

日本文化理解のための教材構成の理論と試案 —社会的文脈をともなう対話場面を中心に—

田中共子*・秦喜美恵**

キーワード: 異文化理解, 社会的文脈, 文化場面理解尺度, 階層性モデル, マトリクス型モデル

要 旨

われわれはこれまで、とくに海外の日本語学習者にむけた、日本文化を理解するための教材開発を指向して、「日本語の習得と文化理解」について研究してきた。本研究はその一貫として、理論モデルから教材構成の試論を展開するものである。まず文化特殊語彙の知識をもとに、日本文化における社会的文脈の理解を導き、さらに個人の価値観との葛藤の調整を含む社会的次元の判断を指向した。こうした語義的理解、文脈的理解、社会的理解のレベルへと順次導くことを、文化理解の階層性モデルと称した。そして異文化理解における葛藤をマトリクスモデルに集約し、文化理解はそこでの意思的選択を可能にするものと位置づけた。

次に留学生用に開発された、文化的な文脈性を持った15場面からなる文化場面理解尺度を日本人学生に適用して、基準サンプルとした。その回答を留学生サンプルと比較し、両群における回答の頻度、属性による影響、内在要因の把握から、場面を教材化する手がかりを得た。尺度項目から3場面を選び、そのダイアログと反応パターンを素材にして、討論を基本とした文化理解教材の試案を構成した。学習者は、自分の意見をサンプル集団の反応と比較して、位置づけを知ることができ、指導者は場面に含まれるポイントを説明しながら、順次理解レベルを上げて文化理解を導く。

最後に文化理解を試みる近接領域を整理し、日本語教育の関わりと位置づけを論じた。

1. はじめに

われわれはこれまで、「日本語の習得と文化理解」というテーマで研究プロジェクトを行ってきた¹。これは二つの目的を持ち、一つは言語と文化の関わりを、言語習得と関係づけながら実

* TANAKA Tomoko: 広島大学留学生センター助手。

** SHIN Kimie: 愛知淑徳大学文学部教授。

¹ 本研究は、財・国際文化フォーラム委託研究プロジェクト「日本語の習得と文化理解」として、玉岡賀津雄先生(松山大学)、窪田守弘先生(愛知淑徳大学)、横田雅弘(一橋大学)、倉地曉美先生(広島大学)、高井次郎先生(名古屋市立大学)と行った共同研究の一部をまとめたものである。研究実施にあたり、九州大学の江淵一公先生、青山学院大学の本名信行先生、筑波大学の天野正治先生にご助言をいただいた。

証的に明らかにすること、もう一つはその成果を教材の形で結実させることである。とくに海外における日本語学習者のために、適切な文化理解をもたらすような教材を開発したいと考えている。今回の報告はその一貫をなすもので、これまでの理論的な研究成果を教材試案へと収束させることを直接目的としている。

これまで日本語教育における文化の教育については、属地主義が強すぎたり「知識として教える」傾向が目立ち、真の意味でのコミュニケーションには役立ちにくかったことが、問題点として指摘されている(文化庁 1994)。これまでの文化の定義は、国家の成り立ちやその社会の人の習性の総体を見る「文明学」であり、生活様式やそれを支える組織や制度を見る社会科的な「地域研究」であり、歌舞伎やお茶やお祭りなどのトピックスを対象としたものであったため、異文化性に起因するコミュニケーション上の問題を減少させるような日本語教育は、最近まで問われてこなかったという。そしてこれからは、対人相互作用の型を個人の内部に獲得していく過程として文化をとらえ、日本語教育を組み立て直すべきであるという提案がなされている。

実際に、語彙や文法が正しくても、社会的に不適切な発言の仕方をして対人関係に問題を生じる例の報告は多い。牧野(1983)は、日本文化の特徴として感覚性、間接性、共感性をあげ、これらが重視されることが文化的制約となって、日本語学習者に言語行動上の問題を生じさせると述べている。タイ出身の宮本(1989)は、タイで習った2人称の「あなた」が、実は使いにくい代名詞であることを、日本にきてから発見したという。他にも、挨拶言葉の決まり文句とその使用機会の多さに気づいたり、人間関係における言葉の使い方は人間関係が設定されるさまざまな場面の状況に応じて使い分けられていることを見出したりした。日系ブラジル人の日向(1989)は、日本にきてからしばらく、挨拶のタイミングを選ぶのに大層苦慮したという。試行錯誤の結果、視線でタイミングを知らせ合うことや、挨拶に十分な条件が整わなければ、相手が視野に入っても見て見ぬふりをすることが、礼儀として求められているといったような法則性を見出した。彼女は、一つの情報としてこうした日本人の行動を説明し、後は学習者の選択にまかせるのがよい、そうすれば無駄な苦痛と誤解が減らせると提案している。ユーゴからきたアンドレイ(1989)も、「お暇があったら自宅に遊びにきてください」という社交辞令に、「今日は暇なのでさっそく」と応じて、相手を戸惑わせたと報告している。社交辞令自体はこの文化にも見られるが、外国語で提示された言葉はとくにそのまま受け取られやすい。

馬瀬、岡野、伊藤(1989)は、それでは外国人が外国人らしい日本語の用い方をした場合に、日本人にはどのような印象を与えるかについて調べた。出かける人に外出先を聞く場面(ふつうは詳細を追求しあわない)、「何もございませんが」とご馳走をすすめる場面(ふつうは謙遜の意味での発言)などが、取り上げられた。結局日本的でない反応を外国人がすると、印象が肯定的になる場合と否定的になる場合が見出された。それは日本人のその行動への評価や実施程度、外国人の行動への予測によるのではないかという。

このように、日本的文脈に即さない行為は必ずしも悪印象に通じるわけではないし、また日本人とまったく同じ日本語の用法をめざすのも現実的ではないと指摘されている(ネウストプニー 1989)。しかし先にも提案されたように、本人が行動の様式を知識として知っておき、周囲の反応を予想して、社会的相互作用の中で自覚的に用いることは、コミュニケーションの道具として言語を用いる際には、不可欠の姿勢であろう。日本語教育が、言語に付随する文化の側面を等閑視しがちであったという現実を補う努力の必要は、認めねばなるまい。教育の仕方次第で、成果をあげることではできると思われる。たとえば横田(1986)は、家族がほめられたらアメリカではそのまま認めることが多いのだが、それを否定するという対応が、アメリカ人の日本語学習者に見られたという。そしてこれは、言葉の使い方の違いについて、明確に区別して教えられた結果だと述べている。

野本(1990)は、今日に至って、日本語はいつそう海外で学ばれるようになってきており、その学習動機も目的から手段へ、教育の仕方も少数精鋭対象の書き言葉教育から、多人数対象の話し言葉教育へと変化しているという。それゆえ、コミュニケーションに役立つ語学教育の開発は、より切実な要求を持ちはじめたと述べている。そして日本語学習が海外へ広がることは、日本語の非純粋化や、非日本人の教師の増加を必然的にもたらしめた。

そうした中で、先の来日者らが体験したような対人行動の様式といった日本文化は、母国では分かりえない、海外の日本語学習では身につかない領域なのであろうか。日本国内ですら、文化の教育は十分構造化されていないために、それを単に教師の付加的な職分ととらえる傾向はある。文化の教育を上手に授業に織り込むことは教師の経験的な力、ないしは資質とみなされてしまい、にもかかわらず教師自身にはその訓練も方法論も不十分というのが現状ではなかろうか。それは外国人教師にも日本人教師にも、資質への疑念や過重な負担感をもたらす。語彙や文法を正確に伝えればよく、文化は追加の領分であると位置づけることは、この意味でも弊害が大きい。ここに、われわれが文化の理解を科学的に言語と関連づけ、理論と結びつけた形での学際領域の文化の教育を提唱する動機が存在する。

われわれはまず、日本語学習者の文化理解について、対人関係に焦点化した2種類の尺度を用意して測定した。一つは日本的な対人関係を表現した文化的な特殊語彙をどれだけ知っているかという「文化熟語認知尺度」で、もう一つは対話場面における文脈的理解を問う「文化場面理解尺度」である。同時に、端的に統合的な日本語力を測定する意味で、ゲシュタルト心理学をもとにして構成される「日本語クローズテスト」(秦 1987, 1990)を行った。そして年齢や出身地域などの属性や、海外での日本語教育期間、日本での日本語教育期間、日本人とのつきあいの多少、日本語の漫画や雑誌や映画などへの接触といった文化的経験との関連を統計的に調べ、言語習得および文化理解を促進する要因の知見を得た。

