

[論 文]

文化教育と言語教育の融合を目指して

－中国武漢における日本語教育の場合－

Aiming to combine cultural and language education

－The case of Japanese language education in Wuhan China－

周 鳴¹

Zhou Ming

1. はじめに

違う国の世界に飛込むために、我々は最初に言葉そのものを習う。しかし、実際に外国人と接触し始めると、言葉そのものだけでは解決できないことが噴出して来る。したがって、外国語教育における異文化理解教育が、近年大きく問題視されている。

中国の大学でも1990年代に入って以来、外国語教育における文化教育が重要視されるようになった。しかし、中国における文化教育の研究は現在、理論上も実践の面も極めて遅れているといわざるを得ない。中国における文化教育は英語教育から始まり、長年、英語教育についてのみ研究、実践が進められるという状態が続き、現在に至っても、日本の文化教育に関する研究は稀にしか見られず、しかも、理論上の検討に限られているというのが現状である。

本研究は文化教育と言語教育の融合を通して、日本語を専攻する学生に中日文化間の相違を十分に認識させ、正確に捉えさせ、深く理解させることによって、異文化接触の場で異文化間のトラブルを予測したり、避けたり、解決したりするための能力を育成するにはどうしたらよいかについて考えることを目的とする。

2. 日本語・日本文化教育における「文化」の概念

佐々木(2001)は日本語教育では「文化」の概念を図1のように3分類をし、「文化」が図1の三つの部分を包含すると説明した。更に、文化概念と日本語教育の関係について詳しく説明した。佐々木(同)によれば、「所産・知識としての文化」はある集団によって学習され、共有され、伝承される体系とか、集大成といった面を強く意識する文化概念である。このような文化が均質的で静態的な文化であり、教える際に、知識の伝授が強くなる傾向があることも指摘された。それに、「他者との相互作用に介在する文化」については、「学習者が日本語コミュニティにおいて日本語話者とコミュニケーションやインターアクションを持つ際にどのような文化背景の認識が必要かといった観点が重視されるように

¹ 2008年より江漢大学（中国）外国語学部日本語学科専任教員、2014年～2015年、公立大学法人大分県立芸術文化短期大学勤務

なった」と述べる。「個としての文化」の概念について、佐々木は図2のように表し、文化というものを「まず、個人化する。自分の中に、自分のものとして再解釈する」ということであるとされている。

個としての文化概念の流れが出てきた要因としては、個人の離散性、文化の多元性及び文化の観念性を挙げた。要するに、「文化というものが何かそこに存在しているものという見方ではなく、目に見えるとか、目に見えないとかに関わらず、文化というものを個々人の認識、解釈に置くという捉え方」であると述べている。

このような「個としての文化」について細川(1999, 2000, 2002)にも見られる。つまり、「情報としての『文化』ではなく、身近にあるさまざまな情報をわがこととして処理していく能力としての文化教育」(細川2002)ということである。その新しいパラタイムとして、日本事情教育についての研究が進んでいる。この「個としての文化」の概念から日本語教育が言語の教育にとどまらず、文化を読み解き、行動できる能力の育成の視点を持つことを求める点が見える。

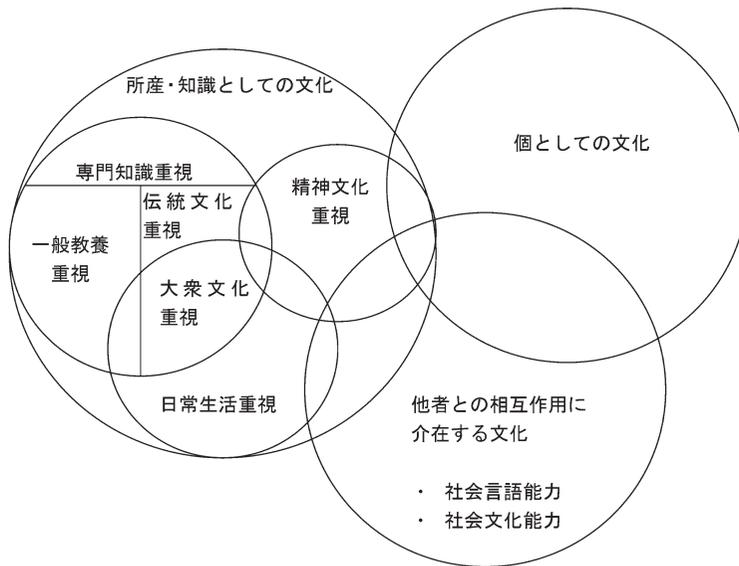


図1 「文化」概念図 佐々木(2001)

筆者は、佐々木の「文化」概念図を基に、次のような日本語教育における3段階の「文化」概念を想定する。

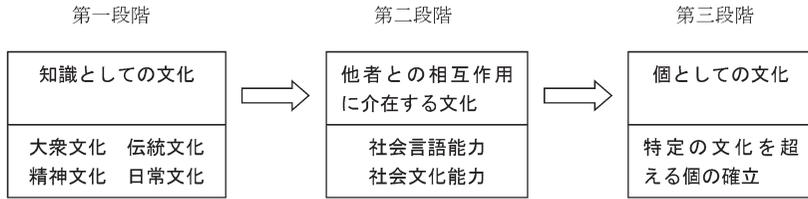


図3 日本語教育における文化の3段階図

上記の「文化」の段階図では、まず、「文化」と言えば最初に想起しがちな知識としての「文化」を第1段階と想定する。他者との相互作用に関する「文化」、つまり社会言語能力や社会文化能力は、第2段階として想定する。第3段階の「個としての文化」は、特定の国を挙げる文化や異文化のようなものではなく、多文化を受け止め、対応する力を前提とした「文化」であると言えよう。自文化ではないものへの接し方として、最初に知識としての「文化」に気づき、次に多文化に接する中で、他者とのかかわりから生じる「文化」を意識することになり、そこで最終的には、中核とする個を維持しつつ他の文化との接触の中で、常に更新し続ける「個としての文化」形成が求められるのではないかという点から、第3段階に分けてみた。その文化の三段階に沿って、文化教育もそれぞれの段階にあわせて、行うべきではないかと考えている。

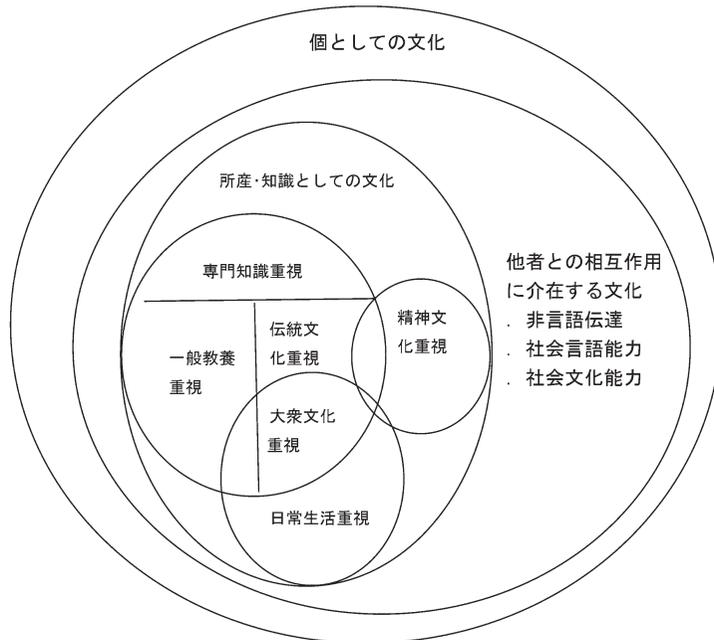


図2 個としての文化 佐々木(2001)

