

外国語教育に取り入れる文化要素の選定に関する一考察

—アメリカの大学における

アラビア語モロッコ方言教科書を事例として

A Consideration on Cultural Elements in Language Learning

— A Case Study of a Moroccan Arabic Textbook in U.S. Universities

岡 崎 英 樹

Hideki OKAZAKI

1. はじめに

外国語の教育や学習の中にどのような文化要素を取り入れ、どのように提示すべきかについては、これまでも多数の研究が行われてきており、様々な目標や指針が提案されてきた¹⁾。しかし、米国内で第2言語としての英語を教えることを想定して構築されたモデルを、他の外国語教育においても一律に適用可能かという点²⁾においては、多くの課題が残されていると言うべきであろう。本稿では、米国の大学における外国語としてのアラビア語教育を事例として、様々な文化要素のうちから具体的に何を選定することが妥当であるかの考察を行う。また、それを通して、外国語教育に取り入れるべき文化要素の選定に際しては、各言語が持つ特質を考慮に入れるのはもちろんのこと、文化的背景や時代背景をも踏まえた上で行うことの重要性を指摘したい。

具体的には、アラビア語教育に取り入れるべき文化要素に関してAl-Batal (1988) が提唱した10の指針を手がかりとして、アラビア語モロッコ方言の教科書に記載されている文化要素の検証を行い、アラビア語の初級レベルの学習者にとって有益であると考えられる文化要素とは何かを考察する。題材として選んだ教科書は、2011年にジョージタウン大学で出版され、大学教育の中で使われ始めているモロッコ方言及びモロッコ文化の入門書 Abdellah Chekayri, *An Introduction to Moroccan Arabic and Culture*, である。

なお、本稿では、アラビア語初級レベルの学習者に対して、どのような文化要素の提示があり得るかを考察するため、想定している「アラビア語学習者」は、例えば、大学でアラビア語の初級・入門クラスを受講している学生のように、初めて正則アラビア語 (Modern Standard Arabic) やアラビア語諸方言に接し、なおかつアラブ文化やイスラーム等に関する予備知識に乏しい学習者である。したがって、アラブ諸国やイスラーム世界からの留学生や、継承語学習

1) Nostrand & Nostrand 1970; Seelye 1974; Lafayette 1978; Schultz 2007.

2) Elgibali & Taha 1995, 96.

者 (heritage learner)³⁾ は含まない。

2. 外国語教育における文化要素

言語と文化は、互いに切り離せないような形で密接に絡み合っており⁴⁾、外国語の教育や学習において、文化要素が重要であることは疑いの余地はなかろう。全米外国語学習基準の「外国語教育の5C (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities)」(Standards, 31) の一つに“文化Culture(s)”が含まれているのも、当該言語が用いられている文化的コンテキストを身に付けられない限り、本当に言語を習得したとは言えないことを外国語教育関係者が信じているからに他ならない。さらに、学習者が他言語の学習を通して、当該言語が用いられている“文化”の知識を獲得し、ひいては異文化間理解につながることを期待しているからであろう。

一般的に、外国語教育の中心的な課題は、スピーキング、リスニング、リーディング、ライティングの4技能の向上であるため、Kramsch (1993) が指摘しているように、文化の教育は「使い捨ての第5の技能」(p. 1) として副次的な位置づけに留まる場合も少なくない。しかし、「文化というものは、言語そのものの一特徴としてではなく、言語によって伝達される情報に過ぎないとみなされることが多い。その結果、異文化に対する理解が、言語と切り離された形で教育目標の一つとなっている。しかしながら、言語が社会的実践であるとみなすことができるなら、文化はまさに言語教育の中核となる。」(p. 8) という彼女の言葉のとおり、文化を抜きにして言語教育を行うことはできないのも事実である。

だが、いざ言語教育の中に文化要素を取り入れようにも、多くの課題に直面することは避けられない。まずは、当該言語の背景にある“文化”とはそもそも何かという考察の段階で、すでに個々の授業担当者の能力を超えた領域に入り込むことになる。また、カリキュラム構成上、文化を扱う他の授業との関連において、当該授業がどのように位置づけられているかという点も、授業に文化要素を取り入れる基準の変動を招く大きな要因となる。さらに、授業時間内での語学的学習内容とのバランスなどに起因する時間的制約もあり、文化要素の絞り込みを臨機応変に行う必要が絶えず生じる。これらの諸課題に適切に対応するためには、文化要素を選択するための枠組みが不可欠であることは言うまでもない。

しかし、そのような枠組みは、特定の言語のみをモデルにして構築できるものではない。これには、学習者の母語によって目標言語の難易度が変動することが理由の一つにあげられる。第2言語としてのアラビア語学習を例に取るなら、英語の母語話者と、ヘブライ語の母語話者とでは、学習難易度は大きく異なる。英語の母語話者にとってアラビア語の学習に多くの時間を要することは、Foreign Service Institute (FSI) が外国語の学習難易度を4段階に分類した中で、

- 3) アラブ系(ムスリムとは限らない)や非アラブ系ムスリムの米国人は、宗教やアイデンティティ、親族・友人との関係を通してアラビア語と密接に関わっているという点で他の学習者とは大きく異なる。また、継承語学習者は、アラビア語学習の動機において他の学習者(non-heritage learner)とは隔たりがある。(Kenny 1992, 133-4; Husseinali 2006, 402-6.)

- 4) Brown 1994, 165.

アラビア語が最高ランクの“group 4”に含まれている⁵⁾ことが示す通りである。また同様に、文化的側面に対する理解についても、例えばトルコで生まれ育ったムスリムと、米国で生まれ育ったノン・ムスリムとでは、アラビア語学習に関連する文化的背景に関する予備知識の量には隔たりがあることが容易に予想される。このようなことから、文化要素の選定のための枠組みを、個別言語の側から絶えず検証することが必要であると考ええる。

3. アラビア語・アラブ文化の教育をめぐる今日的課題

現在、米国におけるアラビア語及びアラブ文化の教育が直面している諸々の課題のうち、文化要素の選定に深く関わるものとして、急速な関心の高まりと、それに伴う学習者の急増をあげることができる。従来のように、文学や文化を深く学ぼうという動機がトップを占める時代ではなく⁶⁾、様々な動機や目的を持った学習者の要求への対応が求められるようになってきた。このような時代だからこそ、アラブ文化の多様性に対する認識不足と根強いステレオタイプへの対処も、重要な課題の一つとみなされるべきであろう。また、スピーキング重視の観点から、方言（口語）の教育の比重が高まることは避けられないため、ダイグロシアの状況に柔軟に対応したアラビア語教育が、これまでに増して必要となってゆくであろう。このような現在の情勢を踏まえて、以下では3つの観点に絞って、問題点を整理したい。

3-1. 学習者の急激な増加

アラビア語教育を取り巻く環境は、2001年9月11日の同時多発テロ事件とその後のアフガニスタン、イラクでの戦争を境に一変する⁷⁾。変化の一つに、学習者の急激な増加がある。米国の諸大学におけるアラビア語授業の履修登録者数に関し、当時の増減を示す資料として、Brod & Huber (1992) による1980年から1990年までのデータと、Welles (2004) による1998年から2002年までのデータがある。これらの資料によると、1980年から1990年までのアラビア語の登録者は約3,400名で横ばいの状態が続いていた⁸⁾。ところが、90年代以降に入ると徐々に増え始め、1998年には5,505名となる。そして2002年には10,584名となり、わずか4年間でほぼ倍増

5) cf. Allen 1992, 225.

6) Belnap による1987年の調査では、アラビア語を受講する動機の多い順に、「文学・文化」36.8%、「中東に旅行、滞在したい」36.6%、「アラブ人と話がしたい」29.2%、「原語原典による調査・研究」20.2%、「外国語の勉強が好き」19.2%、「クルアーンや宗教関係の書籍を読みたい」16.7%などであった。(Belnap 1995, 57)

7) 2001年以降の米国におけるアラビア語教育の現状と課題については、Al-Batal 2006が詳しく論じている。

8) 1980年、1983年、1986年、1990年のそれぞれの登録者数は、3,466名、3,436名、3,417名、3,474名である。(Brod & Huber 1992, 8)

した計算になる⁹⁾。当時の教育現場の状況を、30年近く米国でアラビア語・アラブ文学の研究教育に従事してきたSuzanne P. Stetkevych博士（インディアナ大学教授・ジョージタウン大学客員教授）は、次のように振り返っている。

「9.11の事件及び米国によるアフガニスタンとイラクへの侵攻後、いったい何が起こったか？アラブ世界やイスラーム世界への関心や、時には敵愾心がますます高まった。そして、アラビア語学習の目的は、より実用本位なものとなり、政府やNGOからの要望が重視されるようになった。これは、兵役経験者から若者までが男女を問わずアラビア語の授業に出るようになり、イラクに展開するアメリカ軍に従軍する者もいれば、中東関連の専門コースに所属する者もいたからである。（翻訳は筆者による）」（Stetkevych 2013, 18）¹⁰⁾

その後もアラビア語学習者の数は増加の一途をたどる。2006年、当時のGeorge W. Bush大統領によって導入されたNational Security Language Initiativeなどの政策もこれを後押しすることになった¹¹⁾。Furman, Goldberg, and Lusin (2010, 25) のデータによると、2006年に23,974名、2009年には35,083名となり、80年代と比べ10倍を超える登録者を数えるに至った。

