

日本語教育でなぜ日本の社会・文化を教えるのか

水戸 淳子

はじめに

課題のテーマについての考察を始める前に、その前提として、「文化」や「コミュニケーション」、「言語活動」についての考え方をまず提示し、その後で、課題テーマについて、考察を進めたいと思う。

まず、人間のコミュニケーションと文化の営みの関係について、巨視的視点にたって、考察し、コミュニケーションという行為によって、文化がつくられるという視点を導入するところから、論を展開させたいと思う。

1 文化とコミュニケーション

1 - 1 コミュニケーションが文化をつくる

一般的に「文化」という言葉で表されるものを思い浮かべてみる。それは、法隆寺であったり、また、米を食べるといふ米文化であったり、察し

の文化であったりする。それらに共通するものは何なのだろうか。私は、そこに、何らかの形で「コミュニケーション」が関わっているという共通性があることを重視したいと考えている。

英語の communication は、語源的には「伝える」とか「共有する」といった意味を持つラテン語の communicare の過去分詞形 communicatus に由来する(1)が、「文化」について考えるとき、この人間の「伝える」「共有する」という行為と密接な関係があるように思われる。例えば、文化遺産と呼ばれるような建築物や芸術作品について考えてみても、そこには、その価値が世代を超えて伝えられ、共有されてきたからこそ、これまで遺されてきたという背景がある。また、食文化であるとか、行動や思考の様式として語られる文化について考えてみても、それらは伝えられ、何らかの形、何らかの度合いで共有されていると考えられているものである。

文化として語られる様々な事象の一番の始まりの段階を、もしたどることができれば、それは、誰か一人、あるいはごく少数の人間によって発見されたり始められたりしたことだと想像できる。それらが、伝わり、広まり、共有化されていく中で、人間の生活や営みの中で一定の位置付けや役割を担うようになっていたり、時を越えてそれらが伝えられ、世代を超えた人間たちによって何らかの形で共有されていったりした。このように、何らかの形で、伝わり、共有されてきたものが文化として一般的に捉えられていると考えられるのではないかと思う。

現在の私たちの生きる営み、生活のシーンは、これまでの無数の人間における「発見」や「始まり」を起点にして、その後、これまた無数の人間による「伝える」「共有する」というコミュニケーションを通じてつくられてきたものとして考えられるだろう。そして、重要なのは、私たちも現在進行形の形で、過去の無数の人間たちと同じように、「発見」や「始まり」を体験したり、「伝える」「共有する」というコミュニケーション活動をしたりすることで、「文化」に関わっているのだということである。

つまり、文化とは、「伝える」「共有する」というコミュニケーションによってつくられてきたもの、つくられていくものとして捉えていいのではないだろうか。言い換えれば、コミュニケーションをするという行為そのものが、実は、自分と他者との間に、何らかの共有をつくろうと試みる行為であるから、それはとりもなおさず、文化活動なのだとは私は考える。

一般的に「文化」というと、それは何か「受け継ぐ」だけのものとして考えてしまい、私たちは、それに対して受動的に影響を受けるのみであり、「文化」に対して無力な存在だと見てしまう傾向があるかもしれない。しかし、「文化」というのは、上記のように考えると、これまでの「伝える」「共有する」という無数のコミュニケーションの蓄積によるものであり、私たちはそれらの蓄積されてきたものの中に生きつつも、なおかつ、現在に生きる最先端の「文化」の担い手として、「伝える」「共有する」というコミュニケーションを通して、あるいは、「発見する」「始める」という活動によって、現在進行形の形で「文化」のさらなる「共有化」や「創造」といったプロセスに能動的に関わっていると見ることができると考えられる。

1 - 2 文化としてのコミュニケーション方法

上で述べたように、「コミュニケーションが文化をつくる」のであるが、コミュニケーションの方法、すなわち「伝え合い」の仕方、「共有化」のされ方というものは、それらが「伝え合わ」れ、「共有化」されているからこそ、機能しているわけであり、これも「文化」の範疇に入ると考える。

すなわち、文化はコミュニケーションによってつくられてきているのであるが、そのコミュニケーションの方法というものも、「伝え合い」「共有化」されるというコミュニケーションの過程を経ているからこそ機能しているものであり、その意味でこれ自体も文化であるといえる。

従来、文化とコミュニケーションの関係について考えるとき、この「コミュニケーションの方法が共有化されているからこそコミュニケーションとして機能する」という視点から、「コミュニケーションは文化によって規定される」という側面ばかりが強調されてきたように思う。

たしかに、方法が「共有化」されている（厳密に言えば、「されていると思われている」）からこそ、「伝えたい」ことが「伝わる（伝わると考えられる）」のであるが、その方法さえも、コミュニケーションがもたらす変化に対して、いつでも開かれているという視点が肝心なのではないかと思う。

そして、重要なのは、文化に関わる活動であるコミュニケーションという行為は、集団を単位として行われるのではなく、あくまで個人単位で行う行為であるという点である。次節において、この点について、言語コミュニケーションについての考察から、考えを述べていきたいと思う。

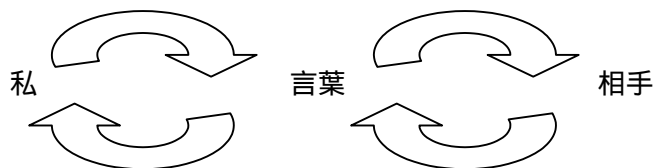
2 言葉を媒体にするコミュニケーションとは

先ほど、コミュニケーションを英語の communication の語源に忠実に、「伝える」「共有する」という意味として考えてきたが、では、この「伝える」「共有する」とは一体どういう営みなのかについて、もう少し深く考えてみたいと思う。

人間のコミュニケーションにとって、非言語コミュニケーションが果たす役割は大きく、無視できるものではない(2)が、ここでは、言語を媒体とするコミュニケーションに絞って考える。

2 - 1 個人行為としてのコミュニケーション

言葉を媒体にしたコミュニケーションは、次の図中の矢印の部分として表せられると考えている。



人間のコミュニケーションは、テレパシーや以心伝心でもない限り、必ず何らかの媒体を介在させて行われる。この場合は、言葉を媒体としてコミュニケーションをしているが、重要な点は、媒体が間に入るからこそ、「私が伝えたい」ことがそのまま相手に受け取られないということである。厳密に言えば、「私」が「伝えたいこと」をある「言葉」に載せて表現しても、相手はその「言葉」をどのように解釈し、受け取るのかについては完全に保証はされないのである。「私」にできることは、「伝えたいこと」を相手に伝えるために、それをどう言葉にするのか、そして、相手から投げかけられた言葉をどう解釈するのかについて腐心することだけである。つまり、「私」にできることは、自分と言葉の間を行ったり来たりすることであり、相手もまた同じである。コミュニケーションとは、このように、お互いが自分と言葉の間を行ったり来たりするという孤独な行為を互いに行うことで、互いの「伝えたいこと」の共有化をはかろうとしている行為な

のだと私は考えている。

2 - 2 自然言語(人間の言葉)と人工言語(コンピュータ言語)の違い

もし、言葉というものが、コンピュータのプログラミング言語のように、意味が完全に1対1対応で、状況から完全に独立した言語であれば、自分が発した言葉の意味と相手が受け取る意味のズレは発生しない。なぜなら、プログラミング言語は、プログラム製作者が一義的に意味を一律に定めることができ、同じルールで全てを動かすことができるように作られているからである。

ところが、人間の言葉というものは、個人が個々に「意味付け」をして、機能させているものである。ここでいう「意味付け」とは、自分と言葉の間を行ったり来たりするときの自分なりのやり方のことを指しているが、この意味付けの主体はあくまでも個人である。何らかのルールブックがあって、個人がそれを参照して言葉を意味付けているわけでもなければ、同じ言語を使う人間全てが全く同様に言葉を運用しているわけでは決してなく、あくまで、個人がそれまでの言語経験から自分なりにその言葉を意味付けて使用しているのである。

したがって、コミュニケーションにおいてやり取りされる意味主体は個人個人でしかあり得ず、各々が各々の意味付けにもとづいて言葉を発し、解釈しているのである。

2 - 3 コミュニケーションにおける協働性

しかしながら、個人が自分で意味付けをするといっても、それは、自分にしか通用しない意味付けによる自分語を使っているというわけではない。個人のそれまでの、「伝えたいこと」を相手に伝えるために、どう言葉にするのか、そして、相手から投げかけられた言葉をどう解釈するのかについて腐心してきたこれまでの言語経験、言い換えれば、様々な相手との意味の共有化を目指してきた経験によって、自分の言語感覚は、「伝える」「共有する」というコミュニケーションの目的をより良く果たせるように鍛錬されてきていると考えられると思う。

コミュニケーションというのは、「私」と、向かい合う「相手」とが、共

に、どこかに存在する「 語ルール・ブック」という規範に照らし合わせて言葉のやり取りをしているのではなく、「私」の中にこれまでの言語経験によって培われた意味付けの仕方と、向かい合う「相手」の中に養われてきた意味付けの仕方からそれぞれ紡ぎ出された言葉によって、やり取りをし、互いの伝えたいことを共有化し、相互に作用し合う行為であり、その結果、

互いの意味付け体系を再編成していつているものだと捉えたい。

2 - 4 言語コミュニケーションのズレと協働性

私たちが日常的に行っているコミュニケーションというものを上述のような言い方で表してしまうと、少々針小棒大に聞こえてしまう感があるかもしれない。

しかしながら、同じ母語によってコミュニケーションをしても、厳密には、上述したように、言葉をどのように使い、解釈するのかについては、個人差があることは否めないであろう。このようなズレや揺れの幅があるということが、言語コミュニケーションの本質であると思う。したがって、言葉によるコミュニケーションには、不確かさ、あやふやさといったものが常に付きまとい、ズレや揺れを感じながら、互いに意味を協働的に調整し合いながら、コミュニケーションは成立するものだと言えるであろう。

先に、コミュニケーションをするという行為そのものが文化活動なのだという考えを提示したが、この、相手との必然的なズレを前にして協働性を働かせるという行為こそが、「伝え合う」「共有化」を目指した文化活動の核であるといえるだろう。そして、上述したように、言葉への意味付け行為が究極的な個人的な行為であることから、この文化活動の主体はあくまで個人でしかありえないと考えられるだろう。

3 人間の概念形成とその落とし穴

人間の言語コミュニケーションを成り立たせている、意味付け行為につ

いて、詳しくみてみることから、人間の概念形成が抱える問題点とコミュニケーションの関係について考えてみる。

3 - 1 人間の概念形成の特徴

言語コミュニケーションは、個人が言葉に意味を付与していくことから始まる。この意味づけという行為により、人は概念を形成し、思考が始まる。

人間が言葉によって行う概念形成は「差異化・一般化・典型化」の3つの認知過程の相互作用を通して行われていると考えられている（深谷・田中 1996、引用文献(3)P73 より転載）。例えば、「車」という言葉を導入すれば、「車」と「非車」の間に言葉による境界線を引くことになる(差異化)。そして、「車」というカテゴリーを作り出す(一般化)。そして、「車」のカテゴリーの中に入る色々な車の中で、「車らしい車」というものを概念として形成する(典型化)(引用文献(3)P73)。人は、このように、事象を差異化し、一般化し、典型化するという言葉のレッテル貼りの機能によって概念形成し、言葉を使って思考している。

このレッテル貼りこそが意味付け行為で、人は名づけた事象全てについて、レッテルを貼り、レッテルを貼ったものに対して、その多様性を捨象し、そして、常にレッテルによる「思い込み」を伴って言葉を使っている。しかし、この「レッテル貼り」と「思い込み」が、自分との間に何らかの基準にもとづく差異化の境界線を引いている「他者」について作用するときは、言語を使用する私たちは特に慎重になる必要がある。

「ある集団やその集団に属する人に対して、固定的な枠組みをあてはめた認知・知覚(引用文献(4) P108)」のことをステレオタイプというが、これが生み出されてしまうこと自体は、人間が言葉を使って認知をする以上逃れられない。しかし、このステレオタイプには、人が例えば「車」という物について意味付け、一般化し、典型化して認知するという「レッテル貼り」とは異なった次元での問題が横たわっていると思う。

3 - 2 ステレオタイプの問題性

それは、ステレオタイプには、自分に都合のいい価値観が無意識的に入り込んだり、政治的な思惑からの力関係が持ち込まれたりする可能性があるということである。そうになると、ステレオタイプは偏見という態度とな

り、それが行動として表出すれば差別になり、また、支配被支配といった関係性という位置付けが自集団と他者集団の間に作られてしまったりする。そして、そこにステレオタイプを強化する言論がさらに加わると、それらがより強固に流布し、人々が盲信を共有してしまう（共有していると思ってしまう）のである。

サイードの『オリエンタリズム』では、「他者」が表象され語られることの非正当性や危険性、そして、自分たちに都合のいい「他者」認識によって植民地主義を正当化してしまったという近代知識人が陥った罠について鋭く指摘されている。

3 - 3 コミュニケーションにおける対等な関係性の重要性

「私」と「相手」が出会いコミュニケーションするとき、「私」は自分の意味体系にもとづいて「相手」を意味付け、その他の事象についても意味付けて言葉を発しているのであるが、それと同様に、相手もまたその人の意味体系にもとづいて「私」を意味付け、その他の事象についても意味付けて言葉を発している。

この、「私」と「相手」のコミュニケーションにおいて、互いに伝えたいことを共有化していくために、意味付け、概念のズレについて協働的に調整していくことこそが重要であり、それが文化活動であるという見解を上述したが、ここで強調したいことは、「私」と「相手」の意味付け・概念体系には個々に固有の価値があり、その間に上下関係はない、ということである。言い換えれば、「私」と「他者」はそれぞれが固有の意味・概念体系

を対等な立場でもっているという前提においてコミュニケーションしていくしか、私たちは、この、『オリエンタリズム』が指摘するような人間の知的営み、言語活動の罠から逃れられないということである。更に言い換えれば、相手との対等性にもとづいてコミュニケーションしなければ、相手とどんなにコミュニケーションを重ねても、自分の「レッテル貼り」「思い込み」「ステレオタイプ」に再編成のチャンスを与えることができず、「伝えたいこと」の共有化を目指した双方向的な文化活動は行われえないということである。

自分の「レッテル貼り」「思い込み」「ステレオタイプ」を自覚し、対等な立場での他者とのコミュニケーションというプロセスを積み重ねる中で、それらを捉え直していくことでしか、私たちはこの罠から抜け出せない

いえるのではないだろうか。

4 課題の問いについて

以上のような、文化観、コミュニケーション観、言語観にもとづいて、次に、「日本語教育でなぜ日本の社会・文化を教えるのか」というテーマについて考察する。

4 - 1 日本語教育において焦点化すべき文化とは

私は、第二言語教育において焦点化すべき「文化」とは、言語コミュニケーションによって、自分の「伝えたいこと」を相手に伝え、相手との協働作業によってそれを共有化するというプロセス、つまり、現在進行形の「文化」活動なのではないかと考えている。

対象言語が話されている地域の社会や文化についての静態的な知識を教えることは、社会学や比較文化学の領域において行えば正当性があるだろうが、第二言語教育において焦点化すべきものではないと考えている。

なぜなら、コミュニケーションこそが、現在進行形の形での「文化」に関わる活動であり、また、個を主体として文化のさらなる「共有化」や「創造」といったプロセスに能動的に関わる活動であるからである。そして、そのための能力を養う場の一つが言語教育であると考えからである。

4 - 2 第二言語学習における、言葉の意味解釈のズレが持つ意義

言葉をどのように使い、解釈するのかについては、厳密に考えれば個人差があり、このようなズレや揺れの幅があるということが、言語コミュニケーションの本質であるということを2 - 4で述べたが、このズレや揺れというものは、ある言葉を長年使ってきた者同士の間でのコミュニケーションよりも、その言葉の使用歴に差がある者同士の間でのコミュニケーションにおいて、より顕著に感じられるものなのではないだろうか。同じ言葉を長年使ってきた者同士の間では、ズレや揺れの幅は、コミュニケーシ

