

日本語に現れた日本文化を学習者はどう捉えているか —「日本語と日本文化」の授業を通して—

堀 恵子*

1. はじめに

日本語教育において文化を扱う際、「日本事情」といった科目名で知識として教えられてきた時期を経て、80年代のコミュニカティブアプローチのなかで、学習者主体で学習者の視点によって自文化・異文化の発見を目指すべきであるとの考えが広まって来た(倉地1992)。しかし、この言語教育における言語と文化の関わりについて細川(2002)は、文化を「日本事情」という名で知識として教えることを「言語と文化を固定的なものと捉え、それを知識・情報として学習者に教授すること」とする一方、コミュニカティブアプローチについても、「言語学習の目的はコミュニケーション能力の育成」としながら、文化を「固定的なものと捉え、その境界を、地域・民族・国家間等に引いて、それらの社会的差異を強調する傾向が強」く、結局はきわめて常識的なステレオタイプに陥ることがあると警告している。

外国語学習者の言語習得研究のなかで、語用論に関わる学習者言語を扱う分野を中間言語語用論という。中間言語語用論においては、目標言語の語用論的特徴と学習者の母語の語用論的特徴を比較することから得られる示唆が、学習者にとって習得が困難な事象の習得を助けたり、母語から目標言語への語用論的規範の不適切な転移を予測したりする手助けになると考えられている(清水2009)。

ステレオタイプの通減に関して、倉地(2006)はそれまでの社会心理学の研究から、①個々人が対等な立場で、②共通の目標をもって行う協同作業や協同学習をともなう異文化接触、③ステレオタイプを反証するような行動を促進する関係、④個人的に知り合う機会、⑤平等な関係をよしとする集団規範、社会規範を提供しうることが必要であると述べている。

筆者は、2010年より東洋大学文学部の「日本語と日本文化」と題する授業において「日本語に現れた言語文化」を担当している。授業に当たって、日本文化も数多くある文化の1つであって、学習者に押しつけるものではなく、学習者自身が日本の言語文化とは何かを感じ取ってほしいと授業で伝えている。しかしながら、学習者がどのように受け止めているかは、実際に調査しなければわからないため、学期末受講生に対するアンケート調査を行った。本稿は、授業の目標や内容を報告するとともに、毎回

* 人間科学総合研究所客員研究員

の授業に関するミニレポートとこのアンケート調査から、受講生が日本語に現れる言語文化をどのように捉えているか、また今後の授業にそれをどのように生かしていけるか考察しようとするものである。

今回の調査は初めての試みであり、また対象者の人数が少ないことから、授業改善のパイロット的研究と位置づけ、今後も継続して受講生の意見を聞き、授業の改善に取り組んでいきたいと考えている。

2. 先行研究

ステレオタイプに関して、倉地(2006)は、人が無数の事象を類型化し、過度に一般化し、関連した対象を即座に同一視すると指摘した Allport (1954) を紹介し、こうして作られた「カテゴリーが固定的に捉えられ、新しい経験に遭遇しても修正されにくいとき、このカテゴリーと結びついている所信(belief)こそがステレオタイプである」と定義している。文化のステレオタイプについては、「イタリア人は陽気である」とか「アメリカ人は自己主張が強い」といった特定の人種、民族など、社会集団の属性を固定的に捉え、新しい真実に遭遇しても修正されにくい膠着したカテゴリーに結びついている所信のことであると定義している。

清水(2009)によると、中間言語語用論においては、語用言語学¹(pragmalinguistics)の研究対象が、言語的手段における表現の直接性・間接性、慣用表現、発話の効力(force)を強化したり軽減したりする語用論的ストラテジーであるのに対し、社会語用論(sociopragmatics)の研究対象は、異なった文化や社会、異なる社会的階層などにおいて、語用論の原則の働き方がどのように変わるのかであり、具体的には聞き手と話し手の上下関係、親疎関係、権利・義務、押しつけの度合いなどの評価に関わる社会的認識であるとしている(Leech1983, Thomas1983, Kasper & Rose2001)。

前者の語用言語学的な失敗は、例えばドイツ語の“Guten Tag”は別れのあいさつにも使われるため、ドイツ語話者が日本語で別れ際に「こんにちは」と言ってしまうことがある場合で(的場 1991)、学習者が発話とその語用論的効果の対応づけを間違ったときや、発話行為のストラテジーが母語話者と異なるときに起こる。これに対して、後者の社会語用論の失敗として清水(2009)は、「アメリカ人日本語学習者がほめられたときには常に『感謝』の意を表すべきだと信じていて、日本人なら謙遜したほうがいいと判断するような場面で、『ありがとう』と言ってしまう」ことを例に挙げている。このように社会語用論の失敗は、単に言語形式が持つ意味領域のズレから来る失敗ではないため、教師に訂正された場合、学習者は自分の社会的(政治的、宗教的、倫理的)選択を否定されたと感じて、教師の訂正を受け入れにくいということが起こる(Thomas1983)。

