

場面理解能力促進のための日本事情教育

の場主真（ヴィッテン・ヘルデッケ大学）

要旨

日本人との異文化コミュニケーション能力を知識として捉えた場合に、この知識を学習者がどのように獲得するかという問題は、上級日本語と日本事情の区別と再定義に関わってくる。佐々木（1997）は、「言語に照準を合わせられるのが日本語教育であり、価値観や社会制度といった内容、あるいは、言語行動の背後の社会文化に照準が合わせられるのが」日本事情であるとしながらも、日本語教育の目標がコミュニケーション能力の獲得にある現在、日本事情は「日本の文化・社会についての片寄った知識を脱するという目標だけでなく、文化の分析能力を育て、日本文化との接触の中で適切に行動できる社会文化能力の育成を目標とするようになってきている」と報告している。しかしながら、知識としての異文化コミュニケーション能力とは、どんな知識であるのか共通の了解があるわけではなく、現在の段階では、理論に基づいた体系化がされているわけではない。以下に、社会学的コミュニケーション理論のモデルに基づいて、砂川（1995）に提唱されている第3領域としての日本事情教育の理論的枠組みの構築を試みてみる。

1 第三領域としての日本事情教育

最近日本事情教育のあり方、理念をめぐる論議が活発になってきている¹。砂川（1995）は、第一領域としての「日本語学習の動機づけや日本語運用能力強化のための背景知識」を教授することを目的とした日本事情教育と、第二領域としての歴史や文学や政治等の専門分野の入門としての日本事情教育とを区別して、「言語の社会的・文化的存立性」²を学問的課題とするところの第三領域を構築しようと試みている。こ

1 ここ数年の日本事情教育をめぐる議論については、佐々木（1997）を参照のこと。

2 砂川（1995:103）

ここでは、言語と場面の相互関係に研究の焦点が当てられ、言語学だけでなく言語文化論、日本文化論、コミュニケーション論、心理学、社会学や哲学等の分野にわたる学際性を帯びることになる。

「言語と場面」の関係性における「場面」それ自体の“社会的・文化的な区分・整序”については、いわゆる“場面シラバス”や“機能シラバス”など教育方法上の工夫に即してある程度の分類が試みられているとは言え、体系的な分類・整理という意味では、事実上ほとんど手つかずの状態にあるというのが実態だろう。（砂川 1995: 103）

ここでは従来の「場面」を個別的要素に分解して記述する態度が批判され、「場面」を有機的統一体として捉え、そこに文化との相互規定的な関係を見出そうという理論的枠組みの下地が提供されている。

2 言語と場面

語用論において、言語使用の記述は場面（situation）の定義から始まる。特定の条件下で発話行為がある場面で行われ理解されるのだが、話し手はその時々に関場面規定を行い、それにふさわしい言語表現を選択する。場面規定と言語事象の関係は社会言語学的手法で研究されているが、その際に、語用論的な言語事象の記述分類がどの程度に集団的、社会的、文化的特徴を帯びてくるかということが問題になる。語用論的社会言語学的研究は、言語事象の決定要因を場面、社会システム、文化、あるいは言語事象自体の各方面にわたって探求することにある。

語用論においては場面に関する研究が多くある。それらの研究を大別すると、（1）ダイクシスに関わる場面研究、（2）コミュニケーションの条件としての場面の研究、（3）相互作用における人間関係としての場面の研究、（4）出来事としての場面の研究の4つに区別される。Bayer (1977) は、（2）（3）（4）にわたる場面の全体的システム解明のための研究を行っている。そこでは場面を以下のように定義している。

場面とは、科学的に説明しうる行動のための複雑な条件として働くものであり、コミュニケーション参加者の主観的な環境解釈と環境の方向づけと定義ができる。この解釈と方向づけは常に再規定されるが、ある時間に行動理論的に相互に関連性があると認められたものが場面である。
(Bayer 1977: 101)

彼はこの定義に基づいて、同時的に切断されたものとしての場面要因を全体的場面構造と特殊化された場面構造の中に再編成しようとしている。全体的場面として社会場面 (social situation) なるものを提案している。この社会場面とは、コミュニケーション参加者が有する夫々の主観的な場面と全参加者の場面相互の関係から成り立つ。つまりコミュニケーションが行われている場面全体を社会場面と呼んでいる。このような場面規定の研究には、場面を有機的統一体として全体的に記述しようとする態度が見られる。

