

異文化理解における外国語教育

森田 一平

基礎学ドイツ語

0. 本稿では異文化理解という枠組みの中で、外国語教育はどのような目標をもち、どのような目的で行なわれるのかを考察する。さらに進んでこの教育を通じてどのような能力を養成することができるか、どのような能力を養成するべきかを論じる。またこのような目的に適した教材や、評価の方法についても検討を加えてみたい。

1. 0. 日本における外国語教育

日本における外国語によるコミュニケーションとそれを支える外国語教育は、江戸時代の蘭学や、それ以前の漢文の伝統を除けば、幕末の開国以後、本格的には明治期に入って始まったといえよう。

ここでは明治期から現在に至る外国語教育の変遷を概観してみることにする。

1. 1. 教育目標の変遷と外国語教育

1. 1. 1. 明治期の外国語教育

外国語教育の目標は、明治以来、可能な限り短時間で西洋化を達成するという、国家的な要請から専ら「読解力」の養成に、力が注がれてきた。このような「読解力」(のみ)を重視する時代の要請に対しては、文法訳読法と呼ばれる授業法が、ほとんど唯一の外国語教授法として採用されてきた。この方法は知識の一方的な受容という目的にかなっていたのみならず、限られた予算(したがって授業は、できるだけ大人数を相手に行なわなければならない)、限られた時間(その時間の中で、実用間に合うだけの「効果」が表れるものでなければならない)という当時の外国語教育をめぐる事情にもよく適合していた。

19世紀末から今世紀前半にかけて、日本はその産業を急速に発展させ、技術力を向上させた。またいくつかの軍事的成功にも支えられて、日本の国際的な地位は向上し、国際的な発言力を強化していった。しかし西欧やアメリカ合衆国に対しては、様々な分野で依然劣勢にあった日本では、外国語教育をめぐる環境にも根本的な変化を迎えることのないまま、第2次世界大戦を迎えることになる。

1. 1. 2. 戦後の外国語教育

第2次世界大戦は日本の敗北と連合軍に対する無条件降伏によって終結する。敗戦を機会に日本の外国語教育は、転機を迎えることになる。

日本での外国語教育や教授法の変化はそれらをめぐる世界的な動きと無関係ではありえなかった。まず改革された学制のもとで3年制の中学校が新たに義務教育とされた。その中学校においては、外国語教育が全生徒を対象に行なわれることとなった。少なくとも教育の機会と言う面からみれば、外国

語教育は知的エリートの独占物であることを止め、全国民に対してその門戸を開放したことになる。

戦後世界におけるアメリカ合衆国の圧倒的な地位に応じて、英語（厳密には米語と呼ぶべきだが）は、その地位を向上させ重要性を増していった。敗戦国として合衆国の占領下にあった日本では、なおのこと社会の各分野における同国の存在が大きく、英語のもつ意義もその他の外国語とは違ったものとなっていく。外国語といえば英語を意味する今日の状況が形づくられていく。

外国語教授法の面では、従来の読解力偏重から、口頭でのコミュニケーション（聞く能力、話す能力）に重点が移っていく。教授法は時代の推移と共に、様々なものが考案されていく。一例をあげれば、外国語教育に視聴覚機器が導入され始めた時期の、オーディオ・リンガル法があげられよう。

1. 1. 3. コミュニケーション能力養成手段としての外国語教育

近年外国語教育はその目標を単なる文法的理解の枠組みを超えて、行為としての発話という観点からの、コミュニケーション能力の育成へと、重点をシフトさせている。このように目標を変化することの必要性が、関係者に理解されているか、またそのシフトに見合った授業が実際に行なわれているかは、疑問が残るところだが、少なくともその必要性は、指摘されて久しい。また教育を行なう場においても、まだ十分とは言えないが、この方向に向けての努力が、なされつつあると言えよう。

1. 2. 教育目標の変化と教材

授業の目標設定が変われば、教材や教科書も目標にあわせて改編されなければならないし、それにも先だって授業の内容や形態を決めるべき教授法そのものの見直しが当然行なわれなければならないはずである。しかし教科書・教材の内容や構成を見てみると、なるほど新しい風潮に適合するべく種々の工夫がなされているが、決定的な変革が行なわれているとは言えないのが現状である。

