

日本語教育でなぜ（日本の）文化・社会を教えるのか

飯塚 尚子

はじめに

日本語教育の中での日本の文化・社会の扱いについては、一般に、日本国内の日本語教育機関（多くは大学）においては、「日本事情」という科目が設置されており、そこで扱われることが多い。「日本事情」の教育内容については、昭和37年の文部省令において以下のように規定されている（長谷川 1999）。

「一般日本事情、日本の歴史、文化、政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったもの」

「各授業科目の内容については、日本人学生に対する一般教養科目の趣旨と同様の教育的意図を実現できるように留意するとともに、学生が在学または進学する学部の専攻分野に応じた基礎知識をもちあわせて学習しうるよう配慮することが望ましい」

この省令からもわかるように、その内容は極めてあいまいであり、確固たる指針が示されているとは言いがたい。しかし、臨機応変、柔軟な対応が許されており、つまり、各教育機関、各教師の裁量に任されているという解釈も成り立つ。だがやはり、その解釈が成り立つがゆえに、担当者（多

くは日本語担当者)を混乱させていることも事実であろう。

国内の大学以外の民間日本語教育機関、あるいは海外の各日本語教育機関においても、「日本事情」という具体的な科目名はつけられていなくても、何らかの形で日本の文化・社会という項目が扱われている。それは、「ことばと文化を切り離すことはできない」「ことばの背景には必ず、そのことばが使われている社会に共通の認識や文化が存在している」と考えられているからであろう。筆者自身もこれまで、同様の認識によって、日本語教育で日本の文化・社会を扱ってきた。しかし、ここで、自己の日本語教育経験を振り返るとともに、改めて「日本語教育における日本の文化・社会の扱い」についての考察を試みたい。これまで何の根拠もなく当たり前だと考えてきたことを見直す姿勢は、自己反省はもとより自己発展につながる原動力となりうるものとするからである。

1 気付かせとしての日本文化・社会の授業

「日本語教育における日本の文化・社会の扱い」を考えるにあたって、自分がこれまで日本語教育の中で行なった日本の文化・社会の授業(あるいはそれに準じたもの)を簡単に振り返ってみたい。

1 - 1 オーストラリアでの経験から

筆者がいたオーストラリアの中・高校での日本語教育は、「日本語」と「日本文化」という2本立てで行なわれていた。「日本語」は、いわゆる文法能力の習得を目指した授業内容であり、「日本文化」では、学校側からの要望もあって、できるだけ実体験できるもので、かつゲーム的要素を多く取り入れた楽しめる授業を設定することが最大の目標だった。実際に行なった内容は以下のとおりである。

茶道、書道、折り紙、相撲、日本料理など、学習者が実体験できるものの紹介と実践。

あるテーマに基づいて日本(人)とオーストラリア(人)とを比較させ、グループごとに調べて発表。質疑応答(テーマ例:生活

習慣 / 学校生活 / 成人式 / 結婚式 / 入学試験など)。

使用言語は基本的に英語のみだった。なお、「日本語」とのリンクはほとんどなく、「日本文化」は独立したものだだった。

学校は、人口1万人の田舎町にあり、その中で筆者は唯一の日本人だった。そのことを考えると、「日本文化」が果たした役割は、“ああ、この広い地球上にはこんなことをする人間が住んでいるんだな。こんな生活をしている人間もいるんだな”ということに気付かせたことだろう。これは、ある国を紹介するテレビ番組に近いものがあるかもしれないが、学習者が実体験できるという点で大きく異なっていると思われる。また、ネウストブニー(2000)は、日本語教育は人間社会に複数の言語、コミュニケーション体系、あるいは文化体系があるということ意識させることができると述べるとともに、特に海外の小学校や中学校では、一方的に子どもたちを会社員や通訳にさせるための教育をせず、もっと広く彼らに人間のコミュニケーション、文化、社会、そして、日本のコミュニケーション、文化、社会などについて教えるだけでいいのではないかとも言っている(p.88-89)。

