

博士学位審査申請論文

## 言語文化学習論序説 概要

— 第二言語としての日本語教育とその理論的課題 —

細川 英雄

総ページ数 347 ページ(36 字×30 行) / 400 字換算 937 枚

本論文の目次：

本論文の目的と趣旨

- I 言語文化教育小史—ことばと文化はどのように教えられてきたか
- II コミュニケーションとしての言語習得
- III 言語習得における「文化」の意味
- IV 言語文化活動の組織化と支援
- V 言語文化学習論へ向けて— 新しい日本語教育のための理論的課題

注

既発表論文一覧

関連文献一覧

## 概 要:

はじめに — 言語文化学習論への視座

- 1 ことば・文化・コミュニケーション
- 2 母語と第二言語の連携への視点
- 3 個人の中のことばと文化
- 4 統合体としての言語活動とその体得 — 日本語研究の方法論との比較から
- 5 言語文化学習論をめざして

おわりに — 本論文中の用語の定義と使い分けについて

付 既発表論文一覧

はじめに — 言語文化学習論への視座

本論文は、第二言語としての日本語教育における考え方と方法の問題について、ことばと文化における教育の統合的課題という視点からとらえ、これを理論的な立場から総合的に考察するものである。

言語と文化の関係については、すでに従来から繰り返し指摘されている重要な課題であるが、その問いの答えはいまだ十分に用意されているわけではない。また、「ことばは文化である」とされつつ、では具体的に言語と文化とがどのようにかかわるのか、またこの二つはどのように学ばれるべきなのか等についてもきわめて漠然とした問いとして残されているにとどまっている。

なぜ人はことばを学ぶのか。人は、ことばによって思考し、ことばによって意思を伝え合い、そして社会を形成している。生まれながらのことばとしての母語と、成長した後に学ぶ第二言語とでは、その習得のプロセスも達成度も大きく異なる。しかし、たとえば日本語という言語を軸に、この問題を考えてみると、驚くほど両者の関係は接近していることがわかる。ことばの習得と文化獲得の問題は、第二言語としての日本語教育の分野

で今まで十分に扱われてはこなかったが、看過できない重要なテーマを私たちに問いかけている。

本論文では、まず第二言語としての日本語におけることばと文化の教育の推移を述べ(I)、その上で、ことばによる文化の活動という観点から、コミュニケーション活動での言語運用のその実際について論述する(II)。次に、ことばによる文化の活動における「集団の文化」と「個の文化」という視点の区別を導入し、ここから、言語活動における文化獲得の意味について検討する(III)。こうした言語活動の理念と方法論を第二言語習得における実践モデルとしてのプロジェクト活動の方法と内容を提示し、そのための方法論としての担当者による言語学習環境づくりの組織化と支援の役割とその重要性を示し(IV)、最後に本研究の結論として、言語文化学習の観点から見た第二言語としての日本語教育とその理論的課題についての統合的な見解を述べる(V)。

以上のように本論文では、ことばと文化の相関の問題を、母語と第二言語との連携の視点から捉えつつ、その方法論上の枠組みを理論と実践の両面から素描することによって、ことばの文化による新しい言語文化活動とその学習の可能性について論ずることを目的とする。本論文全体は、以上のような第二言語としての日本語習得の問題を学習者の視点に立って考察する言語学習論であるが、同時に、そうした学習者の言語習得をどのようにして支援することができるか、またその環境はどのような原理のもとで、どのような方法が可能なのか、という言語教育論でもある。こうした学習／教育の考え方は、近年の第二言語習得理論の趨勢でもあるが、ここではあえてこの両面から論じることで問題の所在を明らかにしようとしていることをお断りしておく。

ここでは、本論文全体の枠組みを述べるとともに、そのあらましを記述する。

## 1 ことば・文化・コミュニケーション

近代の言語学が、ラングとしての言語構造を主たる研究の対象とし、その言語使用をささえる文化の問題についてほとんど問題にしてこなかったことは、すでによく知られている。しかし、近年のことばをめぐる議論において、もはや文化の問題を無視して語れない状況が生まれていることは否定できない。

