

《研究論文1》

## グローバル時代に求められる 総合的日本語教育と認知言語学

森 山 新\*

### 要 旨

グローバル時代を迎え、日本語教師は言葉だけ教えればよい時代は終わり、文化を含めた総合的な日本語教育が求められている。また異文化理解教育も、単に伝統文化などの知識を教えればよいわけではなく、異文化を読み解く能力（文化リテラシー）を育む教育が求められている。言語習得に対する考え方は、時代と共に行動主義、生得主義、認知主義へと大きく変化してきたが、21世紀を迎え、認知主義は応用認知言語学を提示し、言語教育に有益な示唆を与え始めている。グローバル時代に求められる総合的日本語教育にふさわしい言語観であると言える。

【キーワード】総合的日本語教育、文化、応用認知言語学、グローバル時代、Usage-based Model（使用基盤モデル）

### 1. 総合的日本語教育

「総合的日本語教育」という用語が最初に用いられたのは、2001年にソウルにおいて実施された「日本語教育国際シンポジウム（主催：日本語教育学会・韓国日本学会）」の時である（その内容は、水谷・李編（2002）にまとめられている）。その後、本学大学院主催の「第3回国際日本学シンポジウム」でも「国際日本学との連携による総合的日本語教育」というパネルディスカッションが開催され、それを契機に比較日本学研究センターでは「グローバル時代の総合的日本語教育」という研究プロジェクト（代表者：森山新）を立ち上げている（森山2004）。つまりグローバル時代に求められる日本語教育は総合性が求められるということである。

今や日本語教師は言葉だけ教えればよいという時代は終わった（平畑2006）。それは日本語教育能力検定試験の出題範囲を見ても一目瞭然である。出題範囲には、いわゆる言語一般だけでなく、社会・文化・地域、言語と心理、言語と社会、言語と教育など多岐に渡っており、日本語教師が言葉だけでなく、コミュニケーション能力、文化なども教える能力が求められていることがわかる。文化も、祭り、茶道などといった伝統文化を教えるだけでなく、最近では異文化を読み解く能力（文化リテラシー）や姿勢を教えることも求められている。言わばグローバル時代を生きていくための人間性を教えることすらも日本語教師に求められているわけである。

本稿は、近年「応用認知言語学」を打ち出し、言語習得や言語教育の分野に積極的な提案を行っている認知言語学が、グローバル時代に求められる総合的日本語教育にふさわしい言語観を提供す

\*お茶の水女子大学 比較日本学研究センター長  
人間文化研究科博士後期課程国際日本学専攻 助教授

ることを示すことにその目的がある。

## 2. 文化

「文化」の意味は歴史的に変化してきたが、今日では、人間が自然に手を加えて形成してきた物心両面の成果を指す。そして物質的な成果は「文明」という用語を使い、文化は精神的な成果を指すのが普通である。

さらに動物学者の立場から言えば、文化とはそれぞれの種が「環境に対し適応しながら勝ち取ってきた成果」を指す。ではヒトという種が勝ち取ってきた成果とは何であろうか。水島（2005）によれば、ヒトは直立二足歩行をすることにより、生物学的には不利な立場に置かれたが、反面、両手が自由になり、道具を使い、また作ることができるようになり、身体的能力の拡大を勝ち取った。さらに直立することで大きな頭が支えられるようになり、大脳皮質の発達を促した。その結果、他の生物は感受系と反応系を持ち、それを用いて外的世界と直接的、本能的に対峙しているのに対し、人間は感受系と反応系の間に象徴系を持つようになり、象徴系を介して世界を見つめ、象徴系を用いて世界に対するようになった。人間が作り上げた主観的で象徴的な世界が「文化」である。人間は文化の中に住むようになったのである。池上（1993：747）はこのことについて次のように述べている。

人間以外の生物体の場合、自らの周りをどのように意味づけ、分節し、環境世界を創るかということは、殆ど本能的に埋め込まれているわけである。従って、そこには学習も忘却もない代わりに、環境世界は固定されたままである。一定範囲の刺激に対して一定の反応が本能的な回路によって極めて確実に起こるのであろうが、新しい創造も原則として起こらない。それは閉ざされた世界である。

人間の場合は状況が違う。そこでも他の生物と

同じ本能によって支えられた世界はある。しかし、人間の場合はそれにとどまらない。新しい事態に出会い、それを主体的な思考を通して意味づけし、適切に反応する——こういう経験を通じて、人間は本能的な刺激反応を超えたレベルでもう一つの分節された世界を創り上げて行く。その分節の項目の重要なものには言語によるラベルが与えられ、そうなればそれは文化的遺産として伝えられるものとなる。ある言語を身につけることによって、ある一つの意味づけの体系を身につけるということになるわけである。人間の場合、本能という、他の動物と同じいわば自然のレベルでの環境世界の他に、もう一つ、人間自身が自らの周囲との関わりを通じて構築した文化のレベルでの環境世界に住んでいるわけである。

