

考察する

ラング・パロール往還文化論序説 —新しい「日本事情」教育の可能性—

三代 純平

要旨

本稿ではまず「日本事情」教育がどのような文化観で何を育成しようとしてきたのかを概観し、その問題点を明らかにする。さらにそれを踏まえ、筆者の文化論であるラング・パロール往還文化論という理論を説明し、新しい「日本事情」教育において、パロール文化からラング文化を考えることが意味を持つことを主張する。そして、ラング・パロール往還文化論を基にした新しい「日本事情」教育で育成される力とは、社会、文化の中で自己のアイデンティフィケーションを行う能力であることを述べる。

キーワード：「日本事情」教育、「個の文化」、「この私」、ラング・パロール往還文化論

0. はじめに

「日本事情」教育でどのような力を育成するのか。このことは教育者の文化観との関わりで多数論じられてきた（小川 1995、川上 1999、細川 2002 等）。しかし、本来、文化観は言語観と同様にすべての日本語教育に関わる教師が有していなくてはならないものである。そして日本語・「日本事情」教育がどのような文化観に立ち、どのような力を育成するのかとの関わりで、はじめて「日本事情」教育でどのような力を育成するのかを議論できるのではないだろうか。

そこで筆者は、日本語教育において、「個の文化」（細川 2000 等）の立場で、個人の認識する力、それを表現する力を積極的に養う必要性を訴えた（三代 2003b）。その前提を基に、「日本事情」教育ではどのような力を養成する必要があるのかを本稿で論じる。

本稿ではまず、「日本事情」教育がどのような文化観で何を育成しようとしてきたのかを概観し、その問題点を明らかにする。さらにそれを踏まえ、筆者の文化論であるラング・パロール往還文化論という理論を提唱し、新しい「日本事情」教育において、パロール文化からラング文化を再考することが重要な意味を持つことを主張する。

1. 「日本事情」教育において文化はどのように考えられてきたか

1.1. 固定的な文化観から動態的な文化観へ

従来、日本語・「日本事情」教育は、「日本語」で「日本人」とコミュニケーションするためには、文型などの習得に加えて、「日本文化」を知る必要があるという発想に支えられてきた。つまり、日本語教育では、「日本語」を学び、「日本事情」教育では、「日本文化」を学ぶのである。ネウストプニーに代表されるこのような考え方は依然として広く普及しているだろう。ネウストプニー（1995）は「コミュニケーション行動」を「言語（文法）行動」と「文法外コミュニケーション行動」に分け、「文法外コミュニケーション」にも文法同様に様々なルールがあり、それは文化によって異なることを述べている。この

とき文化は知識として教えられる、実体のある固定的なものとして捉えられているのである。

しかし、1990年代、特に後半になるとそうした文化観に対し疑問を投げかける研究者が現れ始めた。小川（1995）は文芸批評のテクスト論を基に、客観的な実体を持つ文化の存在を否定し、文化事象は学習者の解釈によって異なることを主張した。そして文化を個人の主観的な解釈であるとした小川（1996）は「日本事情」クラスを「複眼的な見方で文化の姿を考えてみるという営為そのものが日本事情クラスである」（p.67）と定義している。

また、川上（1999）は文化を固定的で均質なものとして捉える「静態的モデル」を批判し、「[「社会」]の内部・外部の中で変容する「動的・多様な・多重的モデル」（p.22）が必要であると主張する。そして、「日本事情」教育を「日本文化のイメージを共に研究し、共に練り上げていくプロセス」（p.24）として位置づけている。

川上（1999）が指摘しているように、ポストモダンの潮流の中で文化の捉え方自体が変化し、知識として「日本文化」を教えることの不可能性、またそのことによってある種のステレオタイプが生まれて相互理解を妨げるという危惧から、このように「日本事情」における新しい文化観が現れた。それまでのステレオタイプの「日本人論」「日本文化」を生産していた「日本事情」教育を考慮するとその意義は大きい。

