

寄稿

「個の文化」探究としての言語文化教育研究

ライフストーリー研究と実践研究の経験を通じて

三代 純平*

1. 言語文化教育における「個の文化」再考

私にとって言語文化教育を考えることは、「個の文化」を考えることから始まる。私が本誌の発刊母体となっていた早稲田大学大学院日本語教育研究科言語文化教育研究室にて日本語教育を専攻する契機となったのは「個の文化」という概念との出会いであった。

当時、私は、自分の居場所の曖昧さについて考えていた。どこにいても何とも言えない居心地の悪さを覚えていた。「日本」から逃げ出すように短期留学でイギリスに渡り、そこでの生活、人々との出会いに強く影響され、世界とつながる仕事として日本語教師を目指すようになった。今思えば何とも短絡的な発想であるが、そんな当時の私は帰国して、日本語教師になるための勉強をしながら、その中で登場する「日本人」「日本文化」にも、久しぶりに帰ってきた日本にも居場所を見出すことができなかった。

そんなときに出会った「個の文化」という概念は、その自分の居心地の悪さを肯定的に捉えなおすことを可能にしてくれるなんとも魅力的なものに私には思えた。ここで一度、「個の文化」という概念の定義を振り返りたい。

「個の文化」は、細川英雄の日本事情教育をめぐる一連の議論の中で提起された概念である（細川、1999、2002、2005、等）。細川（2002）は、「個の文化」について以下のように述べる。

ここでは、人間の形成する社会とその集団文化の存在を認めつつ、一

* 徳山大学経済学部 (miyo@tokuyama-u.co.jp)

方で、そうした社会・文化を支える個人一人一人が有する、さまざまな認識とその可変性、あるいは言語活動を通じた思考と表現のあり方を「個の文化」として捉え、その可塑性や創造性について考えていこうとすることで、その活動のもたらす新しい世界を見出そうと試みるのである。(細川, 2002, p. 179)

つまり、「個の文化」とは、社会・文化の中に生きる個々の認識のことであった。「個の文化」という概念の特徴は、それが、文化とは何かという問いをめぐって提出された文化概念ではないということである。無論、それは、さまざまな文化論と深く関係をもっていた。また「個の文化」のもつ意味を、ポストモダニズムの文化論から解釈した論考もあった(例えば、三代, 2003a, 2003b, 2003c)。しかし、何より重要なことは、「個の文化」は現場から立ち上がった、実践に即した概念であったということである(細川, 2005)。細川(2005)によれば、「個の文化」という概念は、個々のコミュニケーション能力を育成するための日本語教育実践とは何かを考える上で実践の中から立ち上がった概念であった。「日本文化」や「日本人」を教えることで、日本語による「日本人」とのコミュニケーションが円滑になるという議論が日本事情教育研究において広く行われていたことに対し、「日本文化」「日本人」を教えることで形成されるステレオタイプがかえってコミュニケーションを阻害しているのではないかと実践を通じて疑問を抱いたことが「個の文化」の出発点であった。

従って、「個の文化」とは、実践に則し、よりよい実践を目指すための文化の捉え方なのである。文化を理解するための学術的な概念というよりもむしろ、実践の中で立ち上がり、実践を考えるための概念として「個の文化」はあったのである。実践を考えるための概念として「個の文化」は、一定の有効力と何よりも魅力をもっていた。私が感じていたような集団への違和感を肯定的に捉えなおし、その違和感を力として他者と関わっていけることは、コミュニケーション教育の中で非常に大きな魅力であったのである。だからこそ、学術的な概念としてはいささか荒削りな概念であるのにも関わらず90年代後半の日本事情教育をめぐる議論に大きな影響を与えたのではないだろうか。

「個の文化」とは、「正統な」文化論でも、分析概念でもない。いわば、教

育実践への立場である。教師が、学習者の学ぶことばと文化をどう捉え、どのような教育を目指すのかという議論の中で提出された教育への立場であった。つまり、学習者のことばと文化は学習者固有のものであり、それを保障しながら、それぞれが他者との関わりの中でコミュニケーション能力、ひいては生きる力のようなものを育めるような教室実践こそが言語（文化）教育の実践なのだという立場である。本稿では、この教育実践への立場としての「個の文化」をさらに解釈を広げ、教室の外へとことばの学びを開く思想であり、同時に、教育実践研究としてまた実践へと帰ってくる重層的な意味をもつ言語教育＝実践の立場であることを主張する。そしてそれが私にとっての言語文化教育、さらに言語文化教育研究の思想であることを、私自身の研究実践をもとに論じる。

