

日本語学習者の多様化と教員養成の今後の在り方（栗山）

（平成12年3月30日 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議による）

別添

キ	ー	ワ	ー	ド
世界史／日本史／文学／芸術／教育制度／政治／経済／貿易外交／人口動態／労働政策／日本の経営／グローバルスタンダード／社会習慣／時事問題……				
国際機関／技術移転／出入国管理／外国人就労／共生社会／難民条約／子どもの権利条約／国籍／少数民族／異文化適応／カウンセリング／ODA／NGO／NPO……				
第二次世界大戦／国際共通語／日本語教員養成講座／留学生／就学生／技術研修生／中国帰国者／難民／出入国管理及び難民認定法（入管法）／地域の日本語教育／日本語教育能力検定試験／日本語能力試験／ジェットロビジネス日本語能力テスト／ACTFL／TOEFL／TOEIC／英検……				
世界観／宗教観／法意識／自己概念／個人主義／集団主義／公用語／方言／言語生活／外国語・第二言語教育／ビジン・クレオール／ダイグロシア／二言語併用……				
語用論ルール／ウチ・ソト／やりもらい／会話のルール／メタ言語／沈黙／意志決定／交渉／根回し／稟議／時間・空間意識／ホンネとタテマエ／人称代名詞・親族名称・呼称／メタファー／発話行為（依頼・言い訳・感謝・約束・謝罪等）／指標／終助詞……				
意味付け／コードスイッチング／翻訳／通訳／バイカルチャリズム／エスノリンギスティック・バイタリティ（ethnolinguistic vitality）／イクイティ（equity）／共生／コンテキスト／異文化交渉／国際協力……				
記憶（エピソード記憶・意味記憶）／スキーマ／トップダウン・ボトムアップ・処理／推論……				
第一言語・第二言語／相互依存仮説／帰納的・演繹的学習法／言語転移／意味フィルター／発達障害／学習障害（LD）／言語病理／沈黙期……				
カルチャーショック／文化摩擦／判断停止（エポケー）／文化化／異文化トレーニング／自己開示……				
教室研究（クラスルームリサーチ）／アクションリサーチ／グループダイナミクス／ドラマ／ロールプレイ／スピーチ／ディベート／ディスカッション／多言語・多文化／インタラクション／教師の自己研修（ティーチャー・ディベロップメント）／コミュニケーション・テスト／アセスメント／ポートフォリオ／シラバス／レディネス……				
異文化トレーニング／母語保持／リンパワメント／加算・減算的バイリンガリズム／言語転移／相互学習／体験学習／イメージ教育／クリティカル・インシデント（危機事例）／カルチャー・アシミレータ／判断停止（エポケー）／ファシリテータ……				
教材／教具／メディア／タンテンツ／ネットワークング／視聴覚情報／言語コーバス／CAI・CALL・CMI／衛星通信／ファシリテータ／知的所有権／著作権……				
語族／SOV／SVO言語／モーラ言語／膠着語／高文脈／相対敬語／発話行為／ポライトネス／パラ言語／非言語／表音・表意文字／タイポロジー……				
南方・北方説／音素／アクセント／イントネーション／形態素／語構成／文節／品詞分類／文法／命題／モダリティ／文章談話構造／語用論的機能／発話行為／位相／待遇表現／方言／性差……				
調査・分析法／リサーチ・ツール／リサーチ・クエスチョン／論文作成法／発表形態／学会……				
4 技能／葛藤処理（管理）／プレゼンテーション／対人関係構築・維持／関係修復／判断停止（エポケー）／日本語能力／外国語能力……				

- 3 内容・キーワード：下位の区分として16区分を設け、各々に、日本語教員養成において必要とされる教育内容を記述した。また、各々の教育内容について具体的な教育細目をイメージしやすくするため、キーワードを設定した。なお、内容及びキーワードは、大学・日本語教育施設等での日本語教員養成課程において開設される科目等とのマッチングを行う際の目安として記述したものであり、教員養成における教育課程編成に際して、教育内容の諸項目を網羅的に行うことを前提としたものではない。
- 4 その他：想定される教育課程編成の例（参考）

資料2 日本語教員養成において必要とされる教育内容

領域	区分	内容	
社会・文化・地域に関わる領域	社会・文化・地域	世界と日本	歴史／文化／文明／社会／教育／哲学／国際関係／日本事情／日本文学……
		異文化接触	国際協力／文化交流／留学生政策／移民・難民政策／研修生受入政策／外国人児童生徒／帰国児童生徒／地域協力／精神衛生……
		日本語教育の歴史と現状	日本語教育史／言語政策／教員養成／学習者の多様化／教育哲学／学習者の推移日本語試験／各国語試験／世界各地域の日本語教育事情／日本各地域の日本語教育事情……
	言語と社会	言語と社会の関係	ことばと文化／社会言語学／社会文化能力／言語接触／言語管理／言語政策／言語社会学／教育哲学／教育社会学／教育制度……
		言語使用と社会	言語変種／ジェンダー差・世代差／地域言語／待遇・ポライトネス／言語・非言語行動／コミュニケーション・ストラテジー／地域生活関連情報……
		異文化コミュニケーションと社会	異文化受容・適応／言語・文化相対主義／自文化（自民族）中心主義／アイデンティティ／多文化主義／異文化間トランス／言語イデオロギー／言語選択……
	言語と心理	言語理解の過程	言語理解／談話理解／予測・推測能力／記憶／視点／言語学習……
		言語習得・発達	幼児言語／習得過程（第一言語・第二言語）／中間言語／言語喪失／バイリンガリズム／学習過程／学習者タイプ／学習ストラテジー……
		異文化理解と心理	異文化間心理学／社会的スキル／集団主義／教育心理／日本語の学習・教育の情意的側面……
	言語と教育	言語教育法・実習	実践的知識／実践的能力／自己点検能力／カリキュラム／コースデザイン／教室活動／教授法／評価法／学習者情報／教育実習／教育環境／地域別・年齢別日本語教育法／教育情報／ニーズ分析／誤用分析／教材分析・開発……
		異文化間教育・コミュニケーション教育	異文化間教育／多文化教育／国際・比較教育／国際理解教育／コミュニケーション教育／スピーチ・コミュニケーション／異文化コミュニケーション訓練／開発コミュニケーション／異文化マネージメント／異文化心理／教育心理／言語間対照／学習者の権利……
		言語教育と情報	教材開発／教材選択／教育工学／システム工学／統計処理／メディア・リテラシー／情報リテラシー／マルチメディア……
言語に関わる領域	言語	言語の構造一般	一般言語学／世界の諸言語／言語の類型／音声的類型／形態（語彙）的類型／統語的類型／意味論的類型／語用論的類型／音声と文法……
		日本語の構造	日本語の系統／日本語の構造／音韻体系／形態・語彙体系／文法体系／意味体系／語用論的規範／表記／日本語史……
	言語研究	理論言語学／応用言語学／情報学／社会言語学／心理言語学／認知言語学／言語地理学／対照言語学／計量言語学／歴史言語学／コミュニケーション学……	
	コミュニケーション能力	受容・理解能力／表出能力／言語運用能力／談話構成能力／議論能力／社会文化能力／対人関係能力／異文化調整能力……	

(備考) 1 領域：コミュニケーションを核として、「社会・文化に関わる領域」、「教育に関わる教育」、「言語に関わる領域」の3つの領域からなり、それぞれはあえて明確な線引きは行わず、段階的に緩やかな関係にとらえ、また優先順位を設けず、いずれも等価と位置付ける。  
 2 区分：上記3領域の区分として、「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」「言語」の5区分を設ける。また、各々の下位の区分として、3～4区分を設定し、教育内容の位置付けや、日本語教員養成課程等で具体的に開設される科目等との対応付けを行うための目安とした。

日本語学習者の多様化と教員養成の今後の在り方（栗山）

資料1 日本語教員養成のための標準的な教育内容

日本語教員に必要な 知識・能力	一般の日本語 教員養成機関	大学の学部 日本語教育 副専攻	大学の学部 日本語教育 主専攻	大学院修士課程 Aコース Bコース	
1-(1) 日本語の構造に関する体系的、具体的な知識 (科目名例示) 日本語学（概論，音声，語彙・意味，文法・文体，文字・表記）	150時間	10単位	18単位	4単位	11単位
1-(2) 日本人の言語生活等に関する知識・能力 (科目名例示) 言語生活 日本語史	30時間	2単位	4単位	4単位	2単位
2 日本事情	15時間	1単位	4単位		
3 言語学的知識・能力 (科目名例示) 言語学概論，社会言語学，対照言語学，日本語学史	60時間	4単位	8単位	7単位	5単位
4 日本語の教授に関する知識・能力 (科目名例示) 日本語教授法，日本語教育教材・教具論 評価法，実習	165時間	9単位	11単位	9単位	10単位
合計	420時間	26単位	45単位	24単位	28単位

