

相互文化性と対話のダイナミズム
ーことばと文化の統合のためにー

細川 英雄 (HOSOKAWA Hideo)

早稲田大学大学院日本語教育研究科

キーワード 日本語教育 思考と表現 言語活動環境設計 実践研究 相互主観性

はじめにー自己体験(1983-84年)から日本事情へ

- 1 「見える文化」と「見えない文化」ー1980年代までの考え方と立場
- 2 文化の個人化からアイデンティティの構築へー相互文化性は規範を共構築する
- 3 ことばと文化の統合へ向けてー言語活動環境設計への視座
- 4 文化観・言語観が変わると言語教育も変わるー教育実践と研究活動の一体化へ
- 5 理論と実践を結ぶためにー関連分野・諸領域との連携から実践研究へ

結論にかえてー相互文化性としての個人と社会

はじめに：自己体験(1983-84年)から日本事情へ

本稿は、「日本語・日本人・日本文化論」というテーマのもと、日本語教育におけることばと文化の統合について考えようとするものである。

まず、日本語教育とわたし自身の体験から述べよう。1983-84年のフランスにおいて体験した日本語教育は、わたしにとって海外における年間を通した初めての教育体験だった。当時コミュニカティブ・アプローチの考え方もすでに日本で取りざたされるようになっていたが、構造主義の影響を受けつつ、ラングとしての日本語をどのように教えるかという立場にわたしはいた。その立場から当該の1年間を振り返り、フランスの、とくにINALCOの日本語教育について批判的に考察したものが細川(1986)であった。

詳細は本文に譲るとして、当時のわたしが問題性として強く感じたのは次の諸点だった。

- 1) 教育プログラム全体性の確立ー縦割りのカリキュラムの問題点
- 2) ことばと文化の乖離ー「文化」の捉え方と使用言語の問題
- 3) 言語教育という政治の構築ー教師間の対話の必要性

1) では、まず教育のプログラム全体でどのような力を養成しようとしているのかが見えないということだった。とくに日本から来たばかりの1年雇用の新米日本語教師には、このことがとてもつらい現実だった。カリキュラムはすべて縦割りに組まれていて、わたしが担当した会話と漢字のクラスでのアクティビティがプログラム全体の中でどのように機能するのかもわからなかったのだ。

2) に関しては、「文化」の捉え方と使用言語の問題が大きかった。たとえば、1・2年生

の会話のクラスは直接法で行い、それなりの成果もあったが、漢字のクラスでは、決められた字数をこなすので精一杯で、しかも日本語での説明には大半の学生がついてこれないため、語彙はすべてフランス語に置き換えなければならなかった。また、いわゆる文化的な問題は、3年生以上にならないと扱うことができず、しかもそれらのクラスはすべてフランス語で行われていた。「フランス語で説明できなければフランスで日本語は教えられません」という、当時の教務主任のことばを今も鮮明に覚えている（細川 1986:93）。したがって、文化講義はフランス語で、言語の練習は日本語で、という具合に、文化とことばは截然と区別されていたといっている。

3) は、以上のような環境の中でわたし自身が1年間の最後に悟った心境である。つまり、言語教育という環境を動かすのは、教育制度を作り上げる意図的・無意図的な政策なのだ。しかし、この政策を構築する上で、当時の環境において決定的に不足していたものが教師間の対話だったといえる。

この意図的な政策環境を創出するために、帰国後、国語教員養成から日本語教育のポストに転出し、そこで出会ったものが「日本事情」という、新しい教育研究体験であった。その後、およそ15年の間、「日本事情」との格闘が続くが、この戦いこそ、まさに日本語教育におけることばと文化の統合の課題だったといえる。

本稿では、1983-84年のフランスでの日本語教育をきっかけにして、自らの主要な課題となったことばと文化の統合という視点について、1960年代からの日本語教育の推移を振り返りつつ、上記の問題性を乗り越えるための「相互文化性」の理念、それに伴う連携と対話、そして教育と研究を統合する「実践研究」の立場について、今後の日本語教育の方向性として考えてみよう。

1 「見える文化」と「見えない文化」－1980年代までの考え方と立場

ことばと文化を統合しようとする試みは、日本では、主に1990年代に入ってから行われるようになって来た。なぜなら、それまでの文化観(文化に対する考え方)に対して、批判的な立場が生まれてきたからであろう。これはイギリスで起こったカルチュラル・スタディーズの影響によるもので、日本だけではなく、世界的な動きといえるだろう。つまり、文化とは何かという問題をもう一度問い直そうという動きが言語教育の世界に訪れたことを意味している。

