

〈研究論文〉

「日本事情」教育の実践的課題 —2007年度の実践事例を中心に—

渡 辺 春 美

要 旨

1962年に設置された「日本事情」教育は、歴史的に見ると、「実体視型」から90年代後半に至って「流動視型」へと展開した。「日本事情」教育の方法論は、文化現象のジャンル意識に乏しく、管見によれば、いずれも試論の域を出るものではなく、実践による検証と実践に基づく論の創造が求められる。2007年度前期の「日本事情」教育実践事例には、学習の構造に二つの型が見られた。①現実社会の文化現象を捉え意味付けるものと、②現実社会の文化現象を表現した媒体から学習者が文化現象を捉え、意味付けるものである。この二つの型は、「日本事情」教育の課題を示唆する。これによって、「日本事情」で扱うべき文化現象と文化媒体、把握のための知識と技能、意味付けのための知識と技能、それぞれに対応する教材化が「日本事情」教育の課題として浮かび上がる。

【キーワード】

日本事情 歴史 文化概念 方法 実践的課題

はじめに

「日本事情」は、1962年に文部省通達によって大学等の日本語教育機関に設けられた。以後、45年の長きに亘って「日本事情」教育がなされ、今日に至っている。しかし、時代の変化に伴う、文化観の変化、方法論の変化と多様化によって、「日本事情」教育は、その内実を豊かにしてきたとは言い難い現状にある。本稿では、「日本事情」教育の歴史を先行研究に探り、その課題を捉えるとともに、2007年度前期の「日本事情」教育の実践事例を紹介し、考察を加えて、実践上の課題を明らかにしたい。

1 「日本事情」教育の課題

(1) 「日本事情」教育の史的把握

「日本事情」教育の展開史をもっとも精細に論じ、「日本事情」の今後を展望したのは、細川英雄「言語文化教育研究史」⁽¹⁾である。細川英雄は、日本語教育の歴史を「日本事情」教育と関連させつつ「言語文化教育研究史」として考察している。細川英雄は、1960年代から1999年10月までに見られる「日本事情」関連論文の調査に基づき、300余編の関係論文・レポート等を資料として、40年間をおよそ三期に分けた。第一期（60年代から80年代前半まで）言語と文化の関係について考える時期、第二期（80年代後半から90年代前半にかけて）体系的な知識と異文化コミュニケーション能力の時期、第三期（90年代後半以降）ことばと文化の関係をめぐる新しい転換の時期の三期である⁽²⁾。細川英雄は、「『日本事情』の教育研究の歴史は、日本語の第二言語習得と文化獲得の問題がどのように考えられてきたかということの歴史でもあった。」とし、「日本語教育から日本文化をどう見るかといういくつかの観点」⁽³⁾を、次のように設定した。

- A 日本文化実体視型
 - 一 実体教授型
 - 二 実体発見型
- B 日本文化流動視型

この視点に関連づけて、「日本事情」教育の歴史を次のように述べる。

「日本文化実体型」は、第一期及び第二期の体系的な知識と考える立場である。この場合、その「実体」としての「日本文化」を教授することが必要だとする立場であり、教授方法としては一方向的な講義形式の「実体教授型」であることが多い。

これに対して、「実体発見型」は、第二期の後半に生じたコミュニケーション活動を中心とする考え方で、体系的な知識をめざす内容理解の教育（「実体教授型」）が、一つの模範的な解答を与える傾向があるのに対し、個人の体験の中での疑問点から出発し、問題解決のために討議を重ねる等しながら、自分の考えをまとめていくことを支援する教育は、コミュニケーションをしながら自分なりの答えを出していく方法を学び、

自己を鍛えていくことを目的とするものである。しかし、一方で、体系的な知識も必要であるという立場から離れることができず、そのどちらかであるという明確な視点も得られぬまま、実践のプロセスが提示されている例が多い。

「日本文化流動視型」は、具体的な事物や事柄を「日本事情」の教育内容とするのではなく、その流動性そのものを「見る」学習者の側にこそ、言葉と文化の関係を考えさせる教育の意味があるとする考えである。(細川英雄『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』2004年4月 明石書店 70頁)

