

日本語教育における ステレオタイプと集団類型認識

細川 英雄

キーワード

ステレオタイプ・集団類型・文化リテラシー・思考と表現・日本語教員養成

1 ステレオタイプとは何か

日本語教育における文化学習を考える場合に、常に問題になるのがステレオタイプである。

「ステレオタイプ」(stereotype)は、元々活版印刷の鋳型から鋳造される鉛版のことを指すものであったが、現在は、ある集団に対する単純化され固定化された観念(「紋切り型の知識」)を指す用語として用いられるようになったとされている(リップマン1922)。たとえば、西田(1999)では「ある特定のグループの構成員に対しての単純化された一般的イメージ」のように説明されている。

一般にステレオタイプというと、ネガティブな場合をさすことが多いが、これを肯定的に見る場合と否定的に見る場合との両方がある。たとえば、「日本人は自然を破壊する」あるいは「日本人は自然を愛する」という両方が、日本人を集団として画一的に捉えている点でステレオタイプであろう。ただ、私たちの認識は、常に何らかの価値観をとまなっており、絶対中立的な認識というものは存在しないから、そうした認識の過程でステレオタイプそのものをまったく排除することは不可能だといっていいだろう。認識によるレッテル貼りの宿命からは逃げられないといえる。

ステレオタイプが問題視されるのは、個人を画一的に歪曲した形でとらえ、それがひいては偏見や差別の原因になる可能性があるからであろう。ステレオタイプの思考や発想によって、一人一人の個人が見えなくなることが問題なのである。つまり、言語習得の過程で、こうしたステレオタイプによって他者を認識することで、コミュニケーションが阻害されることを危惧するからなのである。

2 ステレオタイプと集団類型認識

こういう観点から考えてみると、「集団として」という部分と、「画一的に」という部分とは区別して考える必要があるように思われる。

なぜなら、人間を「個人」として捉えるか、「集団」として捉えるかは比較的明確であ

り、自覚的にそのどちらかを選択することは理論的に可能である。もちろん、すべての場合に「集団として」捉えることを否定するのは困難であろうが。

一方、「画一的に」という部分は、ここに価値をとまなうため、その判定がきわめて困難であろう。たとえば、「〇〇さんは、親切／いじわるだ」というような表現において、「親切／いじわるだ」という人間の捉え方自体が「画一的」であるともいえる。しかし、この場合は、あくまでも〇〇さん個人に対する評価であり、認識によるレッテル貼りではあるけれども、それによって「集団」を「画一的」に捉えているわけではないだろう。「画一的」であるかどうかは、個人差が大きい問題となるだろうから。

このように考えると、ステレオタイプという概念にとって最も問題なのは、「個人を集団で括る」という捉え方それ自体にあることがわかる。個人を問題にしている限り、その表現や概念がどれほど断定的あるいは独善的であろうとも、直ちにステレオタイプが発生するわけではない。

また個人という人間ではなく、時代や社会といった集団的グループを問題にするときには、やや趣を異にする。たとえば、「江戸時代は…」とか「戦後の日本社会は…」といった捉え方自体を否定することはできない。ただし、「江戸時代の日本人は…」といって当時の個人を問題にしようとする、当然のこととしてステレオタイプが発生する危険が伴う。したがって、このあたりは事柄把握のきわめて境界的な問題ということになるだろう。

以上の検討において、一般にステレオタイプといわれている概念には、「集団性」と「画一性」の二つの概念が混在していることがわかる。

人間のコミュニケーション活動において重要なことは、抽象的な「社会」の情報を知識として得ることではなく、自己と他者の、1対1の関係をどのように認識していくかということである。他者の背景に抽象的な「社会」があると錯覚することによって、この関係認識がもろくも崩れることを私たちは体験的に自覚している。

だからこそ、言語の学習／教育においてもっとも問題なのは、個人を集団の一員として捉え、その集団を類型化して一つの性格を与え、あたかも「文化的背景」の実体を知ることがコミュニケーション理解に通じると思い込むことにあるといえよう。このような立場から考えるとき、ステレオタイプという概念の中の主たる要素として「集団類型認識」を挙げることができるだろう。

