

今、私は「言語文化」をどのように捉えるか

——言語文化教育におけるバリアフリーをめざして

朴 淳芽

はじめに

1. GBK受講前の「私」
2. GBK受講過程の「私」
3. GBK受講後の私

おわりに — 言語文化教育におけるバリアフリーをめざして

はじめに

日本語教育の世界にまだ足を踏み込んだばかりの私にとって、「言語文化研究」（以下GBKと称す）での学びの日々は「自己変容」の日々であった。それ故に、精神的苦痛を伴うことも多かった。しかし、とても刺激的で魅力的な思考過程であった。振り返ってみると、いつも問いただされていたような気もする。「言語とは？」、「文化とは？」、「言語文化とは？」、「あなたは思うのか」、「あなたはどのように捉えるのか」と。答えを探す過程はまさしく試行錯誤の過程であり、自己と他者とを明確にしてゆく過程であった。今の私はまだまだ知らないことも多く、考えを深めなくてはいけないことも多い。「人間は、考え、自己変容する生き物」なのである。そんな中で、はっきり言えることは「言語文化」を捉える過程での今の私は通過点にすぎない。その通過点において、私は「言語文化」についてどう考えていったのか。今回、私は「言語文化」を捉える過程での自己変容過程を中心にレポートをまとめていこうと思う。

1. GBK受講前の「私」

1-1 「言語とは？」

「言語は民族を特徴づけるだいじな手段である」—これは私が16年間の民族教育の過程で一貫して教え込まれ、そして自らそれを享受して築き上げてきた「言語観」である。この文句は私が育ってきた在日韓国・朝鮮人社会（特に民族教育を受けた者にとっては）では金言であった。なぜなら、日本に住みながら「朝鮮人」と名乗って生きている私たち、在日韓国・朝鮮人にとって、領土や血筋、国籍だけでは自分たちを「同じ民族」として名乗る十分な理由にならないと思われたからである。私もその通りだと思っていた。同じ民族であってもことばを知らないとなんか意味での同じ民族だとは言えない、と思っていた。私は日本に住んでいる。領土的な面から見たら、私は「朝鮮人」とは言えない。しかし、血筋や国籍から見ると日本人とは言えない。では、私が朝鮮人であるという証明は何をもってできるのか、その答えがまさしく「言語」だったのである。「言語を知っているからこそ、真の同じ民族—朝鮮民族」と思っていたのである。また、私がこのような言語観を抱くようになった所以は過去の歴史を通じて感じた言語に対する執着心からである。過去の歴史において、言語は「民族性を踏みにじる手段」として利用されていたことがあった。私の祖父母も本名を名乗らず、日本名を名乗り、日本語を強要され、朝鮮語を使った日には鞭で叩かれ、辛酸をなめるような苦痛を味わいながら、日本語を体得していった。言語によって自分の民族としての自尊心までもが奪われていったのである。苦難の歴史を先祖から語られ、受け継いで私は無意識のうちにことばの重要性を感じていた。そのため、私は「言語は民族」であると思っていた。また、私にとって言語は「アイデンティティーを確立するための重要な手段」でもあった。自己のアイデンティティーについて考えるとき、それは言語によって行われ、そのアイデンティティーと言語は統一されているべきだと思っていた。これは私のアイデンティティー確立過程がまさしく言語習得過程であったという体験から生まれた考えである。私自身がそうだったのでそれは至極当然なことだと思っていた。私はその過程で「言語文化生活」ということばをよく耳にしていた。そしてわけも分からず「私たちは言語文化生活を通して～を感じた」などということばを口にしていった。

1-2 「文化とは？」

私は「文化」について「文化は言語生活によって営まれる」、 「言語生活の象徴が

文化である」，「言語は文化を反映して生まれ、そして文化は言語を通して具現化される、切っても切れない密接な関係」と漠然と思いながら前述のようなことを口にしていたのである。また，「文化は社会」と思って自分は「日本という社会―異文化」に住んでいると思っていた。そして母文化を体得したいという気持ちから民族舞踊などの古典芸能を嗜んでいた。そうすることによって母文化を共有していると思っていたのである。「言語」や「文化」について、私は特に明確な定義を持たず、ただ自分の受けてきた教育や体験をもとに漠然とこう考えていたのである。

