

特集：多文化共生と向きあう

【論文】

「〇〇国」を紹介するという表象行為

そこにある「常識」を問う

OHRI Richa*

(千葉大学)

概要

本稿は日本における多文化共生と向き合うべく、ある異文化交流の場に焦点を当て、そこであたりまえのように行われている「〇〇国」を紹介する活動に対し持っている違和感を明らかにすることを目的としている。Hall (1997) が提唱する表象の概念を用い、「〇〇国」を表象する行為は必ずしも「無害」ではなく、(1) 差異の強化、(2) 二項対立の構図の構築、(3) ステレオタイプ構築に繋がる行為であることが記述できた。その背景には常識の支配力やヘゲモニーの維持に関連するイデオロギーが見え隠れしていることも明らかになった。また、日本社会の構成人である母語話者・非母語話者一人一人が「市民」になるためには、(1) 批判的意識、(2) 有標質問・有標イメージに対する認識、(3) 文化の再考、(4) 「わたし」という存在に対する認識が必要であることが確認できた。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 異文化交流の場, 違和感, 常識, 表象, 市民

1. 違和感と向き合う

この論文は、私が経験した「ストーリー」から生まれたものである。我々は、たくさんのストーリーの積み重ねでできているといっても過言ではない。しかし、これは論文だ。ストーリーを書く場ではない。本来、論文を書く際「客観性」が重視され、「私」という代名詞を使ってはいけない決まりになっている。しかしながら、この論文はその決まりが似合わないと思う。その決まりに従ったら、内容

を濁してしまう恐れがあるからだ。私は「日本人」ではないが、日本に住んでいる。恐らく、日本で骨を埋めるだろう。だからこそ、多文化共生と向き合うことの重要性を痛感し、主観の塊である自分のストーリーを論文の形で届けたい。

本稿は多文化共生と向き合うべく、ある異文化交流の場に焦点を当て論を進めていくが、分析結果は決してこの場に限ったことではない。近年、多文化共生の名目で様々な試みがなされている。そのほとんどが「日本」或いは「〇〇国」をよく知り合うための学びの場といえる。そのために「日本」とは、

* オーリ リチャ. E-mail: richaohri@chiba-u.jp

「〇〇国」とは、のようなわかりやすい問いを立て、それに答えていくことが学びとされている。確かに、未知の情報に触れることや既有知識を再確認することは学びではあるが、その学びのあり方や内容には「規範」があることに対して一種の息苦しさを覚える。それは、最近経験したことにも表れていた。近所のある小学校の「6年生を送る会」の4年生の予行練習に参加した時のことである。4年生が用意した劇の中でケニアの保育園の話があった。劇全体のうち数秒のシーンだったが、ケニアという国をわかりやすく紹介すべく、「ケニアの旗」を持つ男子児童1人、「槍」を持った男子児童2人と「ライオンの赤ちゃんのぬいぐるみ」を持った保育さん役の女子児童1人による人間の赤ちゃんと動物の赤ちゃんと一緒に保育する「ユニーク」な保育園という紹介があった。その劇に参加した児童に訪ねたところ、このような保育園が実在するかどうかを確認する必要はなく、ケニアだからあっても可笑しくないという。ケニアといえば、槍、野生動物というのが上述した規範のある学びの一例であり、ユニークという言葉で表象されることによってその規範が強化されることになる。このように「〇〇国」について最小化された情報が学びとなり、小さいころから繰り返されていく。我々は次第にこのような学びに対する安心感を覚え、繰り返し同様の情報を期待し、少し逸脱した情報に対して違和感を持ち、拒否することさえある。つまり、「〇〇国」をなるべくこのような最小化された学びに当てはめ、理解しようとするのだ。いうまでもないが、これはケニアに限った話ではない。

「〇〇国」は〇〇だのようなレッテル貼りはさほど珍しいことではなく、したこともあるだろうし、されたこともあるという人は多いだろう。しかし、ここで一つの疑問が湧く。社会の構成人である我々は規範のある学びに触れ、それに対する何の疑問も持たずにそれを共有する。さらに、繰り返し触れる

ことでそれが強化され、正当化され、次第に常識になっていくことがあっていいのだろうか。このような学びを「客観的なリアリティ」として捉え、無害な行為であると主張する人もいるだろう。しかし、ここで立ち止まって考えて欲しい。自分が繰り返し同様の「客観的なリアリティ」の対象にされ、それが自分の全てであるかのように扱われる思考の狭さ。そして、そのイメージを脱ぎ捨てることのできない人の悔しさや虚しさ。そう考えると、「〇〇国」が最小化されたエンティティとして覚えられ、繰り返しそのイメージが確認されることに対する違和感を覚えるのはそう不思議なことではないだろう。ではなぜこのようなレッテル貼りが繰り返されるのか。それは、社会構成員である我々が、社会と人を結びつける手段の一つであることばに対し責任を持たなければいけないということへの自覚が足りないからだと考えられる。