2. 私にとっての「個の文化」——日本事情教育の実践教育から

前章において、私自身の個人的な経験から、私の「個の文化」という概念に対する感じ方を語り、「個の文化」とは教育実践の立場として考えることができることを述べた。そこには、個人的な経験に根ざした個人的な観点から研究を語る事が教育研究としての「個の文化」の意味であるという考えがある。ここでは、さらに、私自身が「個の文化」を教育実践の中でいかに捉え、実践してきたかについて述べることで、私の教育実践における「個の文化」の解釈をより明確にしたい。

「個の文化」という立場に立って日本事情教育を構想しようとしていた私は、まず「個の文化」をより「文化論的な」概念として位置づけようと試みていた（三代、2003b, 2003c）。その議論をここで再び詳しく論じることはしないが、丸山（1984）の言語文化論を基に、個人のことばと文化と集団のことばと文化は相互依存関係にあり、個人のことばと文化は、集団のそれを前提としつつ、その使用の中で、常に差異化され、その差異化の運動の中しか集団のことばと文化も存在しないことを私は論じた。そしてその差異化の運動こそがコミュニケーション活動であり、「個の文化」とは実体のあるものではなく、その差異化の運動としてのコミュニケーション活動の中にあることを私は主張した（三代、2003a, 2003b）。よって社会文化に埋め込

まれた環境の中でコミュニケーション活動を支えること、自己を語ることを保障する場をつくること、「個の文化」という立場に立った日本事情教育のあり方であると私は考えた。

この考えは、基本的に細川の「個の文化」の議論に同調するものである。「個の文化」の議論の結論として、日本事情教育は日本語教育と統合され、「私を語る」コミュニケーション教育となっていくと細川(2000)は主張した。コミュニケーション活動自体がことばや文化を差異化しながら構築していくという理論は、その日本事情教育と日本語教育の統合を理論的に支持するものであった。

だが、この「私を語る」コミュニケーション教育として実践されていた総合活動型日本語教育(細川, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ, 2004)に携わるなかで、次第に疑問を感じるようになった。それは、「個の文化」という概念が議論されるようになった背景にあった文化を本質的なものと捉え、そこへ統合しようという文化本質主義への違和感、あるいは川上(1999)が「ステレオタイプの罫」と呼んだものに対するアンチテーゼ的な意味合いが「個の文化」の実践の中から抜け落ちてしまっていることであった。実際に教室活動に参加していると、学習者たちが「私」を語る時、それは往々にして「アメリカ人」としての「私」、「中国人」としての「私」であり、外国語教育の場ではそのような国籍をアイデンティティとした「私」が前面に出やすいことがわかる。そして、それは、コミュニケーションを通じて協働でさらに強固なものへと再構築されていく。

ここで私は、総合活動型日本語教育とは別に、日本事情教育として、「個の文化」という立場に立った実践の必要性を感じるようになった。それは、メタ的に社会の中での「私」を考えることで、文化の多様性、動態性を認識するとともにそこに主体的に参加できる自分という可能性を探ろうという試みであった。つまりホール(2000/1996)のいうアイデンティフィケーションを日本事情教育に導入しようと考えたのである。

この時、私にとって「個の文化」という概念は、社会に埋め込まれた「私」のアイデンティフィケーションという運動を意味するようになった。そして、そう考えた時点で、「個の文化」は、教室実践を考える立場ではおさまらなくなったのである。なぜなら、社会に埋め込まれた「私」のアイデ

ンティフィケーションの問題を考えるためには、必然的に教室の外へと向かわなければならなかったからである。アイデンティフィケーションは、社会と切り離された教室の中で起こる運動ではなかったし、教室の中で起こる運動は、社会の外における相互行為の中で構成され続ける自己を語ることで起こっていた。その運動を教師であり、研究者である私が「見る／聴く」ためには教室の外へと目を向ける必要があったのである。

3. 学習者の「個の文化」への接近としてのライフストーリー研究

私は、留学生のアイデンティフィケーション、つまり「個の文化」を探究するためにライフストーリー研究へと向かった（三代, 2008a, 2008b, 2009b, 2011a, 2011b, 2012）。

