

## 【教育研究ノート】

# 日本語学習者が出会う「他者」とは誰か フランスの大学における「『日本』のイメージ」をめぐる 学習者の対立事例の考察

原 伸太郎\*

## キーワード

「文化」の境界線, 多様性の隠蔽, 「個の文化」, 「他者」との出会い, 自分を語る必然性

## 1. 外国語教育における文化と「他者」

本章では、後章において筆者の実践を考察するための基盤として、外国語教育における文化と「他者」についての筆者の理論的見解と問題意識を述べる。

### 1. 1. 外国語教育における文化観の変遷

本節では本章の議論の出発点として、佐藤、奥泉、仲、熊谷 (2013) を参照し、外国語教育における文化観の変遷を概観する。佐藤らは、過去40～50年ほどを以下のように区分し、その時代の外国語教育における特徴的な文化観の変遷を示している。

- ・ 70年代以前…文化知識の習得と「コミュニケーション能力」の提唱
- ・ 80年代…言語と文化の融合
- ・ 90年代…国際化と異文化コミュニケーション
- ・ 2000年代以降…文化の雑種性、流動性への注目

この流れの内容を簡略にまとめると、まず70年代以前は国家、国民、文化、言語を一体としてみる考え方が支配的であり、また言語習得とは言語の構造を学ぶことであるという考え方が強く、

文化は言語とは別の知識として学ぶものとされていた。70年代にハイムズが言語習得における社会言語能力の重要性を提唱し (Hymes, 1972), その影響で80年代には外国語学習において、言語構造とともにその言語が使われる社会の文化的背景を学ぶことが不可欠であるとみなされるようになった。90年代には冷戦終結をきっかけとした国際化により異文化接触が広く身近なものとなり、特定の文化に対する理解ではなく、自分たちとは異なる文化を持つとされる他者に接する時の態度や、そのとき生じる問題に対処できるスキルを異文化コミュニケーション能力として育成することが提唱された。2000年代以降は、「文化」を固定した実体として扱うことに疑いがもたれるようになり、文化を多様で流動的な非実体としてとらえる外国語教育研究や実践が現れてきている。ただし、従来の文化観が時代の移り変わりとともにすべて消え去ったというわけではなく、現在の外国語教育では、上述した異なる文化観に基づく研究や実践が並行して行われているといえる。

### 1. 2. 外国語教育における自「文化」と異「文化」の線引きがもたらす危険性

前節でみたように、外国語教育においては特に2000年代以降、「文化」を固定的な実体としてとらえることへの問題意識が表れてきている。これは、それまでの外国語教育において広く行われてきた、ある「文化」を学習の対象として設定し、学習者にその「文化」に関する知識や、その「文化」を背景とした言語運用を学ばせるとい

\* シャルルドゴール・リール第三大学 (現、東京福祉大学) (Eメール: ra\_ha\_@yahoo.co.jp)

う行為が、異文化を持つとされる他者に対する学習者の視点のステレオタイプ化を促し、実際の他者との接触の場面において、そのステレオタイプが相互理解を阻害する要因となっているのではないか、という疑いが持たれるようになったからである(川上, 1999)。イギリスの言語教育学者で、CEFR 策定にも関わった M. バイラムは、90年代後半から「相互文化的コミュニケーション能力」(Byram, 1997; バイラム, 2008/2015)の育成を提唱しているが、その項目として、異文化を持つ他者に対する態度、知識などと同時に、「クリティカルな文化意識」が挙げられている。これは学習者に、社会全般や外国語の教室で「文化」とみなされているものに対する批判的な視点を持たせることによって、ステレオタイプの固定化を防ぐという目的があつたことと考えられる。

佐藤(2015)は、バイラムが述べる「クリティカルな文化意識」の意義を認めつつ、そこで批判の対象となる「文化」が、ヨーロッパの統合という政治的文脈を背景にした、国民国家の区分による「文化」にとどまっていると指摘している。その上で佐藤は、自他の「文化」の線引きは恣意的で、政治的なものであるということを強調し、「そこで大切なのは、自「文化」と異「文化」の境界線はどこで引くのか、また、どの単位を持って一つの文化と数えるのか(国なのか地域なのか、年齢、性別、階級によるのか)といった言語・文化という概念そのものに対する批判的意識である」(p.2)と述べている。

自「文化」と異「文化」の境界はそもそもあいまいであり、その線引きが明確にされるのは恣意的で政治的な働きによるという佐藤の論は、外国語教育における「文化」の取り扱い方を考えるうえで非常に重要な視点であると筆者も考える。ただ、上記の問題意識に基づき佐藤が行った日本語教育実践の一例として挙げられている、『「日本＝日本語＝日本人＝日本文化」を考える授業』の内容を参照すると、佐藤は自「文化」と異「文化」の境界線が引かれることによって、この場合なら「日本文化」という学習者にとっての異「文化」が固定的に扱われ、それが学習者のステレオタイプを固定化してしまうという危険性に、より強い問題意識を持っているように見受けられる。

一方で筆者が、これまであまり注目されてこなかったが、重大な問題だと考えるのは、外国語教

育において自「文化」と異「文化」の境界が引かれることにより、自とされた側が固定的・一体的に扱われる危険性である。例えば、外国語としての日本語の教室において、学習対象としての「日本文化」が提示されたとき、それは学習者自身が属するとされる自「文化」と対比して異質であるからこそ、学ぶ意義のあるものとされる。そこでは、自「文化」と「日本文化」の境界線が引かれることにより、「日本文化」のみならず自「文化」も、なんらかの一体性を持った固定的なものともみなされることになる。

三代(2013)は、自身の日本国内における日本語教育実践経験を基に、「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。」(p.5)と述べている。そもそも、「日本語」を学習対象として設定した教室が存立すること自体が、「日本」をその他の国や地域とは違う言語や文化を持ったひとまとまりとする、佐藤が述べるような意味での政治的な境界線を前提にしているといえる。そのような構造に依拠する「日本語」教室に参加する学習者が、「日本」と境界線を挟んで対比されるものとしての自「国」や自「文化」を意識してしまうのは避けがたいことであろう。

学習者が、国籍や民族に基づいた「〇〇人」としての自己アイデンティティを強く意識することは、その人の自己のある一面を強調したステレオタイプ化ともみなせる。しかし、近代国家・世界において個人が「〇〇人」としての自己アイデンティティを持つのは必然的なことでもあり、それ自体は直ちに危惧すべきことであると筆者は考えない。多国籍・多民族・多言語の社会や教室において、「〇〇人」として自らを位置付けることは、そこでその人が生きていくための一つの方略でもあるだろう。外国語学習における個人のアイデンティティと国や文化の関係は熟考に値するテーマだが、それについては別の機会に詳しく論じることとし、日本語教育実践者としての筆者が本稿で論じたいのは、日本語教育の教室において「日本文化」と自「文化」の境界線が引かれることによって、自「文化」とされる側にあるはずの多様性が覆い隠されてしまうことの危険性である。

この危険性は、特に日本国外の、教室内の学習者全員が国籍や言語を共有しているような日本語の教室では顕著となる。例えば、多民族国家や移民が多い国であれば、仮にその教室の学習者全員の国籍や使用言語が表面的には一致していたとしても、学習者一人一人の言語・文化的背景は実際には多様であるはずである。そして、そもそも学習者一人一人は個人としてそれぞれ別々の経験を積んでいるのだから、複数の学習者が集まる教室には、「〇〇人」としてひとくくりにはできない個人間の差異があるはずである。日本語の教室で、学習対象としての「日本文化」を提示することは、「日本=日本語=日本人=日本文化」という図式を強化するのみならず、「日本文化」と対比されるものとしての自「文化」の側の一体性や固定性をも暗に強調することになる。そしてそれが、本来その教室にあるはずの多様性を覆い隠し、個々の学習者がそこで出会っている「他者」と、その出会いによって生じている様々な事象を隠蔽する結果となるのである。

