

〈実践研究〉

日本語学習者に向けた
ビデオ・カルチャー・アシミレーターの作成
三角友子

The Video Production of Culture Assimilators
For Japanese Language Classrooms

Tomoko MISUMI

The Culture Assimilator, a programmed culture learning material, has been created and used to train people to interact in a variety of situations in a particular culture. As one of the teaching materials of the Japanese language classrooms, I developed a visual Japanese culture assimilator. The greatest difficulty for the foreigners who study Japanese language is that they do not have fully developed language skills especially in reading and in order to conduct culture assimilator training for those people, this must be reflected as a basic consideration. In this paper, I will explain how I created this culture assimilator to be used in Japanese language classrooms and show how I used it in the classrooms. Also a formative evaluation of this material based on students feedback as well as on the language teachers comments will be presented. Further, some proposals for conducting assimilator training in Japanese as a second language program will also be made on the basis of an analysis of the above students' evaluations.

キーワード：日本語学習者 文化学習 ビデオ・カルチャー・アシミ
レーター

1. はじめに

日本語プログラムにおける「日本文化・日本事情」で何を教えるべきかについては様々な見解があり、依然として試行錯誤の過程にあると言ってよい。筆者の所属する日本語学校でも、学習者に茶の湯、生け花、歌舞伎といった伝統文化の紹介を行ったり、また、歴史や社会問題を題材とする文章を教材として使うなど、間接的ではあるが学習者が日本文化に触れる機会を設けている。

確かに、日本人がいわゆる教養として持つ文化的知識を外国人学習者が持つことは望ましいことである。しかし、彼らが日本社会に積極的に参加し、来日の目的を達成するためには、それと同時に異文化に対応していくための方略やコミュニケーション能力を身につけることも重要であり、いわば学習者の「滞在者」、あるいは「生活者」としての側面を重視した文化学習の方法が模索されなければならない。そこで、本研究ではこのような日本語学習者に向けて、異文化訓練法のひとつであるカルチャー・アシミレーター (culture assimilator) を作成し、「文化」の授業の中で実際に使用してみた。

カルチャー・アシミレーター(異文化同化訓練法、以下 CA)は、ある文化集団に属する人々と目標となる文化集団の人々との間に起こる誤解や摩擦の事例——クリティカル・インシデント (critical incident, 以下 CI)——の分析を通して、目標文化の成員がある状況をどのように解釈するかを帰納的に学習することを目的とした認知的文化学習プログラムである。今回作成した CA は、エピソードをビデオで提示するなど、日本語が十分に読みこなせない学習者に配慮したものとなっている。本稿では、ビデオ版 CA に対する学習者の評価、反応を紹介すると共に、日本語の教室という状況に合った CA の実施方法について考察する。

2. カルチャー・アシミレーターとは

カルチャー・アシミレーター(以下 CA)は、1962年に Stolurow によって考えられ、1966年に最初の CA、“Culture Assimilator: Arab Culture”として実用化された。以後イラン、ホンデュラス、ギリシャ、

日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーター の作成

タイなどの CA の作成および実証的研究を経て、Triandis ら (Fiedler, Mitchell, Triandis, 1971; Triandis, 1972, 1975) の一連の研究によってその理論的枠組みが完成された。1970 年代以降は、アメリカ人の渡航準備のためだけでなく、国内における民族間のコミュニケーションの改善やアメリカに来る外国人の文化適応のための CA が作られてきた。日本でも中国帰国者や留学生と接触する日本人に向けた CA などが開発されている¹⁾。

CA は、二つの文化における習慣の違いや誤解や摩擦の事例を具体的に描写した読み物と、それに対する質問およびその答えとなる四つの解釈、そしてそれらに対する解説からなる教材である。CA は、通常一つで使われることはなく、様々なインターアクションの場面、文化項目を網羅するのに十分な数の事例で構成されている。トレーニング参加者は事例を読み、与えられた解釈からその文化の人々が考えそうな解釈を選ぶ。さらに、その答えについての解説を読むことで自分が選んだ答えが適切なものであるかどうかを確認すると同時に、その解釈の背景にある様々な文化的情報を得る。もし不適当な解釈を選んでしまった場合、学習者は再び解釈を選び直し、事例に対して適切な解釈が出来るようになるまでこの作業を繰り返さなければならない。一見単なる読み物のように見える CA ではあるが、読者は事例を読み、質問に答え、説明を読んでいく過程で、相手文化の人々の価値観、態度、役割意識、習慣などを帰納的に学習することができるのである。

CA の根底にあるのは、異文化コミュニケーションにおいて誤解や摩擦が多くなるのは、情報を解釈する認知的枠組みが言語文化によって異なるためという考えである。Triandis (1972) は、このような枠組みを「主観的文化 (subjective culture) とよび、ある言語(方言)を話す人々の間には「主観的文化」、即ち、行動様式、態度、役割意識、価値観などが共有されやすいと述べている。そして、効果的な異文化コミュニケーションには、このような文化の側面を理解し、様々な社会的状況において相手文化の人々と同様の意味付け (isomorphic attribution) ができるようにする必要があるのであるとしている。