細川（2016）は、社会を自分と無関係な存在として切り離して考えることは不可能にも関わらず日常生活ではそうしたことに無自覚に過ごしているため、社会との関係を問われることは勿論、「なぜその関係を問わなければいけないのか」という質問自体、社会と自分との関係について考えるという状況を理解していない」（p. 123）と述べている。なぜ我々はこれほどにも社会と自分との関係に無自覚でいられるのか。その答えの一部は「あたりまえ」にあるような気がする。身の回りに起きていることに対し何の疑問も投げかけないあたりまえにそれを受け入れることに慣れてしまっている。好井（2014）は、あたりまえは次第に強固になっていき、そしてつねに反復されていることが気づかれないうほどに安定し、執拗な現実として私たちの日常を構成していくのだという。

本稿では、社会構成員である一人一人が社会との関係性を意識し、自分の行動や言動に対する自覚を持ち、あたりまえを疑う勇気を持つことはなぜ重要

なのかを一つの具体的な事例に焦点を当て詳細に論じていく。そのために本研究の理論的枠組みは複雑で多くの学問分野にわたる。まず、細川 (2016) の提案する市民性形成とことばの教育に関する理論的枠組みの中で市民性形成と日本語教育の関連性について述べる。その中で、文化はどのように位置付けられているのかをポスト構造主義とポストコロニアルイズムの視点から論じる。次に、日本社会を構成する日本語母語話者 (以下、母語話者) と日本語非母語話者 (以下、非母語話者) の相互行為に焦点を当て、Hall (1997) が提唱する「表象」(representation) の概念を用いて写真という媒体を通じて行われた表象行為を明らかにし、van Dijk (1993) の提案する批判的談話分析の手法を用いて表象がどのように行われ、そしてどのような機能・結果をもたらすのかについて論じていく。この結果を踏まえた上で、日本社会における市民性形成の具体的な姿を描き出す一助にしたい。

2. 問題の所在

2. 1. 「市民性形成」という枠組みの重要性

細川 (2016) は、言語教育の大きな目的として「市民性形成」を掲げながら、「何のためにことばを学ぶのか」という極めて重要な問いを投げかける。これは、言語を習得して何をするのかを考えることが重要であり、「ことばの習得を超えたところ」に言語教育の目的があるという。人々のコミュニケーションを支える手段の一つは言語であり、言語教育は近年まで「言語」と「教育」がそれぞれ別物として注目されることが多かったため文法構造の説明や教授法の開発などのような研究が盛んだった。言語学の分野の最重要課題は、どのようにしたらよりネイティブに近づけるのかであり、言語教育の課題はどのようにしたらその手助けが可能かについて考えることであった。しかし、これだと「何のためにこ

とばを学ぶのか」ということば本来の目的について触れずにいる。この問いに答えるのに市民性形成という概念が極めて重要であり、細川は長沼 (2003) を引用しながら、「市民」とは何を指しているのかについて次のように述べている。

人々が共存しつつ、個と集団が、よりよきパートナーシップを築き、価値を見出すことによって、これらの人々の集合体が、個の自立と自律、相互依存性と他者性が共存する社会を生み出すとし、このような個人一人ひとりが「市民」である (細川, 2016, p.122)

と定義付けた。さらに、そのような「市民」であるためには「常に、集団や社会のありようを見つめ、その中で生きる自己の姿を鏡にうつし、研鑽を深めていく姿勢が求められる」(p. 122) と続けている。また、社会の構成員である我々の役割については、「ここで大切なことは、それぞれの社会構成の一員として、かつ社会的行為主体として他者と関わりつつ、そのことに対して日常生活の中で自覚的になるということである」としている。

外国語教育についてバイラム (2008/2015) は、従来のスキル伝授教育から相互文化的能力 (inter-cultural competence) を育むものとして捉える必要があると主張する。これは、ことば、文化、価値観等が異なる者同士がコミュニケーションをする際、お互いのことば、文化、価値観を尊重しつつ、共存をしていくための能力であり、且つそのことに対して日常生活の中で自覚を持つことが必要とされる。つまり、これはただの言語能力を超えた能力であり、市民性形成に繋がる能力と言える。日本語教育も例外ではなく、細川 (2016) は、市民性と言語教育の関係性について、ことばの習得は大切な課題ではあるが、最終的な目的ではないとし、その社会をどのように構築していくかを考えるためには社会の構成員である一人一人が言語活動主体である必要性を指摘している。ここでいう言語活動主体とは、

ことばを通して他者と関わり、社会を構築していく者を指していると思われる。もしそうであるならば、言語活動主体である我々の言語活動によって社会のありようが大きく左右される可能性があり、それこそが「市民的態度」（細川，2016）と呼ばれているものであろう。無論だが、日本語教育についても同様のことがいえる。永住や定住を目的とする非母語話者が年々増加傾向にある現在、日本社会をどのように構築していくかを考えるためには社会構成人である母語話者・非母語話者一人一人が市民であり日本語活動主体になる必要がある。そのためには、文化の概念とどう向き合うのかも重要な課題になってくる。

そもそもどうして「文化」と向き合う必要があるのだろうか。それは、上述した「息苦しさ」とは何かを明確にし、安易に定義づけられた文化によって生じる無力化（disempowerment）を具体的に示すためである。要するに、多文化共生と向き合うためにはまず「文化」と向き合う必要があり、そうするにはポスト構造主義とポストコロニアルイズムの視点が参考になる。久保田（2016, p.1）は、

