

異文化コミュニケーションとしての日本語教育

横倉 真弥 (岐阜協立大学経営学部)

キーワード：異文化コミュニケーション、ビジネスジャパニーズ、社会人基礎力、異文化調整能力

1. はじめに

グローバル化が進み、企業や地方公共団体等が多様な文化的・社会的背景を持つ人材を必要としている中で、大学における日本語教育にはそれに応える人材の育成が重要な課題となっている。

その際、企業等が日本語教育に期待・要請することは、端的にいうと、これらの非日本語母語話者が日本語を媒体として日本語母語話者と円滑なコミュニケーションを行い、業務を遂行していける日本語運用能力の育成だといってよいだろう。こうした期待・要請から、大学における日本語教育においても、特に「アジア人材資金構想 (2007 年)」「留学生 30 万人計画 (2008 年)」以降、留学生の増加を見込んで、非日本語母語話者に仕事上必要となる日本語、すなわちビジネスジャパニーズをアカデミックジャパニーズから区別して、種々の教育プログラムが開発されてきた。近年では、これとは逆に、日本での就労を目的とした特定技能という新規在留資格の創出によって、留学生が大学を経ずに直接この資格を得て就職することで、かえって留学生が減少するのではないかという危機感も生じている。しかし、いずれにしても、ビジネスジャパニーズ重視の傾向は、ますます加速されると考える。

しかしながらその一方で、ビジネスジャパニーズを学習する留学生にとって日本語は「外国語」であり、その日本語の背後にある日本文化は「異文化」に他ならない。組織の在り方も、そこでの人づき合いも、職務を遂行する方法や、そこで生じる問題も、その解決のための方法も、自国で慣れ親しんできたものとは異なっていて当然なのである。彼らにとっては日本語を媒体とした日本語母語話者とのコミュニケーションや日々の業務の遂行は、異文化コミュニケーションに他ならない。まさにこの点こそが、ビジネスジャパニーズ教育の立脚点であり、したがって日本語教育も異文化コミュニケーション教育として展開される必要があると考える。

本稿では、こうした基本認識に基づいて、非日本語母語話者にビジネスジャパニーズ習得上、困難をもたらしている問題を明らかにすることから始めて、日本語・日本文化の特徴を踏まえた、異文化コミュニケーションとしてのビジネスジャパニーズを根底で支える大学らしい日本語教育の方向性について考えていきたい。

2. 大学におけるビジネスジャパニーズ習得上の問題点

2.1 ビジネスジャパニーズ学習者の変化と「社会人基礎力」の養成

もともとビジネスジャパニーズは、来日したビジネスパーソンが具体的なビジネス場面に即した実践的な日本語表現や日本のビジネスマナーについて学べるように実用的な内容を多く扱っていた。すなわち、

その対象者は自国であるいは留学先で高等教育を受けて、ビジネス界で一定のキャリアをすでに形成した（形成しつつある）ビジネスパーソンであり、したがって、多くのビジネス日本語教材の設定もハイクラスのビジネスパーソン向きとなっていた。

寅丸・餐場・作田（2017）によれば、ビジネス日本語教材の分析を行った結果、次のようなトレンドがみられる。まず、1980年代から1990年代のビジネス日本語の興隆期には、初級から上級までの総合的なビジネス日本語のテキストが充実した。そして2000年代半ばになると電話応対・ビジネスメールの書き方など、ビジネス技能に特化した日本語教材が開発された。しかし、2010年代になるとビジネス場面での課題解決など「社会人基礎力」の育成に重点を置くという、ある意味で「日本語」教育を超えた教材が出始める。この「社会人基礎力」の育成という2010年代の教材トレンドについて、1990年代半ばからみられる人間形成を重視する日本語教育観の流れにあるとしている（寅丸他：前出）。しかし、現実問題として「アジア人材資金構想（2007年）」や「留学生30万人計画（2008年）」という政府の方針を受けて、大学という高等教育機関において、どのように留学生人材を教育し、社会に送り出していくのかという模索の結果とも無関係であるとはいえないだろう。

すなわち、大学におけるこれらの留学生はこれからキャリア形成を考えていくという段階にあり、すでに一定のキャリア形成をしているビジネスパーソンを対象とした教育内容では飛躍があるからである。こうした現実の中で、大学が行う“ビジネスジャパニーズ”教育も、大学教育の目標の一つとして日本人学生に対して行われてきた「社会人基礎力」の養成という要素と融合していくことは、その意味で当然の帰結だったのかもしれない。

2.2 ビジネスジャパニーズの学習者の層

それでは大学におけるビジネスジャパニーズ教育の対象となる留学生はどのような学生なのであろうか。

大学における留学生は、大別して3つの層に分けられよう¹。すなわち、①日本に関心があり（研究分野への関心も含む）、日本での留学を希望する層、②親族等が日本におり、呼び寄せ等がきっかけで日本での留学を考える層、③日本に特に関心はないが、自国における受験競争が厳しく自国の大学には入れない、しかしながら欧米の大学に入れるほどの学力も経済力もなく、とにかく「大卒」の資格を得たい層、である。②の層は①③の動機の深層と重なる部分が多い層である。③の層はもともと学力や学習意欲が低い場合が多く、大学卒業のための日本語能力習得が最も重要となってくる層であろう。これら層のうち、大学卒業後も日本や日本と関係のある職場で就職することを希望する可能性が高いのは①②の層であることが予測されるが、①②の層では大学卒業後のキャリア形成も見据えたビジネスジャパニーズの習得のニーズも高く、また必要としているだろう。

これに対して、③の層については学習意欲や学力が低くとも、いったん入学したのであれば、大学としては学力の底上げが教育上の責務であり、課題となるが、それは日本語教育の問題を超えた非常に難しい問題である。このような問題を抱えることになる大学では、すでに日本人学生でも同様の問題を抱えていることが多い。留学生の問題は全て日本語能力に結びつけて考えられてしまいがちであるが、日本語母語話者でも日本語で行われる専門科目の理解が進まない現状があることを考えれば、学業不振の日本人学生が抱えていた問題が留学生にまで拡大し、日本人学生と留学生の垣根が取り払われてきたという現実をつきつけられているといえよう。

こうして、その具体的な在り様は大学ごとに異なるが、以上の①②の学生ばかりでなく、③の学生まで、ビジネスジャパニーズ教育の対象者は広がると考える必要がある。

2.3 異文化コミュニケーションとしての日本語教育の問題—学習者の異文化理解・調整能力—

これらの留学生の就職希望先として多く見られるのが、在留資格において技術・人文知識・国際業務といわれる区分の仕事である。「技術」であれば、SE やプログラマーなど IT 関連の技術者等、「人文知識」であれば通訳・翻訳者、あるいは語学学校の教師等、「国際業務」であれば貿易業務や海外業務担当などがこれらの職種にあたり、大学での専門性を生かした職業ということができるだろう²。そして、これらの職業に必要な日本語能力や大学入学に必要な日本語能力を示したものが表 1 である。

