

# 言語習得における〈文化〉の意味について

細川 英雄

## キーワード

第2 言語習得・日本語教育・日本事情・言語文化論・異文化理解

言語の習得がその文化理解・獲得に不可欠であることは、すでに従来から指摘されているが、それはなぜなのかという問いの答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もきわめて漠然とした問いとして残されている。本稿では、母語と母社会における成員性の問題を手がかりに、従来の〈文化〉観への疑問を提出し、そこから言語習得を通じた異文化理解・獲得における〈文化〉の意味について検討する。この考察によって、ことばの文化の相関を言語習得とその教育の観点からとらえ、その方法論上の理論的枠組みを素描するとともに、言語教育の可能性について論ずることを目的とする。

## 1 母語と母社会—その成員性の問題

まず、言語習得の理論的枠組みの一端として、言語習得と社会成員性の問題との関係について考えてみよう。

人が言語を習得する最小の単位は家族である。なぜなら、人は母親から生まれ、その家族の中で言語を獲得するからである。同時にその家族は、何らかの形で特定の共同体に属しており、またその共同体は、ある特定の地域に位置するわけであるから、家族として、その所属する社会・地域の影響を受けることもまた事実である。

母親の有する言語と父親の有する言語がかりに言語学的に同一の言語体系に属するものであったとしても、それぞれ異なる地域、異なる家族の中

で育まれたものであるから、厳密には両者はまったく同一のものではありえない。一口に同じ日本語といっても、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ように、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。そのような環境のもとでの個人のことばも、両親のものとは異なるわけで、たとえ双子の兄弟姉妹であったとしても、決して同じような言語習得の過程に至らないことは周知の事実である。つまり、意識されるされないにかかわらず、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。

しかし、ここで重要なことは、個人そのものが社会の中の構成要素的個体として存在するのではなく、社会との関係性の意識の中に個人は存在するという<sup>1)</sup>ことだろう。しかも、こうした言語的環境を中心にした出生は、決して個人の意志によって選択されたものではない。つまり、社会的存在としての個人の社会加入そのものが、いわば本人の知らないところで、いつのまにか決定されてしまっている<sup>2)</sup>ことを確認しておく必要がある。

社会加入が個人の選択によらないことは、その社会加入の事実自体がきわめて意識化されにくいという特徴を持つ。すなわち、言語を含む母社会のさまざまなありようが、習慣的に身につくことによって、個人はいつのまにかその社会の成員として認識されるわけで、むしろ意識化せずにいることが、その社会の成員性の保持には有効である場合が多い。

学校は、この社会加入という点において、二重の機能を持つものと考えられる。一つは、無自覚的な社会加入の、共同体としての社会の成員としての意識を強固にする役割を持つ。もう一つは、そうした社会を相対化し、客観的な観点から母社会を見るという役割である。この両者のバランスは、低学年から高学年へという段階によっても、また取り扱われる教育素材によってもさまざまに異なることが予想される。言語教育の問題にかぎって言及するならば、言語形成期途上にある個人に対して、さまざまな母語能

力を身につけさせるということは、いわば第1の成員性の強化を意味することになる。一方で、そうした自らの母語の構造や機能について客観的にみる眼を持たせることは第2の役割であるということになる。

第2言語教育の観点から、この社会成員性の問題を改めて考えてみると、すでに固有の社会成員性を有する学習者が、異言語を習得しようとすることは、こうした固有の社会成員性を保持しつつも、新しい社会への加入を自覚的・意識的に行おうとすることを意味する。母語教育と第2言語教育とが大きく異なるのは、この点である。

母語教育では、すでに無自覚的な形で加入した社会成員性を強固にする一方で、その社会を客観的に観察する眼を養うことが必要になる。つまり、すでに身につけているものをもう一度相対化するという「共存的二重性」である。これに対して、第2言語教育がめざすのは、すでに獲得されている社会成員性に対して、異なる社会のありようを理解し、その社会に適応することを目的とする「対立的二重性」である。