「文化」の定義はそれこそ人の数だけあるといわれるように、実にさまざまである。その中で、「見える文化」「見えない文化」について取り沙汰されるようになるのは、80年代に入る頃からのことである(鈴木孝夫 1982、G. ZARATE 1983)。

「見える文化」というのは、たとえば、文学・建築・宗教・芸術など、「文明(civilisation)」として目に見える形での作品や構造物を対象とする。教育の立場から考えると、その可視的形象に文化(culture explicite)の意味を見出そうとする立場である。文化本質論という用語が示すように、その形象としての文化を固定的かつ本質的なものとして捉えるがゆえ

に、文化の優劣を論じる傾向に陥ることがしばしばある。

日本では1960・70年代に盛んに行われていた立場で、主にそれぞれの分野の専門家が自らの分野について外国人学習者に知識・情報を与えるという形での「日本事情」として機能してきた。この立場では、学習者のコミュニケーション能力育成への視点がほとんどないため、その分野の解説に終わってしまう傾向がある。これは日本語学にも言えることで、当時の日本語教育では、日本語の語彙や文法の解説をすることが日本語教育であると考えられていたところがある。これは、言語や文化そのものを可視的・固定的なものとして捉え、それを教育の対象・目的とする考え方であるといえよう。

80年代に入る頃から、この「見える文化」に対して、「見えない文化(culture implicite)」が主張されるようになる。「見える文化」が、いわば表層的な形象を指していたのに対し、「見えない文化」は、その表層の内側に当たるもので、いわば日常的なしぐさや行動、ものの考え方等の中に、意識しなければ普段は気づかないものとして潜むとされる。前段の文化本質主義に対して、文化相対主義と呼ばれ、特定の社会・文化に特定の価値を見出すのではなく、すべての人間の生活に文化があり、それはその社会においてそれぞれ固有の価値を持っていると解釈する立場である。これは主に社会の慣習や生活の習慣と深い関係があるため、言語教育の面から言えば、これを学び取ることによって、その言語を自分のものにできるという考え方が出てくる。

「見える文化」を教えてきたのは、それぞれの分野の専門家であったのに対し、この「見えない文化」を教えるのは、ことばを教える言語教師の役割であるという主張がこの立場から現れ、この「見えない文化」をどのようにして教室活動に組み込むかが思案されてきたといえよう。コミュニケーション・アプローチ以後のロールプレイ等のタスク学習は、タスクの中にこの「見えない文化」を仕組むことによって、ことばと文化の統合を試みた(野田編2004)。しかし、ここでの大きな問題は、そうした「見えない文化」をタスクとして仕組むということそれ自体が、本来「見えない」ものを「見える」ようにするという矛盾を孕むことであった。そのため、活動自体が目的主義的に一つの正解を求める活動となってしまう、言語教育そのものを矮小化する結果に陥ってしまった。

80年代の日本語教育における文化の扱いをめぐる一つの代表的な立場である「社会文化能力」(ネウストブニー1990)の考え方がこれに当たるだろう。具体的には、たとえば、日本人(と思われる)の集団を観察し、ある一定のルールが発見できると教師が認定した場合、それを情報として学習者に提供するのが教師の役割であるという立場になる。

この立場の背景には、文化がその社会を支えるコードとして本質的に存在するという前提があるため、最終的には、前段の文化本質主義と変わらない結果に陥ってしまう。やはり80年代の初めにE. D. Hirschによってつくられた「文化リテラシー(cultural literacy)」という概念ときわめて近いものである。ハーシは、「教養のあるアメリカ人」が知っていて、その意味が説明できるような用語のリストをあげ、それが、実際にアメリカ人が持っている情報を記述したものだという(佐々木・細川・砂川・川上・門倉・牲川編2006)。

このように考えると、80年代の「社会文化能力」の考え方は、「能力」といいつつ、その内実は「日本社会」についての知識・情報を指していることがわかる。つまり、見えない文化を可視化し、それを教育の対象とするという方法自体が、文化能力養成にはつながりにくいという側面を持つことになる。しかも、その文化そのものが、対象とする社会に限定される場合、「文化能力 (compétence culturelle)」という考え方そのものが、特定の社会についての知識・情報を得るという方向から出られなくなる危険を持っているといえよう。

