

改訂新版

日本語教師養成シリーズ 6

異文化理解と情報

監修 佐治圭三・真田信治



東京法令出版

改訂新版／日本語教師養成シリーズ⑥ 異文化理解と情報

2004年6月10日 初版1刷発行

監修／佐治圭三

真田信治

著者／川上郁雄

鳥谷善史

発行者／星沢哲也

発行所  東京法令出版

〒112-0002 東京都文京区小石川5丁目17番3号
電話 03 (5803) 3304

発売元 株式会社 凡人社

〒102-0093 東京都千代田区平河町1丁目3番13号
菱進平河町ビル1階
電話 03 (3263) 3959

© TOKYO HOREI PUBLISHING CO., LTD. 2004

・本書の全部又は一部の複写、複製及び磁気又は光記録媒体への入力等は著作権法上での例外を除き、禁じられています。これらの許諾については、当社までご照会ください。

・落丁本・乱丁本はお取替えいたします。

ISBN4-8090-6241-4 C3081

改訂新版

日本語教師養成シリーズ

6

異文化理解と情報

蔵書章

江苏工业学院图书馆

まえがき

日本語教師の要件の一つとして、的確な言語感覚、日本語を客観的に見ることのできる能力、といったものが求められよう。そのような能力を養うにはさまざまな方法があろうが、最も大切なことは、自分自身の日々のことばづかいに鋭い感受性を持つこと、ではないだろうか。ことばを愛する人、日本語にたいして限りない好奇心を抱いている人にこそ日本語教師になってほしいものである。

日本語研究の分野でも日本語教育の分野でも、新しい方法がつきつぎに開拓されつつある。相次いで発表される研究を総括して解説することは大変むずかしくなっている。が、このシリーズでは、各巻で、今の段階でのできるかぎりの総合的な記述を試みたつもりである。日本語の研究・教育に関する問題をことごとく論説しつくしているとはいえないまでも、かなり多くの重要な問題は、現在の日本学・日本語学・日本語教育学の水準で取り上げていると信じている。それぞれを各自の日本語の知識に照らして批判的に読んでほしいと思う。そうでなくては、日本語教師として必要な言語感覚を得ることも、また、得た知識をその場に合わせて創造的に応用することもできないと考えるからである。

このシリーズは、日本語教師養成講座におけるテキストとして、また、大学での日本語学、日本語教師養成コースのテキストとして、あるいは日本語教師を目指す人の自習用参考書として編まれたものである。各巻の記述内容は、特に「日本語教育能力検定試験」に挑戦しようとする人たちにとって、大いに役立つものとなっているはずである。その方面に寄与することができれば、また、そのために、全巻にわたって積極的に活用していただければ、幸いである。

佐治 圭三
真田 信治

目次

まえがき

第1編 異文化間教育・コミュニケーション教育	(川上 郁雄)
第1章 日本語教育と異文化理解	9
1. 人口移動と異文化接触	9
2. 異文化適応と調整	11
3. 文化相対主義の限界	12
4. 新しい時代の言語教育	14
第2章 児童・生徒の日本語教育	15
1. 日本語教育と子供	15
2. 母語と第二言語	17
3. バイリンガル教育	19
4. 日本語指導の実際	22
5. ことばの教育と社会	23
第3章 言語学習と心理	26
1. 人とことば	26
2. ことばの発達・ことばの習得	27
3. ことばの発達と思考	30
4. ことばと記憶	32
5. 知識と記憶と言語理解	34
6. 異文化適応と言語学習	36
第4章 異文化間教育と言語教育	41
1. 国際化と国際理解教育	41
2. 多文化教育と異文化間教育	43
3. 言語と文化	46
4. 学習者の権利	48
第5章 言語教育からインターアクション教育へ	50
1. 日本語能力	50