…文化は、日本語教育において身近でありふれた概念であるように見えるが、その一方で、またそれ故に、単純化された理解に陥り、言語教育の究極目的である自己・他者理解または異質なものに対する受容的態度を阻む危険性を含んだ存在なのである

と指摘している。また、教育現場や異文化交流の場において効果的に文化を紹介するために理解しやすい文化内容、または文化的事象を提示することがよくある。しかし、このように

文化を理解しやすく噛み砕いて学ぶことは、文化の複雑な諸相を「正しい知識」として単純化及び固定化してしまう上、文化の語りの奥に潜む政治性やイデオロギー性に目を背けることにつながりやすい

と久保田（2016, p. 10）は文化の概念を安易に扱うことに対する懸念を示している。

要するに、日本社会をどのように構築していくかを考えるためには、母語話者も非母語話者も日本語活動主体であることへの自覚や文化に対する意識改革が必要である。ここまでは異論はない。しかしながら、この市民性形成に繋がる能力とは具体的に何を指しているのかに対する議論の欠如が気になる。それは例えば、母語話者・非母語話者の複雑な日本語使用が作り出すリアリティの具体的な姿を書き写すことで明らかになってくると思われる。厳密に言えば、ことばの習得を超えたところにあるのはことばを使った他者との関わりやその関わりが生む結果であるといえる。日本語教育の文脈に置き換えて考えると、そこにあるのは母語話者・非母語話者の相互行為が生む結果ではないだろうか。そしてその結果を批判的に分析し、そこから見えてくる課題が母語話者・非母語話者一人一人にとっての課題となり、それに向けた努力が市民的態度へと繋がり、やがて市民性形成へと発達していくと思われる。

2. 2. 「○○国」を紹介する行為のリアリティ

本研究は、異文化交流の場における「○○国」を紹介することに対する違和感がきっかけである。あたりまえに行われている行為に対して持つてしまう居心地の悪さは何なのか、どうしてなのか。その原因の鍵を本稿では表象に求め、そこから見えてくる課題を母語話者・非母語話者一人一人にとっての課題とし、市民性形成の具体的な姿を描いてみる。

Hall（1997）によると言語は‘representational system’として機能するという。これは映画や写真などで「再現」として理解されるものではなく、現実世界の反映とか再生産として考えられるものでもない。プロクター（2004/2013）の中では、ホールは表象について、

現実世界は表象の外部にある。しかし表象を

通じてのみその現実世界に意味を持たせ、何かを「意味させる」ことができる。さらに、表象は反映ではなく構成的であり、それゆえ表象には現実の物質的な力がある (p. 201)

と述べている。ジャマイカ生まれのイギリスで活躍したホールは表象の概念を用いて黒人や黒人文化について次のように説明する。歴史的に見てイギリスの黒人文化が周縁的で劣等に見えるのは偶然ではない。これはメディアや人々の日常会話によって規範化された支配的な表象の機制によって、周縁的で劣等なものとして構築されてしまったのだという。*Representation* (Hall, Evans, & Nixon, 2013) という本の中で Hall は次のように述べている (p. xix)。

... we give things meaning by how we represent them-the words we use about them, the stories we tell about them, the images of them we produce... the ways we classify and conceptualize them, the values we place on them.

言い換えれば、「〇〇国」を紹介するという表象行為は、表象によってその国に「意味」を持たせており、何かを「意味させている」のである。これは、つまり、ある国に関する常識をただ述べているだけの無害な行為ではないということがわかる。

一方、批判的談話分析 (CDA) は支配的イデオロギーを問題にする。CDA は談話の中で、或いは談話を通して目に見えない形で巧みに発信され受け入れられる支配的イデオロギーを問題にする。ここでいうイデオロギーとは “common sense assumptions” (Fairclough, 2001, p. 2) のことであり、人はこのイデオロギーを「常識」として理解し、それに従った言語行動をとるといえる。例えば、「〇〇国」をマジョリティ人種の持つステレオタイプに合わせて紹介するという言語行動も一種の「常識」になっているが、その背景には支配的イデオロギーが潜んでいるといえる。van Dijk (1993, p. 262) は、CDA の方法論においては、発話者の「意図」

(intention) は「無関係」(irrelevant) であると述べている。なぜならば、イデオロギーの発信や受け入れのプロセスは相互行為の参加者によって無自覚に自動化されてしまうからだという。

CDA 研究者は、不平等や力関係に異議を唱えるという明確な問題意識から出発しているため、社会から「遊離した」立場はとらない。ある意味で偏向した立場をとり、社会が持つ特定の問題に焦点を当ててその問題性を明らかにすることで社会を改革することを最終目標としている。これが会話分析のような他の方法論と CDA の根本的な違いである (野呂, 2001)。van Dijk (2001) は、CDA 分析の対象となる談話構造について述べる中で、相互行為における話題の選択を分析対象にすることを提案している。それは例えば、「〇〇国」を紹介するという話題に着目し、それがどのように支配的イデオロギーとして用いられるかを明らかにすることである。