2 文化の個人化からアイデンティティの構築へー相互文化性は規範を共構築する

これに対して、文化の個人化という作業は、この「文化」というものがその社会を支えるコードとして本質的に存在するという前提を疑うところから始まる。社会・文化のコードを流動的・動態的なものとして捉える立場であるといっていいただろう。この立場そのものは90年代ごろから盛んにいわれるようになった「教育パラダイムの転換」と深い関係がある。

文化コードが動的・流動的である以上、ここではそのコードそのものを学習／教育の目的とすることができなくなるからである。この点が、前節の考え方と大きく異なる点である。この場合、コードの流動性・動態性をどのように捉えるかがひとつの大きな論点となるだろう。

たしかに、人間一人ひとりの行為は、社会的関係の中に埋め込まれ、それぞれの社会により慣習的に受け継がれているものであろう。しかし、その慣習を内在化する個人は、他者との相互関係の場において、自らの主体的な意思に基づきつつ、具体的な行為を行う¹⁾。わたしたちが「文化」というとき、おそらくは、この社会的慣習と個人的行為との総体を指しているのだと考えられる。では、この総体から「文化」そのものを取り出すことが可能だろうか。

わたしは不可能であると考え。あるいは切り取って見せることは可能かもしれない。しかし、切り取って取り出せば、それは、一つの解釈になってしまう。これは「文化」そのものではなく、切り取った者による「文化」についての解釈あるいは説明にすぎない。わたしはこれを「文化論」と呼ぶ(細川, 1999・2002)。さらに、この個人がそのように切り取ったものを「教えること」が、人間の形成としての教育としてふさわしいのかどうかについてわたしは深く強い疑問を感じる。

このように考えることによって、教師が解釈して取り出した「文化論」を学習／教育の対象とするという観点から、一人一人の個人がどのように社会・文化を見るか、すなわちどのような手続きでそれぞれの社会・文化像(社会・文化に関するイメージ)をつくりあげているのか、というところに教育の視点が移動するのである。このことによって、学習／教育の目的は、社会・文化そのものに関する知識・情報を得ることではなく、むしろ社会の多面性や複雑性を学ぶことになるはずである。

そうすると必然的に、学習の方向は、学習する個人が一つの主体として自ら選び取るも

のであるという教育観が成立することになる。その次に、そのような認識・判断の上で、それぞれの社会の中でその構成員として生きるために、それぞれの個人がどのような態度を持つべきなのかというところに問題は推移していく。そして、このことは、その社会に参加する個人一人ひとりのアイデンティティの問題に直結するため、ここではアイデンティティ構築の問題として捉えることになる。

ここでの「アイデンティティ」の意味は、行為者一人一人の自らの居場所と考えることができる。つまり、「自分とは何か」「自分とはだれか」という問題を考え続ける過程で形成される行為者の自分自身に対する答えのことである。別の言い方をすれば、私が私であることを保障される場所ということもできる。それは、常に「ここにいてよかった」「ここにいていいのだ」という「私」自身の感覚を伴っている。おそらくクラムシュのいう「第三の場所 the third place」に近いものだと思われる(C. Kramersch, 1998)。

しかも、このアイデンティティは、自覚した段階ですでにさまざまな側面から形成されている上に、また同時にさまざまな形で変容し続けるものであるから、「構築」という用語でさえも一元的に表現しにくいものである。今まであったものを捉えなおすという意味では、「再構築」であるし、自分以外の他者とともにつくっていくという意味では「共構築」であろう。しかも、その「再・共-構築」の方向性は、教師にも学習者自身にも当初から明確化されているわけのものではなく、いわば更新されつづけることによって形成されるものである。

このように考えると、言語教育の立場も当然のこととして変容する。言語は個人と個人の間でのコミュニケーションとしてのツールとしての色合いを強く持つことになるため、言語の形式(いわゆる語彙・文型)を学習/教育の目的にすること自体が難しくなる。個人一人一人が何を考え、それをどのように表現しようとするのかという、いわばことばによるアイデンティティの構築・更新のプロセスを考えざるを得なくなるからである。

