

日本語初級学習者のための異文化理解プログラムの一試案

正宗 鈴香

要 旨

言語学習において、その背景にある文化要因を背景的に教育することにより、より効果的な言語運用が可能になると考えられる。本稿では、日本語初級学習者が言語習得をする上での効果的な異文化理解教育について考察する。異文化理解プログラムは、筑波大学留学生センターで実施されているもので、学習者が日本語を習得するための必要な文化教育を日本語教育に組み入れることをねらいとしたものである。今回で三回目の実施となるが、今回は、初級学習項目にあわせた文化要因を選び出し、それらを理解するのに必要と思われる文化背景のコンセプト理解に焦点をあてた。プログラムの前半は日本文化のコンセプト理解、後半はそれを理解した上で可能になる効果的な言語運用を話し合う機会にした。また、これと同時に異文化環境下で必要となる異文化理解教育の指導も行った。

【キーワード】 異文化理解プログラム 文化要因 言語運用

A Cross-Cultural Training Program for Elementary Japanese Language Learners

Masamune, Suzuka

In the process of learning a language, cultural background knowledge can be assumed to help improve working knowledge of the language. This article considers an effective cultural background education for elementary Japanese language education. The program the author conducts at the Tsukuba University International Student Center aims to examine the importance of cross-cultural Japanese language education and ways of incorporating it in teaching. This paper presents the result of the third round of the program which the author has conducted since the spring of 1995. In this round the author focussed on understanding basic concepts of cultural background which are important at the early stage of learning the Japanese language. The former half of the program concentrated on understanding Japanese cultural concepts and the second half provided opportunities for discussions about language uses based on these cultural concepts. The author also continued to teach about cross-cultural understanding situated in cross-cultural settings.

1. はじめに

学習者の日本語習得の過程において日本語のもつ様々な文化的要因を無視することはできない。文化と言語には深い相関関係があり、その関係の仕組みが解明されれば、学習者に日本語習得の指針をある程度示すことができるものと思われる。言語を習得しようとする際に、その言語が使われている環境にいる場合と、その言語文化圏の外で学習する場合とではその言語の習得速度や総合的に言語運用できるという意味での完成度はおのずと違ってくる。これは目的の言語文化圏で生活することによって、その文化を体験しながら言語を習得していくことができるからである。このように考えると、言語習得をより効果的に行わせるにはその言語文化圏の文化に関する正しい知識や認識が重要になってくることが明らかになる。学習者が体験から学ぶ文化的側面を強調した言語教育を行い、日本語学習過程における習得速度と完成度をより向上させ効果的に行うこと、それが筆者が本研究で第一の目標とするものである。

そのため筑波大学留学生センターでは、1994年秋期の試行を経て、1995年春期よりコミュニケーション過程を重視した異文化理解プログラムを日本語教育の一貫として初級レベルの授業に取り入れており、今回（96年春期）で三回目の実施となる。このプログラムは、学習者が日本語を習得するために必要な文化教育を日本語教育に組み入れることをねらいとしたものであり、そのために、1) 自己、及び自己の中での日本語の位置づけを認識し、その上で、2) 日本の文化や思想を理解し効果的な言語運用ができるようになることを目的としている⁽¹⁾。

2. 95年度春期、秋期の反省と今回のプログラムの方針

95年の春期、秋期のプログラムでは、異文化理解のためのステップを重視し、まず学習者の自己のアイデンティティの確立を行い、それに引き続いて実生活でぶつかる様々な問題や疑問を学生に提起させ、クラスで話し合いながらそれらの解決方法や考え方などを探っていった。日本文化や日本語の使い方について理解し、自文化と日本文化の違いを自分で理解、認識させながら、最終的な目標として異文化をもつ人や異なった状況に対して柔軟、及び適切な対応ができるためにはどのようなことが必要なのかを学習者と共に考え、それらに必要な言語使用があればその説明も行った⁽²⁾。

しかし、この二回のプログラムでとったステップは、異文化理解という側面では効果のあるものであったが、言語習得に直接結びつく段階に至る前に終わってしまった。本プログラムは本来、異文化理解プロセスを経た学習者に日本語のもつ文化的特性を効果的に理解してもらい、日本語習得過程のスピードアップと完成度を高めるための支援を行うためのものであって、必ずしも異文化理解そのものにフォーカスを向けるものではなかった。日本語教育においては、異文化理解に加えて、言語運用に焦点をあてた文化と言語の相対的關係に基づいた言語側面の教育を進めていくことが必要だと思われた。

