HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	日本語教育における「個の文化」論に関する一考察
著者	森，良太; Mori，Yoshihiro
引用	年報新人文学(13)：99(31)-79(54)
発行日	2016-12-25

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

◉研究ノート

日本語教育における「個の文化」論に関する一考察

森　良太

キーワード

個の文化　　社会システム理論　　行為　　予期

はじめに

第二言語教育において学習言語とその言語が使用されている社会、文化との関係は重要な命題としてこれまで多くの研究者の関心を集めてきた。日本語教育においても高度経済成長期以降、学習者の増加、多様化に伴い、その様相は変化しながらも継続的な議論が行われてきている。

日本語教育の分野で言語学習と文化概念との関係性を社会的な認知帰属から個人の心的写像へと移行させたものに細川（1999）がある。細川氏はこのような言語学習に伴う文化認識を「個の文化」と称し、文化を固定的な社会現象の概念として捉えるのではなく、学習者自らの行為や観察によって得られる認識として捉えるという新たな視点を提示した。

細川氏の言う「個の文化」はそれまでの日本語教育で扱われてきた「文化＝国文化」のような文化論や、知識としての社会や文化を教授することに重きを

置いていた日本事情教育に対する反省や問題検証を踏まえ、また、ことばと文化の関係性という伝統的な学問的命題をもとに、言語教育というフィールドから文化なるものをその実態を含め学習者がどのように認識し、学習していくのかということを改めて捉え直そうとしたものである。このような「個の文化」概念は、言語学習における学習者個人の問題発見解決のプロセスと文化認識との関係性を結び付けたものとして、以後の日本語教育に関する言語文化研究とその実践に一つの指針を示し、他の研究者にも少なからず影響を与えてきたといえる。しかし、文化的事象として認識される対象やそれが帰属する社会との関係性に基づく観照的な議論はその後発展的になされているとはいえず、特に学習者自身が帰属する社会や、そこで創発するコミュニケーションに関する記述には研究者によって解釈の幅があり、明確なフレーム作りのためにはさらなる議論の余地があるように思われる。

そこで本論では、「個の文化」の基礎をなす個人の認識と、それを取り巻く社会との関係を再考するにあたり、社会学者ニクラス・ルーマンの社会システム理論で用いられる幾つかの概念を参考に両者の関係性を改めて問うことを試みる。細川氏の「個の文化」概念を中心に「個」と「文化」そしてそれらに関与する社会、コミュニケーション行為などの要素を視野に入れながら、日本語教育における「個」と「文化」の関係を再考していきたい。

1. 日本語教育における社会・文化的視座

1－1　日本語教育における文化概念の位置づけ

「個」と「文化」との関係を再考するにあたり、まずは日本語教育における文化概念がどのように位置づけられてきたのかを概観してみる。

日本語教育における教育カリキュラムに関する文化概念としてまず挙げられ

るのは「日本事情」である。1950年代以降、教育カリキュラムに関する文化の中心的概念として、文部科学省の答申などにも度々取り上げられてきた[(1)]。実践との関係からいえば、当初は実体教授型[(2)]による授業形式の中で導管モデル[(3)]による知識教授的傾向が強く、個人の認識やそこにある事象そのものとの相互作用的な関係性についてはあまり意識されてこなかった。

その後、1980年代には実践的なコミュニケーションのための言語教育が重視されるようになり、文化との関係性においてはJ・V・ネウストプニー（1982）によって「社会文化行動」という概念が提示された。この概念は、それまでの文法・文型中心の積み上げ教育から脱し、インターアクションを重視した教育への志向から提示されたものであり、コミュニケーションを構成する要素として「言語行動」と「文法外のコミュニケーション」を二分化し、「社会・文化・経済的なインターアクションのための能力」の獲得を目指そうとしたものである。これら一連の主張はコミュニケーションという観点から言語と文化の関係性を捉えたものであるが、まだこの時点では文化は「個」よりも社会的な要素の方にその視点が置かれているという印象がある。

ネウストプニーのいう「社会・文化・経済的なインターアクションのための能力」とは、換言すれば、異文化における社会適応のためのリテラシー能力のことでもあるといえる。それまでの実体教授型の日本事情教育では、文化は学習者ではなく任意の他者によって記述されたものとして現れ、それは一つの情報として学習者に対し受動的に与えられるという構造であった。このような構造による知識の受容は、学習者の側からすれば「正／誤」（あるいは真／偽）の二項的コードによって認知されることになり、言語行動における「適応／不適応」というコードとは異なる形式をとる。ネウストプニーが示す上記の能力に含意される文化的要素とは、伝統文化のような学習者にとっての非日常的事象ではなく、日常生活の中で観察可能な現代社会の様相にその中心がある。言

語教育において文化をコミュニケーションのレベルで思考し、リテラシーとの関係性で捉えたことは文化に対してそれまでとは異なった視点を提示することになる。しかし、そこにある社会、文化、ないし経済の概念は、この時点では集団類型化されたものとしての性質が強く、「個」の認識を中心としたものではなかったと考えられる。

