

日本人の考え方を理解すること

90年代末以降の日本語教育実践から

牲 川 波都季

1. はじめに

1990年6月に改正出入国管理及び難民認定法が施行されて以来、日本に住む外国籍の人々は増加の一途を辿っている⁽¹⁾。そうしたとき、外国籍の人々が、自分達の考え方と「日本人の考え方」との違いを理解することは、お互いの立場を尊重し摩擦を避け、快適な暮らしを送るために、とてもよいことのように思える。

2000年に出された文化庁答申「国際社会に対応する日本語のあり方」では、「様々な言語が担う価値観や思考方法などの多様性が人類の文化の総体を豊かに作り出すのであり、それらの多様性は、個々の価値観が持つものの見方や考え方の限界を補完し、一元的な思考が陥る危険性を回避する力を持つ。(中略：牲川)日本語による情報発信は、日本人の思考や広い意味での日本文化の発信である」とされている。こうした日本語の位置づけからすれば、日本語教育には、多様な価値観・思考法の一例として日本人の価値観・思考方法を発信し、人類の文化を豊かにするという役割が求められていると言える。実際に、90年代末以降、日本語教育では、日本語学習者に、「日本人の考え方」を理解させるとともに、互いの考え方の差異や、多様な考え方の存在を認識させるといった実践がなされるようになった。

ただこうした動きは近年になって突然起こったわけではない。必ずしも「日本人の考え方」という用語が使われていたわけではないが、日本語教育を通じて、日本人の目に見えない精神活動を学ばせようという提案や、実際に学ばせようとする実践は、戦前からすでに見られたものである。

安田(1997)は、戦前までの日本の言語編制において、「日本語」と「日本

精神」とが強く結び付けられていたことを指摘している⁽²⁾。「日本語」「日本精神」の内実については様々な議論があり、また植民地や「大東亜共栄圏」において、「日本語」を普及しようとするとき、それらと「日本精神」とをどのように関連づけようとしたのかも一様ではなかった。しかし、いずれにせよ、しばしば「日本語」と「日本精神」は関係付けて語られ、「日本語」を教え使わせることを通じて、植民地や「大東亜共栄圏」内に、「日本精神」を広めようという主張が、政策関係者や言語学者などから提起されていたのである。

戦後になると、「日本語」を通じての「日本精神」の植え付けといった主張は姿を消す。学会誌『日本語教育』の論文を見ても、「日本精神」という用語は、戦中までの日本語教育を批判的に振り返る文脈でしか見られない。「日本精神」という用語には、帝国主義の色が染み付いており、「日本語」を通じて「日本精神」を教えるといったあからさまに同化的な論調は忌避されたのであろう。

しかし、「日本精神」は消えても、それに代わる概念は、70年代以降、現在に至るまで日本語教育学に現れ続けている。すなわち、「日本人の思考様式」「日本人の発想法」「日本人の考え方」といった概念が、教えるべき内容、学ばれるべき内容としてしばしば登場するのである。「日本」という単位で区切られた、目に見えない精神的なもの という意味では、「日本精神」と「日本人の思考様式」「日本人の発想法」「日本人の考え方」といった概念（以下、これらの概念を一括して「日本人の考え方」と呼ぶ）とは共通している。

70年代以降の日本語教育学において、なぜ再び「日本人の考え方」が教授・学習内容として持ち出しされるようになったのか。筆者は、学会誌『日本語教育』1号から120号までの論文内の、「日本人の考え方」を含む文脈を、学習者が「日本人の考え方」の学習・教授によって得られるものと、学習・教授方法によって分類し、「日本人の考え方」が持ち出された理由を明らかにしようとしてみた。その結果、以下のような時代ごとの変化が見られた⁽³⁾。

『日本語教育』1号が刊行されたのは1962年12月のことだが、それ以降、1973年8月の20号までは、「日本人の考え方」を日本語教育の学習・教授内容とする論考は現れなかった。しかし、73年9月の21号以降は現在（2004年1月の120号）に至るまで、「日本人の考え方」を学習・教授内容とする論考は継続

【「日本人の考え方」を教える根拠と学習・教授方法の変遷】

	学習・教授によって得られるもの	学習・教授方法
70年代から80年代前半	日本語習得	教師による説明・指導
80年代後半から90年代初め	明記されない	教材を使用
90年代半ば以降	コミュニケーション能力の向上 日本への適応	明記されない
90年代末以降	異質性・多様性の理解 明記されない	日本人との接触 主体的考察

して存在している。

70年代から80年代前半にかけて、「日本語」の習得に必要なから「日本人の考え方」を理解すべきだという記述が多かった⁽⁴⁾。「日本人の考え方」の教育方法は、教師による説明・指導であった。

その後、90年代初めまでの間、「日本人の考え方」を学ぶことによって何が得られるのかは記述されなくなり、「日本人の考え方」を学ぶこと自体が意義のあるものとして打ち出されるようになった。つまり、「この教材・実践によって「日本人の考え方」を学ぶことができる」というように、「日本人の考え方」を学ぶこと自体のよさを前提とした記述がなされるようになった（山下1986：111、聖田1992：231、など）。方法は、教材を使ったものが多かった。

90年代半ば以降になると、「日本」への適応のために「日本人の考え方」を知っておいたほうがよい（小川1995：157-158）、「日本人の考え方」を学ぶことで、円滑なコミュニケーションが達成される（久野1996：160）などの記述が見られるようになった。この時期は、具体的にどのような方法をとるべきなのかは明記されない場合が多かった。

90年代末以降は、「日本人の考え方」を学ぶことによって、異質性や多様性への理解が得られるとするものが目立つ一方、80年代後半から90年代初め同様、「日本人の考え方」を学ぶこと自体を実践や教材の意義とする記述なども見られる。教育方法としては、日本人との直接の接触や、学習者の主体的な考察を重視するものが多い。本稿では、この90年代末以降の論考の中から、特に、「日本人の考え方」の学びを、異質性や多様性への理解という理由で根拠付ける実践報告を取り上げ、その問題点を明らかにする。

