

学位論文

異文化間コミュニケーション能力の育成からみた 中国の日本語教育

指導教員 西山教行 教授

平成 25 年 1 月 18 日

京都大学大学院 人間・環境学研究科

修士課程 共生人間学専攻

外国語教育論講座

周 静

論文内容の要旨

共生人間学 専攻 氏名 周 静

本稿は、異文化間コミュニケーション能力の育成という視点から、中国における大学の日本語専攻で使用される日本語教科書の分析を行ない、中国の日本語教育を検証する。そのために、Byram (1997) の提唱する「異文化間能力」の5項目、すなわち「態度」、「知識」、「解釈と関連づけの技術」、「発見とインタラクションの技術」と「批判的アウェアネス」を論拠として、これらの項目が日本語教科書に認められるか、そしてそれらがどのような形で扱われているのかを解明する。

第一章は、まず中国の日本語教育の現状と問題点を論じ、異文化間コミュニケーション能力の育成に関する中国の日本語教育の指導方針を明らかにする。第二章では、本研究の問題意識と先行研究を提示する。第三章では、本論文で分析対象とした教科書に関して、異文化間能力を構成する5つの項目を取り上げ、分析を行なう。第四章では、教科書の分析の成果を総合し、それについての考察を行う。

中国の日本語教科書は「知識」を重視しており、その他の項目の取り扱いについては教科書により比重が異なる。中国の日本語教科書は、Byram (1997) の提唱する「異文化間コミュニケーション理論」に基づいて開発されたわけではないが、その中には異文化間コミュニケーションに関する事項が少なからず認められる。そのため、部分的には異文化間コミュニケーション能力の育成が可能であることが判明した。そして、この能力をこれまで以上に育成するためには、異文化間コミュニケーションの養成に資する事項を統合的にかつ明示的に教科書に提示することが必要である。

目次

序.....	1
第1章 中国の日本語教育.....	2
1.1 中国の日本語教育の現状と問題点.....	2
1.2 異文化間コミュニケーション能力の育成についての教育指導方針.....	4
1.3 まとめ.....	5
第2章 研究背景.....	7
2.1 研究対象.....	8
2.2 問題意識.....	9
2.3 先行研究.....	11
2.3.1 Byram の異文化間コミュニケーション能力.....	11
2.3.2 異文化間コミュニケーションの教材についての先行研究.....	12
2.3.2.1 ハンガリーにおける日本語教材『できる』について.....	12
2.3.2.2 ヨーロッパの教材 <i>Mirrors and Windows</i>	13
2.4 研究方法.....	14
第3章 教材分析.....	15
3.1 グループ A——『総合日語』.....	18
3.2 グループ B——『標準日語中級教程』と『新大学日本語』.....	23
3.3 グループ C——『新編日語』と『基礎日語教程』.....	29
第4章 結論.....	37
4.1 まとめ.....	37

4.2 教育的示唆.....	38
4.3 本研究の限界と今後の課題.....	39
謝辞.....	40
参考文献.....	41

序

中国では1980年代から、異文化間コミュニケーションに関する研究が注目され始めた。中でも、外国語教育に携わる研究者が、異文化間コミュニケーション能力の重要性に着目したのである(胡 1999)。本研究は、中国の日本語教育における異文化間コミュニケーション能力の導入を解明する。そのため、高等教育で使用されている日本語教科書に、異文化間コミュニケーション能力の育成のための要素があるか、またどのような能力の育成が可能であるかを考察する。

分析にあたっては、中国の日本語教育の指導方針、すなわち「高等院校日语专业基础阶段教学大纲」(大学における日本語専攻の基礎段階カリキュラムの大綱。以下では『大綱』と略記する)や「大学日语课程教学要求」(大学における日本語課程の教育要求)などを参照の上で出版され、大学の日本語専攻で使用されている日本語教科書を対象とする。高等教育における日本語教育の指導方針が異文化間コミュニケーション能力の育成を教育目標として提示したのは、2000年以降のことである。そのため、2000年以降に出版された教科書を分析対象とする。

第一章では、中国の日本語教育の現状と問題点、および指導方針に提示されている異文化間コミュニケーション能力に関する事項を取り上げ、異文化間コミュニケーション能力の育成が日本語教育においてどのように位置づけられているのかを検証する。次に、第二章では、本研究の問題意識と先行研究を提示し、異文化間コミュニケーションの理論に基づいて、中国の日本語教育における異文化間コミュニケーション能力の育成を検討する。第三章では、異文化間コミュニケーション研究の視点から教科書を分析し、第四章では、現行の教科書を通じて、どのような異文化間コミュニケーション能力の育成が可能であるかを考察する。

第1章 中国の日本語教育

1.1 中国の日本語教育の現状と問題点

中国の日本語教育は比較的長い歴史を持ち、「満州時代」にさかのぼることができる。1966年の文化大革命により、外国語教育は一時中断したが、1972年の日中国交正常化により、日本語は重要な外交手段として認識され、日本語教育は再開された。これをきっかけとして、日本語教育は次第に発展してきた。改革開放の時期に入ると、外国語を習得した人材が強く求められ、日本語の学習者数は、英語に次いで第二位の地位を占めるようになった。実際のところ、現在の中国の日本語学習者数は、韓国に次いで世界第二位である。

教育課程からみると、中国の日本語教育は、初等教育、中等教育、高等教育、および学校以外の場における日本語教育の4種類に分類できる。小学校から日本語学習をはじめると生徒もいるが、それは一部の地域に限られている。中国の日本語教育は、日本語能力を有し、社会に貢献できる人材の育成を目標としており、そのため、初等教育と中等教育においては、日本文化に対する理解がさほど重視されておらず、日本語は大学進学のための必修外国語として位置づけられるにとどまっている。中等教育の日本語教育は、語彙、文法などの文字学習に偏っているため、言語運用面は無視される傾向にある。さらに、日本語は他の科目と同じように扱われ、そこで言語以外の知識に触れることはない。

高等教育の日本語教育は、語彙や文法などの基礎知識を習得させた後に、文化を意識させる段階へと進む。しかし、近年は、日本語能力試験が盛んに行われてきたため、試験への合格を目標とする傾向にある。その結果、日本語を長年にわたって学習しているが、日本語によるコミュニケーションの困難な学習者が数多く生まれている。また、日本語が話せるにせよ、適切な表現を使えず、日本人に対する誤解や摩擦を起こしやすい日本語学習者も少なくない。この事態を本田（2012）は、「中国の日本語教育が、コミュニケーション能力よりも、『知識』としての日本語習得を目的としたものに傾斜しがちな傾向があることを端的に示す」（本田 2012:208）と分析し、問題の所在を明らかにしている。

教授法の視点から中国の日本語教育史をみると、伝統的訳読方式と長沼式の間答法が支

配的で、実際の会話に対応できるコミュニケーション能力の養成ではなく、読解力中心の教授法が中心であることがわかる。これは、コミュニケーション能力の不足を生む一因となっている。しかし、「改革開放」政策の進展により、1990年代になると、外国語教育の最終目的は「言語コミュニケーション能力の育成」（中国教育部『大綱』¹ 1990）へと変更され、「読む」ことを中心としていた「精読」の教科書に「会話」文が取り入れられるようになり、さらに機能シラバスや場面シラバスの要素も積極的に取り入れられるようになった（本田 2012）。

『大綱』（2001）²においては、異文化間コミュニケーション能力を育成するため、「コミュニケーション能力」、「言語運用能力」と「文化理解能力」の関係が論じられ、コミュニケーションには言語運用能力に加えて、社会文化理解能力も必要であると提示されている（中国教育部『大綱』2001）。

本田（2012: 227）は、2000年代以降の中国の日本語教育について、「『文化』項目を取り扱い、異文化を理解することが中国の外国語教育の目的の一つであると規定され、それを意識した本文や会話文が増え、日本の『文化』を取り上げることが行われるようになった」と論じているが、「文化」とは幅広く抽象的な概念であり、教育現場での「文化」の扱いは容易ではない。中国において、文化教育は相互理解の観点から実践されているのではなく、「教える」という形で行われている。しかし、外国語教育における異文化間コミュニケーション能力を育成するために、文化教育は文化に関する情報を伝えることではなく、自国文化と他文化の相互理解の形態を取って行われることが望ましい。実際、学習者に文化を紹介する形態での教育によっては、異文化間コミュニケーションや異文化間理解を養成することはできないと Kramersch（1993）は明言している。

しかし、張（2007:276）も「現在の中国の外国語教育は言語教育とコミュニケーション

¹「教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组（日本の文部科学省高等教育局のなかの委員会などに相当）」により制定された、大学における日本語専攻の教育指導方針である。委員会の日本語組委員（1990）は、委員長は严安生（北京外国語大学）、副委員長は谭晶华（上海外国語大学）、委員は崔春基（大連外国語大学）ほか10名から構成されている。

² 委員会の日本語組委員（2001）は、委員長は谭晶华（上海外国語大学）、副委員長は修刚（天津外国語大学）、委員は李强（北京大学）ほか9名から構成されている。

能力を中心とするもので、文化は付属品と位置づけられている。外国語教材に含まれる文化はばらばらで、統合されていない」と指摘するように、中国の日本語教材は「文化」を固定的な意味での「日本文化」として学習者に学ばせる傾向が見られる。これに加えて、教師の文化能力と異文化間コミュニケーション能力の不足も日本語教育の問題点にあげられる。その一方で、中国の日本語教育で求められている異文化間コミュニケーション能力は何であるか、これはまだ解明されていない。また、文化や異文化間コミュニケーションに関する日本語教科書の研究は量的にも、質的にも不十分と言わざるを得ない。

