

「日本人のコミュニケーションスタイル」観とその教育の再考 アメリカの日本語教科書を例として

佐藤 慎司*

概要

ある言語／文化に特定のコミュニケーションスタイルに関する知識は研究者によって産出され、言語教師による指導を通して実際に学習者の所へ分配されることが多い。そして、その際には多くの場合、教科書が用いられる。本稿では日本人のコミュニケーションスタイルといった文化的知識を学習者に習得させ、それが定着しているかどうかを測定するといった発想の問題点を、アメリカの日本語の教科書を例にとって考える。

キーワード：コミュニケーションスキル，文化，スタンダード，教科書，規範

1 はじめに

現在はグローバル化、情報化時代と呼ばれ、人々や情報が国境を越えて簡単に行き来できるような時代である。そして、そのような時代には、物事の変化が比較的ゆっくりとしていた時代とは異なり、知識や情報が簡単に手に入るだけでなく、その知識や情報がめまぐるしい勢いで変化している。そのような状況の中で、個人は、柔軟にことばを用い他者とコミュニケーションを取りながら、自己実現をしていかなければならないのである。

本稿では文化的に特定なコミュニケーションスキルを知識としてとらえ、それを学習者に「習得」させることの問題点を、アメリカにおける日本語教育の例を見ることにより考える。まず、文化的に特定なコミュニケーションといったものがどのように取り扱われているかを、全米外国語教育スタンダードの日本語スタンダードを分析することによって明らかにする。その後、日本人のコミュニケーションスタイルに関する研究がどのように日本語の教科書の中に取り入れられているか、2つの事例を基に分析

を行う。そして、最後に、この2つの事例から、現在の文化的に特定なコミュニケーションストラテジーを実体として捉え、それを習得させ、習得状況を評価するという発想の問題点を考える。

2 アメリカの外国語教育における文化の取り扱い

文法教育だけでなく、コミュニケーション手段としての言語教育の必要性は、アメリカの外国語教育の中では1996年に発表された全米外国語教育スタンダード（外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト、1996）（以下スタンダード）にはっきりと見られる。このスタンダードでは目標領域として5Cを掲げ、それぞれの目標領域にサブカテゴリーとしてスタンダードを挙げている。ここで目標領域として挙げられた5Cとは、コミュニケーション（Communication）*1、文化（Culture）、つながり（Connection）、比較（Comparison）、コミュニティ（Community）の5つである。そして、文

*1 コミュニケーションのスタンダードでは、コミュニケーションは発表する、理解、解釈するだけでなく、対話を通して行われるものであることが明確に示されている。

* コロンビア大学 (ss903@columbia.edu)

化, 比較の目標, スタンダードには次のような記述がなされている。

目標 2 文化 日本文化を理解し, 知識を習得する

スタンダード 2.1 日本人の習慣・慣習 (practice) を学び, その背景 (perspectives) について理解する。

スタンダード 2.2 日本文化における文化的所産・産物 (products) とその背景 (perspectives) について理解する。

この目標, スタンダードではっきりとわかるように, 文化は知識として捉えられており, その文化の知識を習得することが目標として掲げられている^{*2}。従って, 今回の分析で取り上げる文化的に特定なコミュニケーションスタイルは日本人の習慣・慣習の項目に含まれるため, ここでは日本文化と考えられ, その背景について理解することが求められている。そして, その日本文化は自己の文化, つまり日本以外の文化との比較によって把握される。それは目標 4 の比較の部分に明確に示されている。

目標 4 比較 日本語と母語の比較により言語と文化の洞察力を養う

スタンダード 4.1 日本語と母語を比較し, 言語に関する理解を深める。

スタンダード 4.2 日本文化と自己の文化を比較し, 文化の概念を把握する。

スタンダードによると, 日本語学習者が日本文化を把握するためには自己の文化との比較によって初

^{*2} 文化的知識は日本人の習慣・慣習に関することであり, また, その文化における所産・産物, その背景をも理解することが求められている。この文化の部分に関してスタンダードに取り上げられている例はお歳暮 (products) を上司や顧客に送り (practice) 世話になった人々と良好な関係を築くために受けた恩を年内に返す (perspectives) というものである。

