

ハンガリーの中等教育における日本語教科書『できる』使用の現状 —異文化間コミュニケーション能力育成の視点から—

ブダペスト商科大学
佐藤 紀子

1. はじめに

ハンガリーでは、2003年にナショナル・カリキュラム（以下 NAT）において外国語教育の指針としてヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 以下 CEFR）の熟達度レベルが導入され、また外国語教育の目的としても CEFR の影響と思われる項目が新たに盛り込まれ¹、ハンガリーの日本語教師の念願であった CEFR に準拠した日本語教材の開発を大きく後押しするものとなった。その結果、2007年から中等及び高等教育のハンガリー語母語話者向けに CEFR に準拠した日本語教科書『できる』の開発が始まった。開発にあたっては、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育成する人間教育であることを教科書の理念とした（佐藤・セーカーチ 2009）。『できる』は、ハンガリーの日本語学習者が遭遇する異文化接触場面を想定し、日本文化や日本語と大きな距離のあるハンガリー語母語話者にとって複文化・複言語主義を達成するために必要な異文化間コミュニケーション能力の育成を教科書の目標としている。その後 NAT は 2012年に再び改定され、新たに外国語教育の目的の一つとして異文化間コミュニケーション能力育成が明記され、育成能力はインターアクションと仲介（翻訳・通訳）が加えられた 6 技能となった²。

2011年に出版された『できる 1』は、2018年現在ハンガリーの中等教育で広く使われている³。本稿は、2018年現在、出版から7年を経て、同書の目的である異文化間コミュニケーション能力の育成が中等教育の現場でどのように行われているのか、ハンガリーで日本語を教えている高校教師に対して聞き取り調査を行い、それをもとに問題点や課題を明らかにすることによって、今後の異文化間コミュニケーション教育の一助となることを目指している。

尚、本稿では、Byram (1997: 73) に従い、異文化間コミュニケーション能力 (intercultural communicative competence) とは、コミュニケーション能力に異文化間能力 (intercultural competence) が加わったものと定義する。コミュニケーション能力とは、言語能力 (linguistic competence) 、社会言語能力 (sociolinguistic competence) 、談話能力 (discourse competence) からなっている。一方、異文化間能力とは、Byram (1997: 34) を引用した松浦・宮崎・福島 (2012) によれば、「態度」「知識」「解釈と関連付けの技術」「発見とインタラクションの技術」「批判的文化アウェアネス」から成るとしている（松浦・宮崎・福島 2012: 92-94）⁴。

また、日本では、“intercultural communication”という英語の用語に対して「異文化コミュニケーション」と「異文化間コミュニケーション」という2つの訳語が定着している。石井他 (1996: 66) は、「異文化とのコミュニケーション」（下線太字は本稿筆者）という意味を込めて前者を使用しているが、本稿では「異文化に属する者同士が相互にコミュニケーションを行う」という意味を込めて後者を使用するものとする。

本稿は、2018年度ハンガリー日本語教育シンポジウムにおいて、ヴェネチア 2018年日本語教育国際研究大会（以下 ICJLE）における GN シンポジウム中等教育のパネルディスカッションのために行った研究調査の結果を発表した際の簡単なまとめである。そのため、ICJLE の論集と内容が一

部重複することを記しておきたい。

2. インタビュー調査の方法・協力者・調査項目

2018年2月から6月にかけて、筆者は上記の目的のためにハンガリーの中等教育で日本語を教える教師を対象に聞き取り調査を行った。調査方法は、桜井（2002）を参考にし、半構造化インタビュー、対話的構築主義アプローチと呼ばれるライフストーリー・インタビューを用いた。

調査協力者は、中等教育機関で教えている日本語教師18名（延べ）の半数にあたる7校9名で、8名がインタビュー（うち1名は文書による回答とインタビュー）、1名が事前に送付した質問表に対しての文書による回答であった。インタビュー協力者8名の内訳は、教育機関での日本語教師歴に関しては、3年が1名、6年が2名、10年が3名、20年以上が2名、「CEFRについて聞いたことがある」と答えた教師は8名中6名、日本語母語話者は3名であった。また、調査協力者が教えている機関7校のうち『できる』を使用している高校は5校であった。調査協力者には、事前にインタビューの主旨を説明し、インタビューの了解を得た後で質問票をメールで送付した。語りは許可を得て録音し、後で書き起こした。すべてのインタビューは、協力者が自由な語りを行えるように終始和やかな雰囲気で行うことができた。インタビューの言語は、1名はハンガリー語、1名はハンガリー語と日本語、あとの6名は日本語を使用した。