3. 日本における「日本事情」²教育

3-1. 「日本事情」とは

昭和37年の文部省令21号に基づく「日本事情」教育のねらいは、長く「日本事情」教育に携わってきている佐々木（1988：42）によると、以下のようなものである。

- 1) 現代日本についてのより深い知識を与え、日本留学の意義を高める。
- 2) 一般日本人学生が持っている程度の基礎的知識を与え、現在の勉学生生活および将来の専門教育の履修が容易に行えるよう図る。
- 3) 日本人学生に対する一般教育科目と同様の目的と水準を維持しつつ、かつ、履修上の負担の軽減を図る。
- 4) 一分野にかたよらない、多角的な目の見方を示し、視野を広げる。多くの教官に接することで、様々な話し方、教え方になれる。また講義概要を掴むことで、日本人学生対象の基礎教育科目を受講する際の講義理解力を高める。

3-2. 1990年代以前の「日本事情」教育

日本語教育者が「日本事情」教育について真剣に考えるようになったのは、80年代の後半に入ってからのことである。中曽根政府による留学生10万人計画によって留学生が急増し始め、それに伴って、全国の国立大学を中心に「日本事情」を担当する教員の数が増大したことにより、今まで無視されていた「日本事情」教育の問題が浮上したのである。

その時期における「日本事情」教育の状況と教員達の描いている「日本事情」の理想図から、教育現場では、さまざまな観点、方法が存在し、また、実際に行なわれている「日本事情」教育の実態と教員の描いた「日本事情」のイメージの間に、一致するものもあれば、隔たりもある。一致したのは、「日本事情」の目標は、現代一般人の行動様式、生活様式、価値観といった文化的・社会的特質や常識の理解を求めることである。また、教育内容も、「現代社会」、「日本人の行動様式」を中心内容とすべきであるという点もほぼ一致している。しかし、教授法では、「講義」に「質疑・討論」などを交えた実際の授業が多いのに対して、理想としては「学生の発表・討論・対話を重視」ということがより多く期待されているところにギャップが存在している。その原因が以下のように考えられる。一つ目は、学生の日本語力が十分ではないため、理想としての「学生の発表・討論・対話を重視」という教授法を採用しても、あまり効果を得ないことである。二つ目は、留学生が自国のことについてよく知らないため、母国と比較させても、両国の間の差異に気付かないことである。三つ目は、学生に実際の見学と実態体験を重視させるとすると、学生の体験によって得られる問題点が断片的になりがちだと考えられる。

3-3. 1990年代以降の「日本事情」教育

90年代前半に、研究者らは文化を固定したものとして捉えるべきか、客観的な「日本文化」が存在するか(小川1996、川上1999)、そして、「体系的な文化的知識」の伝授が一つの国の文化理解につながるか(細川1995)といったことについて疑問を持ち始めた。

細川(1995)は「日本事情」教育は日本の文化、社会に対する学習者の具体的な理解や適

² 本論では、「日本事情」という名称を日本語教育における文化の問題を包括する名称とされる。

応を教育内容としているため、単なる日本研究の成果をそのままの形で提供することはできないと述べている。「日本事情」教育の目標は、日本の文化、社会についての知識や情報のための学習ではなく、「日本の文化、社会を考えるための能力育成の学習」であるという観点を出した。

ここで、細川(1995)の提唱した新しいタイプの「日本事情」教育のモデルと伝統的なモデルとの比較を表1に示す。

表1 「日本事情」教育の新旧モデルの比較

考えるための能力育成の学習（新）	知識的・情報のための事柄の学習（旧）
①主体的、表現に力点、個別的、多様化、双方向的	①受動的、理解に力点、網羅的、画一的、一方向的
②状況重視、日常生活の視点、自らの文化論の構築	②テキスト重視、専門分野・領域の解説、既成の「日本文化」論の紹介
③シラバスの崩壊、多様化と個別化、反学校化	③シラバスの固定化、ガイドラインの設定学校化

以上の「考えるための能力育成の学習」を更に深化していくと、細川の提唱する「学習者主体」の授業の必要性が生まれてくる。つまり、「日常生活で垣間見た日本の社会・文化等の諸現象を手がかりに、自らの体験やそれぞれの社会・文化との比較を通して、日本とは何かを考え、考えさせること」(細川1995)が重要になってくるのである。

川上(1999)は文化の捉え方について以下のように述べている。「『伝統社会』や『未開社会』という捉え方の中にその社会の成員が均質的な規範と知識体系を共有しているという前提があり、その前提があるからこそ、当社会の共有化された『文化』の体系の解明をめざすということになっていたが、そもそもそのような考え方の前提とする『閉じられた社会』『自己完結したシステム』『均質性』『一体性』は自明なことなのかどうかという疑義である。地球上のどの地域のどの『民族』も他からの政治的働きかけや経済的な影響を全く受けずに存在することはできなかつたし、今後もその傾向はますます強まることが考えられる。そのような観点に立つと、これまで『均質的、同質的』と思われた社会にも多様性と異質性があり、また、古くから継承されてきたと考えられた『伝統文化』そのものも、さまざまな影響と条件の中で創出される側面のあることが示すように、もはや『静態的・均質的モデル』に立つことはできず、『社会』の内部・外部の影響の中で変容する『動態的・多樣的・多思的モデル』が求められているのである。」川上は日本語教師を含む外国語教師が教育面で、文化を常に固定的に捉えていることを「外国語教育における文化の罫」と呼び、批判した。このような姿勢は同じ時期の細川(1999)による文化は「個の文化」であるという主張に見出される。さらに、同じ主張は佐々木(2002)にも見られる。「個の文化」とは文化というものを個々の人の認識、解釈におくという捉え方である。要するに、認識者により、文化事象の姿も変わるということである。このような観点からは、日本事情教育において、認識者である学習者を中心とした授業の展開の必要性が重要視される。

3-4. まとめ

以上、「日本事情」教育に関する調査からは、以下のことが言えよう。

- 1) 1990年代以前の「日本事情」の目的は日本社会文化の理解においてある。
- 2) 「日本事情」の授業内容は、冠婚葬祭や、年中行事、日本人の行動様式、日本の社会や自然風土などを解説する形の講義が多い。
- 3) 「日本事情」教育は教師から学生への知識の移動である。
- 4) 授業内容は体系的なものをたくさん取り上げていること。
- 5) この理解の手順は学生の側から求める。つまり、学生主体を強調する（学生の調査分析、発表、ディスカッションの多用）

