

海外日本語教材のデータバンク作り¹

—中央アジア・南アジア・中東の事例から—

ヨフコバ四位エレオノラ（富山大学）

yovshii@las-u.toyama.ac.jp

稲葉和栄（秀明大学）

p-inaba2@mailg.shumei-u.ac.jp

久保田美子（早稲田大学）

yoshikokubota@aoni.waseda.jp

【要約】

本稿は、中央アジア・南アジア・中東の地域で開発・出版された初級日本語総合教科書の分析の結果をまとめたものである。分析の対象となったのは11カ国の41冊の教材である。分析は、教材の作成意図と特徴、シラバスと活動の工夫、文法項目の取り上げ方と記述方法についておこなった。

本研究の目的は、教材の分析を通し、海外の日本語教材の状況に加え、現地の語学学習観や知識がどう捉えられているかを解明し、分析から得られた結果や知見を海外の教材支援および日本国内における継続的学習のサポートや教材作りなどに役立てることである。

1. はじめに

日本国外では、個々の学習環境に応じて、独自の教授法をもとに様々な教材の開発・出版がなされている。しかし、日本国外で実際に多くの教材が作られていても、出版されている教材については横断的な分析がなされておらず、また日本国内で情報が共有されていない。その実態を受け、本研究チームは、日本国外で開発・出版されている教材を収集し分析を行い、得られた結果をデータベース化し、公開することとした。

2. 研究の目的

本研究は2021年度から始めたものであり、ヨーロッパ、アジア、北南米、オセアニア、アフリカの順に、教材分析を行っていく予定である。様々な地域の日本語教材の分析を通して、地域ごとにどのような特徴がみられるか、また教材作りには差異があるか、あるとしたら、どのようなところが異なるかを解明することが目的の一つである。また、日本ではあまり知られていない海外の日本語教材事情を明らかにすることも、本研究のさらなる狙いである。教材の分析から得られたデータを海外の教

¹本研究は、公益財団法人 KDDI 財団の調査研究助成を受けているものである。

材支援や日本国内の新たな教材作りのノウハウや学習者の継続的学習サポートに役立てたいと考える。

3. 研究方法と分析の対象

2021年度には、ヨーロッパで開発・販売されている教材の調査・分析を行った（ヨフコバ、久保田、稲葉 2022）。

今回調査の対象としたのは中央アジアと南アジアの地域であったが、中東の一部の地域が中央アジアの言語文化に接点を持つため、中東の一部の地域も調査対象に加えることとした。分析の対象に選んだのは、以下の 1)-3) の 11 カ国である。調査を行った地域及び国は以下の通りである。

- 1) 中東（イスラエル、イラン、カタール、エジプト、トルコ²）
- 2) 南アジア（インド、スリランカ、ネパール）
- 3) 中央アジア（ウズベキスタン、キルギス、モンゴル）

上記の地域に関して 94 冊の教材が見つかったが、こちらで定めている選定の基準（詳しくは、ヨフコバ、久保田、稲葉 2022 を参照）、すなわち 1) 海外で作成された教材であること、2) 2000 年以降刊行された教材であること、3) 主に初級の総合教科書であることに当てはまったのは以下の 41 冊である³。選定した教材は、表 1 に示す。

表 1 分析の対象に選定した教材

No. ⁴	国	教科書名	著者名	出版年
中東（5カ国9冊）				
①	イスラエル	日本語, bet 別書名 Modern Japanese 現代日本語テキスト Yapanit le'matkhilim	Tsujita Mariko, Tsujita Kyōji Muze'on Tikotin le-omanut Yapanit	1987
②	イスラエル	日本語, alef 別書名 Modern Japanese 現代日本語テキスト Yapanit le'matkhilim	Tsujita Mariko, Tsujita Kyōji Muze'on Tikotin le-omanut Yapanit	1987
③	イラン	Spoken Japanese	Partow Mohammad-Reza	1998
④	イラン	正しい日本語 別書名 How to use good Japanese	Afshin Manesh Hossein	1989
⑤	エジプト	アラブ人のための日本語	Faris Shihab, El Din Elsayed Khalil Kara, 阿部俊之	2001
⑥	カタール	カタールで日本語, v. 1	東健太郎、小桜 真未	2013
⑦	カタール	カタールで日本語, v. 2	東健太郎、小桜 真未	2013
⑧	トルコ	Japonca dilbilgisi 別書名 日本語	Tekmen Ayşe Nur, Takano Akiko	2005
⑨	トルコ	Japonca dilbilgisi, 1 別書名 初級日本語 Şyokyuu Nihongo	Sancakli Nusret	2007
南アジア（3カ国14冊）				
⑩	インド	A basic course in Japanese for SRM University	Faculty of Japanese Language, Department of English and	2015

² エジプトおよびトルコを中東に加えたのは、文化的類似のためである。

³ 入手した教科書には、2000 年以降に発行された教科書がない場合（または 2000 年以前のものも確認してみたいものがあつた場合）は、2000 年以前の最も新しいものを分析に加えることとした。

⁴ 文中に教材について言及する際に用いる番号。

			Foreign Languages, SRM University	
⑪	インド	A basic course in Japanese, 2nd ed.	Faculty of Japanese Language, Department of English and Foreign Languages, SRM University	2016
⑫	インド	さくら : Japanese for class VIII/Sakura, text book	The Japan Foundation, New Delhi	2009-2010
⑬	インド	さくら : Japanese for class VIII/Sakura, exercise book	The Japan Foundation, New Delhi	2009-2010
⑭	インド	もも : Japanese for class VII/Momo, text book	The Japan Foundation, New Delhi	2007-2009
⑮	インド	もも : Japanese for class VII/Momo, exercise book	The Japan Foundation, New Delhi	2007-2009
⑯	インド	Ume : Japanese for class VI, text book	The Japan Foundation, New Delhi	2006-2009
⑰	インド	Ume : Japanese for class VI, exercise book	The Japan Foundation, New Delhi	2006-2009
⑱	インド	Teach yourself Japanese	Prem Motwani & Noriko Nasukawa	1998
⑲	スリランカ	スリランカ高校日本語 A レベル : サチニさんといっしょ, pt. 1		2010
⑳	スリランカ	スリランカ高校日本語 A レベル : サチニさんといっしょ, pt. 2		2010
㉑	スリランカ	Japanese culture : international communication, pt. 1	Dilrukshi Rathnayake, Naho Komatsubara	2017
㉒	スリランカ	Japanese culture : international communication, pt. 2	Dilrukshi Rathnayake, Naho Komatsubara	2017
㉓	ネパール	おぼえやすいにほんご, 1	シヤム バハドウル ダンゴル	1994
中央アジア (3カ国18冊)				
㉔	ウズベキスタン	日本語練習帳 : 初級用	Турапова Н.	2002
㉕	ウズベキスタン	日本語/Yapon tili	Nodira Xalmurzayeva	2005
㉖	キルギス	すいすいにほんご/Суй суй Нихонго : лёгкий японский язык	国際協力機構青年海外協力隊著	2019
㉗	キルギス	すいすいにほんご/Суй суй Нихонго : Жөнөнөй жалон тили, 第2版	国際協力機構青年海外協力隊著	2019
㉘	キルギス	Пособие для изучения Японского языка : грамматика (文法)	составители, Хиرونори Ито [и др.]	1999
㉙	キルギス	Пособие для изучения Японского языка : упражнения (演習)	составители, Хиرونори Ито, Хидэхару Нии	1999
㉚	モンゴル	日本語でまなぶ日本語 : モンゴルの学生のための初級日本語教科書, 第3版	黒澤きみ子, ブレンチメグ作	2005
㉛	モンゴル	できるよ, 1	С. Долгор [ほか著]	2001-2002
㉜	モンゴル	できるよ, 2	С. Долгор [ほか著]	2001-2002
㉝	モンゴル	できるよ, 3	С. Долгор [ほか著]	2001-2002
㉞	モンゴル	できるよ, 4	С. Долгор [ほか著]	2001-2002
㉟	モンゴル	モンゴル人のための日本語教科書初級	С. Долгор [ほか] 著	1998
㊱	モンゴル	にほんごできるモン, レベル 1 上	D. オユンゲレル [ほか] 編集・執筆	2015.3-
㊲	モンゴル	にほんごできるモン, レベル 1 下	D. オユンゲレル [ほか] 編集・執筆	2015.3-
㊳	モンゴル	にほんごできるモン, レベル 2 上	D. オユンゲレル [ほか] 編集・執筆	2015.3-

㉔	モンゴル	にほんごできるモン, レベル 2 下	D. オユンゲレル [ほか] 編集・執筆	2015.3-
㉕	モンゴル	にほんごできるモン, レベル 3 上	D. オユンゲレル [ほか] 編集・執筆	2015.3-
㉖	モンゴル	にほんごできるモン, レベル 3 下	D. オユンゲレル [ほか] 編集・執筆	2015.3-

分析は、以下の項目を中心に、研究チームのメンバーで分担して行った。

- (1) 教材作成の目的と特徴 (稲葉)
- (2) シラバスと活動の工夫 (久保田)
- (3) 文法項目の取り上げ方と記述方法 (ヨフコバ四位)

4. 教材作成の目的と特徴

本章では、まず日本語教材の作成者が従来の教科書に抱いていた課題と教科書を作成する際に意図したことを概観する。次に、その意図が実際の教科書でどのように工夫され取り入れられているのかを紹介する。

4. 1 従来教科書の課題と教材作成の意図

対象とした教科書の中から従来の教科書への課題と教材作成の意図・目的・工夫が明記されているものをいくつか紹介する。要点に下線をつける。

表2 従来教科書の課題と教材作成の意図・目標・工夫

教科書名 国・発行年	従来教科書の課題	教材作成の意図・目的・工夫
教科書番号:⑤ 『アラブ人のための日本語』 エジプト 2001年	アラブ圏でも日本語学習のためのいくつかの冊子が出版されている。しかし、どれも <u>単語帳の域を出ず、誤訳も多い。またいずれの本も発音がアラビア語表記になっている</u> ため、正確な日本語を話すための教材としては無理があった。アラブ圏はイスラム教徒と密接に結びついているにもかかわらず、既存の教科書には <u>異文化理解の観点</u> が欠けていた。	・英語を媒介語にしないで <u>アラビア語による文法説明</u> をする。異文化理解を助ける内容であり、会話やその場面、例文などではできるかぎり自然な日本語であること。 ・ <u>日本文化を理解し自国の文化を日本語で紹介</u> する。 ・従来の教科書に欠けていた <u>イスラム教徒への異文化理解を促す</u> 。
教科書番号:⑥⑦ 『カタールで日本語』 カタール 2013年	市販されている教科書の使用に限界を感じる部分があった。 <u>市販教科書の場面設定は日本であり、カタールでの実際の日本語使用場面とは異なっていた</u> からだ。また、イスラム教徒には <u>ハラーム(禁忌)</u> だと感じられる場面や表現も散見された。	文法項目は市販教科書を踏襲しつつ、 <u>カタールでの日本語使用場面にあった教科書にする宗教的配慮のある内容</u> 。
教科書番号:⑩ 『A basic course in Japanese for SRM』	(言及なし)	日本語の会話力を身につけ、日本文化を理解することを目的に、SRM 大学2年生が日本語の基礎知識を身につけるために作成。

