

モンゴルにおける初中等教育機関向け 日本語教科書の開発

—プロフィシエンシー重視と自律学習支援への取り組み—

片桐準二・スレン ドルゴル・ダワー オユンゲレル・
中西令子・浮田久美子・牧久美子

[キーワード] モンゴル、教科書、プロフィシエンシー、自律学習、スタンダード

[要 旨]

モンゴルでは初中等段階の日本語学習者が全体の約7割を占めるに至っているが、初中等教育全体で統一したシラバスや教材がない。そこでモンゴル日本語教師会は「初中等教育機関向け日本語教科書作成プロジェクト」を実施し、モンゴル日本語教育スタンダードと共に教科書シリーズ『にほんご できるモン』を開発することとした。同スタンダードの理念は(1)社会の中で自分の考えを自由に表現し、相互理解するのに必要な外国語能力の育成、(2)子供たちが自分自身の力で学習を進めていく能力の育成であり、教科書にはプロフィシエンシー重視と自律学習支援の2つの特徴がある。新教科書を使用する教師とのやり取りから教科書が改善でき、学習者自身も話す能力の向上を感じているという報告を聞くが、一方で、教師には「書くことが学習である」という従来からのベリーフがあり、教科書が変わっても新しい教え方にならない等の課題が残っている。

1. 教科書開発の背景と教科書作成プロジェクト概要

1.1 教育文化科学省『外国語教育スタンダード』発表がもたらした影響

モンゴル国教育文化科学省(以下、教育省)は2005年に初中等教育における外国語教育の指針とする『外国語教育スタンダード』(以下、教育省スタンダード)を発表した。これは2007年度から初中等教育において英語が第1必修外国語になる⁽¹⁾にあたって、教育方針を明らかにするために出されたものであった。その方針とは、言語をコミュニケーションの手段と考え、文法を中心とせず、実際に使うことを通して帰納的に教えるというものである(モンゴル国教育文化科学省2005: 6-8)。モンゴルの教育制度は6・3・3の12年制⁽²⁾であり、基本的に初中等が一貫校になっている。初中等段階における日本語教育は各学校の自由裁量で実施が決められており、日本語は選択または選択必修などの第2外国語となっている。その日本語教育に関して、全国で統一したカリキュラムやシラバス、教材・教科書はなく、教育省スタンダードも法的拘束力を持つものではなかった。

しかし、この教育省スタンダードの発表を機に日本語教育においても一定のスタンダードが必要であるという議論が起きた。それは、ドルゴル他 (2009: 103) によると、背景として国際交流基金が実施した2006年の日本語教育機関調査の結果、2003年に比べて日本語学習者が急増し、特に初中等教育における増加が著しいことが分かった⁽³⁾が、それにもかかわらず初中等段階における日本語教育には「統一性や一貫性のあるシラバスやガイドライン」がないという問題意識がモンゴル日本語教師会 (以下、教師会)⁽⁴⁾会員の間にあったからであった。

ところが、文法シラバスで学び、教えてきた教師たちにとってその基本方針を具体化することは困難であり、同書に書かれている文章自体も難解であった。そこで、2008年9月から教師会の一組織である日本語教育研究会⁽⁵⁾のワーキンググループ⁽⁶⁾が中心となって、日本語教育版のスタンダードを作るべくヨーロッパ共通言語参照枠 (以下、CEFR) や北米日本語学会等の活動を参考にしながら勉強会を行うこととなった (ドルゴル他2009: 102-103)。

1.2 教師会による「モンゴル日本語教育スタンダード」および教材の作成開始

2010年に『JF 日本語教育スタンダード2010』 (以下、JFS) が国際交流基金 (2010a) 等で発表されたことから、教師会はこれを参考にしたモンゴル日本語教育スタンダードを作ろうと2012年度に「モンゴル日本語教育スタンダードプロジェクト」⁽⁷⁾を実施した。このプロジェクトでは教育省スタンダードの基本方針を踏まえ、JFSを参考にして「～することができる」という形で目標とする能力の記述文 (以下、Can-do) を作成し、協力校2校で実践授業が行われた。しかし、実践教師の教育省スタンダードおよびJFSについての理解が不十分であり、教材作成をその現場教師だけで行うのは難しい等の課題が認識されることとなった。

また、当時は既存の教科書を利用して実践を行うことも検討されていたため、筆者ら⁽⁸⁾は初中等教育機関で使用されている教科書について訪問調査を行った。その結果、『みんなの日本語初級』(スリーエーネットワーク)、『ひろこさんのたのしいにほんご』(凡人社)、『日本語中級読解入門』(アルク) などの日本で出版されたもののほか、現地で作成された『わくわく日本語』(青年海外協力隊作成)、『できるよ』(モンゴル日本語教師会) などが使用されていることが分かった。日本で出版されたものについては、モンゴルの小中学生にとって場面や状況の把握が難しいという問題があった。そして、現地で作成された2つの教科書はいずれもモンゴルの場面・状況を反映した例文や会話文があるものの文型シラバスで作られており、これに合わせて現場教師が目標 Can-do を作ると、例えば「イ形容詞を覚える」というような目標となってしまう、コミュニケーション中心を目指す授業とならないという問題があった。

その後、教師会は2013年度にこの2012年度のプロジェクトを引き継ぐ形で「モンゴル日本語教育スタンダード拡大プロジェクト」⁽⁹⁾を実施した。このプロジェクトの目的は、実践校を10校程度⁽¹⁰⁾に増やすこと、勉強会を行って教育省スタンダードおよびJFSについての理解を深め

たとえば「モンゴル日本語教育スタンダード」の大枠を決定すること、実践校から集まった教師が全員で協力して教材を作成すること、さらに、その教材をまとめる形で翌年以降に教科書作成をすることであった。

