

日本語学習者の「自律的な日本文化観」¹

を形成させるために

—個人の語りへの導き—

許均瑞 / Hsu, Chun-jui

銘傳大學應用日語學系 助理教授

Department of Applied Japanese, Ming Chuan University

【摘要】

在日語學習的過程中，文化教育的重要性往往被忽略。而文化能力其實在活用語言上是增強競爭能力的重要指標。本論文試圖以 TAE 思考法所設計的工作表單來導引，學習者個人論述的「日本文化觀的自覺」。而此自覺可以讓學習者了解到，文化概念中的自我的存在與學習的具體成果。

【關鍵詞】

日本文化觀的自覺、TAE、個人論述

【Abstract】

The importance of culture and education tends to be ignored in the learning process in the Japanese. Cultural competence, however, is one of critical factors for utilizing a language to enhance the competitiveness. The present paper introduces a systematic teaching material based on TAE to make the students present “personal view on Japanese culture”, and argues that their view allows the learners to understand being of self and concrete results in the concept of culture.

【Keywords】

personal view on Japanese culture, TAE, personal description

¹ トムソン木下（2004：7）の用語。

1. はじめに

日本語教育における文化教育の問題はかねてから数多く議論されてきた命題である。文化教育の目的から教科の内容および学習者にとっての「日本像」、さらに担当教師の資質までさまざまな議論がみられる。また授業実践報告や大規模な調査などの結果も学術誌に散見されるのみならず、『21 世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ—』（創刊号 1999・第 2 号 2000・第 3 号 2001・第 4 号 2002・第 5 号 2003）のような学術雑誌のシリーズも刊行されている。

以上のような豊富な研究の積み重ねにもかかわらず、海外の現場における日本文化関係の授業報告がまだまだ必要とされる理由としては、上記のような学術論文では日本人教師が実践・分析を行うものが多いからである。然るに、全てとは言わないまでも、海外の教育機関では地元出身の教師がこの類の教科を担当することが多いので、すでに上記のような研究の背景・状況と食い違いを見せている。また台湾での研究については、その教育内容への関心が「伝達すべき知識」の内容や教え方の改善に集中していることも指摘されている²。そのような場合、教師の持つ日本に関する知識・概念や、「日本人を真似する」文化教育の是非なども議論されている。いわゆる「文化教育を通じた同化」（川上 1999）という疑念の指摘もみられる。

その傍ら、「異文化の受容・交流」などが台湾においても重要課題として唱えられつつある現在、大学での専攻としての日本語教育の場合、文化教育の重要性が相対的に増してきたはずと思われるがちである。しかし現実には、語学教育における五技能の訓練が最優先されるべきだという譲れない方針のため、文化教育がどうしても周辺化されることも否定できない（陳 2009：131）。それによって教科に割り振れる時間数が少ない結果、大人数の授業構成となり、担当教師の負担が大きいことから、学習成果を CEFL や JF スタンドアードの提唱する文化能力の基準に合わせて評価することも、実務的には困難である。

本論は五技能を最優先すべきことに対して異議を唱えるものではないとまずお断りしておきたい。筆者も、語学学習の基本は、やはりまず五技能が満足に運用できるよう訓練するところにあると考えている。しかしながら、基礎能

² 陳（2009）は、日本語教育の一環としての日本文化教育について、台湾での研究結果をまとめている。その多くは教師にとっての情報不足や教室活動の改善、また教授内容の方向性について論じたものである。

力を満足に活用できる競争能力について考えると、やはり学習者の文化的な能力の有無やレベルによってその発達度が截然と分かれている。その競争能力をどのような授業活動で育成できるかについて、「正解のない理解」への思考促進を文化授業の重要な教育目標として位置づけるべきだと主張したい。すなわち、知識取得中心の授業シラバスでは、日本や日本文化を相対化する以上のものではない「暗記もの」としてみる以上、学習者にとって真の理解、思考の結果としての文化観が形成されない。そこで、自ら文化事象への理解を述べることは、自己の内部に取り入れられた文化事項を産出するプロセスによって、産出物を学習者自身にとっての「真の理解」へ近づかせる手段となる。それは五技能で測定できない文化能力への学習と訓練であり、「学習者が、自分が目的としているコミュニケーションが成功したか、目標としている文化間理解を深めることができたか、学習者自身が責任を引き受ける態度を養う」（『日本事情・日本文化を教える』：12）ことにもなる。こうした訓練を経てはじめて、学習者は文化技能を五技能のようにスキルとして身につける感覚を体で統合し、通常の語学学習で得られるものとは違う文化能力を形成させることができよう。

そこで、本論は大学の日本語専攻学習者が授業を介して、日本文化（日本事情）が日本語学習者の目にいかに映るかということを出発点とし、「自律的な日本文化観」を引き出す授業実践を試みる。学習者自身が語る・語れる日本文化観の形成を見ることは、個人の存在とその思考力の重要性を省みることにつながるし、知識の伝達という一方的な授業内容において、いかに学習者自身の思考を促すかという学習成果への確認にもなる。

