

米国人学生の文化理解能力を助長するための創造的な日本語教育の取り組み
—第二言語・外国語としての日本語講座，日本文化講座，及び日本留学プログラムを
通しての実践の検証—

Efforts toward Innovative Japanese-Language Education that Aims to Foster Cultural
Understanding among American University Students

松本浩史（アメリカ創価大学）
MATSUMOTO Hiroshi (Soka University of America)

要 旨

本稿は，日本語を学ぶ米国人学生を対象として，著者が数年前より試みている文化理解や文化能力を増進するための日本語教育実践の取り組みを紹介した。取り組みは，(1) 1・2年生を対象とする初・中級日本語（ランゲージ）講座，(2) 3・4年生を対象とする中・上級日本語（ランゲージ）講座，(3) 3年生対象の半年間の日本留学プログラム，そして(4) 4年生や継承言語習得者を対象とする（上級・超級レベル日本語のためのコンテンツ講座としての）日本文化講座といった四つの段階に渡ったものである。

This paper aims to present the author's efforts to foster cultural understanding and cultural proficiency among American university students studying Japanese as a second language. The efforts encompassed the following four levels: (1) elementary-intermediate Japanese (language) courses for freshman and sophomore students, (2) intermediate-advanced Japanese (language) courses for junior and senior students, (3) study abroad program in Japan for half a year, and (4) Japanese culture (content) courses for senior students and heritage language learners.

【キーワード】 文化理解，文化能力，日本文化，文化言語学，米国大学

1. はじめに

ここ20数年の間に，コンピューターやインターネットなど情報工学や通信技術の急速な発展・普及により，世界は様々な国境を越えて一つのグローバル社会（地球社会）であるという認識が，多くに人々の間に定着しつつある。電子メールにより瞬時に，海外にいる家族・友人・ビジネスパートナーなどと文字を通して意思疎通ができることなどは，1980年代前半には未だ夢のような話であった。また，政治・経済・環境・科学・文化，そしてテクノロジーなど様々な分野で，グローバルな取り組みがかつてなく広範に志向されるようになってきた。例えば，所謂G-8サミット（主要国首脳会議）やAPEC（アジア太平洋経済協力）首脳会議は毎年開催され，地球温暖化や食料・エネルギーなど人類が直面する重要な諸問題に地球規模での対応を試みている。スペースシャトルや国際宇宙ステーション（ISS）建設の取り組みは，日本を初め世界各国の参加協力の上に成り立っている。

教育の分野でも，グローバル社会の概念の重要性は広範に認識され，様々な進展が具現化されている。例えばカリキュラムの理論や実践領域では，日本を初め世界各国が，21世紀型社会に寄与できるグローバルシチズン（地球市民）養成のための，様々な教育ヴィジョン・目標論を提言，試行している。次世代を担う若者たちが，他国の文化を先入観や偏見を

持たず尊重し、国家の枠を超えて話し意思疎通し協力し合い、環境・食料・エネルギー・平和といった地球全体の課題に取り組めるようになるのを可能にする一貫したカリキュラムの取り組みが志向されている。また、異なる言語文化を有する人々との意思疎通、文化理解を可能にする第二言語・外国語教育は、多くの21世紀型教育の「目玉」と位置づけられようになっている。

筆者勤務校でも、米国にある一般教養課程の大学として、異文化理解、世界平和、人権擁護、国際協力活動などを通して、21世紀型社会の構築に貢献できる広範な視野を備えたグローバルシチズンを養成することを、カリキュラムの最大目標（ミッション）に掲げている。第二言語・外国語教育は、その目標を実現のための中心的な役割を担っている。対象言語学習を通して、米国人学生たちは、世界の様々な他の国の人々と自由にコミュニケーションできるようにするための言語プロフィシエンシーを習得すると共に、対象言語の文化についての理解を深化させている。その結果、偏狭な偏見や先入観を克服し他の国々の人たちと連帯し協力していくために不可欠な、広い視野、客観的な見方、そして深い共感というような大切な要素を身につけようとしている。

