

私にとって言語文化教育とは何か

固有の意味を「内言」に持つ個

理論研究「言語文化教育研究」から

阿部葉子

はじめに

筆者は、2004年度秋学期に言語文化教育研究を履修し、課題レポート「私にとって言語文化教育とは何か」を提出した。そこでは、「学習者を教室ヒエラルキーから解放する」という観点から言語文化教育にのぞむ筆者の立場を表明しようと試みた。しかし、問題意識が拡散してしまったという反省があった。その後、クラスメンバーからのさまざまなコメントをもとに、「自分にとっての言語文化教育」を省察していく必要性を感じ、本レポートを書くに至った。本レポートでは「ことば」「文化」、そして「言語文化教育」に対する筆者の現在の考えを述べたいと考える。

1. 言語とは何か

1-1. 「ことば」と「内言」とは何か

「ことば」を「内言」と「外言」の往還関係ととらえ、思考を含めた動的な活動としているヴィゴツキー理論に筆者は強い印象を受けた。この理論によれば、「ことば」は、思考し、語る自己と他者を取り結ぶ相互関係の中に存在し、「思想」の往還を通して生み出される。「思想」とは「言語的な思考や意識の内容」であり、思考内言語として「内言」の意味を構成している、という(中村1998:10)。「ことば」の活動とは、自己の「内言」にある思考や意識を言語に表出し、さらに表出された言語を伝えあう他者との往還によって成り立っているといえる。では、思考する体から表出される自己の「ことば」とは、どのような意味でその人個人の「ことば」といえるのだろうか。

思考・意識の内容を構成する「内言」について考えてみる。「内言」は思考言語としての言語知と感情・感覚の総体「暗黙知」であり、思考として人が頭で考えている「思考内容」と定義されている(細川2002:101)。「内言」は個人の意識の中で生まれ、頭の中に全体として存在し、言語形式を伴わない感情や感覚をも含み、

混沌とした存在形態をなしていると考えられる。「ことば」の活動は、思考として混沌としている「内言」を外言として表出し、表出された外言を再び思考し、内言は再び外言を生み出すという、内言と外言の不断の往還関係によって支えられている。それは向き合う他者にとっても同様である。

「内言」に存在する「思考・意識の内容」とは何か、具体例で考えてみる。たとえば、「日本人は冷たい！」と言いつかれた「ことば」は、表現者の意識が表出されたものである。表現者は他者には了解できない固有の感情と意味をその「内言」に持っている。あるいは、「内言」は表現者にとっても了解不能であるかもしれない。混沌とした思考として存在しているからである。「冷たい」という語は「温度が低い」「冷淡」「非情」という辞書的な意味を持ち、「冷たい」という語の安定した内容を持つ。同時に、「冷たい」という語は人によって、状況によって、さまざまな内容を持っている。ある人にとって、日本人は「何年つきあっても友達にならないという体験」から形成されるイメージであり、またある人にとっては「戦争中の日本軍の残虐な行為を映像で見たときの感情」であり、さらに、ある人にとっては「アルバイトを首にした店長とのやりとり」というように、ある対象に対して持ったそれぞれの経験が「日本人の冷たさ」ということばの意味＝「内容」を作り上げている。「冷たい！」ということばには失望、恐怖、不安、葛藤、苦悩—これらの複合した膨大な意味内容を含んでいる。中村（1998）は「内言」は「意味の濃縮された塊」であるとし、「しかるべき文脈の中で獲得されたことを物語っている」と述べている。

このことから、語は、それまでの経験を通してある特定の文脈の中で個別の意味を「内言」に獲得し、その人の固有の意味を持つ語となることが理解できる。同時に、「冷たい」という語の辞書的な定義をはるかに越えて、膨大な個別の意味を創りあげ、拡大していくと考えられる。すると、個人にとって言語は、共通コードという客観性と、さらに個別コードという主観性を獲得しながら、無限に変容する固有の体系と捉えることができる。

