

文化の継承と日本語教育

甲南大学総合研究所

叢書 143

文化の継承と日本語教育

甲南大学総合研究所

叢書 143

目 次

はじめに

Beyond Japanese Pragmatics: Non-Linguistic Aspects of
Communicating Meaning in Context

Stephen D. LUFT (1)

日本語教育における文化教育について

谷 守 正 寛 (27)

Listen to the Learners: Views on Culture's Role in Language Learning
from Exceptional Learners of Japanese

Thomas MACH (51)

The Function of Extracurricular Cultural Activities in Teaching Japanese

Rie AOKI (85)

日本文化体験活動は何をもたらすのか？

——実施・参加・アンケート調査からみられる課題——

唐 津 麻理子 （ 97 ）

短期交換プログラム日本語コースにおける日本文化体験の意義
と学習効果

——「能楽」ワークショップでの体験を振り返って——

森 川 結 花 （ 119 ）

ある「能楽」ワークショップに携わった日本語教師の気づき
——甲南大学「文化の継承と日本語教育」プロジェクトに参加して——

永 須 実 香 （ 147 ）

「内裏、そして京都御所」の教材化にむけて

佐 藤 泰 弘 （ 171 ）

日本文化を伝える方法

廣 川 晶 輝 （ 179 ）

はじめに

本書は、甲南大学総合研究所研究チーム No. 143 として集った 9 人の研究者が、「日本語教育における文化」という大きなテーマについて 2 年間の共同研究を行った成果物である。研究チームの概略は以下の通りである。

研究課題

文化の継承と日本語教育

研究内容

日本語教育においては、「文化」をどのように捉え、どの側面をどう教えるかという問題が教師の前に常に大きく立ちはだかっている。言語と文化は切り離せないという通念は共有されているものの、教育機関や教科書・教材、または教師の信念等により、文化題材の取り扱い方はまちまちである。その一方で、日本語学習者の多くは日本文化への興味関心が強い動機となって日本語学習に取り組んでいることも事実である。

このような状況を踏まえ、本研究チームは、文化とは、日本文化とは、そして、日本語教育ではどんな文化題材をどのように教えるのが効果的であるかについて、教育実践、調査、研究を行った。チームのメンバーの専門分野は日本語教育のみならず、言語学、英語教育、日本文学、日本史といった関連分野に及び、また、メンバーの所属先やバックグラウンドも国境を越えて多岐にわたる。学際的、国際的で多角的な視点から「日本語教育と文化」という大きな課題に取り組んだ。

また、甲南大学の人脈、人的リソースを活用する形で、オーセンティックな日本の伝統文化である能楽や茶道をも研究の対象とし、甲南大学ならではのオリジナルな研究成果をあげることを目指した。

研究期間

2018 年 4 月 1 日～2020 年 3 月 31 日

研究会およびワークショップなどの活動記録

- | | |
|------------------|------------------------------------|
| 2018 年 8 月 25 日 | 日本語教師のためのワークショップ
日本文化の理解と継承Ⅰ 茶道 |
| 2018 年 9 月 8 日 | 日本語教師のためのワークショップ
日本文化の理解と継承Ⅱ 能楽 |
| 2019 年 10 月 19 日 | 留学生と日本語教師のためのワークショップ 能 |
| 2020 年 2 月 15 日 | 留学生と日本語教師のためのワークショップ 茶道 |
| 2020 年 2 月 28 日 | 研究成果報告会 |

研究メンバー（所属機関名）

- | | |
|----------|--|
| 研究チーム代表者 | Thomas MACH（甲南大学国際言語文化センター） |
| 研究メンバー | 佐藤泰弘（甲南大学文学部歴史文化学科） |
| | 廣川晶輝（甲南大学文学部日本語日本文学科） |
| | 谷守正寛（甲南大学国際言語文化センター） |
| | 森川結花（甲南大学国際交流センター） |
| | 永須実香（上智大学言語教育研究センター） |
| | 唐津麻理子（アリゾナ大学東アジア研究科） |
| | Stephen D. LUFT（ピッツバーグ大学人文学部
東アジア言語文学科） |
| | 青木利江（フィンドレー大学言語文化学科） |

以上、文責：森川結花

Beyond Japanese Pragmatics: Non-Linguistic Aspects of Communicating Meaning in Context

Stephen D. LUFT

The field of pragmatics is somewhat more difficult to define than other fields in linguistics, such as morphology or syntax. Consequently, definitions of pragmatics abound (Locastro, 2003). While there are many different definitions of the field of pragmatics, what is common amongst all these definitions is that pragmatics is concerned with how language is used to communicate meaning in context.

Research in Japanese pragmatics can be broadly separated into two categories. One is research into how specific forms are used in context. These forms tend to be frequently occurring forms that can convey various meanings depending on context. Sentence-final forms, modifiers, adverbial expressions, backchannel expressions, phrases, honorific expressions, gendered forms and others have all been the subject of pragmatics research (e.g., Cook, 1993; Katagiri, 2007; Matsumoto, 1985; Naruoka, 2012; Obana, 2012; Okamoto, 1995; Shibamoto-Smith, 2011; etc.).

The other broad category that Japanese pragmatics research falls into is how speech acts are performed. Speech acts that have received attention in Japanese pragmatics research include apologizing, expressing gratitude, refusing, disagreeing, complimenting, making small talk, teasing, expressing opinions, and others (e.g., Barnlund & Araki, 1985; Ebsworth & Kodama,

2011; Geyer, 2010; Hosoda, 2006; Long, 2010; Ohashi, 2010; etc.). While this category has received relatively less attention than research on specific forms, there is nevertheless a significant body of research covering speech acts in Japanese.

However, there are other aspects of communication that do not fit into either of these categories. The forms in question are not prototypically linguistic. Rather these forms generally consist of decisions that are made and acted upon. While these forms have been subject to research, that research has generally been anthropological in nature (e.g., Agar, 1996; Hall, 1959). Nevertheless, these forms are used to communicate meaning in context, and the nature of that meaning is consistent with the type of meaning communicated by other pragmatic phenomena. Furthermore, for second language learners of Japanese, these aspects of communication are often not well understood, and regularly lead to miscommunication and misunderstanding.

LoCastro (2003) has argued that “limiting analysis of pragmatic meaning to linguistic forms is not adequate” (p. 6). However, research into non-linguistic pragmatic forms has trailed far behind research into linguistic pragmatic forms. Perhaps one reason for the discrepancy is that because these aspects of communication are not prototypically linguistic, they are generally not subjectable to typical pragmatic research methods, such as discourse analysis. While the performance of most speech acts can be audio recorded and analyzed, these non-linguistic aspects of communication would not be easily revealed through analysis of discourse.

In this paper, I will attempt to illustrate some of these non-linguistic pragmatic phenomena using examples from Japanese. Because I became aware of these examples primarily through my

experiences working with students who were studying abroad in Japan, my examples consist of forms that were interpreted differently by Americans and Japanese in a study abroad context. I will also argue that these forms, while essentially non-linguistic in nature, should nevertheless be the subject of pragmatics research.

I will first describe the structure of language, with a focus on how forms that are not prototypically linguistic can nevertheless be associated with meaning. I will then discuss the role of cultural values in communicating and interpreting pragmatic meaning. Lastly, I will give several examples of behavior that is essentially non-linguistic, but which nevertheless communicates pragmatic meaning, using examples of miscommunications that arise between American study abroad students and the Japanese natives that they interact with.

1. The structure of language

According to usage-based language learning theory, languages are learned as language forms are experienced in context (Bybee, 2010; Tomasello, 1999). Through domain-general learning processes, forms become associated with the contexts in which they are experienced. As memories of experiences accumulate, and are categorized, mental representations of language forms and meanings emerge and become associated with each other.

If, as usage-based language learning theory stipulates, domain-general learning processes are responsible for the connections between language forms and their meanings that comprise language, then one would expect that the type of form

that becomes associated with meaning would not necessarily be restricted to prototypical language forms. For example, gesture and facial expression, which are not typical linguistic forms, are understood to communicate meaning. Tannen, in a paper titled “the pragmatics of cross-cultural communication” (1984), notes that silence itself can communicate meaning. While silence or facial expressions are not prototypically linguistic, they nevertheless have an association with meaning.

The type of meaning conveyed by non-linguistic types of forms would depend on context. In the case of silence, it would not be possible to assign a meaning to silence without considering the context in which that silence occurred. Other forms that are not prototypically linguistic also must be understood in context.

As stated previously, pragmatics is concerned with how language is used in context. Consequently, pragmatics tends to be concerned less with the content of what is said, and more with the intentions behind what is said, and how native speakers are able to correctly understand those intentions. Because of this focus on intentions, the type of meaning that is the subject of pragmatic study tends to be related to an individual’s character, or in other words whether or not an individual is a good or bad person. Pragmatic mistakes thus tend to be interpreted not as a sign that a person is lacking in linguistic ability, but rather that they are lacking character qualities (Thomas, 1983). Given that pragmatic meaning is often associated with the quality of one’s character, it is not surprising that much research in Japanese pragmatics has addressed the topic of politeness (e.g., Cook, 2006; 2011; Okamoto Shigeko, 1998; 2011; Okamoto Shinichiro, 2002; Saito, 2010, etc.).

The forms I will mention below, which are not prototypically linguistic, also communicate meaning that is related to one's character, and must be understood in context. These similarities with pragmatic phenomena suggest that these forms should also be the subject of pragmatics research, and should receive greater attention in pragmatics research.

2. Cultural Values

Every culture emphasizes certain values. These values place constraints on the behavior of members of society (Seelye, 1993). While all values are likely present and realized to some degree in every culture, the relative importance placed on each value varies from culture to culture. The specific behaviors that are associated with each value also vary from culture to culture.

These values are taught both implicitly and explicitly. An example of implicit teaching of values would be through modeling behavior that is considered to be congruent with a culture's values. An example of explicit teaching would be referring to values as justification for particular behaviors. The extent to which members of society act in accordance with these values reflects upon the quality of their character.

Members of a society regularly communicate information about their character through pragmatics. Because the quality of one's character in a particular society is strongly influenced by the extent to which one adheres to the values emphasized in that society, pragmatic meaning, through which information about one's character is communicated, is strongly connected to cultural values. This connection arises through experiences interacting with others. As individuals experience forms (both

linguistic and non-linguistic) in context, those forms become associated with what they have experienced. Their experience includes interactions with people that they understand to have good character, and interactions through which behaviors are explicitly taught to be connected with values that they understand to be associated with good character.

When individuals encounter behavior that they are familiar with, their prior experience will determine the meaning that they associate with the behavior. When individuals encounter unfamiliar behavior, their cultural values will influence how they interpret the behavior. If the situation is one in which an expected behavior did not occur, and the expected behavior has an association with good character, the intention behind the behavior that did occur will often be interpreted as negative. In other words, the behavior that did occur will be interpreted as a sign that the one who did the behavior has a deficiency in their character. Cultural values will determine the particular character quality that is interpreted as deficient.

Below I will describe some American and Japanese cultural values. I will also describe some behaviors that are generally considered to be associated with these cultural values. I will focus on the values that affect how intentions are interpreted in the specific examples I provide in the next section. Thus, this list of values is not considered to be comprehensive.

2.1 American Cultural Values

2.1.1 Personal freedom

Freedom is highly valued in American society. Consequently, allowing others the freedom to pursue their own wants and interests is part of what constitutes a good person in American culture, and communicates to others that one respects them. Someone who pursues their own wants and desires at the expense of allowing others the same privilege would not be viewed as a good person.

One common way in which others' personal freedom is respected in American culture is through respecting others' time. One respects others' time by doing tasks efficiently, and by not requiring others to participate in tasks when it is not necessary. Wasting others' time, which occurs when someone is made to wait or participate in an activity unnecessarily, is considered rude in American culture.

Another common way in which others' personal freedom is respected is by providing others with choice. Allowing others to make choices allows them to exercise their personal freedom. Consequently, not providing others with choices restricts that freedom and can be viewed as inconsiderate.

2.1.2. Honesty

Honesty is highly valued in American society. Truthfulness is considered to be a quality possessed by a good person. In American society, good people will be truthful even when the consequences of being honest result in personal loss (e.g., of resources, face, position, etc.).

One way in which honesty is observed in American culture is through being straightforward. Being straightforward typically involves communicating clearly and openly. The expectation for

clear and open communication also applies to situations in which one has an issue or a concern. A good person will generally be open and clear when communicating a concern to another individual, even if that individual is the source of the concern.

Not withholding information is another way in which one is straightforward, particularly information that could reflect negatively on the one who decided whether or not to reveal that information. Conversely, one who fails to be forthcoming with information can create a negative impression.

2.1.3. Courage

Courage, or bravery, is highly valued in American society. Courage involves acting without fear, or acting in spite of fear. Thus, an individual who refrains from doing a behavior that is considered good in American society because they are afraid of retaliation, or other negative consequences, would be considered to be deficient in their character to a certain degree.

One way that courage is manifested in American society is by “standing up” for what is right. In other words, a good person will advocate for what is considered to be right, even when others are unwilling to do so. Regardless of what others think, or how others react, one should be willing to advocate for what is right. Often, standing up for what is right requires one to criticize or correct the behavior of an individual who is in a higher social position, and it may involve doing so publicly. As long as the individual who is “standing up” is correct in their understanding of what is right, this behavior is unlikely to create a negative impression regarding the person’s character.

2.1 Japanese cultural values

2.2.1. Harmony

Harmony is highly valued in Japanese society (Hendry, 2013). In other words, the ability to interact with others without conflict is highly valued. A good person is thus one who is able to avoid conflict in their interactions with others.

In Japanese society, one common way in which harmony is realized is when a person sacrifices their own desires for the sake of the group. Thus, in a situation in which an individual's desires are contrary to the desires of other group members, a good person would sacrifice their own desires for the sake of the group. A person who is unwilling to sacrifice their own desires for the sake of the group is generally considered to have character deficiencies in Japanese society.

Another way in which harmony is realized is by not stating negative views directly. In Japanese culture, it is typical to express negative views in an indirect way, particularly when the interaction is between individuals who do not have a close and equal relationship, or the one expressing the negative view is relatively lower status than the other. Expressing views in an indirect way shows that the one expressing the negative view is considerate of the feelings and/or position of the other person.

2.2.2. Respect

Respect is highly valued in Japanese society. In context of the current discussion of cultural values, respect can be considered to be acknowledging the abilities or accomplishments of others,

particularly those who are of higher social status, or those who are members of the out-group (Hendry, 2013).

While there are many ways in which respect is manifested in Japanese society, one way that pertains to the examples I will describe below is following the advice of experts. When one has a problem that pertains to a certain subject, seeking and following the advice of one whose training, position, or experience qualifies them as knowledgeable about that subject shows respect to that individual.

2.2.3. Diligence

In Japanese culture, diligence is highly valued. The ability to work hard is a characteristic of a good person. Not avoiding work and being willing to take on extra tasks are viewed quite highly in Japanese culture.

One way in which the value of diligence is manifest in Japanese culture is through attention to detail. Taking the time and effort to attend to small matters is viewed well. Conversely, someone who is unable to or uninterested in taking the time and effort to complete menial or seemingly insignificant tasks is not viewed well. In Japanese culture, all tasks are viewed as important, regardless of how small or insignificant they may seem.

3. Examples of non-linguistic pragmatic forms

In this section, I will provide four different examples of behaviors that convey information regarding one's character. In addition to describing the behavior, I will also describe how the

behavior is interpreted differently in American and Japanese culture. I will also argue that these types of behaviors ought to receive more attention in pragmatics research.

3.1. Mandatory events

In study abroad in Japan, it is not uncommon to have a number of mandatory events. While in most cases these events are not explicitly labeled as mandatory, any event for which participation is not considered to be optional would fall into this category.

These mandatory events can create a negative impression among American students. American students can take these events as a sign that program administrators don't trust them or don't respect them. The Japanese administrators who plan these events, however, typically have no negative intentions, and expect for these events to be well-received.

The values mentioned above provide an explanation of the differing interpretation of these events. For Americans, allowing others personal freedom generally communicates respect. Events that one must attend, regardless of one's personal preference, limit that personal freedom. Because children in American society are given less personal freedom than adults, and allowing others personal freedom to make their own choices is part of how one acknowledges others as adults, mandatory events can communicate a lack of trust or respect to American students. The students may feel that program staff do not view them adults who are capable of caring for themselves. While Americans certainly expect a certain number of mandatory events, if the number of

mandatory events exceeds what is perceived as necessary or reasonable, these events can create a negative impression.

From the Japanese perspective, these events should be well received. Because they live in Japan, the Japanese staff would all be considered experts regarding what to do in Japan. In this situation, the assumption is that they could make more effective decisions regarding what to do to experience the country than the students could on their own. Consequently, the considerate thing for the staff to do would be to make those decisions and plan events for the students, rather than expecting the students, who have less knowledge of Japan, to do the planning themselves. The students' reaction, which shows an unwillingness to appreciate or follow the experts' recommendations, can be perceived as unappreciative and somewhat disrespectful.

A similar pattern is seen if guest/host relationships in Japan and the U.S. are compared. In typical guest/host relationships in Japan, the host is expected to make decisions. For example, the host makes the decisions regarding what food or drink will be provided to the guest. In this situation, the host is the most knowledgeable about what they have to offer. Thus, the host is the expert in this situation. It is therefore expected that the host will make the decisions, and a considerate guest will comply and be appreciative of the host's efforts.

In the American guest/host situation, the host will often ask the guest for their preferences regarding whether or not to eat or drink anything, or what to eat or drink. In this situation, the host provides choices to the guest, and it is the guest that usually makes the decisions. Thus, in the American situation a good host respects the personal freedom of the guest. However, in the Japanese situation the value of respect takes precedence.

The act of holding a mandatory event, or a non-mandatory event, likely falls outside of the realm of typical pragmatics research, because the behavior is not linguistic, but rather a decision that is made and acted upon. However, the meaning conveyed by that action in context communicates the quality of the doer's character, which is consistent with the type of meaning typically conveyed by linguistic elements that are the subject of pragmatics research.

Students' reactions to what is perceived as an excessive amount of mandatory events can also be a source of miscommunication. In American culture, in which courage is highly valued, a good person will stand up for what is right. In this situation, an American student who perceives the number of mandatory events to be excessive may decide to address the issue with program staff. For the American student, a willingness to attempt to address the problem, even when others are unwilling to do so, would be perceived positively.

In Japanese culture, on the other hand, because of the value placed on harmony, a grievance would need to be much more severe to warrant addressing with program staff. Consequently, the decision to address the issue with program staff can communicate that the issue is more severe than it actually is. If the issue is, in fact, not very severe, it can communicate a lack of consideration for others. In the case of mandatory events, because Japanese staff expect that the events will be appreciated by the students, having a large number of mandatory events would generally not seem to be a severe enough grievance to warrant addressing with the staff. Consequently, student attempts to address an excess of mandatory events with program staff can ultimately convey a negative impression.

When the student addresses the issue with program staff, the student is likely to do so directly, which is also contrary to Japanese expectations. The degree of directness or indirectness in how one conveys a negative viewpoint has been the subject of pragmatic analysis (e.g., Hosoda, 2006; Saito, 2011). However, while the degree of directness or indirectness in how the students addresses the problem with program staff would be subject to typical pragmatic research methods, the decision whether or not to attempt to address the issue with program staff in the first place would not be.

3.2. Official announcements

In study abroad, it is necessary to inform participants regarding the structure of the program and the various events that participants are expected to participate in. However, the timing of these announcements can convey different meanings depending on the culture. In Japanese culture, it is typical for this information to be provided after all the details have been finalized. However, for the American students, who expect the information to be conveyed earlier, the timing of this information can create a negative impression.

In American culture, in which personal freedom is highly valued, this type of information tends to be given at a relatively early stage. Providing this type of information at an early stage makes it easier for participants to make their own plans, or, in other words, to exercise their own personal freedom. Thus, in this context providing information to participants at an early stage communicates that those who run the program are considerate.

A consequence of the American preference for information to be communicated at an early stage is that sometimes information is communicated before decisions have been made or finalized. This type of information is typically referred to as a “heads-up”. Recipients are informed as to the current state of affairs and what is likely to happen. While it is understood that the information provided has not yet been finalized, and may change in the future, because this type of information allows recipients to more effectively make their own plans, it is still looked upon favorably.

Failing to provide information at an early stage thus runs contrary to American cultural values. Consequently, when information is not provided at an early stage, the natural conclusion for an American is that it is a character deficiency that has led to the observed behavior. In the case of failing to provide programmatic information, a natural conclusion would be that the staff responsible for the program had failed to start planning the program.

In Japanese culture, in which attention to detail is highly valued, this type of programmatic information tends to be given once all the details have been finalized. Because it is expected that information will be provided after all the details have been finalized, to provide the information at a stage at which the details are not yet finalized would communicate a lack of diligence. Thus, while in Japanese society waiting until details are finalized to communicate programmatic information is viewed positively, in American society providing information early enough that recipients can make their own plans, even if the information is incomplete or not yet finalized, is viewed positively.

A similar issue can arise when details about the program are communicated to students after the students have committed to participate in the program. For the American students, not being given all the information before being asked to decide whether or not to participate in the program can seem dishonest. Because Americans would expect the information to be provided beforehand, and American values dictate that a good person would do so, it can seem that the program staff are attempting to withhold information for malicious purposes. For example, American students may conclude that program staff are aware that the program is poor, but in order to have more students enroll they have deliberately withheld information that could be perceived negatively. If students later learn information about the program that could be perceived negatively, it can reinforce the impression that program staff are acting with malicious intent. For example, a large number of mandatory events could be perceived as additional evidence that program staff are acting with ill intent.

For Japanese staff, however, providing information at too early a stage, particularly when that information has not yet been finalized, would communicate a lack of diligence on the part of the staff. Thus, from the Japanese perspective, waiting until details were finalized would communicate that the program staff were good people, and providing information beforehand that had not yet been finalized would communicate that the staff were deficient in character quality. Furthermore, if the additional information provided consisted of additional mandatory events, the Japanese staff would expect a positive reaction from the students.

While the timing at which information is provided had not yet received much attention in pragmatics research. One reason for this lack of attention may be that the timing itself does not involve language per se, and thus is not be subject to typical pragmatic analysis. Nevertheless, the timing at which information is provided conveys meaning, and that meaning reflects on the character of the individuals involved. Thus, while this topic has not yet received much attention in pragmatics research, it nevertheless can have a significant impact on the extent to which people from different cultures are able to maintain amicable relationships.

3.3. Coursework

For American students, some of the work they are required to do as part of their Japanese language classes, whether homework or work done during class, may seem unnecessary from their perspective. In particular, work that takes time to complete but does not seem to have a significant educational pay-off can create a negative impression in American students. Often, the assignment involves repetition of the same task, such as repeated writing of kanji or reading the same passage.

Part of the reason that this type of assignment creates a negative impression in the American students is because of the value placed upon personal freedom in American culture. Because Americans respect others' personal freedom by respecting their time, these activities, which Americans perceive to be time-consuming and lacking in educational merit, can communicate a lack of respect for the students' time, and thus for their personal freedom. Because this type of activity is not

associated positively with American cultural values, the activities can communicate that the instructors that designed or assigned the activities have character deficiencies. For example, it would not be uncommon for American students to conclude that these activities were assigned because teachers had failed to be diligent enough in their lesson planning to create an effective lesson, or had failed to give sufficient consideration to the design or selection of assignments. In other words, the natural conclusion is that the teacher assigned these activities because they had given higher priority to their own personal interests than to their responsibility as teachers.

However, for the Japanese teachers, these assignments are considered to have clear and justified educational value. In accordance with the value placed on diligence in Japanese culture, all work is considered valuable and to have a purpose. In particular, repetitive work, which has connections to Buddhism, is viewed much more positively in Japanese culture than American culture. Furthermore, because diligence is often manifested through attention to detail, the level of skill mastery that is considered normal in Japanese culture tends to be higher than that of American cultural standards. Thus, while in American culture this type of activity can communicate that a teacher is a poor teacher, in Japanese culture this type of activity communicates that a teacher is a good teacher.

The miscommunication that occurs as a result of this type of assignment or activity can lead to a cycle in which teaching and learning loses its effectiveness. In this cycle, the instructor is unwilling to move on to new material until the students have mastered the current material. The instructor continues teaching the same material not only to help students learn the material, but

also to communicate to the students that they have not yet reached the necessary level of proficiency. The students similarly desire to communicate to the instructor that the current teaching methods are ineffective. Because mastery of the material would communicate that their methods were effective, the students refrain from putting in the effort necessary to reach the level of mastery that the instructor is looking for. In this way, the teaching and learning ceases to be effective.

Designing an educational activity would not fall into the realm of language use. However, as the example above demonstrates, the design of the activity communicates different meanings in different cultures, and these meanings reflect on the character of the individuals involved. Thus, while not linguistic per se, this form also has much in common with pragmatics.

3.4. Illness

In the event that a study abroad student homestays with a Japanese family, and becomes sick, it is not uncommon to encounter a situation in which the homestay family want the student to visit the doctor, but the student refuses to do so. While some of these situations occur simply because the American student is under the mistaken impression that a doctor visit in Japan costs more than it actually does, regardless of what causes the situation, when this situation occurs both the American student and the Japanese family can reach the conclusion that the other has significant character deficiencies.

Again, for the American student the value placed on personal freedom is a significant factor. The American student feels that it should be their own choice whether or not to visit the doctor,

particularly when they would be spending their own money to cover the doctor fees, and when the sickness does not seem to be very severe. The homestay family's encouragement for them to visit the doctor can thus communicate to the student that the family does not respect their personal freedom, which creates a negative impression.

For the Japanese family, the value placed upon harmony is an important factor in how the students' actions are interpreted. As mentioned above, one way in which harmony is realized in Japanese culture is by sacrificing self-interest for the sake of the group. In this situation, the student's refusal to visit the doctor, when such a visit could contribute to the safety and well-being of the entire family, seems self-centered, and communicates clear character deficiencies in the student.

Another factor that is present in this situation is the Japanese value of respect, realized through respecting expert opinion. Japanese are, in general, more likely to visit a doctor when sick. The doctor visit ensures that one does not have anything serious. Even if the symptoms suggest that the illness is not cause for concern, one may still visit the doctor, just to be sure.

While respect for expert opinion is likely to be a factor in the behavior in this situation, I do not believe that the student's refusal to visit the doctor communicates anything significantly negative about the student's character specifically in regard to the value of respect. Because the one not being respected would be the doctor in this context, and the doctor is not immediately present in the interaction, the behavior is not expected to have a strong association with a character deficiency related to respect for expert opinion. In this situation, what is communicated about

the student's character in regard to the value of harmony is much stronger.

Again, the decision whether or not to visit a doctor is not a linguistic phenomenon per se. As with the other behaviors mentioned, this behavior involves making a decision and acting on that decision. However, the behavior does communicate meaning, and that meaning reflects upon the character of the person doing the behavior. Thus, while the phenomenon in question is essentially non-linguistic, it nevertheless has much in common with pragmatic phenomena.

4. Conclusion

There are behaviors that are non-linguistic which nevertheless communicate meaning. For many of these non-linguistic behaviors, the meaning communicated is related to the character of the one who does the behavior. Thus, aside from the fact that the behavior is non-linguistic in nature, the behavior is consistent with other linguistic behavior that is the subject of pragmatics research.

Furthermore, as I have illustrated above, the behaviors I have described have a significant impact on communication. A failure to understand what these behaviors communicate can lead to significant and serious miscommunication. This type of miscommunication can have serious consequences in individuals' ability to participate successfully in a society. I therefore argue that the type of behaviors I have described here should receive increased attention in Japanese pragmatics research.

I also argue that these phenomena should receive increased attention in language teaching. If students understood what these

types of behavior communicated in Japanese culture before going abroad, they would be better able to communicate and maintain positive relationships with others. To the extent that helping language learners to have positive relationships with native speakers of the target language is a goal of language teaching, teaching the phenomena I have described above to language learners would be essential.

5. References

- Agar, Michael. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York, NY: HarperCollins Publishers Inc.
- Barlund, D. C., & Araki, S. (1985). Intercultural encounters: The management of compliments by Japanese and Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 9-26. doi: 10.1177/0022002185016001002
- Bybee, J. (2010). *Language, usage, and cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cook, H. M. (1993). Functions of the filler *ano* in Japanese. In S. Choi (Ed.), *Japanese/Korean linguistics 3* (pp. 19-38). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Cook, H. M. (2006). Japanese politeness as an interactional achievement: Academic consultation sessions in Japanese universities. *Multilingua*, 25, 269-291. doi: 10.1515/MULTI.2006.016

- Cook, H. M. (2011). Are honorifics polite? Uses of referent honorifics in a Japanese committee meeting. *Journal of Pragmatics*, 43, 3655-3672. doi: 10.1016/j.pragma.2011.08.008
- Ebsworth, M. E., & Kodama, N. (2011). The pragmatics of refusals in English and Japanese: Alternative approaches to negotiation. *Int'l. J. Soc. Lang.*, 208, 95-117. doi: 10.1515/IJSL.2011.014
- Geyer, N. (2010). Teasing and ambivalent face in Japanese multi-party discourse. *Journal of Pragmatics*, 42, 2120-2130. doi: 10.1016/j.pragma.2009.12.015
- Hosoda, Y. (2006). Diluting disagreement in Japanese conversation. *Jinbun Kenkyuu*, 169, 87-117.
- Katagiri, Y. (2007). Dialogue functions of Japanese sentence-final particles 'Yo' and 'Ne'. *Journal of Pragmatics*, 39, 1313-1323. doi: 10.1016/j.pragma.2007.02.013
- Long, C. (2010). Apology in Japanese gratitude situations: The negotiation of interlocutor role-relations. *Journal of Pragmatics*, 42, 1060-1075. doi: 10.1016/j.pragma.2009.09.005
- LoCastro, V. (2003). *An introduction to pragmatics*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Matsumoto, Y. (1985). A sort of speech act qualification in Japanese: Chotto. *Journal of Asian Culture*, 9, 143-159.

- Naruoka, K. (2012). Toward meanings of expressive indexicals: The case of Japanese demonstratives *konna/sonna/anna*. *Journal of Pragmatics*, 69, 4-21. doi: 10.1016/j.pragma.2012.06.016
- Obana, Y. (2012). Re-examination of *yoroshiku onegaishimasu*—The routine formula as the linguistic implementation of one's *tachiba*-role. *Journal of Pragmatics*, 44, 1535-1548. doi: 10.1016/j.pragma.2012.06.020
- Ohashi, J. (2010). Balancing obligations: Bowing and linguistic features in thanking in Japanese. *Journal of Politeness Research*, 6, 183-214. doi: 10.1515/JPLR.2010.010
- Okamoto, Shigeko. (1995). "Tasteless" Japanese: Less "feminine" speech among young Japanese women. In K. Hall and M. Bucholtz (Eds.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 297-325). New York, NY: Routledge.
- Okamoto, Shigeko. (1998). The use and non-use of honorifics in sales talk in Kyoto and Osaka: Are they rude or friendly? In N. Akatsuka, H. Hajime, S. Iwasaki, S-O. Sohn, & S. Straus (Eds.), *Japanese/Korean linguistics 7* (pp. 141-157). Stanford, CA: Center for the Study of Language and Information.
- Okamoto, Shinichiro. (2002). Politeness and the perception of irony: Honorifics in Japanese. *Metaphor and Symbol*, 17, 119-139. doi: 10.1207/S15327868MS1702_3
- Okamoto, Shigeko. (2011). The use and interpretation of addressee honorifics and plain forms in Japanese: Diversity, multiplicity, and

ambiguity. *Journal of Pragmatics*, 43, 3673-3688. doi:
10.1016/j.pragma.2011.06.012

Saito, J. (2010). Subordinates' use of Japanese plain forms: An examination of superior-subordinate interactions in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 42, 3271-3282. doi:
10.1016/j.pragma.2010.06.014

Saito, J. (2011). Managing confrontational situations: Japanese male superiors' interactional styles in directive discourse in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 43, 1689-1706. doi:
10.1016/j.pragma.2010.11.008

Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company

Shibamoto-Smith, J. S. (2011). Honorifics, "politeness," and power in Japanese political debate. *Journal of Pragmatics*, 43, 3707-3719. doi: 10.1016/j.pragma.2011.09.003

Tannen, D. (1984). The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5, 189-195. doi: 10.1093/applin/5.3.189

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press

日本語教育における文化教育について

谷 守 正 寛^{*}

要 旨

本稿所収の叢書のテーマに沿う形で、日本語教育における文化教育・文化の継承をめぐって考察し、それがどのような格好で活かせるのかを、文化、文化教育・文化の継承、文化教育の施策面での位置づけ、「日本事情」等の周辺科目、シラバスの問題、教材開発における扱い等について吟味しながら、今後の日本語教育の一つの方向性を模索すべく、一考察を試みた。そこで概ね到達した結論としては、郭(2013)の指摘するように、所謂「文化教育」とは一定の距離を置いた、教材や授業における「文化的な要素の取り入れ」という考えと一致することが分かる。そして、稿者自身の教材開発において、「言語構造的能力」、「社会言語能力」、「語用能力」も「文化的な要素」に関わること、「文化に関する理解」が、郭(2013)のいう「日本語で円滑にコミュニケーションをとるために必要」であるのに加えて、学習の動機付けとその維持に有用であろうことをみる。

【キーワード】日本語教育, 日本事情, 文化教育, 文化的な要素の取り入れ

1 は じ め に

本稿は所収される『甲南大学総合研究所叢書』第 143 号の共通研究課題である「文化の継承と日本語教育」について論考するものであるが、日本語という言語及びその言語としての教育、さらには日本語教材開発研究を専門としながら研究してきた稿者の立場としては、「文化の継承」という恢々とした主題については門外漢であり、些か荷が重いというのが正直なところではある。しかしながら、この寄稿の機会に関連資料をもとに、これまでの日本語

^{*}甲南大学国際言語文化センター

（教育・教材開発）研究の経験値から測りうる自身の専門的知見の規準に照らし合わせつつ、当該研究課題に沿う格好で論考を試みてみたいと思う。

2 文化（教育）・日本事情・文化の継承をめぐる

2.1 文化とは

先ず「文化」とは何か。一般に、「①社会を構成する人々によって習得・共有・伝達される行動様式ないし生活様式の総体。言語・習俗・道徳・宗教、種々の制度などはその具体例。②学問・芸術・宗教・道徳など、主として精神的活動から生み出されたもの。」（三省堂大辞林）、或いは、「人間の知的洗練や精神的進歩とその成果、特に芸術や文学の産物を意味する場合もあるが、今日ではより広く、ある社会の成員が共有している行動様式や物質的側面を含めた生活様式をさすことが多い。このように定義される文化は、言語、思想、信仰、慣習、タブー、掟、制度、道具、技術、芸術作品、儀礼、儀式などから構成される。」（ブリタニカ国際大百科事典）などとされることから分かるように、文化とは人間の行動・生活様式の極めて遠大な総体を指す曖昧模糊とした概念であろう。当然ながら政治・思想、歴史など、所謂文系的な領域に限らず、建築、美術工芸、科学であっても文化に含まれ得るであろうから、日本語教育という言語教育における教授対象として「文化」を述べる時に一体何を指すのかが了然としないようにも思われる。更に、外国人対象の教科として、例えば別に「日本事情」という科目も存在するし、「日本語教育」にそのまま「文化教育」を入れ込む傾向があるとすれば、それはどういう意味合い・意図、理由があるのだろうか、本節で整理、検討してみたい。今後の日本語教育における一つの指針となれば幸いである。

2.2 文化教育について

本稿所収の研究叢書研究趣旨には、「日本語教育という分野において、①日本の伝統的な文化や歴史的な背景を持つ題材、習慣、風習などをどのように

伝えていくべきか、②具体的な教授内容や学習活動を試験的に実験し、③学習者や教師からの反応を踏まえて④今後の『文化教育』のあり方について考察する。また、⑤日本の伝統、文化、人間社会、習慣、考え方などの特殊性と普遍性を明らかにしていくと同時に、⑥日本文化と日本語教育がともに国際的に発展的に伝承されていき普及していく可能性を探る。」とある（丸番号は稿者による）が、そのうち稿者の立場から係わり得るのは④である。①は様々な職人を始め市井の一般人から自治体ひいては政府機関が、⑤については人類学者といった研究者等が携われる案件になるかと思うが、②③⑤⑥についてはそういった分野を研究する日本語教員或いは教育政策論者等にあつては目指すことが可能ではあろう。稿者の研究スタンスからは④のみについて自身の教材開発研究と絡めつつ述べるに留めたい。

「文化教育」ひいては「文化の継承」が日本語教育の範疇に入るかどうかは議論の余地があろうと思うが、郭(2013)においては、言葉と文化は切っても切り離せない関係にあるとしながら、また、これは稿者も賛同し得ることであるが、それらを教える教育について「文化教育」とは呼ばずに、「一般的な日本語授業は、『日本文化』や『日本社会文化』のような文化を教える授業ではなく、日本語の語彙・文法を扱う授業や会話、読解、聴解など文化に焦点を当てない授業のことである。この取り入れは文化を習得させることを目指すものではなく…」として、あくまで「文化教育」ではなく「文化的な要素の取り入れ」という言い方に留めているのは、稿者の視点に近く、的確で妥当な捉え方であると考ええる。