2.1 場面要素

江川 (1990) によると、場面は以下のような場面要素から成り立つと考えられる。

- ① 話し手
- ② 聞き手
- ③ 話し手と聞き手の社会的・心理的距離 (上下, 親疎, 利害関係など)
- ④ ワキの聞き手
- ⑤ 意図
- ⑥ 話題, 素材, 要件
- ⑦ 文脈 (話し手と聞き手における, それ以前の会話の文脈や共通経験, さらには社会通念など)
- ⑧ 媒体 (伝達手段, 言語)
- ⑨ 物理的・空間的環境また時間的性質 (会話の場所, また会話のはじめと終わりの違いなど)

Bayer (1977) によると、場面は常に話し手或いは聞き手によって規定され、その結果として新しい場面が成立する。そしてその都度その場面に適当な言語行動が選ばれる。場面規定はこれらの場面要素の選択と結合によって決定されるが、選択・結合の仕方は集団, 社会, 文化によって異なる。もちろん個人的解釈による選択・結合も起こりうる。

2.2 母語話者の場面獲得

これらの要素が選択され有機的に絡まりあい一つの場面が規定され、そこに適當する言語表現が許されるわけである。社会言語学や語用論はこの場面と言語表現の間にある運用規則を見出そうとしている。しかし、成人母語話者の完成した言語を観察しているだけでは、この規則を見つけ出すことは難しい。母語話者は言語習得・発達の過程において、この運用規則を文化的・社会的コンテクストを背景に習得している。場面と言語表現の関係を文化的・社会的コンテクストの中で、さらに言語習得・発達過程の中で観察分析し、運用規則を発見していかなければならない。

母語話者の言語使用を年齢グループ毎に調査し場面獲得のプロセスを分析した研究例として Matoba (1998) がある。これは上記の場面の要素①②③⑤⑥⑦に関して、日本語母語話者における要求発話行為の使用の発達を研究したものである。ものを借りる時の発話行為表現は直接的な表現から間接的なものまで次の8種類の表現が認められる。

<1> 直接発話行為

- (a) 命令形 動詞＋て
- (b) 命令形 動詞＋てくれる
例) かさ貸して。
例) かさ貸してください。

<2> 間接的発話行為

- (c) 疑問形 動詞＋てくれる/くださる
例) かさ貸していただけますか。
- (d) 疑問形 動詞＋てもらう/いただく
例) かさ貸していただけますか。
- (e) 願望・希求表現
例) かさ、お借りしたいのですが。
かさ、貸してほしいんです。
- (f) 許可疑問
例) かさ、借りていい。
かさ、貸してもらっていい。

<3> 非慣習的間接発話行為

- (g) 暗示疑問
例) かさ、ありますか。
- (h) ヒント
例) あ、雨ふってきた。どうしよう。

日本人がこれらの表現を場面により使い分けることは明白である。ここでの具体的な場面とは、相手と自分の社会的距離、借りる対象物の価値等によって決まってくる。以下の図1と図2は、借りる対象物が固定されている場合（価値の低いもの：傘、定規）に、相手との社会的心理的距離が小さい場面（友達）と大きい場面（担任の先生、顔見知りの助教授、直属の上司）での表現の使い分けを5つの年齢グループ（小学校3年生、5年生、中学校2年生、大学生、会社員）のそれぞれ50人の被験者にアンケート調査で収集分析したものである。

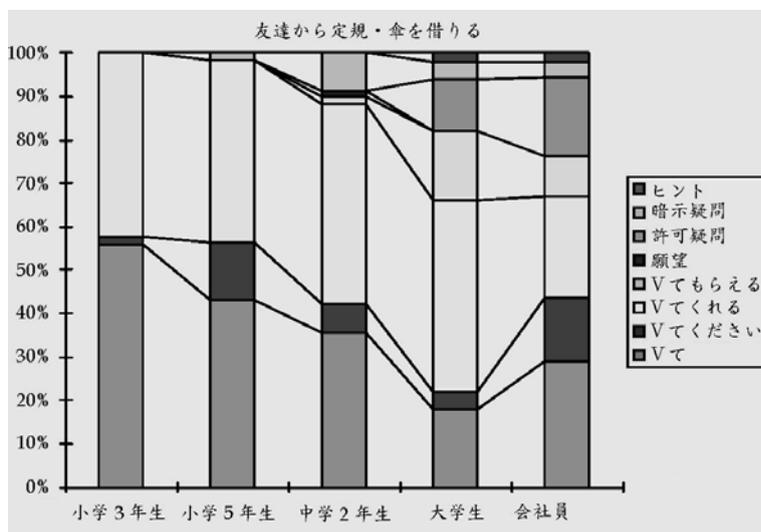


図1 社会的距離が小さい相手から定規・傘を借りる場面での年齢グループ別発話行為表現の使い分け

友達から定規・傘を借りる場合は、図1で明らかなように‘Vてくれる’の使用が小学3年生、5年生、中学2年生、大学生で多く40%以上を占めているが、会社員の使用頻度は下がっている。‘Vてもらえる’は小学3年生では全く使用されず、小学5年生と中学2年生では使用頻度が非常に低い。これに比して大学生と会社員では使用頻度が割合高くなっている。図2は、社会的距離が大きい相手から定規・傘を借りる場合で、成人（大学生と会社員）の‘Vてもらえる’の使用頻度が非常に高い。しかし、子供の頻度を見てみると、小学3年生では全く使用されず、年を重ねるに連れて使用頻度が増えて来ていることがわかる。