池上も語っているように、文化は言語を通じて体系化され、学ばれ、伝承され、共有される。その結果、共同主観が形成され、共通の文化が形づくられるようになる。国家が成立すると、国民教育・言語の統一がなされるようになり、文化の共有化はよりいっそう進み、日本であれば「日本の文化」といった比較的均一な文化の形成が促進される。しかしグローバル化が進み、ボーダーレスの時代を迎えた今日では、今までのように、「日本の文化」といったことが言いにくい時代になってきた。このような中での文化教育は、多様性への柔軟な理解を促す教育が必要で、知識よりは能力（リテラシー）を育む教育が求められている。

## 3. 認知言語学

これまでの言語学は往々にして、言語というものを人間とは切り離して考える傾向があった。とりわけ20世紀の言語学は科学を志向するあまりに、人間や目に見えない要素を極力排除しようとした。しかし認知言語学は言語を認知（人間の営み）との関わりの中で見つめている。認知研究は

人間性の研究でもあり、認知言語学は後述するように人間の経験（文化）を取り込んだ言語観である。それゆえ認知言語学は文化をも取り込んだ「総合的日本語教育」を考える際に様々な示唆を与えてくれる。

### 3.1. これまでの理論との比較

認知言語学をこれまでの言語理論、言語習得理論、カテゴリー観と比較すると次のようになる。

#### 3.1.1. 言語理論

構造主義的な言語観では、言語を、人間を排除して客観的に見つめようとしていたが、認知主義的な言語観では人間との関わりの中で言語を見つめようとしている。

#### 3.1.2. 言語習得理論

行動主義的な言語習得観では、人間を動物と同一視する傾向があり、言語習得も「刺激と反応の連合」として説明しようとしていた。続く1960年以降の生得主義的な言語習得観が支配した時代には、人間の頭脳をコンピュータのメタファーでとらえ、生得的に埋め込まれた「言語習得装置（普遍文法）」を仮定して説明を試みた。これに対し1980年以降に台頭した認知主義的な言語習得観は、言語習得などの言語活動を、「人間の営み」としての認知活動の一つと考えており、そこには人間の文化の全てが含まれる。

#### 3.1.3. カテゴリー観

「古典的カテゴリー観」ではカテゴリーは意味素性により客観的に決められると考え、そこに人間が関わる余地はないが、認知主義では「プロトタイプカテゴリー観」を受け入れ、カテゴリーとは人間が同じ意味を付与し、同じラベルで呼び合うものの集まりであり、人間が認知能力によって主観的に作り出すものであると考えている。そして人間が脳内に形成したカテゴリーに貼ったラベ

ルが言語であると考えている。

### 3.2. 認知言語学と日本語教育

次に文化や言語習得など、日本語教育と関連した認知言語学の特徴をいくつか紹介する。

#### 3.2.1. 百科事典の意味観（フレーム）

従来、意味は言語が持っているもの（属性）と考えられてきた。そして意味とは「辞書の意味」を指すことが多かった。しかし認知言語学では、言語の意味には辞書の意味だけではなく、人間が経験する全てが含まれる。例えば「mother」という語の意味は、単に「女性（female）」の「親（parent）」を意味するだけではなく、自分を産み、おむつを取り替え、やさしく抱き、乳を与える、最も身近な存在、といった日常の経験から得られる全ての経験が一つのカプセル（フレーム）のように意味として取り込まれている。このような意味を「百科事典の意味」という。

当然のことながら、このように経験に根ざした百科事典の意味は、個人により、育った環境により異なり、また文化が反映する。そしてそのような意味は言語によって受け継がれ、共有されるため、言語が異なると、ラベルや辞書の意味は同じでも、背景の百科事典の意味がまるで異なることがある<sup>1</sup>。例えば「猫」は日本語でも他の言語でも、ある哺乳類を指すという点では同じであるが、その背景にある百科事典の意味はかなり異なっていることがある。日本では、「猫」は犬と並んで人間のペットとして飼われ、身近に存在する動物であり、時には甘えて人間に可愛がられるが、犬とは異なり怠け者であったりずるがしこい動物であったりする。これに対し韓国では「猫」はペットとして飼われることは少なく、決して身近な存在とは言えない。したがって日本で『我輩は猫である』という小説は、人間の身近に生活する猫のアンクル（視点）から、人間の生活模様を風刺的に描き出した小説となるが、韓国では猫の視点か