2. GBK受講過程の「私」

しかし、上記のような私の「言語」と「文化」に対する観点は非常に数多くの「矛盾」を内省していた。自分の母国語（韓国語）は知らないけれど、韓民族としてのアイデンティティーは兼ね備えている在米コリアンの存在。自分の民族のことばは知っていても、それが自己のアイデンティティー確立とは一致しない人……。実に多様化している現在の情勢の中では、既存の、画一的な価値観だけでは判断を下せないこと、線引きをし、「集団」という型の中にはめ込むことができないことが多いのである。私の言語観や文化論なども「私の体験」や「私の受けてきた教育」という狭い了見のみで構築された観点なのである。それを思い知らされたのが「言語文化研究（GBK）」との出会いであった。それによって私は自分の「矛盾」に気づくことができ、と同時にその解決策をGBKによって探すことになったのである。

2-1 「言語と私」

＊「言語とは何か？」

私の「言語観」は雪崩のように崩れていった。何よりも私が思っていた「言語観」は「民族」という狭義によって築かれたものであるということを思い知らされたのである。また，「文化」についても然り。文化というものを「文化遺産」や「文化創造物」などの目に見えるもの，「生活習慣」や「民族性」というものと混沌していたのである。どれもみな漠然とした意味で捉えていて、しかし日常に置いてはなんの意識もなく、多用していた文句であったのである。GBKの授業で細川氏は「言語」について「内言が外言化されたもの」と定義していた。まさしくその通りである。私自身この「内言」と「外言」ということばには初めて出くわしたが、実に言い得て妙。

「思考と表現」，「内言と外言」—このことばによって私の言語観に新しい一面が開けたのである。では，「ことばは何のためにあるのか」。それは「コミュニケーションのため，認識のため，思考のため」，「内言と外言によってコミュニケーションを活性化させるため」と細川氏は言っていた。また，細川氏は「人はなぜコミュニケーション活動を行うのか」ということについては，「コミュニケーションをとおして自己実現するからである」と指摘していた。私はこの意見に激しく同感した。そこから私の「言語観」に戻って考えて見ると，自分の「言語観」がとても狭義の意味でのものであったことが感じられた。

＊「円滑なコミュニケーション」という名の呪縛

しかし，コミュニケーションにおける場面認識についての細川氏の意見「自分と他者との間では場面認識が異なる。そのため，いわゆる『円滑なコミュニケーション』などとはうそっぱちである。伝わらないのがほとんどである。」には賛成しつつも異論がある。細川氏のこのことばの裏には「だから内言と外言の往還を活性化させコミュニケーションを円滑にしてゆく努力，相手に伝える努力をしなくてはならない」という真意が込められていると思う。しかし，「円滑なコミュニケーション」が目的・目標の場合は場面認識の違いがコミュニケーションの障害物となり，「伝わらない」という風になりうるが，コミュニケーションすることが手段である場合は場面認識の違いは障害物というより「よりお互いの考えを明確化し，知らせるための布石」となるのでは，と思うのである。そう考えると「円滑でなければならない」理由はどこにもないと思うのである。大体，コミュニケーションが円滑に行われなければならないと決めたのは誰だろう。暗黙のうちに私たちは「円滑なコミュニケーション」という呪縛に縛られているのではないか。私はだからこそ，目標としてのコミュニケーションではなく，手段としてのコミュニケーションを提唱し，そのために「ことば」が存在するのであると信じている。と，考えた場合「文法」傾倒的な言語教育には注意すべきだと思う。文法をきちんと踏まえないと「円滑なコミュニケーション」は行えないかもしれない。しかし，文法ばかりに気がとらわれて，一番肝心の「自分の言いたいこと」がおろそかになってしまっただけでは人間対人間のコミュニケーションの意味がなくなってしまう。私自身は「文法」とは「文法事実」も「文法記述」もごちゃ混ぜにし，そしてそれらを文法書やテキストに書かれているような「標本」的なものとしてとらえていた。ことばの中に「文法」を見いだすのではなく，ことばの外に「文法」が存在すると無意識のうちに捉えていたのである。ことばの習得過程が「文法」を習得し

