

「私は文化を教えない」
 —ある日本語教師の懐疑的語り—

Why I Exclude Japanese Culture Learning in Class: A Reflective Analysis of a Japanese Teacher's Skepticism on the Effectiveness of Cultural Learning

森川結花, 甲南大学
 Yuka Morikawa, Konan University

1. はじめに

まず初めに、本研究でいう「文化を教える」とは「21世紀の外国語教育」(ナショナルスタンダードズ)で言われる文化の3側面、Perspectives, Practices, ProductsのうちのProductsを題材として授業で取り扱うという意味であることを断っておく。

本研究の著者は、勤務する大学の短期交換留学生プログラムにおいて2015年より日本語授業の一環としてさまざまな日本文化体験学習を実践している。留学してこそ得られるリソースに溢れた環境の中で、オーセンティックな文化との出会いを積み重ねることに日本語学習上の意義を認めているからである。

しかし、体験学習を遠目に眺めるだけの学習者の存在や、当日の盛り上がりとは裏腹に後日のアンケート調査に現れる低評価を目にするたび、著者自身に逡巡する気持ちが生じるというのも正直なところである。率直にこの気持ちに向き合ってみようと考えたことが本研究の端緒となった。

本研究では、八木・中山(2021:37)に基づき、「研究を通して気づいた自分自身を含めて省察する」リフレクティブな質的研究を目指して6人の日本語教師にインタビュー調査を行った。その中には著者と同様に「文化体験活動はやっているが、私自身に葛藤がある」と答えた教師もいれば、これとは真逆の「意味がないから文化体験活動は絶対にしない」と言い切った教師もいた。本研究では、後者の教師・ひかりさん(仮名)の語りを取り上げる。そして、ひかりさんの語りの内容を深く掘り下げて分析することから得られる概念に著者自身の経験を照らし合わせることで省察を行い、著者が見落としてきた問題点と今後の課題を探ってみたいと思う。

2. 先行研究

言語と文化は切り離せないと言われて久しい。私たち日本語教師はこれを無言の圧力と感じてはいないだろうか。実際の語学教育の現場で、文化をどのように扱ったら良いのだろうか。実践可能な範囲内の文化体験活動をして、単に楽しいだけの3F(Food, Fashion, Festival)に終わってしまうのが関の山かもしれない。かといって、たとえば、日本語教育の流れを牽引する細川(2002)の「言語文化統合」の考え方に基づいた学習活動を自分の実践の場で再現することができるだろうか。または、青木・脇坂・小林(2013)のような本格的なCLILの取り組みができるだろうか。文化的な題材について学習者にどのように向き合わせ取り組ませるか、それはそれぞれの実践現場において、カリキュラムや環境、教師の技量や学習者の能力や傾向など、現実的な問題との絡みから生じる制限もあり、実践に

踏み切ることすら躊躇するということもあるのではないだろうか。そして、本来はやるべきはずのことをやっていないという葛藤を、教師たちは抱えてしまうのではないだろうか。少なくとも本研究の著者はそんな葛藤を意識してきた。

有田(2016:186)では、日本語教師が抱える葛藤を次のように分類している。

- ① 「指導性」における葛藤
 - ・教師はあたたかい支援者なのか、同化の促進者なのか
 - ・教師主導の効率的な実用語教授を行うのか、学習者の活動中心の全人的教育を行うのか
- ② 「言語観」「文化観」における葛藤
 - ・「言語＝道具」と考えるのか、「言語＝文化」と考えるのか
- ③ 社会的地位や労働環境における葛藤

本研究の著者の場合、シンプルに「言語＝道具」と考え、「教師主導の効率的な実用語教授」を実践することに徹するだけでは、学習者が短期留学プログラムのメリットを享受し切ることにならないという気づきを持ったことが葛藤を抱える起因となった。そこから始まって文化体験学習の実践を重ねてきたが、それでもさまざまな新たな葛藤が生まれた。

このような著者の葛藤を振り返るために、本研究では八木・中山(2021:36-37)の「他者の実践を読む」という作業を試みることにする。

3. 研究の目的と方法

本研究の目的は、日本語の授業の中での文化の扱い方について著者とは真逆の方針をとる日本語教師・ひかりさん(仮名)の語りの分析し、以下の二つのリサーチクエスチョンを追求することである。