調査項目は、1) ハンガリーの中等教育において、異文化間コミュニケーション能力育成のために、教師は現場でどのような活動をしているか、教室内と教室外で何をどのように、どのようなタスクを与えて教えているか、2) 異文化間コミュニケーション能力育成のために『できる』はどのように使われているか、3) 教師は異文化間コミュニケーション能力育成に関して何が難しいと感じているか、4) 教師研修で取り上げてほしいことは何か、5) Z世代の高校生に対して異文化間コミュニケーション能力育成のためにどのような新しい指導法を用いているか、であった。

3. インタビュー調査の結果

本稿では、Byram の定義する異文化間能力の育成がどのように行われているかに焦点を当て、インタビューの分析結果を示す。以下、教師A氏をA、教師B氏をBと表記する。

3.1. 日本語教育を通じた異文化間コミュニケーション能力育成に関する教師の信念

インタビューでは、まず日本語教育における異文化間コミュニケーション能力育成について教師がどのように考えているかを聞いてみた。

A（日本語教師歴10年）「14～5歳の子に初めて日本という国、日本という文化、言葉を教えるときに、やっぱり異文化間理解、異文化コミュニケーションというものは大事だと思う。」

A氏と同様にB氏（同10年）も異文化間コミュニケーション能力育成は自分にとって「本当に大切なこと」と述べている。調査協力者8名のうち7名が、異文化間コミュニケーション能力育成は日本語教育において重要である、あるいは異文化間コミュニケーションを意識した授業を行っていると答えている一方で、特に意識していない教師もいることがわかった（C氏：『できる』未使用）。

C（同10年）「異文化コミュニケーションの要素を特に意識しているわけではないが、・・・言葉を学ぶということは、違う文化との出会いというものが出てくるものだと思うので、

多少、自然と入ってきていると思う。」(下線太字筆者)

また、文化とは何かについて確固たる信念を持っている教師と、そうではない教師がいることも明らかとなった。

G (同 20 年以上)「(授業で取り上げる文化は) 日本に関する知識から日本人に接することで得られる学習者の自国文化と異なる点・共通する点・類似する点など、全てが文化である。」(文書による回答)

一方、E 氏は、異文化間コミュニケーションの概念が曖昧であると率直に語った。

E (同 20 年以上)「家とか地理とか歴史、文字とかは異文化コミュニケーションじゃないですよ。異文化理解と異文化コミュニケーションは同じなんですか。」

E 氏が語った文化の要素は「目に見える」文化であり、異文化間コミュニケーション能力の構成要素である。E 氏の疑問に関して、筆者は、異文化間理解と異文化間コミュニケーションは異なるものとする。「異文化理解」は異文化の受容や寛容は含まれるが一方向的であり、異文化の相互発信を含む双方向的な異文化間コミュニケーションとは異なるものとするからである。『できる』は日本文化という異文化の理解だけを目指す教材ではない。日本語を通じて自文化と異文化の両文化の知識を習得し、異文化に属する人々とともに協働したり対話したりする、すなわち異文化間でコミュニケーションを行う際のスキルやオープンな態度を身に付けることを目的とした教科書である。

以下の F 氏の悩みは、教師が文化をどのように捉えているかを物語っている。

F (同 3 年)「どうやって授業中に文法も言葉もカルチャーも教えることができるか。短い 45 分。45 分で難しい。だからクラブでいろいろなイベント・・・学生たちと一っしょに見に行きます。ですから映画を見に 2 回行きました。・・・花見をしました。それから茶道を見に行きました。」(下線太字筆者)

F 氏は、高校の授業時間の中で「カルチャー」を教える余裕がないという悩みを語っているが、この文脈から見ると、「カルチャー」とは、花見、茶道など目に見える日本文化を指しているようである。言語と映像、音楽などを合わせた総合芸術としての映画であれば、学習項目と関連させて、授業の中に取り入れることも可能であろう。しかし、花見や茶道などの日本文化は日本語教師が教室内で教えなければならないものだろうか。『できる』では、全ての学習を教師による授業という枠組みだけに限っていない。学習は教室内と教室外のフィールドワーク、自立学習という 3 つの領域で行われ、それぞれの領域で言語知識や語彙と並行してハンガリーと日本の生活習慣や行事、地理や民話など文化の要素を学習するように提案している。日本語教育の場でできることは、日本文化への興味を引きだし、自立学習へ導くことではないだろうか。

