

日本語教育と文化の交差点

——異文化コミュニケーションの視点から——

原 田 登 美

1. はじめに

文化庁は、「国内外の日本語学習者数の増加や多様な日本語学習者の新たな学習ニーズに適切に対応していくことが求められている。」状況を踏まえ、平成11年3月に「今後の日本語教育施策の推進について——日本語教育の新たな展開を目指して——」と題する報告書を公表した。この報告書の中で、日本語教育の今後のあり方として、次の四つの基本的な考えを提示している。一つは、「コミュニケーション言語としての日本語教育」もう一つは、「文化発信の基盤としての日本語教育」、そして「情報化社会における日本語教育」と「日本語教育行政を取り巻く状況」である。

さらに、日本語教育と文化との関連について、上述の「文化発信の基盤としての日本語教育」の中で、第一に、言語は、「コミュニケーションの手段である」と同時に「その言語を用いる民族や集団の文化的同質性の基盤を成すもの」の二つの側面から成ること、第二に、「言語・文化の交流は双方向性を持つこと」すなわち言語・文化は相互的な相対主義に立つものであること、したがって、日本では「諸外国の言語や文化を学ぶとともに、日本語及び日本文化を世界に広める」ことで「相互交流と理解を深めていくことが必要である」との認識の必要性、その中でも特に、第三として、「国際社会の中で我が国への理解を深め、諸外国と共存していく上で、対外的な文化発信を積極的に行っていくことは極めて重要である」として世界共存のための文化発信の必要性という三つの方針を打ち出している。

以上のような文化的視座が「日本語教育の新たな展開」として盛り込まれたことは、日本語教育が国外と国内で大きな変化を迎えた現在、これまでの日本語教育への反省に立って、日本語と文化の不可分の関係を、今までより、一層明確に日本語教育の内容と目標として位置づけたものと理解される。

「日本語教育」とは日本語を母語としない者を対象として行われる言語教育であり、「日本語教育」の対象となる学習者は異文化・異言語の人達である。このような人達に日本語の実践的なコミュニケーションを可能にしていくためには、日本と学習者の社会的・文化的背景がコミュニケーションに相互に与える影響を十分に考えていかねばならない。社会・文化的背景とコミュニケーションには不可分の共生関係があるからである。この共生関係が意味するものは、単に、日本の社会・文化を日本語教育に取り入れればよいというものではなく、学習者の社

会・文化的背景をも対象として考慮していかねばならないというものである。

これからの日本語教育は、コミュニケーションを社会的・文化的背景の中での行動として、異文化の人たちが直接に対面して行う相互過程として捉えていかねばならない。本稿では、上述のような観点に立って、日本語教育を異文化間のコミュニケーションとして捉え、今後の日本語教育の方向付けを見い出していこうとするものである。

2. 日本語コミュニケーション能力についての展開

日本語のコミュニケーション能力を、文法の運用能力に限らず、もっと広い言語の機能を含めた枠組みで捉えることが必要になってきている。日本語学習によって習得されるべき能力が、言葉を文法的に正しく使う能力だけでなく、社会生活をする上で、人間関係を円滑に営むための配慮をしながら適切な運用ができる能力として求められているのである。学習者は買い物のため、仕事のため、生活のため、感情や意志を伝えるため、あるいは生活を楽しむために日本語を必要としている。伝達手段としての日本語を適切に使える文法的能力は勿論必要であるが、そのコミュニケーションの背景となる社会的文化的場面での適切な理解と行動も同時に求められているのである。それらが伴わなければ、コミュニケーションはちぐはぐとなり、ギャップや誤解も生まれていく。

橋本（1992：92-93）は、1990年に実施した調査結果として、日本語の文法的・意味的側面での運用能力は十分ありながら、言語運用のルールや言語運用の背景にある前提の不理解によってデスコミュニケーションが生じる場合として、欧米系と中国・韓国の学生から次のような指摘を得たと述べている。多くの欧米系の学生は、「日本人ははっきり自分の意見を言わない」「省略が多い」「ことばと考えていることとにずれがある」「ちょっと、少し、ええ、などのことばの意味が曖昧」「目下・目上のことばの使い分けが難しい」との感想や意見を持っている。また中国、韓国の留学生は「いつか遊びにきて、といわれて、ずっと誘いを待っていたが連絡がなかった」「依頼などで何をしてほしいのかよくわからない。単なる質問としてとらえてしまいがち」「たばこはありますか、のように、もののある・なしだけで依頼になるのがわからなかった」「その本はおもしろそうですね、が貸してという意味になるのがわからない」、などいわゆる言外の意味を取り損ねたケースに及んでいる感想や意見があることを紹介している。