従来、一般に日本の社会・文化を研究対象とする分野は、たとえば歴史学、社会学、文化人類学というように多岐に及んでおり、しかも、日本語の語彙・表現の構造や体系

が問題とされることはあっても、それぞれの分野での扱われ方は、言語学の一部門としての日本語研究とは観点や立場を異にし、同じ土俵での議論はきわめて困難であった。

しかし一方で、たとえば言語学における語用論の台頭は、言語をテーマとして考えようとするときに、文化の問題を無視できない状況になっていることを明確に表しているし、それは言語とそのコミュニケーションを人間のインターアクション活動の一部としてとらえようとする社会言語学の動きとも連動している。同時にまたそれは「言語とは何か」という本質的な問いとも無関係ではない。

こうした認識のきっかけとして、第二言語習得の方法とそのメカニズムの研究が挙げられよう。近年の日本語研究においても文化の問題を考えざるを得なくなった最も大きな原因は、外国人のための第二言語習得としての日本語教育とのかかわりである。いわば理論としての日本語学(国語学)の有効性が日本語教育という実践の場において、この20年ほどの間に鋭く試されているといえるだろう。現在、日本語研究を志す者にとって日本語教育の場は避けて通れない実践の関門である。

そして、日本国内の日本語教育の状況は著しく変化したといっている。世界の日本語学習者の量と質の変化とともに、従来の日本語教育が大きな転換を迫られつつある。すなわち学習当事者の多様化したニーズに対応して、日本語教育はことばのためのことばの教育からことばによる文化の教育へと転換しようとしているのである。

このことは、日本の母語教育としての国語教育にも多大な影響を与えつつある。

母語教育がその言語を母語とする者のための教育であるのに対し、第二言語習得は、その言語を第二言語として学習する者のための教育であり、したがって母語教育が多く年少者を、第二言語習得が成人を対象とすることは、言語の別を問わない。しかし、どの国家や社会にもあるように、非識字者や外国人移民あるいはその子弟への教育では、母語教育と第二言語習得の境界はきわめて曖昧である。

従来、日本においても、国語教育の対象を言語形成期前期から後期に至る児童・生徒のための母語としての教育とし、日本語教育を、日本語以外の言語を母語とする成人のための第二言語習得という枠組みでとらえてきた。しかし、いわゆる帰国生や外国人労働者の子弟の学校教育制度への受け入れによって、この枠組み自体が内側から揺らぎはじめてきた。こうしたボーダレスの状況とその対応に日本の学校教育全体が苦慮しているのが現状である。

こうした現状打開をはかる方策として、国語教育に第二言語習得としての日本語教育の方法を取り入れようという機運が言語教育関係者の中から少しずつ生まれてきていることはたしかである。

## 2 母語と第二言語の連携への視点

近年の国際化状況を踏まえ、たとえば教科としての「国語」という名称を「日本語」に変更しようという動きがある。たしかに従来の国語教育が世界の中での日本という位置づけをもたなかったことは明らかであるが、教科としての「国語」の名称は、明治 33 年 (1900) 小学校令以来現在に至って、しかも、その教科内容には、かなり広範な事柄がもりこまれているため、これをたんに名称だけ「日本語」に置きかえることについては議論の余地もあろう。この改善の趣旨は、むしろ「日本語」への名称変更によって、世界の中の日本という位置づけを明確にし、より現実的で実践的なコミュニケーション能力育成という観点へ向けて、その教育内容を変更していこうとするところにあると思われる。

こうした状況の中で、ディスカッションやディベートなどによって実践的なコミュニケーション能力をつけることを主眼とした言語技術教育が注目されるようになってきているのは、とくに近年の国際化の動きの中で、日本の教育のありかたが欧米の教育と比較されて論じられることが多くなってきたためであろう。これは、従来から指摘されてきた国語教育への批判がようやく顕在化してきたと考えることができる。それは、「論理的に話せない」「日本語によるコミュニケーション能力が不足」「主体的に発信できない」等の批判である。

一方、日本語教育の指導内容は、アメリカの第二言語習得としての英語教授法の影響を強く受けて発達してきた。従来は「一は一です」から「ある／ない」、過去、受け身、使役などを経て敬語に至る文法項目の順に学習する「構造シラバス」が中心であったが、近年、場面や機能による表現選択を重視する「場面・機能シラバス」が用いられるようになり、実際のコミュニケーションの場で利用できる「自然な日本語」習得への応用の必要性が主張されるようになってきている。さらに「文化」の問題についてインターアクション行動としてとらえようとする教授方法も開発されつつある。このように見ると、日

