

## 日本語教育における文化教育について

著者	谷守 正寛
雑誌名	甲南大学総合研究所叢書
巻	143
ページ	27-49
発行年	2021-03-31
URL	<a href="http://doi.org/10.14990/00003887">http://doi.org/10.14990/00003887</a>

# 日本語教育における文化教育について

谷 守 正 寛\*

## 要 旨

本稿所収の叢書のテーマに沿う形で、日本語教育における文化教育・文化の継承をめぐって考察し、それがどのような格好で活かせるのかを、文化、文化教育・文化の継承、文化教育の施策面での位置づけ、「日本事情」等の周辺科目、シラバスの問題、教材開発における扱い等について吟味しながら、今後の日本語教育の一つの方向性を模索すべく、一考察を試みた。そこで概ね到達した結論としては、郭(2013)の指摘するように、所謂「文化教育」とは一定の距離を置いた、教材や授業における「文化的な要素の取り入れ」という考えと一致することが分かる。そして、稿者自身の教材開発において、「言語構造的能力」、「社会言語能力」、「語用能力」も「文化的な要素」に関わること、「文化に関する理解」が、郭(2013)のいう「日本語で円滑にコミュニケーションをとるために必要」であるのに加えて、学習の動機付けとその維持に有用であろうことをみる。

【キーワード】日本語教育、日本事情、文化教育、文化的な要素の取り入れ

## 1 はじめに

本稿は所収される『甲南大学総合研究所叢書』第 143 号の共通研究課題である「文化の継承と日本語教育」について論考するものであるが、日本語という言語及びその言語としての教育、さらには日本語教材開発研究を専門としながら研究してきた稿者の立場としては、「文化の継承」という恢々とした主題については門外漢であり、些か荷が重いというのが正直なところではある。しかしながら、この寄稿の機会に関連資料をもとに、これまでの日本語

\*甲南大学国際言語文化センター

(教育・教材開発) 研究の経験値から測りうる自身の専門的知見の規準に照らし合わせつつ、当該研究課題に沿う格好で論考を試みてみたいと思う。

## 2 文化(教育)・日本事情・文化の継承をめぐる

### 2.1 文化とは

先ず「文化」とは何か。一般に、「①社会を構成する人々によって習得・共有・伝達される行動様式ないし生活様式の総体。言語・習俗・道徳・宗教、種々の制度などはその具体例。②学問・芸術・宗教・道徳など、主として精神的活動から生み出されたもの。」(三省堂大辞林)、或いは、「人間の知的洗練や精神的進歩とその成果、特に芸術や文学の産物を意味する場合もあるが、今日ではより広く、ある社会の成員が共有している行動様式や物質的側面を含めた生活様式をさすことが多い。このように定義される文化は、言語、思想、信仰、慣習、タブー、掟、制度、道具、技術、芸術作品、儀礼、儀式などから構成される。」(ブリタニカ国際大百科事典)などとされることから分かるように、文化とは人間の行動・生活様式の極めて遠大な総体を指す曖昧模糊とした概念であろう。当然ながら政治・思想、歴史など、所謂文系的な領域に限らず、建築、美術工芸、科学であっても文化に含まれ得るであろうから、日本語教育という言語教育における教授対象として「文化」を述べる時に一体何を指すのが了然としないようにも思われる。更に、外国人対象の教科として、例えば別に「日本事情」という科目も存在するし、「日本語教育」にそのまま「文化教育」を入れ込む傾向があるとすれば、それはどういう意味合い・意図、理由があるのだろうか、本節で整理、検討してみたい。今後の日本語教育における一つの指針となれば幸いである。

### 2.2 文化教育について

本稿所収の研究叢書研究趣旨には、「日本語教育という分野において、①日本の伝統的な文化や歴史的な背景を持つ題材、習慣、風習などをどのように

伝えていくべきか、②具体的な教授内容や学習活動を試験的に実験し、③学習者や教師からの反応を踏まえて④今後の『文化教育』のあり方について考察する。また、⑤日本の伝統、文化、人間社会、習慣、考え方などの特殊性と普遍性を明らかにしていくと同時に、⑥日本文化と日本語教育がともに国際的に発展的に伝承されていき普及していく可能性を探る。」とある（丸番号は稿者による）が、そのうち稿者の立場から係わり得るのは④である。①は様々な職人を始め市井の一般人から自治体ひいては政府機関が、⑤については人類学者といった研究者等が携われる案件になるかと思うが、②③⑤⑥についてはそういった分野を研究する日本語教員或いは教育政策論者等においては目指すことが可能ではあろう。稿者の研究スタンスからは④のみについて自身の教材開発研究と絡めつつ述べるに留めたい。

「文化教育」ひいては「文化の継承」が日本語教育の範疇に入るかどうかは議論の余地があると思うが、郭(2013)においては、言葉と文化は切っても切り離せない関係にあるとしながら、また、これは稿者も賛同し得ることであるが、それらを教える教育について「文化教育」とは呼ばずに、「一般的な日本語授業は、『日本文化』や『日本社会文化』のような文化を教える授業ではなく、日本語の語彙・文法を扱う授業や会話、読解、聴解など文化に焦点を当てない授業のことである。この取り入れは文化を習得させることを目指すものではなく…」として、あくまで「文化教育」ではなく「文化的な要素の取り入れ」という言い方に留めているのは、稿者の視点に近く、的確で妥当な捉え方であると考えられる。