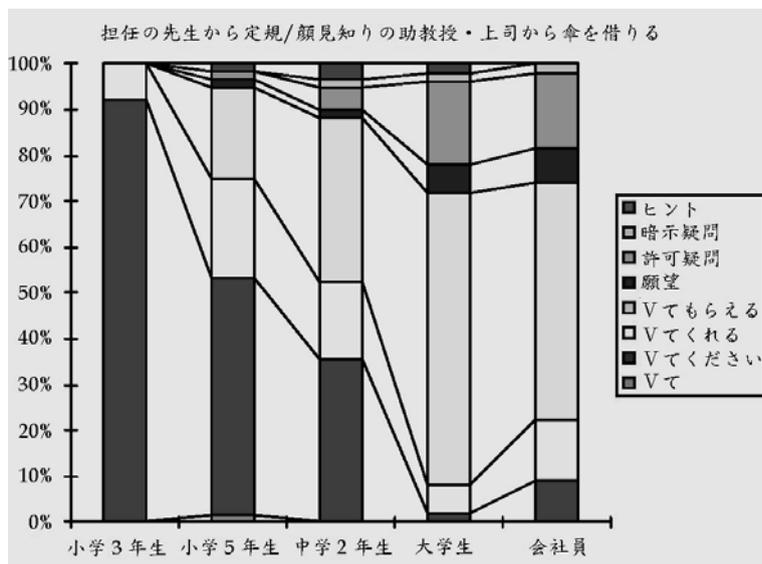


図2 社会的距離が大きい相手から定規・傘を借りる場面での年齢グループ別発話行為表現の使い分け

要求する相手（聞き手）が先生・助教授・上司の場合，小学3年生では‘Vてもらえる’，願望表現，許可疑問，暗示疑問，ヒント等の表現はほとんど運用できない。‘Vてもらえる’は，子供にとって運用が難しいのはその構造にあるのではなく，それを運用する場面を獲得していないからだろう。小学3年生，5年生は学校教育を通して様々な人に出会う環境にいるが，せいぜい先生，友達ぐらいだろう。うち・その意識は多少あったとしても，上下関係の意識ははっきりしていない。上下関係は，中学や高校のクラブ活動や課外活動における先輩後輩関係を通して意識されていくと思われる。故に，子供は学童期を通して人間関係を広げていき，コミュニケーションの対象を拡張していくことにより，新しい場面に出会い，その場面に相応しい発話行為を運用できるようになっていく。

子供は最終的に成人言語に到達するべく言語を習得するのであるが，習得の対象はその子供の年齢にあった言語であり，いきなり成人言語を学ぶわけではない。なぜなら，成人の伝達能力にいたるまでに，認知能力の発達，社会的相互作用能力の発達といわゆる言語能力の発達が不可欠であるからである。つまり，就学前の幼児期に限られた人間関係を通して獲得した基本的なことばの上に学童期の様々な人間関係を通し

て発達したことが重層的に堆積されて出来上がったものが母語話者の伝達能力である。特にこの後者のことは、対人的な伝達行動を基本とするので、その発達のプロセスにおいては、子供を取り巻く環境、人間関係、つまり伝達行動の出現する具体的な場面の獲得が発達を促すと考えられる。

先に場面規定は文化によって異なると述べたが、成人における場面規定の文化的差異を観察分析しているだけでは、表面的な結果しか得られない。この研究例が示しているように、成人における言語と場面の関係を観察するだけでなく、そのような関係が成人にいたるまでの言語発達プロセスの中でどのように変遷してきたかを研究することにより、場面規定の重層性が浮かび上がってくる。子供が場面を獲得するとは、成人に近い場面規定ができるようになることである。その際に、この研究例が示しているように仲間意識、自己概念、社会的役割や人間関係等の社会文化的要因が大きな影響を与えている。また、これらの社会文化的要因は一朝一夕にして成立したのではなく、社会構造の変遷の中で歴史的に推移してきたものである。特に外来文化の受容の多い日本は、政治体制が変わり社会構造が変遷していく中で、外来思想や宗教の影響を受けながら様々な価値観が複雑に絡み合い、歴史の中で変容してきている。ゆえに場面規定に影響を与える社会文化的要因の歴史的推移を探求することも、言語と場面の関係を理解するためには必要であると思われる。