University』 インド 2015年		
教科書番号:⑫～⑰ 『もも』『さくら』 『うめ』 インド 2007-2009年	後期中等教育中央審議会が提供する9つの言語・文化の中に日本語（日本語教材）がない。	・2005年両国の共同声明により、2010年までにインドの日本語学習者を3万に増加させる。 JFニューデリー日本語教育アドバイザーが教材作成に関わる。 ・日本人の生活の様々な社会文化的側面に親しむ。（『もも』）
教科書番号:⑱ 『Teach yourself Japanese』 インド 1998年	文字を除いた話し言葉だけを学びたいというニーズが広まっている。そのため、状況に応じた会話で即座にコミュニケーションが取れるような本が多い。	目的は <u>会話に重点を置きつつも、短期間（100～125時間程度）で基本文法をしっかりと身につけること。</u>
教科書番号:⑲⑳ 『サチニさんといっしょ』 スリランカ 2010年	（言及なし）	スリランカの高校生にとって身近に思われ、親しみやすく学べる。文法知識だけでなく <u>たくさんさんの活動を入れる。高校生活で起きる身近な出来事から社会への広がりを持たせた言語活動を取り入れる。</u>
教科書番号:㉑㉒ 『Japanese culture』 スリランカ 2017年	言語を学ぶとは、ある集団とその文化について学ぶことだと定義ができる。しかし、私たちは言語として学んでいることは、「文法」「文字」「単語」などの言語の構造である。もし言語がその文化と強い関係を持つのであれば、 <u>言語の構造だけを学んでも、決してうまくコミュニケーションをとることができないことは明らかである。</u>	文化の多様性をありのままに受け入れることの重要性を納得させる。日本文化の基本的な認識を与え、 <u>日本文化とスリランカ文化を比較し、その違いを理解する機会を提供する。</u>
教科書番号:㉓ 『おぼえやすいにほんご』 ネパール 1994年	日本語学習者のための教科書が手に入りやすく、なおかつ、日本で出版された教科書などは <u>高価で手に入りにくい。</u>	日本語学習者が幅広く <u>安価に日本語教科書</u> を手に入れられるような教科書を提供する。
教科書番号:㉔ 『日本語 Yapon tili』 ウズベキスタン 2005年	ウズベク人による日本語に関する教科書は一冊も作られていない。	・ウズベキスタン語の説明をつける。 ・日本事情、日本人の生活、日常生活が反映されている。 <u>ウズベキスタン事情やウズベキスタン人の生活について日本語で上手に話せ、日本人と面白く話し合えることができる。楽しく学習を進められる。</u>
教科書番号:㉕㉖ 『すいすい日本語』 キルギス 2019年	キルギスでは日本語・日本文化に興味を持つ <u>子どもたちが</u> 年々増えてきた。	・視覚教材や表を取り入れ、キルギス語—日本語—ロシア語の辞典をつける。 ・キルギスにおける（子どもたちの）日本語学習者の <u>意欲向上と学習継続</u> に役立てる。

教科書番号:③④ 『日本語でまなぶ 日本語』 モンゴル 2005年	・この国ではじめて日本語を学ぶ学生・生徒たちに、日本事情などを教えるのは日本語に少し慣れてきてからでも十分ではないか。 ・(従来の教科書では) <u>直接法で教えると現地の先生が日本事情の説明などに自信が持てない。</u>	・多くの先生がモンゴルに住むモンゴル人にふさわしい教科書をもとめている。 ・ <u>モンゴルが舞台でモンゴル人教師が十分に対応できる内容にする。日本事情は日本語に慣れてから提示する。</u>
教科書番号:③⑤ 『モンゴル人のための日本語教科書初級』 モンゴル 1998年	(言及なし)	<u>モンゴル語の逐語訳とモンゴル語をくらべる</u> <u>ことによって、モンゴル人学習者が日本語の構造とモンゴル語の構造の違いを、おのずと理解できるようにする。</u>
教科書番号:③⑥~④① 『にほんごできるモン』 モンゴル 2015年	<u>CEFR や JF スタンダードを示した教科書がない。</u>	<u>モンゴル日本語教育スタンダードを教科書のシリーズの形で具体的に示す。</u>

上記は翻訳などが可能な対象分析教科書の一部だが、今回はここから教材作成の目的・意図を大きく4つの特徴にまとめる。

1. 「日本文化・日本事情の理解」
2. 「自国文化と日本文化の比較」
3. 「自国ならではの場面設定や自国文化の発信」
4. 「宗教的な配慮」

4. 2 教材作成の具体的な意図・工夫

ここでは、上の4つの観点が実際の教材作成にどのような形で取り入れられているかを紹介する。

4. 2. 1 教材にみる「日本文化・日本事情の理解」

日本文化や日本事情といっても、取り上げられる素材はさまざまである。例えば、『Spoken Japanese』(イラン/1989:教科書番号③)では、浮世絵、寺小屋、和室、仮名の成り立ち、千社札(上下逆)など現代に限らず日本文化を実体的な形で取り出し写真や図で提示している。

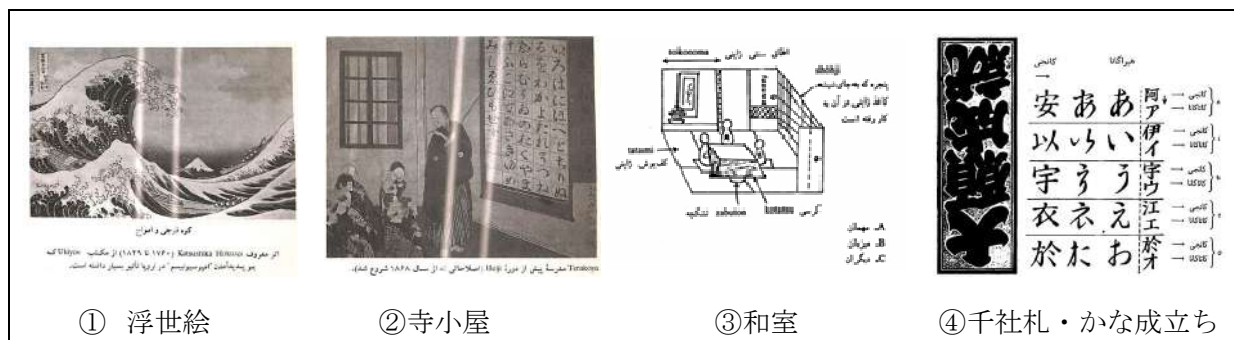


図1 『Spoken Japanese』(イラン/1989:教科書番号③)

『日本語、別書名 Modern Japanese 現代日本語テキスト』（イスラエル/1989：教科書番号①②、以下 Modern Japanese 現代日本語）の目次を見ると、教科書の後半には日本の文化を題材としているものも多い。

24 課「国会」のような国家的な枠組みや社会的なトピック、33 課「盆踊り」のような伝統文化的なトピック、23 課「車の運転」のような一般的な日本の社会生活のトピック、30 課「おじいさんの日本刀」のように士農工商といった歴史的なトピックなど話題も多岐にわたっておりバリエーションがある。豊富なトピックを取り上げ、本文の会話の中で日本社会のルールや日本人の行動様式に具体的な場面を与えながら集団的な類型を示し、解説をおこなう工夫がなされている。

1 課.大学で	11. 課.ぼくの日記	21 課.授業の後で	31 課.日本文学のゼミ
2 課.大学のキャンパスで	12 課.わたしの町	22 課.町の喫茶店で	32 課. <u>盆（祖先の霊）</u>
3 課.海辺で	13 課.会社の食堂で	23 課.車の運転	33 課. <u>盆踊り</u>
4 課.教室で	14 課.ピクニックの計画	24 課. <u>日本の国会</u>	34 課. <u>花まつり</u>
5 課.図書館で	15 課.ピクニックの日	25 課. <u>踊りのけいこ</u>	(4月8日釈迦の誕生日)
6 課.家の中	16 課.みんなの留守に	26 課. <u>お茶会</u>	35 課.山中部長の欠勤
7 課.子供の部屋	17 課.日本語のテスト	27 課.ケーキの作り方	36 課.旧友への手紙
8 課.私の一日	18 課.レポートについて	28 課. <u>俳句</u>	37 課.バスガイド嬢・
9 課.私の生活	19 課.大学の本屋で	29 課.働きバチ	(エレベーター嬢・ <u>後醍醐天皇</u>
10 課.ある大学生の生活	20 課.クラスのパーティー	30 課.おじいさんの日本刀	<u>皇・天神さん</u> など)
		(<u>士農工商</u>)	

図2 「目次」、『Modern Japanese 現代日本語』（イスラエル/1989：教科書番号①②）

同書の24 課「国会」の本文を以下に抜粋する。徴兵制度と参政権を結びつけるなど、イスラエルの社会的背景を教材に盛り込んでいる。

選挙の前にはどの国でも政治についての議論がさかんになります。ハナ・マイザーさんはヘブライ大学で歴史学を先行しながら日本学の授業もとっていて、日本の選挙についても知りたいと思っていました。そこで日本人りゅう学生の上田宏さんを図書館のロビーにさそって話を聞きました。

ハナ：日本では何才から投票できますか。

上田：選挙権は20才からありますよ。イスラエルはどうですか。

ハナ：イスラエルは18歳から選べます。軍隊（ぐんたい）に18才からいかなければならないですから、参政権が18才あっても当然（とうぜん）だと思います。日本の選挙は何年に一回ありますか。

上田：それは難しい質問ですね。日本はイスラエルのように一院制ではないのです。日本の国会には衆議院（しゅうぎん）と参議院があります。法律では衆議院議員の任期が4年、参議院議員の任期が6年と定められています。参議院は任期中解散（かいさん）することができないので、選挙は3年に一回と定まっています。衆議院は内閣（ないかく）に対して不信任案や信任案を出すことが出来たり、内閣がその解散をきめられるので必ずしも4年に一回選挙があるとはかぎりません。第二次世界大戦（せかいたいせん）後から今までに両院の選挙が同じ日にあったのは数回しかありません。平均（へいきん）では一年半に一回ぐらい選挙があります。

ハナ：もちろん、20才以上の人はいずれも投票できるのでしょうか。

上田：ええ、「すべての国民（こくみん）は法の下に平等である」と憲法14条にも書いてありますよ。女の人に参政権が与えられたのは戦後（せんご）です。男の人が選挙に参加できるようになったのは1925年の普通選挙法からです。

ハナ：それはそうと、国会議員は何人ですか。

上田：それはイスラエルのようにいつも同じではなくて、人口によって少しずつ変わります。今は参議院が252名、衆議院が511名です。

ハナさんはもっと聞きたいことがたくさんあったのですが、二人共授業に行かなければならなかったので、明日会うことを約束してわかれしました。

図3 24 課「国会」、『Modern Japanese 現代日本語』 p237-238（イスラエル/1989：教科書番号①②）

次に、『スリランカ高校日本語 A レベル：サチニさんといっしょ PT.2』（スリランカ/2010：教科書番号⑳、以下サニチさんといっしょ 2）2010 年を紹介する。

16 課「歴史」C 会話練習

サ：日本で米作りが始まったのはいつごろですか

中：だいたい紀元前 200 年ごろで「弥生」という時代です。

サ：その頃、仏教も伝わったんですか。

中：いいえ、仏教はもっと後です。仏教が伝わった時代は大和時代と言います。

サ：仏教は米作りより遅く伝わったんですね。

中：そうですよ。次の奈良時代から仏教は日本中に伝わりました。

サ：サムライもそのころからいたんですか。

中：サムライが出てくるのは次の時代の平安時代後半です。

中：(中略)紫式部という女の人が日本で一番古い小説を書きました。

サ：女の人が男の人より活躍した時代ですね。

中：文学ではそうですね。この時代の終わりのころになってサムライが出てきてあちこちで戦いが起こっています。

12 世紀の始めです。(中略) 1603 年に徳川家康という人が江戸を政治の中心にする時までです。17 世紀の初めてすからだいたい 500 年前くらいですね。

図 4 16 課「歴史」、『サニチさんといっしょ PT.2』 p88 (スリランカ/2010：教科書番号⑳)

『サニチさんといっしょ』は高校生向けに開発された教科書である。図 4 の下線（筆者）部分のように、日本の歴史・宗教・文学などのキーワードが詰め込まれた会話展開になっている。これは外国語の文化などを理解するといったスリランカの中等教育のカリキュラム目標の影響を受けていると考えられる。このように初等・中等教育向けに開発された教科書の場合は、カリキュラム目標を達成するためにキーワードの羅列といった会話展開になることも少なくないが、会話をきっかけに、児童生徒の関心のあるテーマを副教材として掘り下げていく工夫なども可能であろう。

礼儀作法、年中行事、衣食住、歴史、サブカルチャーなど日本文化・日本事情の理解の題材は多様であり、現地語の解説をつけるなど、言語的知識だけでなく「日本」への興味関心を抱かせる工夫がなされている。

4. 2. 2 教材にみる「自国文化と日本文化の比較」

自国文化と日本文化の比較や紹介を本文や会話文に取り入れることによって、機能的な文型の提示に留まらず例文に意味を持たせたり、学習者の興味を引いたりする工夫が随所に取り入れられている。

前掲の『Modern Japanese 現代日本語テキスト』（イスラエル/1989：教科書番号①②）の 18 課「レポートについて」の本文を紹介する。特徴のある語彙に筆者が下線を引いた。