しかしながら多くの外国語教育実践では、米国をも含めて、上記のような「文化理解能力」或いは「文化能力」と言われる要因は、あながち第二次的な目標又は副次的な産物としてしか捕らえられない傾向にある。文化能力の量的な測定が難しかったこと、どうしても聞・話・読・書といった実用的な四技能養成が第一に尊重されてきたこと、文化能力重視は高邁で理想主義的すぎると見なされてきたことなどが主な理由と考えられる。21世紀型グローバル社会の構築を目指すためにも、四技能や文法習得との適切なバランスを模索しつつ、今後の第二言語・外国語教育に於いて、文化能力養成の肝要性について更に吟味探求していく必要があるのではないだろうか。

2. 言語教育に於ける文化理解や文化能力養成の重要性

元来、言語教育に於ける文化理解や文化能力養成の重要性が認識されるようになったのは、広義的には、言語と文化の関係を論じた言語相対論が起因していると考えられる。20世紀初めのサピア・ウオーフ仮説で提示されたように、言語と人間の思考・文化との相関性を論じた理論である。サピア・ウオーフ仮説の「強い」解釈では、言語が人間の思考や文化を規定するという言語決定論が主張されたが、この解釈は現在多くの場合支持されていない。一方、同仮説の「弱い」解釈は、言語の意味的な連想（例えば、色・形、タイム・アスペクトに関連した連想）は文化によって異なると主張し、多くの実証研究の結果によって支持されている (Kramsch, 2008)。

言語教育での文化理解能力の重要性は、狭義的には、20世紀初めの言語学者 Vygotsky (1978/1990) により創始された社会言語学理論を通してより鋭敏に認識されるようになった。言語は社会での相互作用 (interaction) を通して習得されるという Vygotsky の主張に基づき、Canale & Swain (1980) や Canale (1983) らは、第二言語のコミュニケーション能力 (communicative competence) は、(a) 文法的能力、(b) 談話能力、(c) 社会言語能力、(d) 方略的言語能力の四要素から成るとした。特に社会言語能力は、文脈に応じた「適切な」言語使用を要しており、言語使用と密接に関連した文化的な考え方は授業で明確に教える必要があると指摘した。日本語の場合、敬語表現と関連して、年齢が上の人（例えば、お年寄

りや先輩など)に対する敬意などがその例であろう。また、依頼を断る際に「ちょっと、,,」などと言ったり理由のみに言及することにより否定の返答を示唆し直接的な断りを避けようとするような談話表現に関連して、丁寧さを重んじたり直接的な衝突を回避しようとする日本の文化や間接的なコミュニケーション・スタイルなどもその例であろう。

また更にもう一つ、言語教育に於ける文化理解能力の重要性が認識されるようになった背景として、米国の小中高校外国語カリキュラム内容の指針として作成された「外国語学習スタンダードズ」(Standards for Foreign Language Learning; 1999)が挙げられる。これは上記コミュニケーション能力の考え方を基にして作成されたもので、コミュニケーション、カルチャー、コネクション、コンパリソン、コミュニティー(5Cs)という主要五目標により、外国語教育カリキュラムの内容が米国全州を通して標準化された。言語教育に於けるカルチャー、即ち文化理解・文化理解能力の重要性は、従来になく明確に成文化された。又より具体的には、授業の中で、文化の三側面(観点 perspectives、慣例 practices、産物 products)がバランスよく組み込まれる必要性が指示された。観点とは文化的な態度・物の見方・価値観、慣例とは実際に行なわれている習慣(所謂 do's and don'ts)、そして産物は食物・服・家・娯楽などの触知できる物を意味した。

上記三要因を背景として言語教育に於ける文化理解・文化理解能力の重要性がより深く認識される中、本実践研究は、米国人学生の日本文化理解に関する研究(Matsumoto, 2006, 2007)に基づき、文化理解や人間形成要因を助長するために筆者が行なっている日本語教育実践の取り組みを紹介した。又、文化能力基準の作成に関する提言(牧野, 2003)などを参照しながら、各学生の文化能力の促進過程を調査した。そして、日本語教育に於ける文化理解・文化能力養成の意義・重要性について考察した。

3. 本実践の報告

3-1 本実践のカリキュラム的背景

筆者勤務校は、前述したように、米国の一般教養課程の大学として21世紀型社会の構築に寄与できるグローバルシチズンの養成をカリキュラムの最大目標に掲げている。学生構成は、多数を占めるアメリカ人や日本人の学生の他に、ラテンアメリカ、アジア、ヨーロッパ、アフリカ諸国から来ている学生も少なくなく、正に地球的なキャンパスコミュニティーが形成されている。