3 場面獲得と影響要因

以上の議論をもとに、母語習得における言語と場面の関係を社会文化的な影響を受けた場面規定という観点から研究する方法論を模索してみる。また、この方法論が日本事情教育にも理論的枠組みを与える可能性のある事を述べてみる。

3.1 Gudykunst & Kim におけるコミュニケーションモデル

Gudykunst & Kim (1992) は異文化間コミュニケーションを未知なる者 (stranger) とのコミュニケーションとして捉えながらも、同じ文化に属する人とのコミュニケーションにも他人種、異文化に属する人とのコミュニケーションにも、同じコミュニケーションのプロセスが働いていると見ている。つまり、図3に示すようにAとBのコミュニケーションにおいて、媒体言語が何であれ、伝達内容を記号化 (encoding)、記号解読 (decoding) する際に、AとBが置かれている環境

の影響に加えて、お互いの所属する文化的 (cultural) , 社会文化的 (sociocultural) , 心理文化的 (psychOultural) 影響が働く。すなわち、人はコミュニケーション活動において、可能な全ての情報を記号化したり記号解読するのではなく、自分の文化的、社会文化的、心理文化的バックグラウンドがフィルター機能を果たし、情報を取捨選択して記号化・記号解読するのである。例えば、A は、自分の振舞いに対して B がどのように反応するであろうかという推測をするが、この推測は A の文化的、社会文化的、心理文化的背景に基づいてフィルターにかけられたインプット情報であり、さらに A はこの情報に基づいてメッセージを伝達する。

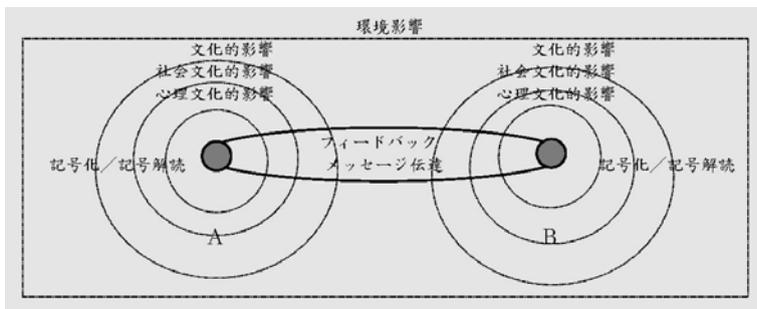


図3 異文化コミュニケーションモデル³

Gudykunst & Kim (1992) によると、情報の記号化・記号解読とは、主として言語行動と非言語行動を指す。その中には場面規定も含まれている。情報を記号化する時には、様々な場面要素を選択したり結合したりして、その都度新しい場면을規定する。その場面規定の際には文化的、社会文化的、心理文化的影響がはたらいていることは2—1で述べた通りである。

文化的影響として、Gudykunst & Kim (1992) は個人主義文化と集団主義文化を区別し、それぞれの文化においては価値観、規範、規則が異なるために、これらの要因に左右されコミュニケーション行動も異なってくると述べている。個人の行動パターンが時間を超えて定着していく時、他者との相互行為を通して社会秩序が発展する。この発展過程に含まれるものが社会文化的影響であると定義している。つまり、社会集団内において定義されているものを社会文化的影響として捉えている。社会文化的影響として、社会集団における仲間意識、自己概念、

3 Gudykunst & Kim (1992: 33) , 筆者訳。

社会的役割，人間関係の定義の4つの要因が挙げられている。心理文化的影響とは，個人が抱く未知のものに対するステレオタイプ的な見方や偏見等を指している。

3.2 コミュニケーションの二時間軸モデル

Gudykunst & Kim (1992) のモデルは大別して個人の伝達能力とそれに影響を与える要因とから成り立っている。

伝達能力とは，情報の記号化と記号解読の際に要求される能力のことである。一般に言語学においてはこの能力は，「文法的に正しい文を産み出すために，ある言語の文法規則を適用するだけでなく，その文をいつどこでだれに対して使うかを知っている能力。(a) 文法と語彙の知識，(b) 会話の原則の知識（会話の始めかた，進め方，終わりかた），(c) それぞれ異なった発話行為をどのように用いて，どのように対応するかについての知識（語用論的知識），(d) 言語の適切な使い方についての知識（社会言語学的知識）」⁴と定義されている。(a)，(b)，(c)，(d)のどの能力にも場面規定の能力が必須条件になっていることから，伝達能力とは場面規定能力とほとんど同一視しても構わないであろう。

