

日本語教育と留学生教育

土屋 博嗣

はじめに

外国人に日本語を教えていると話すとき、どんな言葉を使って教えるのですか、と聞かれることが多い。学習者の母語が揃っている場合には、学習者の母語を媒介語にして日本語を教えることも原理的にはありうるが、果たして学習者の母語に熟達しているという教師がどのくらいいるかという問題もある。海外において初等中等教育機関で外国語の一つとして日本語を教える場合には、現地の教師が学習者の母語を使用して教えていることが多い。実際、国際交流基金（2011）の調査によると、海外の日本語教育機関における日本語母語教師の割合は、3割に満たず、7割以上は現地の教師が教えている。

しかし、基本的に多言語の学生を対象とした、日本国内の日本語教育機関の場合には、学習者の言語を媒介語にすることは困難である。一部の学習者の母語を使って教えた場合には、その母語以外の学習者を疎外することにもなるし、そのクラスの構成員への公平性が失われることになり、クラス運営に困難を来す。国際共通語である英語を使用することも考えられるし、実際多言語の学習者を対象としていても、英語を媒介語にして日本語教育をしている機関もある。しかし、日本語から英語を通して学習者の母語に至る間に起こる意味のずれや分かりにくさを考えたとき、学習者・

教師ともに母語でない言語を媒介語として教えることの危険性を考えざるを得ない。

多くの国内の日本語教育機関では、初級段階から日本語を使って日本語の語彙を教え、文法を教えていることが多い。補助的に英語などの媒介語を使用しているが、中心的には日本語のみで教えている。それが多くの学習者にとって日本語学習の方法として有効であるから、行われているのであるが、日本語教師にとっても周到な準備や熟練が求められるとはいえ、注意して教えていれば、間違いを教えずに済み、学生の能力を有効に引き出す教え方であると、経験的に考えられてきたからであろう。

ここでは、まずその外国人に日本語を日本語だけを使って教える直接法とも言われる日本語教授法がなぜ現在も行われ、外国語教授法として有効性を持ちうるかを考えてみたい。

1 日本語を日本語で教える教え方、 いわゆる直接法

まずはじめに、伝統的な日本語教授法と言われているものとは、どのようなものか簡単に紹介しておこう。伝統的な日本語教授法は、1922年から14年間文部省の英語教授顧問として滞日したハロルド・E・パーマーに影響を受けた、長沼直兄によって基礎が作られた。西口（1995）によると、「伝統的な日本語教授法とは、媒介語を使用

したり文法説明をしたりしないで、実物や絵や写真などを使いまた動作なども活用しながら、教室の中に作り出された状況、すなわち場面の中で文型や文法事項を提示して、その意味や用法を理解させ、同じく場面の中で文型や文法事項を繰り返し練習する教授法である、というふうに言うことができます。(中略)ごく簡単に言うと、伝統的な日本語教授法とは、媒介語を使わないで場面の中で言語事項を理解させ、同じく場面の中で言語事項を練習させる教授法だと言うことができます」とある。

ここでいう場面は、教師が視覚教材などを利用して学習者が言語事項を間違いなく正確に理解できるように、教室内に設定された状況のことである。耳による音声の観察が重視され、教師の発話を十分聞かせ、学習者に目標言語の音に慣らさせ、音と意味との連合を作り出せるようにする。教師は教室内の発話では既習事項だけを使用して話すことが求められ、学習者に対して未習の言語事項を入れた発話をして、学習者を混乱させることは避けるべきこととされる。

学習者の母語あるいは教師・学習者とも理解可能な媒介語(例えば、英語)を使って翻訳したり説明したりすれば、より短時間で正確な理解が可能ではないかと思われるが、一見遠回りのように見える、媒介語を使わない教授法の優れたところは、どのようなところにあるのか、背後にある原理的などところを見てみたい。

2 学習内容

2-1 学習する言語形式

ソシュール(1972)は人間の持っている言語能力(ランゲージュ)をラングとパロールに分けている。ラングは、その言語社会の構成員が共通に

持っている言語体系であり、その社会で使われていることばはその言語体系を参照することによって理解され、産出されている。それに対して、パロールは現実化した言語であり、個々人が実際に使用している言語で、個人によって多種多様であり、発音も使われる語彙や文法も一様ではない、という。共時言語学の対象としては、多様性に富み、不安定なパロールではなく、共通性を持ち、安定した体系をなしているラングを考えている。