表 1 在留資格と求められる日本語レベルの比較

	大学入学	特定技能（1号）	技術・人文知識・国際業務
求められる日本語レベル	JLPT（日本語能力試験）N2程度（N2：日常的な場面に使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解できる。） 日本留学試験（専修学校などでは400点満点で200点以上、N2以上は学校独自の試験を免除というところも多い）	JLPT N4以上（N4：基本的な日本語を理解することができる。） JFT（国際交流基金日本語基礎テスト）A2以上（A2：簡単な指示を理解したり、質疑応答したりできる。仕事や身の回りのことについて簡単に答えられる。）	JLPT N1程度（幅広い場面で使われる日本語を理解できる。） BJT（ビジネス日本語能力テスト）J1程度（J1：幅広いビジネス場面で日本語による適切なコミュニケーション能力がある） *明確な定めはないがN1を取得している学生は多い
滞在期間	最長4年3か月	最長5年	5年、3年、1年、3か月

*日本語能力試験、国際交流基金日本語基礎テスト、ビジネス日本語能力テスト、出入国在留管理庁等のHPを参照して、筆者がまとめた。

しかしながら、日本学生支援機構が行った「平成29年度私費外国人留学生生活実態調査」によれば、日本の企業等へ就職することを希望する留学生は全体のおよそ65%であるにもかかわらず、実際に就職できた留学生（日本語学校、各種専門学校、大学院を含む）は35%程度である。大学を卒業しても技術・人文知識・国際業務区分での職につくのは難しいのが現状である。このことが、これまで将来日本で技術・人文知識・国際業務区分の就職を目標として日本の大学進学を考えていた層でも、大学留学を選択せずに、新規在留資格である特定技能へと流れることにつながる可能性も生じさせるだろう。したがって、いかに留学生が希望する進路につけるか、就職率をあげるかが、以前にも増して留学生に選択してもらえる大学になるための重要な要素となってくることは否定できない。そしてこのことは、多くの大学が日本人学生に向けて就職率の高さをアピールしていることと軌を一にしているといえよう。

ところで、こうした留学生の就職希望と実際の結果とのギャップを生み出している理由は何なのであろうか。「日本再興戦略改訂2016」（平成28年6月2日）において、外国人留学生の日本国内での就職率を現状から5割程度に向上させることが閣議決定されたが、そのためには雇用する側の問題と、留学生自身の能力に関わる問題を解決していく必要がある。このうち、大学における日本語教育が取り組まなければならない問題は、留学生自身の日本語運用能力に関わる問題であろう。

「外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査（経済産業省委託事業、2015年）」によれば、企業が留学生の採用が困難であるとする理由として、「日本語能力が不十分（38.9%）」、「日本企業における働き

方の理解が不十分 (36.9%)」「業界研究、企業研究が不十分 (19.8%)」が上位にあげられている。そして日本語能力の問題は、単に日本語能力試験でN1 レベルに合格しているというだけでなく、日本語を使いこなしてプレゼンテーションや接客、文書作成など諸々の業務をこなしていく能力を指している。日本での就職を目指す留学生の日本語レベルは、先にあげた「平成 29 年度私費外国人留学生生活実態調査」によれば「日本での就職を希望」と回答した留学生の N1、N2 取得率はそれぞれ 31.3%、30.3%であり、一定の日本語レベルにあるといえる。したがって、企業の不採用の理由や就職率を考えると、企業は資格試験における日本語、いわば日本語の知識だけでは業務を行っていくうえで不十分であると判断しているとみてよいだろう。

実際、長友 (2021) が行ったベトナム日本関連企業における日本語使用の調査によれば、たとえ N3 レベルであっても周りと協調して仕事をして行ける人材を望むという企業もある。これは、日本語の知識と本人の社会人としての基礎力 (コミュニケーション能力や問題解決能力) の結びつきの重要性を示唆しており、これらの社会人基礎力がなければ、知識レベルの日本語能力がいかにも高くても採用には至らない。

こうして、企業が求める人材という観点からも、社会人基礎力を養成し、それを日本語運用能力と結びつけることが留学生教育においても重要な要素として浮かび上がってくるのである。そして、留学生の社会人基礎力の育成において、重要な要素を占めるのが日本企業・社会という異文化への理解や、異文化も自文化も否定することなく、自らを調整し、新しい自己を発展させていける能力の育成であろう。

この日本企業・社会という異文化への理解の重要性は、先に企業側の留学生の不採用理由の 2 位としてあげられていた「日本企業における働き方の理解が不十分」にも反映されている。しかしながら、単に知識として日本の企業文化を教えたとしても、それが業務遂行能力の育成に結びつくとは限らない。単なる知識伝達は、留学生には同調圧力としてとらえられ、異文化である日本社会や企業文化への反発で終わってしまう可能性があるからである。したがって、企業文化の知識伝達によらない、異文化調整能力とそれを支える日本語能力の育成が大学における日本語教育の重要な課題となってくるのである。

このように考えると、大学におけるビジネスジャパニーズは、異文化調整能力とそれを支える日本語能力を一体化させる教育内容を実施することによって、留学生における「社会人基礎力」の育成にとって重要な位置を占めることになるだろう。そのためには、何よりも教師の側が留学生にとっての日本語が異文化としての言語であることを認識し、またそれを学習者に示す必要がある。

それでは、留学生にとっての異文化としての日本語・日本文化にはどのような特徴があるのか。そして、どのような点に注意してそれらを教えていくことが日本語を媒体とする異文化コミュニケーション能力・異文化調整能力の育成につながるのか。以下、これらの点について述べていきたい。

3. 異文化調整能力を育成する日本語教育

3.1 日本語と日本文化の特徴

改めて言うまでもなく、人間は人間を取り巻く環境世界との交わりによって、自己の生存や生活を成り立たせている。そして、人間はこの交わり (経験) を通じて環境世界に「人間にとって有意義と思われる仕方」(鈴木:1973 p.33) で「意味」を与え、その「意味」に基づいて世界を分類、区分、分節化する。人間はさらにこれらの分節をモノ (事物・対象等) やコト (性質・状態・運動・出来事等) としてまとめ、その全体に秩序を与える。言葉 (自然言語) はこの「意味」と他から弁別される音声とが合わさって成立するが、「意味」に焦点をあてれば、言葉は人間のある特定の、あるいは特殊な見方、現実の切り取り方が集約されたものといえよう。