1.2 異文化間コミュニケーション能力の育成についての教育指導方針

『大綱』は1990年6月に、「教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组」の編集により刊行された。その後10年の間に、中国の日本語教育は新たな発展を迎えた。まず、日本語専攻を設置する学校の新設により、学習者数が増加し、1990年の日本語専攻の学習者数は約8000人であるのに対して、2001年には約11000人に増加した（中国教育部『大綱』2001）。また、グローバル化の進展につれ、日本語教育の目標や内容、教授法、手段が変化してきた。その中で、学習者の言語運用能力や異文化間コミュニケーション能力の育成が21世紀の日本語教育の重要な目標となってきた。『大綱』（1990）は、異文化間コミュニケーション能力に関してあまり言及することがなく、文化教育を言語教育の背景となる知識と位置づけていた。2001年9月に『大綱』は改訂されたが、改訂版『大綱』（2001）は、学習者の言語運用能力や異文化間コミュニケーション能力の重要性を提唱している。教育目的に「社会文化理解能力の育成」を追加したほか、本来の教育項目としての「発音、文字・語彙、文法、文型」に「社会文化」という項目をつけ加えた。これにより、基礎段階の教育項目は、発音や語彙、文字、文法、文型、社会文化から構成されることになる。ここでの社会文化とは、対象言語の文化に関する知識のことで、言語と緊密に繋がっているのみならず、異文化間コミュニケーション能力の基盤をも形成することに役立つ。改訂版『大綱』（2001）は、教育指針について、「基礎段階の教材は実践性を重視し、学校、家庭、

社会などをテーマとすべきである。日本社会、文化、風俗習慣、および科学常識についてのテキストを編集すべきである。教材は教学大綱の要求をもとにし、コミュニケーション能力の育成を着眼点として編集されるべきである」（中国教育部『大綱』2001:8）と規定している。ここで、教材の実践性とは言語学習そのものを教育目標とすると同時に、教材を通じて、社会言語能力の育成をも教育目標とすることを指している。

また、授業内容に関する教育指導方針も新たに付け加えられ、「大学における日本語教育の教育課程は、大学での日本語教育は言語的知識と言語技能の教育を重視するとともに、日本文化に対する理解を深め、異文化間コミュニケーション能力を育成することを求めている。学習者は授業を通じて、日本と接触し、日本文化を体験することができ、中国文化と日本文化の比較により、学習者は文化の相違点を発見し、文化の多様性と普遍性を意識することを大学の日本語課程は求めている」と提示されている（中国教育部「大学日语课程教学要求」2008:6）。

本論文の分析する教科書は、『大綱』（2001）に基づいて編集された教材から選択されているものである。したがって、教材がこの政策を反映している限りにおいて、教科書は異文化間コミュニケーション能力に関する事項を含むと推察できる。そこで、これらの教科書分析を通じて、学習者がどのような異文化間コミュニケーション能力を獲得できるのかを解明したい。

1.3 まとめ

中国の日本語教育は、伝統的に言語知識の学習を重視してきたため、日本語の運用能力を持つ人材の育成を目標としているにもかかわらず、日本文化や社会に対する理解が不十分であることと指摘されてきた。しかし、グローバル化に対応するため、中国の日本語教育政策は異文化間コミュニケーション能力を重視し始める。『大綱』（2001）が、外国語教育を通じた異文化間コミュニケーション能力の育成を提案することはその証である。そのため、この政策を反映した教科書は、異文化間コミュニケーションの養成に関する事項を内包していると考えられる。そこで、新たな社会的要請とともに重視されてきた「文化」

や「コミュニケーション」などについて、実際にそれらがどのように教科書で取り扱われているのか、次章で検討する。

第2章 研究背景

グローバル化の進む現代社会において、人的交流はいよいよ頻繁になりつつある。実際、様々な文化や言語を持つ人々のあいだでは、様々なコミュニケーションが行われている。たとえ海外経験を持たず、外国人と接触する機会も持たない人であっても、異文化間コミュニケーションをまったく体験したことがないとは限らない。例えば、外国映画を鑑賞することを通じて、異文化間コミュニケーションを体験することができる。胡（1999:1）によれば、外国の名著を読むことを通じて、異なる文化背景を持つ著者とのコミュニケーションを行うことができるのである。さらに、異文化間コミュニケーションは外国人とのコミュニケーションに限らず、自国内における異なる民族や地域、宗教を持つ人々との間にも成立する。つまり、異文化間コミュニケーションは、特定の人々だけではなく、誰にでも起こりうる現象なのである。

では、異文化間コミュニケーションとは何か。「異文化間コミュニケーション」という概念は、1960年代に刊行されたアメリカの文化人類学者ホールの『沈黙のこぼれ』*The Silent Language* において生まれた。ホールはこの著作で、「文化はコミュニケーションである」（1966:130）と主張し、「マイクロレベルの教授内容」を説明するために異文化間コミュニケーションという用語を用いた。

ところで、異文化間コミュニケーションには多様な定義がある。たとえば Porter and Samovar（1976）は、異文化間コミュニケーションを「メッセージの送り手と受け手が異なった文化を持っている場合に起こるコミュニケーション」（Porter and Samovar 1976:4）と定義している。また、Prosser（1978）は、異文化間コミュニケーションを「異なった文化集団に属する者の間に起こる対人コミュニケーション」と定義づけている。しかし、異文化間コミュニケーションは学際的性格を持つ概念であり、心理学、人類学、社会学や言語学などの学問領域と関連しているため、理解は容易ではなく、言語学の視点だけにとどまらず、多角的に理解される必要がある。

中国では、1980年代から異文化間コミュニケーションに関する研究が注目されてきたが、

外国語教育や「文化」と「言語」の関連に焦点を当てる傾向にあった。つまり、外国語教育の研究者を中心に、異文化間コミュニケーション研究が進展し、彼らは外国語教育を通じた異文化間コミュニケーション能力の育成の重要性を訴え、中国の外国語教育はこれを課題とするようになったのである。80年代半ばになると、北京外国語大学や黒竜江大学をはじめとするいくつかの大学は、なんらかの形態で異文化間コミュニケーションを授業科目として設置するようになる（胡 1999）。

とはいえ、異文化間コミュニケーション研究そのものは、中国の社会的、文化的文脈に沿って発展してきたわけではない（張 2007）。改革開放以来、中国の外国語教育は大きな発展を遂げたが、外国語教育は言語能力の向上のみに注目し、文化とコミュニケーションに関心を寄せることは少なかった。

しかし、「外国語教育は言葉という一つの言語体系を教えることであると同時に、言語の背景にある社会構造、規範、社会構成員の人間関係、価値観などの異文化教育とも繋がっているのである。今後の外国語学習の究極目的は、外国文化の理解と交流に留まらず、外国文化の体験を通じた学習者自身の国際化にあると言える」（金 2008:14）との認識は一般的であり、外国語教育は言語運用能力を重視するだけではなく、目標言語の文化や社会に関する知識や態度の育成をも必要とする。その点で、外国語教育を通じて、異文化間コミュニケーション能力の育成をはかることが必要なのである。

2.1 研究対象

本研究は、中国の高等教育における日本語教科書を分析の対象とする。周知のように「孔子の儒教思想の影響を非常に強く受けている中国人は、教育現場では、教師と教科書に頼って授業を行う」（拙訳）（張 2007:262）ことから、中国の教育では教科書と教師の役割を無視することはできない。

そこで、本研究は以下の事情をもとに日本語専攻2回生向けの日本語教科書を対象とする。中国の高等教育において日本語専攻は基礎段階と高年級段階に分けられ、基礎段階は

大学1年目、2年目を指す。1年目は日本語の基礎知識を学習するため、異文化間コミュニケーション能力の育成は学習目標とされていないが、2年目では、言語知識を基礎として、日本文化や異文化間コミュニケーション能力の育成が目標とされる。3年目以上では、習得した異文化間能力を踏まえて、異文化間コミュニケーションを行うことが目標とされる。このようなカリキュラム構成を考慮に入れて、本研究は、異文化間コミュニケーション能力の育成に直接に関わる大学2年目の教科書を分析対象とする。

2.2 問題意識

これまで中国において異文化間コミュニケーション能力の育成は、主として英語教育を中心に進められ、日本語教育の言及されることは少なかった。また、日本文化の教育に焦点をしばり、異文化間コミュニケーション能力を考察する理論的研究はさらに限られている。

そもそも、「異文化間コミュニケーション」という概念も、一様に把握されているわけではない。この概念はアメリカで生まれたものの、ヨーロッパにおいてもその研究は進められてきた。胡（1999: 9）は、アメリカの異文化間コミュニケーションについて、「アメリカは移民国家であり、インディアンの先住民を除いて、ヨーロッパ、アフリカ、アジアなどからやってきた人々から成り立っている。それぞれ文化と習慣を持ち、コミュニケーションの中に摩擦を起こしやすいので、異文化間コミュニケーションは研究者に注目されるようになった」と指摘しているが、「異文化間コミュニケーション」という同じ用語を使用しているにもかかわらず、アメリカとヨーロッパの理解にはそれぞれの特徴がある。アメリカの「異文化間コミュニケーション」へのアプローチは、人々はその一つの共通言語を用いて談話をすることを想定しており、その結果、言語学習はあまり問題とならない。それに対して、ヨーロッパの異文化間コミュニケーションはアメリカのそれと異なる事情を持っている。アメリカとヨーロッパの異文化間コミュニケーション研究の違いについて、鳥飼（2011）は Michael Kelly と Michael Byram の論考をレビューし、以下のように論じている。