3 「異文化」という名の集団類型認識

このような「集団類型認識」批判の立場にたつとき、とくに問題になるのが、「異文化」というカテゴリー把握の問題点である。

これは同時に、「文化」の境界をどこに引くかという問いでもある。「文化」の境界は、たとえば、地球・民族・国家・地域・家族…というように、「社会」の枠組みはきわめて曖昧なまま私たちに提示されている。そして、「社会」の枠組みと「文化」の概念はまさに表裏一体のものとして認識されているため、結局は、「文化」の境界について、私たちは共通の認識を持ち得ないでいる。最終的には、「文化」の境界をどこに引くかという観点を定めなければ、この議論は出発点に立つことができない。

人は一人一人すべて異なる 個人 < 家族 < 地域 < 組織 < 民族 < 国家 < 地球	人はみな同じ
--	--------

たとえば、山崎正和（1990）は、「通念では、国家や民族の文化をひとつの単位とするのが慣習になっているが、国家は人工的で恣意的なまとまりであるし、民族も学問的にはあいまいな観念にすぎない。国家内部の地方の文化、民族内部の部族の文化、村や町の文化、さらに小さな集落の文化やそれぞれの家族の文化にいたるまで、考えてみれば、そのどれもが「ひとつの文化」と呼ばれる正当な資格をおびている」と述べ、さらに、「結局、究極の単位は個人の癖や生活慣習だということになり、文化の観念そのものが崩壊することになろう」とし、「文化の相対主義は、行きつくところ、文化そのものを相対化する思想であり、文化の観念を否定する思想だといわざるをえない」としている。

この山崎の論点は、ここでいう「個の文化」の視点とはほぼ重なり合うと言えるだろう。山崎が経済と消費という観点から論じているのに対し、ここでは、言語習得という見方の違いはあるけれども。

たとえば、だれは日本文化に属していて、だれはそうでないのか。他の文化と区別されて日本文化を構成している要素は何なのか。日本文化とはそもそも何なのか、というような問いである。ただ考えてみると、すでに述べられているように、文化をどう見るかは研究者の研究戦略の問題であり、そこに定まった固定化したルールがあるわけではない。ナショナリズムにとって国家という文化枠は不可欠だろうし、民族主義にとって民族という枠もはずせないのはしかりであろう。

では、言語の教育／学習にとって「文化」とは何か。

たとえば、人が「ことば」を身につけたのは、周囲の環境としての人間とのやり取りからであり、そこには「社会」というある程度の「型」を持った集団が存在し、その中で同じ言語を身につけているという事実があるのではないか、また、人が「理解」しあえるのは、そうした「社会」があるからこそだという考え方が提示されるだろう。

しかし、前述のように、そのような「社会」とは何だろうか。その「型」とは何だろうか。一体、どのような形でその「型」の実体は示されるのだろうか。曰く「日本人の行動様式」とか「日本人のものの考え方」という思考パターンそのものが、そのことを如実に表している集団類型認識なのである。

したがって、人間のコミュニケーション活動において、また、そうした言語の教育や習得に関わる場合において、ここでは、国家・民族等の枠組みを超えて、個人のレベルに引き戻して考えることが必要ではないかというのが本稿の主張である。なぜなら、ことばは個人の中にあり、その個人が主体となって他者と築く1対1の対人相互関係こそが、この社会を形成するためのコミュニケーション活動なのだから。