教科書や教材はあくまでも道具であり手段である。だがその道具や手段に本質的な変化が見られないということは、教授法の改革がまだ抜本的には行なわれていないことの反映と言えよう。

2. 0. 異文化理解とは何か

コミュニケーションを重視する外国語教育でまず第一に考慮されなければならないのは、異文化理解の側面である。ではその異文化理解とは何だろうか。また望ましい異文化理解とはどのようなものだろうか。ここではこの問題について考えてみることにしよう。

2. 1. 「文化」の定義

異文化とはいうまでもなく自己の文化以外のすべての文化をさす。では文化とは何であろうか。これには様々な定義が可能である。

その一つに「人間の思考、創造、生産行為が生み出すものの総称」という定義がある。この定義のもとでは文化は、人間による働きかけがなくても存在する「自然」に対置されるべき概念として規定されている。この「文化」の定義は、おそらくもっとも意味範囲の広い定義であろう。

文化を「特定の地域、特定の時代に特定の集団によって創り出された、創造的な業績の総体」とする定義もある。つまり文化をある時代、ある場所における特定の人間の集団を特徴づけるものとする考え方である。この定義をさらに広げると、言語、宗教、倫理、(家族、国家などの)制度、法律、哲学、音楽、芸術、学術、科学、技術など人類の活動や行為によって生み出され、考え出されたもの、社会や集団における規範や価値基準、さらに人間の生活や行為の様式なり形態のすべてが文化に含ま

れることになる。

これらの定義に対して、人間の行為の所産のうち精神面にかかわるもののみを文化とよび、行為や活動の技術的、物質的な所産である「文明」と区別する考え方もある。文化をごく狭く定義して「人類の精神的（さらに「芸術的」と形容詞を加えることもできるだろうが）創造行為の所産」と理解するならば、本稿で問題視し批判している、しかし現に日本で行なわれているドイツ語授業では、未だ広く採用されていて、教授法としてはむしろ「主流」であるとも言える文法訳読法を用いても、「異文化理解」は可能だと言える。このような定義の下では従来通りの文芸作品（文学）と学術的に価値を認められている著作のみが理解の対象となるからである。

しかしここでいう「理解」とは、その対象を自己のものより、より高度で価値のあるものと認めた上で、これを一方的に摂取することに他ならない。このように「理解」という行為の前に「理解」しようとする対象に対する価値判断がなされている点で、我々が考えるコミュニカティブな異文化理解とは、根本的に異なっている。さらに文法訳読法でいうところの「理解」という行為のもつ「片方向」的性格（学習者は大多数の場合受信者であって本質的には決して発信者たりえない）という点では、両者は決定的に異なっていると言わざるを得ない。

2. 2. 授業の目標

コミュニカティブな外国語教育の目標は、異文化との接触の中で、相手を理解し場面や状況にふさわしい行動をとることができる能力を養うことである。この場合の「理解」とは、発話や行為から、それらにこめられた相手の意図を読み取り、それにふさわしい反応をすることである。そのためには、受容的な能力としては、相手の行為や発話の意味と意図を理解し読み取ることができる能力が、必要である。

また発話者、発信側としては自分の意図を相手に伝え、それを相手に正しく理解させなければならないし、何より行動（発話も含む）によって、自らが必要とする反応を相手から引き出す能力を養成しなければならない。

これらのことを可能とするためには、行動や行為の背景であり基礎となっている相手の文化を知り、それを理解することが不可欠の前提である。

「異文化との接触」という表現を用いたが、このような場面は我々が外国にいるという場面に限定されるものではない。日本にいて外国人に接する場合も考えられるし、最近では事実このような機会が増加してきている。