そして、「モンゴル日本語教育スタンダード」について次のような大枠が決まった。まず、基本理念として、教育省スタンダードに目的として記載のある「社会の中で自分の考えを自由に表現し、相互理解をする」ための外国語教育（教育省2005：7）と、JFSのポートフォリオ、CEFRのヨーロッパ言語ポートフォリオに共通する考え方である自律した学習者（国際交流基金2009：70-71, 国際交流基金2010a：22）の育成を掲げることにした。そして、CEFRとJFSを参考にしてCan-doによる目標の提示と自己評価を取り入れ、教育省スタンダードの基本方針（教育省2005：6-8）を踏まえてコミュニケーション能力の育成を重視するとともに、学習者が自ら考えて発見する帰納的な学習の指導を盛り込むことにした。教材作成ではJFSを参考にしたトピック・シラバスを採用し、トピックごとにモンゴルの学習環境の中で必要となるコミュニケーションを想定したCan-doを作成していくことにした。そして、「モンゴル日本語教育スタンダード」はこの教材作成が終わった時にそこで作られたCan-doをまとめることで完成した形とすることにした。

以上の方針に従い、まず、作成する教材の対象と分量を決めるために参加メンバーのうちの13校がそれぞれの所属機関の状況を報告する形でカリキュラムについての調査⁽¹¹⁾を実施した。そして、トピックの選定とそれに合わせたCan-doリストの作成が行われた。しかし、この2013年度のプロジェクトでは教材が最後まで完成しておらず、後述する2014年度のプロジェクトに引き継がれたため、「モンゴル日本語教育スタンダード」も未完成のまま引き継がれている⁽¹²⁾。

なお、この年度のプロジェクト実施中に国際交流基金から2012年度の日本語教育機関調査の結果が発表された（国際交流基金2013）。モンゴルの日本語学習者は8159人で、内訳は初等教育1366人（16.7%）、中等教育4423人（54.2%）、高等教育2002人（24.5%）、学校教育以外368人（4.5%）であった。これにより71.0%の学習者が初中等教育の31機関において日本語を学んでいることが分かり、モンゴルにおける初中等段階の日本語教育支援の重要性が再認識された。

次節では、2013年度に作られた教材を修正したり追加したりして教科書としてまとめる2014年度の「初中等日本語教育スタンダード教科書作成プロジェクト」（以下、教科書作成プロジェクト）⁽¹³⁾について述べる。

1.3 教科書作成プロジェクト概要

1.3.1 教科書の開発体制

本プロジェクトに関係した機関は、前年度から引き続きモンゴル国立大学、モンゴル・日本

人材開発センター、ウランバートル市教育局であり、それぞれに教師会から協力要請を行っている。そして、ウランバートル市教育局⁽¹⁴⁾には、日本語教育を行っている初中等教育機関への参加呼びかけをしてもらい、実践協力校として参加を希望した学校に教師会から改めて協力要請を行った。2014年度はこれらの関係機関に加え、初中等教育の教員養成を行っているモンゴル国立教育大学にも協力要請をして参加してもらった。

活動メンバーはいずれも教師会所属で、大学教員4名（モンゴル国立大学とモンゴル国立教育大学からそれぞれ2名ずつ）、モンゴル・日本人材開発センターの国際交流基金派遣日本語上級専門家（以下、日本語専門家）1名、初中等教育10機関の日本語教員（以下、初中等教員）18名（内、モンゴル人14名、日本人4名）で構成された。このメンバーの内の大学教員2名と日本語専門家および初中等教員の内の日本人教員3名の合計6名（本稿執筆者）が教師会有志としてプロジェクト開始時から全体の企画・運営を行い、勉強会と実践支援会議（いずれも次頁の図2に活動内容を記載）を開催した。また、この6名が編集委員となって教科書全体に関わる執筆・編集作業も行った。そして、初中等教員には勉強会と実践支援会議に参加してもらい、教科書の元となる教材の試用版の作成と各所属学校での授業実践をしてもらった。

以上、教師会有志が主導する本プロジェクトの企画・運営体制と参加機関の関わりの全体像を教科書開発体制として図1にまとめた。

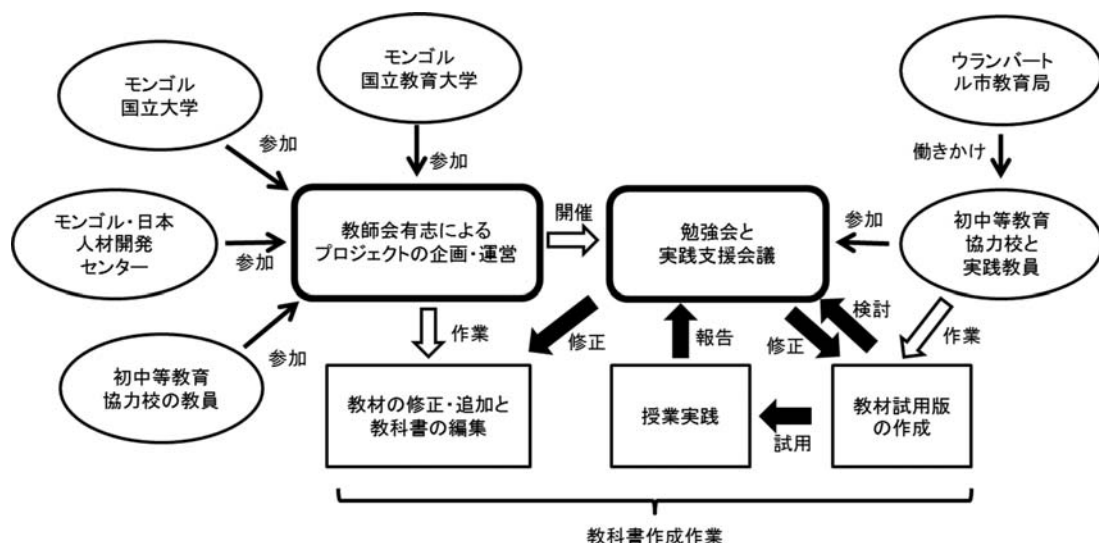


図1 教科書作成プロジェクトにおける教科書開発体制

1.3.2 教科書の対象学年と大枠の設定

2014年度のこのプロジェクトでは、まず初めに教科書の対象学年と教材の分量およびトピックについて次のように決めた。対象学年については、拘束力はないものの2014年に教育省から