2. 4 技能と学習ストラテジー	51
3. 社会文化能力とリテラシー教育	53
4. 異文化調整能力	54
5. 日本語教育は何を目指すのか	55
第2編 言語情報処理	(鳥谷 善史)
第1章 情報とリテラシー	59
はじめに	59
1. リテラシーとは	60
2. 情報とリテラシー	60
第2章 コンピュータによる言語研究	67
1. 言語情報処理	67
第3章 教育とコンピュータ	77
1. マルチメディアとは	77
2. 日本語教育とコンピュータ	87
第4章 知的所有権（インターネットと著作権を中心に）	93
はじめに	93
1. 著作権とは	93
2. 教育における著作権の特例	97
3. 著作権を侵害しないために	101
参考文献	103

第1編

異文化間教育・ コミュニケーション教育

第1章 日本語教育と異文化理解

1. 人口移動と異文化接触

20世紀の最大の特徴の一つは、「大量人口移動」と言われた。人々は、以前よりもまして、様々な理由で国境を越えることが多くなった。そこには、ビジネスマン、留学生、旅行者だけでなく、移住者、避難民・難民、契約労働者、亡命者、結婚により移動する人々まで含まれる。背景には、輸送手段の大型化やグローバル化、不安定な政治や紛争などがある。

日本はどうか。表1は、1990年代の「外国人登録者数」の推移を示している。オールドカマーと呼ばれる韓国・朝鮮籍の在日コリアンや中国籍の人々のほかに、ブラジルやペルーなどの国籍者の増加がみられる。全体として「外国人登録者数」が日本の全人口の1%を超えている。マスコミはそのことをもって、「日本社会の多国籍化」と呼ぶこともある。

① 私たちの日常生活を振り返ってみても、「日本語を母語としない人々」が近所に住んでいるとか、電車やバスの中で日本語以外の言語を話す人の声を聞くことが、決して珍しいことではなくなってきた。また、移動する人々には、大人だけでなく、幼い子供たちも含まれる（子供に関しては次章参照）。

② ここで重要なのは、このようなトランスナショナルな人口移動によってもたらされる社会の多言語化・多文化化が、決して日本だけの現象ではなく、世界各国に共通する現象であるということである。したがって、このような現象から生まれる社会的な課題も、世界に共通する課題であり、21世紀を生きる人々が共に直面する課題であるといえる。

そのような課題の中で特に重要なのは、コミュニケーションの問題であろう。人々が異なる文化的背景を持つ人々と出会い、また共に仕事をし、共に地域社会で生活するとき、どのように意思疎通を図るのか、そのときどのような問題が生じるのか、また、その問題をどのように乗り越えていくのか。このような課題は、一般に、人々が出会う「接触場面」（コンタクト・ゾーン）の課題と呼ばれる。この「コンタクト・ゾーン」の中心にはコミュニケーションの問題があるが、そこには言語そのものの問題のほかにも、身振りや態度などのコミュニケーション行動、異なる言語や考え方、慣習に対応する心理的側面の問題、

表1 国籍(出身地) 別外国人登録者数の推移

(各年末現在)

国籍(出身地)	平成2年 (1990)	平成3年 (1991)	平成4年 (1992)	平成5年 (1993)	平成6年 (1994)	平成7年 (1995)	平成8年 (1996)	平成9年 (1997)	平成10年 (1998)	平成11年 (1999)	平成12年 (2000)	平成13年 (2001)	平成14年 (2002)
総数	1,075,317	1,218,891	1,281,644	1,320,748	1,354,011	1,362,371	1,415,136	1,482,707	1,512,116	1,556,113	1,686,444	1,778,462	1,851,758
韓国・朝鮮	687,940	693,050	688,144	682,276	676,793	666,376	657,159	645,373	638,828	636,548	635,269	632,405	625,422
構成比(%)	64.0	56.9	53.7	51.7	50.0	48.9	46.4	43.5	42.2	40.9	37.7	35.6	33.8
中国	150,339	171,071	195,334	210,138	218,585	222,991	234,264	252,164	272,230	294,201	335,575	381,225	421,282
構成比(%)	14.0	14.0	15.2	15.9	16.1	16.4	16.6	17.0	18.0	18.9	19.9	21.4	22.9
ブラジル	56,429	119,333	147,803	154,605	159,619	176,440	201,795	233,254	222,217	224,299	254,394	265,962	268,332
構成比(%)	5.2	9.8	11.5	11.7	11.8	13.0	14.3	15.7	14.7	14.4	15.1	15.0	14.5
フィリピン	49,092	61,837	62,218	73,057	85,968	74,297	84,509	93,265	105,308	115,685	144,871	156,667	169,359
構成比(%)	4.6	5.1	4.9	5.5	6.4	5.5	6.0	6.3	7.0	7.4	8.6	8.8	9.1
米国	38,364	42,498	42,482	33,169	35,382	36,269	37,099	40,394	41,317	42,773	46,171	50,052	51,772
構成比(%)	3.6	3.5	3.3	2.5	2.6	2.7	2.6	2.7	2.7	2.7	2.7	2.8	2.8
ペルー	10,279	26,281	31,051	42,639	43,320	43,198	44,168	43,690	42,774	42,802	44,856	46,244	47,970
構成比(%)	0.9	2.1	2.4	3.2	3.2	3.2	3.1	3.0	2.8	2.8	2.6	2.6	2.6
その他	82,874	104,821	114,612	124,819	134,344	142,800	156,142	174,567	189,442	199,805	225,308	245,907	261,621
構成比(%)	7.7	8.6	9.0	9.5	9.9	10.5	11.0	11.8	12.6	12.9	13.4	13.8	14.3

