

「個の文化」再論

日本語教育における言語文化教育の意味と課題*

細川英雄†

はじめに

本稿は、筆者が論じてきた「個の文化」の概念について、もう一度検討を加え、日本語教育における言語文化教育の意味とその課題について検証するものである。

筆者は、1986年に留学生科目「日本事情」を担当し始めて以来、現在にいたるまで、その教室実践の中から「日本事情」について、さまざまな考察・検討を行ってきた。細川(1994)において「日本事情」について提案を行った時点では、まだ日本語教育と日本事情との接点について明確な意識をもっていなかったが、細川(1995)で教育方法論としての立場から「日本事情」を考えることを提案し、ここで日本語教育としての日本事情について自らの立場を表明することができた。1995~96での1年間のフランス・パリ大学との交換研究の折にかの地に於て第二言語教育としてのフランス語教育における文化の問題について議論する機会を得、第二言語習得の普遍的な問題として文化の問題を考えようと思いついたことが、細川(1996)における言語習得と文化の問題についての考え方につながっている。1998年から勤務先で始まった新カリキュラムの中での「総合」の位置づけをめぐって日本語教育と日本事情との連携を強く意識するようになり、その方法を模索するうちにたどりついたのが「個の文化」論(細川, 1999, 2002a)である。

本稿では、以上のような自己における考え方・立

場の変遷を内省しつつ、「個の文化」と日本語教育の関係、とくにことばと文化の教育の問題について考察・検証してみることとする。

1 個人と社会・文化の関係 自己の立場と責任

1.1 「社会」をめぐるさまざまなイメージ

筆者がまず疑ったのは、従来からの「社会」イメージである。たとえば、「社会」とは一見、固定的に見えるものだが、決してそうではなく、流動的に動くものであること、また、一人の人間が属しているのは、一つの「社会」ではなく、さまざまな「社会」を背負う形で人間は「社会」に属しており、その背負い方は、「個人」によって異なること、このことから、「社会」というものへの意識は、「個人」の外側にあるのではなく、むしろ「個人」の内側にあると考えるべきではないかとした(細川, 1996)。事物・事柄が認識によってはじめて存在するということを考えれば、「社会」とは、個人の意識であるといえないだろうか、というのが出発点である。

とくに、コミュニケーション活動を考える場合、個人の意識を出発点にせざるを得ないというのが筆者の立場になるわけであるが、これは「社会」の存在や集団としての「社会」からの影響を無視することでは決してない。従来、「社会」というものを無反省に受け入れ、人はその影響下にあるのだから、「社会」から逃げられない、だから、「社会」が優先する、という考え方では、個人による創造性の問題が捨象されてしまう。言語教育の場合、そうした固定的な「社会」イメージの規範性や影響に焦点を当て、これを教育内容と限定することは、個と個の相互理解を妨げることになる危険をはらむから

* 本稿は、細川(2003)を、その著者が出版社の許諾を得てWEB上に転載したものである。引用等の際には、必ず細川(2003)を参照のこと。

† 早稲田大学大学院日本語教育研究科

である。それゆえに、もう一度、個に戻って考える必要があるというのが筆者の主張である。ただ、この用語のイメージから「個の文化」が個人のことだけを問題にしているというような短絡的な理解・解釈がその後の書評や論文に出てきたことは残念である(山田, 2002; 砂川, 2002)。

ここでの「個の文化」の立場は、あくまでも「社会」あつての「個」, 「個」あつての社会, であり, 両者が互いに影響関係にあることはいわば当然のことである。このことは、ソシユールの指摘したパロールとラングの関係にも言えることである(三代, 2002)。

