

## 文化理解のリテラシーとは何か - 己の文化理解を変容させる能力 -

山本 冴里 (早稲田大学日本語研究教育センター)

[saeri-yamamoto@toki.waseda.jp](mailto:saeri-yamamoto@toki.waseda.jp)

キーワード：文化理解，文化理解のリテラシー，変容

### 1. はじめに

日本語教育の分野において、文化理解という言葉は頻用されてきたが、それは管見の及ぶかぎり、常に学習・教育目標の一つとして、良い意味を持っていた。論点の中心は、たいていの場合、方法論にあった。つまり、どうすればより効率的に文化理解が出来るのかということが論じられていた。他方、文化理解とは何か。それは常に望ましいことなのかどうかという問いは、等閑に付されてきたと言ってよい。

本発表は、文化理解に必然的に伴う負の特性を検討することから始め、教師・教材による「正しい文化理解」の規定や指導を否定する。学習目標と教育目標とを異なるものとしてとらえ、教育目標としては、文化理解よりも、文化理解のリテラシーが相応しいということ提案する。本発表の目的は、この提案にある。

なお、本発表において、文化とは「学習者が言語学習の過程で遭遇する様々な事象や、同過程で出会う人々の考え」を意味するものとする。

### 2. 文化理解の負の特性

言語教育の分野ではないが、理解する側と理解される側との落差について述べた文章に、稲賀(2000)がある。稲賀(2000: 309)は、加害者・被害者の例をあげて次のように記している。

- 「お前(被害者)の痛みはわかった」という発言は、相手を「理解された」という受け身な存在に切り詰め、かえってその発言を奪うことにもなりかねない。
- あらゆる発言は、それが発言として容認される限り、そうと自覚されない場合にも否応無く権力を行使している。「おれ(加害者)は自分の罪を理解している」という発言は「従ってお前(被害者)はもう痛い、と言わなくてよい/言っではならぬ」という意味を持つ。
- つまり権力の行使としての発言に伴い、その不可避の片割れとして或る沈黙が生産される。沈黙に対抗して被害者が痛みを話すと、またその不可避の片割れとして「口にできない痛み」の喪失という状況を生む。

日本語教育の現場に焦点を絞ってみれば、文化理解は、「日本文化理解」、「日本社会理解」、「日本人理解」(あるいはその対象として、学習者の帰属する「        国文化理解」、「        社会理解」、「        人理解」)という形で表されることが多い。集団類型的な視点で語りが行われるとき、相手に理解された存在となることを強い、相手を理解された存在に押し込めてしまう問題は、たとえば次のように、より端的に現れる。

- 日本人はホンネを言わない
  - あなたは日本人だ
  - あなたはホンネを言わない あなたが今言っていることは、タテマエにすぎない
- 
- 人就学生には、不法滞在者が多い
  - あなたは 人就学生だ
  - あなたは不法滞在をするかもしれない あなたには部屋を貸さない

このような問題は、文化理解に必然的に伴うものだろうか。それとも、「日本人はホンネを言わない」「 人就学生には不法滞在者が多い」といった理解が不適切であるために、発生したものでしょうか。

この問いに答えるためには、まず、文化について再考する必要がある。本発表においては、文化とは「学習者が言語学習の過程で遭遇する様々な事象や、同過程で出会う人々の考え」を意味することは、先述の通りである。このような文化は、時間軸によって、また文化を捉えようとする視点によっても変化するという性質を持つ。したがって、文化に対する理解のあり方も、常に / 誰にとっても適切な形に、固定化することはできない。

そのゆえに、文化理解においては、状況を抜きにした適不適の区分は、意味を成さないものだと言える。ある状況においては適切な理解が、異なる状況においては不適切であるということが頻繁に起こる。したがって、先の問いにかえれば、問題はまず、「日本人はホンネを言わない」「 人就学生には不法滞在者が多い」といった理解が不適切であったというよりも、その理解が、この言葉が発せられた状況において（つまり「あなた」において）適切なものであるのか否か、という問い返しがなかったことにあると言えるだろう。