(財団法人管協会『在留外国人統計』2000～2003)

社会文化的背景や経済的動機等に関する問題などがある。つまり、「コンタクト・ゾーン」は、言語教育、異文化間教育、心理学、社会学、文化人類学など、多様な学問領域にかかわる問題群を含んでおり、それゆえに学際的な領域なのである。

したがって、この章では、これらの問題群に関して、日本語教師が踏まえておくべきことについて解説する。

2. 異文化適応と調整

まず、はじめに「文化のとらえ方」について考えてみよう。大量人口移動が顕著になる以前は、文化は固定的にとらえられる傾向があった。すなわち、文化は昔からあるもの、継承されてきたものを指し、その文化に属すると考えられる人々は共通の価値観や考え方、行動の型を有していると考えられた。そのため、そのような共通の「文化の型」を追究することが学問的課題の一つとも考えられた。

このように、文化は昔から固定的なものであり、文化の中心的な部分是不変的であるとする立場は「本質主義」と呼ばれる。これに対して、文化は常に変化しており、様々な要素が混ざり合っていてできているとする見方もある。この見方は、特に「異文化接触」が日常的になった20世紀後半になって顕著になってきた考え方である。この立場は、文化はもともと動態的で、多様で、かつ混交的であるとみる。したがって、文化を理解する方法も、部分的な要素から文化全体を照らし出していくという立場をとるため、この立場は「構築主義」と呼ばれることもある。

ここで重要なのは、このような文化のとらえ方が、「コンタクト・ゾーン」の課題を考える上で、様々な影響を与える可能性があるということである。まず、「本質主義」の立場に立つと、文化は「純粋なもの」となりがちで、言葉や習慣の違うAさんとBさんが出会うと、純粋な〇〇文化を担うAさんと純粋な△△文化を担うBさんが出会うという図式で、二人の「接触場面」を考えてしまうことになるのである。そうなると、異なる二つの「文化」が遭遇し、ときには「衝突する」と考えることにもなる。あるいは、〇〇文化の真髄は〇〇語を話す〇〇人にしか分らないと考えたり、あるいは〇〇語を教える人は、〇〇社会には共通の確固たる〇〇文化があるのだから、それを教えようと考え

たりする。そのような「^{わら}毘」にかかってしまう可能性もあるのである（川上，1999）。また，このような考えに立つと，〇〇人は△△であるといった固定的な考え方，ときには偏見やステレオタイプを生むことにもなり，「異文化理解」を阻む危険性もある。

