

文化は教えられるのか？

—「日本文化」に関するコースの課題と取り組み—

会田ナインドルフ 真理矢（ダーラナ大学）

要旨

今日、日本国内をはじめ海外の教育機関においても「日本文化」を含む日本事情のコースが外国語としての日本語教育の一環として数多く存在するが、学生、及び教員の多くが無意識に「文化」＝ 国民文化として捉えてはいないだろうか。また文化間の差異を強調するあまり、ステレオタイプを形成する結果になってしまっていることも多々あると感じられる。本稿では筆者がスウェーデンの大学で担当する日本事情のコースを例に、(1)教材選択（多様な視点の提供・批判的視点の促進）、(2)トピックの導入順序（深層文化から表層文化へ）、(3)学習者のアイデンティティの構築の3つの観点から本質主義を助長しない「文化」教育の在り方について検証する。また、学生一人一人の日常をとりまく多種多様な文化についての理解をも深める機会をどのように提供できるのかを提案する。

【キーワード】 文化教育，ステレオタイプ，本質主義，アイデンティティ

Keywords: teaching culture, stereotypes, essentialism, identity

1 背景

今日、日本国内¹をはじめ海外の教育機関においても「日本文化」を含む日本事情のコースが数多く存在する。しかしながら、それらの中にはステレオタイプや本質主義を助長しかねないような文献やリソースも多く見受けられる。

「文化」の定義は分野やコンテキストによって実に多様であるが、日本事情のコースでは、多くの学生、そして教員が無意識に「文化」＝**国民文化**として捉えているのが一般的なのではないだろうか。また、文化間の差異を強調することにより、ステレオタイプを形成する結果になってしまっていることもある。

日本に興味を持つ学生の多くは、表層文化、すなわちアニメや漫画などに代表されるポップカルチャーや食べ物、文学などに関心を持っている（郭 2013，木山他 2011，澤田 2010）。そういった学生は、「日本文化」に関するコースを履修する以

前に、すでにこれらの媒体への接触があることも多く、その経験を基に、頭の中に日本に対する特定のステレオタイプやイメージが出来上がっていることも少なくない。

ステレオタイプとは「ある文化的集団の特徴に対する**過剰な一般化**」（Zhu 2019:251）であったり、「グループの特徴や行動についての柔軟性のない信念や期待に基づいて、そのグループについて作成する**誇張されたイメージ**」（Ting-Toomey 他 2022: 369）であったり、「カテゴリー化されたものが**すべて同じ性質をもつとする考え方**」（原沢 2013: 98）であるとされている。筆者はこれらに加えて、あるグループに属する**一個人**の行動や言動が**全体の特徴**として受け止められる場合も含まれると考える。

また、本質主義²は「特定の集団や事柄には簡単には変わらない根本的な性質（本質）があると考える立場」（綾部 2006:96）であり、地域差や個人差、時代の変化を無視することにより、「他者化」や疎外化、そして境界線引きにつながるとされている。しかしながら、そうした一般的にネガティブに捉えられている本質主義も「戦略的本質主義」（Spivak 1985/1996）として性差別、そして少数民族やLGBTQ+等の差別に反対するなど「限定された特定の政治目的のため」（小田 2006:223）に採用されることもあることは特記しておくべきであろう。

日本語や日本文化に関する教科書や文献によくみられるステレオタイプの例としては、「日本は集団社会」，「日本人はシャイ」，「日本人は丁寧」，「日本人は勤勉」，「日本人は曖昧」，「日本の美的感覚は情緒的で西洋は論理的」などが挙げられる。また，「西洋では…／東洋では…」といった大雑把な東西の二項対立的分析も浮き彫りになる。こうした状況の中，近年，これらのステレオタイプを問題視した新しいタイプの日本文化の教科書として「*The New Japan: Debunking Seven Cultural Stereotypes*（新しい日本：7つの文化的固定観念の誤りを暴く[筆者訳]）」

（Matsumoto 2002）が出版され，かつてなかったタイプの日本文化に関する文献であると評価された。しかしながら，使用データの偏り（著者自身のものを含む社会心理学の研究，日本政府およびメディアによる調査，日系米国人である著者自身の参与観察）に加えて，古い世代（大戦前）と新しい世代（大戦後）を比較した内容からは，文化の流動性には着目しているものの，二分法的分析（古い／伝統的 vs. 新しい／現代的）や「文化＝国民文化」という捉え方は変わっておらず，単に古いステ