RQ1: どうしてひかりさんは「授業では文化を教えない(文化体験をさせない)」と考えるようになったのか。

RQ2: ひかりさんが語ったことと照らし合わせて、本研究の著者が日本語の授業として行ってきた「文化体験」の実践にはどんな問題点があったのか。

語りの分析方法として、大谷(2019)の SCAT(Steps for Coding and Theorization)を採用した。具体的には、文字起こししたインタビューデータを大谷(2019:279)の分析フォームを用い<1>テキスト中の注目すべき語句、<2>テキスト中の語句の言い換え、<3>左を説明するようなテキスト外の内容、<4>テーマ・構成概念の4段階の手順を踏んでコーディングを行い、最終的に<4>で得られたテーマ・構成概念をすべて使って「ストーリーライン」を書く。そして、「ストーリーライン」からさらに「理論記述」を行う。このような手順を持って行った分析の一部を次ページの表1として示しておく。

表1 SCATを用いて分析したひかりさんの語り

番号	発話者	テキスト	<1> テキスト中の注目すべき語句	<2> テキスト中の語句の言い換え	<3> 左を説明するようなテキスト外概念	<4> テーマ・構成概念	<5> 疑問・課題	
2	ひかり	元々なんか高校生の時に大学進学をどこにするかっていうと時に高校の時に理系と文系と別れてて、で、あの選ばないといけないのね、二年生かなんかの時に。理系の人は理系の大学で、	大学進学／理系と文系と別れてて／選ばないといけないのね／二年生	10代後半の進路選択／文理の岐路	青年期の岐路／単純な二者択一の選択	大学入試という人生の岐路	英語の勉強はどうしていたのだろうか	
ストーリーライン		(略) ひかりさんはもともと子供の時から【見知らぬ異国の土地への憧れ】が強く、【国際的かつ献身的な職業への志】を持っていた。【大学入試という人生の岐路】において、【将来の夢の実現に向けた専門教育過程の選択】として、外国語を専門的に学ぶ道に進むことに決めた。(略)						
理論記述		3.ひかりさんは【大学入試という人生の岐路】において、【将来の夢の実現に向けた専門教育過程の選択】をした。(略)						
さらに追求すべき点・課題		幼少期、青年期に生育環境から受けた影響を成人後、更新することはできないのだろうか。この土地に生まれ育ったことで、ひかりさんは日本文化を意識しないことがむしろ自然になったのだろうか。(略)						

4. ひかりさんの語りの分析

4.1 ひかりさんのプロフィール

本研究の分析対象とする日本語教師・ひかりさんは大学院修了後、日本語教育一筋に歩んできたベテランの日本語教師である。学部時代には外国語、大学院では言語学を専攻したのち、日本国内外の教育機関で成人学習者を対象とした日本語教育に携わってきた。海外諸国での在住期間がトータルで20年以上に及び、勤務国での言語学習の経験もある。現在は英語圏の大学で英語話者を対象に日本語を教えている。成人の英語話者への教育歴が長いことが本研究の著者と共通している。

4.2 ひかりさんの語りデータの全体像

ひかりさんへのインタビュー調査は2021年度中にZoomを用いて行われた。インタビュー所要時間は80分間であった。録音データを文字起こしして全体を209のセグメントに分割し、内容に基づいてトピックをたて15個のユニットに分けた。それをSCATの分析方法を用いてコーディングを行い、144のテーマ・構成概念を得た。次にテーマ・構成概念から文脈を再構成して15のストーリー

ラインを記述し、103文の理論記述を行った。次の表2として実際に語られた順にユニットに番号を打って、語りの構成を示す。

表2 ひかりさんの語りの構成

日本語教師としての視点からの語り	外国語学習者としての視点からの語り
1) これまでの経歴の概観	2) 外国語への興味の目覚め 3) 大学・学部時代の初修外国語学習 4) 外国語学習の動機づけについて
5) 日本語教師としての歩み 6) 日本語教師としての苦労 7) 文化体験学習の効果に対する疑念 8) 普段の日本語授業での実践 9) プロジェクトワークの実践 10) 文化体験学習の阻害要因 11) 日本国内の大学での文化体験クラス	12) 文化偏重の先住民族語クラス 14) 韓国語学習の経験から得た知見
13) 文化体験学習の効果に対する疑念	
15) 現在の心境	

