

私にとって言語文化教育とは何か

生きているわたしのことばと 文化を育成する新しい教育

理論研究「言語文化教育研究」から

陸 麗青

はじめに

この三ヶ月にわたって理論研究「言語文化教育研究（GBK）」を受講し、クラスでのディスカッションやBBSでのやり取りを通して、言語文化教育そのものについていろいろ考えることができた。

この授業から得たものには、まずことばと文化を統合した言語文化教育の理論がある。ことばと文化の諸相を言語習得との関係をどのように捉え、コミュニケーションと文化との関係や「文化」の定義及び日本語教育における文化の扱い方などさまざまな面から自分の思考が解放された感じがする。そして、何と言っても、その後のBBSでの議論から、得たものが大きい。時には共感を感じ、時には納得できない気分一杯になり、また何回も何回も皆さんの鋭い論評に刺激され、自分もそれらの問題を前より深く考えることができたような気がする。

今回のレポートをまとめる段階にあたり、その一つ一つの具体的な問題をどのように言語文化教育として統合するかという自分の新たな関心からこのレポートを組織し、BBSの締め切りで反論しそこなったものと、エールを送りそこなったものを含めて、三ヶ月の講義や皆さんとのインターアクションを踏まえながらことばと文化についての再考から、ことばと文化を統合した言語文化教育についてわたしの考えを記したい。

1. 言語文化教育 — その理念

1-1. ネイティブの手順の必要性について

ある言葉教室はそれをコマースシャルのキャッチフレーズとしても使っている言葉がある。「ネイティブの手順」である。確かに、言語の習得も、文化の習得も考えられる道の一つはネイティブの手順というものも考えられる。「ネイティブの手

順」というと、「自然な」言語と文化が得られる一番合理的な方法のように聞こえる。それを理念として掲げている言語教育と文化教育も存在している。

しかし、第二言語の習得は第一の言語習得の手順を踏むべきか？私はいささか疑問を感じた。今年で四歳になった甥がいる。彼の母語である中国語の習得過程を観察することができた。しゃべれるようになって、判断力を身につけてくる過程は非常に長いということはいうまでもない。それよりも、その方法は子供の本能に根ざしていることが分かった。子供は大人の言葉を大人の動作を真似する意欲が非常につよい。まねして言葉と文化を倣っていくのである。成人になった第二言語の学習者の場合で考えると、そのまねる習慣と言う点で状況は明らかに異なる。

また、第一言語の母語においてすでに獲得したものがある。言語別を問わない言葉の能力と文化の能力である。そのため、第二言語の習得において、ネイティブの手順をもう一回踏む必要は必ずしもない。角度を変えていえば、第一言語の母語の影響があるから、第二言語の習得において、ネイティブの過程を再現するのが不可能かもしれない。

ネイティブの手順の基盤、子供の真似るといふ本能が薄れた時点であり、ネイティブの手順が必ずしも必要でもなく、また完全に再現できる保障もないとなると、第二言語の習得において、第一言語のおかげで省けるものをパスして、母語の干渉が起こりうることを克服して、第二言語にあるが、母語に存在しない部分を補ったらいいように見える。つまり、第二言語と第一言語の違いこそ大事だろうか？

1-2. 第二言語と第一言語の違い、母国文化と日本文化の違いこそ大事なのか？

修士論文の研究計画のために、第二言語と第一言語についての先行研究を多く読み漁った。その中、第二言語と第一言語の違いに注目している文献が圧倒的に多い。第二言語と第一言語の違いを、第二言語を習得する上での大きな障害として捉えていて、第二言語と第一言語の違いこそ大事だと主張している。例えば、母語の音韻の面で、清濁の区別がなく、有気音と無気音を用いて意味を区別する中国語の話者にとって、日本語の「が」と「いか」の「か」が同じように聞こえるが、「いか」の「か」と「かう」の「か」が違うふうに見える。また、母語のアクセントや、イントネーションが第二言語への影響についての研究も少なくない。文法の面でも、ある言葉の話者が起こしやすい間違いとか多くの研究がなされていて、言語の教育に応用されている。

一方、異文化という概念も盛んに使われている。母国の文化と日本文化との間に違いを見出して、その文化の落とし穴を取り除くことを目的に進められている文化教育の研究と教育もある。