2. 問題設定および分析対象

先に上げた2000年の文化庁答申が示すように、日本語教育が、多様な思考方法・価値観の理解を進め、人類の文化の豊かさを推進することは、日本語に対する国の方針というレベルで正当なものと認められている。さらに、外国人の定住化に伴い、互いの文化や考え方を理解し尊重することは、多文化共生の実現に欠かせないものであるとも考えられる。つまり、90年代末以降に見られる、多様性や異質性の理解を目指した実践は、日本語に対する国の方針や、日本社会における外国人の定住化という現状の中で、一般には正当性が認められた内容をもつものだということができる。

戦時中までの日本語教育を振り返るとき、「日本語」による「日本精神」の注入を目的とした日本語教育は、明らかに他民族を日本人化しようとする同化の一手段であり、問題を持っていた。しかし、「日本」という単位で区切られた、目に見えない精神的なもの という意味で、「日本精神」に類する「日本人の考え方」は、現代の日本語教育においても、学びの対象として正当な地位を得ている。ただし、その学びの目的は、戦時中までは日本人化を目指すものであったのに対し、現代においては、多様性・異質性の理解に繋がるというものである。

では、多様性・異質性の理解のためならば、「日本人の考え方」の学びを促すという実践は問題を持たないのか。また、こうした実践は、本当に多様性・異質性の理解を促すのか。この問いに答えるために、本稿では、特に、得丸智子「留学生と日本人学生による作文交換活動 構成的エンカウンター・グループを応用して」(1998年、『日本語教育』96号)と、三国純子・小山真理「海外の大学生を対象とした短期集中日本文化学習の試み」(2000年、『日本語教育』105号)の2報を取り上げ、批判的な分析を試みる。

「日本人の考え方」を学ばせることで、異質性や多様性の理解を促すという実践報告は他にも数多く刊行されているだろう。その中で、特に『日本語教育』に掲載された上記2報を分析するのはこの学会誌のもつ影響力の広さと強さによるものである。

学会誌『日本語教育』は、日本語教育に特化した専門誌としては最も伝統のあるものであり、一定の権威を持っている。また、『日本語教育』を刊行する

日本語教育学会は、日本語教育に関する学会の中では最大のものであり（2001年12月31日時点で会員数は、海外531人、国内3761人、所在地不明54人、計4346人）年次大会だけでなく、実践の共有を目的とした研究会や日本語教師養成事業、日本語学習者の日本語能力をはかる日本語能力検定試験の出題範囲の策定などにも関わっている。さらに、会員全体の中で、大学教員は約半数（2001年12月31日時点で1949人）であり、その他の機関で働く教師が全会員数の約四分の一（同左時点で974名）を占めている。つまり、学会誌に掲載された論考は、その伝統や権威ゆえに強い正当性を持ち、また、日本語教育学研究者に限らず、実践家に対しても、広く影響力を及ぼすと考えられる。

そこで、本稿では、「日本人の考え方」を学ばせることで、異質性や多様性の理解を促すという実践報告のうち、特に『日本語教育』に掲載された2報を分析対象に選んだ。本稿の意図は、この代表的な2報の内容に即して詳細な分析を試みることで、「日本人の考え方」を学ばせ異質性や多様性の理解を促す実践の問題点を、さまざまな角度から明らかにすることである。本稿が対象とする二つの実践報告はあくまでも一事例であるが、分析によって示される問題点は、他の同様の内容を持つ実践報告・実践に対しても向けられうると考える。

2報の概要をまとめておく。

得丸（1998）（以下「得丸」と略す）は、留学生と日本人学生との作文交換活動についての実践報告である。実践の流れは、留学生クラスの学生（計33名）と日本人クラスの学生（人数不詳）がそれぞれの授業で作文を書き、匿名で作文を交換し、匿名で互いの作文に感想文を書く、そしてそれを読んだ上で所感文を書いて作文交換活動を振り返る、というもので、この一連の流れは1セッションと呼ばれる。1セッションは90分授業3時限からなり、計5セッションが実施された。また、作文のテーマは、教師がセッションごとに提示する。具体的には「いじめ」「夏休み」「日本人学生に聞いてみたいこと」「家族」「将来設計」というテーマが与えられた（日本人学生の作文のテーマ・内容については不明）（以上、p.165-169）。

実践報告では、実践の概要が説明されたあと、留学生の所感文の内容を分類することで作文交換活動の成果が考察されている。分類の項目は以下の通り

で、aからgの7項目の下に、より具体的な項目 から が設けられ、留学生の実際の所感文が引用されている（p.170-177）。

a. 活動参加意欲、表現意欲の顕在化

この活動は面白かった。

b. 自己開示、自己表現

率直な意見の交換ができた。

日常生活では日本人学生とのコミュニケーションの機会があまりない。

c. 自己理解、自己受容、自己変革

d. 他者受容、他者理解、他者援助

自分の作文が日本人学生に受け入れられてうれしい。

日本人の考え方や習慣がわかった。

自分の思い込みに気付いた。

考えが同じだと共感した。

考え方の多様性を認める。

作文や感想文を読んで励まされた。

e. 人間関係親密感の体験、人間関係期待感の増大

心の交流ができて良かった。

f. 行動意欲、表現活動創造意欲

今後の留学生活に役立つ。

g. 日本語能力（文章表現能力）の向上

日本語で書く能力が向上した。

三国・小山（2000）（以下、「三国ら」と略す）は、短期集中プログラムについての実践報告である。

アメリカ・シモンズ大学では、日本を含めた4カ国を対象に、学生を1ヶ月滞在させ、そこで文化や言葉を学習する短期集中プログラムを実施している。そのうち、三国らは日本で実施された短期集中プログラムを報告したもので、「日本の文化、歴史、日本語に関する知識を身につける」「日本人学生との交流を通し、日本人の考え方的一端を知る」「実際に様々な活動を体験し、異文

化に対する理解を深める」という3点を学習目標とし、午前は「日本語」(1時間)、「日本文化」(1時間半から2時間半)の授業、午後は教室外での活動を実施した。「日本語」の授業では、最低限の言語知識の習得が目指され、「日本文化」の授業では、江戸時代の歴史・文化、明治時代以降の外国との交流、日本人の精神文化の根本となっている神道、仏教、儒教についての講義、伝統文化についての講義と体験、日々の体験に基づいた現代日本社会についてのディスカッションなどが行われた(p.111-113)。