このような危険性を回避し、その教室が実際に持つ、特に個人の多様性を浮き立たせること、そしてその多様性の中で自分がどのような出会いや変容を経験しているのかに、教師も学習者も意識的になること、そういったプロセス全体を、言語と文化の教育として実践するための方法論的基盤として、次節では「個の文化」の概念について論じる。

### 1. 3. 外国語教育実践において「個の文化」という観点を持つことの意義

「個の文化」は、細川の一連の論文（細川、2002, 2003, 2007, 2012, 等）において論じられている概念である。細川（2012）によれば、その理論的な発端はP.ブルデューの表象（représentation）についての論に細川が触発されたことにあるが、細川は「個の文化」が自身の日本語教育実践の中から立ち現れた概念であることを繰り返し述べている。

細川は、日本国内における留学生への日本事情教育に携わる中で、「日本文化」を固定した実体として扱うことに疑問を持ち、言語教育における「文化」を、個人の外側にあるものとしてではなく、個人の内側にある認識の問題として考える必要性を感じた。そして、個人が「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「文化」認識を、他者に向けて記述するという活動を、言語と文化の学習を統合した教育として実践しはじめた。細川はこの活動で、他者の「文化」記述に触れ、その他者の「文化」観を知ることが、「その人個人の『個の文化』に出会う」（細川、2002, p. 172）ことであると述べている。

三代（2013）は、「個の文化」について、それは文化を理解するための学術的分析概念ではなく、「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」（p. 4）であると述べる。この三代の論を踏まえ、筆者は本稿における「個の文化」を「外国語教育実践において、学習者が、その教室における個々人の多様性に目を向け、そこでの他者との出会いの中で、自身の位置付けや価値観に意識的になることを目指す、教師の戦略的立場」と定義したい。

現代においては、個人が、それぞれ別の経験をし、独自の認識を持っているということは、細川の指摘を待たずとも、誰もが当然の前提として理解していることであろう。その意味では、「個の文化」という概念が、格段の画期性を持つとまではいえない。では、現代の外国語教育実践において、あえて「個の文化」という用語を用いて、個人の認識の違いを前面に出すことになぜ意義があるのか。それは前節で述べたように、例えば「日本語」の教室なら、その存立自体が、「日本」を他とは違う文化や言語を持つ一つのまとまりとする政治的境界線に基づいているため、そのような教室へ参加する教師や学習者は、「日本文化」と自「文化」という二分法に否応なく巻き込まれ、その教室に実際に存在するはずの多様性への視線を遮られるという実状があるからである。このとき、あくまで教育実践上の概念的戦略としてだが、教師の意識の中で、「日本文化」や自「文化」に対し、同等に扱うべき地位にある「文化」として「個の文化」を置くことにより、二分法のもとで見えなくなっている、その教室が持つ多様性への視界が開けてくる。

筆者は「個の文化」を、異「文化」と自「文化」の境界線を無化しようとする立場とは考えない。外国語教育実践が、「〇〇語」という看板を掲げた教室で行われている限り、「〇〇文化」と

それ以外の「文化」の境界線を存在しないことにはできないだろう<sup>1</sup>。しかし、「個の文化」の概念を基に、学習者一人一人の「文化」認識を問い、語らせるという実践を行うことにより、異「文化」と自「文化」という二分法に隠された多様性、特にその教室における一人一人の多様性を、学習者に意識させることが可能になる。そして、それは学習者がその教室で実際に出会っている「他者」を浮き彫りにし、その「他者」との接触から自分たちが何を学んでいるかをも認識させることになるのである。

次章以降では、本章で述べた「個の文化」の概念定義に基づき、筆者が実際に行った日本語教育実践と、そこで起きた学習者同士の「『日本』のイメージ」をめぐる対立の事例を提示し、そこで学習者がどのような学びを得たかについて考察し

ていく<sup>2</sup>。

## 2. 「私たちにとっての『日本』のイメージ」を語る活動について

### 2. 1. 基本事項

機関：フランスの某地方国立大学の日本語・日本学専攻課程

科目名：Pratique de la langue（言語の実践）

時期と期間：2012年9月～2013年4月（週一コマ60分、10週×2学期間）

対象：大学2年生（約50名、初級後半～中級前半、全員フランス語母語話者）

### 2. 2. 「私たちにとっての『日本』のイメージ」を語る活動の目的

筆者が担当した科目「言語の実践」の、一学年二学期間を通じた実践全体としての目標・目的や流れについては、すでに別稿（原，2015）で述べているので、本稿では詳細な説明を省略する。ここでは、筆者が設定した本実践全体としての最終目的が、「『私はなぜ日本語を学ぶのか』という自分なりの理由を、学生一人ひとりが自分のこれまでの人生を振り返ることによって明確にする」ということであり、そのために、「『日本』と私の関係」という自分史を学生一人一人がクラスで語り、お互いに聞きあう活動を行うことを、実践の最終的な目標としていたという点を確認しておくにとどめる。

「私たちにとっての『日本』のイメージ」を語

1 筆者は、1. 2. でも述べたように、近代的な世界に生きる個人の中には「〇〇人」という自意識が深く根付いており、「〇〇語」という看板を掲げた言語教育の場において、学習者のそのような意識を相対化することは、不可能ではないが非常に困難であるという認識を持っている。「個の文化」を含む細川の言語文化教育論からは、個人が「〇〇人」というナショナルな自意識を乗り越え「世界市民」となることを目指す、という志向が読み取れるが、筆者はこの細川の論について一定の意義を認めるものの、「〇〇語」の教室という場に集う学習者のナショナルな自意識の根深さや、それが持つ意味を十分に考慮していないという点では批判的である。この方面の詳細な議論展開は今後、筆者が行った別の実践データの考察に基づく別稿を計画している。本稿では原（2015）での論を引き継ぎ、特に海外の日本語教育の現場において、外部の他者との接触によらず、教室内で学習者に「他者」との出会いを意識させることにより、「自分を語る」というコミュニケーションの必然性を引き出す実践方法論としての「個の文化」の意義を論じることを主眼とする。

2 本稿で参照する実践はそもそも、筆者がフランスで出会った多くの日本語学習者が、「日本」という国民国家の枠で括られるイメージに囚われるあまり、その学習者の身近な生活の中にあっただけの日本に関するモノやヒトやコトとの出会いを忘れ、「日本に行けないのなら日本語を学ぶ意味もない」というような考えに陥っているのを目にしたことが、構想のきっかけである。つまりこの実践は、学習者が自らの日常から遊離した「日本」のイメージから脱却し、自身の具体的生活とそこにおける日本語学習の意味を見つめなおすことを目指したものであり、それは最終的な自分史の発表で多くの学生が達成したと筆者は考えている。しかし本稿は、外国語の教室における「他者」との出会いを浮き彫りにする「個の文化」の実践方法論的意義を主題とするため、本実践で「日本」のイメージの束縛から抜け出し自らの日常に回帰した学習者の事例とその意義については、今後別稿で考察する予定である。

る活動は、自分史を語る活動の前の準備段階として筆者が構想したものである。上記のように、筆者は本実践の最終的な目標として、学生一人一人が自分史を語ることを目指していたが、学生が一人で約50名のクラスメイトの前に立ち、自分史という個人的な内容を語るのは、多くの学生にとって抵抗が大きく、いきなりその活動を行うことには無理があると予想された。そのため、本実践では前半の一学期に、学生にグループを組ませ自由に選んだテーマで発表するという活動を行い、まずは学生にクラスメイトの前で日本語で話すのに慣れさせることから始めた。