また、笹川（1996）は、「異文化の視点から見た日本語の曖昧性」について留学生に調査を行い、語用論の視点から異文化コミュニケーションにおける日本語の曖昧性について次のような考察を行っている。考察によると、外国人留学生が難しいと感じる曖昧性として(1) 間接表現、(2) 婉曲表現、(3) 省略表現、の三種類が挙げられ、それぞれの回答例として、(1) 間接表現では、例えば、a. 「申し訳ありません、ちょっと難しい、またご連絡します」はNOの意味なることが分からず問題が起こった。(カナダ他) b. いろいろな「ええ」がある。ええ……ええ……と言って、ずっと聞いていた人に最後に反論され驚いた。(中国、ドイツ他) や、(2) 婉曲表現では、例えば、a. 直接答えなくて大廻りしているのはよく感じられる。「……と

思うけど間違いかもしれない」「考えられないことはないんじゃない」等の曖昧な表現が多く、これらが外国人には理解しにくい。(ドイツ, 中国他), b. 否定的な答えをする時, めったに「いいえ」という言葉を使わない。NOと理解できないような長い文を使うのを好む。(タイ他) や, (3) 省略表現では, 例えば, a. あうんの呼吸を感じる。言葉を少しだけ使い, 意図を分かってほしいというのが日本式だが, これはブルガリアでは通用しない。言葉が途中で切れ, 述語もないので何を言うのかわからないことがある。(ブルガリア) などの回答が記述されている。このような異文化コミュニケーションにおける日本語のトラブルを解決する方策として, 笹川は効果的なコミュニケーション・ストラテジーの育成を挙げ, そのためには学習者と教師が自ら文化やコミュニケーションルールの多様性を認識する必要があることを述べている。

以上のように, 日本語のコミュニケーションについて外国人学習者が指摘することは, 日本語の運用能力として日本語の文法構造と意味だけではなく, 日本語と学習者の伝達ルールの違いも力を入れて学習する必要性があるということである。

Hymes (1971) は, 「人間のコミュニケーション能力 (communicative competence) は文法的に正しい文を作る言語知識だけでなく, コミュニケーションの目的や場面に適切なメッセージを生成する能力のことである。コミュニケーション能力は純言語的問題ではなく, メッセージの送り手, 受け手, 社会・文化的条件も含む社会言語学的性格を持つ」との概念を明確にした。この「コミュニケーション能力」という概念は, さらに Canale と Swain (1980) を経て「コミュニケーション能力は文法能力, 社会言語学的能力, 効果的伝達能力の三つに下位分類され, 社会言語学的能力はさらに, 社会文化的能力と談話能力に二分される。特に社会言語学的能力と効果的伝達能力の二つは, 適切な言語生活を送るためには欠くことのできない能力」と概念化されるに至った。

橋本 (1992 既述) は, 「間接的発話行為方略に関する異言語間比較」の中で, 日本人および日本語学習中の外国人を被験者として, 「依頼」「依頼に対する拒否」などの五種類の発話行為を, 六場面で, 相手に応じてどのような表現で遂行されるかを調査した。この調査の意図は, 「言語文化による方略の差異と相手による使い分け」の検証を試みようとするものであった。調査での依頼の設定は, 「自分が主役のサークル演劇のチケットを買ってくれるよう頼む」というものである。調査の結果, 日本語では方略として「依頼の前提となる事実・理由の陳述(「今度の演劇で, 私が主役として登場しますが……」)とりわけ“話して手の都合”」が46.7%, 「自分への協力・援助への要請(「一つ協力してもらえませんか」)が42.5%の割合で出現している。他言語と比べて, 「話し手の心理の表明」「相手の心理に関する質問」「相手の返却可能性への質問」「取引条件の提示」などの方略がほとんどないということが日本語の「ヴァリエーションの少ない」ことを示している。また, 相手との関係による方略の使い分けについては, 「日本語では, 親疎による頻度の差に比べ, 高低による頻度の差が大きい」との結果が出ている。この調査からは, 少なくとも日英語について「アメリカ人の場合, 地位の高低によって方略を使い分けることが少なく, むしろ地位の同じ人の場合に親疎によって使い分ける。日

