

博士論文

中国における日本語専攻学習者の日本認識の形成および修正について

(The formation and correction of Japanese recognition of Japanese majors in China)

鹿児島大学人文社会科学研究科地域政策専攻

趙 琳
ZHAO Lin

目 次

第一章 理論構成	1
1. 背景と目的.....	1
2. 先行研究.....	2
3. 異文化研究の必要性.....	3
4. 日本語教育における「文化」の扱い.....	7
5. 研究視点：文化人類学的なアプローチ.....	11
第二章 日本語専攻学習者の日本認識の形成	14
1. 中国における日本語教育の歴史と現状.....	14
2. 専攻学習者の日本認識の形成.....	18
第三章 異文化接触による日本認識の修正	36
1. 短期接触.....	36
2. 中期接触.....	40
3. 長期接触.....	53
第四章 考察	57
1. 異文化理解の立場から.....	57
2. 異文化学習プロセス.....	60
3. 異文化教育・訓練.....	62
参考文献	66

第一章 理論構成

1. 背景と目的

中国における日本語教育事情については第二章で詳述するが、国際交流基金 2018 年度日本語教育機関調査結果によると、中国における日本語学習者数は 1,004,625 人で、そのうち大学などの高等教育機関の学習者数は 575,455 人で、全体の 57.3%を占めている。「大学入学時に日本語をゼロから始めて、3 年次に日本語能力試験 N1 に達するものが多い。全体的に研究志向よりも実利志向（ビジネス、観光等）が高く、卒業後は日系企業に就職する学生も多い」ことが当調査結果でわかる。

中国大学における日本語教育の教育目的やカリキュラムの設定、教育方針を定めるのに、中国国家教育部が学習指導要領として『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』を作成し、出版されたのが 1990 年である。その後、日本語教育の新たな需要に対応した改訂版は 2001 年に『高等院校日語專業基礎階段教学大綱（修訂本）』（大連理工大学出版社 2001）として出版された。また高学年を対象とした『高等院校日語專業高年級階段教学大綱』（大連理工大学出版社 2000）も出版された。基礎段階の「教学大綱」の前言では、「21 世紀の日本語教育の重要な目標」として日本語運用能力とともに「文化を超えてコミュニケーションする能力の養成」を掲げ、新世紀の人材が備えるべき「文化理解能力」を養成するため、新たに「社会文化」の項目を教育内容に加えたとしている。この指針のもとで、日本語をゼロから始め、日本文化認識は歴史の授業、アニメ程度にとどまっている学習者を対象に日本語教育が行われてきた。

先行研究では、見城・三村（2013）が日本語専攻生、日本語学習生、日本語非学習生 1,452 名に対し行ったアンケート調査より、「日本語を学んでいない学生の回答は、戦争の記憶をめぐるものが多かったが、日本語学習をしている学生は日本の現代文化・社会に関心を持ち始めていき、日本語専攻生に至ると伝統文化を含めた知識の質量が増加していく傾向がある」という結果を得た。さらに、「中国に居住している学生たちの日本認識の範囲は、日本語専攻生を中心にさうとう広い分野に及んでいることも明らかになった」と指摘した。これより、日本語専攻教育が学習者の日本認識形成に果たしている重要な役割が伺える。

日本語専攻生は卒業後、中日交流などさまざまな場で双方の理解を促進するために活躍することが期待されている。その学習者らは大学でどのような日本語教育を受け、日本認識がどのように形成されていくのかについて明らかにすることは、今後の日本語教育特に「異文化理解」教育を検討する際に有意義だと考えられる。

筆者は大学に入ってから日本語の学習をはじめ、大学院を卒業してから教師として日本語教育の仕事に携わってきた。中国の大学において、教育方針の「大綱」に従い自分の経験を生かして仕事をしてきた。教育方針で示されているように、日本語教育の目的は「コミュニケーション能力の育成」から「異文化コミュニケーション能力の育成」へと大きく変わったが、教育現場では教授法や、評価方法など実際のやり方はそれほど変わっていないのが現状である。経験者の一人として方針と教育現場のずれも身をもって感じてきた。

また、「文化」や「異文化」を考える際、日本文化の具体例を真っ先に出して、それを学習者にいかに提示し、解説するかになってしまう。その知識を学生がいかに受け止め、応用する段階でどのような状況なのかは不明の点が多い。さらに、実際に勉強がよくできる学生がカルチャーショックを経験し、挫折した話しが時々耳に入る。これらの問題をどう見たらいいのか、解決するならどうしたらいいのか。今までのようにすべて日本語教育の立場に限定して問題を見ることに疑問を抱くようになり、視点を変え日本語教育の問題をさらに広い範囲において考えてみたくなった。

そのような折に、文化人類学と出会い、文化人類学的なアプローチで日本語教育における問題を考えることにした。また、「文化」「異文化」をとり扱う学問は「異文化コミュニケーション」「異文化理解」「文化人類学」などに渡り、学際的な特徴があることがはっきりした。

2. 先行研究

本論文は中国における日本語専攻学習者を相手に、インタビューなどの質的研究方法を用いて学習者らの日本認識の形成及び修正のプロセスを論じたものである。日本認識の形成をめぐる、中国における大学の日本語専攻教育を受けた学習者はどのような背景で教育を受け、日本語専攻教育の効果はどのようなのかについて、先行研究では次のように指摘している。見城・三村(2013)は日本語専攻生、日本語学習生、日本語非学習生 1,452 名に対し「日本」イメージを尋ねるアンケート調査で、「日本語を学んでいない学生の回答は、戦争の記憶をめぐるものが多かったが、日本語学習をしている学生は日本の現代文化・社会に関心を持ち始めていき、日本語専攻生に至ると伝統文化を含めた知識の質量が増加していく傾向がある」(見城・三村 2013: 55)という結果を得た。さらに、「中国に居住している学生たちの日本認識の範囲は、日本語専攻生を中心にさうとう広い分野に及んでいることも明らかになった」(見城・三村 2013: 55)と指摘した。日本語専攻生と非専攻生との日本イメージをめぐる違いが明白であることから、日本語専攻教育が学習者の日本に関する認識の形成に果たしている重要な役割が伺える。

中国における日本語専攻学習者が多いなか、日本語専攻教育についてさまざまな角度からの研究は多数見られる。彭(2007)は「中国における日本語教育事情」をテーマに、中国における日本語教育の歴史的概観、教師や教材のあり方、日本語研究の現状などを踏まえて、日本語教師の質の向上や中日間の研究者交流の必要性などの課題を指摘した。葛(2014)は、中国の日本語専攻教育のスタンダードである『教学大綱』の内容分析を通して、言語政策の視点から日本語専攻教育の教育理念を検討した。

さらに、具体的な科目または教科書をめぐる研究が多数見られる。特に、主幹授業の「精読」に焦点を当てたものが目立っている。金(2011)は、「精読」の授業について、教科書、教授法、教師と学習者の全般に目をくばり、それぞれの現状と問題点を指摘した。冷(2005)は、「精読」授業の授業活動を考察し、言語運用能力よりも、言語知識を重視する傾向があって、創造性の高いコミュニケーション練習が行われていない場合が多いことを指摘した。

教科書について、伊月(2009)、曹(2008)、田中(2012)はそれぞれ、教科書の満足度

をめぐる学習者の意識調査の結果、中国における大学専攻用日本語教科書の歩み、現状と課題及び中国の大学専攻日本語教科書と日本の高等学校国語教科書との内容的近似性を論じたものである。

一方で、「文化」をめぐる教育として、中国で行われる「日本事情」教育と異文化イメージの形成について論じるものが多数見られる(見城 2007 ;見城・三村 2013)。見城(2007)は、「中国国内で日本語を専攻する大学生の日本イメージは、『桜』『富士山』また戦争などに関わる『歴史認識』だけでなく、それ以上に日本の現代社会・文化などの多方面に広がっている」(見城 2007 : 1)と指摘し、学習者の日本認識の形成に焦点を当てた。そのようにできた日本認識の成り行きについて「現実の『日本』にいかにか刷り合わせ、どのような軟着陸を図っていくのか」(見城 2007 : 16)と課題の形で論文の最後に指摘している。

さらに、中国の大学日本語専攻学習者をめぐる研究として、夏(2010)は中国における日本語専攻学習者を対象に質問紙調査を行い、専攻学習者の持つ日本人イメージと学習動機について人的交流、異文化接触と日本の大衆文化が学習者の日本人イメージ形成に肯定的影響を与えていることを指摘した。そして今後の課題として「日本人との接触を取り上げ、インタビューによる質的調査を行う」(夏 2010 :120)ことを指摘した。また、張(2013)は日本語専攻の中国人大学生における異文化と向き合う態度に見られる特徴を質問紙調査を通して検証し、「日本語専攻の学生は学年の上昇に伴い、日本や日本人に対する認識が多面的・複眼的になる」(張 2013 : 112)と結論づけた。その上、「学習者の態度や認識の変化が何をきっかけにどのようにもたらされたのか、変容の原因と過程を明らかにするためには、インタビューなどの質的調査が求められる」(張 2013 : 112)という課題を指摘した。

上記の先行研究においては、中国人留学生全般を対象にするものが多く、大学で日本語専攻教育を受けてきた専攻学習者の特徴が無視されているものが多い。また、専攻学習者を対象に行う研究では、日本人イメージ・異文化態度など日本に関する認識の形成に焦点を当てたものが目立ち、来日後何をきっかけにどのように変容するのかについては質的調査の必要性が指摘されたものの、それにあたる実証的な研究は管見の限り見当たらない。さらに、中国における学習歴と来日後の認識の修正との関連をめぐる研究結果も見当たらなかった。

本論文は中国における日本語専攻の大学生の日本に対する認識をめぐって論じるものであるが、異文化間で発生するものなので、異文化研究の範囲に含まれる。そのため、理論面では、まず異文化理解や異文化研究の一般論に触れたいと思う。

3. 異文化研究の必要性

人類社会は古くから様々な形で交流を続けてきた。現在、交通手段の発達とともに、通信手段の飛躍的な発展により、私たちの住む地球という世界は確実に狭いものとなってきている。このような情報化社会において、自国の価値観だけで生きるということは、世界で孤立することを意味している。異文化を研究するという事は、もはや専門家だけの世界にのみ独占されるものではない。グローバル時代に生きる私たちは、直接的—間接的、

積極的—消極的、本意—不本意の別はあるにしても、さまざまなかたちで異文化を意識し、それとの接触を余儀なくされている状況にある。実際、私たちは新聞、雑誌、書籍、映画などのメディアを通じて、間接的に自文化とは異なる文化に接する生活を日常的に暮らしている。また観光・研修旅行やビジネスなどで外国へ出かけたり彼の地で生活したり、逆に異なる文化を背景とした人々が私たちの社会を訪れ、定住するという状況が当たり前になりつつある現在、これまで以上に「他者」としての彼らのふるまいや考え方、彼らの社会の仕組み（システム）の異質さ、文化差をより直接的に気づく機会が増えているのである。世界範囲の人的往来が頻繁になるにつれて、日常接する文化が多様化になり、多文化共生という現実直面している。

グローバル時代を生きる人々は異文化との接触を余儀なくされている状況におかれていなかで、外国語を学ぶ学習者にとってはさらに異文化理解の必要性があることは言うまでもない。中国における日本語専攻学習者に絞ってみると、卒業生はほぼ全員日本語を利用し、日本とかわる仕事に就き、各分野での活躍が期待される。その際、異文化特に文化間の差異に対する態度・姿勢が問われる。

藤巻（1996）は、以下のように指摘する。問題なのは異文化との接触で生ずるであろうカルチャー・ショックをもって、その背景を伺い知ろうとするまなざし、こころざしなしに、相手文化はこうに違いないと短絡的に決め込んでしまう姿勢である。また、何の疑いもなしに、通俗的、ステロタイプ的なものの見方で相手文化を知ったつもりになることである。こうした状況を克服しないかぎり、異文化不理解どころか、相手文化に対する偏見は拡大再生産されていくことになるろうし、異文化対立、文化摩擦という不幸を増幅させてしまうことになるろう。その際必要なのは「異文化理解」である。「異文化理解」ということは、異なる文化・異なる人々の存在を認め、そのような人々の考えを理解し、受け入れていくことなのである。そのためには、柔軟な姿勢と広い視野が求められる。多様な価値観を認めることで、偏った見方を改め、物事に対する多角的なアプローチが可能となり、多くの困難を乗り越える知恵や能力を身につけることにつながる。

3.1 異文化学習プロセス

異文化を理解するためには、まず「異文化を知る」ことである。そのルートとプロセスは個人差が見られるが、次のような指摘がよく知られている。フープス¹（Hoopes）は、異文化学習プロセスとして、多文化に対する態度の変化を自民族・文化中心の段階から多文化受け入れの段階まで、「自民族（文化）中心主義→他文化の存在に気づく→他文化を理解する→他文化を受け入れる→他文化を評価する→選択的採用（同化・適応・バイカルチュラル・多文化主義）」の7段階に区分して説明している。また、ベネット²（Bennett）は、フープスとは少し異なる視点から異文化に対する感受性の発展モデルを提唱している。このモデルでは、自民族・文化中心主義から民族・文化相対主義への発展が6つの段階で解説されている。自民族・文化中心主義は、否定、防衛、過小化の3段階からなり、民族・文化相対主義は、承認、適応、融合の3段階からなる。異文化に対する感受性は否定段階

¹ 八代京子（2005）「異文化理解の教育とトレーニング」、p. 103。

² 同、p. 104。

が最も低く、融合段階が最も高い。さらに、原沢（2013）は異文化に接し、異文化を受容し、変化していくプロセスを5つの段階で説明している。

1段階 自文化中心の段階

- ・自文化の価値観ですべてのことを判断する。
- ・「見える文化」は認識しても、「見えない文化」には気づいていない。
- ・無意識に自分たちの価値基準が正しいと思い込んでいる。

2段階 違い（見えない文化）に気づく段階

- ・自分とは違う価値観があることと認めている。
- ・相手文化の価値観はまだよく理解できていない。
- ・相手文化に慣れると、その文化に合わせるができる。

3段階 文化を相対的に見る段階

- ・相手文化の価値観を理解し、受け入れることができる。
- ・自文化と相手文化を対等に見つめることができる。
- ・相手文化から学ぼうという姿勢がある。

4段階 新しい文化を取り入れる段階

- ・相手文化の価値観が、自文化の一部となっている。
- ・自文化と相手文化の価値観を使い分けることができる。
- ・自文化とは異なるアイデンティティの確立が始まっている。

5段階 新しいアイデンティティが確立される段階

- ・多様な価値観を自文化の中に取り入れている。
- ・自分が～人というよりも、地球市民という意識が強くなる。
- ・どのような価値観も受け入れ、適応することができる。

実際の異文化接触でどの段階に達するのかは客観的な基準がなく、個人の判断に委ねる部分が多いが、教育現場で活用されることが期待される。

3.2 異文化研究の方法

異文化間の交流を取り扱う学問として「異文化コミュニケーション」があげられる。人類が長い異文化交流の歴史を持っていることと対照的に、異文化コミュニケーション研究には第二次世界大戦末期にアメリカで萌芽して、その後着実に発展してきたという短い歴史しかない。異文化研究で利用される方法の一つに「フィールドワーク」があげられる。

フィールドワークというデータ収集法は、B・Kマリノフスキー（ポーランド生まれで英国で人類学の教育を受けた著名な文化人類学者）の名とともに知られるようになり、現在では文化人類学にとって不可欠なデータ収集手段として常識となっているばかりでなく、文化人類学以外の社会科学分野でも活用されるようになっている。

未知なことを知り、それを報告や論文の形にまとめようとする際、大きく三つのデータ収集方法が考えられる。それぞれ本や雑誌などの文献を探ること、実験室で実験をすること、そして現地に出かけてデータを集めることである。これら三つは相互に排他的な関係にあるわけではないものの、文献研究だけで目的がかなえられる研究もあれば、もっぱら実験を中心にした分野もある。フィールドワークは大きく分けて、「参与観察」と「聞き取

り調査」からなっている。

また、異文化コミュニケーション研究においては、思想・哲学と批評に重点を置く人文科学的性格とデータ収集及び解析に基づく社会科学的性格を重層的に兼ね備えている。研究方法の認識・理解についても前者の人文科学的性格を重要視する「主観的」な質的研究法と、後者の社会科学的性格を重視する「客観的」な量的研究法に大別できる。実際の研究においては、主観的方法と客観的方法が混在し、両者は対立的関係ではなく、相互補完的關係にある点が重要である。異文化コミュニケーション研究によくみられる質的研究法は、「参与観察法」、「事例（ケース）研究法」と「面接（インタビュー）法」がある。

以上検討した異文化をめぐる研究でよく見られる質的研究法のうち、本稿では主に「参与観察」と「聞き取り調査」を利用して調査してきた。これらについて、石井ら（1997；251）による解説は下記の通りである。

1) 参与観察法

参与観察法とは、研究者が実際の異文化コミュニケーションの場に赴き、調査対象のコミュニケーション活動を観察しながら、質的及び量的データを集め、解釈的に分析する方法である。この方法は文化人類学で使われるフィールドワークの主要なデータ収集法であるが、もちろん異文化コミュニケーションの場における収集にも使用可能である。

2) 面接（インタビュー）法

面接（インタビュー）法は、研究者が、調査対象の考え・感情とくに価値観や社会・文化的背景について、面談式に質問して回答を得る方法である。質問形式としては、全質問を事前に作成する構造化面接、質問を作成しない非構造化面接、そして両者の中間に相当する半構造化面接がある。構造化面接から得られる情報データは、統計的に処理され、量的研究に応用されることもある。近年の研究傾向としては、半構造化面接が多く採用されるようである。

3.3 調査概要

本論文は中国における日本語専攻学習者を相手に、インタビューなどの質的研究方法を用いて学習者らの日本文化認識の形成及び修正のプロセスを論じたものである。それぞれの段階における状況を明らかにするため、日本語専攻機構と学習者を相手に2017年7月から2019年にわたり調査してきた。詳細は第三章でも紹介するが、段階ごとに整理すると下記の通りである。

1) 形成段階

日本文化に対する認識の形成つまり訪日の経験がない段階では、文化のインプットの原点となっている日本語専攻教育の関連状況を調査した。まず、「文化」にかかわる科目の実態を把握するため、2017年9月に中国の山東省済南地域にある9大学の日本語学科の日本文化関連科目の設置情報を調査した。調査の結果から、済南市において日本語専攻を開設している9大学のうち、少々差が見られるが、すべて日事情全般を扱う「日本概況」の授業を設置しており、一部は「日本概況」のほか「日本の社会と文化」など文化関連の授業も設置していることがわかった。そのうえ、日本語専攻のカリキュラムを一大学を例に調べ、大学の日本語専攻教育に広く使われる教科書の調査を実施した。特に教科書にお

ける「文化知識」の記述や扱いに重点を置いた。詳細は第二章で紹介している。

さらに、学習者の文化認識の現状を把握するため、2018年4月、日本語学習を初めて一年半たった大学二年生18名にその時点の日本に対する認識をめぐって聞き取り調査を実施した。調査は3~4人グループに分け、会談方式で6組行われた。各グループの所要時間は30分程度である。会談は日本や日本人に対する印象を中心に語ってもらった。主に「現時点の印象」「日本語の学習を始める前の印象」、「形成のルート」についてである。その結果、学習者の日本印象は日本語教育前の段階では歴史教育からの単一的なものが主として、日本語教育では具体的、多様化してきた特徴がみられ、先行研究である見城・三村(2013)の結果と一致していることがわかる。また、それぞれ印象の深いものは教科書なり、教師なり、はっきりとした出所があることがわかる。認識形成の段階で日本語教育が果たす役割がうかがえる。

2) 修正段階

日本文化に対する認識の訪日前後の差異の有無を把握するため、2017年7月に訪日経験を持っている13名の日本語専攻学習者を対象にメール形式で予備調査した。13名はいずれも訪日を終えて国に戻ったばかりの時期で、そのうち1年間の留学経験者は7名、1ヵ月以内の短期間の経験者は6名であった。日本での異文化体験と日本人と接することで得た感想を日本語学習で習得したものと照らし合わせ、特に差異点について気づいたことを答えてもらった。その結果、短期滞在の場合、認識のずれはあまり出なかったことと観察は表面的な事柄にとどまっている特徴がみられ、一年間の留学で「人間関係の距離感、職場のいじめ」などいわゆるマイナス的な一面を経験したことがわかる。

訪日前後の認識の差異は具体的にどんなものなのか、どんな状況で発生しているのかについては、先行研究では、専攻学習者の日本人イメージ・異文化態度など日本に関する認識の形成に焦点を当てたものが目立ち、来日後何をきっかけにどのように変容するのかについては質的調査の必要性が指摘されたものの、それにあたる実証的な研究は見当たらない。そのため、同年10月から11月にかけて鹿児島大学に在籍する中国人留学生14名と九州大学に在籍する中国人留学生2名を対象に来日前後の日本認識についてインタビュー調査を実施した。対象者は全員日本語専攻学習歴がある。対面インタビューの所要時間は20分から40分程度で、相手の同意を得て録音した。質問は基本情報以外、日本の滞在歴、日本文化の習得ルート、来日前の日本認識と来日後の日本認識など全部で10項目だが、必要に応じてさらに詳しく質問することもあった。特に、来日後の認識について思い思いの印象的なエピソードを中心に語ってもらった。詳細は第三章で紹介する。

本研究では聞き取り調査のほか、参与観察を実施した。2018年夏期の中国人大学生短期訪日研修または同年冬に実施した鹿児島研修に同行し、その後の研修の経験を紹介する交流会にも参加した。二回とも短期滞在の形で、中長期接触との違いに重点を置いて観察していた。

山東師範大学の学生による「夏期訪日研修プログラム」は8月に実施し、8日間のスケジュールで和歌山県と大阪市を訪問した。生の日本社会に触れる機会(中学校訪問、市民との交流、会社見学、老人ホーム見学、神社見学など)を通して日本文化理解を深める狙

いである。参加者 89 名のうち日本語学習者は 20 名である。この 20 名の日本語学習者を対象に、訪問前と後の簡単なインタビューのほか、感想文を入手し分析してみた。

また、2019 年 2 月、同大学の学生 30 名による「鹿児島短期研修」が行われ、姉妹校の鹿児島大学を訪問し、研修が行われた。訪問団のメンバーは日本語学科以外の複数の専攻から集まり、前回と違って日本語学習と訪日の経験がないことが特徴である。

そのほか、中国国内で日本人や日本文化に触れられる機会に、「中日ふれあいの場」という日本国際交流基金のプロジェクトがあげられる。イベントの参加者は大学日本語専攻学習者を主として、日本や日本文化に対する熱心ぶりがうかがえる。前述の調査協力者から「その（日本に対する）印象はふれあいの場で出会った先生から」との意見もある。そのため、これらのイベントもインプットの一例として観察することにしたのである。

また、日本滞在 5 年以上という感覚上の長期滞在者 5 人にメールや対面インタビューの形で話を聞いたこと、日本人教師 1 人を含む日本語教師 10 名前後簡単に話を聞いたこともある。なお、中国人学習者へのインタビューは基本的に中国語で行われ、本稿で引用する場合、紙幅の都合から省略しているが、インフォーマントの喋ったことばをそのまま日本語訳して記述している。

本稿は中国における日本語専攻学習者の日本認識に絞って考察するものだが、上記ではまず視野を広げ、背景になる「異文化」をめぐる一般論を検討してきた。次に、視点を変え、「日本語教育」の分野では、「日本文化」がどのように研究されているのか考察していく。

4. 日本語教育における「文化」の扱い

現代中国における日本語教育は、1970 年代の国交回復とそれに伴う中日関係の深化を背景とした学習者数の急激な増加と多様化の下で発展してきた。国交正常化に伴い第一次日本語ブームが訪れたが、日本語教育の環境が整備されていたとは言えない。これを背景に、1980 年に「大平学校（在中国日本語研修センター）」が設立され、中国人日本語教師の養成に力を入れてきた。1985 年には現在の「北京日本学センター」へと変わり、日本語教師の再教育と大学院修士課程の学生の教育を平行して実施するようになった。また、国際交流基金日本語国際センターでは 1989 年の開設以来実施している教師研修には、中国の大学の日本語教師を対象に行う約 2 か月間の集中研修がある。研修は教授法の知識拡充、日本語運用力の向上、日本事情の知識拡充等多方面のことに及んでおり、中国の日本語教育に多大な影響を与えていた。そこで、日本語教育特に理論を論じる際、この事情を無視してはいけない。そして、中国における日本語教育事情に関しては、次章で詳しく紹介することにし、本章で論じる日本語教育における「文化」の概念については、日本で行われた研究に絞る。

4.1 「日本事情」教育研究史

ことばと文化の関係についての社会言語学的研究は長い歴史を持っているが、日本語における言語習得や言語教育の観点からの研究は比較的新しい。「日本事情」という用語が日本語教育のことばとして公式に使われ始めたのは 1960 年代のことである。文部省は

1962年日本事情について次の通達を出した。「日本事情に関する科目としては、一般日本事情、日本の歴史及び文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったものが考えられる」。これによれば、日本事情とは広い意味での日本の文化を教えることという漠然と共有されたイメージがあったのではないと思われる。その影響は日本語教育現場に根強く残り、本節の終わりにあげた日本事情を取り扱う「日本概況」の教科書の内容からもうかがえる。