ていく過程と無意識のうちに錯覚し、そのための教育こそが「日本語教育」と思っていて、「文法事実」を正確に教えることこそが日本語教師の役目だと考えていたのである。だから、「正しい日本語」という発想が常に付着してきていたのである。

＊「正しい日本語」に対する問いかけ

では、この「正しい日本語」とはいったいなんだろう。この問いに「21世紀の『日本事情』」（第3号 2001年）にて牲川氏もこの「正しい日本語」に「揺さぶり」（著書引用）をかけている。正直、私はGBK受講前はこんなことを考えてもみななかった。漠然と、「場面と状況によって自分の言いたいことが表現できる文法に誤りのない日本語」が「正しい日本語」であり、その「正しい日本語」を用いた時のみぞ「円滑なコミュニケーション」が行われると思い、それを教えるのが日本語教師の役目である、とばかり思っていた。しかし、私はGBKの受講によってそれは勘違いではないかと思うようになった。以前、授業（ML 上）でも話題になった「おいしいのりんご」の話。そのことでもわかるように、文法上の間違いがあっても十分なコミュニケーションは取れるのである。だからといって「文法事実」や「文法記述」を無視し、コミュニケーションをはかろうとしても限界がある。「伝わらない」ことも多いだろう。「文法」を十分に踏まえたうえで「自分なりのことば」を追求してゆくことが言語教育なのではないかと思うのである。「正しい日本語」は「正しい文法」の文中に存在するのではなく、個人の「内言」の中に存在するのではないか。つまり、「正しい日本語」とは「文法的に間違いのない日本語」ではなくて、「自分の個性（内言）を表せる日本語」なのではないかと思うようになった。そのための教育には従来の日本語教育のような「文法項目積み上げ式」だけではこと足らない、そこから出発点となるような教育が必要になってくるのではないかと思われる。目標としての「正しい日本語」が通過点、出発点としての「正しい日本語」になるのではないかと思うようになったのである。では、「自分の個性を表せる日本語」とは何なのか？私が思うにそれは「自分の五感を総動員させ感じたこと、思ったこと、つまり内言を素直に表せる日本語」である。これは日本語を学習する学習者たちの母語においても難しいとされるかもしれないし、ましてやそれを外国語で表すとなるとなお難しいかもしれないが、自分の五感を総動員させ感じて、思った内言はすなわち学習者が最も「外言化したいもの」なのではないだろうか。同じ場所で同じものを見ても感じたこと、思ったこと、つまり内言は人それぞれ違うのだからその際、外言化されることばは同じでなくてもいい。学習者おのおのが「外言化したいもの」を助けてあげるのが日本語教

師としての役目なのではないかと思うようになった。

2-2 「文化と私」

＊「文化とは何か？」

「文化」について語る前に「社会」について語るならば、私は「社会」というものを自分の外にあるものとして認識してきた。「社会に出る」、「社会人」等のことばを多用し、「自分の外側にあるもの」として認識してきた。しかし、これは「社会」を認識する上で致命的であった。細川氏はG B Kにて「社会は一人一人の認識の中に、自分の中にある」と指摘した。まさにその通りである。なぜ今まで気が付かなかったのか、不思議なくらいである。細川氏はまた、「文化」についても「文化は個人の中にある」と定義づけた。この定義は私にとって「文化」についての定義に新しい側面を加えた。私自身「文化」と言って、真っ先に思いつくことは「文化遺産」、「文化生活」、「異文化」・・・などである。社会同様に自分の外に存在するものとしてとらえてきた。そしてそれらを「民族」や「国家」、「地域」等の線引きに基づきその特徴としての「文化」という風にとらえてきた。そのような線引きがあるため強者と弱者という無意識のうちのヒエラルキーが存在されていたし、何よりもその線引きを自らが暗黙の内に引いていたのである。「自己」と「他」を「集団」という線引きで認識し、自分はどこに属するかということが主な関心事となっていたのである。しかし、このような私の考えに大きな変化がもたらされた。「『文化論』と『文化』のちがいを」知ったのである。「『文化論』という形でしか私たちは『文化』を体得できない」という細川氏の指摘により、私は「文化」と「文化論」を混同し、「文化論」をさも、「文化」のように語っていたことを認識したのである。

