

「社会文化能力」から「文化リテラシー」へ

細川 英雄（早稲田大学日本語教育研究科）

<http://www.f.waseda.jp/hosokawa/>

1. はじめに - 「社会文化能力」から「文化リテラシー」へ

本発表は、日本語教育における「日本事情」の歴史の変遷を追いながら、80年代からの「社会文化能力」の問題点を指摘し、90年代後半から生じた「文化リテラシー」という概念の妥当性を論じ、今後の日本語教育におけることばと文化の教育のあり方についてろんじる考察するものである。

2. 日本語教育と「日本事情」の関係と推移

日本語教育と日本事情における教育の内容・方法・関係について歴史的な推移を踏まえ、その考え方について検討することからはじめよう。

2-1 「何を」教えるかに注目した時期 - 60年代から70年代まで

戦後の日本において日本語教育が本格的に展開されるようになるのは、1960年代のことである。「日本事情」に関する文部省通達が行われるのもこの時期であるが、「文化」の問題に関して当時はまだ素朴な認識に終始していた。

「文化」に関して言えば、いわゆる日本研究的な内容が紹介されるにとどまり、言語学習との関係についてはほとんど言及されることはなかった。この時期、ことばと文化の関係について日本語習得に関連して専門的に論じたものは、80年代に入るまでわずかにしか存在しなかった。たとえば、池田摩耶子(1973)は、日本語教師は言語学的知識とともに、日本文化に対する複眼的視野を持たなければならないと説き、外国人に日本語を教える際、文法や音声、表記などと同等に、日本語の背景にある日本人の発想や観念などにも十分な注意を払わなければならないとし、日本語が日本の文化として生まれて来た産物である以上、日本語の教育とは、日本の文化すなわち「日本人らしさ」を外国人にどう教えるかであるとした。池田のこうした考え方は、当時まだ新しい分野であった外国人のための日本語教育への導入として注目を集め、その著『日本語再発見』(1977)が人気を呼んだのは周知のことである。

この時期は、基礎学としての日本研究諸分野の研究者が一方向的な授業を留学生に行うというスタイルが一般的であった時期でもある。日本文化論を教えるということが盛んに行われた。しかも、このことは、日本語教育全体とも関連がある。まだコミュニカティブ・アプローチの考え方が日本語教育に普及する前段階であるから、いわゆる日本語に関する知識を学習者に与えることが日本語を教えることだという認識が一般的だった。したがって、日本語を教えるためには、教育内容としての日本語に関する知識を得ることが必要だという情報が一斉に広まったのもこの時期である。

2-2 「どのように」教えるかに注目した時期 - 80年代から90年代へ

これに対し、80年代に入ると、その教育内容を「どのように」教えるかという動きが盛んになる。J・V・ネウストプニー(1983)は、言語と文化の関係について、それまでの「言語」と「文化」という枠組みでの捉え方に対して、具体的なコミュニケーション行動の立場から、社会学者八

イムズの理論をもとに、「社会文化行動」という観点を導入し、「実質行動」と「コミュニケーション」という構図のもと「コミュニケーション」のなかに「文法外のコミュニケーション」と「言語(文法)行動」があり、「実質行動」として2つの様相を持つところに、「コミュニケーション」の総体があるというモデルを提示した。その後、ネウストプニーは、日本語教育は単なる文法教育ではなく、インターアクション教育をめざすべきであると主張し、その中で最終的な目標となるのは、「社会・文化・経済的なインターアクションのための能力」(ネウストプニー 1991)であり、その「インターアクションのための能力」の内容は、「社会文化能力」「社会言語能力」「言語能力」の各要素からなる「リテラシー(何かを理解し、その理解を行動のために使うもの)」という考え方を示している。