ところで、人間がこれらの分節化したモノやコト、またモノとモノ、コトとコトの関係にある「事態」として把握し、表示する場合、それぞれのモノやコトの「意味」が合わさって新しい「意味」次元が作り出されることがなければ、それは不可能であろう。モノやコトを表す言葉が配列されて、そこに新しい「意味」次元を作り出すものを「文」とよぶならば、それは「文の意味」と呼べよう。したがって、「文」が発話の基本単位といわれるのは、文が新しい意味を作り出して「事態」を表示するからである（町田：2011）。「文」というと文字を連ねた文章を思い浮かべがちだが、その場合の「文」は、「話す」内容を文字化したものに他ならない。

このように分節化されたモノやコトの意味、「文」の意味、そしてこれらを組み入れる規則・構造なしには、人間の「事態」把握と表示は不可能である。同様に、他者との言語を媒体としたコミュニケーションにおいても、話者（話し手/聞き手、書き手/読み手）間にこうしたこと（もの）が安定し、一定の拘束力をもって共有されていないければ、話し手が把握し表示する「事態」（あるいは事柄）の意味を聞き手もまた復元し、理解する、つまり意味の伝達は不可能である。

しかしながら、どの言語にも共通するこうした仕組み（構造）を支配する普遍的原理の解明が必要だとしても、それぞれのモノやコトの意味自体がある特定の間人集団の特殊な見方、現実の切り取り方によって規定されており、したがってまた「文」の意味もこれらの意味を組み入れる規則・構造も同様に規定されていると考えると、特定の間人集団ごとの特徴の解明を目指すことも必要であろう。特定の間人集団の特殊な見方や行動様式を含めて文化と考えるならば、「文化としてのことば」の解明である。そして、そのことはまた文化の中で様々な現象が有機的に関連しあって、一つの統合された「型」つまり、「文化の型」（R. ベネディクト：1967）を作り上げるとすれば、その「文化の型」とことば（言語）との間には同一の構造原理があること、すなわち相同性の解明も意味することになるだろう。

こうした言語と文化との相同性の観点から、日本の言語学の分野において、日本語と日本文化の特徴について優れた考察を行ったのが池上（1981）である（なお、相同性の立ち入った考察については池上（2007）を参照）。池上は相同性の基盤としてその文化に属する人間の認知的営みを設定したうえで、日本語・日本文化の「なる」的性格、特徴を提示した。すなわち、人間の認知活動の基礎的視点を形成する「運動」を考察対象にして、日本語ではこの運動は「状態の変化」を基本とする〈出来事全体〉把握であるため、個々の〈動作主〉を覆い隠して変化全体への注目を通じて〈なる〉的捉え方が特徴的である。そして、〈動作主〉が示される場合でも、その〈動作主〉は〈出来事全体〉の場所として把握されるため、〈動作主〉としての性格は弱められ「なる」的性格を帯びるといふ。

こうした「なる」的考え方、捉え方は対人関係に関する行動様式にもみることができる（鈴木：前出）。多くの日本人は例えば夫婦の間柄でも子供が誕生すると「父」「母」となり、子供中心の呼称を互いに使う。これは「状態の変化」をそのまま役割の変化として捉え、家族も夫婦を中心とした単位から子供を中心とした単位へと変化し、そうした「状態」の安定化を目指しているのだといえよう。こうした「状態の変化」を役割として捉えることは、夫婦、家族ばかりでなく、職場などその他の対人関係でも広くみられる。こうして、「相手」と「私」の関係はその都度、相手がどのような役割（状態）を以て「私」に対してのいかによって変わり、それに応じて「私」の役割に基づく行動様式も変える。言い換えれば、「相手」依存型の自己規定であり、しかもこの役割への同一化を自他ともに期待・要請する。そしてその場合、「私」の呼称も、相手の呼称も変えることになる。日本語で「私」や「相手」を示す呼称が多いことは、このことを明示化していることの表れなのである。以上のように対人関係における行動様式にも「なる」的捉え方や「状態の変化」的捉え方が貫かれているとみてよいだろう。

もちろん、人間が世界との交わりによって生存・生活を成り立たせている以上、「する」的考え方や行動

なしにはそれは不可能である。日本でも農業社会の時代において、様々な農作業があり、そこには作物等を対象とした観察や工夫に基づく豊かな経験知と作業がみられた。しかし、こうした「する」的捉え方や行動も、特に作物等の「なる」の契機を無視して成り立っているわけではないし、「する」的捉え方もそうした契機を含む。そしてまた、こうした農作業等の行動は、より大きな「なる」的捉え方の一環として考えられているのである。近代化の進展の中で「する」的捉え方やそれに基づく行動の範囲は広がるが、同様のパターンが存在していることは否定できないであろう。そして、日本語が人間の言語の歴史上、「原型」の名残を多くとどめているのに対して、英語は人間の自然征服を極端に示す言語である、との池上(1981)の指摘は、欧米諸国以外からの留学生を日本語教育の対象者とするとき、留意すべき指摘である。

3.2 異文化コミュニケーション学習における日本語教育の立場

以上の日本語・日本文化の特徴を踏まえると、日本語教育(者)は非日本語母語話者である学習者の日本語習得に際して、日本語母語話者同士のコミュニケーションにおいて背景として退いてしまう条件、逆に前景として強調される条件について明示する必要がある。

先にコミュニケーションの成立は聞き手が話し手の発話の意味内容を復元し、理解できるかどうかにかかっていると述べたが、そのことは視点を変えれば、話し手には聞き手の復元可能性を考慮した発話の責任があるということである(池上:2007)。話し手自身には復元可能でも聞き手には不可能という場合、コミュニケーションは成立しない。しかしながら日本語母語話者同士のコミュニケーションでは、話し手は聞き手の復元可能性を考慮せず発話しても、聞き手には復元可能となり、したがってコミュニケーションが成立するということがしばしばみられる。いうまでもなく、これは日本語が特別な言語だからではなく、話者同士が発話の話題に関して同じ状況に置かれている者同士か、または聞き手がその状況についての情報を持っている場合だからである(ただし、同じ状況下にいる者同士でも、異なった「事態」把握の可能性は存在する)。こうした聞き手依存、聞き手への甘えは、状況を同じくしない者との間では、たとえ日本語母語話者同士であってもコミュニケーションは成立しないことを認識しなければならないだろう。

もちろん、日本語母語話者同士でも、聞き手が話し手と同じ状況にいないことを意識する場合、話し手は聞き手の復元可能性を考慮して発話する。日本語母語話者の発話が話し手責任と聞き手依存とを必要に応じて使い分けていることを日本語教育(者)はまず明示しなければならないだろう。

そして、聞き手の復元可能性に対する話し手の責任を実現するためには、最低限次の条件を満たす必要がある。もちろん、それらの条件は聞き手が話し手の発話の意味内容(メッセージ内容)を復元し、理解する言語能力にもかかわる。以下にその条件を示しておこう。

(イ) 話題(topics)の明示

話し手は発話に際して、何を話題とした発話なのかを意識化して、その話題に対する「事態」把握を表示する。話題の明示がなければ、そもそも聞き手は何についての発話なのか理解することは困難となる。しかしながら、日本語母語話者同士のコミュニケーションでは話題を省略しても、成立する場合はあることは先に述べたとおりである。そして、これと関連して対象の省略も見られる。すなわち、話題・対象の遠景化である。

