

日本語教育における「日本文化」についての 理論的・実践的考察

ークリティカルペダゴジーの視点からー

鈴木 貴美子

[要 旨]

言語と文化は密接に関係しているが、近年の日本語教育分野において「文化」を授業に取り入れる重要性が広く議論されている。また、クリティカルペダゴジーの立場から、一般的に教えられている「日本文化」が固定的で典型的な日本のイメージを助長するものであると問題視する声があがっている。文化は静的・固定的なものではなく、動的で多様なものとしてとらえるのが主流となってきている。つまり、日本文化を教える場合、その多様性を無視することはできないということになる。その点を踏まえ、本稿では「日本語教育における文化教育」について理論的・実践的の面から多角的に考察する。まずは4つの主な文化論を通して文化のとらえかたの多様性を示す。次に、クリティカルペダゴジーの立場から日本語教育における文化的要素を検証した先行研究について述べる。最後に「批判的視点から文化を取り入れた」授業報告をする。以上の点を通して、批判的視点を踏まえた「文化」を日本語教育へ取り入れていく提言をしたい。

[キーワード]

日本語教育 文化 クリティカルペダゴジー 批判的思考

1. はじめに

昨今の外国語教育では、「文化」を扱う重要性が強くうたわれている。米国では、外国語教育における全国標準⁽¹⁾（當作, 2003）として5つのゴールの領域を定めているが⁽²⁾、その一つに文化が入れられていることから明らかである。日本語教育においても例外ではない。最近では、2006年3月に行われたCATJ（Central Association of Teachers of Japanese）の学会のテーマとしてこの全国標準が取り上げられ、文化をどのように日本語の授業に取り入れていくかという内容が熱く議論された。「文化」という言葉はよく使われているが、その定義は未だ確立されていない。しかし、文化についての研究は広範囲に及ぶ。最近の応用言語学、または第二言語習得の分野では、クリティカルペダゴジーの立場から従来外国語教育で取り入れられてきた文化教育の問題点が指摘され、その見直しの必要性が広く議論されている。日本語教育に関して言えば、教科書の内容や教師の言動が学習者の日本に対するステレオタイプを助長するような恐れがあると指摘する研究結果も出ている（Matsumoto and Okamoto, 2003; Siegal and Okamoto, 2003; Kubota, 2003）。岡（1999）はステレオタイプは「多様性や個性を無視して過度に一般化されたイメージ、バイアスのある誇張されたイメージを提供する」（p.7）ものだと述べている。つまり、ステレオタイプを通してある文化を見ることは、その文化を静的・固定的にとらえていることになる。前述のクリティカルペダゴジーでは文化を絶対的で固定的なものではなく、相対的で流動

的なものとしてとらえるべきであると主張している。クリティカルペダゴジーで議論されている点も踏まえて日本語教育で文化を取り入れようと考えた場合、教師が様々な視点や切り口から日本文化をとらえることができるのが必要不可欠となるだろう。しかし、批判的思考で日本文化をとらえ、それを基にカリキュラムを組むというのは簡単にできることではない。

そこで、本稿では理論的・実践的な視野から「文化」を教えることについて多角的に考察し、批判的視点を踏まえた「文化」を日本語教育へ取り入れる提言をしたい。まずは基本的な文化論について触れ、文化のとらえかたの違いを紹介する。次にクリティカルペダゴジーの立場から日本語教育における文化的要素を検証した先行研究について述べる。さらに、筆者が実際に行った批判的視点からの文化を取り入れた授業報告をする。

2. 主な文化論

2. 1 文化固定説

倉地（1992）、河野（2000）は既存の文化の定義を検証し、共通点として日本文化・日本人が先験的に想定されており、それが本質的な実態のように定義されていることを挙げてる。また、Tai（2003）は日本人のアイデンティティーや日本文化が政治的・経済的背景を基盤に作為的に作り上げられたものであることを指摘している。このように作為的に想定された日本文化・日本人は固定的・静的なものとして位置づけられており、河野（2000）は日本文化論や日本人論で主張されている日本の「タテ社会」、日本人の「本音と建前」、「ウチ・ソト意識」などは文化固定説の視点から日本の文化的特徴をとらえていると論じている。川上（1999）は日本語教育同様、文化⁽³⁾教育においても学習者を日本人に同化するように働きかける傾向があると言及している。つまり、作為的に想定された日本人文化・日本人像がその実態であるという意識を学習者に強制的に植えつける傾向があるということだ。前章でも述べたように「過度に一般化された固定的なイメージ」として文化をとらえることはステレオタイプ形成の助長につながる危険性がある。この点が文化固定説の最大の問題点であると言えるだろう。