しかし，教育実践者が「構築主義」の立場から，文化の動態性や多様性を考慮して「接触場面」の課題をとらえても，「接触場面」の当事者たちが「本質主義」的立場に立ったまま，互いを理解したり，「接触場面」の課題を解釈したりする可能性もある。したがって，文化のとらえ方が「接触場面」にどのように影響するかを理解すると同時に，実際の「接触場面」の課題を詳細に見ていく必要がある。たとえば，相手と自分の考え方や態度や解釈が異なる場合，コミュニケーション上にどのような「問題」や「障害」を引き起こすのか，あるいはそれらをどのように受容しようとしたり，調整しようとしたりするのか。またそれらの「調整能力」がコミュニケーションや言語習得にどのような影響を与えていくのか，あるいは言語教育を通じてどのような「調整能力」を育成することができるのかなどが課題となろう。

3. 文化相対主義の限界

「コンタクト・ゾーン」が近年注目されるようになったと述べたが，実は「異文化接触」や「異文化適応」に関する人々の関心は，ギリシャやローマ時代にもみられる。また，アメリカやカナダのような移民による「多民族社会」でも，国や社会のあり方として関心を集めたテーマであった。たとえば，100年ほど前にアメリカで上演され，ヒットした劇「ザ・メルティング・ポット」（*The Melting Pot*, 1909）は，その名が示すように，人種や肌の色を超えて結婚した若者をたたえる劇であった。換言すれば，それは，すべての違いや差異を乗り越えることのできる人々を描き，新しい社会建設を標榜していたとも言えよう。

しかし，現実はそのあまくなかった。アメリカなどの移民社会では，移民が自分たちの持ち込んだ，出身国の言語や文化や慣習，宗教などをそのまま移民社会で維持し，それらに固執し，社会全体に溶け込もうとせず，コミュニティやゲッターを形成していくという現象が顕在化していった。そのような流れの中で，*Melting pot*のように人種が溶け合うのではなく，様々な文化や特性がそ

それぞれの良さを出し合って調和する社会を築くという考え方が生まれてきた。「オーケストラ理論」や「サラダボール理論」と呼ばれる考え方である。バイオリンやクラリネットなど様々な楽器がそれぞれの音を出し、調和することで美しいシンフォニーが生まれる、またトマトやレタスなどの野菜がそれぞれの形と味を生かしながらかく混ざり合うことで、おいしいサラダができるという考え方である。つまり、複数の文化がそれぞれを認め合うことで、調和のとれた社会を建設しようという考え方である。

このような考え方が出てくる背景には、20世紀前半の学問的状況がある。たとえば、文化人類学の貢献である。文化人類学はヨーロッパやアメリカ合衆国で発達した学問であるが、その基本にあるのは、西洋人が非西洋をどのように理解するか、つまり「異文化理解」という動機である。文化人類学者は非西洋地域で様々な調査（フィールドワーク）を行って、非西洋にも「文化」があることを示した。自分たちの文化や考え方が最も優れているとか、世界は自分たちを中心に回っているとか、そのようなひとりよがりの考え方を自民族中心主義（エスノセントリズム）というが、非西洋を知る前の西洋は自民族中心主義で世界を見る傾向にあったといえよう。そのような西洋に対して、文化人類学者は非西洋にも西洋と同じような神話や宗教や世界観があり、またそれらが西洋のそれらと同様に人類にとっては貴重な価値を持つ「文化」であることを示した。このような考え方が文化相対主義である。したがって、このような考え方は、前述の「オーケストラ理論」や「サラダボール理論」にみられるように、一国内でも多様な「文化」があってもいいのだという考え方を支える考え方となる。

しかし、文化相対主義には「落とし穴」もある。文化相対主義は、西洋にも非西洋にも、つまり地球上のいかなる「文化」も価値のある「文化」であり、何人によっても否定されるべきものではないということを世界に示した点は意義があった。しかし、これは両刃の剣である。なぜならいかなる「文化」にも価値を認める文化相対主義は、ナチズムのような「反社会的団体」や「差別的行動」を否定することができないからである。

結局、文化相対主義は人類の普遍的な価値を示していない。お互いの主張を認め合うことは重要だが、そこからどのような社会を築こうとするか、その方向性を示していない点が、文化相対主義の限界となっている。

