



Title	異文化間教育をめぐって
Author(s)	石原, 嘉人
Citation	日本語・日本文化. 1997, 23, p. 85-96
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/11827
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

<研究ノート>

異文化間教育をめぐって¹⁾

石原 嘉人

0. はじめに

小論では、異文化間教育の観点から日本語教育を考えることによって、日本語教育の現場における問題点をより実際的に捉えるための論考を試みる。さしあたって問題としたいのは、萩原（1991）の次のような指摘である。

…常識的に考えれば、日本語の上手な留学生ほど支障なく日本人とつきあえるはずであり、滞日経験に伴って日本人との交際が広く、また深くなっていくことが予測される。しかしながら、実際には、日本での滞在経験が深まるにつれて外国人に対する日本社会の根深い閉鎖性、いわゆる「見えない壁」の存在を実感しやすくなるらしい²⁾。

実際のところ、筆者が予備教育の段階で教えていた留学生に、進学後の大学生活について尋ねてみると、その多くが「日本語はできるようになったが、日本人の友達はなかなかできない」と答える。日本人学生と通り一遍の挨拶をするぐらいの仲にはなれるのだが、友達になるのは難しいというのである。中には、日本人の友達は一人もできなかつたと明言するケースもあった。日本語の運用能力に問題があるとは思えない場合がほとんどであり、そのような学生が「自分はガイジンだから」「日本人は閉鎖的だから」しかたがないのだと早々に結論づけてしまい、積極的に交流しようという意志を欠くようになってしまふ傾向が見られるのは残念なことである。

また、国際結婚により来日した主婦を中心とするクラスを教えている民間の日本語学校の日本語教師から「コトバができないあいだ仲よくしていた夫婦ほど、コトバが通じるようになるにつれていさかいが増えるのが例年の特徴」と指摘されたこともある。日本語の運用能力が向上しても、そのぶんだけ人間関

係で苦労するようになるというのでは、日本語の習得自体の意義が損なわれてしまうだろう。

コミュニケーションのための日本語教育が謳われて久しいが、「それでは一体何のためのコミュニケーションなのか」ということを、立ち止まって考えてみる必要はないだろうか³⁾。

1. コミュニケーションのための日本語教育

コミュニケーションが一定のレベルに達する段階を、山田（1992）は、①挨拶、②役割、③デッドゾーン（沈黙）、④オーセンティック（本当のコミュニケーション）という四つの基準で分けている。つまり、①の「その言葉の意味内容ではなく、相手の存在を認めているという事実が伝達されている」段階から始まり、②の「上司と部下のような構造的な役割だけでなく…コミュニケーションするうちに無意識的に形成される役割、たとえば、話を聞いてあげる役割、一緒に遊びにいく役割、いつもニコニコ笑う役割」というふうに定まった役割の中に安全圏を見い出す段階、③の「相手とコミュニケーションしたいという欲求と拒絶される不安・恐怖の板挟みの緊張状態」という段階を経て、④の「役割を気にせず、安定した関係」つまり「お互いに本当に伝えたいことが伝わる」段階に至る、というわけである。ここで重要なのは、「親密な関係ならば必ず、関係形成のある時点で、デッドゾーンを乗り越えるブレイクスルーの瞬間があったはずである」という指摘である⁴⁾。

通常、この「デッドゾーン」は関係破綻のリスクが高まるために回避され続けることが多く、むしろ社会生活においてはできうる限り回避することが大人の分別として望まれているのではないだろうか。更に言えば、従来の日本語教育が目標としていたコミュニケーションのあり方というのは、このようなデッドゾーンを回避するための方略を提供しつづけることではなかっただろうか。

立川（1995）は、「一切の他人」に通じるようなやり方で対人関係をことごとく処理しようとするあり方を〈社交性〉、「一切の他人には全く通じない」ひとつひとつの関係にこだわるようなあり方を〈関係性〉と呼び、「現状維持を目的として上滑りな円滑を主意に置く社交とは全く別物」の〈関係性〉には「孤立」