2. 2 文化流動説

倉地（1992）は文化の定義は多様であり、「見るものの視点や切り口によって様々な様相を呈し、その実態は決して一つではない」（p.5）と述べている。また、長い歴史の中で継承され続ける文化の存在とともに、新しく生成され変化を遂げる文化の側面も指摘している。川上（1999）は倉地と同じ立場から日本文化のとらえ方について以下のように主張している。

文化のイメージはそれを見る者の位置によって異なり、一人の学習者でも多様な位置から日本文化を見ることにより、日本文化の多様性が見える。位置性（ポジションナリティ）による文化のイメージの総体こそが文化の多様性・異質性を理解することにつながると考えるべきであり、日本社会・日本文化は「日本人」にしかわからないものではなく、外国人留学生の位置から見える「日本」も日本社会・日本文化なのである。（p.24）

川上の主張は前項の文化固定説と全く異なる。一般化されたイメージのみを強調する視点から文化をとらえるのではなく、各個人が解釈する日本社会・日本文化もそれとして認めているからである。

文化流動説での文化のとらえかたは、フレイレが対話理論の中で挙げた批判的思考に通づるものがある。フレイレはその著書『被抑圧者の教育学』(Freire, 1970, 小沢他訳, 1978)で批判的思考について「現実を動かさないものとしてではなく、過程や変容としてとらえる思考である。(中略)批判的思考は閉ざされた思考と対比される。(中略)閉ざされた思考の持ち主にとって重要なことは、この標準化された今日への対応である。批判的に考える者にとって重要なことは、人間をたえまなく人間化するために現実をたえまなく変革することである」(p.103-104)と述べている。つまり、文化を多様の・動態的のとらえる視点を持つにはフレイレの主張する批判的思考を備えることが必要だと考えられる。

2. 3 「集団文化論」vs. 「個の文化」

細川(2000, 2003)は「文化」は「社会」の中に存在していると定義し、従来の社会のイメージについて分析することで文化を「集団文化論」と「個の文化」に二分化した。従来の文化概念は「集団社会様式としての文化として、主に同一社会に属する諸個人間の個性の類似性や画一性」(2000, p.20)に焦点があてられてきた。細川はこの「集団文化論」を否定してはいないが、各個人が様々な社会に属している点や、社会が固定的なものではなく流動的なものである点を指摘しつつ「集団文化論」の限界について言及している。つまり、「集団文化論」では文化を集団類型的にとらえているため、個人の多様性は無視されている点に否定的なのである。また、細川は「社会」「文化」に対する認識は個人の中に存在し、その認識のしかたは人それぞれであると主張している。そして、その個人の中に存在するものを「個の文化」と呼んでいる。「個の文化」は個人に内在している認識を指すため、外側からの観察では明らかにできるものではないとしている。そこで、「個の文化」を明らかにするには、個人が自らを取り囲むさまざまな事象を認識し、それを他者に向けて記述していくことが必要であると述べている。

細川の「個の文化」に対する議論は個人の文化の解釈も「文化」としてとらえるという点では文化流動説と重なっているが、大きく異なる点は集団類型化された文化と個人の文化をはっきりと二分化していることである。

2. 4 “戦略”的「日本文化」非存在説

ここに紹介する文化論の中で最も急進的な主張をしているのが河野(2000, 2001)である。河野は「“戦略”的に日本文化はない、あるのは自分文化である」(2000, p.11)という立場を主張している。河野は文化が普遍的要素と個人的要素を備えていることを指摘し、日本文化を単一のものとして普遍的にとらえる文化論よりも個人の決断やライフ・スタイルなどの個別性に焦点をあてた文化論の重要性を説いた。さらに、日本文化を扱った授業では、教師が学習者の内面にある日本文化に対するイメージや日本文化観を引き出し、それを“戦略”的に壊し、学習者の内面の日本文化を「白紙(非存在)」(2000, p.14)にすることで学習者が個々の営みに気づくことが