本人はその逆に地位の高低に敏感である」という結果となっている。橋本の調査結果は、日本語でコミュニケーションを行うとき、どんな状況で、どのような社会的・文化的背景を持った人と、どんな目的や話題によるかによって、その場にふさわしい方略を考えていかなければならないことがコミュニケーション能力として問われていることを示す一例となっている。

日本語教育で習得されるべき能力について、西原（1998：101-102）は次のような見解を示している。「日本語教育の領域においては、日本語の構造に関する研究に加えて、ことばと人間との関係に注目する語用論、あるいは社会言語学的領域の日本語教育への応用に注目する研究的関心が高まってきた。（略）日本語の学習によって習得されるべき能力が、ことばを構文的に誤りなく使う「正確さ」だけでなく、社会生活上のコミュニケーションにおいて人間関係に配慮しつつ適切な運用ができる「流暢さ」も含むべきだという気付きが研究の必要性を高めたと言ってもよいであろう。」さらに、最近の日本語教育の研究領域について次のような動向に注目している。「学習者の言語文化的背景に注目し、学習者の第一言語が第二言語としての日本語の学習過程に及ぼす影響（＝転移＝Language Transfer）を考慮した言語間の対照研究も新たに見直されるようになった。現在では、言語の構造のみならず、発話行為、ポライトネスなどの社会言語学的側面にも対照研究の光を当てることが盛んに行われている。第二言語として日本語を学習する場合、それまで身に付けてきた第一言語の能力は決して無視されるべきものではなく、むしろ積極的に活用されることが学習の効率化に結びつくのだという研究の展開である。」

日本語教育で要求されているコミュニケーション能力とは、日本語という言語の構造についての運用能力だけではなく、社会生活を営む上での適切なコミュニケーションの運用能力と、学習者の言語文化的背景に注目しながら、日本語が深くかかわっている日本社会に存在する習慣や日本人の考え方など社会文化的な知識をも含むトータルな運用能力なのである。

3. 高コンテクスト文化の日本語

日本語は「高コンテクスト文化」の代表的な言語だと言われる。コンテクストとは文脈であり、コミュニケーションが起こる社会的・心理的・時間的・物理的な全ての環境を指すものである。社会構造と人間関係が緊密な「高コンテクスト文化」では、情報は記号化されたメッセージの中によりもコンテクストの中に存在する。「高コンテクスト文化」にあっては、人間関係や対人コミュニケーションでは細かい形式や礼儀作法が重視され、その場の全体的な雰囲気から情報を読み取るための「察し」能力や「思いやり」の感得が要求される。共有された情報の中で、言葉では明確にされていない婉曲的・間接的・省略的なメッセージも、高コンテクスト文化においては互いに理解が容易である。その結果、「高コンテクスト文化」では、特定の行動規範が習慣的に確立されて、コミュニケーションの形式が一般的に定まっている。

ホール（1979）は、コンテクストと異文化コミュニケーションに注目して「高コンテクスト（High Context）」と「低コンテクスト（Low Context）」を規定した後に、二つの文化類型でのコミュニケーションの特徴について次のように述べている。「高コンテクストのコミュニ

ケーション情報は受け手と状況の中にあらかじめプログラム化されていて、伝達されるメッセージの中にはほとんど盛り込まれていない。ここでは言語コードの使用が極力抑えられるのが特徴である。これとは正反対に低コンテキストでは、ほとんどの情報は伝達されるメッセージの中に組み込まれていて、コンテキストにはほとんどない。ここでは言語コードが徹底的に使用される。」

「高コンテキスト」では、言語コードの使用は制限されて、そのかわりに沈黙、顔の表情、周辺言語といった非言語コードを通じてメッセージを伝達する。もし「高コンテキスト」と「低コンテキスト」の人が異文化コミュニケーションをすれば、「高コンテキスト」の人は自分のコンテキストにおけるコミュニケーションのしかたを拠り所にして、相手の文化背景を考慮しながら注意深く発言をするし、「低コンテキスト」の人は自分の経験を拠り所にして言語コードの使用によって相手を知ろうとし、相手にも同じコードの使用を求める。それぞれが育った中で経験的に持っているコンテキストが暗黙の前提となってコミュニケーションのしかたを規定するのである。このように文化とコミュニケーションには不可分の共生関係があり、日本語と異なる文化背景を持つ学習者が日本語を学習する際に、自文化では当然と思っていることが日本語と異なることでズレや誤解が生じる可能性が大きい。日本語という異文化のコミュニケーション行動の中で、学習者は自文化の解釈や意味の付与を行いながらコミュニケーションをすることが予測される。その結果、その解釈や意味付与は単に言語規則に現れるだけでなく、メッセージの構成のしかたや出し方、姿勢や表情にも現れてくるのである。