そのような研究と教育は、言語と文化を教える知識として捉え、第二言語と第一言語の違い、母国文化と日本文化の違いに着目し、大きな知識の枠を提供する前提のもとで、なお、学習者の母語、母国の文化を考慮し、知識伝授の上の落とし穴を回避しようとしている。

ところが、たとえ知識伝授の上の落とし穴が避けることができても、学習者の言語活動を活性化することはない。学習者の中に自分を表現する種が撒かれていない結果、学習者の中の生きた第二言語、個の文化にならない。知識伝授の立場に立っている以上、その抜け穴を補うだけでは、真の言語能力（生きているわたしのことば¹⁾）と個の文化（生きているわたしの文化²⁾）につながらない。

1-3. 真の言語能力、生きた個の文化はいかに身につくか？

ここで浮上した問題は、真の言語能力、生きた個の文化はいかに身につくかという問題です。どういうメカニズムで、どういう手続きを経てわたしたちの一部となったのか。また、それはどういう形で存在しているのか。

1-3-1. 真の言語能力

認知言語学の「スキーマ化」の説が結構興味深い（図1）。たとえば、「卵」と言うものについて、具体のひとつひとつの卵は色や大きさ、模様、形がそれぞれ異なる。しかし、私たちは何回も何回も卵に接している間に、その共通する特徴を抽出することができ、スキーマとしての「卵」が得られる。このプロセスは、言語と文化の習得にも当てはまると私は感じている。言語と文化はそういうスキーマ化の過程を経て、身につくと考えられる。

もし、上の認知科学のこの理論から分析すれば、なぜ真の言語能力、個の文化は言語文化の「総合」でしか身につくことができるということと、従来の教育では実現できないと言うことがよく分かる。次の三つの要素から分析してみたい。

1) ここではコミュニケーションの場で自らの意思をきちんと発信する能力を指す。

2) ここでは場面・状況についての個人の認識能力を指す。

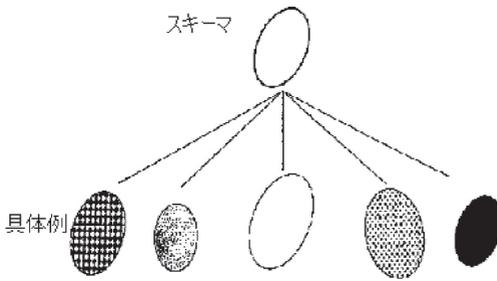


図1 スキーマ化の模式図³⁾

従来の教育では、言語と文化を知識として教える姿勢に、新しい言語文化教育が疑問を投げかけた。なぜ、知識を与えることがいけないか。上の理論を出発して私が今考えていることは、知識はスキーマ化を経た結果と考えることができる。つまり、人々の心の中のスキーマの結果の表出である。文法なり、後に取り上げる文化論なり、そういう形で提供するスキーマが勿論個人の色に染まることもあるし、また、必ず正しいという保証が無い。BBSの中でも熱烈な討論があった。例えば、与えられた知識で返って誤解を招く例がある。「日本人は〇〇だ」といった集団文化論を教えると、コミュニケーションの場で、その文化論で個人を見、個人そのものが見えなくなってしまうのである。

しかし、その点だけに注目すれば、そのスキーマの表出、文法や文化論の改善に力を入れて努力してもよいのではなかろうかということになる。つまり誤解を招いた「日本人は〇〇だ」の文化論を修正して、「日本人は〇〇の人もいれば、△△の人もいる」と教えたらいけないかという声も出てくるかもしれない。知識を教えないということがただ知識の欠陥、及び欠陥知識が起こしうる誤解、そういう理由だけではない。

知識を教える問題がどこにあるかという、スキーマ化の過程を省いてスキーマだけを提供しようとする姿勢にある。生きたことばや文化はただそのスキーマ化された結果ではなく、そのスキーマ化の過程に参加した一つ一つの具体例とのリンクを含めた全体(図1の全部)をもって初めて成立する。生きたことばや文化は一つ一つの具体例から抽出したスキーマを含み、そしてその一つ一つの具体例はどれほどの強度、頻度があるのか、それを含めたたくさんの情報が含まれている。たとえ、新しい状況に出会っても、私たちはうろたえをせずに新しいリンクを作って、そし

3) 大堀壽夫 (2002) 『認知言語学』 東京大学出版会 (p.21)

て今のいろんなリンクの中での位置を観察し、自らのスキーマを修正することができる。一方、スキーマから具体例を再現することもできる。つまり、一つの理想化された形ではなく、いろんな例が浮かび上がる。そしてそれぞれの例が大体どれほど現れるかについても理解している。