日本語教育施策の推進に関する調査研究会の報告「日本語教員の養成等について」（昭和60年5月13日）による。

## 参考文献

1. 上野田鶴子編『講座日本語と日本語教育16』1991年 明治書院
2. 木村宗男編『講座日本語と日本語教育15』1991年 明治書院
3. 吉田弥寿夫監修『日本語教育論集』1991年 学研
4. 中西晃・佐藤郡衛編著『外国人児童・生徒教育への取り組み』1995年 教育出版
5. 日本語教育学会『日本語教育の概観』1995年 日本語教育学会
6. 平成12年度「文化庁日本語教育大会」「これからの日本語教育を考える」シンポジウム  
平成12年8月21日 文化庁
7. エレン・ピアリストク&ケンジ・ハクタ著「外国語はなぜなかなか身につかないか」  
2000年 新曜社

## 日本語学習者の多様化と教員養成の今後の在り方（栗山）

知り、今後日本語教育を生涯教育として捉えていくことも必要であろう。

上記の課題解決のために日本語教員養成コースの担当者として努力していきたい。

### 注

1. 日本語教員養成における教育内容、水準を明確にするため、昭和60年に「日本語教員養成のための標準的な教育内容」が文部省より出された。
2. 文化庁の「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」で話し合われた結果、『日本語教員のための教員養成について』の報告書が平成12年3月30日に文化庁国語科でまとめられた。
3. 文化庁文化庁国語科『国内の日本語教育の概要』平成11年11月11日 p.7
4. 文部省の2000年5月の調査では日本の大学や大学院などで学ぶ留学生が過去最高の6万4,011人に達したと報じている。これは前年度に比べて14.8%の増加である。(平成12年12月9日朝日新聞)
5. 福岡市南市民センターでも中国帰国者と地域の住民との円滑なコミュニケーションのため、ボランティア日本語クラスが平成11年12月に開講されている。
6. 大阪地域日本語教育推進委員会『多文化・多民族共生社会における地域識字・日本語学習活動』2000年3月31日 p.126
7. 中西晃・佐藤郡衛「外国人児童・生徒教育への取り組み」1995年 教育出版 p.3
8. 福岡市教育委員会より派遣されている日本語指導巡回教員については、5—3日本語教師の実例ケース7にてその例を紹介している。
9. 文部省学術国際局国際教室『平成5年度日本語教育が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査結果』
10. 中西晃・佐藤郡衛編著『外国人児童・生徒教育への取り組み』1995年 教育出版
11. 国際交流基金・日本語国際センター『海外の日本語教育の現状』日本語教育機関調査・1998年
12. 同上 p.2～p.3
13. 文化庁文化庁国語科『国内の日本語教育の概要』平成11年11月11日 p.11
14. 文化庁主催 平成12年度「文化庁日本語教育大会」平成12年8月21日 p.10, 11
15. ケース7は一般の主婦で本学の卒業生ではない。民間の教員養成を受け、生涯学習の意味で非常勤講師として活動しているため自立の必要はない。
16. 文化庁国語科『日本語教員のための教員養成について』平成12年3月30日 p.6, 7

ため、自己負担金を出して海外に教えに行く学生があとを断たない。しかも  
こういう学生を目当てにした営利目的の民間の派遣業者が増えているのも事  
実である。民間の営利団体を通さず、現地で日本語教師として生活できる程  
度の経済的支援が得られる機関の提供、特に、最近増えている初等・中等教  
育機関の学習者に対しては若くて元気な母語話者の教師を安心して派遣でき  
る制度の確立が望まれる。

第3には、インターネットを活用した指導体制の必要性である。海外の日  
本語学校では新卒者にとっては相談相手もなく、研究参考書もない。遠隔地  
で教える若い学部卒生には現場研修の場もないため、インターネットを活用  
した指導を行なうことができれば、大いに活用されるであろう。

第4には、初等・中等教育での日本語学習児童の増加に備えて、初等・中  
等教育の教諭免許取得に必要な科目の中に、日本語教育を組み込むことであ  
る。そうすれば、今後ますます増え続ける年少者への日本語教育に学校教育  
の中で、十分に対応でき、前述の問題は解決する。

最後に、日本語教員養成における最大の課題は、日本語を必要としている  
さまざまな学習者に対応していく日本語教師の生涯教育的な任務の自覚を促  
すことである。

それには、まず、現在の学習者の多様な背景とそれぞれの学習目標の違い  
を認識すること。次に、そのいずれの категория に教師としての自己がある  
のかを見極めること。そして、その学習者に合った指導法を、自己の能力を  
十分に生かしながら、創造性をもって編み出し、授業活動に臨むこと。しか  
もそれぞれの教育現場において日本語教育を持続していく情熱と意欲を持つ  
こと。これらの育成こそが学習者多様化の現代社会において求められている  
日本語教員養成の課題ではないだろうか。

必ずしも大学の機関や民間の教育機関に属することだけが日本語教師の道  
ではない。ボランティアとして働くことも現代では日本語教育の重要な部分  
を占めていることを知るべきである。

日本語教師として働ける場は、学習者の多様性と同じく多様にあることを

## 日本語学習者の多様化と教員養成の今後の在り方（栗山）

固定した関係ではなく、相互に学び合い、教え合うコミュニケーション活動である。海外において望まれるのは、異文化共生の精神で多文化を積極的に受け入れ、自らが享受できる線の太い教師である。

このような日本語教師を育成するために、日本語教員養成コースに新しく課せられたものは具体的にはどのようなものであろうか。現場の教師採用の条件には経験というものが大きな位置を占めているが、「経験」によって培われるものとは何なのか。日本語教員として望まれる上記の資質は実践活動や経験によって培われることが多いということであろう。教師という仕事は習得した知識を学習者の中に活かしていくという活きた活動を基盤としている。この教師の資質の育成は実体験をしながら習得するものであり、現場での教授活動そのものが教員養成の基幹だと言っても過言ではない。知識については、現行の教室内での講義で育成可能であるが、今後の教員養成に求められているものは、実践活動を積極的に組み込んだカリキュラム編成である。それには日本語教育や異文化接触の現場との提携のもとに実践活動を行い、事後の念入りなフィードバックを実施していくこと、つまり実社会との相互間育成の必要性が問われている。

具体的にはまず、国内で実習、見学、参加等を自由にできる場の提供が必要である。現在最も必要とされているコミュニケーション能力、適応能力、現場に対応できる柔軟性等を育成するには、例えば、現場で研修生として受け入れるTA制度やインターンシップ制度の確立が望まれる。

次に、海外での受け入れ体制についてであるが、海外では、母語話者の教師が不足しているため、新卒で経験がなくても採用される場合が多い。海外に教えに行くことはコース修了したばかりの未熟な新卒の教員にとっては大変よい経験となる。しかし、この新卒の学生はほとんどがボランティアか、海外派遣の民間団体の斡旋によって、自ら費用を支払って海外へ赴く場合が多い。海外派遣の機関には、例えば国際交流基金や青年海外協力隊等のように、出発前に十分な研修を行い、海外へ送り出し、しかも手当ても支給されるという機関があるが、それはごく限られている。このような機関が少ない

- ②外国人に対する日本語教育や初等中等教育における国語教育，外国語教育を包含したより包括的な言語教育専攻
- ③国際化が進展し，互いに異なる言語・文化を有する者との異文化間接触が増大する中で，これからの日本語教員にますます求められる異文化適応能力の基盤となる異文化心理学や対人コミュニケーションなどの主要科目と日本語教育の関連科目を包含するコミュニケーション教育専攻

## 8. 今後の課題

日本語教師に求められる条件は，まず第一に日本語の知識と能力であるということは言うまでもない。日本語の知識とは，母語に関する知識で，日本語の構造に関する知識や対照言語的視点や言語習得過程に関する知識等である。日本語能力とは，教員自身が日本語を正確に理解し的確に運用できる能力のことである。これらは現場教師の声からも「新たな教育内容」においても，最も必要な条件として指摘された資質であり，強調された点である。次に言語教育者としての学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有することであり，特に，国際的活動を行なう教育者として豊かな国際感覚と人間性を備えていることである。日本語の教授に対する知識及び能力に関しては，単に教授法の知識や教材分析力を身につけるだけではなく，総合的教授法の知識を教育現場の状況を把握して即座に対応し，実践面で生かす即戦力を伴う能力である。いずれも現場教師の日本語教師の条件としてあげられたものである。特に現場教師によって指摘されたのは，自己の教授法の知識に固執して学習者のニーズや現場の状況に対応できない教師が一番困るということであるが，そのためには人間的な柔軟性と学習者とのコミュニケーション能力が必要とされる。