ョンを重ねるごとに小さくなり、親しい人との間で交わされるコミュニケーションにおいては、ズレや揺れの存在さえも無自覚になっているのが普通なのではないだろうか。

第二言語学習者が新しい言葉を学んでいく過程においては、このズレや揺れの幅がとても大きいものだと考えられる。学習者と、向かい合う相手とが、学習者にとっての第二言語を使用してコミュニケーションする際には、自分の意味付けと相手の意味付けのギャップを感じて、互いの「伝えたい」ことの共有化を目指して、互いの意味付けの仕方を調整し合うという活動が意識的に行われていると思われる。

私は、それこそが、第二言語学習を通じて得られる非常に意味のある体験であり、鍛えられる能力なのではないかと思う。

この、互いが「伝えたい」ことの共有化を目指すためにズレを調整していくという行為は、言葉の意味付け体系においても行われるが、概念・思考の体系においても行われると考えられると思う。

4 - 3 第二言語学習における、概念体系・思考体系のズレが持つ意義

第二言語学習者として日本で日本語を学んでいる学習者の場合、言葉を学びながら、それまで自分が維持してきた、概念体系・価値体系とのズレを感じたり、誤解したり誤解されたりという経験を経る場合が多いと考えられるが、そのような状況で、「自分」と「相手」が向かい合う中で、「伝え合い」「共有化」を目指して互いの意味体系や価値体系を調整すること、そして、それを受けて、自らの体系を再編成していく能力こそが非常に重要であると思う。

言い換えれば、人間が言語により概念化することによって必然的に起こる「レッテル貼り」や「思い込み」「ステレオタイプ」というものが自分の頭の中にも存在することを自覚しながら、自分とは違う意味付け・概念付けの体系を持つ人間と出会うことによって、互いがそれぞれに自分の中にあるそれらを捉え返し、それぞれの意味付け・概念付けの体系を新たに再編成し合っていくこと、それこそが、第二言語学習を通じて得られる非常に意味のある体験であり、鍛えられる能力なのではないか考える。

4 - 4 個人の、意味・概念体系の固有性、対等性、流動性

そして、この相手との協働的な対話を行うためには、自分と相手とが対等な立場で対峙しているという認識が重要である。したがって、どのような概念体系・言語の意味体系であれ、また、それが学習者のものであれ、母語話者のものであれ、それぞれが固有で対等な価値を持っているのである。そして、それらがコミュニケーションにおいて互いに作用していく中で互いの体系が変わっていくものでもあるのである。

このように、現在進行形的に、個人が主体として文化に参画するという視点で文化を捉えると、文化は流動的で、そして個人の中の認識として多様であり、整然としたまとまりのつく存在ではないことが浮き彫りになってくる。

4 - 5 課題テーマへの回答

ここで、もう一度、課題のテーマである「日本語教育でなぜ日本の文化・社会を教えるのか」について考えてみる。

ここでの「日本の文化・社会」というものを、日本という地域における社会や文化についての静態的な知識と考えれば、この問いに対しての私の答えは、「教える項目とはしない」であり、「なぜ、教える項目とはしないのか」という問いについて答えるならば、「それは、社会学や比較文化学の領域において行えば正当性があるだろうが、第二言語教育における焦点化すべき「文化」とは、言語コミュニケーションによって、自分の「伝えたいこと」を相手に伝え、相手との協働作業によってそれを共有するというプロセス、つまり、現在進行形の「文化」活動であるべきだと考えているからである」がその答えになる。

4 - 6 「日本の文化・社会」の扱い方

「日本の文化・社会」を教える項目にはしないものの、日本語教育の中で「日本の文化・社会」を扱う有効性はあると考えている。なぜなら、授

業担当者（私自身）の頭の中に「日本の文化」「日本の社会」という概念が存在し、学習者の頭の中にもそれらが存在していると考えているからである。それぞれの「私」が考える「日本文化」「日本社会」について、対等な立場においてコミュニケーションをし、伝え合い、概念の共有化やズレの調整を目指しての相互作用を行うならば、教室内が文化活動のプロセスが展開される場として機能することになる。そのような活動は、一人一人の「私」が捉えている概念としての「日本文化」「日本社会」を明らかにし、また、人間の認知・思考が持つ落とし穴である「レッテル貼り」、「思い込み」、「ステレオタイプ」というものについて気づくことができるチャンスとして捉えることができるだろう。

終わりに

日本語教育という言語教育において、私が重視したいと考えるのは、静態的・規範としての文化ではなく、動態的・多様性としての文化であり、また、文化に対して、自己を受動的に見るのではなく、自らが文化の担い手なのだと思える能動的な態度である。

文化というものをアприオリの存在として、人間活動と遊離したものとして取り出してしまうことは、人間の生きる営みの本質からかけ離れてしまうと思う。アприオりに規定され、規範として文化を考えてしまうと、人間をそれに対して無力な存在として捉え、人の思考をそこで停止させてしまう可能性がある。

私は、このレポートで、一人一人の個人が主体として、コミュニケーションによって「伝え合い」「共有化」することによって、文化を担っているという考え方をもとに、そのプロセスを重視して、日本語教育において焦点化すべき「文化」能力について考察してみた。

人間のコミュニケーションの持つ可能性、創造性について光を当てながらも、人間の言語による概念形成がもたらす「レッテル貼り」や「思い込み」「ステレオタイプ」といった人間の言語活動・思考活動の罫についても触れた。しかしながら、やはりそこから抜け出すにも、対等な立場での他者とのコミュニケーションによって気づかされ、捉え直させられていくことが必要だという点についても言及した。

言語教育に携わろうとする者として、今回の演習を通して、言語コミュ

コミュニケーションが持つ可能性とともに、その限界性や問題性についても考えてみる事ができた。

従来のリテラシーで言われているような「読み・書く」ことができる能力だけではなく、「より良い言葉の使い手」になるために、言葉の持つ欠点を自覚し、引き受けながらも、他者と対等な立場でコミュニケーションを協働的に作り、文化の担い手としてコミュニケーション活動に参加していくといった能力、新しい意味での「言語リテラシー」といったものが考えられるのではないかと、という考えを最後に持つに至った。

引用文献

- (1) 『異文化間コミュニケーション入門』p 〃、もともとは、(Guralnik,1970,p287) より転載。
- (2) 日常生活における対人コミュニケーションの調査では、相手の感情や態度を顔の表情から読み取る割合は 55%、音声の調子、笑い声、泣き声、発話の仕方等の周辺言語(パラ言語)による読み取りの割合は 38%、そして、言葉のみからの読み取りの割合は 7%にしかすぎないという結果が出ている。(『異文化間コミュニケーション入門』p77、もともとは、(Merabian & Wiener,1967) より転載。
- (3) 鈴木祐治、吉田研作、霜崎實、田中茂範、『コミュニケーションとしての英語教育論』、アルク、1997
- (4) 西田ひろ子(編)、『異文化間コミュニケーション入門』、創元社、2000

参考文献

エドワード・W・サイード、『オリエンタリズム』、平凡社、1993

日本語教育でなぜ（日本の）文化・社会を教えるのか

飯塚 尚子

はじめに

日本語教育の中での日本の文化・社会の扱いについては、一般に、日本国内の日本語教育機関（多くは大学）においては、「日本事情」という科目が設置されており、そこで扱われることが多い。「日本事情」の教育内容については、昭和 37 年の文部省令において以下のように規定されている（長谷川 1999）。

「一般日本事情、日本の歴史、文化、政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったもの」

「各授業科目の内容については、日本人学生に対する一般教養科目の趣旨と同様の教育的意図を実現できるように留意するとともに、学生が在学または進学する学部の専攻分野に応じた基礎知識をもちあわせて学習しうるよう配慮することが望ましい」

この省令からもわかるように、その内容は極めてあいまいであり、確固たる指針が示されているとは言いがたい。しかし、臨機応変、柔軟な対応が許されており、つまり、各教育機関、各教師の裁量に任されているという解釈も成り立つ。だがやはり、その解釈が成り立つがゆえに、担当者（多

くは日本語担当者)を混乱させていることも事実であろう。

国内の大学以外の民間日本語教育機関、あるいは海外の各日本語教育機関においても、「日本事情」という具体的な科目名はつけられていなくても、何らかの形で日本の文化・社会という項目が扱われている。それは、「ことばと文化を切り離すことはできない」「ことばの背景には必ず、そのことばが使われている社会に共通の認識や文化が存在している」と考えられているからであろう。筆者自身もこれまで、同様の認識によって、日本語教育で日本の文化・社会を扱ってきた。しかし、ここで、自己の日本語教育経験を振り返るとともに、改めて「日本語教育における日本の文化・社会の扱い」についての考察を試みたい。これまで何の根拠もなく当たり前だと考えてきたことを見直す姿勢は、自己反省はもとより自己発展につながる原動力となりうるものと考えからである。

1 気付かせとしての日本文化・社会の授業

「日本語教育における日本の文化・社会の扱い」を考えるにあたって、自分がこれまで日本語教育の中で行なった日本の文化・社会の授業(あるいはそれに準じたもの)を簡単に振り返ってみたい。

1 - 1 オーストラリアでの経験から

筆者がいたオーストラリアの中・高校での日本語教育は、「日本語」と「日本文化」という2本立てで行なわれていた。「日本語」は、いわゆる文法能力の習得を目指した授業内容であり、「日本文化」では、学校側からの要望もあって、できるだけ実体験できるもので、かつゲーム的要素を多く取り入れた楽しめる授業を設定することが最大の目標だった。実際に行なった内容は以下のとおりである。

茶道、書道、折り紙、相撲、日本料理など、学習者が実体験できるものの紹介と実践。

あるテーマに基づいて日本(人)とオーストラリア(人)とを比較させ、グループごとに調べて発表。質疑応答(テーマ例:生活

習慣 / 学校生活 / 成人式 / 結婚式 / 入学試験など)。

使用言語は基本的に英語のみだった。なお、「日本語」とのリンクはほとんどなく、「日本文化」は独立したものだだった。

学校は、人口1万人の田舎町にあり、その中で筆者は唯一の日本人だった。そのことを考えると、「日本文化」が果たした役割は、“ああ、この広い地球上にはこんなことをする人間が住んでいるんだな。こんな生活をしている人間もいるんだな”ということに気付かせたことだろう。これは、ある国を紹介するテレビ番組に近いものがあるかもしれないが、学習者が実体験できるという点で大きく異なっていると思われる。また、ネウストブニー(2000)は、日本語教育は人間社会に複数の言語、コミュニケーション体系、あるいは文化体系があるということ意識させることができると述べるとともに、特に海外の小学校や中学校では、一方的に子どもたちを会社員や通訳にさせるための教育をせず、もっと広く彼らに人間のコミュニケーション、文化、社会、そして、日本のコミュニケーション、文化、社会などについて教えるだけでいいのではないかとも言っている(p.88-89)。

1 - 2 ベトナムでの経験から

ベトナム、ハノイでは、民間の日本語学校で主に大学生、成人を対象とした日本語教育に携わった。ここでは、特に「日本の文化・社会」という科目は設定されていなかった。だが、中級後半～上級クラスでは、授業で扱った読解教材をもとに、クラスでディスカッションを行なう機会が多くなった(テーマ例: 老人問題 / 迷信 / 笑い話 / マスコミなど)。ただ、共産主義色の濃いハノイでは、テーマを慎重に選ぶ必要があった。何かを表現させること自体が政治的・思想的な扇動につながると考えられていたこの地では、「日本の文化・社会」をベトナムと対比させながら、教室という密室で外国人である日本人教師とベトナム人である学習者が語り合うという行為には、大きな危険が付きまとった。学校のベトナム人スタッフからも、いわゆる文法能力の習得だけを目標に置いて教えてほしいという要望が強く、運用能力の育成を阻む大きな壁となっていた。実際、ディスカッションといっても、学習者の発言はそれほど多くなかったため、日本人の生活習慣、日本の自然、地理、歌舞伎、能などの伝統文化、年中行事などの思想的な意味合いが薄いことがらを、というよりは、思想的な意味を付与せ

ずに済ませられることがらをトピックに選び紹介するといった、いわゆる知識注入型の授業に転換せざるをえない状況にあった。

2 「文化」とは何か

以上見てきたように、オーストラリアにおいてもベトナムにおいても、筆者がこれまで行ってきた日本語教育での日本の文化・社会の授業は、物事の多様性への気付きを主眼に置いた、情報・知識獲得学習であったといえよう。しかし、ここで扱った「日本の文化・社会」とは、明らかに“切り取られた”ものであった。筆者は、川上(1999)が疑問視している、「言語の背景にはそれをささえる、あるいはそれに意味を与える「確固たる文化」があるという考え方」(p.20)をし、「それゆえ「円滑なコミュニケーション」のためには、その言語の背景にある「確固たる文化」の理解が不可欠であるという考え方」(p.20)に基づいて、文化を固定化して見てきていたのである。だが、文化を固定化して捉えてもいいのだろうか。固定化できるものなのだろうか。そもそも、「文化」とは何だろうか。ここで、日本語習得との関連性をふましつつ、これまで筆者が無自覚にあいまいに捉えてきた「文化」の定義を試みたい。

2 - 1 「Influenced Culture」と「Influential Culture」

図1(次頁)は、人と人が言語を使用して行うインターアクションによる相互・循環作用をあらわしたものである(○は人。ここでは例として3人の設定にしてあるが、インターアクションが行われる限り、どの人数にも対応するモデルと考える)。

A、B、Cがコミュニケーション場面において、何をどう捉え、どう解釈し、どう表現あるいは行動するかは、自覚があるなしにかかわらず、それぞれの母語、経験、環境の影響を受けている。つまりこれらは、その個人の行動・思考・表現様式を導く時の「個人背景」と考えられる。

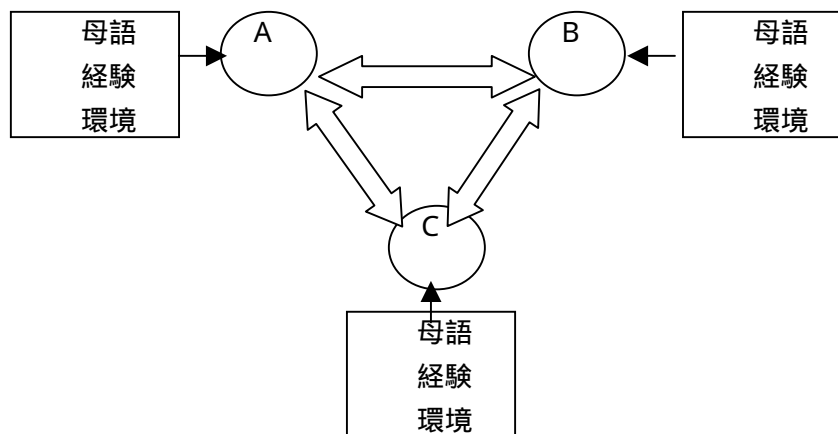


図1 インターアクションによる相互・循環作用

「個人背景」は、A、B、Cの中に入り込み、個々の要素はもはや判別がつかない状態となって個人に溶け込む。この多元的な複合体が個人そのもの、個人の物事の捉え方、解釈の仕方を生み出す。言うまでもないが、経験、環境の全てが全く一致する人間はこの世に存在しないし、地域差、年齢差、性差などを考慮に入れば、母語すら個人によってそれぞれ違っていると見てくるだろう。よって、これらの影響を受けて形成されたアイデンティティは全て異なっている。異なるアイデンティティを持った人間どうしでインターアクションが行われると、別の経験が生まれ別の環境が現れ、その結果、別のアイデンティティが生まれる可能性が出てくる。そして、インターアクションの相互・循環作用によって、個人の物事の捉え方、解釈の仕方が個人に備わってくる。これを「文化」の定義とする。