つまり、個人は自らを取り囲む、さまざまな社会の影響を受けつつ成長し、それぞれの社会は個人の考え方や立場を映し出す鏡として成立する(小川, 2002)。上下関係の強い社会に生まれ育てば、当然上下関係の考え方に影響を受け、自分の行動規範としても上下関係を第一とすることになるかもしれない。しかし、では、その環境の人がすべて上下関係を第一とすることになるかという決してそうではない。そこから抜け出して、違う自分は発見し、創造的な解決をめざすことができる可能性も個人としては十分に持っているだろう。コミュニケーションがこの個人の創造性を引き出す役割を担っていると考えるからこそ、言語教育には意味があるのだと筆者は考えるのである。このときに作用するのは、抽象的な存在としての「社会」イメージではなく、具体的な「他者」であるという立場をとる(細川, 2002b)。なぜなら、学習者自身の、他者とのインターアクションによる関係世界の獲得を支援するものが、他ならぬ言語教育であると考えからである。

1.2 「文化」をどのように捉えるか

従来、「異文化」という表現での、「異」と「自」の境界はどこにあるかということが筆者には疑問だった。「文化」はどこにあるかと考えたとき、「文化」は「社会」の中にあるとすると、その「社会」とは何か問題となる。「日本」という国家を定め、その「日本」という国家の枠組みを「日本社会」とすると、では、その「日本社会」の文化とは何か。こ

のように考えると、集団として「社会・文化」を類型化することの問題性が浮かび上がってくる。

このように考えると、「平均的 人」とか「典型的 人」というような考え方に疑問をもつようになる。たとえば、日本語教科書の中の“平均的日本人”としての さんが、個人の顔を持たないノッペラボーであるのは、個人としてのコミュニケーション活動のできないモデルにすぎないからである。 さんは、教材の中での架空の人物であり、テキストを通してその人格に触れたような気にはなるけれど、結局のところ、 さんの情報の一部でしかないのである。

このことにより、「日本人の行動様式・思考様式」という認識判断の欺瞞性が顕わになってくる。つまり、「文化」を「社会」に属するものとして固定的に捉えると、その情報に振り回され、一人一人の個人が見えなくなるのである。こうしたことが「ステレオタイプの罠」(川上, 1999)なのであるが、このステレオタイプと呼ばれるものは、「社会」を固定化したものとして捉え、集団を類型化して認識する方法であることはすでに述べた(細川, 2002a)。

しかし、一般的に「日本人」は~のように行動する「傾向」があるのだから、それを教えることは必要なのではないかという執拗な意見がある(ニューストブニー, 1991)。もちろん、そうした「傾向」について研究する分野もあるのだから、その「傾向」の存在やその研究の意義自体を否定するわけではない。しかし、言語教育の問題として考えたとき、そうしたことを教育内容とすることへの教室担当者の認識と立場・姿勢の問題であると主張してきた。

つまり、そうした「傾向」を情報として与えることが教室活動だと考えるならば、具体的にどのような言語活動が可能なのかを実際に示すことによってしか証明されない。「~も必要ではないか」というような態度そのものが担当者としての責任と立場を回避していると考えからである。さらに、こうした筆者の姿勢について、教育実践により過ぎているという批判もあるが(砂川, 2002)、言語教育が実践研究分野として成立するためには、徹底的な実践と研究との往還しかありえないというのが筆者の立

場である。

1.3 「集団文化論」学習から「個の文化」形成へ

では、「文化」をどう捉えればいいのか。従来は、「社会」と言う集団を一つの固定したまとまりとした上で、ここに「文化」という営為およびそれに伴う事象があると捉えられてきた(箕浦, 1990)。たとえば、物質・行動・精神のような分類や「見える」「見えない」のような区別も、すべて集団としての「社会・文化」の枠組みの中で行われてきた。

しかし、前述のように、「社会」という集団によって人間を類型化することへの疑問、また、「社会」そのものの境界をどこに求めるのか、という議論から考えた場合、この捉え方には限界のあることが明らかとなる。繰り返して言うならば、こうした集団類型化そのものを否定するものではない。なぜ、その研究なのかという問いは別に置くとして、そうしたことを目標にする研究分野も存在するわけであるし、一つの解釈として、そうした集団類型化の論が成立することも否めない。しかし、人間のコミュニケーション活動という観点から見た場合、この集団類型化の解釈が及ぼす影響がすべてではないことは明らかだからである。したがって、人間を集団典型的に認識しないことによって、個と個の関係が創造的な関係になりうるような、そうした認識が必要であると筆者は解釈するのである。