本語教育の場合、大量の受け入れやその雇用の不安定性等に問題はあるものの、第二言語習得者のための言語教育としての教育目的はかなりしぼられてきているといえる。むしろ学習当事者のニーズに即した教育の方向がいろいろなところで模索されているという状況だろう。

こうした観点から、日本の母語教育としての国語教育の将来を展望すると、今、母語教育にとって必要なことは、その目的の明確な位置づけと、それに即応した方法論の確立であると言えるだろう。つまり、「ことばは何のためにあるか」という根本的な問い直しを踏まえた母語教育の改革が迫られていると考えることができる。

人間の母語能力として不可欠なことは、母語による思考の中で自分の考えをしっかりとまとめ、それを意見としてことばの運用のルールにそって、きちんと発表できる能力である。すなわち、思考と伝達ということばの二面性をコミュニケーションという活動を通してどのように体得するかということなのだ。

こうした論理的な思考や発信型の主体性を育てるためには、コミュニケーション活動を通じた思考の訓練が不可欠である。この場合のコミュニケーション活動とは、いわゆる聞・話・書・読の4領域の言語活動の総体をいうが<sup>(1)</sup>、その活動技術の訓練というよりは、こうした4技能の活動を通して、「主体的にものを考え、その自分の考えていることを論理的に発信できる」能力を育てようするところにこの活動の意味があると言えよう。

この思考としての言語は、いわば人間の頭脳の中で生じる現象であるため、これを明確に把握したり、取り出したり、あるいは計測したりすることはできないものである。この点では、理解という行為と似たところがあるといえるが、理解の度合いが表現によってたしかめられることは、日本語教育の場でもほぼ実証されている。つまり、言語活動によってその思考のプロセスをより明確にしていくことも可能である。言い換えれば、考えていることを音声や文字によって表出させる言語化の行為がこの思考の充実につながるのである。自分の考えていることを人前で話す発表や議論、あるいは文章化やそれにとみなう推敲が、たんに話すこと、書くことの技術としてではなく、思考の充実に資するのはこのためである。もちろん、こうした思考と言語の関係は、1回かぎりのものではなく、絶えず繰り返される往還関係として存在することになる。この往還関係こそ、言語コミュニケーション活動の基本であるといってもさしつかえない。

日本語教育との関係で言えば、あるテーマにもとづくプロジェクト・ワークやジャーナル・アプローチあるいはイマーション・プログラムといった日本語教育の方法は国語教育

の中でももっと取り入れられてよい活動だろう。そして、そのような方法の駆使のためには作品解釈や鑑賞という文学ジャンルばかりではなく、むしろ社会科学的な視点が要求されてくる。

それは、大きな枠組みで考えれば、一方向的な知識注入ではない、コミュニケーション活動を通した双方向の思考訓練が、日本の学校教育の中にとりいられるか、ということでもある。40 人の児童・生徒を相手に一方向的に担当者がしゃべりつづけるという教室パターンを一刻も早く改めなければなるまい。そういうコミュニケーション活動のための環境を整備して「自分の考えをもち、それを表せ」という当事者の意欲を引き出すためには、担当者はむしろ裏方にまわり、言語コミュニケーションを通じて生徒・児童の思考を充実させるためには、どのような組織化と支援が必要かということに配慮すべきだろう。そして、そのためには、人文科学系だけではなく社会科学ときには自然科学分野の各教科との連携が必要なのである。

このように、国語教育と日本語教育の連携・統合は、技術的な操作ですまされる問題ではないと思われる<sup>(2)</sup>。日本の学校教育全体にかかわる大きな展望のもとに行われなければ意味がない課題であろう。「豊かな人間性」や「生きる力」は、学校教育全体(あるいは家庭教育)の大きな目標とはなっても、母語教育としての明確な目的にはなり得ない。さらにその上で、たとえば、「文化」という問題を母語教育においてどのように位置づけるのか。「日本人としての自覚をもって国を愛し、国家、社会の発展を願う態度を育てるのに役立つこと」(学習指導要領)についての具体的な議論は、今までまったく行われてきていない。異文化の共生・共存をどれだけ認めるかが社会の成熟度の指標だとすれば、日本の母語教育の世界は今、その岐路にあると言えるだろう。

