日本語教育の概観

国立国語研究所

1976

目　　次

はしがき

1. 日本語教育と国語教育 …… 1

2. 日本語教育の沿革 …… 3

3. 日本語教育機関と教師の現況 …… 7

4. 国内の日本語教育 …… 11

5. 海外の日本語教育 …… 17

6. 日本語教師の養成と研修 …… 20

7. 日本語教師の資格 …… 22

8. 日本語の教授法 …… 24

9. 日本語教科書・教材 …… 30

10. 日本語教育センター及びその他 …… 34

附載　日本語教員に必要な資質能力とその向上策について ――

日本語教育推進対策調査会報告 …… 38

はしがき

昭和４９年４月に，国立国語研究所に設けられた日本語教育部は，昭和５１年１０月に，かねて念願の日本語教育センターとして新たな発足をすることになりました。また同時に，センターのための新しい庁舎も完成しましたので，いよいよ日本語教育推進の中核としての充実発展を期しております。

ここに，日本語教育の将来のために，その現状を広く見渡しておこうと，この小冊子を作成しました。日本語教育に関心をもたれる各位の御参考になれば幸いです。

なるべく偏りのない記述をと心がけましたが，なお過不及があろうとおそれます。関係各方面からの御指摘を得たいと望んでおります。

昭和５１年１１月

国立国語研究所長

林　　大

日本語教育の概観

1. 日本語教育と国語教育

われわれ日本国民にとっては，「日本語」といっても「国語」といっても，内内は同じ一つの言語であるということができようが，「日本語教育」と「国語教育」とは，区別されるものとしてそれぞれに名付けられている。しかし，「日本語教育」と「国語教育」というのでは，その間の違いがはっきりしないといって「外国人のための」あるいは「外国人に対する」日本語教育ということも多い。この「外国人」をさらにくわしくいえば，日本語以外の言語を母語とする人々である。またその母語というのは，乳幼児の時代から最初に学習した言語で，その思考や感情のわくを形作り，かつ生活の本拠地で現に日常の生活に使用しているものであるが，厳密に幼児からの言語でなくても母語同様に習熟して日常使用している場合もある。これを第一次言語というならば，その第一次言語のほかに第二次第三次の言語として日本語を学習しようとする人々を相手にするのが日本語教育である。

国語教育とは，自国民に対する自国語の教育であって，そこでいう国語が公的生活においても私的生活においてもみずからの第一言語として認識するものである。欧米諸国には，「国語」にあたる用語がなく，したがって，「国語」と「日本語」とのような名称の区別がないのであるが，近年わが国では，言語研究上の一つの対象としては「国語」よりも「日本語」のほうを用いようとする傾向がある。いずれにしても言語そのものの性質としては同じものを指すといってよいが，国民の立場からは「国語」とよび，世界の言語の間に位置づけては「日本語」とよぶわけである。

国語教育は，日常の生活に必要な言語能力を養うのはもとよりであるが，その目標の奥には，国民として国語を愛し，共同の責任として国語による生活の改善向上をはかる態度を養うことが考えられている。これに対して日本語教育は，同

じく日常の生活に応ずる言語能力を養うところに始まるが，その内容方法に国語教育とは著しく異なった面があるとともに日本における外国語教育と両輪をなして，言語を異にする人々の間の相互の理解と親善とを究極の目標にするものであることは言うまでもなかろう。

2. 日本語教育の沿革

外国人がどのように日本語を学習し，それについてどのような教育が行われてきたかについて，ごく概略に述べておこう。

2.1. 幕末開国以前

まず最初に，上代の帰化人たちの日本語学習があったはずであるが，今日からは何もわからない。幕末開国の時期以前で特筆すべきものとして三つあげられる。

その一つは，16世紀後半から17世紀前半にかけてのキリシタンの活動である。九州各地に設けた学校や神学校では，ラテン語のほかに日本語も教授し，文法書，辞書やローマ字化された日本語のテキストが刊行された。教授の実際は知られないが，伝存する書物は，その内容がまことによく組織されたもので，今日から当時の日本語の状態を知るための貴重な資料ともなっている。

