

文化学習とイデオロギー的形成

—日本語学習者のジャーナルの記述に見ることばの選択と獲得—

嶋津 百代*

m-shimazu@korea.ac.kr

Contents

- I. はじめに：日本語教育における文化教育
- II. イデオロギー的形成の定義と考察
 - 2.1. イデオロギー的形成の定義
 - 2.2. 「権威的なことば」と「内的説得力のあることば」と「自己のことば」
 - 2.3. 文化学習とイデオロギー的形成
- III. 本研究のデータ説明
 - 3.1. 文化クラスでの教室活動
 - 3.2. ジャーナル・アプローチに基づく文化学習
 - 3.3. 本研究の文化学習の目的
- IV. 日本語学習者のイデオロギー的形成
 - 4.1. 学習者のことばと文化に対する視点
 - 4.2. コミュニティ・メンバーシップの境界に立つ学習者
 - 4.3. 自己呈示のリソースとしてのことばの選択と獲得
- V. おわりに

Abstract

本稿は、近年第二言語習得研究や第二言語教育において注目されてきたバフチンの言語哲学から「イデオロギー的形成」の概念を取り上げ、日本語学習者の文化学習における観察や気づきを通して、学習者のイデオロギー的形成の一過程を考察するものである。日本の大学の文化クラスの課題として行われた1学期間のジャーナル活動で、学習者が記述した日常の日本語環境における言語体験に、イデオロギー的形成の過程にある学習者のことばと文化に対する視点を探る。

* 高麗大学校 日語日文学科 助教授 日本語教育.

ジャーナルの記述に見られたことばを巡る学習者の様々な言語体験を検討することで、バフチンがイデオロギー的形成の過程として定義付けた「他者のことばの選択と自己のことばの獲得」が明らかになり、文化学習を通して学習者のイデオロギー的形成が発達するにつれ、ことばを契機にして生じる学習者の葛藤や意識上の闘争が窺える。そうした葛藤や意識上の闘争において、学習者は、日本文化を背景とする人々が望ましいとしてきたことばの選択やその使用に疑問を持ち、「他者のことば」と「自己のことば」を振り返り熟考する経験を積み重ねながら、イデオロギー的形成を発達させていく。このようなイデオロギー的形成の観点から日本語学習者の文化学習における観察や気づきを考察し、学習者が自らの視点でことばと文化を捉えていく様相を提示した点において、本研究は意義あるものと思われる。

Key Words : 文化学習、イデオロギー的形成、ジャーナル・アプローチ、ことばの選択と獲得
(Cultural Learning, Ideological Becoming, Journal Approach, Selection and Appropriation of Discourse)

I. はじめに：日本語教育における文化教育

従来の日本語教育における文化教育は、固定化された知識や情報として文化を捉え、そのような知識や情報を教授する傾向にあった。そのため、日本文化を紹介する「日本事情」などの授業が、過度に一般化された絶対的なイメージとしての日本文化のステレオタイプ化を助長する危険性も指摘されてきた(川上, 1999; 河野, 2000a)。

1990年代に入り、日本国内の日本語教育および異文化間教育において、文化は多様性を持ち相対的で流動的に変化するものと捉えられ始め、文化教育や文化学習の再考が始まる(川上, 1999; 河野, 2000a他)。例えば、倉地(1992)は、異文化も我々人間の成長や視点の変化などに応じて変わり得るものとして「異文化可変理論」を提唱している。この理論に基づいた異文化間教育は、学習者に文化間の差異に関する情報を提供するだけでなく、学習者が相互理解のための方法を自ら探索できる能力を開発することを目指す。また、細川(2002)は「集団文化論」に対して「個の文化論」を提唱し、日本語教育において学習者が主体的に個々の思考と表現を活性化するための活動を提案し、ことばと文化の統合を目指した教育

と文化リテラシーの育成を奨励している。このように、教師の視点からではなく、学習者の視点で文化が捉えられるべきであるという考えが共有されるようになる。

このような背景に鑑み、本研究も、学習者が自らの視点でことばと文化を捉える教育の実践を試みる。昨今の世界規模の国際化・グローバル化に伴い、インターネットやメディアによって異文化情報が容易く得られ、コミュニケーションもテクノロジー化している時代において、多言語・多文化社会における異文化接触は量的にも質的にも多様化してきた。このような時代に生きる日本語学習者は「日本文化」をどのように捉え、また、どのような文化事象を観察し、観察したことから何を学ぶのか。そして、文化学習の過程で、どのような問題に対峙しどのように解決しようと試みているのだろうか。

そこで本稿では、日本語学習者の文化学習のあり方を理解するために、近年第二言語習得研究や第二言語教育において注目されてきたバフチンの言語哲学から「イデオロギー的形成(ideological becoming)」(Bakhtin, 1981; 邦訳, 1996)の概念を取り上げる。日本の大学の文化クラスで行われたジャーナル活動における学習者の観察や気づきを通して、日本語学習者の文化学習とイデオロギー的形成の過程を見ていく。

