

日本語教科書における文化的要素の提示について

張 宇欣（天津外国語大学）[†]

The Representation of Cultural Elements in Japanese Language Textbooks

Yvxin ZHANG (University of Tianjin Foreign Studies)

要旨

経済のグローバル化が進む中で、中日両国の文化交流も活発化している。異なる文化的背景をもつ人々との交流において、言語だけでなく文化的要素の重要性を認識する人が増えている。これに伴い、日本語教育も言語能力の育成から、日本語を用いた異文化間コミュニケーション能力の育成へと転換する必要がある。教材は言語学習において重要な役割を果たし、学習者に大きな影響を与えるため、本研究では、張虹らの「分析枠組み」を参考し、『まるごと』と『みんなの日本語』に含まれる文化的要素をコーディングし、量的に統計を行ったうえで、文化内容を比較、分析する。それにより、日本の教材における文化提示の特徴を明らかにし、日本語教材への示唆を得ることを目的とする。

1. はじめに

経済のグローバル化に伴い中日間の文化交流が活発化し、日本語学習者も増加している。言語と文化は密接不可分であり、H.H. Stern (1999) は「文化を伴わない言語教育は不可能」と述べる。中国の『大学日本語専攻基礎段階教育大綱』（2001）でも「社会文化理解能力の養成」が目標として掲げられ、日本語教育における文化理解の重要性は広く認識されている。教材は教育実践の中核であると同時に文化的産物でもあり (Gray, 2013 ;Graves, 2019)、そこに含まれる文化要素の分析は重要な研究課題である。

本研究は、日本で出版された日本語教科書の文化提示を比較・分析し、中国国内教材に偏った既存研究を補うことで、外国語教材における文化提示の理論的枠組みの発展に寄与することを目的とする。また、異文化理解能力育成に資する教材選定や開発への実践的示唆を提示し、文化提示内容の差異を明らかにすることで、教科書の改善と異文化コミュニケーション能力の向上に貢献することを目指す。

2. 先行研究

[†]riyuyanzhao@tjfsu.edu.cn

多文化環境において質の高い日本語教育を進めるためには、言語教育と文化探究を融合させ、学習を具体的な言語・文化環境の中に位置づけることが不可欠である。こうした視点から、これまで多くの研究が日本語教育と文化の関わりを論じてきた。大きく分けると、日本語教育への文化導入、日本語教育と文化自信・自覚、日本語教育と異文化コミュニケーションの三分野がある。本研究が焦点を当てるのは、その中でも特に教材における文化提示の問題である。

教材における文化提示の研究は、海外では 1960 年代に始まり（張虹、李曉楠 2022）、近年再び注目を集めている。中国では過去 20 年間で着実に発展し、とくに 2020 年以降、学術的関心が急速に高まっている（劉揚 2024）。日本語教材について、日本国内の研究は教材開発が中心であり、例えば島田・古川・久保田（2004）、堀田・菅谷（2017）、高井（2013）、仁科・武田（1992）、大船（2017）などがある。一方、中国では大学・高校・中学の各段階を対象に、文化要素や提示方法を分析する研究が多く見られる。基礎日本語教材の文化的特徴を探る李曉霞（2023）、徐安琪（2023）、周寧（2021）や、高校教科書を分析した朱桂榮（2022）などがその例である。また、趙德旺・朱彤（2023）は中国出版の二種の基礎教材を比較し、異文化コミュニケーションや思想政治教育の側面に着目している。

他の外国語教材に目を向けると、英語教材の研究が圧倒的に多い。張虹ら（2022a）は英語教材研究における二つの課題、すなわち文化提示の分析枠組みの欠如と、提示内容に偏って提示方法が軽視されてきた点を指摘し、新たな分析枠組みを提案した。この枠組みはフランス語（談佳 2022）、ドイツ語（葛囡囡 2022）、イタリア語（高如 2024）などにも応用されつつあるが、他言語の研究は依然として限定的である。

これらの先行研究から、日本語教育における文化提示の重要性は広く認識され、文化構造や提示方法をめぐる定性・定量的な分析が進んでいることが分かる。しかし、日本語教材の研究は中国出版の教材に集中しており、日本出版の教材に関する文化提示研究はきわめて少ない。本研究は日本で出版された日本語教材を対象に、文化提示の内容を検討し、その特性を明らかにする。