この「共存性」と「対立性」を言語の観点からみると、両者はきわめて異なる様相を呈していることになる。つまり、すでに自分の中に身につけた言語をもう一度振り返るという母語教育に対し、第2言語教育での言語習得は、いわばゼロからの出発であるからである。

次に、これを文化の観点からみてみると、習得すべきものをどう考えるかによって、その共存・対立の意味が異なってくる。たとえば、事物や事柄に関する知識を文化ととらえれば、母語教育ではむしろ身につけるべきものとしての文化の学習が考えられるし、第2言語教育ではすでに身につけたものに加えての別の文化の学習というように解釈できる。また、文化をものの見方・考え方ととらえれば、母語教育ではむしろすでに身につけた事物・事柄の知識をもう一度相対化して考える方法を学ぶことになるだろうし、第2言語教育では、母語においてすでにそうした相対化の方法を身につけた学習者に対して言語習得を通してその素材を提供するという形になる。

従来からの国語教育と日本語教育の区別という点、日本語教育は、すでに固有の文化を持った成人に対する教育を指し、まったくの基礎から日本語を教えることであるから、すでに日本語を母語として獲得している子どものための国語教育とは質的に異なるものであるというのが従来からの指摘であったが、この指摘から見ても、両者の差異として言語の習得レベルが主たる問題となっており、上記の文化的側面からの検討はほとんど行われてこなかったといっていいただろう。

## 2 内側の文化と外側の文化

では、それぞれの社会における文化とは何か。

文化についての定義は数知れない。ここで、その一つ一つについて検討する余裕はないし、またそのことが目的でもない。むしろ、第2言語教育のコンテキストの中での文化とその習得について考えることが有益だろう。<sup>3)</sup>

文化について概観すると、たとえば、日本文化紹介とか日本の文化遺産というときの文化所産の概念には、優れたもの、広められるべきものといった意味での価値概念がともなっていることがわかる。たとえば、古代文明、西洋文明、文明開化、というように、日本では多く文化に対して文明という語が用いられてきた。<sup>4)</sup>

これに対して、主として文化人類学や社会学の立場では、たとえば、文字を持つか持たないかによって文字文化・無文字文化というような名づけがなされる。また、家の中に靴のまま入るか、靴を脱ぐかによって、靴社会・裸足社会というような分類がおこなわれる。それは、その社会での人々の暮らしのありようそのものであったり、ものの考え方やものの見方、あるいは行動様式であったりする。たとえば、タテ社会、集団主義文化というような名称も、こうした文化観による見方と考えることができよう。

これらは、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る、いわゆる「文化相対主義」による一つの解釈である。こ

うした文化観の特徴は、文化の優劣や価値を問わず、それぞれの社会のありようを客観的に把握しようとするところにある。つまり、特定の価値体系の中で、文化を位置づけるのではなく、それぞれの社会にはそれぞれの文化があり、それを相対的に位置づけようとする。この点において、こうした方法は、世界の中でどのような言語が存在し、それがどのような形で、どのように使用されているのかを知ろうとする記述言語学の方法と同質のものであるといえる。

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生活なのである。なぜなら、そのように解釈される側の社会の中で暮らす個人にとって、それは暮らしそのものであり、特別なことでも何でもない、一つの日常に過ぎないからである。

しかし、何らかの形で、その自分の生活習慣について意識的になることがある。多くは、今までの自分の習慣とは違うものに出会ったときだが、とくに異なる価値体系の渦中でそ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。もちろん、この段階では、この文化概念そのものに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り、同時に、外側からは見えない個人の意識のありようの一つである。しかも、この個人の意識によるアイデンティティは、完全な統一体としてあるというよりも、むしろ流動的な動態として認識さ

れるため、新しい習慣をも柔軟に吸収・受容する可能性を有していると考えることができる。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、個人の中にあるとともに、ことばよりももっと可変的な様相を呈しているということがいえよう。

