳のパフォーマンスはどんどん下がり、教科書を皮相的になぞるだけの千篇一律のつまらない授業になりますよ。私はもちろんプロとして、血沸き肉躍る授業をするために慎始敬終するつもりですが、それが奏功するかどうかは皆さんの双肩にかかっています。もし私の授業をつまらないと感じる人がいたら、少なくとも半分は皆さん自身の責任です。」

筆者は初回の授業において、半分冗談めかした口跡で上のような宣言をする。敢えて斯かる挑発的なことを豪語するのは、人間が知的身体的なパフォーマンスを最高レベルに維持し、判断力や理解力を最大化するための唯一の方法は「上機嫌でいる」ことだからである（内田樹 2015b：64）。授業時に教師が緊張状態にあったり、不機嫌だったりすれば、知的にして面白い授業は原理的に遂行不可能である[1]。狂瀾を既倒に廻らすのは困難であるため、初回の時間に、〈教師が上機嫌であること〉の重要性をこうして強調しておく[2]。教師に十分な学術的力量があれば、〈教師が上機嫌であること〉は〈良い授業〉を確実に担保する。翻って、教師がいくら研究者として秀でていても、私語によって囂しいクラス、スマートフォンを弄る者や午睡に耽る者が蝟集するクラスなど、辟易するような頽唐を眼前にすれば、和顔愛語を終始貫くのは難しいだろう。盤面に応じて学生を叱責することも教育上必要だが、それが教師の思惑通りに機能するかどうかはケースバイケースである。場

合によっては、単に教師の溜飲を一時的に下げるに留まるかもしれないし、あるいは、却って学生の反感を招来する結果になるかもしれない。抑々、学生を叱れない懦弱な教員の増加も指摘されている[3]。

授業運営にあたって、教室の雰囲気作りは極めて重要だが[4]、教師自身の力行だけではどうにもならないところがある。禅語を用いるならば、**授業は、〈一座建立〉、〈賓主互換〉を目指すべきものであり[5]、真に良い授業は、教師対学生という〈片務的関係性〉を超越したところにのみ出来(しゅったい)する**。近年、若い世代のコミュニケーション能力の低下が指摘されるが、これは教師が感ずる授業のやりにくさと無関係ではないと考える[6]。

立川健二（1995：4）は「コミュニケーションとは《誘惑》、つまり他者にたいする働きかけ」だとし、大学の講義において感じる「「話しにくい」という感じは、ぼくの《誘惑》の行為にたいして「抵抗」する存在、誘惑に乗ってこない者たちが一部いることを示しているのではないか」と喝破する[7]。この指摘は肯綮に中ったものである。受講生全員の感情の流れを鳥瞰しうる「大局観」が涵養されており、教室の空気を犀利に読める繊細な教師であればあるほど ── ユング派の心理学者エレイン・アーロンの言う HSP（Highly Sensitive Person）[8] の如き心性を有する、「優しい」教師であれば特に ── 上掲の「話しにくい」という感じやそれが惹起する気鬱な感情は実感としてよく分かるのではないかと愚考する。これは敷衍すれば、**授業において教師の知性を引き出す鉗子は、教師に対する学生諸君のポジティブな感情にほかならない**ということである。そして、**教師への学生の好悪の念が輻輳する教室という場において、いかに〈抵抗〉を退け、いかに〈好意〉を手繰り寄せるか、蔟生する〈抗い〉をいかに〈服い〉へと変換していくか、がよりよい授業を展開するための要諦**となろう。

円滑な授業運営のためには、学生の感情を敢えて忖度せず、雰囲気の悪さを〈外部帰属化〉することで適宜パッシングすることも一時的な処方箋としては有効である。教師は学生を選ることはできないが、教師側の〈ノイズ耐性〉を高めることで、教師自身は胸糞が悪くなるような負の感情から解放されることになるであろう。あるいは、〈テクスト〉── 例えば学生の表情 ── に振り回されず、〈コンテクスト〉── 例えば学生の心理 ── を意図的にミスリーディングすることも奏功するかもしれない。私語を未然に防遏するためには座席を固定制にするなど、〈アーキテクチャ〉[9] によって学生を物理的に支配するのもよいだろう。教師に好意的な一部の学生を「橋頭堡」としつつ善処するのも賢明なる方策である。クラスの律動を徹底的に観察して、シンコペーションを入れたり、「キャラ」[10] を演じたりすることも必要である。しかし、よりよい授業を創り上げていくために本質的な解決策を模索するのであれば、解の次数をもうひとつ繰り上げねばならない。

なお、しばしば誤解されるが、抑々**〈教える ── 学ぶ〉という非共軛的な関係にあっては**、権力関係は別とし、少なくとも**構造的には教える者が学ぶ者の下に傅かざるを得ない**。何となれば、〈教える〉という行為が十全に成立するためには、学ぶ側の合意が常に必要とされるからである。柄谷行人（1992：8-9）も言うように、教える立場は、学ぶ側の恣意に従属せざるを得ない弱い立場にあるのである[11]。この点で、teaching と talking は本質的に異なる。宮台真司（2003）の術語を用いれば、前者は〈表現〉、後者は〈表出〉に限りなく近い営為であるが[12]、教壇における単なる talking（話し手自身にカタルシスを齎すだけの言語行為）を teaching（聞き手に影響を与える言語行為）と錯誤している教師は存外多いように思われる[13]。自戒の念も込めて茲に明記しておくが、いつしか目の前の学生の存在を忘れ、自らの懸河の弁に陶酔しているような教師はその最たるものである[14]。

２．２．良い教師の条件

前述の如く、**教師への学生の好悪の念が輻輳する教室という場において、いかに〈抵抗〉を退け、いかに〈好意〉を手繰り寄せるか**── これがよりよい授業を展開するための要諦である[15]。上に述べたように、教師側のノイズ耐性を高めたり、アーキテクチャを利用したりするなど、現象面での手当ての仕方はいくつもある。円滑な授業運営のためには、そうしたエンピリカルな〈実践知〉の蓄積を教員同士で共有するのもよかろう。実際、研究会やファカルティ・ディベロプメントなどでそうした話題が議論されることもある。しかし、茲では教師自身の陶冶を目指す方向で行論してみたい。

社会心理学では、〈何を言うか〉ではなく、〈誰が言うか〉を重視する考え方を〈属人思考〉と称す[16]。その是非はともかく、属人思考は教育現場の中にも深く根付いている。つまり、学生は内容以前に、どの教師の言なのかによって、「傾聴」に価するか否かを判断することが少なからずあるということである[17]。してみると、よりよい授業運営のためには、学生たちに信認される教師にならねばならない。このことは〈いかなる教師が良い教師か〉という問いへと我々を導く。良い教師の条件については、既に教育学の内部から提出された知見がある。

苫野一徳（2011：189-201）は、「教師の仕事の本質」は、子どもたちの「〈自由〉をより充実させ実質化していくことにある」と述べ[18]、**〈信頼〉、〈忍耐〉、〈権威〉**の３点を良い教師の資質として挙げている。苫野の議論は義務教育段階の教育を前提としているものと思われるが、かかる資質が大学教師にも求められることは自明である。

学生に対する〈信頼〉は、学生たちの感じる〈承認感〉に繋がるという意味で重要である。自らが承認されているということがさらなる学びへの動因となろう[19]。また、苫野一徳（2011）は論及していないが、**教師に必要なのはどこまでも〈信頼〉であって、〈安心〉ではない**という点を看過してはならない。両者は似た概念ではあるが、社会学的には峻別される。〈信頼〉論については、ニクラス・ルーマンの議論[20]が有名だが、宮台真司（2009：61）の分かりやすいパラフレーズを引くと、「おかしなことは何も起こりません」という期待が〈安心〉、「いろいろあっても大丈夫です」という期待が〈信頼〉であり、明らかに後者のほうが強靭にして現実的である[21]。教育においても、〈安心〉より〈信頼〉が重要だと考えられる。

〈忍耐〉は、〈信頼〉と表裏一体であり、学生に裏切られ、失望させられても、信頼し続けることである[22]。また、これは、前述のノイズ耐性とも関連づけられよう。「短気は気隋のなすところ」（石田梅岩）であり、堪え性のない易怒的性格は教師としての適性に欠く[23]。