その結果熟語認知については、日本での日本語学習、活字メディアとの接触が効果的であるこ

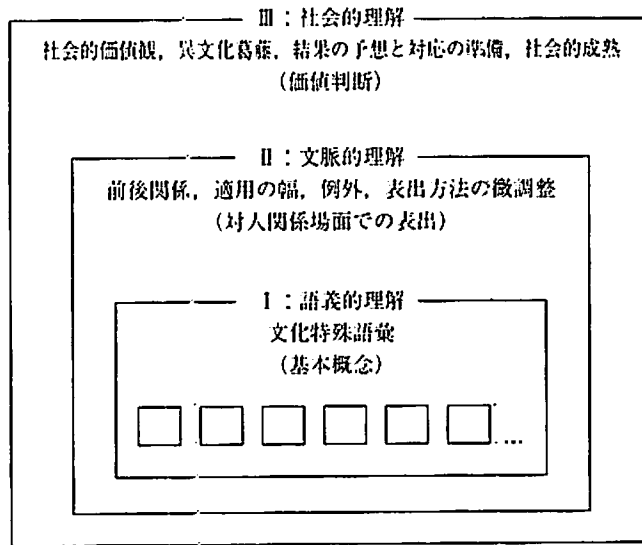
とが示唆された(玉岡・田中 1995)。日本文化場面理解尺度(田中・玉岡 1995)は、具体的には対人関係に含まれる社会的な文脈を的確に理解し、使いこなすことができるかどうかという観点によって構成された。その結果、日本語力が高いだけでは、この理解は高いとはいえず、ホストやホスト文化との生きた接触が文化理解を向上させる効果を持つことが示された。この結果はまた、日本語学習者によく見られる日本的文脈への誤解が、どういったかたちをとりやすいかの実証的データをも提供した(横田 1995; 窪田 1995)。

それではこうした文脈を、実際の日本人はどのようにとらえているのか。今回は日本人学生のサンプルを得たのでそれを報告し、日本人の現実を反映させた教材の素材としたい。この背景には、実際の日本人とのコミュニケーションを指向した生きた文化論を提供するためには、同時代性のある現実を提供することが必要との認識がある。また実際の文化的な社会規範はその適用もまた文脈性に規定されており、適用には柔軟な幅があるはずとの認識もある。したがって、定式化された日本文化の特殊論を知識として注入することを越えてその適用のされ方を対象にする、言い換えれば基本的規範概念の基礎の上に立った、具体的な「バリエーション」を提供し素材とすることには、少なからぬ意義があると思われる。

本稿ではまずこれまでの研究から導き出される文化理解のモデルを提示し、理論的枠組みを提供する。次いで調査研究として、日本人大学生による文化場面理解尺度の比較データを提供し考察する。最後に日本人学生と留学生から得られた、詳細な反応データをもとに、具体的で現実的な教材試案を展開する。本稿はこうして複数の実証的な先行研究の知見の上に成り立つ理論から異文化間教育の実践の提案を行うもので、言語・社会心理学的な研究と言語教育方法論をつなぐ学際的試みとして位置づけられる。

2. 文化の理解とは

文化の理解は、① 語義的レベル、② 文脈的レベル、③ 社会的判断レベルに分かれ、階層性が想定されることは先に報告した(田中・玉岡 1995)。これを文化理解の階層性モデルと称し、図示すると図1のようになる。まず文化熟語認知尺度で測定したような文化理解は、第一段階に位置づけられる。文化的な特殊語彙の知識は、文化を概念化する道具を身につけることになる。日本文化的な思考や体験に出合ったとき、それをすみやかにまとめていける手段を獲得すると考えられる。第二段階になると、文化場面理解尺度で測定した範疇が含まれてくる。これは社会的文脈の理解を意味する。ある文化的ニュアンスを持った対人関係の概念が、現実の場面でいかに表出され、適用されていくのかを理解することである。その適用は豊富な柔軟さをとめない、正しい文法や語彙のような定式的な知識を身につけるというより、文脈性に合わせた微調整や例外的許容範囲を知っていくことが求められる。第三段階は、では自分がその社会のその場にいたらど



I, II, III の順に理解のレベルが上がり, 上位の理解レベルは下位の理解レベルを前提とし, 包含するものである. I の四角の集合体は, 各語彙が集まったものを表す. 各理解レベルの名称の下にその意味する内容を, およびその下のかっこ内に理解の対象を記した.

図 1 文化理解の階層性モデル

		社会的価値観	
		肯定	否定
個人的価値観	肯定	○1	○3 ×4
	否定	×6 ○5	×2

最終的な ○肯定 ×否定

<価値観の一致>

- 1 肯定(協調型)
- 2 否定(合致否定型)

<価値観の不一致>

- 3 個人の価値観に基づく肯定(確信型)
- 4 個人の価値観を変更しての否定(遠慮型)
- 5 個人の価値観を変更しての肯定(調整型)
- 6 個人の価値観に基づく否定(拒絶型)

図 2 文化場面理解における価値観の葛藤と個人の判断についてのマトリクス型モデル

ういう行動を取るかという、表出についての最終判断を対象とする。先の文化場面理解の内在要因の検討からは、文化を「理解する」ことは、文化に「理解を示す」意味も含まれることが示唆されている。

ところでこの判断の型と意味は、先の研究に基づく、文化理解の表出にみられるマトリクス型モデルによると解釈しやすい(図2)。もしある判断ないし行動に社会的要請が付随していたとして、それが自分の価値観と合致する場合は、すみやかに実行されるであろう。これは社会と協調した適応的反応とみなされるので、「協調型」の反応と称する(図2の1)。どちらからも否定的にとらえられるなら、まず実施されず、最終判断は「合致否定型」となるであろう(図2の2)。個人と社会の判断が食い違う場合は、葛藤が予想される。個人は肯定するが社会が否定する場合には、最終的に個人の価値観に従うのであれば「確信型」として、あえて確信犯的に規範を犯す選択となる(図2の3)。しかし社会に合わせてそれをやらないことにするというなら、すなわち「遠慮型」であろう(図2の4)。逆に、社会でよかれとされることを、自分の否定的価値観にも関わらず実施するなら、それは欺瞞や努力の所産の迎合や変更であり、「調整型」といえよう(図2の5)。反対に、自らの判断に従いあえてそれを否定するなら、「拒絶型」の意志貫徹であろう(図2の6)。

上にあげた中で、3~6には葛藤が生じる。個人は、自分か社会かのいずれをとるにしても、きちんとした判断を下したいと願うであろう。正しい知識を持つことは、正しく結果を覚悟することや、内的な価値観への意志的な決別に通じる。つまり選択をより意図的なものにし、そのことが心理的葛藤やアイデンティティの混乱を減少させるものと思われる。もし無知のまま図2の3や6をとれば、当然予想される社会的なりアクションを、本人は不当なものと思うかもしれない。原因帰属(attribution)をあやまる可能性が出てくる。そして図2の4や5を行う場合は、よく社会的な意義を理解した上で取捨選択するのでなければ、単に不利益を避けるための方便と考えたり、周囲に強要された誤解する危険性もあろう。文化理解は、こうした認知葛藤の処理を含んだ広い範囲をカバーする概念だと考えられる。

こうしたモデルを、教材にどう適用していったらよいであろうか。まずは特殊語彙の獲得を通じて、日本文化に特徴的な概念の存在を意識化させることが必要だが、これだけで終われば、従来の日本文化特殊論と同様の発想にすぎない。次の段階として、文化場面の例題を示してどう思うかと尋ね、反応を求める。基本的には、対話場面の違和感の察知が焦点となる。ここでは獲得した概念がどう実施されるのかといった、基本型を見出す作業が求められる。次いで場面解釈のサンプルデータと比較させる。そこでは、事態の柔軟な解釈や例外をいかに認めるかの例が見出せる。日本人学生は、日本人の代表性を保証するものではないが、若い世代の学習者なら彼らの価値観には興味を持って取り組めよう。こうして文脈性のある素材から、いわば社会規範の適用の基本とその幅を知ることによって、文脈的理解が導かれていく。

そして最後に、自分の意見を出して集団で討論する。自分の国ではどうするか、自分自身はどう思うか、自分はどうしたいのか、などについて、十分に討論を発展させる。これは、自分の価値観に引きつけて考える手続きである。ここで判断がどこに着地しても、それは本人の主体性の表現である。求められるのは、規範の特質と幅を理解した上での判断である。