しかし、言語習得を考えたとき、常にパロールが先立っている。田中・深谷(1996)によると、我々が母語を獲得するのは、他の人の話すパロールとその場の状況をつなげることによってである、という。ある動くものをさして、「ブーブー」と言うから、それが自動車のことを言うのかと理解するのである。自動車という概念とブーブーという聴覚映像が結びついたとき、一つの言葉を知ったことになる。アルバイト学生がアルバイト先で業務上の必要性から発した「コーヒーのおかわりはいかがですか」という問に、客から「いいです」と言われたとき、日本人学生なら「要らない」という意味で受け取ることができるのは、そういう場面を自らが以前客としてあるいは仕事の中で経験しているからだろう。状況の中でことばが使われて、初めてことばが意味を持って伝わるものになるのである。

書き言葉のない言語は存在するが、話し言葉のない言語は存在しないことから、言語は話し言葉が基本となっている。その話し言葉は、大量の状況と音声言語の結びつきから獲得していくことになる。その結びつきから単語を学習し、文法を学習していくことになる。つまり、現実に使われている、話されている言葉から、言語学習、外国語学習というものも考える必要があるのではないか。

日常の話し言葉を考えるとき、文法と語彙の他に何が必要なのか。どんな状況のときにはどのように話すのか、どのような話し方で話すのかといった枠組みが必要で、それは、我々の言葉が流し込まれる鋳型のようなものであるが、柔軟性に富み、いろいろ自由に変化しうるものである。

ロシアの哲学者である、ミハエル・バフチン(1988)は、それをジャンルと呼んだ。ジャンルとは、発話の内容テーマ、構成、スタイルが相対的に安定したタイプである。日常の言葉の使用場面のそれぞれが特定の発話のジャンルと結びついている。

「話者個人による言語行使の自由は、一定のジャンルの選択と、このジャンルに付与される表情豊かなイントネーションの形で発揮されるにすぎない。たとえば、実生活に見られる多種多様な簡潔な〔言葉の〕ジャンル、出会いの挨拶、別れのことば、祝福のことば、ありとあらゆる類の要望、健康や仕事についての消息、といったものがそうである。ジャンルのこのような多様さは、これらのジャンルが、状況、社会的地位、〔言語〕コミュニケーションの参加者の個人的な相互関係に応じて種々様々であることによって決定される。(バフチン, 1988, p.150)」

ジャンルの持つアクセントを変換することは可能で、例えば、あいさつのジャンル形式を、公的な領域から無遠慮なコミュニケーションの領域に移すこと、つまりパロディにすることができる。また、舞台俳優がレストランのメニューを詩の朗読のように表現する場面を見たが、それなども同じようなものである。ジャンルが持っているイントネーションを使うことによって、料理名の羅列を詩のように表現することができるのである。

ジャンルの機能は、発話に一定のまとまりをあたえることである。話者の関心は自分の発言がその場面や相手との関係において適切であるかどうかにある。その適切さを教え、発話の構成を導くものがジャンルである。学問的な議論にたけていながら、打ち解けた屈託のない会話場面ではうまく話すことのできない人もいるし、その逆もあるということである。

ジャンルが異なると語彙も使われる文型も違ってくる。仲間内の話では、いつも話題をリードする話し手が、必ずしも知的な会話ではうまく話せないことがあるのも、そのジャンルにあった語彙や文型、あるいは話の運びに熟達していないからかもしれない。学問的な話をするときには、そのジャンルに慣れていて、話の構成や話すときのスタイルに慣れている必要があるし、内容の流れに乗れる知識と理解が必要となる。

千野(1986)に紹介されている、ヨーロッパのレストランの多言語を操るウェイター、乗客との必要なやりとりで不自由しない程度に達者な外国語を使う航空会社のキャビン・アテンダント、専門分野の研究に必要な日本語文献を読むために1年半で日本語の科学論文が読めるようになるまでになったチェコの技術者などは、それぞれに必要なジャンルの外国語を集中的に勉強することによって使いこなせるレベルに到達していると言えるであろう。