発達心理学における母語の言語獲得・発達の研究においては，伝達能力の発達は言語能力，社会的相互作用能力，認知能力の発達と関連して記述することが出来るとされている。Auwärter & Kirsch (1979) は，子供の会話分析に見出される「伝達能力は，文法規則システムや語彙選択の適切さや社会言語学的適切性に関するものだけではなく，自己アイデンティティと聞き手との関係の処理に関する能力も含んでいる」と述べているように，発達心理学での言語発達研究では，社会的相互作用能力の発達と言語能力の発達の関係解明に研究の重点を置いている。この社会的相互作用能力の発達は社会化 (Socialisation) と密接に関連しているもので，ある社会でどのように行動すればいいかは，子供が社会と接触する中で習得していくもので，社会化とはこの接触を通しての (社会) 場面の規定と獲得に他ならない。

伝達能力あるいは社会化に影響を与える3つの要因のうち文化的影響要因と社会文化的影響要因は長い目で見れば固定的なものではなく，社会構造の進化によって変化していく。

4 ロングマン応用言語学用語辞典 (1990: 63)

例えば、民主主義が普及している現代日本における社会文化的影響は、全体主義的社会体制の戦前の日本の社会文化的影響とは異なることは一目瞭然である。この違いは戦前と戦後の言語コミュニケーションの差違、例えば敬語使用の変遷、にも表れている。

このように伝達能力は個人の成長に関わる個人的発達時間軸に沿って発達し、影響要因は社会構造の進展に関わる歴史的な時間軸に沿って変遷するものである。この関係は先の図3に二つの時間軸を加えた図4に簡略に示される。

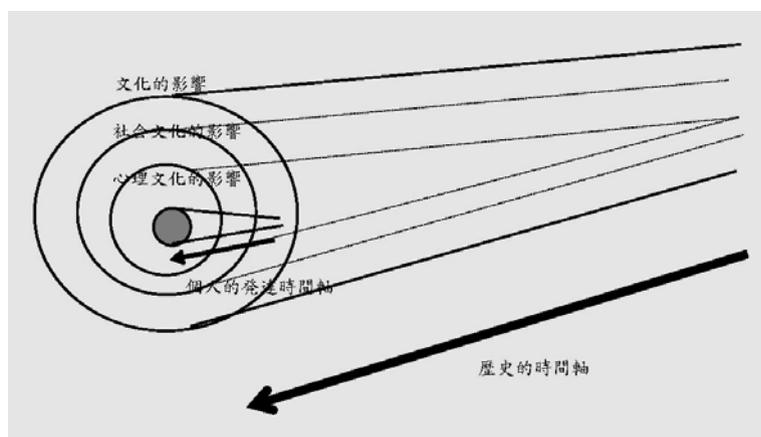


図4 2つの時間軸

短い矢印つき直線軸は個人的発達時間軸で人が生まれてから現在に至るまでの発達を示している。長い矢印つき直線軸は歴史的な時間軸で人類が言語を持つようになってから現在までの進化変遷を示している。3つの影響要因を表す三重円内部にある小さい円は個人の伝達能力を示している。言語獲得期を経て、様々な伝達能力が個人的発達時間軸に沿って堆積されていき、円錐形全体が現在のこの人の伝達能力を示している。右から左に流れている破線の部分は、歴史的な時間軸に沿って進化発達する社会構造と共に変化する文化的、社会文化的、心理文化的影響要因の軌跡である。例えば、円で表された個人の伝達能力を1962年に生まれ20世紀後半の言語を使用する伝達能力とすると、この伝達能力は、言語発達期を通して場面規定を繰り返しながら場面を獲得してきた蓄積結果であり、また、現在のこの伝達能力は、歴史的な時間軸に沿って変遷してきた結果であるところの現在の文化や社会構造からの影響を受けていることになる。

現代日本人の伝達能力とそれに対する影響要因を、この二つの時間軸に沿って検討するとき、日本人のコミュニケーションと日本社会・文化の関係が多層的に浮かび上がり、さらには日本語学習者の日本語伝達能力、特に場面理解の促進に寄与するところが大きいと思われる。