キリシタンを待つまでもなく，近隣の中国や朝鮮でも日本語学習が行われている。たとえば李氏朝鮮の基本法である「経国大典」（1458）には，訳科の中に倭学が立てられ，その教科用として14種の書名があげられている。それらは必ずしも語学書とは言えないものであるが，そのほかにしばしば辞書等が編成され，17世紀初めに成った会話書の一つは，10巻の大著であり，その後の日本語の時代的変化に応じて数回改訂されている。

また，18世紀初頭には，ロシアにおいて日本語学校が開かれた。それは漂着した一日本人をペテルスブルグに召致して教師としたのが始まりで，後に学校はイルクーツクに移されたが，いずれも漂流民を教師として辞書等の編集が行われた。ただその内容は，日本人の出身地を反映して，それぞれ薩摩の方言であったり南部の方言であったりしている。

なお，幕末開国直前の1851年に，ライデン大学に設けられた日本語学講座は，その後ヨーロッパ各地の大学で行われるようになった日本語研究の先駆である。

2.2. 明治以後第二次大戦以前

明治以後の日本語教育は，明治２７～８年（１８９４～５）の戦争が大きな時期を開いている。戦争の結果として，多くの清国留学生が来日することになったが，これらの学生のために東亜学校が設けられたのが，組織的な日本語教育活動の始めと言えよう。

その後，国内では，主として米国人宣教師を対象とする日語文化協会の日語文化学校（日語学校）が明治末年に開かれた。その中心は松宮弥平氏で，氏には「日本語教授法」（１９３６）の著がある。なお，日語文化協会の日本語教授研究所は，「日本語教授指針」（１９４２）を出している。

また，大正末年から在日米国大使館で外交官や武官に対する日本語教育が行われ，長沼直兄氏がこれに尽力した。氏が昭和初年に作った「標準日本語読本」は，Naganumaの名で欧米諸国に知られており，氏の日本語教育は，戦後の言語文化研究所付属日本語学校に続いている。

１９３６年には，国際学友会が附属日本語学校を設けて，主として東南アジア諸国からの留学生に対する日本語教育を行い，教科書を編集した。この学校は，今日も活動を続けている。

国内における日本語教育は，第二次大戦終結までのところ，大むね以上のようなものであるが，明治２８年以後の国情において大事業であったというべきは，台湾を始めとする外地における日本語教育である。

まず，台湾では，新たに日本国民となった台湾の住民に対する国語教育として日本語が教授されることになった。その教授法は，開始後間もなく，それまでの対訳による指導から，対訳によらずすべて日本語によるいわゆる直接法に切り換えられ，それが効果のあるものとして，その後の朝鮮や満州における教育にも適用された。この直接法推進の中心となったのは山口喜一郎氏である。氏には「日本語教授法原論」（１９４３）の著がある。

朝鮮では，１９１０年併合以前の韓国で，外国語学校に日本語専攻科が設けられているが，併合後，台湾と同様に普通教育で国語教育が行われるようになった。

また，第一次大戦の後，委任統治地となった南洋群島でも，島民の教育に日本語が用いられた。

満州では，満州人の学童に日本語教育を始めたのは早く日露戦争進行中のことであるが，その後，関東州や満鉄附属地での初等教育に日本語が位置づけられた。満州国成立の後，１９３８年には，国内の各段階各種別の学校で，満語（中国語），蒙古語と並べて日本語を国語として授けることが定められた。

以上の各地では，それぞれ独自の日本語教科書が編集されている。

１９３７年日華事変が起こり，３８年に興亜院，４２年に大東亜省が設けられるような時勢になって，占領地における日本語教育のために，教員の養成と派遣が特に大きな問題となった。３８，３９年の間に，華北や蒙古で日本語教育とともに，日本語教師養成，教科書編集，日本語検定制度の実施等が始められた。また，文部大臣の諮問機関として日本語教科用図書調査会が設けられた。

興亜院は，海外への教師派遣のために，文部省に依頼して，道府県の推薦する教員を試験採用した。これらの教員は３９年上海に，４０年華北に派遣されたが，派遣にあたって東京で１５日間の錬成を受けた。また，大東亜省の大東亜錬成院の委託で文部省に南方派遣日本語教員養成所が設けられ，６週間の講習を４２年以後８回行って，約1,０００人が南方各地に派遣された。