そして、苫野一徳（2011）の挙げる教師の資質のうち、**大学教師にとっては、〈権威〉が最も重要**だと筆者は考える。筆者なりに敷衍すると、茲での〈権威〉とは勿論、保身のためのさもしい夜郎自大でもなければ、学生を畏縮させるような恫喝や打擲でもない。**知的な人品骨柄の中に胚胎する、相手を畏怖させる力**である。**学問的な鋭利さには常に威圧感が伴う**。優れた研究者に接すると、その鋭さゆえに醸し出される独特のアウラに気圧される[24]。そういう経験はないだろうか。その深層にあるのは、自らの浅学菲才さが看破される不安かもしれないし、到底跂及し難いことへの劣等感かもしれない。あるいは、論破しえないであろうことに対する懼れかもしれない。いずれにせよ、**真に怜悧なる人間には、ただそこに佇立しているだけで、接する者を圧倒する本然の力が存する。**ややベンヤミン風に言えば、〈部分〉から〈全体〉を想起させる迫力── それは〈礼拝価値〉へと繋がる── と換言してもよい。そして、その隠微なアウラは、受け取る側もそれなりに慧悟なる人間でなければ感じ取ることができない。文弱なるアカデミシャンでも、具眼の士には、静謐さの中に猛々しさが透けて見えるのである。暴論であることを承知で敢えて書くが、真に卓抜した研究者の

謦咳に接した際に、何のアウラも本能的に察知できないような者は、その時点で研究者＝大学教師としての素質は絶無と断じてよい。この意味で、**知は人間であり、知性は人間性である。**

苫野一徳（2011：196-197）も引いているが、夙にルソーは『エミール』の中で次のように述べている（ルソー 1962：164-165）：

> 生徒にはただ、かれが弱い者であること、そしてあなたがたが強い者であることをわからせるがいい。かれの状態とあなたがたの状態とによってかれが必然的にあなたがたに依存していることをわからせるがいい。

また、シュタイナーは子どもの教育において「限りない尊敬をもって見上げることのできる人物」と出会うことの重要性を指摘している（シュタイナー、ルドルフ 2003：45）。

かかる「限りない尊敬をもって見上げることのできる」、師表となりうるような、一廉の人物との出会いは大学教育においても重要である。そして、そうした一廉の教師は、宮台真司の言う〈ミメーシス〉（感染的摸倣）[25]を引き起こす力を持つ。では、大学教師、語学教師としていかなる人物がミメーシスを引き起こすことができるだろうか。

千野栄一（1986：106-122）は、「優れた語学教師の資格」として、「その語学がよくできること」、「教え方が上手であること」、「この先生についていかないと損をするというような気持にさせる全人格というようなもの」の 3 点を挙げている。また、3 つ目の資格に関連して、「初級の語学では熱意が、中級から上級にかけては知的な魅力が必要」とも述べている。

野間秀樹（2002：45-46）は、「韓国語教師の基本条件」として、「人間性」、「学問的な業績と能力」、「教育的な能力」、「実務的な能力」の 4 点を挙げている。また、野間秀樹（2014：204）は、多くの日本語母語話者の学習者にとって〈望ましい韓国語の先生像〉として、「母語話者か母語話者と区別がつかぬほどの韓国語の達人で、発声が良く、ソウルことばの発音が圧倒的に自然で、ソウルことばと標準語の違いもきちんと把握していて、韓国語や韓国文化を熟知し、日本語や日本文化も熟知し、日本語の発音も恐ろしく自然で、日本語と韓国語の対照言語学的な視座が鮮明で、日本語母語話者にとって何が難しいかを理解していて、教育に志と情熱があり、教養に溢れ、自らも学ぶことに努め、知的で、温かく、楽しくユーモアがあって、板書も読みやすく、IT や AV 教材にも詳しく、協調性に富み、時間を守るなど几帳面で、端的に言って良い人で、できれば印象も良く ── 」と述べた上で、「まあ、あまりこんな人はいない」とユーモアたっぷりに結んでいる[26]。

それでは、千野栄一（1986）や野間秀樹（2002, 2014）が挙げる諸条件をすべて充足していさえすれば、ミメーシスを引き起こし得るだけの魅力ある教師と言えるだろうか。

２．３．言語化しえないものの涵養のために

こうした諸条件は、良い教師であるための必要条件ではある。しかしそれだけで学生が教師に〈感染〉することはない。これは、例えば、ヘテロセクシュアルの男女間において、学歴や年収や職業や家柄などといった、言語化しうる好条件がいくら整っていても、恋に落ちない ── もし落ちるとしたらそれはとてもさもしい恋愛である ── のとよく似ている[27]。賢明な男は恋人の「私のどこが好き？」という確信犯的愚問を真に受けない。個人＝ individual たるもの、いくら個々の要素を加えていっても、永遠にその人自身にはならないのである。**〈腑分け主義的人間観〉** ── ドゥルーズ風に言えば分子的 ── **は個のかけがえのなさを没却するところにのみ成立する。**〈分人主義〉（平野啓一郎 2012）は狡知の蔓延る娑婆を生き抜く智恵としては有効でも、恋愛論や教師論を十全には語れない。

したもいに耽る少女は、その理由を言語化できないはずである。いくら言葉を尽くしてもいつまでも言い得た実感を伴わない不全感に煩悶するだけである。教師へのミメーシスも、実はこれと構造的に等価である[28]。**ミメーシスを引き起こす教師の魅力は、言語化しえないところにある**。要素に還元してみると、慥かにこの先生は、上掲の野間秀樹（2014：204）の挙げる21個の条件を概ね満たしている。しかし、それだけでは何かが足りない。言葉ではうまく言えない。条件で査定すれば他にも同じような先生がいる。よく考えれば瑕疵もある。でも、わたしはこの先生に既に圧倒されている。だから、わたしはこの先生の教えをもっともっと乞いたい ── 親炙するとはこういうことである。その際限には、〈入れ替え不可能〉な〈固有名詞的存在〉としての教師がある[29]。この意味で、**師弟関係は、主意主義的、ディオニュソス的、神智学的である**。そして、**師資相承されるものもまた多くは言語化しえないものである**。

敢えて、そうした、ミメーシスを引き起こす教師の素性（そせい）の分節化を試みるならば、〈圧倒的な知性〉と〈知性を包み込む優れた人間性〉と、そしてやはりどうしても言語化しえない〈それらを包み込む何か〉である。その〈何か〉は、教師の部分的欠落を相殺する。その〈何か〉は言語化しえないが故に、意志によって涵養できない。しかし、**その〈何か〉は〈圧倒的な知性〉と〈知性を包み込む優れた人間性〉のないところには絶対に萌芽しない**。茲に、**教師の〈知性〉と〈人間性〉の陶冶の重要性を強調しておこう。言語教育において、これが最も大切である**[30]。教授法など、テクニカルな問題は二の次である。万一、〈圧倒的な知性〉と〈知性を包み込む優れた人間性〉を具備しているのに、〈何か〉がいつまでも出来（しゅったい）せず、誰にも感染されない、ましてや、学生が授業すら傾聴してくれないということであれば、先天的に教師という仕事に適性がないか、あるいは ── この可能性のほうが現実的には高いと思われるが ── 学生側にアウラを感知できるだけの力能が著しく欠けているか、そのどちらかである。既に述べたように、アウラは、受け取る側もそれなりに慧悟なる人間でなければ感じ取ることができないからである。とりわけ、**授業を「商品」── 等価交換の場 ── だと錯覚しているようなマインドセットの学生が斜座するところでは、〈入れ替え不可能〉な真の師弟関係など到底生じようもない**[31]。抑々、彼らは心眼を凝らして年長者のアウラを察知しようとする謙虚さを持ち合わせていないだろう。彼らはまず、学びの成果は均霑しないことを知るべきである。そして、**この愚蒙な度し難き心的傾向は**、次章に述べる**〈言語道具観〉と親和性が極めて高く、共犯関係にあるのである**。

３．言語観論 ──〈言語道具観〉を超えて

本章では、語学教師の〈言語観〉を扱う。〈言語をいかなる存在と見做すか〉という、教育実践を撐える言語観は極めて重要である。具体的な教授法を云々する以前に、言語観をめぐる議論が十分に上下（しょうか）されるべきであり、そうした思考なき言語教育は不毛である。