実践報告では、活動の紹介後、来日直後とプログラム終了後に行ったイメージ調査のアンケートと学生が書いたレポートの内容から、プログラム前後で日本に対する印象がどのように変化したか、その原因はなぜかが考察されている(p.113-119)。

3. 「日本人の考え方」の学びがもたらす異質性・多様性の理解

「日本人の考え方」の扱いに関して、得丸と三国らの実践報告に共通するのは、多様性・異質性の理解のために、「日本人の考え方」の学びを促すとしている点である。

三国らには、次のようにある。

短期研修を通じて、彼等の疑問や意見に対し、日本人の立場から日本人の考え方を率直に話し合ってきた。その結果、最初は奇異に映った日本人の集団行動や価値判断の基準も、ただ批判することに終わることなく、利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できるようになった。(p.119)

「日本人の考え方」についての率直な話し方を通じて、「文化の多様性を認識できる」ようになることが、実践の成果として報告されている。

また、得丸では、「d- 考え方の多様性を認める」という項で、留学生の所感文から「日本人学生の考え方も了解しました。ちょっと中国人と違うけれども、外国人が日本をよく理解することに役立つを思います」といった記述が引用され、その考察として、「自分と異なった考え方の存在を認め、尊重するが

同調しないという考え方の多様性を認める心理過程が、留学生にも進行していた」と述べられている。「日本人の考え方」と「中国人の考え方」とは異なるが「日本人の考え方」も了解したという留学生の所感を、得丸は、異質な考え方の存在、考え方の多様性の認めであると評価している。また、「d- 日本人の考え方や習慣がわかった」では、他者理解過程について論じ、日本人学生同士で行った作文活動でも他者理解過程は異質性の理解と同質性の理解という二方向で進行したとし、「留学生においては異質性の理解が日本及び日本人理解として現れた」(p.173)と記している。「日本人の考え方や習慣がわかった」ことは、異質性の理解の一形態として評価されている。

三国らと得丸の実践報告は、いずれも、「日本人の考え方」の学びを、異質・多様な考え方や文化の認めにつながるものと捉えている。三国ら、得丸の実践報告には、戦時中の「日本精神」を注入するというような同化的色調は、全くといっていいほどない。「日本人の考え方」の存在を認めること、そこから異質な考え方、多様な考え方の存在の認めにつながるものが重視されている。

4. 「日本人の考え方」とは何か

4.1. 「日本人の考え方」の自由度

「日本人」とは誰か、「考え方」とは何かを規定していこうとしても、それぞれの概念は曖昧なものであり、「日本人の考え方」を確定するのは容易ではない。しかし、日本語教育学で、「日本人の考え方」が学びの対象として論じられる場合、90年代初めまではある縛りがあった。『日本語教育』で、「日本人の考え方」が学習・教授内容として出現し始めた70年代半ば以降から90年代初めまでは、学習・教授すべき「日本人の考え方」の中身や範囲が具体的に提示されていたということである。

70年代から80年代前半までは「日本人の考え方」は、ある日本語の表現や語彙を理解・習得するために必要なものであり、80年代後半から90年代初めにかけては、具体的に教材の中で示されるものだった。たとえば、富田(1982)は、日本語で「なる」が多様される原因について、「日本の季節の変化、気象の変化が農耕文化である日本人の生活環境に種々の影響を与えたところから、

日本人の心に、変化を敏感に捕らえるという感情を育成させた結果ではないか」とし、「なる」を習得させようとするなら、「種々の事象を^マ変化として捕らえ、それにある種の感情を織り交ぜて表現する日本人の心を学習者に持たせなければ、本当に教えたということにはならない」(p.25)と述べる。

「日本人の心」の単純な決め付け、また、それを教えなければ学習者は「なる」を習得できないという主張は、日本語習得を口実に「日本人の考え方」を植えつけようとする同化的なものであり、それ自体、批判されねばならないだろう⁽⁵⁾。ただ、ここで問題にしたいのは、80年代半ばまでは、特定の表現と関連づけられる形で、学ぶべき「日本人の考え方」の内容が提示されていたということである。

また、80年代後半から90年代初めの論考の中では、具体的な中身が示される場合は多くないものの、「日本人の考え方」は、『長沼現代日本語3』(山下1986:111)、江藤淳の『アメリカと私』(インカピロム1988:114)、『日本人の意識構造』(上山1990:66)、新聞(町田1991:220)などを使って教えるものとして提示されている。

ここで言えることは、日本語教育学の中で、「日本人の考え方」が教授・学習内容として想定されている場合、70年代から90年代初めまでは、その内容が具体的に示されていたということである。「日本人の考え方」として、何を教えるのか、何を学ばせるのかについて、日本語教育学者や実践者はあらかじめその目標を示していた。

その時期に比べると、90年代半ば以降、具体的に何を「日本人の考え方」として学べばいいのかが記述されない場合が増える。この傾向は、得丸、三国らにも共通して見られるものである。日本語習得に必要な限りでの「日本人の考え方」といった限定、教材などを使っての「日本人の考え方」の具体的な提示は、得丸らの実践には見られない。

得丸と三国らの実践では、生の日本人との交流・体験が非常に重視されている。得丸の実践では、別のクラスの日本人学生と作文を交換し感想を書き合うことが活動の重要なポイントとなっている。また、三国らの実践では、日本人学生との交流、教室外での日本社会の体験が学習目標の大きな部分を占める。実際にふれあい、意見を交換する「日本人」が、「日本人の考え方」を体現す

るのであり、交流・体験を通じて何を学ぶかは、基本的には学習者にゆだねられている。90年代初めまでとは違い、「日本人の考え方」が何であるのかは、教師ではなく学習者が自分の目で体験を通して自由に探し出せばよい。