1)～15)までの流れの中で、2)～4)と12)、14)の5つのユニットはひかりさん自身の外国語学習経験を語ったものであり、それ以外のユニットは日本語教師としての経験から得た気づきや知見を語ったものであった。二つの視点からの語りが行き来するような形で語りは進んだ。ユニット7)と13)では「文化体験学習の効果に対する疑念」を繰り返している。最後のユニット15)では、日本語教師としての経験から得た現時点での結論を語ったのち、ひかりさん自身の外国語学習者としての視点から気づいた新たな見方が提示され、結果として両方の視点からの総合的なまとめになった。

4.3 外国語学習者としての経験に基づく語り

ひかりさん自身、複数の外国語学習を経験し、そこからいくつもの気づきを得ている。以下、SCATによって再構成したストーリーラインを示し、ひかりさんの気づきを確認していく。なお、【】で括っているのは「テーマ・構成概念」である。

4.3.1 外国語学習の動機づけについて：ユニット4)のストーリーライン

ひかりさんは大学・学部時代、とある外国語を専攻した。ひかりさんの専攻語は【全く未知の国の未知の言語】であったのだが、授業では学習者の好みに配慮した文化題材の取り扱いは皆無であったため、【動機づけを呼び起こす文化的要素への渴望】を感じた。その経験から、ひかりさんには外国語学習における【文化的要素の動機づけ効果の認識】がある。

ひかりさんの専攻語とは全く対照的に、日本語はそもそも【世界中に広まっている日本語学習の下地となる情報】が多く、【学習開始前から強く動機づけられている日本語学習者】がとても多い。それゆえ、ひかりさんには日本語学習については【文化題材の授業への取り込みについての疑念】がある。

4.3.2 文化偏重の先住民族語学習クラス：ユニット12)のストーリーライン

ひかりさんはある国の先住民族語学習クラスを履修した経験がある。そのコースは地元政府の危機言語保護政策によって開講されているものであるが、コース全体が【文化に対する興味から言語の自然習得へという幻想】に基づいて打ち立てられており、教師たちには【Can-do 概念の欠如】が見られた。それゆえ、何ヶ月履修しても【言語規則の提示皆無】のまま【非実用的語彙知識の導入】が繰り返されるだけであり、結果、【永遠にコミュニケーションができない学習者】が産出され続けるようであった。

4.3.3 韓国語学習の経験から：ユニット14)のストーリーライン

外国語学習の経験豊富なひかりさんだが、こと韓国語学習においては成功経験をj得ている。その時の経験によると、ひかりさんには【人間の学習能力の限界の認識】があり、外国語学習時には【新情報と旧情報をつなぎ合わせる内面での知的活動】のための【リラックスした知識の消化時間】が欠かせないことを実感した。それゆえ外国語学習コースは意図的に【知識導入のための授業時間を限定するカリキュラムデザイン】がなされ、【教師から解放され自立する時間の設定】があるべきだとひかりさんは考え、その文脈からインテンシブコースなら文化体験のような時間が組み込んである事情も理解できると述べた。

4.4 日本語教師としての経験に基づく語り

ひかりさんは日本国内および海外において、複数の教育機関で様々な経験を積んできている。ユニット8)~10)では現在の勤務校での経験について、また、ユニット11)では国内の大学での経験について語りつつ、結論としてユニット7)と13)で「文化の体験学習についての疑念」を繰り返し述べている。最後に15)で現在の心境として、日本語教師として文化の学びについての見解を示すとともに、外国語学習者の観点から見た外国語学習の効果の一側面について述べた。

4.4.1 現在の勤務校での実践と体験学習を阻害する要因について：ユニット8)~10)のストーリーライン

ユニット8)：文化体験学習は特別に時間と場を設定して行うものであるが、ひかりさんは【特別に設けた場ではない日常】の授業こそ重きを置かれるべきであると考え、【普通の授業の中での文化の取り入れ実践】を行っている。それは例えば【単語導入時の事物・風習等の紹介】や【句型導入時に扱う文化的話題】、【文化紹介動画の紹介】などである。公の機関に日本文化紹介のパンフを取りに行かせるような【授業外のオプション的な学習課題】も与えることがあり、実際