だが、ここに二つの疑問点が残る。第一の疑問点は、河野（2000）も指摘しているように、「動的・多様な・多重的」な文化観の授業をしても、「日本人は～」や「日本社会は～」という問いの立て方をする限り、新しいステレオタイプを作り出すことにつながるのではないだろうかということである。川上（1997）の実践報告においても、学習者は「日本人は～」という形で、日本人という枠にくくって対象を判断しようとしている。我々はこのような認識パターンに慣れすぎていて、このような認識のパターンそのものにステレオタイプを作り出していく原因があり、それは「文化が動的である」といっただけでは解決されない問題なのであると思われる。

第二の疑問点は、日本語教育との関係である。「日本事情」教育は日本語教育とのセットで行われている。従って、日本語・「日本事情」教育として何を指すのかという問題がある。日本語でコミュニケーションをとるために、日本語と「日本事情」の二つが必要という考えを批判するものとして、「日本事情」教育の側から新しい文化観が提示された。そして、「日本事情」教育では、異文化コミュニケーションのための能力として、複眼的な見方で文化を捉える力の育成が提案された。しかし、「日本事情」教育は日本語教育とセットでなされ、しかも、その割合は日本語教育の方が大きい。よって、日本語・「日本事情」教育として何を指すかという議論のうえで、「日本事情」教育ではどのような能力を培うべきなのかを考えなければならない。

この疑問に川上（2000）は一定の答えを出している。川上はこれからの言語教育の課題を「多文化共生社会の構築」（p.1）のための能力を育成することとし、そのために学習観も育成する力も転換が必要であることを主張する。従来の学習者個人が知識や技術を獲得することが学習であるという学習観から、「他者や社会との関わりの中で進む社会的な実践の中にこそ」（川上 2000：p.3）学習があるという状況的学習観へと転換しなければならない。また、その学習の中で育成される力とは「異文化理解能力や異文化対応能力を含む総合的な言語コミュニケーションの能力」（p.4）である。このようなことを川上は述べて

いる。そして、このような立場に立ったとき、「動的・多様な・多重的」な文化観による活動型の「日本事情」教育は、同時に日本語教育になりうると川上は主張する。つまり、日本語教育と「日本事情」教育はこの新しい言語教育観によって統合されるのである。

川上の「多文化共生社会構築」のための言語教育、そして、その目的の前で日本語教育と「日本事情」教育は統合されるという主張は説得力のあるものである。言語教育として目指す方向としては、筆者もその考えに賛同している。だが、ここにも第一の疑問点が残っている。川上（2000）の中の学習者の書いたレポートを読んでも、「なぜ日本のデパートでは放送をやめないのか」というタイトルで、「日本人」の気質について考察を加えている。これでは学習者は新しい「日本人」のステレオタイプを生産しているだけではないのかという疑いが拭い去れない。

1.2. 「個の文化」

上記のような問題点を乗り越えるために提出された文化観が細川（1999、2000、2002等）の「個の文化」である。「個の文化」における筆者の認識は他稿（三代 2003a）で述べているので、ここでは詳述しないが、個人の認識や表現、ひいては生き方そのものが文化であるという考えが「個の文化」の立場である。「個の文化」論において細川は文化の境界を個人まで還元することにより、「日本文化」や「日本人」を追求することにより陥っていた新しいステレオタイプの「日本文化」「日本人」像の創造というジレンマを乗り越えることを試みた。

そして、細川（2000）は「個の文化」の立場に立った「日本事情」教育の目標を「柔軟で強固な自己アイデンティティ」の獲得とした。細川はこのことばをスローガンとして掲げているが、その実体やアイデンティティの定義は明確ではない。後に述べることになるが筆者自身はアイデンティティを獲得するもの、すべきものとは考えていない。しかし、ここで細川がいう「柔軟で強固な自己アイデンティティ」を獲得することとは、様々な社会で多様な他者とコミュニケーションをとりながら共生できる能力を得ることという意味で解釈しておけばよいだろうⁱⁱ。だからこそ、そのために育むべき力として「文化リテラシー」（細川 2002 等）というものを掲げている。細川のいう「文化リテラシー」とは、「個の文化」、つまり自分の認識を記述し、他者にむけてそれを発信し、さらに他者とのインターアクションを通じて自己の認識をさらに深化させるという一連の思考と表現のサイクルを行うことによって育成される、認識力と表現力のことである。