細川英雄は、「以上が、一九六〇年代から九〇年代末にかけての大きな流れ」とし、「実際のクラス運営の中では、『実体視型・教授型』タイプが幅をきかせているというのが現実かもしれない。」としながらも、「『実体視型』から『流動視型』へという流れを把握」⁽⁴⁾している。細川英雄は、文化を「流動的で絶えず変化する、異質性、多様性の産物であるという認識」に立ち、「学習者主体の文化学習を実践するためには『文化』をコミュニケーション行為の中で学習者自らが認識するものという視点が不可欠」⁽⁵⁾と述べている。文化の流動性そのものを「見る」学習者の側にこそ、言葉と文化の関係を考えさせる教育の意味があるとする考えは、細川英雄の文化観と教育観に重なる。これは、また、長谷川恒雄の「権威者による知識の伝達よりも、学習者に直接日本という異文化に触れさせ、学習者が自ら日本人・社会と相互作用を持つ中で、自らの目で確かめた日本文化を自らの知識・体系として構築していく。それこそ真の学習であり、“その学習法”こそが『日本事情』として学ぶべきところである。」⁽⁶⁾とする「日本事情」教育観と同様である。

小川貴士は、細川英雄に先だって、「日本事情」の設置後の展開を、「端的に言えば、日本語教育の付随的な役割において日本社会・文化の或る種のステレオタイプを提示していた時期から始まり、日本人論の変遷に伴う文化論の多様化を反映した見直しの時期を経て、学習者の文化背景や経験に照らし合わせながら双方向的に文化の把握を試みる視座が提示されつつある。」⁽⁷⁾と概括している。細川英雄の「日本事情」教育の展開史の骨格はこの把握に重なっている。小川貴士は、その背景に、70年代から先行する文化人類学、文芸批評論、歴史解釈論の思潮の影響を見る。文化人類学は、文化把握が記述者の立場によると認識されるに至り、歴史学も記述者への疑問から歴史の

見直しが行われている。文芸批評論も、読者を中心に置いた「テキスト」の解釈作業の結果として文学作品を論ずる方法論がポストモダニズムの重要な潮流となった。このような思潮の変化が「日本事情」教育に影響を及ぼしたとしている⁽⁸⁾。

(2) 「日本事情」教育の課題

「日本事情」教育は、「実体視型」から「流動視型」へと展開したとされた。しかし、それは「日本事情」教育の方法の発展を意味するものではない。

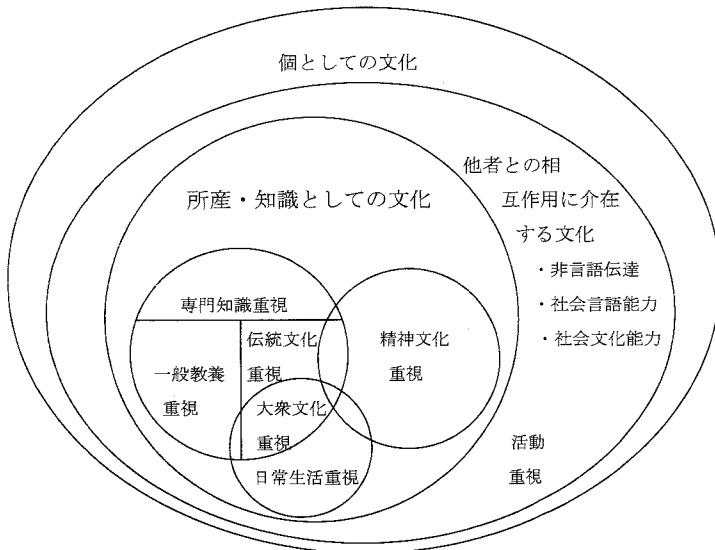
先に述べた細川英雄は、学習者がコミュニケーション行為の中で文化を認識するという方法を説いている。この文化認識の方法の目指すところは、「強固で柔軟な自己アイデンティティ」である。細川英雄は、このアイデンティティによって、「ステレオタイプの殻を破り、新しい発見へと自らを更新させていくことができる」とし、『『集団としての文化』の違いを乗り越えることのできる、新しい個と個の信頼関係における、ゆるやかで友好的な連帯を創造することでもある。』⁽⁹⁾としている。

