

## 退職記念共同研究会

## 言語教育について思うこと

久津内 一雄<sup>i</sup>

**中井** 今年度、研究委員長をさせていただいております。本日は今年度の共同研究会第10回目となります。今日は今年度最後を締めくくる共同研究会です。恒例で、その年度に退職される先生にご講演をいただきます。それではよろしく願いいたします。

**司会** 久津内先生は1979学部に着任され、フランス語教育を担ってこられました。学会は日本フランス語文学学会で研究を深められ、ご活躍されてこられました。それでは早速、久津内先生からご報告をお願いいたします。

**久津内** テーマは「言語教育について思うこと」ということで、単に想ってきたことをちょっとご紹介したいということです。このテーマについて話をしようと思ったのは35年前に赴任してきたんですが、その頃の学生と今の学生と、どこが違うのかというと、今の学生は言語ゲームができない。ソシユールの用語でいうとランゲージュ「言語能力・活動」ができないんですよ。そのことが教育のメインに、どこか座ることができないかと考えて、最後の方に提案部分が若干、あるんですけども。

私の思うところなんですが、中等教育における言語教育のスタンスですが、はっきりいうと中等教育は言語名称論の立場です。ことばというのは、すでにある、客観的に存在する、事物の秩序、实在論としての秩序がある。そういうものに対して我々は記号によって名前や音をつけるという観点ですよ。中等教育における言語教育の主眼点とは何かというと、ものの名前、できるだけ正確な音を教えることなんです。中等教育でネイティブを導入するという話があっても、所詮はこの領域のレベルの話であって、ネイティブ教育が導入される目的は、できるだけ正確な音の獲得という点にあるわけです。アリストテレスから面々と続いてきた言語名称論の枠組みを超えるものではないということ。まずそれを押さえた上で、そういう中等教育を経て学生が高等教育に入ってくる。以前も今も変わりはありません。高等教育に学生が入ってくる。そうすると言語教育のスタンスが変わります。なぜ変わるか。複数言語履修を前提とするスタンスになるからです。英語以外にもう一つの外国語を勉強する。初修外国語に関しても高度化のプログラムが用意されている。そういう前提に立つスタンスは明らかに言語名称論ではなくて、言語相対論が基本になるわけです。言語相対論の立場になると、ことばというのはのものについた名前や音ではなくて、すでに客観的に存在する事実の秩序とか同一性の秩序、我々の外側にあるものを我々が記号によって名前や音をつけていくものではない。たとえば英語とフランス語を勉強する。英語のネーミングとフランス語のネーミングは同じものにつけた名前や音ではないことが、だんだんわかってくる。そこにスタンスをおくことになる。重要なことは大学に入っ

i 立命館大学産業社会学部教授，2014年4月より特別任用教授，名誉教授

てきて語学教育をやる場合に人間が現実、実際に感じている、実在や同一性の秩序を普段、感じている、これは我々の外側に客観的に用意されていて、それに対して英語やフランス語や日本語が、音や名前をつけたものではなくて、人間が言語を使う身体が編み上げていった、その生成化のメカニズムにほかならないということになるわけです。そういう見方が19世紀終わりから20世紀にかけて用意されてきて、そしてそこから新しい形の言語学が出てくる。語学教育も新しいスタンス、新しい観点に立つ立場、言語名称論が根底的に否定されざるをえないという、それをやったのがソシユール言語学なんですけども。ソシユール言語学が、なぜ革命だといわれているかという核心部分ですが、それは何かというと、ことばというものは先験的に存在する、実在とか同一性の秩序を正しく写すための道具などではなくて、認識としての道具は非常に謎めいた特性をもっているという点に着目させたわけです。こういう点に着目させたからこそ、彼の言説は革命的にならざるをえない。そこで何が明らかになってきたか。まず実在とか同一性の秩序があって、それをことばで反映するという実在の反映のシステムではなくて、むしろ人間のランゲージュ「言語能力・活動」、がネットワークを絶えずつくりあげていって、それがまた絶えず編み直されていくという、そういうシステムとしての言語があって、それを修得していくんだということにならざるをえないわけです。