3. 文化と文化的要素の定義

文化という概念はきわめて多岐にわたり、一言で定義することは難しい。胡適は文化を「民族生活の様式」とし、梁漱溟も同様に、精神生活・社会生活・物質生活の三領域に及ぶ生活様式であると述べている（郭湛 2005）。エドワード・タイラー（1871）は『文化的起源』で、文化・文明を「知識、信仰、芸術、道徳、法律、慣習、その他人間が社会の一員として獲得した能力や習慣を含む複雑な全体」とした（陸揚 2006:153）。『三省堂国語辞典』（2022）や日本文化庁も、文化を時代・地域・集団ごとに異なる精神的・社会的営みや生活様式の総体として広く捉えている。

異文化コミュニケーション研究には四つの主要アプローチがあり、その一つである文化要素構成的アプローチは、文化を社会で共有される複数の要素の集合として捉え、体系的かつ定量的に提示可能とする。Zhu Hua（2014, 2018）はその典型要素に信念、価値観、規範、風習、伝統、儀式、歴史、人工物を挙げる。Moran（2001）は言語教育の実践から、産物・実践・観念・コミュニティ・個人の五要素モデルを提示する。胡文仲（2019）は民族の歴史や価値観、社会制度など八つの要素を指摘している。本研究はこれらの議論を踏まえ、

文化要素構成的アプローチを採用する。

4. 研究デザイン

4.1. 研究対象

本研究は日本で出版された『みんなの日本語』（以下は『みんな』と略称）と『まるごと日本の言葉と文化』（以下は『まるごと』と略称）の初級教材を研究対象とする。両教材は国内外の日本語教育機関で広く行われている。

教材	出版時間	課数	ページ数
『みんな』 初級 1	2016	25	249
『みんな』 初級 2	2016	25	247
『まるごと 理解』 初級 1	2014	18	202
『まるごと 活動』 初級 1	2014	18	182
『まるごと 理解』 初級 2	2019	18	199
『まるごと 活動』 初級 2	2019	18	184

表 1 教材情報

4.2. 研究課題

課題 1: 両教材の文化要素は地域上の特徴がどうなっているか。

課題 2: 両教材の文化要素は形式上の特徴がどうなっているか。

4.3. 分析の枠組み

本論文は文化要素構成的アプローチを採用し、張虹、李曉楠（2022）が提出された分析枠組みを参考し、以下のような分析枠組みを利用する。

地域	日本	日本以外のアジア	アジア以外の地域		
形式	文化産物	文化コミュニティ	文化観念	文化人物	文化実践

表 2 文化の提示内容の分析枠組み

張虹らの分析枠組みでは地域上には母語文化、目標国の文化、ほかの国家の文化と国際文化である。本研究の研究対象が外国人向けの日本語教材なので、学習者の母語文化が把握しにくい。また、教材の編成理念によると日本語、日本文化の紹介が中心となる傾向が強い一方、学習者に多様な文化を理解させる取り組みも重視されつつある。そのため、地域上には日本、日本以外のアジア地域（中国、韓国、タイ、マレーシアなど）、アジア以外の地域（アメリカ、ブラジル、オーストラリア、イギリス、ロシアなど）に分けられる。形式上には張虹らの分析枠組みのそのままに参考し、文化産物（例えば：日本のアニメ、漫画；中国の万里の長城、日本の金閣寺；日本のてんぷら、お寿司など）、文化コミュニティ（例えば：中国人、日本人；英語、タイ語；イギリス、アメリカなど）、文化観念（例えば：朱に交われば赤くなるということわざ、エコ理念など）、文化人物（例えば豊臣秀吉、夏