後半の二学期目に入り、筆者は最終的な目標に向けてクラス活動の方向性を転換していくことにしたが、この段階でも、学生一人一人に発表をさせることはまだ時期尚早であるという感触があった。そのため、グループで一つのテーマを選んでの発表という形態は維持しつつ、発表の内容を、学生の個人的体験や意見を含む自分史的なものに近づけていくことを考えた。そこで構想したのが、それぞれのグループが、メンバーの共有する「日本」のイメージについて発表するという活動である。

この活動の基本的なアイデアは、1. 3. で触れた、個人が「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「文化」認識を、他者に向けて記述するという、細川の実践活動の枠組みから得ている。つまりここでは、学生が、自分にとって「日本」を表象するものは何かを考え、それを通じて「日本」についてどんな認識を形成したのかを、クラスメイトに向けて語るという活動を通じ、お互いの「個の文化」に出会うということが、筆者の考える活動の目的であった<sup>3</sup>。

3 ただし、この活動で語られる「日本」のイメージは、グループのメンバーが共有するものであり、個人の認識ではない。よって、それを聞くことは、厳密には「個の文化」に出会うことだとは言えない。むしろ、この活動の後で行った、学生一人一人が『日本』と私の関係』という自分史を語り、お互いに聞きあうという活動のほうが、「その人個人の『個の文化』に出会う」と形容するのにふさわしいであろう。この意味でも、本稿で取り上げる「私たちにとっての『日本』のイメージ」を語る活動は、クラス活動の最終目標ではなく、それに至る準備段階として実践したことに意義があると考えべきである。

このクラスの学生約50名のうち、日本で半年以上の長期滞在をした経験がある者は3名しかおらず、1, 2週間程度の短期旅行などで日本を訪れたことがある者を含めても、全体の3割程度であった。つまり、このクラスの大多数の学生にとって「日本」とは、実体として触れて認識したものというより、インターネット・テレビ・映画・書籍・漫画などに見られる表象を通じて認識されたものであると考えられた。だからこそ、実体としての日本を主題にするのではなく、その人の「日本」への認識を主題として語らせるということは、このクラスの学生に適した、また必要な活動であると筆者には思われた。

筆者がこのとき学生に語らせたいと考えテーマとして掲げた『『日本』のイメージ』とは、その学生がそれまでに会った表象を通じて形成した「日本」への認識ということであるが、「日本」に関する認識なら何でもよかったというわけではない。この活動は、あくまで学生がこの後に『『日本』と私の関係』という自分史を語り、「私はなぜ日本語を学ぶのか」という理由を明確にするための準備である。だから、その学生が今日本語を学んでいることに影響を与えていない「日本」のイメージを語っても意味がない。そのため、この活動を行うに当たり、筆者は学生に対して、「どうして自分がそのような『日本』のイメージを持っているのか」という理由を、自分の経験に基づいて語る」ということを強調した。このときの「経験」とは、その学生が大学で日本語を専攻することにした決断に影響を与えた、具体的なモノやコトやヒトとの出会いのことを筆者は想定していた。ただし、そういった経験それ自体は個人的なもので、グループで共有するものとして発表することはできない。そのため筆者は、経験そのものについて詳しく語るのは次の自分史の発表に回し、この段階では、あくまでその経験を通じて形成した「日本」のイメージの中で、グループメンバーが共有しているものについて語るということを目指していた。

グループで共有する「日本」のイメージを語るという活動を筆者が構想したのは、前述のように、学生一人一人に発表をさせることは時期尚早と思われたことが主な理由ではあるが、筆者はグループのメンバーで共有する「日本」のイメージを見つけるということ、またグループで相互に「日

本」のイメージを聞きあうということに重要な意義があるとも考えていた。なぜなら、筆者はそれまでそのクラスの学生の様子を観察していて、母語を共有する<sup>4</sup> 同じ日本語専攻の学生同士であっても、様々な価値観の相違があるということを感じていたからである。価値観の相違があること自体を筆者は問題視したわけではない。ただ、このままだと、価値観を共有できない学生同士は信頼関係を構築できず、結局最終的に一人一人が自分史という個人的な内容を相互に語れるクラスの環境が作れない恐れがあった。筆者は、学生が相違を乗り越えて価値観を一致させることを目指すのではなく、学生が相互の価値観の相違を認識したうえで、相手の存在を認め、お互いに話を聞きあえる関係になることを目指した。そのために筆者が構想した方法が、グループで共有する「日本」のイメージを語るという活動であった。

この活動は、学生がクラスで「日本」についてイメージを共有する仲間を見つけ、グループを作るというところから始まる。その過程で学生は、自分が誰とどんな価値観を共有でき、誰と共有できないのかを意識することになる。さらにそのグループで発表することにより、クラスの中でどんな価値観の違いがあるのかが明確になる。このプロセスが、筆者の考える、学生が「お互いの『個の文化』に出会う」ということである。活動がここまでで終わるなら、クラスをいたずらに分裂させるだけになる恐れもあるが、この活動では発表のあと、発表をした学生は反省の、発表を聞いた学生は感想のコメントを大学ウェブサイトの掲示板に書き込むことになっている。この過程で、学生がお互いの価値観の相違を認めつつ、話を聞きあえる関係が構築されることを筆者は期待した。

本活動で、それぞれのグループが発表したテーマを表1に示す。

次章では、この「『日本』のイメージ」の発表という活動で、学生がこのクラスにおける価値観の相違をどのように認識し、また価値観を共有できないクラスメイトとどのように関係を持ったか

表1. 「私たちにとっての『日本』のイメージ」の発表における各グループの発表テーマ

グループ名	発表テーマ
おいしいポテト	伝統的
JUMP*	娯楽
ウサクミヤ	日本の美容
おおさか	コントラスト
団子*	アートの分野の伝統と近代の対比
ねこ	けしき
サス	仕事と趣味のコントラスト
ピカピカ	日本の逆説
プーイング	私たちの一次の日本のイメージ
14	日本の多様性
キラキラ	日本過度
やった	礼儀
忍者	日本人の利他主義
妖怪*	日本の音楽
サンダース	日本人と自然
春	京都

注：\*は、次章で事例を取り上げるグループ

を、学生が残した掲示板のコメントを基に、考察していく。

### 3. 「『日本』のイメージ」をめぐる対立の事例の考察

本章では、前章の表1に示したグループのうち、「JUMP」「団子」「妖怪」の「私たちにとっての『日本』のイメージ」の発表に関する、それぞれのグループの学生の掲示板でのコメントを事例として提示する。これらを取り上げる理由は、これらのグループの学生のコメントから、クラスの学生の間「日本」のイメージをめぐる対立の存在が明確に見て取れること、しかしながら対立したままで終わったというわけではなく、相手を認めようという動きもあったことも彼らのコメントから分かることと筆者が判断したことによる。また、特に「妖怪」グループは、この活動において最も目覚ましい変容がみられた例として取り上げる<sup>5</sup>。本

4 このクラスの学生には、移民の2世と思われる者もあり、そういう学生は家庭内でフランス語以外の言語を使用している可能性もある。ただし、大学入学以前の初中等教育をフランス語で受けたことは全員について明らかだったので、本稿ではクラスの学生全員をフランス語母語話者とみなしている。

5 実際のこのクラスでは、他にも様々なグループや個人間の対立があった。しかし限られた紙幅ですべての事例を提示することはできないため、本章では「団子」のJを中心に据え、彼の周囲に生じた対立の事例を学生のコメントを基に描き出す構成としている。

章では、それぞれのグループの発表順に関連したコメントをまとめて提示するため、コメントが掲示板に書き込まれた日付は前後する場合がある。コメントを提示した後は、コメントについて実践者としての立場から見た筆者の考察を示す。さらに補足として本章では、「『日本』のイメージ」の発表の後で行った、「『日本』と私の関係」の発表に関する学生のコメントの一部も取り上げて考察する。本章で提示する学生の発言は、各学生から匿名での公開許可を得ており、修正添削等は一切加えていない。