３．１．〈言語道具観〉というアポリア

「外国語」教授法の思潮史に通底する〈言語は道具である〉という考え方を〈言語道具観〉と称す[32]。言語道具観は、言語教育界の思想のメインストリームと言ってよい。実際、ある人たちにとって言語は単なる道具でしかない。立身出世のための道具、衒いのための道具、コミュニケーションのための道具 ── いかにも軽佻浮薄である。勿論、それはそれでよい。余人の容喙するところではない。言語に対してそういう限定的な接し方もあろう。言語が他者と交わるための媒介機能を本質的に有しているが故に、特に、言語がコミュニケーションの道具であるという見方は一片の真実を

衝いてはいる[33]。しかし、大学における言語教育が言語に対してその程度の浅膚な見識しか持てない視野狭窄に陥っているとするならば、それは大問題である。そうした思想下において言語は、道具としての役目を畢えると、即座に弊履の如く棄てられる。

結論から言おう。**〈言語道具観〉は、洋の東西を問わず、言語教育界に蔓衍する、唾棄すべき宿痾**である。言語教育に携わる者は、言語の過度なる〈手段化〉を慎み、瀰漫するこの厄介な桎梏から脱却せねばならない。それでは、巷間に猖獗する〈言語の矮小化〉という燎原の火に対して、我々はいかに抗弁しうるだろうか。

言語を飛颺や衒いの道具と目す考えに対しては、内田樹（2012：244-247）が言語は「金をかき集めたり、自分の地位や威信を押し上げたり、文化資本で身を飾ったりするための手段では」なく、「欲望の主体そのものを解体する、力動的で生成的な営み」であると反論している。また、「外国語の学習というのは、本来、自分の種族には理解できない概念や、存在しない感情、知らない世界の見方を、他の言語集団から学ぶこと」であって、「「自分が言いたいこと」を外国語で言いましょうという動機づけではほんとうは外国語は学べない」と述べ、コミュニケーション志向の言語教育に対して否定的見解を呈している。

言語をコミュニケーションの道具と目す考えに対しては、黒田龍之助（2016：69-72）が婉曲語法の例を豊富に挙げ、「道具にしては複雑すぎる」と一蹴している。

野間秀樹（2014：248-255）は、「言語道具観にあっては、言語はどこまでも、他の「もっと大切な」何かの「目的」に従属したものと位置づけされ[34]」、「「コミュニケーション」という美名のもとに、言語の総体としてのありようについて私たちが問う機会を、永遠に失わせるイデオロギー」だと、〈言語道具観〉や〈目的論的言語観〉を酷烈に論難している。

いずれも正鵠を射た指摘だが、こうした達見を下支え、掩護するために、さらに、他のいくつかの視角から、言語道具観に対する反駁を試みてみよう。

３．１．１．言語芸術と言語道具観

例えば、言語道具観の中に〈文学〉は成立するか――否である。同一の言語外現実を綴るのに片言隻語に拘り抜く小説家にとって言語は単なる道具ではあり得ない。一言一句に自らの存在を賭する詩人にとっても同断である。**言語芸術において、言語はおよそ道具以上の存在であり、ポイエーシスは言語への倒錯したフェティシズムと表裏一体である[35]。そこでは〈表現されるもの〉と〈表現するもの〉がいつも相互浸透的な関係となる[36]。**

日本語と韓国語のあわいで引き裂かれ続けた李良枝（イーヤンジ）にとって言語は単なる道具だっただろうか。「母国」の街で「母国語」を耳にすると「まるで催涙弾の匂いを嗅いだように苦しくなる」由熙（ユヒ）[37]は、言語を「あくまでもコミュニケーションの道具」などと軽々しく言えただろうか。あるいは、温又柔にとって、日本語は、台湾語は、北京語は、一体いかなる存在なのだろう[38]。あるいは、山之口貘にとって、琉球語とは、日本語とは、何だったのだろうか[39]。デリダにとって、「たった一つの、私のものではない」フランス語とは？ カリブ海のエドゥアール・グリッサンにとって、パトリック・シャモワゾーにとって、フランス語とは？ 李彌勒にとって、金恩國にとって、テレサ・ハッキョン・チャ[40]にとって、トリン・ミンハ[41]にとって……。問いは尽きない。

母語ではない言語――〈他者の言語〉――を自らの意志で〈自己表現言語〉として引き受けた越境作家にとって、言語とは何だろう。〈他者の言語＝自己表現言語〉は表現のための一手段に過ぎないものだろうか。ではなぜ困難を冒してわざわざ他者の言語を自らの言語としたのだろう[42]。だいたい、言語道具観に支配された教育現場から、リービ英雄や多和田葉子、水林章、楊逸のような知性

は生まれうるだろうか。

なんぴとにとっても、言語はアイデンティティー（自己同一性）の問題と深く結び付いている[43]。この意味で、**言語は人間の存在それ自体である**。言語的基盤の崩壊は、アノミーを齎す。

ルーマニア出身のフランス語表現作家・シオランは、『告白と呪詛』の中で、《On n'habite pas un pays, on habite une langue.》（人はある国に住むのではなくある言語に住むのだ）と述べている[44]。言語を住処（demeure）と見做す者にとって、言語が道具以上のものであることは自明であろう。

言語問題は、こうした思考の先では、人の「生き死に」に関わる、時に肺腑を抉るような、極めてシビアにして実存的な問題として立ち現れうる。

３．１．２．母語論と言語道具観[45]

母語論の観点からも、言語道具観を照らしてみよう。なぜ我々は日本語が話せるようになったのか。いかにして〈象徴界〉（le symbolique）が出現したのか[46]。各自の意志で日本語を母語として選んだわけでは決してない。この点で、母語は〈選択不能な恣意性〉を帯びた存在である。日本語は我々がこの世に生を受ける遥か昔から存在していて、幼き日に両親をはじめ、親戚や近所の人、幼稚園の先生など、〈重要な他者〉（significant others）[47] の日本語を聴きながら、いつしか日本語話者になったのである。周りの大人たちが幼き我々に日本語でたくさん語りかけてくれたから日本語話者になれたのである。それは我々が愛されてきた証左でもある。愛なしにことばを習得した人はいない。そういった意味で、**ことばは圧倒的に人間的な営みで、いつも母性的な愛を想起させるもの**である。こうした、誰にとってもかけがえのない母語という存在を、どうして単なる道具などと割り切れるだろう。

そして、愛の中で羽包まれ身体化された言語のありようは、育ってきた環境、学んできた方法が皆異なるがゆえ、各人で大なり小なり異なる。**同じ言語を話す者はこの世に誰ひとりとして存在しない。この確乎たる事実は、各人の存在の〈唯一無二性〉、〈代替不可能性〉を強く撐えてくれるもの**でもある。そして、**各人におけるこうした言語的異なりが**、時として誤解や紛紜を招来しつつも、**コミュニケーションを激しく賦活し、他者との関係を劈いていく**のである。

また、**言語は人の来し方を鮮明に映し出す**。「言葉は身の文」（『春秋左氏伝』）とは言い得て妙である。言葉 ── 特に母語 ── にはその人の知性や人間性が如実に現れる[48]。「共通語」を話しているつもりでも、方言学に通暁した言語学者の手に掛かれば、本人は意識すらしていないような瑣末なアクセントや表現等から、その人がどこで言語形成期を過ごしたかが仄見える[49]。地域のみならず、社会階層（couche sociale）も言語に投影され[50]、場合によっては、言語と価値が直に結び付けられる[51]。さらに、階層の違いに起因する〈言語コード〉の差異は、学力にまで影響を与えることが指摘されている[52]。

こうした一連の思考は、言語道具観を断乎として拒斥する。**人間の存在の根幹に関わる言語は、〈入れ替え不可能〉なもの**である。翻って、道具は一般に〈入れ替え可能〉なものである。もし言語が道具に過ぎないとすれば、言語は〈入れ替え可能〉なものでなければならない。このように、〈言語は道具である〉という命題は帰謬法的にも誤りである。

３．２．〈目的〉としての言語：〈プラクシス〉から〈テオリア〉へ

これまでの議論で分明なように、**言語は人間の存在そのもの**である。〈ホモ・ロクエンス〉（homo loquens）という語に象徴されるように[53]、言語は人間を他の動物から区別する指標でもある。言語そのものを研究対象とする〈言語学〉は、ソシュールを鼻祖とし、特に20世紀の人文学（humanities）