1990年代以降から日本国内で行なわれている「日本事情」教育を巡る研究や、実践報告から以下のようにまとめてみた。

- 1) 文化を固定的に捉える観点を否定し、知識として教えることを批判する。
- 2) 日本事情教育は学習者を中心として行うべきである。
- 3) 身近かなものを多く取り上げ、多方面から文化の差異を認識させ、文化の多様性、相対性を学生に理解させる。
- 4) 一部の(アジア系)学生に好まれるにもかかわらず、教室内の知識伝授式が研究者に否定されている。
- 5) 「日本事情」教育を通じて、日本文化の理解のみではなく、日本語での発表能力の向上も求めている。

従来、日本語・日本事情教育において、文型などの習得に加え、「日本文化」を知る必要があるという発想に支えられてきたと思われる。1990年代前半の日本における日本事情教育において、文化は知識として教えられ、実体のある固定的なものとして捉えていることが実体の調査の結果によりわかる。しかし、1990年代後半になると、そういう固定的な文化観に対し、疑問を投げかける研究者が現れ始めた。たとえば、文化を個人の主観的な解釈であるとして、「日本事情」クラスを「複眼的な見方で文化の姿を考えてみるという営為そのものが日本事情クラスである」と定義している小川(p.25参照)や、文化を「静態モデル」として捉えることを批判する川上(p.26参照)などがある。さらに、「個の文化」や「個としての文化」(細川1999, 2002, 佐々木2002)が主流になって、研究されている。以上のことから、日本における「日本事情」教育は、固定的な文化観から動的な文化観へ変わっていることがいえると思われる。

4. 中国の大学における日本文化教育

4-1. 中国の大学における外国語文化教育

中国は1970年代の末から改革開放政策が実施されて以来、80年代中期以降、中日両国の貿易量が大幅に増加し、中国大陸に進出する日本企業の数が急速に増えた。そのため、中国の大学で日本語を専攻する学生の就職先と仕事の内容も大きく変わった。80年代半ばを境にしてみると、それまでの就職先は主に旅行、国際貿易、政府渉外部門、教育機関であり、仕事の内容は主に通訳と教育機関の教師であったが、それ以降は中日合資企業、日本独資企業の求人が多くなり、仕事の内容も単純な通訳だけでなく、日本に対してより幅広

い知識とより深い理解をもち、さらに国際関係、国際貿易、企業経営などの基礎知識を備え、独自の事務処理ができる人材が求められるようになってきた。そのため、もはや、語学力だけでは社会の需要を満たせず、大学の日本語専門教育も改革を余儀なくされた。共通教養科目の知識構造の改善を図ると同時に、日本語学科の中でも、従来の語学訓練のほかに、歴史、社会、政治、経済、価値観、行動様式等日本の文化背景に関する科目を増設するようになった。

中国の教育制度は、中央集権の色彩が強いため、大学でも、自主性より国家の基準に従う運営の傾向がある。日本語教育の場合、国家教育部に属する大学専門日本語教育指導委員会が設けられており、その委員会によって作成された『大学日本語専攻基礎段階教育大綱』と『大学日本語専攻高年級³段階教育大綱』(以下『大綱』と呼ぶ)が、各大学の日本語学科の「カリキュラムの編成、教材の作成、教育質の評価の依拠」になっている。その内容を見れば、2000年版の日本語教育の『大綱』では日本語学科高学年の授業内容を「高学年の専門科目は主に以下の内容を含む。(一)総合日本語、(二)日本語学、(三)日本文学、(四)日本社会文化」と明確に規定し、「日本社会文化」について更に詳しく規定している。

この(「日本社会文化」)カリキュラムに、日本文化史、日本概況、日本経済などが含まれる。主な内容は歴史、地理、風俗、政治、経済などとする。

(目標)このような授業を通じて、学生に日本文化の主な特徴を身につけさせ、日本の歴史の流れ及び政治、経済状況など事情について、基本的な知識を与える。

(要求)教師は日本語で授業を行なうべきである。重点を把握し、過度に細かく、深い情報提供を避け、専門化しないよう留意する。日本文化を教授する際、なるべく中国の文化と比較しながら行なう。(略)

この規定から、以下のような特徴が読み取れる。

- 1) 「日本社会文化」教育の内容が歴史、地理、政治、経済、風俗習慣等に定められ、日本についての基本事情が主な内容とされている。
- 2) 全面的で、体系的なものが要求されている。
- 3) 教員が日本語で講義することが要求されている。

4-2. 中国武漢における日本文化教育の実態調査

中国の大学の日本語学科において、どのような日本文化教育が行なわれているかを明かすための実態調査の結果を提示する。実態調査は主に以下の内容に基づいて行なった。

- 1) 日本文化教育の開講状況
- 2) 日本文化教育の目的、もしくは日本語教育における日本文化教育の位置付け
- 3) 使用教材、内容の構成
- 4) 授業形態、および教室での使用言語

4-2-1. 調査の基本データと説明

今回の調査は主に4つの大学で実施した。総合大学3校と師範大学1校である。学校の基本データは表2に示す。

³ 中国の大学は四年制であり、一年度と二年度は基礎段階とされ、三年度と四年度は高年級とされる。

表2 調査校の基本データ

学 校 名	住 所	総学生数	日本語学科学生数
武漢大学(総合大学)	武漢市珞珈山16号	28000余人	97人
湖北大学(総合大学)	武漢市学院路11号	16000余人	154人
華中師範大学(師範大学)	武漢市珞喻路152号	20000余人	151人
江漢大学(総合大学)	武漢経済技術開発区	16000余人	131人

(順番は日本語学科開設順によるものである)

(調査対象・方法・内容)

調査は日本語学科の教員と学生を対象に行ない、調査対象、方法と内容は表3に示す。

表3 調査対象・方法・内容

対象	方 法	内 容	
教員 (11人)	インタビュー	①科目の開講状況 ③使用されている教材	②各科目の目的及び位置付け ④教室内の使用言語

4-2-2. 調査結果

1. 日本文化教育に関する科目の開講状況について

1) 調査校における「日本文化」授業の開講状況

表4 調査校の日本文化に関する科目と開講年次

年次	学期	武漢大学	湖北大学	華中師範大学	江漢大学
1年	前期				
	後期			日本概況	日本文化芸術鑑賞
2年	前期	日本概況	日本概況	日本歴史	日本概況
	後期			日本文化	日本歴史
3年	前期	中日文化比較	日本文化		日本社会と文化
	後期		日本経済概論		
4年	前期	日本社会課題検討			
	後期				

表4が示すように、「日本概況」をはじめ、「日本文化」、「日本歴史」、「日本経済概論」など、各校は日本社会文化に関して多数の科目を設けている。以上は調査校における『大綱』の規定による日本社会文化に関する科目の開講状況である。