第 18 課 レポートについて

(略) 社会学への興味はもっと大きくなってきてから出てきました。イスラエルでは 18 歳から義務兵役 がありますが、ミリアムさんも軍隊に入ってから、人間のつくる社会というものについてもっと詳しく勉強しようと思ったと話していました。(中略) 日本は第二次世界大戦の後、新しい憲法をつくって、その中で 軍隊を持たない と明記しています。それが問題の 第九条 です。第九条には、日本は①国際平和を求める、②国際紛争の解決の手段として 武力を使わない、③そのために陸海空軍はそのための戦力を持たないとはっきり書いてあります。ですから、現在日本にある 自衛隊 が 憲法に違反 していないかということが大きな問題になっています。ある人びとは自衛隊を軍隊と考えて、自衛隊の存在に反対していますし、ある人びとは「第九条は日本の 自衛権 まで否定してい

ない」と自衛隊を認めています。また、たの人びとは憲法を変えて「自衛隊」ではなく、日本も他の国ぐにのよ
うに「軍隊」にしようと考えています。(以下、略)

図 5 18 課「レポート」、『Modern Japanese 現代日本語』p184 (イスラエル/1989 : 教科書番号①)

日本国内で出版された教科書にはほとんど見られない踏み込んだ内容になっており、日本の自衛隊
とイスラエルの義務兵役について考える機会を与えている。日本語の教科書では、歴史問題や国民感
情に配慮し戦争の話題などを避ける傾向がみられるが、イスラエルの置かれた社会情勢や社会文化で
は学習者の日本語で語りたい・日本について知りたいというニーズがここにあると考えられる。

次に両国の「文化」に注目する活動を豊富に取り入れているモンゴル『にほんごできるモン』(モン
ゴル/2015 : 教科書番号③⑤～④①)を紹介する。

例 1) ふくそうについてほめるとき、ほかにどんなほめ言葉があるでしょうか。モンゴル語と日本語のほめ方は同
じですか。違いますか。どんなところが同じでどんなところが違いますか。友達にも意見を聞いてここに書きま
しょう。(1 下、ユニット 8、p105)

例 2) 誘い方や誘われたときのこたえ方は日本語とモンゴル語ではおなじですか？ちがいますか。もし違うなら、
どんなふうに違いますか。(2 上、ユニット 6、P68 第 6 課)

例 3) 遊びに誘われたときの断り方はモンゴルと日本は同じですか。何か違いがありますか。(3 上、ユニット 4、
p139)

例 4) 日本人に「ゲルはどうしてしろくてまるいの？」「ゲルはどうして木とフェルトで作られているの」と聞かれ
たら何と答えますか。みんなで考えてみましょう。(3 上、ユニット 5、p162)

例 5) 日本語の「いただきます」「おいしい」「ごちそうさま」など、ご飯の時に話す言葉はモンゴル語と日本語で
は同じですか。それとも何か違いはありますか。日本語の「いただきます」にはどんな意味がありますか。(2 下、
ユニット 6、p26)

例 6) モンゴルにも日本のコンビニと似ているものがありますか。その店で売っているものと日本のコンビニで売
っているものと同じですか。どんなものが違いますか。(3 下、ユニット 9、p 159)

例 7) あなたはツァーガンサルが好きですか。それはどうしてですか。ツァーガンサルは日本のなんのぎょう
じとおなじですか。日本ではいつですか。どうやってすごすでしょうか。(ユニット 10、p190)

図 6 「課題の例」、『にほんごできるモン』(モンゴル/2015 : 教科書番号③⑤～④①)

この活動は学習者母語を使用できるという環境を想定しており、モンゴル語でもよいという指示が
ついている。そのため、日本語で何をどこまで語れるのかといった言語能力的な制限がなく、質問の
内容に焦点を当てて考える活動になっている。質問も学習者に身近でより具体的な場面を設定して
おり、まず内容重視で学習者の学習意欲を高め、自分が発言したい内容を考え、その後にその内容をど
う日本語で表現すればいいのかアプローチが可能である。下線部(筆者加筆)のタスクでは、誘い・
断りを両国で比較することにより、言語機能への注目だけでなく、自国との比較を通して日本語の背
景にある日本人の発想や観念にも注意を向けさせることができる。例 4 の設問は、モンゴル人学生の
スキーマを使い、日本の状況とモンゴルを比べ、日本人にとってどういった情報が必要なのかを取捨
選択し、自分が知っている内容をどう説明すれば日本人が理解しやすいのかを考えさせる課題になっ
ている。つまり、自分自身で考えて話すことが求められており、そこには学習者自身の文化的背景知
識や価値観がはいってくる。問いかけに対する理解は多様である。学習者それぞれが自分の立場に立

って自国や日本の事情や文化について考え、発見できる、つまり学習者の思考を促す活動になっていることが特徴の1つである。

4. 2. 3 教材にみる「自国ならではの場面設定や自国文化の発信」

「自国文化と日本文化の比較」と「自国ならではの場面設定や自国文化の発信」は、重複しているところも多いが、ここでは自国ならではの場面設定をいくつか紹介する。

<p>5-4 (例) 宿題を出しました。 → 宿題が(出されました)。 (1) モスクを建てました。 → モスクが()。 (2) 日本から車を輸入しています。 → 日本から車が()。 (3) 日本へ石油を輸出しています。 → 日本へ石油が()。 (4) イスラム暦の9月に断食を行います。 → イスラム暦の9月に断食が()。 (5) 世界中でコーランを読んでいます。 → 世界中でコーランが()。</p>	<p>قواعد الحرس السابع والعشرين 第27課の文法 التراكيب الأساسية 文型 1 どこに <u>いても</u> イスラムの <u>さまりを</u> <u>まもらなければ</u> いけません。 2 <u>じゅんれい</u>を <u>ハッジと</u> <u>いいます</u>。 3 イスラムは <u>アッラーに</u> <u>きえることと</u> <u>いう</u> いみです。 4 <u>アッラーの</u> <u>ほかに</u> <u>かみは</u> <u>いないと</u> <u>いう</u> ことです。 5 <u>せんそうの</u> <u>ために</u> <u>おとこの</u> <u>ひとが</u> <u>たくさん</u> <u>しんで</u> <u>しました</u>。 6 <u>ザカートと</u> <u>いって</u>、<u>おかねもちの</u> <u>ひとは</u> <u>まずしい</u> <u>ひとに</u> <u>おかねを</u> <u>あげます</u>。</p>
<p><1> p427 受身の文型練習</p>	<p><2> p435 第27課文法</p>

図7 『アラブ人のための日本語』 p427-p435 (エジプト/2001 : 教科書番号⑤)

図7左<1>は『アラブ人のための日本語』(エジプト/2001 : 教科書番号⑤)の受身文の文型練習、右<2>は第27課の学習文型を使った例文が提示してある。いずれも国教のイスラム教の教えや、自国事情に即した提示文であり、パターンプラクティスや文型提文をエジプト学習者にとって身近な話題で具体的な場面にするすることで、言語知識の運用練習という実用性のあるものとなっている。エジプトについて発信したり、自分の生活にあたって必要不可欠なことを発信したりするのに必要な内容が、例文として明示してあり、この例文を覚えればそのまま運用できる場面も多く学習者にとっても「使える」例文の見本ではないだろうか。同書の会話練習にはほかに、「友だちと山へハイキングに行きました。そこで池を見つけました。水が濁っていて、魚がいるかどうかわかりません。友だちに何と行って聞きますか。(p70)」、「シャウエルマの種類を説明してください。(p95)」「探していた本が見つかりましたが、その本はひどくやぶれています。お店の人に他にないか聞いてください。(p108)」など、エジプトの生活事情を知らないとは設定できないような場面が出てくる。同書の語彙練習の課題を紹介する。



図8 『アラブ人のための日本語』 p317 (エジプト/2001 : 教科書番号⑤)

写真を見ながら、点線の四角の中の特徴を持った人物を選び、相手が誰を選んだのか当てるタスクである。どのようなひげなのかを的確に描写する語彙のバリエーションも、アラブ圏の男性の容姿の特徴を挙げるのに必要なものであり、文化的側面の1つである。こういった自国の日常的な場面や文化を日本語でどう表現するのかといった課題こそが学習者が自国のことを日本語で発信するという目標にかなうものであろう。

教科書に出てくる会話には、文化的要素が明確なものもあれば一見してそうだと思わないものもある。例として『日本語 Yapon tili』(ウズベキスタン/2005 : 教科書番号⑳) の会話を挙げる。



図9 「15days」、『日本語 Yapon tili』 p235 (ウズベキスタン/2005 : 教科書番号⑳)

カミルがアリムを散歩に誘い、アリムが散歩に行くことを承諾すると、誘ったカミルがシャワーを浴びるので少し待ってほしいという会話になっている。誘った側が相手を待たせてシャワーを浴びるという状況にやや不自然さを感じる人もいないだろうか。ウズベキスタン人の学生にこの会話について聞いてみたところ、あくまで個人的な感想と断ったうえで、「誘った人がいつも一緒に散歩に行ってくれるとは限らない。せっかく一緒に行ってくれるのだから、きれいにしてから行ったほうが礼儀正しいので、状況に不自然さは感じない。」とのことだった。海外の教科書の分析にあたっては、食べ物や宗教といった目につきやすい要素だけでなく、無意識のうちに自分たちの文化的な行動様式に当てはめて考えていないかの問い直しが必要であらう。

現地知識がなければ、日本語の言語知識だけでは答えられないこともあることも自国ならではのタスクの特徴の1つである。例としてスリランカでは誰もが知っているトッピー・ヴェレンダの話を取り挙げている『サチニさんといっしょ』(スリランカ/2017、教科書番号㉑)を紹介する。この話を知っ

ていればその知識に言語形式を当てはめていけばいいか、話そのものを知らないとこのイラストだけで言語知識だけでストーリーを展開させていくのは難しい。

第 12-5 課「1つしかありません」 Aim 強調する言い方ができる。原因・理由を述べることができる。

warming up トップ・ヴェレンダのストーリーについて絵を見ながら話しましょう。

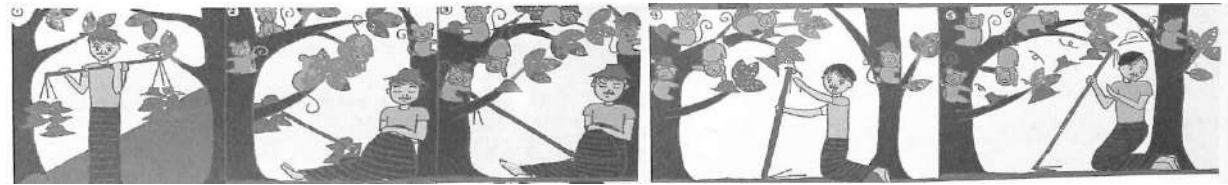



図 10 「1つしかありません」、『サチニさんといっしょ、pt. 1』 p251 (スリランカ/2017、教科書番号⑨)

海外で出版された教科書の多くが、自国の学習者を対象にしている。そのため、現地の日常を取り挙げた「生きた場面」設定や「わたしが」日本語を使って発信したい「自分の国の紹介」といった状況設定が具体的な提示文やタスクを取り入れていることが現地教科書の特徴の一つである。

4. 2. 4 教材にみる「宗教的配慮」

今回分析の対象とした地域にはイスラム教が国教となっている国も含まれている。自国文化と切り離すことはできないが、ここでは宗教に焦点をあて、『カタールで日本語』（カタール/2013：教科書番号⑥⑦）の中でどのような工夫がなされているかを紹介する。

B Talk about Islamic customs ⑦



浅野：ヘッサさん、イスラムの習慣について教えてください。

ヘッサ：ええ、いいですよ。イスラムには大切なきまりが5つあります。まず、シャハーダです。アッラーだけを信じなければなりません。

浅野：ええ。

ヘッサ：それから、一日に5回おいのりをしなければなりません。

浅野：いつもモスクでしなければなりませんか。

ヘッサ：いいえ、家や学校でもいいですよ。そして、3つ目はザカートです。まずいい人にお金や物をあげます。

浅野：それはいいことですね。

ヘッサ：ええ、それから、だんじきをしなければなりません。

浅野：いつだんじきをしますか。

ヘッサ：毎年、ラマダンに1か月間だんじきをします。

浅野：1か月間ずっと食べてはいけませんか。

ヘッサ：いいえ、日の出から日の入りまでです。何も食べてはいけません。それに、飲み物も飲んではいけません。

浅野：大変ですね。5つ目は何ですか。

ヘッサ：ハッジです。一生に1回、サウジアラビアのメッカへ行って、じゅんれいをしなければなりません。

浅野：そうですね。今まで全然知りませんでした。ヘッサさん、ありがとうございました。

30

例)