しかし、ここに一つの大きな問題が横たわる。それが規範の問題である。

従来、言語教育における規範を考えると、規範は常に学習者が教師または教材から学ぶものとして存在した。それは目標としての言語や文化の中に存在し、それを知識として持ち、かつ体得している教師あるいは母語話者に学ぶことが言語学習だと考えられてきた。だからこそ、たとえば、日本語学習者は常に「日本人のように話したい」という願望を持ってきたといえる。

しかし、もしそうした規範が、教師や母語話者の中にだけあるものならば、学習者は永遠に教師や母語話者を超えることはできないし、教室のヒエラルキが崩れることはないだろう。学習者を教室活動の主体と捉えるならば、学習者は教師を超えるだろうし、教室のヒエラルキも崩れるだろう。そのことによって、学習者も教師もともに異なる文化を学ぶという教室が実現できるといえるだろう。

こうしたことを考えようとするときに、前述の文化観の問題が再び浮上する。それぞれの個人の中にある社会・文化のイメージというものが、相互に交流し、そのことによって、

一人ひとりの文化が絶えず流動的に変化しているとすれば、その共同体としての社会を構成するメンバー一人ひとりの中にある規範も絶えず流動する動態であるということが出来る。ここに相互文化性の意味があるとわたしは考える。

さまざまな位相によって社会・文化はその境界を持っている。それは、たとえば、国籍や民族だけではなく、性別、年齢、職業、社会的位置づけ、等々の無数の位相である。一人ひとりの個人は、これらをすべて内包する形で、自分の中にそれらの文化性を取り込んでいる。だからこそ、個人と個人のつながりややり取りによって、それぞれがお互いに影響を与え、かつ受け合っている生きているのである。言語を学ぶということは、まさにこうした相互文化性のさなかにあつて、それぞれの個人がその相互文化性をどのように受け止めるかということであろう。

3 ことばと文化の統合へ向けて一言語活動環境設計への視座

では、以上のような相互文化性の立場から、ことばと文化の統合はどのように考えることができるだろうか。

ここでは、先ほど来のことばと文化の解釈と立場の違いを考えてみるのが参考になるだろう。とくに文化というものをどのようなものとして捉えるかによって、そうした立場は決まるといえるだろう。

たとえば、「見える文化」を対象とするならば、当然その対象についての知識が要求される。知識は実は解釈の一部なのだが、なかなかそのようには実感できない。知識は常に教師の側にあり、その知識を習得することが学習であると理解されるだろう。そうすると、その知識は当然のこととして教師の側にはっきりと存在することになる。いわば教師の文化知識がそのまま教育の目的となる。

「見えない文化」を対象とする場合は、この問題が活動の陰に隠れやすくなる。なぜなら、活動するのは、学習者であり、教師はそのような環境を作るという立場にあるからである。ただ、前述のように、もしその文化コードの存在をプロトタイプとして発見すること自体が目的化すると、たとえば「日本は〇〇の文化だ」というようなステレオタイプが学習者を覆ってしまい、その思考が固定化するおそれが出てくる。

この文化知識は、教師や母語話者としての個人がそれぞれに持つ表象(représentation)すなわちイメージの結果であるのだが、しかし、当事者本人は自分が発見したコードが社会全体のコードであるかのように錯覚するので、個人のものだとは認めがたいと思いつているだろう。

したがって、問題は、社会・文化というものをどのように捉えるかということに集約される。

社会の文化コードはたしかにどこかにあるに違いない、しかし、それをそのまま生きた形で取り出すことは誰にもできない。ちょうど人間の脳細胞の組織は、外側から観察できても、それを人の身体から切り離して生命体のまま取り出すことが不可能であるように。

一つの立場は、あくまでもその個人の発見を一般化し、客体化して、あたかも客観的なものとして存在するかのように擬態すること。このプロセスには、アンケート等の数量的な方法がしばしば用いられ、その傾向の示すところが客観であるかのように振舞うこと。これは従来の研究がとってきた態度である。この擬態が完成すれば、それがこの社会・文化の発見であり、そこに導くのが担当者の役割であり、同時に学習／教育の目標だという立場になるだろう。

もう一つは、そうした社会・文化のイメージは、あくまでも個人の中にあるものであるから、これを安易に一般化することはできない、という立場である。この場合は、教師がその学習／教育の方向を固定化して定めることはできないため、活動参加者一人ひとりがそれぞれの相互作用の過程でその対話と合意をつくりあげていくしかないというものとなる。その際の、担当者の役割は、そういう参加者一人一人の対話と合意によってつくりあげていくための環境をつくるということになる。