第二言語・外国語教育に関しては、現時点ではスペイン語、中国語、日本語の三言語の講座が設けられ、初中級レベルの外国語講座の単位取得(合計16単位)が全学部生に対して必修化されている。更に米国の他大学に先駆けて、中級レベル外国語能力を達成した段階で(通常三年生時に)、対象言語国(スペイン・ラテンアメリカ諸国、中国・台湾、日本)での半年間の留学が必修要項とされている。ハーバード大学なども同種カリキュラムを採択する方向にあると伝えられている。

以下に、筆者が三年程前から試みている文化理解や人間形成要因を助長するための日本語教育実践の内容を紹介した。(1)1・2年生を対象とする初・中級日本語(ランゲージ)講座、(2)3・4年生を対象とする中・上級日本語(ランゲージ)講座、(3)3年生対象の半年間の日本留学プログラム(必修)、そして(4)4年生や継承言語習得者を対象とした(よ

り高度の日本語を教えるためのコンテンツ講座としての) 日本文化講座の四分野に分けて報告した。

3-2 本実践の目的・方法

(1) 1・2年生を対象とする初・中級日本語ランゲージ講座 (JPN 101・102・201・202)

上述の言語相対論, コミュニケーション能力, そして「外国語学習スタンダード」などの観点から, 各クラスで学生たちに日本語の適切な使用・習得のために文化理解が不可欠であること, 又如何に日本語と日本文化が不可分に相互関連しているかを具体的な例を挙げながら, 教えた。

初級レベル (JPN 101・102) では, 例えば (a) 挨拶表現を学ぶ際, 適切な挨拶のコミュニケーションするためには, ノンバーバル表現 (ジェスチャーやしぐさなど) が不可欠であることを教えた。具体的には, お辞儀の仕方, お辞儀の時の手の位置が男女で異なることが多いこと, キス・ハグなどは初対面ではしないなどの *do's and don'ts* 等について触れた。また同様に, (b) 食事前後に使われる言語表現 (「いただきます」「ごちそうさまでした」) に伴うしぐさなどについても説明した。又, (c) 「来て来て」と言いながら手を使って相手を招く時のジェスチャー (英語圏では「ここに来ないで」と反対の解釈がされる可能性が高いこと), 「え, 私?」と言って自分の名前が本当に呼ばれたのかを確認する時自分の鼻を人差し指で指すしぐさ (英語圏では, 親指で自分の胸の部分の指す), 電話での会話中に「ありがとうございます」などの感謝表現を使う際に対話者がそこにはいないにもかかわらずお辞儀をしてしまう (英語圏ではそのようなことはあまりしない) など, 日本語圏と英語圏では異なることを提示した。アジア諸国など外国からの留学生がクラスにいる場合は, それぞれの国ではどのようなノンバーバル表現が用いられるかも聞いてみた。上記のような例を挙げながら, 適切な日本語使用を学ぶためには, 日本語とノンバーバル表現が如何に密接に繋がっているか知ってもらうよう努めた。こういった努力は, 日本語を始めたばかりの学生たちの動機付けや興味要因を強化する上でも, 非常に効果的であったように思える。

その他初級レベルでは, (d) 誘われたり依頼されて断る際には, はっきり「いいえ」と言わないで理由や状況を伝えたり「ちょっと, , ,」などと言って間接的な言い回しをすることに注意してもらった。丁寧さを重んじ直接的な衝突をできるだけ回避しようとする日本的な考え方や間接的なコミュニケーション・スタイルの有用性について考えてもらった。又, (e) 家族についての語彙を教える時, 語彙の使い分けをすることに触れた。即ち, フォーマルな状況では, 自分の家族について述べる時, 「父」「母」「姉」「弟」等を使うのに対して, 他の人の家族に言及する際は, [あなたの]「お父さん」「お母さん」「お姉さん」「弟さん」等を使用することなど, 日本語の中に存在する「ウチ」グループと「ソト」グループとを区別する文化的な考え方について説明をした。

