

日本語教育における異文化理解プログラムの指導の試み

正宗 鈴香

要 旨

日本語学習者が日本語を習得するためには日本語の様々な文化的要因を無視することはできない。本稿では、異文化間コミュニケーションの成立過程を重視し、1994年秋期と1995年春期に筑波大学留学生センターで実施した異文化理解プログラムの授業内容を報告する。本プログラムは、日本語学習者が日本語を習得するために必要な文化教育を日本語教育に組み入れることをねらいとしたものであり、そのために、1)自己、及び自己の中での日本語の位置づけを認識し、その上で、2)日本の文化や思想を理解し効果的な言語運用ができるようになる、ことを目的としている。本プログラムの日本語教育における有効性を把握し、日本語の教授法の一つとして確立するためには、学習者の異文化度を客観的な尺度ではかるためのデータが必要である。今回行ったプログラムの結果から十分に吟味し客観的データがとれるよう今後調査方法を考えていきたい。

【キーワード】 異文化理解プログラム 異文化間コミュニケーション 自己認識 アイデンティティ

Cross-Cultural Training Program in Japanese Language Education

Masamune, Suzuka

In second language education in general as well as in Japanese language education, cultural factors need to be considered. This article describes the "Cross-Cultural Training Program" the author conducted in the fall of 1994 and spring of 1995 at the Tsukuba University International Student Center, based on cross-cultural communication process theories. In order to examine the importance of cross-cultural Japanese language education and ways of incorporating it in teaching, we need to collect all possible data that objectively identify cultural factors which may or may not influence students. This article is intended as the first step in designing a research method for objectively identifying such factors.

1. はじめに

人間工学の現場では「歩く」という行為を「倒れることの連続」と定義する。前に倒れては支え、倒れては支えるという行為の結果、人間は前に進むというのである。なるほど、理にかなった定義付けだと思う。では日本語を習得するという行為はどのように定義されるのであろうか。

日本語に限らず語学を習得するという行為は、「歩くこと」の定義になぞらえていえば「失敗することの連続」と捉えることができる。その失敗とは、甲という言語環境に育った者が乙という言語を習得する場合において、甲の言語環境で常識と思われる行為を乙の言語環境下でとり行うことによって生じる歪みである。例えば、我々日本人がアメリカで買い物にでかけると、アメリカ人の店員は大体の場合、“May I help you?”と言って客に近づく。このフレーズは辞書でも引けば「いらっしゃいませ」とか意識されていることもあるが、実際の意味はそうではない。やはり直訳に近くて「お助けしましょうか。」というのが、“May I help you?”の言わんとするものに近い。「いらっしゃいませ」はむしろ“Welcome to ...”に近いのである。そうした場合、こちらは「手伝ってあげようか」という店員の「不遜な」態度に驚いてしまったりする。日本ではなにしろ「お客様は神様」になるのであるから。

だが、本当は少し違うのである。アメリカは言わずと知れた個人主義国であり、文化もその言語も法律も宗教も基本的に個人対個人の概念の上に成り立っている。店員という個人は客という個人に対して自分の商品に関する知識を提供するのが親切と思っているのでこそあれ、決して客を軽んじているのではない。ところが、日本人はどこかの店に入る時、やはり根底にグループ対グループの対人関係の考え方があり、店というグループに行ってその店から買うという考え方がある。客にとって店員は店の一部であり、店で買うという考えはあっても、店員から買うという意識がない。店員の助けは言うなれば「店」という商品の一つであり、サービスは当然のものと考えている。だから店員に手伝ってあげようかと言われると立場が逆転しているように感じてしまうわけだ。逆に外国人が日本に来ると、個人の店の店員ならともかく、銀行員、公務員の郵便局員までが「いらっしゃいませ」「ありがとうございました」という態度で接してくることになかなか理解できないものなのである。

通常の対人コミュニケーションでは一般に、言語は情報交換の35%ほどしか使用されていない(Birdwhistell, 1970)。他の類似した研究では非言語コミュニケーションの比率はコミュニケーション全体の95%に達するというものもある。従来コミュニケーション学では言語はコミュニケーション手段の一形態として捉えられてきており、したがって言語メッセージの伝達過程にはやや冷静な見解をもっているといえる。

そのコミュニケーション学の立場から言語メッセージの伝達過程をみると、それは大体の学説においてメッセージは“Encode”と“Decode”の二つの関門を経て伝達されるということになっている。その関門がどこにあり、どのように作用するのかというのはコミュニケーション学の諸学説が定義を争うところなのであるが、いずれにせよ伝達されるべきメッセージは思念から“Encode”されてメッセージとなり、また“Decode”されて思念となって伝達される。その思念は蓄積されて記憶や経験となり、それはまた流

通され蓄積されて、社会的なもの、つまり文化へと発展する。つまり、文化とは"Encode"と"Decode"の作業に大きな影響をもたらす集団的な蓄積情報であり、その蓄積の形態はその集団の歴史や宗教、その他気候など文化的な構成要因によって特徴的なものになってくるわけだ。異文化間コミュニケーションというのは"Encode"と"Decode"の方向性や質の違いを乗り越えてコミュニケーション活動を行うことであり、そこで流通される言語メッセージも当然、文化という"Encode"と"Decode"の方向性や質の違いを明らかにせずに到底成し遂げられない共同作業であると考えることができる。

言語教育は教育であるという正しくその形式において紛れもない異文化間コミュニケーションである。教育はコミュニケーションなくしては成立しえないし、学習者と教授者はその言語的な知識の有無によってすでに異文化状態にある。