2. 日本文化（日本事情）への認識とは

2.1 概念の形成

張・林（1989：146-147）は概念の学習について、学習者自身による概念の組み直しが肝要であると指摘している。簡単にまとめると、教師が実例を授業で紹介する。その後、学習者にそれらの実例に共通の仕組みに気づかせる。その気づきから、学習者自身が仕組みに含まれているいくつかのルールを見つけるよう、教師が促す。さらにそれを証明するため、これも学習者自身に実験や検証を行ってもらふ。この一連の流れによって、ルールの存在とその意義を学習者が初めて正しく理解できるため、概念を代表する物事の意味（原則）に対する判断も常軌を逸することがないという。このような、教師から学習者へと

いう一方通行の授業では達成できない概念の学習には、学習者自身の能動的な吸収・理解を仕向けるシラバスが必要である。

では、そもそも日本文化とは知識なのか概念なのかということを、まずその構造から考えてみたい。

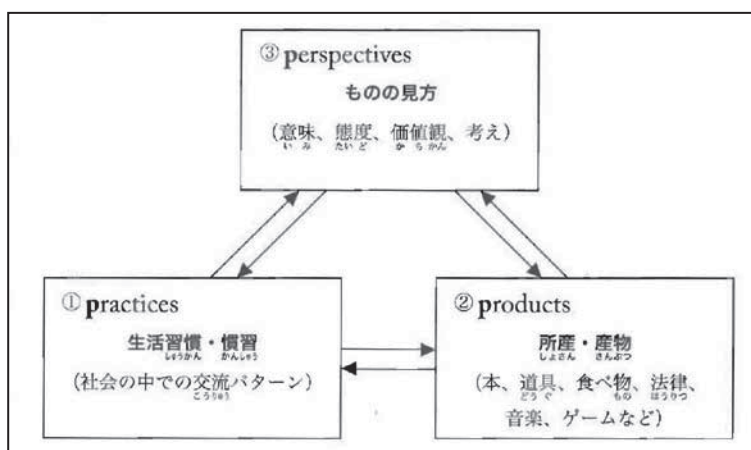


図 1：文化を構成する「3つのP」

(『日本事情・日本文化を教える』国際交流基金 2010：15「図 2」)

国際交流基金による日本語教授法シリーズ 11『日本事情・日本文化を教える』では、図 1 を用いて「文化」の説明を行っている。

ある文化には、「人々の生活習慣や慣習 (practices)」(①)があり、「文化的所産・産物 (products)」(②)があります。そして、それぞれ、その背後にある「人々のものの見方や考え方、価値観などの背景 (perspectives)」(③)と密接に関係しています。ですから、文化を理解する授業の中でも、私たちは、まず、目に見える①や②をしっかり観察したり、できれば実際にやってみたりすることが必要です。そして、そのことについて、分析したり討論したりして、背後にある③について理解しようとしています。つまり、①、②、③という「3つのP」(3つの面)から、文化という領域を考えるのです。(『日本事情・日本文化を教える』国際交流基金 2010：16)

図 1「3つのP」の相関関係についての上記引用を本論の対象と対照すると、①②は授業で知識や背景を紹介する部分にあたると考えられる。それは教師が取り上げた事例のことを指しており、教科の構成や教科書で明示されている。そして、その事例の背後に存在する共通の仕組みを考えて、ルールなどを見出

すのが③である。文化を教えるには、その具体的に描写できる部分と「概念的」な部分を同時に教室という空間で提起しなくてはならないということが理解できる。また、それらは相互に影響しあうことでさらに具体性または抽象性を深めたりするため、明白な境界を劃することができないし、担当教師の裁量や学習者の考え次第で、それぞれのパーツの間を自由に行き来することができる。

したがって、学習者による概念産出を導くために、有効な手段がいくつか考えられる。たとえば、引用にもあったように、分析したり討論したりすることで産出を促進することができると思われる。しかしながら、大人数の（だいたいの場合 60 人前後、100 人前後の履修者を一教師が担当することも稀ではない）クラスでは、討論からさらに個々の学習者の③に対する概念を具現化することが難しい。このような状況での授業では、教師の負担をこれ以上増やさず、「知識中心に授業を進行させる」ことを維持しつつ学習者に語らせる方法を考えてみることで、「3 つの面」がどのように学習者自身の中で構成されたか、いわゆる「自律的な日本文化観」が浮き彫りになると考えられる。

2.2 TAE 思考法の活用

学習者の「自律的な日本文化観」を引き出すことに関して、海外での日本語教育の一環としての文化教育の特徴をまず確認しておきたい。

トムソン木下（2004）はこう述べている。

学習者が、海外で日本文化を学ぶとき、その支援をする教師側として国内よりさらに注意が必要なのは、学習者が、複数の情報源を持ち、多角的に、そして、自分なりに文化を理解していけるような環境を設定してやることではないか（6 頁）