イスラムには大切なきまりが5つあります。

まず、シャハーダです。アッラーだけを信じなければなりません。

それから一日に5回おいのりをしなければなりません。そして3つ目はザカートです。まずいい人にお金やものをあげます。

それから、だんじきをしなければなりません。

一生に一回、サウジアラビアのメッカへ行って、じゅんれいをしなければなりません。

図 11 『カタールで日本語 vol.2』 p33 (カタール/2013：教科書場番号⑦)

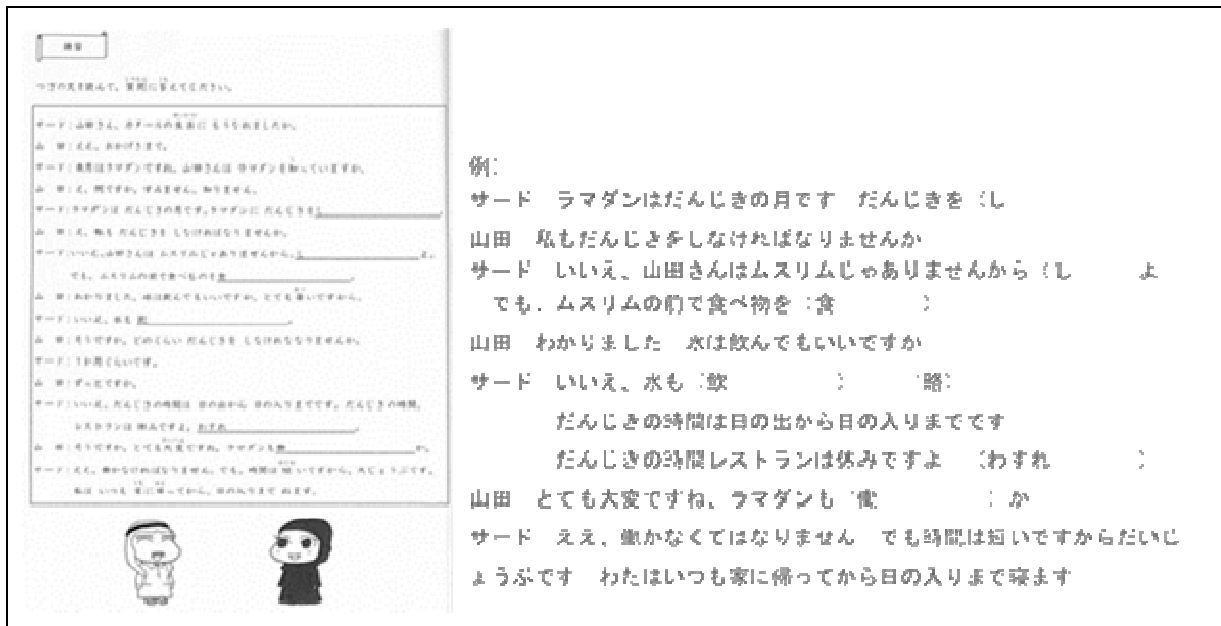


図 12 『カタールで日本語 vol.2』 p30 (カタール/2013 : 教科書場番号⑦)

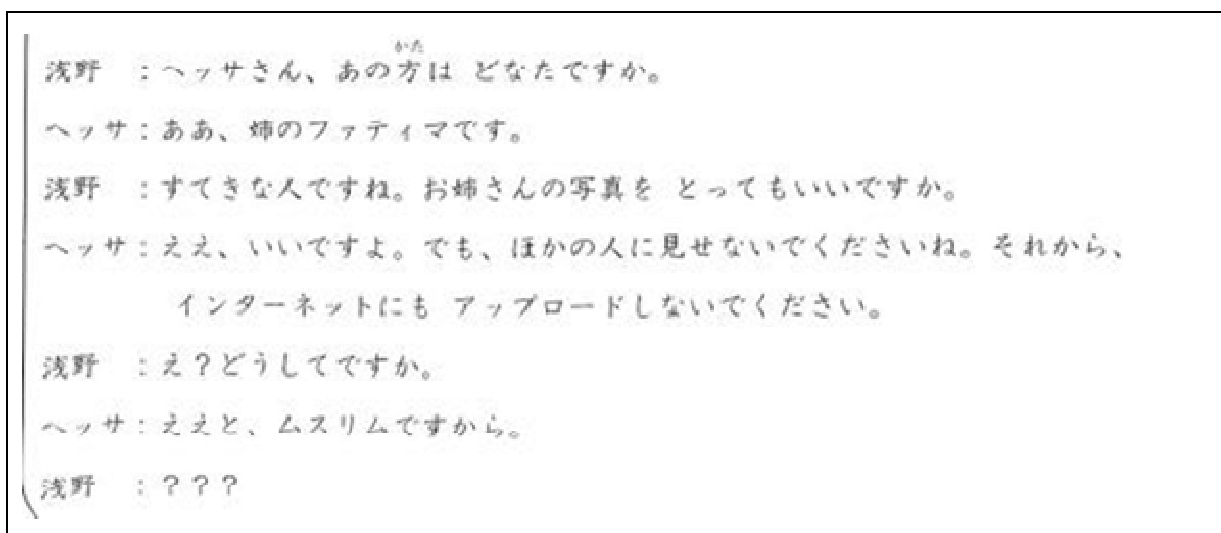


図 13 『カタールで日本語 vol.2』 p33 (カタール/2013 : 教科書場番号⑦)

図 11 は義務「～なければいけません」の導入である。イスラム教徒には義務や禁忌があり、宗教的な要素と言語機能がぴったりと一致している。図 12 は同じ課の「なければなりません」と「なくてもいいです」の穴埋め問題である。「～なければいけません」は各国の事情や文化が入りやすい文型で、例文が国ごとに特徴的になる傾向が見られる。図 13 はイスラム教の禁忌の 1 つである、ムスリムの女性の写真を他の人に見せたり、ネットにアップしたりしてはいけないという状況の会話文である。実生活では、この禁忌を知らないが故のすれ違いも十分想定され、現代社会においてムスリムの女性が知ってほしい重要なイスラム文化の 1 つであろう。会話文の最後は日本人の浅野さんのクエスチョンマークで終わっており、日本人がこのようなイスラム文化について知らないのも、イスラム教の女性は注意を払う必要があることを示唆しているのかもしれない。全体を通して、義務や禁忌に関する宗教的な配慮がなされている。宗教の戒律が生活に根付いている学習者にとって、日本語で宗教に関連したことをいかに適切に表現できるのかは重要なことであり、そういったニーズをきめ細やかにくみ取

ることができるのが現地教科書の特徴でもある。

4. 3 まとめ

現地教科書の作成意図とその内容の特徴を以下5点にまとめる。

- * 現地教員の視点や感性・価値観を取り入れた素材
- * 社会文化や社会言語学的な視点から言語運用能力の育成
- * 各国の状況にあった具体的な場面設定
- * 学習者の主体性に重視した教科書もある
- * 日本語学習を通じて自国と日本の「何」を発見するのか。言語知識や日本文化の理解だけにとどまらず、社会文化的な視点を取り込み、わたしが わたしの文化や わたしの国の事情について、日本語で何をどう、そして「なぜ」発信するのか

5. シラバスと活動の工夫

本章では、今回取り上げた教科書のシラバスの特徴と活動の工夫について述べる。

5. 1 中東地域の教材

文型・文法を中心としたシラバスが多いが、2000年代から場面、文化を明示的に入れる教科書が出版されるようになり、2010年ごろからは、Can-doということばの使用が見られるようになった。以下、特徴的な本を取り上げて具体的に紹介する。

『アラブ人のための日本語』（エジプト/2001：教科書番号⑤）は、前章（表2）でも紹介したように、「日本文化を理解し自国の文化を日本語で紹介する」ことが目的の一つとなっている。文型を中心としたシラバスでありながら、場面や話題を明示的に取り入れている。

さらに特徴的なのは「状況会話」という練習である。この「状況会話」は、単に学習した文型を応用練習の中で使うというよりも、まず実際に近い状況を想定し、そこでどのように答えるかを問う問題である。もちろんターゲットとなっている文型を使って答えるのだが、状況がはっきりしているため、たとえば「すみません」のような前置きのことばが必然的に必要となったり、様々な文型以外の表現が必要となったりすることが予想される練習である。以下に12課の例を示す（図14）。この例は、「日本料理をすすめられましたが、日本料理はあまり好きではありません。何と言って断りますか。」という状況会話である。もちろん簡単に「〇〇が好きではありません。」のように答えれば終わるのだが、このような状況では、「すみません。」などのことばが当然必要となるであろう。単なる文型練習の発展ではなく、身近に起こりそうな状況を提示して、そこでどのように具体的に使えるのかが練習できるようになっている。

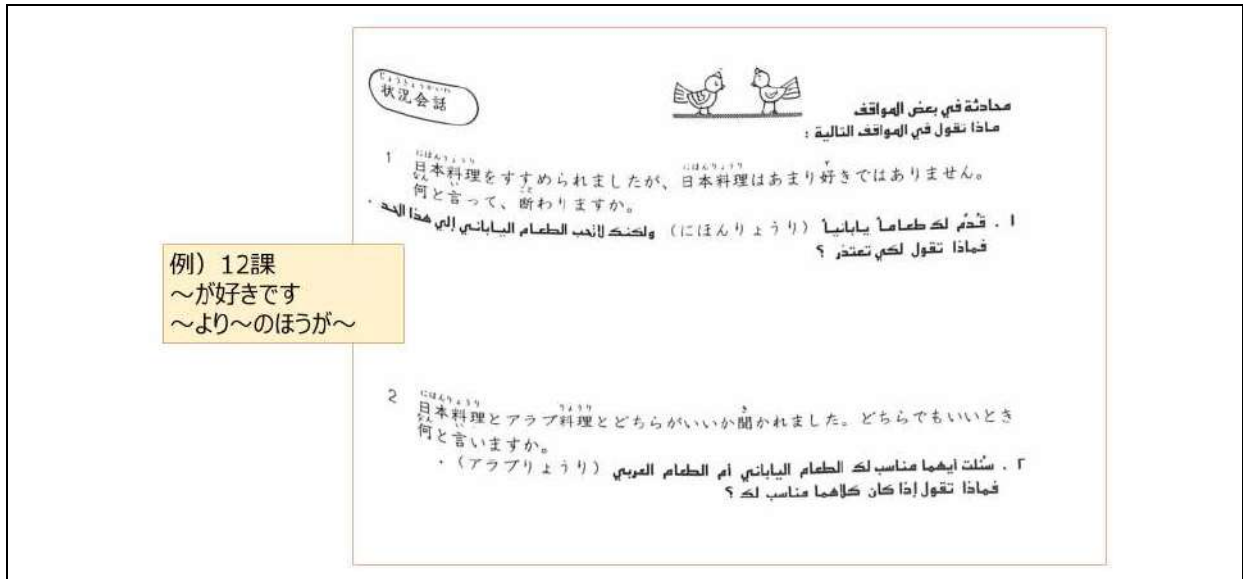


図 14 『アラブ人のための日本語』(エジプト/2001 : 教科書番号⑤)

また、この教科書は、アラビア語が堪能ではない日本語教師も使用できるよう、できるかぎりアラビア語の見出しにも日本語訳を入れるように心がけたと書いてあり、現地の教師と日本人教師がともに使うことを想定していることも興味深い。

次に『カタールで日本語』(カタール/2013 : 教科書番号⑥⑦)を紹介する。本教科書は、文型を中心にしてはいるが、前章(表 2)で紹介したとおり、「カタールでの日本語使用場面」「宗教的配慮」がある点が特徴的である。従って、前述の『アラブ人のための日本語』と同様、場面設定がはっきりしている。また、それぞれの文型がどのような機能で使えるかといったレベルではあるが、Can-do が明示されていることも特徴的である。さらに、文構造の確認の前に「タスク」と呼ばれる練習をするように構成されていて、その意味では、機能優先、ある意味で Can-do シラバスと言えるかもしれない。