「言語」と「文化」の捉え方一覧

タイプ	言語A	言語B	言語文化論	文化B	文化A	タイプ
①立場	個別的立場	相対社会的立場	個人能力的立場	相対社会的立場	個別的立場	①立場
②言語の捉え方	言語を集団社会の所産として捉え、その知識を学習することが「言語学習」とする。	言語を集団社会における対人相互作用として捉え、その社会の言語を学習し運用できるようなことが「言語学習」とする。	対比で個人の能力(認知・語彙能力)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築き出すことが「文化学習」とする。	対比で集団社会における対人相互作用として捉え、その社会の人間の行動・思考の様式を学習することが「文化学習」とする。	対比で集団社会の所産として捉え、その知識・慣習を学習することが「文化学習」とする。	②対比の捉え方
③目的(なぜ)	集団社会の所産としての言語の理解・保存・継承のため。	集団社会による言語の差異に注目し、その社会への理解・適応を図るため。	他者との対人相互関係を築き出す能力を高め、集団社会の中での個人の自己実現を図るため。	集団社会による行動・思考の様式の差異に注目し、その社会の理解・適応を図るため。	集団社会の所産としての言語の理解・保存・継承のため。	③目的(なぜ)
④対象(何ぞ)	言語の体系と機能	社会における言語による行動や運用の様式(日常生活の言語習熟等を含む)	(学習者一人一人の間で)社会的な関係性(文化的な関係性)が中心で存在しない	社会における人間の行動・思考の様式(日常生活の習熟等を含む)	社会的な関係・論議の機能	④対象(何ぞ)
⑤方法(どう)	知識・慣習として一方的な教授	集団社会における言語的差異を手がかりに自他の社会および自己を認識する活動を行う。	個人の認識能力としての自己表現・他者活動を行う。	集団社会における文化的差異を手がかりに自他の社会および自己を認識する活動を行う。	知識・慣習として一方的な教授	⑤方法(どう)
⑥文化表象との関係	文化表象とは異なるものとして切り離して行われる。	部分的に重なるが、「言語」の発露を、地域・民族・国際関係に引くため、それらの言語的差異を強調することになる。	言語学習そのものが同時に文化学習でもあるため、両者はつねに統合されたものとして捉えられる。	部分的に重なるが、「文化」の発露を、地域・民族・国際関係に引くため、それらの社会的差異を強調することになる。	⑥文化表象との関係	
⑦媒介	対談者・中談者には媒介/上談者には学習言語	場合により媒介/上談者には学習言語	基本的に学習言語のみ。	場合により媒介/上談者には学習言語	対談者・中談者には媒介/上談者には学習言語	⑦媒介
⑧教材	言語の構造や発音等についての論文・解説…	社会文化資料・日常会話…	学習者の「使っていること」が教材	社会文化資料・日常会話…	文字・歴史・哲学・経済等についての論文・解説…	⑧教材
⑨形態	社会所産としての「言語」を表象視 固定的/モノ(事物)的学習 対物取立表現/客体的 言語学)	対人/相互作用に依る行動・思考様式としての「言語」を表象視 固定的/コト(事件)的学習 対人/社会相	個人の能力/認識能力としての「文化」は常に多面的として存在する 流動的/プロセス(現象)的学習 対人/相互作用/	対人/相互作用に依る行動・思考様式としての「文化」を表象視 固定的/コト(事件)的学習 対人/社会相	社会所産としての「文化」を表象視 固定的/モノ(事物)的学習 対物取立表現/客体的 (I=you O)	⑨形態

		互作用/客体的	主目的 (場内認識)	互作用/客体的 (small e)		
① 型実	集団社会的価値 としての言語知 識が重要	集団社会として の異言語間のコ ミュニケーション による異なる ものへの「気づ き」/相互理解 が重要	他者との関係に 対する個人の自 己表現および他 者の表現性が重要 /相互理解の 能力が必要	集団社会として の異文化間のコ ミュニケーション による異なる ものへの「気づ き」/相互理解 が重要	集団社会的価値 としての知識・ 情報が重要	① 型実
② 型虚	言語文化主義	言語文化主義	言語文化総合主 義	文化主義	文化主義	② 型虚

4 集団類型認識から見た日本語教育

ここで検討してきたことを踏まえ、やや図式的ではあるが、ことばと文化の捉え方とその立場の違いの比較としてまとめてみると、次のようになる(細川2002)。

上記の図から見てみると、言語と文化を固定的なものと考え、それを知識・情報として学習者に教授することを目的とする立場(言語A・文化A)と、その二つを流動的なものと捉え、学習者の中の認識とその記述化を目的とする立場(言語文化総合)が対置していることがわかる。前者(言語A・文化A)では、言語と文化はともに学習者の外側にあり、知識・情報として取り出すことが可能であるため、その取り出した結果を教師が学習者に与えるという活動が「教育」として位置づけられることになる。一方、後者(言語文化総合)では、言語と文化はともに学習者の中にあり、知識・情報として取り出すことが不可能であると考えられるため、教師はそれらを取り出して教授するということをせず、学習者自身が対象としての言語・文化をどのように認識するかを問題とし、さらにそれをどのように他者に対して記述するかという活動が「教育」として位置づけられることになる。