相手を目の前におかずに、そのメッセージのみを手にしてしている場面も考えられる。逆に自分はその場に居合わせず、メッセージのみを送り届けるという状況もありうる。

通信技術が発達し多様化した今日では電話、郵便、ファックス、コンピューターによる通信など、メッセージのやり取りにもさまざまな手段や媒体が用いられている。

現在でもコミュニケーションの形態は多様であり数限りなくあるし、これからも数多くの新しい形態が生まれるであろう。

地球上のすべての文化に対して、想定可能なすべての状況や、場面に備えてあらかじめ十分な知識を得て「適切な発話」、「適切な行為」のための準備を行なうことはまったく不可能とは言い切れないだろう。しかし仮に可能であるとしても、そのような準備を、学校や大学における外国語教育というきわめて限られた時間や条件のもとで行なわれる授業の目的にすることは、妥当とは思えないし、現実的とも言えない。

ではコミュニカティブな外国語教育で養成されるべき能力とは何なのだろうか？すべての文化に対して、あらゆる状況や、場面に備えてあらかじめ知識を得て「適切な発話」、「適切な行為」の準備を整えておくことは不可能だと指摘したが、これは少し補足しておく必要があるだろう。たとえ一つの文化を対象にした場合であっても、「こういう場面におかれればこういうふうに反応し、対処するべし」というような「入力」・「出力」のセットをすべての可能性にそなえて用意しておくことが不可能なのだ。しかしそれは、これから生じ得る様々な事態に、何の準備も心構えもなく無防備で対処していかなければいけないということを意味するのではない。

少なくとも世界には自分の文化とは異なった別の文化が存在しているということを知っておくことは、単に有益であるばかりでなく、コミュニケーションをはかるうえで必要なことである。このような予備知識をもつことによって、これから遭遇するであろう未知の状況、場面に対する心理的な準備が、十分ではないにしてもある程度はできるからだ。またその文化のなかで人がどのように考え、感じ、反応・判断し、行動・生活しているのか、行動・生活に際してどのような規範や価値基準が働いているのかを学び知ることは、ありうべき場面・状況への対応をより適切かつ円滑にすることにつながるはずである。そのようにして得られた知識が、例えばある特定の文化に関するものであったとしても、「異文化の存在」、「さまざまな価値の置かれ方、規範のあり方」、「発話意図と発話の形式(コード化の問題)」、「社会規範・制度の多様性」などの形でとらえられ、問題化されて受け入れられるならば、まだいくつかのプロセスを必要とするだろうが、一般的、普遍的な知識や認識への入口になる可能性はあるはずである。

2. 3. 異文化理解と教材、教授法

異文化理解とは一面で発見の過程であり、自己の視野や自己の世界そのものの拡張の過程であるといえる。異文化理解の場として、またその訓練の場として外国語教育を位置づける時、そこで用いる教材も、例えば書かれたテキストであれば、「訳読」して「内容」を理解するため(のみ)とか、「文法知識」を応用実践訓練するため(のみ)のテキストではなく、何らかの方法で学習者にとっては未知の世界にその目を開き、その世界への関心や好奇心を喚起するようなテキストが必要である。

教材の提示の方法も、学習者が教材を「完成された情報」として無条件、無批判に受け入れるような提示の方法では、学習を通じて獲得しようとする能力は得られないだろう。学習者がある発見をし、その発見がさらに新たな発見につながるような提示の方法が考えられるべきである。

授業の目的が円滑なコミュニケーションを可能にする能力の養成にあるのだから、授業における情報や知識の流れも「教師から学習者へ」という一方向ではなく、逆の「学習者から教師へ」という流れや、学習者同士のコミュニケーションもあって良いはずである。いやむしろそのような両方向、多方向の流れはなくてはならないと言える。提示された事物や、与えられた情報への疑問を解くために、またより新しい情報、より多くの情報を得るために、学習者が教師に対して、質問や批判を行なうことも目的にかなった方法と言えよう。

コミュニカティブな外国語教育にあつては、学習者は受信者であつて、同時に発信者でもある。外国語教育は、学習者が少なくともそのどちらの立場にも立つことができるように学習、訓練する場である。従つて、授業の中で学習者同士の相談や批判、討論などがあつて構わないわけである。このようにいろいろな方向、様々な形のコミュニケーションを始める契機となるような導入・提示の仕方ができれば理想的であると言える。

