

異文化接触のクリティカルな瞬間におけるコトバの 理解 社会文化論の観点から

著者	八島 智子
雑誌名	英語授業実践学の展開
ページ	116-129
発行年	2007-02-28
権利	(C)株式会社 三省堂：このデータは、三省堂の許諾を得て作成しています。
URL	http://hdl.handle.net/10112/6885

異文化接触のクリティカルな瞬間に おけるコトバの理解 —社会文化論の観点から—

八島 智子

Abstract: Inspired by a story told by Professor Saito about an EFL learner's intercultural conflict experience in post-war Japan, the author analyzes critical moments in intercultural communication from the perspective of socio-cultural theory. In these moments, the learner understands the conceptual meaning or cultural and historical significance of words to the interlocutor. In other words, the learner's knowledge of the dictionary meaning of a word becomes enriched through interpersonal communication. Since intercultural conflicts usually involve emotional reactions, the language embedded in the scene is likely to be memorized as an embodied experience. The author further discusses the nature of language learning in intercultural contact scenes as lived experience and demonstrates how these scenes can compliment structured classroom learning.

Key Words: intercultural contact (異文化接触)、language learning (言語学習)、
socio-cultural theory (社会文化論)

1. はじめに

研究科設立記念講演において、齋藤先生が紹介されたエピソードがある。言語の力という趣旨でいくつかの心に残るお話をされた中のひとつである。手短かに要旨を以下に述べる。

敗戦直後の日本で、駐留していたアメリカ兵に絡まれた日本人女性の話である。この方は実は齋藤先生が尊敬する古川先生であるが、

大学受験のための講習会で、アメリカ兵に絡まれるようなことがあった場合には“*It's rude of you.*”と言いなさいと教わっていた。不幸にも、まさにその状況に出くわした。車中でアメリカ兵に手を強くつかまれ動けなくなった古川先生は、夢中で、習った表現“*It's rude of you.*”を2～3回叫んだという。そのとき、そのアメリカ兵は先生の手をぱつと離れたというのだ。(詳しくは斎藤、2002を参照されたい。)

この話は、斎藤先生の軽妙かつ暖かみのある語り口で紹介され、次のような説明も付け加えられた。「(アメリカ兵は)アメリカで育ち、アメリカの学校へ通い、アメリカの教育を受けてきたであろう。そのどこかの段階で、*rude*のもつ意味内容を教えられたに違いない。そしてその*rude*が使われる状況を経験してきているはずだ。だからこそ*rude*という単語を耳にしたとたんに手を引っ込めたのだと思う」(2002, p. 2)。

この話を聞いて、筆者は、なんと見事に、第2言語学習者が人間のコトバの歴史性や身体性を経験する瞬間を捉えたものであろう、と感銘を受けた。実はこのエピソードがきっかけのひとつとなり、筆者はいわゆる neo-Vygotsky 派の応用言語学に興味をもち、社会文化論や文化心理学的な観点から第二言語使用と感情の問題を考え始めたのである。本論では、この話の中で、この時に起こったことを社会文化論の観点から分析した上で、他の例も紹介しながら、異文化接触のクリティカルな瞬間におこる、コトバの習得の可能性について論じたい。

2. 社会文化理論の言語と語の意味に対する考え方

Wearch (1985)、同様にワーチ (1991) では、Vygotsky の考え方の3つの基本的テーマとして、1) 発生的分析 (*genetic method*) の必要性、2) 個人の高次精神機能の社会的起源 (*the assumption that the more advanced mental functions are derived from interpersonal interaction*)、3) 高次精神機能や行為が道具や記号に媒介されていること、があげられている。なかでも言語を媒介にした人間の心理機能の発達についての Vygotsky 考え方の特徴について、柴田 (2006) は、人間が道具を媒介として自然環境に立ち向かうように、言語や相互作用の形式が人間の心理活動を媒介し、心理を形成すること、人間に固有な心理的特質は人間の活動の中に媒介物(主として言語)が入ることによって自然的・直接的な心理過程が間接的に転化すること、また、このような心理機能は生ま