日本事情担当の教師で、日本事情について積極的に意見を述べてきた研究者でもある細川(1999)によると、日本語におけることばと文化の教育の推移を次の区分ができるとされている。

第1期 言語と文化の関係について考える時期(60年代から80年代前半まで)

ここでは、ことばを教えることは文化を教えることだのようにことばと文化の関係の重要性を指摘しながら、文化とは具体的にどのようなものかという問題を明らかにしていない。日本文化論などいわゆる日本に関する知識を学習者に与えることが日本語を教えることだという認識が一般的だった。つまり、教育内容の「なにを」という点に注目が集中していたといえるだろう。

第2期 体系的な知識と異文化コミュニケーション能力の時期(80年代後半から90年代前半にかけて)

留学生が急増するのをきっかけに、日本語教育の内容及び方法つまり「どのように」教えるかが実際の現場で問題視されるようになった。「文化」の問題では、日本社会を理解するためには、伝統文化ではなく、むしろ現代日本の様相を知ることが重要だという認識が広まり、「社会文化能力」を身につけることが必要だというネウストプニーの提案が受け入れられ、「異文化間コミュニケーション」の立場からの発言が多くなった。この場合の「異文化」とは多く国家的な枠組みとしての「社会」を想定していて、たとえば、「日本社会」には〇〇のルールがあり、「日本人」の行動様式は××であるといった、集団類型化の傾向が強い(細川2003)。「日本事情」を分析・考察しようとする傾向が高まるのがこの時期の特徴とされている。また、体系的な知識を「日本事情」として教える必要が論じられてきた。明確に提示されていないが、ここで扱われる「文化」は、社会における事物や事柄の事象を指しているように思われている。

第3期 「日本事情」をめぐる新しい転換の時期(90年代後半以降)

90年代ごろから、それまでの「何を」「どのように」ということから「なぜ」という教育関係に注目する考えが登場する。この時期での新しい展開は、それまでのように「日本事情」の教育内容を体系的な固定化した何かとするのではなく、あくまでも流動的なものとして捉えながら、その捉え方に「日本事情」としての特性があるという立場である。そして、学習者主体の考え方は多くの実践の中に取り込まれ、「学習者自身に自身の観点からそれぞれの「日本事情」を発見させ、捉えさせる手助けをする」という教育方法の転換も見られた。

4.2 言語習得における「文化」の意味

「日本事情」研究は直接的に「文化」を扱うにもかかわらず、多くの研究報告では「文化」の定義への言及が少ないのが現状である。その代わりに、「文化」をめぐる論説が盛んにおこなわれてきた。特に、授業の方法論のみを中心に論じる実践報告においてこの傾向が強い。

1)文化固定説

本来数多くの文化の定義のなかで、E. B. Tylor (1871) は「文化とは、その広い民族誌的な意味においては、知識、信仰、芸術、法律、道徳、慣習その他、社会の一員としての人間によって獲得される能力や慣習を包含する複合的全体である」とした。この文化概念は文化人類学をはじめとする社会科学の領域において説明概念の一つとして用いられる「文化」定義の代表的なものである。または、「人間のつくり出したものすべてを含む。物質文化・芸術・宗教ばかりでなく、言語とか社会組織・知識、そしてまた経済・政治などももちろん入ってくる」(中根千枝)。徳井(1997)は「文化を「人間の生き方(態度)、考え方(価値観、信念)、及びそれらを取りまく環境(社会システムや文化的背景)」と捉えた上で、日本事情教育について次のように定義する。「異文化接触等身近な体験や出来事を出発点とし、人間の生き方(態度)、考え方(価値観、信念)、及びそれらを取りまく環境(社会システムや文化的背景)を通して、日本(人)及び自己とは何かについて考えること」と指摘している。

このように日本文化体系を本質的な実体として扱われている。「文化」を固定的に捉える視点において、既成の「日本人論」や「日本文化論」を「日本事情」の授業で取り上げられるようになり、日本の「タテ社会」、日本人の「本音と建前」、「ウチ・ソト意識」から、日本人の生活様式や生活行動を根底から支えるものとしての伝統、神話、天皇制などは授業内容に見られる。一方で、このような文化の固定的視点を持つ授業は、「日本文化への同化主義をもたらす」と「文化のステレオタイプに陥る」と批判されてきた。

2)文化流動説

文化の本質的な実体に疑問を投げかけた研究者の一人である小川(1996)は、文化の流動性・曖昧性を強調し、「日本人が認識する日本文化は必ずしも正しいものではない。文化の客観的な実体は存在しない。認識者の意識によって文化事象の姿は変容する」と指摘している。川上(1999)は、1980年代以降の文化人類学、歴史学の文化研究を多く引用し、文化の「静態的・均質的モデル」から「動態的・多樣的・多重的モデル」への転換を強調し、日本事情教育は学習者対授業者という枠を越えて、「日本文化のイメージをともに探究し、共に練り上げていくプロセス」と捉えている。

3)文化・文化論二分説

細川(1997)は「ことばの文化」を強調し、「文化」と「文化論」を分けて設定しようと主張する。人間の社会集団に属するものとして扱われるのが「文化論」(外側からの文化)で、コミュニケーションにおける個人の場面認識のあり方が「文化」(内側の文化)と主張する。さまざまな異文化との接触をきっかけに、今まで自分が無意識にすごしてきた日常のありようを相対的に見るようになることによって、その自分のなかにある日常の習慣を一つの文化としてとられることができるようになる。これはいわば体験によって得られた「内側の文化」の発見であるとともに、個人自身にしか得られない、固有の文化発見の体験であるといえよう。一方、外側からの文化論を知識情報としてのみ学習しようと

すると、外側からの文化理解にとどまるだけでなく、それを固定的に考えてしまう危険があるばかりか、内側からの個人の自覚化・意識化にいたりにくいとなることが多い。

たとえば、日本語にはこれこれしかじかの「文化的背景」があり、たとえば、日本社会に暮らす日本人ならばあたかもだれでもが有しているバックグラウンドが存在するかのよう論じられることがあるが、考えてみれば、そうした類型化は一種の幻想に過ぎないのである。「文化的背景」を説明するためには、しばしば「典型的な日本人」を想定することになる。しかし、現実の日本のなかに典型的な日本人など実際には一人も存在しないのである。こうした安易な類型化によって外側からみた文化を一般化することは、その枠の中でしか個人を見ることができなくなる多くの危険をはらんでいることをわたしたちは知らなければならないだろう。むしろ、個人による文化の自覚化によって、そうした類型化や一般化からいかに自由になることができるかという点に、インターカルチャー（文化的相互作用）の意味があるのではなかろうか。

4) 個の文化説

「個の文化」は、細川の日本事情教育をめぐる一連の議論の中で提起された概念である。（細川 1999、2002 など）。細川（2002）は、「個の文化」について次のように述べている。「ここでは、人間の形成する社会とその集団文化の存在を認めつつ、一方で、そうした社会・文化を支える個人一人一人が有する、さまざまな認識とその可変性、あるいは言語活動を通じた思考と表現のあり方を「個の文化」として捉え、その可塑性や創造性について考えていこうとすることで、その活動のもたらす新しい世界を見出そうと試みるのである」。

「個の文化」という概念はさまざまな文化論と深く関係を持っているが、文化とは何かという問いをめぐる提出された文化概念ではなく、社会・文化のなかに生きる個々の認識のことである。「個の文化」とは日本語教育実践に則し、よりよい実践をめざすための文化の捉え方である。「日本文化」「日本人」を教えることで、日本語による「日本人」とのコミュニケーションが円滑になるという議論が日本事情教育研究において広く行われていたことに対し、「日本文化」や「日本人」を教えることで形成されるステレオタイプがかえってコミュニケーションを阻害しているのではないかと実践を通して疑問を抱いたことが「個の文化」の出発点である。

このほか、河野（2000）は、従来の「日本事情」研究において日本事情教育の担当者が依拠する文化観を論じたうえで、「“戦略”的的日本文化非存在説」を出し、日本語事情教育の現場では、戦略的に「日本文化は存在しない」という立場を採用することが望ましいということを提案した。上記のように日本事情教育における文化をめぐるさまざまな角度から議論されてきた。

以上見てきたように、日本語教育における「文化」について、さまざまな角度から研究されていることがわかる。これらの研究成果は教育現場に還元され、教育内容や教育方法の転換に大きく影響している。一方で、さまざまな研究成果が見られるにもかかわらず、教育現場において従来の教育理念や方法が依然残っているのが現状である。これを背景に、

教育現場での対応が問われる。

中国の大学日本語専攻教育で「文化」教育を担う科目として「日本概況」と「日本の社会と文化」がふつうである。これらの科目に使う教材の内容について、具体例を通してみたい。第二章と第三章でも触れるが、日本事情全般を紹介する「日本概況」で教科書として広く採択されている『日本』（外語教学与研究出版社 2013）では、「東日本大震災、国の形と仕組み、歴史、自然、伝統文化、日本語、文学、日本人の行動様式、和食」の全9章からなっている。当教科書は日本語で書かれているので、低学年の初級学習者にとって理解しにくいとの声がある。そのため、低学年の学習では、中国語版の教科書を取り入れる傾向がある。中国語版の「日本概況」の教科書も数が多く、そのうち北京大学出版社によって2011年に出版された『日本概況』は、「日本の国土・地理、歴史、生活、現代社会、政治、経済、教育・科学技術・マスコミ、伝統技術と文化」の8章からなっている。二冊の教科書に共通して見られるのは、話題の豊富さだといえよう。この中に、衣食住などの日常生活、歴史・経済・政治・文学などの専門知識、漫画やアニメなどの大衆文化、茶道や歌舞伎などの伝統文化、または日本人の思考・行動様式など「日本文化論」や「日本人論」の内容が含まれている。これは本節のはじめに説明したように、「日本事情」という用語が日本語教育のことばとして公式に使われ始めた1960年代に、文部省は日本事情について出した通達「日本事情に関する科目としては、一般日本事情、日本の歴史及び文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったものが考えられる」の内容と関連があるだろう。

これらの文化に関する知識を大きく分けると、歴史や文学などの専門知識と茶道や歌舞伎のような伝統文化、または生活スタイルやルールなど顕在化した表層文化と「日本人論」や「日本文化論」に現れる思考・行動様式が示す日本的価値観のような深層文化に分けられると思う。表層文化について、「ゴミの分別方法」など表に現れているので理解するのは比較的容易であるのに対して、深層文化は文化に潜在する体系的な本質にかかわるので理解するのは困難である。そして、専門知識は研究を進めるうえで必要になるだろうが、伝統文化のように普段接する機会が限られているので本研究での論述を控えたい。日本語学習者は日本語と同時に日本文化を習得し、日本での生活に適応し、日本人とのコミュニケーションをスムーズに行うことが期待されている。そのため、コミュニケーション上の経験特に異文化適応に密接に関係している。本研究で実施した調査の結果からも判明したように、2017年7月に日本滞在経験を持っている学習者へのインタビュー調査では、「ゴミの分別方法」や「食生活」など表層文化への適応で困難を感じたとの報告が見られなく、「日本人は礼儀正しいが、日本社会に溶け込みにくい」などの対人関係に悩まされている声も最もあがっている。一方で、表層文化をめぐる知識の習得は生活面への適応を促進する役割があることも否定できない。

また、上記の調査で「日本に行く前の勉強で、「日本人は人に迷惑をかけない、いつも礼儀正しい」という認識はできていた。実際に日本で一年間生活した後、日本人との間に心理的な距離感を感じている。その原因は、日本人は人間関係を損なうのを恐れ、常に人と距離をとっているのに対して、私たち中国人はリスクを冒しても一歩前へ進もうという

考え方にあるのではないか」との声もある。このように、自分なりに原因を探ろうとして、自文化との差異を解釈する試みもみられる。上記のように、実際の接触でうまく適応していない、いわゆる「カルチャーショック」の要因は日本的価値観など深層文化の理解、特に、日本文化と自文化の差異に由来するものが多いことがわかる。

したがって、本研究では、中国の日本語専攻学習者が日本的価値観という深層文化の理解および文化間の差異をいかに解釈するかについて考察することにしたい。上記の論述からわかるように学習者が日本語専攻教育で日本文化に関する幅広い知識を習得しており、それを基礎に深層文化への理解へと進んでいる。そのため、基礎になっている日本語専攻教育に関して、教科書や教授法など従来の教育事情全般を振り返ったうえで、学習者の日本認識の形成と修正のプロセスを考察していく必要がある。

5. 研究視点：文化人類学的なアプローチ

文化的差異についての初期の研究は、文化人類学に端を発している。伝統的に文化人類学研究の重要な目標は、文化集団を記述的に理解することであった。

20世紀初めから半ばまで、人間の違いについて支配的な見方は、人種決定論一人種による生理的な違いは行動を決定する重要な要素という考え方であった。しかし、20世紀前半には、人類学者や社会学者、例えばボアズ (Boas)、ミード (Mead)、ベネディクト (Benedict) などが、人種的差異ではなく、社会文化的環境こそが私たちの行動を決定する支配的な力であり、それぞれの「文化」には独自の妥当な世界観があると力説した。

ジョセフ・ショールズ (2013 ; 30) によると、初期の研究者の大半にとって、文化システムを研究する目的は、人間が社会化することによって自己理解がどのように制約されるかを知るためであった。ミード (Mead) はこう述べている。「私は生涯の大半を他の人々、遠く離れた地の人々の生活を研究することに費やした。それはアメリカ人が自分自身をよりよく理解するためであった」。ベネディクト (Benedict) によれば、これまで「慣習が社会理論家の関心を喚起しなかったのは、それが自分自身の思考そのものだったからである。つまり、慣習とはレンズであり、それなしでは何も見ることはできない」ものである。これらの社会学者に言語学者が加わり、私たちの世界観は大部分が、本人の話す言語と文化環境からの社会化により決定されると強調した。そして、文化や社会化の影響は内側からは見えないことが多いと論じた。

20世紀初めの、このような文化相対主義の深い理解は、心理学の分野でも行われていた。人類学者が比較的孤立した民族を研究していた時代から、世界は変容した。グローバル化の顕著な影響のひとつは、文化共同体がますます相互関係を深めて多様化していることである。グローバル化が進み、多文化共同体が増加しているにもかかわらず、異なる文化環境で外国語を学び、生活し、仕事をするのは未だに難しい。目に見えない暗黙の文化の枠組みが秘める力は、20世紀初めに社会学者によって発見されたが、現代の異文化滞在者の体験は多くの点でそれと類似している。つまり外国に行くことは、新たな物理的環境に慣れるだけでなく、異なる世界観を理解し適応し未知の文化共同体に向き合うことなのだ、と異文化に暮らす人間は悟るのである。

第二次世界大戦後になると、異なる文化の枠組みを持つ人々が出会うときに何が起きる

のかを理解しようとする関心が高まった。文化人類学者のエドワード・ホール (Edward Hall) は、「異文化コミュニケーション」という用語を最初に使った学者で、異文化間コミュニケーションや誤解に関連して文化を研究した。ホールは、人間は一般的に自身の文化的条件づけには気づかず、思考方法やコミュニケーション様式における隠れた差異が異文化理解の壁を作ると論じた。他の初期の人類学者同様に、文化研究の目的は文化的自己理解であると考えていた。そのような理解が異文化間の摩擦を解消し、人間の可能性を広げるための方法であると述べている。

飛田 (2001 : 106) は、異文化理解において避けて通れない概念に、自文化中心主義があると述べる。自文化中心主義 (自民族中心主義) は自分の文化、民族、国家が最上のもの、絶対に正しいものであるとする考え方であるが、これはある程度、誰もが持っている態度であることを自覚しなければならない。自文化中心主義の人は自己中心的な人と似て、異なる文化の存在を否定する。自文化しか存在しないわけであるから、すべての文化が自文化と同じであると判断する。このような判断ができるのは、実際に他文化と全然接触しない状況にあるか、それとも他文化が存在するにもかかわらず、それを黙殺するからである。これと対比される概念に文化相対主義がある。これはそれぞれの文化は独自の生活様式、価値観をもつが、文化間に優劣はなく、文化は相対的に存在しているという中立的な考え方である。文化相対主義は、相手の文化コンテクストにおいてその行動を理解しようとする立場であり、自文化中心主義に見られるような、自分以外の文化が「劣っている」「誤っている」などの価値判断を下すものではない。実際には、自分の属する文化に対する愛着、他の文化への違和感などが作用して、真の相対化の実現は難しい。

文化相対主義の意義は、自らの価値観や見方に捉われている私たちに反省を促し、他者を自分とは異なった存在であること、その他者と対話することが重要だということに気づかせてくれる点にある。つまり、文化相対主義は自文化中心主義からの脱却への可能性を秘めた考え方といえるのである。

本研究の観察対象となる日本語専攻学習者は中国国内でインプットされた知識をもとに日本に対する認識を形成し、その後の文化接触で修正していくだろうと推測される。文化接触で文化間の差異に直面することになり、対応方次第で対人関係の構築は容易になったり、困難になったりする。たとえば、中国学習者からよく指摘されるカルチャーショックに「日本人はあいまいで、話し合いの場でなかなか意見がまとまらない」や「日本人はいつも割り勘で、ケチだ」のようなものがある。実は、このようなとらえ方においては、実際の文化的差異は認識されているものの、否定的な評価が入っている。問題は本人は自分の慣れ親しんだ自文化の価値観を基準に異文化を判断している、いわゆる自文化中心主義に陥っていることに気づいていないのである。それを気づかせ、文化的差異は善悪ではなく、単なる違いであるという文化相対的な観点を培えば、真の異文化理解に近づけよう。

第二章 日本語専攻学習者の日本認識の形成

前述のように、異文化理解を深めていくためには、相手文化に関する正確で的確な情報が不可欠である。その情報を入手するルートはさまざまであるが、中国で日本語を学んでいる専攻学習者に絞ってみると、大学で受けた教育は主な情報源になっている。大学では、言語を含む社会や文化など日本に関する知識を多方面にわたり、教育が行われていく。中国における日本語教育の歴史をたどっていくと、1970年代から現在にかけて重点を置いて行われてきた教育内容として、「言語技能」から「コミュニケーション能力」、その後「異文化コミュニケーション能力」から「文化理解」へと変わってきたことがわかる。学習者は大学で受けた教育を含むインプットで、日本に対する認識が形成されていくといえよう。本章では、専攻学習者の日本認識の形成をメインに論述するが、その中で、教科書によるインプット、教師の影響、マスコミの影響から述べる。その前に、背景となる中国における日本語教育の歴史と現状をみていこう。

1. 中国における日本語教育の歴史と現状

1.1 中国における日本語教育の歴史

表1 中国における日本語教育の略史

1960年頃	外国語専門学校や総合大学に日本語専攻が設置
1978年	日本語が大学の入試試験科目となる
1979年	日中政府の共同事業として北京日本語研究センター（通称大平学校）設立
1980年	北京語言学院（現、北京語言大学）で「全国日本語教師養成班」成立 中国日語教学研究会（日本語名称＝中国日本語教育研究会）成立
1985年	大平学校が日本学研究センター（現北京日本学研究センター）として北京外国語学院（現北京外国語大学）に再編成
1990年	教育部、『大学日本語専攻基礎段階教育大綱』を制定
2000年	『大学日本語専攻高学年段階教育大綱』を発表

中国において、1949年の新中国成立後の日本語教育を辿ってみると、国の外国語教育重視政策に基づいた外国語専門学校や総合大学に日本語専攻の設置、文化大革命による停滞、また1972年の中日国交正常化後の何度かの日本語ブームを経て、現在中国の日本語教育は成熟期を迎えているといえる。

「日本語教育」とは、第二言語として日本語を学ぶものへの教育であり、日本国外の日本語教育については、国際交流基金が行った2018年度の調査によると、海外の日本語学

習者数は約 385 万人に達している（国際交流基金 2020）。そのうち、中国の学習者数が最も多く約 100 万人にのぼり、「中・上級段階に達する学習者が非常に多い」とされている。中でも、高等教育機関で学ぶ学習者が多く、中国の学習者全体の約 57%を占めており、また世界の高等教育機関で学ぶ学習者全体の過半数が中国の学習者となっている。

中国における高等教育機関の日本語教育は、大きく「専攻日本語」「非専攻日本語第一外国語」「非専攻日本語第二外国語」「大学院」の 4 つに分けられるとされる。本研究では、主に大学の専攻日本語について言及する。

中国における日本語教育の歴史を言及する際、時代区分を設け分析しているものが多い。たとえば、皮（2002）は、現代中国大学専攻日本語教育の歴史を三段階に分けている。海外の情報獲得を目的とする 1950 年代から 1960 年代までを「第一段階」、1972 年の日中国交正常化から 1980 年代初期までを「第二段階」、そして、1980 年代中頃からの日中経済関係の急激な深化以降を「第三段階」としている。

また、修（2018）は中華人民共和国成立後の日本語教育を 3 つの発展期に分けられている。1949 年－1972 年は第一期として、日本語専攻を開設した大学は北京大学や上海外国語大学といった数少ない大学に限られている。1972 年－1999 年は第二期、中日国交正常化を機に、日本語教育は大きな進展を遂げた。南開大学や天津外国語大学のような大学においても日本語専攻が開設され、日本語教育の全盛期を迎える準備が整えられた。1999 年－2012 年前後は第三期、この時期は中国日本語教育の全盛期とも呼ばれている。学習者数は 105 万に達し、日本語専攻を開設した大学は 506 校に、一気に世界一の日本語教育大国に躍進した。その背景として、中日交流の深化と中国大学教育の改革（1999 年実施した大学定員拡大政策）が大きな要因だと考えられる。

そして、中国の大学専攻日本語教育と日本の「国語教育」とのかかわりや影響を視野に入れた田中（2015）は、1949 年から現在までを次の 4 つに大きく区分した。（1）黎明期・揺籃期（1949－1969）戦後処理や国外情報の受信、そして将来的な国家建設のための人材養成が主題とされた新たな取り組みがなされ、いわば現代中国日本語教育の「黎明期」にあったと特徴づけられている。教師には、帰国華僑、戦前に旧植民地の高等教育機関で教育を受けたものなどが中心に採用された。（2）復興期・確立期（1970－1989）1972 年に中日国交が回復し、両国の相互交流のために互いの言語を学びあう必要が生じた。「翻訳人材の育成」という国家計画から、「読む・書く」中心だった日本語教育に「聴く・話す」も加わるようになり、帰国華僑、残留日本人などが教師として採用された。少ない教育インフラのもと、教師や学習者は、非常に意欲的に日本語の教育・学習に取り組んでいた。そして、1978 年、中日平和友好条約が調印され、中日交流がさらに進み、1979 年 12 月の大平正芳首相訪中の際、中日文化交流協定が締結され、中日間の交流の更なる進化への道筋がつけられた。日本語教育への社会的な需要もさらに高まることとなる。1979 年以降、文化、経済・政治などあらゆる面でヒト・モノ・カネの行き来がさらに活発化する中で、日本語教育の規模も拡大を続けていった。日本語学科が増設され、「1978 年は日本語科のある大学は 33 であったのに、1979 年 9 月は 46 と急速に増大している」という状況となった。（3）成長期・成熟期（1990－2010）「成長期」には、コミュニケーション能力

育成が目指され、官学連携による教材開発、試験実施、『教学大綱』の制定といった環境整備が進められ、学習者数や機関数も増加した。「成熟期」には「成長期」における日本語教育の規模的な拡大、学習者を取り巻く社会状況の変化に応じる形で、基礎段階『教学大綱』改訂・高学年段階『教学大綱』制定が行われた。主な変化には、これまで「コミュニケーション能力の育成」とされてきたものが「異文化コミュニケーション能力の育成」とされたこと。また、日本の社会や経済、政治、文化についての知識を示した「日本事情」という概念が、「文化理解」に重点移行されたことが挙げられる。(4) 転換期 (2011-) 日本の経済力に起因することの多かった日本語学習者の学習動機はアニメ・ドラマ・漫画などのポップカルチャー、日本の社会、人々の生活や日本人の考え方への探求心や知的好奇心が目立つようになった。その結果として、日本の経済成長が鈍るなか、日本語学習者の数が大きく増加した。2010年代に入り、学習者の目的や、教育内容、教育方法に「転換」の機が訪れ、教育内容や教授法、教科書の改革が急務とされるようになったのである。

1.2 中国における日本語教育の現状

国際交流基金は、世界各国での日本語教育の最新状況を把握するために、3年ごとに「日本語教育機関調査」を実施している。以下にあげたのは統計が始まって以来の「中国日本語教育機関数・教員数・学習者数」と「中国日本語教育高等教育機関数・教員数・学習者数」である。いずれも筆者が国際交流基金の調査結果に基づいてまとめている。

表2 中国日本語教育機関数・教員数・学習者数変遷

年次	機関数	教員数	学習者数
1975	13	不明	不明
1981	101	1,139	12,887
1987	217	1,845	41,766
1990	908	4,075	195,406
1993	1,229	5,289	250,334
1998	1,098	5,156	245,863
2003	936	6,031	387,924
2006	1,544	12,907	684,366
2009	1,708	15,613	827,171
2012	1,800	16,752	1,046,490
2015	2,115	18,312	953,283
2018	2,435	20,220	1,004,625