を牽引してきたと言ってよい。大学における言語教育は、安直なコミュニケーション志向を改め、言語それ自体をもっとよく見据え、考える方向 ── テオリア ── へと舵を切っていかねばならない[54]。

世間には言語能力をスキルと見做す向きもあるが、言語能力を単なるスキルと呼べるほど、言語は単純ではない。言語は文化に繋縛されているという意味でも複雑であるし、言語内部のシステムも極めて複雑である。日々、言語学の新たなる論文が陸続と発表されていることからもそのことは容易に賢察されよう。未解決の問題も多く、**言語学専攻の語学教師でさえ、百パーセント分かった上で教壇に立っていると言うにはまだまだ程遠い**のである[55]。教室で突きつけられる、学生たちの素朴な疑問は多くの場合、本質を衝いた言語学的な問いである。そうした知の萌芽を最大限に尊重し、説明しうる問題は具体例に徴しつつ情理を尽くして説き、説明しえない問題は学生と共に考えたい。実は〈説明しえない〉ということは、〈説明しうる〉こと以上に、教育上、有効に作用する。〈分からない〉ということがさらなる知的好奇心の呼び水になるからである[56]。そして、〈分からなさ〉を動因として、教師自身も、刻々と進展する言語学の成果を学び続けなければならない。また、言語そのものも漸次変化するし、何よりも学生の「世代的感性」が変わっていく。研究論文に学び、研究書に学び、教科書に学び[57]、学生に学ぶ。教師自身の凝り固まった感性を熔融し、旧態依然たる授業を革めねばならない[58]。**「知的空気」が横溢する、清冽なる授業は、杳然たる知の〈欠落感〉に満ちた教師と学生の絶えざるやりとりの中から生まれる**のである[59]。

なお、誤解なきよう附言するが、目標言語を用いて、その言語の母語話者とコミュニケーションを図りたいという志は勿論貴い。言語学習の最も自然にして純粋な契機と言えよう。本稿はそれを聊かも否定するものではない。しかし、こうした、「意思疎通願望」は ── 目指す水準にもよるが ── 言語を正面から捉え、言語自体を禁欲的に学ぶ者にとっては ── 血を吐く努力が必要ではあるが ── 実はいとも簡単に叶えられるものである。アカデミズムの場である大学の言語教育の志はその程度に留まってほしくないというのが、本稿の主張である。

３．３．学びの愉悦

言語は目的である。そして、**学びは目的である**。勉強することによって享受しうる、何かの役に立つとか、分かると楽しいなどといったものは副次的な結果に過ぎず、学ぶという行為自体が既に楽しく無条件に貴いものである。何の役に立たなくとも、理解できなくとも、勉強は圧倒的に楽しくて貴い。学びは、衒いや贏輸、栄利聞達などといった、功利的な次元から最も遠いところに据えられねばならない。勉強や学問は自由にしてそれ自体が目的であり、この点で学びはある意味〈遊び〉(jeu) である[60]。マックス・ウェーバーの社会的行為類型に従って、〈価値合理的行為〉と言ってもよい[61]。人文学の斜陽化の中で、**大学教師は勉強や学問の意義以前に、こうした〈学びの愉悦〉をもっと真率に獅子吼してよい**と筆者は考える[62]。

多変数複素函数論研究で知られる、世界に冠たる数学者・岡潔の次の至言は、本稿の思想を端的に表現している。よく翫味したい（岡潔 1969；2014：29）：

> よく人から数学をやって何になるのかと聞かれるが、私は春の野に咲くスミレはただスミレらしく咲いているだけでいいと思っている。咲くことがどんなによいことであろうとなかろうと、それはスミレのあずかり知らないことだ。咲いているのといないのとではおのずから違うというだけのことである。私についていえば、ただ数学を学ぶ喜びを食べて生きているというだけである。

4．結語

以上、大学における言語教育の「教師論」と「言語観論」を巡る私見を開陳してきた。本稿で論じた内容には無論異論があろうし、筆者の不明所致の誤謬もあろう。それはさて措き、言語教育学においては、こうした、言語教育を撐える原理論的問題がもっと活発に語られねばならない。教育＝学習の効率性を追究する「実証的」「定量的」研究も必要ではあるが、**「科学」を扮偽した「エビデンス厨」**（宮台真司 2015b：249）**が闊歩する言語教育学界の風儀に強い違和感を覚える**のも事実である。「エビデンス厨」は、個々の貴い学習者の「顔」を遮蔽し、動もすれば、学生を〈匿名化〉された実験台と見做しかねない。

〈学ぶ〉という行為そのものに絶対的価値を見出す筆者にとって、学習効率はある意味で関心の埒外である。もっと言えば、**汎通性の高い「効率的学習法」など最初から存在しない**と考える。各々が試行錯誤を重ね、困難を超克しつつ、興味の赴くままにあれこれ勉強していたら、いつの間にか断続平衡的に分かるようになっていた、というのが学びの最も自然な形であろう。恰も自動販売機のように、「これこれのボタンを押せば、これこれの結果が必ず出力される」といった牧歌的な教育観には到底与し得ない。抑々、「コスパ」ばかりを考えて何でも能率的に事を済ませようとする功利的精神性自体が筆者にはあさましく見える[63]。**学びは〈内なる光〉（エマソン）に拠るべきである**[64]。

内田樹（2009：77）も言う通り、学びとはその「意味や意義が事後的に考量される」ダイナミックなプロセスである。学びの最中にはそれがのちに何に活きてくるか分からないし、学びが向後どう展開していくかも予測できない。同じ時間に同じ空間で同じ授業を受講しても、そこから何を学びとるかは各人によって異なる。また、学びとった様々な事柄をいかに〈リミックス〉[65]し、新たなる知を創出していくかも学習者次第である。そうした、**個の唯一性に基づく学び――曲げ**[66]**――こそが貴い。韓国語学習のテロスは、必ずしも韓国語の習得ではない**。韓国語の講筵に列して、仮に結果的に韓国語が習得できなくても、優れた教師＝研究者の知的「雑談」や挙措、アウラから、何かひとつでも学ぶところがあれば、それは十分に教育的効用と言いうる。こうした一回性の強い、「マニュアルの余白」の重みは強調してもしすぎることはない。**教育の真面目（しんめんもく）は〈再現性〉を超えたところに存する**のである。

本稿の結論は、「教師自身の学術人格両面の陶冶が何よりも重要である」、「言語は単なる道具ではない」である。一見月並みな、しかし、昨今の言語教育では十分に顧慮されていない、こうした命題を茲に改めて強調して、擱筆することとする。

註

＊　本稿は、九州大学大学院言語文化研究院中国語・韓国語合同 FD（2016年 6 月21日）での発表論文「あさましき言語教育観からの脱却への序章：功利性を超えて」に鉄鉞を加えたものである。

1　茂木健一郎（2015：138）は、〈フロー状態〉（人や組織が最高のパフォーマンスを発揮できる、理想的な脳や心の状態。心理学者ミハイ・チクセントミハイが提唱した概念である）に入ることは「何より緊張との闘い」と述べ、最高のパフォーマンスを遂行するためには脳や心がリラックスしていることが肝要であることを、脳科学の視点から指摘している。

2　真に力量ある教師であれば教室の雰囲気など関係なく常に良い授業ができるはずであり、こうした発言は教育者としての無能さを自ら露呈しているように思う向きもあるやもしれない。しかし、よりよい雰囲気を醸成するために事前にこうした堂々たる「根回し」をしておくことも

また教育者の「技」である。

3　高岡健・宮台真司編（2006）の宮台真司氏の発言（p.62）を参照。また氏は「叱れない理由」として、「怒ったあと人間関係がどうなるか不安だ」と「自分が制御できなくなるのが不安だ」の２点を挙げている。

4　内田樹（2015a：22-23）「知性とは集団的な現象である」、内田樹（2015b：88-92）「座持ちのよさも知的能力のひとつである」も参照。

5　〈一座建立〉とは、茶事の目標であり、主客の一体感が生じて互いに満足する内容で茶事が運営されることを指す。一つの貴い時空間を皆が一体となってよりよいものに創り上げるということである。〈賓主互換〉も茶道等で用いられる語であり、主客が入れ替わり、自他の区別が渾然となることを指す。教育の現場においても、教師と学生が互いのことを思いやりながら、皆でよりよい授業を創り上げていく、という意識が必要である。