従来の研究では、その文化・社会のありようを客観的に把握しようとしてとめてきたが、それはあくまでも特定の社会の構造や文化の様式を外側から規定することで、その文化の枠組みをとらえようとするものであり、いわば「外側からの文化」とでもいうべきものではなかったか。言語習得という個人的な作業に必要なのは、むしろ、この「内側からの文化」をどう考えるかということではなかろうか。このように「文化」を個人の認識の違いとすることによってはじめて、社会による文化の違いを乗り越え、人はお互いを理解できるという解釈にたどりつく<sup>5)</sup>。

では、実際の言語習得の場において、ここでいう「内側からの文化」はどのような形で学習者に把握されるのか。

たとえば、日常のあいさつの表現として「おはよう」と「こんにちは」があるが、両者はたんに午前か午後かという時間差だけでなく、家族間かどうかということもその使い分けの指標になる。つまり、このように場面・状況をまず理解することが言語表現には不可欠であり、その場面・状況に対応した言語表現をどのように選択するかが重要な課題となる。すなわち、言語表現とはたんに言語の形を選ぶということにとどまらず、場面・状況をどのように理解・把握し、それに即応した表現を自分の中から引き出すかという点に意義があるわけである。この日常の言語表現のための場面・状況こそ「内側の文化」の入り口ではないだろうか。もう少し厳密に言えば、こうした場面・状況と言語表現の関係性およびその把握の意識そのものの中に〈文化〉があると考えることができよう。

一般には、こうした場面・状況と「文化的背景」とは、別のものとして区別されて論じられがちであるが、この「内側からの文化」という観点を導入することによって、それはむしろ同一のものであることが明らかにな

るだろう。なぜなら、言語表現を通して見えてくる、さまざまな日常の習慣こそ、ふだんは無意識であるけれども、ひとたび、そのことに気づき、意識的になったときに自分の中で自覚されるようになる〈文化〉であると規定できるからである。<sup>6)</sup>

こうした自覚のきっかけとして、多くは異文化との接触をあげることができるだろう。もちろん、この場合の「異文化」とは、必ずしも外国、つまり海外の文化を指すとはかぎらない。たとえば、母語・母社会の体験のレベルで考えれば、幼少期に他の家庭に招かれて味わう違和感、あるいは地方からはじめて都市へ出たときの新鮮な驚きなど、きわめて多種多様である。

こうしたさまざまな異文化体験によって、今まで自分が無意識に過ごしてきた日常のありようを相対的にみるようになることによって、その自分の中にある日常の習慣を一つの文化としてとられることができるようになる。これはいわば体験によって得られた、「内側からの文化」の発見であるとともに、個人自身にしかえられない、固有の文化発見の体験であるといえよう。そして、このように、社会との関係性において個人が自らの文化を認識するということは、その言語習得の過程において、どのように自らを表現していくかということと深い関わりをもつものであるといえよう。

### 3 文化と文化論—文化発見の体験とプロセス

こうした文化の内側と外側の問題は、言語研究でいう文法事実と文法記述、すなわち文法と文法論の関係にきわめて近いといえよう。

たとえば、言語研究では、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、分析をおこなう場合もある。いずれにしても、それらの言語現象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、そのような事物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」による解釈の作業だからである。

〈文化〉の場合も、それらの総体をすべて明らかにすることはきわめて困難である。とくに、個人の意識のありようは、外側からの観察では不可視であり、しかも、言語の文法はほぼ固定しているのに対し、文化の文法は、きわめて流動的、可変的であるからだ。

しかし、重要なことは、文化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。<sup>8)</sup> すなわち、生きた形の文化のそのままの姿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。

こうした観点にたつと見えてくるものが、文化と文化論の違いである。それは、学習者自らが日常の中で具体的に発見した文化（＝内側からの文化）と外部から観察され規定された文化（＝外側からの文化）の違いである。