ヴィゴツキーは、個人に内在する語の意味の固有性と創造性を「ことば」の内言と外言の往還関係によって説明したが、言語活動としてのコミュニケーションを考えると、常に他者が存在する。人は生まれ落ちると同時に、それまで歴史の中で引き継がれ、ある人々によって使われてきた共通コードとしての体系、ラングが与えられる。そして、ラングを学ぶ過程で、さらに他者との関係性の中で、個別コードとして意味体系、パロールを獲得し、成長させていく。崎山（1984：10）はF・ソシュールによって提唱された言語概念を引用し、ラングを「個人の脳裏に蓄

積されている音韻、語彙、文法のすべてを含む体系」、パロールを「個人個人のよって具体的に運用されていることばの瞬間的側面」と述べて、言語の持つ可変性を次のように説明している。

Langueは、たとえば、非常によく作られた辞書なり文法書において、顕在化することも可能である。しかしそれでも、Langueの一部を記述してはいても、Langueのすべてではない点に注意すべきである。このようなLangueの体系は閉じて動きの取れない体系とみなされるかもしれない。それにもかかわらず言語は変化する。

コミュニケーションは、Langueを用いながら、個別の文脈で獲得した「膨大な意味の塊」としてのパロールを他者に語る関係性によって成し遂げる言語活動と考えられる。その場合、Langueは自己と他者の共通コードとして用いられ、パロールによって生み出された自己の主観を他者に伝える。同時に、Langue体系としての客観性は安定したものとして保証されているのではなく、パロールの反転する作用により常に「変化」させられる。コミュニケーションは、自己と他者が獲得している固有の認識をことばに生み出しながら、それを支えるLangueを変化させる動的な活動であり、Langueを揺り動かす相互作用といえる。細川（2002：139）は「その変化そのものが『日本語』なのであり、それを静止させようとしたり、かつ静止させて考えようとしたとき、それは人間が故意に作り上げた制度になってしまうことは目に見えている」と言語教育における「Langue中心主義」を指摘し、一人一人が獲得している固有の言語、「個人語（パロール）」に注目する重要性を述べている。日本語教育で従来扱っていたのは、変化しないと想定したLangueであり、「個人個人によって具体的に運用されていることばの瞬間的側面」であるパロールは等閑されていた。

1-2. 「内容」と表現形式の関係

次に、言語を「内容」と「形式」の往還関係から考えてみる。「内容」とは「思考内容」であり、表現者が伝えたいこととして認識している。講義で取り上げられた「内容」と「形式」について、受講者LさんはBBSに次のように発言している。

私の言っていることは時々散らかっていることばの塊のように聞こえると思います。言いたい、伝えたい内容が私の中にあるが、それを外言として産出された表現形式はばらばらなもので、わかりにくくなることはしばしばあります。

…いくら「内容」が豊かな人でも、「表現」ができなければ無駄ですね。先々週の授業を受けて、「内容」と「形式」は対立するものではなく、共存するものだと考えるようになりました。(11.24)

「内容」と「形式」は「共存するもの」というこの発言の指摘で、筆者は、「内容」と「形式」の把握について大きく誤解していたことに気づく。筆者が「形式」と考えていたのは、ひとりの文法記述者の視点によって言語体系から切り取られたラングである。このラングはLさんにとって他者から与えられる体系である。講義では、言語体系から切り取られたコード、すなわち他者の視点によって記述された文法は「文法論」で、個人一人一人が獲得した「内言の凝縮した意味」を保持するパロールの体系は「文法」という区別が説明されていた。

筆者は、Lさんが、「内容」も「形式」も日本語習得を通して、「内言」に獲得されていくことと実感を持って発信しているのを興味深く思った。Lさんの「内言」から言語化された「内容」(考えている内容)は「散らかっていることばの塊」であり、外言として産出されても「表現形式はばらばらなもの」で、表現者の内側にある「内容」を伝える力にはならないと語っている。表現者の「内言」から放り出されたことばは「散らかったことばの塊」であるが、表現形式を手段として他者に向け外言化され、はじめて、他者に結びつく関係性を生み出す。しかし、断片的、断続的な意識から表出された「内容」は言語化されても、他者には了解されにくい。「内容」は再び、「内言」に引き戻され、「内容」と「形式」は繰り返し吟味される。このプロセスを経て、他者に伝わる「ことば」が創出される。このプロセスを経た「ことば」は明確性を獲得し、はじめに放り出された「ことば」とは異なるものになっている、と捉えることができた。言語教育において、一人一人固有の意味を獲得しているパロールに注目するということは、個人の内側にあり、一人一人の異なる思考を表現する場を教室が保証していくことだ。一つのラングを想定し、その知識を教授する教室ではなく、「内言」に存在する思考内容とパロールとしての「形式」を取り結ぶことが個の表現を創出するということができる。