学習者が急増する一方で、アラビア語やアラブ世界の専門家の数は思うように増加していないのが現状である。Margaret K. Nydellは、*Understanding Arabs* (5th ed.) のまえがきで、「不幸なことに、中東の専門家やレポーターの多くは、現地の言語を話すことができない。（英語ができない米国専門家を思い浮かべてほしい。）」（2012, xvi）と述べている。彼女の言葉に代表されるように、米国では今まで以上にアラビア語を使いこなすことのできる人材が求められているものの、アラビア語を含む中東の諸言語の教育及びその成果が、社会の要請に追いついていない現状に注目すべきである。

3-2. アラブ文化の多様性と根強いステレオタイプ

根本的な問題提起として、そもそも「アラブ文化」というものを正確かつ公正に定義することは可能なのであろうか。22の国と機構から成るアラブ諸国¹²⁾の広がりとは各国の異なる政治体制を考慮しただけでも、この地域がいかに多様性に富むかは想像に難くないであろう。気候、

9) Welles (2004, 9) によれば、同時期に増加率が多かった言語には、アメリカ手話 (432.2%)、アラビア語 (92.3%)、聖書ヘブライ語 (55.9%)、イタリア語 (29.6%)、現代ヘブライ語 (28.0%)、古典ギリシャ語 (24.2%)、日本語 (21.1%)、ポルトガル語 (21.1%)、中国語 (20.0%)、韓国・朝鮮語 (16.3%) などがあり、アラビア語が突出している。

10) 2011年10月22日に大阪大学箕面キャンパスで行われた講演「*Arabic Language Teaching in the United States: Issues and Challenges*」(主催：関西アラブ研究会)に基づく。

11) ヨーロッパやラテンアメリカの諸言語だけでなく、“安全保障に欠くことのできない”アラビア語、中国語、ロシア語、ヒンディー語、ペルシャ語等の学習者の増加を推進する政策である。(Graham 2006)

12) 便宜上、アラブ連盟への加盟国数を示すが、アラビア語を母語とする住民がマイノリティーとして存在する国の数を考慮に入れるなら、これを遥かに上回る。

食べ物、ファッション、西洋化の度合いなど、どの点を取ってみても、各地域によって大きく異なっている。これら空間的な広がりに加え、時間的な広がりから同様のことが言える。つまり、ジャーヒリーヤ時代の文化と、イスラーム以降の文化は同一のアラブ文化などではない。また、イスラーム以降の約1,400年に及ぶ文化を安易に“アラブ文化”などと一まとめにして標準化することには躊躇せざるを得ない。一方で、アラブ世界に暮らす住民たちの多くが、自分たち“アラブ人”はアラビア語とイスラームを共有していると信じている。この二つの要素は、生活様式や思考様式の形成に大きな役割を果たしてきたことは間違いなく、これらを軸とした共通の文化的特質が存在していることも事実である。Margaret K. Nydellが「これらの違いにもかかわらず、アラブ人は人生観においては西洋人に比べ均質的な考えを持っている。すべてのアラブ人は、国家や階級を越えて、基本的な信仰や価値観を共有しているのである。」(Nydell 2012, 2) と言うように、東西に広大に広がるアラブ世界を一つにまとめ上げる力を有しているのがアラビア語とイスラームであると言えそうである。

しかしながら、この二つの要素のみからアラブ世界を語ることは、この地域の多様性を全く無視することにもつながりかねない¹³⁾。つまり、“イスラームのみ”の切り口からの説明では、レバノン、パレスチナ、エジプトなどのキリスト教や、モロッコのユダヤ教を無視することになるであろう。したがって、モロッコの旧市街には、ユダヤ教徒居住区(メッラーフ)や、ユダヤ教墓地が多いことの背景への理解にもつながらないし、なぜ建国後のイスラエルにモロッコ系ユダヤ教徒が高い割合を占めているのかとの疑問にも答えることはできない。また、“アラビア語のみ”の切り口では、マグリブ諸国のいわゆる“ベルベル語¹⁴⁾”諸方言(タリフィート語、タマズィグト語¹⁵⁾、タシュリフト語等)やフランス語、エジプト南部のヌビア語、パレスチナのヘブライ語など、決して例外的・周延的な事象であるとは言えないアラブ世界における多様な言語使用状況を正しく学習者に伝えることはできない。

アラブ文化の多様性に留意すべきであることに加え、ステレオタイプの問題も指摘すべきであろう。1960年代に書かれたEdward T. Hall, *The Hidden Dimension*は、欧米人とアラブ人の行動様式の相違について、今に至るまでしばしば引用されている文献の一つである。プロクセミクスに関するHallの分析によると、「アラブ人にとって、公共の場における侵入というものが存在しない」(1966, 146)のは、西洋人とは異なり、アラブ人の場合、「人格は身体内側の奥の方

13) 外国語教育や異文化理解教育で陥りがちなことであり、Patrikis (1988, 19) は“the sin of dangerous incompleteness”と呼ぶ。

14) 「ベルベル語」は学術用語として一定程度確立しているものの、語源的には自民族優越主義的な差別意識が見られる。また、モロッコ国内においては各方言にそれぞれ別の呼称が与えられているため、これまで「ベルベル語」が担ってきた包括的な呼称に代わるものが現状では存在しない。本稿ではやむを得ず鉤括弧に入れて用いることにする。

15) モロッコでは2011年憲法改正国民投票の結果、タマズィグトがアラビア語と並ぶ公用語の地位を獲得した。なお、「ベルベル」系住民が占める割合は、「5割を超す」から「約30%」など様々な記述を目にするが、アラビア語を母語とする住民との結婚が進んでいることや、信頼できる統計が存在しないこと等の理由から数字を示すことは難しい。

に存在している」(147) からであり、「騒音レベルがかなり高いだけでなく、会話をしているときに、鋭い眼差しを相手に向け、手を触れ、暖かく湿った息をかけるという、多くのヨーロッパ人が我慢できないレベル」(148) に達するのだという。Nydellは、このようなHallの分析を引用しつつも、「サウジアラビアや湾岸諸国では、他人に触ることはあまり一般的でなく、攻撃的であると受け取られる場合もある。」(2012, 26-7) として、これがアラブ人全体に適用可能ではないことを指摘している¹⁶⁾。さらに、Samar AttarはHallによる「アラブ人は性癖と匂いとの関係を認識しているようである。」(1966, 47) という嗅覚型空間に関するコメントに対して、厳しく批判している。Attarは、「シリアのダマスカスで生まれ育ったアラブ人として、Hallの見解に対する私の最初の反応は、怒りを伴った笑いであった。」(1995, 189) と述べ、さらに「the Arabs are... といった言い回しは避け、代わりに、the Arabs in... at the time of... under this circumstance... are ...というべきである。」(192) として、アラブ人についての一般化がはらむ危険性を指摘している。

このほか、一般的に広まっていると考えられるステレオタイプとしては、Al-Batal (1988, 444) が、多くの米国人にみられるアラブ人に対する認識として例にあげた「石油成金」「ラクダ乗り」「テロリスト」「イスラム原理主義」「喉の奥で発音」などといったものがある。この論文が発表された1988年から4半世紀以上の時を経た現在においても、アラブ人に対するこれら負のイメージは根強く残っていると言わざるを得ない。

多様なアラブ文化を一般化することなく、いかにステレオタイプに陥らないようにするかという視点は、文化要素の選定の上で不可欠である。

3-3. ダイグロシアとアラビア語教育

正則語と方言(口語)というアラビア語の2つの変種¹⁷⁾の併用(ダイグロシア diglossia)への対応も、アラビア語教育の中心的な課題の一つである。C.A. Fergusonは、ダイグロシアに起因する学習者の負担を次のように指摘している。「1つの言語を学習する場合に比べ、教師も学生もそれ以上のものに向き合うことになる。2つの言語まるごとまではいかないが、一般の言語の授業より多いのは確かである。(中略)語彙、統語、形態、音韻の規則の各2セットに加え、与えられたコンテキストの中で変種を的確に選択する能力を身に付けなければならない。」(1971 [1962], 73)

16) Nydellの指摘は、他の多くのアラブ諸国にも該当すると思われる。なお、これは国や地域の違いだけでなく、時代の変化、互いの人間関係、周りの状況などの要因にも大きく左右される。

17) ここでの「正則語」はアラビア語のal-fuṣḥāに、「方言(口語)」はal-‘ammiyya, ad-dāriẓaに対応する。上位変種と下位変種にまたがる連続体と捉える研究者も多いが、中間変種の数やそれぞれの呼称は様々ではない。Al-Batal (1992, 303) は代表的な3つの見解を次のようにまとめている。Gustav Meiseles の分類 [Literary (or Standard) Arabic / Substandard Arabic / Educated Spoken Arabic (Basic or Plain Arabic)] Haim Blanc の分類 [Standard Arabic / Modified Classical Arabic / Semiliterary or Elevated Colloquial / Koineized Colloquial / Plain Colloquial] el-Said M. Badawiの分類 [Classical Arabic / Modern Standard Arabic / Educated Spoken Arabic / Semiliterate Spoken Arabic / Illiterate Spoken Arabic]