ソシユールではそういう整理がされているのに、教育現場ではどうか。今の学生、例えば、大学院受験で辞書持ち込み可である。その時に語学のできない学生は何かというと、片っ端から単語を引っ張って行って統計学的意味で一番頻繁に使われる意味を書いていく。その日本語をつなぎ合わせようとするから読めない。ソシユールがいつているのは簡単にいうと、個々の語に意味がないといっている。個々の語が寄り集まって全体をつくっているシステムではなくて、まずあるのが全体のコンテクストだ。全体との連関の中で、他の個との相互関係の中で初めて個々の意味が生じてくる。辞書に載っている意味があって、語と語の間に差異が生じるのではなくて、まず始めに差異がある。これが人間の言語的な営為だという。まず差異が生じて、その結果として個々の意味が生まれてくる。個々の語は先験的には何の意味もない。それがわかると、たとえば学生が何かを読む時に、まず大切にするのは全体のコンテクストをメインに据えると、個々の単語というのは、ある意味、どうでもよくなるんですよ。それがわかる学生が、ごく少数だという話です。現場で直面するのは、そうなんです。副専攻にいつても、なかなかわからないから、単語を片っ端から引いて横のものを縦にするという、そういう作業をやるわけです。それでどこかでつながらないところがある。こういう観点に立つと個々の単語というものは意味がない。個々に意味を生じさせるものは全体のコンテクストがあって全体のまなざしがあって初めて、そこに意味が生じるわけであって、辞書に収録されているさまざまな単語の意味というのは、さまざまなコンテクストに登場してきた統計学的意味にほかならない。これがわかるか、わからないかで学生の語学力は雲泥の差になる。

高等教育における言語教育の主眼点は何かということ、言語名称論ではないと申しました。言語相対論であると申しました。言語相対論なんですけど、ソシユールの用語でいうラング「言語」か、ランゲージュ「言語能力・活動」かという問題ですが。ここでは個々の語が意味をつくりあげるのではなくて、人間が生きている場が意味をつくりあげるのであるならば、当然のことながらラング「言語」ではなく、ランゲージュ「言語能力・活動」にシフトすべきだということにつながってくるわけです。こういうスタンスを背景に最近の論調があって、そこには言語構造論的な観点、言語記号論は、もうちょっと勘弁してほしいというところがあり、構造主義につながっていく系譜ですね、そこは勘弁してほしいと。むしろ人間が生きている言語を使うという行為のあり方が重要だということが出てくる。ソシユールの言語記号論からヴィトゲンシュタインの言語ゲーム論的転換論が出てくるわけです。言語ゲーム論的転換論は単に趣味的に転換されるのではなく、社会

的、学問的、教育的要請がその背後にある。シュブラッヘ「ことば」とシュピール「ゲーム」の比較ですが、ヴィトゲンシュタインがやったのは、まずシュピール「ことば」があってシュピール「ゲーム」が成り立つからこそ、ことばを使うところの場の裏側にレーゲル「規則」が見いだされるんだという言い方が出てくる。その言語ゲーム論的な本質をどうとらえて、これを教育現場で、どう考えるかというところが極めて大きな問題であると感じているわけです。

ヴィトゲンシュタインの言語ゲーム論的転換の本質というのは何か。私が考えるところですが、シュブラッヘ「ことば」をシュピール「ゲーム」として見ることにあるのではなくて、意味概念の根本的転換にある。内容主義的意味概念、ことばの意味内容という発想、ことばの意味内容というのは辞書に載っているものです。ことばの意味内容という発想から機能主義的な意味概念、ことばの意味機能を統括する、こういう転換点に今、きているのではないか。言語学、言語哲学、言語思想、それだけでなく、ここには大きな問題として社会的、学問的、教育的要請が背後にあるだろうと思っています。言い換えると、どういうことか。ことばの意味内容は統計学的に収録された、辞書に収録された意味であり、意味内容を問うとそこに存在するレーゲル「規則」が問われる。ソシユールが意味するところは、ここに行き着くわけです。

ところが意味機能を問うと何が問われるか。言語的な身体がつくりあげている場の概念、場の機能なんですね。何が問題になるか。人間がことばを使う場、その使用、慣用、これがクローズアップされてくる。ヴィトゲンシュタインが21世紀最も重要な思想家のひとりだといわれる一つの理由は、彼の言語ゲーム論的転換という概念が登場する以前の言語観と、それ以降の言語観というものは内容主義的に意味概念を問う立場から、ことばの機能主義的な意味概念を問う立場への転換にあると思っています。