2. 「文化」とは何か

文化は人の知恵が生み出した総体であり、さまざまな定義によって捉えられてきた。

しかし、外側にあると考えられる「文化」は客観的な実体がなく、それを捉える個人の認識は可変的である。「文化」を把握しようと国家、言語、ジェンダーで括くれば、「これが〇〇文化だ」とさまざまな「文化論」を生み出す。「文化論」は、

記述する者によって異なる姿で「文化」を捉えられたもので、人々に流布される。それが教育の場に持ち込まれると、イデオロギー性（この社会ではこのようにするという規範性）を維持し、一方向的な教授学習関係の中で「文化論」を伝える主体と客体の関係を生み出してしまう。「文化」教育は、情報知識を盲目的に伝授する主体と受容する客体の関係で行えば、その社会成員の規範モデルを人々を押し付け、対立関係の中で学習する者に逸脱者というレッテルを貼りつづける罠に陥っていく危険性がある。

「文化」を○○国、●●国と集団で類型化し、個人をそこに当てはめようとする、ステレオタイプを生み、個人は歪曲され、個人と個人が向き合うコミュニケーションを阻害するのは明らかである。細川（2002）は集団で「文化」を類型化し、個人を括る集団類型化認識を乗り越えるために「個の文化」を提唱している。「文化」は外側にあるのではなく、個人一人ひとりの中にあり「不可視知」「暗黙知」「精神活動」の総体と定義されている。前項で言及した「言語」の捉え方によれば、「個の文化」は母語を獲得する過程で、他者との相互作用を通して「内言」に獲得されている個人の認識の総体であると考えられる。

「個の文化」について筆者は、次のように発言している。

自分のイメージ・感情・意見を言っただんなるおしゃべりや意見表明をしても「個の文化」は表れず、自分の思考のことは（内言）深め、吟味し、他者に表現するインターアクションの中に表れてくると思います。そこに他者との間の新しい関係や意味が生まれてくるのではないのでしょうか。（11.24）

しかし、このとき、「新しい関係や意味が生まれる」とはどのようなことか理解していなかった。「個の文化」はどのようなとき、自覚的になるか、Iさんは次のように発言している。

国籍や宗教や民族や年齢などによって類型化されたものに従い価値基準を定めることは比較的簡単です。なぜならブラックボックスである他者と根気よくコミュニケーションを重ねるよりも手っ取り早く他者を理解できたような気持ちになれるからです。でもそれは本当の意味での他者理解にはなり得ません。文化を集団として固定的にとらえるのではなく、一人一人異なるものとして捉えることができはじめて、「私」という個の文化が見え、他者を理解することができるようになると思われます。（11.18）

海外で日本語支援活動をしてきたIさんが、異なる価値観を持つ人々との活動を通して、個人が集団として規定されるではなく、個と個が向きあい理解するという視点を見出していることが筆者は興味深く読んだ。「異文化理解」「異文化間コミュニケーション」は「異なるもの」と「異なるもの」の間に境界を作り出し、所属文化の代表としてのプロトタイプを当てはめる可能性がある。「あなたの国では」「あなたの文化では」という繰り返される質問は、集団として外側から見る「文化」の代表者をつくり上げ、「文化」を伝達する役割を押し付ける。情報知識の発信と受信ということばのやりとりは、一見、円滑な「異文化」間のコミュニケーション活動を呈するが、個人の顔の見えない交流と化し、そこに自己と他者が新たな認識を共有する過程は生まれてこない。「顔の見えない交流」とは人格不在のコミュニケーションでしかない。