めて可能になるのである。ここでは日本文化と自己の文化がはじめから別なものであることを前提にして比較をしていることに注目したい。

このようなスタンダードは現在のアメリカでは強制されるべきものではないが外国語教育においてかなりの影響があることは, いくつかの州^{*3}のスタンダードにそれが取り入れられていること, また, 学会やワークショップのプログラムを見ても明らかである。では次に, このような動向の中でこのスタンダードがいかに教師, 学習者のもとへ分配されるか, 日本人のコミュニケーションストラテジー, パターンに関する研究と日本語の教科書分析を行うことにより見ていきたい。

3 日本人のコミュニケーションスキルに関する研究と教科書

日本人のコミュニケーションストラテジーに関する研究は日本人のコミュニケーションに関する様々な特徴を「明らかに」している。例えば, 沈黙は日本人とアメリカ人では異なる文化的価値を持つ, 日本人のコミュニケーションストラテジーは共同, 強調に重きを置くなどと言ったものがその例に当たる (Maynard, 1997)。このような比較研究の研究結果はほとんどの場合, 実証的な研究に基づいて報告されている。そして, どうして二つの文化間に違いが起こるのかということ最後に説明しようとしている場合が多い。

しかし, このような記述的な研究結果が日本語の教科書に登場する時, その結果はかなり単純化されるだけでなく, 規範, つまり, そうあらなければならぬものになっていることが多い。これまでの日本語の教科書分析は, 田中 (2006) が戦後の日本語の教科書を複数分析し, そのイデオロギーの変遷に焦点を当て, また, Kubota (2003) と熊谷 (印刷中) が一冊の日本語教科書の批判的分析を試みているが, 本稿では, 研究者の研究と教科書の関係, つまり, いかに「価値のある」文化的コミュニケーションスキルが研究者によって生み出され, 日本語

^{*3} 例えば, ウィスコンシン, インディアナ, ハワイ州など

教育関係者によって消費されているかという過程に焦点を当て分析を行う。

ここで、分析対象とする教科書はアメリカで広く使われている教科書『なかま：Language, Culture, and Communication』(Makino*⁴, Hatasa & Hatasa, 1997)である。この教科書は各章ごとにテーマが決められており、そのテーマに沿って日本語を使って様々なタスクがこなせるように作られている*⁵。各章は大きく分けると4つの部分からなっており、それらは、新出語彙(New Vocabulary)、文化(Culture)*⁶、言語(Language)、スキル(Skills)である。各章のテーマでよく用いられるような語彙、文法(言語のセクションに入っている)、文化的背景がそれぞれのセクションで紹介され、それに絡めた様々なスキルがスキルのセクションで紹介されている。

スキルのセクションは読み(Reading)、書き(Writing)、聞き取り(Listening)、コミュニケーション(Communication)の4つに分けられている。そして、どのように読む、聞くと効率がよいかなどのストラテジーが紹介され、その後練習問題が続いている。コミュニケーションのセクションでは各章ごとのテーマに関係のあるコミュニケーションストラテジーが取り上げられている*⁷。そして、コミュニケーションのセクションでもはじめに日本人のコミュニケーションストラテジーの説明、その後、練習問題という構成になっている。

次の事例研究では、文化的に特定なコミュニケーションスキルの例を2つ取り上げる。一つは日本人の積極的な聞き方、もう一つは日本人の褒められたときの謙遜の仕方に関する知識である。

3.1 日本人の積極的な聞き方

日本人のコミュニケーションスキルに関する研究は数多くある。例えば、*Japanese Communication: Language and Thought in Context* (Maynard, 1997)でメイナード*⁸は、実験によるデータを基に日本人のコミュニケーションストラテジーをまとめている。そこでは文法の特徴や非言語現象を分析することによって日本人のコミュニケーションの様々な側面が指摘されている。

例えば、「第9章 日本人のコミュニケーションストラテジー：説得へ向けての協力」で、著者は実際の会話データを分析することによって、日本人とアメリカ人の学生の会話の中でのバックチャンネル*⁹の使われ方を比較している。そして、実験に基づく研究結果を次のようにまとめている(Maynard, 1997, p.151)。