バランスの良い日本文化観の形成が難しいことが考えられる（7 頁）

海外では、学習者の自律的な日本文化の意味形成を促進する教師の働きかけの役割が一段と大きくなると考えられる（7 頁）

すなわち、日本という生活環境にいず、「直に五感を駆使して体験できない」という環境の制限から、海外の日本語学習者は日本に対するイメージの形成には常に複雑な要素が絡み、決して学校教育の内容だけでは包括できないといえよう。そして、自ら日本への認識を明確に述べることもそう簡単ではないと考えられる。よって、文化教育を担当する教師がいかに授業を通して、学習者がすでに持っている日本に対する概念やイメージを揺るがすかが重要であろう。学習者がどのような影響を受けたか、教科内容による学習者の能動的な思考の

促進から生まれた学習成果は何かなど、その揺らぎを明らかにすることで、個人の語りに導かれた「バランスの良い文化観」の形成が観察できるようになる。

その「揺らぎ」を具現化するためには、学習者へのインタビューあるいはアンケート調査などが有効な方法ではあるが、前述したように大人数のクラスではインタビューを効率的に行うことが困難であり、教師が調査すること自体が過大な負担になる。また、アンケート調査に関しても、選択肢で表せない要素や変化が多く、自由記述問題でも回答が様々な方向性を示し、結局目的を果たせない可能性が大きい。そこで本論では、得丸さと子が 2008 年『TAE による文章表現ワークブック』で考案したワークシートを用いることによって、学習者個人の語りを導かせる。

TAEとは「Thinking At the Edge」の略語で、もともと心理学の技法である「フォーカシング」から発展してきた理論構築法であるが、得丸（2008）の上記文献は「自分を内側から元気にする文章表現のテキスト」（5 頁）として、TAEの 12 のステップに合わせた様々な「ワーク」を提示し、TAEの基礎知識を持たない人でも簡単にTAEを実践できるテキストである³。それらのワークの目的は、「このテキストは、「からだの感じ」をつかむことから出発し、「からだの感じ」を文章にまとめ、社会に発信するところまでを、スモールステップで進む構成になっています」（7 頁）と書かれているように、個人の感覚を引き出すためのテキストでありながら、誰かに伝えることを目的とした文章表現の訓練本でもある。

ただし、TAEという思考法は、「フェルトセンス⁴」を引き出す部分に関しては、十分に体の感覚を引き起こすことによる一種の自己対話の訓練ともいえ

³ 得丸は自著とTAEの関係についてこう述べている。「このテキストは、ジェンドリン博士らのオリジナルTAEの14ステップのうち、ステップ12までを対象にしています（ステップ13, 14は、得られた結果をいったんテーマ以外の広い領域に適用し、再びテーマとする領域に戻る段階です）。ステップ12までをいくつかに分けて、分かりやすく、楽しく取り組めるワークにアレンジしました。このテキストで学べば、オリジナルTAEを知らなくても自然にTAEのエッセンスを理解し、実践できるようになります」（10頁）

⁴ フェルトセンスはfelt senseの訳語である。「フェルトセンスはだれでももっている「からだの感じ」です。しかし、疲労や空腹のような身体感覚とは違います。「怒り」「喜び」のような感情そのものとも少し違います。（中略）ジェンドリン博士は、この身体の内側でたえず動いている漠然とした「からだの感じ」に、「フェルトセンス」と名前をつけたのです」（得丸2008：9）

る⁵が、日本語教育の現場では、それを十分な時間をかけて説明したり行ったりできないことが往々にしてある。それでも得丸（2008）のマテリアルは、すでに自己表現を引き出す思考法として確立しているTAE⁶をベースにして考案されたワークシートであるため、記入欄の間には具体的な連関性があり、求められている作業の目的や意図も明白である。日本語学科の授業に導入する際も、流れに沿って記入することによって、学習者が無意識的に自己との会話をを行い、文字化していくことを促す狙いが達成できる。その流れがシートの各欄に痕跡を残すため、学習者が授業を受けた後の意識変化を分析することも可能になる。

3. ワークシートの記入について

今回の実践では「日本文化概論」を履修する応用日本語学科三年生 100 人を対象に、学期初めと終わりに TAE ワークシートを二回記入してもらうことにした。なお、対象時期は学年前期（2010 年 9 月～2010 年 1 月）のみとし、使用教科書は『日本を話そう』（日鉄ヒューマンデベロプメント・第 3 版）の第 12 課と 1-6 課である。それぞれの課の主題は、第 12 課「年中行事」・第 1 課「住宅事情」・第 2 課「結婚と女性の社会進出」・第 3 課「高齢化社会」・第 4 課「日本料理」・第 5 課「平等社会と中流意識」・第 6 課「教育」である。

この教科書を選定した意図は、日本の文化的事象を紹介しているだけでなく、社会的事象も多く取り上げられているためであることを、まず説明しておきたい。そのため、教科書に掲載されている具体的な数値やグラフなどのほか、教師自身が授業で数多くの写真や動画を視覚教材として提示し、教科書の情報不足な部分を補っていた。また、日本の状況を説明するときは、必ず台湾

⁵ フェルトセンスとTAEの関係は得丸（2008）ではこう説明されている。「TAEでは、14のステップを踏みながら、言語の力を活用して、フェルトセンスをより精緻に構造化していきます。「からだ」に内在する「知」を、その豊かさ・複雑さを損なわずに、言葉にしながら引き出していきます。（中略）また、フェルトセンスを言語化することにより、個人の内側の「からだの感じ」をほかの人に伝えることが可能になります。フェルトセンスを言語化すると、よりしっかりと周囲の人や社会とつながることができるのです。TAEはそれを助けるための、具体的な方法のひとつです」（9-10頁）

