

【論文】

日本語教員にとっての「異文化理解」とは何か —フランスにおける移民への教育を参考に—

野口 恵子

Que signifie 《la compréhension interculturelle》
pour les professeurs de japonais langue étrangère ?

Keiko Noguchi

外国語・第二言語としての日本語および日本事情を教える教員は、学習者に言語学的知識を伝達するだけでなく、彼らの異文化理解を助けるべく努めねばならない。当然、教員側も異文化を理解し、異文化に適応し、異文化間コミュニケーション能力を有していることが要求されるが、マークシート方式の検定試験でこうした資質・能力を測るのは困難だ。教員側の異文化理解の重要性、養成段階でのアプローチ等を、フランスにおける移民への教育の現状、文化的障壁克服のための提言を参考にして考察する。移民子弟の学校教育のための養成・情報センター（CEFISEM）では、教員の心得として、学習者に同化を求めないことと出身文化を尊重することを掲げている。教員と学習者の間には文化的対立等の溝が存在するが、しばしば教員はそれに気がついていない。指導者である自分自身にとって未知の事柄がいかに多いかを自覚し、知ること、想像力を働かせることが肝要である。

キーワード：異文化理解能力、異文化間媒介者、異文化間コミュニケーション、教員と学習者の間の溝、知ることと想像すること

1. はじめに

文学部の一年生を対象とした日本語教育概論の授業では、日本語教育に

ついて曖昧な、しかも往々にして誤ったイメージを抱いている受講生に多少なりとも現場の雰囲気を感じてもらうため、日本語教室を写したビデオを視聴する機会を設けている。担当する二つのクラスで最初に見たものは、日本語学習の経験の全くない者に50時間で「サバイバル日本語」を習得させるというコースの、第一時間目の授業風景であった¹。学習者は少人数ながら、その出身地はヨーロッパ、オセアニア、南アメリカ、東アジア、南アジアとバラエティに富んでおり、指導者の笑顔と雰囲気づくりの巧みさ、原則として日本語のみを使用して（しかもナチュラル・スピード）、ハイテンポで進められる授業、工夫を凝らした小道具の数々、外国人学習者の理解の速さなど、初めて日本語教室風景をかいま見た学生たちには驚きの連続であったようだ。

視聴後の感想文は、素直な感動を綴ったものが多数を占めたが、建設的な批判、自らの外国語学習への反省を含め、的確な観察力に裏づけされたものが大半であった。その中に、ビデオに登場する民族衣装姿の南アジア系学習者に向けられたものと思われる、「ターバンとれ、ヒゲじい！」という一文があった。これを書いた学生に対し、「ばかなことを書くものではない」と一喝するのはたやすいが、再考を促す意味で、「この学習者がなぜターバンを巻いているのか、なぜひげを蓄えているのか、考えてみてください」とだけ書き添えて返却した。ところが後日同じ学生が、「日本に来たら日本人のようにするのが当然。ターバンは取り、ヒゲは剃る。日本語はスパルタ式で教える。それらに耐えられない者はとっとと国に帰ればよい」などと書いてきたのである。

これは、本人が気づいているか否かは別として、明らかに人種主義者の視点である。つまり、「違い」を一切拒否する。まずは容易に目につく違い——たとえば服装——を、「我々と同じ」ようにすべきだという常套句を用いる。しかし、その人がたとえ「我々と同じ」服装をしたところで、対等に受け入れる気など毛頭なく、次の差異を探し、指摘するのである。

この学生に、「そのような考え方では日本語教師になれない」と告げれ

ば、「もともとなるつもりなどない」と答えるだろう。確かに、日本語教育概論は日本語教員志望の学生のみにかかれた講座ではない。だが、専攻が何であれ、また将来の進路がいかなる方面であれ、「国際人へのパスポート」を手にしたという者にとって、日本語と日本語教育について学ぶことは非常に重要な意味を持つ。なぜならば、①日本語を客観的に見る、②無意識に使ってきた自分自身の日本語を反省する、③さまざまな母語、多様な文化を有する外国人学習者に日本語を教えるとはどのようなことなのかを学ぶ、④近隣諸国においてかつて日本語がどのように教えられていたかを知る、といったことは、世界の中の一言語としての日本語、日本という国、日本文化、ひいてはその日本語を母語とする自己を相対化し、複眼的、多角的に思考をめぐらす絶好の機会だからだ。

日本語の教室は、学習者にとっては言うまでもないが、教師にとってもまさに「異文化の世界」である。日本語教員としてこの世界に足を踏み入れるには、日本語のしくみや教授法などとともに、異文化間コミュニケーションの能力を身につけておくことが必要となる。しかし、この能力は一朝一夕に身につくものではない。え、「異文化の世界」に入ってから日々新しい問題にぶつかることを覚悟しなければならない。日本語教員をめざす者の場合は、どのような事態にも対応できるコミュニケーション能力を身につけることを最終目標としつつ——年月をかけても達成できない可能性もある——、まずは異文化理解のためのアンテナを張りめぐらすことから始めるべきであろう。