理論的に考えれば、CAは同化主義を思い起こさせる可能性もある。しかし、Albert (1983)は、相手文化に対する態度や行動を変えるにはさらに行動訓練が必要であり、CAが学習者の行動までも変化させるような効果を持つものではないとしている。CAの効果は自文化中心的なものの見方を抑制し、異文化への気づきや理解を深める程度と考えられる²⁾。

3. カルチャー・アシミレーターの作成

3.1. なぜビデオ版のカルチャー・アシミレーターが必要なのか

CAは、あらゆる人々に対応できる訓練方法であるが、唯一の条件はトレーニング参加者に識字力があることである。CAは文字言語を媒介としているため、日本語学習者のように識字力が十分でない人々には不向きな教材であるが、しかし、このような限界を超えてあえてCAを実施する理由としては次の二つが挙げられよう。

一つは、CAがあれば学習者が日頃経験しないような日本文化の一面を疑似体験することができるという点である。来日後間もない学習者は、日本語の教室と同国人のコミュニティを行き来するだけで、日本人との接触も実際にはそれほど多くはない。いずれはビジネスや進学などで日本人社会との本格的な接触を開始するものの、日本語学校などで学習している間は、日本人に関する情報は断片的で限られている。自分の生活の中だけでは経験できない場面や、自分達からはなかなか意識されにくいCIに触れることで、学習者は社会・文化的な経験の幅を広げることが可能である。

また、第二言語習得と文化適応が相関関係にあることは、第二言語習得研究者の間では、以前より指摘されてきたことでもある (Schumann, 1976; Clarke, 1976; Brown, 1980; Acton & Walker de Feilix, 1986)。異文化に滞在する人々にとって、カルチャーショックが深刻な不適応状態を引き起こすきっかけとなることはよく知られている。これまでの研究成果では、カルチャーショックの結果引き起こされるアノミー(自文化の価値・行動様式から自由になる状態)が、相手の言語体系を習得しようとする積極的な態度に繋がるといった肯定的な側面も指摘されている (Brown, 1980; Acton & Walker de Feilix, 1986)。つまり、カルチャーショックの

ある時期こそが外国語学習に向いている時期と考えられているのである。

一般に異文化訓練法は、異文化に相對することで「隠れた文化の側面」に対する「気付き (cultural awareness)」を促すことを目的としている。学習者の多くは、CA 導入以前にすでに何らかのカルチャーショックを経験していると思われるが、CA は個別の社会的状況・場面の中に潜む日本文化や自文化への気付きをもたらし、学習者に新たなカルチャーショックを引き起こすものとして適当な教材であると思われる³⁾。

また、ビデオ CA のトレーニングには、既存の CA にはない利点もある。Albert (1983) は、言葉で伝えられることには限界があるため、(1) 文字では記述できない種類の誤解があること、そして (2) 四択という CA の形式から、読み手の注意が答えを選ぶことばかりに向けられるため、その根底にある文化的な原理や動機を深く考えることができないなど、読み物—四択—説明といった形式の CA の問題点をあげている。しかし、映像と音声による CA トレーニングなら、このような問題に対処することが可能である。言葉で説明すると長くなる状況や、なかなか言葉では説明しにくい行動も映像では一目瞭然であり、学習者に CI の疑似体験をさせることもできる。言語技能の問題を考慮すれば、CA は日本語の教室にとって望ましい教材と考えられる。

3.2. 今回作成したカルチャー・アシミレーターの概要

今回作成した CA は、日本語学習者を対象として、多文化環境の教室で使用する CA である。エピソードは短いビデオ・スキットとしてまとめられ、教師の口頭の説明や学習者間のディスカッションから誤解の原因をつかみとる活動を想定し作成した。また、視聴者の文化背景が多様であり、特定の文化と日本文化の相違だけに焦点を当てにくい状況から、日本人から見た誤解というテーマで事例を収集した。ここには外国人は気付いていないが日本人から見て問題となる行為、また原因は異なるが双方から見て問題となる行為が含まれている⁴⁾。映像化した CI は、全部で 10 話であるが、テストではそのうちの 5 話を使用した⁵⁾。以下ビデオ・スキットの作成の方法、トレーニングの実施方法について簡単に述べる。

3.3. 事例の収集・選択および解釈の選定

CAの作成方法については Fielder, Mitchell, Triandis (1971)、Albert (1983)を参考にし、事例収集、事例の検討、エピソード作成、エピソードの評価、解釈の選定という手順で行った。

まず、事例の収集は、アンケートとインタビューで行った。インタビューは、日本語学校の学習者が日常接触すると思われる日本人(日本語教師、日本語学校職員、アパートの大家、ホームステイのホストマザー、外国人を雇っている会社の上司)を選んで行った。CIの相手の文化背景については、日本語の教室が原則として多文化環境であることから特に指定はしなかった。収集した情報は、Archer (1991)の枠組みを参考に整理した⁶⁾。収集した情報の不足部分(特に相手方のCIの解釈)は、実際の相手方へのインタビューで補った。しかし、それが不可能な場合、同様の文化背景を持つ他の外国人(外国人側は文化別に2~6名)に聞いて可能な解釈を書き込んだ。事例の妥当性、蓋然性については、日本人外国人双方の相談者に評価を依頼した(日本人は4名)。