日本語を目標言語とする学習者にとっても、語用言語学的対象となる言語表現と、社会語用論の対象となる言語表現とがあり、どちらの失敗もミスコミュニケーションを生む可能性があり、学習者が発話を語用論的に成功させるためには、両者を理解し適切に使用する必要がある。

言語教育の立場からのステレオタイプの通減に関して、細川(2006)は、学習者自らが、対象となる文化の情報を理解し、自らの認識を判断して他者へ伝達し、他者の反応を確認することで文化に関するコミュニケーションが成り立つのであり、学習者自らが文化に関して言語活動を行うことを通して「強

固で柔軟なアイデンティティ」獲得を目指す必要があるとしている。そして、そのような文化と言語教育の統合を教室活動として行うことが教師の役割であると述べている。

3. 授業の概要

授業の概要として、対象者、授業の目標、授業のシラバス、評価を以下に述べる。

3.1. 受講の対象者

対象者は、文系2年次の留学生である。今学期の受講生は当初8名、最後まで履修したのは7名で、全員が中国人である。彼らの専攻は、経済学、文学、英語コミュニケーションである。

3.2. 授業の目標

授業のサブタイトルは「日本語に表れた文化を知り、豊かな言語表現を習得する」であり、3つの分野（言語文化の理解、日本語の習得、コンピュータリテラシーの習得）において、以下に示すようにそれぞれ目標を立てている。

- ① [言語文化の理解に関して] 日本語でよく使われる表現、敬語表現、あいさつなどに現れている言語文化を理解する
- ② [日本語の習得に関して] 調査、発表、レポート作成、ディスカッションなどの活動に必要な日本語を習得する
- ③ [コンピュータリテラシーに関して] 学術活動において必須である基本的なコンピュータリテラシーを習得する

3.3. シラバス

前節の目標を達成するため、学生には次のことを求めた。①受動的に教師の話聞くのではなく、積極的に授業に参加し、発言・質問などを行うこと、②ハンドアウトは、理解を促すために学生が書き込んで完成させる形のものを配付するため、真摯に取り組むこと、③学期内で一人またはグループで研究課題に取り組み、口頭発表すること、④口頭発表の内容を元に学期末にはレポートを作成すること、⑤毎回の授業の最後に何を学んだかをミニレポートとしてまとめること、の5点である。15回の授業のシラバスと受講生の活動を表1にまとめた。

表1の「授業内容」には、その日のテーマを示している。「学生が行う活動・言語活動」は、授業活動とともに学生が日本語を使って行う言語活動について、主なものをまとめている。

第1回のコース説明では、日本文化を扱うことに関して、学生の異文化体験や意識を掘り起こしながら、日本語は目標言語であるが、日本文化はいろいろな文化の中の1つであり、優劣、上下などといった価値の違いはないこと、日本文化も自分の文化も客観的に見る目を持ち、それを表現する方法を身につけてほしいことを伝えた。

表1 「日本語と日本文化」2013年度前期授業シラバス

| | 授業内容 | 学生が行う活動・言語活動 |
|------|-----------------------------------|--|
| 第1回 | コース説明, オリエンテーション, 目標 | 自己紹介, 授業の目標を立てる |
| 第2回 | 「ありがとう」と「すみません」① | 場面による使い分けを考え, 文を作成, 会話データを読む |
| 第3回 | 「ありがとう」と「すみません」② | ポライトネス理論を知る, レポート作成準備①アンケート調査の項目作成 |
| 第4回 | 「ありがとう」と「すみません」③ | 先行研究によるアンケート調査からデータ加工を行う。結果を考察する |
| 第5回 | 呼称, 一人称と指示詞① | 家族の呼称の復習。社内と社外の視点の違いについて, 日本語の一人称, 使い分けの要因について考察する |
| 第6回 | 「家族の呼称」① | 休講のためレポート作成 (家族の呼称に関する論文を読み, 研究課題, 研究方法, 結果と考察の方法についてまとめる) |
| 第7回 | 指示詞②, 授受と敬語① | 現場指示, 文脈指示と「なわばり」, ウチ・ソトの概念について考察する。コーパスを利用した日中対照研究を体験する 発表準備①テーマ選び |
| 第8回 | 授受と敬語② | 授受敬語表現の使用傾向と使用者の意識の論文を読み, 考察する。発表準備②テーマを絞る |
| 第9回 | 調査のいろいろ (コーパスと web アンケート) | 発表準備③データ収集と種々の調査方法について学ぶ。コーパス調査, web アンケートの作り方を体験する |
| 第10回 | 敬語①「家族の呼称」②, レポートの書き方 (着眼点, 構成など) | 敬語の分類, 文体の統一と崩す時。発表準備④研究論文を読んで, 着眼点, 研究方法, 考察の仕方について学び, 自分の調査発表に生かす |
| 第11回 | 敬語② (マニュアル敬語, 二重敬語), レジュメの書き方 | 二重敬語。発表準備レジュメの書き方 |
| 第12回 | 「よ」「ね」「よね」 | 発表準備④進捗確認 |
| 第13回 | テーマについての発表① | 発表, 質疑応答 |
| 第14回 | テーマについての発表② | 前回のふり返り (引用の仕方), 発表, 質疑応答 |
| 第15回 | 活動のまとめ, レポート作成準備 | 発表内容をレポートにまとめる。レポートの構成を考える |