文化がメッセージの送り手・受け手の両方を条件付けることから、文化的条件が異なる人間同士のコミュニケーションには、同一文化の人間のコミュニケーションには見られなかった問題が生じてくる。同一文化やあるいは類似した文化において高かった相互理解度が、異なる文化間では難しくなるのである。日本語教育でのコミュニケーション活動において、日本語と学習者の文化間の相違点や共通点がコミュニケーションに与える影響や異質性を考慮していくことが必要である。日本語教育は、それ自体、異文化コミュニケーションの場であり、また異文化コミュニケーションの能力を育成することが目標となるのである。

日本語では、「沈黙は金なり」「以心伝心」「物言えは唇寒し秋の風」「目は口ほどに物を言う」等の諺が示すように、「言う」ことはあまり良く評価されない傾向にあり、「言わないこと」は、時として高く評価される傾向にある。また、「口は災いのもと」「不言実行」「沈黙型は出世する」等とも言われて、日本語では、言語メッセージは否定的に評価される傾向にある。一方、例えば欧米では、「はじめに神ありき、神は言葉なりき」に典型的に示されるように、言語メッセージは絶対的な価値を持って、対人関係を築く際には不可欠な要素となる。言語観をこのように異にする人々がコミュニケーションを行った場合、相互理解においてギャップや困難が生まれるのは当然予想されることである。

直塚（1980）は日本在住の外国人と海外生活体験の長い日本人学生を対象に、「異文化の相互理解のために」というアンケートによる調査をまとめた。その中で、日本と欧米のことばの信頼性について、「“核心に直接ふれる言い方”を避け、“重要なことはことばにしない言い方”

が美德とされる日本では、言外の意を察知することが、コミュニケーションを円滑にするためには、非常に重要である。」と述べている。そしてことばへの捉え方と同時に人間関係の捉え方にも、タテマエの違いがあり、日本が「ウチソト意識に代表されるように、グループへの帰属意識が強く、グループぬきにして個人はありえない。」のに対して、欧米（特にアメリカ）では、「グループから独立した個人と個人が対等な立場」でコミュニケーションを行うため、言語メッセージが不可欠な要素となることを指摘している。さらに対人関係に対する配慮の差異に言及し、「氷山の一角だけをのぞかせておいて、その全貌を推測するのはききにまかせるのが、相手を傷つけない日本的配慮」であるのに対して、対照的に、「相手を傷つけないとする欧米的配慮とは、否定的な意見や批判を婉曲に言わずに、はっきりとことばで表現して、相手にぶつけることである。」と記している。

4. 日本語教授法の理論的背景と推移

日本語教育の教授法は、1930年代から60年代にかけて、パーマ (Harold E. Palmer, 1877-1949) の提唱した Oral Method (以下、オーラル方式と記す) とアメリカの構造言語学に基づいた Audio-Lingual Approach (オーディオ・リンガル方式、以下、AL方式と記す) に強い影響を受けてきた。

オーラル方式は口頭練習を重視した直接法に近い教授法であり、音声による言語活動を第一義とし文字を第二義とする点や、少ない語彙を使用して十分に口頭練習を行う点や、置き換え練習や転換練習を行う点など、AL方式と似ている要素が多い。

AL方式では、学習者の母語と目標言語の共通点と相違点を研究し、直接に観察できる文の構造や音素の対立を意味の理解に役立てている。口頭練習を重視し、言語の習得は習慣形成によって行われるとの考えから、自動的に反応できるようになるまで、機械的な練習を何度も繰り返す。AL方式への批判として、同じ構造の文でも意味や用法の違うものについての説明ができないこと、意味を理解せずに機械的な練習を行うことで学習意欲が減退すること、文型を覚えただけでは実際の場面でのコミュニケーション能力が培われないことなどが挙げられている。AL方式は文型の習得が課題の中心にあり、その文型が実際のコミュニケーションでどのように用いられ、どのような会話の流れの中で使用されるのかといった観察や提示方法は示されていない。ましてや、日本語の談話の構成や適切な話し方のルールなどの社会的・文化的な非言語的コミュニケーションに関わることは考慮の対象に入らなかった。AL方式の日本語教育では、文法学習がもっとも重視された。しかし、教室で立派な文を作成し応答することができても、場面への考慮がなされないことから、実際の場ではコミュニケーションができないということが起こることがわかってきた。