以上のような前提に立つとき、「文化」というものは、集団としての「社会」の中にあるのではなく、人間一人一人の個人の中にある不可視知の総体として捉えられることになる。この場合の暗黙知とは、情緒的な感覚・感情としての暗黙知、論理的な言語知(内言)、およびそれらを支える場面認識等のすべてを含む、人間の内的構造である。したがって、この不可視知の総体は、人間一人ひとりの中に存在するものであるため、これを「個の文化」と呼ぶのである(三代, 2003)。この「個の文化」は個人の中にあるため、外側からの観察で明らかにすることができない。その発現を他者が認識できるのは、個人一人一人の行動の様式や能力の発現としてしか了解することができないものであると筆者は考える。

もちろん、前述のように、この暗黙知の総体とし

ての「個の文化」は、その人が属す「社会」からの強い影響を受け、また、その「社会」を構成する人間一人一人の「個の文化」が「社会」そのものを変える力となりうる「自己組織性」(今田, 1995)と関わりが深いことは自明のことである。

いわゆる集団の文化というものは、「個の文化」の鏡として存在するために、人間を集団類型化して捉えた場合、そこにあたかも集団としての行動や思想があるように見えることがある。たとえば、日本人のものの考え方とか行動様式といった捉え方にそのことは象徴されているだろう。しかし、それは、集団類型化の結果の鏡としての一解釈に過ぎない。したがって、これは「文化」ではなく、「文化論」であるという提案をした(細川, 1998, 1999, 2002a)。河野(2000)は、この区別を「文化」の問題を「個人」に帰着させてしまった結果だと捉えるが、言語構造分析における「文法」と「文法論」の関係に対応させて述べたものであり、考え方の枠組みとして、「個人」と「社会」の関係をむしろ往還的に捉えたものであることはすでに述べたとおりである。

以上のような立場によって、「文化」は、相互コミュニケーションにおける個の認識能力として発現するのであるから、個人の中に備わっている「個の文化」をどのようにして引き出すか、あるいは発信させるか、ということが言語文化教育の課題であるという考え方が生まれるわけである。それは、すべての認識主体を学習者自身とする視点、つまり「学習者主体」(細川, 1996)という立場の確立を意味している。

筆者は、この立場によって、対象・認識・記述の3種の別をたて、さまざまな対象に対して、認識そのものは個人固有のものであること、その認識をいかに記述するかが重要だという教育方法論を提案している(細川, 2002a)。つまり、自らを取り囲むさまざまな事象としての対象を、どのように認識し、それを他者に向けてどのように記述していくかが、その人の「個の文化」の発現であり、これを支える能力の総体が「文化リテラシー」であるとした(細川, 2002a)。

したがって、その対象そのものが「文化」である

かどうかということは、ここでは問題にならない。だからこそ、この立場では、学習者としての個人がコミュニケーションにおける「場面」(他者存在を含む)をどのように認識するか、そして、その認識をどのように外言化するか、ということが課題となる。繰り返して言うように、対象を「文化」として認識するかどうかは、すべて個人の中にある暗黙地の総体としての「文化」の問題だからである。このような対象についての個人の認識およびその認識の外言化を具体的にどのように活性化させるかが言語文化教育における教室活動の役割であると考えるのである。ここにおいてはじめて日本語教育と日本事情は一つに統合され、知識情報学習としての「日本事情」は、崩壊するのである(細川, 2001)。

ここでは、集団類型化への自覚によって、1対1対応のコミュニケーションの重要性を認識し、そのことによって自らの責任と立場(個の文化)の形成しつつ、人と人との信頼が結べるようなコミュニケーション活動の力を身につけることこそ、言語学習がめざすものだという言語文化教育の理念が展開される。

2 教育の内容・方法と教育の関係 教育パラダイムの転換として

次に、日本語教育と日本事情における教育の内容・方法と教育の関係について歴史的な推移を踏まえ、その考え方について検討してみよう(表1参照)。

2.1 何を教えるか 教育内容に注目する

戦後の日本において日本語教育が本格的に展開されるようになるのは、1960年代のことである。「日本事情」に関する文部省通達が行われるのもこの時期であるが、「文化」の問題に関して当時はまだ素朴な認識に終始していた。

