

もくじ

文化トレーニングとしての言語教室活動	コミュニケーションにおける“文化リテラシー育成”に即して	牛窪 隆太	5
1	言語教育と文化リテラシー		6
2	意味解釈の意識化		7
3	分析と考察		8
4	結論		13
5	おわりに		14
学習者主体の教室活動とは何か	「考えていることを表現する」活動を例に取り上げる	橋本 弘美	17
1	はじめに		17
2	分析		20
3	考察		26
4	結論		27
5	課題と展望		27
「言語文化教育」の意義と課題	「文化」教育に関する意識改革という観点から	田中 里奈	31
1	はじめに		31
2	「言語文化教育」とは何か		31
3	「言語文化教育」の意義		34
4	「言語文化教育」の課題		35
5	結論		37
「個」の確立を目指した日本語教育	学習者の視点から展開する「日本語学習」	園田 妙子	41
1	はじめに		41
2	なぜ学習者の視点か		41
3	学習者の視点から捉えた日本語教育		48
4	おわりに		51

言語教育における異文化間理解	新井 久容	55
1 はじめに		55
2 日本語教育における異文化間教育：問題提起		56
3 文化をどのように捉えるか		58
4 異文化間理解をどのように捉えるか		61
5 結論		63
6 おわりに		64
学習者主体への道 学習・教育・研究を結ぶ視点	細川 英雄	69
1 「ことばに即して考える」訓練として		69
2 国語学と国語教育の狭間で		71
3 パリで日本語を教え、フランス語を学ぶ		72
4 日本語教育から日本事情へ		74
5 日本事情とは何か		75
6 言語の主体化ということ		76
7 学習者主体の方法		77
8 学習環境設計者としての日本語教師		79
編集後記 ひとつのことば		83

文化トレーニングとしての言語教室 活動

コミュニケーションにおける“文化リテラシー
育成”に即して

牛窪 隆太

はじめに

「文化リテラシー」とは、日本事情をめぐる議論の中で誕生したことばである。1999年に発刊された『21世紀の「日本事情」』には「日本語教育から文化リテラシーへ」というサブタイトルがつけられている。しかしながら、文化リテラシーの概念をめぐる議論が十分なされてきたとは言えず、結果として、その文化リテラシーを育成することとは何をいうのかについての見解は一致を見ていない。それには、そもそも文化「リテラシー」の対象となる「文化」についての定義づけが研究者によって異なるということもあるが、「学習者が実際に日本語でコミュニケーションを図る際に必要とされる」文化「リテラシー」とはなにかについての議論が抜け落ちているからではなかろうか。

日本語教育での教育目標が日本語を使ったコミュニケーション自体にあるとするならば、そこで育成されなければならない文化リテラシーの能力とは、以下のことが考察されているべきであろう。まず、学習者のコミュニケーションにおいて問題となることが、現実的、かつ的確に踏まえられていなければならない。この答えは「なぜ文化リテラシーが必要か」という問いと対応するべきものであると考えられる。その上で、学習者に一義的に必要とされるべき能力でなければならない。すなわち、付加的に存在するものではなく、本質的に必要とされるものは何かを考えなくてはならないだろう。

本稿では、まず1で日本語教育において育成されなければならない文化リテラシーの能力とはどのようなものかを論述し、2でその具現化として「個人の意味解釈を意識化する」

ことを挙げる。そして実際の授業活動の記録を分析すること(3)を通して「意味解釈の意識化」が学習者のレポート、クラスでの発言にどのように見られるかを例証し、「文化リテラシー」を育成する教室活動を展開する際に必要な授業設計について考察する。

1 言語教育と文化リテラシー

佐々木(2002)は日本語教育で重視される文化概念を分類する中で、「文化に対する解釈」を「読み解き、行動できる力」の育成の重要性を説いている。ここで佐々木が問題としているのは、学習者が既成の文化解釈を鵜呑みにしてしまうことで起こる、本来「流動的」であるはずの「文化」の固定化や、その文化の固定化により、学習者の「自立」が妨げられるということであり、「文化を読み解き、行動できる力」が学習者にとってなぜ必要なのかについては言及されていない。細川(2002)は、文化は個人の中にあるという議論の下、「個人の場面認識」を「文化リテラシー」と呼び「ことばと文化を統合する」という観点から必要性を説いている。しかし、「なぜ文化リテラシーが必要か」という問いの答えは明確には提示されていない。むしろ、文化リテラシーを個人の場面認識と等号で結びつけることで、問いそのものが成り立たなくなっているという印象を受ける。

それでは一体、なぜ「文化リテラシー」が問題となるのであろうか。そもそも、日本語教育で「文化リテラシー」が問題となる理由の究極には、学習者が持つ言語環境と学習者が対峙する日本語話者の言語環境が「異なる」ことがある。もちろん、この異なりは母語話者間のコミュニケーションでも見られるものである。言語教育の場でことさら強調されることの理由は、異なりが顕著であるために誰の目にも留まりやすいということではない。それでもこの異なりは、学習者が抱く違和感や不快感となり、コミュニケーションの障害物となることで問題視されるようになる。つまり、学習者のコミュニケーションを問題として「文化リテラシー」を取り上げるならば、学習者が抱くこれらの感情を問題にしなければならないといえる。

「日本事情教育」の方法論をめぐる議論の中で、小川(2002)は、日本事情教育の教室活動の方法論としての流れが、それまで主流であった『知識型「日本事情」』に対する批判から『「行動能力型」「文化リテラシー型」』日本事情に変わりつつあることを指摘している。これら二つのタイプの日本事情教育の方法論は「学習者が持つ言語環境と対峙する日本語話者との言語環境の異なり」に注目し、コミュニケーションでの障害物に対処することを目的としている点で一致している。「知識型日本事情」の根底には、そもそものコミュニケーションでの障害物となる「異なり」を学習者側に作らせないようにするという意図があるうし、小川が言うところの「行動能力型」「文化リテラシー型」では発生してしまった「異なり」にいかに対処するかということが問題になっている。

確かに、学習者が日本語話者とのコミュニケーションで感じる「異なり」の問題には、知識を持っていれば防げるといった類のものもある。また、知識を持つことで学習者が異なる環境に対して抱く不安を軽減することができるというメリットを考えると、筆者も学習者が日本語環境についての知識を持つことに自体に問題があるとは思わない。しかしなが

ら、「実際のコミュニケーションで学習者が必要な文化リテラシー」と考えるとき、「異なり」を乗り越える方策としての「知識」を与えることは能力の一義的問題とはならないと考える。

本名(1997)は、社会言語学的な見地から、日本における英語教育では「相手の行動パターンを学習すること」に重点が置かれてきたとし、「共通の了解を前提とせず、客観的に説明し、明示的に表現する態度」を養う訓練が必要であると述べた。その背後には知識を重んじるばかりにコミュニケーションに能動的になれない英語学習者への憂慮が伺える。本名はこれを日本の「察し文化」の影響とし、特別「日本人英語学習者」に必要なものとして論じているが、この能力は何も日本人英語学習者に限って必要な能力ではなく、すべての言語学習者に必要な能力といえるだろう。次項で詳しく述べるが、「前提としての共通の了解」がコミュニケーションにおいて問題になるということは、決して日本語話者に特徴的なものではなく、あらゆる言語話者に当てはめても言えることである。

それでも、学習者のコミュニケーションを問題にするならば、この自己の前提を意識化し、能動的に他者との異なりを克服していく能力こそが、文化リテラシー能力の育成を考える上でターゲットとなるべき能力であるということは真であるといえる。

2 意味解釈の意識化

なぜ「共通の了解」つまり、個人の持つ前提がコミュニケーションにおいて問題となるのであろうか。個人の持つ前提とは、ある事象を解釈し、評価を下す際の判断基準になる。われわれはある事象に出会ったときに、その事象を何にも照らし合わせずに単独で解釈しているわけではなく、ある基準を前提として持ち、その前提に照らし合わせることで解釈しているのである。その前提とは個人が持つ「価値観」と言い換えることもできるであろう。

学習者はそれぞれに価値観を持っている。コミュニケーションで起こる対立はその規模の大小を問わず、根源的には互いの持つ価値観がぶつかり合うことで起こる。「普通ならこうする」「その言動はおかしい」という言語表現に代表される違和感は、「普通ではない」「おかしくない」の判断基準となるのが個人であることを考えると、個人の前提とする価値観で、相手の言動を一方向的に判断しているために生じる問題であると考えることができる。多文化主義の視点に立てば、これらの一方向的な価値判断は相手に自己の価値観への同化を強い、エスノセントリズムの危険性をはらんでいるといえよう。

ここで問題となるのは、この前提なるものが、自己の中に無意識的に存在していることである。コミュニケーションにおいて他言語環境を持つ他者との異なりは、その多くが論理的に整理されることなく、直感的な戸惑いや違和感となって相手への評価として現れる。つまりは、それを「異なる」と判断する自己の価値観は、普段、意識されることがないのである。従って、文化リテラシーの育成とは、これら直感的な戸惑いや違和感をもたらす自己の解釈を意識化し、その前提となる価値観を自覚する能力を高めることで達成されるといえよう。自分がなぜそのような評価を下すのかということ意識化し、前提とな

る価値観を再考してこそ、自己の評価の絶対性を疑うことができ、他者の異なる価値観の理解、受容へとつながるのである。

それでは、この意味解釈の意識化は授業活動の中でどのように現れ、どのような特色を持つものなのか。授業データを基に検証し、考察することにする。

3 分析と考察

3.1 分析データ

分析には早稲田大学日本語研究教育センター別科日本語専修過程で行なわれている「総合3-7A」の授業データを使用した。授業担当者である細川はこの活動を3つの段階に分けて説明する^{*1}。まず、第一の段階でA4用紙一枚の動機を書く。その動機とは「なぜ について書くのか」という内容であり、学習者には仮説として「私にとって とは ~である」という一文を最後につけることが義務付けられている。第二段階としてその仮説を他者にぶつけ、他者からの意見をもらう。そして第三段階で再び、結論として「私にとって とはなんであったのか」を踏まえ再びレポートを作成する。このプロセスを意味解釈の意識化になぞらえると、第一段階の動機レポート作成で「自己の価値観を表出」させ、第二段階のディスカッションで「他者の価値観を取り込み」、第三段階で「他者の価値観を踏まえた上での自己の価値観の再構築」を行なう活動と理解することができる。

今回は上記のデータのうち、2001年春学期に行われたデータを用いる。対象として、データの量的豊富さの観点からグループ3の学習者A(香港・女)を選んだ。Aは「宝石設計と私」というタイトルのレポートを執筆するが、Aの授業記録を、意味解釈の意識化の点から追うことで文化リテラシー育成を視野にいれた授業設計について考察する。

3.2 Aの事例

Aは二回目の授業時にはすでにレポートを一回提出しており、授業記録は提出されたレポートの検証部分からになっている。提出されたレポートは大きく3つの構成に分かれており、1段落目で、「宝石が自分にとっては特別な意味がある」として祖父から母親がもらった指輪のエピソードを、2段落目で、「指輪には自分のことを覚えていてほしいという意味がある」という自分の考えを述べ、3段落目で「宝石設計は(素)晴らしい記憶を保存する方法である。」とまとめている。その全文を以下に示す。

4月18日提出レポートより

私は小さい時からずっと綺麗なアクセサリが好きです。宝石と珍しい金属を組み合わせて綺麗な物を作成して、えいえん保存することができます。宝石は私にとって特別な意味があります。初めて接触する宝石で作るものは一つのルビー指輪で

^{*1} 細川(2002)『日本語教育はなにをめざすか』p.263の図をもとに筆者が文章化した。

す。指輪は皆さんにとしたたぶん普通のアクセサリにすぎない。ただし、この指輪は母親と私にとした記念の意味です。この指輪は祖父からもらった遺産です。祖父は子供6人がいる、私の母親は長女です。私6歳の時祖父が不治療の病になった。そして、自分をあげたいお金を六つに分けて、六枚指輪をつかって、子供たちに渡しました。母親はルビーの指輪をもらいました。母親はいままでこの指輪をよく飾ります。

お金を継ぐかわりに宝石の指輪を分配することは昔の時珍しいことです。なぜ指輪ほうがいいとおもいますか？大体において『私のことをよく覚えてください！』と思います。人生の中で必ず忘れたくないことがあります。たとえば結婚するとき結婚指輪は必要です。この指輪は結婚の表示にかぎり、幸せの瞬間を記録しました。

女性たちに対して、普通なアクセサリとか宝石をはめこむアクセサリとか、大切なものです。宝石設計は自分が好きなものを作る、覚えたいものとか特別な気持ちとか保存することができます。だから、私にとって宝石設計は晴らしい記憶を保存する方法である。

4月19日のAのレポート検討の議論では以下のようなやり取りがなされている。

4月19日の授業記録より*2

1. S: (省略)「初めて接触する宝石で作るものは一つのルビー指輪です」というところの意味が私にはよくわからないんですけど、どういう意味ですか。
A: これは、あの、子供の時、あまりこんな高級なものが、あの、う、持ってないですから、あの、これは母親のものです。これは私、初めて見た、あの、あの、こんなきれいのアクセサリ。
2. S: え、香港では、このようにAさんのおじいさんのように指輪とかアクセサリーを、こう、なんていうんですか、こう作って、子供達に分けるんですか、普通。
A: えー、あの、このとき私まだ上海にいますから、上海は、香港の生活の状況はちょっと違いますから、あの時は皆ちょっと貧乏な感じですよ。お金ほうがいいと思います。遺産、遺産からお金ほうがいいと思います。でも、この状況はちょっと普通じゃない。

上記二つの質問に対する答えから母親の指輪とはAにとって初めて見たアクセサリーであること。また遺産を指輪で分けるという方法が一般的ではなく、祖父固有の方法であったことがわかる。1,2の質問に対するAの答えはレポート中に記述してある「この指輪は母親と私にとした記念の意味です」の意味内容である「指輪が母親だけではなく、自分にとした大きな意味を持っている」ということの根拠となる部分である。

*2 SはTAとしてこの活動に参加している大学院生を示す

3. S: 「素晴らしい記憶を保存する方法です」これはどういうことですか。素晴らしい方法、えー、素晴らしい記憶を保存する方法ということ？

A: 素晴らしい、たぶん、あの、えー、楽しかったとか、楽しい気持ちとか、えー、嬉しい気持ちとか、えー、保存できます。私にとって、たぶん私、一番好きな色は黄色です。次はオレンジです。こんなあたたかい感じの色、そして私、うれしいときはこんな黄色の、たぶん黄色のネックレス作って、たぶん、私、ちょっと、ブルーとか黒いとか、好きじゃないの色です。(省略)

ここで A は「宝石に色を使い分けることでそのときの自分の感情をこめることができる」という主旨の発言をしている。しかし、「なぜ自分の感情を宝石に込めなくてはならないのか」また、なぜ「素晴らしい」記憶なのかという疑問が残る。続く授業記録を見ると、次第にそれが具体性を帯びたものになっていくのが分かる。「祖父の指輪のエピソード」が話題に上ったのをきっかけに A 個人の意味解釈がよりはっきりと理解できるようになる。

4. S1: ここにはおじいさんの話を書いてあると思うんですけど、おじいさんの。

A: はい。

S1: 今、あの、えっと、宝石を作りたい、とそれとおじいさんの話はどういう風に関係するんですか。

A: これはあの、おじいさんのことは、あの、アクセサリーはあの、記録できるの、えー、記録できるの、できることと思いますから、そして私、自分が作る物は記録できると思います。

S1: おじいさんを記録する

A: おじいさんだけじゃなくて、いろいろなこと記録できると思います。これは初めて、初め、初めての印象です。これは記録できる。

S2: おじいさんの指輪を見て、指輪の中におじいさんの思い出も入ったり、こう、指輪だけ見ても感じるから、あー、こう指輪だけにもいろいろ記録できるんだ、だから私もそういう物が作りたいなって思った。はあ。

S1: ということでつながるわけですね。

S2: そういう話をもうちょっとここに入れて、次にこの間に、例えば、おじいさんが残した指輪を見て、指輪だけでもそういうアクセサリーでいろんな思い出が記録できるんだってことで、私はそういう風に(A: やりたい。)うん、やりたく思ってたって書いてればもっとこう、わかりやすくなるかな。

上記のように、S1 に「祖父から母がもらった指輪」の逸話と「自分が宝石設計をしたい」(A が授業中に発言している内容)こととの関係を聞かれ、A の「祖父が母に残した指輪を見て指輪にはいろいろなことを記録できると感じた」という意味解釈の前提が現れる。そして A は、S からレポートの構成として、4 で A が発話したことを具体例として記述することをアドバイスされる。その内容は 4 月 25 日に提出された次のレポートに以

下のように現れている。

4月25日提出レポートより

私は小さい時からずっと綺麗なアクセサリがすきです。宝石と珍しい金属を組み合わせて綺麗な物を作成して、えいえん保存することができます。宝石は私にとって特別な意味があります。(中略・加筆なし) 母親はルビーの指輪をもらいました。母親はいままでこの指輪をよく飾ります。⁵ 母親はおじいさんの指輪を見て、おじいさんの事を思い出します。これは指輪を見て成長日記様な感じされた。この指輪だけではない、宝石で作るものは永遠保存されます、それからいろいろ忘れないことが記録できることと思います。だから私もそういう物が作りたいなって思った。

お金を継ぐかわりに宝石の指輪を分配することは昔の時珍しいことです。なぜか指輪ほうがいいとおもいますか？大体において『私のことをよく覚えてください！』と思います。人生の中で必ず忘れたくないことがあります。たとえば結婚するとき結婚指輪は必要です。この指輪は結婚の表示にかぎり、幸せの瞬間を記録しました。⁶ 自分作るものは自分の気持ちを入れて、自分のスタイルはよく表現できると思います。宝石設計は自分の気持ちだけではない、他人の感情と気持ちを入れて物を作りしなければならない。他人の気持ちは本当にわかりにくいとおもいます。ただし、もうすぐ実践できます。ある友達は来年の春結婚するつもりです。私は珍珠セットを設計上げたいとおもいます。今から設計本とか新婚雑誌とか参考して、いろいろなアイデアを集まるつもりです。

女性たちに対して、普通なアクセサリとか宝石をはめこむアクセサリとか、大切なものです。(中略・加筆なし) だから、私にとって宝石設計は素晴らしい記憶を保存する方法である。

このレポートで A が新たに書き加えたのは 5 と 6 の部分である。前回の授業で TA からもらったアドバイスを受け、5 では「母親と祖父のエピソード」と「A が宝石設計をしたいと考える理由」をつなぐ具体例が記されている。ここで新たに「成長日記」というタームが現れる。この表現をめぐって翌 4 月 26 日の授業では次のような議論がなされている。

4月26日の授業記録より

7. S1: 太い字の「母親はおじいさんの指輪を見て、おじいさんの事を思い出します。これは指輪を見て成長日記のような感じされた」、意味がよくわからないんですけど。

A: これは、あの、えー、えー、指輪を見て、あの、おじいさんと一緒にやったことを、えー、思い出して、そして、これは成長の日記のようです。これ、指輪は、あの成長の、あの、日記のようです。

S1: 成長日記ってどういうものですか。

(中略)

A : A : 自分の知ってる, あの, 自分は, あの, 何歳のとき, 何をし, えー・・・

S1 : 何があった。

A : 何があったか。何か特別なことがあったか, えー, たぶん, 誕生日のとき, えー, 何がプレゼントもらったか, もらいましたか, あのう, おじいさんからもらったのが, これは。

S2 : あ, 日記には書いてないけど, 自分の頭の中に (A : うんうん) 覚えているものを成長日記といいますか?