Ⅱ. イデオロギー的形成の定義と考察

2.1. イデオロギー的形成の定義

バフチンが提唱した「イデオロギー的形成」の「イデオロギー」という語は、特定の政治的立場に基づく考えであるイデオロギーを指しているのではなく、社会歴史的なコンテクストにおける我々の価値観や意識体系の意味合いを持つ(Bakhtin, 1981; Freedman & Ball, 2004)。バフチンにとって、どのようなことばもイデオロギーを内包しており、イデオロギー的形成とは、そうした「ことば」を通して決定されていく我々自身の「世界の捉え方や思考のシステムの発達」の過

程」(Freedman & Ball, 2004, p. 5)である。

このように、イデオロギー的形成の概念は必ずしも政治的な意味合いを持っているわけではないが、教室における第二言語教育や異文化間教育は、制度的な要素が必然的に関わってくる。教師が学習者に対してどのような第二言語能力を養成し、どのような文化の学びを奨励するかについての決定や、教室という特定のコミュニティのメンバーとしての指標を示す学習者の言語使用の選択も、ある意味、政治的=制度的なものである。

バフチンによれば、周囲のイデオロギー的な環境、すなわち教室や職場、コミュニティなどにおけるコミュニケーションへの挑戦が、個人のイデオロギー的形成を発達させる可能性を生み出すという。したがって、イデオロギー的形成の概念は、孤立した個人のイデオロギーの発達を意味しているのではなく、あくまでも社会歴史的なコンテキストにおける個人の学びが強調されている。

2.2. 「権威的なことば」と「内的説得力のあることば」と 「自己のことば」

前節で定義したように、イデオロギー的形成は、ことばを通して決定されていく我々自身の世界の捉え方や思考のシステムの発達過程を指すが、より具体的にバフチンの言葉で言えば、「他者の言葉の選択的獲得の過程」である。「他者の言葉およびその影響の闘争のこの過程が、個人意識のイデオロギー的形成の歴史において持つ意義はきわめて大きい」(Bakhtin, 1981, p.348; 邦訳, 1996, p.168-169)とされている。この「他者のことば」は「世界に対する我々のイデオロギー的な関係と我々の行動との原理そのものを規定しようとする。それは、ここでは(イデオロギー的形成においては)権威的な言葉と内的説得力のある言葉としてたちあられる」(Bakhtin, 1981, p. 342; 邦訳, 1996, p.159)と捉えられ、バフチンは、「他者のことば」を「権威的なことば(authoritative discourse)」と「内的説得力のあることば(internally persuasive discourse)」に分けて説明している。

「権威的なことば」は、ある種の権力を有す権威的な地位にある者のことばであ

り、歴史的に培われてきた「他者のことば」である。宗教・政治・道徳上のことば、両親や大人、教師のことばが、権威的なことばの例である。バフチンによれば、このような権威的なことばが「我々に要求するのは、承認と受容」であり、「我々はそれを、あらかじめ権威と結合したものとして見出す」(Bakhtin, 1981, p.342; 邦訳, 1996, p.160)。権威的なことばは「既に過去において承認されている」ことばである(Bakhtin, 1981, p. 342; 邦訳, 1996, p.160)。

一方、「内的説得力のあることば」とは、簡潔に言えば、各個人が自身のために、また、自身にとって重要で価値があると考えることばを指す。普通の人々が話す日常のディスコースが、内的説得力のあることばである。内的説得力のあることばは、権威的なことばと異なり、「それが肯定的に摂取される過程において、『自己の言葉』と緊密に絡みあう。我々の意識の日常において、内的説得力を持つ言葉は、半ば自己の、半ば他者の言葉である」(Bakhtin, 1981, p.345; 邦訳, 1996, p.165)。

イデオロギー的形成は、これらのことばと「自己のことば」の対話的な相関関係にある。「他者のことば」との対話を通して意味が生成されていく「自己のことば」は、元々はすべて、外部との接触によって形成されたものである。イデオロギー的形成は、他者の意味や意図が植え付けられたことばを媒介にして、我々が「自己のことば」に自身の意味を加え、我々自身を理解していくという過程である。そして、「他者の言葉から生まれ、他者の言葉から対話的な刺激を受けた自己の言葉と自己の声は、遅かれ早かれ、この他者の言葉の支配から抜け出し始める」(Bakhtin, 1981, p.348; 邦訳, 1996, p.169)のである。

バフチンによれば、イデオロギー的形成の過程において「自己のことば」の意味を生成していくためには、継続的な対話とそこで出会う差異との対峙によって生じる葛藤や意識上の闘争が不可欠である。そして、「他者のことば」を受け取り、「自己のことば」で語り直す作業を繰り返す必要がある。イデオロギー的形成の過程では、ことばを媒介に自己と世界の境界線を行き来することによって、自身が生み出すことばにも気を配り、そのことばによって他者にどのような影響を与える可能性があるのか、また、その可能性によって自己がどのように他者や社会に位置づけられるのかを探求していくことになる。