中級レベル (201・202) では, (f) 他の人の行為については同じ動作 (例えば「見る」「食べる」「来る」) でも尊敬語 (「ご覧になる」「召し上がる」「いらっしゃる」) を用い, 自分の行為は謙譲語 (「拝見する」「いただく」「参る」等) を用いるなど, 日本語の中に介在する謙遜さや丁寧さを重んじる文化的な考え方を提示した。又, (g) 「(～て) あげる」「(～て) くれる」「(～て) もらう」のような授与動詞使用について教える際, 受

益者が「私」を含め「ウチ」グループメンバーである時は、「(～て)あげる」ではなく「(～て)くれる」を使用することから、上記(e)と同様、日本語の中に「ウチ」と「ソト」を区別する文化的概念が潜在していることを説明した。更に、(h)勤務校の全日本語学習者対象に(上級レベルを含めて)、2007年11月プリンストン大学の牧野成一教授にゲストスピーカーとして来ていただき、「ウチ」と「ソト」の概念から考察された日本語に関する文化言語学について一時間半に及び特別講義をしていただいた。日本語を学ぶ多くの学生にとって、言語と文化の相関性について目を開かれる有益な講義の時間となった。

(2) 3・4年生を対象とする中・上級日本語ランゲージ講座(JPN 306・310・311・312)

二年間の日本語学習を終了した段階で、(i) Fujii & Sugawara (2007) などを用いて、「依頼する」「誘う・招待する」「助言する」「ほめる」(ほめられた時の反応の仕方も含めて)「感情を表す」等、各々の言語状況にあった適切な日本語独特の言語使用(語用論)や話の順序(談話論)を習得できるよう助けた。例えば、「依頼する」際には、直接依頼事項から入らないで、「今、ちょっといいですか」などの前置きから始め、(依頼の背後にある)理由や状況について言及した後、相手の反応を見ながら依頼する。そして、感謝して終わるといった四段階について説明し、ロールプレイなどで練習してもらった。又、「ほめられた」時にはただ短絡的に「受け入れる」だけではなくて、「意外と」「わりと」「案外」などの語彙を使いながら、謙遜さや丁寧さを重んじる日本文化の考え方に適合して謙遜な気持ちを柔和に伝えられる「打ち消す」「受け入れる」「認めもせず否定もせず、話をそらしたり、冗談でごまかしたり、他の人のおかげだと言う」ような返答の仕方を習得できるよう、練習してもらった。

又、(j) 学生たちから、日本の歌謡曲などでは愛情表現が豊かに見られるのに、どうして日本では家族間や恋人同士で英語の「I love you」に相応する表現があまり使われないのかといった質問が出た。多くの学生が(以下に述べる)半年間の留学をまじかに控えておりホストファミリーとどのように接したらよいか真剣に考えたり、又数人の学生は日本語のネイティブスピーカーと付き合っていたりしたこともあって、非常に関心の高いトピックになった。従来一般的には、日本人は自分が大切と思う人に対してその人のためになる(時には何気ないものかもしれないが)行為・行動を通して愛情を表現してきたことを伝えた。「愛」や「愛する」といった表現は確かに多くの日本人が求めとても大切にしている言葉ではあるが、実際に言葉に出して言うには、時にはあまりにも億劫で重過ぎる含蓄がある表現なのではないかなどを皆で考え話しあった。

(3) 3年生対象の半年間の日本留学プログラム(留学は全学部生必修)

日本語取得者は、東京、札幌の二地域より留学先大学を選択した。(2008-2009学年度より、名古屋、関西[大阪・京都]を加えて四地域になる。)期間的には、秋～冬期、冬～春期という二グループに分けて、半年間の日本語留学を経験した。

留学中、(k) 全学生は、日本語や日本文化などの講座から最低12単位を取得することが義務付けられている。将来日本の大学や大学院のレギュラープログラムでの勉強を目指している(他の大学・国々から来ている)留学生も同じクラスにいることや、日本語だけで

書かれた教科書を用い、教師は日本語だけで教える直接教授法を用いて教えていることもあって、大きな刺激を受けながら学んでいるようである。特に日本文化の講座では、フィールドトリップの時間を含め、書道、茶道、剣道、生け花、浮世絵、和服、能、歌舞伎など日本の伝統文化を実際に体験する時間が持たれている。本当に日本に来たのだということ、又日本文化の歴史的な奥深さを実感する時間となっている。