「文化」の具体的な内容に関しては、日本社会を理解するためには、伝統文化ではなく、むしろ現代日本の様相を知ることが重要だという認識が広まり、「社会文化能力」を身につけることが必要だというネウストプニーの提案が受け入れられ、「異文化コミュニケーション」の立場からの発言も多くなった。ただ、この場合の「異文化」とは、多く国家的な枠組みとしての「社会」を想定していて、たとえば、「日本社会」には のルールがあり、「日本人」の行動様式は××であるといった、集団類型化の傾向が強い。これは、前の期の教育内容としての確定性をはじめ、社会学その他の既存の研究成果への依存度が強く、言語教育学としての自律意識が弱いためであろう。コミュニカティブ・アプローチという考え方が導入され、従来の教授法という方法は影をひそめてはいるが、あくまでも教育内容としての文型・語彙を、教育方法として「どのように」教えるかが日本語教育の最大関心事である。このことは、文化の面においても従来の日本研究の成果としての文化論を形を変えてわかりやすく教授するという基本的なスタイルは変わっていない。

2-3 「なぜ」に注目し始める時期 - 90年代後半からの動き

90年代後半ごろから、こうした「なにを」「どのように」という動きのなかで、もう一度、「なぜ」にかえて考えようとする立場が登場する。92・93年度の「日本事情」とその教育に関する全国調査を踏まえた上で、言語教育と文化教育の統合をめざす考え方で、それまでのものと最も異なるのは、「教育関係」に注目している点である。

教室活動における教育関心とは、相互性・協働性・合意性に集約されるようになる。相互性とは、教師と学習者および学習者間のインターアクションとしての相互性であり、協働性とは、言語活動空間として1つの目的をめざして行うことの協働を示すものであり、合意性とは、そうした活動自体の意味や評価すべてが合意のもとに行われているかということ問うものである。これは、近年の社会学で指摘されている人間の相互行為における協働性・共振性に近い概念である。

このような考え方の背景にあるのが、学習者一人一人による発見という視点である。80年代後半から90年代前半にかけて、学習者一人一人の視点による自文化・異文化の発見をめざすものであるという考え方を提案したのが、倉地暁美(1994)である。倉地は、日本文化や自文化の変容を厭わないグローバル教育として「日本事情」教育を提案しているが、これは日本の固有の文化を実体験することに疑問を持ち、学習者一人一人の視点による自文化・異文化の発見をめざすものであると言える。ここでは、実体化された「日本文化」を前提とせず、学習者が活動を通して自らの文化を見つけているという学習とそのプロセスが重視されることになる。このよ

うな「学習者主体」の考え方に立って、さらに教育方法論の立場からことばと文化の関係を捉えなおそうという試みもある（細川 1999）。

それまでの教育には根本的に「何らかの形で『日本事情』というものを実体的な形で取り出すことが可能である」という前提が存在した。しかし、ここでは、この「日本事情」の把握自体に大きな変化がみられる。すなわち「日本事情」をある実体を持った一般化できるものとしてではなく、ある対象（この場合は「日本文化」）が観察者それぞれの立場や観点によって捉えられた時、それぞれのなかに生まれる認識のありようを「日本事情」として捉えている。この時期の一連の論文とこれ以前の論文とを分ける最も大きな違いは、この「日本事情」の把握の仕方である。

2-4 文化をどう捉えるか 90年代後半からの議論

90年代後半に至って、ようやく言語教育における「文化」とは何か、という議論が湧き起こってくる。これは、すでに60年代からあったことばと文化の関係をもう一度、第2言語習得という立場から捉えなおし、「文化」の意味について考え直そうとする動きでもある。

まず「社会」という概念の捉えなおしが行われた。従来は、「社会」という集団を1つの固定したまとまりの枠組みとした上で、ここに「文化」という営為およびそれに伴う事象があると捉えられてきた。たとえば、物質・行動・精神のような分類や「見える」「見えない」のような区別も、すべてこの枠組みの中で行われてきた。

「社会」とは一見、固定的に見えるものだが、決してそうではなく、流動的に動くものであること、また、一人の人間が属しているのは、一つの「社会」ではなく、さまざまな「社会」を背負う形で人間は「社会」に属しており、その背負い方は「個人」によって異なることが指摘される（細川 1999）。