この論に対して、牲川波都季は、「あまりに個人の問題発見解決能力を信頼するあまり、現実には容易に崩れがたいステレオタイプな文化観を隠蔽することにならないか」と疑問を投げかけ、また、「学習者ひとりひとりの自文化の構築を目標とするために、その自文化がどのような質のものであっても、それらはすべて学習者の多様性の名の下に許容されてしまうということの危うさ」⁽¹⁰⁾を問題視している。その上で、細川英雄の実践を検討し、「実際には、ステレオタイプに当てはめないようにと意識して」教師が介入していることを取り上げ、「学習者は個の文化の多様性に気づくことはできない。」⁽¹¹⁾と指摘している。牲川波都季は、細川英雄を中心とする理論と実践を検討し、「新しい『日本事情』教育が、その第一段階としてステレオタイプの剥ぎ取り段階を設定し、その上で、『柔軟で強固な自己アイデンティティ』を目的とした段階に進むべきだという提案」⁽¹²⁾を行った。また、河野理恵は、「“戦略”的『日本文化非存在説』」に拠り、「学習者が個々人の営みに正面から立ち向かえるよう、担当者がまず学習者の内面にある「日本文化」のイメージや「日本文化」観を引き出し、次にそれを“戦略”的に壊していく作業が必要である。」⁽¹³⁾と提案している。

川上郁雄は、文化を確固たる伝統と見る静態的モデルを放棄し、動態的モデルに立つ文化把握を主張し、その方法として、「日本事情」教育を教える

科目から、学習者に「問題のたて方」を練習させつつ、教師と学習者が共に新聞・雑誌の記事を取り上げ、議論を通じてクラス内で日本文化・日本社会のイメージをプロセスにおいて練り上げていくことを主張している⁽¹⁴⁾。

ここで、「日本事情」教育で扱う「文化」の内容についても考えてみたい。先に挙げた論における「文化」は文化一般であって、その具体的内容には言及がない。佐々木倫子は、「日本事情」、文化重視、内容重視の日本語教育の実践報告、教材、論考、アンケート調査の4種類の資料から文化概念図を作成した⁽¹⁵⁾。佐々木倫子は、文化の概念を、相互に重なり合うものとしながらも、(A)所産・知識としての文化、(B)他者との相互作用に介在する文化、(C)個としての文化に分けて把握した。その上で、1980年代には、(A)所産・知識としての文化概念と、(C)個としての文化を内包する、(B)他者との相互作用に介在する文化概念を確かな流れとして看取した。1990年代後半からは、(A)(B)の文化概念を内包する、(C)個としての文化概念の流れが形成されたとする。その概念図は、以下の通りであった。



日本語・日本事情授業で重視される「文化」概念一個（佐々木倫子「日本語教育で重視される文化概念」、細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』2002年5月 凡人社 230頁）

玄関での靴の脱ぎ方、風呂やトイレの使い方、電話のかけ方、ゴミの出し方等の日常生活に現れる文化現象と演劇、文学、音楽等の精神文化現象の教育方法には大きな差異がある。「日本事情」教育は、前者は理解を中心とした対話に、後者は創造的解釈による対話によってなされるものと考えられる。「日本事情」教育の方法論は、文化概念を視野に入れて論じる必要がある。

先に見た「日本事情」教育論は、基底と方向を同じくしながらも方法を異にしている。どのような文化現象を内容として教育するかによっても方法は異なりを見せる。先に取り上げた方法論には取り上げる文化現象への配慮が見えない。また、先に挙げた方法論は、いずれも試論の域を出ていない。「日本事情」教育論は、論が先行するものとなっている。今後実践による論の検証と実践による論の修正、実践に基づく新たな論の構築が求められる。

2 「日本事情」教育の実践

以下、2007年度前期の「日本事情」の実践を紹介し、考察を加える。実践は、上記文化概念図の「精神文化」現象の把握を中心に行った。

(1) 「日本事情」教育実践の基底

本「日本事情」教育の基底には、以下に述べるような文学教育に関する論があった。浜本純逸は、文学を読むことについて、「文学作品を読むことは、読み手が形象的表現を手がかりに、意味を発見し創造していく営みである。その過程で人間（他者）と出会い、自己をとり巻く状況を捉え直して、自己を豊かにしていく営みである。」⁽¹⁶⁾と述べた。これは、留学生が異文化を解釈し、意味づけすることによって、自己を取り巻く状況を捉え直し、生き方を見いだしていくことに通底する。本実践においては、解釈、意味づけによる文化現象の理解を求めようとした。