このような対外的条件の中で，１９４０年に日本語教育振興会が成立し，初め文部省内に事務局をおいた。日本語普及に関する調査研究，日本語教授法，教育資料の作成・頒布，講習会・講演会の開催，機関誌の発行等を事業として，意欲的に活動し，その刊行物は，雑誌「日本語」を始めとして今日も有益な資料であるものが少なくない。会は戦後解体したが，そこから新たに言語文化研究所が生まれた。

2.3. 第二次大戦終結以後

武力進出に伴った日本語教育の体制が，ある程度の教育的効果を各方面に残しつつも，１９４５年に崩れ去ったことは言うまでもない。しかし，新たな

開国によって，国際理解や技術協力や日本研究のために、日本語教育の必要性が改めて強調されるようになった。

戦後今日までの著しい事柄としては，(1)民間の各種の教育機関が多く設けられていること，(2)国費による留学生の受入れの制度が定まって，国立大学に日本語教育の課程が設けられたこと，(3)日本語教育に従事する人々が大同して日本語教育学会を結成したこと，(4)教師の研修が文部省その他によって企画実施され，また日本語教師養成の課程が大学に設けられるようになったこと，(5)教師の海外派遣について国際交流基金が活動を始めたこと，(6)日本語教育の研修や教材開発や教師研修の中心となるべきものとして国立国語研究所に日本語教育センターが新設されたこと，などであろう。これらの沿革については，別項で現状を説明する際に触れることにする。

3. 日本語教育機関と教師の現況

日本語教育機関や教師の現況について，主として文化庁の調査（「国内の日本語教育機関実態調査の概要報告」昭和５０年度）及び海外について国際交流基金の資料（「海外日本語教育機関調査」昭和５０年１２月）によって，幾つかの統計を以下に示すことにする。ただし，簡明を求めて，もとの資料の項目を組み替え，また大きくまとめ直した点がある。

3.1. 日本語教育機関の数

	国内	海外計	アジア	北米	中南米	欧州	大洋州	中東	アフリカ
大学等	53	219	66	62	8	58	24	—	1
小中高校	39	89	13	5	1	1	70	—	—
技術研修	16	—	—	—	—	—	—	—	—
一般	64	271	65	103	74	19	1	4	4
計	172	579	144	170	83	78	95	4	5

国際交流基金の資料では，海外になお５１５機関がこの調査結果以外にあることが示されている。そのうち４３０機関はアジア及び北米にあるものである。

3.2. 日本語教育機関の学生数

	計	アジア	北米	中南米	欧州	大洋州	中東	アフリカ	未調査等
在日留学生数（国籍別）	10,429	3,958	3,186	294	952	163	141	127	1,608
海外における学生数	55,687	23,132	13,965	7,100	4,444	6,825	62	159	—

在日留学生の「未調査等」は，技術研修生１５９１人のほか，「不明」「無国籍」等である。交流基金の調査外資料では，アジア１７２,５７４人北米７,３３１人等，計１８２,２２６人が補足される。

3. 3. 日本語教育機関の教員数

	国内	海外計	アジア	北米	中南米	欧州	大洋州	中東	アフリカ
日本人		578	95	171	164	101	41	1	5
外国人（日系人も含む）		684	247	204	46	122	61	4	0
不明		288	72	111	21	33	51	0	0
計		1550	414	486	231	256	153	5	5
男	384	725	211	209	105	149	45	3	3
女	526	610	126	240	102	66	72	2	2
不明		215	77	37	24	41	36	0	0
計	910	1550	414	486	231	256	153	5	5

なお，これらの機関に属する教員のほかに，機関に属さない個人教授を行っている日本語教師が相当数ある。

3. 4. 学歴別日本語教員数

	国内	海外計	アジア	北米	中南米	欧州	大洋州	中東	アフリカ
大学院	145	253	30	122	7	83	10	0	1
大学	451	582	202	114	83	102	76	5	0
専門学校	65	135	43	54	31	3	2	0	2
その他・無回答	249	715	139	124	110	68	65	0	2
計	910	1550	414	486	231	256	153	5	5

3. 5. 専攻別日本語教員数

	国内	海外計	アジア	北米	中南米	欧州	大洋州	中東	アフリカ
国語，国文学，日本語，日本文学	139	252	67	77	15	55	37	1	0
英語英文学	164	91	17	30	12	5	24	1	2
その他の言語・文学，言語学	158	124	23	38	14	36	11	0	2
日本研究	—	37	2	7	5	18	5	0	0
その他・無回答・不明	449	1046	305	334	185	142	76	3	1
計	910	1550	414	486	231	256	153	5	5