「文化」に関して言えば、いわゆる日本研究的内容が紹介されるにとどまり、言語学習との関係についてはほとんど言及されることはなかった。この時期ではとくに上図にある「教育内容」の授与性・価値性・確実性が問題視されていた。授与性とは、その教育内容が十分に伝えられたかという性格であ

る。もちろん、その授与性のためには、教授者としてその教育内容の価値性についての確信がなければならず、その価値は確実性に満ちたもの、つまり固定化したものでなければ意味がなかったわけである。この考え方のもとでは、専門という理念がきわめて強く作用したと考えられる。専門としての日本研究諸分野の研究者が一方向的な授業を留学生に行うというスタイルが一般的であった時期でもある。日本文化論を教えるという発想が盛んであった。しかも、このことは、日本語教育全体とも関連がある。まだコミュニカティブ・アプローチの考え方が日本語教育に普及する前段階であるから、いわゆる日本語に関する知識を学習者に与えることが日本語を教えることだという認識がまだ一般的だった。したがって、日本語を教えるためには、日本語に関する知識を得ることが必要だという情報が一斉に広まったのもこの時期である。日本語再発見ブームがこのことをよく表している。この時期は、教育内容としての知識を教えることがすなわち日本語教育であると考えられていた側面が強く、その場合には、教育内容の「何を」という点に注目が集中していたといえるだろう。

2.2 どのように教えるか 教育方法に注目する

これに対し、80年代に入ると、その教育内容を「どのように」教えるかという動きが盛んになる。ここでは、「効率性」「円滑性」「到達性」の三要素が注目されるようになる。「効率性」とは、言うまでもなくその教育内容をどのように効率的に教えるか、ということである。無駄を省き、学習者にニーズに合わせて、効率的に教えるという発想は、ちょうど経済大国ニッポンの高度経済成長と機を一にしている。このことは、コミュニケーション活動はつねに円滑的でなければならないという「円滑性」の問題とも連動しており、それは教育内容の円滑的な教授という点でも、学習者間の円滑なコミュニケーションという点でも同様である。さらに、ここでは、学習者への視点が生じているため、教育内容の「到達性」がしきりに問題となる。語彙の標準化、文型の基準化ということが盛んに行われるのもこの時期である。日本語教育は標準語で行うべきという議論が

	タイプ A	タイプ B	タイプ C
	60年代～70年代 「何を？」	80年代 「どのように？」	90年代～ 「なぜ？」
目的と内容	日本語学・日本学(日本に関する専門的知識)	日本語教育・日本の社会・文化(コミュニケーション能力・日本についての教養的知識)	日本語文化教育学(日本語運用による問題発見解決能力開発)
目標	教育内容 (授与性・価値性・確定性)	教育方法 (効率性・円滑性・到達性)	教育関係 (相互性・協働性・合意性)

表1 「日本語教育」と「日本事情」: そのタイプの変遷(1960年代～現在まで)

大まじめになされた。このことは、言語教育としての日本語教育で教えるのは、制度としてのラングであるという規範性が中心的な課題となっていることを示している。

「文化」の問題では、日本社会を理解するためには、伝統文化ではなく、むしろ現代日本の様相を知ることが重要だという認識が広まり、「社会文化能力」を身につけることが必要だというネウストプニーの提案が受け入れられ、「異文化間コミュニケーション」の立場からの発言も多くなった。ただ、この場合の「異文化」とは、多く国家的な枠組みとしての「社会」を想定して、たとえば、「日本社会」には のルールがあり、「日本人」の行動様式は××であるといった、集団類型化の傾向が強い。これは、前期の教育内容としての確定性の問題として、社会学その他への依存度が強く、言語教育学としての自律意識が弱い。コミュニカティブ・アプローチという考え方が導入され、従来の「教授法」という実践方法は影をひそめることになるが、あくまでも教育内容としての文型・語彙を、教育方法として「どのように」教えるかが最大関心事である。このことは、文化の面においても従来からの日本研究の成果としての文化論を形を変えてわかりやすく教授するという基本的なスタイルは変わっていないのである。