3. 日本人学生の文化場面理解尺度への反応についての調査

文化場面理解尺度の全文は、表1に示した。日本人学生の調査対象者は、私立・公立大学の学部生135名で、女性93名、男性42名、年齢は19歳から25歳であった。

日本文化での社会的文脈では違和感のある対話(場面1~5, 7~10, 13, 15)において、それを指摘した場合、ないしは日本人には違和感はないが外国人にはじばしば違和感をもって受け取られる対話(場面6, 11, 12, 14)において、その誤解に陥らなかった場合に、文化理解あり、それ以外の反応を理解なしとみなした。評定は、3人の研究者が独立に評定した後に協議する協議法を用いた。反応は表2に示し、先の調査で得られた留学生の回答頻度と、頻度の差の検定結果も示した。このときに調査対象となった留学生は、日本語力は日本語能力検定1・2級レベル、母国での日本語学習期間平均21.7ヵ月($SD=32.7$)、日本での日本語学習期間平均36.1ヵ月($SD=24.9$)、滞日期間平均39.8ヵ月($SD=25.1$)。出身地は、在日留学生全体の構成比をある程度反映して、東アジア(中国、韓国、台湾、香港)出身者が76.2%、東南アジアを加えて92.6%であった。調査対象者に滞在期間がある程度長い日本語上級者を選んだ理由は、二つある。①さまざまな経験を通じてある程度文化理解が進んだ状態と思われ、どのような文化的経験で文化理解が進んだかの検討に適している。②言葉がわかれば文化がわかるという楽観的予想が裏書きできるのか、上級者でも理解しにくい文化の側面があるのかが、実証的に検討できる。

妥当な項目選択の手がかりを得るため、問題の難易度や回答のしやすさを見ながら、これらの設問が日本人の文化的な共通理解を抽出したものかどうか、あるいは属性の影響はどのくらいあったのかなどを検討してみる。全体的にみて、場面6, 10, 11は理解ありの反応が少なすぎ、場面4は多すぎるかもしれない。また日本人学生の方が、①理解ありが多かった項目は場面1, 2, 7, 8, 14と五つあるが、②有意差のなかった場面が七つ(場面3, 6, 9, 10, 12, 13, 15)あり、③少なかった場面も三つ(場面4, 5, 11)あった。①は日本語力が高かろうと、日本にしようと、まだ留学生の理解が進んでいない難しい事柄かもしれない。あるいは理解しにくいというより、あえて理解したくないものなら、その認知的な葛藤を取り上げることに適応教育的な意味がある。②は、留学生にすでに理解された内容と考えられる。

しかし③は、いわば「超」日本的といえる留学生の判断である。解釈の可能性は三つ考えられる。まず本国でのその価値観が日本での水準を越えており、それを持ち越したかもしれないこ

表 1 文化場面理解テスト全文

難解な語彙(下線部)には、解説を加えた。

【教示文】

この会話を、日本人どうしの日本におけるやりとりと考えた場合、あなたの感じることを自由に書いてください。普通はこうは言わないと感じる部分があったらそれを指摘し、その理由を説明してください。

【例題】

道で / A: いいお天気になりましたね。お元気ですか。B: はい、おかげさまで。おたくのみなさんもお元気ですか? A: それが私、2週間前から熱が出て、咳がとまらなくて大変だったんですよ。【回答例】自分がAならば、ここで病気の話は持ち出さない。AとBは、「いいお天気になりましたね」とか、「おたくの」といった言い方からみて、親しい友達というわけではなさそうである。そのような関係の場合、「お元気ですか」と声をかけるのは単に挨拶するためであり、Aの健康に関心があるからではない。ここで自分がBならば、Aから病気の説明などしてもらいたくないと感じるだろう。

【場面1】大学の同好会で / 2年生のA: 先週、僕たち2年の学園祭実行委員が集まって、僕らの同好会ではラーメンの店を出すことになったんだ。2年生が中心にやるけど、1年生も一緒に協力してやってくれよな。1年生のB: ちょっと待ってよ。ほんとにラーメンの店なんかやるつもりなの。もっと大学生らしい企画の方がいいと思うけどなあ。単なる金稼ぎはやめようよ。

【場面2】BがAの家を訪問して / A: あら5時。B: まあ、もうそんな時間になってたのね。そろそろ失礼しなければ…。ご主人もお帰りにする時間でしょう。A: ええ、でもまだよろしいんですよ。ゆっくりしていただくだけでも…。B: そうですか。じゃあ、お言葉にあまえてもうしばらく…。

【場面3】金合で / A: 来年の会長はぜひBさんにおねがいしたいと思うんですが、Bさんいかがでしょうか。B: いやあ、会長なんて、私なんかとても…。A: そうですか。それじゃCさんにおねがいしましょう。

【場面4】近所で / A: お出かけですか。B: はい、ちょっと出かける用事がありまして…。A: どちらへ。B: はあ、ちょっとそこまで…。A: お買物が何かしら…。

【場面5】会社で / 部長A: B君、きみ今度の忘年会の幹事だよなあ。ぜひさしみのうまい店でやりたいなあ。社員B: ええ、でもCさんも私もあんまり魚は好きじゃないんで、すきやきにしませんか。

【場面6】A社とB社の商売の契約で / A社の社員A: 今回契約させていただく条件なんですが、なんとかコストの点を考え直していただけないものでしょうか。B社の社員B: 今回の条件はそちらにとって悪くない条件だと思うんですがね、A社の社員A: それはそうなんですけれども…。B社の社員B: そうですねえ、考えておきましょう。

【場面7】旅行で / A: やあ、おはよう。B: どうしたんだよ。7時集合なのにおそいじゃないか。なかなか来ないからみんな心配して電話かけたり、北口の方までさがしにいつてるんだよ。A: でも7時35分の列車だろ。まだ10分もあるよ。出かける前にちょっと部屋をかたづけていたんだよ。

【場面8】大学生の会話で / A: 今度のパーティーにはMさんが来るそうですよ。B: ヤーダー、ウッソー! / A: うそじゃありませんよ。そんなうそなんてつきませんよ。来てもいいじゃありませんか。

【場面9】ある大学のクラブ活動での会話 / A: 今度の〇〇大学との空手試合は試験の前だからきついやなあ。特におまえは来年卒業だから、もう単位落とせないしな。B: そうなんだよ。おまえはまだ

2年だから心配ないだろう。かわりに出てくれよ。A: おれはだめだよ。まだへただもん。負けちゃうよ。

【場面 10】 大学生 A と大学生 B の会話 / A: すぐ家に電話しといた方がいいんじゃないの。B: そうだね。…あれ、小銭がないや。ある? A: うん。10 円玉 1 枚ならあるよ。/ その翌日 / B: はいこれ、きのうの電話代 10 円ね。A: うん。ちゃんと返してもらったよ。

【場面 11】 社員 A と取引先の会社の社員 B / A: 私はこの件については〇〇のように思うんですが…。B: うーん、まあ、そうですねえ。A: やっぱりそうでもないでしょうね。

【場面 12】 先日 A さんの家にまねかれた B さんが道で出会って / A: こんにちは。B: おや、A さん。いやあ、先日はどうもすみません。ほんとに奥様のお料理がおいしくて、あんなにおいしい料理は久しぶりですよ。A: こちらこそ、わざわざおこし頂いたのに、たいしたおもてなしもできません。

【場面 13】 道で / 母 A: おたくのお子さん、とても良くおできになるそうですね。母 B: ありがとうございます。ほんとにあの子はよくがんばるんで、先生方もみなさんほめてくださるんです。

【場面 14】 電話で / A: もしもし B さん、あたし A よ。やっとなつかまって、よかった。このあいだから何度もお電話してたのよ。B: ごめんなさいね。母が先月から入院しちゃってね。家を空けることが多いのよ。A: あら、そうだったの。たいへんね。それでお母さまはいかがなの? B: おかげさまで、もうだいじょうぶ。たいしたことなかったのよ。A: 何もお役に立てなくて悪かったわね。B: いいのよ。こんなお話して、かえってご心配おかけしちゃったみたいね。ごめんなさい。A: いえ、私のほうこそ。

【場面 15】 学生が指導教授の研究室を訪ねて / 学生 A: 先生、どうして P は X ということになるんでしょう。教授 B: それはドイツの事例をみれば明らかだろう。学生 A: それはドイツの場合だからですよ。日本では P に等しいのはむしろ Y じゃないですか。日本の M や N の条件を考えてみれば…。