に取り組んだ【学習者からの好ましい反応】が得られている。しかし、これはあくまでもオプション課題で全員に取り組ませているわけではない。

ユニット9)：授業活動として履修者全員に取り組ませているのは、現地を訪れる【日本人観光客を対象としたインタビュープロジェクト】である。このインタビュー活動は【日本語を使った人と人との交流経験】となり、【学習者からの高い評価】も得られている。

ユニット10)：しかし、教室を一步外に出ると【校外活動で遭遇する危険の存在】が常につきまとう。学習者を教室外に出すのではなく外部からゲストを教室に招くという方策もあるが、ゲストセッションは資金や準備など【人的リソース以外の阻害要因】が絡み、結果【実践不可能な活動】となってしまう。

また、【課外活動を積極的に奨励できない理由】の一つに【活動に参加する報酬としての成績加点要求】をする学習者の存在がある。【その社会全体に存在する成績加点による動機づけ促進を認める風潮】がある土地柄・国柄のところでは、何かにつけ【学習者の精神性の低さ】がひきだされてしまい、ひかりさんを落胆させることが多い。それゆえ、ひかりさんは、【本末転倒した学習者心理の発生を招く学習課題の停止】を実行している。

4.4.2 日本国内の大学での文化体験クラス：ユニット11)のストーリーライン

ひかりさん自身、日本語教師として日本語授業の一環としての文化体験プログラムを実践した経験を持っている。それは日本国内の大学での集中コースで、週一回ごとに【成績評価の伴わないリラックスした体験学習】プログラムとして文化体験が組み込まれていたということである。これには【コース内の緩急をつける効果】もあり、学習者にとっては楽しい息抜きとなっていたことは間違いないようであった。しかし、学習者とその体験の意義をポジティブに評価しているのかどうか、あまりにも【穏やかすぎて真意がつかめない学習者の反応】しか得られず、ひかりさんとしても息抜き以上の意義を確認することはできなかった。また、【留学生活全体の中で捉えた日本文化体験授業】という視点から考えると、文化体験は【留学生活の中で日常的に受けるさまざまな外部刺激】の一部にすぎない。したがって、文化体験が学習者にとってどれほど大きな刺激となり得ているのか、ひかりさんは【学習者の内面に与える影響の程度についての疑問】を感じていた。本当に【「たった一回の体験」が将来に生きる可能性】を見込んで、日本語授業としての文化体験学習を実践していいのだろうか、ひかりさんは強い疑念を抱いている。

4.4.3 文化体験学習に対する疑念：ユニット13)のストーリーライン

本研究の筆者は文化体験プログラムを【個々人の学習目的に沿った動機づけの方策】とする可能性を探ろうとしている。それに対し、ひかりさんは【動機づけのない学習者に対する教師の影響力の限界】を強く感じている。ひかりさんはこれまでの経歴の中で【教師の工夫を否定する学習者のフィードバック】をたびたび受けてきた。【報われない事例の積み重ねから得た経験知】から、ひかりさんは【文化体験学習の効果に関する懐疑的な見込み】しか持ち得ないと述べた。

4.4.4 現在の心境：ユニット15)のストーリーライン

ひかりさんに【今、日本語教育を通して伝えたいこと】は何かと尋ねたところ、日本という【目標言語国への肯定的理解】が得られることを望んでいると答えた。国外では日本とほかの東アジア国が区別されないことも多いが、日本に関して、【東アジア諸国中の one of them でも十把一絡げでもない認識の仕方】をしてほしいし、【他国との比較において際立つ日本の独特さの認識】をしてほしいとひかりさんは述べた。そして、ひかりさん自身の【外国語学習体験が裏打ちとなった確信】から【言語学習から芽生える目標言語国への親近感】が望めることも感じており、それが【平和の構築へ】とつながってほしいという思いにもなっている。また、他国との違いが現れるところは何かと考えると、【国の独自性・唯一性を表す形としての文化の存在】を認めざるをえない。しかし、それにしても【日本語の授業で文化を扱うべきかという問い】、【目に見えない文化の学びの成果をどう評価するのかという問い】の正解にはたどりつかない。いつかこの問いが解明されるまで、ひかりさんはインタビュアーが追求している【日本語学習と日本文化学習の融合カリキュラムの構築】に期待をかけていると述べた。