2.3 なぜ教えるのか 教育関係に注目する

90年代ごろから、こうした「なにを」「どのように」という動きのなかで、もう一度、「なぜ」にかえて考えようとする立場が登場する。1992～93年度の「日本事情」教育に関する全国調査を踏まえた上で、言語教育と文化教育の統合をめざす考え方で、それまでのものと最も異なるのは、教育関係に注目している点である。

ここで「教育関係」というのは、教室空間における担当者と学習者および学習者間の関係のことである。つまり、これまでは厳然とした教育内容があり、それをどのように教育するかという方法に関心があつたのだが、ここに来て、そうした教育内容とは、教師が準備するものではなく、学習者自身が自ら学び取っていくものだという教育観の大きな転換に基づいている。したがって、教室活動における教育関心とは、相互性・協働性・合意性に集約されるようになる。相互性とは、教師と学習者および学習者間のインターアクションとしての相互性であり、協働性とは、教室活動として一つの目的をめざして行うことの協働を示すものであり、合意性とは、そうした活動自体の意味や評価すべてが合意のもとに行われているかということ問うものである。近年の社会学で指摘されている人間の相互行為における協働性・共振性に近い概念である。

この教育関心の三要素は、従来の教育内容・教育方法の観点とは、大きく異なることが上記でも明ら

かだろう。もちろん、こうした要素が内容・方法の場面でもまったくなかったわけではない。しかし、教室担当者の注目がどの点にあるかによっては、これまでの教育のパラダイムが逆転するほど大きな課題を抱えているといえよう。

2.4 教育関係としての教師と学習者

ここで、教師と学習者の関係を整理してみると、次のようになる。

タイプ A では、学習者に関する関心はほとんどなかった。研究者としての教師の関心は、もっぱら研究にあり、教育という面では、研究の成果をわかりやすく説明するという程度にとどまっていた。タイプ B になると、研究と実践の分離が起こり、役割分担意識が強くなる。いわば「あなた研究する人、わたし実践する人」という枠組みの中で、研究と実践が乖離しはじめる。そのなかで、実践者は、ひたすら学習者のニーズに注目し、これに応えるためにはどうしたらいいかという方法に腐心するようになる。ここでは、学習者の問題が教師の視野には入っているが、一方で教育内容をどのように教えるかという枠組みから出られず、一方で学習者のニーズに応えることが教育だという相矛盾する意識への無自覚性が、研究と実践を分離させてしまったともいえるだろう。

タイプ C は、この研究と実践を乖離をもとにもどし、研究と実践の統合こそが教育の復権であることを指摘し、学習者主体の理念のもとで、学習者の「個の文化」をどのように引き出し、発信させるかを考えることになった。

以上のような考察からは、いかにもタイプ A から C にかけての変遷は、その時代的な流れに即したものであるが、それは決して考え方の優劣を言うものではない。事実、現在の日本語教育においてこの 3 タイプは共存しているのであり、タイプ間の価値の優劣を問題にしてもはじまらない。しかし重要なことは、教師一人ひとりがこの立場を自覚しているかどうかということである。おそらく統計的な調査をすれば、いまやタイプ B が圧倒的に多いだろう。理論としてタイプ A を支持する人はもはや少ないだろうが、心情的に専門領域から離れたくないと考

える人は多いだろう。また、タイプ B の中には、タイプ C への精神的傾斜を自覚する人も少なくないだろうが、かといって全面的にはタイプ C には踏み切れないという現実派もかなりいるにちがいない。このように考えると、今後も数の上での変動はありえても、この 3 タイプの共存は、永遠に続くと思えてさしつかえない。