表 2 各場面理解の頻度および留学生と日本人学生との比の差の検定

場 面	留 学 生		日 本 人 学 生		χ^2 検 定 結果 χ^2 値 p
	理解あり	理解なし	理解あり	理解なし	
1. 先輩の企画	54(67.5)	26(32.5)	116(85.9)	19(14.1)	< 10.31**
2. 建て前	61(76.3)	19(23.7)	122(90.4)	13(9.6)	< 9.71**
3. 遠慮	68(85.0)	12(15.0)	118(87.4)	17(12.6)	NS
4. 曖昧な返事	74(92.5)	6(7.5)	112(83.0)	23(17.0)	> 3.92*
5. 部長と社員	62(77.5)	18(22.5)	76(56.3)	59(43.7)	> 9.82**
6. 否定的意味	19(23.8)	61(76.2)	28(20.7)	107(79.3)	NS
7. 時間感覚	66(82.5)	14(17.5)	128(94.8)	7(5.2)	< 8.64**
8. 若者言葉	29(36.3)	51(63.7)	78(57.8)	57(42.2)	< 9.31**
9. 先輩の依頼	32(40.0)	48(60.0)	67(49.6)	68(50.4)	NS
10. 金銭感覚	26(32.5)	54(67.5)	45(33.3)	90(66.7)	NS
11. 間接的否定	14(17.5)	65(82.5)	10(7.4)	125(92.6)	> 5.28*
12. 儀礼的応酬	50(62.5)	30(37.5)	82(60.7)	53(39.3)	NS
13. 謙遜	64(80.0)	16(20.0)	107(79.3)	28(20.7)	NS
14. 形式的挨拶	49(61.3)	30(38.7)	101(74.8)	34(25.2)	< 3.86*
15. 先生と学生	43(53.8)	37(46.2)	81(60.0)	54(40.0)	NS

注: 頻度については、数字は回答者の人数、かっこ内は%。

χ^2 検定については、「>」は留学生、「<」は日本人学生の方が、理解ありとなった者が多いことを表す。

* $p < .05$, ** $p < .01$, NS 有意差なし。

と、たとえば儒教文化圏では日本よりも上下の社会規範が厳しく、日本でもその基準で考えているのかもしれない。これは来日前の測定がないと、確認できない。文化特異的要素は相対的なものであるため、留学生全般から日本的とみなされる要素を集めても、すべてが日本のみで最高水準を示すとは限らない。移動先の文化に合わせて、水準を上げる要素もあれば、下げるものもあるだろう。こうした文化特異性に見られる方向性の問題は、厳密には2文化間の1対1対応でない、明確には把握されない。ちなみに本来持っていた規範を、日本に合わせてたとえば低下させるべきかは、理解のレベル II ではなくレベル III の問題である。三つめに、日本文化の過

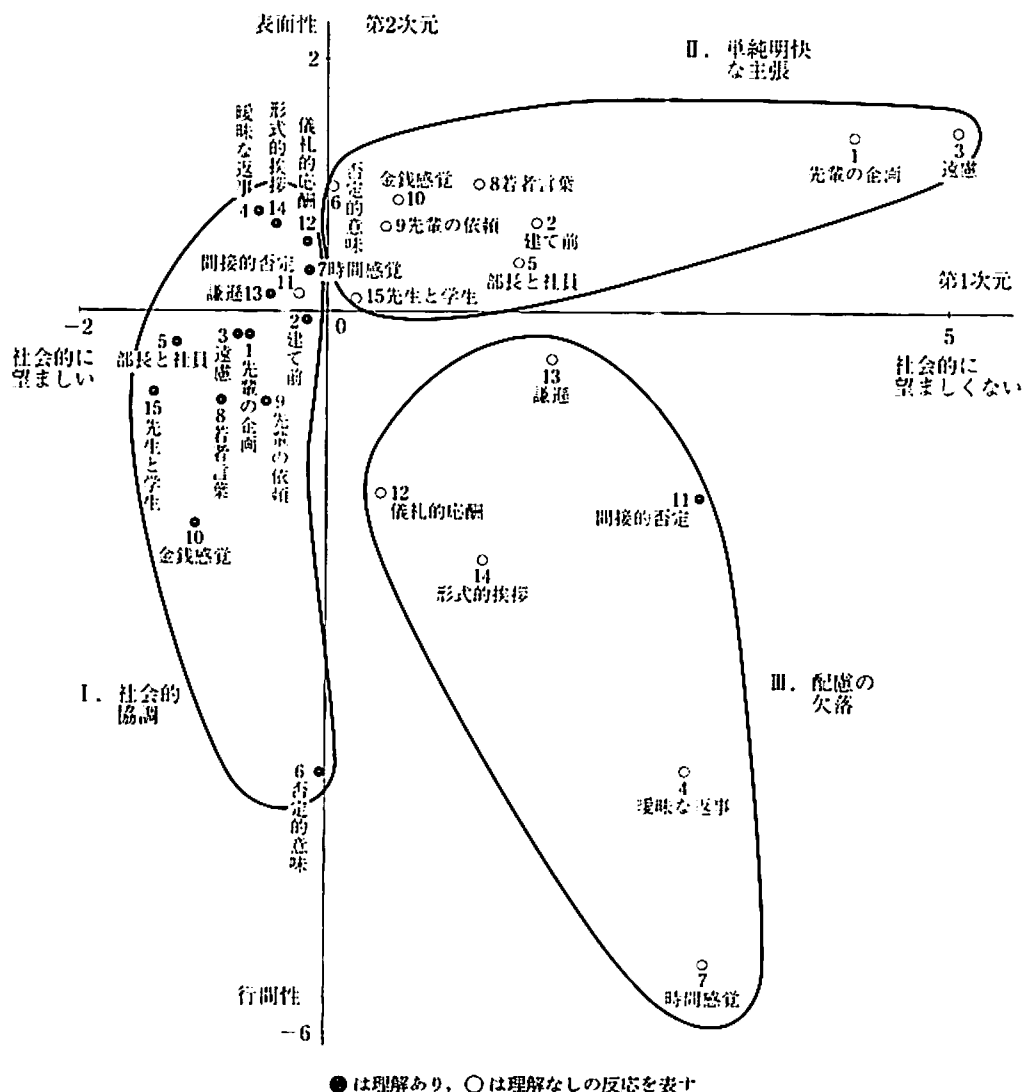


図3 数量化III類による分類

剽摂取か、あるいは日本文化の定型的な反応を見出すのに留学生が慣れており、課題設定の意図に沿って敏感に反応した可能性も考えられる。

では日本人学生は、何をもって反応したのであろう。日本人学生の反応の内部構造を知る手がかりとして、数量化 III 類による分類を試みた(図 3)。第 1 次元(X 軸)は、社会的望ましさの次元と考えられ、図の左側には規範と一致した回答が集まった。第 2 次元(Y 軸)は、内在性の次元と考えられる。上方向には表面性、下方向には行間性を色濃く持った場面が位置した。また場面全体を反応の仕方は大きく三つに分かれ、図の左の I は、望ましい反応が比較的まとまっており、「社会的協調」と名づけられる。「理解なし」の反応は、およそ二つに分かれ、右の上方の II は、単純に意図通り明確にいつてしまう反応で、「単純明快な主張」と命名されよう。下の III は、行間を読まずに望み通りの反応をし、相手や周りを察知しない、いわば「配慮の欠落」であろう。グラフの端に位置する。たとえば「7. 時間感覚」はかなり行間を読まない行動と考えられ、「3. 遠慮」をしないことや「1. 先輩の企画」に従わないことも、相当な規範の逸脱ととらえられている。なお「11. 間接的否定」の「理解あり」の反応が III に入ったことは回答者がこれを望ましくない反応と考え、出題者の意図とは逆に評価したものと思われる。

図には示さなかったが、第 3 次元(Z 軸)も求めた。その解釈のため理解ありとなしの反応間の距離が近い項目を順に五つ、いわゆる広レンジのアイテムリストをあげると、①「15. 先生と学生」6.409、②「13. 謙遜」4.316、③「8. 若者言葉」2.506、④「9. 先輩の依頼」2.449、⑤「6. 否定的意味」2.33 であった。この軸はいわば謙虚さの次元と考えられる。

先に行われた、留学生に関する同様の分析と比べると、X 軸と I 群の命名は共通しているが、他は異なる。日本人学生では、Y 軸は現代の日本人学生らしさを反映してか、単純さないしは子供っぽさを映し出しているように思われる。むしろ留学生用のテストを日本人に適用したための無理はあり、何を聞かれたかという解釈も違ったニュアンスをとまうかもしれないし、反応レベルが異なるとすると、留学生と日本人の回答を文化理解尺度の結果として、一概に同一視はしにくいだろう。結局、今回の日本人の反応は、次のように考えられよう。すなわち、提示された日本的な文化的文脈で、彼らの発達段階に応じた対応ないしは世代の特徴が反映された。そして文化の理解という枠組みをあえて意識しない集団であるために、不自然な箇所を察知することにはさほど注意を払わず、またその指摘というインストラクションにもあまり規定されることなく、設定場面についてのより自由な解釈や好みの表出へ向かいやすかったと考えられよう。ただし交差文化的な研究をする際の、こうした同一課題に対する反応プロセスの微妙なずれの問題は、Cole and Scribner (1989) によってすでに指摘されているところであり、そのため内部構造の検討や属性別の検討など、結果が何の反映かを考えてから論じる必要があるといえる。比較データとしては双方の特徴的傾向が見てとれるので、それは次節で述べる。