さらに進んで、このような未知の事物の発見や事物との触れ合いが、自分自身の世界観や価値観、

知識や判断など自己の文化を見つめ、再検証することにつながれば、「異文化理解」という大きな目標に、より近づくことができたと言えるだろう。

2. 4. 文化の相対化

ここまで指摘したように、異文化理解とは単に相手の文化を知ることのみで成立するものではない。異文化理解を行なううえでは、異文化を理解するのと同様に、自分自身の文化を見つめ直す作業が必要となる。自己の文化を見つめ直す作業とは、別の言い方をすれば自己の文化を異化し相対化するプロセスと言えよう。自己の文化の異化という過程があって始めて、異文化理解のための土台ができ、その出発点に立つことができたと言えるだろう。また異文化理解の過程で得られる知識や情報は異文化をさらに理解するためにのみ用いられるのではない。このような知識、情報は自己の文化の様々な要因を顕在化させ異化、相対化するために還元的にも用いられる。

自分の文化であっても新たに接する(異)文化であっても、特定の文化を絶対化している限りは、どちらかの文化の既成の型にその文化にはないものも含めてさまざまな事物をあてはめ、整理しているにすぎない。それでは必ずしも相手を「理解」しているとは言えない。このような整理や分類はむしろ理解には有害な場合さえある。少なくともこのような「理解」は我々が考える異文化理解とは目指すところが全く異なっている。本稿で繰り返し用いている「異文化理解」という言葉は、相手の文化への全般的な屈服、服従を意味するのではないからだ。異文化理解はまた異文化への同化と同義でもなければ、それらを前提とするものでもない。またその反対に自己の文化への屈服や同化を他人に強いるものでもない。

異文化に接して自分自身の態度や行動を決めるものは、自分の置かれた時や場所であり、また場面、状況、相手と自分との関係、己が行為の目的などその都度変わっていく(または変わる可能性のある)様々な因子である。従って異文化理解も各人各様であって良いはずである。「理解」とは、そして「理解」の結果得られる結論とは必ず斯くあるべしといった柔軟性を欠いた硬直したものではない。しかしどんな場合であっても、異文化理解の実現には、自他の文化の尊重、自他共に対象となる文化の異化と相対化の作業が不可欠である。従来は異文化を理解し、判断する際の判断の出発点や基準は、自分自身の文化にあると暗黙の了解のもと半ば自明の事として考えられていたようである。また逆に異文化の基準が無批判に、自己の文化に持ち込まれることもあった。このような事情から、異文化理解に際して、文化を相対化することの必要性は、今一度強調しておかなければならないだろう。

異なる文化の間でのコミュニケーションの前提として、双方の文化の相対化プロセスをあげる以上、あらかじめ文化と文化の間に上下、優劣など価値判断を伴うような関係を持ち込むような「文化」の定義は、ここでいう異文化理解とはなじまないことは明らかである。

3. 0. 外国語教育における視覚情報

この前の部分で異文化理解が発見による問題の顕在化・意識化に始まり、知識や情報の拡大によってさらに理解を深め、広げていくことを紹介した。授業ではこのように理解を深め、広げるためにコミュニケーション手法(コミュニケーション言語教授法)を用いようとしていることも述べた。

ここでは、語学授業に視覚的な情報を用いることの意義について考えてみたい。

3. 1. 知覚と記憶の過程

我々が外の世界から情報を摂取しこれを記憶として定着させるには、感覚器官に始まり感覚神経、

中枢神経に至る一連の脳神経系の働きがある。脳には視覚、味覚、触覚などの異なる知覚に携わる部位があることは良く知られているが、これらの部位がそれぞれに応じた記憶の部位なのではない。これらの部位は外からの刺激の入口であり、ここで受けとめられた刺激は（外界からの情報と言っても良いだろう）、ここからさらに大脳内の様々な部位に送られ、様々な処理を経て記憶としてたくわえられる。疲労や、突発的な衝撃、ストレスなどにより情報がこのような伝達・処理の過程で滞ってしまうこともある。