それでは、もしも「日本人はホンネを言わない」「 人就学生には不法滞在者が多い」といった理解が、たとえば「あなたはなかなかホンネを言わない」「あなたは過去に不法滞在をしたことがある」というように「あなた」にも当てはまるものであったとすれば、暴力性の問題は、無視できるほどになるのか。いや、それでもやはり、「あなた」を「なかなかホンネを言わない」「過去の不法滞在」という部分だけに切り詰めてしまっているという問題は残る。

坂田（2000）によれば、人間には、「ステレオタイプをもつことによって、コミュニケーションのパターンにそれが微妙に表れ、実際にステレオタイプ的な行動を相手から引き出してしまふ：237」傾向があるという。そうすると、「あなた」を「なかなかホンネを言わない」人間だと理解することは、結果、「あなた」をそのような人間として行動させることにも、繋がっていくのではないだろうか。

自分が理解した形へと相手を切り詰めてしまうという問題は、文化理解が必然的に伴う負の特性といえる。

### 3. 「正しい文化理解」の否定

前述の通り、常に / 誰に対しても適切な理解はあり得ない。また、文化理解には必然的に相手を自分が理解した形に押し込めてしまうという、負の特性が伴う。このことから、本発表は、文化理解は変化させ続けるべきであるという提案をする。文化理解に終着点を作らず、文化理解の無反省な固定化をできるだけ回避するということである。

したがって、教師が「正しい文化理解」を規定し、指導することが、否定される。教師によ

って「正しい」とされた理解は、再考や見直しの必要のない終着点として、固定化しやすいと考えられるからだ。しかしながら実際のところ、最も典型的な教授パターンは、「正しい文化理解」を指導しようとするものだと言ってよい。それは、文化理解の方法を「正しい知識」に求めるからだ。「正しい知識」によって導かれた文化理解は、当然ながら「正しい文化理解」として受け取られることになるだろう。

たとえば金本(1986)は、「日本語教授者の果たす役割の重要性は(中略)日本的思考の基盤となっている日常的、常識的な意味での一般日本人の知覚に近い理解へと学習者を指導し、日本的思考の方法を教授することによって自文化の基盤に立つ学習者と異文化としての日本文化のギャップを補うことにあると考えられる」と記している。目的は「日本人の知覚に近い理解」であり、知識はそのような理解の前提にあって、「概念として学習された後に日本の生活経験の中で具体的に理解されていくのである」と語られていた。

また、「適切な文化理解をもたらすような教材:14」の開発を志向した田中・秦喜(1996)は、語義的理解から文脈的理解、そして社会的理解へと「順次理解レベルを上げて文化理解を導く:13」ことを提唱し、「正しい知識を持つことは、正しく結果を覚悟することや、内的な価値観への意志的な決別に通じる。つまり選択をより意図的なものにし、そのことが心理的葛藤やアイデンティティの混乱を減少させるものと思われる:18」と述べた。学習者を「日本人」に合わせた形に矯正するのではなく、意志的な選択を促している点で金本(1986)とは異なるが、教師あるいは教材による「正しい知識」を重視し、知識によって文化理解を導こうという点では共通していた。

品川・山下(2000)は「日本人の一生すごろく」を作成したが、それは、「日本事情は日本人の社会や生活に密接に結びついたものである以上、それぞれの情報を個々に暗記すればいいというようなものではない。双六というゲームを使うことによって、それぞれがどのような流れの中で互いに関連しあっているのかを捉えながら日本事情を理解することができると思われる:91」からであった。「日本人の人生を擬似的に体験:90」することで、「日本の社会や生活をより身近に:90」感じながら種々の知識を入手し、互いに関連づけていくことが、理解の手段として描かれていた。

以上のような場合には、教師・教材は不可避免的に、文化に関する正しい像の提供者として位置付けられる。だが、文化は流動的であるとする考えに立てば、学習者すべてに対して、一律に提示しえる文化像は、虚像だということになる。