4.5 ひかりさんの語りのまとめ

ここで、ひかりさんの語りをまとめておく。

まず、日本語教師の視点から語られた、ひかりさんが考える文化体験学習のメリット・デメリットについてまとめてみる。

メリットは、文化体験という経験が日本語学習への動機づけを強めたり、授業の合間の小休止の役割を果たしたりするということだとひかりさんは語る。

逆に、デメリットとしては、学習効果が確固たる形で証明されていないことと、学習者からの反発や不評も招くということである。また、文化体験学習の実践のためには金銭や手間など具体的なコストがかかる。

以上のようなメリット・デメリットを天秤にかけた時、次ページの図1に示すように、ひかりさんはデメリットの方を重く捉えている。その結果、ひかりさんは特に場を設けるような形での文化体験活動をすることはせず、文化情報を普段の授業の中で言語学習に絡めて与えていくことを選択している。

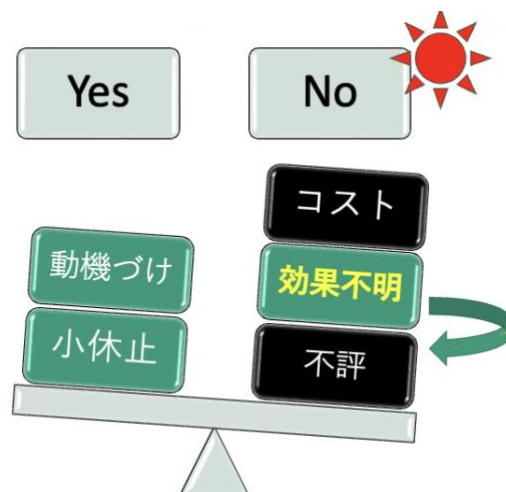


図1 ひかりさんが考える文化体験学習のメリットとデメリット

次に、外国語学習者としての視点からの語りから、ひかりさんが考える「文化」と「言語学習」の関連性についてまとめてみる。

ひかりさんは外国語学習には強い動機づけが必要であることを認めている。もちろん、先住民族語クラスでの経験のようにあまりにも文化に偏っていても言語のスキルは身につかないが、学部時代の初修外国語クラスのように学習者が好みそうな文化題材の提示が一切ない状況では学習意欲を枯渇させてしまう学習者も出てしまう。ひかりさん自身、文化的な情報を渴望したという。

また、言語学習が進むと、自然にその言語が話されている国、すなわち目標言語文化圏に対する親近感が生じるとひかりさんは語る。ひかりさんは「言語を学べば、それは例えば、そんなに上達しなくても、親近感を持つ。その国は近く感じる(207)」という。ひかりさんの言う「国」を少し緩やかに「人と文化」、つまり「文化圏」のようなイメージで捉え直し、その上で「文化」と「言語学習」との間を「動機づけ」と「親近感」とで結べば、図2のような円環のイメージを描くことができる。

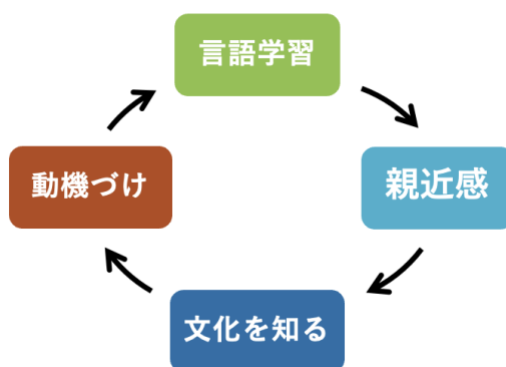


図2 言語と文化の学びの円環

5. 省察と仮説、新たな問いへ

最後に、ひかりさんの語りと照らし合わせて本研究の著者自身の実践についての省察を行う。

ひかりさんは日本語授業の一環として文化体験をしないという選択肢を選んだ。この選択はメリットとデメリットを天秤にかけた上での合理的判断に基づいている。翻って著者の場合、留学プログラムがリソースに恵まれた環境にあって、ひかりさんの現場でデメリット要素の一つとなっていた「コスト」の問題が大幅に解消されている。ひかりさんにとって「労多くして益少なし」であったところの「労」の部分が軽減されるため、「益」をとって文化体験学習を実践するという選択が著者の教育機関では合理的に可能になる。