A : はい。

ここで A がいう「成長日記」とは、「母親が祖父との思い出を, 昔の日記を読むように指輪から再び取り出せること」を意味しているのが分かる。つまり, A にとって宝石設計の意味とは, 素晴らしい記憶を宝石にこめることで「再生可能すること」と考えられる。A にとって, 単純に宝石に思いや記憶を保存するということが重要なのではなく, その記憶を見るものに思い出させることが重要であるということは, 次のディスカッション内容, 最終的なレポートの結論部分からもいえる。

6月13日ディスカッション報告より*³

8. P : 文章を読むと (A さんは) 自分の気持ちを伝えたいと思います。これは「記憶を保存」じゃないんじゃないですか。

A : 記憶というのは心と頭の中で残ったものと思います。宝石飾り物で記憶を保存するのは私にとって 2 種類の感じがあります。(中略) 残ったものは事実と違って, 作品を作ってそれは記念幣みたいなものです。事実を述べてから気持ちとか感情とかあまり入らない。(中略) 悲しいとか, 不満とか, 楽しいとか, 感動とか, そういう頭の中で残った気持ちは作品を作って保存できます。(中略) このものは相手に渡って, 物をもらう人はその物だけではない, 私の感情とか, 私との一緒に過ごすことを保存します。

7月2日提出, 最終レポート結論部より

9. 記憶は人の人生の中で重要な一部分だと思います。記憶を保存する方法は人によって違います。(中略)

私は記念の意味のあるものが大好きだから, 旅行へ行くときはたくさん写真をとって, 中学校時代から日記を書くことは毎週の習慣になりました。けれども, 写真をとったと日記をつけたあとでいつも繰り返し読むと見ることはしない, でもアクセサリはいつも身を飾ることができますから, 記念品とか物を買いたいときに私の第一チョイスはアクセサリです。(省略)

*³ P は A のディスカッション相手を示す

また、9を読むとAが記憶を人生の中で重要な一部分と考えていることが分かる。そして、記憶を保存する方法の中でもアクセサリーが一番良いと考え、その理由を「身に付けることで繰り返し記憶をよみがえらせることができるから」と考えていることが分かる。

つまり、Aは、記憶が「人生の重要な一部」であるという考えを持ち、幼少の頃から母親が祖父から遺産分けとして受け取ったルビーの指輪に接する中で、「母親が祖父からもらった宝石（指輪）には祖父と母との思い出が永遠にこめられていて、母親は祖父の指輪を見るたびに繰り返しそれを思い出すことができる」と思い、そのように繰り返して思い出を再生できるものを作ることができる宝石設計に感心があると考えられる。

Aがこのレポートではじめに提示した立場は「宝石設計とは素晴らしい記憶を保存する方法である」というものである。筆者は参与観察をしていないために、授業記録からでの物言いになるが、この教室活動を通してAがいう「宝石設計」と「素晴らしい記憶を保存する方法」を結ぶ線が示されているといえるだろう。

ここで注目したいのは、両者を結ぶ線の表出過程である。授業設計者である細川の説明において、他者が意識されるのはディスカッションが行なわれる第二段階である。しかしながら、データからも分かるとおり、Aが持つ前提とは、Aがレポートを書き、授業の場で他者と検討するという行為を繰り返す中で次第に現れる。つまり、第一段階においても他者の存在は常に意識され、投げかけられた質問をAが他者に説明することによって、Aのもつ前提が表出するのである。人間の持つ前提としての価値観とは、無意識に存在している。このことは既に述べたとおり、感情となって現れる相手への直感的な評価の理由を自己が自覚していないということからもわかる。個人の中に内在する、その無意識の価値観を表出させるということは、個人だけの力で行なわれるのではなく、他者からの働きかけに個人が応えることによって起こるのである。

もう一つ注目したいのは、Aが書いたレポートをもとに議論が進められているということである。ここでの書くという行為は、授業での議論を活性化させるという役割というだけでなく、Aのある一時点での解釈を意識化する役割を担っているといえる。書くということは、自分のある物に対する、ある一時点での考えを意識化せずには行なうことができない。この授業活動でのある物とはAの宝石設計に対する認識であり、その意味でAは宝石設計について書くという行為を行なうことでも意味解釈の意識化を行っていたといえる。

4 結論

Aはこの活動で「文化リテラシー」を高めることができたかどうか。それを知ることはできない。しかしながら、分析で見られた「対象」とそれに対する自己の「解釈」が結ばれていくという事象は、文化を「読む」という点で重要であり、自己の前提を他者からの質問に応えることで説明するという事象は、文化を「書く」という点で重要であると考えられる。

なぜならば、学習者のコミュニケーションを問題にした文化「リテラシー」の「読み」とは、対象を捉える自己の前提を意識化することを通じて捉えなおすことであり、「書き」

とは、それを他者に伝えることで能動的に他者との「異なり」を克服することだからである。

分析の中で、A 個人の解釈の前提の表出は他者から繰り返し質問を投げかけられ、個人がそれに応えようとするときに見られた。また、繰り返しこの行為を行なっていく中で A の「対象」と「解釈」を結ぶ線がより鮮明に現れるようになる。この教室活動で A は「宝石設計」に対する自分の解釈の前提を「読む」。そして同時に、それを他者の質問に応えうる形にして発話する、あるいはレポートに記述することで「書く」といえる。つまり、文化リテラシーの育成には「ある対象」を通しての学習者自身の「前提としての価値観」を問題にするための授業設計が必要であり、その「前提としての価値観」を他者と継続的なやり取りの中で、説明し捉えなおす活動が必要なのである。

5 おわりに

本稿では、コミュニケーションを問題とした文化リテラシー育成としての授業設計について論じた。

言語教育として、このように学習者の思考に立ち入るのは危険であるという議論がある。しかしながら、異なる他者との言語コミュニケーション能力を前提とした言語教育で学習者の思考には立ち入らないというのは詭弁であるように思う。なぜならば、コミュニケーションとは決して学習者の表面的な知識や言語だけで行なうものではなく、それらの知識や言語を駆使する学習者個人の思考や認識が、分かつことのできないものとして存在するからである。そして、現実として起こるコミュニケーションでの問題を学習者が能動的に乗り越えることを考えるならば、学習者の認識の前提となる価値観こそを問題にしなければならぬということは本文の中で論じたとおりである。

これら、学習者が能動的に「異文化」の問題を乗り越える能力を育成する言語教室活動を文化トレーニングと呼ぶならば、この文化トレーニングは今後の日本語教育において中心的な位置を占めるべきであろう。

参考文献

- [1] 小川小百合 (2002) 「文化 “知識” としての “日本事情” 再考」 『21 世紀の「日本事情」』 くらしお出版
- [2] 佐々木倫子 (2002) 「日本語教育で重視される文化概念」 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- [3] 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか』 明石書店
- [4] 本名信行 (1997) 「言語教育と異文化リテラシー」 『異文化間教育 11 号』

学習者主体の教室活動とは何か

「考えていることを表現する」活動を例に取り上げる

橋本 弘美

1 はじめに

1.1 問題関心 学習者 P の事例

「僕は学校大変。自信ももう持ってないから。日本語が下手になってきた。
(大学名)の先生たちの教え方も大きらい！」

これは、東京のある大学に交換留学している学習者 P が、日本に来て半年が経ったときに E メールに書いてきたことばである。彼は、私が北欧の大学で日本語教師をしていたとき 2 年間担当していた学生である。「どうしても日本で勉強がしたい！」という強い希望をもっていた P は、一生懸命勉強し、留学制度を勝ち取った一人であった。「大学の授業はどう？」という私の問いに対し、冒頭のメールを送ってきたのである。留学先できっと充実した日々を過ごしているだろう、と考えていた私は、彼のことばに驚き、胸が痛んだ。最後の「大きらい！」ということばに彼の感情が表れている。「自信ももう持ってないから」という文からは、P の落ち込んだ表情や意気消沈している様子が感じられた。一体何があったのか。P は授業の何に対して、なぜそう感じたのか。私は P に直接会い、詳しく話を聞くことにした。

P の話から、彼の落胆の原因は、その「教室活動」にあるように思われた。なぜなら、その教室活動をやることに P 自身が目的を見出せず、その結果「させられている」という感情が常につきまとい、またその「させられている」内容をうまくこなせないことに更にストレスを感じている様子が伺えたからである。

P によると、授業はとにかく教科書を「暗記」することを中心に行われているらしい。

学習者はカセットテープを家で何度も聞き、授業では家で覚えた文章を、教科書を見ずに暗唱する。テストでは内容を問う問題も出され、それは自分のことばで答えるのではなく、教科書と全く同じことばで答えることが求められる。その暗記するものは、「天気の話」や「ガラス製品の話」「住まいの話」「伝記」などの内容だということだった。Pは興味の無い話を「暗記するという行為」に時間を費やすことが非常に苦痛だと述べ、この教室活動に納得がいかず、教師に何度か掛け合ったそうだが。しかし教師は「この方法で何十年もやっているから信じてがんばってください」とだけ話し、結局授業が見直されることはなかったという。

「無意味なテキストを暗記し、それに時間を取られてしまうなんて、本当は絶対にしたくないことだ」とPは述べる。「こんなことは自分の国のことばでやっても難しい」と。しかし、「自分は日本語が上手になりたいと思っているから、何十年も留学生に日本語を教えているベテランの教師が言うことを、今は信じてやるしかない」と話していた。Pは、せっかく日本に留学しているにもかかわらず自由に勉強ができないことや、教師の言う教科書どおりことばを覚えられないことに憤り、ストレスを感じているようであった。

野田(2002)は、本人の意思に反して、内面に踏み込まれ「させられ体験」をすると、日常生活で時に「思考断絶」に陥る危険性があることを説く。考えられない、頭が働かない、ではなく、主観的には思考が突然消え、頭の中が空白になるというのである。このような思考途絶を体験すると、自分の思考能力に不安を感じ、抵抗の力がさらに弱くなるばかりではなく、苦しさで抵抗力の減退のため、葛藤状況から逃げ出したい、という精神状態を招くことがあることを指摘している。

このことは、上述の学習者Pの体験談からも伺える。Pもやはり目的の見えない教室活動を「させられる」ことで思考断絶が起こり、そのような状況が葛藤を引き起こしているといえるだろう。しかしPの場合は、自分が「学習者」という立場のため、その葛藤が自らの日本語能力の欠如によって起こるものだと捉え、更には自信までも無くしてしまっているのである。

ここで注意しておきたいのは、私はここで「暗記」そのものを問題視しているのではない。そうではなく、その「暗記」を教室活動に取り入れることにどのような意味があるのか、ということ教師が明確にしていなかったことに問題があると考えている。つまり、教師が「教室活動」を、日本語教育という大きな枠の中で考えず、目の前の活動ばかりを追い、それを学習者に求めることに対する問題性である。そうなることで、学生は言語学習を「自分のために」ではなく、教師によって「させられ」て、それを「こなすこと」が目的化してしまう事態を招いているからである。

私は学習者Pの話の聞いただけである。その授業における様子も評価も、Pの眼を通して語られた「Pの解釈」でしかない。私は大学の授業を実際に見たわけではなく、教師と話したわけではないので、担当者がどのような目的や意図のもと、その教室活動を行っているのか、という真意はわからないし、判断もできない。しかしながら、Pがその教室活動に納得していないことや、日本語に対する意欲が削がれてしまっているという現実が存在していることは事実である。このように、もともと純粋に「日本語を習いたい」

という興味やモチベーションがあった学習者が、教室活動によって心理的負担を感じ、自信喪失すら引き起こしてしまっている、という事実があることは軽視できない。

1.2 学習者主体の教室活動を考える

では、「させられる」教育ではなく、学習者を主体とした教室活動とは一体何だろうか。

牲川（2002）は、日本語教育における学習者主体の概念についての諸問題を検証している。牲川は、日本語教育における「学習者主体」とは、単に学習者の意思やニーズをそのまま尊重するというような学習者主体的な実践としてではなく、日本語学習者が異文化で主体的に生きるための必要な能力育成のための教育、すなわち「自分の立場とことばを育む場として機能すること」だという明瞭な見解を述べている。異質な場で生きていく学習者が、母国文化を背負わされながらも、母国文化の自明性を問い直すことや、学習者自身が自らの立場、すなわち「私は私だ」というアイデンティティを表明していけるような力を育成することが必要であり、そのようなコミュニケーションの場を作り上げることが日本語教育の課題である、と論じている。本稿では、この牲川の考え方を援用し「学習者主体」を捉えていくことにする。

では、「教室活動」とはどうあるべきだろうか。

教師は、自分が設計し、組織し、実際行う「教室活動」に常に自覚的であることが求められるだろう。「何を目指してこの教室活動を行うのか」という問いを、教師自身がかぎり認識することはすなわち、その延長上にある「何を目指して日本語教育を行うのか」ということと全く同じ問いとして自らに返ってくるからである。つまり、「教室活動」というものは、自らの日本語教育に対する教育理念のうえに立脚し、双方が密接に結びついていることは、然るべきことなの。「教室活動」は、日本語教育を大きなスパンで考えたときの一活動として存在しているべきはずである。

他方、教師が学習者に一方的に教室活動を強いることは、学習者にとって負担以外の何ものでもない。先の学習者Pの事例からもわかるように、それは単に教師の権限において行われる、「させられている」状態である。そのような教室活動では、学習者は受身的意識からいつまでも抜け出せなくなる可能性があることも否定できない。教師が無自覚にそのような授業をすれば、学習者の日本語を学ぶことに対する興味やモチベーションのみならず、自信までも喪失させてしまうおそれがあり、学習者の精神的状態にまで負担をかけてしまうことになるからである。教師が教育理念を念頭に置くことなく、無自覚で一方的な「目の前の教室活動」を行うことの問題がここにある。日本語教育という大きな枠の中で考えられていない教室活動は、実際の教室場面でうまく機能するとは到底思えないからである。

これらを考察すると日本語教育における「学習者主体の教室活動」とは、その活動設計者は教師であっても、教師によって「させられている」のではなく、学習者一人一人が自らの問題としてかかわれる、「自分の考えを日本語で主張するための力を習得する活動」であるといえるだろう。そこでは、「私」の頭の中で考えていることを表現し、表現した

ことを他者とのやり取りを通し、考え、さらにまた表現するという運動を行う、実践の場として機能することが求められるのである。

つまり日本語を単に、文型や語彙習得、教科書を暗記することを目的とするのではなく、学習者がことばを学ぶことで自分の考えていることや言いたいことを発見し、それを他者に伝える力を養うことが目的であるといえる。

本稿では、以上のような理念のもと、設計、組織化されている授業をここで取り上げ、分析をする。ここでは細川の総合活動型日本語教育（以下総合）^{*1}を例に取り上げることにする。細川は、「思考と表現の往還関係」を軸に学習者主体としての日本語教育を提案し、この総合では「レポートを書く」という教室活動を行っている。学習者のレベル別にグループを構成し、その中で話し合いを通じてレポートの検討を行う。そこで本稿では、グループ内のレポート検討のさい、学習者が他者とのどのようなやり取りを行い、どのように自分の考えを主張しているのかということとを広く「教室活動」の視点から捉え、このような活動を行うことが日本語教育とどのように関連していくのか、ということを考えながら、分析を試みる。

2 分析

細川（2002）は、言語とは人間の思想すなわち人の考えていることを伝えあうためのものであり、それにより人々は互いの理解を深めるものだとして述べた上で、人間の考えていることが「思考」であるとするならば、この「思考の表現化」が他者とのコミュニケーションの第一歩であるとし、その表現活動を二つの視点から捉え明確にした。一つは内言による「考えていることの把握」であり、もう一つは外言による「考えていることの他者への伝達」である。

この総合のグループの中で、学習者は「レポートを書く」という作業を行う。テーマは自分の興味、関心のあることなら何でもなりうるが、その選んだ対象に対して、自分にとってそれはどういうものかという意味付けを書くことが求められ、そうすることで「思考と表現の往還」を行うことを軸にしている。つまりこの授業では、対象を「自分の問題」として捉えなおし、言語化する中で、自らの思考を表現化していくことに各人が意識的になることが求められているのである。

2002 春学期の総合データにおいて、私が一番興味を持ったのは、NS 4 というグループの話し合いの中にみられた幾つの特徴である。それは学習者が、レポートに書いた表現を、他者から質問され、それに答えていく場面であり、このような他者とのやり取りを通して、学習者本人が本当に自分が言いたいことは何か、ということを開発していく過程である。また、グループのメンバーは文法や語彙などで明示的な訂正は行わないが、周囲が

*1 「総合」では、大体 7~10 人で一つのグループをつくる。その内訳は、リーダーと呼ばれるグループ進行役、サポーター、実習生である院生数名、学習者数名で構成されている。なおリーダーとサポーターは日本事情実践教育研究既履修者となる。ここでは便宜上名称をつけて分析を行うが、その名称や役割に関係なく、グループ内の話し合いでは全員が意見を言い合い、アドバイスしあっていることがわかる。

らの質問によって、学習者本人が適切な表現を選んでいく過程である。

ここでは学習者 R を中心にその様子を追っていくことにする。R は「料理」というテーマでレポートを書いている。次は、R が一回目に提出したレポートと、それをもとに行われたグループ内での話し合いの様子である。

料理というのは、人々にとって、簡単なことかもしれませんが、私にとっては、すごくチャレンジなことです。なぜ「料理が私のチャレンジ」と言うか、私は三人のために、料理を一生懸命勉強したいです。この三人はつまりお母さん、彼氏と私です。

私は生まれてから、いつもお母さんが料理を作ってくれましたので、自分で料理を作る必要がなかったです。(中略)これから、ちゃんと料理を勉強して、お母さんにおいしい料理を作ります。だから、料理は私のチャレンジと言います。

またお母さん以外に、彼氏のために、料理が上手になりたいです。(中略)

最後はお母さんと彼氏のためだけでなく、自分のためにも、料理を勉強したいです。留学前に、お母さんはずっと私のそばにいましたから、料理、掃除なんかいつもお母さんに任せました。でも、留学したら、もうお母さんに頼めません。また、もしよく外食すれば、お金もかかりますし、健康にとってもよくないです。だから、自分のためにも、料理を勉強したくて、全体的に独立になりません。

(一部抜粋)

この文章には、「チャレンジ」「健康」「独立」など、R の中にある様々な気持ちが書かれている。が、R の気持ちは溢れているが、焦点が定まっていないため、いささか具体性に欠ける。そこでグループのメンバーは、「なぜ料理なのか」ということを R に問い、「料理」をテーマに選ぶに至った具体的な経験を聞き出そうとしている。

リーダー： ……で、質問で、あの、料理をしてあげたい、すごくしてあげたいと思ったことがあるんですか。何かそのエピソードみたいなものがあるんですか。

R： あのう…エピソード？

サポーター： 経験したこと。体験したこと。

院生： どんな、どんなときにそう思いました？どんなときに彼氏に料理を作ってもらいたいです。

R： あの、前、香港にいたとき、思う。そう、そのときは、早稲田大学、私のこと、留学できた、もうわかった、そういうとき、自分で料理も作りたい。そのとき、そうですね。留学できたのとき、そのときからまあ、自分で料理を作らなければ、勉強しなければならぬ、そういう。

リーダー： それは、留学したらみんなそうですよ。私もそうだし、Cさんもそうだし。だけど、Rさんはここで料理を言いたいんですね。(中略)

R： 料理も作り方もできましたら、それは一番いいだと。例えばもし、将来の主人がもし残業もあって、すごく忙しいとき、私もう料理ができて、ですから、料理が

ちゃんと料理作る，作られるんですよ。でももしできなかつたら，ちょっと大変だと思います。

院生：　じゃ，あの，料理だけではなくて，掃除とか洗濯とかもね，できたほうがいいでしょ。やっぱりうれしい，ね。だけど，どうして。他にね，奥さんになったら，いっぱいご主人が喜んでくれることがあるでしょ。だけど，どうして，なんで料理が一番大事だと思うの？

R：　あー，そうですね。あの，自分も食べ物も大好きし，彼も食べ物も大好き。ですから，料理が一番。掃除はたぶん三番目くらい。（笑）

学習者A：　では，買って食べたらいいんじゃない・・・。（笑）

リーダー：　だから，あの，何でこういう質問が来るかというと，なぜ料理なのか，それがよく伝わってこないんですよ。

院生：　でも，おいしいものが好き，おいしいものが大好き。一番，じゃあ，彼とRさんが二人が共通して好きなものは，おいしい食べ物？

R：　そうですね。もしおいしい食べ物あったら，彼はけっこううれしい。

院生：　Aさんが今質問したとき，「じゃあ，おいしいもの買えば，買ったら？」って。どうして作るっていう・・・。

学習者A：　どうして作るんですか。買って食べてもかまわないんじゃないですか。

R：　それは，あの，何か自分の心から作りますから。まあ，外で・・・いいけど，でもやはり違うだと思う。自分でちゃんと作れば，と，外で買うことは全然違うと思います。

ここでは，「なぜ料理なのか」「どんなときにそう思ったのか」という質問が飛び交っているが，中でも学習者Aの2度にわたる「買って食べたらいいのではないか」という執拗な質問が興味深い。それによりRは，最後には「自分の心から作りますから」という心情を吐露している。また「自分でちゃんと作れば，外で買うことは全然違う」とも述べている。これは，Rの料理に対する一つのキーワードであろう。このように他者とのやり取りを経たからこそ，この「自分の心から作る」という表現が出てきた，とみることができるだろう。一回目はこのように話し合いがなされていった。

次の文章はこの話し合いの一週間後に書かれたレポートである。話し合いに出てきた「自分の心から作る」という表現は，「感情」ということばで語られ，前回のものと比べると，具体的な経験が盛り込まれ，より料理への気持ちがつづられていることがわかるだろう。

料理というのは，他人にとって，簡単，普通なことかもしれないですが，私にとっては，おいしい料理を作ることは，感情と愛情を込める意味があります。

私は日本に留学に来て，小金井で住んでいます。隣に住んでいるの大家さんのおじいさんとおばあさんです。優しいおじいさんとおばあさんは私が一人で住んでいる寂しさがわかってくれるので，よくご馳走してくれて，いろいろお世話になります。私はすごく感激して，いつもお二人においしい料理を作ってあげたいです。

ある日、スーパーで赤御飯の材料を買いました。赤御飯を作ったことがないから、紙で書いた作り方をよく読みました。そうだけど、作ったのはちゃんとした赤御飯ではなく、お粥みたいなものができてしまいました。自分でもすごくまずかったと思います。恥ずかしかったから、一人で全部食べてしまいました。せっかく赤御飯の材料を買って、一緒懸命作り方を讀んだのに、おじいさんとおばあさんに自分で作った赤御飯をご馳走する勇気がなかったです。その事件は、料理の失敗だけでなく、お二人に自分の感情も通じなかったし、人間関係も失敗したが感じています。だから、私にとって、もしおいしい料理を作られたら、自分の感情もよく通じできるし、人間関係も生み出す意味があります。 (一部抜粋)

このレポートで R は、いつもお世話になっている、大家さんのお爺さんお婆さんに料理を作ろうとしたこと、しかし、その料理が失敗してしまい、結局二人に「自分の感情も通じなかった」し、「人間関係も失敗したが感じている」という内容を書いている。しかし、「人間関係が失敗した」というのは思いすぎではないか、という学習者 A の指摘から、この文章を巡って、グループで話し合いが始まる。

学習者 A: 内容に『その事件は料理の失敗ではなくて二人に自分の感情を通じなかったし』、言うことは、自分が考えればちょっと思いすぎたことじゃなかったかと感じしますけど・・・

R: もう一度?