そこでこの異文化間コミュニケーション論の考え方を異文化間教育という形で言語教育に生かそうと考えた。というより、"Encode"と"Decode"のコミュニケーション過程を考えると、この試みはむしろ避けては通れない道とも言える。しかも、コミュニケーションとは大体的な場合において相手がある「共同作業」なのであるから、教育を行う立場の者のみが知っていればいいという性格のものではなく、言語を習得する側の者もこの"Encode"と"Decode"の過程に生ずる文化的要素について知識をもつことは、教育過程のスピードアップという観点からも是非取り入れるべき作業に思われる。もちろん、この方法は言語を学習する者と教育する者が二つの異なる文化要因に強い影響をうけている場合を想定して考えたものであるから、単一の文化下での応用はむしろ困難をともなう。したがって、典型的な例で言えば、この言語教育法は外国人などを相手にした場合以外では成立しえない教育法だが、それは異文化状況の発見が困難というだけのことで、決して"Encode"と"Decode"の過程を重視した教育法が成立しないということではない。異文化状況をはかる尺度をかえれば、この教育法は同一文化における言語教育においても十分に応用が可能だといっていいだろう。教育の過程をコミュニケーション過程の一形態と捉えれば、すべての教育分野に応用できるであろうし、文化的尺度が明らかに異なる異文化言語教育では、非常に効率がいい教育法の確立に寄与できるものということができよう。

2. 共同作業としての異文化理解プログラムの目的

対人コミュニケーションがコミュニケーションとして成立するためには、情報の発信側と受信側との間で一定の決まりにしたがった、言語・非言語メッセージの伝達が成立しなければならない。つまり、その一定の決まりがなければ「言葉」や「意味」が通じない、わけである。

この「一定の決まり」にはいろいろなものがあるが、それらは総じて「文化」の範疇に含まれる。多少雑ではあるが、言語もその文法も、単語も、解釈の尺度となる宗教や歴史、習慣なども文化の一側面と大きく括ることができる。文化とはその共同体の構成員が長年にわたって言語や非言語メッセージを以て共有してきたもののすべてなのであるから、そこに言語や宗教、経験の集合体としての歴史が含まれていることは今更論じるまでもないだろう。

さて、日本語教育の現場は学生と教師の間にこの文化のギャップがある。日本語学習者がその異文化

ギャップを乗り越え、日本語を習得するためには、日本語の様々な文化的要素は無視できない。例えば、「あげる」「もらう」「くれる」の言語用法は日本語に特殊な現象があるが、ここには封建時代から日本人が築いてきた対人関係の法則があることは否めない。封建時代の人間関係が現代語に影響を残していない言語文化圏から来た日本語学習者にとってはこれらの言語運用法は状況説明だけでは理解を越えるものがある。

それらの文化的要素を日本語教育の現場に活かすべく、私が筑波大学留学センターで実施した異文化理解プログラムでは、学習者が1)自己、及び自己の中での日本語の位置づけを認識し、その上で、2)日本の文化や思想を理解し効果的な言語運用ができるようになる、ということを目的としている。つまり、まず自分の共同体の文化要因を理解し、それによって〇〇人というアイデンティティを強くもってもらって、そこから日本語が話される環境下の文化要因を観察して、日本語の文化環境を日本語の習得に有効に利用してもらおうということである。これらを詳述すれば以下ようになる。

2. 1 自己の中での日本語の位置づけ

学習者の中には学習したことを頭では理解しても、自文化と価値観や問題解決が異なる場合に、学習したように振る舞うことへの迷いや抵抗があり、結果的に自文化の価値観で言語運用を行っている場合がある。

異文化間の価値観の違いはどちらがいい悪いということではなく、教師が日本のやり方や価値観を押しつけることはできない。しかし、無意識に自文化の価値観や通念だけに縛られて行動することは避けさせ、それがどういうことか理解して行動すること、また、異文化を受け容れる柔軟な態度も必要だということを感じさせることは重要である。更に、今までの価値観に日本の価値観を加えた新たな価値観を作り出していくことが求められることもあるということを理解させるべきだと言えよう。

2. 2 授業の補足

日本語教育はある特定の状況にそった言語使用を学習させるものが多い。従って、学習者は場面の中で紹介されている日本語を学習する際、多かれ少なかれ二つのことを理解することが要求されることになる。それらは(1)語彙、文法を正確に使うこと、及び(2)日本で行われている物事の進め方が自文化のそれと同じなのか、違うのか。違うとしたらどこがどう違うのか、といった判断と日本での方法論を理解することである。学習者が言語運用を的確にできないとき、それは文法上の問題ではなく、言語に関わっている文化的背景が理解できないということが障害をきたしている可能性もある。これを文化教育で補うことも本プログラムの目的である。

3. 異文化プログラムのステップと内容

これまでの議論にしたがって構成したプログラムは以下のように実行に移された。

3. 1 異文化理解のためのステップ

(1) 自己を再確認する。(ポジショニング)

自分が自己の文化的共同体でどのような位置にあるかを認識する作業である。非常に難しい作業ではあるが、異文化環境においては比較的簡単に行える。ポジショニングができない学生には、例えば自分の出身国などについて話をさせてみれば、日本と比較して説明するうちにある程度の自文化意識が出てくるものである。

(2) 異文化(日本の文化)をステレオタイプだけではなく自分で判断する姿勢をつくる。

日本を紹介するガイドブックからの情報ではなく、自分が目で見、耳で聞いて感じた「日本」の知識を大切にするように指導する。これは日本語学習者が日本文化環境における対人距離感を生で経験しながら、それを観察し、把握していくプロセスを習得するために指導するものである。

(3) 自文化と異なった文化を受け容れる土壌をつくる。

その上で異文化に対する対応力を高めるため、異文化についていろいろ議論を重ねるなどの指導を行う。

(4) 自分の中で二つの文化を受け容れる。

日本語を話す時に日本文化のいろいろな要素を取り入れて、あるいは自分でそれを加工して話すことができるように訓練を行う。

(5) 新しい自分を受け容れる柔軟な態度をもつ努力をする。

日本文化という異文化を取り入れることによって自分の中の自文化的価値観が変化する、という現象を時間をかけて理解してもらう。

(6) 異文化をもつ人や違った状況に対して柔軟、及び適切な対応ができるようになる。

最終的には、頭の中でチャンネルを切り替えるだけでいろいろな異文化環境にたえられ、また異文化コミュニケーションを行う上で大切な柔軟で適切な対応方法を習得してもらう。