1 - 2 ベトナムでの経験から

ベトナム、ハノイでは、民間の日本語学校で主に大学生、成人を対象とした日本語教育に携わった。ここでは、特に「日本の文化・社会」という科目は設定されていなかった。だが、中級後半～上級クラスでは、授業で扱った読解教材をもとに、クラスでディスカッションを行なう機会が多くなった(テーマ例: 老人問題 / 迷信 / 笑い話 / マスコミなど)。ただ、共産主義色の濃いハノイでは、テーマを慎重に選ぶ必要があった。何かを表現させること自体が政治的・思想的な扇動につながると考えられていたこの地では、「日本の文化・社会」をベトナムと対比させながら、教室という密室で外国人である日本人教師とベトナム人である学習者が語り合うという行為には、大きな危険が付きまとった。学校のベトナム人スタッフからも、いわゆる文法能力の習得だけを目標に置いて教えてほしいという要望が強く、運用能力の育成を阻む大きな壁となっていた。実際、ディスカッションといっても、学習者の発言はそれほど多くなかったため、日本人の生活習慣、日本の自然、地理、歌舞伎、能などの伝統文化、年中行事などの思想的な意味合いが薄いことがらを、というよりは、思想的な意味を付与せ

ずに済ませられることがらをトピックに選び紹介するといった、いわゆる知識注入型の授業に転換せざるをえない状況にあった。

2 「文化」とは何か

以上見てきたように、オーストラリアにおいてもベトナムにおいても、筆者がこれまで行ってきた日本語教育での日本の文化・社会の授業は、物事の多様性への気付きを主眼に置いた、情報・知識獲得学習であったといえよう。しかし、ここで扱った「日本の文化・社会」とは、明らかに“切り取られた”ものであった。筆者は、川上(1999)が疑問視している、「言語の背景にはそれをささえる、あるいはそれに意味を与える「確固たる文化」があるというとらえ方」(p.20)をし、「それゆえ「円滑なコミュニケーション」のためには、その言語の背景にある「確固たる文化」の理解が不可欠であるという考え方」(p.20)に基づいて、文化を固定化して見てきていたのである。だが、文化を固定化して捉えてもいいのだろうか。固定化できるものなのだろうか。そもそも、「文化」とは何だろうか。ここで、日本語習得との関連性をふまえつつ、これまで筆者が無自覚にあいまいに捉えてきた「文化」の定義を試みたい。

2 - 1 「Influenced Culture」と「Influential Culture」

図1(次頁)は、人と人が言語を使用して行うインターアクションによる相互・循環作用をあらわしたものである(○は人。ここでは例として3人の設定にしてあるが、インターアクションが行われる限り、どの人数にも対応するモデルと考える)。

A、B、Cがコミュニケーション場面において、何をどう捉え、どう解釈し、どう表現あるいは行動するかは、自覚があるなしにかかわらず、それぞれの母語、経験、環境の影響を受けている。つまりこれらは、その個人の行動・思考・表現様式を導く時の「個人背景」と考えられる。