3.4. 評価

評価は次の4点を総合して評価する。①毎回の授業についてのミニレポート (20%), ②授業中の参加態度 (20%), ③口頭発表, および発表のための資料 (30%), ④レポート (30%) である。

すなわち, 日本文化について知識を問うことを目標としたり, 知識の量によって評価したりするのではないことを明示した。

4. 授業で焦点を当てた日本文化に関する言語表現・言語行動

授業では, テーマとして大きく取り扱った言語表現・言語行動のほか, 1つのテーマの中で中心的話題ではないが日本語の言語文化を反映する例として取り扱った言語表現・言語行動もある。それらは表1に示した授業内容には書かれていないものもあるため, 表2にまとめて示した。

表中いささかわかりにくいと思われる (2) と (10) の言語表現・言語行動について, 以下で補足する。

表2 授業で焦点を当てた日本文化に関する言語表現・言語行動

| 文化に関わる項目 | 概要 | 使用した教材、取り上げた先行研究など |
|---|---|---|
| (1) 「ありがとう」「すみません」の使い分け | 感謝の気持ちを述べる時にも「すみません」などを使うことがある。また、相手・負担度などの要因によって、どちらを使うか使い分けられている | 岡本 (1992), ブラウンとレビンソン (1987), 黄燕凌 (2012 年度学期末レポート) |
| (2) 友だちとの距離を取る | 親しい友だちにもあまり頼み事をしないと、友だちにも「ありがとう」を必ず言うなど、距離を保つことが指摘されている | 韓国人学習者に対する OPI データ、ことわざ「親しき仲にも礼儀あり」 |
| (3) 家族の呼称 | 最も年少者から見た視点で呼ばれる。夫婦間でも「パパ、ママ」などと呼び合うこともある。外の人間との場面では、「父母」といった語と「おります」という謙讓表現を用いる | 作例会話、日本語教育初級教材、堀 (2001) |
| (4) 一人称の使い分け | 男性、女性ともに一人称を場面、聞き手との関係などに応じて使い分ける | 海野十三『寺田先生と僕』青空文庫、文化庁『敬語の指針』 |
| (5) 指示詞（コソアド）の使い分け | 話し手と聞き手の領域、距離などによって使い分ける。文脈指示では、テーマであるか、話し手と聞き手の片方が両者かなどによって使い分ける | なわばり (牧野 1996), 近接学による個人的空間 (東山 1998), 指示詞の領域 (堀口 1978, 黒田 1992), 日中対訳『人民網日本語版』 |
| (6) 「ウチ」と「ソト」の使い分け | 相手との関係を、場面に応じて「ウチ」か「ソト」か判断して、言葉を使いわけ。 (社内での会話、社外の人との会話などで、同一人物の扱いを変えることなど) | 作例会話、文化庁『敬語の指針』 |
| (7) 「よ」「ね」「よね」 | 「よ」「ね」「よね」は似ているが、話し手の認識、聞き手の認識、二人の距離などの要因によって使い分けがある | 日本語記述文法研究会 (2009) |
| (8) 文体を混ぜて使うことがある | スピーチスタイルシフトが起こる。お願い、謝罪などの言語行動との関係がある | 作例会話、日本語記述文法研究会 (2009) |
| (9) 待遇表現 | 【敬語】ではなく【待遇】として捉える必要がある、敬語の5分類 (<行為の向かう先>という考えを導入することで、分類を理解しやすくなる) | 日本語記述文法研究会 (2009), 文化庁『敬語の指針』 |
| (10) 二重敬語や「～いただく」と「～くださる」の混同など、規範文法からの逸脱が見られる | 母語話者にも規範文法から逸脱したと見える敬語の使用が見られる (丁寧度を上げるため、あるいは語の価値の下落のため、二重敬語が使われることがある。「～いただく」と「～くださる」が行為の方向に関わらず使用され、「～いただく」の方が感謝の度合いが強いと意識されている) | 文化庁『敬語の指針』、メールマガジン「朝日新聞デジタル」、NHK 放送文化研究所「最近気になる放送用語」 |

4.1.1. 「友だちとの距離を取る」について

表中の (2) 「友だちとの距離を取る」という項目は、「ありがとう」「すみません」のテーマのなかで触れた話題で、日本に長年留学している韓国人学習者に対しておこなった OPI² のデータの中で指摘している言語行動のことである。そのインタビューの中で韓国人学習者は、日本に来てショックだったのは、何かをしたいときにすぐに人に尋ねるのではなく、自分で調べろと言われたことだと述べている。また韓国から日本へ留学したい人に対するアドバイスを求められ、事前に約束せず急に電話して食事に誘うと日本人に驚かれるので止めたほうが良いと述べ、反対に日本人で韓国に留学する人へのアドバイ