学習者 A: これ、内容は R さんが思っているのは分かりますけど、ちょっと人間関係は・・・。お粥から五番目の文章ですけど、『人間関係も失敗したが感じています。』ちょっと思いすぎた感じがありますけど・・・

リーダー: どうして失敗したと思ったんですか。ここで。

R: お爺さんとお婆さんに元々色々お世話になりましたが、せっかく自分で料理を作ってあげたかったんですけど、でもそれは失敗しました。
ですから、私の感じをお爺さんとお婆さんに通じなかったという感じしています。

リーダー: どういう感じですか。

R: え〜と、私の感情の感激の感じ、お爺さんとお婆さんに通じなかった。

リーダー: それは料理を失敗して?

R: うん。

リーダー: それはなぜそう思ったんですか。一人で、何があってそう思ったんですか。

R: 何かあった?

リーダー: お爺さんとお婆さんに何か言われたりとか、具体的に何かあって、自分が失敗したと思ったのか、それが良く分からないですね。

学習者 A: ご飯を作ってみましたが、お粥になってあげることが出来なかったんですね。でもね、お爺さんとお婆さんは私のためにご飯を作ってみたかなと思って、この心は通じるかもしれないけど、人間関係の失敗まではちょっと・・・

R: でも、あの粥、本当にこの食べ物は渡す お爺さんに渡す勇気がなかったんですよ。

あのまずかったから，全然美味しくなかったから，自分は私にとってまずいものを
お爺さんとお婆さんに渡したくない，そういう感じ，それを渡す勇気がないんです。

リーダー：　そういう気持ちがちょっと入ってたら，あのすごく失敗して R さんが自分が伝えたい気持ちが出来なかったっていうのは分かるんだけど，いきなりここで人間関係も失敗した感じがしたというのはよく分からない。今言ったような説明を入れたほうが良いですね。

「人間関係が失敗した」と感じる R に対して，「どうして」「なぜ」等メンバーたちが質問したことで，結果的に，R 自身が自らの気持ちを掘り下げていく過程がよく表れている，大変興味深いやり取りである。

「どうして失敗か」という問いに対し，「私の感じが通じなかった」からだとして R は述べ，それは「どういう感じか」という問いには，「感情の感激の感じ」だと述べる。更に「なぜそう思ったのか」という質問に対して，R ははじめて，「私にとってまずいものをお爺さんとお婆さんに渡したくない」「渡す勇気がなかった」という心情を吐露するのである。つまり R は，まずいものをお爺さんとお婆さんに渡す勇気がなかったから，人間関係が築けなかったと感じ，それを「失敗」だと捉えていたのである。これは周りの人たちが，R に問いただしたからこそわかったことだといえるだろう。それがなければ，R の考えていた『人間関係の失敗』の意味を，他者である私たちは知ることはできなかったのではないだろうか。つまり，こういったメンバーとのやり取りを通して，学習者がその出てきた質問を考えて，再度表現することで，自分のその気持ちを改めて確認することができるのである。これは単なる文型や語彙習得また暗記目的の教室活動では得られないことであろう。

またここで，興味深い第二点目は，学習者 R の書いた『人間関係も失敗したが感じています。』という文法上の表現を特に訂正していないということである。この文章は文法的には，「が」の位置がおかしく，「失敗したが感じています」ではなく「失敗した感じがしています」というのが正しいだろう。しかし，リーダーをはじめ，他学習者も，話し合いにおいて，取り立ててその部分を指摘するのではなく，その内容に関する指摘をしている。学習者 R がここで言いたいことは何か，という点に着目し，それを引き出すようにグループのメンバーが関わっているのは，この教室活動の特徴のひとつであろう。

また，この「人間関係」についての話は，同日しばらく時間が経ってから，また話題になっている。そのときは，学習者 R 自らが，再びそのトピックをふっていることも注目すべき点である。つまり，このことから，R はこの上述の話し合い以降，ずっとこの「人間関係」について考えていた，または気になっていた，ということがわかるだろう。この活動は，自分の興味関心を語り，それと自分との関係性を探り，深めていくため，取り組む学習者も真剣になる。このように，自分の考えを表現できる教室活動が，いかに広がりを見せているのかも読み取れよう。

R：　え～と，多分私にとってこれくらい具体的にエピソード入りしましたが，でも，多分皆さんの質問は，なんでこれは人間関係なの，文章と人間関係がありますか，それは皆さんの質問ですね。

学習者 A: 人間関係とつながっているのは分かりますけど、失敗というくらい悪いこと
だったかなあって。

リーダー: 悪いことだったかなっても入ってるんですけど、なぜ失敗したと思ったのか
その理由ですよね。Rさんが料理を失敗しただけで、お爺さんとお婆さんとの人間
関係が出来るかもしれないのに、それも失敗したと思ったわけでしょう。で、それ
ぐらい何故失敗したと思ったのかその理由が書いてないから、Aさんだったら失敗
したと思わないってことを言ってるだけなんですよ。

院生: 失敗したってRさんが思ったってことはRさんが思う何か失敗の反対のこ
うなれば良いなあ～、成功するところがあつたらと思うのね、だから、全くこうな
れば良いと思ってたのにそうじゃなかった、だから失敗したとか・・・

学習者 A: その後に、お爺さんとお婆さんとの関係が悪くなりましたか。

R: あ・・・

サポーター: 人間関係というのが、関係という言葉自体がお互いの関係、両方の関係
だから、これはRさんが伝える一方的に、伝えるのが出来なかったってことで、
人間関係の失敗というのはお爺さんとお婆さんがRさんの作った料理が不味
くなって、いやになったとか嫌いになったとかで、そんなお互いの関係が悪くなっ
たという意味で感じるかもしれない、だから人間関係というのをもっと詳しく伝え
るとかRさんの感情がどのように伝えなかったのかというのをもっと詳しく書い
たほうがいいじゃないかなあ・・・

R: はい、分かりました。

学習者 Y: 失敗の代わりに自分が失望、そういう気持ちかも知れない、美味しい料理を
あげたい、あげたい、でもまずい、まずくて・・・

R: 両方じゃないから。

学習者 Y: これはちょっと。

リーダー: 一人で思ったことですよ。

R: はい、そうですね。

リーダー: ここで、重要なのがそれを難しい言葉で書かないで。『人間関係を失敗し
た』っていうと抽象的っていうか、形があまり見えないから、どういう関係を意味
するかな、想像しちゃうから。

R: 私だけの感じですから。

リーダー: そういう話を。

R: 自分の気持ち。

リーダー: そう、一人での気持ちですよ。

R: 自分の気持ちが失敗したって気持ち。はい、分かりました。

Rは、このやり取りから、「人間関係」ということばの意味までを考えることができたのではないだろうか。メンバーの、「人間関係というのが、関係という言葉自体がお互いの関係、両方の関係だから」ということばに、Rも、「両方じゃないから」「私だけの感じ

ですから」「自分の気持ち」ということを何度も確認している。そして、「(お爺さん、お婆さんとの)人間関係失敗した」と感じていたのは、実は「自分の気持ちが失敗した」と、気付いていくのである。

この話し合いを終えて書かれたレポートは、以下の通りである。

(中略)その事件は料理の失敗だけでなく、お二人に自分の感謝の気持ちも通じなかったである。だから、またもう一度赤飯を作りたかったである。今回、友達のアドバイスを聞いて、料理の本をよく読みました。一緒懸命作り方を勉強したから、やっと、赤飯ができました。お二人に赤飯を食べさせました。おじいさんとおばあさんは私の心から料理を作ったことがよくわかったので、とっても喜びました。

私にとって、もしおいしい料理を作られたら、自分の感謝の気持ちがよく通じます。それで、料理というのは、感謝を込める意味があります。

ここでは、お爺さんお婆さんとの「人間関係」を話題にしていながらも、その用語はもう使われておらず、「自分の気持ちも通じなかった」という表現に変わっている。また「自分の心から料理を作った」ということばからもわかるように、話し合いにおいて R が吐露した心情がつつられていることが読み取れるのである。

3 考察

このように、自分の考えていることを表現する、ということ念頭にいた教室活動では、グループのメンバーからの質問である、「なぜ」「どうして」を、学習者自身が考えていくことで、より深く自らの心情を吐露することにつながっている。つまり、学習者本人も、質問を考えていくことで、自分自身の中にあっただがまだ顕在化していなかった自分の要素や心情を発見しているといえるのである。そして、表現されたそれを聞くことで、グループ内のメンバーも、改めて学習者の意図を読み取ることができるのである。

この話し合いで考えられたことは、「レポート」という目に見える形になって表れてきている。ここでは、そのレポートの文章に対して、文法訂正ということは行われていない。それよりも、内容に対する指摘を行っている。教師側が一時的な文法、語彙訂正を行わないため、話の流れが断絶されることはない。学習者は自分の言いたいことが、文法や語彙を訂正させることで思考が止められてしまうことはないのである。それどころか、自分が本当に言いたいことを考えていく過程において、内容の充実がなされていくと、「人間関係」という語を例にとって見てきたように、学習者の使う語彙にも変化が起こってきていることが興味深い。つまり、明示的な訂正を行わなくても、それに適したことばが自然と使われていっているのである。

また、興味関心を語る、というこの活動がすべて「自分」と関わることなので、それに取り組む学習者も真剣である。それは話し合いの記録からも読み取ることができるだろう。

4 結論

以上、細川の総合を例に取り上げ、「教室活動」という視点から分析を試みてきた。考察で述べたような特徴がこの教室活動から観察できた。これは、学習者が教師から一方的に「させられて」いる教育ではなく、学習者一人一人が、自分の問題として主体的に取り組むことのできる活動である。日本語教育という側面から考えたとき、この「学習者主体」という考え方は非常に大切な要素だといえるだろう。1で述べた学習者Pの事例も、思考の主体が学習者Pであり、自分の問題として捉えられるような教室活動が展開されていたならば、このような問題は起きなかったのではないだろうか。日本語教育は、学習者が自らの問題として自分の考えを主張していくための日本語能力の獲得、という理念に結びついた教室活動が行われるべきである。そのさいに大切なのは、教師側が答えを予め用意して、それを教え込んだり、添削したりするというのではなく、私たちからみれば学習者が誤った文法や語彙使用の中で、何を表現したいのか、どうやって相手に伝えたいのかを表現させることである。そのときに、教師が用意した「答え」から入っていくと、学習者はもう自分が間違えていたことだけが先に頭に入り、自分を表現させる適切な表現方法を考えることは、二の次になってしまう恐れがある。問題は、「答え」ではなく、学習者自らが適切な表現を導き出すプロセスである。つまり、学習者が適切な表現を導き出す過程こそが重要なのであり、日本語教育とは、その過程を導き出せる場としての「教室活動」が存在して然るべきなのである。

また、このように他者とやり取りを繰り返すことで、自分の言いたいことが捉えなおされ、より明確になる、という点も注目したい部分である。つまり話し合いを行う過程で、学習者が自らの中に内在する、しかし顕在化していなかった要素を発見できるという役割もあるのである。

このような可能性を包括する「教室活動」というものを心にとめながら、それをいかに動かしていくのかということ教師一人一人が向き合うことが日本語教師の専門性となつがる部分である、と現時点で私は考えている。

5 課題と展望

今後は、このような「自分の考えていること」が話題の中心となる教室活動を行うさい、グループ内の話し合いにおいてそれを活性化するためには、いかにして自分のことを表現しやすい「環境」を設定するのが鍵になると思われる。つまり、「自分の考えていることを表現する」教室活動だからこそ、それが起こりやすく、受けとめやすい土台となる他者との関係やグループを築いていくことも重要な点であると考えられる。話し合いが活性化するようなグループのためには、どのようなことが必要なのか、そのような教室活動を設計し、組織化する上で、そこにおける教師の役割とは何かということも視野に入れながら、今後も研究を進めていきたいと考えている。

参考文献

- [1] 野田正彰 (2002) 『させられる教育』 岩波書店
- [2] 牲川波都季 (2002) 「学習者主体とは何か」 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- [3] 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか』 明石書店

「言語文化教育」の意義と課題

「文化」教育に関する意識改革という観点から

田中 里奈

1 はじめに

「言語」と「文化」を融合させた総合的な言語教育は、近年の日本語教育では比較的新しい流れであり、1990年代に「日本事情」教育の分野において、大きな発想の転換が試まれたことに始まる。そこで、本稿では、まず、「言語」と「文化」がどのように捉えられ、教育が行われてきたかという先行研究を提示しながら、「言語」と「文化」を融合させた「言語文化教育」とは何かを明らかにする。次に、「体験学習」や「同化政策」といったキーワードを用いながら、「言語文化教育」の意義と今後の課題を検討していくこととする。

2 「言語文化教育」とは何か

2.1 「文化」そして「言語」とは

「文化」に関しては、これまで多くの研究者によって定義されてきた。その中でも最も古典的なものとして、E. B. Tylor は『原始文化』(1871)において、「文化は、知識、信仰、芸術、道徳、法律、習慣その他、社会の一員として人間が獲得した、あらゆる能力や習慣を含む複合的全体である。」と定義し、包括的な文化概念を述べている。一方、W. H. Goodenough は、「文化は物的現象ではなく、また物や人や行動や感情から成るわけでもない。文化はそれら一切の事柄に関する心的組織である。」と定義し、文化が社会の枠組みごとには存在するのではなく、個人に存在すると論じている。以上のように、「文化」が包含する意味範囲はとても広く、その捉え方も人によって異なる。社会集団の特色を「文化」とする捉え方も一概に否定することはできず、文化の一側面であるとも考えることもできる。しかしながら、言語教育という視点から捉えるならば、「文化」は、様々な経験や環境などの影響を受けて作り出された、個人の中に存在する認識体系と捉えることは

できないだろうか。同じ国家や民族に属し、同じ言語を話していても、人生で経験する事柄が一人一人異なっていることを考えれば、「文化」は国家、民族などの社会を単位として存在するものではなく、そこに存在する構成員一人一人の中に確立されている多種多様なものだと考えられる。このような一人一人がもつ「文化」を、細川(2002)は「個の文化」、「対人相互作用としての文化」と表現している。

では、「言語」はどうであろうか。「言語」も「文化」と同様、個人個人に帰するものであり、その根幹を成すのは「文化」ではないかと考える。ソシュールの二分法でいえば、パロール的な捉え方である。ある言語のネイティブ同士が同じ文法規則をもっている、あることばに対して全く同じ認識や使い方はしていない。したがって、一方が発したことばを他方が全く同じように受け取り、理解するとは限らず、認識のズレが生じることもある。このように、個人のもつ「文化」に支えられた「言語」は決して一様ではない。したがって、自分と他者との意味解釈のズレを埋めていくために、人は言葉を尽くして相互理解を図ろうとするのではないだろうか。つまり、個人個人の認識体系である「文化」とそこを基準に作り出された「言語」の繋がりとは絶対的であり、他者の「言語」を真に理解するためには、他者がもつ独自の「文化」の理解も兼ねるということになるのではないかと考える。

H. D. Brown (2000) は、「言語」を学ぶことは第二のアイデンティティーを獲得することであり、新しいアイデンティティーの創造は文化習得の本質であると主張している。彼は、こうした過程を「文化変容」と呼び、4段階で提示している。まず、第1段階では、環境の新しさに対する興奮や幸福感を感じる時期である。第2段階では、文化の違いを感じ、孤独感や疎外感、目標言語の文化に対して敵意を抱くなど、いわゆるカルチャーショックを体験する時期である。しかし、第3段階では徐々にではあるが回復し、目標言語の文化や人間に対して共感を得るようになる時期である。そして、第4段階では完全に新しい文化に適応すると共に、目標言語の文化における新しい自分自身に自信が持てるようになる時期である。

以上、「文化変容」の4段階の過程を概観してきたが、Brown はさらに、本格的な言語習得は「文化変容」の第2段階を経て、第3段階に入ったところで起こることも示唆している。Brown 自身のここでの「文化」の定義が明確ではないため、「文化」ということばの意味するものが曖昧ではあるが、つまり、「言語」の習得に伴って、「文化」が習得され、「文化」の習得がさらなる「言語」の習得になるということではないだろうか。それならば、言語習得は文化習得との往復の中で培われ達成されていくものであり、「言語」と「文化」を融合させた言語教育が重要であるという考えに達することができる。

2.2 日本語教育における「言語文化教育」とは

これまで、「文化」と「言語」に関する定義を概観しながら、その関係について述べてきたが、両者の関係に関しては、サピア・ウォーフの仮説に見られるように、19世紀頃よりさかんに研究が進められてきており、「文化」と「言語」を切り離して考えることがで

きないことは誰もが認める事柄となってきた。しかしながら、両者の関係性は言及されながらも、これまでの日本語教育の現場において、完全に融合されて教育が実践されてきたわけではなかった。

日本語教育の分野における「文化」の捉え方・扱い方、教育内容は、細川（2002）や長谷川（2002）が示すように、主に3つのタイプに分類でき、時代とともに変遷を経ていく。まず、第1に「伝統価値的立場（以下、文化A）」という「文化」に対する立場である。この立場は、「文化」を「集団社会の所産」と捉え、主に文法訳読法による専門書の原書講読によって、文学・歴史・思想などの他文化を、知識や情報として獲得しようとするタイプである。ここでは、特に、言語学習と文化学習を結び付けて教育するという発想は見られない。

また、第2のタイプ、「相対社会的立場（以下、文化B）」では、「文化」を「集団社会における対人相互作用」と捉え、社会集団における行動・思考の様式を理解し適応を試みている。目標言語の“典型的”とされる行動や思考様式といった「文化」を知識として獲得することは、言語学習に有用であるといった認識から言語学習と文化学習の融合を図ろうとはしているものの、ここでいう「文化」が知識に立脚されたものであるために、むしろステレオタイプの文化獲得を促進し、異文化間コミュニケーションに弊害を及ぼしかねない。

コミュニケーションを重視した言語教育の発展により、現在、コミュニケーションの場面により関係のある行動や思考の様式を学習する文化Bの方へ移行されつつあるが、「文化A」、「文化B」のいずれにしても、「文化」は集団社会に存在している固定的、静的なモノとして扱われ、部分的な取り入れは行われてきたが、積極的に「文化」を融合させた言語教育は完全には実現していない。

さらに、第3のタイプとして、細川（2002）による「言語文化総合」をあげることができる。「言語文化総合」では、「個人能力的立場」に立ち、「文化」を「個人の場面（状況）認識能力」として捉え、その個人が集団社会の中で他者としての個人と相互関係を取り結ぶこと自体を文化学習としている。「文化」を、上記した「文化A」や「文化B」のように風習や制度などの物的現象と捉えることに止まらず、ひとりひとりの中に存在する「個の文化」、「対人相互作用の型」とし、目標言語での自己表現を図ることが目標であるので、「文化」と「言語」の統合された教育が実践されるわけである。両者の結び付ける方法論として、細川（2001）は、「学習者自身が自らの能力獲得のために、一人一人自分でやりたいことを探し、そのテーマにもとづいて活動する中で何らかの形で自己実現を図っていく」、「問題発見解決学習」を提示している。学習者自身が考えている他者に向けて表現したいと思う事柄をテーマとし、なおかつ、ステレオタイプを崩すために、自分をくぐらせて考察を行わせることで、新たな「文化」を学習者に獲得させ、他者への働きかけの媒介となる「言語」によって自己表現をする一連の流れを「言語文化教育」としているのである。

3 「言語文化教育」の意義

日本におけるこれまでの言語教育には、文法や語彙、文化などに関する事項を知識としてあらかじめ提供し、何か言語・文化的な障害に学習者が遭遇する前にそれを回避しなくてはならないといった思いこみが強く存在するように感じられる。外国人に対する日本語教育においても、最近は大いび変化してきたとはいえ、その傾向は続いているのではないだろうか。新しい文章を読む前に、あらかじめ文法事項や新出語彙を提示して解説しておくことや、日本事情教育において一般的な日本人論や日本文化論を知識として提示しておくことなどを上げることができる。事前に学習者に知識として文法や語彙、文化に関する事項を与えておくことは、一定の効率性が認められると考えられるし、学習者が新しい出来事に遭遇して不安に陥ったりするのを、ある意味、回避することもできるので、効果的であると捉えることもできる。しかし、このような知識伝達型の言語教育では、一般的に人間がさまざまな事柄を学ぶ際の「試行錯誤」の過程が完全に抜け落ちてしまっており、いざ学習者が教師の手から離れ、無知の事柄に次々と遭遇し、対応していかなくてはならない状況に置かれた場合に、対処できなくなってしまう恐れがあるのではないかと考えられる。