らの描写は人間の身近なアングルからの描写にはなりえず、夏目漱石がわざわざ猫に扮してまで作り出したアングルは、韓国語に翻訳され韓国文化に持ち込まれた途端、意味をなさなくなってしまう。むしろそのようなアングルは、ラベルは異なるが、「ハエ」のほうが近いかも知れず、実際に韓国ではかつて、ハエの視点から人間の生活模様を描いた新聞の連載小説があったという。

また日本では電車の中で携帯電話に関するマナーが厳しいが、韓国ではそうではない。これは携帯電話がうるさいと思った時にそれぞれの言語で発せられる「ちょっとうるさいのですが」といった表現（ラベル）は同じでも、その背景的な意味が日韓の間で異なることによる。日本であれば普通、このような発言の背後には、相当程度我慢した挙句、我慢が限界を越えた時に発せられる言葉であり、喧嘩の一步寸前であるというスクリプト（文脈）が存在することが少なくない。したがって、こうした発言の行使は極力避けなければならない、そのためには予め「携帯は使わないようにしましょう」というルールが必要になる。これに対し、韓国では、普通、そのようなことは日本ほど多くはなく、「ちょっとうるさいのですが」といった発言は、ある意味で相手との交渉の始まりであり、我慢し続け、もう我慢の限界、喧嘩寸前といったスクリプトは存在しないことが多い。したがってうるさいと感じればその場その場で交渉し、交渉の結果、携帯を使うのをやめることもあれば、相手の事情を理解し携帯をそのまま使うこともありうるのであり、そのように考えれば「携帯を使わない」という事前のルールはさほど必要ではなくなる。「ちょっとうるさいのですが」のラベル（記号）としての意味（辞書的な意味）は同じでも、その背景にある百科事典的意味（スクリプト）が異なるのである。

また日本人は前日に親しくなった友達でも、翌日になると始めは敬語や丁寧な言葉づかいを使って話しかけたり、ある一定の距離を置いて接した

りする。すると韓国からの留学生などは、昨日あれほど親しくなったはずなのに、なぜ今日はこんなに距離を置くのかと、昨日の親しげな態度は偽りであったのではないかと思ったり、かつて日本事情の授業などでステレオタイプの習った日本人の「本音と建前」の使い分けを思い出し、やはり日本人は二重人格者だと考えてしまったり、日本人と親しくなるのが難しいと感じあきらめてしまったりといったことも起こりうる。これもある意味では「敬語使用」や「距離」といった目に見えるラベル（記号）は同じでも、その背景の意味が言語間、文化間で全く異なるという実例である。韓国では、一旦親しくなれば翌日も前日の親密な距離感を持続する傾向があるが、日本では、別の日に会う際には、最初はある程度の距離を置くことが多い。両者にはまったく異なる日常のスクリプトが存在しているのである。そのことを理解しないと、韓国の留学生には日本人の態度が冷たく感じられ、一方の日本人には韓国の留学生の態度が礼儀知らずで性急なものに見えてしまう。

### 3.2.2. プロトタイプカテゴリー観

認知言語学ではプロトタイプカテゴリー観を採用しており、カテゴリーは人間が経験の中で同じ意味を付与した成員によって形成されると考える。またカテゴリーは毎日の経験により、典型的な成員（プロトタイプ）とそうではない周辺的な成員が存在すると考える。

そのため、人により、集団により、プロトタイプが異なったり、カテゴリーの範囲が異なったりする可能性がある。例えば同じ「友だち」という概念であっても、日常の慣習により、典型的な友だち観（どのように付き合い、どの程度深く交わり、どの程度まで依存してもよいかなど）やどこまでを「友だち」と考えるかなどが異なる。その結果、友人関係で求めるものが異なり、「友だちなのに冷たい」「友だちといってもそこまでは…」といった誤解が生じてしまう。

また異文化理解ではステレオタイプを持つことは避けるべきことであるが、ステレオタイプとは事物全てをプロトタイプで判断してしまうことである。人間の認知はプロトタイプをもってカテゴリー全体を特徴づける傾向があること、カテゴリー成員は全てが均一ではなく、プロトタイプ成員とともに、例外的、周辺の成員も存在するのが当然であることを理解するようになれば、ステレオタイプで物事を見つめることは少なくなる。例えば、日本人には典型的な日本人とそうでない日本人が存在することが容易に理解できるようになり、古典的カテゴリー観のように全てを均一の成員からなると誤解することはなくなる。つまりプロトタイプカテゴリー観は、異文化をステレオタイプで見ることを防いでくれる。

