

# 日本文化体験学習にかかわる教師の認識

森川結花

甲南大学 国際交流センター  
神戸市東灘区岡本 8 - 9 - 1, 658-8501

## 概要

本研究は現職の日本語教師39名を対象に、伝統文化体験学習の実践状況を問うアンケート調査を行い、結果を分析して、そこから見えてくる教師たちの認識について考察した。その結果、文化体験学習の意義を否定する意見は見られず、全体の4分の3にあたる教師が前向きに様々な実践活動に取り組んでいた。しかし、最後の「振り返り」まで備えた完成したカリキュラムが普及しているとは言えない現状も明らかになった。

キーワード： 日本文化, 伝統文化, 体験学習, 教師, アンケート調査

## 1 はじめに

本研究は総合研究所研究チーム 143「文化の継承と日本語教育」（研究代表：トーマス・マック）の一環として、現状の日本語教育において文化題材や文化的な要素がどのように扱われているかを調べ、問題点と解決策構築の見通しについて分析と考察を試みようとするものである。

近年、数々の外国語教育の指針が打ち出され、学習目標の一つに「(異)文化理解」が提唱されている。この流れの中で筆者は、自身も教育実践の場に立つ教師として、何を教えればよいのか、それをどのように授業の中で扱えばよいのか、そして、学習成果をどう評価すればよいのかという3点に疑問と葛藤を感じつつ、手探り状態で文化理解を目標とした体験学習活動のカリキュラムや教材の開発を続けてきた（森川[1], 森川・永須[2]）。特に、文化体験学習は本学におけるYear-in-Japanプログラム日本語コースを特徴づけるものとして力を入れて開発してきた。

しかし、ここで一旦過去の実践を振り返ってみた時、果たしてそれは日本語を学ぶコースの中で必須であり必然性のあるものであったか、学習者にとって学習上の効果はあったのかという問いに対して十分な根拠を持った答えを得ぬまま、独善的な考えで実践していたにすぎないのではないかという反省もあるというのが正直なところである。

そこで、実際に他の教育機関の日本語教師たちは日本語授業の中で日本文化をどう扱っているか、ごく簡単なオンラインアンケート調査を実施して、現場の実態と教師たちの認識について見てみることにした。本研究の調査協力要請に対し、39名の現職日本語教師から回答が寄せられたが、それらの回答内容には一定の傾向が現れることも明らかになった。本稿ではそれについて分析と考察を試みる。

## 2 先行研究

文化とは、あるいは日本文化とは何かという根源的な問いに対して唯一の確定的な定義は与えられていない。かつて、2000年前後に細川英雄、川上郁雄、砂川裕一らによって一連の日本事情科目における「文化」についての議論があったが、それは細川[3]の“「個」の文化”，つまり、社会・民族・共同体に包括されるものではなく個人の内面に存在する文化に視点を収束させていく形で一応の着地をとげた。

その後は、個別の文化学習活動のデザインとその実践結果の報告が続き枚挙にいとまがないが、近年は、青木・脇坂・小林[4]、清水[5]のような CLIL (Content and Language Integrated Learning 内容統合型学習) 理論の裏付けを伴った文化体験学習と成果が報告されるようになった。また、最近では、野呂[6]が温泉街での就業体験を伴った大掛かりな日本文化学習プログラムの報告をしているが、このプログラムでは学習者自身が体験をすることと他者やコミュニティとの交流活動が学習者の気づきを促す鍵となっている。

以上のように、体験学習プログラムに教育理論の裏付けを与え、それを実践する意義と教育効果、学習成果を積極的に見出そうとする流れが定着しつつある。これは現在、日本語教育学の世界において決して大きな存在感を示しているものではないが、理論と実践の積み重ねで一つの分野を形成しつつあると言えるだろう。

## 3 日本語教育における文化への志向

### 3.1 外国語教育としての日本語教育の変遷

21世紀の「多言語多文化共生社会」の到来とともに外国語教育の在り方も見直され、各国で新しい指針が打ち出されてきた。米国では1999年に“Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century” [7]、オーストラリアでは2005年に“National Statement for Language Education in Australian Schools 2005-2008” [8]と、日本語教育の盛んな国々でも新しい潮流を汲んだ外国語教育の方針が打ち出されている。その中で文化の扱いは以前よりも重く、他の知識や技能の習得と同等になっていることが注目される。中でも、もっともよく引き合いに出されるのは米国の“Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century”において、外国語学習の目標として設定すべきものとされている5C、すなわち、コミュニケーション Communication、文化 Culture、つながり Connection、比較 Comparison、コミュニティ Communities の一翼に文化が位置付けられている。

また、このような各国の外国語学習の指針においてだけでなく、外国語教育の分野にはもう一つ、教授法のトレンドというものもある。いわゆる「文法」偏重の文型構造シラバスがまかり通っていたのは過去のこととなり、コミュニカティブアプローチ、概念・機能シラバス、タスク中心の教授法 (Task-Based Language Teaching) を経て内容重視型教授法 (Content-Based Instruction)、内容言語統合型学習 (Content Language Integrated Learning) へとトレンドが移り変わっていく中で、日本語教育も生きたコミュニケーション力および社会文化能力を育てることが使命と認識されるようになった。

このような潮流の中にある日本語教育界において、日本語教師は実際にどのような変化をとげたであろうか。この点に関して、次の久保田[9]の調査結果を見ておきたい。久保田は海外で日本語教育に携わるノンネイティブの日本語教師が、「言語の構造や発音の面での『正確な』産出をめざし、そのために授業では文法の詳しい知識を与え、練習においても正確さを求め、学習量を重