映像や音楽などを取り入れた教材を用いる利点の一つは、そのような教材を使用することで、上にあげたような学習の阻害要因を取り除いたり、軽減させることができることである。

またあることを学習し記憶するためには、その対象のみを取り出して孤立した形で記憶する方法よりも、いろいろな情報を組み合わせて取り入れる方法がより有効である。例えばある情報を文字のみによって取り入れた場合に比べ、映像や、音楽、触覚や運動などと組み合わせて覚えた方が、記憶するのも容易であるし、その記憶を取り出すことも容易である。

身近な例を引合いに出すと、我々は確かに記憶していたはずの何かが思い出せないことがある。そんな時、それを見たり聞いたりした場所に来て急にそのことを思い出したというような経験は誰も一度ならずあるはずである。またその場所を再び訪れるのでなくとも、その時間いた音楽を再び耳にしたとか、その時にしていた体の動きを再現してみたりといったことをきっかけにして、それまで思い出せなかったことが突然思い出せたりする。

このような現象は、我々は記憶する時点では、自分では意識していなかったが、ある情報が他の情報と結びついて記憶されていたというふうに解釈できる。またある取り出そうとした情報に至る回路が何らかの原因で途切れていたが、別の回路を迂回することで目的の記憶に到達しこれを取り出すことができた（つまりその回路以外にも、最短ではないが必要とする情報に達する回路が複数存在している）と解釈することもできる。

外国語教育の場でもこのような情報処理や記憶のプロセスは積極的に利用されるべきであろう。

3. 2. 思考と行為の契機としての視覚情報

学習の場におけるコミュニケーションのきっかけを与える素材としても視覚情報は優れている。情報が文字のみによって与えられる場合に比べ、目にしたその瞬間から自分なりに解釈して情報を得ることができるからである。

またその解釈も学習者の間で差があり幅があるような教材は、複数の解釈を許さないような教材に比べ、次の発見につながるきっかけとしても望ましいと言えるし、議論や討論の契機としても優れていると言えよう。

素材として提示された一つの映像をめぐってその解釈が分かれるかも知れないが、解釈や価値観の多様性を体験することは異文化理解という観点からはむしろ望ましいことではないだろうか。自分の解釈や判断を主張しつつも、他人の考えを直ちに退けるのではなくこれを尊重し、解決の糸口をさぐっていく方法を学ぶのは、異文化理解の訓練としてはふさわしいことと言えよう。

また自分の解釈や予想に反した展開は、そこで強い印象を受けることにより記憶にはむしろ良い効果をもたらす。そういった意味でも一義的でない教材や教材提示の方法が望ましいと言えるだろう。

反面日本の社会では、自分の考えを言葉に表しての議論や、合意形成の習慣がないだけに、このような授業法に対しては、学習者の側に抵抗や戸惑いがあるかもしれない。また日本の学習習慣においてこのような学習法が一般的でないため、当初は授業にも困難を伴うかもしれない。しかし異なる文

化と接する場合を想定した訓練であり、異文化との接触に際して適切な行動をとる能力を養成することが目的の授業であってみれば、自分の意志や意図、判断等を言語化する訓練は必要である。そのような訓練への導入として、心理的な抵抗をいくらかでも取り除く意味でも視覚教材は役だつのではないだろうか。

4. 学習成果の評価

4. 1. コミュニカティブな外国語教育における学習成果

他の教科や教授法同様、コミュニケーションな語学授業においても、学習成果の測定と評価は行なわなければならない。

この授業の目標は異文化理解であり、目的は異文化社会との様々な接点において適切な発話や行為を行なう能力を身につけることである。従って測定や評価も学習者がそれらの点でどれだけの水準に達したか、どれだけ進歩したかを見きわめることになる。

もちろん外国語教育であるから、語彙の選択、語の活用変化、文の構成、発音等いわゆる文法の知識なり文法的能力も測定・評価の対象となる。しかし重点は、ある場面や状況においてある目的を果たすために、どのような行動を学習者がとるかを測定・評価する点にあることは忘れてはならない。型どおりの会話集的表现ではなく、学習者が想定された場面、文脈の中で目的に到達するためにどんな創意工夫をこらすかを測定し、評価する必要がある。