1. 日本人はアメリカ人よりも(うなずきなどの)頭の動きを使用している。
2. 日本人、アメリカ人の会話どちらにおいても頭の動きは聞き手の反応へのきっかけを与えている。
3. 日本人は話している最中によくうなずいているのに対し、アメリカ人はあまりこれを行わない。日本人はアメリカ人に比べ会話の流れを区切るのに頭の動きを用いている。
4. 2番目に多く用いられたアメリカ人の頭の動きは、強調するために音を目立たせるときの縦の頭の動きである。日本語ではこの強調の使用はあまり見られない。
5. アメリカ人のほうが日本人よりも多く頭を横に振る。*¹⁰

*⁴ 牧野はACTFL(全米外国語教師会)日本語の中心的存在であり、OPIの推進者でもある。彼が文化を知識としてとらえていることは牧野(2003)などの論文を参照のこと。

*⁵ 第1章は文字や挨拶の導入であるが、第2章では自己紹介がテーマになっている。

*⁶ 「文化」のセクションでは日本の家、学校制度、医療制度などが取り上げられている。

*⁷ 例えば、会話のつなぎ語(ええと、そうですね)、どのように謙遜したらよいかなど、様々な日本語のコミュニケーションストラテジーが取り上げられている。

*⁸ メイナードは日本語の言語学者でもあり、日本語教育にも携わっている。

*⁹ メイナードによればバックチャンネルとは話者の話す順番、あるいは、話す順番と順番の間に聞き手が送る短いメッセージのことである。例えば、「うん、うん」や「ああ」、頭の動きなどが挙げられ、その中には4にも見られるようにあいづち以外に強調のために用いられるような頭の動きも含まれる。

*¹⁰ 本稿の日本語訳はすべて佐藤による。

ここで、私が議論したいのはこの研究の信頼性や妥当性ということではない。また、これらの調査結果が事実なのかどうかということでもなく、このような研究の調査結果がいかに日本語の教科書の中で規範、つまり、処方されるべきもの、学習者が守るべきものとなっていく、評価の対象となっていくかということを描きたいのである。

ここでまず、教科書『なにかま』の第2, 3章で取り上げられている相づちに関する記述を分析する。教科書には次のように書かれている (Makino et al., 1997, p.53)。

いい聞き手になるということは日本語の効果的なコミュニケーションにおいては一番大切なことの一つです。いい聞き手になるストラテジーは言語によってかなり異なります。例えば、日本語では頻繁に長く目を合わせることを避ける傾向にあります。なぜなら、長く目を合わせることは会話に興味があるのだと解釈されるより、日本人は怯え、不安になってしまうからです。従って、ときどき目をそらした方がいいでしょう。そして、目を合わせる代わりに日本人は聞いているということを示すのに他の方法を使います。例えば、日本人は時々うなづくことによって興味があることを表すのです。こういった理由で日本人の学生は教室でよくうなづくているのです。

もし、聞き手が話し手を見てはいるが、静かなままだったら、話している人は聞いている人のことを失礼、冷たい、あるいは、無関心だとさえ思うかもしれません。日本では、教室内で食べたり飲んだりすることはふさわしくないとされています。椅子や机の上に足を載せることも同じようによくないとされています。これらの (アメリカ人の) 行動に慣れていない日本人の教師は学生がまじめさに欠ける、教師に敬意を表していない、あるいは退屈だと思っていると取るかもしれません。

ここで、うなづくことは日本語で上手な聞き手になるためのスキルとして提示されている。目を合わせるよりも、うなづくことが望まれている。なぜなら、うなづくことは「日本人を恐れさせることなくして、相手に興味があることを伝えられる」からだ。もし、聞き手がうなづかないと、日本人は聞き手のことを「失礼、冷淡で、無関心だと感じるかもしれない」と述べている。先の研究結果で見たように日本人がアメリカ人よりもバックチャンネルを用いるというのは事実であるかもしれない。しかし、「日本語では頻繁に長く目を合わせることを避ける傾向にあります。... なぜなら日本人は怯え、不安になってしまうからです。」「もし、聞き手が話し手を見てはいるが、静かなままだったら、話している人は聞いている人のことを失礼、冷たい、あるいは、無関心だとさえ思うかもしれません。」ということまでも言えるのであろうか。