後述するが、留学生のための「日本事情」、また、敢えて日本語によらずとも学習者の母語による所謂一般学生（日本語学習者という意味ではなく）のための講義或いはゼミ等における文化教育というものがある中で敢えて「文化教育」を取り立てて述べるのであれば、「文化教育」というものとの差別化のためにも日本語教育における「文化的な要素の取り入れ」ということの截然とした説明を試みたいと思う。

因みに研究分野を鳥瞰するには有用な材料になるが、科学研究費助成事業（独立行政法人 日本学術振興会）において公募・審査を行った従来（平成 29 年度まで）の「系・分野・分科・細目表」の中で「文化」というキーワードで検索すると「文化財科学」と「文化人類学」のみがあり、平成 30 年度から公募・審査を行っている「審査区分表」では、小区分ごとに内容例が挙げられているが、小区分「日本語教育関連」の内容例として「文化」というキーワードにヒットするものとしてもっとも近いものが「異文化理解」のみであり、所謂「文化教育」というカテゴリーは見られないことから、それが研究助成の対象分野・内容としては認識されておらず、従って、日本語教員が「文化教育」を志向するのであれば、日本語教育或いは日本事情教育に緩やかに関連させつつ含めることが、現時点では現実的なのだろうと思われる。

稿者の場合は教材開発の実践経験から鑑みて、上掲の一般に説明されるような「文化」というものの茫漠とした事項のうち、自身の開発教材における具体的な例証を通して、概ね「人々に共有・伝達される行動様式ないし生活様式、慣習、タブー、制度」に限定できようし、そのように定義することが日本語教育にとっては現実的であろうことを示す。

### 2.3 文化の継承について

「文化の継承」については前述したが、例えば、食事文化であれば寿司という具体的なモノを継承する寿司職人といった一般の人から文化団体・施設、地方自治体・政府等による私的活動から公的な政策によって文化を継承するものまで様々であろう。その中で日本語教育・教員がどう係わり得るのかについて見てみる。

まず伝統文化とされる特殊な美術工芸・技能等は、昨今後継者の不足という問題が生じていると言われるが、日本語教育は無力であろう。農林水産省の立場からは伝統文化について、「その時々地域の住民が、暮らしを通じて地域の環境を認知・理解、評価し、様々な働きかけを行いながら築き上げ、世

代を超えて継承されてきた世界観や規範」であるとしていることから、文化の継承者をむしろ地域住民とみなしている。しかし、（一般社団法人）日本文化継承者協会では、日本を語れる真の国際的人材、次世代リーダーを育てることを謳っており、「日本を語れる」という部分に言語の係わり得る余地は窺えるのかもしれない。

文部科学省は「文化芸術の創造・発展・継承と教育の充実」（大臣官房会計課財務企画班）という施策における事業に係るレビューシート（平成30年度）を公開しているが、そこでは事業例の一部として、全国高等学校総合文化祭、文化芸術創造拠点形成事業、若手映画作家等の育成、文化芸術の海外発信拠点形成事業、国際文化交流・協力推進事業、芸術文化の世界への発信と新たな展開、国語施策の充実、外国人に対する日本語教育の推進、文化財保護対策の検討等、鑑賞・体験機会等充実のための事業推進、国宝重要文化財等の買上げ、平城宮跡地等整備費、文化財建造物等を活用した地域活性化事業、文化財等の多言語解説整備支援事業を始めとする多くの事業が「文化芸術の創造・発展・継承」という目標のもとで進められているのが確認され、注目されるのは「外国人に対する日本語教育の推進」という施策目標が見出されることである。これには、文化芸術基本法（平成13年法律第148号）の第19条「国は、外国人の我が国の文化芸術に関する理解に資するよう、外国人に対する日本語教育の充実を図るため、日本語教育に従事する者の養成及び研修体制の整備、日本語教育に関する教材の開発、日本語教育を行う機関における教育の水準の向上その他の必要な施策を講ずるものとする。」にその拠所があると言えようから、その点においては日本語教育が文化の継承に寄与できる余地がある可能性を示唆しているものの、「日本語」を「文化」理解のための手段としてみなしているとも言える。この事業に大学として参加している関西大学が「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」を実施しており、中身についてここでは詳論できないが、標題からは日本語教育の内容ではなく施策的な事業であることが窺えるため、本稿で考察する課題に

はあまり結び付かないと思われる。むしろ「日本語教育に関する教材の開発」が文化芸術基本法規定に含まれていることから、後述するが稿者の教材開発における「文化的な要素の取り入れ」こそが同法の規定に一致する視点ではなかろうかと思う。

#### 2.4 日本事情等との関係

「外国人留学生の一般教育等履修の特例について（通知）」（文部科学省，昭和 37 年）に基づいて、日本語教育周辺の科目として「日本事情」という科目が設けられているが、稿者自身も授業担当経験があり、また一般学生との議論や発表を通して日本文化をより深く興味深く知るための共通科目「多文化交流ディスカッション」を開設したこともある。現在甲南大学でそれに準ずる格好の科目として、「日本理解Ⅰ・Ⅱ」，「日本の文化事情Ⅰ・Ⅱ」といった科目を開設しているので、「日本語」教育において更に文化教育を取り入れるというのは、橋本(1994)が「日本事情」においてすら、研究者が「日本の政治・経済・地理・歴史・風俗・思想・科学等を網羅してあまりに多様であるが故に、その多様性の渦に飲み込まれてしまい…」と述べているように、並大抵のことではない。橋本(1994)はさらに、初級段階においては学習者が「知識としての平坦な広がり段階に必然的に止まらざるを得ない」、『日本事情』それ自体が教育の目的となることはない」と言い切り、その理由として、「文法理解を主眼として日常会話が可能になる程度の語彙の習得が目指されている」ことを挙げつつ、「初級日本語には日本事情を組み込むことは不可能である」として、初級日本語教材そのものに「日本事情」は組み込まれていないことが「日本事情」教育に必要であるとする金田一秀穂氏と、日本事情を上級日本語教育に位置づけてよいのではないかとする細川英雄氏の考えが一致することを挙げている。