異なる「文化」を持った個人が、ことばを媒介にしてコミュニケーション、インターアクションを行う時、自分の「文化」を語り、伝え、表現することになる。その時点では、自分の中に確立している、あるいは確立していると思っている「文化」が存在していて、それは「Influenced Culture」とも呼べるものだろう。

コミュニケーション、インターアクションの過程では、他者（自分と異なる存在）の「文化」と衝突し戸惑うこともあるだろうが、物事の多様性に気づき、未知の「文化」に出会うこともできる。また、自分の「文化」に変化が起きる可能性も十分ありうるだろう。このような「Influenced Culture」に何らかの影響を与える「文化」を「Influential Culture」と考える。未知の「文化」をどう受け止め、そこに自分の「文化」をどう反応させるのか（掛け合わせるのか、拒絶するのか、融合させるのかなど）。そして、

変化が起きた、あるいは起きつつある自分の「文化」にどう対峙するのか。こういったことを目標言語 (= 日本語) でやり取りする場合、その過程で言語の習得が行われていくのである。「Influenced Culture」と「Influential Culture」が、相互・循環作用関係にあると考え、やり取りをする時のそれぞれの「日本語」にも当然、影響が及ぶからである(図2)。

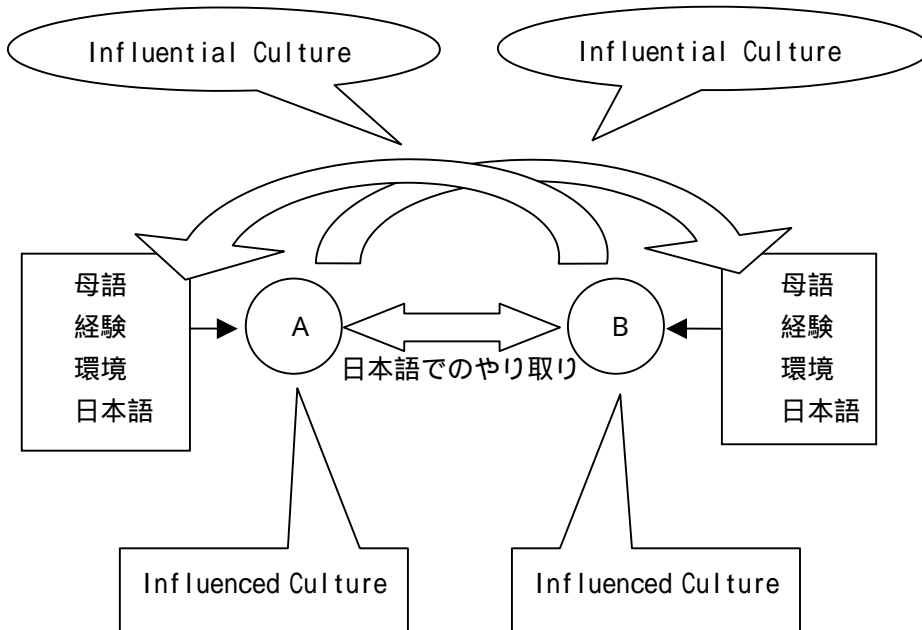


図2 「Influenced Culture」と「Influential Culture」

2 - 2 「日本の文化」とは何か

以上に述べてきたように、「文化とは、インターアクションの相互・循環作用によって個人に備わった、物事の捉え方、解釈の仕方である」と仮定し、異なる「文化」を持った個人が、ことばを媒介にしてコミュニケーション、インターアクションを行う時、自分の「文化」を語り、伝え、表現することになるとすると、「日本の文化」とは、「日本」のあるいは「日本人」の「文化」、つまり、「日本(人)の物事の捉え方・解釈の仕方」ということになる。ここで、「日本人は～である」、「日本人は～と考える」などといった記述の仕方ですべて「日本(人)の文化」が語られ始めるのである。しかし、「日本の文化」を所与のものとして一括りに捉えることは、個々の成員に見られる差異的特性を見失うことにつながっていくだろう。つまり、「日本の文化」という括り方には無理があり、仮に、日本、日本人、日本語を捉える方略として存在していると考えてみても、実体として総括できない

以上、「日本の文化」というものは存在しないと言わざるをえない。ここで、青木（1999）の記述を以下に紹介したい（p.13-14）。

「インド」の表象について、繭永^{*1}が指摘していることがある。それは、「貧困」「神秘」「文明の源泉」「精神性の極致に位置する」……（中略。引用者による）など多彩であるが、それを「イメージとしてのインド」「オリエンタリズムによって作り出された架空のインド」として捨て去り、＜真のインド＞＜現実のインド＞をありのままに知り、ありのままに生きようという考えの、この＜真のインド＞という概念自体が最大の幻想だということである。……（中略。引用者による）彼によれば、望ましいのは以下の姿勢なのである。

…＜現実＞を＜ありのままに＞生きようとする自体が、不可能な「無邪気」を装うことであり、結果として一つの傲慢である。しかし、不可能な＜真実＞や＜現実＞を追及するのではなく、できる限り自分によって立つ位置をわきまえ「自分にとってのインド」を考えようとするのは、無意味なことではないかもしれない。そして、そのためには何よりも、われわれにとっての「インド」イメージをできるだけ克明に、批判的に捉え直すことが必要なのではないだろうか。

繭永はここで、「文化」については言及していないが、イメージによって作り出されているものという点で、繭永のいう「インド」を「日本の文化・社会」に置き換えてみても、同じことが言えるのではないだろうか。

2 - 3 「日本の文化」を固定的に捉えることの危険性

「日本の文化」を所与のものとして固定的に捉えることは、何かを論じる時に「日本の文化」に論拠を求め、人々の言動の根拠を「日本の文化」に帰する動きにつながっていく。そしてそれは、ゆるぎない決定的な説得力として機能する、という思い込みを一種の安心感を伴って生み出す。一昔前、コメの自由化をめぐるのアメリカとのやり取りの際に、「コメは日本の文化そのものだ。コメを主食としないアメリカには理解できない」という論調が、マスコミや有識者の間で主流であったことは記憶に新しい。しかし、ウォルフレン（1998）が指摘しているように、「何かに「文化」の

^{*1} 繭永信美「他者としてのインド」『現代思想』vol.22-7 1994：172-186

レットルを張ると、その何かが、長所や短所を論じうる議論の場から排除される」(p.51) ことになってしまわないだろうか。ウォルフレンは、文化を「人々がいつも行っているありとあらゆること」(p.52) という意味で使用し、以下のように述べている。

あなたが「日本人が公の席で反対意見の表明を避けるのは、日本文化のせいである」と言うとする。これは実際には「日本人が公の席で反対意見の表明を避けるのは、日本人がいつもそうしているからである」と言っているに等しい。もっと単純化すれば、あなたは「彼らがこうするのは彼らがこうするからである」と言っている。これはいわゆる同語反復である。現実には、あなたは何も説明したことになる(p.53-54)。

つまり、「日本の文化」に論拠や根拠を求めることが物事の説明にはなりえないのである。それは取りも直さず、「日本の文化」というものが実体性に乏しいということの証明に他ならない。ウォルフレンはこれを「文化主義的説明」(p.52) と呼び、権力保持者たちが自己目的達成のための巧妙な手段として用いる危険性を訴えている (p.60-62)。

3 個人にとっての「日本の文化・社会」

2 - 2 から考えると、「日本の文化・社会」は、あくまでも、「個人個人にとっての日本文化・社会」ということになるのだが、スタート時に存在するのは、「個人の中にある日本文化・社会のイメージ」であり、日本語教育で「日本の文化・社会」を扱う意味とは、日本語習得を目指す中で、「日本の文化・社会」のイメージをひも解いていく作業を他者とのインターアクションを通じて行うこと、ということになる。これは、川上(前出)のいうところの「学習者と学習者の間で、また学習者と授業者との間で、そしてクラス全体で、日本文化のイメージを共に探究し、共に練り上げていくプロセス」(p.24) とほぼ一致する。

繰り返しになるが、「日本の文化」が実体として存在していなくても、それに対する「イメージ」は、たとえそれがステレオタイプによるものであっても、個人個人の中に存在している。だから、「日本の文化とは何か」という問いに答えられなくても、また、「それを取り出すことはできるのか」

という問いに、「実体がないから取り出すことはできない」としても、「自分の中にある日本の文化とは何か」という問いについては考えることができるし、自分の中にあるイメージを取り出すことはある程度までは可能であると考えられる。

4 海外（非日本語環境）での取り組み

学習者が、「自分の中にある日本の文化とは何か」について考えようとする時、学習者のおかれている環境によって事情は変わってくる。学習者が日本（日本語環境）にいる場合と海外（非日本語環境）にいる場合とでは、「日本語」と「日本の文化・社会」の関係を学ぼうとする時、そのアプローチの方法に違いが出てくる可能性が大きい。同様の指摘が細川（2000）の記述にも見られる。細川は、筆者のいう「非日本語環境」を「非日本語社会」、「日本語環境」を「日本語社会」という用語を用い、すでに固有の文化を持つ学習者が異社会を知る場合、1つめとして、非日本語社会にいる学習者が教養として知的興味として日本の文化を学ぼうとする場合、2つめとして、非日本語社会にいる学習者が1つめに加えて日本語学習を伴う場合、3つめとして、日本語社会にいる学習者が日本語と文化を学ぼうとする場合という、3つの段階を想定している（p.22）。

ここでは、特に、これまで議論されることが少なかった非日本語環境での「日本語と文化」の学習に焦点を当てて考察をする。

4 - 1 非日本語環境での「日本の文化」の扱い

言うまでもないが、非日本語環境では、日本（文化）のイメージを作り上げる際の素材としての情報、知識が少ない上に、そのリソースもひじょうに限られている場合がある。時には、イメージすら持てないほど、情報、知識が不足していることもありうる。こうした環境の中にいる学習者は、自分が見聞きした日本を確認する場を、あるいは情報、知識の獲得を日本語教育、あるいは日本語教師に求める傾向が強い。

さて、このような立場にある教師が授業で文化を扱うとなると、当然、その扱いには十分な注意が必要だ。ともすると、価値観の押し付け、ある

いはステレオタイプの助長につながることになるからだ。また、教師 学習者のヒエラルキーによってウォルフレン(前出)の言うような、「権力保持者」に仕立て上げられた教師が、「文化主義的説明」を行うことで、学習者に知識・情報を与えた気になるといった、「自己目的達成のための巧妙な手段」を用いる危険性をはらんでいる。教師はこれらの危険性を常に意識した上で、日本(文化)に関する情報、知識を学習者に提示していかなければならないだろう。

では、何を提示すればいいのか。本来、実体のない「日本の文化」をどう提示すればいいのか。それは、教師自身の経験から得た「自分の中にある日本の文化」を語る以外にない。細川も、非日本語環境では、「担当者がいかに自分の発見した「日本」を語るができるかにかかっている」(p.22)と言っている。しかし、非日本語環境で予想以上に影響力の強い日本語教師の語る「日本の文化」が、鵜呑みにされる危険性はやはりつきまとう。

だがここで、ある普遍性について考えてみたい。それは、人は誰でも、物事には例外があるということを知っているのではないかということである。教師が何かを言ったところで、それが全部にあてはまるわけではないということを知っているのではないか。たとえば、筆者はマレーシアでマレー人への日本語教育に従事した経験があるが、学習者に「マレーシアではどうですか」、あるいは「あなたはどうですか」と聞けば、筆者が答えるのと同じような思考プロセスで、つまり、自分自身の経験から得た「自分の中にあるマレーシア文化」という形で、マレーシア文化が語られよう。中には、ある学習者の発話に対して、「いや、そんなことはない」と言う学習者も出てくるかもしれない。そうなればしめたものである。同じマレー人でも、多様な「マレーシア文化」があるということを実感し、他文化にもその考えを適用しやすくなるからである。

4 - 2 「日本語でマレーシアを語る」に対する賛否両論

上に述べたことは、筆者がこれまでに何度も体験してきたことであるが、さらに、非日本語環境ならではの“効果的な企み”として、教師が意図的にステレオタイプの「マレーシア文化」を学習者に提示し(たとえば、「マレー人は怠け者だ」「マレー人はエアコンが大好き」「マレー人はいつも手で食べる」など)、そのステレオタイプを攻撃させ、崩させるといった手法がある。しかし、教師と学習者の間に信頼関係がなければ、否定的な要素

の強いステレオタイプの提示は極めて危険な行為となり、逆効果を生むおそれがあるということを十分認識しておく必要がある。

さらに、これまでの筆者の感触として、非日本語環境にいる学習者は、日本語母語話者の日本語教師からの自国に関する質問やコメントには反応がいいので、教師がすでに知っている学習者のいる環境に関する情報や知識を、意図的に学習者に発話させるという方法をよく使う。具体的に言えば（マレーシアでの例）、「マレー人は何のために断食をするのですか」、「WAWASAN 2020^{*2}というのは何ですか」などといった質問である。

このように、自文化へのステレオタイプを攻撃させる、学習者のいる環境に関する情報や知識を問うという方法で、教師は学習者に日本語で自文化を語る機会を提供することができる。そして、教師が発話・質問の仕方を工夫することで、学習者は学習者どうしの、あるいは学習者と教師のインタラクションを通じて「自分にとってのマレーシア（文化）」を語り合うことができるのである。

筆者はまた、日本人のビジターセッションや将来の日本留学に備えて、「日本語でマレーシアを語る」という機会を設けたことがある。

筆者の勤務する学校では、年に数回、日本からの修学旅行生を迎え、日本人高校生とマレーシア人学生が交流を図るという機会があった。25ぐらいの混合グループに分かれて、学校内の好きな場所で自由に話すというもので、何か特別なプログラムが決められていたわけではなかった。しかし、このいわゆるビジターセッションを日本語教育に有効利用しよう、日頃の日本語学習の成果を試す場にしようということで、日本語担当者による話し合いが行われた。日本人高校生と自由に話すといっても、一般日本人（この場合、学校にいる日本人教師以外という意味）と直接接した経験がほとんどないマレーシア人学生には、“自由に話すための練習”が必要だった。同時に、ビジターセッションを日本文化を知る絶好の機会と捉え、ビジターセッション前の日本語授業の中で、「日本」をトピックにして、学習者対日本語教師による会話練習が行われた。

こうして、事前準備を経て日本人高校生を迎えた交流会は、一応の成功を見た。だが、一部のマレーシア人学生から、「日本のことを質問しても話題はすぐ尽きてしまった。それよりも、日本人からのマレーシアについての質問のほうが多くて、うまく答えられないことがわかった」という感想

^{*2} ビジョン 2020。マレーシア全人種協調による経済発展を目指す構想。2020年までに先進国の仲間入りすることを目標に掲げていることから命名されたプロジェクト名。1991年にマハティール首相が講演の中で提唱した。

が寄せられたこともあり、次のビジターセッションに向けては、「日本語でマレーシアを語る」ための練習をしようという提案が一部の教師からされた。ところが、この提案に対して日本語担当者の中で賛否両論が沸き起こった。反対派は、「マレーシアにいる限り、うちの学生が日本人と接触できる機会は全くないといってもいい。日本についての情報を得るのも難しい。日本社会にいる日本語学習者とはわけが違うのだ。ビジターセッションは日本人とのコミュニケーションを通して日本の生の情報を得る絶好の機会だ。その時に、なんでわざわざ“マレーシアを語る”なんてことをしなければならぬのか」と主張した。これに対し、筆者を含む賛成派の主張はこうであった。

「乱暴な言い方をすれば、話題なんて何でもいいのだ。日本人と日本語でコミュニケーションをすることに意義があるのだ。それに、相手も修学旅行でマレーシアに来ているのだから、マレーシアを話題にするのは全く理にかなっている。また、学生たちが日本に留学してからマレーシアについて聞かれることも多いだろう。そう考えれば、ビジターセッションは自分の国のことを日本人と日本語で話す絶好の機会ではないか。」