表3 中国日本語教育高等教育機関数・教員数・学習者数

年次	機関数	教員数	学習者数
1990	495	2,522	74,507
1993	482	2,191	81,335
1998	477	2,513	95,658
2003	475	3,437	205,481
2006	882	7,217	407,603
2009	1,079	9,450	529,508
2012	1,153	11,271	674,005
2015	1,216	11,347	625,728
2018	1,174	11,252	575,455

以上から、1998年から2003年までの5年間で、学習者数が大きく増加したのがわかる。「日本との経済関係を背景に、日本語学習者が増え、日本のアニメ、漫画、ファッション、ゲーム、映画などのポップカルチャーに対する興味から日本語学習を始める若者が増えている」と同報告書で分析している。学習目的について、「中国は、他の国では日本語学習の主要な目的となっている日本語によるコミュニケーション、日本語という言語そのものへの興味はあまり重視されず、そのかわりに、大学や資格試験の受験準備、将来の就職のため、日本に留学するためといった面が重視され、実利志向が大変強くなっている」という結果があった。

さらに、日本語学習者数の増加はこの時期の中国大学の大量化にも大きく影響されている。それまでは限られた大学の日本語専攻で少数精鋭の教育が実施されていたのに対して、地方の大学や理系の大学、新興大学に次々と日本語教育専攻コースが設置されるようになった。

2006年の調査では、2003年に比べ、学習者数がさらに増加し、日系企業の進出に伴い、日本語学習が就職に役立つことや、日本のポップカルチャーの人気などの背景がある。学習目的について、「日本文化に関する知識を得るという目的も多く回答されているが、その一方で、大学や資格試験の受験準備、将来の就職のため、日本に留学するためといった面が重視され、実利志向が大変強くなっている」と前回の調査と同じ結果になった。

2009年の調査では、教師について、日本語母語教師数が2,479人で、全体の15%を占めていると指摘された。

2012年度の調査結果は、2009年度の調査と比べ、日本語教育機関数、日本語教師数、日本語学習者数のすべてにおいて伸びを見せた。

2015年の調査では、学習者数が減少したことがわかる。一方、学習者数が減少しているものの、教員数が増加している。一時の日本語学習ブーム時の学習者が教師志望となっているものと想像される。学習者が減少した背景には、2012年以降の中日関係の冷え込み、大規模な反日運動、日系企業が中国への進出を控え、ASEAN諸国へ拠点を移す動きもあり、日本語学習そのものに対するニーズ低下は否定できない。大学でも日本語専攻の定員数を削減するなどの動きもみられる。筆者の当時の経験では学生たちは日本語を学びた

いと思っても、日本語の履修や留学を家族が心配するので躊躇するといった話を聞くことが少なくなかった。

2018年の調査では、2015年度の結果に比べて機関数、教員数及び学習者数のすべてが増加していることがわかる。一方で、高等教育では機関数、教師数、学習者数のいずれも程度の差こそはあるものの前回調査よりも減少している。背景として、一時期乱立した学科の整理統合のほか、大卒以上の就職市場における必要スキルとして英語が依然最重要視される傾向があり、大学入試を日本語で受験した学生が入学後に学習を継続しないケースもしばしばみられる。

2013年7月、国の専門機構として新しい教育部高等学校外国語專業教学指導委員会が正式に発足し、調査・分析・草案作成作業に着手し、外国語教育の国家スタンダード制定や教育基本方針の見直しを進めてきた。そして、2018年1月に、『四年制大学各専攻教育の国家スタンダード（普通高等学校本科专业类教学质量国家标准）』が公表された。李（2019）は、古いバージョンの『教学大綱』に比べ、新しいスタンダードは「①教育内容の重視②多様性の重視③異文化コミュニケーション能力の重視④講義の履修項目と内容の見直し」の四つの特徴をあげている。そのうち、「教育内容の重視」において、「国際的視野、思弁能力、異文化コミュニケーション能力の育成を日本語専攻教育に盛り込んでいる。学習者に日本語運用能力と日本社会、文化の理解力、日本・世界事情を見る能力を同時に身につけることが求められている」と記載されている。さらに、「異文化コミュニケーション能力の重視」においては、「異文化コミュニケーション能力の育成に力を入れる。異文化コミュニケーションの講義開設のほか、普段の講義でも多元文化への理解、コミュニケーション力の向上が求められている」と明示した。

こうした背景をもとに行われてきた中国日本語専門教育を受けている大学日本語専攻学習者は、いかに日本語や日本文化を習得し、その過程で培われた日本認識はどんなものなのかは次の節で明らかにしたい。

専攻学習者の日本認識の形成にさまざまな要素の影響が考えられるが、そのうち、最も大きいのは教科書、その次は教師、メディアと続いている。学習者を相手に行われていた調査の結果からも、同じことが伺える。

そのため次節では、まず大学教育のカリキュラムで重要な位置を占める主幹科目「精読」の教科書の調査を通して、教科書によるインプットの影響を検討する。

2. 専攻学習者の日本認識の形成

2.1 教科書によるインプット

外国語教育では一般的に、目標言語の環境が弱ければ弱いほど教科書が提供する学習資材が重要になるのであるが、中国の日本語教育では、学習者分布が広く教師の教授レベルが均質的でないこともあり、教科書の指導的役割が大きいと思われる（曹 2008）。そこで、まず大学教育のカリキュラムで重要な位置を占める主幹科目「精読」をめぐり、とりわけ「精読」に使う教科書を中心に検討する。次に、「聴解」の教材における写真などの利用について、最後に「日本概況」における「日本文化論」や「日本人論」の解説を中心に検討していきたい。

2.1.1 日本語学科のカリキュラム

中国の大学における日本語専攻生向けの講義は基礎段階(一・二年次)と高学年段階(三・四年次)に分けてある。基礎段階において、各大学間に少々差が見られるが、一般的に「精読」「聴解」「会話」などの講義が設置され、言語能力の養成を主な目的としている。そのなかで、「精読」は「総合日本語」や「基礎日本語」とも称し、日本語専攻学科の主幹科目とされ、時間数のもっとも多い科目である。週に8コマ、もしくはそれを上回るほど設定されており、基礎段階の日本語教育は「精読」授業を中心に行われていると言っても過言ではない。高学年段階では、「精読」「翻訳・通訳」「日本文化」「日本語概説」などの専門学習が特徴である。この段階における「精読」は「高級日本語」とも称し、授業目的は文法や語彙の習得ではなく、「正しい日本語・日本文化・日本人の心」であり、教科書は日本の国語教科書を参照し、文学作品の読解が一般的である。

現在、日本語専攻学習者は中国で2年間専攻教育を受け、そのあと一部の学生が交換留学生としてあるいは研修の形で渡日することが多い。本研究では、学習者が実際の日本社会と接触する前に中国で受けた日本語専攻教育、つまり基礎段階の教育内容を対象に考察を行う。

参考として、山東師範大学日本語学科の必修科目のカリキュラムを見よう。

表4 山東師範大学日本語学科必修専攻科目カリキュラム

分類	授業名	単位数	学期配分と週間学習時間										
			総学習時間	授業時間	一	二	三	四	五	六	七	八	
専攻科目 (必修)	総合日本語 (1)	6	120	120	8								
	総合日本語 (2)	8	144	144		8							
	総合日本語 (3)	8	144	144			8						
	総合日本語 (4)	8	144	144				8					
	総合日本語 (5)	4	72	72					4				
	総合日本語 (6)	4	72	72						4			
	総合日本語 (7)	4	72	72							4		
	総合日本語 (8)	2	40	40									4
	会話 (1)	1.5	36	36		2							
	会話 (2)	1.5	36	36			2						
	会話 (3)	2	36	36				2					
	聴解 (1)	1	28	28	2								
	聴解 (2)	4	72	72		4							

聴解 (3)	2	36	36			2					
聴解 (4)	2	36	36				2				
基礎文法	2	36	36				2				
理論文法	2	36	36					2			
合計 17 (4 科目)	62	1160	1160	10	14	12	14	6	4	4	4

※中国の大学では二学期制となっており、4年間で1～8学期に分けてある。

表5 山東師範大学日本語学科学習時間数

日本語学科	総学習時間数	必修科目	選択科目	精読
学習時間数 (コマ)	1592	1160	432 (1080)	808
単位	86	62	24 (53)	44

※調査当時のデータによる。

以上は、日本語専攻における必修科目の学習時間、単位数とそれぞれの学習時期をまとめた表である。ほかに選択科目も設けている。4年間にわたる日本語専攻科目の学習時間数の1592コマに対して、「精読」授業は808コマで、全体の50%、必修科目の70%を占めていることがわかる。

2.1.2 主幹授業の「精読」

「精読」とよばれているが、読解教育というより、「日本語の発音・文字の導入から始めて、基本的な語彙・文法等を習得し、基礎的な運用能力を養成する総合的な日本語科目」と位置付けられている(篠崎 2006)。「精読」授業の教材について、篠崎 (2006)では、中国の大学専攻日本語教育のための「基礎段階(基礎段階)」(1・2年次)用精読教科書 4 シリーズ計 16 冊の内容を分析し、(1)基礎段階精読教科書のシリーズ前半では日本語学習用に書き下ろされた文章や会話が中心となっており、これは、学習進度に沿って学習項目を順番に提出していくのに調整しやすいためであること、(2)後半になると、日本で出版された外国人向け日本語教科書や、日本の国語教科書の文章を経て、日本人向けの既成の文章で学習する構成となっていることが指摘されている。

大学入学まで、日本に対する理解は歴史の授業、アニメ程度にとどまっている日本語学習者にとって、大学での学習は日本理解を実現し、日本に対する認識を形成する大切な段階だと言える。日本理解の専門授業として「日本事情」、「日本社会と文化」などがあげられるが、基礎段階ではもっとも時間数の多い「精読」も言うまでもなく重要な一役を買っていると言えよう。

中国の大学教育に使う教材は「普通高等教育国家規画教材」と記されている専用教科書を利用するのが一般的である。日本語専攻教育における基礎段階の「精読」に使われている教材は多数ある中で、筆者が実際の使用経験を持っている次の三種類を紹介したい。

まず、90年代初めに出版され、広く使われてきた『新編日語』(1～4冊)(上海外語

教育出版社 1993) があげられる。それまで、「人民公社」などのことばがあふれる教材を使われていたので、当初目新しいものとして注目を集め、日本語専攻で最も広く使用される日本語教科書のロングセラーとなった。時代とともに、「内容が古い」、「文法中心でコミュニケーション能力の育成に向かない」などと批判され、2008年に改訂版を出している。

21世紀に入り、高等教育の大衆化と日本語学習者の急増が進み、学習ニーズの総合化と学習形態の多様化が現れてきた。多くの教科書は新版を出したりして対応を進めようとしたが、その対応は素材の新しさや内容の面白さとデザインの工夫を求める傾向が強く、教授法の進化と配慮は少なかった。そんな中で、北京大学出版社の『総合日語』（2004-2006年）は新しい文法体系を導入し、会話文の自然さと応用練習の効果を求めよう工夫されていた。つまり、素材改善だけではなく、新しい理念の導入やシラバスの更新により、素材を異文化コミュニケーション能力の養成へと統合しようとしたものである。(曹 2008)

そして、近年になって、影響力を持っている日本語専攻教材に『新経典日本語』（外語研究社）があげられる。2013年に大連外国語大学によって開発された。出版されてから長くないので、この教材シリーズを取り上げる論文はあまり見当たらないが、筆者が勤務していた大学では2015年から使い始めた。本の前書きで書かれているように「学習者主体に、アウトプットのための話す、書く能力の育成を重点に、異文化コミュニケーションの能力の向上を目標にしている」点、及び取り扱う話題や情報の新しさが特徴だとされている。

2.1.3 『総合日語』について

以下は例として、『総合日語』（北京大学出版社 2004）という教科書について検討してみる。この教科書は「自然な日本語」を念頭において、日本語専攻生1、2年生を対象に初めて中日両国の日本語教師が共同で作成された日本語専攻基礎段階用教科書である。『総合日語』は四冊からなっており、基礎段階の1、2年生用に設定され、日本語専攻を設置している大学で広く採択されている。

編集者代表の阪田・守屋（2008）は現行の日本語教科書の問題を指摘した上で、「自然な日本語」の重要性を強調した。さらに、「自然な日本語は習得可能なものだ」と述べ、「教科書は学習者の自然な日本語習得に向け、具体的なサポートを目指すべきだ」と明記した。従って、「話しことばと書きことばそれぞれの機能に基づいたシラバスを構成し、かつ4技能の総合的習得を目指す」という編集理念の下で、この教科書の目標として「学習者が日本語専攻生にふさわしい知的レベルが高く、表現豊かで『自然な』日本語の使い手となることを目指すとともに、日本文化・文学・社会・中日交流その他に関わる知識の理解も図る」と出されている。

一方、編集者の中国側代表の彭（2007）は「中国における日本語教育事情」という論文で教材について、「各大学の自主開発教材は不自然な日本語の表現が散在し、内容が古い。一方で日本で出版されたものは中国の実情に向いていない」と問題を指摘した上で、『総

『総合日語』の特徴を次のように評価している。

会話の場合は、自然な日本語の発話となるようにいろいろと工夫されているだけでなく、大学生にとって親しみを覚えやすい身近な生活が取り上げられ、四冊通してまとまったストーリーとなるように構成されているし、登場人物のキャラクターもいきいきしているの、生きた会話として、学生たちに親しまれている。そして、初級の舞台が中国に設定されているので、自然な形で中国の文化を日本人に紹介できるようにしているのに対して、中級の舞台は日本に移り、なるべくステレオタイプを避けて、一個人としての中国人留学生の目から日本を見て、肌で日本を感じることになっている。総合的な日本語運用力と異文化コミュニケーション能力の養成を狙うところの、従来の日本語の教科書と一味違うこの新しいタイプの教科書である。

『総合日語』の前半部分

前半の『総合日語』第1・2冊³はそれぞれ15課から構成されており、各課は三つのユニットからなっている。ユニット1とユニット2は会話文で、話しことばに必要な文法、表現が取り上げられている。ユニット3は読解文であり、書きことばに必要な文法、表現が取り上げられている。各ユニットではメインの会話文あるいは読解文の後に、それぞれ新出単語、解説・語彙、解説・文法、練習用単語、練習の順になっている。解説の部分では、語彙、文法の項目について例文つきで中国語で説明されている。練習の部分では、それぞれ会話中心のものと読解の内容を確認するための「内容確認」、文法を確認するための「文法練習」、作文を書くための「発展練習」があり、最後に「総合練習」が設けられている。

毎課の冒頭でこの課の「学習目標」と「学習要点」が出されている。第一冊の第5課を例として見てみると、五十音図が終わり、文章の勉強に入る「新生活」という内容である。「学習目標」は「自分のことや家族、友達、学校を紹介する」⁴となっている。「学習要点」では、ユニットごとに文法の項目が出されている。たとえばユニット2では、「①疑問詞 ②と（並列） ③この、その、あの、どの（指示）」となっている。文法など言語知識の学習が中心となっていることが明らかである。そして、各課のテーマに関連づけた文化情報を短く紹介する「コラム」が設けられている。たとえば、「日本料理」（p.184）、『かぐや姫』（p.315）、「靴を脱ぐのが好きな日本人」（p.263）などさまざまである。

内容について、前半（1、2冊）は篠崎（2006）が指摘されているように、日本語学習用に書き下ろされた文章や会話が中心となっており、編集目的に「文化的要素」を重視すると掲げているわりに、期待するほどの形にはなっていない。内容的には、中国に留学している主人公をメインとなっている分、日本の社会や文化に触れるものが少ない。

以下、第1冊にある「大学祭」という会話文の内容を通して、見てみよう。

第9課のユニット2の会話は「大学祭」となっている。登場人物は中国の大学に勤めている日本人教師の遠藤先生と当大学日本語学科長の胡先生の2人である。遠藤先生は日本

³2009年第2版、北京大学出版社

⁴中国語の原文は「介绍自己和自己的家人、朋友、学校」となっている。

で行われていたシンポジウムに行ってきたところ。

遠藤：わたしは、シンポジウムのあと、東西大学の大学祭を見ました。

胡：ああ、ちょうど大学祭のシーズンでしたね。

遠藤：社会学部の学生たちが研究発表会をしました。三保さんも発表しましたよ。

胡：三保さん？

…

以下はしばらく三保さんの思い出話と発表の話が続く。最後に、

遠藤：それから各国の留学生会が模擬店を出しました。中国人のギョーザはとても好評でしたよ。

胡：遠藤先生も食べましたか。

遠藤：ええ、もちろん。留学生の店をぜんぶ回りました。中華料理、韓国料理、タイ料理、マレーシア料理、インド料理…、ぜんぶおいしかったです。でも、苦しかったです。そのあとは、何もませんでした。

せつかく、日本の大学における重要なイベントを知ることで学校文化に触れるチャンスなのだが、教科書の内容だけでは不十分だといえる。関連知識は教師に委ねるか、学習者各自で調べるかになる。教師が授業でどこまで詳しく説明するかは教師の個人経験、授業の進捗状況などによって個人差が出る。筆者が2017年10月とその後の追加インタビュー調査で「大学祭」について聞いたところ、「大学祭に関して日本に来る前は知らなかった」「教科書で習った記憶はない」という声が出ている。または、「大学祭ということばは日本に来る前にどこかで聞いた記憶があるが、具体的にどんなものなのかわからない。というのは、日本に来てはじめての大学祭を前に、先輩にどんなものかと尋ねたことがあるから」そして、教科書の内容にあまり印象がないと答えた学習者に、会話文のおおざっぱな話をしたら、「ああ、そういえば『模擬店』っていうことばは覚えているよ。新出単語として一生懸命覚えたが、それっきり一回も使ったことも見たこともない」と述べた。教科書に出たにもかかわらず、印象に残っていないか、うっすらとしか残っていないのが現状だと言える。

次に、第2冊にある「日本のゴールデン・ウィーク」というテーマの会話文を例として取り上げて見る。中国人の王さんと中国に留学中の高橋さんの会話であり、高橋さんはゴールデン・ウィークの間帰国していた。

ユニット2 会話

日本のゴールデン・ウィーク

王：高橋さん、お帰りなさい。お姉さんの結婚式はどうでしたか。

高橋：いい結婚式でした。

王：そうですか。よかったですね。どこでしたんですか。

高橋：ホテルです。でも、ちょうどゴールデン・ウィークで、結婚式が多くて、落ち着かない雰囲気でした。

王：そうですか。お姉さん、きれいでしたか。

…

しばらくこのような話が続き、結局キーワードになっている「日本のゴールデン・ウィーク」の出番は一回しかなかった。テーマを見るだけで、日本のゴールデン・ウィークとはどんなものかと期待が高まるだろうが、実際は関連する内容がどこにもなく、文法項目の提出に都合のよい発展となっている。まさに日本語学習用の書き下ろし文というイメージである。

『総合日語』の後半部分

後半の『総合日語』第3・4冊⁵はそれぞれ10課から構成されており、各課は二つのユニットからなっている。前半と同じくユニット1は会話文で、話しことばに必要な文法、表現が取り上げられている。ユニット2は読解で、書きことばに必要な文法、表現が取り上げられている。第1・2冊と比べ、会話文と読解のどちらも文法を含む文章の表現が難しくなったほか、会話の背景は日本に移しているので、「茶道」や「大相撲」などの伝統文化の話題や「車内で化粧をする女性」のような日本社会の話題と「サークル活動」のような大学の話題が増えた。

日本の生活や文化に密接な内容はどのように展開しているのか、例を通して見てみる。まず、第3冊第7課のユニット1「ギョーザにりんご?!」の内容である。

中国人留学生の劉さんが自分手作りのギョーザを大家さんに持って行ったら、その場でお返しとしてりんごを3個もらった。その話をめぐって、留学生の間で議論が続く。当事者の劉さんは「まだギョーザ、食べてもいないのに、お返しって言われてもね…。物々交換じゃあるまいし」と意見を出す。韓国人の朴さんは「なんだか誠意が感じられないね」と述べ、タイ人のチャリヤーさんは「タイにもお返しの習慣があるよ。まあ、すぐには返さないけど」と意見を述べる。また、朴さんは「自分がホストファミリーのお母さんにお土産をあげたら、さっそく次の日にお返しをもらっちゃった」と話した。

そのときに日本人の三好さんが入ってきて、話に加わった。事情を告げられ、意見を聞かれた三好さんはどこもおかしいことなく、日本では普通にある話で、自分のお母さんも近所の人から何かもらったら、必ずお返しをしていると言った。「もらいっぱなしは失礼だし。それに、お返しせずにはいられないんじゃないかな、日本人って…。」と三好さんが説明する。王さんの「でも、一所懸命作ったギョーザに、りんご、たったの3個っていうのは、ちょっと…」という意見に対し、三好さんは「あんまり立派なお礼をしたら、かえって相手の負担になるし…。そのくらいがちょうどいいんじゃないかなあ」と説明した。

異文化摩擦や異文化理解を深めるための内容であるが、学習者はどのように受け止めているのかはとても興味深い。筆者が2017年10月に中国人留学生を相手に行われたインタビューで、『総合日語』を使った経験のある元専攻学習者の一人は自らこの「りんご」の

⁵2011年8月第2版、北京大学出版社

話を取り上げ、次のように述べた。

Jさん：大学二年の『総合日語』という教科書で、お返しに関する内容があった。中国人留学生の李さんが自分で作った餃子を日本人の友達に上げたら、翌日にお返しとしてりんごを3個もらった。その当時の先生の説明とか印象に残っていないけど、とにかく「3個のりんご」のインパクトが大きい。自分の考えでは、たったの「3個」のりんごはあまりにも少なく、人にあげるのは恥ずかしい。「3個のりんご」の話について、最初はとても理解できなかったが、今は納得できると思う。今の体験では、りんごを1個、ケーキを一つもよくあることだから。一方で、お返しのタイミングで違和感を覚えたことがある。自分が餃子やたこ焼きを作ったら、研究室の人やバイト先の人に配るようにしている。その場で、「これ、お返し」と言われることがある。もらった直後のお返しはなんだか他人行儀で、絶対友達扱いされていない

と感じた。でも、これが日

本式の義理人情だと自分を納得させたら、理解できるような気がする。

このように、教科書の内容は何年たっても印象に残るという不思議な力を持っていることは否定できない。当時の先生の解釈は覚えていなくても、「3個のりんご」という特別な形で頭に定着している。もしかして、「3個のりんご」が入っている皿を手に、眉をひそめた女性の挿絵が効果的に働いたかもしれない。



そして、第四冊では沖縄に関して二課にわたって沖縄の音楽、言語、食文化などを紹介されている。中国人留学生を含む空手部のメンバーは交流試合のために沖縄に来ているという場面設定である。その中で、市場に食事に来ているみんなは「イラブー汁」や「ハリセンボン」など初めて出会う食材に戸惑ったり、「ゴーヤチャンプルー」の作り方を詳しく教わったりのような展開である。これに関して、元学習者に聞いたところ次の話が出た「大学のその教科書で一番印象深かったのは沖縄の話、ゴーヤチャンプルーとか。作り方まで覚えていないが、なんか沖縄の料理は中国に似ているところがあるんだなという記憶がある」。食文化は日本文化の大切な一部だという認識を持っているが、沖縄の食文化は日本文化だと言い切ることができるかについては疑問の声がある。初級段階の教科書で「沖縄」の話を大きく取り上げられた以上、これは日本文化の代表的な存在と捉えても無理はないと思われる。

2.1.4 まとめ

以上、中国の大学日本語専攻教育に使われる教材『総合日語』を取り上げ考察してきた。時間数のもっとも多い主幹授業の「精読」であるゆえに、学習者の日本語勉強に計り知れないほど影響を与えていると思われる。教科書中心に授業を進めるのが一般的なやり方と

なっている中国大学日本語専攻教育において、教科書は極めて重要な存在である。出版されてから現在に至るまで大学の日本語専攻教育に広く使われている『総合日語』を例に調べてきたところ、以下のことが言えるのではないかと思う。

まず、編集目的に「言語知識と異文化コミュニケーション能力の向上」と示されているが、実際は語彙や文法、会話のスキルの習得や定着するための会話文や練習に力点を置いているのが現状である。

次に、教材は学習者にとって大切な情報源であり、今見てきた教材では「大相撲」や「茶道」「歌舞伎」いわゆる日本の代表的な伝統文化、「ゼミ」や「サークル活動」「大学祭」のような学校生活、「花見」や「電車のルール」などの社会生活、さまざまな日本の文化情報を意識的に取り扱われている。一方で、学習者の反応を見ると、「3個のりんご」や「ゴーヤチャンプルー」のように編集者の意図通りではない形でインパクトが強いものがあるが、「ゴールデンウィーク」のような名前しか出ていない情報、「大学祭」のようにあまり印象に残っていないものもある。要因を探ると、教科書の構造上の問題と学習者の学習理念、学習時間数などが考えられる。これらの文化情報のインプットは日本語学習に不可欠だろうが、簡潔、表面的な説明にとどまり、学習を深化させる方向の情報に乏しいという印象が強い。

2. 1.5 その他の教材例

前述のカリキュラム例からもわかるように、基礎段階の主要科目として、「精読」のほか「聴解」があげられる。大学から日本語の勉強をスタートした専攻学習者にとって、いわゆる「聴く・話す・読む・書く」の4大技能のうち、特に難しく感じているのは「聴解」であろう。そのため、聴解力の訓練を目的とする教材が次々に開発され、例を通してそれらの教材の特徴を考察する。

