

『日本語教育と日本事情 ― 異文化を超える』を読む

学習者主体は従来の日本語教育をいかに乗り越えたか

佐藤 正則

1 はじめに 学習者主体の教育実践

日本語教育において、コミュニケーション活動の習得が目的とされるようになって久しい。そのような流れの中で「日本事情」から出発した細川は日本語教育のクラスを「教師対学習者という枠組みを越えて、『文化』をともに発見するプロセスの場」として捉え、「文化認識の主体を学習者自身」（2002）とすることを「学習者主体」と言っている。このように「学習者主体」とは「自律的に自らのテーマを設定した学習者とともに考える担当者自身の不断の努力」（2002）によって成立する極めて自覚的なものである。

だが近年、「学習者主体」という用語はその広がりと共に多くの教室活動において安易に言及され過ぎているのではないかというのが筆者の率直な感想である。つまり「学習者主体」とは何か、なぜそのような活動をするのかという理念を問わないまま、学習者に自主的に何かをさせることによってそれを「学習者主体」としてしまうのである。

細川英雄著『日本語教育と日本事情―異文化を超える―』は「学習者主体」に基づく教室実践とその理念を紹介した初期の著作である。この著作を読むことによって読者は著者細川の考える「学習者主体」とは何か、「学習者主体」がなぜ必要なのか、それがどのようにして成立していったか、そして「学習者主体」の実践において「個の文化」観はなぜ必要なのかを読みとることができるだろう。

「日本語を第二言語として学ぶ学習者すなわち外国人学習者にとって、日本の社会・文化を学ぶとはどういうことなのだろうか」という問いかけから始まる本書は「日本事情」教育とは何かという問題点を出発点として、「日本語を第二言語とする人たちのための日本語教育を、ことばのためのことばの教育としてではなく、ことばによる文化の体得の訓練」（p5）として捉えようとする。この書物は大きく二

部に分かれる。前半は著者細川が六人の教育関係者へのインタビューを通して、「日本事情」教育の様々な問題を掘り起こすことを目指している。後半部分は著者が自身の実践を通して見いだした学習者主体の方法論を紹介することによって「従来の言語教育が見失ってきた、新しい社会・文化の発見への筋道を明らかに」（p4）しようとするものである。

細川がインタビューで目指していることは「ことばの教育（日本語教育）と社会・文化の教育（日本事情）のはざまにある、さまざまな問題を掘り起こし、そこに言語文化総合としての日本語教育への方向を読み取る」（p4）ことである。従来の日本事情教育は「定められた『教育内容』を定められた方法によって学習者に与えるという固定観念の枠の中に」あり、著者もインタビューでは敢えてその枠の中で議論することにより、「固定観念の枠」にある日本事情の限界点をあぶり出そうしているように思える。

本稿ではまず、細川と日本語教育関係者六人との対話部分を読むことによって日本事情の問題点を明らかにする。そしてその問題点を後半部分で書かれた「学習者主体」の実践と理論でいかに乗り越えようとしたのかを明らかにするのが目的である。その際に著者の提唱する「個の文化」観が「学習者主体」の教室実践にどのように関わっているのかを述べていきたい。「個の文化」観のあり方によって「学習者主体」の方向も大きく変容していくと考えられるからである。

2 I 章 日本語教育と日本事情

本書の前半「日本語教育と日本事情」は著者細川が6人の教育関係者に対して行ったインタビューである。インタビュー部分の構成は以下の通りになっている。

「日本事情」、いま何が問題か 水谷 修
外から見た「日本事情」 堀江 プリヤー ダニエル ロング
日本語学校における「日本事情」 岩崎 隆次郎
異文化コミュニケーションと「日本事情」 横田雅弘
ボランティア活動と「日本事情」 北村 真佐子
帰国生に教える「日本事情」 加藤 康子