6　コミュニケーション能力とは、単に他人と流暢に会話を交わせるなどといった言語的なもののみを指すのではなく、何も話さなくても笑顔でいることによって相手を不愉快にしないとか、空気を読んで場に相応しい振る舞いをするなどといった非言語的なものも多々含まれると考えられる。なお、若い世代においては、友達間で「空気を読む」ことが非常に重要視される。若い世代のコミュニケーションのあり方については、土井隆義（2008）が大変参考になる。学生たちのこうした心性を知悉し、上手に教育にあたるというのも、よりより授業運営には必要であろう。また、社会的にもコミュニケーション能力が以前にも益して要請されていることについては、本田由紀（2005）を参照。

7　〈誘惑〉については、立川健二（1991）、また、宇波彰（1991）も参照。

8　HSP については、アーロン、エレイン・N（2008）、伊東明（2015：55-59）などを参照。

9　大屋雄裕（2007：113-114）は、憲法学者ローレンス・レッシグの著書『CODE』を引きながら、「我々を規制する手段」には、法、市場、社会規範、アーキテクチャの４つのモードがあるとする。そのうち、アーキテクチャとは、「我々がその内部で行為を行なう空間のあり方それ自体に操作を加えることによって、我々の行動をコントロールすること」である。例えば、ホームレスが地下街の通路で寝るのをやめさせたい場合に、妙な突起物を設置していくことによって、寝ころぶことのできる隙間を物理的になくしていくようなやり方を指す。

10　「キャラ」とは言うまでもなく「キャラクター」のことであるが、必ずしも「性格」を意味しない。「キャラ」は本質とは無関係な「役割」であり、ある人間関係やグループ内において、その個人の立ち位置を示す座標を意味する。それゆえ所属集団や人間関係が変わると、キャラまで変わってしまうことも珍しくない。一方で、いったん決定されたキャラは、同一集団内においては、個人の意志で変更することは難しい。斎藤環（2013：15-16）参照。

11　立川健二（1991：39）の、《誘惑する》とは「積極的に他者に働きかけることではあるが、にもかかわらず、他者に従属した弱い立場にたつことでもある」（傍点も原文のまま）、「わたしがひとりの他者を誘惑するとき、わたしの発するさまざまな記号やわたしの行なうさまざまな行為は、つねにすでにわたしの統御を逃れ去っている。わたしは自分の言葉の意味を自分自身で決めることができない。そうした意味の決定権を握っているのは、誘惑されている相手のほうである」という言も参照のこと。

12　宮台真司（2003：32）は、「言いたいことを言い、叫びたいことを叫んで、スッキリすること」を〈表出〉、「相手に情報をインプットし、相手を特定方向に動機づけるためになされるコミュニケーション」を〈表現〉と呼び、〈表出〉の成功は、カタルシス（感情浄化）、〈表現〉の成功

は、相手がしかるべき理解に到達し、かつ動機づけを獲得したかどうかによって測られる、と述べている。象徴的に述べれば、express することは相手に impress することでもある。宮台真司（2014b：264）も参照。

13 序でながら、宮台真司（2015a：222）によれば、初期ロマン派の芸術観では、触れた後に元の日常に戻れなくなるのが〈アート〉、戻れるのが〈娯楽〉である。この意味で、授業は〈娯楽〉ではなく〈アート〉を目指したいものである。

14 なお、筆者は授業準備も当然するが、授業時の学生の反応を重視するので、結果的にはほとんどアドリブの授業になってしまうことも日常茶飯事である。そのため、学生の顔ぶれ、興味関心、反応に応じ当意即妙に様々な話ができるように、日頃から学問的なもの、非学問的なもの問わず、情報を幅広く収集し、自らの学びを深めている。こうした構えが〈学生たちと共に授業を創り上げる＝一座建立〉ということであり、〈一期一会の眼前の学生たちの存在を尊重する〉ということだと考える。他の多くの先生方も実践されていることと思う。一方、自分が用意してきたことをひたすら喋るのは、聴き手の存在を無視しているということにほかならない。同じことを説明するにも、例えば、学生たちの属性等に応じて比喩を変えるといった最低限の工夫が教師には求められる。これは、大田堯（2013：7-10）に見える、教育の成果達成の極致を「啐啄同時」とする考え方にもやや通ずるところがある。「なぜ面接官をしていると悲しい気持ちになるのか」について論じた、内田樹（2005：120-123）「聴き手のいないことば」も参照。

15 なお、言うまでもないが、〈好意〉を手繰り寄せるということは、相手に迎合するということでは全くない。単なる迎合は、狎侮へと繋がる。この点、念のため確認しておく。

16 〈属人思考〉の詳細については、岡本浩一・鎌田晶子（2006）を参照。

17 属人思考は、逆に学生に対する教員の見方の中にも現れる。教師の属人思考は、評価の際の、いわゆるハロー効果（後光効果）と密接に繋がっている。

18 苫野一徳（2014：24-25）は「公教育とは何か」という問いに対し、公教育は「各人の〈自由〉および社会における〈自由の相互承認〉の、〈教養＝力能〉を通した実質化」と断じている。また、「公教育は、すべての子どもに、〈自由〉に生きるための“力”を育むことを保障するものであると同時に、社会における〈自由の相互承認〉の土台となるべきもの」（傍点も原文のまま）とも述べている。さらに、苫野一徳（2013：70-71）は、「ほとんどだれもに共通するといっていい、最も根本的な勉強する意味」として「〈自由〉になるため」を挙げ、「ここでいう〈自由〉とは」「できるだけ納得して、さらにできるなら満足して、生きたいように生きられているという実感のこと」と附言している。

19 苫野一徳（2014：192-194）参照。また、〈心の安全基地〉を論じたボウルビィ（1993）も参照。

20 ルーマン、ニクラス（1990）など。

21 信頼と安心の違いについては、山岸俊男（1998：37-40）も参照されたい。

22 苫野一徳（2011：194）参照。

23 ところで、いま易怒的性格は教師としての適性に欠くと述べたが、精神科医の斎藤環によれば、「キレやすさ」の最大の原因は「自分がキレることを正当化する身振り」が一般化したことによると考えられ、忍耐の欠如は意志によってある程度克服しうるものである（斎藤環 2013：194-196）。この点で、教師の資質として、短気な性格はまだ救いようのある瑕疵と言えるかもしれない。怒りは心理学的に〈二次感情〉であることも思い出されたい。

24 アウラについては、芸術作品をめぐるベンヤミン、ヴァルター（1995；2011：585-640）の議論が参考になる。暮沢剛巳（2009：160-161）も参照。

25 宮台真司（2009：90-96, 2014a：394-395）参照。なお、宮台真司（2014b：203-206）は、自らが「感染」した「名物教員」として小室直樹や廣松渉の名を挙げ、「ひとかどの人物」とは「人格的に円熟した柔和な存在という意味ではありません。むしろ逆です。」などと述べている。一方、本稿では、後にも述べるように、人間性、特に温厚な人柄を重視しており、この点では宮台の言うミメーシスと異なる。

26 なお、本当は「あまりこんな人はいない」では困るわけで、大学で韓国語教育に従事する教師であれば、こうした条件の大半は満たしていてほしいものと思う。韓国語と日本語に肉迫していることは最低限の条件で、オタク的に専門の韓国語に詳しいだけの教師は、少なくとも筆者が学生の立場であれば、全く敬慕の情を持てない。幅広い読書研究で培われた豊かな人文学的「教養」と温厚な人柄は絶対的に必要である。なお、「教養的なもの」と「オタク的知識」の違いについては、佐伯啓思（2006：62-65）を参照。

27 大澤真幸（2005：19）の次のような言も参照：「愛する相手を、百貨店でネクタイを選ぶときのように、徹底吟味して、他と比較して慎重に選んだ場合には、本当の愛とは思えない」、「われわれは愛する相手を一人選ぶ。確かにここで選択の作用が働いているのである。だが、誰かが、彼または彼女の恋愛の相手を、他の何人もの候補者と比較して、慎重に選択しているとすれば、われわれは、「これは愛じゃない」という印象をもつ。」草柳千早（2011：131-134）も参照。