従来、聴解力を上げるための指導法として、音素や単語、文、文章の聞き取りのスキルに重点を置いてきた。たとえば、大連外国語学院日本語学院によって編集された『初級日本語聴解教程』⁶の前書きにおいても、学習者の聞き取り能力の向上のみを目的にしていた。それに対して、同じ機構が編集した『新経典日本語聴解教程（第一冊）』⁷では、教材の特色として聴解力に関する内容のほか、「写真など実際の素材を大量に取り入れること」「話題の中に中日両国の文化要素を取り入れること」と並べている。ここに見られるのは、『新経典日本語教程』という出版大手の「外語教学与研究出版社」の新作として注目され広く利用されている教科書シリーズ全体の特徴でもあり、教科書編集および日本語教育の理念の変換を示唆しているといえよう。

まず、写真などの材料の利用についてみていこう。

⁶ 2009年6月第2版、大連理工大学出版社

⁷ 2014年5月第1版、外語教学与研究出版社

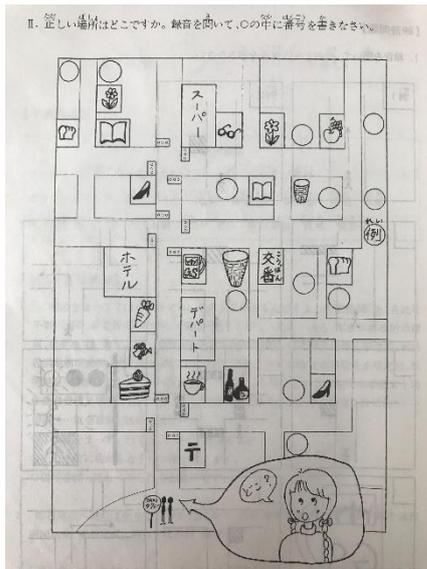


図1：『初級日本語聴解教程』 p.188 図2：『新経典日本語聴解教程（第一冊）』 p.115

図1で示したのは従来の教科書における「場所の説明」という定番の聴解問題に使われるイラストであり、似たようなものが頻繁に使われていたので見覚えがある学習者は多いであろう。しかし、イラストで示している町の様子は実際の日本社会の状況とは甚だ違っていることは渡日してから気づいているだろう。それに対して図2は実際の地図なのでリアリティーがある。学習者にとって日本を認識する主な手がかりとして位置付ける教科書は実際の様子に近い情報を伝えるのが望ましいと思われる。



図3：『新経典日本語聴解教程（第一冊）』 p.175

上記の写真に伴う音声資料では、「純子さんが一番楽しく過ごした時間はいつですか」の質問に対して、写真を見せながら「入学式」「中学校の卒業式」「成人式」を出した。「…みんな思い出になったんですが、その中でやっぱり成人式が一番楽しかった。成人式の後、初めて彼氏とデートしたから」という流れである。この資料で使われる写真にはいずれも話題に登場する儀式の実際の様子が映っている。従来のイラストより情報量が多いことが明らかであり、教師の指導手法によってこれらの儀式に関連する知識がさらに深まることも可能である。

このような写真を大量に取り入れている教科書には衣食住にかかわる日常文化、日本社会の様子などの内容がちりばめられ、学習者に情報を提供し、教師に文化の指導を促して

いる。もちろん、実際の利用法については教師に任せる部分が大きく、授業時間などの要素にも影響されるので、効果は図りにくいですが、文化教育のリソースを提供している点は評価できると思う。そして、「中日両国の文化要素を取り入れている」という「前書き」の指摘について、従来のように日本文化の習得のみを強調するのではなく、「中国」という自文化に目を向けようという意識も新しい傾向として注目したい。

2.1.6 教科書における「日本人論」

前記の日本事情全般を紹介する「日本概況」は日本語専攻では大学の1年か2年目に開設することが一般的である。目的について教科書として広く採択されている『日本』（外語教学与研究出版社 2013）の前書きで「外国語を学ぶ目的は、外国の言葉を読んだり、文章を書いたり、話をしたりすることだけではありません。「言葉」を通して、その国の「社会」や「文化」の本当の姿、「人の考え方・心情」などを理解して初めて、真の友好の絆を深めることができます。海外の日本語学習者にとって、「語学訓練」に偏らない、「文化理解」重視の日本語教育が必要だと思います」と編集者が綴る。同書は全9章からなっており、「歴史、自然、伝統文化、文学」などと並んで「日本人の行動様式」という章がある。そのなかで、「集団志向」「序列社会」の2項目は次のように記述されている。

日本人は「まとまって行動する」集団志向が強い。一つの集団に属することで具体的な利益だけでなく、精神的な安心も得られるからだ。（中略）村落では、おのずから上下の人間関係ができた。個人としての自覚は弱く、「集団の利害」が優先された。農耕社会と「家」に支えられた日本人は、集団に対する忠誠心は発達したが、個人を主張する観念は十分に養われなかった。

（中略）

しかし、近年、経済・産業のグローバル化に伴って、日本でも能力主義が台頭し、パート、アルバイト、派遣社員、契約社員などの非正規社員が急増。伝統的な終身雇用制や年功序列制は徐々に変質し、「個人」の意識の高まりとともに、日本人の「集団志向」も変わりつつある。（外語教学与研究出版社 2013:237）

また、もう一冊の「日本概況」（北京大学出版社 2011）という中国語版の教科書では、8章のうちの第三章は「現代日本社会」となっており、その第一節は「日本人論と集団主義」の内容である。全部 248 ページのうち、5 ページ（96 頁～100 頁）の紙幅をもってベネディクトの『菊と刀』、中根千枝の「タテ社会論」と土井健郎の「甘えの構造」について概観し、集団主義についても紹介した。集団主義について「数多くの日本人論の著作で日本人の性格について、恥文化、義理、甘え、タテ社会、武士道精神などでまとめている。これらは結局集団主義の一部かその現れだと思われる」⁸と指摘されている。さらに、集団主義の影響について、戦争中の「一億玉砕、銃後奉公、神風特攻隊」、現代小中学校でのいじめ問題、または経済における「終身雇用制、年功序列制、企業内組合」などがあげられている。

これだけ抽象的で専門的な内容を極めて制限された時間で説明するのは、教師の対応が問われる。しかも、相当の専門知識の持ち主でないと、学習者に理解してもらえない解説をするのは難しいと思われる。

⁸ 原文は中国語で書かれ、筆者によって日本語訳を付けた。

2.2 教師の影響

2.2.1 日本語教師事情

第一章で説明したように、本研究において日本語専攻学習者在学者と卒業者を相手に数回にわたって半構造化インタビューが行われた。そのインタビューでは、「日本認識」の形成に何から影響を受けているかという質問に、「日本語の教科書」の他、「教師」の答えが多かった。「先生の実際の日本での体験は面白くて印象深い」との声が多く、特に初級学習者へのインタビュー調査では、「教科書の記述より先生の話、先生の話より実際日本人の先生など日本の方との接触の影響が大きい」という印象を受けた。そのため、本節では大学の日本語教師について一般事情と教授法の面から検討し、学習者の日本に対する認識の形成に与える影響を明らかにする。

まず、日本人教師について、筆者が勤めている大学を例として、中国人教師が10人に対して日本人教師は1人という割合で少ないほうであるが、ほかの大学では学生数や規模によって違いがみられる。そこで、学生が日本人教師との接触を望んでいるが、授業時間以外の機会は限られていることがわかる。

国際交流基金の調査によると、「日本語のネイティブ教師（日本人教師）の雇用状況とその役割」について下記のようにまとめられている。

日本人教師の雇用については公的には特に資格上の制限はないが、最近では420時間以上の養成講座受講歴、日本語教育能力検定試験合格、日本での教授歴、日本語教育関係の学位、特に修士以上の学歴等を要求する機関が増えている。

現在、中国で雇用されている日本人教師は、日本の機関（JICA、日中技能者交流センター、中国の機関と姉妹関係にある学校等）を通して派遣されている者と、個人契約の者がいる。定年を迎え、第二の人生として中国で日本語教育に携わる日本人教師のケースも増えているが、最近では居留許可や就業許可取得のための審査が厳格化している。日本の提携校から新卒者を採用しているところも多い。

一般的には日本人教師は数年で交替するため、各機関のコースデザイン等に関わることは非常に少なく、会話や作文等のアウトプット型授業を担当することが多い。

日本国際交流基金による国・地域別「日本語教育の実施状況」⁹

また、中国出身教師について、中国における日本語教師の養成は時代ごとに変化が見られる。田中（2015）によれば、中華人民共和国が建国されたばかりのころの日本語教師として、主に帰国華僑、残留日本人、戦前に日本や旧植民地の高等教育機関で教育を受けたもの、戦前に国語として日本語を学んだもの等が中心に採用された。60年代になると、戦前に日本の高等教育を受けた者や日本の機関で働いたものや、帰国華僑の他、北京大学や上海外国語学院などで日本語を専門に学んだ者が教師となった。そして、1978年には北京大学で日本語の修士課程が設置され、その翌年、吉林大学、北京国際関係学院も院生の募集を開始した。1980年には、中日政府の共同事業として「在中国日本語研修センタ

⁹ <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2019/china.html>

一（俗称「大平学校」）」が設立された。5年間に約600名の教員の再教育を行われ、当時の日本語教育の新しい理念、日本事情が紹介され、当時の日本語教師に大きな影響を与えていた。1982年には中国の日本語教育研究において中堅的な役割を果たす「中国日語教学研究会」の創立大会が大連外国語学院で行われた。

1985年までは、多くの中国大学の日本語学科が学部生のみを対象にしていたが、その後、大学院を設ける大学が増え始める。それに伴い、大学の日本語教師の採用状況に変化が生じ、北京や上海などの大都市の主要大学で、徐々に修士号の学位がなければ教員として採用されることが難しくなった。そして、1999年に中国教育部は国の方針として、高等教育段階の学生「拡招」政策（学生募集定員拡大政策）が実施された。これらの状況を背景に、教師として日本語学科を卒業し、国内や国外で修士号や博士号の学位を取得した人材が採用されることが普通になってきた。教師に求められる知識や能力として、日本語文法や日本文学、日本語教授法のみでなく、日本の歴史や社会に対する幅広い素養が要求されるようになってきた。その需要にこたえ、2001年に、北京日本学研究中心に、在職日本語教師修士課程が設置された。

2000年代の初め頃、修士号の学位を取得した者が大学の日本語専攻に教員として入るのはそれほど難しくなかった。その後、状況がますます厳しくなり、2010年ごろには、博士号がなければ普通の「省属（県立）」大学の日本語学科に入るのとは不可能になってきた。そして近年になって、有名大学の博士号でなければ、受け入れてくれなくなるのが現状である。また、日本で博士の学位を取得して帰国した教師も定着しはじめている。

現職の日本語教師は学部生段階は「日本語」が専攻であり、修士、特に博士になると「歴史」や「文学」、「経済」などのように専攻が分かれていく。とにかく、日本語教育を専門に学んだ日本語教師は少ないのが現状である。日本語教育に関する専門的な訓練は短期間の国際交流基金が主催する短期「教師研修」くらいである。実際の授業の進め方は各自の経験に頼ることが多く、ばらつきがあるのが現状である。それにもかかわらず、教師の言動は日本に対する認識を形成していく学生にとって、大きな影響を与えている。筆者自身の経験でいうと、日本語専攻の大学・大学院を卒業して以来、日本語教育の仕事に携わってきた。国際交流基金主催約50日間にわたる「中国大学日本語教師研修」には一回のみ参加した。篠崎（2019）によると、当研修は1993年度から中国の大学日本語教師を対象に毎年実施してきたが、2017年度をもって休止となった。「日本語運用能力の向上、教授法の知識拡充、現代社会に重点を置いた日本事情の知識拡充」を基本方針とし、研修プログラムは大きく授業と課外授業（歌舞伎鑑賞などの日本文化体験プログラム）に分かれていた。

2.2.2 教授法

日本語教育現場において、指導要領にあたる『教学大綱』では、日本語教育の最終目的として「異文化コミュニケーション能力の育成」と明記しているにもかかわらず、教授法や評価方法など詳しい記載がないので、教育現場では教師各自の経験や判断で授業を進めるのが一般的である。また、「文法中心」、「四技能の訓練の重視」など従来の外国語教

育の理念が依然として根強く残っている。これをめぐる指摘は先行研究で数多く見られる。

葛茜 (2014) は「中国の大学日本語専攻教育における言語教育の実態とその課題—『精読』という授業を中心に—」のなかで主幹科目である「精読」授業の二つのサンプル授業の実例を通して、その特徴と問題点を分析・考察したうえで、「学習者全員に、授業内容の理解、日本語能力の向上、総合能力の育成をめざすという《動機/目的》を持っていたと指摘した。さらに、授業は、教師主導による言語構造重視の一斉授業であって、教師は知識を伝授する側、学習者は知識を理解する側となっていた」と指摘した。「中国の日本語専攻教育は、「異文化コミュニケーション能力の育成」を教育の目的として掲げてはいるが、現行の「精読」授業の特徴から見れば、この目的に合致しておらず、その実現に寄与しない特徴が散見される」と明記した。

曹 (2008) は「これまでの大学の日本語専攻では、文法中心と教師中心の教授法により「精読 (総合日本語)」という授業に比重が置かれ、その教科書では新出単語→本文→文法解釈→練習という流れを貫く」と指摘し、さらに学生による教科書に対する厳しい評価と実際のコミュニケーション能力の欠如の要因として、「問題の根本は主に文法解説を中心とする教授内容と教師の講義を中心とする教授形態の2点に集中している」と教育現場の問題点を明らかにした。

指摘されたことは日本語教師として認識していないわけでもないが、やむを得ない事情がある。上記の『総合日語』第4冊の第2課「沖縄合宿」(28頁)を例として見ると、新出単語の数は合計187個に達し、文型は14項目になっている。教育現場では、教師が限られた時間にこれらの単語と文法の意味や使い方及び会話文と読解文の解説、合計32ページの内容を一通り説明しないといけない。学習者にとっては何より試験問題に出るかに関心が向いてしまう。語彙や文法を覚え、試験に合格し、単位をとるのが第一だから。これは現行の評価形式とも関連があって、試験は筆記試験になっており、試験問題として単語の読み書きや文法項目の確認が定番になっている。または、学習者の大学に入るまでの学習経験にも影響されていると言える。インフォーマントの中に「そのころ、とにかく語彙や単語を覚えるのに精一杯だった。大学祭なんかのなかみまで考える余裕はなかったし、試験に出ないからいいやと当時は思っていた」との声がある。

また、トムソン木下 (2002) は授業のやり方について、教科書、ビデオなどの教材から、または一教師の経験から、ある事象を日本文化のあらわれとして提示し、それを一般化し、画一的に扱ってしまうことが往々にしてあると指摘している。学生のほとんどは訪日経験がなく、しかも教室の中の教師と学習者というパワー関係のなかで、教師の言っていることを批判なく引き受けてしまうことが多い。この状況について、杉本 (1996) は以下のように述べている。

日本語の教科書や参考書は「日本ではこうすることになっている」「日本人はこのように考え、行動する」という趣旨の記述が多い。日本社会内部の多様性や階層文化について触れた部分は少ない。日本人は均質に描かれがちである。しかも、日本語の教員は日本社会や日本文化についての専門家ではない。彼らの多くは安易に手に入る日

本人論などをそのまま信じ込んでいる。そのうえで日本や日本人についてのステレオタイプを日本語学生に伝授する役割を果たしがちである。「正しい名刺の出し方」「正しい女性の話し方」「正しい応答の仕方」などの言語教育を通して、単一の規範がたたきこまれる。

ここで、「では、日本人ならみんなこんなのか」「日本社会は絶対こんなのか」と問い詰められたら、反論はできないのは事実である。

一方、前節であげた中国語版「日本概況」の対応特に「日本文化論」の内容をめぐって使用経験のある教師に話を聞いたところ「教師がいくら専門家でも、教師による一方的な解説は従来の知識の伝授になってしまう。学習者自らの発見、理解が重要であるので、まず代表作を読ませる必要がある」。「簡単な解説ではステレオタイプの印象になるだろうが、一応知ってもらうことも重要。それをきっかけに実際の接触で気づき、理解を深めてほしい」と意見が分かれている。

上記のような教授法をめぐる指摘が増える中、「教師中心」の授業から「学習者中心」へと変えようと提唱され、一部では定着しつつある。筆者の経験では、「日本の社会と文化」や「日本概況」のような文化知識を中心とする授業は学習者主導型のやり方では取り扱いやすい。

たとえば、筆者が勤めている大学では、「日本の社会と文化」という大学二年生向けの講義では、学生はそれぞれ興味を持っているテーマについて調べ、授業でグループで30分発表することになっている。話題はグループ内で決めることになっているので、衣食住やアニメ、学校教育などよくある内容から、「細かい事柄にこだわる日本人」など興味深い内容まで実に豊富である。後者の発表では試着室のフェースカバーやトイレの音姫などを写真付きで紹介した。発表するほうは調査から勉強になるし、聞くほうも自分の興味以外の幅広い日本文化側面の情報をゲットした。学習者が自らテーマを決め、さまざまな資料を調査し、まとめ、発表するから、頭を働かせ、従来のような教師からの一方的な授業以上の学習の効果が期待できる。さらに、それを通して日本に対する理解が深まっていることが伺える。

2.3 マスコミの影響

文化的価値観は、教育で学習されるだけではなく、普段接しているテレビや雑誌、漫画やインターネットといったメディアを通じても伝えられている。私たちは生まれた時からメディアから受け取る情報にあふれて生活している。そこにあるのは社会の中でそれと意識することもなく、またその示すイメージに対して疑問に思うこともなく取り入れられていく。だから人間は生まれたときにはもちろんステレオタイプを持っていないだろうけれど、それは社会化の過程において形成され、現在においても多かれ少なかれ誰もが持っているもので、私たちが外国人に対して持つイメージもこうしてできるものが多いように思われる。

一方、中国大学における日本語専攻学習者の学習動機を探ってみると、国際交流基金による2006年までの調査ではいずれも「大学や資格試験の受験準備、将来の就職のため、

日本に留学するためといった面が重視され、実利志向が大変強くなっている」とされていた。そして、2009年に実利主義的な学習目的が多かった海外の学習者について、「最近では、アニメや漫画など日本のポップカルチャーをきっかけに日本語学習を始めるものが増えている」と指摘している。日本の経済力に起因することの多かった中国の日本語学習者の数の変遷からもわかるように、日本の経済成長率が鈍る1990年代、学習者数が伸び悩むことがあったものの、それは一時的停滞にすぎず、1990年代末からまた大きな増加率を見せた。

先行研究において、日本語学習者に実施した学習目的をめぐるアンケート調査（田中・伊藤・王・肖・川端 2010）によると、学習者が日本語学習を始めるきっかけとして、アニメやドラマなどのポップカルチャーが占める割合は大きく、大学に入学したばかりの一年次では、約78%が日本のアニメやドラマを理解するためであると回答している。その後の動機は日本社会、人々の生活や日本人の考え方への探求心が変わる傾向がみられる。

インターネットによる情報技術の発達に従い、アニメやドラマの他、個人ブログ、ツイッターなどを利用し、異国にいながらも様々な情報を簡単に手に入れる。中国において、日本文化に興味を持っている若者が多く、さまざまなルートから日本に関する情報を積極的に取り入れている。たとえば、「沪江日語」¹⁰というホームページでは、初級から上級学習者相手に日本に関する様々な情報を提供していることでたくさん利用されている。また、中国でヒットしたアニメやドラマははっきりとした世代差がみられるが、それぞれ記憶に残っているものがあるだろう。もちろん「ドラえもん」のように幾世代の間でヒットしたものもある。日本語専攻学習者になると、さらに接触の機会が増え、学校学習の一環にもなっている。講義の補助として、いろいろな情報を調べるように教師から言われる。

筆者が大学の教師に話を聞いたところ、「学生にメディアから情報を入手するように薦めている」との答えが多かった。「形はニュースなり、映画なり何でもいい」「何よりことばの勉強になるし、日本の社会情勢や文化の勉強もできる」との理由がメインだった。次節でも言及するように、アニメやドラマなどのポップカルチャーに特に興味を持っている学習者が初めての訪日で、町の風景や人々の行動様式などをいちいちメディアから受けた印象と照り合わせ確認する様子が確認できる。実際に公園を見た後、「日本のドラマで見たのとまったく一緒。公園には滑り台があり、遊んでいる子供たち、犬の散歩をしている方がいた。そして、壁を相手にサッカーの練習をしている男の子もいた。本当にドラマのシーンと同じ」と感激を隠せない声があった。このように訪日前にできたイメージはマスコミからの影響が大きいことがわかる。それはステレオタイプとなっているものもあるが、短期間の接触で気づくことが難しい。

文化的価値観はメディアを通して異文化の人々だけでなく、自国の人々にも影響している。例えば、日本では、幼い子供向けのアニメは、「みんなで協力」つまり「和が大切」という教えが満載であるようだ。子供たちはテレビから、仲間と協力して行動することの大切さ、すなわち「和の精神」の重要性を学びとる。一方、大人になってからも、メディアから大なり小なり影響を受けているといえる。たとえば、数多くある刑事もののドラマ

¹⁰ <https://jp.hjenglish.com/>

などでは、犯人が捕まった後や捕まる前に、どんな事情で罪を犯してしまったかについての説明を長々としたり、どんなに後悔しているのかを詳細に語るような「犯人独白タイム」が挿入されるなど、「罪を憎んで人を憎まず」や、「善悪は単純に決められない」といった価値観も一緒に表現されている。これは、犯人は悪人なので捕まって終わりといった単純な勧善懲悪パターンアメリカのドラマアクション映画とはかなり異なっているといえる。どの文化にも、その文化圏内の共通の価値観といったものがあり、それがさまざまなメディアを通して継続的に伝えられている。

日々ぼんやり見ているドラマの中にも、実は文化的価値観が見え隠れしており、視聴者は知らず知らずのうちに登場人物の言動を通して常識的な行動や、人として望ましい姿を学び取り、幼少期に培った文化的価値観を増幅させていることがわかる。ただし、その文化で生まれ育った人なら、メディアに映る人間が一般大衆の代表ではない、個々人が別々の人間でだれもが互いに違った人間であることがわかっているが、異文化出身の場合には十分な情報がないため、そのまま実生活を反映しているように見える。つまり、メディアから受け取ったイメージを一般化させてあたかもすべての人間がそうであると結論を下す恐れがある。

したがって、異文化理解や他者との共存が必要不可欠な時代においては、メディアを通しての異文化のイメージだけに固執せず、柔軟性を持つことが大事なのである。一方、ステレオタイプとはある社会グループに対する否定的な像というのが一般的な見方だが、知識として役立つものもあるように思われる。これらの知識はその文化内に入る際の注意事項として心に留めておいて、実際の異文化コミュニケーションに役立てることが可能ではないかと思われる。

2.4 その他のインプットの例

日本国際交流基金は「日本にふれ、日本人と語ろう」をモットーに、中国ふれあいの場事業を展開している。以下の文章は国際交流基金による同事業の紹介である。

日本の最新情報や日本人と接する機会が少ない中国の地方都市において、青少年層を主な対象に日理解と交流を促進する「ふれあいの場」を開設しています。「ふれあいの場」では、日本の最新情報（雑誌、書籍、映像資料等）に触れることができ、また、日本の大学生・留学生や在留邦人、現地中国人の協力を得てさまざまな日中交流イベントが行われています。中国側機関（大学等）が「ふれあいの場」の施設の提供や日常の運営・管理と活動の企画実施を行い、日中交流センターは日本紹介コンテンツの提供と日中交流イベントの開催を支援します。

<http://www.chinacenter.jp/japanese/fureai/>

現在、「済南」を含む17の都市に「ふれあいの場」が設置され、さまざまなイベントなどを通して、現地の人々に日本にふれる機会を提供している。

そのうち、「済南ふれあいの場」は山東師範大学と国際交流基金により設立され、2013年11月23日に正式にオープンした。「済南ふれあいの場」は、山東師範大学本部キャン

パスにある図書館の5階に開設しており、定期的に日本語コーナー、日中交流イベントなどを行うことにより、日本語学習者により多くの学習機会と日本の皆さんと触れ合う機会を提供してきた。

大学に入ってから日本語の勉強をゼロからスタートした日本語専攻学習者にとって、ことばの勉強とともに、日本文化への理解も求められている。そこで、生の日本文化にふれることはもっとも望ましいが、在学中の留学を含める訪日の機会はごく一部の学生しか恵まれない。「日本語を勉強している以上、生の日本社会や日本人と接することで日本への理解を深めることができると信じている」「教科書や先生からいろいろな情報を得ているが、実際の接触で得たものの方が印象深い」と日本語の勉強が始まったばかりの一年生が語っている。

上記のふれあいの場において、日本人を交えて会話する「日本語コーナー」や中日交流イベントは日本語専攻学習者が中心に参加している。特に、大学一年生は日本語が不自由ながらも参加していることが目立ち、日本文化への興味や交流意欲がうかがえる。

2019年3月16日（土曜日）、済南ふれあいの場におけるイベントとして前述の「鹿児島研修訪問団」のメンバーによる報告会が行われ、筆者が実際に観察した記録を紹介する。