CDA は主に談話を分析対象にするが、本研究では母語話者と非母語話者の相互行為における談話ではなく、写真を分析対象にする。それには二つの理由がある。その一つ、Hall によると、イメージ、写真等は、我々に意味を伝えるための媒体であり、「言語のように機能する」(like a language) (Hall, Evans, & Nixon, 2013, p. xxi) 視覚表象であるという。言い換えれば、写真は一種の談話であるため相互行為においても言語と同じように機能するということである。その二つ、写真には言語以上に伝える力があると感じたからだ。以上の理由でホールが提唱する表象の枠組みの中で写真を分析対象にし、批判的談話分析の手法を用いて「〇〇国」を紹介する行為のリアリティを浮き彫りにしたい。そのためには、以下の研究課題を設定する。

- (1) 異文化間交流の場において「インド」はどのように表象されたのか。
- (2) その表象行為はどのような機能を持ち、結果

をもたらすのか。

3. 研究方法

3. 1. 「異文化交流」の場

近年、多文化共生が讃えられる中で母語話者・非母語話者の交流を目的とした様々な試みがなされている。その一つは異文化間交流のという名のお互いの言語・文化を学び合う場である。異文化間交流の場において「〇〇国」を紹介するという活動はあたりまえであり、他文化との交流を深めようという意図が背景にあるのでその常識に疑問を投げかけることはない。

本稿では、某県内にある R 幼稚園（英語のインターナショナルスクール）で 2014 年 11 月 28 日に開催された異文化交流の日に「インド」を紹介するという企画を研究対象にする。当日の企画参加者は、園児総数 32 名（0 歳～6 歳）、園児の親 4 名（20 代～40 代）、幼稚園の先生 12 名（20 代～50 代）、インドの留学生 2 名（20 代）、その他（インドの留学生の同行人）1 名（50 代）、私である。R 幼稚園の先生（以下、E 先生と呼ぶ）の提案で「インド」を紹介するという企画が練られ、声がかかった。異文化交流の日のテーマが「インド」ということから、私以外にインドの留学生 2 人にも知り合いを通じて声をかけたという。当日のプログラムの流れは、1. E 先生が作成した「インド」を紹介するプレゼン（E 先生がスライドを見せながらプレゼン内容を説明し、私は E 先生の隣に立っているという設定）、2. 幼稚園児向けのインドの歌の紹介（留学生が担当）、3. 幼稚園児向けのインドの手遊び（私が担当）、4. 自由時間、5. 給食（インド料理）を食べる、6. 終了の挨拶という順序であった。

3. 2. 紹介された写真

異文化交流の日に R 幼稚園に行き初めて E 先生作成の「インドを紹介する」プレゼンの内容が知らされ、内容修正の余地はなく、提示されたプレゼンを確認するための確認作業があった。E 先生は 20 年前に 1 回インドに行った経験があり、プレゼンはその時の「実体験」とインドの「イメージ」を基にインターネットから写真をランダムに選択し、作成したとのことだった。写真のソースの確認は行っておらず、見た目「インドらしい」写真にしたという。これは、上述したホールのいう「ストーリー」(stories) と「イメージ」(images) ということであろう。プレゼンはインドを「代表する」10 枚の写真スライドで各スライドに日本語のタイトルが書かれていた。本稿ではその 10 枚のうち 5 枚を分析対象にする。プレゼンのスライドに「#」番号をつけて内容とタイトルを紹介する。まずは、今回分析対象にしないスライドについて述べる。スライド #1 はインドの旗の写真、タイトルは「インターナショナルデー、インド」。#2 は、世界地図で大陸の名前が書かれており、タイトルなし。#3 は、世界遺産のタージマハルの写真、タイトルは「タージマハル」。#8 は、インドの結婚式で伝統的な衣装を着た男女の写真、タイトルは「結婚式の衣裳」。#9 は、ヘナで飾られた手、タイトルは「ヘナ」だった。スライドの #4, #5, #6, #7, #10 の 5 枚を分析対象にし、4. でその詳細を述べる。

4. 写真のディスコース

4. 1. 「インド」の表象

上述した通り写真は言語のように機能する視覚表象である。写真には場合によって、ことば以上に「伝える力」がある。以下に、本稿の研究対象となるプレゼンの中から 5 枚のスライドを 1 枚ずつ紹介しながらインドがどのように表象されたかを記述

していく。

スライドの#4 は、6 種類のカレーの写真、タイトルは「代表的なインド料理」。

E 先生は#4 のスライドを「代表的なインド料理」、「インド人は毎日カレーを食べる」、「カレーは手で食べるもの」、「日本では手ではなく、お箸、スプーン、フォーク等を使う」のようにまとめた。当日の給食も写真に似た料理（ナンと 2 種類のカレー）を特別注文し、児童も含め参加者に手で食べるように指示した。

スライド#5 は、象使いが象に乗り、一般道路を歩いている。歩行者、二輪車、トラックも同じ道路を走っている。タイトルは、「インド象」であった。

「インドといえば象」、「インドでは象が一般道路を歩くのは珍しいことではない」、「象をタクシー代わりに使用する人もいる」、「日本では象はどこにいる」という問いかけを含む解説があった。参加者（主に、児童）から「動物園」という返答があった。