「マイケル・ケリー (Michael Kelly) が、「ヨーロッパにおける異文化間コミュニケーション研究」を「政策との関連」で論じ、マイケル・バイラム (Michael Byram) は EU の理念をふまえた「異文化市民の教育」(齊藤美野訳) という概念を紹介した。両氏の論考は、政策との関連というマクロな視点からの洞察と異文化市民の育成という実践的試みが、あたかも両輪のように組み合わさり、アメリカ型異文化間コミュニケーション研究とはことなる理念に立脚し、多言語環境を保全しつつ相互コミュニケーションを可能にしようという、ヨーロッパの新たな挑戦を理解することを可能にする。」(鳥飼 2011: 481)

ヨーロッパは、アメリカと同じ前提のもとに異文化間コミュニケーションを研究するものではなく、言語の多様性を保全しつつ相互コミュニケーションを促進するために、異文化間コミュニケーションの重要性を提唱するのである。マイケル・ケリー (2011) によると、ヨーロッパでは、言語の差異に取り組むことは異文化間コミュニケーションの極めて重要な部分となっている。ヨーロッパにおける異文化間コミュニケーション研究は、言語を第一の問題として見なし、異なる言語を用いながら互いにコミュニケーションを行うためには、どのような能力が必要であるか、これを明らかにすることがヨーロッパの課題なのである。

このような視点から、異文化間コミュニケーション能力の課題を検討すると、中国の日本語教育の課題はむしろヨーロッパのそれに近いかもしれない。なぜなら、中国人と日本人のコミュニケーションにおいては、アメリカのように英語という共通言語があるものではなく、むしろ異なる言語を持つということが重要な問題になるからであり、その点で、中国の日本語教育に関する問題意識はヨーロッパ型の異文化間コミュニケーションの問題意識に通底するといえよう。中国人日本語学習者が日本語を理解し、その上で日本文化を理解することは可能であるが、そこにはまず言語の壁があることを忘れてはならない。このような理由から、本論文ではヨーロッパで発展した異文化間コミュニケーションの研究

理論に基づいて中国の日本語教育を分析する。

一方、異文化間コミュニケーション能力に関する研究は教室活動に適用するものが多く、その教材についての研究は限られている。ここでヨーロッパに目を転ずると、2011年にハンガリーの国立教科書出版社(Nemzeti Tankönyvkiadó 社)が二冊からなる日本語教科書『できる』を刊行した。これは *Common European Framework of Reference for Languages* (以下で *CEFR* と略記する) の日本語教育への文脈化の一例であり、この教材の特徴の一つは、言語と文化の違いに気づき点にある。また、これは Byram (1997) によって提案された「異文化間コミュニケーション能力モデル」を「理論モデル」として採用し、その用語や概念を通じた教材化の一例でもある(松浦ほか 2012)。このことから、Byram の理論は中国の日本語教育における異文化間コミュニケーション能力の育成の分析にも有効であると考えられないだろうか。

そこで本論文では、ヨーロッパで発展した異文化間コミュニケーションの研究理論の中でも、特に Byram の提唱する理論に基づいて分析を行う。Byram の「異文化間コミュニケーション能力」理論は、中国の日本語教育にそのまま適合するのだろうか。さらに、それは中国の日本語教科書に提示されているのか、もし提示されているならば、どのような形で提示されているのだろうか。

2.3 先行研究

2.3.1 Byram の異文化間コミュニケーション能力

本論文では、異文化間コミュニケーション能力を Byram の研究に即して論じる。Byram によれば、「異文化間コミュニケーション能力」とは、言語に関する3つの能力、すなわち「言語能力(linguistic competence)」、「社会言語能力(sociolinguistic competence)」、「談話能力(discourse competence)」、そして文化に関する「異文化間能力(intercultural competence)」により構成されている。

まず、言語に関する能力を検討する。「言語能力」とは、言語規則にしたがって形成する

意味のあることばを訳し、生産する能力を指す。次に、「社会言語能力」とは、特定のコンテキストの中に、言語を適切に使いコミュニケーションできる能力を指す。また、「談話能力」とは、ある主題に関して、適切なストラテジーを使って解釈できる能力を指す (Byram 1997)。

では、この「異文化間能力」とはどのような能力だろうか。Byram (1997) はこの「異文化間能力」が「態度」、「知識」、「解釈と関連づけの技術」、「発見とインタラクションの技術」、「批判的アウェアネス」という 5 つの項目から構成されていると主張する。

まず、「態度」とは、好奇心と開放的態度を意味する。次に Byram は「知識」をあげ、これは「自分と相手の国における社会的グループ、産物に関する知識」や「社会的、個人的なインタラクションのプロセスに関する知識」を指す。第 3 の「解釈と関連づけの技術」は、他文化の出来事を解釈し、自分の文化と関連づけ、説明する能力である。次に挙げられている「発見とインタラクションの技術」とは、文化や文化実践について新しい知識を獲得する能力である。その他、リアルタイムのコミュニケーションとインタラクションにおいて知識、姿勢、技能を運用する能力をも指す。最後に、「批判的アウェアネス」に言及するが、これは明示的な基準、観点、習慣および産物にしたがって、自文化と他文化を評価できる能力を指す (Byram 1997)。

次の節ではこの 5 項目が、どのように日本語教育の教科書に取り扱われているかについて、ヨーロッパの教科書分析を振り返りたい。

2.3.2 異文化間コミュニケーションの教材についての先行研究

2.3.2.1 ハンガリーにおける日本語教材『できる』について

本論文は中国の教科書分析にあたり、松浦ほか (2012) による、ハンガリーの日本語教科書『できる』に関する先行研究を取り上げ、日本語教育における異文化間コミュニケーション能力の教材化という問題の所在を明らかにする。

ハンガリーで刊行された日本語教材『できる』とは、日本語・ハンガリー協力フォーラムの一環である「教材作成プロジェクト」により作成され、ハンガリーの中等教育以上の

学習者を対象とした教材で、二冊から構成されている。一冊目は *CEFR* レベルで A1~A2、二冊目は B2 に対応している。これはハンガリーにおける日本語教育への *CEFR* の文脈化という要請において実施されたプロジェクトの結果であり、言語教育の理念、構成概念、評価基準において *CEFR* を参照し、「日本語教育が日本語日本文化を通しての異文化間コミュニケーション能力と対話力を養成する人間教育である」という理念に基づいている（松浦ほか 2012）。松浦ほか（2012）によると、ハンガリーの言語教育政策は 2004 年の EU 加盟に向けて整備され、その過程において欧州評議会（Council of Europe）が深く関わっている。

この教科書は、言語学習と同時に、Byram（1997）の提唱する 5 つの異文化間能力が、複合的に育成されるよう構想されている。このために、「異文化クイズ」、「会話・テキスト」、「Can-do タスク」、授業時間外学習のための「お持ち帰りタスク」、「コラム」そして「文化紹介」など、異文化間能力に関する項目が配置されている。この中でも「異文化クイズ」や「文化紹介」はとりわけ異文化間能力の育成を目的とした項目であるが、「知識」を与えることに主眼が置かれているため、ステレオタイプを植え付ける恐れもある。一方、「コラム」は、文化や価値には様々な考え方や、側面があることを、個人的な視点をおりまぜながら提示し、また「会話・テキスト」は、様々な異文化間の接触場面を示すと同時に、自文化や他文化への気づき、比較、調整、驚きなどを表す日本語表現を適宜導入している（松浦ほか 2012）。このような特色を持つ『できる』は、「異文化間能力」理論の教材化の一例として、参考基準とすることは有効ではないだろうか。

2.3.2.2 ヨーロッパの教材 *Mirrors and Windows*

次にもう一つの教材、Huber-Kriegler らによって作成された *Mirrors and Windows* を紹介するが、この教材は欧州評議会のプロジェクトの研究成果の一つであり、異文化間コミュニケーションに関わるもので、特定の個別言語の教材として作られたものではない。これには英語版とフランス語版があり、語学教師の研修や異文化間コミュニケーション研修の

ための教材であると同時に、中等教育の現場でも使用することができる。この教材は、異文化間コミュニケーションの理念や原理を体現するもので、学習目標として、自己の文化的価値観や行動、考え方を反映させること、また異文化間の価値観や行動、考え方の相違に対するアウェアネスを向上すること、さらに批判的な考え方を発展させること、他人に対する好奇心と尊重を養うことなどがあげられている。

この教材は、異文化間コミュニケーション能力の養成を目標とするに留まることなく、*CEFR* の提示するテーマ、たとえば「時間」、「食生活」、「会話」、「ジェンダー」や「愛」、「子供」および「学校教育」という7つのテーマを提示している。この教材は7つの独立するユニットから構成され、各ユニットは「イントロダクション」、「自文化への反映」、「他文化を発見」、「言語」という4項目からなっている。「インタラクション」は知識を提供することを目的とし、「自文化への反映」と「他文化を発見」という項目は文化の相違を気づかせ、自文化への理解を深めることを目指している。最後の「言語」という項目は、言語の相違を意識することを目的として工夫されている。

言語と文化の相違点に着目する『できる』は、「異文化間能力」理論の教材化の一例として、参考基準とすることは有効と考えられる。そこで、本研究の日本語教科書の分析にあたり、Byram の理念を用いた『できる』についての研究を参照したい。

日本語教科書の『できる』と *Mirrors and Windows* という教材は明らかに *CEFR* や異文化間コミュニケーション理論を参照の上で作成されたが、中国の日本語教科書は *CEFR* や「異文化間能力」理論に基づいて開発されたものではない。では、中国の日本語教科書に異文化間コミュニケーション能力にかかわる事項は皆無といえるだろうか。

2.4 研究方法

本論文では、北京外国語大学をはじめとする5つの大学の日本語専攻2回生で使用されている日本語教科書を取り上げ、それぞれの教科書に掲げられた教育目標、教授法などの分析を通じて、異文化間コミュニケーション能力の育成を解明する。