又大学でのクラスの他に、(l) 学生たちの日常生活のすべてが、日本文化に包まれて生活を送るように設定されている。居住している所（ホームステイ又は学生寮）では、ホストファミリーや日本人学生の同僚など、大学の教室外でも絶えずネイティブスピーカーと日本語を使う環境になっている。日本に住んでいるので、見るもの、食べるもの、行く店、使う電車やバスなどすべて、学生たちは日常生活のあらゆる側面で様々な日本文化の三側面（観点・慣例・産物）に接しながら留学生活を送っている。

(4) 4年生や継承言語習得者を対象とした（上級・超級日本語のための）日本文化コンテンツ講座 (JPN 401・415)

最後に、留学から帰国した4年生や上級の日本語能力を有する継承言語習得者を対象とする二つの日本文化講座について紹介したい。この講座は、コンテンツ・ベースト・アプローチ (Content-based Approach) やイマージョン (Immersion) と呼ばれている第二言語教授法の考え方に基づいて、2006-2007学年度より筆者勤務校の日本語カリキュラムに加えられた新しい講座である。より高度で専門的な日本語を教え、上級日本語能力者のレベルをより高い超級程度に助長することを目的としている。同様の目的で設けられた講座には、その他に実用日本語言語学 (Introduction to Practical Japanese Linguistics)、日本文学・映画 (Japanese Literature & Film) がある。いずれも全授業時間、日本語のみで教えられることを意図している。

まず、JPN 401 日本文化史講座 (Cultural History of Japan) では、古代から近世（江戸時代）までの日本文化の歴史的な発展・変化を中心として、学生たちの日本文化理解の深化を目指した。日本の文化を歴史的な観点から学んでいくことを基本とした講座であるが、単なる日本史の「教科書的な」講座に終わってしまうことがないように、宗教・思想・芸術・人類学・社会学・民俗誌学などの要素も組み入れながらより学際的な視野に基づいた日本文化の講座にし、学生たちに興味深く日本文化を学び理解してもらえるよう工夫した。特にこの講座の中心的なトピックとして、(m) 古代から中世にかけて確立し日本社会の奥深くにまで根付いた四つの価値体系、すなわち、神道、仏教、儒教、武士道がそれぞれ、現代の日本文化の如何なる側面にその影響を今なお強く残しているか考察した。例えば、神道の「清め」の考え方に関して、日本人のお風呂、相撲で土俵に塩をまくこと、宮崎駿監督の「千と千尋の神隠し」のアニメーションなどについて討議した。仏教の「救済」の考え方に関して、インド古来の仏教では比較的人生に於ける苦しみが強調されたのに対し、中国を経て日本の鎌倉期になると浄土・阿弥陀仏や法華経などに基づく魂の救い自身が強く求められ今もその影響が強いこと。儒教に関しては、現代の日本人の勤勉さや教育熱心。そして武士道に関しては、現代日本人の多くが（かつて武士が仕える主人に対して忠誠を尽くしたように）勤務している会社に対して如何に忠誠であろうとするか、又2000年代は派遣労働者が増えているが、今なお日本人の多くが派遣制度に対して少なからず疑問

を持ち、1990年代まで中心的であった生涯雇用の長所を認めていることなどを考察した。

又この講座のもう一つの大切なトピックとして、(n)江戸時代の武士・農民・職人・商人など各々の身分層の日常生活・生活様式・価値観が、現代の日本人や日本社会に如何なる影響を及ぼしているかも考察した。武士たちの日常生活に関しては、礼儀や敬語表現といった丁寧さを重んじる文化や（赤穂浪士に見られるような）正義感・勇気などは現代の日本人の生活態度・価値観に強い影響を与えていること。農民の日常生活に関しては、（二ノ宮尊徳の子供時代に見られるように）貧しさの中でも勤勉であきらめないで耐え忍ぶ態度が、今の日本人の中にも生きているのえはないこと。職人たちの作った伝統工芸品（輪島塗・日本刀・西陣織など）に見られるように、完璧な正確さを求め決して妥協しない態度は今の日本の電気製品（Sony, Panasonic, Sharp など）、カメラ（Nikon, Cannon. など）、時計（Seiko 等）、自動車（Toyota, Honda 等）など米国にも多く輸入されている様々な日本製品の中にも生きているのではないかということ。江戸時代の商人（例えば、三井や住友など）が両替・着物・日本酒などを含め多角経営化することにより商売の安定と繁栄を図ったことは、戦前の財閥や戦後の「系列」と呼ばれる企業のグループ化努力の原型ではないかといったことを考察した。更に、江戸時代に社会のアウトキャストと見なされ穢多・非人と呼ばれた人たちと、明治期に入ってから（現在も残っている）様々な形で現代の日本社会に残っている部落差別との関連についても学んだ。