ダイグロシアに起因する教育・学習面での問題に対しては、アラビア語の教育現場では大きく分けて3つのアプローチが見られる¹⁸⁾。一つ目は、初級の段階から、まずは正則語のみを集中的に学習する方法である。これは一面では現実的な対応として理解も得られてきた。カリキュラム上の時間的制限や学習者や教師の負担もその背景にあると考えられる。方言（口語）は、必ずしもを軽視されてきたわけではないにしても、アラビア語学習の2次的な地位に押しやられていたという感が強い。実際、80年代までのアラビア語の教授法の主流は、正則アラビア語の文法訳読法とオーディオリンガル・メソッドであったと言える。教科書も、これを前提として構成や編集がなされていた。また、学習動機がクルアーン、ハディース、古典文学、現代文学、新聞雑誌などの読解にある場合には、なおさら古典語を含む文語のリーディングや翻訳に重点が置かれるのも当然であった。しかし、このような方法に対して学習者が持つ不満としては、いつまで経っても簡単な日常会話さえできないという点であろう¹⁹⁾。

二つ目のアプローチとして、正則語と口語の間に存在する“Spoken Fuṣḥā”などと呼ばれる中間的なアラビア語²⁰⁾を用いて、リスニングやスピーキングの学習を行い、4技能をバランスさせようとする試みがある²¹⁾。確かに、このアプローチには、文語のリーディングを中心とした従来の授業からの脱却が期待できるが、アラビア語教育の専門家の多くからは異論が出ている。Elgibali and Taha (1995, 97) は、授業へのSpoken Fuṣḥāの導入には否定的であり、日常的には、フスハー（正則語）は聞いて内容を理解する状況に直面することが多いのであるから、フスハーは話す練習より聞く練習をした方が学習者にとって有益であると主張する。そもそも、買い物などの日常的な場面において、文語に近い格式ばった変種を用いることは極めて不自然である。「面白いアラビア語を話す外国人だ」といって相手に笑いをさそう効果はあるにしても、これを学習目標にすることは適切ではなかろう。このアプローチは、教養あるネイティブと対等に交渉ができる有能な外交官の養成に目的を限定するならば、一定程度の成果が期待できよう。

ダイグロシアへの三つ目のアプローチとして、初級レベルから正則語と方言を並行して学習

18) ダイグロシアに対するアプローチに関して、Al-Batal (1992, 292-8) は5つに分類（① The Classical Arabic Approach, ② The MSA Approach, ③ The Colloquial Approach, ④ The Middle Language Approach, ⑤ The Simultaneous Approach）しているが、ここでは①と②を一つにまとめた。また③は大学レベルの教育では例外的であるため省略した。

19) 方言（口語）の学習に関する意識調査として、Belnap による567名の学習者を対象とした1987年の調査がある。これによると、“How important is a colloquial Arabic dialect to your future involving the Arabic language?”との問いに“very important 1”から“unimportant 5”までの5段階評価による回答結果は、順に30%, 18.7%, 19%, 6.7%, 8.1%であり、半数近くが重要であると答えている。(Belnap 1995, 57-8)

20) “Middle Arabic” “Educated Spoken Arabic” “Formal Spoken Arabic” “Simplified Fuṣḥā” などと呼ばれることも多い。

21) Al-Batal (1992, 296) によれば、この学習法は米国国務省のForeign Service Instituteやジョンズ・ホプキンス大学などに限られるという。

するというのがあり、Al-Batal (1992, 298-9) は “An Alternative Approach”²²⁾ と呼んでいる。この主張の根底には、「ネイティブ・スピーカーと同じように言語を操ることのできる学習者を育成する」(Al-Batal 1992, 300) という言語学習の最終的な目標設定がある。彼は、ホテルのチェックインの際に、フロントの従業員とは方言(口語)を用い、宿泊カードには正則語で記入するという、典型的なダイグロシアの例をあげ、初期の段階からの方言学習の重要性を主張している。具体的には、正則語と方言の学習配分を上達度に合わせて変えていく方法で、初級のクラスでは方言を多くし、その後、徐々に正則語の比率を高め、最上級のクラスでは正則語のみでディスカッションを行うレベルまで到達させることを目指している。初級クラスでは、身近な物、家族、色彩、天候、曜日、時間等に関わるものを方言で学習すると同時に、正則語で、標識、メニュー、時間表、住所などの読み方を学ぶ。また、正則語も方言もアラビア文字のみで学習するというものである。

以上の3つのアプローチに共通する課題として、学習する方言(口語)の選択の問題が残されている。アラビア語が使用されている国々には標準的とされる方言が存在しないため、学習者の必要に応じて方言を選択するほかないのである。たしかに、母語話者の多さ、映画やテレビ番組の制作・流通、学習書・辞書等の教材の充実などの点においては、他の方言と比べて優位な地位を占めるエジプト・カイロ方言が選択される例も多い²³⁾。しかし、これは学習者からの要望、教師側の能力、教材の有無などを勘案した妥協策でしかない。また、他のアラブ諸国での日常会話においてエジプト方言を使い通すことにも無理がある。

正則語と方言(口語)の学習をどのようにバランスさせていくかという問題は、アラビア語の学習に文化要素をどのように取り入れるのかという議論と密接に関わっている。なぜなら、大衆文化や日常の生活文化は多くの場合、方言(口語)によって表現されるからである。

4. アラビア語教育の中の文化要素 —— Al-Batalの指針

アラビア語学習の中に文化要素を組み入れるべきであるという主張の代表的なものとして、言語の背後にある文化についての知識がなければ本当にその言語を使いこなすことはできないという思想がある。Elgibali and Tahaは、初期の段階から文化要素が導入されるべき理由として、「教室外で起きていることは教室内でも連動して扱い、文化的誤解を最小限にとどめる。」(1995, 96) という点をあげている。また、Al-Batal (1988, 444) は、カイロ方言の呼びかけ表現を例にあげて、文化要素の重要性を指摘している。これによると、エジプトのカイロで“あなた(2人称男性単数)”と言うとき、相互の人間関係においてフォーマルな表現が求められている状況では*hadrit-ak*が用いられる。ところが、よりくだけた表現の*inta*を用いた場合、文法的には適切であっても、文化的には不適切とみなされる。

また、学習動機や学習効果の観点からも、文化要素は重要性を持つ。Belnap (1995, 57) によ

22) The Simultaneous Approach の修正版としてAn Alternative Approach を提起した。

23) 筆者が2010年にソルトレイク・コミュニティ・カレッジで行った聞き取り調査では、アラビア語初級授業担当のモロッコ人教師は、授業内での会話にはエジプト・カイロ方言を用いていた。

る1987年の調査では、アラビア語学習の動機のうち「文学・文化」をあげた学習者が36.8%で最も多かった。また、鷺見・鷺見(2010, 41)は、チュニス、カイロ、クウェートの大学及び語学学校のアラブ人教師と日本人学習者を対象とした聞き取り調査によって、文化に関する興味と学習意欲との相関関係を統計的に示している。

文化要素の重要性は認識されているものの、実際の授業に、何をどのように取り入れるべきかについての具体的な基準が定まっておらず、教師側にその選定や提示方法を委ねていた状況を踏まえ、Al-Batal (1988, 445) は、文化要素をアラビア語学習に取り入れるための10の基準を提案している。これは、Lafayette (1978, 1-2) による外国語授業で学ぶべき12の文化内容・文化事象²⁴⁾を土台として、そのうち8つを受け継ぎ、アラビア語教育に則した2つを新たに追加したものである。Al-Batalは、週平均6時間の学習時間で3年間のアラビア語教育を想定し、以下の(1) - (10)のそれぞれを認識し理解することを指針として掲げている。

- (1) アラブ諸国の主な地理的情報 (例: 国名、首都や主要都市名、気候、人口など)
- (2) アラブ世界にかかわる主な歴史的出来事 (例: アラブ史の諸相や、現代の政治的出来事など)
- (3) 建築、文学、芸術等の分野でアラブ文化が築いてきた功績 (世界の文明に対するアラブ人による幾多の貢献)
- (4) active everyday cultural patterns²⁵⁾ (食事、買い物、挨拶の仕方、娯楽、スポーツ、音楽など)
- (5) passive everyday cultural patterns (結婚式、教育、政治など)
- (6) 日常の様々な状況に応じた行動 (飲食物や煙草等の勧め方や、相手への呼びかけの仕方。ḥadrit-ak, yā 'ustād, yā madām, yā 'aḥ²⁶⁾などの表現や、丁寧さや敬意を示す人称代名詞・接尾系の複数形の用法も含む)
- (7) 一般的なジェスチャー (挨拶の際の握手、対人距離など)
- (8) アラブ文化に関する一般化の妥当性 (女性の家庭内での役割など)
- (9) イスラームに関する基本的知識及びそれがアラブ文化の中で果たす役割
- (10) 適切なレベルの言語選択 (Modern Standard Arabic (fuṣḥā) か colloquial ('āmmiyya))

上記(1)から(3)は、“culture with a capital C”と呼ばれるいわゆるハイカルチャーに分類

24) Lafayette (1988, 49-50) では、13の指針を示している。これ以外の文化項目の目標設定の代表例として、Seelye (1993, 31) による“6つの指針”やSchultz (2007, 17) による新たな提案としての“5つの指針”などがある。