後述するが、留学生のための「日本事情」、また、敢えて日本語によらずとも学習者の母語による所謂一般学生（日本語学習者という意味ではなく）のための講義或いはゼミ等における文化教育というものがある中で敢えて「文化教育」を取り立てて述べるのであれば、「文化教育」というものとの差別化のためにも日本語教育における「文化的な要素の取り入れ」ということの截然とした説明を試みたいと思う。

因みに研究分野を鳥瞰するには有用な材料になるが、科学研究費助成事業（独立行政法人 日本学術振興会）において公募・審査を行った従来（平成 29 年度まで）の「系・分野・分科・細目表」の中で「文化」というキーワードで検索すると「文化財科学」と「文化人類学」のみがあり、平成 30 年度から公募・審査を行っている「審査区分表」では、小区分ごとに内容例が挙げられているが、小区分「日本語教育関連」の内容例として「文化」というキーワードにヒットするものとしてもっとも近いものが「異文化理解」のみであり、所謂「文化教育」というカテゴリーは見られないことから、それが研究助成の対象分野・内容としては認識されておらず、従って、日本語教員が「文化教育」を志向するのであれば、日本語教育或いは日本事情教育に緩やかに関連させつつ含めることが、現時点では現実的なのだらうと思われる。

稿者の場合は教材開発の実践経験から鑑みて、上掲の一般に説明されるような「文化」というものの茫漠とした事項のうち、自身の開発教材における具体的な例証を通して、概ね「人々に共有・伝達される行動様式ないし生活様式、慣習、タブー、制度」に限定できようし、そのように定義することが日本語教育にとっては現実的であろうことを示す。

2.3 文化の継承について

「文化の継承」については前述したが、例えば、食事文化であれば寿司という具体的なモノを継承する寿司職人といった一般の人から文化団体・施設、地方自治体・政府等による私的活動から公的な政策によって文化を継承するものまで様々にあろう。その中で日本語教育・教員がどう係わり得るのかについて見てみる。

まず伝統文化とされる特殊な美術工芸・技能等は、昨今後継者の不足という問題が生じていると言われるが、日本語教育は無力であろう。農林水産省の立場からは伝統文化について、「その時々地域住民が、暮らしを通じて地域の環境を認知・理解、評価し、様々な働きかけを行いながら築き上げ、世

代を超えて継承されてきた世界観や規範」であるとしていることから、文化の継承者をむしろ地域住民とみなしている。しかし、（一般社団法人）日本文化継承者協会では、日本を語れる真の国際的人材、次世代リーダーを育てることを謳っており、「日本を語れる」という部分に言語の係わり得る余地は窺えるのかもしれない。

文部科学省は「文化芸術の創造・発展・継承と教育の充実」（大臣官房会計課財務企画班）という施策における事業に係るレビューシート（平成30年度）を公開しているが、そこでは事業例の一部として、全国高等学校総合文化祭、文化芸術創造拠点形成事業、若手映画作家等の育成、文化芸術の海外発信拠点形成事業、国際文化交流・協力推進事業、芸術文化の世界への発信と新たな展開、国語施策の充実、外国人に対する日本語教育の推進、文化財保護対策の検討等、鑑賞・体験機会等充実のための事業推進、国宝重要文化財等の買上げ、平城宮跡地等整備費、文化財建造物等を活用した地域活性化事業、文化財等の多言語解説整備支援事業を始めとする多くの事業が「文化芸術の創造・発展・継承」という目標のもとで進められているのが確認され、注目されるのは「外国人に対する日本語教育の推進」という施策目標が見出されることである。これには、文化芸術基本法（平成13年法律第148号）の第19条「国は、外国人の我が国の文化芸術に関する理解に資するよう、外国人に対する日本語教育の充実を図るため、日本語教育に従事する者の養成及び研修体制の整備、日本語教育に関する教材の開発、日本語教育を行う機関における教育の水準の向上その他の必要な施策を講ずるものとする。」にその拠所があると言えようから、その点においては日本語教育が文化の継承に寄与できる余地がある可能性を示唆しているものの、「日本語」を「文化」理解のための手段としてみなしているとも言える。この事業に大学として参加している関西大学が「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」を実施しており、中身についてここでは詳論できないが、標題からは日本語教育の内容ではなく施策的な事業であることが窺えるため、本稿で考察する課題に

はあまり結び付かないと思われる。むしろ「日本語教育に関する教材の開発」が文化芸術基本法規定に含まれていることから、後述するが稿者の教材開発における「文化的な要素の取り入れ」こそが同法の規定に一致する視点ではなかろうかと思う。

2.4 日本事情等との関係

「外国人留学生の一般教育等履修の特例について（通知）」（文部科学省、昭和 37 年）に基づいて、日本語教育周辺の科目として「日本事情」という科目が設けられているが、稿者自身も授業担当経験があり、また一般学生との議論や発表を通して日本文化をより深く興味深く知るための共通科目「多文化交流ディスカッション」を開設したこともある。現在甲南大学でそれに準ずる格好の科目として、「日本理解Ⅰ・Ⅱ」、「日本の文化事情Ⅰ・Ⅱ」といった科目を開設しているので、「日本語」教育において更に文化教育を取り入れるというのは、橋本(1994)が「日本事情」においてすら、研究者が「日本の政治・経済・地理・歴史・風俗・思想・科学等を網羅してあまりに多様であるが故に、その多様性の渦に飲み込まれてしまい…」と述べているように、並大抵のことではない。橋本(1994)はさらに、初級段階においては学習者が「知識としての平坦な広がり」の段階に必然的に止まらざるを得ない、「『日本事情』それ自体が教育の目的となることはない」と言い切り、その理由として、「文法理解を主眼として日常会話が可能になる程度の語彙の習得が目指されている」ことを挙げつつ、「初級日本語には日本事情を組み込むことは不可能である」として、初級日本語教材そのものに「日本事情」は組み込まれていないことが「日本事情」教育に必要であるとする金田一秀穂氏と、日本事情を上級日本語教育に位置づけてよいのではないかとする細川英雄氏の両氏の考えが一致することを挙げている。

このように見てくると、初級日本語教育においては、前述したが、郭(2013)の言うように「文化的な要素の取り入れ」にとどまり、あくまで文法理解を

主眼としつつ日常会話が可能になる程度の語彙の習得を目指すべきであろうし、日本事情は上級日本語教育において取り込むか、或いは細川氏の言う「日本事情教育」に移行するものとするのが妥当な捉え方であろう。稿者の経験から鑑みると、日本語が初級段階にあるからといって日本文化の理解が初級レベルであるとは必ずしも言えず、母国で母語による講義を通して日本理解を深めているなど、日本語教員がもし平坦な知識・情報しか持ち合わせていなければ、ネットの発達した少なくとも現在ではむしろ学習者の方が詳しく日本の文化・事情を知っていることは珍しくないことが窺えるのである。

一例を挙げると、日本語が中級程度だからといって日本の大学の共通科目を履修した外国人が、その内容はすでによく知っているので満足できるものではなかったと言うのを聞いたことがある。母国の大学でも、日本やアジアに関する文化講義ではその専門家が教授したり、ネットでも日本に関する母語による情報が氾濫したりしているために、学ぶ文化が平坦な知識・情報であれば当然なことかもしれない。また、日本において日本語が上級段階になると、例えば、大学の学部正規学生や交換留学生等でも上級レベルの者であれば、一般の講義科目で様々な分野を包含する文化を学び、更には演習科目では日本語で議論したり発表しなければならないのであるから、日本語教育において日本語教員が学部専門科目と平行して、或いはそれを越えて文化を教育することは本来の領分から逸れてしまうことになり、またその専門性が担保できる者がいるのか疑問の余地も残る。

こういった状況が生じた背景には、稿者の考えでは、日本語教育が隆盛した初期の頃には、日本語が新鮮であり日本語を学ぶ者が平坦な日本文化の知識・情報であっても新鮮に学ぶ対象であったろうーそうであっても橋本(1994)の言うように「日本事情」それ自体が教育の目的となることはないから、日本語教員はそういった学生に対して「日本文化」を教える責務をも感じたのだらうし熱意も持ったのではないかと思われる。日本語映像教材の草分け的な存在として国際交流基金日本語国際センターが制作した映像教材

「ヤンさんと日本の人々」(1983 年)と「続・ヤンさんと日本の人々」(1996 年)は、同センターによると、世界の日本語教育機関で活用されただけでなく、1980 年代後半から 1900 年代半ばにかけて、アメリカ、カナダ等の数カ国でテレビ放映もされたものとして、多くの日本語教育関係者や学習者に周知されており、稿者自身も利用した経験があるが、その映像には、車の自動アンテナを見て驚き、畳の部屋に入り日本式の生活に戸惑うヤンさんを映しながら、様々な日本文化を視覚的に取り入れた場面(制作者が文化教育を意図したかどうかは別問題であるが)がたしかに多くみられ、日本語教員はそうした場面をなんとなく日本文化の教育だと意識して、日本語教育を行っていたのではないかと想像できる。日本語教育の発展の中で 2008 年 2 月をもって当該教材の頒布は終了し、まもなく郭(2013)が「文化教育」について、「文化的な要素の取り入れた日本語教育」として適切に位置づけたのは時代の流れであろう。

3 シラバスをめぐる

シラバスとは、文部科学省によれば、「生徒が履修科目を選択するために、科目の目標や内容、年間計画、授業の形態、使用教材、評価の方法、留意事項などを記載した計画を指す」(「シラバスの作成状況」(Web サイト:教育課程部会(第 14 回)・教育課程部会 教育課程企画特別部会(第 4 回)合同会議配付資料>資料 5-2 平成 16 年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について)とされ、また、中央教育課程審議会(2008)「用語解説」では、「各授業科目の詳細な授業計画。一般に、大学の授業名、担当教員名、講義目的、各回ごとの授業内容、成績評価方法・基準、準備学習等についての具体的な指示、教科書・参考文献、履修条件等が記されており、学生が各授業科目の準備学習等を進めるための基本となるもの。また、学生が講義の履修を決める際の資料になるとともに、教員相互の授業内容の調整、学生による授業評価等にも使われる」と解説されている。さらに、荻谷(1992)

によれば、アメリカでは、学生の授業評価に密接に関係し（シラバスに記載の項目について評価を求めることが多い）、外部からの大学評価に関わる重要な情報源の1つであることが述べられ、シラバスの情報として、(1)授業に関する基本的情報、(2)担当講師に関する情報、(3)講義の目的・スケジュール、(4)成績評価の方法、(5)文献の入手方法、(6)履修条件が含まれるとされる。さらに、シラバスがどのような性格をもつ文書かという点から、(1)事務的連絡文書、(2)法的契約書、(3)学術情報（レファレンス）文書、(4)学習指導書的文書としての各性格を挙げている。「法的契約書としての性格」を持つシラバスとは、履修者に授業の目的を約束するものであることに留意しなければならない。

教材の前書きは授業のシラバスではないが、教材の目的を学習者に宣言しているもので、教育の目的を担保している。橋本(1994)は、『『日本語の基本的な文型に習熟させることに目標を置いて……「聞く、話す、読む、書く」の四技能の基礎を段階的に習得させ、その定着を図ることを主眼としている』『日本語初歩』は、言うまでもなく日本語の教育・学習を主眼に編纂されたものである。このテキストにおいて、一体どのような形で『日本事情』が取り入れられているのか、取り入れざるを得なかったのか』という視点から、「文化語」を手掛かりにテキストの分析を詳細に行っているが、言い換えれば、「日本文化の教育」は、教材の目的にはふれられていないということであり、当該著者が教材開発において目的とは意識していないために「文化語」という形で、主に語彙レベルで教材に表れるものにすぎないことを示唆しているとも言える。

シラバスに戻るが、外国の大学で「日本語」とは別に「日本の文化」教育がどのようにどの程度なされているか、ごく一部ではあるがランダムにシラバスを辿って挙げてみると、「Intro to Japanese Culture」(Massachusetts Institute of Technology), 「Japanese Culture and Society」(Japan Center for Michigan Universities), 「Japanese Anime and Popular Culture」(J.F.Oberlin University),

「Japanese Culture and Society」(The University of Texas at Dallas), Contemporary Japanese Culture and Society (University of Oslo), 「Introduction to Japanese Culture」(Rutgers University) といった科目群が見られる。また、大がかりなものとして、Japanese Course Syllabus (University of Hawaii at Mānoa) を見ると、例えば、「Modern Japanese Literature」, 「Edo Literature」, 「Medieval Japanese Literature」, 「Classical Japanese Literature」, 「Research Seminar in Japanese Literature」, 「Research Seminar in Japanese Linguistics」, 「Japanese Poetry」, 「Modern Japanese Literature」といった豊富な科目群が、言語教育ではなく文化教育として用意されている。国内の大学においても媒介語によって教育されているところでは、「Japanese Culture and Society」や「Understanding Japanese in Movie」(大阪学院大学) といった科目が見られるが、Japan Studies 教科として 60 余の科目を設けている大学 (International Christian University) もあり、その一部を挙げると「Culture in Contemporary Japan」, 「Japanese Archaeology」, 「History of Japanese Art」, 「Business and Society in Japan」, 「Japanese Economy」, 「Studies in the History of Japanese Education」, 「History of Japan」, 「Colloquium in Early Modern Japanese History」, 「Japanese Literature and Religion: Intersection of Human and Natural Realms」, 「Readings in Classical Japanese」, 「The Teaching of Japanese as a Foreign Language」, 「History of Japanese Literature」, 「Classical Japanese Literature」, 「Modern Japanese Literature」, 「Music of Japan」, 「Japanese Politics」といったように、科目毎に特化した文化教育が多岐にわたって行われていることが分かる。

文部科学省は単位付与をしない大学・大学院入学前予備教育を設置し、「外国人留学生については、一般教育科目として外国語等に代えて日本語・日本事情を履修できることとし、三十六年から、その担当教官の配置を進めてきており…」(文部科学省 HP: 大学等における留学生の受入れ体制) とあるように、「日本語」に併設する格好で「日本事情」を設置させている。上述の Japan Study 等の科目群は、これに準ずる格好で充実した「日本事情」教育を実施し

ていると言える。

なお、稿者の所属する甲南大学では文学部が「日本事情」を設置しており、そのシラバスによると、授業概要としては「総合科目」（「日本留学試験」）及び「異文化コミュニケーション」・「日本事情」（「日本語教育能力検定試験」）に関する問題を実際に解き、到達目標としては、日本語を教える者として必要とされる日本、世界に関する一般的な知識及び教養を身につけることを挙げ、授業方法として、留学生が日本で生活し学ぶために必要とされる知識がどういったものであるかを提示し、日本の大学への進学を希望する外国人が受験する日本留学試験の一つ「総合科目」の問題等を受講生が解くことなどと説明されているので、日本語教育を学ぶ一般学生向けの教養的な科目としての性格が強い。外国人向けの日本事情的な科目としては、後述するが、稿者は別称で設けている。いずれにしても「日本事情」は「日本語」とは別扱いに捉えられていると言える。

では、「日本語」のシラバスにおいて「文化教育」或いは郭(2013)の言う「文化的な要素の取り入れ」がどの程度読み取れるかみてみると、例えば、「JAPANESE 301 - COURSE SYLLABUS SPRING 2020」(University of Hawaii at Mānoa)のCOURSE DESCRIPTIONでは、「Active development of all four skills remains important in the course. Classes will be conducted in Japanese, except in situations where instruction in English is deemed necessary.」, 「all students are expected to make an effort to communicate in Japanese during class.」, 「all students are required to work independently outside of class with the audio and video language materials」といったように、4技能の習得、媒介語の使用、コミュニケーション、個人学習活動といったことに触れているものの文化理解については言及されていない。

そこで、郭(2013)のいう「日本語」の授業における「文化的な要素の取り入れ」がどのようなものであるかをみてみると、例えば、次の例を挙げている。

- (1) 次のような挨拶が理解できない

A:「お出かけですか。」

B:「ええ、ちょっとそこまで」

- (2) ウェイトレス:「お客さん、おわりですか。」

- (3) ウェイトレス:「何を飲みたいですか。」

これらは、正しい日本語理解に係る「文化的な要素」であろうし、日本語教育にとっては、後述するが、稿者自身も従前より自身の教材開発において触れることのある身近な材料であり、積極的に取り入れてきた類の言語材料である。また、稿者の担当する「大学日本語上級」においてはより高度な文章を書く、話す上での言語構造上の「言語文化的な要素」の取り込みを行ってきている。

「文化的な要素」については、佐々木(2002)によれば、「茶道、華道、能、歌舞伎など日本の伝統文化に関する内容」、「主に日本人の感情や思考パターンなどに関する内容」、「日本の漫画、アニメ、ドラマ、カラオケ、ゲームなどに関する内容」、「一般教養・常識・時事に属するもの」、「日本人の生活習慣、慣例、年中行事などに関する内容」が挙げられているように、非常に幅の広い事項を教えることになりかねないので、日本語を教える中でこれらを取り込むことが、教えるとしても何がどこまでなぜ必要であるか、丁寧に検討しつつ教授していかなければならないだろう。とはいうものの、「日本語」のシラバスに茶道、漫画、生活習慣の理解といった項目が「授業目標」や「授業内容」に記述されるとは考えにくい。稿者自身の「日本語」のシラバスを改めて見てみると、「到達目標は、母語話者ととともに勉学する大学生として、アカデミックな活動としての言語活動が十分に行えること、研究をはじめとする高度な文章の内容理解を深めることです。また、学術的な文章における論理展開と文章構造の理解を訓練し、引用、注釈、参考文献等記載等をはじめとする論述作法に慣れ、アカデミックな文章における表現・語彙の拡充とともに、高度な日本語運用力と専門知識が身に付けられるようになることです。」

（大学日本語上級Ⅰ・Ⅱ）とあるように、あくまで言語としての習得に主眼を置き、特定の文化領域についてその理解を促すといった目標を掲げることはしていない。

稿者が担当する科目には「日本語」とは別に「日本の文化事情Ⅰ・Ⅱ」、「日本理解Ⅰ・Ⅱ」というものを設置しており、シラバスを要約すると、それぞれ「日本語による高度な日本文化理解能力をより向上させるため、アカデミック・レベルの日本文化理解能力の習得と定着に重点をおく学習を行い、現代の文化と必要に応じて現代訳された古典文化などの文字化された資料を中心に理解を深めながら、要約、質疑応答、ディスカッションとディベートなどを通して文化的側面から日本の事情を知ること」、「大学での勉学に支障なく参加できることを到達目標とし、日本語による高度な日本理解の能力をより向上させるためアカデミック・レベルの日本理解の能力の習得と定着に重点をおく学習を行い、現代の日本について文字化された諸資料を中心に理解を深めながら、要約、議論、質疑応答などを通して、インプットとアウトプット双方向での日本理解の学習を行い、政治、経済、歴史、社会システムといったさまざまな側面から日本の事情を知ること、日本社会の一員として必要なバランスのとれた日本理解力を身につけること」としている。このように、稿者の担当する「日本理解」や「日本文化事情」の科目では、「日本文化理解能力」、「日本理解」、「日本の事情」といったキーワード、日本語の科目では、「言語活動」、「論述作法」、「高度な日本語運用」といったキーワードが示すように、シラバス上、言語と文化の教育を差別化しており、またすべきであろうと考えている。その上で、郭(2013)のいう「日本語」の授業における「文化的な要素の取り入れ」は日本語の教育においてはあり得るし、必要なことであろうことは認識している。

郭(2013)は、アメリカの全米外国語教育協議会（ACTFL）策定の「外国語学習基準」では、言語教育の目標として文化に関する理解が目標の5つの柱のうちの1つになっていること、また、日本国際交流基金の『JF 日本語教育

スタンダード 2010』によると、日本語を理解する能力は「言語構造的な能力」、「社会言語能力」、「語用能力」の3つで構成され、このうち「社会言語能力」と「語用能力」には日本社会文化的な知識が必要不可欠であること、さらに、語用論の立場から見れば、語彙や文法の知識によって解読の意味は理解できても、文化的な知識がなければ、言葉の奥にある意味が読み取れないことを指摘している。さらにまた、「日本語で円滑にコミュニケーションをとることができるようになるためには、日本の文化的な知識を身につける必要がある」と述べているが、具体的には語彙との関連で取り入れる場合として、例えば「湯」という語彙について、香港の学習者は「スープ」をイメージするため、日本人の「湯」に対するイメージ（「お風呂」や「温泉」といったもの）を紹介し、学習者に語彙におけるギャップを考えさせること、文法との関連で取り入れる場合では、例えば、日本の社会が縦社会であることを説明した上で、なぜ敬語のような面倒な言い方をしなければならないのかを根本的に理解させないと使おうともしないことを指摘している。「文化の文法」というものを設定し、初級段階で扱う文法学習項目と文化的要素の関連性を示しながら、共話、察し、配慮、感謝、迷惑、一人称潜在、流れ重視、終り重視、自然重視、距離重視を挙げており、「文化に係る教育」とは、このように、日本語で円滑にコミュニケーションをとるために必要なのが「文化的な知識」であることを認識するという点で、本稿の捉え方とも共通するが、郭(2013)はあくまで、「一般的な日本語の授業では語彙や文法などの言語形式を教えると同時に、日本文化的な要素をできるだけ多く取り入れてはじめて、そのような日本語能力の養成が可能になるだろう」としているのに対して、稿者は、多くの学習者が日本語学習の動機として日本の漫画やゲーム等を挙げていることから、教材におけるあらゆる学習場面で日本に対する興味・関心を持たせつつ、学習意欲を維持させるために、漫画やゲーム等に限らないが日常生活の様々な場面における日本らしさというものを取り入れることをも主眼としている点で若干の意図の異なりをみせる。いずれにしても、「文化的な要素の取

り入れ」という視点については、稿者の教材開発研究にとって大いに参考にはなるだろう。

なお、「授業目的」と「授業内容」の記載とは別にシラバスにおいて問題となるものとして、時間と単位の問題がある。稿者が運営を担当する甲南大学の夏期日本語集中講座では、講座である以上単位付与はできないが、派遣元の大学では単位換算して付与している。当初は、全指導時間が 120 時間で 8 単位分として換算されていたが、稿者の担当になったのを機会に派遣元から見直しの要請があり、6 単位分が妥当ということになった経緯がある。変更前後の講座の授業時間の内訳と単位は次の通りである。

・当初： $120(\text{時間}) \div 15(\text{週}) = 8(\text{単位})$

（うち日本語 100 時間，体験学習 10 時間，日本に関する講義 10 時間）

・変更後：日本語 $105(\text{時間}) \times 50(\text{分}) \div 60(\text{分}) \div 15(\text{週}) = 5.83(\text{単位})$

（6 単位。他に体験学習 5 時間，日本に関する講義 10 時間 合計 120 時間）

授業が連続する集中講座であるため、毎授業毎の予習・復習分の時間を特に考慮せずに、正味の授業時間を分単位で厳密に計算し直し、時間換算すれば上記のように 6 単位弱となり、体験学習で若干の日本語理解が含まれるため、合計で 6 単位とするのは妥当である。その他の授業、特に「日本に関する講義」は英語による講義であって「日本語」科目とは見なせないために派遣元大学での「日本語」としての単位として認められないことにしたことから、厳密にシラバスの授業目標に適っているかどうかを審査し、目標に適った授業時間分に対して、正確に単位を計算し付与しているものと言える。つまり、シラバスは「履修者に授業の目的を約束するもの」（荻谷(1992)）であることが契約として遵守されていることが窺える。甲南大学においても最近ではシラバスの扱いについては、谷守(2018)で指摘した部分を含め、幾つか見直しがなされ、厳密にシラバスの規準に沿う格好で整備されてきており、これまで述べたことはシラバスにおいても注視しなければならないだろう。

4 教材開発をめぐる

ここでは、教材開発において、郭(2013)のいう「文化的な要素の取り入れ」をどうみるかについて検討してみる。上述したが、アメリカの全米外国語教育協議会 (ACTFL) 策定「外国語学習基準」では言語教育の目標の1つに「文化に関する理解」が挙げられていることや、『JF 日本語教育スタンダード 2010』（日本国際交流基金）の言う「言語構造的能力」以外の「社会言語能力」と「語用能力」も日本語理解には必要不可欠であることをみたが、それが主に語彙レベルであったり、あくまで言語理解のための社会文化的背景としての知識であること、さらに郭(2013)が、日本社会文化や日本事情等の科目設定も良い方法ではあるとしながらも、香港の日本語教育の現状では一般的な日本語の授業の場合は語彙や文法等の言語形式を教えると同時に、日本文化的な要素をできるだけ多く取り入れてはじめて日本語能力の養成が可能になるだろうとしていることから窺えるように、所謂「文化教育」として特化された教育・科目設定とは別仕立てに捉えていることをみた。

佐々木(2002)による文化的な要素の種類には、伝統文化に属するもの、精神文化に属するもの、大衆文化に属するもの、一般教養・常識・時事に属するもの、日本人の生活習慣、慣例、年中行事等に関する内容（例えば、冠婚葬祭の知識や靴の脱ぎ方、ゴミの出し方等）が挙げられているが、稿者自身の教材開発においては上記のいずれも「文化的な要素」として取り入れている。次は、Tanimori(2020b)の TABLE OF CONTENTS における課 (Ch) の表題、各課の会話練習 (C) と講読練習 (R) の見出しである。

PRELIMINARY REVIEW: I walked around Kyoto wearing a kimono, (R) Kenji's Day

Ch 1: This is the mobile game I often play, (C) Beer Brands, (R) Cheap Tickets

Ch 2: I can write about a hundred kanji

(C): Going to an Onsen, (R) Kanji and Onomatopoeia

Ch 3: Please don't use your smartphone while walking

(C) Smartphone Use While Walking, (R) People Doing Two Things at the Same Time

Ch 4: It's cheap, delicious and quick, so let's have a beef bowl

(C) We take garbage out in the morning, (R) Separating the garbage

Ch 5: I have a headache because I couldn't sleep last night

(C) I Would Like to Work Part-time, (R) Japanese Festivals

Ch 6: I think I'll go to Itsukushima Shrine next time

(C) Splitting the Bill, (R) Japanese Table Manners

Ch 7: I'll keep the air conditioner set at 28

(C) The Rainy Season Has Come, (R) Various Eco-Activities

Ch 8: Looking at traditional Japanese things is something I like

(C) A "Kompa" Party, (R) A Japanese House

Ch 9: Now I can understand Manga Japanese!

(C) Jōyō Kanji, (R) The Sounds of Onomatopoeia

Ch 10: I was praised by the neighbors for helping with the cleaning

(C) Gestures, (R) Intercultural Understanding

Ch 11: The e-mail address must be wrong

(C) It's Nice, Isn't It?, (R) Ambiguous Language

Ch 12: I hear there was an intensity 6 earthquake

(C) Japanese Gods, (R) The Decrease in the Birthrate

上の標題等を見て分かるように、同書は初級者向けでありながら、これらが場面シラバスや機能シラバスではなくトピック・シラバスによる構成であり、着物、日本のビール、格安チケット、温泉の入り方、オノマトペ、歩きスマホ、ながら族、牛丼、ごみの分別、アルバイト、祭り、神社、割り勘、食事マナー、節電、梅雨、包装等のエコ活動、伝統的なものの見学、コンパ、家の構造、漫画、常用漢字、国際理解、「いいです」、曖昧な言葉、震度 6 の地震、神様、少子化といった様々な物や事柄を含め、伝統的文化、精神文化、

大衆文化、一般常識や時事、生活習慣・慣例まで、全ての課においてそのトピックに文化的な要素を含んでおり、佐々木(2002)の挙げる種類の文化的要素をすべて織り交ぜながら取り入れている。これらは稿者が教材を開発するにあたっては明確な意図を持っていたわけではないが、本稿で考察するのをきっかけとして、改めて再認識したわけであり、郭(2013)の「文化的な知識」を日本語で円滑にコミュニケーションをとるために活用するという主旨に加えて、結果的に、言語形式を学びながら同時に学習者の日本への興味・関心を維持させつつ動機づけを強化するためにもっとも効果的な「文化的な要素」を抽出・網羅したと言えようことが分かった。

同書では「日本語で円滑にコミュニケーションをとるため」という目的に適い、日本語でのコミュニケーションにおける言語文化的背景を取り入れた教材化に取り組んでいるので、Tanimori (2020b)より、以下に紹介したい(図1～5)。なお、シラバスにあたる前書きでも次のように文言としても明示している。

The vocabulary and topics used throughout this book are designed to reflect the trends, culture and language use of contemporary Japanese society, making this an ideal book for young adults or anyone interested in up-to-the minute language and the latest social issues.

3.2 The ～ながら -NAGARA form and the ～て -TE form

The subject of the two verbs in the sentence with **-NAGARA** must be the same person.

INCORRECT: 友だちが カーナビを 見ながら 私が 車を 運転します。
Tomodachi ga kânabi o minagara watashi ga kuruma o unten shimasu.
I drive the car while my friend looks at the GPS.

CORRECT: 私は カーナビを 見ながら 車を 運転します。
Watashi wa kânabi o minagara kuruma o unten shimasu.
I drive the car while looking at the GPS.



The **-TE** form can sometimes be used instead of the **-NAGARA** form to express “doing something and doing another thing at the same time.”

先ず図 1 では、「ながら」の従属句の構造上の問題を、南不二男(1974)『現代日本語の構造』、南不二男(1993)『現代日本語文法の輪郭』を援用して教材化に取り入れたものであるが、これは円滑なコミュニケーションのための言語「文化」的な要素の取り入れ、と言えよう。上級レベルになると、稿者はこの従属句構造に関する知見をもっとも重視すべき日本語の言語文化的要素であるとみなしており、積極的に教材化に取り組むべきであることも主張している (Tanimori 2020a)。イラストはすべて JustSystems Corporation の許諾範囲内で使用している。

図 2 では、円滑なコミュニケーションのための「社会言語文化」的な要素を言語形式に取り入れた格好で、また、『JF 日本語教育スタンダード 2010』の言う「語用能力」を身に付けさせる意図で、豊富なイラストも駆使しながら分かりやすく教材化をはかったものである。

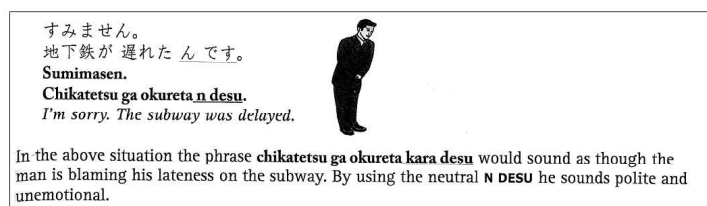


図 2

図 3 もやはり社会言語文化的な要素としての授受表現を、所謂敬意表現として扱った説明であるが、郭(2013)が敬語に関して指摘する「なぜこのような面倒な言い方をしなければならないのかを根本的に理解させ」ることと平行的に、「社会言語能力」を日本語理解に必要不可欠であるとする『JF 日本語教育スタンダード 2010』の指摘に沿う格好でも、効果的に教材化していると考える。一方、図 4 は、社会言語能力や語用能力とは別の「言語構造的な能力」という日本語の言語事象自体を捉える視点から効果的学習に繋がるよう

に反映させた教材化を示したものだが、こうしたものも広い意味で「言語文化」的な要素として取り入れたものとみてよいだろう。

🔊 10.4 Expressing giving and receiving help

Beware of using the verb **tetsudau** to express the giving or receiving of help. The first sentence below is objectively correct but sounds unnatural. To express that someone profits or is benefited by doing something, the verbs of giving and receiving are used.

INCORRECT: 同僚は私を手伝いました。
Dōryō wa watashi o tetsudaimashita. (unnatural or odd)
 My coworker helped me.

CORRECT: 同僚は私を手伝ってくれました。
Dōryō wa watashi o tetsudatte kuremashita.
 My coworker [kindly] helped me.

CORRECT: 私は同僚に手伝ってもらいました。
Watashi wa dōryō ni tetsudatte moraimashita.
 I had my coworker [kindly] help me.


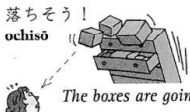


図 3

🔊 12.3 Expressing what is about to happen using ～そうです 2 -sō DESU 2

SŌ DESU 2 expresses some phenomenon that is about to emerge before one's eyes. This structure is used with a verb or an adjective.

落ちそう！
ochisō

 The boxes are going to fall on me!


おいしそう！
oishisō

 This is going to taste good. [lit. Deliciousness is going to fill my mouth!]

図 4


上掲した TABLE OF CONTENTS (Tanimori 2020b) からも窺えるが、所謂文学や伝統芸能といった材料は日本語の例文、練習問題等において扱っており、具体的に、例えば図 5 のような例を挙げることができる。しかし、こうしたものは、これまで検討してきたことからみるとやはり、あくまで「文化的な要素の取り入れ」であって、「文化教育」とは言えないだろうから、教材開発において「文化教育」を実現しているとはいいがたい。そうした側面に

ついて今後どうみていくのか、「文化教育」を目指す日本語教員にとっては一つの大きな課題ではあろう。

EXERCISE SET 1
Create one sentence with **NO** and one sentence with **KOTO**, as illustrated in the examples. See suggested answers on page 205.

Examples

1. *Making tea is easy.*
お茶を点てるのは簡単ですよ。
Ocha o tateru no wa kantan desu yo.
2. *Her job is to teach tea ceremony.*
彼女の仕事は茶道を教えることです。
Kanojo no shigoto wa sadô o oshieru koto desu.



❶ 1. [USE:] 花／生ける／芸術 hana / ikeru / geijutsu

2. [USE:] 趣味 shumi




図 5

さて、稿者が担当する夏期日本語集中講座において副教材として開発してきたものにも、改めて確認すると、「文化的な要素の取り入れ」は随所に見られることが分かった。体験学習として茶道、書道、和太鼓を体験しつつ、「茶碗」、「茶筌」、「茶杓」、「棗」、「正座」、「お先に頂戴いたします」、「下敷き」、「文鎮」、「半紙」、「短冊」、「俳句」といった若干の日本語の語彙、定句を学習させたり、実際に利用する電車、商店街を始め地元の地域情報を文化的な要素として取り入れたりしつつ学習動機づけとその強化をはかっており、所謂「文化教育」として伝統芸の歴史的背景等を詳しく教授するわけではないものの、結果的にはそういった「文化的な要素」を活用する機会が増えることで、また文法的な形式の習得ほど具体的なものではないが、日本語コミュニケーション力の習得に結びつくという点で、郭(2013)の「日本語で円滑にコミュニケーションをとることができるようになるためには、日本の文化的

な知識を身につける必要がある」という指摘とも緩やかに繋がるだろう。「文化的な要素の取り入れ」とはそういった性格のものであってよいだろうと考える。

5 ま と め

日本語教員は外国人に日本語を教える際に、同時に日本文化を教育しなければならないと感じる場面が多いと思われる。稿者自身も教材開発において、身近な生活習慣をはじめ社会文化・慣習等を取り入れた教授材料を開発研究してきたが、本稿での考察を通して、日本語教育における文化教育というものがあるとすれば、それは郭(2013)の指摘する「文化的な要素の取り入れ」であり、あくまで文法事項や表現、語彙といった言語習得が主目的であるべきだろうことを考察した。さらに、日本語教育で扱う「文化」として適当なものとしては、自身の教材開発研究において実践した具体的な例からみると、「人々に共有・伝達される行動様式ないし生活様式、慣習、タブー、制度」に限定するのが現実的であろうことをみた。

参 考 文 献

- 郭穎俠(2013)「日本語授業における文化的要素の取入れ」『日本學刊』16, 114-125, 香港日本語教育研究會.
- 荻谷剛彦(1992)『アメリカの大学・ニッポンの大学 TA・シラバス・授業評価』, 玉川大学出版部.
- 佐々木倫子(2002)「日本語教育で重視される文化概念」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(細川秀雄編), 凡人社.
- 谷守正寛(2018)「学部正規留学生のための日本語教育シラバスについての一考察—甲南大学の場合を中心に—」『甲南大学教育学習支援センター』第4号, 33-51.
- 谷守正寛(2019)「短期集中講座としての日本語教育について」『甲南大学教育

学習支援センター』第5号, 19-38.

Tanimori Masahiro (2020a) A Pedagogical Study on Japanese Subordinate Clauses, *Memoirs of Learning Utility Center for Konan University Students*, 5, 23-36, Konan University.

Tanimori Masahiro (2020b) *Japanese Grammar : A Workbook for Self-study*, Tuttle Publishing, Vermont (U.S.A.).

橋本敬司 (1994) 「日本語教育における『日本事情』: 初級日本語教材に見られる『日本事情』」『広島大学留学生日本語教育』6号, 39-54, 広島大学留学生センター.

Listen to the Learners: Views on Culture's Role in Language Learning from Exceptional Learners of Japanese

Thomas MACH

Introduction

Even if they choose not to explicitly incorporate teaching of culture into their classrooms, most language teachers would agree that language and culture are inextricably connected. Language, after all, is our primary tool for socializing and communicating, and our social lives as well as countless episodes of communication happen within cultural contexts that delineate the contours of those activities. Language embodies our cultural reality, while it also expresses it and symbolizes it (Kramsch, 1998).