しかし、実践の効果のほどが不明でそれが学習者からの不評につながるというデメリットを産む構造は著者の現場においても依然として存在する。ユニット13)の語りより、文化体験学習の効果についてひかりさんから著者に向けて発せられた問いをナラティブで記述する。

- ・文化を教えることで、本当に授業の成績が上がるっていう、そういう確証があるのであれば、どんどん文化を取り入れる。だけど、そういう確証があるの？(169)

これに対し著者は「確証はない」としか答えられない。実用的な能力の養成を目指す応用言語学としての日本語教育という枠組みの中では、何らかの日本語スキルが上達するという、目に見える形で教育実践の成果が現れない限り、その実践に意義があったとは言えないだろう。その意味では、著者もこれまで文化体験学習の目に見える成果を確認できてはおらず、ひかりさんの問いに対しては著者も「確証はない」と答えるしかない。ただ、将来的な成果に期待して実践しているにすぎないというのが正直なところである。従って、確証のないまま実践を続けている著者にとっても、学習者からの不評はカリキュラムの不備を指摘する声として重く受け止めている。

それにしても、なぜ学習者から不評の声が上がるのか。これは推測による仮説に過ぎないが、学習者にしてみれば、文化体験学習の時間はそれなりに楽しめたとしても、普段の授業に戻った時、「あれは無意味な時間だった。まやかしたかった」と思うのではないだろうか。文化体験学習という特別な時間を挟んだ前後で相変わらずの授業が続く。自分の日本語にも文化体験学習の前後で何の変化もない。それなら、あの文化体験は後の授業でディスカッションや課題作文を書くためだけのものだったのか、あるいは単なる思い出作りか？と、そのような認識をしているのかもしれない。これが学習者から教師へのネガティブな評価としてフィードバックされ、教師の葛藤へとつながっているのではないだろうか。

以上の仮説に基づき、日本語教師としてカリキュラムデザインをする立場にある著者にとっての新たな課題は、図2で示した「言語学習と文化の学びの円環」がカリキュラムの基盤にあることを学習者にも目に見える形で示し認識するように導く工夫をすることであると結論づけられる。また、文化体験学習のような場

や、あるいは留学中の日常生活の中での特別な異文化体験を教室に持ち帰ってくる学習者を普通の授業に再び受け入れる際の工夫を考えていかなければならない。これまで著者は、学習者を「文化を知る」特別な場に押し出すことに注力していただけだった。これが、ひかりさんの語りに照らし合わせて著者自身の振り返りをして得た気づきである。

今後の課題は、学習者を押し出した後、再び普通の授業に受け入れて「言語学習と文化の学びの円環」上の流れに乗せる時の工夫、そして、円環の流れが滞留しない工夫を考え出すことである。また、その円環の中で学習者は果たして何をどのように認識しているのか、成長を感じているのか。そのことも今後の課題として調査していきたい。

付記

本研究は科研費基盤研究 C21K00616 「日本で学ぶ留学生の学習動機を促進させる文化体験型授業の設計」（研究代表者：森川結花）による。研究倫理に関しては、甲南大学ヒトを対象とした研究に関する倫理審査委員会にて審議され、承認されている。

参考文献

- 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明（2013）「日本語教育と芸術学のコラボレーション——大阪大学文学部における CLIL の試み」第二言語としての日本語の習得研究 16, 91-106 凡人社
- 有田佳代子（2016）『日本語教師の「葛藤」——構造的拘束性と主体的調整のありよう』日本語教育学の新潮流 15, ココ出版
- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方』名古屋大学出版
- 聖田京子訳(2002)『21世紀の外国語学習スタンダード』National Standards in Foreign Language Education Project(1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. American Council on the Teaching of Foreign Languages
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf（2022年8月10日確認）
- 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
- 八木真奈美・中山亜紀子（2021）「リフレキシビティ」八木真奈美・中山亜紀子・中井好男編（2021）『質的言語研究を考えよう——リフレクシブに他者と自己を理解するために』29-43 ひつじ書房