スとしては、もっと甘えていいと答えている。また、頼む時に日本人はいつも「ごめんね」と言うが、それは言わない方がいいと述べ、長年日本にいたため、自分は「ありがとう」や「ごめんね」をよく自身の韓国にいる家族にも言うが、それに対してなぜそんなことを言うのかと家族から聞かれるというエピソードを述べ、お礼をいうことについて両文化の違いに触れている。

この韓国人学習者に対するインタビューは、学生にたいへん分かりやすく、共感を得たようであった。このデータを読んだあとの学生の反応は、中国でもあまり「ありがとう」や「ごめんね」を言わない、言うとは距離がある感じがして、友だちではない感じがするとの発言があった。このような捉え方から、本稿ではこの言語行動を「友だちとの距離を取る」と表現している。友情を持たない、あるいは友人に心を開かないといった心情的なことを意味しているのではない。

授業後のミニレポートから、学生の中には授業の前からこのことに気がついているものがおり、日本人の態度を「遠慮しすぎ」と感じていたこと、そして取り上げた教材が文化の差異を端的に表すものであり、彼らの感じ方の代弁をしていたことがわかった。

4.1.2. 「二重敬語や『～いただく』と『～くださる』の混同など、規範文法からの逸脱が見られる」について

二重敬語は「お読みになられる」のような「お～なる」にさらに「られる」の形の敬語をつけたものである。規範文法から逸脱するものであるが、実際の社会では「召し上がられる」などよく耳にするものである³。二重敬語の使用について吉岡（2004）は、「改まった場面で使う敬語は丁寧であればあるほどいいというネガティブ・ボライトネスの規範意識が働いている」からではないかと指摘している。

また、「～いただく」と「～くださる」の混同とは、デパートのアナウンスで「本日はご来店いただき、ありがとうございます」のように、本来は「本日はご来店くださり、ありがとうございます」となるべきところを「～ていただく」を使用することである。これについて文化庁『敬語の指針』では、許容する立場と問題があるとする立場とを併記しつつ、「～いただく」と「～くださる」は、「ほぼ同じように使える敬語だと言ってよい」と許容の態度を示している。

4.1.3. 日本語における語用言語学的言語表現・言語行動と社会語用論的言語表現・言語行動

第2章で述べたように、中間言語語用論では、言語形式が持つ意味領域の違いから来る差異が習得に与える影響を対象とする語用言語学と、異なる社会における価値の評価に関わる問題を扱う社会語用論を区別して捉える。

本論が扱う授業で取り上げた言語表現・言語行動のなかでは、指示詞の選択は、社会的階層、親疎関係といった社会語用論的な要因に関係ない語用言語学的な事柄である。指示詞の場合、言語形式の意味機能は客観的に記述でき⁴、その使用には母語話者間で規範が保たれている。そのため日本語学習者である学生にとって正しい形式の使用が望まれることにあまり疑問の余地はなく、「なわばり」の概念、ウチ・ソトの概念という語用言語学的視点を導入することで学生の理解が深まると思われる。

これに対し、「ありがとう」「すみません」、友だちとの距離を取る、家族の呼称、一人称の使い分け、「よ」「ね」「よね」の終助詞の使い分け、待遇表現の使用の各項目は、事柄に関与する人の社会的階層、

親疎関係、事柄の持つ負担度、文化的意味などが関わる社会語用論的な事柄と言える。さらに授業では、母語話者も常に規範的な言語表現を用いているのではないことの紹介として、二重敬語や「～いただく」の多用を扱っている。これらの言語表現・言語行動は、目標言語の使用に見られる現象であるからといって、学習者が直ちにそれを受け入れて使用すべきであるとは必ずしも言えないであろう。何を選択するかはまさに学生自身の文化受容を反映して、学生自身が選択すべきことがらであると考えられる。

5. 学生への調査

授業では4.1.3にあげた社会語用論的な要因が関係すると思われる言語表現・言語行動について、学生がどのように考え、受容するか意識を問うこととした。以下、調査項目、調査方法、結果について述べる。

5.1. 調査した言語表現・言語行動

取り上げた言語表現・言語行動は下記の7項目である。4.1.3にあげた社会語用論的な言語表現のうち家族の呼称については、学生が社会の中で直面する問題としては「父・母」「おります」等の謙讓表現のみであり、母語話者の社会規範が保たれている点から、調査項目には含めない。()は結果を示す図表で使用する略記方法である。

1. 「ありがとう」と「すみません」(以下、「ありがとう」)
2. 友だちとの距離を取る(以下、友だちと距離)
3. 一人称の使い分け(以下、一人称)
4. 「うち」と「そと」の使い分け(以下、「うち」「そと」)
5. 「よ」「ね」「よね」(以下、終助詞)
6. 文体を混ぜて使う(以下、文体混用)
7. 二重敬語や「～いただく」と「～くださる」の混同など反規範的な使い方が多用されていること(以下、反規範的使用)