I am a teacher of English as a foreign language and, despite the undeniable connection between language and culture, most teachers of English are at least partly aware of the complexities and critical questions inevitably associated with attempts to introduce culture learning into our lessons. First and foremost, which culture or cultures should be taught? In the case of teaching English in Japan, do you choose to teach England's culture due to its role as the historical birthplace of the language? Or America's due to that country's current global influence or perhaps its close alliance with post-war Japan? Maybe both? If so, what about Australia? Or Ireland or Scotland? And how about Singapore and India – two countries that are geographically much

closer to Japan than the others? Maybe you hope to introduce all of those cultures and other English-speaking ones (Canada, New Zealand, South Africa, etc.). If so, with all of that already on the agenda, is there any time left in the course for actual language teaching? And what about English's current standing as a global language? To what extent does this fact allow for a decoupling of the English language from particular cultures? If, for example, you are teaching Japanese adults whose goal is to use English to conduct business with their counterparts in China or southeast Asia, would it really be worthwhile to incorporate a cultural focus on English-speaking countries into those lessons? And what to do for the far more common teaching situation in which the English learners in your classroom are broadly mixed in terms of their language learning reasons and goals?

These sorts of questions persistently confront any English teacher who wants to bring culture into the classroom, and the answers are seldom straightforward. Moreover, the way we choose to answer them can sometimes reveal rarely examined attitudes and prejudices that, at times, uncomfortably echo the colonial origins of English's global spread (Pennycock, 2017; Crystal, 2003). Throughout my many years as an English teaching professional, discussions of the issue of culture's role in language learning have been wrapped in these complex questions, and so it was with some considerable relief that, in this study, I have been able to turn my attention away from English and onto Japanese. Unlike English, there is no dispute over the cultural "ownership" of the language and Japanese is far from achieving global language status, so the issue of which culture to teach is noticeably absent when it comes to teaching Japanese.

However, while it is mostly a blessing to not have to sift through a similar host of difficult questions in the case of Japanese, it is also in one sense a possible curse for teachers of Japanese. English teachers can point to the critical perspectives and inherent complexities of bringing culture into their classrooms in order to more or less avoid the issue since there are no clear answers or one-size-fits-all approaches. Japanese teachers, on the other hand, have nothing similar to problematize the issue. The relevant questions become more direct and unencumbered: Are you incorporating Japanese culture into your Japanese language lessons? If not, why not? Or if so, how and why and to what extent?

It seems to me that these are basic questions that every Japanese teacher has to struggle with. While I am certainly in no position to try to tell them how to answer such questions, the main purpose of this paper is to report on some hopefully useful experiences and anecdotes provided by a few successful learners of Japanese. And the interviewees in this study are no ordinary learners of Japanese. Each of them has achieved a level of Japanese language mastery that most of us in the foreign community in Japan can only marvel at, and they are all involved in language education to some degree so are more than capable of having a nuanced discussion of this topic and its pedagogical implications.

While approaching this topic of the role of culture in language learning, it becomes clear rather quickly that the sheer vastness of the term *culture* and its myriad implications can potentially be problematic. Most language teachers would concur that culture plays an important role in the language learning process, and yet, as Atkinson (1999) documented in an influential overview of the

topic, the nature of culture and what the term connotes is frequently disputed among language educators. Moran (2001) provides a useful rundown of the different ways that the term tends to be used and understood in various academic fields. This includes, for example, the tendency of intercultural educators and trainers to view it primarily as a general concept separate from any specific group or locale so that the framework can then be applied when analyzing specific instances of cross-cultural misunderstanding, critical incidents, and so on. In contrast, educators strongly influenced by Freire's (1973) critical pedagogy or working within areas of multicultural education tend to view culture as a more dynamic and fluid construct – something that emerges and evolves among groups or communities through interaction.

So, as an attempt to minimize the sort of confusion that could arise from this key term, at the beginning of each interview [and following Halverson (1985)] I tried to make it clear that we would be using the word *culture* in both its *big C* and *small c* senses. *Big C* refers to culture as civilization itself as reflected in the art and historical milestones and other great achievements of a particular society, whereas *small c* culture refers to the everyday customs and practices that most members of a particular society find themselves routinely immersed in. While *big C* culture tends to be easily recognizable by both insiders and outsiders of a society, the everyday practices of *small c* culture “have sedimented in the memories of group members who have experienced them firsthand” (Kramsch, 1998, p. 7) to the point that they are often mistakenly taken as natural (as opposed to culturally-learned) behavior. Having briefly discussed these two main uses of the term with each interviewee at the outset, the

subsequent flow of each interview tended to meander back and forth between these two meanings of *culture*.

Method

Interviewees

Three adult males, all fairly long-term residents of the Kansai area of Japan, were interviewed for this study. They are all extremely fluent users of Japanese. Henceforward they will be referred to by the following initials:

T: A British man who first came to Japan in 2008. He is a contract instructor of English at a university, and previously worked full-time in a number of Japanese high schools. T lives in Osaka and works in Kobe.

C: An American man who first arrived in Japan in 1985 and has been here ever since except for one brief episode. C works primarily as a professional translator, and lives between Osaka and Kobe. He usually works from home, but also teaches a couple of university courses one day per week.

H: An American man who first came to Japan in the fall of 1994, and has mostly been here ever since except for a couple of years in the early 2000s when he returned to the US for graduate school. H lives and works in Osaka and is a professor of English and linguistics.

Interview Procedure

The three participants were interviewed separately. Each interview was conducted via Zoom and lasted roughly an hour. A set of nine questions (identified below as Q1 to Q9) were used to provide a common structure to the interviews, and the

interviewees all agreed to have their interviews recorded in order to make subsequent transcription possible.

Interviews

***Q1:** When did you start studying Japanese, and what attracted you to Japan or got you on the path to learning Japanese?*

T: As a young child, T's mother arranged to have him tutored in French by a French neighbor and he could speak it quite well by the time he entered elementary school. He continued to study it through high school, when he also started to study German. Also, in his high school there was a Japanese student whose mother came in voluntarily to teach basic Japanese. The lessons were very informal and not for credit, but this constituted his first exposure to Japanese. Of this experience, however, T says that it was "not formative" and that "it could have been any language." He says he liked *anime* as a kid, but not so much that it became a motivating factor for learning Japanese.

Upon entering university, he again found some informal Japanese classes to participate in that were not part of his degree. He then moved to Japan directly after graduating because he was hired by the Japan Exchange and Teaching (JET) program. Thus, T never had any formal credit-bearing Japanese training before his arrival in this country. So what was T's motivation for becoming truly fluent in Japanese? He answered by saying, "really, it was born of necessity after arriving here. I saw that it was all around me, and I wanted it to not be a mystery to me anymore. I wanted to be conversant and literate."

After arrival as a JET and being placed in a high school in Osaka, T took advantage of JET's voluntary correspondence

courses for language learning. He quickly “burned through” the five levels offered, and afterwards also took supplementary courses available in interpretation and translation, as well as one in teaching Japanese. These included weekend seminar gatherings near Lake Biwa in Shiga which he says he really enjoyed.

T also spoke a lot about his self-study methods, mentioning the Heisig (2011) textbooks¹ and method of *kanji* learning as particularly helpful. He described his love of *kanji*, seeing them as a massive puzzle that he wanted to crack open. And he adds that “I really wanted to be able to read – recognizing how crippling it was to be illiterate.” Finally, T also described how he used the levels of the Japanese Language Proficiency Test (JLPT) as goal-setting benchmarks and a major source of motivation.

C: When C arrived back in 1985, he didn’t speak Japanese and he had not experienced any formal study of the language. After a couple of years here, he was leaning toward staying in Japan long-term and so he realized that he would have to make real efforts to attain language proficiency. He then decided to attend YMCA intensive all-day classes for two years until he passed JPLT Level 1 in 1991. Of the YMCA program he says:

It was great because in the very beginning there were a few other English speakers but they fell away rather quickly. And after that it was all Asians except for me... so we had to communicate in Japanese in order to understand each other, which was great for me.

When he first came to Japan, C was doing some part-time English teaching at places like ECC but didn’t have a clear goal

of what sort of work he wanted to do in his future. At first, he vaguely figured he'd stay in Japan for a few years and eventually head back to the USA to get a doctorate in literature. But he then happened to more or less stumble into his current translation job. Through a connected friend, a concert hall in Kobe asked him to translate some promotional materials. He gave it a try, and he did so well that his reputation as a translator grew by word of mouth. He has been a freelance translator ever since and, even though he has never had to advertise his services, he now has about 65 companies that he does translation work for. All the companies and institutions are connected to art and architecture in some way, and a number of them are located outside of Japan – including New York's Museum of Modern Art and the National Museum on Singapore, and several similarly renowned museums in Europe.

H: H says he has always enjoyed studying and learning languages, and he studied French and Spanish starting as a young child. Upon entering university he started studying Russian and wanted to take one additional language, but he was initially torn between Chinese and Japanese. He eventually chose Japanese and says he “absolutely loved” it from the start.

As a child he repeatedly participated in a rather unique experiential language learning program called Concordia Language Villages (CLV). These are popular summer camp experiences located in a forested rural area of northern Minnesota that are still offered today². Kids who join get to experience a weeks-long immersive learning experience in a language of their choice, and H joined the French village for three summers and the Spanish one for another two summers.

Having experienced the camps as a child, H says he knew he wanted to work there as a counselor as soon as he was old enough to do so. When he started university, he felt fluent enough in Spanish to work as a counselor, but there were no openings in that language for new counselors. Luckily, he says, he found out through his Japanese language teacher that CLV was starting up a new camp in Japanese. So, even though he was still in only his first year of studying Japanese himself, he applied and ended up getting hired as a Japanese camp counselor. Of this experience, H commented:

It was really fortuitous timing because, after that first year of studying Japanese, I immediately had a chance to use it -- to talk to actual Japanese people... it was the closest thing to actually being in Japan. And that really fueled my motivation.

He ended up continuing to work as a Japanese camp counselor for the following six summers, and H returned several times during the course of the interview to fondly recall what he experienced there and talk about how influential it was.

Q2: *On a scale from 1 to 10, where would you place your attraction to everyday culture (small c culture) in Japan, and why?*

T: T says that he would be a 9 or 10 on such a scale. He explains that “before I came, I knew nothing. I was a blank slate.” And he describes his first impression of Japanese everyday culture as “impenetrable” and “like a puzzle.” T added that:

It was all very opaque to me, and so different from what I was used to back in Britian, and that difference drew me in. In those first few years I would have been hard pressed to identify anything negative about being here. It took a few years for the shine to wear off... it took a little while for me to notice any cracks.

T stressed that the cultural opacity he experienced in his early years was not a negative factor. Instead. It spurred him to explore his surroundings. As T explained, “I would go and put myself in situations where there were no English speakers” as a means of forcing himself to confront and become familiar with the unknown.

Finally, T also mentioned how attracted he was to the natural landscapes he encountered, saying he was truly moved to see “how beautiful the countryside is. When I got to go to Koya-san and Nara and Shikoku... the beauty just blew me away.”

C: C also labels himself as a 10 in response to this question but explains that:

At first of course I was like ‘Oh wow I’m in Japan!’ every day, and then it got to be like this rollercoaster sort of thing with ups and downs, but eventually it just became normal to me – like, this is where I live.

While not using the terminology itself, C seems to be describing the positive variant of the widely known concept of the culture shock curve – after experiencing a long honeymoon phase, he landed gently in a more balanced state without ever

dipping too deeply into a negative phase. And although C is the oldest of the three interviewees in this study, he made a number of comments like the following which suggest that he has never let his curiosity about Japan wane:

I'm still finding out new things here every day. That's why I like teaching on the side – not so much university classes, but my older private students – I still learn all kinds of stuff every day from them.

Also, while chatting with C the topic of books and authors often arises. He is obviously well-read and frequently punctuates his comments with quotes or ideas from writers whom he admires, as in this instance when he refers to Donald Ritchie while making the point that long-term resident foreigners like him in Japan sometimes have a sort of cultural privilege:

Donald Ritchie said something like, for foreigners, "Japan is a great place because you can make your own world here." That's really true. You exist outside of every kind of social structure... if you want to. But at the same time you can make great friends and you can get into that world too. You can come and go as you like, and you can kind of choose the things that you like and don't like about [everyday Japanese culture].

H: H explicitly brought up the culture shock curve, saying that he has definitely arrived at the relatively steady and balanced tail end of the curve. That is to say, he feels he experienced much of the euphoric positivity of the initial honeymoon phase, as well

as some of the negative feelings that tend to follow in the depressive phase, but he says he managed to not get stuck in either of those early phases as some people do. He feels he now has a balanced and realistic view of his adopted culture³. He described his current view of Japanese everyday culture in this way:

Now, you know, I'm very aware of things that bother me and things that I love. It's really mixed. And it's the same with how I feel about America – there are things that I love and that I hate. And usually what I tell people is one of the things I love about Japan is the sincerity and the courtesy, and one of the things I don't like is the lack of flexibility... the rigidity. But this is my home now, and so I don't really think of myself as being in a "different" culture any longer on a daily basis.

Q3: *On a scale from 1 to 10, where would you place your attraction to traditional or "high" culture (big C culture) in Japan, and why?*

T: T explained that through JET, he was able to do things like participate in an *ikebana* workshop. Also, through the high schools he was placed at, "a bunch of times" he was able to attend cultural activities that student groups put on, such as the tea ceremony. Of these experiences, T remarked:

It was fascinating to me and I went back again and again. But I wouldn't say it was especially motivating or drew me into it. It was the relationships with people that I really, really

enjoyed. Seeing my students, people I had come to know well, take part in them is what moved me.

Also, while he didn't single out any aspect of traditional culture that especially attracted him, T said that he doesn't recall ever turning down an invitation to experience something cultural. As he put it, "I had a totally open mind, I think. I was like, 'I'm up for anything!' Yeah... always ready to dive into the deep end."

C: C rates himself as a 10 on this scale as well. He says that he loved Japanese literature in translation and read a lot of it before he came. For example, he mentioned that he especially loved reading Tanizaki's *The Makioka Sisters*, as well as works by Mishima and Murakami. C also recalled that:

My mom gave me a copy of The Tale of Genji for Christmas one year. She was into all sorts of Japanese art and design. We had all sorts of Japanese stuff in my house... so there was always that influence.

At the same time, C made a point of stressing that he doesn't see himself as a cultural snob, and that even the aspects of Japanese culture which others might choose to turn away from appeal to him. As he put it:

On the other hand, I also love the slummy or gritty stuff too, like Shinsekai or Shinkaiichi – places like that too. And I like, you know, the high art stuff, but then I've always had an aversion to Kyoto too. I mean, I like Kyoto as a city, but I would never want to live there. I don't really like that kind of

closed... like the way that the foreign people are there and the Japanese too... I don't really like that. That's why this Kobe area seems like the best for me. The first time I came to Kobe I thought 'this is where I want to live.'

H: H hesitated for a while when answering this question, and then finally mentioned that the city he grew up in hosted an annual Festival of Nations and that he has fond memories of going there each year. He then said:

For me, there was always some fascination with foreign cultures... the artifacts and even the foods. But, for me, language was always primary. Coming to Japan was very much about wanting to improve my Japanese. You know I was interested and curious about the arts and so on, but almost everything for me was almost always language-driven. I just love it. I don't know why, but I just love the language – I would eat and drink it if I could.

Q4: *When you first arrived in Japan, what parts of Japanese culture intrigued you most and caused you to want to explore it more or learn more about it?*

T: In his response to this question, T spoke especially of his interest in the cultural differences observable in common social activities, focusing on public behaviors and mannerisms. He says that something about the way Japanese society functioned felt “weirdly harmonious and kind of antiquated,” and he was charmed by it. “Everything seemed to operate smoothly and quietly. This felt like the starkest difference to me compared to

where I was from.” His quest to understand these differences better – the desire to solve the cultural “puzzle” that he found himself in – helped fuel his daily efforts to study the language.

C: C’s answer to this question was quite specific and rather surprising: he was obsessed with Japanese *butoh* dance. He says he knew a bit about it before arriving, but he planned to further explore *butoh* once he got to Japan. (At this point he rattled off the names of various *butoh* dance troupes and individual dancers who were leading the movement at the time, demonstrating for me the depth of knowledge he had about a topic I knew almost nothing about.) C patiently explained how *butoh* was a contemporary dance movement born in the 1940s and 50s, and how its core physical movements were especially designed for the Japanese body, making it ironic that it is now more popular and practiced outside of Japan even though it wasn’t originally envisioned with foreigners in mind at all.

C explained that a troupe called *Byakkosha* was the only *butoh* group based in Kansai, and he often attended their performances. He eventually wrote to them in Japanese, even though his Japanese wasn’t so advanced at the time, in order to express how greatly he admired them and to offer his support in any way they might need. The leader of the group then replied that they were looking for volunteers, especially for translation and interpretation. So, although he lived in Sakai at the time, C says he got in the habit of taking the train to Kyoto every Friday evening to meet with the leader of that dance group and help him to reply to letters, interpret for his guests, and so on. His role as a volunteer assistant for the dance group grew and grew, until “eventually they even took me on their tour of Hong Kong with

them where I was their interpreter.” C went into further detail about his experiences with the troupe, both positive and negative, wrapping it up by saying, “that was a world that I really got into.”

Reflecting on that experience and how it impacted his language learning, C says that whenever foreigner friends ask him for advice about learning Japanese, he tells them to immerse themselves in Japanese culture in every way possible. He says that, for example, when he got his first smartphone, he deliberately chose one with a Japanese operating system in order to force himself to figure out how to use it without any English support. To further exemplify this “dive in” strategy, he said:

I know a lot of people like to search for English-speaking doctors and things like that, but I was like, ‘No!’ You get into these situations and you figure out how to communicate. Or you get with a girlfriend or boyfriend – at first, you don’t know how to fight in Japanese, or how to apologize in Japanese. But you figure it out, right? And that’s what it’s all about.

H: H basically says that at first every aspect of Japanese culture that he encountered fascinated him:

When I first arrived, my friends would tell me that I looked like a kid in a candy store. I was always saying ‘Hey! Look at that!’ or ‘Wow! What’s that?’ And I really was because... before I got to Japan I was just burning to get here. By the time I finally got here, experiencing Japanese culture directly and seeing everything with my own eyes was just like rocket fuel. My motivation level was really ramped up.

When pushed to name any aspect of traditional Japanese culture that especially fascinated him, H recalled participating in *shodo* for a few months, but concluded in this way:

I didn't gravitate to one single thing like some people do, because mastering the language was primary – that was my goal. and I didn't have an abiding interest in one particular thing like that. I have always been a dabbler – I like trying a lot of different things and having a variety of experiences.

H added that, for example, he read a lot of *manga* series and watched a lot of *anime* during those early years. But it was not because H loved *manga* and *anime* as themselves per se – he read and watched them because he knew they were great tools for studying colloquial Japanese.

Also, while answering this question, H echoed what C said about deliberately avoiding products and services that offered English support during those early years. The examples he gave included buying his first Mac desktop computer with a Japanese operating system even though English ones were available, and when buying a television he purposely searched for a model that did not have bilingual support just so that he wouldn't be tempted to watch programs in English.

Q5: *Currently is there any aspect of Japanese culture that is motivating you to learn the language more since you want to explore it further or understand it more deeply?*

T: In reply to this question, T said that “I don’t have any of those traditional hobbies.” And he went on to stress a point that he had previously made: “The thing that motivates me is relationships with people.” He explained that while of course he appreciates traditional cultural hobbies and so on, for him, “culture is basically an excuse to hang out with people.”

T then talked about his current involvement in a type of yoga known as *acro-yoga*. He said that he practices it regularly and has a close-knit group of Japanese friends with whom he does it and that they put on workshops and demonstrations together. T explained that his involvement in that group has been good for strengthening his Japanese since it has pushed him to learn new vocabulary that he realized he needed (e.g., descriptors for body movements, degrees of physical exertion) in order to conduct his *acro-yoga* workshops. So, while he can’t claim that *acro-yoga* is a part of Japanese traditional culture, he feels that any activity that one feels enthused enough about to get involved in and eager to share it with others while living here in Japan will lead to measurable language gains.

C: C said that he can’t really identify anything in particular at the moment, but this is perhaps understandable since the content of his job itself already serves to immerse him daily in the world of Japanese traditional and contemporary art. As he put it:

Part of it is because I translate so much, so I hardly ever feel like I want to read Japanese in my free time. Occasionally I get on a movie kick and watch a bunch of Japanese films – they tend to be very old ones. I’m always open to whatever, and of course with art I’m always going to museums and

galleries, and if I find some art that is really interesting then I pay special attention to it.

H: After mulling the question for a while, H also said there is nothing that stands out as particularly motivating these days. He repeated the idea that language acquisition has always been his primary source of motivation, and that this necessarily makes all aspects of Japanese culture that he encounters interesting to him, even if he isn't pursuing something in particular at the moment.

***Q6:** In your classroom experiences of learning Japanese, do you recall your teachers incorporating anything about Japanese culture into their lessons? Such as? How did you feel about it?*

T: The only formal classroom learning experience of Japanese that T has had was a brief stint at a YWCA language school in Osaka. Of that course, he said, "It was very much rote learning. Worksheets and drills. Chalk and talk." There was no attempt that he can remember to explicitly incorporate culture learning into those lessons. He also mentioned that his JET correspondence classes brought in more role-playing activities and so on when they met in person, but those courses were not really focused on culture either in any clearly demonstrable way.

Thinking back to his first Japanese exposure, he recalled that the Japanese mother who taught informal lessons at his high school used lots of songs and nursery rhymes, and he enjoyed that. And when pressed about whether he would have liked to have had more culture learning opportunities in his subsequent Japanese courses, T replied that he didn't really think about it at the time because:

I was simply looking for something effective to improve my Japanese... and if the activities they had used had been cultural in nature, and they were effective, then I would have enjoyed them. I would have felt, 'that's good,' if I felt they were helping me to meet my language learning goals.

Considering the topic further, T went on to say that culture is always present in any language lesson, even if lurking in the background, since it is implicit in the dialogues and so on of any sort of effective learning materials. He concluded by saying:

Culture contextualizes the language learning. It gives you a framework for understanding... I think it's impossible to separate language and culture, but that's not to say language learning has to be explicitly about culture.

C: As for C, elements of culture learning did apparently occur with some frequency in his YMCA courses:

We had different teachers each day of the week, and it really depended on the person teaching. But it was back in the day before Japanese teaching qualifications were really needed for that sort of job. So, some were quite good at explaining Japanese culture and others were awful and obviously not so familiar with certain aspects of their own culture.

He added that a number of his Asian classmates, especially the Chinese, were quick to challenge the teachers and question them on aspects of Japanese culture that befuddled them, and this

led to some useful impromptu cultural discussions in class. He also mentioned that a lot of movies were shown in that program (e.g., *Otoko wa Tsurai yo*) not only for the dialog practice they provided, but also as a sort of culturally meaningful break from the intensity of the language learning. As a textbook, the program used high school readers that were actually intended for Japanese students, so the language learning was quite deeply embedded in its cultural context. In other words, it generally wasn't the sort of decontextualized drill approach to language learning.

H: H said that culture was not generally integrated into the courses he took in a major way, but he has positive memories of his teachers informally making efforts to help him appreciate Japanese culture. For example, the teacher of his first Japanese course took all of her students out to dinner at the only sushi restaurant at that time in his city, and that made a big impression on him.

He also said the classroom textbook materials for a Japanese course he took in his third year of study were entirely based on a drama series (*Tonari no Shibafu*) that they watched from start to finish. And while the main focus of the materials was linguistic and not overtly about culture, using a television drama in this way to contextualize the language being studied and make it seem living and real to students does of course bring the target culture into the learning experience implicitly.

Finally, H recounted a particular incident that stuck with him. The same teacher in his first year who had taken him to a Japanese restaurant was well connected in the local Japanese artistic community, and she invited a *noh* performer to visit the class and demonstrate. H says that he was sitting just a few feet

away from the performer and his *tsuzumi* drum, and when he started singing and beating the drum it came as a shock because the sounds were not at all like H had expected. The teacher had only prepared them by saying that the performer “sings and drums,” but unsurprisingly the *noh* demonstration did not at all fit into H’s (at that time) limited preconceptions of what the terms *singing* and *drumming* imply. Of the incident, he said:

A lot of students were trying hard not to laugh because it was like so... exotic. We didn't want to be rude, but it was shocking. We weren't expecting anything like that. I still remember trying my best to hold back laughter.

Notably, he concluded that story by saying that the teacher followed up by offering cassette tapes of the music that was performed, and he took one home with him and remembers listening to it while doing his Japanese homework. He says he also used to prepare green tea and incense to go along with the *noh* music to create an atmosphere conducive to Japanese study and that, even though he now feels a bit embarrassed to recall how superficially stereotypical his image of Japanese culture was, he does feel that making those little efforts to mimic a target cultural environment are helpful for language study.

Q7: Did you have any memorable disappointments or other negative experiences in your attempts to learn about or experience aspects of Japanese culture?

T: After pausing to consider the question for a while, T finally answered in this way:

Trying to understand some of the social behaviors and not being able to discover the underlying logic. For example, why am I not allowed to eat an apple while I walk without people looking at me as if I'm doing something wrong?... I felt that sort of thing frustrating after the initial honeymoon period wore off.

Additionally, he then pointed to a sort of complacency that he feels may be inherent in the culture as another source of disappointment:

The lack of ability to explain reasons why things are done the way they are. And just going with 'because that's the way things have always been done.' And the attitude that you can be satisfied with that as a way of being. Relatedly, the lack of willingness to change, or to contemplate the possibility that things could be other than the way that they are... that today is still an endless source of frustration.

C: To answer this question, C spoke of the visa conditions when he first arrived in Japan (mid 1980s), and explained that when he started working at ECC they couldn't give him a work visa at first but they set him up with a tea ceremony teacher so that he could stay in Japan on a culture visa. The woman was very nice and told C that temperamentally he was perfect for the tea ceremony. But despite being encouraged in this way, he said that the layers of unexplained rules for how things must be done were frustrating to him and he felt resistance to it. He later abandoned the tea ceremony and moved on to *ikebana* training in

order to continue to qualify for a culture visa, and he said that it was an improvement but still ultimately frustrating, suggesting that his reaction was perhaps at least partly due to the reason that he had to try to learn these aspects of traditional culture. That is to say, he didn't choose to pursue these things on his own, but instead felt coerced to do so in order to maintain his visa status.

C then added that his resistance was also likely due to his maturity level at the time:

I guess partly it was just the fact that I was so much younger. If I did it now, I would be more accepting of it. I mean, I was coming from punk rock and everything. I was very interested in Japan, but... rules? Not so much.

When it comes to everyday Japanese culture, without getting into specifics of what disappoints him, C again cited the relative independence that his career affords him as sheltering him from what might otherwise be unpleasant social interactions. As he put it, “Even though there are some social behaviors that I may not like, they hardly affect me since I work mostly independently. I don't really have to answer to anybody.”

H: After pondering the question for a bit, H said that nothing really stands out in his mind. He mentioned that he recalls going to *kabuki* and *noh* performances and not understanding what was happening at all on stage, but still enjoying the experience. He says that even though translations through earphone sets were available at those performances, he usually chose not to use them because he preferred to hear it in Japanese even when he didn't understand it. He mentioned being especially moved by

experiencing Takigi Noh – an outdoor performance lit by torches. H concluded by adding that “I never remember feeling any negative feelings or frustration when I experience things like that. None that I can think of... even when I don't fully understand what is going on.”

Q8: Are there any aspects of Japanese culture which you now wish you had a better understanding of earlier since you believe having that knowledge could have positively influenced your language learning?

T: To answer this question, T again brought up what he perceives as the Japanese tendency to more or less accept their surroundings as self-evident and the lack of interest in digging deeper or explaining why things are the way they are. He expressed it in this way:

While still frustrated by it at times, I've come to realize that there is something kind of appealing about their certainty here. If I had come to terms with that earlier, I would have probably been even more motivated to continue on with the language learning.

C: C paused for a rather long time before offering an answer. Eventually he brought up the formality of *keigo* and suggested that he would have liked to have had “a better understanding of *keigo* and things like that which make sense after you become fluent in the language but, before that, just seem silly.”

Also, C went on to discuss what he calls “the grey element” of Japanese society and the vagueness built into the language itself

(e.g., the linguistic flexibility of dropping the subject). He said he noticed early on how you don't really need to explicitly express your intentions in Japanese, and that society here seems generally comfortable with such vagueness of expression. He described how his reaction to this phenomenon has evolved:

In the early days, I was like, 'Wait, what's going on?' But then, as time went along, I was like, 'This is wonderful! I love grey! I want to live in the grey!' I mean, why should we have to specify, you know? Do what you want. And so now I feel like it's a gift. It's really something wonderful.

H: H explained that he doesn't really have an answer for this question because he feels that he had so thoroughly prepared himself to experience Japan and Japanese culture before arriving here, and he again credited his summer camp experiences as being helpful in this regard. As he put it:

In my case, unlike a lot of foreigners who come to Japan, I feel like I was really well prepped – 4 years of courses and six years of CLV camps. I had read a lot of books on Japanese culture and had had a lot of discussions. Experiencing it is different from reading about it. And there were things, like experiencing some of the rigidity in thinking style... or like getting used to honne and tatemae, and the idea of a gap between what Japanese might do and say because of it... but I was able to experience that with my Japanese co-workers at those camps before I even came to Japan.

Q9: *Do you have any advice for Japanese language teachers who may be searching for effective ways to insert a greater focus on culture into their language lessons?*

T: T replied to this question with an essentially student-centered approach, saying that the students' own needs and interests ought to determine the sort of culture learning that happens within language instruction. In his words:

Ask your students what aspects of Japanese culture they want to learn more about, and then work that into your lesson... Make it student-centered, as opposed to bringing in your own preconceptions about what sort of culture learning is important.

C: In contrast to T, C seems to think that many students might not yet have had enough of the sort of self-directed experiences of cultural exposure that would allow them to inform the teacher about the sort of cultural learning they really want to pursue. So, he suggested that Japanese teachers bring cultural artifacts into the classroom more – songs, movies, books – and especially unusual things that students likely wouldn't find on their own. He then mentioned the example of print media, which he says he has always loved:

Even before I could really read Japanese, I always went to the bookstore. Always! I always looked for weird looking books and magazines. Then I would find something I like and buy it. And just by looking through it I knew that this is something that I want to know about. I mean, I could feel it. But not

everyone is like that, right? Obviously not everybody is hungry like that. So I think introducing those things, calling those things to people's attention is very important. I mean, it's partly because everybody has something different that would cause them to feel awed. The kind of music that people like is different and all that. So students need exposure to all sorts of things.

H: After thinking over the question, H eventually mentioned that the teacher could possibly try to give anecdotes in class that connect culture to language, and maybe give cultural demonstrations in class if they have personal experience with suitable traditions, or perhaps organize voluntary field trips. But overall he seems more ambivalent about the role of culture in the classroom, perhaps because he feels that successful learners are going to naturally find ways to pursue their cultural interests on their own as a way of broadening their exposure to the language, as he did. He concluded with this:

I don't know if there is a right way to do it. I think that there are different styles of teachers and learners. In my own case, again, I was so linguistic-driven. I mean, the cultural stuff was interesting, but for me it was more peripheral... and it didn't really change my motivation significantly. But everybody's different. For some learners, culture is probably the more powerful motivator. It could go either way, I guess.

Discussion and Conclusion

The content of the three interviews mostly speaks for itself, and readers will surely draw their own conclusions. I will offer

just a few comments on some of the points that stood out for me during the course of the interviews and while reviewing them.

C came across to me as the quintessential example of someone whose deep interest in a particular foreign culture motivates him to master the associated language. On the other hand, H is almost the polar opposite to C: He is the type who is so driven to master the language from the outset that he willingly participates in whatever cultural activities he comes across since he naturally views them as helpful for attaining his ultimate goal of linguistic mastery. T seems to lie somewhere between these two extremes, but perhaps closer to H than to C since, for example, he describes cultural experiences as essentially a tool for increasing and deepening social interactions – communication and relationships are what most motivate him. Both T and H recounted their Japanese self-study procedures and habits at length and in detail. And their voices were quite animated while doing so, suggesting that the topic of the language itself and how to master it still fascinates them.

Even if the three interviewees differ from each other in terms of what most motivates them to master Japanese, it seems to me that temperamentally they share something extremely important: namely, deep curiosity and a proactive attitude that pushes them to explore whatever intrigues them without hesitation. All of them spoke of how they tended to just throw themselves into social and cultural situations in which they'd have to use Japanese, even if linguistically they probably weren't quite ready to fully handle those situations. This "sink or swim" attitude no doubt caused occasional hardship, but ultimately it pushed them to attain fluency quickly while also strengthening their familiarity with Japanese culture. There was very little mention of regrets or

missed opportunities during the interviews because, it seemed clear to me, none of them were the type to hesitate to get involved when presented with opportunities. And, as exemplified by C writing a letter to a *butoh* master, or H applying to be a Japanese camp counselor after only one year of studying Japanese, or T deciding to voluntarily lead acro-yoga workshops in Japanese; these three people are the type who create their own opportunities rather than just wait for something to come along.

Another interesting common point among the interviewees that struck me was that they all received encouragement from family at an early age to somehow get involved in foreign languages and cultures. T spoke of his mother arranging for a neighbor to teach him French before elementary school, C recalled his mother decorating their home with Japanese artifacts and giving him a classic Japanese text for his birthday, and H's parents sent him to a summer camp for the purpose of language and culture immersion – a decision that clearly has had a major impact on his life's trajectory. For all of them, their seemingly innate openness to and curiosity about Japanese language and culture may be at least partly due to supportive parents exposing them to meaningful contact with foreign cultures from a very young age.

Finally, the last question of the interview is perhaps of greatest interest to teachers of Japanese, and thus deserves more attention. The replies of the three interviewees do not align with each other in any obvious way, so what practical advice might a teacher glean from them? T and C seem to contradict each other, but perhaps the point to take away from their comments is to combine both of their approaches to introducing culture into the classroom. That is to say, it makes sense to survey students and

get their input about what aspects of culture they want to learn more about, while also making a point of occasionally exposing them to the sort of cultural performances, experiences, and artifacts that they are unlikely to discover on their own. And H's seemingly ambivalent opinion about the role of culture in the language classroom is also important to keep in mind. As H mentioned many times in his interview, his motivation was completely derived from his desire to master the language, and so he embraced anything which supported that goal while treating anything that did not as peripheral. The connection between culture learning and language acquisition may seem obvious to most teachers of language, but it is up to the teachers to make that connection explicit to students. So, when elements of the target culture are being introduced and experienced as part of the course, teachers would be wise to clearly situate them within the course's language learning objectives. This involves, for example, preparing for the cultural activities by focusing on the sort of vocabulary and other linguistic features that will help students to better appreciate what they will experience, and afterwards reflecting with students about the meaning of each cultural experience or activity and how it connects to and supports their language learning efforts.

Notes

1. H also mentioned these Heisig (2011) textbooks by name, echoing T in claiming that it was his most useful tool for *kanji* self-study.
2. Further information about the Concordia Language Villages and the various language immersion camps that it offers is available on its website: www.concordialanguagevillages.org

3. Notice that unlike T and C, H didn't actually place himself on the numerical scale that I mentioned in the question. As the interviewer in this qualitative study, I was mainly using the questions as prompts to stimulate worthwhile discussion rather than as strict parameters for collecting a certain type of data, so I didn't try to insist on a number. For the next question as well, neither T nor H provided a number despite a similarly phrased question.

References

- Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*. 33(4): 625-654.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.
- Halverson, R. J. (1985). Culture and vocabulary acquisition: A proposal. *Foreign Language Annals*, 18(4): 327-332.
- Heisig, J.W. (2011). *Remembering the kanji: A complete course on how not to forget the meaning and writing of Japanese characters*. 6th Edition. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle.

Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. London: Routledge.

The Function of Extracurricular Cultural Activities in Teaching Japanese

Rie AOKI

Introduction

In this study, I explore the function of cultural activities outside of language class at a small private university. Since the American Council on Education advocated the importance of education to develop youth's intercultural competence at a university or college level (AEC 1995) and the National Standards established the direction of how languages should be taught and learned (National Standards 1999), culture has been integrated into curriculums of foreign language courses. However, the method of implementation varies in each program based on the teaching philosophy.

The Japanese program at the University of Findlay (UF) organizes Japanese cultural activities outside of class. Although it was neither stipulated nor intended, we offered those activities once a month on average during the semesters from fall 2017 to fall 2020. We support these activities with the belief that our students learn and develop intercultural competence through them. It takes time and effort to prepare for the activities, especially because we ask for our students' active involvement in preparation and implementation. UF is not the only school to provide opportunities to experience a target culture. However, there seems to be not much research on the effectiveness of fun cultural activities on students' development of intercultural

competency. I will discuss possible benefits language learners can have through those activities.

Culture and Foreign Language Classes

Existing studies show that teachers of foreign languages have sought and experimented with several effective approaches of embedding culture in their classes. Klak and Martin (2003) studied the effectiveness of a series of school-wide international cultural events at Miami University. They examined those events that influenced the change in the participants' intercultural attitudes and the development of their intercultural sensitivity. They discussed what they found to be a successful model at a large school which was a series of across-the-school cultural events. When those events were interdisciplinary, it created an atmosphere that promoted discussion. Also, if a variety of events about one culture was offered, it gave students options to attend one that fit their intercultural standpoints. López-Burton (2014) described methods of teaching culture in foreign language classes that help break stereotypes that students exhibit toward the target culture. The methods are designed to make the students "culturally proficient." In a paper published in 2002, Chavez discussed both successful and unsuccessful methods of introducing foreign cultures to students. Her students began to understand that the knowledge of foreign-language culture can be an advantage in real life, but their ways of seeing foreign-language culture have some discrepancies from the ones the National Standards suggests. Her students pointed out "the subjectivity of cultural descriptions, the constantly changing nature of culture, and most fundamentally, the questionable notion of a national culture" (Chavez, 2002, pp. 136-137). The

students' questions in Chavez's study support the critique of the National Standards introduced by Kubota (2003). She warns that culture can be taught in a manner that ignores diversity in a culture, simplifies culture too much, and as a result, gives learners stereotypic ideas. These arguments and critiques made it clear that the goal of teaching a target culture is to give the learners a grasp of everyday life rather than only of festivals and ancient traditions. It can be easy to introduce and cook simple Japanese food, but that is only a tiny piece of Japanese culture. It is harder to give a student a grasp of the variations in traditions within urban and rural populations, northern and southern populations, and coastal and inland populations, as well as among different generations and ethnic minorities (Kubota, 2003). The UF program attempts to take into consideration all of these critiques when having activities organized around meeting Japanese exchange students and visitors from Japan.