では、そうした状況の中で、言語教師はどのような立場をとることになるのか。それは、教師一人ひとりが自分の立場と責任を果たして発信していく以外にないだろう。最も忌むべきは、3 者の立場を俯瞰した上で、自分の立場を明らかにしない評論家もどきである。また、理論的にそれぞれの立場を支持することは比較的容易だが、重要なことは、その理論に基づき、どのような実践を行うかということである。教育のパラダイムの転換として教育の内容・方法から教育関係への問題を指摘したが、ここで大きく変わるのは、やはり教育実践の場としての教室活動の設計・組織化とその運営である。そのことを自覚することが教師の成長であり、また、日本語教育全体の次の展開につながると考えることができよう。

3 実践から研究へ、研究から実践へ 日本語教育の専門性とは何か

3.1 自分の「考えていること」を表現する学習

ここでは、言語学習における「なぜ」をキーワードとする日本語文化教育学（日本語運用による問題発見解決能力開発）、つまりタイプ C の立場について総括しておこう。

この考え方は、「ある一定の内容や構造を教授」から「学習者自身の 考えていること をどのように引き出すか」という方向へ教室活動を転換させることにある。たとえば、教材中心読解型から自己発信表現型へは、その例である。

その際に、学習者を主体に据えた教室活動のためには何が必要かということが問題となる。これは、次の要素が考えられる。

1. 総合活動型コミュニケーションによるものであ

ること。

2. 常に当面の具体的な対象と目標を前提にして機能すること。
3. 学習者自身の明確な意思を発信する言語学習をめざすものであること。

1は、聞・話・読・書という四つの形態に支えられた総合的なコミュニケーション活動であることを意味している。日本語教育であるかぎりこれは当然のことなのだが、たとえば、教材読解中心の言語活動空間では、いつのまにかテキストを読ませその内容や形式を理解させることにばかり目が行き、一方的な解説が中心となって学習者の活動を忘れてしまう事例が多く見られる。

2は、達成感のある言語活動を期待するものである。タスクやロールプレイでは、しばしば場面や状況を架空に設定したバーチャル・リアリティ(仮想現実)の言語練習を行うが、これは学習者の「考えていること」を発信させる環境とは逆に、その内的動機をそぐものである。なぜなら、そうした仮想現実の状況設定の目標は、その「場面」においてどんな語彙・文型が使われるかを学ぶことを前提とするからである。語彙・文型は、たしかに表現の形式ではあるが、学習者自身の「考えていること」ではない。学ぶべき目標が語彙・文型に収束してしまうと、学習者はそのことだけにとらわれ、自分の「考えていること」を表現する意欲を失ってしまうのである。

3は、最終的に、学習者一人一人の「個の表現スタイル」を保証する試みである。人間の考えていることはすべて違っているという前提に基づく。そのすべて異なる個人の発信をやはりすべて異なる個人が受け止め、どのように共生できる場を共有していくかがこの学習の課題となるからである。

3.2 思考と表現の往還による言語活動の活性化

例:「レポートを書く」

以上のような考え方を実現するために、筆者は「レポートを書く」という教室活動を設定し、次のような指標を設けた。

1. 「私」をくぐらせたテーマ設定

2. 他者とのインターアクションの受容

3. 他者と共有する論理の獲得

1は、「文化」の境界を個に引き戻すことを想定するためである。国家や民族で人間を区分しその「社会」の影響下でしか人間を判断できない認識(筆者はこれを「集団類型認識」と呼ぶ)状況を乗り越えるためには、「文化」の境界を個に引き戻すことが有効であると考え。別の言い方をすれば、「ステレオタイプの剥ぎ取り」(牲川, 2000; 河野, 2001)となるのだが、この「文化」の境界問題に気づくことによって、こうした「集団類型化」認識はおのずと剥がれるだろう。2は、インターアクションによる自己相対化の問題である。教室空間の外と内でさまざまなインターアクションを行い(教室外インタビューと教室内ディスカッション)、その結果を他者に語り、また他者からのコメントをもらって原稿を書き直すことで自己の内省を高めていく。そして最終的に相互の活動を評価するということまで行く。つまり、この一連の活動は、インターアクションによって自己を相対化するものであると同時に、他者との関係を見なおす作業となるのである。3は、自分の「考えていること」を相対化し、それを他者に向けて明確化することで、自分だけの満足でない、他者の納得する論理を身につけることになる。この場合の論理とは、人間としてわかりあうための最低限の約束と考えればいい。