その後、90年代に入ると、授業実践に対する問題意識がそれまでの「何を」(知識)、「どのように」(教授法) 教えるのかといった視点から、学習者自身が「なぜそれを学ぶのか」といった新たなパラダイムへと移行するようになった。細川(1995)にみられる「学習者主体」論[(4)]がその中心であり、教授内容よりも学習者の問題発見解決といった学習プロセスの方に視点が置かれるようになってきた。この主張はそれ以前の日本事情教育とは異なり、実体化された「日本文化」を前提とせず、学習者が活動を通して自らの経験の中に文化を発見するという学習に重点が置かれている。現実社会における文化的要素が学習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認識の有り様を「日本事情」(文化)として捉えようとするところにこの論の特徴がある。

言語学習と文化学習の統合を目指すこのような考え方は、言語教育における「文化」とは何かという命題に対してそれまでとは異なる視点を提示し、学習者個人と社会との関係性についても新たな認識を示した。社会的な相互コミュニケーションの中で学習者個々の内面に蓄積される知の総体を細川氏は「個の文化」と呼び、以後、ことばと文化を問い直す日本語教育研究においてこれらの主張が大きな役割を果たすこととなる。

1－2 「個の文化」における個人と主体的学び

すでに述べてきたとおり、日本語教育における文化概念はこれまで幾つかの思想的転換を遂げてきた。言語学習との関係性においても80年代頃にはそれ

以前のオーディオ・リンガル・アプローチ的な教授法の反省を踏まえ、学習者のニーズに合わせて学習活動を進めていくといった「学習者中心」のアプローチが注目されてきた。ここでいう学習者とは具体的な個人を表すのではなく、日本語を学ぶ人の総体としての学習者、換言すれば、教える側（教師）に対する相対的な概念としての教わる側（学習者）という意味合いが強い。そのため、実際の教育現場では学習者が何を学びたいかということを中心に想定したカリキュラムが組まれ、それを前提とした授業が展開されるということになる。このような教授法が対象とするものは、個人の疑問や直面する問題というよりは、ある性質（目的）を持つ学習者には共通の傾向があるという前提的了解があり、形式的に個人が重視されていたとしても、その本質は「個」の学びとは断言しきれない。

一方、90年代に入り、「学習者中心」とは異なる「学習者主体」という概念が提示されるが、こちらは、学びの契機は学習者の側にあるとし、学習者に対する集団類型的な概念は当てはまらない。実際の教育現場において学習者間で同様の目的を共有していたとしても、学び自体の性質は個々によって全く異質のものとなる。「個」に焦点を当てた場合、前者は具体的な言語運用における「個」を前提としたものであり、後者は学びにおける「個」を前提としたものであるといえる。

前述の「学習者主体」論に関して細川(2007)では、「『学習者主体』とは、学習者に主体的に学習させることではないのである。学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは学習者以外にないという考え方およびその概念が『学習者主体』なのである」(p.35)と述べられている。これはつまり、単に学習者が主体的に学ぶことを指しているわけではない。学習者が他者と自己とのインターアクションにおいて、その状況認識や判断は全て学習者自身の問題に帰属するという考えに基づくものである。そして、このような「学習者主

体」による言語行動は、「学習者の主観的社会認識をスタート地点とし、コミュニケーション、経験、遭遇を繰り返しながら、新たな主観を作り上げ、更新を繰り返していく」(p.30)という自己言及的な性質を持つ。つまり、学習者が日常生活の中で日々感じている疑問や直面している問題について、外部環境との相互作用の中で主体自身が様々な認識を持つということを繰り返しながら、主観を構築(または再構築)するということである。「個の文化」との関連性でいえば、このような自己と外部環境とのせめぎ合いの中で、学習者は経験を通じて自らの主観を構築し、その過程で内面に蓄積された様々な要素の総体が「個の文化」ということになる。

このように、日本語教育における文化をめぐる議論は社会から個人へとその視点を変化させてきた。流動的な現代社会や多様化する学習者を対象とする日本語教育の現状において、文化や社会を固定的な枠組みとして捉えずに、多元的集団に所属する個人の認識に見いだすという視点はある種合理的な思考の流れとも捉えられる。しかし、これらの視点を提示された現在でも、実際の教育現場では「日本社会は…」や「日本文化は…」といった集団類型的な表現を主語として社会や文化を語る文法は多く見られる。書店ではこれらをテーマにしたテキストや副読本などが散見し、また、学問研究においても、必ずしも個人の認識だけがその分析対象となっているわけではない。確かにある事象における社会的認識や文化的認識は、経験を通じて学習者の内面でそれぞれ異なる形で存在するといえるが、それは学習者の視点に立てば必ずしも個別的認識として意識化されるとは限らない。反対に、集団類型的に形成される「日本社会」や「日本文化」という一般化された概念の一つの要素として認識されるということも十分考えられるのではないだろうか。また教師の側もそれを前提として意識的に抽象化した表現を使用するということは、実践においてその可能性を否定できない。