第2外国語教育の開始学年を5年生とするとの方針が発表されたため、このプロジェクトの教科書においても対象を概ね5年生、6年生（それぞれ日本の小学校5年生、6年生）、7年生（日本の中学校1年生）程度にすることとし、教科書名にはレベル1、2、3という表現を使うことにした。ただし、実際にどの学年で使うかは各学校の日本語教員の判断に委ねることとし、どの学年でも使えるような内容となるよう、例えば登場人物の学年を1学年だけにしないなどの工夫をする。教材の分量については、週3コマで年間32週分、合計96コマ分の教材とすることにし、トピックも各レベルとも10トピックに修正することにした⁽¹⁵⁾。

1.3.3 教科書作成の作業工程

1.2に述べたとおり、教科書作成作業は、2012年度の「モンゴル日本語教育スタンダードプロジェクト」から2013年度の「モンゴル日本語教育スタンダード拡大プロジェクト」へ、そして2014年度の「教科書作成プロジェクト」へと展開する形で進められてきた。図2は2013年度以降の工程を示したものである。

2013年度のプロジェクトで上述の通り「モンゴル日本語教育スタンダード」の大枠、トピック・シラバスによる教材作成が決まっていた。トピックの選定にあたっては、JFSのトピックを参考に、初中等教員から出してもらったものをその時の中心メンバー（2014年度の編集委員）で當作・中野（2012）も参考にしながらまとめて決定した⁽¹⁶⁾。

そして、課の構成について、中心メンバーから提案されたプロトタイプを使って参加メンバー皆で教師役・学習者役をする模擬授業を行いながら議論の上決定した。トピックと課の構成が決まった後、3年間分（教科書レベル1～3相当分）のCan-doを作成した。



図2 教科書作成の作業工程

その後、各実践校の初中等教員は作られた Can-do に合わせて自分の担当している授業で必要な教材から順番に教材試用版を作成し、実践支援会議で検討して修正をして、実際にそれを使った授業を行い、授業後に再び同会議で教材の問題点や授業の様子について報告した。

2014年度には、2013年度に作成した教材を、実践支援会議での報告やメンバーによる議論の内容を踏まえて編集委員が加筆・修正してまとめる作業を行った。この際、全体の構成と課の構成を再検討し、各課の導入部分への加筆修正⁽¹⁷⁾と、2013年度の教材にはなかった漢字を学ぶ課と復習の課の追加⁽¹⁸⁾をすることになり、教材が作成されていなかった部分と合わせてこうした追加部分も編集委員で新たに執筆しながら教科書全体を編集した。なお、教科書には「教師用」と「学習者用」があり、教師向けに書かれた教科書の目的や使い方の説明、解答、会話の課の導入部分の問いかけ例（後述）などを記載した「教師用」をまず作成し、その後にそうした部分を削除した「学習者用」を作成した。

2. 教科書の理念と特徴

2.1 理念

上述の「モンゴル日本語教育スタンダード」に掲げた2つの理念を次のような表現に修正して教科書の理念とした。

- (1) 社会の中で自分の考えを自由に表現し、相互理解するのに必要な外国語能力を育成する。
- (2) 子供たちが自分自身の力で学習を進めていく能力を育成する。

この理念にもとづく教科書の特徴を以下に述べる。

2.2 教科書の特徴

2.2.1 プロフィシエンシー重視への取り組み

プロフィシエンシーとは American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) の Oral Proficiency Interview (OPI) の考え方から日本語教育の現場に持ち込まれて使われるようになった言葉であり（鎌田他2009:i）、現実生活における効果的で適切な言語運用能力のことを表している（鎌田2009:8-9）。上記の教科書の理念（1）にある「社会の中で自分の考えを自由に表現」する能力は、まさにこのプロフィシエンシーに当たると筆者らは考えた。

牧野（2008:19）はプロフィシエンシーを「ある技能が求めるタスクの中で今どんなことが『できるか』という『できること』の東で示す熟達度」のことであると述べている。そして、嶋田（2010:4-5）はプロフィシエンシー重視の教育において留意すべき点の1つとして、同じテーマでレベルの異なる発話例を紹介し、縦軸で考えることの重要性を指摘している。ACTFL-OPIで話題をらせん状に進行させてレベルを上げていく方法（ACTFL1999:62）があるが、これはその考え方によるものである。

この教科書ではこうしたプロフィシェンシーを重視しており、次の3つの特徴がある。

(1) 教科書のレベルごとの状況設定：モンゴルの小中学生が実際に経験する可能性のある状況を設定することで、プロフィシェンシーを伸ばすようにした。具体的には作成する教科書のレベルごとの状況を次のように設定し、登場人物もこれに合わせた。まず、レベル1では、モンゴルの学校が主な舞台で日本人教師がモンゴルの学校を訪問する。レベル2でもモンゴルの学校が主な舞台であるが、今度は日本の子供たちがモンゴルの学校を訪問する。レベル3では、日本の学校が主な舞台となりモンゴルの子供たちが日本の学校を訪問する。

(2) 同じトピックでらせん状に発展するトピックシラバス：例えばレベル1では「私」をトピックとして自分自身について取り上げ、レベル2では「私と家族」として自分の家族について取り上げ、レベル3では「私と身近な人」として友だちについての話題としている（次頁の表1参照）。すなわち、自分から始まり、レベルが上がるに従い、それが自分を中心にした人々へと話題が広がるようになっているのである。その他のトピックについても同様で、同じトピックを各レベルに設け、レベルが上がるに従って内容が広がるようにしている。