できるとしている。個の営みに焦点をあてることにより、日本文化が先験的に存在していることから文化固定説を否定し、普遍的にとらえられている日本文化、つまり細川の言う「集団文化論」の虚構性を明らかにしようと試みている。

以上、4つの文化論の紹介を通して文化のとらえかたの多様性を示した。「日本文化」を授業内で扱う教師として大切なのは、文化をフレイレの主張する批判的思考を通してとらえられる視点をもつことである。そうでなければ文化固定説のとらえかたのように日本に対するステレオタイプを助長するような授業内容になってしまう恐れがあるからだ。そうすることで、学習者は一般化された固定的なイメージの日本文化のみを「日本文化」と盲目的に認識し、他の側面に目を向ける能力も養われることはないだろう。逆に、教師側が「集団文化」、つまり固定的イメージとしての文化と「個人文化」の違いを強調しすぎるのも問題につながる可能性がある。細川は「集団文化論」と「個の文化」を二分化しているが、果たして学習者側がそれをすんなり受け入れられるだろうか。例えば、日本の「本音と建前」について考えてみる。文化流動説の立場から見ると、「本音と建前」は日本文化の全ての側面において見られる概念ではないということになる。しかし、他の文化と比べて「本音と建前」という概念が顕著に現れる場面が日本で比較的多く見られるのも否めないであろう。もし学習者個人が自分の目で「本音と建前」の傾向が強いという認識を持った場合、「集団文化論」と「個の文化」に重なる部分が生まれてくるのではないか。それを教師が強制的に否定してしまうのは、「個の文化」の否定にもつながってしまう危険性があるかと思う。また、河野の“戦略”的に日本文化が存在しないという立場も十分な考慮が必要であると考えられる。つまり、日本文化が存在しないということは、学習者の母国文化も存在しないと言っていることになるからである。そうなると、学習者自身のアイデンティティーを否定してしまうことになりかねないし、それにより学習者からの強い批判・抵抗があるかもしれない。また、「日本文化は存在しない」と強調することは、一つの視点を強制的に学習者に押し付けるという点で「日本文化のステレオタイプ」を強調することと同様なのではないか。つまり、教師側の文化のとらえかたを学習者に押し付けることとなり、文化の多様性、個人の文化のとらえかたの多様性を無視することにつながるのではないだろうか。

担当教師が文化自体を批判的視点でとらえるのも重要だが、同様にここに紹介した複数に及ぶ文化論を批判的視点でとらえ、教師として自分がどのような立場を取るのかを明確にするのも重要であると考えられる。以上、理論的視野から文化のとらえかたを述べてきたが、次にクリティカルペダゴジーの立場から日本語教育における具体的な「日本文化」の側面を検証した先行研究を紹介する。ここで紹介する研究では敬語や方言などの日本語における社会言語学的側面に焦点を当てている。つまり、日本人の生活様式や日本社会の特徴そのものを見ていくのではなく、日本人論で描写されている日本人像や固定的な日本のイメージがどのように日本語学習に影響を及ぼしているかに焦点を当てている。