上記のような「学習者主体」概念は、確かに学びの一面を捉えているといえる。しかしこれには、学習者の経験的学びが常に意識的に行われているのか、あるいはその学びにおける成果が学習者の意図したものであるとは限らないのではないかといった点などにおいて不透明さが残る。また、実際の教育現場では、このような学びに対して他者の評価が伴う場合が存在し、そのときの学びの成果が自身の意図したものとは異なる評価を受けるという可能性もあり、それが持続的学びへの意識を削ぐという可能性も否定できない。さらに視点を変えれば、学びにおけるコード(学ぶ／学ばない)はその初期段階において主体である個人には選択できないのではないだろうか。換言すれば、学びという行為に関して、個人はその対象に対して常に本人の意図したように学べるとは限らず、反対に意図せざる学びも他者とのコミュニケーションによる偶有性によって常に起こり得る可能性をはらむということが考えられるといえる。

2. 日本語教育における文化認識―社会システム理論との関連で―

2-1 個人と行為

これまで述べてきたように、日本語教育における文化学習は知識の教授から学習者の内的認識の構築へとその視点を変えてきた。それは他者とのインターアクションを視野に入れたものであり、言語教育の場合、その中心は言語コミュニケーションということになる。換言すれば、他者との円滑な言語コミュニケーションを実現するための一つの要素として文化的背景知識の獲得が目指されるということになる。しかし、個人がそれぞれ自己の内側に「個の文化」を構築し、各人が異なる形で構築した「個の文化」を前提にコミュニケーションを行うとしても、常に他者との間で前提を共有できるとは限らず、それゆえ円滑なコミュニケーションは実現されにくい。そこで、一度個人の側からではな

く、社会の側から文化学習を捉えてみる必要があるのではないだろうか。

社会学者のニクラス・ルーマンによれば、社会を構成している個々の要素やそこで結ばれる関係の同一性は、物理的ではなく意味的なものである（ルーマン・2007a）。それゆえ、社会システムの秩序は、有意味な行為の間の有意味な関係が本来起こりうるコミュニケーションよりも縮減された形でしか実現しない。外国人学習者が日本社会の中で一つひとつの行為を観察したとしても、それが日本人の社会的行為間の意味的な関係の上で結び付けられなければ一つのシステムとしては理解できない。要素や関係の同一性は、それが内在する社会を内側から見ることによって学習されるといえる。つまり、学習者がある社会や文化を理解できるようになるということは、そこで日常的に生活している人々が何をしているのかが理解、把握できるようになることであり、その人々の視点から個々の行為を見ることができるようになるということである。

さらにいえば、そこで観察される行為は別の行為との意味的な関係でしか意味を持たない[(5)]。例えば、レストランに入って「注文する」という行為は、その後に店側が「商品を提供する」という行為を行う限りにおいてのみその意味を持つ。反対に「商品を提供する」という行為は、客が「注文する」という行為を先行させうる限りにおいてのみその意味を持つといえる。このような行為の選択と選択との接続を社会システム理論では〈コミュニケーション〉と言う[(6)]。このような〈コミュニケーション〉概念から言えば、行為は必ず〈コミュニケーション〉（選択接続）によって意味を与えられるということになる。非言語的な〈コミュニケーション〉が異文化間でたびたび理解されないことがあるのはこのためである。

このように、社会システムの要素としての行為は、潜在的な（先行的・後続的）選択接続の可能性の束によって有意味性を与えられる。選択接続の持つ潜在的可能性によって同一性を与えられる行為を要素とすることで、社会システ

ムは〈コミュニケーション〉を基に構成されるということになる。

では、ここでいう行為とは具体的にはどのようなものを指すのか。前述のルーマン(2007a)を基に思考すれば、行為の同一性は、どのように振る舞うかのような物理的なものではなく、それをどのように解釈するのかといった意味的なものとなる。学習者がある行為を母語話者の側から観察しようとするとき、まずその物理的な行動自体は認知することができる。しかし、それが二者間で(あるいは社会的に)どのような文脈を共有し、そこにどのような意味があるのかがわからなければ、その観察は「文化的」と解釈する上では意味を持たない。ある行為を観察する上で学習者が母語話者の視点に立てるようになり、行為の意味を掴めるようになって初めて、その行為が文化的な意味合いとしての行為として認識されるということになる。行為の意味はその行為の潜在的な 選択接続の可能性によって与えられるのであるから、それはつまり、学習者がある行為を「文化的」だと解釈するためには、行為自体が〈コミュニケーション〉の上で他のどのような行為とのつながりを持つのかという視点が必要になるということである[(7)]。

また、ここでいう行為は出来事的側面と持続的側面という二つの視点から見ることができる。例えば、教師が生徒に勉強を教えるという行為について考えてみる。教えるという行為は、○月？日のある時に起きた出来事であるが、それ自体はその時だけのものである。しかし、教師が生徒に勉強を教えたという事実はなくならずに意味的に持続する。持続するからこそ、後日に「復習する」とか「テストをする」などの別の行為への選択接続の可能性が開かれ、それが開かれているがゆえに勉強を「教える」という行為の意味的同一性が与えられるということになる。すなわち、教えた出来事はその時だけでのものだとしても、意味的な帰属処理を通じて、その行為は過去の事実として意味的に持続するわけである[(8)]。このときの何が行為であるか否かは一定のものではなく、何

かが行為であるというときには必然的に「帰属処理されるもの／帰属処理するもの」のペアが前提とされている。その際、帰属処理されることは体験で、帰属処理することは行為ということになる。