機能主義的な意味概念、人間の言語行為、営為は、行為的、機能的に説明されることばの意味がある。それは行為的、機能的に説明されることばの意味が、辞書に載っている意味とは全く違います。我々の日常生活の中で演じているロール「役割」であり、ファンクション「機能」である。これが言語ゲーム論的転換を通じてヴィトゲンシュタインが到達した、まさに機能主義的な意味概念になる。こういう意味概念、語用論的な意味概念と言い変えてもいいかもしれませんが、ことばは何かというと先験的に意味が決まっているのではなくて、ことばはそれが登場する、シュピール「ゲーム」の場面の数だけことばが意味をもつ。これがわかるかどうか。我々の言語を使う身体が作り上げる、まず場がある。その場に機能が生じて意味ができる。ソシユールの用語では、まさに言語が、ラングが意味を生み出すというよりは、ランゲージュが意味をつくりあげる。こういうふうになる。

こういうことを副専攻とかで学生に説明するんですが、こういう発想の転換を理解する学生は、まだ、ごく少数です。しかしながら思うんですが、今、大学が直面している課題です。それは問題発見型の学生、この育成の観点からいうと、ヴィトゲンシュタインが提唱した言語ゲーム論はまさに議論の有力な根拠になりうるのではないかと。言語からことば、ソシユールの用語を使うならば、ラングからランゲージュへの転回、これは社会的にも学問的にもさまざまな点で今、欠けている。ラングよりもランゲージュを問題にすることが、今まさに教育的課題として求められているのではないかと。ランゲージュを問題にすると、ランゲージュとしての卒論は絶対に必修化にしなければいけない。卒論はまさに言語を使った学生の営為ですよ、その集大成、それがまさに4年間の彼らの言語ゲームの集大成が卒論です。これが必修化になっていく話にならないといけない。もう一つはテスト、TOEFL、TOEIC、まさにテストです。所詮はラングの痕跡なんですよ。ラングの痕跡の数量化なんですよ。そういうものによる、アメリカの構造言語学的なテストがあるから、ペーパー試験をやると、そうならざるをえない。どんなに学生がラングを修得して、それを痕跡として

残せることができるかどうか、ここにまさに成績評価のポイントがある。もしラングではなくて、ランゲージュにシフトをするならば、ランゲージュとしてのエッセイ、例えば、英語によるエッセイを成績評価に考えることが必要ではないか。さまざま学生が海外で研修するプログラムがあるんですが、しかしながら教育のスタンス自体が、どこかで言語名称論であったり、言語相対論であっても、ラングにシフトする発想の仕方が根深いわけです。そのへんの発想の転換が、どこかで必要ではないかということです。

今日の結論部分、要点です。ソシュールがいうように、まさにラングの修得がランゲージュを可能にすることはもちろんです。まさにそのとおりです。今日、ますますラングよりもランゲージュそのものが苦手な学生が増えている。この現実を直視すると、その原因は何かというと、ソシュールがいうようにラングの修得そのものにあるとみるよりも、むしろヴィトゲンシュタイン的にことばが我々の日常生活の中で演じているロール「役割」やファンクション「機能」に構造的変化が起こっているのではないかとみるべきだと。ラングの修得が言語教育の目的であってはならないと私は思っているところがあるわけです。では現代的課題とは何か。ランゲージュそのものを教育課題として見つめることではないか。そういうことなんです。

**司会** どうもありがとうございました。産業社会学部の教育テーマとして非常に革新的なことを最後にご提起いただいたと思います。会場からぜひ今の報告について質問、感想等あればお願いしたいと思います。いかがでしょうか。

**佐藤** 私は実在論を唱えている方なので、言語現象論は言語自体がゲーム的な実践的な活動の中で変化したり、つくられていると思うんですが、対象との関係で全く関連がないということで我々が言語を通じて外部世界とかかわる時、言語が有効な手段になりうる理由がわからなくなるのではないかと、まず一つ思います。その点をどういうふうにお考えかということ。言語的身体ということばの意味が何となくイメージができるような気もするんですが、あえて言語的身体と使う意味内容についてご教示いただければと思います。ランゲージュを教育課題だとする主たる意味は、文法とか辞書の意味にこだわるのではなくて、言語的な活動の実践の中で言語をとらえるということが必要だと理解したんですが、それは大事なことだと思いますが、具体的にはどういうふうに関ゲージュを教育の中に導入されているかということをお聞きしたいなと思います。