レオタイプが新しいステレオタイプに置き換えられただけのように受け止められる。

「文化」という言葉はイギリスの文化人類学者、エドワード・タイラーによって19世紀後半に最初に定義された。Taylor (1871)によると、文化とは「知識や信条、芸術、道徳、法、習慣など、人間が社会の一員として学ぶものから構成されている体系」であり、言い換えると、ある集団が持つ固有の様式や考え方、および価値基準の体系ということになる。その後、分野やコンテキストによって様々な定義が展開していく。代表的なものとしては、Komorowska (2006)の機能主義・構造主義・現象学・ポスト構造主義・社会構築主義の観点から考えられた文化の5つの定義、Kramsch (1996)による文化の人文学的・社会的な2種類の捉え方、更には前述の二者の考え方を組み合わせた、文化とは特定の社会成員が学ぶ知識・規範・価値観・信念・言語・芸術・習慣・慣習・スキルを含む一連の象徴的な体系であるとしたShiarev 他 (2004)による文化の定義などが挙げられる。これらに加え、近年、教育関係の分野では『文化の多様性に関するユネスコ世界宣言』による「文化とは社会あるいは社会集団の精神的・物理的・知的・感情的特徴の組み合わせであり、芸術・文学に加えて、生活様式・共生の仕方・価値体系・伝統・信念が含まれると認識すべき」(UNESCO 2001)という捉え方が一般的となっている。また、日本語教育の現場においては、文化的要素の種類として、佐々木 (2002:219-230)が伝統文化(茶道、華道、能、歌舞伎など)、精神文化(日本人の感情や思考パターンなど)、大衆文化(日本の漫画、アニメ、カラオケ、ゲームなど)、一般教養・常識・時事(日本人の生活習慣、慣例、年中行事など)の4つのカテゴリーを提案している。

2 文化教育に関する先行研究

外国語教育の一環としての文化教育に関する先行研究の多くは、その問題点や弊害、課題に焦点を当てている(e.g., Otwinowska-Kasztelanic 2011, Tavares 2020, Yang 他 2016)。一方、日本語教育や日本での文化教育の分野においては、日本人学生を対象とした多文化共生／異文化理解教育の必要性に関するものや留学生の日本文化理解に関するものが主で、**外国における「日本文化」教育に関するものは少ない**。谷守 (2021)は日本においては「文化研究」という研究カテゴリー自体存在しないと述べている。そうした中でいくつか参考になる研究として、川上 (1999)が取り上

げた「日本事情」教育における文化の問題としての「ステレオタイプの罣」，そして埴（2004）が注目した日本語学習者の「日本人の思考・行動様式に関するステレオタイプの認識」の意識化，更には細川（2003）が提唱し，三代（2013）が応用した「個の文化」³の概念と言語文化教育の意味と課題に注目すべきであろう。

文化についての教師の信念の違いにより，文化を教える方法が異なる可能性もいくつかの研究で言及されている（Damen 1987, Lange 他 2003）。文化をファクト（事実）として理解している教師は，文化教育とはステレオタイプや有名な出来事，そして英雄などについて教えることだと概念化しているのに対し，文化を動的なものとして捉えている教師は，文化教育とは発見と構築のプロセスを提供し，学生が独自の文化知識を構築することを奨励しているという。また，橋本（1994）は「日本事情」というのはあまりにも多岐多様であるため，日本語初級で導入するのは困難であると述べている。金田一（1991）も同じく初級日本語教材に「日本事情」が組み込まれるべきではないとしている。細川（1997）においても，日本事情を上級日本語教育に位置付けるべきだと提案している。郭（2013）は初級日本語では円滑なコミュニケーションに必要な（共話，察し，配慮，迷惑，距離重視など）「**文化的要素の取入れ**」にとどまるべきだと主張している。

以上のことを踏まえて，本稿では上級日本語の一部として取り入れる場合，または英語や学習者の母語など日本語以外の言語媒体で行われる独立した「日本事情」のコースについての課題と取り組みに焦点を当てる。