1960年代後半になって、伝達能力の育成に重点を置くコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach) が唱えられるようになってきた。このアプローチは、AL方式の教授法による反省から、外国語を教える過程に、実際のコミュニケーションの場面を使用する必要が強調されてきた。この教授法では、実際のコミュニケーションを模した練習が重視さ

れ、ダイアログでは、より自然な実際の場面での文や表現の配列が重視されるようになった。目標言語の使用による与えられた課題を達成するための練習（タスク）や、実際の場面を想定して必要な文型や表現を与え使用するシュミレーションや、グループごとに異なる情報や課題を与え相互に説明を行うプロジェクト・ワークなどが行われるようになった。いわゆる「機能的アプローチ」は、コミュニケーション・アプローチの場面重視よりAL方式の文法教育に近いものであるが、AL方式が文法項目の体系学習に基本を置くのに対して、「機能的アプローチ」は、学習者がコミュニケーションで、どのような内容を表現したいかに重点を置き、コミュニケーション上、学習者がどんな要求を持つかが問題となる。

1970年代に入って、習慣形成理論に代わって、認知学習理論に基づいた言語教授法を背景とした日本語教授法が取り入れられるようになってきた。この学習理論の特徴は、言語の学習は学習者が自分で規則を発見することであり、言語の形式よりも意味の理解に重点を置かなければならないという点にある。文型練習に代わって会話やロールプレイが練習方法として重視されるようになった。

1970年代以後の日本語教育では、日本語の文法を体系的に学習するという従来からの目標に加えて、より効果的に学習するためには、学習者の要求に応じた専門別の教育、学習者類型別の教育、学習者による自律学習の支援方法のありかたなどにも関心が向くようになってきた。学習者の必要性が異なれば、学習方法も内容も変わってき、それに伴って指導方法も当然変わるべきだとの考えから、従来の教師主導型の知識を教えるという教授法から、教師はできるだけ実際のコミュニケーションに近い状況を設定して、学生が自発的積極的に活動できるように励まし援護を行うのが任務であると言うように見直されてきた。「教師中心主義」から「学生中心主義」の教授法へ、「教える」方法から「学ぶための自律学習」の方法へと変わってきたのである。学習者を主体とする学習過程が認められ、学習者ストラテジーの理論の出発点となった。

1970年代以前において、日本語を学習するのは日本研究者や日本愛好家がほとんどであったのが、70年以降の日本の経済力を背景に、学習者の学習目的が変わってきた。日本研究や日本への関心のために日本語自体を最終の学習目的とする学習者よりも、日本語を目標達成の手段として就職や生活のために学習しようとする学習者の数の方が多くなってきた。現在は、学習者の多様化と同時に学習目的や学習の場も多様化し、自律学習の必要性が大きくなってきている。留学生についても、それまでの圧倒的な数をしめていた人文社会系の学生に加えて、社会系の経営・経済・観光や工学系の留学生などが将来の進路の手段として日本語を学習しようとするようになってきた。学習目的や必要性に応じた学習活動として、ロール・プレイ、シュミレーション、プロジェクト・ワーク、インタビュー・プロジェクトなどが行われるようになった。これらの活動を通して、学習者は現実を模した場面設定、あるいは現実の場面そのものの中で、その場面にふさわしい表現行動を学習することが必要とされている。このような学習過程にあって、学習者の第一言語と第二言語の文化社会行動はどのような関わりを持つのか、日本語によるコミュニケーション・ストラテジーでは何が必要とされるのかなどの研究が、現在

の日本語教育において必要となってきた。

5. 異文化コミュニケーションを目指した日本語授業の試案

「日本語の学習は日本という異文化を理解することでもある」という前提から、学習者が日本人の生活を通じてどのような習慣や文化に着目し、いかにコミュニケーションを図り行動したらよいかを、日本語の文型や語彙や表現の習得を組み入れながら作製された教材がいくつかある。そのうちのひとつとしてビデオ教材『日常生活に見る日本の文化』1～5を取り上げて考えてみる。この教材は次のようなねらいから制作されたものである。

- (1) アメリカ人の女子学生の日本での生活を通して、日常生活のレベルにおける外国と日本の文化、習慣の違いをシステムチックに教える。
- (2) 極めて自然な会話を通して家族の中での男性と女性の話し方の違い、親と子の話し方の違いを学生に分からせる。
- (3) 初級、中級レベルで習う文型が数多く会話の中に入っており、それらも併せて勉強、復習できる。
- (4) しぐさ、ジェスチャーなど社会言語学的に重要なもので、映像がなくては教えにくいものを取り入れている。
- (5) 能、歌舞伎、相撲などというレベルの文化ではなく、普通の生活の中で日本人がどんな生活をしているのか、できるだけわかりやすく紹介できるようにする。