以上のように「個の文化」という文化観で「日本事情」教育を考えると、「日本人」や「日本文化」について検討する必要はなくなる。代わりに個人の「文化リテラシー」を養えばよいのである。自己の認識力・表現力を育成することは、そのまま日本語教育の目的にもなりうる。そこで、細川（2002）は「個の文化」という立場から、「文化リテラシー」の育成を言語教育全体の目標とし、日本語教育と「日本事情」教育を川上（2000）とはまた異なった形で統合したのである。

細川はその具体的な方法論として「総合活動型日本語教育」ⁱⁱⁱ（以下「総合」）を提唱している。簡潔に活動内容を説明すると、学習者が自分の興味のあるテーマを選び、そのテーマが自分にとってどのような意味を持ち、なぜ、興味があるのかを自己の具体的な体験に即して記述する。さらに自分の記述したものについて、他者の意見を聞き、自己の考え

を深化させて、レポートを作成するというのが一連の活動である。これは「文化リテラシー」を育成するための思考と表現のサイクルと合致している。

この活動で特に筆者が注目するのは、この活動が「私」と「あなた」という一対一の関係における対話に固執することだ。筆者はこのときの「私」を「この私」と呼んでいる（三代 2003b）。これは「アメリカ人」のようにある集団を代表した「私」ではなく、他の何とも代替不能の「私」という意味である。この活動では「〇〇人としての私」「女としての私」のように何かの集団を代表するかのような語りはすべてほかの誰でもない「私」としての意見を語るように修正を求められる。コミュニケーションは本来、「この私」と「このあなた」という一対一の関係において行われる。にもかかわらず、我々は、その背景にある母社会と結びつけて人を見ることに慣れきっている。だからこそ、川上の実践においてもステレオタイプに陥る可能性が見て取れるのである。そこから抜け出すにはまず、このように一対一のコミュニケーションを徹底する必要があると筆者は考えるのである。

一対一のコミュニケーションを通じて、「文化リテラシー」を養い、同時にステレオタイプの文化観からも抜け出そうという「個の文化」は日本語教育において大きな意味があるであろう。だが、「個の文化」という地点において、日本語教育と「日本事情」教育を統合してしまって本当によいのだろうか。ここに二つの問題点が残されている。

第一の問題点は、この活動を通して本当にステレオタイプから学習者は脱却するのかということである。筆者は細川が早稲田大学日本語教育センターにおいて実践している「総合」を計四期、参与観察しているが、必ずしもそうとはいえないのが現状である。「日本人は～」「日本社会は～」という思考に慣れている学習者にとってその認識パターンを変えるのは容易なことではない。「総合」では「日本社会」「日本人」自体が直接の授業のテーマにならないので、社会の多様性や動態性を意識化するに至らないことが多い。ただし、このことは「総合」のような活動をやめて、「日本社会」などをテーマにすえるべきだということの意味しない。ステレオタイプが問題なのは、それがバイアスとなって個人と個人のコミュニケーションを妨げている可能性があるからである。ならば、この一対一のコミュニケーションを徹底することは必要なことである。ただ、それだけでははじめから染み付いているステレオタイプの思考は残り続ける可能性があるということである。例えば三代（2003b）において、「総合」の活動を分析した際に、学習者がいかなる集団にも還元されない「この私」を語るに至るプロセスを追ったが、その活動自体が、あらかじめ学習者が持っていた日本文化に対するステレオタイプのイメージに再考を迫ることはなかった。

第二の問題点は、実体がないという理由で、本当に自分たちが生きる社会に目を向けていなくてよいのかという問題である。確かに社会や文化は動的で、多様で、その境界も明確ではない。しかし、社会との関わりの中で我々は生きている。さまざまな権力作用などの社会的影響を受けながら我々は自己を形成している。砂川（2002）は細川の「個の文化」論のこの点を批判しつつ、「「個の文化」の社会性」を十全に扱いうる方法論的・概念論的な配備が先決要件を成すのではないか」（p.73）と問題提起している。砂川自身は、具体的な方法論を提示しておらず、また、「日本事情」教育を留学生の「日本社会」への適応教育の役割を担わそうという考えは同化教育へつながる危険を含んでいるために熟慮が必要である。だが、この砂川の問題提起は興味深い。細川は集団の社会や文化を否定し