⁶ フォーカシングやTAEについての詳細な理論紹介や実践報告などについては、The Focusing Institute (<http://www.focusing.org/>)と日本フォーカシング協会(<http://www.focusing.jp/>)を参照のこと。

での事例もカウンターパートとして取り上げ、学習者に比較させる。

続いて、今回の実践では TAE ステップ方式ワークシートのシート 2「マイセンテンスシート：それだけではない」を用いた。その目的は「学習者の持つ漠然としたイメージ」を引き出すためである。シート 2 は表 1 の通りである。

表 1：得丸（2008）で考案された TAE ステップ式ワークシート 2⁷

シート 2 マイセンテンスシート「それだけではない」		
① 浮かんでくる言葉 ※ワークを行っているときのフェルトセンスを感じながら書く		
※大事な言葉に下線を引く		
② 仮マイセンテンス ※空所にあてはまる言葉をフェルトセンスから引き出し、キーワード 1 とする 「この感じ」は（ ）である		
③ 空所のある文 「この感じ」は（ ）であって、それだけではない ※「それだけではないところ」を表現する言葉をフェルトセンスから引き出し、キーワード 2, 3 とする		
※キーワードの通常の意味と、フェルトセンス独自の意味を書く		
④ キーワード 1	⑦ キーワード 2	⑩ キーワード 3
⑤ 通常の意味	⑧ 通常の意味	⑪ 通常の意味
⑥ フェルトセンス独自の意味	⑨ フェルトセンス独自の意味	⑫ フェルトセンス独自の意味
※大事な言葉に波線を引く		
⑬ 拡張文 ※空所に、すべてのキーワードと波線を引いた言葉を並べる 「この感じ」は（ ） であって、それだけではない		
⑭ マイセンテンス ※ワークを行っているときのフェルトセンスを短い 1 つの文にする。語も文型も自由に作る		
⑮ マイセンテンスの補足説明 ※ほかの人にもわかるように書く		

シート 2 の各欄から、学習者の日本文化観を引き出せる意味合いを以下のようにまとめた。

⁷ 得丸（2008）が提案したワークシートはすべて記入例が書き込まれているが、未記入のシートが必要な場合、ウェブからダウンロードすることも可能である。詳しくは得丸（2008）12 頁を参照。

表 2：TAE ステップ式ワークシート 2 と実践作業の意味合い対照表

手順（FS：フェルトセンス；得丸 2008：34-35）	実践で見えるもの（1→2：変化が見られるかどうか）
1. FS の中心から言葉を引き出す	もともと存在する日本のイメージを掘り起こす
2. FS に照らし合わせてキーワード 1 を選ぶ	学習者にとって最も印象を強く受けたものを選定する
3. キーワードの通常の意味を書く	意味を付与・確認する（ステレオタイプ）
4. キーワード 1 の FS 独自の意味を引き出す	学習者自身の解釈を引き出す（強化）
5. 「それだけではないところ」を言葉にする（キーワード 2）	日本のイメージを繰り返し思い出す
6. さらに「それだけではないところ」を言葉にする（キーワード 3）	日本のイメージを繰り返し思い出す
7. 全体を見渡す文を作る	全体を振り返って見る
8. FS を短い一つの文（マイセンテンス）にする	自分の日本に対する感覚を文にする
9. マイセンテンスを補足説明する	その理由などを説明する

表 2 から分かるように、シート 2 では記入者のフェルトセンスを引き出すためにキーワード三つを順番に記入してもらうことになっている。そしてそれを連鎖させていく重要な部分はシート中の③「「この感じ」は（ ）であって、それだけではない」という空所を記入する箇所である。「それだけではない」という文法の力によって、学習者がキーワードの意味だけで説明できない個人の思考やイメージをもう一度吟味することになる。

キーワードを記入する動作は、学習者がそのキーワードの「自分にとっての意味」を「知っている」ことを示すため、表 2 で説明しているように、学習者が教師の誘導のもとではなく、自らがそのキーワードを選出した意義を繰り返し考えることになる。その作業について、シート 2 が TAE ステップ 1 を部分的に具現化したものであるため、得丸（2010）ではこう説明している。

- (1) テーマとするフェルトセンスをつかむ
- (2) そのフェルトセンスからごく大雑把に書いてみる
- (3) そのフェルトセンスの中核を短い一つの文にする
- (4) 実例を一つ書く

(得丸 2010 : 44)

この流れから、学習者が本来持っているイメージと授業を受けた後思い浮かぶイメージを比較することが可能となるし、同じ書式を持つシートを使うために逸脱を避けられる。それと同時に個人差も十分表現できる記入の自由さから考えれば、学習者の「自律的な日本文化観」を引き出す手段として有効だと思われる。