上記(1)～(5)のねらいとしてこの教材で実際に取り上げられている項目のいくつかを紹介する。

- ① アメリカでは使用後、トイレのドアを開けておくが、日本ではドアを閉めておくこと。日本ではトイレ用の特別なスリッパがあること。
- ② “ごはんができたから、どうぞ”と言われた時に、英語では“I'm coming.”と言うが、日本では「行きます」を使うこと。
- ③ 近所の人に「どちらへ？」と聞かれても、それは決まり文句であり意味はなく、本当にどこへ行くか説明する必要はないこと、「ちょっとそこまで」と答えればよいこと。
- ④ 食べ物や飲み物をすすめる時に“何もありませんけど、どうぞ”と言ってすすめることと、それに対する答え方。
- ⑤ 手土産を上げる時には、どうして上げるか説明する必要はなく、「つまらないものですが、どうぞ」と言って上げるのが普通であること。
- ⑥ 電話であいづちを打たないと、会話がスムーズにいかないこと。
- ⑦ 日本人でお辞儀をしながら握手をする人がいること。
- ⑧ “来て”という動作を現すジェスチャーをする時、手のひらの向きが英語と日本語では反対になること。

以上のような項目について、一つは「文化的なことを(学習者に)紹介したいとき」、もう一つは「(学習者が)言葉の面で気をつける点」として、例えば上記の③についての場面なら「どちらへ?」「ちょっとそこまで」という返答のし方が学習上の役に立つこととして紹介され

ている。この教材は次の三つの面から教材として活用できる。第一には、学習者が自国と日本との文化や習慣の相違を知る材料としての活用である。その上で、どのように違うかを学習者に日本語で話してもらうという活用方法がある。自国と日本との違いについてどの程度まで、どのように表現してもらうかは、学習者のレベルによって、教師の質疑に答えてもらったり、あるいは登場人物の留学生の行動を描写してもらったり、あるいは行動の描写に加えて、その場合に日本ではどのように行動したらいいのかを教材が教えている通りに実際に行なわせるということも可能な活用方法である。この教材では、留学生が不自然な言い方や行動をした時には、ホストファミリーが留学生に日本人だったらこうするであろうという視点で規範的に示すという形式で制作されている。

第二の活用方法は、提示されているような場面で、自分は今まで自国でどのように表現してどう行動したか、あるいは日本に住んでからはどう行動してどう表現したか、その時自国と日本ではどのような反応が返ってきたかを日本語で述べさせて、自分の行動だけでなくコミュニケーションの相手がどう反応したかにも注意を向けさせる方法である。これは対人相手への配慮のしかたが自国と日本で違うことを知覚するための学習である。例えば、上記①のスリッパの場合に留学生が対応を間違えた時、日本のホストファミリーによっては驚き不潔がって留学生をなじる人、間違いを笑いながら文化の相違として教えてくれる人などが居て、ホストファミリーの対応によっては、留学生のその後の日本人観に影響を及ぼすこともある。

第三の活用方法として、例えば、上記の③～⑤のような場合に、日本人ならば実際にはどのように会話を始め、どのように返答して対応するのかを、学習者が日本人にインタビューしながらいくつかの実例を集めてくるという方法である。学習者はそのインタビュー体験の中で、日本人が実際にどう反応したかというデータだけではなく、実例を集める過程で日本人にインタビューの意義や内容を説明し、それについての日本人からの質問を聞き取り、また返答をして質問するという作業を日本語でしなければならない。その過程の中でビデオ教材が提示した以上のデータも集まるであろうし、何よりもインタビューの過程でのインターアクションがもたらす収穫があると考えられるからである。この活用方法の中で、学習者は学習場所を教室の外に求めねばならないが、留学生の場合なら、留学先のキャンパスの中でインタビューを行うこともできる。そのインタビューの結果から、日本人学生やその大学の考え方の傾向などの分析もできる。また、教室内でも、留学生と日本人学生との合同授業形態で一緒にこのビデオ教材を見た後、留学生が日本人学生に教室内でインタビューしその結果を発表するという形で授業を行うこともできる。また、日本人学生に特定の場面について、自分たちは日常生活で実際にはどう行動しているかを話してもらったりすることもできる。また、留学生と日本人学生がペアとなって実際に場面に即してコミュニケーションのやり取りをすることもできる。特に、その学生が日本語教授法を取っている学生の場合には、留学生との実際のやり取りの中で、日本語の何がむずかしいのか、どんなことが問題となるのか、日本と留学生の出身国のどんなことが異文化となるのかといったことを日本人学生の方も体験的に学ぶことができるのである。