それは社会・文化を固定化し、見える・見えないという差異化によって区別をする考え方はまったく異なる次元の発想となるだろう。むしろ、ひとり一人の中にある規範をともに見直し、ともに作っていくという作業が、言語活動という活動の指し示す方向といえるだろう。これこそが、相互文化性は規範を共構築するということの意味である。

このように考えることによって、文化の問題も大きな展開を迎えることになる。「文化能力」といいつつ、実際には、「文化」知識・情報を目的としてきた学習／教育に対して、「相互文化能力 (compétence interculturelle)」は、まさに「文化」を個人化し、「個の文化」のもとで自己と他者との関係を考え、さらに「社会」とのかかわりを構想していく能力だと定義することができるからだ。その意味で、「相互文化性 (interculturalité)」は、「相互主観性 (intersubjectivité)」の概念と通底するものだといえよう。ここにおいてことごと文化がはじめて統合されるといえるだろう。そして、この「文化」観が、「相互文化性」という概念と不可分であること、また、その「相互文化性」は「対話」によって支えられるということも付言しなければならない。

このことは、言語の活動がその行為者一人一人の意識によるものなのだから、最終的には、その言語の活動がどのように活性化するかを他者として見守ることしかできないという「環境」設計者としての教室担当者の立場を説明することにもなる。このように考えることによって、はじめて、行為者の言語活動の活性化のための環境設計という視点が生まれるからである。

しかし、行為者の言語活動環境をつくるということは、行為者の勝手気ままに活動させるということではない。先に言語活動には行為者の中にある、広い意味での「テーマ」にもとづいて行われると述べたが、そのためには、テーマが何かということを見定める必要がある。同時に、そのテーマとは、行為者の固有性にもとづくものであるから、どこかで誰かが作った教育内容を押し付けることは、本来の姿ではないだろう。あくまでも、行為者による自らの意思にもとづくものでなければならない。その上で、教室の活動としての

具体的な目標を示し、それに向かって活動していくための指針を示さなければならない⁽²⁾。

さらに、このことは、アイデンティティの「構築」を単純に目的化することはできないということをも意味している。この場合の教育実践の大きな目的は、行為者一人一人のアイデンティティをどのように「構築」するかにあるのではなく、その「構築」を促す環境そのものをどのようにつくるかということになるわけである。

4 文化観・言語観が変わると言語教育も変わる—教育実践と研究活動の一体化へ

わたしが上記のように考えるようになったのは、この15年ほどのことであり、それまでは、日本語教育とは、まさに「日本語を教える」ことだと考えていた。ちょうどフランスINALCOの仕事を終えて日本に帰国し、新しい「日本語・日本事情」というポストについた頃までのことだ。もちろん、言語教育では、知識としてではなく、能力として体得することを第一に考えなければならないということは、この仕事に就いたときから自分に言い聞かせてきたことだったが、当時の私にとって「日本語を教える」とは、日本語の文構造や語彙あるいは音声上の特色などをどのように体系的にかつ効率的に教えるかということだった。

しかし、「日本事情」という科目の担当という仕事を続けながら、コミュニケーション活動と文化の関係について考えるようになってから、こうした考えが少しずつ変化した。なぜなら、言語教育の目的をコミュニケーション能力育成と捉えれば、必然的に教育目標としては、その対象言語を用いて、どのようなコミュニケーションが可能なのかということが課題となるからである。それは、言語活動が、具体的な目的があつてはじめて成立するものであることを意味するし、当然のこととして自己以外の他者の存在の重要性も浮かび上がってくる。

このように、言語によるコミュニケーションの力を、現実の社会において、ある具体的な目的のために、ことばによって自己以外の他者とやりとりを行うものとして捉えれば、それを体系的にあるいは効率的に「教える」ということが果たして可能なのかという疑問が生じてくる。

ことばや文化の構造や体系を支える原理・システムを解明することが言語学・文化人類学等の人文社会科学だとするならば、言語教育という教育行為は、その科学の研究成果を過不足なく「教える」ことなのだろうか。たしかに言語活動の根底にはあることばや文化の原理や体系のようなものが潜んでいるような気はする。しかし、その部分だけを切り取って提示できるような種類のものではない。なぜなら、そうした体系は、きわめて流動的であり、その場の状況から切り取って示そうとすると、とたんに生命を失ってしまうからである。その意味では、「体系性」という言い方をするしかないだろう。