以上の言語表現・言語行動について、授業前の理解度、授業後の理解度、受容、実際に使用しようと思うかの4点について多肢選択形式で問い、最後の項目については理由も合わせて尋ねた。以下は一つめの項目の質問の仕方である。④の質問の文言は、項目によって一部異なる。

- ① 授業の前に知っていたか
- ② なぜそれを使うかよく理解できたか
- ③ そのような言語文化や日本人の行動に対して共感できるか
- ④ 今後日本語を話すとき、感謝の気持ちを述べる時に必要な場面で「すみません」などを使おうと思うか

さらにフェイスシートでは、母語、日本語を習った場所、学習歴、毎日の生活で使用するか、日本文化に興味があるかを尋ねた。

5.2. 調査方法

方法は質問紙調査で、無記名である。授業の最終回の一部を使って、調査の趣旨説明と、回答および回答内容は授業の成績とは無関係であることを述べ、同意する学生に記入させた。授業終了時に回収した。

5.3. 回答と集計

7名の出席者のうち、全員から有効回答を得た。集計はエクセル上で行った。

5.4. 結果

今回は回答者が7名と少ないため、結果に対して統計的な検定は行わず、記述統計量に基づいて検討する。

5.4.1. 回答者の情報

回答者は全員が中国語を母語とする。7名中6名が、母国で日本語を習ったあと、日本で勉強している。学習歴は平均3年半である。

日本語の使用については、5名が日本語を毎日話すとしている一方、日本語を毎日書くと答えたのは2名にすぎず、他はよく書く、時々書くであった。以上から、学生は毎日日本語を話す、書くほうは毎日ではないことがわかる。

また、日本の文化に興味があるかについては、4名が「とても興味がある」、3名が「すこし興味がある」という結果であった。

以上、質問した項目において、学生間に著しい違いは見られなかった。

5.4.2. 言語表現・言語行動の既知と理解について

各言語表現・言語行動について、授業の前から知っていたか、また授業の前にすでに理解したかについて尋ねた。その結果、「授業の前によく知っていた」としながら、内容に関して「授業で聞く前に理解していた」との答えは少数であった。

いつ理解したかに関しては、「授業での説明や議論を通してよく理解できた」という回答が全般的に多く見られた。しかし、少数ながら授業のあとでも言語表現・言語行動についてよくわからないと答えた学生が、2項目で1名・2名いた。

5.4.3. 共感と自分の使用について

次に日本人の使用に共感できるかについては肯定、否定と「どちらとも言えない」の3択で尋ねた。また、自分では使うかは肯定、否定の2択で尋ねた。

その結果、「ありがとう」、一人称、「ウチ」「ソト」、終助詞は「共感できる」の回答が6名と多く、「ありがとう」以外は全員「自分も使用する」と答えた。これらの言語表現・言語行動は、4章で述べたように社会的階層や上下関係、親疎関係という要因によって使用に差が出る社会語用論的な事柄であるが、母語話者は場面や状況に応じて柔軟に使い分けている。学生は使用しようという理由として、その使い

表3 言語表現・言語行動を知っていたか

| | 「ありがとう」 | 友だちと距離 | 一人称 | 「ウチ」「ソト」 | 終助詞 | 文体混用 | 反規範的使用 |
|------------------------|---------|--------|-----|----------|-----|------|--------|
| 授業の前によく知っていた | 6 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 2 |
| 友人、マスメディア、授業などで知っていた | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 |
| 初めて聞いた | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 授業で聞く前に理解していた | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 |
| 授業での説明や議論を通してよく理解できた | 6 | 5 | 6 | 5 | 4 | 6 | 4 |
| 授業での説明や議論を通しててもよくわからない | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |

分けこそが日本語の特徴で正しい日本語であると理解し、使い分けを習得し、実際に使ってみたいと考えていることなどを挙げている。

一方、「友だちと距離」「反規範的使用」は「共感できる」が4名以下で、「自分も使用する」と答えた学生の数も同数である。

特に「友だちと距離」の言語行動に対しては共感も持たないし、自分ではその言語行動は取らないという学生の方が多いという結果となった。自分では取らないとした理由としては、自分の国の文化では親しい友だちの間では「ありがとう」は言わないため、自分の生き方と反するという記述や、距離を保ったら友情とは言えないと思うという記述が見られた。反対に、自分も友だちと距離を保つようにしようという回答者は、日本人が距離を取ることを必要だと思っているなら、それに合わせるという記述や、「ありがとう」を言うのはマナーであるから自分も言おうと考えていることがうかがえた。

待遇表現の「反規範的使用」に関しては、自分も使用するという理由としては、日本人っぽく言語を使いたいという記述が見られた。使わない理由としては、いつ使うかわからない、使用はとてもむずかしいので、誤りを起こさないためであるという記述が見られた。

