

日本の言語文化教育学に関する研究*

柳京子**

(e-mail: kkyoo@smu.ac.kr)

目次

- はじめに
 - 言語文化教育学とは何か
 - 言語文化教育パラダイムの転換
 - 言語活動の環境設計論
 - ラング・パロール往還文化論
 - おわりに
-

1. はじめに

言語と文化の問題は、19世紀から20世紀にかけての近代学問の大きな潮流の一つである。一方で、ソシュールを祖とする近代言語学の流れがあり、それに呼応する形でアメリカに総合科学としての文化理論が展開され、イギリスにカルチュラル・スタディーズが生まれた。

イギリスの文化人類学者ウィリアムズ(1980)¹⁾は、近代における西欧諸語の「文化」の代表的な意味として、歴史的に古い順として、①「知的、精神的、美的発展の一般的過程を表す独立した抽象名詞」、②「ある国民や時代や集団の特定の生活様式」、③「音楽、文学、絵画、彫刻、演劇、映画」などを挙げている。文化は、元来の起こりから考えても、自然に対して人間が手を加えることによる「改良」の意味を有して、進歩、発展の価値のこめられた概念であることは否めない。

* 本研究は祥明大学校内研究費の支援による論文である。

** 祥明大学校 教授 日本語学

1) ウィリアムズ、レイモンド(1980)『キーワード辞典』(岡崎康一訳)、晶文社

そして、20世紀の文化理論が、古典的な価値観を保持する文化本質主義から脱して、ソシール理論をもとに発展した構造言語学をモデルに文化相対主義に発展したことは疑いのない事実である。近代言語学は、その形式主義ゆえに言語のラング的な側面を強調せざるを得ず、静態的な文法構造や語彙論の分野でしか効力を発揮することができなかった。その後の語用論などの台頭を見るまでもなく、生きた人間の実際の言語運用を対象とするためには、動態としてのパロール的側面に注目せざるを得なくなることと軌を一にしているといえよう。

もちろん、こうした形式主義的志向を持つ静態的な言語学への批判は、その後、言語使用の具体的局面が問題にされるようになって、さまざまな形で解消されていく。実際、具体的な発話における語彙や文法の誤用や不適切な使用、あるいは文の並べ方の間違いや矛盾する言説などは、それらのコミュニケーションに問題がないばかりか、むしろ創造的な言語活動として評価すべきことが指摘された。洒落や冗談あるいは詩的言語としての活動が、むしろ形式的規則を破ることによって可能になるというローマン・ヤーゴブソンら(1978)²⁾の提唱はそのことを明確に示唆するものである。

具体的な細部にこたわることから出発した会話分析や、文以上のレベルの単位にもとづくディスコース分析などからはじまり、2人の話者の間で交換される会話が十分に了解される過程についての考察など、人間が日常的に行っている対話行為のもとにある協調的な認識の問題に照明が当てられるようになった。他者の発話を解釈・理解し、新しく自己の発話を組み立てていることこそ、もっとも基本的な認識操作であることがかなり明確に示されるようになったのである(スペルベル、1993)³⁾。こうした「関連性理論」と呼ばれる文化理論との影響関係の中で、社会学ではエスノメソドロジが新しい展開を見せ、言語や意識の深層にある相互的な協働性、共振性を、言語、非言語を問わず、人間のコミュニケーションの普遍的な力と考える立場が有力になってきている(西阪仰、1997)⁴⁾。

いままで述べてきたように言語・文化の変化は言語文化教育実践にも影響を与え、第二言語習得にも大きな示唆を与えつつある。実際、言語文化教育は大きく変わろうとしている。それは言語文化教育が国際化(世界化)、情報化という社会の変化を受け、実際どんなふうにもその方向性を求めようとしているのかである。竹長(2006)⁵⁾は言語教育を従来の言語教育との比較からその変化の方向性を確認し、次のように4点を述べている。

1. 従来の言語教育でもっとも重視された「文字言語を読む力」が、著しく後退したことで

2) ゴブソン、R(1978)『言語と言語科学』(服部四郎、大修館書店)