インタビューからは様々な問題が見えてくる。「何を・どう」教えるかを巡って様々な議論が展開されている。だがここでは著者細川の視点, 6人の対話者の視点, 共通の問題点というふうに整理してみたい。

インタビューから見えてくるもの

まず細川の視点から6回の対話を見ると、対話を通して細川が独自の活動すなわち「日本文化総合」の概念を構築していく過程をうかがうことができる。「日本とは何かということを考えさせるということ」（1回 p20）。「外側から見たり内側から見たりする両方からの視点が必要」（2回 p41）。「留学生とともに考えていけるような『日本事情』」をつくり、「彼らが主体的に、自分たちで『日本とはこれだ』『私はこういう日本を見つけた』という実感」を持てる（3回 p65）。「自分がどういう位置にいるかという、自分の位置付けを理解するための、異文化のなかにある自分を確認する作業」（p81）「異文化間コミュニケーションのような立場だと、知識というよりむしろ「能力」を育てる作業」（4回 p74）。「ある場面を与えて、そこでどんなことが想定できるかというような問題を考えていく」（5回 p100）。「一つのアイデンティティを発見するということ」（p112）「日本とは何かを考えるうえで自分を発見する」（6回 p116）。

以上は対話者に対する細川の言葉である。これらの言説をまとめていくと、「日本文化総合」という細川の実践への方向性が見えてくるようである。細川の軸足は変わることなく学習者の側にある、しかしその理念をどう実践するか、実際、対話の中ではかなり揺れている。

次に対話者の視点から見ていくと、水谷から岩崎の「日本事情」観は各自の視点からではあるが日本の社会・文化を外側から説明できるという考え方に基づいている。「教師にはガイドラインが必要」（水谷 p21）。「日本人特有の表現やその背景にある社会や文化について理解する助けになる、いろいろな知識を教えること」（堀江 p34）。「日本で生活している人たちの日常生活で問題となってくることに対処するために必要な、まさに日本語力」（ロング p36）。「一般的、概括的な常識は教えておく義務があるというところにこだわっています」（p61）「現代を概観するという、つまり現代の鳥瞰図のようなものを生徒たちに見せてやることであれば幸せ」（岩崎 p57）。

四者とも「なにを」教えるかという「なにを」に違いはあるとはいえ、「なにを」を定めることは可能だと考える。つまり日本の文化や社会というものが、客観的な

ものとしてどこかにあるという観点である。それは細川の言う「外側から見た文化」(p194)と符合するだろう。それは「日本事情」を「知識・情報のための事物・事柄の学習」(p195)としてとらえる立場である。

一方横田以降は、それまでとは明らかに異なる視点で「日本事情」を捉えている。

「今自分に起こっている異文化間コミュニケーション」(p81)「文化の尺度の多様性があるということは気づいて、その上で日本語を使ってコミュニケーションするという部分で、サポート」する(横田 p81)。「概念を形成するために『ことば』は重要」(北村 p94)。「自分の今の位置を確かめる」「自分なりに価値づけしなくてはいけない」「自分を見つめる」「自分で見いださせる、考えさせるということが必要」(加藤 p115)，などである。

そこには「社会」や「文化」を規定して、そこから「日本事情」を説明していこうとするのではなく、「社会」や「文化」をとりあえず情報として捉え、自己の視点から「日本事情」を考えていこうとする態度がある。日本事情という学問ではなく、学習者をテーマとしている。したがって学習者のアイデンティティがより大きいテーマで語られている。このような立場は「外側から見た文化」に対して「社会を内側から見る」(p195)立場と捉えられる。それは「学習当事者自身に考えさせる方法」であり、「考える能力を育成するための学習」と重なる立場といえる。そしてこの立場に基づいた実践がこの書物の後に述べられる「日本語文化総合」すなわち「個の文化」に支えられた「言語による文化体得の活動」(p120)だということができる。