およその回答傾向に対する属性の影響を見るため、日本人学生が全 15 場面中で、「理解あり」

の反応をした場面の割合を求めた。それを場面理解の総合的指標とすると、学年別の分散分析でも、性別、専攻(文科系、理科系)、高校や大学でのクラブ活動の有無、海外生活経験の有無によるt検定でも有意差はなかった。この理解度はこれらの属性にはあまり左右されず、日本人学生の被験者に比較的均質な反応を示したものと考えられる。

項目の妥当性という意味では、留学生の属性別検討で、場面11は海外日本語学習期間、場面12は日本語力と負の相関を示し、場面6は経験・属性の効果が見出されなかったことも参考になる。どうも自然な場面設定における誤解の有無を見る設問はとくに、求められた反応レベルが一定化せず、いわば答えづらい問題であったように思われる。

以上のことから考えて、場面4, 5, 6, 10, 11, 12, 14は、教材としてはやや扱いにくい項目のように思われる。むろんどの場面も教材としては成立するのだが、学習のねらいを焦点化しやすいという意味では、残る場面の中でとくに1, 2, 7, 8が、加えるなら3, 9, 13, 15が、比較的取り上げやすいものと思われた。次節の教材化の原案としてここから例を取り、文化の教材を構成する方向性を示してみたい。必要に応じて、調査で得られた詳細な反応カテゴリーとその頻度を引用する。

4. 教材の試案

まず語義的レベルの教育については、熟語認知テストで語彙が2分類されていること、妥当性のある項目が明らかにされていることから(玉岡・田中 1995)、以下のように構成する。まず個人の関係で用いられる語彙を心的現象群と称したが、それは後ろ指をさされる、ごまをする、顔をたてる、水に流す、本音と建て前、気配り、以心伝心、みずくさい、お中元などで、主に相手の気持ちを配慮して、立場を思いやる概念である。これらの単語を用いたショートストーリーを作成させるエッセイ指導、あるいはこの設定でのロールプレイなどが考えられる。そこから個人としてつきあう際に、お互いの共通の了解となっている概念基盤についての理解を導きたい。

一方、社会現象群と名付けられたのが、年功序列、村八分、お茶をにごす、恩に着せる、ぬけがけ、根回し、義理がたいなどの、社会システムを説明した語彙であった。これは社会性が色濃いため、新聞・雑誌記事や漫画などから、この現象が見られるものを取り出してくるといった宿題が考えられるだろう。

また、水に流す、みずくさい、お茶をにごすなど、半数以上は字の通りの意味ではない、いわゆるメタファーである。たとえば「水」の、意味の象徴のされ方を自文化と比較していくことで、言葉に反映されたものの見方、ひいては文化について、考察していけるだろう。これは、言葉が文化を規定する側面を指摘した「ウォーフの仮説」(Wolf 1994)に、自分達自身が参加して確認する作業として興味深い。これらの作業は、概念として語彙を定着させ、次の応用段階の

表 3 場面 7 における回答

1. 回答の頻度(複数回答)

	日本人学生		留学生	
	人数 135	割合 (%)	人数 84	割合 (%)
① 言い回しが変わる	2	1.5	1	1.2
② 行為が変わる	0	0.0	19	22.6
③ 抵抗なし	7	5.2	4	4.8
④ A を批判	275	203.7	131	156.0
⑤ A の意図の推測	4	3.0	1	1.2
⑥ A を擁護	5	3.7	5	6.0
⑦ B を批判	9	6.7	5	6.0
⑧ B への評価, 同情	12	8.9	1	1.2
⑨ B についての推測	1	0.7	4	4.8
⑩ 状況, 展開の推測	9	6.7	3	3.6

2. 回答の詳細: ①②…は上表に対応。カッコ内は頻度。

日本人学生	留学生
① <対話の不自然さ>: 不自然・言い回しが変わる(2)	① <対話の不自然さ>: 日本人の行動・言い方としては違和感がある(16), こういう直言は日本ではない(1), かたづけでんだよは不慣れな言い方(1), 一般的に A の説明はありえない(1), 北口に行ったのは変(1)
② <抵抗なし>: よくあること(6), 自然(1)	② <抵抗なし>: 問題なし(4)
③ <A を批判>: 自分なら A を許せない(10), 問題がある・悪い(9), 勝手・自己中心・マイペース(27), 非常識・失礼・ずうずうしい・誠意なし(40), みな迷惑(14), 謝罪・反省がない(57), 時間を守るべき・早く来るべき・約束を守っていない(40), 集団行動を乱した(14), 身勝手な理由・自分の都合・かたづけは別の時にせよ(19), 言い訳・反論・正当化はいけない(25), 相手にされなくなる(10), 人には断しいだろう(1), 努力・善処せよ(連絡する・走ってくるなど)(6)	③ <A を批判>: 許せない・非難されるべき・嫌い(4), A が悪い(1), 自己中心・勝手・わがまま(7), 態度がでかい・失礼・非常識・ルーズ(10), 迷惑・心配をかけた(10), 謝るべき・謝っていない・お詫びするはず・反省なし(46), 時間や約束を守るべき・時間に遅れた(15), 団体的性を欠いている・団体のルールを守るべき(2), かたづけで遅れるなどよくない(4), 言い訳や反論はいけない・言い方がよくない(20), A はいっても集団時間を守らないのだろう(1), A は嫌われている(1)
④ <A の意図の推測>: 何とも思わない・間に合えばよいと思っている(2), 自分の判断で行動(1), のんき(1)	④ <A の意図の推測>: 間に合えばよいと思っている(1)
⑤ <A を擁護>: まだ時間は十分ある(3), 悪気はない・寝坊ならしかたない(2)	⑤ <A を擁護>: 時間は十分・集合が早すぎる(3), 車内で集合してもよい(1), 学生なら遅刻はある(1)
⑥ <B を批判>: 言い方がきつい・悪い(5), せっから・細かすぎ・リーダー不向き(4)	⑥ <B を批判>: 厳しすぎる・言い方がきつい・自分なら責めない(4), 心配し過ぎ(1)
⑦ <B への評価, 同情>: しっかりしている・慎重(2), 気の毒(9)	⑦ <B への評価, 同情>: 自分が B なら同じように言う(1)
⑧ <B についての推測>: 安心した(1), 集団性重視(1)	⑧ <B についての推測>: A に不満・非難している(2), 責めずに心配している(1), B は探していた(1)
⑨ <状況, 展開の推測>: A B は親しい・親しければこれで治まる(2), サークルだろう(1), 乗車前に写真を取りたかった(1), 旅行は不成功だろう(5)	⑨ <状況, 展開の推測>: A B は友達だろう・親しい・親しければこういうことはある(3)

3. 国ではどうか: 留学生の回答. かっこ内は頻度.

- | | |
|-----|-------------------------------|
| 1) | この会話は普通. (16) |
| 2) | Bはそんなに怒らなくてもよい. 旅行がしらける. (1) |
| 3) | 交通事情などでよくある. (1) |
| 4) | 悪い印象を与えるがこういう人はいる. しかたない. (7) |
| 5) | 間に合えばいいと考えて時間を守らない人もいる. (8) |
| 6) | 皆が怒るのは当然. (5) |
| 7) | 集合時間は守るべき. (6) |
| 8) | Aが悪い. 許せない. (5) |
| 9) | Aは教養がない. 無責任. 常識はずれ. (9) |
| 10) | Aはあやまるべき. (8) |
| 11) | Aのように言わない. (3) |
| 12) | 他の遅刻理由を言うだろう. (3) |
| 13) | 自分の考え. 気持ちを言う. (2) |
| 14) | 無回答. (10) |
| 15) | その他. (3) |

準備となる.

次に文化場面理解についてだが, 基本教示は尺度と同じで, ダイアログを示して, 「この会話を日本人同士のやりとりと考えた場合, 普通はこうはいわないと感じる部分があったらそれを指摘してその理由を説明しながら, 感じたことを自由に述べてください」とする. 小グループやクラスでディスカッションをし, 自分の反応を日本人学生や留学生の資料と比較し, 両者の違いや, 自らの位置づけについて考える. データのサンプルとなった留学生は, 滞日経験のさなかで文化理解も進んでいると思われ, 学習者と日本人との間に位置するものと予想された. ただしこの調査ではアジア, とくに東アジア出身者が多く, そうした文化的背景を持った回答であることは, 念頭においておく必要がある. それは日本語学習者全体の平均像ではなく, あくまで文化理解の属性・経験の影響を把握する目的に適した集団を選んで協力を要請し, 結果的に得られた一つのサンプル集団の例と考えて欲しい.