(3) 全ての課での目標 Can-do の提示：各課のはじめにその課の目標となる Can-do を記した。

2.2.2 自律学習支援の仕組み

教科書の理念の2つ目を「子供たちが自分自身の力で学習を進めていく能力を育成する」としているが、これは換言すれば自律した学習者の育成ということになる。CEFRでは「言語学習を生涯にわたるものと考え」、「言語学習者は、社会における言語使用者として、生涯を通じて言語を使用し、学んでいく主体的存在と見なされる」とされている（国際交流基金2009：71）。この教科書作成においても子どもたちに生涯にわたって自律した学習ができるような習慣を身に付けてもらうために次の4点を組み込んでいる。

(1) 自分で課題を考える：各課の導入部分にイラストを配置し、その下に「絵を見て話しましょう」という設問を設けている。これによって学習者はその課で何を学ぶのか、どんな状況でどんな会話をするのか、教師の発問による助けを得ながら、自分自身でその課の課題を考える。その後、直後に配置されている目標 Can-do を教師と共に読んでその課の目標を確認する。

(2) 自分で問題を解決する：「考えましょう」のセクションを設け、教師の説明を受ける前にそこに書かれたヒントを手がかりに学習者が自分で文法や語彙・表現の使い方の規則を考えられるようにしている。こうした帰納的な学習により自分で問題を解決する習慣を身に付ける。

(3) 学習を振り返る：学習者自身によって言語面と内容面での振り返りが行えるような「振り返りましょう」のセクションを設けている。学習者は言語面での振り返りで自分の学習の成果を確認し、内容面での振り返りで学習したトピックについて、より広くまたは深く考える習慣を身に付ける。例えば、朝食がトピックの課（レベル1ユニット4の1課）では、自分やク

ラスメートが「どんな朝ごはんを食べるか」を学習するが、内容面での振り返りではモンゴルの一般的な朝食や昔と今の朝食を比較するような質問が設けられている。

(4) 自己評価をする：課の終わりに初めに確認した目標 Can-do と同じ Can-do を提示し、これを使って学習者自身が達成度を評価する。自律した学習では自身の能力を自身で把握することが重要であるが、各課で自己評価を体験することで自己の能力を把握する習慣を身に付ける。

3. 教科書の構成

3.1 全体構成

トピック・シラバスによる書き込み式の教科書として、以下の8冊シリーズを作成している。このうち、2015年8月までに各レベルの『下』以外は完成している。

- 『にほんご できるモン ひらがな』『にほんご できるモン カタカナ』
- 『にほんご できるモン レベル1上』『にほんご できるモン レベル1下』
- 『にほんご できるモン レベル2上』『にほんご できるモン レベル2下』
- 『にほんご できるモン レベル3上』『にほんご できるモン レベル3下』

『ひらがな』『カタカナ』

表1 各レベルのトピック

は『レベル1』の準備段階用であり、ひらがな・カタカナの読み書きのほか、単語、あいさつ、数字、簡単な表現を含む。『レベル1』からはひらがな・カタカナの読み書きができる学習者用となる。『レベル1』『レベル2』はJFSのA1程度、

ユニット	レベル1	レベル2	レベル3
1	私	私と家族	私と身近な人
2	学校(1)	学校	学校
3	生活	町と住まい	生活
4	食事	生活	余暇
5	家族	余暇	住まい
6	学校(2)	食事	人とのつきあい
7	余暇	人とのつきあい	食事
8	服装	身体と健康	交通と旅行
9	買い物	交通と旅行	買い物
10	人とのつきあい	行事	自然

『レベル3』はA1～A2程度のレベルに相当する。レベル1～3とも10ユニットから成り、1ユニットで1トピックを扱う。以下、本稿ではこのレベル1～3の教科書について述べる。

3.2 ユニットの構成と Can-do

各ユニットは、6課で構成されており、初めの1課～3課が「聞く・話す・会話」、4課が「読む・書く」、5課が「漢字」⁽¹⁹⁾、6課が「復習」である。このうち、4課は1課～3課で出てきた内容をまとめた文章を読み書きするようになっている。また、5課は1課～3課の会話で出てきた文や表現を漢字交じりで書き直したものを読み書きするようになっている。

目標 Can-do は「聞く・話す・会話」の課では課によって多少異なるが各ユニットのトピックについて話す各課の内容に合わせて「～聞くことができる」「～話すことができる」「～会話ができる」のいずれかになっている。そして、「読む・書く」の課では各ユニットのトピックに合わせて「～について書かれた文を読むことができる・書くことができる」となっており、「漢字」の課でもトピックの内容に合わせて「～についての漢字交じりの文を読むことができる・書くことができる」となっている。

学習時間に関しては、モンゴルの学校で一般的な1コマ40分の授業で、各課を2～3コマ程度で進めるように作っている。1ユニットが10～14コマで、各レベル上下巻を終えるのに100～140コマ程度を想定している⁽²⁰⁾。

表2 1ユニット内の課の構成と所要授業コマ数

課	学習技能	推奨する授業コマ数	かかる時間
1	聞く・話す・会話	2～3コマ	80～120分
2	聞く・話す・会話	2～3コマ	80～120分
3	聞く・話す・会話	2～3コマ	80～120分
4	読む・書く	2コマ	80分
5	漢字	1コマ	40分
6	復習	1～2コマ	40～80分
合計		10～14コマ	400～560分

(モンゴル日本語教師会編2015『にほんご できるモン1上 教師用』p. 18より転載)