日時：2019年3月16日（土曜日）9時～11時

場所：済南ふれあいの場（山東師範大学千仏山校舎図書館5階）

参加者：34名（日本人教師2名、日本人1名、中国人日本語教師2名のほか日本語学習者が主とする大学生）

概要：2019年2月、山東師範大学の学生30名による「鹿児島短期研修」が行われ、姉妹校の鹿児島大学を訪問し、研修が行われてきた。訪問団のメンバーは日本語学科以外の複数の専攻から集まり、日本語学習と訪日の経験がないことが特徴である。

報告者：3名

3名の報告者は各自パワーポイントを利用して訪日の感想を10分間前後で紹介した。その後、3つのグループに分け、1グループに日本人を1名ずつ入れた形で自由討論が行われた。

発表者の一人、政治学専攻の大学三年生の林さんは「衣、食、景色、交通、人」の面から紹介した。

衣

- ・小学生はみんな薄着をしている。
- ・道で見かけたサラリーマンの男性はスーツにビジネス用かばん、女性はスーツ、スカートにハイヒールが定番。

食

- ・朝ごはんは必ず魚が出てくる。
- ・卵焼きの写真を示して紹介した。（「プリン」と紹介した）
- ・どこの店でも氷水だけ、お湯がない。
- ・焼酎は中国の白酒に味が似ているが、アルコール度が低い。

- ・ドーナツの店で、店員さんの英語はわかりにくかった。

景色

- ・カラスが多い。あとでインターネットで調べたが、カラスは日本では「神鳥」とされ、サッカーチームのマスコットともなっている。そのため、数が増え、問題となっている。
- ・武家屋敷で見た木々のように、日本の木がとても特色がある。アニメで見たのとそっくり。（武家屋敷のことを中国語の「莊園」に当てはめていた）

交通

- ・町に走っている車は小型車ばかり、それに対して中国の車はみな大きい。
- ・電車の駅の辺りは芝生が生え、アニメで見た風景を思い出す。

日本人について

○礼儀正しい

- ・街で小学生の子供を見ていたら、こっちに向かってお辞儀をしてくれたことに驚いた。
- ・ホテルのエレベータで見知らぬ女の子から「こんにちは」と挨拶された。
- ・フロントの人や薬局の店員さんはいつもニコニコしている。

○仕事熱心

- ・ホテルのフロントの人に質問したら、何でもいやかな顔せず親切に教えてくれた。
- ・迷子になって、ホテルの人に助けを求めたら、「仕事で離れることはできない」と説明され、質問には熱心に答えてくれた。

まとめ

- ・秩序がよく、人々の素質が高い。
- ・空気がきれい。
- ・女の子はアニメで見たイメージとほとんど一致している。ストレートの前髪、声が優しい。
- ・治安がいい。
- ・以前持っていた偏見は大分変わった。
- ・良好な両国関係を願っている。そうすると、交流の機会も増えるだろう。

そして、もう一人の貿易を専攻とする大学三年生の卓さんは大学の紹介や食物、桜島を中心に紹介した。特に印象的なものとして、日本の「公園」に触れた。「日本のドラマで見たのとまったく一緒。公園には滑り台があり、遊んでいる子供たち、犬の散歩をしている方がいた。そして、壁を相手にサッカーの練習をしている男の子もいた。本当にドラマのシーンと同じ」ドラマから得た印象が検証でき、感激が隠せない。

交流会の流れ

ふれあいの場における「日本語のコーナー」と名づけた交流会は文字通り日本語の交流を目的としている。日本語を専攻とする大学生を中心に、日本語に興味を持っている社会人や高校生の参加者も見られる。普段の流れは自由交流の前に、キャスターを迎え、日本のさまざまな情報を紹介することになっている。

観察当日の自由交流の時間に、参加者は3つのグループに分けられ、大学に勤めている

日本人教師を一人ずつ入れた形で行われた。交流の内容も形も自由である。発表の内容をめぐって議論し、理解を深めていくと予測したが、一組の交流に入れてもらい聞いたところ、内容は流れに任せ、特にテーマがなかったことが印象的だった。日本人教師が入っているため、全員に気を配り、話のスピード、ことば使いや短い文の使用などの工夫が見られる。また、話題が切れそうになったら、「一人ずつ質問をしましょう」と日本人教員が提案し、かなり効果的だった。

後で参加者に感想を聞いてみた。「日本語の練習を目的としている」「キャスターの紹介はあまり印象に残っていない」「『鯉節』ということばの説明が印象的だった」「小学生の子がお辞儀した部分が印象に残った」など、これといった共通点がなく、ばらつきが見られる。

一方で、一年間の交換留学を終えた学習者に実際の日本と訪日前の印象の違いについて聞いた際、「訪日前の印象は授業や教師からの影響のほか、ふれあいの場で接した日本人からの影響も大きい」との声が複数あった。

まとめ

以上、専攻学習者が訪日前の日本語専攻教育や教師、またはマスコミを通して日本に対する認識を形成していく状況を考察してきた。

先述したように、中国の日本語教育において、1970年代中日国交正常化から90年代にかけては、日本語の基礎知識の伝授、言語技能の訓練が教育の中心だったが、90年代後半から、日本の文化知識を獲得し、文化理解能力も求められるようになってきた。

90年代後半から出版され、中国の日本語教育で広く使われている『新編日語』や『総合日本語』のような主な教科書を見ると、どれも文法シラバスに基づきながらも、社会生活場面や話題を中心に会話や文章を導入していることが観察される。また、先述の「新経典日本語」のように写真やイラストを使って生教材的な材料を含めるものも見られる。このような教材は、社会生活や文化を学習者に紹介し、教師に文化の指導を促している。

一方、上述の日本語専攻教育の枠組みを規定する「大綱」では、実際の授業法や評価方法には言及していない。評価方法は基本的にペーパーテストであるため、受講者においても試験の合格を目標として、文化情報を覚えるだけに終始しがちである。

また、文化的価値観はマスコミを通して人々に与える影響が無視できない。前述のようにマスコミを通してできたイメージはステレオタイプのものが多く、否定的な像というのが一般的な見方だが、知識として実際の異文化コミュニケーションに役立つものもあるように思われる。そのため、マスコミを通しての異文化のイメージだけに固執せず、柔軟性を持つことが大事なのである。

さらに、学習者は学校での学習以外でも日本人や日本社会に対するステレオタイプのものも含め文化的知識を友人やマスコミから伝達され受け継がれていることもある。このように、学習者が大学の専攻教育を中心に、日本にめぐる幅広い知識を獲得し、それらをもとに日本に対する認識を練り上げていくというプロセスを明らかにしてきた。

第三章 異文化接触による日本認識の修正

異文化に関する豊富な知識は、異文化コミュニケーションにとって必要不可欠なものである。第2章で検討したように日本語専攻学習者は大学で日本に関する知識を学ぶほか、新聞やテレビなどのマスコミから情報を入手し、また異文化経験を持っている人々から生の情報を得ている。では、豊かな情報を持っていれば、実際の異文化接触の状況で適切な対応ができるかという点、そうでもない。実際に日本に留学してきた学習者が、コミュニケーションがうまくいかなかったり、人間関係がぎくしゃくしたりしてたいへん苦勞したという例もよく聞く。そして、一口に異文化接触といっても、旅行などの短期接触と留学などの中期接触、または長期滞在とでは、状況が違いただろうが、どこがどの程度違うか先行研究ではあまり触れていなかった。本章では、「短期接触」、「中期接触」と「長期接触」に分け、それぞれの接触で前期できた認識に変化はあるか、あるならどのように修正していくのか事例を通して見ていく。なお、短期や中期、長期の分け方は、単に時間の長さで分けるのが適切なのかについては検討の余地があるだろうが、本稿では便宜的に、8日間の研修を「短期」、来日2ヶ月以上の留学のケースを「中期」、滞在5年以上の場合を「長期」と扱っている。

1. 短期接触

この節では、「山東師範大学夏季訪日プログラム」を例に、短期交流が日本語専攻学生の日本認識に与える影響について検討する。

1.1 プログラム概要

2018年の7月に山東師範大学夏季訪日プログラムの訪日団に同行し、短期交流が日本語専攻学生の日本認識に与える影響について観察した。研究方法は参与観察とインタビューのほか、学生が書いた感想を分析し、考察してみた。

同プログラムの背景は「国際人の育成」という時代の要請にこたえる試みである。大学の国際化が進むなか、グローバルな視点で世界の国々また自国を見直す機会を与えることが大学にとって重要なことになっている。山東師範大学は複数の大学との間に大学間友好交流協定に基づき、一年間の交換留学制度が実施されているが、一年間留学できる学生の数が限られている。地理的に近い日本での短期間の研修なら、経済的負担も少なく、気軽に参加できる。

この度のプログラムは8日間の日程で和歌山県と大阪市を訪ねることになっている。生の日本社会に触れる機会（中学校訪問、市民との交流、会社見学、老人ホーム見学、神社見学など）を通して日本文化理解を深めることを狙いとしている。今回の短期交流プログラムは昨年に続き二回目となっている。昨年は日本語学科の学部生と院生のみで14人規模だったが、二回目は一気に89人まで増えた。参加学生は日本語学科の学部生が17人、院生が3人、ほかは同大学の各専攻から集まっている。非日本語専攻学生の日本認識はばらつきが見られるので、今回の観察対象にせず、日本語教育を受けてきた日本語専攻学生を対象にした。

今回の参加者の日本語専攻学生はちょうど2年間日本語を勉強し、ある程度日本に関する知識をインプットされてきた。中国の大学における日本語教育は日本語をゼロから始め、日本文化認識は歴史授業、アニメ程度にとどまっている学習者を対象に行われてきた。先

述のように、指導要領のもとで行われてきた日本語教育の現場で、「日本文化」への興味がモチベーションになって日本語学習を始める学習者が増える中、教師として学習者の興味に応えるべく、クラスでいろいろな形で「文化」に触れ、文化情報を与えるように努めてきた。また教科書によっては、生活文化たとえば衣食住にかかわる日常文化、日本での趣味や娯楽などの内容がちりばめられ、学習者に情報を提供している。

1.2 活動記録

1.2.1 事前調査

上述の背景に教育を受けてきた日本語専攻学生にとって、今回の訪日は国際交流を通してグローバルな視点を養うという大きな目標のほか、(1) 日本語を使うことにより語学力に自信をつけること、(2) 日本の社会や文化について、確認・発見をすること、を目標とした研修プログラムでもある。つまり、大学の日本語授業で学んだ知識を確認し、新たな気づきによって日本社会や文化に対する理解を深めることである。この点について、非専攻学生との区別がはっきりしており、訪日前のインタビューからも伺える。調査は「来日前の心情として、特に希望や心配点について自由に記述してほしい」とメールの形で行われ、専攻学生 17 人のうち 10 から回答をもらった。

まず、日本語力について「日本語を使って、実際に日本人とコミュニケーションをしてみたい」との声が多数（半分以上）出ている。一方で「日本語に自信がない。聞き取れない、敬語の使い方の間違いなど心配している」と心配の声もあがっている。

次に、日本文化について総じて言えば「実際の日本文化に触れる・体験する」の希望に集中している。詳しく見ると「着物を着る」「日本料理を食べる」「買い物してみたい」「日本の学校を知りたい」などが目立っている。

初めての異文化交流を前に、「語学力」と「文化理解」の2点は想定していた内容であるが、「今回の訪日を機会に、日本留学を考えたい」と進路についての語りが以外と多いことが調査を通して分かった。

1.2.2 活動観察

実際の活動で、積極的に日本語を使う場面を多数目にした。一日目で「日本語は思ったより聞き取れた」と安堵の声のほか、細かいところで日本語専攻生の特徴が出ている。例えば：

- バスのなか、旅行社の方が食券について説明する際、通訳がないので、「日本語わかる人いる？」とみんなに聞いた。一人が自ら手を上げ、うまく通訳を全うした。
- 和歌山城などの観光地で、中国語版と日本語版のパンフレットの両方を手にする学生が多数いる。
- 日本語の説明を一生懸命聞いて、うなずいたりする。
- カラスの鳴き声を聞いて「何の鳥か」とガイドの日本人に確認する。
- 見学や観光の際、機会があれば日本人と積極的に話しかける。
- 県議会会場を見学したとき、手を上げ議長に日本語で質問を出した。

○乗車する時、運転手さんとの挨拶で、「イントネーション」が違うと言い出した学生がいる。「おはようございます」の「ま」を延ばして発音している。

また、全体として中国の旅行客がよく指摘されているマナーの問題などなかったし、むしろよくできているといえる。特に、次の場面が印象的だった。焼肉のバイキング店で、食事のマナーに気をつけ、残さないように頑張った。日本では料理を一人分ずつ出して、自分の分を残さず食べるのが普通であるが、中国ではバイキングを除いて、多めに出すのが一般的である。特に、お客さんを招待する時、出された料理を残さず食べられたら足りないのではないかと喜ばれないことである。そして、ちょうど焼肉屋での騒ぎ（食事のマナーが悪いとされる中国人観光客と日本人店長のもめごと）が話題になったばかりだし、先生からも注意されたので、余計気をつけるようにしたと学生の一人が語った。

そして、以下のことも観察された。

○観光バスを降りる際、運転手さんに挨拶する。

○食事の時間静かにする。

○四日目の昼食は地元の婦人会の方々がバーベキューを用意してくれた。食後のごみ出しは特に丁寧に行い、ちゃんと貝殻、ペットボトル、その他というルールに従って分けて出した。

1.2.3 まとめ

同行した時の観察のほか、インタビューを通して、学生らの感想を聞いてみた。また、帰国後書いた記録をもとに分析してみた。

・日本語について

自分の日本語は「勉強不足」。訪問先の中学校でははじめていっぱい日本語をしゃべったが、相手の話しはわかる時とぜんぜんわからない時があった。想像していた以上に通じたので、達成感と自信がついてきた。次のエピソードは特に印象的だ。買い物した時、店員に向かって持っている荷物を「直接置いていいですか」と聞いたら、向こうがびっくりした顔になった。どこが間違っているのかわからない。今大学の授業で習ったことばはどちらかという上品な表現が多いような気がして、生活で使うのとまた違うと思う。でも、日本語のわからない同行のメンバーの通訳もしたから、少し自信がついてきた。（括弧内は対象者が使った日本語の表現）

人によって、「日本語をそんなに使っていなかった」と言っている学生もいるが、大多数は肯定的な評価を出している。

○今まで勉強してきた日本語や知識が交流に役に立ったので、少し達成感を得られたと思う。

○聞いたり話したり実際に使ってみて、自分の日本語の力を実感できたと思う。あまり自信がなかったけど、今回の経験で少し自信がついてきた。

○聞き取れないことも多いが、大体の意味は分かる。

日本語を実際に使う機会が乏しく、語学力に自信が欠けている学習者にとって、今回の

訪日で実際に日本語を使ってコミュニケーションができたことはこれからの日本語学習に大きな励みになることが予測できる。この意味では、目標に達成できたといえよう。

・日本認識について

- 町がきれい、緑が多い。
- 二人一部屋なので、歯ブラシやスリッパを色で区別しているなど、ホテルのサービスは細かいこともちゃんとできている。
- 来る前も、日本について「きれい」とか、日本人は「まじめ」など知っていたが、実際に経験して、本当にそうだとわかった。そして、その印象はずっと具体的になってきた。前の印象とのずれは気づいていない。がっかりしたこともない。
- 居酒屋で食事をしてみたが、家族が経営しているお店で、和やかな雰囲気、店主からいろいろ話しかけてくれてとても親切だった。
- 訪問が終わってお別れする時に、中学校や老人ホームどこでもみんな長く道端で手を振ってくれることに感動した。まさに「一期一会」の表れだ。
- 来る前から日本には、自動販売機が多いことを知っていた。中国みたいな電子決済ではなく、現金を使うので、面倒かなと思っていた。実際使ってみてそうでもないと思う。

学生がそれぞれ発見や気づきが多いが、学校で習った知識とのずれがないことは大きな特徴だといえる。「日本文化論」や「日本人論」によく出ている「まじめ」「親切」など代表的な日本人イメージを実際の接触で具体的になって確認できた。もちろん、それはステレオタイプのものである恐れがあり、気づくには短期間の接触では無理かもしれない。

1.3 考察

訪日前の調査や訪問中の活動ぶりから学生らの交流意欲が伺える。帰国後の活動記録にも文化認識を含め、参加者の気づきが多数記載されている。8日間という超短期間の交流であったので、単純化されている情報や断片的な知識しか書き留めていない記述も見られる。異文化に対する否定的な態度はほぼ見られないが、言語能力の内省が目立っている。このような体得は実際の文化交流を通して個々のなかで生まれたものであり、教室外の実体験が文化理解の重要な視点をもたらしていることがわかる。

非日本語専攻生に比べて、国内でインプットされた日本に関する幅広い知識は、このような機会での学習者の異文化適応を促進したといえよう。もちろん、ステレオタイプのものもあるが、このような体験や気づきをくり返すことで変容していくことが予想でき、短期間では実現しがたい。短期間の接触はホスト文化に関して表層的な理解(時には誤解)しかもたらさないとよく言われている。要因として考えられるのは、滞在期間が短すぎることで、語学力が不足していること、ホスト文化にいたので普段と違う精神状態にいること(舞い上がったあるいは落ち込んだ状態)。

帰国後、参加者の学生による報告会が開かれ、学生が感想をみんなに紹介した。プログ

ラム概要で触れたように、参加者 89 名のうち、日本語学習者は 20 名いる。報告会は第 2 章で掲示した「済南ふれあいの場」において行われ、参加者でもあり日本語学科三年生（2018 年当時のデータ）の 3 名がパワーポイントを利用し、順次紹介した。報告会は社会一般に公開される形であるが、従来のように日本語学科の在校生が大多数である。発表者は研修活動を一通り説明したが、特に印象に残ったものには、「中学生との交流」や「和歌山大学図書館見学」といった自分の生活とかかわりがあるもの及び日本語を使って交流した部分がメインである。

代表者の一方的な報告会だと、感じたことを深く話すことは難しい。学生の文化をめぐる気づきなどを話し合う機会を設けたら一層日本文化と自国文化両方に対する理解を深めるのではないかと思う。自国内にとどまっていたのでは気づかない人類文化の多様性を検討することを通して、自分のなかに眠っていた異文化に対する優越感や劣等感さえ客観的に反省的に見ることができれば有意義であろう。

2. 中期接触

この節では、インタビューによる質的調査の手法を用いて、留学の形で来日した後の文化接触が日本語専攻学習者の日本認識の修正に与える影響について検討する。

2.1 研究目的と背景

第一章で詳述したように、中国における百万人近くいる日本語学習者のうち、大学などの高等教育機関で日本語専攻教育を受けるものは 60%以上占めることがわかる。国の指導要領のもとに行われているこの教育は均質性が見られ、地域差と大学間の差が小さいことが特徴である。そして、日本語専攻生の日本認識の範囲は広い分野に及んでおり、非専攻生との違いが明白であるとの先行研究の結果（見城・三村 2013：55）がある。そこから、日本語専攻教育の果たしている役割が伺える。

本章ではこれらの専攻学習者を対象に観察、分析を行う。日本語専攻教育を受けてきた専攻学習者の習得プロセスを辿ると、次の特徴が見られる。まず、大学の日本語専攻教育で日本文化に関する知識をインプットされ、メディアなどを通して、日本文化と間接的に接触し、あるいは周りの日本人教師や交流イベントなどで出会う日本人と限られた形で日本文化と直接的に接触する。

そして、これらの接触を通して、ある種の日本に対する認識が形成され、次第に修正されていくと予想できる。さらに実際に日本を訪れ、生活する形になると、広い範囲での文化接触が避けられない。その広範囲の文化接触が専攻学習者の日本に対する認識の修正に具体的にどのような影響を与えたかを明らかにするのが本研究の目的である。

2.2 調査方法

調査は本調査と予備調査からなっている。

2.2.1 予備調査

まず、文化のインプットの原点となっている日本語専攻教育において「文化」にかかわる科目の実態を把握するため、2017 年 9 月に中国の山東省済南地域にある 9 大学の日本語学科の日本文化関連科目の設置情報を調査した。調査の結果から、済南市において日本

語専攻を開設している9大学のうち、少々差が見られるが、すべて日本事情全般を扱う「日本概況」の授業を設置しており、一部は「日本概況」のほか「日本の社会と文化」など文化関連の授業も設置していることがわかった。

次に、留学経験のある13名の日本語専攻の大学生を対象に日本文化の認識に関して予備調査を行った。13名のうち1年間の留学経験者は7名、1ヵ月以内の短期間の経験者は6名であった。「日本人と言ったら、『優しい』ということばをまず思い浮かべるが、実際に日本で生活してみて、前の極端な印象が客観的になってきたと思う」、「日本語の勉強を通して、日本語は曖昧だという知識を持っているが、実際の生活で体験してみてもやはりその度にびっくりした」というように、学習者は来日前の認識と照らし合わせ、確認や新たな発見、客観的になったなど認識修正の多様性が伺える。

2.2.2 本調査

同年10月から11月にかけて鹿児島大学に在籍する中国人留学生14名と九州大学に在籍する中国人留学生2名を対象に来日前後の日本認識についてインタビュー調査を実施した。対象者は全員日本語専攻学習歴がある。対面インタビューの所要時間は20分から40分程度で、相手の同意を得て録音した。質問は基本情報以外、日本の滞在歴、日本文化の習得ルート、来日前の日本認識と来日後の日本認識など全部で10項目だが、必要に応じてさらに詳しく質問することもあった。特に、来日後の認識について思い思いの印象的なエピソードを中心に語ってもらった。インタビューは中国語で行われ、筆者によって文字化し日本語訳をつけた。

表6 面接対象者の構成

項目	構成		
性別	男性：3名	女性：13名	
年齢	最大：37歳	最小：20歳	平均：26歳
日本滞在歴	最大値：48ヶ月	最小値：2ヶ月	平均：21ヶ月

表7 対象者情報

名前	性別	年齢	滞日期間 (ヶ月)		名前	性別	年齢	滞日期間 (ヶ月)
A	女	37	36		I	男	31	15
B	女	25	48		J	女	25	48
C	男	24	18		K	男	34	2
D	女	22	13		L	女	22	2
E	女	25	6		M	女	20	8
F	女	30	30		N	女	24	2
G	女	24	30		O	女	24	24
H	女	25	30		P	女	23	18

※滞在期間は調査当時のデータによる。

対象者 16 名のうち、中国南方の都市の出身者 3 名を除き、大多数は北方¹¹の出身である。また、対象者は学習期間の個人差があるが、中国の大学において日本語専攻教育を受けた共通点を持っている。前述で触れたように、中国の大学における日本語専攻教育は均質性が高いため、各大学の学習プロセスや学習内容の相似性が高いと言える。なお、対象者は来日後大学で留学生活を送っているため、大学内およびアルバイトで日本人と接する機会が多いことが考えられる。

2.3 来日前のインプット

日本語を専攻する学生は大学 4 年間でさまざまな日本文化に関する知識をインプットされ、日本に対する認識を蓄積されていく。インプットのルートは主に教科書、日本語の授業、教師となっているが、マスコミを通じた大衆文化の影響も無視できない。

2.3.1 教科書によるインプットの例

中国の大学における日本語専攻生向けの講義は基礎段階(1・2年次)と高学年段階(3・4年次)に分けてある。各大学間に少々差が見られるが、基礎段階において、一般的に「精読」「聴解」「会話」などの講義が設置され、言語能力の養成を目的としている。高学年段階では、「精読」「翻訳・通訳」「日本文化」「日本語概説」などの専門学習が特徴である。学生の社会・文化への理解能力を育成するという大きな目標のもとで行われてきた日本語専攻教育において、「文化」の要素が教育の全般に影響している。

まず、教科書に沿って授業を進めるのが一般的なやり方とされている教育現場において、教科書は無視できない影響力を持っている。第二章において教科書をめぐる論述に使われる事例と重なっているが、日本語専攻教育と日本認識の形成の関連づけを説明するのに適

¹¹長江を境に中国を「北方」「南方」に分ける発想は中国では一般的であり、日常会話において『北方』『南方』という概念はしばしば社会文化の違いを含意して語られる。

切であるため、あえて再度掲示することにした。例として、『総合日語』（1～4冊）（北京大学出版社）という教科書を取り上げる。前述したように、この教科書は日本語専攻学科において時間数のもっとも多い主幹科目の「精読」に使われ、中国第15次5ヵ年計画国家級教材に指定されているため、日本語専攻を設置している大学で広く採用されている。教科書の特徴の1つとして、「異文化摩擦の現実を会話文に取り入れ、学習者に問題を投げかけた」（阪田・守屋 2008）と編集者（阪田・守屋）が指摘している。

次に、『総合日語』第3冊（2年生向け）第7課のユニット1「ギョーザにりんご?!」を例として教科書の内容を具体的に見ていく。全文を引用するのは冗長であるため、概要のみを以下に示す。

中国人留学生の劉さんが自分手作りのギョーザを大家さんに持って行ったら、その場でお返しとしてりんごを3個もらった。その話をめぐって、留学生の間で議論が続く。当事者の劉さんは「まだギョーザ、食べてもいないのに、お返して言われてもね…。物々交換じゃあるまいし」と意見を出す。韓国人の朴さんは「なんだか誠意が感じられないね」と述べ、タイ人のチャリヤーさんは「タイにもお返しの習慣があるよ。まあ、すぐには返さないけど」と意見を述べる。また、朴さんは「自分がホストファミリーのお母さんにお土産をあげたら、さっそく次の日にお返しをもらっちゃった」と話した。