反応の抽出の仕方としては, 時間が十分あったり, ディスカッション形式の授業に慣れている文化圏の学習者であれば, 自由に述べるのもよい. しかし不慣れであったり, 学習者人数が多ければ, 選択肢を作成しておく方が能率的であろう. そして以上の基本ディスカッションの後で, 「あなたの国ではこういう場面は考えられますか. あなたの国だったら, どうするでしょうか.」「あなた自身は, 日本でこういう事態になったらどうしますか」という問いを続けていく. 調査でも「国でもありえるか, どう受け取られるか」という質問を行ったが, 興味深い結果が得られている. 以下の各例題では, 留学生と日本人の回答カテゴリーを合致させて集計し, 対応しやすくした. 場面7と場面8は筆者達が集計し, 場面1は窪田(1995)の集計を改良した.

【場面7】

遅刻して言い訳するAを, 責任者のBが責める場面である. キーワードは, 時間感覚, 謝罪,

表 4 場面 8 における回答

1. 回答の頻度(複数回答)

	日本人学生		留学生	
	人数 135	割合 (%)	人数 84	割合 (%)
① A が極端すぎる	52	38.5	7	8.3
② A が理解不足すぎる	16	11.9	22	26.2
③ A の不自然さ	22	16.3	10	11.9
④ 抵抗なし	23	17.0	14	16.7
⑤ B の態度を批判	23	17.0	15	17.9
⑥ B の言い方を批判	27	20.0	10	11.9
⑦ B の意図の推測	84	62.2	46	54.8
⑧ A の意図の推測	7	5.2	7	8.3
⑨ M についての推測	2	1.5	1	1.2
⑩ 関係、属性の推測	28	20.7	11	13.1

2. 回答の詳細: ①②…は上表に対応。かつこ内は頻度。

日本人学生	留学生
① <A が極端すぎる>: 軽く流すべき(9), まじめすぎ(12), 真剣すぎ(4), 変に冷静(2), まともすぎ(4), 丁寧すぎ(4), 額面通りすぎる(3), 冗談が分かっていない(7), むきになっている(6), ウソにこだわりすぎ(1)	① <A が極端すぎる>: 真剣すぎ・大げさ(7)
② <A が理解不足すぎる>: 対応が変(2), 話を理解せず(11), 対応が会話になっていない(5), 言い回しが変(8)	② <A が理解不足すぎる>: 答え方が変・ありえない(11), 「いそ」と誤解(5), 日本人でない外国人(6)
③ <A の不自然さ>: A B 関係不明(5), A B の会話不自然(14), A B の考え不明(1), A は若者には珍しい(1), 不自然(1)	③ <A の不自然さ>: A だけ丁寧(6), 意味不明(1), A B の関係不明(1), 日本では嫌でも直接表現しない(2)
④ <抵抗なし>: 自然(9), 若者言葉(6), 自分も言う(4), B はよくいる(1), M はよくいる(1), どこでもある(1), 怒るのは無理ない(1)	④ <抵抗なし>: 大学生らしい(4), 日本人にありがち(3), 自分もよく使う(1), 自然・問題ない(3), よくある(3)
⑤ <B の態度を批判>: M を嫌がる態度に問題あり(12), M に失礼・気の毒(7), A に同情(1), B も人に嫌われる(3)	⑤ <B の態度を批判>: M を嫌と表明するのは失礼(10), A は B が失礼なので怒っている(2), B は出なければよい・気にするな(3)
⑥ <B の言い方を批判>: 言葉使いが丁寧でない(1), 子供っぽい(5), 言い方が聞き苦しい(13), ばか・お調子者(14)	⑥ <B の言い方を批判>: 大学生らしくない・おかしい・幼稚(10)
⑦ <B の意図の推測>: うそと思わず(13), 驚き(16), 嫌でない(5), 嬉しい(13), 悪気はない(2), 軽い気持ち(6), 口ぐせ(6), 冗談(4), 一応言うだけ(2), あいづち(5), M が来るのが嫌・嫌い(9), M の好き嫌いは不明(3)	⑦ <B の意図の推測>: 驚き(9), 信じられない(7), 興奮(1), 感嘆詞(3), 感動(2), 喜び(2), 冗談(1), M が来るのが嫌・M が嫌い(17), うそであって欲しい願望(1), 思い通りにならないときの表現(1), 本当だと知って言っている(1), 物事がいい方向に行くときの表現(1)
⑧ <A の意図の推測>: 反応をみている・胸中は複雑(4), M が嫌い(3)	⑧ <A の意図の推測>: A も M に来て欲しくない(2), M に来て欲しい・M が嫌いではない(2), 幹事(1), M が来るかどうか未確認(1), M が嫌われていると知っている(1)
⑨ <M についての推測>: 歓迎されない嫌われ者(2)	⑨ <M についての推測>: そう悪い人間ではない(1)
⑩ <関係、属性の推測>: A B 先輩後輩関係・不仲, M B 恋人関係(9), A B は女性(1), B は新人類(1), A はまじめ(17)	⑩ <関係、属性の推測>: B は女性・女子大生(3), A B は親しくない(6), A B は親しい(2)

3. 国ではどうか: 留学生の回答、かつこ内は頻度.

- | | |
|-----|----------------------------|
| 1) | Bのような表現はよくある。(17) |
| 2) | 嫌いで「うっそー、やだー」と言うことがある。(2) |
| 3) | 相手を嫌っていても、Bのような表現はしない。(10) |
| 4) | こういう表現、言い方はしない。(5) |
| 5) | Bのような表現、言い方はしない。(2) |
| 6) | 「本当? いいね」と言うほうがいい。(9) |
| 7) | 文字どおりとる。(14) |
| 8) | AさんはBさんをやさしく説得するべき。(2) |
| 9) | Aは行間を読むべきである。(2) |
| 10) | 無回答。(16) |
| 11) | その他。(7) |

集団行動などである。教室ではまず自分がどう思うかを述べてもらい、後で調査結果を紹介する(表3)。以下に、データをもとにしたその説明のポイントを述べてみよう。

日本人学生でも、このダイアログを変だと思わない者は少ない。しかし大多数は抵抗を感じ、Aの勝手さ、次いで素直に謝らずに言い訳する態度が批判され、時間は守るべきとの常識も強く求められる。Bへの同情もあるが、Aの擁護やBの批判は多くない。留学生にもAへの批判は多いが、その際は、「謝らない」ことがもっとも批判される。“日本人はすぐ謝るはずなのに変だ”という、自分の知っている日本人像からの逸脱を指摘する反応が多い。Bへの同情は比較的少なく、心情的な同化よりも、客観的なとらえかたが目だつ。なおAへの擁護は、日本人よりわずかに多い。

結局、どちらの調査集団でもAが圧倒的に非難される点は共通である。ただし日本人なら団体性に注目しやすく、団体行動を乱す者に感情的な批判がなされ、リーダーも同情される。しかし留学生は、謝らないのは日本人の対話の規範にもとるという、対話形式への冷静な指摘を行う。また日本人の団体中心の発想に比べて、留学生は約束を守るとかきちんと謝るといった、むしろ大人としての個人の常識や礼儀正しさに注目するようである。

討論指導のポイントだが、まず日本では、余裕を持って「集合」時間を設定する習慣があることを知らせておきたい。早めのその時間を遵守する感覚が適切と思うかどうか、討論の対象になるだろう。集団への配慮についても、日本人のその意識の強さ、結果的な感情的拒否をどう思うかが、議論できよう。過ちのフォローの仕方、謝罪の仕方、埋め合わせの仕方を含めてどうしたらいいと思うのかを、話し合っていくことができる。

ここで取り上げた、時間を守らなくても平気という感覚は、しばしば在日留学生に見られるという(大橋敏子・近藤裕一・秦喜美恵・堀江学・横田雅弘 1992)。本人は、出身文化圏での感覚を、日本に持ち越している可能性がある。今回も「国でだったらそれほど厳しくない」との意見が見られる。しかし時間感覚の違いは、社会常識に抵触すれば人格を疑うような帰属や不快なトラブルを招く恐れもある。この例題では、それを直接討論の素材とすることで、社会の価値観と