### 3 個人の中のことばと文化

一方、言語習得の目的がコミュニケーションであることが明らかになるにつれて、コミュニケーションとは何かという問題が改めて注目されるようになってきた。では、そうしたコミュニケーション活動において、ことばと文化はどこに存在し、どのような役割を果たすのだろうか。

まず、ことばの面から考えてみると、たとえば日本語という言語は、統語論上、朝鮮語

と同系にあることは認められるものの、その他の点ではいまだ確証は得られず、系統論上では孤立した言語とされている。ただ、一口に日本語といっても、地域や社会・年齢などの位相によってさまざまな違いがあることは周知のとおりであり、さらに最小の社会単位としての家族の中でも、その構成員一人一人の持つ日本語は微妙に異なる。自覚されるされないにかかわらず、個人のことばは個人間で異なり、実際のコミュニケーションの場においては、この個人レベルでの言語差がきわめて重要なファクターになる。

これに対し、文化の場合は、たとえば、文字を持つ言語と持たない言語の分類として、しばしば文字文化・無文字文化というような名づけがなされる。また、たとえば、家の中に靴のまま入るか、靴を脱ぐかによって、靴文化・裸足文化という分類が行われる。これらは主として文化人類学の考え方によるものであるが、こうした見方は、いわば世界を見渡しつつ、特定の社会を観察し、分類することによって得られた、一つの解釈である。この方法は、この点において、言語の構造・体系を観察し、それがどのような言語分類に属するかを見きわめることによって、その名称を決定する言語学の仕方と同一である。

しかし、この状況を“解釈される”個人の側から考えてみるとどうだろう。

たとえば、文字を持たない言語社会に暮らす個人にとっては、日常のことばを文字に書き写すなどということは思いもよらないことである。つまり、ことばとは話されるためだけにあるというように、一つの社会習慣としてそれにしがっているだけであろう。裸足文化と名づけられた社会の中で育った個人にとっても同様で、その環境そのものが日常の生活なのである。

しかし、何らかの形で、自分の生活習慣とは違うものを知った時、自らの習慣に対して懐疑的になったり執着したりするようになる。とくに異なる価値体系の渦中でその習慣のずれを直接体験すると、今まで持っていた自分の習慣とは何かということを考えるようになる。つまり、無意識にしがっていた習慣に対して自覚的になるわけである。

こうして自覚化された習慣や暮らし方そのものがすなわち個人にとっての文化ということになるのではなかろうか。この場合にも価値はともなわない。良い悪いではなく、意識されているかいないかである。これは、外側からは見えない個人意識のありようの一つである。この点において、コミュニケーションの場における文化はことばと同じように、個人の中にあるといえる。



#### 4 統合体としての言語活動とその体得 — 日本語研究の方法論との比較から

ことばと文化について考えようとするとき、まず言語活動についてどのような考え方を持っているかということがきわめて重要な要素となるだろう。

なぜなら、言語習得とは、たんに言語構造を理解するというだけでなく、学習当事者がどのように言語を運用し、それによってどのような活動をするかという問題と不可分だからである。

たとえば、言語研究が言語自体を研究することによって成り立つのに対し、言語教育がそれだけでは成り立たないのは、教育という行為自体が持つ他者性への眼差しという点であろう。この点において両者は大きく異なっていると同時に、それが教育のきわめて困難な状況を作り出す要因でもある。

もちろん、この言語活動観は、ことばというものについてどう考えるかという言語観とも密接に結びついているが、言語そのものに対する考え方というよりは、言語というものがどのように使われるか、あるいはその使われ方を人がどのように習得するか、ということについての考え方であると言えよう。

では、日本語研究の目的とは何かと問われたら、どのように答えることができるだろうか。日本語研究では、日常的な言語事実の複雑な集積の中から、さまざまな用例を引き出し、対象とする言語現象を引き起こす原則の存在を発見しようとする。もちろん、それは研究者自らの内省による場合もあれば、多量の文献資料の中から用例を引き出し、統計的な処理を施しつつ、分析を行う場合など、さまざまである。いずれにしても、それらの言語資料を手がかりに仮説を立て、そこから統一的な解釈を試みることである。