「その他」には自然科学系を含むが，アジア，中南米に比較的多い。

3. 6. 年齢別日本語教員数

	国 内	海外計	アジア	北 米	中南米	欧 州	大洋州	中 東	アフリカ
～24	41	63	15	14	21	0	12	0	1
25～29	150	177	60	20	42	29	23	1	2
30～34	115	176	54	40	29	38	12	2	1
35～39	95	138	28	32	20	41	16	1	0
40～44	114	167	40	47	28	35	16	0	1
45～49	57	151	56	47	24	21	3	0	0
50～54	48	100	34	29	14	18	5	0	0
55～59	30	40	16	15	6	2	1	0	0
60～	48	64	8	34	14	6	1	1	0
不明・無回答	212	474	103	208	33	66	64	0	0
計	910	1550	414	486	231	256	153	5	5

3. 7. 経験年数別日本語教員数

	国 内	海外計	アジア	北 米	中南米	欧 州	大洋州	中 東	アフリカ
～ 2年	209	228	78	37	484	33	27	3	2
3～ 5年	191	179	59	24	36	38	20	0	2
6～10年	101	138	33	35	24	27	19	0	0
11～20年	136	84	9	33	16	17	9	0	0
21年～	56	29	0	21	1	7	0	0	0
無回答・不明	217	892	235	336	106	134	78	2	1
計	910	1550	414	486	231	256	153	5	5

4. 国内の日本語教育

一口に外国人に対するといっても，その外国人には，国籍，母語，年齢，またその日本語学習の目的や学習の環境等の違いがあって，実に多様をきわめている。

まず，日本国内における日本語教育機関については，文化庁の「国内の日本語教育機関実態調査の概要報告」で各機関の様子が知られるが，その性格から大別してみると次のようになる。

1. 留学生のための日本語教育
   (1) 国費留学生のための準備的教育
   (2) 私費留学生の大学入学のための準備教育
   (3) 大学における補習教育
   (4) 日本文化，日本語の専門的研究のための日本語教育
2. 技術研修の目的で来日した外国人のための教育
3. その他の成人を対象にした教育
   宣教師，米国務省関係者，その他の一般成人など。
4. 初等中等教育期間の青少年のための教育
   在日米軍子弟，その他

以下，項を分けて，それぞれの事情について説明を加えよう。

4.1. 留学生教育

１９５４年に東京外国語大学に，６０年に千葉大学に，学部留学生のための課程が設けられた。この留学生は日本国政府の費用で招くいわゆる国費留学生で，６０年以降両大学では，外国語大学で文科系，千葉大学で理科系の留学生教育を分担したのであるが，現在は千葉大学の留学生部は廃止されて，学部留学生はすべて，７０年に東京外国語大学に新設された附属日本語学校で１年間の予備教育を受けることになっている。別に東京外国語大学には，学部の課程にあたる特設日本語学科が６４年から設けられて，現在主として外国人日本語教師の養成を行っている。

また，５４年には大阪外国語大学にも留学生別科が設けられたが，これは同じく国費留学生のうち，大学院の修士課程又は博士課程で研究しようとするいわゆる研究留学生を対象として日本語教育を行うもので，期間は６か月又は１か年である。

国費留学生は，原則としてこれらの予備的教育を経てそれぞれの国公私立大学の学部又は大学院に入るのであるが，各大学でもこれらの留学生の日本語補習のために，また正規の科目として，日本語教育を行うものがふえつつある。

以上のように，国費留学生のうち学部留学生は東京外国語大学附属日本語学校で１年間，研究留学生は大阪外国語大学留学生別科で６か月又は１か年の日本語準備教育を受けるのが原則であるが，採用の際の試験等で日本語能力を認められたものは，その課程を経ないことが許される。

