

コミュニケーション能力を育成する言語教育とは

- コミュニケーションを支える「ことば」と「文化」

田中 敦子

1. はじめに - コミュニケーションについて考え始めたきっかけ
2. 学習者のコミュニケーション能力育成を阻む教師
3. 円滑なコミュニケーション
4. 「規範」の「逸脱」
5. コミュニケーションを支える「ことば」と「文化」
6. コミュニケーション能力を育成する言語教育
7. 教室内での「文化」の扱い
8. おわりに

1. はじめに - コミュニケーションについて考え始めたきっかけ

私は大学院入学前、日本語学校で3年間教えていた。そこでは、「コミュニケーションのための日本語を目指す」ために、コミュニケーションティブ・アプローチによってカリキュラムが作成されており、日本語教育養成科を修了したばかりの私は、文法シラバスによる養成科での経験とはあまりに違うやり方に初めはとまどった。だが、目指す方向に共感したので、試行錯誤しつつ、本格的に日本語教師の仕事を始め、半年後、担当するレベルのカリキュラムを作成するようになった。その経験が、「コミュニケーションができるようになるカリキュラムとは何か」「コミュニケーションとは何か」を私に真剣に考えさせ、結果、さらにそれを探究するために大学院へ進学するきっかけの一つとなったのである。

今回ここでは、コミュニケーションとコミュニケーション能力育成についての私自身の考え方の変容の経緯を記すと同時に、「ことば」と「文化」が言語教育にどのように関わっているかを述べていく。

2 . 学習者のコミュニケーション能力育成を阻む教師

前述のように、私の勤めていた日本語学校では、「コミュニケーションのための日本語を学ぶ」ことを目標とし、学習者にとっての大切なコミュニケーション能力として最も重視していたのは、「場面を理解させること」であった。そのために私が何度も先輩教員から言われたのは、「文法項目を導入するために場面を設定すると不自然になる。学生が学校の外で出くわすだろうと予想されるような自然な場面を設定して導入しないと、学生は理解しづらいし、習得しようというモチベーションも上がらない」ということだった。コミュニケーションの「場面」認知の重要性は、私が最初に学んだものと言える。

そして、次に私が学んだことは、「若干の間違いには目をつぶるときも必要だ」ということだった。私は初めの頃、学習者がディスカッションや口頭で発表をするとき、発音を含めて、気がついた誤用はすべて訂正することが当然だと考えていた。学習者も自分の誤りを逐一直してもらいたがっていたし、誤りをその場で訂正することによって、誤用が化石化しないと考えていた。

だが、私は次第に自分のやり方に疑問を感じるようになった。数名の同僚と話していたとき、「間違いを気にせず話す学習者はコミュニケーション能力が伸びるが、文法を気にする学習者は伸び悩む」という話題になった。そして、「コミュニケーション能力とは何だろう」ということになり、「相手の話を理解し、自分の言いたいことを伝えられる力」ではないかとなった。それは、「若干の間違いがあっても、意味が通じればよしとする。そうでないと、学習者は間違いを気にして、言いたいことを言うのではなく、言いたくなくても言いやすい表現を選んでしまう。それでは本当のコミュニケーションを行う力は育たない」というのが、その場の合意点だった。

では、私のクラスではどうだろうか。確かに、彼らは「正しい日本語」を話しているが、自分の発する日本語が不安なときや、何と表現してよいかわからないときなどは、すぐに教師に助けを求める。例えばディスカッションの場で、果たして相手の話を理解した上で自分の意見を言っているだろうか。「正しい日本語」に気をとられすぎている

のではない。だが、私自身が、彼らがどのような間違いをしたかについては覚えていても、何を発言したのか覚えていなかった。つまり、学習者の会話を、談話としてではなく、一つ一つの文としてしか捉えていなかったのだ。おそらく、教師の私がコミュニケーションの在り方を理解しておらず、その結果、学習者に「間違いを恐れるように」仕向けていたのかもしれない、とそのとき気づいた。