そのとき日本人の三好さんが入ってきて、話に加わった。事情を告げられ、意見を聞かれた三好さんはどこもおかしいことなく、日本では普通にある話で、自分のお母さんも近所の人から何かもらったら、必ずお返しをしていると言った。「もらいっぱなしは失礼だし。それに、お返しせずにはいられないんじゃないかな、日本人って…」と三好さんが説明する。王さんの「でも、一所懸命作ったギョーザに、りんご、たったの3個っていうのは、ちょっと…」という意見に対し、三好さんは「あんまり立派なお礼をしたら、かえって相手の負担になるし…。そのくらいがちょうどいいんじゃないかなあ」と説明した。

異文化摩擦から異文化理解を深めるための内容であるが、専攻学習者がどのように受け止めているのかはとても興味深い。筆者がこの度のインタビュー調査で、『総合日語』を使って中国の大学で日本語を専攻していた一人は自らこの「りんご」の話を「義理人情」と関連させて取り上げたが、詳細は後述する。

この項目で取り上げられている「義理人情」のほか、「上下関係」「集団主義」なども定番の日本人論の内容として、日本語専攻教育でよく取り上げられている題材である。訪日経験のない学生のインタビューでは「日本人の先生から目上に使う言葉づかいの問題を指摘されたり、注意されたりしている。また、教科書の会話文には、職場で課長など目上の人に使うことば遣いの内容がよくある。やはり、日本では上下関係が厳しいかな」との声があり、ちりばめられている知識から、学習者の頭で日本では「上下関係が厳しい」という結論に至っている。日本語の学習を通して、さまざまな形で知識がインプットされ、

それらの知識が統合され日本に対する認識が構築されていくことが示唆されている。

2.3.2 大衆文化の影響

一方、先行研究では、日本のアニメ、ドラマ、歌といった大衆文化への憧れが日本語学習の動機になり、そこから日本に対する親近感が生じ、さらに日本人イメージ形成に肯定的影響を与えていることが指摘されている（夏 2010）。筆者の経験としても、アニメや映画、ドラマの視聴はよく見られるが、それ以外に、インターネットを通してファッションや最新の情報を手に入れる学生も見られる。「日本のことをジャンル別に詳しく紹介するブログを日常チェックしている。それで学校の勉強でできたうっすらとしたイメージが次第にはっきりしてくる気がする」と述べる学習者が存在した。こうした事例には個人差があって、一般化することはできないが、一部の学習者における日本の大衆文化に対する熱意が感じられ、授業以外でも学習者が各自で認識を深めている可能性が伺える。

日本語専攻教育でインプットされた文化知識は類似性が見られるが、そのほか学習者の個人差も無視できない。これらの情報が統合してできた日本認識は来日後にそれぞれどのように変容するのかはインタビューを通して詳しく見ていく。

2.4 事例と考察

本調査で 16 名の日本語専攻学習歴のある中国人留学生にインタビュー調査を実施した結果、日本語の学習経験がある結果として、先行研究が指摘したように非学習者との区別が生じていることがわかる。

先行研究では、日本に対する戦争をめぐるマイナスのイメージを形成する背景要因として歴史認識や歴史教育が挙げられている。今回の調査ではそのような結果が見られず、キーワードの出る頻度の高い順に上げると「まじめ、礼儀正しい、人に迷惑をかけない、細かい、融通がきかない、上下関係が厳しい」となっている。この結果は習得のルートと大きくかかわっていると見えよう。中国の大学で日本語専攻学習歴を持っていることの共通性から、教科書や日本語の授業、教師の影響が大きいと考えられる。

また、彼らは来日前に比べ認識の大きな転換は見られなかったが、細部の修正が見られることがわかる。その背景に中国における日本語専攻教育、つまり教科書や日本語の授業、教師の影響がもっとも大きいと考えられるほか、根元にある自国文化の影響や、時にはそれらの要素が混ざった形で影響を与えていると見えよう。以下はインタビューで出る頻度の高いことばをキーワードに、「日本語学習の影響」「自文化からの影響」「接触で深まる理解」の 3 つの面から具体的な事例を見ていく。

2.4.1 日本語学習の影響

・日本語学習との関連

筆者の調査結果から、来日前の専攻学習者がどのように日本の情報を得ているかについては、日本語専攻教育の教科書及び授業と答えたのが 16 名のうち 9 名ともっとも多く、何年後も教科書の内容の一部を依然はっきり覚えているなど日本語専攻教育歴が与えた

影響が大きいことが示されている。前述で取り上げた「りんご」の話について学習者は以下のように語っている。

Jさん¹²：大学二年の『総合日本語』という教科書で、お返しに関する内容があった。中国人留学生の李さんが自分で作った餃子を日本人の友達に上げたら、次の日にお返しとしてりんごを3個もらった。その当時の先生の説明とか印象に残っていないけど、とにかく「3個のりんご」のインパクトが大きい。自分の考えでは、ただの「3個」のりんごはあまりにも少なく、人にあげるのは恥ずかしい。「3個のりんご」の話について、最初はとても理解できなかったが、今は納得できると思う。今の体験では、りんごを1個、ケーキを1つもよくあることだから。一方で、お返しのタイミングで違和感を覚えたことがある。自分が餃子やたこ焼きを作ったら、研究室の人やバイト先の人に配るようにしている。その場で、「これ、お返し」と言われることがある。もらった直後のお返しはなんだか他人行儀で、絶対友達扱いされていないと感じた。でも、これが日本式の義理人情だと自分を納得させたら、理解できるような気がする。

異文化と接するとき、自文化が常に念頭にあり、それが「違い」を気づかせる原点となっている。確かに、中国人としての考えは、相手の気持ちにこたえ、お返しをするとしても、すぐにではなく、長い付き合いで見るのが一般的である。逆に、もらった直後に返すのは関係を損なう恐れがある。中国人の交友関係の一つの特徴は、その場その場で決着をつけるのではなく、友情が永遠に続いてほしいと願っていることである。

一方で、日本人の行動には、藤本が指摘するように借り貸しの感覚と礼儀が結びついた独特の文化があるとされている。つまり、ものをもらったという「借り」を作りながら、何も返さない「義理を欠く」状態をそのままにしておけない、という心情から、贈った側の真意とは関わりなく、暗黙の礼儀の表れとして早めに「お返し」をするのである（藤本2011）。Jさんは「違い」の原因について、結果的に中日両国の文化の相違に帰しているが、日本語学習でこうした話題に触れたことが「違い」を認識する契機となっていることは言うまでもない。

・上下関係について

「上下関係」は来日後の話しで出る頻度の高いことばの1つで、対象者は大学生や大学院生であるため、大学内の先輩と後輩の関係に触れる内容が多い。

Aさん：先輩と後輩の関係がはっきりしている。後輩が先輩をたて、先輩が後輩に対する面倒見がいい。以前知っていたが、実際の体験を通して、理解が深まった。部活は専攻も学年も違う学生が集まる小さい社会になっていると言え、縦社会の表れだと思う。

特に次のエピソードがとても印象深かった。それは自分からお土産を配った時の話だ

¹²中国語原文については紙幅の都合から省略しているが、インフォーマントの喋ったことばをそのまま日本語訳して記述している。

が、自分は近くにいる人からあげればよいと思って、親しい1年生にあげようとしたが、相手は「3年生の先輩にはあげたの」「はい、あげた」「2年生にもあげたの」「はい、あげた」とちゃんと確認してから、手に取ったというものである。

Nさん:大学で空手部に入っているが、練習している時に先生や先輩が入ってきたら、みんな集まって「おす」と挨拶する。また、練習後のまとめ会が終わったときは、先生が一番先その次は先輩、それから後輩と立ち上がる順番がある。そして、新人は掃除をすることになっている。

Jさん:ある日、親しくなった先輩から何か言われて、よく聞き取れなかった自分は自然に「なに?」と聞き返した。自分の性格の問題もあるかもしれないが、親しくなった以上、ことば遣いも最初のように気にしなくていいと判断した。それを聞いた先輩はとたんに「ナニって、先輩だよ。失礼だなあ」と怒った。もちろん、普段自分は先輩に対して「丁寧体(です・ます)」を使って、先輩は「普通体(だ)」だ。このことはとても印象深く、先輩はいつまでたっても先輩だと先輩と後輩の関係の厳しさがわかったような気がする。

すでに述べたように、中国における日本語教育でよく取り上げられている題材であり、そこでは「上下関係が厳しいとよく言われる日本社会だが、戦後において大きく変わったにもかかわらず依然として日本的と言われるほど影響が残っている」などと説明されるのが一般的であり、Jさんの経験はその説明を体験したものといえる。一方、中国出身者が特に厳しいと感じた要因の1つに自文化にないからだと考えられる。儒教の影響が強い中国ではかつては「長と幼」の秩序が厳しかったが、今では特別な場を除いて、だんだん緩んできている。それより、個人間の親密さによって対人関係における態度が決められていると言っている。上記のJさんのエピソードにも言及がなされた。

Jさん:同じ研究室に自分より6つ上の中国人留学生がいるが、その人とはとても親しい。何でも話せるし、個人用品も断らずに使ったりしている。すると、研究室のわりと親しい日本人から「Jさん、中国では先輩や後輩という考え方はないの。先輩に対して敬語を使わなくてもいい?」と聞かれた。その方は中国語がわからないが、2人の付き合い方には気になっていたらしい。先輩と後輩の関係が厳しい日本では考えられないかもしれない。

一方、第2章でも論述したように、日本語教育の現場では、集団志向や上下関係はいわゆる日本人論の代表的な内容として常にとりあげられている。前記の日本事情全般を紹介する「日本概況」で教科書として広く採択されている『日本』(外語教学与研究出版社2013)では、全9章からなっており、「歴史、自然、伝統文化、文学」などと並んで「日本人の行動様式」という章がある。そのなかで、「集団志向」「序列社会」の2項目は次のように記述されている。

日本人は「まとまって行動する」集団志向が強い。一つの集団に属することで具体的な利益だけでなく、精神的な安心も得られるからだ。(中略)村落では、おのずから上下の人間関係ができた。個人としての自覚は弱く、「集団の利害」が優先された。農耕社会と「家」に支えられた日本人は、集団に対する忠誠心は発達したが、個人を

主張する観念は十分に養われなかった。

(中略)

しかし、近年、経済・産業のグローバル化に伴って、日本でも能力主義が台頭し、パート、アルバイト、派遣社員、契約社員などの非正規社員が急増。伝統的な終身雇用制や年功序列制は徐々に変質し、「個人」の意識の高まりとともに、日本人の「集団志向」も変わりつつある。(外語教学与研究出版社 2013:237)

このほか集団主義をめぐる記述は別の教科書でも複数見られ、インタビューでは話題として言及する専攻学習者が多かった。

・曖昧さについて

Bさん：バイトや大学でTA、中国語講師の経験、またイベントで日本人と接することがある。周りの日本人はみんなの前で、自分の意見をはっきりと出さない、人の意見に従うことに気づいた。たとえば、みんなで食事会をする場合、直接話してもSNSなどで打ち合わせしても意見がなかなかまとまらないことがよくある。反対する場合も、曖昧な返事が多い。中国人の場合、もっとストレートに意見を出す。これは日本人の曖昧さの表れだと理解している。

Jさん：バイト先の店長さんが店員のSNSのグループで、明日勤務する人が病気で休むから、かわりに来られる人がいるかと尋ねた。みな返事をしたが、日本に来たばかりの自分にとって、それらの返事の本当の意味を読み取れないことがある。自分の考えでは、行けないなら「すみません、明日予定が入っているから行けない」とかはっきり言えばいい。日本人のこの場合の返事は、「本当に本当に行きたいですが…」ではじまり、その後長い話が続く。その時点で自分は、「この人が行けそうで、よかった」と安心したところ、結局行けないのだ。このやり方は中国では誠意がないと思われるだろうが、日本では普通である。逆に、そう言わないと、空気が読めないと嫌われるかもしれない。

Iさん：サークルのイベントで、みんなで6枚のポスターから2枚を決めないといけないことがあった。このようなことは中国では、5分で決められるのではないかと思うが、日本ではなかなか決められなくて、2時間もかかった。みんなは人の意見に対して「うん、そうですね、どうしようかな」などのことばですごし、自分の意見をはっきりと出さない。これは集団意識が働いた結果だと思う。個人の意志で決めることは少なく、何でも集団で決めることにびっくりした。これにはメリットとデメリットがあると思う。メリットは、常に自分は集団の一員として安心感がある。デメリットは効率が悪い。

実際Iさんのこの解釈は、大瀧が以下のように指摘した事実と合致していると思われる。

日本では、議会や集会などの会議の場面で、一人一人の発言はあっても、それぞれの自己主張をぶつけ合う「対話」ではなく、モノログが連鎖し、各成員は全体の中の自分の位置を測定し、自己の考え方を微調整していくやり方だ。日常生活でも同意見あるいは似かよった意見の場合、活発な意見交換が行われるが、対立する意見が出たとき、われわれは相手が親しい人なら親しいほど、反発する対話を避けようとする。せいぜい同意しない「ええ、まあそれはそうですがね…」ですごしてしまう。つまりここでも極めて日本的な互いの人間関係が損なわれない気遣いが働くのである。(大瀧 1992)

日本では、コミュニケーションメンバーの間に長い間共有されているコンテキストがあり、ことばにしなくても互いのメッセージを読み取る能力に長けている。日本のようなハイコンテキストの国では、率直な物言いは時として失礼で、むしろ文脈からお互いに察して理解するコミュニケーションが評価される文化であるという認識は、日本語専門教育を受けた多くの中国人留学生が共通して到達している認識であると推測される。

2.4.2 自文化からの影響

・自文化の違いからもたらされる認識の相違

同じ事象に対しても、見るほうの知見や生活体験によって違う、もしくは正反対な結果が出ることもある。調査協力者の中で、日本人の生活態度についての語りがあり、同じ日本滞在歴1年未満の20代の2名の女性が、それぞれ次のように語っている。

Mさん：一口に言って日本人は生活の水準が高いと思う。大学の近くに幼稚園があり、園児たちは毎日帽子をかぶり、かわいい制服姿で通園しているのをよく見かける。着るものから持ち物まですべてがきちんとしている。スーパーで出会った買い物客のおばあさんたちもいつもきれいにお化粧をして、おしゃれな日傘を差して、優雅に暮らしているんだなと感心している。大学生たちは女の子はもちろんお化粧をするし、よく見れば眉毛をそっている男の子もいる。

Nさん：来る前は日本式のファッションに非常にひかれていて、きっとみんなそうだと思っていた。実際今の大学の中で、きれいに着飾っている子が少なく、わけがわからないスタイルをしている学生をよく見かける。何だ？自分のいる中国のCQ（中国南部）という町のほうがおしゃれではないかとびっくりした。

上記の事例からは学習者の間で生活環境などによる個人差が大きいことが伺える。確かに2名はそれぞれ中国の北と南の都市から来ていて、中国において北と南では地域差があるのがよく知られている。また、Nさんの場合ファッションに特に関心を持ち、情報を多く持っていることから、来日前の期待が膨らみ、来日後抱いていたイメージがより現実的に修正されたと言えよう。

・金銭感覚について

予備調査でこのような声があった。

予備調査対象者：もともと日本人に対して親切で、困っている人に手を差し伸べるという印象を持っている。留学先でこんなことがあった。タクシーで学校に着いたらタクシー代が足りないことに気づき、急いで知っている留学生係の方にすぐ返すからお金を貸してほしいと頼んだ。でも、その方はしばらく困った顔をされてから、運転手さんに領収書をもらい、後で払うのはどうかと提案だけしてくれた。困っているのに、どうしてお金を貸してくれないのかと理解できなかった。学校では学生にお金を貸してはいけないことになっているかもしれないが、もともとの日本人に対する親切な印象は少し変わった。

同様の事項をGさんも指摘している。

Gさん：はっきり言って、日本人は金銭的にはけちくさい。日本人の友達とはいつも割り勘だ。自分の考えでは、割り勘よりおごったり、おごられたりしたほうが人情味が出る。友達同士ならまだ理解できるが、不思議に思うのは恋人同士でも割り勘。たこ焼きぐらいでも割り勘なんてとても理解できない。自分の中国人の友達は日本人の彼氏ができたが、いつも割り勘のようだ。

日本のレストランなどでは、確かによく割り勘の光景が目に入る。食事の後、だれがいくらなのか平気で計算している日本人を見て、日本滞在期間の短い中国人には不思議に思うのも無理はないと思われる。中国では、普通食事を誘ったほうがおごるということが暗黙の了解となっており、割り勘の光景は見られない。ご馳走になった方は、次の時に相手におごればいい。3、4人以上になると、順番におごるようになる。友達なのに、人の前で金額の計算をするのが恥ずかしいし、友達だからはっきり計算する必要もないという考え方が根強い。

・自文化変容

Iさん：日本語を勉強し、日本人との付き合いを通して、ことば遣いや行動様式がかなり日本の影響を受けていると思う。婉曲や曖昧さは日本語や日本式発想の特徴の1つだと言える。それに対して、中国はストレートだと言えるかもしれない。中国で博士課程の先生に出した最初の依頼のメールで、とにかく丁寧なことば遣いが必要だと意識し、日本語なら「お忙しい中、お邪魔して申し訳ありません」のような表現で気持ちを表すが、そのまま中国語に訳すのもなんだか変だが、一方でそれを入れないと物足りないことば遣いで迷っていた。結局日本語で覚えた表現を無理やりに中国に訳して出した。その後、面会していただき、いろいろ話をした後、先生は「今日の

話で気持ちはよくわかるが、前のメールは言い回しが多すぎて、なんだか本気で入りたいとは思わなかったなあ」と言われた。

上記の事例の I さんは実際の日本での体験を通して、自文化と異文化との違いに気づき、自文化についても考えるようになった。新しい環境に入ったとき、まず、そこで生きるために適応し、同化しようと努力する。その次に、自文化に目を向け、考えるきっかけとなるとよく言われる。異文化体験は変容のチャンスをもたらすものとされている。変容はすべて自文化を相対化する方向に向かっているとは限らないが、「違い」から学び、自文化を見つめ直し、さらに自文化が変わっていく可能性を見出すことが大切だと思われる。

そして、前記の金銭感覚に関しても文化の変容がみられる。以下の事例を見てみよう、中国で日本語専攻教育、通訳専門の大学院教育を終えた学習者の一人は、日本で就職し、生活することになった。来日二年後、仕事を全うできるようになり、生活も順調におくり、日本人の彼氏もできたという。その彼氏との間は、「いつも割り勘」だ。「日本人はケチだなんて思わない。だって、自分もちゃんと収入あるし、このほうが平等で気持ち的には落ち着く」と話す。

中国国内でも、20代の若者のカップルの間に、「割り勘文化」は普通になっているようである。筆者が親戚の20代の男の子に「なぜ彼女といつも割り勘なんだ」と聞いたところ、「だって僕も収入ないし、親からももらったお金を勝手に使うわけにはいけない」。だが、やり方は日本のようにその場で計算するのではなく、食事に限らず今回自分が払えば、彼女は次に払うという。「割り勘」ということばを使っているが、本当の「割り勘」とは違いが見られる。親の世代特にメンツを重要視する北のほうでは、これはもう立派な進歩だと思っている。これは自文化に対する認識が世代間でずれがあることが考えられる。「おごり文化」を徹底している上の世代と「おごり文化」から「割り勘文化」に変わりつつある若い世代とでもいえる。

2.4.3 接触で深まる理解

・対人関係の親切さと心的距離について

来日する前の日本人に対する認識について聞いたところ、出る頻度の高いことばに「親切、優しい、礼儀正しい」という意味合いのことばがあげられる。この印象は教科書のほか日本語教師や来日経験のある人に由来することが多い。予備調査では次のような声があった。「留学に行ってきた今考えると、行く前はプラスのイメージが主となるのは先生や留学経験を持っている先輩たちが日本のいい面しか語ってくれなかったからだ」。実際の異文化接触を通して、もともとの単一的なイメージが複雑化すると言えるだろう。実際体験した後の「親切さ」について見ていこう。まず、もともとのポジティブなイメージは見知らぬ人同士の関係では維持される傾向が見られる。

Mさん：自分は一人で熊本城観光に行った時のことだが、地震の被害で一部閉鎖になっているので、見られなくて残念だった。わたしの話しを聞いた警備のおじさんは

とても親切で、せっかく来たのでもう少し近寄って見られるようにと地図で別のルートを教えてくれた。とても感動した。また、大阪で地下鉄の乗り方がよくわからない自分を見て、やはり親切なおじさんがいろいろ教えてくれた。特に向こうから困っている自分に話しかけてくれたので、助かった。

Nさん：道などでお掃除とかの作業をしている人と目が合ったら、会釈したり「おはようございます」と挨拶したりしてくれる。しないと気まずいような、習慣になっているような感じがする。自分もほかの人も愉快的気分になるように人間関係を常に重視しているからだと思う。

一方、知り合いからよりいっそう親しい間柄に踏み込もうとする段階では難しさを感じる人が多い。

Hさん：日本に来て2年以上たったが、学校とバイトでしか日本人と接することはない。バイトで親しくなった女の子とSNSの連絡先を交換し、世間話などのおしゃべりもするが、いっしょに食事をしたり遊んだりすることはない。

Jさん：周りの日本人とは親しみにくいと感じた。たとえば、バイト先で中国人がいたら、中国人同士で親しくなる。今自分しかいないから、年の近い契約社員の女の子とわりと親しくなり、休憩時間にいっしょに散歩したりもするが、何でも話せる仲間でもない。日本人の知り合いとはSNSで写真を送ったりするようなことはしない。いわゆる「友達」でも、中国の考えでは、「うわべだけの付き合い」かな。常に距離感を感じ、溶け込みにくいと感じた。

「親切さ」に関しては、留学生の日本人イメージの先駆的研究である岩男・萩原（1988）が、「日本人は『親切』という評価は多くの留学生に共通している。とかく日本人は外国人を特別扱いにしがちであり、来日して間もない頃には自分たちに示される日本人の厚情に感銘を受ける留学生は少なくない。しかし日本での生活が長くなり、日本人とのより深い交流を求めるようになると外国人に対する日本社会の閉鎖性、『見えない壁』の存在が明らかになりやすくなる」（岩男・萩原1988:165）と指摘したような結果になったわけである。

また、Hさんの場合「優しさについて、最初来た時、道を尋ねたりしたときの感想は日本人は確かに心が優しく、親切だと思った。地方都市の鹿児島だから特にこう感じたかもしれない。最初に行ったのは東京だったら、違って来るかもしれない」と地域的な特徴として解釈するケースも見られる。

・滞在期間との関連

岩男・萩原（1988）は、滞日期間とともに「留学生に対する日本人の態度」に不満を持

ちやすくなる傾向はアジア系、欧米系の留学生に共通し、「親切」、「つきあいやすい」という「親和性」に関するアジア系留学生の評価は滞日期間とともに直線的に低下する傾向があることを指摘している。今回の調査では、滞在期間が長ければ長いほど「違い」に対する寛容度が高まる傾向が見られた。「違うけれど理解できる」という表現が目立っている。滞日期間が短い場合、目にするのはすべてだと決め付ける傾向がある。時間がたつにつれて、最初は理解できなかったが、時間がたつにつれて理解できるようになったケースが多い。

Jさん：大学院に申し込んだ時のことだ。同時にいくつかの大学に申し込み、オーケーと返事をくれた大学に、自分の原因で行けなくなった。自分は受け入れてくれた先生にとっても申し訳なく思い、お詫びの手紙とお菓子を送った。すると、その先生から「迷惑だ」という旨のメールをもらい、お菓子も送り返された。ばつが悪い？むしろしゃしゃする？複雑な気持ちだった。でも、それはまだ日本に来て半年しか経っていない頃のことで、今だったら、絶対お菓子を送らないと思う。今はこのようなやり方は確かに相手にとって迷惑だし、その先生の気持ちがわかると思う。これは旅行や帰国した時のお土産とぜんぜん違うから。

・異なる立場からの体験談

Eさん：親切だとか、人に迷惑をかけない、時間厳守などよく言われる日本人のイメージは絶対的ではないと感じた。普段日本人と接することが少ないため、日本人社会に溶け込むことは難しいと感じた。中国にいたとき、交流イベントで接した日本人大学生は親切で周りの中国人との交流意欲が旺盛だが、日本に来てからなんだか冷たく感じた。もちろん、コンビニの店長さんとか屋久島のホームステイのオーナーとか中国のことが好きで親切にしてくれる方もいる。

異文化コミュニケーション理論では、異文化コミュニケーションが発生する際、自文化内であるのか相手文化内であるのかによって有利不利が決まる場合が多いと解釈している。自文化は自分に有利に働くが、相手文化は相手に有利に働く。また、参加者の数などの要素による力関係も発生するのが普通であり、コミュニケーションの目的とも大きくかわる（石井・久米・遠山 2001:132-133）。