てはいないと理論的には述べる（細川 2002, 2003）ものの、集団の社会に対する考察を自分の実践活動からそぎ落としている。日本語・「日本事情」教育が細川のいうような「柔軟で強固な自己アイデンティティ」の確立、つまりさまざまな社会において他者と関係を取り結びながら共生する力の育成を目指すならば、自分が暮らしている社会に目を向ける必要はあるのではないだろうか。

しかしこの場合も、単に「日本社会は」という問いの立て方をするのではなく、「この私」として考えるという能力の育成と平行して社会について考えることにより、社会の中にある多様な個、また、そのことによる社会の多様性を意識化すること、さらにそのような「この私」から考える視点で、社会の中で自分をどのように位置づけていくか、自分はどのように生きていくか、などを考えることが必要である。

この二つの問題点を克服するものとして、新しい「日本事情」教育を構築できるのではないだろうかというのが筆者の主張である。つまり、細川は「個の文化」という立場に立ち日本語教育と「日本事情」教育を統合したが、そこで育成される力は、「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、もしくは「多文化共生社会」を築くためには十分ではない。そこで、それを補完するものとして、新しい「日本事情」教育を構築する必要があると筆者は考えるのである。

次にそのための文化論としてラング・パロール往還文化論という理論について述べる。

2. ラング・パロール往還文化論

砂川（2002）のいう「“個の文化”の社会性を十全に扱いうる方法論的・概念論的な配備」の試論として筆者はラング・パロール往還文化論という理論を提案したい。この理論の多くを筆者は丸山（1984）に拠っている。

丸山は文化の核に言葉を置く。なぜなら文化とは言葉によって世界を分節した人間の持つ認識の構造だからであり、言葉がなければ文化はないと考えているからである。「表現されてはじめて意味が生ずる」（p.96）、「コトバによって世界が分節され、事物が生まれる」（p.102）のように丸山は述べている。そして、丸山は言葉のみならず、社会的コード・文化的コード全般をランゲージュ、ラング、パロールの三つの段階で捉えている。ランゲージュとは人間が言葉や社会制度などを生み出すシンボル化能力のことである。ラングとは「ランゲージュがそれぞれ個別の文化共同体において制度化されたものであり、その社会固有の独自の構造を有している」（p.108）ものである。パロールとは、個人がラングを顕在化し、具体化したものであり、「構造の産物としての個人の行為でありながら、同時に他者との関係をつくるという意味で〈構成する社会性〉を担っている」（p.111）ものである。

ここで注目したいのは、丸山は全体に先立つ個人を否定し、「関係の世界においては個は存在し得ないのである」（p.196）と全体との関係の中でしか個人はありえないとするものの、パロールを個人の営為として社会を構成するものという視座を提供していることである。さらに、丸山は「いかなる個体においても、その個人的・特殊な生の原体験がそっくりそのまま共同主観の網の下で等質化・均質化されることはあり得ない」（p.218）とし、個人の多様性を認め、それがラングを突き動かす力を持つことを認める。つまり、ラングの影響下の中でのみ生まれるパロールであるが、パロールのみがラングを構成できる。ラ

ラングというものが関係の総体ならば、パロール（個人の言葉）が関係を支えている。ラングの存在なしにパロールもないが、ラングもパロールの存在なしにはありえないのである。よって、ラングとパロールは相互依存的に存在し、片方の存在なしには一方も消えてしまうのである。だから、全体か、個かではなく、全体の中で個が関係において存在するのと同様に全体と個もその関係においてのみ存在するといえる。

だが、パロールはラングにその意味を依存して存在しているだけではない。パロールは「既成の差異を用いながらかつて一度も存在しなかった関係」を樹立するパラドクスの実践である」（p.225）と丸山は主張する。丸山はこのラングとパロールのパラドキシカルな関係を次のようにまとめている。

ラングとパロールは相互依存的であると同時に相互否定的であること、すなわちパロールはラング内の差異を否定的に用いることによってのみ新たな差異化が可能になり、ラングとはこのパロールの差異化という出来事を再び沈殿させ硬直させた結果としての差異体系によって成立する〈実践的惰性態 le pratico-inerte〉である。（p.26）