以上のステップは様々な異文化教育の現場で行われていることとほぼ同じであるが、これらの異文化理解に加えて、文化と言語との相対的關係に基づいた言語的側面での教育を行っていくことが大変重要になってくる。というのも、言語はコミュニケーションを行う上で人間にとって一番重要な媒体であるからだ。人間は動物であるという点において言葉なくして生きていくことはできるが、人間として思考し、コミュニケーションを行っていくためには言語は不可欠なアイテムなのである。

もちろん、一口に言語といってもこれにはいろいろな形態がある。発声を伴うものだけでなく、一定の法則性にしたがって手を動かす手話も広義での言語に含まれるといえる。言語は発声だけでなく、書体やジェスチュアでも表現されるが、その最も大きな特徴は、その意味するものが一定の法則性にしたがって示され、また理解されるという点である。その言語の法則性は一般には文法という形で理解されるものであるが、その法則性を左右する力の源泉になるものが、その言語を繰る人間集団がお互いに共有する「文化」なのである。

「文化」というものについて既に本論文でも論じてあるが、ここでさらに言語的な見方で考えなおしてみることにする。人間は、個人の経験をまず自分自身の経験に基づいてカテゴライズし、整理して記憶し、さらにそれらの情報をコミュニケーションによって交換し、学習し、そうして社会集団で共有する人間としての記憶、つまり歴史や習慣というものを育んできた。それらの歴史観、習慣、食文化、道徳など共有されるもの、つまり文化は、そのそれぞれの文化を共有する人々によって、「言語」という法則性をもった媒体によって交換され、記憶され、発展をとげてきた。ある意味で言葉は文化であり、また言葉は文化を運用するための重要な媒体となってきたわけである。

人間の「言語」という社会的側面について最初に哲学的に注目したのはソクラテスであったが、カテゴリー論として確立した哲学者はドイツのマルチン・ハイデガーである。ハイデガーによれば森羅万象をカテゴリー化して意味あるものと位置付けできたのは人間だけであり、カテゴリー化された情報が言語として記憶され、集団にあっては歴史、文化に発展してきたと考えた。これを言語学として確立したのがフェルディナンド・ソシュールである。ソシュールは言語を使う能力を人間の普遍的な能力として捉え、この普遍的なシンボル化活動をランゲージュとよび、それをさらに社会的な活動ラングと、むしろ個人的な追求であるパロールとに分けて考えた。ラングは日本語、英語、ドイツ語などといった個別の言語に特徴的なように一定の法則性を完備したものであり、社会制度そのものであると位置づけた。これに対してパロールは、人間の潜在的な、例えば道徳観のようなものに基づく一種哲学的な法則性であり、個々の人間の言語活動ではパロールによってランゲージュを支配する。

言語と文化の関係を考える上で大切なことはソシュールがラングと呼んだ部分のことである。ソシュールはこれを社会の暗黙の了解である法則と説明しているが、暗黙の了解とはつまり文化のことにほかならない。この暗黙の了解の法則性を客観的に表現するもの、それが文化に対する言語のもう一つの大きな役割であり、文化的教育と歩調をあわせた言語学的アプローチも本研究が成し遂げようとしている目的を達成するためにはまた自ずと必要になってくるわけである。

3. 2 言語面からの異文化理解のためのステップ

- (1) 外国語(日本語)を学ぶということは自分にとってどういうことか。
- (2) 日本語を使うにあたって考え方など変えなければならないと思うことと、その必要性。
- (3) 文化が言語に影響を与えていると思われるものを学習したものの中から抜粋し、実際の言語運用のための必要な理解を深める。
- (4) 日本語を使う新しい自分をどう向き合っていくか。

4. 筑波大学留学センターで実施した異文化プログラム(94年秋期)の内容

筑波大学留学生センター(以下、留学生センター)の94年秋期の学生14人を対象に12回実施した。放課後を利用したため任意参加となり、その結果、5人が常時参加し3人が参加したりしなかったりという状況であった。学期後半は参加者が安定したが、前半は参加者が不安定だったために積み重ねの授業を

することが困難であった。従って、日本文化を扱ったビデオを利用し、いつでも参加できるようなアプローチをするという形にした。また、使用言語は異文化状況を理解することが目的なので参加者の理解を促すため英語を使用した。

・前半のプログラムの内容

- (1) 文化と言語の関係。
- (2) 異文化理解に必要なこと。
- (3) コミュニケーションとは何か。
- (4) 日本事情や習慣を扱ったビデオを見てディスカッション。

・後半のプログラムの内容

- (5) 日本人の思想、価値観。
- (6) 日本人の思想が反映されていると思われる表現。
- (7) 日本人との接し方やコミュニケーション方法。

4. 1 94年秋期プログラムの結果

94年の秋期に実施したプログラムに参加した学生はある程度文化に興味を持っており、異文化を受け容れるのに比較的抵抗がなかった。言語学習には文化的要因を理解することが不可欠ということをよく認識し、後半は自分たちから疑問に思うことを提起して解決していくという積極的な参加となった。そこで、本プログラムに参加した学生数名にインタビュー調査を行った。以下にその主なものをあげる。

- ・新しい価値観を受け容れるのにあまり抵抗がなくなった。
- ・自分がその場に居合わせた時の対応の仕方を考える機会が得られたのはよかった。
- ・自文化と日本文化の相違を教えて貰わないと分からないことが多かったが、ある程度根底にある考え方が分かってくると、自分で意識してそれを見出そうという努力をするようになった。
- ・日本人と全く同じようには行動はしないが、あらかじめ違う価値観や方法と分かっているものに関しては、それを避けて行動するようになった。
- ・日本人を不愉快にさせるような行動は避けるべきで、そのために日本文化を知ろうという態度が大切だと思うようになった。