このような反省から、今回のプログラムは、前二回のプログラムで得た学生の異文化適応過程、異文化環境でぶつかる問題、日本語習得時に抱く疑問などのデータをもとに、言語習得に直接役立つ

つ側面にフォーカスをあて、学習者がより効果的な言語運用が行えるよう日本語の文化的特性の概念を作っていくことに、より多くの時間をかけるプログラムの内容に変更した。

2.1 概念の抽出方法

学習者の異文化適応過程を見てみると、学習者によって差はあるものの、来日後約一ヶ月ほどで生活が落ちついてくるようである。また、わりに早い時期から、日本人との人間関係、共同生活の在り方などに目を向け始めることが分かった。この「人間関係」はどの文化圏でもそうであろうが、日本においても多くの学習者が最初、困難や疑問を感じるようである。その上、日本語には人間関係を理解した上で使う言語表現が多く存在する。SFJ (Situational Functional Japanese) ⁽³⁾ で扱っている学習項目では、「敬語」「代名詞 (わたし、あなた、うち (の))」「受給表現 (V もらう/V あげる/V くれる)」などがあげられる。また、コミュニケーション時におこる非言語行動が不明瞭だったり、最後まで言わない技法「ちょっと...」「～けど.../～が...」などは学習者によっては歯切れの悪い表現に聞こえ、使いにくいといった意見もあった。

ここで議論となるのは、これらの言語運用を効果的に行うようにするためにはどのような文化背景ないし文化概念を理解させればいいのかということである。

日本語に限らず大体の言語は、複雑な生活環境、歴史、風土、嗜好、思想、宗教など集団が共有する様々な要因によって変化し発展を遂げてきたものである。言い方を換えれば、日本人には日本人の生活環境、歴史、風土、嗜好、思想、宗教などの中から生み出してきた風土的、歴史的、習慣的な法則性があり、その法則性は日本語の形成に重要な意味を持っているということである⁽⁴⁾。そしてそれらの法則性は日本人のもつ様々な価値観と結びついていると考えられる。これら「集団が共有する様々な要因」「法則性」「言語」「価値観」の四つの関係を図に示すと以下のようなになる。

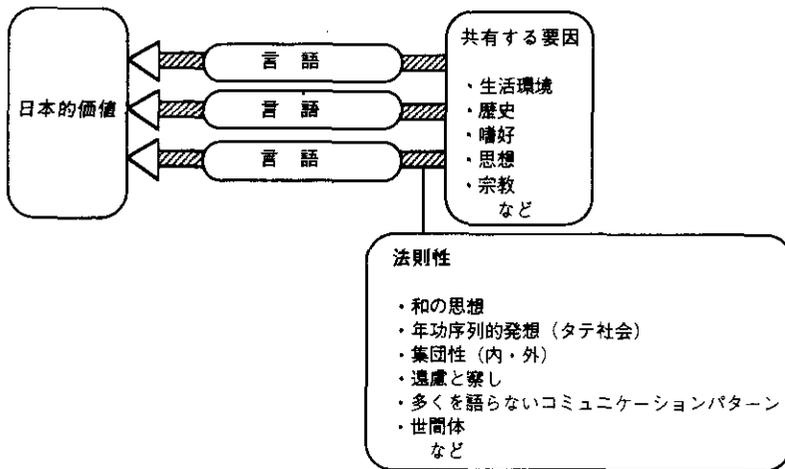


図1 「集団が共有する様々な要因」と「法則性」と「言語」と「価値観」の関係

筆者がいう言語運用を効果的に行うために必要な概念の理解というのは、この「法則性」つまり図中の斜線の部分の理解である。例えば、相手と争わず、相手に合わせるのがよいとされ、周囲の人間と調和して生きること、そのために、相手にしてもらった、してあげた、相手がしてくれたといった意識を常に持つ⁽⁵⁾ことが「日本的価値観」であり、この日本的価値観に結びつく法則は「集団内での和」という思想もしくは概念であり、それを表現するために「Vあげる、Vもらう、Vくれる」という言語表現が使われるのである。