パロールというものが常に「既成の差異を用いながらかつて一度も存在しなかった関係」を創造するものならば、ラングは硬直した差異体系というよりも、もっと流動的な何かでなくてはならない。しかも、動的で実体のない、いわば共同幻想のようなラングは個別の解釈によって個別の様相を呈する。その意味では共同幻想としてあることも幻想であるという二重の幻想性の上にラングはあるのである。また一つの「言語」とは何かという疑問や、どこで「言語」や「文化」をくくるのかという問題も残っている。しかし、この相互依存的、かつ相互否定的なラングとパロールの関係は日本語・「日本事情」教育においてどのような文化観に立つかを考える上で示唆に富んでいる。丸山は文化的コード・社会制度等を含んだ広い意味でラングとパロールというタームを使用している。しかし、ラングとパロールというときに多くの場合、「言語」のみを連想してしまう傾向にあるので、ここではこのような文化をラング文化とパロール文化と呼ぶことにする。そして、この二つの文化の往還関係で文化を捉える文化論をラング・パロール往還文化論と呼ぶ。

ラング文化は二重の幻想性の上にあるものだと述べたが、幻想だから意味がない、存在しない、などと言い切ることはできない。その共同幻想としての文化環境で生きることを余儀なくされている我々の個の認識はラング文化というものから絶えず影響を受けている。そして、逆にラング文化という共同幻想を解釈していく過程において、私たちはパロール文化、固有の価値観や解釈を育み、それを外言化していく過程でラング文化を絶えず変容させている。ラング文化という環境に生まれた個人はその影響を受けつつ自己の中にパロール文化を生み出す。そして、その個の認識のあり方、精神活動としてのパロール文化を表現していくことで、ラング文化は絶えず流動的に変化し続ける。そして、その共同幻想としてのラング文化は再び、パロール文化に影響を与える。この往還関係の中でのみ、個人は、そして人間社会は形成されていくのである。

細川の「個の文化」はここでいうパロール文化に相当する。しかし、パロール文化の方がより、ラング文化との関りを視野に入れているといえる。つまり砂川の指摘する「“個の文化”の社会性」をより強く意識しているのである。

細川の「個の文化」の理論と実践の問題点は、その社会性への視点の曖昧さにあった。しかし、パロール文化の価値を認め、多様な個が一人の人間として一人の人間とコミュニケーションをすることを通して表現力を培う活動の意義の大きさは前述の通りである。

故に、細川は「個の文化」において日本語教育と「日本事情」教育の統合を見たが、あえて「個の文化」＝パロール文化を日本語教育で扱うものとし、一方で、「日本人」のような集団に還元されない「この私」として同じような「このあなた」に接するという視点、いわばパロール文化の視点によって、ラング文化を再考する教育の場として新しい「日本事情」教育の構築が必要であるということが筆者の主張である。

3. 新しい「日本事情」教育で育成すべき力

パロール文化の視点からラング文化を再考する授業が「日本事情」教育には必要であると述べたが、そこではどのような力が育成されるべきなのだろうか。

川上は日本語・「日本事情」教育の目的を「異文化共生社会構築」とし、育成すべき能力を「異文化理解能力や異文化対応能力を含む総合的な言語コミュニケーションの能力」とした。一方、細川は日本語・「日本事情」教育の目的を「強固で柔軟な自己アイデンティティの獲得」とし、そこで培うべき力を「文化リテラシー」と呼んだ。

教育の目的は、川上は社会という集団に焦点を当てているが、細川は個人に焦点を当てているという違いがある。しかし、その育成しようとしている力は、多様な社会で、個人として、多様な他者を受け入れつつ、自分の考えを主張し、コミュニケーションをとっていく力、またそれにより新しい文化を創造していく力、という意味で二人の志している方向性は重なる部分が多い。また、筆者も日本語・「日本事情」教育全体としてそのような力の育成を目的とすることに賛同する。だが、日本語教育・「日本事情」教育全体で多文化共生社会の構築やそのために必要な個人のコミュニケーション能力の育成を目指すならば、それは川上や細川の紹介しているような短期間の単一の活動では不十分であるといわざるを得ない。その目標へ向かって、必要な能力が何であるのかをさらに細分化して検討する必要があるだろう。そこでは従来のような、日本語教育では語彙・文型を中心に、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の4技能の育成を目指し、「日本事情」教育では、それに加えて「日本人」と話すために必要な、もしくは「日本語」を話すために必要な「日本文化」に関する知識の教授を目的とするという二分法は根本的に見直される必要がある。