2.3. 文化学習とイデオロギー的形成

文化学習において、日本語学習者も上述の「権威的なことば」と「内的説得力のあることば」から成る「他者のことば」との葛藤を経験し、自身のイデオロギー的形成に従事していくと思われる。授業で扱う教科書やテキストの日本語や、教師のことばや他のクラスメートのことば、教室外での日本語母語話者のことばなど、異種混濁的なディスコースと対峙することになるからである。

本研究の日本語学習者のイデオロギー的形成においては、異文化間相違などの「差異」が重要な役割を担う。差異が生み出す多様性によって、自身が既に持っていた見解や立場を変更または修正することが可能になり、その結果、差異と差異が対話して、ことばの意味を生成していく(桑野, 1990, p.13)。このような異文化における学習者の言語体験はメタ認知的な気づきをもたらし、それは学習者のイデオロギー的形成の手助けとなる。つまり、バフチンが述べているように、「我々がイデオロギー的に形成される過程は、まさに我々の内部において異なる言語・イデオロギー的視点、アプローチ、傾向、評価などが支配権を求めて繰り広げるこのような緊張した闘争なのである」(Bakhtin, 1981, p.346; 邦訳, 1996, p.165)。

バフチンの主張に基づくと、異文化における「他者のことば」との対話は、すでに獲得している「自己のことば」とは異なるものとの出会いであり、異質性を持った他者と関わるということは、自己を他者に投影し、そこで自己を明らかにすることで自己を意識化していくことである。そして、学習者は自身の置かれている現実を対象化し、自己と他者、社会との関係を捉え直し続けることで、そこに新たな社会文化的意味を創出していくのである。したがって、イデオロギー的形成の観点から学習者の文化学習を考察することは、そのような「他者のことば」との対話から、新たな文化理解への可能性を探っていく点において意義あるものと思われる。

Ⅲ. 本研究のデータ説明

3.1. 文化クラスでの教室活動

筆者が担当した日本の某大学における交換留学生対象の文化クラスは、2010年春学期、週1回90分授業が16週間に亘って行われた。16名の受講生の出身国や学部での専攻は様々で、日本語能力は数名が中級レベルで、ほとんどの受講生が上級レベルであった。16名の受講生のうち、9名は当学期が日本留学の最初の学期で、7名はすでに半年の日本滞在を経ており当学期が2学期目であった。

授業で行う教室活動の内容を受講生自身に決定させるために、初回授業で「私にとっての日本文化」というテーマでグループ・ディスカッションを行った。そこで挙げられたトピックに基づいて、2週目以降の授業内容を決めた。そして、週毎にトピックを替え、グループ・ディスカッションや発表などの教室活動を行った。

3.2. ジャーナル・アプローチに基づく文化学習

受講生が決定したトピックに基づいて行う授業内での教室活動以外に、授業外での文化学習としてジャーナル活動を行い、受講生には日常で起こる事象を観察して記述させ、考察させることを課題とした。

本研究では、この授業外での文化学習に「ジャーナル・アプローチ」(倉地, 1992)を採用した。ジャーナル・アプローチは、学習者と教師の交換日記を通して信頼関係の構築を図り、異文化間の相互理解を目指すものである。このジャーナル・アプローチは、日本語教育や異文化間教育に採り入れられ、これまで安定した成果を挙げている(河野, 2000b他)。本研究の取組みにジャーナル・アプローチを採用した理由は、ジャーナルを通して、受講生が(1)個人の内面的な気づきや発見、思考過程や行動の内省、学びにおける様々な認知的な変化の過程を具体的に示し、かつ活性化すること、(2)自らの学習を意識化し、自己を理解し見つけ直す機会を得ること、そして教師が(3)受講生の文化学習の様相を観察し、学びの全体像や問題点を掴むためである。

受講生のジャーナルの評価は科目評価全体の25%としたが、「日常を観察し気になることや気づいたことを記述する」ことがジャーナル活動の目的であること、したがって、受講生が忌憚なく意見を述べられるように、記述内容そのものに関しては評価しないことを伝えた。また、ジャーナルにおける日本語能力も評価せず、作文指導のような日本語の添削や訂正なども行わない。ジャーナルの字数制限は設けず、翌週の授業日までの1週間、受講生は日本語あるいは英語¹⁾で自由に書く。筆者は、各受講生のジャーナルの記述に対して何らかのコメントを記入し、授業日の翌日返却した。

本研究では授業での受講生のディスカッションや発表を録音・録画したものや、学期開始時と終了時に筆者が個別に行ったインタビューなどもデータに含まれているが、本稿では、この受講生の文化学習の記録であるジャーナルの記述を取り上げる。その中でも特に、日本語のことばを巡る観察や気づきが見られる箇所を引用し、分析・考察の対象にする。

3.3. 本研究における文化学習の目的

この文化クラスの目的は、学期を通して(1)文化に対するこれまでの認識を自覚するための自らの対話、また、自分の考察を再検討するための他の受講生との対話を重視し、文化を多面的に理解した上で「私にとっての日本文化」を発見していくこととした。さらに、長期的な文化学習の到達目標として(2)自分が置かれた環境に対して積極的に働きかけ、文化理解のための方法を自ら探索できる能力を養成することを挙げた。これらの目的のために、受講生が挙げた日本文化に関するトピックに基づいて行う教室活動と、受講生の文化学習のジャーナル活動の双方から、受講生が自らの視点でことばと文化を捉えていくことを期待した。