Norton (2000) は、第二言語習得をアイデンティティ交渉との関係で捉える必要性を主張した。学習者がどのような自己を獲得したいのか、社会の中でどのようなアイデンティティを獲得したいのかということとどのような言語をどのように身につけるのかということは密接に関わっている。

私がライフストーリー・インタビューをした留学生たちのことばの学びもまた、彼ら／彼女らがどのようなコミュニティに参加し、そこでどのような自己を実現したいのかということに大きく関わっていた。それは、言わば、社会に埋め込まれながらも、オリジナリティのあるそれぞれの「個の文化」を聞き取る作業であった。研究を始めたころ、私は、その「個の文化」をカテゴリー化し、ある特徴を探ろうとしていた。だが、「個の文化」の意味は、その多様性と、他の誰でもない「私」の文化ということにあった。留学生のライフストーリーもまた一般化できない「私」のストーリーとして大きな魅力をもっていた。

次第に私の関心は、それぞれの「個の文化」をそのプロセス、社会的背景と共に綿密に描ききることへと移っていった。つまり私にとって、ライフストーリー研究とは、「個の文化」を描きとどめ、その一つだけのストーリーの社会的意味を考えることである。

ただ、同時に、ある一つの悩みもそこに生じた。それは、私が描いた「個の文化」はあくまで「研究者」としての「私」が描いた「個の文化」である

ということである。ホルスタイン&グブリアム(2005/1995)が、アクティブ・インタビューの議論の中で論じているように、インタビューとは、インタビューとインタビュアーとの間で相互構築されたものである。「研究者」としての私の「個の文化」が与える研究への影響、「私」という人間がライフストーリー研究を記述するという事は、その記述は私の「個の文化」でもあるというジレンマをいかにして研究に反映させるのか。

この悩み対して、私は多くの質的研究者がそうしているように、「私」という一人称にて、私の立場を明確にしつつ、私の解釈として研究を描くことで対処している。しかし、より積極的に、研究における「私」の意味を考え、その記述のあり方を考える必要性を感じている。

ただ、ここで明らかになって視点は、学習者の「個の文化」を探究するためにライフストーリー研究を始めたが、研究者の「個の文化」もまた研究において問題になるということである。この点は、ライフストーリー研究を行っているときは意識的ではなかったが、研究と実践を結びつける上で、非常に重要な点であった。

4. 「個の文化」探究としての実践研究

ここ数年、私は個人の研究としてライフストーリー研究を続ける一方で、本誌の母体である言語文化教育研究会の有志のメンバーとの共同研究として実践研究を行ってきた。私が、ライフストーリー研究だけでも満足に行えていない実感がないのに、平行して実践研究を行うように努めてきたのは、もともとライフストーリー研究を始めた動機が、「個の文化」の理念に根ざした教室実践とはどのようなものであるのかを探究することにあつたからである。ライフストーリー研究で得た知見をいかに実践に還元するののかという問題意識は常にとは言わないまでも心のどこかにあつた。

ちょうど私が早稲田大学日本語教育研究センターの助手を務めていたとき、同大学大学院日本語教育研究科の教授である細川と二人で話し合いながら企画した「共生日本語」による教室実践モデル開発」のプロジェクトが科学

研究費補助金に採択された¹ことを直接の契機に「共生日本語」による教室実践をテーマとした実践研究を、そのプロジェクトに賛同し、集まった有志のメンバーと始めることになった。ここで詳しく論じることはできないが、「共生日本語」ということばが外国人でも習得しやすいシンプルな日本語というイメージをもちつつあった当時、「個の文化」の立場から、ひとつの体系として「共生日本語」を構想するのではなく、個々の異なる日本語を認め合いながら、コミュニケーションをする態度、そんなコミュニケーションを許容し、育む場の中にこそ「共生日本語」はあるのではないかという問題意識を私たちはもっていた。つまり、「個の文化」の実践を考えることに私はここで再び戻ってきたのである。

私たちの研究会は、「共生日本語」による教室実践の一つのモデルとして実践を立ち上げた（古賀，三代，古屋，2010；古屋，古賀，三代，2012）一方、その研究や記述の方法を考えなければいけないという強い問題意識をもっていた。いわば、私たちは実践を研究する方法としての「実践研究」へ次第に関心を移していった。