上記の事例では、Eさんの自文化内で発生した時、つまり少人数の日本人学生が友好交流のために訪中する場において親切だったが、Eさんが一人の留学生として相手の文化内に入ると変わってきた。このなかには、たまたま出会った日本人学生という偶然性が考えられるほか、少人数の日本人学生は交流のために中国を訪問しているという立場（参与者要素）からも理解できる。

2.5 まとめ

本章では、中国の大学で日本語専攻学習歴を持っている学習者の来日後の直接的文化接触経験を中心に質的調査を行った。先行研究においては中国人留学生を一括りに扱っているケースが多いなか、本論では来日前の日本語専攻教育ですでに日本に対する認識が形成されている学習者に焦点をあて、来日前のインプットと来日後の実体験を結び付けて考察してきた。さらに先行研究で課題として残されている実証的研究が足りないことを踏まえ、事例を通して具体的に見てきた。

日本語専攻教育でインプットされた知識が実体験で検証され、特に「上下関係」や「義理人情」などよく取り上げられる内容について身をもって経験し、「理論というより身近にあることだ」と理解が深まったと言えよう。いわゆる「上下関係」は上司と部下の間のような特定の場合だけでなく、サークル活動やバイト先のような身近なところでもさまざまな形で存在していると従来持っていた認識の修正ができた。

そして、日本人に対するイメージのうち「優しい、親切」という単一的なものが、「対人関係の親切さ」以外に心的距離感も実感し、そこから日本人社会の閉鎖性の存在も確認できた。一方、「金銭感覚」などにおいては日本語専攻教育との結びつきが薄い「自文化の相対化」の問題からきたと思われる認識もうかがえる。自文化を基準に考えれば納得のいかないことが実際に異文化に見られる場合、差異を認めた上で異文化理解をすることが必要になっている。逆に言語知識を主とする日本語専攻教育にこれに関する内容が欠けていることも示唆されている。

インタビューの内容は対人関係、学校生活や社会生活の一部しかも日本語専攻教育でとりわけ話題として取り上げられる内容に集中する傾向が見られる。これはある文化の対人コミュニケーションの特徴は、映像や活字などの媒体を通じては伝達されにくいものであり、実際の接触で対面の機会があつてはじめて実感する部分が大きいからだといえる。

一方で、歴史的・社会的背景知識、伝統文化などは大学の日本語専攻教育では基本教養として欠かせないが、学生生活では実感しにくいのでインタビューでは欠けている傾向が見られる。その部分は在日期间が長くなるにつれて自然に知識が増えるとは限らない。実際の接触がない限り、もともと持っている日本語学習でインプットされた知識を持ち続けることになるかと推測できる。

本研究からは、文化接触特に来日後の接触が日本語専攻学習でいったん形成された日本認識の修正に影響を与えていることが伺える。個人差を除き、そのプロセスはおおむね「日本語学習前（自国）」「日本語学習中（自国）」「来日後」の段階が考えられる。今回の調査対象者の日本滞在期間は平均 21 ヶ月だが、最大値の 48 ヶ月と最小値の 2 ヶ月の間には相当な差があり、それによる違いが示唆されている。

3. 長期接触

短期の旅行者と長期滞在者の体験は異なる。短い滞在では概して、文化の中でもはっきりとよく見える要素を体験して、一種の「表層学習」ができるにすぎない。例えば、寺社を訪ねたり、未知の食べ物を試したり、市場に出かけたりという体験だ。異文化体験が短く表面的なものであっても、その影響を軽視できないということである。短い滞在の欠点

はその環境の中で人々がどのような見方をしているのかを深く探求する機会がないことだ。中期滞在になると、社会や生活の多くの面に接する機会が増え、気づきが多くなる。文化の「表層」より、背景となっている文化的価値観や、社会的仕組みが見えてくる。

短期滞在者、中期滞在者はそれぞれ異文化との差異に戸惑ったりするだろうが、規則としてまとめることができるし、文化の学習ができるものが多い。例えば、異文化のマナーやタブーなどがそうである。一方、長期の異文化滞在者が直面する課題は、外国生活についてよく耳にする典型的な規則を超えたものが多い。以下、事例を通してみたい。

事例一

ジョセフ・ショールズ（2013：42）は『深層文化』の中で、次の事例を挙げている。

ウンスク：日本人にとって（昼食時同僚と離れて座っていることは）、まるで普通かもしれないけれど、韓国人の目から見ると全く理解しがたい。（日本では）レストランで、同じ学部の教員がいたら、同席していいのかどうか迷ってしまう。

作者：つまり、そういう場合に、日本人だったらどうするのか、よくわからない？

ウンスク：そう、その場の空気を読むのはとっても難しい。

作者：来日してもう12年になるのに？難しそうだね。

ウンスク：（笑）そう、難しい。

ウンスクは来日して12年になる韓国人で、日本語を流ちょうに話す。日本で博士号を取得し、都内有名大学の専任教員となり5年が経った。日本人と接する機会も多い—授業を担当し、大学院生を指導して、大学で委員会の仕事もする—が、それでも昼食時に同僚と同席すべきかどうか迷う。社会性がないわけではないし、気が利かないわけでもない。日本人の同僚の期待や意図が理解できないだけなのだ。

ウンスクのような長期の異文化滞在者が直面する課題は、外国生活についての話でよく耳にする典型的な規則を超えたところにある。例えば、タブー集には「日本では食べ物を箸から箸に移してはいけません」などの規則がある。このような忠告からは、文化の学習は規則としてまとめることができるという印象を受ける。だが、どのような場合に同僚と同席すべきなのか、誰もウンスクに助言できない。昼食時に同僚と同席「できる」ということはわかっている。しかし、同席することが何を意味するのかは定かではない。厚かましいと思われるだろうか。それとも、友好的だと見られるだろうか。これは状況次第だろう。場所は大学構内か、学外か。同僚はひとりであるのか。自分より年上化年下か。性別はどちらか。これまでどれくらい付き合いのある人なのかなど。このような状況をすべて網羅する規則を作ることができない。

ウンスクの悩みは、長期にわたり異文化に滞在する人々が抱える問題を明らかにしてくれる。微妙でもやもやとした文化の違いにぶつかっているのだ。説明や予測がしづらいし、異文化の専門家でさえ難しいと感じる文化の差異だ。

以上みてきたように、ウンスクの場合、日本人の行動は「不可解」としながらも、日本人全般について批判的で自文化中心的な結論を出すのは避けた。

ホール（Hall）は、文化の志向性の隠れた型を明らかにすることがまず重要だったのだ

が、それは同時に難問中の難問でもあったと指摘した。というのは「ごく普通の当たり前のことであり、だからこそあまり研究されてこなかった文化の側面こそが、最も深くかつ微妙な点で行動に影響を与える」からである。

事例二

筆者が学生の時、初級段階の日本語教科書『新編日語』（上海外語教育出版社 1993）第四冊の第一課「交際」には次のような内容がある。「日本人は引っ越しをしたとき、ちょっとしたものを持って、近所の人に挨拶に行きます。たとえば、「引っ越しそば」といって、そばを配ったりします。それは「そばにまいりました。どうぞ、よろしく」という意味からです」。引っ越しの話のほかに、手紙や食べ物を贈る習慣に触れ、最後に、「日本人はさまざまな共通点を通して、強い集団意識で結ばれています。たとえば、同じ学校を出た、同じ地方で生まれた、同じ世代であるといったつながりです。そして、いろいろな機会に、いっしょに食事をしたり、贈り物や手紙のやりとりをして、人間関係の「和」を保っているのです」と締めくくっている。

会話文として、不動産屋での場面と引っ越したあとの近所挨拶の場面が出た。引っ越し挨拶の場面は以下のように展開している。

（引っ越しが終わりました。李さんが、隣の家引っ越しの挨拶に行きます。）

李：ごめんください。

佐藤：はい、どなたですか。

李：あのう、わたし、今度隣に引っ越してきた李というものですが…。初めまして。

佐藤：始めまして。

李：これから、いろいろお世話になるとと思いますが、どうぞ、よろしく願いいたします。

佐藤：こちらこそ、よろしく願います。

李：私は、最近、中国からきたばかりで、まだ日本語がよくできません。よろしく願います。

佐藤：どうぞ、困ったことがあったら、何でもおっしゃってください。

李：はい、ありがとうございます。これはつまらないものですが、どうぞ。

佐藤：ご丁寧にありがとうございます。

（数日後）

佐藤：ごめんください。

李：はい。

佐藤：わずかばかりですが、このりんご、田舎から送ってきたものです。どうぞ、召し上がってみてください。

李：そんなお心遣いをしていただいて、どうもすみません。

ネイティブスピーカーの目にはどう映るかは別として、実際の使用経験者として非常に馴染み深い内容である。初めての来日と想定し、日本での生活にうまくなじんで行くため

のマニュアルみたいなものだといえる。当時の先生の解釈など全く覚えていないし、どこで読んだのかも確かな記憶はないにもかかわらず、内容自体はなぜかずっと頭に刻み、自分が教壇に立ったあとも、文化情報として学生に教えたりしている。

筆者は上記のウンスクほど日本に滞在していないが、日本語教師の仕事で日本や日本人と接することが多いので、長期滞在者並みの理解ができていると思う。日本で家を借りて生活していた時の経験だが、新しい家に引っ越した後、近所に引っ越しのあいさつと念じていた。同じ階に三軒家があるが、人がいる気配がした家をまず訪ねた。高齢のおばあさんが出てきて、こちらのあいさつに何回も「私、年だから何もできないが…」とどうしても手土産をもらってくれなかった。しばらく気まずく立っていて、お土産を渡すのをあきらめるしかなかった。そのおばあさんは大家さんのお母さんであることは後でわかった。

「日本では引っ越しの後、近所あいさつしないと」と思い込んでいたが、最初の意外な状況ともう一軒の家はいつも夜中まで留守のようだったので、近所あいさつはとうとうあきらめていた。よく考えれば、当時の気持ちは「留守だから仕方がない」という理由で自分を納得させたが、本当は最初のような思いがけない状況を避けたかった。

上記の教科書の内容を振り返ってみると、日本社会の交際について、学習者は日本の人間関係の「和」を大切にすることを考えや具体的な場面での話の流れを理解することがある程度できたと思う。しかし、日本文化を解説するのに使う資料として、認識しないといけないいくつかの点があると思う。まず、「日本人は(いつも)…」とひとくくり的に習慣を文化の独特性として強調し、「人間関係の和」という定番の日本文化公式を使って習慣を説明する点はどうだろう。また、日本人が大切にしている「和」は、会社や地域など自分が属するグループの中の「和」であることには触れていない。さらに、社会習慣として出てきた引っ越しの話で、近所に贈り物をするやり方は今でもあるが、「引っ越しそば」を配るのは江戸時代の風習で、すでに見られなくなっている。モデル会話のようなものはマニュアルになるが、筆者の経験からわかるように個人差や地域差があるので、実際の生活場面で教科書どおりの話の展開の期待が外れることもある。

教科書などで一斉に出てくる文化情報の中に、正しい部分と不適切な部分があることといえよう。均一的に目を配るのではなく、強弱をつけて見極めながら理解や解説することが必要である。

まとめ

短期滞在者は文化のよく見える部分を体験し、一種の「表層学習」にとどまることが多い。例えば、日本の接客態度は「質が高い」と有名である。特に、海外から来た観光客などは、デパートやホテルといった高級店だけでなく、小さな町の商店やコンビニまで「丁寧で」「親切」なことに、驚きを隠せないようだ。これは、世界中ほとんどの国では、サービスは有料という発想であることと関係している。つまり、たいていの国では、もちろん高いお金を払えばそれなりの処遇をしてもらえるが、商品の値段にサービス分の負荷がかかっていないような、普通の商店や食堂では、基本「お互い平等」、もしくは、「売ってあげている」と店主の方が主導権を握っているのが普通である。

日本の飲食店でアルバイト経験を持っているBさんはこのように語っている。「ケーキ

屋でバイトしていた時、「いらっしゃいませ」と言った日本人の店員は、何も買わずに出て行った客に向かって小声で「いらっしゃいませを返してよ」と不満をこぼす。サービスがいいのは業界のルールで、本音ではない」。Bさんの経験からわかるように、海外から褒められている「おもてなし文化」の維持には、もてなす側の忍耐が必要となる。例えば、相手がどんなに横暴で、クレマーのような人だったとしても、いったん「客」という立場になれば、無条件に謝罪したり、頭を下げたりしなくてはならなくなる。

この例からわかることは、観光客という立場から見た文化は「表層」でしかなく、背景となっている文化的価値観や、社会の仕組みは見えていないことが普通であり、「素敵」「便利」「うらやましい」などと肯定的にしか思えないものにも、Bさんのように中に入ってみればマイナスの側面が見えてくるのが普通だし、逆に「不親切」「不便」「カッコ悪い」などと否定的にしかとらえられないものでも、「裏の意味」や背景のシステムなどが理解できれば、「なるほど」と思える合理性が潜んでいるなどということもある。異文化への視線は曇りがちで、接しないとどんなに頑張っても浅いところの理解しかできないのが普通である。旅行や留学の際には、表向きの文化だけを見て「違いを楽しむ」だけでなく、文化的行動の背後にある意味や、裏に潜んでいる価値志向的側面にまで目を向けると新しい発見があるだろう。

上記の論述からわかるように、短期滞在者の体験は「表層学習」という特徴が明らかである。一方、滞在が長くなるにつれて、深層レベルの「違い」に気づきが増え、「中期接触」でインタビューを受けた学習者らは日本との文化差についての気づきをやすやすと語ってくれた。一方で長期になると、さらに感触が増えるだろうかということ、そうでもなかった。

滞在平均5年以上の5人前後の学習者に尋ねたところ、「うん…」と難色を浮かべ、日本文化への気づきは意外と出なかった。中期滞在者のように多彩な体験話を聞かせていた時の印象とはだいぶ違う。時がたって記憶が薄くなっているかもしれないし、慣れていることで特に話すことはないということかもしれない。改めて言えるのは「長期滞在」と「中期滞在」の境はあいまいであり、線引きできないところであろう。あるいは、「中期滞在」の延長であるといえるかもしれない。そのため、先行研究の事例を借りて述べてみたが、その特徴についての観察は今後の課題としたい。

第四章 考察

本稿では、中国の日本語専攻学習者を中心に日本に対する認識の形成と修正をめぐって分析を試みた。日本語教師の立場から「文化」をめぐる教育の実態を把握し、改善する手がかりを見つけることを目的としている。

第一章で示したように、本研究は従来のように日本語教育だけに視点を固定せず、視点を変えて分析を行った試みである。中国で大学の日本語専攻教育を受けてきた学習者は非専攻学習者に比べて、幅広い知識を持ち、日本に対する認識の範囲もそうとう広い分野に及んでいるという先行研究の結果が得られている。そこから、言語教育と同時に「文化」教育を重点に行った専攻教育が果たす役割が伺える。認識を深めるためには実際の体験が最も効果的な手段であるが、未経験者には大学で受けた教育を含む国内でのインプットが果たす役割が大きい。

第二章では大学の日本語専攻教育にかかわる教科書、教師、マスコミを中心に考察した。教科書では幅広い「文化」知識を様々な形で提示され、学習者の文化学習を促している。これらの知識には社会生活にかかわる表層文化と「日本人論」や「日本文化論」のような日本的価値観にかかわる深層文化が含まれる。表層文化は明示的で容易にわかるだろうが、深層文化についてはステレオタイプの影響が根強いと推測できよう。そのステレオタイプの印象を是正するためには実際の接触しかない。実際の接触は直接かつ個人的な経験を通じて思考や行動様式のような深層文化の理解を深め、文化の差異に気づかせるよい機会である。しかも、直接的な接触でできた認識は直接経験なしに形成されたものに比べて、より長期間にわたって行動に影響を与えらると思われる。

また、直接的な接触は期間による違いが存在する。第三章で見てきたように、短期の異文化接触では深層文化レベルでの気づきが少なく、中期滞在の場合、最もギャップやずれを感じ、実際の生活に大きく影響している。長期滞在になると、状況が複雑になり、そもそも中期との境線があいまいな点があるので、考察の部分では省くことにする。

考察の部分では、まず、異文化学習のプロセスを参照しながら、文化人類学的アプローチで、つまり「自文化中心主義」と「文化相対主義」の観点で学習者の異文化体験を考察していく。

さらに、大学日本語教育の現場では、国家間、大学間の交流が増える中、上述の研修や留学を予定している学習者はどんどん増えている。これから留学などの異文化体験が控えている学習者には効果的な教育が期待されているので、教育やトレーニングなどの対策に着目して検討してみる。

1. 異文化理解の立場から

前述のように、世界規模の人的往来が頻繁になるにつれて、日常接する文化が多様になり、多文化共生の必要性という現実と直面している。「異文化理解」ということは、異なる文化・異なる人々の存在を認め、その考えを理解し、受け入れていくことなのである。そのためには、柔軟な姿勢と広い視野が求められる。多様な価値観を認めることで、偏った見方を改め、物事に対する多角的なアプローチが可能となり、多くの困難を乗り越える

知恵や能力を身につけることにつながる。

この前提で日本語教育では、従来のように日本事情のことだけに目を向けず、異文化理解の理念を使い、異文化理解という広い世界にその位置づけを見つけることが重要となるだろう。

異なる文化間に観察された差異を、階層、世代などの要因を問わず、すべて文化のレベルに還元してしまうと、文化や社会に対するさらなる観察や理解を阻害するものになる。

「文化の違いである」にしてしまうと、「異文化コミュニケーション」を通しての新たな相互理解の可能性、相互の文化変容、自己変容の可能性を閉ざしてしまう恐れがある。集団内の均質性を前提としているのが「文化」であるが、多様な価値観や生活スタイルを尊重すること、つまり、多様な差異を尊重することは重要である。異文化間のコミュニケーション・スタイルの違いを認識することが、誤解の減少、回避につながる。相手がどのような習慣を有しているか知ることにより、異文化の人の行動を、自分の文化の基準ではなく相手文化の基準で解釈することが可能になる。そこで、文化的な知識が重要である。知識があれば、相手文化の基準と自文化の基準のギャップを、意識的努力により埋めていくことができる。つまり、違いの認識が誤解の減少につながるのである。重要なのは、知識の内容と習得である。

自分の文化を自然かつ合理的な唯一の視点であるとする認識から、文化によって異なる視点を認識し、かつ尊重するようになる変化は、自文化中心主義から文化相対主義への移行である。さらに、認識した文化差を善悪、優劣など二項対立的にとらえるのを避け、また矮小化するでもなく、ありのままに受け入れられるようになるまでには、かなりの葛藤期間を要するのが普通である。

その中で、問題点として表れているのはまず、異文化滞在者の否定的な判断に一貫して見られる特徴は、自文化中心主義的な考えや偏見によるものではなく、事実を語っているだけだと本人が信じている点である。本研究においては、学習者特に中期滞在者の中に「曖昧さ」「心理的距離間」などについて来日前の認識とのずれや気づきを、否定的に評価することがみられる。教育者の立場から寛容が理想とされるので、「偏見」や「自文化中心主義」のような用語を使って説明されることが多いが、視点を変えれば文化の違いを何か見つけて抵抗することは、異文化の学びのごく当たり前の一部であるように思われる。

第三章第二節では事例を通して「日本人が話し合いの場面ではっきりと意見を出さない」という文化現象を「曖昧さ」の角度から論述した。その時に用いたのはBさん、JさんとIさんの事例である。たとえば、Bさんは「周りの日本人はみんなの前で、自分の意見をはっきりと出さない、人の意見に従うことに気づいた。たとえば、みんなで食事会をする場合、直接話しても、SNSなどで打ち合わせても意見がなかなかまとまらないことがよくある」としている。Iさんは「サークルのイベントで、みんなで6枚のポスターから2枚を決めないといけないことがあった。このようなことは中国では、5分で決められるのではないかと思うが、日本ではなかなか決められなくて、2時間もかかった。みんなは人の意見に対して「うん、そうですね、どうしようかな」などのことばですごし、自分の意見をはっきりと出さない」と語っている。そして、それぞれこの現象を日本語教育で学

んだ知識を用いて「曖昧さの表れだ」と「集団意識が働いた結果だ」と結論付けている。

以上の事例ではまず、学習者が自分の実体験を「曖昧さ」と「集団意識」にカテゴリー化していることがわかる。これは彼らが受けた日本語専攻教育との関連付けは証明できないものの、第二章で掲示した学習者が渡日前に受けた教育内容から考えると、無関係ではないと言えるだろう。次に、二人とも自分の体験を「事実」のままに語っていると信じているだろうが、「日本人のこのやり方は非効率だ」と暗黙の批判が入っていることがわかる。「自分の文化（中国）では別のやり方だから」と自分の持っている文化を基準にしていることと、これは日本人全般に対する自文化中心的な考えや偏見があるとはおそらく思っていないであろう。

さらに、Bさんは「中国人の場合、もっとストレートに意見を出す」、Iさんは「このようなことは中国では、5分で決められるが日本では2時間もかかった」と、二人とも中国でのやり方を対照的に出している。この場合、日本の集団主義的なやり方に対して、中国では個人の意見を重視する個人主義的な特徴がみられる。個人主義的なやり方では、個人が率直に自分の意見を述べ、最終的に結論を話し合うことが多い。そのために、各個人ははっきりと意見を述べる責任があり、平等主義が建設的な関係の基礎となると考えられる。ところが、集団主義的なやり方では、集団の他の成員の願望やニーズに敏感になることが最も重要だと思われる。そして、周囲の人のニーズに合わせようとする意思によって、全員のニーズを考慮した密な関係が育まれる。

このように考えると、集団主義的な社会において個人主義的志向で行動すれば、自己中心的だとみられるだろうと容易に想像できる。一方で個人主義者の目には彼らは過剰に遠慮し、はっきり意見を言わない人々だと映る可能性がある。集団か個人かのどちらかを重視しても社会は成り立つので、片方が優れているということはできない。どちらのシステムもそれ自体で作用しているため、一方のシステムを前提に慣れていると、他のシステムを理解できなくなるかもしれない。上記の事例のように「日本人ははっきりと意見を出さない」と認識している学習者はほかにもいるだろうが、彼らが日本人の普通のコミュニケーション様式を否定的な態度で受け止め、自文化の基準で判断しているといえよう。

異文化理解においても一つの問題点は文化を二元的にとらえることである。上記の事例でもそうであるが、実際の調査で自分の異文化体験を「私たち中国人」という表現を使って文化差を二元的に捉えるケースもみられる。たとえば、「今住んでいる家のインターネットの手続きをしていたとき、自分が一年の在留資格で手続きができないので、大家さんは代わりにやってくれた。中国なら大家さんがやってくれないだろうと感動した」と前章で示した面接対象者のLさんが語った。また、第一章でもあったように、一年間の留学を終えた学習者は「日本人は人に迷惑をかけない、いつも礼儀正しい」という認識ができていた。実際に日本で一年間生活した後、日本人との間に心理的な距離感を感じている。その原因は、日本人は人間関係を損なうのを恐れ、常に人と距離をとっているのに対して、「私たち中国人はリスクを冒しても一歩前へ進もうという考え方にあるのではないか」と説明した。

このように、「日本」という異文化を前に、「中国人」と「日本人」に二分し、その国

の人であればだれもが同じ価値観・慣習に則って生活していることを示唆している。しかし、実際はどの文化にもサブカルチャーが存在するように、同じ文化内の人々が必ず同じ価値観に従って行動しているとは限らない。従って、「私たち中国人」という表現はステレオタイプを助長することを認識し、避けるべきである。

また、文化間の差異について、尊重すべきだと自覚しているだろうが、自分の慣れ親しんだやり方や価値観で判断しがちである。中日間の文化差異を論じる際、指摘が多いものに「金銭感覚」に関する内容が目立つ。つまり割り勘文化を徹底する日本人のやり方は理解できなく、そうする日本人は「お金に細かい、ケチだ」ということである。前述の調査でも、「はっきり言って、日本人は金銭的にはけちくさい。日本人の友達とはいつも割り勘だ。自分の考えでは、割り勘よりおごったり、おごられたりしたほうが人情味が出る」とGさんが指摘した。学習者は自文化との差異に気づいているが、自文化の基準で判断していることがわかる。

しかし、「割り勘」と「おごりの文化」という目に見える文化の差異について、認識しただけでは不十分である。その差異を理解し、受け入れるためにはそれぞれの背景を究明し理解する必要がある。金銭感覚の差異について、原沢（2013：145）は次のように述べている。

おごりの文化（1人がみんなの勘定を払う文化）から日本のような割り勘文化（一人ひとりが自分の勘定を払う文化）にきた外国人は、最初は日本人のことを「けちだ」と感じるそうです。これは自国の価値基準で考えると（自文化中心主義）、割り勘をして一円単位まで払い分ける人は「お金に細かい小さい人間だ」と判断するからです。ここで、日本は自国とは違う「割り勘文化」が存在することを認めたとすると、「違いに気づく段階」となります。文化相対主義に進むためには、なぜ日本人はこのような「割り勘」をするだろうかと考える必要があります。「割り勘」の背景には、ちょっとした相手の好意に対しても大きな恩義を感じてしまう日本人の繊細な感覚があります。割り勘をすることで、お互いに貸し借りのない対等な関係を築きたいという気持ちが働いています。このような割り勘文化の背景を理解したうえで、それを受け入れてはじめて、文化相対主義の見方に立つといえるのです。