最後に、JPN 415 現代日本文化講座 (Post-war Modern Japanese Culture and Contemporary Issues) では、現代の日本文化に焦点を於いて学生の日本文化理解の促進を目指した。この講座も主に二つの中心的なテーマを決めた。第一に、(o) 明治・大正時代の歴史的背景を含めて、多くの日本人の中に存在する恒久平和を希求する心と平和主義の文化について多面的に考察した。例えば、日本国憲法の第九条に述べられている平和主義の精神、政府が長年にわたり堅守している非核三原則、終戦の日（8月15日）に毎年持たれる全国戦没者追悼式について学ぶと共に、大江健三郎の「ヒロシマ・ノート」や「沖縄ノート」といった原爆文学作品、市川崑監督の「ビルマの豎琴」などの映画、「さとうきび畑」や「広島空」などの歌、そして中沢啓治氏自身の被爆体験を基にした「はだしのゲン」の漫画・映画といった実際の作品を、学生たちに読んだり聞いたり見てもらった。

そしてもう一つの中心的なテーマとして、(p) 戦後の、音楽・歌、アニメ・漫画などに代表される大衆文化の中にどのような日本的な考え方や価値観が認められるか吟味した。音楽・歌に関しては、主に演歌では少し古いと言われるかもしれないが、（歌手のジェロや氷川きよしなど若い歌手も歌っていて）未だ日本人の心のどこかに理想として存在するような「オールドファッションな」日本の男女関係について考えた。クラスで聞いてもらった演歌では、従順でしかも一方的に耐え忍ぶ非常に保守的な女性像が描かれていて、学生たちは「これが本当に今の日本の若い人たちの男女関係？」と互いの顔を見ながら微笑みながら笑いをこらえていたのが、印象的であった。その他、1980年代まで歌の主流であったアイドル歌謡曲（山口百恵、松田聖子、近藤真彦など）と1990年代から主流となったJ-POP（浜崎あゆみ、宇多田ヒカル、スキマスイッチなど）を比較してもらい、違いを皆で考察した。又、アメリカのカラオケではうまく歌うこと（つまり、

performance) が求められるが、日本のカラオケではうまく歌うことよりはみんなと共にカラオケに参加し共に楽しむこと(つまり, participation)の方が大切であることを学んだ。

漫画やアニメに関しては、日本人は普段「ソト」グループの人や全く知らない人には感情表現をできるだけ控えるのに対して、漫画やアニメでは登場人物の感情が豊かに表現されていること、そして壮大な物語や画を大きな特徴とし「浪漫」を探求していることなどに注意を喚起した。実際に作品としては、手塚治虫の「ジャングル大帝」「リボンの騎士」、藤子・F・不二雄の「ドラえもん」、長谷川町子の「サザエさん」等を見てもらった。

3-3 結果と評価

上述したように、(1) 1・2年生を対象とする日本語(ランゲージ)講座、(2) 3・4年生を対象とする中・上級日本語(ランゲージ)講座、(3) 3年生対象の半年間の日本留学プログラム、そして(4) 4年生や継承言語習得者を対象とした(上級・超級レベルの日本語を教えるためのコンテンツ講座としての)日本文化講座といった四つの段階に渡る日本文化理解・文化能力促進のための実践をしながら、以下の三つの方法で筆者自身の実践結果を評価してみた。