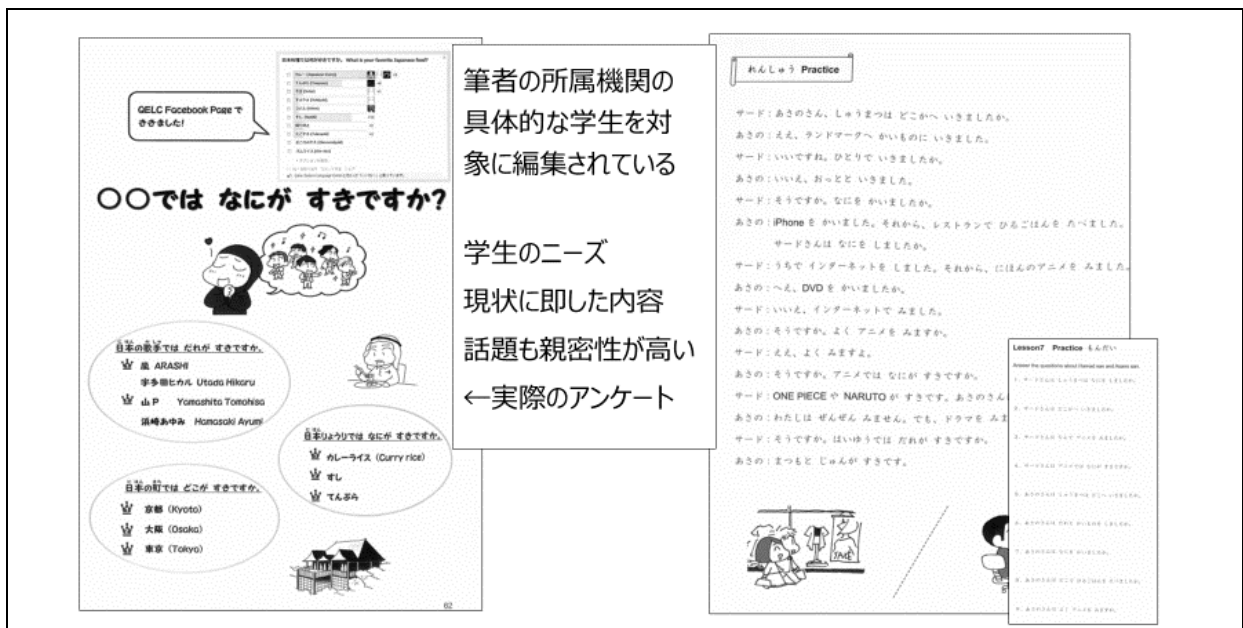


図 15 『カタールで日本語』(カタール/2013 : 教科書番号⑥⑦)

最後にまとめの練習があるが、その課で学習した内容が全て含まれた会話文で、それについて、内

容理解の質問がついた形になっている。内容は、筆者の所属機関の具体的な学生を意識した、その学生のニーズや現状に即したものであり、学生にとって親和性、親密性の高い内容となっている。たとえば、図 15 の例は、実際にありそうなアンケートを使っているが、「〇〇では なにが すきですか？」といった内容で、日本の歌手では、「嵐、宇多田ひかる・・・」といった名前が並んでいる。練習の会話文にも、「まつもとじゅんがすきです」といったことばが使われている。語彙に関しても、広く一般向けというよりは、筆者らの所属機関の具体的な学生を意識して選択されていると言って良い。また Part2 になると単なる文型練習ではなく、より現実に近い状況を想定した練習になっている。図 16 の練習では、具体的に自分たちがよく知っている場所で何ができるかを話す練習が用意されている。



第 18 課 スークで
Guide your friend
through Souq Waqif
「～することができます」

図 16 『カタールで日本語』(カタール/2013：教科書番号⑦)

5. 2 南アジア地域の教材

南アジア地域の教材も、文型・文法を中心としたシラバスのもが多いが、時代とともに自由度の高い練習が多くなり、2010 年代につくられたものには、トピックベースで Can-do を中心としたシラバスのももある。

『スリランカ高校日本語 A レベル: サチニさんといっしょー』(スリランカ/2010：教科書番号⑱⑳) はスリランカの高校生を対象とした教科書であるが、文法の知識を得るだけではなく、コミュニケーション能力を育成することも目的としている。各課に目標として、たとえば、「自分の好き嫌い、得意、苦手なことを示すことができる。(第 1 章 3 課)」という「～ができる」という表現が使われている。ただし、文型、文法事項の解説に焦点が当てられており、カリキュラムで決められた文型を全て入れることのほうに力が入れているように思われる。前章で紹介したように内容やトピックに文学や歴史などが組み込まれているのも特徴的である。

5. 3 中央アジアの教材

中央アジアの教科書も 2010 年以前のもの、やはり文型・文法を中心としたシラバスであるが、2015 年に作成された『日本語できるモン』(モンゴル/2015：教科書番号㉔～㉕)、2019 年の『すいすいにほんご』(キルギス/2019：教科書番号㉔㉕) は、いずれも Can-do シラバスと呼べる教科書である。

まずキルギスの教科書から紹介する。『すいすいにほんご』(キルギス/2019：教科書番号㉔㉕) は、国際協力機構青年海外協力隊が執筆した、子供を対象とした教科書である。前述のとおり、2010 年以

降に作成され、各課のタイトルにはその課で用いる表現や文型を意識したものが明示されている場合もあるが、それぞれでできること (Can-do)で目標が明確に書かれている。例えば、図 17 に示した「トピック6ばしょ」では、「第1課 がっこうはどこですか」というタイトルで、「～はどこですか」という表現をタイトルとしているが、Candoは「ちかくの ばしょについて かんたんに きいたり こたえたり できる」となっている。そして、最後のタスクを行うことで、学校の場所が言えるようにつくられている。

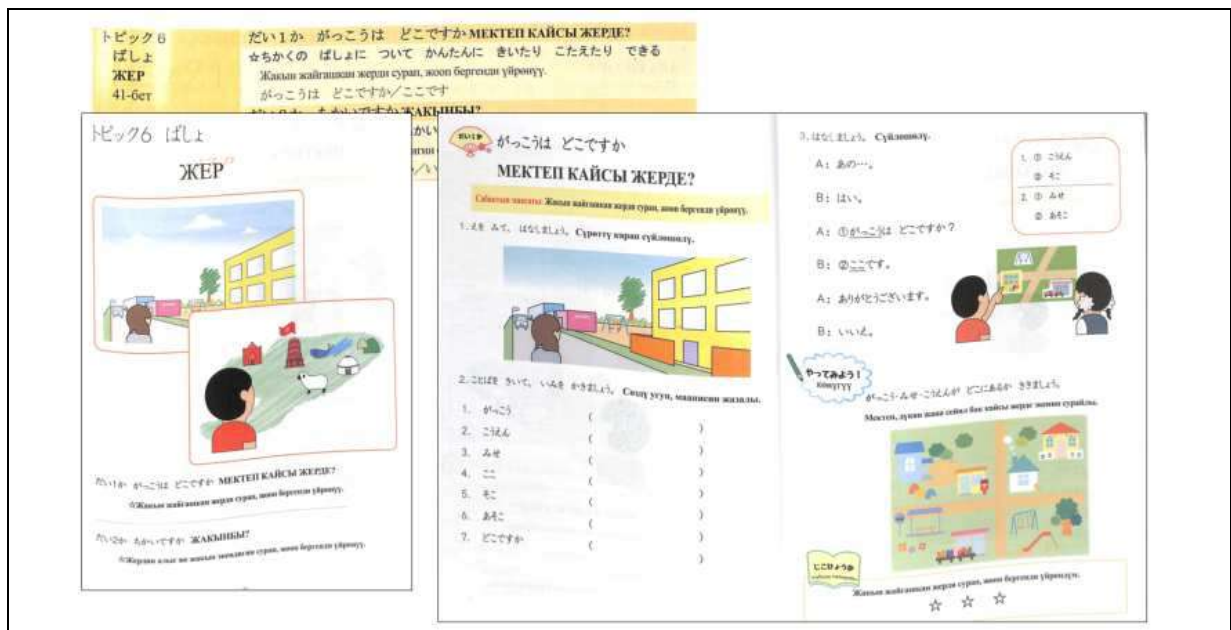


図 17 『すいすいにはんご』 (キルギス/2019 : 教科書番号②⑥⑦)

トピック	TEMA	もくひょう	САБАКТЫН МАКСАТЫ
トピック 1	あいさつ САЛАМДАШУУ 11-бет	だい1か	こんにちは САЛАМАТСЫЗБЫ? ★にちじょうてきな あいさつが できる Күнүздүк саламдашууну үйрөнүү. おはようございます/こんにちは/こんばんは/ありがとうございます/すみません/さようなら
トピック 2	きょうしつのはたらき КЛАССТА КОЛДОНУУЧУ СӨЗДӨР 17-бет	だい1か	じゅぎょうを はじめましょう САБАКТЫ БАШТАЙБЫЗ! ★じゅぎょうの はじまり・おわりに ついてのひょうげんが わかる Сабактын башында жана аягында айтылуучу сөздөрлү үйрөнүү. はじめましょう/~さんは いますか?/います・いません/おわりましょう
トピック 3	かず САНДАР 23-бет	だい1か	でんわばんごうを おしえてください ТЕЛЕФОН НОМЕРИНИЗДИ АЙТЫП КӨРӨНӨҮЗҮЧУ ★でんわばんごうを きいたり こたえたり できる Телефондун номерин сурап, жооп бергенди үйрөнүү. でんわばんごうを おしえてください
		だい2か	いくらですか КАНЧА ТУРАТ? ★ものの ねだんを きいたり こたえたり できる Буюмдун баасын сурап, жооп бергенди үйрөнүү. それ いくらですか?

図 18 目次の一部、『すいすいにはんご』 (キルギス/2019 : 教科書番号②⑥⑦)

次にモンゴルの教科書について紹介する。『できるよ』(モンゴル/2001-2002:教科書番号③①～③④)は、2001年から2002年につくられたもので、文型とトピックを中心にしたシラバスになっている。モンゴル日本語教師会が中心になってつくられた。まだ「Can-do」ということばは使われていないが、その文型を使って「自分のことを話す」「自分で考えて話す」という練習がときどき含まれていること、コンパクトなわかりやすいページレイアウトになっていることも特徴的である。

たとえば、第3巻の62では、文型として「～より～のほうが～」といった単純な比較の文型に焦点が当てられ、その例文や単純な文作成問題が示されているが、「ズボンとスカートとどちらをよくはきますか」「復習と予習とどちらをよくしますか」のように、自分の好みや勉強方法について振り返って述べるようになっている(図19)。4巻になると、モンゴルの将来について考え書く問題もある(図20)。この本が出版されたのは前述のとおり2001年から2002年である。モンゴルは1990年に民主化、市場経済化が始まり、これから国がどんな風に発展するのか子供たちに希望をもって語らせようとしているのがよくわかる。

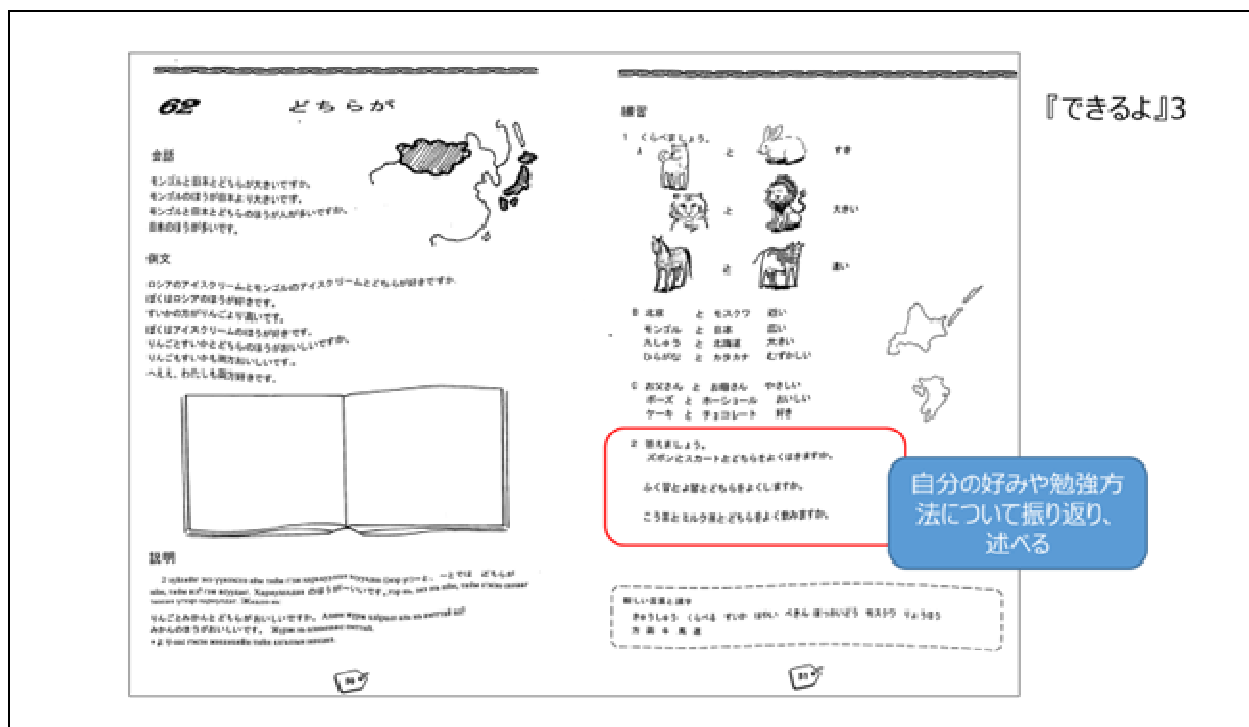


図19 『できるよ』3巻62(モンゴル/2001-2002:教科書番号③③)