最終的に議論は、反対派がしぶしぶ折れた形で決着し、「日本語でマレーシアを語る」が実現し、事前の練習の段階では、日本人高校生から出るであろうマレーシアに関する質問を想定し、教師と学習者との間でやり取りが行われた。そして、学習者が「日本」をトピックにした時の練習とは比べものにならないほどの積極性を見せたことで、反対派も納得した。本番でも活発なインターアクションが見られ、大成功のうちに終わった。

上のケースに見られる反対派は、「日本語」と「日本の文化」を切り離せないものと考え、日本人との話題は「日本の文化」が最適と判断し、特に非日本語環境にいる学習者ということを考慮した結果、ビジターセッションの有効性を日本人からの直接の情報・知識獲得学習として捉えたのである。ここには、日本語母語話者 日本語非母語話者のヒエラルキーが前提としてあるとも言える。つまり、日本語習得過程にあるマレーシア人学生は、日本をよく知っている日本語を母語とする日本人高校生に、日本について教えてもらうことが必要だと考えているのである。しかし、もし仮に、このようなヒエラルキーの存在を認めるなら、日本語非母語話者であるからこそマレーシア人学生に有利なトピックを選ぶといった発想がされるべきであろう。

4 - 3 「自国（文化）の比較」と「日本（文化）の比較」の比

較

たとえ自分の目を通した上で学習者が自国の文化を、あるいは当該国（この場合日本）の文化を捉えようとしても、日本語環境におかれている学習者であれ非日本語環境におかれている学習者であれ、自ずと自国（文化）と日本（文化）の比較を行っていることが多い。だが、たとえば、「日本人の結婚観」と「マレー人の結婚観」を考える時、単純な一段階比較をするのではなく、「日本人の男女の結婚観の比較」と「マレー人の男女の結婚観の比較」を比較するといった二段階（あるいはそれ以上の）比較を行うことで、物事の認識のバリエーションが広がり、同時に、自分の中の「文化」のより奥深くまで光が当てられるようになるのではないだろうか。

このような考え方は、社会学者である杉本(1988)の指摘にも見られる。杉本は、単純比較がイデオロギーの発露となる危険性を訴え(p.19)、たとえば、社会内のマイノリティ問題を論じる時に、日本社会のマジョリティとアイヌ人などのマイノリティの関係は、ノルウェイにおけるラップ人の処遇とどのような違いがあるのかを考えるといった、国内比較を国際比較する方法を採用することで、各社会の特性をもっと精密な検証の下に置くことができると述べている(p.217-218)。

4 - 4 非日本語環境における日本語で語る自文化

以上、非日本語環境での取り組みを実例をまじえて論じてきたが、非日本語環境において「日本語」と「日本の文化・社会」の関係を学ぶということは、情報・知識獲得学習という観点では、教師が「自分の中にある日本の文化・社会」を語ることで目標は達成されるのかもしれない。しかし、この方法ではコミュニケーション、インターアクション能力の獲得は困難であろう。ここで、コミュニケーション、インターアクション能力の獲得を目標とするなら、むしろ、「日本語でマレーシアを語る」といったような方法を用いたほうが効果的なものかもしれない。自国（文化）を学習者自身を通して認識することで、他国（文化）の認識の仕方にも変化が現れ、それを日本語で語り、伝え、表現することが日本語習得につながるからである。細川（前出）も、言語習得においてもっとも肝心なことは自分の「考えていること」を的確に表現することであると述べるとともに、自分の属す社会について日本語で説明できるようになってはじめて日本語によるコミュニケーション活動能力が身についたといえるのではないかと断言している。

る (p.24)。

また、前述したベトナムでの「日本の文化・社会」を扱う危険性も、彼らの目を通して見た「ベトナム」をトピックにすれば、どこまで何を話すかは学習者たちの判断に任されることになるので、多少は軽減しやすくなるかもしれない。教師に対してされる日本との比較に関する質問も、学習者自身と教師の身を案じた上の差し障りのない内容となる。そして何よりも、彼ら自身が議論の主導権を握ることで、日本語運用能力は高められるはずである。

5 日本語教育でなぜ(日本の)文化・社会を教えるのか

最後に、表題の問いに答えて本レポートのまとめとしたい。

日本語教育の目指すところは、学習者が日本語を習得し、日本語で表現しコミュニケーションができるようになるということである。言語のやり取りによるコミュニケーションとは、個人個人に備わっている「Influenced Culture」(他者の影響を受けたもの)と「Influential Culture」(他者に影響を及ぼしうるもの)の相互・循環作用関係であり、そのインターアクションの過程で言語の習得が行われていく。すなわち、文化・社会を教えるという手段は、日本語教育の目的である日本語習得を実現させるものとして、極めて有効なのである。これが表題に対する答えである。

また特に、非日本語環境にある学習者は、やはり他者とのインターアクションの中で、彼ら自身を通して捉えた、彼らが属している文化・社会を語り、伝え、表現していくことで、日本語のコミュニケーション能力の獲得を実現することになる。ここには、情報・知識獲得学習とした実体のない「日本の文化・社会」を教える必要性は見出せない。しかしながら、個人の中にある「日本の文化・社会」のイメージをひも解いていく作業を他者とのインターアクションを通じて行うことは、日本語習得を目指したものとして有効な手立てになりうるであろう。表題で、「日本の」が括弧書きで付されている所以はここにある。

参考文献

- 青木順子『異文化コミュニケーション教育』 溪水社 1999
- カレル・ヴァン・ウォルフレン著 大原進訳『なぜ日本人は日本を愛せないのか』 毎日新聞社 1998
- 川上郁雄「「日本事情」教育における文化の問題」『21世紀の日本事情』創刊号 くろしお出版 1999
- 杉本良夫『進化しない日本人へ』 情報センター出版局 1988
- ネウストプニー『今日と明日の日本語教育』 アルク 2000
- 長谷川恒雄「「日本事情」 - その歴史的展開 - 」『21世紀の日本事情』創刊号 くろしお出版 1999
- 細川英雄「崩壊する「日本事情」 - ことばと文化の統合をめざして - 」『21世紀の日本事情』第2号 くろしお出版 2000

私は今、言語文化をどのように捉えるか

田中 美樹

はじめに

このレポートは、早稲田大学大学院日本語教育研究科で開講された 2001 年度春期の理論研究「言語文化論」の授業を通して、私が「文化」「言語」、そして「言語文化」とは何かについて考えていく過程とともに、その変化について述べたものである。

五月の段階で、まず「私にとって言語文化とは何か」という題名でレポートを書いた。そして、その後約二ヶ月間の授業を受け、教師と学生、学生同士の意見のやり取りの中で、新しく発見したり、再認識したり、内省することによって「私」が考える「言語文化」は変化していった。五月のレポートと比較し、現段階で私が考える「言語文化」について今回のレポートでまとめることにする。

1 五月のレポート 「私にとって言語文化とは

何か」から

五月のレポートを書くに当たって、私は「言語文化」を、「言語」と「文化」の二つに分けて考え定義をし、まず「言語」とは、私たちが話す「言葉」そのもの、もしくはある言語の「文法」的な知識とした。それは、例えば辞書や文法書の中に羅列されている文字表記などの「文字表現形態」のものや、話す言葉そのものの「音声表現形態」などである。そして、「文化」とは、ある国の情報や習慣・背景などについての、いわゆる誰かが規定した「文化論」の知識や、実際の過去の体験などによって形作られた思考内容そのものだと考えた。

そして、この二つの関係は、「言語」(=ことば)を発する時に、いつ?なぜ?どのような表現で?どうして?などの、その「言語」を発する際にどんなことばを選択したら良いかという一つの基準が「文化」であり、「文化」は「言語」の選択を助ける存在であると捉えていた。

つまり、「文化」の知識が増えて、それらの知識が多ければ多いほど、その場により適切でふさわしい「言語」の選択ができ、それこそが学習者の日本語が向上する際に最も重要なカギだと考えていた。それは例えば、「今度家に遊びに来ませんか」の実質的な意味と、実際の場で使われる言語運用の習慣などの情報を、あらかじめ学習者が「文化」という形の知識として知っておけば、実際の場面において失敗することはないだろうという認識に基づいているものであった。

この五月の段階で、私は主に日本語教師の役割として極端な言い方をすれば「失敗を未然に防ぐ」方法を教えることにあるのではないかと考えていた。

2 授業を通して変化した私の「言語文化」

最初のレポートから二ヶ月が経ち、四月から約三ヶ月間の授業を通して「言語文化」について考えてきた。「言語」「文化」それぞれの捉え方について若干の修正はあったものの、今回のレポートで新たに「言語文化」とは何かと考え直した時に、正直に言えば根本的な捉え方そのものには、それほど変化がなかったように思える。しかし、様々な考え方に触れ多くの

点が補足された。その点について何がどのように変化したのかについて簡単にまとめてみる。

2 - 1 「言語」について

まず「言語」について考えてみると、以前は表現されたもの、つまり「外言化」されたものばかりに注目していたが、実際は「内言」と「外言」の関係を見なければならず、「言語」とは「往還関係」の活動、または行為であるという概念は新しいものであった。

「外言」ばかりに囚われていた時は、文法の法則性や構造などに惑わされていて、「外言化」された「外言」には何か普遍的な答えとなるものが存在し、いかに正解に近づけるのかが重要であると捉えていた。正解とはいわゆる日本語母語話者から見た日本語らしさという事なのかもしれない。しかし、実際は「言語」とはその人が持つ「認識」そのものであり、それには感覚や感情、思考などが含まれており、実際には正解というものは存在しない。

また、更に重要な観点として、「内言」をいかに明確に「外言」へと表現するかということであった。それは、学習者が日常の言語学習において、外からの反応を得て、インターアクションすることにより、そこから学習者自身でいかに多くのものを発見するかがポイントであった。そしてその考え方は、「内言」は100%「外言化」することはできないという前提に調和するものだと思う。また、そのように「内言」と「外言」の「往還関係」として「言語」の仕組みを捉えることによって、母語話者は上位で非母語話者は下位に位置するという考え方、また非母語話者の目指すところとして、母語話者に適う表現をするべきだという考え方は間違っているという事も理解できた。

2 - 2 「文化」について

そして次に、「文化」について、以前は情報と体験に基づいた知識と捉えていたが、情報と体験とは全く違うものとして授業では扱われていた。自分にとっては同じものだと思っていたが、実際には大きくかけ離れているものであった。「文化」とは、文字もしくは音声の表現形態として形のあるものにしてしまえば、その人自身の「文化論」となり、決して自分の「文

化」そのものとはなり得ないということであった。この考え方は自分にとって全く新しい考え方で、三ヶ月の授業の中で学んだ興味深い点の一つである。

他人の「文化論」で「文化」そのものを知ったつもりになる。しかし、それはあくまで他人の「文化」でしかない。自分の「文化」を見つけるには、自分自身が自分の力で行動し、様々な体験をしなければならない。もちろんそこには苦勞や失敗が伴う。しかし、そうした苦勞を乗り越えてこそ、自分の中に新しい自分だけの「文化」を芽生えさせることができるのだ。だが、3でも述べるが、このプロセスを学習者に実際に自覚的に行わせるのは非常に難しいのである。

また一方では、安易に知識として「文化論」を求める傾向も否めない。それに追い打ちをかけるように日本語教師は「文化論」を「文化」そのもののだと思い、教え込んでしまうという問題点もある。この考え方は、今までの自分が受けてきた教育の影響が大きいと思う。「なぜ？」と問う前に、公式が与えられ、失敗しないためのマニュアルが用意されていることに慣れてしまったのだ。そのため教師も、学習者のためだといって教えなければならないという「文型・語彙」教育の必要性という枠組みから抜け出せなくなってしまっているのであろう。この枠組みがあることで、何をどのように教えていったらいいのかという一応の指針が示されているので、安心感が得られるのかもしれない。

2 - 3 「言語」と「文化」の統合

五月の段階ではこの二つを統合するということまでは全く触れていなかった。というのは、「言語」と「文化」は確かに密接な関係があり、お互いに補足しあっている関係だと思ってはいたが、では実際にどのように統合していくのかということについては考えてもみなかったからである。この二つは「コミュニケーション活動」すなわち、「インターアクション」を通して結びつけられる。この活動は学習者主体で行われるもので、教師が与えられるようなものではない。しかし、だからといって教師は不必要ということではなく、教師の役割として、どのように学習者が「考えていること」を引き出すのか、そしてその引き出した考えを学習者自身が形にしていくのを、どのように教師は助けることができるのかといったことについて考えていかなければならないだろう。

教師は、学習者を「自己実現」という目標へと導くサポート役として存在するにはどうしたらいいのだろうか。また、教師はどのように学習者に関わってあげればいいのだろうか。私は三ヶ月間授業を受け、「言語文化」とは何かということを考えてきたが、主に「言語」と「文化」を統合させる、この「実践」部分に非常に興味があった。そこで、自ら試してみることにした。

3 「私」をくぐらせる実践の試み

ある実践研究の授業（日本語教育科で開講されている授業）で、口頭表現クラスでの発表の準備のために、ある一人の留学生を三ヶ月の間手伝う事になった。取り上げるテーマは各自が決めることができるが、重要な点として「自分との関わり」がある内容にするようにとのことであった。一人の留学生がテーマを見つけ、調査し、最後には発表するための原稿を書くという段階までを一貫して見ることができ、それについて多少なりとも意見を出すなどしてその過程に関係することができるということで、私は良い機会だと思い、「言語文化研究」の授業で考えたことを自分なりに応用させ実践してみようと考えた。

私が手伝うことになった留学生(以下、Lさんと呼ぶ)は、『日本の流行』について調べたいということで、アンケート調査を早稲田の大学生を対象に行うことにした。Lさんはテーマを『日本人女性の流行』にし、日本ではどんな流行が存在しているのかを調査したいとしながらも、実はすでに頭の中に一つの仮説を持っていた。それは「日本人の女性はみんな、ブランド品をたくさん持っている」というものであった。この事を証明するために、Lさんはアンケート用紙を作り調査をし始めた。

私はこの段階ですでに、Lさんの日本人女性に対する強固なステレオタイプという壁にはばまれてしまった。Lさんに何度も「日本の流行」と「Lさん」との関係は一体何?という問いを發してみたのだが、結局Lさんはこの問いに答えることはなかった。

そして出てきたアンケートの結果は、Lさんの予想とは全く異なり、早稲田の学生たちはLさんが思っていた程にはブランド品を持っておらず、持っていたとしても一つか二つという結果が出てしまった。Lさんの仮説 - ステ

レオタイプ - は完全に覆されてしまったのである。私はこの段階でも終始、アンケートの結果そのものよりも、その結果が裏切られたと自分が思う理由の方が大切なのではないかと問いかけたのだが、Lさんは、「こんなはずはない」と、最終的には「調査対象を間違えたのだ」という結論に落ち着いてしまった。渋谷や原宿でアンケートをすれば、自分の仮説が正しいという事を証明できたはずだというのである。

仮に渋谷や原宿でアンケートをし、自分の思い通りの結果が得られたとして、一体そこにどんな意味があるのだろうか。私は、三ヶ月の間Lさんと一緒に発表の準備を手伝いながら思ったことは、一度自分の中に出来てしまったステレオタイプを壊すことがいかに大変かということであった。Lさんには、自分が持っているステレオタイプがいかに無意味なもので、それに囚われているがためにいかに多くの「発見」の可能性を失っているのかということを知ってほしかった。「ブランド品を持っていない女性は日本人ではないのか？」と考えれば絶対にそんなはずはなく、それではなぜある人々は持たないのか、持つ人は何を考えて持つのかなど、もっと様々な「発見」ができたはずである。もしかすると実際は本人も自分が持っていた仮説との矛盾に気がついていたのかもしれない。しかし、それを認める事はすなわち新しい「認識」を作り出さなければならないということであり、それには更に「考える」ことが必要になるので、非常に苦しい作業になるだろう。だから、あえてステレオタイプを壊すことはしたくなかったのだと思う。