### 3. 1. 「JUMP」グループの発表（1月16日）

「JUMP」は、C、O、Eの20歳前後の女子学生3人からなるグループである。CとOは本実践の時点で日本へ旅行に行った経験があったが、Eは日本へ行った経験がない。「私たちにとっての『日本』のイメージ」の発表において、「JUMP」は「娯楽」をテーマとした。発表では、Oがカラオケなどの大衆的娯楽、Eが日本のテレビ番組、Cがジャニーズのアイドルについて話した。特にアイドルに関する発表では、C自身が日本で撮った、ジャニーズのコンサートの写真や、山手線の電車の広告が一両まるごとジャニーズのアイドルだったときの写真を見せるなどし、クラスメイトに強いインパクトを与えた。

#### 3. 1. 1. 発表についての「JUMP」グループのコメント

この発表について、CとOは以下のように反省のコメントを書いている。

##### C, 1/25 反省

日本のエンターテインメントの中で美しいコンサートのイメージがあります。“日本でアイドルは大切なものです”そのイメージがあります。(中略)発表は私たちの本当のイメージでした。(中略)みんなが日本の伝統的なイメージがありますが、ときどきそれは嘘です。本当のイメージは全然違います。

##### O, 1/25 反省

私たちは日本のエンターテインメントの世界が好きですからこのイメージがあります。(中略)そして日本で旅行しているの時に

娯楽の場所がたくさん見ました。(中略)ですから日本人の人生の中で娯楽が大切なことのイメージがあります。たぶん、このイメージは軽薄ですがこれは私たちの本当の日本のイメージです。

また、クラスメイトからの感想を読んで、Oは以下のような返事を書いている。

##### O, 2/27 返事

同級生の中で人は私たちのテーマが好きではないのがたくさんあります。例えばアイドルが嫌いな人がいます。それが知っていましたけれどこれは私たちの本当の日本のイメージですから日本のエンターテインメントについて話しました。もちろん日本に行った後で他のイメージがありますけれどそれは私たちの一番好きなことのです。たぶん、日本の軽薄のステレオタイプ<sup>6</sup>ですがそれは私たちの本当の思うです。

#### 3. 1. 2. 「JUMP」グループのコメントについての考察

「JUMP」のコメントから見えてくるのは、「JUMP」メンバーが、「娯楽」というテーマの発表を、クラスメイトに対する一種の挑戦として行ったということである。例えば、「みんなが日本の伝統的なイメージがありますが、ときどきそれは嘘です。本当のイメージは全然違います。」(C, 1/25 反省)というコメントから、Cが、このクラスの学生の多くが「日本の伝統的なイメージ」を持っているとみなし、それを覆すものとして「日本」の「娯楽」を見せたい、という意図を持っていたことが分かる。また、「同級生の中で人は私たちのテーマが好きではないのがたくさんあります。(中略)それが知っていましたけれどこれは私たちの本当の日本のイメージですから日本のエンターテインメントについて話しました。」(O, 2/27 返事)というコメントからは、「JUMP」

6 ここでの「ステレオタイプ」は、コメントが書かれた日付を考慮すると、3. 2. 1. で提示するJの2/23のコメントにある「ステレオタイプ」を受けたものと考えられ、Oが言う「私たちのテーマが好きではない」同級生とは、暗にJを指していると思われることができる。

メンバーは、「娯楽」という「日本」のイメージが一部のクラスメイトから反感を持たれる恐れがあることを承知のうえで、あえてこれをテーマに発表をしたということが分かる。

なぜ「JUMP」メンバーは、このような挑戦的な発表を行ったのだろうか。CとOはコメントの中で、「娯楽」が「私たちの本当のイメージ」であるということを繰り返し述べている。それは「娯楽」が、彼女たちが実際に日本で聞きししたことに基づいたイメージであるという意味だが、「それは私たちの一番好きなこと」(O, 2/27 返事) という意味も、そこには含まれている。「JUMP」メンバーは、クラスメイトに日本の「娯楽」について教えたいと思って、このテーマを選んだわけではないだろう。彼女らは、この発表で「私たちは日本の『娯楽』が好きだから、今ここで日本語を勉強している」という彼女たち自身の価値観を、クラスメイトに向けて表明したかったのである。ここでの「JUMP」メンバーは、一部のクラスメイトと自分たちとの間に、「日本」のイメージに関する対立があることを意識しつつ、あえて自分たちの立場を明確に示したとみることができる。

### 3. 2. 「団子」グループの発表(1月23日)

「団子」グループは、J, W, B, Aの4人からなるグループである。リーダーのJは30代前半の男性で、IT技術者として数か国で勤務した経歴をもち、日本にも過去に約1年間滞在した経験がある<sup>7</sup>。J以外の学生は、10代後半(W, A)と20代後半(B)で、日本に行った経験はない。「私たちにとっての『日本』のイメージ」の発表において、彼らは「アートの分野の伝統と近代の対比」と題し、各自が日本について関心を持つ分野として、Wが文学、Bが建築、Aが美術やファッションについて発表し、それぞれの分野に見られる日本の伝統と近代のコントラストについ

7 Jはいわゆる社会人入学の学生だが、フランスの国立大学の学部は入学審査がなく学費も無料なので入学に際し特別な準備がいらぬということもあり、一度大学を卒業して社会に出た人が、違う専攻を学ぶために大学に再入学することが珍しくない。「団子」グループではBもそのような学生の一人であるし、このクラスにはJよりさらに年長の学生もいた。その意味では、Jはクラスの中で特殊な学生だったというわけではない。

て語った。このとき、発表時間が短かすぎるという理由で、Jは自分では発表を担当せず、司会だけを行った。

### 3. 2. 1. 発表についての「団子」グループのコメント

この発表に関し、「団子」グループのJは以下のようにコメントを書いている。

#### J, 2/3 反省

テーマについて。私はリーダーで一番年上にも関わらず皆は言う事を聞かなくてこのテーマを強いました。正直に言うと、私はコントラストについて発表しなくなかった。しかし、私以外が面白いことを発表しました。皆は専門に応じて面白い発表をしました。20世紀で伝統と近代の混合は、色々なアート分野-建築やアートや文学-でこのコントラストや進展が見えます。

考えた時に一番大切な事は自身の経験を発表すること。こんなイメージで日本語を勉強決めた人のためにこのイメージを発表することが簡単だったと思います。

#### J, 2/23 返事

日本のイメージは皆にとって違うと思います。グループでイメージを発表するのが難しいと思います。なので皆はたくさんステレオタイプを発表した。それは共通の考えですがしばしば面白くないと思います。グループの発表では私の意見をあまり見せませんでしたでしたが正しい事を発表しました。日本が動物園と思っている人と発表をしたくないです。私は日本を経験したのでイメージを変えましたが発表の前にそれについて考えませんでした。発表をしたときはなぜ日本語を勉強しているか、なぜ日本に戻りたいか考えましたが複雑なので3分で発表をできないし<sup>8</sup>、私の日本のイメージとグループメンバーの日本のイメージは違います。

8 この『『日本』のイメージ』を発表する活動の時、一グループに割り当てられた発表時間は準備と片づけを含めて15分であり、「団子」は4人グループであるため、1人当たりが発表に使える時間は3分程度しかなかった。



### 3. 2. 2. 「団子」グループのコメントについての考察

「団子」のJのコメントから、まず見て取れるのは、「一番大切な事は自身の経験を発表すること」(J, 2/3 反省)「発表をしたときはなぜ日本語を勉強しているか、なぜ日本に戻りたいか考えました」(J, 2/23 返事)というように、Jが実践者の意図を比較的良好に理解し、クラスの活動を通じて自己内省的に思考していたということである。