このように見てくると、初級日本語教育においては、前述したが、郭(2013)の言うように「文化的な要素の取り入れ」にとどまり、あくまで文法理解を

主眼としつつ日常会話が可能になる程度の語彙の習得を目指すべきであろうし、日本事情は上級日本語教育において取り込むか、或いは細川氏の言う「日本事情教育」に移行するものとするのが妥当な捉え方であろう。稿者の経験から鑑みると、日本語が初級段階にあるからといって日本文化の理解が初級レベルであるとは必ずしも言えず、母国で母語による講義を通して日本理解を深めているなど、日本語教員がもし平坦な知識・情報しか持ち合わせていなければ、ネットの発達した少なくとも現在ではむしろ学習者の方が詳しく日本の文化・事情を知っていることは珍しくないことが窺えるのである。

一例を挙げると、日本語が中級程度だからといって日本の大学の共通科目を履修した外国人が、その内容はすでによく知っているので満足できるものではなかったと言うのを聞いたことがある。母国の大学でも、日本やアジアに関する文化講義ではその専門家が教授したり、ネットでも日本に関する母語による情報が氾濫したりしているために、学ぶ文化が平坦な知識・情報であれば当然なことかもしれない。また、日本において日本語が上級段階になると、例えば、大学の学部正規学生や交換留学生等でも上級レベルの者であれば、一般の講義科目で様々な分野を包含する文化を学び、更には演習科目では日本語で議論したり発表しなければならぬのであるから、日本語教育において日本語教員が学部専門科目と平行して、或いはそれを越えて文化を教育することは本来の領分から逸れてしまうことになり、またその専門性が担保できる者がいるのか疑問の余地も残る。

こういった状況が生じた背景には、稿者の考えでは、日本語教育が隆盛した初期の頃には、日本語が新鮮であり日本語を学ぶ者が平坦な日本文化の知識・情報であっても新鮮に学ぶ対象であったろう—そうであっても橋本(1994)の言うように「日本事情」それ自体が教育の目的となることはない—から、日本語教員はそういった学生に対して「日本文化」を教える責務をも感じたのだろうし熱意も持ったのではないかと思われる。日本語映像教材の草分け的な存在として国際交流基金日本語国際センターが制作した映像教材



「ヤンさんと日本の人々」(1983年)と「続・ヤンさんと日本の人々」(1996年)は、同センターによると、世界の日本語教育機関で活用されただけでなく、1980年代後半から1990年代半ばにかけて、アメリカ、カナダ等の数カ国でテレビ放映もされたものとして、多くの日本語教育関係者や学習者に周知されており、稿者自身も利用した経験があるが、その映像には、車の自動アンテナを見て驚き、畳の部屋に入り日本式の生活に戸惑うヤンさんを映しながら、様々な日本文化を視覚的に取り入れた場面(制作者が文化教育を意図したかどうかは別問題であるが)がたしかに多くみられ、日本語教員はそうした場面をなんとなく日本文化の教育だと意識して、日本語教育を行っていたのではないかと想像できる。日本語教育の発展の中で2008年2月をもって当該教材の頒布は終了し、まもなく郭(2013)が「文化教育」について、「文化的な要素の取り入れた日本語教育」として適切に位置づけたのは時代の流れであろう。

### 3 シラバスをめぐって

シラバスとは、文部科学省によれば、「生徒が履修科目を選択するために、科目の目標や内容、年間計画、授業の形態、使用教材、評価の方法、留意事項などを記載した計画を指す」(「シラバスの作成状況」(Webサイト:教育課程部会(第14回)・教育課程部会 教育課程企画特別部会(第4回)合同会議配付資料>資料 5-2 平成16年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について)とされ、また、中央教育課程審議会(2008)「用語解説」では、「各授業科目の詳細な授業計画。一般に、大学の授業名、担当教員名、講義目的、各回ごとの授業内容、成績評価方法・基準、準備学習等についての具体的な指示、教科書・参考文献、履修条件等が記されており、学生が各授業科目の準備学習等を進めるための基本となるもの。また、学生が講義の履修を決める際の資料になるとともに、教員相互の授業内容の調整、学生による授業評価等にも使われる」と解説されている。さらに、荻谷(1992)

によれば、アメリカでは、学生の授業評価に密接に関係し（シラバスに記載の項目について評価を求めることが多い）、外部からの大学評価に関わる重要な情報源の1つであることが述べられ、シラバスの情報として、(1)授業に関する基本的情報、(2)担当講師に関する情報、(3)講義の目的・スケジュール、(4)成績評価の方法、(5)文献の入手方法、(6)履修条件が含まれるとされる。さらに、シラバスがどのような性格をもつ文書かという点から、(1)事務的連絡文書、(2)法的契約書、(3)学術情報（レファレンス）文書、(4)学習指導書的文書としての各性格を挙げている。「法的契約書としての性格」を持つシラバスとは、履修者に授業の目的を約束するものであることに留意しなければならない。