最後に細川を含め対話者全員に共通している大きな問題点は、社会や文化の対象があくまでも国で括られているということである。対話中では「日本事情」教育において、社会＝日本社会(国)、文化＝日本文化(〇〇国文化)という図式が疑いなく使われているように思う。例えば第6回の対話でも細川は「日本とは何かを考えるうえで自分を発見する」(p116)と言っている。自分を発見する際になぜ「日本とは何か」を通さなければならないのだろうか。社会や文化を内側から、つまり自己の視点から記述したとしてもその記述する対象が「日本社会」「日本文化」として前提されてしまう場合、学習者のアイデンティティは結局「日本社会」「日本文化」の中に回収されてしまう可能性があるのではないか。そうなった場合、「自分の発見」や「異文化理解」の能力育成には繋がることはないだろう。誰もが「日本事情」の「日本」という言葉の呪縛から逃れられないでいるようにさえ思える。

以下の章では著者が自らの理論と実践においてこの問題をどのように解消できたのか、または何らかの問題点を残しているのか、見てみたい。

3 II 章 日本語文化総合のめざす世界

II 章では著者の考える学習者主体の設計から実践、評価までの具体的な実践とその方法論が紹介されている。それを読むと筆者がどのようなきっかけで、どのようなことに苦心しながらクラスを立ち上げていったか、ありありとその過程を知ることができる。本書は著者細川の赤裸々な実践報告の書でもあるのだ。しかし、ここでは「はじめに」で述べたようにその概要を書くのではなく、著者の方法論の要となる「学習者主体」の意味、また学習者主体の「日本事情」を個人の視点から出発させる方法論としての「個の文化」について述べていきたい。

3. 1 学習者主体

「インタビューから見てきたこと」で細川は「本書では、インタビューでの共通課題として挙げられた社会・文化の地図（「なにを」・「どのように」）の作成と、異文化・自文化の関係を言語習得という視点からとらえ直し、学習者主体の位置づけのもとで、ことばと文化体得のための新しい方法論を展開する」（p120）と書き、II 章に繋げている。

学習者主体とは従来の「日本事情」教育の問題点から生まれた。「何を・どのように」教えるかという視点で考え続けるかぎり「日本事情」は「知識・情報のための事柄・事柄の学習」に終始する。「従来の日本における教育は、このように定められた「教育内容」を定められた方法によって学習者に与えるという固定観念の枠の中にあった」（p231）が「日本事情」においては内容も方法も定まらないのである。つまりこの「発想そのものがなじまない」「方法そのものに矛盾がある」（p231）。そのような視点を持つ限り、学習者は必然的に受動的にならざるを得ず、容易にステレオタイプの認識へと繋がる。と同時に知識や情報の学習ということになれば、教える者から教えられる者への権力関係は固定化され、学習者の主体は抑圧され続けることになってしまうであろう。

そこで対象や方法を一度還元して教える側からではなく、学習者の視点から「社会・文化を捉え、学習者の問題意識を引き出す」（p142）目的からデザインされたのが学習者主体の活動だということができる。日本語文化総合は「学習者が主体的

にテーマを設定し、積極的に活動に参加し、それぞれが協力しあいながら、目的を達成する」(p175)、「方法論を学ぶことによって、さまざまな課題を設定し、問題解決の能力を育成していく」(p176)のためにデザインされた学習者主体の教室活動なのである。

3. 2 学習者主体における問題点

ところで「異文化・自文化の関係を言語習得という視点からとらえ直し、学習者主体の位置づけのもと」(p120)ではまだ著者の学習者主体は、曖昧な概念として示されている。というのは「異文化・自文化」の捉え方一つでその性質は変わってしまうからである。仮に「異文化・自文化」の括りが国で捉えられているとすれば、牲川(2002)でも述べられているように「アイデンティティは母国文化によって支えられているのだという、暗黙の前提をもっている」(牲川2002)ことになる。つまり学習者の主体性は国によって回収されてしまう可能性がある。そうである場合例えば「学習者一人一人が主体的に社会に参加していく」(p120)といった場合にも「〇〇人」として主体的に参加という言い方も可能になってしまうのである。この問題は「主体性」だけを見ているとは解けないのだが、その前に次の箇所を引用する。