その一方で、Jのコメントからは、Jがこの活動で抱えていた様々なジレンマも見える。その一つは、「私の日本のイメージとグループメンバーの日本のイメージは違います。」(J, 2/23 返事)というコメントから分かるように、Jがグループのメンバーと共有できる「日本」のイメージを見つけられなかったということである。では、J自身の「日本」のイメージはどのようなのかといえば、「複雑なので3分で発表をできない」と述べてここでは明らかにしていない。このように、自身の「日本」のイメージを簡単には語るできないというのが、Jの二つ目のジレンマである。

Jは、「団子」メンバーと「日本」のイメージを共有できず、自らは発表をしていないのにも関わらず、「団子」の発表を肯定的に評価している。その一方で他のグループの発表については「ステレオタイプ」だとしてあまり評価していない。さらにJは「日本が動物園と思っている人と発表をしたくないです。」というように、一部のクラスメイトに対する強い拒否感まで見せている<sup>9</sup>。「日本のイメージは皆にとって違う」ということを認めているにも関わらず、一部のクラスメイトが持つ「日本」のイメージについてはどうしても承認できない、ということが、Jの三つ目のジレンマである。

これらのジレンマは、Jのこのクラスでの孤立を示しているといえるが、それでもJは、「団子」のメンバーに対しては、「正しいイメージを発表した」と述べ、親近感を見せている。Jが言う「正しいイメージ」の定義は、この時点までのコメントからははっきり分からないが、Jがクラスメイトの持つ「日本」のイメージを「正しい」も

9 Jが拒否している「日本が動物園と思っている人」が具体的にどのような学生かについては、3. 4. でJの『『日本』と私の関係』の発表に関するコメントを引用して考察する。

のとそうではないものに分け、「正しい」イメージではないものを拒否していたということは、このクラスにおける「日本」のイメージをめぐる対立の一端を示す事例だといえるだろう。

### 3. 3. 「妖怪」の発表 (2月13日)

「妖怪」は、男性のS、女性のL、F、Gの20歳前後の学生4人からなるグループであり、全員が日本へ行った経験をまだ持たない。掲示板上で、「妖怪」メンバーは当初、「ヤクザ」を発表のテーマとすると公表していた。実践者はこのテーマについて、この後に予定していた学生の自分史の発表につながるものとしての『『日本』のイメージ』としては適切ではないと判断し、掲示板上でコメントをやり取りすることを通じ、学生に再考を促した。その後、「妖怪」グループのテーマは「日本の音楽」に変更された。

発表で「妖怪」のメンバーは、日本のアニメやドラマの音楽を聞いたのが日本の音楽に興味を持ったきっかけであったこと、インターネットなどで日本の音楽番組を見ていろいろな音楽に触れ、好きな歌手やバンドを見つけたこと、フランス国内のイベントで日本の音楽家に会ったことなど、自分たちの実際の経験を多く含んだ発表を行い、それらの経験が、自分たちが今大学で日本語を学ぶ動機に結びついているということを強調した<sup>10</sup>。

10 この活動で筆者は、グループで発表のテーマを決めたら、それを発表の前に掲示板で公表することを義務付けていた。これは、この発表では、「私たちに『日本』のイメージを「自分の経験に基づいて語る」ということが重要であるため、それに適さないと思われるテーマを学生が選んだときは、筆者が学生と話しあい、場合によってはテーマを変更させることを意図していたからである。「妖怪」の場合、初めにメンバーが「ヤクザ」をテーマに発表を行うと掲示板に書き込んだため、それを讀んだ筆者は「本当にそれでよいか、よく考えてください」という趣旨のコメントを返信した。その後、数回のコメントのやり取りの後で、「妖怪」メンバーはテーマを「日本の音楽」に変更した。「日本の音楽」についても、「妖怪」メンバーは初め、日本の音楽をジャンル別に紹介するといった発表の構想を述べていたため、筆者は、そういった情報紹介的な発表ではなく、自分たちがなぜ日本の音楽に興味を持つようになったのかが分かる発表にすることを提案した。この間のやり取りはすべて、掲示板でクラスの学生全員に公開されている。

### 3. 3. 1. 「妖怪」グループの発表に関するコメント

この発表について、SとLは以下のような反省コメントを掲示板に書いている。

#### S, 2/15 反省

皆は日本の音楽で様々な経験を持っていたので、日本音楽を発表するのはもっと優しいと思いました。(中略)なぜなら、日本の音楽は私にとって、本当に大事なことです。日本語を始めて勉強したかったのです。情報を探すのはあんまり無かったので、発表のテキストを書くのはもっと優しくかったです。(中略)発表の日、緊張がまだ強かったですが、全部の言いたかった話を言いました。私にとって、この点は成功でした。皆のクラスに日本音楽と私が何の関係があるのを伝えたい気持ち、教えたかったです。私って、発表はマジ良かったんです。

このテーマを発表するのは、少し恥ずかしかったから、皆はどんな気持ちを感じたかどうかはよく分かんない！発表をしたとき、良かったのだろうか。暖かい気持ちを感じたのを望みたいです。

#### L, 2/15 反省

私に聴衆で話すことは難しいです。私たちは内気人々のグループだが誠実に話すを成功しましたから嬉しいでした。(中略)真実好きなことについて話したから、仕事は楽しいでした。

また、クラスメイトの感想コメントに対し、LとSは以下の返事を書いている。

#### L, 2/26 返事

その発表でメンバーの皆は率直でした。多く人はそれを認識してから嬉しいです。それ宿題は本当に多感のテーマについてでした。それは異様なくいい経験でした。日本語でだけ話したから理解するのは難しいかもしれません。でも、もしフランス語で話したら、実は講義の(筆者注:クラスの)学生の皆の前に私がけっしてそんなことを

話しません。日本語で話したので許可だと感じました。通常の場合、私は話さない人です。(中略)日本にまだ行きませんので私のイメージは気持ちだけです。“日本はこのように”と言うができません。でも、日本音楽が和風の価値体系を見せるだから私は日本語を勉強したいだ言うができます。

#### S, 2/27 返事

グループの皆さんは日本音楽で、自分の経験で話したいのですから、このテーマを選びました。(中略)発表でそういったこと、日本音楽で日本語を勉強し始めて、様々な日本音楽の種類を発見しました。この日本分野の文化が興味深いあります。その上、日本音楽のおかげで、音楽が興味夢中になりました。ギターを買って、引いて、歌詞を翻訳して、沢山のことを勉強して、楽しい瞬間を過ごします。それなら、日本音楽は私にとって、大切なことです。

### 3. 3. 2. 「妖怪」グループのコメントについての考察

「妖怪」メンバーは当初、2. 2. で述べたような、筆者の考えていたこの活動の目的を理解できていなかったと考えられる<sup>11</sup>。掲示板上で筆者とのやりとりの過程で、「妖怪」メンバーは徐々にこの活動の目的を理解し、テーマを変更したと思われるが、実際には、他のグループの学生からの影響も少なからずあった。そのことは、以下に示す、「妖怪」の発表に対する「団子」のJの感想コメントからうかがい知ることができる。

#### J, 2/18 感想<sup>12</sup>

ようかいグループの一番目のテーマ(やくざ)の問題が、クラス全員に議論させた。

11 「妖怪」メンバーが「ヤクザ」というテーマを選んだのには、その前に発表した「キラキラ」グループの「日本過度」というテーマが影響している。「キラキラ」については「日本」のイメージから日常に回帰した学生の事例として別稿で考察する予定である。

12 このJのコメントは、3. 2. 1. で見た「日本を動物園と思っている人と発表をしたくないです」(J, 2/23 返事)というコメントの前に書かれたということに留意されたい。