学習者が個々の文化を構築していくためには、まずは学習者の内面にある日本文化のイメージやステレオタイプな文化観を自覚する段階が必要であるため(牲川, 2000)、先述のように、文化クラスの初回授業で、「私にとっての日本文化」に

1) ジャーナルが英語で書かれている場合は、筆者が日本語訳したものをデータとして提示する。

ついでにグループ・ディスカッションを行った²⁾。その後続く授業では、初回授業で挙げられたトピックに基づいた教室活動を行い、受講生が持つ日本文化のイメージを可視化するよう試みた。同時に受講生のジャーナル活動では、前節で述べたように、文化学習における気づきや内省を通して、ことばと文化に対する感覚を鋭敏にしていくことを目指した。

以下、ジャーナルの記述に見られる受講生の観察や気づきの具体例を挙げて、本稿の目的である文化学習におけるかれらのイデオロギー的形成の一過程を検討する。

IV. 日本語学習者のイデオロギー的形成

4.1. 学習者のことばと文化に対する視点

ことばの観点から見ると、イデオロギー的形成は、「他者のことば」に我々自身の意味を付与し、「自己のことば」を形成していく過程であると言える。第2章で概説した「他者のことば」である「権威的なことば」と「内的説得力のあることば」のうち、普通の人々が用いる日常のディスコースである内的説得力のあることばは、個人の内面から自立した思考と新しいことばを呼び起こすものであるため(Bakhtin, 1981; 邦訳, 1996)、本研究の学習者のイデオロギー的形成に密接に関わってくると思われる。

本節では、日本語環境における学習者の日常の出来事や言語体験から、ことばと文化に対する学習者の視点に注目する。学期開始当初の受講生のジャーナ

2) 初回授業で行ったグループ・ディスカッションでは、大きく分けて(1)Big Culture: 歌舞伎や能などの伝統芸能、日本の電子技術、衣食住など、(2)Pop Culture: アニメや漫画、映画や音楽、ゲームなど、(3)Small Culture: 日本人論や日常生活における人々の行動や話し方など、3つの項目が挙げられた。これらの項目は、受講生が自国の大学での文化授業で得た知識やインターネットやメディアからの情報に基づいているものと言えるであろう。本稿では、学習者のジャーナルの記述に見られる観察や気づきから、文化学習のあり方やイデオロギー的形成の過程を見るため、教室活動として行われたグループ・ディスカッションに関する考察は、別稿に譲りたい。

ルには『日本人によることばの使用』に関する記述が目立ったため、受講生リジのジャーナルからその一例を挙げたい。

梅田駅で、いつものアナウンスが放送されていました。普段は『お忘れ物のないようご注意ください』みたいな感じだったけど、昨日は雨だったので、アナウンスは『傘などお忘れのないようご注意ください』になりました。ささいなことなんですけど、そんなささいなことでも気を配っている日本人はやさしくてすごいなと思いました。

(リジ 台湾：2010年4月14日³⁾)

リジは、天候による駅のアナウンスのことばの些細な変化から、『ささいなことでも気を配っている日本人はやさしくてすごい』という印象を持つ。ここで、リジは日本語母語話者が用いている『他者のことば』を取り出し、解釈するという作業を行っている。リジはジャーナル活動を通してこのような作業を積極的に行っており、そうした行為には『自己のことば』を形成していくための学習の場を自ら創造しようという試みにも捉えられる。

以下のジャーナルを書いたシンは、来日してすぐアルバイトを始め、あるCDショップのオープニングスタッフとして働くことになり、そのトレーニングの様子を記述している。

最初に、責任者が働く皆にお互いの礼儀を教えました。あいさつの言葉は普通に使っていますので、私にとっても、そんなに難しくありません。でもその責任者がお腹を押して、思い切り力を尽くしたくらい大きな声を出すことは驚きました。日本人らしいという感じがしていいなと思って、私も大きな声で『いらっしゃいませ』と練習しました。

(シン 中国：2010年4月25日)

シンにとって、日本語でのあいさつのことばはすでに『自己のことば』として形

3) 学習者の名前はすべて仮名である。()内には、ニックネーム、出身国(地域)およびジャーナルが書かれた日付を示す。なお、学習者の記述に見られる日本語表現や文法の誤用はそのままにしてある。

成されており、それらのことばを発することは難しいことではない。しかし、これまで「他者のことば」であった「いらっしゃいませ」ということばは、アルバイト店員になったシンが初めて用いることばである。そこで、アルバイト先の責任者の「いらっしゃいませ」ということばの発し方に、シンは日本人らしさを見ている。また、「いらっしゃいませ」ということばは、そのことばを巡る言語体験がまだ積み重ねられていないため、シン自身のことばの意味が生成されていないことから、この時点では、まだシンの「自己のことば」として形成されていないと言える。