本稿は、日本語教員にとっての異文化理解とはいかなるものなのか、養成の段階ではどのようなアプローチをとりうるかといったことを、外国人受け入れの「先進国」フランスにおける移民への教育の現状、文化的障壁克服のための提言などを参考にしながら考察するものである。

2. 日本語教育能力検定試験で測られないもの——異文化理解・異文化間コミュニケーションの能力

日本語教育・日本語教授法のテキスト、参考書の中で、教員側の異文化理解の必要性を強調し、具体的に説くものは実はあまり多くない。一方外国人学習者にとっては、日本語を学んでいく過程そのものが異文化理解への道と重なり合うため、学習者の異文化理解を助け、学習者の困惑を軽減するという目的で、異文化間媒介者としての教員が心得ておくべきことに言及しているテキストはある²。もちろん、こうしたテキストを熟読すれば、想像力および創造力のある読者は、教員側の異文化理解の大切さを再認識するにちがいない。そもそも、異文化理解という大きな枠内では、学習者のそれと教員のそれとの間に、はっきりとした境界線が引かれているわけではないのだ。そのためであろうか、諸参考書の中で、あえて教員自身の異文化へのアプローチ、教員側の異文化適応等を取り上げ、かつ詳述しているものは少ない³。

ただしこのことは、テキストの執筆者たちが日本語教員にとっての異文化理解の必要性を軽視していることを意味するものではない。多くのテキストに記述されている、①学習者の身になって彼らの異文化理解を助けるべく努める、②学習心理学をはじめとする広範な学問分野の知見を取り入れて、あるべき日本語教師像を描く、③日本の覇権主義の一翼を担って強制的に行われたこともある日本語教育の過去を知る、といった内容は、異文化理解軽視とは対極に位置する立場を表明するものである。外国人学習者に向かって安易に、「郷に入れば郷にしたがえ」と吐く19歳の日本の若者の無知と奢りを、暗にたしなめていると言えよう。

ところで、日本語教員に求められる資質や能力に関し、日本語教育学会は以下のような見解を発表している。

日本語教師が職務に必要な諸能力とは何か、社会的状況を考慮しつつ、広く知識に通じ、時代の推移に目を向け、日本以外の文化や思想を受け入

れ、ときには自らの思考を再検討する柔軟性を持ち、新しいものと接触を保つような日本語教師の育成を考える必要があると言えます⁴。

ここで問われているのは、日本語の構造や言語学、教授法、日本事情などに通じているのみならず、幅広い教養と柔軟な感性、教員の人間性そのものと言える。要求されるもののあまりの膨大さに、一日本語教員として身のすくむ思いすらする。

一方、日本語教員の「適性」とは、「日本語を教える人にだけ要求される、特殊な才能ではなく、およそ教師といわれる職につく人に共通に求められる資質⁵」でもあろう。「日本語教育の場で、外国人の多様な価値観にさらされて、自分の規範意識や価値観を揺さぶられた感性が『適性』と捉えているものは、教育の原点で、あらゆる教師に要求される基本的な資質以外の何ものでもない⁶」のである。

本来、日本語教員には教育職員免許状も特別の資格も必要とされないが、昭和62年度より、文部省認定の日本語教育能力検定試験が実施されるようになった。昨今では、未経験者の場合この試験に合格していないと、常勤非常勤を問わず、日本語教育機関への就職は事実上望めなくなっている。では、この試験で上記の資質、すなわち異文化間コミュニケーションの能力は問われているのであろうか。そもそも、この資質の有無をペーパーテストで測ることが果たして可能なのだろうか。

前回平成9年度の試験問題を見てみると、それらしきものが一つだけある。というより、「異文化間コミュニケーション」という語そのものが一か所だけ出てくると言うべきであろう。それは、「子供に対する日本事情教育」に関する問題で、「大人に対する日本事情教育の一般的な考え方の中に含まれる、子供たちの現状に対する教育現場の対応力を培ういくつかの貴重なヒント」の例として「最も不適当な考え方」を選ばせるというものである。選択肢の中に次のような文章がある。

日本事情を担当する教員には、日本文学や日本史などについての知識よりもむしろ日本語教育や異文化間コミュニケーションなどについての経験

や素養が必要だと言われることがある。子供たちに対する日本事情教育を考えるとすれば、それらに加えて、教科教育や子供の親や家庭環境への目配りなども必要である⁷。

これは当然「不適當な考え方」ではないゆえ、解答欄のこの問題文の番号にはマークをしなければよいわけだが、この設問で異文化間コミュニケーション能力を問うことは不可能だ。出題者もそれを問うてはいまい。