(ロ) 第三者の目での「事態」把握

話し手が話題を取り巻く状況、あるいは話題を生じさせる状況の中に、話し手自身がいる場合、話し手がそうした話題について様々な実感を持つことは当然だろう。そうした実感は話し手には復元可能だとしても、話し手が実感だけを発話しても、状況外にいる聞き手には、話し手を取り巻く状況やそしてそのこ

とに対する話し手の実感について、必ずしも復元可能とは限らないだろう。そして、それを感性の違いとして片づけることもできないだろう（もちろん、感性の違いは短歌や俳句の理解には重要であるが）。またこれとは逆に、話し手にとってわかりきったことを省略すれば、これもまた状況外にいる聞き手には復元は困難となろう。したがって、話し手はこの状況の中にある自己自身から距離をとって、自己自身を対象化して把握することが必要となってくるのである。聞き手はこの第三者のいわば代表なのであって、この第三者の目で見ることが聞き手の復元可能性を保証することにもなるからである。

もちろん、先にみたように日本語・日本文化の「なる」的性格・特徴では、話し手を含む状況全体、出来事全体把握の傾向が強いことから、話し手自身が状況や出来事全体に埋め込まれて捉えられているため、そうした自己を対象化してみることは難しいのも事実である。しかしながら、一方で第三者の目を持たなければ、聞き手にとって状況全体・出来事全体と話し手の実感や意見などの復元を阻害することも明示する必要があるだろう。

（ハ）必要に応じた動作主の明示

話し手が発話する場合、上記したことはまた、個々の動作主を覆い隠すことにもつながっているため、しばしば「動作主」「主語」が省略されることが多い。もちろん、日本語母語話者も必要に応じて動作主を意識化しており、むしろ細かな事柄にまで注意が行き届いているとさえいえよう。そうした志向が、豊かな経験知や感性を育てているのである。しかしながら、こうした「動作主」も話し手自身に復元可能だとしても、その明示がなければ聞き手の復元可能性をこれまた阻害することも事実である。

以上の（イ）（ロ）（ハ）で述べたことを、例を使って示しておこう。

今、自宅が火事の場合、その家族は近隣、つまり「外」に向かって「火事だ！」と叫ぶだろう。隣人たちは火事がどういう「事態」を意味するのかを経験的に知っており、消化・救助活動を始めるだろう。しかしながら、当事者である家族が消防署に火事を通報する場合、次のようなコミュニケーションを必要とするだろう。

消防署：「119番、消防署です。火事ですか、救急ですか。」（コミュニケーション開始の確認と「話題」の明示の促し）

通報者：「火事です」（話題の明示）

消防署：「あなたのお名前と住所を教えてください。」（通報者＝話し手の明示の促し）

通報者：「名前は、消防太郎です。住所は〇〇町1丁目2番3号です。」（通報者＝話し手の明示）

消防署：「近くに何か目標がありますか。」（話し手確認のため、話し手の具体的な位置情報の促し）

通報者：「公立図書館の隣です。」（話し手の具体的な位置情報の明示）

消防署：「いまお使いの電話番号を教えてください。」（話し手確認のため、話し手の連絡先明示の促し）

通報者：「123の4567です。」（話し手の連絡先の明示）

消防署：「わかりました。何が燃えていますか。」（状況説明の促し）

通報者：「図書館の隣の私の家が燃えています。」（状況説明）

消防署：「わかりました。直ちにそちらへ向かいます。あなたは大丈夫ですか。早く外に出てください。」

（コミュニケーション終了の合図と通報者の状況を理解し、それを基に判断した消防署からの指示）

通報者：「はい、わかりました。」

（119番の正しいかけ方 | 広報素材 | 総務省消防庁 (fdma.go.jp) より）

*（ ）内は筆者によるものである。

上の例から、消防署員、つまり状況外にいる第三者であるコミュニケーションの相手が「事態」把握をするのに必要な(イ)(ロ)(ハ)の条件が、聞き手における復元可能を保証する条件でもあることが確認できよう。いわば、話し手は発話に際して、消防署員(第三者)が促したような、これらの条件を満たす「文」を自ら作り、聞き手に伝達することで、コミュニケーション、つまり意味の伝達が成立するのである。

しかしながら、話し手が以上の条件を満たした発話をするとしても、異文化コミュニケーションにおいては、なお考慮すべきことがある。

第1は、話し手(自己)と聞き手(相手)との関係性をどのような「事態」として把握し表示するかという点で、非日本語母語話者と日本語母語話者との間で「意味」の違いがありうるという点である。先にみたように、日本では対人関係は多種多様であり、その把握に応じた自称詞、他称詞、そして敬語をはじめとする配慮表現は豊富である。しかしながら、対人関係をどのような見方から把握し表現するのかは、まさに文化ごとに異なるだろう。日本語・日本文化と同じ「なる」的性格・特徴を持つからといって、対人関係に対する見方や把握の仕方、その表現までが同じとは限らないであろう。

第2に、分節化されたモノ・コトの意味に加えて、それを評価することばの意味の違いや差も考慮されなくてはならないだろう。例えば、どんな女性を美しいと評価するのかでも、色白な女性を美しいとする文化もあれば、太った女性を美しいとする文化もあるように、各文化の影響が色濃く出る。そして、こうした文化はそこに生活している人々にとっては自明のもので、普段は表には表れない。そして「美しい」ということばとその対象との組み合わせは無数にあり、この一つ一つの組み合わせに対する評価が、言語・文化ごとに異なるのである。すなわち、ある言語のひとつの言葉が他の言語の言葉と意味上で一義的な対応関係を示すとは限らない。非日本語母語話者にとっては、異なる言語の間の意味の違いや差が生じるのはむしろ当然であろう。したがって、非日本語母語話者が、たとえ日本語母語話者と同じ言葉を使ったとしても、その意味の違いや差が生じる可能性があり、またそのことを非日本語母語話者も感じることもある。

ビジネスジャパニーズ習得の根底には、以上述べた点が存在しており、そのことが日本語運用能力の問題として表面化しているとみてよいだろう。したがって、日本語運用能力を高めるために、日本語教育(者)は学習者にこれらの考慮すべき点の認識を促し、学習者がそうした認識を媒介として異文化間の言葉の意味の違いや差を調整できる能力を身につけられるように支援する必要がある。

しかしながら、学習者にはこれらの点こそ、戸惑ったり、つまずいたり、場合によっては葛藤を生じさせる箇所であり、その習得が困難となる点なのである。節を改めて、これらの問題点について実例を交えながら、さらに立ち入って考察していきたい。