一般的な日本語教育の教室では言語表現や文型を集中的に学習するが、それだけでは、それがどのような思想に基づいて日本人の価値観を示しているのか充分には理解できず、いつ、どういった状況で、どのように、だれに使えるのかは本当の意味ではわからないということになる。つまり、適切な言語運用が難しいということになるだろう。従って、それぞれの言語表現を運用する法則性を文化的特性として、その象徴的表現と系統立てて教えていく必要があると考えるのである。

日本語ないし日本文化にはこのような特性がある、と断定することはできない。一つの特性があれば、それに相対する別の特性もあるだろう。それは全く否定できないものであるし、筆者自身そのような断定によってステレオタイプ化するような異文化教育を行うつもりはない。それをしないためには文化解説のみを行い一方的に概念を押しつけるのではなく、学習者の生活の中に見られるような事例と結びつけ、学習者が身近なものとして判断できる環境で自文化と日本文化の相違を理解できるような異文化理解の学習方法を工夫していく必要があると思われる。

3. 96年春期プログラムの目的および概要

96年春期プログラムでは、学習者によって示された言語運用が難しいとされる日本語的表現「敬語・スピーチレベル」「受給関係の表現」などを最終的に言語運用できることを目標とし、それらを方向づける法則性やそれらの根底にある「人間関係の距離」と「物事を表現する視点」を理解する概念づくりから始めた。学生の異文化理解過程など、本プログラムと兼ね合わせて考えていかなければならないものも発見されたが、本稿ではプログラムの内容に焦点を絞って論じていきたと思う。

3.1 対象者

留学生センターでは、96年春期には、予備教育には国費留学生24人を受け入れた。予備教育では、APテストにより、4クラスに分けて指導しているが、プログラムの対象となったのは、このうちの既習者クラスを除く3クラス、計19人である。予備教育ではSFJ (Situational Functional Japanese) を教材として指導している。

この19人の学生は、7人が自国で数カ月日本語学習して来日しており、12人は来日前の日本語学習歴はない。出身国は、メキシコから4人、コスタリカ、アルゼンチン、タイ、ミャンマー、インドネシア、フィリピン、カンボジア、バングラディッシュ、モンゴル、ブラジル、ブルガリア、スー

ダン、ケニア、パナマ、カナダからそれぞれ1人と多岐に渡っている。

3.2 期間

96年春期の予備教育コースは、4月から9月まで、夏休み3週間を除いた20週間、週5日、1日4コマ（1コマ：75分）授業が行われた。

異文化理解プログラムは、週1コマ、3クラス別々に14回、木曜日もしくは金曜日に行った。プログラムは予備教育コースが始まって一週間後に開始したが、回数が減っているのは、テストなどの理由でプログラムが行われなかったためである。また、週の後半に設定したのは、前回プログラムを受けた学生から、リラックスして何でも言えるようになるのは金曜日だから、金曜日に行うのが理想的という意見が多く出されたからである。

3.3 使用言語

前回2回に引き続き使用言語は英語とした。これは日本語を習得することが目的でないことも理由の一つではあるが、それよりも、まだ十分に表現できるだけの日本語力がない段階でこのようなプログラムを日本語ですることは、かえってストレスになる可能性があるからである。どちらかが、言語的に優位に立つとそちら側が力を持つという結果にもなりかねないことから、共通言語の英語を選ぶことは必要であろうと判断した。

3.4 プログラム構成

	プログラム内容
第1回	プログラムの目的：文化とは何か
第2回	セルフ・アイデンティティの確立：自分の名前の由来について紹介してお互いをよく知る 自分の国について話す
第3回	ビデオ：「日本と自然」
第4回	ビデオ：「日本の年中行事」
第5回	日本の共同組織を形成したもの：「ムラ」意識
第6回	集団意識：和、内/外、個人と集団
第7回	非言語：アイコンタクト、時間、距離感
第8回	文化と言語の関係：文化を勉強する意味
第9回	表現(1)日本の言い方の特徴：あいづち/ちょっと/けど... 「間」のとり方と日本人の「間」の感覚
第10回	表現(2)代名詞の使い方：あなた/わたし 相対関係を表す表現：うちの/おたくの
第11回	表現(3)視点の捉え方：～ていく・～てくる 受給表現～してもらう・～してくれる・～してあげる
第12回	表現(4)「親密度」と「尊敬度」（人間関係の距離）と「場」の関係：敬語
第13回	表現(5)物事を決めるときの言語表現の効果 集団で物事を決定する過程の技法：根回し
第14回	反省会