3. クリティカルペダゴジーにおける先行研究

3. 1 日本語教科書の分析

Matsumoto and Okamoto (2003) は、過去 20 年間に米国で広く使われてきた 5 冊の日本語

の教科書を分析し、その中で日本語と日本文化がどのように描かれているかを検証した。分析の焦点は(1)丁寧さ、間接的な話し方、謙譲表現などの日本語のコミュニケーション・スタイル、(2)丁寧な話し方とくだけた話し方のスピーチレベルの違い、(3)標準語と方言について、の3点である。(1)では、教科書の中にある「日本人が丁寧で間接的な話し方を好み、謙譲表現もよく使う」というスピーチスタイルの説明の中で、日本人が「単一人種で、集団意識が強く、縦のつながりが強い」ためと理由づけされていると分析している。また、教科書の会話(ダイアログ)でもその特徴が大きく反映されていることを挙げ、日本人のスピーチスタイルに対する短絡的な説明を問題視している。さらに、教科書の中の日本語のコミュニケーション・スタイルについての情報が実際に日本人の会話を分析した研究結果と一致していないことを指摘した上で、その教科書の偏った情報によって学習者に固定的なイメージを植えつけてしまう危険性があると述べている。例えば、日本人は間接的であいまいな表現を使うことが教科書では強調されているが、そのような表現の実際の使用は会話の設定、目的、話し手同士の関係などの場面的要素によって異なり、必ずしも一定ではないと論じている。(2)のスピーチレベルの違いの項目では、教科書でくだけた話し方より丁寧な話し方に重く比重が置かれていると検証している。ここでは、まず学習者と同年代の日本人大学生にしたインタビューで「くだけた話し方ができないと友人関係を築く妨げになる」という考えをもつ日本人の若者が多いという結果が出たことを挙げ、丁寧な話し方のみを強調することは学習者の語用論的能力の上達を妨げることになりかねないと述べている。また、教科書で丁寧な話し方とくだけた話し方の選択の手引きとして社会的地位や「ウチ・ソトの関係」が関係していると説明している点を問題視している。(1)の場合と同様、この説明は実際の言語使用と異なり、一般的に広く普及している日本人や日本語に対するイメージを学習者に押し付けることにつながってしまうからだ。(3)の標準語と方言に関する項目では、日本語教育で標準語のみが取り上げられ、方言の多様性について触れられることがほとんど皆無であることが指摘されている。Matsumoto and Okamotoは、分析対象である5冊のうちの1冊しか教科書で使われている日本語が標準語であると説明していないことを示し、その説明に「標準語は教養のある人が使い、年齢・性別・職業を問わず日本のどこでも使われている」と記されていることを批判している。なぜなら、標準語は明治時代の政府による言語政策によって作られたという歴史的背景があり、標準語のみが日本に存在し、全ての日本人がどの場面においても標準語を容認しているというわけではないからである。地域によって様々な方言が存在するのを無視して日本語を教えるのは、将来、学習者が日本へ行ったときに方言に接する可能性が高いことを考えても現実的ではないとし、方言の話し方を教えるということはしないまでも、日本には多くの方言が存在するという程度の知識は学習者に伝えるべきであると主張している。以上、Matsumoto and Okamotoは分析した3点の社会言語学的要素について偏った情報のみ教科書に載せられていることによって学習者が日本語・日本社会に対して多様性のない「単一の」言語・社会であると盲目的に認識してしまう恐れがあると結論づけている。さらに、初級レベルから教師が積極的に日本語の多様性について紹介していくべきだと提案している。

3. 2 男女言葉の分析

Siegel and Okamoto (2003) は昨今の社会言語学の分野での男女言葉に関する研究結果と、日本語教育で広く使われている7冊の教科書の分析結果及び教師・学生への調査結果を比較し、日本語教育における男女言葉について多角的に分析している。最初の教科書の会話の分析では典型的な日本人男性・女性のイメージが強調されている傾向があると指摘している。さらに、会話での設定も伝統的な男女の役割が大きく反映されているとし、男性は教授や上司など社会的地位が高い役割が多いのに対し、女性は主婦や秘書などの従属的な役割が多いとしている。また、教科書で紹介される男女言葉の言語的特徴で多いのは終助詞・敬語などであるが、教科書では男女の区別をはっきりと二分化しているものが多いため、学習者が教科書の区別に厳密に従わなくてはならないという印象を受ける恐れがあると論じている。しかし、日本母語話者の会話分析の研究結果で「わ」や「わよ」など教科書では「女性特有」と紹介されている終助詞を最近の若い女性が使わないことや、「の」「なの」などの「女性特有」とされている終助詞を男性が使う傾向があることが明らかになっている点を挙げ、教科書で扱われている男女言葉と実際に母語話者が話している男女言葉との間にある食い違いを指摘している。また、日本語教育において典型的な男女言葉のみ強調して指導する傾向は問題であると主張している。さらに、男女言葉を教えることについて日本語教師に実施したアンケートでは、昨今の男女言葉の区別の減少に合わせて、あまりその区別を強調して教えないという意見や、ロールプレイを通して典型的な男女言葉以外のスピーチスタイルも紹介するという意見など、教師によって様々な意見があるという結果が出た。学習者の立場からは、典型的な女言葉を使うことに抵抗感がある女子学生がいたことや、男女言葉の違いを認識しながらもその使用を避ける学習者がいたことを紹介している。Siegal and Okamoto は実際の男女言葉の使用は個人や場面によって差があり、日本語教育で典型的な男女言葉を教えてその使用を強制するのは結果的に日本（語）に対するステレオタイプを助長することになると論じている。さらに、教科書以外に視聴覚教材などを使って男女言葉の多様性を紹介したり、学習者自身に男女言葉について調査・分析させたりすることで、批判的な視点から「典型的な男女言葉」に取り組む必要性があると主張している。