それは、細川（2002：202）にも、「日本語母語話者としての『標準的』な『正解』が与えられると、学習者は例外なく、この『正解』にしたがってしまう。（中略）『正解』が与えられることによって、学習者の内省のプロセスが阻害されるのである。」とあるように、「教室での教師と学習者」という関係を考えると、この作用がそれ以上に働くであろうことは明らかであり、教師が学習者のコミュニケーション能力の育成を阻んでいる可能性があることも、身をもって知った。

この段階での私は、「コミュニケーション能力＝相手の話を理解し、多少の間違いがあっても、自分の言いたいことを伝えられる力」と考えていた。

3．円滑なコミュニケーション

その後、私は「コミュニケーション能力を育てるには」ということを念頭に置きながら、同時に、コミュニケーション能力の到達点を考えるようになった。もちろん自分の言いたいことが伝えられることが必須条件だが、「コミュニケーションの到達点」はどこにあるのだろうか。会話教材の目標として、しばしば「円滑なコミュニケーション」という言葉を見かける。これがコミュニケーションの最終目標のようだ、と私は理解した。

では、「円滑なコミュニケーション」とは何だろう。私が当時抱いていたイメージは、「適切な語彙・表現を操り、意味の面で問題の発生しないコミュニケーション」「両者が場面を正しく認知し、相互の立場を理解して、お互い笑顔でいられるようなコミュニケーション」というようなものだった。

その「円滑なコミュニケーション」が痛切に必要なと感じたのは、私が担当していた中級クラスの韓国人女子学生が相談に来たときのことだった。彼女は、「文法の正確さ」をあまり気にしないことと、社交的な性格が相俟って、クラスの中でもコミュニケーション能力は高い方だと私は評価していた。ある日、彼女が私のところに来て、アルバイトでミスをしてしまい、店長に辞めさせられたと言った。そして、彼女が言うには、「自

分は思いつく限りの謝罪の言葉を言った。それなのに、店長は怒って許してくれなかった。日本人は嫌いだ。」ということで、かなり憤慨していた。

彼女の語彙・表現の豊富さと、そのときの様子を併せて考えると、怒っている店長をどうにかなだめようと、彼女が様々な謝りの言葉を口にしたのだらうということは簡単に推測できた。だが、そこで気になったのは、彼女の謝罪の気持ちは確実に店長に伝わっていたのだらうか、ということだった。文法的に間違っていない言葉を使っても、声の調子や、態度によっては、謝意が伝わらないことがある。彼女は普段、話しすぎる傾向があるので、おそらくそのときも、一生懸命弁解しようとして、店長が不快だと感じるほど、話しすぎたのではないだらうか。

彼女の話聞いて、当時の私は次のように思った。「日本人」は謝るとき、言い訳せず、ただひたすら謝る。おそらく彼女は、正しく場面を認知できておらず、「日本人特有の」謝り方の「ルール」に違反したのではないかと判断したのだ。このときの私はまだ、「日本人は」「日本特有の」「日本では」のように、集団を一つにカテゴライズすることに一縷の疑問も感じていなかった。

だが、私自身が日本語教師という職業に就く前のフランス留学中、ディスカッションの時間にいつも先生から、「日本人はどうなんだ?」「日本人はそんなことをするのか」「日本人は私達ヨーロッパ人と違うだらう」というように、「私」の意見がすべて「日本人代表」の意見として捉えられてしまうことに抵抗感を感じていたことを思い出したのは、大学院でコミュニケーションについて考えるようになってからだった。自分が集団類型を押しつけられることを否定的に捉え、そこに違和感を抱いていたという経験を持つにも関わらず、自分自身がそれを押しつける立場に立とうとしていたことにまったく気づいていなかったのだ。

「円滑なコミュニケーションを到達目標とし、コミュニケーション能力を育てるためには、『ことば』だけではなく、『文化』も学ぶ必要がある。なぜなら、コミュニケーションにはルールがあり、それぞれの『文化』の中で、それぞれのルールがあるからだ。彼女のような嫌な経験を学習者にさせたくないと考えたら、『日本人』のルールに沿ったコミュニケーションの仕方を教えるべきではないだらうか」これが、日本語学校時代の私が最終的に到達した、コミュニケーション能力の育成についての持論であった。