28 内田樹（2005：14-18）は「「尊敬できる先生」というのは、「恋人」に似ています」、「恋愛が誤解に基づくように、師弟関係も本質的には誤解に基づくものです」などと述べている。

29 〈固有名詞〉については、クリプキ、ソール・A（1985）を参照。

30 辻野裕紀（2010：51-52）「〈憧憬の的〉としての教師像：日本語教師のレゾンデートル（raison d'être）」も参照。

31 こうした問題については、諏訪哲二（2005）、内田樹（2009）を参照。

32 野間秀樹（2014：249-250）参照。言語道具観については、山口幸二（1991）、鳥飼玖美子編著（2015）なども参看されたい。山口幸二（1991：105）は「道具は操作主体にとって「外的」なものであり、言語は「内的」なものである」とし、「言語そのものが道具だということは、本来ありえない」、「言語道具観」は「本来は「言語道具視観」とでもいうべきであろう」（傍点も原文のまま）と述べている。

33 言語がコミュニケーションの媒体のみならず、思考の媒体でもあることなどについては、市川浩（1992）を参照。

34 野間秀樹（2014：250）は、このような、〈何かの目的のもとに言語を傅かせる思想〉を〈目的論的言語観〉と呼び、〈言語道具観〉と表裏一体の思想だと述べている。

35 言語と美、フェティシズムなどを巡る問題については、バルト、ロラン（1977）や渡瀬嘉朗（1980）、吉本隆明（2001ab）などが参考になる。川村湊（1998：49-81）も参照。また、ロシア・フォルマリズム等について論じた川端香男里（1980）も併せて参照。

36 さらに、〈言語芸術〉から〈造形芸術〉へと目を転じ、感覚的契機を欠いた〈コンセプチュアル・アート〉（佐々木健一 1995：162）にとって言語とは何かという問題も考究に価するだろう。例えば、河原温の《日付絵画》における文字や数字は、芸術論ではなく言語論においてはいかに位置付けうるだろうか。コンセプチュアル・アートについては、暮沢剛巳（2009：86-87）なども参照。

37 李良枝（1997：334）。

38 温又柔（2016）には、言語についての示唆的で含蓄のある記述が至るところに鏤められている。
39 沖縄文学における言語のありよう、ウチナーグチとヤマトグチの相剋などについては、松島浄他（2000）、加藤宏（2001）、仲程昌徳（2010）などを参看されたい。崎山多美（2004）も参照。
40 テレサ・ハッキョン・チャについては、池内靖子・西成彦編（2006）、就中、池内靖子（2006）を参照。また、同書の「言語と天蓋」と題された鄭暎恵のエッセイ（鄭暎恵 2006）も併せて参照のこと。
41 ミンハ、トリン・T（2011：25-33）なども参照。
42 こうした問いは、〈言語は誰のものか〉という問いとも繋がっている。〈言語の所有〉を巡る問題については、リービ英雄（2001：46-49）、山本真弓編著（2004）、川口良・角田史幸（2005）、辻野裕紀（2010）などを参照。辻野裕紀（2010）が提起した〈母語話者信仰〉の問題についても併せて考えたい。ベンガル語を「母」、英語を「継母」とし、イタリア語でも創作活動を展開する、ジュンパ・ラヒリのエッセイ、ラヒリ、ジュンパ（2015：87-94）も参照。
43 言語とアイデンティティーの問題を教育実践と結び付けて論じた試みとしては、細川英雄編（2011）がある。
44 日本語訳は引用者による。なお、シオラン（1994：26）では「私たちは、ある国に住むのではない。ある国語に住むのだ。」となっているが、une langue を「国語」とするのは問題があろう。
45 本節は、辻野裕紀（2016：24-25）「言語道具観を超えて」に加筆修正を施したものである。
46 〈象徴界〉はジャック・ラカンの精神分析の用語。〈想像界〉、〈現実界〉と併せて、新宮一成（1995：190-204）を参照。
47 社会学者のミードの自我形成論の中の概念。宮島喬編（2003：453）参照。
48 一方、それが非母語の場合には必ずしもそうでないところが面白くもある。例えば、日本語があまりできずいつも稚拙な日本語を話している韓国語母語話者に対して日本語母語話者は知的なイメージを抱きにくいが、その人が韓国語を話し始めた途端に、とても知的で聡明な人だったとはたと気づくことがある（勿論これはその日本語母語話者が韓国語の巧拙を判断できるほど韓国語に肉迫していることが前提であるが）。当たり前のことのようにも見えるが、言語について考えるにあたって、これはとても面白いことだと思う。
49 また、それが非母語の場合は、その人がどんな人にその言語を習ったか、あるいは、どのように学んできたかが推測できたりもする。
50 言語と社会階層の相関性については、ウィリアム・ラボフのニューヨーク市内のデパートにおける古典的実証的研究をはじめ、古くから社会言語学の主要なテーマとなっている。鈴木智之（2001：28-32）、東照二（2009）などを参照。
51 鈴木智之（2001：26）は「言葉の偏差は、単に個人ごと・集団ごとの個性として、互いに並列的な位置関係に立つわけではない。発せられた言葉は、その行為をとりまく状況（言語場）とのかかわりにおいて、より正統的な（適切な、正しい、美しい等の）ものと認知されたり、逆に正統性に乏しい（不正確な、間違った、きたない等の）言葉と見なされたりする。言葉を発するという行為は、それぞれの場において、言語的な正統性の認知を賭けて行われる、一種の「取り引き」あるいは「賭け」という性格を帯びる。」と述べている。ブルデュー、ピエール（1993）も参照。
52 バーンスティン、バジル（2000）参照。また、家庭環境が子どもの「努力する能力」を統べるということを闡明した苅谷剛彦（2001, 2012）はよく知られているが、茲にも家庭内で用いられる言語コードの問題が伏流していると考えられる。ヘックマン、ジェームズ・J（2015）の主

張する幼少期教育の重要性とも併せて考えてみたい。古市憲寿（2015：56-88）も参照。ブルデュー、ピエール・パスロン、ジャン＝クロード（1991：105）は「言語とは、単なるコミュニケーションの一手段ではなく、豊かな、あるいは貧しい語彙を提供するものであり、さらにそれ以上に、複雑な、またはそうではない範疇の体系をあたえてくれるものである。したがって、論理的であれ審美的であれ、複雑な構造を解読し操る能力は、ある程度まで、家族から伝達される言語の複雑性のいかんにかかっている。」と述べている。なお、非母語学習においても、母語の能力は極めて重要である。言うまでもないことだが、非母語の力量が母語のそれを凌駕することはあり得ない。非母語学習以前に、母語の語彙力、表現力の涵養が何よりも重要である。母語の重要性や向後の言語教育を考えるには、施光恒（2015）などが役に立つ。橋爪大三郎（2000：272-274）も参照。また、非母語学習は母語を分節化する契機になりうる。酒井直樹（1997：242）が喝破しているように、未知の言語を学ぶ過程は、初期段階の配置の枠組みで起こる対－形象化の過程であり、非母語の学習は、母語を分節化する契機を本質的に内包していると言いうる。辻野裕紀（2010：49, 2016：24）も参照。

53 田中克彦（1981：2）参照。カッシーラーが人間を animal symbolicum（象徴的動物）と定義したことも併せて思い出されたい（カッシーラー、E 1982：37）。

54 清水憲男（1996：27）は「日本における外国語学で「考えること」がどれだけ無視されているかは、改めてここで指摘するまでもない。語学を学ぶ過程で創造的に思考する訓練を積む……この領域に達しない限りは」、「語学は学問と大きく乖離したまま浮遊する宿命を背負い続けるといえそうだ」と述べている。また、野間秀樹（2014：243-260）の「言語教育よ、ことばについて考える時間たれ」と題された節も参照。

55 なお、言語について未解決の問題があるというのは、多くの学生たちにとっては新鮮なことのようである。語学教師、あるいはひどい場合には、ネイティブスピーカーに訊けば、何でも分かると思っている学生が少なからずいる。そういうときには、筆者は「なぜ「カタカナ」は「カナ」と濁らないのに、「ひらがな」は「がな」と濁るの？誰か説明できる？」と学生たちに問いかける。あるいは「「が」と「は」ってどう違うの？誰か過不足なく説明できる？」とも問う。そして、前者は音韻論（厳密には形態音韻論）、後者は文法論の問題であることを伝え、少しだけ言語学の世界へといざなう。