上述の④と⑤に関しては、自国との違いから特に欧米人は日本の表現方法が誇張的、偽善的だと指摘することが予想される。目の前に用意されているのはごちそうなのに「何もありませんけど」とか「何もおもてなしができませんけど」とか日本では言ったり、立派な贈り物を差し出しながら「つまらないものですが」とか「ほんの気持ちですが」と言ったりすることは、異文化の人にとって、言語表現に対する誠実さを通そうとする時、ギャップを感じるものがあるであろう。このような場面を活用しながら日本と自国との(1)客ともてなす側との関係の捉え方、(2)贈り物をあげる側ともらう側との関係の捉え方と贈り物の習慣について、(3)実際の気持ちと言葉での表現は一致すべきかどうかといった事柄について、授業で取りあげ教室で話し合ったり、外でインタビューしてきたことを書いたりする授業方法も活用方法の一つとなるであろう。

③の「どこへ?」という質問が行き先の答えを求めたものかどうか、⑤の贈り物を渡す際には、その理由付けが必要かどうかなどについても、異文化間では習慣、考え方、表現のしかたにもその違いがあると考えられる。「どこへ?」と聞かれて、その質問をプライバシーの侵害と受け取る場合もあるだろうし、親愛の情を示しただけとか儀礼的な挨拶だとか、その受け取り方はさまざまであろう。日本では贈り物やおみやげは友好関係を示す社会の潤滑油としての役割があるが、文化が異なれば違う意味があるかもしれない。そういった異文化のコミュニケーションに関わることを、この教材をきっかけにして日本語を使用しながら、様々な方法で学習者が日本社会にアクセスすることができると考えられる。

また、①から⑧には、非言語メッセージに関わるものが多い。非言語メッセージについても、この教材を通して、例えば、次のようなことを学習することができる。

- (1) 日本ではそれぞれの対人段階で、どのような挨拶をするのか。お辞儀はいつ、どのようにするのか、握手はどうか。
- (2) 日本では手を握る、体にさわる、なでる、叩くなどの接触行動をどう評価しているのか。対人距離はどうか。日本の親子、夫婦、男女、友人、教師と学生などの間の対人接触は学習者にはどう見えて、自国とどう違うのか。
- (3) 話す時の顔の表情はどうか。日本人は喜怒哀楽などの表情をどのように表すのか。特にどんな時に笑ったり怒ったりするのか。それについて学習者の印象や意見はどうか。
- (4) 「あくび、しゃっくり、おなら、鼻をかむ」などについて、異文化間では評価にどのような差異があるのか。その時にはどのような反応をしたらいいのか。
- (5) 日本人の姿勢やまなざしからどんなメッセージが感じられるか。
- (6) 服装、化粧品、持ち物、家具、調度品などについて、日本人の個別の特徴があるかどうか。あればどんな特徴か。

以上のような非言語メッセージを課題として、タスク、インタビューなどの方法により口頭発表したり書いたりして、学習に取りかかるまでは無自覚であったことが自覚できるようになり、理解と対応方法へと学習を深めることができる。同時にその過程で必要な語句、表現、文型などを学びそれらを駆使することにより日本語のコミュニケーション能力も養成される。こ

のような一連の過程は、異文化トレーニングの基本的理念である「不慣れなもの、異なるもの、無自覚であったものへの理解と対処」と、次に示す異文化トレーニングの目的とも合致している。

(異文化トレーニングの目的)

- a. 認知面 (Cognitive) : 知識の拡大や思考力・洞察力・問題解決能力など知的活動力の養成
- b. 感情面 (Affective) : 異文化への積極的な態度や動機付け, 感情移入や文化相対主義的態度の養成
- c. 行動面 (Behavioral) : 行動の仕方について理解しているだけではなく, 実際に技能が実践できる行動能力の養成

さらに、日本社会での実際的なコミュニケーション能力や行動力を養成するために、次のような種々の体験学習が考えられる。例えば、初中級レベルでは、学習者だけで街へ出かけ、次のような目標を課題として実際に体験する方法がある。