3) スペルベルD.(1993)『関連性理論』(内田聖二ほか訳)、研究社出版

4) 西阪(1997)『相互語彙分析という視点』金子書房

5) 竹長吉正(2000)「言語文化教育研究の基礎—具体例と提言—」『埼玉大学紀教育学部(人文・社会科学)55巻・第2号、27頁-28頁。

ある。

2. 言語教育が学習者に行わせる活動として、従来行われてきた「読む」「書く」「聞く」「話す」の他に、新しく「見る」が加わったことである。
3. 現代社会における「文化」概念の編み直しによって、学校教育が教育営為の対象とする「言語文化」の再検討がなされ始めたことである。
4. 従来は一つの言語教育のことを単独に考えればよかったが、今日では他の幾つかの言語教育との連携・関係を考えなくてはならなくなった。

本論文では現在の言語教育変化をふまえたうえ、さらなる問題意識に基づいて日本の言語文化教育学を理論的、教育的な側面から、より体系的にとらえ、考察していき、さらに韓国における言語文化教育学が目指すべき方向を示すことをその目的としている。

2. 言語文化教育学とは何か

言語文化教育学とは何かを考えるためには、言語文化教育とは何か。すなわち言語文化教育の内実について言及しなければならないと思う。このことから近年の日本の言語文化教育の状況を体系的に考察することで、言語文化教育の学としての意味について考えてみることにする。

言語はその背景に文化的な意味を持ち、その文化的な意味はそれぞれのことばの共同体によって異なる。したがって、言語の学習においては語彙や文法が異なるのと同じように文化が異なるので文化の問題はきわめて重要である。そして、文化は言語を含む広義の「文化」と言語を除いた狭義の「文化」とに分けられる。ある一つの言語を教える場合、たとえば韓国語なら韓国語という一つの言語体系を教えるとき、いつも、韓国の社会構造、人間関係、価値観、思考と行動の形態・規範など、すなわち「韓国文化」をも教えなければならないのである。

しかし、ここでいう言語とは、思考と表現の往還関係がその場においてはじめて現れるものを指す。したがって、言語は人間の外に存在するものでなく、個人の思考・行動・生活の方法や様式と捉えることができる。その上に、文化とは自他を含む場面状況を適確に認識する個人の状況認識能力である。そして、この状況認識能力を言語を媒介にして行うこと、それを「言語文化」と呼ぶのである。その場合、言語が韓国語であれ日本語であれ英語であれ、「言語文化」というものには変わりはない。さらに、学習者が自らの内なる「思考・表現」力を発動させ、ある場面状況において状況認識の力を磨いていく、それが「言語文化の学習」である。

従来、学習者が学ぶべき情報は、すべて教師の掌（たなごころ）にあった。あるいは、あるべきだと考えられていた。したがって、情報の量や質を吟味するのはつねに担当者であったし、その情報についての生殺与奪権は教師に握られていた。だからこそ、教師の向上は、教材研究という場面で発揮される発想が支配的であった。しかし、学習者主体という観点を突き詰めていくと、その情報こそを学習者にゆだねるという考え方に行き着くのである。すなわち、どのような情報を、どのように取り入れるかは、学習者の問題だということになるのである。

細川(2002)⁶⁾はこのような立場にたって、総合活動型日本語教育の方法論として、下のようなスタイルを示している。

- ① 私をくぐらせる 自分自身の体験にもとづいて考える。
- ② 他者とのインターアクションの重要性－インタビューやクラス内ディスカッションとその影響
- ③ 執筆動機と結論との一致による普遍的な論理の獲得

そして、こうした認識は、次の問題にも波及する。それは〈社会情報解釈としての文化論〉を堅持するかぎり、母社会成員の優位性・標準性は絶対となるということである。母語話者の優位性特徴の一つとして、時間性が挙げられようが、これは文化に関しても同じことが言える。その社会の母社会成員として生育した者がそうでないものに対して、社会情報量を多量に有しているのは当然のことであり、そのことを前提に話を進めるならば、情報量の差においてつねに〈知っている者〉と〈知らない者〉とのヒエラルキーが生じるのは当たり前のことになってしまう。つまり、そうしたヒエラルキーのもとでは、非母社会成員としての学習者に当該「社会」への同化・適応を強制する危険性がきわめて高いからである。しかも、それが意識的ではなく、無意識的に行われるところにこの問題の重大性があるといえよう。母社会成員の能力性という観点から見ると、時間性の優位がすなわち能力性の優位とは必ずしも結びつかないことは自明のことであり、母社会成員と非母社会成員を対立的構図の中で捉えることは、必ずしも有意なことではないことがわかる。このことについては、母語話者・非母語話者という対立関係認識も同じ結果を生むことがすでにいろいろなところで指摘されている(野呂・山下ほか、2000)⁷⁾。