スライド#6 は、2 頭の牛が道路の真ん中に立っている。自転車に乗っている人や歩行者もいる。写真のタイトルは「道を歩く牛」だった。

「日本では牛はどこにいる？」の E 先生の問いかけに「牧場」という返答があり、「インドでは、牛は一般道路を歩くことが許されている」、「道路に牛の死骸を見かけたことがあり、誰も片付けようとしないことが気持ち悪かった」という自身の 20 年前の経験を振り返りながら写真を説明した。

スライド#7 は、ガンジス川で沐浴している人の隣に洗濯している人が確認できる。写真のタイトルは「ガンジス川」であった。

「インド人はガンジス川に沐浴する」、「同じ水で洗濯する人もいる」、「みんなのお家でどのように洗濯しますか？」という問いかけに対し「洗濯機」という児童からの返答の後、「ガンジス川の水を飲む

人もいるよ」という説明があり、「みんなはどこの水を飲むの？」という問いかけがあった。児童数名が「蛇口」のように答える。

スライド#10 は、電車の外にまで人が溢れ出しており、車体が見えないほどである。タイトルは「満員電車」だった。

スライド#10 の写真を見せながら、児童に「これはなんだと思う？」という問いかけがあり、返答はなかった。「これはインドの満員電車」という紹介の後、「電車が見えない」、「すごい人」、「危ない」のような説明があった。

以上、E 先生は写真という媒体を用いて、インドといえば、カレー、象、道を歩く牛、ガンジス川、電車が見えないほどの満員電車と表象した。たくさんの「ストーリー」や「イメージ」が存在する中から選ばれる特定の「ストーリー」、特定の「イメージ」。また、写真のディスコースを提示しつつ、E 先生はその写真に対する問いかけや解説を行った。その結果、「インドは〇〇である」という強いメッセージを含んだ写真のディスコースになったといえる。

4. 2. 表象の力

では以上のような表象行為はどのような機能を持ち、結果を齎すのかを記述する。

4. 2. 1. 「差異」の強化

Hall (1997) は、The Spectacle of the “Other”という論文 (pp. 225-279) の中で、なぜ差異が我々にとって重要なテーマなのか、我々はどうに他者を表象するのかという極めて重要な問いを投げかける。差異は「他者」だけではなく、「自分」とは何ものなのかを理解するために必要な概念である。異文化交流の場において E 先生が自身の「イメージ」に基づいて選別した写真をインドを「紹介する」目的で用いた。日本では見られない光景が写っている写真が提示され、「日本」と「インド」の差

異が強調されるような問いかけが繰り返し行われた。久保田（2015）は、「物珍しく描かれる他者の文化は、『他者』を定義する特定の言説を通して構築されたものとして捉えることができる」（p. 10）と述べている。スライド#4「日本では手ではなく、お箸、スプーン、フォーク等を使う」という確認、スライド#5「日本では象はどこにいる」、スライド#6「日本では牛はどこにいる」、スライド#7「みんなのお家でどのように洗濯しますか」、スライド#10「これはなんだと思う」という問いかけは、ただインドを紹介する目的ではなく、両国間の差異を確認し、強化する機能を持っているといえる。また、このような問いかけに対し期待される返答は、「肯定的な自己提示」（positive self-presentation）に繋がる内容であり、「否定的な他者表象」（negative other representation）（van Dijk, 1993, p. 275）を促す結果になっている。

4. 2. 2. 二項対立の構図

差異は他者を理解するのに必要な概念であれば、他者との線引きを明確にし、差異を確認することに何の問題があるのだろうか。差異を意識することに問題はない。差異を単純化し、それを白黒に分けて理解しようとすることに問題がある。我々はものごとをグループ化して覚えやすくし、「日本人とは何か」の答えを例えば、「日本人」は「韓国人」ではない、「日本人」は「○○人」ではない、のような二項対立な差異を構築することで見出そうとする。Derrida (1972) は、二項対立な極を 'poles of binary opposition' と表し、その背景には一方の極が他方の極より優れているというような力関係が潜んでいると示唆している。また、久保田（2015, p. 10）は、文化を二項対立化させるような記述は、単に文化の違いを説明しているというよりも、文化差を取り上げ、永続させる機能を果たしていると指摘する。

これはスライド#5「象」対「タクシー」の構

図、スライド#5 とスライド#6 に共通している「道路」対「動物園」の構図、スライド#7 の「川の水で選択」対「洗濯機」、「(汚い) 川の水を飲む」対「蛇口」のような比較、スライド#10「インドの満員電車」対「日本の満員電車」のような構図に鮮明に現れているといえる。このような二項対立な提示の仕方によって「日本」は「文明化」された国、「豊か」な国、「清潔」が重要視される国、「危なくない」国と表象されたのに対し、「インド」は「非文明化」された国、「貧しい」国、「不潔」に対する意識が足りない国、「危ない」国のように表象されたことが明確である。従って、「日本」の方が様々な意味において「インド」より優れているという文化の階級化に繋がるような表象のしかたであったといえる。