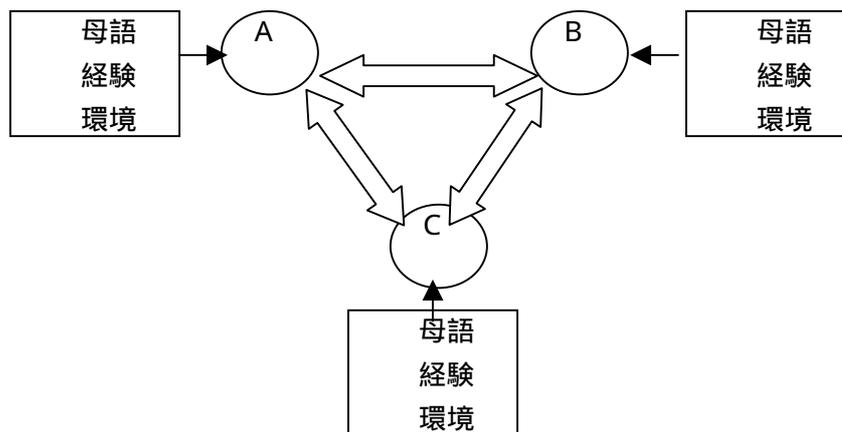


図1 インターアクションによる相互・循環作用

「個人背景」は、A、B、Cの中に入り込み、個々の要素はもはや判別がつかない状態となって個人に溶け込む。この多元的な複合体が個人そのもの、個人の物事の捉え方、解釈の仕方を生み出す。言うまでもないが、経験、環境の全てが全く一致する人間はこの世に存在しないし、地域差、年齢差、性差などを考慮に入れば、母語すら個人によってそれぞれ違っていると見てくるだろう。よって、これらの影響を受けて形成されたアイデンティティは全て異なっている。異なるアイデンティティを持った人間どうしでインターアクションが行われると、別の経験が生まれ別の環境が現れ、その結果、別のアイデンティティが生まれる可能性が出てくる。そして、インターアクションの相互・循環作用によって、個人の物事の捉え方、解釈の仕方が個人に備わってくる。これを「文化」の定義とする。

異なる「文化」を持った個人が、ことばを媒介にしてコミュニケーション、インターアクションを行う時、自分の「文化」を語り、伝え、表現することになる。その時点では、自分の中に確立している、あるいは確立していると思っている「文化」が存在していて、それは「Influenced Culture」とも呼べるものだろう。

コミュニケーション、インターアクションの過程では、他者（自分と異なる存在）の「文化」と衝突し戸惑うこともあるだろうが、物事の多様性に気づき、未知の「文化」に出会うこともできる。また、自分の「文化」に変化が起きる可能性も十分ありうるだろう。このような「Influenced Culture」に何らかの影響を与える「文化」を「Influential Culture」と考える。未知の「文化」をどう受け止め、そこに自分の「文化」をどう反応させるのか（掛け合わせるのか、拒絶するのか、融合させるのかなど）。そして、

変化が起きた、あるいは起きつつある自分の「文化」にどう対峙するのか。こういったことを目標言語 (= 日本語) でやり取りする場合、その過程で言語の習得が行われていくのである。「Influenced Culture」と「Influential Culture」が、相互・循環作用関係にあると考え、やり取りをする時のそれぞれの「日本語」にも当然、影響が及ぶからである(図2)。