池上(2002)は、「学習は個人の体験と密接に関連した行為である」と述べ、また、「個人が主体的に学びたいと思うものを学ぶときに最も効率よい学習がおこる」と述べている。また、野元(2001)は、知識を教師から学習者へ伝達するような「銀行型教育」ではなく、学習者とその周囲が課題を共有化して対話を通して学習を進めていく「課題提起型」の教育がより効果的であることを主張している。このように、ディスカッションなどを通して学習を進めていくことは、学習者の主体性を図ることにつながるであろうし、教室で日本語を学ぶことの一つ一つに意味をもたらす、言語学習それ自体の本来の目的である自己実現へとつながるのではないかと考えられる。また、特に、コミュニケーションや日本事情のような分野に関しては、教師側が知識を提示することは、教師が捉えるコミュニケーション観、「日本文化」観を植えつけることにしかならない。そのため、学習者自身がより主体的に学んでいくプロセスを授業内へ積極的に取り入れることが、学習者にとっての真の学習となるのではないだろうか。

こういった観点から考えると、「言語」と「文化」が統合された「言語文化教育」においては、学習者が思考し、主張したいと望んだ事柄こそが教材であり、教室内でのディスカッションやインタビューなどを通して、ステレオタイプの「文化」観を崩し、学習者自身が「文化」を自分の目で判断し、捉えることができるようになる。したがって、「言語文化教育」のプロセスが、完全に学習者の体験に基づく形態になっているという点に効果が認められるのではないだろうか。人間が何かを認識する際に、ステレオタイプ化させ、情報を整理しようとするのはよく知られているが、そのように「日本人論」や「日本文化論」として誰かが一緒くたにまとめ上げた「日本文化」を鵜呑みにし、納得してしまうことはある意味、便利であるかもしれない。しかしながら、学習者が、日本で関わりをも

つそれぞれの人を、「文化」を、真に理解しようと試みるならば、その日本人との間で遭遇する事柄を検証していくほかない。なぜなら、2.1で述べたように、「文化」とそこから生み出された「言語」はひとりとして同じモノをもち合わせているということはなく、「日本人論」や「日本文化論」に述べられるような「文化」そのままをもち合わせている人など存在しないからである。コミュニケーションという情報伝達行為を通して、自分自身が主体的になって、それぞれの発想と理解を確認し合っていくしか、真に相手独自の「文化」を理解する方法はないからである。したがって、真に「日本」に近づきたいと望む学習者にとっては、「言語」と「文化」が融合された「言語文化教育」は、自己表現や他者からの助言、さまざまな事柄の観察などの体験学習が方法論の根幹にあるという点において、必要な教育過程であり、意義が認められるのではないだろうか。

また、「言語文化教育」においては、学習者の問題意識や表現したいという意思によってテーマが選択され、体験の積み重ねによって新たな「文化」が獲得されるわけであるから、「日本文化」を強調する際にしばしば批判される“同化政策”といった側面を回避することができるのではないだろうか。“同化政策”とは、「本国が植民地民族に対して自己の生活様式や思想などに同化させようとする政策」(広辞苑)のことであり、日本は第二次世界大戦終結以前、アジア各地でそのような行為を行ってきた。そして、戦後、政策としての“同化”は行われなくなったとはいえ、「日本文化」が他とは大きく性質を異とすると過度に主張し、来日した外国人や日系企業で働く現地社員などに対して、正しいとされる「日本文化」に沿った行動や発言を求めていることが多いのが現状である。このように、日本語学習者に対して、「日本文化」を知識として学び、それに従って行動できるようにと望むことは、結局のところ、終戦以前の“同化政策”と性質を同じとするのではないかと私は考える。したがって、筆者は以前まで、「日本語と日本文化」を、つまり「言語と文化」を結び付けた学習に否定的な立場であった。「日本文化」を「日本人が持つ特有のモノ」として捉えていたので、「言語」と「文化」を結んだ日本語教育が、これまで述べてきたように、「日本文化」を押し付けていた戦前の“同化政策”と同じ機能を果たすことになってしまうのではないかと考えていたからである。「日本文化」の学習という名目の下、学習者に一般的といわれる日本人の価値観や行動様式を植えつけることは、母語話者に都合のいい学習者の育成にしかならないと考えていたのである。しかし、「文化」を個人の認識体系として捉え、その学習が教師側からの単なる知識の注入ではなく、学習者自身の体験を通じた、新たな「文化」を学び取る過程であるならば、自己表現のための「言語」と「文化」を結び付けた「言語文化教育」は日本語教育の現場において実践する意義があるのではないだろうか。

4 「言語文化教育」の課題

「言語」と「文化」の融合を意識した日本語教育は、“典型的”といわれる日本人の価値観や行動様式といった「文化」を、「言語」と共に学習者に伝達する従来の日本語教育の形式とは性質を大きく異とする。前述のとおり、これまでの教育現場で扱われてきた「文

化」とは、あくまでも一般的傾向、あるいは教師が捉えた「日本文化」でしかなく、学習者の視点は完全に抜け落ちてしまっていた。言語教育とは、同時に、文化教育も兼ねており、学習者の内面的要素にも影響を及ぼし、人間形成の一端を担う機能をも果たしていると私は考えるが、教師は言語を教えながら、無意識のうちに学習者に自らの「文化」観を植え付けてしまっている可能性が強い。日本語教師が授業内で教えていることばの一つ一つ、教科書のどれをとっても、「文化」を背負っており、それは紛れもなく、教師や教科書の作成者などが捉える「文化」である。そして、授業で取り上げた話題一つをとっても、学習者にとっては先入観を植えつける元となる可能性がある。学習者が相手の「文化」について慣行から推し量り、先入観を抱いてしまうことはコミュニケーション自体をゆがめてしまう危険性をもつということが認識されていなくてはならない。したがって、近年の「言語文化教育」を理解し、実践しようとするならば、教師自身の「文化」観や文化教育観に関する発想の転換が必要となってくる。教師が「文化」を学習者に教え込むのではなく、学習者が自ら発見し、検証し、獲得するといった「体験」を重視した学びのプロセスを、うまく踏めるように環境設計を行い、支援することこそが仕事であるといった意識の変革が大切であろう。しかしながら、豊田(1989)が示した「日本事情を教えるということは、日本(異)文化を知らせること、日本(異)文化に適應できるような知識を与えること、日本(異)文化を理解させること」のような発想は、依然として根強く残っているのが現状のようである。この点における意識変革が日本語教師全体に起こるのには時間を要するであろう。

また、充実した「言語文化教育」を目指していくためには、語学教育を通して、知らず知らずのうちにステレオタイプを提示し、そのステレオタイプに同化させてしまうような“同化政策”に加担してしまう可能性もはらんでいることを、日本語教師は十分に理解しておかなくてはならない。しばしば、「日本文化」は特殊であると指摘する人がいることは先程も述べたが、どの部分を取り上げて、“特殊”とするのか私には明快ではない。しかし、日本語教師の中には、学習者が教室の外の“特殊”な「日本文化」の中で、何か文化的に困難な事柄に出遭っては困ると考え、正しいとされる“典型的”パターンを提示してしまうようである。学習者によっては、これを鵜呑みにしてしまい、それに従って行動してしまう者もいるのではないだろうか。外国語を学ぶということは、その目標言語圏で自己実現のための自己表現が行えるような「伝達能力」を身につけることであると私は考えるが、そのことばが使われる文化・慣習の上にならなくて、状況に適應した行動や表現を身に付けることが必要なのであるだろうか。そういった行動や表現は、学習者が判断して取り入れるべきであり、教え込む必要は必ずしもないのではないだろうか。よって、「言語文化教育」を、従来の「文化教育」にしないためにも、日本語教師はステレオタイプにはめ込むような“同化政策”に加担してしまう可能性を把握しておく必要があると考えられる。

さらに、「言語文化教育」には、具体的な教材は存在せず、学習者自身の問題提起、自己表現の内容こそが学習の素材であり、さらに、「文化」を獲得するプロセスは学習者の体験に任されているため、何が、どの程度まで達成されたのかが明確ではない。したがって、教師側の支援が十分に行われず、学習者が結局、自らの視点からの「文化」を獲得で

きず、一般的に論じられる文化観に陥ってしまえば、いくら「言語」と「文化」を融合させたとしても、従来の“同化政策”的日本語教育になってしまうのである。よって、教師側の支援は、学習者の体験に任せながらも、そのペースメーカーであり続けられるように、よりよいフィードバックを行うための環境の設定が行える力量が必要とされるのではないだろうか。

日本語教師は、自分自身が無意識のうちに、学習者側にステレオタイプを提示してしまう可能性、そのステレオタイプに同化することを求めてしまう可能性をまず十分に認識し、活発な議論などを通して、従来の典型的な「文化」観や文化教育観を自らで検証し、再考していくことが必要である。そして、「文化」観や文化教育観が明確になった上で、「言語文化教育」を行っていく上での個々の方法論を編み出していくことが課題であろう。

5 結論

以上、「言語」と「文化」が時代の変遷とともにどのように捉えられ、教育の現場ではどのような扱い方をされてきたのかといった先行研究を提示し、「言語」と「文化」を融合した「言語文化教育」にどのような意義が存在し、課題が残されているのかについて述べてきた。

これまで述べてきたように、日本文化と日本語は一樣ではなく、同じ社会制度の中で育っていても、価値観や行動様式などを含めた「文化」は十人十色である。よって、学習者にも学習者自身の新たな「文化」を、第二言語習得の過程を通して築いていくことが必要となってくる。他人から伝授された「文化」を鵜呑みにしてしまうのではなく、日本で遭遇する現象を自分の視点から捉え、“検証”していく力を身につけていくことこそが大切なのではないだろうか。そして、それを基盤として、言語学習の究極の目的である自己実現のための自己表現を促進するために、言語学習と文化学習の連携を図っていくべきである。しかしながら、そこに“同化政策”のような教師側の押し付けが存在しないことが大前提である。外国人学習者を日本人へ“同化”することにならない文化学習は、学習者自身が「体験」を通し、「試行錯誤」を繰り返しながら日本における「文化」を理解していくことではないだろうか。よって、「言語文化教育」における方法論は意義が認められるであろうし、学習者が教師の手から離れ、次々と未知なる出来事に遭遇する際にも応用が可能であるという点において有効であると考えられる。

しかしながら、その「言語文化教育」の運営を行っていく教師は、もちろん生身の人間であり、教師自身もステレオタイプのな「文化」観からの脱却を図らなくてはならない。なおかつ、語学教師が知らず知らずのうちに、ステレオタイプのな「文化」観、または教師自身の「文化」観を学習者に押し付けてしまいかねないという危険性を十分に認識していかななくてはならない。さらに、学習者が「体験」を通して「文化」を獲得していけるよう環境設計のための方法論を個々に編み出していくことも今後の課題であろう。

参考文献

- [1] 池上摩希子 (2002) 「体験型学習の意味と方法」 細川英雄編 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- [2] 豊田豊子 (1989) 「日本語教育と日本事情 現状と問題点」 『日本語学』 12月号
- [3] 野元弘幸 (2001) 「フレイユ的教育学の視点」 青木直子・尾崎明人・土岐哲編 『日本語教育を学ぶ人のために』 世界思想社
- [4] 長谷川恒雄 (2002) 「語学・文化・専門領域教育を取り入れた総合的日本語教育 日本における展開」 水谷修・李徳奉編 『総合的日本語教育を求めて』 国書刊行会
- [5] 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』
- [6] 細川英雄 (2002) 「ことば・文化・教育 ことばと文化を結ぶ日本語教育を目指して」 細川英雄編 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- [7] 安馬淳・池上摩希子・佐藤恵美子 編 (1991) 『日本語教育資料シリーズ・異文化適応教育と日本語教育 1, 体験学習法の試み』 凡人社
- [8] Brown, H.D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th Edition. Longman.

「個」の確立を目指した日本語教育

学習者の視点から展開する「日本語学習」

園田 妙子

1 はじめに

留学生に対する従来の日本語教育の視点は、非母語話者に対していかに外国語としての日本語の運用能力をつけるか、という点にあったように思う。様々な習得理論、教授法、アプローチ等、数えあげればきりが無いが、それらの根底にあるものは、言語（外国語）はどのように習得されるのか、従って、どのように「教える」べきか、ということではなかっただろうか。そのような文脈の中で、その「社会」「文化」もまた、いかに「教えるか」という発想がなされ、様々な問題を生じてきたと思われる。

しかし、一人の留学生が日本にやって来て、生活しつつ、「学校」で「日本語」を「学び」自己の留学目的の達成に向かっていく様は、学校における「教授 - 学習」という視点からだけで捉えきれぬものではない。むしろそのような見方は、「学習」の本質を見誤りひいては「教育」のあり方をゆがめることにさえなりかねないだろう。

この論文では、学習者Aの1年半（予備教育課程）を、学習者自身の視点から捉え、それが「日本語教育」のあり方にどのような「変革」を迫るのかを論じたい。

2 なぜ学習者の視点か

2.1 従来の「学校 / 日本語教育」からの捉え方

日本語学習者を前にして、まず「日本語を習得すべき存在」として捉える発想は「日本語」をどのように「教える」という「方法論」につながる。「日本語」とはどのような言語であるのか分析し、整理し、得られた「文法（文型）」と「語彙」を注入し、練習する「言語習得」とは「コミュニケーション能力の獲得」であるとして、いわゆるコミュニカティブ・アプローチによるロールプレイやタスク中心の教室活動がもてはやされるようになった

たが、倉地（1992）も指摘するように、コミュニケーション能力を表面的な「情報収集のスキル」や「その場しのぎの場面对処の技術」と捉え、一般化した「擬似練習」によってそれらの技術を「習得」させることに終始していたのでは、学習者の内的な「受身性」を克服することにはつながらない。真のコミュニケーション力とは、学習者本人の内側から発する「想念」、ヴィゴツキー（1986）が言うところの「内言」を、相手に伝わりうる形で「外言化」する能力であり、それは、本人以外にはできないこと、すなわち必然的に学習者に「主体性」「能動性」を要求するものであろう。そして「言語習得」もまた、そのような真のコミュニケーションの往還の過程で促進されるものなのである（細川 2002a）。

ここで、もはや「言語習得」が「言語知識」の「教授 - 学習」といったものではなく、学習者本人の目標言語への「主体的なかかわり」が鍵となることは明らかであろう。では目標言語に「主体的にかかわり」、その言語を「習得していく」とはどういうことなのか。それはその言語の中で「生きる」ということなのではないかと思う。「その言語の中で生きる」というとき、「その言語」は、単なる知識体系としてのそれではあり得ない。個々人の「認識・解釈」から発し、その社会で実際に使われる生きた「ことば」である*1。

2.2 学習者の視点の必要性

レイヴとウェンガーはその著書（1993）の中で、「学習の成立」に、「学校」という「意図的な教育形態」から切り離し、一個人がある「社会的実践共同体」に「脱中心的」に参加し、経験を重ねつつ「十全的参加」を志向する中で自分の行為を意味付けていくこと、という視点を提示している。つまり、「学習」とは「社会的世界」の中で「経験されたものとしての世界を理解すること」であり、その中で人はその社会での「成員性」を獲得し、「アイデンティティ」を構築していくものであって、「知の営みはアイデンティティの成長と変容に本質的に伴うもの」であるとしている。

「経験されたものとしての世界」とは、とりもなおさず、個人を取り巻く環境をその個人がいかに認識したかということであり、「理解する」とは、その個人がその環境をいかに解釈したかということに他ならない。「社会的世界」も「個」の外側に、静的に、固定的に、客観的に存在するのではなく、個人の経験の積み重ねに伴う「認識」や「解釈」の変化に従って変容し得るものであると捉えるべきであろう。そしてその「社会的世界」は社会（人間関係）、いわゆる「言語」、「文化」から成っており、それらがすべて個人の「認識・解釈」により成立するものならば、「生きたことば」の中で捉えようとする「文化」もまた、「個」の外側に、静的に、固定的に、客観的に存在するものではあり得ず、ここに「個人的な認識の所産としての『文化』」（小川：2001）が考えられるのである。さらに社会的経験の中で、変容し、成長し得る「個」の文化・文化リテラシーの獲得（細川：2002）が、アイデンティティの構築、すなわち「個」の確立を意味することは言うまでもないだろう。

*1 ここでは、いわゆる言語知識体系としての「言語」と上記の意味での「ことば」を使い分ける。

日本語学習者をまず、実際の社会で日々を生きる存在として捉えることには妥当性、必要性があると考えられる。なぜならば、他の社会で生まれ育ち、「社会化」した、あるいはその途上にある日本語学習者が来日し、ある地点を基準に生活圏、すなわち社会的世界を作り、生活をしていくということは、日本の‘生の社会’に足を踏み入れ、行動し、その社会で生きていく足場を作り（自分の「社会的世界」を作り）、徐々にその社会で、自己を確立していくものだからだ。その場合、「学校」と「外部」を異なるものとして線を引くことに意味はない。というより、「学校」もまた同じ文脈の中で存在すべきであって‘異なったもの’であってはならないということだろう。そして、そのようなものとして「学校」を捉えるとき、「教室活動」はどうあるべきか、という「足場」もまた与えられるように思うのである。

2.3 学習者Aの1年半 授業／観察記録と作文から

ここで、筆者が主張する学習観を具体的に、学習者Aの1年半の授業・観察記録と作文（コース修了前に取り組んだ「自分史」）、さらにフォローアップ・インタビューを通じて検証してみたいと思う。

Aは中国東北部出身で、来日時19歳の女子。当初から、大学に進学して経営学を学びたいという希望をもっていた。筆者とは予備教育課程（留学生別科・1年半コース）の最初の半年は週1コマ（90分）の接触、次の1年は担任として前期週6コマ、後期週9コマの日本語授業を通じて交流を重ねた。

担任として教室活動を設計するにあたって筆者が考えたことは、目の前にある事物、それが何かについての文章であれ、映像であれ、学生各自がそれらをどう「認識・解釈」するか、そして「思考し表現」するか、つまり「思考」と「表現」を活性化させ「自分の解釈」を打ちたてていくことが、すなわち「個の確立」であり、それは単に大学教育で求められるだけでなく、人間としての存在理由であろう。学生達はそれを「日本語」を通じてやるのだ。従って語彙や文法は自分の「思考」と「表現」のためにあり、そういった言語活動が結果として言語習得を促進するはずだ、というようなことだった。

クラスは中・上級、学生数は4名。全員が進路として「経済」を口にしてはいたが、特にAは「経済」の初歩も知らないような、まだ幼さの残る学生であったので、Aの「認識・解釈」に経済的な視点も加えていけるよう配慮することにした。一例を挙げると、

5月の連休の頃、観光バス会社の「観光客を獲得するための、あの手この手の工夫」と題するNHKニュース番組の中の一コマ。東京都内観光コースを魅力的なものとするため訪れる場所等、工夫を凝らし、さらに、「観光バスの前面を天井も含めて総ガラス張りにした」という場面で、

T: どうして天井もガラスにしたと思いますか。

A: ……空がよく見えるように。

T: なるほど。Bさんは？

B: 周りの高い建物や景色がよく見えるように、です。

ここでA、「まちがった」と自分を責めるような表情を浮かべたので、「いいですよ。私も、わあ、きれいな空、と思って、空を眺めると思いますよ。」とフォローしたが、観光業者の意図とは明らかにちがっていたはず。Aは「私は何も知りません」としよげていた。

この一件は、日本人にはなんでもないような場面であっても、東京とはかなり違った土地・社会で育ったAにはその時切り取られた「日本の社会」がまだ感覚的に自分の中に入ってこない、違和感を感じさせるものであったことをも示していると思われた。現に、妥当な反応をしたBは韓国ソウルで生まれ育った学生であった。

このように教室内での活動は、学生達を取り巻く環境、目にし耳にする様々な物事に対して、先ず自分の「認識・解釈」を示すこと。教師や他の学生の「認識・解釈」に耳を傾け、反応すること、を中心として進められた。やがてAは「日常のなんでもないことを深く考えるんですね」という感想をもらすようになる。そして夏休みを境に、その認識力、日本語力に劇的な進歩が見られるようになる。それは、筆者の予想をはるかに越えるものでAという人間そのものの変貌さえ感じさせるものだった。

Aの変化を「自分について」と題された作文をもとにたどってみよう。来日後の半年はAとの接触は、週1コマの「作文」だけだったが、「高校を卒業したばかりのおとなしい女の子、不慣れな留學生活に戸惑っている内気な子」という印象であった。まあまあ内容のある作文を書いたが、「私はこの作文に満足できない」と言うことがしばしばで、そこに今から思うと、本来のAを垣間見る思いがする。フォローアップ・インタビューでそのことに触れ、「あれは日本語だから書けなかったの？母語なら自分の本当に言いたいことが書けたと思う？」と問うと、「母語でも書けなかった」との答え。そのあたりの「自己分析」を本人のこぼれ話でみると、(誤字・脱字、または文法ミスと考えられるものは筆者が()で補った)

