

言語教育における異文化間理解能力の育成

山本 玲

概要：本稿では、言語教育における異文化間理解能力の育成について理論的に考察することを目的とする。まず、言語と文化を扱った既存の教育実践を取り上げながら、言語教育で扱う文化をどのように捉えるのかという概念整理を試みる。それを踏まえたうえで、異文化間理解における問題を「理解」という観点から論じ、他者とのインターアクションによって自己を相対化することが異文化間理解において必要な能力であると提起する。そして最後に、異文化間理解能力の育成について言語教育との相関性という点から検討していく。

キーワード：異文化間理解，文化，認識枠組み，理解，相対化

1 はじめに

国際関係学や歴史学などの諸分野において、戦争や武力衝突、外交問題などのあらゆる事柄は、「国家」あるいは「社会」「民族」といった、固定化された集団としてのカテゴリーのもとに語られる。そして、そのような「事柄」としての諸問題だけでなく、その諸問題のさなかに生きる「個人」も「集団」としての一つのカテゴリーのもとで語られ、語ることを強

いられる。そしてそこでは、「集団」のもとでの対立構図が、そのまま個人レベルでの対立構図をも生み出してしまう。

この点に関して、人類学者の栗本(2000, pp. 21, 35-36)の視点が興味深い。栗本は、国家の枠組みのなかで民族間関係が政治化・軍事化されることで、エスニック・ナショナリズムが勃興し、その結果民族という集団が実体化され、そのことが民族間の境界を越えがたいものとし、結果として武力紛争が発生するのだと述べている(同, pp. 35-36)。本来ならば確固たる境界が画定していない民族集団が実体化・固定化されることによって、集団間の差異が対立へと移行し、本質化する。そして、差異の本質化が自他の境界を固定化し、事態の硬直化を引き起こすのだ。

国家という枠組みにおいて、政治・軍事問題に根ざした集団間同士の対立や摩擦が硬直化してしまう原因は、国内・国際政治上の理由が数多く挙げられるだろう。しかし、このような個人レベルの対立で考えるならば、「民族」と「民族」の対立関係が実体化され、個人の認識としての対立感情へと移行し、個人の認識の枠組みが固定化されてしまったからではないだろうか。境界が実体化され、事実として固定化されてしまったが故に、乗り越えられない壁となるのだ。結果、そこでは他者に対する理解と対話の可能性は閉ざされてしまうのである。

しかし、集団間での固定化した対立が個人レベルでの対立となってしまうことに対して、抵抗を模索することは許されないのだろうか。自他集団の境界が実体化され、固定化されたとしても、そこに存在するのは個人である。個人によって認識された対立感情、それ自体の是非を問うたとしても、事態の解決には至らないだろうし、一つ一つのケースに対応することは現実的ではない。そうだとすれば、認識し、思考する個人の他者に対して理解と対話の可能性を模索しようとする態度、すなわち異文化間理解能力を言語教育において育成することによって、自他の境界の固定化を解

体し、上述したような個人レベルでの対立や摩擦の硬直化を避けることができるのではないだろうか。

このような問題関心に基づき、本稿では、異文化間理解のエッセンスを「他者に対する理解と対話の可能性を模索する積極的な営為」と位置づけ、言語教育における異文化間理解能力の育成について理論的に考察することを目的とする。具体的には、まず、言語と文化を扱った既存の教育実践を取り上げながら、言語教育で扱う文化をどのように捉えるのかという概念整理を試みる。それを踏まえたうえで、異文化間理解における問題を「理解」という観点から論じ、他者とのインターアクションによって自己を相対化することが異文化間理解において必要な能力であると提起する。そして最後に、異文化間理解能力の育成について言語教育との相関性という点から検討していく。なお、異文化理解ではなく異文化「間」理解とするのは、対象についての一方向的な理解ではなく、自他間の相互作用によって引き起こされる双方向的な理解という側面に注目するためである。