2) 開講科目の変化の経緯

文化に関する科目の増設は1990年代に入ってからのことであると複数の教員が述べている。増設の理由について教員のインタビューの内容をまとめ、以下に提示する。

- ① 社会全体が文化に対して広く注目するようになった。これは改革開放政策を実施した後の1980年代と1990年代に起き、2回に渡った文化に関する論争は人々の文化への関心を高めたことに依る。特に、1990年代に外国の人文、社会に関する最新研究成果の紹介が、大いに文化教育を促進した。言語全般について研究する学会では、「社会言語学」、「文化言語学」のような分野の著作も紹介され、当時の中国の外国語教育界に衝撃を与えた。
- ② 1994年に国務院と教育部が『二十一世紀に向けての高等教育教学内容とカリキュラム体系改革研究計画』を公布し、「大学生に対する文化的教養、資質教育を強化する」という方針の下で、大学のカリキュラム改革ブームが訪れ、文化教育に関する各科目の増設に準拠を提供した。
- ③ 学習者のニーズに合わせた結果である。1980年代後半から起こった「留学ブーム」は、異文化環境下での適応教育を文化教育の中に取り入れるべきだと言う声が高くなった。国内でも、日系企業の進出とそれらの企業に就職する卒業生の増加はより広い外国文化に関する知識の教授を促進した。
- ④ ほとんどの教員が留学経験を持っているため、教員自身が外国で経験した異文化体験をもとに、学生に日本の文化について教える必要があると考えるようになった。

2. 「日本概況」と「日本文化」

本論は考察の便宜上、「日本概況」のような伝統的な文化科目と「中日文化比較」のような近年新しく開講された科目とは分けて分析することにする。前者はそのまま「日本概況」と呼び、後者はまとめて「日本文化」と呼ぶ。

1) 「日本概況」

「日本概況」は各大学の日本語学科に於いて、日本文化を教授する基礎科目で、各校で開講されている。「日本概況」の目的は、各校で多少異なるものの、基本的には『大綱』で規定されたように、「日本文化の主な特徴」、「日本の歴史の流れ及び政治、経済状況などについての事情を学生に身に付けさせる」こととされている。

このように、「日本概況」の目的は日本という国に関する基礎的、かつ全面的な事情を学生に身につけさせることである。この科目は日本語学科の学生にとって、一つの教養科目のような存在であるとも言え、図1の日本語教育における文化の3段階図の第1段階で扱っている内容と一致している。

また、「日本概況」の位置づけに関しては、教員が日本語で講義することが要求され、様々な領域の専門語彙を提供することなどを考慮しながら講義することから、日本語学習の一環として捉えられている色彩が強いと言えるであろう。これは長谷川(1994)による日本国内で行なわれていた留学生向けの「日本事情」教育についての調査の結果とほぼ一致している。

2) 「日本文化」

「日本概況」以外の日本文化に関する各科目は、すべてが1990年代に入ってから開講された科目である。具体的に科目名を挙げると、武漢大学の「中日文化比較」「日本社会課検討」などである。本稿ではこれらをまとめて「日本文化」と呼ぶ。これらの科目の目的を表5にまとめて示す。

表5 「日本文化」各科目の目的

	科目名	目 的
武漢大学	中日文化比較	中日文化交流史の中から、一つか二つ代表的な課題を取り上げ比較を行なう。両国の各時代における文化的特徴と相互の影響を分析することによって、学生に全面的、かつ客観的に中日文化の相違を認識させる。
	日本社会課題検討	現代日本社会をめぐるいくつかの課題を取り上げ、教員の講義と学生のディスカッションを交えた授業形態を通して、学生に問題の分析力と解決力を身に付けさせる。同時に、日本社会、民族心理、伝統観念と現代の意識の理解を深めさせる。
湖北大学	日本文化	各時代の文化的特徴を紹介することを通して、学生に日本文化の基礎知識を身につけさせ、学生が就職したり、日本に行ったりする際に困らないように多くの予備知識を提供する。主に常識的なものを扱う。
華中師範大学	日本文化	主に日本の民俗文化を取り上げ、中国のものと比較する。この比較を通じて、日本文化の源流を探る。そうすることによって日本の伝統文化、或いは現代文化の理解を深めさせようとする。
江漢大学	日本文化	新聞記事やニュースなどから取材し、現代日本社会における現象、問題を巡り、その背景や原因を簡単に探り、講義やグループディスカッションを通じ、現代日本社会の特徴を理解させる。

(担当教員のインタビューを参考して作成したものである)

表5からわかるように、「日本概況」の目的は各校で概ね一致しているのに対して、「日本文化」の目的は科目によって異なっている。全体的に見ると、「日本文化」の各科目の目的は「日本概況」と異なり、教育の力点が日本文化理解の側に置かれる傾向がある。日本人、日本社会文化に対するより広く、より深い理解を求めようとするのは中国の大学の日本語学科における文化教育の変化の特徴と言えるであろう。

「日本文化」の各科目は新しい授業であるため、教育理念が完全に築かれておらず、教育の目的がさまざまあるのは当然のことだろう。『大綱』に決められた文化教育内容、基本要件などはほとんど「日本概況」の範囲内のものと考えられる。つまり、「日本文化」に関しては明確な規定がないため、各校は文化理解教育の必要性を認識しながらも、その目的と内容を担当教員の意向に任せざるを得ない現状なのである。そのため、「日本文化」教育は教員個人の知識レベル、専門、および異文化理解に関する考え方によって、大きく左右されていると言えよう。

3. 使用教材の種類、内容の構成、及び使用状況

授業に使用される教材は基本的に担当教員によって決められるため、各校はそれぞれ異

なった教材を使用している。本節はこれについて具体的に見ていく。前節と同じように、便宜上、「日本概況」と「日本文化」と分類して分析することにする。

1) 日本概況

「日本概況」に使われている教材は活字のものが多く、『大綱』の要求に従い、日本に関する事情を全面的、体系的に学生に提供するため、教員が常に様々な情報を含んだ教材を求めている。調査校の4校の「日本概況」で使われている教材を表6に示す。

表6 調査校の「日本概況」教材

	科目	使用教材
武漢大学	日本概況	江新興 周潔 伍国春2005『日本概況』旅行教育出版社
湖北大学	日本概況	劉笑明2007『日本国家概況』南開大学出版社
華中師範大学	日本概況	江新興 周潔 伍国春2005『日本概況』旅行教育出版社
江漢大学	日本概況	江新興 周潔 伍国春2005『日本概況』旅行教育出版社

調査校は同じ都市にある大学であることから、使用されている教材も同じになる傾向がある。これらの教科書は中国人によって編纂され、また、中国で出版されたものであるが、すべて日本語で書かれたものである。『日本概況』は北京第二外国語学院の教員たちが実際の教育現場の体験を通し、編纂された本である。教員へのインタビューによると、この本は各地の大学の日本語学科で多く使用されているということである。『日本国家概況』は日本地理、現代日本社会と日本歴史の三つの部分からなっている。