しかし、一口に原則の発見といっても、そのようなものが具体的な形として存在するわけではない。研究とは、具体的な観察から得られるいくつかの指標によって分析を繰り返すことで、言語現象の中に見えてくる境界をさがすという「私」による解釈の作業である。しかし、言語現象そのものは常に複雑かつ曖昧であり、仮説の指標による分析を繰り返したところで、その分類の境界が必ずしも明確な線を描くとは限らない。

たとえば、現代日本語の形容詞の意味分類において一般には感情形容詞＝主観的、属性形容詞＝客観的という分類が行われているが、形容詞全体を主観的なものと考えたと、この分類そのものの基準をやり直さねばならなくなる(細川 1986)。そこで、「私の

心の様子を表すもの」という仮説を立てて分類を行うと、その中間には、「私」の評価を反映した数多くの形容詞語彙が存在し、その境界はいくつかの段階に分けることができるものの、ちょうど白・灰色・黒の明度表のように明確な一線は画しがたいものとして現れてくる。しかも、それらは、具体的な場面や使用状況によって変容するのだ。

自然言語を対象とする以上、これはやむを得ないことだろう。しかし、重要なことは、言語の実態をどのようにあるがままの形で受けとめることができるかということである。すなわち、生きた形のことばのそのままを時間をかけて観察することによって自分に見えてくるものを、どのような指標によって分類・分析するか。それによって現出する境界と分けへだてられた領域の存在をどのようにわがこととして解釈するか。ここに研究世界の一つの到達があるといえよう。

同時に、この研究の過程においてこそ分類することの意味と限界が問われるわけであり、さまざまな観察によって得られた指標も直ちに言語現象を明確に図式化するには至らない。しかもどのような指標を立てたとしても、完璧に原理そのものを取り出すことはいわば不可能である。なぜなら、ことばは生きているから。

もちろん、言語自体がたえず動いていることに研究者は気づかないわけではない。ただ、動いているものを動いているものとして捉えることはきわめてむずかしいために、いったん制止したものとして捉えようとするのである。たとえば、ソシユールのいうラングとパロールの区別はこのことを明瞭に表しているといえよう。このような考え方が、近代の言語学の主流であったといえよう。

これに対し、言語活動研究では、言語を場面・状況の中で動く総体として捉え、その環境の中で、言語がどのように運用されるのか、という点に焦点が当てられる。したがって、人が言語によってどのように活動するかという観点が最も重要な課題となるわけである。このような考え方は、言語を動態として捉え、その場面や文化の中でどのように機能するかを考える作業ということになる。一方で、こうした働きがどのように体得されるのかということが同時に起こるわけで、この両者を合体・統合して捉えることが不可欠の視点となる。もちろん、その際の、活動のコードは、静態すなわちラングとしての体系性の発見に支えられてあるわけであるが、単純にラングとパロールというように分類することは不可能である。しかも、そのコード自体が流動的なものなのだから、静態として観察・分析した成果を基礎として動態としての言語活動を予測することそれ自体がきわめて困難であるということに、私たちは気づかざるを得ない。むしろここでは、ラングとパロール

の統合した形で、動態としての言語を使って人がどのように活動し、その活動の力はどのように体得されるのか、そして、そのような力を学習者本人が身につけるにはどうしたらよいか、という視点が必要になるだろう。

換言すれば、ことばを「生きている変容体」の流動的な活動ととらえ、その運用と体得のメカニズムとその体得方法を考えることが必要になるわけである。したがって、一方では、具体的な場における言語体系の変容の実態とその要因の分析が求められ、また一方では、その変容体を運用し体得する人間の側からの言語活動能力のメカニズム解明が必要になるわけである。

このように、静態と動態とを統合した言語活動観によってはじめて、ことばと文化のための、新しい言語活動論の立場が確立するといえる。それは、従来のように、文化を社会の所産として見るだけでなく、言語活動のプロセスにおける個人の「状況」認知そのものを文化＝能力として捉え、そのことによって個人が社会の中での他者との関係性を獲得していくと解釈する視点なのである。

## 5 言語文化学習論をめざして

一方、文化の問題は言語そのものに比べて、より複雑な様相を呈していると言える。たしかに、そこに一定の構造的あるいは体系性を見出だすことはできるが、それはむしろ可変的な価値として存在し、新しい文化獲得自体がそうした固定した体系性を崩し、新しい体系を築く営為だと解釈することが可能である。