バフチンによれば、「意識は自己をとりまく他者の言葉の世界で目覚めるものなのであり、最初のうちは、自己をそれらの他者の言葉から分け隔ててはいない。つまり、自己の言葉と他者の言葉、自己の思考と他者の思考が区別されるのは、かなり後のことなのである」(Bakhtin, 1981, p.345; 邦訳, 1996, p.164-165)。したがって、リジヤシンの例のように、日常で用いられている日本語母語話者のことばが、「内的説得力のあることば」としてかれらの思考に作用しており、この時点では、そのことばと「自己のことば」が区別されていないのである。

このように、日本語のことばを巡る言語体験を肯定的に捉える受講生がいる一方で、「他者のことば」である日本語母語話者の言語表現や言語使用に疑問を持つ受講生もいる。次の例は、ピーターのジャーナルの記述から抜粋したものである。週末に京都へ遊びに行き、昼食に立ち寄った食堂での出来事について述べている。

昼ご飯の時、コーラを注文したかったですけど、「コーラはちょっと売り切れています」と言われました。僕のような外国人にとっては、売り切れるは売り切れる。「ちょっと売り切れる」の「ちょっと」は、どうしてか、意味はないのではないかと思いました。大学で使った教科書で、「どこに行きますか」「ちょっとそこまで」という表現がありましたから、たぶん正しいと思いますけど、日本人の使う日本語はこんなあいまいな表現が多いです。

(ピーター アメリカ：2010年4月20日)

ピーターは、日本語母語話者である食堂の店員の「ちょっと」ということばに注

目し、日本語母語話者の用いるあいまいな表現を指摘している。また、「他者のことば」である教科書の表現を引用して、日本語母語話者のことばの使用が「たぶん正しいと思う」と述べながらも「意味はないのではないか」と疑問を呈している。

このピーターの例のように、「日本語母語話者が用いている日本語だから正しいはずだ」という認識が、受講生のジャーナルの記述に見られる。こうした日本語母語話者のことばの真正性や正統性を支持する背景には、日本語に関する知識を最も多く所有し、その言語を最も正しく使用するとされている日本語母語話者の権威性が、学習者にとって重要な意味を持っていることが窺える。

また、イデオロギー的形成が発達するにつれ、「様々な他者の声が(それらが周囲の社会的現実においても闘争しあうように)個人意識の内部で自己の影響力を求めて争い始めることによって複雑なものになる」。そして「まさにこうしたことのすべてが他者の言葉を検証的に対象化する好箇な土壌を提供するのである」(Bakhtin, 1981, p.348; 邦訳, 1996, p.169)という。ピーターの疑問は、このようなことばの闘争の現れであると思われる。

次に挙げる例は、香港出身の留学生カイのジャーナルの記述である。カイは日本人学生が用いる「ていうか」に注目し、この「他者のことば」を検証するとともに、「自己のことば」の振り返りを行っている。

日本人学生は北京語の質問に部屋に来た。私の母語は北京語ではないため、インターネットで調べて教えた。そのため、その日本人学生に中国語は北京語だけではないと言わなければならなかった。それについて、香港と中国の違うところも同様に話した。そこで、おもしろい日本語の使い方を聞いた。その日本人学生は、ずっと「ていうか」と言っていた。私は他人が何か新しい情報を教えてくれれば、「なるほど」と返事すべきだと思っていた。調べると、「ていうか」は、否定とか言い換えの意味が含んでいる。その日本人学生の使い方は、そうではなさそうだ。よくわからないが、たぶん、その人のくせかもしれない。(中略)私の日本語のくせは「実は」だから、前に日本人の友人がおかしいよと言ったので、気をつけるようにしている。

(カイ 香港：2010年5月2日)

おそらく、この日本人学生の用いた「ていうか」は、若者ことばとしての新しい

用法「呼びかけ」であると考えられ(梅澤, 1999)、カイの調べた辞書には載っていなかったであろう。カイの記述から分かることは、同じ日本語であろうと、その言語使用の違い、つまり、各人が獲得してきたそれぞれのことばの意味の生成が異なっていると、このような学習者のことばに関する葛藤の可能性があることを示している。一方で、この言語体験をきっかけに、カイが「実は」という日本語表現をよく用いることに気づいたように、学習者がことばを振り返る作業を行うことによって、第二言語のことばや文化に対する視点を明確にしていくことが可能である。

以上の例から考えられることは、イデオロギー的形成の過程は「他者の言葉の選択的獲得の過程」(Bakhtin, 1981; 邦訳, 1996)であるゆえ、こうした言語体験を繰り返し経験することによって、学習者は「他者のことば」を選択して対象化し、自分なりに吟味し解釈し、かれらが実際の対話の場において用いるかどうかは別にして、自身のことばの意味体系の中に組み込んでいくのであろう。その過程では同時に、ことばと密接に関連しているかれら自身の文化も構築していくと考えられ、このような言語体験が、学習者のイデオロギー的形成を発達させる潜在的な可能性を示していると言えるであろう。