4. 新しい時代の言語教育

インターネットや携帯電話などを利用する人々は、年代や地域を超えて増加している。このようなテクノロジーは21世紀の私たちの生活には欠かせないものとなるであろう。また、前述のように、国際化とグローバル化の影響で、人々が国境を越えて接触する場面もますます増加していくであろう。では、このような時代の言語教育はどのようなものになるのだろうか。

まず第一に重要なのは、社会への見方である。もちろん、これまでも実際は様々な文化的背景を持つ人々が日本社会には暮らしてきており、多言語環境が存在していたのであるが、日本社会は日本語だけを使用する「単一言語社会」であるという見方より、多様な文化的背景を持つ人々が共に暮らす「多言語社会」であるという見方がますます強くなっていくであろうし、言語教育に携わる人もそのような見方に立つことが必要となろう。

第二に重要なことは、そのような多言語環境で行う言語教育は、（単一言語に）収斂したり同化したりするための言語教育ではなく、多言語環境に対応できる言語能力、また、様々な接触場面に対応できる異文化対応能力や、異文化接触から生まれる諸問題に対応できる問題解決能力等を育成する言語教育でなければならないということである。（その地点に立てば、日本語を学習する「日本語を第一言語としない人々」だけが日本語学習者ではなく、日本語を母語としている人々も日本語学習者になりうる。そのような言語教育観が必要であろう。

さらに第三は、そのような言語教育も含めて、21世紀の日本社会像、あるいは日本社会だけでなく人間社会がどのような社会になるべきかについて具体的なイメージを構想することである。それは、（国籍の有無や身体的特徴、使用言語などにかかわらず、人間としてだれもが生を全うしうるような社会とは、どのような社会かを考えつづけることを意味する。）日本語教師はそのような社会建設にどのようにかわるのか、あるいはどのような役割を果たすのかが問われると考えるべきであろう。日本語教師は決して教室内できごとに関心を寄せるだけでなく、社会的文脈に沿った社会的貢献も視野に入れて、教育を行うことがますます求められているといえよう。

第2章 児童・生徒の日本語教育

1. 日本語教育と子供

近年、日本に入国する「日本語を母語としない」児童・生徒が増加してきており、それらの子供たちへの日本語教育が注目されるようになったが、日本語教育と子供の関係は必ずしも新しい現象ではない。

たとえば、戦前の日本語教育では、子供たちに対する日本語教育は重要な領域であった。台湾、朝鮮、中国、南太平洋、東南アジア地域の日本の植民地では、学校教育に日本語が導入され、「日本国民」を効率的に生産することが試みられた。当時の子供たちに対する日本語教育は、「一人前ノ日本国民トナルコト」が目標とされるなど、皇民化教育の一環であった。当時の日本語普及の方法論は、教科書だけでなく、ラジオの日本語講座、日本語新聞、日本語弁論大会など、近年の日本語普及の方法論と重なる部分も多い。

日本国内においては、戦前も、また戦後も、「日本語を母語としない子供たち」は存在していたはずであるが、それらの子供たちへの日本語教育の実態は必ずしも明らかではない。「中華学校」「朝鮮学校」「インターナショナルスクール」などでも、日本語が教えられてきた。また1980年代には「中国帰国者」の随伴家族やインドシナ難民の子供たちなども増加し、収容施設退所後は地域の学校へ編入学していたが、それらの子供たちへの「日本語指導」もあった。これらの子供たちへの日本語指導も日本語教育の重要な部分であった。

現在、海外の日本語学習者は200万人とも言われているが、その半数以上は初等中等教育レベルの子供たちが占めている。これらの子供たちは外国語としての日本語 (Japanese as a foreign language) を学んでいる。これらの子供たちに対する日本語教育も重要な領域である。どのような教材でどのように教えるか、またその教員をどう確保するかなどは、海外の初等中等教育レベルの日本語教育の共通の課題である。

このように、子供を対象にした日本語教育は、過去、現在、そして将来の日本語教育において、極めて広範かつ重要な領域なのである。なかでも近年注目される日本国内の「日本語を母語としない子供たち」の日本語教育は、本章のテーマである「異文化理解と心理」に深いかかわりのある領域である。以下、