こうした認識のもとで初めて、「文化」を「社会情報」としてではなく、コミュニケーションにおける「場面としての他者存在認識」と捉える視点が生まれる。それは「文化認識」の主体を学習者自身とする立場であり、そこから、学習者が「場面としての他者存在」をどのように認識しているか、そして、その認識をどのように外言化するかが学習の中心的課題となるのである。

6) 細川英雄 (2002 『日本語教育は何をめざすかー言語文化活動の理論と実践ー』 (明石書店、16頁－27頁。

7) 野呂・山下仁(2000) 『「正しさ」への問いー批判的社会言語学の試み』 三元社

これは、ことばと文化をなんらかの形で一般化し固定した形で学習者に一律に与えるものから、学習者自身に自分の観点からそれぞれのことばと文化を発見させ、そこで自分なりの学習の手がかりを捉えさせる手助けをするものへと、学習/教育の発想を転換させることを意味している。

前者の教える方は、基本的に何らかの形でことばや文化というものを実体的な形で取り出すことが可能的だという前提が存在する。しかし、後者への転換には、ことばや文化がある実体を持った一般化できるものとしてではなく、ある対象(この場合は、「日本語」と「日本社会」)が観察者それぞれの立場や観点によって捉えられた時、それぞれの中に生まれる、さまざまに異なる認識を、一人一人のことばと文化として捉えるのである。

本研究では後者の考え方に立って「言語文化の教育」を考察する⁸⁾。

言語文化教育学の定義と概念の規定について、言語文化教育学とは、言語的・非言語的手段によって表現・伝達された言語・文化を言語教師が教授し、学習者がそれを学習する過程を通して、最終的には己のあり方を確立することである。具体的には、言語と文化が人間を創る部分とは何か、人間がそれを用いて相互交流する過程を通して始めて得られる価値とは何か、それらに人間を取り巻く環境がどのように影響を及ぼすか、それを教授・学習する過程はどのような特徴を持っているか、教室内と教室外における言語の教授・学習はどのように成立するか、教授・学習の成立のメカニズムに働くルールとはどのようなものか、などの課題を解明することを目指す学問である。

このように、言語文化教育学は、言語と文化を教授・学習・伝達・認識の構成に関わる活動と過程を客観的に捉え、そのメカニズムを解明することと、この言語と文化の教授・学習を通して人間的成長・発達がどのように達成されるのかを探求することを目的としている。したがって、人間は言語によって人間となるとか、人間は文化によって行動が規制されているとか、人間は言語と文化によって自己の証明(self-identity)が明確になるとか、いろいろな新しい研究課題が創出されてくるのである。

従来の言語教育学に対して、新しい言語文化教育学構想においては、人間を中心とした新しい教育パラダイムの導入を強調したい。人間にとって言語と文化はどのような意味を持っているか。自己意識の確立に言語と文化はどのように関わっているか、自他の関係を築くのに言語と文化はどのような働きをするか、自他の相互交流(interaction)が成立するのに言語と文化はどのように作用するかというように人間を中心として、人間と教育、人間と言語、人間と文化、というように人間学を中心として教育・言語・文化の有機的關係を捉えることができる。

言語文化教育学は人間と言語・文化との間にシステムを構築する学問である。すなわち

⁸⁾ 本研究における「言語文化の教育」(言語文化教育学)の構想に細川英雄(2002, 注6)と同書から示唆を得た。

人間を中心として、人間と言語・文化の関わりを総合的に、かつ構造的に捉えようとするところである。ここでいう「総合的」とは言語文化教育学を構成するすべての要素の間に有機的な関連性を樹立することを意味し、「構造的」とはこれらの構成要素を平面的にではなく、立体的な関係を樹立することを意味する。そのうえ、構造的というのは人間を感情・思考・行動という3レベルにおいて捉えることである。また、行動は思考の結果動き出し、思考の原形は感情であると捉えられるので、これら3層構造から成り立つと捉えられる。

言語文化教育学は、人間行動に注目し、人間行動を感情・思考・行動のレベルにおいて総合的に捉えることを重視する。言語文化教育が興味を持っている言語行動は人間行動の一つであることは言うまでもない。すなわち、人間の行動の科学として言語行動を捉えることが重要である。前にも述べたように、人間の行動科学は感情・思考・行動という3層から成り立っている。言語と文化の教育を通して、学習者は感情面・思考面・行動面で影響を受け、自己変容を遂げてゆくということである。言語が母語であるか、外国語であるかによって影響の内容と自己変容の方向が変わってくるのである。

