

ことばと文化の統合と言語教育

—— お茶の水女子大学 集中講義(2001年8月1日～3日)に参加して

矢本 美和

はじめに

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

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

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

2 変容

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

今回の集中講義での主なポイントは以下6点であった。

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

2 - 1 ことばとは何か - 思考・表現・コミュニケーション -

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

2 - 2 文化とは何か - 社会・文化・場面 -

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

2 - 3 ことばと文化の関係 - 文化リテラシーとしての言語教育 -

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

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

2 - 4 総合活動型日本語教育のめざすもの

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

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

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

2 - 5 ことばと文化はなぜ統合されなければならないのか

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

2 - 6 言語教育とは何か

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

3 意義

3 - 1 「文化」認識

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

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

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

ういった場面なのか。

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

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

3 - 2 総合活動型日本語教育

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

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

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

3 - 3 日本語教育の位置付けと教師に求められるもの

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

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

4 問題点

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

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

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

5 結論

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

参考文献

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

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