3 課題と取り組み

3.1 課題

文化的内容の導入は国語や国民文化の重要性に関する政治的議論につながる危険性がある（Kramsch 1996）のみならず，ステレオタイプや本質主義を助長する可能性も大きい。文化人類学的に見ても，人は分類する生き物であるとされ，私達の日常は分類により把握できないものを把握できるようにすることで成り立っているとも言える（松岡 2006）。埴（2004:28）も「[ステレオタイプは] 人間認識の不可避免的な過程で生ずるカテゴリー化の一種」で「ステレオタイプ認識自体は，これを完全に人の心から消去することは不可能」であると述べている。これに加え，文化教

育のもう一つの課題は、コンテンツ（内容・事象）が中心になりやすいこと、そして教師から学生への一方的な教与性、更には文献等に記されている事実の確定性が問題となりうることである。そこで、コンテンツのみならず、コンテキスト（文脈・状況）を上手く組み入れていくことが必要とされると言える。

3.2 取り組み

筆者の勤務大学の日本事情に関するコースは、日本語の予備知識がなくても履修できる独立した科目であるが、受講者の多くは本学または他大学の日本語学習者である。また、英語による同期型オンライン授業（9回）を採用しているため、学生はスウェーデン国内のみならず、ヨーロッパをはじめ世界全域から受講している。担当教師は言語学、文化人類学、及び異文化コミュニケーションの教育・研究歴がある。評価はクラスパフォーマンスと定期的な課題（記述式ディスカッション、オンラインテスト、小エッセイ）および、学期末の最終レポートと口頭プレゼンテーションを基に行っている。

3.2.1 取り組み（1）教材選択

本コースでは多様な視点を提供するために、コース文献は異なるタイプのものを常に3種類以上採用している。現在使用しているものは（a）日本政府が推奨する文献が1点、（b）日本研究の専門家の意見がまとめられた文献が1点、（c）日本在住の一外国人の意見が書かれた文献が1点である。その他にも各種メディアや新聞記事、ドキュメンタリー番組等も利用しているが、それらの媒体についても、いつ、誰が、どういう目的で執筆・作成したのかを確認し、そこで取り上げられている内容や事象（コンテンツ）を「なぜ？ 根拠は？ 正しい情報なのか？ 他に考えられる事や何かの影響を受けて書かれたものではないか？」など、文脈や状況（コンテキスト）の中に当てはめて考えさせることで批判的思考をより促進させることを狙っている。同様に、学生があらかじめ持っていたイメージやステレオタイプについても、どこからそのような考えが生まれたと思うかについてクラスで話し合い、ステレオタイプがどのように形成されていくのかということも意識させるようにしている。

3.2.2 取り組み（2）トピックの導入順序

深層文化におけるものの見方や信念が、表層文化として表出するものに影響を与えるという、Hall（1976）の文化的冰山（カルチャーアイスバーグ）モデル（図1）を基に、まず一般的には認識しづらい背景となる要素である**深層文化**から導入し、最終的に目に見えて認識できる要素である**表層文化**に移行していくことで、学習者がそれらの関係性や影響を自ら見出すことができるようにしている。つまり、歴史や地理、宗教や法律といった背景的情報の導入（セミナー1～2）から始め、価値観やコミュニケーションスタイル、様々な場においての人間関係、社会のルールや慣習と徐々に表層文化へと近づけていき（セミナー3～6）、コースの最終段階で、ポップカルチャーや文学、芸術などを紹介（セミナー7～8）する3段構成を採用している。