アンケートの結果が返って来て集計が終わった時には、発表まで残り一ヶ月を切っていたため完全な時間不足であったが、もし時間に余裕があった場合、私はどのようにしてLさんがその返ってきたアンケートの結果を乗り越えて違う方向へと、その考えを誘導することができたのだろうかと考えることがある。

今回の一連の経験で何が一番難しかったかと言えば、学習者自身に自覚的に物事を「私」と関わらせるようにさせることであった。やはり教師一人の力では、何もできないということがよくわかった。Lさん自身が他の人とのインターアクションを通して、自分の中にある固定概念の存在に気がつき、いい意味で壊してくれるような相手を見つけることしかないと思う。Lさんの場合で言えば、「私は絶対にブランド品は買わない。だからといって日本人でないわけではない！」と議論し意見を戦わせてくれる人が必要だったかもしれない。そして、個と個がぶつかりあう行為、つまり人と人とのぶつかりあいを通して、一度自分の固定概念を壊してもらうことの価

値や意味を学習者本人に理解してもらい、自覚的に行ってもらう必要がある。そういった環境を整え、運営するという点で教師の役割は求められているのではないだろうか。

4 「文化」を教える行為について

教師とは一体何を行うものなのか、何ができるのかということを考える。この点について考えるまでは、無意識のうちに「文化論」を教えてしまっていたように思う。「文化」というのは、あくまでその人個人が体験したものでしかない。それを他人に伝えた途端に「文化論」となってしまう。「文化」は、自分が自ら行動しなければ得られないものなのである。そのようにして考えてみると、「文化論」を教えるというのは、学習者に一種の麻薬を与える行為ではないかと思えてきた。その時は確かに自分の中にあるもやもやとしたものを、その場限りなのだが、何とか納得させることができる。何か答えを得たような気になり、それで心の安寧が得られるのだが、しかし一度その楽さを味わうと、そこから逃げ出せなくなってしまうのだ。自分で苦勞をして体験し、考え発見しようとする努力から逃れる方法を一度味わってしまったなら、新たな苦勞を伴う方法はあえて試してみたいとは思わないだろう。

そして、「文化論」を求め知ろうということは、あらゆる可能性から自分が臆病になることだと言える。ステレオタイプとは、ある意味非常に怖いものだと思う。自分の中に一度できあがってしまうと、それが例えマイナスイメージのものであったとしても、ステレオタイプ通りの人と出会った時「やっぱりね、思った通りだ」と納得し安心してしまうのである。逆に、自分の持つステレオタイプに当てはまらない人と接すると、その人がいくら良い性質を持っていたとしても、どうも落ち着かないのである。そして、「あの人は 人らしくない」「あの人は変わっている」と、自らを納得させようとするのである。

授業中に例えとして、学習者に「お辞儀は70度である」と教えることが必要かどうかについて論議された。もし、最初に70度という角度を教えられたなら、その学習者は70度以外のお辞儀はできなくなるかもしれない。自分の中に一度でき上がってしまったステレオタイプに当てはまらないものは、「もしかしたら笑われるのではないか」、「他の人におかしいと思われるのではないか」と考えてしまう可能性がある。これは他の点で

も同様に言える。自分にとって有効だと思える情報であったとしてもそれを受け入れずに、他人の「文化論」がまるで一つの正しい規則であるかのように、その後の自分の行動に大きな影響を与えるのである。失敗を防ぐことができるようにと教えたはずの「文化論」は、実は失敗に対する臆病な気持ちを植え付けていただけなのかも知れない。

5 初級では「私」をくぐらせたインターアクションは不可能か

この問題については、授業中にもかなり議論になっていたが私は不可能ではないと考えている。授業中に、赤ちゃんが発する一言はそれだけで意味を持っており、例えば「まんま」と発すればそれは「ご飯が食べたい」という意味内容を持った文章になり得るとあった。それは「一語文」ではなく「一語文章」である。この「一語文章」の存在を考えれば、どんな形であれ自分の意志・感情・感覚などを伝える表現は全て「私」をくぐらせたものと解釈できないだろうか。確かに表現された「外言」の内容だけを見れば、様々な表現段階が存在する。それがもしかすると、日本語教育の中で学習者のレベル分けをする一つの手がかりとする、初級・中級・上級といった枠組みなのだろうと思う。

しかし、「内言」も「言語」の要素として考えるならば、「外言」に表現されたものだけを見て、初級の学習者は「私」をくぐらせることの可能であるとか、不可能であるといった境を見いだすことはできないと思う。そもそも「私」をくぐらせない「内言」は存在するのだろうか。「内言」とは自分の中にある領域であり、「私」を通して考えたり作り出したりするので、程度の差こそあれ全く存在しないということは絶対にあり得ないと思う。初級学習者に「私」をくぐらせることが不可能だと思うのは、その人の発した「外言」がその人にとって理解できないものだからであろう。

このように考えてくると解釈の仕方の問題になってしまうが、これらの点を考えるにあたり一番大切なのは、学習者が初級であったとしても「私」をくぐらせることができるという認識を忘れないようにするという事だと思ふ。なぜなら初級の授業の場合、教師が文型や語彙を教えることに終始してしまい、それこそ「猛獣使い」という罠に知らず知らずのうちに陥ってしまうからである。初級とは「外言」を三種類の段階で分けた時の、一つの段階に過ぎないのである。それに惑わされて「内言」まで初級だと思ってしまうはいけないという、教師への一種の警告なのだと思う。

おわりに - 今、言語文化をどう捉えるか -

「言語文化」とは、アメーバであると思う。

「言語」とは何か、「文化」とは何かという、確固とした定義という「核」なる部分は確かに存在するのだが、その周囲を包み込んでいるものは、人それぞれの「認識」によって全く異なる。色も形も大きさも違う。それは、今までの経験や体験、環境によって影響され形作られた、個人個人が背負っている「文化」が人それぞれ全く異なるように、アメーバの体の部分(?)の様子も一人一人違う。そして、それはいつも同じ形態を保っているのではなく、刻一刻と違う様子を見せるのである。他人と接する事によって、本を読むことによって、授業を受けることによって、外界の刺激を受け自分の核を包み込む部分は成長する。大きくもなり、小さくもなる。このレポートを書いた時の私の「言語文化」もやはり、2001年7月24日という一瞬のものである。

「言語文化」を「私」をくぐらせて考える事の意味は、一言で言えば「可能性を探ること」、そして、その可能性を探り続けるよう私たちを促すものだと思う。既成概念を内側からぶち壊し、新しいものを作り出すチャンスそのものだと思う。これは、どんな分野であってもそうだと思う。日本語教師だけの課題ではなく、「教師」という立場の人全てが考え続けなければいけない問題なのだと思う。

「可能性」を探り続けるためには、かつての「常識」を根本から見直す必要があると言える。そのためには、常に疑いの目を持って物事を見、自分との関わりを常に見つめなければならないのだということだろう。そうしなければ、アメーバの体はどんどん小さくなって行き、そのうち干からびた、からからの状態になってしまう。ステレオタイプという鎖に雁字搦めになって、何の可能性も見いだせない、そんな状態になってしまうのではないだろうか。

教師の役割とは、何かその場限りの知識を切り売りするためにいるのではなく、学習者が何かを知りたい、考えたいと思った時に、側に教師がいなくても一人でその方法や道筋がわかるように、物事を探求する方法や過程を示すことが求められているのではないかと思う。

今回このように考えてきてみて、重要なキーワードは「可能性」であると

思った。何かを教えるという行為は、すなわち学習者の中に潜在する多くの「可能性」を奪う行為であると思う。それは「考える」力を失わせ、安易な答えを与え、一人で物事を想像したり考えたりする機会を奪うものである。そして、失敗を恐れず自らの殻から飛び出し、臨機応変に対応できる柔軟性を失わせることでもある。学習者がそうであってはならないように、まず教師が、何かの答えに頼るのではなく、自らあらゆる「可能性」を探し、考え続けたその時々の結果を振り返り、失敗・反省を繰り返しながらまた前へ進んでいく必要があるのだろう。

参考文献

- 河野理恵 「“戦略”的「日本文化」非存在説 - 「日本事情」教育における「文化」の捉え方をめぐって - 」(「21世紀の「日本事情」」2号、2000.10)
- 細川英雄 「崩壊する「日本事情」 - ことばと文化の統合をめざして - 」(「21世紀の「日本事情」」2号、2001.10)
- 細川英雄 「ことばと文化はどのように教えられてきたか - 「日本事情」教育研究小史の試み - 」(「早稲田大学日本語研究教育センター紀要」13号、2000.4)
- 細川英雄 「問題発見解決学習と日本語教育」(「早稲田大学日本語研究教育センター紀要」14号、2001.3)

(本稿は、2001年度早稲田大学大学院日本語教育科、理論研究「言語文化論」の授業で提出したレポートを元に加筆・修正したものである。)

私は現在言語文化をどのように捉えるか

「言語文化論」のクラスを
通して見えてきたこと

千田 昭予

はじめに

本稿は、今年(2001年)春学期に早稲田大学大学院日本語教育研究科で、細川英雄先生の担当講義「言語文化論」への参加を通して考えたことをまとめたものである。講義では、言葉と文化の様々な側面を言語習得との関係で捉えた考察がなされた。

また、講義が始まって間もない5月に書いた、言語文化について考察したレポートと、講義を終えた時点での考えを比較する視点でも述べられている。

1 言葉について

1 - 1 言葉は何のためにあるか

言語文化を考えるにあたり、この講義のはじめに書いたレポートでは、「言葉」に関する考察がされていなかった。とりわけ、言葉が何のためにあるのか、他者とのコミュニケーションが何のためにあるのかについては講義を通じて新しい視点を得た。その結果、現在は、言葉の存在意義と思考の言語化の過程を次のように捉えている。

言葉には、「内言」と呼ばれる個人の内部にあるものと、その「内言」が他者に向かって発せられた「外言」との二つの形が存在する。前者は個人の考えをまず自己にとって明確なものにするために必要なものであり、後者は他者とのコミュニケーションのために必要である。時として、日記などの形態をとって、言葉が自己に向かって発せられる場合も考えられるが、その場合も、自己を相対化した「他者」的なものに向かって言葉が発せられていると考える。

1 - 2 コミュニケーションは何のためにあるか

内言を外言化したコミュニケーションを通じて、人は自分の考えを言語の形にして他者に投げかけ、他者の考えを言語の形にして受け止める。その行き来（往還）を通して自らを表現し、他者を理解する。コミュニケーション活動においては、誤解が生じたり、共感を得られない事態が発生したりもするが、相手とのコミュニケーションを断念しない限り、自己を理解してもらうため、あるいは他者を理解するために、人はコミュニケーションを試みる。この過程で、自己の内言は、相手を含めた「場面」を考慮にいれたものに変容するはずで、それが相手に理解されればコミュニケーションは成立する。コミュニケーションが成立した時の自己を受け入れられたという満足感と、相手から刺激を受けた満足感こそがコミュニケーションの意義であるといえる。

こうしたコミュニケーション活動を通じて自己の内言を外言化することで、個人の内言が鍛えられ、外言もまた内言の充実によって内容的に豊かなものになる。こうした言葉の充実をもたらす作用も、個人の言語能力の向上という視点からみたコミュニケーションの意義の一つであると考えられる。

2 文化について

2 - 1 私の、文化の捉え方

文化の捉え方には様々なものがある。しかし、たとえば伝統的な作品や文化遺産に代表される「物質文化」のようなものについては、個人の言語能力に及ぼす直接的な影響は少ないと考える。したがって私は、様々な文化の捉え方のうち、ある社会に存在する習慣・行動様式・思考方法について考えてきた。

人間は、生涯を通して、家庭、学校、地域、職場、と様々な大きさの単位の社会に属し、その社会における習慣や行動様式を習得しながら、その社会における「構成員らしさ」を身につけていく。

ここでいう「構成員らしさ」とは、社会の側からみればその社会の構成員として機能する性質のことであり、個人の側から見ればその社会に属していることに居心地の悪さを感じないような、ふるまいかたである。「構成員らしさ」を身につけることは、個人があるひとつの価値観を強制されるということではない。個人がそれぞれの社会で遭遇するひとつひとつの場面の認識力を育てていく過程といえると思う。それは他者とのコミュニケーションにおいて相手をよりよく知ろうとして自己の言葉を練り上げる過程に似ている。そして、これまたコミュニケーションにおけるのと同様、場面をよりよく認識することで自己表現もしやすくなり、自分がその社会で受け入れられていくことにもつながるのである。

この過程は、新しい習慣・行動様式を身につけていくという意味で文化獲得の過程である。こうして、人間はいくつかの社会の文化を重層的に獲得して成長・変容していくものと考え。再びコミュニケーションとの関連でいうと、他者の理解は他者の背負っている文化をも含めての理解であるといえる。

2 - 2 文化と文化論

ただし、ここでの留意点は、「文化」と「文化論」とを区別して考えることである。一般に「文化」と呼ばれているものが、実は厳密には「文化論」と呼ぶべきものが多くあるということは、この講義の中でも大変興味深いトピックの一つであり、度々議論された。つまり、それぞれの社会の「文化」がどういうものであるのかを明らかにしようとして取り出したとたんそれはステレオタイプな「文化論」になってしまうということである。たとえば、「日本人は礼儀正しい」「日本人は裏表がある人たちだ。」といった

ように、われわれの周りには文化論的な情報が満ちている。集団の社会に存在する文化を考えることは、その社会に属する人々の考えやふるまいを総括して行われるため、こうなることは逃れられないことであると思われる。

しかし、個人個人が背負っている文化とは、こうした「文化論」にある内容とは明らかに異なる。とするならば、われわれが明らかにしようと試みる対象である「文化」は、一人一人の個人の中に内在する「個の文化」でしかないという結論になる。また、そうした文化の発見は、「文化論」のように、ある法則性に帰納させてしまうことで得るものはなく、むしろ個人の事象に対する徹底した認識によって得られるものであり、そうした認識そのものが「文化」と呼びうるものと言えると考え。私たちの周囲に溢れかえっている文化論から脱却して、自らの文化は、徹底して考え、言語化する過程で明らかにされることになるだろう。

2 - 3 文化論は悪か？

ここで現在行われている言語教育における文化の扱いを考えてみたい。外国語を学習する動機は、実はそれほど明確なものでない場合がある。つまり生活に必要不可欠なものだから学ぶのではない場合があるということである。とりわけ、その言葉が母語として話されていない社会で外国語を学ぶ場合（例：アメリカで日本語を学ぶ、など）においてはとりわけそういう傾向が強いと思われる。私がアメリカで日本語を教えていた時の対象の学生は、専攻しようとする分野（例：地域研究）で語学が必修である者がほとんどであったし、クラスが始まる前に実施したアンケート調査では、学習者の動機として多かったのは、興味本位であったり、いつかビジネスなどに生かされれば、というものが多かった。そして特に多かったのが「日本の文化を知りたい」というものであった。こうした学習者は、外国語を学ぶのと同時にその国についての情報や知識をほしがるものなのである。国についての情報や知識は確かに文化ではなく文化論なのであるが、果たしてそれを教えることは言語教育にとって全く意味がないのだろうか。

私は、そうした情報や知識を学習者の言語学習に生かすも殺すも教師次第だと考えている。言語文化研究の講義の中で、おじぎの仕方を、その角度に至るまで、日本語の授業の中で紹介するという例が話題になったことがあった。こうしたものを知識として伝授するようなことは、確かに、ステレオタイプな文化論の教条化の例であると感じた。しかしながら、おじぎの仕方を情報として示すとしても、そこに「実際はいろいろな人がいま