2 文化をどのように捉えるか

2.1 知識・情報としての文化

文化を、日本語が用いられる社会に関する知識・情報として捉えるという立場から、言語と文化を結びつ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に必要な能力として、(1) 文法能力、(2) 文法外コミュニケーション能力、(3) 社会文化能力に分類し、この3つが統合されたインターアクション教育が日本語教育の最終的な目標であるとしている(ネウストプニー, 2001, p.5)。

彼は、コミュニケーションのプロセスを全て理解するためには、社会文化行動も全面的に理解する必要があるとして、たとえば、日本の大学でコ

コミュニケーションをするためには、日本の大学制度の知識とその知識を使う練習を通して、実際に使う経験までのプロセスが必要であると述べている(同, p. 2-3)。そして、「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」ことであるとして、その方法論として「練習」と「実際使用アクティビティー」を挙げている(同, p. 7-8)。ここでは、社会的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が成立しないため、インターアクションの支援には社会文化行動のプロセスを考慮する必要があるとされる(同, p. 3)。

実際の接触場面で日本人が取る予想される行動パターンを予め教えることは、一定の効率性が認められるだけでなく、未知の境遇に対する学習者の不安を回避することができるという意味で、効果的であるという捉え方もできる。また、実際に日本語が使用される社会で適切な行動を取ることで、コミュニケーションが成立するということもあり得るだろう。

しかし、それらの知識を持つことによって、その文化に属する他者と自分との違いが二項対立的に固定化されてしまい、他者を理解不能な者へと見なしてしまいかねないのではないだろうか。岡(2000, p. 296)は、「〈これ〉が〈彼ら〉の文化だ」という解釈は、彼らの社会内部の多種多様な価値観の存在を否定し、複雑な現実を単純化し、本質化すると述べている。つまり、「〈これ〉が〈日本人〉の文化だ」という解釈は、一人一人の日本人の差異を否定し、それぞれの個別性に共通する特性を抽出、類型化することによって、〈日本人〉というカテゴリーを本質化しているということになる。

このような、差異や隔たりを「理解」の障害とみなし、それらを解消あるいは回避することで「理解」へ至ろうとする行為は、その意図とは逆に、自他間の差異の実体化と固定化を促し、結果として異なる価値観との対話をいっさい拒否し、他者を互いに理解不可能、共存不可能なものと規定して、自己を単一の価値観へと自閉しようとするものではないだろうか。

ネウストプニーの実践における、他者＝日本人とコミュニケーションを取り、理解し合うためには、他者＝日本人の行動パターンを知識として保持しておくことが必要だという主張、すなわち、言語学習／教育には、当該言語が使用されている社会に関する背景知識が必要であるという言説は、ここに崩れることになるだろう。ネウストプニーの主張・実践からは、個人と離れたところで「日本社会／日本人」と「非日本社会／非日本人」という固定化された対立構図を読み取ることができるだろう。「日本社会／日本人」というものを、予め、しかも類型化・均質化されたものとして実体化することで、それは学習者にとって揺るがしがたい「事実」として認識され、結果、乗り越えられない境界となってしまう。なぜなら、いつまでたっても目の前の日本人は、日本社会の知識・情報を背負った〈日本人〉でしかないからだ。目の前の日本人を〈日本人〉として捉え、その結果コミュニケーションが成功したとしても、これが本当に他者理解といえるのかは疑問である。

また、日本人の思考・行動様式に関する知識をどれだけ取り入れても、そのような知識が予めインプットされているが故に、自分が予測できる範囲内でしか思考し、行動することしかできないのではないか。事態を予測し、それに対処しようとすることで、他者との摩擦は回避されるかもしれない。すなわち、差異や隔たりを解消することによって、矛盾や衝突は避けられる。しかし、矛盾や衝突のないところでは、他者との対話に進展は見られない。コミュニケーションという行為が、「理解」という行為が、自己と他者との関係性の創造という生産的な営為であるとするならば、差異や隔たりを解消することで「理解」へと至ろうとする行為は、「理解」という創造的かつ生産的な行為との断絶を生み出すことに他ならないといえるだろう。

上記に挙げた実践例が、自己と他者との差異を実体化し、最終的には他者理解へ至らないと思われる根本的な要因は、そこでの「文化」の捉え方にあるといえるだろう。つまり、「社会文化能力」といった場合の「社