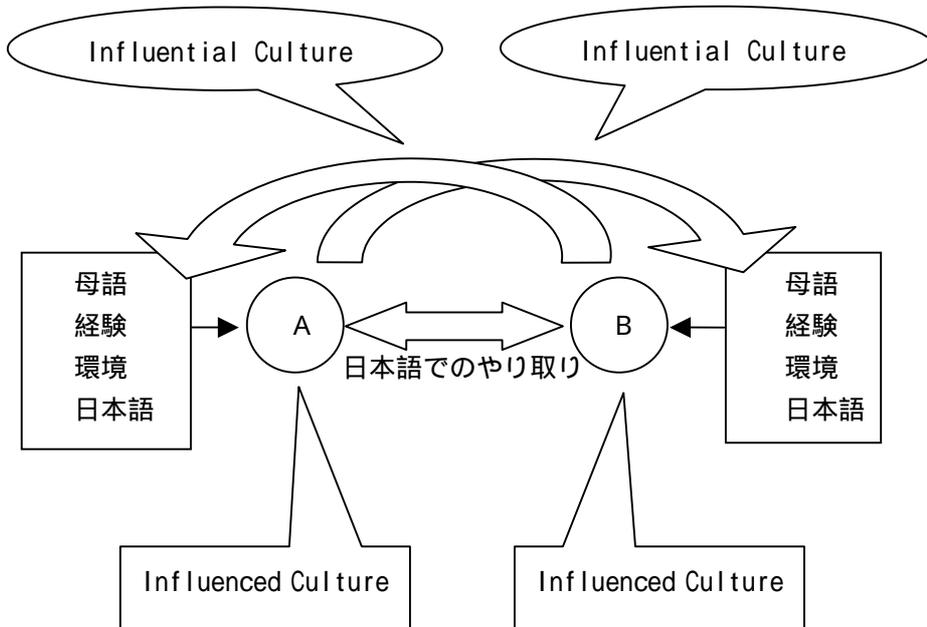


図2 「Influenced Culture」と「Influential Culture」

2 - 2 「日本の文化」とは何か

以上に述べてきたように、「文化とは、インターアクションの相互・循環作用によって個人に備わった、物事の捉え方、解釈の仕方である」と仮定し、異なる「文化」を持った個人が、ことばを媒介にしてコミュニケーション、インターアクションを行う時、自分の「文化」を語り、伝え、表現することになるとすると、「日本の文化」とは、「日本」のあるいは「日本人」の「文化」、つまり、「日本(人)の物事の捉え方・解釈の仕方」ということになる。ここで、「日本人は～である」、「日本人は～と考える」などといった記述の仕方ですべて「日本(人)の文化」が語られ始めるのである。しかし、「日本の文化」を所与のものとして一括りに捉えることは、個々の成員に見られる差異的特性を見失うことにつながっていくだろう。つまり、「日本の文化」という括り方には無理があり、仮に、日本、日本人、日本語を捉える方略として存在していると考えてみても、実体として総括できない

以上、「日本の文化」というものは存在しないと言わざるをえない。ここで、青木（1999）の記述を以下に紹介したい（p.13-14）。

「インド」の表象について、繭永^{*1}が指摘していることがある。それは、「貧困」「神秘」「文明の源泉」「精神性の極致に位置する」……（中略。引用者による）など多彩であるが、それを「イメージとしてのインド」「オリエンタリズムによって作り出された架空のインド」として捨て去り、＜真のインド＞＜現実のインド＞をありのままに知り、ありのままに生きようという考えの、この＜真のインド＞という概念自体が最大の幻想だということである。……（中略。引用者による）彼によれば、望ましいのは以下の姿勢なのである。

…＜現実＞を＜ありのままに＞生きようとする自体が、不可能な「無邪気」を装うことであり、結果として一つの傲慢である。しかし、不可能な＜真実＞や＜現実＞を追及するのではなく、できる限り自分によって立つ位置をわきまえ「自分にとってのインド」を考えようとするのは、無意味なことではないかもしれない。そして、そのためには何よりも、われわれにとっての「インド」イメージをできるだけ克明に、批判的に捉え直すことが必要なのではないだろうか。

繭永はここで、「文化」については言及していないが、イメージによって作り出されているものという点で、繭永のいう「インド」を「日本の文化・社会」に置き換えてみても、同じことが言えるのではないだろうか。

2 - 3 「日本の文化」を固定的に捉えることの危険性

「日本の文化」を所与のものとして固定的に捉えることは、何かを論じる時に「日本の文化」に論拠を求め、人々の言動の根拠を「日本の文化」に帰する動きにつながっていく。そしてそれは、ゆるぎない決定的な説得力として機能する、という思い込みを一種の安心感を伴って生み出す。一昔前、コメの自由化をめぐるのアメリカとのやり取りの際に、「コメは日本の文化そのものだ。コメを主食としないアメリカには理解できない」という論調が、マスコミや有識者の間で主流であったことは記憶に新しい。しかし、ウォルフレン（1998）が指摘しているように、「何かに「文化」の

^{*1} 繭永信美「他者としてのインド」『現代思想』vol.22-7 1994：172-186

レットルを張ると、その何かが、長所や短所を論じうる議論の場から排除される」(p.51) ことになってしまわないだろうか。ウォルフレンは、文化を「人々がいつも行っているありとあらゆること」(p.52) という意味で使用し、以下のように述べている。