しかし、「文化」を集団という枠組みではなく、個人に引き戻すと、「異文化」の捉え方も変わる。「異」とは自分の外側に存在する他者である。「個人に引き戻す」というより、自分の外側に存在する他者によって「引き戻される」というのが正確かもしれない。他者は「自己を揺さぶるもの、相容れないもの、不安を呼び起こすもの」であるとすれば、「異文化理解」とは自己と、理解を望むべくもない異質な他者が個人と個人の関係で対峙し、不安と葛藤に揺さぶられながら、相手を理解していくプロセスといえるのではないのだろうか。なぜなら、終結しないイラク紛争、アイルランドの対立、また日常の人間関係を省みても、人間は他者の存在を認めず、同質性の中で絶対的の自己を主張しようとする。国家、民族、言語、ジェンダーとさまざまにカテゴリー化し、その認識を揺ぎないものとして価値判断を下すことが繰り返されているからである。

Iさんは個の表出¹⁾を「『私』という個の文化が見える」と言い表している。ここに真のコミュニケーションがあると思う。他者との差異によって「私」を自覚し、その「私」を表現するという認識、すなわち「個の文化」を見出したのだろうと想像する。同時に、自己と他者がただ発信と受信を繰り返したからといって、顔の見えるコミュニケーションとならないとすれば、真のコミュニケーションとは何かを問わなければならない。自分の視点に立ち戻ったとしても、自己の意味世界だけに孤立し、自閉してしまふ。真のコミュニケーションとは、他者を通して自己の中にある認識を振り返り、他者に発信することによって相互に人間観、世界観を創り上

1) 筆者は「言語文化・日本事情クラス」の実践を通して「個の文化」を経験的に学ぶ機会を得た。この活動は学部生と留学期生を対象とした合同クラスで、「魅力ある人」というタイトルでレポート集を作成し、「言語文化」とは何かを考えることを目的としている。参加者は「魅力ある人」を選び、動機の記事→「魅力ある人」との対話→結論と活動を進めるが、その過程で、「魅力」を他者に伝えることを繰り返しながら、幾度も対象と自分が相対化され、自分にも他者にもはつきりと「魅力」を伝えることが引き出されていく。教室参加者は、個の表現の表出が支援されるのである。

げていくことではないかと考える。自己と、「理解をのぞむべくもない」異なる他者の関係に新しい意味を発見し、新たな関係を作り上げていくことではないのだろうか。

識字教育の理論家であり、実践者であるP.フレイレは「コミュニケーションとは、不断の相互作用である。したがって、認識することと伝えあうことを重畳的なたらしきとしてとらえることなしには、思考を理解することはできない。認識し、伝え合うということは、しかしながら、思考し認識されたことがらを、つまり出来あがった思想を、たんに相手に普及するというのではない」（フレイレ 1982：220）と述べている。

言語教育において「出来上がった思想を、たんに相手に普及する」とは、情報を持つ主体と、情報を持たない客体という関係の中で行われる一方向的教授を想起させる。それに対して個人と個人が対峙し、固有の意味を伝え合う関係性の中にコミュニケーションは創出される。筆者は「個の文化」は、思考によって「内言」から創出される個人の表現であり、自己と異なる他者を理解する相互作用のプロセスによって生み出されると考える。「集団の文化」によって個人を捉えれば、「異なる」ことのみが認識され、思い込み、差別、偏見、対立を生み出す危険性がある。「理解する」ことは、「集団の文化」ではなく、個人の認識に立ち返って、他者との関係を取り結ぶところから生まれてくると考える。

しかし、自己の中にある認識、「個の文化」と自己の外側にカテゴリー化し、あると考える「集団の文化」とは対立するのだろうか、と筆者は今考えている。人はカテゴリー化によって世界を認識し、他者との相互作用の中でその認識を作り上げ、崩し、また作り上げていくことを繰り返す。その過程で「個の文化」を獲得し、成長させるが、同時に「集団の文化」は、自己とは異なるものとして認識され、絶えず個を揺り動かしながらも、自己の認識の中に共存していると考えからである。この立場を言語文化教育にどのように実現し、一人一人が向き合って「理解」をめざすコミュニケーション活動を創り出すことができるかが課題である。