とくに言語習得という実践の具体的な場においては、知識としての文化ではなく、能力としての文化をどのように体得するかが言語習得の重要な課題となる。<sup>7)</sup> たとえば、言語習得で必要なのは、「は」「が」をどう説明するかではなくて、どう使い分けるか、であるように、「おはよう」・「こんにちは」の使い分けや「つまらないものですが」「どこかへお出かけですか」「今度遊びにきてください」などの、実質的なことばの意味と社会的な挨拶の意味とがずれた表現の使用などは、外側から規定された形での説明ではなく、実際の生活の中での具体的な観察によって体得することが求められるであろう。しかも、一般にこうした文化の問題は、「日本事情」または日本語能力中級以降の課題として扱われる傾向があるが、それは、それぞれの場面やコンテキストの理解にあわせて、第二言語習得の当初か



ら考えられなければならない問題であるといえよう。

もちろん、母語における使い分けとの違いは、その違いに意識的であるという点であり、意識的であるということは、自分の中でそのことを知的に理解しているということであるが、それは、たとえば、他者からの知識としてではなく、実際にそのコードを運用する過程での指標としての知識でなければ意味がない。そうでなければ、生きた形での運用は不可能だからである。つまり、この場合、知識＝能力でなければならないといえる。このように、そのコードについての知識を使い分けの能力として駆使するためには、学習者自身が異言語習得の過程でその発見の作業を自らの問題として行えるかということなのである。

そして、個人によって発見された文化は、取り出された瞬間に「外側の文化」すなわち文化論となる。その発見の仕方、取り出し方によって、十人十色、百人百様の文化論が成立するわけである。したがって、「日本文化を学ぶ」ということは、他者の取り出した文化論を知識として理解することではなく、自らその習慣の内側に分け入り、自ら発見した習慣を、自覚化された〈文化〉として取り出しつつ、それをわがこととして体得することを意味する。もちろん、その個人の認識する文化が、従来研究レベルで指摘された外側からの文化と表裏一体であることもしばしばである。

これに対して、外側からの文化論を知識情報としてのみ学習しようとする、外側からの文化理解にとどまるだけでなく、それを固定的に考えてしまう危険があるばかりか、内側からの個人の自覚化・意識化に至りにくい障害となることが多い。ちょうど知識としての文法論が言語体得そのものを妨げてしまうように。

たとえば、日本語にはこれこれしかじかの「文化的背景」があり、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が存在するかの<sup>9)</sup>ように論じられることがあるが、考えてみれば、そうした類型化は一種の幻想に過ぎないのである。「文化的背景」を

説明するためには、しばしば「典型的な日本人」を想定することになる。しかし、現実の日本の中に典型的な日本人など実際には一人も存在しないのである。こうした安易な類型化によって外側からみた文化を一般化することは、その枠の中でしか個人を見ることができなくなる多くの危険をはらんでいることをわたしたちは知らなければならないだろう。むしろ、個人による文化の自覚化によって、そうした類型化や一般化からいかに自由になることができるかという点に、このインターカルチャー（文化的相互作用）の意味があるのではなかろうか。

#### 4 観察・分析・解釈の方法—テキストの読解を例にして

##### 4-1 言語能力と文化能力の関係について

では、先に示した「具体的な観察によって体得する」文化とはどのようなものか、またその方法とは何か。

言語能力と学習事項との関係については、具体的な現象・テーマとして、すでに次の①～⑦のように挙げたことがあるが、その関係を文化能力と比較してみると、ここには、ある程度のカテゴリー化が可能であることがわかる。

	言語能力	内 容	知 識	目 的
①	初級	具体的	日常習慣 (生活知識)	言語習得
②				
③				
④	中級		一般常識 (社会知識)	社会適応
⑤				
⑥				
⑦	上級	抽象的	専門知識	情報収集

- ①家には玄関で靴を脱いでから上がる
- ②銀行口座はどのようにして作るか
- ③人にものを頼むときはどうするか
- ④日本人の暮らし・生活・家族・社会…
- ⑤日本の地理・歴史・経済・政治…
- ⑥日本の芸術・芸能・文学…
- ⑦日本の思想・哲学・宗教