もう一度発表のテーマを考えるのは面倒くさいけどそのおかげで良い発表をしたと思う。すでに色々なグループはこのテーマをもうした<sup>13</sup> けど今回、自分の意見を考えて発表したので面白かった。私にとって日本の音楽、アイドルなどは興味が全然ないけど、あなたたちの意見なのでたいくつしなかった。

このJのコメントから、「ヤクザ」のテーマが、クラスの学生全体を巻き込む議論の対象となっていたことが分かる<sup>14</sup>。

おそらくこのときのクラスでの議論が「妖怪」メンバーに影響を与えた結果、「日本の音楽」へのテーマ変更がなされたものと考えられる。

「妖怪」メンバーが、「日本の音楽」というテーマで発表し、結果として深い満足感を得たことは、「皆のクラスに日本音楽と私が何の関係があるのを伝えたい気持ち、教えたかったです。私って、発表はマジ良かったんです。」(S, 2/15 反省) といったコメントから十分に知ることができる。しかし、このようなコメントを見ると逆に、ここまで強く伝えたいと思えた「日本の音楽」と自分たちの関係について、「妖怪」メンバーはなぜ初めからテーマに選ばなかったのか、という疑問が浮かんでくる。3. 1. で紹介した「JUMP」グループが、一部のクラスメイトから反発を受けることを承知の上で、自分たちの好きな「娯楽」について発表した事例と比較すれば、「妖怪」の行動は対照的といえよう。

この行動の理由のいくつかは、「妖怪」メンバーのコメントからうかがい知れる。例えば、「このテーマを発表するのは、少し恥ずかしかった

13 既に先学期、「日本の音楽」というテーマで発表したグループがあったことや、「JUMP」のように、「私たちに『日本』のイメージ」の発表の中で日本の音楽について触れたグループがあったことを指している。

14 後日、当クラスのある学生に聞いたところによれば、このときのクラスの議論を中心になって推進していたのはJであった。Jは、日本に行ったことがなく、どうしたら「自分の経験に基づいた発表」ができるのかと戸惑っている学生に対し、「日本に行ったことがなくても、フランスで日本の漫画や音楽に触れたことを、あなた自身の経験として発表すればよい」ということを助言し、それに示唆を受けた学生が多くいたという。

た」(S, 2/15 反省)「私たちは内気人々のグループ」(L, 2/15 反省) といったコメントから、彼らが元々、人前で自分たちのことについて話すのを好まない性格だったことが分かる。さらに、「日本にまだ行きませんので私のイメージは気持ちだけです。“日本はこのように” と言うができません。」(L, 2/27 返事) というコメントからは、「妖怪」メンバーがまだ日本に行った体験がないため、自分たちにとっての「日本」のイメージを、日本に行ったことがある「JUMP」のメンバーのように自信を持って語るができなかったということがうかがえる<sup>15</sup>。

しかしながら、結果として「妖怪」メンバーは、「日本の音楽」というテーマで、当初はクラスメイトの前で話すことに気が進まなかったはずの、自分たちにとっての「日本」のイメージを、率直に語った。それには、「もしフランス語で話したら、実は講義の学生の皆の前に私がけっしてそんなことを話しません。日本語で話したので許可だと感じました。」(L, 2/27 返事) というように、彼らにとっての日本語で話すということの非日常性も作用したのだろう。そして、その発表は、「妖怪」メンバーの価値観と、彼らがそのような価値観を持っている理由をクラスメイトに対して明確に提示することになった。それは「私にとって日本の音楽、アイドルなどは興味が全然ないけど、あなたたちの意見なのでたいくつしなかった。」(J, 2/18 感想) というように、「妖怪」と「日本」のイメージを共有しないクラスメイトをも納得させたのである。

このときの「妖怪」の発表によって、クラス内における学生同士の関係性に大きな変化が見られたことは、この「私たちに『日本』のイメージ」を語る活動の次に行われた「『日本』と私の関係」のJの発表に関する学生のコメントの中に見て取ることができる。次節では、それらのコメントについて取り上げる。

15 「妖怪」の発表に対するクラスメイトの感想の中には、「妖怪」メンバーが自分たちの好きなものについて率直に話したことを「勇気があること」として称賛するコメントもいくつかあった。このことから、このクラスでは「好きなもの」という自分たちの価値観をクラスメイトの前で語ることに抵抗を感じていた学生が少なからずいたことが分かる。

### 3. 4. Jの『『日本』と私の関係』の発表に関する学生のコメント

本節では、前節までに取り上げた「私たちにとっての『日本』のイメージ」の発表を経て生じたと思われる、クラスの学生間の関係性の変化について補完的に検証するため、その次にこのクラスで行われた『『日本』と私の関係』の発表の、「団子」のJの発表についての学生のコメントを見ていく。

『『日本』と私の関係』の発表においてJは、フランス経済に将来性が感じられないため、日本での起業を考えていると語り、「自分にとって、日本は将来の見通しで人生を好転させる象徴です。」(Jの発表中の発言)と彼自身の「日本」のイメージを述べた。またJは、自分が知り合ったフランス人の多くはアニメや漫画が好きで日本に興味を持っているが、自分はアニメや漫画が好きではないため、そのような人にも関心がないこと、またアニメや漫画が好きなのは日本に幻想を抱いている場合が多いが、「言語や文化が好きなのに悪い理由がない」し、場合によってはそれが将来の仕事に結びつく可能性もあることを、彼が日本で出会った、日本のドラマが好きでアメリカ人の例を挙げて語った。

#### 3. 4. 1. Jの『『日本』と私の関係』の発表に関するコメント

このときの発表について、Jは以下のような反省のコメントを書いた。

#### J, 3/9 反省

この発表のおかげで、まず、どうして日本語を勉強するかを考えた。それのおかげで2年前に勉強をし始めた、日本でつねに働きたい。そして、発表のおかげで同級生についても考えた。たくさんの学生はくだらない理由で日本語を勉強していると思ったけど発表で言ったように文化が好きなのに悪い理由がない。そして、フランスの大学は無料だから学生が将来に何の仕事をしたいか分からないけど勉強している間に考える事が出来ると思う。だから、漫画やアニメで日本語を勉強する事や将来に日本語で働かないのにそれのおかげで道を発見するかもしれない。

また、Jの発表について、「妖怪」のSは以下の感想を述べ、Jも返事を書いている。

#### S, 4/17 感想

Jさん、どうして、漫画に興味を持つのは悪いのでしょうか。確かに、日本の文化はとても面白いです。沢山のことを勉強になりたいです。フランスと全然違うですね。

#### J, 4/22 返事

Sさん、私は言ったように言語を好きのために悪い理由がないと思います。しかし、日本語を勉強する間、漫画やアニメ以上に成らなければ意味がないと思います。例えば、日本人がアステリックスの漫画やアメリカの映画が好きなのでフランス語を勉強し始めるけどそんな事だけでフランスを経験したらフランスのイメージが幻想です。もちろん、アステリックスやアメリカはフランスの文化の中にあるけど正しいフランスの文化ではないですよ。フランスはそんな事ではありません。(中略)そして、よく皆は私が日本語を勉強するので漫画が好きだと思います。そんな人のために日本のイメージは単純なイメージだと思います。最後、そんな人を軽蔑しないけど興味がありません。

#### 3. 4. 2. Jの『『日本』と私の関係』の発表に関するコメントの考察

ここでのJのコメントから、Jにとっては「漫画やアニメ」を通じて形成した「日本」のイメージが「幻想」であって「正しい文化」の認識ではないのだということ、また、Jが以前のコメントで述べていた「日本を動物園と思っている人」(J, 2/23 返事)とは、「漫画やアニメを通じて日本に幻想を抱いている人」のことだということが分かる。