また、ここで注目したいのがその後続く文である。「日本では、教室内で食べたり飲んだりすることはふさわしくないとされています。椅子や机の上に足を載せることも同じようによくないとされています。」これらは道徳的な記述であり、バックチャンネルの記述は道徳的な記述、マナーに関する記述と一緒に並べられている。そして、「これらの (アメリカ人の) 行動に慣れていない日本人の教師は学生がまじめさに欠ける、教師に敬意を表していない、あるいは退屈だと思っていると取るかもしれません。」と教師の価値観に学習者は従うべきであるというような、教師の価値観が絶対であることをほのめかすような語り口で記述されている。

この教科書は、われわれがおそらく答えることのできない問い「日本人はどうしてアメリカ人よりもうなづくのか」に答えようとしているだけでなく、次の練習問題でも見られるように日本語学習者に「日本人」のように振る舞うことを奨励している。そして、このコミュニケーションのセクションには次のような練習問題がついている (Makino et al., 1997, p.53)。

1. 先生が自分のことについて話すのを聞きま

しょう。正しく座って、聞きながら興味があることを示すために時々うなずきましょう。

2. パートナーと一緒にしましょう。パートナーにみなさんの友達について話しましょう。聞いている間、皆さんのパートナーは文と文の間にうなずいたり、ええとかはいと言うようにしましょう。また、目が合うのを避けるように練習しましょう。

学校という場はその歴史的な性格上、教師から新しい知識を習うことが求められている。教室活動でどんな知識をどう提示するか、そして、学習者をどう評価するのかを決定するのは教師である。しかし、ここで考えたいのは、外国語を学ぶときに学習者が納得しないもの、学習者の道徳観、価値観に反するものに関して、学習している国の文化が異なるという理由だけで、教師は学習者にその「文化」を押し付けてしまってもいいのであろうかという問題である。

様々な研究によって報告されている日本人のコミュニケーションスタイルの傾向、そして、記述が、この練習問題に見られるように、習得することが望ましい知識となっている。そして、その知識通りに振る舞わない学習者は否定的に評価されることも予想される。日本語を教えることの目的は、規範的、道徳的なモデルとしての「日本人」のクローンを作ることであるのかどうか、教師はどのようにこのような知識としての文化に関わるべきであるのか、真剣に考える必要がある。では、次にもう一つの事例を分析する。

3.2 日本人のほめられた時の謙遜の仕方

次に取り上げるのは日本人の謙遜の仕方に関する事例である。Barnlund & Araki (1985) は日本人とアメリカ人が褒め言葉に対してどのように応答するか、実験データを基に研究結果を報告している。この調査結果によると、次のことが明らかになった。

1. アメリカ人どうしの方が頻繁に褒め言葉を言うが日本人はアメリカ人ほど言わない。
2. 日本人が褒め言葉を言うときはアメリカ人より間接的で、謙虚に言う。

3. 日本人は親密な人に褒め言葉を言う傾向にあるがアメリカ人はそうではない。
4. 日本人もアメリカ人も褒め言葉に対してはプラスの気持ちを持つ傾向にある。
5. 女性の方が男性よりも褒め言葉をよく用いたり、受け取ったりする。
6. 日本人の間の褒め言葉は非言語的に表現され、感情も内に秘められ、第三者にその気持ちは向けられる。
7. 日本人とアメリカ人の間では両親、知り合い、知らない人を褒める場合、その褒め方は異なる。

そしてこの調査結果が出てきた原因を次のように考察している (Barnlund & Araki, 1985, p.25)。

深いレベルで、このパターンは二つの文化の間の基礎をなす部分において一貫している。和の関係を強調する個人ではなく集団に基づいて作られた社会では、集団を弱めるような比較は奨励はしない。(中略) その反面、違いに直面することを好むような個人を基に作られた社会では、そのような評価は各個人の人格を確認し、競争を奨励するため促進されるのだ。