日本語教育とは，何と言っても人間を相手とした分野であり，しかもその対象はあらゆる文化や哲学を背景に持つ多種多様の学習者である。日本語教育に要求されているのは，このような学習者を理解し，教師と生徒という



需要は増している。しかも日本語教育の多様化が進む中で、教師に要求される資質、条件等がこの十数年間にはかなり変容してきた。これまで教員養成の基本方針とされていた「標準的な教育内容」は国内外の日本語学習者の増加、特に日本への留学生の着実な増加が予想されていた時点で作成されたものであった。15年を経た現在、多様な学習授業に適切に対応した教育内容への改善の検討の必要性が生じ、文化庁文化部国語課によって今回の「新たな教育内容」がまとめられたわけである。

これまで大学等の日本語教育教員養成機関の大部分の実態は、「標準的な教育内容」を基本に据えた上で、単位の読み替え等をしながら主専攻、副専攻での区分で活用してきた。しかし、今回の内容はこのような一定の標準的内容に拘束されずに、大学等の創意工夫による多様なコースの設定などが提言されている。つまり、単に標準的単位数を示すことや、主専攻・副専攻という区分を設定するのではなく、日本語教員として実際に教育活動をする場合に、基礎的に身につけておくべき内容などを明確にしておくことの方が必要であるということである。今回新しく示された趣旨は、まず、基礎から応用に至る選択可能な教育内容の提言とそれぞれの日本語教員養成機関の自主的な判断に委ねることの2点である。日本語教育は広い意味でコミュニケーションそのものである。その領域はコミュニケーションを核にして、「社会・文化・地域に関わる領域」「教育に関する領域」「言語に関する領域」の3つからなっている。（資料2参照）

日本語教員養成機関は今後この教育内容を参考として、適切な教育課程の編成を図っていくことになると思われるが、特に留意すべき点として日本語教員としての実践的な教育能力を習得させるために、教育実習が極めて重要であると提言している。

履修コースの例としては、次の3例をあげている。<sup>注16</sup>

- ①国語・外国語・社会・などに関する初等中等教員免許取得に必要な科目と日本語教員養成に関わる科目とを組合せ、共通に履修させる横断的な教育課程編成

も人間相手の仕事である。知識と同等に明るく積極的でしかも適応力が要求されているようだ。コメントの中には、自ら学ぶ姿勢が必要だということや、柔軟性を指摘したものが多かった。つまり、さまざまな問題に直面した時に、日本語教育では異文化を背負っている学習者を前にして常に起こることであるが、それに対処し学んでいく態度が必要とされている。また、教室内での学習者との交流において、距離の取り方等も問題点として指摘されている。教師としての心構えについても養成に取り入れてほしいとの指摘もある。日本語教育は主にチームティーチングが多いため、全体のバランスが崩れるとやりにくい。特に実習や実践面をやってほしいという意見もあった。学生に教えるというのではなく、学習者から学ぶという姿勢、お互いにコミュニケーションを図りながら授業活動を行なうことが最も重要であるという意見は、今回の文化庁の内容で、基本的指針としている「言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力」ということになると思われる。文法を重視しながらも日常会話をうまく教えていく教授法が必要だという要望や、学習者のニーズに合わせた授業ができるように指導してほしいというボランティアの意見もある。

採用に関して考慮する項目として最も多かったのは、日本語教師経験である。次にやはり性格的な明瞭さ、適応性等が重視されている。また、大学では、日本語能力の次に修士号取得を要求しているが、日本語学校では日本語能力検定合格者を第2番目の条件とした機関もあり、これは日本語の知識や能力を計る目安としていると思われる。

## 7. 日本語教員養成の新たな教育内容

日本語教員養成課程コースの国内での受講者総数は、現在29,289人となっており、10年前の1989年からみると、機関数、受講者数ともに3.2倍の増加率になっている。

日本語教師は各方面にわたりこれまで以上にその活躍の場が広がり、その

## 日本語学習者の多様化と教員養成の今後の在り方（栗山）

の教師は経験もなく未熟な故に準備や勉強に時間がかかる。しかし毎日多数の授業をこなすだけで、勉強の時間が取れない。しかも相談する人もない状況が多い。報酬は現地で生活していくには一応十分な手当てが支給され、しかも住居、食費等も支給される場合が多い。しかし十分な指導がなされないまま授業をこなさねばならず、自己流になりがちのため、卒業後すぐ海外で教えた経験は日本語学校によってはあまり評価されない場合が多い。十分に準備と研鑽の時間が取れる機関に派遣された場合はよいが、海外では日本語教育のみでは対応できない部分もあり、教師の適応力やその場にうまく対処できる能力がかなり問われる。

### 6. 日本語教師に求められるもの

現場で日本語教育に長年携わっている教師に、採用する側からの日本語教員の資質、及び養成機関に対する要望についての簡単なアンケートを試みた。大学、日本語学校、ボランティアの3種類の日本語教育に携わっている側が教師の資質として日頃必要であろうとされている意見をまとめると以下の通りである。

まず、ボランティアも含め全体の8割が日本語に関する知識・能力を最も重要だとしている。教師の日本語の知識と能力は日本語を教える上で最も基本的なことである。今回の文化庁の新たな教育内容で日本語教員としての基本的な資質・能力の中でも、先ず第一に日本語教員自身が日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を取り上げている。

次に重要だとしたのは教授法の技術であるが、これは学習者に対する対応の仕方と数値的にはあまり変わらない。というのは、対応の仕方を2番目に重要だとした者が4割いるからである。日本語教員には日本語の知識・能力に次いで教授法の技術とともに学習者への対応力というものが同じく要求されているということが分かる。また、次に教師の性格面に関してもかなり重要視されている。日本語教育は日本語の知識は勿論であるが、なんと行って

ケース5 タイ 日本語専門学校講師

卒業後、タイの高校で常勤講師 週7コマ (50分×7) 1年生。又は  
ディプロマコースの学生 週7コマ (50×7) 授業種類2  
準備の時間十分にあり。現地での経済的生活は自立可能

ケース6 国内 ボランティア

在学生 週1回 1時間×2回 学習者3～4名  
当初は無料、今年度から交通費支給

ケース7 国内 教育委員会日本語指導派遣 巡回教員<sup>注15</sup>

外国人子女 週2回×1時間 3ヵ月 36時間  
中国人子女 週1回×2時間 1年間 82時間  
それぞれのレベルに合わせてテキストを使用 授業,指導方法全て教師に  
任されている

日本語教師の道は、養成コースを修了して直ぐには非常勤として教えることはできるが、すぐに専任教師として採用される可能性はほとんどないと言ってよい。非常勤の場合でもまだ経験がないため、担当する授業コマ数が少ない。しかし、授業数が少ないため時間的な余裕があり、授業のための準備、勉強をする時間は十分にある。自己研鑽の良い期間ではあるが、自宅通勤、または家族の支援なしには経済的に自立は不可能である。非常勤でアルバイトをしながら生活を支えている者もいるが、準備や勉強の時間が持てない。

海外では国や機関によってかなり差が見られる。一般に母語話者の教師不足のために専任同様に授業コマ数が多く、クラスも多種に渡っている。新卒

ケース 2 国内 日本語学校非常勤講師 B

卒業後中国の専門学校にて1年間半ボランティアの常勤講師，帰国後日本語学校非常勤講師，初年度3コマ（50分×3）  
現在，3年目で週16コマ，自宅通勤，自立は難しい。

ケース 3 国内 大学別科日本語クラス非常勤講師

大学在学中に研修生として授業参加，実習授業を行う。卒業後非常勤講師，週4コマ（90分×4）その他，留学生のイベント，遠足等にボランティアとして手伝う。自宅通勤 報酬お小遣い程度

ケース 4 国内 日本語学校専任講師

在学中より日本語学校で非常勤で教える。卒業後中国にて1年の半ボランティア専任講師を経た後，日本語学校非常勤，現在常勤講師  
週16コマ（50分×16）初級・中級・上級 その他専任として授業管理，経済的に自立可能。

ケース 4 台湾 日本語学校専任講師

卒業後，台湾の日本語学校専任講師，クラスの種類が多く，対応が難しい。  
週20～24コマ（70分×24）1日平均4コマ  
コマ数が多く準備の時間がとれない。現地での経済的自立は可能

の正規の雇用が難しいという点が大きく関わっている。

初等・中等教育機関では、一人の教師が多くの学習者を抱え、同じ機関に相談相手となる日本語教師の同僚が少ないことがうかがわれる。現場では、日本語以外の教科を兼任して教える教師の割合が高くなっているが、これはオーストラリアや米国などの中等教育機関では、教師が制度上2科目以上担当することになっていることと関係がある。