4. ワークシート記入結果からみた「自律的な日本文化観」の変化とその意味

4.1 キーワードの比較

一回目の記入は学期初めに行われ、シートの記入方法を説明してから、宿題として提出してもらった。そして、そのテーマを「日本に対するイメージ」とし、「日本といえはすぐ思い浮かぶもの・こと」「日本といえは…」 「日本人といえは…」などのヒントも提示した。

そして二回目の記入では、一回目のものと内容が重なるのを避けるため、「私にとっての「日本」「日本とは～「国」です」にした。文面上は違うように見えるが、その根本的な意味は同様であるため、差異は比較できる程度の距離にとどまっていると判断した。なお、シートの記入が要求どおりできたかどうかは、シート 2②③④で同様なキーワードを使用したかどうかで判断する。

今回の実践では、一回目より二回目の記入結果の方がはるかに成功例が多いが、比較目的のため、二回の記入とも成功したものだけを選び、データは合計 27 人分の記入結果である。表 3・4 は、キーワード一覧である。そして表 5～7 は、一回目と二回目のキーワードを対照させたものである。

表 3：一回目のキーワード

・ キーワード1【1回目】							
日本語	ケーキ	ドラマ(3)	富士山	温泉	祭り(3)	東京タワー(2)	
ライトノベル	着物	のんべえ	武士道	おしゃれ	まじめ	親切	
さくら(3)	化粧	AV	戦国	アイドル	団結		
・ キーワード2【1回目】							
アニメ(3)	桜(2)	童話	茶道	ロボット(2)	成年礼	群馬県	ゆかた
東京スカイツリー	一生懸命	花火	屋台	和服	お酒	過労死	建前
便利	茶道	すし	動漫	お市	ジャニーズ	マナーがある	
・ キーワード3【1回目】							
茶道(2)	ディズニーランド(2)	夢	漫画(2)	和服	すもう(2)	お守り	東方project
まつり	アニメ(2)	真面目	焼きとり	ゆかた	桜(2)	富士山	サラリーマン
あいづち	きれい	濃姫	赤西仁	武士道			

表 3 は、一回目の三つのキーワードを一覧できるように整理した表であるが、その内訳を観察してみると、重複する語彙とその回数が多い。そこから、学習者の日本文化観の同質性が高いと分析できる。また、キーワード選定が 1 から 3 まで進むに伴って語彙数が減少していったことは、学習者は自分にとっての最重要語彙・キーワード 1 から連想あるいは関連させることが可能な対日本イメージや理解に乏しいことを意味している。

また TAE の概念では、それぞれの語彙が学習者各自の感じている日本文化観を表しているため、二回目の記入結果を一回目と比較することで、その学習者が自ら感じ取った内容の深さや緻密さの違いが歴然と現れた。

表 4：二回目のキーワード

・ キーワード1【2回目】							
オタク	高齢化社会	おもしろい	堅苦しい	保守	階級差	礼儀(3)	変
礼儀正しい(2)	建前	細い	祭り	温泉	長寿	こだわり	親切
桜	寿司	居酒屋	武士	AV女優	テレビゲーム	東京	天皇
・ キーワード2【2回目】							
アニメ	平均寿命	自然	揚げ足を取る	拘り	花見(2)	お辞儀	伝統的
きれい	本音	建前	美しい	面倒臭い	精緻	ラーメン(2)	高齢化
忍者	懐石料理	敬語	高い物価	幻想	会社	刺身	自動販売機
・ キーワード3【2回目】							
ライトノベル	老齢年金	親切	ストレス	礼儀作法	神社	神経質	面白い
食生活	整然	真剣	気遣い	決まる	高齢化社会	漫画	養生する
建前	合コン	武士	歌舞伎	天皇	電車	満足	サラリーマン
							祝祭日

まず二回目の記入では、一回目と同じく三つのキーワードの重複があるが、一回目ほどではない。そして、語彙量もキーワード 1 (24) -キーワード 2 (25) -キーワード 3 (27) と、キーワード 3 が最も多く示されている。それは学習者がキーワード間の関連性について連鎖を形成していけることを示しているだけでなく、概念の多様性への気づきおよびその仕組みのルール発見など、一学期間の授業で日本文化観への認識が深くなった証明でもある。

表 5：キーワード 1 の比較

キーワード1の比較							
日本語	ケーキ	ドラマ (3)	富士山	温泉	祭り(3)	東京タ ワー(2)	
ライトノ ベル	着物	のんべ え	武士道	おしゃれ	まじめ	親切	
さくら(3)	化粧	AV	戦国	アイドル	団結		
オタク	高齢化 社会	おもしろ い	堅苦しい	保守	階級差	礼儀(3)	変
礼儀正し い(2)	建前	細い	祭り	温泉	長寿	こだわり	親切
桜	寿司	居酒屋	武士	AV女優	テレビ ゲーム	東京	天皇

続けてキーワードの性質を比較していきたい。学期初め（一回目）に記入されたキーワードはステレオタイプかつ伝統的な日本像を反映するものが多く、すぐその形象が思い浮かぶ具象的なものも多い。たとえば、最も重要なキーワード 1 は一回目の場合、「桜」や「ドラマ」、また「富士山」「武士道」「温泉」「茶道」「漫画」など、台湾で一般的に想起される日本の風物が取り上げられ、学習者の日本観を強く反映していると理解できる。