れつき備わっているものではなく、他者との共同活動の中で発生することなどをあげている。つまり、他者から与えられたコミュニケーションの道具である言語が、やがて人間の精神の中に入り込み、随意的の記憶や思考など高次精神過程を媒介するとする。それゆえ、人間の思考は対話的 (dialogic) だと考えるのである。近年欧米や日本で再評価されている Vygotsky の理論は、本来子どもの知能の発達に関するものが中心であるが、最近応用言語学においても、一部の研究者により注目され、研究の枠組みとして取り入れられている。

Vygotsky 派の応用言語学を標榜する Lantolf and Thorn (2006) によると、Vygotsky 派の社会文化理論とは、社会的に媒介された認知の発達に関する理論であり、他者と関係性や、文化的に構築された心理的道具である言語が人間の思考を形成するうえでの役割を明らかにしようとする。応用言語学に特に関わるものとして、内言やことばの意味についての考え方がある。Lantolf and Thorn (2006) は、第 1 言語・第 2 言語の内言の役割や、言語の指示的な意味ではなく、心理機能を媒介する「概念的意味」に注目する。Lantolf らのいう概念的意味は、概念的メタファーや、語彙のネットワークに関連し、共同体を構成する話者が言語を用いて目標志向的な活動を行う際に生まれるとする。第 2 言語である単語を学習することは、すでにもっている“signified” (記号内容・シニフィエ) に、単に別の“signifiers” (記号表現・シニフィアン) を付け加えることではない。すでにもっている意味に改変を加えたり新たな概念を獲得することにより、そのことばで、自分と世界との相互作用 (コミュニケーション)、および自分自身の心理的機能 (記憶や思考) を媒介することであるというのである。

いわゆる辞書的な語義 (あるいは意義) とはちがう、その場その場で生まれる流動的な意味について、Vygotsky は “sense” という言葉を使って区別している、その違いは次の引用に表れている。

“The dictionary meaning of a word is no more than a stone in the edifice of sense, no more than a potentiality that finds diverse realization in speech” (Vygotsky, 1934/1987, p. 245).

(「辞書のなかの単語は、ある一つの語義 (meaning) だけをもつ。しかし、この語義は、生きたことばのなかでその実現をみる可能性以上のものではない。生きたことばのなかでは、この語義は意味 (sense) の建物の石材にすぎない。」柴田訳 2001, p. 415)

別の言い方をすると、語義は、「異なる文脈において語の「意味」がすべて変化しても、安定している不動で不変な地点」(中村、2006、p. 61)である。一方、「意味」は織り込まれた文脈との関係で決定されるので、極めて「ダイナミックで流動的な構成物」である。人によって、また一人の意識においても状況に応じて常に変化する、複雑で流動的な現象」であると考えられる。

第2言語習得の観点から意義と意味の関係を考えてみよう。Mahn & John-Steiner (2002)によると第2言語学習は、学習する目標言語の「意味(sense)」や「語義(meaning)」を、それらに相当する第1言語の「意味」と折り合いをつけていく過程であるとする。さらに、目標言語を習得し、流暢になっていくことは、その言語の感覚を身につけ、深い意味を表す単語の使用において自動性(automaticity)を身につけていくことを意味する。そして、習熟するにつれて、単語の「意味」と出会い、使うようになるが、それまでの間は、単語の「語義」、すなわち辞書の意味のみを参照することになるというのである。目標言語に流暢になっていく過程では、語彙の数を量的に増やすだけでなく、必然的に、語彙・表現が埋め込まれている社会的/知的コンテキストへの出会いを重ねてその「意味」を習得していく。さらにそれらを抽象化したものとしての「語義」のより深い理解に至るのかもしれない。