教材の前書きは授業のシラバスではないが、教材の目的を学習者に宣言しているもので、教育の目的を担保している。橋本(1994)は、『『日本語の基本的な文型に習熟させることに目標をおいて……「聞く、話す、読む、書く」の四技能の基礎を段階的に習得させ、その定着を図ることを主眼としている』『日本語初歩』は、言うまでもなく日本語の教育・学習を主眼に編纂されたものである。このテキストにおいて、一体どのような形で『日本事情』が取り入れられているのか、取り入れざるを得なかったのか』という視点から、「文化語」を手掛かりにテキストの分析を詳細に行っているが、言い換えれば、「日本文化の教育」は、教材の目的にはふれられていないということであり、当該著者が教材開発において目的とは意識していないために「文化語」という形で、主に語彙レベルで教材に表れるものにすぎないということを示唆しているとも言える。

シラバスに戻るが、外国の大学で「日本語」とは別に「日本の文化」教育がどのようにどの程度なされているか、ごく一部ではあるがランダムにシラバスを辿って挙げてみると、「Intro to Japanese Culture」(Massachusetts Institute of Technology)、「Japanese Culture and Society」(Japan Center for Michigan Universities)、「Japanese Anime and Popular Culture」(J.F.Oberlin University)、「

「Japanese Culture and Society」(The University of Texas at Dallas), Contemporary Japanese Culture and Society (University of Oslo), 「Introduction to Japanese Culture」(Rutgers University) といった科目群が見られる。また、大がかりなものとして、Japanese Course Syllabus (University of Hawaii at Mānoa) を見ると、例えば、「Modern Japanese Literature」, 「Edo Literature」, 「Medieval Japanese Literature」, 「Classical Japanese Literature」, 「Research Seminar in Japanese Literature」, 「Research Seminar in Japanese Linguistics」, 「Japanese Poetry」, 「Modern Japanese Literature」といった豊富な科目群が、言語教育ではなく文化教育として用意されている。国内の大学においても媒介語によって教育されているところでは、「Japanese Culture and Society」や「Understanding Japanese in Movie」(大阪学院大学) といった科目が見られるが、Japan Studies 教科として 60 余の科目を設けている大学 (International Christian University) もあり、その一部を挙げると「Culture in Contemporary Japan」, 「Japanese Archaeology」, 「History of Japanese Art」, 「Business and Society in Japan」, 「Japanese Economy」, 「Studies in the History of Japanese Education」, 「History of Japan」, 「Colloquium in Early Modern Japanese History」, 「Japanese Literature and Religion: Intersection of Human and Natural Realms」, 「Readings in Classical Japanese」, 「The Teaching of Japanese as a Foreign Language」, 「History of Japanese Literature」, 「Classical Japanese Literature」, 「Modern Japanese Literature」, 「Music of Japan」, 「Japanese Politics」といったように、科目毎に特化した文化教育が多岐にわたって行われていることが分かる。

文部科学省は単位付与をしない大学・大学院入学前予備教育を設置し、「外国人留学生については、一般教育科目として外国語等に代えて日本語・日本事情を履修できることとし、三十六年から、その担当教官の配置を進めてきており…」(文部科学省 HP: 大学等における留学生の受入れ体制) とあるように、「日本語」に併設する格好で「日本事情」を設置させている。上述の Japan Study 等の科目群は、これに準ずる格好で充実した「日本事情」教育を実施し

ていると言えよう。

なお、稿者の所属する甲南大学では文学部が「日本事情」を設置しており、そのシラバスによると、授業概要としては「総合科目」（「日本語試験」）及び「異文化コミュニケーション」・「日本事情」（「日本語教育能力検定試験」）に関する問題を実際に解き、到達目標としては、日本語を教える者として必要とされる日本、世界に関する一般的な知識及び教養を身につけることを挙げ、授業方法として、留学生が日本で生活し学ぶために必要とされる知識がどういったものであるかを提示し、日本の大学への進学を希望する外国人が受験する日本語試験の一つ「総合科目」の問題等を受講生が解くことなどと説明されているので、日本語教育を学ぶ一般学生向けの教養的な科目としての性格が強い。外国人向けの日本事情的な科目としては、後述するが、稿者は別称で設けている。いずれにしても「日本事情」は「日本語」とは別扱いに捉えられていると言える。

では、「日本語」のシラバスにおいて「文化教育」或いは郭(2013)の言う「文化的な要素の取り入れ」がどの程度読み取れるかみてみると、例えば、「JAPANESE 301 - COURSE SYLLABUS SPRING 2020」（University of Hawaii at Mānoa）の COURSE DESCRIPTION では、「Active development of all four skills remains important in the course. Classes will be conducted in Japanese, except in situations where instruction in English is deemed necessary.」, 「all students are expected to make an effort to communicate in Japanese during class.」, 「all students are required to work independently outside of class with the audio and video language materials」といったように、4 技能の習得、媒介語の使用、コミュニケーション、個人学習活動といったことに触れているものの文化理解については言及されていない。