(2) 受講留学生

留学生は7名。国籍は、スウェーデン、タイ、カンボジア、中国である。日本語能力は個人差があるが、3～2級レベルの範囲である。

(3) 教材

教材は、以下のとおりである。

- ①日本文化事情—桜を愛する心—（佐藤俊樹「桜が創った『日本』—ソメイヨシノの起源への旅—」2005年2月 岩波書店）

- ②日本語における自称詞・他称詞—日本人の人間関係—（鈴木孝夫『ことばと文化』1973年5月 岩波書店）
- ③日本人のしつけ観—日本人は子どもをどう育てようとするか—（佐藤淑子『イギリスのいい子日本のいい子 自己主張とがまんの教育学』2001年3月 中央公論社）
- ④「プリスクール」急増中—就学前に「英語漬け」（『毎日新聞』2007年3月26日付朝刊）
- ⑤教育の危機—「学び」からの逃走（佐藤学『『学び』から逃走する子どもたち』2000年12月 岩波書店）
- ⑥ほたもち作りの時、空寝をした子どもの話—恥の文化（中島悦次校注『宇治拾遺物語』1960年4月 角川書店）
- ⑦恥じらい—日本人の感じる美（吉野弘『吉野弘詩集』1968年8月 思潮社）
- ⑧花咲き山—日本における「やさしさ」（齊藤隆介作・滝平二郎絵『花さき山』1988年6月 岩崎書店）
- ⑨「よだかの星」—生きることと罪（宮沢賢治作・中村道雄絵『よだかの星』1987年12月 偕成社）
- ⑩罪と知恵—狛師が仏を射た話（中島悦次校注『宇治拾遺物語』1960年4月 角川書店）
- ⑪水の東西—日本人の自然観と水の造形—（山崎正和「水の東西」、所収小町谷照彦他編『精選国語総合』2006年3月 東京書籍）

これらの教材は、留学生の日本語能力に配慮して、引用、抄出、部分引用、部分改変、リライトによって作成した。⑥と⑩は、古典の現代語訳リライトである。

（4）指導過程

指導過程は、おおよそ以下の通りであった。①範読、②音読練習、③内容理解（語句理解、文脈理解、主旨理解）④話し合い（感想・意見、母国文化との比較）、⑤感想執筆、⑥添削・返却という過程である。「⑤感想執筆」は、しばしば、時間外の執筆となった。前期末には、期間中に取り上げたテーマ（教材）から一つを選び、それに対する考えを書かせることを行った。

3 受講留学生の異文化理解

次に、①日本文化事情—桜を愛する心—、⑥ばたもち作りの時、空寝をした子どもの話—恥の文化、⑧花咲き山—日本における「やさしさ」の三つの教材に対する留学生の感想を紹介し、考察を加えることにする。

(1) 日本文化事情—桜を愛する心—

教材「日本文化事情—桜を愛する心—」は、次の通りである。

日本文化事情—桜を愛する心—

一 さくら さくら やよいの空は 見わたすかぎり かすみか雲か
匂いぞ出ずる いざや いざや 見にゆかん

二 春になると、桜が咲く。

桜の花はまるで空から降ってくる。

冬の間裸だった木を、緑の葉がめぶくまえに、白桃色の花卉が覆う。

人は桜と出会い、そして春に出会う。

日本列島の春は桜の春である。

「桜」という言葉は「サ」と「クラ」があわさったものだという。

「サ」は穀物の（稲）の精霊、「サツキ」や「サオトメ」の「サ」。

「クラ」は神が座す場所、「イワクラ」の「クラ」。

雪が消えて冬が終わり、穀物の精霊が最初に舞い降りてくる場所。

それが「サクラ」だ。

裸木が一齐に花をまとう姿は、まさに春の精が舞い降りてくるようだ。

一面の花、一面の春。

遠近感を失うほどの圧倒的な量感なたしかに神々しく、おそろしい。

(「感想」欄7行は省略—渡辺注)

教材「一」は、意味を明らかにした後、歌の練習を行った。「二」は、おむね指導過程に掲げたとおりに展開した。学習後に留学生は次のように感想を書いている。

①花見ということは日本ではすごくゆうめいなことですが、私は花見に行ったときこれを考えた「②桜の花は美しい、そして花見は楽しいが、なぜそんなにゆうめいになったか。」私はこの時に理解できませんでした。だけど③今には日本人の心にすこし見えます。(A男)(留学生の感想は、漢字の誤りは訂正し、他は原文通りとする。傍線・番号は引用者

が付した。以下同じ。一渡辺注)