3.5 プログラム内容

第1回 プログラムの目的・「文化とは何か」のディスカッション

「文化プログラム」で何をするかということは、学生によってそれぞれの期待が違うので、本プログラムの目的とどういった文化概念を取り扱うのかといった共通認識を得ることは大切である。「文化」とか「言語」とは何かということに対して全く考えたことのない学生から国でも論議を重ねてきたという学生まで、様々な背景の学生が混ざっているので教師が各学生とそのクラスについて把握する意味でもディスカッションを行った。

第2回 セルフ・アイデンティティの確立：自分の名前の由来について紹介する

これは、自分のことを他の人に紹介すると同時に自分のことを振り返り振り返る機会となる。お互いの名前の由来を知ったことで、これから、様々な事象を共有していく仲間意識を作っていくのに効果があったようである。

学生は、名前の付け方をひとつとっても違う国でも共通点があったり、全く違う価値観で名前をつけたりするのだと、身近なことで発見があったようだ。これを突破口として、お互いの国についての紹介が自然と始まった。クラスの中でも異文化の状態にあり、そこからも学ぶことが多いことを発見する意味のあるクラスであった。

第3回 「日本と自然（ビデオ）」

学生は来日5週目で、日本の生活も落ちついてきたころである。また、個人差はあるだろうが、まわりのことにも目を向ける余裕が出てくるころで、日本について強い興味を示す時期でもある。

日本について知りたいという気持ちを大切にするためにも、大きな視野から日本文化をとらえたビデオを見せる。今後の概念づくりに結びつくように新日鉄作成の「日本人と自然」を教材として選んだ。学生は人間が自然に対して感じるものは万国共通だと思っていたものが、日本人の自然に対する感じ方は自分たちのそれとは違うことを発見したり、それがどのように生活にかかわっているのかということを知る上で視覚教材は効果的である。

第4回 「日本の年中行事（ビデオ）」と「神道と仏教」

先週の自然に対する考え方が具体的にどのように生活にとけ込んでいるのかを行事を通して学ぶ。また、神道と仏教を表面的ではあるがとりあげた理由としては、多くの学生が宗教に対して強い関心を持つからである。多くの学生は日本人が何を信ずるかという視点から日本人を理解しようとするのである。日本人の宗教観、神仏合体などの考え方は多くの学生を驚かせるようである。

第5回 日本の共同組織を形成したもの：「ムラ」

村意識の発展を話すところある学生は共通性を見だし、ある学生は全く理解ができない、というよ

うに学生によってだいぶ理解に差があるようである。ムラの概念は農耕文明の特有のものであり、出身国によって受け取り方が違うのは興味深い。血縁関係の進行など家族意識の強まりは村を一つの群れとして確立し、ウチとソトの共有、非共有の考え方が習慣化したことに学生が理解を示せるかどうかはその出身文明やセルフ・アイデンティティの確立などの要因によるところが大きい。

第6回 共同組織に影響された日本人の意識：集団意識

- ・「和」
- ・グループの一員として期待されるもの
- ・役割「らしさ」
- ・self-identityと集団との関係
- ・ウチ：ソト：ヨソ

ほとんどの学生が日本人は個人主義ではなく集団意識の強い民族だということは知っているようである。ここでは、できるだけ学生の身の回りの事象から例を出して身近のものとして考えさせるようにした。多くの学生が自分はまだ「よそ者」として扱われていると感じており、どうしたら日本人、または日本社会に受け入れてもらえるのか、外国人としての自分に期待されていることなどが大きな関心事となっている。