2－2　行為の帰属

上述の帰属処理で成立した行為には「帰属処理されたものを更に帰属処理する」という選択接続の結果である場合がある。個人の行為として帰属処理されたものがその集団の行為として帰属され、それがさらには社会全体の行為として帰属されるような場合である。例えば、学習者が観察したある日本語母語話者個人の一つの言動が、日本の大学生の特徴として帰属処理され、それがさらに日本人の特徴にまで拡大されて帰属処理される場合などがこれにあたる。また、行為の帰属処理による選択接続の連なりゆえに、個人がある問題を集団や社会の問題へと帰責する選択接続が生じえる場合も考えられる。自分の学習が思うように進まないのを学校や教育システムの責任へと帰属処理する場合などがこれにあたる。このような行為の帰属処理にとって個人は最終単位であり、行為自体は選択接続のネットワークを形成するといえる。上記のような問題の場合、帰属処理の最終単位としてのみ「個人の行為」を問題にできる。これはつまり、「行為と言えば個人の行為だ」とは単純には言えず、帰属処理される段階で集団や社会的属性などにも拡張される可能性があるということである[(9)]。

このような帰属処理の性質を踏まえることで、言語コミュニケーションにおける個人の行為の意味をオースティン（1978）の発話行為論を用いて解釈することができる。

個人の行為は発話行為であれそれ以外の行為であれ、文脈の中で何かを「意味のある何か」として理解しようとすることで説明可能となる。発話行為論は「発語」に焦点をあて、それが状況次第で異なる行為（発話）を帰結すること

を示している。文法的であったりなかったりする「発語」が、それが話される状況次第で異なる「発話」として変化するというのは、同じ表現であっても状況次第で称賛になったり軽蔑になったりする場合があるということからもわかる。また、発話には「Aさんは学生である」といった真理値が問題になる事実確認的なものと、「卒業後は日本での就職を希望する」のように真理値を問題に出来ない遂行的なものがある。後者は社会内にあることを希望したという事実を作り出す機能を持つ。その場における発語という出来事はその時だけで消えたとしても、就職を希望しているという事実(発話)は持続する。それにより希望の実現／非実現という行為の接続可能性が開かれるということになる。

2－3　行為の意味と予期

ここまで行為の同一性は、どのように振る舞うかのような物理的なものではなく、それをどのように解釈するのかといった意味的なものであると述べたが、では、意味的なものという場合の「意味」とは何を表すのか。前述のルーマン(2007a)を参考にいえば、「行為の選択接続可能性において選びうる選択肢の縮減可能性の範囲」ということだと考えられる。例えば、ソシュール言語学でいうと、我々は一つのシニフィアンに対して複数のシニフィエを選びうることが可能であり、また、異なる言語間であればその逆もありうる。また、シニフィアンの同一性が物理的に観察されたとしても、シニフィエとの関係性における概念は常に恣意的であるがゆえに、話し手と聞き手の間で同一のものが選択されるとは限らない。どのような文脈においても常に選ばれた選択肢以外の選択肢も潜在的に用意され、それはいつでも選ばれうるということである。さらに、選択可能性の存在はそこで可能となる選択の結果、何かを選ぶことと同時に何かを選ばないということも包含する[(10)]。それにより、ある行為の選択が後に別の意味を持っていたことに気付くということも起こりうる。

前述のように、ある社会や文化を理解できるようになるということは、その内側にいる人々が何をしているのかが理解、把握できるようになることであり、その人々の視点から個々の行為を見ることができるようになることである。そのような行為が可能となるのは、このような意味の選択可能性と縮減の範囲が文脈によって適切に機能していることを示す。これらを踏まえれば、社会における学習者の経験は自身の行為における選択接続可能性の中から、ある特定の行為に属する選択可能性（と不可能性）の範囲を前後の文脈との関係継続性を秩序立てて理解することによって初めて社会的なものとして意味を持つことになるといえる。

ここまで行為とそれに関する選択可能性について述べてきたが、さらにもう一つこれに関係する概念として「予期」がある。予期とは「予め、期待する」、つまり、簡潔にいえば行為の前段階における予想や期待のことを指す[11]。

我々は通常、慣れ親しんだ空間においては「○○だろう」といった積極的予期はあまり行わない。通い慣れたコンビニの店員さんに対して「この人には日本語は通じるだろう」といったことは予期されない。また、それとは逆に「この人には日本語が通じないとは考えもしない」といった予期も行わない[12]。しかし、外国人が多く居住している地区にある多国籍料理のレストランなどへ行き、そこで働いている店員が明らかに日本人ではないと判断した場合、このような自明性は崩れ、言語コミュニケーションという行為に対して「この店員には日本語が通じないだろう」といった積極的な予期が行われる可能性がある。異文化理解や異文化間コミュニケーションにおける適応（あるいは不適応）とは、このような積極的予期の結果、何らかの学習があったということを意味するといえる。このとき、予期が期待通りに実現されればその予期は強化され、期待を外れて実現されれば修正（あるいは混乱）という結果を導くことになる[13]。学習の初期段階では、学習者は文脈における行為の意味の選択可能性