④日本の花といえば、桜だ。⑤桜は美しいだけではない、意味がある。だから、日本人は桜が大好きと思う。私は日本に行くまえに桜は見たことがない。初めて桜を見ると、やはりきれいだ。ほかに、⑥桜は日本人の生活を伝えられる。桜はすばらしい花だと思う。(B子)

桜はほんとに美しい花です。特に一齐に咲く時、すごく素晴らしいと思います。この文章を読んで、桜は日本人にとってもともとどういう意味が大体わかります。⑦桜は春に神が座す花です。新しくて、美しくて豊かな一年が始まるという意味です。そして先生から聞き、「⑧花は桜木、人は武士」という話があります。武士と桜の散る美しさは似ています。ほんとにそうだと思います、ここにみるとやっぱり⑨日本人は桜が大好きだ。そういう比喩がたくさんあります。(C子)

留学生3名は、傍線部①④⑨のように桜に関する文化現象を捉えている。その文化現象に対して、留学生A男は、②のように疑問を呈している。この疑問はおそらくは留学生に共通のものであろう。留学生は、桜に強い思いを寄せる日本の文化現象を、教材を基に意味づけた。A男は、未熟な表現ながら、③のように、教材を学習した今は日本人の心が少し分かると述べている。B子も⑤⑥によって意味づけたことが推察される。両者の意味づけの内容は明確に表現されてはいない。C子は⑦⑧の「神が座す花」・「花は桜木、人は武士」という、学習によって得た情報によって意味づけた。この学習は、巷間に見出される文化現象を、学習で得た情報によって意味づけ、価値付けるという構造になっている。

(2) ぼたもち作りの時、空寝した子どもの話一恥の文化

教材は、『宇治拾遺物語』から本段を選び、口語に意訳して用いた。

ぼたもち作りの時、空寝をした子どもの話一恥の文化

昔の話です。延暦寺に、使われていた子どもがいました。僧たちが、ある宵に、ぼたもちを作り始めました。子どもは、ぼたもちができあがるのを楽しみに待っていました。しかし、ぼたもちができるのを待って寝ないのもよくないだろうと思って、部屋の隅の方に寄って、寝たふりをして、

ぼたもちができあがるのを待っていました。

いよいよ、ぼたもちができあがりました。この子どもは、ぼたもちができあがったら、きっと起こしてくれるだろうと思っていました。すると、僧が、これこれと声を掛けてくれました。子どもはうれしいと思いました。しかし、一度だけ声をかけられて起きたのでは、僧たちが、この子どもは、ぼたもちができあがるのをまっていたと思うかもしれないと考え、もう一度呼ばれてから返事をしようと思い、我慢して寝たふりをして待っていました。

すると、他の僧が、この子どもはよく寝ているので、おこさないほうがよいと言いました。子どもは、もう一度声をかけて起こして欲しいと思いついていました。しかし、僧たちがむしゃむしゃと食べる音が聞こえてきました。子どもは、もう我慢ができなくなり、しばらくたってから、「はい」と返事をして起きあがりました。それを見て、僧たちは、どっと笑ったと言うことです。(『宇治拾遺物語』から口語訳)

留学生は、次のように感想をまとめている。

このテーマについては私は①日本人の考え方がかなりわからない。では、私の意見は②日本人遠慮しすぎると思う。本文のような子どもは本当は食べたくても、なぜ一度起こすのは起きないかわからなかった。私の国はそんなことがある。でも此様ではない。人によって違うと思う。③それぞれの国は考え方が違う。(B子)

日本人の④恥の文化は世界中一番難しいと思います。日本人は何をしている時、⑤いつも他人の目を気にしています。特にほかの人に迷惑をかけると、何回謝るのも過ぎないです。私の国に遠慮するものもあるけれど、食べ物において日本と十分違います。食べ物もらったら「ありがとう」と言ったら、全部食べ終ったのは主人にとって一番幸せなことです。⑥日本人は何でも他人の目を気にしているのはちょっと大変だと思えます。だから、日本人の圧力は世界中一番ひどい原因の一つかもしれない。(C子)

私にとって⑦このことは文化の問題だと思っています。私は日本人の考

えとおり⑧遠慮する人はいい人と思わないし、日本人の考えとおり⑨遠慮しない人に対して悪いと思わないです。それは文化と考え方が違いだと思っ

ているからです。私にとって恥しくさせることは相手に困まさせることだと思っ

ています。⑩別に他人はどう思うかは恥しくなることではないと思っ

ています。誰が正しいか誰かが違イと思わないです。⑪みんな違ってみんないいと思っ

ています。(D子)