以上のような方法は学習者主体の視点から社会・文化を捉え、学習者の問題意識を引き出すことが「日本事情」の目的であるという考え方に基づいている。それぞれの社会・文化においてすでに固有の価値観・生活観を持っている学習者の自己発信の力を引き出し育成することが必要だと考えるからである。

前述の教育／学習の目的に照らして言えば、学習者が日本の社会・文化を的確に理解し、対等の関係でこの社会に適応し、かつ「日本とは何か」という問いを自分に課すことである。(p142) (傍線筆者)

ここでも学習者の主体そのものがどこに向かっているかという問いを解決することはできない。「日本とは何か」という問い、その先に何があるのだろうか。「学習者主体は、学習者自身の個別的な体験・問題意識・視点を重視してはいるのですが、学習者が自分の目で発見する対象は日本文化に限定されています。その結果、日本文化の発見を通して母国文化の担い手としての自己を自覚するのです」(牲川

2002) とあるように「日本とは何か」という問いかけは母国文化の担い手としての自己に繋がり、それは他者を「差別か憧憬の対象として排除する」(牲川2002) 危険性を孕んでいる。

では母国に回収されないアイデンティティはどのように構築することが可能であろうか。「個の文化」はそのような問題線上にある。

3. 3 個の文化

細川のプロジェクト活動で実践されたレポートのタイトルは以下の通りである。

第一期『異文化としての日本1997年度春学期』

第二期『日本社会さまざま 1997年度秋学期』

第三期『わが隣人 1998年度春学期』

第四期『「文化」をめぐる冒険 1998年度秋学期』

これらの実践の中で著者は学習者主体の活動のあり方を思考して行くことになるのだが、第一期や二期では著者の考えていたようにはいかなかったことが述べられている。「社会を描け」というと「どうしても新聞やテレビなどのマスコミで話題になっている」社会現象をテーマとして記述してしまうという。「もっと身近な生活の中で、自分自身が気がついたことをじっくり観察し、それを手がかりに、日本の社会に特異なもの、あるいは世界に普遍的なものを見いだしてみようという試み」だったが、プロジェクト活動の実践によってそれが難しいことがわかる。「異文化としての日本」「日本社会さまざま」のように「日本」「社会」をテーマにするとどうしても国で仕切られた主体が描かれてしまうのは上述した通りである。

そこで「社会」という観点を出さずに「個人」という視点から考えようとしたのが第三期の『わが隣人』であった。そこでの記述から「自分にしか書けないレポート」「一度自分の中をくぐらせて、感じ、考えること」「『この私』の思考と表現の成果」ということが強調される。「個の文化」はまさしくそれらの実践の中から生まれた極めて具体的な文化観なのである。そこではじめて「学習者主体」は国や社会に回収されない視点を獲得し、「柔軟で強固な自己アイデンティティ」を持った一個の主体として異文化の中でも生きていく可能性を得ることができる。

3. 4 「個の文化」の多義性

「個の文化」とはどのようなものか。実は本書の時点ではその定義は多義的なものとして提示されている。二つの「個の文化」については三代（2003）でも指摘されているが、本稿では本書で読みとることができる意味の揺れを確認しておきたい。

したがって、「文化を学ぶ」ということは、他者の取り出した文化を知識として理解するということではなく、自らその習慣の内側に分け入り、自ら発見した習慣を、自覚化された〈個の文化〉として取り出しつつ、それをわがこととして体得することを意味する。もちろんその個人の認識する文化が、従来研究レベルで指摘された外側からの文化論と表裏一体であることもしばしばである。（p194）（傍線筆者）