4. 2. 3. ステレオタイプの構築

上述したように、我々は自分と他者との差異を理解するために他者をなるべく簡易な「タイプ」（型）に分ける習性がある。このように他者を覚えやすく理解しやすくするために類型化したものをステレオタイプという。E 先生は 20 年前にインドに旅行に行った際の経験とインドの「イメージ」に基づき、インターネットから自分のイメージに合った写真を選び、プレゼンを作成した。それを異文化交流の日にインドを紹介する目的で使用した。換言すれば、プレゼン全体（スライド#1～#10）が E 先生がインドに対する持っている簡易なタイプ（ステレオタイプ）の導入であったといえる。

これに加え、当日インドを「代表」する 3 人（留学生 2 人と私）もゲストとして招待されていたことも極めて大きな意味を持っていると考えられる。この代表者の 3 人は、当日の異文化交流の日を成功させる重要な役割を果たしたといっても過言ではなかろう。なぜなら、この 3 人がいることによって、当日のプレゼン内容の信憑性が立証される形になったからである。これが結果的に、E 先生が導入したス

テレオタイプの強化に繋がったと考えられる。

4. 2. 4. 「〇〇国」のイメージの固定化

ホールは、表象を通じてのみあるものに意味を持たせ、何かを意味させることができるという。また表象については、表象は反映ではなく構成的であるため表象には現実の物質的な力があると指摘している。そう考えると、インドがどのように表象されたかによって「インドの意味」(This is India)が構築されたといえる。本研究の分析結果からインドは「非文明化」された国、「貧しい」国、「不潔」に対する意識が足りない国、「危ない」国と表象された。「これが」インドであるということ、「このイメージが」インドであるという学びが提示され、共有され、正当化された。このようなステレオタイプが「インドの意味」(This is India)を「あたりまえ」(naturalize)にさせ、「固定」(fix)させる機能を持っているといえる。従って、異文化交流の場において「〇〇国」を紹介することにより提供される学びは、次第に客観的な知識として受け入れられ、固定された意味の中でしか受け入れられない「〇〇国」の「永久のイメージ」(eternal image) (Said, 1978) となっていくことがわかる。

5. まとめ

4. では研究課題であった、異文化間交流の場において「インド」はどのように表象されたのか、また、その表象行為はどのような機能を持ち、結果をもたらすのかについて記述することができた。しかし、なぜ我々はこんなにも常識に囚われ、意識の有無に関わらずそこから抜け出せないのだろうか。その背景には「常識の支配力」が見え隠れしている。常識の支配力は次のように説明できる。4. の分析結果で示した通り、インドは「非文明化」、「貧しい」、「不潔」、「危ない」国のイメージが写真のディスコースを通して度々エンコーディングされ、ディ

コーディングされた。このような繰り返しによって文化的に特定のディコーディングが単に好まれ普遍化されるだけではなく、常識となっていくのである。常識は「物事はこういうものだ」という性質を持っており、疑問視する余裕はそこにはない。従って、常識はヘゲモニーの維持に関連する重要なイデオロギー的役割を果たしているといえる。Hallは、常識をすべからく「自発的」で、イデオロギー的で、無意識的なものにしていくのは…、まさにその「自発的」性質であり、透明性であり、「自然さ」であり、それが基礎付けられている前提の検証を拒絶することであり、変化や是正への抵抗であり、瞬時に承認されるという効果なのである

と指摘している(プロクター, 2004/2013, p. 113)。

本研究は、異文化交流の場において「〇〇国」を紹介するという常識に対する違和感がきっかけで始めたものである。あたりまえのように繰り返されている活動は「〇〇国」を紹介するような無害な活動ではないことが証明できた。多文化共生が様々な文脈で謳われる昨今、このような違和感を取り上げ、なぜこれが繰り返えされ常識になっていくのかを明らかにすることが多文化共生と向き合うことに繋がると確信している。そのためには、日本社会の構成人である母語話者・非母語話者一人一人が言語活動主体であるという自覚や日本語使用に対する意識を持つことが必要であると主張してきたが、本研究の分析結果から、それは具体的に何を指しているのかについて以下に述べる。

5. 1. 批判的意識

以上のことからまずいえることは、言語活動主体として、本研究において問題にしてきた「規範」、「あたりまえ」、「常識」に対する批判的意識を持つことは必要不可欠であろう。4. 2. で記述したように、「差異」の強化、二項対立の構図、ステレオ

タイプの構築, 「○○国」のイメージの固定化のような結果に繋がるコミュニケーションは, 母語話者・非母語話者の平等な関係性とは程遠い, 複雑で矛盾した支配・従属の関係性を生み出す。無論だが, これは支配グループ (例えば, 母語話者) から被支配グループ (例えば, 非母語話者) への一方的な流れを指しているわけではない。その逆も可能である。