6. 考察

以上、授業で取り上げた言語表現・言語行動に関して、既知か、理解度、共感、使用しようと思うかについて尋ねたアンケート調査について見てきた。

以下では3点に分けて考察を加えていく。

6.1. 既知であるかと理解度について

表3から、「授業の前によく知っていた」としながら、内容に関して「授業で聞く前に理解していた」との答えは少数であったことから、「よく知っている」「理解している」という質問項目の表現に不適切な点があったのではないかと考えられる。「よく知っている」「理解している」とは何を指すのかを明確にして質問紙を作成し直す必要がある。今後の課題とする。

表4 日本人の使用に共感できるか、自分は使うか

| | 「ありがとう」 | 友だちと距離 | 一人称 | 「ウチ」「ソト」 | 終助詞 | 文体混用 | 反規範的使用 |
|-----------------------|---------|--------|-----|----------|-----|------|--------|
| 日本人の使い方に共感できる | 6 | 3 | 6 | 6 | 6 | 5 | 4 |
| 使おうと思う/日本人のやり方をしようと思う | 6 | 3 | 7 | 7 | 7 | 5 | 4 |

また、「反規範的使用」については、授業のあとにもまだ理解できていないと回答した学生が2名おり、今後授業の改善が必要であることを示唆している。この2名は言語表現について授業前に知っていたと答えており、言語表現に触れた時間が短かったために理解できなかったということではない。理解できなかった理由の1つは、授業での取り扱いが不十分であったか、説明が十分納得できるものではなかった可能性がある。この点に関しては授業改善を今後の課題としたい。

さらに、このうち一人は、敬語は何回勉強してもよく分からず、いつも「感」で使っていると書いており、初級で教えられている規範的な敬語の理解がなされていないことが明らかになった。このような状態では、規範を逸脱する言語使用についてまで理解することは困難であろう。このような学生にとっては、まずは基本に戻って待遇表現自体の整理をする必要があるだろう。しかし今回の授業ではそこまで立ち返ることは時間的にも他の学生との調整上も難しく、今後は授業内容を予告して初中級で習った事柄については予め復習してくるよう求めることが考えられる。

6.2. 共感、使用するかについて

共感、使用するかについては、ほとんどの学生が共感し、使いたいと感じていた言語表現・言語行動と、共感できないし、使用しようとは思わないという言語表現・言語行動とに分かれた。前者は「ありがとう」、一人称、「ウチ」「ソト」、終助詞であり、理由の記述からは使い分けることが正しい日本語の使用であると受け止め、それを習得して使いたいという気持ちが見られた。

一方、「友だちと距離」と反規範的使用の2つについては、共感も「使用しようと思う」も半数程度か半数以下であった。これらの言語表現・言語行動についても使用したいと考える学生のコメントからは、日本人に合わせよう、母語話者の話し方に近づきたいという意識が見られた。使用しないという学生のコメントからは、自分の生き方と違うので受け入れられない、外国人が敢えて規範から外れる使用をすると変な言葉になると考えていることがわかった。

このようにクラス内で対立する意見があることは、言語文化について活発な意見交換ができる可能性を示している。授業内では学生からの自発的な意見表明がなかなか得られないため、指名して発言させることが多い。学生間のディスカッションをより活発にすることができれば、今後は細川(2006)が指摘するように、授業内で自分の認識を客観的に捉え、意見を述べ合い、実際のコミュニケーションを持つことにつながり、言語文化に関してより深く考え、自分とは異なる見方についても理解を深め合うことができるであろう。活発なディスカッションの機会を作る必要があると考える。

また、敬語に関しては、学生は卒業後日本企業に勤めたり、日本と関連ある職業に就いたりする可能性もあることから、まずは敬語を含めた規範的な待遇表現の使用に習熟し、規範から外れる使用についても理解しておくことが望ましいであろう。授業をきっかけにして待遇表現に意識を向けることができればよいと考える。

6.3. 今後の授業でなすべきこと

以上、日本の文化について理解することと共感・使用することに対する学生の回答を見てきた。それを踏まえて、大学での授業として何ができるか、何をしなければならないかについて考察する。

6.3.1. 理解と共感について

異文化に関わる言語表現・言語行動をよく理解した上で、共感して使おうと思うか、自分の生き方とは違うので使用しないと考えるかは、まさに学生自身が判断することである。その前提としてよく理解することが必要である。待遇表現に関する学生の回答からは、よく理解できない場合、使用を回避することが明らかになった。母語話者である日本人大学生にとっても難しい敬語は留学生にとって難しいのは当然であるかもしれない。今後日本人学生と留学生の双方に対して学ぶ機会がもっと与えられるべきであろう。そして、規範的な表現も規範から逸脱する表現もよく理解した上で、自らの言語使用を選択する力をつけさせることが必要であろう。

その際に必要なことは、留学生がある言語行動を取った場合に、接触する文化の側にとってはどのように受け止められるのかをよく理解させることであろう。学生自身が選択すると言っても、どのように受け止められるのかをよく知らないまま行った言語行動のゆえに不利益を蒙ることがあれば、正しく選択したとは言えない。