海外の日本語教育上の問題点として多くの機関に共通しているのは、母語話者教員の不足、適切な教材の不足、施設・設備が不十分、教材・教授法や情報の不足である。とくに学習者が多様化する中で、学習者の年齢、興味や関心、専門分野、あるいは現地の事情に合った教材がないことである。また、最近は特に初等・中等教育機関での学習者の不熱心が問題にされている。

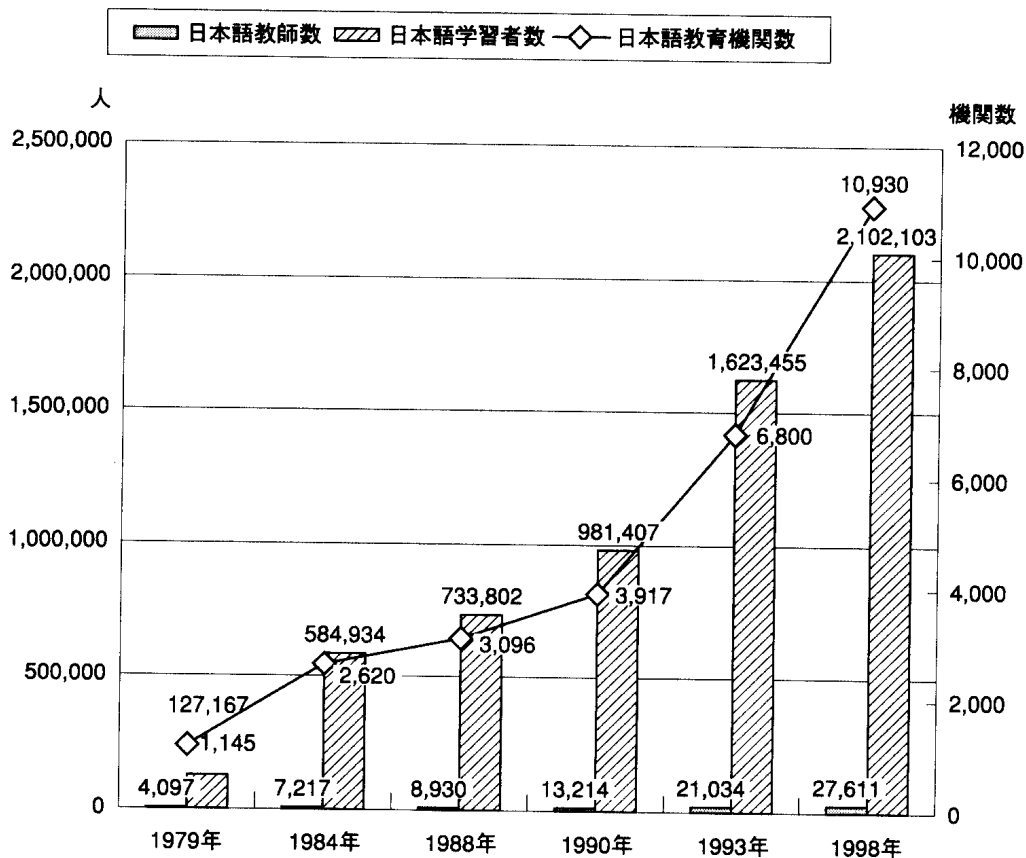
### 5-3 日本語教師の実例

日本語教員養成コースを修了した学部卒の修了生が現在、国内、海外においてどのような状況で教授活動を行なっているか、以下実例(ケース1～8)をあげる。

#### ケース1 国内 日本語学校非常勤講師A

初年度は1週間に2コマ(100分×2)初級学習者対象  
週に1回研究会(約2時間)現在、3年目で週7コマ担当  
初級クラスのクラス担任で授業準備、学生の相談を受けることが多い。  
独り暮らしのため、生活はアルバイトをして支えている。非常勤では自立は無理である。

図5 海外における日本語教師・学習者・機関の推移<sup>注14</sup>



(注) 国際交流基金調べ

## 5-2 海外

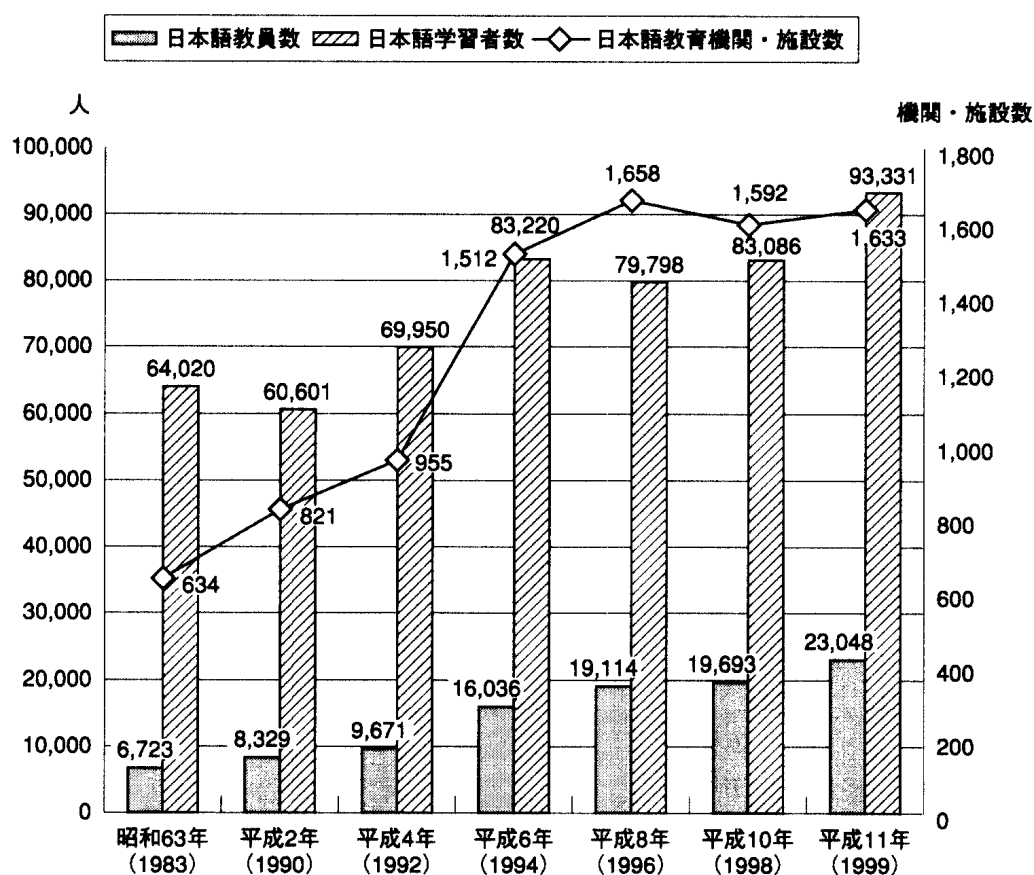
海外でも同じく学校教育以外の機関では、専任教師よりも非常勤教師の方が圧倒的に多い。国の内外を問わず日本語教師は不安定な雇用状態にあると言える。

海外の日本語教師のうち、日本語を母語とする教師は約3割で、約7割は日本語の非母語話者教師である。特に初等・中等教育機関では、日本語母語話者の教師の割合がかなり低く、初等・中等教育の日本語教育の拡大にともなって、教師養成が課題になってきている。韓国、中国インドネシア等は学習者の多い国であるが、日本語の母語話者が少なく、また、オーストラリアでも初等・中等教育機関で日本語を教えている教員の8割以上が現地の日本語非母語話者教師である。これらの国では、初等・中等教育機関の教壇に立つには、大学で初等・中等教員免許を取得する必要がある、いわゆる外国人

表3 国内における日本語教師の推移と雇用身分の内訳<sup>注13</sup> (単位：人)

	1989年	1991年	1993年	1995年	1998年	1999年
専任	2,439	2,439	2,637	2,317	2,323	2,394
非常勤・兼任	5,485	6,414	8,505	6,325	7,202	7,390
ボランティア				7,634	10,168	13,264
合計	7,924	8,853	11,142	16,276	19,693	23,048

図4 国内における日本語教師・学習者・機関の推移



(注) 文化庁調べ

1995年には専任の3倍以上、非常勤・兼任よりも上回わり、1999年には専任教員の6倍、非常勤・兼任教員の2倍近くに増加している。日本語教師におけるこの特異な現象は日本の政治・社会状況の反映であり、国は日本語教育のほとんどをボランティアに依存しているということになる。外国人に対する安定した国政がない限りこの状況は続くと思われる。