①から⑦まで見てわかるように、この段階は、日本語能力のレベルで言えば、初級・中級・上級の順になっており、それは同時に、具体的なことからかなり抽象的なことへという順番になっている。①～③がいわゆる言語教育としての要素が強いのに対し、⑤～⑦については、各分野の専門家が、留学生のための入門ということで、授業をするというのが一般的な場合であろう。そうした日本語能力のレベルの分水嶺になっているのが④である。学習者の日本語能力もこのあたりを境にして中・上級へ移行するものと思われる。

次に、得るべき知識という観点からは、①・②・③が生活知識としての「日常習慣」という色合いが一番濃いだろう。それに対して、④は「日常習慣」の要素もあり、また同時に社会知識としての「一般常識」の要素も多少あるといえる。それが⑤・⑥あたりでは「一般常識」あるいは「専門知識」の割合が大きくなっている。⑦になるともう「一般常識」というよりも「専門知識」的な事柄であると判断できよう。それはたとえば、日本人のものの考え方というようなテーマで、外側からの日本文化論が講じられるような場合を含めていえることである。

目的については、能力・内容・知識とほぼ一致していることが認められる。つまり、①～④では、「言語習得」でありながら、いかにその日本の生活に適應するかということをも念頭に置かれているので、「社会適應」も重なってくる。それに対して「情報収集」となると、④には、そういう要素はそれほど強くない。むしろ⑤・⑥・⑦が「情報収集」という考え方

によって行われているといえるだろう。

したがって、知識と目的というのはほぼ重なりあうといってもいいが、ただ目的の「言語習得」と知識の「日常習慣」がほとんど重なり合ってしまうため、知識の「一般常識」と目的の「社会適応」が一緒だと考えるのは誤りで、むしろ知識の「日常習慣」と、目的の「言語習得」・「社会適応」の三つがセットになっていると考えたほうがいいだろう。これに関連して、知識の「一般常識」と「専門知識」が目的の「情報収集」と結びついている可能性が高いと考えることができる。

このように考えることによって、この具体的な現象と項目は、①～③の日常的な事柄から、⑤～⑦のような専門分野に関わる事柄までに分類され、この接点をなしているのが、④であることになる。

では、④で扱われる「日本人の暮らしと社会」とは、具体的にどのようなことをテーマとするのだろうか。それは、たとえば、日本の家族の問題などを取り上げることによって明確になるように思う。家における父の位置とか、あるいは母のイメージであるとか、そういうものをテーマにすることが可能ではないかということである。つまり、日本人の生き方の問題は、すべて日本の社会ということと関わりがあって、社会なしでは成立しないことになるからである。

ここで大切なことは、日本のことを学ぶというよりも、むしろ学習者の国や地域そして家族のことを振り返り、それを日本の場合と比較対照してみることである。学習者たちは、かなりきちんとした生活意識や生活感覚を持っている。たとえば、自分たちの国・地域・家ではこれこれこういうようにしている、という自覚を持って把握していることが多いからである。前述の④は、このような意味で、ちょうど①から③までのところを統合した形で扱える可能性をもっているといえるのではないかということなのである。

しかし同時に、このような日常生活の主題は、日本での生活現実を理解するためのきっかけに過ぎない。この意味で、たとえば、日本の家庭にお

ける母の役割を、学習者それぞれの日常生活の視点から学ばせることが可能である。その際、学習者にとっては、日常生活の多くの面を観察することが必要になる。この観察の過程で、学習者は、自らのアイデンティティを振り返りながら、次のような一つの質問を発することになるだろう。「私にとっての日本とは何か？」と。

ここに、異文化を理解するためになぜ日常生活の諸要素を考えることが必要なのかということの意味がすでに潜んでいることが指摘できよう。

#### 4-2 テキストを読みながら

では、それぞれの固有の体験との比較によって、どのようにして彼らにとっての異文化である日本の日常生活の考察へと学習者を導くことができるのか。

たとえば、こうした文化能力への考察を実現するために、ここ数年筆者が試みてきた方法は、日本の家族についてのテキストを読みながら進めてきた学習者との議論<sup>11)</sup>である。