## 4. 文化理解のリテラシーとは何か

### 4.1. 学習目標と教育目標の分別

前節では、教師・教材が「正しい文化理解」を規定し、指導することを否定した。しかし、このことは、日本語教育において、文化理解を扱うことそのものを疑問視するものではない。文化を理解しようとする衝動は本能であろうし、F. キュンメル(1985)の述べるように人間は「何かを理解しようとする時、既に何らかの理解を持っている」とすれば、学習者は文化を理解しようとした時点で、既にその文化に対して何らかの理解をしているからだ。

疑問視されるのは、文化理解そのものではなく、「正しい文化理解」を規定し、指導することである。このことは、文化理解に関して、学習目標と教育目標とを異なるものとして捉えるべきだということ、示唆しているように思われる。

文化を理解したいという願いは自然な衝動であろうし、理解しようとした時点で既に何らかの理解をしていると考えれば、その理解をより妥当な形にしていこうと努めることは、望ましいと言えよう。したがって、学習者が、文化理解を目指すことは、肯定的にとらえられる。

問題は、教師や教材が、「正しい文化理解」を規定し、指導することにある。言い換えれば、文化理解が、達成すべき教育目標となることである。このことを問題視する理由として、前節に論じた内容をふまえ、以下に3点を挙げる。

- 「正しい文化理解」は、本当に（学習者にとって / 当該文化に関係する人にとって / ある程度時間的な変化に耐えうるほど）正しいとは言えないのではないか。
- 教師や教材によって「正しい」とされた文化理解は、学習者が自分の考えを問い返し、再検討しようとする機会をつぶすのではないか。
- 教師や教材によって「正しい」とされた文化理解は、それ以上に変化する必要のない、終着点 偏見となってしまうのではないか。

学習者が自分の文化理解をより妥当な形にしていこうと努めることは、望ましい。だが教師や教材がその妥当性を規定し、文化理解を固定化していくことは、避けるべきであろう。また、教師からの働きかけがなくとも、学習者自身が自分の理解を「正しい」と思い、自己満足に浸るような状態であったとすれば、問題は変わらない。文化理解とは、絶対的な正解の無いもの・絶えざる変容を前提とするものとなるべきではないだろうか。

以上の考えに基づき、本発表は、文化理解に代わる教育目標として、「己の文化理解を変容させる能力」を提案する。本発表はこの能力を文化理解のリテラシーとする。

#### 4.2.文化理解のリテラシー

「己の文化理解を変容させる能力」である文化理解のリテラシーは、下のような段階的内容を持つと考えられる。

- 慣れない文化に対しても、それがどのような脈絡に基づくものであるのかを、様々な関わり合いを通して、試行錯誤しながら見出していく能力
- 積極的にそれまでの文化理解（既存の脈絡）のあり方と根拠を吟味し、組み替えていく能力

前者はいわば作業仮説を作ることであり、後者は作業仮説を洗練していくことである。両者が共に可能になるような環境設定は今後の課題だが、少なくとも以下の点は、必要条件であると思われる。

- 重層的なコミュニケーション

：比較的長い期間に渡って、文化とのコミュニケーション（文化が事象ならば、観察や実験。人間の思考ならば対話）を重ねること。

●それまでの文化理解を、批判的に検証してくれるための装置

：それまでの文化理解を意識化し、根拠を問い返し、反例や、異なる解釈の可能性を示唆することができるもの。他者や自己内の対話者。

## 5. まとめ

文化は不定形であり、文化を捉えようとする時点や視点によって異なる。したがって、文化に対する理解のあり方も、常に / 誰にとってみても適切な形に、固定化することはできない。この点および、文化理解には、相手を、自分が理解した形に押し込めてしまうという負の特性が必然的に伴うことから、本発表は、文化理解を、常に変容を必要とするもの、学習者が主体的に変容させていくべきものとして捉える。個別的な状況を主要な考慮対象とせず、適切な理解か不適切な理解かといった区別を立てることは、意味をなさない。

したがって、教師が「正しい文化理解」を規定し、指導することは、否定される。教師が「正しい」とすれば、それはそれ以上に変化させる必要のないものとして、受け取られてしまいがちだからである。