以上の活動は、学習者自身の思考と表現の往還による言語活動の活性化をめざすものであり、それは、コミュニケーションによる思考と表現の往還の活動でもある。つまり、ここでの言語学習の目的は、この思考と表現の往還の活性化にあるということになる。

このように、対象としての問題を自分の問題として捉え、これを他者との議論を経て、他者と共通する論理を得、そのことによって両者が共有しあうことのできる関係世界を創造するという活動である。たしかに、教室という限られた空間での活動であるが、この経験によって学習者は、比喩的に言えば、世界中のどんな社会でも暮らすことのできる(どの

ような他者とも人間関係を取り結べる)「強固で柔軟なアイデンティティ」獲得をめざすことになるのである(細川, 2002a)。

3.3 日本語教師の役割とその専門性について

最後に,このような思考と表現の往還学習における教師役割とその専門性について述べておこう。

まず教室活動がどのような理念によって設計・組織化され運営されているか,という問題である。それには,言語教育とは何か,文化教育とは何かという観点が不可欠である。とくに,ここでの問題は,教室活動の設計と組織化との関係である。教室空間は,学習者と担当者から成る。担当者は,教室活動を設計・組織化し運営する責任を持つので,どのような教室空間を作るかということに関して自覚的でないといけない。一方,学習者には言語習得という目的があるため,この点で教室活動の目的が自分の学習にとって有意義なものであるかどうかを吟味する権利があるだろう。だから,担当者はその教室がどのような活動を行うかを学習者に向けて具体的に説明する必要がある。

このとき学習者のニーズということが問題になる。学習者はこれこれのことを学びたいと言い,担当者の目的はこのようなことだという。言語習得という点では,両者は一致しているわけだが,その方法やプロセスについては,両者には当然違うものである。また,到達点や目標に関しては,両者は必ずしも共通しているわけではない。しかも学習者と一口に言っても,大勢の学習者がいるわけだから,全員が同じことにはならない。仮にアンケートを取ったところで,学習者全員の要望にこたえることはできないわけである。それを一口に学習者のニーズとって取り上げるのは,個別のコミュニケーションの問題を無視した,一種の「集団類型化」になるだろう。だからこそ,学習者のニーズに立つという考え方のものが集団類型に陥りやすく,さらにそれを学習者の立場に立つことだという錯誤に担当者が無自覚であるとき,ここに重大な問題が生じるわけである。繰り返して言うならば,学習者にニーズに合わせた授業とは,すなわち学習者の側に立ったものであるとは言えないということである。

ここで「学習者主体」について付言しておけば,「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。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,学習者自身以外にないという考え方およびその概念が「学習者主体」である。したがって,学習者のニーズに合わせた授業をするというだけでは,決して「学習者主体」にはなりえないのである。

このように考えると,日本語教師とは何をやる仕事なのか,ということが問題となる。学習者主体の考え方に立てば,活動の主体はあくまでも学習者なのだから,教師はその活動,ここで言えば,思考と表現の活性化のためにどのような支援ができるかということが担当者の仕事となるだろう。

しかし,支援と一口に言っても,レポートを書くにはどうしたらいいかを助言し,レポート集の作り方を手取り足取り教えることだけが教師の役目ではないだろう。

この場合のレポートを書くという活動はほんの一例に過ぎない。つまり,「レポートを書く」という活動は,思考と表現を活性化させるための,一つの場の過ぎないわけである。したがって,思考と表現を活性化させるためには,どのような場が必要で,それを運営するにはどのような仕組みと支援が必要かということを教師はまず構想しなければならない。さまざまな学習者が日本語という言語を用いて,自分の「考えていること」を表現する場としての教室で,学習者はどのような活動をするのかを考え,それにふさわしい環境をまず設計し,それに合わせた場としての教室空間を設定すること,これが日本語教師としての仕事であるだろう。

このように考えると,日本語教師の専門性とは,次のようになる。

1. 思考と表現を活性化する教室活動をどのように設計できるか。
2. 設計した教室活動空間をどのように組織化できるか。
3. 組織化された教室空間での学習者の活動をどのように支援できるか。