Jが、多くはまだ日本に行ったこともない若い学生たちに対し、このように思ってしまうのは世代と経験の差を考えれば無理もないところであろう。また、Jは「よく皆は私が日本語を勉強するので漫画が好きだと思います。」(J, 4/22 返事)と、(おそらくこのクラス以外の場で)自分自身が漫画好きの学生と同一視されてしまうこと

にも苛立ちを感じているようである。しかしながら、Jは自分と興味関心を共有しない学生に対し発表では「興味がない」と述べつつも、「発表のおかげで同級生についても考えた。」(J, 3/9反省)という言葉にも表れているように、このクラスの活動の中では彼らを理解することに最大限の努力を払った。「文化が好きな事に悪い理由がない」「学生が将来に何の仕事をしたいか分からないけど勉強している間に考える事が出来る」といった発言は、Jが、このクラスでの活動の中で、自分とは相いれない価値観を持つクラスメイトについて考え続け、たどり着いた彼なりの承認の形であることとらえることができよう。

そして、Jの発表に対し、「妖怪」のSが「どうして、漫画に興味を持つのは悪いのでしょうか。」(S, 4/17感想)と異議を唱えていることにも注目したい。前節で見たように、「妖怪」の学生は「私たちのための『日本』のイメージ」の発表で、当初は自分たちの好きなものについて率直に語るのを避けていた。おそらく、その当時のSであれば、Jに反論するコメントを書くことはできなかったであろう。しかし、「日本の音楽」の発表を経て、Sにはクラスで自分の好きなものについて語ることに自信が生まれた。それが、SにJに対しての反論を可能にしたと考えられる。ここには、「私たちにとっての『日本』のイメージ」の発表によって、クラスの学生間の関係(日本に行ったことがある学生とない学生、漫画やアニメが好きな学生とそうではない学生といった、「日本」のイメージを共有できない学生間(関係)に変化が生じ、それまで声をあげられない立場だった「妖怪」メンバーのような学生たちが、自分たちの価値観を主張することができるようになったことを見て取ることができる。そして、このような関係性の変化を引き起こしたことに、実際はJ自身が重要な役割を果たしていたのは、前節で見た通りである。

#### 4. 考察のまとめ

3章で見てきたグループの学生には、いずれもクラスの中に「日本」のイメージをめぐる対立が存在するという認識があった。例えば、「JUMP」のメンバーは、クラスメイトの多くが「日本の伝統的なイメージ」を持っているとみなして、それ

に対立するものとして、発表で自分たちが好きな「娯楽」という「日本」のイメージを打ち出した。また、「団子」のJは、クラスメイトが発表した「日本」のイメージに「正しい」というものとそうでないものがあるとし、自分のグループは「正しい」イメージを発表したと主張した。そして「妖怪」グループは、自分たちの実際の経験に基づく「日本」のイメージである「日本の音楽」について語ることを当初は避けていたが、それはそのイメージを否定的に見るクラスメイトからの反応を恐れていたことであつたとも考えられる。

「日本」のイメージをめぐる対立自体は、この『『日本』のイメージ』を語る活動によって引き起こされたのではない。彼らの「日本」のイメージは、この活動を行う以前から形成されていたはずのものであるから、それらをめぐる対立も、実際には以前からクラスの学生間に存在していたはずである。だがそれは、この「私たちにとっての『日本』のイメージ」を語る活動がなければ表面化することはなく、学生の間で意見が交換されることもなかったであろう。この活動を通じ、学生たちは、自分たちとは異なる「日本」のイメージを持つクラスメイトがいることを明確に認識した。それは、「個の文化」の立場に立つ実践者の観点からいうならば、彼らが、日本語の教室において、自分たちとは相いれない「日本」のイメージという異「文化」を持つ、相互理解が困難な「他者」に出会ったということである。

そして、この「私たちにとっての『日本』のイメージ」を語る活動を通じ、学生たちは、自分たちにとって重要な「日本」の表象が何であり、またそれがいかなる意味を持っているかを相互に語りあい、聞きあうことになった。それは、学生たちにとって、「他者」と向き合うことであると同時に、なぜ自分がそのような「日本」のイメージを持っているのかを考えることを通じて自分と向き合うことでもあり、決して易しいことではなかったはずである。特に、「妖怪」のメンバーのように、元々外向的ではなく、日本に行った経験がないので自分たちの「日本」のイメージを語ることに對しても自信が持てなかった学生にとって、この活動は多大な勇気を必要とするものであつたと思われる。

しかし、「妖怪」のメンバーは、おそらく他のグループの学生からの後押しもあり、最終的には

自分たちにとっての「日本」のイメージを、自分たちの経験に基づいて、率直に語った。その語りは、「団子」のJのように、「妖怪」とは異なる「日本」のイメージを持つ学生をも納得させる説得力を持ったのである。

「私たちにとっての『日本』のイメージ」を語る活動によって、学生たちは、「日本」のイメージを共有できるようになったわけではない。むしろ、学生間の「日本」に関する観点の違いは、より鮮明になった。しかし、それぞれがどうしてそのような「日本」のイメージを持つのかという理由については、相互理解が進んだ。学生にとって、自分たちとは異なる「日本」のイメージを持つクラスメイトは、この活動を通じて「他者」として現れたが、活動を終えたのちも、「日本」のイメージを共有しないという意味では、依然として「他者」のままであった。しかし、その「他者」との間には、少なくともお互いを対等な議論の相手として認め、意見を述べあえる関係が生まれた。そのことは、3. 4. で見た、「団子」のJの「『日本』と私の関係」の発表をめぐる、Jと「妖怪」のSのやりとりから見て取ることができる。クラスにおける学生間の、このような関係性の変化が、この活動の次の段階において、学生一人一人が「『日本』と私の関係」という自分史を、クラスメイトの前で語ることを可能にする基盤となったのではないかと筆者は考えている。

では、この活動によって、このクラスの学生たちは何を学んだといえるのだろうか。そのことを考える材料として、「JUMP」のCが「『日本』と私の関係」の発表の後で書いた、以下のコメントを参照したい。Cは、このクラスの活動の自分にとっての意味として、発表で日本語を話したり聞いたりし、また掲示板でたくさんのクラスメイトのコメントを読み、返事を書くなどして、日本語を使う機会が多かったことが、自分にとってよい日本語の練習になったということを述べた後に、次のようなコメントを書いている。

#### C, 4/19 返事

私にとって発表は面白かったです。今、皆さんの日本のイメージがわかります。発表の目的は皆さんと一緒に日本について話します。でも残念ながら、色々な人が発表について悪い物を言いました。私は音楽が好

きですけど、他の人が伝統的な日本が好きとか、漫画が好きとか、建築物が好きとか、全部は面白いことだと思います。発表のおかげで色々な新しいものを習いました。皆さん、ありがとうございました。それは他の目的です。各々人が一番好きな物を皆さんに教えてくれた。私は好奇心の人ですから、皆さんの趣味は面白かったです。

ここでCは、「発表のおかげで色々な新しいものを習いました」と述べている。しかしCは、日本についての自分の知識が増えたことだけを、この活動の意義であるにとらえているわけではない。彼女は、「各々人が一番好きな物を皆さんに教えてくれた。私は好奇心の人ですから、皆さんの趣味は面白かったです。」と、このクラスに様々な「日本」のイメージを持つ学生が存在するという、それが活動を通じて明らかになったことを肯定的に述べている。つまりCは、このクラスで自分と違う価値観を持つ「他者」に出会ったということ自体に、彼女自身にとってのこの活動の意義を見出しているのである。