1. 食事の注文
2. 買い物と支払い
3. 依頼されたものの購入と領収書のお願い
4. 初対面の人々へのインタビュー
5. 待ち合わせ場所を訊ねて探す
6. 各種の乗り物を乗り換えて目的地に行く
7. 商店やスーパーでの商品調査
8. 生活用途のための町の地図の作製

また、中上級のレベルでは、日本人の食生活、住宅、教育、仕事、結婚などについてインタビュー調査を行い、その結果を発表したり情報交換したりする。その際には、相手とのアポイントメントの取り方、初対面での挨拶などの会話の流れを事前に想定し準備を行い、全体を一つの活動として、話の切り出し方、話の進め方、情報を引き出すための技能などのコミュニケーション能力を身につける。この学習過程において、できることなら調査内容や方法の決定も学習者自身で話し合い、計画を立てることが望ましい。

6. 終わりに代えて

情報網や交通機関の発展と拡大に伴い、国際化はそのスピードを増して国際交流の重要性はますます増大しつつある。このような状況にあって、日本語教育はその役割と目標を再度確認し、方向づけをしないことが迫られている。日本語教育の役割と目標とは、日本と外国との相互理解を促し相互の良好な関係の構築に貢献することにある。その貢献によって、世界の平和共存に寄与していくことにある。以上の視点に立って、日本語教育は、日本語を媒介として異なった文化的背景を持つ学習者との間に、相互作用的なコミュニケーションの成立をめざす過程となり手段となるものとして機能していかなければならない。

本稿ではその要旨として、「日本語教育は、日本語のコミュニケーションのために場面に適切な日本語運用能力の養成を行う。そのためには、学習者と日本語のコミュニケーションの背景となる相互の社会的文化的な理解と行動は不可欠な要素である。日本語教育は以上のような総合的な能力の習得を目指すことが必要である。」ことを述べてきた。

本稿で述べてきた日本語教育の目標及び教育内容と今後の方向付けへの展開のしかたは、異文化コミュニケーションの視点である次のような意義と連繋している。「文化はメッセージと人間の両方を条件づけ、異文化コミュニケーションは異なった文化的背景の人たちの間の意味の付与を含む相互作用的で象徴的な過程である」(Gudykunst: 1984)。

日本語教育において異文化コミュニケーションの視点を取り入れていくことは、日本語教育が文化の異なる人達の直接体面のコミュニケーションの相互作用の過程を対象とする教育として理解され捉えられることを意味する。

日本語教育が、国際交流の大きな流れの中で、異文化コミュニケーションの視点をもって、どのように機能してその役割を果たしていくかが今後の課題となっている。

《参 考 文 献》

- 石田敏子 (1990) 「日本語教育学の動向」『異文化間教育4』アカデミア出版会
- 笠原洋子 (1996) 「異文化の視点からみた日本語の曖昧性——在日外国人留学生調査より——」『日本語教育』89号 日本語教育学会
- 田辺洋二 (1996) 「ほめ言葉の日・英語比較」『日本語学』vol. 15 明治書院
- 寺尾留美 (1996) 「ほめ言葉への返答スタイル」『日本語学』vol. 15 明治書院
- 直塚玲子 (1980) 『欧米人が沈黙するとき——異文化間のコミュニケーション——』大修館書店
- 西原鈴子 (1998) 「コミュニケーションのための日本語教育」『日本語学』vol. 17 明治書院
- ネウストブニー, J. V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波新書
- (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 橋本良明 (1992) 「間接的発話行為方略に関する異言語間比較」『日本語学』vol. 11 明治書院
- 古田暁監修, 石井敏, 岡部朗一, 久米昭元 (1987) 『異文化コミュニケーション』有斐閣選書
- 文化庁報告 (1999) 「今後の日本語教育施策の推進について」『日本語教育』101号 日本語教育学会
- ホール, E. T. (1979) 『文化を超えて』岩田慶治・谷泰訳 TBSブリタニカ
- Canale, M. and Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1
- Gudykunst, William B., and Kim, Young Yum. (1984) *Communicating with Strangers*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co.,
- Hymes, D. H. (1971) *Competence and Performance in Linguistic Theory*. In *Language Acquisition: Models and Methods*, Ed. R. Huxley, and E. Ingram. London: Academic Press

ビデオ教材

「ビデオ講座日本語—日常生活に見る日本の文化」(全5巻)(1988~1994) 氏家研一企画, 講成, 東京書籍

「異文化理解をめざした授業」「教室を超えた授業」(1991) 日本語教育学会監修『ビデオシリーズ日本語授業の実際—多様化に対応する日本語の授業—』(全7巻) プロコムジャパン