検証した事例をもとにエピソードを作成し、それらを「住まい」「職場」「教室」の三つの場面に分類した上で、事例に出てくる日本人と同様の役割を持つ日本人(「住まい」であれば、ホストマザーか大家、「職場」であれば、部下や後輩に外国人がいる人、「教室」であれば、日本語教師)に配布し、問題となる度合が高い順にランキングをつけたり、事例の解釈を書いてもらうなどの評価をしてもらった。(各場面12~15名、計52名)。記入してもらった解釈は、内容ごとにまとめ、最も多いものから順位をつけた。

事例を映像化するに当たっては、第一に映像のメリットを活かせる事例、即ち習慣や社会的な行動に関するものを、第二に学習者が来日後比較的早い時期に経験すると思われるものを選んだ。

3.4. ビデオ・スキットの作成および質問の準備

スキットの脚本は、事例評価の段階で作成したエピソードを日本人の視点から忠実に再現するように書いた。脚本と絵コンテは何人かの学習者に見せ、初中級の学習者でもわかるような出来るだけ短い会話、簡単な表現

日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーター の作成

を心掛けた。エピソードの解釈は事例評価者に記入してもらった解釈から選んだ。日本人評価者の解釈がほぼ同数で割れていたものは、上位二つを学習者が到達すべき目標とした⁷⁾。

各事例に対する質問は、行為の理由を尋ねるもの(「この〇〇さんは、どうしてこうしたのでしょ うか」)、感情的な反応を尋ねるもの(「この〇〇さんは、このことをどう思ったのでしょ うか」)、認知的な反応を尋ねるもの(「この〇〇さんは、この△△さんをどう思ったのでしょ うか」という形式にして用意した⁸⁾。使用したビデオ・スキットのタイトルと内容、質問、

表 1 使用したビデオ・スキットの内容

	内 容	質 問	解 釈	文化情報
ともだち (1分57秒)	ステファニーさんは男の友達をホームステイ先の家庭に連れてきた。部屋にこもっている二人を見て、ホストファミリーはどう思ったか。	どうしてホストファミリーは嫌な顔をしているのか。	異性の友達を連れてくるのは困る。 家が狭いので、友達を連れてくるのは困る。	ホストマザーは親代わりという感覚がある。
かぎ (1分44秒)	ホームステイをしているステファニーさんは、つい玄関の鍵を掛けるのを忘れてしまう。ホストマザーはしつこく注意するが、ステファニーさんは、どうしてお母さんがうるさく言うのはわからない。	どうしてお母さんは、いつも鍵を掛けるというのか。	日本は安全といわれているが、ドアを気軽に開けようとするセールスマンなどがあるため、各家庭では戸締まりに気をつけている。	比較的安全な日本でも地域によって安全感覚に違いがある。
ふうとう (1分04秒)	英語の先生に月謝を渡した山田さんは、先生が目の前でお金を数えたのにびっくりした。	山田さんは、先生がお金を数えたことをどう思ったか。	個人間であからさまにお金のやり取りをするのは恥ずかしい。お金に関心があるようで嫌だ。	お金のやり取りに封筒を使う習慣。祝儀袋なども紹介。

	内 容	質 問	解 釈	文化情報
まちあわせ (1分53秒)	日本語学校の見学。案の定、連絡なしに遅れてくる学生がいる。先生は、学校に問い合わせの連絡を入れたが、学生からの連絡はない。心配していると、何もなかったかのように学生が現れる。	そんな時、日本語教師は、どう思っているか。	他の学生や相手先に対して迷惑な行動だと思っている。 団体行動が取れないので困ってしまう。	団体行動では、時間通りが原則。
ちこく (1分30秒)	バスが遅れて、カルロスさんは遅刻した。急いで仕事を始めると上司に突然呼ばれた。課長は遠まわしに理由を聞く。素直にバスが遅れただけだというと、課長は嫌な顔をする。	上司が不機嫌な理由は何か。	遅刻したら進んで理由を言いに来るべきだ。 遅刻の連絡を入れておくべきだ。 何はともあれ、まず謝る。	会社のコミュニケーションの基本は、「報告・連絡・相談」。

ねらいとした解釈および伝えたい文化情報は表1の通りである。

3.5. 実施の方法

ビデオを見たあとは、まず学習者に何が起こったかを口頭で説明してもらい、内容理解の確認をした。次ぎに教師が質問(表1)を提示し、その後、学習者に自由に発言をしてもらった。質問はディスカッションを刺激するために適宜増やした。基本的テクニックとしては、学習者の過去の日本での経験を刺激するような質問、例えば「日本でこういう〇〇を見たことがありますか」「同じような経験をしたことがありますか/聞いたことがありますか」といった質問をしたり、自分の文化と比較させるために、「自分の国にいるとき、同じような立場にいる人はどうしますか」といった質問を投げかけたり、問題点を特定させるために、「問題となるのはAですか。Bですか」という選択形式の質問などをした。自分の文化との比

日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーターの作成

較は、より多くの学習者を話し合いに加えるためであるが、この質問は他の外国人との相違を発見させる役割も担っている。質問は、それぞれのトレーニング・セッションの中で経験的に随時付け加えていった。

避けた質問は、「あなたはこれについてどう思いますか」というような学習者の評価を引き出す質問である。実際学習者は、「ビデオの〇〇さんは、～すべきだった/すべきではなかった」といった意見を述べるので、このような善悪判断を避けるためにも、教師側からあえてこの種の質問をすることは避けた。

また、学習者の方から適当な答え(解釈)が出なかった場合は、教師が原因・理由を説明した。その際は、例えば「外国人と一緒に働いている人に聞いたところ、〇〇と考える人が多かった」というような表現を使い、この教材で提示した情報がすべての場合に当てはまるような印象はできるだけ避けた。

4. 学習者の反応・評価

4.1. 実施の方法・学習者プロフィール

ビデオのテストは、都内の日本語学校と大学の短期留学プログラムの留学生を対象として行った⁹⁾。日本語学校では、初級後半クラス三つと中級クラス三つの授業時間中に(50分2コマ)、大学の短期留学生(日本語レベルは全員初級)には、ボランティアとして集まってもらい、同じく100分のトレーニング・セッションを持った。学習者は初級が23名、中級が22名で、学習者プロフィールは表2の通りである。

初級のクラスは欧米系の学習者が多く、アメリカが半数近かった。中級のクラスは東アジア系が多く、オーストラリアの2名も日系であった。滞日期間は、初級では6ヶ月以内が半数以上で、12ヶ月以内の学習者がほとんどだった。中級では、一年以上が4分の1程いたが、初級と同じく12ヶ月以内が半数以上だった。年齢別で見ると初級、中級共に十代から二十代が圧倒的に多い。性別では、初級は男女ほぼ同数、中級では女性が少し多かった。使用言語は、初級は日本語と英語、中級は日本語であった。CAトレーニングに対する意見・感想は、アンケート(10項目の質問

表2 学習者プロフィール

	初級(日本語学校 16名、大学 7名)	中級(日本語学校 22名)
国籍	アジア系(4) 中国(2) 台湾、スリランカ(各1) 欧米系(19) アメリカ(9) カナダ(2) ポリビア、オーストラリア、ニュージーランド、ベルギー、ドイツ、フランス、トルコ、スペイン(各1)	アジア系(18) 中国(8) 韓国(5) ベトナム(3) スリランカ、 バングラデシュ(各1) 欧米系(4) オーストラリア(2) フランス、ロシア(各1)
滞日期間	0~6(13) 7~12(6) 13~18(3) 18~(1)	0~6(8) 7~12(7) 13~18(6) 18~(1)
年齢	16~20(3) 31~35(4) 21~25(14) 36~40(0) 26~30(2) 41~(0)	16~20(7) 31~35(2) 21~25(3) 36~40(1) 26~30(8) 41~(1)
性別	男(11) 女(12)	男(8) 女(14)

に対して6段階の評定をしてもらう)と自由記述形式の短い感想文で聞いた。それとは別に、各スキットについての話し合いの後に、日本語でうまく言えなかった意見や皆の前で言えなかったことなどについても書いてもらった。教室のやり取りはすべて録画または録音し、ここからも学習者の質問やコメントを拾った。初級の質問紙は、日本語、中国語、英語版を用意した。中級では、日本語版を使用した。教師が一つ一つ読み上げたり、意味を咀嚼したりして理解してもらった。コメントの記入は、初級、中級共に学習者の母語または自由に使える言語で行ってもらった。トレーニングには、筆者の他に観察者としてそれぞれの学習者グループの担当教師にも立ち会ってもらい、後で教師の立場からCAについての感想を聞いた。(留学生グループを除く。)

4.2. 各スキットに関する学習者の反応

ここでは、各スキットに関する学習者の反応を、目標とする解釈が理解できたかどうかという観点から記述する。また、ディスカッションで出た話題、学習者から出た反応、質問のうち筆者が予測しなかったものも挙げ

ておく。

(1) 友達

初級のクラスでは、「男友達を連れてくるのが悪いことだとは思わなかった」というアメリカ人学生もいたが、ほとんどの学生がホストマザーたちが何を気にしているかはわかっていた。「アメリカでも古い親たちにはこの状況は同じように問題だ」というように、この問題はそれぞれの国で年代差や親子の役割の違いとして現れてくることのであった。家が狭いので、男女を問わず友達を連れてくるのが嫌だという日本人の感覚も納得できたようだった。しかしながら、ホストマザーが留学生に対して直接注意をしなかったことについては、初級、中級共にホストマザーの行動の方が不可解だったようだ。トルコ、スペイン、フランス、スリランカ、ベトナムの学生達は、そのような注意をすることは母親の役目であり（フランスでは父親）、ホームステイでも当然注意できると考えていたようだ。また、他人の家であれば、事前に許可を取るのが普通であって、この外国人がそれをしなかったことについての批判が出た。

(2) 鍵

初級、中級共に日本でセールスマンなどにノックなしでドアを開けられた経験のある者は各クラスにおり、ビデオのような状況が起こりうることは分かったようだった。アメリカ人留学生の中には、実際にホストマザーから窓やドアを開けておかないように注意を受けた者もいた。初級クラスでは、日本が安全であるという見方からこのようなことが起きたのだろうとする一方で、何回言われても気がつかない主人公の学生が無神経であるとみる者も多かった。また、このような問題は、日本人側がきちんと状況を説明さえすれば外国人はその通りにするだろうという反応が圧倒的であった。

自分の国では相手が出るまでドアを開けないのがマナーだとするもの、訪問者が自分でドアを開けてしまう場合が多いと語る者など、プライバシー感覚の違いについて色々な意見が出た。「アメリカだったら撃たれる可能性がある」「そういう人は撃てばいい」というアメリカ人留学生の反応は教師を驚かせた。

(3) 封筒

日本人が金銭の受け渡しに封筒を使う習慣については、ホームステイやアルバイトをしている学習者は気がついていたようだ。しかし、初級では、このような行動を採らなかったからといって相手の外国人を不快に思うのはどうかといった意見も出た。このような習慣は日本人が説明してくれなければすぐにはわからないという反応が専らだった。

初級、中級共にビデオの外国人が、お金をあからさまに目の前で数えたり、もらった封筒を返すのは普通ではないという反応が出たが、その一方で、このような場合は渡した者が相手に確かめるように勧めるのは決して悪いことではないという意見(中国、韓国)や、「アルバイト代を封筒でもらった場合、やっぱり数えたくなくなる」という反応(アメリカ)もあった。「ベトナムでは日本と同様に個人的なお金の受け渡しはあからさまにしない」という報告もあった。学習者は、日本ではどんな時、どんな封筒を使ってお金の受け渡しをするかということに関心を持ち、各自がお年玉やチップをもらったときの袋について説明し合っていた。

(4) 待ち合せ

最初、ほとんどの学習者が「課長が怒っていたのは遅れてきた学生が謝らなかったからだ」と反応し、時間感覚の違いや集団で行動する際の協調性が問題になっていることについてのコメントは出なかった。しかし一方で、国の交通事情などで「一時間待たされることは当たり前だ」といった反応が出るなど、遅刻が習慣になっているところでは相手もあまり怒らない事情が明らかになった。韓国、ベトナムの学習者からは、経済の発展に伴って、時間にルーズな感覚はだいぶ少なくなってきたという反応もあった。中級の学習者から「日本人と留学生との交流イベントで、来ない日本人を待って貸し切りバスが一時間以上出なかった」という経験が披露され、日本人が必ずしも団体行動に協調的であるとは言えないという反論も出た。ほとんどのクラスで出た質問は、なぜ先生は来ない学生を待つのかということで、自分の国の教師の対応との違いを指摘する意見がアメリカ、ヨーロッパの学習者から出ていた。

日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーターの作成

(5) 遅刻

初級、中級のクラスで出た反応は、問題はまず遅れてきた社員が謝らなかったことだということ、自主的に報告に行かなかったことが上司を不機嫌にさせていると考える人は少なかった。報告をしなかったことが重要な問題だったと指摘したのは、日本企業で働いていた経験のあるアメリカ人留学生だけであった。話し合いの関心は、「日本では普通何分ぐらいから連絡するか」ということでこれについては教師は明確な答えが出来なかった。「乗り物などが遅れた場合の遅延証明がどこでもらえるか」なども話題に上った。

4.3. CA 全体についての評価

CA トレーニング全体としての評価は、多くの学習者が日本人理解およ

表 3 トレーニングに対する総合評価

質問項目	同意割合(%)	初級 (N=23)	中級 (N=22)	全体 (N=45)
1. この授業は日本人の行動や考え方を知るのに役立つ		95.6	95.5	95.6
2. この授業は日本での生活習慣、マナーやエチケットを知るのに役立つ		91.3	95.5	93.3
3. この授業を受けて、自分の文化的背景に気がついた		91.3	81.8	86.7
4. このような教材を使うと、日本人と接触したときに適切な行動がとれるようになる		87.0	100	93.3
5. この教材を使って勉強すると、日本人との交流に自身がもてるようになる		82.6	90.9	86.7
6. この授業を受けて、日本人と接触するのが、不安になった		43.5	36.4	40.0
7. この教材を使った勉強は、今の日本での生活に必要なだ		73.9	77.3	75.6
8. この授業はおもしろかった		95.6	90.9	93.3
9. この授業はつまらなかった		4.4	4.5	4.4
10. このような授業ならまた受けたい		91.3	90.9	91.1

表4 自由記述の感想〈初級〉(回収数13)

肯定的なコメントの内容	コメント数
日本での生活に役立つ情報だった。	7
日本人の考え方や習慣について学べたのが面白かった。	4
自分自身の行動について振り返ることが出来た。	2
文化の違いについて話合うことに意味がある。	2
否定的なコメントの内容	コメント数
会話も一緒に勉強できるような活動の方がよい。	2
問題の認識だけでなく、行動の仕方も教えた方がよい。	2
自分の文化と比べて対照的なエピソードがもっと欲しい。	1
スキットの数が少ない。	1
ビデオの音が悪くて聞き取りにくい。	1
根底にある考え方や動機についての説明が欲しい。	1
シミュレーションよりも日本人との実際の交流の方が役立つ。	1

び日本での生活への適応に役立つものと受け止めていた。また、教室活動そのものについても、「おもしろかった」「また受りたい」と学習者の反応は概ね良好だった。アンケートの結果、および自由記述の感想に見られる肯定的評価および否定的評価は表3、表4、表5の通りである¹⁰⁾。

初級と中級の同意割合を比較すると、まず、質問紙1番の「この授業は日本人の行動や考え方を知るのに役立つ」、2番の「この授業は日本での生活習慣、マナーやエチケットを知るのに役立つ」では、同意割合に大きな違いはなかった。質問紙3番の「自分の文化的背景について気づいた」では、初級で91.3%、中級で81.8%と中級の方が若干少なくなっている。これは、中級の方が滞日期間が長い学習者が多いこと、またアジア系の学習者が多く、日本文化との距離を強く感じていなかったことが一因と思われる。

質問紙4番の「このような教材を使うと、日本人と接触したときに適切な行動がとれるようになる」、5番の「この教材を使って勉強すると、日本人との交流に自信が持てるようになる」では、中級の同意割合が多かった。これは、中級の方が異文化接触の機会が広がり、細かな文化情報が必

日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーターの作成

要になってきているためと思われる。

6番の「この授業を受けて、日本人と接触するのが不安になった」では、初級の方で不安を感じる者が若干多かった。これについては、日本人との接触期間が短いことがまず考えられるが、欧米系の学習者が多いことから行動様式の違いが大きいこともその一因と考えられる。

7番の「この教材を使った勉強は、今の日本での生活に必要なだ」と思うかについては、初級 73.9%、中級 77.3% と、共に他の質問に比べて同意割合が低かった。エピソードの数が少なかったこと、またホームステイの場面が多くなるなど、取り上げた場面に片寄りがあったことが一因と思わ

表 5 自由記述の感想〈中級〉(回収数 22)

肯定的なコメント	コメント数
日本での生活に役立つ。	12
日本と自分の国の人々との考え方の違いが分かった。	6
日本人の考え方、習慣を知るのに役立つ。	6
自分の国と日本は文化的に似ていることが分かった。	5
文化的違いに関する情報をもっと知りたい。	4
他の外国人の考え方を知るのに役立った。	3
もっといろいろな話題が欲しい。	3
ビデオは見て楽しんで学べる点がよい。	3
日本でやらない方がいいことをわかりやすく教えてくれる点が良かった。	2
このビデオで特に不安を感じることはない。	1
自分の中のアジア的な部分とヨーロッパ的な部分を改めて考えた。	1
否定的なコメント	コメント数
日本人は外国人のやることをこっそり見ている気がする。	1
外国人に対するネガティブなアプローチではなく、ポジティブなアプローチを取った方がよい。	1
日本人の考え方を理解するのは難かしいと思った。	1
一つ一つの話が短すぎる。	1
外国人の役の演出がやりすぎ。	1
知らない単語が多かったので、単語リストなどを事前に用意しておくべきだ。	1

れる。

中級の自由記述の感想で興味深かったのは、自分の文化と日本の文化の似ている点を見つけたというコメントで、主に韓国、ベトナムの学生のものだった。これは、欧米系の多い初級クラスではまったく出なかった。他の外国人の考え方を知るのに役立ったというコメントも中級だけであった。

初級の「会話も一緒に勉強できるような活動の方がよい」といったコメントや、中級の「知らない単語が多くて分からないところが多かったので、単語リストなどを事前に用意しておいてほしい」といった要望は、学習者がCAトレーニングを言葉の勉強の場としてもとらえていたことを示している。

また、このアプローチに対する評価としては、「やらないほうがいいことを教えてくれた」という肯定的な見方と、「外国人に対してネガティブなアプローチは取らない方がよい」という否定的な見方が共に出ていた。これは、文化学習スタイルの違いやCAの導入時期の個人差についての配慮の必要性を考えさせるものであった。

この他に中級では、教材に対する否定的評価として、「日本人は外国人のやることをこっそり見ている気がする」「日本人の考え方を理解するのは難しいと思った」「自分の文化と比べて対照的なエピソードがもっと欲しい」というコメントが出ていた。これらもこのビデオのコンセプトに対する批判として尊重されなければならないであろう。この他の否定的コメントには、「問題の認識だけでなく、行動の仕方も教えた方がいい」などCAのアプローチとしての限界を指摘するものもあった。録音の悪さとエピソードの少なさについては、次回作成の折りに改善したい。

4.5. 立ち会い日本語教師の反応

立ち会った教師達は、全体としてビデオCAが学習者に楽しんでもらえるものであることは認めていた¹¹⁾。しかし、(1)日本語プログラムの中で長い時間を文化の授業にあてると日本語の授業に支障が出ること、(2)一人でも教室の中にこのアプローチを不快に思うものがいた場合、使用することにためらいを感じる、(3)日本人の行動や反応の多様性がわかるだ

日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーターの作成

けに、CA がステレオタイプに繋がることを危惧するといった理由から、自分自身が授業で使用するについては全般に消極的であった。一方で日本語で指導するには、日本語教師の方が言語手当ての面で様々な方略が採れるので、学習者には理解しやすいだろうという指摘もあった。

教師からの提案で興味深かったのは、CA の数を集めれば、日本語教材の話題と関連させて使用できるということで、その場合、集中的に時間を取らなくても、日本語教育期間の中でエピソードをゆっくり消化していくことができるというものであった。この他ある教師は、教材として使用するならば、綿密な指導マニュアルが必要であると述べていた。

5. 日本語の教室に適したカルチャー・アシミレーター——学習者および教師の反応から

以上、フィールドテストにおけるビデオ CA の学習者反応、立ち会い教師の反応について述べてきた。ここではそれらを踏まえて日本語の教室におけるビデオ CA の利点及び今後の課題について考察したい。

まず今回の CA の評価が高かったのは、多文化環境に負うところが大きい。多文化クラスで CA トレーニングを行う最大のメリットは、目標となる文化に対する理解を深めると共に、学習者相互間の文化理解を深めることができることであろう。学習者反応にも見られるように、学習者は日本文化と自分の文化との相違点や類似点を認識していく過程の中で、学習者相互の相違点、類似点にも気付いている。日本文化もある意味では多様な文化の一つであり、日本を含む様々な視点を共有できるところに日本語の教室で CA を行う意義があるのではないだろうか。実際に授業で使用した CA は 5 つだけであり、またスキットごとの学習者反応から見ると、提示されたエピソードは学習者それぞれの文化から見て決して対照的なものばかりとは言えなかったはずである。にもかかわらず学習者の総合的な満足が高かったのは、トレーニングの過程においてこのような発見があったことによると思われる。その点においてビデオとディスカッションによる CA トレーニングは、個人で CA を読み進む場合より、文化的原理や動機を深く考えさせる機会を学習者に与えるものと思われる。

CAを実施する上で考慮しなければならないのは、導入の時期と文化学習スタイルの個人差の問題である。CAは異文化における人間関係を維持していく上で必要な情報を与えるものである。しかし、学習者そのような文化情報をいつ、どの程度必要と感じるかについては個人差があり、このようなニーズを言語技能のレベルで推し量るのは非常に難しい。また、誤解を日本人の視点から説明するか、外国人側から描くかについても同様に学習者のニーズによるところが大きいと思われる。今回の結果では、初級よりも中級でCAトレーニングへの期待が高かったが、一方で否定的なコメントも多く出ており、画一的な導入は場合によっては逆効果になる可能性もある。教師が各学習者の文化適応の程度を見極めて導入するのが望ましいと思われるが、それが難しい場合、トレーニングへの参加は自由意志とする方法も考えられる。

また、第二言語でCAを導入する際は、学習者の言語的スキルを伸ばす手立ても配慮すべきであろう。文化の授業といえども学習者にとっては言葉の勉強の機会である。日本語で話す機会を設けるだけでなく、必要ならば、単語リストやスクリプトも用意し、内容的な楽しさと技能面の向上を考慮した教室活動も考えていくべきであろう。

CA作成上の課題としては、学習者をより確実に目標解釈に導くための映像上の工夫が必要であると思われる。今回作成したビデオには誤解の原因や動機を示す映像がないため、ディスカッションだけではその原因や理由までたどり着けない場合があった。(初級クラスでの「ふうとう」「ちこく」など。)教師が説明を加えれば、ある程度理解してはもらえるが、いつ誰が使っても一定の効果が得られるようにするには、映像の中に誤解の原因や動機を明示しておく必要がある。今回はできるだけ事実忠実に脚本を書いたが、このような点を考慮して効果的なCAを作るためには、一方で大幅に脚色したり、形式を変えたりすることも考えなければならない。例えば、「ちこく」で遅刻した場合の対処法に気づかせるためには、モデル行動を提示して外国人の行動と比較するのも一つの方法である。

最後に、今回のCAについては、(1)脚本段階での外国人側の理由・動機の書き込みが足りなかったこと、そして(2)演出、撮影、編集にネイテ

日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーター の作成

イブ・スタッフの参加がなかったことなどが反省点としてあげられる。視聴者に主人公が不自然だと思われると、映像はインパクトがあるだけに逆に反発を引き起こす可能性がある。CA の映像化に際しては正確で細かな情報の書き込みが必要であることを制作者側は認識しておくべきであろう。

6. おわりに

本稿では日本語学習者を対象としたビデオ CA の作成と、それを使用して行ったトレーニングの方法を紹介したが、このような形態の CA トレーニングの有効性や、言語学習に与える影響などについては、さらに評価研究がなされなければならない。

今回の CA は日本語プログラムにおける文化学習の一方法として作成したが、ビデオ CA はホームステイのオリエンテーションなどにおいて生活習慣を説明する際にも役立つであろう。今回の予備調査でホームステイ場面の CI が結果的に多く選ばれたのも、接触密度が高くなる家庭の中ほど、習慣の違いに対する感情の対立が露呈しやすいためと思われる。今後この領域の CI を綿密に調査し、完成された CA として利用できるようにすべきであろう。

近年日本語教育においても、ロールプレイ、シミュレーションなど学習者のインターアクション技能を向上させるための教室活動が広く行われるようになった。このような指導において問題となるのが、言語行動の文化状況的な適切さをどう指導するかということである。日本語教師達の提案にあるようなビデオ CA ライブラリーがあれば、授業の中に適宜取り入れることも可能であり、言語学習の過程の中で継続的な CA の指導が行える。今後はこのような言語行動に関する CA の開発も望まれる。