冒頭のエピソードに戻れば、たいていの日本の生徒は教材の中で“rude”と出会い、辞書で引き、「失礼な、無礼な」と覚える。まず、“rude”というシニフィエ(signifier)を日本語の辞書的「語義」と対応させることをする。しかし、すでに日本語でその意味の広がりあるいは個人的な意味を経験しており、それまでの人生で蓄積した「失礼な」の意味内容、すなわちこのことばが表す状況や人の属性、行動などを合わせたものをもっている、これと新たなシニフィエである、“rude”を対応させるということもしているであろう。ここでは学習者はまだ英語では、「石材」を得たにすぎず、その背後にその語の可能性としてひろがる建造物はまだ未知である。(しかし、「失礼な」と“rude”が示す内容は重なっているので、その建造物の一部は母語で経験しているといってもよいかもしれない。)しかし、多くの英文を読んだり聞いたりする中で“rude”にたびたび出会うにつれて、つまり“rude”のもつ意味がわかってくるにつれて、その人の“rude”の世界は少しずつ広がっていく。そして、冒頭の例にでてきた異文化

接触では、“rude”の実践の現場に居合わせる。この接触は情動的な葛藤も伴うかなり衝撃的な場であった。彼女が発した“rude”という語は、相手にとって深い意味を想起させたのである。おそらくは感情的な記憶と、行動に規制が働くほどの、文化モデル（ある文化の中で経験を解釈したり、行動を選択する際の指針として機能する枠組み、D’Andrade & Strauss, 1992）を呼びおこさせたのかもしれない。他にも解釈はありえる。戦時下においては、敵国の人々を対等の人間と見ない認知がはびこる。対等の人間以下と思っていた相手から、まるで、昔、母親や、教師から聞いた英語のことばを聞いたとき、相手は人間性を取り戻したのかもしれない。また、この場合、“You are rude.”ではなく、“It’s rude of you.”というやや堅い表現が別の意味を作り出した可能性もある。いずれにしても、この例は、ことばに相手の行動を規制する力が生まれる、コトバの実践の瞬間を示している。

言語は単語とそれを組み合わせる有限のルールを知っていれば、使えるというものではない。言語の使用は、具体的な社会的・知的活動の中に埋め込まれており、言語を使うということは、こういった実践に参加することである (Lantolf & Thorn, 2006)。

3. 異文化接触のクリティカルな瞬間

異文化接触におけるコミュニケーションは、外国語学習で習得した語彙や表現の辞書的・指示的な意味に多様な実現の可能性を見つけていく活動である (Yashima, 2005)。母語においては、他者との出会いや、読書など知的な活動への参加により、その語の、場によって変化する意味を、具体的なコンテキストにおいて、毎日持続的に経験する。そして、それらを抽象化したものとして、その文化における一定の共通理解、不変の地に到達する。(あるいは、教育を通して階層をもった科学的概念が形成される。) 一方外国語を学校で習う場合、多くは辞書的な語義から出発し、実際に使用する際、さまざまな話者（あるいは作家）の個人的意味と出会うのである。冒頭の例は、その出会いの瞬間の一例である。

異文化接触においては、このようなクリティカルな瞬間が多くあり得る。感情的な葛藤を伴う場合もあるので、楽しい経験とは限らない。文化スクリプトの齟齬など、その言語文化における規範的な相互作用の様式が関係することもある。この意味で、そのような瞬間

は、異文化学習であると同時に、スクリプト、ないしは一連の行為の中に埋め込まれたコトバの意味を理解したり、実践したりする場でもあり、Lantolf and Thorn のいう単語の概念的意味の一端に接する場面とも言えよう。異文化での経験についての第2言語学習者の言説から、そのクリティカルな瞬間を見ていきたい。

<例1>

一つめの例は、アメリカ人のティーン・エイジャーがメキシコの家
庭に滞在した経験について書いた短い詩である。

When Chiqui asked me if my sleep in her house had been good,
I told the truth with a sweep of my hands:
The mattress sags, I said, and left for Spanish class.