日本人とアメリカ人(西洋人)のコミュニケーションストラテジーの違いを説明するのに、日本人論に見られるような西洋＝個人主義、日本(東洋)＝集団主義を引き合いに出す例は至るところに見られる。しかし、日本人論の大きな問題点として指摘されているように (Dale, 1986)、それらはしばしばある個人の逸話、国民性のステレオタイプ、社会現実を混在させていることが多い。そして、ここで挙げられているような説明と調査結果の関係はどのようにしても証明できない類いのものである。

では、このような研究の結果がどのように日本語の教科書に登場しているのだろうか。『なにかま』の第10章ではコミュニケーション(日本語のタイトルは上手な聞き方話し方)の部分で次のように説明がなされている (Makino et al., 1997, p.347)。

この章のはじめに述べたように、日本人は一般的に家族について褒めたり自慢したりするのを控えます。もし、自分の家族のことを褒められたら、ふつうはそれを否定します。例えば、誰かがある日本人にお母さんはおきれいですねと言った場合、その人は「いいえ、きれいじゃありません」とか「本当にそう思いますか」などと言ったようなことを言います。これは褒め言葉が直接的な方法で受け止められる文化から来た人たちには変に見えるかもしれませんが、日本にいる間はその場所の文化に従うのがいいでしょう。褒められたときによく用いられるフレーズは：「いいえ、それほどじゃありません。」「いいえ、そんなことはありません。」「いいえ、まだまだです。」

ここでは、前の日本人の積極的な聞き方の例で見た以上に、日本語で話すときには日本文化に従うべきだという規範的な考え方が「これは褒め言葉が直接的な方法で受け止められる文化から来た人たちは変に見えるかもしれませんが、日本にいる間はその場所の文化に従うのがいいでしょう」という部分にはっきり表れている。つまり、日本文化は知識として知っておくべきだけでなく、従うと無難なものとして記述されている。それだけでなく、「褒め言葉が直接的な方法で受け止められる文化から来た人たち」との区別がなされており、褒め言葉を素直に受け止めることは奨励されていない。

しかし、相づちの部分でも述べたように「日本人」でも褒め言葉を素直に受け止める場合がないだろうか。それは世代によっても異なり、時代とともに変化しないだろうかと考えた場合、相手との関係、あるいは世代間、あるいは個人差があることは明らかである。「お母さん、きれいね」と言われ、「ありがとう」というような応対をする人、状況を思い浮かべるのはそんなに難しくはない。しかし、褒め言葉を素直に受け止めるべきではないという考え方は、記述の後に続く練習問題にも表れている (Makino et al., 1997, p.347-348)。

パートナーと一緒にしてみましよう。それぞれの褒め言葉に適切に答えましよう。表現の仕方が正しいか先生に確認してもらおうようにしましよう。

1. ～さんはテニスが上手ですね。
2. ～さんのお母さんはとてもきれいなかたですね。
3. ～さんのお兄さんはあたまがいいですね。
4. ～さんは足がながくて、かっこいいですね。
5. ～さんは日本語が上手ですね。
6. ～さんの家は大きくてりっぱな家ですね。

この練習問題でも最終的に学習者の答えが適切かどうかを判断するのは教師であり、教師の判断、基準が絶対的に正しいという前提がある。

4 日本人のコミュニケーションスタイルを習得させ、評価するという発想の問題点

上述の分析の部分では、研究結果が、どのように知っておくべき知識から規範になっているか見ることができる。学習者は「日本人はアメリカ人よりもよくうなづく」という記述を受け入れるだけでなく、練習問題では、教師やパートナーが話しているのを聞いて文と文の間にうなづくいたり、「ええ」とか「はい」と言わなければならないのである。そして、家族のことを褒められた場合にはそれを「いいえ、そんなことはありません」とか「いいえ、それほどじゃありません」と謙遜することが求められており、その習得状況は、教師によって評価される対象にもなりうる。ここでは問題提起の部分でも見たように、コミュニケーションスキルが実際の文脈から切り取られ、知識、つまり、固定化され変化しないものとなっている。また、その知識は習得されるものであり、評価される対象になってもいる。練習問題を見ても、アメリカ人とは異なっている日本人のコミュニケーションストラテジーを客観的な事実