4. 異文化調整能力の育成上の問題点 ーいくつかの事例からー

以下の実例は、筆者が本務校で担当している授業で学習者が作成した文や学習者から質問された事柄であり、これらを先述した日本語教育において留意すべき点に沿って取り上げていきたい(なお、本学の留学生のカリキュラム等については後出の注記3)を参照願えれば幸いである)。

4.1 話し手(自己)と聞き手(相手)の関係性事態把握表示の例

話し手と聞き手、さらに話し手と話題の対象者である第三者との対人関係性を、話し手がどのような「事態」として把握し、表示するのかは、先に述べたように日本語を媒体とした異文化コミュニケーションでは考慮されなければならない点の一つである。その具体的な表れとして、尊敬語・謙譲語の使用がある。

ビジネスジャパニーズ習得上必要となる待遇表現を学ぶことを目的とし、敬語表現の基礎から具体的な場面に即した敬語表現まで、その文法学習をベースとして、場面に応じた表現の使い分けができるよう口頭表現練習も行うことを主な内容とする授業（日本語Ⅲ）では、授業の初めに尊敬語、謙譲語の使用を距離に置き換えて図示し、イメージづくりを図った。たとえば、話し手＝自分、聞き手＝相手、話題の人物＝先生の場合、

（例1）「先生は言った。」であれば、話し手と聞き手との距離は0で、話し手と先生の距離も0ということになる（図1）。

（例2）「先生はおっしゃった。」であれば、話し手と聞き手の距離は0で、話し手と先生の距離は「おっしゃる」という尊敬語を使うことで先生が1上昇し、話し手には先生を見上げる距離が生まれる（図2）。

また（例3）「先生はおっしゃられた。」であれば、話し手と聞き手の距離は0で、話し手と先生の距離は、尊敬語「おっしゃる」と尊敬を表す助動詞「れる・られる」の組み合わせで先生が1.5上昇するので、例2よりも話し手が先生を見上げる距離は開く（図3）。

そして（例4）「先生におっしゃっていただいた。」であれば、話し手と聞き手の距離は0で、話し手と先生の距離は尊敬語「おっしゃる」を使用して先生が1上昇し、謙譲語「ていただく」を使用して話し手が1下へ下がることで、話し手が先生を見上げる距離は例3よりも、さらに開くことになる（図4）。

（例5）「先生はおっしゃいました。」であれば、話し手と聞き手との距離は丁寧語「です・ます」使用（「です・ます」は聞き手に対する敬語として教えている）によって聞き手が0.5上昇し、同時に話し手と先生との距離は尊敬語「おっしゃる」の使用で先生が1上昇することで、話し手が先生を見上げる距離は例2と同程度、開くことになる（図5）。

距離はわかりやすいように「です・ます」「れる・られる」の使用が0.5、その他の敬語は1と単純化した。実際は語によって微妙に異なることは指摘しておいた。そして図1～図5のように尊敬語や謙譲語、丁寧語の組み合わせによって距離が生まれ、その距離を相手との関係に応じて調整しながら、日本語コミュニケーションが成り立っていることをイメージ化して示した。

図1

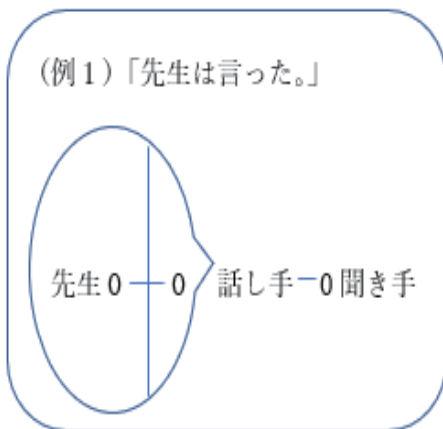


図2

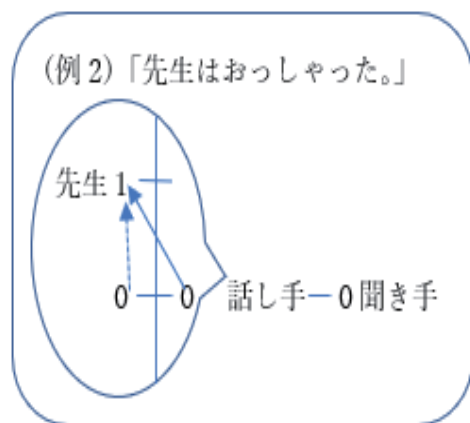


図3

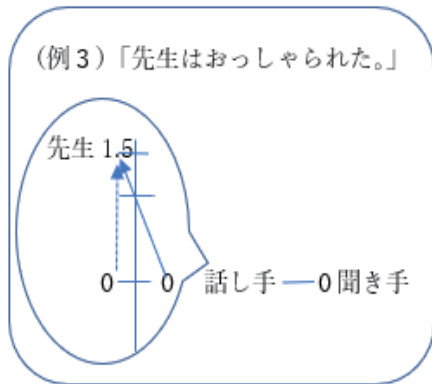


図4

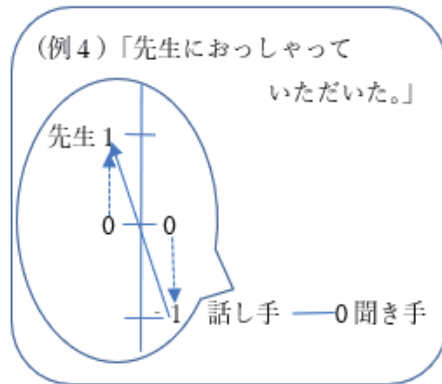
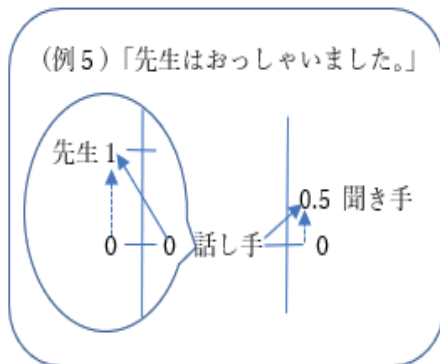


図5



しかしながら、学習者にとっては、尊敬語+尊敬語は理解しやすいのに対し、尊敬語と謙譲語の併用は難しいというのが実情であった。このことは学生からの「謙譲語はどのような時に使いますか」という質問に表れており、謙譲語のシステムによる自己表示の理解が難しいことを示している。「相手」や「話題の人物」を尊敬する対象として位置づけることは、どの文化でもあるため理解しやすく、日本語でも言語化しやすくもあるが、「自分」を謙遜する対象として位置づけることには慣れないため（本来自国の文化でもあるのかもしれないが）、言語化も困難になるという文化の違いが表れているのである。それゆえ、「先生がわたしにお会いしました。」のように謙譲語を尊敬語として、相手の行為について使用してしまう例がよくみられた。この「お～になる」は尊敬語で、「お～する」は謙譲語であるのかについてはまた説明が必要である。尊敬する人が何かを「する」ことを表すときは、その人物を直接表現することをさけるので（このこと自体は多くの言語文化でみられる現象である）、その人物自体が<出来事全体>の表示、あるいは全体を表す「場」と化してしまう。それゆえ、尊敬する人物の行為は、ある「状態・出来事」の変化として捉えられることから、「お～になる」と「なる」を使うことが尊敬語に通じることになる。逆に、わたしたちは尊敬する人のために一生懸命「する」のだから「お～する」は謙譲語になる、と説明すると留学生たちは「なるほど」と一定の理解を示していた。敬語理解のためには、単なる暗記ではなく、日本語と対人関係の特徴を踏まえた説明があると習得しやすいということが、改めて示唆されたと考える。