She dragged the mattress off its frame
and propped it in the narrow hall.
She pulled the larger, slightly newer mattress
off her and her husband's bed and hauled it back to mine.

Now when Chiqui asks me how I've slept, I lie:
Just fine, I say though by this time I've learned the Spanish
word for shame.

Judith McCune
Atlantic Monthly, April 2000

(Cited from Michael Twomey Valdes, *Intercultural English teaching: A values-based approach*. 2002, p. 16)

チキがよく眠れたかと尋ねたとき
わたしは、両手をさっと振り、あのマットレスはたるんでるわ、と答えて
スペイン語のクラスに出席するため家を出た。

チキはマットレスをベッドの枠からはずし、
狭い廊下を立てておいた。
それより大きくて、こころもち新しいマットレスを、自分と夫のベッドから
はずして、引きずり、わたしのベッドにのせた。

いまチキがよく眠れたかと尋ねたら、わたしは嘘をいう。
とてもよく眠れたわ、と言うわ、今ではもう、スペイン語で
“shame” をなんて言うか習ったし。

(八島試訳)

この例では“shame”がキーワードである。ひとつには、“shame”は生徒自身の後悔の気持ちを表しているようでもある。自分のマットレスを渡してでも客を心地よくさせようとするホストに対し、感謝の気持ちも持たないでマットレスの不満をもらしたことを、「ばかなことをしたなあ」という恥じる気持ちがあるのかもしれない。しかし、それ以上に、チキに恥をかかせてしまったということが、わかったのだ。マットレスがあまり心地よくなかったということを客に指摘されたときの彼女の気持ちが、今は理解できるといいたいのであろう。おそらくは、スペイン語で“shame”を言えるほど、スペイン語や文化を理解できるようになったのだから、彼女の気持ちもよくわかるのだということなのであろう。

筆者は“shame”に対応するスペイン語の単語（例えば、vergu:enza, afrenta）がどのような感情を表すか、それがどのような文化的意味があるかは詳しくは知らない。おそらく日本語の「恥」と英語の“shame”が全く同じでないように、若干の違いはあるに違いない。¹

また、その差をどの程度、この生徒が理解していたかも分からない。しかし、この一件を通して、この生徒のスペイン語の“shame”に相当する語に対する概念的な理解が広がったということは言えないだろうか。

<例2> アメリカ

八島(2002)では、アメリカに1年間留学した高校生の予備調査における帰国直後の面接の中で、ある高校生の男子がうまくいかなかったホストファミリーとのやりとりを思い出して述べた部分を紹介している。

「アメリカのカスタムなんて知らないでしょう。だから、僕、“please”って言わなかったんですよ。例えば、お母さんが、“Do you want a drink?”で尋ねると、“Yes.”とか“Yeah, I like drink.”と言ってたんです。」その時は何も言わなかったのに、後になって、(問題が重なりこのホストと決別することになってから、)「あんたは、もう18やのに“please”を言わん、とかね、ぼろくそ言われて…私の孫の4つの子は“please”を言うって」

筆者がこの事例でもっとも気になったのは、中学校で必ず学習する、平易な単語をなぜ使えなかったかということであった。この生徒は、おそらく、“please”の直訳的、辞書的語義「どうぞ」という意味も、