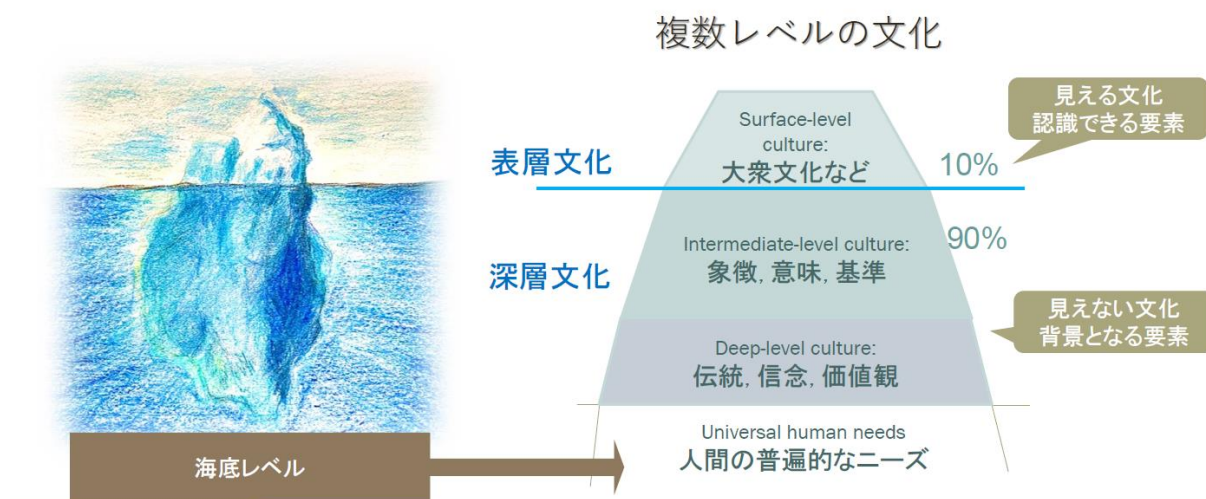


図1：文化的冰山モデル（Ting-Toomey 他 2022:20 に基づく）

3.2.3 取り組み（3）アイデンティティ

多様な背景を持つ学生たちが、小グループやクラス全体で意見交換をすることで、対話によるクリティカルシンキングが促進され、アイデンティティの構築も加速化することが報告されている（Takamiya 他 2019）。学生が深層文化にも目を向けることは、自分自身の背景やアイデンティティについて再考する機会にもなると考えられる。（図2）