このテキストは、語彙や文型のレベルでは比較的やさしく設定しており、中級のはじめでも扱えるように配慮してある。大切なことは、テキストの理解ということにとどまらず、学習者の固有の経験や体験との違いを彼ら自身が考えながら、このテキストを読むということである。このように、テキスト空間と自分の経験空間との二つの世界の間を往還することによって、彼らがインターカルチャーの境界を認識するようになることである。

こうした読みに支えられて、彼らは日本の家族についての議論が始まるといってもいい。たとえば、議論のはじめに彼らは次のような多くの質問を発するようになる。

—なぜ両親はこの夫婦の結婚に満足しなかったのか？

—なぜゆかりは夫に内緒でパソコンを買ったのか？

—なぜゆかりは毎日働けない／働かないのか？

—なぜ豊はお中元についての妻のことばを受け入れなかったのか？

こうしたすべての質問は、すべてこの家族の日常生活に関わる体験的世界に結びついている。学習者が日々出会うこの日常性こそきわめて重要だと思われる。学習者は、彼らの個人的な経験を通して、彼らが日常生活に適應するために必要な、さまざまな考え方や合理性がここに潜んでいることをテキスト世界をくぐりぬけながら、体験的に実感できるのである。したがって、学習者の発する、この「なぜ？」に私たちは注目しなければならないだろう。このとき、すでに学習者の自身の分析が始まっていると見るべきだろう。同時に、この質問が、彼ら自身の固有の母文化を振り返るための、絶好の機会であることを忘れてはならないはずである。すなわち、日本社会の理解と適應とは、彼らの固有のアイデンティティへの内省の作業に他ならないからである。

他方、学習者は、他者を説得するために、その体験に基づく具体的な実例を挙げるのが強いられることになる。他者を説得するためには、他者が理解できる例を挙げながら、自分の意見を提案することが必要だからである。

#### 4-3 具体的な資料にもとづいて

しかし、こうした日常生活をめぐる議論は、現実の具体性を把握せずに行われると、しばしば通俗的な一般論に終わってしまう。では、このような日常生活を素材とした議論において、通俗的な一般論に陥ることをどのようにして避けることができるのか。

そのためには、それぞれが固有の日常生活の中に潜む現実の詳細を観察することが必要になる。つまり、事実即した立論が要求されるわけである。私のクラスでは、学習者は日本人が考えていることを調べ、その結果にもとづいて議論をしようという申し合わせをつくった。

このときに大切なのは、どのようにして個人が個人の選択によって、社

会の価値体系を解釈するかということである。たとえば、「なぜゆかりは働きはじめたのか」というテーマの中で、学習者は多くの日本女性（職業を持つ持たない）や、未婚・既婚の男性にインタビューし、その発言を録音した。教室でこのテープを聴きながら、議論を進める中で、最終的に、一人の学習者が「生きがい」という語にたどりついた。これは具体的なデータ資料に基づく議論の成果である。もちろん、この場合は、「生きがい」という語の意味を辞書で調べて知るといったようなことではない。彼らは、調査と議論の体験を通じて、日本社会における一人の既婚女性の状況を理解するためのキーワードを発見したのである。このような観察によってはじめて私たちは多様な文化を理解するための出発点に立つことができる。それは、「日本とは何か」という問いに、学習者自身がそれぞれの方法で答えることを意味している。

しかし、同時に、固有のものを発見するためには、それぞれの個人が自分に関する問題に意識的であることが必要である。言い換えれば、学習者が自分の考えていることを表現するためには、それぞれが固有の観点を持つべきだということになる。こうした問題意識の持ち方や、発見し構築すべき固有の文化についての個人の観点の洗練の作業は、学習者のみならず、教授者の仕事でもあるだろう。