長くオーストラリアに留学していた人と日本語教師の同僚になって話す機会があったが、その人は学生仲間の間での話ならそれほど不自由なく話せる自信はあるが、正式な場での言葉遣いについてはあまり勉強してこなかったので、英語であいさつをさせられるのは本当に苦手だと言っていた。ジャンルが違うと、その言葉遣いに自信が持てないし、ジャンルが変われば、改めてそのジャンル

にあった表現や構成を学ぶ必要がある。

友達がなかなかできない人や引っ込み思案の人は、しばしば友達になりたいのだが、うまく話しかけるキッカケがつかめないとか、どう話しかけていいのかわからないという話を聞く。話し掛けられれば、いろいろ話してみたいとは思っていても、うまく話題が見つけれないなどという。これも、知らない人に話し掛けるのに相応しいジャンルにあった、一つの自分なりのパターンに慣れていけば、そんなに難しいことではないだろう。話題として何を取り上げるのか、どんな質問を最初ぶつけるのか、質問の答えを聞いた後、新たに自分から質問を重ねるか、相手の答えに合わせて、自分の事情や気持ちを話し、相手に気持ちを開いていくのかなど、初対面の人との話というジャンルにあったやりとりの道筋に慣れておけば、未知の人に自分から話しかけていくこともむずかしくなくなるのではないだろうか。

日本語教育でいうと、中上級レベルの課題ということになるだろうが、卒業論文やレポートを書くためには、その論文やレポートというジャンルに慣れる必要がある。いちばん簡単に論文というジャンルに慣れる方法は、たくさん論文を読むことである。大量に読むことによって、表現や話の構成が分かってくる。できれば、その表現や構成を取りだして学ぶことができればいちばんいいのだろうが、分野によっても内容によっても異なるところが多く、難しいところである。専門的な論文の形式や指導は、その分野の研究者でないといけないから、日本語教師としてはその前の段階までの指導になると思われる。論文表現に関しては、村田（2007）が社説などの論説文などとの違う助詞相当句の使い方があることを示している。ここでは、多くの助詞相当句から論文に特徴的に多く使われているものが挙げられており、日本語教育

のためにも有効であろうと示唆されている。

話し言葉、書き言葉に分けたとしても、ジャンルがどのくらいあるのか、ジャンルとしてどのくらいの広さを考えたらいいいのか、については、まだはっきりしたことは言えないが、ジャンルを限定することによってさまざまなコミュニケーションな特徴が明らかにされてくるのではないかと思われる。

外国語教育ということ考えた場合、教える側も学ぶ側もジャンルを意識する必要はないか。書き言葉を学ぶのなら、辞書と文法書から言語体系を学ぶという方法もあるが、それでも、手紙とレポートと論説はジャンルが違うわけで、それにふさわしいことばの使い方を学ぶ必要があるし、話し言葉を学ぶのなら、やりとりに時間的な制約がある分、ジャンルを限定して学習者の負担を軽減し、達成感を得やすくしていくことも考えられていいのではないかと思われる。

2-2 学習する言語過程

ハイデガーは人間が平均的な日常性の中に「投げ込まれている」ということを考察の出発点にする。ものごとを考え、認識するのもその「投げ込まれた」中で行っているのであり、それを離れた「客観的認識」なるものはありえないとする（佐伯, 1986, p.177）。

また、時枝誠記（1941）は、言語に対する二つの立場を区別する。言語を理解・表現・鑑賞・価値判断をする主体的立場と、言語を観察・分析・記述する観察的立場である。文章を読んでいるときにも、観察者はこのことばの使い方はどのような文法に則っているのか、正しいのかどうか、などに注意が行くが、言語使用の当事者はその文の内容に心を奪われており、文が普通に流れている間は、言語そのものに注意は行かない。一連のこ