たとえば、本論文中の日本語による文化獲得をめざす言語活動学習の実践では、学習当事者たちは彼ら自身の出会う、日本社会における日常生活の中でさまざまな個別現象に潜む習慣の合理性や考え方、それに対する対応の原理などを手がかりにして、自分たちの日常そのものを生きた形でとりだし、それを意識化させる方法を試みようとする。つまり、具体的な生活の過程で学習当事者たちが出会う「なぜ？」に、この言語活動は注目するのである。

ここで大事なことは、人間の暮らしや社会ということに学習当事者の目を向けさせつつ、その事柄を、たんなる知識としてではなく、生きた形で、いかに学習当事者自身の中にフィードバックさせるかということである。それは、社会・文化の理解とそれへの適応

であると同時に、学習当事者自らの社会・文化を客観視する相対化の作業でもある。

では、なぜ日常的な視点からの個別現象を手がかりにするのだろうか。それは、それぞれの社会・文化での固有の価値観・生活観を持つ学習当事者たちが、日本語による言語活動・言語生活を通して、自分自身にとっての「日本」を発見する試みだからである。日常的な視点からの個別現象を手がかりにすることによって、「日常の生活で垣間見た日本の社会・文化等の諸現象について、自らの体験やそれぞれの社会・文化との比較を通して、〈日本とは何か〉を考え、考えさせること」(細川 1994)になる。それは、生きた文化を生きた形で個人の中で意識化させることにつながるはずである。

このように、日常生活の諸現象を自らの眼で観察・分析しつつ、社会・文化に潜むさまざまな原理を母文化との比較において解釈することで、それぞれの〈個の文化〉を創造していく方法こそことばによる文化獲得としての言語活動のあるべき姿であり、ここに、ことばと文化という対象の違いをこえた研究・教育の共通性を見いだすことができると考えるのである。

以上のように、観察・分析・解釈という言語研究の基本的な方法論と、インターアクションとしての言語活動の方法には、さまざまな共通点と差異のあることが指摘できるが、最も重要な点は、こうした活動研究が、ことばを対象としてそのことばの構造・体系を明らかにするという立場とは異なり、そうしたことばによる活動の力はどのようにして体得することができるか、という観点に立つことなのである。したがって、そのような活動の理論的な方法論を確立すると同時に、活動そのものの環境をいかに組織化し、さらに活動をめざす人間をどのように支援するかという視点がなければ、この研究は成り立たないのである。このことは、担当者が学問研究の成果をそのまま知識として学習当事者に与えるという発想から解放されることでもある。従来の日本における教育は、定められた内容を定められた方法によって学習当事者に与えるという固定観念の枠の中にあつた。しかし、ことばによる文化体得という面からは、従来のそうした枠組みを根本的なところから組みかえていくことが必要なのではないだろうか。

たとえば、「学問とは体系である」ということばの裏には、担当者が所有している知識の体系を、わかりやすく噛み砕いて学習当事者に与えることだという観念が潜んでいるのではなかろうか。しかし、学習当事者の中に潜在する力を引き出すためには、担当者が一方向的に彼らと向き合おうとするのではなく、両者がともに対象に向かって歩いていくことが必要であろう。その際、担当者は後になり先になりして学習当事者を誘導する、

いわば水先案内人を務めればよいということになる。担当者はその対象についてすべて熟知しているわけでもなく、未知の対象を前にして、その素材への切り込み方、すなわち方法論において、学習当事者より多少先んじているというだけにすぎない。

こう考えてくると、「学問の体系」というときの体系は、知識の体系として担当者の側にあるわけではなく、学習する「私」に内在することが明らかになる。そうすると、その内在する体系を学習当事者が自覚し体得するための環境設定を行うのが担当者の仕事だということになる。そして、その体得の最終段階において素材の観察・分析から得られた結果については、参加者一人一人にとっての固有の解釈が求められることになるだろう。

このような日常のことばと文化を観察し分析する方法と考え方は、担当者たちにとっても母文化を見直す新鮮な視点を提供するにちがいない。担当者は、一教師として学習者とともに対象を観察・分析しつつ、一研究者としての解釈を施す。この繰り返しのよって日常生活における事実の観察と帰納化の原則をたえず振り返ることになるのである。