「○○国」を紹介する活動は決して本研究の対象現場のような異文化交流の場に限ったことではなく, 似たような内容がインターネット, 放送メディア, 本, 雑誌等にも度々取り上げられる。紹介内容は異なっている場合もあるが, その情報を鵜呑みにせず, そこで提示されている「規範」, 「あたりまえ」, 「常識」に対して疑いの目を持つ必要がある。本研究の対象現場の E 先生の多様性を一切無視した写真の選別からも批判的意識の低さが伺える。また, 「インド」を紹介する日だから, 国籍関係なくインドに詳しい人を招待するのではなく, 「インド人」を招くという「常識」。さらに, 招待されたインド人の一人は, 人生の半分以上を日本で過ごしているという事実もその「常識」を揺るがさなかった。

一方で, おそらく 2020 年のオリンピックを意識してのことだと思われるが, 最近日本の「おもてなし」の心や Cool Japan のような日本国を賞賛する番組やコマーシャルが増えたように思う。「おもてなし」の心や Cool Japan 自体に問題はない。問題はそれが一つの規範であるかのような提示の仕方やその背景に見え隠れする日本国の自己オリエンタリズム (self-orientalism) に対する意識の低さにある。また, 問題は「おもてなし」の心や Cool Japan のような素晴らしい志を「問題」という疑いの目で見人に対する排他的な態度にもある。

5. 2. 有標質問・有標イメージに対する認識

私は来日して 20 年以上経つが, 来日以前から

Japan は cool だと思っていた。どうして Japan は cool なのかも自分で自由に決められた。そこに「これが」Cool Japan だという規範はなかった。「これが」日本だ。「これが」インドだ。このような規範は人から考える力を奪ってしまう。本稿の 2. 2. にも述べたが, ホールはイギリスにおける黒人や黒人文化が周縁的で劣等に見えるのは偶然ではなく, 「これが」黒人・黒人文化だという規範が繰り返し提示された結果であると指摘している。この場合発話者の「意図」は「無関係」であるという。なぜならば, イデオロギーの発信や受け入れのプロセスは無自覚に自動化されてしまうからである。一つの事例ではあるが同様のことが本研究の対象になった異文化交流の場においても確認できた。特に, 当日のゲストとしてインドを「代表」する 3 人が招待されたことに注目したい。異文化交流の日にもかかわらず他の国籍の人は招待されていないことから, 「これが」インドだという規範の正当化のための行為という解釈が可能である。果たして, これが多文化共生というものだろうか。もしそうではないのなら, この現実とどう向き合い, 何を目標せばいいのだろうか。その答えは「規範のない」自由にあるように思う。

ここでいう自由とは, 考える自由, 発話の自由のようなものを指す。「規範のない」自由とは, フレーム (frame) のない自由のことである。フレームは有標質問 (marked queries) (杉原, 2003)・有標イメージ (marked images) によって出来上がる。例えば, 「○○国」ではどうですかという質問は, 「○○国」というフレームが提示され, その回答は「○○国」限定という制限がかかったものになる。この場合, 回答者に回答選別の自由はない。有標イメージも同様の機能を持つ。例えば, 「日本人は寿司が好き」のような言説的なイメージも, 寿司が好きではない日本人を含めておらず, 寿司好きな外国人に対しても排他的なものになっている。

有標質問・有標イメージの代わりに無標質問や無標イメージを提案したい。「○○国」ではなく、「○○さん」に焦点を当てた質問の場合、「○○国」の代表になる必要はなく、個人として答えられるという自由がある。また、「寿司は人気だ」のような無標イメージは「○○人」のようなフレームがなく、そのイメージを受け入れる自由も、拒否する自由も、つまり「規範のない」自由がそこにはある。

E先生のインドについてのプレゼンも、有標質問・有標イメージに対する認識が低く、「これがインドだ」のような固定的なイメージへと誘導される結果となった。

5. 3. 文化の再考

文化は何を指すのか。文化は誰のモノなのか。文化は生まれつき規定されるのではなく、社会的に、言説的に構築される知識・習慣であるため、誰のモノでもないと同時に誰のモノにもなりうる。本研究の分析結果から、文化を多様で流動的な対象として扱う必要があることは明らかである。

文化を固定的・中立的・客観的なカテゴリーとして扱ったE先生の選別した写真はインドの文化を映し出しているのだろうか。そもそもE先生のいう「インド人」はだれを指すのか。ガンジス川で洗濯する人がインド人なのか。もしそうならば、ポルシェを2台所有し、メイドさんに（洗濯機で洗濯も含めて）家事全般をしてもらっている人はインド人ではないということなのか。また、インド料理もその州によって多様な料理が食べられており、写真で提示されたものは日本におけるインド料理の一つのイメージに過ぎない。久保田（2016, p. 10）は、

教育の手段として文化を理解しやすく噛み砕いて学ぶことは、文化の複雑な諸相を「正しい知識」として単純化してしまう上、文化の語りの奥に潜む政治性やイデオロギー性に目を背けることになりやすい。それによって、

支配的イデオロギーを鵜呑みにし、知らず知らずの間にステレオタイプの理解に陥ってしまうのである

と指摘する。また、久保田（2016）は、文化を単純化し「日本人は（いつも）…」とひとくくり的に習慣を文化の独自性として強調する例として、なぜ日本人は人に出会うと天気の話をするのかという日本語教科書に登場する「挨拶」と「天気」を取り上げ、「日本文化・日本人・日本語=X」のような単純な様式を正当化させる傾向を批判した。