いったい自分が(は)どういう人間だろう？前に何回も質問したことがあったが、毎回答えは見つからなかった。回りの人との人間関係はうまくやっている方だし、家で母を手伝って家事もやっているし、学校での勉強もちゃんとやっていたので、親とか先生に心配をかけたことはなかった。人を困らせるとか、問題児ではないが、特に優秀な人でもない。ちょうどその真中の一般人間だったため、自己紹介の時には特に困っていた。自分だけの個性がなかったとずっと思っていたけど、最近、それがやはり自分の(に)についての理解不足のためではないかと思いはじめた。今回こそ、自分を冷静に分析する絶好のチャンスだと思われる。確かに自分を客観的に見るのは難しいことだ。しかし、どうしても答えを探し出すために、高校卒業する時、きっぱり留学を決めた。親を離れてからこそ、自分が一人前として、社会に接していける。また自分の能力を自立生活を通して量ることができると思ったからだ。留学を選んだのは、自分への挑戦に違いなかった。その選択がきっと自分に満足的な答えをくれると信じていた。

このように A が本来は強い自意識をもった人間であるにもかかわらず、それが回りにきちんと伝わっていなかった理由を A 自身は次のように分析してみせる。

日本に留学した目的が私にとっては自分を知るための道だと言って、その目的が単純し(×)すぎではないかと言われるかも知れない。しかし、いわゆる私の「客観的な観察」によると、人の人柄は仕事上、そして感情に至るまで影響を与えている。まじめな人が仕事を最後まで責任をとってやるとか、自分の場合だったら、最後までやろうとはしているが、途中である程度までやって済ます時が多い。その後は、自分の最後までやらなかった弱気を後悔しがちだった。ずっとそのままの自分になっていれば、成績を出しにくいと思った。国内である程度だけやっても評価してくれた。例えば、勉強の成績においては優等生であるし、特に、自分の限界を出せる圧力がなかったため、自分がそのままとどまってしまう恐れがあると思った。だから、外国での厳しい生活から自分の弱さを認識することが一つの人生話(課)題として私にとってはもっとも大事なことだった。

さらに、次のようにも述べる。

まだ学生の自分にとって、自分はまだ子供だという考えだ(×)というかそういう自己慰めがあった。それが問題にぶつかった時、言い訳として避けようとするが多かった。自分の代(わ)りに親がなんとかしてくれると思った。しかし、日本での状況は完全に変わったため、もういわゆる自分認識の中の子供と大人の(境)界線が崩れてしまった。だれも自分の代(わ)りにいろいろな事を担う人がいない。思わず自分が大人になっているのだ、もし留学を選ばないで、国の大学を(に)通っていたら、親に頼っていた可能性が高いと思う。そしてそのままでも生きていけるから、自分を検討して能力アップのための努力がなかったかも知れない。

かくして来日したわけだが、当初回りに「おとなしい、内気な」印象を与えたことについては、

日本に来たばかりの時、人とのコミュニケーションに苦勞を感じて、アルバイト先とかで、自分を閉じていた時があった。本当の自分を見せたかったけど、見せられなかった。そのわけとして、言葉が通じないことだと思う。仕事上の言葉はできるが、ある関心話題をめぐって話す時には自分が言いたい言葉が見つからないため、黙っているだけだった。そうする(こと)によって、主張を持っていない人だという印象を与えるし、切ないばかりだった。

そのころしていたアルバイトは「接客サービスの仕事ではなかったため、日本語に対する要求が高くなかった。そのため、自分もあまり日本語に力を入れなかった」が、「切ない思い」をするに至って、ついに、

その時、初めて言葉がそんなに大きな役割(×)を持っていることに気づいた。それで日本語をもっと磨こうと決心した。

そして、

回りが日本語世界だとしても、半年後でも自分の日本語能力アップがぜんぜん見えなかった。日本語がうまくならないことが自分の今までの何ごとも熱心にしようとしないう点だという結論を出してから、客観条件を換えて、日本語がとどまっている現情（状）を換えようとした。

そこで、自分で家近くのある居酒屋さんのバイトを見つけて、そちらで働くようになった。その仕事の雰囲気は元のバイトと全然違か（×）った。お客様と話さなければならない。それが苦手でうまくできなかったが、そのバイトを続けるためには、そうするしかできなかった。自分がこの‘自分との戦い’で勝つか負ける（か）は自分がどういう人に伝わるかともっとも重要な関係があると思った。

そこで

私は日本語勉強戦略を出して、ある意味で、完全に自分の勉強（の）仕方を換えた。回りの人たちの話に耳を傾けながら、その中（で）分らない単語とかあったら、調べて知ろうとする。また自分が理解できなかった問題は学校の先生に聞くことにして分かるようにした。先生に聞く時が会話能力の提高（向上）にもなるから一石二鳥で単語の勉強と会話の練習ができたのだ。

このように、居酒屋という場で、自己と向き合い「環境」を認識し、働きかけていく様子を A は次のように描写している。

バイトの仕事は言葉を覚えるだけではない。任された仕事の外にも、自分で仕事を見つけてやるのが大事だと言われる。自分でやったら褒められるが、反（対）にやらなかったら文句を言われる。その真中の基準というのがない。こんな仕事はまた自分の性格の欠点に対して再び試しになった。決まっている基準がなしでできるかぎりを全部出さなければならない。バイトをやる中で、何（で）もある程度しか発揮できなかった私は、そのある程度という壁を破らなければならなかった。もっといい自分になるチャレンジだったのだ。少しずつでも自分を意識しながら、自分に要求を出す日が続いた。最初から自信があったと言うか、今までこんなに自分に意識を注いだことがなかったため、きっと嬉しい結果が出ると思った。毎日が頑張る日だった。

さらには

留学生はアルバイトを離れられない。バイト先の他人との比べの中で、自分のできるかぎりまで出さない欠点が露骨に見えてきた。接客サービスにおいて一番すばらしいサービスを提供するのが大切なのだ。自分と店のマスターの関係がただの金銭関係とも言えるから報酬に応じる働きが求められる。指示したことだけやって（は）たりない。自分が積極的に、できるかぎりの事をすべてやらなければなら

い厳しい現実が無理あい（やり）に自分を頑張らせた。自分の能力の限界がどのくらいまで行くかを知るいい試しになると思われた。そして、いろいろ（な）出来事の中での自分の判断回りの人との人間関係すべてが自分がやっている成長感が嬉しかった。もう親の手伝いがもらえない状況で確かに自分なりの方式でいろいろなことを解決していく自立性を備えるようになった感じがした。

そして、ある日既に日本に数年いる同郷の知人から電話があり、母語で話すか、日本語で話すかと聞かれ、日本語でかなり長く話せるようになっている自分を発見して、

自分がそこまで話せるなんて、不思議で興奮していた。自己意識をした自己挑戦の結果がついに現れたのだ。今まで一度も自分が満足できる結果を出せなかった自分が、やっとここまで来るようになった気持ち（ち）で胸一杯だった。その後、学校の先生からも最近の自分が目覚しく進歩しているという評価があって嬉しい限りだった。頑張ればできる。簡単な一言だけど、その言葉の意味を実感した人はあまりいないと思われるし、自分がその人たちの一人となったと思うと、何と（×）が充実感を感じていた。

最後に A は、それまでの自分を総括し、将来の自分へ思いをはせる。

日本での生活のある小さなエピソードから積み（も）った経験を（が）自分を改革するきっかけになって、今からさらに自分の足りない部分を徹底的にしようとする考えが湧いてくる。

日本語がうまくなったおかげで隠れていた自分の素顔がだんだん知られる楽しさは今まで味わったことがなかった。もう留学生活を通して、今までぼやっていた自分のことが整理できたし、問題にぶつかっても、できる限り、自分で解決しようとする勇気が身に付いてきたと思う。よく回りの人から、日本に来たばかりの自分と今の自分がずいぶん変わったと言われるけど、自分はあまり気付いていないけど、ある程度から言うと、今まで越えなかった壁を越えるようになって　つまり自分の要求まで自分が行かなかった元のすぐあきらめる自分と比べると、それはきっと大きな変化になるだろう。

自分のことはだれよりも自分がわかるはずだが、どうしても納得できるまで書けなかったことに残念を感じた。後の人生は長い。また何十年後に、もっと多くの出来事を経験してから、今頃の自分とその時の自分がほんとうに分かるようになればと思っている。もしかして、その時にも「分からない」かも知れない。人生って理由なしでも生きて行くものだから、人ってわざわざではなく、いきなり、あることが理解できるものだから。

以上、学習者 A の 1 年半を A 自身の視点で捉えると、正に、A が自分が選び取った「社会的世界」で自己のアイデンティティを構築していく様が見てとれるのではないだろうか。実際にそのような「社会」に足を踏み入れ、日々自己のすべてで「社会」を感じ、

考え、行動する中で「個の確立」がなされていっているのである。しかもその「個」は固定化したものではなく、将来の経験によって変容し得るものとして意識され、ふいに訪れるそんな‘変貌’を当然のこととして受け止めるであろう自分を、はっきり自覚している。そして、それらを受身ではなく、具体的に「なりたい自分」(大学院まで進み、できれば米国へも留学したい)を想定することによって、能動的に自分が選び取った「社会」での自己実現を目指しているのである(フォローアップ・インタビュー)。

3 学習者の視点から捉えた日本語教育

3.1 「教えること」と「学ぶこと」のあり方

A に対する筆者の観察記録を振り返ってみると、

- 5月10日 年相応に幼いところがあるが、仕方がない。ただ生活体験の乏しさからくる理解力のなさが散見されるので、大いに刺激を与え、考えさせる必要あり。
- 7月31日 やはり、その学生の「芯」に働きかけ、あとはその学生が自ら動くようにすること。
- 10月4日 「お金はあるけど欲しいものがない→不況。日本では、もう作ったそばから売れるというような製品はほとんどない。だから何かの‘ブーム’に乗って‘儲けようとする’。前置きでこういう話をし、健康ブーム関連の記事を読む。A, 大いに刺激を受けているようだ。
- 10月7日 「遊ぶために、目的なく大学に行くことについて」A, 「入る時点ではっきりしない者を拒むべきではない。」論理的な日本語。いつの間に・・と思うほど飛躍的に伸びていて驚く。
- 10月8日 A, 「私は違う方向から、自分の考えを述べたいと思います。」理路整然と前置きし、発表。「私は何も知りません」と言っていた頃から、意識的に刺激を与えてきたが、ついに‘独り立ち’し、大ブレイク、といった感じ。
- 10月31日 最近のA を見ていると、私の手から実社会に出ていき、澁刺とやっている感じ。もう本人に任せて大丈夫、という気持ちになれる。

A 自身の振り返りを見ると、筆者(教師)から学習者Aへ、という視点がまだまだ抜けきっていなかったことに気づかされる。筆者が、学習者の思考・表現力を育て、個の確立を促すことを第一義に考え、そのための教室活動(書かれたものなり、映像なりを「生の社会」の一断面として「ありのまま」提示し、互いの「認識・解釈」をぶつけ合う)を設計してきたのは確かだが、それは「教室」から「外へ」という発想、つまり、日本社会において‘無力な’学習者に‘力をつけ’‘外へ’送り出すといった一方的なものであったということだ。実際は学習者A自身が自分をコントロールし、「外」から「教室」へという太いルートも作っていたのだ。しかし、筆者が「外」でのAを十分に知らなかったとしても、Aが「教室」に来た時、Aが求めるような、Aが必要とするような「活動」がなされ

ていたのは確かである。ここで筆者の設計した「教室活動」を示すと、次のようになる。

まず、筆者が担当した科目「読解」「文字・語彙」「作文」を総合的に扱い、(前期と後期では「担当科目」が若干違うが、それによって「活動」が影響を受けることはない)シラバスを考えた。

ユニット1 自分を取り巻く環境に目を向ける

ユニット2 習慣の違いから母文化、異文化について考える

ユニット3 環境問題について考える

ユニット4 自分の内面に目を向ける

ユニット5 「自分史」 子供から大人へ

指定された教科書を使用するという制約があるため、これらのユニットはそのテキストをもとに筆者の観点からまとめ直したもので、他に関連の新聞記事、TV番組のビデオ、他の書物からのエッセイなどから成り、「活動」は前述のように、

1. 自分の認識・解釈を示すこと そのために問題を自分に引き寄せ、思考し、表現する。それらの過程に必要な文字・語彙、文法を学ぶ。「自分の考えをもつ」「自分のことばで表現する」ことを常に求めた。

例えば、新聞記事は学生達の希望進路である経済関係のものでは、経済的視点を育成するだけでなく、消費者としての視点、さらには一個人としてどう解釈するかも問うた。さらに、ニュース番組の中のトピック的なもの(各地の行事や、催し物、流行等が多い)も「そのまま」提示し、「文化」について「安直な答え」を求めようとせず、「解釈」をぶつけあって、ものごとの「本質」を共に考えようとした。

2. ユニットの終わりに必ず、そのユニットで学んだことが自分にとってどうであったか、どういう意味があったか、「作文」としてまとめる 学生は「作文」というと「どう書くか(書き方)」に意識がいきがちであったので、それには触れず、また「誤用訂正」や「添削」も行わず、「文法ミスより、言いたいことがはっきり伝わってくる作文がいい作文」と言い続けた。「話す」ときもそうだが「訂正」によって、本人の思考を中断・停止させることを避けるためである。

2, 3例をあげると、

例1 ユニット1より。‘こんこん靴市’と題するニュース番組からのトピック。海外からの安い製品に押され気味の国内靴メーカーが、ある神社の境内に出店し、特売。稲荷神社ということで‘こんこん靴市’と名づけられ、古い靴の供養(集めて燃やす)も行われたという内容。

「きつね」のイメージ(きつねつき、女狐)には共通のものがあることが分かったが「ものの供養」(大切に使ったものを、そのまま捨てないで、精神的な区切り、慰めにする)がAには理解できず、「なぜ、使い古してもう捨てるしかない‘もの’

にそんな感情をもつのか、全く理解できない、理不尽だ」とふくれ気味。ここで「解説」することはやめる。「実感」を伴わない「知識」は意味がないし、ステレオタイプ形成のおそれもあるからだ。韓国人のBは‘愛車’の例を出すと、深くうなずき、自分にとって大切だったものを捨てて‘ごみ’にすることには抵抗を感じるから、そんな場合は‘燃やす’のだという。Bによると、そういう習慣があるらしい。実感を伴った本質的な理解。

例2 ユニット2より。テキストは「うどんを音をたてて食べること」から「うどんとスパゲッティを比較し、食事美学について」述べたもの。ここで、呉善花の講演記録「韓国人から日本人はどう見えているか」(互いに‘生理的’に‘嫌悪感’をもつような「文化」の違いを扱ったもの)を取り上げた。テーマは「絶対化」と「相対化」Aが終わりに書いた作文を紹介しよう。(一部抜粋。原文のまま)

自然に自分の価値観と考え方が母国文化の影響を受けるはずだ。・・・特別な周辺環境で住んでいた私にとって、・・・やはりさまざまな事で考え方とか仕方が違う傾向がある。その時は、まず、自分のやり方でやって見て、相手の違うやり方に気を配るようになる。そしたら、最初はちょっと納得できない感じがするが、後にはどんどん理解できて行く時が多かった。それが自分たちの文化の支配から抜けて出る表現ではないのだろうか。母国文化のせいとも言えるか、自分の行為なんか拘束される時もあるが、異なる文化が共存して環境の中で今、自分がただ母国文化どおりにしなくてもいいと思われる。母国文化が絶対的ではないことに目が覚めたからと思う。もっと自由な生活を憧れているため、異文化の自分がいいと思われる点を受け取ること到现在変わりつつある。ということでどの国の文化でも、それが絶対的だと言えない。かつてある人たちが深く信じていたものと言っても。

例3 ユニット3より。自分と関係ないと捉えがちなテーマ。自分に引き寄せるために、星新一のショートショート「おーい出てこい」(たまたま見つけた底無しの穴に産業廃棄物、放射性物質、その他‘都合の悪い’ものをどんどん捨てていき・・・ある日、天空から穴を見つけた時に発した「おーい出てこい」という声とその時投げ入れた小石が落ちてきた。次は・・・?という内容)Aの作文は、(同様に一部抜粋。原文のまま)

ある文章を読んだことがある。それには人間の物の認識方というか、完全に知らない物を直面する態度が映ってあった。まず、どこに役立つかを思った上に、盲目的にわずかの利益を求めめるために無理する人間性を持った「人間像」が描いていた。・・・だいたい「人間」とは、自分の行為が悪い結果を出さないと、後悔しないものだ。・・・

これらの作文を書いた時期と、Aが自分の‘欠点’を自覚し、自分を変えようと孤軍奮闘を始めた時期とは重なっている。Aの「教室活動」での刺激が自分の実社会での生き方に影響を与えていることもまた見てとれるのである。また、このころの作文と最終段階の

「自分について」の作文を比べても、その言語面での上達ぶりも明らかであろう。「誤用訂正」をしなくても、A が様々なことを学び、考え、表現していく中で、「言語習得」が進んでいることもまた、理解できるのではないだろうか。

佐伯(1996)は、コンピューター教育について、「教える側」と「学ぶ側」の断絶が解消され、すべての加入者が平等に「教える側」にも「学ぶ側」にも立てる、ということとその利点として挙げ、さらに次のように述べている。

そこでの「教え」や「学び」は、自主的に、互いの対話のなかで自然発生的に生み出されるものなのである。そのかわり、そこで交わされる情報の真実性や妥当性は、どこかで保証されているわけではなく、各自が自分の判断力と責任のもとに確かめることが要求されるのである。

これはコンピューター教育だけでなく、「個」の確立を目指した「日本語教育」についても言えるのではないだろうか。特に、いわゆる「文化」をどう「教え」、どう「学ぶ」かという中で問題となってきた「ステレオタイプ」の形成などを避ける方法としても、一つの「足場」を与えてくれるものになり得るように思われる。

3.2 「日本語教育」はどうあるべきか

「日本語教育」という名のもとに行われてきた様々な教室活動の最終目標を日本の社会で主体的にアイデンティティの構築を目指す学習者の視点で捉えなおすと「日本語教育」はどうあるべきか、おのずと明らかになってくるのではないだろうか。

細川(2002b)は言う、

学習者にとって、「日本語」を学ぶとは何か、なぜ彼らは「日本語」を学ぶのか、というテーマを実現するために、担当者には何ができるのか。

学習者が真に主体的になったとき、その学習がどれほど力強いものとなるかは学習者Aの例が示すとおりである。だれもがAのように「自覚」し、「主体性」をもっているとは言えないだろうが、少なくとも、担当者としては、「ことば」を学ぶことの意味を正しく認識し、それが学習者自身から発するものでない限り、真の「言語習得」はなされないことを肝に銘じ、どのように「学習者から発させるか」に焦点を当てた「日本語学習」を目指すべきではないだろうか。

4 おわりに

4月現在、筆者は初級を終えたばかりの新たな学生達と向き合っているが、学習者Aの視点を自分の中に加えたことで、自分が立つべき足場が以前より確かなものになったのを感じる。まだ十分に自己表現できない学生達であっても、この日本の社会の中で「自己実現」させたいという意欲は確実に伝わってくるのであり、そういう学生達をしっかり受け止め、個々の学生から発する、個々の「日本語学習」を目指して「教室活動」を設計し、

日々構築していきたいと思っている。

参考文献

- [1] 小川貴士 (2001) 「日本語学習者の日本文化把握の変化と日本事情教育への試論」『21世紀の「日本事情」第3号』 くろしお出版
- [2] 倉地暁美 (1992) 『対話からの異文化理解』 勁草書房
- [3] 佐伯胖 (1996) 『変わるメディアと教育のありかた』 第7章 ミネルヴァ書房
- [4] ジーン・レイヴ&エティエンヌ・ウェンガー (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』 佐伯胖訳 産業図書
- [5] 細川英雄 (2002a) 『日本語教育は何をめざすか』 明石書店
- [6] 細川英雄 (2002b) 「ことば・文化・教育 ことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」 細川英雄編 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- [7] Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language*. Revised Edition. MIT Press.