### 3.2.3. 解釈の仕方と言語の種類

池上(1993)も述べていたように、客観的な外的世界をどのように解釈するか、どのように意味づけ、切り分けて、カテゴリー化するかは、文化を形成している。そして、そのカテゴリー化の方法にはいく通りもの可能性があり、言語はその一つを選択して慣習化している。その結果、言語により慣習化の仕方が異なり、異なる文化の形成を促すことにもなる<sup>2</sup>。

例えば日本語は類型論的に「主観的把握型」の言語であり、「客観的把握型」の言語である英語とは対極をなす。それが授受動詞、受身(ヴォイス)、経験的動作などの表現のしかたに相違をもたらしている(森山2006)。こうした言語類型への理解は言語転移を少なくし、言語に対する概念変化を促し、第二言語習得を助けるであろう。

そればかりか、言語種類の違いに対する理解はコミュニケーション上の誤解や対立の緩和にも役立つ。どのような言語も、話者が自分の目で見、考えたことを表現し思考する手段としての側面と、他者とのコミュニケーションを行う手段としての側面の両面とがある。そのどちらを優先す

るかは言語により異なっており、日本語のような主観的把握型の言語は前者が、英語のような客観的把握型言語は後者が優先された結果である。池上(2000)によれば、主観的把握の日本語は「モノログ型」であり、「聞き手責任」となりやすく、「客観的把握型」の英語は「ダイアログ型」で、「話し手責任」になりやすいという。その結果、欧米人は物事を論理立ててはっきり言う面があり、日本人は相手に言外の意味を読み取ることを期待しがちなところがある。このように把握の主観性の違いは、コミュニケーションを行う際に、表現のしかたの違いとなり、それが誤解を生む原因ともなる可能性がある。言語種類の違いの理解は、こうしたことへの理解を促し、円滑なコミュニケーションを行うことに役立つであろう。

また文化によって、語彙体系の切り分け方に違いが生まれる。稲作を営み、米を主食とする日本では、米に「稲・米・ご飯」といった下位カテゴリーが存在するが、米を主食としない英米では「rice」一語でことが足りる。その一方で肉食の文化圏では肉に「beef・pork・chicken」といった下位カテゴリーを持ち、「～meat」とは通常言わないが、日本語では、どれも「肉(牛肉・豚肉・鶏肉)」である。血縁関係が重視される韓国では、親族関係を表す用語が非常に発達している。このように言語は文化によって多様性を示すが、このような言語の多様性も、文化の違いを意味に含みこんでいる認知言語学的な言語観では、容易に理解が可能である。

## 4. 応用認知言語学

最近、認知言語学は「応用認知言語学」を提示し、言語習得や言語教育などの応用言語学の分野に有意義な示唆を与えている。ラネカー(Langacker, 1991)は「Usage-based Model(使用基盤モデル)」を提唱し、言語の習得は、①生得的言語能力より言語使用が重要であること、②

トップダウンではなくボトムアップのプロセスで進むこと、③規則（文法・統語）の習得が中心ではなく、語彙などの用例の習得が中心であること、④文法の習得は語彙などの用例を習得する中でパターンを見出し、抽出された抽象度の高い語彙（スキーマ）であること、などを提示し、生成文法の問題点に代案を示している。

またトマセロ（Tomasello 1992）は様々な実験を行い「Verb Island Hypothesis（動詞の島仮説）」を提示し、ラネカーのモデルの正当性を実証的に示している。これらは言語習得・言語教育に有意義な示唆を与えている。

認知言語学が主張することが事実ならば、言語の習得は日常の使用の中でコンテキストをも取り込みながらボトムアップ的に進む。そのために、日常の習慣や文化など、全てが言語の意味の中に取り込まれ、それが百科事典的な背景知識を形成するわけである。これを第二言語教育に応用すると、言語の学習は日常の言語的・非言語的な習慣や文化などから切り離すべきではなく、学習言語をとりまく様々なコンテキストを、実際の体験を通じて背景知識として取り込む必要があるということになり、単に文法や語彙といった言語知識を切り離し、コンテキストなしにトップダウンで教える外国語教育の問題点が浮き彫りになってくる。同時にプロジェクトワークや内容中心の教授法、さらには国際交流など、コンテキストが豊富な活動や交流実践の中で言語を習得することの重要性が明らかになってくる。