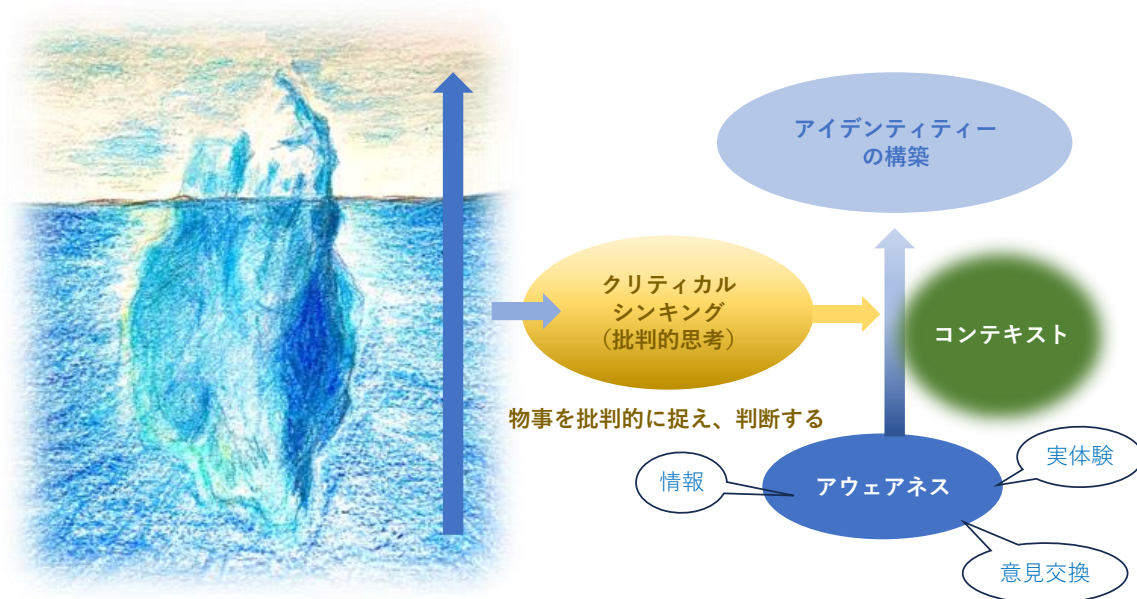


図2：クリティカルシンキングとアイデンティティの構築

埴（2004）によると，ステレオタイプの認識を変えていくには，仲間の学習者や友人からのアドバイスも有効だとしている。個人化した接触を通して，学習者は個性とその多様性，可変性，更には人間として多くの価値観を共有することにも気づくのだという。そうして得たアウェアネスを時々のコンテキストに当てはめていくことで，各々のアイデンティティの構築に繋がっていくであろう。こうして構築されたアイデンティティは，各自が将来（または現在）日本人と接触したり，日本を訪れたりする際に，どのように行動し，コミュニケーションを「とりたいのか」を決める指標になる。ここで重要なのは，この指標が，「とるべき行動」ではなく「とりたい行動」を決めるということである。例えば，褒められた時にどう返答するのか，会社の上司とどのように付き合うのか，文化背景の異なる親が子供をどのように育てるのか，コンフリクトが起きた時にどう対処するのかといった場面で，学習者は必ずしも多くの日本人がとるであろう行動，または期待されているような行動をする必要はないのである。自分の言動に対してどのような反応が起こるのかを理解・認識（アウェアネス）した上で，自分がどうしたいのかを決めることができればよいと筆者は考える。

更にこのコースで学んだことを生かして，自分の周囲にいるクラスメートや同僚，友人，親戚などの中にいる異なったバックグラウンドを持つ人たちと交流するとき

においても深層文化を意識し、かつ個人を尊重することで、より良好な関係を築くことにも繋がるであろう。

3.3 学生の声

学期末に実施する学生のコース評価には、毎回ほぼ決まった内容の声が寄せられている。その内容は大まかに分けて以下の通りである。

- 多種多様な文献や資料に触れることで、単一的なものの見方をしなくなった。また、見聞きしたものを批判的に評価することを学んだ。
- 多くの異なった背景を持つクラスメートとのオープンな話し合いや意見交換を通して自らのアイデンティティの構築が促進された。
- 深層文化を知ることで、表層文化の捉え方が変わった。
- このコースで新しいものの見方や多角的なものの見方を学んだ。

4 まとめ

本稿では、「日本文化」に関するコースの課題を明らかにし、スウェーデンの一大学での日本事情のコースを例に、教材選択、トピックの導入順序、アイデンティティの構築の3点から課題への取り組みについて紹介した。これからの文化教育に関するコースは、日本事情を学ぶことで、「（日本）文化」とは何かを定義しようとする代わりに、「文化」は人々によってどのように利用／使用されているのか（Scollon 他 2001, Street 1993, Thornton 1988）について学生自身がクリティカルに問いかけ、それぞれの学生が自らのアイデンティティの構築や日常を取り巻く多種多様な文化についての理解を深める機会を提供できるようなコースが理想であると言える。つまり、「『日本』文化教育」から、「個の文化」をも尊重する「複文化教育」への移行が日本語教育の現場で求められていると結論づけたい。また、国内外の日本文化・日本事情教育の現場での様々な取り組みについて共有できる場が増え、それがステレオタイプや本質主義の形成を助長しない文化教育の発展に繋がることを期待したい。

<注>

1. 「『外国人留学生の一般教育等履修の特例について（通知）』（文部科学省，昭和37年）に基づいて，日本語教育周辺の科目として『日本事情』という科目が設けられている」。（谷守 2021:32）
2. 本質主義に相對する考え方として「構築主義」があるが，「本質」だと思われているものは実際には社会によって作られたものであるにすぎないという立場である。
3. 「個の文化」は「日本文化」や「日本人」を教えることで日本語による日本人とのコミュニケーションが円滑になるという考えに疑問を持ち，それらを教えることで形成されるステレオタイプがかえってコミュニケーションを阻害するのではないかという考えから生まれた概念で，個々の文化が固有であり，それらを保障しながら他者と関わることでコミュニケーション能力のみならず生きる力を高める，それこそが言語文化教育の実践なのだという立場。（三代 2013）

<引用文献>

- 綾部恒雄（2006）「本質主義と構築主義」綾部恒雄・桑山敬己（編）『よくわかる人類学』pp.96-97, ミネルヴァ書房.
- 小田亮（2006）「文化的アイデンティティをめぐる折衷主義」綾部恒雄・桑山敬己（編）『よくわかる人類学』pp.222-223, ミネルヴァ書房.
- 郭 穎俠（2013）「日本語授業における文化的要素の取入れ」『日本學刊』16, pp.114-125, 香港日本語教育研究會.
- 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, pp.16-26, くろしお出版.
- 木山登茂子他（2011）「2010年香港日本語学習者背景調査報告」『日本學刊』14, pp.176-195, 香港日本語教育研究会.
- 金田一秀穂（1991）「日本事情の考え方」『日本語国際センター紀要』1, pp.181-193.
- 佐々木倫子（2002）「日本語教育で重視される文化概念」細川秀雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社.
- 澤田田津子（2010）「日本語・日本文化研修留学生プログラムの改善について」『奈良教育大学紀要』第59巻 第1号（人文・社会）, pp.71-83.
- 谷守正寛（2021）「日本語教育における文化教育について」『甲南大学総合研究所