とばの流れが表している、ひとつの場面なり一つのアイデアなりを理解しよう、味わおうとしているだけである、という。

対話が行われるとき、どのような表現がどのような順序で現れるかということは、観察者の立場から客観的に対話の構造を把握することであり、そこで実際に対話をしている当事者の意識ののっかったものではない。当事者はその場で、懸命に相手のいうことを理解しようとしているか、次にどのように言うべきか思案しているところである。相手の発話を理解しようとしているとき、少しでも意識がそこから離れたら、第二言語の場合は理解することが難しくなる。ただでさえ知らない単語や聞き取りにくい発音に悩まされている学習者には、相手が話している状況で次に言うべきことに関連した暗記した対話例文や表現を思い出している暇はない。そういう状況の中で何が分かり、何が言えるのか、ということから考えていく必要があるのではないか。当事者としてその場にいるということを抜きにして、効果的な外国語学習はなし得ないのではないか。

外国語の教室では、教師が練習のために学生に問に答えさせたり、急に質問をしたりする。他の人が当てられたときには、すぐに自分ならうまく答えられるのにと思ったり、簡単な答なのになぜ時間がかかるのだろうと考えたりするものである。しかし、いざその質問が自分に来たときには、他の人に当たっていたときとは違って、うまく答えられないことも少なくない。質問を当てられたとき、まさに当事者として参加せざるを得なくなり、緊張が一気に高まってしまったためである。

「コミュニケーション・アプローチにおける指導法の原則」(モロウ, 1984)にある、伝達過程を重視した練習の方法は、まさに与えられた状況の中で、間違いを恐れずに、自ら発話内容を考え、

発話形式を選択し、相手とのやりとりの中で必要な修正を施しながら、求められる目標を達成するというものである。状況の中でいかに言語行動をすべきかを、当事者として学ぶことができる練習形式である。

実は、外国語を学ぶことの意味もそこにある。知識として異文化を学ぶのではなく、外国語を学んでそれを使えるようにしようという言語学習には、まさに言語使用の場面で、当事者の立場で参加することが求められる。言語を学ぶことによってはじめてその言語の使用の頭の働きやものの考え方の一端を体験として知ることができるのである。

2-3 学習する環境

技能としての外国語能力を考えたとき、外国語習得の過程はスポーツで言えば、テニス型なのか水泳型なのかである。テニス型とは、先ずラケットの素振りから始めて、素振りの型を崩さないようにボールを打つ練習をする。ボールがうまくラケットで打てるようになってから、前後左右に動いてボールを打つという、フットワークを伴った練習をする。このように一つのフォームを作り上げて、それにつけ加える形で新たなフォームを習得していき、最終的には試合の場でも通用する応用力を作り上げようというのである。

水泳型とは、先ずプールに入って、水に顔を浸けることから練習する。顔を水に浸け、水中でじゃんけんをしたりして、目を開けて水に顔を浸けられるようにしていく。目を開けて水に顔を浸けられるようになってから、水泳の形に入っていく。水泳の練習では、先ず水に慣れることから始める。水泳をテニス型で練習するとすれば、陸上で水泳のフォームを繰り返し練習して十分フォームを身につけてから、水中に入ってそれを実践するとい

う形になるであろう。確かにこのような練習の仕方も前近代においては行われていたようであるが、しかし、近代の水泳練習では、まず水になれることから始める。

マルセル・モース（1976）には、「泳ぎ」についての1902年版の『大英百科事典』の記述が紹介されている。それによると、「かつてわれわれは泳ぎを知った後ではじめて潜水を習ったものである。また、我々は、潜水を習ったときに、眼を閉じ、それから水中で眼を開くように教えられた。今日の泳法ではその逆である。子どもを水中で眼を開いたままにしておくのに慣らすことから一切の遊泳が開始されるのである。このようにして、子どもは、泳がないうちから、眼の、危険でしかも本能的な反射を抑制することをとくに稽古させられ、なによりもまず水に馴れさせられるわけで、恐怖が除去され、多少の安心感が生まれて、休止と運動が選択されるのである（p.123）」とある。

かつての水泳の練習が、眼を保護するためと思われるが、水中で眼を開けることをいちばん後に行うようになってきているのに対して、現代の水泳の練習では、水中で眼を開けることから始めて、水に馴れさせることを先ず行っている。

