



Title	アラビア語の教育と学習におけるアラブ文化要素の役割 : 理論的見解と質的検討
Author(s)	鷺見, 朗子; 鷺見, 克典
Citation	アラブ・イスラム研究. 2010, 8, p. 37-55
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/105927
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

アラビア語の教育と学習におけるアラブ文化要素の役割 —理論的見解と質的検討—

鷺見朗子*

鷺見克典**

Roles of Arabic Cultural Elements on Arabic Teaching/Learning: Theoretical Views and Qualitative Examination

The present study aims to clarify the roles of Arabic cultural elements on Arabic teaching/learning. First, this study reviews previous studies on the importance of culture learning in foreign/second language learning in general and Arabic language learning. This is followed by an examination of Arabic cultural elements. Second, the study carries out an empirical examination among teachers and learners of Arabic based on qualitative research by a structured interview method. The participants of the research are Arab teachers in Arabic programs in Arab countries and Japanese learners in these programs. Through qualitative analysis of the interview data, differences of the recognition of Arabic learning and culture learning are found between the teachers and the students. These differences exist in the relationships between language learning and culture understanding, in the effects of the incorporation of Arabic cultural elements into Arabic classes, and in the learners' interest in Arabic culture and the role it plays. Also, learners who show strong interest in Arabic culture tend to be strongly motivated to make an effort in their Arabic classes. In conclusion, the importance of Arabic culture learning in Arabic teaching/learning is approved both on theoretical and practical dimensions. The teachers need to know what sort of Arabic cultural elements their students are interested in and to incorporate more of these elements into their classes. Although the learners show their strong interest in Arabic culture, they need to expand their interests in Arabic culture.

* 京都ノートルダム女子大学 准教授

**名古屋工業大学大学院 教授

1. 緒言

日本の高等教育機関でアラビア語教育が開始されて 80 年以上が経過した。この間に日本におけるアラビア語学習への関心は高まりをみせ、アラビア語教育は目覚ましい普及を示している¹⁾。この動向の中で、教育の質は専門家養成を主眼とした内容から、仕事や旅行等におけるアラビア語使用を視野に入れた実用的な内容へと変化しているといえる。

こうしたアラビア語教育の傾向にもかかわらず、理論や方法論に基づいた日本人のためのアラビア語学習に関する研究は少ない。アラビア語の教育と学習に関する実態調査に基づく研究も、日本では緒についたばかりである²⁾。他方、欧米やアラブ諸国では、アラビア語教育に関する研究や実態調査が盛んに行われてきている。また、効果的なアラビア語教育のための文化学習の導入が注目されてきているにもかかわらず、学習における文化のあり方に対する教師と学習者の認識についての研究は進んでいない。驚見・驚見による一連の研究 (Sumi and Sumi, 2008; Sumi and Sumi, 2009; Sumi and Sumi, 2010; 驚見・驚見, 2008; 驚見・驚見, 2009) が、アラビア語教育へのアラブ文化要素の組み入れによる肯定的効果の可能性の一端を確認しているものの、未だ不十分である。

そこで、本研究はアラビア語の教育と学習におけるアラブ文化要素の役割を明らかにすることを目的とした。まず外国語・第二言語学習、次にアラビア語学習において文化学習が果たす役割の重要性について、先行研究をたどり、これまでの見解を整理する。また、アラブ文化要素の詳細について改めて確認する。次に、アラビア語学習における文化のあり方に関する教師と学習者の認識を中心に、アラビア語教育及び学習とアラブ文化の関連に関する質的研究を行う。そして、見解の整理と経験的検討の結果から明らかとなった問題点への対策をまとめる。

2. 外国語・第二言語としてのアラビア語学習における文化学習の位置づけ

2.1 外国語・第二言語学習における文化の重要性

外国語・第二言語学習³⁾における文化学習の位置づけとその重要性への関心は 1970 年代に高まり、多くの研究がなされてきた (Al-Batal; Brooks; Fantini; Lange and Paige; Valdes)⁴⁾。現在では、文化学習は外国語・第二言語学習における重要な構成要素とみなされており、目標言語が使用されているコミュニティの文化を扱うことなしに、外国語・第二言語の教授と学習は困難であるとさえ言われている (Hinkel, p.2)。

外国語・第二言語学習において文化学習の重要性を主唱するこうした考えは、いくつかの理論的見地に基づいている。なかでも最も基盤となるものが「言語と文化」(松木, pp. 445-447) に関する諸理論である⁵⁾。一般にこの諸理論では、言語は文化の一部であり、

1) 高階によれば、何らかの形でアラビア語科目を設置している日本の高等教育機関数は 2001 年に 27、2005 年には 50 と、4 年間でほぼ倍増している。高階, pp.17-18 参照。

2) 日本ではこれまでに数編の指導実践報告、数件の実態調査、アラビア語教育到達度評価システムの基礎研究等が行われている。アラビア語教育到達度評価システムの基礎研究では実践に基づいた研究報告、実地調査報告、教材分析等がなされている。竹田 (2007) 参照。

3) 本稿において、外国語学習は学習が実施される地域に居住するほとんどの人々に使用されていない言語の学習であり、第二言語学習は学習が実施される地域に居住するほとんどの人々が使用している言語の学習を意味する。

4) アルバタルは他の研究についても言及している (Al-Batal, p.443)。

5) Byram; DeCapua and Wintergerst; Kramsch を参照。

文化の諸相に不可欠の要素であることが前提とされている（安井, p.109）。代表的理論としてよく知られた「サピア・ウォーフの仮説」（Whorf, 1956）は、言語が言語使用者の文化、思考、行動様式と相互関係をもつことを示している（花崎, p.24）。さらに、外国語・第二言語学習における文化学習の重要性を導くものに、機能的なコミュニケーションにおける文化理解の必要性の主張がある。例としてトーマスは、適切な言語行動における文化理解の価値を強調している（Thomas, 1983; Thomas, 1984）。

2.2 アラビア語学習における文化の重要性

外国語・第二言語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ⁶⁾とプロフィシエンシー⁷⁾を土台とした教授法が注視される中で、1980年代にはアラビア語学習における文化学習の役割が注目されてきた（Al-Batal, p. 443）。例えば、アルバタルはアラビア語教育においても、文化学習をカリキュラムの核とすべきであると主張した（Al-Batal, pp. 443-453）。

たしかに、定義すら難しい文化全般を教授することは容易でなく、言語教育への文化学習の導入には困難が伴う（Al-Batal, pp.443-444）。しかし、今日、欧米における外国語教育の基準・基盤は文化を重視しており、アラブ文化学習はアラビア語カリキュラムの重要な構成要素とされている⁸⁾。実際に、アラビア語教育の研究や現場で、カルチュラル・プロフィシエンシーを目指した取り組みが盛んに行われている。例えば、スライマーンはアラビア語教育に応用可能な文化学習モデルを提示した（Suleiman, pp. 61-111）。また、ラムーニーはプロフィシエンシー重視の言語教育を論じる中で、教師が指導すべきコミュニケーション活動として、聴く、話す、読む、書くの4技能に文化の理解・応用を加えている（Rammuny, pp. 49-74）。

2.3 アラブ文化要素とは

アラビア語学習におけるアラブ文化要素は、米国の外国語教育プロジェクトにおける全国的基準 *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*⁹⁾ を基に確認することが適当であろう。この基準が掲げる文化学習の目標はアラブ文化の習慣・慣習（practices）とその背景（perspectives）¹⁰⁾ との関係理解と、アラブ文化の所産・産物（products）とその背景との関係理解である。これら目標別に、アラブ文化要素が網羅的に整理されている。

6) 目標とする言語コミュニティに相応しいコミュニケーションを可能にするコミュニカティブな能力の育成を目的とした教授法（Saville-Troike, p.4 参照）。

7) 訓練によって得られる理想的なレベルの能力（competence）と運用（performance）を意味する（Omaggio, p.2）。言語に関しては「一般言語能力」と訳される場合もある。

8) 米国の外国語教育プロジェクトにおける全国的基準である *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*（National Standards, p.114）及び欧州の言語学習・言語教育に関する共通基盤を示した *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*（Council of Europe, pp.101-104）参照。

9) 米国の外国語教育全国基準プロジェクト（National Standards in Foreign Language Education Project of the US）によって2006年に発表された。*Standards* はK-16（幼稚園から16年生つまり大学4年生）レベルを対象としている。

10) 人々の認知を規定する諸要因（思考様式、信念、価値観等）を含めた文化背景を指す。

前者については、社会における相互作用やアラブ人の文化的な態度と価値の理解に関する文化要素がある。あいさつ、敬称、ジェスチャー、年中行事、スポーツ、歌、踊り、家族の生活、歴史・地理・宗教的信念に基づく慣習、共同体における国際的關係、政治的・法的・経済的システムとその実践と発展、メディアの役割と表現の自由、文化的・社会的・ビジネスの実践、現代的な問題（ジェンダー関係、政治的紛争、教育、環境的関心、雇用等）とそれらが世界に与える影響である（National Standards, pp.128-129）。

後者については、アラブ文化の真価として、所産・産物とアラブ社会の伝統、信念、構造に関する要素がある。料理、服装、住居、陶器、彫刻、アラビア書道、楽器、映画・テレビドラマ、報道、交通、記念碑、科学、医学、天文学、数学、化学、農業、文学、経済学、主要宗教の共存、社会規範と慣習における科学技術の影響、インターネット等多様な場で討論される社会的・政治的・文化的問題である（National Standards, pp.130-131）。

3. アラビア語教育及び学習とアラブ文化の関連性に対する質的検討

以上に整理した見解から、アラビア語教育と学習においてアラブ文化理解は不可欠といえる。しかし、アラビア語の教師と日本人学習者におけるアラビア語学習と文化学習の關係の認識はほとんど検討されていない。また、アラビア語習得におけるアラブ文化学習の重要性を論じてきた研究は主に教師や研究者の視点に立つものであり、学習者による文化に対する意識や文化理解の学習への活用の可能性に関する研究は乏しい。そこで、アラブ人教師と日本人学習者に対する質的調査を通じて、アラビア語教育及び学習とアラブ文化の関連性の把握を試みる。

調査対象者とした教師はアラブ文化を自文化とするネイティブ・スピーカーであり、アラブ地域にある外国人対象のアラビア語プログラムに所属し、アラビア語を母語としない学習者に対する教育の専門的訓練を受けている。そのため、学習における文化要素のあり方に一定の思慮をもつと考えられるものの、アラビア語とアラブ文化要素に関する認識と実践の内容について詳細は不明である。

調査対象者とした学習者は、対象者とした教師が所属するプログラムの日本人留学生である。アラビア語学習を行う文化的環境に関して、例えば日本で学ぶ大学生は、アラブ地域とは文化的に相違点の多い環境下で外国語習得を行うことになる。一方、本研究で対象者とした学習者は生きたアラブ文化に浸った環境にあり、授業での使用言語もアラビア語のみに制限された中で¹¹⁾、第二言語習得を目指している¹²⁾。このような環境下では、文化的な知識や応答の適否を比較的容易に習得でき、アラビア語コミュニティにおける円滑なコミュニケーションに文化的知識が重要であることを実感している可能性が高い。アラビア語習得に概して強い学習意欲と高い要求水準をもち、努力を傾注しているであろう。

こうした学習者の多くがアラブ文化要素に比較的強い興味をもつことは、日本の大学のアラビア語講義受講者におけるアラブ文化への強い興味を報告した研究（Sumi and

11) 対象者の所属する各学校では、初学者のクラスで英語を使用する場合もある。本調査対象者に初学者はおらず、授業ではアラビア語のみが使用されている。

12) 注3を参照。

Sumi, 2009) からも予想される。また、留学生はアラブに比較的広い知識をもち、多様な文化要素に興味の対象としているであろう。しかし、アラビア語学習と文化学習の関係や、授業に組み入れられたアラブ文化要素が学習に及ぼす効果に関する学習者の認識について、わずかな先行研究はあるものの (Sumi and Sumi, 2008; Sumi and Sumi, 2009)、十分明らかではない。アラブ文化への興味と授業に関する学習者の感情や理解も不明確である。

ところで、言語学習と文化学習の関係に関する教師と学習者の理解の隔たりや、授業に組み入れられた文化要素と学習者が興味を抱く文化要素との不一致は、教育と学習に否定的な影響を及ぼすと考えられる。興味はアラビア語学習の動機づけ要因として重要であり (Sumi and Sumi, 2008; Sumi and Sumi, 2009; 鷺見・鷺見, 2008; 鷺見・鷺見, 2009)、興味の対象と一致した文化要素が取り入れられた授業は、受講者によってより肯定的に評価され、高い意欲や満足感をもたらすと推測される。

3.1 方法

3.1.1 調査対象者

調査対象者はチュニス1校、カイロ2校、クウェイト1校のいずれかの大学もしくはアラビア語学校に所属する、前記したアラブ人教師11名と日本人学習者22名であった¹³⁾。調査時期はチュニスが2007年5月、10月、2008年11月、カイロが2008年8月、クウェイトが2009年3月である。対象者は各校に所属する教師あるいは日本人学習者から無作為に選び出し、調査目的と方法に同意を得た者である。内訳は表1に示した。学習者は同一校に所属していても、学習レベルやクラスは異なっていた。

3.1.2 調査方法

調査者と1対1の構造化面接によって、自由回答を中心に、設問に対する回答を得た。対象者による調査目的の了承と、調査への協力、面接記録の録音の同意を得た上で、面接を授業外に実施した。面接に際して、質問には記憶し、考え、感じたことを自由に、ありのまま、できるだけ多く回答するように対象者に依頼した。年齢、性別、学習期間といった個人属性、学習目的の他、表2の質問を順に行った。

3.2 結果

教師と学習者の回答内容の概要はそれぞれ表3と表4に示した。回答者の掲載順は面接の時間的順序である。なお、教師の年齢や性別、プログラム実施の都市によって、回答の分析結果に顕著な相違は認められなかった。学習者のアラビア語学習期間は平均2年2か月、最短4か月、最長3年7か月であり、全員がフスハー（書きことば）の学習を主目的とし、数名のみが滞在する地域のアーンミーヤ（話しことば）のクラスを副次的に受講していた。また、全員が複数の学習目的をもち、主な目的としてアラブ文化への興味を満たすため15名、将来のキャリアのため11名であった。これら学習期間、学習目的にも、回答結果との明確な関連を見いだすことはできなかった。

13) カイロでは教師の調査は実施できなかった。学校名、カリキュラム、教材は匿名性確保のため、学校との契約上明らかにできない。対象者数は、自由回答の詳細かつ適切な分析が必要な質的研究として、適切な範囲にある (Ushioda, p.97 参照)。

3.2.1 アラブ人教師の回答

質問 A-a への回答 (表 3) から、すべての教師が授業へのアラブ文化要素の組み入れを強く肯定していることがわかる。さらに、2 名 (A4、A5) を除いて、文化要素が導入されない授業はないとの認識をもつといえた。授業にアラブ文化要素を組み入れる利点あるいは効果について、ほぼ全員が、学習者の理解を促進し、意欲や満足感を高め、努力を引き出すといった意見をもつといえた。しかし、利点あるいは効果の理由はおおきく 2 分された。1 つは「言語の一面が文化」(A10)「文化は言語の基盤」(A11) といった回答に代表される、言語と文化の緊密な関係を指摘する意見である (A1、A2、A6、A8、A10、A11)。もう 1 つは、十分な言語の習得に文化学習が必要であり、文化を教えることで適切な言語教育が成立するといった、文化理解が言語学習もしくは言語教育に果たす役割の指摘である (A3、A4、A5、A7、A9)。また、文化要素に関する学習者の興味を調査し、組み入れに活かす教師が 2 名確認された (A2、A5) ¹⁴⁾。

質問 A-b への回答 (表 3) をみると、授業に組み入れる文化要素は、必要に応じて、あるいは学習レベルを考慮して選択するとの意見が多いようであった。これは極一般的で、相応しい対応といえよう。また、多様な要素を導入しているとの回答も多く、様々な文化要素があげられた。ここで提示された文化要素を、日本の大学におけるアラビア語専攻学生のアラブ文化要素への興味に関する調査結果 (鷲見・鷲見, 2009; Sumi and Sumi, 2009) から認められた文化要素の 12 のカテゴリーにあてはめ、分類を行った。12 のカテゴリーとは、中東・アラブ地域、イスラーム教、歴史・考古学、文学・映画、建築・美術、音楽・舞踊、政治・紛争、経済・石油資源、観光資源、女性問題、アラブ人の社会・生活、アラブ人の行動・思考である。2 名の著者が別々に分類した結果を突き合わせ、若干の不一致を調整し、完全に一致した結果を表 5 (第 3 行) に示した ¹⁵⁾。分類された文化要素の合計は 59、1 カテゴリーが含む要素数の平均値は 4.92、教師 1 人当たりの回答数の平均値は 5.36 であった。含まれる要素が比較的多いといえそうなカテゴリーは、中東・アラブ地域、イスラーム教、アラブ人の社会・生活であった。一方、建築・美術、経済・石油資源、観光資源、女性問題は比較的小さいといえそうであった。

3.2.2 日本人学習者の回答

学習者の回答概要 (表 4) から、授業に文化要素を組み入れることによる利点・効果 (質問 B-a) に関する回答は、おおきく 3 通りに分けることができた。これは、全般に高い効果 (B1、B2、B3、B4、B5、B7、B9、B12、B18、B20、B21、B22)、低いあるいは中程度の効果のみ (B6、B8、B10、B11、B13、B16、B19)、理解は促進するが成績への効果は弱い (B14、B15、B17) の 3 つであった。

利点・効果の理由に関しては、明確に述べなかった者 (B3、B15、B18、B19) も 2 割程度あったが、「授業に組み入れられた文化要素への興味の程度が影響」(B6、B9、B11、B16、B17、B21、B22) といった意見が最多であった。「言語と文化の関係は強い」(B1、B2、B17) という考えとは反対に、「言語と文化の関係は弱い」「言語と文化の関係は一面的」(B7、

14) コミュニカティブ・アプローチに関する回答は確認されなかったものの、その一面を示唆する生の素材 (authentic materials) の効果に触れた意見が認められた (A5、A7)。

15) 分類に際し、同一回答者の異なる回答を 1 つのカテゴリーに含めた場合もある。たとえば、TV ドラマと小説は同じ文学・映画に分類した。

B8、B13、B14) という意見もあった。また、言語と文化の関係を認めた回答には「言語の利用に文化理解が必要」(B4、B10、B12)、「文化理解に言語が必要」(B11、B14) といった異なる意見が認められた。他に「学習レベルにあった内容の組み入れが効果的」(B15) との回答もあった。これらの理由と先にまとめた利点・効果の内容との間に、個人内で矛盾した回答はなかったものの、明確な対応関係は認められなかった。

授業に組み入れられていたと学習者が認識した文化要素 (質問 B-b) について、教師の回答の分類同様、12 のカテゴリーに分けた結果は表 5 (第 5 行) の通りであった¹⁶⁾。分類された要素の合計は 48、1 カテゴリーが含む要素数の平均値は 4.00、学習者 1 人当たりの回答数の平均値は 2.18 であった。比較的多い文化要素は中東・アラブ地域、イスラーム教、歴史・考古学、アラブ人の社会・生活であり、少ないものは建築・美術、音楽・舞踊、観光資源、アラブ人の行動・思考といえそうであった。

受講している授業に対する面白さ、やる気、満足感、努力感、理解度、達成感 (質問 B-c) に関する自由回答結果も表 4 に示した。また、それら諸々の要因を学習者が 10 点満点で評価 (質問 B-d) した結果は表 6 (第 2、3 行) の通りである。いずれの回答結果をみても、多くの学習者が授業に対し、面白さ、やる気、満足感、努力感を比較的強く抱き、よく理解し、達成できていると感じていることがわかる。特に、やる気は高いといえそうである (平均値 8.27)。一方、達成感は比較的低いといえよう (平均値 6.41)。これら評価の理由は、教師の良し悪し、個人的活動への従事による相対的な語学学習への注力不足、学習内容の難しさ等、多様であった。ただし、授業に組み入れられた文化要素に言及した理由は少なかった (表 4 の B4、B5、B21)。

興味あるアラブ文化要素 (質問 B-e) についても、12 のカテゴリーへの分類を試みた。2 名 (B2、B3) による文化全般との回答を除いた結果が表 5 (第 6 行) の通りである。個人毎にみると、アラブ文化全般と回答した 2 名を除き、1 つないし 2 つをあげるのみで、ほとんどの学習者が回答した文化の範囲は非常に狭いといえた。分類された要素の合計は 23 であり、1 カテゴリーが含む要素数の平均値は 1.92 であった。回答数が顕著に多かったカテゴリーはアラブ人の行動・思考であり、中東・アラブ地域、歴史・考古学、文学・映画、観光資源には回答がなかった。

質問 B-f への回答で学習者が示したアラブ文化への興味の程度 (10 点満点) は、範囲が 4 点から 10 点、平均値は 7.45 であった。この平均値よりも低い値の学習者 9 名 (低興味群) と高い値の学習者 13 名 (高興味群) で、先にまとめた授業の面白さ、やる気、満足感、努力感、理解度、達成感の評価 (質問 B-d) を比較した。表 6 (第 4、5 行) に示した通り、やる気と努力感のみに両群間の有意な差が認められ (共に 1% 有意)、アラブ文化への興味の程度が平均値より高い者は、低い者に比べて、やる気と努力感がより高いといえた。これはアラブ文化への興味がより強い学習者ほど、授業により強いやる気を感じ、努力感を抱くことを示す結果である。アラブ文化への興味は、アラビア語授業における学習意欲と主観的な努力を促すようにはたらく可能性があると考えられる。他方、授業の面白さ、満足感、理解度や達成感には、アラブ文化への興味との関係を見いだすことはできなかった。

16) 注 15 を参照。

3.2.3 教師と学習者の回答間の関係¹⁷⁾

まず、アラブ文化要素の授業への組み入れに対する教師（質問 A-a）の回答（表 3）と学習者（質問 B-a）の回答（表 4）を比較する。前述の通り、教師はアラブ文化要素の組み入れを肯定し、授業における効果は概してかなりよいと考えていた。一方、学習者は、効果が高いと考える者（54.55%）と、中程度以下あるいは理解への効果は認めたものの成績への効果は弱いとの認識を示した者（45.45%）が割合として拮抗していた。

こうした効果の理由について、教師は言語と文化の強い結び付き（54.55%）もしくは言語学習における文化理解の必要性（45.45%）を指摘していた。他方、教師同様に、言語と文化の結び付きあるいは文化理解の必要性（共に 13.64%）を回答した学習者はむしろ少数であった。学習者では、個人が興味をもつ文化要素の組み入れに効果の源泉を求める意見が多く（31.82%）、言語と文化の関係を弱いものとする意見や（18.19%）、言語を文化理解の道具とみなす回答（9.10%）も認められた。

授業に組み入れられた文化要素に関する教師（質問 A-b）と学習者（質問 B-b）の回答について、文化要素のカテゴリーにあてはめた結果（表 5）を比較すると、対象者 1 名当たりの回答数の平均値は、学習者の方が統計的に有意に少なかった（ t 値は 4.82、0.1% 有意）。また、学習者は教師に比べて、音楽・舞踊、アラブ人の行動・思考といった文化要素の回答が少なかった点が比較的顕著な相違であった。

これら質問 A-b と質問 B-b への回答と、同様に表 5 に示した学習者の興味ある文化要素（質問 B-c）との比較を行う。イスラーム教、建築・美術、政治・紛争、経済・石油資源、女性問題といったカテゴリーは、教師と学習者が共に授業で扱われると回答し、1 名以上の学習者から興味を示されていた。観光資源は教師あるいは学習者によって授業への組み入れも興味も示されないカテゴリーであった。一方、授業への組み入れと学習者の興味には比較的明瞭な不一致も認められた。学習者が興味ある文化要素として最も多い回答をよせたアラブ人の行動・思考は、教師から比較的よく授業で扱うと回答されたものの、学習者からは授業への組み入れの指摘がほとんどなかった。音楽・舞踊も行動・思考と同様の傾向をもつカテゴリーであった。他方、アラブ文化全般に興味を示した 2 名の学習者を除き、1 名のみが興味を認めたアラブ人の社会・生活は、教師と学習者が共に最も授業に組み入れられたと回答した文化要素のカテゴリーであった。さらに、学習者によって興味は報告されなかった中東・アラブ地域、歴史・考古学、文学・映画といったカテゴリーは、教師と学習者が共に授業に組み入れられていると報告した、数個の回答を含むカテゴリーであった。

3.3 考察

3.3.1 アラブ人教師におけるアラビア語教育とアラブ文化

予想された通り、教師全員が授業へのアラブ文化要素の組み入れを肯定し、その効果を認めていた。こうした傾向は過去の研究結果と同様のものであった（Sumi and Sumi, 2008; Sumi and Sumi, 2009）。その理由のうち、言語と文化の緊密な関係に関しては、既にまとめた理論的見解の第 1 の見解に含まれるといえる。一方の言語学習や言語教育における文化学習（あるいは文化理解）の意義については、第 2 の

17) 本節の（）内のパーセンテージは教師と学習者の別に、全対象者における割合である。

見解である機能的なコミュニケーションにおける文化理解の必要性に基づく、言語教育や学習における文化学習の重要性の指摘と同様である。これらの回答内容はアラビア語教育の訓練と実践を重ねた教師としてもっともな見解といえるだろう。また、2つの見解のいずれかを述べたと判断された教師が大半であったが、他方の意見を前提として、あるいは当然のこととして、回答するに至らなかった可能性があるだろう。

授業に組み入れられた文化要素として多様なものが選択されていたが、やや偏りも認められた。もちろん、授業への組み入れには実施の容易さ、教師個人の興味や問題意識、講義当時の出来事や話題等も影響するだろう。また、学習レベルに合わせた文化要素の選択に言及した意見は少なかったが(表3のA7、A9)、学習レベルに合わせた対応は当然ともいえる。たしかに、各プログラムの責任者への聴き取りから、学習レベルを考慮した工夫は多くの教師が実際に行っているとのことであった。一方、少数の教師が学習者の興味に関する調査を行っていたものの(表3のA2、A5)、責任者への聴き取りから、プログラムとして同様の調査は実施されていなかった。この点に関しては後に詳しく考察する。

3.3.2 日本人学習者におけるアラビア語学習とアラブ文化

授業における文化要素の効果に対する学習者の3通りの意見は、いずれも学習者なら誰しも経験するであろう事態を反映した面があると考えられる。例えば、授業で紹介された特定の文化要素に強い興味をかき立てられはしたが、学習した教科書の内容は理解できなかったといった経験からは、効果は低いあるいは中程度とする意見が生まれるだろう。また、文化要素とは無関係に、アラビア語理解へのより高い効果を認めながらも成績への効果は弱いとする意見は、主観的理解はできても思うような成果が出ないといった事態を反映した面があるだろう。

授業における文化要素の利点・効果の理由のうち、言語と文化の強い関係、あるいは文化理解のための言語といった回答は、既にまとめた第1の理論的見解と重なるものである。言語使用における文化理解に関する意見は、第2の見解に近いといえよう。これらは理論に基づいた意見というよりも、おそらく学習者自身の学習場面での経験が影響したものであろう。授業に組み入れられた文化要素への興味の程度が効果を左右するという意見は、学習者の一般的な見方と考えられる。さらに、言語と文化の関係づけを弱いとみなす考えは、言語と文化の概念的な意味や実際の多様な言語使用場面を考慮せず、文化を理解しても言語学習の成績は上がらないといった一面的な経験に基づくように考えられる。ところで、アラブ文化に浸った環境にある学習者が適切なコミュニケーションにおける文化理解の必要性を認識する可能性を先に指摘したが、言語使用における文化理解に関する意見は少なかった。これは学習者への質問内容が、言語使用に及ぼされる文化理解の影響の理由を直接問うものではなかったことも一因であろう。しかし、学習者が広く一般の社会的場面における経験よりも、より狭い学習場面での経験を基に言語と文化の関係づけを行う傾向にあることを示唆する結果とも考えられるだろう。こうした学習者の傾向については後に改めて考察する。

授業に組み入れられた文化要素について、教師によって組み入れたと報告された数に比べ、学習者が回答した数は少なかった。学習者の回答内容はあくまで彼らの認知に基づき、言語によって表現されたものであり、客観的事実との正確な一致は保証されない。

しかし、学習者の回答数が少なかった理由は不明確であり、詳しい検討が必要であろう。

授業の面白さが高い結果は、アラビア語習得を目指す外国人向けの専門プログラムとして肯けるといえるかもしれない。授業に関する自身のやる気、満足感、努力感、理解度、達成感に対する学習者の自己評価は、予想通り、全般に高い程度であった。達成感に対する評価が比較的低かった理由の1つに、学習者の高い要求水準がもたらす、習得の成果への厳しい自己評価があげられるだろう。

調査対象とした学習者は、予想した通り一般にアラブ文化に強い興味をもつものの、対象となる文化要素は狭い範囲にとどまっていた。これは現代の日本人青年がもつ傾向を反映しているといえるかもしれない(岡田, p.37)。一方、興味の狭さは、学習者による言語と文化の結び付きの認識を歪ませている可能性があるだろう。文化への興味の対象範囲が狭ければ、文化全般と言語との関連をもたせにくくなると考えられるためである。また、興味の対象としての文化要素にアラブ人の行動・思考をあげる学習者が多かった結果は、日本のアラビア語専攻学生におけるアラブ文化要素への興味に関する調査結果と同様の傾向であった(Sumi and Sumi, 2009; 鷺見・鷺見, 2009)。一方、日本の学生が強い興味を示した中東・アラブ地域及び観光資源といったカテゴリーに含めるべき回答が、本調査の対象者には認められなかった。短期間ではあれ、アラブ地域で生活を送っている本調査対象者にとって、中東・アラブの地域的特質や周辺地域との関係、よく知られた観光資源は特段の興味の対象となりにくいかもしれない。この可能性についてはさらに検討が必要である。

アラブ文化により強い興味を抱く学習者ほど、授業により強いやる気を持ち、より努力していると感じる傾向が認められた。この傾向は、アラブ文化への興味がアラビア語学習の契機と志向に関連することを指摘した研究結果(鷺見・鷺見, 2008)と一致する。他方、アラブ文化への興味の程度には、授業の面白さ、満足感、理解度、達成感との関係は認められなかった。これまでの考察や、学習者があげた授業に組み入れられた文化要素の利点・効果の理由によって、この結果はある程度説明可能かもしれない。つまり、調査対象とした学習者は文化への興味もアラビア語学習意欲も高く、学習の努力を惜しまない。一方で、授業が面白く、満足感をもつことや、理解の促進には、授業に組み入れられた文化要素への興味の程度が影響を与える。また、学習成果への要求水準の高さから、目標は比較的達成しにくい面があるものの、授業における文化要素によって向上された理解度が達成感を促す傾向をもつ、といった説明である。この推測は本研究結果のみでは検証できず、詳しく検討する必要がある。

3.3.3 アラビア語教育と学習の関係におけるアラブ文化

教師と学習者の回答間には、いくつかの興味深い関係が認められた。まず、アラブ文化要素の授業への組み入れとその効果について、教師は全員肯定的であり、高い効果を支持していたにもかかわらず、学習者で効果が高いと考える者は半数程度に過ぎなかった。この原因を考えるために、調査対象者による効果の理由付けを確認する。まず、教師は言語と文化の密接な関係あるいは言語学習における文化理解の必要性をあげていた。この意見には、おそらく教育訓練を受ける中で習得した理論、実際の教授で醸成された信念と考察が強く影響しており、理念的で、より深層的、安定した関係を言語と文化に認める意見といえよう。教師は日常の会話等、比較的幅広い経験の中で、この関係の確証も得ているであろう。また、学習者が興味をもつ文化要素の把握に努めている教

師もあったが、最も多くの学習者が回答した興味の影響の強さを明確に指摘した教師はなかったことから、言語と文化の関係の把握に、個人の興味といった個人内的な視点を置かない傾向もみてとれる。

一方、学習者の意見は、興味ある文化要素の効用の指摘、教師の回答と対立する内容等、教師に比べ多様であった。こうした意見は前記の通り、概念的意味や理論に基づかず、複雑で多様なコミュニケーション場面を想定せずに、言語教材の面白味、試験と成績といった、授業等における学習を中心とした狭い生活領域から得られる経験に従って、表面的、実利的に言語と文化の関係を捉えていることを示唆すると考えられる。また、個人内要因としての興味によって変化する、より不安定なものとして言語と文化の関係をみなしているといえよう。

こうした教師と学習者の認識の乖離は、教師が授業に文化要素を組み込むことで到達しようとする目的を阻害する可能性があるだろう。また、文化が言語と深いかかわりを持ち、言語の適切な理解と利用に不可欠であるとすれば、少なくはない学習者の理解が偏ったものであるともいえる。前記の通り、この偏りは文化への興味の狭さに一部由来するかもしれない。こうした偏った理解には十分な言語理解や効果的な言語習得を阻害するおそれもある。質問 B-a への回答である、授業への文化要素の組み入れの効果とその理由づけにも影響している可能性がある。しかし、こうした偏った理解を誤りとして一方的に切り捨てることはできない。それがあくまでも実際にアラビア語を学習している者の認識であり、したがって授業改善の重要な手掛かりとなりうるためである。また、学習者による授業や自分自身に対する評価の理由づけ（質問 B-c）において、授業に含まれる文化要素への言及が少なかったことは、単に言語と文化の関係に対する学習者の認識の問題だけでなく、文化要素の導入を効果的に行っていない教師側の問題を示唆する可能性がある¹⁸⁾。

授業に組み入れられた主な文化要素について、音楽・舞踊、アラブ人の行動・思考に関する学習者の回答が、教師よりもかなり少なかった理由は明確でない。前述のように回答は学習者の認知によるため、例えば組み入れられた行動・思考が記憶に留まっていない可能性もある。あるいは、教師がそれらの文化要素を組み入れた授業の受講者が少なかった可能性等、本調査研究における対象者の制約もある。アラブ人の行動・思考は興味ある文化要素として最も多くの学習者の支持を得たカテゴリーでもあり、不一致の理由を明らかにしていく必要がある。

そうした授業に組み入れられた文化要素と学習者の興味の対象を比較すると、組み入れられたと考えられる文化要素のカテゴリーに、興味が報告されたものと報告されなかったものが認められた。つまり、教師が授業に組み入れた文化要素と日本人学習者が興味を抱く文化要素の一部に、比較的顕著な相違が認められたのである。こうした相違は授業を通じた効果的なアラビア語学習を妨げるものであり、アラビア語教育と学習の改善を考える際に把握が必要な現状の一端といえる。

4. アラビア語教育と学習における文化学習に関する問題への対応

アラビア語学習における文化学習の重要性は、既にまとめた通り、理論面及び実践面

18) 文化に言及した回答（表 4 の B4、B5、B21）には、文化要素を扱った調査であることを気に留めた学習者による回答が含まれる可能性があるだろう。

で認められるに至っている。アラブ地域における教師はこの重要性を支持する回答を示し、実際に多様な文化要素を授業に組み入れるよう工夫している様子であった。しかし、組み入れる文化要素が偏ることは避けがたいと考えられた。一方、日本人学習者は、一般にアラブ文化へ強い興味を抱いており、その興味は学習において鍵となる個人内要因であると考えられた。しかし、興味の対象となる文化要素は比較的狭い範囲にあり、個人差も大きいといえた。アラビア語学習における文化の効果を限定的に捉える学習者も多かった。

こうした現状は、特別の手立てを講じなければ、授業に組み入れる文化要素と学習者の興味の対象が一致しがたいことを示している。ところが、調査対象としたプログラムでは、文化要素の組み入れに関して注目すべき工夫は施されておらず、本研究で明らかとなった事実も、教師やアラビア語プログラム側が十分把握してはいなかった。教師、学習者双方にとって相応しくないこうした現状は、おそらく日本の教育機関においても同様であろう。そこで、本研究から明らかとなった問題点に対する対策を考えてみたい。

まず、これまでまとめた知見を教師が知り、明確に意識する必要がある。学習者の意見や認識の差異を中心に、学習における文化のあり方について、理論的見解と現状を知るべきである。言語と文化の関係づけや文化に対する興味の抱き方について、一般的な学習者の思考や感情を理解することも重要である。

また、受講者の文化要素への興味について、教師は正確に把握する努力をすべきである。興味の対象を尋ねるのみでなく、理由や持ち方等、具体的に詳しく把握することが重要と考えられる。教師個人による独自調査ではなく、語学プログラムとして情報を収集、把握し、カリキュラム改善に活かす方法もあるだろう。

学習者の興味の把握を基に、教師は文化要素を選択し、紹介する方法や内容を充実させる等、授業への文化要素の効果的な組み入れと文化学習の積極的導入を図るべきである。こうした対応は構成主義的な学習観に立脚した教育の一環といってもいいだろう。教師個人による散発的、周辺的な導入になりがちな文化要素あるいは文化学習を、組織的、計画的、系統的にカリキュラムへ組み入れるべきである。

教師と学習者における語学学習と文化の関係認識の乖離を解消することも重要である。学習者には言語と文化の関係性と言語学習における文化学習の必要性の概念的理解と、実際の学習や生活場面での言語使用を通じた体験的理解が求められ、教師はこれらを教育すべきである。文化理解が単純にアラビア語習得の達成に結びつくものでなく、学習者は文化学習への積極的姿勢の持続に困難を覚えるかも知れない。学習者におけるこのジレンマを乗り越えるよう、教師は授業内外において様々な工夫を凝らす必要がある。

学習者自身が興味ある文化要素の対象範囲を広げ、関心を深めていくことも重要である。これは授業に組み入れられた文化要素と興味の対象の一致度を高めることにもなる。さらに、学習者には主体的に文化学習を語学学習に取り入れる努力が望まれる。文化要素の組み入れに関する教師への積極的な要望も相応しいだろう。教師もこうした要望に応えながら、学習者のアラブ文化への興味を引き出し、広げる努力を促し、支援すべきである。

5. 結論

本研究ではアラビア語教育と学習における文化学習の役割を明らかにすることを目的

とし、新たな知見と問題への対策を提示した。はじめに整理したアラビア語教育と学習における文化要素の役割については、さらに検討を重ねることが望まれよう。実態把握と問題解明のため、さらなる調査分析が求められる。提示した対策も効果の実証が必要である。

一般に、日本のアラビア語教育にも様々な形で文化要素は取り入れられているが、十分な文化学習が導入されているカリキュラムは多くないであろう。アラビア語教育へ文化学習を組み入れる意義の再認識と、アラブ文化のより深い知識と理解に基づく総合的なアラビア語能力の育成に向けた、より効果的な授業の展開が教育関係者に求められている。

引用文献

- 岡田努 (2007). 『現代青年の心理学』 東京：世界思想社
- 鷺見朗子, 鷺見克典 (2008). 「アラビア語学習・教育における興味と動機づけ — アラブ文化要素の意義」『日本中東学会第 24 回年次大会研究発表要旨集』 pp. 18-19.
- 鷺見朗子, 鷺見克典 (2009). 「アラビア語学習者におけるアラブ文化への興味と習得内容」『日本中東学会第 25 回年次大会研究発表要旨集』 pp.28-29.
- 高階美行 (2007). 「アラビア語教育到達度評価制度とアラビア語検定試験の可能性」 竹田新編『アラビア語学習到達度評価システム開発の基礎研究』 平成 17 年度 - 平成 18 年度科学研究費補助金（萌芽研究）研究成果報告書 pp. 17-26.
- 竹田新編 (2007). 『アラビア語学習到達度評価システム開発の基礎研究』 平成 17 年度 - 平成 18 年度科学研究費補助金（萌芽研究）研究成果報告書
- 花崎美紀 (2008). 「言語と文化の相同性」 唐須教光編『開放系言語学への招待 — 文化・認知・コミュニケーション』 東京：慶應義塾大学出版会 pp. 21-36.
- 松本啓子 (2005). 「言語と文化」 中島平三編『言語の事典』 東京：朝倉書店 pp.445-459.
- 安井稔編 (1975). 『新言語学辞典 改訂増補版』 東京：研究社
- Al-Batal, Mahmoud. (1988). "Towards Cultural Proficiency in Arabic." *Foreign Language Annals* 21.5: 443-453.
- Brooks, Nelson. (1971). "Culture—A New Frontier." *Foreign Language Annals* 5 : 54-61.
- Byram, Michael. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeCapua, Andrea, and Ann C. Wintergerst. (2004). *Crossing Cultures in the Language Classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Fantini, Alvino E., ed. (1997). *New Ways in Teaching Culture*. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Hinkel, Eli. (1999). "Introduction: Culture in Research and Second Language Pedagogy." *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Ed. Eli Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press. 1-7.

- Kramsch, Claire. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lange, Dale L., and R. Michael Paige, eds. (2003). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Connecticut: Information Age Publishing.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. 3rd ed. Lawrence, Kansas : Allen Press.
- Omaggio, Alice. (1986). *Teaching Language in Context, Proficiency-Oriented Instruction*. Boston, Massachusettes, Heinle & Heinle Publishers, Inc.
- Rummun, Raji M. (1990). "Modifying EMSA Using the Proficiency Orientation." *Al-'Arabiyya* 23: 49-74.
- Saville-Troike, Muriel. (2003). "Extending Communicative Concepts in the Second Language Curriculum: A Sociolinguistic Perspective." *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Eds. Dale L. Lange and R. Michael Paige. Connecticut, Information Age Publishing. 3-18.
- Suleiman, Yasir. (1993). "TAFL and the Teaching/Learning of Culture: Theoretical Perspectives and an Experimental Module." *Al-'Arabiyya* 26: 61-111.
- Sumi, Akiko M., and Katsunori Sumi. (2008). "Interest and Motivation in Arabic Language Learning: The Role of Arabic Cultural Elements." *Proceedings of the 8th Edition Tunisia-Japan Symposium on Society, Sciences and Technology (TJASSST) 2007 El Kantaoui Forum Sousse Tunisia 29-30 October 2007*. 44-47.
- Sumi, Akiko M., and Katsunori Sumi. (2009). "Motivation in Arabic Language Learning among Japanese Students: Triggers and Orientations." *Proceedings of the 9th Edition Tunisia-Japan Symposium on Society, Sciences and Technology (TJASSST) 2008 El Kantaoui Forum Sousse Tunisia 9-11 November 2008*. 113-118.
- Sumi, Akiko M., and Katsunori Sumi. (in print). "Skills and Knowledge Acquisition of Arabic Language in Japanese University Classes: Differences in Skills and Knowledge between Those Desired by Students and Those Emphasized in Class." *Proceedings of the 10th Edition Tunisia-Japan Symposium on Society, Sciences and Technology (TJASSST10) 2009 Hammamet, Tunisia 11-13 November 2009*.
- Thomas, Jenny. (1983). "Cross-cultural Pragmatic Failure." *Applied Linguistics*, 4 (2), 91-112.
- Thomas, Jenny. (1984). "Cross-cultural Discourse as 'Unequal Encounter': Towards a Pragmatic Analysis." *Applied Linguistics* 5.3: 226-235.
- Ushioda, Ema. (2001). "Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking." *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i. Eds. Zoltán Dörnyei and Richard Schmidt. 93-125.
- Valdes, Joyce Merrill, ed. (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whorf, Benjamin. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Ed. by John B. Carroll. Cambridge: MIT Press.

注 本研究は科研費（19652060）の助成を受けたものである。

表 1 調査対象者の内訳

		教師		学習者	
		男	女	男	女
チュニス		2	7	1	12
カイロ		0	0	2	2
クウェイト		2	0	3	2
合計		4	7	6	16
年齢	平均 (標準偏差)	39.91 (8.49)		22.36 (2.95)	
	範囲	30 - 59		21 - 31	

表 2 質問項目

対象者	質問項目
A. 教師	A-a. 授業にアラブ文化要素を組み入れることをどう考えるか。組み入れる利点・効果は何か。なぜそう考えるのか
	A-b. 実際の授業に文化要素を組み入れているなら、その中で扱うことの多い文化要素は何か
B. 学習者	B-a. アラビア語授業にアラブ文化要素が組み入れられることによる利点・効果は何か。なぜそう考えるのか
	B-b. 受講している授業にどんなアラブ文化要素が組み入れられているか
	B-c. 受講している授業全般に、面白さ、やる気、満足感、努力感、理解度、達成感をどう感じているか
	B-d. それら授業全般に、面白さ、やる気、満足感、努力感、理解度、達成感のそれぞれは、10 点満点で何点くらいか
	B-e. 興味があるアラブ文化要素は何か
	B-f. アラブ文化への興味の強さは 10 点満点で何点くらいか

表 3 教師の回答内容の概要^a

教員	A-a	A-b
A1 男性 45 歳	不可避。文化は言語に影響与え、言語には文化要素が含まれる。言語理解に文化理解は不可欠。授業の理解が深まる	必要に応じて要素を選択。地域、イスラーム（宗教、思想）、歴史、女性問題、生活
A2 女性 39 歳	非常に重要。言語学習の目的である文化の総合的理解を培える。授業での理解や満足感が向上。独自調査から、学習者は家庭、アラブ人の行動・心理等に興味あり	必要に応じ、できるだけ多く採用。地域、文学、音楽、政治・紛争、経済、女性問題、生活（習慣）、行動
A3 女性 38 歳	不可欠。文化要素なしに言語教育は不可能。授業の目的として、言語を含む文化全般の理解を育む	多様な要素を採用。社会・生活（料理）、行動、思考
A4 女性 30 歳	よい対応。上級者授業で特に必要。文化要素が身につく。授業での理解を促進	多く採用。地域、イスラーム（宗教）、社会・生活（料理、習慣）、行動
A5 女性 33 歳	重要。言語学習に必要な文化要素を理解させられる。生の素材に直接触れる機会を与える。授業での理解を促進。独自調査から、学習者は文化全般、政治・紛争等への興味が強い	多様な要素を採用。地域、TVドラマ、建築、美術、紛争、生活（習慣、衣装）
A6 女性 33 歳	不可欠。言語は文化がつくるもの。上級者ほど文化の学習が必要。適切な言語理解が可能になる。授業への意欲、努力の向上	必要に応じて要素を選択。地域、イスラーム（宗教）、歴史、文学、芸術、社会・生活
A7 女性 59 歳	当然。正しい文化理解が適切な言語理解を導くものであり、言語は文化を通じて教授される。生の素材に触れさせれる。授業への興味、学習意欲の向上、理解の促進	学習レベルに合わせて採用。地域、イスラーム（宗教）、歴史、政治、経済、日常生活
A8 女性 33 歳	非常に重要。言語と文化は不離。学習者は文化を知りたいはず。授業の満足感を向上	必要に応じて要素を選択。地域、イスラーム（宗教）、音楽、生活（衣装、習慣）、行動
A9 男性 39 歳	不可避。言語教育には文化要素を組み入れざるをえないし、言語と文化双方を教育するのが授業。授業の満足、意欲を促進	学習レベルに合わせて採用。地域、イスラーム（宗教）、歴史、音楽、政治、日常生活、行動
A10 男性 49 歳	重要。言語の一面が文化。授業の満足、意欲、努力を促進	多様な要素を多く採用。地域、イスラーム（宗教、思想）、歴史、文学、紛争、社会・生活、行動
A11 男性 41 歳	不可欠。文化は言語の基盤であり、文化理解は言語理解。言語理解が向上	多く採用。初級者に基本的、上級者に発展的事項。文学、TVドラマ、音楽、政治、生活（衣装、習慣）

^a 質問の記号は表 2 に準じる

表 4 学習者の回答内容の概要^a

学習者	B-a	B-b	B-c	B-c
B1 女性 21 歳 大学生	興味、意欲、理解を十分促進。言語と文化の理解は双方向に効果が及ぶ	最近の地域・政治・経済問題が多い。他に歴史。文学は少ない	面白味は高いが、意欲や努力、満足感や達成感はやや中程度。理解も同程度	建築
B2 女性 21 歳 大学生	非常に効果的で、重要。文化と言語は不離	ほとんど最近の地域・政治・経済問題。イスラーム（地域、宗教、歴史）、服飾	教材、雰囲気もよく、授業は面白く、意欲的に取り組み、満足感が高い。量的内容が多く理解度は中程度	全般（特に美術）
B3 女性 31 歳 無職	意欲、理解、成績の向上に効果的	女性問題、生活様式	中だるみもあったが、とても面白く、意欲的に取り組み、満足。理解はできるが、上達は想像の半分程度	全般
B4 女性 22 歳 大学生	非常に効果的で、重要。文化理解によって適切なコミュニケーションが可能	建築、生活様式等	多様な文化要素が学べ、楽しく、意欲的に受講。主体的に取り組む。必要な知識はまだ多いが、達成感が高い	建築、室内装飾
B5 女性 21 歳 大学生	十分に効果的。文化要素が含まれない授業・学習は少ない	生活習慣、しぐさ、紛争、物語	同級生と楽しく、意欲的に学習。文化要素も面白い。教師による教授法、進度の違いに戸惑い。十分理解するも、達成は5割	イスラーム（宗教）
B6 女性 21 歳 大学生	効果は弱い。興味ある要素ならある程度効果的	女性問題、食文化	学習が日常生活の会話に活き、楽しく、飽きず、意欲的に受講。主体的な努力、理解度、達成度は高くなく、不満	人々の性格
B7 女性 22 歳 大学生	高い効果。しかし、言語理解と文化理解は異なる面があり、効果には限界あり	生活様式	貴重な経験で面白く、意欲的に受講。理解度はわりと高い。授業の時間的な負担が高く、努力不足。達成は予定の半分	行動様式、思考様式
B8 女性 22 歳 大学生	効果は中程度。言語理解に影響し、学習意欲は増すが、文化を知るだけで言語理解は不可能	最近の地域・政治・経済問題が多い	単調で面白さはほどほどだが、意欲的に受講。教員の態度に不満だが、自主的に努力し、満足。理解はできるが、達成感はない	行動様式、思考様式
B9 女性 22 歳 大学生	効果は高い。授業への興味、意欲が向上、知的好奇心を刺激する。文化理解は言語学習に必要なが、文化への興味の個人差のため、効果にも個人差	家族、生活	努力するほど日常会話が上達し、満足感も高い。教員の教授方法が良い。イメージも今は楽しい。達成感はあるが、理解は不十分	音楽、舞踊

次ページに続く 表 4

B10 女性 20 歳 大学生	効果は中程度かやや弱い。文章理解に文化理解が必要	ほとんどイスラーム関連 (地域、宗教、歴史)	教員の準備と教授方法が良く、面白く、意欲も湧く。自主的な復習で理解するも、さらなる上達が必要	建築
B11 女性 20 歳 大学生	中程度の効果。興味ない要素では効果なし。言語理解が文化理解を可能にする	家庭、生活様式	意欲、努力は不足。一定の理解はできるが、授業を楽しめるレベルになく、達成感も低い	女性の生活
B12 男性 22 歳 大学生	理解、成績と強い関係。学習した言語の利用に文化の知識が必要	文学、政治、イスラーム (地域、宗教、歴史)	楽しい。留学しており、意欲は当然。会話中心の形態で満足。自主的に努力。理解度、達成感は今一歩	イスラーム (宗教)、思考様式
B13 女性 31 歳 団体職員	効果は弱い。文化要素は学習者の関心を引くためのもの	イスラーム教が多い。日常生活に関する話題もある	フスハーは単調、アーンミーヤは面白い。全般に意欲、満足、努力、達成感是非常に高い。未だ分らない点もあるが、理解度も高い	社会・生活
B14 男性 21 歳 大学生	成績への効果は高い。理解との関係は中程度。言語は文化を知るための道具	イスラーム関連 (地域、宗教、歴史) が多い	上達を実感でき、面白い。意欲、努力感もかなり充実。教員により違うが、とても満足。理解、達成感も高い	思考様式
B15 女性 23 歳 大学生	成績とは関係弱いが、理解には大きな効果。学習レベルに合わせた内容が効果あり	文化要素はあまりない	レベルが低めで若干面白味に欠ける。意欲、満足感が高いが、言語学習以外の活動参加のため努力、達成感は高くない	行動様式、思考様式
B16 男性 21 歳 大学生	効果は中程度。興味ない要素では効果なし	家庭、料理、生活様式	教員が良く、面白い。イマージョンはたいへん。意欲、努力感も非常に高い。単語・文法力が弱く、理解、満足、達成感さはほど高くない	パレスチナ問題、湾岸諸国の経済状況
B17 女性 21 歳 大学生	成績とは関係弱く、理解にとっても有効。文化は言語の基盤。興味ある要素なら効果的	日常の生活様式や慣習、食文化、美術	会話が楽しく、全般に良いが、文法は面白味、意欲に欠ける分、評価が低くなる。今はイマージョンはたいへん。自主的に努力するが、理解、達成感是十分でない	音楽 (ヒップホップやラップ)
B18 男性 23 歳 大学生	授業への意欲向上等、かなり効果的	料理、服飾	イマージョンはたいへんで、理解も十分でなく、面白さ、満足、理解はほどほど。意欲はあるが、言語学習以外の活動のため、努力は不十分	音楽 (ポップス)、政治
B19 女性 21 歳 大学生	含めた方がいい程度で、意欲等への学習効果はほどほど	歴史が多く、他はあまりない	教員の意欲、教養に問題があり、不満足。面白さ、努力感もかなり低い。意欲、理解、達成は非常に高い	思考様式
B20 男性 24 歳 大学生	授業理解等への効果高い。努力が伴えばさらに向上	あまり多くなく、日常の生活様式や慣習	授業が朝早く、教員の態度から、面白味さ、満足感低い。意欲、努力は高いが、能力不足で、理解、達成は5割程度	行動様式、思考様式

次ページに続く 表 4

B21 女性 21 歳 大学生	一般に効果は高い。文化への興味が喚起されれば、意欲が向上され、さらに効果あり	文学	レベルが高く挑戦的で、文化の話等が面白く、意欲も湧き、満足。努力感、理解度、達成感はあまり高くない	女性問題
B22 男性 21 歳 大学生	成績、理解に高い効果。授業に不可欠。興味ある要素ならより効果的	歴史、文学、イスラーム（地域、宗教）、生活様式	理解が追いつかず、面白味、理解や達成感は十分でない。留学なので意欲は当然。全般に満足、努力感が高い	イスラーム（宗教）

^a 質問の記号は表 2 に準じる

表 5 授業の文化要素と興味ある文化要素 ^a

回答者と質問	中東・アラブ地域	イスラーム教	歴史・考古学	文学・映画	建築・美術	音楽・舞踊	政治・紛争	経済・石油資源	観光資源	女性問題	社会・生活	行動・思考	総数
教員													
A-b 授業の要素	9	7	5	5	2	4	6	2	0	2	11	6	59
学習者													
B-b 授業の要素	7	6	6	4	1	0	5	3	0	2	13	1	48
B-c 興味ある要素 ^a	0	3	0	0	3	3	2	1	0	2	1	8	23

^a 質問の記号は表 2 に準じる。文化全般とした回答を除く

表 6 学習者による授業関連の評価の平均値 ^a

	面白さ	やる気*	満足感	努力感*	理解度	達成感
平均値	7.09	8.27	7.50	7.27	7.09	6.41
標準偏差	1.90	1.20	1.92	1.93	1.57	1.53
低興味群の平均値	7.44	7.33	7.89	5.89	6.89	6.33
高興味群の平均値	6.85	8.23	7.23	8.23	7.23	6.46

^a* 印は低興味群よりも高興味群が 5% 水準で統計的に有意に平均値が高いといえた要因