の危険が伴うものであることを指摘している⁵⁾。

立川氏の分類に沿って言えば、コミュニケーションのあり方を、デッドゾーンを回避しつづけることで全ての関係を予定調和的な「社交」に導く方法---小論では「社交性獲得の方略」と呼ぶことにする---と、葛藤を乗り越えてかけがえのない他者を発見しようと努力しつづける方法---同「関係性獲得の方略」---とに二分した場合、日本語教育の現場では前者を念頭においていた形でのコミュニケーションの方略が重点的に語られてきたように思えるのである。

現実問題として、シラバスに一定の普遍性を持たせる必要がある以上、授業で扱う内容が「社交性獲得の方略」を指向するのはある程度やむをえないことであろう。現時点では、日本語教育の現場に「関係性獲得の方略」という概念を持ち込むことが可能かどうか、という問い合わせから始めるのが妥当なところであると思われる。

ところで、予備教育を終えた留学生たちが接するであろう日本人学生たちは、はたしてどのようなコミュニケーションの方法で他者と接しているのだろうか。

2. 予備教育修了後の留学生を実際に取り巻く状況

1995年の12月に神戸大学の留学生30名、日本人学生22名、教職員15名が一泊二日の日程で交流シンポジウムを行い、報告書を作成している⁶⁾。

その報告書の冒頭で、神戸大学留学生センター長の村井隆之氏は「同世代の日本人との対話の少ないのが留学生共通の悩みの一つである」と指摘し「留学生数536人…学生総数14972人…これだけ多くの同世代者がいても、親しい対話の機会はそう易々とはつくれないものらしい」と続けている。このシンポジウムはそのような現状を乗り越えるべく企画されたもので、「Cultural Gap…異文化を感じる時」「あなたは国家を超えられますか?」などテーマ別の五つの分科会で討論を行ったあと懇親会、フリータイムを経て翌日の全体会で各分科会からの報告と質疑応答、というプログラムで行われている。分科会における活発な討論の様子と全体会の議事録に加え、アンケートの集計結果などが報告されており、留学生を含む学生たちが実行委員として活躍している様子が窺えて非常に頼もしい。アンケートの結果などを見ても、留学生はもちろん、参加した日本

人学生が口をそろえて「有意義だった」と絶賛している。まことに時宜を得た企画であるといえよう。

この報告書において、留学生だけでなく、少なからぬ日本人学生が留学生との交流を熱望していたこと、そして、しかるべき「場」さえあれば有意義な交流が展開されることが例証されたわけである。このシンポジウムは一回限りのものではなく、次年度に引き継がれるということなので、今後の展開に注目したい。

それにしても、なぜ、このように双方ともに交流を切望していた学生たちが、日常生活の中で同じような交流の機会を持ちえなかつたのであろうか。また、このような機会を得られない留学生はどのような人間関係の中で生活しているのか、という点が気になるところである。

そこで、現代の若者を取り巻くコミュニケーションの現状に目を転じてみたい。

宮台（1994）は「自分の情緒的・感情的な体験を、相手がまるごと受容してくれる」と信頼するコミュニケーションのあり方を「人格的コミュニケーション」と規定し、西欧のコミュニケーション文化の伝統では、たとえば恋愛や家族関係にみられるような「親密な間柄」においてだけこのような関係が期待されるものであると述べている。一方、それに対して「同じ日本人」とか「同じ会社の社員」などといった「同じさ」だけを根拠に、そのような「人格的コミュニケーション」を相手に期待してしまうという点が、日本的なコミュニケーションの特徴として挙げられている。