視し、教師自身にもできるだけネイティブに近い『正確さ』を求める」ことを志向するか、あるいは、「ことばの知識を教科書どおりに与えるのではなく、ことばの背景にある文化を重要と考え、教養としての日本語の学習、ことばを学ぶことやコミュニケーションの楽しさを学習者自身に体験させることを重要だと考える」豊かさを志向するか、この両方向の傾向性の10年間の変化を国別に調査した。その結果が図1である。

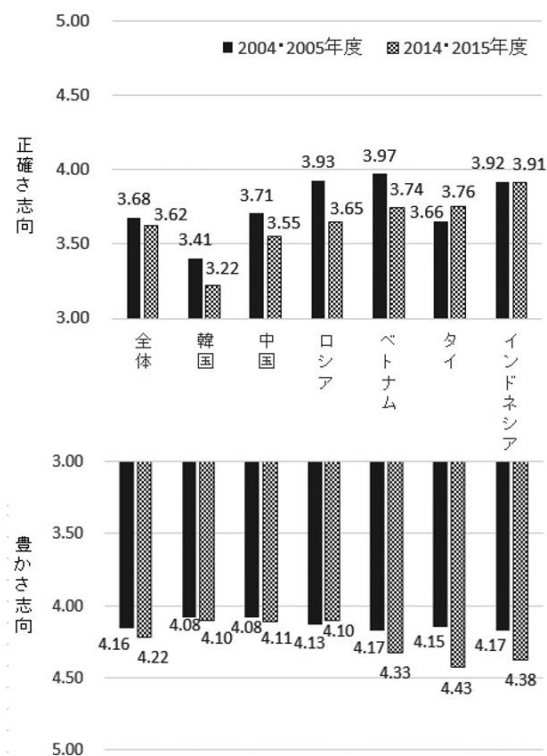


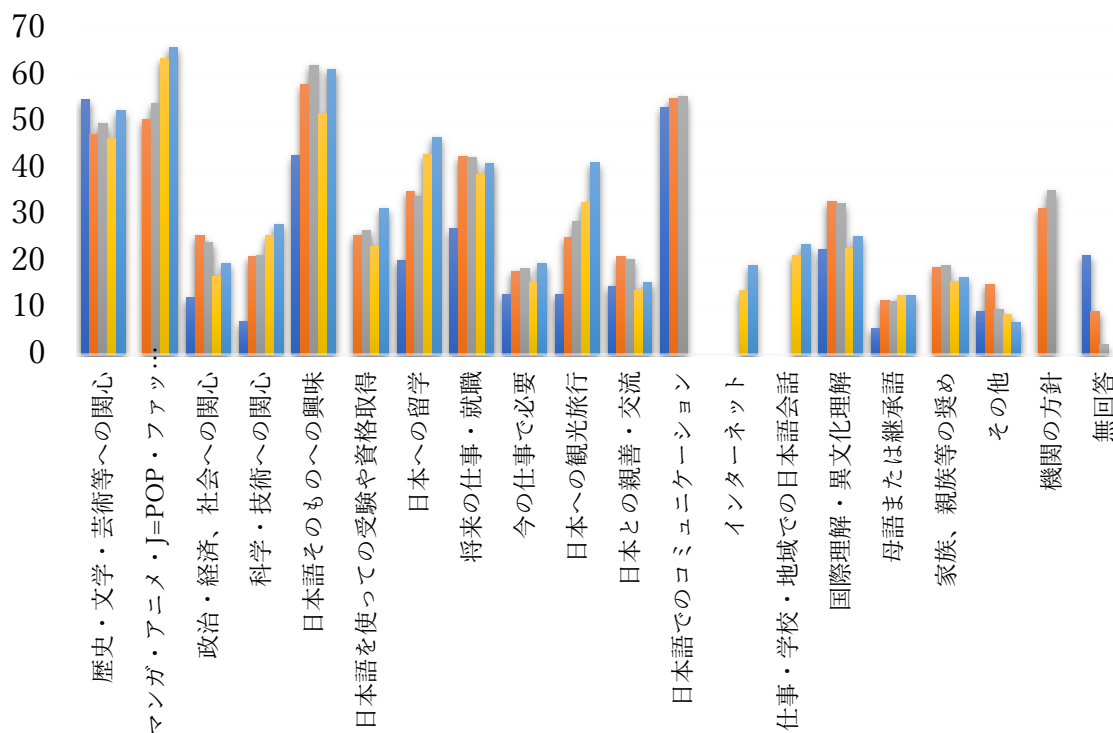
図1 正確さ志向・豊かさ志向の因子下位尺度得点平均値の比較－国別－（久保田[9]）

この調査結果によると、2004-2005年度でも海外ノンネイティブ日本語教師の全体的な傾向として豊かさ志向が正確さ志向よりも強かったと言える。10年度の2014-2015年度にはさらにその傾向が顕著になり、正確さ志向が明らかにトーンダウンしているのが6か国中4か国（韓国、中国、ロシア、ベトナム）に上った。このように、海外諸国における日本語教育の志向性は、形式から内容へ、表面的な正確さから内容や文化的な豊かさへという傾向がさらに強まっていると言える。

### 3.2 日本語の学習動機・学習目的

外国語教育のトレンドの他に、日本語教育にはもう一つ見逃せない要因がある。それは学習者からの需要、つまり学習者の日本語学習の動機や学習目的がどこにあるかということである。以下の図2は、国際交流基金が2006年から三年ごとに行っている『海外日本語教育機関調査』の調査結果を本研究がまとめたものである。この調査結果からも明らかなように、日本語学習者の学習目的（動機）は「日本文化への関心」と「日本語そのものへの興味」のポイントが高く、実利

的な目的（就職や留学など）を大きく上回っている。直近の2018年の調査結果では、マンガ・アニメ・J=POP・ファッションへの関心66.1%、歴史・文学芸術等への関心52.4%、日本語そのものへの興味61.3%、日本への留学46.7%、日本への観光旅行41.2%、将来の仕事や就職41.1%であった。