会文化」が、異文化間コミュニケーションや異文化間理解といった文脈において、その本質を個人の外側にあるものとして捉えていることに問題があるのではないだろうか。文化というものが、コミュニケーションをし、理解する主体である個人と離れたところで、一つの型(知識・情報)として固定化されていることにあるのである。

2.2 「個」の認識枠組み

ことばと同様に、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理論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。細川(2002, p. 162)は、文化の問題を、「集団社会様式としての文化」として、同一社会に属する諸個人の個性の類似性や画一性に注目することは、人為的に限定された狭い範囲・領域に問題を閉じ込め、人間の状況認識と文化の創造性を捨象させてしまう危険性を有していると述べている。そして、従来の日本語教育における「異文化」観が、「集団社会」を基準としたものであり、個人一人一人の相互作用に注目してこなかったことを指摘し、言語教育という文脈においては、文化の問題を、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必要があるとして、「個の文化」という考え方を主張している(同, p. 152-156, 165-166)。そこでは、『文化』表象としてのモノ・コト・ヒトを見たとき、それぞれの個人の中に生まれる認識が『文化』認識であるとして、文化の本質を個人の場面認識能力において見出している(同, p. 171-172)。

言語教育の目的をコミュニケーションであるとして、そこでの文化の本質を、個人の場面認識能力、すなわち個人の「ものの見方・考え方」に引き戻すという捉え方は、コミュニケーション場面における個人の主体性を確保するものである。人は他者との相互作用の中からことばを学ぶ。そこでやり取りされるのは、個々人の「ものの見方・考え方」、すなわち個人

の「認識枠組み」であろう。言い換えれば、自己と他者とのやり取りとは、自己の認識枠組みと他者の認識枠組みのやり取りである。そして、そのやり取りのプロセスにおいて、個人は常に自分とは「異」なる「認識枠組み」と出会うことになる。また、そこでどのような認識枠組みがやり取りされ、それがどのように受け入れられるか、また受け入れられないかは、その場面にもよる。

だが、言語を共有していたとしても、その場面の捉え方、認識枠組みの捉え方は個人によって異なる。個人が他者の認識枠組み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と判断、そしてそれを受け入れ、内在化させていく過程における他者の認識枠組みへの想像と、そして自己認識との突き合わせから新たな自己認識の再構築へと至る創造的修正、という点で、個人の主体性が問題となる。どのような認識枠組みを受け入れ、どのように統合させていくか、すなわち、何に対して自己との「異なり」を感じ、それをどのように理解していくのかは、その場面における認識・判断主体である個人の認識枠組み＝文化によるからだ。

解釈学という分野に、「解釈学的循環」と呼ばれる問題がある。これは、一つの文全体の意味を理解するためには、その文を構成している各々の語の意味を理解していなければならないが、その場合の文全体の意味とは、それを構成する語の意味の単なる集積ではなく、個々の語の意味を捉えるための前提にもなっている。つまり、個々の語の意味を捉えるためには、まず文全体の意味を理解しなければならず、しかも文全体の意味は、それを構成している個々の語から成り立っているという「循環」である（麻生、1989, p. 212-217）。

文化を固定的なものとして、個人の外側にあるとする考え方にも、同様のことが言えるだろう。日本社会を理解するためには、その社会を構成している個人＝日本人を理解しなければならず、その個別の日本人を理解するためには、予め日本社会＝日本社会に関する知識・情報を理解しなけ

ればならないという悪循環である。文化を個人の外側にあるものとして、固定的なものとして捉える言語教育実践が、結局のところ、自他の境界を固定化させ、他者を理解不可能なものとさせてしまう危険性を孕んでいるのは、ここにあるのではないか。なぜなら、個別の日本人を理解するために必要な日本社会に関する知識・情報を全て理解するというのが、現実的に不可能なのは当然のことであるからだ。上記に挙げたような実践は、原理的にこのような悪循環を孕んでいるといえよう。