94秋期プログラムはプログラムに参加した学生が少ないこともあって、学術的に意味のある結果はあまり得られなかった。その理由の一つとして、放課後の任意参加であったということがあげられる。これは、学生が定まっていなかったために、一定の学生を対象とした効果的なコースデザインができず、積み上げることが出来なかった結果と考えられる。

これらの反省から、留学生センターの先生方の理解と協力により、このプログラムを95年の春期には、留学生センターの予備教育の通常の授業に組み入れられる運びとなった。週一回、授業の一貫とし

での"Culture Program"のコマを取り、来日したばかりの学生を対象に異文化プログラムを実施したのである。

5. 95年春期プログラムの概要

5. 1 対象者

留学センターでは留学生を補講コースと予備教育とに分けて指導を行っており、日本語を集中的に指導する予備教育には95年春期に23人を受け入れた。この23人は東南アジア地域を中心とする汎アジア圏から来日した者たちで、来日までに日本語教育はほとんど受けていない。留学生センターはこの23人をアプティテュード・テスト(APテスト)でクラス分けした後さらにその後の経過を見てクラス替えを行い、最終的に4クラス(各クラス平均6名)にわけた。

95年の春期に実施した異文化プログラムの対象となったのは、来日したばかりで、日本語学習歴がほとんどない予備教育の学生13名(甲クラス7名/乙クラス6名)で、この中には筑波大学に来る前年に3か月間日本に短期留学をしていた学生1名をはじめ、数カ月出身国で日本語学習をしてきた者が数名含まれる。

5. 2 期間

95年予備教育春期は4月12日から9月22日まで(7月29日から8月18日まで夏休み)、一日4コマ(1コマ75分)週5日、計20週行われた。異文化プログラムはこの内、週に決まった1コマを使って行われた。

異文化プログラムでは文化的な事象を扱うので、プログラムを始める時期は慎重に吟味・検討しなければならない。そのため95年春期に実施した異文化プログラムでは、学生の日本語学習及び日本での新しい生活がだいたい軌道にのり始めた1ヶ月後にプログラムを開始した。その結果、甲クラスは計13回、乙クラスは計12回の授業となった。

5. 3 使用言語

異文化プログラムは日本語の習得が目的でなく、異文化に適応し、言語学習及び言語理解を促進し成果をあげることを第一の目的とするので、より正確でスムーズなコミュニケーションを計るためにクラスでは英語と日本語を使うことにした。

5. 4 ジャーナル

学生との話し合いの結果、週一度、ジャーナル(日記のようなもの)の提出を義務づけた。ジャーナルには、学生が日常生活の中で気がついた点、疑問に思う点、話し合いたい点、など何でも自由に書くように指示した。これは毎日書かなくてはならないというのではなく、何か気が付いた時に書けばいいということにした。また、使用言語であるが、日本語では表現したいことが限られるのと、日本語学習がそれほど進んでいない時期では学生の負担になると考えられたので、教師と学生の共通言語である日

本語または英語で記述していいことにした。

このようなジャーナル・アプローチは、立命館大学の倉地睦美(1991)によると、「学習者が目的文化を背景とする教師との異文化接触を深めることを重視しているもの」であり、また「学習者の自己表現の拡大を進めるという指導的観点から、内言が囚われることなく自由に表現されるよう配慮し、その障害要因となるさまざまな要因をできるだけ排除しようとするアプローチである」とされている。異文化状況では、しっかり自分自身をみつめることで自文化の再認識、自分の思うこと、したいことなどを冷静に見ることができる機会を持つことが重要な意味を持つてくる。また、学生が何を感じ考えているかを把握し、それに対して正しい指導を行うためにもプログラムの一つとして有効と判断し、95年春期のプログラムで実施することにした。

授業では、ジャーナルにかかれたことを話題にし、クラスで解決できるものは学生同士で解決方法を模索し自主性をできるだけ高めるようにさせた。しかし、ジャーナルはあくまでも個人的なものであり、学生のなかには教師を信頼して教師だけに自分の心の内を書いてくる者もいた。従って、このジャーナルの扱いには細心の配慮が必要であった。ジャーナルに取り上げられたものを話題として提供していいかどうかは、必ず授業の前に本人に確認し、本人が話題提供をしていいというものはその学生にまかせ、自分の名前は伏せておいてほしいが、クラスで話し合ってみたいという希望がある場合には教師が取り上げた。なるべく個人的な問題は避け、学生が異文化の中で向き合うであろう一般的なものと思われることを取り上げるよう心がけた。

全員が意見をお互いに交換し合うことに抵抗を示さず、逆にそれが自発的に自己表現、自己認識、問題意識を持ち、結果的に、積極的に異文化接触を図ろうとする契機になったように思われる。

5. 5 プログラム内容

たとえ同じ時期に来日し日本語学習内容が同じであっても、プログラムの進め方はそれぞれの学生のニーズに合った弾力性のあるものでなければならない。今回、甲クラスと乙クラスは別々の授業時間に行ったのだが、必然的にプログラムの内容には違いがでた。これは、ジャーナルから取り上げる問題の相違、学生のかかえている悩みや状況の相違、学生同士の人間関係などが複雑に影響し合うからである。ここでは甲クラスを中心にプログラム内容を紹介したいと思う。甲クラスの対象者はペルー、バングラデッシュ、フィリピン、インドネシア、ブラジルから来日した26才から33才までの男性3名、女性4名、合計7名の学生である。

第一回目：

質問シートに記入させ、その項目に従って学生に考えさせる。

- ・言語とは何か
- ・コミュニケーションとは何か
- ・文化とは何か

- ・言語と文化にはどんな関係があるのか
- ・コミュニケーション能力とは何か
- ・日本語を使って何をしたいのか、又何ができるのか
- ・日本語をどのように勉強していけば効果的なのか