そこで、郭(2013)のいう「日本語」の授業における「文化的な要素の取り入れ」がどのようなものであるかみてみると、例えば、次の例を挙げている。

- (1) 次のような挨拶が理解できない  
A : 「お出かけですか。」  
B : 「ええ、ちょっとそこまで」
- (2) ウェイトレス : 「お客さん、おわりですか。」
- (3) ウェイトレス : 「何を飲みたいですか。」

これらは、正しい日本語理解に係る「文化的な要素」であろうし、日本語教育にとっては、後述するが、稿者自身も従前より自身の教材開発において触れることのある身近な材料であり、積極的に取り入れてきた類の言語材料である。また、稿者の担当する「大学日本語上級」においてはより高度な文章を書く、話す上での言語構造上の「言語文化的な要素」の取り込みを行ってきている。

「文化的な要素」については、佐々木 (2002) によれば、「茶道、華道、能、歌舞伎など日本の伝統文化に関する内容」、「主に日本人の感情や思考パターンなどに関する内容」、「日本の漫画、アニメ、ドラマ、カラオケ、ゲームなどに関する内容」、「一般教養・常識・時事に属するもの」、「日本人の生活習慣、慣例、年中行事などに関する内容」が挙げられているように、非常に幅の広い事項を教えることになりかねないので、日本語を教える中でこれらを取り込むことが、教えるとしても何がどこまでなぜ必要であるか、丁寧に検討しつつ教授していかなければならないだろう。とはいうものの、「日本語」のシラバスに茶道、漫画、生活習慣の理解といった項目が「授業目標」や「授業内容」に記述されるとは考えにくい。稿者自身の「日本語」のシラバスを改めて見てみると、「到達目標は、母語話者ととともに勉学する大学生として、アカデミックな活動としての言語活動が十分に行えること、研究をはじめとする高度な文章の内容理解を深めることです。また、学術的な文章における論理展開と文章構造の理解を訓練し、引用、注釈、参考文献等記載等をはじめとする論述作法に慣れ、アカデミックな文章における表現・語彙の拡充とともに、高度な日本語運用力と専門知識が身に付けられるようになることです。」

（大学日本語上級Ⅰ・Ⅱ）とあるように、あくまで言語としての習得に主眼を置き、特定の文化領域についてその理解を促すといった目標を掲げることはしていない。

稿者が担当する科目には「日本語」とは別に「日本の文化事情Ⅰ・Ⅱ」、「日本理解Ⅰ・Ⅱ」というものを設置しており、シラバスを要約すると、それぞれ「日本語による高度な日本文化理解能力をより向上させるため、アカデミック・レベルの日本文化理解能力の習得と定着に重点をおく学習を行い、現代の文化と必要に応じて現代訳された古典文化などの文字化された資料を中心に理解を深めながら、要約、質疑応答、ディスカッションとディベートなどを通して文化的側面から日本の事情を知ること」、「大学での勉学に支障なく参加できることを到達目標とし、日本語による高度な日本理解の能力をより向上させるためアカデミック・レベルの日本理解の能力の習得と定着に重点をおく学習を行い、現代の日本について文字化された諸資料を中心に理解を深めながら、要約、議論、質疑応答などを通して、インプットとアウトプット双方向での日本理解の学習を行い、政治、経済、歴史、社会システムといったさまざまな側面から日本の事情を知ること、日本社会の一員として必要なバランスのとれた日本理解力を身につけること」としている。このように、稿者の担当する「日本理解」や「日本文化事情」の科目では、「日本文化理解能力」、「日本理解」、「日本の事情」といったキーワード、日本語の科目では、「言語活動」、「論述作法」、「高度な日本語運用」といったキーワードが示すように、シラバス上、言語と文化の教育を差別化しており、またすべきであろうと考えている。その上で、郭(2013)のいう「日本語」の授業における「文化的な要素の取り入れ」は日本語の教育においてはあり得るし、必要なことであろうことは認識している。

郭(2013)は、アメリカの全米外国語教育協議会（ACTFL）策定の「外国語学習基準」では、言語教育の目標として文化に関する理解が目標の5つの柱のうちの1つになっていること、また、日本国際交流基金の『JF 日本語教育

スタンダード 2010』によると、日本語を理解する能力は「言語構造的な能力」、「社会言語能力」、「語用能力」の3つで構成され、このうち「社会言語能力」と「語用能力」には日本社会文化的な知識が必要不可欠であること、さらに、語用論の立場から見れば、語彙や文法の知識によって解読の意味は理解できても、文化的な知識がなければ、言葉の奥にある意味が読み取れないことを指摘している。さらにまた、「日本語で円滑にコミュニケーションをとることができるようになるためには、日本の文化的な知識を身につける必要がある」と述べているが、具体的には語彙との関連で取り入れる場合として、例えば「湯」という語彙について、香港の学習者は「スープ」をイメージするため、日本人の「湯」に対するイメージ（「お風呂」や「温泉」といったもの）を紹介し、学習者に語彙におけるギャップを考えさせること、文法との関連で取り入れる場合では、例えば、日本の社会が縦社会であることを説明した上で、なぜ敬語のような面倒な言い方をしなければならないのかを根本的に理解させないと使おうともしないことを指摘している。「文化の文法」というものを設定し、初級段階で扱う文法学習項目と文化的要素の関連性を示しながら、共話、察し、配慮、感謝、迷惑、一人称潜在、流れ重視、終り重視、自然重視、距離重視を挙げており、「文化に係る教育」とは、このように、日本語で円滑にコミュニケーションをとるために必要なのが「文化的な知識」であることを認識するという点で、本稿の捉え方とも共通するが、郭(2013)はあくまで、「一般的な日本語の授業では語彙や文法などの言語形式を教えると同時に、日本文化的な要素をできるだけ多く取り入れてはじめて、そのような日本語能力の養成が可能になるだろう」としているのに対して、稿者は、多くの学習者が日本語学習の動機として日本の漫画やゲーム等を挙げていることから、教材におけるあらゆる学習場面で日本に対する興味・関心を持たせつつ、学習意欲を維持させるために、漫画やゲーム等に限らないが日常生活の様々な場面における日本らしさというものを取り入れることをも主眼としている点で若干の意図の異なりをみせる。いずれにしても、「文化的な要素の取