枠組みとしての「社会」と同時に、イメージとしての「社会」があり、従来の「文化」は、この枠組みとしての「社会」をもとに構成されるものとして扱われてきた。しかし、実際のインターアクションの場においては、抽象的な枠組みとしてではなく、具体的な「他者」のイメージとして「社会」を想定し、そこでコミュニケーションが行われるのではないかという問題提起がなされ、このことから、「文化」解釈の問題は、イメージとしての「社会」認識を持つ「個人」の内側の問題として捉えるべきではないかという議論が起こる（細川 1999）。

つまり、個人は自らを取り囲む、さまざまな社会の影響を受けつつ成長し、それぞれの社会は個人の考え方や立場を映し出す鏡として成立する（小川貴士2002）。個人は当然のこととして環境としての「社会」の影響を受けつつ成長するが、では、その環境としての「社会」が人間のすべてを決定してしまうかという決してそうではない。そこから抜け出して、違う自分を発見し、創造的な解決を目指すことができる可能性を個人としては十分に持っている。コミュニケーションとは、この個人の創造性を引き出す役割を担っていると考えるからこそ、言語教育としての意味があるのだという主張である。

このような考え方に立つとき、「文化」というものは、人間一人ひとりの個人の中にある不可視知の総体として捉えられることになる。この場合の不可視知とは、情緒的な感覚・感情としての暗黙知、論理的な言語（内言）をつかさどる言説知、およびそれらを支える場面認識等のすべてを含む、人間の内的構造の総体である。この不可視知の総体は、人間1人ひとりの中に存在するものであるため、これを「個の文化」(2)と呼ぶのである（細川 2002）。

以上、1960年代から90年代後半に至るまで、ことばと社会・文化の関係をめぐる教育研究

の歴史は、すなわち日本語の第2言語習得と文化獲得の問題がどのように考えられてきたかというこの歴史でもあった(細川 2000a)。

3. 日本事情における文化と教育の統合と言語教育実践の関係

「個の文化」の立場では、相互コミュニケーションにおける個の認識能力として発現するのであるから、個人の中に備わっている「文化」をどのようにして引き出し、そのインターアクションのプロセスにおいて他者の「文化」との協働をどのように創りあげていくか、ということが教育の課題であるという教育理念が展開されるわけである。

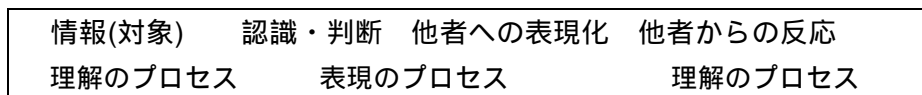
もちろん、「文化」が流動的である以上、教育実践として、たった1つの方法だけが存在し、そうでなければことばと文化は統合されないという考え方ではもはやあり得ないだろう。さまざまな教育実践が存在し、そのめざすところがことばと文化の統合であることが求められているといえる。

では、文化と教育の統合をめざす教育実践として、具体的にはどのようなことが考えられるのだろうか。

ここでは、前述の「個の文化」の立場で、個人の中に備わっている「文化」をどのようにして引き出し、そのインターアクションのプロセスにおいて他者の「文化」との協働をどのように創りあげていくか、という教育理念の展開としての、学習者自身の思考と表現の統合について検討してみよう。

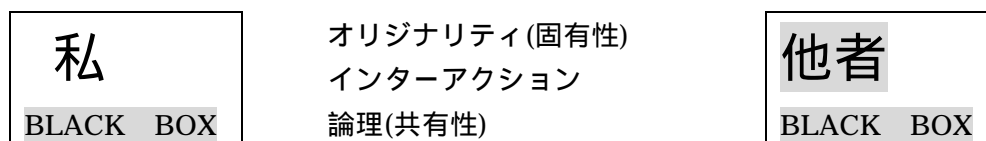
3-1 学習者自身のことばと文化の統合をめざして

まず、学習者の「考えていること」は、どのように表現化されるのか、という問いに対して、次のような図を想定することからはじめる。



この図では、対象としての「情報」を取り込んで、それに対しての自分の「考えていること」の把握がはじまり、その「把握したもの」をどのようにして相手に伝達するかというプロセスがあり、さらに、それに対する相手からの反応の確認があってはじめて、コミュニケーションが成立するという相互関係である。