Short-term Study Abroad Programs in Japan

Studies on short-term study abroad programs in Japan elucidate the importance of experiential opportunities within Japanese culture. Abe, Kamabuchi, Yoshikane, and Ryu (2015) offered lectures on diverse cultural topics such as Yuzen-dyeing and Japanese confectionery making, as well as immersive social interactions to facilitate the growth of the participants' interest in Japanese culture. In their Japanese program, Arai, Kitani, and Takagishi (2017) included a field trip to a business to allow participants to observe a Japanese work environment. Morikawa (2019) had the opportunity to introduce her international students to Japanese university students of *Noh*, classical Japanese theater, and *Sado*, the traditional Japanese tea ceremony. These Japanese

students will one day be masters of one of these disciplines. She observed that the interaction with peers was as beneficial as the exposure to cultural concepts. Seeing the value placed on these traditions by the Japanese students deepened the international students' understanding and appreciation of Japanese culture. While each of the authors presented different experiences to the students, they shared the same goal—to allow language learners to observe the culture, understand it experientially, and analyze it.

Japanese Cultural Activities

In order to improve students' foreign language ability, it is important to equip them with flexibility, curiosity, and interest in the target culture. Thus, the Japanese program at UF teaches Japanese language and culture by utilizing the presence of Japanese exchange students and Japanese participants in short-term programs in the school environment. For example, my colleague, Dr. Hiroaki Kawamura, creates a linguistic analytic opportunity for third and fourth-year Japanese language students to observe verbal and non-verbal communication by applying an ethnography approach. He gives his students assignments to observe and listen to the Japanese participants and to analyze both the verbal and the non-verbal content of their communication. The students receive a follow-up session to practice phrases for use in certain contexts and to discuss new contexts.

Table 1 shows activities that UF Japanese language learners participated in from August 2017 to August 2020. In these activities and events, the Japanese language learners had hands-on sessions to experience Japanese culture or to work with Japanese exchange students and other Japanese visitors.

Table 1. Japanese Cultural Activities at UF from August 2017 to August 2020

August	UF-Kake Ambassador Program (2017, 2018, 2019) <i>Rajio taisoo</i> [Radio exercise] (2020)
September	Getting to Know Each Other Gathering [to connect Japanese program students and Japanese students] (2017, 2018)
October	Travel the Globe (2017) <i>Japafesu</i> [Japanese Festival for high school students' campus visit] (2018) <i>Rakugo</i> [Japanese traditional story telling] Workshop (2017, 2019) <i>Koto</i> [Japanese harp] performance reception (2019)
November	Fukui/Findlay International Business Training Seminar (2017, 2018, 2019)
December	Japanese Program Farewell Party (2017, 2018, 2019)
January	New Year Party at UF (2018, 2019, 2020) New Year Party at Japanese Saturday School in Toledo (2018)
February	Fukui Prefectural University Nursing Study Tour Program (2018, 2019, 2020) <i>Taiko</i> Workshop as one of "Japan in Findlay Week" events (2018) Cooking (2019, 2020)
March	UF-Eisu Gakkan High School Program (2018, 2019) Rakuno Gakuen University Students Visit (2018, 2019) UF International Night (2018, 2019)

April	Japanese Program Farewell Party (2018, 2019) <i>Arigatoo no Kai</i> [A gathering organized by Japanese mothers in Findlay to show appreciation to their children's teachers] (2018, 2019)
-------	--

Walker and Noda (2000) take a hands-on approach to learn both the language and the culture through performance. Their view is that the students need to perform and act in cultural and social situations. They discuss how the students can learn how to use *Ohayoo gozaimasu* and *Ohayoo* (both meaning “Good morning.”) along with appropriate gestures: bowing, nodding, or waving a hand, by paying attention to “specified times, places, roles, scripts, and audiences” (p. 189). In another performance, students learn the different meanings of *Iidesu* (“That’s good.” or “No, thank you.”) in cultural contexts and with non-verbal expressions. Kawamura (2018) suggests that learning through performance will develop the students’ ability to actively observe verbal and non-verbal communications and practice them. Will enjoyable cultural activities possibly be opportunities for language learners to observe culture and learn appropriate behaviors?

Examples of Two Cultural Activities

Shodo (Japanese calligraphy)

Shodo is one of the most popular activities among Japanese language learners. They enjoy using a brush to write exotic characters in ink. However, Noda (1994) argues that without a context, the activity will merely be a pointless exercise. Noda suggests that if the instructor can establish a plausible context for

the learners to formulate a schema, *shodo* will become an authentic activity. One of the occasions where the Japanese use calligraphy is when they write a New Year's resolution. The ceremonial use of ink and brush makes the action of writing a New Year's resolution special and shows the person's determination to follow the resolution. The activity, *kakizome* (writing a New Year's resolution in calligraphy), matches with one's unique feeling of the biggest holiday in Japan. Because going to shrines and temples during the New Year's holiday is one of the major activities of the season, New Year's resolutions are imbued with a sense of the sacred. Thus, at UF, we make sure to include this activity when we have our New Year's party with Japanese language learners and Japanese exchange students. Bennett (2004, p. 74) proposes that:

The crux of intercultural adaptation is the ability to have an alternative cultural experience. Individuals who have received largely monocultural socialization normally have access only to their own *cultural worldview*, so they are unable to experience the difference between their own perception and that of people who are culturally different.

A New Year's resolution is something with which most people in the U.S. are familiar, but calligraphy in the context of New Year's celebration and the culture behind it may be a new experience for them. It is a meaningful opportunity for Japanese language learners to see something which they share in common from a different cultural perspective. With this perspective, Japanese language learners will have an opportunity to observe and develop sensitivity to understand that making a New Year's resolution can be a solemn activity in Japan.

This calligraphy activity also helps language learners realize that not all Japanese are alike. They watch some Japanese participants struggle with writing with a brush and ink. It is true that some Japanese are good at calligraphy, but others are not. The students may talk about the fact that some of their Japanese friends have never written a New Year's resolution in calligraphy. Advanced language learners can observe how a dialogue of giving and receiving complements on writing skills between Japanese speakers takes place. There was actually a Japanese student growing up in a family that did not go to shrines or temples on the New Year's holidays. The presence of native Japanese speakers changes this activity from an arts and crafts demonstration to a cultural opportunity. It also prevents the reinforcement of stereotypes and shows diversity in Japanese culture.

Rajio taisoo (*Radio exercise*)

In the fall of 2020, a Japanese radio exercise was introduced to develop our students' intercultural competency. Due to the pandemic, we did not have any Japanese exchange students or visitors during the semester. Thus, we had to improvise. In order to provide an authentic experience, the Japanese language learners were given a context within which to perform the task. When radio was introduced in Japan, one of the cultural traditions that arose was to exercise under the direction of coaches on radio programs. This has become a backbone of Japanese physical fitness exercising. While the radio is no longer the prime source of group exercise, the Japanese still refer to group exercise in their daily life as radio exercise. To provide the context, videos of different groups engaging in radio exercise are shown to the

students. The groups who are of different ages, gender, social class, and including non-Japanese perform different types of exercises. The common characteristic of the different groups is that they perform in synchrony. If the students do not understand the cultural meaning, simply having them do the activity would be pointless. Once the student can understand the place that exercise has within social fabric of Japanese life, they can integrate it into their cultural competency. If they accept this tradition, they are more likely to be sensitive to other customs they may encounter.

For instance, Kriska (2011), who was the first American woman to work at the Honda headquarters in Japan, reflected on her experiences at the factory. “Exercise music played over the loudspeaker and everyone stretched, even the women” (p. 212). Kriska participated in the group activity, and it was obvious that she had developed intercultural competency.

According to Kim, “one’s skill in facilitating successful intercultural communication outcomes in terms of satisfaction and other positive assessments of the interaction and the interaction partner” (Kim, 2005 in Jandt, 2013, p. 35) is key to developing competence. Given that definition, the first step of intercultural communication is to make friends with people who have different cultural backgrounds. When a Japanese language student goes to Japan and encounters a situation where he or she is invited to try the radio exercise, he or she should participate without denial or hesitation. If they can perform moderately well, the Japanese will feel complimented. Knowledge and experience like this will help language learners enter the society and to start establishing relationships with the people.

Conclusion

Cultural activities can be more than just fun. They can become opportunities for language learners to interact with Japanese people, perform their knowledge in context, and observe possible appropriate verbal and non-verbal communications in their target language and culture. The Japanese program at UF has a teaching philosophy that Japanese language learning will continue after the students graduate. Therefore, we need to equip students with the ability to enter Japanese society and build relationships with Japanese people so that they can learn through new experiences. We offer cultural activities with the belief that those opportunities become their rehearsals for reality.

To make the most of the activities, we need to pursue more effective ways of implementation. In the future, we will be holding discussion sessions after activities with the language learners. It will also be useful to give follow-up surveys to alumni. The current method of conducting the activities will develop the intercultural competence of students who already have cultural sensitivity, but it may leave others only focused on the enjoyable aspects of the activities.

Lastly, I would like to thank Dr. Mariko Karatsu for inspiring me to do this research on the cultural activities of the Japanese program at the UF.

References

- American Council on Education, Washington, DC. (1995).
Educating Americans for a World in Flux: Ten Ground Rules for Internationalizing Higher Education.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388165.pdf>

- Bennett, M. J. (2004). Becoming intercultural competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Chavez, M. (2002). We say" culture" and students ask" What?": University students' definitions of foreign language culture. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 129-140.
- Jandt, F. E. (2013). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Klak, T., & Martin, P. (2003). Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate "difference"? *International journal of intercultural relations*, 27(4), 445-465.
- Kriska, L. (2011). *The Accidental Office Lady: An American Woman in Corporate Japan*. Tuttle Publishing.
- Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese language and literature*, 37(1), 67-87.
- López-Burton, N. (2014). 4. Teaching Culture. In *On Being a Language Teacher* (pp. 77-94). Yale University Press.
- Noda, M. (1994). "Authentic" Materials and Authenticity in the Instruction of Japanese as a Foreign Language. In *6th Annual Lake Erie Teachers of Japanese Conference* (pp. 159-171). Purdue University.

National Standards in Foreign Language Project. (1999) *Standards for foreign language learning in the 21st century: Including Chinese, classical languages, French, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian, and Spanish*. Lawrence, KS: Printed by Allen Press.

Walker, G., & Noda, M. (2000). Remembering the future: Compiling knowledge of another culture. *Reflecting on the Past to Shape the Future*, 187-212.

阿部美恵子・釜渕優子・吉兼奈津子・柳圭相 (2015) 「短期プログラムにおける活動間の連携の可能性: 日本語授業・交流授業・文化講義・文化体験の有機的な結びつき」『関西学院大学日本語教育センター紀要』第4号, 5-19

荒井美幸・木谷真紀子・高岸雅子 (2017) 「京都を生かした日本語・日本文化研修留学生に対する授業の試み」『同志社大学日本語・日本文化研究』第15号, 107-123

川村宏明 (2018) 「ミニ・エスノグラフィーと言語文化教育 個人の役割に焦点を当てて」『人類学・社会学的視点からみた過去、現在、未来のことばの教育 言語と言語教育イデオロギー』佐藤慎司・村田明子 (編著) 193-210

森川結花 (2019) 「日本語教育における伝統文化をテーマとした異文化理解プログラム開発の可能性」『甲南大学教育学習支援センター紀要』第4号, 53-64

日本文化体験活動は日本語学習者に 何をもたらすのか？

—— 実施・参加・アンケート調査から見られる課題 ——

唐 津 麻 理 子

【キーワード】 日本国外、動機付け、主体的興味、仲間意識、リアル

1. はじめに

本研究は、筆者が所属する北米の大学の日本語プログラムにおいて、日本文化体験活動をどのように実施するのが望ましいのだろうかという疑問への答えを探ることを目的として行った。きっかけは、Konan Year-in-Japan (YiJ) プログラムのレジデント・ディレクターとして2013年～2014年、2017年～2018年の計2年間で甲南大学で過ごしたことにある。YiJプログラムには、フィールドトリップをはじめ留学生たちが日本の文化が体験できるような様々な活動が用意されているのだが、これらに対するいくつかの学生の反応が興味深く印象に残った。例えば、多くの学生は喜んで文化体験活動に参加するのだが、中には母国の学校でやったことがあるから参加しないという学生が見られた。また、フィールドトリップで訪ねた寺社や歴史的美術工芸品などに全く興味を示さない学生がいたりもした。個人の好みの問題と言ってしまえばそれまでなのだが、前者については、母国でどのような文化体験活動が実施されているのか興味が湧いた。後者については鑑賞の仕方が分からないとか、普段の生活に関

係がないので興味の持ちようもないのかとも考えられ、日本にいるからこそその貴重な経験を活かすために、何らかの事前の準備ができないものかと思った。これらを背景として、日本国外における学生の日本文化体験に興味を持った。

米国における初等・高等教育 (K-16) の外国語教育は、ACTFL のスタンダードをその拠り所としている。このスタンダードが達成目標として掲げる 5 つの領域 (5C) の一つが文化 (Culture) であるように、外国語教育から文化を切り離して考えることはできない¹。何よりも、社会言語学や語用論が論じるように言語の使用は人々の行動習慣やものの見方を映す社会的文脈から切り離すことは不可能であり、日本語教育では挨拶の仕方から敬語、種々の言語行為を遂行するための表現など日本社会におけるものの見方や価値観や習慣に関わる言語の使用が教えられる。日本語の教室では、写真やビデオ映像など日本的な文化的産物や慣習が盛り込まれたデジタルリソースや小道具を用いてコミュニケーションを重視した練習が行われる。一方、教室の内外では、例えば映画鑑賞や書道体験など学習者が日本文化を体験することを主目的とした文化体験活動も催される。しかし、文化体験活動の多くは、日本語学習に直接関連するというよりは、「学習者獲得あるいはプログラム中の学習者へのサービス (気分転換やリクリエーションとして) として」催され、文化に関して専門家ではない日本語教師にとってはその活動に関わる文化をどのように扱っていいものか悩ましいという問題も含む (森川 2019, p. 54)。また、実施にあったては準備時間など教師に負担がかかるが、そうかと言って何もしないわけにはいかないのが現状である。筆者が所属する日本語プログラムでも、以前から学習者獲得や学習者の気分転換が必要な場面で限られたリソースを用いて僅かな文化体験活動を行ってきたが、果たしてその目的の一つである学習者獲得の効果はあったのだろうか。或いは、リクリエーションを超えて、歴史や文学など日本学

¹ K-16 は、幼稚園から小・中・高校と大学までを指す。ACTFL は American Council on the Teaching of Foreign Language の略であり、その World-readiness standards for leaning languages を「スタンダード」とした。5C とは Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities の 5 つの領域の頭文字である。

や日本語学習への学生の学習意欲を引き出すことはできたのだろうか。

以上のような事柄を背景として、本研究の目的「日本文化体験活動をどのように実施していくのが望ましいのだろうか」という疑問への答えを探る²ため、2018 年秋学期から 2020 年春学期にかけて、試みとして学内で新たな日本文化体験活動（茶道体験、おにぎり作り体験、落語寄席）を催し、さらに地域で行われている日本文化の活動や催しについて調査した²。そして、学内での文化体験活動と地域の催しの終了後に、これらに参加した学生を対象として小規模なアンケート調査を行い、回答を次の点を中心に考察した。

- 1) 学生は文化体験活動にどのように興味を示すのか。
- 2) 文化体験活動への参加は、学生の日本語や日本学に対する興味や学習意欲にどのように影響するのか。

以下、2 章で外国語教育に関連した文化の学習・教育について、先行研究が指摘する注意すべき事柄をまとめる。3 章では日本語プログラムと地域の様子を紹介する。4 章で実施した活動とアンケート調査を説明し、前述した二点についてアンケートの回答から読み取ったことを論じ、5 章で今後に向けての課題について述べる。

2. 外国語教育・日本語教育における文化

本章では、先ず ACTFL のスタンダードを出発点にして、先行研究で挙げられている外国語・日本語教育において文化を扱う上で注意すべき事柄をまとめる。また、異なる方法で行われた留学生向け日本文化学習の授業の事例研究を概観する。

文化 (Culture) は、ACTFL のスタンダードが掲げる達成目標の領域 (5C) の一つであり、そこでは文化は「産物(product: tangible/ intangible)」、

² 新型コロナウイルス感染症対策のため春学期の後半 (2020 年 3 月中旬) 以降、学内は対面での授業や催しなどができなくなり、全てが遠隔オンラインで行われるようになった。また地域で行われていたイベントなどもキャンセルされた。

「実践 (practice: patterns of social interaction)」、「物事の見方 (perspective: meanings, values, attitudes, ideas)」という三つの側面から捉えられている。大切なことは、学習者が学習言語を使ってそれぞれの側面がどのように関係するのか分析的に考えられるようになることだという。例えば、文化的産物がどのようなものの見方を背景として生じたのか、社会的慣習が生活の中で実践されることの背景にはどのような価値観や考え方があるのかというようなことである。これらは、母語でも学習可能であるが、学習言語を通して行うことにより、翻訳を通すことなく自分で解釈できるようになることや、学習言語でしか得られない情報が得られるようになることによって、知識や理解が深まるとしている。学習者がこれらの事柄について母語（英語）の文化と比較し、異なった価値観や習慣的行動があることを認識し理解することが学習目標である。

ACTF L のスタンダードは、文化という幅の広い抽象的な課題を実際に教室でどのように教えるかについて分かりやすく説明しているのだが、文化が言説的 (discursive) に構築されるというポストモダニズムの立場からは、ここに含まれる危険性が指摘されている (Kramsch 2013, Kubota 2008、久保田 2014)。久保田 (2014) は、文化的産物や習慣的に実践される事柄は、一義的ではなく多重的な意味を持つものであり、さらに文化に関する定義には権力関係と政治性が関わっているという。そのため、ACTFL が提示する文化の三つの側面を結び付けて学習者に考えさせるやり方は、文化の意味の単純化やステレオタイプに陥る可能性が高く、『～文化の特徴は～である』は『～文化の一員は～であるべきだ』にすり変わってしまう可能性が高く (p. 14)、ここに含まれる支配的イデオロギーを追認することになってしまう危険性があると指摘する。そして、そのような危険性を避けるために、文化の意味を多様な角度から批判的かつ分析的にアプローチすることを推奨している。教室での具体的な活動について、例えば食習慣についてであれば「食習慣がどのような過程で、どんな・経済的・社会的影響を受けながら変化してきたかについて資料を使って考えたり、健康や環境との関連を調べたり話し合ったりすることもできるだろう」 (p. 17) としている。同様の立場から、Kramsch (2013) は、文化の

多義性や変化していく性質、異なる文化と対立しうる性質を指摘し、学習者たちが疑問を持ったり興味があるトピックについて話し合ったりすることによって、自分の主観的な立場を見つけることが大切だとしている。さらに、例えば英語のように、一つの言語が様々な異なる文化的環境で用いられている事実や、オンライン化が進んだ現代社会の様相を考えた時、文化は国家という領域やその歴史に縛られるものではなく、学習者自身がその意味を作り出していくものだとしている。

ACTFL のスタンダードには、「日本語学習のためのスタンダード (Standards for Japanese language learning)」(2012)のように言語別に具体的にどのように教えたらよいかを示した分冊がある。久保田やKramtsche が指摘する文化の多義性や言説的な性質という視点からこれを概観すると、多義性や言説的性質とは異なり、英語や米国文化と日本語や日本文化との間に大きな違いがあることや日本語や日本文化のユニークさが強調され、そのユニークさを前提として学習を進める、あるいはそのように学生を導くことが示唆されていることが目に付く。また、対象とする学習者が幼稚園から小・中・高校と大学までと幅広いこともあり、年齢に即した文化的活動や習慣的行動を導入する必要があるとしている³。これらの事柄は、久保田が指摘するように文化的産物や慣習の解釈が一義的なステレオタイプに陥ってしまう危険性を孕んでいると言える。

さて、教師は外国語学習と文化が密接な関連があると言う認識を持って授業を進めるのであるが、学習者は言語と文化の繋がりをどのように認識しているのだろうか。これについて、Drewelow (2012) が、フランス語の初級1学期目のクラスで学習者と教師に行ったアンケート調査を基に考察している⁴。対象

³ 例えば、ジャンケンポンや運動会は日本の児童・生徒が日常生活や学校生活を通して行う事柄であると記されている。

⁴ Drewelow (2012)は、他の目的の研究で用いたアンケートの結果から、言語と文化の繋がりに関する学習者の認識を読み取っている。教師を対象としたアンケートでは1) 文化をどのように教えているか、2) 文化を教えるときの目的は何か、3) クラスではフランス人をどのように描いているかについて質問をした。学生を対象としたアンケートでは、1) フランス人についての新しい情報を得たか、2) クラスでフランス人や文化につ

としたクラスのほとんどの学生が言語と文化を別のものとして捉えており、文化学習が言語学習に必須のものであるという認識がない。その一方で、学生はクラスで「文化的産物(product)」について学ぶことは役に立つと考えていると言う。また、授業の時間的制約などにより、「文化的産物(product)」と「習慣的行為(practice)」は扱われるが「物の見方や価値観(perspective)」にまでは学習が及ばないという現実の問題を指摘している。考察の結果から Drewelow (2012: 298)は、ACTFL の3P (product, practice, perspective)のアプローチには、言語使用をその背後にある文化的価値観や物の見方から切り離してしまう危険性があることを指摘している。学習者が、言語は思考や情報の伝達に使われるものであると考え、文化的産物や行為についての知識を獲得することばかりに重きを置き、言語使用の奥にある物の見方や価値観を見逃しかねないと言うことである。このような弊害を避けるためには、言語自体がいかにか文化を語っているかについて、母語と学習対象言語を比較して講義をしたり、学習者に自省させたりすること、さらには、これらの文化に関連する学習を言語学習の評価に入れることを提案している。Drewelow は、調査対象の学生の中で大学院生の学習者一人だけが、文化とは何かとか、言語は文化の根源だというようなことを考え、フランス語を学ぶことによりフランス文化により興味を持ったとしている。このことは、学生の生活経験や学習経験の深さや幅により文化に対する視点が変化することを暗示していて興味深い。

近年の日本における大学留学生教育に目を向けると、Drewelow が指摘するような講義や学習者の自省を促すことを取り入れ、久保田やKramtsche が説くポストモダニズム的視点から日本文化理解のための授業が実施されている(高岸 2016、島崎 2016)。これらは、日本語の授業ではないが、日本語の教師が担当するなど日本語教育となんらかの関連を持って行われている。高岸(2016)は、学習者が「自らの目で日本人や日本社会を見つめることによって、自らの『日本文化』を発見してほしい」(p. 171)との考えから、「日本の文化」の授業を日本人学生のボランティアの参加を得て、1) テーマに関することの紹介

いて討論したか、3) フランス人や文化についてのイメージについて質問した。

など簡単な講義、2) クラス内でのディスカッションやフィールドワーク、3) 学習者の発表という流れで組み立てている。学習者の授業の感想から読み取れることとして「これまでの既成概念との違いに驚き視点や認識が変わることを楽しんでいる者」や「異文化を知って自文化を内省し今後の自国のあるべき姿を展望しようとしている者」(p. 187)などをあげて、さまざまな成果があったとしている。一方、島崎(2016)は、大学の所在地域の伝統文化に目を向け、学習者の「主体的体験学習」を通した日本文化の授業を行なっている。学習者が、地域住民の踊りの練習から祭りの本番といった一連の活動に参加することによって、体験を通して日本の祭りとは何か、日本文化とは何か、何が魅力なのかを自ら考え、構築していくことを目指したプロジェクトである。プロジェクトの結果を振り返り、学習者たちが「実際にその中に入ってみないと分からなかった知見」を学ぶことができた一方、「日本文化をクリティカルに見て、学ぶ」というレベルに達することの難しさと、日本についての「ステレオタイプ化が進む恐れ」を指摘している(p. 187)。ステレオタイプ化についての課題として、敢えてステレオタイプを共有することから始めてそれを検討するステップを入れることを挙げている。先に挙げたDrewelow (2012)の研究で、大学院生一人だけが言語と文化について考えを巡らせていたことを考え合わせると、「批判的・分析的に物事を見て学ぶ」という基本的な学習の仕方についての学生が学ぶ機会が必要だと言える。

以上の先行研究から、外国語・日本語教育の場面で文化を扱う際に注意すべきことをまとめる。まず、文化は言語を通して作り上げられ、言語の背景に文化があるという、文化と言語が密接に繋がっているということを踏まえること。そして、文化的産物や習慣や文化的価値観の説明がステレオタイプの押し付けにならないように、学習者が主体的にそれらを分析できるようにすることが求められる。教室活動や課外活動は、学習者たちが主体的な考えや意見を交換することを通して、3Pの繋がりや文化的価値観など対象となる文化がどのようなものであるかを学習者自身が見つけ出していくように活動を組み立てることが重要である。また、そのような活動を可能にする批判的・分析的な学習の仕方を学習者が身につけている、或いは身につけられるように教師が手助け

をすることも必要である。

3. 日本語プログラムと地域の状況

筆者が所属する大学の日本語プログラムは、人文学部東アジア研究科に属し初級（1年生）から上級（4年生）までの8学期（レベル）のコースを開講している。常勤の教員と大学院生（以下「日本語スタッフ」とする）が担当し、常時250名前後の学生がクラスを履修している⁵。学科では各専門分野の教員により文学、歴史学、宗教学、文化人類学など日本学の各分野や言語学のクラスが開講され、学生は日本語・日本文化を主専攻あるいは副専攻にすることができる。日本学の各分野の教育・研究では、学外から講師を招いた講演会も年に数回催されている。文化体験活動に関しては、年に一回程度日本語プログラム主催で映画観賞会を開いてきた。また、年に数回開かれる学内の様々な外国語プログラムを紹介するプロモーション・イベントでは、折り紙や習字などを紹介するブースを出している。キャンパスには、学生団体として剣道クラブがあり、また日本からの留学生も数多くはないが⁶いる。日本語や日本学の勉強のために日本に渡航する学生は、夏期短期プログラムから通年プログラムまで全てのプログラムの参加者を含めて年に15名前後だと思われる。

大学の所在地アリゾナ州ツーソンは、周辺地域も含めて人口100万人たらずの都市で、空軍基地やいくつかの大企業があるが、北米の大都市とは異なり特に目立った日系企業はない。また、日本とのビジネスが盛んな都市にあるような日米協会といった組織はない。コミュニティー・カレッジで、日本語初級・中級コースの受講が可能であり、州内の州立大学への編入もできる。日本文化に関わる地元の団体・組織としては、Southern Arizona Japanese Cultural Coalition (SAJCC)、ツーソン日本語補習校 (Tucson Japanese

⁵ クラス番号はレベル順に101, 102, 201, 202, 301, 302, 421, 422である。

⁶ Japanese Student Association という日本人留学生や日本に興味がある学生が集う学生団体があり、定期的にミーティングを開いたり日本語学習をサポートしあったりするなどして活発に活動していたが、現在は活動を停止している。

Language School)、Yume Japanese Garden が挙げられる。SAJCC は 2012 年に発足し、地域の日本文化の団体や催しについての情報を発信したり、2017 年から年に 1 回 Tucson Japan Festival という催しを主催したりするなどの活動を行っている。ツーソン日本語補習校は、主に幼児から高校生を対象とした日本語学校で、近年運営され始めた。運動会を開催するなど日本文化に関する情報発信も行っている。Yume Japanese Garden は、2013 年に開園された日本庭園で、茶道教室や季節の催しが催されている。この他、合気道、生花、和太鼓など日本文化関連の様々な活動を行うグループが数多く存在する。

このように近年、地域の日本文化関連の団体の活動が活発になってきており、これらの団体に所属したりボランティアとして活動に参加したりする学生も少数ながらいる。しかし、多くの学生にとっては身近な日本文化体験の場とはなっていないようであり、東アジア研究科や日本語プログラムとして組織的な交流はほとんど行われていない。

4. 日本文化体験活動 — 実施・参加・アンケート調査 —

第 1 章で言及したように、日本語プログラムとして学生が日本文化を体験できるような活動をどのように開催するのが適当なのかという疑問への答えを探るために、2018 年秋学期から 2020 年春学期前半にかけて学内で異なった三種類の日本文化体験活動（茶道体験、おにぎり作り体験、落語寄席）を新たに催し、アンケート調査によりそれぞれの活動に対する学生の反応を探った⁷。また、SAJCC 主催の Tucson Japan Festival に参加した学生を対象として、この催しについてもアンケート調査を行った。これらの活動に参加した学生は、日本語を履修している全学生の中の極一部であり、日本関連の事柄に特に熱心な学生であるかもしれない。クラスやアルバイトなどの時間的制約で参加できなかった学生も多数いる。以下では、最初に各文化体験活動について活動内容を紹介し、次にアンケートの質問項目を説明する。その上で、アンケートの回答

⁷ アンケート調査は全て英語で行ったが、本稿には便宜上日本語訳だけを載せる。

から読み取れる事柄を1) 文化体験活動に学生がどのように興味を示したか、2) 文化体験活動が学生の日本語や日本学に対する興味・学習動機にどのような影響を与えたか、ということを中心にまとめる。

4. 1 茶道体験とおにぎり体験

2018 年秋学期初頭に、費用、時間、場所、人材、必要品といった観点から容易に実行可能な活動として、茶道体験とおにぎり作り体験をそれぞれ学期中に一回行うこととした。茶道体験については、茶道の経験を積み一連のお手前が披露できるスタッフがいたことが決め手となった。おにぎり作り体験については「おにぎりアクション」という社会貢献活動が AATJ (American Association of Teachers of Japanese) でも取り上げられていたことからヒントを得た。茶道が伝統文化、おにぎり作りが日常的食文化という多少異なる種類の(産物と実践の)文化体験という組み合わせになった。

学生が集まりやすいように毎週開催しているランゲージ・テーブルの時間を使った。お湯やご飯の準備の都合から使用できる部屋が小さい会議室に限られたため、一回の活動の許容人数が最大 20 名に制限された。日本学の専門教育を行っているという学科の特性を生かし、宗教学と歴史学の教員に活動の最初に 10 分程度のミニレクチャーをすることを依頼した。内容についてはそれぞれの教員に任せた。以下、それぞれの活動を説明する。アンケート調査の回答から読み取れる事柄については、二つの活動に共通して見られる傾向、異なる傾向に注目したい。

4. 1. 1 茶道体験

● 活動の概要

2018 年秋学期、2019 年春学期、2019 秋学期の中間試験の少し前に、茶道経験があるスタッフが中心となって実施し、参加学生数は各回 18 名、17 名、18 名(合計 53 名)であった。学生はテーブルの周りに座り、お手前を披露するスタッフは学生に見えるように立って一連の動作を行った。1 回目で気づいたことを改善して、2 回目からの手順は次のように行った。

1. 専門教員によるミニレクチャー（「Tea and Japanese Buddhism」）
2. ビデオ視聴（国際交流基金「エリンが挑戦！日本語できます」の「茶道」）
3. 専門教員（主客）にお茶を点てる
4. 学生にお菓子とお茶を出す・学生がお菓子とお茶を体験する
5. 希望する学生がお茶を点てる

ミニレクチャーは、宗教学の教員によって、歴史的にお茶が仏教とどのように関係があるのかについて簡単なハンドアウトに沿って行われた。また、茶道経験のあるスタッフが、茶道の道具や手順などについて日本語と英語で書いたハンドアウトを用意した。ビデオは、事前に見ておくように学生に指示した。

体験活動中、学生たちは何が起こるのだろうかというような興味津々といった目つきでスタッフのお手前を観察し、周囲の他の学生の様子を見ながらお菓子やお茶を口にしていた。全員が自分でお茶を点てることを体験した。

- アンケート調査

1回目、2回目の茶道体験活動の終了後に、「活動の中で一番良かったと思うこと」、「今後改善したらいいと思うこと」、「今後参加してみたいと思う日本文化関連の活動」について尋ねる簡単なアンケート調査を行った。3回目には、これらの質問に加えて、「過去の茶道体験の有無」、「体験活動で得られなかったが知りたい情報があるか」、「活動に参加したことにより日本語への興味が変わったか」、「日本文化や日本学への興味が変わったか」について尋ねた。

- アンケートの回答から読み取れること

まず、参加学生の日本語のレベルであるが、回によって多少の差があるものの、日本語1学期目（101）の学生が半数以上を占め、102以上はレベルが上がるに連れて人数が少なくなる傾向があった。101を履修する学生数自体が他のレベルに比べて2倍あるいはそれ以上であることから、割合的には突出しているとは言えない。他のレベル（102以上）はレベルが上がるにつれて参加者の割合が少なくなる傾向が見られた。また、3回目の活動で、参加した101の学生全員が初体験であるのに対して、レベルが上がるにつれて初体験者の割合が減る傾向が見られた。

茶道体験活動で一番良かったこととして、「お茶やお菓子を体験することができた」、「歴史的背景が学べた」、「他の人と一緒に（活動が）できた」という三つのことが挙げられた。101の学生は「体験できたこと」を一番に挙げ、レベルが上がると「歴史的背景が学べた」ことを一番に挙げる学生が増えている。これは、101の学生ほど初体験者が多いことと関係しているのかもしれない。或いは、学年が上がるに連れて歴史などの専門科目を履修する機会が増えたり日本の事柄に接したりする機会が増え、興味の幅が広がることが背景にあるのかもしれない。101の学生では「歴史的背景が学べた」ことを挙げる学生は少数だった。「他の人と一緒に活動する」と言う回答は、筆者にとっては意外だったが、少人数ではあるが102以上の学生に見られた。毎日クラスがありクラス内での活動を通して友達ができたりクラスメートとしての意識が強くなったりという語学クラス特有の事柄が背景にあるとも考えられる。

日本語への興味と日本学・日本文化への興味の変化を尋ねた質問に対して、102以上の学生の大半が歴史や宗教に興味が出てもっと勉強したいと答えている。このような回答は101の学生では少数だった。このことは、茶道体験で一番良かったこととして「歴史的背景が学べた」を挙げた学生が、102以上で多かったことと関係するだろう。お茶に関する日本語をもっと学びたいと答えた学生が1名いた他、半数程度が日本語に対する興味が今まで以上になったと回答した。

今回得られなかった情報について「お茶会のプロセスや身体動作」、「ゲストとホストの振る舞い方」、「茶道の流派」、「お菓子やお茶の種類」、改善点について「畳の上でしたい」などが挙げられた。これらは、実際に体験したことが基になって更に知りたいという好奇心が湧いたその対象だと考えられる。わずかな体験が学習者の自発的な知的興味へと繋がったとも言えるだろう。

今後参加してみたい日本文化に関連する活動・イベントとしては、「弁当、おにぎり、餅といった食べ物を作ること」、「書道、生花、折り紙など手を動かして作ること」、「舞台美術関係のイベント」、「メディテーション」などが挙げられた。いずれも特に目新しいことではない。学生たちがこれらを代表的な身近な日本文化の産物や慣習とみなしているが、自分だけでは体験できないと考え

ている事柄であると言える。

4. 1. 2 おにぎり作り体験

- 活動の概要

2018 年秋学期、2019 年春学期、2019 秋学期の期末試験の少し前に実施し、参加学生数は各回 21 名、11 名、15 名（合計 47 名）であった。ご飯、梅干しなど数種類の具、海苔、インスタント味噌汁を用意した。学生は会議室の大きなテーブル一つの周りに着席し、数名のスタッフが周りでサポートした。手順は以下の通りである。

1. 専門教員によるミニレクチャー（「History of Onigiri」）
2. おにぎりと作り方の説明（スライドと動画）
3. 参加者各自がおにぎりを作り、試食

ミニレクチャーでは、食文化に関する歴史を専門とする教員が、おにぎりの歴史と現代日本社会に見られるおにぎりについてスライドを使って講義した。次に、スタッフがスライドと YouTube 上の動画を使っておにぎりの種類や具材、作り方を説明した。その後、用意した具材を使って各自がおにぎりを 1、2 個作り、インスタント味噌汁とともに食した。茶道体験と比較すると終始リラックスした雰囲気、おにぎりを作る際には、中に入れる具材選びやおにぎり作りを周囲の学生と楽しんでいた。自分の作ったものを味わう満足感も表情から見て取れた。茶道体験より会話の機会が多く、具材について質問したり、味について話したりといったことをスタッフと学生や学生同士が日本語でとやりとりする場面もあった。

- アンケート調査

1 回目、2 回目のアンケート調査では、「活動の中で一番良かったと思うこと（茶道体験時と同じ）」、「今後改善したらいいと思うこと（茶道体験時と同じ）」、「今回の体験活動で得られなかったが知りたい情報（茶道体験時と異なる）」について質問した。3 回目の調査では、茶道体験と同様の項目について質問した。