言語教育における異文化間理解

個の認識枠組みの相対化という観点から

新井 久容

1 はじめに

本稿は、言語教育における異文化間理解^{*1}をどのように捉えるのかという問題の理論的考察を目的とする。このため、異文化間理解を標榜するある日本語教育の理論と実践を検討する中で、文化の捉え方に関する問題提起を行い(2)、続いて、文化をどのように捉えるかという概念整理を試みる(3)。そして、最後に、何をもって異文化間理解というのかを検討していく(4)。本稿をデータ検証的な論文ではなく理論的考察を扱うものとするのは、実際の教室活動を扱う前提作業として、まず、言語教育における文化概念を明らかにし、その異文化間理解について自らの立場からの解釈を試みるためである。

川上 [2001:10-11] が述べているように、言語教育において、「総合的な言語能力」、つまり、「意志の疎通を図る能力だけではなく、他民族化・多文化化社会に生きる人間に必要な総合的な言語能力、いわば『メタ言語能力』を含む能力」^{*2}の育成は急務であり、それは「日本事情」という分野だけでなく言語教育全体に求められる視点でもある。しかし、その一方で、倉地 [1997:88-90] の指摘にあるように、異文化間教育と日本語教育とを結ぶ研究には、文化概念が曖昧で実践との結びつきが希薄であるという問題点が常につきまってきた^{*3}。

^{*1} 本稿では、「一応わかりました」という了承ではなく、「4 異文化間理解をどのように捉えるか」で論じるように、ひとの主体的で積極的な営為として「理解」を捉えている。また、異文化理解ではなく、異文化「間」理解とするのは、一方的ではない、異文化間の相互作用の部分に着目するためである。

^{*2} 川上は、「言語(外国語)を使っての対人対応能力、他者との関係を創造する能力、異文化に対応する調整力」、「『第三の場所』を見つける能力や新しい意味を創造する力」という表現もしている。

^{*3} 特に90年代から異文化間教育と日本語教育の接点、つまり、「単なる語学技術の習得」を越える日本語教育は様々な形で模索されており、倉地の指摘する問題点の克服についても試行錯誤が続けられている。細川 [2001]:「言語文化教育研究史 - ことばと文化の教育はどのように行われてきたか」「4. ことばと文化の関係をめぐる新しい転換の時期」参照

この点に関して、本稿は、異文化間の問題を文化のエッセンスである個人の「ものの見方・考え方」、すなわち、「認識の仕方とその価値づけ方」の問題として捉え、これを相対化していくことが異文化間理解であると位置づける。ここでは、「ものの見方・考え方」に「価値づけ」が含まれているということが重要である。ただし、「認識枠組み」ということばに、通常、「価値づけ」が既に含まれている場合が多いため、これ以降は「認識枠組み」ということばを「認識の仕方とその価値づけ方」という意味で用いることにする。

2 日本語教育における異文化間教育：問題提起

2.1 ネウストプニーの理論と実践

日本語教育という分野において、教室現場での実践を踏まえた上での理論構築が不可欠であると思われる。このことを踏まえた上で、しかも、実際の言語使用場面での行動に結びつくよう、言語運用能力の強化という観点から言語と文化を結び付けようとする試みとして、ネウストプニーの実践を挙げることができる。ネウストプニーは、インターアクション教育の重要性を早くから指摘し、その文脈で「社会文化能力」の育成を提案している。彼は、インターアクションに必要な能力を、文法能力、文法外コミュニケーション能力、社会文化能力に分け、単なる語学（ ）教育ではなく、コミュニケーション（ + ）教育、さらには、インターアクション（ + + ）教育が、日本語教師の最終的な目標になるとしている（ネウストプニー [2001:5, 1995:10-11]^{*4}）。

ネウストプニーの強調している「社会文化」は、「実質的行動」(E. ゴフマンの用語)とも言い換えられ、日常生活の行動、経済、政治、思想行動などを指すという（ネウストプニー [1995:42]）。社会文化的な要素がコミュニケーションのインプットやアウトプットになるため、コミュニケーション・プロセスを全て理解するためには社会文化行動を理解する能力が必要であり、たとえば、日本の大学でコミュニケーションするためには、日本の大学制度についての知識とその知識を使う練習を通して、日本語を実際に使う経験までのプロセスが必要である、と述べられている（ネウストプニー [2001:2-3]）。ここでは、「実際に目標行動（日本人との接触）を教える」ことが「文化を教える」ことであるとされる（同上書:8）。実際の接触場面で日本人が取ると予想される行動パターンを予め教え、日本人とのコミュニケーションの場で実際にその行動を試す経験をもたせることが、社会文化能力の育成にあたるのである。ネウストプニーによると、インターアクション教育は基本的には「修正過程」である。インターアクションに「問題」（不適切さ）があることが認められた場合、その「問題」の解決が「修正」という形で求められる（ネウストプニー [1995:19]）。もちろん、ネウストプニーは、日本人・日本語のバリエーションにも触れ、このことをカリキュラムに組み入れることの重要性を指摘している。しかし、これらは、すべて情報として学習者に与えられることになる（同上書:57-66）^{*5}。つまり、

*4 ネウストプニー [1995] では、「文法外能力」が「社会言語能力」と表現されている。

*5 「コミュニケーション能力の格差」、「コミュニケーション能力の地方差」参照。また、ネウストプニーは

基本的には「正しい」形のことばと社会文化が想定され、それに沿うような形で学習者の知識や行動を修正していくことがインターアクション教育となる。このことは、具体的な教室活動をみるとより明確になる。

実際の教育では、「コースの中に『文化』的内容が含まれること」が重要になる。そうしない限り、「文化・社会の要素が自動的に学習者の頭に入ってくる」ことはないからである（ネウストブニー [2001:1]）。具体的な活動としては、解釈アクティビティー、練習アクティビティー、実際使用アクティビティーの3つが示されている。は、講義や授業時のコメントなどによって、学習者に問題の解決の仕方が直接提供され、は、インターアクションの練習のため、文法的なドリルや場面的ドリル（ロールプレーとシミュレーション）が行われる。そして、に当たる日本語で勉強するアクティビティーの中に、イマーシオンと呼ばれる短期集中コースが設定されている。これは、講義だけに限定せず学生が実際に何かをする機会を提供すること、つまり、理解ではなく行動の支援に重点が置かれ、教師と学生だけの教室場面では学べないことを学ぶ場として設定されている（ネウストブニー [1995:20-21,27-29]）*6。

2.2 「能動的な」コミュニケーションの主体とは

受動的な文法能力が語学教育の唯一の目標ではなく、能動的なコミュニケーション能力（社会文化能力）の重要性が認められるというネウストブニーの主張は、日本語運用能力という観点から当を得たものであろうし、実際のクラス活動において学習意欲を高める配慮や日本語が話される社会で適切に行動できることを目標とする試みが一定の成果を上げていること（同上書）も理解できる。ネウストブニーの試みは、日本語のコミュニケーション能力と社会文化能力、つまり、ことばと文化を統合するひとつの形であると言えよう。

しかしながら、上記で示されたような社会文化能力を持つ個人、つまり、日本人の行動パターンを知識として持ち、かつ、実際の日本語使用場面でそのことを実行できる個人が、「能動的な」コミュニケーション活動の主体であるという点については疑問が残る。最大の問題は、「社会文化的なインプット・アウトプットを操作できないと、コミュニケーション

Interacting with the Japanese (教科書)においても、日本社会との差異を強調せず、日本社会のバリエーションを目立たせ、日本人論や日本文化のステレオタイプに反対する立場を鮮明にしていると言う（ネウストブニー [2001:10-11]）。しかし、教科書の中で日本人・日本語のバリエーションを提示しようとすると、それらは結果的に類型化されたものにならざるをえない。

*6 このコースの内容とその時間配分の例は以下のように報告されている（尾崎・ネウストブニー [1986:133-138]）

1. 準備段階（予備知識を与える）イマーシオン開始一ヶ月前から日本の教育に関する英文資料を（主に新聞、雑誌の記事）と文献を読ませ、英文レポート提出。会話クラスでもオーストラリアの教育をトピックに関連基礎語彙を導入。
2. 授業： 講義（4時間） パネル・ディスカッション（2時間） ビジター・セッション（1時間） クラス・ディスカッション（1時間） 演習（講義その他の授業準備と新聞記事中心とする書きことば資料の購読：11時間）
3. 課外活動： 日本人家庭訪問（準備・事後レポート含む） 日本語補習校授業参観（希望者）

ンが成立しない」(ネウストブニー [2001:3]) ことを、どのようにして越えるのかという点である。「異なり」が想定される範囲内で一定の行動を取ることができることを「能力」と捉えるのか、想定外の状況に遭遇したその時々に対応できることを「能力」と捉えるのかの違いである。

ある情報を知識として持つことによって、「異文化」を学んだというある達成感を得、異文化対応の準備が進んでいるように感じる学習者は多いのかもしれない。しかし、それらの知識によって、その文化に属する他者と自分との違いは固定化されてしまい、その意図とは逆に、乗り越えるべき(しかし乗り越えられない)壁が設定されかねない。これは、吉野 [1997:255] が指摘しているように、想定される日本人との接触場面が「マニュアル化」され、「異文化間コミュニケーションの障害の除去を当初の目的とした活動にもかかわらず、日本的特異性に対する意識を過度に活性化させることになり、コミュニケーションに文化の壁という新たな障害を生む結果となってしまふ」ことと同じであるように思われる。「文化を学ぶ」ために編集された日本語教科書の中で学習項目として取り上げられている「日本文化」についても、これと同じことが言えよう*7。

事前に「異なり」を予測して、それに対処しようというスタンスは理解できないことではない。しかし、これには無理がある。「異」文化は予測できるものではないからである。予測がつかないことこそが「異」文化の問題であり、それは常に流動的な様相を呈している。したがって、このような「異」文化には、類型化された文化に関する知識だけでは対応しきれず、場合によってはそれが障害ともなりかねない。「自らが考える」というモチベーションが失われる、またはそれが先入観と化し、予め与えられる知識の枠組みの中でしか、ものを見たり考えたりすることができない場合があるからである。「異」文化には、遭遇した個人がその場その場で考えて対応するという能力こそが必要とされる。上記に挙げた実践例が本質的に予測のつかない異文化を対象とできず、結局は異文化を乗り越えられないと思われる根本的な原因は、それが対象とする「文化」の捉え方にあると言えるだろう。文化がその主体である個人から切り離され、個人から離れたところでひとつの型として固定化されていることにあるのである。

3 文化をどのように捉えるか

3.1 なぜ「個の認識枠組み」なのか

ことばと同様、文化も個人の外ではなく中にあり、それはコミュニケーションによってやり取りされるという考え方を日本語教育において提示し、それを教室活動に結びつけたのが、細川 [1999, 2002] である。この細川の「個の文化」の考え方は、文化の捉え方の一方の「極」に位置していると受け止められる傾向にあるのかもしれないが、文化は個人

*7 例えば、氏家研一(1990)『日本を読む：日本その社会・文化・歴史(中級長文読解練習)』凡人社：第一章日本語のはなし、第二章歴史と人物、第三章比較文化-あなたの国ではどうですか?、第四章日本の社会問題、架谷真知子・津田彰子(1995)『日本語を考える五つの話題(上級日本語教材)』スリーエーネットワーク：第一章食文化・コメ、第二章教育、第三章ことばと文化、第四章宗教、第五章家・戸籍。

の中にあるという考え方はそれほど突飛なものではない。渡辺 [1995:81-82] によると、特に、人間の共有するシステムとして文化を総体的に見る文化人類学的見方に対して、心理学的研究の分野ではミクロのレベルから文化の問題を捉えることが早くから試みられてきたという。渡辺 [1992a:65] 自身も、「個人の文化的特性が、その個人の個別の状況によって形成され、異文化接触時の個別の状況により挑戦される」側面を挙げ、それを根拠に、「集団のレベルで捉えられている文化の概念を、もう一度個人へ引き落とし論じる必要がある」と、「文化の個人への回帰」を主張している。トリアンディス [2002] が「主観文化 (subjective culture)」と名づけた認知主義的な文化の捉え方でも、文化は基本的に個人の中にあるとされる*⁸。田中 [1982:125] は、人類学における「二つの文化の分類」を引きながら、次のように述べる：

文化には二つの違った種類の文化がある。ひとつの文化は、人間によって作られ、客体化され、そして再び人間に影響を与える「第一の文化」ないし「客体文化」と呼ばれる文化である。もう一つの文化は、こうした「第一の文化」ないし「客体文化」を作り出す主体としての人間の内側で作動する「第二の文化」もしくは「主体文化」と呼ばれる文化である。これら二つの文化の発生の順序を考えてみる時、後者が存在しないところに前者が存在しないことは明らかである*⁹。

そして、環境に働きかけ「客体文化」を創造し生産する「主体」としての人間固有の精神の働きに文化の誕生要因を見るのである。もちろん、個人の中にある文化に注目したとはいえ、それが「ある特定の集団の成員に有意性をもって共通に見られるもの」と最終的に定義づけているという点では、従来のマクロレベルでの文化の捉え方とは変わらないが、「個体と環境との相互関係の中で文化を捉える」という視点にミクロのレベルでの捉え方が反映されている（渡辺 [1995:84]）。文化のエッセンスを、個人の「ものの見方・考え方」、すなわち、「認識の仕方とその価値づけ方」と捉えることは、文化のどの側面に重点を置くかという視点の違いであり、その捉え方自体に無理はないと思われる。

ひとは言語を他者から学ぶ。他者の表現(ことば)を受け取って、自分の中に引き入れ、自分のことばにしている。その過程で、他者の認識枠組みを受け入れ、自分の認識枠組みにしていると言えるだろう。何を見て何を聞くのか、どのような他者にどのような形で出会うのか、個人の置かれた環境(状況)によって認識枠組みは構成されることになると考えられる。ひとは、それぞれの仕方では他者に出会う。この出会いは個人と他者との関係によって構成されているため、どのような認識枠組みがどのようにやり取りされ、どのよう

*⁸ しかしながら、トリアンディスは、「主観文化」と呼んだ個人の中にある文化の強化のされ方の違いが、個人主義と集団主義の違いに表れるとして、いわゆる集団の文化の比較を行っているため、ここで扱う「個の文化」(細川)の考え方と全く同じであるとは言えない。subjective culture という語については、佐野他 [1980] はこれを「内在的文化」と訳し、田中 [1982, 1986] は「主体文化」と訳している。

*⁹ 「第一の文化」「第二の文化」は W. グッドイナッフ、「主体文化」「客体文化」は C.E. オスグッド, W.H. メイ, M.S. マイロンによる分類である(田中 [1982:123-125] 参照)。

に受け入れられるか、または受け入れられないかは、その場面^{*10}にもよる。

しかしながら、さまざまな他者の認識枠組みのコピーが個人の中で単に混在しているわけではないだろう。個人が他者の認識枠組みを内在化する過程において、それを受け入れる際の動機や意欲、どんな認識枠組みを受け入れるのかという選択、そしてそれを受け入れていく過程における創造的修正、という点で、個人の主体性が問題になる（見田 [1966:110]）。どのような認識枠組みを受け入れるか、個人の中でそれをどのように統合していくかは、意識的にせよ無意識的にせよ、基本的にはその個人によるものであろう。

3.2 個人間の相互作用とシステム

「複雑系」という分野に「創発」と呼ばれる考え方がある。これは、多数の要素が局所的な相互作用をしながらお互いに影響を及ぼし合い全体的な性質が生まれ、その全体的な性質が個々の要素の性質に影響を及ぼすというものである（井庭・福原 [1998:9,158]）。文化についても同様のことが言える。個人の文化は他者との様々な相互作用を繰り返すという形で、他者の文化の影響を常に受けている。個人間の相互作用が続く限り、個人の中にある文化は変容し続ける可能性をもっているし、他者の文化を変容させる可能性もある。また、個人の文化は個性的である反面、相互作用の結果として他者の文化と共通する側面ももつだろう。ある時間と空間、そして言語を共有している場合、個人間のコミュニケーションはより活発であることが想定できる。しかし、表面的に同じように見えていても、文化が個人の中にある限り、その統合の仕方は独自のものであり、ニュアンスやイメージにおいて多様でもある（亀山 [1989:142]）。

もちろんこれは現在進行形の活動を単純化したモデルである。文化を論じる場合、文化と呼ばれる「全体」（集団の文化）は社会的な認識、または共同主観（共同幻想と表現されることもある）とみなすことはできても、明確な実体として把握することはできない（個人の中にある文化も認識であるという意味で実体を示すことができないのと同様である）。日本という国家に人為的な国境が引かれているのと同じようには、ひとの認識の総体を実体化して境界を設けることはできないのである。今まで、この実体のない「全体」が強調されてきたが、もちろんこれは、「文化」という概念の用いられ方（歴史・政治・イデオロギー性）に影響されている（西川 [1992:105-133] 文明・文化の起源参照）。文化を個人の外にあるものであると前提すると、諸個人をもつばらその受動的な習得者として取り扱うことになる。つまり、諸個人の主体性が無視され、文化はその究極の現実的な基盤であった諸個人から切り離されて神聖化される（見田 [1966:184]）。文化を規範的なものと捉え、個人の負った文化から逃れられないという論理にもなりかねない。これは、あ

^{*10} 場面とは、「他者との関係づけ」の概念であり、実際のコミュニケーション活動を通して形成されるため、極めて流動的なものである（Kramsch [1993:67]）。言語を共有していても、個人によって場面の捉え方が全く違う場合があるのも、その場面を認識できるのが個人しかないからである。コミュニケーション活動において、ことばとそれが使われる場面とがセットになっている以上、この場面の認識を通して個の認識枠組みも形成されると言えるのだろう。

る意味で、いわゆる「日本文化論」・「日本人論」に底通する論調である^{*11}。ここでは「文化」は越えられない壁として、あるいは、越えられない理由として描かれている。これに対して、個人の内にある文化という捉え方は、個人の創造性、そして、変容可能性に焦点を当てたものであり、個人間の相互作用から、集団の文化といったより大きなシステムの変革可能性をも示唆するものである。

以上のように、本稿では、文化のエッセンスを個人の認識枠組みとして、文化を個人の中にあるものと捉える。もちろん、個人間に共通する文化の可能性を認めた上で、基本的には、個人による文化の違いに注目する立場をとる。したがって、何を「異」文化と捉えるのか、何に対して「異なり」を感じるのかは、個人のもっている認識枠組み＝文化による。つまり、個人によって異なるのである。次章で異文化間理解を検討する際にも、上記の定義がベースとなる。

4 異文化間理解をどのように捉えるか

4.1 なぜ個の認識枠組みの「相対化」なのか

異文化に遭遇するということは、自らの認識枠組みが通用しない、あるいは否定されるような状態であると想定できよう。いわゆるカルチャー・ショック^{*12}を受けるのは、常に個人である。

渡辺 [1992b:61-63] は、異文化による刺激を物質的なものと価値的なものに大別した上で、カルチャー・ショックを、身体的・知覚的なものと、認知的なものに分けている。ショックの根底にあるのは、個人がそうした行動や事態をどのように捉えるか、すなわち、ものの見方・考え方という認識枠組みが関わっているということを示している。たとえば、異文化間教育学会のシンポジウム（「異文化間リテラシーと言語意識」）の報告の中で、日本語学習者と母語話者間の勧誘や断りについて生じる誤解や摩擦の原因として、お互いの言語における知識不足が指摘されている（末田 [2001:92-93]）が、これは、「勧誘はこう、断りはこう」と認識していたにもかかわらずそれが通用しなかった、つまり、そのような他者の行動にショックを受けるというのは、そのような行動をどのように捉えるのかという認識の違いからくるものであると考えられるのである。私たちは、自らの認識枠組みを持つことによって、ものを見て、考えている。視点を定めるという意味で主観的にならざるを得ない。問題は、一度獲得したこの自らの認識枠組みを絶対化するか否かにある（麻生 [1989:223-224]）。

麻生 [1995:76-77] は、ニーチェを引きながら、最近の解釈学を背景に「理解」の問題を論じている。ニーチェは理解を他者と自分とを同一化することであると捉えた。他者の発言をその他者と同じように理解したと思っても、それは結局、他者を自分の枠の中に引

^{*11} 日本文化論や日本人論をめぐる問題については、青木 [1990]、杉田・マオア [1982, 1995] 参照。

^{*12} カルチャー・ショック：自分と異なる「文化」と接触したときに経験する違和感を伴った精神的衝撃（長島 [1980:41]）。

き込んでいるにすぎないと言うのである。麻生はそのこと自体は認めつつも、その場合でも「自分の立場が変わらないわけではない」ことを、つまり、自分の認識枠組みが変わらないわけではないことを主張する。確かに、理解するということは、自分を相手に近づけているのではなく、逆に相手を自分に近づけているに過ぎない。結局、自分は、自分の枠から出られないのである。ただし、人間の可能性として、自分の枠を変化させることはできる。これが、自己の認識枠組みを相対化させる、つまり、新たな認識枠組みを獲得するということである。このことは、全く新しい自分をつくるのではなく、自分の気づかなかった自分を新たに認識して、自分の幅を広げていくことであると言い換えることができるだろう。また、潜在的な自己がまだ存在しているという可能性を意味しているということでもあり、そのような意味において、ひとは永遠に新たな自己を獲得し続ける可能性を持っている。

4.2 自己と他者との相互作用

このきっかけとなるのが、他者、つまり、異文化との遭遇である。他者との接触を通して「異なり」に、より具体的に言うと、異なる認識枠組みに接することによって、ひとは揺さぶられ変容する可能性がある。自分の認識枠組みが通用しない場合、その認識枠組みに対する疑問が生じるからである。しかし、そのためには、「異なり」を「異なり」として他者を認識する必要がある（麻生 [1995:78-79]）。青木 [1999:276] には、「違いにさえ気づくことのない人間」が他文化を全面的に否定する様子が描かれている。問題さえなければ互いに接触を持たず、永遠に無関心であり、お互いの違いは認識されることがない例が引かれる。それは、「暴力的な拒否行為ではなく、客観的行動からは差別の片鱗さえ窺わせない」行為として表れる。これは、異なる立場が互いに関係をもたずに存在している状態であり、そこからは協調も対立も生まれない。結局は、互いの存在を認めていない、関係づけて考えていない「並存」の状態であり、永遠に「共存」にはつながらない。多文化社会の共存が論じられるようになって久しいが、ひとが「共存」するためには、個人間の接触 — それ摩擦や衝突という形になろうとも — は避けられない。「異なり」に接触した上で、お互いの枠が変容していくことこそが、他者への理解につながる（麻生 [1995:80]）。