このためには、学習者の考えのオリジナリティが必要であるが、そのオリジナリティの認知(他者からの評価)のためには、相手との論理の共有が不可欠となる。そして、それらは常にインターアクションによって醸成される仕組みになっている。下記は、このプロセスを図示したものである。



こうした活動は、学習者一人一人のビリーフと向き合うことを意味するし、それは教師自身

の「立場」をどうつくるかという課題とも深く連動している。それはすなわち教師にとってめざすべき教室像がなければ、教室設計は成り立たないことを意味するからである。

以上の活動は、学習者自身の思考と表現の往還による言語活動の活性化をめざすものであり、それは、コミュニケーションによる思考(こころ)と表現(かたち)の往還の活動でもある。つまり、ここでの言語学習の目的は、この思考(こころ)と表現(かたち)の往還の活性化にあるということになるのである。

このように、対象としての問題を自分の問題として捉え、これを他者との議論を経て、他者との論理共有を高め、そのことによって両者が響きあう関係世界を創造するという活動である。たしかに、教室という限られた言語活動空間での活動であるが、この経験によって学習者は、比喩的に言えば、世界中のどんな社会でも暮らすことのできる(どのよう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。

3-2 ことばと文化を結ぶ教師の役割とその専門性について

最後に、このようなことばと文化を結ぶ教室活動における教師役割とその専門性について述べよう。

最も重要なことは、それぞれの言語活動空間がどのような理念によって組織化され運営されているか、という問題である。それは、言語教育とは何か、文化教育とは何かという観点とも深いつながりがあるが、とくに、ここでの問題は、言語活動空間の組織化との関係である。言語活動空間は、学習者と担当者から成る。担当者は、言語活動空間を組織し運営する責任を持つので、どのような言語活動空間を作るかということに関して自覚的でなければならない。一方、学習者には言語習得という目的があるため、この点で言語活動空間の目的が自分の学習にとって有意義なものであるかどうかを吟味する権利があるだろう。だから、担当者はその言語活動空間がどのような活動を行い、それが言語学習にとってどのような意義があるのかを学習者と向き合いつつ、ていねいに説明する必要がある。

このとき学習者のニーズということが問題になる。学習者はこれこれのことを学びたいと言い、担当者の目的はこのようなことだという。日本語の習得という点では、両者は一致しているわけだが、その方法やプロセスについては、両者には当然違うものである。学習者と一口に言っても、大勢の学習者がいるわけだから、全員が同じことにはならない。仮にアンケートを取ったところで、学習者全員の要望にこたえることはできない。それを一口に学習者のニーズといって取り上げるのは、個別のコミュニケーションの問題を無視した、一種の「集団類型化」ということになるだろう。だからこそ、学習者のニーズに立つという考え方そのものが集団類型に陥りやすく、さらにそれを学習者の立場に立つことだという錯誤が生じるわけである。この意味で、学習者にニーズに合わせて授業をするということは、決して学習者の側に立つことと同義ではない。

ここで「学習者主体」について付言しておけば、「学習者主体」とは、学習者に主体的に学習させることではない。学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方およびその概念が「学習者主体」である。したがって、学習者のニーズに合わせた授業をするというだけでは、決して「学習者主体」にはなりえないのである。

このように考えると、日本語教師の役割とは何か、また、その専門性とは何かということが議論の対象となるだろう。

学習者主体の考え方に立てば、活動の主体はあくまでも学習者なのだから、教師はその活動、ここで言えば、思考と表現の活性化のためにどのような支援ができるかということが担当者の仕事となるだろう。

しかし、一口に支援と言っても、話すため書くためにはどうしたらいいかを助言し、表現の方法を手取り足取り教えることが教師の役目ではないだろう。思考と表現を活性化させるためには、どのような場が必要で、それを運営するにはどのような仕組みと支援が必要かということ教師はまず構想しなければならない。さまざまな学習者が日本語という言語を用いて、自分の「考えていること」を表現する場で学習者はどのような活動をするのかを考え、それにふさわしい環境をまず設計し、その言語活動空間を設定すること、これが日本語教師としての仕事であるだろう。