- アンケートの回答から読み取れること

参加者の日本語クラスのレベルについて、茶道体験と違いが見られた。茶道体験では101の学生が多く、レベルが上がるにつれて参加者が減少したが、おにぎり体験には1学期～3学期(101～201)の学生が同じように参加した。二つの異なる種類の体験を比較して、もし茶道が101の学生をより引きつける傾向があるのだとしたら、その理由がどこにあるのか興味深い。二つの異なる体験活動に共通して見られることは、4学期以上(202～)の学生数が極めて少ないことである。日本語や日本的なものに接する機会が増えて、大学で体験する必要がなくなったり物珍しさがなくなったりすることが理由かもしれない。

おにぎり作り体験活動の中で一番良かったこととして挙げられているのは、茶道体験と同様「体験ができてよかった」(「いろいろな具材が試せたこと」など)、「歴史的背景が学べた」、「他の人と一緒に活動ができた」である。茶道体験と同様に「歴史的背景が学べた」ことを挙げた学生が、クラスのレベルが上がるにつれて増えている。やはり、日本語のレベルや学年が上がるにつれて興味の幅や深さが増すことを暗示している。日本学や日本文化への興味の変化について、16名中9名が文化や歴史への興味の変化があったとしており、ミニレクチャーを行った教員の授業に興味をもった学生も数名見られた。このことは、体験活動にミニレクチャーを組み込んだことが、今後専門授業を履修して学びを深めることを促すことにつながったと言えるだろう。

一方、茶道体験活動と異なり、3回目には約6割の学生が「他の人と一緒に活動する」ことを良かったとして挙げている。とりわけ、おにぎり作りの経験者は全員がこのことを挙げている。おにぎり作りのような活動は、単なるリクリエーションとかお楽しみ活動として捉えられがちであるが、学生の回答は、楽しさを醸し出す理由が「他の人との関わり」にあることを示している。このような特徴は、活動を通してクラス、またはクラスを超えたグループの一体感を作り上げる良い機会になる可能性を示唆しており、ピア・ラーニングと言った学習者同士の学びを容易にするきっかけにもなる可能性を含んでいる。

次に、日本語への興味の変化であるが、15名中6名が日本語への興味に変化があったとしている。特に、「今後は言語だけではなく文化と共に言語を学

びたい」とか「日本語を使う理由が増えた」という回答が興味深い。日常生活の中で実践されているおにぎりという食文化を歴史的背景と共に日本語も交えて体験したことにより、学習者が「言語と文化の繋がり」（Drewelow 2012）を実感したことを物語っているのではないだろうか。

改善点と今回得られなかった情報から見出される学生たちの興味については、「食材の入手先」、「(味噌など) 食材についての知識」、「おにぎりの中身や形を試して見ること」などおにぎり作りの実践的な側面に興味が示された。茶道と比べて、おにぎりのような食体験は日常性が高く、学生にとって手が届きやすいのであろう。間口の広い学習の動機付けになることが期待できる。

今後参加してみたい活動・イベントは、茶道体験活動のアンケートへの回答とほぼ重なる。新しく「仏教・神道関連の講義と儀式」という回答が加わった。

4.2 落語寄席

● 活動の概要

日本のアマチュア英語落語グループによる寄席を2020年の春学期に開催した。日本に留学していた学生の橋渡しで、グループからスポンサーになることの依頼を受けたもので、大学内の大講義室を使って催した。舞台作りに必要な道具をはじめ演目構成など全てグループが用意し、英語による古典落語の他に日本語で小噺が演じられ、全ての演目に英語での簡単な説明がついた。途中、観客からボランティアを募って、身振りを含めた落語の演じ方についてのミニワークショップがステージ上で行われた。また、三味線や太鼓など落語で用いられる鳴り物も実演された。SAJCCを通じて地域の人々にも宣伝し、総観客数は80名足らずで、その内約3分の1が学部学生であった。笑いが絶えない大変楽しい催しとなった。後日アンケートを実施し、15名（101から4名、他全てのクラスから1～3名）から回答を得た。

● アンケート項目

アンケート調査では、「落語寄席の経験」、「演目の満足度」、「日本語についての興味や日本語学習への動機の変化」、「日本学の専門分野への興味や学習動

機の変化」、「落語について学びたいこと」、「改善点」、「今後参加したい催し」について質問した。これらは、茶道体験とおにぎり体験時に行ったアンケートの質問項目とほぼ同じである。

- アンケートの回答から読み取れること

全ての学生が今まで落語を経験したことがないと回答し、内容については五段階評価でほぼ9割に最高点がついた。「日本語や日本語学習への興味や動機付け」についての質問には、一人以外全員が肯定の回答をした。初級の学生は「日本語の落語が分かるようにもっと日本語を習いたい」、中級の学生の中には「習った日本語を練習する機会がクラスの外にたくさんあることが分かった」、「日本語に慣れるように友達と練習したり日本語に触れたりする機会をもっと作って欲しい」という回答があった。上級の学生の回答の中には「落語の日本語が簡単に分かった!」というものもあった。英語落語の中に所々日本語の語彙や表現が入っていたこと、日本語だけの小唄があったこと、また、演者が日本から来校した日本語母語話者であったことが、学生にとって日本語学習へのよい刺激になったとみられる。

「日本学の専門分野への興味や学習動機」についても、一人以外全員がポジティブな影響があったとしている。演じられた唄の中に江戸時代や明治時代という時代設定があったからだと思われるが、「日本語だけで歴史には興味がなかったが、歴史を学びたい」とか「昔の日本語」に興味が出たという回答があった。「日本のジョークやユーモア」に関心を示す学生もいた。これらの回答から、落語という話芸が自然に学生を言語と文化や歴史の接点に導いたと言えるだろう。また、他の芸能や舞台芸術についての興味が湧いたという回答もあった。これに呼応するように、将来参加してみたいイベントとして「舞台芸術・パフォーマンス、音楽、映画」で「新しいものも古いものも」が挙げられた。ただ、回答では「舞台芸能・芸術」と大まかな括りを述べるにとどまり、例えば歌舞伎といった具体的な芸能・芸術の種類やジャンルについての言及はなかった。全員にとって落語が初体験だったということが暗示するように、具体的ジャンルまで思い至る経験や知識がないのではないかと想像される。落語について知りたいこととして、「落語や落語物語の歴史」、「現在の落語物語」、

「鳴り物やその演奏について」との回答があった。

4.3 Tucson Japan Festival — 地域の日本文化活動のショーケース

- 活動の概要説明

2019年1月、SAJCCが年1回主催するTucson Japan Festivalを実地見学し、参加した学生に後日アンケート調査を行った。ツーソンを中心とした地域の日本文化関連の団体がブースを出したりステージでパフォーマンスを行ったりする土曜日一日の催しで、Chinese cultural centerという事務棟と広場がある場所で催された。大変盛況で約1500人の来場があったと聞いたが、実際に現地で人混みを体験し、多くの地域の人々が日本文化に多少なりとも興味を持っていることに驚いた。参加団体のメンバーには、少数ではあるが留学、仕事、結婚などのためにツーソンに在住している日本人も含まれる。会場では、茶道や着物の着付け、餅つき、生け花や書道を披露するコーナー、将棋や折り紙を体験するコーナー、アニメ・マンガ、J-popといったポップカルチャーを紹介展示したり小物を販売したりするブースが設けられていた。ステージ上では、和太鼓や日本舞踊、空手が披露され、弓道や剣道の団体は、防具をつけたメンバーがフロアで活動の紹介をしていた。また、たこ焼き、焼きそば、寿司といった食べ物を有料・無料で提供するキッチンカーやブースもあった。ここで展示・披露されている事柄は、他の活動のアンケートの回答として、学生が「興味がある」とか「試してみたい」と挙げる日本文化と一致する。

アンケート調査に協力してくれくれた日本語を履修している学生は15名（全学生の5%程度）で、各レベルで1名～6名の回答があった。これらの学生はかなり積極的に日本的なものに興味がある学生と言えるだろう。

- アンケート項目

調査では「Festivalへの参加経験」、「滞在時間」、「気に入った催し」、「興味があった催し」、「今後試したり勉強したりしたい活動があったか」、「何か学んだか」、「日本文化に対するイメージが変わったか」、「日本語学習への動機付けになったか」、「日本学の専門分野を学習する動機付けになったか」について質問した。

- アンケートの回答から読み取れること

クラスのレベルに関係なく、半数（8名）の学生が過去にも参加したことがあり、そのうち初回から3年連続して参加している者が3名いた。1名以外全員がこのような催しにまた参加したいと回答している。また、滞在時間は、1～2時間と2～3時間がそれぞれ半数だった。これは、全体を一通り見て周り、そのうちいくつかの催しに時間をかけて立ち寄ったという時間であろう。

学生たちは、個人の差はあるもののほぼ全ての活動に興味があり試してみたいと答えている。「学んだこと」については、「お茶会を見て、特定の日本文化がどのようなものでありえるかを見た」、「料理・餅がどうやって作られるか」とか「剣道が何か」を学んだという回答があった。これらから読み取れることは、例えば餅や着物や剣道などについて言葉、或いは出来上がった産物の画像イメージは知っているが、それがどのように作られるのか、どのように行われるのかということについて、初めて学んだということである。「日本文化に対するイメージが変わったか」に対する回答は、「変わらない」という回答が大半で、その理由として「すでにいいイメージを持っている」、「すでにリサーチ済み」という回答があった。特に目を惹く回答に、「メディアで見られるものより現実的(realistic)なものになった」という回答があった。実際に目で行われているものを見る、つまりその空間を含めて全てを体験することの大切さを端的に語っていて興味深い。

「日本語学習への動機付け」については、ほぼ全員（14名）がもっと日本語を学習したいという動機付けになったと回答した。ブースで説明に書かれていた日本語や日本人が話していた日本語が分からなかった等の事柄を経験してもっと日本語が分かるようになりたいとか、（そのようなことを経験しなくても）単に目や耳にした日本語が分かるようになりたいということが動機付けになったと答えている。このことは、教室以外に日本語や日本語話者に接する機会が極限られている環境で、生活の場面で自分の眼前にある日本語に接することの貴重さを物語っている。一方、「専門分野の学習への動機付け」については、3分の2（10名）が動機付けになり、歴史や宗教や文化のクラスを取りたいと答えている。残りの学生は、既に興味があつてクラスをとっているから

動機付けへの変化は特にないという旨の回答をした。

5. まとめ

四種類の異なる日本文化体験の機会を通して学生たちが日本語や日本学、日本文化にどのように興味を示すのか、また、それらの機会が学習意欲に何らかの影響を与えるのかについてアンケートへの回答を通して考察した。茶道体験とおにぎり体験では、歴史的背景などについて宗教学と歴史学の教員によるミニレクチャーを入れたが、それ以外は文化的産物と実践を体験する機会を提供するに留まった。インターネット上ではどんな情報にも手が届く時代だが、日本国外に居住しては眼前で日本の文化を体験する機会は限られているし、生活の場で対面活動を通して日本語に接する機会もごく僅かである。そのような環境の中で、今回実施した小規模な文化体験活動を通して学生が日本学や日本語について自主的な知的興味を示したことや学習に意欲を示したことは見逃せない。また、日本語クラスのレベルによって興味の持ち方や参加の仕方に若干の差が見られたことも、今後活動を組み立てる上で参考になる。

茶道体験のような活動が、歴史的背景や身体的所作についての知的興味を呼び起こしたのだとしたら、その興味が失せてしまわないうちに、興味を持ったことを手掛かりに更なる興味を持てるように、教師がスキャフォールド的な手助けをすることは今後の課題であろう。そのような興味が日本学という文脈の中で自分が解決したい具体的な課題へと発展し、理解を深めるために専門分野の授業を履修することに結びつくことは理想である。或いは、歴史など専門分野のことを学んでいる時に、今回の活動を通して体験したことが思い起こされて何らかの形で結びつくこともいいだろう。

おにぎり作り活動からは、このような日常的な食文化の体験が、日本語や日本学への間口の広い学習の動機付けになる可能性が見られた。楽しい活動は、楽しいだけではなくインターアクションを通して日本語使い、同じことに興味がある仲間と時を共にするという仲間意識に繋がり、これが効果的な仲間との共同学習に繋がる可能性もある。同様のことは、落語寄席という笑いに満ちた

活動の体験にも見られた。

落語寄席は、背景に見え隠れする歴史的な事柄が学生の興味を刺激し、歴史が抽象的な年代記ではなく、生きたものとして現代へ繋がっている感覚を与えたのではないと思う。また、話芸として「言語と文化の繋がり」という意味でも学生に刺激を与えた。日本の舞台芸能・芸術はオンラインでも観劇することが可能だ。しかし、ライブの臨場感は、身体を通して感じて記憶に残るのではないかと思わせる回答があった。Tucson Japan Festival に参加した学生の「メディアで見られるものより現実的 (realistic) なものになった」という回答は、実際に物事が行われる過程を目の前で見ることにより、人と人とのやりとりや間合いや細かい動作まで含めて、言葉で知っていることがリアルな現実として自分の中に入ったことを端的に表して、実体験の価値を言い当てているのではないだろうか。日本国外でできる体験と日本で体験できることをその本格度や深さを比較しても仕方がないことは明らかだ。しかし、限られた機会の中でも、何かが「現実的な」ものになることによって、与えられたのではなく自らが感じた物の見方や考えるべき課題が少しでも記憶の中に残り、将来に生かされることに意味があると思う。言語、歴史、文学などの範疇を超えて、実体験→興味→課題→学習というステップを踏んで主体的な分析的学習へと進んでいく潜在的可能性を活かす方法を考えることが今後の課題である。具体的に体験活動を実施する際には、「学習者の学習レベル事の学び」と「レベルを越えた学習者の繋がり」という二つの軸を意識して、体験活動を選んだり、内容構成を行ったりという配慮も必要である。

2020 年、感染症対策により、対面活動も海外渡航も制限される状況が出現した。オンラインやデジタル化されたリソースが実体験を補完することやそれ独自の効果を発揮することが期待され、オンラインで簡単にいつでもどこでも世界の人々が繋がるようになった。バーチャル体験、オンライン体験、リアルな体験と言った複数の可能性をそれぞれの特性を生かして活用する方法を探ることが喫緊の課題となったのである。変化する状況の中で、リアルな実体験が学習者にもたらす効果が最大限に生かされる活動を模索したいと思う。

謝辞

茶道体験、おにぎり作り体験は、日本語スタッフの全面的な協力のもとに企画、準備が行われ実施することができた。スタッフ全員に感謝し下げる。また、ミニレクチャーを引き受けてくださった先生方にも謝意を表す。

参考文献

- Drewelow, Isabelle (2012) Learners' perceptions of culture in a first-semester foreign language course. *L2 Journal*, Vol. 4, pp. 238-302.
- Kramsch, Claire (2013) Teaching culture and intercultural competence. In C. A. Chapell (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Hoboken, NJ: Blackwell.
- Kubota, Ryuko (2008) Critical approaches to teaching Japanese language and culture. In J. Mori & A. S. Ohta (Eds.), *Japanese applied linguistics* (PP. 327-352). New York, NY: Continuum.
- 久保田竜子 (2014) 「日本語教育における文化」 當作靖彦 (編) 『アメリカにおける日本語教育』, pp. 1-27.
(https://www.aatj.org/resources/publications/book/Culture_Kubota.pdf)
- 島崎薫 (2016) 「日本文化のクラスにおけるアクティブラーニングの実践：すずめ踊りプロジェクトでのアクション・リサーチを通した一考察」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第2巻, 東北大学, pp. 181-191.
- 高岸雅子 (2016) 「初級・初中級レベル学習者対象の「日本の文化」授業の実践報告」『同志社大学日本語・日本文化研究』第14号, 同志社大学, pp. 169-189.
- 森川結花 (2019) 「日本語教育における伝統文化をテーマとした異文化理解プログラム開発の可能性」『甲南大学教育学習支援センター紀要』第4号, 甲南大学, pp. 53-64.

NSFLEP (2012) World-readiness standards for learning languages (with standards for Japanese language learning) (4thedition).
Alexandria, VA: ACTFL.

短期交換留学プログラム日本語コースにおける 日本文化体験の意義と学習効果

——「能楽」ワークショップでの体験を振り返って——

森 川 結 花

要 旨

本研究は森川・永須 (2019) に引き続き実践した短期交換留学生対象の文化体験プログラム(「能楽」ワークショップ)の意義と学習効果について、学習者の振り返りシートの記述から分析し考察したものである。村野 (2001) で述べられているように、留学環境にある学習者は身の周りの生活環境の中で様々なリソースに接触し言語と文化を学び取る。本研究では、細川 (1997) (1998) (2003) および諏訪 (2005) の成果に基づき、「能楽」ワークショップにおいて学習者の内面にどのような変化が起こったか、学習者自身にメタ認知的に言語化させるために振り返りシートへの記入を行わせた。その記述から、彼らの内面に起こった変化が認められ、ワークショップの学習効果が確認された。

【キーワード】 留学環境、リソース、異文化体験、振り返り、言語化

1. はじめに

「外国語を学ぶ」ことは即ち「言語と文化」を学ぶということを意味する。この考え方は、現在、外国語教育界の共通認識になっていると言ってよいだろう。日本語教育においてもそれは同様である。

日本語教育の分野では、一昔前までは言語が主で文化は従という認識のもと、文型中心の教科書学習が淡々と進められているのが普通であった。それが、世界の外国語学習の潮流が 1980 年代から 2000 年代にかけて、コミュニケーションの場における言語運用能力の向上や多文化共存・異文化理解の方向へと舵を切っていくとともに、日本語教育の分野でも「文化をどう扱うか？」という課題が教師の間で意識されるようになった。

しかし、教師の意識に上るようになったからと言って、それによって、どの学校でも日本語コースのカリキュラムの中に具体的に文化学習の項目が組み込まれ、その学習活動の実践が実現されるようになったということにはなっていない。従前と変わらず文型中心スタイルで日本語の教授がなされている教育現場は現在でも依然として存在する。特に、大学レベルの教育機関では、文化についての学びは言語学習とは切り離された形で提供されていることが多いようである¹。本研究の教育実践の場である短期交換留学プログラムにおいても、数年前までは「日本語の授業では教科書に出てきた新しい文型を習うもの」であった。そのため、プログラムに参加した学習者にとって日本語の授業が母国でのそれと大差なく、わざわざ日本に留学して日本語の授業を受けることの意義を学習者が実感できないという残念な結果につながることもあった。

本研究はこのような状況を改善し、言語と文化の学習を一体化させた日本語コースのカリキュラム開発を目指して 2018 年 4 月より 2 年間、総研チーム No. 143 での共同研究に取り組んできた。本稿では、その研究成果として、2020 年 2 月に実施した「能楽」ワークショップでの実践を報告する。

2. 文化の概念と外国語学習の理念

まず、文化というものの概念についてその定義を確認し、本研究では文化というものの部分を日本語教育の実践に落とし込んでいこうとしているのかを明

¹ 森川 (2020) の調査によると、大学で教えている日本語教師の場合、約 3 分の 1 の教師に文化体験学習の実践経験がない。

らかにしておく。

日本語教育の中での「文化」と言えば、コミュニケーションにまつわる習慣的な行動様式、年中行事、マンガ・アニメなどのポップカルチャー、伝統的な文化芸能など様々なものがある。日本語教育の場合、これら「文化」の具体的な事物が日本語学習への動機づけと強く結びついていること、ひいては、日本語学習熱を支えるものとして軽視できないことは事実である。そのことを国際交流基金(2020)の『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』で示されたデータで確認しておく。海外の全教育段階における日本語学習者の学習目的として上位に上ってくるものとして、「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」(66.0%)、続いて「日本語そのものへの興味」(61.4%)であり、三番目には「歴史・文学・芸術等への関心」(52.4%)であったという(図1)。大学等の高等教育機関に関して言えば、「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」(76.7%)、「日本語そのものへの興味」(75.4%)、「歴史・文学・芸術等への関心」(67.4%)と上位3項目はさらに高い数値を示す。

グラフ1-5-1 日本語学習の目的(全教育段階)

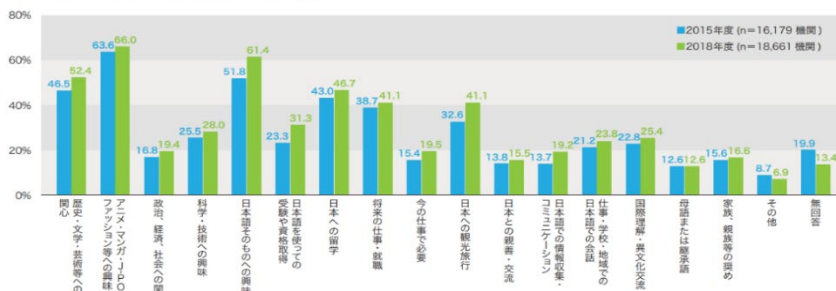
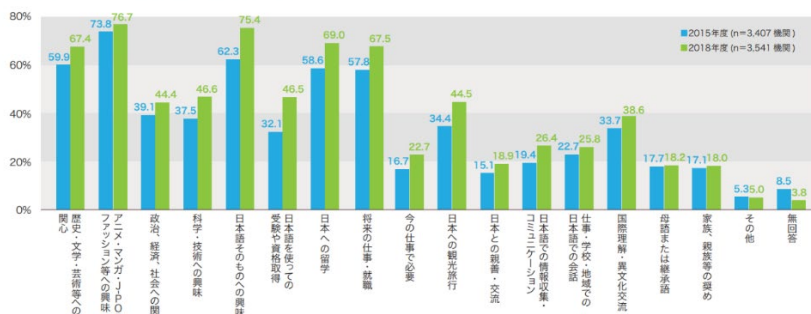


図1 日本語学習の目的(全教育段階)²

² 国際交流基金(2020:25)

グラフ1-5-4 日本語学習の目的 (高等教育)

図2 日本語学習の目的 (高等教育³⁾)

次に、これまでに外国語教育および日本語教育、異文化教育の分野で論じられてきた「文化」の定義を確認しておく。この分野では、学習者の認識よりも広義のものが「文化」の範疇に入るものとされてきた。石井(2013:147)では「文化」を「文化人類学的には、認知・思考や感情などの活動による内面的な精神層、言語と非言語活動による内面・外面中間の行動層、そして衣食住などに代表される解放システム式生活様式の動的な複合総体である」と定義づけられている。また、村野(2001:39-40)は、エドワード・タイラー (1871)の「文化または文明とは、民族誌的な意味では、知識、信仰、芸術、道徳、法律、慣習、その他社会の構成員として人間によって習得されたすべての能力と習慣の複合総体である⁴⁾」という定義を受け、「文化がひとつの民族や社会の生活様式全体であり、しかも伝達され、継承されるものであるという捉え方」を「広義の文化」

³ 国際交流基金(2020:26)

⁴ 原文は以下のとおりである。"Culture and Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society."
Edward Burnett Tylor, Chapter 1. of "Primitive Culture"(London: John Murray & Co., 1871, 2 vols.) pp. 1-25. 邦訳は村野 (2001) に引用された石井(1990)による。

として定義づけた。

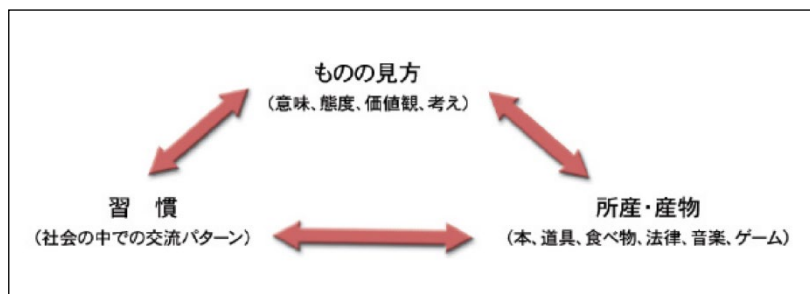
さて、次に近年の外国語教育の方向性を確認しておく。国際交流基金（2010）によると、2000 年ごろから世界各国の公の教育機関が発表する外国語教育の方針に、文化学習の重要性が強調されるようになったという。その一つである American Council on the Teaching of Foreign Languages（1999）“Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century”（邦訳：21 世紀の外国語学習のスタンダード^{5）}）では、外国語教育の目標領域として 5 つの “C” が設定されている。すなわち、Communication（その言語でコミュニケーションを行う）、Cultures（他の文化への知識と理解を深める）、Connections（言語を通して他の分野とつながりを持ち、情報を得る）、Comparisons（比較を通して言語・文化への洞察力を養う）、Communities（言語習得の継続と多言語社会への参加）である。この中で Cultures については、次のように述べられている。

言語は文化的背景を表現し、また社会の慣習に参加するための主たる道具であるゆえ、言語を学ぶことは学習者に、他の方法では得ることのできない、ある文化に関する洞察力を養う機会を与える。よって、外国語の授業の本来の内容は文法や語彙ではなく、実際は言語を通して表現される文化なのである。学習者が他の文化を鋭く観察し、分析できるようになることが重要なのである⁶。

そして、「21 世紀の外国語学習のスタンダード」には次の図 3 のように文化の三つの要素が示されている。

⁵ 聖田（2002）の邦訳版より引用する。

⁶ 聖田（2002:37）。下線は本研究による。

図3 3つのP⁷

3つの要素とは、「社会の哲学的価値観やものの見方 (perspectives)、習慣 (behavioral practices)、そしてその所産・産物 (products、実体があるもの、ないものを含む)」である。図3は「文化的所産・産物と行動様式・習慣が、いかにある文化集団の世界観を構成する哲学的価値観やものの見方によって引き出されているかを示している⁸」ものなのである。

以上をまとめると、「21 世紀の外国語学習のスタンダード」の定義する文化は、石井 (2013) 村野 (2001) の定義した文化 (広義の文化) と同じく、目に見えるものも見えないものも含んだ広い概念の総体である。かつ、他の文化 (目標文化) というものが、外国語学習の内容であるとされている。本研究もこれらを踏まえて、日本語教育において扱うべき「文化」を「広義の文化」として考察を進めていくことにする。

このような文化の学習を教育内容の中心に据えることを是とする教育観が日本語教育の現場まで浸透しているかということ、まだまだそうはなっていないのが現状であろう。細川 (2006) で概観されていたとおり、1980 年代までの日本語教育では構造シラバスにのっとり文法が中心に教えられ、文化は「文学、歴史、建築、宗教など、主にそれぞれの分野の専門家に任されて」いた。それ

⁷ 聖田 (2002:37) の図。

⁸ 聖田 (2002:37) の邦訳を引用

から以降は、単なる文法ではなくコミュニケーションに必要な言語運用能力の獲得への志向に傾き、そのための予備知識として日本人の日常生活の実態を知る必要が生じるという経路をたどって文化学習への関心が高まっていったとされている。しかし、森川（2020）で述べたとおり、特に高等教育機関における現状は一昔前と大きく違っているわけではない。よって本研究は、①外国語学習における文化学習の理念、②学習者側の文化学習への期待、③現実の教育現場で実現可能な文化学習の在り方の3項目を統合した日本語・日本文化学習コースのカリキュラム開発の必要性を認めるのである。

3. 先行研究

日本語教育の場で「文化」をどう教えるか、どのように扱うかという先行研究に関しては、次の3種類に分類できる。

- A) 日本文化観についての研究
- B) 日本語教科書における文化的な要素の取り扱い方についての研究
- C) 文化体験学習の実践報告および理念と方法論についての研究

本研究はC)に属する。C)の中で、特定の理論を根拠に文化学習の実践を行ったものに青木・脇坂・小林（2013）や清水（2016）がある。それらは、CLIL 理論に基づいて、歌舞伎や茶道など日本の伝統文化を題材とし、実際の文化体験もさせながら日本事情科目として文化と言語の学びを実践したものである。これらの先行研究と本研究とは、伝統文化や文化体験といった文化題材を扱うという点において共通する面がある。しかしながら、先行研究では、コースのテーマとしてある文化題材を取り上げそれについて知的に内容を掘り下げようとしているのに対し、本研究の教育実践には特定の伝統文化についての知識を深めようという意図はない。それよりも、学習者に「文化に触れる」機会を与

え、実際にその体験をさせることに重きを置いている⁹。そのことに関して、本研究は以下の三つの先行研究を根拠としている。

3. 1 村野 (2001)

村野 (2001) は、日本の高校に一年間留学する高校留学生の日本語学習について、言語と文化の学習という視点から検証したものである。高校留学生は、留学期間の1年間、日本人家庭にホームステイをしながら日本の高校に通う。永住を目的としないソジャーナー (短期滞在者) の立場でホスト文化の中にいて言語と文化の学習を深めていくという点が、本研究の対象とする大学の短期交換留学プログラムの参加学習者と共通している。ただし、高校留学は日本語学習よりも異文化体験を主目的とするものであるという点が大学の短期交換留学プログラムとは大きく違う。

村野 (2001:325-327) は、図4のような高校留学生のための日本語教材のシラバス作成のモデルを提案している。この同心円状モデルは、高校留学生を中心に置き、生活空間とそこで起こる言語行動場面を想定した上で、日本語学習の内容を考えようとするものである。

⁹ 甲南大学 Year-in-Japan プログラム日本語コースでは、1年間に「紙芝居」「現代短歌」「能楽」の3種類の文化体験学習を行っている。これらはすべて「単発もの」であり、目的は「文化に触れる」ことに置いている。文化・芸能体験は種類によって個人の好み・主義の問題が生じる可能性もあるため、リスク回避の配慮から特定の文化・芸能への深入りを避けているという事情もある。

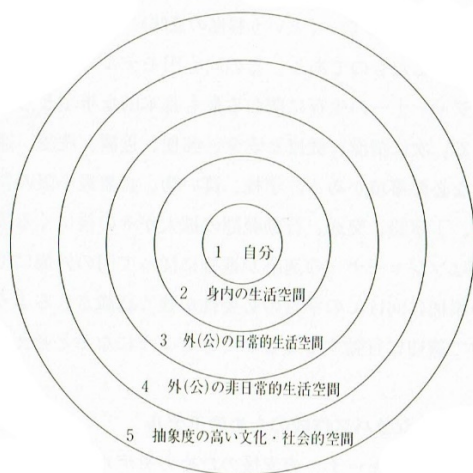


図9-1-3 第2言語学習のシラバス作成のモデル

図4 村野（2001：326）第2言語学習のシラバス作成モデル

このモデルでは、自分（留学生）の空間を中心とし、それを取り巻く空間が5層の同心円状構造をなしている。同心円は近い方から順に、1自分、2身内の生活空間（ホームステイ先、アパート、寮など）、3外（公）の日常生活空間（近所の店、郵便局、駅など）、4外（公）の非日常生活空間（病院、銀行、訪問、行事など）、5抽象度の高い文化・社会的空間となり、高校留学生在が接触する社会空間との親疎関係がこのモデルの中に表されている。さらに、村野（1995:63, 2001:376-377に再掲）では、高校留学生在が自律的な日本語学習のために利用できる、彼らを取り巻く様々なリソースも図4と同様の同心円状モデルにして表されている。

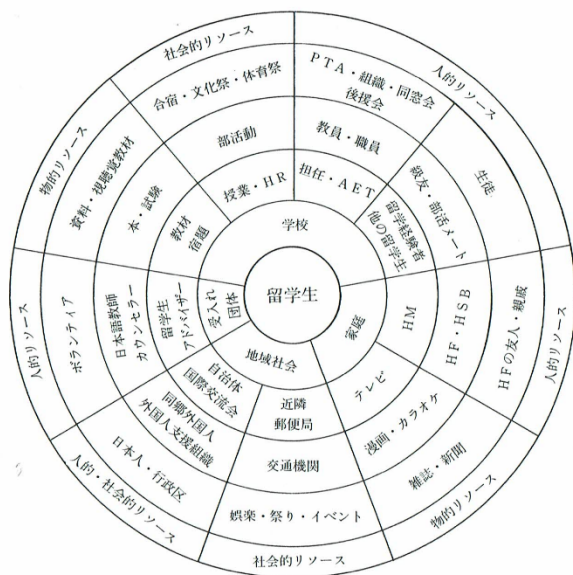


図5 リソースと支援システム

受入れ家庭の母、父、兄弟姉妹をそれぞれ HM、HF、HSB と略す AET は
 中学高校に配属される英語の母語話者を指す

図5 村野 (1995 : 63) 高校留学生を取りまくリソースと支援システム

高校留学生と大学の短期交換留学生の共通性を考えた時、彼らが学習目標文化圏においてソジャーナーとして存在し、ホストファミリーの日本人家庭と学校の二か所が生活空間の基盤になるという共通点が認められる。これらのことから、本研究は、大学の短期交換留学生も図4のような同心円状の生活空間に取り囲まれるとともに、図5のようなリソースを自律的な日本語学習のために利用することができるものとする¹⁰。しかも、大学生の場合は高校生よりも

¹⁰ 村野 (2001) がその理論上の根拠としている田中・斎藤 (1993) は「われわれの身のまわりにある物理的、社会的な環境がすべてインターアクションの対象となるわけではなく」としているが、本研究は、「文化を学ぶ」ということに関してはポランニーの「暗

さらに活動の範囲と種類が広がり、同心円内のリソースの種類も増えるものと考えられる。

3. 2 細川（1997）（1998）（2003）

村野（2001）で取り上げられた“目標文化圏に滞在し、身の周りを取り巻く生活空間に存在するものを学習リソースとして日本語を学んでいく学習者”は、自分にとっての異文化をどのようなプロセスを経て捉えていくのであろうか。

そのことについて、細川（1997）は「内側からの文化」という観点を導入することの重要性を述べている。＜文化＞とは特に自覚されなければ単なる日常にしか過ぎないものであるが、何等かのきっかけ、たとえば「異なる価値体系の渦中でそのずれを直接体験すると、今まで持っていた自分の習慣とは何かということを考えるようになる」、そして、「こうして自覚化された暮らし方や習慣そのものが個人にとっての＜文化＞となる」（1997:5）。つまり、異文化との接触によっておこる文化観の変化を意識的に自覚することが重要であるというのである。

そして、そのことを具体的なプロジェクト活動とした例が細川（1998）で報告されている。このプロジェクト活動は、「異文化としての日本」を全体テーマとし、参加者がそれぞれの興味・関心に応じたテーマを選択して、インタビュー調査、口頭発表や討論を経て全体で冊子を作り上げるという内容のものである。この活動の中で細川（1998:170）は「文化体得」にとって必要なことは、すでに指摘されている文化論をなぞることではなく、自分の眼で見た日本を自分の言葉で記述してみようとするものである」としている。また、「そのインタビューというコミュニケーション活動の過程で、彼らは知らず知らずのうちに「文化体得」を行っている…」（同:172）ともしている。

このうち細川は、人がそれぞれの内面に持つ個別の認識・思考の型を「個の

黙知」論が支持でき、物理的・社会的な環境も含めすべてのものが文化学習リソースになりうると考える。

文化¹²」と命名して論を展開し、学習者自身が異文化に接して問題を発見し、その問題解決に取り組み、その結果を表現し発信するという言語教育を実践する。その中で細川(2003:41)では「対象についての個人の認識およびその認識の外言化を具体的にどのように活性化させるかが言語文化教育における教室活動の役割であると考え」という考えを示している。

本研究は、細川(1997)(1998)(2003)の文化教育理論と教育実践を、日本語学習と文化体験の二つの目的を融合した学習活動の根拠として支持する。

3. 3 諏訪(2005)

本研究は留学環境の中で言語と文化を学ぶ学習者を対象としている。留学環境の中では、細川(1997)がいうように「学習者自らが日常生活の中から具体的に発見」するものに触発されて異文化への理解が深まると同時に、言語を使う機会や刺激にも溢れている。このような留学環境における日常生活の中で培われる言語運用能力には、教室環境ないし教科書学習から得られるものとは質的に違うものがあるのではないだろうか。つまり、日常生活を通して学ぶことには、いわゆる「体で覚える」ことが含まれ、それが積み重ねられて学習者は「熟達レベル」の外国語の使い手へと成長していくのではないかと本研究は仮

¹² 「文化」というものの一般的なイメージと、細川の用語である「個の文化」がさすものとの間でずれがあることを認識して論を進める必要がある。細川(2003:40)では「個の文化」について次のように説明している：

以上のような前提に立つとき、「文化」というものは、集団としての「社会」の中にあるのではなく、人間一人一人の個人の中にある不可視知の総体として捉えられることになる。この場合の暗黙知とは、情緒的な感覚・感情としての暗黙知、論理的な言語知(内言)、およびそれらを支える場面認識等のすべてを含む、人間の内的構造である。したがって、この不可視知の総体は、人間一人ひとりの中に存在するものであるため、これを「個の文化」と呼ぶのである(三代, 2003)。この「個の文化」は個人の中にあるため、外側からの観察で明らかにすることができない。その発現を他者が認識できるのは、個人一人一人の行動の様式や能力の発現としてしか了解することができないものであると筆者は考える。(引用終わり)

以上の引用文中で細川が用いている「暗黙知」は、ポランニーが使い始めた「暗黙知」の概念とは別物であると本研究は認識している。

定する。そして、この仮定の理論上の根拠として、諏訪（2005）をはじめとする認知科学分野における身体知獲得研究をあげることができる。

諏訪（2005:525）では、「一般に、身体が覚え込んだ（獲得した）技やコツを指して、“身体知”と呼ぶことが多い」としている。“身体知”研究はボランニーの提唱した“暗黙知”研究につながるものである。身体知は本来、言語化との相性はよくないものであるという前提がある。しかし、諏訪（同）は、「本来言語化を行うことが難しい“身体知”をあえて言語化しようとする試みが、身体知の獲得を促進する」という仮説をたて、「言語は身体知獲得のための有効なツールである」という主張を検証している。