宮台氏は、同時に、ファストフード店の接客マニュアルに象徴されるような、相手の個人的人格や属性とは無関係に、期待通りに行動してくれることを信頼する「非人格的コミュニケーション」を近代社会の成立に不可欠な要素として挙げている。そして、近代社会を成立させた西欧社会が「人格的コミュニケーション」と「非人格的コミュニケーション」の落差を埋める「社交技術」の伝統を持っているのに対して、そのような伝統を持たないままで近代化を推し進めた日本では、あくまでも共同体的な作法にしたがって、「同じ〇〇だ」というだけの根拠に基づいて、他人の情緒的・感情的な体験の受容を期待してしまうことになったという⁷⁾。

氏の分析は非常に的確であると思われる。グループ構成員への過剰な身内意識の強制やいじめ問題に代表されるようなグループ内の異端者への執拗な迫害など、他者を他者として認知した上で受け入れることの苦手な日本社会の特質は、このような歴史的な状況に由来するのであろう。このような日本的対人関係の硬直性を排除することが“国際化”的第一歩であることは言うまでもない⁸⁾。

ここで強調しておきたいのは、「同じ日本人だから」という同質性を前提とした受容関係への期待を「同じアジア人だから」「同じ人間だから」のようにただ単に拡張したかたちで「わかりあえるはずだ」と結論づけてしまうことの安易さであり、不毛さである。そのような期待を持って「他者」と向き合つたのでは、表向きは「国際交流」の看板を掲げながら実際には日本的な人間関係への同化を求めるという結果に陥ってしまう。これでは、「国際化」の機会を永遠に失い続けることになりかねない。「国際交流」を円滑に演出しようとする試みが往々にして形骸化、空疎化してしまうのは、このような認識の枠組みの安易さによるものであると言っていいだろう。

しかし宮台氏は、最近の若者に関して言えば「同質性を前提とした受容関係への期待」を土台とする人間関係は崩壊しつつあるという。

氏の議論を要約すると、1960年代までは世代的対立を軸に「同一性への信頼」が存在していたのであるが、1970年代に入って「同じ若者じゃないか!」という連帯感の拠りどころを失い、その代わりに、他者の内面から<わたし>の世界を保護するための自閉ツールとしての「まる文字」文化に象徴されるような、相手の正体や内面を不間に付したままの「シンクロナル共振的コミュニケーション」---要するに、ノリの良さによる結び付き---が新人類世代的な対人関係として開発された。その結果「自分のかかえる問題を他人に伝達したり共有したりすることについてほとんど期待していない」という意識を持つに至った。そして、信頼できるコミュニケーションの前提も、異質な他者に探りを入れて共通前提を探りあてる技術も存在しない今日では、コミュニケーション回路の分断=島宇宙化という現象が生じている、ということである⁹⁾。

つまり、「日本的対人関係の硬直性」は過去のものになり、現在の日本の若者

たちの間では、対人関係そのものが成立しづらい状況にあるわけである。

このようなコミュニケーションのあり方の変容を裏付けるのが、今日の若者の特徴として大平（1995）が指摘する「“やさしさ”の変容」である。今の若者がいう“やさしさ”とは「相手の心に立ち入らず、そうすることで相手との葛藤を避けること」であり、「言葉で気持を伝えたり伝えられたりすることは御法度」となっているというのである。大平氏によれば、「人の悲しみや悔しさに自分も心をゆすられること」がやさしさの原点であることは今も昔も同じであるが、従来なら「人の痛みがわが事のように思えるのはよいことで、それによつて一体感が得られた」のに対して、現代では「“やさしい”人ほど人の悲しみや悔しさに動搖してしまう」ことを「“やさしい”自分は知っている」から、「相手の心情を大切にするあまり、自己表現ができにくくなっている」のだそうである¹⁰⁾。

このような微温的な関係が今の若者のコミュニケーションの基調であるとすれば、日本語が達者な留学生が「日本人と本音でつきあえない」と嘆くのも無理からぬことであろう。日本人学生にしてみれば、留学生との関係に限らず、日本人同士の間でさえも、自分と違う背景を持つ人間との関係を切り結ぶことが困難な状況にあるからである。