第7回 非言語と言語活動：非言語の重要性を考える

- ・アイコンタクト
- ・立つ距離
- ・時間の使い方

日本人の非言語行動は、アジア文化圏のほとんどの学生には特に違和感はないらしい。しかし、多くの研究でも指摘されているように、ヨーロッパ文化圏、アフリカ文化圏、スペイン文化圏の学生は、ほとんど目をあわせないアイコンタクト、距離をおいて立つこと、時間の感覚の違いなど、日本人の非言語行動に大きな違いととまどいを感じている。そして、「恥ずかしがりや」「目をあわせないのは何かを隠しているから」「融通がきかない」「他人に対して距離をおく」などとマイナスのイメージを持つ学生が多い。

アジア文化圏の学生は日本人と自分との非言語行動の違いを知るよりも、自分たちとこれらの文化圏の学生との違いを知る機会でもあった。

第8回 文化と言語の関係：文化を勉強する意味

- ・言語運用の認知過程
- ・日本語を効果的に運用するために必要なもの

次週から表現とその文化背景を考える授業に入るので、今までの文化理解がどのように言語表現

に影響するか、整理しておいた。

第9回 表現（1）日本人の言い方の特徴

- あいづち
- finishing up 「けど...」「から...」
- leaving unsaid 「どうも」「ちょっと」

すでにSFJ（Situational Functional Japanese）で学習していることであるが、それがどういった意味を持つのかを話し合う。文化圏によっては相手が話している途中に「あいづち」を打つことは相手の意見を聞いていないことになりタブーであったり、日本人の多すぎる「あいづち」によって話す意欲がなくなってしまう、という意見が多く出された。自分が話しにくいので相手に対して「あいづち」を打とうとは思わない、という学生もいた。また、文章をきちんと最後まで完成させないことは、自分の言っていることに責任をもたないということなのか、という疑問も出された。日本語の会話のテンポ、すなわち「間」の取り方や、話し手と聞き手が会話を作り上げていくという新しい概念は理解できるものの、使いこなすにはまだ時間がかかりそうである。

第10回 表現（2）

- 代名詞の使い方：文中に表れない「わたし」「あなた」
- 相対関係を表す「うちの」「おたくの」

日本語の特徴のひとつに代名詞を使わないでも済むということがあげられるが、学習者は母語の影響から「私は～」「あなたは～」と人称代名詞を使うことがある。しかし、背景にある文化要因を理解することはそう難しいものではないことと、SFJで初期段階から代名詞が使われていないことに慣れているので言語運用にも特に目立った不自然さはなかった。

「うちの～」「おたくの～」ということばは個人と集団の両方を示し、自分と相手を個人として区別するというよりは集団の区別を行っているのだが、これを説明すると学生は指導教官が「うちの○○です」といって紹介してくれたら自分は研究室の一員として受け入れられたと認めているのですね、と自分たちの置かれている状況と照らし合わせて理解するようである。一方、自分たちが日本で属していると実感できる集団はまだなく、「うちの～」を使える状況にはないという意見が多かった。

第11回 表現（3）

- 視点の捉え方：～ていく・～てくる

受給表現「やりもらい」表現

事象を表現するには「話し手の視点」も考慮しなければならないことを意識させる。

「～ていく・～てくる」は動詞に付き、話し手の立場や視点・位置などから言葉を使い分けを行っ

ている⁽⁶⁾ということを例をあげながら考えさせる。初級の段階では、まず事象をどのように捉えるかが表現にも影響することに気付かせ、母語の影響の有無を意識して言語使用させることが必要であろう。

また、初級日本語学習者が話す日本語が不自然な原因の一つに「やりもらい」表現があまり使われないことがあげられる。これは客観的内容を、したりされたりする人間関係、つまり内の関係か外の関係かを話し手が判断して言葉を使い分けたり、あるいは使うことの是非まで決めなければならない複雑な作業であって、学生はまだこのような待遇表現を理解して運用できるまでには至っていない。しかし、背景となる文化要因を知ることは、今後意識してそれらをさぐり言語使用に結びつけることができるようになる第一歩だと思われる。

第12回 表現(4)

- 敬語を使う意味
- 敬語を使うときに必要な人間的距離を理解する：「尊敬度」軸と「親密度」軸の関係と「場」によって使い分けられる表現方法。
- やりもらい：だれと同グループになって話しているのか。