この「実践研究」を研究することが、私や、そしておそらく他の共同研究者たちにとっても大きな転機になった。この点について共同研究として他で論じている（三代，古屋，古賀，寅丸，長嶺，武，市嶋，2011）ので、ここで論じるのはふさわしくないが、一つの結論として、実践研究（Action Research）とは、単なる実践についての研究ではなく、実践＝研究という従来の研究観とは異なるパラダイムのものであり、そう明確に位置づけることで私たちの実践研究は、その方法、意味、記述が変わると考えるようになった。

Carr & Kemmis（1986）によれば、実践研究とは、実践を批判的省察により改善するプロセスである。またパーカー（2008/2004）は、実践研究とは、よりよい社会を構築するための社会実践であると主張する。

実践研究は、一般理論を構築することを目的とした研究ではない。社会に

1 科学研究費補助金「「共生日本語」教育構築の試み——「共生日本語」による教室実践モデル開発」（2007～2009年度，萌芽研究，課題番号 19652049，研究代表者：細川英雄）

埋め込まれた「この／個の実践」をよりよいものにする実践なのである。なぜ私／私たちはこの実践は行ったのか。なぜこのように行ったのか。いかにしてこの実践を改善したのか。この実践は、「個の文化」を有する個々の学習者たちにどのような意味があったのか。それを社会的文脈ごと綿密に記述していくものが実践研究となる。実践には様々な参加者がいる。教師、学習者、同じ教育機関で働くもの、その実践と協働しながら存在する隣接する実践への参加者などである。彼ら／彼女らの実践への参加のプロセスが、2章で述べた運動としての「個の文化」なのである。状況論的なレトリックを使うならアイデンティフィケーションは個人の中にはない。互いに関係した運動として形成される実践こそが、「個の文化」といえる。このとき、「個」は、「個人」ではなく「固有」を意味する。

そのように考えたとき、3章の最後に述べたように、研究者としての私の「個の文化」と学習者の「個の文化」も、実践研究という実践に参加する参加者の「個の文化」として、一つの実践を形成する要因となり、さらに考察の対象となっていく。実践研究においては、研究者は（つまりは実践研究者になるが）、自らの「個の文化」という運動を実践（研究）の中で描かなければならないのである。つまり、固有の実践の文化、実践における多元的な「個の文化」を記述していくことが実践研究なのだとは私は考えている。

5. 「個の文化」探究としての言語文化教育研究

本稿の目的は、特集のテーマである「言語文化教育研究の思想」とは何かについて、本誌のタイトルである『言語文化教育研究』という立場が形成されてきた一つのルーツとして見なすことのできる「個の文化」という概念を、再解釈することで迫ろうとしたものである。それは、私自身の「言語文化教育研究」との関わりを振り返る作業でもあった。内向的なこのような作業を行い、記述することにためらいもあったが、自らの研究への立場を明確にすることもまた「言語文化教育研究」の思想に合っているのではないかと思ひ、執筆を決めた。改めて記述してみると、「個の文化」という概念の探究と共に自分の研究は変遷を遂げているし、また逆に解釈すれば、研究の変遷と共に「個の文化」とい概念は、多元化していったともいえる。このように多元

化した「個の文化」の意味を振り返ることで、「個の文化」探究として「言語文化教育研究」が捉えられることが（あくまで私個人としてはあるが）わかった。また「言語文化教育研究」への姿勢として「個の文化」を位置づけることで、より「言語文化教育研究」とは何かというものが明確になることが発見できた。

冒頭で述べたように、「個の文化」とは、学術的な分析概念ではなく、一つの立場である。それは、三つの立場、すなわち、①「言語教室の中で学ぶことばと文化への立場」、②「学習者の声を聴き、それを解釈し、記述することへの立場」、③「実践＝研究としての実践研究への立場」である。

まず、教室で学ぶべきことばと文化への立場として「個の文化」はあった。それに加え、「個の文化」の持つ社会性を考えた時、それは、教室の外へと開かれていった。学習者がライフ（生活／人生）の中で獲得していくことばと文化への立場として「個の文化」は考えられる。同時に、それを研究しようとしたとき、その学習者の声を聴き、記述する研究者の立場としても「個の文化」は意味をもつ。

さらに、「個の文化」としての学習者や実践研究者としての教師らが参加することで形成される実践（＝研究）という場を捉える際の立場としても「個の文化」は意味をもつ。多様な「個の文化」が集まり、一つの新しい固有の文化をもつ場としての実践を形成していく。その「個の文化」をよりよいものにしていく運動こそが実践研究であると私は考えている。