全体の目標として、多文化共生を掲げた上で、そのためには日本語教育では何を担い、「日本事情」教育では何を担うかを考えなければならないのである（その過程で日本語教育、「日本事情」教育共にさらに細分化し、二分的な枠組みも曖昧なものになるであろうし、「日本事情」ということばは他のことばによって代えられるべきかもしれないが、本稿では便宜上、既存の枠組みと既存の用語を利用して論を進めていく）。そこで、筆者は日本語教育ではパロール文化に主眼を置いた活動、筆者が主張する「この私」を語る力を育成するための活動が行われるべきであると考えている。そして、その活動として、細川の「個の文化」実践は大きな意義を持つであろうことはすでに述べた通りである。

だが、砂川が指摘したように、個人が社会の中で生きている以上、多文化社会を目指すならば、個人がその社会とどう関わるかという、パロール文化とラング文化の関係への視座が取り入れられる必要がある。そこで、細川の「個の文化」実践で育成されない、パロ

ール文化とラング文化の関係を見据え、学習者が自分にとってのラング文化を考察する力の育成を新しい「日本事情」教育が担っていく必要があるというのが本稿の趣旨である。そのことを細川が教育の目的と掲げているスローガンの中にも見られる「アイデンティティ」との関係から検討する。

「アイデンティティ」はしばしば「自己同一性」と訳され、自己を同定する何かとして考えられる。だが、そのような意味で「アイデンティティ」を捉えるならば、ある集団の属性（とされているもの）やある集団自体が自分のアイデンティティになりかねない。それではこれまで筆者が批判してきた「国民性」のように、集団を画一的に捉え、個人をありのままに認識することができない。

しかし、ステュアート・ホール（1998）はアイデンティティを「すでに達成され、さらに新たな文化的実践が表象する事実として考えるのではなく、そのかわりに、決して完成されたものではなく、常に過程にあり、表象の外部ではなく内部で構築される「生産物」（p.90）として捉える。そしてホール（2000）は、アイデンティティを主体がアイデンティフィケーションする過程とし、アイデンティティの問題で大切となるのは「われわれは誰なのか」「われわれはどこから来たのか」（p.12）ではなく、「われわれは何になることができるのか」「われわれはどのように表象されてきたのか」「他者による表象が自分たちをどのように表象できるかにどれほど左右されているのか」（p.12）であると主張する。ホールが「われわれ」という背景には、例えばイギリスの黒人移民がそのルーツにアイデンティティを求めるのではなく、「イギリスの黒人移民」として主体的に自らアイデンティファイすることが必要だという、マイノリティのアイデンティティをカルチュラル・スタディーズが問題化しているためである。この「われわれ」というものが指す対象は文脈においてさまざまに変わり、この動態性も重要であることはいままでもない。カルチュラル・スタディーズとは一つの政治運動であり、何を指すのかという点においてそのカテゴリーのあり方は変化する。しかし、言語教育において、先に議論してきたように個人がそのようなカテゴリーの制約を乗り越えて自らを表象するような能力を培うことを目指すならば、これを「この私」としても考え直す必要があるだろう。「私は何になることができるのか」を他者との関係において考えていくことがプロセスとしてのアイデンティティになるのである。

つまり、パロール文化からラング文化を再考する教育というのは、ラング文化の客観的な定義やルーツを問う教育、例えば、「日本文化」の定義や、「日本文化」の由来を問う教育ではない。「この私」が自分の暮らす「社会」・「文化」の中で自分をどのように位置づけ、いかに生きるか。いかに自己を表象していくか。そういうことを共に模索していく教育なのである。要するに、社会・文化の中で自分のアイデンティフィケーションを行う場としての「日本事情」教育なのである。よって、「日本事情」教育で育成すべき力とは、社会・文化の中で自分をアイデンティフィケーションしていく能力だといえる。

4. 「日本事情」実践の一例

それでは具体的に「日本事情」ではいかなる実践が考えられるであろうか。前述したように、この議論は日本語・「日本事情」教育全体においてなされるべきであり、その実践も多様であるべきである。だが、その一例として、筆者が早稲田大学日本語研究教育セン