まず第一に、学生たちの反応や態度変化を教師の目から注視・観察した。ランゲージ講座を通して、日本語が如何に様々な側面で日本文化と複雑に関連し合っているかを知ることが、学生たちの日本語学習への興味を引き上げ、動機付け要因を強化しているようであった。又、日本語を学ぶにつれて、1年生のころには割りどぶつきらぼうで椅子に座る態度も高慢な態度を示していた数人の学生も、2年生になると日本人のようにお辞儀をし始め、著者が教室に入ろうとする時などは「先生が先に、」などと言って丁寧に譲ってくれるのを見る度に、大きな驚きを感じるのである。

更に、牧野(2003)が提唱したした日本語の文化能力基準のための指針を参照しながら、各学生の文化理解が留学の前後で如何に変化しているか質的調査を行なった。帰国した学生に留学生生活を追想してもらい、アンケートの質問項目に筆記応答してもらった。結果として、(1) 約94%の学生がそれまで聞いたこともなかった日本文化の新しい側面を経験した。又、(2) 約55%の学生が、留学を通して、対象言語(及び対象言語文化)としての日本語(及び日本文化)と母国語としての英語(アメリカ文化)を比較し分析しようとする文化能力や態度を習得していた。更に、(3) 自己理解が深まり、新たな自分のアイデンティティ構築に至った学生もいた(約21%)。(4) 一方、日本文化の積極的な面のみならず必ずしも快くない面を知り、否定的な態度・認識の要因を示唆した学生もいた(約26%)。

Multiple Perspectives Inventory (MPI) と Intercultural Sensitivity Scale (ISS) を用いた量的な調査も試みた。日本語を学ぶ学生では、結果として、広い視野に立って考えたり、文化の違いを超えて客観的な見方ができるような文化能力を測定する MPI では、留学前後で有意差が見られた。一方、他の文化を有する人たちに対する共感や感性を測定する ISS では、留学前後で有意さは認められなかった(Masui & Matsumoto, 2008)。但し、この量的データに関しては、留学のどんな具体的な要因・体験が学生の文化能力養成に寄与したのか、より更に調査する必要があると考えられる。

4. おわりに

本稿では、(1) 1・2年生を対象とする日本語（ランゲージ）講座、(2) 3・4年生を対象とする中・上級日本語（ランゲージ）講座、(3) 3年生対象の半年間の日本留学プログラム、そして(4) 4年生や継承言語習得者を対象とした（上級・超級レベル日本語のためのコンテンツ講座としての）日本文化講座といった四つの段階を通して、文化理解や文化能力を助長するための日本語教育実践の取り組みを紹介した。又、留学前後での学生の変化を調査した。

近年、21世紀型グローバル社会が急速に出現・進展する中であって、将来の社会を創る学生たちの真のニーズに合った日本語教育を実現するには、四技能のプロフィシエンシー、文法、漢字などの「スキル」を促進するだけではどうしても限界があるのではないだろうか。そういったスキルとの適切なバランスを考慮しながら、各学生に広範な視野を与え、豊かな人格形成・人間的な成長をも可能にできるよう、文化理解や文化能力を確実に促進できる日本語教育がより目指されるべき時ではないのではないだろうか。スキル志向一辺倒にならず、学生に全生涯の「心の糧」「血や肉」とも成り得るような深い文化理解を提供できるよう、今後更に実践を積み重ねていく必要があると思われる。

参考文献

- (1) 牧野成一 (2003) 「文化能力基準作成は可能か」 『日本語教育』 118号, 1-14.
- (2) Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1: 1-47.
- (3) Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.). *Language and communication*. London. Longman.
- (4) Fujii, N. & Sugawara, H. (2007). *Aozora: Intermediate-advanced Japanese communication*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- (5) Kramersch, K. (2008). *Language and culture*. New York. Oxford University Press:
- (6) Masui, Y. & Matsumoto, H. (2008). Fostering Global Citizenship through Foreign Language Learning. *Soka University of America Capstone Project*.
- (7) Matsumoto, H. (2006). Innovative approaches for teaching Japanese culture and enhancing critical thinking abilities among American college and university students. *Proceedings of the 4th Annual Hawaii International Conference on Arts and Humanities*, Honolulu, HI.
- (8) Matsumoto, H. (2007). Teaching Japanese culture to American college and university students: Insights from applied/educational linguistics. *Studies of Japanese Language and Japanese Literature*. 17, 75-95
- (9) Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century. (1999). Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
- (10) Vygotsky, L.S. (1978/1990) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.