ここで言われる「個の文化」は異文化の中で体験し発見したことを自覚化し自分のものにしたものとして捉えられている。そういう意味ではそれは対象化できる何かである。

そしてそれは、対象社会に一方的に適応することでもなく、またそれまで学習当事者自身が持っていた母社会での文化を失うことでもない。むしろ、すでにある母語能力と母社会における対人相互文化の能力に加えて、異言語の社会においてもそうした能力を新しく身につけ、それを発揮することであると言えるだろう。そのことによって、当該の言語社会における自らの立場を明確にすること、それこそが言語習得にともなう「文化体得」であると言えるだろう。言い換えればそれは、すでに指摘したように、社会における自分の居場所の発見であり、柔軟で強固な自己アイデンティティの確立にはかならない。そしてその場合の「文化」とは、すでにある自己のものでもなく、また対象としての相手側のものでもない。自分自身が発見した、第三の「個の文化」ということになるのである。（p221）（傍線筆者）

ここでは「個の文化」はむしろ新しく身につけた「能力」であるとも、それを発揮することによって得られた何かとも考えられるが、「第三の」とあるようにやは

り対象化できる何かということができる。ただし「能力」という要素が加わるように思える。

個人一人一人が対人相互関係としてのコミュニケーション活動の中で、他者の文化との往還のシャワーを浴びつつ、自己の文化を切り拓いていくということである。いわば文化の境界を個のレベルに引きもどす、という営為である。このことは、言語による文化体得の活動が「社会」のものとしてではない「個の文化」に支えられているという意味で、従来の「文化」観に見直しを迫るものであるといえよう。(p240) (傍線筆者)

ここでは「文化」を一番最小限の「個」、つまり「文化」を全体から見のではなく、分子としての「個」から見る、そういう意味での「個の文化」として使用している。「個の文化」とは何か対象がありそれを切りとってわがこととするというより、本来自分自身の個にあるものを「他者の文化との往還」の中で豊かにしていくことと考えることができる。

このように本書の中では「個の文化」観に違いがあり、完全に一義的なものとしては定義し得ない。ある既成の文化の内に入り込み切り取り自己の文化化したもの、すなわち対象化できるものと捉えるか、異言語社会における対人相互文化の能力と捉えるか、基本的には「個」の中にあるものとして捉えるか。そしてその揺れは実践のテーマ設定の中に表れている。「個の文化」を認識の能力と捉えれば『異文化としての社会』『日本社会さまざま』というテーマにおいて社会の捉え方が問題になってくるだろうし、個人の中にあるものとして捉えれば『わが隣人』としての『この私』の思考と表現」(p163)が問題の中心になってくるだろう。そしてその内容も違ったものになってくるはずである。第1期と第2期において、レポートの内容に変容が見られにくかったのも(p200)、あるいは「個の文化」観がどこに向かっていったのかという視点から捉えられるかもしれない。

しかしそのような定義の多義性どうして現れるのだろうか。まず考えられることは「個の文化」が未だ生成過程にあることである。この著作は後書きの「鳥を野に放つ」にも書かれているように1995年から1999年にかけて書かれた論文を元にまとめられたものである。著者の日本事情観が確立の過程にあったのではないかと考えられる。「社会・文化の体得を通して学習者に問題発見を体験させる」というこの作業が、自律的に設定された自らのテーマを学習者とともに考えるクラスの中に生か

そうとする担当者自身の不断の努力のもとではじめて成立する作業」(p249)である以上、理論も実践の過程で変容していくのは必然だと思われる。

と同時に筆者が疑問に思うことは「個の文化」における「個」とは何かということである。一番最小限の「個」として捉えた場合、その「個」はどのような内実をもった「個」なのか。「個」が「コミュニケーション活動の中で、他者の文化との往還のシャワーを浴びつつ、自己の文化を切り拓いていく」(p240)ことができるのはなぜなのか。