なぜテニスがラケットの素振りから始め、水泳が水に顔を浸けることから始めるのか。テニスにはラケットという道具があり、その道具でボールを打つことがテニスというスポーツの基本的な動作である。その基本的動作に先ず慣れることが必要であり、その第一歩がラケットの素振りである。それに対して、水泳には、道具がなく、身体を使って水中を泳ぐスポーツである。テニスと水泳の大きな違いは、テニスがラケットという道具は使うが、基本的には人間が日常生活で行っている動作の延長線上にある動作を組み合わせで行うスポーツであるのに対して、水泳は呼吸一つとっても日

常生活とは著しく異なる困難な環境で行うことが求められるスポーツである。水中では、手足の動きも水の抵抗があるため、陸上のように素早く行うことができない。しかし、水の浮力があるため、陸上ではできない水に浮いたりもぐったりという動作ができる。水中では一つ一つの動作が陸上とは全く異なった動作のように感じられる。陸上と同じ動作をしたとしても、その動作を行っている人の筋肉の負荷は、陸上とは大きく異なる。水泳の動きは、水中で練習して身につけなければ、水泳を上達させるための練習とはならない。日常生活とは異なる環境で行うスポーツであるために、先ず環境に慣れることから始めなければならない。泳げるということは、水中という呼吸も困難な環境で、何とか生命を維持するために呼吸する方策を見つけ、そのうえで身体を使って水中を移動し、目的の所まで到着することができることである。

外国語を使う環境とはどんな環境であろうか。呼吸こそ日常生活と同様にできるが、コミュニケーションの場面では、口にする一つひとつの表現は、使い慣れた母語ではなく、外国語で作り出さなければならない。また、耳に飛び込んでくる表現も、外国語でなされたものである。外国語でコミュニケーションを取る場面では、頭の中は外国語の表現が飛び交っている状態となる。考えること自体が外国語で行われることになり、それは母語で考えるときよりも稚拙になり単純化されたものになる。外国語で簡単な算数の問題を出されても、外国語で考えることが必要で、母語で出されたときよりも時間が余計かかる。それはちょうど水中での動作が水の抵抗と浮力のために緩慢な動作になってしまうのと似ている。

Takano & Noda（1993）では、外国語を使っているときには、母語を使っているときに比べて、相対的に思考能力が低下することを実験によって

確かめている。外国語を使用しているときの思考力の低下は、外国語を実際に使っている間だけ生じる一時的な現象である。実験でやるべき思考課題は、外国語を使ったものでなく、非言語的知能を測定するためのものであり、その思考課題をやる際に、同時に外国語で簡単な質問をし、それに答えてもらう。母語でも同様のことをする。すると、外国語での質問の時には、母語での質問の時に比べ、有意に反応が遅くなったということである。

これは人間の情報処理能力には限界があり、2つ以上の複雑な情報処理を並行して進めようとする、どうしても片方、または両方の成績が低下するためである。しかし、長期間にわたって練習を重ねれば、成績の低下は小さくなるか、なくなるという。つまり、外国語を使いながら思考するという状況に置かれたとき、母語でなら簡単にできたことも、緩慢にしかできないということになる。これは、外国人に日本語を教えている状況でもよく経験するところで、学校教育をきちんと受けてきた成人が、十分練習済みの日本語で簡単に答えられる質問にも上手に答えられないと言うことがある。外国語教育ではしばしば、成人の学習者を外国語の練習の中で小学生のように扱ってしまうと言うまちがいを起こすが、それは外国語使用のときの思考力の低下が教師に学習者をそのように扱わせてしまう要因の一つになっているのである。

外国語でコミュニケーションを取っている場面は、そこが日本国内であろうとも、外国語で思考し表現しなければならぬため、外国にいたのと同様な状況になり、何とかコミュニケーションを完結させるためには、持てるものすべてを使ってコミュニケーションを行わなければならない。それは、母語で生活しているときには通常経験する

ことのないような、思考力が低下した状態で物事の処理をして行かなくてはならないと言うことでもある。日常生活とは著しく異なる環境の中でコミュニケーションを行うことが求められることになる。