3.3 第2言語習得のメカニズムと各課の構成

国際交流基金(2010b:13)は第2言語習得のメカニズムについて、学習者がまず、ある状況の中で聞いたり読んだりすることで目標言語の「インプット」を受け、その中から自分の第2言語の発達段階にあった「理解できるインプット」を取り入れ、それをもとに中間言語知識(運用力)を構築すると述べている。そして、その中間言語知識(運用力)を使って「アウトプット」が生成されるが、この際、相手に理解されなかったり修正されたりすることで、自分のアウトプットの誤りや不十分さに気がつき、これが再び中間言語知識の構築に寄与している。小柳(2004:144-145)等では第2言語習得のメカニズムにおけるインプットから中間言語構築までの過程について、インプットの中のある言語形式に注意を向ける「気づき」があり、その気づいた言語形式の意味理解と仮説検証のインテイクを経て中間言語の構築に至るとされている。さらに、国際交流基金(2010b:14-15)は言語教授により意識的な文法学習をすることで言語知識が得られ、それが「インプット」を「理解できるインプット」とする際の「気づき」に貢献することが述べられている。

本教科書ではこうした第2言語習得の過程を参考に課の構成を決定した。すなわち、「イン

プット」「気づき」「理解できるインプット」「アウトプット」の順に各練習項目を配列した。「気づき」については小山(2007:xi)を参考に1～3課の文法規則を学ぶ部分と、5課の漢字の字形や音、使い方を学ぶ部分で、学習者が例を参考に自分で規則を発見するような「考えましょう」を取り入れた。以下、表3、表4、表5に課の構成をまとめた。なお、本稿末に[資料]として「聞く・話す・会話」の課の例を付した。

表3 「聞く・話す・会話」の課の構成

セクション	内容	第2言語習得の過程
(1) 絵を見て話しましょう	課の導入部分である。イラストを見て、教師の問いかけに答えながら、その課で学ぶ会話とその状況をイメージする。教師向けの教科書には問いかけの例として、例えば、朝ごはんのイラストのある課では「あなたは毎日朝ごはんを食べますか。何を食べますか。日本人の先生にそうやって聞かれたら、何と答えますか。また、反対に、日本人の先生にも聞きたいです。どうやって聞いたらいいでしょうか。モンゴル語だったらどんな会話をしますか。」(レベル1ユニット4の1課)のように書かれている。	
(2) 目標 Can-do	その課の目標が Can-do の形で書かれているので、これを読んで目標を確認する。	
(3) 聞きましょう	その課の状況設定の中で必要な語彙のイラストを見ながら CD を聞く。発音練習はせずに、1回だけではなく何度も聞き意味を確認する。	インプット
(4) 言いましょう	上の「聞きましょう」と同じ CD を聞いて発音練習をする。イラストで意味を確認した語彙を発音するので、理解できるインプットとアウトプットの練習となる。	理解できるインプット、アウトプット
(5) 聞いて、答えましょう	会話 CD を聞いて、内容に関しての選択問題に答え、会話の場面や状況を把握する。	インプット
(6) 考えましょう	その課で学ぶ文法・文型、語彙・表現の使い方の規則について、ヒントとなる例文や文型の表示を参考にしながら、自分で考えて、穴埋めや変形などをしながら学ぶ。	気づき
(7) 聞いて、答えましょう	会話 CD を聞いて、内容に関しての問題に答える。上の「聞いて、答えましょう」よりもやや長い会話を聞き、語または文で解答する。上の「聞いて、答えましょう」では内容の聞き取りのみに注意したが、ここでは「考えましょう」で学んだ文型等にも注意しながら聞くことで、より正確な聞き取りをする。	理解できるインプット
(8) 話しましょう	その課で学ぶ会話の例が書かれている。モデル会話として練習する。この会話例を練習した後、導入のところでモンゴル語で考えた会話とこの会話例の違いについて考え、自分なりにその課の課題に対する答えを見つける。そして、導入で考えた会話を日本語で発表する。	アウトプット
(9) 友達に聞きましょう	その課で学んだ語彙・文型・会話例を参考にペアやグループでタスクをしながら会話練習をする。友達との会話練習によりお互いにフィードバックを得て自分の規則についての理解や発音を修正する機会を得る。	アウトプット
(10) 振り返りましょう	話せるようになったことを書く言語面での振り返りと、その課で扱ったトピックについて考える内容面での振り返りがある。いずれも記載された質問に回答することで振り返る。	
(11) 今日の Can-do	課のはじめに提示された目標 Can-do が再掲されているので、これを使って自己評価をする。3つの白い星印を達成度にしたがって黒く塗りつぶす。自己評価欄は学習が終わった日と後日復習をした時の2回できるように2つある。	

モンゴルにおける初中等教育機関向け日本語教科書の開発

表4 「読む・書く」の課の構成

セクション	内容	第2言語習得の過程
(1) 絵を見て話しましょう	課の導入部分である。イラストを見て、教師の問いかけに答えながら、その課で読み・書きをする内容をイメージする。	
(2) 目標 Can-do	その課の目標が Can-do の形で書かれているので、これを読んで目標を確認する。	
(3) 読みましょう	そのユニットの1～3課で学んだ語彙・文型等を用いた同じトピックで書かれた文章を読む。	インプット
(4) 考えましょう	上の「読みましょう」で読んだ内容について、質問に答える。この質問に答える過程で「読みましょう」の内容を確実な理解となるようにする。	理解できるインプット
(5) 書きましょう	そのユニットのトピックで作文をする。その後、その作文を友達と交換して読み合うことでフィードバックを得る。	アウトプット
(6) 振り返りましょう	そのユニットのトピックで作文を書いた感想を書いたり、クラス内でのアンケート調査や壁新聞作りなどの協働学習となる活動をしたりすることで振り返る。また、そのユニットで学んだことをもう一度ここで自身の言葉でまとめ、今後さらにどんなことを学びたいかを記しておく。	
(7) 今日の Can-do	「聞く・話す・会話」の課と同様、課のはじめに提示された目標 Can-do が再掲されているので、これを使って自己評価をする。	