まえにも述べたように、言語と文化の統合を前提とすると、学習者の認識とその判断が学習活動の中心となるが、そうした立場から考えると「社会」(集団)における物質・行動・精神は本当に取り出せるかということが問題の関心事となるのである。

したがって、集団に属す物質・行動・精神を認識する主体は個人であり、それは物質・行動・精神を集団で括って把握する発想そのものへの反省とつながるだろう。なぜなら、人は「社会」を、「社会」の文化論として捉えられたのである。架空の社会としてではなく、具体的な場面の中での他者存在として把握するからである。

人が具体的な他者と出会うのは、コミュニケーションという行為においてのみであり、その際に「社会」の「文化論」とは、集団社会の物質・行動・精神情報解釈である。そうしたとき、集団に属す物質・行動・精神情報解釈からはなにも生まれないことになる。

以上のような学習者観点に立つことによって、教育のパラダイムは大きく変換することになる。言語文化教育学は、多様な構成要素が成り立ち、基礎学問の間の学際的領域を総合化したものである。

3. 言語文化教育パラダイムの転換

湊(2001)⁹⁾は日本語教育的言語観の特徴とみられる諸点のなかから言語の諸相についての日本語教育的な識別説をめぐって次のように述べている。

それは、言語論的な基盤にたつての、日本語教育の内容領域に関する構造説をめぐって

9) 湊吉正(2001)「言語観」『国語教育辞典』日本国語教育学会 朝倉書店、106頁-107頁

である。生活世界のなかに、意味作用の3つの水準に即して

体系的領域：知的体系の規約に基づく慣習的・形式的な意味作用の領域

生活的領域：場面、文脈、主体の意図などによって規定された現実的・主観的な意味作用の領域

文化的領域：相互主義的な文化価値の形成を示す

の3つの領域を画することができる。そこで、……これら3つの領域に対応するかたちで、日本語教育の内容領域を構成する構造的枠組みとして言語体系、言語生活、言語文化の3つの領域とそれらの間の相互的関連を設定することができる。これは言語文化という領域をもうけて、言語文化教育の重要性を示しているものであると思われる。

一方、広島大学では1967年に「相補的關係における国語教育と外国語教育」という理念の確立を目指す「言語教育学」という新しい学問の樹立が提唱された（野地・垣田・松本編,1967）¹⁰⁾。これはことばの教育として英語教育と国語教育を包括した学問であり、既成の3系列（人文科学、社会科学、自然科学）に言語教育学を加えようとする構想であった。今日から考えれば「教育科学」を四系列目に加え、その一環として言語教育学を位置づけることが考えられる。言語教育学の分類法としては、第一言語教育と第二言語教育（外国語教育）に分けることができる。

もともと、今日的状況においては、人文科学、社会科学、自然科学、教育科学という区分は、境界線がなくなりつつあり、その意味を失ってきている。さらに「学問からの要請（proposal from disciplines）」にもとづく発想の転換が求められ、人間を中心とした新しい教育パラダイムが提唱されている（縫部，2001）¹¹⁾。

言語教育学と隣接諸科学との関連について、Strevens(1977)¹²⁾によれば、言語教育は活動（activities）であり、従来のように科学を強調する言語学に支配されるべきではなく、その意味において言語教育は言語学と心理学とは関連があるが独立したものである。すなわち、言語教育は「科学+α」の存在であり、客観性を探求する科学的側面と、人間形成という創造的活動に関わる芸術的側面を帯びている。この点について、吉田（1976）¹³⁾は、外国語教育学は学問体系にその起源を求めるべきではなく、その本質から生まれた目的論を核として、内的に統一された理論を形成している科学であると述べ、その本質はあくまでも人間形成でなくてはならないと強調している。