- 叢書』143, pp.27-49.
- 橋本敬司 (1994) 「日本語教育における『日本事情』：初級日本語教材に見られる『日本事情』」『広島大学留学生日本語教育』6号, pp.39-54, 広島大学留学生センター.
- 塙誠一郎 (2004) 「日本語学習者の「日本人の思考・行動様式に関するステレオタイプ認識」の意識化について」『言語文化教育研究』創刊号, pp.12-31.
- 原沢伊都夫 (2013) 『異文化理解入門』研究社.
- 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』第9号, pp.1-19.
- 細川英雄 (2003) 「『個の文化』再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」』5, pp.36-51, くろしお出版.
- 松岡悦子 (2006) 「人間の一生（時間と儀礼）」綾部恒雄・桑山敬己（編）『よくわかる人類学』pp.136-145, ミネルヴァ書房.
- 三代順平 (2013) 「『個の文化』探求としての言語文化教育研究: ライフストーリー研究と実践研究の経験を通じて」『言語文化教育研究』11, pp.2-12.
- ユネスコ (2001) 「文化の多様性に関するユネスコ世界宣言」
<https://www.unesco.or.jp/meguro/unesco/02923cul.div.htm> (2023年7月5日).
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor.
- Komorowska, H. (2006). Intercultural competence in ELT syllabus and materials design. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, (8), 59-81.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 1(2). http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm.
- Lange, D. L. & Paige, R. M. (2003). Interdisciplinary perspectives on culture learning in the second language curriculum. In Lange, D. L. & Paige, R. M. (Eds.). *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. ix-xvii). Greenwich, CT: Information Age.
- Matsumoto, D. (2002). *The New Japan: Debunking Seven Cultural Stereotypes*. Boston: Intercultural Press/Nicholas Brealey Publishing.

- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2011). Do we need to teach culture and how much culture do we need? *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*, 35-48.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). Discourse and intercultural communication. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H.E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 538-547). Blackwell Publishers.
- Shiraev, E. & Levy, D. (2004). *Cross cultural psychology: Critical thinking and contemporary applications*. Boston, MA: Pearson.
- Spivak, G. C. (1985/1996). Subaltern studies. Deconstructing historiography. In D. Landry & G. MacLean (Eds.), *The Spivak reader* (pp. 203-237). London; New York: Routledge.
- Street, B. (1993). Culture is a verb: Anthropological aspect of language and cultural process. In D. Graddol, L. Thompson, & M. Byram (Eds.), *Language and culture* (pp. 23-43). Clevedon: Multilingual Matters.
- Takamiya, Y. & Aida Niendorf, M. (2019). Identity (re)construction and improvement in intercultural competence through synchronous and asynchronous telecollaboration: Connecting Japanese language learners in the United States and Sweden. In E. Zimmerman & A. McMeekin (Eds.), *Technology-supported Learning In and Out of the Japanese Language Classroom: Advances in Pedagogy, Teaching and Research*. (pp.111-145). Bristol: Multilingual Matters.
- Tavares, V. (2020). Challenging cultural stereotypes in the pluricentric Portuguese as a foreign language classroom. In I. Cardoso & V. Tavares (Eds.), *Teaching and learning Portuguese in Canada: Multidisciplinary contributions to SLA research and practice*. (pp.164-186). Roosevelt, NJ: Boavista Press.
- Taylor, E. B. (1958). *Primitive culture*. New York, NY: Harper. (Original work published 1871).
- Thornton, R. (1998). Culture: A contemporary definition. In E. Boonzaeir & J. Sharp (Eds.), *South African keywords: The uses and abuses of political concepts*. (pp. 18-29). David Philip.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2022). *Understanding intercultural communication*. New York: Oxford University Press.
- Yang, X., & Chen, D. (2016). Two barriers to teaching culture in foreign language classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(5), 1128-1135.
- Zhu, H. (2019). *Exploring intercultural communication: Language in action*. London; New York: Routledge.