のため、日本との親善・交流という短期的な目的もある。

地域的に見ると実利志向が強いのは中国、韓国、インドネシア、タイ等で、交流志向が強いのは、オーストラリア、ニュージーランド、カナダ、米国等となっている。海外では実利的な目的の他に、単に日本の文化に対する興味、日本語という言語そのものへの興味、日本語を使ってコミュニケーションをしたいという要望も多いということである。

## 5. 日本語教師の現状

図4と5は国内と海外における学習者数と日本語教員数の推移であるが、国内、海外とも、学習者も日本語教員もその人数は史上最高となっている。日本語教員と学習者の比率は、国内では教師1人あたりに学習者数は4人ということになる。海外では日本語教師1人あたりの学習者の数は79.4人である。これは日本語学習者全体に対する割合であり、最近増加している初等・中等教育に関して言えば、教師1人に対して学習者126.8人というのが現状である。

### 5-1 国内

日本語教師の身分に関しては、スタートの段階からほとんどを非常勤の教師に依存している。教員数の専任教員と非常勤教員の推移は表3で示される。

日本語教員数の中で専任の占める率は1割にしか過ぎない。つまり、ほとんど非常勤・兼任教員に頼っており、教員の身分は非常に不安定な雇用状況にある。近年の日本語教育の発展及びその多様化と学習者の増加によって、日本語教員の需要は増加しているにも拘らず、日本語教員の実態は依然として非常勤依存から脱していない。これは、日本語教育がその背景となる社会情勢や外国人受け入れの制度等の変化に影響を受けやすいためであるが、最近、特に目立つのはボランティアの存在である。1993年まではボランティアの存在は目立たなかった。しかし以後ボランティアとしての地位を確立し、

日本語教育の始まりとは、16世紀フランシスコ・シャビエルによって口火を切られたキリスト教伝導の事業の中で、イエズス会の宣教師たちを代表するルイス・フロイスやファン・フェルナンデスの日本語学習があげられるが、彼らの目的はキリスト教伝導であり、日本語学習はあくまでも、少なくとも初期の段階では手段であった。また、歴史上でこれまで来日した外交官、商人、宣教師、研究者等はいずれも自分の職務のための手段として日本語を学習した。しかし結果的には日本語研究、日本文化の研究に貢献したことになる。しかも、これらの外国の人々の貢献のお陰で、日本文化や日本語が世界に公開されるようになったのであるが、現在、日本語を学んでいる学習者たちも日本語を手段として自己の目的を果たし、付随的にはあるが、日本文化をも身につけて帰国する。彼らは日本の文化を公開、伝承する可能性を十分に持っていると言えるのではないだろうか。

#### 4-2 海 外

海外では、日本語教育機関での学習者の年齢や職業がさまざまなように、日本語を学習する目的も多様である。最近急増している初等・中等教育機関では、異文化理解や日本との親善・交流といった人と人とのコミュニケーションに対する関心が高くなっている。その国の多文化理解教育方針によるものが大きな要因ではあるが、日本から多くの学生たちが語学研修や短期訪問等をしたり、又短期の留学生日本受け入れが活発に行なわれるようになったことも大きな要因のひとつと言える。

高等教育機関では、留学や就職という将来との結びつきが重視されている。日本との合弁企業を持つ国では、日本語ができることが就職に有利に働くという理由で、日本語の専門ではない学生が自分の専門を勉強しながら日本語を学ぶケースが多い。また、日本の政治・経済・社会に対する知識や科学技術に関する知識を身につけたいという高い専門生のある知識を目標にする学習者もいる。

学校以外の機関では、現在の仕事に必要なという理由、日本への観光旅行

## 日本語学習者の多様化と教員養成の今後の在り方（栗山）

一般の機関の学習者は、年齢も職業もさまざままで、全体としては、民間企業に勤務する人が一番多い。中南米の国では、ブラジルをはじめ日系人コミュニティが運営する私塾が特色になっている。しかし、最近の新しい現象として日系人の学習者の減少とそれに反して非日系人学習者の増加があげられる。つまり、親からの継承してきた日本語教育から、いわゆる外国語教育への転換がみられ、これまでの私塾が中心になっていた日本語教育から公的な初等・中等教育機関での外国語教育へと移行していると言える。

### 4. 日本語学習の目的

学習者は何のために日本語を勉強しているのか、このことを現場の教師は常に認識していなければならない。前述のように、国内と海外における機関数の増加と日本語学習者の多様性は目覚ましく、その目的もさまざまである。高等教育機関では、少数の日本語学および日本語教育専攻を除き日本語は各自の専門科目を勉強するため、または専攻との関連において必要である。日本在住の一般人は中国帰国者とその家族も含めて日常の生活のために必要であり、その子供たちは日本の学校での教育のために日本語力は必須である。従って多様な学習目的に対応した教育の必要性が迫られている訳であるが、ただ、日本語教育は広い意味での日本と外国との理解、相互行動などを生み出す道具でなければならない。日本語教育はその根底に国際友好の目的をもつべきである。勿論、経済関係、文化関係も考慮に入れて日本と外国との双方の懸け橋的役目を担っていると言っても過言ではない。

#### 4-1 国内

日本語教育は、それぞれの目的のための手段とは言っても、ただそれだけではなく、日本文化の公開、普及という側面をもっている。日本側の姿勢としては、日本語、日本事情は学習者に何らかの形で日本を知ってもらいたいという気持ちが背後にあることは否めない。

化理解教育の中での言語政策によって日本語を含む外国語教育が初等・中等教育機関で重視されるようになったからである。実際にオーストラリアでは、ブリスベンからかなり離れた地域の幼・小・中・高等学校と女子の一貫教育を行なっている学校で、小学校から第二外国語としてフランス語、スペイン語、日本語の中のいずれかを選択科目で教えている。近年は、台湾、モンゴル、スリランカ、英国などでも初等・中等教育機関の学習者が増加している。いずれも社会や経済の変化に伴い、国の外国語政策が変化した結果だと言える。オーストラリアと米国では、初等教育段階から日本語教育を始めており、6才未満からイマージョンプログラムを行っているアメリカの機関もある。いずれも1990年代に開設された機関であるが、このように日本語教育は初等教育に広がりを見せている。図3は、学習者の教育段階の構成をその国の全学習者との比率で表したものである。

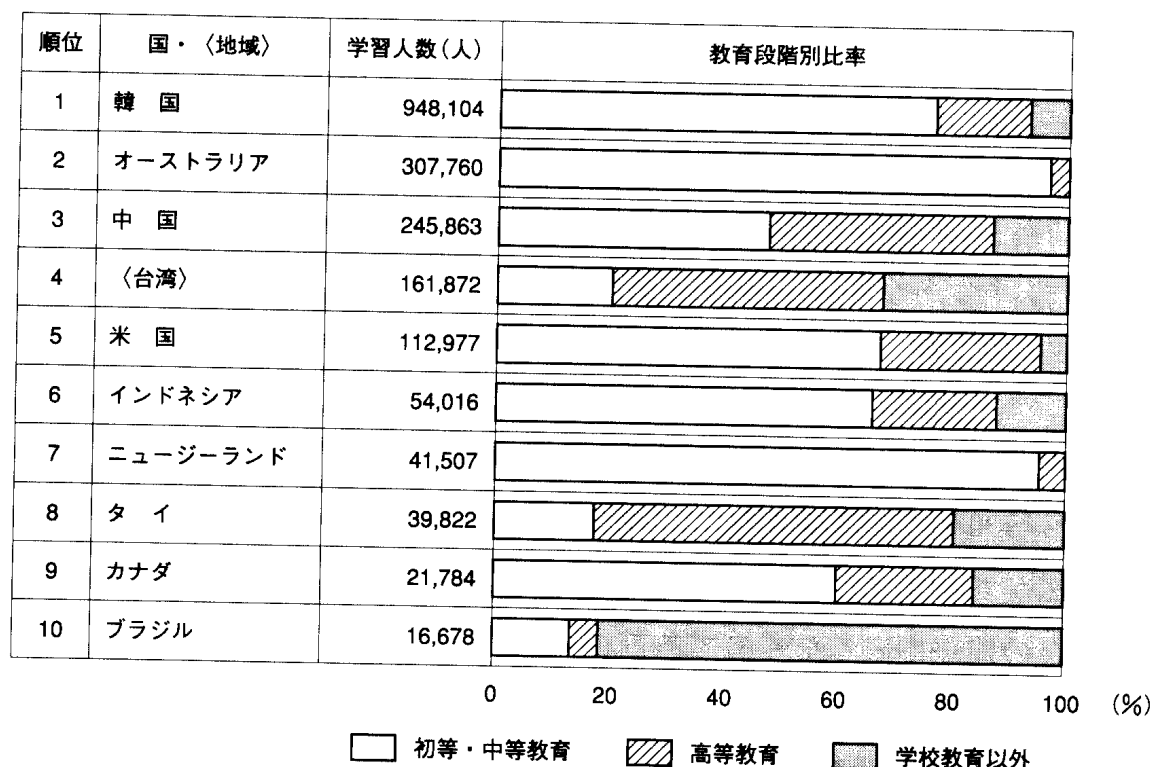
### 3-3 高等教育機関内での多岐にわたる専門分野

高等教育で日本語講座を設けている機関は、92カ国である。学習者の多い国は、韓国、中国、台湾の順になっている。続いて米国、タイである。学習者の内訳は、日本語・日本語教育学・日本研究主専攻の学生は全体の約2割であり、それ以外は他の分野を専攻しながら日本語を学んでいる学生である。その中でも自然科学専攻の学生が最も多く、次に社会科学、人文科学となっている。また、日本語専攻の学生の中には、マレーシア等の予備教育の日本語学習者も入っている。