2006	54.8	*	12.2	7	42.7	*	20.2	27	12.9	12.9	14.7	53.1	*	*	22.5	5.6	*	9.3	*	21.2
2009	47.4	50.6	25.6	21	58.1	25.7	35	42.6	17.9	25.2	21	55.1	*	*	32.9	11.6	18.7	15.1	31.4	9.3
2012	49.7	54	24.1	21.4	62.2	26.6	34	42.3	18.4	28.6	20.4	55.5	*	*	32.4	11.3	19.1	9.6	35.3	2.1
2015	46.5	63.6	16.8	25.5	51.8	23.3	43	38.7	15.4	32.6	13.8	*	13.7	21.2	22.8	12.6	15.6	8.7	*	*
2018	52.4	66.1	19.5	28	61.3	31.3	46.7	41.1	19.5	41.2	15.5	*	19.2	23.7	25.4	12.6	16.6	6.8	*	*

(単位%・複数回答可,\*は調査項目なし)

図2 国際交流基金調べ『海外日本語教育機関調査』より「日本語学習の目的」

この結果から、日本の新しい文化にも古い文化にも関心を持ち、日本に一時的に滞在(留学や観光旅行)をして文化とことばに対する学びを深めたいと考えている日本語学習者像が年々はっきりと輪郭を現してきていることがわかる。もし、この学習者のニーズに全面的に対応した日本語コースのカリキュラムを組もうとするなら、日本語の授業は言語と文化の比重を内容面でも時間配分においても等分にしなければならないことになる。このような仮説を立てた上で明らかにす

る必要性が出て来るのは、現場の教育機関、あるいは教師が実際に学習者のニーズに応えようとしているのか否か、また、どのように応えようとしているのか、現状の実態である。次節以降、このような視点を踏まえて本研究が行った日本語教師に対するアンケート調査の結果を分析していくことにする。

## 4 調査の目的と方法

### 4.1 調査の目的

本研究の行った現職日本語教師へのアンケート調査の目的は、次の2点を明らかにすることである。

①日本文化の学習に関して肯定的／否定的な教師ほどの程度の比率で存在するのか

②教師たちが文化の学習を通して学習者に伝えようとしていることは何か

本研究では、日本文化を「日本独特の伝統文化」と「それ以外の日本の文化」の二つにカテゴライズし、「伝統文化」の取り扱いについて調査協力者に聞くところからアプローチを始めた。

「伝統文化」という用語には具体的な実体のイメージが伴われており、調査協力者にとっても認識にズレが生じることはなく議論もしやすいというメリットを採用した。

### 4.2 調査の方法

調査は2019年7月から8月末までの約2か月間、本研究の筆者と共同研究者（永須実香）の連名で行われ、グーグルフォームを用いてオンラインで回答を収集した。調査対象となる日本語教師を、浜松日本語学院日本語教師養成講座特別講義（2019年7月13日）、カナダ日本語教育振興会年次大会（2019年8月6日、7日）で筆者が直接声をかける形で協力を要請し、さらに、筆者と共同研究者とでSNS、メーリングリスト等の手段を通じて協力者を募った。そして、最終的に39名の日本語教師から回答が得られた。39名の属性は日本語母語話者と非母語話者教師の 카테고リーに分けて表1と表2に示した通りである。

日本語母語話者教師は34名（調査協力者全体の中の87.2%、以下の%表示も同様）、そのうち5年以上の教歴を持つ者が24名（61.5%）、教えている地域としては日本が最も多く25名（64.1%）、大学生を対象に教えている教師が23名（59.0%）で、日本語学校生対象が6名（15.4%）と続き、以下、表1に示すとおりである。

一方、非母語話者教師の調査協力者は5名（12.8%）で、英語母語話者が2名、中国語、ロシア語、シンハラ語母語話者が各1名ずつ、教育歴は4名が5年以上のベテランで、教えている地域は日本在住の1名を除いて自身の母国で、教授対象者は5名とも大学生が中心であった。

表1 調査協力者の属性（1）日本語母語話者教師 34 名の内訳

教育歴(人)		教えている地域(人)		教授対象(重複回答) (人)	
0年～1年	2	日本	25	大学生	23
1年～3年	3	アメリカ	4	日本語学校生	6
3年～5年	5	カナダ	2	高校生	2
5年以上	24	中国	1	中学生	1
		ベトナム	1	小学生	4
		タイ	1	幼児	2
				地域在住外国人	3

表2 調査協力者の属性（2）日本語非母語話者教師 5 名について

母語	教育歴	教えている地域	教授対象
英語①	5年以上	アメリカ	大学生, 高校生
英語②	5年以上	カナダ	大学生
中国語	3年～5年	日本	大学生
ロシア語	5年以上	ウクライナ	大学生, 社会人, 高校生, 中学生, 小学生
シンハラ語	5年以上	スリランカ	大学生

アンケート調査に用いた質問文とその提示順は以下の通りである。

質問 A：今までに、授業の中で、あるいは学校教育の一環や地域の行事として、日本の伝統文化の体験学習活動をしたことがありますか。

質問 B：【質問 A で「はい」とお答えになった方へ】

それは具体的にはどんな文化体験学習ですか（例：茶道／おりがみ等）。

質問 C：質問 B の日本文化体験学習の目的は何でしたか。／その活動を通して、あなたが学習者に伝えたいと思ったことは何ですか。

質問 D：質問 B の文化体験学習を行った際の学習者からの反応はどうでしたか。その原因としてはどんなことが考えられますか。

質問 E：【質問 A で「いいえ」とお答えになった方へ】

伝統文化の体験学習をしない（あるいはできない）理由は何ですか。

質問 F：日本語学習者は日本の伝統文化を知る必要があると思いますか。

質問 G：「伝統文化」以外に、日本語学習者が知っておくべき「日本の文化」とはどんなものだと思いますか。

## 5 調査結果の分析と考察

### 5.1 KH コーダーによる自由記述回答文の分析

個々の回答の詳細な分析に入る前に、質問 B, C, D, E, F の回答として自由に記述されたテキストを KH コーダー ver. 3[10] で分析し、39 名の調査協力者全体の傾向を把握しておくことにする。アンケート調査の総回答文の総抽出語数は 4,274 語、異なり語数は 932 語であった。次ページ以下に語彙の出現回数、語彙の共起ネットワーク、各質問の上位語の順に示す。