り入れ」という視点については、稿者の教材開発研究にとって大いに参考にはなるだろう。

なお、「授業目的」と「授業内容」の記載とは別にシラバスにおいて問題となるものとして、時間と単位の問題がある。稿者が運営を担当する甲南大学の夏期日本語集中講座では、講座である以上単位付与はできないが、派遣元の大学では単位換算して付与している。当初は、全指導時間が 120 時間で 8 単位分として換算されていたが、稿者の担当になったのを機会に派遣元から見直しの要請があり、6 単位分が妥当ということになった経緯がある。変更前後の講座の授業時間の内訳と単位は次の通りである。

・当初：120(時間) ÷ 15(週) = 8(単位)

(うち日本語 100 時間，体験学習 10 時間，日本に関する講義 10 時間)

・変更後：日本語 105(時間) × 50(分) ÷ 60(分) ÷ 15(週) = 5.83(単位)

(6 単位。他に体験学習 5 時間，日本に関する講義 10 時間 合計 120 時間)

授業が連続する集中講座であるため、毎授業毎の予習・復習分の時間を特に考慮せずに、正味の授業時間を分単位で厳密に計算し直し、時間換算すれば上記のように 6 単位弱となり、体験学習で若干の日本語理解が含まれるため、合計で 6 単位とするのは妥当である。その他の授業、特に「日本に関する講義」は英語による講義であって「日本語」科目とは見なせないために派遣元大学での「日本語」としての単位として認められないことにしたことから、厳密にシラバスの授業目標に適っているかどうかを審査し、目標に適った授業時間分に対して、正確に単位を計算し付与しているものと言える。つまり、シラバスは「履修者に授業の目的を約束するもの」(荻谷(1992))であることが契約として遵守されていることが窺える。甲南大学においても最近ではシラバスの扱いについては、谷守(2018)で指摘した部分を含め、幾つか見直しながなされ、厳密にシラバスの規準に沿う格好で整備されてきており、これまで述べたことはシラバスにおいても注視しなければならないだろう。



#### 4 教材開発をめぐる

ここでは、教材開発において、郭(2013)のいう「文化的な要素の取り入れ」をどうみるかについて検討してみる。上述したが、アメリカの全米外国語教育協議会 (ACTFL) 策定「外国語学習基準」では言語教育の目標の1つに「文化に関する理解」が挙げられていることや、『JF 日本語教育スタンダード 2010』（日本国際交流基金）の言う「言語構造的能力」以外の「社会言語能力」と「語用能力」も日本語理解には必要不可欠であることをみたが、それが主に語彙レベルであったり、あくまで言語理解のための社会文化的背景としての知識であること、さらに郭(2013)が、日本社会文化や日本事情等の科目設定も良い方法ではあるとしながらも、香港の日本語教育の現状では一般的な日本語の授業の場合は語彙や文法等の言語形式を教えると同時に、日本文化的な要素をできるだけ多く取り入れてはじめて日本語能力の養成が可能になるだろうとしていることから窺えるように、所謂「文化教育」として特化された教育・科目設定とは別仕立てに捉えていることをみた。

佐々木(2002)による文化的な要素の種類には、伝統文化に属するもの、精神文化に属するもの、大衆文化に属するもの、一般教養・常識・時事に属するもの、日本人の生活習慣、慣例、年中行事等に関する内容（例えば、冠婚葬祭の知識や靴の脱ぎ方、ゴミの出し方等）が挙げられているが、稿者自身の教材開発においては上記のいずれも「文化的な要素」として取り入れている。次は、Tanimori(2020b)の TABLE OF CONTENTS における課 (Ch) の表題、各課の会話練習 (C) と講読練習 (R) の見出しである。

PRELIMINARY REVIEW: I walked around Kyoto wearing a kimono, (R) Kenji's Day

Ch 1: This is the mobile game I often play, (C) Beer Brands, (R) Cheap Tickets

Ch 2: I can write about a hundred kanji

(C): Going to an Onsen, (R) Kanji and Onomatopoeia

Ch 3: Please don't use your smartphone while walking

(C) Smartphone Use While Walking, (R) People Doing Two Things at the Same Time

Ch 4: It's cheap, delicious and quick, so let's have a beef bowl

(C) We take garbage out in the morning, (R) Separating the garbage

Ch 5: I have a headache because I couldn't sleep last night

(C) I Would Like to Work Part-time, (R) Japanese Festivals

Ch 6: I think I'll go to Itsukushima Shrine next time

(C) Splitting the Bill, (R) Japanese Table Manners

Ch 7: I'll keep the air conditioner set at 28

(C) The Rainy Season Has Come, (R) Various Eco-Activities

Ch 8: Looking at traditional Japanese things is something I like

(C) A "Kompa" Party, (R) A Japanese House

Ch 9: Now I can understand Manga Japanese!