25) ここのactive / passiveの区別は、語彙習得の議論で用いられるactive vocabulary / passive vocabularyに倣ったものである。active everyday cultural patternsにはこれらの他に、呼びかけ表現の使い分け、度量衡、通貨、ビジネスアワー、商慣行、電話のかけ方、交通などが含まれる。また、passive everyday cultural patternsには、家庭、学校、祝祭日、宗教なども含まれる。(Lafayette and Schulz 1975, 109-10)

26) 字義通りの意味はそれぞれ「其方様 (男性単数)」 「教授、先生」 「マダム」 「兄、弟」

され、(4) から (7) は “everyday culture”²⁷⁾ と呼ばれる日常の生活文化に属するものである。(9) と (10) はAl-Batalが新たに加えたものである。Al-Batalによる10の指針は、アラビア語の授業や教科書に取り入れるべき文化要素を選定する際に多くの示唆を与えるものである。以下では、これらの指針をもとにして、アラビア語モロッコ方言教科書にみられる文化的テーマについて検討する。

5. 文化的要素の検討 —— モロッコ方言教科書の実例から

2011年にジョージタウン大学から出版されたアラビア語モロッコ方言教科書²⁸⁾ (音声・動画視聴用DVD付) Chekayri, Abdellah. *An Introduction to Moroccan Arabic and Culture*. の分析を通して、アラビア語教育に取り入れるべき文化要素の選定についての手がかりとしたい。著者は、アル・アハワイン大学 (モロッコ王国イフラン市) のアラビア語コースに所属する准教授である。“Moroccan Arabic (アラビア語モロッコ方言)” のタイトルを冠しているが、モロッコ国内のどこの方言に基づくものかといった具体的記述は見られない。DVDの音声などから、首都ラバトやカサブランカの方言をベースに作成していると思われる。同書まえがき (pp. xiii-xvii) によると、想定している学習者として、MSA (Modern Standard Arabic) を同時に学習しているか、最低1年間MSAを学んだ者をあげている。授業時間は120時間を想定し、授業以外の予復習に180-240時間が必要としている。部分的に、音声転写が補助的に用いられてはいるが、アラビア文字表記で編集されている²⁹⁾。

全14章から構成され、各章ごとに “Functions” “Grammar” “Culture” の3つの要素からなる学習目標が定められており、総合的にモロッコ方言の文法とモロッコの文化を学ぶように構成されている。例えば、第1章の学習目標のうち、“Functions” は「自己紹介」「住んでいる (働いている、勉強している) 場所を尋ねる」、 “Grammar” は「人称代名詞」「男性名詞と女性名詞」「疑問文」、 “Culture” は「モロッコ人の言語のとらえ方」「呼びかけ語 *sīdi*, *lalla*, *l-hāžž*, *l-hāžža*³⁰⁾」となっている。文化セクション (見出しはモロッコ方言で *t-təqāfa* と記載) は、単にいくつかの質問がモロッコ方言で書いてあるのみで、付属DVDの動画や説明文を参照しながら答えるという形式である。したがって、教科書本体に文化項目についての解説などは記されていない。また、殆どの質問や課題はモロッコ方言で書かれており、英語での質問は最初の2章に限られる。

以下の表は、各章の文化セクションに記されている練習問題の質問・課題と写真・図表について、Al-Batalの10の指針に従って分類したものである。(質問・課題は「資料1」、写真・図

27) Lafayette 1988, 49. cf. Seelye 1984, 19.

28) 大学レベルのモロッコ方言入門書としては、Harrell (1965)、Abdel-Massih (1973) 以来のものである。

29) モロッコ方言をアラビア文字で表記し、書き言葉として用いることは極めて限られている。アラビア語方言教科書にアラビア文字を使用するデメリットとしては、正則語とは発音が異なる子音の表記に何らかの工夫が必要であることや、母音や二重母音の正確な音声表記が全く期待できない点がある。

30) *sīdi*, *lalla* はそれぞれ、Mr., Ms. に相当する。*l-hāžž*, *l-hāžža* は「巡礼者」を意味するが、巡礼経験の有無を問わず、年長者に対する尊称としても広く用いられる。

表は「資料 2」にすべて掲載した。）

Chekayri, Abdellah. *An Introduction to Moroccan Arabic and Culture*.における「文化要素」

Al-Batal の指針	文化に関する質問項目	写真・図表
(1) 地理的情報	10-2, 10-3, 10-5, 10-6, 12-1, 12-2, 12-3, 12-4, 12-5, 12-7, 12-9, 12-10, 12-11	2c, 12a, 12b, 12e, 12f, 12g, 12i
(2) 歴史的出来事	13-9	----
(3) 建築・文学・芸術等	10-1, 10-2, 10-3, 10-4, 10-5	2b, 2d, 10a, 10f, 10h, 11c, 13e
(4) active everyday cultural patterns	2-5, 3-4, 3-5, 3-6, 4-4, 4-7, 4-8, 4-9, 4-10, 7-4, 8-2, 8-3, 8-4, 8-5, 8-6, 8-7, 9-1, 9-2, 9-3, 9-4, 9-5, 9-6, 9-7, 10-1, 11-1, 11-2, 11-3, 11-4, 11-5, 11-6, 11-7, 14-1, 14-4, 14-5	1a, 1d, 3a, 3c, 5a, 5b, 6a, 6b, 6c, 6d, 7a, 7b, 7c, 7d, 7e, 7f, 7g, 7h, 7i, 8a, 8b, 8c, 8d, 8e, 8f, 8g, 8h, 8i, 8j, 8k, 9a, 9b, 9c, 9d, 9e, 9f, 9g, 9h, 9i, 9j, 10e, 11a, 11b, 11c, 11d, 11e, 11f, 11g, 11h, 11i, 11j, 11k, 12d, 13c, 13i, 13j 14b, 14c, 14d, 14i, 14j
(5) passive everyday cultural patterns	2-1, 2-2, 3-1, 3-2, 3-3, 5-1, 5-2, 5-3, 6-1, 6-2, 6-3, 6-5, 6-6, 14-1, 14-2, 14-3, 14-4, 14-5	3a, 4a, 10c, 10d, 14a, 14d, 14e, 14f, 14g, 14h, 14i, 14j
(6) 日常の状況に応じた行動	1-1, 1-2, 2-2, 2-3, 2-4, 2-5, 4-4, 4-7, 4-8, 4-9, 4-10, 6-6, 7-1, 7-4	1b, 2a
(7) ジェスチャー	2-3, 2-5, 7-1, 7-4	1b, 2a
(8) アラブ文化の一般化	2-5, 3-3, 5-1, 5-5, 6-5, 7-2, 7-3, 9-2, 9-3, 12-5, 12-9, 13-2, 13-3, 13-7	3b, 5a, 5b, 7d, 7g, 7i, 8b, 12a, 12e, 12i, 13i, 14d
(9) イスラームの基本知識	2-1, 2-5, 4-7, 4-8, 4-9, 4-10, 5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 6-1, 6-5, 6-6, 9-3, 10-4, 13-1, 13-2, 13-3, 13-4, 13-5, 13-6, 13-7, 13-8, 13-9, 13-10, 13-11, 13-12, 13-13, 13-14, 13-15, 13-16, 13-17, 13-18, 13-19, 13-20, 13-21	7i, 10g, 13a, 13b, 13c, 13d, 13e, 13f, 13h
(10) 適切な言語選択	1-1, 1-2	3b, 7h, 11a, 11h, 11j, 11k, 12h, 13c

質問や写真・図表によっては複数のカテゴリーに該当するものもある。また、直接的な関連がないように思われても、解説やディスカッションを通して話題が広まることも予測される。例えば、質問 2-5 「ヒジャーブを着用した女性と挨拶する際に男性が気を付けるべき点は何か？」は、「ヒジャーブ」と「挨拶」とどちらに焦点を当てるかによって該当箇所が異なる。質問の文字通りの意味を考えるなら直接的には指針(6)(7)が該当するであろう。しかし、各質問が自由回答式になっているのも、学習者に答えの幅を委ね、想定していない回答を引き出すことによる話題の展開を期待しての事であろう。したがって、ヒジャーブが持つ社会的役割のうち、ファッションに着目するなら指針(4)、イスラームとの関連を議論するならば指針(9)、ヒジャーブ着用に対する立場の違いに話題が及ぶなら指針(8)にも該当する。場合によれば氣候にまで話題が及ぶ可能性すらあり、この場合は指針(1)にも該当する。

以下では、Al-Batalの各指針に該当する質問や写真・図表（資料1及び資料2参照）の中から、文化要素を選定する際に有用であると考えられるものから、特記すべきものを挙げる。

指針(1)「地理的情報」

質問12-1「l-məğrib（モロッコ）は何を意味するか？」は、国名が、l-məğrib（日の沈む場所）に由来し、地図上で位置を認識させようというねらいが見て取れる。

写真12a, 12b, 12c, 12f, 12iは、雪や雨が実際に降っている写真を提示することによって、言葉を用いることなく、地域によって変化に富むモロッコの気候を巧みに表現している。また、「アラブ＝砂漠」といったステレオタイプを打ち消す効果も期待できる。