次に、「日本概況」の教科書の多種多様な内容から、現代日本社会、日本文化を扱う部分を抜粋して、表7に示す。中国の大学で、現在の日本社会、日本文化、及び日本人に関して、主にどのような内容を扱っているのかが窺われる。

表7 現代日本社会、日本文化、日本人に関する内容

『日本概況』	『日本国家概況』
日本の文化： <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本文化史の特徴 ・ 伝統文化 ・ 民俗文化 ・ 神社・祭り及び宗教観 	日本の文化： <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本文化の起源 ・ 日本近代文化 ・ 生活の中の日本文化 ・ 日本文化の特性 ・ 能、狂言、茶道、生け花、書道 ・ 贈答(風俗習慣)
日本の社会： <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本人の暮らし ・ 日本の家族 ・ 日本の社会 	日本人： <ul style="list-style-type: none"> ・ 国民性と自然観 ・ 言語行動 ・ 勤労意識と娯楽観 ・ 集団主義 ・ 家計 ・ 現代の家族

表7でまとめた内容を見ると、中国の日本語教育における日本文化教育で扱っている内容と1990年代前半の日本国内の「日本事情」とはほぼ一致しており、つまり、「日本概況」で扱われている文化は知識として教えられている。

2) 日本文化

「日本文化」の教材に関して、この4つの大学の「日本文化」の各科目に用いられている教材の状況を表8に示す。

表8 「日本文化」の各科目の教材状況

学校名	科目名	教材の有無	講義用資料名	内容
武漢大学	中日文化比較	無	新聞(中、日)	中日両国に発行された新聞を用いて、一つの事件に対する報道の違いから、両国の文化の違いを探る
	日本社会課題検討	無	日本の新聞	社会現象をいくつか取り上げて、ディスカッションする
湖北大学	日本文化	有	『日本文化概況』	日本の歴史、地理、社会生活、文学、日本経済など
華中師範大学	日本文化	無	教員自作	日本の自然、伝統行事、伝統芸能、民間信仰、冠婚葬祭、日本料理、住まいなど
江漢大学	日本文化	無	新聞・ニュース	日本の新聞やニュースから日本社会を反映できる報道を取り上げ、その背景や原因を講義し、中国との比較をしながら、グループ・ディスカッションや発表をする

表8に示したように、教科書を使っているところは湖北大学のみである。それ以外の大学は担当教員が日本の雑誌から適当な内容を選んだり、日本国内外で出版された日本人論の本をそのまま使ったりして、いわゆる生の教材で教えている。担当教員の話によると、学生はやはり日本に関する生の情報に最も関心が高いため、常に新しい情報収集源を求めているということである。以上のことから、「日本文化」授業について、教員たちの共通した悩みは教科書がないということよりは、新しい情報が収集できる文化教育に適切な資料の不足が最も深刻な問題だと思われる。

4. 授業形態と授業中の使用言語

授業形態と授業中の使用言語について教員へのインタビューによる結果を表9にまとめて示す。

表9 「日本概況」・「日本文化」授業の形態・使用言語と評価方式

学校名	科目名	授業形態	使用言語	評価
武漢大学	日本概況	講義	日本語・中国語	テスト
	中日文化比較	講義・討論・発表	日本語・中国語	レポート
	日本社会課題検討	講義・討論・発表	日本語	レポート
湖北大学	日本概況	講義	日本語・中国語	テスト
	日本文化	講義	日本語・中国語	無
華中師範大学	日本概況	講義	中国語・日本語	テスト
	日本文化	講義・討論	日本語・中国語	テスト
江漢大学	日本概況	講義	日本語・中国語	テスト
	日本文化	講義・討論・発表	日本語	テスト

まず、「日本概況」については「講義」形式のみの授業がほとんどである。担当教員の話によると、限られた時間内で多くの知識を教えなければならないため、「講義」形式でしかできないという。次に、「日本文化」授業の形態は比較的バラエティに富んでいる。講義に討論、発表を加えた授業が多いという。相対的に言えば、「日本概況」はすべて講義の形による知識の伝授を中心としたものであるのに対して、「日本文化」は講義の上に、討論や発表を加えた多彩な形態による日本文化理解を促進させるもののように思われる。

授業中使用されている言語からみると、「日本概況」でも、「日本文化」でも、日本語と中国語を交えた授業が圧倒的に多い。「日本語のみの授業は現在の学生の日本語のレベルではまだ無理があり、できるかぎり日本語を使おうとしているが、説明する時はどうしても中国語になってしまう」というのが教員の一般的な意見である。中でも華中師範大学の「日本概況」は一年生を対象とした授業のため、中国語を主に使用せざるを得ないということである。

4-3. まとめ

中国武漢で実施した日本文化教育の実態に基いた分析のように、伝統の「日本概況」科目を維持しながら変化の様相を呈し始めたことが現在の日本文化の教育の特徴であると言えよう。たが、近年の新設の科目が、取り扱う内容は『大綱』には具体的な規定がないため、大学によって異なる。教員などが自分の文化観、見方に基づいて教育活動を行なっているのが現状である。このような文化教育が学生のどのような能力を育成しているかの調査を踏まえながらまとめてみる。

4-3-1. 「日本概況」

調査校における「日本概況」は主に日本の地理、歴史、風俗、年中行事といった国に関する基本事情を扱う授業である。教科書の内容から見ると、現代日本の社会問題、日本人の生活、価値観などにも一部触れている。このような「日本概況」の授業は1990年代前半の「日本概況」授業と同じ特徴が見られる。日本語教育の一環として捉えられた「日本概況」は日本に関する基礎知識の教授で日本語専攻生にとって必要不可欠な存在であるとされている。学生にとって、少なくとも以下の3つの役割があると考えられる。

- 1) 言語背景としての社会、文化事情の把握が言語学習に役立つ。

- 2) 学生の今後のより深い日本研究のための基礎を成す。
- 3) 学生の教養を高める。

しかし、現段階の「日本概況」の授業は、完全に知識としての「文化」の教育段階に止まっており、学習者に「日本」という国に関する情報を伝えるだけの授業となっている。図3の日本語教育における文化の3段階図から見れば、これまでの中国の日本語教育における「日本概況」という授業はまた第1段階にあると考えられる。このような授業しか受けていない学習者が異文化と出会えば、そこでしばしばトラブルが発生するのは必然だろう。これまでの授業は現在絶えず増加し続ける異文化間接触に起こるトラブルの解消に役立つ知識であるとは言いがたい。

4-3-2. 「日本文化」

「日本文化」の各科目は、「日本概況」とは異なり、主に現代日本社会、文化を対象とした授業である。前章にも触れたように、『大綱』に「日本文化」に関しては具体的な規定がなく、「日本文化」の各科目の授業内容や教授法がすべて担当の教員に任されるのが現状である。従って、「日本文化」各科目の取り扱い方は担当教員の認識や好みによって大きく左右される。