このように考えると、日本語教師の専門性とは、次のようになる。

思考と表現を活性化する言語活動空間をどのように設計できるか。

設計した言語活動空間をどのように組織化できるか。

組織化された言語活動空間での学習者の活動をどのように支援できるか。

こうした言語活動空間の設計、その空間での活動の組織化、そしてその学習者活動の支援こそが、日本語教師の仕事の目標であるとするならば、そのための専門性は、どのようにして獲得できるのか。

それは、教師自身の日々の実践と研究の往還しか方法がないだろう。つまり、既成の研究を実践に応用するのではなく、自らの実践の中から固有の研究を生み出し、その研究を軸にさらに新しい実践へと展開すること、これ以外に方法はない。この実践研究こそが日本語教育の専門性であり、これからの日本語教員養成はこの課題に向けて構想されなければならないだろう。

おわりに - ことばと文化を結ぶための実践研究へ向けて

本発表では、「日本事情」における戦後の推移を追いつつ、「社会文化能力」という概念から「文化リテラシー」という概念への移行を、ことばと文化を結ぶための実践研究の意義と課題として論じた。以上の教育活動に注目した実践研究によって、日本語教育のパラダイムは大きな転換を迫られるにちがいない。ここで強調すべきは、実践研究の探求によって、言語教育世界の枠組みそのものが大きく変化することである。したがって、近年、当然のこのように言われる「学習者主体」の考え方もその方向性の中で位置づけられなければ意味がない。効果や効率をめざした能率主義の教育から、社会とのつながり、他者との関係性が重視される教育へと転換することは、たんに教育方法や学習方法の変更という問題として捉えられるべきではないことはもはや自明である(久保田 2000)。

だからといって、知識そのものの教育を排除するということではない。知識は学習者自身によって蓄積されるものであり、その知識の重なりをどのように共有していくかを検証するのが教師の役割だとも言える。その意味で、教室活動は教師と学習者および学習者間の相互的な協働作業として組み立てられなければならない。それは常に教師と学習者および学習者間の合意の産物であり、この合意なくして教室というコミュニティは成り立ち得ないことを意識すべきだろう。具体的には、あらかじめ教師が用意した到達に教室の活動を近づけるのではなく、コミュニティとしての教室における学習/教育の活動自体がその合意を形成することができるかという課題なのである。だからこそ、教室というコミュニティをどのように設計・組織化し、

学習者一人一人の活動をどのように支援していけるかが、今後の、さまざまな実践研究に期待されるところなのである。

本発表は、現在の日本語教育における「日本事情」とその概念を整理しつつ、文化と教育の統合のあるべき姿とその展望について述べようとしたものである。具体的な教室実践との関係はすでに別稿に論じたことがあるが、ここでの考え方に基づく教育活動における実践とその研究との統合の実際の例証には、まだ多くの時間を必要としよう。大方の厳しいご叱正を得ることを期待して稿を閉じたい。

関連文献(執筆者 50 音順、筆者執筆のものを除く)

- 池田摩耶子 1973「日本語教育と日本の文化」『講座日本語教育』第 9 分冊早稲田大学語学教育研究所
- 石黒広昭 2003「フィールドの学としての日本語教育実践研究」(『日本語教育』120 号)
- 牛窪隆太 2003「日本語教育における学習者主体 日本語話者としての主体性に注目して-」(『リテラシー』創刊号、くろしお出版)
- 小川貴士 2002「日本文化論と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 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 号)
- 倉地暁美 1994「学習者の異文化理解についての一考察 日本語・日本事情教育の場合」(『日本語教育』71 号 日本語教育学会)
- 久保田賢一 2000『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版
- 塩谷奈緒子 2002「『学習者解放』の環境設定と活動支援 『学習者の教室からの解放』と『学習者の教室内での解放』」(『21 世紀の日本事情』5 号)
- 西阪仰 1997『相互行為分析という視点』金子書房
- ネウストブニー・J・V 1983「日本語教育と二重文化教育」『日本語教育』49 号日本語教育学会
- 1991『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 三代純平 2003「『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みえてくるもの」
- レイブ・ウェリンガー 1993 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書