

言語教育における文化の問題についての試論

渡 辺 誠 治

1. 文化を取り入れた日本語教育

李徳奉（2003）は、最近の日本語教育界には、「日本語教育の危機」と「第二の日本語教育ブーム」という相矛盾する2つの「時代読み」が行われている、と指摘する。

前者（筆者注：「日本語教育の危機」を指す。）は、国によって日本語学習者の伸び悩み状態が続いていることを指すものであり、後者（筆者注：「第二の日本語教育ブーム」を指す。）は、中国からの留学生の増加に伴い高等教育機関からの日本語教育研究者を求めるニーズが急増していることを指すものらしい。

そして、これらの現象について、

一見矛盾したようなこの現象は、いずれも学習者の増減の結果を受身的に捉えているという点においては共通している。

と分析したうえで、次のように主張する。

日本の内外における不安定な日本語教育マーケットは、日本語教育界の対処の仕方に大きな転換が求められている。国内外のマーケットの変化に対して受身的ではなく、積極的に新しいニーズを生み出し、多様なニーズに対応できる日本語教育の多様化に取り組むべきであろう。時代の変化やマーケットの変化とニーズを的確に捕らえ、それに素早く応えられるストラテジーの駆使が求められる。

本稿は、李論文の用語に即して言えば、時代やマーケットの変化に対応した日本語教育の新しいニーズを生み出していく、そのためのひとつの方向性を示すことを目指すものである。もちろん方向性と言ってもそれは多様である。なぜなら従来から指摘されているとおり日本語教育は本質的に

多様な側面を含んでいるからである。難民、ビジネスマン、留学生、移民等、学習者の属性に関する多様性、日本語のレディネス、可能な日本語学習時間、日本語学習開始年齢等、学習に関する多様性、その他、様々なカテゴリーの多様性が重なり合って日本語教育の全体像を作り上げていると言ってよい。そうした中で筆者は、あるカテゴリーの留学生の間に、日本に関するリテラシー能力を身に付けたいという要求が増加していると捉えている。日本についての知識を深化させたいという欲求と言い換えてもよい。本稿で提示される方向性は、こうした日本に関するリテラシー能力育成を目指す教育のあり方であると言える。

そうした日本語教育でキーコンセプトとなるのが「読み解く」ということである。言語表現や行為は何らかの状況的な意味を持つが、状況的な意味は当該の言語表現や行為が本来的に持っているはずの意味とその表現や行為がなされる状況との現場的な結びつきによって現れる。言語表現や行為が本来的に持っているはずの意味（外延的な意味）は、文法・文化・制度等に関する既存の知識を辞書的に参照することによって理解されるが、状況的な意味を理解するためには、外延的な意味をコンテキストの中に置くことによって再度解釈しなおさなければならない。本稿で言うところの「読み解く」ということは、外延的な意味の理解から状況的な意味の解釈に至るすべてのプロセスを含むものである。

ところで、外延的な意味と状況的な意味との現場的な結びつきのあり方に一定の方向性を与えるものを「文化」と呼ぶことができるのかもしれない。言語教育と「文化」との関係について李徳奉（同）は次のように述べている。

国際間には倫理がないと言われていた時代における言葉や文化の教育は、自国文化の拡大のみを理念としていたと言える。しかし、現代のようなグローカリゼーション（glocalization）の時代においては、地域内の共生・共栄を目指し、相互の立場を尊重し理解し合う態度の方が大事になってきた。従って、このような時代における外国語教育は、

単なる記号の綴りとしての言葉の教育に止まらず、相手文化の理解まで教えなければならないわけである。最近の文化を取り入れた日本語教育の動きは、このような時代的ニーズへの応えと言えよう。しかし、文化を取り入れた日本語教育は、もともと個別に扱われていた言語と文化を新たに結び付ける作業ゆえ、教育観が確立していなければ教育の方向と内容が定まらないはずである。即ち、文化を理解するための日本語教育とは何なのか。何のために日本語を教えているのか、などがはっきりしない状態では、異文化理解の教育的効果は望めない。理念がはっきりとていないと、文化を取り入れた日本語教育でも、トピック中心の説明や紹介だけで終わるのみであろう。