文末や文頭につけて使用するということが、知っていたに違いない。しかし、不使用がどれほど深刻な対人的影響を与えるかということや、目上の人に対しては、“Yes, please.” というように、いちいちつけて尊敬を表示するという事は知らなかったのかもしれない。知っていても使えない冠詞のように、自動化されていなかったことに起因したとも考えられる。あるいは、このホストにとって“please”の欠如は、生活全体の中で、生徒の尊敬の表示が十分でないことを象徴するものであったのかもしれない。実際、命令文+“please”だけでは、丁寧な依頼の表現としては、多くの場合不十分である。(実際にホストファミリーからそのような指摘を受けた例もある。) いずれにしても、この瞬間、この生徒は、“please”を使わないことに対する人の情意的反応を目の当たりにし、その対人的意味を痛いほど理解したに違いない。彼は同じ面接の中で、自分は日本では一人前以上だが(日本語に英語がプラスされるという意味で)、アメリカでは半人前だというような意味のことを述べた。アメリカでの対人的場面において、英語は学習途上であっても、他の言語がどんなに上手に話せても、「英語で提示できる自分」に対して評価がくだることを、この一瞬のやりとりを通して、痛感したのであった。まさに母語話者とのせめぎ合いの中で構築される「第2言語使用者としてのアイデンティティ(Norton, 2000)」を感じた時であったともいえよう。

以上、コトバの感覚あるいは概念的意味、その対人関係への波及を学習者が経験する場面を紹介した。冒頭の例も含めて3例において共通しているのは、コンフリクトを通して英語のコトバの意味がいわば visible になり、その理解が「結晶化」したときを捉えているのではないかと思われる点である。

4. 文化的スクリプトと語彙・表現

前節の例2においてはポライトネス、社会的な適切さなど、対人関係における言語使用の規範が絡む。(第2言語話者がどの程度対象言語文化における規範やその文化における適切な言語行動を習得すべきかというのは、言語間の力差や母語話者と第2言語話者の力関係が絡むと、複雑な議論を喚起することもある。)そしてこういった規範的な言語使用は、言語教育においては言語の機能的側面(i.e., 社会言語学的能力)として教材化され、表現単位、文単位で教えられるこ

とが多い。もちろん、単語や表現の習熟は必要な学習プロセスである。しかし、実際のコミュニケーションにおいては、依頼や謝罪などの表現が単独で使われるのではなく、一連の対人行動の中に埋め込まれて使われる。第2言語を使用した異文化接触において学習者は、“need to learn to associate words and verbal patterns with particular scripts which are meaningful in the new community” (Pavlenko, 2002, p. 73). というように、文化的スクリプトを実践していくなかで、語彙や表現を習得するという側面がある。

八島・田中(1996)では、第二言語を用いたソーシャル・スキルという概念を用いて、日本人の高校生がアメリカで対人関係を築いて行く上で、単独の単語や表現を知っているだけでは役に立たず、対人接触の中でおこりうる一連のスクリプトの中に埋め込まれた言語実践を行うことが必要であることを示した。これは、新たな言語文化での活動に参加すること自体が、スクリプトの習得であり実践であることを意味しており、友達がなかなかできないで悩む生徒に、行動スクリプトにそって言語を使用することを促そうとした試みである。ここでは、待っていても、なかなか英語を使う機会がないので、話を開始するきっかけを作るスキルと、臆せず話しかける積極性が極めて重要であると生徒自身が実感していることを示した。同時に、異文化に移動しただけで、言語の習得を促すような機会が自然に発生するわけではないことを示した (Yashima, 2005)。

高校生が留学経験の中で必要性を感じているソーシャル・スキルには、アメリカ文化特有で全く新たな行動手続きというより、多くは「自分から話しかける」「友達との会話の中に入る」「友達に宿題を教えてもらう」など日本では普段何も考えずに行っているものが多く含まれる。それがなぜ英語になるとできないのか。無論英語の単語や表現を知らないということもあるし、会話への入りかたなど微妙にスクリプトが違っている場合もある。また、単独で英語の表現を知っていても、その表現がおこるコンテキスト、その対人的意味を理解していないため、一連の行為の中で使えないという場合もある。Lantolfの表現を借りれば、第2言語で、対人的な活動への参加を媒介できていないのである。