＊集団類型化の功罪

また、「集団類型化」ということばを知り、その危険性と害を知ったのである。「人は集団類型化という認識によるレッテル貼りの宿命からは逃げられない」という細川氏の指摘通り、私たちは「集団類型化というレッテルを貼っては剥ぎ取る」（G B Kの細川氏の発言引用）ということをするしかないし、続けることによって事物を認識してゆくのである。それをやめてしまったら細川氏の言うとおりの、まさしく「生きてゆくことをやめる」ことになるだろう。一番危ぶむべきことは細川氏の指摘通り、「集団類型化によって個人の顔が見えなくなること」である。例えば、「日本人は～」という集団類型化によって自分のまわりの人をレッテル貼りしてしまっ

その人自身がどういう人なのかを見なくなってしまうことである。これはコミュニケーションにおいては致命的である。その害に至っては、集団類型化により他人とのコミュニケーションをする以前にそれが阻害されてしまうことである。私が思うに、とかく、教師は集団類型化の好きな人種である。（まさにこれ自体が集団類型化なのである。）学生の一つの言動をもって、「あの子はああいう子だ。」、「この子はこういう子だ。」などと、レッテル貼りをし、究極は一人の子をもって「このクラスは問題クラスだ。」とか「あのクラスはできがいい。」だとか集団類型化してしまう。私自身、この集団類型化によるレッテル貼りのためにひとりひとりの考えときちんと向き合ってこなかったことがある。それによって他人を否定し、自己の優越感にひたるという恐ろしいこともしていた。しかし、必ずといっていいほど一人一人と何度も何度もコミュニケーションすれば、集団類型化は剥がれてゆく。以前、GBKにて細川氏は「剥ぎ取る」のではなく「剥がれてゆく」という表現を用いていたし、私自身もその表現が印象深く残っているが、「内言と外言の往還の活性化というコミュニケーションによって集団類型化は剥ぎ取られてゆくのである。」（GBKの細川氏の発言引用）まさに私の外にあると思っていた私自身の文化に対する考え方もGBKでのインターアクションによって「文化は私自身の中にある」というふうにみごと無意識のうちに剥がれていったのである。そうなるに集団類型化脱却のための方法は細川氏の提唱する「個の文化」確立しかないように思われる。

2-3 「言語文化と私」

＊「言語文化とは何か？」

「言語文化」とは何か、ということについて私は単に、「言語と文化」というただの「結合語」という程度にしか思っていなかった。しかし、前述したことを踏まえて考えてみると、言語文化とは、個人個人の内言の中に存在し、常に流動的に変容し続けるものとして捉えるようになった。そして、それはお互いの外言、インターアクションを通じたコミュニケーションの往還により相互作用し、影響し、影響される、人間の、果てしなく続く終わりのない旅なのである。私の中にある私の文化、つまり「個の文化」を言語という手段を用いてコミュニケーションをはかり続けること、インターアクションを繰り返すことによってのみ捉えることができるのである。それは片方がもう一方を説得、納得させるだけのインターアクションではなく、同じ場面を共有するだけのものではない。自分と他者とが対等で、五感を総動員して感じ、自分の頭で考えた内言を自分で外言化したことばで言える、「ことば」それ自体を共有す

ることのできるインターアクションである。場面の認識なんて自己と他者とでは違って当たり前，そこから出発して自分の中に内在する「個の文化」というのを内言と外言の往還の活性化によって浮き彫りにさせていく。その過程が「言語文化活動」であり，そうするとやはり概念を越えた実践が付随してくるのではないだろうかと思った。