が自明ではないため、予期はそれまでの母国社会における予期の選択可能性に従うか、あるいは期待外れを避けるために行為の遂行を放棄するしかないと考えられる。さらに、流動的で多様化する社会においては、何が自明的で何がそうでないのかを判断するのが困難であるがゆえに、何をどう予期することがその場における理解につながるのかを見極めることも難しいといえる。

ルーマン（2007a）からいえば、社会における〈コミュニケーション〉は常に別様な選択可能性を持つがゆえに、そこで実現されるものに必然性はないといえる。しかし、だからといって学習者が認知している社会は無秩序に形成されているというようには見做されない[14]。つまり、学習者は目の前で起きている出来事が必然的ではなく、常に偶然性の上で存在しているにもかかわらず、その現象をある一つの秩序や法則性（例えば文化的なるもの）のようなものに帰属させて理解しようとするのである。このように、学習者は予期とそれに付随する行為、そしてその選択可能性と実現／非実現という帰結によって社会の枠組みを構築していくこととなる。他者の選択可能性が〈コミュニケーション〉の上で自明ではない以上、行為の時点では常に予期の実現／非実現に対する不透明性を抱えた上で動くしかないと考えられる。

そのような視点で見ると、学習者はいつも不安定な予期のもとで次の偶発的な出来事を体験するしかない。学習者は不確かな予期に意味づけし、それに対処しながら意味の確認、修正を繰り返すこととなる。そのとき、選択されなかった予期はそこで消滅するわけではなく、他の文脈ではありえる別様の可能性として留保される。それも含めた全体性が社会のフレームとなり、自己言及的に選択可能性へと影響するのである。そこで、予期の構造化に影響を与えるもう一つの要素として重要なのが、他者の存在である。

ジョージ・ハーバート・ミードは『社会的自我』（1991）において子どものごっこ遊びを例に出し、他者性を帯びた学びの重要性を指摘している。また、

レイヴとウェンガーによる状況学習論でも仕立て屋や肉屋の徒弟制の例を出し、「正統的周辺参加」による他者からの学びの重要性について述べている（レイヴ・ウェンガー・1993）。これらに共通する他者が重要なのは、他者自身も同じように予期し、それを前提に行為する存在だからである。それにより、学習者は未体験の出来事に対しても自身が体験可能であると仮定できることになり、また、それを予期の一部として機能させることもできるということになる。換言すれば、他者が存在することによって未知の出来事に対する予期の偶然性が縮減し、反対に、他者も自分と同じように予期するという偶然性も仮定することが可能となるのである。それにより、予期の仮想的一般化ができるようになり、見ず知らずの他者に対しての対応可能性も開かれ、出来事に対する前提の共有が可能となると考えられる。

3.「個の文化」論再考

3－1　個の文化と〈コミュニケーション〉

これまで社会とそこに現れる行為について考えてきた。ここではそこに現れる「文化」と「個」について考えてみたい。文化については様々な定義が存在している。学問分野や研究テーマ、研究者によって取り上げる定義は異なるが、ここではダン・スペルベル[15]とクロフォード・ギアーツ[16]の文化概念に着目してみる。

ダン・スペルベルは文化について「表象の疫学」という概念を提示し、個々の心に生起する心的表象と、そこから生産される公共物とのループによって同じような表象が再生産されるようになった状態だと捉えている（スペルベル・2001）。換言すれば、予期・行為・意味づけのループにおける選択可能性がある一定の範囲内に縮減し、集団内で共有されるようになるということになろう。

一方のギアーツは「文化は象徴に表現される意味のパターンで、歴史的に伝承されるものであり、人間が生活に関する知識と態度を伝承し、永続させ、発展させるために用いる、象徴的な形式に表現され伝承される概念の体系とを表している」（ギアーツ・1987）と述べている[17]。両者にとって共通なのは、ある出来事が繰り返し起こっていく中でその出来事に一定の意味づけが可能となり、それが通時的に観察されていく過程で形成される概念として文化を捉えているということである。スペルベルのいう表象やギアーツのいう象徴的な形式とは、換言すれば、観察可能な事象の特徴のようなものとして考えられる。

サッカーに例えるなら、パスの出し方などがそれにあたる。ボールを持った選手がどのようにパスを出すかは、ひとえにその選手次第だといえる。しかし、サッカーというゲームをもう少し俯瞰し、ボールの動きに焦点をあてれば、どの選手がボールを持とうとボール自体の動きはある種のパターンにあてはめることができる。仮にAという選手がいたとする。選手Aがゲームの途中でBという選手に交代したとしても、選手Bが関与するボールの動き自体は選手Aが持つパスのバリエーションと大きく異なるとは考えにくく、また、他の選手においてもA、Bどちらの選手がパスを出したとしても、それを受けるバリエーションは同様にあまり変化しない。つまり、サッカーというゲームにおいては、選手は入れ替え可能な存在であり、ボールを操る個々の選手が入れ替わったとしても、ボールの動き自体はそれほど変わらずにゲームは続くと考えられる。視点を変えれば、選手はサッカーというゲームの中でパスを自発的に出すのではなく、サッカーというゲームの性質（どのように勝敗が決定されるかなど）を踏まえ、さらにそのルールに則り、しかも相手チームを含めた他の選手の予期を逸脱しないという範囲内でパスのパターンを選択させられ、その結果、パスを出すように志向させられているといえる。