5. 海外語学研修におけるコトバの学習の可能性：教室でできることと海外研修でできること

前節の例では教室外の異文化接触におけるクリティカルな瞬間にしばって考察したが、むしろコトバの概念的理解は、教室の学習においておこりうる。たとえば Nabei (2005) は、英語の授業の中で先生が言語形式や語彙の意味について行うさまざまな指摘に学習者がどの程度気づき、それが訂正や理解につながっているかを、授業の観察および会話分析、さらに刺激提示による回顧法 (stimulated recall) によって丹念に調査している。一例として母語話者の教師がグループ活動の際に、“rights” と “responsibilities” が背中合わせの概念であるということ、身近な例をあげて数人の学生に説明し、それを受けて彼らがこの二つの概念の対応を理解する瞬間を捉えている。つまり、グループ活動の中で、教師を介して単語の意味の理解が深まったことを示している。

また、口頭のコミュニケーション活動に限らず、教室の中で英文を読んだり、書いたりする作業も、それが誰かが書いた意味内容を読み取り、また誰かに向けたメッセージを送る以上、対話的であり社会的側面をもつ。こういった活動を通して、知的活動を媒介するコトバの意味の理解も深まっていく。これは第一言語と同じである。しかし、海外研修旅行の際に、直接的な異文化接触において経験する単語や表現の理解は初級の学習者にとって、他に例を見ないインパクトをもつようである。他者との関係性や関わりが生きたものとしてあり、その場において、身体的に経験するからかもしれない。

海外語学研修については、「生きた英語」を学ぶ場としてコトバの習得があまりにも当然と考えられているためか、系統だった研究が少ない。Freed (1995) が包括的な研究のレビューを行っているが、文法の習得という面では、明確な結果が得られていない。一口に語学研修といっても、期間やプログラムは多様で、どのようなインプットが得られるかも滞在形態や人の置かれた状況により多様である。そのような中で海外滞在の効果としての形態素の習得順や統語的側面の習得などを論じるのは難しい。一方、言語コミュニケーションに関わる側面について効果がみられることは、比較的安定した結果が得られている。Lafford (1995) は、コミュニケーション方略の使用において、また、Freed (1995) は、流暢さにおいて、海外参加組が、参加しなかったグループを

上回っていたと報告している。日本の英語学習者を対象にしたものでは、八島(1998)、および Yashima and Viswat (1997) は、1年の留学について、サイレントポーズの減少にともなうスピーチの速度の飛躍的上昇や、ある種のナレーティブパターンの習得により、長く話しを続けることができるようになったことを報告している。しかし、多くの学校で実施されている、ホームステイを主体とした3～4週間程度の海外研修において、「どのような学びが期待できるのか」「教室では学習できない何かを学習できるのか」ということに対して真っ向から答えようとする研究はほとんどないのが現状である。本論で紹介した異文化接触のクリティカルな状況に見られたような、人とのコミュニケーションの中でコトバの意味や使い方への理解が結晶化する瞬間を探ることは、いわゆる「生きた英語を学ぶ」とはどういうことなのかという、海外研修での言語学習の質的理解につなげられないだろうか。海外研修においては、人々が生活空間の中で自然に英語を使う場に入り、自分も、一時的であれ、その場に居合わせるわけであり、冒頭に述べたような、コトバの実践を経験する機会が多いはずである。

大学生の海外短期語学研修中に実施した予備調査(椎名・八島、2005)において、記述式質問紙に、海外滞在中に、新しい単語や表現を覚えた状況について書かせた。あげられた全例が対人コミュニケーションの状況であり、また多くの学生が、その表現を別の対人状況で使ったと述べている。これらは、葛藤や対立という意味でのクリティカルな状況ではないが、「Aha(なるほど)」と感じた瞬間であることは確かであろう。下の表1に学生の記述した内容を数例あげる。

表1. 日本人大学生が短期語学研修中に意識化したコトバ

(質問紙調査(椎名・八島、2005)の回答より)