写真・図表2cにアラビア文字による主要都市名が記されたモロッコ地図があるが、西サハラとの境界が全く記されていない。著者がモロッコ人でありモロッコ国内の大学教員という事情も関係していると思われるが、国際的に国境線が確定していない国や地域の地図を掲載する際の問題点を浮き彫りにしている。

指針(2)「歴史的出来事」

歴史の分野に直接関連するものは、質問13-9「預言者ムハンマドのもとにクルアーンが啓示されたのはいつか？」の一つだけであった。

指針(3)「建築・文学・芸術等」

建築に関わるものとしては、質問10-1, 10-2, 10-3, 10-4, 10-5などに、旧市街や新市街の成り立ちを問うものがあるが、特定の建造物についての質問はない。また、モロッコ国内にはフェス、マラケシュ、アイト・ベン・ハドゥなど、ユネスコ文化遺産が多数あり、海外からの観光客を多く集めているが、この教科書では観光ガイドブック的なアプローチは排除されている。

指針(4)「active everyday cultural patterns」

通貨、買い物、飲食物、交通などに関する非常に多くの質問や写真が取り上げられている。ただし、娯楽、スポーツの扱いはほとんどみられない。また、音楽に関しては、伝統音楽の演奏がDVDに収録されているが、教科書自体に記述はない。

図表7i「月の名称」に関しては、西暦によるものと、伝統的な祝祭日や行事に不可欠な太陰暦によるものとが掲載されている。西暦によるものはモロッコ方言として書かれているが文語としても新聞等で使用されている。特にmāy（5月）、yulyūz（7月）、ḡušt（8月）、šutanbir（9月）、dužanbir（12月）などはマシュリクで用いられている月名と若干異なる。

指針(5)「passive everyday cultural patterns」

祝祭日、家庭、宗教、結婚式に関連する質問、写真が多い。

指針(6)「日常の状況に応じた行動」

会話での距離の取り方、扱う話題など間接的に関連する質問は多いが、指針(7)と重複する。

指針(7)「ジェスチャー」

質問2-3「モロッコ人男性と会った際に気を付けなければならないことは？また、モロッコ人女性の場合は？」などを通して、握手、キス、抱擁に加えて、視線や距離の取り方など基本的なことを教える可能性を広げている。ジェスチャーを含む非言語コミュニケーションが言語学習の重要な要素であることは言うまでもない。写真1b, 2aで握手の重要性も伝えることができる。

指針(8)「アラブ文化の一般化」

質問5-1「モロッコ社会において宗教的な役割を果たす場所はどこか？」、質問5-5「人々はなぜザウイヤに行くのか？」などを通して、イスラーム世界の信仰のあり方の多様性（大文字のIslamと小文字のislamsとの違い）の認識に結びつくと考えられる。

質問13-7「モロッコ人はフトゥールfəṭūrに何を食べるか？」などを通して、アラブ世界の食べ物の多様性を認識させることが可能である。この質問の模範解答の1つとして「ハリーラ」が挙げられるが、マシュリクのアラブ諸国の場合とは異なる。同様に、質問9-2「モロッコで有名な食べ物は？」は、モロッコを含むマグリブ諸国の代表的料理としてのクスクス、タジンなどの答えが想定されるが、クスクスは、国や地域によって味付けが異なることや、同じ「タジン」と呼ばれる料理でも、チュニジアのそれとは全く異なるものを指すことなどにも言及することが可能である。また、国や地方によって呼び方の違いが顕著に現れる例として、写真7d「aṣīr dyaḷ l-limōn（オレンジジュース）」、8b「maṭīša（トマト）」「dellaḥ（スイカ）」などがあげられる。また、写真7g「エスプレッソの抽出」を通して、他のアラブ諸国で一般的に飲まれるトルコ・コーヒーがモロッコではほとんど飲まれない点などにも言及できる。

ある事象がその文化の特質であるか否かを判断することは容易ではない。地理的な広がりを持つアラブ世界においては、国や地方によって多様な日常文化を有しているため、特にこの点は留意すべきであろう。安易な一般化を防ぐためにも、以上の点は有用であると思われる。

指針(9)「イスラームの基本知識」

課題2-1「キリスト教徒にとって日曜日が、ユダヤ教徒にとって土曜日Shabbatが重要であるように、ムスリムにとっては金曜日ḡ-ḡam'aが重要である。DVD文化セクションの動画『Mosque』を視聴しなさい。」を通し、イスラームと深くかかわるキリスト教やユダヤ教との対比から導入を図ることができる。また、金曜日に定休日となることの多い旧市街の店舗を除けば、多くの場合、土曜や日曜が休日となる例なども紹介できる。

質問6-5「なぜ多くの人が首にḡmīsaを下げているのか？」は、他のアラブ諸国でも広くみられる「ファァティマの手yad Faṭīma」に関するものであり、名称からイスラームとの関連を強く示唆するものである。また、邪視に関連付けてイスラームに限定せず話題を広げることも

可能であろう。

質問10-4「マスジドとジャーミイの違いは何か?」は、モスクの種類についての質問であるが、必然的に礼拝に関する解説が必要となる。また、これに関連して、p.252の新出語彙 *ṣawma'a* (ミナレット) のようなマシュリクとは異なる語彙が用いられることにも注意を促すきっかけとなるであろう。

第13章の学習目標に「ラマダーン」「モスク」が設定されているため、質問13-1から13-21まではイスラームに関する質問である。

指針(10)「適切な言語選択」

Al-Batalの指針は、カイロやダマスカスなどにみられる正則語と方言のダイグロシアを想定しているが、これに加えてベルベル語やフランス語が広く使用されるモロッコでは大きく状況が異なっている³¹⁾。モロッコにおいては、アラビア語モロッコ方言とフランス語によるコード・スイッチングを伴った2言語併用が観察されるため、以下の質問や写真が有用である。

質問1-1「なぜモロッコ人は、モロッコ方言で話しかけられてもフランス語で答えるのか?」教科書には、「ベルベル語」についての言及は見られないが、この質問をきっかけとして、アラビア語以外の言語も日常的に使用されている状況を伝えることは必須であろう。

正則アラビア語とフランス語が並記されている写真3b「外国人登録証」、写真7h, 11a, 11h, 11j, 11k, 11h「道路標識・案内」、写真13c「開館時間の表示プレート」によって、フランス語も重要な位置を占めることを示すことができる。

6. アラビア語教育における文化要素の選定に向けて

これまでの分析や考察を通し、アラビア語教育に取り入れるべき文化要素の選定に関わる重要な視点が浮き彫りになったと考える。

まず第一に、動的なプロセスとして文化をとらえ、多様性や変化に十分留意することができるであろうかという点である。前述の「ヒジャブ」を例にとれば、外国語授業の中で、話のついでに解説できるような単純なテーマではないことは確かである。国、地域による違いは勿論のこと、個人によってもヒジャブ着用の実態は大きく異なる。また、一つの地域を例にとっても、70年代と現在とは全く様相を異にしている。

第二に、政治的・思想的偏向や偏見³²⁾に陥ることなく、真の意味で中立的に扱うことができるであろうかという点である。再びヒジャブを例にとれば、その着用の是非についても見解が大きく分かれるところである。人によっては、イスラーム諸国の後進性の象徴であり、女性の人権を侵害する重大な問題であると捉えるであろうし、国家の近代化を阻害する要因とし

31) 「ベルベル語」を母語とする者がアラビア語モロッコ方言を流暢に話すことは珍しくないが、モロッコ方言を母語とする者がベルベル語を解するとは限らない。フランス語の運用能力は、教育を受けた時代や場所にも大きく左右される。なお、かつてスペインの保護領であった北部のテトゥワン、南部のイフニーなどでは、スペイン語で教育を受けた経験のある住民も多い。

32) Patrikis の “the sin of political bias” (1988, 19).

て、法的に禁止すべきであるとの立場もある。一方で、信仰、アイデンティティ、個人の自由に根差した問題であることから、ヒジャーブ着脱に対する他者からの批判や、法的に規制されることに強い拒否反応を示す人もいるであろう。

第三に、文化要素の紹介・提示が、些末主義³³⁾に陥り、単なるトリビア・ゲーム³⁴⁾になっていないだろうかという点である。事実や情報だけの提示 (facts-only approach, information-only culture-learning) が、教える側の意図と反して、ステレオタイプの形成を助長する可能性すらあることはしばしば指摘されている通りである³⁵⁾。確かに、いわゆる観光ガイドブック的アプローチや「4-Fアプローチ (folk dances, festivals, fairs, food)」³⁶⁾も、学習者の興味や関心を高める効果があることは否定しない。また、日常生活における「衣服clothing」や「食べ物food」は外国文化の紹介の際に重要な位置を占めることは間違いない。しかし、「2-C (costumes and cuisine)」(Patrikis 1988, 18) を強調するような紹介の仕方は、文化の持つ複雑な諸相を単純化することにつながる。

7. おわりに

4 技能を総合的に向上させることが外国語学習の基本であるという前提に立つなら、アラビア語は習得するのに非常に多くの時間を要する言語である。本稿で用いてきた「正則語」は、決して「文語」や「書き言葉」と同義語として捉えるべきものではない。正則語の学習はリーディングとライティングだけで十分なものではなく、リスニング、スピーキングの学習も必要である。正則語のリスニングができなければ、テレビ、ラジオのニュースはおろか、外国アニメの吹替え音声も聞き取ることはできない。それに加え、日常場面でのリスニング、スピーキングのための方言（口語）の学習がさらに必要となるわけである。ダイグロシアに起因するアラビア語学習が必然的に持つ負担増については、前述のFergusonによる統語・形態・音韻論的観点からの指摘どおりであるが、技能面からも同様のことが言えるのである。

そのような状況にあって、文化要素を外国語学習の中に盛り込むには、文化要素過多による消化不良をもたらさない工夫も必要である。しかし、教科書に文化要素の記載がなければ、学習の機会が先送りになってしまうことも懸念される。したがって、教科書にはある程度多めの要素を盛り込んだうえで、学習者側又は教師側で取舍選択ができるような方策が求められている。つまり、現場で教科書を使用する側に文化要素の優先順位を委ねるという方法である。その意味では、本稿で検証した教科書の自由回答式質問による文化要素の導入は、極めて有効であるといえる。全14章にわたって、各章の目標・テーマに則した文化要素を、質問を通して学習者側に調べて考えるアクティビティを提供している方法は高く評価されるべきであり、言語学習に充てる時間を犠牲にすることなく文化要素を盛り込む方法を示唆していると言える。

33) Patrikis の “the sin of triviality” (1988, 18).