**久津内** 2点目からいきますと、私のイメージしているのはメルロ・ポンティです。コールフェノメナール「現象的身体」という概念が、どこかで言語的身体になりうる。映像的身体にもなりうる。スポーツ的な身体にもなりうる。さまざま場があって、場の中での身体、まさに人間もさまざま営為があれば、それなりの身体が存在するということです。

第1点目は、言語名称論というとアリストテレスの世界なんですよ。犬という概念があって、普遍的な概念だと。所詮、日本人が犬といっているだけであって、英語では Dog、ドイツ語では Hund、フランス語では Chien。所詮それだけの呼び方が違う。これが言語名称論の立場です。中等教育で教えるのは、これなんです。日本語と概念は同じなんだ、英語は呼び方が違うから呼び名を覚えなさい。呼び名もネイティブが発音するように正確に覚えなさい。そういうわけですね。そうするとたとえば日本語と英語はどこかで似ているところがある。ことばを使う、ことばを身体がつくりあげていく場があるとする、場があるとする、呼び名ではなく、それを使った営為ですね。会話とか矮小化されているからタチが悪いのであって、たとえば体験の場とか、さまざまに工夫されているけれども、言語を教えるスタンスとしては古いと思います。

**佐藤** それぞれの国語で犬を指す名称の音が違う。でも指しているものは同じだというのは間違いだとは私は思わなくて、言語共同体の中で他のニュアンスも含めて、価値あるものとして見られるのか、価値の低い動

物として見られるのか、そういうことまでいうと文化的な言語の中での語の意味は多様になるので。言語文化が日常生活の中でコミュニケーションを成り立たせているのは外的な世界において共通の認識をうること、そこにそういう動物が存在していることの実態に関して共通の理解や世界の共同性を確認する機能が言語にはあると思うんです。その時に言語ゲームだけで成り立っている世界で我々の認識世界が閉じているのか、そうではなく、その外に存在しているものと、言語と対象そのものは一致はしないので、一致しない限りは言語はランゲージュとか、先生がおっしゃる意味は理解するんだけど、それだけでは世界共有するという、その機能が言語には、かなり重要な機能として求められているだろうし、もちろんそれだけが機能とは思いませんが。それを外的な世界の意味論、レファランスのことになると思いますが、それが何を指示しているかという問題と実在論的な観点も、一方で必要だろうということです。論争していてもしょうがないですが。

問題は日本の言語教育が、特に外国語教育は文法を覚えて単語を覚えるという仕方がよろしくないというのはわかるんだけど、ランゲージュ的な教育、そういう教育があったら、それが実現して先生がおっしゃる言語の学び方をするヒントがほしいので外国語を修得する時にどういうふうに。

**久津内** 言語ゲームとは何かというと、人間は言語抜きに生きていくことはできないから、さまざまな言語的な場があるわけです。学生は文献を読まないといけない。これがまさに言語ゲームなんです。ところが最近の学生は文献を読むのが苦手。ある程度ラングの知識はある。ランゲージュができない。なぜできないのかを考えると、学生に日常の言語的な場があっても、その場が極めて希薄なんだと思います。それはある程度、濃厚にするような場を用意してやらないと、彼らもわからないから。場の用意ではないかと。

**篠田** 犬の例を出すとわかりにくくて。抽象的な概念として上げると場のコンテクスト抜きにしては絶対に理解できないし、文化によっても歴史によっても社会によっても、全然違う。フランス人が考えるリコールと日本人が考えるリコールとは違うし。ランゲージュというコンテクストを考えないといけない。しかし犬とかは客観的な表現であって、それは発音の違いだけだと、その区別が必要ではないかと思います。社会学者としてコンテクストを提起する時、学生たちは何をイメージしているか。イメージは固定していない。単に辞書に書いてあるイメージで、この社会でどういうコンテクストで使われているのかという比較が理解できていない。