今学期の授業では、クラスの構成員は留学生だけで、日本語による言語行動を理解するという形になっているが、接触場面でお互いに何を感じるかといったことも授業に取り入れることができれば、いっそう理解が深まるだろう。また、直接的に体験できないことは、第1章で触れた異文化間語用論の知見を教室で共有することによっても、知識としてではあるが、理解することができであろう。

6.3.2. ステレオタイプを回避するために

ステレオタイプは、人が物事を整理して理解したい、カテゴリーに分けて把握したいと考えることから生じるという Allport (1954) の主張を紹介した。ステレオタイプに陥らないためには、「日本人は」「○○人は」という枠ですべてが説明できない実態を知ることが重要であると考えた。今回の授業では、「ありがとう」「すみません」の使用、家族の呼称、「～いただく」と「～くださる」の使用について、実際に調査したデータを基に論じてきた。データを実際に見れば、目標言語話者の言語使用、言語意識は特定のカテゴリーだけに偏るものではなく、「このような傾向にある」と言えるに過ぎないことが明確にわかる。またさらに、反規範的な使用が現れることから、言語のあり方ひいては文化のあり方は固定化したものではなく、常に流動的に動いていくものであることも把握できる。それによって日本人、○○人と一束にしてステレオタイプに押し込めて理解することは事実と反することが理解できるであらう。

う。実際のデータに基づいて理解することを習慣づけることにより、ステレオタイプを回避することができるのではないかと考える。ステレオタイプ通減に関して、倉地(2006)は5つの必要な条件を挙げている。これに加えて、実証データに基づいて固定化したカテゴリー化を回避できる可能性を提言している。

今回の授業では、「ありがとう」「すみません」の使用と友人との距離について、韓国人学習者に対するインタビューデータを聞いて、よく理解できたとのコメントが得られた。しかし留意しなければならないのは、それはたった1人のインタビューであり、それを聞いたクラスの学生が皆「そうだ」と共感することこそステレオタイプに陥る危険性が含まれていることに気づかせる必要があったと考える。実際に韓国からの留学生100人に聞いたらどうであろうか、韓国に留学経験のある日本人学生100人ではどうだろうかという意識を学生が自ら持てるようになることが、今後必要なことではないだろうか。さらには、学生自身が留学生生活の中で気づいた事柄からテーマをさがしたり、SNSなどによってより多くの人と接する中で気づいたことをリアルタイムに話し合ったりする活動を取り入れることも可能であろう。

以上のまとめとして、学生が日本語に現れた文化を理解し、それらを取り入れるか否かに関して学生自身が判断できるようになるために、今後の授業でなすべきこととして、以下の4点を挙げる。

- ① 言語表現を語用論的によく理解できるよう学ぶ機会をもつこと。
- ② 留学生が行う言語表現・言語行動が、接触する側にどのように受け止められるかについて知る機会を与えること。
- ③ 授業内で意見交換を活発に行い、学生の理解を深めること。
- ④ ステレオタイプの理解に陥ることを避けるために、わかりやすいラベル付けを疑い、常に実証的なデータに基づいて理解することを習慣づけさせること。

教育に携わるものとして留意しなければならないことは、他にも多くあるだろうが、今回の授業と学生に対するアンケート調査からは、以上の示唆を得た。

7. まとめと今後の課題

本稿は、「日本語と日本文化」と題して行った授業の内容と、授業終了時の学生へのアンケート調査の結果を基に、学生にステレオタイプを押しつけることなく、日本の文化と自分の文化とを折り合いをつけて関わるができるように、大学の授業として何ができるか、何をしなければならないか探ろうとする試みである。

授業で扱った10の主なテーマの中から、社会語用論的な要因が関係すると思われる7つの言語表現を取り上げ、授業前に既知であったか、授業で理解できたか、日本人の使用に共感したか、自分も使用しようと思うか、について聞くアンケート調査を行った。その結果から、本稿では、どのような言語行動を取るかの選択が正しくできるように、大学の授業として取り組んでいくべきことを4点挙げた。

これまで3年間の授業の中で、すこしずつ取り上げるテーマを変えながら、文化に対する扱いを試み

てきたが、今回学生の意識を知る調査を行ったことで得られた知見を、今後の授業に生かしていきたい。

【注記】

- 1 用語の日本語訳は清水（2009）による。
- 2 OPI（Oral Proficiency Interview）とは、学習者の口頭能力を評価するためのインタビューで、最長30分で、テストが標準化された構成に従って受験者に質問やタスクを与え、その応答によってレベルを判定するものである。
- 3 「現代日本語書き言葉均衡コーパスBCCWJ」の検索サイト「少納言」において、ブログ、小説の例がヒットする。
〈http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/search_form〉
- 4 例えば、益岡・田窪（1992）は、指示詞について、基本的性格と現場指示、文脈指示に分けて記述している。