私費留学生のためには，国際学友会，関西国際学友会等の附属の日本語学校その他が１年ないし１年半の期間の予備校的役割を果たしているのであるが，それらの学生の大学入学志望に先立って、私費留学生統一試験という実力テストが国際教育協会の手で数年来行われている。この受験は任意であるが，大学の入学試験に準じて日本語のほか社会，数学，理科等の科目が含まれている。従来は総合的に成績が評価されたのを，７５年度からは日本語を切り離して単独に採点を明らかにすることになった。しばしば大学で留学生の日本語能力の不足が問題となることに対して，あらかじめ入学志望者の能力水準を明らかにして入学後の指導の基礎資料に供し，また予備学習に目標を与える点で，この統一試験は有効な働きをすべきものと思われる。しかし何といってもこれらの準備教育はきわめて短期間のものであって，その中で効果をあげるために当事者の苦労は並大抵でない。

一方では，来日以前の母国における日本語教育を充実し，日本語能力テストを標準化して公平確実に実施し，留学生の水準を来日以前に整えることが必要である。それと同時に，来日後の教育も教授法において設備において更に改善するところがなければならない。教師の資質能力の向上については別に述べるが，少人数クラスの確保（教員数の確保），機器利用の充実などが当面の課題であろう。

大学では，留学生に対して日本語を正規の科目として単位を与え，また補習教育を行っているが，これは，今日留学生を受け入れているすべての大学とは限らず，またその指導も，講師雇入れの予算的措置がないわけではないに拘らず，専ら教官の善意によっているものが少なくないようである。留学生受入れの際，全学的な見地からの日本語教育の位置づけをする必要があると思われる。

なお，大学には留学生に対するtutorの制度がある。1週に数時間の補習授業よりも常時tutorに接触しているほうが日本語習得には有効かもしれないが，実はtutorのほうに外国語習得の機会にしようとの考えがある場合には，その効果はむしろマイナスになりやすい。give and take は友好の基本であるが，留学生に対するtutor の任務は，全くのサービスであることがよく認識されなければならない。

4.2. 技術研修員教育

ここで技術研修員とよぶのは，発展途上の諸国に対する技術協力の一環として，現地の高級管理者，高・中級技術者の養成を目的として我が国に受け入れる，それらの国の政府職員，民間人，学生等のことである。

この人々に対する国内研修事業には，政府ベースのものと民間ベースのものとがある。政府ベースのものは，相手国政府の正式の要請に応じて，国際協力事業団が外務省の交付金を受けて全額国庫負担で実施されており，同団の研修事業部では，東京の本部では日本語研修国際協会に委託し，また内原，横須賀，名古屋，大阪にある研修センターで日本語教育を行っている。

民間ベースのものは，原則として我が国の民間企業等の要請に基づいて海外技術者研修協会によって実施されており，同会では，東京の本部の日本語班のほか，横浜，中部（愛知），関西（大阪）の研修センターで日本語教育を行っている。なお，オイスカ産業開発協力団（東京を本部として，富山，岡崎，香川，福岡に研修センターを設けている。），国際交流サービス協会，日本力行会（研修課）でも，海外技術者に対する日本語教育を行っている。

これらの日本語教育は，研修員が企業等の現場での実際の技術研修に入る前に，又はそれに併行して行われる。例えば，技術者研修協会の場合には，6週間のコースが代表的な研修形態で，その半分を越える９６時間を日本語学習にあて，日常会話の可能な程度，小学1.2年程度の読み書きを目標にしている。これは研究留学生に比べていっそう短期間の学習であって，教材や教授法の工夫に努力が払われているにも拘らず，当面の現場への直接効果については高い評価を受け得ないでいるうらみがある。

4.3. 成人教育

成人を対象とする機関は数多くあり，かつ組織内容も多様である。これらのいちいちについては，文化庁「国内の日本語教育機関実態調査の概要報告」に譲るが，対象によって区分するとすれば，戦後早く開かれた東京日本語学校（４８年），京都日本語学校（５０年）等を始めとする一般成人のための教育機関のほか，上智大学日本研究センター（４６年）その他特に宣教師及び一般外国人をその対象に掲げている教育機関があり，なお，アメリカ国務省が在日外交官及びその家族に対する教育機関として設けている日本語研究所，メリーランド大学極東部で軍関係者及びその家族のために設けている語学部がある。