以上、クリティカルペダゴジーの立場から日本語教育における「日本文化」に関わる要素を検証した具体例を二つ挙げた。ここでは、日本語教育の実践で具体的にどんな問題があるか、またどのような点を考慮しなくてはならないのかということについて理解を深めることができたのではないだろうか。次の章では、筆者が実際に上級のクラスで行った授業報告をする。ここでは、文化についての理論的内容の把握や研究結果の理解からさらに一歩進んで実践的な授業内容を見ることで、具体的に日本語の授業でどのようなことをするのが「批判的視点から『文化』を扱うことになるのか」ということを紹介したい。

4. 授業報告（標準語と方言）

4. 1 教師自身の「文化論」

文化論の章で述べたように文化のとらえかたは多岐にわたるが、授業内容を考える前に教師はまず自分自身の「文化論」を確立することが重要であると考え。なぜなら、授業を組み立てる

のは教師であり、授業内容や学習者に求める文化のとらえかたはその教師の文化論が基盤となるのが必然的であるからだ。筆者の「文化論」は、日本文化の一般的に広く受け入れられている側面のみが「日本文化」であるにとらえるのではなく、日本人・日本語・日本社会などの様々な面における多様性も「日本文化」の一部としてとらえることである。前述の文化論の中では「文化流動説」にあたる。この文化論を土台とした授業でめざすことは、学習者にただ批判的思考を促す情報を提供するというのではなく、読み物以外の媒体やクラス内のディスカッションを通して、批判的視点で分析・考察する機会を与えるということである。

4. 2 授業内容

授業内容として選んだのは「標準語と方言」である。これは研究論文でも授業で扱うべき内容と論じられており興味があった上、筆者がクラスを担当している時に偶然方言に関するニュースが手に入ったからというのが実施した主な理由である。まず、使った教材を以下にリストする。

- ① 標準語と方言 (内田義彦『ことばと音、そして身体』より抜粋)
- ② “方言ブーム”とです (オンライン産経新聞 2005年9月18日)
- ③ 女子高校生がハマる「方言ブーム」(野村正樹『流行から見えるもの』より抜粋)
- ④ 全国方言コンバータ (<http://www.netricoh.com/contents/variety/hougen/>)
- ⑤ ビデオ「マッシュズベストヒットTVプラス」(テレビ朝日)

①～③は読み物で、①は明治時代、中央集権国家確立のための一環として言語政策が全国に敷かれた時に「標準語」が作られ、全国的に標準語の使用が強いられたと説明しているもので、②と③は最近の若者、特に女子高生の間で方言を使って話すのがブームになっているという内容だ。④は標準語を方言に変換するサービスを提供しているインターネットのサイトだ。学生が中級のクラスで使用した教科書から抜粋した文を、様々な県の方言に変換してくるという宿題を出し、そのツールとして利用した。⑤は②の新聞記事の中で紹介されていたテレビ番組で、その中の方言についてのコーナーをクラスで見た。

4. 3 授業の目的

筆者が設定した授業目的は以下の通りである。

- ① 「標準語」の歴史的及び政治的背景の理解
- ② 「方言を標準語より低くみる」という一般的な価値観を覆す最近の若者のブームの把握
- ③ ビデオ鑑賞や標準語を方言に変換するアクティビティーを通して方言の多様性に触れる
- ④ 「標準語」と「方言」について様々な視点から考察
(例:「標準語」「方言」に対するイメージ、方言がブームになった理由)
- ⑤ 日本人の「標準語」と「方言」に対する価値観の変化を分析
- ⑥ 学習者の母国での言語の多様性について考察

学生が今までの授業で勉強してきた日本語(標準語)だけが「日本語」ではないという日本語における多様性について触れるとともに、日本人の「標準語」と「方言」に対するイメージの変化にも焦点をあてた。そうすることで、時代や世代によって異なる「標準語」と「方言」のイメ