この資質・能力が教員にとってきわめて重要であることはだれもが認めるにもかかわらず、検定試験——とりわけ、マークシート方式のペーパーテスト——で測ることが困難なものであるということは確かである。

ところで、日本語教員は一般に、日本語や日本事情といった外国語・第二言語としての日本語を教えるうえで最低限必要な知識を有する以外に、それぞれの専門分野を持っている。しかし仮に、韓国語に堪能で、かつ音声学を修めた日本語教員がいたとしても、韓国人学習者の発音指導のみを担当するわけにはいかず⁸、当然のことながら、タイ人の発音も直せばドイツ人の作文添削もする。また、どうしても必要とあらば、ビザの更新をする学習者に付き添って入国管理局に足を運び、アパート探しの手伝いをし、外国人に部屋を貸ししぶる家主と交渉もする。つまり、日本語指導の面においては専門性とともな総合的な言語教育能力が必要とされ、同時に外国人学習者に接する際に必須の異文化理解能力に加えて、外国人と日本人の間に立った場合の、まさに異文化間媒介者としてのコミュニケーション能力が必要とされるのである。

かつて二年間の日本語教師養成講座（理論課程および実習課程）を受けたときに、教員側の異文化間コミュニケーション能力に関する講義があったかどうか、実はよく覚えていない。記憶力の悪さもあるが、そのような講義はなかったか、もしくは記憶に残るほどには強いインパクトがなかったものと思われる。となれば、日本語教員志望者はこの能力を自力で身につけ、さらに教員になってからも、自らの創意工夫で磨きつづけるほかないのだろうか。

では、具体的にはどのようにしたらよいか、その手がかりを得るべく、ここで視点を移し、フランスの外国人問題、とりわけ定住外国人に対する教育の問題を見てみたい。

3. フランスにおける定住外国人に対する教育の場での「文化の障壁」

(1) 移民の出身国の推移

フランスは、13世紀以来、移民受け入れ国であると言われている⁹。フランスにおける移民 (immigré) とは、フランス国外で外国人として生まれ、現在フランスに定住している者を指すが、国籍取得いかんにより、当然フランス人もいれば外国人 (étranger) もいる¹⁰。

1990年に実施された国勢調査によると、3,569,602人の外国人がフランスで生活を営んでおり、総人口(フランス人+外国人=約5,663万人)に占める割合は、海外県・海外領土を除くフランス本土において、6.3%となっている¹¹。国籍は150余りを数えるが、以下の7か国、ポルトガル、アルジェリア、モロッコ、イタリア、スペイン、チュニジア、トルコの国籍を有する者が外国人人口の3/4を占める¹²。

移民の数はおよそ420万人と見積もられるが¹³、1954年と1990年の移民の出身国を比較すると、ヨーロッパ出身者は84%から41%に、アジア・アフリカ出身者は16%から56%へと大きく変化している¹⁴。

移民受け入れの歴史は長いが、いわゆる移民問題自体ほとんど語られることもなかった。社会問題としての移民がマスコミに頻繁に取り上げられるようになるのは、1980年代のことであり、その要因は、非ヨーロッパ系労働者とその家族の増加、および、イスラームの「可視化」にあるとされる。フランスにいるイスラーム教徒の数は、フランス国籍者、外国籍者を合わせると400万人にのぼると見られている¹⁵。イスラームが、カトリックに次ぐフランス第二の宗教と言われるゆえんだ。ただし一口に在仏ムスリムと言っても、その国籍は60におよび¹⁶、人種、民族、言語、文化

的背景も多岐にわたっているうえ、イスラーム信仰の形態も一様ではない。

しかし、宗教や文化的規範の大きく異なる人々との接触が日常的となったことで——それはしばしば、直接的接触ではなく、メディアを介して、ないしはフィクションによってである。ニュースだけでなくフィクションも知識の形成に寄与するが、情報の受け手に恐怖か憐憫しか抱かせないような作為的な単純化が行われることもある——、フランス人の一部に危機感がめばえ、移民排斥をとなえる極右政党が支持率をのばす事態にもなっている¹⁷。

(2) 移民への教育

日常的に文字どおり移民に接するフランス人として、移民への教育に携わる人々がいる。彼らは成人に対しては、外国語・第二言語としてのフランス語教育を行う。また、口頭によるコミュニケーションはすでにできるという者には、文字教育や職業訓練をほどこす。

子供を対象としたものには、小・中学校に設けられる、フランスに來たばかりの外国人子弟のためのフランス語集中特別クラスがある¹⁸。ただし、一定数に満たなければクラスは開かれなため、やむをえず、到着早々普通学級に入れられる子供もいる。その場合、普通学級の担当者、すなわち外国語・第二言語としてのフランス語教育を必ずしも修めていない一般の教師が、外国人生徒の相手をすることになる。