第三章でも論じたように、確かに、中国では、普通食事を誘ったほうがおごるということが暗黙の了解となっており、割り勘の光景は見られない。ご馳走になった方は、次の時に相手におごればいい。3、4人以上になると、順番におごるようになる。友達なのに、人の前でお金の計算をするのが恥ずかしいし、友達だからはっきり計算する必要もないという考え方が根強い。このように両方の文化的背景を理解できれば、差異を受け入れることは容易になる。

2. 異文化学習プロセス

第一章で触れたように、異文化を理解するためには、まず「異文化を知る」ことである。異文化学習プロセスについての指摘としてよく知られるのはフープス (Hoopes) の7段階

区分とベネット（Bennett）が提唱した異文化に対する感受性の発展モデルである。このモデルでは、自文化中心主義から文化相対主義への発展を「否定、防衛、過小化、承認、適応、融合」の6つの段階で解説されている。ベネットは前半の3段階を自文化中心主義、後半の3段階を文化相対主義として、程度を概念化している。さらに、原沢（2013）は「自文化中心の段階、違い（見えない文化）に気づく段階、文化を相対的に見る段階、新しい文化を取り入れる段階、新しいアイデンティティが確立される段階」の5つの段階で説明している。

本研究で対象にしている日本語専攻学習者の日本に対する認識について、訪日前までのインプットには共通点がみられるものの、実際の接触で修正された部分はまちまちである。異文化特に深層文化の学びは、文化の違いに物理的に接近した結果として生まれるのではなく、文化の差異が求める適応に応えなければならないことから生まれる。何かをしたり、日常的に必要なあれこれを伝えたり、対人関係を構築するために変化する必要がなければ異文化滞在者の文化的学びは進まない。第三章において「中期接触」で考察した結果からもこれを検証することができる。中期滞在者の文化的気づきは実際の接触が発生した対人関係、学校生活やアルバイトなどの社会生活の一部に集中する傾向が見られる。学習者の文化的気づきを獲得するプロセスは個人差があり、理論と結び付けて明らかにするのは容易ではないが、次はベネットの6段階の異文化感受性と結び付けて、学習者の異文化体験を分析してみる。

ベネットは「否定、防衛、過小化、承認、適応、融合」の6つの段階のうち、前半の3段階を自文化中心主義、後半の3段階を文化相対主義としている。自文化中心主義の段階においては、「文化差があることを単に認識していない」否定の段階と「文化差は認識されているものの、否定的な評価をする」防衛段階、そして、「文化の差異を認識するが、違いは小さな部分であって、共通する部分の方が圧倒的に大きいと主張する」過小化段階が含まれている。

文化相対主義の段階においては、「承認、適応、融合」の3段階が含まれている。「承認」について、ベネットは自文化中心主義から文化相対主義への「壁を超えた」段階であると説明している。文化差は否定されたり、軽蔑されたりするものではなく、単なる違いであると理解される。さらに、承認は言語、非言語を含む行動の多様性、習慣や価値観の多様性にも及ぶ。「適応」は異文化の人々と実際にコミュニケーションするためには不可欠な要素である。相手の言語や非言語、価値観などの理解に基づき、相手の立場に立った解釈をする。これが発達した段階では、個々の現象を把握するのに自文化の枠組を多文化の枠組を使い分けることができるようになる。そして、ベネットは「適応」の状態をほとんどの異文化状況にとって「十分なもの」としているが、この能力がさらに洗練され高度になった状態が、融合の段階である。

前節であげた事例において、「日本人は話し合いの場ではっきりと意見を出さない」、「いつも割り勘をする」と本人が自文化中心主義的な考えや偏見によるものではなく、事実を語っているだけだと信じているが、「非効率」と「ケチだ」と否定的な評価をしている。この場合は前述のように文化差は認識しているものの、自文化の基準で評価する自文化中

心主義の段階にあることがわかる。

それに対して、別の学習者を相手に行われたインタビュー調査では、次の内容もある。

Aさん：以前は、日本は先進国で人々の素養が高いと思っていたが、実際はそうでもないと感じたときがある。たとえば、店長の話によれば、コンビニでは万引きが多いらしい。また、自動サービスのコーヒーを入れる時、Mサイズを購入し、Lサイズを利用する人を時々目にする。特に生活に困っているとは見えない普通の利用客。以前の認識とはずれがあるが、一方で本当の日本社会として理解はできると思う。たぶん、欧米社会でもこのような一面があるじゃないかと思う。

そして、Mさんが次の話をした。

Mさん：日本はサービスがよく、礼儀正しいのは前から知っていた。コンビニでバイトしていたが、店員は接客の際、確かにことば遣いが丁寧で礼儀正しい。しかし、こんなこともある。ボックスのタバコを注文した客が途中でソフトのほうがいいと言われたとき、表面では「かしこまりました」と依然丁寧な態度を取る店員は背を向けたら、「面倒くさいな」といやな顔で愚痴をこぼす。なんか思っていたこととは違う、礼儀正しさにも表と裏があるのだと改めて認識した。いわゆる建前と本音はこのことかな。でもみんな人間だからこんなやり方もわかる。

上記の事例では、Aさんは自分の認識とのずれを感じた時に、「本当の日本社会として理解できる」と差異を受け入れ、理解を示している。そして、Mさんは日本滞在8ヶ月だが、「日本はサービスがよく、礼儀正しいのは前から知っていた」と「いわゆる建前と本音はこのことかな」の表現から来日前の知識や認識ができていたことが確認できよう。そして、「サービス精神」の裏を目にしたとき、前の認識は修正されたが、「みんな人間だからこんなやり方もわかる」と高度な理解を示している。上記の事例では、異文化の多様性に対して、理解を示しているから、一見して文化相対主義への「壁」を超えたようだ。しかし、「みんな同じ」という感覚は、突き詰めて行けば自文化中心主義的な態度であることに変わりはないとベネットは主張している。

そして、長期滞在者の一人、在日10年以上のCHさんに調査に協力してもらった。その方が中国の大学日本語専攻を卒業してから、日本の大学院で経済を専攻した。大学院卒業後日本の企業に就職し、後に中国にある支社に赴任し、中国と日本の間を往来している方である。その方に「割り勘」について意見を聞いたところ、「「割り勘」はいいと思うよ」とまず指摘し、「相手との関係や場面によって、使い分けている」と付け加えた。この事例では、主人公が行動面でも文化差異の理解を示していることがわかる。個別の現象を把握するのに自文化の枠組みと多文化の枠組みを使い分けることができるようになっていく点からみると、文化相対主義の段階に入っているといえよう。

上記の事例では、自文化中心主義と文化相対主義段階の特徴が明らかになり、学習者の

認識の発達していくプロセスをたどることができる。一方で、自分の体験に対して矛盾する反応を示したり、ある種の文化差に対して違うあるいは反対する角度から受け止める個人差が存在したり、いわゆる「混在状態」もある。そのため、異文化感受性が単線的に発達するという段階区分には限界があるのではないかと思わせる一面もある。

3. 異文化教育・訓練

異文化に関する豊富な知識は、異文化理解にとって必要不可欠なものである。自分の経験に限られた知識しか持たない人は、今までと異なる状況に陥った場合、往々にして対応を誤るであろう。従って、自分の経験から学ぶと同時に、できるだけ豊富な知識を身につけるよう、一般的には異文化に関する書物を読んだり、テレビ、ラジオ、新聞などから情報を得るように心がけている。また、異なる文化で生活してきた人々から生の情報を得ることも大切である。

日本語教育の現場では、「文化」教育が注目・議論されるようになって久しい。第二章で示したように、文化に関する幅広い知識を日本語教育のプロセスに取り入れている。ただ、「日本文化論」で示している文化的な特徴を知識として解説するのは一般的なやり方である。そのやり方では、受講者の心の深いレベルでの「気づき」や「学び」が起こらなければ、ただの「知識の伝授」で終わってしまい、その知識は時間の流れとともに忘れ去られることになってしまう。また、ステレオタイプの印象ができてしまい、実際の接触で再認識するまで持ち続ける恐れがある。

学習者に与えた一般的な情報または学問的な知識をいかに異文化コミュニケーション、異文化接触の現場で活性化するかは重要である。知っているというレベルと実際の状況を正しく解釈し、適切な行動がとれるレベルは違う。それゆえ、もっと実践的な異文化理解教育が必要になってくる。学習者に異文化を体験する環境を提供し、実際の接触で学ぶことが望ましいが、実現するのが難しいことは事実である。異文化の日常的なレベルでのいろいろな違いに気づき、異文化対応のスキルを養うことを目的とする教育とトレーニングの効果が期待されている。

第三章で考察したように、短期接触と中・長期接触において文化の認識に関してはっきりとした違う特徴がみられる。そのため、研修などの短期滞在を控える学習者と留学などの中・長期滞在になる学習者にそれぞれの需要にこたえる教育や訓練を行えば効果的だと予測できよう。

第三章での論述からわかるように、短期滞在者の体験は「表層学習」という特徴が明らかである。異文化滞在者にとって、法律、公式の規則、社会のエチケットのような明示的な価値観や規範を理解するのは比較的容易であるが、非明示的な内面の価値観や規範に関わる適応への必要性に対処するのは困難である。前者は解釈する必要もなく、規則に従いさえすればよい。例えば、「ゴミを分別して決まった日にちに出す」「部屋に入るとき靴を脱ぐ」などである。訪日前の学習者は期待感や不安などで精神的に緊張感がある中で、訪日前の教育の効果が期待できる。内容は実際の訪問目的や訪問地、スケジュールなどと結びつけながら決めることが重要であろう。共通する規則やエチケットの内容はリストを作り、実施の効果を追跡し、内容を補足しながら完備していく必要がある。

もちろん、公式の規則や社会のエチケットのような明示的な規範であっても、誰もが常に従っているわけではないが、規範そのものにはあいまいさがなく、わかりやすい。それに対して、非明示的な規範とは、どのように物事が行われるべきかに関する暗黙の期待である。明確に定義するのが難しく、無数にあるさまざまな事柄に関係する。例えば、空間保持（誰かと話すときにどれくらい近くに立つか）、ボディランゲージ（アイコンタクト、顔の表情）などがある。このような規範の完全なリストを作成するのは不可能で、短期間で理解してもらうのは困難である。

一方、留学を控えている学生あるいは高学年の「文化」を扱う授業では、文化の差異について理論面ではなく実践面で理解してもらい、これから直面する異文化接触で役立ててほしい。従来のやり方だと、知識の伝授になってしまい、差異に対する学習者の反応を無視される恐れがある。異文化に対して誰もが同じ理解・反応をするわけではない。

そのため、文化の差異をめぐる誤解や行き違いの事例からなる異文化疑似体験集のようなものを利用して異文化理解の内容を語るという方法が考えられる。まず、文化に対して、相対的にみる目を養うことが必要であるため、自分の国内で異文化を発見し、サブカルチャーを経験することがまず考えられる。例として考えられるのが、①中国人同士のサブカルチャーショックの事例、②中国人の非中国人とのカルチャーショックの事例、③中国人が関与していないカルチャーショックの事例。その次の段階は異文化でのカルチャーショックの事例を取り入れるようにする。とにかく、カルチャーショックは自文化中心主義から脱却し、相対化するために必要かつ貴重な経験だと考えられる。実践的にも論理的な知識より取り扱いやすいので、説明する側にとっても聞くほうにとっても受け入れやすい。筆者の日本語教育の経験でも、授業で自らの経験のような実際にある話を学習者は普段より真剣になって興味津々に聞いてくれる印象が深い。

課題はその事例をいかに集めることである。参考書のほか、実際の異文化接触の経験者から集めるのも考えられる。具体的には、異文化摩擦や誤解の実例を提示し、その状況をいかに解釈し、評価し、判断するかグループで検討しあう。この時、異文化摩擦や誤解の状況で自分だったらどのような感情に陥るか、それはなぜか、現地の人とはどのような意図でそのような行動をとったのか、互いに相手の意図が理解できなかった理由は何か、互いに相手の意図を正しく理解できたならどのような行動をとればよいのかなどを話し合うのである。この過程で、自分やグループの他のメンバーの一方的な価値判断に基づく感情的な反応がかなりあることに気づくことが多い。

異文化をめぐる教育や訓練に関して、石井ら（2013：224）は、下記のように述べている。異文化コミュニケーション教育・訓練に対する批判の一つに、その基盤となる哲学・理論がないというものがある。そのような批判に対して渡辺（2002）は構成主義という背景理論の有効性を主張しているが、構成主義とは「世界は認識主体によって構成される」という考え方である。言い換えれば、世界の見え方は十人十色で、同じものでも見る人によって異なって見えるということである。つまり、同一の物事を経験している人々がいたとしても、その見方、感じ方、それに基づく行動は異なることを示唆している。

渡辺（2002）が提唱する構成主義に基づく実践例の一つを見ていく。具体的には、構成

主義の見方・考え方を学習した後に、参加者は異文化摩擦の事例を読み、5～6人の小グループや授業に参加する全員の大グループで、摩擦の原因について自由に話し合い、事例で対象となっている文化圏の人々と同じような形で原因を理解しようとするに加え、参加者たちはそれぞれの多様な視点から原因について意見を述べ合うことが奨励される。その結果、参加者は、ほかの参加者の多様な意見に触れることができ、みずからが導き出した「原因」の理解と、他の参加者のそれとを比べながら、異文化摩擦の「原因」を多様な視点から何度もとらえ直す経験をするようになる。そうした経験を通して、多様な視点から柔軟に思考する多面的な思考能力を身につけていくのである。この方法において興味深いのは、大学の授業という場で文化的には類似した背景を共有している者がほとんどであるにもかかわらず、多様な意見が発現し、参加者は多様性を経験できることである。また、この方法が優れているのは、多様性の尊重を促す目的をもつ「教育」でありながら、同時に、文化特定の知識を獲得しつつ実践的な異文化体験を伴う体験学習でもあり、「訓練」の一つであるといえる点であろう。

上記の実践例を参考にして、文化理解を深める授業を展開していくための注意点は、教師として従来のように知識を教授するという立場をとるのではなく、参加者から多様な声を引き出し、自主的に考えさせるように仕向けることが求められる。そして、トレーニングの目的は、学習者が異文化学習プロセスにおいてより発達したレベルに進めるよう手助けすることであるから、トレーニング・プログラムを作るときも、個々の活動を指導していくときにも学習者のレベルに合わせる必要があるであろう。学習者がどのレベルにいるかによって、トレーニング活動に対する反応や理解が異なると思われる。

まとめ

本論文は中国における日本語専攻学習者を相手に、インタビューなどの質的研究方法を用いて学習者らの日本認識の形成及び修正のプロセスを論じたものである。日本語学習者数が世界最多の中国においては、学習者の大半が大学などの高等教育機関で日本語専攻教育を受けているのが特徴である。「異文化コミュニケーション」をモットーに掲げている日本語専攻教育だが、学習者はそれを通して日本に対する認識ができ、また実際の文化接触で修正されていくと推測できる。それぞれの段階の詳細を明らかにしたうえで、問題点を見出し、改善の方向を示すのが本論文の動機である。

本論文は四章からなっている。。

第一章では論文の背景、目的、先行研究の他、本論文で使われる理論について整理した。まず、異文化理解に関する理論を概観し、その理論のもとで、本論文で使われる研究手法と調査の概要を明らかにした。次に、「日本事情」教育研究史を中心に、日本語教育における「文化」の扱いを論じた。「文化」理解の主幹科目としての「日本事情」研究の歴史をたどることは今後の道しるべを示すのに必要になるからである。最後に、文化人類学的なアプローチ、つまり文化相対主義という本論文の研究視点を論じた。

第二章では、日本語専攻学習者の日本認識の形成について論じた。専攻学習者は訪日する前に、大学で日本語をはじめ、日本社会や文化についての知識をインプットされてきた。実際日本人と接する機会は限られているが、教科書や日本語教師、マスコミを通して、日

本に対する認識を作り上げてきたと思われる。この章では、まず、背景知識として中国における日本語教育の歴史と現状を振り返った。次に、学習者の日本認識の形成に最も影響を与えている「教科書、教師、マスコミ」の三つの角度から分析を行った。

第三章は、異文化接触による日本認識の修正について論じた。訪日前の日本語専攻教育で日本についての知識をインプットされてきた学習者は、実際に日本という「異文化」社会に接触した中で、一度形成された日本認識をめぐって事例を通して考察した。この章では、「短期接触」「中期接触」「長期接触」の三つの部分からなっている。それぞれ実際の調査結果に基づいて分析し、その特徴を明らかにした。

第四章では、全体の内容をまとめたうえで本論文の考察を行った。主に文化相対主義の観点で異文化理解及び異文化学習プロセスにおける問題を考察した。そして、異文化理解の教育とトレーニングについて、日本語教育現場で実施する可能性と方法について検討してみた。

日本語専攻学習者を対象に、質的研究方法を用いて学習者の日本に対する認識の形成と修正のプロセスを明らかにすることで、ある程度先行研究を補うことができたであろう。そして、日本語教育に携わる現場の一教師として、従来の日本語教育に縛られずに文化人類学的な視点を用いて学習者の異文化体験の分析を試みたことも有意義である。その分析経験を通じた、筆者自身の相対化をめぐる認識の深化は、これからの日本語教育の改善に役立つだろうと信じている。

本論文では、「短期接触」と「中期接触」における学習者の文化認識の修正については、実際の調査結果で検証ができ、その特徴を明らかにした。一方で、「長期接触」者の体験について、残念ながら今回の研究で検証することはできなかった。「長期接触者」体験の微妙で説明や予測がしづらい部分に、文化の志向性の隠れた型が潜んでおり、行動に影響を与えているだろうと思われるが、これを今後の課題として引き続き研究を深めたい。

また、教育現場における実践として有効であると考えられるのは、以下のようなことである。まず、短期滞在者の体験は「表層学習」であるため、短期間の訪日前には規範やエチケットのような知識を与えれば効果的である。一方、留学するために訪日する学生には、異文化摩擦や誤解の事例を使うグループ活動は効果が期待できる。さらに、その事例についての分析を教材や普段の授業中に取り入れたら、学生の異文化理解の一助になるだろう。本論文では日本語専攻学習者の日本文化習得のプロセスをたどり、問題点を明らかにしたが、今後はその知見を教育現場に還元し、日本語専攻教育に対する、教材開発や教授法の改善が提案できれば幸いである。

参考文献

- 石井敏・久米昭元・遠山淳・平井一弘・松本茂・御堂岡潔編（1997）『異文化コミュニケーション・ハンドブックー基礎知識から応用・実践まで』有斐閣選書
- 石井敏・久米昭元・遠山淳（2001）『異文化コミュニケーションの理論』有斐閣ブックス
- 石井敏・久米昭元・長谷川典子・桜木俊行・石黒武人（2013）『はじめて学ぶ異文化コミュニケーションー多文化共生と平和構築に向けて』有斐閣選書
- 伊月知子（2009）「日本語専攻で学ぶ学生の教科書に対する満足度ー中国の大学における日本語学習調査からー」『日本語教育方法研究会誌』v 1.16 No. 1
- 岩男寿美子・萩原滋（1988）『日本で学ぶ留学生社会心理学的分析』勁草書房
- 小川貴士（1996）「異文化理解における『文化テキスト』の読みと認識」『ICU日本語教育センター紀要』6号 国際基督教大学日本語教育研究センター
- 小川貴士（2002）「日本文化と日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 大瀧敏夫（1992）「異文化コミュニケーションー言語行動及び非言語行動の比較ー」『金沢大学文学部論集. 文学科編』12, 55-89
- 大森和夫・大森弘子（2013）『日本』外語教学与研究出版社
- 夏素彦（2010）「中国における日本語専攻学習者の日本人イメージ：日本語学習動機との関連を中心に」『言語文化と日本語教育』39号, 112-121
- 葛茜（2014）「中国の大学日本語専攻教育における言語教育の実態とその課題ー「精読」という授業を中心にー」早稲田日本語教育学 第15号, 25-47
- 川上郁雄（1999）「『日本事情』教育における文化の問題」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』創刊号 くろしお出版, 16-26
- 教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組（2000）『高等院校日語專業高年級階段教学大綱』大連理工大学出版社
- 教育部高等学校外語專業教学指導委員会日語組（2001）『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』, 大連理工大学出版社
- 金華（2011）「中国の大学の日本語専攻精読コースにおける一考察」『言語文化論集』32(2) 名古屋大学 115-128
- 河野理恵（2000）「“戦略”的『日本文化』非存在説」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』第2号 くろしお出版, 4-15
- 国際交流基金「2018年度日本語教育機関調査結果」
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2019/china.html>
(最終閲覧日：2020年7月20日)
- 国際交流基金「中国大学日本語教師研修」
https://www.jpf.go.jp/j/urawa/trnng_t/nc_kjt.html (最終閲覧日：2020年9月20日)
- 阪田雪子・守屋三千代（2008）「日本語教科書の課題と提言ー『総合日語』執筆・編集を

- 通じてー」『アジア太平洋地域における日本語教育』第2巻, 香港日本語教育研究会, 344-353
- 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』凡人社
- 篠崎摂子 (2006) 「精読教材の本文について」『日語教学与教材创新研究 一日语专业基础课程综合研究』高等教育出版社, 151-156
- 篠崎摂子 (2019) 「中国大学日本語教師研修の25年間を振り返る」『国際交流基金日本語教育紀要』第15号, 55-66
- 修剛 (2018) 「新时代中国专业日语教育的转型与发展」日語学习与研究 2018年第1期
- 周平・陳小芬 (1993~1995) 『高等学校教材新編日語』(全4冊), 上海外語教育出版社
- ジョセフ・ショールズ (2013) 『深層文化—異文化理解の真の課題とは何か』大修館書店
- 杉本良夫 (1996) 「日本文化という神話」『日本文化の社会学』井上俊・吉見俊也等編, 岩波新書
- 曹大峰 (2008) 「中国における日本語教科書作成一歩み. 現状. 課題一」『言語文化と日本語教育 35号』【講演録】, 1-9
- 曹大峰 (2011) 内容と能力を重視した日本語教育へ向けて—中国語母語話者向けの新しい日本語教材の開発研究事例『日本語/日本語教育研究』2, 253-265
- 田中祐輔・伊藤由希子・王慧隼・肖輝・川端祐一郎 (2010) 「中国の専攻大学生に対する日本語教科書の課題—学習者への学習状況調査を通して—」楊俊峰 (主編) 『大学外語研究论文集』11, 长春出版社, 362-381
- 田中祐輔 (2012) 「中国の大学専攻日本語教科書と日本の高等学校国語教科書との内容的近似性から浮かび上がる現代的課題」『リテラシー』10 (21-30) くろしお出版
- 田中祐輔 (2015) 『現代中国の日本語教育史』国書刊行会
- 張勇 (2013) 「日本語学習者の異文化態度に関する意識調査—日本語専攻の中国人大学生を対象に—」『日本語教育』154, 100-114
- 徳井厚子 (1997) 「文化モデルと日本事情教育」『信州大学教育システム研究開発センター—紀要』第2号 信州大学教育システム開発センター
- トムソン木下千尋 (2002) 「海外の日本語教育における日本文化の学習を促すコースと教師の役割」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』第4号 くろしお出版
- 原沢伊都夫 (2013) 『異文化理解入門』研究社
- 彭広陸・守屋三千代 (2004-2006年) 『総合日語』(全4冊) 北京大学出版社
- 彭広陸 (2007) 「中国における日本語教育事情—大学日本語専攻の場合」『中国21特集 日本語と中国語—語学研究を考える』27号, 45-54
- 皮廸庚 (2002) 「中国の大学における日本語専門教育」水谷修・李徳奉 (編) 『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会, 56-68
- 飛田良文 (2001) 『異文化接触論』おうふう

- 藤巻正己・住原則也・関雄二編（1996）『異文化を知るための方法』古今書院
- 藤本久司（2011）「文化の種類とコミュニケーションギャップ」『人文論叢（三重大学）』
28, 145-155
- 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号 早稲田大学
- 細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情』明石書店
- 細川英雄（2000）「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」日本語教育から文化リテラシーへ』第2号 くろしお出版
- 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 くろしお出版
- 八代京子（2005）「異文化理解の教育とトレーニング」本名信行・秋山高二など編『異文
化理解とコミュニケーション2（第2版）』三修社
- 見城悌治（2007）「現代中国における日本語専攻大学生の『日本』イメージ」『国際教育』
第1号, 1-20
- 見城悌治・三村達也（2013）「現代中国における大学生向け『日本事情』テキストに見る
日本像」『国際教育』6, 55-77
- 李運博・修剛（2019）「新時代に向かう中国日本語教育の現状と課題」『早稲田日本語教
育学』第24号, 49-57
- 劉曉華・羅麗傑・王妮（2009）『初級日語聴解教程』大連理工大学出版社
- 劉利国・宮偉（2013）『新経典日本語基礎教程』（全4冊）外語教学与研究出版社
- 劉利国・宮偉（2013）『新経典日本語聴解教程』（第一冊）外語教学与研究出版社
- 劉琳琳（2011）『日本概況』北京大学出版社
- 冷麗敏（2005）「中国の大学における『総合日本語（精読）』に関する意識調査—学習者
と教師の回答を比較して—」『日本言語文化研究会』創刊号, 59-73
- 渡辺文夫（2002）『異文化と関わる心理学—グローバル化の時代を生きるために』
サイエンス社