本研究ではいままでに叙述した論旨にそって日本の言語文化教育でとくに注目されている

10) 野潤・垣直・松196『言語教育書・第1期』（全6巻）文化評論出版

11) 縫部義憲(2001)「言語文化教育学における日本語教育学の学的構築」『広島日本語教育研究』No 11, 23頁-24頁

12) Strevens, p(1977 “Som Basic Principles of Teacher TraininEL.TJ,29,1,pp.19 27

13) 吉田一衡(1976)「英語教育学の現代化」『新英語教育論1 講座・新しい英語教育』大修館、40頁-41頁

理論のなかで次の二つに対して述べてみることにする。それは言語活動の環境設計論とラング・パロール往還文化論についてである。

3.1 言語活動の環境設計論

ことばの構造や体系を支える原理・システムを解明することが言語学だとするならば、言語教育という教育行為は、その言語学の研究成果を過不足なく「教える」ことなのだろうか。たしかに言語活動の根底にはある原理や体系のようなものが潜んでいるような気はする。そうした体系は、きわめて流動的であり、その場の状況から切り取って示そうとすると、とたんに生命を失ってしまうからである。その意味では「体系性」という言い方をするしかないだろう。

そうすると、日本語教育がめざすのは、そうした潜在的原理やシステムを取り出して「教える」ことなのではなく、行為者本人の言語による活動が活性化するような場を設定することではないか、と考えることができる。

現在の日本語教育では、タスク達成型教室活動が盛んである。タスク達成型の教室活動は、文構造と場面機能を融合した機能文法を機軸にしたもので、従来のいわゆる文型積み上げ中心の考え方から移行した「概念・機能シラバス」として注目されている。

(野田編、2005) 14)

しかし一方で、このようなタスク達成型教室活動では、しばしば場面や状況を設定したロールプレイなどによって学習者の意思発信への内的動機がそがれる危険のあることも考えなければならない。言語活動は、行為者一人一人の中にある目的に基づいて起こるものであるから、言語そのものを教えることを中心に考えると、むしろ行為者のコミュニケーション活動を妨げる場合さえ生じることがある。

このことは、言語の活動がその行為者一人一人の意識によるものなのだから、最終的には、その言語の活動がどのように活性化するかを他者として見守ることしかできないという教室担当者の立場を説明することにもなる。このように考えることによって、どのようにして行為者の言語による活動の活性化の環境をつくることができるかという視点が生まれる。行為者による言語活動の活性化の環境をつくることと、教えるべき学習内容を準備したりその教育方法を工夫したりすることは次元を異にするという問題がすなわち「教育パラダイム」の転換を意味している。

しかし、行為者の言語活動環境をつくるということは、行為者の勝手気ままに活動させるということではない。言語活動には行為者の中にあるテーマにもとづいて行われるためには、テーマが何かということを見定める必要がある。同時に、そのテーマとは、行為者の固有性にもとづくものであるから、とこかでだれかが作った教育内容を押し付けることは、本来の

14) 野尚史編(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版、2004

姿ではないだろう。あくまでも、行為者による行為者の意思にもとづくものでなければならない。その上で、教室の活動としての具体的な目標を示し、それに向かって活動していくための指針を示さなければならない。これが活動の方向性である。

これは、基本的には、教室における参加者一人一人が、自分の興味・関心のあるテーマを立て、これにもとづいてそのテーマ設定の動機を書き、さらにその動機をめぐって教室内外の人物と時間をかけて対話し、クラス内でのさまざまなインターアクションを受けながら、その結果をレポートにまとめるという、いたってシンプルな活動である。

ここでめざされることは、テーマの固有性（オリジナリティ）と論理の共有性であり、それを支えるインターアクションへの自覚である。それぞれの異なる価値観や考え方が、クラス活動を通して明らかになるとともに、それぞれが持つイメージの差異を認識し、それを他者に向けて記述するという試みである。

クラムシュ（2005）¹⁵⁾は、学習者の「発見」を一つの目標とし、その「発見」が「他者との対話においてのみ可能だ」とした上で、「私たちの教育者としての責任は、これらのコミュニティの境界が解放され柔軟であることを確かめ、学生達の多言語的パーソナリティが萎縮することなく拡張していくことを確認することである。」と述べている。

本来、言語教育にはたった一つのもっとも優れた方法が存在するのではなく、どのような方法も常に一つの試みでしかないことはすでに周知の問題である。だからこそ、仮に言語文化教育の目的を「人間関係を構築するための自己表現」としたとしても、そこでめざされるべき行為者の固有性と社会としての共有性は、活動の方向性であって、けっして具体的な目的ではないということになるだろう。すなわち、方向性はあっても、具体的な目的は示せない、これこそが、言語文化教育学としての来るべき思想なのではないか。したがって、人間と人間が関係とを取り結ぶためのコミュニケーション環境をつくる教育的作業の構築という仮説をたてるのが言語活動の環境設計論である。