このようにフランスの教育現場においては、地域による格差はあるものの、外国人生徒の存在は珍しくなく、彼らの指導に当たるのも、外国人へのフランス語教育を専門にする者とはかぎらない。1970年代に入って外国人の子供の入国者数が増え¹⁹、とりわけ大都市およびその周辺で外国人若年層の存在が顕著になったため、移民子女の教育をめぐる、前述のフランス語特別学級のほかにも二つの措置がとられた。

その一つは、出身地の言語と文化の教育 (ELCO=Enseignement des langues et cultures d'origine) で、主たる移民送り出し国の言語と文化を

当該国出身の生徒に学ばせるというものである²⁰。クラスは、国民教育省が外国籍の生徒の人数や親の意向などを調査したうえで、開講が適当と判断した学校で開かれる²¹。

もう一つは、移民子弟の学校教育のための養成・情報センター(CEFISEM=Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants)の設立である。1975年に最初のセンターがリヨン大学区に設けられて以来、今日までに28の大学区のうち23か所にCEFISEMがある。詳しくは後述するが、CEFISEMの養成部門において未来の教員が留意すべきことは以下の二点とされる。すなわち、①同化を求めないインターアクション、および、②出身文化への敬意である²²。CEFISEMは移民子弟の教育に携わる者の養成に加え、関係者にさまざまな情報を提供する機関であるが、子供だけでなく成人移民の指導に当たる者にとっても、この二点が重要であることに変わりはない。

(3) 教員と移民との間の溝

フランス人の教員と移民との間に存在する、教員がほとんど気がついていない対立点として、社会学者のジル・ヴェルバン(Gilles Verbunt)は次の四点を挙げている²³。

まず第一は、文化的な溝である。あらゆる文化は固有のルールや規範を持つ。同一の問いに対して、それぞれの社会は独自の規範や著しく多様な世界観、人間観に照らし、全く異なった答えを出すのである。この場合の文化とは、言語、言語行動、衣服、髪型といった顕現するものだけでなく、時空間の概念や宗教行為、教育観などを含む。外国に行った場合、その国の交通法規に慣れるのにさほど時間はかからないが、あまりに内面化された、たとえば宗教、性、教育などをめぐる概念を相対化することはきわめて困難だ。文化というのは個人をある社会に結びつける手段であるだけになおさら、規範や行動を変えるのは難しい。言葉、食べ物、着る物といった表に顕れる特徴も、この意味で重要性を帯びてくる。それらを放棄させることは、連帯関係を損なわせるおそれがあるからだ。

第二は、地方出身者と都市出身者という対立である。移民の多くは、田舎から都会へ、農村地帯から商工業の盛んな地域へと出てきている。これは文化の次元では、伝統的社会と近代的社会との間の溝に当たる。

第三の溝は、労働者階級と中産階級との間に存在する。言葉づかい、価値観、人間関係等の領域に見られる庶民文化の特徴を、多くの場合別の社会階層の出である教員側は、把握していないのである。

そして第四は、第三世界の中でもとりわけ貧しい、いわゆる「第四世界」の出身であったり、劣悪な生活環境に由来するものであるが、移民の中に自らの行動を規定する指針を持たない者がいた場合に生じる、大きな溝である。

以上がヴェルバンの述べる、フランス人教員と外国人移民との間に存在する四つの溝である。これらがすべて、日本における日本語教員と外国人学習者の間にも存在するとは一概には言えない。とりわけ第四番目の溝は日本では稀であろうが、かといって皆無であると断言することもできない。したがってこれら四つの対立点は、程度に差はあれ日本においても生じうる対立点として、日本語教員が心得ておくべきものであろう。ヴェルバンによれば、こうした溝の存在を、教員側より学習者の方がはるかに強く意識しているという。もし彼らのこの意識が、社会的、経済的、さらには文化的にも劣勢であるという自己否定に結びつけば、学習意欲は失われ、学習の効果も著しく損なわれることは自明である。

さらにヴェルバンは、教室内で誤解や摩擦が生じる具体例を二つ挙げている。一つは教員対学習者の文化的対立であり、もう一つは学習者同士の文化的差異、もしくは見解の相違の例である²⁴。

たとえば、遅刻を繰り返す学習者がいた場合に、教員はしばしば、「彼には時間の観念が全くない」と嘆く。しかし、ヴェルバンに言わせれば、「時間の観念」がないのではなくて、現時点では「我々の時間の観念」を持ち合わせていないにすぎない。人と待ち合わせる際に、「午後2時に」と具体的な数字を出すかわりに、「昼食の後で」と言うのが普通である国

から来ているかもしれないのだ。また、授業中にアフリカ系の学習者は、教師が説明している最中にその話を堂々とさえぎって発言する。これは、教師の話はたとえ退屈でも最後まで聞くのが礼儀だとするアジア系の学習者にとっては、驚愕に値することであり、こうしたことによって学習者同士の対立が生じないともかぎらない。