第3章 教材分析

本章は、中国の高等教育で使用されている日本語教科書を分析するが、それにあたり、異文化間コミュニケーション能力の開発を目標として作成されたハンガリーの日本語教材とヨーロッパの *Mirrors and Windows* に関わる先行研究を参照する。そして、5つの「異文化間能力」にかかわる事項を基準として、教科書の特徴、構成、またどのような異文化間コミュニケーション能力の育成が可能であるかを分析する。

分析の対象として、北京外国語大学をはじめとしての5つの大学の日本語専攻2回生の教科書、それぞれ上巻、下巻、合計10冊の教科書を取り上げる。具体的には、『総合日語』第3, 4冊、『新大学日本語』第3, 4冊、『基礎日本語教程』第3, 4冊、『新編日語』第3, 4冊、『標準日語中級教程』上冊、下冊となる。それぞれの編者、タイトル、出版社などの書誌情報を以下(表1)にまとめる。

『総合日語』は、上巻と下巻の合計20課で構成され、各課は会話や読解、練習などから成り立っている。ここで会話とは、二人以上の登場人物が実施する、特定のテーマにかかわる日本語によるコミュニケーション活動を意味する。読解は、文学作品や科学論説文などの読み物を指す。また、練習問題としては、本文に対する質問や会話練習などが配置されている。

次に、『標準日語中級教程』をみると、この教科書は本文や練習などから構成され、本文は文学作品や科学論説文の形で提示され、また、読解を中心にする練習問題が配置されている。

『新大学日本語』は上巻と下巻の合計35課の本文と練習から構成されている。練習問題には、語彙や文型、翻訳練習などがある。ここでの翻訳練習とは、中国語の文例を日本語に、あるいは日本語の文例を中国語に訳す練習を指す。

続いて、『新編日語』は、上巻と下巻の合計36課、本文と会話、応用文から構成されている。この教科書の応用文は読み物と同じようなもので、練習問題は語彙、質問、翻訳練習から構成されている。

表 1. 2000 年以降に刊行された日本語教科書

編者	タイトル	出版社・出版年・頁数	全体の課	構成	練習問題のタイプ
何琳、 守屋三千代	『総合日語』	北京大学出版社 2010 年 696 頁	20 課	会話 読解 練習	質問、文型、 会話練習、発 展練習、読解
張慧明ほか 編	『標準日語中級教程』	北京大学出版社 2003 年 501 頁	25 課	本文 練習	読解
蔡全口 編	『新大学日本語』	大連理工大学出版社 2007 年 559 頁	35 課	本文 練習	語彙、文型、 翻訳
周平、陳 小芬 編	『新編日語』	上海外国語教育出版社 2011 年 925 頁	36 課	本文 会話 応用文 練習	語彙、質問、 翻訳
張永旺ほか 編	『基礎日語教程』	旅游教育出版社 2005 年 891 頁	30 課	本文 応用会話 練習	文型、語彙、 翻訳、読解

最後に、『基礎日語教程』は、上巻と下巻の合計 30 課、本文と応用会話、練習から構成され、練習問題として、文型、語彙、翻訳、読解などの項目が設置されている。

張（2007）は、中国の外国語教科書を伝統的教材、コミュニケーション型教材、言語・文化型教材という三種類に分類している。伝統的教材は、文化をそれほど重視するものではなく、文法と語彙などの言語知識が重視されている。コミュニケーション型教材においては、文化に関する事項をコミュニケーションに応じて限定的に扱っている。言語・文化型教材は、言語知識と外国語コミュニケーション能力をそれぞれ重視し、文化の学習、および異文化間コミュニケーション能力の育成を学習目標としている。しかし、『大綱』（2001）の公表以来、中国の外国語教育において異文化間コミュニケーション能力が重要視されたため、張（2007）の主張する意味での伝統的教材は 2000 年以降に刊行されていない。その点では、『大綱』（2001）以降に作成された日本語教科書は、張の分類に完全に従うものではない。

教科書の分類は、分析の展望を得るうえで有効であり、本研究では、現行の日本語教科書を

分析するにあたり、教科書の構成に基づいて、5種類の日本語教科書を三つのグループに分類する。

まず、グループAとして『総合日語』を取りあげる。この教科書は日中連携の形で編集されたもので、会話と本文から構成され、コミュニケーション能力を重視する傾向にあり、日本人との異文化間コミュニケーションにおいて必要な文化に関する事項を数多く組み入れている。また、この教科書は、日本文化の学習や異文化間コミュニケーション能力の育成を重要な目標としている。教科書全編は、日本に留学する中国人学生の1年間の異文化間体験に基づいて展開するもので、構成の一貫性において優れている。

次に、グループBとして『標準日語中級教程』と『新大学日本語』を取りあげる。これらの教科書は、東京外国語大学をはじめとする日本の大学により出版された日本語教科書を参照にするもので、文学作品を数多く引用している。また、本文には日本文化と中国文化、および世界文化が紹介されている。この教科書は言語知識を重視する特徴を持っているが、会話がなく、本文から構成されているため、コミュニケーション能力の開発はそれほど重視されていないと考えられる。この一方で、日本文化の学習、および異文化間コミュニケーション能力に関わる項目を含んでいる。

最後、グループCを構成する『基礎日本語教程』と『新編日語』を取りあげる。これらの教科書は、言語知識と外国語コミュニケーション能力の育成を教育目標と掲げ、本文、会話、そして応用文から構成され、各課は独立しており、ストーリーの展開より、各課はある話題を設定し、その話題に関して授業を行う設定となっている。このグループの教材は、日本社会や日本文化の学習、および異文化間コミュニケーション能力の育成と、日中文化の相違点に注目することにより、学習者の異文化間理解を促進することなどを特徴としている。

5種類の教科書の三つのグループへの分類は絶対的基準にもとづくものではなく、あくまでも分析の便宜をはかるための分類である。以下では、それぞれの教科書に掲げられた教育目標及び教科書の構成について、異文化間能力理論に基づき、教科書分析を進める。

3.1 グループ A——『総合日語』

『総合日語』(第2版)は2010年に北京大学出版社により、国際交流基金の協力を得て、日中連携の形で発行された、北京外国語大学の日本語専攻のための教科書である。本論文は、日本語学部2回生用の教科書である『総合日語』の第3冊と第4冊を分析する。第1冊と第2冊は北京での出来事を中心としているが、第3冊では主人公の王さんが日本に留学しているため、場面は日本となっており、登場人物として、中国人日本留学生の王さんや日本の東西大学の日本人の先生、同級生たち、また留学生仲間があらわれる。

この教科書は中国人留学生の日本での生活や学習に着目するもので、学習者にとって現実的で、かつ興味深い内容を多く含んでいる。各課は会話と本文から構成されている。そこで、異文化間コミュニケーション能力を育成するための事項について、以下に例をあげて検証する。

第3冊第7課は、日中両国の日本語教育研究者によって編集された会話で、「異文化理解」をテーマとしている。会話は、「ギョーザにりんご?!」と題し、中国人留学生の劉さんが、自分の作ったギョーザを大家さんに持っていったところ、大家さんから「お返し」としてリンゴをもらったという出来事を取りあげ、留学生たちが日本のお返しに対する自分の考えを述べる展開になっている。

(前略)

劉：大家さん、「これ、いただきものだけど、ほんのお返し。」って。

朴：お返し？

劉：うん。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。

(中略)

朴：それじゃあ、なんだか誠意が感じられないね。

チャリヤー：え、そう？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。

(中略)

劉：なんで私の気持ち、わかってくれないんだろう。ちょっと悲しくなっちゃった。…

でも、まあ、いいや。

朴：そう言えば、ホストファミリーのお母さんにお土産あげたら、早速次の日にお返しをもらっちゃったなあ。

劉：もらうときはものすごく遠慮するくせに、もらったあとはいつまでもほめるのよね。

朴：そうそう。なんだか「もっとほしい」って催促されてる感じだよ。

チャリヤー：ふーん、そういうふうに取りられることもあるんだ。ちょっと驚きだな。

(三好が入ってくる)

三好：なんかみんなで盛り上がってるね。

劉：日本人にものをあげるのは難しい、って話しをしていたんだ。

三好：え、どうして？

(中略)

三好：それ、何が変なの？日本では普通じゃないかなあ。(中略) 母さんかも近所の人から何かもらったら、必ずお返ししてるよ。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…。

王：あー、そういうことだったんだ。でも、一生懸命作ったギョーザに、リンゴ、たったの3個っていうのは、ちょっと…。

三好：でもね、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。

朴：これって、吉田先生が言ってた、異文化摩擦の一つなのかなあ。(2010:184-185)

第7課ユニット1の学習目標は、「不満の内容を人に説明することができる」、そして「共感を示したり、共感できないことをソフトに述べたりすることができる」ことである。こ

の会話は、登場人物の中国人留学生とタイ人や韓国人留学生が「お返し」に関わる理解できない点を取り扱うことを通じて、「異文化理解」を主題化としている。つまり、この課は、単に中国と日本の文化の違いという観点から日本の文化や生活習慣を学習者に教えるものではなく、中国や日本文化以外にも他の国の文化をも比較の対象に加えることにより、学習者における多元的な異文化間理解を促すことを狙っている。

ここで、異文化間理解について *CEFR* の指摘を取りあげたい。ここで *CEFR* をとりあげるのは、本研究が「異文化間能力」理論に基づいて、ヨーロッパで作成された異文化間コミュニケーションを養成する教材を参照し、それを参照点として、中国における日本語教科書の分析を試みるためである。*CEFR* は、異文化間理解について次のように指摘している。