表3 回答に記述された語彙の出現回数（上位50語）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
文化	73	なる	18	自分	12	行事	8	意識	6
する	71	日本人	17	授業	12	持つ	8	楽しい	6
日本	59	書道	16	興味	11	いう	7	感じる	6
ない	38	できる	15	ん	10	活動	7	漢字	6
体験	36	学生	14	習慣	10	考える	7	機会	6
学習	27	学生	14	マナー	9	出来る	7	経験	6
思う	27	作る	14	茶道	9	触れる	7	作法	6
日本語	22	生活	14	楽しむ	8	いる	6	着付け	6
ある	21	伝統	14	教える	8	ない	6	料理	6
知る	20	折り紙	13	言語	8	コミュニケーション	6	どう	5

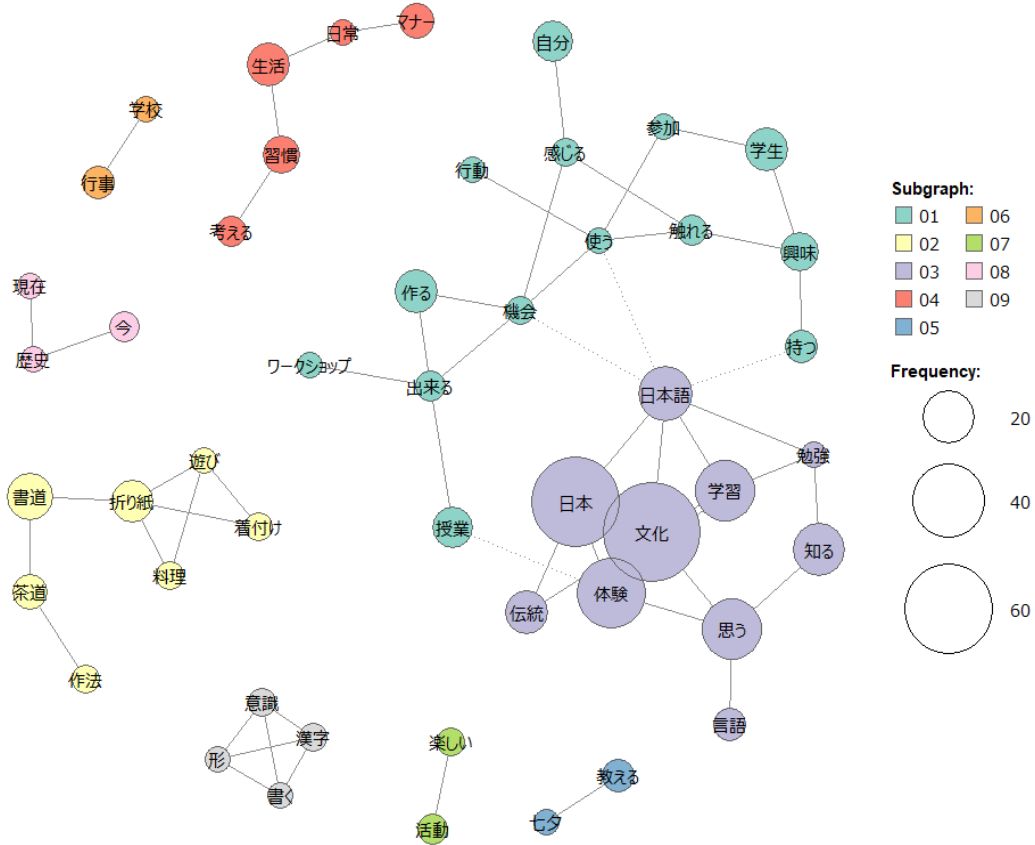


図3 アンケート調査の自由回答に現れた語彙の共起ネットワーク図

表4 各質問に対する回答に現れた上位語

質問 B		質問 C		質問 D		質問 E	
書道	.250	日本	.290	楽しむ	.205	日本語	.074
折り紙	.244	文化	.247	学習	.154	伝統	.060
茶道	.200	体験	.172	思う	.151	コース	.051
着付け	.154	知る	.125	体験	.115	コマ	.051
料理	.125	持つ	.119	学生	.114	招く	.051
七夕	.100	伝統	.104	自分	.114	他	.051
遊び	.100	日本語	.094	楽しい	.098	時間	.049
体験	.097	日本人	.080	興味	.091	今	.048
歌	.077	目的	.077	知る	.080	機会	.047
福笑い	.077	興味	.067	好評	.077	教える	.044

質問 G	
文化	.230
マナー	.205
思う	.196
生活	.195
日本人	.174
言語	.150
習慣	.143
日常	.128
日本	.127
社会	.103

図3の共起ネットワークには、日本語教育における文化体験学習のキーワードと言える語がある理念を示唆するような結びつき方で現れている。たとえば、「文化」を中心に「日本語」「日本」「体験」「学習」「思う」「知る」が周囲を取り囲み「伝統」「言語」「勉強」がさらに外側を囲む紫色の語群は、文化体験学習の根本的な目的を表すものに合致する。「書道」「折り紙」「茶道」など具体的な活動名も並び（黄色の語群）、その活動中にする「触れる」「作る」「出来る」「感じる」ことで「学生」が「日本語」への「興味」を「持つ」（緑色の語群）、また、「マナー」「日常」「生活」「習慣」の繋がり（赤の語群）は、調査協力者の認識内にある、伝統文化以外で学習者が学ぶべき日本の文化の実体である。全体として、調査に協力した現職教師の認識内で日本文化の学習について前向きに意義を認めていると読み取ることができよう。