4. 私にとって言語文化教育とは何か

4-1. 「言語」と「文化」を統合する立場

開講当初、学習者が自分のことばで自分の考えを伝える環境を実現するためには、担当が無自覚に作り出している学習空間のヒエラルキーを解体しなければならない

いと筆者は考えていた。しかし、Cの立場を標榜しながら、筆者は言語文化教育に対して矛盾した立場を表明していた。

私は現在Cの立場を標榜しつつ、BとCを行き来する立場です。Cの立場は言語の向上という学習者がめざす目の前の目標を超えて、「精神的路頭に迷わないため」の人間関係を作り上げていく力を育成という装置を仕組んでいるところに魅力を感じます。(10.11)

振り返ると、BC2つの立場を「行き来する」とはどの立場に立って言語教育にかかわるのか立場を明確に表すことのできず、矛盾を表わしている。Bは「言語」「文化」を教授者から学習者へ「与えられるべきもの」「教えるべきもの」を伝授し、コミュニケーションの効率性・円滑性を前提としている立場で、Cと鋭く対立しているからである。確かに、教える・教えられる者が存在する教室において、双方向の意味交渉が起これると、円滑なコミュニケーションは起これるように見える。しかし、その相互行為は情報知識を持つ者から持たない者へ、すでに他者によって思考されたことを伝授することにほかならない。そこには、ことばを生み出す主体が向き合い、個人の内側にある「ことば」の意味を問いつく真の意味交渉は存在しない。円滑なコミュニケーションは、「ことば」を内言から表出させ、思考する主体と主体が向き合う関係性を創りあげる力になるのだろうか。教室は「ことば」の固有性、創造性に気づきながら、知識を持つ者、持たない者という関係性の中で知識を教授するという装置を取り込んだ途端、「ことばを生み出す」ことを取り逃がし、「伝えたい」という表現者の意識をことばにするプロセスは等閑されてしまう。個人から切り離された「ことば」の情報知識を教授する関から脱却しない限り、教室に生み出されるのは仮想現実であり、自己と他者の真のコミュニケーションとはなり得ない。言語の教室は、学ぶ人々に対して何を保障するのだろうか。固有の意味を「内言」に獲得している個人と個人が主体として向き合うことを保証する場である。そこではじめて、自己と異なるものとしての他者が理解を取り結ぶ「言語」と「文化」を切り離さない言語文化教育の環境が設計されるといえる。

4-2. 私にとって言語文化教育とは何か

ステレオタイプによって集団を類型化し、「集団類型化認識」によって個人を括ることは個人の独自性を無視し、1対1のコミュニケーションの障壁となる。しかし、複雑で混沌とした外側にある対象をカテゴリー化することは、常に私たちが行って

いる認識方法である。自分の外側にあるものをカテゴリー化し、「○○人は○○だ」と価値判断を下し、その判断を固定化することがステレオタイプであるとなると、その意識化と更新はどのように可能なのだろうか。筆者は次のように発信した。

私は、人が周りのさまざまなものを判断するのに、完全にステレオタイプから自由になることはできないと考えています。(略) この認識、判断はイメージであり、虚像であることにどれだけ自覚的になるかということではないでしょうか。自己の中の認識は、他者のインターアクションを受けて、検証され、他者の新たな視点を得て、更新されていくと考えられます。(11.10)

仮に、他者との相互作用を介在させず、自己と外側にある対象が向きあうとすれば、対象は常に情報知識として自己の中に入ってくる。一方向的に情報知識が満たされることでもある。この場合、自分の外側にあるものはイメージとして認識され、矛盾のない世界像を表しているという思い込みや先入観につながる危険性は否定できない。他者との相互作用を通して自己と他者の思想の交流がなければ、固定化されたステレオタイプを壊すことはできない。当然のように思う。しかし、ステレオタイプはなぜ教育で扱わなければならないのかという問いがSさんから発信された。

教育の中でステレオタイプ更新を促したり仕組んだりすることは絶対に必要ではないとも言えるのではないのでしょうか。(略) Cさんのステレオタイプが変容したのは、他者とのインタアクションがあった結果であり、ステレオタイプを克服するといった意志をもった行動であったり、意図的な働きではないはずです。(11.25)

この発言は、なぜ教育がステレオタイプを扱うのかを問うと同時に、ステレオタイプの更新は教室に限らず、他者とのインターアクションがあれば、起こり得るという指摘である。筆者は、ここではじめて「教育がなぜステレオタイプを仕組むのか」に注目した。はじめのレポート作成時に、ステレオタイプは「インターアクションによって更新されていくもの」と筆者は単純に結論づけていたことに気づいた。