【引用文献】

- Allport, G. W. (1954) *The Nature of Prejudice*, Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Brown, P. and Levinson, S. C. (1987) *Politeness : some universals in language usage*. Cambridge University Press（ベネロビ・ブラウン、スティーヴン・C・レビンソン（1987）『ポライトネス』研究社）
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2001) Pragmatics in language teaching. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. 1-9. New York: Cambridge University Press.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Thomas, J. (1983) Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4 (2) , 91-112.
- 海野十三（1937）「寺田先生と僕」『科学ペン』12月号 青空文庫 〈http://www.aozora.gr.jp/cards/000160/files/43628_17439.html〉
- 岡本真一郎（1992）「感謝表現の使い分けに関与する要因（2）：「ありがとうタイプ」と「すみませんタイプ」はどのように使い分けられるか」『愛知学院大学文学部紀要』22, 35-44. 愛知学院大学
- 倉地曉美（1992）『対話からの異文化理解』勁草書房
- 倉地曉美（2006）「第二章第1節 カルチャーステレオタイプ」縫部義憲監修、倉地曉美編集『講座日本語教育学 第5巻多文化間の教育と近接領域』66-81. スリーエーネットワーク
- 黄燕凌（2012）2012年度「日本語と日本文化」A学期末レポート 未公刊
- 黒田成幸（1992）「(コ)・ソ・アについて」『林栄一教授還暦記念論文集・英語と日本語と』くろしお出版
- 清水崇文（2009）『中間言語語用論概論』スリーエーネットワーク
- 東山安子（1998）「第4章 非言語によるコミュニケーション」鍋倉建悦編著『異文化間コミュニケーションへの招待』北樹出版
- 日本語記述文法研究会（2009）『現代日本語文法7 第13部待遇表現』くろしお出版
- 文化庁（2007）『敬語の指針』
〈www.bunka.go.jp/bunkashingikai/soukai/pdf/keigo_tousin.pdf〉
- 細川英雄（2002）「第一章ことば・文化・教育－ことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』1-10. 凡人社
- 細川英雄（2006）「第四章第1節 日本事情における文化と教育の統合」縫部義憲監修、倉地曉美編集『講座日本語教育学 第5巻多文化間の教育と近接領域』168-183. スリーエーネットワーク

堀恵子 (2001) 「10代の子どもは自分の家族をどう表現するか－家族の呼称と謙讓表現の習得－」『社会言語科学会第8回研究大会予稿集』57-62.

堀口和吉 (1978) 「指示語の表現性」『日本語・日本文化』8 大阪外国語大学

牧野成一 (1996) 『ウチとソトの言語文化学』アルク

益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法－改訂版－』くろしお出版

的場主真 (1991) 「誤用理論と対照言語教育-社会語用論的分析と語学教育」『東海大学紀要 留学生教育センター』11, 1-13.

吉岡泰夫 (2004) 「コミュニケーション意識と敬語行動にみるポライトネスの地域差・世代差: 首都圏と大阪のネイティブ話者比較」『社会言語科学』7 (1), 92-104. 社会言語科学会

【Abstract】

How learners regard the culture that appeared in the Japanese language as explored in the class entitled "Japanese language and culture"

HORI Keiko*

At the end of this course, which dealt with not only with language but also with culture, and in order to explore how to handle culture free of stereotypes, I conducted a survey of students regarding their awareness of the Japanese language. As a result, four suggestions are given in order to encourage students to decide whether to adapt to Japanese linguistic behavior. The teacher should give students more opportunities 1) to understand pragmatic meaning, 2) to know how language expressions and language behavior are accepted in contact situations, 3) to promote dialogue for mutual understanding, and 4) to understand the nature of the Japanese language not on the basis of stereotypes, but on that of empirical data.

Keyword: Inter-cultural Communication, Japanese Culture, Interlanguage pragmatics, Sociolinguistics, Stereotypes

『日本語と日本文化』の授業では、日本語に現れる言語文化を扱っている。言語教育で文化を扱うことでかえってステレオタイプが再生産されると指摘されている。そこで授業はどうあるべきかを探るため、コース終了時に学生に対して日本語の言語表現・言語行動に関する意識を問うアンケート調査を行った。その結果、学生が日本語に現れた文化を理解し、それらを取り入れるか否かに関して学生自身が判断できるようになるために、授業の改善に関わる示唆を4点得た。①言語表現を語用論的によく理解できるよう学ぶ機会をもつこと、②留学生が行う言語表現・言語行動が、接触する側にどのように受け止められるかについて知る機会を与えること、③授業内で意見交換を活発に行い、学生の理解を深めること、④ステレオタイプの理解に陥ることを避けるために、わかりやすいラベル付けを疑い、常に実証的なデータに基づいて理解することを習慣づけさせること、である。今後も授業改善に役立てていきたい。

キーワード：異文化コミュニケーション 日本文化 中間言語語用論 ステレオタイプ

* A visiting member of the Institute of Human Sciences at Toyo University