指示内容：カナダに来てから新しく覚えた英語の単語や表現(文でもよい)で、実際に使っているものや、印象に残っているものを書いてください。例に従って その単語・表現・文(英語)が、1) どのようなときに使うものか、2) その表現を覚えた状況(できるだけ詳しく)、3) 使ったことがあれば、その状況をできるだけ具体的に(複数ある人は、それぞれについて覚えている限り)書いてください。	
学生の記述	
oops	
1)	「おっと」みたいな、とっさに出てくる感嘆詞っぽい。思いもよらないことが起きたとき、びっくりしたときなどに使う。
2)	ホストファミリーだけでなく、町の人もよくつかっているのを耳にした。自分の体が何かにあたってしまった時や、物を落とした拍子にoopsと自然に口にしていた。
3)	シャーペンを机から落としてしまった時に、小さな声でoopsと使ってみた。誰もきいてなかった。

表 1. 日本人大学生が短期語学研修中に意識化したコトバ (continued)

Are you done?	
1)	何かを終えたかどうか聞くときに使う。
2)	ホストファミリーと食事をしているとき mother が kids に Are you done? (食べ終わったの?) と言っていた。
3)	食事中に kids に Are you done? と聞いてみた。
how would I say,...	
1)	会話の最初、もしくは途中で、「何と言ったらいいのかなあ・・・」といったように、会話の間のつなぎ言葉や次に言うことを考える間を作る言葉として使う。
2)	私がホストマザーと日本とカナダの文化の違いについて話しているときに、彼女が私の知らない単語を言ったので、「それは何ですか?」と質問したら、「～, how would I say,・・・」といった感じで、彼女は少し考え込んでからそのことについて詳しく丁寧に説明してくれた。
3)	授業中の Discussion で、詳しい説明をしなければいけなかったときに、間をもたせるのと、次に何を言うかを考える時間稼ぎとして、～, how would I say,・・・と言ってみた。
I'm stuffed.	
1)	「もうお腹いっぱい」と食事で満足した時に使う。
2)	自分がホストファミリーと食事しているときに、おかわりをすすめられたが、お腹一杯だったのでそのことを伝えるのに「My stomach is just filled with.」と言ったら、そういうときは「I'm stuffed.」と言うのだと教えられた。
3)	毎回、食事のときに、お腹一杯になったら、「I'm stuffed.」と言うようになった。
指示内容：以前から知っていた英語の単語や表現で、カナダに来てからこういう意味だったのかとか、こんなときに使うのかと、改めてわかったというような経験があれば書いてください。	
学生の記述例	
Are you sure?	
	sure は「確かな」という意味としておぼえていたので、mother に Are you sure? と聞かれて「あんた気は確かなの?」と言われていたと勘違いしてしまった。実際は、本当にそれでいいのか確認する時に使うようだった。
... is available	
	意外にいろいろな場面でこの単語を見た気がする。普段の自分の作文では can use などの表現を用いていたが(著者注:おそらく“You can use a bus.”のような場面で)、この単語の便利さ・重要さに目からウロコだった。

以上、数例であるが、学生たちの気づきを紹介した。これは宿題の一環として課し、意識させたから書いているという面はある。しかし、もし、この課題のために、コトバの使用に対する意識 (language awareness) が高まったり、使う努力をしたとしたら、教育的意義はあろう。また自然におこっている言語習得のほんの一部を捉えたにすぎないが、その重要な側面に光りを当てていると言えよう。Vygotsky 派の心理学者 Tomasello (1999) によると、人間の文化の源泉、そして言語の源泉は、「人の視点から世界をみる能力」であり、「他者の行動の意図を理解したうえで、その行動を真似る (imitating) 能力 (これは形式のみを真似る mimicking と区別される)」である。これを Tomasello