### 3-4 学校教育以外でのさまざまな背景の学習者

学校教育以外の機関で学習者が多い国は、韓国、台湾、中国で続いては、香港、ブラジル等である。また、香港、シンガポール、ベトナム、インド、ブラジルなどでは、学校教育以外の機関の学習者がその国の日本語学習者全体の約8割を占めている。しかし、これらの機関は経済や社会の状況に左右されやすく、その年によって増減が激しく流動的なのが特徴である。

図3 学習者数の上位10か国, 学習者の教育段階構成



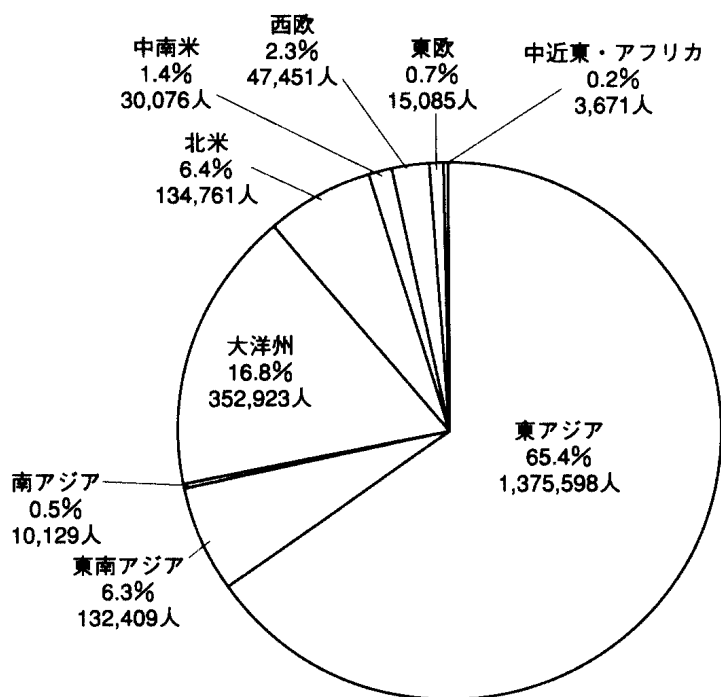
### 3-2 初等・中等教育における学習者の広がり

海外の日本語教育の段階別の内訳を見ると、日本語学習者の約7割は、小学校、中学、高校等の初等・中等教育機関での日本語学習者である。大学、大学院、短期大学、専門学校等の高等教育での学習者が約2割で、あとの1割が学校教育以外の機関で学んでいる学習者である。地域別では、初等・中等教育の学習者が多いのは、東アジア、大洋州であり、1970年代に高等教育機関の増加が見られ、1980年代になってからは、初等・中等教育が増えてきた。

初等・中等教育機関で日本語教育を行なっているのは、58カ国で、学習者の多い国の順位は、1位が韓国の約73万人、次にオーストラリアの約30万人、それから中国約の12万人、米国約7万人、ニュージーランドの約4万人である。オーストラリアとニュージーランドでは、国の学習者の9割以上を初等・中等教育機関での学習者が占めている。その他、初等・中等教育の学習者の割合が高い国は、韓国、米国、インドネシアである。これらの国では、多文

国別では、第一位の韓国の学習者数は95万人で、48人に1人の割合で日本語を勉強していることになる。続いて、オーストラリア、中国、台湾となるが、オーストラリア、台湾、米国、タイ等では学習者が大きく増加したのに対し、中国やブラジル、南米地域では減少している。オーストラリアや米国の場合は、初等・中等教育機関を中心に進展してきた多文化理解教育のひとつの成果だと考えられる。台湾等の場合は、政治の民主化や経済の発展にともなう日本との関係の拡大が、日本語学習者数増加の大きな要因になっている。タイでは、日本との関係の深さを背景に中等教育、高等教育で学習者が増えてきている。また、漫画、アニメ、テレビゲーム等のサブカルチャーの流入が若い世代の学習者を引き付けているということも関係しているようだ。一方、ブラジルをはじめ南米地域で学習者が減少しているのは、日系社会の変容に伴い日系人学習者が減ったためだと思われる。<sup>注12</sup>

図2 地域別学習者数



国際交流基金：海外の日本語教育の現状 1998年より

### (8) その他 識字教育

日本語教育の範疇に入るかどうかは疑問ではあるが、特殊なケースとして識字教育の問題がある。地域には定住者や若い労働者（技術研修生を含む）、日本人の配偶者など日本語を母語としない外国人や中国からの帰国者、その呼び寄せ家族等がいる。その他差別や貧困により文字を学習する機会がなかった人たちなど、識字や日本語学習を必要としいる人達の学習に関しては日本語を教えて支援するボランティアに全く依存しているのが現状である。

以上述べてきたように、国内の日本語教育の多様化は、それに付随する多様な困難な問題を抱えている。日本語教育は、ほとんどの場合これらの問題との関わりを見過ごして通り過ぎることができない。また、学習目的の異なる学習者を前にして、その場に対応できる日本語教師の資質、ニーズに応じた教授法の取り入れ方なども重要な課題となってきた。

## 3. 海外の学習者の概要<sup>注11</sup>

### 3-1 日本語教育機関と学習者の増加

海外での日本語学習者は、現在210万人で115ヵ国で日本語教育が行なわれている。(国際交流基金日本語国際センター1998年度調査)これは機関に属して日本語を学習している人の数であり、テレビやラジオの日本語講座や個人教授での学習者を入れると、その数はもっと多くなる筈である。1979年から1998年までの20年間の推移をみると、機関数は9.5倍、教師数は6.7倍、学習者数は16.5倍の増となっている。特にこの5年間に機関数は60.7%、教師数は31.3%、学習者数は29.5%増加しており、最近の日本語学習に対する海外の取り組みが顕著であることが分かる。今回の調査では21ヵ国が新たに日本語教育を始めている。

地域別にみると、学習者の7割が東アジアに集中しており、太平洋地域を中心に学習者が広がりをみせている。(図2参照)

地域のボランティアによる日本語教室だけというのが実状である。就労に来ている労働者にとって、営利施設に通えない経済的要因、夜間しか通えない時間的要因、居住地域の周辺の教育環境的要因といった諸要因が多く働いている。日本語教育の内容や方法上の問題点は、中国帰国者や難民に類似しているが、日系人の場合はその動向が日本の経済状況に大きく影響をされることもあり、彼らを雇用している会社や受け入れ学校地域社会や個人の努力に依存しているのが現状である。またその学齢期の児童は地域の小学校に通ってはいるが日本語が分からずに授業についていけない者も多い。

#### (6) ビジネスマン等一般成人

一般成人を対象とする日本語教育はますますその種類が細分化されている。学習者の職業は、弁護士、公認会計士やビジネスマンから主婦までさまざま、その学習目的も専門的職業に関するものから、子育てや日本社会の習慣、日常会話まで非常に幅広い。

#### (7) 学術研究者、外交官、宣教師その他

学術研究者の場合は、招聘先や受入先、またそれぞれの個人的条件によって異なるが、現在米国科学財団からの要請で科学技術者に対する日本語教育や日本学術振興会の委託での研究者に対する日本語教育が行なわれている。このような専門分野を目標領域においた日本語教育は、今までに一部を除いて殆ど経験も研究がなく、対応も十分とは言えない。外交官の場合、アジア、太平洋地域の若手外交官は、外務省・国際交流基金が研修講座を設けて教育を行なっているが、米国の外交官は、国務省が日本に設置した機関で学習している。その他の国の外交官は本国あるいは日本の民間の日本語教育施設などを利用している。宣教師は、事前に本国で学習して来るか、日本にある宣教師のための日本語学校で学習するようである。その他、英語教師等は地域の日本語教育機関で学んでいる。