大多数の日本の学習者にとって、授業の形式同様このような学習成果の測定や評価の方法は、おそらくなじみがないものであろう。測定されるのは持って生まれた才能や能力のみではない。むしろ本来その対象は、ある期間（つまり授業で）に習得した学習の成果である。学習者の精神を安定させ、学習に集中させるためには、この点を学習者にも明らかにしておくことが望ましい。このことはまた円滑な授業にもつながるであろう。

授業を開始する学期なり年度といった期間の初めには、授業の目標や目的、評価の対象となるべき能力、知識等、試験様式や評価の方法等について、シラバスなどを用いて、学習者がその授業について見通しをもつことができるよう配慮する必要があるだろう。

4. 2. 測定と評価の方法

前章で、ある場面や状況においてある目的を果たすために、どのような行動を学習者がとるかが測定の対象であると書いたが、ではそれをどのような方法で測定するのか。

日本では「試験」と言えば、ごく限られた場合を除いて、筆記試験を意味する。これは試験官の数に対して、受験者の数が異常に多いという事情による部分が大であろう。筆記試験であっても、ある状況を文章で与え、そこでどんな発話をするかを筆記回答で答えさせることはできる。実際に試験官一人あたりの受験者数が多い場合にはこの方法によるしかないだろう。しかしここでの結果が口頭でのコミュニケーション能力を反映しているかどうかは疑問の残るところである。

筆者は時間と条件が許す限り、一人または複数の受験者と対面して、口頭による試験でコミュニケーションの能力を見きわめることが望ましいと考える。

口述試験は、先にも述べたように日本の学習習慣を打ち破り、口頭でのコミュニケーションへ学習者を動機づけるためにも必要である。

筆記試験で測定、評価を行なうと、かなりの学習者は、試験直前の短い時間に集中して彼らが必要と思う情報を記憶しようとする。このような集中的な学習であっても、大多数の学習者は規定の点

数を取って試験には合格するであろう。その結果学習者は、日常的な学習によって知識を蓄積する必要性を認めなくなり、授業以外の場所、時間は言うに及ばず、授業においても外国語を実際に発話することの必要性を認めず、これを実践しようとしなない。

口頭試験の場合は日頃の積み重ねが重要となってくるし、これが試験の結果に反映される。このような積み重ね型の学習によって得られた知識は、集中型の学習によって得られた知識に比べて記憶への定着が良いという指摘もある。

初級段階(大学の場合で言えば、規定上の時間で120時間、実質90時間見当)では文法的能力、文法的な正確さ(音声学的要素も含む)に測定、評価の重点が置かれることになるだろう。中級、上級へと進むにつれて評価の重点を、言葉の文法的な正確さから、発話のコミュニケーション的な適切さに移していくことが必要である。ある発話意図に対して様々な言語表現の可能性があるのであるように、評価も柔軟性をもって、色々な観点、視点からこれを行なうべきであろう。

文献

日本ドイツ学会編：

日本におけるドイツ語教育。

成文堂 1989

近藤 弘：

I. 授業方法について率直な意見の交換を！

(特集：「教養課程における新しい教育法の試み」)

ドイツ語教育部会会報 32号, 1987

森 光昭、田中雄次：

ドイツ語教育改善論議に必要な視点。

ドイツ語教育部会会報 32号, 1987

千石 喬

日本におけるドイツ語教育：

—制度の変遷と展望—。

(特集：「ドイツ語教育の過去・現在・未来」)

ドイツ語教育部会会報 33号, 1988

脇阪 豊：

ドイツ語について考えるとは？

(特集：「ドイツ語教育の過去・現在・未来」)

ドイツ語教育部会会報 33号, 1988

植村研一(講演概要)：

脳の記憶と言語学習。

ドイツ語教育部会会報 44号, 1993

hrsg. Geringhausen, v. Josef,
Seel, Peter C.:
Interkulturelle Kommunikation und
Fremdverstehen.
München 1983

Vester, Frederic:
Denken, Lernen, Vergessen.
München 1989