4. 「規範」の「逸脱」

そのような観点から、コミュニケーション能力の育成に関し、私はネウストプニー氏の唱える理論、「インターアクション教育においては、『文法能力』だけではなく、『文法外コミュニケーション能力』と『社会文化能力』の3種類の能力が必要である」¹⁴という立場を支持していた。特に、私が興味を持っていたのは、多くの外国人が「社会文化能力」を持たないことによって、その「文化」における「規範」に対して「逸脱」を生じ、コミュニケーションに問題をもたらすのではないかと、という点であった。ネウストプニー氏は著書の中で、「最も大きな問題は、おそらく、日本人がどう考えているかわからない、ということではないでしょうか。私たちは、相手がどんな人間か、何を考えているかわからなければ、お互いにコミュニケーションできるでしょうか。つまり、社会文化能力がなかったら、外国人は日本の社会で効果的に行動できないのは確かなのです。」(ネウストプニー2000: 113)と書いている。

それぞれの「文化」に「規範」があるのなら、日本語教育ではその「日本文化・社会の規範」を学習者に提示することで、彼らは無駄な「逸脱」を免れ、先の韓国大学生のような目に合わずにすむのではないかと私は考えていた。

しかし、その後、ネウストプニー氏の理論に基づいた FAIRBROTHER(2000) を読んでから私の考えに変化が起こった。それは、あるパーティー場面で、複数の日本人と外国人の行動についての「規範」の「逸脱」を、それぞれがどう捉えたかという実証研究論文だった。結論は、同じ日本人でも外国人の行動に対して、それを肯定的に捉えるか、否定的に捉えるかは、個人によって違う、つまり個人の「規範」に因る部分が大きい、というものであった。

言われてみれば当然のことだ。同じものを見聞きしても、その捉え方は人によって違い、それをどの角度から見るか、どのような解釈をするか、どう価値判断するかというのは、非常に個人的なものなのだ。それはつまり、「日本人はこうする」とか「日本人はこうしない」という一般的な尺度を作り出すことは不可能で、そこには何の意味もないということなのではないか。結局、「社会文化能力」とは、個人的な範疇のものなのだ。

それまで、円滑なコミュニケーション能力育成のためには、「日本人」の「規範」を

¹⁴ 「文法能力」とは、発音、表記、文法、語彙のルール、「文法外コミュニケーション能力」とは、どの場面でどう使うか、またどう対応するか、というルール、「社会文化能力」とは、文化のルールを指す。(ネウストプニー 2000)

知識としてあらかじめ提示し、それに「逸脱」しないよう、学習者に予防させる必要があると思っていた。だが、そのようにきっちりと線引きできるような枠組みは存在し得ないことに気づかされた私は、コミュニケーション能力育成に必要なものが何なのか、再びわからなくなったのだった。

5 . コミュニケーションを支える「ことば」と「文化」

コミュニケーション能力の習得をどうやって授業で促していけばよいのか、その問いに対する答えを模索する中で、ある一つの手掛かりとなったのが、細川(1999)の「私たちは個人として一人一人の『文化』は担うけれども、それがすなわち『社会の文化』ではないし、そうした『社会の文化』を代表するようなプロトタイプの人間が存在するかと言えば、そのような人はこの世界にはどこにもいない」(細川 1999 : 239) というものだった。それは要するに、人間同士がコミュニケーションを行うのは、常に「個人」対「個人」のコミュニケーションから成るということであり、その能力を養うには、「個人」対「個人」のコミュニケーションを積み重ねることが重要なのだと私は捉えるようになった。

そのためにはまず、もう一度コミュニケーションとは何か、何のために行うのかを整理して考える必要がある。細川(2002)には、人が頭の中で考えていることを「内言」とし、それを音声や文字によって表出させることを「外言」とする場合、他者とコミュニケーションを図るとき、人は何とかして自分の「内言」を相手に伝えるために、一番適当な「外言」を探し出し、また、相手の「外言」を相手の意図するように理解できているかと確認しながら、それを自分の中に取り入れて思考する。その行為が何度も繰り返され、お互い誤解がないことを願いながら、人は他者との共生を図るために、コミュニケーションを行うのだ、とある。