34) Omaggio Hadley 2001, 348. (cf. Seelye 1993, 28.)

35) Crawford-Lange and Lange 1984, 142; Lafayette 1988, 54; Omaggio Hadley 2001, 347.

36) Omaggio Hadley 2001, 348; Ryding 2013, 220; 228.

【資料1】Chekayri, Abdellah. *An Introduction to Moroccan Arabic and Culture*. の文化セクション練習問題の質問・課題

第1章 学習目標「モロッコ人の言語のとらえ方」「呼びかけ語 *sidi, lalla, l-hāzz, l-hāzza*」

質問 (p. 18 練習18) : DVDの動画 *Moroccan's Perception of the Language*を見て、2つの質問に答えなさい。

- 1-1 「なぜモロッコ人は、モロッコ方言で話しかけられてもフランス語で答えるのか？」
- 1-2 「モロッコ人は外国語で話しかけられたとき、どのような対応をするか？」

第2章 学習目標「モスク」「自己紹介」

課題 (p. 30) : 2-1 キリスト教徒にとって日曜日が、ユダヤ教徒にとって土曜日 *Shabbat* が重要であるように、ムスリムにとっては金曜日 *z-zam'a* が重要である。DVD文化セクションの動画「*Mosque*」を視聴しなさい。

質問 (p. 46 練習27) : DVD文化セクションの動画「*Getting Acquainted*」を視聴し、4つの質問に答えなさい。

- 2-2 「モロッコ人はなぜ、家族について沢山の質問するのか？」
- 2-3 「モロッコ人男性と会った際に気を付けなければならないことは？また、モロッコ人女性の場合は？」
- 2-4 「モロッコの家庭に食事に招待されたとき、なぜ、食べて、食べてと何度も言われるのか？」
- 2-5 「ヒジャーブを着用した女性と挨拶する際に男性が気を付けるべき点は何か？」

第3章 学習目標「人間関係 (家族・隣人)」「モロッコの通貨」

質問 (p. 71 練習21) : DVDの解説「*The Family*」を読んで、3つの質問に答えなさい。

- 3-1 「なぜ、モロッコでは家族が重要なのか？」
- 3-2 「なぜ学習者は家族に関する語彙を学ばなければならないのか？」
- 3-3 「モロッコでは、なぜ家族のあり方が変わり始めたのか？」

質問 (p. 71 練習22) : DVDの解説「*Moroccan Currency*」を読んで、3つの質問に答えなさい。

- 3-4 「モロッコの通貨は何か？」
- 3-5 「お金に関して用いる語彙にはどのようなものがあるか？」
- 3-6 「モロッコで流通している紙幣・貨幣にはどのようなものがあるか？」

第4章 学習目標「モロッコ茶」「宗教におけるアラビア語」

質問 (p. 94 練習17) : DVD文化セクション動画「*Atay* (モロッコ茶)」を視聴し、6つの質問に答えなさい。

- 4-1 「アターイの流通はどの都市から始まったのか？」
- 4-2 「モロッコでは誰がアターイの貿易を行っているか？」
- 4-3 「アターイが入ってくる前にモロッコ人が飲んでいた飲み物は何か？」
- 4-4 「モロッコ人はどんな時にアターイを飲むか？」
- 4-5 「モロッコのアターイと、中国やインドの茶との違いは？」
- 4-6 「モロッコの家庭には、いくつのアターイ用小皿があるか？」

質問 (p. 94 練習18) : DVD動画「*Use of Arabic in the Religious Context*」を視聴し、4つの質問に答えなさい。

- 4-7 「l-ḥamd li-l-lāhの表現は、どのような時に使うのか？」
- 4-8 「bi-s-slāmaと同じ意味の表現は？」
- 4-9 「'afakと同じ意味の表現は？」
- 4-10 「bi-ṣ-ṣiḥḥaと言われたらどのように返答するか？」

第5章 学習目標「イスラームの日課」「イスラームの教育」「スーフィズムの伝統」

質問 (p. 119 練習24) : DVDの解説「Religious Practice」「Religious Education」「Tradition of Soufism」を読んで5つの質問に答えなさい。

- 5-1 「モロッコ社会において宗教的な役割を果たす場所はどこか？」
- 5-2 「どのような機会にこれら神聖な場所に行くのか？」
- 5-3 「kottābとmadrasaの違いは？」
- 5-4 「marṣidやṣiḥはどこにいて、imāmはどこにいるのか？」
- 5-5 「人々はなぜザーウィヤに行くのか？」

第6章 学習目標「公衆浴場 l-ḥammām」「民間伝承」

質問 (p. 135 練習13) : DVDの解説「The Public Bath」を読んで4つの質問に答えなさい。

- 6-1 「イスラーム社会でなぜ公衆浴場が重要なのか？」
- 6-2 「公衆浴場に行くのはどのような人か？年齢は？」
- 6-3 「女性にとって公衆浴場が果たす社会的機能は何か？」
- 6-4 「公衆浴場に行くことが重要な文化体験であると言える訳は？」

質問 (p. 135 追加項目) : DVDの解説「Folk Traditions」を読んで2つの質問に答えなさい。

- 6-5 「なぜ多くの人が首にḥmīsaを下げているのか？」
- 6-6 「なぜ、モロッコではḥāmsa 'la 'ainakと言う人がいるのか？」

第7章 学習目標「パブリック・スペースとプライベート・スペース」「グレゴリオ暦とヒジュラ暦」

質問 (p. 162 練習13) : DVDの解説「Public and Private Space」を聞いて、4つの質問に答えなさい。

- 7-1 「友人同士が座るときはどのようにするのか？」
- 7-2 「男性しか行かない場所にはどのような所があるか？」
- 7-3 「女性しか行かない場所にはどのような所があるか？」
- 7-4 「友人同士が集まるとき、何を飲むのか？」

第8章 学習目標「買い物」「swīqa, sūq, ḥānut, sūbir marše, maršeの区別」

質問 (p. 185 練習13) : DVDの動画「Shopping」を視聴して、4つの質問に答えなさい。

- 8-1 「なぜ人々はスーパー・マルシェで買い物をするのが好むのか？」
- 8-2 「ハーヌートでは何を売っているのか？」
- 8-3 「マルシェとスーパー・マルシェの違いは何か？」
- 8-4 「スウィーカは何で知られているか？また、何を売っているか？」

質問 (p. 186 練習14) : DVDの解説及び動画「Souk」を見て、4つの質問に答えなさい。

- 8-5 「スークをどこで見ることができるか？」
- 8-6 「スークでは何を見ることができるか？」
- 8-7 「スークはいつ終わるか？」

質問 (p. 187 練習15) : 話し合いなさい。

8-8 「いつ買い物をするか。」

8-9 「子供たちは買い物のとき、何を欲しがるか？」

8-10 「あなたは誰と買い物をするか？」

8-11 「どこで買い物をするか？」

第9章 学習目標「モロッコの食べ物」「モロッコでベジタリアンであること」「食べ物、飲み物に関連する形容詞」

質問 (p. 210 練習15) : DVDの動画「Food in Morocco」を視聴し、4つの質問に答えなさい。

9-1 「モロッコ人は朝食には何を食べるか？」

9-2 「モロッコで有名な食べ物は？」

9-3 「金曜日の昼、多くの家庭は何を食べるか？」

9-4 「モロッコで知られているジュースにはどんなものがあるか？」

質問 (p. 211 練習16) : DVDの動画「Being a Vegetarian in Morocco」を視聴して、4つの質問に答えなさい。

9-5 「モロッコにはベジタリアン用の食事はあるか？」

9-6 「ベジタリアン用の朝食には何があるか？」

9-7 「モロッコのサラダには何が入っているか？」

質問 (p. 211 練習17) : 話し合いなさい。

9-8 「健康的な食事とはどのようなものか、あなたの考えを述べなさい。」

9-9 「なぜ多くの人が肉をあまり食べなくなった（野菜だけ食べる）のか？」

9-10 「あなたの好きな食べ物は何か。それはなぜか？」

9-11 「どのような果物が食べたいか？」

第10章 学習目標「“すみませんが” という際の表現」「ムディーナ（旧市街）とモスク」「地名」「祝祭日（宗教的な祭日を除く）」「民間伝承」

質問 (p. 237 練習15) : DVDの解説及び動画「The Concept of Medina and the Mosque」を見て4つの質問に答えなさい。