4.2 動作主の省略に関する例

上記の尊敬語と謙譲語の使い分けの難しさは、動作主の省略とも関連している。そこで下記のようなメール文例などを使い、誰が何をしたのかを復元させることで、尊敬語と謙譲語による自己と他者の関係性把握の練習も行った。

・メールの文を敬語にしましょう

来週の東京へのご出張のことですが、空港までお迎えに

【①行きます⇒ 】ので【②到着する⇒ 】時間を【③知らせてください⇒ 】。

空港で資料を【④渡します⇒ 】ので、

車の中で【⑤見てください⇒ 】。

ご昼食のあと、会議の場所まで【⑥送ります⇒ 】。

どうぞよろしく【⑦お願いします⇒ 】。

（金子広幸（2014）『初級が終わったら始めよう にほんご敬語トレーニング』アスク出版、p.38 より）

*原文には漢字に読み仮名がふってある。

上記の問題は、①～⑦までを敬語に直すというものであるが、敬語に直していくためには、①～⑦の行為の動作主を復元させる必要がある。動作主が誰であるかを特定できないと尊敬語か謙譲語は選べないし、間違えて選んでしまうと、動作主が逆になってしまうからである。

そして、これと関連して、「していただく」が謙譲語（しかしながら、具体的な行為の動作主は自分以外の人物）、「してくださる」が尊敬語といった授受形式に関する使用もやはり混乱を招きやすかった。その一方で、「させていただく」は昨今よく使用される表現であるため、自分について使う表現であるとの理解は早かった。しかしながら、表現に困ってしまうと「させていただく」を使うということも見られ、多くの日本人の「させていただく」の過剰使用と同様の傾向がみられる。このように、授受形式が関係する問題に対しても、動作主の復元は重要な練習となった。以上から、謙譲語、および授受形式の理解には対人関係の把握と共に、動作主の意識化・明示化が必要であるといえる。

ビジネスシーンでは特に他社の人間に対する配慮表現は不可欠である。そして配慮表現は、誰が誰（他社、あるいは自社）に対する関係性をどのように表現するのかという核心部分の意識化なしには成り立たないという認識を促す必要がある。

4.3 語彙の意味内容の差異に関する例

ここでは、エントリーシート作成に当たって、自己PR文を書く際に使用する、自己の性格を表すための語彙の例を紹介しよう。

語彙の学習は一見、辞書的で覚えるだけの作業と思われがちであるが、「いい人」という言葉が必ずしも、字義通りの意味で捉えられているわけではなく、「(何もほめるところがないのでとりあえず) いい人」のように使われる場合があるように、性格を表す語彙は語用論的な要素が大きく関連している。また、「自己主張が強い」という性格は、日本ではあまりよい評価を得られないが、「自分の意見をしっかりとっている」と捉え、高評価をする留学生もいるように、性格を表す語彙に対する評価は文化によって大きく異なる（日本でも「自分の意見をしっかりとっている」ことは建前の上では高評価を得るが）。日本語における性格を

表す語彙を学ぶ際は、学習者は必ず自国におけるその語彙が表す人物への評価と比較をするという過程を経ることになる。この過程を授業で行わない場合、日本語を教えているようで、実は日本社会・文化の価値観の一方的伝授になり、反発を招く場合もある。そして、そのことが結果として、学習者が自分語りのための適切な表現を選ぶことができないことにつながってしまいかねないだろう。

授業中、学生から質問の出た「生意気」という語の意味について話し合ったときに、筆者（教師）から「日本では主に、年齢や地位（役割）などが低い人が高い人に反対するように自分の意見を主張するときに「生意気」と評価されることがある」と説明すると、ある学生は「うちの国では女が言うと「生意気」といわれることがある」のように、自文化における類似表現の使用条件について意見が出た。ある学生は、「生意気」な人について、「年齢や性別、地位にとらわれることなく自分の意見を主張できるということなので、自分の意見をしっかり持っている人だと思う」と評価した。このように議論を深めることで、ある語彙が使用される条件としてそれぞれの文化にどんなものがあるか、またその違いは何かの認識を促す効果が生まれてこよう。

このように、日本語における性格を表す語彙を学ぶ際は、自国、あるいは自分はそのような状態をどのように評価するのかについて認識したうえで、もし「自己主張が強い」ことが自分の長所だと考え、PRしたい場合、日本語ではどのように言えばよいのかなど、自文化における価値基準が一方的に否定されたのではないことを常に確認しながら、「適切な表現の選択」を通じて、日本の価値基準との調整ができると考えられよう。

また、自分の長所短所についてエピソードとともに書くという練習は、就職活動時のエントリーシート作成の練習には欠かせないものである。この練習中に語彙とエピソードが食い違う例がみられる。例1、2は学習者が作成した文章の原文である。

例1

私の長所は協調性などところがあるだと思います。同僚と友達なコミュニケーションを取るために、常に相手が求めていることや、どのような仕事の仕方をする人なのかを考えるようにしていました。例えば、お客さんに接するとき、相手の気持ちを理解して、相手を喜ぶために、どんな言葉や行動を取るべきかを考えています。私のアルバイト先でお客さんの気持ちを理解することを意識してきました。それでお客さんから褒められて、接客をすることができました。この経験を活かし、私は協調性を持ちながら、自分から能動的な仕事をすることができます。

例2

私の長所は協調性があることである。日本語学校に入っていた時、国際交流会を参加した。日本で初めて様々な国の人とコミュニケーションをとり、特に国の文化や料理などははっきりわかるようになった。自分の国のことと比べると、同じ、違うところは見つけられるので、なかなか面白いと思われる。実は学校も職場もコミュニケーションをとるのが不可欠だと考えているので、これからもこのような機会があれば、結果的にはうまくできないけれども、諦めずに、できるようになるまで、何回もチャレンジしたい。

*例1、2の文章は学生から引用の了承を得たものである。

例1、2ともに、「協調性がある」ことを自己の長所としてPRしているが、「協調性」という語彙が表す印象からは、両者ともにずれている。「協調性がある」という言葉から、通常想定されるエピソードは、意