これらの項目に関わること、つまりコミュニケーションとは何かということは厳密に言えばコミュニケーション学者の間でもはっきりした総論的定義は出されていない。この異文化プログラムでは、それらの課題を自分たちの共通概念として話し合い、言語学習とはどういったものかということ認識させた。また習得した言語能力をどのように活用することができるのかといった自己目標も考えさせた。

第二回目：

前回に話し合った項目を再確認した。一週間経ち、自分の言葉でそれぞれを表現させることにより、言語学習に対する心構えや自己目標をはっきりさせた。更に、学術的な面からも簡単な説明を加えた。

次に、学生にはこのプログラムは何が正しくて何が正しくないかを追求していく時間ではなく、それぞれの持っている価値観を尊重しながら、日本で生活していくにはどういふことがあるのかという日本での価値観を考えていく時間だということを理解させた。また、学生には、「～でなければならない」「～ではならない」と押しつけられるのではなく、自分の価値観で判断して結論を出していく能力を養うことが大切であること、そして判断基準の土台となる日本の文化知識を正しく理解し、蓄積していくことがこのプログラムの目的であることを認識させた。

第三回目：

第三回目からは、学生から積極的に問題提起をしてもらい、その状況でどういった態度をとればいいのか、自分たちにあった解決方法などを考えるように動機づけた。以下に各授業で取り上げられた主な話題を紹介する。

- ・日本人と出かけたときのお金の払い方
払いたくても払わしてくれない場合と、招待を受けて払ってくれるだろうと思っていたのが、払ってくれなくてあわてた経験など。
- ・パーティでの「割り勘」の習慣
- ・招待した人の前でお金を集めるのは非常識なことではないのか。

第四回目

- ・時間の感覚の違い(日本人のパーティに招かれた時の経験)
- ・人に迷惑をかけるという基準の文化的違い
- ・日本でのルール違反とは
- ・人のもてなし方の違い

第五回目

- ・指導教官との関係：言葉上のトラブルー言っていることが変わるのでどれが本当なのか理解できない。
- ・指導教官の言っていることと態度が一致しないので理解できない
- ・指導教官に「頑張っているね」と言われたときには何をしたらいいのだろうか。どこまですることを期待されているのかが分からない。

第六回目

- ・指導教官の家に招待されているという学生が何人かいたので、ビデオ「日本語：つまらないものですが」を見せて、日本的常識を説明する。
- 訪問のしかた、お土産のわたし方、くつの脱ぎ方、お礼の言い方など

第七回目

日本語の授業で使用している筑波ランゲージグループで作成した教科書、『Situational Functional Japanese (SFJ)』の第一課「自己紹介をする」で紹介されている会話の背景にある文化要因と表現方法の関係を考えさせる。

第八回目

この時点で、SFJに提出されている「敬語(尊敬語・謙譲語)」が全部紹介された。学生が「敬語は文法的には言うことはできるが、使いかたは難しくて分からない」というので、「敬語」について話し合う。

- ・敬語を使う人間の距離の軸の説明
- ・個人をとりまく人間関係：ウチ対ソト対ヨソ
- ・人間関係の判断とそれにふさわしい敬語の使い方

第九回目

- ・学生の一人がクラスメートが最近日本人のようなしぐさをするのに気が付いたと言ってきたので、それを授業で取り上げる。
- ・文化適応という面から、「自分にはできること」と「自分にはできないこと」についてあるかどうか聞いてみる。
- ・どうしても言えない「すみません」という言葉。

第十回目

夏休みに入る前のまとめとして、今までのプログラムに対する意見と残り3回のプログラムで何がしたいかを聞く。今後のプログラムの内容としては、今まで習った表現の背景にある文化要因を教えてほしいという希望が出た。

5. 6 95年春期プログラムの結果と分析

A)一回目と二回目のクラスについて

一回目と二回目はコミュニケーションと言葉や文化の関係を説明する授業を進めたが、二回目の最後にスピーチ・セラピストをめざしている学生が、「私はフィリピンで障害を持つ子どもに対して英語でコミュニケーションをとり、言葉を教えていたが、それは教えている自分がフィリピンの文化を背負っているので、子どもはいくら英語で話すことができるようになっても、それは、アメリカの文化を背景にした英語を話しているのではなく、“Filipino-English”を話していることになるわけだ。もし、日本で日本語を使って日本人に将来スピーチ・セラピストをすとしたら、日本の文化を知った上で日本語を使わなくては、私は日本人の子どもを“Filipino-Japanese”にしてしまうことになる。これは大変な罪になるから日本文化をしっかり勉強しなくてはいけないということですね。」という意見を述べた。言葉と文化の関係を表すとても分かりやすい説明であったと思う。

幸いにして、二回を終えた時点でクラスの雰囲気はとても和やかになった。語学を学ぶ上で誰もが経験しなければならない文化的ギャップに一定の解釈基準が与えられたことをきっかけとし、クラス全体に大きな目的意識が芽生えたようだ。この時点で学生の間には異文化を受け入れるための目的意識が生まれたことは評価しておきたい。

B)三回目

三回目以降の話題は、学生に問題提起をしてもらう形に代わり、その第一号として、「割り勘」の習慣や「食事と一緒にいったときに誰が払うか」といったお金の払い方に関することが話し合われた。