## 5. 総合的日本語教育へ

2001年に「総合的日本語教育」という用語を初めて用いた李は、李（2004）の中で「総合的」という用語について具体的に言及し、以下の3つの総合化を挙げている。

- ① 技能の総合化
- ② 認知的総合化

### ③ 知的総合化

①は「聞く・話す・読む・書く」といった言語4技能を別個に教えるのではなく、総合的に扱うこと、②は統合教科的現場体験学習としての「総合教育」を実践すること、③は日本学の関連領域を学際的に結びつけて学ぶことの重要性を意味している。また李（2006）では以下に示すように、教授法として国際交流をとらえ、「交流型日本語教育」を提唱している。

交流は文化という先入観抜きに、人間同士の接触により「個の文化」の理解への入り口となる。しかし交流による接触は異文化理解の入り口にすぎない。異文化理解のきっかけとしての「交流」をより効果的にするために「交流」の教授法としての位置づけが求められる。

李が所属する同徳女子大学が本学の提案に賛同の意を示し、毎年共催で「日韓大学生国際交流セミナー」を実施しているのも、そのような考え方が背景にあると考えられる（詳しくは、お茶の水女子大学国際教育センター（2005a, 2005b）を参照）。同徳女子大学の学生は、日本の文化を学び、韓国の文化を紹介する国際交流の中で、日本語を学んでおり、日本語にとどまらず、日本の伝統文化や日本人とのコミュニケーションに介在する文化を体験的に学び、さらには自文化を伝え、異文化を読み解く文化リテラシー能力までも学んでいるのである。

総合的日本語教育は、言語と共に文化を取り入れ、日本学全般が学際的に連携することによってはじめて成り立つが、認知言語学は人間の営み全般を射程におさめ、言語と文化を区別しないため、多言語多文化社会に求められる総合的日本語教育を支えるにふさわしい言語観であると言ってもよいだろう。

## 【付記】

本稿は2006年9月11日から16日まで「魅力ある大学院教育」イニシアティブ〈対話と深化〉の次世代女性リーダーの育成のためのプロジェクトとして、本学と北京日本学研究センターとの間で行われた「ジョイント教育」の際に、北京日本学研究センターで開催された日本学総合講座第1回講演「総合的日本語教育と認知言語学」（北京日本学研究センター主催）の内容を、内容的に補足、発展させ、まとめたものである。講演内容については森山（2007）を参照のこと。

## 注

- 1 Lee (2001)では、様々なレベルで起こるフレームのズレがさらにフレームの不一致を生み、多くの言い争いや異文化摩擦が生じることを具体的な談話事例を用いて説明している。
- 2 ここで言わんとしていることは、言語は認知過程に決定的な影響を及ぼすとする、いわゆる「言語決定論（サピア=ウォーフの仮説）」ではない。

## 参考文献

- 池上嘉彦（1993）「訳者解説」ジョージ・レイコフ『認知意味論』、紀伊国屋書店、745-763.
- 池上嘉彦（2000）『「日本語論」への招待』、講談社.
- 李徳奉（2004）「韓国における総合的日本語教育と日本学の連携事情」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科、(1)19-22.
- 李徳奉（2006）「日本語教育を生かすためのリソース・リテラシー」『「魅力ある大学院教育」イニシアティブ〈対話と深化〉の次世代女性リーダーの育成平成17年度活動報告書（海外研修事業編）』、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科、11-12.
- お茶の水女子大学国際教育センター（2005a）『第1回日韓大学生国際交流セミナー報告書』.
- お茶の水女子大学国際教育センター（2005b）『第2回日韓大学生国際交流セミナー報告書』.
- 平畑奈美（2006）「アジアにおける日本語母語話者教師の新たな役割：望まれる資質とは何か」『韓国日本学会第72回学術大会予稿集』、360-365.
- 水島裕雅（2005）「世界の中の日本文化」『講座・日

- 本語教育学 第1巻文化の理解と言語の教育』、スリーエーネットワーク、2-15.
- 水谷修・李徳奉編（2002）『総合的日本語教育を求めて』、国書刊行会.
- 森山新（2004）「国際日本学との連携による総合的日本語教育」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科、(1)29-31.
- 森山新（2006）「応用言語学的な日本語教育の試み」『2006 JCLA Conference Handbook』、日本認知言語学会、56-59.
- 森山新（2007）「総合的日本語教育と認知言語学」『「魅力ある大学院教育」イニシアティブ〈対話と深化〉の次世代女性リーダーの育成 平成18年度活動報告書（海外研修事業編）』、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科（近刊）.
- Langacker, R. W. (1991) *Concept, Image, and Symbol : The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin・New York.
- Lee, D. (2001) *Cognitive Linguistics : An Introduction*. Oxford University Press.
- Tomasello, M. (1992) *First Verbs : A case study of early grammatical development*. New York : Cambridge University Press.