考えてみると、ステレオタイプによる認識は、その人にとって個別的であり、独自の認識方法を表すものである。その認識方法は、個人の固有の意味を形成する内言の活動によって身に付けたものともいえる。「ことば」の獲得を通して無自覚に

個に獲得されている方法である。自己に慣れ親しんだ感情、考え方、価値観と一体化したものである。それゆえに「ステレオタイプの解体」はむずかしい。

しかし、教育がなぜステレオタイプを扱うかという問題は、自己に刷り込まれ、維持されている認識方法、またその方法を通して獲得している他者のイメージをもう一度問い、ステレオタイプを抱える自己を意識化することにあるのではないだろうか。その自覚によってはじめて自己を把握すること、異なる他者を理解することが可能になる。

前項で、「異文化理解」とは「理解を望むべくもない異質な他者を認めること」と捉えたが、ステレオタイプは常にそのような他者を見る自己の認識として表れてくる。言語学習が取り組むのは、自己の中に形成された他者に対するステレオタイプという認識を自覚することによって、自己を捉え直し、他者との相互作用によって自己の考え方を再確認することではないだろうか。Cさんのケースは、確かに教育環境とは異なる場で、他者との関係の中でステレオタイプの変容が起こっている。それは、Cさんの中に対象して持っていた「日本人は残虐だ」というイメージが、具体的な人との出会いやかかわりを通して他者との相互作用が生み出され、具体性を持って説得するプロセスを獲得し、個人と個人が向き合うコミュニケーションが成立したからに違いない。そこに自己と伝えあう他者との相互作用は創出され、自己と他者が相互に理解する関係が築かれる。言語教育がめざすのは、自己のステレオタイプを疑いながら、他者との相互作用によって自己と他者が理解する関係を自ら築く主体となることではないのだろうか。

この観点から、もういちど「集団の文化」について考えると、自己の中に形成されたステレオタイプは「集団の文化」の影響の下で獲得されてきたものといえる。たとえば、「〇〇人はこのような考え方をする」という意見は、個の外側から繰り返し注ぎ込まれた情報や経験を通して、また体験の偶然性によって、個人に無自覚に獲得された認識である。すると、個人と個人が向き合い、理解を取り結ぶコミュニケーションを成立させるためには、「集団の文化」を抹消するのではなく、自己のステレオタイプを形成した「集団の文化」とは何であったのかという再考と、自己を見つめることとは切り離せないはずである。「このようなステレオタイプはどのように形成されたか」と内省することは自己を問うことであり、個の表現としての「個の文化」を生み出す。それは、同時に自己を育んだ「集団の文化」を問う「ことば」の活動である。ここで、ことばは「精神活動の総体」としての真のコミュニケーションを創出する。それゆえ、日本語教育において、「自分のことば」を生み出す主体が向き合い、真のコミュニケーションを創出する能力育成をめざすので

あれば、言語と文化を切り離すことはできない。この立場に立って、筆者は言語文化教育を探りたいと考える。

5. 結論

本レポートでは、はじめに、「ことば」とは何かという問いから、「言語的な思考や意識の内容」である「内言」の活動を考えた。そして、思考の内容を形成する「内言」とは、個人の経験を通して獲得された個別的な「凝縮された意味の塊」であり、個人に獲得された個別的な「文法」によって思考内容は伝わる「ことば」になることが確認できた。同時に、「思考内容」は自己と他者の内言と外言の往還関係の中で、その人個人の「ことば」として創出されるのである。このことは、人は、独自の意味の世界に孤立しているのではなく、「内言」の思考を発信先である他者に向けてことばに表していく関係性の中で世界と対峙し生きていることを意味している。それゆえ、自己と他者の関係性の中で「ことば」を捉えていくことが不可欠である。言語教育は、言語技術をめざす教育から転換され、他者との関係性の中で人間観、世界観を探索する活動へと拡大していく可能性が想像される。