生徒との相互啓発を通して相互に国際理解を深めるという、いわゆる「国際理解教育」が重視されるようになった。しかし帰国子女に対する日本語教育も中国帰国孤児の子女に対する教育と同じく、日本が初めて直面した日本語教育で、教材、参考資料、また教師の対応の面で未経験の教育であった。はじめは教授法もモデルもない教育現場でさまざまな問題が生じたが、現在では、「帰国子女を持つ担任のためのハンドブック」等が配布され、その中の「日本語指導」の項目には、従来の国語教育の指導法とは全く異なった日本語教育の指導法の在り方等が具体例を示しながら述べている。<sup>注10</sup>

#### (4) 難 民

日本は1979年からインドシナ難民の受け入れを開始した。難民受け入れに関してはいろいろな国際問題も絡んでいるが、来日後、定住センターでの4ヵ月間の学習期間に日本語を学び、日本で生活するための知識を身につける。このためには、各地のボランティア団体等が重要な役割を担っている。これらのベトナム、カンボジア、ラオス3ヵ国からのインドシナ難民は、老若男女、識字能力の有無など多様な教育背景を持っており、それぞれの対応に迫られている。日本語教育の対応も一律にいかず、さまざまな問題に直面しているが、彼らの共通言語は一応日本語となっている。(2)の年少者教育の範疇には、難民の子供たちの問題もある。彼らにとって日本は全く異なった文化であるが、上記の中国帰国者の子女や帰国子女の状況に加えて、彼らの殆どが来日までに苛酷な体験をしているため、特に難民の児童（呼び寄せ家族を含む）は日本語学習以前の問題があり、心を深く閉ざしており何も受け入れられない心理状態には特別な心理的なケアも必要としている。

#### (5) 労働者

出入国管理法の改正によって多くの日系人が、家族を伴い就労のために来日するようになった。また、最近増えたのはフィリッピンや他のアジアからの季節労働者等である。この人達が日本語を学習する場合は、現在のところ、

場の教師にとって、教科としての国語ならば教えることもできるが、外国語としての日本語を教えた経験はない。しかも教材もなく、指導方法も全くの手探り状態からの出発であった。しかし、最近では教材が作成され、取り組みの手引書等も作成され、ようやく指導体制の整備が整ってきた。現段階ではいくつかの取り組みがなされている。①専任又は非常勤の講師が特別に配置されて担当している。②校長、教頭、専科の教師が空き時間に指導している。③いくつかの学校を巡回する日本語指導教員がおり、その巡回指導員が何日か学校に来て指導に当たっている。<sup>注8</sup> ボランティアとして教育委員会に登録されている指導員が補助教員として、正規の教師とタイアップして指導に当たっている場合もある。④指導体制が全く整っていない。外国人の子供を一般の学級に編入させ、他の子供が作業している間に、学級担任や教科担任が個別指導をしているが、実際に指導する教師の負担が荷重であり、日本語指導の効果もよくない。

指導形態としては、「取り出し指導」という特別な体制で、ほとんどが国語と社会の教科の時間に特別の教室で日本語の指導をする場合が多い。教科については、小学校の高学年では国語と社会の他に算数、理科等が、そして中学校では、国語、社会、数学、理科に加えて英語という「主要教科」の全てが日本語指導にあてられているところもあり、これも今後検討を要する大きな問題となっている。

指導時間数は子供の日本語力の程度に応じてというよりも、学校の受け入れ体制がどの程度整備されているかに左右されているようだ。<sup>注9</sup>

### (3) 帰国子女

帰国子女の教育は複雑であり、教科指導と生活指導の面から教育の在り方についても多くの議論がなされている。そのいずれにも日本語教育は深く関わっており、日本語教育の果たす役割は大きい。帰国子女の在り方に関しては、はじめは「適応教育」や「補償教育」に重点がおかれていたが、それに加えて近年は、海外生活で身につけた子女の能力を伸ばし、かつ一般の児童

するためには民間の日本語教育機関やボランティアがさまざまな支援を行っている。<sup>注5</sup>

中国帰国者にとって日本語を学習する第一の目的は、日本という新しい環境に慣れて、一日も早く自立した生活をすることにある。従って、その日本語指導は、ただ単に日本語を習得させればよいというのではなく、日本の社会に適応し、生活のために仕事に就けるよう、生活能力を身につけさせる必要がある。中国帰国者の日本語教室では、地域によっては生活の多様な場面を想定したいろいろな工夫がなされている。<sup>注6</sup> 日常生活に関することでは、郵便局や銀行等の利用の実習、医療機関見学、買物や料理の実習、ゴミの分別の仕方や出し方等、また、就労指導に関することでは、ハローワーク見学や手続き指導、求人広告の見方、求職票や履歴書の書き方の指導、採用面接指導等である。その他日本人との交流の場の設定、工場等の社会見学、住宅に関すること、子供の学校教育に関すること等と多種にわたっている。

## (2) 年少者

外国人の子供の多くは日本の学校で学んでいる。(表2のインターナショナルスクール就学児童を除く) これまで日本の小・中学校に在籍している外国籍の子どもの多くは在日韓国・朝鮮人と在日中国人のいわば定住外国人の子どもたちであった。日本の学校では定住外国人の教育に対してこれまではほとんど対策を講じてこなかった。かれらは日本で生まれ育ったために、日本語に関しては問題はなく、日本名を使っている子供も少なくない。ただ、民族の言葉を知らない子供が多く、これは民族の言葉の維持ということで、最近大きな問題になってきている。80年代後半からは、日本の学校に日本語ができない外国人の子供たちが急増し、新たな対応が迫られてきた。母語別の在籍状況をみると、ポルトガル語を母語とする者が最も多く、以下中国語、スペイン語、英語、ベトナム語などの順になっている。<sup>注7</sup>

このように日本の小・中学校は、日本語のできない子供の就学という未だ経験したことのなかった事態に直面した。日本語をどのように教えるか、現

実施機関・施設での学習者が増え、しかもその中で多数を占めるのは地域の居住者となっている。国際情勢や日本社会・経済状況に常に影響を受けている日本語教育はめまぐるしく変化し、状況は刻々変化していると言っても過言ではない。しかも外国からの労働者、中国帰国者、帰国子女等に対する教育は、日本が初めて直面する問題で、それまでには経験したことのなかった新しい日本語教育であった。学習目標も生活状況もそれぞれが全く異なった分野に属していると言える。

#### (1) 中国帰国者

1972年に中国との国交が正常化し、中国残留邦人の引き揚げが再開されて以来、又、帰国受け入れ制度の発足（1985年）等により中国残留婦人、残留孤児とその家族が次々と日本に帰って来るようになった。平成7年をピークに減少しているが、平成11年3月31日現在、日中国交正常化以降の永住帰国者の総数は5,913人で家族を含めた総数は8,487人である。孤児は2,282人である。

中国帰国者は日本語教育の他にもさまざまな問題を含んでおり、日本語教育だけで解決できるものではない。しかし彼らにとって帰国後生活する上で即必要なのは日本語である。中国帰国者にとって、日本に帰って来るということは長年の悲願であったにもかかわらず、文化も言葉も違う社会での新生活は大変な困難を伴うもので、そのような中で、特に日本語を習得することは、その後の生活を安定させる上で不可欠である。

中国帰国者の大量帰国時代を迎えて、厚生省は埼玉県所沢市に中国帰国孤児定着促進センター（後に中国帰国者定着促進センターと改名）を1964年に開設した。ここで4ヵ月間基礎的な日本語教育や基本的な生活指導が行われ、その後各地域に定住することになる。定着促進センター修了後更に8ヵ月間は各地に設置された中国帰国者自立センターにおいて、地域の適応を図るようになっている。しかし実際は、センター修了後が問題であり、地域とのコミュニケーションがうまくいっていない場合が多い。このような状況に対処

## 日本語学習者の多様化と教員養成の今後の在り方（栗山）

来日した研究員や学者等に対する日本語、文部省の奨学金を得て大学院レベルの研究生に対する6ヵ月集中教育、その他短期留学生のためのプログラム等多種である。大学院では専門書を日本語で読まなければならない者もいれば、文献は英語で読み、論文も英語で書くので日常会話だけが必要だという者もいる。これも学部によって事情が異なり、さまざまな要求に応えなければならない。同じ学内でもこのような多様な学習者を抱えて、各大学はそれぞれのニーズに合わせた日本語教育に対応するため多種のカリキュラムの編成が必要とされている。私立大学、短期大学、専門学校等はそれぞれの特色に合わせて日本語教育のプログラムが工夫されているのが現状である。