近年のコミュニカティブ・アプローチ等との関係から、言語学習に関しては、コミュニケーション能力を目的とすることがほぼ了解されつつあり、その点で言語教育の趨勢としては、言語Aの立場から言語Bの立場に移行しつつあると考えられるが、文化学習に関しては、「文化」を固定的なものとして捉え、その境界を、地域・民族・国家間等に引いて、それらの社会的差異を強調する傾向(文化B)が強いことになる。したがって、言語学習の目的をコミュニケーション能力の育成としながらも、文化学習では、知識・情報として文化を取り出し、その取り出した結果をもとに展開する授業が多く見られるこのゆえであろう。したがって、このタイプの学習(文化B)では、学習者に考えさせるという形態はとるものの、きわめて常識的な集団類型認識に陥ったままであるような場合もしばしば見られるのである。たとえば、いわゆる「社会文化能力」というものが、「社会」に関する情報としての知識を指し、それを知ることが「社会」を理解することだということであるならば、まさに文化Bは、集団類型認識の産物ということになるだろう(ネウストプニー1999)。

言語文化総合(立場C)が、こうした活動と異なるのは、学習者の認識の徹底した記述化にあるといえるだろう。つまり、文化そのものを流動的な場面認識と捉えるがゆえに、その実体の是非ではなく、学習者自身の認識の他者への記述化そのこと自体が活動の中心となり、その他者への説得性が評価されるからである。つまり固定的な文化そのものの在り処を探るのではなく、学習者自身の認識の仕方とその解釈そして説明が問われること

であり、他者と共生するための戦略をどのように学ぶかということがこの活動の目的となっているからである。したがって、ここでは、こうした能力育成が「教育」の課題として位置づけられ、その前提として、ことばと文化の統合的な解釈と学習が存在することになるのである。

5 日本語教育パラダイムの転換とその意味

では、こうした集団類型認識から解放されるには、どうしたらいいのだろうか。

従来の研究では、たとえば、ステレオタイプを乗り越えるには、「個人や社会が、自分たちの持つステレオタイプや偏見に『気づく』ことである」（西田1999）とされるが、その具体的な方法については述べられていない。

集団類型認識から解放されるには、その事実を担当者と学習者がそれぞれに自覚する以外に方法はないことになる。前述のように、ことばと文化の統合を前提すると、学習者の認識とその判断が学習活動の中心となるが、そうした立場から考えると、「社会」（集団）における物質（モノ）・行動（コト）・精神（サマ）は、本当に取り出せるのかということを検証する姿勢が生じることになる。

すでに述べたように、集団に属すモノ・コト・サマを認識する主体は個人であり、それは〈ユリイカ（私が見つけた）！〉という感覚以外にありえない。このことは、モノ・コト・サマを集団で括って把握する発想そのものへの反省とつながるだろう。なぜなら、人は、「社会」を、「社会」の「文化論」として捉えられた、架空の「社会」としてではなく、具体的な場面の中での他者存在として把握するからである（細川2002b）。

人が具体的な他者と出会うのは、コミュニケーションという行為においてのみであり、その際に、「社会」に関する情報とは、集団社会のモノ・コト・サマ情報解釈としての「文化論」である。そうしたとき、集団に属すモノ・コト・サマ情報解釈からは何も生まれないことに気づくようになる。

そして、こうした認識は、次の問題にも波及する。それは、〈社会情報解釈としての文化論〉を堅持する限り、母社会成員の優位性・標準性は、絶対となるということである。母語話者の優位性特徴の一つとして、時間性が挙げられる。つまり、その言語環境に幼年期から関わっている者の方が獲得の量と質において優れているという考え方である。これは文化に関しても同じことが言えるだろう。その社会の母社会成員として生育した者がそうでないものに対して、社会情報量を多量に有しているのは当然のことであり、そのことを前提に話を進めるならば、情報量の差において常に〈知っている者〉と〈知らない者〉とのヒエラルキーが生じるのは当たり前のことになってしまう。つまり、そうしたヒエラルキーのもとでは、非母社会成員としての学習者に当該「社会」への同化・適応を強制する危険性がきわめて高くなるからである。しかも、それが意識的ではなく、無意識的に行われるところにこの問題の重大性があるといえる。母社会成員の能力という観点から見ると、時間性の優位がすなわち能力性の優位とは必ずしも結びつかないことは自明のことであり、母社会成員と非母社会成員を対立的構図の中で捉えることは、必ずしも有意なことではないことがわかる。このことについては、母語話者・非母語話者という対立関係認識も同じ結果を生むことがすでにいろいろなところで指摘されている（野呂・山下2001）。