**久津内** 立命館でフランス語の副専攻の学生がいますね。この学生は立命館の中でも、ある意味でとトップクラスの学生です。それが予習で何をしてくるか。単語の意味を調べるだけ、電子辞書でスクロールして、統計学的に一番使われる意味を書いている。それを書いてきて日本語をつなげようとする。トップレベルの学生が。だから何が起るか。大学院の受験で辞書持ち込み可で、できるはずの学生が英語で20点とかになってしまうのは、そういうことなんですよ。まずテキストがあって、それは一つの場である。そこに自分が参加して意味がそこに生じる。そうすると、まず何をしなければならぬか。全体のコンテクストをつかむしかない、自分を含めた。自分とその書かれたものとの関係の中で、どういう意味作用が働いているかという、フランス語というアンタンシオナリテ「指向性」がつかめるかどうかなんです。それが極めて希薄です。空気が読めない、場の空気が読めないからテキストが読めない。英語の文法はある程度やって、英語は必死でやっているはずなんです。テキストが与えられて、文献が与えられて、辞書が与えられて、そうするとこの文章の中に客観的な意味があると思込んじやう。だから辞書を片っ端から調べてつなげるから場が読めない。場が読めないということは理解できていない。そういうことに直面すると、どこかで発想の転換が必要になってくるのではないかという気がするんです。

ラングが苦手な学生ではないんだけど、ランゲージュができない。テキストの場の空気が読めない学生が

多い。仲井さんも同じような体験をされていると思いますよ。だから日本語が読めない。日本語で書かれた文献が読めない。場の空気が読めない。自分がそこに参加して初めてわかるということができない。自分は外に立っていて、どこか書かれたものの中に客観的な意味があると思いついて探している。それを探す。あるわけがない。ある意味では自分がつくりあげることが、日常生活的に、人間関係とか、場の中で主体的につくりあげるといって生活体験、実感でもあれば比較的理解しやすいので、彼らの日常生活の場の中で自ら積極的に参加して初めて意味が生ずるといって、それが極めて希薄であるということです。

—— 知っていることはわかります。

**佐藤** よくわかります。場という言い方で表現するのかどうかは、それぞれかもしれないけど。翻訳ソフトを使うと同じようなことが起こるんです。びっくりするような結果が出てきて、単語は辞書どおりにあっていて、それで訳すとほとんど日本語として意味が通らないんだけど、単語の対応だけは日本語と英語が対応していて、助詞とか動詞も対応しているんだけど、文章として日本語として何をいっているのか意味がわからない。機械的な翻訳作業を人間がやっても結果は同じになるということが生じているという、翻訳ソフトよりはましかもしれないけど、テキスト全体の中で語られている事柄を理解するということに関していうと、単語でもなく、文法だけで理解できるのではなくて、現実でどういう事柄が語られ、それが世界で問題とされているのか、その著書がどういうことを主張したいと思っているかを全体として了解していく作業が必要で、たとえば薬害の問題があれば、想像力という言い方をしているけど、言葉ではなく、言葉の奥にある現実を自分で考えて、著書と一緒に思考する作業があって初めて訳というか、テキストの意味を理解する作業になる。そういうことをおっしゃりたいのかなと。それならば、よくわかる。ただ場という時、テキストのコンテクストとか、そこで語られる世界をどう会得するかというような、身体的に表現しても何となくわかるような気がします。おっしゃる意味は最初聞いた時は、もっと会話をしろとか、ことばが語られているコミュニケーションを、現実に語られているフランス人たちの会話している世界と同じような体験を、もっとたくさんさせるといふ意味なのかなと思ったんですが、どうやらそういう意味ではないことがわかりました。