これらは，機関ごとにそれぞれ独自の組織をもっており，入学期や期間もまちまちである。一般を対象とするものについてみると，期間を定めないものもあり，１０～１２週を１期とするもの，6か月，1年を1期とするもの，1年のうちにも入学期が年1回のもの4回のものがある。また，週時間数についても，１０時間未満のもの，１５時間程度のもの，２８時間のものがある。学生の国籍や年齢も各機関一般に制限がない。個人教授を主とするものもあるが，クラス単位で指導するものも，そのクラスはごく少人数に止めているものが多い。例えば東京日本語学校は1クラス6人を限度としている。教授の効果をあげるためには当然のことであるが，これには経営上の困難が引き換えになっている。

なお，個人教授を行う教授者が，団体を組織して活動していることをつけ加え

ておこう。

4.4. 青少年教育

青少年に対する日本語教育というのは，主として在日外国人の子弟のために設けられた，初等中等教育の学校で行われるものである。これらの学校は，あるいは小学校・中学校の段階，あるいは中学校・高等学校の段階，あるいは小・中・高を通じての普通教育を行うのであるが，日本の学校教育法によらない各種学校であって，国籍を問わずに受入れて英語で教育を行っているもの，フランス語国民の子弟を受入れているもの，ドイツ語圏の子弟を入れているもの，専ら台湾出身者子弟を入れているものなどがある。これらの児童生徒に対して，週2～5回の日本語教育の授業が課されている。なお，台湾出身者のための中華学校では，日本の小・中・高校での国語教科書をそのまま使用しているということである。

これらのほかに，米軍関係者の子弟のために各基地に高校が設けられ，そこでも週5時間程度の日本語教育が行われてきたが，近年次第に学校が廃止される方向にあるという。

4.5. 帰国子女教育

日本語教育としては忘れられがちであるが，ここに加えておかなければならないのは帰国子女の問題である。海外で日本人学校の設けられているのは現在41か所で，ここから帰った児童生徒はほとんど問題がない。日本語補習学校（講習会）のあるところからの児童生徒も，十分ではなくてもそれに準ずることができる。しかし，それらの設けが全くなく，親たち以外に日本語を聞く機会をもたずに育ったものは，外国人子弟とほとんど同様の条件であって，外国人に対すると同様の日本語教育を受けなければならない。それについては海外子女教育振興財団が，在外中や帰国時の世話をすることになっており，また帰国後の教育には，東京学芸大学の附属小中学校その他に帰国子女学級が設けられ，また文部省の帰国子女教育研究指定校があるが，適切な指導者を欠く土地では，学習に非常な困難

がある。もっとも海外在住の期間や帰国時の年齢等によって，この言語能力のレベルは一概に言えないが，特に問題になるのは，近年に至って中国等から帰還した人々の子弟である。これらは，東京や大阪では公立の夜間中学校が引き受けているが，それらの学校では，国語教師ばかりでなく他教科担当の教員も新たに日本語教育の任務を負うことになった。これらの生徒は，おおむねすでに年令が高く，しかも多くは経済上の理由から夜間中学以外に補習を受ける余裕がないのである。

なおまたこれに加えて，里帰りの婦人が連れ帰った子女たちは，外国籍のままであって，日本語教育を組織的に受ける機会がない。目下のところこれらは有志者の援助を待つほかはなく，少なくともここ数年の間は，この人々に対する援護が日本語教育の一つの問題になるであろう。

5. 海外の日本語教育

海外における日本語教育については，別項に掲げる国際交流基金の資料によって大体を知ることができよう。大学には，日本語学または日本学の学科を設け，すぐれた教授のもとにすぐれた日本語専攻学生の養成されているものもあれば，単に第二，第三外国語としての講座を設けているに止まるものもあるが，世界的に日本語への関心が高まりつつあるということができる。

中等学校での日本語教育は，近年特にオーストラリア，ニュージーランド等において急激に盛んになり，正科としてとり入れる学校が増加しつつある。ここでは，現地教員の研修と養成が急務となっている。

一般の日本語学校の場合をあわせて，これら海外の日本語教育機関に従事する日本人の数は，必ずしも多くない。その人々の中には，元来，語学的また語学教育的訓練を経ていない人々，また，何らかの専門的研究のために外地に滞在して，かたわら日本語教育に関係するようになった人々もある。商社員の家族で日本語教授を行うようになった人もある。これらの人々に対しては，日本語教育の知識や情報を適切に提供する必要がある。