敬語は動詞の形が変わる難しさに加えて、人間に上下をつけたり、「距離」をおくことへの抵抗感などが混ざり合って学生はなかなか敬語を上手に使うことができない。学生の多くに、目上や立場の上の人には敬語を使い、自分より立場が下の人には使わないことを基準にして敬語の使い分けをしているケースが見られる。一般の文法の授業では、時間に制限があることなどから、例えば、先生、友だち、子供というように区別して使い方の練習を終えてしまうことが多いのではないだろうか。

しかし、言語運用に必要なのはこれに加えてその「場」に適した敬語を使用しなければならない。また、同じ相手でも相対関係は「場」によって影響され、「ウチ・ソト」、「和」の概念、日本人の「距離に対する意識」など複雑に影響しあっていることなどを理解しなければ効果的には使えないのである。このように考えると、日本の社会構造を時間をかけて理解して初めて敬語が運用できるようになるということになる。

アジア文化圏の学生は使い方はめんどくさいものの、敬語は母国語にもあるので使うのに抵抗はないという者が多い。しかし、ほとんどの初級日本語学習者は日本語で一番難しいのは「敬語」であると言う。使いたくないけど、敬語が適切に使えなければ日本人、特に指導教官とスムーズなコミュニケーションがとれないと思っており、ここに彼らのジレンマがあるようだ。

また、指導教官と二人で会っているときは敬語を使わなくてもいいと言って親しくしてくれるのに、他人がいたり場が違くと態度が違ったり、言語使用が違ったりするので教授の本心が分からない、今まで築いてきた教授との関係はなんだったのかと思う、といった意見も出され、「日本人はわからない」という排他的な結論に至ってしまう学生もいる。

しかし、これは「人間関係」とあわせてその「場」との関係が理解できれば解決できることである。ここでは、こういったジレンマを取り除くために日本で「敬語」を使う意味や使われ方などを説明することでまずは敬語を使うことへの抵抗をなくすことを目標とした。

「敬語」をこの時期に話し合う意図は、言語使用の他に異文化理解にもある。学生は来日して5ヶ月になっており、異文化適応過程で見て、自分の価値観と日本の価値観が違うことが分かり、特に人間関係などでそれをどうしたらいいか葛藤し、悩んでいる時期である。この時期の学生と深く話し合うことにより、より効果的な指導が行うことができると思われる。

第13回 表現（5）表現の総合的な使い方

- 相手の言いたいことを察しながら話を進める言語使用の役割
- 集団での意思決定過程の一技法：根回し

会社で物事を決定するというシュミレーションを行う。部分的に日本語を使用しながら日本的「根回し」の概念も学ぶ。コミュニケーションは単発的なものでなく、必ず流れというものがあるので、その一例として練習する。学生が実際に遭遇する場面は限りないであろうが、それぞれに適切な言語運用と態度で対応することが大切だ、ということは理解してもらえたように思う。

4. アンケート調査集計分析

異文化理解プログラムのアンケート調査をプログラム終了時に行った。まだ、データは少なく、文化圏によるデータのばらつきはあるものの、傾向は若干ながら表れている。今後順次データの更新を行っていくが、とりあえずここで経過分析を試みる。

4.1 データ詳細

アンケート分析は回収できた17人の結果を対象とする。学生の年齢は23歳から34歳までである。出身文化圏は下記の通りである。

スペイン文化圏	：7人
ポルトガル文化圏	：1人
アフリカ文化圏	：2人
東南アジア文化圏	：4人
南アジア文化圏	：1人
極東アジア文化圏	：1人
北米文化圏	：1人

4.2 初級日本語教育における文化教育の評価について

初級日本語教育における異文化理解プログラム全体の評価については出身文化圏の違いが若干表

れた。評価は5段階で、5の方向が肯定的、1の方向が否定的である。

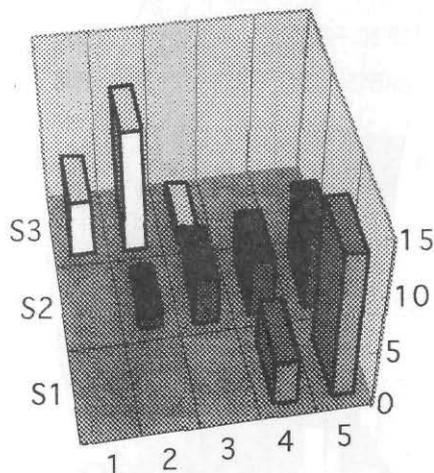


図1 異文化教育に対する評価

設問 S1 : It is good to have Culture program in Elementary Japanese class.