表 6：キーワード 2 の比較

キーワード2の比較							
アニメ (3)	桜(2)	童話	茶道	ロボット (2)	成年礼	群馬県	ゆかた
東京スカ イツリー	一生懸命	花火	屋台	和服	お酒	過労死	建前
便利	茶道	すし	動漫	お市	ジャニー ズ	マナー がある	
アニメ	平均寿 命	自然	揚げ足 を取る	拘り	花見(2)	お辞儀	伝統的
きれい	本音	建前	美しい	面倒臭 い	精緻	ラーメン (2)	高齢化
忍者	懐石料 理	敬語	高い物 価	幻想	会社	刺身	

表 7：キーワード 3 の比較

キーワード3の比較								
茶道 (2)	ディズ ニーラ ンド(2)	夢	漫画 (2)	和服	すもう (2)	お守り	東方 project	
まつり	アニメ (2)	真面目	焼きと り	ゆかた	桜(2)	富士山	サラ リーマ ン	
あいづ ち	きれい	濃姫	赤西仁	武士道				
ライトノ ベル	老齢年 金	親切	ストレ ス	礼儀作 法	神社	神経質	面白い	拘る
食生活	整然	真剣	気違い	決まる	高齢化 社会	漫画	養生す る	水
建前	合コン	武士	歌舞伎	天皇	電車	満足	サラ リーマ ン	祝祭日

しかしながら、学期末（二回目）の記入になると、「桜」や「武士」、「祭」
のようなよく提起される風物以外にも、「礼儀正しい」「おもしろい」「細い」

「堅苦しい」「変」などの形容詞が現れ、また「建前」「保守」「こだわり」「真剣」「整然」などの態度を表す言葉も使用されるようになった。これらと一回目の具象的なものとの違いを考えると、意図してのものか否かはともかく、学習者が「描写」の力を借りて文化観を変化させようとしているのがわかる。それはつまり、「桜＝日本」あるいは「富士山＝日本」といった単純・安易な図式を脱し、学習者がより複眼的に日本を描こうとしていると分析できる。

社会的概念の形成（記憶）は授業の影響で、たとえば高齢化社会（第 3 課「高齢化社会」）・礼儀作法（第 12 課「年中行事」）などは学習者が接触する機会の少ない社会の仕組みを提示され、それが日本文化観に反映されたともいえる。まとめると、一回目と二回目のキーワードの選出には、同時代性を想起させるものから、授業に触発された伝統文化や民族性など、いわゆる時代性を超える物事の選出が同時に存在していることが観察できる。それらの語彙の選択は一種の世界観の現れとして捉えられると同時に、学習者が持つ文化観のカテゴリーとしても理解できる。したがって、授業を受けることによって学習者の日本文化や日本に対する理解のカテゴリーが同時代性の濃い（普遍性の薄い）語彙から社会性（社会変化・民族性）を意味する語彙へと変化（深化）し、学習者のそれぞれの文化観が豊かになっていることが説明されると考えられる。

次節では、個人の変化を「マイセンテンス」の分析と共に述べていきたい。

4.2 日本に対するイメージの変化：マイセンテンス

大島ほか（2000）は、自由記述による来日前後〔半年：筆者注〕での対日本知識（イメージ）の変化を調査したものである。

表 8：留学生の持つ日本に関する知識の変化

来日前	来日後	知識の深化
情報が相対的に古い“日本知識” 伝統的・規範的日本人像など	→←それを覆す新知識「そうではない」	→→多様性・背景の理解 「色々な人がいる」 「...はそうだが、...が違う」 「それには理由がある」など
	→生活であまり触れないもの 変わらない	→→インプットによる理解 「そうだったのか」
情報が相対的に新しい“日本知識”	→それを支持する知識 「やはりそうだ」	→→多様性・背景の理解

（62 頁：筆者による再構成；枠は筆者）

この調査によると、留学生が渡日前後に示す変化のパターンは三つに大別され、それぞれ「覆す」「不変」「強化」である。そしてその結果もたらされた知識の深化では、「覆す」と「強化」がともに多様性と背景の理解へとつながる。「不変」の場合は、接触がないため、知識を受け入れるだけでそのプロセスが終了し、日本の多様性や物事の背景への更なる触発は見られないという。しかし、たとえ「覆す」「強化」でも「新しい（知識・情報）」という概念が重要視されていることを見落としてはならない。言い換えれば、日本で生活することによって典型的な日本（人）像が打破される可能性がもたらされたと指摘できよう。

しかしながら、海外の日本語学習者はいずれにしても実生活を体験できないため、授業で伝達された知識もしくは教室環境で感じた「日本文化（事情）」は一種の疑似体験と言える。その疑似体験の結果、日本に対する知識の深化パターンが今回のシート2のマイセンテンスにみられるようなものになった。表9によると、No. 2, 5, 6, 16の学習者の「マイセンテンス」では「覆す」日本文化観がみられるが、No. 29は「強化」された日本文化観を述べている。そして「不変」の日本文化観もNo. 32のマイセンテンスで観察できた。