「お金」に関することというと、何やら異文化教育のクラスが留学生の生活相談コーナーでもなったような印象を受けるかもしれない。しかし、留学生が自主的に最初の話題として選んだこのテーマにはもっと大きな意味がある。学生が関心をもったのは、何かを買ったのでいくらお金を払うといったはっきりしたお金の使い方ではなく、支払いの過程に人間関係が介在するお金の使い方だ、という点である。日本人でも海外旅行に行くと悩むのが実は、「チップのあげ方」だったりするが、お金を払うという行為は単なる商行為であるという以上に、もっと人間関係的、相手に利益を与え、自分もまた利益にあずかるという基本的人間関係の上に成立する行為でもある。欧米でももちろん割り勘の習慣はあるし、おごり、おごられるという習慣もある。だが、それらの行為の中にあるおごる人、おごられる人の人間関係、もっと厳密に言えば、人間と人間の距離はそれぞれの共同社会で微妙に、あるいは大きく異なっている。

言葉と文化の関係を解きあかす大きな題目の一つはそれぞれの文化や言語のもつ人間関係の問題である。これらの人間関係は単純な方程式では表現できないが、異文化にふれた者が最初に心配することが人と人の距離であるということが、いみじくも学生の自主的なテーマ選定によって明らかなものになった。おそらく、留学生たちは、日本人のおごる／おごられる人間関係に一種儒教的で、父権主義的な文化的要素を見いだしたに違いない。このことは、本研究を進めていく上にも大きな意味をもつことになる。

C) 四回目と五回目

四回目のクラスで異文化論のもう一つの課題である「時間感覚」にふれた後、留学生の関心は五回目に再び人間関係のテーマに寄せられた。そのテーマというのは、それぞれの留学生を担当している指導教官との人間関係である。

教員やあるいは会社の上司などには、日本の社会では元来父権的な意味がある。現実的にその実態がどうあれ、少なくとも日本人社会の一つの理想像としてはまだ残存している概念である。留学生たちの新鮮な日は五回目にしてここに向けられた。

留学生たちは研究内容や日本語の授業について話した後に、指導教官によく「頑張ってるね」という言葉をかけられる。これはかれらの母国語にはない表現だが、だいたい意味は分かる。指導教官は、自分が一生懸命にしなくてはいけないことをすることを期待しているようだ、と感じるという。しかし、指導教官が期待している「頑張ってるね」はどこまでを言っているのかは分からない。学問を教える、という以上の人間関係がそこには見えているのだが、それがどこまで踏み込んだものなのかがわからないのである。

我々日本人は日常の「がんばれ」は気軽に使っている。大きな意味をこめて言うこともあれば、意味もなく言うこともある。親しい人に言うこともあれば、赤の他人にも簡単に言う。「がんばれ」という言葉は人間関係の距離とは関係なく使われている、というのが実態である。しかし、留学生はそこに人間関係の不可解さを感じているようなのである。敬語の言い回しや言葉使いで「上下関係」など人間関係の「距離」を明確に表す一方で、言葉自体はその距離に関係なく使われるという点に困惑しているのである。言葉自体よりもその言い方により大きな意味があるのは日本語の会話の大きな特徴の一つである。

言い方に重きをおくという特性は会話の構成全体にも影響を与えている。例えば五回目のクラスでは、こんな質問が出た。ある学生が、「教官に何回プロポーザルを出しても、I am pleased with your work. と言いながら書き直しを命じるのはどうしてでしょうか。」というのである。「指導教官は何が言いたいのでしょうか。私はその理由を聞いては失礼にあたると思い、まだプロポーザルを書き直しています。」とつけ加えた。

この問題について学生同士で話し合っているうちに、他の学生が「そこで、What do you want me to do? とはっきり聞いてはいけないんですか。」という質問をした。これは英語の表現としては使われるかもしれないが、日本語に直訳すると、「先生、あなたは私に何をしてほしいのですか」となってしまう、指導教官がそれを直訳で理解するだろうことは想像に難しくないで、こういった言い方をするのは避けるのが賢明である。

では、指導教官はなぜ "I am pleased with your work." と言って書き直しを命じたのか。厳密に言えば、教官は実際はあまり "your work" には共感を感じていないはずである。本当に感心しているのならば、書き直しはさせないはずである。おそらく改善すべき点を伝え、結果としてその学生の論文は少しずつよくなっていく、とうことになるのだろう。そうではなく、"I am pleased with your work." と言ってプロポーザルを却下し続けるのは、実際にはそのプロポーザルが教官の意図する基準に達していないからである。それでもそうあからさまに言うのは日本人が美德とする道徳観にそぐわないことであるか

ら、その学生が日々そのプロポーザルのために払っているだろう努力には敬意を表しつつ、プロポーザルそのものは受け入れることができないというのであろう。これも言葉ではなく、その言い方や伝え方に重きをおく日本語の特性があいまいな形で表れている一つの結果なのではないだろうか。こういった気持ちが結果的に英語にしたとき "I am pleased with your work." となったのだろう。しかし、英語の "I am pleased with your work." にはこの教官が含ませた意味は全く含まれていない。よって、学生は本来英語の持つ意味で理解したために教官の言わんとしたことが理解できなかったのである。このことは単に言葉だけを入れ替えてもその背後にある文化までは伝えることができないといういい実例になった。

D)六回目

六回目は指導教官の家に招待されたがどんなお土産を持っていったらいいのか、またいつどうやって渡せばいいのかわからないので教えてほしいという希望がだされた。表現としては、「つまらないものですが、どうぞ」という言い方があるということを教えた。

これまでの授業でもわかっていたことだが、学生には、指導教官との人間関係を重視し、失礼があつてはいけないという気持ちが強いようである。自分が外国人であるという認識がそうさせるのか、知らず知らずのうちにそうになってきたのかははっきりとは説明できないことではあるが、どうやら日本人と同じように行動したいという気持ちが生まれてきているのは確かなようである。

参考までにつけ加えれば、筑波大学の日本語予備教育コースをとる学生は研究生として来日する。各学生は筑波大学または他の教育機関で担当教官(専門の教官)が決められていて、その指導教官が受け入れ責任者となっている。従って、大学院への進学を希望する者は進路を指導してもらったり、予備教育コース終了後はその教官のもとで研究を進めるという関係にあるので、指導教官との人間関係は非常に重要と考えているのは確かである。