(C) Jōyō Kanji, (R) The Sounds of Onomatopoeia

Ch 10: I was praised by the neighbors for helping with the cleaning

(C) Gestures, (R) Intercultural Understanding

Ch 11: The e-mail address must be wrong

(C) It's Nice, Isn't It?, (R) Ambiguous Language

Ch 12: I hear there was an intensity 6 earthquake

(C) Japanese Gods, (R) The Decrease in the Birthrate

上の標題等を見て分かるように、同書は初級者向けでありながら、これらが場面シラバスや機能シラバスではなくトピック・シラバスによる構成であり、着物、日本のビール、格安チケット、温泉の入り方、オノマトペ、歩きスマホ、ながら族、牛丼、ごみの分別、アルバイト、祭り、神社、割り勘、食事マナー、節電、梅雨、包装等のエコ活動、伝統的なものの見学、コンパ、家の構造、漫画、常用漢字、国際理解、「いいです」、曖昧な言葉、震度 6 の地震、神様、少子化といった様々な物や事柄を含め、伝統的文化、精神文化、

大衆文化，一般常識や時事，生活習慣・慣例まで，全ての課においてそのトピックに文化的な要素を含んでおり，佐々木(2002)の挙げる種類の文化的要素をすべて織り交ぜながら取り入れている。これらは稿者が教材を開発するにあたっては明確な意図を持っていたわけではないが，本稿で考察するのをきっかけとして，改めて再認識したわけであり，郭(2013)の「文化的な知識」を日本語で円滑にコミュニケーションをとるために活用するという主旨に加えて，結果的に，言語形式を学びながら同時に学習者の日本への興味・関心を維持させつつ動機づけを強化するためにもっとも効果的な「文化的な要素」を抽出・網羅したと言えようことが分かった。

同書では「日本語で円滑にコミュニケーションをとるため」という目的に適い，日本語でのコミュニケーションにおける言語文化的背景を取り入れた教材化に取り組んでいるので，Tanimori (2020b)より，以下に紹介したい(図1～5)。なお，シラバスにあたる前書きでも次のように文言としても明示している。

The vocabulary and topics used throughout this book are designed to reflect the trends, culture and language use of contemporary Japanese society, making this an ideal book for young adults or anyone interested in up-to-the minute language and the latest social issues.

### 3.2 The ～ながら -NAGARA form and the ～て -TE form

The subject of the two verbs in the sentence with **-NAGARA** must be the same person.

INCORRECT: 友だちが カーナビを見ながら 私が 車を 運転します。  
**Tomodachi ga kánabi o minagara watashi ga kuruma o unten shimasu.**  
*I drive the car while my friend looks at the GPS.*

CORRECT: 私は カーナビを見ながら 車を 運転します。  
**Watashi wa kánabi o minagara kuruma o unten shimasu.**  
*I drive the car while looking at the GPS.*



The **-TE** form can sometimes be used instead of the **-NAGARA** form to express “doing something and doing another thing at the same time.”

先ず図 1 では、「ながら」の従属句の構造上の問題を、南不二男(1974)『現代日本語の構造』、南不二男(1993)『現代日本語文法の輪郭』を援用して教材化に取り入れたものであるが、これは円滑なコミュニケーションのための言語「文化」的な要素の取り入れ、と言えよう。上級レベルになると、稿者はこの従属句構造に関する知見をもっとも重視すべき日本語の言語文化的要素であるとみなしており、積極的に教材化に取り組むべきであることも主張している (Tanimori 2020a)。イラストはすべて JustSystems Corporation の許諾範囲内で使用している。

図 2 では、円滑なコミュニケーションのための「社会言語文化」的な要素を言語形式に取り入れた格好で、また、『JF 日本語教育スタンダード 2010』の言う「語用能力」を身に付けさせる意図で、豊富なイラストも駆使しながら分かりやすく教材化をはかったものである。

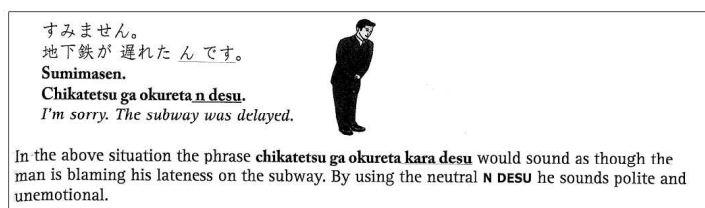


図 2

図 3 もやはり社会言語文化的な要素としての授受表現を、所謂敬意表現として扱った説明であるが、郭(2013)が敬語に関して指摘する「なぜこのような面倒な言い方をしなければならないのかを根本的に理解させ」ることと平行的に、「社会言語能力」を日本語理解に必要不可欠であるとする『JF 日本語教育スタンダード 2010』の指摘に沿う格好でも、効果的に教材化していると考える。一方、図 4 は、社会言語能力や語用能力とは別の「言語構造的な能力」という日本語の言語事象自体を捉える視点から効果的学習に繋がるよう

に反映させた教材化を示したものだが、こうしたものも広い意味で「言語文化」的な要素として取り入れたものとみてよいだろう。

**🔊 10.4 Expressing giving and receiving help**

Beware of using the verb **tetsudau** to express the giving or receiving of help. The first sentence below is objectively correct but sounds unnatural. To express that someone profits or is benefited by doing something, the verbs of giving and receiving are used.