以上のように、文化獲得の問題は、言語習得のプロセスとわかちがたく結びついていることがわかる。日常生活のさまざまな側面を日本の家族とともに学ぶことが、言語活動の総合的な訓練と一体化しており、同時に、生きた形での異文化理解のための、コミュニケーション能力の開発とも関連している。そして、何よりも、この観察・分析・解釈という、一連の作業・活動を通して、それぞれの学習者は自らにとって新しいものを発見することができる。ここにこそ一人一人が発見する固有の文化があるといえよう。

## 5 母文化を超える—固有の文化の形成と可能性

第2言語を習得しようとすることは、すでに母語・母文化を有する成人にとっては、未知の言語の構造・体系を知的に理解することであるが、同時に、その理解と表現を通じて、その言語の母語話者とコミュニケーションしようとするものである。それはすなわち、対象言語を自らのものとしてどれだけ体得できるかということである。

言語習得における母語と第2言語との関係を考えると、第2言語を学習することによって、限りなくその対象言語に近づくこと、つまり、母語のようにその言語を運用できるようになることをもって理想とするわけであるが、すでに成人の学習者の場合それは困難である。言語に関しては、このような立場から、その中間的存在を認める研究もあるが、文化の理解・獲得はもう少し違う形で行われると考えられる。

たとえば、すでに固有の文化を持つ学習者が異文化を知る場合、いくつかの段階が想定できる。<sup>12)</sup>

- ① 自分の社会にあって、言語習得をともなわず、対象文化を知識として理解しようとする場合。
- ② 自分の社会にあって、言語習得とともに対象文化を学ぼうとする場合。
- ③ 対象文化の社会の中でその言語と文化を学ぼうとする場合。

①は、たとえば、いわば教養として、あるいは知的興味として日本の文化を知ろうとするような場合で、「外側からの文化」を知識として学習するケースである。この場合は、文化論の解説に終始することが多く、その結果、日本賛美か日本批判の二元論に陥りやすい。

②は、①に加えて、言語学習をともなう場合であるが、日本語学習と日本文化解説が切り離されて行われると、生きた形での文化発見には至りに



くい。

③は、学習者が日本にあって日本語を学ぶ場合をさし、本稿で指摘する言語習得とともに文化の発見をめざすことが比較的可能な条件である。ただし、②のように、言語学習と文化解説を切り離して行くと、①のような二元論の状態から抜け出せない例もしばしば見られる。それは、外側からの文化知識の理解に追われ、当該の社会との関係性が希薄になるからである。以上の①～③では、教授者の母語の問題も見逃せない。つまり、教授方法として媒介言語を用いるかどうかという問題は、この文化発見の課題と深く結びついている。

さて、いずれにしても、異文化を対象学習言語とともに学ぼうとすると、学習者は対象となる文化を理解し、その文化に適応するというレベルにとどまらなくなるのは当然のことである。なぜなら、学習者は、たえずその言語運用の過程において、自己の文化すなわち母文化と、対象言語の文化との比較・対照を繰り返すことになるからである。それはたんに母文化と異文化を比較して、どのどちらかをとるかというような二元論ではなく、母文化と異文化の間の往還を通して得られる相互に複合した状態の経験であり、同時に、言語運用の体得をめざした母文化と対象文化の相克だからである。

第2言語を学ぶことによって得られる、この往還の経験と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はないかと思われる。なぜなら、すでにある母文化と学習言語の文化としての異文化を重ね合わせる、相互文化の営為が、母文化でもなく、また学習言語の文化としての異文化でもない、新しい自分の文化を構築していくことにつながるのではないかと考えられるからである。

言語はそれぞれ体系を有しており、この体系をある程度身につけないと、その言語を運用することがむずかしいが、文化はその様式の違いこそあれ、それぞれの個人・社会が固有に持ち、差異とともに共通性も高い。文化はむしろ可変的な価値として存在するわけで、個人の中に内在する文化は、

周辺の環境の影響を受けつつ、個人の意思によっていかようにでも増殖する可能性を持つ、変容体である。第2言語習得をめざすこと自体が、そうした固定した価値の体系を崩し、新しい体系を築く役割を果たすことになる。前述の「対立的」な文化に対し、その新しい世界に分け入るというだけでなく、対象の文化を取り込むことによって、今まで持ち得なかった新しい世界観を有するようになり得るからである。