見の食い違いなどがみられる、あるいは想定されるようなケースでも一致点を見出す努力を続けて、メンバーと協力してやっていく、などというものであろう。例1は、皆とうまくやっていくために、相手の気持ちをよく考えるということを重視している点を強調しているが、その具体例がアルバイトで客を喜ばせるために努力したというものであり、「(意見の食い違いがあっても) 相手と協力してやる」という「協調性」の中の「(相違点を乗り越えた) 協力」の要素が欠けてしまっており、一方的に「相手のために尽くせる」という印象の方が先に立ってしまうだろう。

例2は、「多くの人とコミュニケーションをとること」を「協調性」と理解しているようである。確かに、「協調性」は「多くの人とコミュニケーションがとれる」という要素を有しているだろうが、単に多くの人とコミュニケーションがとれるだけならば、「外交的」など他の語彙の方が妥当であろう。ここでもやはり「協調性」に必要な「協力」という要素が欠けているのである。

このように、「協調性がある」というエントリーシート上で日本人学生も頻繁に使う語彙についても、その理解については注意深くすり合わせをしないと、エントリーシート上でちぐはぐな自己PRをすることになってしまうだろう。留学生が書く自己PR文の問題点には、単なる文章力や暗記としての語彙力の問題ではなく、語彙に関する意味理解という異文化コミュニケーションにかかわる問題が隠れている場合が多い。

また、エントリーシートを書くことで自己PRをすることを1つの言語行為として捉え、どのような自己PRだと、相手に不快感を与えてしまうのかというポライトネスストラテジーの観点から議論することも必要である。自文化における自己表現をそのまま行った場合、それが日本という異文化においてどのように評価されるのかについての気づきを促すことにつながるからである。模範とされる自己PRの方法は文化によって異なるため、自国や日本、そして日本以外の国の自己PRの在り方などにも広く目を向けることで、自文化と自己を客観化し、異文化との調整をしながらPRする方法を学ぶことも必要である(ポライトネスストラテジーとしての具体的な自己PRの方法比較については拙稿(2016)を参照されたい)。

しかしながら、どのような方法で自己PRすることがふさわしいか理解したとしても、学習者がそれをエントリーシート上で具体的に日本語化していくことには、また別の課題が生じる。それは、希望する企業について、その企業の在り方や価値観、求める人材などの条件と、PRしたい自分をあらわすエピソードを合致させることが難しいということに表れている。このことは、先の「業界研究・企業研究が不十分」という非日本語母語話者不採用の理由と結びついていると考えられる。その根底には、単なる研究不十分だけでなく、特に「協調性」のように抽象的な言葉(概念)を使う場合、語彙の意味が学習者の抱くイメージに安易に置き換えられている場合もあるからである。したがって、語彙の意味とイメージとのすり合わせ作業の必要性を促すことが重要となろう。

4.4 異文化に際して葛藤を感じる学生に対する評価の問題

最後に、授業を通じて異文化に対して留学生に葛藤が生じる場合の評価の問題について述べておきたい。

受講した留学生の授業内容と関わる学習の成果として、(1)日本語レベルが相対的に高く、授業を聞いたのち、授業内容を反映させた問題解決のあり方や日本語表現をほぼ再現することができる、(2)日本語レベルは相対的に低く、再現内容の日本語表現に問題は多々あるものの、授業内容を日本語表現や問題解決のあり方に反映させようとする痕跡がみられる、(3)文章表現にさほどの誤りは認められない(ただし、単純な表現しか使えない)が、授業内容を反映させることができない、(4)日本語レベルが相対的に高いが、授業内容をあえて反映させることを望まない、の4つのタイプがある。

このような状態にある学生についてどのように成績評価をつけるのかについては、授業の理解度をみるのが正当であろう。そこで、授業の理解度を授業内容の反映度に置き換えて考えてみると、表2に示した

ように、(1)については、日本語表現も問題解決の方法も授業内容を反映しているということで、良い成績評価をつけること自体は妥当であろう。また(2)については、授業内容の反映度から、授業内容を理解していることは認められるが、もともとの日本語能力が高くないため、それが全体的な評価に影響してしまうこともあるだろう。しかしながら、授業内容の理解度に焦点をあてれば、概ね高い評価を与えてもよいのではないかと考える。(3)の場合、授業内容が反映できていないため、文章表現に重大な誤りがなくとも、成績評価が低くなることは仕方のないことだろう。(3)の学生は、日本語がある程度話せるようになる(多くの場合、読み書きは苦手であり、口頭表現も基本的なものである。)、それだけを使って、日常生活から大学生活まで過ごそうとする傾向がある。自分で言語的な発展を止めてしまう学生で、このような学生は少なからずいる。(4)の学生の場合では、①授業内容を理解していない、②授業内容は理解しているが、反映させるのが面倒くさい、③授業内容は理解しているが、自分の問題解決の方法を変えたくない(自分の方法に自信がある)の3つが考えられるが、①や②は日頃の授業態度を見ていけばわかるであろう。しかしながら、③の場合は、授業内容自体は理解できていても、日本という異文化への反発から敢えて自分の方法を選択したと考えられるため成績評価が難しい。この場合、その問題解決の方法が非常にユニークで日本文化においても反感を持たれにくい内容であるのならば、良い評価を与えることに問題はないが、反感を持たれやすい内容であった場合、どうしても授業内容の反映という観点から評価せざるを得ないため、成績評価としては低めになってしまう可能性がある。しかしながら、異文化としての日本文化への反発がうかがわれる学生は、自己を發展させていく契機も持っているともいえ、その契機を低評価でくじいてしまうことも問題であろう。

また、(1)(2)の学生は授業内容の反映度から成績評価をしているので、自ら主体的にその方法を選択したのか、単に模倣したのか、また(4)の学生のように内的な葛藤があったのかどうかは判断できない。すなわち、授業が自己發展の契機となったかどうかはわからないのである。しかしながら、教員の側で確固たる基準を設けておかないと公平な評価が難しくなってしまうのも事実だろう。こうした評価の問題は、単なる語彙表現や文法レベルの習熟を超えた、問題解決のあり方まで含めた異文化コミュニケーションとしての日本語教育を考えた場合、非常に難しい問題であることを指摘しておきたい。

表2 問題解決型の日本語教育における評価例

	(1)		(2)		(3)		(4)	
	日本語表現	問題解決	日本語表現	問題解決	日本語表現	問題解決	日本語表現	問題解決
授業内容の反映	○	○	○	○	×	×	△	×
日本語レベル	B~A		B~C		B~C		A	
成績評価	A~AA		B~A		D~C		C~AA	