それに対して、仮に正しいスキーマが存在して、それを知識として提供しても、受け入れる側に同じ言語文化の能力が生じるわけではない。ただ、一つの理想像をもって言語と接するのは、あまり多くの例外の処理に困惑してすぐノックアウトされるだろう。スキーマ化が必要となる具体例とのリンクが自分の中にないからである。スキーマだけではただ死んだ言語の抜け殻にすぎない。

1-3-2. 生きた個の文化

同じ図1のモデルは、文化の体得についても言える。言語の場合と同じように、具体例の他者、それとの往還、及びスキーマを含めた全体を個の文化の存在様式と考えられる（図2の左の枠全体）。一方、文化論というのは、研究者がその自分の中のスキーマだけを表出したものである（図2の右側のスキーマの表出の部分）。なぜ、文化論を学習者に仕込んでも、学習者の中に、生きた文化が育たないのは図2で一目瞭然である。

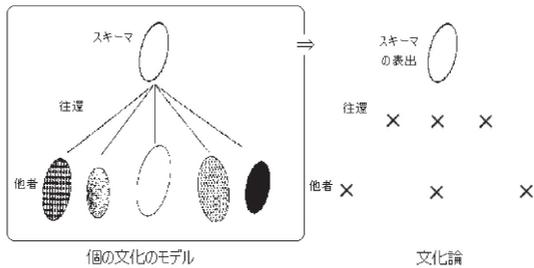


図2

個の文化が他者との往還の中、自らの発見がある。しかも、新たに会う具体例によって、常に新しいリンクを作ることができ、そのスキーマが常に修正することができる。自らの発見、自らの変容能力をもつという意味で、個の文化は柔軟で流動的な生きたものである。一方、文化論というものは一つの固定の知識になり、下位の他者との往還を持たない上位のスキーマであり、スキーマ化の過程を持たないのは自らの発見と修正がなくなり、文化が固定したものに見えてしまう。出会った

新しい具体例は、スキーマの表出としての文化論の理想像と一致しないと、その処理の仕方に困ってしまい、柔軟性を持たない。また、逆の方向での具現化もできない、文化はあたかもそのスキーマの表出の一つの事実のように映る。それでステレオタイプが生じ、実際の社会生活での他者とのコミュニケーションに悪影響を及ぼす可能性が生じる。

図2のモデルからも生きた個の文化と死んだ抜け殻の文化論の違いをうかがうことができる。

1-4. まとめ

ゆえに、従来の教育とはちがひ、言語と文化を統合した教育は知識を提供することをしただけではなく、学習者の思考と表現の往還や他者との往還に注目している点の合理性と大事さが明らかになってくる。つまり、結果だけではなく、現実世界での認知主体と対象との相互作用に言語と文化の命がある。その点に気付いた言語文化教育としての「総合」は初めて真の言語力、文化の能力を実現することができる。

2. 言語文化教育 — その手段

2-1. 理念を保障する手段としての「総合」

前で、自分の理解した「総合」の理念を図1のようなものと考えた。しかし、言語文化教育はただ一つの理想ではなく、「総合」という具体的な形をもっていて、「総合」によって理念の実現が保障されている。これから、一体どういう風に保障されているかについて、「総合」の授業のいくつかの具体的なやり方を踏まえて、検討してみたいと思う。

2-2. 訂正しない「総合」

私を含めて多くの参加者に強いインパクトを与えたのは「総合」では、学習者の「間違い」を直さない方針を採ったものである。BBSでの討論でも、外国人の友達のをあげて、日本語の間違いが少なくないがよく伝えるからいいじゃないかのような意見も飛び出た。

ここで、ほかの角度からも考えてみたいと思う。上の図2で示されているモデルで考えれば、訂正すると言うのは、一つの正しい答えを与えてしまうことになる。

つまり学習者が獲得したのはスキーマの表出としての死んだ知識である。そうすると、学習者自身の内言と外言の往還および他者との往還は遮られてしまう。「総合」では、間違いをあえて訂正しないのは、間違いだらけでも通じればいいというわけではなく、学習者の自らの他者との往還を邪魔しないためである。その往還の中からこそ、学習者の自らのスキーマ化の過程が期待されているからである。また、その過程を通して自分の言語、自分の文化を発見し、獲得していかなければならないのである。