4.2. コミュニティ・メンバーシップの境界に立つ学習者

文化学習における学習者の様々な気づきの中で、前節のピーターやカイの例が示唆していたように、イデオロギー的形成の過程では、選択した「他者のことば」や獲得した「自己のことば」を巡って葛藤や意識上の闘争が起こりうる(Bakhtin, 1981; 邦訳, 1996)。そうした「他者のことば」や「自己のことば」に対する葛藤や意識上の闘争は、本節の例にも窺える。

中国からの留学生であるトウは、この学期が日本留学の2学期目であり、学期開始時のジャーナルには、以下のような記述がある。

今日、お風呂をしまう時、寮の日本人学生に謝られました。その日本人学生が謝る理由は、私のことを上級生だと思っていたそうです。しかも、その日本人が受

身の敬語まで使ってびっくりしました。しかし、よく考えてみれば、寮の一回生は上級生に礼儀正しくしないといけなくて、私は外人ですから外人にはさらに礼儀正しいのではないかと考えています。それに、敬語を使うのは、相手を尊敬するだけでなく、相手と距離を置くつもりでもあるそうです。ですから、日本人学生にとっては、留学生は距離を置くべき存在かもしれないと思います。

(トウ 中国：2010年5月10日)

風呂の片付けをしているトウに対して謝った日本人学生の態度や敬語で話しかける言葉遣いに、トウは驚く。学生寮に住むトウは、日本語環境に常に身を置いており、寮生の上下関係に基づく日本人学生の態度や言葉遣いはすでに経験として知っているはずである。「敬語を使うのは、相手を尊敬するだけでなく、相手と距離を置くつもりでもあるそうです」というトウの知識がどこから得られたものか、この記述からはわからないが、トウが「そうです」の伝聞表現を用いていることから、おそらく教科書や文法書からの知識あるいは誰かから聞いた情報であろう。この言語体験から、トウは「日本人学生にとっては、留学生は距離を置くべき存在かもしれない」と思う。

その約1カ月後、ある日本人学生がトウの名前に「さん」を付けずに呼びかける。さらにルームメイトの日本人学生も同様に、トウの名前を呼び捨てにする。

お風呂に入った時、日本人の学生が私に話しかけました。しかも私のことを「さん」を使わなくて、直接リュウトウと言いました。不満などはないですけど、ちょっとびっくりしました。来日半年以来、私のことを直接にリュウトウと呼ぶのは初めてです。それに、そばにいた、いつも私のことをリュウトウさんと呼んでいたルームメイトも、私のことを呼んだ時も、リュウトウと変わりました。何が起きたかと考えています。

(トウ 中国：2010年6月21日)

社会言語学の観点から見れば、敬称は親しさの度合いによって付与されたりされなかったりするもので、親しさが増せば「さん」は省略され、ニックネームや呼び捨てで名前が呼ばれるようになる。日本人学生が「さん」を付けずにトウを名

前で呼んだことは、トウがコミュニティのメンバーとして受け入れられたことを示していると捉えることもできるであろう。

しかし、「何が起きたかと考えています」というトウの記述には、そのような「他者のことば」に対する葛藤が窺える。仮に知識として上述のことを知っていたとしても、以前の言語体験から日本人学生と留学生の距離感を感じとっていたトウにとって、今回の言語体験におけることばの変化は、イデオロギー的形成の過程における「他者のことば」に対する意識上の闘争を引き起こしている。

次に挙げるミラのジャーナルの記述は、さらに、コミュニティのメンバーシップと関連することばの使用に触れている。学期末のある日のジャーナルで、ミラは日本人の友人との会話について書いている。

彼女は、私に日本の音楽のこととかいろいろ教えてくれます。(中略)いいんですけど、日本人の友達と話すとき、彼女が「日本では」とよく言います。最初あまり気にしなくて、私も「韓国では」って使っていましたから。でも、私は日本に来てから3カ月間過ぎましたから、ずっとは変ですよ。

(ミラ 韓国：2010年7月3日)

この記述に見られるように、「日本では」「韓国では」という表現に、ことばを巡るミラの気づきが示されている。日本語母語話者である友人が用いる「日本では」ということばを「最初はあまり気にしなくて」、しかし、そのことばに注目した際に、ミラ自身が用いていた「韓国では」という「自己のことば」の振り返りを行っている。このような「自己のことば」の振り返りは、前節で取り上げたカイの例と同じ行為である。

また、「私は日本に来てから3カ月過ぎましたから、ずっとは変ですよ」と述べているのは、「日本では」「韓国では」ということばの使用に、日本社会のメンバーとしていつ認められるのかというミラの葛藤を示していると捉えられる。

このようなミラの葛藤を支持すると思われるハンのジャーナルの記述を次に挙げたい。

日本に来てから、ずっと国際部や先生方の世話になっていて感謝しています。国際部や先生方のような少数派の日本人がいること、よく知っています。でも、どうして多くの日本人が、ずっと「日本人」「日本人」と、ひとくくりにするような話し方を使うかな？先生もご存知通り、イギリス人だから紳士で、フランス人だからロマンチック、日本人だから礼儀正しいとは限りません。皆がイギリス人だから紳士、フランス人だからロマンチック、日本人だから礼儀正しいと思うのは、その国の人の一番多い典型だから言うと思います。私もその典型のことをよく話しますが気になります。私は中国人ですけども、中国人っぽくないところもあります。