以下、言語教育と文化との関係について「読み」という切り口から考察する。

2. 文化を取り入れた日本語教育における読みの位置づけ

読解のプロセスにおいては、様々な推論が行われる。推論とは、書き言葉の場合であっても話し言葉の場合であっても、言語表現として明示的に表現された意味と、書き手や話し手が伝えたいであろうメッセージとの間の意味的なギャップを埋めるために、聞き手や読み手が行う作業のことである。現実の言葉の使用のレベルにおいて、言葉を「理解する」とは、こうした「メッセージ」を理解するということである。

「読む」とか「読み解く」などの動詞が取りうる「対象（ヲ格名詞句）」は、実は、書かれた物、つまり文章だけではない。「表情を読む」とか「状況を読む」あるいは占星術では「星の運行を読む」などとも言い、「明日を読む」というタイトルの番組もある。

こうした広い意味での「読む」という行為に共通するのは、目の前にあるデータや資料を正確に分析した上でその意味を構築したり予測を立てたりする、というようなことである。単に「予想する」とか「推測する」というのは、極端な場合、「あてずっぽ」や「山勘」なども含みうるが、「読

む」の場合は、ニュアンスとして、データの正確な分析というプロセスがその前提条件としてあるように感じられる。

ここでの「読み解く」という過程は、データから意味を導出するための技法として、もう少し限定的に言えば、言語的な情報とメッセージとの間のギャップを埋めていくための技法として捉えることができる。こうした技法を意識化し習得していくためのトレーニングとして、文章の読解という作業が持つ意義は非常に大きい。言い換えれば、文章読解の教育は、広義の読み解き能力育成のための一つの切り口として位置づけられるであろうということである。

3. 総合的な日本理解のための日本語教育

すでに触れたように、日本留学に対する新たなニーズが生じつつあるのではないかと筆者は考えている。それは既存の専門領域を研究するための道具として日本語を学ぶ、というのではなく、日本語の運用能力を高めると同時に、日本人の思考や行動、あるいは日本の文化や社会などについて理解を深化させたい、といった欲求である。

そうしたニーズに応えるためには、総合的な日本理解教育とでもいうような領域を確立していくことが必要であると考えられる。この総合的な日本理解教育としての日本語教育は、従来の一般的な日本語教育のあり方とは異なるものである。(注1)

従来、日本国内における一般的な日本語教育は、予備教育あるいは学習支援としての日本語教育が中心であったと言ってよい。それは言語的に十分な力を持つと想定される日本人学生に留学生が遅れずについていく、あるいは日本語で行われる大学の授業を理解していくための言語的側面からの支援であった。言い方を換えれば、研究や論文作成、専門書の読解といった特定の領域において、日本人と同じように行動できるということを目標としつつ、限られた時間的制約の中でそれが困難な場合は、コミュニケーションストラテジーを駆使して課題を達成する、といったアプローチであ

る。読解教育について言えば、要旨や必要な情報をすばやく読みとるといった特定の読みのスキルの教育がそれに当たる。これは限られた日本語能力によって専門書等の内容を効率的に把握するための戦略としては正当なことであると言える。こうした日本語教育のあり方をここでは便宜的に日本語教育の支援的側面と呼ぶことにする。

一方、本稿のテーマである総合的な日本理解教育を日本語教育の支援的側面に対して日本語教育の発展的側面と呼ぶことにしよう。日本語教育の発展的側面の目標は、日本人のように行動できるということでは必ずしもない。むしろ異文化を前提とした外国人の立場から日本を客観的に捉えて日本人の言語表現や行為の深層を正確に把握する技能を身につけることを目指すものである。(注2)

ここでの重要な概念が読み解くということである。具体的な例を挙げよう。例えば、会社に新規事業のための予算を請求する、というような場合を考える。これを日本語教育の教授理念が辿ってきた道筋に当てはめて考えてみよう。

第一段階。文法や語彙に関する知識を積み上げることによって伝達したい事柄が表現できるようになり、その結果として、目標の行動が達成されるであろうと考える段階がまずあった。言語を文法的に正確に表出できるようにすることが言語教育の目標であった段階である。