表 9：学習者のキーワード(KW)とマイセンテンス（原文ママ）

No	KW1	KW2	KW3	マイセンテンス
3	マンガ	桜	ディズニーランド	日本といえば、国内で漫画家が多いですから、マンガの王国と思います
	高齢化社会	平均寿命	老齢年金	私にとっての日本：平均寿命が長くなりつつある高齢化社会です
5	ドラマ	桜	漫画	日本といえば、ドラマを思い出す
	堅苦しい	揚げ足を取る	ストレス	わたしにとっての日本はちょっと堅苦しい国である
6	富士山	茶道	和服	日本人にとって、富士山は日本の文化の代表である
	保守	拘り	礼儀作法	私にとって、日本とは保守の風俗と習慣から日本なりの文化をつくった国です
16	東京タワー	東京スカイツリー	アニメ	日本といえば、東京タワーが一番印象が残すものだ
	建前	本音	整然	私にとっての日本は周りの人が自分に好きになるため、利益を得るため、人々が建前と本音をよくしています
29	まじめ	過労死	サラリーマン	日本人といえば、何でも完璧にして、真面目な民族です
	こだわり	拉麺	水	伝統を守る態度を持つ上に、何でも包容でき、自分らしい文化を作る
32	さくら	便利	きれい	日本といえば、もちろんさくらです
	桜	花見	合コン	わたしにとって日本は桜です

シートのデザインから、語彙とセンテンスの変化は学習者の想起の 1. 順番 2. 重要性 3. 理解度を示していると思われる。これは社会制度に重心をおく教科内容に影響されたことが容易に推測できる。しかし、知識の提供がメインとされている授業の大きな流れと平行して、学習者がシートを通して自ら語る日本文化観は、知識へのフィードバックのみならず、個人の目線に照準を合わせた文化教育の射程にも入った結果だと考えられる。

表 9 は二回記入したキーワードとマイセンテンスの回答例である。そこから

見られた問題は、学習者の自律的な文化観への導きによって、文化教育の結果と目標に「ズレ」が生じはしないかということである。その特徴を明らかにすることによって、これからの文化教育にフィードバックできると思われる。

まず教育成果について、「日本文化・日本人の実生活と社会の状況を理解する」としており、その目標を「異文化を認識・台日文化の相違を知る・日本の現状を理解する」というように規定している。そして、担当教師が設定したシラバスでは、「1. 外国人の観点から日本を知る、2. 日本人の生活と民族的習慣を理解する、3. テーマについて台日の相違を考える、4. 異文化理解・交流ができるようになる」という四つの目標を考えているが、その内容を達成の可能性から考えれば、4. だけが本当の目標であり、1. ～3. は単なるステップだとすぐ気がつく。したがって、このような設定では学習者にとって果たして意味のあるシラバスなのかどうか曖昧なままである。

表 9 の例から分かるのは、今回の実践によって、この四つの目標を具現化する可能性がキーワードの変化とマイセンテンスのところから見出せるようになったことである。キーワードの抽出作業は、学習者の中に存在している「外国人の観点・日本人の生活習慣・台日の相違」を明らかにするプロセスであり、辞書的・教科書的な意味と自分にとっての意味を書くことで、その目線の意義を再考させる。それを元を書くマイセンテンスは学習者個人の結論・「日本文化観」であるため、クラスや教科書からいったん自由になる思考について記述できるのであって、まさに異文化理解（交流）の基本的な部分である「自我の存在」にあたると思われる。

5. まとめ

5.1 現段階の結論

本論は日本語専攻の学習者が感じている「日本」について、その概念の形成および変化を引き出すために実践報告である。TAE (Thinking At the Edge) ステップ方式ワークシートを用いて、学習者独自の「日本文化観」を具現化する試みである。日本と言えはすぐ思い浮かぶ「漠然とした学習者の持つ日本のイメージ」を明らかにした。学習者が授業で見聞きしてきた日本のどのような諸特徴が「日本文化観」の側面を形成させるに与ったかを明確にすることは、日本文化教育に向けた目標の設定上、大いに参考価値がある。

二回実施したシート記入から、一学期間の授業を通じて、「日本といえば…」
「私にとっての日本」という設問に関して、シートの回答を分析した結果、「覆

す」「不変」「強化」という 3 パターンの意味変化を見出すことができた。ここから、具象的な風物から抽象的な社会構造・行為パターンへという日本文化（日本事情など）を解釈する意味の付与は、社会制度に重心をおく教科内容に影響されたと考えられる。

期末で回収した学習者の自由記述によるフィードバックの内容には、自分が知っていたはずの日本と台湾の社会の間に予想以上に多くの違いが存在したという驚きが顕著に現れており、それらの内容を照合してみると、学習者の日本や日本文化に関する解釈が多元的になっただけではなく、日本を改めて認識すると同時に、自分の存在との比較が意識されるようになったといえよう。よってこの実践の意義は学習者が文化の授業を通して何を記憶に刻んでいたかを明確にさせるのみならず、シートの記入から学習者が持つ独自の「日本文化観」を、キーワードの選出やマイセンテンスの記入を通して語らせて、もともと存在しているもの、空白ではない文化観への学習者の自分自身への理解でもある。