(ハン 中国：2010年6月2日)

母語話者や非母語話者という属性は生得的に与えられるものではなく、能力として言語を習得しさえすれば、誰でもコミュニティのメンバーシップを獲得できるべきだというのが、多くの先行研究の主張である(Davies, 2003; 大平, 2001 他)。ここで興味深いのは、ハンが「どうして多くの日本人が、ずっと「日本人」「日本人」と、ひとくくりにするような話し方を使うかな？」と指摘していることである。また、前節で取り上げたリジの「気を配っている日本人」やピーターの「僕のような外国人」、先述のトウの「私は外(国)人ですから」といった記述にあるように、「日本人」「外国人」というカテゴリーを学習者自身が認識し、そのようなカテゴリーを用いてことばや文化に向き合っている点である。このことは、換言すれば、学習者の日本語能力には関係なく、対象言語のコミュニティ・メンバーの態度あるいは学習者自身の意識のあり方の問題であることも示唆しており、上述のミラは「日本では」「韓国では」といったことばに、そのようなコミュニティのメンバーシップの境界を見て、そうした自分の意識に気づいたと言えよう。また、ハンのように、「日本人」ということばに反応し、「日本人性」「外国人性」を考察している点、さらに「典型」すなわち「ステレオタイプ」について記している点についても同様のことが言える。

4.3. 自己呈示のリソースとしてのことばの選択と獲得

バフチンは、「我々は、この言葉(内的説得力のあることば)から新しい返答、

その意味の新しい光、新しい自分の言葉を獲得するために、それを新しいコンテキストの中に導入し、新しい素材に適用し、新しい状況に置く」(Bakhtin, 1981, pp.346-347; 邦訳, 1996, p.167)と述べている。その内的説得力のあることばは、数々の「他者のことば」から選択された結果、学習者がこれまでに獲得している「自己のことば」と対峙し、「自己のことば」を再形成させる。本節では、そのような「他者のことば」の選択と「自己のことば」の獲得に関する例を取り上げる。

以下に挙げるターニャのジャーナルからの抜粋は、学期終了直前に書かれたものである。

寮長は50歳ぐらいの元気な男性だ。いつも留学生に礼儀があって敬語で話す。日本人は親しくなったら敬語を使わない。だから、私は親しくなったら、敬語を使わなくなった。でも寮長さんを聞いて、やっぱり敬語を使うことは尊敬されるし、すごく真面目なイメージがあっていい。相手が誰でも、私も敬語を使うことにする。

(ターニャ タイ：2010年7月11日)

ターニャは、敬語に関する事象を取り上げ、「日本人は親しくなったら敬語を使わない。だから、私は親しくなったら、敬語を使わなくなった」と、すでに「他者のことば」から選択し獲得していた「自己のことば」について説明している。しかし、留学生に対する寮長の態度や敬語使用の観察から、「やっぱり敬語を使うことは尊敬されるし、すごく真面目なイメージがあっていい」という気づきに至る。

注目すべき点は、ターニャは、イデオロギー的形成の過程における「他者のことば」と「自己のことば」を巡る一連のサイクルを経た後、再度「他者のことば」を積極的に選択して、「私も敬語を使うことにする」といった意図を明示しているところである。このターニャの例では、学習者のことばの選択と獲得のあり方が、言語体験を積み重ねることによって変化していることが分かる。

また、ターニャの場合、このようなイデオロギー的形成の過程において、「他者のことば」から自己呈示のためのリソースを選択することによって、「自己のことば」を形成していると言える。つまり、敬語を「真面目である」自己呈示の手段として選択しており、利用可能なリソースを用いることで、自分が「どのような

人であるか」といったイメージに他者を導くことができる。

以下のアメリカからの留学生ショーンのジャーナルの記述にも、「他者のことば」の選択と「自己のことば」の獲得の一例が窺える。ショーンは、ある日、友人がアルバイト講師として働いている英会話学校のレッスンを見学に行く。そのレッスンの途中で生徒の一人が伝えたいことが英語で伝えられず、泣き出したそうである。そのときの出来事を、ショーンは以下のように続けている。

私も日本語では赤ちゃんことばを話す子どものようだ。ときどき叫びたくなるし、日本人の先生に向かって文句も言いたくなる。(中略)英語なら話せることが日本語だと話せないだけだ。使えることばが限られているから、子ども扱いされるのも当然かもしれない。マンガで覚えた「バカ」「今に見てろ」という日本語は、今の私の気持ちを表すのにピッタリで、今はその表現の意味がよくわかる。

(ショーン アメリカ：2010年7月9日：筆者訳)

ショーンは、このような英会話学校での言語体験を、日本語の学習者としての経験に重ね合わせ、イデオロギー的形成の機会へと変えている。つまり、以前に覚えた「バカ」「今に見てろ」という「他者のことば」であった表現を、上述の経験を通して再度選択し、「自己のことば」に組み入れ、意味付けし、再形成したことになる。