す。」などと付け加えて教師の個人としての認識を明確に示すだけで、ステレオタイプの押し付けにはならないと思う。非母語社会における外国語教育で、文化論としての情報や知識をことごとく避けて言葉だけを教えることは、却って味気ないものになるように思われる。ただし、その文化論としての情報や知識の選定や示し方は、ステレオタイプな考え方の押し付けにならないように、また学習者にとって「他者」との出会いを感じさせるようなものになるよう教師によって充分配慮されなければならないと考える。また、こうした知識や情報を与えるだけで終わらず、それらの提示によって議論が深まるようなものにする必要もあるだろう。このように配慮された「文化論」の情報や知識との出会いによって、学習者の興味や関心が高まり、自己の問題意識が掘り起こされるようになれば、学習者の「個の文化」の発見にもつながりうると考える。ただし、どいようだが「文化」と「文化論」とは異なるという認識は、もっていなければならぬことである。

3 言語文化獲得について

3 - 1 言語文化とは何か

文化が、一人一人の内側にあるものであり、何かを見て解釈し、自分にとっての意味を発見する「認識」そのものであるとするならば、その「認識」を表現することが言語活動であるのだから、言語と文化は不可分の関係にあると言える。

ところが、従来の言語教育では、この二つが別々に教えられてきた。より厳密に言うならば、文化が教えられてきたのではなく、文化論が前述の配慮なしの情報として教えられてきたのだ。そのため、文化を教えることが生き生きとした言語活動を促すことになりえていなかった。

学習者自らが、その対象言語に内在するコードとしての文化を発見して、自らの言葉で語る真のコミュニケーションを実現するためには、文化論を知識として教え込むのではなく、言語教育を通して文化を発見させる、あるいは文化の発見を促しながら個々の言語能力を鍛えていくことが必要である。

「言語文化」という述語が表すところは、まさに、こうした、言語を通

して発見される文化、文化の発見を通して鍛えられる言語、であると考え
る。

3 - 2 ある学習者の例

私が考える「言語文化」の述語の意味をより明らかにするためにも、こ
こで、言語文化の獲得能力に長じていたと考えられる学習者（日本人、日
本語母語話者）の例を紹介したい。彼女（Yとする）は、父親の転勤に帯
同して中学3年の夏にアメリカに住むようになった。私は、現地の日本語
補習校（注：土曜日だけ開校される現地邦人子弟のための学校のことで、
国語と数学が教えられる。国語はいうまでもなく母語の維持のため、数学
は言語に関わらない普遍的な科目であるため、邦人生徒たちが現地校で「誇
り」を保てるように、という「配慮」で教えられている。生徒たちは月曜
日から金曜日までは現地の学校に通っている）の国語クラスで彼女と4年
間接した。Yは補習校に入ってきた日にクラスの学生全員にカードを配り、
そこに級友の自己紹介を書いてくれるように頼むような、いわゆる外交的
な生徒であった。そうした性向は現地校でも変わらず、次々と友達を作り、
他の日本人生徒からうらやましがられることしきりであった。アメリカ人
の友人を自宅に招いたり、ボーイフレンドと出かけたり、クラブ活動に複
数かけもちで参加したり、ということは、現地校に慣れるだけで精一杯の
他の日本人生徒から見れば驚異的であったことだろう。補習校ではよく渡
米当時の苦労話が話題になるのであったが、そういう時、Yは、英語が話
せないというだけで二流の人格として扱われることが耐え難かったと言っ
ている。そしてなんとか相手に自分を認めさせようとして、自分がきちん
と物事のわかっている対等な人間であることを、手を変え品を変え訴えた
のだという。そのYが、同じ文脈で「アメリカにいるからといってなにも
特別なことはしていない。日本にいるのと同じことをしているだけだ。」と
も言っている。新しい環境に適應するために自己を変えようと格闘してき
た者が、人間はどこに住んでも同じであるという結論を導き出したことは、
あるいは逆説的にも感じるが、これこそ言語の習得を通じて個の文化を（お
そらく彼女は無意識のうちにはあるが）発見し、個の文化を発見する過
程で言語を鍛えあげた者ゆえの感慨であると思う。

3 - 3 言葉文化獲得の意義

私は5月に書いたレポートで、第二言語学習における言語文化獲得の意

義について「これまでの私の体験から、第二言語文化獲得は、異文化にあってもいきいきと自分を発揮できるようにすることにつながるものであると確信している。」(注:「文化」についての認識は当時と異なっているので、異文化というところを「異なる環境」としたほうが現在の私の考えに合致する)と述べた。これを書いた時には、Yの現地への適応の過程が脳裏に浮かんでいたのであった。「いきいきと自分を発揮する」ことはすなわち自分の言葉で自分の文化を表現することであり、それが成功した時に自己実現をしたという満足感が得られるのだ。これは先述の、コミュニケーションの意義とも通じる。三か月間の講義を通じて、私はますます上記の確信を深めるとともに言語と文化との不可分性についても再認識した。

4 言語文化の捉え方と言語教育

4 - 1 総合活動型日本語教育

それでは、上記のような言語文化の捉え方が、どのように言語教育に生かされるのだろうか。前述のような言語文化獲得能力の高い学習者や、生活上の第一義の必要に迫られて日本語を否応無しに習得していく、たとえば外国人力士のような人たちには、教室という場や語学教師が果たす役割は少ないと思われる。しかし、多くの学習者にとっては、個人の言語活動を活性化できるような他者とのコミュニケーションの場、言語文化育成のための場、つまり教室活動を提供されることが必要である。

教室活動を通じて「言語文化」獲得を目指すの実践例として、講義の中では早稲田大学の総合活動型日本語教育のクラスの様子をビデオで見ることができたが、その授業では、教師が教室内のコミュニケーション活動を通じて学習者に個人の言語活動を活性化する場を与えていることがよくわかった。

こうした形態の授業では教師が知識を一方的に伝授することをせず、話し合いの場の司会者としてもいった役割を負っている。これは一見学習者に任せて教師はなにもしていないようにもとられかねないしが、教室内のコミュニケーションを活発にするための発問や雰囲気作りは、テクニックとしてだけではなく教師の教育観も含めた力量が必要とされると感じた。また、ビデオでは見られなかったが、この授業では、学習者に問題を発見さ

せ、それをレポートにまとめさせるという課題をあたえているため、問題発見のためのヒントとなる視点をどうやって提示するかという難しさもあると考えられる。

4 - 2 国語教育と日本語教育との新しい関係性

非日本語母語話者の、言語文化獲得能力の育成を助けることは、あるいは外国語教育の役割ではないかもしれない。しかし、個人の文化を内包しない言語は存在せず、言語を身につけることが言語文化を身につけることである以上、宿命的に言語を教えることは言語文化獲得能力を身につけさせることになる。

ところで、このような教育は、母語話者に対しては、実は従来から母語教育（日本の国語教育）の分野で、あるいは、就学前の子どもに対しては家庭教育で、行われてきたことではないだろうか。日本の国語教育には様々な批判もあり、日本語教育は、国語教育や日本の学校での英語教育の反省の上に成り立っている部分があると思われるが、母語教育で行われていることに近づくことで従来型の日本語教育では解決できなかった問題が追求される可能性もあるのではないだろうか。

日本の母語教育（国語教育）は、社会に有用な人間の育成を教育目標として掲げており、言語教育にとどまらない人間教育的な側面も併せもっている。こうした「社会のための教育」という方針には教師側からも学習者側からも当然反発はあるのだが、人間性なくしての表現、言語活動はありえないことも事実である。言語学習を個人の言語活動を通して自己実現を図る訓練の場としてとらえ、表現活動を行うことは、ある程度の文法体系を身につけた学習者には有効であると考ええる。

また、逆に日本語教育が母語教育に与える影響もある。日本語を徹底的に相対化することが、学習者の主体的な問題発見を促すことになるのではないだろうか。たとえば、学校文法を学ぶ目的の不明確さは、しばしば指摘されるところであるが、自分の使っている言葉に意識的になり言葉の体系をつかむことは、それが自発的に行われるのであれば、大変意義深いことだと考える。

実際、細川先生の留学生向けの「日本事情」のクラスが日本人学生には「異文化研究」として開講されていることや、総合クラスで実践されていることは、こうした外国語教育と母語教育との新しい関係性を模索する試みとして興味深い。

終わりに 新しい知の枠組みを得て

本論では、日本語教育に関わる者の立場から見た言語文化の捉え方が、三か月間の言語文化研究の講義を通してどのように変化したのかを、述べてきた。さらに、そのような変化を通じて得た捉え方が今後日本語教育にどのように活かされていくべきかを考察してみた。

この講義は、自らの経験を俎上にのせ、猛反省を促すことになり、時につらいものであった。教育の方法論に拘泥するよりも、それに先立つ教育観の確立の必要性を痛感した。日本語教育は、効率性を追求するあまり知識の注入に終始してしまう危険をはらんでいる。その原因としては、ある教育機関や学習者の事情から生まれる時間的制約もあるが、日本語教育理論が、構造主義的な自然科学に近い形で発達することをよしとされてきたため、日本語の授業もすっきりと客観的で分析的な形を求められるようになったからではないだろうか。その結果、教えるべきこと（このことは何も文法知識に限らない。広く伝達能力に必要な文化論的な知識一般も含まれる）を順序立てて教えてしまえばそれで教師の役目は果たし終えたと思いきや、いざこざがちなのである。しかし、本当に大事なものは、学習者が知識の習得と並行して自らの言語文化能力を鍛えあげていく手助けをすることであると考えている。この講義を通して得た新しい知の枠組みを基に強固な教育観を作り上げていきたい。

参考文献

- 細川 英雄 『日本語教育と日本事情 異文化を超える』1999 明石書店
細川 英雄 「新しい個の表現をめざして 早稲田大学日本語研究教育センター「日本語・総合」の実践と試み」2000 講座日本語教育 vol.

総合学習型日本語教育の変容と 問題点

渡辺 さやか

2001年夏、お茶の水女子大学で開かれた細川英雄先生の集中講義を聞いて、私は初めて総合学習型日本語教育という言葉に触れた。そこで知った総合学習型日本語教育の方法や理念は、それまで私が持っていた「教育」そのものへの観念をがらりと変えてしまうものであった。

その後、講義内容に関連する文献として私は細川先生の手で書かれた二冊の本を読んだ。

1994年に出版された『実践「日本事情」入門』（大修館書店）、1999年に出版された『日本語教育と日本事情--異文化を超える』（明石書店）。5年の間をおいて書かれた二冊の著書は、当然ながらその5年で著者自身に起こったさまざまな変化を反映して内容に差異が現れている。総合学習型日本語教育というものへの考え方、感じ方、位置付け、めざすべき方向など。

1994年と1999年に書かれた著書、それに今年の夏の講義概要を見比べて私の気付いた変容は大体三つに分かれていた。ここではその三つについて順を追って述べながら、問題点などにも触れていきたいと思う。

1 教科書を捨てて 教室からフィールドへ

1994年の著書では「大和さんの家族と日本社会」というテキストを中心に「日本事情」の授業について模索していった。「大和ゆかり」という一人の架空の日本人女性とその家族をめぐって、彼らに起こる日常のいろいろな出来事を書いたテキストを読みすすめながら日本人と日本について考えていく、というものである。このテキストの良い点は、創作された教材にもかかわらず、教師の質問と学習者の想像によってテキストに書かれたことがあたかも現実にも起こった出来事のように感じられてくるという点だろう。リアルに書かれたテキストから「大和さん」たちを想像し、生きた人間のように感じることで、学習者はまるで自分の友だちについて考えるような身近な気分で日本人と日本について考察することができる。そこがこのテキストの大きな利点である。

しかしこのテキストは真の意味での生きた教材にはなれない。それはやっぱり、どんなにリアルに描写されていても「大和さん」は「大和さん」にすぎないからだ。一億二千万人いれば一億二千人みんな違う日本人の一億二千分の一にしかなれないからである。みんな生きていてみんな違う日本人の、ありのままを見るのがなくては真の生きた教材だと言えないと思う。

留学生たちは何のために日本人についてより深く知ろうとするのだろう。それは、自分の身の回りにいる日本人とさらに良い関係を築きたいからではないか。「大和さん」についての知識をいくら深めてもそれが直接自分の周囲にいる人々にあてはまるとは限らない。それならば、もっと単刀直入に直接自分が「知りたい」と思う人、思う事柄について調べた方が目的に合っている。

文字による教材の限界は、文字は固定的であるという点にあるだろう。文字は本来「保存」のためのツールだ。一瞬たりとも止まらない時の流れの中でその一瞬の時の姿を留めておくために作られたものだ。一秒一秒変化し続ける日本の現実を流動的に現わすには適さない。

もう一つの限界はそれが「誰か」によって書かれたものである以上その「誰か」の考え方なり視点なりを反映せずにはいられないということだ。その「誰か」の視点に反発してかえって自分の意見を見い出すこともあるかもしれない。これは一見、文字教材の利点にも見える。しかし跳ね返って現れたものは、真に己の内から生まれでたものとは違う。反発すること

によって何かを見つけても、それは結局受け売りの変形にしかならないのではないだろうか。もっと恐いのは、学習者がその「誰か」に戦う前から全面降伏してしまい、反発すら覚えずに信用しきってしまうことだ。

自分の目を見た事実から自分自身の考え方を発明するためには、やはり文字を離れて現実に飛び込むことが必要だと思う。このことに関して、1999年に書かれた『日本語教育と日本事情』の第二部の中にとてもうなずけた箇所がある。

この社会はこういうもの、という解説は山のようにある。...しかし、私たちが現実に暮らしている社会の中には、そうした解説や説明では解決できないさまざまな問題が潜んでいる。それを発見するのは、ほかならぬ「この私」自身である (p.124)

まさにこの点が、「大和さん」(固定化した文章の読解)からプロジェクト・ワーク(生きた人間に触れる活動)への転換をはかった主因を現わしているのだろう。

プロジェクト・ワークは『日本語教育と日本事情』の中で述べられた新たな学習活動である。それは言葉どおり、ある明確な目的をもった一つのプロジェクトとして行われる学習活動である。目的は場合によってさまざまに設定される。例えば「『私と私をめぐる日本』というテーマでそれぞれが作文を書き、一冊の文集を作る」など。

しかしここで重要なのは目的ではない。大切なのはその目的に到達するまでの過程において、学習者が目的を達成するために自ら自分をめぐる社会に飛び込み、そこに生きる人間たちとじかに触れあうことだ。

生きた人間はあらかじめ内容が調整済みである教科書のような品質保証はされていない。それは時にこちらの予想を大きく裏切る危険性をともなう。しかし見方によっては、その危険性こそ安全な教科書にはない生の人間の持ち味である。常にこちらの予想通りの反応を示す教材では、生きた人間との付き合いを考える役に立たない。

教室での授業とプロジェクト・ワークを比較した際の最大の進化点は、「日本事情」を日本と日本人との関係を築く予行演習としての場から、日本と日本人との関係を築く行為そのものに引き上げたことにあるのだと思う。

ひとりひとり違った人間とひとつひとつ違った関係を築くことから、いかなる練習も意味を持たない。人間関係は自分も相手も常にぶっつけ本番、アドリブだらけの即興芝居だ。ここで意味を持つのは練習ではなく経験と自信である。変転し続ける現実社会のなかで変化し続ける生きた人間とつ

きあうには、臨機応変にさまざまな対処をできる柔らかな自分、周囲の変化に流されて見失うことのない確かな自分、自分が必要なのだ。だからプロジェクト・ワークは、人付き合いの実践を通して自分をそこまで磨きあげていくことをめざすものでもあるのだろう。

プロジェクト・ワークの利点と問題点をまとめるとこのようになる。

(利点) 学習者と社会を結ぶ学習である

ことばの四技能(聞く話す読む書く)を総合的に学べる

(問題点) 学習者の目的とプロジェクトの目的が適わないと学習者にとって苦痛になってしまう

問題点に関して、「日本と日本人に関する発見を通じてより良い自己をさがしていく」という大きな目的がすでにはっきりしている以上、目前にあるとりあえずの目的があうかあわないかはたいした問題ではないようにも思える。しかしより手ごたえのある達成感を得るためには、とりあえずの目的がなにであるかも学習者にとって重要な関心事だろう。2001年時点ではほとんどのプロジェクトが「文集を作る」ことを目的として活動している。しかし今後プロジェクト・ワークの拡大、発展にともなって、例えば「日本と自分のかかわりをテーマにした演劇(映画)を、シナリオから自分達で用意して上演までこぎつける」「日本での自分達の生活をテーマにしたドキュメンタリー番組を企画からおこなって上映会をひらく」など、より多くの選択肢の中からもっとも自分の興味にあった目的を選ぶようになれば最高だと思う。だが時間的または経済的制約を考えると当面は困難だろう。