S2 : Culture program is necessary for studying Japanese language.

S3 : It is better to concentrate only Japanese language class.

設問の (S1) と (S3) の結果からは、全般的に初級日本語教育に異文化理解プログラムを取り入れることに肯定的だということがわかったが、出身文化圏別にみるとヨーロッパ文化圏の学生により異文化教育への要望が見られた。設問 (S2) の「文化プログラムは日本語を勉強する上で必要だと思うか」の質問には、意見のばらつきがみられた。これは、実際にその日本語を使われる場面に遭遇した経験があまりなく、その必要性をまだ感じていないためだと思われる。これに関しては、追跡調査を行い、言語運用に必要な文化理解についての認識の変化を調べる必要があるだろう。

4. 3 異文化理解プログラムの成果に対する評価について

異文化理解プログラムの成果、つまり授業を通じて得た精神的な自信や知識に対する評価には出身文化圏によって大きなばらつきが見られた。特に、東南アジア文化圏出身の学生の間にはプログラムを通じて得た知識や精神的な自信といったものの認識が一般に希薄であったが、これは彼らの出身文化圏の民族的文化的意識が日本のそれに比較的類似して (農耕文明・宗教思想など)、異文化間の差違の認識にあまり至らなかったということが考えられる。その結果、下記のグラフでは成果に対する評価において結果がばらついた。

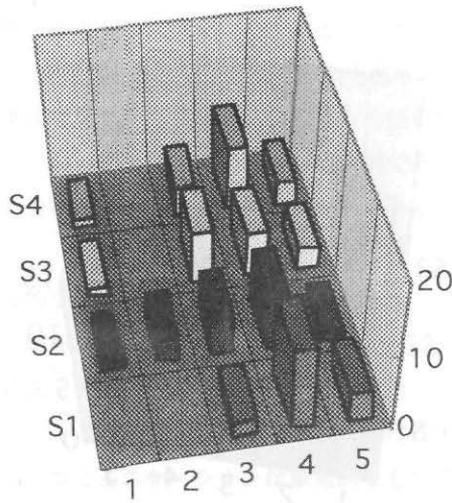


図2 異文化理解プログラムの成果に対する評価

設問 S1: I've become to understand how Japanese cultural background effects language expressions.

S2: I am confident to speak Japanese language in real situations.

S3: It became easier for me to speak Japanese language with knowledge in Japanese culture.

S4: I've become interested in thinking about culture background when I speak in Japanese language.

設問の (S1) において、日本文化が日本語そのものに与えている影響について聞いているが、全般的に学生の評価は高く、日本の文化とその言語である日本語の関係の深さについてよい理解は得られたようである。

設問の (S2) で、「自信をもって日本語を話すことができるか」という質問に関しては、やはり表現の背景にある文化理解だけでは、話すことに自信を持つことはできずに、その他の文法や語彙の正確さ、流暢さ、慣れなどの要因も大きいということだろう。しかし、設問の (S3) ではほとんどが日本語の文化背景を知って日本語が話しやすくなった、と答えており、実際の言語運用に必要な知識は得られたと考えられる。また、設問の (S4) で日本語の文化背景に興味を持つようになったことは、今後の日本語運用や日本人と効果的なコミュニケーションをとる上で大きな助けとなると思われる。

4.4 異文化理解プログラムを通じて得た文化意識の変化に関する評価

全般的に、出身文化圏に関わらず言語習得時における異文化教育に対する関心度は高く、日本語学習時の日本文化への関心度も高いように思われる。ただし、アジア文化圏はやはり宗教的にも社会経済構造的にも歴史的に日本との類似性が高く、総論ではなく各論において日本語の持つ文化的特性との差異を細かく評価しきれなかったためか、異文化理解プログラム全体への評価などに混乱があったようである。

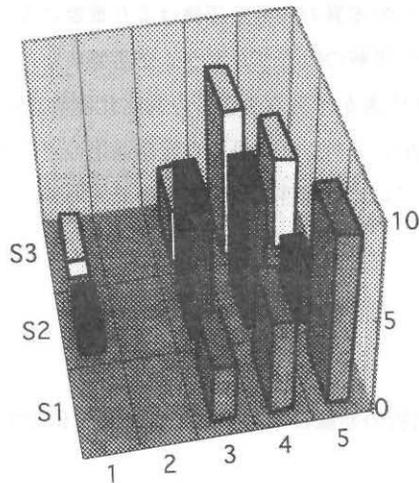


図3 プログラムを通して得た文化に関する評価の変化

設問 S1 : I got interested in learning more Japanese culture.