私にとって、その「内言」と「外言」の「往還関係」は、非常に原始的であり、手動式のポンプのようなイメージのものである。ベルトコンベアに乗せて大量生産できず、一つ一つ手作業で作りに上げていくしかなく、油断すると失敗する、それがコミュニケーションなのかもしれない。「黙っていても通じ合う」とか「目を見ればわかる」という類のことを信用できない私としては、コミュニケーションとは「ことば」を駆使して、根気強く「往還関係」を続けるしかないものだ、という捉え方は、妙に納得のいくものである。

だが、それは同時に、かなり骨の折れる作業であり、同じ母語話者同士でも、時間のかかることだとわかる。そして、どれほど努力しても、どんな場合も、100%の相互理解は望めないことを頭に入れておく必要がある。ましてや、第二言語でそれを行うには相当な訓練が必要であり、その能力を教室で育成するには効率的なやり方でないと時間が足りない。

では、なぜコミュニケーションはそんなに骨の折れる作業になってしまうのか。それは、人間の「言いたいこと」「考えていること」は他者にはわからないからである。なぜなら、人は一人一人違うことを考え、感じ方も受け取り方も違い、その表現方法もそれぞれ違うからだ。同じ本を読んでも、感動する人もいれば、あくびをして本を閉じてしまう人もいる。一人の女性を見て、その容姿に目がいく人もいれば、あの人の収入はどのくらいだろうと考える人もいる。それは、同じ国に生まれ育っても、同じ学校で教育を受けても、同じ友達のグループにいても、それぞれ違う。どうしても違ってしまうのだ。

なぜ違ってしまうのか。細川(1999,2002)は、その理由を次のように説明している。それは、個人の中に「文化」があり、「個の文化」があるために、人はそれぞれ「考えていること」が違うのである。ただし、ここでいう「文化」とは、生まれてから今まで、自分の外側にある「外言」を通して、「自らが日常の中で具体的に発見した」(細川2002:171)ものを指し、一般的に「文化」と聞いて思い浮かべがちな日本の伝統芸能や宗教、芸術などは、「外部から観察され規定された」(細川2002:171)ものであり、それらは「文化」ではなく、「文化論」だとしている。そして、「ことば」には各自が培ってきた「個の文化」が反映され、コミュニケーションの際、自分の「外言」としてそれを他者に投げかけ、また他者の「個の文化」を表出した「外言」を受け取るのである。

だが、しばしば、自分の「ことば」「文化」だと思っていたものが、実は外からの知識や情報の受け売りであったりすることがある。しかし、本人はなかなかそのことに気がつかない。そして、世の中では、そのような人々の薄っぺらな「外言」があちらこちらで飛び交っている。なぜなら、それらは自分の「内言」を「外言化」する労力の要らない便利なものだからである。それほど、「内言」の「外言化」は実は難しいものなのだ。

ここで、ガス・ヴァン・サント監督の『グッド・ウィル・ハンティング』(1997)というアメリカ映画の1シーンを紹介する。主人公の青年は数学の天才であるが、幼児期に受けた虐待から、人に心を閉ざしている。膨大な知識によって、会話の話題は豊富なのだが、自分について問われると、いつも答えをはぐらかし、何も語ろうとしない。ある日、カウンセラーが彼に言う。「君から学ぶことは何もない。本に書いてある。君自身

の話なら喜んで聞こう。君って人間に興味があるから。」このカウンセラーの言葉は、人間がコミュニケーションをする目的の原点を表しているのではないだろうか。人は他者を知りたいという欲求によって、「往還関係」を活性化し、その結果、「ことば」の外言も活性化されていく。そのプロセスが、人間同士のコミュニケーションと呼ばれるものなのではないだろうか。薄っぺらな「外言」には他者を納得させ、惹きつける力は宿っていない。