「自分が育った世界」と「目標言語が話されている地域の世界」との関係（共通点と目立つ相違点）に関する知識、意識、そして理解は、異文化に対する意識を作り出す。もちろん、異文化に対する意識の中には、両方の世界における地域的および社会的な多様性に対する認識も含まれるということも重要である。また、学習者の L1 および L2 が担っている文化よりも、さらに広い範囲の文化に対する意識を持つことによって、異文化に対する意識はさらに高まる。というのも、より広い範囲の文化に対する意識を持つことで、L1 および L2 の文化の両方を、全体のコンテキストの中に位置づけることが可能になるからである。客観的な知識のほかに、それぞれが相手の目にどう映っているか（それはしばしば、国に対するステレオタイプになることも多いが）を知ること、異文化に対する意識の中に含まれる。（*CEFR* 2004:110）。

CEFR によれば、学習者は自文化と目標文化を超えて、広い範囲の様々な文化に対する意識を持ち、異文化に対する意識を作り出すのである。では、なぜ目標文化のみならず、他の文化についても意識すべきなのだろうか。それは、学習者が自国の文化を基準として

他の文化を評価する方法にとどまる限り、異文化に対する意識を高めることができないためである。このために、自国文化と目標言語の文化にとどまらず、文化を多元的に理解することが必要なのである。

第7課の会話に戻ると、ここでもし主人公の中国人留学生が自分の文化を基準にして相手の文化を判断するだけであれば、学習者の日本文化についての理解はステレオタイプに陥るおそれがある。学習者が異文化に出会う際の課題として、Byram は“Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one’s own.”（好奇心と開放性を持ち、多文化についての間違った見方や自文化についての考えを保留することのできる心構え）（拙訳）（Byram 1997: 57）と指摘しているが、相手の文化に対する開放性と好奇心を持つためには、自文化を基準として他者の文化を解釈するだけでは不十分である。この「会話」は、登場人物にタイ人や韓国人など、中国人以外の留学生を加えることにより、異文化間コミュニケーションにおける文化的多様性を創出し、さらに日本の「お返し」について様々な観点を提示し、学習者の自文化と他文化に関する知識や意識、理解を深めることに成功している。また、この課は、様々な異文化間の接触場面を示すと同時に、自文化や他文化への気づきや比較、調整、驚きなどを表す日本語表現を適宜導入し、学習者における異文化間能力とあわせて、コミュニケーション能力を育成することができるようになっている。

教科書の「読解」項目においても、異文化間コミュニケーションが取りあげられている。たとえば、第13課の読解には「異文化コミュニケーション」と題する例文があり、久米昭元・長谷川典子著『ケースで学ぶ 異文化コミュニケーション』からの抜粋が掲載されている。この著者らの説く「異文化コミュニケーション」によれば、文化には個人差があり、「人みな同じ」という思い込みは間違っており、と同時に「間違い探し」も正しくない。ただし、この引用文は異文化コミュニケーションを論ずるため、内容はかなり抽象的であり、大学2回生の日本語学習者にとって理解は容易ではない。

『総合日語』は「コラム」を配置し、主に日本文化に関する知識を伝えている。この箇

所は学習者の理解に配慮し、中国語で書かれているが、日本社会や文化を紹介するとともに、中国社会や文化にも言及している。例えば、第 17 課の最後には「書き下し文」というコラムがあり、「書き下し文」の起源を解説する。これによると、中国の「詩詞」は日本に伝わり、日本人はそれを読むため原文を片仮名で表記し、原文を日本語の語順に変え、「書き下し文」を作りあげた。この例として、ここでは中国の有名な詞「春暁」(孟浩然)、「楓橋夜泊」(張継)などを取り上げている。このコラムは、日本の「書き下し文」という知識を伝えるとともに、中国の文章に対する日本人の理解を紹介することにより、他者が中国文化をどのように見ているかを中国人に対して意識させるものでもある。

その他の特色をみると、本書は各課が独立するものではなく、主人公の日本での一年間の留学生生活を記録する形で進むため、各課の間に関連がある。主人公は日本の大学での勉強を通じて、見知らぬ物事に対して開放性や好奇心を持ちつつ日本文化を受け入れるようになる。また、留学生仲間に対して自国の文化としての中国文化を理解させるよう努めている。主人公を日本での留学生として描くことにより、学習者に対して主人公は日本社会の一員として日本社会や、日常生活を提示するのである。この点では、異文化間コミュニケーション能力の養成のために、“The intercultural speaker is interested in the other’s experience of daily life in contexts not usually presented to outsiders through the media nor used to develop a commercial relationship with outsiders.”(異文化間話者は他人の日常生活に興味を持ち、よそ者の目で見ることではなく、自分が目標言語の社会に身を置き、体験することが重要である)(拙訳)(Byram 1997:57-58)と Byram が指摘するように、主人公は日本文化とカルチャーショックを体験し、そして学習者が学習を通じてこれを追体験することにより、学習者は日本社会に対する理解をなおのこと深めることができるのである。

『総合日語』とハンガリーの『できる』の比較は共通点の存在を明らかにする。すなわち『できる』は、日本・ハンガリー協力フォーラムの一環である「教材作成プロジェクト」により作成された(松浦ほか 2012)ものであるように、『総合日語』も日中連携の形で開発された教科書であり、『総合日語』は、『できる』の配置する「会話・テキスト」や「コ

ラム」のようなコーナーも設置しており、これは異文化間コミュニケーション能力の育成に役立つ。つまり、作成の経緯を教材の構成に共通性があるのである。

3.2 グループ B——『標準日語中級教程』と『新大学日本語』

『標準日語中級教程』と『新大学日本語』は日本の国語教科書を引用し、文学作品や科学論説文が高い割合を占めている点などにおいて共通点があり、類似性を示しているため、ここでは同じグループ B に分類する。例えば、芥川竜之介著『蜘蛛の糸』と向田邦子著『コロンブスの卵』は両者に共通するもので、二冊の教科書は日本の国語教科書に引用された文学作品を参照する傾向にあることがわかる。また、文学作品や科学論説文は日本社会や文化、生活習慣を紹介するとともに、世界各国の知識をも伝えるものとなっている。以下では、それぞれの教科書について分析を試みたい。

『新大学日本語』（第2版）は2007年に大連理工大学出版社に発行された。この教科書は大連外国語大学の日本語学部の教師により編集され、日本人による日本語指導の下で完成した。第1、2冊では会話文が扱われるのに対し、第3、4冊では読解文が扱われるところから、本研究は大学2回生向けの『新大学日本語』の第3、4冊を分析対象とする。第1版において、各課の「読解」は本文と関連がないもので、練習問題には解答がついてなかったため、自己採点できなかったが、第2版は第1版の不備を改善して解答が付属している。本書は『大綱』（2001）の教育方針に従い、言語運用能力を重視するとともに、相手国の文化理解をも狙うもので、さらには教育の一環として異文化間コミュニケーション能力をも目標とする。

本書には、新聞や雑誌からの引用が多く、また文学作品を通じて日本社会や文化、生活習慣を紹介することを特徴としている。文学作品や科学論説文は日本人の世界観や価値観を知るために役立つもので、学習者は自己の世界観を参照しながら日本人の考え方や行動を理解するよう導かれている。このような観点から、理論物理学者の湯川秀樹、小説家の芥川龍之介や落合恵子、歴史学者の木村尚三郎、詩人の吉野弘、外交官の加藤淳平、哲学

者・評論家の鶴見俊輔、漫画家の手塚治虫、言語社会学者の鈴木孝夫などの文章を掲載している。そのため、大学2回生の日本語学習者にとって理解しにくい箇所もある。日本文化を文学作品や科学論説文を通じて学習者に日本文化を伝えることは確かに効果があるが、学習者が日本語能力を十分に備えなければ、隠れた文化を捉えることは容易ではない。

とはいえ、できるだけより多く文学作品を読むことは異文化間理解に役立つであろう。というのも、文学作品の読解を通じて、学習者は著者との異文化間コミュニケーションを体験することができるからである。例えば、第4冊第17課(2007:188-191)は小説家・詩人である井上靖の「好きな言葉」を引用する。その中には「逝く者は斯くの如きか。昼夜を舍かず」という孔子の言葉が組み込まれており、これは作者の好きな言葉の一つのようである。中国のこの有名な文言は中国語としてではなく日本語の文章の中に組み入れられており、学習者はその解釈を通じて、自国の文化や思想を改めて意識することができる。つまり、日本人の視点から見た孔子に対する理解を通じて、中国人学習者は自国の文化に関する新たな視点が発見するのである。Byramは、他者の視点から自文化を意識し、解釈することの重要性を喚起している。“interest in discovering other perspectives on interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one’s own and in other cultures and cultural practices.”(自文化と他文化の知らない物事に対する他の視点から解釈することに興味を持つべきである)(拙訳)(Byram 1997:58)とByramの説くように、学習者は他者の視点を通じて自文化に対する意識を高めることができるのである。これは自文化と他文化との相互理解にも役立つのである。

第4冊第6課の掲載する「ちょっと待ってあげて」という小説も、異文化間コミュニケーション能力の育成に関わる。この例文では、バスに乗っている中年の婦人がバスを追いかける子ども連れの婦人を見て、運転手に「あ、ちょっと待ってあげて……」と声をかけるという出来事が取り上げ、この情景を見た著者は、見知らぬ人に対する中年の婦人の親切さに感動するのである。

この例文を通じて、学習者は日本人の日常生活を思い浮かべ、その情景を追体験し、日

本での生活実感を抱き、見知らぬ人に対する日本人の態度についての意識を深めることになる。張は「観光客の視点から文化をとらえることは、異文化間コミュニケーション能力の育成のニーズに合わない」（張 2007 : 274）と批判しているが、学習者が旅行者の視点から日本文化の理解にこだわる限り、異文化間コミュニケーション能力の育成は期待できない。しかし、この小説の抜粋は学習者を観光客の目ではなく、日本人著者の立場へいざない、日本人の生活や考え方の追体験へと導くことから、学習者は日本に対する理解をより深めることができるのである。

また、この小説の中に見られる日本人の日常生活は、象徴としての日本文化と異なっている。“The intercultural speaker is interested in the daily experience of a range of social groups within a society and not only that represented in the dominant culture.”（支配的な文化より、相手の社会グループの日常生活に興味を持つべきである）（拙訳）（Byram 1997 : 58）と Byram が指摘するように、学習者の異文化間コミュニケーション能力の育成には、茶道や能などの伝統芸能といった支配的な文化よりも、日本人の日常生活に焦点を当てるほうが有益である。

次に『標準日語中級教程』を取り上げる。これは 2003 年に北京大学出版社によって出版された、広東外国語対外貿易大学日本語専攻の教科書である。この教科書は、東京外国語大学留学生日本語教育センターの『中級日本語』を参考にして編集されたもので、上下二冊からなっている。上巻はすべて東京外国語大学編の『中級日本語』にもとづくもので、テキストや語彙、文型、語句、文法などの項目から構成されている。この教科書は日本文化に注目すると同時に、日本文化を中国文化と対照させるのではなく、それを世界各国の様々な文化と対照させることによって、学習者に多様な文化を意識させている。そこで異文化間コミュニケーション能力の育成について、以下の例を通して検討する。

まず、上冊の第 1 課のテキストを取り上げる。本文は「日本人の食生活」をテーマとしている。

「日本料理に使う調味料で、重要なのはしょう油であろう。中国や東南アジアにも似たものがあることはあるが、それぞれ味や香りが異なる。

(中略)

日本料理は、一般的に味があっさりしていると言われている。東南アジアのスパイスを使った辛い料理や油を使って揚げたりいためたりするものが多い中国料理などと比べると、そのことがよく分かる。……」(2003:1-2)

この例文は日本文化やその食生活を紹介するとともに、日本と中国、および東南アジアの食生活との相違点や類似点を提示する。これは、「発見とインタラクションの技術」に関わるもので、“The intercultural speaker is able to estimate their degree of proximity to the language and culture of their interlocutor.”(異文化間話者は言語や文化の類似性を推定する能力を持つべきである)(拙訳)とのByram(1997:62)の指摘の妥当性を明らかにしている。学習者は、この例文の学習を通じて、中国文化と日本文化に存在する高い類似性を確認し、文化の類似性を推定する能力を育成することができる。また、本文に対する質問には「あなたの国の主食は何か」という問いが提示されており、これは学習者に自文化を反省させることができる点で、*Mirrors and Windows*の「自文化への反映」というコーナーと共通性がある。

異文化間コミュニケーション能力の育成について、もう一つの例をあげる。上冊の第2課は「心を伝えるあいさつ」をテーマとする例文を掲載している。日本人の著者は見知らぬ人同士の挨拶について、日本人と外国人の態度を比較する。

「ある日の朝、ホテルの中庭を散歩していたら、年配の夫婦に会った。すれ違う時に、『グッドモーニング』と声をかけられた。私は実は、黙って通り過ぎようとおもっていたから、向こうから挨拶をされて、どぎまぎしてしまった。

むしろ何でも大国人のまねをした方がいいと考えているわけではないが、出会ったと

きに、声をかけるのは大事なことだと思われる。黙って頭を下げても、目礼をしても、相手にはこちらの気持ちが伝わるだろう。(後略)」(2003:18)

この例文を読む限り、日本人に限らず、中国人にも類似の経験があると学習者は想像するだろう。確かに他者や他文化に対する好奇心や開放性を持つことは異文化間コミュニケーション能力の育成につながるもので、学習者は見知らぬ人に対する態度を反省する著者を通じて、他文化や他者に対する解放性を意識するであろうし、これは異文化間コミュニケーションの促進に役立つものだ。

この他、第2課の本文に対する問いには、「あなたは、近所の人や知っている人に会った時、挨拶をしますか」や「知らない人と二人だけになってしまった時、あなたはどんな態度をとりますか」などの項目がある。これは異文化間能力を構成する「解釈と関連づけの技術」を想起させるもので、Byram はこれについて、“ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own.”(学習者は他文化の出来事を自文化の出来事と関連づける技術を身に付けるべきである)(拙訳)(Byram 1997:61)と論じている。このような質問は、見知らぬ人に対する著者の態度を出発点として、他の文化での異なるあり方と自文化のあり方を関連づける技術を学習者に学習させる上で有益なのだ。

「身振りと言語」をテーマとする第7課にも、異文化間コミュニケーション能力の育成に関わる例文がある。

「我々の生活の中でよく使われるのは、顔や手を使う動作であろう。首を縦の方向に動かせば、相手の言うことを認めた、即ち賛成したことになる。横に振れば、反対だということを示す。

(中略)

文化の異なる民族の間では、同じ身振りが別の意味を持つことも珍しくない。

(中略)

日本では、腰を曲げて頭を下げる、いわゆる「おじき」が普通のあいさつである。あいさつの時に、相手との間に隔たりを置くのが日本や中国では礼儀だとされてきた。それに対して、欧米では、握手をしたり、抱き合ったり、体に触れることが親愛の情を示す動作だと考えられている。アラブ人は、互いに額と鼻をつけ、目を見合わせるようなあいさつをする。このように、人々の何気ない表情や動作も、実は民族固有の文化や伝統に深く根差しているのである。」(2003:92-93)

この例文は日本人のボディランゲージを説明すると同時に、中国人との類似性、また欧米人やアラブ人のボディランゲージとの相違点をも指摘している。このような異文化間での非言語的コミュニケーションに関する Byram の指摘は妥当である。Byram は “identify similar and dissimilar processes of interaction, verbal and non-verbal, and negotiate an appropriate use of them in specific circumstances.” (特定の環境で、インタラクション過程の類似点と相違点を確認し、言語的、非言語的インタラクションの類似点と相違点を確認し、適切に使って交渉する能力を持つべきである) (拙訳) (Byram 1997:62) と提言しているが、第 7 課の学習を通じて、学習者は日本人の非言語的なボディランゲージに関する知識を学習するのみならず、世界各地の非言語インタラクションの類似点や相違点をも学習することができる。学習者は異文化に出会うにあたって、適切なボディランゲージによるコミュニケーションを知るのである。つまり、この例文は、学習者の異文化間コミュニケーション能力における非言語的側面の育成に資するのである。

『標準日語中級教程』と『新大学日本語』を分析する限りで、日本文化を文学作品の形で学習者に意識させる点は評価できるが、そのためには十分な日本語能力が必要であり、日本語能力なくして隠れた文化を捉えることは容易ではない。言い換えると、文学作品を多用する教科書は、異文化間コミュニケーション能力よりも、言語能力や読解能力を重視すると言えよう。とはいえ、学習者の自文化や日本文化、さらには世界の多様な文化への

意識を創出することも不可能ではなく、学習者はこの教科書を通じて、なんらかの異文化間コミュニケーション能力を育成できると評価できる。

3.3 グループ C——『新編日語』と『基礎日語教程』

最後に、『新編日語』と『基礎日本語教程』を取り上げる。この二つの教科書は日本と中国の文化を比較し、その差異に着目している点を特徴とし、教科書は本文、会話文、応用文から構成されている。

まず、『新編日語』をみると、これは2011年に上海外語教育出版社によって出版された、上海外国語大学日本語専攻向けの教科書である。本書は、早稲田大学語学教育研究所の編集による『日本語教科書』や、大阪外国語大学の編集による『新日本語』、およびアメリカ、カナダを代表として11所大学の日本研究センターによって編集された『総合現代日本語』といった教科書や教育資料を参考にして編集された。

本書の第3冊と第4冊は日本語専攻の2回生を対象としている。各課は本文、会話、応用文、単語、言葉と表現、ファンクション用語、練習という7つの部分からなる。たとえば、第7課「本音と建前」の本文と会話は、日本の本音と建前の考察を通して、自文化と他文化へ気づきを促している。例文は「建前」と「本音」を定義すると同時に、学習者に日本における人間関係に関する知識を伝えている。

「横山：長谷川さんの接待のために行ったのに、李さんが自分だけ楽しんでたって、課長、怒ってらしたわよ。

李：えっ！ほんとに？おかしいな。長谷川さん、帰るときに、「今夜はとても楽しかったです」っておっしゃってくださったよ。

高橋：それは、日本の社会においてタテマエっていうもんだよ、李さん。

李：タテマエか…。」（2011:156-157）

第7課の会話は異文化間の様々な接触場面を提示し、自文化や他文化への気づきを促すと同時に、比較や調整、驚きなどを表す表現を導入している。その点で、この課は、文化面だけでなく、言語面においても学習者の異文化間コミュニケーション能力の育成に関わると言える。

一方、会話の後に配置された読み物は「文化紹介」と同じ役割を持ち、日本人の人間関係のような課のテーマに関連する知識を提示している。そして本音と建前といった日本人の特徴を取り上げ、最後の「練習」には「異文化クイズ」を配置している。たとえば、練習問題4は、次のような設問から成り立っている。

「木下課長はどうして困った顔をしていたのですか。『建前』と『本音』はそれぞれどんな意味ですか。『ウチ』社会と『ソト』社会との関係を説明しなさい。日本人はなぜ外国人を『ウチ』に入れようとししないのですか。中国にも『ウチ』社会と『ソト』社会が存在していますか」(2011:174-175)。

このような問題を通じて、学習者は日本文化を解釈し、また自文化と関連づける能力を養成するのである。つまり、「解釈と関連づけの技術」という能力を育てるためには、Byram (1997) の提唱するように、日本文化を解釈する能力と自文化と関連づける能力を促進することが重要なのである。

もう一つの例を取り上げ、異文化間コミュニケーション能力を検討したい。第4冊第17課は「日中経済の展望」を論じている。

「1972年9月21日、中日両国政府は共同声明を発表して、両国間の不正常な状態が終わり、両国関係の歴史に新たな一ページが始まったことを宣言した。

(中略)

共同声明と1978年の平和友好条約を基礎に、両国間の頻繁な相互訪問によって、両

国関係の順調な発展が保証されるようになった。民間の友好交流もいっそう拡大され、
両国間の友好都市はすでに百二十余りになり、経済貿易の関係も深まり、共同声明発
表の1972年に十億ドルだった両国の貿易額は現在では二百倍の二千億ドルに達した。」

(2011:407)

例文は1972年の国交回復以来の日中の友好関係を論ずるもので、これは、Byramの提唱
するところの“historical and contemporary relationships between one’s own and one’s
interlocutor’s countries”（両国の歴史的、現代的関係に関する知識）（拙訳）（Byram 1997:59）
に対応する。この例文は学習者に両国の現在の関係についての知識を提供し、特に政治的、
経済的関係を意識させるものである。学習者は、異文化間コミュニケーションを構成する
「知識」という能力を身に付けることができる。

『新編日語』のもう一つの特徴は、本文は縦書きにより編集されたことである。縦書き
は近代中国の文章にはあまり認められないが、日本では古くからの習慣として存続してい
る。このような編集上の配慮は、『新編日語』による学習を通じて、中国の日本語学習者が
知らず知らずのうちに縦書きという文化に慣れ親しむことを目的としており、このような
表記上の配慮を通じて、この教科書は異文化間コミュニケーションの能力の育成に関わる
のである。

次に『基礎日語教程』を分析する。これは、2005年に北京第二外国語大学が『大綱』(2001)
に基づいて編集した、北京第二外国語大学日本語専攻向けの教科書であり、本文、応用会
話、単語、文法、文型、言葉の解釈、練習から構成されている。中でも、応用会話は日中
連携の形で作成されたものである。教科書本文には、日本社会や文化と中国の社会、文化
に関する例文が多く掲載され、特に中国に関する話題が多くを占めている。例えば、第3
冊第7課「東郭先生」は中国に伝わる古くからの物語であり、中国固有の物語を日本語で
読み、考えさせることは、中国人学習者に自文化の古典を改めて意識させることに役立つ。
このように、中国に関する例文などを提示するだけでなく、日本文化にふれる例文など

もいくつか掲載している。例えば、第3冊第14課「横文字ごのみ」は、日本人の「外来語」に対する著者の理解を伝えている。著者は、外来語の誤用は誤解や摩擦に結びつくと主張し、そのことを説明するために、日本語の「ムーディ」とその語源である英語の「moody」をとりあげる。日本語の「ムーディ」という単語は、「ムード」（「気分、雰囲気」の意味）という単語が形容詞化したもので、「雰囲気ゆたかな」「快い」「気分の出た」のような意味が与えられているが、英語の「moody」とは「気がわかりやすい」「むら気な」といった意味である。日本人は、アメリカ人とのコミュニケーションにあたり、この単語を誤って使用したことから、相手は失礼に思い、さらには気味悪くなったのである。

この例を見る限り、中国人日本語学習者が、日本語の「外来語」を英語や、フランス語、また中国語の字義通りに理解することは危険であることがわかるし、これは中国人日本語学習者の課題となっている。実際のところ、漢語圏に属する二つの言語をそれぞれ文字通りに理解することは摩擦や誤解を起こしやすく、中国人と日本人との間のコミュニケーションにおいては格別の注意を払う必要がある。たとえば、中国人が日本語の「手紙」という単語を中国語の字義通りに理解すると、「トイレットペーパー」の意味になってしまい、誤解をまねく。その点で、第14課の学習は、学習者が異文化間コミュニケーションを行なう際の摩擦や誤解をある程度避ける上で有益なものとなるだろう。

また、『基礎日語教程』には、日本文化と中国文化の比較を扱う箇所もある。第4冊第13課の応用会話では、3人の中国人学生が日本文学と中国文学について話し合っている。

彭：「ところで、先輩はどうして日本文学を専攻したんですか。」

覚：「それは、中学時代から文学に興味を持ち始めて、文学作品を片っ端からよみあさったものさ。」

田：「どんな小説を読んだんですか。」

覚：「魯迅の『阿Q正伝』、老舎の『茶館』、…外国の小説では『戦争と平和』、『静かなるドン』、『雪国』なんか面白かったね。」

彭：「それで日本文学に興味を持ったんですか。」

党：「そうだよ。中国文学と日本文学を比較してみるのも面白いんじゃないかと思っ
てね。」

(後略) (2005:355)

この会話は中国文学と日本文学の比較を話題としており、中国人留学生が日本文学に対して「好奇心と開放的態度」(Byram 1997)を持ち、中国文学を日本文学と比較し、文化の相違を発見するよう導かれている。学習者は、この会話を通じて、中国文学と日本文学の類似や相違を認め、それにより両国の文化の類似や相違全般を推理する能力を養うことができるだろう。

Byram (1997) は “The intercultural speaker knows about political and economic factors in the contemporary alliances of each country.” (異文化間話者は、自国と他国の政治的、経済的關係に関する知識を身に付けるべきだ) (拙訳) (Byram 1997:59) と、「知識」能力の必要性を指摘したが、『基礎日語教程』において、この能力を養成することは可能である。例えば、第4冊第2課の「戦後の日本経済の流れ」を見ると、この例文は日本の第2次世界大戦後から、今日にいたるまでの日本経済を対象とし、それを5段階に区分し解説するもので、これは戦後の日本経済に対する学習者の理解を促進させることができる。

また、第4冊第9課は「文化というもの」をテーマとし、文化は何かを論じる。本文は、日本のみの事例から文化を解釈するのではなく、フランスやアフリカ、ドイツなどの国や地域にも言及するもので、これは、中国人日本語学習者の文化観の多様性を形成するうえで重要である。ちなみに *CEFR* によれば、異文化に対する意識は学習者の L1 および L2 の担う文化よりも、さらに広い範囲の文化に対する意識を持つことによりさらに高まることができる (*CEFR* 2001)。この点で、この例文は学習者の自国文化と日本文化以外の広範囲な文化に対する意識の目覚めに役立つ。

このように分析すると、『基礎日語教程』は日本文化と中国文化の相違に着目し、日本文

化に対する学習者の理解を促進するとともに、自文化としての中国文化をも言及することにより、知識や批判的アウェアネスなど異文化間コミュニケーション能力の構成要素を育成することが可能であると思われる。

ここまで検討した三つのグループの教科書の分析は、以下のようにまとめることができる。各教科書は特徴を持ち、異文化間コミュニケーション能力の育成に関わる事項も多様であるため、各教科書の中での「異文化間能力」の配置を数値化し、表2を作成した。ここでの数値は、それぞれの教科書における各種の「異文化間能力」にかかわる事項の割合を表している。すなわち、「態度」、「知識」、「解釈と関連づけの技術」、「発見とインタラクションの技術」、また「批判的アウェアネス」という能力を育成できると判断した課が教科書全体にどの程度存在するか、その割合を数値化し、表2の数値を算出した。たとえば、『総合日語』の上巻下巻の合計20課において、「態度」という能力を育成できる課数が15課あると判断できることから、75%の数値を算定した。

本論文の分析した5種類の教科書は、何らかの形で異文化間能力を提示しているが、いずれの教科書も重視するものは「知識」という能力（平均値100%）であり、その次に、Byram（1997）の提唱する「解釈と関連づけの技術」という能力（平均値60%）があげられる。これは「他文化の文書（document）、出来事を解釈し、説明できる能力」である。実際のところ、教科書の練習問題は、本文と会話文の中に提示された日本文化に対する質問から構成されており、学習者は質問に答えることにより、日本文化や出来事を解釈し、説明することが求められている。以下には、「態度」（平均値48%）や「発見とインタラクションの技術」（平均値40%）が挙げられるが、「批判的アウェアネス」（平均値37%）に関する事項は一番少ない。この三つの能力は、「知識」と「解釈と関連づけの技術」と較べて、教科書の本文や会話、練習問題のみで、育成することは容易ではない。

この他にも、『総合日語』では、「知識」に加えて、「発見とインタラクションの技術」、すなわち「言語と文化の類似点と自文化と他文化の差異の考慮する」に関わる事項が高い割合を占めている。これは、主人公である中国人留学生が、日本留学の中で、日本文化に

出会う際に、自文化との類似や相違を意識するためと考えられる。『標準日語中級教程』と『新大学日本語』、および『新編日語』には、「解釈と関連づけの技術」が比較的多く見られる。これは練習問題が本文と会話に対する質問から構成され、学習者はそれにより、自文化と他文化を関連づけ、解釈する技術を身に付けることができるためである。『基礎日語教程』では、「知識」に次いで、「態度」が高い割合を占めている。

表 2. 教科書における 5 つの「異文化間能力」の育成に関わる事項の割合

教科書	態度	知識	解釈と関連づけの技術	発見とインタラクションの技術	批判的アウェアネス
『総合日語』	75%	100%	60%	90%	50%
『標準日語中級教程』	32%	100%	56%	28%	24%
『新大学日本語』	51%	100%	88%	23%	31%
『基礎日語教程』	30%	100%	16%	16%	10%
『新編日語』	55%	100%	83%	47%	72%