S2 : I've become to think about cross-culture than I used to be.

S3 : I've become to compare Japanese culture with my native culture.

以上の結果により、プログラムを通して自己の再認識、異文化理解の必要性と日本文化への興味などが増進されたものと思われる。初級の段階での異文化理解は異文化での生活をスムーズにさせるだけでなく、今後の日本語学習を促進する上でも重要な意味をもってくるだろう。

5. おわりに

プログラムに対するコメントとしては、「おもしろい」「言語プログラムの中にこのようなプログラムが組み入れられていたのは、むしろ期待していなかったことであり、驚いた」「このようなプログラムはとても意味があることだ」などプログラムを導入することに対しては全員が肯定的で

あった。一方、クラス運営には要望が多く、「他の学生の意見を聞くよりも先生の話を中心にしてほしい」「言葉で説明するよりも視覚教材を使ってほしい」「もっと日常生活についてふれてほしい」などの意見が出された。プログラムの内容に対しても大半の学生が肯定的だったものの、ディスカッションのやり方、教材の選択など、まだまだ改善しなくてはならない点も多い。

アンケートの分析結果により、初級日本語習得時、異文化理解プログラムの導入時には出身文化圏による差別化は異文化の意義そのものを理解するという点において不要であるが、日本語の技術レベルがあがるにつれ、つまり運用する日本語の成熟度が増すにつれて、異文化理解プログラムそのものも高度に分化された形で運用されるべきであろうということも分かってきた。日本語の運用レベルが成熟すればするほど文化的差異の分析と認識はより重要になってくるので、その場合は各文化圏の特性にしたがった異文化理解の教育プログラムが必要になってくるものと思われる。

今後は、さらにさまざまな文化圏から来る学習者の異文化理解過程と言語習得過程についてのデータを集め、それぞれを理論的に分析し、効果的な言語運用のための系統だった異文化理解教育を日本語教育のなかに組み込んでいく可能性について考察していきたい。

注

- (1) 正宗鈴香 (1996) 参照
- (2) 正宗鈴香 (1996) 参照
- (3) 筑波ランゲージグループ出版の初級日本語教材で筑波大学留学生センターでは vol. 1-3 を使用している。
- (4) 同プログラムでは従来より言語と文化の関係についてアメリカの哲学者 Willim James の「経験論」に基づく考え方を展開してきた。それは、言語はそれぞれ共同体で共有される「経験」によって記号化されたものの総称であるというものである。
- (5) 荒木博之 (1973) 参照
- (6) 森田良行 (1995) 参照

参考文献

1. Gudykunst, William B. (1991) Bridging Difference Effective Intergroup Communication, Sage Publication
2. Hall, Edward T. (1976) Beyond Culture, New York: Anchor Press
3. 荒木博之 (1973) 『日本の行動様式』講談社新書
4. 荒木博之 (1990) 『敬語のジャパノロジー』創拓社
5. 鶴見俊輔 (1986) 「ジェイムスの人と思想」p80-105 『アメリカ哲学』講談社学術文庫
6. 筑波ランゲージグループ (1993) 『Situational Functional Japanese vol. 1-3』凡人社
7. 古田暁他 (1989) 『異文化コミュニケーション』有斐閣選書

8. ひろさちや (1987) 『仏教と神道』 新潮選書
9. 正宗鈴香 (1996) 「日本語教育における異文化理解プログラムの指導の試み」『筑波大学留学生センター日本語論集』 11: 171-188
10. 丸山圭三郎 (1989) 『言葉と無意識』 講談社新書
11. 森田良行 (1995) 『日本語の視点』 創拓社