これに対して、文化の本質を、認識する個人へと引き戻し、個人が対象を認識・発見・解釈するという人間が本来、普遍的に持っている能力を認めるという捉え方は、一人一人の差異を前提とした上で、個人間の相互作用による他者との関係性構築、すなわち他者理解を模索することができるという点で、創造的かつ生産的である。

よって本稿では、文化の本質を個人の「ものの見方・考え方」であるとして、個人の中にあるものと位置づける。また、この「ものの見方・考え方」には、ある対象を認識した個人が、自己の内的秩序の中でその対象についてどのように価値を置くのかという、「認識の仕方と価値の置き方」を含むものとして、これを「認識枠組み」として以下使用することとする。そして、他者との相互作用において個人が自己の認識枠組みを相対化していくことが、異文化間理解能力であることを以下に提起する。

3 異文化間理解能力

3.1 「理解」とは

異文化間理解、他者理解といった場合、何を理解するのかという理解の対象については議論になっても、そこでの「理解する」ということに対する問題は等閑視されているのではないだろうか。異文化間理解や他者理

解の問題を考える場合、理解の対象についてだけでなく、「理解」という行為そのものについて本質的な問いを持つことが重要であると考ええる。

この点に関して、麻生(1995)は解釈学を背景に、理解の問題を次のように論じている。すなわち、「〈理解〉とは他者や他者の発言を自分の枠の中に引き込むこと、その意味での自分への〈同一化〉」(麻生, 1995, p. 77)であると。つまり、理解とは自己が他者に近づくのではなく、他者を自己に近づけることに他ならないのである。この意味で、自己の認識枠組みを捨てて、他者の認識枠組みに身を置くことはできないのだといえよう。なぜなら、自己を他者に同一化すること、つまり、自己と他者が一体となることは現実的に不可能であるからだ。

よって、理解とは決して自己の認識枠組みの捨象を意味するものではない。そしてこのことは、一方で「自分の枠からは永久に出られない」ことを前提とするが、「自分がとどまり続けるこの枠自体は変化する」(麻生, 1995, p. 77)可能性を持っていると、麻生は続ける。つまり、自己の認識枠組みの枠から抜け出すことは不可能であるが、その枠自体を変容させることはできる。理解という行為によって新たな認識枠組みを獲得する、すなわち、自己の認識枠組みを相対化することによって、新たな自己を獲得することができるのだ。この意味で、理解とは創造的な行為であり、個人の変容可能性を永遠に保障するという意味で、未来志向的な行為であるといえよう。

3.2 差異の認識と、自己認識の明確化・自覚化

そして、自己の認識枠組みを相対化させるきっかけとなるのが、他者の存在である。他者との接触は、自己を揺さぶる。そのときに、他者を「他者」として認めるかどうか、ということが問題になってくる(麻生, 1995, pp. 77-78)。この場合の「他者」とは、自己の認識枠組みとは「異なる」認識枠組みを持っている存在、という意味であるといえよう。すな

わち、他者を「他者」として認めるということは、自己の認識枠組みとの「差異」を前提とする、ということである。

だが、他者との接触において、「他者」を認識できない、あるいは認識しないという選択もありうるだろう。互いの立場の差異を無視したり、相手の発言を鵜呑みにして、互いの見解の相違を回避・解消したりしようとするすることで、事態は穏便に済むのかもしれない。しかし、そこに潜む微妙な誤解や思い込みに気づかずに事態が終わってしまうということは、根本的には事態の変容・進展ではなく、むしろ硬直化を意味するだけではないか。矛盾や衝突のないところでは、他者との対話に進展は見られないのだ。「他者」を認識できない、「差異」を前提にできないということは、詰まるところ、互いの認識枠組みの固定化・絶対化である。よって、そこからは新たな自己を獲得するという、創造的かつ未来志向的な行為は生まれえない。

しかし、「差異」を認識するということは一方で、自己の認識枠組みの明確化と自覚化を前提とする。自己の認識枠組みの明確化と自覚化とは、ある対象を捉える際の自己の視点を認識し、それを出発点に、その対象をそのように捉えている自己を認識することである。自分の中にこのような確固たる認識枠組みが無い限り、理解といった行為はほとんど不可能であり、他者を「他者」として認めるということ自体が、すでに自己認識の存在を前提としているといえるだろう（同, p. 78）。