第二段階。ところがどうも日本には日本的な行動パターンがあるようで、意志決定者に対して直接、明示的な説明をするよりも、関係部署の人たちに「根回し」をしておく、といったコミュニケーションのパターンの方が日本では好まれる、ということを知る、という段階が次にある。文化を視野に入れた日本語教育という文脈の中ではこうしたことが比較的一般的に行われているのではないかと思われる。ここでの言語教育の目標は、言語形式の正確さそのものではなく、特定場面における言語行動としての適切さである。言語形式の正確さは、言語行動としての適切さを構成する一要素に降格される。ここでは、ある行動を成し遂げるためには言語につい

での知識だけではなく日本人の行動のパターンや考え方や制度などについてもあらかじめ学習しておくことが必要であると説かれる。

ところが経験的に言って日本の社会においても責任者に対して直談判をした方がずっと効果的な場合というのはしばしばあることは明らかである。つまり日本人の行動についての特徴的なパターン（ここでは「根回し」）を知識として知っておくということが必ずしも常に有効であるとは言えないかもしれないのである。

適切に行動をするために重要なのは、個々の状況を読み解くという姿勢である。状況を読み解くというのは、様々なデータを分析し、そこから推論によって新たな意味を構築していくプロセスであると言える。先に示した第二の段階では特定の状況における日本的な「型」が予め知識として与えられており、状況を読み解くという過程は必要とはされなかった。読み解きにおいては、日本的な「型」なるものは予め与えられず、常に推論によって新たな意味が構築されることが求められる。

4. 外国語教育における読み方の類型

本稿での読みのあり方を明確にするために、これまでの外国語教育における読みへのアプローチを概観しよう。ここでは文法訳読法における読解とコミュニカティブ・アプローチにおける読解とを取り上げる。外国語教育の歴史的な展開を非常に大ざっぱに振り返れば、文法訳読法を批判する形で登場した20世紀の初頭以降の様々な外国語教授法は一様に読みを重視してこなかったと言ってよい。読みが外国語教育の中で再び正当に評価されることになるのは、1980年以降、コミュニカティブ・アプローチの具体的な教授法が確立し始める頃まで待たなければならない。

文法訳読法における指導の中心は読みである。文法と単語を学び、それほど難易度には配慮がされていない外国語の生の文章を読み、その意味を母語に訳すという方法で確認する。

一方、コミュニカティブ・アプローチにおける読みについて、R.V.ホ

ワイト (1981) は次のように述べている。

読むことに対するこれらの理由は、基本的に実用につながる。換言すれば文字を読むためというよりも、ある目的のために読むのである。我々が伝達内容を読むのは、それによって他の何かをするためであり、同様に外国語を学んでいる学習者も (外国語を読んでいる学習者も)、言語そのものよりも伝達される内容そのものにもっと関心を向けるべきである。(中略) 学習者は言語を単に学習するだけでなく、それを用いて何かをしたいと思っているのである。(K. ジョンソン/K. モロウ編 小笠原八重訳『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』に収録)

これは読むことの原因についての議論の一節であるが、引用文中にも示唆されているように、ここでの主張は第一言語における読みについても全く当てはまることである。もちろん外国語を読むのであるから辞書を引いたり分からない部分を飛ばしたりといった手続きは読みの過程で起こるものの、外国語教育における読みの目的は、第一言語における読みの目的と同じであると捉えられていると考えてよい。

5. 広義の読み解きのトレーニングとしての文章読解

筆者が総合的な日本理解教育において重要な位置を占めることになると述べた読みのあり方は、コミュニカティブ・アプローチにおけるそれは異なるものである。コミュニカティブ・アプローチ的な読みを否定するのではなく異なるのである。

その違いを端的に言えば、コミュニカティブ・アプローチにおける読みは結果として第一言語使用者の読みと重なる。いわばノーマルな読みである。一方、本稿で主張されている読みは、異文化性を持つと予測される外国人による読解を前提としている。つまり外国人である読者によるメッセージの解釈が異文化性ゆえに筆者の意図とは異なっているかもしれないという疑いを読み手自身が常に持ち続けながら読むという姿勢が求められるの

である。(注3)