＊私の方法論

「総合活動型実践」という方法論は細川氏が試行錯誤の末，打ち出したものである。ここでは教材などは存在せず，教師がコーディネーターとなり，授業をコーディネートしていく。教える者，教わる者というヒエラルキーも存在せず，教師も学生も輪になって「私にとって〇〇は〇〇だ。」という「個の文化」を捉えていく。では，これを私の方法論として用いることができるのか，ということをも自分自身に問いかけてみた。基本的な理論には賛同する部分は多いが，その方法論においては「私なりのやり方」があると強く思った。しかし，それを現時点で明確に打ち出すことができていないのがもどかしい。ただ，「学習者主体の授業」にしたいという気持ちがある。では，そのための具体的な授業形式は何か，という答えは出せていない。しかし，考える糸口は少しながら見いだすことはできた。私は引き続き「教材」を用いるだろう。それは「教材不要論」がある程度の知識のストックがあるからこそ行える授業だと思うからである。重要なことはバランスである。いかに「溜めて」，「発言」させるか。「溜める」作業なしでは「発話」作業はあり得ないし，「発話」するためには「十分な貯蔵」がおのずと必要になってくる。「教材の有無」はこれと密接な関係ではないかと思われる。もちろん教材なしでも「溜める」ことはできる。しかし，インターアクションがすべてだとも思えない。もし，お互い知らないことがあったり，何よりもインターアクションの相手がいない時は教材に頼らざるを得なくなる。重要なことは，「バランス」である。相互をバランスよく取り入れてゆくことが教師の裁量であると思われる。では，「バランス」をどのように保ち，「学習者主体の授業」にしてゆくのか，これはこれからの私の課題である。

＊海外での日本語教育，年少者の日本語教育

以前（GBK最初のレポートを執筆した時点），私は細川氏の理論や実践は海外や年少者の日本語教育においては通用しないのではないかという疑問を持っていた。しかし，GBKにてインターアクションを重ねることによって思ったことは，「年少者」，「海外」等の集団類型化や線引き自体が無意味なのではないかということであ

る。「年少者は内言も外言も未熟である」，「海外では日本人に接する機会があまりないので，日本語・日本文化を習得しにくい」という集団類型化を私は無意識のうちにしていて，個人個人の「言語文化リテラシー」を見ようとしていなかったように思われる。年少者でも，十分内言を外言化できる子もいるだろうし，海外の学習者でも，日本語・日本文化を習得できるかもしれない。何をもって，「日本語・日本文化を習得した」というのか，その判断の基準が以前は，自分の外にあるもの（例えば，文化遺産，伝統文化）をどれくらい知っているかということだったのが，今は「個の文化」（各個人のなかにあるもの）として捉えているか，となったのである。ここでも私の集団類型化が私の中で剥ぎ取られ，「年少者」や「海外学習者」の問題も疑問が解決されていった。

3. GBK受講後の私

3-1 気づかせとしての「言語文化研究」

私にとってこのGBKは「日本語教師としての姿勢を考えさせてくれた授業」であった。なぜならここではいわゆるハウツーものではなく，「自分はどうか考えるか」，「自分はどうかとらえるか」，「自分ならどうするか」ということに一貫していたと思うからである。なので，GBKの授業も「誰が」，「何を」，「どう」教えるのか，ということは一切行わず，「言語と文化と私」の相関関係，言語とは何か，文化とは何か，を明確化させることによって「わたし」を明確化させてゆく過程であった。

「すべての答えが自分の中に存在する」とでも言うような，「その答えを模索するためのGBKの授業」であったと思う。これは現況の教育すべてに通ずる一つの策と思われる。「誰が」，「何を」，「どうやって」教えるのか，という問題は公的な教育機関で重要な問題として持ち出されている。そのため「専門家」が養成され，専門知識をいかに効率よく，速攻的に教えるか，そのためのノウハウが研究しつくされてきた。私はこのような「教育の速攻性」については警笛を鳴らすべきだと思う。もちろん専門家が専門の知識を効率よく教育するということは時には必要なことであると思う。しかし，そのことによって一番重要な「学習者自身の伸びようとする力」までもが失われてしまうと，主客転倒になってしまう。言語教育においてもそうである。ことばを教えようとするあまり，教師が詰め込んでも，もはやそれは「教師の熱意」ではなく，学習者の伸びようとする力を押さえつけてしまう「障害物」になってしまう