ここで付言すれば、わたしは従来の諸科学（たとえば、言語学・社会学・文化人類学など）の研究プロセスや成果を否定するものではない。わたしが批判するのは、それらを安易に教育に横滑りさせてそれで事足りりとする姿勢である。これは人間の主体的な行為お

よびその形成についての無知から来るものである。わたしはむしろ諸科学の諸成果を十分に踏まえつつ、言語文化教育学は、ことばと文化と人間形成を結ぶ、新しい分野を切り拓かねばならないと宣言する。

このように考えることは、ことばと文化の教育がめざすのは、そうした潜在的な原理やシステムを取り出して「教える」ことなのではなく、そのような行為者本人の言語による活動が活性化するような場を設定することではないか、という視点を得ることにつながる。

つまり、ことば・文化の構造の体系や運用の原理・システムの発見・解明を目的とし、それを教育内容とすることから、行為者自身の言語活動の場のための環境設計の確立というように、わたし自身の教育実践と研究対象の方向性が変容したのである。

そうすると、教育と研究の関係についての考え方も大きく変わってくる。この環境を設計し実施すること自体がすでに日本語教育という教育行為そのものであり、その環境、つまり、行為者一人一人がそれぞれの思考と表現を、自らの固有のテーマにもとづき、さまざまな他者との協働によって活性化していけるような環境について考えることがことばと文化の教育の研究、すなわち言語文化教育学であると規定できるようになった。しかも、この環境の設計と実施は、絶えず振り返りつつ更新していくわたし自身の活動行為であるから、これこそ、教育実践と研究活動はまったくひとつのものとなったのである。

今回のテーマに即していえば、「文化を教える」という考え方ではなく、行為者一人一人のアイデンティティをとともに考えるための環境をいかに設計するかという方向性が生まれたのも、こうした教育実践と研究活動の一体化のめざすものだったからである。これがわたしのいう「実践研究」の姿である(細川 2005, 2007)。

5 理論と実践を結ぶために一関連分野・諸領域との連携から実践研究へ

さまざまな言語や文化を背負う個人を指していることばを「複言語・複文化」とするならば^①、それぞれの個人と個人が民族・国境を越えて自分の考えていることを表現しあうための対話の活動に対して、言語教育のできることは何か。これを考えることが、日本語教育を日本語・日本人・日本社会という狭い枠の中に閉じ込めず、さまざまな言語教育や諸科学との連携において積極的に開いていこうとする姿勢と方向性である。

そして、この問題は、日本語教育のみならず世界の言語教育のすべての課題であるといえるだろう。たとえば、CEF(ヨーロッパ共通参照枠)の基本的な考え方には、言語を学ぶことはその言語を話す社会を学ぶことであるという前提に立っている。したがって、学習者がその社会の多面性や複雑性を理解し、表層的なステレオタイプ的な見方を越えるためには、さまざまなテーマの中でその社会の問題を深く取り扱うことが必要だとする。

また、日本においても、大学入試には、従来の「日本語能力検定試験」に代わって、この数年にかけて「日本留学試験」が採用されるようになってきた。これは、外国人に日本語の文型や語彙を限定的に理解させる言語教育の発想から、アカデミック・ライティングと呼ばれる知的な思考と表現の方法を身につけることを言語教育の目的とする方向へと言

語教育全体が動きつつあることを示すものであろう。このことは、ザラト・クラムシュ・ロビアンコといった世界の第一線で活躍するメンバーと対等に議論ができる環境をめざすリテラシー研究会を中心とした新しい動きとも連動している（佐々木・細川・砂川・川上・門倉・牲川編 2007）。

このように、世界の言語教育が少しずつではあるが、ことばと文化の統合をめざして動き出しているのである。日本語教育が日本語の世界だけに閉じこもっている時代はもう終わったといえるだろう。少なくとも関連分野・領域でのさまざまな連携をさまざまに取りつつ、それを「実践研究」の形で提示していくことが、これからの言語教育の姿であることは間違いがない。