あなたが「日本人が公の席で反対意見の表明を避けるのは、日本文化のせいである」と言うとする。これは実際には「日本人が公の席で反対意見の表明を避けるのは、日本人がいつもそうしているからである」と言っているに等しい。もっと単純化すれば、あなたは「彼らがこうするのは彼らがこうするからである」と言っている。これはいわゆる同語反復である。現実には、あなたは何も説明したことになる(p.53-54)。

つまり、「日本の文化」に論拠や根拠を求めることが物事の説明にはなりえないのである。それは取りも直さず、「日本の文化」というものが実体性に乏しいということの証明に他ならない。ウォルフレンはこれを「文化主義的説明」(p.52) と呼び、権力保持者たちが自己目的達成のための巧妙な手段として用いる危険性を訴えている (p.60-62)。

3 個人にとっての「日本の文化・社会」

2 - 2 から考えると、「日本の文化・社会」は、あくまでも、「個人個人にとっての日本文化・社会」ということになるのだが、スタート時に存在するのは、「個人の中にある日本文化・社会のイメージ」であり、日本語教育で「日本の文化・社会」を扱う意味とは、日本語習得を目指す中で、「日本の文化・社会」のイメージをひも解いていく作業を他者とのインターアクションを通じて行うこと、ということになる。これは、川上(前出)のいうところの「学習者と学習者の間で、また学習者と授業者との間で、そしてクラス全体で、日本文化のイメージを共に探究し、共に練り上げていくプロセス」(p.24) とほぼ一致する。

繰り返しになるが、「日本の文化」が実体として存在していなくても、それに対する「イメージ」は、たとえそれがステレオタイプによるものであっても、個人個人の中に存在している。だから、「日本の文化とは何か」という問いに答えられなくても、また、「それを取り出すことはできるのか」

という問いに、「実体がないから取り出すことはできない」としても、「自分の中にある日本の文化とは何か」という問いについては考えることができるし、自分の中にあるイメージを取り出すことはある程度までは可能であると考えられる。

4 海外（非日本語環境）での取り組み

学習者が、「自分の中にある日本の文化とは何か」について考えようとする時、学習者のおかれている環境によって事情は変わってくる。学習者が日本（日本語環境）にいる場合と海外（非日本語環境）にいる場合とでは、「日本語」と「日本の文化・社会」の関係を学ぼうとする時、そのアプローチの方法に違いが出てくる可能性が大きい。同様の指摘が細川（2000）の記述にも見られる。細川は、筆者のいう「非日本語環境」を「非日本語社会」、「日本語環境」を「日本語社会」という用語を用い、すでに固有の文化を持つ学習者が異社会を知る場合、1つめとして、非日本語社会にいる学習者が教養として知的興味として日本の文化を学ぼうとする場合、2つめとして、非日本語社会にいる学習者が1つめに加えて日本語学習を伴う場合、3つめとして、日本語社会にいる学習者が日本語と文化を学ぼうとする場合という、3つの段階を想定している（p.22）。

ここでは、特に、これまで議論されることが少なかった非日本語環境での「日本語と文化」の学習に焦点を当てて考察をする。

4 - 1 非日本語環境での「日本の文化」の扱い

言うまでもないが、非日本語環境では、日本（文化）のイメージを作り上げる際の素材としての情報、知識が少ない上に、そのリソースもひじょうに限られている場合がある。時には、イメージすら持てないほど、情報、知識が不足していることもありうる。こうした環境の中にいる学習者は、自分が見聞きした日本を確認する場を、あるいは情報、知識の獲得を日本語教育、あるいは日本語教師に求める傾向が強い。

さて、このような立場にある教師が授業で文化を扱うとなると、当然、その扱いには十分な注意が必要だ。ともすると、価値観の押し付け、ある

いはステレオタイプの助長につながることになるからだ。また、教師 学習者のヒエラルキーによってウォルフレン(前出)の言うような、「権力保持者」に仕立て上げられた教師が、「文化主義的説明」を行うことで、学習者に知識・情報を与えた気になるといった、「自己目的達成のための巧妙な手段」を用いる危険性をはらんでいる。教師はこれらの危険性を常に意識した上で、日本(文化)に関する情報、知識を学習者に提示していかなければならないだろう。