これらもまた、全く同じ形ではないにしても、日本の教室でも起こりうる現象だ。「時間の観念」に関して言えば、「我々の」国での生活が長くなるにつれて、学習者はいやおうなく「我々の時間の観念」を身につけていくだろう。それは、宗教観などに比べればはるかに変更は容易であるにちがいない。

4. フランス・CEFISEM（移民子弟の学校教育のための養成・情報センター）の活動

1975年の設立以来、CEFISEMは、国民教育省内部においてもその存在自体あまりよく知られていないなどの批判はある²⁵ものの、すでに述べたように23の大学区に設けられ、移民の子供の教育のための教員養成、出版物等による情報提供活動を二本の柱とし、それ以外にも、研究、助言、評価といった査定業務を行っている²⁶。

CEFISEMの養成部門は、新人教員の養成時に専門的研修を受けさせるほか、その後の断続的研修、さらにその対象者としては、教育現場の管理職ならびに、教育職員以外で移民の子供の教育に携わる者も含まれるとしている。しかしながら、実際にCEFISEMでの研修が義務化されたのは1986年以降で、それも、小学校教員養成課程における全1800時間中27時間の専門教育のみである²⁷。

1990年の国民教育省通達では、CEFISEMという名称はそのままに、つまり移民子弟の学校教育のためとうたいながら、サービスを提供する相手として、地方自治体の選出議員および職員、ソーシャル・ワーカー、成人外国人への教育担当者、各種関連団体で活動する者にまでその枠を広げ

ている²⁸。

各 CEFISEM の職員の数は、その大学区の外国人人口を反映するため、一様ではない。1996年現在、全 CEFISEM の職員は、常勤非常勤を合わせて 97 名である²⁹。職員の学歴は、一般の教員の平均より高い。パリ大学区の CEFISEM には 10 人の職員がおり、そのうち 5 人の学歴は、

①社会学学士号、教育学修士号、言語教育の DEA (=Diplôme d'études approfondies 博士論文提出資格証：博士課程1年目に取得)、外国語としてのフランス語教育修得、

②小学校教員免許、臨床心理学免状、言語学(外国語としてのフランス語教育)修士号、

③現代文学および経済学修士号、社会学の DEA、アメリカ合衆国において2年間の外国語としてのフランス語教育経験、

④文学・演劇学学士号、言語学(外国語としてのフランス語教育)修士号、

⑤数学および哲学学士号、数学修士号、社会学の DEA、言語心理学博士号、といった具合である³⁰。

これを見ると、比較的学歴が高いというだけでなく、修めた学問領域の幅の広さに気づく。外国語としてのフランス語教育を軸とする言語学、言語教育学は無論のこと、社会学、心理学などを専門的に学んでいる。一人ひとりの研究分野の多彩さもさることながら、職員集団となるとその専門性がさらに広い領域におよぶ。CEFISEM では、こうしたメンバーが中心となって、外国人生徒に接する教員やその他関係者を養成し、情報を提供し、研究活動などを行っているのである。

パリ南郊のクレテイユ(Créteil)大学区の CEFISEM の研究活動報告³¹によると、ここでは言語的にも文化的にもさまざまな背景を持った生徒たちが在籍する複数の職業高校の実態、とりわけフランス語特別クラスの様子を詳細に調査し、また、学校運営担当者と教員からも詳しく話を聞いた。そして、得られた成果を、CEFISEM が実施する現職教員の短期

研修に即座に採り入れている。

職業高校の生徒たちは、おおむね次の三つのカテゴリーに分けられる。すなわち、①フランスに来て日の浅い外国人生徒、②移民第二世代、そして、③「生粋のフランス人」ではあるが、社会的・職業的に移民出身生徒とほぼ同等の階層に属し、フランス人でありながら言語・文化両面においてハンディを負っている。

職業高校という性格上、大学進学をめざす普通高校とは異なる生徒たちが入学してくるのは必至だが、フランス語の補習を必要とする子供が必ずしも外国人生徒だけではないということになる。これは現在フランスで子供たちの読み書き能力の著しい低下が問題となっている現実³²にも呼応しよう。

緻密な調査の結果、クレティユの CEFISEM は教員短期研修で、生徒の個人差を考慮した教育理論の提示、それにふさわしい教材、教授法の紹介、ロールプレイによる口頭表現練習などを行っている。このロールプレイによる口頭表現練習とは、参加者が生徒の役もして教室でのやりとりなどを演じながら学ぶ、一種のゲームのようなものである。フランス語のよくできない生徒の立場に立ってみることと、教師の役割を客観的に見ることができるといふ点で有益と言えよう。

一方、パリ大学区の CEFISEM はパリ第 13 大学と協力して調査・研究を行っているが、その報告書³³ではフランス語のできない生徒に接する教員の役割を、①一つの専門にとらわれない「一般医」のようなもの、そして、②生徒と、社会や家庭との間の「調停者」であるとしている。