「総合」での訂正しないという方針は、学習者の言語と文化の形成に不可欠な往還の過程を保全するためであると今は捉えている。「総合」では、教材を排除し、正しい答えをあらかじめ用意しないのは同じ考え方からであろう。

2-3. 「総合」の支援者は何もしないか？

「総合」の初心者はこんな錯覚に陥ることがある。「総合」の先生は何もしていないというのだ。確かに、「総合」では、支援者が何らかの知識を伝授する立場ではない。また、学習者の「間違い」を直接直したりもしない。その意味で、従来の日本語教育の教師像とあまりにも違って、従来の日本語教育の手段と方法を多く排除したのは実情である。初心者はそのギャップから「総合」の支援者のやっていることが見えてこないことも不思議ではない。

しかし、このたび、私は言語文化教育の講義を聴き、BBSの討論と実際の授業参加（実習生として参加した授業もあれば学習者として体験していただいた授業もある）を経て、自分なりに「総合」の支援者の「やっている」ことが分かってきたような気がする。

まず、「総合」では、学習者の思考を活性化する一連の働きがある。「動機文」を書き起こす段階から、何回も何回も「私の立場」が求められてきた。その過程の中で、自分の思考と直面しなければならない。「総合」の授業を受けて、今まで考えることを忘れてきた自分と、あまり深く考えることをしなかった自分に気付いた。ほかの授業ではbypassできる自分の思考過程が「総合」では避けて通れなくなったからである。そういうことを実現できたのは「総合」の授業で支援者が組織した教室活動、支援者の働きかけのおかげである。「総合」の支援者が「やっている」仕事の中、まず、「動機文」及びその検討で学習者の自らの立場を求める過程を通して、学習者の思考を活性化することができる。

次に、「総合」では、学習者と他者との往還関係を活性化する手段も用意されている。それはレポートをまとめるための「対話」、また、レポートをまとめる段階

でのクラスでの検討の時のインターアクションである。その過程を通して、他者との往還が盛んに行われ、思考と表現が活性化されていくことができる。対話者との対話やクラスでみんなと一緒にディスカッションするとき、他者に理解してもらうために、自分から発信し続けなければいけない。支援者は学習者の考えていることを引き出し、学習者の発信意欲を高めるように色々な働きかけをする。

上述のように「総合」の支援者のやっていることは何かを与えるのではなく、学習者の言語思考の全過程を活性化するための働きである。それは思考の芽生えから、他者との往還までの過程を促す環境づくりである。それによって、図1図2のモデルで示されている生きた個人の言語と文化の全体が活発化になり、個の言語と文化の生命力がそこから育んできたのである。

2-4. まとめ

要するに、「総合」の支援者が「やらない」こと、例えば、「訂正しない」という方針などは、学習者の言語と文化の形成に不可欠な往還の過程を保全するためであると捉えることができる。しかし、それだけでは、学習者の言語と文化の体得がまだ保証できない。「総合」の支援者が「やっている」こと、例えば「なぜを問う」「教室活動を組織する」などによって、学習者の思考が促され、他者との往還関係を活性化されて、自らの言語と文化の体得の過程が保証された。これで方法論としての「総合」が完成されたのである。

言語文化教育の「やらない」ことと「やっている」ことにそれぞれの目的と必要が含まれている。また、それはすべて一つの理念を実現するための方法論として統合されている。

また、BBSで議論的となったものに「現実と理想」の問題がある。{総合}が理想として非常によさそうであっても、現場の教育には向かないではないかという疑問を抱いている人も少なくない。しかし、自分の中を整理したところ、「総合」とは、前述のように、その理想を実現させるための方法をすでに体系的に用意されている。

ただ、上の分析でも分かるように、「総合」とは、従来の教育とは違う道を歩んでいるので、従来の教育の補足的な部分として「総合」の要素を取り入れること、「総合」の中に従来の教育の知識伝授を加えることはできないことが自明である。完全に知識を遮断してはじめて、主体の思考活動、及び他者との往還を活性化することができるという仕組みがその理由である。

現実と理想の葛藤に陥るとき、一つ自分を見つめなおす必要があるところは、自分が従来の教育方法と決裂することができなく、ただその枠の中で改良を図っているのではないかという問題である。新しい言語文化教育の理想を実現するための方法論は、その教育の理念に基づいて工夫しなければならない。