表5 「漢字」の課の構成

セクション	内容	第2言語習得の過程
(1) イラスト	漢字とその漢字が表す内容のイラストを見て、その課で学ぶ漢字とその大体の意味を推測する。	インプット
(2) 目標 Can-do	その課の目標が Can-do の形で書かれているので、これを読んで目標を確認する。	
(3) 考えましょう	漢字とその漢字が表す内容のイラストを線で結ぶ問題があり、解きながら漢字の意味を考える。イラストは冒頭のイラストと同じ場合もあるが、異なる場合もある。	気づき
(4) 読み方を確認しましょう	漢字とその読みが提示されており、上の「考えましょう」で意味を理解した漢字の読み方を確認する。	理解できるインプット
(5) 考えましょう	漢字の字形や音、使い方などの問題を解くことで、その課で学ぶ漢字についての理解を深める。	気づき
(6) 書きましょう	四角いマスの中に正しい字形で漢字を書く練習をする。	アウトプット
(7) 読みましょう、書きましょう	その課で学ぶ漢字の入った例文を読んだり、例文の漢字が入る部分が空白になっているところに記載された読みに従って漢字を書く練習をしたりする。例文はそのユニットのトピックに合わせた内容になっている。	アウトプット
(8) 今日の Can-do	「聞く・話す・会話」の課と同様、課のはじめに提示された目標 Can-do が再掲されているので、これを使って自己評価をする。	
(9) 練習しましょう	上記の(8)までが1コマの授業用であり、(9)は宿題または他の時間に余裕があるときにする課題である。漢字を使ってそのユニットで学んだ内容を書き、他者と交換したり、掲示したりして読み合う活動をし、フィードバックも得る。	アウトプット

3.4 実践現場からのフィードバックをもとにした改善

図1に記した実践支援会議では現場教師からの様々な報告が行われ、教材・教科書作成のフ

ィードバックとなった。そのフィードバックをもとに改善した点の例を以下4点挙げる。

(1) 導入部分のイラストの使い方：現場教師の中にはこのイラストをどう使うか分からず、イラストを使っの話し合いをしていない場合があった。そこでイラストの下に「絵を見て話しましょう」の欄を設けて、教師用教科書には子供たちへの発問の例を記した。

(2) 学習者になじみのない事柄：作成時に小中学生にも分かりやすい語彙やイラストを考えて選んでいても、実際には分かりにくかったということがあった。例えば、親の仕事の課での導入の「銀行員」のイラスト（ドルや円の記号がついていた）が、何を意味しているのかなかなか分からなかった。そこで服装から明らかに職業が分かる警察官のイラスト（図3）に変えた。

(3) 聞き取り問題の解答方法：各ユニットの1～3課の「聞いて、答えましょう」の聞き取り問題の解答は日本語で書くようになっていたが、書くのが遅い学習者がいると、書く練習となってしまうことがあった。そこで、これを改め、各課の前半の「聞いて、答えましょう」では選択肢を記し、チェックするだけで答えられるようにした。

(4) 自己評価の基準：自己評価の欄に図4のような評価基準を記した。

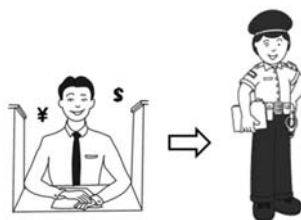


図3 変更したイラスト

☆☆☆ たすけてもらうと はんぶんできます。
 ☆☆☆ たすけてもらうと ぜんぶできます。
 ☆☆☆ ひとりできます。

図4 自己評価の基準

4. 教育現場の変化と課題

実践現場からのフィードバックで学習者の反応について次のような報告があった。

(1) 導入の「絵を見て話しましょう」をすることで、生徒が身近なことでも普段あまり考えていなかったことに疑問を持って考えるようになった。

(2) 「話しましょう」でこれまであまり授業に参加せずに遊んでいた生徒が会話を練習するようになった。また、話す機会が増え、積極的に参加するようになった。さらに、場面や状況設定が自分たちにあっているため、会話例の練習でも自分が日本人と本当に話しているような感覚で会話ができ、日本語力も上達したように感じているようだ。

(3) 「振り返りましょう」をすることで生徒がその課のトピックについてより広く考えるようになった。

教師自身の変化については、次のような報告があった。

(4) 「考えましょう」を実施する中で、教師が一方向的に教えるのではなく、生徒が考えるのを待ち、複数の生徒に考えたことを発表させ、生徒同士が互いに学び合うチャンスを与えることができるようになった。

今後の課題としては、教科書作成以上に教科書をどう使うかの問題がある。勉強会や実践支

援会議で繰り返し、第2言語習得のメカニズム、プロフィシエンシーと自律学習支援の考え方について共通認識を図ってきてはいるものの、実際の現場では上述のように変化した教師がいる一方で、従来の指導法に戻ってしまう教師も少なくない。これに教師たち自身が気づいていないことも多い。特に問題が多いのが教師が持つ「書くことが学習である」というピリーフである。これは従来のモンゴルで重視された指導法であり、例えば、導入で「今日の学習では一週間の生活を話します」と言っているのに、まず月曜日から金曜日までの曜日名を書く練習をさせたり、場面理解・内容理解の目的で行うリスニング問題をディクテーションさせたりという報告があった。今後は新しい教科書を使った教え方の研修会を開いてこうした問題を解決していかなければならない。