「正しい文化理解」に代わって教育目標となり得るのは、文化理解のリテラシーを養うことだ。

文化理解のリテラシーとは、批判的な検証や重層的なコミュニケーションを通して、試行錯誤を繰り返しながら、自分の文化理解を、さらに妥当な形へと変容させていく能力を意味する。

## 注)

学会誌『日本語教育』にはすでに1986年の段階でキーワードに「異文化理解」をあげる論考が掲載されているし、（これは『日本語教育』第65号に掲載された、金本節子による「日本語教育における日本文化の教授」と題した論文で、キーワードに「日本文化」と「異文化理解」を挙げた）同誌上で理解を表題またはキーワードに含む論考は、現在までに数十を数える。

「文化や社会には異質性、多様性があり、流動的で絶えず変化しているものと見る」という川上（1999）に学んだものである。

注の通り、これは学会誌『日本語教育』掲載の「異文化理解」をキーワードに挙げた論文としては、最も早い時期に書かれた。

教師によって「正しい」とされた理解は、再考や見直しの必要のない終着点として、固定化しやすいと考えられる。本発表の問題意識はこの点に集中するが、知識偏重の、特に集団を類型化してとらえた文化教育については、この他にも、既に下のように様々な批判がある。

- ・情報を中心とした学習方法は、学習者に、学習中の文化が閉じていて完成形で、それ以上に変化しないもののように感じさせる。またこの場合、学習者は同一時点における個人間や地域間のバリエーションを説明する手段を手に入れることが出来ないため、この方法はステレオタイプを緩和させるといふより確立させてしまう（Linda M. Crawford-Lange and Dale L. Lange 1984: 141-142 訳は山本による）
  - ・（「典型的な日本人」を想定することよりも：山本注）むしろ、個人による文化の自覚化によって、さまざまな類型化や一般化からいかに自由になることができるかという点にインターカルチャー（文化的相互作用：原筆者注）の意味がある（細川 2002: 175）
  - ・国民 / 国語レベルで自文化と異文化との区分が特権化されるにともなって、それ以外のレベルの問題　そして理解　が抑圧され、「沈黙」を強いられる（稲賀 2000: 310）
- F. キュンメル（1985）は、「何かを理解しようとする時、既に何らかの理解を持っている（中

略)それは、どのようなものであるかはともかくとして、そのようなものなしに何かに対し全く白紙の状態で臨むということはできない: 30」ということを、繰り返かし強調している。

## 引用文献

- 稲賀繁美 (2000) 「異文化理解の倫理にむけて」 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.
- 金本節子 (1986) 「日本語教育における日本文化の教授」 『日本語教育』 第 65 号, 日本語教育学会.
- 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」編集委員会 (編) 『21 世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』 創刊号, くろしお出版.
- 坂田桐子 (2000) 「人とコミュニケーション」 浅野敏久・於保幸正・開発一郎・小島基・富岡庄一・水羽信男 (編) 『21 世紀の教養 2 異文化 / I・BUNKA』, 培風館.
- 品川直美・山下直子 (2000) 「疑似体験を通して学ぶ日本事情の試み 日本人の一生すごろく」 21 世紀の「日本事情」編集委員会 (編) 『21 世紀の日本事情 日本語教育から文化リテラシーへ』 第 2 号, くろしお出版.
- 田中共子・秦喜美恵 (1996) 「日本文化理解のための教材構成の理論と試案 社会的文脈をともなう対話場面を中心に」 『世界の日本語教育』 第 6 号, 国際交流基金.
- 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.
- F. キュンメル (1985, [1965]) 松田高志訳 『現代解釈学入門 理解と前理解』, 玉川大学出版部.
- Linda M. Crawford-Lange and Dale L. Lange. (1984) 'Doing the Unthinkable in the Second-Language Classroom' In T. Higgs, ed., *Teaching for Proficiency: The Organizing Principle*. ACTFL Foreign Language Education Series, vol.15. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.