INCORRECT: 同僚は私を手伝いました。  
**Dōryō wa watashi o tetsudaimashita.** (unnatural or odd)  
*My coworker helped me.*

CORRECT: 同僚は私を手伝ってくれました。  
**Dōryō wa watashi o tetsudatte kuremashita.**  
*My coworker [kindly] helped me.*

CORRECT: 私は同僚に手伝ってもらいました。  
**Watashi wa dōryō ni tetsudatte moraimashita.**  
*I had my coworker [kindly] help me.*


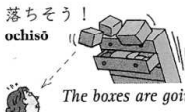


図 3

**🔊 12.3 Expressing what is about to happen using ~そうです 2 -sō DESU 2**

**SŌ DESU 2** expresses some phenomenon that is about to emerge before one's eyes. This structure is used with a verb or an adjective.

落ちそう!  
**ochisō**  

*The boxes are going to fall on me!*


おいしそう!  
**oishisō**  

*This is going to taste good. [lit. Deliciousness is going to fill my mouth!]*

図 4


上掲した TABLE OF CONTENTS (Tanimori 2020b) からも窺えるが、所謂文学や伝統芸能といった材料は日本語の例文、練習問題等において扱っており、具体的に、例えば図 5 のような例を挙げることができる。しかし、こうしたものは、これまで検討してきたことからみるとやはり、あくまで「文化的な要素の取り入れ」であって、「文化教育」とは言えないだろうから、教材開発において「文化教育」を実現しているとは言いがたい。そうした側面に

ついて今後どうみていくのか、「文化教育」を目指す日本語教員にとっては一つの大きな課題ではあろう。

**EXERCISE SET 1**  
Create one sentence with **NO** and one sentence with **KOTO**, as illustrated in the examples. See suggested answers on page 205.

**Examples**

- Making tea is easy.*  
お茶を点てるのは簡単ですよ。  
**Ocha o tateru no wa kantan desu yo.**
- Her job is to teach tea ceremony.*  
彼女の仕事は茶道を教えることです。  
**Kanojo no shigoto wa sadō o oshieru koto desu.**



① 1. [USE:] 花／生ける／芸術 hana / ikeru / geijutsu

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. [USE:] 趣味 shumi

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_




図 5

さて、稿者が担当する夏期日本語集中講座において副教材として開発してきたものにも、改めて確認すると、「文化的な要素の取り入れ」は随所に見られることが分かった。体験学習として茶道、書道、和太鼓を体験しつつ、「茶碗」、「茶筌」、「茶杓」、「棗」、「正座」、「お先に頂戴いたします」、「下敷き」、「文鎮」、「半紙」、「短冊」、「俳句」といった若干の日本語の語彙、定句を学習させたり、実際に利用する電車、商店街を始め地元の地域情報を文化的な要素として取り入れたりしつつ学習動機づけとその強化をはかっており、所謂「文化教育」として伝統芸の歴史的背景等を詳しく教授するわけではないものの、結果的にはそういった「文化的な要素」を活用する機会が増えることで、また文法的な形式の習得ほど具体的なものではないが、日本語コミュニケーション力の習得に結びつくという点で、郭(2013)の「日本語で円滑にコミュニケーションをとることができるようになるためには、日本の文化的

な知識を身につける必要がある」という指摘とも緩やかに繋がるだろう。「文化的な要素の取り入れ」とはそういった性格のものであってよいだろうと考える。

## 5 まとめ

日本語教員は外国人に日本語を教える際に、同時に日本文化を教育しなければならないと感じる場面が多いと思われる。稿者自身も教材開発において、身近な生活習慣をはじめ社会文化・慣習等を取り入れた教授材料を開発研究してきたが、本稿での考察を通して、日本語教育における文化教育というものがあるとすれば、それは郭(2013)の指摘する「文化的な要素の取り入れ」であり、あくまで文法事項や表現、語彙といった言語習得が主目的であるべきだろうことを考察した。さらに、日本語教育で扱う「文化」として適当なものとしては、自身の教材開発研究において実践した具体的な例からみると、「人々に共有・伝達される行動様式ないし生活様式、慣習、タブー、制度」に限定するのが現実的であろうことをみた。

## 参考文献

- 郭穎俠(2013)「日本語授業における文化的要素の取入れ」『日本學刊』16, 114-125, 香港日本語教育研究會.
- 苅谷剛彦(1992)『アメリカの大学・ニッポンの大学 TA・シラバス・授業評価』, 玉川大学出版部.
- 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』(細川秀雄編), 凡人社.
- 谷守正寛(2018)「学部正規留学生のための日本語教育シラバスについての一考察—甲南大学の場合を中心に—」『甲南大学教育学習支援センター』第4号, 33-51.
- 谷守正寛(2019)「短期集中講座としての日本語教育について」『甲南大学教育

学習支援センター』第5号, 19-38.

Tanimori Masahiro (2020a) A Pedagogical Study on Japanese Subordinate Clauses, *Memoirs of Learning Utility Center for Konan University Students*, 5, 23-36, Konan University.

Tanimori Masahiro (2020b) *Japanese Grammar : A Workbook for Self-study*, Tuttle Publishing, Vermont (U.S.A.).

橋本敬司 (1994) 「日本語教育における『日本事情』: 初級日本語教材に見られる『日本事情』」『広島大学留学生日本語教育』6号, 39-54, 広島大学留学生センター.