5. まとめ

本稿では、モンゴル日本語教師会による「初中等日本語教育スタンダード教科書作成プロジェクト」について、プロジェクトの背景と概要、教科書の特徴としてプロフィシエンシー重視への取り組みと自律学習支援の仕組み、そして、教科書の構成などの概要と実践現場からのフィードバックをもとにした改善点を紹介した。さらに、本教科書を使うことにより生じた学習者と教師の変化について報告し、最後の課題で、教科書が変わっても教師が変わらなければ、従来の教え方と何も変わらないということを述べた。教師会は今後この教科書シリーズの普及に努めることとしているが、教師研修を合わせて実施し、新しいスタンダードについてのさらなる理解促進と教師のピリーフ変容を促すような取り組みが必要である。

〔注〕

^①国際交流基金ホームページ「日本語教育 国・地域別情報 モンゴル (2014年度)」

<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/mongolia.html>> 2015年11月20日参照

^②モンゴルでは2008-2009年度より11年制から12年制へ移行が進められ2014-2105年度に移行が完了している。モンゴル教育省ホームページ<<http://www.meds.gov.mn/frontpage>> 2015年8月18日参照

^③2003年のモンゴルの日本語学習者数は9080人(内、初中等は3601人)、2006年は12620人(内、初中等は5339人)であり(国際交流基金2005, 2008)、全体ではこの間に約1.4倍、初中等に関しては約1.5倍になっている。

^④モンゴル日本語教師会は1993年に設立され、1998年12月に法務省に登録された団体である。2015年時点で17の高等教育機関、16の初中等教育機関、8の民間日本語教育機関に所属する57名が会員となっている。活動の主な内容は、モンゴルにおける日本語教育および日本語や日本語指導法の研究支援、日本語教育に必要な調査、「JF日本語教育スタンダード」等の参考資料の翻訳、セミナー・ワークショップの開催および日本語能力試験、日本留学試験の実施などである。

^⑤日本語教育研究会は教師会会員の中の有志が運営する会である。教育年度に合わせて9月から翌年の5月まで月1回の研究会例会を開催している。

^⑥上記の研究会例会は、2部構成となっている。通常前半の1時間で研究発表または実践報告を行い、後

半の1時間で複数のワーキンググループに分かれて勉強会・討論・作業などを行う。

- ⁽⁷⁾ 国際交流基金の助成を受けて実施された。
- ⁽⁸⁾ 後に2014年度の教科書編集委員となった教師会有志のメンバー。
- ⁽⁹⁾ 国際交流基金の助成を受けて実施された。
- ⁽¹⁰⁾ 実際には、2013年度上半期に16機関から22名の教員が、下半期に11機関から16名（内、モンゴル人14名、日本人2名）の教員が参加した。
- ⁽¹¹⁾ 調査の結果、学習開始学年（1年生（日本の小学校1年生）～7年生（日本の中学校1年生））、学習年数（4～10年間）、週当たりのコマ数（週2～5コマ（公立では1コマ40分））のいずれも学校によって様々であり、したがって、在学中の合計学習時間も442～1270コマと幅があることが分かった。そこで対象を学習者数の多い4～6年生とし、分量としては週4コマで年間120コマ分の教材と考え、各学年に14～15トピックを設定し、各トピックを4課で構成することにした。
- ⁽¹²⁾ 本稿執筆時点においても教科書シリーズが未完のため、「モンゴル日本語教育スタンダード」の全体像もまだ形となっていない。しかし、本教科書シリーズは2015年末に教育省の審査を受け、日本語教育を実施している全ての初中等教育機関での使用許可が出ている。したがって、2016年度以降は本教科書シリーズの採用校が増えることが予想され、「モンゴル日本語教育スタンダード」はその範囲で普及することになる。
- ⁽¹³⁾ 国際交流基金の助成を受けて教師会主導で実施された。
- ⁽¹⁴⁾ 2013年度はウランバートル市教育局所属の国際協力機構（JICA）のシニアボランティア1名もプロジェクトに参加した。
- ⁽¹⁵⁾ モンゴルの初中等学校は年間4学期制であり、合計で概ね32週間授業が行われるが、年によって行事等が入るなどして、学期が短縮されることも頻繁にある。現場からのフィードバックで復習やテストの時間も必要であることが分かり、2013年度の計画（注11）より分量を減らすことになった。
- ⁽¹⁶⁾ 初中等教員は各教員の担当学年についてのみトピックを選定したので、その時の中心メンバー（2014年度の編集委員）で、スパイラルに発展させていくことができるように、レベルごとの調整をまとめてみた。その際に、JFSは社会人向けであることから、日本の高校における外国語教育の目安としてトピックやCan-doが作られている當作・中野（2012）を参考にした。
- ⁽¹⁷⁾ 2013年度のもの導入部分のイラストについて、実践教員がうまく使いこなせていないことが分かったため、イラストを大きくした上で「絵を見て話しましょう」の欄（後述）を設けるという修正を加えることになった。
- ⁽¹⁸⁾ 漢字の課も復習の課も現場教師からのフィードバックの中で要望があったことから追加を決めた。
- ⁽¹⁹⁾ 漢字は上述の通りあとで追加することになった。上巻では各ユニットの5課としたが、その後、「読む・書く」の前に入れるべきだと判断し、下巻の編集段階から4課「漢字」、5課「読む・書く」と改めている。
- ⁽²⁰⁾ 実際の試用現場からの報告から各課の学習時間はある程度幅を持たせて提示したほうがよいということになったため、このような記載となった。なお、教科書で想定している年間32週間の授業が行われなところもあるので、必ずしも1学年で1レベルの教科書を使うということにはならない。

〔参考文献〕

- 鎌田修（2009）「ACTFL-OPIにおける“プロフィシェンシー”」、鎌田修他編『プロフィシェンシーと日本語教育』、3-20、ひつじ書房
- 鎌田修他編（2009）『プロフィシェンシーと日本語教育』、ひつじ書房