こうした認識のもとではじめて、「文化」を社会情報の「文化論」としてではなく、コミュニケーションにおける「場面としての他者存在認識」として捉える視点が生まれるだろう。それは、「文化認識」の主体を学習者自身とする立場であり、そこから、学習者が「場面としての他者存在」をどのように認識しているか、そして、その認識をどのように外言化するか、ということが学習の中心的課題として展開するのである。

これは、ことばと文化をなんらかの形で一般化し固定した形で学習者に一律に与えるものから、学習者自身に自分の観点からそれぞれのことばと文化を発見させ、そこで自分なりの学習の手がかりを捉えさせる手助けをするものへと、学習／教育の発想およびそのパラダイムを転換させることを意味している。

前者の考え方は、基本的に何らかの形でことばや文化というものを実体的な形で取り出すことが可能だという前提が存在する。しかし、後者への転換は、ことばや文化をある実体を持った一般化できるものとしてではなく、ある対象（この場合は、「日本語」と「日本社会」）が観察者それぞれの立場や観点によって捉えられた時、それぞれのなかに生まれる、さまざまに異なる認識を、一人一人のことばと文化として捉えるという考え方に裏打ちされているのである。

6 思考と表現を結ぶ日本語教育へ

このように、ことばも文化も個人の中にあり、ともにその能力として存在するという立場は、コミュニケーション活動の目的を自己実現として捉え、そうした目標をめざして、場面認識としての文化リテラシーとともに言語活動としての能力を獲得すること総体が、言語習得の目的であると位置づけることになる。このことによって、ことばと文化は統合されるのである。

この立場にたてば、教室の役割は、学習者の認識と発信意識の育成を目標とするため、学習者主体の表現活動とその組織化が担当者のめざす試みとなるだろう。つまり、学習者自身が自ら「考えていること」を発信しようとする行為をどのように支援することができるかが担当者の課題となるわけである。

そこで行われる学習者自身の「考えていること」を引き出すという作業は、教室のヒエラルキーをできるだけ排除し、学習者と担当者あるいは学習者間の〈個の文化〉の接触を活動の中心に据えることになろう。このことによって、学習者一人ひとりが他者（担当者や他の学習者あるいは教室外の人物）との信頼関係が取り結べたという達成感を得ることが不可欠である。この学習者の認識それ自体が、学習者自身の個の自己実現に大きく寄与するからである。

日本語学習とは、使用言語としての日本語コミュニケーション活動能力育成のための総合的な訓練の場であり、また、個人と社会の関係を相対化する作業としての文化体得の場でもある。このことは、自律的に自らのテーマを設定した学習者ともに考える担当者自身の不断的努力のもとではじめて成立する作業でもあるだろう。そうした言語習得のプロセスをことばと文化の関係から人間の能力育成の問題として考えていくこと、ここにことばと文化の関係研究の意味がある。従来の言語構造中心の教授ではなく、また、専門性へ擦り寄る形での内容重視でもなく、学習者自身の「考えていること」を具体的な意味のある

コミュニケーション活動によって実現させること、つまり、学習者の思考と表現を結ぶ日本語教育こそ、これからの日本語教育の新しいパラダイムであるだろう。

その任にあたる教室担当者は、学習者主体の理念に基づきつつ、既成の研究を実践に応用するのではなく、自らの実践の中から固有の研究を生み出すということではなければならない。その研究を軸にさらに新しい実践へと展開するという、実践から研究へ、研究から実践へという循環、そして、自分にしかできない実践と研究のオリジナリティこそ、これからの日本語教員養成に求められる課題ではないだろうか。

参考文献：

- 西田ひろ子 (1999) 『異文化コミュニケーション』 創元社
ネウストプニー (1999) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
野呂・山下 (2001) 『正しさへの問い—批判的社会言語学の試み』 三元社
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
—— (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
—— (2002b) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
山崎正和 (1990) 『日本文化と個人主義』 中央公論社
リップマン (1922) 『世論上・下』 岩波文庫 (掛川トミ子訳)