諏訪（2005：526-528）は、人間はその身体が置かれている環境の中で身体と環境との関係を再構築しながら熟達の段階を漸進的に進む。その動的なプロセスの中で言語化が必要になるフェーズが存在し、「言語化の試みとその能力が漸進的な熟達のプロセスの原動力になる」とする。その過程で、メタ認知言語化（自分の認知過程を認知し、それを言語で表すこと）は、「あるレベルの身体知を獲得した状態（自動化フェーズ）を壊すことを通して、新たな変数（もしくは高次変数）の存在を気づかせ、新旧の変数を統合する形で身体と環境の再構築を促す」と考えられている。ここで、言語化という行為「ツール」として二つの役割を果たす。一つは、その時の身体と環境との関係への気づきを促すことである。そして、もう一つは、知覚を変化させてそれまでできなかったことを新たに知覚できるようにさせ、身体と環境との関係の再構築を可能にさせるということである。このような理論をもって、認知科学の分野では、プロスポーツから日常的な趣味、日常生活の中の行動などが研究対象とされ、言語化とパフォーマンスの相関関係が検証されている。

認知科学における身体知研究が、「認知主体である人間と、その人が接する環境との関係」、「人間の内面の働き（認知、認識、思考）」、そして、「言語化」という3点を中心に「熟達」という人間の変化について論証しているところは、3. 3節で述べた細川の一連の研究とも共通するところがある。よって、本研究は、諏訪（2005）の研究成果も根拠の一つとして、文化体験学習の実践を行うことにした。

3. 4 本研究の立場

本研究は、村野 (2001)、細川 (1997) (1998) (2003)、諏訪 (2005) を踏まえ、学習者が存在する生活空間、つまり、学習者を取り囲む身近な生活環境の中で、学習者が接触するリソースから学ぶことを「文化を学習する」ことであると考ええる。

留学プログラムに参加する学習者にとって、留学先の生活環境は、目標文化のリソースをふんだんに内包した空間である。目標文化というものは、学習者にとっては異文化でもある。異文化との接触には、それに伴って摩擦も起こりうるが、摩擦もまた、細川 (1997) の「内側からの文化」への気づき、ひいては細川(1999) (2002) の「個の文化」への気づきを促すものとなる。異文化は、学習者にとっては諏訪 (2005) が言うところの「新たな変数」であり、それに対する気づきによって、学習者は目標文化との新たな関係を再構築し、目標文化の中で目標言語を自然に操る熟達レベルへの階段を一つ上へあがると本研究は考える。

以上を踏まえ、本研究は短期交換留学プログラム日本語コースにおける日本文化体験ワークショップの実践に際し、異文化に触れた学習者の内面がどのように変化するか、また、それを学習者自身は日本語でどのように表現するか、振り返りシートに書き込まれた記述から分析を試みる。

4. 「能楽」体験ワークショップの実践と調査の概要

本研究は、森川・永須 (2019) に引き続き、2020 年 2 月 7 日、甲南大学 Year-in-Japan プログラム (以下、YiJ プログラムと呼ぶ) 日本語コースの授業の一環として「能楽」体験ワークショップを実践した。講師役の能楽師・寺澤拓海氏は YiJ プログラム留学生と同じく甲南大学に在学中の学生である。したがって、寺澤氏を学習者の生活空間内に内包された人的リソースとみなすことができよう。以下の節でワークショップの実践と調査の概要を述べる。

4. 1 ワークショップの実践

4. 1. 1 ワークショップ参加者

ワークショップに参加したのは、2019-2020 年度 YiJ プログラム春学期在籍中の学習者 30 名と、当日担当の教師 4 名。学習者のレベルと送り出し国の内訳を以下の表 1 に示す。このうち、本研究の調査対象は、本研究の筆者が授業を担当していた中上級レベルと上級レベルの学習者である。

表 1 ワークショップ参加学習者の内訳

	送り出し国（人数）	人数計
初中級	フランス(2)、アメリカ (2)	4
中級	アメリカ (9)、カナダ(1)	10
中上級	アメリカ (5 ¹³)、イギリス (3)、 フランス (2)、ドイツ (1)	11
上級	アメリカ (4)、カナダ (1)	5

ワークショップの講師は、観世流能楽師・シテ方の寺澤拓海氏（当時文学部 2 年）に依頼した。寺澤氏が YiJ プログラム留学生対象のワークショップ講師を務めるのは前年度に引き続き 2 回目であった。

4. 1. 2 ワークショップの授業時間数

ワークショップ当日と事前事後の授業を合計して 4 限分（1 限＝50 分）を使用した。内訳は次のとおりである。

- 前日の準備授業として 1 限分（50 分）
- ワークショップ当日に 2 限分（50 分×2）
- 事後の振り返り授業に 1 限分（50 分）

¹³ ワークショップ当日にこのうち 1 名が欠席した。

4. 1. 3 前日の準備授業（中上級・上級レベル合同）

学習者全員が能楽鑑賞・体験ともに未経験であったため、事前授業では、本研究が作成したパワーポイントと、YouTube 動画「能を楽しむための基礎知識¹⁴」を用いて能楽の紹介をした。

パワーポイントで、「上位文化⇔大衆文化」「伝統文化⇔現代文化」「自文化⇔異文化」のような文化の対立概念を示して各自が抱えている文化の概念を振り返らせた。そのあと、YouTube 動画で見た能の印象、自分の好きな舞台芸術、能と自分の国の舞台芸術との違いなどを話し合わせた。

次に、翌日のワークショップの準備として、模範演技について演目名（「船弁慶」）を伏せてあらすじを紹介し、以下のクイズ2問（A、B）を与えた。

A：4人の登場人物たち（義経、弁慶、静、知盛）のうち、シテが一人二役で舞うキャラクターは誰か

B：この演目名になるキャラは誰か

最後に、ワークショップの能面体験で用いる紙皿の面を作らせた。

4. 1. 4 ワークショップの実践

ワークショップ当日は、以下のプログラムで体験学習を進行した。

- 1) 模範演技（仕舞）：「船弁慶」より知盛の舞
- 2) 寺澤氏の解説：自己紹介、能の歴史、能における感情表現シオリ、扇を使う表現、QA
- 3) 身体を使う体験：カマエ、すり足、能面をつける（視界を体験）
- 4) 謡の体験：「船弁慶」のキリの部分
- 5) 模範演技（仕舞）：「船弁慶」より静の舞

¹⁴ <https://youtu.be/RNE60ygYH6E>

模範演技の演目は寺澤氏の推薦によって「船弁慶」を採用した。「船弁慶」は、①「船弁慶」の場面設定が甲南大学の地元に当たる、②シテ方が一人二役で静と知盛という男女真逆のキャラクターを演じる、③小道具を使用しダイナミックな立ち回りもあるなど見せ場が多い、という3点から、能を初めて見る学習者にも親しみやすいであろうという寺澤氏の推薦により採用した。

4. 1. 5 事後振り返り授業

ワークショップが金曜日であったため、振り返り授業は週末を挟んで翌週の月曜日にあたる2月10日であった。本研究の筆者は中上級クラスを担当した。

まず、準備授業で出したクイズ2問の正解者は0名であった。多くの学習者がこの演目の最重要人物を義経と考えたためである。

続いて、知盛と静について、なぜこの二人が主役なのかを考えさせた。学習者から「出来事を見る視点を変えるため」という意見が出、活発な意見の交換があった。しかし、演目名に使われる名前が「弁慶」なのはなぜか？という問題について、弁慶が念珠を鳴らして知盛の亡霊を退散させるという結末場面をYouTubeで見せても学習者らには響かない様子であった。

授業の後、家庭学習課題として、振り返りシートへの記入を指示した。

4. 2 学習者に対する調査について

4. 2. 1 調査の目的

本調査の目的は、「能」の体験学習を通して、学習者の内面にどのような変化が現れるか、そして、それを学習者がどのように表現するかを確認することである。

4. 2. 2 調査の方法

ワークショップに参加した学習者が記入した「振り返りシート」の記述を分析する。振り返りシートの質問項目は次のとおりである。

【ワークショップの前に】

1. あなたはこのワークショップにどんなことを期待していますか。
- ・とてもつまらないだろう とても楽しいだろう
- 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5
- ・役に立たないだろう 新しいことが学べるだろう
- 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5
2. あなたにとって一番身近な（好きな）舞台芸術／踊り／音楽は何ですか。
3. 最初に能のビデオを見て、どう思いましたか。自分の好きな歌や踊りと比べてどうですか。
4. 寺澤さんのプロフィールを読んでどう思いましたか。

【ワークショップの後の振り返り】

1. 寺澤さんの仕舞を見て、どう思いましたか。
 - a. 何が一番印象に残りましたか。
 - b. どちらの方が好きですか。(知盛／静／どちらも好き／どちらもX)
・ どうしてですか？
 - c. 寺澤さんの舞からこの登場人物たちのどんな気持ちが伝わってききましたか。
知盛：
静：
2. どうして「船弁慶」という演目では「知盛」「静」が主役とされているのだと思いますか。
3. 実際にやってみて、どうでしたか。
・ カマエ (立つ)： ・ ハコビ (すり足)：
・ シオリ： ・ 能面： ・ 謡：
- ★楽しかったのは？ ★難しかったのは？
4. そのほか、ワークショップの中で考えたこと、気がついたことがあれば書いてください。

まず、ワークショップ前日の期待度とワークショップ後の満足度から、ワークショップに対する評価がどのように変化したかを示す。

表3 ワークショップ前の印象(人数)

評価	1	2	3	4	5	
とてもつまらないだろう	1 (6%)	3 (20%)	6 (40%)	4 (27%)	1 (1%)	とても楽しいだろう
役に立たないだろう	0 (0%)	0 (0%)	4 (27%)	5 (33%)	6 (40%)	新しいことが学べるだろう

合計 15 名 平均値上段 : 3.06、下段 4.13

表4 ワークショップ後の印象¹⁶ (人数)

評価	1	2	3	4	5	
とてもつまらなかった	0 (0%)	0 (0%)	2 (14%)	8 (57%)	4 (29%)	とても楽しかった
役に立たない体験	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (43%)	8 (57%)	新しいことが学べた

合計 14 名 平均値上段 4.14、下段 4.57

全体的な印象の評価を事前事後で比較すると、楽しさの点に対する評価も新しいことの学びに対する評価も高評価に偏った。楽しさの点に関しては、ワークショップ前の最頻値は評価 3 (6 人) であったが、事後の最頻値は評価 4 (8 人) に変化した。新しいことの学びは、ワークショップ前の期待では評価 4 が最頻値 (8 人) であったが、事後は最頻値が評価 5 (8 人) になった。ワークショップ中の様子からは学習者たちは和気あいあいの雰囲気の中で楽しんでいるように見えたが、本人たちの評価からすると、新しい学びが得られることに重点をおいているようである。

次に、記述内容全体を KH Coder¹⁷でテキストマイニングし、抽出語の共起ネットワーク図を作成して学習者の振り返り内容の全体的な傾向を調べた。

¹⁶ 1 名、ページ全体の記入漏れがあったため、総数は 14 名となった。

¹⁷ KH Coder ver. 3 : khcoder-3b01h.exe (2020 08/22)を使用した。

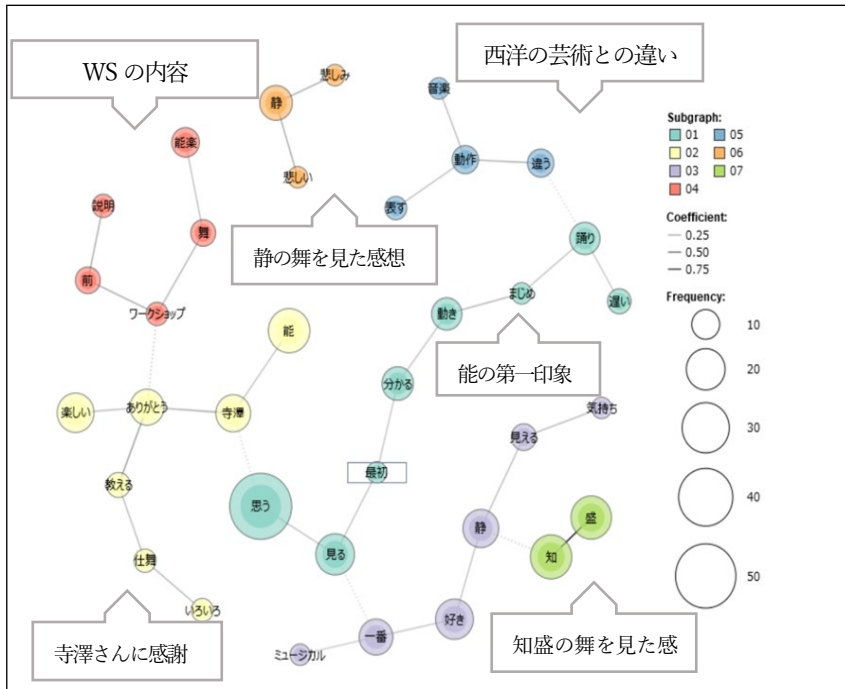


図6 振り返りシートへの記入の共起ネットワーク

図6をもとに、学習者の振り返り内容の全体的な傾向を再構成してみたものが以下のa～cである。

- a. 「最初」の能の印象は、「動き」や「踊り」が「まじめ」で「遅い」。「踊り」も「音楽」とともになされる「動作」の「表す」ところも（自分の知っているものとは）「違う」。
- b. 「寺澤さん」が「ワークショップ」で「仕舞」を見せてくれ、「能」について「いろいろ」「説明」し、「教え」てくれた。「楽しい」体験ができたことを感謝して、「ありがとう」の気持ちを伝えたい。

- c. 「静」の舞から「悲しみ」の「気持ち」が「見える」ようで、そこが「好き」だ。

5. 2 個別の振り返り記述

次に、個別の記述で詳細に書き込んである例を順にとりあげていく。引用は原文のまま、下線は本研究によるものである。

5. 2. 1 最初に能のビデオを見たときの印象

- ・私にはまじめすぎて、動きもゆっくりで、動作があんまりなかったので、いつも見ている演奏よりストーリーを表していることをきづきました。(学習者D)
- ・動作が遅い。それからこそ、正確にするのはとても難しそうと思った。音楽も歌も、私が知っている芸術のと比べて全く違って、あまりきれいに流れ続いているなあと思った。どうしても違和感をちょっと感じた(学習者H)
- ・その最初のビデオを見て、何を思うか分かりませんでした。深いことではなかった。動きや、何の話かも全然分かりませんでした。というのは、好きだったわけではないし、嫌いもわけではないんです。白紙状態として見ましたから、自分の好きな文化財と比べることはできません。(学習者I)

3 例とも初めての能との出会いに戸惑いを覚えていることが記述から見て取れる。しかし、「まじめすぎる」「難しそう」「違和感」「わからなかった」と敬遠気味ながらも、それぞれ、その感じ方は何に由来するものなのか、彼らなりに分析的に内省して記述していた。

5. 2. 2 寺澤氏の模範演技を見てどう思ったか

- ・テラサワさんのプロいしきが印象に残りました。笑ったりお客さんと目あったりしらずに演技をしました。(学習者D)

- ・動き方がむずかしいです。見る前につまらないだと思いましたが、意外におもしろいです。（学習者 F）
- ・一番印象に残ったのは、平知盛として舞ってくださっていた時に、寺澤さんが顔から足まで、お体の動作をしっかりとなさって、一生懸命シテの気の強さを伝えたことでした。（学習者 H）
- ・行動の詳しいことには気を付け、全く集中されました。そして、何よりも、簡単な背景や有限の行動などのおかげで想像力で自分の個性的な解釈できます。だから、寺澤さんの仕舞が終わってから、友達に「どう思う」って聞いた時、みんなの返事が違いのだった。（学習者 I）

能楽師のステージマナーの異色さや身体表現（所作）の表すキャラクターの心情など、学習者によってそれぞれの気づきのポイントは様々だったようである。しかし、学習者 F のように「意外におもしろい」と自己内の評価が変わる経験をしているケースのみならず、学習者 I は、クラスメートたちがそれぞれに違う感想を持ったことを確認している。これは、ワークショップという一つの間を共有していても、人によって内面的な変化の内実には違いがあることの証明になると考えられる。

5. 2. 3 ワークショップの中で気づいたこと

- ・能役者はとてもやさしかったです。彼は能にじょうねつ持つを見ました。21であてももくてきがあてかんがえました。そうして能はすばらしいと思いました。（学習者 M）

この記述から学習者 M は自分と同世代の寺澤氏という人物そのものに強い関心を持ったことが分かる。寺澤氏の職業選択は学習者たちの母文化の基準からみれば違和感を感じてもおかしくないはずである。現実に関心を持った寺澤氏の行動が、学習者 M の価値観を変える刺激となったのであろう。このような内面的変化が学習者 M にとっては大きい経験となったようである。

5. 2. 4 ワークショップでの経験をどのように他人に伝えるか

エドワード・タイラー (1871) に定義されているように、文化とは伝達され継承されていくという性質を持つものである。ワークショップに参加して能楽を知った学習者は、自らも文化的情報の伝達者となるのであろうか。その時にどんな内容を伝えようとするのであろうか。このことを明らかにするために、この項目を振り返りシートに加えた。この項目の記述は日本語でも英語でも可とした。そのため、日本語では叙述力のない学習者も英語で多めの記述になっているというケースも見られた。日本語の記述を3例、英語の記述を2例示す。

- ・能にはさまざまなひみつがあるのだ。最初から能のことをぜんぜん知らないままで能を見たら、かっこいいと思ったけれど、それにはすぎなかった。また見る気もしなかった。ところが、寺澤さんから能の仕草や面の種類、意義まなんだら、さとった。ああ！これが日本の能のおもしろさだと。(学習者A)
- ・見る前に寺澤さんがちょっと内容を説明してくれたから、静が一番分かって一番好きです。(学習者C)
- ・予習しないとたぶん分かりにくくなるかも知りません。私にとって最初に見たとき何も分からなくて、よく得られなかったんですので、もし、戻ることできたら、ちゃんと能のことを調べてみたい。(学習者I)
- ・Noh theater is a traditional Japanese cultural performance. It is very plot-based. But allows you to use your imagination -as it is performed with the idea of “ as little movements as possible”. This allows for you to see the performance and feel what they do for yourself. There are amazing costumes and masks. But with the performance, it's on about minimalism. DEFINITELY TRY IT. IT'S UNIQUE TO JAPAN. (学習者J)
- ・Noh is a Japanese theater involving slow, precise movements. The main characters involve beautiful masks that can look like they have different expressions depending

on the *かけ*¹⁸ of the actor's faces. Like ballet, Noh has movements that convey ideas and emotions without speech. (学習者 K)

以上の記述を比較すると、日本語記述者が「能に分かると面白くなる」というプロセスを記述しているのに対して、英語記述者は自分が学び得たことの詳細を記述しているというところに違いが表れている。また、学習者 I の「もし、戻ることができたら、ちゃんと能のことを調べてみたい」という記述にも注目したい。ワークショップに参加すること自体は授業の一環であり、学習者 I は受動的に参加する機会を与えられていた。しかし、ワークショップが契機になって学習者 I には自律的な学びの姿勢への変化が芽生えている。

この学習者 I の例に見られるように、学習者が異文化との接触を体験し、そのことで対象との関係を変える契機を得る——これが、日本語授業で文化体験学習活動を実践する意義であり成果であると言えよう。

6. まとめと今後の課題

本研究では、学習者はワークショップにおいて「能楽」という異文化の文化財に直接触れることで、それまでの“文化観”（「能などつまらないだろう」という思いこみ）をいったん取り壊し、「分かれば面白い」という新たな見方を得、それに対する好意的な見方を得たり自発的にアプローチする姿勢を持つなどして、異文化との関係を結び直していたことが確認できた。

留学環境に身を置く学習者は、生活の中でさまざまな「異文化」に出会う。「異文化」は学習者が内面に持っていた文化観を取り壊す刺激でもあり、新たな自律的な学びの素材となるリソースでもある。留学中の生活はそのような「異文化」に常時、直接的に触れ続ける営みである。しかし、自然な巡り合わせに任せておくだけでは接触の機会の得られない「異文化」もある。その一例が本

¹⁸ 原文のまま引用。「かけ」は「かぜ（陰影）」の可能性もある。

研究で取り上げた「能楽」である。

留学プログラムでの日本語学習カリキュラムをデザインする際、学習者が出会いにくい異文化に触れる機会を効果的に仕込んでおくことも必要な工夫の一つであろう。授業として設定された場での異文化体験は、谷川 (2020) によると、学習者にとっては安心感が担保されている。学習者の内面の恐れ、偏見、食わず嫌いなど否定的な感情を抑える配慮を加え、学習者の「ことば」を育てる上で有効な刺激となる体験の場が仕組まれたカリキュラムのデザインを今後とも考えていきたい。また、その効果を測る尺度や、体験学習時の言語使用に関する工夫なども今後の課題として取り組んでいきたい。

付記

本研究で取り上げた「能楽」ワークショップは、甲南大学総合研究所総研チーム No. 143 (研究代表者トーマス・マック) として研究助成金の支援を受けて行われた「文化の継承と日本語教育」の研究成果を援用したものである。

謝辞

「能楽」ワークショップで講師を務めていただいた能楽観世流シテ方・寺澤拓海氏、および、当日地謡等ご協力いただいた寺澤幸祐氏、研究協力者の谷川依津江氏 (甲南大学国際交流センター)、当日の担当教師であった平井一樹氏 (同)、林由華氏 (同) に感謝申し上げます。

参考文献

- 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明 (2013) 「日本語教育と芸術学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, 16, 91-106
- 聖田京子 (2002) 「外国語学習スタンダード」 Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century 21 世紀の外国語学習スタンダード日本語

版, 国際交流基金日本語国際センター

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-lusa.pdf (2020年10月17日確認)

細川英雄 (1997) 「言語習得における〈文化〉の意味について」 早稲田大学日本語研究教育センター紀要, 9, 1-19

細川英雄 (1998) 「ことばの文化はどのようにして体得されるか：プロジェクト活動の達成と課題」 早稲田大学日本語研究教育センター紀要, 11, 163-176

細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情——異文化を超える』 明石書店

細川英雄 (2000a) 「崩壊する「日本事情」——ことばと文化の統合をめざして」 『21世紀の「日本事情」』 第2号, 16-27, くろしお出版

細川英雄 (2000b) 「新しい個の表現をめざして——早稲田大学日本語研究教育センター「日本語・総合」の実践と試み」 講座日本語教育, 36, 18-40,

細川英雄 (2001) 「問題発見解決学習と日本語教育」 早稲田大学日本語研究教育センター紀要, 1, 89-101

細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店

細川英雄 (2003) 「「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, 36-51, くろしお出版

細川英雄 (2006) 「日本語教育でことばと文化をどう考えるか」 日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する 第29回, The Japan Foundation 国際交流基金

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/029.html> (2020年10月17日確認)

石井敏 (2013) 「文化と文明」 『異文化コミュニケーション事典』 石井敏, 久米昭元代表編集, 春風社, 147

国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状 2018年度 日本語教育機関調査より』

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey20>

- 18/all.pdf 2020 年 10 月 17 日確認
- 森川結花・永須実香 (2019)「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」CAJLE2019 Proceedings, 176-185
- 森川結花 (2020)「日本文化体験学習にかかわる教師の認識」甲南大学教育学習支援センター紀要, 5, 37-51
- 村野良子(2001)『高校留学生に対する日本語教育の方法——言語学習と文化学習の統合と学習支援システムの構築に向けて——』東京堂出版
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999). Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ボランニー, M(2003)『暗黙知の次元』ちくま学芸文庫
- ボランニー, M(1985)『知と存在: 言語的世界を超えて』グリーン, M 編, 佐野安仁他監訳, 晃洋書房
- 清水順子(2016)「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, 14, 147-155
- 諏訪正樹 (2005)「身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化」人工知能学会誌, 20-5, 525-523
- 田中望・斉藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際』大修館書店
- 谷川依津江 (2020)「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」甲南大学教育学習支援センター紀要, 5, 97-108

ある能楽ワークショップに携わった 日本語教師の気づき

——甲南大学「文化の継承と日本語教育」プロジェクトに参加して——

永 須 実 香

【キーワード】 能楽、伝統文化、ワークショップ、日本語教師、日本語教育

1. はじめに

本稿は、2018～2019 年に行われた甲南大学総合研究所研究チーム「文化の継承と日本語教育」プロジェクトのうち、能楽ワークショップ（2018 年 9 月 8 日、2019 年 10 月 19 日）の実践から得られた知見とそれに基づいた考察を報告、共有するものである。2 回のワークショップの概略を表 1 に示す。本稿では、便宜上、このワークショップを甲南能楽 WS（2018）、甲南能楽 WS（2019）と呼ぶ。

本稿中、甲南能楽 WS（2018）、甲南能楽 WS（2019）で、講師を担当した能楽師、上田宜照氏（以下、上田氏）のことばを引用する。それらは、甲南能楽 WS（2018）のための打ち合わせ、甲南能楽 WS（2018）当日の講義、ワークショップを振り返るために実施したインタビューを録音し、筆者が文字化、資料にしたものである。詳細を表 2 に示す。

表 1 甲南能楽 WS のスケジュール

	2018 年	2019 年
日時	9 月 8 日(土) 13:00～16:00	10 月 8 日(土) 13:00～16:00
場所	甲南大学 iCommons 能楽・歌舞伎練習場	西宮市：瓦照苑
講師	上田宜照 (補助：寺澤拓海)	上田宜照
参加人数	日本語教師 7、日本人学部学生 1、 その他 1 (マスコミ関係者)	留学生 5 日本語教師 7、日本人大学院生 1

表 2 本稿中で引用する能楽師、上田宜照氏のことばの出典

	資料①	資料②	資料③
日時	2018 年 6 月 25 日	2018 年 9 月 8 日	2020 年 9 月 6 日
目的	初打ち合わせ	甲南能楽 WS 講義	振り返りインタビュー
場所	甲南大学	甲南大学	上智大学
録音時間	3 時間 42 分	1 時間	1 時間 30 分
文字数	約 14500 字 (抜粋)	約 11500 字	約 23500 字

さて、本論に入る前に、まず、本稿の視点と問題全体をとらえる枠組みを明らかにしておきたい。

西林ほか (2017) は、日本の学校の教科教育を視野に、教師と教える内容との関係の問題が、これまで議論されてこなかったという問題を指摘し、「欠落しているのは、授業の場に臨む人たち、特にその授業に臨む個々の教師が持っている知識のあり方に関する関心であり、それを教授学習過程研究に取り込もうとすること」であると述べた。さらに西林ほか (2017) は、このような問題点を今後改善していくためには、「『トップダウン的実践研究』では役に立たない。特定の学習者に対し、特定の授業者が、特定の知識内容についておこなう特定の教授過程と特定の学習過程から出発する『ボトムアップ的実践研究』が必要だ」と結論づけている。西林ほか (2017) が対象にしているのは、文部

科学省という統率機関によって、教える内容がある程度統一され、明示されている学校の教科教育である。日本語教育の現場は、それとは、比べ物にならないほど可変要素が多く、学習者によって、環境によって、教える内容、ゴール設定、すべてを変えていかねばならず、心理的な問題はずっと大きいと考えられる。しかし、だからこそ、少ない経験値を拾い集めて共有していくような作業過程が、重要と言えるのではないか。そのように考えて、日本語教師についても、同じ枠組みで考え、日本の伝統文化を扱う日本語教師の事例報告をしてみたい。

本稿は、甲南能楽WS（2018・2019）に管理者として携わり、参加もした一人の日本語教師としての、筆者の気づきを報告するものである。その気づきは、能楽について何を伝えるか、その目的意識に関するもの（第4節）、このようなワークショップで日本語教師が能楽をどう伝えるか、その役割に関するもの（第5節）、日本語教師の持つ伝統文化に対する興味の重要性に関するもの（第6節）である。

2. 先行研究

学校教育において能楽を取り上げた事例の報告は、2017年以降、少しずつ見られるようになっていく。玉村・荻野（2017）、渡邊・飯塚（2017）、田村（2018）、深川（2019）などがそうである。

西川ほか（2017）の指摘したような「教師と教える内容との関係の問題」に目を向けた研究として、森川（2019）、森川・永須（2019）、森川（2020）がある。

森川（2019）は、日本語教師が授業で取り上げる文化について、日常生活に根ざした「“little C” culture」とそうではない文化的所産・産物である「“Big C” culture」に分かれること、能や茶道は、後者に属し、「ネイティブの日本語教師であっても」「まるで外国の文化のような距離感のある『異文化』でありうる」ことを指摘した（表3）。その上で、伝統文化の継承者を迎えて、ワークショップを実践するに際し、その管理者としての日本語教師の役割とは、彼らの伝えようとすることが間違いなく伝わるような工夫をすることだとし、ワ

ークショップの講師を担当した伝統文化の継承者、能楽師・上田宜照氏と茶道家・福田竹式氏が、その文化について伝えたいと話した内容を報告している。

表3 母語話者にとっての “Big C” culture と “little c” culture (森川 2019)

	“Big C” culture	“little c” culture
母語話者にとって	「異文化」でもありうる	自分の文化
日常生活の中に	基本的には「ない」	必ず存在する
その獲得は	必須ではない	必須
獲得する方法	趣味として、日常生活から離れた時空間の中での努力を通して獲得する	日常生活の中での経験を積み重ねていくことで獲得する
獲得したら	ある種のステータスになる	獲得して当たり前

森川・永須(2019)では、日本語教育の授業内において、“Big C” culture の体験学習を行った場合の、「伝統文化の継承者」、「日本語学習者」と「日本語教師」の関係を図1のようなイメージで把握した。その上で「教師も参加者の一人として学習者と体験を共にし」、「その場では教師は従来の『教える役割』のイメージを手放すことによって、「教師にとって『なじみが薄い』『自信がない』分野にもテーマを広げられる」ことが学習者の利点となりうると指摘した。



図1 能楽ワークショップにおける参加者の位置関係 (森川・永須 2019)

森川(2020)は、日本語母語話者、外国人を含む39名の日本語教師のうち、日本の伝統文化の体験学習活動をしたことがある教師は、29名(74.3%)であったこと、したことがない教師のうち、7名は「やりたいのに、できない」と推測される回答をしたことを報告し、「言語だけでなく、文化も教えなければならぬ」という考え方がすでに教師たちに共有されていると述べた上で、「『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」という二つの疑問に「十分に答えられる学習理論とカリキュラム開発」が課題であるとした。

以上のような先行研究を踏まえ、日本語母語話者教師が、「異文化でもありうる」能楽の2度のワークショップに図1のような立場で参加し、講師である能楽師との打ち合わせや資料作成、振り返りインタビューなどの作業を通じて、また能楽に関する自らの疑問を整理する過程において得た、大小さまざまな気づきとその過程を報告する。

3. 日本語教師と日本の伝統文化

表4は、ある日本語教師が、ある時点で持つ日本語教育に関する知識・経験の量、日本の伝統文化に関して持っている知識・経験の量の関係を表したものである。前掲図1に時間軸と空間軸を加えて、一人の教師が、学生とともにワークショップに関わりながら、経験値を積み、さらに横につながっていくというダイナミックな全体像をイメージするために、モデル的に作成した。

表4 ある教師の「日本語教育」「日本の伝統文化」に関する知識・経験量

		「日本の伝統文化」の知識・経験が		
		大いにある		全くない
「日本語教育」 の知識・経験が	大いにある	①	④	⑦
		②	⑤	⑧
	全くない	③	⑥	⑨

表 4①に入る教師は、日本語についても日本の伝統文化についても、知識や経験を豊富に持っており、ワークショップの管理者としては理想的な教師である。しかし、森川 (2019) が述べたように、現実には、このような教師は多くなかろう。授業に関して十分な知識と興味のある大ベテランの教師でも伝統文化には全く関心がないという状態 (表 4 中の⑦に入る) は存在し得る。「教科書を教えるだけで限界」(森川 2020) である状態の、教師歴の浅い人は⑨の状態である。時間の経過とともに、これらの教師の状態はこの表の中を移動する。⑨から⑧、⑦と移動する教師もいるし、⑨から⑤、④というふうに移動する教師もいるだろう。その動き方は人それぞれだ。

ここで、重要なことは、日本語教師である以上、日本語教育に関する知識・経験は必須だと言えるだろうが、1) 「伝統文化」に関しては必須ではない (森川 2019、表 3) だろうこと、2) 「伝統文化」の知識が全くなくても「日本の伝統文化」に関する授業やワークショップの管理や実践を任される可能性はあるということである。森川・永須 (2019) が主張したのは、伝統文化に関する知識がない⑦～⑨の教師にも、学習者とともに学ぶという姿勢で (図 1)、それを扱い、学生を利する可能性はあるということであった。一方で、森川 (2020) の示した「学習理論とカリキュラム開発」という課題に取り組んでいくには、①～⑥に入る教師が、その「伝統文化」に関する知識や自身の問題意識を深めることによって、学生に対する効果的な見せ方を工夫し、共有していく必要があるだろう。以下、第 4、5、6 節に、筆者の気づきを共有する。

4. 能楽の何を伝えるか

甲南能楽 WS (2019) は、表 5 のような構成で実施した。以下、この 2 時間 30 分の中で、何をどう伝えようとしたかについて、報告する。

表5 甲南能楽WS(2019)のスケジュール

時間	内容
30分	インタビュー
30分	体験1 ① 昔の日本人の立ち方 ② 「すり足」「面」をつける体験
30分	講義 上田氏の考える「お能」について
30分	体験2 ① 本日の演目「熊坂」について② 「お謡い」の発声
30分	鑑賞 「熊坂」の実演 および 質疑応答

4.1 目的意識の持ち方

能楽ワークショップで、何を伝えることを目的として設定するか、という問題である。能楽ワークショップなのだから、能楽を伝えればよいのではないかと思われるかもしれないが、ことはそう単純ではない。ということが、筆者にも実践してみて初めてわかったのであり、能楽に関するワークショップの実践報告がまだ少ない現時点において、このような問題も共有する意味があると考えて、記す。

玉村・荻野（2017）は、中学校の音楽の授業で能楽「羽衣」をとりあげた例であるが、「実践校の近隣で素人弟子に謡や舞を教授する活動を行っている、地域の能の実演家」に協力を仰ぎ、「授業の指導者は音楽担当教諭であるので、指導者が中心に授業を進め」という形をとった。つまり、完全に教師が主導権を持って、「講師が授業のどの場面でどのようなことを生徒に教えるかを決め」ることとしたのである。この場合、教師は、音楽について豊富な知識と技術を持っていて、能の実演家の方に、いわばティーチング・アシスタントの立場で関わってもらったとイメージすればよいだろう。

一方、甲南能楽WSの場合には、講師の方は、能楽を生業としてその道を歩んでいる、かつワークショップ講師の経験も多く、伝えたい内容を豊富に持っている上田氏であり、管理者を務めた筆者らとの関係性は、玉村・荻野（2017）のそれとは大きく異なる。それで、教師（管理者）は前掲図1にあるような立場で参加し、能楽についてどんな内容を盛り込むかということに関しては、講

師の上田氏に全面的に考えてもらい、教師は講師の方が生き生きと話しやすい環境を整える役割に徹する方がよいと方針を定めた。

そのような姿勢で、実際に2回のワークショップの運営に携わる中で、具体的に何を伝えるかについて、筆者の中に新しく生まれた意識がある。それは、初心者対象のワークショップの目的として「能楽を伝える」ことより「人物を伝える」ことに重きをおく方が、短時間で効果的な活動を行える可能性が高いという意識である。ワークショップに関わり始めた当初、筆者の中には、能楽のワークショップで「人物を伝える」という目標設定はほとんどなかった。筆者にとっての“Big C” culture、「能楽」というものが、長い歴史を持って日本に存在しており、その中で守られている純日本的な何か、抽象物のようなものをイメージしていて、それを伝えなければならないのだ、とそんなふうに考えていたように思う。そのような考えが、2回のワークショップを経て、変化した。その体験を以下に述べる。

2018年にワークショップの打ち合わせで、初めてお会いした時、上田氏が以下のように言ったのを覚えている。

「ワークショップでは、少しでも、私、上田宜照を知っていただきたいのです」
(表2資料①)

この時、先述のようなイメージを持っていた筆者の中に、若干の違和感が生じた。打ち合わせのあとで、次のように分析した。上田氏は、芸能を生業に生きる人として、人気を集めなければならない宿命を負っており、それは一般の能楽の公演でも、学生が対象のワークショップでも、同じことなのだろう。しかし、教育の現場で行われる以上、教師は、中立的な立場で能楽そのものを伝える努力もしなければならない、と筆者は考えている。それが、違和感の正体であろう、と。そして、講師と教師の立場が違うのは当たり前であり、上田氏と筆者は、違う立場から、ワークショップの内容を構成していけばよいのだ、と考えた。しかし、ワークショップの打ち合わせ等で、上田氏からさまざまな話を聞く機会を得て、以下のような事実が分かってきた。