ターにおいて、細川英雄の指導の下、実践に携わった「日本事情 G：言語文化」における実践を簡単に紹介する^{iv}。紙幅の都合上、詳細な実践報告は稿を改めたい。

この授業は、まず社会には多様な個人が生活し、それぞれが固有の文化を持っていることを体験し、その体験を省察することにより、集団社会に内在する多様性を意識化することを目的としている。つまり、ラング・パロール往還文化論に基づき、まず、パロール文化というものがラング文化に多様性や動態性を与えていることを認識することを意図して企画されたものである。

活動の概要は、「日本社会に暮らす魅力ある人物」にインタビューをすることと、そのインタビューの後に、「日本社会に暮らすということ」について考えるということである。インタビュー対象者を「日本社会に暮らす魅力ある人物」としたのは、「魅力ある人」と深く話すことにより、その人が「日本人代表」ではなく、学習者にとって特別な人としてたち現れることを期待したためであり、その前に「日本社会」という限定を設けたのは、「社会」や「文化」について議論が及びやすく伏線を張るためであった。

インタビューでは、一対一の関係、つまり他のだれでもない「この私」が「このあなた」と対話をするということが強調される。同時に、その中でしばしば現れる「日本文化」や「日本人」に対する考えを巡ってクラスでディスカッションが行われる。そして、インタビューやクラスでの話し合いを通じて考えたことを12000字のレポートにまとめてもらう。その後で、授業の振り返りの意味も込めて、授業を通じて考えたことを基に「日本社会に暮らすこと」や「言語文化の意味」というものをテーマに2000字程度のレポートを書くという課題を課した。このことによって、授業で体験的に学んできたパロール文化からラング文化を考えるということを内省し、自分の中で理論化することができると考えた。

「魅力ある人物」にインタビューをするという活動は以前から細川によって行われていた^v。しかし、そこには、「日本社会」というものを捉え返す視座が欠けており、そのために学習者がラング文化の多様性を意識化するにいたるケースはまれであった。そこで筆者は、「日本社会に暮らす」という限定をすると共に、「社会」や「文化」についての議論を教室で行うことを意識した。さらに、それを最後にレポートにする活動を取り入れることで、学習者がラング文化の多様性を意識化する場所を広げた。

では、実際に、学習者はこの活動を通じて集団の社会や文化に対してどのような考えを抱くようになったか、その結果の一端を示すために、学習者が活動の最後に書いたレポートを引用する。

私は今まで文化を国の産物として捉えていた。しかし、この授業を通して、同じ日本人でも異なる考えを持っており、日本人が語っている日本は必ず日本の文化とはいえないということが分かるようになった。そこで、このクラスのメンバーのそれぞれ持っている考え方、価値観を一つの文化として考えてもいいのではないと思う。クラスのメンバーはみんな自分の今まで積んできた体験に基づき、自分の文化を、言葉を通して他の人に伝えようとしている。そして、日本語という言葉を通して、他の人の文化と接触し、自分の文化との類似や差異などを理解し、それを自分の中に取り入れるか、自分から取り除くかという過程を経てから、自分の中の文化が、また新しく形成されるのだろう。
(学習者Lのレポートより)

人間は社会で生きていけるために、絶えず他人とのコミュニケーションが必要である。コミュニケーションをよく取るために、言語をうまく利用して自己表現をしなければならない。では「自己表現」というのは、いったい何を表現するのだろうか。自分の感情？立場？思考？いや、そのすべてだ。自分の中にあるほかの誰とも違う個人専有の「文化」を表現するのだ。私だけではなく、人間誰でも潜在意識のどこかで自己文化を言語を通して表現したがつているのではないだろうか。いまになって、この授業はなぜ「言語文化」なのかについては、少しわかったような気がしてきた。

(学習者Jのレポートより)

紙幅の都合上、これ以上の引用は控えるが、この2名の留学生は活動開始時にかなりステレオタイプ的な文化観を持っていた。残りの2名はそれに比べて当初からステレオタイプ的な文化観には否定的であった。そのことを考え合わせても、学習者がこの活動を通じて、個人を集団に還元されない固有の他者として対話すること、さらに文化というものがそのような個人によって多様な様相を呈するものであることを感じ取り、考えたということがわかるだろう。このような意識化は、パロール文化、つまり個人の考えと、ラング文化をつないで捉えなおし、その往還関係を考える最初の一步である。そして、パロール文化からラング文化を捉えることが、自分と社会との関係を考察し、自己を位置づけていく、すなわちアイデンティフィケーションの始まりであると筆者は考えている。