3.2.1 個人的発達プロセス（個人的発達時間軸）

アメリカで70年代後半より、Bates や Ochs & Schieffelin らを中心として発達語用論（developmental pragmatics）という枠組みで、行動主義的機能的分析を中心とした言語習得の語用論的研究が盛んになった。しかし、村田（1984）が指摘しているように、言語の構造的アプローチと過程的アプローチが、扱われる子供の年齢によって振り分けられてしまっている。一方では、幼い子供の言語発達研究は、言語獲得の過程に注目し、言語の構造にはあまり注意を払わない。他方では、年長の子供の言語発達研究では、言語構造の分析に集中し、発達の過程には関心がない。これに対して、発達社会言語学（developmental sociolinguistic）は、この批判に答え、年長の子供（就学期から成人に至るまで）の言語発達を構造的かつ過程的アプローチで記述し、さらに社会学的機能的アプローチを強調する必要性を唱えている。この時期の言語発達は家庭以外の社会的コンテクスト（社会構造、社会規範）に大きく依存しているからである。発達社会言語学は、社会言語学的能力や、伝達能力が言語発達の過程においてどのように変化発展していくかを研究する領域で、言語学（社会言語学、心理言語学）や発達心理学における子供の言語獲得研究、言語発達研究や発達心理学における子供の認知発達研究、社会学における青少年の社会適応能力の発達理論（socialization theory）からなる学際的分野である。簡単に言えば、発達社会言語学の目的は子供（学童期以降）の伝達能力のメカニズムと発達の観察記述である。しかし、これはわれわれ成人の伝達能力の解明に他ならない。つまり、成人言語の伝達能力を明らかにするためには、子供がどのようにして社会化のプロセスの中でこの能力を獲得し発展させるかを解明しなければならないのである。

岡本（1985）は子供の言語獲得・発達を4期に分けている：

- 第1期 ことば以前
- 第2期 ことばの誕生期
- 第3期 一次的事ことば
- 第4期 二次的事ことば

一次的ことば期は、社会記号のシステムとしての言語の使用が広く深く展開する幼児期から小学校の低学年にあたる時期である。その特徴は「現実世界の中であって、具体的な事象や事物について、その際の状況的文脈にたよりながら、親しい人との直接的な会話の形で展開する言語活動」（岡本，1995:50）とまとめることができる。二次的ことばとは、学童期を通して身につける言語で、その成立は内言（Wygotsky, 1964）の成立と平行している。二次的ことばの特徴は次のようにまとめることができる（岡本，1985:51）。

- (1) 現実の具体的状況の援用に頼りながら、コミュニケーションを成立させることが困難になり、ことばの文脈そのものに頼らなければならなくなる。
- (2) コミュニケーションの対象が、親しい少数の特定者だけでなく、自分と直接交渉のない未知の不特定者になり、さらに抽象化された聞き手一般を想定して、言語を使用することが要求される。
- (3) 一次的ことば期では、会話の展開が相互交渉的であったのに対して、相手からの直接の言語的フィードバックは期待できず、相手に頼らない自己設計が要求される。

このように二次的ことばは、単にことばの誕生期から一次的ことばの獲得の延長上にあるのではなく、量的にも質的にも大きく異なる第二の言語（母語）の獲得とみなすこともできよう。その獲得に影響を与える要因は子供の言語生活を取り巻く様々な環境であり、特に学校生活が重要な役割を果たしていると思われる。そうして、二次的ことばの獲得、あるいは学童期における言語発達はこの時期の認知発達と社会化の過程と密接な関係にある。

つまり、一次的ことばの上に二次的ことばが重層的に堆積されて出来上がったものが成人の伝達能力である。特に二次的ことばは、対人的な伝達行動を基本とするので、その発達のプロセスにおいては、子供を取り巻く環境、人間関係、つまり伝達行動の出現する具体的な場面の獲得が発達を促すと考えられる。

3.2.2 社会的進化プロセス（歴史的時間軸）

東（1994）によると、社会体制や宗教等はわれわれの行動規範を規定し、それに適応するために家庭内と学校内での社会化の内容や方法に影響を及ぼし、それがさらにももの考え方、あるいはコミュニケーションのあり方にも影響を与える。し

かし、この影響過程は同時的に起きるとは考えにくく、一定の時間を要するので、現在のコミュニケーション行動のあり方は、現在のばかりでなく前の社会体制と文化や行動規範に影響される。東の立てた仮説同様に、現在のわれわれのコミュニケーションも16世紀から19世紀にかけての社会経済体制からの影響を受けている、ということが出来るだろう。

1999年現在の日本人のコミュニケーション行動は、1999年における文化、社会文化、心理文化的影響のもとで行われているが、これらの影響要因は当然日本社会の歴史の中で、進化発展を経て堆積されてきたものである。例えば、影響要因の一つである日本人の人間関係は、短期間に出来上がったものではなく、様々な時代の文化、社会政治構造の影響を受けて変遷してきた上での結果である。氏家(1996)は、日本人の「以心伝心」的コミュニケーションの成立を徳川時代の社会構造に見出し、300年の変遷を経て現在のようなスタイルになったと説明している。