として捉え、習得し、日本人のように振る舞うことが期待されていることが分かる。

しかし、実際のコミュニケーションでは年齢、性別、社会的地位など、人のバックグラウンドに関する情報、そして、実際にその言語を使用する状況によってかなりのバリエーションが存在することはこれまでの研究でも明らかである (Okamoto & Shibamoto-Smith, 2004)。Maynard (1997) や Barnlund & Araki (1985) の調査結果でも示されているように、日本人の方がアメリカ人よりバックチャンネルを使う回数が多い、日本人はアメリカ人より謙遜するという風に単純には割り切れない。性差、年齢差、相手との関係、その場の状況などによってバックチャンネルの用いられ方、謙遜するかしないか、謙遜の程度は異なる可能性があるし、それは時代とともに変わる可能性もあるのだ。

また、教科書には、どの種類の文化的なコミュニケーションスキルが学習者にとって価値のあるものであるかといったような観点で、ある特定のコミュニケーションスタイルがスキルとして選ばれている。その選択は時には積極的に、時にはページ数の都合などという消極的な理由によるが、いずれにしても、コミュニケーションスキルを教えるということは、結果的には規範的効果、標準化の効果を持っている (Apple & Christian-Smith 1991)。例えば、教科書の中で日本語学習者が「積極的な聞き方」ができるといった部分では、「目を合わせる代わりに日本人は聞いているということを示すのに他の方法を使います。例えば、日本人は時々うなずくことによって興味があることを表すのです。」(Makino et al., 1997, p.53) といった描写がなされている。この説明は「積極的な聞き方」がよいコミュニケーションを定義する一つの重要なポイントとして定義されている。ほかにも特定できるコミュニケーションストラテジーが多くあるにもかかわらず (例えば、上手な誘い方、お礼の言い方など)、それらに関しては言及されていない。したがって、結果的に、この教科書では他のストラテジーは「積極的な聞き方」と同じような価値を与えられてはいないことになる。このコンセンサスは社会文化的に中立のもの

であるとは言えない。正しい文法 (ら抜き言葉は正しいとは認められない) や発音 (「し」と「す」、あるいは、「し」と「ひ」がはっきり区別できなければならぬ) などと同じように標準的、効果的な望ましいコミュニケーションは常に習慣と価値観を基に実践され、受け継がれているのである。そして、それらは普遍的なものではなく、歴史的、文化社会的、政治的に構築されたものなのである。

では、その構築物をだれが再生産しているのだろうか。私がここで主張したいのは、言語教育に携わる者、そして、言語／文化を研究する者、言語使用者すべてがその文化的に特定なコミュニケーションスキルの生産、維持に関わっているのだということである。特に、教師がネイティブスピーカーである場合、その教師は絶対的な権力を持って学習者の前に立ちあがる。そして、ネイティブスピーカーのようになりたい学習者、学習している言語が「上手」になりたい学習者は疑問を持たずにその権力構造を再生産していくか、疑問を持ち学習を継続しなかったり、様々な理由により (いい成績を取りたいなど)、教師、教科書に屈する可能性もある (Kramersch, 2003)。

何度も繰り返すが、本稿ではこの教科書のよしあしを判定するのが私の目的なのではない。むしろ、教科書で提示された文化的な情報を、事実としてとらえるのではなく、批判的にも消費するべきであるというのが私の議論である (佐藤, 2005)。教科書の文化的記述を批判的にとらえる例としては、教科書に記載されている日米の高校／大学比較の記述を読んだ後に、(疑問がたくさん出たため) 学習者たちが実際はどうかグループで調査しまとめた事例がある (Kumagai & Sato, 2007)。また、このような調査後、グループで文化的記述を書くことによって、文化的記述が実際に作られる過程を体験することも可能である (Clifford & Marcus, 1986)。つまり、教科書をどのように使用するかは教師次第であり、教科書には「さらなる知的な探索とダイアログの素晴らしい機会を与えてくれる (Kubota, 2003)」可能性もあるのだ。