このように考えたとき、外国語習得の過程は、水泳型の練習を必要としているのではないかと言うことになる。まず、水泳の練習で水に顔を浸ける練習をするように、外国語の練習でもまず外国語の環境になれる練習をする。当該の外国人を前にして、何とか必要なコミュニケーションをどんな手段を使ってもかまわないから、完結させる練習などである。それは、実物を使っても絵を使っても身ぶり手振りを使ってもかまわない。勿論当該の外国語の単語を知っているのであれば、その単語だけを使って伝えてもかまわない。何とか日常生活とは異なる環境の中で、つまり外国語を使わなくてはならない困難な状況になったとき、日常生活の中に戻ってしまうのではなく、異文化の環境の中で何とかコミュニケーションを続けていく姿勢・態度を養い、その状況を楽しむことが、いちばん初めに学ぶべき事柄となる。

直接法の日本語クラスでは、基本的には日本語しか使われない。新出語や新出の文法事項を学習するときでも、教師は学習者の既習の語彙・文法を使いながら、新たな学習項目の導入をしていく。この状況は、未知の学習項目が、今まで学習した理解できる語彙・文法で説明されることによって、学習者に理解されることを示している。確かに日本語だけで学習者に学習すべき項目を理解させ、練習させることは容易なことではないし、教師に熟練した技能と周到な準備が要求される。学習者自身にも集中して聞き、理解する学習能力が求められるし、分からないことを質問するときには知っていることばの中で、必要なことを伝えるという、

学習者にとっては困難な状況も生じるが、目標言語である日本語の海の中で何とか理解し、意思疎通を図る練習を重ねることを通して、日本語でコミュニケーションをとることに慣れていくと思われるのである。

日本人の場合、母語である日本語できちんとコミュニケーションを取れない人が、外国語でコミュニケーションを取ろうとしてもできるはずがないという考え方もあるが、水泳との類比で言えば、陸上でぎこちない動作しかできない人でも、水中では達者に動く人もいる。環境が異なるということは、その人の母語での文化の振る舞いを変えてしまい、より自由な振る舞いを行わせる可能性も内包している。知人にも英国に長期間滞在した経験のある人であったが、日本語ではあまり喋らない人が、英語で話す相手になると、急に楽しそうにおしゃべりを始めた人がいた。彼にとっては、英語で話す方がより心理的に安定した状態で話せるということなのであろう。

3 学習者の異文化能力

教室内での日本語環境に慣れ、日本語で考え、日本語を使って自分の意思を比較的十分に表現できるようになれば、日本での言語生活は問題なく進んで行くものだろうか。学習者に好意的な、未習の語を使わないように努める日本語教師との通常のやりとりには、自信を持てるようになってくるが、果たして実際の教室外の日本社会では、ことばを通した問題は起こってこないのだろうか。

大平(1995)には、アメリカから来た大学院生が、来日前に日本における「日常生活での危機管理」を学んでいたため、大きな問題にならず済んだエピソードが紹介されている。大学院で数理経済学を研究するために、日本に来たアメリカ人留

学生は、指導教授の計らいで教授の友人宅にホームステイすることになった。はじめは快適に過ごしていたが、留学生に対するホームステイ先の家族の心遣いが重荷になり、自由に暮らしたいと、自分でアパートを探し引っ越した。移ることに關してはホームステイ先にも事情を話し、了解をもらっていたが、数日後ホームステイ先を紹介してくれた指導教授から呼び出されて、一家の好意を無にしたということで叱られた。なぜだかよく分からなかったが、そのときは直ちに謝罪をしたら、教授は表情を和らげ、分かってくればいいのだと言ったという。直ちに謝罪することができたのは、留学する前に自分に非がないと分かっていたも、留学前の日本文化コースの「日常生活での危機管理」で、日本ではそうしろと習っていたから、ということであった。「日本でうまく暮らすコツは、いかに早くいかにうまく謝ってみせるかにある」ということを学んでいたからであった。