4.2. 本音と建て前の日本人

では、「日本人の考え方」の内容があらかじめ設定されない実践を経て、学習者は、どのような「日本人の考え方」を発見したのだろうか。

得丸が「d- 日本人の考え方や習慣がわかった」の実例として挙げた留学生の所感文を見てみたい。

留学生は、自身の作文に対する日本人学生の感想文や日本人学生の作文を読み、「日本の社会には、自分と相手の関係を続けるため、本音を出さないという見方をもっているのか。本音は日本人にとってそんなに言いづらい事なのだとよくわかった」(p.172)、「彼らの文章によると(中略: 牲川)友達と付き合うのは社会人になってうまくやっていけるかどうかかなり重要である。言いかえれば、成功の一つの重要な部分と彼らは思っている。つきあうというのは、日本の社会でそんな重要性がある。初めてわかってきた」(p.173)と書いている。

留学生が「わかった」という「日本人の考え方や習慣」は目新しいものではない。自分と相手の関係を続けるために「本音」を出さない日本人、社会人になってからの成功のために「付き合い」を重視する日本人学生。「付き合い」についての留学生の所感文の中で、「彼らの文章によると」とされていることから、社会に出てからの成功のために「付き合い」を重視するという説明は、複数の日本人学生に共通した意見だったと考えられる。このことは、こうした「本音」「付き合い」といった、日本人論にしばしば登場する単純な日本人像が、日本人学生にも流布している可能性を示唆している。

得丸は、留学生が理解した「日本人の考え方」が型どおりのものであることへの問題意識はなく、異質性の理解として評価する(p.173)。

三国らにおいても、留学生が理解した「日本人の考え方」は型にはまったものだった。

三国らは、留学生のレポートから、「日本人が集団を大切に、その集団

の利益のために自分をも犠牲にするという姿」が浮かび上がってくるとし (p.118) 留学生には肯定的な評価が生まれている一方、否定的な評価も生まれているとして、留学生の次のようなレポートを引用する。

悪い点はいいい点の裏返しでもある。変化が少なく、移民も少ない為、日本人の考え方は狭くなっているのではないか。あるきまった型があり、間違っはいけないと考える。このような考え方は、同じゴールを目指し、問題を解決するには効果的だが、その型に入らないことをすると、問題を引き起こす。(B)(p.118)

日本人の集団主義の原因と実態、それが引き起こす肯定的な面と否定的な面とをコンパクトにまとめた見解のようだが、「移民が少ない」とはいつの時点のことなのか、「考え方は狭くなっている」とされるが、何をもって考え方の広さをはかるのかなど、突き詰めれば容易に答えが出せないはずの内容が数多く含まれている。これもまた、非常に単純化された日本人像である。

このBと同様、集団主義に対する留学生の否定的なコメントをいくつか引用したあと、三国らは、「よく言われることだが、「ノー」と言えない日本人、「本音と建て前」の日本人に対する不信感のようなものがここに表れている」(p.118)とまとめている。三国らは自ら、留学生のレポートに現れた日本人像が「よく言われること」の繰り返しに過ぎないことを認めているのだが、「日本人の考え方」がそうした通説そのままであることは問題視しない。

得丸、三国らの実践で、学習者が日本人や日本との接触を通じて知った「日本人の考え方」とは、通説の域を出ないものだった。そして両者とも、学習者がそうした理解に至ったことに問題は見いだしていない。

5. 日本人との接触という方法

5.1. 時間的・空間的制約

「日本人の考え方」の学びの方法という観点から、日本語教育学の論考を振り返ると、70年代から90年代初めまでと、90年代末以降では明確な違いがある。90年代初めまで、「日本人の考え方」は、教師による説明または教材を用

いて教えられていた。その後、90年代半ば頃までは、教授・学習の方法は記述されなくなるが、90年代末以降からは、新しい方法が積極的に提示されるようになる。それは、教材を使わず日本人との接触を行うというものである。すでに論じた得丸（1998）、三国ら（2000）以外にも、近藤・藤井・末田（2000）、杉山・太田（2001）、末田（2003）などがある。

得丸でも、日本人学生と直接顔を合わせるような接触はないものの、作文交換活動によるコミュニケーション（p.168）相互交流という方法が採られている（得丸は、互いの感想文を読み合うことを相互交流セッションと呼んでいる（p.168））。

しかし、現実の実践では、1セッションごとに違ったテーマで、かつ限られた時間内で作文や感想を書かねばならない（日本人学生は1時限、留学生は2時限）。また、相互交流といっても、書かれた作文に対し、日本人学生3～4名から⁶⁾、一度、感想文をもらうのみである。セッションごとに、匿名の相手の作文・感想文を読むので、もし複数のセッションにわたって、同じ人の作文を読んだり同じ人から感想をもらったりしても、それが同一人物であったかどうかの判断はつかない。日本人学生との相互交流は、時間的に限られたものである。

また、三国らの実践も、ホームステイや見学などの日本（人）との直接接触、体験や日々の事柄についてのディスカッションを重視する。そして、留学生のレポートを分析し、こうしたプログラムを通じて、「有職女性の数が「意外と少ない」としているところから、女性の社会進出がアメリカよりも遅れていると、肌で感じ取った」（p.116）というような、日本人イメージの変化が見られたとする。日本人女性のイメージが変化した原因は、「日本滞在中の見学先が、証券会社や新聞社などの女性の少ない職場であったことが、印象に残ったとも考えられる」（p.116）と推測されている。

三国らは、有職女性が少ないという日本人女性の姿が、「証券会社や新聞社」などの特殊で限られた一事例から得られたものだということを自ら述べているわけだが、そうした空間的に限られた情報源であっても、そこから得られた情報を「肌で感じ取った」ものとして評価している。

5.2. 日本人との接触を通じた実感的理解

こうした時間的・空間的限界にも関わらず、両実践報告では、日本人との接触によって、「日本人の考え方」の理解が実感できたことが評価されている。

得丸の、「b- 日本人の考え方や習慣がわかった」という項目には、「本音」に関し留学生の次のようなコメントがある。

日本人の意見を読んですごくびっくりした。やっぱり国によって人間関係の見方がいろいろである。日本の社会には、自分と相手の関係を続けるため、本音を出さないという見方をもっているのか。本音は日本人にとってそんなに言いづらい事なのだとよくわかった。(マレーシア)(p.172)

すでに述べたように、日本人は自分と相手の関係を続けるため「本音」を出さないとする、学習者の日本人像は非常に型にはまったものである。こうした内容ではあるが、得丸は、「「本音」、「付き合い」、「四季の行事」等が、単なる知識としてでなく「驚き」とか「わかった」といった心理的現象を伴って体験的に理解されている」(p.173)と述べ、日本人の考え方が心理的・体験的に理解されたと評価している。「心理的現象」とは何を指すのか、どうすれば計測できるのかは明言されておらず、その概念規定や検証方法についてさまざまな疑問が浮かぶが⁽⁷⁾、要するに、ここで得丸が主張したいのは、日本人学生との作文交換という活動が、内面的な揺さぶりを伴う理解、体験的な理解をもたらしたということだろう。

三国らの報告においても、日本人との接触による実感を伴った体験的理解が、実践の意義として繰り返し主張されている。

三国らの実践は、もともと「日本人との交流によって、日本人の考え方の一端を知る」ことを目標にしており、交流・体験を重視していた。そしてそうした体験を経て、三国らは、アンケート調査の結果、「来日前に持っていた日本の印象が、「テレビや映画、友人、本」など“メディアや人などから伝え聞いた情報”によって形成されていたのに対し、研修修了後は「観察や経験、日本人との交流など“実体験に基づいた情報”によって形作られてきたことがわかった」(p.114)と述べる。また前節で触れたように、同じアンケート結果の

中で、「女性の社会進出がアメリカよりも遅れていると、肌で感じ取った」(p.116)とする。これについては、体験とは「肌で感じ取る」ことそのものなのだから、「肌で感じ取った」ことを日本(人)という体験によって得た成果とすることには疑問が残るが、いずれにせよ、三国らの主張は、学習者は、体験によって、実感のようなものを伴い日本や日本人を理解したとまとめられるだろう。

このように、日本人との接触という方法は、少なくとも実践を考察した論者たち自身には、学習者に心理的動きや実感を伴わせる特別な方法であったと認識されている。しかし、前節で論じたように、その日本人との接触は、時間的・空間的に非常に限られたもので、「日本人の考え方」として学習者が受け取ったものの内容も、非常に一面的なものだった。それでも、得丸や三国らによると、その理解の仕方は、心理的動き、実感を伴ったものだったという。それが本当であるならば、実際に日本人と接触し自分の目で見たということ、日本人自身が提示したということによって、学習者には、ごく単純な「日本人の考え方」像が「本物」として深く印象付けられたことになる⁽⁸⁾。

6. なぜ単純な「日本人の考え方」の理解が成果となりうるのか

6.1. 異質性・多様性の客観的理解

論者はなぜ、型どおりの「日本人の考え方」しか学ばれていないことを問題化しないのか。その原因については、三国らと得丸で事情が異なるため、分けて考えたい。

三国らが、実践成果をまとめた最終章には以下のようにある。

短期研修を通じて、彼等の疑問や意見に対し、日本人の立場から日本人の考え方を率直に話し合ってきた。その結果、最初は奇異に映った日本人の集団行動や価値判断の基準も、ただ批判することに終わることなく、利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できるようになった。(p.119)

「日本人の集団行動や価値判断の基準」というものがあるということは、三

国らにとっては自明の事実である。4.2.で引用したように、「「ノー」と言えない日本人、「本音と建て前」の日本人」(p.118)もまた存在すると考えられている。「日本人」とは何か、「日本人」をある規定でくくったとき、その内部に特定の傾向が本当に存在するのかなど、そうした通説の信憑性は様々な角度から疑われるべきだが、三国らは、こうした通説を疑っていない。つまり、学習者の学んだ「日本人の考え方」がいくら一面的な内容であっても、三国ら自身が、その内容の实在を信じているのであるから、問題にはならない。学習者が型どおりの「日本人の考え方」を学んだとしても、それは体験や率直な話し合いによって得られたものであると評価されるのみである。

ただ、内容が通説どおりだという問題を除けば、「日本人の考え方」の理解によってもたらされた、「批判することに終わることなく、利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できる」という理解の仕方は、問題がないかのように見える。むやみに批判せず、文化の多様性を客観的に認めることは、お互いの文化の尊重という意味で大切なことに思えるからだ。

ここで指摘したいのは、三国らが、客観的理解を望んでいるようで、実は肯定的な理解を望んでいたということである。実践報告のまとめの部分で、この実践が「異文化理解の第一歩」になったとして、以下のように述べる。

個人によって「異文化理解」の度合は全く違う。ある者は素直に受け入れ、ある者は拒絶してしまう。本稿では「日本の印象」を中心に分析を行ってきたわけだが、全体的に見て、学生達の日本、日本人に対する印象は決して否定的なものではなかった。それは彼らが自国の思想や文化の尺度を捨て、先入観をもたずに、ありのままの日本や日本人を見つめようとした結果ではないだろうか。(p.119)

「ありのままの日本や日本人」は否定的でないほうがよく、「拒絶してしまう」よりは「受け入れ」たほうがよい、そしてそれは、学習者が自国の思想や文化の尺度を捨てることによって達成される。

上の引用には次の文が続く。

「異文化と接触した場合、異文化への反発が好感へと変化し、『共感を伴う場合』こそが新しい意味の異文化理解だ」と祖父江（1997）は述べている。本研修に参加した学生達は、「共感」とまではいかななくても、価値観の異なる文化を持つ者が、お互いの存在や違いを認め合う、よい経験になったのではないだろうか。（p.119）

三国らは、学習者のレポートから、日本人の集団主義に関する肯定的な意見と否定的な意見の両方を紹介しており（p.118）こうした記述は、「利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できるようになった」という実践の評価と矛盾しない。しかし、上の引用が示唆するのは、三国らが、今回の実践を、本当の目的 日本（人の文化、考え方）に対して好感を持たせる までには至らなかったものと捉えているということである。

三国らはこの実践の計画にあたって、次のような点を鑑みたという。

目に見える文化は外国人にわかりやすいが、日本人の考え方、価値観、人との接し方、社会でのルールなど「目に見えない文化」を理解することは難しい。しかし、この文化を日本人自身が意識し、外国人に伝えることこそが、今日のようなボーダーレスの国際社会において日本が求められているのではないだろうか。（p.111）

李徳奉は、「共生」時代の外国語教育について、もはや「自国文化の拡大のみを理念と」するのではなく、「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」（p.3）とする。三国らの「利点や欠点を客観的に捉え、文化の多様性を認識できる」といった記述からは、李徳奉がいうところの、相互の立場の尊重と理解が目指されたように思える。けれども、その前提の根底には、自国の「目に見えない文化」のよさを世界に発信したいという「自国文化の拡大」の理念が横たわっている。

三国らは、日本・日本人が「目に見えない文化」として、固定的な何かを持っていることを前提に活動を設計しており、またその「目に見えない文化」の内容が型どおりのものであっても疑わない。そのため、学習者が、型どおり

にしか「日本人の考え方」を理解しなくとも、肌で感じ取った成果として評価される。

また、今回は実現されなかったが、「日本人の考え方」をよいものとして理解してもらおうということが実は最終目標だった。三国らは、体験を通じ「日本人の考え方」を知ることで、多様性や異質性が理解できるとしている。だが、理念の根底には、単に「日本人の考え方」を理解させるだけでなく、それをよいものとして広めていきたいという自国中心主義的発想が存在する。

6.2. 異質性・多様性の相対的理解

得丸においては、「日本人の考え方」の理解が、異質性の理解、多様な考え方の相対的理解をもたらすものと位置づけられている。

「本音」「付き合い」についての「日本人の考え方」の理解を取り上げた「日本人の考え方や習慣がわかった」の考察として、得丸は、「留学生においては異質性の理解が日本及び日本理解として現れた」(p.173)と述べている。「日本人の考え方」の理解は、異質性の理解の一つの現われである。

また、「考え方の多様性を認める」という項では、「日本人学生の考え方も了解しました。ちょっと中国人と違うけれども(後略：牲川)」(p.174)といった留学生の所感文を引用した上で、「自分と異なった考え方の存在を認め、尊重するが同調しないという考え方の多様性を認める心理過程が、留学生にも進行していた」(p.175)との考察が加えられている。留学生の所感文の内容から、「異なった考え方」とは、中国人とは異なる「日本人の考え方」とであると読み取れる。

得丸は、国籍による考え方の相違の理解・尊重を、異質性・多様性の認めであるとし、実践の成果として記述している。

なぜ、得丸においても、人間関係の維持のために「本音」を出さない「日本人」といった、単純な「日本人の考え方」の理解が実践成果として提示されたのだろうか。それは、得丸にとって、「日本人の考え方」を学習内容とすることの意味は、異質性の理解と、多様な考え方の存在の相対的理解だったことによる。考え方の異質性や多様性が認められればそれでよいのであり、内容のいかんは問題にされない。

学習者が理解した「日本人の考え方」の内容は型どりのものであるが、得丸は異質性の理解として評価する。ところが、この「日本人の考え方や習慣がわかった」に続けて、「自分の思い込みに気付いた」という項で、「不真面目な若者」「髪を染めること」といったトピックに関し、得丸は、留学生は既成概念を抱きがちであるようだが、日本人学生との作文交換を通じて、「既成概念の転換」がみられたとも述べている（p.174）。

既成概念そのままであっても、学習者が理解すれば、それは異質性の理解として認める。そしてまた、既成概念に変化がみられた場合も同様に、それは学習者の気づきとして認める。の考察で「留学生においては異質性の理解が日本及び日本人理解として現れた。「本音」、「付き合い」、「四季の行事」等が、単なる知識としてでなく「驚き」とか「わかった」といった心理的現象を伴って体験的に理解されている」（p.173）としていることからわかるように、得丸は、日本人学生との接触を通じ、学習者が実感を伴って得たものであれば、その内容が互いに矛盾するものであっても認めてしまうのである。

三国らは、実践の最初から、「日本人の考え方」などの「目に見えない文化」を見いださせることを目標としており（p.112）また、現実はそのようななかったものの、「目に見えない文化」を肯定的に受容させようとする志向をもっていた。それに比べると、得丸は、日本人学生との作文交換で学習者が何を見いだすかについては特に記していない。実際、前述のように得丸の実践では、学習者は「日本人の考え方」としてさまざまな内容を見いだしていた。

また、得丸は、「日本人」というカテゴリーにこだわりをもっていたわけでもない。「考えが同じだと共感した」という項目の中で、留学生が、国籍・民族の区別を超えた同質性を認め共感したこと、日本人学生に対し一個人としての共感を向けた例を引いており、「日本人」という単位をこえた共感を評価している。

「日本人の考え方」の理解、国籍・民族を超えた共感、一個人としての共感、それぞれの前後に付された考察からすると、全て他者理解にあたるものとして分類されている。得丸は、「日本人の考え方」の内容についてもそうであったように、他者をどのようなカテゴリーで切ろうがこだわりがないようだ。

しかし、現実には、最終セッション（第5セッション）時には、学習者のうち82パーセントが、「日本人の考え方や習慣がわかった」という項目に言及したという（p.173）。学習者がどのような「日本人の考え方」を理解したのか、その全てを知ることはできないが、例示されていた「本音」「付き合い」から推測すると、「日本人の考え方」として理解された内容は、一面的で単純なものだったと考えられる。日本人との接触によって何を見いだすかは、完全に学習者に任せられていたはずだが、現実には、大部分の学習者は、「日本人の考え方」の理解へと行きついており、しかもその内容は例から推測すれば、型にはまったものだった。こうした理解を、得丸は、日本人学生との接触の結果として描き出すのだが、ここで浮かぶ疑問は、そうした「日本人の考え方」の理解が、本当に結果的にたまたま見いだされたものと言えるのかということである。

ここで注目したいのは、日本人学生と留学生との作文交換活動だったということである。得丸の担当したクラスは4クラスで、うち1クラスのみが留学生クラスであり（p.168）日本人学生クラスと留学生クラスとが交換せざるをえなかったという側面があった。匿名性を重視する実践なので、クラス内での交換は想定しえないからだ。しかしそれでも、日本人学生クラスと留学生クラスとの間に交換活動を行うという方法によって、留学生が日本人学生を「日本人」という観点から理解するという傾向が強くなることは当然予想されたのではないか。

しかも、匿名の作文交換のため、複数のセッション間で同じ人と交換してもそれと気付くことはできない。作文やコメントの書き手は、一人の人間としてではなく、セッションの度に、「日本人」のひとりとしてしか現れない可能性が高い。

日本人学生のみを対象としていた作文交換活動を、留学生に拡大実施した理由について、得丸は次のように述べている。

近年、日本語教育の分野では、言語のコミュニケーション的な側面が重視されつつある。その一方で、留学生と日本人とのコミュニケーションの機会は十分でなく、対日本人イメージは日本滞在により悪化する傾向がある現

実も指摘されている。作文交換により日本人学生とのコミュニケーションの機会を提供するこの活動は、留学生にも有益であろうと予測することができた。(p.168)

三国ら自身が固定的な日本人イメージをもっており、そうしたイメージを肯定的に捉えてほしいとしていたのに比べると、得丸は、特定の日本人イメージを持っているわけではない。引用でもわかるように、日本人とのコミュニケーションの機会を与えることで、結果として、日本人イメージの悪化がとめられるという効果が期待できるといった論調である。

ただ、結果的であっても、得丸は、「日本人イメージ」の悪化の阻止を期待して、この実践を設計した。先に述べたように、実践で学習者が得た、「日本人の考え方」の理解、国籍・民族を越えた共感、一個人としての共感、すべて他者理解として位置づけられており、優先順位があると明言されているわけではない。しかし、実践の動機は、「日本人」というカテゴリーに力点を置いたものだったといえる。

得丸は、学習目標としてではなく、あくまでも結果として認められた効果として、「日本人の考え方」の発見を記述する。しかし、実践設計の動機は「日本人イメージ」の悪化阻止であり、また、教室のシステムは、「日本人」対「留学生」で、セッションごとに連続性のない作文交換を行うというものだった。こうした実践の動機、方法からすれば、82パーセントの学習者が、「日本人の考え方」を発見したのは当然だろう。

得丸は、学習者がお互いの作文や感想から何を発見するかについては、学習者に任せるという立場をとっている。そのため、学習者が発見した「日本人の考え方」が型どおりのものであっても、実感を持って異質性・多様性を理解したと評価する。

また得丸は、他者をどのようなカテゴリーで理解したとしても、すべて異質性・多様性の理解であると認める。しかし、現実には、学習者の理解は、「日本人」というカテゴリーで区切られた「考え方」の理解に偏っていた。実践を設計した動機や、実践の方法からすれば、学習者が、他者の意見を「日本人の考え方」として捉えるのは予想できたことである。学習者にすべてを任せると

いう立場に矛盾して、得丸は、「日本人の考え方」という観点から日本人学生の意見を捉えさせようと、無自覚に強く働きかけていたのだといえる。

7. 本物らしさを生み出す「日本人」

異質性・多様性の理解という名の断絶

以上の考察から、これらの実践の最大の問題点が指摘できる。それは、こうした実践が、「日本人の考え方」の学びを一つの目標としながら、逆に「日本人の考え方」の理解を妨げている事態である。

生の日本人と接触したり、日本人学生と作文を交換したりすることは、本物の「日本人の考え方」の理解へと繋がるように感じさせる。

だが、根底的な理念として、型どおりの「日本」を優れたものとして受け入れさせたいという欲望があり、かつ、限定的な日本人との接触しかなかった三国らの実践では、「日本人の考え方」を知ることで学習者が学んだのは、型どおりの「日本人」に過ぎなかった。

また、得丸は、学習者が見いだしたものを全てを認めるという第三者的立場をとってはいたものの、日本人対留学生という教室設定と限定的接触という実践の枠組み、「日本人」イメージの悪化阻止という期待は、結果的には、ほとんどの学習者に型どおりの「日本人の考え方」を見いださせた。

しかも、こうした型どおりの「日本」「日本人の考え方」は、生の日本人との接触という体験によって、実感を伴って、学習者に印象付けられたようだ。得丸の実践での留学生の所感文が示していたように、日本人学生自身も、そうした型どおりの「日本人の考え方」の提示者という役割を自ら買って出まっていた。

両実践の理念や前提、実践の枠組みからすれば、「日本人」が自ら「日本人の考え方」を提示せざるを得ず、また、日本語学習者は、「日本人」から得られたものを、「日本人の考え方」として解釈せざるをえない。しかも、「日本人」は教師ではなく、同じ学生という身近な存在であったり、教室外での現実らしさをもった中で出会う存在であったりするのである。そうした実践を通して、学習者は、型どおりの「日本人の考え方」を、実感をもって理解することになった。

ここでもたらされるのは、日本語学習者と「日本人」ひとりひとりの間のコミュニケーションの断絶である。学習者と接触した「日本人」は、たまたま自身を「日本人」として表象せざるを得ない立場に置かれたために、自らの考え方として、型どおりの「日本人の考え方」を提示したに過ぎないかもしれない。もしさらに突きつめて、互いの思考を語り合うなら、「日本人」も「日本語学習者／留学生／人」も、カテゴリーに還元されない思考を探りあい、また作り合うことも可能だっただろう。実際の「日本人」との交流、「日本社会」の体験という方法や、異質性・多様性の理解というフレーズは、実践によって何か深い真正の理解へと到達したような印象を与える。だが現実に実践を通じて理解されたのは、あくまでも「日本人」というカテゴリーされた型どおりの「考え方」だった。

限定的な交流・体験を通じた「日本人の考え方」理解という実践は、接触した他者を「日本人の考え方」の提供者へと閉じ込めてしまう。「日本人の考え方」を提供した「日本人」が、そうではない別の考え方の可能性を持っていたとしても、非常に限定された互いの接触という状況の中では、そうした考え方を表明する機会はなく、相互に影響を与え合うほどの「考え方」の理解は望むべくもない。

他者の考え方が簡単に理解できるはずはない。三国らが言うとおり、考えは目に見えない。刻々と変わる可能性があり、自分ですら何が自分の考えであるのかを表明することは難しい。他者の考えを知ろうとすれば、互いに考えを生み出し続けていくような語りの場で、その瞬間瞬間で見いだすほかないのではないか。しかもなお、見いだいた瞬間に、思考は互いに表明された思考によって変化していこう。

限定的な交流・体験による「日本人の考え方」理解という実践からは、困難な中でも瞬間的に理解しあいたいと、互いに語り続ける人間同士の営みは生まれてこない。「日本人の考え方」を理解させようとする日本語教育は、他者の考え方を理解する営みとは全く正反対の、断絶を生み出し続けている。

注

(1) 外国人登録者数は入管法改正時の89年には約98万人であったが、2003年末時点では

約191万人となり、ほぼ倍増している。入管法改正に伴い、日系人3世までに「定住者」としての資格が与えられ、非熟練者にも労働の自由が認められたことが増加の原因の一つである(田中2004:37)。梶田(1999)によると、入管法改正にあたり、政策担当者は、主に「中国残留日本人孤児・婦人」およびその2世・3世の定住を想定していたが、その思惑に反し、改正後に来日した最大の集団は、デカセギを目的とした南米日系人であったという(p.23-24)。しかし、ブラジル日系人に関していえば、近年では、ブラジル本国の政治・経済的混迷、治安の悪化に伴い、定住・永住志向の層が増加しており(関口2003:74-75)、デカセギではなく長期間日本に住み続ける外国人の数は今後も増えたと予想される。

- (2) 安田は、植民地においては、「国語」と「国語精神」が、「大東亜共栄圏」構想で加わった東南アジアなどでは、「日本語」(=「大東亜共通語」)と「日本精神」とが結び付けられていたとしているが、本稿では、表記が煩瑣になるのを避けるため、両者を区別せず、「日本語」「日本精神」で代表させる。
- (3) 60年代から70年代の日本語教育学で、「思考様式」という概念がいかに扱われてきたかについては、牲川(2004a)を参照のこと。
- (4) その論理的な破綻、内容の問題点については、牲川(2004b)を参照。
- (5) 牲川(2004b)参照。
- (6) 得丸の実践報告では、留学生が1度の作文につき何名の日本人学生から感想文をもらうのかについての記述はない。ただし、留学生の作文交換活動の概要を説明した箇所(p.168)で、留学生は1時限中に3~4人文の作文についての感想を書くこととされていることから、仮に、日本人学生クラスと留学生クラスの在籍者数がほぼ同数であるとすれば、留学生は、1回の自分の作文について3~4名の日本人学生から感想をもらうことになると考えられる。
- (7) 得丸は、「日本人の考え方」とは無関係の箇所で、心理的交流、共感など、精神的な何かしらの動きを指す概念を多用するが、それらの意味も厳密には定義されていない。
- (8) 塩谷(2003)は、教室外での交流・体験を重視した日本語教育を「学習者の教室からの解放」を目指した実践と呼び、こうした実践についての論考では、「生きた日本語」や「現実味」「自然な場面」への志向性がみられるが、その内実は必ずしも具体的に論じられておらず、また、教師が能力として何を育成したいのかも定かではないと指摘している(p.18-22)。

引用文献

- 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。
インカピロム、ブリヤー、1986、「タマサート大学における日本文化社会の教授方法」『日本語教育』65。
上山民栄、1990、「アメリカの大学における日本語「上級」の問題点と提案」『日本語教育』71。
小川誠、1995、「マラヤ大学予備教育課程における日本語教育」『日本語教育』85。
梶田孝道、2002、「日本の外国人労働者政策 政策意図と現実の乖離という視点から」梶田孝道・宮島喬編『国際社会1 国際化する日本社会』東京大学出版会。

- 久野由宇子、1996、「[発表要旨] 日本語中級とは何か 『文化中級日本語』の作成を通して」『日本語教育』88 .
- 近藤妙子・藤井慶子・末田朝子、2000、「[発表要旨] 一般日本人参加の会話授業の試み ビジターセッションを通して」『日本語教育』106 .
- 塩谷奈緒子「「学習者の解放」の環境設定と活動支援 「学習者の教室からの解放」と学習者の教室内での解放」21世紀の『日本事情』編集委員会編『21世紀の『日本事情』』5、くろしお出版 .
- 末田美香子、2003、「[発表要旨] 日本人参加を活用した会話指導の試み インターアクションのための視点に着目して」『日本語教育』117 .
- 杉山純子・太田孝子、2001、「[発表要旨] 「日本人パートナー」が参加した「応用会話」クラス 2000年度4月～7月の実践報告」『日本語教育』110 .
- 牲川波都季、2004a、「日本語教育学における「思考様式言説」の変遷」『日本語教育』121 .
- 牲川波都季、2004b、「日本語教育における言語と思考 その意味づけの変遷と問題点」『横浜国立大学留学生センター紀要』11 .
- 関口知子、2003、「在日日系ブラジル人の子どもたち 異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成」明石書店 .
- 田中宏、2004、「在日外国人の概況とその教育」田尻英三・田中宏ら著『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房 .
- 得丸智子、1998、「留学生と日本人学生による作文交換活動 構成的エンカウンター・グループを応用して」『日本語教育』96 .
- 富田隆行、1982、「初級のカリキュラムとその教授法 亜細亜大学の場合」『日本語教育』46 .
- 聖田京子、1992、「[発表要旨] 日本語教育における文化紹介の目標、内容、方法等に関する一考察 日米高校教師の意見調査より」
- 町田敬子、1991、「[発表要旨] 新聞教材を主教材にした日本語教育」『日本語教育』73 .
- 三国純子・小山真理、2000、「海外の大学生を対象とした短期集中日本文化学習の試み」『日本語教育』105 .
- 安田敏朗、1997、『帝国日本の言語編制』世織書房 .
- 山下秀雄、1986、「新教科書体系について」『日本語教育』59 .

付記：本稿は、2004年度早稲田大学特定課題研究助成費「戦後日本語教育における「同化」言説の変遷」「思考様式言説」を論点として」（課題番号2004A-397、研究代表者：牲川波都季）および、科学研究費補助金「日本語教育と文化リテラシーに関する理論的研究、および、実践モデルの開発（2003年度～2005年度、基盤研究（B） 課題番号15320066、研究代表者：佐々木倫子）による研究助成の成果の一部である。