5 結論

言葉が使えるようになるということは言語学的に「正しい」フォームが選択できることだけではなく、文化的に「適切な」フォームを使うことも含んでいると考えられていた。つまり人々はある特定の状況でどのように「適切に」言葉を使用し、解釈するかということに関して共有されたなんらかの期待を持っており、それらは文化と呼ばれることが多かった。日本語のスタンダードにも見られるように文化の領域では「日本人の習慣・慣習を学び、その背景について理解」し、「日本文化における文化的所産・産物とその背景について理解する」ことが求められており、それは「日本文化と自己の文化を比較」することによって達成されると記述されている。しかし、ここで捉えようとしているような文化、文化的に特定なコミュニケーションスキルは、時間とともに変化する流動的なもので、その文化的集団に属する人の中でも多様性があり、それを固定的、均質的に捉えようとする試みには限界がある。

言語教育において、前の世代から受け継いだことば／文化を継承することはたしかに大切なことである。しかし、言語学習の主体は教師でも教科書でもなく学習者自身であり、言語学習においては、学習者が考えていることを表現し、相手に分かってもらえるまで交渉していくという機会を提供することが大切になってくる*¹¹。この過程において話者が文化的知識を習得しているかということは一番大切なことではない。個人は、様々な知識、情報がめまぐるしく変化する現在のような状況において、ことばを用いて他者とコミュニケーションをしていく中で、自己実現をしていかなければならないのである。そんな中で大切なのは、コミュニケーションスキルを知識としてとらえるだけではなく、その知識を自分なりに吟味し、コミュニケーションする相手としっかり向き合っ、じっくりと対話し、お互いに学んでいくという姿勢であると私は考える。

*¹¹ このような視点を重視した実践に早稲田大学の「総合」の実践がある（早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会，2003）。

文献

- 外国語学習ナショナル・スタンダードプロジェクト（1999）. 『21世紀の外国語学習スタンダード「日本語学習スタンダード」』 国際交流基金 日本語国際センター.
- 熊谷由理（印刷中）. 「日本語を学ぶ」ということ—日本語の教科書を批判的に読む— 佐藤慎司・ドーア根理子（編）『文化とことばの「標準」を問う—文化とことばの教育と標準化の過程の分析（仮題）』 明石書店.
- 佐藤慎司（2005）. クリティカルペダゴジーと日本語教育—リテラシーズ研究会（編）『リテラシーズ 1—ことば・社会・文化の日本語教育へ』（pp.95-104） くらしお出版.
- 田中里奈（2006）. 戦後の日本語教育における思想的「連続性」の問題—日本語教科書に見る「国家」, 「国民」, 「言語」, 「文化」— リテラシーズ研究会（編）『リテラシーズ 2—ことば・社会・文化の日本語教育へ』（pp.83-98） くらしお出版.
- 牧野成一（2003）. 文化能力基準作成は可能か『日本語教育』 118, 1-16.
- 早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会（編）（2003）. 『「総合」の考え方と方法』 早稲田大学日本語教育センター.
- Apple, M. W., & Christian-Smith, L. K. (Eds.). (1991). *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- Barnlund, D., & Araki, S. (1985). Intercultural encounters: The management of compliments by Japanese and Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 9-26.
- Clifford, J. & Marcus, G. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dale, P. N. (1986). *The myth of Japanese uniqueness*. London: Croom Helm.
- Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*,

37, 67-87.

- Kumagai, Y., & Sato, S. (2007, April). *Culture and literacy: Recent trends and practices in Japanese classrooms*. Paper presented at the 54th meeting of Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, New York, NY.
- Kramsch, C. (2003). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum International Publishing Group.
- Makino, S., Hatasa, Y., & Hatasa, K. (1997). *Nakama: Japanese communication, culture, context*. Boston: Houghton Mifflin.
- Maynard, S. (1997). *Japanese communication: Language and thought in context*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Okamoto, S. & Shibamoto-Smith, J. (2004). *Japanese language, gender, and ideology: Cultural models and real people*. New York: Oxford University Press.

付記：本稿の準備にあたっては次の方にいろいろコメントをいただいた。この場を借りてお礼を申し上げたい。熊谷由理，多和わ子，ドーア根理子，ナズキアン富美子，深井美由紀，三代純平（五十音順敬称略）