では、何を提示すればいいのか。本来、実体のない「日本の文化」をどう提示すればいいのか。それは、教師自身の経験から得た「自分の中にある日本の文化」を語る以外にない。細川も、非日本語環境では、「担当者がいかに自分の発見した「日本」を語るができるかにかかっている」(p.22)と言っている。しかし、非日本語環境で予想以上に影響力の強い日本語教師の語る「日本の文化」が、鵜呑みにされる危険性はやはりつきまとう。

だがここで、ある普遍性について考えてみたい。それは、人は誰でも、物事には例外があるということを知っているのではないかということである。教師が何かを言ったところで、それが全部にあてはまるわけではないということを知っているのではないか。たとえば、筆者はマレーシアでマレー人への日本語教育に従事した経験があるが、学習者に「マレーシアではどうですか」、あるいは「あなたはどうですか」と聞けば、筆者が答えるのと同じような思考プロセスで、つまり、自分自身の経験から得た「自分の中にあるマレーシア文化」という形で、マレーシア文化が語られよう。中には、ある学習者の発話に対して、「いや、そんなことはない」と言う学習者も出てくるかもしれない。そうなればしめたものである。同じマレー人でも、多様な「マレーシア文化」があるということを実感し、他文化にもその考えを適用しやすくなるからである。

4 - 2 「日本語でマレーシアを語る」に対する賛否両論

上に述べたことは、筆者がこれまでに何度も体験してきたことであるが、さらに、非日本語環境ならではの“効果的な企み”として、教師が意図的にステレオタイプの「マレーシア文化」を学習者に提示し(たとえば、「マレー人は怠け者だ」「マレー人はエアコンが大好き」「マレー人はいつも手で食べる」など)、そのステレオタイプを攻撃させ、崩させるといった手法がある。しかし、教師と学習者の間に信頼関係がなければ、否定的な要素

の強いステレオタイプの提示は極めて危険な行為となり、逆効果を生むおそれがあるということを十分認識しておく必要がある。

さらに、これまでの筆者の感触として、非日本語環境にいる学習者は、日本語母語話者の日本語教師からの自国に関する質問やコメントには反応がいいので、教師がすでに知っている学習者のいる環境に関する情報や知識を、意図的に学習者に発話させるという方法をよく使う。具体的に言えば（マレーシアでの例）、「マレー人は何のために断食をするのですか」、「WAWASAN 2020^{*2}というのは何ですか」などといった質問である。

このように、自文化へのステレオタイプを攻撃させる、学習者のいる環境に関する情報や知識を問うという方法で、教師は学習者に日本語で自文化を語る機会を提供することができる。そして、教師が発話・質問の仕方を工夫することで、学習者は学習者どうしの、あるいは学習者と教師のインタラクションを通じて「自分にとってのマレーシア（文化）」を語り合うことができるのである。

筆者はまた、日本人のビジターセッションや将来の日本留学に備えて、「日本語でマレーシアを語る」という機会を設けたことがある。

筆者の勤務する学校では、年に数回、日本からの修学旅行生を迎え、日本人高校生とマレーシア人学生が交流を図るという機会があった。25人ぐらいの混合グループに分かれて、学校内の好きな場所で自由に話すというもので、何か特別なプログラムが決められていたわけではなかった。しかし、このいわゆるビジターセッションを日本語教育に有効利用しよう、日頃の日本語学習の成果を試す場にしようということで、日本語担当者による話し合いが行われた。日本人高校生と自由に話すといっても、一般日本人（この場合、学校にいる日本人教師以外という意味）と直接接した経験がほとんどないマレーシア人学生には、“自由に話すための練習”が必要だった。同時に、ビジターセッションを日本文化を知る絶好の機会と捉え、ビジターセッション前の日本語授業の中で、「日本」をトピックにして、学習者対日本語教師による会話練習が行われた。