語学教師であれば、正しい言語知識を学習者に伝達するのは当然だが——それはいわば「専門医」の仕事である——、同時に、外国人学習者の使用するいわゆる「中間言語」、もしくは若者特有の言葉で生徒たちが打ち明ける問題にも耳を傾け、それを理解し、ともに心配することも必要だといふのである。「調停者」としての教員は、学習者と知の領域との間に立つと同時に、学習者と彼らを取り巻く社会環境との間に立つ者であるとい

うことだ。

5. むすびにかえて——日本語教員にとっての異文化間コミュニケーションの重要性

3(3)でその議論の一部を紹介したヴェルバンは、指導者に必要なことは、まず、学習者との間に厳然として存在する溝を認識し、彼我的差異を知り、そして、指導者である自分自身にとって未知の事柄がいかに多いかを思い知ることでであると述べている。

確かに、ある事柄について自分は無知なのだ、と気がついたときに、「知る」ための一步を踏みだしたとすることができる。「知らない」という事実を認識しなければ、「知ろう」という意志も起こりようがないからだ。身近な例を挙げれば、日本人学生は、外国人留学生を「知らない」。

担当する二つのクラスのうちの一方に留学生がいたので、授業中に、「日本語と私」という題で短いスピーチをしてもらった。留学生は、「日本語には美しい表現がたくさんあるのに、若い人たちの語彙は少なく、言葉づかいもあまりよくない」と苦言を呈し、「私たちの手本となるような、きれいな日本語を話してください」と結んだ。すると日本人の学生たちから、「留学生が話すのを初めて聞いた」、「私たちより日本語が上手だ」、「なるほどと思って、反省した」、「もっと留学生の話を知りたい」などの反響があった。クラスに、または学内に、外国人留学生がいるにもかかわらず、日本人学生で彼らと接触があるのはほんの一握りであり、大多数の者は留学生と話をしたこともなく、あるいはその存在すら知らずに日々を送っているのであろう。

かねて留学生別科の学生たちから聞かされていた、日本人学生の食堂でのマナーについて話をしたときも、学生たちは興味深げに聞いていた。内容は、混雑した食堂内で平然と隣の椅子に荷物を置いて食事をしていたり、食べ終わっているのにいつまでもおしゃべりをしていたり、トレイを持って右往左往している留学生たちに、一向に席を譲ってくれないとい

うものである。日本人学生たちにおそらく悪気はないものと思われる。ただ、気がついていないだけなのだ。しかしこの場合、見えていない、気がつかない、無知であるということは、一種の罪悪である。

ところで、前述のヴェルバンは、「知る」ことは大切であるが、「知ったつもり」になることには警告を発している。北アフリカ出身のイスラーム教徒の研修生とカフェテリアに行ったときのことである。メインディッシュは豚肉料理であったが、イスラーム教徒は豚を食べないということを「知っている」給仕が気をきかせて、卵料理を差し出した。すると、研修生は給仕に向かって礼を言うどころか、むっとした顔をしたというのである。彼は豚肉を食べるつもりだったのだ。敬虔なムスリムではないのかもしれないが、少なくとも自国では決して口にすることのない（できない）豚肉を、フランスに来たのだから一度くらい食べてみたいと思っていたというのである。給仕にこのような行動をとらせたものを、ヴェルバンは、「洗練されたステレオタイプ」と名づける。そして、洗練されていようがいまいがステレオタイプに変わりはなく、したがって、避けるべきであるとする。給仕は研修生に、何を食べたいかたずねるべきだったのだ³⁴。

異文化を「知った」だけでは、異文化間コミュニケーション能力がついたとは言えない。ことはそれほど単純ではない。しかも、摩擦が常に文化の相違から起こっているとはかぎらない。

あるとき、留学生が「日本の女の人は、外国人からおばちゃんと呼ばれるのを嫌がるのですか」と聞いてきた。外国人からだろうが日本人からだろうが、そう呼ばれるのを喜ばない人はいると答えた。すると学生は納得のいかない顔つきで、次のような話をした。彼は毎晩銭湯に通っており、番台の中年女性とも顔見知りになって、言葉を交わすようになった。ほかの日本人の客たちは親しげに、「おばちゃん、こんばんは」などと話しかけ、番台の女性も笑顔で答えている。留学生は、自分も「おばちゃん」と言ってみたくなり、あるとき意を決して呼びかけてみた。ところが笑顔が