以上を踏まえた上で、個々の質問項目の回答を順に分析していくことにする。

## 5.2 文化学習に否定的な教師はどの程度存在するか

質問Aの「今までに、授業の中で、あるいは学校教育の一環や地域の行事として、日本の伝統文化の体験学習活動をしたことがありますか」という問いに対する回答結果を表5および表6に示す。これによると、伝統文化の体験学習活動を実践した経験のある教師は29名(74.3%)、経験のない教師は10名(25.6%)だった。教師の母語と実践の有無とは特に相関関係があるようには見受けられない。教授対象者別で見ると、一人の非母語話者教師(在ウクライナ)が、大学生、中高生、小学生、社会人とどの教授対象者に対しても文化体験を実践していなかった。このことについては本人との面談から、教師自身の日本語能力の不十分さ(教科書を教えるだけで限界)が実践できないことの原因のようであると推測する。



表5 文化体験学習実践経験の有無

	文化体験の実践経験あり(人)	文化体験の実践経験なし(人)
母語話者教師	27	7
非母語話者教師	2	3
合計	29	10

表6 教授対象者別に見た文化体験学習実践経験の有無

		文化体験の実践経験あり(人)	文化体験の実践経験なし(人)
教授 対 象 者	大学生	18	10*
	日本語学校生	6	
	高校生	2*	1*
	中学生		1*
	小学生	4*	1*
	幼児	2*	
	日本在住外国人	3	
	社会人		1*

(\*重複回答あり)

次に、文化体験実践経験の有無と、伝統文化について学習者は知る必要があると考えているかどうかという認識との間にどの程度の関連性があるかを表7に示す。表7は質問Aと質問Fとのクロス集計表である。質問Fは「日本語学習者は日本の伝統文化を知る必要がある、あるいは知っていた方がいいと思いますか」に対して、「はい、あると思います」「いいえ、ないと思います」「知っていても知らなくてもどちらでもいいと思います」の3択から一つの回答を選択するものである。表7に見られるように、全体として「必要がある」と回答した教師は35名(89.7%)、「どちらでもよい」が4名(10.3%)で、「必要はない」と考える教師は存在しなかった。実践経験のない教師10名(25.6%)のうち9名(23.1%)が「学ぶ必要がある」を選択した。

表7 学習者は伝統文化を知る必要があると思うか

	必要がある(人)	どちらでもよい(人)	必要はない(人)
実践経験あり	26	3	0
実践経験なし	9	1	0
計	35	4	0

この結果から、文化体験学習を実践していない教師であっても伝統文化を学ぶ必要性を否定的に考えているわけではないということが明らかである。

ちなみに、質問Eの「伝統文化の体験学習をしない(あるいはできない)理由は何ですか」について、学ぶ必要性を感じているのに実践経験がないと答えた教師9名の回答した記述を見ると、「大学ではコマ数が限られており、すでに決められたカリキュラムに従って教えなければならないため」「他の時間で日本文化のコースがある」などのような、教師個人には選択権の与えられていないところでの外的な要因をあげる回答が7名に上った。言い換えれば、「やりたいのにできない。だから、やっていない」ということであろう。それ以外の2名の回答は次のようなものであった。

【教師9】書道や素人の落語家を招いての落語ワークショップ、和太鼓パフォーマーをコミュニティのイベントで招くことが出来た際にワークショップをお願いしたりなど、日本語学習者が伝統文化を体験できる機会は作るようにしています。しかし、体験のみで学

習になっているかは自信がありません。

【教師 25】 私自身、日本の伝統文化について詳しいわけでも経験豊富なわけでもなく、また周囲に、経験者や詳しい方がいないため。

教師 9 は「体験」から学ぶことの意義に関しての根源的な疑問を、教師 25 は専門性の問題をあげている。「体験」から何か学ぶべき価値のあることが得られるのか。文化に関して専門家ではない日本語教師に何ができるのか。この二つの疑問に十分に答えられる学習理論とカリキュラム開発が本研究の将来取り組まなければならない課題である。

### 5.3 教師たちが文化体験学習を通して学習者に伝えようとしていることは何か

それでは、実際に文化体験学習を実践している日本語教師たちがその学習活動を通じて学習者に伝えようとしていることは何なのだろうか。

現在、日本語教育界において、「言語だけではなく、文化も教えなければならない」という考え方はすでに通念化して教師たちに共有されていると言える。初級レベルから中級レベルまでのメジャーな日本語教科書には、日本社会に特有の習慣や人間関係の在り方、伝統行事や慣習、伝統芸能からポップカルチャーまで、ありとあらゆる文化に関する情報が会話文、読み物、文化ノートの素材として取り上げられている。しかし、実際の教育現場では、それらが言語知識の学習と同等の重きを置いて扱われ、成績評価にも反映させることが必須のものとして徹底されているわけではなく、個々の教師あるいは教育機関の判断に委ねられている。そのような状況の中で文化を題材とした体験学習活動に取り組もうという意思決定がなされているのであれば、そこにはその学習活動にかける教師の明確な意図があるはずである。その教師の意図とは何なのか、それを検証するために、質問 B～D の回答を詳細に見てみることにする。