自他の区別より融通がよしとされねば稲作社会は成り立たなかった。そういう生活を累々と続けてきたことで、日本人は意志の疎通を図るにも「以心伝心」に価値を置く、「察し」の文化を形成してきた。しかし、これは逆に言えば、それが可能だった社会だったということである。生存に不可欠な生産の場で協働という形態が取られたこと、人々の生活は高密度の中で行われ、また、列島全体にわたって、多くの人が定住を基本的な形態としていたこと、これらのために、必ずしも状況を直接は共有しない人間の間でも、生活形態や精神のあり方が類似しており、状況を間接的・抽象的には共有していたということが言えよう。そのため、言語の叙述機能を発達させる必要も少なかったと見られる。逆に、仲間であるために説明することを要しない、省略的で符号のような、含過程構造で効率よく交信がなされ、こうした内含的表現が発達したということになる。(氏家, 1996: 108)

このような説明は十分に根拠があり説得力もあるが、あくまでも仮説の域を越えず、また実証することも非常に難しい。江戸時代の庶民のコミュニケーション、特に話し言葉の記録を手に入れることは不可能に近い。しかし、Scollon & Scollon (1995) が述べているように、ヨーロッパでは商業コミュニケーションが一般市民のコミュニケーションに与えた影響が大きいとしており、商業書簡等を分析することにより当時のコミュ

ニケーションスタイルと社会経済構造との関係を知ることが出来る可能性を示唆している。

3.3 日本事情教育の課題

以上母語話者の場面規定に関して考察を進めて来たが、第二言語学習者が学習言語の言語表現に適切な場面を獲得する能力を場面理解能力と名付ける。ここでいう場面理解とは、母語話者の場面規定に限りなく近いものである。日本語の授業ではこの場面理解能力が養成されており、そのための教材が場面シラバス中心の教科書として多く開発されている。初中級教材の中で取り扱われている場面は、生活上の出来事としての場面（銀行で、買い物で等）が多く、社会言語学的、語用論的レベルでの場面であり、「A という言語表現は、B という場面で使用される」といった命題を含んでいる。このような場面を獲得した上級学習者は、さらに複雑な場面に遭遇することになる。この場面は出来事として分類することは不可能であり、談話・会話構成レベル、あるいは非言語的コミュニケーションレベルで共通して見られるコミュニケーション上の問題である。

Ackermann (1990) は、Mizutani & Mizutani (1987) を参考にして、ドイツ人から見た日本人のコミュニケーションの特徴を列挙しているが、見方を変えれば、これらの特徴はドイツ人が遭遇する日本人とのコミュニケーション上の問題点である。

外国人とのコミュニケーションの問題点

- (1) 日本は島国なので異文化接触の方法を学ぶことが出来なかった。
- (2) 日本人にとって言語は数多くあるコミュニケーション媒体の一つにしかすぎず、言語のみを信頼することはできない。
- (3) 日本では他文化に比べて言語の果たす役割が小さいと考えられているので、言語表現は不完全で脈絡がない。
- (4) 日本人にとって意見を交換することは稀なことである。論争を挑むよりは感情的なレベルで折り合いを付けようとする。
- (5) 個人は集団に規制されているので、個人的意見の明示を避ける。
- (6) 日本は世界の大国の中でも非常に単一民族的国家であるから、家族のように多くを語らずに理解し合える。
- (7) 特徴的な非言語表現（ジェスチャー等）

- (8) 協調的コミュニケーション：自分の社会的地位と自己アイデンティティーを場の雰囲気に合わせて上で、相手と協調的に会話を織り成していく。その際、談話は言いきりにならず、相手のそれに対する応答とで一つの完全な談話が完成される。その応答にはあいづちも含まれる。
- (9) 話し手はその場における自分と相手の立場と社会的役割をはっきりさせ、この事を意識しているということを確認にする。さらに、自分の否定的な性格と他者依存的存在であることを告白し、同時に、他者の肯定的な性格と頼りがいのある親切な相手であることを認める。
- (10) 話し手は時によっては個人的な感情を表現せず、必要であれば無意識的な感情表現も抑えようとする。例外的に集団がその話し手と同時に彼の個人的感情を表現することはある。
- (11) 話し手は個人的な願望や意見を明確にしないので、他者がそれを推測しなければならない。
- (12) あらゆる種類の表現は言語的、非言語的、また表面的にはすぐにわかりえないような、全体に対する協調性と絡み合っており、一つの纏まった単位を構成していない。
- (13) 言語的・非言語的レベルにおいて人間のあらゆる面がある規範に合わなければならない。行動や外観がほんの少々規範から逸脱している場合でも、規範に合っていないことを明言しておけば、価値が付与される。