この場合のパスの出される傾向のようなものが文化の概念に近いのではない

だろうか。そして、サッカーという競技を一つの社会、選手をその社会に属する個人とみなせば、前述のスペルベルやギアーツの文化概念を補足的に理解できると考えられる。さらに、異文化接触ということを同様の例に倣って考えれば、選手のプレーするフィールドがサッカーから野球というゲームに変われば、選手は野球という「文化」にあった行為態度をするように志向させられ、同様にバスケットボールというゲームに変われば、それに応じた行為態度を志向させられるようになるといえる。

また、これらのことは次のような例にもみられる。駅で見知らぬ人に目的地への行き方を尋ねられたとする。尋ねられた側は徒歩や地下鉄、バス、タクシーなど、様々な手段の中からそのときの状況や質問者の様子などから、一番適切だと思う手段を返答するということが考えられる。同じ目的地であっても晴れた日であれば徒歩を勧め、大雨の日にはタクシーを勧めるかもしれない。また、時間的には電車が一番早いとわかっていても、経済的な面を優先してバスを勧めるということも考えられる。このときの選考は返答者が自己の志向のみで行っているわけではなく、文化的背景（普段、この土地の人はそこに行く場合どのように移動しているのか）を基に、天候や質問者の状態といった偶有性や、以前このような場合どうしていたかなどの先行する過去の体験履歴などによって選択可能性を縮減し、その結果、ある選択肢を選考させられているのである。

サッカーの例からもわかるように、〈コミュニケーション〉は内発的な個人の意思から発せられるとは限らない。ボールを持つ選手は一人であり、その選手がどこへパスを出すかは状況によって任意である。しかも、そのパスが出されるタイミングや方向は選手が自己決定しているわけではなく、チーム内での合意によりそれぞれの状況に応じてあらかじめパターン化（戦略化）されており、その中で最適だと判断されるパスを選択する（させられる）のである。また、

その判断自体もすでに過去に学習したものの再現であり、その場で選手自身が自己決定しているわけではない。さらに、サッカーというゲームの中で個々の選手の技量によっては状況が同じであっても、そのパスの出される方向や相手が変わることもありえる。ゲーム内の状況は刻一刻と変化し、選手の技量、コンディションも常に変化し続けるが、ゲーム全体をマクロ的に捉えればボールの動きそのものは変わらない。この時の選手のパスが〈コミュニケーション〉であり、同じチーム内における選手のプレー傾向やサッカーに対する志向などが文化にあたるものであると考えられる。異文化コミュニケーションとは、例えて言うなら別のチームに入ってサッカーのプレーをするようなものであるから、自己を主張する前に、そのチームの選手がどのようなスタイルのサッカーをするのかを知ることが重要である。状況に応じて変化することを踏まえた上で、どのようなパスを相手に送ればそのチームのスタイルに合わせられるかを学ぶことは、他者を理解し、円滑な〈コミュニケーション〉を実現させる上で有効であると考えられる。パスを出すには必ず先行する予期がある。状況に応じて攻撃するのか、それとも守備に徹するのか。他のプレーヤーが共通の予期のもとにあらかじめパスの送られる前に移動しなければ、パスはスムーズに授受されない。つまり、パスという〈コミュニケーション〉を円滑に送る為には、あらかじめ他の選手との共通の予期的状況判断が形成されなければならないのである。サッカーというゲームを見るための視点をプレーヤーからボールの流れに変えることで、ボールの流れという現象は決してランダムではないことがわかる。たとえプレーする選手が交代したとしても、ボールの流れはパターン化されたある範囲を逸脱しない（つまり、サッカーのルールの範囲内でしかボールのパスは行われない）。また、プレーする選手が交代したとしても、パスはサッカーというゲームの中で自律的に再生される。つまり、そこにある文化を理解するためには、選手個々人の行為に着目するのではなく、ボールの流れ

がどのようになっているかに着目することが有効だと考えられる。

3－2　文化の認識と行為の意味付け

「個の文化」論では、文化は「個」の内側に経験によって構造化されることになる。細川氏の論を借りれば、それは物理的なもの、あるいは概念的なものとして自己の外側にあらかじめ存在しているものではなく、ある対象を認識することによってはじめて文化的要素として自己の内面に出現するものであるといえる。しかし、これまで述べてきたように、認識の対象となるものは常に「個」の外側に存在し、それが文化的事象として学習者に認識されるかどうかは偶有的である。それは仮に経験を伴わない近接領域の事象に対しても同様に「文化的」という思考操作が行われる可能性を包含する。

ここで再度、言語学習と文化学習との関係性について考えてみる。すでに述べたように、ネウストプニー（1982）では言語教育におけることばと文化との関係性において「社会・文化・経済的なインターアクションのための能力」の獲得を挙げている。ここでいう「文化的なインターアクション」は「個の文化」論を基に考えれば、認知される時点では「文化的」ではなく、それを自己の内面に取り入れる時点で「文化的」なものへと認知的な変化をすることになる。社会を構成する〈コミュニケーション〉は常に生成、消滅を繰り返すわけであるから、そこにある数多な出来事の中から、学習者の持つ何かしらの基準によって何が文化的で、何が文化的でないのかという認識の振り分けが行われるということになる。そうでなければ、顕在的に認識するものは全て「文化的」であることになってしまう。