個人の判断のバランスをとっていく方法について、ケース的に考えていくことができる。

【場面 8】

「ヤーダー、ウッソー」という E に、A が「うそじゃありません」と字句通り対応する場面である。調査結果(表 4)から、ここでは選択肢を用意してみよう。まず「誰か変だと思いませんか」と尋ねて、① 違和感はない、② B が変、③ A が変、から選んでもらう。誰も変だと思わなければ、この会話の背景を自由に想像してもらい。変だと思えばさらに選択肢を示し、② B が変、ならば、1. B が M の来るのを嫌がるのはわがママがすぎる、2. この言い方は軽薄だし子供っぽい、3. これはかつての流行語だから今では古くて使われない、4. その他、から選ばせる。③ A が変、と答えた人には、1. A は「ウソ」を字句通りとっており間投詞とみていない、2. A は一人で丁寧な言葉遣いをしている、3. その他、に分けて選んでもらう。それをもとに、自分の意見を小グループやクラスで述べるように指導する。

討論の最大のポイントは、字句通りとる A さんの堅い反応であろう。若者用語を知っていれば、好感を持つよりは、まじめすぎて恐いとかノリが分からないとか、否定的な評価が多くなると予想される。しかし B の言い方こそ悪いという批判も、少しはあるだろう。ここから若者言葉を解することの利点、機能、あるいは批判について、議論が展開できる。

会話が不自然でないと思うなら、その背景を想像して自由に推測を巡らせればよい。これは日本の対人関係を取りまく状況を読む応用練習になる。言葉のやりとりから、文脈や関係性を想像すればよい。たとえば B の間投詞的な反応から、興奮、驚き、歓迎、嫌悪など、さまざまな感情が読み取れることに気づく。そこからいろいろな関係性を想像できる。したがってこの部分に正解、不正解はない。言葉の使い方や、表現されるものの多様性が焦点となる。

【場面 1】

2 年生 A が学園祭でラーメン店を出す命令をし、1 年生 B が反論する場面である。どこが不自然か、どう思うかなどの基本の問いの後で、「このような状況は、あなたの国でもありえますか。ありえるとすれば、A さんまたは B さんの対応は、どのように受け取られると思いませんか」と尋ねて、討論を展開していく場合について考えてみよう。

調査結果(表 5)から、多く予想される反応は、1 年生 B に対する、先輩への無礼な言い方や、失礼な態度への批判、日本社会の上下関係を無視している指摘であろう。しかし明確な主張性への評価もいくらかあり、日本人学生も上に気兼ねせずに反論したい気持ちがある。また特別に人間関係に近いのだろうか、上下の区別が希薄になった事情があって直言しているのだろうかなどの推測もある。上下関係の希薄なやりとりは、必ずしも規範のバグ・オペレーションとして批判すべきものとはみなされない。むしろ状況によって他の反応もありうるという、基本的な規範パター

表 5 場面 1 における回答

1. 回答の頻度(複数回答)

	日本人学生		留学生	
	人数 135	割合 (%)	人数 84	割合 (%)
① 自然	8	6.0	0	0.0
② 不自然	0	0.0	13	15.5
③ Bの上下関係無視の批判	145	105.2	57	67.9
④ Bの態度の批判	50	37.0	27	32.1
⑤ Bの不服従批判	26	19.3	32	38.1
⑥ Bの肯定	19	14.1	8	9.5
⑦ Aの批判	20	14.8	22	26.2
⑧ A Bの批判	1	0.01	2	2.4
⑨ 関係の推測	16	11.9	9	10.7
⑩ 事態・意図の推測	3	2.2	20	23.8
⑪ 学園祭への意見	15	11.1	15	17.9

2. 回答の詳細: ①②…は上表に対応。かつこ内は頻度。

日本人学生	留学生
① <自然>: 自然な会話(7), 意見を自由に述べている(1)	② <不自然>: こういう会話はありえない・不自然(13)
③ <Bの上下関係無視の批判>: 丁寧な言葉を使うべき(11), 先輩への言葉遣いでない(30), 話し方が不適切(16), なれなれしい(9), 先輩に失礼・生意気・不適切(25), 敬意なし(3), 上下関係無視・けじめなし(7), 敬語を使うべき(41)	③ <Bの上下関係無視の批判>: 丁寧に話すべき(17), 敬語を使うべき(6), 先輩への言葉遣いでない(21), 親しすぎる(4), 序列を無視(9)
④ <Bの態度の批判>: 相手を無視・否定(7), 敬意(1), 受け答えの仕方に問題(9), 子供っぽい(1), 代案出すべき(4), 協調すべき(2), 柔軟に対応すべき(18), 決めつけるべきでない(8)	④ <Bの態度の批判>: こういう言い方はしない・よくない(16), 婉曲に断る(3), 一緒に協力しあう(2), もっと柔軟に対応(4), 反対より相談(1), Bは単純(1)
⑤ <Bの不服従批判>: 先輩には従う(8), 反対せず協力すべき(18)	⑤ <Bの不服従批判>: 上低下達は当然(2), 反対・批判はしない(14), 従うべき(3)
⑥ <Bの肯定>: しっかりしている(1), 意見に賛成(6), はっきり意見を言うのはよい(10), 反対してよい(1), 女性ならこれでいい(1)	⑥ <Bの肯定>: 勇気がある(1), 意見に賛成(6), 自分も同じように答える(1)
⑦ <Aの批判>: 事前に話し合い・説明すべき(14), 命令口調・ずうずうしい(2), こういう性格(1), 後輩になめられる(1), 仲にひびが入る(1), 言葉遣い不適切(1)	⑦ <Aの批判>: 押しつけ・命令調(5), 相談すべき・意見を聞く(8), 説明しておく(3), 声をかけておく(1), 先輩らしい言い方でない(3), この頼み方は先輩失格(1), 1年もいるのに2年が中心とは言えない(1), 言い回しが変(1)
⑧ <A Bの批判>: 両者とも言いたいことを言いつぎ(1)	⑧ <A Bの批判>: 上下区分は無意味(2)
⑨ <関係の推測>: 親しい・仲がいい(7), 幼なじみ(1), 単なる先輩後輩でない(1), 上下関係のないサークル(7)	⑨ <関係の推測>: 親しい友達(5), 上下関係が強い(4)
⑩ <事態・意図の推測>: Bは手伝いたくないので屁理屈を言う(1), サークルはつぶれる(1), 気まづくなる(1)	⑩ <事態・意図の推測>: Bは理想主義的(2), BはAを誤解して怒った(1), Bはスポーツをやりたい(1), Aは優しい(1), Aは現実的(2), AはBに協力して欲しい(1), Aにも理由がある(3), 企画はすでに決定している(1), 参加希望者は増加中(1), 雰囲気は壊れる(1)
⑪ <学園祭への意見>: ラーメン店でよい(11), 別の企画がよい(2), 呼称が変(1), 大学生らしきとは(1)	⑪ <学園祭への意見>: ラーメン店でよい(10), 学園祭の意義(3), 学生の価値観(2)

3. 国ではどうか：留学生の回答。かつこ内は頻度。

- 1) 先輩には丁寧に話すべき、敬意をはらうべき。(18)
- 2) 先輩、上司には反対しない。(9)
- 3) この文脈では先輩に反対する必要はない。(2)
- 4) 先輩には、「Yes, No」だけを言う。(1)
- 5) 相手の意見をつまらないもののように言うのは失礼。(3)
- 6) 先輩も後輩ももっといねいに話すべきである。(1)
- 7) 皆で話し合って決めるべき。(3)
- 8) このような先輩は待遇はよくないだろう。(2)
- 9) もっと後輩(1年生)に気を使う。(5)
- 10) 反対意見は、はっきりと直接的な言い方で言う。(4)
- 11) 先輩、後輩関係はあまりない。よくある話し方。(20)
- 12) 無回答。(2)
- 13) その他。(11)

ンからの逸脱のバリエーションが表現されている。

2年生Aには、命令口調や非民主性への反感がわりと表現される。場面7でリーダーが同情されたのとは異なり、ここで規範側に立つAには、共感や同情が寄せられない。このことから上下関係には、下が従うばかりではなく、上から下への配慮も必要とされること、上からなら何でも許されるわけではないとの認識などが見てとれる。常識的と思われる社会規範にも、成立のための制限ないし条件が、背後に潜んでいるということに気づけばよい。

このダイアログのポイントとなる上下関係の表現が、「従順さという態度」や「敬語という言語表現」にあることは、すぐ分かるだろうが、それを無視したBが必ずしも批判されない。この意味では、規範の適用幅を考える発展的な例題として面白い。つまり現実には規範は拘り定規なものではなく、規範に対する反感や、成立にともなう条件や、あるいは適用の柔軟性が常についてまわっているということが、認識できるとよいと思われる。