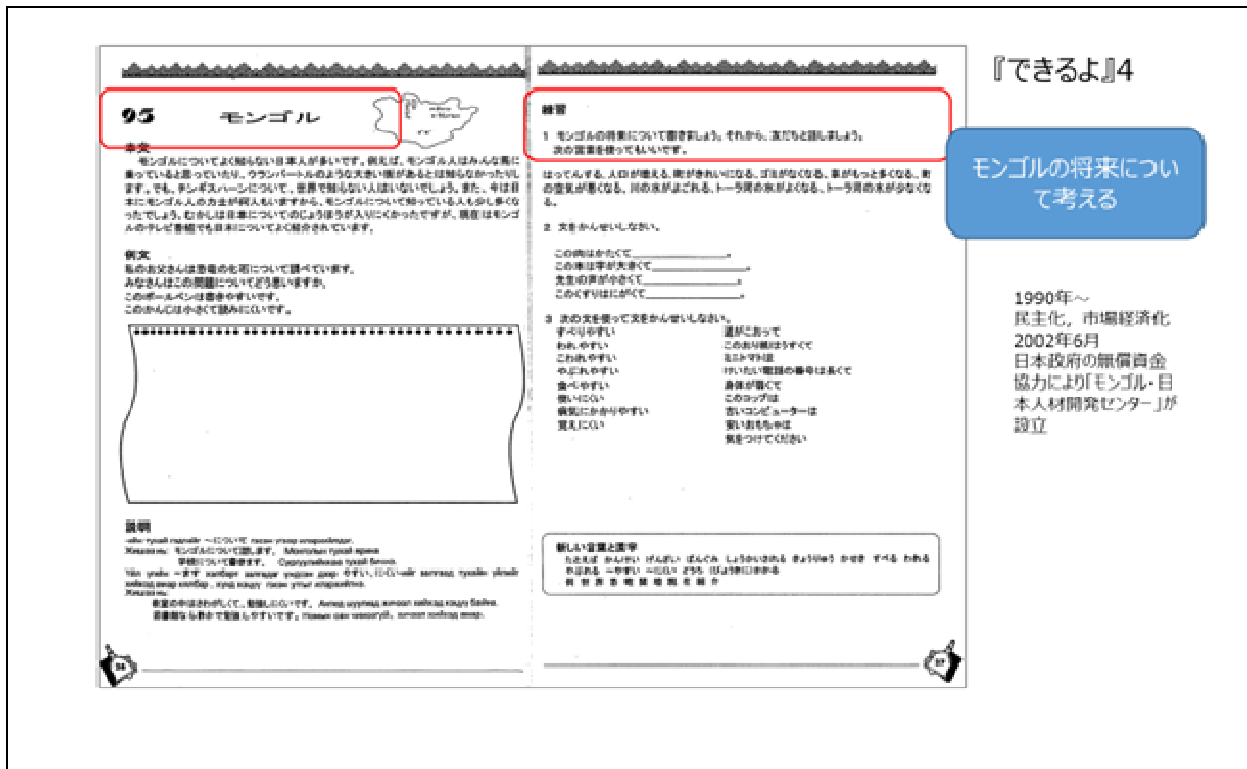


図 20 『できるよ』3巻 62 (モンゴル/2001-2002 : 教科書番号㉔)

モンゴルでは、この本が出版されてから 13 年後に同じ初中等向けの教科書として、『にほんごできるモン』(モンゴル/2015ー : 教科書番号㉔～㉕) が出版された。さきほどの教科書と同じく、モンゴル日本語教師会が中心になってつくられたものだが、このときには、既にモンゴル教育科学省の『外国語教育スタンダード』(モンゴル教育科学省 2005) というものができあがっており、そうした新しいスタンダードに基づいてつくられている。この教科書の前書きには次のように書かれている。

この「『にほんごできるモン』はヨーロッパ欧州評議会の発表した『ヨーロッパ共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages ; CEFR)』(2001 年)、モンゴル教育科学省が発行した『外国語教育スタンダード』(2005 年)、国際交流基金の『JF 日本語教育スタンダード』(2010 年) を参照して、初中等教育機関向けに開発しているモンゴル日本語教育スタンダードを教科書シリーズの形で具体的に示そうと試みたものです。これは、国際交流基金の助成で 6 年にわたって実施されてきたモンゴルの日本語教育スタンダードに関するワークショップ及びシンポジウムの成果とも言えます。(『にほんごできるモン』まえがき)

このモンゴルの新しい外国語教育スタンダードのキーワードは「学習者中心」「実用的」「意味・場面の重視」「帰納的」「コミュニカティブ」の 5 つであり、「従来の教育は、教師が生徒に一方的に知識を詰め込む暗記中心の指導法であった。そのため、『子供の自主的な思考を促す』学習者中心の考え方はモンゴル人教師には馴染みが薄いものであったが、ウランバートルでは、市教育局主催の勉強会を通して指導法の改善等が行われていた。」ということである (国際交流基金ホームページ「モンゴル 2020 年度」)。

各課のタイトルはトピックで示されているが、とびらには Can-do が細かく明記されており、明確な

Can-do シラバスと言える (図 21)。また、インプットから始まり、それから文型に焦点があたり、最後にアウトプットさせるという流れになっている点も従来の文型の機械的な練習を積み上げてからアウトプットをさせる方法とは異なっている (図 22)。

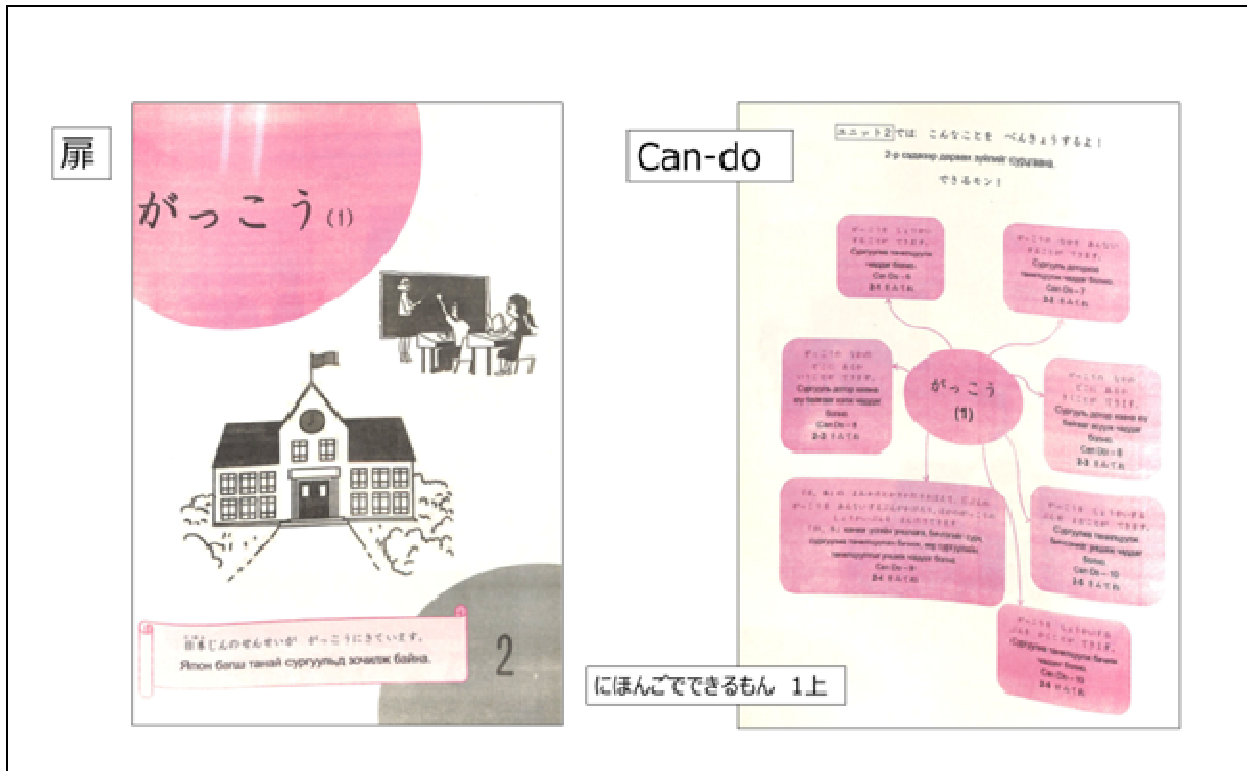


図 21 『にほんごできるもん 1上』 (モンゴル/2015- : 教科書番号36)

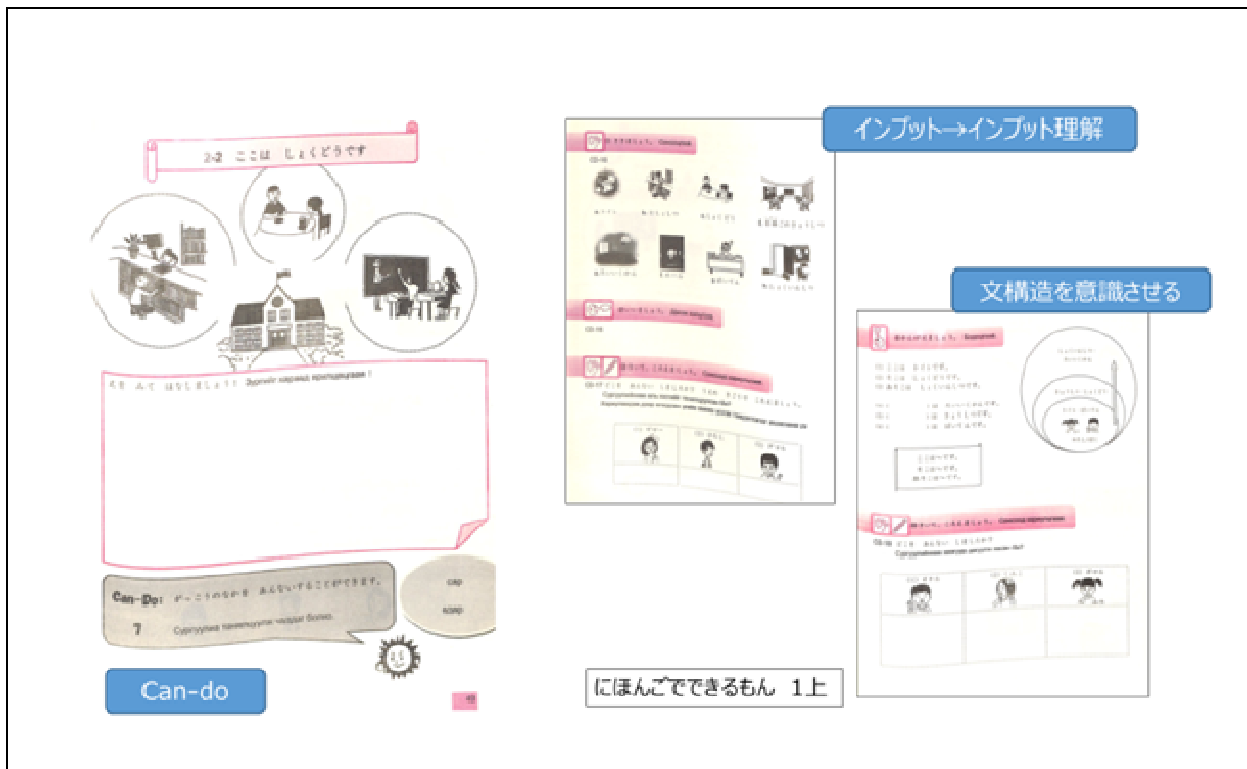


図 22 『にほんごできるもん 1上』 (モンゴル/2015- : 教科書番号36)