これについて、京都大学教養部が1989年に、留学生と研究者を対象に行ったオリエンテーションに関するニーズを調べた「外国人の日本語・日本事情のニーズに関する研究」でも同様な結果がでている。

重要度 上位10

指導教官と好ましい関係をもつこと

生活費が十分あること

学費が十分あること

研究室のメンバーと好ましい関係をもつこと

学科の教官と好ましい関係をもつこと

日本人の友人がいること

適当な住まいをもっていること

日本人のものの見方、考え方を理解すること

医療費が十分あること

日本の風俗・習慣を理解すること

(大橋敏子(1991)「留学生オリエンテーションの課題」『異文化間教育』5: 49-66 より一部抜粋)

筑波大学の予備教育の学生は全員が文部省からの奨学金を受け取っている国費留学生なので経済的な面での心配は特にはない。しかし、上記のニーズから経済的なものを除いたものは筑波大学のケースにもあてはまる。とくに、指導教官と好ましい関係をもつこと、研究室のメンバーと好ましい関係をもつことなどはジャーナルやクラスの話題として頻繁にのぼった。

E)七回目と八回目

七回目は言葉としきたりと動作の関係に関心が出てきたので、こちらから話題を提供した。SFJの第一課に出てくる「はじめまして、どうぞよろしく申し上げます」「うちの研究室の」などの言い方と内と外の人間関係についてふれた。

これについて、「日本人は愛想はいいが、本当に親しくなるのには時間がかかる」と指摘する学生がいた。ほかにも「日本人と親しくなるのに時間がかかるようで研究室の人もまだ本当の友達と呼べるかどうかは分からない」と言った学生がいた。

日本人が親しみを覚える人間関係とは何らかの共通項目をお互いにもっている場合、加速する傾向がみられる。例えば、企業社会でも「〇〇大学の出身」というものがしばしば見られ、あるいは共通の趣味や共通の経済状況などでもグループ化する傾向がある。日本人が外国へ行ってグループ化するのも同じ理由による。それ自体は別に問題ではないのだが、なんら共通事項がない外国人にとってはそれがすこぶる排他的に思える時がある。その壁をどうするかという問題をうまく解決できるかどうか外国人にとっては日本社会にとけ込めるか否かという問題にかかっているようである。

八回目も引き続き人間関係と言葉という観点から「敬語」「あげる」「もらう」「くれる」の使い方を説明した。人間の間にある日本人の距離の測り方、実際に人と人が立ったり座ったりするときに保つ距離と意識の上での距離についてなどである。

F)九回目

九回目のクラスで、学生の一人がクラスメートの態度が日本人っぽくなってきたと言いだした。女子学生二人が、前は大きな声で大きな口をあけて笑っていたのが、最近では口に手をあてて小さな声で笑うようになったというのである。本人たちに確かめると確かに大きな口で笑うと最近では気が引けるから無意識に小さな声で笑うようになったという。彼女たちが「気が引ける」と思うのは、彼女たちが日本社会の中で周囲への距離のおき方を習得してきたからであろう。無意識のうちに共同体への同化を始めているのである。

また、このころから異文化と自文化が自分の中で同居し始めていることに対してそれぞれの感じ方が違って来たようである。日本のさまざまな文化要因が自分に影響を与えていることを表現するのに、ある学生は口を開け、手で(文化)を入れてそれを飲み込むという動作をした。一方、他の学生は顔をしかめながら腕でごしごしとこすり取るような動作をし、英語で「こすってもこすっても落ちないからしょうがないよね。」と言った。これは前者は異文化が自分の中に入ってくるのは、その環境にいれば当然でそ

それを素直に自分の中に取り込んでいると考えられるし、後者は異文化がまるで歓迎されないもので、それがぺたぺたと自分にくっついてしまっている。来た当初はそれがはがれるものだったものが(自分でコントロールできるものだったのが)最近はどうもコントロールがきかず、皮膚呼吸するのが苦しい状態らしい。

異文化に無意識に抵抗するのは別に問題ではない。誰もが通るアイデンティティの「動揺」である。その「動揺」はあらゆる意味において大変重要で、これをどう乗り越えるかでそれまでの異文化プログラムでの努力が全てむだとなることさえある。

このことに関連して、ある学生にジャーナルをもとに体験談を話してもらった。その学生によると、教授との約束の時間に不可抗力で間に合わなくなったことがあった。その旨を教授に出先から電話で伝え、教授は約束の時間を遅らせてくれたが、研究室に着いたら、「すみません」と謝れと言わんばかりであったという。そんな場合に、日本人は「すみません」と言うことを知っていたが、自分は言えなかったというのである。「私はどうしても『すみません』という言葉をも日本人のように多用することができない。これは自分のプライドが許さない。」と言うのである。

日本人は自分に非があるかどうかではなく、相手に迷惑をかけたかどうかで「すみません」を使う。しかし、学生は、「自分のせいで状況が悪くなったとしても、自分はそれをくい止めるために精いっぱい努力をしたのであるから、自分に非はない。やすやすと謝ることは自分が努力しなかったということを認めることであり、それは自分を落とすことになる。」というのである。

これは道徳的には非常に難しい問題であるが、異文化理解のテーマとしてはそう難しい問題ではない。明らかな価値観の違いであり、学生の心理には「そこまで日本人化してなるものか」といったような抵抗感のようなものが見える。日本人社会に同化して日本語を学ぼうというのなら、日本人と同じように「すみません」と言っておいた方が賢明なのであるが、どうもそこまでは日本人化できないのだろう。それは言わずもがな、学生の心理に外国人としての強いアイデンティティがあるためであり、反対にその学生が自分のアイデンティティに強い信念を持つようになれば、「すみません」はより言いやすくなるに違いない。自分のアイデンティティがはっきり認識できるようになれば、自分の一部が日本人化することにはさして抵抗感を持たなくなるものであるが、それは非常に難しいことである。