ージの多様性にも注目した。

4. 4 授業の流れ

米国の中西部のある私立大学の上級のクラスで実施したのだが、「標準語と方言」についてのユニットには計7コマ（週3コマで各50分）を費やした。このクラスは「日本文化」に焦点をあてたクラスではなく言語のクラスであったため、教材の内容とともに、それに付随する漢字や文法も授業内容として取り入れた。漢字・文法を扱う以外の主な授業の流れは、読み物を精読したあとディスカッションをする、というものであった。ディスカッションのトピックは教師である筆者が「学生が批判的視点から『標準語』と『方言』について話し合いが進めることができるもの」を考え、それを提示した。例えば、「今と昔の『標準語』と『方言』ではどんな点が同じでどんな点が違うだろうか」、「現在でも昔のように『標準語や中央性の方が価値が高い』という心理的規則があるだろうか」などの質問である。このように、授業内では学生が積極的にお互いの意見交換できる場を作った。また、授業時間以外にも宿題としての作文、筆記試験、口頭試験などを通して学生自身が「標準語」「方言」に対する理解度、また、それに対する学生自身の意見を教師が確認する機会ももった。以下に、ある学生が書いた作文を例として紹介する。この作文は「方言についての心理的規則」というテーマで書くように指示したものである。文法や語彙の間違ひは特に修正を加えていないが、わかりにくい箇所は筆者が（ ）の中に正しい表現を示した。

「方言についての心理的規則」

明治時代の時、日本は統一された。色々なものが基準的になった：貨幣、言葉、学生制度。山の手の方言が標準語になった。政府はこの標準語を日本人に押し付けたかわりに、標準語を使った人は心理的に価値が高く見えた。ぎゃくに、方言を使った人の価値は低かった。これはきっとみんなに無教育に見えたからではないか。つまり、標準語を使うプレッシャーが社会からもきた。

しかし、1980年代のお笑いブームで関西弁が流行になり、その内、他の方言が流行になり始めた。方言を使うテレビ番組や映画のおかげで方言のはやりがひろがった。最近では電子メールや友人との会話で若者は方言を暗号のように混ぜて使う。でも、方言が流行である今の時代は昔と同じような心理的規則がまだある。教室や仕事や他のフォーマルのじょうきょうの時には標準語がみんなに使われている。この理由は標準語まだ心理的に価値が高く社会に感じられているからだ。標準語を使う人は学が有る人だと思われているのではないか。ちゃんとしている日本語を話さなければ社会や仕事で上れない。

そうと言っても、心理的規則は世代によって違う。例えば、方言を使っている若者は自分たちの価値が標準語を使う若者の価値より高いと思っているだろう。逆に、その若者を見ていやきになる（見苦しく思う）40-50代の方は方言を使いすぎる若者の価値は低いと思うかもしれない。そうだったらその世代は偽君子（うそつき・裏切り者）でわかないか。40-50代の人はずっと前に若かった。若者言葉はむかしからあったから、中老の人も若い時同じように変な言葉や暗号を友人とありうる（使ったということもありうる）。その上、方言をまだ

昔から使っている老人は若者とのコミュニケーションがよく出来るになっている。大人世代はあまりてきびしくしなくてもいい。

私の意見を結論付けると、やはり、標準語の価値を高くする心理的規則はまだ今にもある。でも、方言のいい点も認められているから前と比べてははげしくない。アイディアルな社会だったら、何の言語を使っても、みんなは同じ価値を持つだろう。

この学生はまず授業で使われた教材について理解したことを要約した上で、最後に学生自身の「標準語と方言」について批判的視点からの意見を主張している。「標準語と方言」というユニットは批判的立場からの切り口でカリキュラムとして教師が組み立てたものだが、この学生の作文から学生自身も授業で扱った内容について批判的視点で考察し、意見を述べているのがわかる。

4. 5 考察

この「標準語と方言」での授業を通して、学生に「日本語」の多様性について認識する機会を与えることができたと思う。前述の研究論文でも指摘されていた従来の教科書の問題点の解決策の例にもなったのではないだろうか。ここで報告した授業内容は、教師がトピック・教材を選んだ時点ですでに「標準語と方言」について批判的立場を取っている。このように教師側から情報を提供する形で批判的切り口で「日本文化」を授業に取り入れることもできるが、学生が主体となって自分たちで対象となる日本文化の一面について調べ、分析し、考察するという方法も取れるだろう。もし学生が批判的視点で日本文化について考えたことがない場合、いきなり学生に批判的に日本文化について考察することを要求するのは無理があるかもしれない。そこで、まずここで報告したような内容を授業に取り入れ、「一般的に広く知られている日本文化のみが日本文化の実態ではない」という例を示すことによって、「どういう視点で『日本文化』をとらえることが批判的立場をとることにつながるのか」と学生に意識させることができるのではないだろうか。