どちらにしても本書において「個の文化¹」は未だ生成の過程にある。

3. 5 インタビューで明らかになった問題は乗り越えられたのか

では本書前半のインタビューによって明らかになったさまざまな問題は著者の実践と理論によって乗り越えられたのであろうか。「従来の言語教育が見失ってきた、新しい社会・文化への発見への筋道を明らか」(p4)にしていることは確かだ。

「学習者主体」は「何を／どのように」教えるかという固定化した思考に「なぜ」を持ち込むことによって「日本事情」教育に態度変更を促した。そのような意味では、対話で示された従来の「日本事情」観は覆ったと言えるだろう。「『日本事情』が日本の事物・事柄を教える分野であるという常識は崩壊」(p236)した。

しかし本書で実践されている「学習者主体」という理念だけでは「文化」「社会」をどう捉えるかによっては、結局「外側から見た文化」の記述に舞い戻ってしまう可能性があることも明らかである。つまり文化を国や集団の単位で捉えてしまう限り、学習者の主体性は国や集団の主体性の中に解消されてしまう可能性があるのだ。そこで「個の文化」の方法論が現れる。しかし本書の段階においては「個の文化」は多様な意味を含んでおり、「個の文化」をどう考えるかによって、実践が変わりうることも確かである。「どのような集団社会の中でも暮らすことのできる柔軟で強固な自己アイデンティティ」を確立するためには「個の文化」はどのような「個」なのか、「文化」はどのような「文化」なのか、本書ではまだ明らかにされていないのである。

¹ 細川(2003)では「個の文化」を「人間一人一人の個人の中にある暗黙知の総体」として捉え、「この場合の暗黙知とは、情緒的な感覚・感情、論理的な言語知(内言)、およびそれらを支える場面認識等のすべてを含む、人間の内的構造」とし、個のダイナミズムを明らかにしている。

4 まとめ 問うこと

本書によって著者細川は自らの依って立つ言語文化理論の方向性を確立したと言える。それは従来の日本事情、すなわちことばと文化の教育を真摯に考えるものに態度変更を促すものであった。しかし細川の確立はそこで完成してしまうような性質のものではない。本書の中でさえ変容が確かめられたように著者の実践は変容し続ける。筆者はあとがきで以下のように書く。

「日本事情」について考えるうちに、ようやくこの「鳥を野に放つ」ことに私は行きついた。国語学から日本語学へ、さらに日本語教育へと自らの守備範囲をひろげる過程ではおよそこうしたことに無関心だった自分に気づく。それは「なぜ『日本事情』なのか」という私自身への問いがもたらした、一つの自己変容なのかもしれない。なぜなら、こうした「なぜ」を持つことによって私は、ことばと文化の問題を自らの課題として引き受けざるを得なくなったからである (p250)。

本書を真摯に熟読した読者は筆者とともに「ことばと文化の問題を自らの課題として引き受けざるを得なく」なっていることに気づき、自分の思考が変容に向かって動き出していることに気づく。「なぜ」を持つこと、それは自己変容の原動力となるものなのである。それが筆者細川の変容を促していたものののだ。「なぜ」を持つこと、それは単純な方法論かもしれない。しかしそれはあらゆるものごとを根底から覆すことを可能にする苦しいがしかし根源的な方法論といえるのではないだろうか。

本書の提起する問題意識と方法論は現在的な課題として今でも読者の前にあるのである。

文献

牛窪隆太 (2004) . クラス活動における「学習者主体」の意味『考えるための日本語』明石書店 pp.65-77

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 pp.11-30

- 細川英雄（2002a）．『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 細川英雄（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『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 pp1-10
- 細川英雄（2003）．「個の文化」再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題『21世紀の日本事情』5号くろしお出版 pp36-51
- 三代 純平（2003）．「日本事情」における「個の文化」の意義と問題点 二つの授業分析から見えてくるもの『早稲田大学日本語教育研究』2号 pp211-225
- 三代 純平（2004）．日本語と日本事情の統合『考えるための日本語』明石書店 pp217-229