これを別の角度から次のように言うこともできよう。すなわち、コミュニケーション・アプローチにおける読みは読むこと自体が目的なのではなく、読むことによって自分が新たな知識を得たり感動して人間的に成長したりするといったことのために読むのである。一方、本稿で主張される読みは、自分がいかにそれを読むかは当面の問題ではなく、想定される普通の読者がその文章からどのようなメッセージを読み取ると予測されるか、そしてそれは筆者が意図したメッセージと同じものか、同じであるとすれば、テキストとメッセージとの間のギャップは何によって埋められたのか、同じでないとすればそうしたコミュニケーションギャップが生じた原因はどこにあるのか、といったことや、その文章の内容は現実において価値があるのかないのか、どのような点で価値があったりなかったりするのか、といったことを分析的・批判的に読み解いていくことが目的なのである。

このような、ある意味で特殊な読みをここで提案する理由は二つある。第一は、ここで想定されている学習者（読者）が求めているのは日本理解であり、一人の読者として文章そのものを楽しむことは一義的には求められていない、ということである。文章はあくまで日本理解のための一つの手がかりに過ぎないのである。第二は、ここでの読みの教育的な意義は、広義の読み解き、すなわち、日本人の発言や行動、日本での社会現象など文章以外の出来事をもつ意味の読み解きに必要な技能をトレーニングすることにある、ということである。

本稿で主張した読みのあり方は、第一言語としての読みとは異なる、異文化性を前提とした外国人の立場からの読みである。その点で本稿での読みは、母語において我々が日頃自然に行っているような読みを目指すコミュニケーション・アプローチの読みよりもむしろ学習者の母語の回路を通ることによって外国語である目標言語を一度対象化する文法訳読法における読みに通じるところがあると言えよう。

6. おわりに

本稿では、読みを文化解読のためのトレーニングとして位置づけて論じた。異文化性ゆえのコミュニケーションギャップの可能性を常に疑って読むことを主張したわけだが、それは文章を読者である自分と切り離し、解釈の可能性を客観的に探るということを意味する。こうした姿勢は第一言語の読み手にとっても価値のある読み方であると考えられる。それはちょうど母語である日本語を外国語として客観的に見つめ直すことによってそれまで意識されていなかった日本語の規則性や日本語話者の外界の認識のパターンが見えてくるという現象と平行である。読みにおいても、それまで全く無意識に行われていた様々な推論を一つ一つ意識化し確認することによって読みを深化させることができるのではないかと考える。留学生に対する日本語教育と日本人学生に対するある種の教育を結び付ける糸口として今後考察を深めていきたい。

本稿では、ここで提案した読みを特殊な読みと規定した。しかし、これはあくまでも総合的な日本理解教育を目指すコースの中で戦略的に読みを活用しようとした場合のことである。本稿で主張した読みの姿勢は、文章をより深く読み込んでいくためには不可欠な姿勢でもある。本稿ではコミュニケーション・アプローチにおける読みを第一言語における読みと等しいノーマルな読みとし、本稿で主張した読みと対立させて論じたが、両者の間にある違いは質的なものではなく程度の違いということができる。すなわちノーマルな読みにおいてもより深く読むためには、文章を一度自分から切り離し、解釈の可能性を客観的に探るという回路を通ることが必要であると思われる。

注1：日本語教育における「総合」という考え方は、早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会（2003）や水谷修・李徳奉【編】（2002）をはじめ最近のいくつかの文献に見られるようになってきているが、「総合」が意味するところは様々な側面がある。

注2：「異文化を前提とした外国人」とは比喩的な表現として用いた。すべての人間関係において異文化性を見出すことは可能である。例えば、性差、収入の差、年齢差等々。また日本人と外国人との間のすべての局面において異文化性が前提されるわけでもない。ここでは、異文化を前提としてある対象を眺める主体を「外国人」という比喩的表現で名付けた。

注3：注2に同じ。

参考文献

- 門田修平他編（2001）『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版
- K.ジョンソン, K.モロウ編（1981）『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』
（小笠原八重訳（1984）桐原書店）
- 高梨庸雄・卯城祐司編（2000）『英語リーディング事典』研究社出版
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編（2002）
『英文読解のプロセスと指導』大修館書店
- 水谷修・李徳奉【編】（2002）『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会
- 李徳奉（2003）「転換期を迎えた日本語教育に求められるもの」
『日本語教育』119号 日本語教育学会
- 早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会（2003）
『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター