



## Kobe Shoin Women's University Repository

Title	中間言語と異文化間トランス Interlanguage and Intercultural Tolerance
Author(s)	下田 美津子 (SHIMODA Mitsuko)
<i>Citation</i>	文林 (BUNRIN), No.36 : 81-96
Issue Date	2002
Resource Type	Bulletin Paper / 紀要論文
Resource Version	
URL	
Right	
Additional Information	

## 中間言語と異文化間トランス

下 田 美津子

### はじめに

近年、日本語教育は初級の段階から文型の持つ表現意図を明確にし、会話練習もその機能にふさわしい談話の型をとりだして、場面を与えた役割練習を多く取り入れるコミュニカティブなものが主流になってきている。それらの機能は「誘う－受ける」「誘う－断る」「許可を求める－許可する」「許可を求める－許可しない」「申し出る－申し出を受ける」「申し出る－申し出を断る」など、日本語母語話者の社会言語行動を規範とした一連の談話の流れに則した会話文として提示される。

本稿はそのようなコミュニケーション重視の話し言葉教育の中で、日本語学習者が日本語母語話者の社会言語行動から逸脱した言語表現である中間言語を生み出した時、特に丁寧さの点において日本語教育の意図とは逆に、誤用にたいする日本語母語話者の異文化間トランスー寛大さ、寛容な態度－を失わせているのではないかということを教育現場での具体的な事例を通して考察するものである。

### 1 日本語学習者の中間言語

学習者の誤用をどうとらえるかについて、誤用自体を否定的にとらえ学習者の母語の干渉のような用語で説明することはセリンカーなどの中間言語研究では否定され、誤用をむしろ積極的に評価し、学習者の持つ母語の

知識を目標言語習得に援用してうまくいく例を母語の正の転移、従来は母語の干渉と言われていた援用を母語の負の転移というようにより広い枠組みでとらえている。

日本語教育は、学習者が目標言語に到達するまでの中間言語を分析し、教育に反映させるために、それが学習者の母語からの転移なのか、学習者が目標言語の規則を過剰に拡大して起こった過剰般化なのか、またその誤用が起こる文型、文法項目が学習者の学習方策によるものなのか、あるいは教科書のシラバスの提出順序によるものなのか、様々な面からの中間言語研究がおこなわれている。そしてその成果を教育の現場にフィードバックすることで、教師の側はより効果的に日本語教育の指導ができるように、また学習者が目標言語に到達するために要する日本語習得の負担を出来る限り軽減しようとする方向に進んでいる。特に学習者の中間言語の中でも丁寧さに関する事例は数多く研究されており、それは初級の段階から周到に教材の中にとり入れられている。

こういった中間言語研究の方向性は初級の話し言葉教育で、文法的に正確であれば、自然さは多少は犠牲にしても仕方がないという構造シラバス主流の外国語教育観が、人間関係のコミュニケーションの方策を重視し、日本語母語話者の社会言語行動にそった、異文化摩擦を引き起こさないコミュニケーションの方策を提示し、言語教育のなかに異文化適応教育の側面を強く押し出す外国語教育観へ変わってきていることを示している。

具体的にはコミュニケーション・アプローチによって、基本文型だけでおこなう話し言葉のぎこちなさ、不自然さをより自然ななめらかに聞こえる日本語にするために、さまざまな表現意図（依頼、許可求め、勧誘などの

機能)や、「です・ます」の丁寧体だけではなく、かなり早い段階からくだけた話し言葉の普通体が積極的にとりいれられ、言いよどみ、主語の省略、相づちなどの話し言葉のための方策を示す教材がふえてきている。

母語話者と非母語話者の接触場面で、異文化摩擦が起こる前に日本語教育の教材の中に丁寧さに違反する中間言語を排除する項目を織り込んでおこうという意図は明白だが、日本語教育が学習者の中間言語にたいして寛容ではない日本社会の視線を先取りしているところに、意識化されていない大きな問題が横たわっている。

## 2 異文化適応教育としての日本語教育

まず異文化適応教育の背景となる話しことば教育の機能シラバスから例を出してみよう。たとえば「誘うー受ける」のように、人間関係に摩擦を引き起こさないとされる機能の場合は問題がないが、「誘うー断る」のような場合はうまく断らないと相手との人間関係にひびが入る可能性がある。日本語母語話者がどのような方策でうまく断っているのか、それが談話の型として提示されることになる。

た け し：メアリーさん、週末はたいてい何をしますか。

メアリー：そうですね。たいていうちで勉強します。でもときどき映画を見ます。

た け し：そうですね…。じゃあ、土よう日に映画を見ませんか。

メアリー：土よう日はちょっと。

た け し：じゃあ、日よう日はどうですか。

メアリー：いいですね。

（『初級日本語〔げんきⅠ〕第3課』）

教育現場でこの機能を導入する時は、日本語母語話者の持つコミュニケーションの方策は「行くことができません」のような明示的な表現を好まないこと、「土よう日はちょっと」などのように「土よう日は」で全面的ではなく限定的に否定し、「ちょっと」と言葉をぼかして間接的な言い方が普通であること示し、その上に言いよどみや、下がり調子の音調などの練習が付け加えられることになる。

このような談話の型は「土よう日に映画を見ませんか」「土よう日は用事がありますから、行くことができません」のような、誘いの文型「～ませんか」と不可能の文型「～ことができません」の文型練習的な組み合わせによるストレートな断り方が摩擦をひきおこすのを回避しようとしていると見てよい。

この背景には学習者が生み出す相手に不快感を与える中間言語、丁寧さの点で問題がある中間言語にたいして、日本語母語話者はあまり寛容ではないという異文化間トレランスの問題がある。そのために学習者が教室を一步でたときに、日本社会で日本語母語話者に失礼だと思われないようにしておこうという配慮が働いている。このような、異文化接触過程で学習者が意図しない摩擦をあらかじめ回避しようという方向性は日本語教育が特に話し言葉の教育において「異文化適応教育」の面を強くもっていることを示している。

その視点から見た時、日本語母語話者の社会言語行動の談話の型を初級の段階から教材化すればするほど日本語教育側の意図に反して、学習者の話し言葉に現れる中間言語にたいして逆に寛容さが失われていくのではな

いか、母語話者の言語行動にはない学習者の誤用を外国語学習の中間段階として寛大に受け入れる余地を少なくしてしまっているのではないかというのが本稿の問題提起である。それを以下の2つの事例を通して考えていく。

### 3 「このケーキが食べたいですか」

留学生とケーキバイキングに行った学生の話である。それぞれ皿にとったケーキをテーブルの上においた後、学生が留学生の皿にあるケーキを見ていたところ、その留学生に「このケーキが食べたいですか」と言われてむっとしたという経験を「あからさまに、食べたいですかは失礼ですね」と言いながら話してくれた。学生は留学生の中間言語を寛容に受け入れることが出来ず、失礼な言い方だと感じたようである。現在の日本語教育にはこの中間言語をそのまま寛容に受け止める余地はないのだろうか。

鈴木（1989）による研究で明らかにされたように、日本語では聞き手の私的領域に関すること、たとえば能力、欲求などに直接触れる発話は丁寧さに違反することになる。「このケーキが食べたいですか」はそのような日本語母語話者の規範から逸脱した発話であり、学習者と日本語母語話者に摩擦をひきおこす要因となりうる。

日本語母語話者同士の親しい間柄なら「です」の丁寧体を使わず「このケーキ食べたい？」のような直接的な表現は使えるであろう。この留学生と学生の場合、留学生は丁寧体「です」を使っているにもかかわらず欲求を直接たずねるという、より強い違反を犯したために相手を不快にさせてしまっている。では、このような場面では日本語母語話者ならどういう言語表現をするであろうか。

おそらく、言語表現として明示する前に、相手が食べたいのではないかとその気持ちを忖度するところからはじめ、その上で丁寧さに違反しないように欲求表現「～たい」の使用を回避し、「食べますか」という聞き手の意思を尊重した言い方を選ぶのではないか。あるいは、食べたそうに見えることを前提に、(食べたいのなら)「あっちにまだたくさんありますよ」のように聞き手に客観的な情報をあたえる表現にするか、「ちょっと食べてみますか」のように「すすめ」という表現意図であらわすかのいくつかの方法が考えられる。もしこの場面を教材化するとすれば、そのような丁寧さに違反しない方策のいくつかを取り上げざるを得ないであろう。

日本語母語話者のこのような丁寧さを軸とした心理的な言語表現選択のプロセスは、前述のように日本語教育の教材の中にしっかりと組み込まれている。

まず日本語教育研究者が初級の基本文型の段階から、日本語母語話者の実際の会話に即した練習をする必要性を述べている部分を引用したい。

Q：コーヒーが飲みたいです。

A：いいえ、飲みたくないです。

動詞に「たい」を接続するドリルで、うっかり上記のような練習をさせてしまいがちである。このような練習をすれば、「たい」への接続形式の練習もできるし、否定形の練習にもなる。しかし、この形式練習の通りには、実際の会話では話されていないだろう。どんな場面で、どんな機能で、その文法形式を使うのか、という点を形式練習であっても、考えるべきである。

(小林典子「第4章 誤用の隠れた原因」『日本語学習者の文法習得』)

次に初級の日本語教科書から一つ例をあげてみよう。以下の練習をよく見てみると、場面なしの文型練習の形をとる練習もコミュニケーション的な観点から周到に積み上げられ、上記の提言は初級の教材に生かされていることがよくわかる。

練習 1 : わたしはカメラが欲しいです。代入練習 (パソコン…)

練習 2 : どんなカメラが欲しいですか。代入練習 (小さいカメラ…)

練習 1' : すき焼きを食べたいです。変形代入練習 (北海道へ行く…)

練習 2' : 何を想买いたいですか。代入練習 (ビデオ…)

練習 3 : A : すみません。「おはようテレビ」ですが、今何がいちばん欲しいですか。

B : お金が欲しいです。来年結婚しますから。

A : そうですか。どうもありがとうございました。

代入練習 (休み／毎日忙しい…)

練習 4 : A : のどがかわきましたね。

B : ええ、何か飲みたいです。

A : あの喫茶店に入りませんか。

B : ええ、そうしましょう。

(『みんなの日本語初級 I 本冊第13課』練習形式は引用者が本文を一部変更して挿入)

まずはじめに練習 1、1' で話し手自身の欲求表現 (わたしは～がほしいです・～たいです) がとりあげられる。次に練習 2、2' では、その話し手が練習 1、1' で「ほしいです、～たいです」といったことを受けて、



今度はその話し手を聞き手として「どんなものがほしいか、なにをしたいか」たずねるという段階的な流れがあり、相手に唐突に直接欲求をたずねる練習はうまく避けられている。そして一般的な日本語母語話者の社会言語行動では、話し手はたとえば「コーヒーが飲みたいですか」「なにが欲しいですか」のように聞き手の欲求を直接聞くことは丁寧さに違反しており、普通は避けられるという規範を前提にしながら、練習3に示されるテレビの街頭インタビューのような場面ではこの規範にそわなくても自然にうけいられる日本語となることを示している。そして練習4でも話し手のみが「～たいです」を使う。こういった工夫は初級の段階でもどんな場面で使うのかを明らかにして練習するべきであるという指摘に見事にそったものとなっている。

コミュニケーション・アプローチをめざす教科書、教授法の方角性からすると、練習のどの段階のどの部分を切り取っても日本語母語話者の持つ会話の自然さを確保していることが要求される。たとえ単純なパターンプラクティスであっても日本語母語話者同士の実際の会話で話されていないような練習は排除されている。そこではすべての話し言葉がごく初級の段階から、日本語母語話者の社会言語行動に違反しない談話の型として提示され、母語話者の流暢さを目指し、会話の自然ななめらかさから逸脱しないように仕組まれているといっている。

このこと自体はコミュニケーションを重視する話し言葉の教育観からは肯首できる。しかしこういった適応教育がうまくいけばいくほど、そこから逸脱する日本語学習者の中間言語にたいする寛容さの度合いが減じていくのではないかという危惧も同時にうまれる。日本語母語話者の丁寧さに関する心理的プロセスをたどらない直接的な中間言語も多様な日本語とし

て受け入れる余地を日本語教育の側に残しておくことも必要なのではないだろうか。

#### 4 「今日の授業よかったです」

日本語教育の教育現場では、授業が終わったとき学習者から「先生、今日の授業よかったです」「今日の授業おもしろかったです」のようなコメントをうけることがよくある。こういった学習者の中間言語は日本語教育ではどのようにとらえられているだろうか。

川口・蒲谷・坂本（1996）の「適切な敬語表現にするために」のなかの1例、「先生、ご苦労様でした。今日の授業よかったですよ。」から見てみよう。

ここでは後半部分「今日の授業よかったですよ。」について、目上に「感情伝え」である「実質ほめ」を行なったという点と、「評価する立場にないのに評価を下した」という点が問題だとしている。そしてたとえ目上であっても「ほめたい」という素直な気持ちを伝えるのだから問題ないという考え方もあるが、「授業がよかった」という気持ちを「ほめ表現」として伝えることは「敬語表現」として適切ではないと指摘した上で、「先生、今日の授業は大変勉強になりました。」「これまでよくわからなかったことが、今日の授業でよくわかるようになりました。」というような表現のほうが、はるかに受け入れられやすく、「実質ほめ」をしているのと同じ伝達効果を生むとしている。そして伝えるべき「情報」を、「自分への恩恵」として表現し直している点が、「敬語表現」として、より効果的だと述べている。また、ただ「ありがとうございました」と言うか、あるいは何も言わずお辞儀をすることや、微笑むことによっても、「気持ち」は

伝わるとしている。

おそらく日本社会ではこのような場合どのような言語行動をとるか記述せよと言われたらこのような記述に限りなく近くなるであろうと思われる。

次に中級の日本語教材から、「ほめ」に関する表現がどう提示されているか見てみよう。

### 会話1 ゼミ室で

小川：キムの先輩

キム：小川さん、きょうの発表よくわかりました。

小川：そう、それはよかった。

キム：わたしなんかとてもあんなふうにはまとめられません。

小川：そんなことないよ。

キム：いえ、本当に勉強になりました。

小川：そんなに言われるとてれちゃうなあ。

キム：あれだけたくさんのデータを集めるのはたいへんだったでしょうね。

小川：いや、それほどでもないよ。

キム：そうですか。(以下略)

(『現代日本語コース中級Ⅱ-L11 ほめる・けんそんする』)

このような先輩、後輩という関係で、ゼミの発表という場面では「勉強になりました」は「ほめるーけんそんする」という機能をあらわす日本語母語話者の社会言語行動の談話モデルとしては問題ないであろう。

では「先生、今日の授業よかったです」は学習者の中間言語、日本語母

語話者の社会言語行動に違反する誤用例として、「勉強になりました」に訂正されなければならないのだろうか。日本語母語話者の社会言語行動に関する上の記述や、異文化適応教育としての中級の話し言葉教材の中にはその手がかりとなるものは見当たらない。

現場の日本語教師にとって、この「先生、今日の授業よかったです」という中間言語は日々の教育がむくわれる一瞬であり、日本語母語話者が使う「勉強になりました」のような月並みな慣用表現に閉じ込めて、学生とのフィードバックの回路を断つことはいかにも惜しいことと思われる。

確かに日本社会では毎日の授業の後で教師に向かって「先生、今日の授業よかったです。」などとは言わない。それは目上に対する「ほめ」、特に教師がそれに寄って立つ能力—授業のやり方など—をほめることは相手の私的領域に言及することになり、丁寧さに違反することになるからである。ところが日本語教育が行なわれている日々の接触場面ではこのような学習者からの「ほめ」はほとんどの日本語教師が日常的に経験することである。そのとき、学習者に「教師をほめるのは、日本社会ではちょっと失礼ですよ。なにか言いたい場合は「勉強になりました」を使いましょう」と訂正すると、学習者の中間言語「今日の授業はよかったです」は葬り去られることになる。

しかし、おそらく現場の日本語教師でこの中間言語を日本語母語話者の社会言語行動に合った言語表現「勉強になりました」に訂正したいと思うものはそれほど多くはいないだろう。問題は日本語では目上の者をほめることは出来ないという禁忌があまりにも強いことである。が、接触場面でのこの社会言語行動は本当に「ほめ」なのだろうか。

この問題はどのような観点からとらえるべきであろうか。まず、この中間

言語は目上の者が目下の者へする「ほめる－しかる」という表現意図の枠組みのなかに置かれるものではないと思われる。この「ほめ」は目上、目下に限らず行われる双方向的な社会言語行動の一つ、「評価」という枠組みでとらえられるものではないのか。「ほめ」も「評価」の一部だと見えるかもしれないが、実は「評価」という機能自体、日本語母語話者の社会言語行動にこれまで見られなかったものである。日本語では目上に対する評価は「ほめ」のみで、その場合も明示的な「よかった」と言う言語表現を避け、「勉強になりました」に変更することでしか表現されない。これは本来の意味での「評価」ではない。「評価」という機能はプラスの評価とマイナスの評価がかならずひとつのセットとしてあり、その一方を欠いたものは「評価」にはなり得ない。「今日の授業はよかったです」という学習者の中間言語は「今日の授業はわかりにくかったです」あるいは「今日の授業はおもしろくなかったです」といういわばマイナスの評価も言語表現として受け入れて始めて成り立つものである。

現場の日本語教師は授業のなかで、学習者からの「評価」に対して非常に敏感である。そしてそのような日々の教育活動が学習者にどのようにとらえられているかが言語表現された「評価」を教室活動に生かしている。実際そのような形の相互的なフィードバックを封じてしまえば、教育活動は成り立たないといってもよい。その場合、耳に心地よいプラスの評価だけでなく、たとえ学習者側に問題があるとしてもマイナスの評価を下されることに対しても耐性がなければ、日本語教師はつとまらない。むしろマイナスの評価が存在するからこそこの「今日の授業よかったです」が社交的な「ほめ」ではなく、同一の地平に立った学習者と日本語教師の間に生まれる新たな社会言語行動になり得るのである。

日本語母語話者の社会言語行動ではこの「評価」という機能は許容されていないため、当然のことながら言語表現としては存在し得ない。そこに「ほめ」という別の機能の言語表現の「勉強になりました」を置くことは問題の在りかをずらすことになる。「ほめ」にずらすことで、プラスの評価だけでなくマイナスの評価をも同時に封じ、一方的に日本社会適応型の教育をすることになってしまう危険性をはらんでいる。確かに場面は教室であり、どこでも通用するとは言えない。しかしこのようないわば小さな中間言語こそが、硬直した日本語母語話者の社会言語行動にすこしずつ影響をあたえ、日本語を変容させ、多様性を受け入れる下地を作っていくのではないだろうか。

## 5 異文化間トレランスをどうとらえるか

酒井（1996）は『『正しい日本語』という偏執や教育上の権威としての『文法』は、必ず、言語の体系を体系性に代置する手続きに裏づけられており、雑種性や『間違った日本語』への不寛容と母国語のなかで生まれた特権の象徴としての原住民的流暢さへのほとんど病的な固執は、こうした体系と体系性のすり替えにいわばその基礎づけを仰いでいると考えるべきであろう。』と述べている。体系のない語学教育は海図のない航海に似ている。時間と金の経済性からも体系を放棄して無限の多様性に向かうことは外国語教育の方法論として非能率的であり、ある程度の体系や規範は必要である。が同時に規範自体を不変の体系性としてとらえることも日本語教育にとって不本意なことである。

異文化間トレランスは、異文化理解のために異質なものの存在に対して寛容な態度をとれるかどうかという点で測られることが多い。その場合、

許容する文化の側と許容される文化の側のあいだには、一方向性の固定した関係、静態的な関係性しか回路がなく、双方向性の接触場面のダイナミズム、許容する文化の側の変容をも受け入れる寛容さは視野に入っていないことが多い。

先取りの言語教育として異文化接触で起こる摩擦を出来るだけ回避しようとする方策を教材化したとき、そこに現れるのは丁寧さを砦とした日本語の閉じられた姿である。日本語の不変の体系性を前面に出し、その変容を拒むだけでなく異文化間の寛容さをも失わせることは本来日本語教育の目指すところではなかったはずである。

日本語教育には自文化の価値を最上のものとする自文化中心主義の立場で日本語母語話者の社会言語行動を一方的に押し付けようという意図は全くない。むしろ、日本語学習者が摩擦で傷つくのを事前に回避しようとする意図があるからこそ、異文化摩擦を回避する談話の型を教材化していることは明らかである。ところが、こういった摩擦を回避しようという態度、対立を生まないような対人関係をよしとし、出来るだけ明示的な言語使用を避けようということ自体が、きわめて日本的な社会言語行動である。そのことに無自覚なまま、文化相対主義の立場から自文化の釈明に終始して、それを受け入れるか受け入れないかは日本語学習者の選択に任せるという後退した文化相対主義におちいる可能性も教材の中に組み込んでしまっているのではないか。極端に言えば、日本語母語話者の社会言語行動に従わない学習者の中間言語に対して違和感をおぼえ、非寛容な態度をとるのも仕方がないと思わせるような回路を用意してしまっているのではないだろうか。

そのことは異文化接触によって引き起こされる摩擦自体に日本語母語話

者の社会言語行動を変容させる豊かな可能性が隠れていることをあらかじめ封印し、一方向の回路しか提示しない体系として日本語を貧しいものとしている。多様性を受容する装置をそのなかに組みこんでいない教育は自閉的になり、自己保身的になっていく危険性をはらむことになる。学習者の中間言語を日本語の多様性への道、変容への道を開く双方向の回路をもつ装置として日本語教育のなかに組み込んでいくことは可能だろうか。

このような言語の変容に対する態度は、英語教育の分野からの提言が新たな視点を与えてくれる。本名信行は「異文化間リテラシーと言語意識」というシンポジウムで〔末田（2001）による〕、国際語としての英語の普及と変容について述べ、英語の現地化および民族文化化が受容され、英語が多様化していく事例に3つの課題を提起しているが、そのひとつは英語それ自体の問題ではなく日本語の多様化の受容についてである。提言では「正しい日本語」を論じることがむずかしくなるくらい日本語が変容したときに、それを受け入れることが出来るのかという課題として提示されている。国際化とは多様化であるとする立場からの本名の提言は、日本語教育が中間言語をとらえる視点をより広い地平に位置付けてくれる。その時に中間言語とそれに対する異文化間トレランスをどうとらえるかは、多様性のある種の開かれた豊かさにとらえられるかどうかにかかっている。

## おわりに

異文化間トレランスを、中間言語に対する日本語母語話者側からの寛容な態度、非母語話者の流暢さに欠ける日本語への耐性といった定義で使う限り、日本語自体の変容は死角になり姿をあらわさない。まず学習者の中間言語そのものに日本語に新しい息吹を吹き込む契機がかくされているこ



とに気づくことである。学習者を日本語母語話者の規範にそった社会言語行動に適応させるという異文化適応教育観の持つあやうさを自覚した時に、両者の間に相互適応能力を育てる新しい地平がひらけてくる。許容といった一方向性の関係ではなく、多様性を内包した双方的変容の過程としてとらえる視点を確保したとき、日本語学習者と日本語母語話者の間に真の異文化間トレランスを育てていく、血の通ったダイナミズムが生まれるのではないかと考える。

#### 参考文献

- 蒲谷 宏・川口義一・坂本 恵（1998）『敬語表現』大修館書店 214～220ページ  
酒井直樹（1996）『死産される日本語・日本人』新曜社 208ページ  
末田清子（2001）「異文化間リテラシーと言語意識」異文化間教育学会編『異文化間教育』第15号、異文化間教育学会（アカデミア出版会）86～99ページ  
鈴木 睦（1989）「聞き手の私的領域と丁寧表現－日本語の丁寧さは如何にして成り立つか－」『日本語学』vol. 8 2月号 明治書院 58－67ページ  
野田尚史・迫田久美子・渋谷勝巳・小林典子（2001）『日本語学習者の文法習得』大修館書店 80ページ

#### 日本語教材

- 『現代日本語コース中級Ⅱ』名古屋大学総合言語センター日本語学科編、名古屋大学出版会  
『みんなの日本語初級Ⅰ 本冊』スリーエーネットワーク  
『初級日本語（げんきⅠ）』坂野永理・大野 裕・坂板庸子・品川恭子著 The Japan Times