こうした個人のことばと文化を有しつつ、言語活動を行うということは、その理解と表現を通じて、他者とコミュニケーションしようとするにほかならないが、その言語運用の過程において、人は自己の文化すなわち母文化と、他者の文化との比較・対照を繰り返すことになる。それは知識としての情報収集ではなく、言語運用の体得をめざした母文化と対象文化の相克である。したがって、その体得のプロセスこそインターカルチャー(文化的相互作用)の場としてきわめて重要なのである。それはとりもなおさず、母文化に基礎をおきつつも、対象文化を獲得することによって、母文化でも対象文化でもない、もう一つの新しい自己文化形成の可能性の場でもあろう。それはすなわち、第二言語学習活動という行為を通して、私たちは、世界中のどのような社会においても暮らすことのできる「強固で柔軟な自己アイデンティティ」の獲得をめざすことが求められているともいえる。言語文化学習活動は、そうした未知の自己文化形成への挑戦の場でもある。

「文化的背景」という用語によって、たとえば日本社会に暮らす日本人ならばあたかもだれでもが有しているバック・グラウンドのように論じられることがあるが、そうした類型化は多くの危険をはらんでいる。なぜなら、前述の意識化によって、社会の中で習慣化したさまざまな様式から個人のレベルで自由になることは可能だからである。むしろ、個人による文化の自覚化によって、そうした類型化からいかに自由になり、第三の新しい固

有の文化を築くことができるかという点に、このインターカルチャーの意味があるといえよう。

おわりに一本論文中の用語の定義と使い分けについて

本論文は、従来からのことばと文化そして教育に関する論争の只中へ自ら身を投じ、さまざまな考え方や理念を批判的に検討しつつ、言語文化学習活動への新しい視座を構築しようとする試みである。しかも、その批判的な言説は、従来の諸説・諸理論の用語によりつつ、できるだけ平易に、かつ日常の言語生活との乖離なしに記述することをめざしている。ここでは、その用語概念理解における混沌と戸惑いを避けるために、当面の用語使い分けの原則について述べておく。

まず、本論文中では、基本的に「言語」ではなく「ことば」を用いている。ここでの「ことば」は、「言語」よりも広い概念をあらわすもので、たとえば、ヴィゴツキの指摘する「内言」(思考)と「外言」(表現)の両者を含めた概念として「ことば」を用い、「外言」としての形式的なものをあらわす場合、すなわち「ことば」を外側から観察したときに得られる一つの形態として扱う場合には「言語」を用いている。これは、「ことば」を思考と表現の往還関係そのものとしてその生成プロセスを総合的に捉える立場によるものであり、制度としての「言語」を対象とする分析的立場から見た場合とは鋭く対立する概念である。また、「言語文化」「言語活動」「言語生活」等の用語はすでに一語として定着しているため、とくに説明を要する場合を除いて、それぞれそのまま用いることとした。したがって、たとえば、「言語活動」という場合は、基本的に「思考と表現を含む総合的な「ことば」による活動」の意味である。その観点から言えば、「言語行動」は「言語活動」を外側から捉えた概念ということになる。

次に、「文化」は、基本的には「人間の思考・行動・生活の様式」という意味で使用しているが、本論文では「集団社会」におけるものと「個人」におけるものとを区別するところに一つの眼目があるため、一般のように「文化」を「社会」と一体化したものとだけは捉えていない。また、これに関連して、従来では「文化」は「社会」における知識・慣習というように見なされることが多かったが、本論文では「ことば」を人間に内在する能力であると解釈するのと同様、「文化」を「他者を含めた状況を認識する個人の能力」とする立場(すなわち「文化＝能力」観)をとっている。このような「文化」の概念規定自体がややわ

かりにくい面もあるかもしれないが、そのことを明確化し、ことばと文化の学習の問題に展望を拓くことが本論文の目的であるので、詳細については本文の該当箇所を一つ一つ参照していただくほかはない。

以上の「ことば」と「文化」が統合されたかたちのものを、本論文では「言語文化」と称することになるわけであるが、これは、従来の解釈による「言語による伝統的な文化」あるいは「言語による社会の文化」の意味ではない。いわば思考と表現の往還関係における状況認識能力としての「ことば」による「文化」の意味である。したがって、「言語文化学習」とは、こうした「思考と表現による状況認識能力の学習」を表し、「言語文化活動」は、「思考と表現の状況認識能力による活動」を意味している。ここでの「ことば」と「文化」がいずれも個人の持つ能力の意味で用いられていることは前述のとおりである。