これらの内容を扱う「日本文化」の各科目と「日本概況」との違いは、「日本文化」の科目は現代日本社会、文化という内容を焦点化し、個別事情をより多く取り上げていることである。教授法も、講義ではなく、討論、発表という方法を導入して、学生に文化に対する理解を深めさせることを意図していると思われる。現行の「日本文化」授業は単純な知識の注入型ではなく、学習者に文化への思考もさせており、学生に与える教育効果は以下のようなものである。

- 1) 現代日本社会文化の知識を学生に理解させ、教養を高める。
- 2) 文化のある側面に対して、理性的かつ批判な態度を養う。
- 3) 日本語で物事を考え、発表する能力を身につけさせる。
- 4) 学生の今後の研究の基礎をなす。

以上の効果をもたらす一方、授業内容についてさらに詳しく見ていくと、「文化」はやはり知識として教えられ、学習者を中心とする授業を行っていないのである。したがって図1の文化の段階図から見れば、今の「日本文化」授業で扱われている「文化」は第1段階から第2段階へ移行しつつあるといえる。しかし、このような文化授業は、異文化適応、変容をもたらすことにはあまり多くの期待が持てないと考えられる。

5. 文化教育と言語教育の融合

5-1. 文化と言語

人間と他の動物を区別する決定的要素の最も大きな事象の一つに言語、つまり、言葉がある。言語とは、人間の事象の中で欠くべからざるものの一つであるが、それが我々人間にとって、あまりにも身近で、一般的な事実であるため、私たちは、言語について、恐らく気に留めることもなく、深く省察することもない。言語とは、いかなるものであるのか。言葉の意味機能を人間の身体性の観点から考えようとする考えで説明してみたい。

山梨(2004)は「言葉は我々が具体的な環境のなかに身をおき、環境との相互作用による

身体的な経験を動機づけとして獲得してきた伝達的手段である。言葉には環境に働きかけ、環境と共振しながら世界を解釈していく主体の感性的な要因や身体性に関わる要因に根ざす一般的な認知能力が様々な形で反映されている。生物の延長としての人間が長い進化の過程をへて獲得するにいたった言葉の世界は、根源的に感性、身体性に関わる要因によって動機付けられている」と述べている。以上のことから、言語は二つのことを含んでいると読み取れる。言語は伝達的手段である。言語は認知主体の認知プロセスを反映している。つまり、われわれが外部世界を理解していく際には常に認知主体の視点や認知主体が抱くイメージが作用するのであり、そういった認知能力の反映が言葉となって表出されるのである。

外界との相互作用にかかわる主体経験のドメインの一部としては、空間認知、体感、五感、運動感覚が上げられる。主体経験はメタファーの意味の拡張により、場所・空間を直接的に反映する経験として理解されているのではなく、前・後、左・右、上・下をはじめとする認知主体の主観的な解釈を反映するさまざまな次元によって特徴付けられている。

- (1) 場所・空間のひろがりや延長、サイズにかかわる長・短、広・狭の次元は、性格、心的態度、対人関係にかかわる情報、人格などの概念領域の叙述にもかかわっている。
 - ① あの男は気が短い。(性格)
 - ② 長い目でみていこう。(心的態度)
 - ③ 彼は心の大きい人だ。(人格)
- (2) 空間的なひろがりや距離にかかわる主観的な次元としては遠・近、中心・周辺があげられる。この場合は、類似性、心情、対人関係、重要性、役割関係などの概念領域の叙述に拡張されている。
 - ④ 妹の方が姉より母親に近い。(類似性)
 - ⑤ 心が遠のく(心情)
 - ⑥ 彼とはかなり近い。(対人関係)
 - ⑦ それは周辺的な問題だ。(重要性)
 - ⑧ 彼は会社の中心にいる。(役割関係)
- (3) 場所・空間の次元としては、容器性にかかわる内・外、表・裏が考えられる。この種の次元の主観的な意味の拡張により、人間の性格や心の内面にかかわる次のような表現が可能になっている。
 - ⑨ あの人がオープンな人だ。(性格)
 - ⑩ 相手の心の裏を読む。(内面性)

山梨があげた例から、場所・空間にかかわる次元は物理的世界の位相空間を特徴付けるだけでなく、我々の心理的、感情的な内面世界、資質、能力、性格、社会的な役割関係、対人関係をはじめとするより主観的な概念を特徴付けていることが分かった。以上は環境の中に身をおく主体の場所・空間的な次元にかかわる知覚経験と言語の問題であるが、広げていくと、主体と外界の相互作用を介して得られる身体感覚と五感にかかわる経験も考えられる。この種の経験ドメインを特徴付けている各種の次元と言語の意味の拡張プロセスとの関係は身体性を反映する日常言語の概念構造である。この種の主観的な概念の領域は日常生活の文字通りの意味として直接的に把握されるのではなく、メタファーの拡張に

よって発見された派生する意味として把握される。

以上から、言語は主体から独立した記号系ではなく、言語主体の認知能力にかかわるものであるということを示した。

人々は、言語を対象に勉強するとき、しばしば、いくら辞書類を開き、その該当項目を調べてみても、なかなか理解しがたい、或いは釈然しないケースにぶつかることがある。それは、言語には文化が反映されていると言われている。言語は認知主体の身体性に動機つけられていることを見てきたが、認知主体が必ずある環境に身を置き、ある環境に影響される。つまり、言語は文化に動機づけられており、言語の特徴から、その言語を話す人々の特徴を説明できると考えられる。

5-2. 文化モデルと言語表現

5-1では、言語がいかに文化に影響されているかを見た。そこで、本節では、日本人の最も顕著な特徴である集団モデルの「ウチ」と「ソト」という意識を検討し、それがどのように言語に反映されているかをみる。

5-2-1. 集団モデルと「ウチ」「ソト」

中国における日本文化教育の実態調査から、日本文化に関する伝統授業科目の「日本概況」では、ほとんどが集団主義という内容を扱っていることが分かった。この集団性は稲作文化の影響を受け、ムラがりを生む主義である。ここでいう集団主義とは個人主義に相対するもので、自己の意識は個人の中にあるのではなく、集団帰属によって生まれ、集団構成員はそういう状態を甘受し、帰属集団の目的は滅私の忠誠心を持つ。したがって、集団内での争いは起こらないと言う考えである(Yoshino1992)。芳賀(2004)は「日本人の意識を支配する、対人行動の規準になるワク付けは、個人の属する集団という概念です」と述べている。

日本人の集団帰属意識の強さを示す一例として、中根(1967)は、次のように述べている。日本人は自己紹介の際、心理学専攻とかエンジニアといった個人の資格ではなく、その人が属する場、すなわち大学とか会社とかいう枠を優先するという。さらに集団モデルでは、1946年のルース・ベネディクトの『菊と刀』以来、日本は支配者階級対労働者階級やカースト制といった階級的資格に基づく「ヨコ社会」ではなく、集団間または集団内での庇護者的上役とそれに忠実に従う者との序列意識に基づく「タテ社会」と特徴づけられることが多い。