56 コミュニケーションの目的について論じた内田樹（2005：100-103）も参照。また、疑問を疑問のままに付すというのは、認知心理学的には〈ツァイガルニク効果〉を齎し、記憶に残りやすくなるものと考えられる。

57 あまり認識されているようには思われないが、語学教師が優れた教科書から学ぶべきことは非常に多い。なぜここでこの単語を出しているのか、なぜこうした配列になっているのか、なぜこのような説明になっているのかなど、真に優れた教科書にはありとあらゆる側面に言語学的・言語教育学的根拠が隠されている。韓国語教科書の諸問題については、辻野裕紀（2016）、日本語教科書の問題、特に言語学的問題については、辻野裕紀（2011：105-110）を参照。

58 これは哲学者のドナルド・ショーンが言う〈省察的実践〉を行なうということでもある。ショーン、ドナルド・A（2007）参照。また、大村はま（1996：26-36）の「教師の資格」、特に、「「研究」をしない教師は、「先生」ではない」との言は拳拳服膺したい。

59 「知性を駆動させる源は「欠落感」や「焦燥感」」と主張する、名越康文・内田樹（2015：203-210）も参照。

60 〈遊び〉については、ホイジンガ、J（1973）、カイヨワ、ロジェ（1990）を参照。

61　ウェーバーの社会的行為類型については、ヴェーバー、マックス（1972：39-42）、坪井健（2010：68-70）を参照。

62　学ぶ喜びについては、梅原猛（2011）などにも触れたい。学びを巡っては、佐伯胖（1975）も参照。

63　私見では、ミメーシスの対極にいる人物の特性は、こうしたあさましさ、吝嗇性、利己性、打算性、度量の狭さなどである。

64　〈内なる光〉については、齋藤直子（2009）を参照。また、プラグマティズムの祖であるジョン・デューイの著作、デューイ、ジョン（2004）なども併せて参看されたい。

65　〈リミックス〉という用語は、「歴史や地域・社会といったコードから切り離されて、すべてが等価に並べられ、個々が差異としてのみ認識されるデータベースとなり、そこから自在に引き出されてミキシングされる」さまを指し、〈渋谷系〉の音楽の手法の形容などによく使われるが（南谷えり子・井伊あかり 2004：149）、茲では、コンテクストを無視し、あらゆるものを等価に並べるという含みはなく、知り得た様々な事柄を同一座標平面上に布置し相互に関連づける、といったぐらいの意味で用いた。

66　「奄美大島の島唄でも曲げという言葉を使います。僕の師匠の里英吉さんも、一人ひとりの唄者の三味線や唄の個性を曲げ、あるいは曲がりと呼んでいます。一人ひとりが独自の曲げや曲がりを持っていて、それがその唄者の個性と固有性をつくっている。」（今福龍太氏の発言。傍点も原文のまま）（今福龍太・吉増剛造 2006：5）中原ゆかり（1997：111, 144, 177）も参照。

参　考　文　献

（刊行年について、翻訳書や文庫版は、原著ではなく、
翻訳書や文庫版が出版された年を記している点に留意されたい）

アーロン，エレイン・N（2008）『ささいなことにもすぐに「動揺」してしまうあなたへ。』，冨田香里訳，東京：SB クリエイティブ.

東照二（2009）『社会言語学入門：生きた言葉のおもしろさに迫る 改訂版』，東京：研究社.

粟田賢三・古在由重編（1979）『岩波 哲学小辞典』，東京：岩波書店.

李良枝（1997）『由熙 ナビ・タリョン』，東京：講談社.

池内靖子（2006）「境界に立つということ」，池内靖子・西成彦編（2006）所収.

池内靖子・西成彦編（2006）『異郷の身体：テレサ・ハッキョン・チャをめぐって』，京都：人文書院.

市川浩（1992）『精神としての身体』，東京：講談社.

伊東明（2015）『気にしすぎ症候群』，東京：小学館.

今福龍太・吉増剛造（2006）『アーキペラゴ：群島としての世界へ』，東京：岩波書店.

ヴェーバー，マックス（1972）『社会学の根本概念』，清水幾太郎訳，東京：岩波書店.

内田樹（2005）『先生はえらい』，東京：筑摩書房.

内田樹（2009）『下流志向：学ばない子どもたち 働かない若者たち』，東京：講談社.

内田樹（2012）『街場の文体論』，東京：ミシマ社.

内田樹（2015a）「反知性主義者たちの肖像」，内田樹編（2015）所収.

内田樹（2015b）『最終講義：生き延びるための七章』，東京：文藝春秋.

内田樹編（2015）『日本の反知性主義』，東京：昌文社.

宇波彰（1991）『誘惑するオブジェ：時代精神としてのデザイン』，東京：紀伊國屋書店.

梅原猛（2011）『学ぶよろこび：創造と発見』，東京：朝日出版社.
大澤真幸（2005）『恋愛の不可能性について』，東京：筑摩書房.
大田堯（2013）『大田堯自撰集成 1 生きることは学ぶこと：教育はアート』，東京：藤原書店.
大村はま（1996）『新編 教えるということ』，東京：筑摩書房.
大屋雄裕（2007）『自由とは何か：監視社会と「個人」の消滅』，東京：筑摩書房.
岡潔（1969；2014）『春宵十話』，東京：角川学芸出版.
岡本浩一・鎌田晶子（2006）『属人思考の心理学：組織風土改善の社会技術』，東京：新曜社.
温又柔（2016）『台湾生まれ 日本語育ち』，東京：白水社.
カイヨワ，ロジェ（1990）『遊びと人間』，多田道太郎・塚崎幹夫訳，東京：講談社.
カッシーラー，E（1982）『人間：この象徴を操るもの』，宮城音弥訳，東京：岩波書店.
加藤宏（2001）「沖縄における言語状況と文学：ウチナーヤマトグチの文学と崎山多美の文学」，『研究所年報』31，東京：明治学院大学社会学部付属研究所.
柄谷行人（1992）『探求Ⅰ』，東京：講談社.
苅谷剛彦（2001）『階層化日本と教育危機：不平等再生産から意欲格差社会へ』，東京：有信堂高文社.
苅谷剛彦（2012）『学力と階層』，東京：朝日新聞出版.
川口良・角田史幸（2005）『日本語はだれのものか』，東京：吉川弘文館.
川端香男里（1980）「ロシア文学の言語理論」，千野栄一編（1980）所収.
川村湊（1998）『戦後批評論』，東京：講談社.
草柳千早（2011）『〈脱・恋愛〉論：「純愛」「モテ」を超えて』，東京：平凡社.
クリプキ，ソール・A（1985）『名指しと必然性：様相の形而上学と心身問題』，八木沢敬・野家啓一訳，東京：産業図書株式会社.
暮沢剛巳（2009）『現代美術のキーワード100』，東京：筑摩書房.
黒田龍之助（2016）『外国語を学ぶための言語学の考え方』，東京：中央公論新社.
斎藤環（2013）『承認をめぐる病』，東京：日本評論社.
齋藤直子（2009）『〈内なる光〉と教育：プラグマティズムの再構築』，東京：法政大学出版局.
佐伯啓思（2006）『学問の力』，東京：NTT 出版株式会社.
佐伯胖（1975）『「学び」の構造』，東京：東洋館出版社.
酒井直樹（1997）『日本思想という問題：翻訳と主体』，東京：岩波書店.
崎山多美（2004）『コトバの生まれる場所』，東京：砂子屋書房.
佐々木健一（1995）『美学辞典』，東京：東京大学出版会.
シオラン（1994）『告白と呪詛』，出口裕弘訳，東京：紀伊國屋書店.
清水憲男（1996）「スペイン語」，『AERA Mook 14 外国語学がわかる。』，東京：朝日新聞社.
シュタイナー，ルドルフ（2003）『子どもの教育』，高橋巖訳，東京：筑摩書房.
ショーン，ドナルド・A（2007）『省察的実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』，柳沢昌一・三輪健二監訳，東京：鳳書房.
新宮一成（1995）『ラカンの精神分析』，東京：講談社.
鈴木智之（2001）「文学生産と言語的インセキュリティ：Labov, Bourdieu, Klinkenberg」，『社会志林』48-2，東京：法政大学社会学部学会.
諏訪哲二（2005）『オレ様化する子どもたち』，東京：中央公論新社.
施光恒（2015）『英語化は愚民化：日本の国力が地に落ちる』，東京：集英社.
高岡健・宮台真司編（2006）『こころ「真」論』，東京：ウェイツ.