この場合の「実践研究」とは、教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己表現をめざそうとする活動であると定義することができよう。「実践研究」とは、「実践に関する研究」でもなければ、「実践を通じて何かを研究すること」でもない。「実践」それ自体が「研究」であるという思想である。この「実践研究」とは、教師自身の問題意識の発見とその解決のための自己表現であると同時に、その自己を他者に向けてひらき、他者との協働において新しい教室を創造する行為であり、その結果として、またプロセスとして、それぞれの行為者にとってのよりよい実践を拓く行為である（細川 2005）。

そこでは、「私はどのような教室をめざすのか」という問題意識に根ざした発見と解釈から固有の実践が生み出され、その実践が軸となってさらに新しい実践へと展開する教師自身の自己表現こそ、「実践研究」の原動力といえるものだろう。だからこそ、ことばの教師にとって、自らの日々の教育実践をよりよいものとするために、何よりも自らの実践そのものを他者に向けてひらく行為が不可欠なのである。それらが関係諸分野・領域との連携と対話によって支えられることはいうまでもない。

結論にかえて—相互文化性としての個人と社会

本稿では、まず「文化」の定義の困難性から始め、集団としての社会の中の文化という考え方から、文化の個人化とアイデンティティ構築の立場への流れを指摘し、そのことを自覚することによってはじめて、ことばと文化の統合が可能であることを述べた。

これまで「文化」の概念については、国家・民族という社会の枠組みをほとんど疑わずに議論が進められてきたという歴史がある。そのため、「相互」の意味が、常に国家間・民族間の問題として扱われてきたきらいがある。たとえば、「国際的(international)」と「相互文化性(intercultural)」は、まったく異なる概念であるにもかかわらず、しばしば混同されてきた⁽⁴⁾。コスモポリタンへの展望とデラシネになることの危険性は、さまざまところで指摘されてきたが、デラシネの「根」の意味については、ほとんど言及されてこなかったといっていいたいだろう。人間にとっての「根」とは何か。その場合、「文化」と「根」はどのように関わるのか。これらの意味を問い直すことによって、その相互性の意味も大

大きく変容するにちがいない。

このことによって人間のコミュニケーションの基盤となる個人と個人の関係、個と社会の関係に注目せざるを得なくなる。人と人とのコミュニケーションを築く「対話」の意味を再び捉えなおすことは、とりもなおさず、対話によって何をなすのか、対話によって社会をどう築くのかという問題であり、その対話をダイナミックに展開することが言語教育にとってどれほど重要であるかを示すものとなる。

言語教育学のめざすものが、人間と人間が関係を取り結ぶためのコミュニケーション環境をつくる教育的作業の構築であろうという仮説的提案にたどり着くのは、こうした思考プロセスの結果であるともいえる。人はだれでも、ある固有のテーマを持っている。このテーマはさまざまな形で現れるが、それをどのように表現化し、それぞれの自己表現につなげていけるかが重要だからである。その環境の中で、行為者一人一人はそれぞれの思考と表現を、自らの固有のテーマにもとづき、さまざまな他者との協働によって活性化させていくのである。その際には、行為者の固有性（個別性）と、社会を形成するための共有性（公共性）に着目しなければならない。この固有性と共有性の両者を満たす教育実践をどのように構想・設計・実施していくことができるかが、わたしのめざす実践研究であるからだ。

言語教育は、枠組みとしての社会における制度の影響を強く受けつつ、たえず流動する教育研究の領域であり、多言語多文化共生における個と社会の関係を問うきわめて重要な教育分野である。その日本語教育が、さまざまな政策の狭間でたえず右往左往する状況のもとにあることを十分に自覚しつつ、「日本語教育学とは何か」という教育活動の大きな枠組みの中で、今後どのような対話と議論を展開できるか。さらに、言語によって活動するとは何か、個人が市民として社会を作るとは何か、そのとき言語教育とはどのような役割を果たすのかという問いと議論こそ、相互文化性のめざすものであり、これを支える対話のダイナミズムであるといえよう。