そのためには、その実態をあるがままの姿で受けとめ、具体的な観察から固有の解釈へと進む方法が有効であることを述べた。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、もう一つの新しい固有の自己文化形成の可能性の場でもあろう。第2言語習得は、いわば母文化を超えるための、未知の自己文化形成への挑戦の場でもある。

そうした新しい自己文化形成の場としての第2言語教育が機能することが、言語教育自体の新しい未来を拓く可能性として存在するのではなかろうか。その可能性とは、たとえば、近年の談話研究やコミュニカティ・アプローチ理論の成果と合わせて、言語教育の方法論の中に、ことばによる文化発見の要素をどのように取り込んでいけるかという課題なのである。それは、たんに事柄としての文化事情を取り入れるということではなく、言語習得のプロセスの中で試みられなければならない言語運用における理解・表現の活動と密接に結びついていると考えられる。その言語教育の方法論として、さまざまな文化的な接触によって、学習者一人ひとりが新しい文化を再構築し得る、インターカルチャーの可能性を、言語教育のレベルでどれだけ、どこまで拓くことができるかという問題なのである。その具体的な方法と過程については稿を改めて考えることにしたい。<sup>13)</sup>

## 注

- (1) 山崎正和『日本文化と個人主義』中央公論社 1990
- (2) Geneviève Zarate *Enseigner une culture étrangère* Hachette 1984
- (3) 以下の論述は細川「言語文化の対照」(『日本語学の世界』『日本語学・臨時

増刊号」1996年7月)と重なるところが多い。

- (4) 柳父章『一語の辞典・文化』三省堂 1995 参照
- (5) 「文化」が本来自然を「耕す」営為であり、人間が自然と対立・対峙することによってはじめて「文化」が「文化」としての意味を持つのならば、言語習得は、個人が個人として「自然」としての母語に対峙する、きわめて個人的な営為であるということになる。
- (6) 日本語教育における「文化」の教育の問題が従来「日本事情」と名づけられ、言語教育に対する知識の教育として認識されてきたのは、ひとえにこうした外側からの「文化」観によるものであると考えられる。細川「教育方法論としての「日本事情」」(『日本語教育』87号, 1995・12) 参照
- (7) Allwright D. and K. Baily *Focus on the Language Classroom* Cambridge University Press 1992
- (8) 森田良行「外国人のための日本文法」(『月刊言語』1981年2月号) 参照
- (9) 私自身かつて「文化的背景」をこのように位置づけて考えていた。細川『日本語を発見する』勁草書房 1990 参照
- (10) 細川『実践「日本事情」入門』(大修館書店 1994) 参照
- (11) 注(10)に同じ。
- (12) 細川「ことば・文化・社会を学ぶ」(『講座日本語教育』30分冊 1995・3)
- (13) 本稿は、ことばの運用を通して体験的な異文化理解を考えようとする際の文化観の問題を理論的に再検討することを目的としたもので、具体的な資料を実証するタイプの論文ではない。こうした理論的な姿勢に対して、その教育方法の具体的なプランを示すことがしばしば要求されるが、本来、教育という行為そのものはそのような青写真としてのプランになじまない面を持っていると私は考えている。その意味で、本稿の立場は、実証によって事実を確認する経験科学の観点とは異なる。ただ、具体的な事実を手がかりにするという意味では、たとえば教室における学習者の言語行動や教師とのインターラクトのありのままのプロセスを客観的に描くことでそうした批判に耐える「事実」を提示することは可能であると考えている。

## 付 記

本稿は、パリ大学交換研究員として1995年9月より1996年8月までフランスに滞在した折に参加したパリ第三大学および第五大学での講義での議論に触発されたと多い。担当のジュヌヴィエヴ・ザラト、マリテレーズ・ヴァサール両氏に深く感謝の意を表したい。また、本紀要編集委員会のモニターの方からは貴重なご意見をいただいた。あわせて御礼申し上げる。