留学生の反応を見ると、後輩Bを批判する声はやや弱く、先輩Aへの配慮不足の批判がやや強い。しかし日本人の常識と照らし合わせれば変だとは感じており、Bの不服従の態度も肯定してはいない。どことなく客観的な観察を述べているように思われる。なお国では、このような上下関係があると答えるものより、ないと答えるものが多い。もし海外のクラスで日本滞在経験のある者がいれば、自分はどうか、判断の仕方は国にいるときと同じだったか違っていったか、違えたとしたらなぜか、それはいつからか、あるいはどんなときかなどが聞ければ、異文化環境下における意思決定プロセスを共有するモデリングとなるだろう。ただし授業中であれば、個人的な経験は、差し支えない範囲で聞くという配慮が常に必要であることは、覚えておきたい。

日本語学習者に、個人としての判断の仕方を問う方向へと討論を展開していくと、「必ずしも先輩Aに従わなくてよい」意見が出てくることが予想される。調査でも、ラーメンはやはり企画としてはよくないとか、Aが説明不足であるのが悪いとか、仲がよいからこれから話し合おうのだろうといった見解がみられた。こうした規範に必ずしも従わないような意見は、その内容や

頻度を今回のデータと比べてみれば、自分の意見がどの程度の一般性を持って、日本人さらには在日留学生に受けとめられるかが、想像できるだろう。

総じて、ダイアログの背景への想像力を養うことは、定式化された「上下関係」公式を、実社会において具体的に適用する際の指針として機能する。日本人にしても規範を絶対遵守しているのではなく、日常社会の規範を了解し、自分の価値観をもとにし、そして社会的インパクトを考えあわせて、「調整」を行っているのである。もし日本人と接する機会があるなら、「気をつけて実際の例を観察してみよう」という指導にもっていくと、参与観察型の教育になるであろう。

さて、本稿の目的は文化理解教材の理論的背景と教育指針を示してから、研究素材を吟味選択し、それをもとにして教材試案を展開することであった。全場面の例題と解説は本稿の限られたスペースでは扱いきれないので、純粹に実践を指向する、今後の機会に譲る。われわれは詳細なローデータを報告書にまとめるので、各回答の頻度に興味があればそちらを参照していただきたい(概略は『国際文化フォーラム通信』第28号、1995年9月、財団法人国際文化フォーラム発行に掲載)。今回の示唆に基づく教室活動の実践は、大いに歓迎する。われわれも教室場面での教示や教育工学的な工夫などを、展開すべき今後の課題として残している。

5. おわりに

最後に、文化を教える試みの関連領域を整理してみよう(図4)。今回の文化理解のレベルⅠからレベルⅣは、いずれも認知的理解のレベルに該当するもので、心理学の見地からすればこの後さらに行動レベルの理解が存在する。行動を学ぶ真に有効な方略は心理学ですでに発展し、ソーシャル・スキル学習として一領域をなしている(田中・藤原 1992)。もし仮に心理的な抵抗を

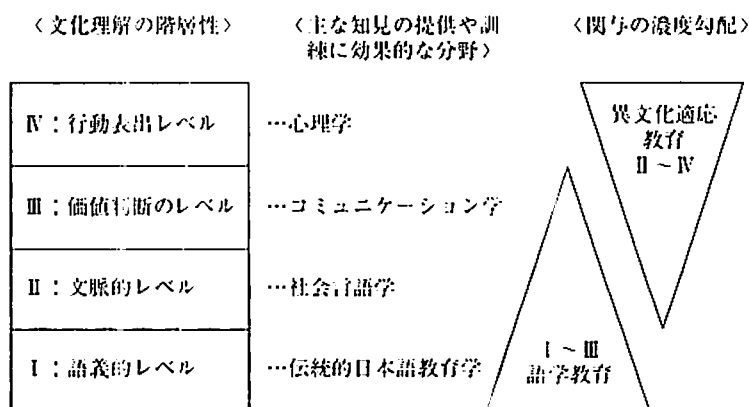


図4 文化理解に関する教育的関与の勾配モデル

乗り越えたいとか、学習理論に基づいて効率的に行動レパリーを増やしたいとか、アイデンティティのバランスを保ちながら対処方略を学びたいとか考えるのなら、心理学方面のサポートが効果的であろう。関心が重なって見えても、日本語教育とは異質な体系と方法論を持っている領域が存在していることを知っておきたい。

関与する度合でいえば、異文化適応教育的な要素は図の下にいくほど薄くなり、語学教育的な要素は図の上にいくほど薄くなる。日本語教師の関わる範囲も、日本語教育で割く時間の配分も、このモデルに即して考えられるだろう。異文化環境下で個人がどのように振舞うかは、すでに語学教育のみの問題ではない。それだけに近接領域の知見を取り入れ、日本語学習の教材としてこなせる範囲にそれらを応用していくことが大事なことであろう。この意味では大きなプロジェクトの中で共同作業をする視点を持ちたいものである。

日本語教師には、文化を教えることは、語彙や文法を教えることから発想の転換がいることを、確認しておきたい。それは定式を覚えこませる学習では、少なくともない。文化の理解は多元的なものであり、文化理解の要素を取り入れれば取り入れるほど、教育に際しての従来の語学学習の発想を変えていかざるをえないであろう。したがって教師の関心や技能にしても、使う教材にしても、さらには生徒の学習スタイルやモチベーションにしても、従来の伝統的な着眼とは別の要素が入ってくるものと考えなければならない。そして文化の教材はまだ十分に揃ってはおらず、まさに開発が待たれている状態と思われる。

人が新環境に接してそれを摂取していく過程には、興味深い現象がいろいろと生じることは、経験的にも理論的にも知られている。われわれは、人間の異文化環境への適応理論を考慮しながら、教材開発および教育方法論を展開していく方向を進んでいくのが効果的だと考えている。今回の示唆が発展的に生かされて、今後多くの実践が出てくることを願っている。

参 考 文 献

- アンドレイ、ベケシュ (1989) 「文化ショックの私」、『日本語教育』8, 78-81.
 Wolf, B. L., 池上嘉彦訳 (1994) 『言語・思考・現実』、講談社。
 馬瀬良雄、岡野ひさの、伊藤祥子 (1989) 「外国人の言語行動に対する日本人の意識」、『日本語教育』67, 25-47.
 大橋敏子、近藤裕一、秦喜美恵、堀江学、横田雅弘 (1992) 『外国人留学生とのコミュニケーション・ハンドブック』、アルク。
 窪田守弘 (1995) 「対話場面の認知についての分析」、『異文化間教育学会第16回大会発表抄録』、136-137。
 Cole, Michael and Sylvie Scribner 若井邦夫訳 (1989) 『文化と思考——認知心理学的考察』、サイエンス社。
 秦喜美恵 (1987) 「日本語能力評価のための一考察——日本語クローズテストの信頼性、妥当性、および採点法の問題」、『言語文化論集』(名古屋大学総合言語センター) 8 (2), 229-246。
 ——— (1990) 「日本語クローズテストから日本語変形 C-Test へ——採点法の問題を中心に」、『言語文化

- 論集』(名古屋大学総合言語センター) 11 (2), 213-225.
- 田中共子, 玉岡賀津雄 (1995) 「文化場面理解におよぼす留学生の属性および文化的経験の影響」, 『異文化間教育学会第 16 回大会発表抄録』 138-139 (同内容を『日本語教育』へ投稿中).
- 田中共子, 藤原武弘 (1992) 「在日留学生の対人行動上の困難——異文化適応を促進するための日本のソーシャル・スキルの検討」, 『社会心理学研究』 7 (2), 92-101.
- 玉岡賀津雄, 田中共子 (1995) 「日本的な対人関係を表現した熟語の認知から文化理解を測定する試み」, 『異文化間教育学会第 16 回大会発表抄録』, 132-133 (同内容を『日本語教育』へ投稿中).
- ネウストブニー, J. V. (1989) 「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」, 『日本語教育』 67, 11-24.
- 野本菊夫 (1990) 「日本語教育と異文化間教育」, 『異文化間教育』 4, 4-20.
- 日向ノエミ (1989) 「日本人と挨拶するときの難しさ——ブラジル人の場合」, 『日本語学』 8, 72-77.
- 文化庁(編) (1994) 『異文化理解のための日本語教育 Q & A』, 大蔵省印刷局.
- Henle, P., 池上嘉彦訳 (1970) 「言語と思想と文化」, E. Sapir and B. L. Whorf 他著 『文化人類学と言語学』, 弘文堂.
- 牧野成一 (1989) 「文化原理と言語行動」, 『日本語教育』 49, 1-12.
- 宮本マラシー (1989) 「私と日本語・日本文化——異文化接触としての日本語学習」, 『日本語学』 8, 66-71.
- 横田淳子 (1986) 「ほめられたときの返答における母国語からの社会言語学的転移」, 『日本語教育』 58, 203-223.
- 横田雅弘 (1995) 「文化場面理解テスト全体の概要と考察」, 『異文化間教育学会第 16 回大会発表抄録』, 134-135.