質問 B では、具体的にどんな伝統文化の体験学習をしたかを問いかけた。回答から得られた活動の種類を表 8 にまとめて示す。

表 8 教師たちが実践している伝統文化体験学習の種類

順位	活動	回答数	順位	活動	回答数
1	書道	13	8	独楽, 能, 俳句, 相撲, けん玉, カルタ, ゲーム, 染物,	2
2	折り紙	10			
3	着物着付け, 料理	9			
4	茶道	8	9	剣術, ひな祭り, お手玉, だるま落とし, ひな祭り, 囲碁, 華道, 寺社での参拝の作法, お琴, マンガを描く, 和太鼓,	1
5	七夕, 博物館や名所の見学	4			
6	歌, 福笑い, 盆踊り, 巻きずし (恵方巻)	3			

以上のように、活動の種類は 30 種類を上回る。この数の多さは、実践可能と思われる活動があれば教師たちが次々に実践を試みた結果と考えることができるだろう。

また、これらの活動に、「日本人高校生と着付け体験」「アニメ館で日本人とペアになって謎解き(コナンになって謎を解く)」のように、母語話者との交流活動を組み合わせているという回答も 3 人の教師から得た。活動を膨らませて発展的な試みに繋げているということだろう。

加えて、図 4 に示すとおり、ほとんどのケースで一人の教師が複数の文化体験活動(一人当たりの平均値 3.86 種類)を手掛けていることも注目に値する。

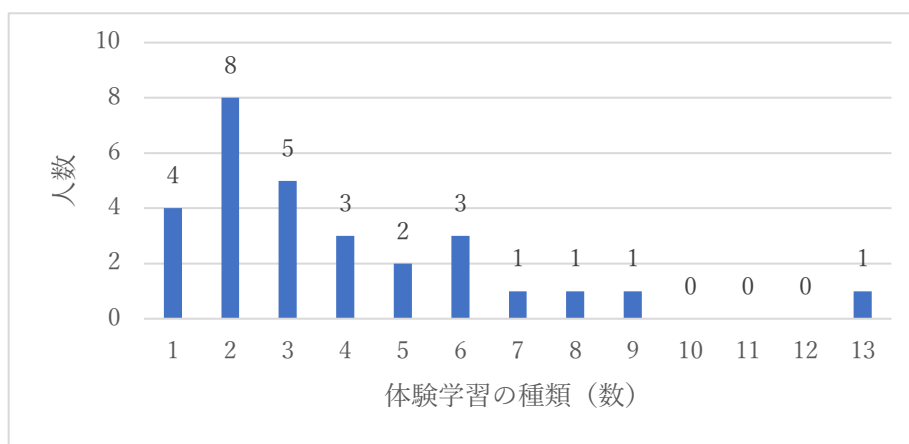


図4 一人の教師が手掛けている文化体験学習の種類

ここまで見てきたことから、文化体験学習を手掛ける教師の傾向として、活動の種類も内容も発展させる方向で前向きに取り組む姿勢があることを読み取ることができる。教師たちをそのように方向づけ実践に踏み切らせているのは、彼らがその実践活動に意義を認め、実践にあたってはそれを学習目的に据えているからであると推測できる。

そこで、質問Cで「質問Bの日本文化体験学習の目的は何でしたか。／その活動を通して、あなたが学習者に伝えたいと思ったことは何ですか」と問いかけてみたところ、文化体験活動を実践している教師29名(74.4%)全員から回答が得られた。その回答記述文をKHコーダーで分析し上位10語を検出した結果、表4で示した通り、上から順に「日本」「文化」「体験」「知る」「持つ」「伝統」「日本語」「日本人」「目的」「興味」と並んだ。これらの語群を再構成すると、「日本の伝統文化を体験して知るとともに、日本語を使って日本人と話し、学習者がさらに日本語・日本文化への興味を持つようにすることを目的とする」とまとめることができる。この目的に向けて、教師たちは実践活動に取り組んでいるのである。

また、実際の記述には、その教師なりのポリシーが出ていていると見受けられるものもあった。そのような記述をなるべく内容に偏りのないように7名分抽出したものを以下に引用する。

- 【教師 11】モチベーションだと思います。だいたい日本文化に興味を持ったことで日本語が勉強しなくなったらしいので、文化体験でやる気が出てくるかと思ってしました。
- 【教師 15】実物に触れたり体験したりして文化を身近なものとしてとらえること
- 【教師 17】日本の伝統文化と、その裏にある精神性を学んで欲しい。日本語学習にメリハリをつける、バラエティを持たせる。
- 【教師 29】書道…漢字の形に意識を向けるため。(「しんによう」をきれいに書く,など)／剣術, 和装…楽しみとして。
- 【教師 33】文化の紹介・体験が主な目的で、それに付随してカナダの習慣との比較や文化の違いを考えてもらいたい。それを通じて自分のこと・文化を話す練習。
- 【教師 34】日本の伝統芸能を実際に体験・実演することによって、その歴史に触れ、日本文化の美意識に通じる心や精神、姿勢を学んでもらうことを目的としました。
- 【教師 35】目的は日本人学生とともにコミュニケーションをとっていくこと。学習者に伝えたいことは、文化自体は静的なものではなく、動的であり、日本人にとってもそれぞれ捉え方が違うこと。

以上の7名の教師の記述を総合すると、教師たちは以下の3側面の効果促進を見込んでいるとまとめることができる。

①学習効果:学習動機付けの強化と持続

②文化学習:文化の実物・実体にアプローチをするとともに、身近な文化から高尚な文化へ、全体としての文化から個々の内面の文化へと視点を広げたり、日本の文化と自国の文化を比較したりする