**久津内** 例を紹介しますと、フランス語の勉強をしてできるようになった学生がいて、ネイティブの先生に「古池や、かわず飛び込む水の音」という俳句をフランス語ではどう表現しますかと。ネイティブの先生がまず「このかわずは単数か複数か？」といったんです。「このかわずというのは食用蛙かどうか？」。単数か複数かという世界と、日本語の単数も複数もない世界とは全く違う。彼はそこで初めて「そうか」と感じるわけです。古池の池は不定冠詞がつくのか、定冠詞がつくのか。ネイティブの先生は暗黙の了解の池だから定冠詞がつくと。そうすると、まさに切り取り型というのはこうやって切り取られているのかということがわかるわけ。優秀な学生はそういう機会があれば、わかっちゃう。絶対に辞書なんか信用しなくなる。切り取り方が違うんだから。かわずをフランス語で訳す場合、小さなカエルも大きなカエルもある。食用カエルか。男性名詞だったり、女性名詞だったりするわけですよ。そうするとまさに切り取られ方が違う。初めてラングというのはものの見方だとわかるわけ。ものの見方があるって初めてランゲージュが成り立っているわけだからランゲージュとは何か。日本語でもなければ英語でもない、自分たちの創造的な営為なんだとわかる。それで彼は2回、外留して、1年目は自費で2回目は交換留学生でいって6回生で卒業してJICAに就職して。そういう学生がいるんだけど、なかなかそこがわからない。そこをわからせるにはどうしたらいいか。そこに問題発見型の学生育成ということの根幹的な問題があると思うんですよ。東大の先生も京大の先生もいっているのは「学生が読めない。テキストが読めない」と。ラングの知識はあるんだけど、ランゲージュができない。入試を変えたりしようとしている。突き詰めていけば今、ほしいのは知識ではなく、営為型の人間。

ランゲージができるような学生。それを育てるには卒論は4年間の言語ゲームの集大成であるとするならば、絶対、必修化すべきだという気がします。

**司会** どうもありがとうございました。まだ質問、意見があるかと思いますが、一応、報告時間の関係でここまでにさせていただきますと思います。久津内先生、どうもありがとうございました。

## 久津内一雄教授 略歴と業績

### 1. 略 歴

- 1948年4月 山口県に生まれる
- 1972年3月 静岡大学人文学部人文学科卒業
- 1973年3月 静岡大学人文学部専攻科修了
- 1976年3月 名古屋大学大学院文学研究科修士課程修了
- 1979年3月 名古屋大学大学院文学研究科博士課程単位取得退学
- 1979年4月 立命館大学産業社会学部助教授
- 1991年4月 立命館大学産業社会学部教授
- 2014年3月 学校法人立命館定年退職
- 2014年4月 立命館大学特別任用教授, 名誉教授

#### (主な学内役職歴)

- 1987年4月～1988年3月 二部学生主事
- 1990年4月～1991年3月 産業社会学部学生主事
- 1994年4月～1996年3月 教学部副部长
- 1998年4月～2002年3月 外国語教育センター長

### 2. 専門分野

- 研究課題 19世紀フランス文学とフランス第三共和国制について
- 所属学会 日本フランス語フランス文学会

### 3. 主な研究業績

#### 論 文

1. 「プロスペル・メリメの近代性の諸問題—『カルメン』が提起するメリメの近代性の問題—」(『立命館大学外国文学研究』81号) 47-66頁, 1988年9月
2. 「プロスペル・メリメの近代性の諸問題—二月革命下のプロスペル・メリメ—」(『立命館大学言語文化研究』2巻1号) 73-90頁, 1990年9月
3. 「ある『世紀児』の青春像—メリメの場合—」(『立命館産業社会論集』26巻3号) 111-130頁, 1990年12月
4. 「プロスペル・メリメの近代性の諸問題—メリメ版ドレフス事件—」(『立命館大学言語文化研究』2巻2号) 95-112頁, 1991年4月
5. 「フランス第三共和国と『デカダンス』の問題—『保守的左翼』と『革命的右翼』の緊張関係と, 求

心力と遠心力の政治力学—」(『立命館大学言語文化研究』3巻4号) 3-24頁, 1992年2月

#### 調査報告

1. 現代学生の実態と意識—1990年度立命館大学産業社会学部学生実態調査報告—(森田浩平, 中川順子, 荒木穂積共著, 『立命館産業社会論集』27巻2号) 117-196頁, 1991年9月

#### 4. 教科書作成等の教育活動

映画芸術論テキスト『映画と現代思想』(立命館大学産業社会学部)(全140頁, 2007年4月)  
言語文化論テキスト『言語と現代思想』(立命館大学産業社会学部)(全140頁, 2007年9月)  
副専攻専門フランス語テキストⅦ & Ⅷ(立命館大学産業社会学部)(全50頁, 2008年4月)  
異文化研究Ⅰ & Ⅱテキスト(立命館大学産業社会学部)(全30頁, 2010年9月)