注

- 1) 中国帰国者に対する『入郷隋俗』(1987)、留学生と接触する日本人向けの『留学生とのコミュニケーション・ハンドブック』(1992)などが一般に利用可能となっている。

- 2) Albert(1983)は、CAを「インターカルチュラル・センシタイザー(Intercultural Sensitizer)」、文化的な気付きを与える訓練法と呼んでいる。
- 3) CAをいつ取り入れるかについては、議論の余地がある。Brown(1980)も Acton & Walker de Feilix(1986)も、個人によってアノミー状態の現われ方が異なることから、異文化との接触の機会を増やすことについては、慎重な対応が必要であると述べている。
- 4) Albert(1983)は、相手文化において守るべき習慣に関する事例は、最もCAの効果期待できるものであると述べている。
- 5) ビデオ完成時に中級後半の学習者(カイ日本語スクール)に協力してもらい、事前にすべてのスキットのテストを行った。全部見せて話し合いをすると、3時間を超えることが判明したので、その中から学習者の反応が良く出ていたものを5話選んでテストに使用した。今回紹介したビデオ以外にも、「ごみ」(ごみの捨て方をめぐるトラブル)、「はだし」(履き物の区別、「きれい」と「汚い」の区別をめぐるトラブル)、「てつだい」(同じく日本人主婦の清潔意識をめぐる問題)、「じゅぎょう」(授業態度、授業中のマナーの違い)、「おみやげ」(職場でのおすそ分けの扱い方について)などがある。
- 6) “Living with strangers in the U.S.A.: Communicating Beyond Culture.”の“Culture Bump”の分析の方法を参考にした(p. 64-p. 69)。聞き取り項目は、(1)当人と相手の国籍、(2)性別、(3)接触時の双方の年齢(4)相手の滞日期間、(5)CIのあらまし、(6)CIが起きた場所および状況、(7)相手との関係、(8)CIについての双方の解釈(相手の行為、状況をどう思ったか、自分にとって何が問題だったか等)、(9)相手および自分はそのに対してどう反応したか、(10)もし相手が自分と同じ〇〇人だったら相手と同じようなことをしたかどうか等である。
- 7) ビデオ完成時のテストでは、質問文と一緒に文字化した選択肢を用意し、適当な選択肢を選んでもらった。しかし、わからない語句を調べようとしてディスカッションに集中できない学習者が出たため、本番のテストでは使用しなかった。
- 8) Albert(1983)は、読み手を刺激する基本的な質問のテクニックとして特定の行為の理由を尋ねるもの、感情的な反応を尋ねるもの(“How did Maria feel?”)、認知的な反応を尋ねるもの(“What did the teacher think about Maria’s action?”)を挙げている。日本語の場合「思う」と「感じる」を明確に分けられないので、感情的な反応を引き出す質問と認知的な反応を引き出す質問を区別することは難しい。
- 9) 初級後半の3クラスはカイ日本語スクール(新宿区)で1994年2月から1997年8月までに実施した。中級の3クラスは東京日本語センター(港区)で1997年8月に実施した。留学生は国際基督教大学日本語教育プログラムの学生に協

日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーターの作成

力してもらい、1994年2月に課外時間を使って実施した。

- 10) 質問に対する評定は6段階で行ったが、集計では「同意」「不同意」の2段階で行った。また、コメント数は、自由記述の感想文の内容を項目化し、同類の感想を集計して出した。
- 11) カイ日本語スクール3名と東京日本語センター5名、およびカイ日本語スクールの教師ミーティングで出た意見をまとめた。

参考文献

- Acton, W. R. & Walker de Feilix, J. (1986). Acculturation and mind. In J. M. Valides (Ed.), *Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching* (pp. 21-32). Cambridge University Press.
- Albert, R. D. (1983). The intercultural sensitizer or cultural assimilator: a cognitive approach. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural Training, Vol. II* (pp. 186-217). New York: Pergamon Press.
- Archer, C. M. (1991). *Living with strangers in the U.S.A.: communicating beyond culture*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Brown, D. H. (1980). The optimal distance of model of second language acquisition. *Tesol Quarterly, Vol., 14, No. 2*, 157-163.
- Clarke, M. (1976). Second language acquisition as a clash of consciousness. *Language Learning, Vol. 26, No. 2*, 377-389.
- Fiedler, F. E., Mitchell, T., & Triandis, H. C. (1971). The culture assimilator: an approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology, Vol. 55, No. 2*, 95-102.
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning, No. 26, No. 1*, 135-143.
- Triandis, H. C. (1972). *The Analysis of Subjective Culture*. New York: Wiley.
- . (1975). Culture training, cognitive complexity and interpersonal Attitudes. In R. Brislin, S. Bochner, & W. Looner (Eds.), *Cross-cultural perspectives on learning*. New York: Sage.
- Weeks, W. H., Pedersen, P. B. & R. W. Brislin (Eds.) (1979). *A Manual of structured experience for cross-cultural learning*. The International Society for Intercultural Education, Training and Research, Maine: Intercultural Press.
- 全国社会福祉協議会編 『入郷随俗—中国帰国者の日本社会への適応をめざして—』 (社会福祉法人全国社会福祉協議会、1987年)
- 大橋敏子・他編 『外国人留学生とのコミュニケーション・ハンドブック』 (アルク、1992年)