もうひとつの問題点として、プロジェクト・ワークには周囲の人間にも負担がかかるということがあげられる。『日本語教育と日本事情』でとりあげられたドイツ人留学生のSさんのレポート「早稲田大学の寮の管理人」にしても、日本語教師でもボランティアでもないKさんの助力がレポートの完成を支えていた。レポートを書いたのはSさんだが、インタビューに付き合ったKさんの労力も相当なものだっただろう。だがそのおかげでレポートは完成し、Sさんは日本人と自分自身について新たな発見をすることができた。この問題は周囲の人間の理解と協力を求めていくほかないだろう。そのためにプロジェクト・ワークの目的を内容をしっかり協力者に伝えることが大切だと思う。正しい理解に基づいて周囲の人々が、彼らにとっての自分発見の行為としてもこの場を活用し自主的に協力してくれるようになれば、この点は問題点ではなくなる。むしろ両者にとって最高の

相互理解の機会として利点となることだろう。

2 教室の役割 コミュニケーションを目的として

1994年から1999年にかけて起こったもうひとつの変容として、教室の位置付けの変化が見られる。1999年に書かれた『日本語教育と日本事情』では、「教室には成果をもって」という言葉に表わされるように、教室の位置付けが名前通りの「教える室(へや)」から、学習者が自身で発見、学習したことを提供しあうコミュニケーション空間へと大きく変わっている。

「コミュニケーション空間としての教室」という考え方は私にとって全く新しいものであった。小学校から今まで、私は教室という空間の中で育ったようなものだが、この場所をそんなふうに捉えたことはない。つまらなかりが面白かりがただじっと自分の席に座って教師の話を聞く。そこにコミュニケーションなど成立しない。でもそれで当たり前なの場所なのだと思っていた。教師の言うことだけが絶対だから、反論も賛成も必要ない。黙って終わりまで聞いていけばいい。

そんな教室から解放されたいと思ったこともあったが、たいていはその環境に甘んじていた。私ひとりが異を唱えたからといって学校の教育システムが変わるはずもないと諦めていたし、面倒でもあった。なにより窮屈さにさえ耐えられればそこはもっとも楽な場所なのだ。思考なんていらぬ。ただ黙って座っていけばいい。

あの教室が必要としていたのはおそらく個人とか「私」とかではなかった。整然と座り続ける制服の集団がそこにいれば教師も教室も満足げだった。たまに誰かの話し声が響くと教師たちはひどく怒った。集団が、その部分だけ個人に分解していることが許せなかったのだろう。

文字にするとひどく滑稽に見えるが、これはどこの学校でも普通に見られる教室の風景である。学生も教師もそれが普通だと納得してしまっている教室の風景である。

教室をコミュニケーション空間として捉え直すことは、言い換えれば教室の中の「生徒」という集団をもう一度ひとりひとり違った目的を持って学習に臨む個人に分解し直す試みであると言える。そこで学習者に与えら

れるものは自由や個人の意志の尊重といった利点だけではない。自分なりの考え方や意見が常に求められ、責任としてのしかかってくることになる。ぼんやり座っているだけでは済まないのだ。

しかし何か学びたいことがあるのなら自ら意欲的に行動することは当たり前であって、それが本来学習の自然な姿だ。学習が誰のためのものであるかということを考えれば、教室での活動が学習者主体になるのも当然の帰結だろう。

1994年の時点では、著者の関心はまだなお「教師としていかに良く教えるか」「いかに良い教室を作っていくか」にあったように感じられたが、1999年にはそれががらりと変わっている。関心は「いかに良いコミュニケーションを学習者と教師、学習者と学習者、学習者と社会の間に築いていくか」「教師は教室内によりよいコミュニケーションが生まれるようなどのように調整するか」へと移り、「教室は教師が教えるところ」という概念はすっかり消失しきっている。それに応じて教師の位置付けも大きく変わった。ここで新たに登場したのはコーディネーターという位置付けである。行動し、思考し、発言するのはあくまで学習者本人であり、教師は場をスムーズに運営するための調整者であればよい。学習者たちだけで自主的に場を動かすことが可能ならば、いなくてもよいのかもしれない。コーディネーターはティーチャーよりも立ち位置がぐぐっと後ろに下がっている。必要と判断しない限りは手も口も出さない。学習者たちは教師に依存することを許されない代わりに、誰にも支配を受けることなく自分の意志で発言することができる。自分で思考し、自分で発言する授業は、ただ座って与えられるだけの授業より確実に多くの発見を学習者にもたらすことだろう。

もうひとつ1999年の著書に現れた新たな特色として授業へのメーリングリストの活用がある。一回の授業から次の授業までには一週間の間があく。そこでその空白を埋める措置として、著者はEメールを利用した意見交換の場を電子空間に設ける試みを行った。最大の利点は自分の新たな発見や疑問ををタイムラグをおかずに、しかもいっぺんに受講者全員に発信できるという点だ。電子空間でのコミュニケーションを実際の授業に反映させることで教室での議論もより活発に、スムーズに進むようになる。しかし、中にはメールなんて使う気はない、連絡は電話でとれば充分と言う人もいるのではないだろうか。そういう人が受講希望者の中にいた場合どう対処するのか。もちろん授業にメールが不可欠であることを理由に、受講を断ることはできる。だが「使わない者など置いていく」、それで正し

いのだろうか。時流に柔軟に対処し、変化を選んでいく人もいれば、周りの変化に関わらず今までのやり方を大切に守っていく人もいる。それは個人の自由なのだから、使わない人が使う人に比べて不自由することのないような代替措置をきちんと用意しておくべきだと考える。

3 学習目的の進化 自分という名の物語

最後に目についた変容として、学習目的そのものの進化が挙げられる。ここで言う「学習目的」は「学習させる目的」つまり教師が学習者のどういった成長を目的として授業に取り組むか、にあたる。

1994年の時点においてそれは、学習者が他人の記述の受け売りから離れて自分の目で見えて自分の頭で考える、自分の言葉で表現するというところだった。ところが1999年の著書になるとそこを出発点としてさらに先、自己変容ということをめざすようになる。自分の頭で考えたり、なにかを発見したりするのは何のためか。それは自己のさらなる成長のためではないのか。その視点から著者は自己変容ということ視野に入れたプロジェクトを展開していった。

ここにおいて日本語教育は単なる「日本語の学習」から大きな飛躍を遂げて「日本語学習を通じた学習者の内面的成長」をめざすものにまで発展している。

さらに突っ込んで考えると、今度は何のために自己変容をするのかという疑問が出てくる。この点に答えてくれたのは2001年夏の集中講義だった。講義では、「人はなぜコミュニケーション活動を行うのか」という突き詰めた問いに対して「自己実現」と、それによる「自己の存在確認」という答えを出していた。自己変容の目的も、おそらくはそこにあるのだろう。

「自己実現」。もっとも易しく言えば「夢を叶えること」かと思う。人は生きる目的としてそれぞれの夢を持ち、そのために自己のさらなる成長をめざして学習する。成長を重ねたうえで自分の望んだ生き方を手に入れることが、夢を叶えるということだ。最大限に自分の特性や興味を活かせる生き方を手に入れて、自分がどういう人間なのか世に知らしめ、また自分で知ることができた時、それが自己の存在確認になるのだろう。学習も変容も発見もすべてはそこに至るまでの過程なのだ。

そして教師の役割はその過程において学習者の前進を促すことだろう。

ある意味ではことばも、自己実現のための一つのツールだと言えるかもしれない。いくらことばを覚えても、そこから先へつなげていけなければ覚えた意味はない。

私が二冊の本を読んで考えたことは以上だ。学習者それぞれが自分という名の物語の主人公であり、ハッピーエンドをめざして努力している。日本語と日本語教育の発展が少しでもその役に立てば、こんなにすばらしいことはないと思う。

ことばと文化の統合と言語教育

お茶の水女子大学 集中講義(2001年8月1日～3日)に参加して

矢本 美和

はじめに

従来、言語と文化との関係、問題についてはほとんど言及されて来なかった。むしろ、タブー視されていたとも言われている。しかし、言語教育、言語習得において、文化の関連を無視することは不自然であり、問題となってきている。言語と文化との関連性を無視することがなぜ問題なのかという問いを明らかにする上で、言語とは、文化とは、ということを改めて問い直してみることは、教育者においても、学習者においても有意義である。さらに、どのように教育の場で言語と文化との融合を体得できるかを考察していくことは、今後の日本語教育において、不可欠な姿勢となるであろう。

この数年の間に、言語と文化との考察・研究はどのようになされてきたのであろうか。その一例として、『日本語教師のための実践「日本事情」入門』(細川1994)、『日本語教育と日本事情 - 異文化を超えて』(細川1999)そして、今年8月1日 - 3日のお茶の水女子大学での集中講義「日本語教育における言語文化とその教育」(担当教官 早稲田大学教授細川先生)で

は、言語と文化との関係が、変容しつつ言及されている。この3者を比較し、その変容、そして意義、今後の問題点を述べることで、このレポートの目的である。

2 変容

『日本語教師のための実践「日本事情」入門』（以下『実践』と記す）
『日本語教育と日本事情 - 異文化を超えて』（以下『異文化を越えて』と記す）
そして今回の講義内容で述べられている内容を比較する。変容に焦点をあてるため、最新の、講義内容を基準とすることとしたい。

今回の集中講義での主なポイントは以下6点であった。

- 1) ことばとは何か - 思考・表現・コミュニケーション -
- 2) 文化とは何か - 社会・文化・場面 -
- 3) ことばと文化の関係 - 文化リテラシーとしての言語教育 -
- 4) 総合活動型日本語教育のめざすもの
- 5) ことばと文化はなぜ統合されなければならないのか
- 6) 言語教育とは何か

2 - 1 ことばとは何か - 思考・表現・コミュニケーション -

1)の「ことば」に関しては、『実践』では、ことばの運用における意識のもち方とコミュニケーションとの関連性は示唆しながらも、「何のためにあるか」という問いには至っていなかった。しかし、講義では、コミュニケーションと思考との関係だけでなく、外言(表現されたもの)と内言(考えていること)とのインターアクション、そして場面との関わりにまで言及されており、ことばと社会とが密接な関連性をもつことが示されている。

2 - 2 文化とは何か - 社会・文化・場面 -

次に、2)の「文化」に関しては、かなりの変容が見受けられる。『実践』では、「文化」は、集団類型化された「文化」としてとらえられていたが、『異文化を越えて』で、「文化」と「文化論」との違いが明確に区別されている。講義ではさらに、「文化」は「個」に内在する何かであるということろに至っている。

2 - 3 ことばと文化の関係 - 文化リテラシーとしての言語教育 -

3)「ことばと文化の関係」に関しては、『実践』から既に、切り離せないものとして論じられている。縦軸にことば「日本語を観察する目」「コミュニケーションの志向」、横軸に文化「異文化への関心」「文化・社会を複眼的に読む」を示してある十字の形の図があり、教える側に課せられた問題点と、上の4つの視点のバランスの重要性が述べられている。(『実践』p.233)しかし、どのようなバランスがどういった効果を生むのか、また、ことばと文化が切り離せないということを学習者がなんらかの形で実感・認識できるかどうかはこれからの課題とされていた印象である。だが、『異文化を超えて』で、ことばと文化の関係における言及は、大きな変容を見せている。この変容は、『実践』の時点ではまだ集団類型的に捉えられていた「文化」に関する認識に変化が生じていることを考えると、当然ともいえる結果である。しかし、この文化に関する再考察・再認識は、すでに『実践』出版以前からなされていたことが『異文化を超えて』からわかる。まず、ことばによる文化の体得はどうすれば実現可能かというテーマ研究の過程において、ことばの法則と文化に共通点が見出されており、これが、「文化」とはなにかという認識が大きく変わった第一歩だと考えられるが、その試みとしての実践方法の一つが、『実践「日本事情」入門』であったことが、『異文化を超えて』に明記されている。自分だけの「日本」を学習者に見つけさせる試みにより、既に、集団類型化のみで「文化」をとらえることからの脱却が念頭に置かれている。従って、集団類型化としての「文化」には『実践』の時点からすでに疑問が投げかけられており、『異文化を超えて』で、ことばによる文化の体得を試み、実践した結果をふまえたことによる、より段階を進めた方法論が論じられ、明確に「文化」と「文化論」の区別がなされている。自分でみつけたもの、内側にあるもの「文化」と、他から与えられたもの、外側にあるもの、体得していない単なる知識「文化論」の違いを明示してある変容により、ことばと文化の関係が、教える側だけでなく、学習者側にも重要であることの説得性が増していると思われる。さらに、講義では、「文化リテラシー」としての言語習得をテーマとし、『異文化を超えて』で既に課題として挙げられていたステレオタイプからの脱却の必要性が言及された。『異文化を超えて』では、プロトタイプという表現が、ステレオタイプと同義で使用されている箇所があるが、この点には納得できない。プロトタイプは典型ではあるが、固定した概念では

なく、コンテクストによる変化が見られる場合や、広がりを持ち得る面が存在すると思われる。従って、プロトタイプとステレオタイプを同一の意味で捉えることに疑問を感じたが、講義では、プロトタイプという概念は用いられておらず、ステレオタイプということばで一貫されており、その方が、混乱もない。

2 - 4 総合活動型日本語教育のめざすもの

次に4)の「総合活動型日本語教育のめざすもの」に関しての変容について述べる。『実践』から講義にいたるまで、学習者主体の授業を重視している姿勢は一貫しており、学習者が自己を表現すること、自分自身の「日本」を見つけることを教える側がサポートするという形で授業をすすめるコーディネーターであるということも基盤にある。また、シラバス、教科書に縛られないというポイントもすでに『実践』の時点で言及済みである。だが、クラス運営、実践方法には、改善の過程がみられる。

『実践』では、具体的方法・手段として、まず、テキストの読解から始まっているが、『異文化を超えて』で、読解テキスト使用だけではマンネリ化を伴う限界があること、そして、自己を表現したい意欲に燃える多くの学習者の希望に沿う、よりふさわしい方法を捜し求める経緯が述べられている。この段階で、『実践』でのべられていた「総合学習」としての日本事情が、再び問い直されている。そして、「ことばを総合的に学ぶ」際のポイント、「この活動が、聞く・話す・読む・書くの4領域の能力の総合的な開発であるということ」「常に当面の具体的な対象と目的が必要だということ」「活動の目的を明確にするということ」などを明らかにしながら、自分の「なぜ」(動機の明確化)を学習者個々に見出させ、自分にしか書けないレポートを作成し、一冊の本を参加者全員で作るという目的達成を定めた授業への試みに至る。『実践』での、日本の生活の中での一例が挙げられている読解テキストから自分の日本を見つける過程では、与えられたものをまず読む、という点に、受身の姿勢にならざるを得ない問題もあり、興味をもてない事例の場合、自分の内側に積極的に取り込むのが困難であろうと思われる。また、自分のものとして捉えることができない場合、とりあげる内容が事例であったとしても、学習者にとっては、バーチャル世界としか映らない可能性がある。しかし、自分で「なぜ」を見つけ、自分なりに答えをさがし求めて書く過程には、最初から、常に自分が関わっている。従って、バーチャルに陥る危険性を排除し、学習者の個を重視しながら、かつ、他者とのインターアクションの必要性に気づかせ、参加者全員でク