この意味で、今回のシンポジウムは、フランスにおける日本語教育の未来へ向けての論争に相互文化性の立場がどれだけ貢献できるかへの試金石であるともいえるだろう。

【注】

(1) ブルデューは、(ハビトゥス×文化資本) + 場 = 実践行為 (pratique) と捉えた(ブルデュー, 1990)。この実践行為 (pratique) は、個人の外側の枠組みとして存在するのではなく、個人の内側から一人ひとりの主体的な取り組みを指すものだろう。個人が外側からの情報に対して感覚・感情を交えつつ、さまざまな状況を認識・判断して自らの思考を言語化する、そのプロセスそのものの総体をわたしは「個の文化」(細川, 1999, 2002, 2003a)と呼ぶ。したがって、文化の個人化とは、単に個人的な記述を行うことではない。それぞれの行為者が自分を取り囲む環境からの情報を自らの認識と判断において主体として自覚的に捉えようとするとき、はじめて生起するものである。このことをわたしは「自分のテーマとして捉える」と言う。これについては、行為者の問題意識およびテーマの発見とも深い関係があると考え(細川, 2008)。

(2) この理論と実践をつなぐ立場に立って、筆者は、1998年から勤務先の留学生別科および大学教養課程の日本語コースにおいて「総合活動型日本語教育」と名づけた教室活動を展開してきたが(細川, 1999, 2002, 2003, 細川+NPOスタッフ 2004, 2006)、この活動に対してなされる質問の多くに次のようなものがある。

- ① 初級段階で可能なのか。
- ② 海外でも可能なのか。
- ③ 大学のような恵まれた環境でなくても可能か。
- ④ 評価はどのようにすればいいのか。

この質問からも明らかのように、実践者の多くが教育実践の中身や質ではなく、その方法にこだわっていることがわかる。ここでの議論で最も重要なのは、そうした方法上の問題ではなく、教師一人ひとりが「文化」をどう捉えるかということなのではなからうか。つまり、言語教育において「文化」は取り出して教えることができるか、という問いにわたしたちはどう答えるかなのである。

(3) No 63 SENAT session ordinaire de 2003-2004 p. 69

(4) Lui Porcher は、interculturel が、政治的、文化的支配の関係において、優劣の形態のある場合でさえも、その他者との対等な関係に焦点を置くのに対して、international を、その支配と支配者のもとに世界を承認するものだとし、interculturel はその対等な関係のために関わなければならない、としている (Lui Porcher 2006)。

関連文献(執筆者 50 音順)

- 佐々木・細川・砂川・川上・門倉・牲川編(2007)『変貌する言語教育』くろしお出版
鈴木孝夫(1982)『ことばと文化』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
野田尚史編(2004)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
ブルデュー、ピエール(1990)『ディスタンクシオン』I (石井洋二郎訳)藤原書店

- 細川英雄(1986)『パリの日本語教室から』三省堂選書
- (1999)『日本語教育と日本事情—異文化を超える』明石書店
- (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』明石書店
- (2003a)「「個の文化」再論—言語文化教育の課題と展望」「21世紀の日本事情」(21世紀の日本事情研究会編) 5号、36-51
- (2003b)『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター
- (2005)「実践研究とは何か—「私ほどのような教室をめざすのか」という問い」「日本語教育」(日本語教育学会) 126号、4-14
- (2006)『研究計画書デザイン—大学院入試から修士論文完成まで』東京図書
- (2007)「日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味—」「日本語教育」(日本語教育学会) 132号、79-88
- (2008)『論文作成デザイン—テーマの発見から研究の構築へ』東京図書
- 細川英雄+NPOスタッフ(2004)『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店
- 細川英雄編(2006)『考えるための日本語・実践編—総合活動型コミュニケーション』明石書店
- Kramsch, Claire (1998) *Language and Culture*, Oxford University Press
- Porcher, Lui (2006) *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette
- Zarate, Geneviève (1986) *Enseigner une culture étrangère*, coll. « F » Hachette, Paris
- Zarate, Geneviève (1995) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, coll. « Credif Essais », Didier



フランス日本語教育

Enseignement du Japonais en France

No. 5

第10回シンポジウム報告・発表論文集

Actes du colloque 2008

ISSN : 2104 - 7766

2011年2月発行

編集・発行

フランス日本語教師会

Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF)

Section de japonais

Département d'Etudes Orientales

UFR de langues. Université Stendhal-Grenoble 3

BP 25 - 38040 Grenoble Cedex 9, France

E-mail : bureau@aejf.asso.fr / URL : <http://aejf.asso.fr>

印刷

Service imprimerie - Université Charles-de-Gaulle - Lille 3

Domaine Universitaire du « Pont de Bois »

BP 60149 - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France

© 2011 Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF)