日本事情教育における異文化コミュニケーション能力の育成を促す方法

—インドネシア日本語教育を事例として—

Jeni Putra
Doctoral Program of Kyuushuu University
jeniputra89@gmail.com

Keywords: *Intercultural, Communication Competence, Cultivation, Nihonjio course*

Abstract: *This study focuses on Japanese intercultural communication competence cultivation via the course of Nihonjijo (Japanese culture and society) in a foreign language environment that lacking direct communication chance with the Japanese speaker. Regarding the paradigm of Nihonjijo course, Hosokawa (2003) mentioned the expansion of foreign language teaching method and approach into Japanese education in Japan in the 1960's, affected the course's paradigm. In the mid of 1960's, Nihonjijo course also incorporated into Japanese education in Indonesian Universities to support the students to understand Japanese culture and society. However, the current studies showed there were problems in communication between the Japanese major's alumni and the Japanese speakers who are working in the Japanese corporation in Indonesia. The problems such as the difficulties to understand Japanese phraseology, ambiguous expressions and the others that related to Japanese culture and communication style. As a hypothesis, this phenomenon has relation with Indonesian Nihonjijo course's materials that inclined to cultural knowledge materials than cultural skills materials. If the main purposes of education are Japanese communication skill cultivation, "Culture as interaction media with others" that mentioned by Sasaki (2002) have to be incorporated into the curriculum with supporting the students to observe critically culture as part of communication skill*

4. はじめに

インドネシアの大学の日本語学科のカリキュラムに日本事情・日本文化に関わるコースが必ず設定されている。これは日本語母語話者と円滑なコミュニケーションを促すためだと言える。しかし、円滑なコミュニケーションを促す文化項目はどのようなものなのか、まだ不明な点が存在しているため、日本事情・日本文化教育を明らかにする必要がある。

国際交流基金（2016）の調査から現在の日本語学習者数から見れば、インドネシアは２位となっている同時に、以前からいくつかの問題および課題も指摘されてきた。例えば、教師の日本語能力の低さ（Danasasmita:2010）、インドネシア国内の教材の不足点、教師の資質の問題（篠山：2001）といった、日本語の教授に関する問題が明らかされた。このような問題は外国語としての日本語でのコミュニケーションの問題の

要因に関わっており、「曖昧な言葉を理解しにくい」、「敬語の使い分けの難しさ」といった問題は日本に関わる仕事に就いた日本語学科の卒業生を対象にした先行研究の調査から分かった。

細川（1999）は日本事情・日本文化教育から重要な項目は他者との相互関係をどのように確立或いは保持することであり、主課題として、文化は知識としての文化でなく、能力としての文化をどのように体得していくことを教授する必要があるとしている。これを踏まえて、教師から学習者に知識を移動するこれまでのインドネシアの日本文化教授は改善すべきだろうかと考えられる。

定義の検討

日本事情教育とは日本社会・日本文化の学習を対象とする外国人学習者に対する教育・学習であり、第二言語取得を目的とする学習者のためである。また、日本事情教育の大事な内容は日本の社会・文化の中でどのように生活していくか、または学習者の具体的な理解や適応を問題にしているのである。従って、日本事情クラスは日本語クラスでもある（細川：1999。

異文化コミュニケーション能力とは異文化コミュニケーション場面におけるある特定の状況で、コミュニケーションを行う双方の間には共通点や相違点、価値観のようなコミュニケーションの成功に関わる異文化的な変数が存在する場合の有効かつ適切なコミュニケーションの態度を具体化する個人のコミュニケーション能力であると述べている（Spitzberg:1991）。また、Kramsch（1993）は異文化コミュニケーション能力をより具体的に定義し、異文化間コミュニケーションが行われる状況の中で問題となるポイントを取り扱うスキルであり、例えばコミュニケーションに対する違和感が異なるところ、共同体の中での習慣的な態度などといった、精神的なプレッシャーに関わる要因を遇らう個人の内的な能力であると述べている。先行研究の中には異なる観点を持つものもあるが、コミュニケーション能力のところには少なくとも文法的に正しく発話する能力や社会的に適切なコミュニケーション態度をとることが必要であるといった点は共通している。

本研究において異文化コミュニケーション能力とは、文化が異なる背景の人々とスムーズな対人関係を築くことが目的であり、また第二言語での有効かつ適切な個人のコミュニケーション能力のことでもある。ここでの有効とはコミュニケーションを行うことで、自分の目的を果たす能力のことであり、また適切なコミュニケーションとはコミュニケーションを行っている際に相応しい行動を取る能力のことである。相応しい行動とは自分の判断のみならず、異文化の相手にとっても相応しいと判断されなければならない。また、本研究の異文化コミュニケーションを持っている人とは、異文化についての知識や第二言語でのコミュニケーションがマスターした人という意味ではなく、第二言語で譲歩的なコミュニケーションを行いながら、異文化に適応するために、何かを学び取り、コミュニケーション能力を向上させる人の意味でもある。つまり、日本語学習者が第二言語である日本語でのコミュニケーションを行いながら、さらにその能力を向上させているならば、異文化コミュニケーション能力を既に持っていると見なされる。

先行研究の検討

これまで異文化コミュニケーション能力を促すための研究として、文献調査や実践研究などが行われてきている。小川（2013）は学習者の実際に議論したい内容を把握し、関心の

あるテーマを取り上げ、教師と学習者、および学習者同士の協働によって、知的な好奇心を刺激し、活発的な授業を展開する試みを行った。小川の教室活動はグループを儲け、討論するというパターンの活動で授業が行われた。その結果、学習者が自分自身の視点を獲得することで、自分と他者の違いやその関係性について認識し た。また、社会集団においてのコミュニケーションを行う訓練ができ、討論によって様々な意見を引き出し、自国と他国の異文化関係にある人々と異なる見方や考え方に気づき、共生する事の難しさがある一方、分かり合える喜びが体験できたことは非常に有意義であるとアンケート調査から分かった。金子（2015）は実践研究として、異文化トレーニング授業を行った結果、対象者は異文化コミュニケーションに関する理論をより理解し、コミュニケーションへの自信や意欲を高めることができたとしている。園田他（2008）は、26 名の日本人学生及び 9 名の留学生を対象とし、異文化コミュニケーション能力を高めるための行ったラーニング・ジャーナル教授法の結果を分析した。学習者 にとっ ては、記述を残すことによりいつでも振り返ることができる重要な学習リソースと なって おり、学習の意識化に役立っている一方、教師にとっては受講生の学習プロセス視覚的に確認できるという点で有効性の高いツールであるとしている。高嵜他（2016）はインドネシアの国立ガネシャ大学でアクティブラーニングを授業に取り入れた実践研究を報告した。授業の項目は国の紹介、言語、季節、伝統、都道府県、そして文化であった。この実践は学習者の参加及びやり取り、自国との比較、学習者の環境へのフォーカス、グループ活動の多様、教師からの主体授業そして学習者の日本語で意見を述べるチャンスといった 5 つの原理から組み立てられた。結果としては学習者が日本語で意見を表す力が高まり、授業により積極的に参加した。また、学習者は自文化について、日本語で意見が表せるようになり、日本文化への関心がより高まった上、日本語非母語話者の教師にも日本語授業にアクティブラーニングを応用することを奨励した。安井（2009）は 20 名の留学生（国籍が多様）と 10 名の日本人学生に留学生別科（南山大学）での日本語コースで合同授業を 8 週間連続で行った。授業ではディスカッションやディベートなどのようなインターアクションを中心した活動が多かった。授業が終了後に受講者にアンケートを実施した結果、留学生と日本人学生が「交流機会」と「異文化間教育及び異文化体験」を求めているといった共通点が分かった。また、この授業を受けることによって、日本語で話す機会になった一方、日本人学生は母国や母国語を見直し、「視野拡大」という副産物を得ていると安井は明らかにしている。

日本の大学にも日本事情教育において、いくつかの実践が行われてきている。 横山（2017）は担当者にとって「何を教えるか」、「どのように教えるか」、「何を学ぶべき か」、また「教育内容」、「教育方法」は授業者に任されている点、教科書と呼べるものも多くないという点も主課題として残っているとしている。宇塚、岡（2014）は学習者のニーズや学習者数の増加といった環境に教育を改善・発展させることが必要であり、地域との交流・連帯を強める必要性を出張している。塩谷、小野塚（2015）は授業にロジカルディベートを用いた結果、日本事情に重要なのはコンテンツを議論することではなく、学習者の論理的思考の育成及びインタラクティブな活動を目指すためには教師側から具体的な枠組みの提示が必要であるとしている。

先行研究から見えた点は 授業初期階段では、一部の学習者が消極的な受講態度をとりがちであるため、教師は学習者の参加姿勢に注目する必要があり、異文化理解に対する自己モニタリングを養う授業の展開も必要だと結論づけられる。また、これまでの日本事情・日本文化教育において、実践報告は日本語母語話者の日本語教師によるものであり、インドネシアの日本語教育の主たる指導者はインドネシア人日本語教師であるため、インドネシア人の観点を踏まえ、どのような日本事情・日本文化の項目や教室活動を検討する必要がある。

研究の目的および研究の課題

① 研究の目的

日本語母語話者と直接的なコミュニケーションの機会が希少であるインドネシアの日本語学習環境では、異文化コミュニケーション能力の育成を促すためにどのような日本文化・日本事情授業を行うべきかを明らかにする。

② 究の課題

1) 日本語母語話者と直接的に接触する場面が希少であるインドネシアの 日本語教育環境で は、異文化コミュニケーション能力の育成を促すのに、どのような「日本事情・日本文化」の学習項目及び教室活動が必要かを明らかにする

2) インドネシアの日本語教育の日本事情コースにおける問題及び課題は何かを明らかにする。

5. 研究方法及び手順

文献調査

期間：本研究の課題をこなすには先行研究や実践報告、関連する最新の文献などを渉猟する。その結果を踏まえて、研究対象のシラバスにある学習項目や教室活動などを比較し、分析・考察を行う。

6. インドネシアにおける日本事情教育の学習項目の例

インドネシアの大学が採用しているカリキュラムを見ると、日本語専攻の学生を対象とした「日本事情・日本文化」の授業は 1 年次の前期か後期に開講され、多くの大学では 2 単位取得できる。学習項目及び教室活動は各大学の教師によって異なるが、例として A 大学の「日本事情・日本史」のシラバスを見ると、学習項目には日本の地理や四季、伝統（祭りなど）、交通機関、歴史的なものも含まれている。次は B 大学の「日本事情」での学習項目は、日本風の住宅や書道、飲食店、和服（試着体験）、コンビニ、電車の乗り方といった学習項目を含んでいる。最後に C 大学の場合は日本の地理、教育、政治、日本人の生活様式などのような生活が含めている。日本事情の学習項目は次のようである。

表 1 日本語学科の日本事情教育の学習コンテンツ

週	A大学	B大学	C大学
1	日本の地理、文化、教育、習慣、などの概論	日本の地理	日本の地理
2	日本の地理（自然、季節、川、山脈、都道府県）	日本の季節、（季節によっての習慣や風習など）	日本史
3	日本人の生活（衣食住）	日本人の家（玄関、和室、畳など）	住宅及び日本人の習慣
4	毎年の伝統や祭り（年中行事、お正月、ひな祭り、鯉のぼり、お中元とお歳暮、新年会と忘年会）	ドラマ視聴	交通及び電気通信
5	日本の伝統（結婚式、夏祭り、七五三、節分、お盆）	日本の食べ物	食生活及び民族服
6	日本の文化（子供の文化、若者の文化、音楽、	日本のコンビニ	日本語及び日常的な言

	映画、宗教など）		い回し
7	日本の教育	日本の伝統	日本の教育
8	中間テスト	日本の飲食店（回転寿司、立ち食いの店、食券、食べるマナー）	中間テスト
9	日本の交通機関	浴衣	政治
10	日本史（女門時代、弥生時代）	電車の乗り方	経済、産業、技術及び作物
11	日本史（古墳時代、奈良時代）	高校生のアルバイト	楽器及び伝統文化
12	日本史（平安時代）	書道体験	スポーツ
13	日本史（鎌倉時代、南北著、室町時代）	浴衣体験	日本文学
14	モダン時代前の時代	折り紙体験	宗教と信仰
15	モダン時代（明治時代、大正時代、昭和時代、平成時代）	日本料理体験	生活様式
16	期末テスト・レポート		

教室活動に関しては教師主体の授業や学習者の発表も行われているということであり、評価方法は中間テスト及び期末テストを用いられている。学習資源としては「楽しく読める日本の暮らし 12ヶ月」、「Jepang Dewasa Ini」、「日本事情入門」、「日本人のための日本史」、「エリンが挑戦」シリーズ、インターネットから収集した情報や写真なども活用されている。しかし、「日本事情・日本文化」で学習するこのような項目は、日本語母語話者と対人コミュニケーションを行う際にどのように役に立つのかはまだ不明なところもあると考えられる。

日本事情・日本文化の教育の変遷

日本国内において、これまでは日本事情・日本文化教育が変遷してきた。その変遷は次の表である。

表 2　日本国内における日本事情教育の変遷

	タイプ A 60 年代～ 70 年代 「何を？」	タイプ B 80 年代 「どのように？」	タイプ C 90 「なぜ？」
目的と内容	日本語・日本語学（日本に関する専門的な知識	日本語教育・日本の社会・文化（コミュニケーション能力・日本についての教授知識）	日本語文化教育学（日本語運用による問題発見解決能力）
目標	教育内容（授与性・価値性・確定性）	教育方法（効率性・円滑性・到達性）	教育関係（総合性・共同性・合意性）

細川

（2003 5）

上表のように、細川（2003）は 60 年代から 90 年代までの年代を 3 つに分けた。日本語教育における「日本事情・日本文化」は年代によって、目的と内容および目標のところに変遷があった。その変遷の要因は様々であり、例えば 80 年代には日本語教育に侵入したコミュニカティブアプローチが「日本事情・日本文化」教育への見方に影響を与え、教育の内容も変わった。2000 年からは c タイプの方が日本語教育に共存されていると細川（2003）が推測した。また、2000 年代半ば以降は日本語教育においての「日本事情・日本文化」への見方として、日本語は日本文化の代表である日本人の思考様式として捉えらた。つまり日本語は日本文化の具現だという意味でもある（徳川 2012）。

このような日本国内の日本事情・日本文化変遷から見れば、1960 年代半ばから始まったインドネシア日本語教育において、「日本事情・日本文化」教育はどのように変遷されてきた かといった点はまだ明らかにされていない。また、これまで行われてきた「日本事情・日本文 化」教授は異文化コミュニケーション能力の育成にどのように役に立つかという疑問点もある。

日本国内における日本事情教育

インドネシアの日本語教育において、日本社会や日本文化を扱うとき、「日本事情」、「日本文化」というコースで設定している大学が多いが、日本国内の場合は「日本事情」という科目で設定していることが一般的である。歴史的な観点から見れば、現在のあり方になるまでに長い歴史を持ち、かつては言語と文化はそれぞれに存在する物産であるという考え方も、学問の流れの中で様々なところを検討され、教育においてのパラダイムも変わってきている。

元々、日本事情教育は日本人論から創り出されたものであったが、日本人論をそのまま日本語教育に持ち込むことは異文化に対するステレオタイプの要因になり、文化の体得が困難になってしまう可能性もある。小川（2002）は日本人論のコンテンツは社会の経済的な状況に傾き過ぎており、社会文化的な項目への目配りがかけているため、日本国内社会的バリエーションを十分に反映していないと批判している。そのため、このような日本人論はそのまま日本語クラスで実践したら、学習者の社会文化適応につながらない危険性もある。しかし、日本人論の学習コンテンツにも学習者の興味を引くテーマが多いため、クラスでの議論の活性化させることや学習者の文化・社会の認識をはっきりとさせ、それを言語的に表出させていくという方向性があれば、非常に興味深い授業の展開にも結びつけると小川が述べている。このような「日本事情・日本文化」授業の展開を考える場合は、少なくとも次のように、2 つの注意点が ある。a)学習者も日本文化を認識する個人として、またひとつの「日本人論」を生み出す主体としてクラスに参加すること、b)教員はできるだけ多くの日本人論に目を配りながら、自分の考えと近い論を見つけておき、自分自身の考えで、クラスを展開する準備をしておくこと、（小川 2002，213）

日本語教育における日本事情の捉え方

佐々木（2002）は日本語教育において、日本事情・日本文化で重視される概念を分析し、「所産・知識としての文化」、「他者との相互作用に介在する文化」、「個としての文化」という 3 つのカテゴリに分けた。「所産・知識としての文化」は例えば玄関での靴の脱ぎ方、お風呂やトイレの入り方といった日常生活を重視する文化であり、日本の大学に留学する学習者や日本社会で知的職業に就く人などを対象としている。また、他の学習テーマとしてはジェン ダー、環境問題、教育問題などといった一般的な教養を重視する文化の概念も含めている。他の領域は歴史、経済、政治、宗教、文学などといった専門的な知識を重視する文化の概念であり、テレビドラマ、アニメ、カラオケ、コスプレなどといった大衆文化を重視する概念であ る。次は茶の湯、歌舞伎、生花などといった伝統文化を重視する概念、最後に日本人の考え 方、価値観、思想などの見えざる文化及び内面を「文化」の中心に置く捉え方をしている精神的な文化を重視する概念である。これを踏まえて、上記の例を見てインドネシアの日本事情教育の項目は伝統文化及び「所産・知識としての文化」の概念に傾いていることが分かった。

次に、「個としての文化」は細川の文化概念とほぼ同じく、文化というものは個人の社会に対する認識だと捉えられる。最後に「他者との相互作用に介在する文化」の概念は日本語母語話者と直接接触するチャンスが多い学習者のためであり、言わば日本語教育には文化の背景が異なる他者と直接的な接触の

中で、自己と他者との価値観や認識、行動様式の差異に重視する概念である。この概念にはコミュニケーションスタイル、異文化トレーニング、コミュニケーション上での言語及び非言語伝達といった異文化背景のある人と第二言語でのコミュニケーション能力の育成に必要な項目が含まれている。また、この概念は細川（1999）が述べた言語取得の主課題としての他者との相互関係をどのように確立・保持するという点にも関わっており、インドネシアの日本語教育の主目的はコミュニケーション能力の育成であれば、この概念をもとに、「日本事情・日本文化教育」を展開する必要もあるかと考えられる。

知識的日本事情から異文化コミュニケーション能力の育成へ

日本語教育において、中崎（2005）は日本語能力を獲得する指導を加え、学習者が学びたい項目や学習者の専門に関わる項目に重視し、異文化環境で問題解決能力を育成することは教師の重要な役割であるとしている。更に、学習支援、キャリア支援といった異文化環境としての現実の日本社会で生きる能力を主体的に確立させるための支援などがカリキュラム上に具体化する必要があると中崎が挙げている。小川（2013）は「学習者が主体的に異文化と自文化の関係を体得する総合学習を捉えるのには教師が学習者の実際に議論したい内容を把握し、関心のある共通のテーマを取り上げ、教師と学習者、及び学習者同士の協働によって、知的好奇心を刺激して活発な授業を展開することが求められる」と述べている。また、細川（2002）は学習者が日本事情を自ら考え、日本文化を発見するという日本事情の教育展開を提案している。久保田（2008）も日本文化を学習者がクリティカルに見て、それを学び、理解することが望ましいとしている。つまり、日本事情教育において日本文化を理解するために、自らの観点で文化を検討して体得すると結論づけられる。文化とコミュニケーションの関係を再考するならば、関連性が様々であり、例えば石井（1996）はコミュニケーションを行うことによって文化を体得し、文化を通じて適切なコミュニケーションの活動方法を学ぶという課程を述べており、社会的な環境においての文化とコミュニケーションの関係の見方を示している。

日本語での異文化コミュニケーション能力を育成するために、異文化適応能力も必要であり、三代（2009）は日本語能力は異文化適応の一要因であり、日本文化やソーシャルスキルを教えることで、学習者のコミュニケーション能力も向上するという考え方を示している。外国語教育では学習者が主体的に文化を体得するために、Bonwell and Eison (1991)は学習者主体型、学習者同士協働や学習者が自ら知識を構築することを重視するアクティブラーニングという教授法を展開している。島崎（2016）はこのアクティブラーニングを「Understanding Japan through Miyagi's Traditional Culture」というコースに応用し、本コースは英語を教授言語にして、日本人学生や留学生に履修された。本コースの目的は伝統文化の理解を通して、日本への理解を深めることであり、特に地域文化に学習者の目を向けさせるということである。

Ruben（1976）は効果的な異文化コミュニケーションとは「敬意の表明」、「相互行為の姿勢」、「共感」、「役割行動」、「相互行為の管理」、「曖昧さに対する寛容性」から「成り立つ」とあげている。これと同様ように、Bennett（1998）は異文化コミュニケーション能力の育

成に必要なことはマインドセット（知識）、ハートセット（感情）、そしてスキルセット（行動）だと述べている。知識面とはコミュニケーションの方法や対象文化などについての知識の獲得をすること、異文化への気づき、多様性への尊重、視野拡大や新しい事への気づきである。情緒面は文化背景の異なる話し相手に対する寛容性、他者へのエンパシー、相手への感情の表現、異文化適応に対するストレスの解決能力、感情のコントロールといった心理に関するものである。行動面は友好的な人間関係を構築し、コミュニケーションを円滑に行い、積極的かつ肯定的な態度、場面に合わせる行動に移す力などのことである。

新崎（2007）は異文化コミュニケーション能力の育成方法を 2 つに分けている。それは知識型と体験型である。知識型は言わば講義、ビデオ視聴、ディスカッション、ケーススタディなどである。一方、体験型はロールプレー、シミュレーション、ワークショップといった、経験を通じて学習し、実際に対象文化に身を置いて行うフィールドワークや交流活動も体験とすることである。体験型は体験することにのみ焦点を置きがちであるが、実際に文化を経験することで、学習者は何かを学び取り、実際の生活に活かすことに繋がり、それを繰り返すことは学習活動に欠かすことのできないことだと新崎は出張している。

4. おわり

これまでインドネシア日本語教育における日本事情教育の事情は研究ではまだ明らかにされていない側面もあるが、現在設定されている項目を再考すると、学習項目が佐々木（2002）が述べている伝統文化及び「所産・知識としての文化」に傾いているのは確かなことであり、異文化を超えるコミュニケーション能力の育成を促す項目への目配りが欠けている。そのた め、先行研究で述べているように、日本語母語話者と日本語学科の卒業生である非日本語母語話者との異文化コミュニケーションにおける問題が起きる原因に繋がっていると言える。本来の教育目的は異文化という壁を乗り換えてコ ミュニケーション能力の達成であるならば、コミュニケーションをすることで他者との相互関係をどのように確立・保持を重視し、「他者との相互作用に介在する文化」により目配りをする必要があるかと考えられる。また、これまで異文化コミュニケーションの育成モデルから見れば、異文化環境での態度や文化知識、社会文化はキーワードになっており、教える方法に関しては教師から学習者へ知識を移動するのではなく、教師は言わばファシリテーターの役割を果たし、学習者側が自ら日本文化を発見して体験することで文化を啓発的に体得していく教室活動の展開が必要であると考えられる。ここでは日本語母語話者や日本文化に接触する機会が極めて希少であるインドネシアの日本語教育はどのような異文化コミュニケーションを育成する方法が必要かはまだ大きな課題として残っている。

参考文献

Bennett, M.J. (1993). *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. In M. Paige (eds.). Education for the Intercultural Experience. Yarmouth:ME. Intercultural Press.

Bennett, M J. (1998). *Intercultural communication: A current perspective*. In Milton J. Bennett (Ed.),Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The. George Washington University.

Danasasmita,Wawan（2010）「インドネシアの高等教育における日本語教育現代と課題」Directory file UPI〔http://file.upi.edu/Direktori/FPBS/JUR._PEND._BAHASA_JEPANG/195201281982031WAWAN_DANASASMITA/Makalah/43B05~1.pdf（最終検索日：2017 年 8 月 12 日）

Grabinger, R.S. & Dunlap, J.C.（ 1995）. Rich environments for active learning： a definition, ALT-J, Vol. 3, No.2, pp. 5-34.

Ruben (1976) *Assessing Communication Competency For Intercultural Adaptation*. Group And Organization Studies, 1, 334-354.

Spitzberg, Brian H. (1991). *Intercultural Communication Competence*. Intercultural Communication. Eds. L. Samovar and R. Porter. Belmont, CA: Wadsworth, 353-365

安井朱美（2009）「留学生と日本人学生との合同授業の試みーコメントから見えてくるものー」http://office.nanzan-u.ac.jp/ncia/about-cia/item/pdf_09/jissen_03.pdf （最終検索日：2018 年 1 月 28 日）

宇塚万里子、岡益巳（2014）「日本事情科目の現状と問題に関する実証的研究」『大学教育研究紀要』第 10 号 p.179-192

遠田博文、奥村圭子、中村朱美（2008）「異文化能力とコミュニケーション能力の養成にむけて －山梨大学・山形大学・佐賀大学の授業実践を事例として—」『山形大学紀要（教育学科）』弟 14 巻 第 3 号 p.55—77

横山博信（2017）「朝日大学留学生別科日本語研修課程における「日本事情科目」指導の実践的課題」『朝日大学留学生別科紀要』14 巻 p.3-12

郭頴俠（2013）「日本語授業における文化的要素の取り入れ」『日本学刊』弟 16 号 p.114－125

久保田竜子(2008)「日本文化を批判的に教える」佐藤慎司・ドーア根理子編『文化、ことば、教育—日本語／日本の教育の「標準」を越えて—』pp.151-173. 明石書店

金子正子（2005）「大学における異文化コミュニケーション能力を育てる授業の試み－受講者の気づきに注目して—」教育実践ノート〔http://www.mukogawa-u.ac.jp/~edugrad/1006kaneko.pdf〕 〕（最終検索日：2017 年 8 月 10 日）

高嵜幸子・都恩珍（2016）「海外の日本語学習者に日本文化をどう教えるかーアクティブラーニングを取り入れた授業の試み」JLSA Vol 8 p.115-127

国際交流基金（2016）「2015 年度海外日本語教育機関調査結果（速報値）2016/11/10」http://www.jpfbj.cn/sys/wp-content/uploads/2016/11/2015_jieguoshuoming.pdf〕〕（最終検索日：2017 年 6 月 10 日）

佐々木倫子（2002）「日本語教育で重視される文化概念」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

細川英雄（1999）『日本語教育と日本事情—異文化を超える—』明石書店

細川英雄（2003）「「個の文化」再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21 世紀の「日本事情」5』くろしお出版

三代純平（2009）「留学生活を支えるための日本語教育とその研究の課題 —社会構成主義からの示唆—」『言語文化教育研究』7＆8 pp.65-99