上田氏は、子供のころから、能楽にたずさわり、一般の人々の反応を見続けてきた。学校教育の中で、能楽がどう扱われているかも、ふつうの子どもといっしょの目線から体験し、ワークショップも数多く、体験してきている。その中で、能楽の本当のおもしろさが伝わっていないと、もどかしく感じることも多くあったそうである。その体験から出した結論が「私を知ってもらいたい」というものだったというわけである。上田氏のこのことばは、彼の30年近い、ぶ厚い体験に裏打ちされたもので、「能楽師という人間を伝える」ことが、最も効果的に、短時間で、強く、興味深く能楽そのものを観客に伝えられる方法なのだという、非常に本質的な提案でもあったのだ。

能楽というと、世界最古の演劇として、古くから厳格な型を守って続けている、そこに価値があるのだ、というイメージがある。だから、古いことが価値であり、長い歴史を通して守られている型というものがなんであるかを知ることが能楽を知ることだと思い、能楽を授業で扱うとなると、その歴史、その型を教えることこそ最優先だと自動的に考えてしまう。このような思考の癖は、筆者だけでなく、多くの人にあるのではないだろうか。しかし、上田氏の話聞くうちに、筆者の中の抽象物としての能楽のイメージが少しずつ崩れ、この現代に、我々と同時代を生きる能楽師という人々が人生をかけて守ろうとしている血の通った能楽の新しい姿が立ち現れて来た。自分の生活から、かけ離れたところに古めかしい存在としてある「伝統文化」から、自分とともに今を生きる「伝統文化」に変化したとでも言えればいいだろうか。2年にわたるワークショップとの関わりの中で、能楽を近寄りがたいものと感じてしまっていた先入観が知らぬ間に壊れていたのである。筆者を、図1の「学習者と同一線上の目線で体験学習に参加する」教師とすれば、今回のワークショップは、参加者に、このような大きな価値観の変革をもたらしたと言える。能楽の世界に深く分け入っていくための扉を開く、重要な学びのステップになると思われる。

4.2 「人物を伝える」ことの内実

能楽師の「人物を伝える」というのが具体的にどういったことであるか、甲南能楽WSの具体例を二つに分けて述べる。一つは、能楽師の方の能楽に対する

思想、姿勢に関するもの、いま一つは、能楽師の方の性格や嗜好である。前者は、上田氏が持っていた内容、後者は、筆者と共同研究者の森川が、ワークショップの打ち合わせをする中でとり着いた内容である。

能楽師、上田氏の能楽に対する思想、姿勢というのは、森川(2019)に概略がまとめられている。実際の講義で、上田氏が能の三つのポイントとして語った生のことは次のようなものであった(表1資料②より抜粋。下線は筆者)。

① 心の成長

・・・能というのは、650年間、ほとんど形が変わらない中で、一つ大きな芯、核というものがあると思います。それがいったい何か、と言いますと、私なりに思うのが、命を考える、命の大切さを学ぶということ、これにつきるのではないかと、思います。650年前がどういう時代だったのかと言いますと、足利義満の時代、南北朝の戦がようやくと終結いたしまして、長い戦乱の時代から出て、平和の時代と謳歌できる時代です。なぜ、その時に、命とは何かということを考えさせられたのか、私なりに思いますのが、これを作った人物というのは、平和な時代に生まれて何も考えずに生きてきた人間ではありません。(中略) 命の軽かった時代に、人の命って何だろう、人ってどう生きるべきなんだろう、本当にこれがあるべき姿なんだろう、そう思い悩み、生き抜いて来た人たちが作った、これが実は能なのだと思います。だからこそ、それを見て、人とはなんだろう、どうあるべきなんだろう、と私たちが思い、その曲を理解し、悩み考えることで、役者も、ご覧いただく皆様方にも心の成長を促すといった、エンターテインメント性以外の真の意味での人のあり方について考えさせてくれる、芸能なんだと思っております。・・・

② 先人との対話

・・・私たちは私たちに、これは今の感覚ではきっこうなんだろう、もちろん、言葉は変えてはいけないし、中の意味も変えてはいけませんが、解釈というのは自在にできるもので、私なりに思うのは、おそらくは天鼓

というのは、こういうふうになってくれたのではないかと思ひながら、答えをつとめ、つとめるためにさまざまな技術を身につけ、こういったうたい、ああいったうたい、こういうふうにうたえばいいんじゃないだろうか、こういう速度で、こういうぐらいで、こういう声で歌えば、私なりにさまざまな工夫をし、皆様方、そして、先人と対話をする、私たちがその、皆様方に直接語りかけないでも、思いを発信することで、対話を試みる、これが能の大切な部分であり、それがあからこそ、心の成長につながることもあるのではないかと思っております。・・・

③ 伝統と伝承

・・・伝わったものを何も考えずに、そのまま承る、のが伝承。意味は考えないで、次の世代に渡す。次の世代もやはりそれを承って、次の世代に渡す、これももちろん、大切なことなのだ、と思いますが、これは、考えることをやめてしまう危険性をはらんでいる。伝統というのは、何か。私なりに思いますのは、伝えて続べると書きます。統治するの統ですね。伝えられたものをその芯は変えずに、今の感覚に、あるいは、伝えられたものの感覚に落とし込み、なぜこういうことを言われているのだろうか、なぜこういうふうにならなければいけないのか、なぜこうあるべきなのか、それを理解した上で、もちろんその芯は変えませんが、ほんの少し、現代に即した形に、あるいは、ほんの少し表現の技法を工夫する、こうしてその思い、芯を伝える、これこそが伝統なのだろうと思います。そして、能は、いわゆる伝統芸能なのだろうと思います。650年間、同じ形で続いてきているものではあるものの、やはりその中でさまざまな人の葛藤、あるいは考え、悩み、そういったものがあり、それぞれの人が一生懸命それを演じ、考え、自分たちの表現として、落とし込んできたものだろうと思います。・・・

甲南能楽WS（2018）の日本人参加者は、これらが能楽師上田氏自身の声で語られるのを聞いたわけであるが、紙面で見ただけでも、その迫力が伝わるであ

ろう。このような今を生きる能楽師の情熱が、現代の能楽を支えている力そのものなのである。そして、この能楽に関する思想、姿勢は、能楽師の方ひとりひとり違うものであって、だからこそ、ライブで、本人の声で、聞く価値が高いものである。

芸術に対する思想、姿勢が一人一人違うということは、普段から、芸術家の方々と触れ合う機会を持つ人にとっては、ごく当たり前のことかもしれない。筆者も、一般論として頭では分かっていたつもりであった。しかしながら、このような芸術家のオリジナリティを伝えることこそが、今に息づく伝統文化を伝えることになるのだという確信は、甲南能楽 WS の体験がなければ得られないものだった。

次に、「人物を伝える」ことの二つめ、能楽師の日常生活、上田氏の性格、趣味、嗜好などを伝えるということについて述べる。次のやりとりは、甲南能楽 WS (2019) の「インタビュー」の時間の1コマである。

参加者「どんな食べ物が好きですか」

上田氏「えっと私は、あの、イタリアン、パスタが非常に好きでして・・・」

参加者「(笑い)」

実は、この「インタビュー」コーナーは、難しい本題に入る前のウォーミングアップ的な時間、という位置付けで取り入れたものであった。参加者の中には初級の学生もいたので、彼らが少しでも参加した気持ちになれるようにという配慮からである。しかし、今になってよく考えてみると、このような他愛もないやりとりが、この能楽WSの中で、非常に大きな意味を持っていたと強く思わずにいられないのだ。まず第一に、WSから一年を経ても鮮やかに筆者の記憶の中に蘇るシーンの一つであることがそれを証明している。ほかの参加者も同様ではないだろうか。「カラオケにはよく行きますか」「どんな音楽が好きですか」等、留学生にとっては初級レベルの会話活動でおなじみの質問がそのまま使える。その答えが、能楽師、上田氏の口から伝えられると同時に、それまでの手の届かない古めかしい「能楽」のイメージが崩れ、パスタ好きでカラオケ

によく行く現代人、上田氏の支えている能楽のまったく新しいイメージが立ち現れてくるのである。それは、温かい笑いとともに、「能楽」という近寄りがたい伝統文化の実践者が、私たちと同じ現代人として生活を営む生身の人間であることを一気に理解させる瞬間であった。“Big C” culture と “little c” culture とが結びついた瞬間だったとも言えるだろう。その重要性は、とすると看過されてしまうと思うので、特に強調して、ここに記しておきたい。

以上、能楽のワークショップで、能楽師の人物を伝えることの重要性和その方法として二つの例を述べた。これは、能楽に対して参加者が持つ先入観をとりはらうプロセスの一部に位置付けられるだろう。何を学ぶにあたっても必要なステップだと考えられるが、能楽については、その歴史の長さ、国際的知名度の高さゆえに、特に意味が大きいのではないかと思われる。

5. 能楽をどう伝えるのか

前節で、能楽ワークショップで伝える内容に関する筆者の気づきを述べた。ここでは、日本語教師の果たす役割、それをどう伝えるか、という点について述べる。



図2 上田宜照氏による「熊坂」の実演のようす（於：瓦照苑）

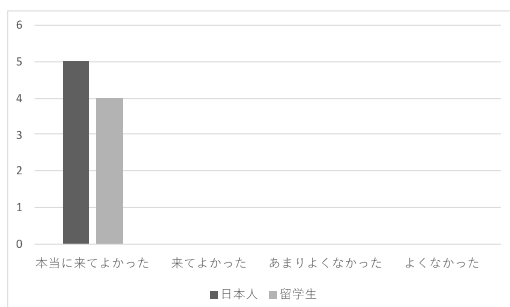


図3 「今日のワークショップはどうでしたか」に対する回答

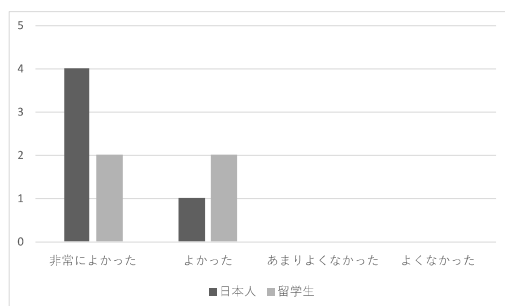


図4 「今日の日本語のサポートはどうでしたか」に対する回答

図3と図4は、甲南能楽WS(2019)実施後アンケートの結果から作成したものである¹。図3はWS全体について、図4は日本語のサポートについて、尋ねたものである。WS全体に対しては、全員が最高点の評価を出している。この高評価にもっとも貢献しているのは、アンケート記入の直前に見た、上田氏のお能の舞台の実演(図2)であったと思われる。留学生たちも「初めて能をみてすごいと思った」「すごかったです」「先生のお能をまた見に行きたいです」と絶賛している。このような場合、アンケート結果は、他の点についても、上

¹ 日本人5名、留学生4名が協力してくださった。

振れしやすいだろうということを考え合わせて、図4の結果をみると、日本語のサポートは、まだ十分ではなく、改善すべき点があると思われる。

筆者の行なった「日本語サポート」は、以下の三つであった。

- A 事前の打ち合わせ（表1資料①）の内容から、上田氏のメッセージの構成を整理し、上田氏自身の語彙、表現を可能な限り使いながら、日本語の文構造を簡単にした原稿を作成し、上田氏にお渡しした。
- B Aをもとに、Aの原稿をより簡潔にした要約を作成し、当日の配布資料に組み入れて、印刷物として配布した。
- C Aの原稿から理解が難しいと思われるキーワードを抜き出し、画用紙に英訳と共に併記して、当日、上田氏が講義をしている最中に字幕のように掲げた。

会場が大学のような教育設備の整った場所であれば、BとCについては、機材の力を借りて、もっとスマートに行えることは間違いない。しかし、設備、機材のない場所でも工夫のしようはあるはずだ。今回の試みもその一つで、アンケートでも「単語カードを提示するのはとてもよい方法だと思った」「キーワードがあるだけで理解しやすかったと思う」「語彙カードは目と耳、両方からのインプットでとても役立った」など、概ね、高評価をいただいた。

Aについては、時間的制約が非常に大きな鍵となってくるだろう。この作業が行えなかった場合、B、Cのような「教材」を準備することも不可能である。能楽師の「人物を伝える」という目的を達成するためにも、非常に重要な作業過程である。甲南能楽WS(2018・2019)では、この作業に十分、時間をかけることができたのは幸いだった。これについては、振り返りのインタビューで、上田氏にも、以下のような評価をいただいた。

それまでは、私が一人で考えて話していたことをまとめて直してもらったのがありがたかった（中略）なんどもお会いして、私の性格、考えを深く理解して、私がしゃべるであろう言葉をうまく使っているのがたいへんありがたかった（中略）留学生にうまく伝わるように、いわゆる翻訳をしていただ

いて(中略)私の言葉をより分かりやすく的確に組み立てていただいているのが、読んであ、なるほど、と自分の中が整理できたことが多い。それはすごくありがたかったと思います。(表2 資料③より抜粋)

聞けば、上田氏は、WS 後、このときの原稿をもとに話すようになったということ、次のようにも語っておられる。

私たちが日本語のプロに期待することっていったら、いわゆる言葉のプロでいらっしゃるから、私たちってのは、あくまで役者なんですよ。役者の感覚の言葉しか選べない、と。それをそのいわゆる、外国人向け、日本人向け、どちらでも結構なんですけど、わかりやすいかたちに、より受ける形に翻訳していただける、これが私たちがまずあの日本語教師の方に、お願いしたいことだろう、と思います。(表2 資料③より抜粋)

上田氏のこの評価は、日本語教師が伝統文化実践者のメッセージをわかりやすい日本語に翻訳する、そのような形の貢献が大いに期待される可能性を示唆していると考えられる。時間さえあるのならば、作業自体は、ふだんの教材作成、例えば読み物のわかりにくいことばをわかりやすい形に変換することと同じであり、日本語教師の技術の生かせる、いわば十八番の作業だと感じた。今後、伝統文化を取り上げるワークショップが増え、その実践者と関わる日本語教師が増えていくことも予想される。現時点では、夢のような話かもしれないが、日本の伝統文化を世界に向けて発信するということの一端を、このような形で担う可能性のある立場にあることを、日本語教師は認識しているべきであろうと考えた。

6. 能楽と、日本人の「腰と腹」について

6. 1 日本語教師の持つ、学習者起源の興味・関心の発掘

最後に、筆者がなぜ、能楽のワークショップに参加することになったか、述

べる。その経緯は、筆者が日本語教師であることと切り離して考えることができないものである。その興味の発端は、日本語教師になりたての頃の漢字の教科書に補助教材として載っていた読み物にあった。それは、「腰と腹」と題された読み物で、次のような内容を含むものであった。

日本人の身体所作の基礎は、腹と腰にある。座る、立つ、歩く、すべてが腰と腹を中心になされる。外国人が着物を着て歩くと不自然なのは腰と腹ができていないからである。逆に、日本人がハイヒールをはいて歩く姿がさまにならないのは、ハイヒールをはいて下駄の歩き方をするからである。（新美・山浦 1984 より抜粋、要約）

筆者が教師になりたての頃（1990 年代）、この読み物は何度教えても、例外なくクラス全員に受けた。どの国からの学生も、年齢も性別も関係なく、目を輝かせて、文章を読み進んだ。日本人の「腰と腹」に関する話というのは、それほど、日本語学習者にとって、興味深い、知的におもしろいものなのだということが、その読み物を読むたびに、彼らの興奮した表情とともに、筆者の中に堆積していった。その漢字教材を使用しなくなっからのちも、その興味は、筆者の中に残り、育っていった。筆者自身が長年持ち続けていた関心、能楽のワークショップに参加することを後押ししたのは、もとを正せば、かつて教えた学習者たちにもらったものだったのである²。

日本語教師の中に存在するこのような学習者起源の問題意識は、第一に、日本語教師の間で、第二に伝統文化の実践者との間で、共有する意義が大きい知的財産であると思われる。前者、日本語教師との間での共有は、普段の授業でとりあげる話題、応用読解教材探しといった作業のヒントになるし、能楽のよ

² ただし、この起源に気づいたのは、ワークショップを終えて、2020 年にその振り返りの作業を開始したときだった。2018 年のワークショップの前に、このことに気づいていれば、ワークショップの内容にもっと積極的に取り入れてもらう働きかけができたのに、貴重な機会を失ってしまったと悔やまれた。

うな難解とされている伝統文化を扱う際の切り口として、ある程度保証された手堅い選択肢になり得る。後者、伝統文化の実践者に、この問題意識を伝えることは、彼らの国際的なマーケット・リサーチをわざわざではあるが手伝う意義を持つだろう。日本文化に興味を持ち、日本語を学びたいと考える留学生が、時に難解な伝統文化に対して、どんな切り口ならたやすく踏み込んできてくれるかという点について、実体験を通じて知っているのが日本語教師なのである。

そのような考えから、筆者の持つ日本人の「腰と腹」に関する情報を、概略、述べて、共有しておきたい。

6.2 日本人の「腰と腹」について

前述の漢字教材の読み物「腰と腹」には、あたかも、すべての日本人がその身体知³を共有しているように書かれていたのだが、正直なところ、筆者自身には、その感覚はなかった。だから、いつも「今の若い人たちの感覚は変化してきました」と言葉を添えた。いつごろから、日本人が「腰と腹」の感覚を失い始めたのだろうか。

鈴木 (2006) によると、既に 1920 年代の日本において、身体運動の実践家たちが、スウェーデン体操に代表されるような「スポーツ・体育」の影響による「腰肚文化」消失への危機感を募らせていたのだという。社会活動家の北一輝、東京女子体操音楽学校の藤村トヨ、健康法提唱者藤田霊斎、医師で子爵の後藤新平の四名の言説を具体的にとりあげた上で、彼らが「腰肚文化」を勧め、その消失に警鐘を鳴らしたのは、彼らが「肉体の健康だけではなく、意志や人格の形成、つまりは心の問題も含めて考えていた」からだと述べている (鈴木 2006)。当時は、「腰肚文化」が、日本人の精神性を支えていると考えられていたのである。しかし、少数の実践家たちの警鐘は、多くの日本人の生活の中から「腰肚文化」が消えていく流れを止めることはできなかった。

1937～1947 年に日本に滞在したドイツ人哲学者、デュルクハイム (2004) に

³ 言語化される「知識」とは対照的に、説明はできないが実現できる (いわゆる「頭ではなく身体が知っている」) 身体の動きについての人間の「知」を指す。

よって記されたあるエピソードが、象徴的に当時の日本人の感覚を伝えてくれる。デュルクハイムは、日本人の肚に関心を持って、その情報を集めていたが、そのことを知っていたある日本人が、多くの人の集まる宴席で、以下のように話したという。

いいですか、ここに居合わすヨーロッパ人は、もし後ろから押されるとすぐ転ぶ姿勢をしています。日本人の中には、押してもバランスを崩す人はいないでしょう。（デュルクハイム 2004）

今から 80 年前、多くの日本人は押してもバランスを崩さない立ち方をしており、そればかりでなく、それを一目瞭然に見分ける目を持っていたというのである。このような目⁴をまったく持たない筆者にとっては、衝撃的な記述であった。

斎藤（2000）は、日本人の伝統的な身体文化を「腰肚文化」と呼び、それは「文化によって身につけられる身体感覚である」とした。斎藤（2000）は、身体文化を失ったことで、精神文化をも失いつつあるという危機感を持ち、「『腰を据える』や『肚を決める』」というような「＜中心感覚＞がうしなわれている」のではないかと指摘、その回復のために「身体感覚の技化⁵」が必要であるとし、丹田呼吸法、歌舞伎の六方、能のすり足など東洋のさまざまな身体技法を取り入れた「身体文化カリキュラム」を提案している。

安田（2011）、安田（2018）は、能楽師でもある著者による、呼吸法や身体作法のガイドであり、斎藤（2000）と同様、伝統的な和の作法が、現代人の肉体的、精神的な問題を改善するという考えに基づき、独自のエクササイズを提案している。また、「肚が据わる」など現代人にはわかりにくい感覚について、

⁴ このことを武道をたしなむ数人の知人に尋ねてみたところ、彼らは動いている人間の重心のありかが分かるそうである。

⁵ 「技化」は「わざか」と読む。

アメリカ発祥のボディワーク、ロルフイング⁶の用語を援用するなどして、能の実践者の視点から解説を加えてくれており、たとえば欧米人に、その感覚を言語化して説明しようとした場合にたいへん参考になる。

以上のような予備知識を持たずに、初めて聞いた人にはおそらく全く理解できないと思われる、上田氏のことばを紹介したい。それは、以下のようなものである。

能ってのが立ってるだけじゃん、と言われることがある。立ってるだけの場合もあるんですけど、どれだけ、その、空気を止めたまま立つってのが大変なのかっていうようなことっていうのはなかなか、やってみないと分からないっていうのがありますね。よく私が言うのは、「空気を止める」「空間を充実させる」ということです。(上田氏、表2 資料①)

上田氏の言う充実した空間、能の舞台のはりつめた空気が、舞台に携わる方々の身体、その中心である腰と腹に支えられていることは疑う余地がない。しかし、そのことが言語化されることはめったにないので、特に初心者には伝わらないことが多い。甲南能楽WS (2018・2019) では、「すり足」を体験する時間を設けてあったが、参加者はみな、どうすれば上田氏の真似ができるのか、首をひねって、苦勞なさっていた。上田氏によれば、あまりにも当たり前の身体知であって、「なぜできないのかが分からない」(上田氏、表2 資料③) ことなのだそうである。その感覚に素人は驚愕する。つまり、幼い頃からすり足を習い覚えてきた能楽師の皆さんにとって、このような基本動作は、説明はできないができてしまう母語のようなもの、いわゆる身体知だということだろう。この事実が紹介されるだけでも、その訓練のない現代人が、能楽師のように「立つ」「歩く」ことの難しさと、その背景に受け継がれてきた日本人の身体知の存在をすかし見ることができる。ひいては、能が守り抜いている「型」の価値を改

⁶ 米国 Rolf Institute による身体を統合するボディワークで、安田氏は公認ロルファーの資格を持つ、とある。

めてとらえなおすきっかけにもなるはずである。

このような思考の過程を経て、筆者は、かつての学生の喜ぶ顔を思い浮かべながら、たとえば、能楽ワークショップの前に、日本人の伝統的な身体作法を学ぶ機会を設けてみるのはどうだろうかと考えるようになった。教師が武道の心得のある方なら、比較的容易に「見せる」ことが可能だろう。学生の中に、空手や柔道を習っている人がいれば、なお盛り上がるだろう。

身体知だけではない。例えば、装束、楽器、面の表情、物語、音楽などをテーマにしても、参加者の目を開く、具体的で実践的な入り口は、作り得る。そのような視点にたつて、自由な発想で、いまいちど、能楽（あるいは他の伝統文化）を見てみるならば、学習者がこうすれば惹きつけられるだろうというアイデアを、筆者同様、教室での体験から得ている日本語教師の方も多いのではないか。そのアイデアは、日本語教師でなければ思いつかない、大きな可能性を秘めたアイデアであるかもしれない。見過ごさず、意識化して、共有し、育てていくべきものだという認識の重要性を強調しておきたい。

7. まとめ

本稿は、留学生と日本語教師を対象とした甲南能楽WS（2018・2019）に管理者として携わる機会を得た、筆者による気づきの報告である。その気づきは、大きく次の3点であった。

- 1) 先入観にとらわれず、ワークショップの持つライブ感を大切に、能楽にたずさわる実践者の能に対する思想や姿勢、また、ふだんの性格、嗜好などを多く伝えようという目的意識を持つことで、現代に息づく能楽をより効果的に印象強く伝えられる可能性がある。
- 2) 講師の伝えたいメッセージを、学習者に伝える工夫が必要である。1)の目的のためにも、講師のメッセージを整理し、わかりやすい日本語に「翻訳」する作業が、日本語教師の役割として、重要である。
- 3) 日本語教師は、学習者と共有可能な「伝統文化」の見方、切り取り方を

普段の授業の中で、日常的に、発見し得る存在である。そのことを理解して、そのアイデアを見過ごさず、育てていくという認識が必要である。

ここで、先行研究、森川 (2020) が掲げた課題に立ち戻ってみる。森川 (2020) の課題は、『『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』という二つの疑問に「十分に答えられる学習理論とカリキュラム開発」を模索するということであった。

1) は、ワークショップの参加者が能楽という伝統の世界と自らの関係を再構築する方法に関する気づきであり、「価値ある学び」のためのカリキュラムにつながる試案の一つである。2) はワークショップの場において、3) はもっと大きい視野で、「日本語教師に何ができるのか」に関する気づきである。決して大きな一歩ではないが、模索の中の確かな一歩ではあると思う。

これらの気づきは、日本語教師が、教室で日本語を教えて得る経験値と同様、ワークショップを実践した者が得る経験値に含まれるものだ。ただ、プロの能楽師の話を実際に伺いながら、能楽のワークショップの経験値を積める日本語教師は、ごく限られているという認識から、事例として報告する意義が大きいとも考えた。今後、能楽をとりあげたワークショップの開催を検討する方々のイメージを広げる一助となれればいい。

付記

本研究は甲南大学総合研究所総研チーム No. 143 (研究代表者トーマス・マック) として研究助成金の支援を受け、行われた。

謝辞

ワークショップの準備段階から執筆の過程において、筆者の発し続ける面倒な、時に不躰な質問に対し、快く誠実に答えてくださった上田宜照氏に、心から感謝申し上げる。ありがとうございました。

参考文献

- 斎藤孝(2000)『身体感覚を取り戻す 腰・ハラ文化の再生』NHK ブックス
- 鈴木明哲(2006)『『腰肚文化』の消失—1920年代の言説から—』スポーツ史研究第19号 pp.19-28
- 玉村恭・荻野美智江(2017)「授業で能をどう扱うか—中学校での《羽衣》の授業実践から—」上越教育大学研究紀要第36巻第2号 pp.643-656
- 田村にしき(2018)「能の学習プログラムの開発及び実践：—宮城県大崎市大貫地区に伝わる『春藤流』の謡を核として—」音楽教育学47(2) pp.1-12
- デュルクハイム, カールフリート(2003)『肚-人間の重心』下程勇吉監修 落合亮一・奥野保明・石村喬訳 麗澤大学出版会 (デュルクハイムによる執筆年は不明であるが1960年代と推測されると解説にある。)
- 新美和昭・山浦洋一(1984)『a Gateway to the Japanese Written World』Japanese Language Institute 上智大学
- 西林克彦・宮崎清孝・工藤与志文(2017)「教育に心理学はどこまで迫れるか」The Annual Report of Educational Psychology in Japan Vol.56 pp.202-213
- 深川美帆(2019)『『能楽』をテーマとした体験型日本文化学習のコースデザインと授業実践』第5回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集 pp.35-36
- 森川結花(2019)「日本語教育における伝統文化をテーマとした異文化理解プログラム開発の可能性」甲南大学教育学習支援センター紀要4号 pp.53-64
- 森川結花・永須実香(2019)「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」CAJLE2019 Proceedings
- 森川結花(2020)「日本文化体験学習にかかわる教師の認識」甲南大学教育学習支援センター紀要5 pp.37-51
- 安田登(2011)『疲れない体をつくる「和」の身体作法』祥伝社
- 安田登(2018)『能に学ぶ「和」の呼吸法』祥伝社
- 渡邊康・飯塚恵理人(2017)「能楽囃子の義務教育課程音楽課程の単元化のための教材試作：『道成寺物着』をモデルとして」 相山女学園大学教育学部紀

要 10 卷 pp. 245-249

「内裏、そして京都御所」の教材化にむけて

佐 藤 泰 弘

はじめに

海外からの留学生に日本語を教える時、言語教育とともに、日本語が形作られ使用されてきた社会的・文化的背景を学ぶ機会を設けることも必要であろう。その際、現代社会に対する理解とともに、伝統文化への理解を促すことも大切になると考えられる。

留学生が日本の学生と交流し一緒に学ぶこともある。伝統文化への理解は日本で育ち暮らしていても十分ではない。伝統文化を学ぶ場は、海外からの留学生と日本の学生が学びを共有する場にもなり得るのではなかろうか。

伝統文化を教える時、その歴史性を正しく伝える必要がある。伝統文化というのは、その社会で長く伝えられてきた文化であるが、それには歴史がある。E. ホブスボウムの「創られた伝統」ではないが、伝統は単に継承されてきたものではなく、ある時期に伝統として発見される。留学生が学ぶ日本語も明治時代に作られた「国語」である。実用的に言語を学びながら伝統文化を学ぶうえでは、一般情報や観光情報で十分という考え方もあるだろう。しかし歴史性を学ぶことで伝統文化への理解を深め、伝統を相対化する視角を持つことによって新しい発見がある。

関西には日本の伝統文化に接することができる場が数多くある。なかでも京都御所は象徴的な場である。教員が留学生を引率して京都御所に出かける場合、多種多様な観光ガイドブックを参照することができ、その情報はウェブサイトにも溢れている。しかし大学生が学ぶ内容としては、やや物足りない。本稿は

留学生と日本の学生（以下では両者を区別する必要が無い場合には両者を合わせて学生と表記する）がともに京都御所について学ぶために、社会人向けの講演会で話した内容を教材化した際の覚え書きである。

1. 講演会の構成

この講演会は2009年6月13日に行った甲南大学公開講座「伝統的なものにふれる」の第5回「内裏、そして京都御所」である。概要は以下の通りである。

はじめに
京都御苑
現在の姿
京都御苑と平安京
大内裏
平安京の大内裏
朝堂院
内裏での政事
朝堂院から内裏へ
「政務の場」と「政務の形態」
里内裏の時代
内裏から里内裏への推移
土御門東洞院殿の来歴
おわりに

上記のように講演会では、古代・中世における政事の仕組みと変化について、政務の場に注目して説明した。政治過程を追いかける政治史でも、内裏の殿堂に注目した建築史でも、行政手続を検討する制度史でもなく、それらを融合した内容を目指した。

著者の専門領域から古い時代が中心である。しかし今の京都御所の原型であ

る土御門東洞院殿に至っていること、その後の変化にも言及していること、政治の場が重要であることは洋の東西を問わず現代にも当てはまることから、この講演会の内容をもとに、学生が京都御所について学ぶ教材を作った。

2. 教材の構成と留意点・課題

学生に向けた教材は、以下のような構成と論点に整理し直した。

はじめに

言語教育 文化的背景／伝統文化の理解 → 正確な歴史理解
京都 「千年の都」 → 平安京を投影することの問題点

1. 京都御苑

京都御所 仙洞御所

大内保存事業 明治 10～16 年

大正期の整備 大正 2～3 年 大正天皇の即位大礼

2. 平安京の大内裏

難波宮→飛鳥浄御原宮→藤原宮→平城宮→長岡宮→平安宮

大内裏 内裏・朝堂院・豊楽院・諸官司

政務の場 朝堂院 → 紫宸殿 → 清凉殿

3. 政事の変遷

貴族・官僚が一堂に会し天皇が臨席して行う政事（大内裏・内裏）

→ 天皇のもとに上級貴族が集まって行う政事（内裏・里内裏）

→ 天皇・上皇等の居所を使者が往来して行う政事（里内裏）

実務官僚は自宅で執務

4. 内裏・里内裏から京都御所へ

土御門東洞院殿 延元 2 年（1337）光明天皇

永禄 12 年（1569）織田信長による大修理

天正 19 年（1591）豊臣秀吉による新殿造替

慶長 18 年（1613）徳川家康による新殿造替

寛政 2 年（1790）再建 裏松固禅『大内裏図考証』

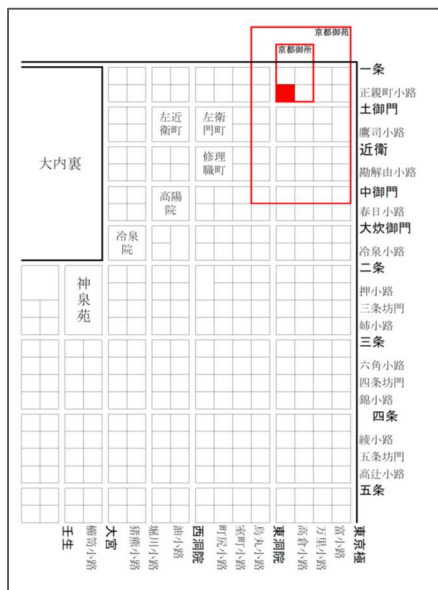
安政 2 年（1855）再建 現在の御所

おわりに

この教材を構成するうえで留意した点や今後の課題となる点については、以下の通りである。

京都は「千年の都」と言われることがある。京都を訪れて、日本の各にあるようなビル街を目にして「千年の都」という認識が揺らぐとはない。1000 年も経てば変化するという常識も影響していると思ふ。訪問者は新しい京都のなかにも古を見出し、そこで伝統を確認す

794年に桓武天皇が平安京に遷都してから明治天皇が東京に奠都するまで、重要な例外はあるにせよ、基本的に天皇は京都を動かなかった。京都の街区は平安京の条坊制に由来した基盤目状の町割りがあり、京都の随所に寺社・建築など伝統的御苑がある。



ただし京都御苑は平安京の領域に収まっていない。このこと自体が古都の歴史的变化を示している。京都の基盤目状の街区は、平安京をベースに置きつつも、時代とともに大きく変わってきた。平安時代においても、住宅が集中していたのは大内裏の東側を中心とした左京の北半分である。右京には田園も広がっており、平安京がくまなく都市化していたわけではない。その一方、鴨川をわたった白川や平安京の南郊にあたる鳥羽など、平安京の周辺地域が衛星都市のごとく発達する。西ノ京の発達もみられ、応仁の乱後に上京・下京が成立する。

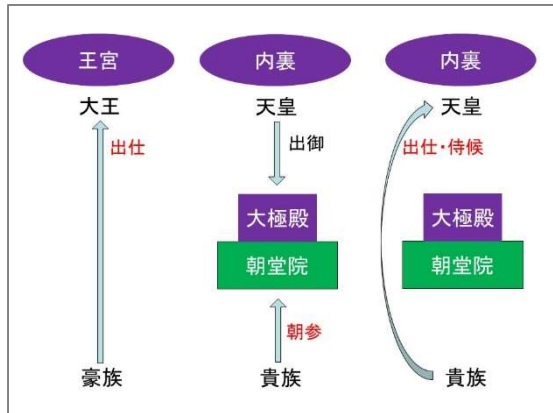
平城京が京内に多数の寺院を置いたのに対して、平安京に設けられた寺院は東寺・西寺だけであった。東西南北の京極（平安京の外縁）に近接して設けられた寺院はある。京内に寺院を置かないという規制は、社会的な規範として共

有されていたのだと思われる。その規範も中世後期になると形骸化し、豊臣秀吉の京都大改造によって一変する。

京都に限らず都市域の歴史性を考えるという視点は重要であり、京都はその変化を具体的に追跡できるフィールドである。学生が京都で伝統文化を学ぶという場合、都市域をテーマにしたフィールドワークを行うという視点が有効であると思う。そのような視点は、平安京だけでなく、城下町・門前町等に由来する日本の都市、海外の諸都市でも応用できる。それは伝統と現代を考える手掛かりになるはずである。

(2) 空間や建物の持つ政治的機能

政治的な空間は、様々なスケールで説明することができる。儀式書に詳細に記された政務の鋪設や座次から、都城の空間構造、さらに国土の設計にまで至るかもしれない。京都御所は里内裏に由来することから、京都御所を取り上げるには王宮の歴史を辿りながら里内裏に至る変



化を説明する必要がある。都城の都市空間ではなく、天皇の居所と政務の場という視角である。

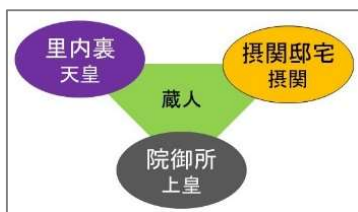
過度に専門的にならず、日本の高校で学ぶような概説を基本とするのが良いと考えられる。そこで一般的であるが、難波宮→飛鳥浄御原宮→藤原宮→平城宮→長岡宮→平安宮という王宮の歴史を振り返る。

そのうえで、天皇の居所を含む政務の場である大内裏を中心として、内裏・朝堂院・豊楽院・諸官司などの配置や役割を概観する。とくに天皇が臨席する政務の場は、朝堂院→紫宸殿→清凉殿と変化していくので、その過程を概観す

る。その際、律令政治の基本構造とその変化について、天皇が決裁する場という観点から簡潔に説明することにした。

空間の政治性を説明することは抽象的になりがちである。そこで政務の場に集う人々を中心に説明した。貴族・官僚が一堂

に会し天皇が臨席して行行政事（大内裏・内裏）→天皇のもとに上級貴族が集まって行行政事（内裏・里内裏）→天皇・上皇等の居所を使者が往来して行行政事（里内裏）という段階を図式的に示した。とくに政務を具体的にイメージしやすくするため、藏人の働きを強調した。学生への説明としては専門的すぎるかもしれない、厳密な歴史研究としては簡略化しすぎているかもしれない、この点は更に考えていく必要があると思う。

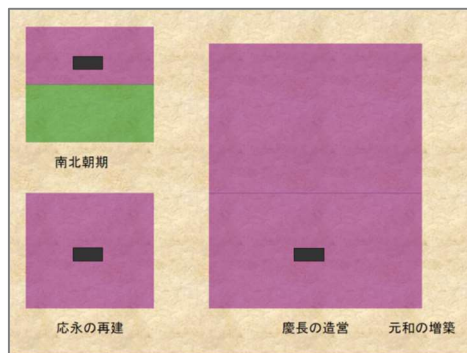


(3) 土御門東洞院殿から京都御所へ

平安時代・鎌倉時代を通じて色々な邸宅が里内裏として用いられた。延元2年(1337)に光明天皇が土御門東洞院殿を里内裏とした後、ここが天皇の居所として定着していった。