立川健二（1991）『誘惑論：言語と（しての）主体』，東京：新曜社.
立川健二（1995）『愛の言語学』，東京：夏目書房.
田中克彦（1981）『ことばと国家』，東京：岩波書店.
千野栄一（1986）『外国語上達法』，東京：岩波書店.
千野栄一編（1980）『講座言語 第４巻 言語の芸術』，東京：大修館書店.
鄭暎恵（2006）「言葉と天蓋」，池内靖子・西成彦編（2006）所収.
辻野裕紀（2010）「〈他者の言語〉を〈自己表現言語〉として引き受けるということ：〈跨境的な生〉の実践をめざして」，『日本語学研究』19，ソウル：韓国日語教育学会.
辻野裕紀（2011）「韓国における日本語教育の現況について：大学と高等学校を中心に」，『外国語教育研究』14，東京：外国語教育学会.
辻野裕紀（2016）「来たるべき韓国語教育のために：韓国語教科書を言語学的地平から照らす」，福岡日韓フォーラム講演論文.
坪井健（2010）「行為と相互作用」，坪井健編著『新しい社会学を学ぶ』，東京：学文社.
デューイ，ジョン（2004）『経験と教育』，市村尚久訳，東京：講談社.
土井隆義（2008）『友だち地獄：「空気を読む」世代のサバイバル』，東京：筑摩書房.
苫野一徳（2011）『どのような教育が「よい」教育か』，東京：講談社.
苫野一徳（2013）『勉強するのは何のため？ 僕らの「答え」のつくり方』，東京：日本評論社.
苫野一徳（2014）『教育の力』，東京：講談社.
鳥飼玖美子編著（2015）『一貫連携英語教育をどう構築するか：「道具」としての英語観を超えて』，東京：東信堂.
中原ゆかり（1997）『奄美の「シマの歌」』，東京：弘文堂.
仲程昌徳（2010）『沖縄文学の諸相：戦後文学・方言詩・戯曲・琉歌・短歌』，那覇：ボーダーインク.
名越康文・内田樹（2015）「身体を通した直観知を」，内田樹編（2015）所収.
野間秀樹（2002）「日本語圏韓国語教師の基本条件」（原文は韓国語），『国語教育研究』９，ソウル：ソウル大学校国語教育研究所.
野間秀樹（2014）『韓国語をいかに学ぶか：日本語話者のために』，東京：平凡社.
バーンスティン，バジル（2000）『〈教育〉の社会学理論』，久冨善之他訳，東京：法政大学出版局.
橋爪大三郎（2000）『幸福のつくりかた』，東京：ポット出版.
バルト，ロラン（1977）『テクストの快楽』，沢崎浩平訳，東京：みすず書房.
平野啓一郎（2012）『私とは何か：「個人」から「分人」へ』，東京：講談社.
古市憲寿（2015）『保育園義務教育化』，東京：小学館.
ブルデュー，ピエール（1993）『話すということ：言語的交換のエコノミー』，稲賀繁美訳，東京：藤原書店.
ブルデュー，ピエール・パスロン，ジャン＝クロード（1991）『再生産：教育・社会・文化』，宮島喬訳，東京：藤原書店.
ヘックマン，ジェームズ・J（2015）『幼児教育の経済学』，古草秀子訳，東京：東洋経済新報社.
ベンヤミン，ヴァルター（1995；2011）『ベンヤミン・コレクション１ 近代の意味』，浅井健二郎編訳，久保哲司訳，東京：筑摩書房.
ホイジンガ，J（1973）『ホモ・ルーデンス』，高橋英夫訳，東京：中央公論新社.
ボウルビィ（1993）『母と子のアタッチメント：心の安全基地』，二木武監訳，東京：医歯薬出版株式会社.

細川英雄編（2011）『言語教育とアイデンティティ：ことばの教育実践とその可能性』，横浜：春風社.
本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリトクラシー化のなかで』，東京：NTT 出版株式会社.
松島浄・加藤宏・鈴木智之・武山梅乗（2000）『〈沖縄文学〉試論：沖縄近代文学の展開と現代』，『研究所年報』30，東京：明治学院大学社会学部付属研究所.
南谷えり子・井伊あかり（2004）『東京・パリ・ニューヨーク ファッション都市論』，東京：平凡社.
宮島喬編（2003）『岩波小辞典 社会学』，東京：岩波書店.
宮台真司（2003）『絶望から出発しよう』，東京：ウェイツ.
宮台真司（2009）『日本の難点』，東京：幻冬舎.
宮台真司（2014a）『私たちはどこから来て、どこへ行くのか』，東京：幻冬舎.
宮台真司（2014b）『宮台教授の就活原論』，東京：筑摩書房.
宮台真司（2015a）『いま、幸福について語ろう：宮台真司「幸福学」対談集』，東京：コアマガジン.
宮台真司（2015b）『宮台真司 ニュースの社会学 社会という荒野を生きる。』，東京：KK ベストセラーズ.
ミンハ，トリン・T（2011）『女性・ネイティヴ・他者：ポストコロニアリズムとフェミニズム』，竹村和子訳，東京：岩波書店.
茂木健一郎（2015）『結果を出せる人になる！「すぐやる脳」のつくり方』，東京：学研パブリッシング.
山岸俊男（1998）『信頼の構造：こころと社会の進化ゲーム』，東京：東京大学出版会.
山口幸二（1991）「日本語のゆくえ：日本語の「国際化」論とその言語観をめぐって」，『立命館言語文化研究』 2－5・6，京都：立命館大学国際言語文化研究所.
山本真弓編著（2004）『言語的近代を超えて：〈多言語状況〉を生きるために』，東京：明石書店.
吉本隆明（2001a）『定本 言語にとって美とはなにかⅠ』，東京：角川書店.
吉本隆明（2001b）『定本 言語にとって美とはなにかⅡ』，東京：角川書店.
ラヒリ，ジュンパ（2015）『べつの言葉で』，中嶋浩郎訳，東京：新潮社.
リービ英雄（2001）『日本語を書く部屋』，東京：岩波書店.
ルーマン，ニクラス（1990）『信頼：社会的な複雑性の縮減メカニズム』，大庭健・正村俊之訳，東京：勁草書房.
ルソー（1962）『エミール（上）』，今野一雄訳，東京：岩波書店.
渡瀬嘉朗（1980）「「ことば」と「美」」，千野栄一編（1980）所収.

언어교육에 복류하는 원리론적 문제

——공리성을 넘어서——

쓰지노 유키

본고는 대학에서의 언어교육의 기저에 복류(伏流)하는 원리론적 문제에 관해 논하는 것이다. 구체적으로는 〈교사론〉 과 〈언어관론〉 에 대한 필자의 견해를 기술한다. 본고의 주장을 정리하면 다음과 같다 :

(1) 교사론

좋은 교사란 언어화할 수 있는 다양한 조건을 초월해 미메시스(감염적 모방)를 일으킬 수 있는 교사, 즉 대체불가능한 〈고유명사적 존재〉 인 교사이다. 이러한 의미에서 참된 사제관계는 주의주의적(主意主義的), 디오니소스적, 그리고 신지학적(神智學的)인 것이라 할 수 있다. 미메시스를 일으키는 교사는 반드시 〈압도적인 지성〉 과 〈지성을 둘러싸는 탁월한 인성〉 을 구비하고 있으며 언어교육에서는 교사의 지성과 인성의 도야(陶冶)가 무엇보다도 중요하다.

(2) 언어관론

외국어교수법의 사조사(思潮史) 및 현재의 언어교육계에는 언어를 도구로 간주하는 〈언어도구관〉 이 만연하고 있다. 그러나 언어예술이나 모어론 등의 관점에서 보면 언어는 결코 도구에 지나지 않는 존재가 아니다. 언어는 인간의 존재 그 자체이다. 대학의 언어교육은 안이한 커뮤니케이션 지향 교육에서 벗어나 언어 그 자체를 대상화하고 언어를 직시하는 방향 —— 테오리아 —— 으로 나아가야 한다.