こうして、事前準備を経て日本人高校生を迎えた交流会は、一応の成功を見た。だが、一部のマレーシア人学生から、「日本のことを質問しても話題はすぐ尽きてしまった。それよりも、日本人からのマレーシアについての質問のほうが多くて、うまく答えられないことがわかった」という感想

^{*2} ビジョン 2020。マレーシア全人種協調による経済発展を目指す構想。2020年までに先進国の仲間入りすることを目標に掲げていることから命名されたプロジェクト名。1991年にマハティール首相が講演の中で提唱した。

が寄せられたこともあり、次のビジターセッションに向けては、「日本語でマレーシアを語る」ための練習をしようという提案が一部の教師からされた。ところが、この提案に対して日本語担当者の中で賛否両論が沸き起こった。反対派は、「マレーシアにいる限り、うちの学生が日本人と接触できる機会は全くないといってもいい。日本についての情報を得るのも難しい。日本社会にいる日本語学習者とはわけが違うのだ。ビジターセッションは日本人とのコミュニケーションを通して日本の生の情報を得る絶好の機会だ。その時に、なんでわざわざ“マレーシアを語る”なんてことをしなければならぬのか」と主張した。これに対し、筆者を含む賛成派の主張はこうであった。

「乱暴な言い方をすれば、話題なんて何でもいいのだ。日本人と日本語でコミュニケーションをすることに意義があるのだ。それに、相手も修学旅行でマレーシアに来ているのだから、マレーシアを話題にするのは全く理にかなっている。また、学生たちが日本に留学してからマレーシアについて聞かれることも多いだろう。そう考えれば、ビジターセッションは自分の国のことを日本人と日本語で話す絶好の機会ではないか。」

最終的に議論は、反対派がしぶしぶ折れた形で決着し、「日本語でマレーシアを語る」が実現し、事前の練習の段階では、日本人高校生から出るであろうマレーシアに関する質問を想定し、教師と学習者との間でやり取りが行われた。そして、学習者が「日本」をトピックにした時の練習とは比べものにならないほどの積極性を見せたことで、反対派も納得した。本番でも活発なインターアクションが見られ、大成功のうちに終わった。

上のケースに見られる反対派は、「日本語」と「日本の文化」を切り離せないものと考え、日本人との話題は「日本の文化」が最適と判断し、特に非日本語環境にいる学習者ということを考慮した結果、ビジターセッションの有効性を日本人からの直接の情報・知識獲得学習として捉えたのである。ここには、日本語母語話者 日本語非母語話者のヒエラルキーが前提としてあるとも言える。つまり、日本語習得過程にあるマレーシア人学生は、日本をよく知っている日本語を母語とする日本人高校生に、日本について教えてもらうことが必要だと考えているのである。しかし、もし仮に、このようなヒエラルキーの存在を認めるなら、日本語非母語話者であるからこそマレーシア人学生に有利なトピックを選ぶといった発想がされるべきであろう。

4 - 3 「自国（文化）の比較」と「日本（文化）の比較」の比

較

たとえ自分の目を通した上で学習者が自国の文化を、あるいは当該国(この場合日本)の文化を捉えようとしても、日本語環境におかれている学習者であれ非日本語環境におかれている学習者であれ、自ずと自国(文化)と日本(文化)の比較を行っていることが多い。だが、たとえば、「日本人の結婚観」と「マレー人の結婚観」を考える時、単純な一段階比較をするのではなく、「日本人の男女の結婚観の比較」と「マレー人の男女の結婚観の比較」を比較するといった二段階(あるいはそれ以上の)比較を行うことで、物事の認識のバリエーションが広がり、同時に、自分の中の「文化」のより奥深くまで光が当てられるようになるのではないだろうか。