言語文化教育学をめざすものが、人間と人間が関係を取り結ぶためのコミュニケーション環境をつくる教育的作業の構築であろうという仮説にたどり着くのは、実践研究の結果であるともいえる。人はだれでも、ある固有のテーマを持っている。このテーマはさまざまな形で現れるが、それをどのように表現化し、それぞれの自己表現につなげていけるかが重要だからである。その環境の中で、行為者一人一人はそれぞれの思考と表現を、自らの固有のテーマにもとづき、さまざまな他者との協働によって活性化させていくのである。その際には、行為者の固有性（個別性）と、社会を形成するための共有性（公共性）に着目しなければならない。この固有性と共有性の両者を満たす教育実践を教師一人一人がどのように構想・設計・実施していくことができるかであろう。

15) クラムシュ、クレア（2005）「文化リテラシーとコミュニケーション能力」『国際研究集会ことば文化・社会の言語教育』2009、30頁。

いままで、述べてきたのが日本での言語文化教育理論の一つである言語活動の環境設計論であろう。

3.2 ラング・パロール往還文化論

日本語教育的言語観は日本語教育を含めて言語に深くかかわる主体として、その探求行為における自己自身によって立つ立場から言語を捉えようとする傾向が認められる。

一般的な言語識別説としては、ソシュールのランゲージ (langage、言語活動〈小林、1928〉¹⁶)、言語領域〈丸山、1994〉¹⁷)、ラング (langue、言語〈小林〉、社会の言語制度〈丸山〉)、パロール (parole、言〈小林〉個人の言葉〈丸山〉) の 3 相説が採用される場合が多い。

ソシュール (1916)¹⁸ はランゲージを構成するものとしてのラングとパロールをもうけている。すなわち、ある特定の言語社会に共有する言語の体系がラングであり、ラングの個人的な使用行為および、それによって生ずる音声のパロールである。韓国語を母語とする人は、韓国語という (ほぼ同一の) ラングを使って話し理解するが、その際、その発話行為 (および発話された音声連続) をパロールということができる。この両者は相互依存的な関係で対立している。丸山圭三郎 (1983)¹⁹ はこの関係について次のように述べている。

…… ソシュールが、類推現象から語りおこして、連想 (連合) のもととなる記憶の倉庫としてのラングと、これを顕在化するパロールの相互依存関係を述べたのは、以上のような考えに基づいてのことである。

「人が語るためにはラングの宝庫がつねに必要なというのも事実であるが、それとは逆に、ラングに入るものはすべてまずパロールにおいて何回も試みられ、その結果、持続可能な刻印を生み出すまでくり返されたものである。ラングとはパロールによって喚起されたものの容認にすぎない。

(……) この二つの領域のうち、パロール領域はより社会的であり、もう一方はより完全に個人的なものである。ラングは個人の貯蔵庫である。ラングに入るもの、すなわち頭の中に入るものはすべて個人的なものである。」

このように丸山圭三郎はソシュールのことばを引用しながらラングとパロールの対立はともに社会的な事実としての、構成する動きと構成された状態でもあれば、他方ではいずれも、個人の次元において観察される、と述べている。すなわち、本来的には全く個人的な発話

16) 小林英雄訳 (1928) 『一般言語学講義』 (1928 〈原論岡書院〉、1840 (原論《改訂新版》) 岩波書

17) 丸山圭三郎 (1994) 『言葉とは何か』 夏目書

18) F.de Saussure (1916) Cours de linguistique generale (注) 8 と同書、23頁 - 32頁。

19) 丸山圭三郎 (1983) 『ソシュールを読む』 岩波セミナーブックス、88頁 - 89頁

行為であるパロールがディスクールという実践を通して社会関係を樹立するのに対し、本来的には社会制度とみなされるラングの方も、個人の潜在的記憶の中に規則と結合価を担ったシーニュ（言語表現）の体系が作られているという意味では、まことに個人的なものでも言えるのである。

ラング・パロール往還文化論とは、言語とのアナロジーで、個人の思考や表現の総体、個人の有する文化をパロール文化とし、一方で、集団の有する習慣や思考傾向などの文化をラング文化とし、その往還関係から文化を考えようとするものである。この論に基づき、三代(2003)²⁰⁾は「日本事情」教育は、個人個人が集団の社会とどのように関わっていくかを考える場であるべきだと主張した。さらに、三代(2005)²¹⁾は日本語・「日本事情」教育において「文化」というものを、個人の文化と集団の文化が相互に影響を与え合って絶えず変化しているものとして捉える、ラング・パロール往還文化論を提唱した。さらに、新しい「日本事情」教育が育成を目指す能力を、自らを集団の社会においてアイデンティフィケーションをしていく能力であるとし、そのために、まず個人がそれぞれ固有の視点で集団社会に内在する多様性を認識することの重要性を述べた。