10-1 「旧市街ではマルシェはどんな所にあるか？」

10-2 「旧市街と新市街の違いは？」

10-3 「旧市街がある町を答えなさい。」

10-4 「マスジドとジャーミイの違いは何か？」

質問 (p. 238 練習16) : DVDの動画「Names of Places」を視聴して、2つの質問に答えなさい。

10-5 「以下の場所を指す名前は何を意味するか？ (a) bab š-šām (b) bab ifriqiya (c) funduq l-yhūdi」

10-6 「フェスの旧市街の地名は、何を意味するか？」

第11章 学習目標「交通」

質問 (p. 264 練習14) : DVDの解説及び動画「Transportation」を見て、7つの問に答えなさい。

11-1 「モロッコの交通手段にはどのようなものがあるか？」

11-2 「プチ・タクシーはどこを走っているか？」

11-3 「なぜバスを頻繁に利用するのか？」

11-4 「グラン・タクシーには乗客は何人乗れるか？」

- 11-5 「バスのチケットはどのようにして買うのか？」
- 11-6 「山間部では人々は何に乗るか？」
- 11-7 「電車に乗るとお金がかかるか？」

第12章 学習目標「国土」「気温（摂氏と華氏）」

質問 (p. 284 練習12) : DVDの解説「The Country」を読み、4つの質問に答えなさい。

- 12-1 「l-mağrib（モロッコ）は何を意味するか？」
- 12-2 「セネガル、イラン、トルコでは、どのようなモロッコの町が知られているか？」
- 12-3 「l-mağrib l-ʿarabiとl-mağrib l-aqṣaの違いとは？」
- 12-4 「baldīとrumīの違いとは？」

質問 (p. 284 練習13) : 討論しなさい。

- 12-5 「あなたの住んでいる町の地理的環境はどのようなものか？」
- 12-6 「あなたの住んでいる町のどんな風景が好きか？」
- 12-7 「休日にはどこに出かけるか？」
- 12-8 「休日には誰と出かけるか？」
- 12-9 「海に行くのか好きか？それとも山？砂漠？」
- 12-10 「どのような天気が好きか？」
- 12-11 「どの季節が好きか？理由は？」

第13章 学習目標「ラマダーン」「ラマダーンやアーシューラーの期間中の習慣」「ラマダーンやイードの期間中の食事」「ラマダーン月中に予想されること」「モスク」「女性の伝統衣装」

質問 (p. 298 練習4) : DVDの解説及び動画「Ramadan」を見て、4つの間に答えなさい。

- 13-1 「イスラームにおいてaṣ-ṣawmは何を意味するか？」
- 13-2 「ラマダーン月の何時から断食は始まるか？」
- 13-3 「ラマダーン月には、誰が料理を作り、誰が買い物をするのか？」
- 13-4 「ラマダーン月には子供たちは何をするのか？」

質問 (p. 299 練習5) : DVDの動画「Food in Ramadan」を視聴し、4つの間に答えなさい。

- 13-5 「なぜ多くのムスリムがラマダーン中にスフルsahūrを食べるために起きるのか？」
- 13-6 「sahūrとfaṭōrの違いは何か？」
- 13-7 「モロッコ人はフトゥールfaṭōrに何を食べるか？」
- 13-8 「ラマダーン月中のフトゥールと、他の月のフトゥールとの違いは何か？」

質問 (p. 304 練習11) : DVDの解説及び動画「The Spiritual Side of Ramadan」を見て、6つの間に答えなさい。

- 13-9 「預言者ムハンマドのもとにクルアーンが啓示されたのはいつか？」
- 13-10 「イシャー礼拝の次に行う礼拝の名は何か？」
- 13-11 「ラマダーン月中のテレビ番組にはどのようなものがあるか？」
- 13-12 「ラマダーン月の最後の10日間に家庭では何を行うのか？」
- 13-13 「ラマダーン月の何の日に子供たちは断食することを推奨されるか？」
- 13-14 「子供たちが初めて断食を行った日は、どのように祝い事をするのか？」

質問 (p. 304 練習12) : DVDの解説及び動画「Eid」を見て、4つの質問に答えなさい。

- 13-15 「イード・ル・フィトゥル（断食明けの祭）はいつ行われるか？」
- 13-16 「イードの朝、なぜ人々はムサッラー（礼拝所）に行って礼拝するのか？」

13-17 「イードの朝、人々は何を食べるか？」

13-18 「イードの朝、なぜ人々は家族や親戚に連絡を取るのか？」

質問 (p. 310 練習18) : DVDの動画「The Mosque」を視聴し、3つの間に答えなさい。

13-19 「l-ʿid l-kabīr (大祭, 犠牲祭) や l-ʿid ṣ-ṣgīr (小祭, 断食明けの祭) の朝、人々はどこで礼拝を行うか？」

13-20 「なぜ人々は žamiʿ (集会モスク) で金曜礼拝を行うのか？」

13-21 「いつ masʿid (モスク) で礼拝するのか？」

質問 (p. 315 練習23) : DVDの動画「Women's Clothing」を視聴して、次の間に答えなさい。

13-22 「皆さんが今見ている色は何色か？」

13-23 「大変気に入った服はありましたか？それは何色でしたか？」

第14章 学習目標「モロッコの女性の衣装」「モロッコの結婚式」「ヘンナ」「靴のサイズ」

質問 (p. 327 練習9) : DVDの動画「Women's Clothing」を視聴し、以下を考えよう。

14-1 「あなたの姉 (又は母、妻、友人) がモロッコの結婚式に招待されている。しかし、彼女は何を着て行ったら良いかわからない。彼女が着て行く qəftān, takšīta, žallāba と、彼女に似合う色を選んでみよう。そして、なぜそのような服を選んだかをクラスメイトに話してみよう。」

質問 (p. 333 練習14) : DVDの解説及び動画「Moroccan Wedding」を見て、2つの間に答えなさい。

14-2 「モロッコの結婚式はあなたの国とは違うか？」

14-3 「重要だと思う違いは何か？また重要ではないと思う違いは何か？」

質問 (p. 334 練習15) : DVDの解説及び動画「Henna Cosmetic」を見て、2つの質問に答えなさい。

14-4 「どのような時に女性はヘンナで染めるのか？」

14-5 「なぜモロッコの女性にとってヘンナは重要なのか？」

【資料2】Chekayri, Abdellah. *An Introduction to Moroccan Arabic and Culture*. に掲載の写真・図表

各写真・図表のキャプションは筆者による。教科書原文には、ごく一部をのぞきキャプションはない。

- | | |
|--|---|
| 1a 焼き物 (タジン鍋) 作り (p. 5) | 4b 看板 (正則アラビア語の例) (p. 82) |
| 1b 握手 (p. 8) | 5a 時計 (算用数字) (p. 97) |
| 1c 旧市街路地の商店 (p. 10) | 5b 時計 (算用数字によるもの) (pp. 114-8) |
| 1d 道端でのボードゲーム (p. 17) | 6a カレンダー (曜日、算用数字の例) (p. 122) |
| 2a 握手 (p. 22) | 6b コーヒー、肉料理、クスクス (p. 125) |
| 2b 旧市街青壁の路地 (シュフシャウエン市と思われる) (p. 28) | 6c 床屋 (p. 130) |
| 2c モロッコ地図・主要都市名 (アラビア文字表記) (p. 33) | 6d ハンマーム風景 (絵画) (p. 134) |
| 2d マラケシュの風景 (モスクの尖塔) (p. 39) | 7a ベッラードでアターイを注ぐ女性 (p. 150) |
| 3a 家族の食事風景 (p. 50) | 7b 食卓 (朝食) (p. 153) |
| 3b 外国人登録証 (正則アラビア語と仏語の2言語使用例) (p. 54) | 7c 食卓 (朝食) (p. 154) |
| 3c 通貨 (公式通貨の“ディルハム”及び通俗の“リヤル”) (p. 73) | 7d オレンジジュース (ʿaṣīr dyāl l-lāmōn のキャプションあり) (p. 156) |
| 4a 女性と2人の孫 (p. 77) | 7e メニュー (コーヒー、ミルク、水、ジュース、ティーの各種) (p. 157) |
| | 7f ベッラードとアターイ (p. 160) |
| | 7g エスプレッソ抽出 (p. 161) |