5. おわりに

本稿では、昨今の日本語教育分野において注目されている「日本文化」についてクリティカルペダゴジーの立場から理論的・実践的な考察をした。多くの研究者が学会の発表や学術論文で「固定したイメージとしてとらえられている日本文化のみを強調して教えることに対する問題点」を挙げているのを現場の教師が把握することはもちろん重要だが、それ以上に、担当しているクラスで実際にその問題点を解決するよう努力していく姿勢を持つことが大切だと思う。これは本稿で取り上げた「文化」についてだけでなく、「日本語を教える」ことにも言えることである。日本語の教え方や教える内容で「絶対これではなくてはいけない」というものはない。また、教授法の主な理論が時代とともに変化してきたのと同様、これからも外国語教育について様々な理論が生まれたり、多くの研究がなされたり、問題点が指摘されていこう。その際に教師は一定の場所にとどまることなく、適宜変化していくことが要求される。フレイレが主張した批判的思考の定義にあるように、「現実を動かないものとしてではなく、過程や変容としてとらえる思考」で「日本文化」や「日本語を教えること」に取り組んでいくのが教師の使命なのではないかと思う。

注

- (1) これは英語の the National Standards にあたる。當作 (2003) が「全国標準」と訳した。詳しくは以下の文献を参照されたい。
當作靖彦 (2003) 「アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発」 當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会, pp.11- 39.
- (2) Communication, Cultures, Connections, Comparison, Communities の5つである。
- (3) 川上 (1999) は「日本文化」ではなく「日本事情」としているが、本稿では同じものとみなす。

参考文献

- 岡隆 (1999) 「ステレオタイプ、偏見、差別の心理学」『現代のエスプリ』第7巻
- 川上郁雄 (1999) 「日本文化を書く—『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 宮城教育大学
- 倉地暁美 (1992) 「対話からの異文化理解」勁草書房
- 河野理恵 (2000) 「“戦略”的『日本文化』日存在説」『日本語教育から文化リテラシーへ 21世紀の日本事情』第2号 くろしお出版
- (2001) 「ステレオタイプの強固さ—『日本事情』教育の現場から—」『日本語教育から文化リテラシーへ 21世紀の日本事情』第3号 くろしお出版
- 細川英雄 (1997) 「言語習得における〈文化〉の意味について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』9号 早稲田大学
- (2000) 「崩壊する『日本事情』—ことばと文化の統合をめざして—」『日本語教育から文化リテラシーへ 21世紀の日本事情』第2号 くろしお出版
- (2003) 「『個の文化』再論：—日本語教育における言語教育の意味と課題—」『日本語教育から文化リテラシーへ 21世紀の日本事情』第5号 くろしお出版
- Freire, P. (1970) . *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳 (1979) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- Kubota, R. (2003) . Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37, 67-87.
- Matsumoto, Y. & Okamoto, S. (2003) . The construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 37, 27-48.
- Siegal, M. & Okamoto, S. (2003) . Toward reconceptualizing the teaching and learning of gendered speech styles in Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 37, 49-66.
- Tai, Eika. (2003) . Rethinking culture, national culture, and Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37, 1-26.

Theoretical and Practical Study on Introducing “Japanese Culture” in JFL/JSL

— From a Standpoint of Critical Pedagogy —

Kimiko SUZUKI

In recent foreign/second language education field, the significance of integrating “culture” into language learning has been widely discussed. Some scholars in critical pedagogy, however, have warned that the over-emphasis on typical representation of the target culture results in proliferating normative linguistic and cultural ideologies. Often, Japanese culture is referred to as homogeneous and group-oriented in language learning environment. The multiplicity, hybridity, and fluidity in Japanese culture, on the contrary, have been largely neglected. It is the language educator’s responsibility to challenge the dilemma. This article thus intends to raise awareness of aforementioned critical issues among language educators and to suggest taking the critical aspects into their own language curriculum. In so doing, the article first discusses main cultural theories, and then examines previous studies on sociocultural issues in teaching Japanese from critical approaches, which is followed by classroom report on critical aspects of Japanese culture.