返ってくるどころか、こわい顔でにらまれたのだという。日本人客には「おばちゃん」と呼ばせるのに、外国人の自分が呼ぶと嫌な顔をする。「これは外国人差別だ」。

本当に差別なのだろうか。何か別の誤解があったのではないだろうか、と思いつつ、この学生の「おばちゃん」のアクセントが気になった。彼は明らかに、初めの「お」を低く、次の「ば」を高く、そして「ちゃん」を再び低く発音していた。いわゆる共通語における「おばちゃん」のアクセントは平板型で、「お」は低く、「ば」で上がってそのまま同じ高さで終わる。留学生のように発音すると、「ば」の母音を長くのばさなくても、「おばあちゃん」と聞こえるのである。番台のおばさんがこわい顔をしたのは、「おばあちゃん」と呼ばれたと思ったからだった。日本人、外国人といった異文化の介入する摩擦ではなかったのだ。

初級の教室では、長母音の有無で意味が異なり、あらぬ誤解も生じる、と学生たちに注意を促し、「おじさん」と「おじいさん」、「おばさん」と「おばあさん」の違いなどは何度も練習している。しかし、ただやみくもにのばせばよいと考えている学習者もあり、高低アクセントの大切さにまで意識がおよばない。日本人の中にも長母音を、それと識別できないほど短く発音する者が実は少なくない——かつての私もその一人で、実習講座を受けたときに指摘されて初めて気がついた——が、アクセントの高低は守られているため、誤解を生むことはほとんどないのである。

教室の内外における外国人学習者と日本人との間の誤解や摩擦が、純粋に日本語の理解運用能力に起因するものであるのか、双方の異文化間コミュニケーション能力の欠如から生じるものであるのか、冷静に見きわめる必要がある。よって日本語教員は、一言語としての日本語のしくみや特性を知ることと、異なる文化を有する者同士の接触の際のさまざまな問題を考察することのいずれもおろそかにできない。

とりわけ後者、すなわち異文化間コミュニケーションの能力を磨くには、想像力を働かせ、感受性を鋭敏にして他者に向かい、また、自己に向

き合うことが大切だ。だが、想像力を働かせるといっても、材料となるある程度の知識がないことには想像することもできないゆえ、まずは知ることにも努め、そして自分の頭で考える。これを繰り返していくことが肝要であろう。

日本語教員志望者にこうした自己開発能力を期待することは言うまでもないが、常に意識にのぼらせ、想像力を刺激することは養成担当者の役目でもある。折りに触れてさまざまな具体例を示すことにより材料を提供し、それらを十分に咀嚼して自分で考えてもらう。さらに、頭の中で考えるだけにとどまらず、コミュニケーションの経験も積んでもらわなければならない。異文化間コミュニケーションは、他のどの学問にも増して、机上の論で終わらせるわけにはいかないのだ。

教員にとっての異文化理解能力、異文化間コミュニケーション能力の重要性を、一日本語教員としての大いなる自戒を込めて、ここに強調するものである。

注

1. 以下のビデオ教材から、実際の授業風景部分を視聴した。清ルミ編著『VIDEO 日本語の教え方実践シリーズ [1] 教え方のコツ 授業のすべて』アルク、1997年。
2. たとえば、文化庁文化語部国語課編『異文化理解のための日本語教育 Q&A』大蔵省印刷局、1994年。
3. 教員側の異文化理解に関しては、全く触れないか、触れても数行ないしせいぜい1ページ程度であるものが多い中、日本事情とともにではあるが独立した章を設け、数ページにわたって論じている次のような概説書もある。山下暁美・桜井隆「異文化理解と日本事情」遠藤織枝編『概説日本語教育』三修社、1995年、133-159頁。
4. 日本語教育学会『日本語教育の概観』1995年、70頁。
5. 高柳和子「大学、日本語学校等における教師養成のあり方」『日本語学』第15巻第2号、1996年2月号、49頁。
6. 同上
7. 日本国際教育協会編『平成9年度日本語教育能力検定試験試験問題』桐