目漱石、バッハ、モネなど）、文化実践（例えば、祇園祭り、お花見など）に分けられる。

4.4. 研究方法

本論文は、4.3において示した分析枠組みに基づき、『まるごと』および『みんな』という日本語教材を対象に、それぞれに含まれる文化要素をコーディングする作業を行う。日本語教科書における文化要素は単語、文、文章、などさまざまな形式で現れる。本研究は「単語」を最小単位として統計する。例えば、「まるごと」初級1理解の第9課の練習部分において「中国語は文字をかくのがむずかしいです。」という文がある。この文から「中国語」という文化要素を取り出して「中国語—日本以外のアジア地域—文化グループ」という形式で記入する。また、「みんな」初級1の第12課の会話では「祇園祭はどうでしたか」というテーマにして対話の形式で日本の祇園祭を紹介する。この会話文から「祇園祭り」という文化要素を取り出して「祇園祭り—日本—文化実践」という形式で記入する。

コーディングの結果に基づいて、各教材における文化要素の種類などを数量的に集計し、文化要素に関するデータに対して χ^2 検定などの統計的手法を用いて分析を行い、そこから見えてくる文化提示の傾向や特徴について詳細に考察を加える。また、両教材間に見られる文化提示の差異の要因や背景にある意図などについても検討する。

5. 研究結果

5.1. 地域上の特徴



図1 『みんな』における地域上の文化要素

図2 『まるごと』における地域上の文化要素

図1と図2が示すように、『みんな』初級教材に含まれる文化要素は合計1127件で、そのうち日本に関するものが789件と全体の約7割を占め、他地域の文化要素を大きく上回っている。日本以外のアジア地域は151件（約13%）、アジア以外の地域は187件（約17%）であり、両者を合わせても約3割にとどまる。図2の『まるごと』では、文化要素の総数は1504件で、そのうち日本に関するものが1020件（約68%）、日本以外のアジア地域は220件（約15%）、アジア以外の地域は264件（約17%）と、『みんな』と類似した傾向が見られる。また、 χ^2 検定によると地域上で両教材の間は有意な差がなかった（ $\chi^2(2)=1.51, p > .05, ns.$ ）。この結果も両教材は地域上の分布がほぼ同じと証明できる。

この分布から、両教材とも日本文化の紹介に強く焦点を当てていることが明らかである。日本文化要素の多さは、『みんな』と『まるごと』が外国人学習者向けに日本語教育を行うという性格と密接に関連している。世界中の学習者の方たちに、日本語、日本文化、そして、その中で暮らしている人々を「まるごと」身近に感じるようにという理念に一致す

る。日本語の習得は単なる語彙や文法の理解にとどまらず、日本の生活様式や価値観、習慣を理解することで一層深まる。『みんな』の初級1の12課で京都の祇園祭のような伝統行事を取り上げ、学習者に日本固有の歴史的背景や地域文化の特色を伝えている。また、2セットの教材も天ぷらなど日本料理の紹介では、料理名を知るだけでなく、実際の飲食店での注文表現や会話場面の学習へとつながっている。さらに、東京、大阪、奈良といった都市を題材にすることで、日本の地理的知識や観光資源への理解を促している。

一方で、両教材は日本文化だけではなく、多様な文化への触れ合いも重視している。例えば、『みんな』の初級I第10課ではタイ料理の調味料「ナンプラー」を紹介し、学習者が異国の食文化にも関心を持てるよう配慮している。『まるごと 理解』初級I第10課ではスペインのダンス、フラメンコを取り上げる。学習者はフラメンコの背景にある歴史や地域性を知ること、単なる舞踊の紹介にとどまらず、スペイン文化に根差した価値観や生活様式を理解する機会を得られる。さらに、フランス映画やクラシック音楽、中国語、ブラジルの文化など、幅広い地域の文化要素が含まれる。これらは学習者に日本以外の世界を意識させ、国際的な視野の拡大を促す役割を果たしている。

5.2. 形式上の特徴

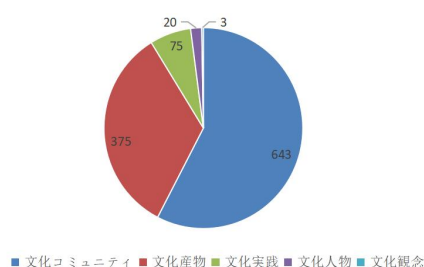


図3 『みんな』における形式上の文化要素

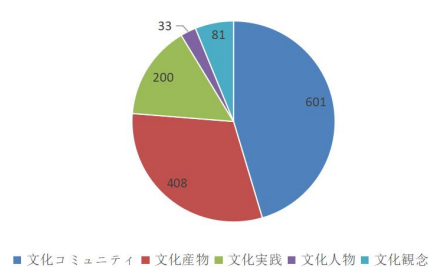


図4 『まるごと』における形式上の文化要素

図3と図4が示すように図3が示すように、『みんな』に含まれる文化コミュニティが643件（約58%）と半数以上を占め、文化産物が375件（約34%）で続く。文化人物は75件（約7%）、文化実践は20件（約2%）、文化観念はわずか3件（約0.3%）であり、抽象的、概念的な文化要素は極めて少ない。