この考え方のベースには、「私」と「非私」を独立した主体と客体として想定するのではなく、「私」と「非私」である他者とが互いに影響を与え合い「私」（および他者）を創っているとの発想がある。主体の絶対的な優位はここには見られない。「私」が変容すると同時に、他者もまた変容する可能性がある。自己と他者、双方が変容することで、両者の関係も変わる（両者の関係が変わることで、双方が変容するとも言える）。このことは、どちらか一方がもう一方に同化・適応するのではなく、各々のスタンスから一歩踏み出した、新しいスタンスを共に創り上げることであるとも言えよう。Kramsch [1993:13,210] は、これを弁証法的視点 (dialectic perspective)、および、第三の視点 (the third perspective) と呼び、Lo Bianco [1999] は第三の場所 (the third place) と呼んで

いる。Crozet & Liddicoat[1999:118]は、このような「異なる者同士の交渉(negotiation of differences)」は、個人および個人間の創造的なプロセスであり、外部から強制されるものではないとしている。

4.3 認識枠組みの相対化プロセス

結局、「理解」とは、他者により近づくということではなく、他者に触れて自己が変化することに他ならない。そのためには、他者に対して自己を開いておくこと、他者と自分とを関係づけ相互作用を行うこと、つまりインターアクションを起こしていくことが必要となる。異文化間理解とは、このように主体的かつ積極的な活動なのである。さらに、他者の認識枠組みを認識するためには、その大前提として、自己の認識枠組みが問われる。確かに、私たちは自らの認識枠組みによって、その視野を限定されている。しかし、ものを見るためには、どこかに立場、視点を定めなくてはならない(麻生[1989:219,224])。このような認識枠組みを自分自身でどのように認識して表現するのか、表現できるのかによって、インターアクションを通して変わるかわらないかが分かれるのであろう。鶏と卵のような関係であるが、自分の認識枠組みを明確にするためにはインターアクションをしなければならぬし、インターアクションをするためには、自己の認識枠組みを明確にしなければならない。

山崎[1995:217]は、「異文化対処力」を、「認知的な枠組みのように、個人のものの見方や行動の枠組みとして機能する一般的な能力」と想定し、異文化接触体験を自己変革の過程と捉える立場を紹介している。異文化との出会いによって、それまで身に付けていた行動基準や手がかりが機能しなくなり、自己を再構成する作業が必要となるために、認知構造の変化や自己変容が起こるといふ。これは、上記で考察した、自己の認識枠組みの相対化と同様の考え方であると思われる。インターアクション(自己と他者の関係づけ)を通じた自己の認識枠組みの相対化は、まず、他者との出会いから始まり、自己の認識枠組みの認識、他者の認識枠組みの認識(他者の認識)、他者の認識枠組みの検討から自己の認識枠組みの再検討による自己の認識枠組みの相対化、という過程が想定できるのである。言語教育において異文化間理解をひとつの目標にするのならば、このようなプロセスを教室活動に組み込むことが重要になるとと思われる。

5 結論

文化をどのように捉えるのかに関してはさまざまな立場があるが、異文化間理解を考える際には、文化形象としての物質的文化や文化行為としての行動的文化などの外面的文化、つまり、個人の外にある文化が対象になるというよりも、それを生み出した具体的な個人の信念体系や価値体系、つまり、「ものの見方や考え方=認識枠組み」という個人の内にある文化が問題になるだろう。生活の中で起きる自分と異なるものとの摩擦・衝突は、実際には個人と個人との間の問題であり、それを乗り越えるための能力が必要とされてい

る。「異なり」をもった相手の言動は必ずしも予想できるとは限らない。むしろ、予想できないからからこそ、「異なり」なのである。異なるものにその場その場で柔軟に対応できることこそが異文化間理解のための能力と言えるのだろう。

異文化に遭遇する場面というのは、自らの認識枠組みが通用しない、あるいは否定されるような状態であると想定できよう。その場合に生ずる「混乱」に対して「拒絶」という形で対処するのではなく、それを乗り越えるためには、自らの認識枠組みとは別の認識枠組みを自力で獲得できるかどうかにかかっている。自分の殻の固さは自らの認識枠組みを絶対化するその強さである。認識枠組みの相対化を前提にしない限り、優劣でものごとを捉え、そのことが「異なり」に対する偏見や差別につながる場合も出てくるだろう。異なる認識枠組みとの遭遇に際し、インターアクションを起こした上で、新たな認識枠組みを獲得するという「未来志向の共存」に異文化間教育の目的を置くのであれば、どのようにしたら個の認識枠組みが相対化されるのかということを考えなければならない。これは、「偏見をことばや行動に出してはいけないという作法を身に付ける」(箕浦[1997:67])といった、外面的な態度としての「正しさ」を考えるということではなく、異なる認識枠組みに対していかにインターアクションを起こしていくか、すなわち、自分と関係づけて考えた上で具体的な他者との共感的理解(empathy)をできるようにするかを考えていくことである。

6 おわりに

本稿では、個人の認識枠組みの相対化という観点から、言語教育における異文化間理解を理論面から検討した。言語教育における文化概念を明らかにし、これに基づいて異文化間理解のために必要な能力を検討してきたが、本稿で扱った「言語教育における異文化間理解」という課題は、ここで完結するわけではない。最終的な目標は、本理論研究に基づいた教育実践にある。理論的な枠組みを明確にした上で実践に臨み、試行錯誤を続ける中でさらなる理論の可能性を模索するという、双方からの取り組みを常に意識していくことが、教育の現場を変えるということになるのではないかと考えている。本稿はそのスタートラインに位置づけられる。

インターアクションとは認識枠組みの相対化過程のことである。そのことを踏まえると、認識枠組みの相対化が最も具体的に実践される可能性が高いと考えられるのは、言語運用能力の向上という観点からインターアクションを教室活動に組み込んでいる言語(日本語)教育の場においてであろう。そこで、次稿では、そのような場で行われているいくつかの実践を比較検討することによって、実際の教室活動における個の認識枠組みの相対化の可能性を考えてみたい。そこでは、どのような理念で教室活動が運営されているのかという枠組み自体が問われることになるだろう。

参考文献

- [1] 青木順子 (1999) 『異文化コミュニケーション教育：他者とのコミュニケーションを考える教育』 溪水社
- [2] 青木 保 (1990) 『「日本文化論」の変容』 中央公論社
- [3] 麻生 建 (1995) 「<差異>と<共存>」 蓮實重彦・山内昌之 『文明の衝突か、共存か』 東大出版会
- [4] 麻生 建 (1989) 『ドイツ言語哲学の諸相』 東京大学出版会
- [5] 新井久容 (2002c) 「『自分の問題として捉える』 ことの意味」 『ひととことば』 第3号 早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化研究室
- [6] 新井久容 (2002a) 「オリジナリティを求めて 言語化による自己認識の明確化」 『ひととことば』 第2号 早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化研究室
- [7] 新井久容 (2002b) 「私は今言語文化をどのようにとらえるか 「文明(文化)の衝突は避けられないものなのか？」 『ひととことば』 第2号 早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化研究室
- [8] 井庭崇・福原義久 (1998) 『複雑系入門』 NTT 出版
- [9] 岡崎敏雄・岡崎 眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』 凡人社
- [10] 尾崎明人・ネウストプニー, J.V. (1986) 「インターアクションのための日本語教育 イマーシオンプログラムの試み」 『日本語教育』 59号
- [11] 金沢吉展 (1993) 『異文化とつき合うための心理学』 誠信書房
- [12] 亀山純生 (1989) 『人間と価値』 青木書店
- [13] 川上郁雄 (2001) 「転換期の日本語教育」 『宮城教育大学紀要』 第35巻
- [14] 倉地暁美 (1997) 「異文化間教育学と日本語日本事情」 江淵一公 『異文化間教育研究入門』 玉川大学出版部
- [15] 佐野勝男 他 (1980) 「日本人の『異文化への適応・同化過程』の比較社会心理学的研究」 『現代のエスプリ』 No.161
- [16] 末田清子 (2001) 「異文化間リテラシーと言語意識」 『異文化間教育』 15号
- [17] 杉本良夫・ロス マオア (1995) 『日本人の方程式』 筑摩書房
- [18] 杉本良夫・ロス マオア (1982) 『日本人に関する12章』 学陽書房
- [19] 田中靖政 (1986) 「主体文化の社会心理学」 星野 命 編 『社会心理の交叉路』 北樹出版
- [20] 田中靖政 (1982) 「現代日本人の主体文化」 『講座現代の心理学』 小学館
- [21] トリアンディス, H.C. (2002) 『個人主義と集団主義：2つのレンズを通して読み解く文化』 北大路書房
- [22] 長島信弘 (1980) 「カルチャー・ショック」 『現代のエスプリ：カルチャー・ショック』 161号
- [23] 西川長夫 (1992) 『国境の越え方 比較文化序説』 筑摩書房

- [24] ネウストブニー, J.V. (2001) 「インターアクションと日本語教育 今何が求められているか」『日本語教育』112号
- [25] ネウストブニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- [26] 原 裕視 (2001) 「異文化間トレランス」『異文化間教育』15号
- [27] 星野 命 (1980) 「カルチャー・ショック」『現代のエスプリ』No.161
- [28] 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか』明石書店
- [29] 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情』明石書店
- [30] 見田宗介 (1966) 『価値意識の理論』弘文堂
- [31] 箕浦康子 (1997) 『子どもと地球市民を育てる教育』岩波書店
- [32] 山崎みどり (1995) 「異文化間能力とその育成」渡辺文夫 編 『異文化接触の心理学 その現状と理論』川島書店
- [33] 吉野耕作 (1997) 『文化ナショナリズムの社会学』名古屋大学出版会
- [34] 渡辺文夫 (1995) 「心理学的異文化接触研究の基礎」渡辺文夫 編 『異文化接触の心理学 その現状と理論』川島書店
- [35] 渡辺文夫 (1992a) 「異文化教育の方法」『現代のエスプリ』No.299
- [36] 渡辺文夫 (1992b) 「異文化接触の心理学 文化の個人への回帰」星野 命 『異文化間関係学の現在』金子書房
- [37] Crozet, C. & Liddicoat, A.J. (1999) "The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom." Lo Bianco, J. et al. *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Language Australia, Melbourne.
- [38] Kramersch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford Univ. Press, Oxford.
- [39] Lo Bianco, J., Liddicoat, A.J., & Crozet, C. (1999) *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Language Australia, Melbourne.

学習者主体への道

学習・教育・研究を結ぶ視点^{*1}

細川 英雄

今日は、国際化のなかの日本語教師というタイトルをいただいて、副題として、“学習・教育・研究を結ぶ視点”というのをつけさせていただきました。したがって、今日のテーマは国際化のなかの日本語教師ですが、学習者主体をキーワードにしたいと思います。学習者主体というは、いわゆる学習者中心ということですね。

今日は、学習者主体という考え方にどうして行き着いたかという自分に関わる話をしたいと思います。そして、その自分史を踏まえて、学習者主体という考え方でどういう日本語教育が考えられるのか、学習者主体で学習をするときに、教室で日本語教師はどのような役割を持つのかという話を、多少抽象的な話になるかもしれませんが、まとめたいと思っています。それが学習・教育・研究を結ぶ視点、つまり学習者が学習をし、それから教師が教育をし、同時に教育のための研究をするという三つを結ぶことはどのようにして可能になるのかという話になればと思っています。

1 「ことばに即して考える」訓練として

私は元々日本語教育には全く興味がありませんでした。大学では国語学専攻でした。国語学というのは、日本語の文法や意味あるいは日本語の歴史などを研究する学問です。国語学を選んだのは、偶然でした。早稲田大学は昔からマンモス大学で、卒業論文でも先生の指導はほとんどなくて、先生の顔を知らずに卒業する学生が大半です。そういうところで同じ学費を払うんだったら、人数が少なくてきちんと面倒を見てもらったほうがいいかなというのが最初の印象でした。当時私は文学部にいたのですが、文学部の人達はやはり

^{*1} 本稿は、2002年12月7日朝日カルチャーセンターで行われた講演「国際化時代の日本語教師」をもとに加筆修正を行ったものです。記録の文字化には、早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程の張珍華・矢本美和・中川真由美の三君の協力を得ました。記して謝意を表します。

文学をやりたいという人がいて、文学の出来ない人が言葉とか国語をやるんだというような認識がありました。ですから、国語学はあまり人気がありませんでした。私もやはり文学に興味を持っていましたが、ことばというものを客観的に見たいという思いがとても強くて、というか、客観的に見るという視点が自分に欠けているという認識がありましたので、あえて国語学を選んだわけです。もちろん、面倒を見てもらうなら、人数の少ないほうがいいという思いもありました。

私の先生は非常に真面目な先生で、ことばに対して大変厳格な方でした。「ことばに即して考える」ということをみっちり叩き込まれたというか、ことばへの姿勢というものを嫌というほど思い知らされました。そういう国語学で日本語について卒業論文を書きましたが、その後どうしていいか分かりませんでした。当時、学生運動が非常に盛んで、大学三年のときは学園紛争のため授業がほとんどなく、自分の進路を決めることもあまり積極的に考えませんでした。どこにも行きたくない、どこか行くところはないかと迷っていたら、結局大学院へ行くしかなくなりました。優秀な連中はいい会社に就職していましたし、自由業で作家や漫画家、プロレスラーになる人もいましたので、大学院に行くことは、私にとっては他に行き場がないからという程度のモチベーションしかありませんでした。

それが祟ってそのあとの、華の二十代は真っ暗闇だったと今は思います。なぜかというところ、国語学という分野は実証主義・実例主義ですので、例を出さないと誰も相手にしてくれないわけです。その例はどうするかと言うと、自分で拾ってくるしかないわけです。今はコンピューターがあって、新潮文庫百冊などのデータがありますし、新聞のデータをそのまま抜き出すことができます。しかし、当時 1970 年代の初めは、コピー機はあっても高くして学生の分際では使えるものではないので、用例を拾うというと、とにかく 1 ページから全部読んでいって、該当するところを抜き出してカードに書くという作業をするわけです。百例、二百例ではダメで、千例ぐらいないと相手にされないと言われて、一生懸命用例を拾いました。自分の言いたいことに引っかかる用例があるかどうか、ということを考えながら例をとるわけです。勿論、あまりその文章の内容にのめり込むと、拾っている言葉を取り忘れてしまったりするので、あまり内容に感情移入するとダメです。だから、なるべく面白くない、でも色々な言葉が出ているようなものを探するというようなことをするわけですが、そんなことをして、例を拾ってはそれを自分でレポートにして、それから論文に発展させます。そして、いきなり活字にはできないので、まず研究会や学会で発表しなければいけません。そこで、色々なことを色々な人に言われ、何回も書き直してというのを繰り返して、大体一年に二回口頭発表をして一本の論文を書いていました。20 代の前半から 30 代の前半までの 10 年ぐらい、用例カードと学会発表の青春という長い暗いトンネルでじっとしていました。

その頃は、教育とか人間とかにはほとんど興味を持っていませんでした。その頃から私を知っている、今一緒に生活している女性は、それを称して、あなたのやっていたことはアリンコを数えることと同じだと言います。というのは、私は一人っ子で小さいときに 1 日中庭にうずくまってアリンコばかり数えていたからです。カードをとって論文を書くという行為は、人間や教育と何の関係もないアリンコ数えと同じだと、いまだに言われてい

ます。

2 国語学と国語教育の狭間で

教育について少し意識しはじめたのがその10年位の後、初めて就職してからのことです。とにかく学会発表など10年間の成果があって、やっと国語学研究者として一応認められて、教員養成学部の国語学担当ということで、地方の国立大学に就職したのが79年でした。

そこは教育県と呼ばれる非常に教育熱心な地域でしたし、学生も非常に真面目で人数も少なかったので、大変濃密な人間関係の中で生活することが出来ました。初めて教育的なことに触れたのがその頃ですが、それは日本語教育ではなくて、小中学生のための国語教育でした。そこで、自分の専門は国語学だったので、自分の研究がどのように国語教育に貢献できるかということを一生涯懸命考えようと思いました。大学の授業でも出来れば国語教育にも貢献できるような話をしようと考えていたんですが、ある衝撃的な事件がありまして、それから私は非常に悩み始めるんです。

それは、日本語の「は」と「が」という話です。例えば、私は細川です・私が細川です、このときの「私は」というのと「私が」というのとの、「は」と「が」の違いを国語学概論という講義で説明することがありました。当時、大野晋先生の『日本語の文法を考える』という新書が出たばかりで、「は」は既知、「が」は未知という考え方が紹介されていたんです。少し前から言語学で新情報・旧情報という言い方がされていて、大野さんのオリジナルではなかったのですが、大変分かりやすく説明されていました。

今の文法界の説明でも「は」と「が」を既知・未知と説明することすべてを説明することは出来ないと思いますが、その理論自体は決して間違ってもいないし、この説明はかなり説得性のあるものです。それで、当時はかなり新しい考え方というつもりで、自分としてはうまく「は」と「が」の問題を説明できたと思っていました。

ところが、附属小学校での教育実習を見学に行ったときのことでした。たまたま私の授業を前のほうで聞いていた学生が実習をしていました。小学校の1年生の授業でした。それを後ろのほうで見ていたんですが、たまたま「は」と「が」のことが教科書の中に書かれていて、文法の時間ではなかったんですが、その違いは何かということを説明している場面に出会いました。そこで、その学生が黒板に「は」と「が」と書いて、私が話したのと同じように、既知・未知と、小学生の1年生の授業で教えているわけです（笑）

私はそれを見まして、愕然としたというか、私の教えたことは一体何だったんだろうかと非常に衝撃を受けました。実習生としては新しい情報を得たので、一生懸命それを教えるつもりでやったのですが、小学校の1年生はぼかんと口を開けていて、何を言っているのか全く分からないという状態でした。しかも、その場には、国文学専攻の同僚もいて、あれは何なんだということがその後話題にもなったりしたわけです。

そこで、自分のやっている研究は一体何なんだろうとその時初めて考えはじめたと言っていていいと思います。自分としては、学生達に最新の情報を分かりやすく与えたつもりだっ

たけれど、一体それは何のためなのかと激しい自己嫌悪となって戻ってきました。自分としては日本語について解説することの意味を失ってしまったような衝撃を受けたわけです。その辺りから段々、国語学に対する自分の態度が少し変わってきて、結局は誰かが書いたものや説明したものを一生懸命知識として覚えても仕方がないと思うようになりました。もし「は」と「が」の違いを知りたいならば、どこかで参考書を見たり、先生に聞いたりするのでなく、自分で用例カードをとって、自分で発見するしかないだろうということに改めて行き着きました。卒業論文を指導していた学生にも、もう先行研究は見るな、誰がどう言っているかは一切気にするな、とにかく自分で用例を拾って、その中から自分で法則を発見すればいい、一つ発見すればそれで卒業論文は十分だという、ちょっと乱暴な指導をその頃に始めたような記憶があります。

それは、結局、学生が自分自身で何かを発見しない限り何も動かないんじゃないかということに、その頃何となく気がつきはじめたということだろうと思います。それは、国語学の研究の成果が全く要らないということではなく、自分が国語学として研究してきたことをなんとか国語教育の世界に生かそうと、当時の私が懸命に努力をしたことをも意味していました。しかし、残念ながら地域の国語教育へすんなりと入っていくことはできませんでした。たとえば、国語教育独特の用語があります。地域によっても違いますが、例えば、子供の能力を測るとか子供のやる気があるかどうかを測定するという意味で子供をミトルと言います。最初聞いたときは何を言っているのか全然分からずに、子供をミトルなんて言ったら子供が死んでしまうんじゃないかと思いました。また、教室の現場では、生徒の目が輝いているかどうかを基準だったんです。そう言われると国語学は全く無力です。子供の目が輝いているか、発言の声がいきいきしているかと言われても、それは意味や文法で測れるものではないということに気づきました。とても入っていけない世界だなというジレンマを感じました。その頃から今度は、国語教育から外国人のための日本語教育へ少しずつ移行するようになったのです。

3 パリで日本語を教え、フランス語を学ぶ

フランスのパリで日本語を教えてみないかという話があったのは、偶々その時でした。ちょうど就職して5,6年目という時です。1983年から84年にかけて、1年間行く機会がありました。その時のフランスでの日本語教育というのは、経済大国日本の秘密を探るみたいな風潮がヨーロッパに蔓延していて、パリ大学の私がいた日本語のセクションでは第一学年の学生が千人を超えていました。勿論ヨーロッパは日本とは学校制度が違って、わずかなお金を払って登録さえすれば誰でも大学生になれるシステムですので、学生数が多いんですが、それでも教室がないという状況が蔓延していました。全然教室に入れなくて、廊下に立って窓から覗いているという感じでした。私は会話の授業を受け持っていたんですが、30人くらいしか入れない教室に70人位いるという状況から始めたのです。このあたりのことはすでに『パリの日本語教室から』（三省堂、1986）に書いたこともあるので、ちょっと省略して、自分のフランス語習得の話をしめます。

フランス語については大学で第二外国語として一応勉強はしていたのですが、学生がどっと質問に来ると、彼らが何を言っているか全然分かりませんでした。しかも会議がフランス語で行われるんです。フランスにいる日本人達は向こうに10年20年もいる人達で、私以外に派遣されてくる日本語の先生は、皆フランス語の先生なんです。江戸時代にその学校が始まって以来、私が初めての日本語の専門家ということでした。有名な森有正をはじめ非常にえらいフランス語の先生がその学校で日本語を教えていた時代がずっと続いてきたわけです。ですから、皆フランス語がしゃべりたくて仕様がないうちたちですから、会議はみんなフランス語でやるんですよ。そこでも何を言っているか全然分からず、不当にバカにされているような、とても辛い思いをしました。