このように中国の日本語教科書の分析は、異文化間コミュニケーション能力の育成状況をある程度明らかにするもので、異文化間コミュニケーションに関わる事項が教科書に明示的に提示されるという点では、グループ A の『総合日語』が優れているだろうが、グループ C の『新編日語』と『基礎日語教程』は、異文化間コミュニケーションを「会話」に総合しているため、「会話」が異文化間コミュニケーション能力の育成に役立っている。しかし、グループ B の『標準日語中級教程』と『新大学日本語』には「会話」がなく、本文と練習しか含まれていない。教科書の分析により、「本文」は「知識」を提供する一方で、

「会話」は異文化間コミュニケーション場면을提示し、相互理解の促進に役立っていることがわかる。また、「練習問題」は、学習者が本文を理解し、日本文化と出来事を解釈し、自国の文化と関連づける技術を養うために配置されていると考えられる。異文化間コミュニケーションを目指す教科書の編集には、このような点に注意を払う必要がある。また、外国語教育指導方針に従って異文化間コミュニケーションを重視するのであれば、教科書の編集にこのような課題をより統合的かつ明示的に提示することが重要であると思われる。

第4章 結論

4.1 まとめ

本論文は、異文化間コミュニケーション能力の育成という視点から中国の日本語教科書を分析した。

第1章では、中国の日本語教育の現状と問題点を分析し、異文化間コミュニケーション能力の育成についての教育指導方針を取りあげた。90年代以降の中国において、異文化間コミュニケーション能力の育成が重視されたため、外国語教育の教育指導方針に異文化間コミュニケーション能力が加えられた。

第2章は研究背景を提示し先行研究をふり返り、外国語教育における異文化間コミュニケーション能力の育成を論じた。

第3章では、先行研究でとりあげた「異文化間コミュニケーション理論」に基づいて、日本語教科書を3グループに分類して分析した。分析の結果、中国の日本語教育において、「態度」、「知識」、「解釈と関連づけの技術」、「発見とインタラクションの技術」、および「批判的アウェアネス」などの異文化間能力の育成は、それぞれの教科書に認められることが確認できた。

まず、グループAに属する『総合日語』の特徴は、中国人留学生の日本での留学生活やその異文化間体験に着目する点にある。教科書の構成や編集には、CEFRを参照して作成されたハンガリーの教科書『できる』と共通点があり、異文化間コミュニケーション能力の育成にかかわる事項が取り上げられていることが確認できる。グループBに属する『標準日語中級教程』と『新大学日本語』を見ると、この教科書は会話を配置せず本文から構成され、文学作品を数多く引用するという特徴を持つ。そこでは、学習者は、言語能力を十分に備えなければ、文学作品の中に隠れた文化を発見しにくいかもしれない。しかし、異文化間コミュニケーション能力の育成からみると、学習者に対して自文化と日本文化以外に、世界の多様な文化を意識させる能力を身につけることができるという長所もある。最後に、グループCに属する『新編日語』と『基礎日語教程』では、日本文化と中国文化

の相違点に焦点をおき、学習者の自文化への理解を深め、異文化間理解を促進する意図が込められていることが判明した。

中国の日本語教科書は、「異文化間コミュニケーション理論」に基づいて開発されたものではないが、教科書に異文化間コミュニケーションに関する事項が皆無であるとは言えない。このことから、中国の日本語教科書には、異文化間コミュニケーション能力の育成は明示的に示されていないものの、その能力の育成は可能であると結論づけることができる。

4.2 教育的示唆

本論文における教科書分析は、日本語教育を通じた異文化間コミュニケーション能力の育成の可能性を明らかにした。しかしながら、異文化間コミュニケーション能力の育成は教科書だけで行われるわけではなく、教師が教育現場において異文化間コミュニケーションに関する知識を備えていなければ、その能力の育成は不可能である。また、授業活動なども異文化間コミュニケーション能力の育成において重要な役割を果たす。たとえば教師が学習者に課題を与えることやロールプレーを含めた授業活動は、日本文化や自文化についての認識を高める手段として効果的であると思われる。

中国の日本語教育における異文化間コミュニケーション能力の育成を検討することは、現在の中国の日本語教育の現状と問題点を明らかにすると同時に、今後の教育目標の設定及び教材開発に有意義であると考えられる。5種類の教科書の分析を通じて、異文化間コミュニケーション能力を育成するためには、教科書の構成において「会話」の重要性が判明した。したがって、今後の日本語教科書の開発にあたっては、「会話」が異文化間コミュニケーション能力の育成のためには重要であると考えられるべきである。

4.3 本研究の限界と今後の課題

外国語教育において教師と教科書の役割は重要であり、本質的である。本研究を通じて、中国での日本語教科書に異文化間コミュニケーションに関する項目をある程度認めることができたが、これを出発点として、教室での実践において、学習者がその能力をどこまで育成できるか、というところまでは解明することができなかった。異文化間コミュニケーション能力の育成には教科書はもちろんのこと、授業活動や教師の行動が深く関わっている。本研究は教科書のみ限定したことから、そこに限界はある。教科書を活用した授業活動において、学習者に異文化間コミュニケーションの課題をより多く意識させることができれば、これは異文化間コミュニケーション能力の育成にとって効果的であると思われる。

また、「異文化間コミュニケーション」という概念は、アメリカとヨーロッパの研究においてそれぞれ異なっているが、本研究では、両者の相違にかかわる本質的課題を十分に論じていない。今後は、異文化間コミュニケーションを論じるにあたっては、アメリカとヨーロッパの相違を踏まえて研究をすすめる必要がある。

謝辞

本論文の完成には、多くの方々からのご指導、ご協力を賜りました。

まず、指導教員の西山教行先生には、二年間ゼミを通じて多くの知識や示唆をいただき、修論の構想から完成に至るまで熱心に指導して頂きました。

外国語教育論講座の先生方にも大変お世話になりました。大木充先生からは本論文の構想に対する有益なアドバイスをいただき、参考文献をお薦めいただきました。田地野彰先生には、分析方法に関して貴重なアドバイスをしていただき、結論に至るまで様々な助言を頂きました。中森誉之先生には、言語教育に関わる知識を賜り、問題を解決するのにあたり、新たな視点を与えて頂きました。

そして、ディビッド・ダルスキー先生、ティモシー・スチュワート先生、マーク・ピーターソン先生の授業に出席し、非常に勉強になりました。また、先輩の大山万容さんから貴重なコメントを頂きました。

皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., and Zarate, G., and Neuner, G. (1997). *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Strasbourg HV: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Huber-Kriegler, M., and Lázár, I., and Strange, J. (2003). *Mirrors and Windows*, Council of Europe Publishing.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Prosser, M. H. (1978). *The cultural dialogue: An introduction to intercultural communication*. Boston: Houghton Mifflin.
- Samovar, L. A., and Porter, R. E. (1976). *Intercultural Communication: A Reader*, Belmont: Wadsworth.
- エドワード・ホール (1966)『沈黙のことば』 國弘正雄ほか訳 南雲堂。(英文原著 Hall, E. (1959). *The Silent Language*, New York: Doubleday.)
- 北出慶子 (2010)「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案 異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」『言語文化教育研究』9(2):65-90.
- 金賢信 (2008)『異文化間コミュニケーションからみた韓国高等学校の日本語教育』 ひつじ書房.
- 本田弘之 (2012) 『文革から「改革開放」期における中国朝鮮族の日本語教育の研究』 ひつじ書房.
- 松浦依子・宮崎玲子・福島青史 (2012)「異文化間コミュニケーション能力のための教育と

その教材化について—ハンガリーの日本語教科書『できる』作成を例として』『国際交流基金 日本語教育紀要』8: 287-101.

マイケル・ケリー 齊藤美野訳 (2011) 「ヨーロッパにおける異文化コミュニケーション研究 政策との関係」101-120. 鳥飼玖美子・野田研一ほか 編著 (2011) 『異文化コミュニケーション学への招待』みすず書房.

吉島茂・大橋理枝ほか 編訳 (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

<中国語文献> (ピンインのアルファベット順)

胡文仲 (1999) 『跨文化交际学概论』 外语教学与研究出版社.

教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 编 (2001) 『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』 大连理工大学出版社.

教育部高等学校大学外语教学指导委员会日语组 编 (2008) 『大学日语课程教学要求』 高等教育出版社

张红玲 (2007) 『跨文化外语教学』 上海外语教育出版社.

<日本語教科書> (ピンインのアルファベット順)

蔡全胜 等 编 (2007) 『新大学日本語』 第三册 (第2版) 大连理工大学出版社.

蔡全胜 等 编 (2007) 『新大学日本語』 第四册 (第2版) 大连理工大学出版社.

何琳 守屋三千代 (2011) 『综合日语』 第三册 (修订版) 北京大学出版社.

何琳 守屋三千代 (2011) 『综合日语』 第四册 (修订版) 北京大学出版社.

原著者【日本】 東京外国語大学留学生日本語教育センター 张慧明 等 编 (2003) 『标准日语中级教程』 上册 北京大学出版社.

原著者【日本】 東京外国語大学留学生日本語教育センター 张慧明 等 编 (2003) 『标准日语中级教程』 下册 北京大学出版社.

张永旺 等 编 (2008) 『基础日语教程』 第三册 (第 2 版) 旅游教育出版社.

张永旺 等 编 (2008) 『基础日语教程』 第四册 (第 2 版) 旅游教育出版社.

周平 陈小芬 编著 (2011) 『新编日语』 第三册 (修订本) 上海外语教育出版社.

周平 陈小芬 编著 (2011) 『新编日语』 第四册 (修订本) 上海外语教育出版社.