G) 十回目

十回目のクラスで、残り2回何をしたいのかと聞いたところ、「日本人の人間関係が分かってきたし、自分でだいたいいろいろな状況を乗り切れるようになってきた。」という反応があった。「これから必要なのは、言葉の使い方だと思う。従って、前にSFJでやったような言葉に与えている文化の影響を知りたい。」というリクエストが一人の学生から出て、これに全員が同意した。全員が一様に自分のアイデンティティを理解したかどうかまだわからないというのが現状である。しかし、言葉の背景にある日本人の考え方、習慣を理解した上で言葉を使わなければ自分の言いたいことを正確に表現することはできないことを認識し、そのための学習を進めていきたいという意欲は評価したいところである。

6. 異文化プログラム運営上の問題点

これまでのクラスを振り返ってみて、まず切実に感じるのはデータの不足である。授業の一つ一つを振り返るといろいろな発見があったのは確かであるが、教授法として確立したものであるかどうかは、まったく異なった環境で行うことができるかどうかによる。現時点では残念ながらそれほどの域には達していないのが現状である。プログラムの評価方法もまだまだ主観的な部分が多い。

また、データの不足といっても、単に受講者の数が少ないというだけではない。受講者の異文化度を客観的な尺度で測ることができなければ、このプログラムが役立っているのか、あるいは受講者の日本での社会生活が役立っているのか(恐らく両方であろう)が、不明なままである。この問題が不明なままではこのプログラムを続けていく意味は減少してしまう。したがって、このプログラムの有意義さを客観的に明かにするデータが是非とも必要である。

データの収集方法も重要な課題の一つである。受講者と非受講者の両方を調査対象にするのは当然として、どのような方法と尺度でそれを客観的なデータとするかについてまず議論されなければならない。また、このプログラムを運営する上で一番大切なことは、学習者のアイデンティティをいかに高めていくかであるが、この問題も留学生の異文化度を測る客観的なデータが集積されれば、指導方法も改善され、結果としてアイデンティティ確立の効率化につながっていくものと思われる。

6. 1 解決策

異文化の度合いを客観的に測るデータの収集といえば理想的であるが、実際にはいろいろな問題がある。まず、対象は異文化プログラム受講者と非受講者の両方とし、データは数字で測れるように、アンケート方法にするのはもちろん、そのアンケート方法も数字の方向性が常に合致するように吟味されておかなければならない。

今回のプログラムを実施するにあたって、受講者を対象に数回のアンケート調査をおこなったが、アンケート方法の座標軸の取り方はばらばらであったり、主観的な質問が多かったりで、データとして使用できる数字はあまり取れなかった。今回はこのアンケート調査の起案と今回行ったプログラムの結果から十分に吟味し、客観的なデータが取れるように調査方法から計画したいと考えている。

プログラムの有効性をはかるためのアンケート方法が確立し、留学生への異文化/アイデンティティ教育を一つの教授法として確立するためにはまだまだ解決しなければならない多くの問題点がある。バックグラウンドがまったく違う学生を「外国人」ないし「留学生」として一括りにしていいのかという問題や、教員の側の用意やデータだけでは測りしれない特殊な問題を解決していくなど、課題は山積みである。

7. おわりに

今回のプログラムでは、学生の自発的な「発見」を大切にしたい。この先自分の力で異文化適応をし、好ましい人間関係を築き、日本語習得をしていくことを考慮して、こちらから情報を一方的に与えるのではなく、学生の異文化適応に応じて出てくる諸問題を取り上げて、コミュニケーションを行うようにし

たのである。

週に一度自由に意見を言える時間を提供したことにより、学生にとって予備教育は言語習得だけのコースにはならなかったようだ。自分のアイデンティティを認識するのに困惑を感じた学生もいた。しかし、彼らも周囲と比較することによって自分のアイデンティティを見つけていくことができたようだ。このようにクラスダイナミックスに助けられて得るものは大きい。ある程度の客観的尺度が確立され、このプログラムが日本語の教授方法として確立されることができれば、学習者にあわせた的確な指導が可能になり、総合的な言語習得をさせることができるようになると期待される。

参考文献

1. Gudykunst, William B. (1991) *Bridging Difference Effective Intergroup Communication*, Sage Publication
2. Hall, Edward T. (1976) *Beyond Culture*, New York : Anchor Press
3. Heidegger Martin, Translated by Michael Heim (1984) *The Metaphysical Foundations of Logic*, Indiana University Press
4. Taylor, Talbot J. (1992) *Mutual Misunderstanding*, Durham and London : Dule University Press
5. Wurzal, Jaime S. (1979) *Toward Multiculturalism : A Reader in Multicultural Education*, Maine : Intercultural Inc
6. 大橋敏子他 (1994) 『外国人留学生とのコミュニケーション・ハンドブックトラブルから学ぶ異文化理解』アルク
7. 大橋敏子 (1991) 「留学生オリエンテーションの課題」『異文化間教育』5 : 49-65
8. 金沢吉展 (1993) 『異文化とつき合うための心理学』誠信書房
9. 倉地暁美 (1992) 『対話からの異文化理解』剋草書房
10. 倉地暁美 (1991) 「異文化コミュニケーション能力開発のために」『異文化間教育』5 : 66-80
11. 筑波ランゲージグループ (1993) 『Situational Functional Japanese vol.1-3』凡人社
12. 西田 司 (1994) 『異文化と人間行動の分析』多賀出版
13. 古田 暁他 (1989) 『異文化コミュニケーション』有斐閣選書
14. 正宗鈴香 (1995) 「日本語教育における異文化理解プログラムの意義」『日本語教育方法研究会誌』2-1 : 30-31
15. 丸山圭三郎 (1989) 『言葉と無意識』講談社現代新書