また、協力者の多くが、「授業にどのような文化的な要素を取り入れているか」という質問に対して書道や折り紙、カルタや着付け、和食など目に見える日本の伝統文化を例に挙げていたことが気になった。異文化間コミュニケーションにおける文化とは、自文化と異文化、目に見える文化と見えない文化を含むものである。環境問題や少子高齢化など社会的なテーマについて語った教師はいなかった。文化の領域にはハンガリーや日本におけるこれらのテーマも入っているはずである。

インタビューからは、異文化間コミュニケーション能力育成という名のもとに教室で何を教えるかに関して興味深い考え方の違いも明らかになった。

G (同 20 年以上)「・・・日本についてプロジェクターを使って日本語でやっています。・・・自分が調べたいと思った町について、調べてそれを発表したり。ハンガリーの町など、ハ

ンガリー文化は入っていない。まずは日本です。」

A (同 10 年)「(エーレッツェーギの) 中級試験の口頭試験の評価では、文法が正しい、発音がきれい、コミュニケーションゴールを果たしていればクリアできるから、正直、異文化の方に重いところをおく必要はないんじゃないかとたまに思うんですね。」

まずは日本文化を教えるという G 氏に対して、A 氏は初級では日本文化を教える必要はないのではないかと疑問を投げかけている。実際のところ、エーレッツェーギ中級試験の出題テーマは、異文化ではなく学習者の身近な生活や自文化に関するもので、異文化の知識はそれほど必要とされない。そのため A 氏の意見も無理はないものであろう。しかし、自文化は異文化と比較してこそ、発見や内省、批判的アウェアネスを育成することができる。『できる』は、自文化・異文化を対照させることで、両文化の理解が深まり、相互コミュニケーション能力の育成につながるという信念に基づいて編集されている。

3.2. 異文化間コミュニケーション能力育成を目指す教室内活動と『できる』の使用

次に実際の教育現場で異文化間コミュニケーション能力育成のためにどのような教室内活動が行われているのかをまとめる。調査協力者の語りから 3 つのタイプの活動が見えてきた。

一つ目のタイプは、目に見える異文化や目に見えない異文化の知識を与える活動で、代表的な例としては、『できる』の異文化クイズ、カレイドスコープを利用して、マナーやなぜそれが大切かななどを説明したり、*Youtube* を見たりするものである。また、パワーポイントを使って紹介したり、解説したりする活動も挙げられた (B 氏)。B 氏は、敬語を学生が理解し使用できるようになるためには、教師によるウチ・ソトの概念の説明が欠かせないと語った。

二つ目のタイプは、学習者が体験しながら観察・発見する能力を育成する活動である。歌や書道、折り紙、アニメ、カルタ、すごろく、料理、マナー (挨拶・箸の使い方体験) など目に見える文化を実際に体験するものである。また、日本人ゲストとの交流というものもあった。日本人ゲストを迎えて交流する活動は、日本人ゲストの身振りや態度、言葉遣いなどを観察発見する絶好の機会である。日本人ゲストは授業を見るだけの人が多いので、日本語教育にあまり役立たないという指摘もあったが (H 氏)、教師とゲスト、あるいは学生とゲストのやり取りの場を設け、ゲストの態度や言葉使いを学生に観察させるのも異文化間コミュニケーション能力の育成に役立つのではないだろうか。以上のような活動は、異文化の知識や異文化に対するオープンな態度の育成につながる活動と言えるだろう。

三つ目のタイプは、上記 2 つのタイプの活動から一步進んだもので、産出能力や言語・文化の仲介能力を育成する活動である。

E (20 年以上)「黒板に日本とハンガリーと書いて、・・・それを分けて整理するとかはやっています。別にどっちがいいとか悪いとかは言わないし、違うよねっていう、まとめたりはします。・・・どうしてかなと理由を考えさせています。」

E 氏の活動は、日本とハンガリーの文化や習慣について黒板に整理して対比し、内省を促す活動ある。また、カレイドスコープなどを利用して宿題として学生が自分で調べた情報をもとに自分の意見を発表したり、ハンガリーの町や習慣についてポスターを作ったり、グループでのプレゼンテーションをしたりする文化発信の活動を行っているクラスもあった (B 氏、E 氏)。初級の学生でも日本語や日本文化に関する好きなテーマについてネットなどで調べ、ハンガリー語で 5 分間の発表をしている授業もあった (A 氏、F 氏)。もう一つ重要な点は、目に見える文化だけではなく、価値

観や考え方など目に見えない文化の対比も行っている教師もいた（B氏、E氏）。これらの活動は、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能力の育成につながる活動と位置付けられるだろう。

3.3. 異文化間コミュニケーション能力育成を目指す教室外活動

次にインタビューを行った教師がどのような教室外活動を行っているかについてまとめる。

教室外でも、複数の教師が産出活動や言語・文化の仲介活動に取り組んでいることがわかった。X高校では、企画・準備・運営を学生が主体となって行う、地域に開かれた「日本の日」を数年前から開催している。一般の住民に日本文化を仲介する活動と位置付けられるだけでなく、準備の過程で日本語やハンガリー語による交渉力や協働能力、協調性、チームワークなど様々な異文化間コミュニケーション能力を開発することができる活動ではないだろうか。

一方、『できる』使用・未使用に関わらず、調査協力者全ての高校で、文化の仲介活動と位置付けられる日本の日が、学校行事として学内の生徒や教師向けに行われていることもわかった。他にも、スピーチコンテストやカルタ大会への参加のサポートなど、調査協力者たちが、文化の仲介能力を育成する活動に積極的に取り組んでいることが明らかになった。

また、昨年初めてブダペスト市内の複数の高校が共同で企画した日本文化コンテストが開催され、異なる高校の学生が混成チームを作って参加したこともわかった。このような活動は、日本語教育を通じて、それまで知らなかった他者とのつながりを構築したり、協働作業を行ったりする能力、協調性やチームワークの育成につながると思われる。言い換えれば、中等教育における日本語教育が民主的シティズンシップの形成につながる人間教育の役割を担っている一つの証左であると言えるのではないだろうか。

3.4. 異文化間コミュニケーション能力育成の難しさと新しい教育手段の使用

最後に、異文化間コミュニケーション能力育成を目指す教育活動全てに関連する課題を取り上げたい。

一つは、異文化と直接接触する機会が少ない高校生をどのように指導するかという問題である。X高校の学生は、アニメや映画やテレビ、Youtubeで得た知識はあるが、直接外国人と接触したことはあまりなく、『できる』の「異文化クイズ」に答えるのは難しいとE氏は指摘した。しかし、異文化クイズは、知識の有無を問う「クイズ」という形式を取ってはいるものの、目的は、学習者が実際に経験したかどうかに関わらず、わからないことや知らないことを自分で調べたり、家庭や学校、社会などで身に付けたイメージやステレオタイプについて考えたりすること等を通じて、内省や気づきを促すことである。E氏の指摘で明らかになったことは、このような「異文化クイズ」の目的・意図が教師に伝わっていないことであった。

二つ目の難しさは、Z世代に属する最近の高校生の世界観に関連する難しさである。異なる文化を最初から「よくない」と決めつける自文化中心主義の傾向（B氏・H氏）や「最近の高校生は世界について興味を持っていないらしい」（H氏）という指摘があった。アニメやJポップ好きでも、考え方や習慣、価値観となると自文化中心主義の学習者もいる。また、「アニメ好きで自宅でネットをいじっているだけの人生」の学生が日本語クラスに集まり、最初の1年はそのような学生に発話させるのに苦労しているという語り（A氏）もあった。

このような若者達に対して『できる』では具体的な指導法は示されていない。インタビューでは、Z世代の学生たちに対してどのような新しい指導法を使っているかについても聞いてみた。その結果、複数の教師から ICT を積極的に活用しているという回答を得た。A 氏や F 氏、H 氏は、外国語学習を支援する様々なインターネットのアプリケーション、具体的には、*Memrise* (F 氏) や *Quizlet*、*Kahoot* (H 氏)、ハンガリーの英語教師が開発した *Be The Best* (A 氏) などを利用している。一方、B 氏や E 氏、G 氏の教える高校では、教室内でスマートホンの使用が禁止されているため、これらのアプリを使用することは難しいが、*Youtube* やパワーポイントが活用されている。D 氏は、インターネット辞書の使用を学生に勧めている。また、F 氏は、学生とフェイスブックでメッセージグループを立ち上げ、教室外でも学生の様々な質問やコメントに対応していると語った。メッセージングは 24 時間いつでもアクセスできるため、学習者の人数が少ない場合は対応が可能だが、学習者数が増えると対応が難しくなるのではないかという筆者の問いに対して、今のところ教師も学習者も楽しみながら積極的に活用しているということであった。

このような外国語学習アプリを始めとする ICT は、Z 世代に対応する極めて有効な教育ツールとして、文法や語彙という言語知識の学習に留まらず、異文化間コミュニケーション能力の育成のためにも今後ますます広く活用されていくことになるであろう。

4. おわりに

『できる』使用校では、程度の差はあれ、異文化間コミュニケーション能力育成のための活動が行われている。『できる』は、若い学習者にとって興味深く面白いトピックが使われていて便利であり、各コーナーを利用することで、異文化間コミュニケーション能力の育成につながる活動が行いやすいという評価を得た。

その一方で、文化や異文化間コミュニケーション、異文化理解とは何かという基本的な概念が曖昧なままで『できる』を使った活動が行われていること、また、各課のコーナーの意図や使い方、文化的要素などが『できる』を使用している教師全てに伝わっていないこともわかった。

このため、異文化間コミュニケーション能力の育成には、教師や学習者に教材を提供するだけでは不十分であり、「文化」とは何かなど異文化間コミュニケーション理論の基礎や、テキストやタスクの意図、教え方の例を示した教師向けマニュアルを開発したり、教師の役割や Z 世代の学生への教育実践を教師間で共有する研修会を開催したりする必要があることがわかった。

複数の教師からは、自文化中心主義的な学習者や引きこもりがちな学習者に対する指導の難しさも指摘された。それと同時に、こうした Z 世代の学習者に対して、教師たちは *Youtube* やインターネットによる外国語学習アプリなどの ICT を取り入れ、様々な工夫を重ねながら教育活動を行っていることもわかった。今や ICT を活用した日本語教育は、教室内活動を超えて学習者の教室外活動へと、また文法や語彙などの言語知識の教育から異文化間コミュニケーション能力育成へと広がりを見せている。

最後に今回のインタビューで特に感銘を受けたのは、ハンガリーの中等教育で日本語を教える教師たちが、『できる』の使用・未使用に関わらず、また、異文化間コミュニケーション能力の育成を意識している・していないに関わらず、教室内活動を超えて、教室外でも異文化間コミュニケーション能力を育成する活動、さらには他者との対話や協働、人間関係の構築など民主的シティズンシップの形成につながる活動に積極的に取り組んでいる姿であった。

注₁ 「異言語・異文化に対する積極的な態度やモチベーションの形成」や「生涯学習のための自立学習能力の育成」という記述が見られる。243/2003. (XII. 17.) Kormányi rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny*. 2003. évi 147. szám. pp. 11367-11469.

注₂ 110/2012. (VI. 4.) Kormányi rendelet.. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny*. 2012. évi 66. szám. pp. 10680-10682.

注₃ 公開されている国際交流基金日本語教育機関調査の最新版は2015年度版であるため、最新のデータとして国際交流基金ブダペスト日本文化センター（2018）「ハンガリー中等教育機関情報 2」（未公開データ含）を使用した。

注₄ 松浦・宮崎・福島（2012）によれば、Byram（1997: 34）は、「態度」を「好奇心にあふれ、開放的である態度・他者の意味・信念・行動に対する不信感、判断を保留する態度」、「知識」を「社会集団や文化についての知識・個人社会レベルのインタラクションの過程についての知識」、「解釈と関連付けの技術」を「多文化の文書、出来事を解釈し、説明できる能力・自文化の文書と関連付ける能力」、「発見とインタラクションの技術」を「文化や文化実践において新しい知識を獲得することができ、実際のコミュニケーション、インタラクションの中で知識、態度、技術を操作できる能力」、「批判的文化アウェアネス」を「批判的に、あるいは、自他文化、国の明示的な基準、実践、生産物にしたがって評価できる能力」と定義している。

参考文献・資料

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Multilingual Matters LTD.*

243/2003. (XII. 17.) Kormányi rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny*. 2003. évi 147. szám. 11367-11469. （ナショナルカリキュラム 2003 年改訂版）

110/2012. (VI. 4.) Kormányi rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar közlöny*. 2012. évi 66. szám. 10635-10847. （ナショナルカリキュラム 2012 年改訂版）

石井敏・岡部朗一・久米昭元（1996）『異文化コミュニケーション』有斐閣

国際交流基金ブダペスト日本文化センター（2018）「ハンガリー中等教育機関情報 2」（未公開データ含）

桜井厚（2002）『インタビューの社会学』せりか書房

佐藤紀子・セーカーチ・アンナ（2009）「CEFRに基づく日本語教科書とは？—対話に基づく異文化間コミュニケーション能力を養う日本語教育を目指して—」『第13回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』,ヨーロッパ日本語教師会 pp.211-218.

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育教科書『できる』作成を例として—」『日本語教育紀要』第8号, 国際交流基金, pp. 87-101.

〈謝辞〉本調査に協力して下さった中等教育機関の教師の方々には、お忙しい中、貴重な時間を筆者のために割いていただいた。また、国際交流基金ブダペスト日本文化センター日本語教育専門家の大室文氏には、筆者の要請で未公開データを含む「ハンガリー中等教育機関情報」をまとめていただいた。この場をお借りして本調査にご協力いただいた皆様に心よりのお礼を申し上げます。