無論、このクラスのすべての学生がCのような感想を持ったわけではなく、Cが「残念ながら、色々な人が発表について悪い物を言いました。」というように、このクラスの学生の中には、このときの活動に対して否定的なコメントを残した者もいる。例えば3. 4. で見たJの場合、「最後、そんな人を軽蔑しないけど興味がありません。」(J, 4/22 返事)という言葉でコメントを締めくくっており、このクラスの活動で肯定的な結論に至らなかったようにも見える。しかしながらそもそもJと、彼が言う「そんな人」は、同じ日本語教室のクラスメイトといえども立場や考えは大きく違い、約50人というクラスの規模を考えると、この活動がなければ、おそらく言葉を交わす機会もなかったであろう関係だったのである。そのような人に対し、「そんな人を軽蔑しない」とJが思えるようになっただけでも、このクラスの活動の意味があったといっただけでも、このクラスの活動の意味があったといっただけでもよいのではないだろうか。

## 5. 結論——「他者」と出会い、自分を語る場としての外国語教室の意義

1章で述べたように筆者は、外国語の教室は「〇〇語」という看板を掲げている限り、「〇〇文化」と自「文化」という境界線を無化することはできないと考える。しかし、その教室に参加する学習者は、必ずしも「〇〇文化」という異「文化」にのみ出会っているわけではない。彼らはそこで、「〇〇文化」について自分とは異なる見方をする自分以外の学習者という「他者」に出会っているのである。その「他者」は、異「文化」と自「文化」という二分法では、自「文化」の側に含まれるかもしれない。しかし、相互理解が困難という意味では、その「他者」もまた、学習者にとっては異「文化」を持つ者である。そして、その「他者」は、教材等の中の抽象的存在ではなく、実体を持つ生きた存在として学習者の前に現れるのである。

「個人の中に生まれる「文化」認識を、他者に向けて記述する」という「個の文化」の立場に立った教育実践は、このような、外国語の教室で学習者が実際に出会っている「他者」を浮き彫りにする。このとき、言語教育実践として重要なのは、学習者が「他者」との出会いを意識したときに、自分自身が持つ価値観を「他者」に向けて語る必然性が引き出されるということである。本稿の事例を見れば、例えば「JUMP」グループのメンバーは、クラスメイトの多くが自分たちとは違う「日本」のイメージを持つと意識したことが、それに対抗して「私たちの一番好きなこと」という自分たちの価値観をクラスで語る動機になっている。また、「妖怪」のメンバーは、「他者」を意識したことが、当初はむしろ自分たちの価値観を隠したいと思う要因になっていたが、最終的には、自分たちと「日本の音楽」との関係をクラスメイトの前で率直に語り、自分たちの価値観を「他者」に向けて示したことに強い満足感を得ている。このように、ここでは「他者」との出会いの意識化が、学習者から自分自身について語ることの必然性を引き出しているのである。

そして、「妖怪」のLが「もしフランス語で話したら、実は講義の学生の皆の前に私がけっしてそんなことを話しません。」と述べたように、そ

れは彼らにとっての母語ではない日本語でだからこそ、語る必然性が引き出されるものであった。なぜなら、母語のフランス語で語りかける限り、彼らにとってクラスメイトは「他者」ではないからである。

筆者が本実践において、クラスでのディスカッション等ではなく、グループでの発表と掲示板でのコメントのやりとりという活動の形式をとったのは、クラスの学生数の多さと授業時間数の少なさによる制約を避けること、また当クラスの学生の特徴として、日本語の口頭表現・理解より作文や読解の能力が優れていることなどを勘案したのが理由であるが、それと同時に考慮したのは、学生にとっての日本語で語ることの必然性を引き出すということである。ディスカッションという形式の場合、学生は日常とほぼ変わらない形でクラスメイトと向き合うことになり、たとえ日本語の授業であるとはいっても、母語を共有する相手とあえて日本語でやりとりをする必然性は学生にとってあまり感じられないだろう。しかし人前に立つて行う発表やネット上の掲示板でのやりとりは、日常から若干離れた言語使用の形であり、彼ら同士が普段は使わない日本語を使う違和感も薄れる。そこへさらに「私たちにとっての「日本」のイメージ」というテーマを投げ込むことにより、クラスメイトの「他者」性が浮き彫りになる。これらの相乗的な効果により、学生の内側から日本語で自分自身について語ることの必然性が引き出されたと筆者は考えている<sup>16</sup>。

そして、さらに考慮すべきことは、彼らは「日本語」の教室に参加したからこそ、そこに自分を語る場を得たということである。彼らは「日本」という、あいまいで大きな枠によって括られる表象の一端に接して自らのうちに様々な思いを抱き、それを抱えて「日本語」の教室にやってきている。彼らは互いに異なる価値観を持つ「他者」同士であるが、「日本」というあいまいでとらえどころのない枠が、かろうじて彼らをつなげて相互に自分自身を語りあう機会を作り、部分的にでもお互

16 学生から自分について語ることの必然性を引き出すには、そもそも学生の内側に語りたいたい思いがあることが前提になるが、それについて筆者は、この実践の前年からの学生たちとの接触により、多くの学生がそのような思いを抱えているという確信を得ていた。

いを認めあって、なんらかの関係を築く可能性を与えているのである。このように、価値観の異なる人々が集うきっかけとなり、母語による日常を離れた外国語でのやり取りを通じて新しい関係性を構築する可能性をもたらすというところに、筆者は「〇〇語」という看板を掲げた外国語教室が存在する意義を認めたい。しかしながらそのような可能性と意義は、言語の教師が「個の文化」の立場に立って教室活動を構想し、実践したときにこそ、はじめて実現するものではないかと考えるのである。

#### 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」——日本語教育から文化リテラシーへ 1』(pp.16-26) くろしお出版.
- 佐藤慎司 (2015). 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ——複言語・複文化主義をこえて『リテラシーズ』16, 1-11. <http://literacies.9640.jp/vol16.html#sato>
- 佐藤慎司, 奥泉香, 仲潔, 熊谷由理 (2013). 「文化」——文化人類学とことばの教育における文化概念の変遷と現状. 佐藤慎司, 熊谷由理 (編)『異文化コミュニケーション能力を問う——超文化コミュニケーション力をめざして』(pp. 3-31) ココ出版.
- バイラム, M. (2015). 細川英雄 (監), 山田悦子, 古村由美子 (訳)『相互文化的能力を育む教育——グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店. (Byram, M. S. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.)
- 原伸太郎 (2015). 内側から引き出されるコミュニケーションの必然性——フランスの大学日本語専攻課程における「『日本』と私の関係」を語る活動での一事例とその考察『リテラシーズ』17, 19-35. <http://literacies.9640.jp/vol17.html#hara>
- 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 (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』(pp. 36-51) くろしお出版.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味. 佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 川上郁雄, 門倉正美, 牲川波都季 (編), C. クラムシュ, J. ロ＝ビアンコ, J. ザラト, M. バイラム『変貌する言語教育——多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』(pp. 27-46) くろしお出版.
- 細川英雄 (2012). 『「ことばの市民」になる——言語文化教育の思想と実践』ココ出版.
- 三代純平 (2013). 「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『言語文化教育研究』11, 1-12. <http://alce.jp/journal/vol11.html#miyo>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. in J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 謝辞：コメントの公開を許可してくれたJさんをはじめとする本クラスの学生の皆さん、本実践が可能な場を設けてくださった同僚教師の皆様に深く感謝の意を捧げます。また、本稿は2015年ヨーロッパ日本語教師会シンポジウムでの筆者の発表が起点となりました。運営委員会の皆様、当日発表会場にいらしてくださった皆様に感謝申し上げます。



Note

## Who is “the Other” whom learners of Japanese language meet in the classroom?

A case study of the conflict between students in the activity to tell “The image of JAPAN for us” practiced in a specialty course of Japanese at a university in France

HARA, Shintaro\*

Keywords

border line of culture, suppression of diversity, culture of the person, encounter with “the Other”, inevitability of self-expression

---

\* Université Lille 3, Charles-de-Gaulle, France. (Now at Tokyo University of Social Welfare, Japan)  
*E-mail address:* ra\_ha\_@yahoo.co.jp