ラング・パロール往還文化論は丸山(1984)²²⁾の理論に基づいたものである。周知のように近年「日本事情」教育において集団の文化を均質的なものと捉え、体系的に知識として教授する従来の「日本事情」教育への批判の声が強まっている。そして動的で、また多様性を含んだものとしての文化を教育の中でいかに扱うべきかという議論が交わされている。その議論の中で、文化の多様性は突き詰めると個人に行きつくとし、その個人が文化の担い手としての自己を社会において表現する能力の育成を「日本事情」教育において目指すべきだという議論も現れた(細川, 2000)²³⁾。

しかし、西川(2001)²⁴⁾が指摘したように確立された個人という発想自体、均質的な集団という近代の発想と平行して現れたことを考えると、集団ではなく個人を「日本事情」教育を対象にすることは、文化の多様性を「日本事情」教育の中でどのように考えるかという議論から少々離れていると思われる。そうでなく、集団と個人の関係をもっと有機的なものと捉えることにより、集団も個人も相互に影響を与え合うことでつねに変化し、また多様性を内部に抱え込むものであると考えたものがラング・パロール往還文化論である。

ラング文化とは、共同体、集団の有する傾向や特徴を意味する。一方、パロール文化とは、ラング文化の影響を受けながら培われた個人の思考や表現のことである。パロー

20) 三代純平(2003「ラング・パロール往還文化論—新しい「日本事情」教育の可能性」『リテラシー創刊号』リテラシー研究会編 くろしお出版

21) 三代純(200「個人から考える「文化」・「社会」」『リテラシー1—ことば・文化・社会の日本語教リテラシー研究会編 くろしお出版, 6-7頁

22) 丸山圭三郎(1984)『文化のフェティシズム草書房

23) 細川英雄(2000)『崩壊する「日本事情」』『21世紀の「日本事情」』、16頁-27

24) 西川長夫(2001)『(増補)国境の越え方平凡社ライブラリ

ル文化は、ラング文化との関わりの中でのみ存在する。しかし、パロール文化は画一的にラング文化によって規定されるのではなく、つねに個別に多様なあり方をし、それが、ラング文化を動的、多様、多重にしているのである。このパロール文化が与えるラング文化の多様性とは、いわゆる文化相対主義の主張するような多様性、すなわち世界に日本文化やアメリカ文化などの多様な文化が共存していることを意味するのではなく、日本文化のなかにアイヌ、「在日」コリアンなどのサブカルチャーが存在していることを意味するのではない。

酒井（1997）²⁵⁾が主張するように一つの文化といわれるような均質な文化は存在せずに、文化はつねに複数性を前提とし、その文化の実践者のパロールによって変化しているという意味でのラング文化の多様性なのである。このようにラング文化とパロール文化は互いに関係しあうことで動的で多様なあり方をしている。このラング文化とパロール文化の往還関係をラング・パロール往還文化論と呼ぶことができると思う。

そして言語文化教育はパロール文化である個人の思考力・表現力の育成に重点を置く活動を行い、「日本事情」教育はパロール文化とラング文化の関係に焦点を当て、ラング文化の多様性、すなわち一つの文化と考えられている集団の文化も実はその中で生きる個人の実践によって多様なあり方をしていることを理解したり、パロール文化の一つである学習者自身とラング文化との関わり方を問題化したりする活動が行えるのではなおだろうか。ただし、日本語「日本事情」教育という枠組みにとらわれる必要はなく、またその名称の妥当性も問題化される必要性があるだろう。

4. おわりに

本研究では、日本での言語教育における言語文化教育の位置づけ、言語文化教育のパラダイム転換の発想として注目されている 1) 言語活動の環境設計論、2) ラング・パロール往還文化論に対する体系的な考察を試みたのである。そして、韓国における言語文化教育がめざすべき方向も示したのである。教育現場の反応というのは概して保守的で、頑迷なところがあり、すばやい変化はあまり期待できない。しかし、それにしても、じわじわと変化しつつあるのが現実であろう。言語文化教育の理論の体系化、統合化などこれらについては、今後の課題としたい。