は文化学習という。学生たちのこういった記述は、人間本来の文化学習能力を発揮して第2言語を習得するのだということを教えてくれる。

単語リストで機械的に覚えたコトバは、日本語に置き換えることはできても、単語のもつ意味や使い方がわかっていない場合は多い。それらのコトバの理解が深まるのは、Lantolf and Thorn (2006) のいうように、実際にそれらのコトバを媒介として対人活動・知的活動をしたときである。特に対人的活動は、海外研修において豊富である。こういうコトバの習得は無論教室でも始終おこっている。自然のコミュニケーションの状況では、真に人間関係の維持や進展に影響するやりとりがおこるため、強いインパクトがあるのだと思われる。また、上記の例に示したような気づきがおこりうるのは、それまでの学習を通して、記述の対象となった表現前後の多くの要素を理解していることが前提となる。自然の異文化接触におけるコトバの学習は、教室での基礎的な学習と相互補完的であり、日々の学習を通して蓄積した知識をコンテキストに照らして再分析したり、意味の広がりを理解したりする機会といえる。日々の教室での学習、概念や文法などの明示的な説明も含む指導、すなわち教育があるから、その機会がありえることは、斎藤先生によって語られたエピソードが、明瞭に物語っている。

謝辞

本研究（又は本研究の一部）は、平成17年度関西大学在外研究による成果である。

[註]

1. 南米の知人によると、英語の“shame”に相当するスペイン語の単語は“verguenza”であるが、南米では“shame”の意味で“pena”がよく用いられ、これには、“sorry + pain”の意味があるという。しかしスペインでは“pena”はこの意味では使われない。(cf. pena 悲嘆、悲しみ、残念、苦惱)

[参考文献]

- D'Andrade, R. G., & Strauss, A. (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freed, B. F. (Ed.). (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.

- Lafford, B. A. (1995). Getting into, through, and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and at home. In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 97-122). Amsterdam: John Benjamins.
- Lantolf, J. P., & Thorn, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Nabei, T. (2005). *Recasts in a Japanese EFL classroom*. Osaka: Kasnai University Press.
- 中村和夫 (2006). 『ヴィゴツキー心理学』 東京：新読書社
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.
- Pavelenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21, 45-78
- 斎藤栄二 (2002). 外国語教育学研究科開設記念講演 英語教育改革試案 『関西大学 外国語教育研究』 第4号 p.1-35.
- 柴田義松 (2006). 『ヴィゴツキー入門』 東京：寺子屋新書
- 椎名紀久子、八島智子 (2005). 大学生の海外英語研修における質問紙調査未発表データ
- Tomasello M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valdes, M. T. (2002). *Intercultural English teaching: A values-based approach*. Unpublished manuscript.
- Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and language* [revised and edited by Kozulin, A.]. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- ヴィゴツキー, L. (柴田義松訳) (2001). 『思考と言語』 東京：新読書社
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Mass: Harvard University Press.
- ワーチ, J. V. (田島信元他訳) (1991). 『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』 東京：福村出版
- 八島智子 (1998). 第二言語運用能力と異文化間対人コミュニケーション ことばの科学研究会編『ことばの心理と学習 河野守夫教授退職記念論文集』 東京：金星堂
- 八島智子 (2004). 『第二言語コミュニケーションと異文化適応：国際的対人関係の構築をめざして』 東京：多賀出版
- Yashima, T. (Nov. 2005). *L2 Learning, Communication, and Identity: What we learn from the Canadian tradition*. ATESL Edmonton Local Meeting, NorQuest College, Edmonton, Alberta, Canada.
- 八島智子、田中共子 (1996). ソーシャル・スキル訓練を取り入れた英語教育 — アメリカに留学する日本人高校生を対象として『異文化間教育』 第10号 p.150-166.
- Yashima, T., & Viswat, L. (1997). Acquisition of 'Fluency in L2' through an Overseas Study Program. *JACET Bulletin*, 28, 193-206.