留学生3名は、本教材で語られたことから、傍線部②・⑤・⑧・⑨のように文化現象を捉えた。ぼたもちができるのを待たず寝たふりをし、僧たちから呼ばれてもすぐに返事をしないという子どもの行為に、留学生は、遠慮し、他人の目を気にするという文化現象を捉えている。それに対し、3名はそれぞれ、自国の文化現象と比較し、B子は①のように言い、C子は理解の難しさを④のように表し、D子は文化の違いの問題とした。その上で、③・⑥、⑩・⑪のように述べ、価値観の違いを強調している。本学習の特色は、文章の読みによって文化現象を捉え、自国の文化現象、それによって育まれた人生観と比較することによって意味付け、価値付けを行っているところに見いだされる。

(3) 花咲き山—日本における「やさしさ」

留学生とともに、次の教材を読み、日本における「やさしさ」を考えようとした。

花咲き山—日本における「やさしさ」

花咲き山のこの花は、ふもとの村の人間が、やさしいことを一つすると一つ咲く。あや、お前の足元に咲いている赤い花、それはお前が昨日咲かせた花だ。

昨日、妹のそよが、

「私もみんなのように祭りの赤い着物を買ってくれ」

って、足をドデバダして泣いてお母さんを困らせた時、お前は言ったな「お母さん、私はいらぬから、そよに買ってやれ」

そう言った時、その花が咲いた。お前は家が貧乏で、二人に祭り着を買ってもらえないことを知っていたから、自分はしんぼうした。お母さんは、どんなに助かったか！そよはどんなによるこんだか！

お前はせつなかつただろう。けれども、この赤い花が咲いた。

この花咲き山一面の花は、みんなこうして咲いたのだ。つらいのをしんぼうして、自分がやりたいことをやらないで、涙をいっぱいためてしんぼうすると、そのやさしさとけなげさが、こうして花になって、咲き出すのだ。

花ばかりではない。この山だって、この向こうの峰つづきの山だって一人一人の男が、生命を捨ててやさしいことをした時に生まれた。この山は八郎という山男が、八郎瀨に沈んで高波を防いで村を守った時に生まれた。あちらの山は、三コという大男が、山火事になったオイダラ山にかぶさって、村や林が燃えるのを防いで焼け死んだ時にできたのだ。

やさしいことをすれば花が咲く。生命をかけてすれば山が生まれる。
うそではない、本当のことだ・・・。

授業の実際は、「花咲き山」の絵本の美しい切り絵を見せながら、話の全体を掴ませた後に、教材の読みとりに入った。学習後に、留学生は、次の感想をまとめた。

①花咲き山という話は本当にずばらしいと思う。②やさしいことをすると花が咲く。③私もやさしいことをしたくなる。もし、この話は本当だったら、みんなは私のようにやさしいことをしたくなると思う。(B子)

④この文を見ると、とても感動します。⑤やさしいことをすれば花が咲く。生命をかけてすれば山が生まれる。花と山はやさしい人の精霊みたいなものだ。でもやさしいことをしないと花が咲かない。生命をかけてしないと山が生まれません。花が咲くと、山が生まれると、⑥人間の世界は美しくなる。⑦この美しさは心から世界に伝えるものだと思う。(C子)

この話の内容は⑧子どもにいい人になって教えである。似ていることもある。例えば、魚を食べたら頭がよくなるけど、けっきょくこれは子どもが私のほしいことをやって貰ってほしいだけです。⑨大人になっているつもがまんするのはこのおかげです。前の課と同じだけど⑩いつもがまんしたら自分がほしい物とかしたい事はできなくなれます。(E子)

この話に見いだされる文化現象に関して、B子は傍線部②に述べるように「やさしいことをすること」と捉える。そこには自己犠牲＝やさしさは見えていない。自己犠牲が見えぬままに、①と言い③と述べていると思われる。