5. おわりに

紹介した実践はあくまでラング・パロール往還文化論に基づいた実践の一端に過ぎない。だが、このような実践は「日本事情」教育の前提を築く上で意味があると考えられる。なぜならば、「日本事情」教育で育成すべき力を「自分をアイデンティフィケーションする力」としたが、そのためには、まず「この私」として語る視点の獲得と、そこから見えるラング文化の多様性を前提として認識している必要があるからである。そうでなければ、我々は「日本人は」「日本社会は」という問いの立て方により、新しいステレオタイプを再構築しているに過ぎないというジレンマに陥るであろう。

このような活動によって、パロール文化の視点からラング文化を考えるという力をつけたとき、はじめてラング文化と自分の関係を考える実践が様々な形で考えられるだろう。それは、ラング文化の持つ政治性を批判的に捉えたり、自分がどのような影響を受け、それに対して自分はどう対処したいかを議論したりするものになるのではないかと筆者は考えている。しかし、それは、もっと広域の大きな議論を、日本語・「日本事情」教育に携わる人間全員を巻き込んで行われるべき問題ではないだろうか。そして、そのような議論が広く巻き起こったときにはじめて、日本語・「日本事情」教育は、個人が個人として自由に他者との関係を取り結びながら生きる多文化共生社会の創造に貢献できる可能性が生まれるのではないだろうか。

¹ 日本語教育の中に「日本事情」教育を位置づけることも可能だが、ここでは便宜上、文法

などの教授に焦点化したものを「日本事情」教育と区別するべく、日本語教育と呼び、全体を日本語・「日本事情」教育と呼ぶことにする。

² 細川（2003）に「世界中のどんな社会でも暮らすことのできる（どんな他者とも人間関係を取り結べる）「強固で柔軟なアイデンティティ」獲得をめざすことになる」（p.47）という記述がある。

³ 紙面の都合上、詳述できないが、その具体的な活動内容は細川（2002）に詳しい。

⁴ 本稿で紹介するのは2003年春学期に実施されたものである。この講座は日本人学生の履修する日本語・日本語教育研究講座「言語文化A」との合併授業であり、留学生の日本語のレベルは超級であった。留学生4名、日本人学生3名の7名が履修した。

⁵ この実践については三代（2003a）にて分析している。

参考文献

- 小川貴士（1995）「異文化理解における『文化テキスト』の読みと認識」『ICU 日本語教育センター紀要』5号 国際基督教大学日本語教育研究センター
- 小川貴士（1996）「日本事情教育の一視座としての日本人論」『ICU 日本語教育センター紀要』6号 国際基督教大学日本語教育研究センター
- 川上郁雄（1997）「文化を書く—「日本事情」を通じてどのような力を育成するか」『宮城教育大学紀要』第32巻
- 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」』創刊号 くろしお出版
- 川上郁雄（2000）「転換期の日本語教育」『宮城教育大学紀要』第35巻
- 河野理恵（2000）「“戦略”的「日本文化」非存在説」『21世紀の「日本事情」』第2号 くろしお出版
- 砂川裕一（2002）「『言語的運用力の強化という機能』に即して」『21世紀の「日本事情」』第4号 くろしお出版
- ネウストプニー, J.V（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 細川英雄（2000）「崩壊する「日本事情」」『21世紀の「日本事情」』第2号 くろしお出版
- 細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか』明石書店
- 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」』第5号 くろしお出版
- ホール, ステュアート（1998）「文化アイデンティティとディアスポラ」小笠原博毅訳 『現代思想—総特集ステュアート・ホール』vol.26-4 青土社
- ホール, ステュアート（2000）「誰がアイデンティティを必要とするのか？」宇波彰訳 『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？』ステュアート・ホール+ポール・ドゥ・ゲイ編 宇波彰監訳 大村書店
- 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』第2号 早稲田大学日本語教育研究科
- 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」』第5号 くろしお出版