のである。言語教育は「待つ」ということがとても大事である。教えるのは簡単だけど「待つ」ことは簡単そうで意外とむずかしい。これは経験数の少ない育児経験にて痛感したことでもある。特に大人になればなるほど、「時間との戦い」が多く、「待つ」ことが難しくなってくる。しかし、確実に人間には「自己成長能力」がある。もしかしたら教育で一番重要なことは「信じて待つ」ということではないかと思う。

3-2 「言語文化をどのように捉えるか？」

私がこのGBKを通して再構築された言語観は「言語はその人なり」である。「言語はその人自身を表し、特徴づけるだいじな手段」であり、その人が話す（外言する）そのことばにこそ、その人のひととなりが見え、それが個性になると思うようになった。ことばの習得も（そのための教育も）現況の教育で重要視されている「正確さ」のための訓練や練習、教育よりも「その人らしさ」を表現させるためのことばの訓練や練習、教育になるべきだと思う。私の「文化論」は「文化は個の文化の中にも存在する」である。そして今、私は「言語文化」を、「言語と文化は必ず統合されるべきであり、個人の内言の中に言語文化は存在し、それはお互いのインターアクションによる相互作用によって常に変容し続けるものである」と捉えている。そして言語文化リテラシーを獲得するためには、常に「自己と他者」を明確にしていくことが重要であり、それによって集団類型化が剥がれていくこと、そこから「個の文化」を獲得していくこと、それが「『私（らしさ）』を追求するコミュニケーション過程」につながるのではないだろうかと思っている。

3-3 私の目指す言語教育＝言語文化教育＝日本語教育

今回の講義を通して私自身の「言語教育」についての概念が変わってきた。私は今まで、言語教育というと「言語的要素のみを教える教育」、「文法項目を教える教育」と考えていたが、「言語文化リテラシーを獲得するための教育」、「言語を媒介にして『私』と『他者』とを追求してゆく教育、その中で『個の文化』を捉えていく教育」という風に、言語教育に対する概念が広がってきた。そして、それが私の目指す日本語教育であると思うようになった。そのためには私自身が決意を新たにしなければならない。まずは「理想と現実」を埋めることのできる「戦う教師」になることである。教育の理想（一その人らしさを追求するための言語習得ができるように、学習者自身の成長力を「信じて待つ」）を実現するため、学校体制や社会制度、行政、

教育機関とも戦える、学習者の側にたって戦うことのできる教師になるために「強固で柔軟なアイデンティティー」を持たなければならない。また、「評論家」になるのではなく「実践家」になることである。意見ばかりを唱えるのではなく、実践で活動する、思ったことを熟慮して行動できる「行動派教師」―「真の教育者」になるべきである。

おわりに ― 言語文化教育におけるバリアフリーをめざして

今回、私はG B Kに参加しながら今までの教育課程では味わうことのできなかった、とても心地いい感じを受けた。その理由を自分なりに考えてみたところ、それは教室内にヒエラルキーがなかったからではないかと思う。教える人、教わる人、外国人、日本人、母語話者、非母語話者、マイノリティ、マジョリティ、教師、生徒・・・これらすべてを超越したところに真の教育があることを私は今回の講義で一番思った。これはまさに「言語文化リテラシー獲得のための言語文化教育におけるバリアフリー」なのではなかろうか。共に考え、各々捉えてゆく、理想のユートピアではなく、他者と関わっていきながら自分の力で築いてゆく、そんな言語学習過程、言語習得過程こそが私の目指す言語教育、言語文化教育＝日本語教育である。

参考文献

1. 「日本語教育と日本事情」 細川英雄著（1999）明石出版
2. 「21世紀の『日本事情』」第2号（2000）くろしお出版
3. 「21世紀の『日本事情』」第3号（2001）くろしお出版

書評「疑惑の『正しい日本語』」 牲川波都季

野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い―批判的社会言語学の試み』

4. G B K講義ノート・レジュメ