これらの問題点は上記のように「A という言語表現は、B という場面で使用される」という命題式だけでは説明しきれないし、理解することも難しい。そこで、3—2 で提唱した二時間軸モデルに基づいて、次の3点が説明できれば、学習者の理解もより高くなるのではないだろうか。

- (1) 問題の背後にある日本人の伝達能力は、個人的発達時間軸に沿ってどのように発達してきたか。
- (2) 問題となるコミュニケーション現象はどのような文化的、社会文化的、心理文化的影響のもとに場面規定されることによって生じるか。
- (3) この影響要因は社会構造の進展に関わる歴史的時間軸に沿ってどう変遷してきたか。

これらの課題は、3—2 でも言及したように発達社会言語学や日本文化論、言語文化論、歴史学、コミュニケーション論等の領域が協力して解決していかなければならない。そして、その研究成果は場面理解に必要な知識を提供するという意味

において、上級日本語教育に大いに貢献することになる。しかし、言語能力習得を中心課題とする普通の日本語授業で扱うことは難しく、特別の授業を設けることが必要であるが、従来からある日本事情教育を場面理解能力養成の場として再定義し、利用することは有意義であると思われる。

4 今後の課題

第二言語習得における場面理解能力は言語活動のみならず、あらゆる社会的相互作用に必要な能力であり、異文化コミュニケーション能力の一部をなす。石井敏他(1997)によると、異文化コミュニケーション能力とは、「異文化の人々と相互作用をして、自分の目的が達成できることと、異文化の様々な状況の中で、適切でふさわしい行動がとれること」と定義されている。本稿で提案された二時間軸モデルに従って日本人のコミュニケーションを分析することは、日本人の場面規定を明確にし、日本人の伝達能力の解明にも寄与する。さらに、日本人とのコミュニケーションに必要な異文化コミュニケーション能力としての知識をリストアップし、上級学習者の場面理解能力を促進することにも繋がる。今後はまず外国人が体験するコミュニケーション上の問題点を頻度順、重要度順に羅列し、どの項目を教育上の問題として取り扱うかを整理していかなければならない。

以上、第三領域としての日本事情教育の理論的枠組みを模索してみたが、実は、このような研究から得られる結果をもとに、日本人も自分のコミュニケーションを内省し、外国人とのコミュニケーションの障害となっている問題を解決していくことができるであろう。

5 引用文献

- 東洋 1994 「日本人のしつけと教育」, 東京大学出版会。
石井敏他編 1997 「異文化コミュニケーション・ハンドブック」, 有斐閣選書。
氏家洋子 1996 「言語文化学の見点—“言わない”社会と言葉の力」, おうふう。
江川清 1990 「場面と行動論」, 日本語教育ハンドブック, 大修館, 143-152。
岡本夏木 1985 「言葉と発達」, 岩波書店。

- 佐々木倫子 1997 「“日本事情”と日本語教育 —国内・国外の連携—」, 日本語教育—21世紀への展望, 日本語学5月号臨時増刊号, 明治書店, 110-117。
- 砂川 1995 「第三領域としての“日本事情”」, 第8回日本語教育連絡会議報告発表論文集, ポズナン大学, 99-104。
- 村田 1984 「日本の言語発達研究」, 培風館。
- J. リチャーズ他編 (1990). 「ロングマン応用言語学用語辞典」, 南雲堂。
- Ackermann, Peter (1990). „Gibt es spezifisch japanische Ausdrucksformen?“, in: Peter Pörtlner (ed.), *Japan, Lesebuch II*. Tübingen: Konkursbuch Verlag, 19-36.
- Auwärter, Manfred and Edit Kirsch (1979). „Zur Interdependenz von kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten in der Ontogenese: Einige methodische Erwägungen zur Analyse von Gesprächsprotokollen“, in: G. August (ed.), *Spracherwerb von 6 bis 16*. Düsseldorf: Schwann, 243-267.
- Bates, Elizabeth (1976). *Language and Context*. New York: Academic Press.
- Bayer, Klaus (1977). *Sprechen und Situation: Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Gudykunst, William B. and Young Yun Kim (1992). *Communication with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Matoba, Kazuma (1998). “Developmental research for requesting speech acts in Japanese”, in: *Proceeding of Nordic Symposium on teaching Japanese Methods and Improvements*. Tokai University European Center, 36-43.
- Mizutani, Osamu and Nobuko Mizutani (1987). *How to be polite in Japanese*. Tôkyô: The Japan Times.
- Ochs, Elinor and Bambi Schieffelin (1979). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Scollon, Ron and Suzanne Wong Scollon (1995). *Intercultural Communication*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964). *Denken und Sprachen*. Berlin: Akademie Verlag.