このエピソードは、日本文化に関する小さな知識を知っていることによって、留学生が困難な状況に陥ることを避けることができたことを教えている。

日本語を学習する外国人が会う、理解が難しい状況の多くは、日本の文化に根ざした日本人同士では何ら問題を起こさないような、無意識な言語行動にある。日本社会で生活する外国人は、状況の中で言語表現の背後に潜んでいる日本人にとって前提となる知識や文化を知らないとき、日本語や日本人の行動の分かりにくさを認識することになる。例えば、日本語には「はい」「いいえ」「そうですか」「そうですね」など形態は単純であるが、文脈に合わせて正確に理解し使用するにはある種の難しさを持つ表現がある。「結構です」も、「結構ですよ」「結構ですね」や「それは結構です」「それで結構です」など助詞一つによって正反対

の意味を担わされることもあり、難しい表現の一つであろう。その表現が使われる状況も一緒に学んでおかないと、その状況の中での意味は、辞書的な意味とは異なっていることが少なくない。その表現の持っているニュアンスも、使用を考えたときには、学んでいく必要がある。

大学に入学したばかりの新入留学生がしきりに嘆くことの一つが、日本人女子学生と知り合ったときに言われる「そのうち、うちに遊びに来て」ということばである。そう言われた留学生は、日本人の友人ができると思い、いつ来てほしいと言ってくれるか待っているが、いつまで経っても友人宅訪問の話は具体化せず、結局その話は立ち消えになってしまったという。日本人の女子学生に聞くと、確かに気軽に使う慣用的な言い方で、特に招待する意思が明確になっていなくても、使っていると言うことであった。

また、留学生がアパートから出かけるとき、いつもアパートの周りの掃除している大家さんから、「どちらにお出かけですか」と聞かれ、いつも「〇〇に行ってきます」と話しているのだが、大家さんは人のプライバシーに入り込みすぎる、どこへ行こうと大きなお世話だ、と憤慨している人がいた。これも挨拶ことばの一つで、知っている人にはその人に少なからぬ関心を持っている気持ちを表すためのことばで、一々正直に答える必要がなく、「ちょっとそこまで」と言えば済む話である。これなども、挨拶ことばを辞書的な意味から考えたために起こった誤解である。

本来なら当然日本語教育の範囲の中に入れておくべき事柄であるが、留学生と言うことで学習・研究のための日本語を十分学ぶ必要があると考えてしまうため、しばしば外国人と日本人との接触場面での食い違い・誤解を引き起こすやりとりを後回しにしてきたように思われる。

ネウストプニー（1995）は、日本語として正しいセンテンスを作る能力を言語能力といい、適切な場面で適切な行動をともなってコミュニケーションができる能力を社会言語能力という。通常では、この言語能力と社会言語能力を合わせた能力はコミュニケーション能力と同等のものと考えられている。これに付け加え、日本人との接触場面においてインターアクションを適切に行う能力を社会文化能力という。

この考え方から日本語教育の枠として、次の3種類を仮定している。

- A 「社会文化能力」だけを目標にする「ジャパン・リテラシー1」のための教育
- B 「社会文化能力」の他に「社会言語能力」を目指す「ジャパン・リテラシー2」のための教育
- C 「社会文化能力」と「社会言語能力」の他に、さらに「言語能力」を加えた「ジャパン・リテラシー3」のための教育

海外での日本語教育を考えた場合、多くの人が広く身につける必要があるのは、社会文化能力であり、単なる日本文化や日本社会に対する知識の問題としてではなく、実際の日本人との接触場面で適切に対応できる態度と意識の問題として考えられている。先に挙げた「日常生活での危機管理」はこの能力を支える知識の一つであろう。海外での日本語教育においては、言語運用能力の熟達を一義的に目指すのではなく、言語を使ってコミュニケーションを図ろうとする意欲を作り出すことも必要とされ、その基礎として社会文化能力の習得も考えられている。グローバル化が進み、多文化共生社会が必要とされている現代社会だからこそ、異文化に適切に対処することができる社会文化能力はますますその重要性は増していると思われる。