では、巷で崇められている「円滑なコミュニケーション」の「円滑な」とは一体どういう意味なのだろう。私が以前、考えていた「適切な語彙・表現を操り、意味の面で問題の発生しないコミュニケーション」「両者が場面を正しく認知し、相互の立場を理解して、お互い笑顔でいられるようなコミュニケーション」というのは、前者は、表面的なことばのやりとりしか問題にしておらず、大量生産の「外言」でもよいということであり、後者は、どんな親友同士、恋人同士、家族同士であっても、そうめったに成し遂げられないものであろう。結局、「円滑なコミュニケーション」というのは、実態がつかめず、現実味があまりない。

それよりも、私が日本語学校で学んだ「場面を理解させること」「若干の間違いには目をつぶるときも必要だ」ということの重要性を改めてここで実感する。「場面を理解する」ということは、個人によって認識が違うものである。ある人にとっては緊張を強いる場面が、ある人にはそうでもなかったり、ここで謝るべきだと考える人もいれば、まだこの段階では自分の非を認めるべきではないと考える人もいる。それは「個の文化」と言うしかない。

また、コミュニケーションでは、「ことば」の文法性よりも、内容が伝わるのが大切である。文法性が原因で伝わらなくても、他者とのコミュニケーションはその手間を惜しむことなく、「往還関係」を繰り返せばよいのだ。それは、川上(2000:10)にも、「コミュニケーションの過程で、特定の知識や技能をどれだけ正確に獲得し再生したかよりも、どれだけの振れ幅の中で『交渉』を成立させたかが重要」とある。

だが、そうは言っても、第二言語教育においては、その手間を少しでも軽減した上で「交渉」を成立させていくことが教師の役割であろう。

6. コミュニケーション能力を育成する言語教育

では、学習者が第二言語でコミュニケーションする力を養っていける教室とは、どの

ようなものが考えられるだろうか。ここでは具体的に示唆していきたい。

早稲田大学大学院には留学生が多く在籍し、第二言語として高いレベルの日本語を習得した彼ら自身の体験から、私はいくつかの興味深い話を数回のメールを通して知ることができた。まず、ある韓国人の男子学生を紹介する。彼は自身の体験について、次のように書いている。「初級の時日本語学校に通いながら区役所の日本語講座でボランティア先生に教わったことがあります。『文法書』は使わず先生との会話が全部でした。今もボランティア先生に教わったことが私には大きな力になったと思います。」彼はボランティアの方々との一対一のコミュニケーションが自身の言語習得を促した要因の一つであると自己モニターしている。その会話がどのような内容であったのかが記されていないのだが、教科書中心の文法積み上げによるクラスでないことは確かである。

また、他の韓国人女子学生は、「私は日本語を他の外国語のように暗記したり、文法を勉強したりしたことがほとんどないので、恥ずかしながら、コミュニケーション能力を養おうという意識はありませんでした。(中略)日本の漫画や小説を読んで、わからない単語を辞書で調べたりして、日本人の名前や漢字の読み方、いろんな場面における言い方などがわかるようになって、そこからコミュニケーション能力が養われたと思います。(中略)漫画や本のような自分が興味を持っているものから日本語を習得するのがもっと有効だったと思います。」というように、自分の興味があるものを利用することによって、言語学習のモチベーションを高めている。さらに、特筆すべきは、彼女は漫画や小説などから実際のコミュニケーションに必要な「場面認識」能力を獲得していたということである。

さらに、私自身の外国語(フランス語)習得の体験を思い出してみる。コミュニケーション能力に関して言えば、学校でのロールプレイやディスカッションで習った形式より、ホームステイ先や友人達、それはフランス人だけでなく、フランス語を話すスペイン人、ドイツ人、台湾人、タイ人、ベルギー人、アメリカ人など様々な人たちとの間で、繰り返し行われ、必要に迫られたコミュニケーションによって体得していったという実感がある。

これら自分を含めた3者の共通点は、どれもテキストを使った教室場面ではないということだ。だが、それは、テキストや教室を否定するという短絡的なことではない。学校である限り、教師である限り、教室での習得促進を考える必要があると思う。

結局、コミュニケーション能力を育成するには、コミュニケーションをたくさん行うしか方法はないのではないか。いくら、外側からテキストや副教材を使ってコミュニケーションについての知識や情報を与えても、学習者に実体験がなく、その情報を消化し