③言語学習:日本語を使って他者とつながり、情報の獲得と共有、意見の交換をする

これら、3側面の効果が期待できることから、効果の発現を目的として教師たちは文化体験学習の活動実践に取り組んでいるのである。

## 5.4 学習者からの反応

教師の方では大きな期待と目的意識を持って取り組む文化体験学習であるが、受け取り手である学習者たちの反応はどうだろうか。質問Dではその問題について聞いてみた。回答は28名の教師から得られたが、結果的には「反応が悪かった」という回答はなかった。ただ、「反応が良かった」と言っても温度差があり、【教師28】の「大興奮。初の取り組みだからでしょうか」という大成功の報告から、【教師7】の「楽しんでいる者もいればそうでない者もいた。学習者に選択権を与えず学校行事として一律にやっていたため」のような反省含みの回答もあった。ちなみに、このような反省含みの回答は【教師7】を合わせて4例だった。

以下に【教師28】以外の教師から寄せられた好反応の詳細と、その原因分析の記述をピックアップして引用する。

【教師18】勉強の息抜きになり、楽しんでいた。普段クラスではおとなしい学生が積極的に参加する様子が見られる時もあった。日本語の学習という点でも、行動するときに必要な日本語であるため自発的に使おうとしていた。

【教師21】普段の生活では体験できない文化に触れたので、興味を持って取り組んでいた。また、普段の授業で学んだ日本語を使う機会となって、自信を感じている学生もいた。

【教師33】体験学習は人気あります。実際に体を動かして友達と協力するため、恥ずかしい気持ちを忘れて頑張れる。言いたいことが自分の中にあるので話す際も頑張れる。といったことが原因だと思います。

【教師34】活動自体はとても楽しくできて、好評でした。授業後に感想を話し合う場を設け、自国の伝統文化とも比較することにより、日本文化の理解を深め、日本語力の向上にも一翼を担うことができたのではないかと思います。(下線部は本研究の筆者)

【教師35】学習者がもともと考えていたものとは異なっているという反応が多かったです。文化自体を固定的に考えていたのが原因だと思います。

【教師38】作法を学び実際にお茶を飲んでみるという経験ができてよかった、また、いろいろと作法は多いが、ひとつひとつに意味があるということが初めて分かったという声が多く聞かれた。単なるパフォーマンスとしての茶道ではなく、作法の意味などの説明も加えて実践したからだと思われる。

以上から、文化体験学習という時間自体が普段の授業とは違う「非日常の時空間」であることが学習者たちにとってもメリットであることがわかる。学習者たちは、授業・勉強の枠組みから解放されて息抜きができ、劣等感から解放されて日本語が自発的に自由に使い、新しい発見と学びがあり、人(クラスメート)との触れ合いを持つことができる。また、「息抜き」に関しては、谷川[11]で、文化体験活動後の学習者へのインタビュー調査から、学習者が感じている Break (息

抜き)のポジティブな側面が報告されている。教師の側でも息抜きをはじめとする学習者が感じるメリットを認識し、コース運営上の工夫として文化体験学習をプログラムに組み込んでいくことが得策であろう。

ただし、教師自身が楽しさに依存してしまい「楽しい息抜き」で終わるといふ陥穽があることも忘れてはならない。それを回避するためには【教師 34】下線部のように体験学習活動のしめくくり「振り返り」を設定する必要があるだろう。しかし、今回の調査の中で「振り返り」をさせていることが明らかだったのは【教師 34】を含めて3例しか認められなかった。現状では、教師が熱心に取り組んでいる文化体験学習が、学習者にとっては「楽しい息抜き」で終わっているというケースの方が優勢ではないだろうか。これは今後解決していくべき課題の一つである。

## 5.5 伝統文化以外に学ぶべき文化はあるだろうか

最後の質問G『『伝統文化』以外に、日本語学習者が知っておくべき『日本の文化』とはどんなものだと思いますか』に対しては34名(87.2%)の教師たちから回答が得られ、彼らの伝統文化以外の文化に対する認識をうかがい知ることができた。

前出の“Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century”では文化の3領域として三つのP、すなわち、Practices(生活習慣・慣習)、Products(所産・産物)、Perspectives(物の見方)があるとされている。伝統文化はProductsに入るものであるが、日本語教師はどの文化的領域を学習者が学ぶべきだと考えているだろうか。回答結果を図5に示す。

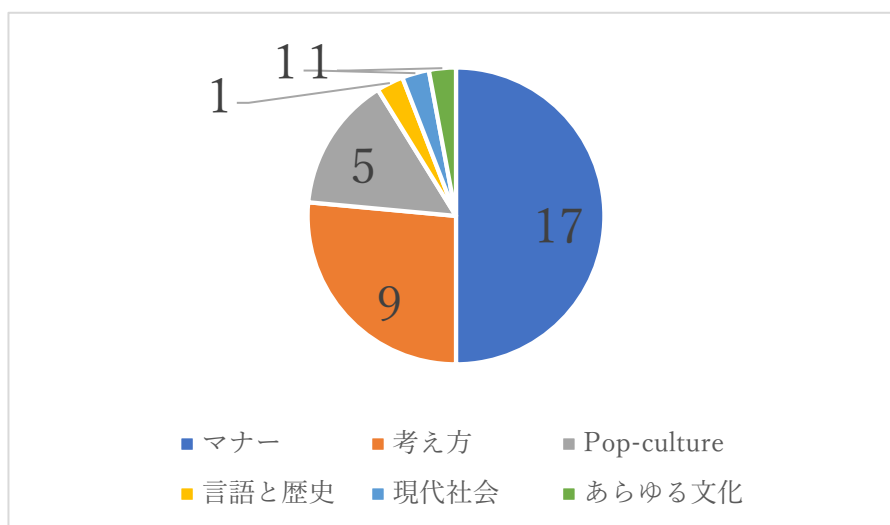


図5 教師から見て、日本語学習者は伝統文化以外にどんな文化を学ぶべきだと考えるか

この結果を見ると、回答者34名のちょうど半数の教師17名(43.6%)が「マナー、生活習慣」と答え、4分の1強にあたる教師9名(23.1%)が「考え方、価値観など」、5名(12.8%)が「ポップカルチャー」をあげた。それぞれの代表的な回答を一例ずつ紹介する。