### 2-2-2 就学生

一般の日本語教育実施機関・施設で学んでいる学習者の半数は、いわゆる就学生と呼ばれる大学生予備軍である。日本の大学に入学することを目指して来日し、日本語能力試験（国際交流基金及び日本国際教育協会主催）を受験するために民間の日本語学校で日本語を学んでいる。彼らは主に私費学生で、少数の奨学金受取者を除いてはアルバイトをしながら生活を支えて日本語学校に通っている。ただし、一時は日本語学校を隠れ蓑にして就労のために来日する者が増え、民間の日本語学校が乱立した時代もあったが、その後入国管理局の厳しい取締りのもとで日本語学校も規制を受け、現在はある程度淘汰された日本語学校が着実な教育を行っている。就学生は中国、韓国からの学生がほとんどを占め、その他は東南アジアの学生である。本年度より就学生にも留学生として同等のビザ取得が認められるようになっており、就学生は現在また増加の傾向にある。

### 2-2-3 地域の居住者

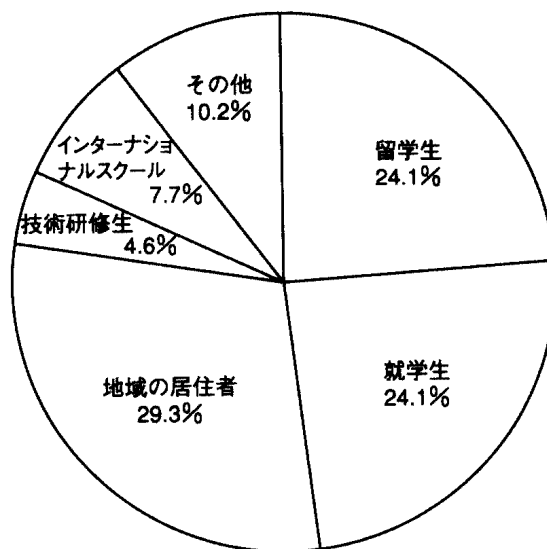
文部省の答申が出された当時における日本語教育は、対象はほとんど上記のような留学生や就学生であった。多少のニーズの違いはあってもいずれも学問を目的とする若い学生たちであった。しかし、現在は一般の日本語教育

表2 一般の日本語教育実施機関・施設における学習者の内訳  
(単位：人)

主な教育対象者	学習者数
地域の居住者	27,327
就 学 生	22,477
技術研修生	4,263
インターナショナルスクール	7,184
そ の 他	9,614
合 計	70,865

(平成11年11月調査)

図1 日本語学習者の身分別内訳(%)



### 2-2-1 留学生

21世紀をめざして、10万人という規模の留学生を日本に受け入れるといういわゆる「留学生10万人構想」の答申が昭和58年(1983)になされ、急速に留学生受け入れが始まりその数が激増した。それまで1万428人であったのが10年間の間に37.8%という伸び率を示し、平成2年には4万1,372人に達している。留学生の増加に伴って日本語教育の必要が生じ、彼らの多様なニーズに対応するため、各大学では留学生の日本語教育を行なう留学生教育センター等が次々に設けられたり、また、学部、大学院レベルの日本語・日本語教育学科で教員養成課程が設置され教員の養成も行なわれるようになった。しかし平成3年からは伸び率がゆるやかになり、平成11年度の留学生数は5万5,755人で、そのうち大学・大学院で日本語を学習している留学生の総数は表1で示される通り2万2,466人である。尚、平成12年度の調査では6万4,011人となっており、<sup>注4</sup>前年度より8,256人の増加である。

留学生の日本語教育は、大学内でも留学生の身分によっていくつかに分けられる。大学入学前に民間や大学付属別科の日本語学校等で日本語を学んできた学部学生のための日本語・日本事情、大学の指導教員のもとに個人的に

日本語学習者の多様化と教員養成の今後の在り方（栗山）

2-2 学習者の内訳

上記日本在住の外国人の中で、現在日本語を学習している総数は平成11年度文化庁の調査によると93,331人となっている。(表1参照) 日本語学習者数は過去最高である。その身分の内訳は、留学生がほとんどであった80年代とは異なり、現在は、大学機関で学ぶ留学生は日本語学習者総数の約24.1%で、残りの76%が一般の日本語教育実施機関・施設における日本語学習者である。一般の日本語教育実施機関・施設での学習者の内訳を見ると(表2参照)、大学、専門学校等への進学を希望する、いわゆる就学生が全日本語学習者の24.1%を占めており、その数は大学機関で学ぶ留学生とほとんど同数である。29.3%を占める地域居住者の中には、ビジネスマン、英語教師、労働者、中国帰国者、難民、それにその家族たち、帰国子女、外国人の子弟等が含まれている。その他、技術研修生(4.6%)やインターナショナルスクール等在校生、または在日米軍関係学校在籍者(7.7%)等である。その他の10.2%は上記以外の者である。(図1参照)学習者の増加に伴って日本語教育機関、施設、日本語教員数も毎年増加している。

次に多様化といわれる日本語学習者の身分内訳について、それぞれの概要を述べる。

表1 日本語教育の状況(平成11年度文化庁調査)注3

		機関・施設数	教員数	学習者数人
大学等の 研究科学 部等	大学院	43	228	1,438
	大学	481	3,217	19,629
	短期大学	84	282	1,070
	高等専門学校	56	146	329
	小計	664	3,873	22,466
一般の日本語教育実施機関・施設		969	19,175	70,865
合計		1,633	23,048	93,331

## 2. 国内の日本語学習者の概要

### 2-1 多国籍化と学習者の多様化

日本に在住する外国籍の人は、1999年末現在、約160万人で、総人口の1.2%となっている。1987年の調査からは約70万人の増加である。中国、フィリピン、タイなどのアジア諸国の人とブラジル、ペルーなど南アメリカの人の増加が目立ち、1985年以降の急激な円高により、職を求めて来日する人が急増したためである。

外国人登録をしている中で圧倒的多数を占めるのは、韓国・朝鮮の人たちで、彼らの多くは、日本の朝鮮支配時に来日しており、現在3世、4世世代目になり、定住の道を歩んでいる。次に多いのが中国人であり、「永住者」「定住者」「留学・就学・その他」と大きく3つに分かれている。その中には、日中平和条約締結後の中国帰国者やその家族、留学生や就学生、それに華僑の人たちが含まれている。また、最近は就労目的で来日した人たちも増加している。

3番目に多いのが、ブラジル国籍の人たちである。1989年に「出入国管理及び難民認定」法が改定され、日系移民の子孫に定住者の在留資格が与えられ、永住権保有者に近い在留、就労資格が認められたことがブラジル人の急増の要因となっている。また、フィリピン人の増加の中では「日本人の配偶者」が最も多く、国際結婚により来日した人が多い。アメリカ国籍の人には「教授」「宗教」「教育」など多様である。その他ペルー、イギリス、タイ、ベトナム等の人たちも増加しており、日本の多国籍化、多民族化が確実に進行していると言える。しかも家族を伴って入国するケースが増加しており、特に日本語が理解できない子どもたちが日本の学校に就学するケースが増えてきている。この傾向は今後ますます強くなると思われる。



# 日本語学習者の多様化と 教員養成の今後の在り方

栗山昌子

## 1. はじめに

国際化の進展と日本経済の発展にともなって国内、海外とも日本語学習者の数は年々増加の傾向にある。最近は、特にその学習者の多様化が著しく、彼らの学習目的も多岐に渡っており、日本語教員の活躍する場も多様化してきていると言える。日本語教員養成コースでは、この多様化に対応できる教員の養成が迫られている。

現在までの教員養成は、1985年に「日本語教員養成のための標準的な教育内容」<sup>注1</sup>（資料1参照）が具体的に示されて以来、日本語教員養成コースを設置している大学を始め民間の機関のほとんどは、この「標準的な教育内容」に対応したカリキュラムを作成し、それに準拠して教育を行ってきた。

しかし、それ以後の国際化の目覚ましい変化に伴い、前回の教育内容では十分に対応できなくなり、教員養成の意義や在り方の見直しが必要となった。平成12年3月30日には文化庁国語科で日本語教員養成のための新たな教育内容<sup>注2</sup>がまとめられた。（資料2参照）今回の新しい教育内容は、日本語学習者の多様な学習需要に適応した教育内容への改善を図ることを目的として、「実践的な教育能力の育成を図る」など、いくつか検討課題をあげている。本論では、日本語教育の現状を述べた上で、今後の日本語教員養成における教育の在り方、将来求められる日本語教師像とはどういうものかについて検討する。