3. 言語文化教育 — その形式

3-1. 新しい形式

講義で言語文化教育の形式を聞き、「総合」でその現場に接して観察、体験することができた。その斬新さは言うまでも無いことである。新しい支援者と学習者の関係、新しい形の授業活動、新しい評価の方法、それらはどちらも従来の教育が持っていない斬新なものである。「総合」では、支援者と学習者の関係は教えると教えられるという構図から解放され、レポートを作るという活動を目的に、協働的な関係を結ぶ。ここで支援者はあくまでも活動をサポートする役割である。そして、「総合」の授業活動は従来の一方的に知識を教える授業とは違って、乾燥無味な文法・文型の練習はない。授業活動は学習者それぞれの興味や関心を手がかりとして、一緒に議論したりして、動機・対話・結論この三つのステップを踏まえてレポートを作成することである。それから、「総合」は相互自己評価の方法を取り、教師一人だけで学習者の学習を評価することではなく、学習者一人一人はお互いに評価し、自己評価をする。相互自己評価の形式はより多くの視点からより客観的に自分の学習について確認することができる。

3-2. 形式をまねするだけで言語文化教育にならない

今回の最終レポートをまとめるにあたり、自分の今までの姿勢を総点検することによって、一つ反省すべきところを見つけた。私は、「総合」の新しい形式だけに目をむいてしまって、それらの形式を言語文化教育と捉えたのである。言語文化教育理論を受講し、実践を通して今ようやく分かったのは、理念が分からないまま、それらの形式をまねすることだけでは、言語文化教育にならない。理念を理解しなければ、やっている支援も全然本来の目標とかけ離れてしまった可能性がある。逆に、理念を理解して、それを実現しようとする工夫が新しい形式を生むこともありえる。

4. 結論

わたしにとって言語文化教育とは何かとこのレポートをきっかけに、わたしの中で言語文化教育についての認識を改めて整理することができた。

従来の一方向的に言語の知識や文化論を教える教育においてはさまざまな問題がある。その中で一番重要な問題は言語の知識や文化論をいくら詰め込んでも、学習者には生きたわたしのことばと生きたわたしの文化を身につけることができない。実際のコミュニケーションの場で自らの意思を伝え、他者を的確に理解し、自分を取り囲む環境の中で生きていく力は知識ではなく、他者とのかかわりの中で、他者との相互作用の中で生まれると思います。だから、言語文化教育としてはスキーマとしての知識の伝授だけに注目すべきではなく、他者との相互作用（自分の立場を他者に伝え、他者を理解する活動）の中で一人一人の生きたことばと個の文化を発見する能力の養成に力を注ぐべきではなかろうか。

そして、言語と文化を統合した言語文化教育は、分析してきたように、斬新な言語と文化の教育の理念をもっている。そしてそれはただ一つの理想だけではなく、具体的な諸手段、つまり、方法論の体系によって、その目標の実現が保障されていて、新しい形の日本語教育を作り出している。言語と文化を統合した言語文化教育の理念を実現した「総合」では学習者一人一人は語り合っていて、自分の考えていることを他者に発信するという自らの思考と表現を絶えず往還し、他者との相互作用の中で生きているわたしのことばを見つけ、「個の文化」を発見してゆく。「総合」の教室で繰り返されているのはことばを通して人と人とのもっともリアルなコミュニケーションである。

したがって、私にとって、言語文化教育とは、生きているわたしのことばと文化を育成する新しい教育である。

5. 終わりに

理論研究言語文化教育（GBK）を通して、ことばと文化を統合した言語文化教育の理論について前より体系的な認識を得て、また、クラスでのディスカッションやBBSでの議論及び実際に総合活動型日本語教育を通して色々なことを考えた。それを整理すべく、このレポートをまとめるに当たり、言語文化教育についての自分の理解や気づきをまとめて、一つの全体像を作ろうと努力した。

まず、ほかの言語と文化の教育の理念を取り上げ、その中に秘められた問題と矛盾を指摘し、人間の自らの言語と文化の獲得と存在のありようについて自分の考えを示した(図1, 図2)。それをもって、言語文化教育及びその具体の形としての総合を観察した。その理念、及び一つ一つの支援方法、総合ではあえてやらないことを含めて、繋がって見えるようになって、最後の結論に至った。

最後に、この講義とクラスメートの皆様のおかげで充実した三ヶ月を過ごすことができた。ここで細川先生及び皆様に感謝を申し上げたい。

参考文献

大堀壽夫 (2002) 『認知言語学』 東京大学出版会

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