【教師 10】(マナー) やはりコミュニケーションにおける文化だと思います。例えば、謝り方、挨拶の仕方、断り方、時間の守り方などが大切だと思います。どれもコミュニケーションに関わるので日本語を教えているなら抜けることはできないと思います。(下線原文ママ)

【教師 13】(考え方, 価値観など) 文化になるかどうか分からないが, 日本人の美意識, 習慣, 価値観, 美德と考えることなど言語表現に関係する観念など。

【教師 34】(pop-culture) 学生たちはポップカルチャー (音楽, 映画, テレビドラマ, 漫画, アニメ, スポーツなど) に興味があるといつて, それを通して, 言語に興味も高めることができると思います。

学習者には大人気のポップカルチャーだが, 教師側には学習者の気持ちに伝えるほどには学ばせる (=教える) べき必要性が感じられていない。それよりも学生が学ぶべきだと多くの教師に認識されているのは「マナー・生活習慣」であった。【教師 10】は非母語話者教師であるが, 本研究の調査後の面談の中で, 同僚の日本人教師に対して目礼を交わさなかったことから始まった失敗経験を語ってくれた。そこから言えることは, 「マナー・生活習慣」に関する知識の欠如や不履行は社会生活を営む上で致命傷となる可能性がある。それゆえに教師としては学習者が優先的に学ぶべき文化の側面は「マナー・生活習慣」であるという認識に至るのであろう。

しかし, 「マナー・生活習慣」を日本語教育の場で学習課題としてどのように取り扱うか, これもまた, あらたな研究課題になるものではないだろうか。日本語教師が伝統文化の専門家でないと同様に, 日本語教師はマナー講師ではないという問題もある。

本研究は, Practices, Products, Perspectives を切り離さず, 一つの側面を学ぶことから後の二つの側面への気づきと学びにつながる学習活動をデザインすることが必要なのではないかと考える。例えば, 茶道という Product を体験することから日常生活のマナーとその源流に気づき, そのつながりで現代にいたるまで連綿と継承されてきた思想や価値観に思いを馳せるといった流れが仕組みられた文化体験学習プログラムの構築が今後の課題ではないかと考える。

## 6 まとめと今後の課題

これまで見てきたように, 本研究のアンケート調査に協力してくれた 39 名の日本語教師たちの中には日本文化 (伝統文化) の学びの必要性を否定する声はなく, 実際に調査協力者の 4 分の 3 にあたる教師が建設的な目的意識を持って文化体験学習を実践していることが明らかになった。ただ, 現状では, 「あちこちでばらばらに, 思いつく限りの文化体験をやっていて, やりっぱなしにしているだけ」という面があることも否めないのではないだろうか。学習者にとっても, 楽しい体験をさせてもらえてよかったという好印象は残っているにしても, それが自身の日本語の上達にどのように有機的に結びついているか, どんな効果があったかは認識できていないだろう。

現在, 「文化を教えるべきである」という指針があり共通認識はあっても, 何を, どうやって, だれが, どう教えるのかというはっきりした教授法はなく, 教師たちが拠り所とするような定番の教科書・教材もない。最後に振り返りをするとところまで体験学習プログラムを作り込んでいる教師もまだ少数派である。また, 学習者が「体験」から学んだことをどう「評価」するのか, 評価の対象と評価法も確定していない。本研究は, 文化体験学習のプログラム内容と教材開発をするとともに, 「体験」という目に見えない成果をどう評価するか, 評価法について研究し開発していくことが今後の課題であると考えられる。

## 参考文献

- [1] 森川結花, “「めやす」の教育理念の実現を目指した現地体験型研修旅行の実践: 学習者が感じ、学んだ「広島」,” CAJLE2017 Proceedings, pp. 156–165, 2017.
- [2] 森川結花, 永須実香, “日本の伝統文化体験から得られる学習者の気づきと教師の役割,” CAJLE 2019 Proceedings, pp. 176–185, 2019.
- [3] 細川英雄, “「個の文化」再論: 日本語教育における言語文化教育の意味と課題” 21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ, 第5号, pp.36-51, 2003.
- [4] 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明, “日本語教育と芸術のコラボレーション: 大阪大学文学部におけるCLILの試み” , 第二言語としての日本語の習得研究, 第16号, pp.91-106, 2013.
- [5] 清水順子, “CLIL理論に基づいた「日本事情」の可能性: 伝統文化から現代日本を理解する試み” , 北九州市立大学国際論集, 第14号, pp.147-155, 北九州市立大学国際教育交流センター, 2016.
- [6] 野呂博子, “ドラマティックコミュニティ@城崎 インターカルチュラル日本語フィールドスクール” , CAJLE2018 Proceedings, pp.200–208, 2018.
- [7] *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. (1999). Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.  
日本語版: 野田京子, “外国語学習スタンダードズ”, 国際交流基金日本語国際センター, 2002.  
[https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy\\_honyaku\\_9-1usa.pdf](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf)
- [8] *National statement for languages education in Australian schools: national plan for languages education in Australian schools 2005–2008*. The State of South Australia, Department of Education and Children’s Services, 2005.  
[www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/languageeducation\\_file.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/languageeducation_file.pdf)
- [9] 久保田美子, “ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験: 2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較”, 国際交流基金日本語教育紀要, 第13号, pp. 7–22, 2017.
- [10] 樋口耕一, 「KHコーダー: 計量テキスト分析・テキストマイニングのためのフリーソフトウェア」, GitHub, (2020年1月13日取得, <https://khcooder.net/>)
- [11] 谷川依津江, “文化体験授業に対する短期留学生の期待と評価: アンケート調査とインタビュー調査の結果から”, 教育学習センター紀要, 第5号, 甲南大学教育学習支援センター, 2020 (準備中) .