理解とは、自己の認識枠組みに他者の認識枠組みを取り込むことだと述べた。なるほど、自己の認識枠組みの明確化と自覚化が無ければ、他者の認識枠組みを取り込むべく枠も無いし、変容させるべく枠も無い。自己の認識枠組みの明確化と自覚化が、理解の前提であり出発点なのである。

3.3 相対化プロセス

対象を認識するということは、自己の視点を定めることに他ならない。つまり、その時点では、ある対象についての考えられうる他の解釈を放棄

するということである。対象を認識し続ける限り、それに対する自己の解釈、すなわち認識枠組みは常に限定的かつ固定的なものにならざるを得ない。なぜなら、視点を定めること無しに対象を認識することは不可能だからである。繰り返しになるが、自己の視点からは逃れられないのである。

だがここでの問題は、一度下した自己の解釈、つまり自己の認識枠組みを固定化させるか否かということである。他者との接触によって、自己の認識枠組みを明確化・自覚化し、他者の認識枠組みとの差異を認識し、そこで自己の認識枠組みを相対化させるか否かが、つまり、ある対象にそれ以上の解釈を与えられるか否かが、異文化間理解の問題となるのだ。

他者＝異なる認識枠組みとの接触が無い限り、自己の認識枠組みに対する揺らぎや疑問は生まれまいだろう。なぜなら、その時点での認識枠組みは、自己に対して一定の絶対的正当性を備えているからである。そして、その自己の認識枠組みを固定化し続ける限り、新しい解釈の可能性、新しい認識枠組みの獲得という可能性は閉ざされる。ある対象に与えられた自己の解釈は、それ以上でもそれ以下でもなくなるからだ。結果、自己と他者の関係は平行線をたどるいっぽうで、そこからは新たな認識枠組みの獲得をもたらす生産的な対話は生まれない。

しかし、そこでの他者＝異なる認識枠組みとの接触が、自己の認識枠組みの明確化と自覚化をもたらし、そこで自己の認識枠組みを相対化させることで、一旦下した解釈を超えた解釈をその対象に与えることが可能になるのではないか。つまり、ある同一の対象についての解釈の差異を、互いが前提にする＝認識することによって、それぞれに自己の認識枠組みに対する修正がもたらされるのだ。この場合の修正とは、他者の認識枠組みに対する想像と検討を行い、それを自己の認識枠組みと突き合わせ、そこで自己の認識枠組みに対する分析的・吟味的な解釈を加えるという創造的な修正である。

そして、このような創造的修正を経て、それぞれが新たな認識枠組みを獲得すると同時に、その対象の中にある、そのままでは永遠に固定化され続ける解釈を、より高い普遍性を備えた解釈へと止揚させることができるのだ。この場合の、より高い普遍性を備えた解釈とは、どちらか一方が、他者の認識枠組みを鵜呑みにすることで達成されるものではない。理解とは、既存の認識枠組みに収めることではない。むしろ、既存の認識枠組みとは対立しかねない認識枠組みを、自分にとって意味づけしようと模索することが理解なのである（松本, 1991, p. 32）。

このように、異文化間理解とは、互いの差異を認め合ったうえで、個人間の相互作用によって、その対象についての両者に共通する新たな意味づけを、共に模索し、創り上げていくことで達成されるものであろう。よってそこでは、個々人がいかにして自己の認識枠組みを相対化していくか、ということが問われるのである。

他者との接触による、自己相対化のプロセスとは、(1) 自己の認識枠組みの明確化・自覚化、(2) 他者の認識枠組みの認識と想像・検討、(3) 自己の認識枠組みとの突き合わせ・再検討、(4) 自己の認識枠組みの相対化、であるとまとめることができるだろう。