この段階的に拡張し、多元化する三つの「個の文化」の立場に立つて行われる、固有の文脈と固有の意味をもつ実践に根ざし、実践に還元されていく教育実践＝研究実践こそが、言語文化教育であり言語文化教育研究であると私は思うのである。

文献

- 川上郁雄（1999）. 「日本事情」教育における文化の問題『21世紀の「日本事情」』1, 16-26.
- 古賀和恵, 三代純平, 古屋憲章（2010）. クラス活動への「主体的参加」とは何か——『イベント企画プロジェクト』を対象としたアクションリサーチ『言語文化教育研究』9(1), pp. 91-114.

- パーカー, イアン (2008). ハツ塚一郎 (訳) 『ラディカル質的心理学——アクションリサーチ入門』ナカニシヤ出版. (原著は2004)
- 古屋憲章, 古賀和恵, 三代純平 (2012). クラス担当者の実践観, 教室観, 教師観はどのように変容したか——5 学期にわたる「イベント企画プロジェクト」のリフレクションから『早稲田日本語教育実践研究』発刊記念号, 85-105.
- 細川英雄 (2000). 崩壊する「日本事情」——ことばと文化の統合をめざして『21 世紀の「日本事情」——日本語教育から文化リテラシーへ』2, 16-27.
- 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.
- 細川英雄 (2005). 「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」——日本語教育から文化リテラシーへ』5, 36-51.
- 細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ (編) (2004). 『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店.
- ホール, S. (2000). 宇波彰 (訳) 誰がアイデンティティを必要とするのか?. S. ホール, P. ゲイ (編) 宇波彰 (監訳) 『カルチュラル・アイデンティティの諸問題——誰がアイデンティティを必要とするのか?』大村書店. (原著は1996)
- ホルスタイン, J. A., グブリアム, J. F. (2005). 山田富秋, 兼子一, 倉石一郎, 矢原隆行 (訳) 『アクティブ・インタビュー——相互行為としての社会調査』せりか書房. (原著は1995)
- 丸山圭三郎 (1984). 『文化のフェティシズム』勁草書房.
- 三代純平 (2003a). 「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, 211-225.
- 三代純平 (2003b). 「この私」を語ることの意味——「個の文化」実践としての総合活動型日本語教育において『21 世紀の「日本事情」』5, 76-94.

- 三代純平 (2003c). ラング・パロール往還文化論——新しい「日本事情」教育の可能性『WEB 版リテラシーズ』1(1), 1-11.
- 三代純平 (2004). 個人から考える「文化」・「社会」——ラング・パロール往還文化論の実践『WEB 版リテラシーズ』1(2), 1-12.
- 三代純平 (2005). 韓国外国語高校における批判的日本語教育の試み『WEB 版リテラシーズ』2(2), 19-27.
- 三代純平 (2008a). ワーキング・ホリデー制度を通じた学びに関する質的研究——ネットワーク形成の中で日本語学習者は何を学ぶのか『日語日文学研究 (韓国日語日文学会)』65, 61-78.
- 三代純平 (2008b). 専門学校におけるクラス・コミュニティへの参加の意味——日本語支援の目的と方法の転換『WEB 版リテラシーズ』5(2), 1-8.
- 三代純平 (2009a). 留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題——社会構成主義からの示唆『言語文化教育研究』8(1), 1-42.
- 三代純平 (2009b). コミュニティへの参加の実感という日本語の学び——韓国留学生のライフストーリー調査から『早稲田日本語教育学』6, 1-14.
- 三代純平 (2011a). 日本語能力から「場」の議論へ——留学生のライフストーリー研究から『早稲田日本語教育学』9, 67-72.
- 三代純平 (2011b). 「場」としての日本語教室の意味——「話す権利」の保障という意義と課題. 細川英雄 (編)『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 75-97) 春風社.
- 三代純平 (2012). 韓日ワーキング・ホリデーの意義と課題——韓国人ワーキング・ホリデー・メーカーのライフストーリーから『徳山大学総合研究所 紀要』34, 161-180.
- 三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 武一美, 市嶋典子 (2011). 日本語教育実践としてのアクションリサーチ——教育実践共同体の構築へ向けて『2011 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 107-112.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson Education.