図4の『まるごと』では文化コミュニティが601件（約46%）と最も多く、次いで文化産物が408件（約31%）、文化実践が200件（約15%）、文化人物が81件（約6%）、文化観念が33件（約2%）である。文化コミュニティと文化産物を合わせると全体の約4分の3を占め、学習者が具体的にイメージしやすい形態の文化要素が大きな比重を持っていることが分かる。

この分布から、両教材とも文化コミュニティと文化産物といった具体的で視覚化可能な文化要素を重視している。一方、文化観念や文化人物といった抽象度の高い要素は相対的に少ないことが明らかである。

そして、教材と文化形式の関連について χ^2 検定を行った。結果によると、文化形式は教材と有意な関連があることがわかった($\chi^2(4) = 118.76, p < .001$)。そこで、残差分析を行った。

	文化コミュニティ	文化産物	文化実践	文化人物	文化観念
『みんな』	6.0***	1.4	-6.5***	-1.2	-7.9***
『まるごと』	-6.0***	-1.4	6.5***	1.2	7.9***

表 3 文化形式について残差分析の結果

表 3 の結果から、文化産物と文化人物の残差の絶対値はいずれも 1.65 ($p<.10$) を下回っており、有意差がなかった。したがって、両教材における文化産物と文化人物の分布の差異は統計的に顕著ではないといえる。一方で、『みんな』では文化コミュニティの残差が 6.0 と有意に高く、この形式の文化要素が多く含まれていることが明らかとなった。これに対し、『まるごと』では文化実践 (6.5) および文化観念 (7.9) の残差が高く、行動様式や価値観など、生活や理念に関する文化要素が多く提示されていることが示された。

この結果は、『まるごと』は生活習慣や価値観など抽象的、背景的な文化理解も重視することがわかる。これは『まるごと』の多様な文化背景を持つ人々が日本語で交流する理念と一致する。特に『まるごと 理解』第 15 課、第 16 課および『まるごと 活動』第 15 課、第 16 課では、エコロジー観念に関するテーマを扱い、環境保護や持続可能な社会づくりといった現代的価値観を学習者に提示している。このような構成は、学習者が単に知識を得るだけでなく、グローバルな課題や多様な価値観に対する意識を高める契機となっている。

Moran (2004) は、文化を「文化コミュニティ」「文化産物」「文化実践」「文化人物」「文化観念」という五つのモデルに分類し、その中核に位置づけられるのは文化観念であると指摘している。文化観念は、価値観や信念、世界観といった抽象的かつ背景的な要素であり、文化理解の基盤を成す。しかし、『みんな』における文化観念はわずか 3 件にとどまり、全文化要素の中で極めて少ない割合しか占めていない。これは、初級段階の学習者にとってまず実用的な言語運用力を確立させ、その中で間接的に文化的背景を学ばせるという教育方針の反映と考えられる。

しかしながら、文化観念は異文化理解を深める上で欠かせない要素であり、学習者が表層的な文化知識だけでなく、その背後にある価値観や思考様式を理解することは、長期的な言語習得にも有益である。したがって、今後『みんなの日本語』初級シリーズにおいては、文化観念を扱う課や活動を適度に増やし、理念、価値観レベルでの文化理解を促す構成へと発展させることが望ましい。

6. おわりに

本研究では、『みんな』と『まるごと』初級教材に含まれる文化要素を比較分析し、その提示傾向と特徴を明らかにした。その結果、両教材とも日本文化に大きく焦点を当てつつも、提示する文化形式には差異が見られた。『みんな』より『まるごと』では文化観念が多く取り上げられていた。Moran (2004) が指摘する文化観念は文化理解の中核であるが、『みんな』における該当要素は極めて少なく、今後は価値観や信念など背景的理解を促す内容を適切に増やす必要がある。