以上のことから、留学生を取り巻くコミュニケーションのありようが、「同質性への期待」を元に共同体的な作法を要求するという従来のパターンが後退し、「関与しないやさしさ」を求めてその場を無難にやりすごす表面的なつきあいのパターンへと移行しつつあることがわかった。

3. 「関係性」を求めて

そうなると、〈社交性〉が過度に優先される社会において、いかにして〈関係性〉を見い出しうるのかが、次の課題として浮かび上がってくる。ことは、日本人学生と留学生との異文化間コミュニケーションという枠組みを越え、日本社会、特に大学のような日本の若者の多く集まる場において、いかにして「他者」との交流を獲得するかという、日本人学生相互にとっても深刻な問題を含んでいるのである。

このことは一方で、同質性を前提とした「交流」からの脱却の可能性を示唆しているとも言えよう。つまり、日本人学生にとって得難い「ブレイクスルーテンポ」を、育ってきたバックグラウンドや価値観の違いを前提とした「他者」であるところの留学生と共有し、「他者」との交流による自己発見を経験することができれば、いわゆる異文化間コミュニケーションに限らず、コミュニケーションそのものへの意欲を回復することが可能になるのではないだろうか。

要するに、留学生との交流を促すことで、表面的な“ノリのいい”つきあいの一方で自閉的状況に陥りがちな日本の若者に「他者との交流によって新しい自分を発見する喜び」を伝えることができるのではないか、ということである。その意味で、留学生が学内に存在していることの意義はきわめて大きい。もちろん、存在しているだけでは交流が生まれないということは、神戸大学の試みからも容易に窺えることである。

もっとも理想的な形としては、留学生と日本人学生の双方が参加する形の「異文化間コミュニケーション共同授業」というクラスを開設することであろう。一部の大学では既にそのような講義を実施しているようであるが、その実践方法や成果について体系的に評価・検証する段階というよりは、試行を重ねつつある段階であると思われる。

このような試みにおいて注意しなければならないのは、文化を固定的なものと考え、類型的な「カルチャー・ギャップ」を認識させることの危険性である。倉地（1992）が指摘するように、「民族的な特質や、文化の特異性（*idiosyncracy*）を分節化（*articulate*）し、差異を際立たせることに傾倒すればする程、比較の対象となる他文化との乖離は深まり、文化を越えた相互理解は困難になる」からである¹¹⁾。

コミュニケーションを阻害しうる要因の例として、いわゆる「普通体」「丁寧体」の使い分けの問題を考えてみよう。

日本語のクラスで教わった「目上の人に対しては丁寧体を使う」というルールが理解できいていても、日本社会において誰が「目上の人」なのかという感覚はなかなか身につかないものである。例えば、年上の同級生や同年齢または年下の先輩を「目上の人」として遇するべきなかどうか、留学生に容易に判断

できることではあるまい。

もっとも安易なのは「あなたは外国人なのだから、普通体と丁寧体の使い分けは難しくて当然だ。失敗を避けるために、どんなときでも“です”“ます”を使いなさい」という指導法であるが、このような指導は対人関係における適切な距離感覚を養う機会をあらかじめ放棄してしまうことを意味するので、来日したばかりの初級学習者が対象ならともかく、少なくとも予備教育を終えて学部に在籍する留学生のような場合には不適切である。

そこで、失敗を事前に回避するために「年齢が同じであっても、学年が上の日本人学生に対しては丁寧体を使用すべきである」などといった情報を、自明のものとして（つまり従うべきルールとして）、一方的に与えることが考えられる。これは、先に述べた「社交性獲得の方略」の一例である。この方法は、日本的な人間関係を理解することができ、円滑なコミュニケーションを維持する一助となるであろう。