日本国内における日本語教育では、日本にいる留学生は日本社会と日常的に接触せざるを得ない状況に置かれているため、まず生活が支障なく送るための日本語の言語運用能力の習得が最優先される。その習得した日本語を実際に日本社会で使用する状況の中で、自文化の見方からは理解できない日本での対人接触を経験しながら、少なからぬ不愉快な思いを積み重ねていくことになる。その体験をそのまま、日本や日本人に対する悪い印象に定着させずに、その体験から学び、異文化理解・対処能力を身につけることができるような教育が必要となる。文化的行動の背後にある思想を知り、理解することによって、社会への見方を成長させ、自文化からは理解できない、不愉快な行動に改めて接したとき、適切に対応するとともに、異文化の中でも所期の目的が達成させることができるように、人間的に成長することが求められるのである。

4 おわりに

文化庁の調査によると、2011年度の国内の日本語学習者128,161人の81.3%（約104,204人）がアジア地域からである。日本語学習者の圧倒的多数を占めるアジア地域からの日本語学習者が、グローバル化や多文化共生の必要性を考え始めるのは、日本で学び始めてからということになるのではないか。日本社会という異文化環境にどのように適切に対処できるかが、彼らの留学生活の価値を決めることになるのではないだろうか。

国内の日本語教育の現状を考えると、日本語教育を日本語及び日本語によるコミュニケーション教育にとどまることなく、異文化理解・対処能力の養成も主要な部分として含む、留学生教育として捉え直す必要があるのではないかと考えられる

のである。

参考文献

- 井上孝代（2001）『留学生の異文化間心理学 — 文化受容と援助の視点から —』玉川大学出版部
- 上野直樹（1999）『仕事の中での学習 状況論的アプローチ』東京大学出版会
- 大平健（1995）『やさしさの精神病理』岩波新書
- 岡崎敏雄・岡崎晔著『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- 倉地暁美（1998）『多文化共生の教育』勁草書房
- 国際交流基金（2011）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』
- 佐伯胖（1986）『認知科学の方法』東京大学出版会
- 佐伯胖・佐々木正人（1990）『アクティブ・マインド』東京大学出版会
- 佐藤公治（1996）『認知心理学から見た読みの世界』北大路書房
- 佐藤学（1997）『学びの身体技法』太郎次郎社
- 佐藤学（1997）『教師というアポリア 反省的实践へ』世織書房
- 澤口俊之（1997）『「私」は脳のどこにいるのか』筑摩書房
- ソシュール、フェルディナン・ド（1972）『一般言語学講義』小林英夫訳 岩波書店
- 高野陽太郎（1995）「第12章 思考と言語」『認知心理学3 言語』所収 東京大学出版会
- 田中茂範・深谷昌弘著（1996）『コトバの〈意味づけ論〉』紀伊国屋書店
- 千野栄一（1986）『外国語上達法』岩波新書
- 時枝誠記（1941）『国語学原論』岩波書店
- ネウストプニー、J. V.（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店
- バフチン、ミハイル（1988）『ことば 対話 テキスト』ミハイル・バフチン著作集8 新谷・伊東・佐々木訳 新時代社
- 文化庁文化部国語課（2012）『平成23年度国内の日本語教育の概要』
- ポラニー、マイケル（1980）『暗黙知の次元』佐藤敬三訳 紀伊国屋書店
- ポラニー、マイケル（1985）『知と存在 — 言語的世界を超えて —』佐野・澤田・吉田監訳 晃洋書房
- 村田年（2007）「専門日本語教育における論述文指導のための接続語句・助詞相当句の研究」『統計数理』Vol. 55, No. 2 統計数理研究所
- モース、マルセル（1976）『社会学と人類学Ⅱ』有地

亨・山口俊夫共訳 弘文堂
モロウ, K. (1984) 「コミュニカティブ・アプローチ
における指導法の原則」『コミュニカティブ・ア
プローチと英語教育』所収 K・ジョンソン/ K・
モロウ編著 小笠原八重訳 桐原書店
Swales, John M (1990) *Genre Analysis* Cambridge

University Press
Takano, Y. & Noda, A. (1993) A temporary decline
of thinking ability during foreign language
processing. *Journal of Cross-Cultural Psychol-
ogy*, 24, 445-462