25) 酒直（199）「多言語主義と多数性」三浦信孝編『多言語主義とは何か』藤原書店、228頁－245頁

【参考文献】

- ・ 縫部義憲(2001)「言語文化教育学における日本語教育学の学的構築」『広島日本語教育研究』No. 11、23頁-24頁。
- ・ 小林英雄訳(1928)『一般言語学講義』(1928〈原論岡書院〉、1840(原論《改訂新版》)岩波書店。
- ・ 酒井直樹(1997)「多言語主義と多数性」三浦信孝編『多言語主義とは何か』藤原書店、228頁-245頁。
- ・ 竹長吉正(2006)「言語文化教育研究の基礎-具体例と提言-」『埼玉大学紀要』教育学部(人文・社会科学)第55巻 第2号、27頁-28頁。
- ・ 西川長夫(2001)『(増補)国境の越え方』平凡社ライブラリー。
- ・ 西阪仰(1997)『相互語彙分析という視点』金子書房。
- ・ 野田尚史編(2005)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版、2004。
- ・ 野地潤家・垣田直己・松本寛編(1967)『言語教育学業書・第1期』(全6巻)文化評論出版。
- ・ 細川英雄(2000)「崩壊する「日本事情」」『21世紀の「日本事情」』2、16頁-27頁。
- ・ 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。
- ・ 丸山圭三郎(1983)『ソシユールを読む』岩波セミナーブックス。
- ・ 丸山圭三郎(1984)『文化のフェティシズム』勁草書房。
- ・ 湊吉正(2001)「言語観」『国語教育辞典』日本国語教育学会、朝倉書店、106頁-107頁。
- ・ 三代純平(2003)「ラング・パロール往還文化論-新しい「日本事情」教育の可能性」『リテラシーズ創刊号』リテラシーズ研究会編。
- ・ 三代純平(2005)「個人から考える「文化」・「社会」」『リテラシーズ1-ことば・文化・社会の日本語教育』リテラシーズ研究会編くろしお出版、69頁-71頁。
- ・ 吉田一衡(1976)「英語教育学の現代化」『新英語教育論1 講座・新しい英語教育』大修館、40頁-41頁。
- ・ クラムシュ、クレア(2005)「文化リテラシーとコミュニケーション能力」『国際研究集会ことば・文化・社会の言語教育』2005 9、30頁。
- ・ スペルベル、D.(1993)『関連性理論』(内田聖二ほか訳)、研究社出版。
- ・ ヤゴブソン、R.(1978)『言語と言語科学』(服部四郎編)、大修館書店。
- ・ ウィリアムズ、レイモンド(1980)『キーワード辞典』(岡崎康一訳)、晶文社
- ・ F.de Saussure(1916) Cours de linguistique generale 23頁-32頁。
- ・ Strevens, p.(1977) "Some Basic Principles of Teacher Training"
"EL.TJ,29,1,pp.19-27."

要 旨

言語文化教育を「学」として体系化しかつ自律させることが「言語文化教育学」であるとするならば「言語文化教育学とは何か」というテーマは言語文化教育にかかわるもの一人一人にとって生涯のといであるといえよう。

本研究では、言語文化教育と言語文化教育学関係について「教育実践＝研究活動」とする見解を述べた上で、言語文化教育学の新しい方向性とその確立をめぐる、最近の日本文化教育のパラダイムの転換の発想として注目されている言語活動の環境設計論、ラグ・パロール往還文化論に対する体系的な考察を試みた。こうした考察を経て、新しい言語文化教育学の構想が、人間と人間が関係とを取り結ぶためのコミュニケーション環境をつくるための言語活動環境設計と文化は互いに関係しあうことで動的で多様なあり方であるというラグ・パロール往還文化論についての理論的な考察を行い、その実現のための、実践研究を通じた教育実践の開示と議論の必要性について述べた。

今後の韓国の日本語教育における言語文化教育の方法改善の上では、本研究に示されている面がとくに重視されなければならないと思われる。

本研究では、研究対象の外におかざるをえなかった、韓国の言語文化教育学の理論の体系化、統合化については、今後の課題としたい。

キーワード：言語文化教育学、ソーシャル、ラグ・パロール往還文化論、言語活動環境設計、日本事情

투 고 : 2010. 11. 30

1차 심사 : 2010. 12. 11

2차 심사 : 2011. 1. 08