もう一つのやり方として、日本人学生相互の間でこのようなコミュニケーションのルールについてどのような了解が成立しているのかを問い合わせることから出発し、丁寧体の実際の使用状況や使用者の意識を明らかにする方法が考えられる（この段階で講師の予想しなかった実態が明らかになるかもしれない）。その上で、同年代の学生相互の間で丁寧体を使用することの是非について留学生の意見や感想を取り入れながら議論することで、日本的な「先輩・後輩」という関係を考え直してみたらどうだろうか。結果として、留学生との交流により「日本の大学文化」が変容することもありうるだろう。こちらは、「関係性獲得の方略」の一例である。

筆者は日本人学生と留学生との混成クラスを受け持ったことはないが、「関係性獲得の方略」を実施する場合には、さまざまな困難が生起するであろうことは、ある程度予想できる。それでも、「社交性獲得の方略」を用いて葛藤を事前に回避するよりは、「関係性獲得の方略」のケーススタディを積み重ねていくことで一つ一つの困難を解決していくほうを選択するべきであると考える。

なぜなら、他者（この場合は留学生）の目を通して自分たちを見つめることによって、日本人学生の側が「内なる異文化」に対する感覚を豊かにするので

なければ、混成クラスでの「異文化間コミュニケーション」の授業は暗黙のうちに留学生に対する一方的な同化を求める結果になりかねないからである。

「社交性獲得の方略」の例で示したような、自文化も異文化も永久不変のものであるという前提でその差異性を追及するやり方は、たしかに留学生にも日本人学生にも知的好奇心を充足させ、文化的アイデンティティーを確認させる効果が期待できる。その意味では、「社交性獲得の方略」が、留学生のニーズにも日本人学生のニーズにも適合していることは否定できない。だからこそ、「社交性獲得の方略」を追及すると、ともすれば伝統的な日本のコミュニケーションの特徴を不変のものとして強調することになりやすい、という傾向が生じるであろう。「日本の習慣と留学生Aさんの国の習慣とはこんなにも違うのだ」という話題にもっていけば、少なくとも授業は「盛り上がる」はずだ¹²⁾。しかし、留学生に「あなたは日本的なコミュニケーションのスタイルを受け入れるのか否か」という選択を迫られているように感じさせたり、日本人学生にAさんの国の習慣をことさら特殊なもののように感じさせたのでは、結局、他文化への違和感のみを助長させ、相互交渉の機会や意欲を失わせる恐れがある。

留学生と日本人学生の双方が参加する形の「異文化間コミュニケーション共同授業」というクラスが設置された場合、このクラスを担当する教官には、いわゆる「日本語教師」に求められてきた知識や経験とは別の、異文化間コミュニケーションに関する能力が求められるであろう。また、そのこととは別に、学内でマイノリティーとして疎外感を感じやすい留学生が、「異文化間の葛藤」を経験することで生じるであろう「異文化への不信感」を払拭させ、異文化理解への積極的な関与を促すという役割も、留学生を担当する教官に求められるであろう。この点については、倉地(1992)で詳しく論じられているコア・インテラクションとしての「ジャーナル・アプローチ」という試みから学ぶべき点が多い。

4. おわりに

1981年に、いわゆる「海外子女」・「帰国子女」の教育問題に关心を持つ研究者たちの手で発足した異文化間教育学会は、設立当初60人だった会員数を

1995年に780人にまで伸ばしたという。注目すべきことに、ここ数年、この学会への参加申し込み者に占める日本語教師の割合が増加しているそうである¹³⁾。

今後は、異文化間教育や異文化間コミュニケーションの研究成果を日本語教育の現場に生かすこと、さらには日本語教育の実践と研究の成果を異文化間教育や異文化間コミュニケーション研究の発展に役立てることが、ますます重要になってくるであろう。