C子は、⑤のように文化現象を見いだしている。自己犠牲によるやさしさによって④のようにあるいは⑥のように感じ、⑦と考えるに至る。

E子は、⑨のように捉える。表現は熟していないが、⑨の「このおかげ」の「この」は、他者のための自己犠牲＝やさしさを教えることを指している。E子は自己犠牲としての優しさを文化現象として捉えた。その上で、「花咲き山」を、⑧に言うような大人の子どもの教えと捉える。その結果として、⑩のようになると考えるのである。この学習の特徴は、「(2)ほたもち作りの時、空寝した子どもの話—恥の文化」に重なる。文化現象を花咲山にとらえ、それを自己の人生観によって意味付け、価値付けし、自己の中に位置付けている。

(4) 日本文化事情に関する小論

「日本事情」の最後の時間(15時間目)に小論を課した。留学生の一人は、次のように書いている。

桜を愛着する日本人

①日本では、花と言うと、桜だと認められている。②人々の日常生活にはいたる所で、桜のかわいい花卉の模様があるそうである。そして、③桜の歌もよく聞こえる。これから見ると、日本人は桜に対して、非常に深い感情を持っていると思う。

毎年、春になると、④梅や桜は長く咲くのに対し、桜はすぐに散る。⑤一瞬間の輝いた美であるという日本人の美意識であり、それを象徴しているのは一斉に咲いて一斉に散る桜の花である。

⑥日本の国花となっている桜は日本人にとって最も愛されている花だと思ふ。⑦中国人が好きな花は桜ではなく、牡丹である。牡丹は中国の国花として有名になった。日本人の桜と同じように、中国に牡丹で有名な都市(洛陽)もあるし、牡丹を見事に描く絵もある。楊貴妃のような有名な美人を牡丹に譬えたりする。しかし、⑧全国からわざわざ牡丹を見に行く人は日本より少ない。それから見ると、⑨日本人の桜への愛着

が、中国人の牡丹に持つ感情より深く、強いと思う。

先生から聞くと、⑩「花は桜木、人は武士」という話がある。桜の開花期は短くて、散る時人に忘れられない壮麗な美を頭の中に浮かぶ。武士の理想は、老兵となって、ゆっくり消えていくのではなく、その体力と美との最高潮点に、劇的な死に方をするそうだ。

実際には、今の日本人が求めているのもやはりそれだ。⑪桜が現れた一瞬の美である。それは日本人精神の世界を表し、日本民族の象徴ともいわれ、日本人の理想的な生き方の一つの表現と言える。

⑫桜により、喜び、楽しみ、寂しさ、惜しさ等様々な感情が引きこされる。桜は日本の代表的な植物として、桜を通じて、花の心だけでなく、人間の心も感じられると私が考えている。(C子)

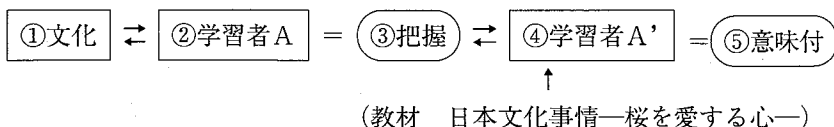
留学生C子は、傍線部①②③④⑥のように桜や桜に関わる文化現象を観察し捉えている。ついで、⑦のように自国の国花である牡丹に対して寄せる人々の思いと、多くの日本人の桜に対するそれとを比較し、⑧のように捉え、⑨のように日本人の桜への愛着の強さを見いだしている。その上で、C子は⑩の情報を基に考え、桜に関する文化現象を⑪のように意味付けた。それは⑤にも重なっている。他にも⑫のように文化現象を「花の心だけでなく、人間の心も感じられる」と意味付けているが、そこに至る経緯は明確ではない。

4 「日本事情」の学習の構造

「日本事情」の授業における教材と受講留学生の感想、および小論を紹介し、考察を加えた。それによれば、「日本事情」の学習の構造は、次のように捉えられる。

(1) 直接的把握と意味付け

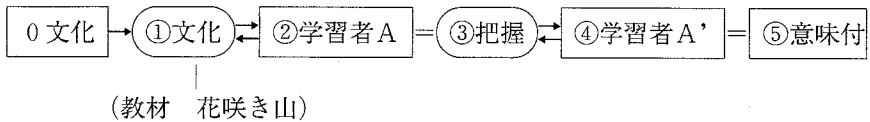
現実社会の文化現象を捉え意味付ける場合である。図示すれば次のようになる。



①社会的な文化現象を、②学習者 A が対話をとおして③把握する。③把握した文化現象を、④学習者 A のメタ認知的意識主体である学習者 A' が、情報（教材）を活用しながら対話し⑤意味付ける。「日本文化事情―桜を愛する心―」の学習はこの例である。