その他、専門外の読者にとっては、「日本事情」という用語の意味があいまいに感じられるかもしれないが、ここにこそ日本語教育におけることばと文化の学習の矛盾が露呈しているとするのが本研究の述べるところである。「日本事情」をどのように定義するかが日本語教育をどう捉えるかということと密接に関係していると言えようし、別の言い方をするならば、「日本事情」の定義それ自体の意味が今問われていることを問題にすることによって、日本語教育全体の理論的な課題を考えようとするのが本論文の重要な主張の一つであることを付言しておく。

本論文では、以上のような用語の定義と使い分けの方針に即しつつ、日本語教育におけることばと文化の相関の問題を、母語と第二言語との連携の視点から捉え、その方法論上の枠組みを理論と実践の両面から素描することによって、新しい言語活動の可能性について論ずることを目的としている。

本文で言及しにくい問題は、注として一括して論文末尾に挙げるとともに、本文中における引用文献の表示に関しては、論文の場合は、原則的に「著者(西暦)」で示し、単行本の場合は必要に応じて「著者(西暦:ページ数)」の形をとった。それぞれの文献の論文名(書名)・掲載誌・出版社・刊行年については、巻末の「関連文献一覧」に一括して掲載することで検索の便を図った。ただし論述の必要上、書名を本文に直接載せた方がよいと判断した場合は、この限りではない。また、本論文は、過去10年ほどの既発表論文をもとに基本的に書き下ろしたものである。詳細については、「既発表論文一覧」を参照いただくとともに、関連の発表や論文においてさまざまなご教示をいただいた、多くの方々へ謝意を表したい。また同時に、本研究について忌憚のないご意見・ご

叱正を給わることができれば幸いである。

## 論文初出誌との関係(それぞれの章でもとにした既発表論文)

### I 言語文化教育研究小史—ことばと文化はどう教えられてきたか

- ・「日本語教育と日本事情」(意味論研究会会報 2000.3)
- ・書評 氏家洋子著『言葉と社会』を読む(「国文学研究」)
- ・「ことばと文化はどう教えられてきたか—「日本事情」教育研究小史の試み—」(早稲田大学日本語研究教育センター紀要 13号 2000.4)

### II コミュニケーションとしての第二言語習得

- ・「目的達成のためのコミュニケーションをどう位置づけるか—言語文化行動の方法と課題」(「語研フォーラム」7号、早稲田大学語学教育研究所 1997.9)
- ・「新しい母語教育のために」(「アエラムック日本語学の見方」1997.5)
- ・「母語文化を超えて—言語表現活動の切り拓く世界」(「森田良行教授古稀記念論集」1999.10)

### III 言語習得における「文化」の意味

- ・「ことば・社会・文化を学ぶ—学習者主体の「日本事情」」(「講座日本語教育」30分冊 1995.10)
- ・「言語習得における〈文化〉の意味」(「早稲田大学日本語研究教育センター紀要」9号 1997.10)
- ・「教育方法論としての「日本事情」—その位置づけと可能性」(「日本語教育」76号 1996.10)
- ・「お茶が入りました—日本語と日本社会」(「日本語学」1999.12)



#### IV 言語文化学習活動の組織化と支援

- ・「表現活動を組織・支援する」(「三省堂高校国語教育」5月号 1998.5)
- ・「日本語文化総合をめざす世界」(『日本語教育と日本事情』明石書店 1999.10)
- ・「新しい個の表現をめざして」(「講座日本語教育」36分冊 2000.11(予定))

#### V 言語文化学習論へ向けて—新しい日本語教育のための理論的課題

- ・「ことばの文化はどのようにして体得されるか—プロジェクト活動の達成と課題」(「早稲田大学日本語研究教育センター紀要」11号 1998.5)
- ・「日本語教育と国語教育—その連携と課題」(「日本語教育」100号 1999.3)
- ・「『日本事情』はどのような評価されるか—プロジェクト活動における相互自己評価の試み」(「21世紀の日本事情」創刊号 1999.10)
- ・「崩壊する『日本事情』—ことばと文化の統合をめざして」(「21世紀の日本事情」2号 2000.10)