仕方なく私立の語学学校で毎日午前中2,3時間、フランス語を勉強することにしました。ところが、そこでは生徒が何か喋るたびに活用が違うとか時制が違うとか先生が直すんです。また機械的なドリル練習をすごいスピードでやるんですね。当時は答えられないと恥ずかしいと思っていたので、矢のように来る質問に即座に答えることばかり考えていましたが、全然話せるようになったという実感がなくて、耐えられずに一ヶ月ぐらいでやめてしまいました。ただ、学生の質問も分からない、会議も参加できないという状況で一年過ぎて帰ったのではとても残念だと思い、知り合いの日本学者に頼んで、客分という形で日本語や日本文化の授業に出させてもらいました。

その授業は人数が少なく、多くて五・六人、少ない時は二・三人という時もありました。例えば、日本の贈答の社会的な習慣についての内容は、大体想像がつくわけです。そうすると、言いたいことをまとめておいて、相手が黙った隙にぱっと言えばいいわけです。内容が全部は分からなくても、大体自分が喋ることに関係があれば、なんとか対応できるんです。それは、完全にサバイバルですが、そういうふうにしていましたら、結構やりとりが出来るようになって、途中から文法は一切気にしないことにしました。時制や、特に動詞の活用が結構厄介なんですけど、それはもう一切気にしない。女性形・男性形というのはどうせ知らないんだから、通じなかつたら言い直せばいい。そして、言っているうちに太陽は男性形だけど、月は女性形だとか一々考えなくても、習慣として出るようになりました。それは始終その言葉を使うからです。そうしていたら、最終的にはなんとかコミュニケーションが出来るようになって、授業の後にも学生とやり合ったり、議論の問題点なども大分分かるようになったということでそのサバイバル・フレンチの効果は結構ありました。もちろん、公の会議で堂々と発言するまでにはいかなかったんですが。

実は、このことは、自分自身の母語の活動にも影響を与えていたことがあとからわかりました。日本に帰ってからのすぐの教授会で学部内の民主化をめぐる発言をしたことがありました。そのやりとりを聞いていた年長の社会学者から「あんた、フランスに行って喧嘩のやり方を覚えて来たね」と言われたのです。それは私にとって日本語を教えて来たことよりも、またフランス語を少し覚えたということよりも嬉しかったのです。

そんなふうにして、国語教育から日本語教育のほうへ少し体験も移しましたら、もう国語教育の世界には入れないなという気になりました。どうもその辺りから何となく国語学のアリコ数えみたいなことは、もうやりたくないなと思いたしていたんですね。

4 日本語教育から日本事情へ

そこで、日本語教育へ転向しました。1986年のことです。ある国立大学の教養部で日本語・日本事情というポストの公募がありましたので、それに応募したのです。そこで日本語教育を始めたんですが、又ここで色んな問題がありました。例えば、その当時、私は言語教育というのは言語構造教育だと考えていましたから、言語の構造がきちんと話せることが重要だと思っていました。自分自身のフランス語体験からいうと、文法的な間違いは飛ばして、コミュニケーションすることをすでに体得していたんですが、いざ自分が日本語を教えるとなると、やはり「おいしいのりんご」と言われると気になって形容詞の活用は、と教えたくなくなってしまう。元々専門が国語学の文法ですから、文法はどうでもいいとはその時は考えませんでした。動詞の活用や助詞の使い方というのはとても重要だと思いい、誤用分析なんか結構やってました。

あるとき、外国政府留学生としてインドネシアとマレーシアから数人の留学生が入ってきました。ところが能力差が非常にあるんですね。日本語能力検定試験1級で一番高い得点で入ってきたのが300点を超えているぐらい、一番得点が低い学生は190、180点ぐらいです。これを一つのクラスでやらざるを得ないんです。日本語のテキストを使う授業では、300点を取っている学生のほうがはるかに流暢で、文章を書かせてもきちんとしています。点数の低い学生のほうは、表現させると何が言いたいのかよくわからないということが始終ありましてし、むずかしい文章はもちろん読めません。

ただ、日本事情という授業では様子が違うんです。当時私は日本事情で何をやっていいか分かりませんでした。だから、教養部の法律や哲学、歴史、文化人類学など、専門の仲間達の協力を仰いで、自衛隊の憲法問題、在日コリアンの問題、日本経済の成長と発展の話など毎回いろんなテーマを立てて、仲間達に教室に来て話してもらいました。勿論それは留学生のための授業なので、前もって資料を配り私のほうで語彙表を作って渡すとか、説明をしてくれる仲間達には、あまりカタカナ語は使うなとか、出来るだけゆっくり話してほしいとか、一方的に話さないで質問の時間を十分設けてほしいなどの要求をしまして、大分嫌がられました。そうして、私も授業と一緒にいっしょに出させてもらって録音をして、それを文字化したものをまた留学生に読ませるということをやっていました。この授業を学生の立場になって改めて聞いてみると、これが大変おもしろいんですね。今まで自分にはほとんど興味がなかった日本の社会的な背景の問題が日本事情を通していろいろと見えてきました。

そのときに、日本語能力試験の1級で180、90点ぐらいのほとんど最低に近い学生がその授業に非常に興味を示して、自分からどんどん発言するようになったんです。まだ日本語能力が十分ではないので、かなりわけのわからないところがあったんですが、励ますとめげずにどんどん話す。一方で、300点を超えている学生はその授業になると、とたんに黙ってしまうんです。内容はわかっているはずなんですが、議論にほとんど参加できない。日本語能力試験の点数が低い学生のほうが積極的に参加していて、一年やっているう

ちに、全体的な能力が逆転してしまいました。最後のレポートも、私が見るレポートだけではなくて、教養部の仲間たちが見る他のレポートを見ても、はじめ日本語能力が低かった学生のほうが、最終的には誰が見てもいいレポートを書くようになったんです。それを見ながら、今度は自分がやっている日本語教育はこれでいいのかと、また疑問を持ちはじめようになったんです。これが、80年代の終わりから、90年代の初めくらいにかけてだと思います。

5 日本事情とは何か

ただ、日本事情は、どんなトピックで、どんなふうに教えたらいいのかが自分でもよくわかりませんでした。ちょうど早稲田に移る機会があって、また職場の環境が変わりました。1991年のことです。そのころ、「大和ゆかりさん」という自分と同年代の架空の人物を想定して、その人に日常生活を語らせながら、いろいろ考えていくという教材をつくってみました。それを本にまとめたのが、『実践日本事情入門』（大修館書店、1994）です。ところが、それを作っている途中はとてもおもしろくて夢中でやっていたんですが、出来上がってしまったら気が抜けてしまって、またそこに戻る気はなくなってしまいました。というのは、授業の度に自分のつくりだした人物についてどうこうということが、しだいに自分の中で色褪せてしまったわけです。自分の作った教材ではあるけれども、自分としてはもう使いたくないという気分になりました。「大和ゆかりさん」の本が出たのは、早稲田に移ってからでしたが、もうそのころは、自分としてはかなり熱が冷めてしまっていたわけです。

そこでもう一度社会的な問題に戻ろうかなと思っていたときに、ちょうど所沢高校の君が代・日の丸の事件がありました。それは、私にとって興味深いトピックだったので、留学生のクラスで扱おうと思いたち、所沢高校にみんなでインタビューに行こうというプロジェクトを作りました。その高校生と話をしたり、教職員の人たちとも話をしたりして、私としては大変おもしろいプログラムでした。ただ、それが終わってから、本当にこういうのでいいのだろうかという反省がまた強くなってしまったんです。というのは、なぜそのトピックを選んだかという理由が自分でうまく説明ができなかったからです。興味があったから、おもしろそうだったからという以上に何も出てこないんです。これでいいのだろうかという自分自身に対する疑念がずっとわだかまっていて、答がなかなかでない状況がしばらく続きました。

ちょうどそのころ、フランスで日本語教育をしたときの知り合いからパリ大学に交換研究員で来ないかという話がありまして、1995年から96年にかけて、また一年間フランスに行きました。それを機会に日本語教育とは少し離れて、フランスにおける第二言語としてのフランス語教育の現場をもう少し見よう、また第一線で仕事をしている人たちと議論もしてみたいと思い、いくつかの研究会にも参加しました。

そのときに、ひとつ刺激的なことがありました。モロッコで5年ほどフランス語を教えた先生の実践報告会があったんですが、「モロッコでは、エッフェル塔やセーヌ河の話を

しても、誰も聞きません。誰も興味を示しません」という話があったんです。そして、その人の体験として、「モロッコでそのようにしてフランス語を教えていると、フランス文化とはなんだろうかということを考えざるを得ない」という発言がありました。その場では彼女がフランス文化をどういうものとするかは、表明されなかったんですが、「ひとつの疑いとして、フランス文化とはこういうものだ」と海外で教えるのは非常に危ない」ということははっきり言っていました。

そこで、もしこれを日本語教育に置き換えるとすると、海外で日本について教えるときに、日本の代表的な文化表象といわれているものと同じことが言えるのではないか。それでは、日本文化とは一体何だろうと、そのとき明確に疑うようになりました。

そんなきっかけがあって、96年に帰ってきてから、今度は日本事情教育というのもどうも怪しいなと思ひだして、日本事情教育ではなく、もう少し大きなスケールで考えることができないかと考え出したのが、90年代の後半です。時間的には、この6,7年のことです。

日本事情という形でトピックをどんなテーマを選んでも、それはきりがいいんじゃないかと思ひはじめたんです。つまり、トピックを選べば選ぶほど、選ばれないトピックがでてくるわけで、それを全部選ぶことは一人の人生ではできないということに気が付き始めました。それから、もうひとつ思ひしたのは、これを理解すると日本の社会・文化がわかりますというトピックをこっちが用意している限り、学習者のほうは、いつもこっちの答えを待つわけです。例えば、日本のお風呂の入り方や、電車の乗り方を聞かれても、私が全部日本国中の電車の乗り方を知っているわけではないし、他人の家のお風呂の入り方などは、覗いたわけでもないのだからわからないわけです。私はこうしているというのはいえるけれどもそれ以上のことは言えない。それで、日本の社会文化を語れるのかなというところが、不安だし、疑問だし、確信が持てない。同時に、そういう情報をこちらから与えるのではなくて、本人が考えることが必要ではないかなと。

このところを「学習者主体」との関係でいうならば、国語学の担当をしていたときに、ある文法の説明を学生に与えてしまうと、学生はそのままコピーしてしまう。そうではなくて、自分で例を探していくという考え方、あるいは学生が興味を持って内容を考えていくときには、その学生自身の問題意識が一番大事だということ、それから、私自身がフランス語の survival French をやっているときの経験もふまえて考えていくと、結局は学習者自身がその気にならない限りどうしようもないことに気がつきました、あたりまえの話なんです。

6 言語の主体化ということ

1970年代の後半くらいから日本語ブームがありましたが、そのころ盛んに言われたのが母語の相対化や母語の客観化。つまり、日本語の相対化、日本語の客体化ということがさかんに言われました。そのときの日本語の相対化っていうのは、日本語はこういう構造になっているとか、「は」と「が」はこういうふうな区別するんだという風潮が強かったん

です。ところが、結局いくらそういうかたちで勉強しても、自分のことばというのは相対化できないですね。そんなことが、90年代の後半くらいからもう一回私のテーマとなり始めて、母語の相対化というのは、母語の主体化ではないかと考えるようになりました。母語を突き放して、客観的にみる、外側から見るというけれども、実は、それを一回外側に出して、もう一回自分の中に入れて、そしてそれを動かすことをしないと、ことばは自分のものにならないという立場に立つようになりました。そうすると、国語教育と日本語教育の違いということにも関係ができて、考えることとか自分の思っていることをきちんと日本語で言えるということは、むしろ母語教育の問題で日本語教育はそうじゃないという意見もあります。自分の国で勉強し、自分の国で大人になって来るのだから、あとは形だけ与えれば、考えるところに日本語教育はタッチしてはいけないというのが一つの考え方ではあるんですが、私はそれに逆らって、むしろ母語と第二言語というのは、原理的には同じじゃないかと考えたんです。ことばというのは客観化も必要だけれども、客観化と同時に自分の中に入れてことばを主体化することも同時に重要だということです。これは考えてみると、母語の主体化がきちんとできている人が、第二言語でもう一回、別の言語を主体化することをやると非常にダイナミックな活動ができるということとも関係が深いんです。そして、これは別に日本語の問題だけじゃなくて、英語でもフランス語でも中国語でもドイツ語でも何語でも構わないと考えて、最近は言語文化教育と呼ぶようになっていきます。現在は、言語の主体化というか、ことばを自分のものにするにはどうしたらいいかという授業をつくってしまして、大学院の人たちに手伝ってもらって一緒に実践をしています。

7 学習者主体の方法

ということで、私がどうして「学習者主体」を考えるようになったかということ、自分史的に話してみました。いずれにしても、学習者自身が自分の問題として考えていけない限り言語学習はものにならないというのが、今のところ私の結論です。ただ、学習者主体、学習者中心というと、学習者の好きなように遊ばせておいて、教師は何もしなくていいみたいに言われることがあるんですが、それはまったく違うと私は考えています。つまり、学習者主体というのは単に学習者が主体的に何かやるということではなくて、学習者自身の問題として学習が始まるということです。そういう意味では、教材があって教材を教えるという立場を教師がとる限り、学習者主体になりにくいんです。ですから、そこを一回解体させて、結局ことばというのは、またコミュニケーションを他者と持つというのはどういうことを考える必要があるということです。

そこで、自分の考えていることを表現させる学習、それを私は「問題発見解決学習としての総合活動型言語教育」と名前をつけていますが、そういう活動を中心に最近を考えています。

広い意味での学習環境の中に学習者は個人として存在するのですが、その学習者には必ず何か自分の言いたいことや考えていることがあります。ただ、考えていることを全部言

う必要はないので、表現したいことが何らかの形でそこにあるという前提で話を組み立てていこうとするわけです。そうすると、あるモノを見てそれについて自分がどう思うかどう感じるかを表現することから始まると私は考えました。例えば、人は必ずある「対象」を認識することから始まる。例えばそれはアパートの隣に住んでいるとても親切なおじさんでも、自分がいつも乗っている自転車でもいい。あるいは毎日電話をかける自分の国のおかあさんの話でもかまわない。そういうある対象について、自分は何らかの認識をするわけです。大抵は自分の好きなものや興味があるもの、関心があるものという形になります。それを今度は他者に向けて表現しようとするわけです。認識をして、一度自分の中で解釈をして、そして次に表現をします。だいたいこれがコミュニケーションだと考えてしまうんですが、実はこれはまだコミュニケーションにまで到ってなくて、大事なのはそこに「他者」という存在があるということです。教師や学習者や隣のおじさんやおばさん、ある地域の人など、いろんなものがあると思います。これは必ずしも教室だけの問題ではありません。そうすると、個人が表現をしたことについて、必ず他者からのコメントがあるはずですが、そこで、だめだとか何とか言われるとそれで止まってしまうことがよくありますが、そうではなくてコメントを受け入れて、そして自分の中で再検討してもう一回出してくる。これはもちろん一回限りの運動じゃなくて、何度もこういう形の他者とのやりとりが行われるわけです。そして、ある具体的な対象について自分が認識して解釈したことを相手に伝えようとするときには、何らかの形で相手を説得しなければいけない、あるいは相手に納得してもらわなければいけないということがあります。そして、それが納得された時に、他者の中に共感が沸き起こると考えます。この図式がいわば、私たちのコミュニケーションの基本的な共通理解の構造と考えると、結局はこれを教室の中で巻き起こしていくことが必要なのだと私は考えているんです。つまり、これこそが学習者が主体的に活動する典型的な構造だと考えています。ここで一番大事なことは、学習者その問題についてあるいはその対象について、自分はどう思うかをきちんと押さえるということです。それから、相手の意見を受け入れることがすごく大事です。もちろん、全面的に従うという意味ではなく、受け入れて、そして自分の考え、立場と比較していく事が大事。それから、相手に伝えるには共感できるある共通の論理的な力が必要だということになるだろうと思っています。この大きな三本の柱があって、これが学習環境の中で個人を中心にグルグル回転していると考えます。結局、これからはこれを日本語教育の場で、教室活動として実際に作っていくことが求められているのではないかというのが私の今の立場です。そうすると言語教育って何だと言った時に、結局は自分が考えていることをことばに出していくこと。しかし、それは一回限りのことでなくて何度も何度も、ことばとことばの往還が必要だと考えます。それは、心でいくら思ってもだめで、考えていることを形にすることがすごく大事。しかし、その形は絶対的なものではなくて、また心に戻って来る。それがもちろん言語教育のひとつの訓練にもなると思いますが、同時に大事なことは、それをめざして結局は他者とどういった関係をつくっていくかということだと思いません。ですから、日本語教育、そして広く言語教育というのは、言いたいことが形となることが重要、そして、ことばの形の部分をきちんとすることもある程度必要だけれども、そ

れ以上に重要なのは他者との関係作りではないかと思っています。

8 学習環境設計者としての日本語教師

そのようにして考えていくと、では日本語教師はいったい何をするのかというと、この学習環境をどのようにしてつくるかとなるわけです。

そうすると、結局は学習環境をどうやって設計するかということです。大きな枠組みを設計して、そしてその中でどのようにどういう手順で具体的な形を作っていくか、つまり組織化が必要になる。それから、実際に教室活動の中に入ってどういうサポート、支援をするかが必要になる。その3つを統括して考えていく必要があるのではないか。最近「支援」についてずいぶん言われていて、それについてかなり詳しい研究もありますが、設計とか組織化に対しては、従来日本語教育ではほとんど言及がないというか、考えられてこなかったわけです。しかし、息長く日本語教師をやっていこうとすると、まずここに目を向けないと必ず壁に当たります。壁に当たる事が悪いことではありませんが、行き詰まってどうしていいかわからなくなります。

家を作る時にも一番時間がかかるのは設計です。これは私も『薪ストーブのある暮らし』(筑摩書房, 1996)という本の中で書いていますが、結局、設計が一番時間もかかるし手間もかかるし大変なんです。大体はそれを飛ばしてしまっていきなり工務店さんに頼むから、10年20年たった時、あるいは100年200年経った時に、土台がゆるむようなことが起こるんです。しかも、特に教育という事に関しては、固定的ではなくてきわめて流動的な問題です。簡単に家の設計を比喩的に使うのは少し危険かもしれませんが、比較の問題としてそういう比喩を使って考えることは意味があるだろうと思っています。

「国際化の中の日本語教師」ということで、学習・教育・研究を結ぶ視点に引き付けて考えるならば、日本語教師というのは単に教室の中のあるひとつの存在として与えられたことを与えられたように教えるとか、あるいは効率的に教えるということだけに終始してしまうと、重要なことを見失ってしまう。これからは、学習者が学習する環境そのものをどのように設計していくかという視点を持っていく必要があるのではないのでしょうか。結局は、それが教育と研究との関係にも結びついていくだろうと思っています。

私は今早稲田大学の大学院の日本語教育研究科というところに籍を置いています。普通、大学院というのは、学部の上に大学院があるんですが、ここは日本語研究教育センターという留学生のための日本語教育機関の上に大学院があるという二階建ての構造になっていて、一階では留学生のための日本語教育をし、二階では三分の一ぐらいの留学生を含めた、日本語の先生を目指す人達のための日本語教員養成の研究科という形でやっています。ですから、私自身も日本語研究教育センターというところで実際に日本語を教えながら、大学院の方では教員養成に関わっています。これは、多分日本では早稲田大学だけだろうと思っています。

96, 97年くらいのころ、大学院の日本語教育研究科をつくらうという気運が中堅、若手のグループから起こってきて、そこで教員養成としてどういうことを考えていくのかと

ということが、少しずつ話題になり始めたとき考えたのが、この教室の設計ということでした。研究科で教員養成として日本事情をどのように教えるのか、それはまさに日本事情の教室をどのように設計し、どのように組織化していくか、ということです。当時、この問題は、まだ前人未到の世界でした。しかし、いまそれが少しずつではありますが、形をなしつつあります。大学院のこと、教員養成のことについては、また別の機会にお話しできればと思います。

本日はありがとうございました。

ひととことば

「論集ひととことば」第4号をお届けする。

今回も大学院日本語教育研究科の講義・演習レポートをもとにした論考が集まった。

当言語文化教育研究室では、問題発見解決学習としての総合活動型日本語教育の理論と実践について、さまざまな角度から検討をはじめている。『日本語教育は何をめざすか』（細川英雄，2002.1：明石書店）での理念をもとに、初級後半から上級までの合併クラスを作り、ここに大学院生が実習生として入って15週にわたって教室活動が展開されている。

2002年度秋学期は、科学研究費補助金によるビデオ作成を行った。総合活動型学習にマニュアルがないことはさまざまに指摘されるところだが、あえてこのマニュアル作りに挑戦するための「考えるための日本語」(仮題)を編集中である。乞、ご期待。

(ほ)