今回の実践で用いた、学習者の日本文化観を語らせる TAE のワークシートのメリットをもう一度強調すると、これまでの調査方法と違い、学習者の「もやもやとしたイメージ」を引き出せるところにある。その理由は、シートの配布が聞き取りなどに比べて容易であり、毎回同形式の回答欄が設けられていることから、一律性がある。それでも回答には学習者の個人的な違いが反映されるため、まず大人数のクラスに向いている。さらに、決まった枠を提供しているものの、個人差が明確に浮き彫りにできることも肝要である。

5.2 今後の課題

改めて述べる必要もないが、TAE のワークシートを日本（語）教育の現場に応用する場合、メリットばかりではなく、そのデメリットもいくつか挙げることができるだろう。たとえば「理念を十分な時間をかけて説明できない」「大人数のクラスでは信頼性構築が困難」「学生の注意を一律に惹くことが難しい」「レベルも興味もばらばら」などがある。それを解決するために、担当教師が TAE のコアとなるフェルトセンスへのこだわりを緩めなければならない。つまりフェルトセンスを「直感」や「自分の感じたこと」と言い換えることだけでも、学習者にとって随分と記入しやすくなると思われる。また、学習者との信頼関係構築が TAE シートの使用にはきわめて重要だと指摘しておきたい。今回の実践でも、記入を丁寧に行った学習者の数は二回目の方が多かったが、一学

期の授業を通して教師への信頼度が高まってきたため、シートの作業にも細心の注意が払われたと考えられる。つまり教師の授業内容へのフィードバックを考える学習者にとって、しっかりとそのシートを記入することはこの授業を認めた証ともなろう。他には中国語と日本語の混用を認めることや、定期試験に対する成績上の比重なども併用できる方法である。

最後に、学習者の文化教育への期待については、成果主義の偏重から抜け出す方法として今回の実践は有意義だといえよう。成績が重要視されている中、知識を暗記さえすれば良い成績が取れ、履修期間を消化しさえすればよいと思われがちな「周辺化」された文化教育では、それ以外の収穫もシートによって意識させることは可能であるため、多くの知識を得るためだけの文化教育ではなく、自己との対話を達成するための文化教育へ移行させる方向性が示唆的である。シートを利用して誘導することはまず数多くの文化教育の可能性を見せており、「マイセンテンス」を活用することによって、TAEの「自己との対話」という概念を授業中に導入し、学習者に普段の授業で抽象的な部分がイメージできていないことを意識させ、自律的学習へ導く。

肝要なのはさらにその先の学習者の内省であるが、固定的文化論の提示は絶対悪ではないとトムソン木下（2004：8）も同様な観点を指摘している。すなわち、ステレオタイプの日本文化観であろうと新しい日本であろうと、学習者の自律した日本文化観の形成にはより多くの素材が必要とされている。そして、学習者に流動的な文化観を持たせるためには、判断基準の確立とその訓練も欠かせない。そのことも、今回の実践よりもっと短期間かつ明確な主題設定を行った上で、シートの記入と比較で学習者の自律した日本文化観へ導かせ、その意識を明確にさせることは可能であろう。

主要参考文献

- 大島弥生・清水知子（2000）「留学生の持つ日本に関する知識の縦断的研究」
『21 世紀の「日本事情」－日本語教育から文化リテラシーへ』第 2 号、
くろしお出版、52-63 頁
- 川上郁雄（1999）「「日本事情」教育における文化の問題」『21 世紀の「日本事
情」－日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号、くろしお出版、16-26
頁
- 楠見孝・子安増生・道田泰司（2011）『批判的思考力を育む』有斐閣
- 国際交流基金（2010）『日本事情・日本文化を教える』（国際交流基金 日本語
教授法シリーズ 11）ひつじ書房
- 国際交流基金（2010）『JF 日本語教育スタンダード 2010』国際交流基金
———（2010）『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』
国際交流基金
- 張春興・林清山（1989）『教育心理学』東華書局
- 陳艷紅（2009）「警大通識課程「日本文化」與他校「日本文化」比較」『通識教
育教學及研究方法學術研討會論文集』中央警察大學通識教育中心、
131-140 頁
- Jay McTighe & Grant Wiggins（2005）*Understanding by Design*（『重理解的
課程設計』賴麗珍譯）（2008）、心理出版社
- トムソン木下千尋（2004）「海外の日本語教育における日本文化の学習を促す
コースと教師の役割」『21 世紀の「日本事情」－日本語教育から文化リ
テラシーへ』第 4 号、くろしお出版、4-19 頁
- 得丸さと子（2008）『TAE による文章表現ワークブック』図書文化社
———（2010）『ステップ式質的研究法 TAE の理論と応用』海鳴社
- 吉島茂訳・編／大橋理枝（他）『Common European Framework of Reference f
or Languages: Learning, teaching, assessment』（『外国語Ⅱ－外国
語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEFR_juhan.pdf）
- ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー：佐伯胖訳（1993）『状況に埋め
込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書