では、その時の何らかの基準はどこから調達されるのだろうか。スペルベルやギアーツのように「文化」を表象の伝達にみられる象徴的形式というように捉えれば、前述のサッカーや道を尋ねられたときの返答における行為態度が一

つの文化的表象であると考えられる。だとすれば、サッカーが学習可能なように、その背景にある文化的志向や行為のパターンはある程度教育システムの中で補填できるということも十分考えられる。もちろん、サッカーを知っていることとサッカーがプレーできることは異なる次元の問題である。どんなにサッカーについての知識を習得したとしても、ゲーム内で一緒にプレーする他の選手と同様の振る舞いができるかどうかは保証されない。つまり、文化について知っていることは、その個人が文化的に振る舞えることを直接的には意味しないといえる。しかし、事前に学習することにより、個々の状況におけるパスの選択可能性が縮減可能となり、その結果、他の選手の行為をある程度予期できるようになる可能性は高まり、それによってゲーム内における不要なトラブルを回避できるようになるということは十分考えられる。

それは、スペルベルのように「同じような表象が個体の集団の中に広く見られるようになった」ものを文化だと定義づける時点で我々は文化概念の原像をすでに共有している可能性を示唆し、また、ソシュール的にいえば、文化なるものとならざるものの間には恣意的な溝があるということにもつながるといえる。すでに述べているように、個人が体験する出来事は、それ自体は偶有的なものであり、かつ意味的なものである。個人の社会認識はある出来事と他の出来事との選択接続可能性によって意味づけられるため、結局そのコミュニティーでどのように振舞うか（他者にとってその振る舞いがどのように意味づけられるか）によって変化するものだといえる。何らかの出来事をもとに、それに文化的という意味付けを行えば、その文化的認識が以後の振る舞いの予期となり、自己言及的に行為、認識、解釈、予期の循環構造を形成する。経験を通じて自己の内面に文化概念を構築するという「個の文化」論は、自己言及的な学びの構造を持つという点では一つの学習論として理解することが可能である。しかし、経験の前提となる行為のさらなる前提としての予期の調達は、学習の

初期段階としては経験主義的に調達していくのは多少困難が伴う可能性は否定できない。予期の選択可能性の縮減は、知識の教授という実体教授型のアプローチによるものであったとしても、別様に捉えれば、それは結果的に学習の一助を成すとも考えられるのではないだろうか。

おわりに

本論では、ニクラス・ルーマンの社会システム理論的な観点を交えて「個の文化」について再考してきた。学習者の体験が常に偶発的な出来事の上で起こる事象である以上、認知的な意味での文化は一様ではあり得ない。それは、体験は常に個人的なものであり、それに対する意味づけも個人的なものにすぎないからである。しかし、我々はサッカーのように同じフィールドの上でゲームを行えば、それぞれ異なる体験や認識があるにせよ、〈コミュニケーション〉を行う二者間において何らかの均衡点を定めることが可能となる場合がある。また、〈コミュニケーション〉に対人性が関与するとき、我々は予期の実現可能性を常に他者性の基に仮定する以上、そこにある学びはミードのいう他者性をくぐらせたものとなるといえる。

「個の文化」という概念は、〈コミュニケーション〉の縮減性を自己の内面に見るという視点においては重要な提言であるといえる。しかし、そこにある自己はそれ自体が社会的なものの影響下にあり、言語コミュニケーションも同様に社会的なものであるがゆえ、そのような観点から文化を捉えようとすれば、象徴的文化概念を仮想的な予期的文脈に置き換えて体験することも一つの有効な手段であると見ることもできる。「個の文化」は体験というフレームから自己形成的に構築された概念であり、新たな〈コミュニケーション〉（偶発的な出来事）の予期的文脈に作用するための縮減性への関与には、そこにある行為

の選択可能性の拡大と、それに伴う意味の解釈可能性をあらかじめ広げておく必要がある。その一つの可能性として、知識としての文化概念を仮想的な実態として教授するという方法も全く否定することはできないのではないだろうか。〈コミュニケーション〉における行為の選択接続可能性を視野に入れれば、少なくとも学習の初期段階においては、記述された象徴的文化概念の教授の必要性を見直すことも言語文化学習の一助をなすと考えられる。

［注］

（1）「国費外国人留学生制度実施要領」昭和 29 年（1954 年）など。

（2）細川(2002a) では「日本事情」教育の現在までの推移を「日本文化実体視型」と「日本文化流動視型」の二つの型に分類している。「日本文化実体視型」は「実体」としての「日本文化」を教授することが必要だとする立場であり、その中でさらに下位分類される「実体教授型」は、体系的な知識を一方向的に教師が講義するという型式をとるものである。