このタテ社会の基盤をなすのが、日本人の特性とされる「甘さ」の心理であるとの指摘もある(土居[1971])。土居(1971)は、甘さとは、「乳児の精神がある程度発達して、母親が自分とは別の存在であることを知覚した後に、その母親を求めることである」という。この母親への依存性と平行的な関係が成人後も社会集団内で生まれ、部下は子供の役を負い、上司に依存する。一方、上司は親の役で、部下に対しての寛容さを期待される(Yishino1992)というわけである。

そのような集団モデルで欠かせないものに、「ウチ」と「ソト」という概念がある。ウチとソトというものはそもそも空間概念を表しているが、森田(1984)によると、ウチは「ある範囲、領域において、その範囲、領域を超えない部分」となっている。このウチの

規定から、ソトは「ある範囲、領域において、その範囲、領域を超える部分」と言えるだろう。そして、このような空間概念は前節で述べたメタファーの意味の拡張により、空間にかかわる次元が物理的世界の位相空間を特徴付けるだけでなく、認知主体の心理的、感情的な内面世界や対人関係をはじめとする、より主観的な意識を特徴付けていることになる。牧野(1996)によれば、ウチの概念とは「かかわりの空間」であり、仲間が絶えず存在し、お互いがかかわりあっている空間は、ソトに対してはほとんど宗教的に神聖な空間であるとしている。ウチの空間では、人々はまさに視覚、聴覚、触覚等の五感を使って直接的なかかわりが持てるのである。芳賀(2004)によれば、日本人が相手を見てひどく気にするのは、自分と同一集団のメンバーか、異なる集団のメンバーか、ウチとソトは峻別され、それに応じて対処のみがまえが一変するということである。以上から、集団モデルでウチとは自己が帰属する集団的領域であり、その領域外は「ソト」であるといえる。芳賀(2004)は、以下のことも述べている。同一集団(内集団)がイエに擬され、「家族意識がオールマイティー」の文化の中で、イエと同じ同心円をなす一まわり大きな単位はムラで、もう一まわり大きな円はクニ(生国)ということである(図4のように規定されている)。

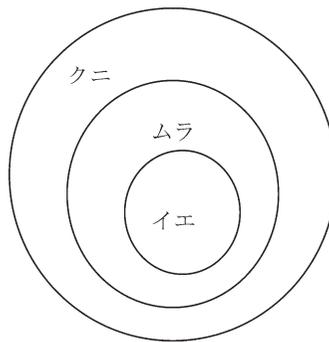


図4

日本人の生活と密接にかかわる「玄関」を見ていきたい。例えば、家をウチとし、家以外の空間をソトとすれば、日本の家に入っていく場合、まず、門をくぐった時に囲いのウチに入ったと感じる。しかし、まだ家の中に入っていないのである。ベルを押して、玄関に入ってはじめて、家のウチに入ったという感覚になる。しかし、玄関はソトとほぼ同じレベルにあり、家の中のレベルと段違いになっているので、ウチでありながら、ソトではないという曖昧な空間感覚が味わえる。「玄関」という空間は絶対のウチとも言えず、絶対のソトともいえない。我々はこのような曖昧な物理空間を認知するとき、メタファーの意味拡張により、心理面や対人関係におけるウチとソトをはっきり区別できないと考えられる。要するに、ウチかソトかを認識する主体の意識が流動性を帯び、相対的に規定され、絶えず変化すると捉えられるため、集団モデルにおけるウチとソトの境界も流動的で一定しておらず、状況に応じて変わるという可能性がある。日本人の特徴である集団性モデルのウチとソトの文化は日本語の運用に十分見られる。

5-2-2. 日本語の運用に見るウチとソト

日本語には授受動詞、敬語表現などの言語現象に集団モデルでのウチとソトの意識が反映されていると考えられる。

授受動詞に関して言うと、「あげる」「くれる」「もらう」という表現である。日本語学者には習得が非常に難しいとされる表現であり、話の〈場〉に応じて使い分けなければならぬとされている。まず、「あげる」「くれる」から分析していこう。

- ① a 花子(A)は太郎(B)に本をあげた。
b 花子(A)は弟(B)に本をくれた。

以上の二つの文も、(A)から(B)へ本の移動という状況においては同じである。その違いをウチとソトの関係で説明してみれば、どうなるであろう。①bの弟は話者のウチの人であるのに対して、①aの太郎は話者のソトの人といえよう。

では、次の例文を見てみよう。

- ② a 花子(A)は太郎(B)に本をあげた。
b 花子(A)は太郎(B)に本をくれた。

②aと①aは同じ例文で、「あげる」という動詞が使われている。②bが発話された場合、基本的には太郎は話者にとって身内の存在である。しかし、場合によっては、②bには太郎が身内ではない場合も可能となる。つまり、ウチの人とは狭い意味ではもちろん「家族」ということである。これは言い換えれば、「心的に近い関係である相手」だと言うことになると考えられる。

例文①と②から、「あげる」と「くれる」の差異は、ウチになるかソトになるか心的距離の遠近が基準となっていることがいえる。発話時に、相手に心的距離が近ければ、「くれる」が使えるが、そのような感じを抱いていなければ「くれる」は使えない。一方、「あげる」はその逆で、(B)を心的に近いとみなした場合には使われない。つまり、「ウチ」の人に対しては、「くれる」を使うが、「ソト」の人に対しては、「あげる」を使う。日本語の「あげる」対「くれる」は、この流動的な人間の心理に動機付けられているのである。

以上、ウチの人に対して、「くれる」を使うことを分析したが、これまでの分析により、以下の例文をどう説明すればよいだろう。

- ③ a 姉(A)は妹(B)に本をあげた。
b 姉(A)は妹(B)に本をくれた。

ソトの人に対して「あげる」と説明したが、例③aの(B)は話者にとって、ウチの人なのに、なぜ「あげる」を使ったのか。もちろん、話者にとって、妹もウチの人であるが、例③aの文を発話する時点では、姉のことを妹よりもっとウチの人と考えているのである。つまり、話者は心的に妹より姉にもっと近い関係にあるということである。ウチの人とはいえ、そこには相対的で、かつ流動的な順位があるということである。例③aの場合、話者が妹を一時的にソトの人としているため、「あげる」の使い方と矛盾していないわけである。「あげる」「くれる」のような心的距離のスイッチングによる使い分けはウチとソトの関係を十分に反映している。

ウチとソトの境界の流動性を示すより端的な例とされているのは敬語の使い分けである。

敬語表現は一般には上下関係として捉えられがちであるが、ウチとソトの関係にも関与している。例えば、自分の会社の社長について同僚と語る場合、④aのように尊敬語を使い、自分の行動を語る場合は、④bのように謙譲語を使う。しかし、会話の相手が社外のものである場合は、④cのように謙譲語を使わなければならない。