- 7h 道路標識（正則アラビア語・仏語並記）(pp. 164-5)
- 7i 月の名称（グレゴリオ暦とヒジュラ暦）(pp. 167-169)
- 8a 八百屋 (p. 172)
- 8b 玉ネギ、ジャガイモ、トマト、リンゴ、ブドウ、スイカ (p. 175)
- 8c 八百屋 (p. 176)
- 8d 八百屋 (p. 181)
- 8e ケバブ、タジン (p. 178)
- 8f 肉屋 (p. 179)
- 8g 食料品店 (p. 182)
- 8h スーク（絵画）(p. 185)
- 8i スーベル・マルシェ (p. 186)
- 8j スークの八百屋 (p. 186)
- 8k 香辛料店 (p. 192)
- 9a タジン (p. 196)
- 9b タジン (p. 199)
- 9c ケバブ (p. 200)
- 9d 八百屋 (p. 201)
- 9e 魚のタジン (p. 203)
- 9f レストランのメニュー (p. 205)
- 9g タジン (p. 208)
- 9h 鳥料理 (p. 210)
- 9i サラダ (p. 211)
- 9j パン類 (ḥarṣa, mālwi, bāgrīr, mḥammr) (pp. 215-6)
- 10a 旧市街の門 (p. 220)
- 10b ホテルのプール (p. 223)
- 10c 伝統的なソファ (p. 227)
- 10d 寝室、ユニットバス、キッチン、居間 (p. 230)
- 10e 市街地図（道路・店舗・施設等の名称）(p. 235)
- 10f 旧市街の門 (p. 237)
- 10g ファーティマの手 (p. 245)
- 10h 新市街道路、モスク (p. 249)
- 11a 道路標識（アラビア語フランス語並記）(p. 250)
- 11b 長距離バス (p. 253)
- 11c ハッサーン塔ṣḥmaʿat ḥassān（首都ラバト）(p. 255)
- 11d 道路標識（タンジェ駅）(p. 256)
- 11e 電車 (p. 257)
- 11f 電車 (p. 258)
- 11g 鉄道時刻表 (p. 259)
- 11h プティ・タクシー taksi ṣḡīrの車両登録標章（アラビア語フランス語並記）(p. 261)
- 11i グラン・タクシー taksi kbīr 乗車風景 (p. 264)
- 11j 道路案内（アラビア語フランス語並記）(p. 265)
- 11k 道路案内（アラビア語フランス語並記）(p. 267)
- 12a 雪景色 (p. 272)
- 12b ビーチ (p. 275)
- 12c 魚屋 (p. 276)
- 12d ファンタジア (p. 278)
- 12e 雪山 (p. 279)
- 12f ラクダで砂漠ツアー (p. 282)
- 12g 温度計 (p. 284)
- 12h 道路案内（アラビア語フランス語並記）(p. 286)
- 12i 霧、雨、霞の風景 (pp. 288-289)
- 13a ヤシの木と新月 (p. 292)
- 13b モスクでの礼拝風景（男性）(p. 295)
- 13c 開館時間の表示プレート（アラビア語フランス語並記、ラマダーン月の開館時間の表示あり、施設不明）(p. 297)
- 13d ラマダーン月中の食卓（フトール）(p. 298)
- 13e モスク（ハサン2世モスク、カサブランカ）(p. 299)
- 13f ラマダーン月中の家族連れ（ムサッラー出口と思われる）(p. 301)
- 13g 女兒、男児の記念写真（イードの記念写真と思われる）(p. 302)
- 13h クルアーンと数珠ṭasbīḥ (p. 304)
- 13i 弦弾き、太鼓打ちの街頭演奏（アーシューラーの期間中と思われる）(p. 307)
- 13j ナツメヤシtmərの販売風景 (p. 308)
- 14a 結婚式（新郎新婦を迎える楽団）(p. 318)
- 14b 女性の衣装（マネキン）(p. 325)
- 14c 衣料品店の店頭（伝統衣装）(p. 326)
- 14d ヘンナの施術 (p. 327)
- 14e 結婚式風景（絵画）(p. 329)
- 14f 結婚式（新郎新婦の衣装）(p. 330)
- 14g 結婚式（新郎新婦）(p. 332)
- 14h 結婚式の楽団（絵画）(p. 332)
- 14i ヘンナ (p. 333)
- 14j ヘンナ (p. 340)

参考文献

- Abdel-Massih, E. T. (1973). *An Introduction to Moroccan Arabic*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Al-Batal, M. (1988). Towards Cultural Proficiency in Arabic. *Foreign Language Annals*, 21(5), 443-453.
- Al-Batal, M. (1992). Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 284-304). Detroit: Wayne State University Press.
- Al-Batal, M. (2006). Facing the Crisis: Teaching and Learning Arabic in the United States in the post-September 11 era. *ADFL Bulletin*, 37, 39-46.
- Allen, R. (1992). Teaching Arabic in the United States: Past, Present, and Future. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 222-250). Detroit: Wayne State University Press.
- Attar, S. (1995). Learning from Gulliver: The Teaching of "Culture" in an Advanced Arabic Language Course. In M. Al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language* (pp. 185-222). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
- Badawi, E. M. (1985). Educated Spoken Arabic: A Problem in Teaching Arabic as a Foreign Language. In K. R. Jankowsky (Ed.), *Scientific and humanistic Dimensions of Language* (pp. 15-22). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Belnap, R. K. (1995). The Institutional Setting of Arabic Language Teaching: A Survey of Program Coordinators and Teachers of Arabic in U.S. Institutions of Higher Learning. In M. Al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language* (pp. 35-77). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
- Belnap, R. K. (2006). A Profile of Students of Arabic in U.S. Universities. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 169-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brod, R., & Huber, B. J. (1992). Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education, Fall 1990. *ADFL Bulletin*, 23(3), 6-10.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Caubet, D. (1993). *L'arabe marocain*. 2 vols. (Vol. I: Phonologie et morphosyntaxe; Vol. II: Syntaxe et catégories grammaticales, textes.) Paris/Louvain: Peeters.
- Chekayri, A. (2011). *An Introduction to Moroccan Arabic and Culture*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Crawford-Lange, L. M., & Lange, D. L. (1984). Doing the Unthinkable in the Second-Language Classroom: A Process for the Integration of Language and Culture. In T. V. Higgs (Ed.), *Teaching for Proficiency, the Organizing Principle* (pp. 139-177). Lincolnwood: National Textbook Co.
- Elgibali, A., & Taha, Z. (1995). Teaching Arabic as a Foreign Language: Challenges of the Nineties. In M. Al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language* (pp. 79-102). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
- Ferguson, C. A. (1971 [1962]). Problems of Teaching Languages with Diglossia. In A. S. Dil (Ed.), *Language Structure and Language Use: Essays by Charles Ferguson* (pp. 71-86). Stanford: Stanford University Press.
- Furman, N., Goldberg, D., & Lusin, N. (2010). *Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009*. New York: The Modern Language Association.
- Graham, B. (2006, January 6). Foreign-Language Learning Promoted. *The Washington Post*. Retrieved from <http://www.washingtonpost.com>
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.

- Harrell, R. S. (1965). *A Basic Course in Moroccan Arabic*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Husseinali, G. (2006). Who is Studying Arabic and Why? A Survey of Arabic Students' Orientations at a Major University. *Foreign Language Annals*, 39, 397-414.
- Kenny, D. (1992). Arab-Americans Learning Arabic: Motivation and Attitudes. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 119-161). Detroit: Wayne State University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lafayette, R. C., & Schulz, R. (1975). Evaluating Cultural Learnings. In R. C. Lafayette (Ed.), *The Cultural Revolution in Foreign Languages: A Guide for Building the Modern Curriculum* (pp. 104-118). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Lafayette, R. C. (1978). *Teaching Culture: Strategies and Techniques*. (Language in Education: Theory and Practice Series, 11) Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lafayette, R. C. (1988). Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom. In A.J. Singerman (Ed.), *Toward a New Integration of Language and Culture* (pp. 47-62). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- McCarus, E. (1992). History of Arabic Study in the United States. In A. Rouchdy (Ed.), *The Arabic Language in America* (pp. 207-221). Detroit: Wayne State University Press.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.
- Nostrand, F. B., & Nostrand, H. L. (1970). Testing Understanding of the Foreign Culture. In H. N. Seelye (Ed.), *Perspectives for Teachers of Latin American Culture* (pp. 161-170). Springfield, Ill: Office of Public Instruction.
- Nydell, M. (2012). *Understanding Arabs: A Contemporary Guide to Arab Society* (5th ed.). Boston: Intercultural Press.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching Language in Context* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- Patrikis, P. (1988). Language and Culture at the Crossroads. In A. J. Singerman (Ed.), *Toward a New Integration of Language and Culture* (pp. 13-24). Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Prémare, A.-L. de. (1993-1999). *Dictionnaire Arabe-Français. Établi sur la base de fichiers, ouvrages, enquêtes, manuscrits, études et documents divers*. (12 vols.) Paris: Editions l'Harmattan.
- Ryding, K. C. (2006). Teaching Arabic in the United States. In K. M. Wahba, Z. A. Taha, L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 13-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryding, K. C. (2013). *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language. A Guide for Teachers*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schultz, R. A. (2007). The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals* 40(1), 8-26.
- Seelye, H. N. (1974). *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*. Skokie, Ill: National Textbook Co.
- Stetkevych, S. P. (2013). Observations on Arabic Language Teaching and Learning in the United States: Issues, Challenges, and Ways Forward. 『アラブ・イスラム研究』 11, 13-26.
- Welles, E. B. (2004). Foreign Language Enrollments in United States Institutions of Higher Education, Fall, 2002. *ADFL Bulletin* 35 (2-3), 7-26.
- 鷺見朗子・鷺見克典 (2010). 「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—」 『アラブ・イスラム研究』 8, 37-55.