文化について久保田（2015, p. 4）は次のように述べている。「…文化は画一的・固定的・中立的・客観的なカテゴリーではなく、むしろ動的な有機体で、権力が行使される言説の場に存在する…」以上のことから、より公平で多様な社会の到来のために文化の再考をここに訴えたい。

5. 4. 「わたし」という存在に対する認識

私は本研究の研究対象の場の参加者でもある。E先生が「インド」を紹介するという事で私に声をかけた。とても自然なことと思われるこの行動に対し、私は息苦しさを覚える。実は前にも、「インド人」という理由で声がかかったことはある。参加する度に居心地の悪さを感じる理由を探していた。このストーリーを書くことで初めて、それは固定的・中立的・客観的なカテゴリーとして片付けられてきた文化を第三者によって無理やり背負わされたことに対する息苦しさがだったと気づいた。厳密にいえば、「わたし」という存在に第三者が勝手に自分のイメージに基づいた固定した「文化」的アイデンティティを付加させたということである。これは、その文化的アイデンティティが嫌だから息苦しく感じるのではなく、第三者によって勝手にあるイメージに基づいた固定したアイデンティティが付加されたことに対する抵抗である。

「○○国」は「○○」である、「○○人」だから

「○○」であるのような単純様式を超越し、個人としての「わたし」に注目をすることで、より公平な多文化共生が実現可能になると考えられる。

この論文をストーリーの形にしたのには理由がある。それは、最近よく耳にする「多文化共生」という向き合いがなかったからである。そのために、多文化共生ということばは何を指すのか、その対象者である母語話者・非母語話者の関係性はどうか、たまに感じる息苦しさは何なのかを知りたかったことが本研究のきっかけである。このストーリーを書くことによって、日本社会を構築する一人の「市民」であり、言語活動主体である私の日本語使用が作り出す複雑なリアリティの具体的な姿を描くことができた。また、最後に市民性形成に繋がる能力とは具体的にどのようなものなのかにも触れることができたと思う。

文献

- 久保田竜子 (2015). 奥田朋世 (監訳) 『英語教育と文化・人種・ジェンダー』 くろしお出版.
- 久保田竜子 (2016). 日本語教育における文化『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』国際交流基金. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/usreport/>
- 杉原由美 (2003). 地域の多文化間対話活動における参加者のカテゴリー化実践——エスノメソドロロジーの視点から 『世界の日本語教育』 13, 1-18.
- 長沼豊 (2003). 『市民教育とは何か——ボランティア学習がひらく』 ひつじ書房.
- 野呂香代子 (2001). クリティカルディスコースアナリシス. 野呂香代子, 山下仁 (編) 『正しさへの問い——批判的社会言語学の試み』 (pp. 13-49) 三元社.
- バイラム, M. (2015). 細川英雄 (監), 山田悦子, 古村由美子 (訳) 『相互文化的能力を育む

- 外国語教育——グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店. (Byram, M. S. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.)
- プロクター, J. (2013). 小笠原博毅 (訳) 『スチュアート・ホール』 青土社. (Procter, J. (2004). *Stuart Hall*. London: Routledge.)
- 細川英雄 (2016). 市民形成とことばの教育に関する理論的枠組 『言語文化教育研究学会第2回年次大会「多文化共生と向き合う」予稿集』 (pp. 122-128).
- 好井裕明 (2014). 『違和感から始まる社会学——日常性のフィールドワークへの招待』 光文社.
- Derrida, J. (1972). *Positions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2nd ed.). London: Longman.
- Hall, S. (1977). Culture, the media and the “ideological effect”. In J. Curran, M. Gurevitch & J. Woollacott (Eds.), *Mass communication and society* (pp. 315-348). London: Edward Arnold.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications.
- Hall, S., Evans, J., & Nixon, S. (Eds.). (2013). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (2nd. ed.). London: Sage Publications.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283.
- van Dijk, T. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage Publications.

Special issue on “Reexamining *Tabunkakyosei* (Multicultural Co-existence)”

Article

Representing the ‘Other’: Questioning the sense
in common sense

OHRI Richa *

Chiba University, Japan

Abstract

This paper, based on a personal experience, aims to break down the barrier of objectivity and throw light on the politics of representation of the ‘other.’ Intercultural exchange events, as I have experienced them, commonly involve the harmless activity of introducing a foreign country (representing the ‘other’) as a part of the whole intercultural experience. This paper is a qualitative analysis of photographs presented in one of the intercultural events with the aim of introducing India to a Japanese audience. Based on Hall’s (1997) framework of representation, this paper explains the systematic process of (1) re-enforcing ‘difference,’ (2) creation of poles of binary opposition and, (3) re-enforcing stereotypes. It further argues that this kind of activity in fact strengthens hegemonic control shielded by the veil of common sense. For a multicultural Japan, it is imperative that both native and non-native speakers of Japanese become citizens (Hosokawa, 2016) who have the ability to (1) think critically, (2) be aware of marked queries and images, (3) re-think culture, and (4) focus on ‘I’ as an individual.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: intercultural exchange; representation; common sense; hegemony

* *E-Mail:* richaohri@chiba-u.jp