- 原ユニ、1998年、81頁。
8. ただし、韓国の日本語教育機関に、発音矯正の専門家として招かれた場合はこのかぎりではないが、そのようなケースはきわめて稀と言わざるをえない。
 9. Weil, Patrick, *La France et ses étrangers : L'aventure d'une politique de l'immigration 1938-1991*, Calmann-Lévy, 1991, p. 23.
 10. 「移民」の定義は、INSEE, *Les Etrangers en France*, coll. Contours et caractère, 1994, p. 14,ならびに INSEE, *La population de la France*, 1995, p. 27 より。ただし、「移民」と「外国人」とが定義どおりに正しく使い分けられているとはかぎらない。詳しくは拙稿（「在仏北アフリカ系移民の言語と文化」『富士論叢』第43巻第1号、1998年5月、73-92頁）を参照されたい。
 11. INSEE, 1995, *op. cit.*, p. 26
 12. *Ibid.*および Haut Conseil à l'intégration, *Liens culturels et intégration : Rapport au Premier ministre*, La Documentation Française, 1995, p. 14.
 13. INSEE, 1994, *op. cit.*, pp. 14-15.
 14. 国立統計経済研究所 (INSEE) の発表を、Mermet, Gérard, *Franco-scopie 1993*, Larousse, 1992, p. 210 より引用。
 15. Haut Conseil à l'intégration, *op. cit.*, p. 31.
 16. Rude-Antoine, Edwige, *Le mariage maghrébin en France*, Karthala, 1990, p. 154.
 17. 極右は、非ヨーロッパ系、イスラーム系を「統合不能」と見なすが、過去においてヨーロッパ人でカトリックである人々も困難と無縁ではなかった。イタリア人、スペイン人、ポルトガル人が差別を免れたわけでも、スムーズにフランス社会に適応したわけでもない。今日れっきとしたフランス市民であると自他ともに認めるポーランドからのカトリック系移民にいたっては、フランス社会に受け入れられるまでに、肉体的にも精神的にも過酷な生活を強いられた。詳細は、以下を参照されたい。Weil *op. cit.* および Roze Anne, *La France arc-en-ciel : Les Français venus d'ailleurs*, Julliard, 1995.
 18. 初等教育課程においては最長1年の在籍を許される入門学級 (classes d'initiation)、中等教育課程においては最長2年の受け入れ学級 (classes d'accueil) で、前者は1970年、後者は1973年に開設された。いずれも、普通学級への早期編入を目的としたもので、公立、私立を問わず設置される。ただし、私立学校に在籍する生徒はフランス人で全体の15%、外

- 国人では3%に過ぎず (INSEE, 1994, *op. cit.*, pp. 46-49)、したがって私立は公立に比して、フランス語集中授業を受ける生徒の絶対数も少ない。
19. フランス政府は1974年に欧州以外からの新規移民の導入を禁止したが、すでにフランスに滞在している正規の移民が家族を呼び寄せることは「人道的見地から」許可した。そのため、単身で来ていた男性たちに妻子が合流した。実際の移民の数は、新規移民停止措置がとられたあとに漸増することになるのである。
20. ELCOはフランスの学校内で行われるものであるが、教員の派遣ならびに報酬の支払いは、移民送り出し国側の負担となる。以下の8か国が、1973年から1981年の間にフランス政府と二国間協定を結び、自国出身の生徒に教育を実施している。ポルトガル、イタリア、チュニジア、スペイン、モロッコ、ユーゴスラビア、トルコ、アルジェリア。ただし1994年の時点で、旧ユーゴスラビアのセルボ・クロアチア語のクラスに参加する生徒はほとんど存在していない。ELCOは、外国人労働者とその家族の将来の帰国を前提として始められた。子供たちが本国社会に速やかに同化できるようにとの配慮からである。しかし、家族全員での定住が長くなればなるほど、移民たちの帰国願望は失せてくるというパラドクサルな状況になっている。
21. ELCOの問題点等、前掲拙稿で論じている。
22. IGEN, 《Les CEFISEM vingt ans après》, *Migrants-Formation*, n°106, septembre 1996, pp. 167-195. なお、IGENは、Inspection Générale de l'Éducation Nationale (国民教育省総監督局) の略。
23. Verbunt, Gilles, 《Le formateur confronté aux différences culturelles》, *Hommes & Migrations*, n°1177, juin 1994, pp. 7-8.
24. *Ibid.*, p. 7, p. 9, および Verbunt, Gilles, 《Franchir les obstacles culturels》, *Migrants-Formation*, n°100, mars 1995, p. 42.
25. Seksig, Alain, 《Que peut l'école contre le racisme?》, in Taguieff, Pierre-André (sous la direction de), *Face au racisme 1 : Les moyens d'agir*, La Découverte, 1991, p. 90.
26. IGEN, *op. cit.*, p. 185.
27. Boyzon-Fradet, Danielle, 《Le système scolaire français : aide ou obstacle à l'intégration?》, in Taguieff, Pierre-André (sous la direction de), *Face au racisme 2 : Analyses, hypothèses, perspectives*, La Découverte, 1992, pp. 253-254.
28. IGEN, *op. cit.*, p. 174.
29. *Ibid.*, p. 179.

30. *Ibid.*, p. 180.
31. Meirone, Marie-Ange, 《Le suivi des classes d'accueil dans les lycées professionnels. L'action du CEFISEM de Créteil》, *Migrants-Formation*, n°95, décembre 1993, pp. 181-185.
32. Bentolila, Alain, 《Nous fabriquons des illettrés》, *Le Nouvel Observateur*, 10-16 octobre 1996, pp. 44-45.
33. Biarnès, Jean, 《Scolarisation des jeunes non francophones peu ou pas scolarisés antérieurement. Analyse d'une innovation pédagogique》, *Migrants-Formation*, n°108, mars 1997, pp. 86-108.
34. Verbunt, Gilles, 1995, *op. cit.*, p. 44.