モンゴルにおける初中等教育機関向け日本語教科書の開発

- 国際交流基金 (2005) 『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2003年－概要』、国際交流基金
- 国際交流基金 (2008) 『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2006年＝概要』、国際交流基金
- 国際交流基金 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード 試行版』、国際交流基金
- 国際交流基金 (2010a) 『JF 日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック』、国際交流基金
- 国際交流基金 (2010b) 『日本語教授法シリーズ4 文法を教える』、ひつじ書房
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』、くろしお出版
- 国際交流基金ホームページ「日本語教育 国・地域別情報 モンゴル (2014年度)」
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/mongolia.html>> 2015年11月20日参照
- 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』、スリーエーネットワーク
- 小山悟 (2007) 『J.Bridge ジェイ・ブリッジ for beginners Vol.1』、凡人社
- 嶋田和子 (2010) 「プロフィシェンシー重視の教育をめざす－「使える日本語」を身につけよう－」、『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』、7、1-10
- 當作靖彦・中野佳代子 (ココ出版編) (2012) 『外国語学習のめやす2012 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』、国際文化フォーラム
- ドルゴル S・オユンゲレル D・阿知波加世子・金ヶ江洋子 (2009) 「第1グループ (スタンダード・グループ) 活動報告」、モンゴル日本語教師会日本語教育研究会編『日本語のひろば』、1、102-116
- 牧野成一 (2008) 「OPI、米国スタンダード、CEFR とプロフィシェンシー」、鎌田修他編著『プロフィシェンシーを育てる－真の日本語能力をめざして－』、18-39、凡人社
- 吉島茂他訳編 (2004) 『外国語教育Ⅱ－外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通言語参照枠Ⅰ』、朝日出版社
- ACTFL (牧野成一監) (1999) 『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル日本語改訂版』、ALC Press Inc.
- Боловсрол, соёл, шинжлэх ухааны яам 2015 “Гадаад хэлний боловсролын стандарт” (モンゴル国家測定標準研究所 <<http://www.estandart.gov.mn/file.php?sid=1442>> 2015年8月18日参照)、モンゴル国教育文化科学省 (モンゴル日本語教師会訳) 『外国語教育スタンダード』

[資料] モンゴル日本語教師会編『にほんご できるモン レベル1上』の例
 (ユニット4 第1課より「絵を見て話しましょう」「目標 Can-do」「考えましょう」「振り返りましょう」「今日の Can-do」を含むページ)

4-1 あさごはん

是をみて はなしましょう！ Зүрийг хараад яригцгаах！
 (教師側)
 あらのはちが日曜日は何を食べてますか？何を食べてますか？
 日本人の先生にそうやって聞かれたら、何と答えますか？
 また、反対に、日本人の先生にも聞かれています。どうやって聞かれていますか？
 モンゴルの先生にしたら、どんな会話をしますか。かきましょう。

(生徒側)
 Чи ямар бүр өглөөний цагдаа уудаг уу? Юу иддэг вэ? Ямар баяг чийг чанаас илгэн асуудаг харин харуулна вэ?
 Мөн ийн бэлгээг нь тунга асуудаг байна. Харин асуу вэ? Монголчууд ямар харилцааг при яригц болгох вэ? Бишгээг.

Can-Do: あさごはんについて いうことができます。
 Өглөөний цайныгаа тухай ярихдаг болно。
 あさごはんについて きくことができます。
 Найзасаа өглөөний цайныг нь талар асууж чадд болно。

16 слар
өдөр

④かんがえましょう。Бодуугой。

(1) パンを 食べます。 ～を 食べます
～を 飲みます

(2) ジュースを 飲のみます。

(3) たまご を () 食べます ()。

(4) さやうにやう を () のみます ()。

(5) サウダ () を 食べます。 ～ど…
パンどたまご

(6) パンど たまごを 食べます。

(7) みず () と スーナーファイを 飲みます。

⑤さいて、こたえましょう。 Сонсоод харуулгаал。

CD-39 あさ〜?

(1) たかはし なにを 食べますか? なにを 飲みますか?	(2) すずき なにを 食べますか? なにを 飲みますか?	すずき サウダとサウナーファイ
パンどたまご	サウナーファイ	みず

⑥ともだちに ききましょう。 Найзасаа асуул.

あさ〜?

なまえ	ぼく／わたし	(1)	(2)
なにを 食べますか?			
なにを 飲みますか?			

⑦ふりかえりましょう。 Датагцаал.

1 (1) あさ 何を食べますか?

 (2) あさ 何を飲みますか?

2 モンゴルごで こたえてもいいです。 Монголчууд харуулсан ч болно。
 (1) モンゴルでは あさ だんなものを食べるのがおおいですか？
 ぶかしといまは おなじですか？ 女にからがいがありますか？
 Монголчууд өглөөний цайндаа юу иддэг, уудаг вэ?
 Өглөөрөө ба одоо үеийг харуулна уу? Ямар нэг ялгаа бий юу?

(2) 日本人は あさ だんなものを食べるのがおおいでしょうか。
 せもせいにさいて、わかたことを かきましょう。
 Япончууд өглөөний цайнд юу иддэг, уудаг вэ?
 Бэлгээсээ асууваад, ойлгосон зүйлээ бичгээгээ。

⑧きょうの Can-do できましたか？
 Өнөөдрийн хичээлээр сурах ёстой зүйлээ сурсан уу?

きょうの Can-do	きょう	ふりかえり
あさごはんについて いうことができます。 Өглөөний цайныгаа талар ярих чадна。	☆☆☆	☆☆☆
あさごはんについて きくことができます。 Найзасаа өглөөний цайныг нь талар асууж чадна。	☆☆☆	☆☆☆

☆☆☆ 九すけてもらうと はんぶんできます。 Буддын тусламжтайгаар, сайн бич ч чадна。
 ☆☆☆ 九すけてもらうと ぜんぶできます。 Буддын тусламжтайгаар чадна。
 ☆☆☆ のとりでできます。 Өөрөө бие даанаар чадна。