「内言」にある「凝縮した意味の塊」に遡ってことばの「活動」と捉えると、「内言」は表現者の内側に存在する膨大な意味の世界であり、豊かに意味を拡大させる思考の力であることがわかる。このことから、言語活動としてのコミュニケーションとは、思考する力を持つ主体が向き合い、個別の意味を持った個人と個人が対峙し、新たな認識を獲得する活動と捉えなおしたいと思う。従来の日本語教育は、教師・学習者という固定化された教室のステレオタイプを生み出し、無自覚にも「考える主体」を捨象させていたのではないだろうか。

国家・民族・言語・ジェンダーなどのカテゴリーで「文化」を捉えることは、価値コードを持った「集団の文化」を想定することになる。そして、「集団の文化」を語るとき、「文化論」が生み出され、教室に持ち込まれる「文化論」は、「客観的」という姿で学ぶ人々に伝達され、イデオロギー性（この社会はこうだという規範性）を生み出していく。そして、規範として想定された言語と文化のモデルに押し込め、学習者＝規範からの逸脱者というレッテルを張り付け続ける危険性を孕んでいる。筆者は「言語」と「文化」を切り離し、知識の「所有者・非所有者」「日本人・非日本人」という対立の中で学ぶ人々に適切性を求め、規範モデルを押し付ける教室のヒエラルキーから脱却したいと考える。そのために、「考える主体」が対等に向き合う関係を教室に実現したいと考える。

筆者自身が参加した「日本事情・言語文化」の実践活動、また言語文化教育の方法論による「総合型日本語教育」を振り返ると、その人自身ことばである、個の表現の創出は、個人の固有の認識に支えられている、と思った。個人の認識、すなわち、自己の中に既に獲得された「個の文化」は個の表現を成長させ、さらに、「個の文化」は個の表現によって成長させられながら、「思考と意識」を形成している「内言」を充実させると理解した。それは「思考する主体」に注目し、一体化した言語文化を支えることである。ここに、個人の言語文化を養うことが言語教育のめざすコミュニケーション能力育成であるという視座が見えてくる。

「人間の形成する社会とその集団文化の存在を認めつつ、一方で、そうした社会・文化を支える個人一人一人が有する、さまざまな認識とその可変性、あるいは言語活動をとおした思考と表現のあり方を「個の文化」として捉え、その可塑性や創造性を考えていく」（細川 2002：179）ことに筆者は同意したい。この教育的視座は、個の表現の表出をめざす「個の文化」か、あたかもあるかのように考える「集団の文化」か、と「文化」の捉え方を対立させない立場であると理解する。自らの外側にある他者としての「集団の文化」を自覚し、省察することと、個人の主観によってそれを捉えていく認識は矛盾することなく、個人の中に「共存」していると考えられるからである。その往還によって、どのように越えがたい壁を越え、理解しがたい他者を理解するかという言語文化教育がめざす指標が見えるように思う。

おわりに

「言語文化教育研究」の教室の議論、BBSの発言は、「雲をつかむようだ」「言葉あそびだ」と批判がある。しかし「何をいってもいい」という学習空間がある。この空間は、固定的な概念や考え方にとらわれずに、自由な発言を促す環境であるからこそ、「雲」も「あそび」も存在するのだと思う。めざすのは「正解」ではなく、探し続けること、思考することである。それゆえに、効率性・合理性に乗っかって生きてきた私は辛いと感じるのである。

今回「言語文化教育研究」と「言語文化・日本事情」を同時期に履修し、「言語」と「文化」を切り離さない言語文化教育の理論と実践に参加できた。それによって「人はことばによって何を成し遂げているか」「自分のことばとは何か」という問いが生まれ、新たな認識が与えられた。個人と個人が固有の意味を持つ個のことばを交差させ、どのように異なる他者に向き合って理解を取り結ぶかということ言語

文化教育の中で探っていきたいと思う。思考を練り上げるための充実した環境を創造してくださった細川先生と受講生の間に感謝の気持ちを申し上げたいと思う。

参考文献

崎山理 (1984) 「言語と言語学」『講座日本語と日本語教育』明治書院

中村和夫 (1998) 『ヴィゴツキーの発達論 — 文化・歴史的理論の形成と展開』東京大学出版会

P. フレイレ (1982) 『伝達か対話か』里見実・楠原彰・松垣良子訳 亜紀書房

細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか — 言語文化活動の理論と実践』明石書店