注

- 1) 日本語の「異文化間教育」に相当する英語には、江淵（1991:pp.6-7）によると次のようなものがあるという。
 - intercultural education----異なる文化（集団）間の相互理解の促進に力点をおく
 - cross-cultural education---同時に複数の異なる文化に属する子供に対して行われる教育のありかたに力点をおく
 - transcultural education ---ある文化のもとである年齢まで育ったのち、別の文化に移動して異なる教育を受ける場合の諸問題
- 2) 萩原（1991:p.44）
- 3) ネウストブニー（1995:p.10）は「コミュニケーションは、社会・文化、あるいは社会的・経済的な行動の手段にすぎない」と定義づけているが、小論では、コミュニケーションそのものが目標となる場合もあると考える。
- 4) 山田（1992:pp.61-64）
- 5) 立川（1995:pp.120-124）
- 6) 「第1回国際学生交流シンポジウム'95報告書」という冊子にまとめられている。
- 7) ここで言う「社交技術」は第一章で挙げた「社交性」とは別のものである。
- 8) 手塚（1995:p.145）は「まずは自文化の人間どうしでの多様性、個性の尊重が自然に生まれ、いわば自らの内なる異文化に寛容になるとき日本人の異文化間対人関係もより豊かな展望をもちえよう」と指摘している。
- 9) 宮台（1994:pp.259-269）
- 10) 大平（1995:pp.168-169）
- 11) 倉地（1992:p.7）
- 12) 倉地（1995:p.108）は、「…差異性を追及するゲームは、文化的アイデンティティーが不確かな個や社会集団を魅了する魔力をたたえている」と指摘している。
- 13) 江淵（1996）によると、日本語教育学会と異文化間教育学会の双方に所属する会員

が、1995年4月の時点で104名にのぼるそうである。

参考文献

江淵一公 (1991) 「在日留学生と異文化教育」『異文化間教育』5号

江淵一公 (1996) 「異文化間教育学の可能性」『異文化間教育』10号

大平 健 (1995) 「やさしさの精神病理」岩波新書

倉地暁美 (1992) 「対話からの異文化理解」勁草書房

倉地暁美 (1995) 「外国人との日本語によるコミュニケーション」『異文化接触の心理学』川島書店

国際学生交流シンポジウム実行委員会編 (1996) 「第1回国際学生交流シンポジウム'95報告書」神戸大学留学生センター

立川健二 (1995) 「愛の言語学」夏目書房

手塚千鶴子 (1995) 「異文化間対人関係」『異文化接触の心理学』川島書店

J.V. ネウストブニー (1995) 「新しい日本語教育のために」大修館書店

萩原 滋 (1991) 「日本留学に対する在日および帰国留学生の評価」『異文化間教育』5号

宮台真司 (1994) 「制服少女たちの選択」講談社

山田昌弘 (1992) 「ゆらぐ恋愛はどこへいくのか」『ポップ・コミュニケーション全書』PARCO出版

＜キーワード＞ 異文化間教育、関係性、社交性

On Transcultural Education

Yoshihito ISHIHARA

It is generally acknowledged that teaching Japanese as a foreign language should provide students with communication skills as well as language skills. There, however, seems to be still little agreement as to what communication skills should be taught. As if to prove this deficiency, the higher students' language skills are, the more difficulty they tend to feel in communicating with Japanese people.

This paper suggests what communication strategies foreign students in Japanese universities should take with their Japanese counterparts in order to lessen their communication difficulties.

Communication is classified into four levels by Yamada(1992) according to the degree of rapport established between an addresser and his/her addressee: 1) greeting; 2) role; 3) "dead zone"; 4) true communication. In their communication with Japanese university students, foreign students who have reached the level 3) are most likely to feel the communication barrier.

This impediment cannot be overcome by what has been taught in traditional Japanese teaching because the approach taken is what may be termed "sociable strategy of communication." This communication strategy may let foreign students avoid the conflicts with their Japanese counterparts, but it is these conflicts that lead them to the true rapport. Instead, what helps foreign learners of Japanese to confront the conflicts in transcultural communication and to establish true rapport is what may be called "empathic strategy of communication."