ラスをまとめるという、有意義な変容がみられる。また、メーリングリストの活用により、参加者同士の、限られた期間のプロジェクトでの効率的、かつ活発な意見交換を試みている。授業を受けるという受身の姿勢でなく、主体的に記述しようという試みであることの配慮から、「授業」「クラス」ではなく、「プロジェクト」とした点からも、教師は黒子であり、目的に向かって、学習者、参加者が作り上げていくという意味が汲み取れる。講義では、その「プロジェクト」であるという意識を反映してか、「総合活動型日本語教育」と明示された。また、従来の「総合学習」に加え、総合活動型日本語教育のめざすもののひとつである「問題解決学習」の重要性が提示されており、その実践の一例として、このレポートを書くという作業は位置付けられている。

2 - 5 ことばと文化はなぜ統合されなければならないのか

5) のことばと文化の統合については、『実践』では、「なぜ」には言及しておらず、「どのように」の方に重点が置かれ、『異文化を超えて』で「なぜ」という問いから再度出発しているように思う。よって、『実践』と『異文化を超えて』との間の変容として、『異文化を超えて』では、「なぜ」と従来からの考え方や物の見方、すでに認識されているものを、再度自分のうちに取り込んで問い直している、という点が挙げられると思う。

2 - 6 言語教育とは何か

最後に6) 「言語教育とは何か」については、講義では、主に、教師はどうあるべきか、という観点から論じられた。『実践』での「日本語を観察する目」「コミュニケーションの志向」「異文化への関心」「文化・社会を複眼的に読む」視点を、さらに発展させ、集団類型的「文化」観を超える必要性、「強固で柔軟なアイデンティティ」の重要性が言及されている。さらに、日本語教育を「日本語学」ではなく、「教育学」の一分野である、とし、言語教育は、言語(日本語教育であれば、日本語)を使った人間形成である、としている。そして、言語運用力訓練の枠にとどまらない大きな視野を持つ重要性、さらに、日本語教育、また、日本語教師に今後求められる多様性、独自性が示唆されている。

3 意義

3 - 1 「文化」認識

まず、「文化」認識を、集団類型的なものではなく、「個」のなかにあるとしていること、これが、今回の講義テーマ「日本語教育における言語文化とその教育」の重要な点の一つである。この「文化認識」に関しては、今回講義に参加した大半の受講生の、今までの「文化」ということばのステレオタイプに大きな影響を及ぼしたと考える。受講者が、毎回講義後に、出欠確認も兼ねて、その日の講義についての感想、質問などを、インターネット上の掲示板に書き込むことになっていたのだが、その書き込みから、受講者の多くに何らかの変容を確認できた。掲示板に書き込みをした受講者 17 名のうち、12 名が「文化」認識に関し、感想、意見、疑問などなんらかの記述をしていたのである。つまり、他者からのインターアクションを、「個」のなかに取り入れ、「外言化」していることから「自己変容」のきっかけが生じたことになる。これは、「ことばと文化はなぜ統合されなければならないか」を考えていく上で、有意義である。

日本語教育、言語教育では、「ことば」「文化」が別のものとして捉えられてきた。つい最近でもまだ、「日本語を教えるのか、日本事情を教えるのか、教師は自覚する必要がある。」と、ある日本語教師養成プログラムの担当者が教えている事実もある。教師が「ことばとは何か」「文化とはなにか」ということに無自覚なまま教えることは、あってはならないことであるが、ことば = 日本語、文化 = 日本事情、という考えのようにとれ、この分類のしかたは、あまりにも安易すぎる。これは、「文化」が、その担当者の認識において、集団類型的にのみ、捉えられているのが原因である。もちろん、集団類型化をすべて否定する気はないが、「文化」を集団類型的にのみ捉えても、「ことばと文化の統合」はありえない。ましてや、「文化」は教えるものでもない。

ここで、仮に文化を集団類型的に捉えたとして、ことばと文化はなぜ統合されなければならないかを考えてみる。すると、日本文化をしっていれば、日本人と、日本社会でスムーズにコミュニケーションができるという答えは、一見問題のない考えのようだ。そこで、学習者が、教師から、「日本では - 」「日本人は - 」という文化論の知識を、「文化」として、たくさん頭につめこんだとする。しかし、集団類型的に「日本は - 」「日本人は - 」と捉えても、学習者が実際コミュニケーションをする相手は誰なのか。ど

ういった場面なのか。

例えば、Aさんという学習者が、ラテンダンス教師である場合、「日本人はあまりスキンシップを好まない」といわれても、パートナーとの身体の距離がかなり近いラテンダンスを習いにくる日本人とは違うタイプの日本人ということになる。そうすると、その知識は、自分の職場では、より効果的なコミュニケーションを成立させる上で、何の役にも立たない。また、次のような例もある。「日本人は、単なる社交辞令で『今度遊びにきてください』という」から自分も日本人社会になじむために、と学習者Bさんが、この社交辞令を使用した。そう言われた日本人側も、「欧米人は、この類の社交辞令は言わないから本当に来てほしいのだろう」と、集団類型化して捉え、「いつにしますか」と、Bさんに聞いてしまい、互いにきまりの悪い思いをしたようだ。この経験をした日本人は、「異文化」理解の難しさを感じたと強調していたが、集団類型化にとらわれた結果、コミュニケーションに支障をきたしてしまっている。つまり、集団類型化で「文化」をとらえて、「ことばと文化の統合」をはかっても、コミュニケーション能力の獲得は不可能である。したがって、「文化」を集団類型化してとらえることの限界が明確となる。

では、なにが、ことばと統合する「文化」なのかを考えていくと、皆にとって、これが「文化」である、と提示できるものはない、ということに行き当たる。例えば、日本人Cさんは、「書道は日本文化だ」と思っている。興味もある。だから、書道について、外言化したい意志がある。Cさんにとって、書道は文化だ。しかし、日本人Dさんは、書道に興味がない。従って、Dさんにとって、書道のことはおそらく内言にはないと推測されるし、自ら外言化を試みることもない。つまり、コミュニケーションによる自己表現がなされないのであるから、ことばとの関連性が存在しない。Dさんにとって、「書道」は、自分の内側の問題として存在しないもの、つまり、文化と認識されていない、ということになる。このことから、「文化」は「個」の中にしか存在せず、個々に違う文化認識をしているということが出来る。他者とのインターアクションにより、自分のみが見つかるものである。また、いったん自分の内側に取り入れた文化は、外言化することで、自分の外側とのインターアクションを経て、再度自分の内側に新しい文化としてとりこまれる、常に流動的なものである。文化は自分にしか認識できないもの、このようにとらえると、日本語教育（言語教育）でのことばと文化の統合が、コミュニケーション能力の獲得であり、自己表現であるということに矛盾がない。

3 - 2 総合活動型日本語教育

また、その文化を見つける能力「文化リテラシー」と自己表現能力の体得をめざした総合活動型日本語教育において、学習者主体であること、かつ、専門性の高い日本語教育教師の存在が必要であることの重要性が示唆されていることは、これから日本語教師をめざすものへの方向性、現役日本語教師の内省、改善のヒントでもあり、また、両者の、教育に携わる上での意欲を促がす意味で有意義である。

この総合活動型日本語教育の一例、「レポートを書く」活動に関し、講義中に、その活動がどのようになされているかビデオを視聴する機会を得た。確かに参加者主体で授業がすすめられており、教師がどこにいるのかさがしてしまうほどであった。この、教師がしゃべりすぎない、ということは、想像以上に難しい。半年ほど前、台湾での日本語教育研修に一週間ほど参加する機会を得た際、アシスタントティーチャーの一人として、5 - 10名ほどのグループを担当した。しかし、どの授業の時も、学生からより意見をひきだそうとした結果、自分が必死でしゃべってしまい、学習者主体とは名ばかりの、説明しすぎただけの、教える側主体の接し方をしてしまった。ビデオ視聴の際、その時の自分を反省するとともに、担当者の「黒子に徹する姿勢」に、高い専門性と、方法論を貫く強固な意志を感じ、教師にとって「強固で柔軟なアイデンティティー」が重要であることを認識した。また、早稲田大学日本語研究教育センターでのプロジェクト活動で作成された冊子『ザ・フォーラム 私を探してあと五センチ』の実物を実際に手にとって、読むことができた。これらのレポートは、一切添削を加えていない、ということであり、この点が、今回集中講座で、かなりの受講生の関心を引いていた。現役日本語教師達から、自分達の教育方法との相違ということで、いくつか質問があったが、やはり、「学習者のため、と思って、たくさん添削していた」という教師が多かったようである。しかし、添削してもらうことは、いわゆる他人のフィルターを通した表現をそのまま暗記することといえるのかもしれない。自分が外言化したものが、添削されて戻ってきて、その表現を鵜呑みにして覚えても、確実に自分の内側に取り込まれることは少ないであろう。やはり、いったん自分の内側にとりこんで、自分で考えてから、再度外言化をはかる過程の方が、手間がかかっても、確実に自己表現力は伸びると思われる。また、添削されずに、自分でレポートを書き上げ、他者からも評価をもらうことで、学習者の目的達成感は、より大きいものになるだろう。添削され、それを書き写して、レポートにまとめたとしても、本当に自分の言いたいことが伝わっ

て表現できているのか、不安を感じることは、母語以外のレポートを書くときには、つきものであるし、添削の量が多ければ多いほど、自分の文章ではなく、借り物の、よそよそしいものとしか感じられない。しかも、自分であかこうかと、必死で苦しむこともないため、緊張感も少ない。これは、もう、レポートとはいえない、単なる「書き」練習でしかない。しかし、添削をしないという教師の判断は、学習者にとっては、得るものも大きい、すべて学習者自身の責任となる大変な作業である。伝わらない場合、伝えるために、再び必死になる。しかし、その積み重ねが、自己実現につながっていくのである。教師が文法を細かくチェックするよりも、もっと大切なことが、言語教育にはある。添削が加わっていない『私を探してあと五センチ』を読んでそう実感した。このレポートをかいた学習者に、私は実際会ったことはない。しかし、多少の文法の間違いなど全く気にならない、というより気にもとめないくらい、彼らのレポートに惹きつけられた。プロジェクトで構成力を体得したこともあるだろうが、内容の充実性による要因が大きいと思う。個人個人が本当に書きたいことを書いていて、生き生きとした自己表現を感じる。この冊子を読む以前は、「自分でテーマを探すこの活動は、読解テキストよりも、明らかに学習者主体だが、個々のテーマに他者が興味を全く抱かない場合もあるのではないか。その場合、プロジェクト活動、とくに他者評価に協力的でない参加者も出るのではないか」という疑問があった。しかし、本当に書きたいものが書いてある文章は、迫力、熱意が伝わり、読む方も真剣に、自分の内側に取り込んでいくものだとなんて思えた。

3 - 3 日本語教育の位置付けと教師に求められるもの

「日本語教育」を「教育学」の一分野と位置付けることは、大変有意義である。従来の「日本語学」に偏りすぎの「日本語教育」は見直される必要がある。なぜなら、語学だけを教えるという考えの教師はもはや務まらないからである。「日本語教育」では、日本語を手段とした人間形成が、めざすものとなる。従って、日本語教師の役割は、今後はさらに多方面にわたり多様化していくこととなろう。人間育成に携わる能力をそなえた日本語教師を育成するために、ことばによる文化の体得としての手段の一つとしてとりあげられているレポート作成を、今後、国内外の日本語教師教育プログラムや、国語教育、学校教育に積極的に取り入れることができればよいと考える。理由として、日本では、未だ、論理的に説得力のある自己表現を、ことばを通してどのようにすればよいのか、はっきりと自分の

考えをもてるように義務教育の頃から育成しようとする姿勢が不十分だと感じられるからである。これは母語教育においても、外国語教育においてもいえることで、今回の講義中にも、日本人の学部生(20歳前後)が数名、「私たちも、このような総合活動型言語教育を受けたかった」とコメントしていることから、日本における文化リテラシーは、まだ発展途上であろう。しかし、どのように、文化認識をするかが、問題点となる。文化を集団類型化のみで捉えるステレオタイプからの脱却が個の中で意識的になされない限り、総合活動型言語教育は成立しないからである。そのためには、自己変容を自らも受けとめ、学習者に押し付けでなく、自主的に変容を遂げさせるよう授業をコーディネートできる教育者が望まれる。自己変容は決して特別なことではない。我々は一秒一秒違った時空に身を置いており、絶えず変化し続けている宇宙空間の中で存在している。従って、自分だけが変容しないということはありません、変容していくことが、存在のあかしであり、存在する限り、変容しつづけるのである。我々は内言外言により、自己変容を客観的に把握することが可能だ。他者からのインターアクションにより、自分自身の個の中でなにかが起きていることやなにかが生じていることを自覚するとき、的確な自己表現の必然性が体得される。それがコミュニケーション重視の姿勢となり、自分のことばに責任を持ち、行動に責任を持つことにつながっていくのである。教える側は、自己変容の認識を手助けする役割を担っている。従って、教師自身も、自己変容を認識し、コミュニケーション能力の獲得を目指していく必要がある。

4 問題点

総合活動型日本語教育が、学習初期の段階ではどのような方法で可能となるかに関しても、さらに検討をすすめていく必要がある。言語使用には必ず場面があり、また、言語運用は、自己表現の必要性を伴っている。従って、語彙・文型が初級レベルでも、総合活動型日本語教育の必要性があると考えられるからである。

また、総合活動型日本語教育実践の際には、クラスの人数に限られるという問題点が考えられる。今回のレポート作成プロジェクトを達成した2001年度春学期「総合」5A・Bクラスは17名のようなのだが、限界ではないだろうか。ティーチングアシスタントやボランティアとの協力で問題なく

活動が進む場合ももちろんあるだろう。しかし、問題は教師一人でやらねばならない状況に置かれたときである。方法論にもよるだろうが、語学クラスでは通常20名が限界だといわれているようで、10名を超えると、学習者の発話量を十分確保することが困難になるし、教師側も、学習者が12、3名以上になると、目を行き届かせるのが少しつらいという話を聞く。もっとも、ある会話クラス担当の語学教師は、50名でも大丈夫だと豪語していたが、非常に疑問を感じる。大人数のクラスでは、メーリングリストでの意見交換が、なにかの効果をもたらす役割を果たす可能性はあるが、基本である面と向かってのコミュニケーションの場である「クラス」という場の意味は大きい。従って、クラスの人数が多い場合、例えば、20名を超えた場合、教師、学習者ともに、学習効果に不充足感を抱くのではないか。しかし、他者とのインターアクションの重要性を考慮すると、少なければ良いともいえない。今後総合活動型日本語教育をより多くの場に広めていく上で、クラスの人数を学習効果との関連で検討することは、意義があると思う。

5 結論

今回の講義で、「言語教育」に関して、新たな認識を得た。特に「文化」認識についての変容の必要性は、コミュニケーションのあり方を問い直す上で、有益である。今回は現在よく使われている「異文化コミュニケーション」ということばとの比較はしなかったが、この「異文化」ということばの考察は、今後の課題としたい。真のコミュニケーションは「異文化」を超えた「個」と「個」との理解から始まるという認識、さらに、そのために自分を知り、自己表現力を育む重要性を念頭におき、自分にしかできない授業をめざして、実践法を考えてみるつもりである。

参考文献

- 新井郁男 1997 「異文化間リテラシー育成のための教育課題」 『異文化間教育』11号 異文化教育学会
- 倉地暁美 1991 「異文化間コミュニケーション能力開発のために」 『異文化間教育』5号 異文化教育学会

- 細川英雄 1994 『日本語教師のための実践「日本事情」入門』 大修館書店 1994
- 細川英雄 1999 『日本語教育と日本事情 - 異文化を超える』 明石書店
- 細川英雄 2001 「2001年 お茶の水女子大学 日本語教育法 BI「日本語教育における言語文化とその教育」」集中講義プリント
- 細川英雄編 2001 「ザ・フォーラム・私を探してあと五センチ」早稲田大学日本語研究教育センター（2001 春総合5A・B 留学生日本語クラス）
- F. ウンゲラー・H.J. シュミット 1998 「認知言語学入門」 池上嘉彦他訳 大修館書店