さらにこの本の特徴は、最後に「ふりかえりましょう」というコーナーがあり、自分のことについて話すというところである。前述の『できるよ』の精神を受け継いでいるようにも思える。前章でも紹介したが、「モンゴル語でも良いので答えてみましょう」となっていて、自分の考え方や価値観などについて振り返らせるきっかけともなっている。たとえば、「あなたのがっこうで あなたが いちばんすきなばしょは どこですか。どうしてそこがすきですか」という質問があり、単に「ここは〇〇です」という文型を使った表面的な表現、あるいは場所の名前を覚えるだけでなく、自分はどこが好きか、そしてそれはなぜなのかというところまで考えさせている。天気の話についても「どんな天気が好きか」だけでなく、「なぜか」を問う質問が続く。そのほか制服についての意見交換、モンゴル語と日本語の違いについて考える質問など、「子供の自主的な思考を促す」ための質問が多く含まれている。また、母親への感謝の気持ちを思い出させる質問など、子供の情操教育を意識したものもある。

5. 4 まとめ

- ①シラバスの点では、2000年以前に作られたものには文型を中心とした伝統的なものが多いが、2010年以降、Can-doを取り入れたものが出版されている。CEFRの考え方を全面的に取り入れた教科書もある。
- ②Can-doを取り入れる以前、2000年以前の教科書であっても、場面・機能を意識したものが多い。語彙の選択においても、教科書の使用者を意識した選択が多くみられる。
- ③練習問題には、日本国内で作成されたものには見られない「自分」「国」「文化」「社会」について深く語らせようとするものがあり、単なる文型を使った短文作成にとどまらないものもある。
例) 自国の文化を日本語で表現する。単純な文であっても、それを使って自分自身の考え方、価値観、ビリーフを話す。他者との違いについてその理由まで考え、話す。自分の国の将来について話す。

6. 文法項目の取り上げ方と記述方法

文法教育の理念を把握するというを目的に、文法に関しては次の2点について考察を行った。

- (1) 文法項目の提示順
 - (2) 文法項目の提示の仕方および記述方法
- 以下、それぞれについて詳しく見ていく。

6. 1 文法項目の提示順

2021年度に分析を行ったヨーロッパの教科書では、文法項目の提示順について次のような特徴がみられた。

- ① 日本で出版されている多くの教科書と同様の積み上げ方式（多くの教科書に見られた）。
- ② 教科書のシラバスや使用目的に合わせた提示順
文法項目の提示順は、必ずしも易→難という順に沿っておらず、全課に渡って、または一課の中でも難易度が異なる項目が混在していた（フランス、スペイン、オーストリアの一部の教科書にみられた）。

③ 日本語教育ではなく、言語学的な観点からの提示、すなわち、音声学→形態論→統語論といった言語構造を前提としている提示順または文法的カテゴリーの観点からの提示順（助詞→テンス→アスペクトなど）（ロシアの教科書を中心に見られた）。

今回の調査では、ヨーロッパの教科書について観察した文法の取り上げ方の特徴と比較しながら、今回の調査の分析対象となった地域の教材の特徴について見ていくこととした。結果からいうと、今回の調査の分析対象となった地域の教科書で最も多く見られたのは②教科書のシラバスや使用目的に合わせた提示順であった。以下、具体例を示しながら見ていきたい。

まず、ウズベキスタン（ウズベキスタン/2005：教科書番号⑳）の教科書から見てみたい。教科書の9課には、タ形を使った表現（「Vたことがあります」、「VたりVたりします」）が出現し、「～ほしい」（12課）や「～をください」（10課）といった文型より先に導入されている（図23）。

8-DARS		11-DARS	
1. 形容詞 - Yapon tili sifatlar.....125		1. “でした” - bog'loveni tili.....174	
2. 敬語 “それで - shuning uchun”, “そして - keyin”, “それから” - so'ngra” - lug'lovchilarining ishlatilishi.....127		2. 形容詞 (過去) - O'qiga zamco'dagi sifatlar.....175	
3. 助詞 “から - sababli” ko'nekechi.....128		3. “～がいちばん” O'qirma daraja.....176	
4. “が” 接続 - bog'lovchisining ishlatilishi.....129		4. 助詞 “より” qo'sqanda - nisbatda ko'makchisi.....177	
5. 副詞 “もう/まだ” so'zlarining ishlatilishi.....131		5. 「～と、～と」(では)「どちらが～か」 Qiyosiy daraja.....178	
会話 (かいわ) 1 訪問.....133		会話 (かいわ) 1 スママキヤークは どう でしたか.....179	
会話 (かいわ) 2 新しい 家.....134		会話 (かいわ) 2 車の ほうが 便利 でしょう.....180	
6. 練習 Mashqlar 1-8.....135		6. 練習 Mashqlar 1-5.....181	
7. 辞彙 リスト Lug'at.....141		7. 辞彙 リスト Lug'at.....186	
9-DARS		12-DARS	
1. 接続 - Aiqilovchi.....143		1. 「ほしい」の使い方 - sifatning ishlatilishi.....188	
2. “で” 手段/材料 - vosita/materiallar - ko'nekechisining ishlatilishi.....143		2. 「～をVがVをいす」 Hishab - hisob mayli.....189	
3. 助詞 “を” ko'makchisining ishlatilishi.....145		3. 「～をVたがっていません」 Hovch - isak mayli.....190	
4. 助詞 “に” ko'makchisining ishlatilishi.....146		4. “～しよう” so'z yasovchi qo'shimchasi.....191	
5. Grammatik konstruksiya 「～Vた こと あります」.....147		会話 (かいわ) 1 日次の 本題を 要約 します.....192	
6. Grammatik konstruksiya 「～VたりVたり します」.....148		会話 (かいわ) 2 買い物.....193	
会話 (かいわ) 1 映画.....149		5. 練習 Mashqlar 1-4.....194	
会話 (かいわ) 2 パーティーで.....150		6. 辞彙 リスト Lug'at.....197	
5. 練習 Mashqlar 1-10.....150		13-DARS	
7. 辞彙 リスト Lug'at.....157		1. 命令/依頼 “～て形” Buyruq - bitimsiz buyruq q'ish.....199	
10-DARS		2. 「～て/～います」の使い方 (1) - shakllarig' ishlatilishi.....199	
1. 数詞 - Sonlarining so'z yasovchi qo'shimchasi.....159		3. 助詞の三つのグループの使い方 - Fe'llarning uch guruhida.....201	
2. 敬語 “で” - Sanoq so'zlar.....162		4. 助詞の活用表 - Fe'llarning ishlatilish shakllari jadvali.....203	
3. 敬語 “を” 「～をください/くださいませんか」.....163		会話 (かいわ) 1 ちょっと 待ってください.....204	
4. 接の福の表現 - Vaqitning nomligini hisoblash.....164		会話 (かいわ) 2 テクノロギヤを 貸してください.....205	
会話 (かいわ) 1 電話で.....166		5. 練習 Mashqlar 1-6.....210	
会話 (かいわ) 2 郵便局で.....167		6. 辞彙 リスト Lug'at.....210	
5. 練習 Mashqlar 1-6.....168			
6. 辞彙 リスト Lug'at.....172			

図23 『日本語 Yapon tili』 p235 (ウズベキスタン/2005：教科書番号⑳)

また、モンゴル（モンゴル/1998：教科書番号㉔）の教科書では、伝聞（「そう」）（15課）や義務的モダリティの形式（～てはいけません）（16課）が意思の文型（「～たい」）（20課）より先に導入されている（図24）。

もくじ	
あいさつ	..... I
ひらがな	..... II-1, 2
カタカナ	..... III-1, 2
かず	..... IV
動詞の活用	..... V-1
イ形容詞の活用・ナ形容詞の活用	..... V-2
きょうしつでのことば	..... VI
教科書に出てくる主な登場人物	..... VII
第1課 はじめまして。	..... 1
第2課 これは牛乳です。	..... 2
第3課 かんざゆうれつはどこですか。	..... 7
第4課 ボールペンは一本いくらですか。	..... 12
第5課 名前をかいてください。	..... 16
第6課 ケータムは丁ばらしかったです。	..... 20
第7課 こんの土よう日、ひま?	..... 25
第8課 アイングは馬のちちから作ります。	..... 29
第9課 ホームミーはふしむる音楽です。	..... 34
第10課 ツェツェグのぼうぼうは目に見えます。	..... 38
第11課 日本語アタセント辞典をもらいました。	..... 43
第12課 日本語の先生になるつもりです。	..... 47
第13課 結婚相手が見つかりません。	..... 51
第14課 馬にのれません。	..... 55
第15課 国の国旗は品だそうです。	..... 59
第16課 馬のうしろをとおってはいけません。	..... 63
第17課 よくはっごうしています。	..... 67
第18課 水をくんで下さい。	..... 72
第19課 犬の川がはっごう見えます。	..... 76
第20課 無理みたいです。	..... 81
第21課 日本のはきはモンゴルほど寒くありません。	..... 85
第22課 箱を区別されました。	..... 89
第23課 勉強させていただきます。	..... 93
第24課 留学させていただきます。	..... 97
第25課 二人で飲めるはずでした。	..... 101
第26課 ご出発ですね。	..... 106
モンゴル語インデックス	..... M-1～M-13
日本語インデックス	..... J-1～J-21

図 24 『モンゴル人のための日本語教科書初級』(モンゴル/1998:教科書番号㉟)

さらに、モンゴル(モンゴル/1998:教科書番号㉟)の教科書では、以下の図にあるように、一課(第8課)の中でも、難易度が異なる文法形式(「～Vに行きます」、名詞修飾など)が多数混在している。

第8課 図書館で本を借ります

本村：ナランさん、図書館、おわつたら、何をしませう。
 ナラン：図書館へ行くつもりです。
 本村：本を借りるのですか。
 ナラン：ええ、好きな本を借りたいと思っています。
 本村：おもしろい本は、何より先に、何より早く、来て、返したいと思っ
 ています。
 ナラン：おもしろい本を借りたい。借りるつもりです。そして、図書館で
 少し、勉強したいことを、思い出さう。
 本村：日本語の勉強を、もしもした方が、日本語の、必要ですね。
 ナラン：はい、先生、日本語を、押さえておきたい。早く、使いたいです。
 本村：いい、ええ、でも、資料です。
 ナラン：はい、はい、はい。
 本村：いい、いい。そして、勉強の、必要は、ある、さう、いい。
 ナラン：ううん、ううん、ありがとうございます。早く、使いたいです。
 本村：いい、いい、いい。

文型

【1】

1. 図書館へ 本を 借ります。
2. ナランへ お話を 借ります。
3. 本は 借りた、本を 借ります。
4. ナランは 早く、本を 借ります。

【2】

1. どこで 本を 借りますか。
 図書館で 借ります。
2. どこで 本を 借りますか。
 図書館で 借ります。

【3】

1. 本を 借ります。
2. 本を 借ります。

【4】

1. 本を 借ります。
2. 本を 借ります。
3. 本を 借ります。
4. 本を 借ります。
5. 本を 借ります。

・～Vに行きます
 ・〈乗る、降りる、入る〉の助詞「に」、「で」、「を」
 ・名詞修飾

図 25 『日本語でまなぶ日本語：モンゴルの学生のための初級日本語教科書』(モンゴル/2005:教科書番号㉟)