このようなショーンの経験は、日本語学習者の多くが同様に経験することであろう。西口(2004)は、ショーンのように、すでに第一言語で十全なりテラシーを獲得している成人第二言語学習者が抱える困難を取り上げ、第二言語のリソースの制約のために、教養ある成人としての相互行為も制約されることを明らかにしている。そして、かれらが「『第二言語でも相互行為ができるわたし』という新たな熟練のアイデンティティを有効に形成するための学びの経験を提供すべき」(p.105)であることを指摘している。本節の例に見たように、イデオロギー的形成の過程にいる日本語学習者は、日本語の「他者のことば」を媒介にした言語体験を通して「自己のことば」を獲得していくとともに、「自分がどのような日本語の話者であるか、あるいはどのような日本語話者になりたいか」といった第二言語話者と

してのアイデンティティも獲得していく可能性があるのである。

V. おわりに

以上のように、本稿は日本語学習者のジャーナルから、日常の日本語環境における学習者の観察や気づきが見られる記述を取り上げ、学習者のイデオロギー的形成の一過程を考察した。ジャーナルに綴られたことばを巡る学習者の言語体験を検討することで、本稿では、「他者のことば」と「自己のことば」の対話を繰り返し、イデオロギー的形成を経験している日本語学習者の文化的学びを捉えることができたと言えよう。

冒頭で述べたように、従来の日本語教育における文化教育では、文化を教えることに焦点が定められ、その対象文化を背景とする人々が要求する、あるいは望ましいとすることをいかに習得するかに注意が払われてきた。しかし、本稿で取り上げたデータが示しているように、望ましくないと考えられることばの選択やその使用は、学習者自身がそれに疑問を持つこと、あるいは実践しないことによっても、イデオロギー的形成を発達させていくことは可能なのである。学習者にとってはある種の挑戦であっても、そうすることで、イデオロギー的形成の可能性を得ることになると言えよう。

また、学習者が誰とどのような状況において、どのような方法で異文化との対話を重ねていくかということも、学習者が学ぶものを決定すると言ってもよい。「他者のことば」に、学習者が獲得することばの選択が多ければ多いほど、学習者はイデオロギー的形成の機会を得ることができる。「他者のことば」を受け取り「自己のことば」を振り返り熟考する経験を経て、学習者は次なる新たな目標を見出し、自身の文化を実践していく能動性も獲得していくと考えられる。

しかし、本研究は、1学期間の文化クラスで行われたジャーナル活動から、学習者のイデオロギー的形成の過程の一部分を提示したに過ぎない。学習者のイデオロギー的形成は継続的に発達していくものであり、その過程をより深く理解するためには、縦断的な研究が必要とされる。また、本研究では「第二言語とし

での日本語」環境で行われた文化学習を取り上げたが、筆者が現在日本語教育を担当している韓国の大学のような「外国語としての日本語」環境であっても、このような文化学習は可能であると考えられ(三代, 2007)、今後の課題としたい。

참고문헌

- 梅沢実(1999)『『ていうか』の使用心理から探る中学生の友人関係』『日本語学』第18巻 第14号、明治書院、pp.79-83.
- 大平未央子(2001)『ネイティブスピーカー再考』山下仁・野呂香代子編『『正しさ』への問い-批判的社会言語学の試み』三元社、pp.85-110.
- 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、くろしお出版、pp.16-26.
- 倉地暁美(1992)『対話からの異文化理解』勁草書房.
- 桑野隆(1999)『未完のポリフォニー：バフチンとロシア・アヴァンギャルド』未来社.
- 河野理恵(2000a)『“戦略”的『日本文化』非存在説-『日本事情』教育における『文化』のとらえ方をめぐって』『21世紀の『日本事情』』2号、くろしお出版、pp.4-15.
- _____ (2000b)『作文教育としての『ジャーナル・アプローチ』の意義』『一橋大学留学生センター紀要』3号 pp.59-68.
- 牲川波都季(2000)『剥ぎ取りからはじまる『日本事情』』『21世紀の『日本事情』』2号、くろしお出版、pp.28-39.
- 西口光一(2004)『留学生のための日本語教育の変革：共通言語の生成による授業の創造』石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際-学習活動の理解と変革のエスノグラフィ』第5章、北大路書房、pp.96-128.
- バフチン, M. M.(1996)『小説の言葉』伊東一郎訳、平凡社.
- 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.
- 三代純平(2007)『韓国外国語高校における学習者主体の『日本文化』授業』『日本語教育のフロンティア-学習者主体と協働』第6章、くろしお出版、pp.111-132.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freedman, S. W., & Ball, A. F. (2004). Ideological becoming: Bakhtinian concepts to guide the study of language, literacy, and learning. In A. F. Ball & S. W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and*

learning (pp.3-33). New York: Cambridge University Press.

- ❖ 투고일 : 2011.06.30
- ❖ 심사일 : 2011.07.26
- ❖ 심사완료일 : 2011.07.28