現在の京都御所は土御門東洞院殿に由来する。この里内裏は歴代の権力者によって維持され、拡張されてきた。例えば、永禄12年(1569)には織田信長による大修理が行われ、

天正19年(1591)には豊臣秀吉が、慶長18年(1613)には徳川家康が新しい殿舎を造営している。



寛政の造営では裏松固禪の考証が基礎になった。裏松固禪は宝暦8年(1758)に起こった宝暦事件に連座した公家の一人であり、塾居のなかで有職故実の研究をすすめる『大内裏図考証』などを書いた。その学識により老中松平定信に抜

擢され、寛政2年（1790）に内裏を再建した時には裏松固禪の考証を用いて、平安時代の内裏の様式が再現された。安政2年（1855）に再建された際にも復古の様式が引き継がれ、現在の御所に至っている。

京都御所は仙洞御所などとともに京都御苑に含まれている。京都御苑が現在の形になったのは、明治10～16年に行われた大内保存事業による。また大正天皇の即位大礼に合わせて、大正2～3年にも整備が行われた。

京都御所だけでなく京都御苑を説明するならば、空間の広がりについても説明することが望ましい。中世における里内裏を中心とした陣中の研究、近世における禁裏・公家町に関する新しい研究等、里内裏・禁裏を中心とした空間構造の研究を組み込む必要がある。それは(1)と(2)の中間に位置する論点になるが、今回は主たる対象としておらず、十分に取り組むことができていない。今後の課題としたい。

おわりに

この教材はパワーポイントのスライドによる講義用教材を想定している。それを踏まえてフィールドワーク用のテーマを設定し、それに応じた教材を設計することもできるように思う。

現在は『京都・観光文化時代MAP』のような重ね合わせ地図により、歴史の地図と現代の地図を参照できるようにしたガイドブックも出版されている。それとは異なる切り口により、学生用が京都御所や京都御苑だけでなく、京都の伝統文化を探訪する教材を作ること考えてみたい。

なお平安京や政務の変遷を説明するための図版は文学部歴史文化学科の専門科目「日本史概説Ⅰ」「日本文化史」でも使用している。しかし海外からの留学生に向けて説明するという観点を持ったことによって、説明の仕方の曖昧な点つまり日本人に対して説明するうえで暗黙の前提としている事柄に気付くことができた。そこから研究の課題を見つけることもできたことを付記しておきたい。

【参考文献】

- 新創社編『京都・観光文化時代MAP』(2006 年)
- 新創社編『京都時代MAP 平安京編』(2008 年)
- 藤岡通夫編『日本の美術8 京都御所と仙洞御所』(1974 年)
- 橋本義彦『平安貴族』平凡社選書(1986 年)
- 岸俊男編『日本の古代7 まつりごとの展開』中公文庫(1996 年)
- 小泉和子『室内と家具の歴史』中公文庫(2005 年)
- 財団法人有職文化協会『京都御所』(1982 年)
- 古代学協会編『平安京提要』角川書店(1994 年)
- 京都大学文学部博物館『公家と儀式』(1994 年)
- 京都市参事会編『平安通史』復刻版 新人物往来社(1977 年)
- 島田武彦『近世復古清涼殿の研究』思文閣出版(1987 年)
- 岸泰子『近世の禁裏と都市空間』思文閣出版(2014 年)

日本文化を伝える方法

廣 川 晶 輝

【キーワード】 日本文化、『万葉集』、『百人一首』、『菟原娘子伝説』、『伊勢物語』、
「筒井筒」、アニメーション、漫画、映画、新海誠、末次由紀、『ちはやふる』、『四月
は君の嘘』、留学生教育、大学における学部教育、高等学校における国語教育

1. はじめに

1. 1 『万葉集』と新海誠氏監督映画作品

本学甲南大学大学院人文科学研究科日本語日本文学専攻はこれまで、入学試験合格の留学生はもちろん、国費留学生、交換留学協定締結大学からの留学生を多く受け入れて来た。私廣川が開講している大学院科目「日本文学研究」にも毎年のように留学生の受講生がいる。私の専門は日本最古の和歌集『万葉集』の研究である。『万葉集』に載る各歌人の作品を、その表現の分析に基づいて研究している。現在から1300年も前の日本文学である『万葉集』は、当然、現代の日本語と異なる点も多い。留学生にとっては難解かもしれない。それゆえ、丁寧に丁寧に毎年授業を展開している。一般的にはとすると、「どんなに丁寧に授業を展開しても、留学生に対して『万葉集』を講義するのには限界があるのではなかろうか？」という心配もあろう。しかし、その心配は不要であると思われる。留学生達には、海外日本への貴重な留学の機会に勉学に励みたいという強い動機と希望が満ちている。留学生達は真摯に熱心に日々の学習に取り組んでいる。その真摯で熱心な心に応えるべく、私も、日本の文学、日本の文化を留学生に伝えたいという一心で『万葉集』の歌の表現を丁寧に説いてい

る。このように教育と研究に取り組む私は、ここ数年、良い意味での変化を感じている。

現代を代表する映画監督である新海誠氏が監督した映画に『君の名は。』¹がある。この映画は海外でも大変人気が高く、海外配給された数は、「世界135の国と地域」²であると報道されている。その『君の名は。』には『万葉集』の歌が引用されている。『万葉集』巻10の「秋相聞」に属する歌³、

誰彼 我莫問 九月 露沾乍 君待吾 (巻10・二二四〇番歌、柿本人麻呂歌集歌)

誰そ彼と 我をな問ひそ 九月の 露に濡れつつ 君待つ我を

が引用され、利用されているのである。この『万葉集』の歌は、映画の冒頭近くに現れる。主人公の宮水三葉が通う高等学校の古典の授業の場面において黒板に書かれている。この歌の「あれは誰だと問いかける」という要素は、映画の題名「君の名は。」と関連する。関連はそればかりではない。辺りの暗さが「誰そ彼」(あれは誰?)と尋ねなければならないほどであることが、「黄昏時」の語源であると言われている。映画の中で、その「誰そ彼時」は「彼は誰時」とも言うという古典の先生の解説に対して、教室のある男子生徒が土地の言葉で「かたわれ時」とも言うと言及する。映画冒頭近くのこの「かたわれ」は象徴的だ。割れて落ちて来る彗星を暗示する。さらには、映画の中の組紐が人と人との「結び」を象徴し、男性と女性との「結び」を象徴するこの映画では、主人公の立花瀧と宮水三葉が時空を超えて離れ離れになっていることの象徴となっている。

¹ 2016年8月公開。

² 東宝オフィシャルサイト「完成・公開を前に、世界140の国と地域での配給が決定! 「天気の子」製作報告会見」、
https://www.toho.co.jp/movie/news/1907/02_tenkinoko_ib.html。最終閲覧日2020年10月29日。

³ 上段に原文、下段に書き下し文を載せた。以下の『万葉集』の歌の掲出の際も同様。

留学生達もこの『万葉集』の歌の存在を良く知っている。そして、以上述べた効果をも熟知しているのである。

新海誠氏監督映画作品と『万葉集』との関わりで言えば、『言の葉の庭』⁴にも、『万葉集』巻11の「問答」に属する歌、

雷神 小動 刺雲 雨零耶 君将_レ留（巻11・二五一三番歌、柿本人麻呂歌集歌）

鳴_なる神_{かみ}の 少_{すこ}し響_{とよ}みて さし曇_{くも}り 雨_{あめ}も降_ふらぬか 君_{きみ}を留_{とど}めむ

雷神 小動 雖_レ不_レ零 吾将_レ留 妹留者（巻11・二五一四番歌、柿本人麻呂歌集歌）

鳴_なる神_{かみ}の 少_{すこ}し響_{とよ}みて 降_ふらずとも 我_{われ}留_{とど}まらむ 妹_{いも}し留_{とど}めば

が引用されていることを提示できよう。この『言の葉の庭』は、東京の新宿御苑の「あずまや」において雨の日だけに会う秋月孝雄と雪野百香里の心の交流が描かれる作品である。この映画の基底部に『万葉集』の上記の二首はしっかりと存在している。

大学院留学生は、映画『言の葉の庭』を通して『万葉集』の歌に興味を持っている。私は、大学院留学生達の一層の日本文化理解、日本語理解のために、同映画のBlu-rayDiscを購入し、授業のひとコマを活用して大学院留学生達と一緒に視聴した。授業では、映画『言の葉の庭』の日本語音声流すと同時に、日本語字幕を併せて表示した。留学生達にとって、映画の中で早い展開になった局面においては、その台詞の日本語音声を十全には聞き取りにくい箇所もある。その際には、スクリーンに表示される日本語字幕が助けとなるわけである。映画の日本語音声とスクリーンに表示される日本語字幕が相補的に作用し、豊かな日本語教育を展開することができた。留学生達への日本語教育を完遂するための一つの工夫として、この取り組みの有効性も是非提示しておきたい。

このように、大学院留学生達の日本古典和歌『万葉集』への興味の芽は、新

⁴ 2013年5月公開。

海誠監督の映画を土壌として一層大きく育っている。

1. 2 『百人一首』と末次由紀氏作『ちはやふる』

「良い意味での変化」の具体例をもう一例挙げよう。現在、大学院留学生達の日本の古典作品への興味の日、日本文化への興味の日、鎌倉時代の初期に藤原定家が撰集した『百人一首』にも向けられている。この動向に大きく寄与しているのが、末次由紀氏の作品『ちはやふる』である。『百人一首』の上の句を読み下の句のふだを獲る競技かるたに青春をかける漫画に『ちはやふる』があり、その『ちはやふる』は単行本化されている⁵。この漫画はアニメーション化され、さらには、広瀬すず主演で実写版にて映画化された。ある年度のきわめて優秀な大学院留学生は、『百人一首』に載る百首すべての歌において、私が最初の第一句・第二句を吟じれば、その和歌のすべてを朗詠することができていた。漫画・アニメーション・実写版映画というあらゆるメディアにおいて人気の『ちはやふる』が、大学院留学生における日本古典和歌理解に貢献していることは間違いない。大学院留学生達は『ちはやふる』をも土壌として興味の芽を大きく芽吹かせているのである。

1. 3 『四月は君の嘘』

『百人一首』すべてを暗唱できていたその大学院留学生との授業「日本文学研究」において私は、

「あなたの好きな日本の歌手・アーティストは誰ですか？」

と尋ねたことがある。その留学生は「Goose house です！」と即答した。Goose

⁵ 単行本の第1巻刊行は2008年5月、講談社より。第1巻所収作品の初出は『BE・LOVE』2008年第2号～第6号。参照、講談社コミックプラス「「ちはやふる」既刊・関連作品一覧」、<https://kc.kodansha.co.jp/product?item=0000031259>。最終閲覧日2020年10月29日。

house はそのホームページ⁶で、

シンガーソングライターが集いオンガクを奏でる家、Goose house。ひとつひとつは、まだちっぽけな音だけれど、重なり合い、紡ぎ合い、やがてひとつの暖かい音になり、この都会の片隅の小さな部屋から、世界中の街へ拡がりつつある。……（中略）……Goose たちはそれぞれの小さな翼を広げ、小さな翼ひとつではたどり着けない、新しい時代を見ようとしている。

と謳っている真摯な音楽集団である。その Goose house はフジテレビのアニメーション枠「ノイタミナ」⁷にて 2014 年 10 月からの前期 11 回、2015 年 1 月からの後期 11 回、合計 22 回も放映された『四月は君の嘘』⁸の前期オープニング主題歌「光るなら」を担当した。人気と実力ゆえの抜擢であろう。私は、その大学院留学生とのやりとりに導かれて、初めて『四月は君の嘘』を観た。

教員は授業のために誠心誠意準備する。そうして展開される授業は「生き物」であるがゆえに、学生達とのやりとりの中から良い形の化学反応が生まれ、新たな発見が^{もたら}されることも多い。この『四月は君の嘘』との出会いもそうだった。私は、大学院留学生にも人気の『四月は君の嘘』の作品世界を理解して、留学生が一層の興味を持って日本の古典文学の世界へと跳躍し飛躍できる、いわば〈踏み切り板〉を見出すことができた。

この研究チーム全体の研究主旨「日本文化の継承と日本語教育」に適合させ、本論の題目を「日本文化を伝える方法」とした。本論で提示したいのは、自ら案出したその「方法」の具体的展開のありようである。「1. 1 『万葉集』と新海誠氏監督映画作品」においては、現代の新海誠氏が監督を務めた映画を跳

⁶ <http://goosehouse.jp/profile/>。最終閲覧日 2020 年 10 月 29 日。

⁷ フジテレビの「ノイタミナ」のホームページ (<https://noitaminatv/>) には「“ノイタミナ”とは“Animation”を逆読みしたもので、『アニメの常識を覆したい』『すべての人にアニメを見てもらいたい』という想いから名付けられています。」との説明がある。最終閲覧日 2020 年 10 月 29 日。

⁸ ©新川直司・講談社／「四月は君の嘘」製作委員会。

躍の〈踏み切り板〉にして、古典文学作品『万葉集』の作品世界に跳び、そこに着地することができた。「1.2 『百人一首』と末次由紀氏作『ちはやふる』」においても同様に、現代の人気漫画・アニメーション・映画『ちはやふる』を〈踏み切り板〉にして、古典文学作品『百人一首』の作品世界に跳び、そこに着地することができた。

では、他にどのような具体的事例・実践例を提示できるのか。大学教員に求められているのは、志を持って勉学に励む留学生達が一層の興味を持って日本の古典文学の世界へと楽しく心躍らせて跳躍し飛躍することができる〈踏み切り板〉を見出し、留学生達に提示することである。そのために日々の研究で磨いた感性と日々の研鑽とを融合させて、跳躍・飛躍のための〈踏み切り板〉と〈着地点〉を発見するのである。

現代の漫画・アニメーション・映画の人気作品を留学生達と共に享受しよう。そして、その作品世界を共有できたら、その共有を基盤として、留学生達と共に日本文化理解への道筋を歩もう。以下、本論において「日本文化を伝える方法」の具体例・実践例を提示したい。

2. 『ちはやふる』と「菟原娘子伝説」

前章で紹介した末次由紀氏作『ちはやふる』が、日本古典文学『百人一首』の作品世界に跳躍するための〈踏み切り板〉であることについてはすでに述べたが、この『ちはやふる』を〈踏み切り板〉としての〈着地点〉は、『百人一首』ひとつに限らない。限らないばかりか、日本文化を貫く非常に大きな要素と連携することで、奈良時代の作品、平安時代の作品、南北朝時代～室町時代の作品、そして明治時代～大正時代の文豪の作品というように、多様な〈着地点〉へと私たちを誘ってくれるのである。

その提示の前にまずは、末次由紀氏作『ちはやふる』の概略を述べておこう。主人公の女性が綾瀬千早。彼女の小学校6年生の時の同級生の男の子に綿谷新と真島太一がいた。綿谷新は百人一首競技かるたの名手であり、綾瀬千早にその醍醐味を最初に教えた人である。千早・新・太一の三人は「チームち

はや」という百人一首競技かるたのチームを組み大会に挑む。なお、三人がチームを組むよりも前、小学校6年生の千早が新と一緒に初めてかるたをした時に千早が唯一一枚獲れたのが、

瀬を速み岩にせかるる滝川の割れても末に逢はむとぞ思ふ

のふだであった。末次由紀氏がこのふだを千早に取らせていることは、作品世界を形作るうえできわめて象徴的だ。新は、福井県で暮らす競技かるたの永世名人の祖父が病に倒れたため、小学校卒業後に元々住んでいた福井県へと帰って行く。千早と新は「岩にせかるる」状況となったわけである。千早と太一も中学校は別々であったが、高校が同じになり再会を果たす。そして千早と太一は競技かるた部を結成し日々の活動を共にする。一方の新は、祖父の死の衝撃から祖父の死後、競技かるたの世界から遠ざかっていた。しかし、再び、「じいちゃん おれ かるたが好きや」という心の声を発することができ、彼も動き出す。千早は遠く離れた福井県の新に向けて、「逢いたい 夢じゃない場所で」という熱い思いをはせる。

一人の女性千早をめぐって二人の男性新・太一が対峙するこの構図は、日本の奈良時代、平安時代、南北朝時代～室町時代、明治時代～大正時代というあらゆる時代の文学作品を貫く、そして日本文化を明瞭に貫く「菟原娘子伝説」が持つ構図そのままである。この「菟原娘子伝説」について、私廣川はすでに、『死してなお求める恋心―「菟原娘子伝説」をめぐって―』⁹をまとめ、さらには、甲南大学プレミアプロジェクト神戸ガイド編集委員会が編纂する『大学的神戸ガイド―こだわりの歩き方』¹⁰に載る廣川晶輝「古典文学のなかの神戸」にても取り上げている。「菟原娘子伝説」とその伝説を題材として利用する諸作品の詳細については、両書を御参照願いたい。ここでは「菟原娘子伝説」の概略を述べ

⁹ 廣川晶輝『死してなお求める恋心―「菟原娘子伝説」をめぐって―』（2008年5月、新典社）

¹⁰ 甲南大学プレミアプロジェクト神戸ガイド編集委員会編『大学的神戸ガイド―こだわりの歩き方』（2021年3月、昭和堂）

ておこう。

神戸市東灘区と灘区には、東から西にかけて、

- 〔東求女塚古墳（神戸市東灘区住吉宮町、前方後円墳、推定全長 80m 以上）
- 〔処女塚古墳（神戸市東灘区御影塚町、前方後方墳、推定全長 70m）
- 〔西求女塚古墳（神戸市灘区都通、前方後方墳、推定全長 98m 前後）

という三つの大きな古墳がほぼ等間隔に並んでいる。『西求女塚古墳 発掘調査報告書』¹¹は「西求女塚古墳」の立地について、

現在、港湾施設や工場等で昭和初期に埋め立てられた海岸線からは約 400m のところに位置するが、明治 19 年作成の地図では約 200m の位置にあり、古墳築造当時はさらに海岸線は内陸寄りにあったと考えられる。古墳の南約 100m のところには高低差約 2 m ほどの段差があり、これが当時の海岸線に近いところと考えると、海岸線から約 100m 前後に位置していたと思われる。

と説明している。

森浩一氏「菟原処女の墓と敏馬の浦」¹²も処女塚古墳について、「瀬戸内航路を意識した位置に造営されていて、海からの目印のような造形物である」と指摘する。

また、これら三つの古墳は、海上交通だけではなく陸上交通においても目立つ存在であった。特に真ん中の「処女塚古墳」と西側の「西求女塚古墳」が、律令体制が整った奈良時代の大幹線道路である古代山陽道に面していたことが

¹¹ 『西求女塚古墳 発掘調査報告書』（2004 年 3 月、神戸市教育委員会文化財課）

¹² 森浩一氏「菟原処女の墓と敏馬の浦」（森浩一氏編『万葉集の考古学』、1984 年 7 月、筑摩書房）

証明されたからである。吉本昌弘氏「摂津国八部・菟原両郡の古代山陽道と条里制」¹³は駅制に基づく古代山陽道の駅路を復原想定した。そして後に、その想定駅路に近接する深江北町遺跡から「驛」と墨書された土器¹⁴が出土したことによって古代山陽道の葦屋駅の位置が明らかになり、吉本論文が復原想定した古代山陽道の位置が正しいことが判明した。つまりは、古代山陽道という大幹線道路に「処女塚古墳」「西求女塚古墳」が近接（「東求女塚古墳」も290mの位置に立地）していたことが明らかになったのである。これらの古墳は古代山陽道を行き交う人々にも目立ち、よく知られた存在であったのだ。

ほぼ等間隔に位置しているこの三つの古墳の向きについても言及しておこう。東側の「東求女塚古墳」は真ん中の「処女塚古墳」がある西の方角を向き、西側の「西求女塚古墳」も真ん中の「処女塚古墳」がある東の方角を向いている。では、真ん中の「処女塚古墳」はどちらに向いているかというと、東・西どちらを向くわけではなく、海がある南の方角を向いているのである。

このような三つの古墳のありようは、あたかも、二人の男性に求愛・求婚されているにもかかわらず、どちらかの男性を選ぶことができない女性の姿を想起させる。海上交通からも陸上交通からもともに目立つこのような三つの古墳のありように接して、伝説が、

摂津国菟原に美しい娘子、菟原娘子がいた。その美しい菟原娘子をめぐつて二人の壮士が争った。一人は菟原娘子と同郷の菟原壮士、もう一人は大阪湾を隔てた他国和泉国の茅渟の地の茅渟壮士であった。二人の妻争いの板挟みになった菟原娘子は悩みに悩み、そして、自ら命を絶ってしまった。残された壮士二人も生きては行けない。後を追って命を絶ってしまった。

¹³ 吉本昌弘氏「摂津国八部・菟原両郡の古代山陽道と条里制」（『人文地理』33巻4号、1981年8月）

¹⁴ 『深江北町遺跡 第9次 埋蔵文化財発掘調査報告書—葦屋驛家関連遺跡の調査—』（2002年3月、神戸市教育委員会文化財課）には墨書土器の図面が載り、『古代のメインロード—山陽道沿線物語—』（2001年7月、神戸市教育委員会文化財課）には墨書土器の写真が載る。

その菟原娘子の墓が真ん中の墓、壮士二人の墓が、菟原娘子の墓を真ん中にして、西と東に今もあるのだ。

というように生じたのである。

この「菟原娘子伝説」は、

- 『万葉集』(高橋虫麻呂・田辺福麻呂・大伴家持の三作品)
- 『大和物語』第147段「生田川」
- 謡曲(能)「求塚」
- 森鷗外の戯曲「生田川」

図1 「菟原娘子伝説」を題材とする日本文化における作品

の題材となっている。奈良時代から明治・大正時代へ1200年以上の長きにわたって、「菟原娘子伝説」は生き続けて作品化されたのである。そして、『万葉集』の大伴家持の作品は、先輩歌人である高橋虫麻呂の作品や田辺福麻呂の作品に対して「追同歌」として、積極的に応じている。また、森鷗外の戯曲「生田川」の人物設定では菟原娘子の髪に「黄楊わうやうの小櫛こくし」を挿すように指示しているが、この「黄楊の小櫛」は、大伴家持作品において重要な要素として登場していた。大伴家持作品において入水してしまった菟原娘子の「形見」として墓に刺された「黄楊わうやう小櫛こくし」はなんと、原材料の黄楊の木に化けて生えたのである。そして、本当は心を寄せていた茅渟壮士へと靡いていると歌われるのである。森鷗外が『万葉集』を理解していたことは、この点からも間違いない。そして、これらのありように、我々は、各作品の間の〈線〉を見出すことができる。作品どうしが結ぶ〈線〉を見出すことによって、新たな〈日本文学史〉を構築できるのである。

私は、この「菟原娘子伝説」を本学甲南大学の学部授業「日本文学史Ⅰa」において取り扱って毎年授業を展開している。自分で言うのもおこがましい限りではあるが、この意欲的な授業を学部生達は「面白い」と言ってくれ、大きな興味を持って授業に参加してくれている。古典文学になじむためのきっかけを

なかなか掴みきれない日本の大学生にとっても、この「菟原娘子伝説」はきわめて有益な教材なのである。

『百人一首』すべてを暗唱できていた前掲の大学院留学生にも履修を勧めた。その大学院留学生は喜んでこの学部授業を履修し、毎回興味深そうに楽しそうに受講していた。

その大学院留学生は、現代の末次由紀氏作『ちはやふる』を、読み・観ることによって、一人の女性をめぐる二人の男性が対峙する構図を見出していた。また、私の学部授業「日本文学史Ⅰa」を履修することによって、日本文学・日本文化を貫く「菟原娘子伝説」に触れることができた。そして、この「菟原娘子伝説」の理解を媒介として、奈良時代の和歌集『万葉集』、平安時代の歌物語『大和物語』、南北朝時代～室町時代の謡曲（能）、そして、明治時代～大正時代の文豪森鷗外作の戯曲作品に、〈着地点〉を求めることができたのである。

なお、私廣川晶輝は、兵庫県教育委員会からの委嘱を受けて、兵庫県立御影高等学校の「グローバルスタディ課題研究」にて講師を務め、高等学校においてこの斬新な授業の内容を講義展開した経験を持っている。その授業にては、フィンランドにての実際の体験を説くことから始めた。訪れたフィンランドの人々にとっては目の前にいる私こそが、日本文化とのまさに接点であった。「日本文化はどのようなものなのか詳しく聞かせて欲しい。」と尋ねられたのである。兵庫県立御影高等学校の高校生達には、この実際の体験を話し、「英語でコミュニケーションを取れるのは当たり前で、海外の方々に日本文化を伝えることができてこそ、真のグローバルキャリア人であると言える。」と説いた。そして、講義のこの導入に基づいて、日本文化を貫いて存在する「菟原娘子伝説」の授業を展開したのである。前掲の【図1】のように、日本文化を貫くこの「菟原娘子伝説」は、うってつけの教材である。上記の高等学校にての授業でも、一人の女性をめぐる二人の男性が対峙する『ちはやふる』の構図を理解した。高校生達も『ちはやふる』の作品世界を熟知していた。『ちはやふる』を「踏み切り板」として、上記の各時代の作品を〈着地点〉とすることができたのである。この授業は大成功であった。

ここまで、留学生に提示できる「日本文化を伝える方法」の具体例・実践例

を、主として論じて来たのだが、上記のように、日本の高等学校において高校生に対しても「日本文化を伝える方法」としてこの具体例・実践例が有効であることを御理解いただければよい。

3. 『四月は君の嘘』と『伊勢物語』第23段「筒井筒」

第1章において述べたように、アニメーション『四月は君の嘘』は、フジテレビにて合計22回も放映された人気を誇る。原作は新川直司氏作の漫画『四月は君の嘘』であり、『月刊少年マガジン』2011年5月号から連載が始まり、同誌2015年3月号まで連載された。単行本化は第1巻が2011年9月であり¹⁵、完結の第11巻の刊行は2015年5月である¹⁶。アニメーション化は前述のとおり2014年10月。そして、『Your Lie in April』と題して漫画単行本の英語版も2015年5月から刊行された¹⁷。さらには、2016年9月に広瀬すず・山崎賢人主演で実写版にて映画化された。

漫画とアニメーションの主人公は14歳の有馬公生^{ありまこうせい}。幼い頃から数々のピアノコンクールで優勝し8歳でオーケストラとの共演経験もあり天才と呼ばれたが、母親の死後ピアノを弾けなくなってしまった。その有馬公生が「演奏家」として再び歩き出す大きなきっかけを与えてくれたのが、同じ中学校の同学年のヴァイオリニスト宮園かをり^{みやぞの}。かをりは中学卒業を前に他界してしまう。有馬公生と宮園かをりの二人が「演奏家」として音楽に真摯に向き合う交流が主旋律となって作品は展開する。そして、この作品ではこの主旋律を引き立てる副旋律が大変力強い。有馬公生には公生が幼い頃から公生のことをずっと知り、

¹⁵ 講談社コミックプラス「『四月は君の嘘』既刊・関連作品一覧」、<https://kc.kodansha.co.jp/product?item=0000043314>。最終閲覧日2020年10月29日。

¹⁶ 講談社コミックプラス「『四月は君の嘘』既刊・関連作品一覧」、<https://kc.kodansha.co.jp/product?item=0000042430>。最終閲覧日2020年10月29日。

¹⁷ KodanshaCOMICS、<https://kodanshacomics.com/volume/your-lie-in-april-1/>。最終閲覧日2020年10月29日。

怪我をした幼い公生をおんぶして家まで連れて来てくれた幼馴染みがいる。公生と同じ中学校の同学年でソフトボール部の主砲として活躍する澤部 椿^{さわべつづき}である。幼馴染みの公生を「世話の焼ける弟」のように思っていたその椿に、変化が訪れる。

アニメーション『四月は君の嘘』第13話のことである。第13話におけるコンサートの演奏において公生は、死んだ母親の呪縛を、自らを包む愛情として昇華することができた。「演奏家」として歩み始めることができたわけである。そのコンサートの後の場面で椿の変化は起こる。ピアノ演奏を終えてホワイエの仲間のもとへと帰って来た公生の、ネクタイを緩めるしぐさと横顔を見た椿の心臓の鼓動が、一つドクンと鳴る。続いて椿の心の内の声が、

「あれ？あれ？おかしいな。言葉が出て来ないや。変なの。」

と続く。演奏へのねぎらいの言葉を公生に掛けられない椿に対して、公生は、

「椿、頑張った僕に、ひと言無いの？」

と明るく声を掛ける。それに対して椿は、どぎまぎしながら、

「えっ。えっと。何か大人っぽい。」

と言う。公生は、

「えへ、何だよ、それ。ほめて欲しかったのに。」

と笑いながら答え、亡き母親の親友にして現在のピアノ師匠や仲間の方へと向かって行く。その公生の後ろ姿を見ながらの椿の心の内の声が、

「あれ？あれれ？変だな。こらえてないと涙が出そう。涙？公生といつも

どおり話せて、ほっとした涙？公生といつもどおりに話せて、残念な涙？」

と続く。それまでの幼馴染みとしての存在が、ある瞬間から恋愛の対象としての存在へと変わる。思春期の普遍的な心の変化が見事に表現されている場面である。

留学生達も、日本のこのアニメーション作品『四月は君の嘘』を観て、この普遍的な主題に自らの心を重ね合わせられる。そうした瞬間がある。留学生達のこの心の瞬間を大学教員として逃してはならない、と私は考える。この普遍的な主題は、海外と日本という国を越えて普遍的であるだけではないからだ。日本の古典文学にもこの普遍的な主題は存在する。留学生達が感じているこの瞬間に、『四月は君の嘘』を最良の〈踏み切り板〉として活用して、どの日本古典文学作品を〈着地点〉として用意できるかが、大学教員としての勝負だ。

この実践例を大学の学部授業において展開する場合でも、ここは勝負だ。

本論では、その〈着地点〉としての日本古典文学の一例として、『伊勢物語』第23段「筒井筒」を提示したい。

『伊勢物語』第23段「筒井筒」は、高等学校国語教科書に、教材として多く採用されている。日本の高等学校教育において学ぶべきものとして選ばれているわけである。高校生に行き渡っている点を確認められる意味においても、本論としては教科書から『伊勢物語』第23段「筒井筒」を引用しておこう。『新精選 国語総合 古典編』¹⁸に載るこの段を掲げよう¹⁹。

昔、田舎渡らひしける人の子ども、井のもとに出でて遊びけるを、大人になりになれば、男も女も恥ぢかはしてありけれど、男は、この女をこそ得めと思ふ。女は、この男をと思ひつつ、親のあはすれども、聞かでなむありける。さて、この隣の男のもとより、かくなむ。

¹⁸ 久保田淳氏・中村明氏・中島国彦氏他 27 名著『新 精選 国語総合 古典編』（2017 年 1 月、明治書院）。

¹⁹ この教科書自体には、「本文は『新日本古典文学大系』によった。」とある。

筒井筒井筒にかけしまろが丈過ぎにけらしな妹^{いも}見ざるまに
女、返し、
くらべこし振り分け髪も肩過ぎぬ君ならずしてたれか上ぐべき
など言ひ言ひて、つひに本意^{ほんい}のごとくあひにけり。……（以下略）

この第23段「筒井筒」ではまず、幼馴染みとして育った子どもの頃はお互いを意識して恥ずかしいと思うこともなく無邪気に、井戸囲いのところで遊んでいた、と語り起こされる。そして、その男と女が大人になってお互いの存在を意識し恥じらいの気持ちを持ったことが語られる。

男の歌の「筒井筒井筒にかけしまろが丈」は、筒状に掘った井戸の周りの井戸囲いの高さや背比べをした私の背丈という意味である。この「かけし」の「し」は直接経験過去の助動詞であり終止形は「き」である。子どもならではのこの「背比べ」をした現場には、幼馴染みの女もいたとおぼしい。冒頭部の「井のもとに出でて遊びけるを」という記述がそれを保証する。この直接経験過去の助動詞「き」が存在することにより、男と女が幼馴染みとして共通に経験した過去が作品内に立ち現れるのである。

一方の女の歌も、「くらべこし振り分け髪」というように歌われる。この「くらべこし」の「し」も直接経験過去を表わす。つまり、「男である貴方」と「女である私」が髪の長さを比べ合った経験が歌われているのである。幼馴染みの子どもどうしの他愛のない毎日の様子、共に過ごした子どもの頃の日々が経験として描かれている。

そして男の歌では「まろが丈過ぎにけらしな」、女の歌では「振り分け髪も肩過ぎぬ」と歌われ、大人になったことが表明される。女の歌では「君ならずしてたれか上ぐべき」というように歌われる。和歌文学において女性が自らの髪を歌うところには、異性へのアピールが込められることが多い。当該例でも同様である。男に対して積極的に歌いかけているのである。

留学生への授業展開として、まず、現代のアニメーション『四月は君の嘘』第13話を観よう。そして、幼馴染みの相手の存在が恋愛の対象となる瞬間を留学生と共に感得しよう。そのうえで、世界的な普遍性を理解しよう。また、時

代を越えての普遍性を理解しよう。そのような十分な動機付けをおこなった、そのうえで、上記の『伊勢物語』第23段「筒井筒」の学習へと入るのである。

この実践例は、高等学校の国語教育においても有効であろう。上記のように動機付けを十分におこなえば、高校生とにかく敬遠されやすい文語文法の学習、この場合で言えば直接経験過去の助動詞「き」の理解学習も、知的快感を伴ったものとなるであろう。もちろん、高等学校において知的快感を味わうことが残念ながら無かった日本の大学生の学部授業においても、この実践例は有効である。留学生だけでなく、日本の高等学校の高校生にも、大学の学部生にも、「日本文化を伝える方法」として機能するであろう。

4. まとめ

留学生は大きな志を持って日本に留学して来る。受け入れる大学教員も日々の研究で磨いた感性と日々の研鑽に基づく授業を展開する。そこに、国境を越えての〈知の融合〉が生み出される。そのような教育現場にて教育に勤しむ大学教員に求められるのは、勉学に励む留学生達が一層の興味を持って日本古典文学の世界へと跳躍・飛躍することができる〈踏み切り板〉を見出して提示することである。どのような〈踏み切り板〉を留学生達に提示し跳躍・飛躍のための補助者となれるのか、そして、知的好奇心と達成感に満ちた〈着地点〉をどのように提示できるのか。教員の力量はその教育現場で試される。本論は、その方法の具体例・実践例を提示した次第である。

「2. 『ちはやふる』と「菟原娘子伝説」の最後にも述べ、「3. 『四月は君の嘘』と『伊勢物語』第23段「筒井筒」の最後にも述べたように、この具体例・実践例は、高等学校の国語教育、大学での学部授業における教育においても有効である。多面的に有効な「日本文化を伝える方法」を論じた次第である。

付記

本研究は甲南大学総合研究所総研チーム No. 143（研究代表者トーマス・マック氏）として研究助成金の支援を受け行われた。

謝辞

大学における日々の研究の成果を、文化の未来を担う高等学校の生徒さんに伝えるという〈文化理解の継承〉が叶いました。その事業を完遂することができた「グローバルスタディ課題研究」講師という貴重な機会を与えて下さった兵庫県立御影高等学校に、心より御礼申し上げます。また、兵庫県立御影高等学校と甲南大学との架け橋として多大なる御尽力を賜りました兵庫県立御影高等学校特色教育推進部部長橋本淳史先生にも、心より御礼申し上げます。

参考文献

- 久保田淳氏・中村明氏・中島国彦氏他 27 名著『新 精選 国語総合 古典編』（2017 年 1 月、明治書院）
- 甲南大学プレミアプロジェクト神戸ガイド編集委員会編『大学的神戸ガイド—こだわりの歩き方』（2021 年 3 月、昭和堂）
- 神戸市教育委員会文化財課『西求女塚古墳 発掘調査報告書』（2004 年 3 月）
- 神戸市教育委員会文化財課『深江北町遺跡 第 9 次 埋蔵文化財発掘調査報告書—葦屋驛家関連遺跡の調査—』（2002 年 3 月）
- 神戸市教育委員会文化財課『古代のメインロード—山陽道沿線物語—』（2001 年 7 月）
- 廣川晶輝『死してなお求める恋心—「菟原娘子伝説」をめぐって—』（2008 年 5 月、新典社）
- 森浩一氏「菟原処女の墓と敏馬の浦」（森浩一氏編『万葉集の考古学』、1984 年 7 月、筑摩書房）
- 吉本昌弘氏「摂津国八部・菟原両郡の古代山陽道と条里制」（『人文地理』33 巻 4 号、1981 年 8 月）

執筆者一覧（掲載順）

Stephen D. LUFT（ピッツバーグ大学人文学部東アジア言語文学科講師）

谷 守 正 寛（甲南大学国際言語文化センター准教授）

Thomas MACH（甲南大学国際言語文化センター教授）

Rie AOKI/青木利江（フィンドレー大学言語文化学科講師）

唐 津 麻理子（アリゾナ大学東アジア研究科准教授）

森 川 結 花（甲南大学国際交流センター日本語特任講師）

永 須 実 香（上智大学言語教育研究センター嘱託講師）

佐 藤 泰 弘（甲南大学文学部歴史文化学科教授）

廣 川 晶 輝（甲南大学文学部日本語日本文学科教授）

2021年(令和3年)3月31日 発行

甲南大学総合研究所

神戸市東灘区岡本8丁目9番1号（〒658-8501）

（非売品）