このような考え方は、社会学者である杉本(1988)の指摘にも見られる。杉本は、単純比較がイデオロギーの発露となる危険性を訴え(p.19)、たとえば、社会内のマイノリティ問題を論じる時に、日本社会のマジョリティとアイヌ人などのマイノリティの関係は、ノルウェイにおけるラップ人の処遇とどのような違いがあるのかを考えるといった、国内比較を国際比較する方法を採用することで、各社会の特性をもっと精密な検証の下に置くことができると述べている(p.217-218)。

4 - 4 非日本語環境における日本語で語る自文化

以上、非日本語環境での取り組みを実例をまじえて論じてきたが、非日本語環境において「日本語」と「日本の文化・社会」の関係を学ぶということは、情報・知識獲得学習という観点では、教師が「自分の中にある日本の文化・社会」を語ることで目標は達成されるのかもしれない。しかし、この方法ではコミュニケーション、インターアクション能力の獲得は困難であろう。ここで、コミュニケーション、インターアクション能力の獲得を目標とするなら、むしろ、「日本語でマレーシアを語る」といったような方法を用いたほうが効果的なものかもしれない。自国(文化)を学習者自身を通して認識することで、他国(文化)の認識の仕方にも変化が現れ、それを日本語で語り、伝え、表現することが日本語習得につながるからである。細川(前出)も、言語習得においてもっとも肝心なことは自分の「考えていること」を的確に表現することであると述べるとともに、自分の属す社会について日本語で説明できるようになってはじめて日本語によるコミュニケーション活動能力が身についたといえるのではないかと断言している。

る (p.24)。

また、前述したベトナムでの「日本の文化・社会」を扱う危険性も、彼らの目を通して見た「ベトナム」をトピックにすれば、どこまで何を話すかは学習者たちの判断に任されることになるので、多少は軽減しやすくなるかもしれない。教師に対してされる日本との比較に関する質問も、学習者自身と教師の身を案じた上の差し障りのない内容となる。そして何よりも、彼ら自身が議論の主導権を握ることで、日本語運用能力は高められるはずである。

5 日本語教育でなぜ(日本の)文化・社会を教えるのか

最後に、表題の問いに答えて本レポートのまとめとしたい。

日本語教育の目指すところは、学習者が日本語を習得し、日本語で表現しコミュニケーションができるようになるということである。言語のやり取りによるコミュニケーションとは、個人個人に備わっている「Influenced Culture」(他者の影響を受けたもの)と「Influential Culture」(他者に影響を及ぼしうるもの)の相互・循環作用関係であり、そのインターアクションの過程で言語の習得が行われていく。すなわち、文化・社会を教えるという手段は、日本語教育の目的である日本語習得を実現させるものとして、極めて有効なのである。これが表題に対する答えである。

また特に、非日本語環境にある学習者は、やはり他者とのインターアクションの中で、彼ら自身を通して捉えた、彼らが属している文化・社会を語り、伝え、表現していくことで、日本語のコミュニケーション能力の獲得を実現することになる。ここには、情報・知識獲得学習とした実体のない「日本の文化・社会」を教える必要性は見出せない。しかしながら、個人の中にある「日本の文化・社会」のイメージをひも解いていく作業を他者とのインターアクションを通じて行うことは、日本語習得を目指したものとして有効な手立てになりうるであろう。表題で、「日本の」が括弧書きで付されている所以はここにある。

参考文献

- 青木順子『異文化コミュニケーション教育』 溪水社 1999
- カレル・ヴァン・ウォルフレン著 大原進訳『なぜ日本人は日本を愛せないのか』 毎日新聞社 1998
- 川上郁雄「「日本事情」教育における文化の問題」『21世紀の日本事情』創刊号 くろしお出版 1999
- 杉本良夫『進化しない日本人へ』 情報センター出版局 1988
- ネウストプニー『今日と明日の日本語教育』 アルク 2000
- 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 くろしお出版 1999
- 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 くろしお出版 2000