

留学前後の日本語学習者の日本観・日本語観
—複文化複言語使用者として—

ロンドン大学 アジア・アフリカ研究学院(SOAS) 岩崎 典子

近年、文化本質主義が問題視され、文化が流動的、動能的なものとして捉えられ(Kubota, 2003)、日本語教育におけることばと文化も「なんらかの形で一般化し固定した形で学習者に一律に与えるものから、学習者自身に自分の観点からそれぞれのことばと文化を発見させ、そこで自分なりの学習の手がかりを捉えさせる手助けをするものへの転換」(細川, 2002: 69)が提唱されている。

また、Kramersch (1993: p.205)は、一般に「文化」と呼ばれているのは、自らと他の認識・理解に基づいて社会的に形成された複合概念(social construct, the product of self and other perceptions)であるという。言い換えれば「文化」とは個人のとらえる観念、イメージであると考えられる。

従って、日本語を母語としない日本語使用者が日本、日本人、日本語をどのように捉えているのか、どのように社会・文化・ことばに関するイメージを形成したかを知ることが(「異文化」としての)「日本文化」の理解に不可欠であり、日本語教育の進展のためにも、多様な文化を背景とする日本語使用者との共生のためにも不可欠であろう。

本研究では、いわゆる日本語「学習者」を、文化や言語を学ぶ受け身的な主体として捉えず、母語でもなく目標言語でもない自分自身の第3の場、第3の文化(Kramersch, 2009)を構築し、社会的に行動する複文化複言語使用者(Zarate, 2003)と捉え、彼らの日本観や日本語観の形成や変容を見ることにより、異文化としての日本文化を探ると同時に、どのような複言語複文化能力を持っているかをみる。

複言語複文化能力は Coste, Moore, & Zarate (1997)により以下のように定義されている(姫田訳 2011p.252) :

複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言語でコミュニケーションし文

化的に対応する能力を言う。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、複数に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や、部分的能力も含まれる。

対象となったのは、ロンドン大学 SOAS の日本語専攻の学生 8 人で、留学前(2011 年 5 月-6 月)と留学後(2012 年 10 月)に英語または日本語で各 1 時間半の半構造インタビューを行い、日本、日本人、日本語に関していただくイメージを探った。¹ 表 1 の 8 人のプロフィールに見られる文化・言語背景の多様性は、ロンドン大学 SOAS の日本語専攻学生の全体をある程度反映している。² また、8 人の学生のうち半数は、留学前も日本への渡航経験が豊富であった。

【表 1：参加した学生】

仮名		年齢 ³	国籍	日本語以外の言語	継承など
サミュエル	男	20/21	英国	英語 (フランス語, ポルトガル語, ラテン語, 古典ギリシャ語)	母親はアメリカ人
ケビン	男	25/26	英国	英語 (フランス語)	
ハンス	男	19/21	オランダ	オランダ語 (ドイツ語, フランス語, スペイン語)	
レオナルド	男	23/24	スペイン	スペイン語, カタルーニャ語 (フランス語, 韓国語)	カタルーニャ人
ベッキー	女	20/21	英国	英語 (スペイン語, フランス語, 韓国語)	母親の両親はアイルランド, 父親の両親はセントクリストファー島から移住
サラ	女	20/22	英国	英語 (フランス語, 中国語, 古語)	
アンナ	女	24/25	ポーランド	ポーランド語 (韓国語, ロシア語)	
ミシェル	女	20/21	フランス	フランス語 (スペイン語, イタリア語)	母親は日本人

日本観は概して日本人観として語られ、日本語観も日本観と重なることが多かった。留学前の日本(人)観は大部分が肯定的なイメージ (polite, organized, lively, kind, clean, peaceful, safe) であった。留学後も同様の肯定的イメージを挙げる一方、それが実は時には不愉快な印象と表裏一体であるという認識があった。例えば、丁寧さは距離感や間接的であいまいな言動と関係し、秩序は規則に縛られた行動と関係していた。また、留学後には、閉鎖性や外国人を特別視する傾向 (外国人への恐れ、差別、行き過ぎたお世

¹ 英語でも日本語でも、混ぜても構わないことにした。留学前は英語の使用がほとんどであったが、留学後は、8 名のうち 3 名が主に日本語を使用した。

² この 2007 年から 2011 年の間、毎年英国籍ではない学生の割合が 31.1~38.3%を占める。

³ 2 回のインタビュー時の両方の年齢を記した。

辞、あたかもモノとして扱われる外国人) など否定的な側面も挙げていた。しかし、集団・民族としての「日本人」を批判することはせず、個人レベルの問題と捉えるか、自分なりの解釈を見いだして解決していることが多かった。さらに、自分らしさを失うことなく日本文化にとけ込み、自分なりの貢献をしたいという積極性も伺えるなど、第3の場にある社会的行動者としての複文化複言語使用者の様々な選択が見られた。

参考文献

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue e pluriculturelle*. Strasbourg, France: Conseil de L'Europe.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2009). Third culture and language education. In C. Vivian & W. Li (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics* (Vol. 1, pp. 233-254). London: Continuum.
- Kubota, R. (2003). Critical Teaching of Japanese Culture. *Japanese Language and Literature*, 37(1), 67-87. doi:10.2307/3594876
- Zarate,, G. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competence. In M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 84-117). Council of Europe.
- コスト, ムーア, & ザラト(2011)コスト, ムーア & ザラト(1997). 複言語複文化主義とは何か. (姫田麻利子, 訳) 大東文化大学紀要, 40, 249-268.
- 細川英雄 (2002) 「日本語教育におけるステレオタイプと集団類型認識」 『早稲田日本語教育研究』 63-70.