こうした教室活動の設計, その空間での活動の組織化, そしてその学習者活動の支援こそが, 日本語教師の仕事の目標であるとするならば, そのための専門性は, どのようにして獲得できるのか。

それは, 教師自身の日々の研究と実践の往還しか方法がないだろう。つまり, 既成の研究を実践に応用するのではなく, 自らの問題意識に根ざした実践の中から固有の研究を生み出し, その研究を軸にさらに新しい実践へと展開すること, これ以外の方法はない。これこそが日本語教育の専門性であり, これからの日本語教員養成はこの課題に向けて構想されなければならないだろう。

おわりに 言語教育パラダイムの転換へ

本稿は, 「個の文化」をめぐる言語文化教育の意味と課題について, 改めて検証したものである。

本文でも繰り返し述べたように, 「個の文化」論は, 教育パラダイムの転換をめざしたものである。ここで強調すべきは, 言語教育世界の枠組みそのものが大きく変化することである。したがって, 「学習者主体」の考え方もその方向性の中で位置づけられなければ意味がない。効果や効率をめざした能率主義の教育から, 社会とのつながり, 他者との関係性が重視される教育へと転換することは, たんに教育方法や学習方法の変更という問題として捉えられるべきではないことはもはや自明である(久保田, 2000)。

だからといって, 学習者に知識は必要ないとか, 知識の教育を排除するというでもない。知識は学習者自身によって蓄積されるものであり, その知識の重なりをどのように共有していくかを検証するのが教師の役割だとも言える。その意味で, 教室は常に合意の産物であり, この合意なくして教室というコミュニティは成立し得ない。具体的には, その合意が, あらかじめ教師が用意した到達を示すのではなく, コミュニティとしての教室における活動自体がその合意を形成することが重要なのである。

だからこそ, 教室というコミュニティをどのように設計・組織化し, 学習者一人一人の活動をどのように支援していけるかが, 言語教育パラダイム転換

の意味するところであろう。

文献

- 今田高俊(1995)『自己組織性 社会理論の復活』創文社
- 小川貴士(2002)「日本文化論と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 川上郁雄(1999)「「日本事情」教育における文化の問題」『21世紀の「日本事情」1』くろしお出版
- 久保田賢一(2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版
- 河野理恵(2000)「“戦略”的「日本事情」非存在説」『21世紀の「日本事情」2』くろしお出版
- 河野理恵(2001)「ステレオタイプの強固さ」『日本事情』教育の現場から」『21世紀の「日本事情」3』くろしお出版
- 砂川裕一(2002)「言語的運用力の強化という機能」に即して 日本語教育の「日本事情論」的展開へ向けて」『21世紀の「日本事情」4』
- 牝川波都季(2000)「剥ぎ取りからはじまる「日本事情」」『21世紀の「日本事情」2』くろしお出版 pp.28-39.
- ネウストプニー, J. V. (1991)「新しい日本語教育のために」『世界の日本語教育 1』国際交流基金日本語センター
- 細川英雄(1994)『実践「日本事情」入門』大修館書店
- 細川英雄(1995)「教育方法論としての日本事情」『日本語教育』75.
- 細川英雄(1996)「言語習得における文化の問題」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13(4).
- 細川英雄(1998)「ことばの文化はどのようにして体得されるか プロジェクト活動の達成と課題」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』11, 163-176.
- 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)「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.
- 細川英雄(2002a)『日本語教育は何をめざすか 言

- 語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄 編 (2002b) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 細川英雄 (2003) 「「個の文化」再論 日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」5』くろしお出版
- 箕浦康子 (1990) 『文化のなかの子ども』東京大学出版会
- 三代純平 (2002) 「言語と文化を統合する地平」『論集 ひととことば』3.
- 三代純平 (2003) 「「日本事情」教育における「個の文化」の意義と問題点 二つの授業分析から見えるもの」『早稲田大学日本語教育研究』2.
- 山田ボヒネック頼子 (2002) 「日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践」『21世紀の「日本事情」4』くろしお出版