5. おわりに

非日本語母語話者が日本語を学ぶとき、日本語母語話者が日常生活の様々なコミュニケーション場面で行う言語運用の模倣から始めることは、子どもが母語を習得する場合と変わらない。模倣を経ない学習はないといえるだろう。大学における日本語教育は、学習者が子どもと違って成人であることから、その模倣の過程で、各コミュニケーション場面で共通に使われる文型や例文を示し、そこに文法や日本人の行動様式に関する解説を加えて、「文」の作成能力を身につけることを実践している。確かに「文」は発話の基

本単位であることから、学習者が文型や例文を参照基準にして日本語による「文」の作成能力を身につけることは必要不可欠である。そしてその日本語運用能力を身につけることが日本語学習の目標となるだろう。またビジネスジャパニーズ教育においても、ビジネスシーンに特化しているとはいえ同様の教育がなされよう。

しかしながら、こうした模倣的な習熟だけで、日本語を媒体として社会生活のあらゆる場面でなされる異文化コミュニケーションが成立するかどうかは問われてよいだろう。それは、先にみた日本語と日本文化の性質・特徴によって日本語話者同士のコミュニケーションにおいて、背景として退いてしまう条件や逆に前景として強調される条件、またある語について、日本語と非日本語母語話者の母語との意味の違いなどに関する認識なしに、非日本語母語話者による日本語を媒体とした異文化コミュニケーションは成立するのかと問い換えてよいだろう。もちろん、これまでも日本語では主語の省略が多いなど、こうした条件に関することがいわれてきた。しかしながら、こうしたより根本的な条件を日本語教育は学習者に示し、学習者がその認識を媒介として日本語そして日本語によるコミュニケーションの在り方について意識化して学習できるようにすべきだと考える。そして、学習者が自己の言語・文化と日本語・日本文化を比較、調整しながら、新たな自己を形成し、発展させる能力を身につけることこそ、非日本語母語話者にとっての「社会人基礎力」であり、その能力が企業等が求める「社会人基礎力」の源泉でもあると考えられる。

もちろん、その成果は大学4年間の学習だけでは目に見える形になりにくいであろう。大学での日本語学習は、まさに「基礎力」の育成なのである。したがって、日本語コミュニケーションの最も身近な相手である日本語教師の側が、日本文化とは異なる文化を身につけた彼らの疑問や葛藤を受け止めて教育を進めていかなければ、彼らの一番身近な異文化コミュニケーションは挫折して、「基礎力」も身につかないだろう。「異文化コミュニケーション教育としての日本語教育」として真に問われているのは、日本語母語話者、日本語教育者の側なのである。

注)

1) これとは別に、もともと就労目的だが、在留資格を得るために「留学」を選んでいった層というのも少なからずおり、その層が特定技能へ流れれば、③の層の獲得は、多くの大学にとって存続のために重要になってくるだろう。一部の大学を除いて、多くの大学に在籍する留学生と特定技能をめざす層はある程度、潜在的に重なっている可能性があるからである。この2年間で全国的に留学生の人数が大幅に減少したのは、コロナ禍の影響であることは疑いがなく、コロナ禍が収束したのち、この特定技能と潜在的に重なっていた留学生の一部の層が在留資格としての大学留学を選択しなくなる可能性が生じてこよう。すなわち、留学生の減少は今後も続くことが考えられるのである。これは、多くの大学における日本語教育ビジネスがこれまでのようには立ち行かなくなる可能性を示唆している。

2) これらの仕事のうち、人気のある宿泊・外食関連の仕事は特定技能ができてからは、その内容が重なることもあり、在留資格を技術・人文知識・国際業務が特定技能で選択できることになる。したがって、日本語レベルや学力の低い学生に対して特定技能資格での就職を紹介していくことも考えられるが、表1にあるように特定技能で求められる日本語レベルはN4程度であり、いわゆるブルーカラーとしての仕事が主な内容となるため、たとえ日本語能力は低くとも4年間日本の大学で学んだ学生がそのような職を希望するとは考えにくい。現在は移行期であるため、そうした就職指導も学生の希望に沿ったものになるかもしれないが、今後制度が定着してくれば、先

にも述べたように就労そのものが目的であるような留学生は、大学「留学」という過程を経験しないで、はじめから特定技能を取得することが考えられる。それゆえ、学力が低くとも日本の大学に留学する学生にとって、特定技能による就職はあくまでも技術・人文知識・国際業務の滑り止めの扱いにすぎないことが予想される。

3) 本学では、留学生が自身の目的に合った日本語学習を続ける機会を設けるとともに、留学生のキャリア形成を支援する目的のもと、日本語Ⅲ・(留)キャリア形成Ⅰ・(留)キャリア形成Ⅱが2018年度に新設開講された。これらの新設科目は本学における新日本語カリキュラムの一環であり、筆者がその設計を担当した。上記の新設科目は、1年次に日本語Ⅰ・Ⅱで、中上級の日本語文法を「書く」「発表する」という観点から実践的に習得した者が受講の前提となっており、大学生活から社会人としての生活で必要となる日本語表現と異文化調整能力の習得を目標としている。以下の表はその概要をまとめたものである。

異文化調整能力の育成を目指した日本語教育科目の概要

	シーン	日本語表現	異文化調整能力
日本語Ⅲ	大学・日常生活 ～就職後	待遇表現文法	日本社会における対人距離のつかみ方 とそれを表現に反映する力
キャリア形成Ⅰ	就職後	クッション言葉など、場面に即したビジネス表現	日本社会や企業における問題解決のあり方
キャリア形成Ⅱ	就職活動時	・自分語りのための語彙 ・総合的な日本語文章表現	・ポライトネス戦略としての自己PR ・自分語りのための適切な表現選び

参考文献

- 1) 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO) (2019) 『平成29年度私費外国人留学生生活実態調査概要』
- 2) 経済産業省 (2015) 『外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査(経済産業省委託事業、2015年)』
- 3) 池上嘉彦 (2007) 『日本語と日本語論』筑摩書房
- 4) 池上嘉彦 (1981) 『「する」と「なる」の言語学 - 言語と文化のタイポロジーへの試論』大修館書店
- 5) 鈴木孝夫 (1973) 『ことばと文化』岩波新書
- 6) 寅丸真澄・餐場淳子・作田奈苗 (2017) 「ビジネス日本語教材にみるビジネス日本語教育観の変遷-教材のパイロットスタディの調査結果から-」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43, 109~120.
- 7) 長友文子 (2021) 「「ビジネス日本語」と「ビジネス場面」-ベトナム日本関連企業における日本語使用の実態調査研究-」『和歌山大学クロスカル教育機構研究紀要』第2巻 45-64.
- 8) 町田健 (2011) 『言語構造基礎論-文の意味と構造-』勁草書房
- 9) R. ベネディクト (1967), 長谷川松治訳『菊と刀 - 日本文化の型 -』社会思想社
- 10) 横倉真弥 (2016) 「日本語教育における発話内効力調整の問題について-留学生の自己PR文を例に-」『Global Communication』第6号、武蔵野大学グローバルスタディーズ研究所、133-143.