トルコ(トルコ/2007:教科書番号㉟)の教科書では、受け身文や使役文が教科書の前半(32課中の16課)で導入されている。

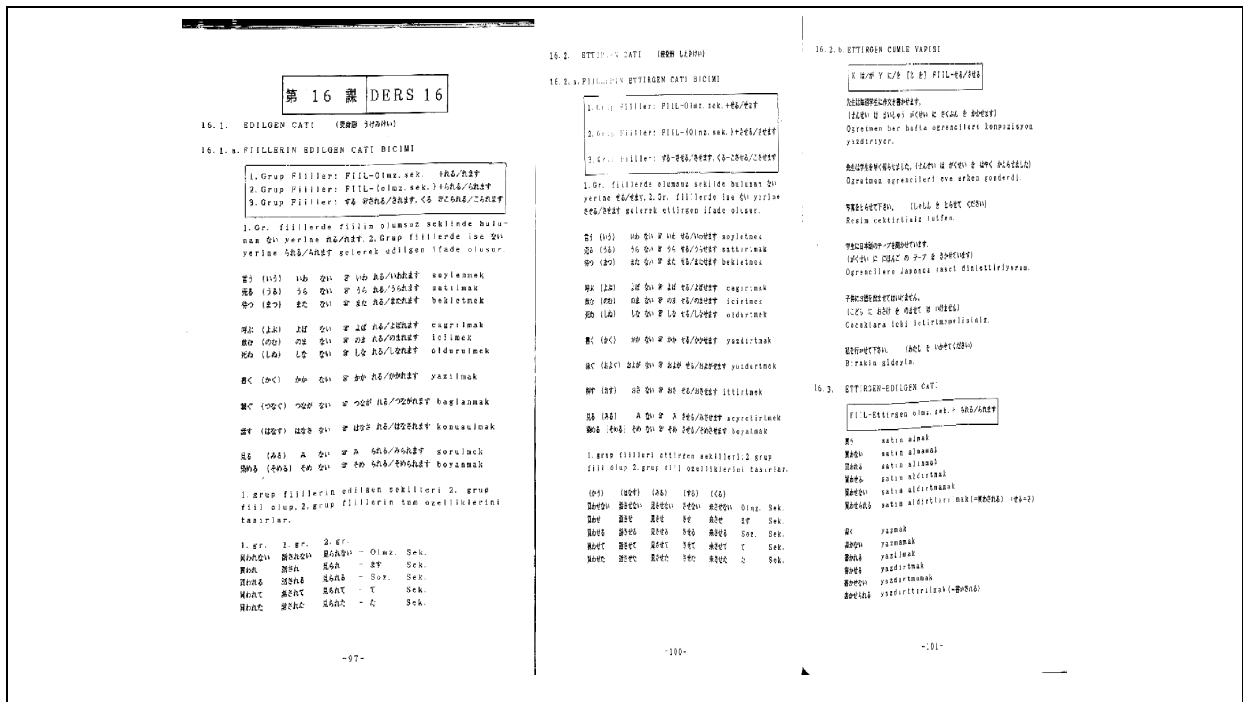


図 26 『Japonca dilbilgisi, 1 別書名 初級日本語 Şyokyuu Nihongo』（トルコ/2007：教科書番号⑨）

このような提示順になっているのにどのような理由が考えられるのだろうか。

まずは、現地語（媒介語）が使用されているということであろう。

次に考えられるのは現地の社会言語的状況である。例えば、現地では、義務的モダリティの表現の使用頻度が社会的に高ければ、当然、そのような表現は外国語教育の中でも優先順位が高くなり、早い段階で導入されるのである。日本では、そもそも、「～なければならぬ」、「～てはいけぬ」のような表現は使用頻度が低いため、導入を急ぐ教科書はない。

さらに、社会文化的要因も深く関係しているであろう。特にモンゴルの教科書から見えてきた次のような状況が興味深い。モンゴルの教科書の内容（図 24）を見ると、日本の教科書では見られないトピック（恋愛関係、馬に乗ること、結婚を親に反対されることなど）が目につく。それは現地の暮らしに密着したトピックであり、現地の人にとってはおそらく話題として最も自然なものに違いない。そのため、教材の中でも、このように社会や日常生活に根付いている自然なトピックや内容が優先的に取り上げられ、またそのトピックに適した文法項目も選定されているのである。つまり、教科書は、一見文法シラバスを前提に作成されているように見えていても、文法項目の提示順は各課の内容に左右されているのである。

最後に、トルコの教科書に関して言えば、言語の類似がさらなる要因として考えられる。よく知られているように、日本語とトルコ語は類似が多い言語である（親族関係の説もある）ため、トルコ語には日本語と似たような文法範疇が多く存在し、受け身や使役がその一つである。従って、トルコ語話者にとっては、日本語の受け身や使役のようなカテゴリーは、自分の母語にもあり、理解しやすいため、難易度がさほど高くない。トルコ語の教科書においては、受け身文や使役文が初級でも教科書の前半に出現するのはそのためである。

6. 2 文法項目の提示の仕方と記述方法

次に、文法項目の提示の仕方と記述方法について観察されたことを報告する。

中東・南アジア・中央アジアについて分析した教材で、文法の提示方法で最も目立った傾向としては、ヨーロッパの教科書同様に、類義表現または同じカテゴリーに属する複数の文型がまとめて提示されているということである。この傾向はほとんどの教科書において見られた。観察されたのは次の2つの特徴である。

1. 使い分けが困難かつ必要な文型がまとめて提示されている
2. 同じ文法形式を使った表現が続いて提示されている

以下、1.、2. について詳しく見ていく。

まずは、1. については、インド（インド/2007-2009：教科書⑭）（図 27）とウズベキスタン（ウズベキスタン/2005：教科書番号⑳）（図 28）の教科書にある、所在文と存在文の例を見られたい。これらの文型に関しては、多くのヨーロッパの教科書でも同じような形でまとめられていることが確認できた。

また、2. については、文型の次のようなまとめ方が見られた。

◆テ形の文型

～動詞・形容詞の接続

～てから

～てもいい

～てはいけない

～ている

◆タ形の文型

～たことがある

～たり、たり

◆「ほしい」と「～たい」

◆比較表現のまとめ

◆です／ます体と普通体が平行

◆理由の表現のまとめ

◆アスペクト形式のまとめ

◆「よう」の表現のまとめ

モンゴル（モンゴル/2001-2002：教科書番号㉑-㉓）の教科書を例に辞書形を使った文型とテ形を使った文型の提示方法を見られたい（図 29）。

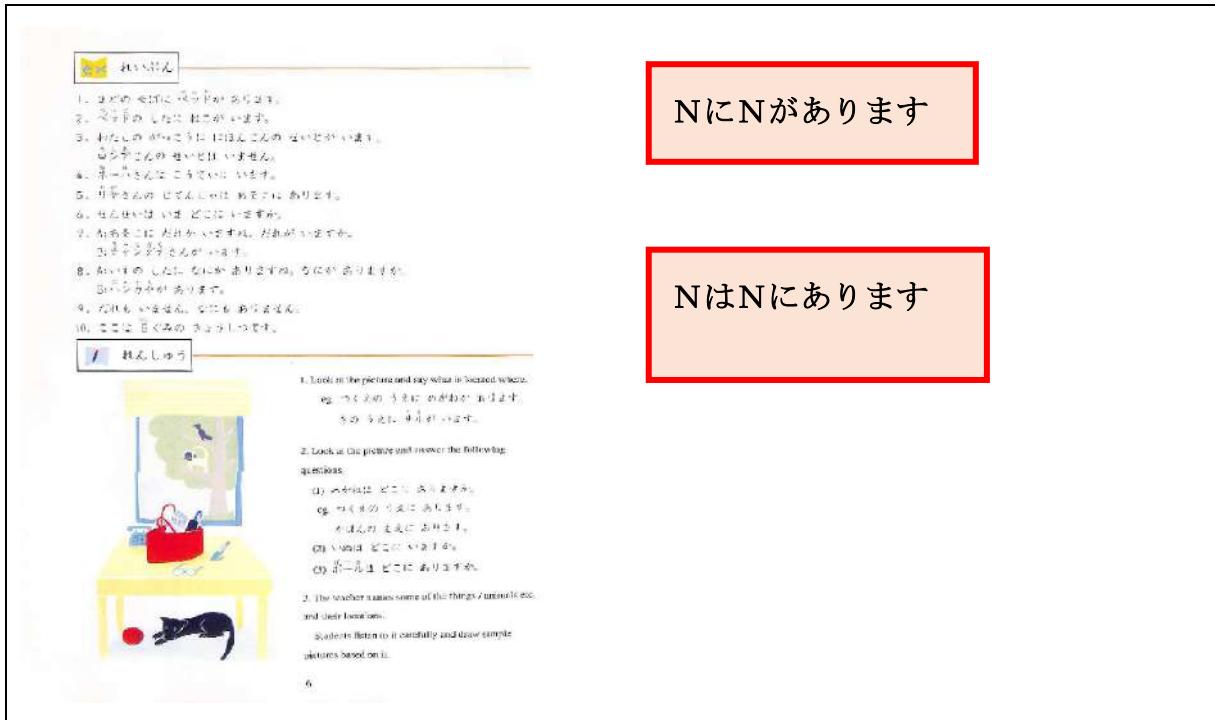


図 27 『もも : Japanese for class VII/Momo, text book』 (インド/2007-2009 : 教科書番号⑭)



図 28 『日本語/Yapon tili』 (ウズベキスタン/2005 : 教科書番号 ⑮)

辞書形を使った文型の提示順

- L.4 2 辞書形
- L.4 3 「～ることができます」
- L.4 4 名詞修飾

- L.45 「～るとき」
 - L.46 「～る前に」
 - L.47 「～ると思います」
- テ形を使った文型の提示順
- L.48 テ形
 - L.49 「～てください」
 - L.50 「～てもいいですか」
 - L.51 「～ています」
 - L.52 「～て～て」
 - L.53 「～てから」
 - L.54 「～てきます」
 - L.56 「～ないでください」

図 29 『できるよ』1-4 (モンゴル/2001-2002 : 教科書番号㉓～㉔)

さらに、非常に印象的だったのは、イスラエル (イスラエル/1987 : 教科書番号①) の教科書で、以下の図にあるように、すべての文型の例がマス形と普通形の両方で提示されていたことである。

Figure 30 illustrates the presentation of Japanese grammar examples in two textbooks. The left page (67) shows a grid-based presentation of the verb 'to be' (あります/ありません) and its negative form (ありません/ありませんでした). The right page (68) shows a similar grid-based presentation for the verb 'to be' (です) and its negative form (ではありません/ではありませんでした). Both pages use grids to map the verb forms to various particles and sentence structures.

図 30 『日本語, bet 別書名 Modern Japanese 現代日本語テキスト』(イスラエル/1987 : 教科書番号①)

6. 3 文法項目の取り上げ方と記述方法の特徴に関するまとめ

最後に、これまで分析したヨーロッパおよび中央アジア・南アジア・中東の地域の教科書で、文法について観察した特徴を一覧表にまとめ、比較したい。

表3 ヨーロッパと中央アジア・南アジア・中東の地域の教科書の文法的特徴の比較

文法項目	特徴	ヨーロッパ	中東・南アジア・中央アジア
提示順	<u>積み上げ式（易→難）</u> （日本の教科書と同様）	多くの教科書	一部の教科書
	教科書のシラバス／使用目的によって教科書全体を通しまたは一課の中で異なる難易度の文型が混在する	一部の教科書 例) フランス、スペイン オーストリア	多くの教科書
	<u>言語学的な観点からの提示</u> 言語構造⇒音声、形態・・・ 文法範疇⇒助詞、テンス・・・	ロシアの教科書のみ	トルコの教科書のみ
提示の仕方・記述方法	<u>類義表現がまとめて提示</u>	ほとんどの教科書	ほとんどの教科書
	<u>現地語の文法的特徴をもとに</u> （現地語の文法の記述に使用される用語など） 例) 助詞→格変化	ロシアの教科書	×
	<u>会話から文法へ</u>	ほとんどの教科書	多くの教科書
	<u>文型のパターンプラクティスのみ</u>	×	中東や南アジアの一部の教科書

上記の表から明らかになっているように、地域を問わず多くの教科書の共通点として見られたのは、類義表現がまとめられて提示されているということである。

学習者にとっては、外国語の類義表現の違いは何か、どういうときにどう使い分ければよいかということが、大事な問題であり、学習者が文法について最も知りたいことのひとつである。海外の教科書作りではそれが意識され、提示されているが、日本の教科書では、類義表現の使い分けに焦点を当てている記述方法はまだ少ないといえる。日本の教材作りも、今後、海外の教材に反映されているそういった知見を取り入れれば、より効果的な学習が期待できるのではなかろうかと考える。

7. 総まとめと今後の課題

これまで行った教材の調査・分析からは、日本国内で出版される教科書にはない現地教科書ならではの貴重な現地知識を得ることができ、個々の教材にはその国の社会文化的な視点・価値観に基づいて教材作りがなされており、また、明確な場面設定や明確な目的（誰に・なにを・なぜ）があることがわかった。今後、地域を広げ、東南アジア・中南米・アフリカなどの教材の調査を続けながら、教材作りに関する共通点や相違点について探っていきたい。

参考文献

ヨフコバ四位エレオノラ、久保田美子、稲葉和栄 (2022) 「海外の日本語教材のデータバンク作りーヨーロッパで開発・出版された教材の分析ー」『日本語教育連絡会議論文集 vol.34』, pp. 62-90

<http://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun34.html>

国際交流基金ホームページ「モンゴル 2020 年度」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/mongolia.html> (2022 年 12 月 31 日アクセス)

謝辞：資料収集に当たっては国際交流基金日本語国際センター図書館のご協力をいただきました。ここに改めて調査研究の協力を感謝申し上げます。

膨大なデータの抽出、また資料作成に当たっては、若月理恵氏および常深理恵氏にご協力をいただきました。併せてここに両氏にお礼申し上げます。