(2) 間接的把握と意味付け

現実社会の文化現象を表現した媒体から学習者が文化現象を捉え、意味付ける場合である。図示すれば、次の通りである。



①の媒体によって捉えられた文化現象は、0 現実社会の文化現象を作者の視点から表現したものである。①媒体による文化現象を、②学習者 A が対話をとおして③把握する。③把握した文化現象を、④学習者 A のメタ認知的意識主体である学習者 A' が、情報を活用しながら対話することによって⑤意味付ける。教材、「ぼたもち作りの時、空寝をした子どもの話―恥の文化―」、「花咲き山―日本における『やさしさ』」の学習はこれに当たる。

(3) 「日本事情」の学習の構造が示唆する課題

学習の構造を上のように捉えるとき、次のような課題が浮かび上がる。

- ①「日本事情」において、どのような文化現象を対象とするか。また、文化現象を捉えたどのような媒体を教材化するか。
- ②文化現象を直接的に現実社会から、あるいは間接的に媒体から捉える場合の知識はどのようなものであり、どのように身につけさせるか。また、技能はどのようなものであり、どのように育むか。それはまたどのような教材によるか。
- ③意味付け・価値付けのための知識はどのようなものであり、どのように身につけさせるか。また、どのような技能が必要で、どのように獲得させるか。それはまたどのような教材によるか。

おわりに—考察のまとめ

以上に考察したことをまとめれば、以下ようになる。

(1) 「日本事情」教育は1962年以来45年に亘って実践されてきた。その歴史は、「実態視型」から90年代後半に至って「流動視型」へと展開した。その背景には、70年代から先行する文化人類学、文芸批評論、歴史解釈論の思潮の影響が見える。

(2) 「日本事情」教育の展開は、方法の進展を意味するものではない。提示された論は、文化現象のジャンル意識に乏しく、いずれも試論の域を出るものではなく、実践による検証と実践に基づく論の創造が求められる。

(3) 2007年度前期の「日本事情」教育実践事例には、学習の構造に二つの型が見られた。すなわち①現実社会の文化現象を捉え意味付けるものと、②現実社会の文化現象を表現した媒体から学習者が文化現象を捉え、意味付けるものである。

(4) 「日本事情」教育実践の学習構造の二つの型は、「日本事情」教育の課題を示唆する。「日本事情」で扱うべき文化現象と文化媒体、把握のための知識と技能、意味付けのための知識と技能、それぞれに対応する教材化、これらが課題として浮かび上がった。

このような課題を解決するために、先行の実践と理論に学ぶとともに、あらたな実践を蓄積し、考察を加えて理論化していくことが必要であろう。

注

- (1) 細川英雄『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』2004年4月 明石書店
- (2) (1) に同じ (27・28頁参照)
- (3) (1) に同じ (69頁)
- (4) (1) に同じ (70・71頁)
- (5) 細川英雄「まえがき—ことばと文化を結ぶために—」、細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』2002年5月 凡人社
- (6) 長谷川恒雄「『日本事情』—その歴史的展開—」、『21世紀の『日本事情』』創刊号 1999年10月 『日本事情』研究会刊 11頁
- (7) 小川貴士「日本語学習者の日本文化把握の変化と日本事情教育への試論」、『21世紀の『日本事情』』第3号 2001年11月「日本事情」研究会刊 4頁
- (8) (7) に同じ (5頁参照)

- (9) 細川英雄「崩壊する『日本事情』—ことばと文化の統合をめざして—」、『21世紀の『日本事情』』第2号 2000年10月「日本事情」研究会刊 26・27頁
- (10) 牲川波都季「剥ぎ取りからはじまる『日本事情』」、『21世紀の『日本事情』』第2号 2000年10月「日本事情」研究会刊 29・30頁
- (11) (10)に同じ(37頁参照)
- (12) (10)に同じ(38頁)
- (13) 河野理恵「“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—」、注(10)に同じ、14頁
- (14) 川上郁雄「『日本事情』教育における文化の問題」、注(10)に同じ、23-25頁参照
- (15) 佐々木倫子「日本語教育で重視される文化概念」、細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』2002年5月 凡人社刊
- (16) 浜本純逸『国語科教育論』1996年8月 明治図書刊 91頁

わたなべ はるみ

(高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門教授)