ないまま丸ごと中に取り入れたところで、実際必要なときにうまくそれが出てくるとは考えにくい。その「場面」のサイズを目測できず、飲み込んだ情報を丸ごと出すのが落ちだろう。最終的に言えることは、第二言語でコミュニケーションをする、という実地訓練の中で、自分なりの法則を見つけていくしかない、ということなのだ。

そして、教師は「習うより慣れる」という枠組みをもって、教室をコーディネートする必要がある。だが、一言で「コミュニケーションをさせる」と言っても、コミュニケーションのゴールが簡単に見えてしまうようなタスクを与えることであってはならない。特に、自分の経験からも言えることだが、成人の第二言語学習者にとって、到達点が容易に予測できてしまうタスクほど退屈なものはないからだ。そうすると、自分の考えていることを「外言化」させ、一方向でないインターアクションを引き起こすためには、あるテーマについてのディスカッションが望ましいと思われる。ただ、そのテーマは、安易に新聞やテレビから時事問題を取り上げても、自分の「内言」として消化されていない「外言」が並べられて終わることも大いに考えられる。それでは、知識や情報がボールとなって、その場を空虚に飛び交うだけである。テーマ設定は、学習者の必要性、関連性、興味を重視した上で決めたい。

また、さらに重要なことは、教室内の構成メンバーである。ここで言うコミュニケーションは第二言語で行われるため、できる限り、それを母語とする人間の参加が望ましい。日本人、外国人が多数入り混じった環境を教室内に作れば理想的だが、まだまだ日本語学校や海外での実現は困難である。その場合、ビジターセッションやプロジェクトワークなど限られた機会を最大限に有効利用するしかないが、そのときに注意すべき点は、母語話者と学習者が対等な立場にいることだ。多くのビジターセッションが、母語話者をお客さんとして扱う傾向があるが、そこに発生するインターアクションは、「正しいことばを話す母語話者」対「そのことばを勉強している非母語話者」という関係に因るものとなり、それは双方向性のあるインターアクションとは言えず、本来のコミュニケーションの在り方とは程遠いことを認識する必要がある。

どのような場合であれ、教室は限られた空間であり、そこには教師を含む参加者同士の、タスク達成のためではない、自然なコミュニケーションが発生する。そこで大切なことは、そのコミュニケーションも習得に大きな役割を果たすということである。教室内の人間関係が、教室運営をよくも悪くも左右するということは、現場の経験者であれば誰でもお分かりであろう。学習者はクラスメートとコミュニケーションを行い、それによって互いをもっと知りたいと思い、さらなるコミュニケーションを続ける。こうして作りあげた信頼関係が、教室活動の活性化につながるが、その反対のことも言える。

うまくいかない人間関係ほど、コミュニケーション活動の停滞に直結するものはなく、当然、教室活動の意欲低下を招く。よって、教室内の人間関係に配慮することも教師の役割の一つであると私は考える。

7. 教室内の「文化」の扱い

また、教室内の「文化」の扱いについても留意しなければならない。私は、前述の韓国人学生のような目に学習者を合わせたくないと思い、教室場面で過保護な母親のように、「日本の文化」として、学習者に「日本人のルール」を提示し、「社会文化能力」を備えさせようとした。だが、それは、何のためなのか。本当に学習者のためなのだろうか。それで、本当のコミュニケーション能力が育成されるのか。

考えてみると、「日本人のような日本語」を話し、「日本人みたいな振る舞い」をする外国人を見て喜ぶのは、日本人である。なぜなら、「擬似日本人」(細川 2002: 126)を見て、母語話者としての優位性を感じられるからだ。つまり、「日本人のルール」を提示し、「社会文化能力」を備えさせることは、「個」である学習者の「文化」を無視し、日本人の優越感のための行為だと考えられるのではないだろうか。