しかし、本論文は初級日本語教材の文化要素の提示内容だけを考察した。今後は、初級教材にとどまらず、文化要素の提示方式にも着目し、さらに数の比較にとどまらず具体的な題材分析を行うことが望ましい。

文献

鈴木貴美子, 日本語教育における「日本文化」についての理論的・実践的考察—クリティカルペダゴジーの視点から[J]. ICU 日本語教育研究 2006(3):81-91

大川光基. 中学校英語検定教科書が扱う文化題材の考察—学習指導要領の改訂に伴う文化題材の扱いの変化[J]. 四国英語教育学会紀要 2012(13):95-104.

林傑暁, 櫻井千佳子. 中国と日本の中学校英語教科書の比較: 異文化理解とアクティブ・ラーニングを中心に[J]. 武蔵野教育學論集, 2019 (6):103-104.

松田真希子, 松田佳子. 『できる日本語』を用いた大学集中日本語教育の実践. [J]. 日本語教育方法研究会誌. 2016(1):36-37

Cortazzi, M. & L. X. Jin. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom[A]In E. Hinkel (ed h). Culture in Second Language Teaching and Learning[C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1999:196-219.

Gray, I. Introduction[A]. In J. Gray (ed) Critical Perspectives on Language Teaching Materials [C]. New York: Palgrave Macmillan. 2013:1-16.

Byram M, Morgan C & Colleagues. Teaching-and-Learning Language-and-Culture [M]. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

Moran P R, Teaching Culture: Perspectives in Practice [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2004.

Zhu H, Exploring Intercultural Communication: Language in Action [M]. London: Routledge, 2014.

朱桂荣, 关于日语教科书的文化呈现研究[J], 日本学研究, 2022, (01):122-141。

李加军, 大学通用英语教材的(跨)文化呈现研究[J], 外语界, 2023, (01): 66-75。

赵冬茜, 跨文化视域下基础日语教材研究——以《基础日语综合教程》为例[J], 高等日语教育, 2021, (02):44-51+163。

刘卫红, 中国文化导入基础日语教材策略研究[J], 青岛职业技术学院学报, 2018, 31 (04): 51-55。

刘卫红, 跨文化意识视角下基础日语教材语料研究[J], 青岛职业技术学院学报, 2017, 30 (04): 46-48。

张虹、李晓楠, 高中英语教材文化呈现研究[J], 外语教育研究前沿, 2022, 5 (04): 42-52+92。

张虹、李晓楠, 英语教材文化呈现分析框架研制[J], 中国语, 2022, 19(02):78-84。

葛囡囡, 中国德语教材文化呈现研究——以《当代大学德语》为例[J], 外语教育研究前沿, 2022, 5(04):61-68+93。

谈佳、张璐, 《法语》(修订本)的文化呈现研究[J], 外语教育研究前沿, 2022, 5 (04): 53-60+93。

张占一, 试议交际文化和知识文化[C], 文化与交际, 外语教学与研究出版社, 1994。

陆杨, 文化定义辨析[J], 吉首大学学报, 2006, 27 (01): 151-154。

胡文仲, 《跨文化交际学概论》[M], 外语教学与研究出版社, 2019。

张鹏, 中外大学英语教材文化呈现比较研究[J], 外语学刊, 2023, (04): 67-74。

刘静, 韩国语教材的中华文化呈现研究——以《新经典韩国语》为例[J], 外语研

究, 2025, 42(03):29-34。

李晓霞, 日语教科书中的中国文化要素研究[D], 山东师范大学, 2023。

徐安琪, 中国大学基础日语教材中日文化呈现研究[D], 北京外国语大学, 2023。

修刚, 转型期的中国高校日语专业教育的几点思考[J], 日语学习与研究, 2011, (04):1-6.

周宁, 基础日语教材中的文化要素研究[D], 哈尔滨师范大学, 2021。

刘杨, 近二十年外语教材文化呈现研究概况——基于中国知网的可视化分析[J], 跨文化研究论丛, 2024, (02):19-32+124。