（3）導管モデル（Conduit Model）とは、授業内で扱われる情報を教師から学習者へそのまま伝えるような形式をいう。

（4）学習者主体の概念について細川は、文化とは単なる社会の情報ではなく、自己を取り囲む状況への認識とその判断の力であり、ことばを含めたこれらの問題はすべて学習者個人に内在するという立場をとることだと述べている。（細川 1995・2002b・2007 など参照）

（5）ルーマン（2007a・p.127）参照

（6）日本語教育、あるいは言語教育におけるコミュニケーションとは、主に自然言語による情報や意思の伝達、授受のことを表すが、ここでは行為の選択と選択との時間的な接続のことを指す。社会学者のニクラス・ルーマンはコミュニケーションを複数の主体間で産出される相互調整的に創発する「出来事」であり、ある「情報」が何らかの意図をもって「伝達」されたと「理解」されたときに生じるものとしている（ルーマン・2007c）。このように、社会学的な意味でのコミュニケーションは、言語教育で使用される用語としてのコミュニケーションとは異なる意味合いで使用されている。本論では両者を区別するために、社会学的な意味でのコミュニケーションを〈　〉で括って〈コミュニケーション〉と表記することにする。

（7）ルーマンによれば、〈コミュニケーション〉はただ〈コミュニケーション〉のみに反応し、接続していくという。社会システムにはそれ自体、インプットもアウトプットもなく、操作的に閉じた中で自己言及的に作動する。しかし、個々のシステムは操作的に閉じているが、互いを環境として必要としている（ルーマン・2007a）。

（8）このような行為の例としては、他にも「約束」や「嘘」などがある。「約束」という「出来事」は発話したその瞬間だけのものであるが、その内容は意味的に持続する。そのため、約束を「守る（あるいは破る）」という行為がその後に接続する。同様に「嘘をつく」という行為もその出来事はその時だけで消滅してしまうが、内容が意味的に持続されるため、「非難される（あるいは謝罪させられる）」といった

行為が後続する。

(9) ルーマン(2007a・p.312)参照。

(10) ルーマンによれば、選ばれなかった選択肢は消滅するのではなく、そこで留保されることになる。その選択肢はその時選択されなくとも偶有性のもとで「ありうること」として保存されるということになる。

(11) バラルディら(2013・p.296)参照。

(12) このような「○○だということを考えもしない」といった予期を積極的予期に対して「消極的予期」という。

(13) 予期については「○○だろう」という予期の他に「○○であるべきだ」といったものもある。前者を認知的予期、後者を規範的予期と呼ぶ。規範的予期は日本社会においては外国人よりもすでにそこに住んでいる日本人の方に多くみられると考えられるため、本文中での詳細な記述は行わなかった。

(14) ルーマン(2007a・p.158)参照。

(15) 人類学、言語学など、研究業績は多分野にわたる。本論でも述べている通り、文化に対する定義は多数存在するが、ここでは情報の意味的な伝達などに言及した言語学的な視点を踏まえていることなどから、スペルベルの定義を取り上げた。

(16) 文化人類学者。マックス・ウェーバー(1864－1920)、タルコット・パーソンズ(1902－1979)らの社会学的観点を積極的に取り入れているため、本論でもその定義について記述した。

(17) ギアーツ(1978・p.148)参照。

［参考文献］

・細川英雄（1995）「教育方法論としての日本事情」『日本語教育』87　日本語教育学会
・細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情』明石書店
・細川英雄（2002a）『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
・細川英雄（2002b）「ことば・文化・教育ーことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄編　凡人社
・細川英雄（2007）「日本語教育における『学習者主体』と『文化リテラシー』形成の意味」『変貌する言語教育ー多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編　くろしお出版
・森良太（2009）「コミュニケーションを媒介とした『学習者主体』による言語文化学習理論の再検討　ー細川論文を中心にー」『北海学園大学日本語教育研究』第2号
・ヴィゴツキー（2003）『「発達の最近接領域」の理論』土井捷三・神谷栄司訳　三学出版
・クラウディオ バラルディ・ジャンカルロ コルシ・エレーナ エスポジト（2013）『GLU ニクラス・ルーマン社会システム理論用語集』土方透・庄司信・毛利康俊訳　国文社
・ジョージ ハーバート ミード（1991）『社会的自我』船津衛・徳川直人編訳　恒星社厚生閣
・ジーン レイヴ・エティエンヌ ウェンガー（1993）『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー』佐伯胖訳　福島真人解説　産業図書
・ダン・スペルベル（2001）『表象は感染する』菅野盾樹訳　新曜社
・ニクラス ルーマン（2007c）『システム理論入門ーニクラス・ルーマン講義録【1】』ディルク ベッカー編　土方透監訳　新泉社
・ネウストプニー J. V.（1982）『外国人とのコミュニケーション』岩波書店
・ネウストプニー J. V.（1991）『新しい日本語教育のために』大修館書店
・C. ギアーツ（1987）『文化の解釈学［1］』吉田禎吾他訳　岩波書店
・J. L. オースティン（1978）『言語と行為』坂本百大訳　大修館書店
・N. ルーマン（2007a）『社会システム理論（上）』佐藤勉監訳　恒星社厚生閣
・N. ルーマン（2007b）『社会システム理論（下）』佐藤勉監訳　恒星社厚生閣