なぜ学習者が、「日本人のような日本語を話したい」「日本人らしい行動を教えてほしい」と言うのか。それは、日本人と対等でありたいと考えるからではないだろうか。「日本人みたいな振る舞い」のお陰で、一時的に日本人から親切にされたり、得をする場合もあるかもしれない。だが、どちらかが優位性を感じている以上、対等な関係は成り立たない。そして、「個」の自分を無視され、「マイノリティ集団」の中の一人として過小評価、もしくは過大評価されたままの関係が長く続くとは思えないし、本当の意味での人間関係は築けない。

そうすると、学習者は「日本人みたいな」とか「日本人らしい」という概念を持つべきではないし、持つ必要もない。もちろん教師自身にも同じことが言える。コミュニケーションは、それが母語話者同士でも、そうでなくても、あくまで「個」と「個」の間に成り立つものであり、「自分」ではない「他者」の「文化」を理解することを目的とする。そのためには、「集団」にとらわれない確固とした「個」の自分である必要があるのだ。

もちろん学習者の中には、日本人の習慣や行動様式、ものの考え方といったような、外側から捉えた「文化論」を重視し、それによって、日本への興味を持ち、自分の国と

は違う，異質なものに対する憧れを抱くことで，日本語の勉強を始めたり，続けたりする人もいる。特に海外では，それらの知識や情報を得ることを本当に楽しみにしている学習者もあり，また，日本に来ている留学生は，現実と直面していることから，切実にそれらを知りたがっていることが多い。

この現場の実情を考えると，確かに「集団類型的な発想そのものが『個の文化』による一対一のコミュニケーションを阻害している」(細川 2002：173)とは思いますが，だからと言って，私は授業で「文化論」を教えることについて，頭からそれを否定する気はない。知りたいと言うなら，できる限りその要望に答えたいと思う。ただ，そこには気づかないところに，ステレオタイプ化された「日本・日本人観」が隠されているということも念頭に置き，学習者に対してもそれを見極める必要性を説くべきだと考える。学習者が自らの力で，それが「文化論」に過ぎないということを理解していけるように，私は根気強くコミュニケーションを続けていくつもりだ。

8 . おわりに

以上，「コミュニケーション能力の育成」を中心に「ことば」と「文化」について考察してきた。実は，これを書きながら，以前，友人から投げかけられた「アルバイトをクビになった韓国人の女の子について，今ならどのように対処するか」という問いに対する答えを私はずっと考え，そして，ようやく自分の立場を見つけたのだった。

今の私なら，恐らく彼女に，これが日本でなく，韓国で起こったとしても韓国語で同じような謝り方をしたかどうかを聞かだろう。もし，違うと言ったら，どうして違う方法を取ったのか，「日本人向けの謝り方」が存在すると考えたのか，また，同じだと言ったら，自分の謝意を伝えられなかったのは，相手が日本人だからなのか，それとも，店長個人の問題なのではないか，ということを知ることによって，もう一度彼女自身で考えてもらうように仕向けると思う。

ここではっきり言えることは，国家や民族，組織など，後から線引きをし，それらしく名づけた枠組みは確かに存在するけれども，結局，コミュニケーションをするのは「個」と「個」でしかあり得ないということだ。「人としての私」「会社に勤めている私」「趣味は の私」「についてこう考える私」など，一人一人がたくさんの顔を持っているはずで，それらがすべて共通する「他者」など存在しない。そう考えると，この世のすべての人が唯一無二の存在であり，その何を考えているかわからない

「他者」一人一人を知るためのマニュアル本など、どこにも売っていない。そのために、各人のコミュニケーション能力が必要となり、それは、母語でも第二言語でも外国語でも同じである。

私はこれからも、たくさんの「私」と「私」が共生していける環境を作っていくために、力を注いでいきたいと思う。

参考文献

- Fairbrother,L. 2000 *Analysis of Intercultural Interaction Management within a Party Situation* ,
『社会言語科学』第2巻第2号, pp.33 - 42
- 細川英雄 1999 『日本語教育と日本事情 - 異文化を超える』, 明石書店
- 細川英雄 2002 『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』, 明石書店
- 川上郁雄 2000 「転換期の日本語教育」, 『宮城教育大学紀要』第35巻, pp.1-19
- ネウストプニー, J.V. 2000 『今日と明日の日本語教育 - 21世紀のあけぼのに』, アルク新書