3.4 言語教育との相関性

繰り返しになるが、差異を認識するためには、自己の認識枠組みの明確化・自覚化が大前提となるし、それは認識枠組みの相対化の大前提でもある。一方で、自己の認識枠組みの明確化・自覚化のためには、差異との接触と認識が不可欠でもある。つまり、自己の認識枠組みの明確化・自覚化は当事者からは出てこないし、その相対化も自身ではなしえない。「問いは問うもの自身からは出てこない」（麻生, 1985, p. 211）のである。結局、自分で他者との接触=インターアクションを起こしていくしかないのだ。

そして、インターアクションによって、いかにして自己の認識枠組みを明確化し、自覚化するのかが重要になってくる。結局、ある対象をそのように捉える自己を認識できなければ、他者の認識枠組みを認識し、それに対して想像力を働かせることは不可能である。仮に、他者の認識枠組みを受け入れることができたとしても、それは他者の解釈を鵜呑みにしているに過ぎず、その限りでは「理解」とは言えないし、相対化したとも言えない。

冒頭で、異文化間理解のエッセンスを「他者に対する理解と対話の可能性を模索する積極的な営為」と位置づけた。つまりそれは、他者とのインターアクションへ向けて、自己を常に応答可能な状態にしておくということ、そして、インターアクションのプロセスにおいて自己の認識枠組みを明確化・自覚化し、他者に表現していくことであるといえよう。そしてそこでは、異なる認識枠組みに遭遇した際に、自己の認識枠組みを相対化していくことが、異文化間理解において必要な能力となるのだといえよう。

ここに、個人の異文化間理解能力の育成と言語教育との相関性を見出すことができる。インターアクションとは、ことばによる自己と他者との関係付けであり、それは個々人が新たな自己を獲得するという意味で、ミクロレベルでの相対化プロセスであるのと同時に、自己と他者との新たな関係性を模索し、創造するという意味で、マクロレベルでの相対化プロセスでもある。言語教育の目的が、個人の言語活動を活性化させることにあるのだとすれば、言語教育における教室活動において、このようなインターアクションを組み込んだ実践を行うことが、個人の異文化間理解能力の獲得という観点から効果的であるといえるだろう。

4 結論

以上、言語教育における異文化間理解能力の育成について、初めに既存の言語教育実践における理論と実践の考察によって、文化の捉え方についての概念整理をし、次に具体的な異文化間理解能力について、「理解」の観点から考察し、最後に異文化間理解能力の育成について言語教育との相関性という観点から検討を試みた。

まず、言語教育において文化をどのように捉えるのかという点に関しては、文化を個人の「ものの見方、考え方」、すなわち個人の認識枠組であるとして、これを文化の本質であるとした。続いて、必要とされる異文化間理解能力については、他者とインターアクションを起こすことで、自己の認識枠組みを相対化させることが異文化間理解に必要とされる能力であることを提起した。そして、インターアクションとは、個人と個人間の相対化プロセスであるとして、言語教育の目的を踏まえたうえで、言語教育実践においてインターアクションを組み込んだ活動を行うことが、個人の異文化間理解能力の獲得に対して効果的であると述べた。

本稿は、具体的な教室実践をベースにしたデータ検証的なものではない。したがって、本稿で構築した理論的視点を軸にした教室活動の実践と、その検証、振り返りをし、さらなる理論構築を続けていくことが今後の課題であるといえよう。

文献

- 麻生 健(1985).『解釈学』世界書院.
- 麻生 健(1989).『ドイツ言語哲学の諸相』東京大学出版会.
- 麻生 健(1995).〈差異〉と〈共存〉 蓮見重彦・山内昌之『文明の衝突か、共存か』東大出版会.

- 岡 真里 (2000). 「他文化理解」と「暴力」のあいだで 稲賀繁美 (編) 『異文化理解の倫理にむけて』 名古屋大学出版会.
- 栗本英世 (2000). 民族紛争のさなかで 稲賀繁美 (編) 『異文化理解の倫理にむけて』 名古屋大学出版会.
- ネウストプニー, 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.
- 細川英雄 (1999). 『日本語教育と日本事情』 明石書店.
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店.
- 松本洋之 (1991). ウィンチと異文化理解 日本科学哲学会 (編) 『異文化理解の基礎』 早稲田大学出版部.