- ④ a 社長は出席なさいます。
- b 私は出席いたします。
- c 田中は出席いたします。(社長の名前を田中と仮定する)

これはソトの人物との会話では話し手はウチを代表すると考えられ、話題の人物が上司であろうとも、ウチの人物である限りは自分の延長であると見なされるのである。こういう敬語問題について滝浦(2005)はポライトネス理論から再検討した。滝浦によると日本語の「敬語」という言語形式は話し手・聞き手・言及される登場人物の三者間の関係を<距離>の関係として表示するシステムである。敬語の使用/不使用を決める<視点>の位置が決定的である。視点を話し手から切り離し、そこから見える人間関係を<距離>の関係として表現する。その距離は量的なものではなく、関与する人物を「ウチ」的な関係と「ソト」的な関係とに振り分ける線引きの仕方において表現される。

日本語の敬語は尊敬語、謙譲語、丁寧語に分けられる。尊敬語/謙譲語の機能の核心は、各々動作主/受容者との間に距離を置くところにある。

④aの文において、話し手が動作主との間に、距離を置き、相手の領域を侵さないことによってソトの関係を表している。④bの文では、話し手が受容者との間に、距離を置き、受容側から見て話し手がソトの存在である。④cでは、④bと同じように、話し手と受容者の間に距離を置き、話し手の視点を介して、話し手と動作主の間にはウチ関係で、話し手と動作主は受容者との間にはソトという関係が成立している。

ポライトネス理論から言語表現における配慮も分析できる。<距離>の概念としてポライトネスを見れば、ネガティブ・ポライトネスとは距離を大きくすることであり、ポジティブ・ポライトネスとは距離を小さくすることである。距離が最も小さくなるのは距離ゼロの場合で、それを「顧慮のゼロ度」と見ることが出来る。このスケールの中に置き入れてみれば、ポライトネスとは、距離ゼロから少しずつ距離を増してゆく段階の体系となる。対人的な顧慮のゼロ度の発話とは、すべての要因に左右されることなく、ただ真実の事柄のみを伝えるような言葉のことである。しかし、実際、日常会話はほとんど何らかの対人配慮に刻印されている。以下の例を見てみよう。

- ⑤ (部屋が暑いときに、「クーラーをつけて」とはいわずに)
暑いね、この部屋は。
- ⑥ (お茶が飲みたいのに、「お茶を入れて」とはいわずに)
ああ、喉がかわいたねえ。
- ⑦ (求人者に無下に「あなたは雇いません」とはいわずに)
履歴書など、保管しておきますから。

以上の例はいずれも対人配慮の表現になっている。⑤⑥のように相手の察しに頼ったり、⑦のように相手の気持ちを慮るかのような相手の立場を考えている表現になっている。

以上の分析を通して、敬語表現にも話者を基点とした心的距離の差異が反映しているこ

とが理解される。日本語表現の分析を通して、日本人の言語行動に大きく文化概念が影響していることが把握できよう。

5-3. まとめ

本章は言語が文化に特徴付けられていることを見てきた。その関係を踏まえ、言語研究の立場から文化はどのように言語に反映されているのかを集団モデルのウチとソトの関係から考察した。文化授業で日本人の特徴である集団主義を扱っているにもかかわらず、中国人と日本人と接触すれば、ウチとソトの意識による誤解は多く、言語表現の面から見ても、「ウチ」と「ソト」の概念が明らかである。本論では、日本語表現と文化の関係を説明する際にただ一つの例を取り上げたが、そのような表現は多数にある。言語と文化は切り離せなく関わっているため、言語教育を行う場合、文化教育を行わなければならない。文化教育と言語教育は別々の分野として教えるのではなく、言語行動を文化原理と結びつけて、すなわち、文化教育と言語教育の融合をめざして、教えるべきだと考える。

6. 終わりに

中国人日本語学習者は今まで行われてきた日本文化教育を受けたにもかかわらず、日本人と実際に接触したら、トラブルが絶えないのは現状である。しかし、中日両国の経済発展に伴い、中国人の日本語学習者は日本文化に触れる機会が大幅に増加し、接触の際に生じる様々な問題に直面しなければならない。なぜトラブルが生じるかという点、文化教育に問題があるのではないかと思われる。生じる問題を解決するには、まず、中国における日本文化教育の実態を明らかにしなければならない。更に、現状に踏まえ、どのような文化教育を与えれば、異文化コミュニケーションの際に、トラブルを予測したり、解決したりする能力を身につけるのかを考察せざるをえない。

本論文は、上述の問題を巡り、論じたものであり、目的としては文化教育と言語教育の融合をめざして行う教育を通じ、日本語学習者が異文化に接触する際に、トラブルを避け、解決できるというところにある。本論は「ウチ」と「ソト」の意識と言語表現から考察してきたが、他の言語表現は文化にいかに関連しているのかについて考察していない。それぞれすべて明らかにしていくことを今後の課題として研究していきたい。また、本論文では、なぜ中国の日本語教育において、文化教育と言語教育の融合をめざすべきかということ論じてきたが、その融合教育の教授法については、触れていなかった。どのような教授法を用いて、最終的に学習者が他者とのコミュニケーションの中で異なるものや意識に関して、自文化を同化させるのではなく、共生していくための意識を確立する力としての文化能力を身につけさせることを今後の課題として、研究していきたい。

〈参考文献〉

- 倉地暁美1990「学習者の異文化理解についての考察—日本語・日本事情教育の場合—」
『日本語教育』第71号 日本教育学会
佐々木倫子1988「大学正規科目としての日本事情教育」『日本語教育』第65号日本教育学会

- 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
- 細川英雄1994「日本事情教育の現状とその対応について」『外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究—大学・短大・高専へのアンケート調査とその報告』1992～3年度文部省科学研究補助金研究成果報告書
- 1997「言語習得における〈文化〉の意味について」『早稲田大学日本語教育センター紀要』第9号 早稲田大学日本語研究教育センター
- 1999『日本語教育と日本事情—異文化を超えて—』明石書店
- 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
- 水谷修1995『日本事情ハンドブック』大修館書店
- 小川貴士1996「日本事情教育の一視座としての日本人論」『ICU日本語教育研究センター紀要』6号 国際基督教大学日本語教育研究センター
- 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
- 安田芳子・小川早百合2000「大学教育の目標から見た『日本事情』教育」『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ—』くろしお出版
- 山梨正明2000『認知言語学原理』くろしお出版
- 2004『ことばの認知空間』開拓社
- 陳申2001『言語文化教学策略研究』北京言語文化大学出版社
- 陳岩2001「異文化コミュニケーションにおける文化能力養成について—中国の日本語教育を例として—」『北星論集』第39号 北星学園
- 皮細庚2002「中国の大学における日本語専門教育」『総合的日本語教育を求めて』国書刊行会
- 卢涛2002「“文化”考」『中国語学』第249号 日本中国語学会