公的な機関によって海外の日本語教育のために派遣される日本人教師は，現地の要請が少なくないにも拘らず，実際にはその数が限られている。コロンボ計画その他による日本語教師の海外派遣は，海外技術協力事業団（現在は国際協力事業団）の仕事であったが，７２年に国際交流基金が設立されてからはその日本研究部が海外の大学等に対する日本語講師の派遣を行っている。７５年現在では約３０人が派遣されている。

別に国際協力事業団では，７１年度から海外移住者子弟に対する日本語教師を派遣している。７５年現在では，ドミニカ，パラグァイ，ボリビアに各１人である。また同事業団の日本青年海外協力隊事務局で，６５年度から開始したアジア，アフリカ，中南米の協力隊員の派遣の中に日本語教師を含んでいる。７５年現在ではインド，マレーシア，ラオス，フィリピン等に１３人である。

ここに書きそえておきたいのは，教師派遣について世間一般では，大学や研究

所に対する日本語学専門家の派遣と，日本語教育機関に対する日本語教師の派遣と，さらに海外在住の日本人子弟に対する国語教員の派遣とが，往々にして混同されることである。その第三の国語教員は，全く内地の国語教育の任務を外地の日本人学校で行うもので，ここでいう日本語教育とは直接の関係がない。前二者は，実際現地では切り離しがたい場合があり，いずれにしても任務に上下はつけられないが，一は言語学的研究ないし教員養成のための専門家であり，二は直接に学習者の日本語能力に関係する専門家であって，一人で両者を兼ねることは，場合によって止むを得ないが容易なことではない。それぞれの分担を明らかにする必要がある。

教師の資質能力については別に述べるが，海外にある教師の中には前任者の教授法や教科書を後任者が教室で非難するようなはなはだしい例もあって，学習者の不信を買うことがあるという。また，副業的な教師が，自分の専攻に関する現地の知識の吸収にのみ集中して，肝心の日本語教育がおろそかになり，学習者の意欲を損ねているような例も時々指摘されている。

一方また，外国の機関では，日本人教師が能力もあり経験もあるに拘らず，学位その他の資格がないために適当な地位を得ず，外国人がわの一方的な支配に服して実際の教授も左右される例がないではない。日本人自身が実質の向上に努力すべきは当然であるが，ここでは日本語教師としての資格の制度が問題となるであろう。

国内における日本語教育でも実は同様であるが，特に海外における日本語教育で問題になるのは，教師とともに教材のことである。今日当面の問題として，日本語学習の補助資料としての日本文化また日本人の日常生活に関する教材が整っていないことがあげられる。日本紹介映画も多数作られており，在外公館などを通じて各国での利用に供されているのではあるが，各教室で学習の際簡易に使用できるような教材は，現地ではなかなか整備が困難であって，適切な選択による視聴覚資料が簡便な形で編集され供給されることについて要望の声が強い。

また，日本人教師が派遣されるような土地では，教科書の不統一に対する訴えが聞かれる。極端には教師の交替ごとに教科書が変えられて学習者を迷わせるというのであるが，これは教師のがわの工夫と互いの連絡によって解消すべきものである。

日本研究に熱心な外国の大学では，学生をある期間日本に滞在させて，直接日本文化に接し，日本の生活を経験しつつ日本語学習を行わせる制度を設けているものがある。アメリカ・カナダ十一大学連合の日本研究センターはその例で，大きな効果をあげている。オーストラリアのモナシュ大学のように単独に自分の学生のために数か月の講座を日本で開いてきた例もある。これらは一種の留学生教育であるが，外国の教師自身にまずこのような日本という現地での生活体験を与えることはぜひとも必要である。この点では，近年始められた国際交流基金の海外日本語講師研修会はまだ少数で短期間であるが，重要な事業である。なお基金では，別に学習者のために海外日本語講座成績優秀者研修会を行っている。

外国人教師に止まらず，日本人教師でも，長年外国に居住している人々については，時々帰国してその母国語を学び直す必要がある。それと同時に派遣の制度としては，数年の周期を立て，一種の人材のプール制を考えることが必要である。

なお，この項に附記するが，海外への日本語教育として，日本放送協会の日本語教育放送がある。２０か国に対してそれぞれ毎日１５分の短波放送が行われるうち，週１回が日本語学習に関するものである。韓国語と英語の放送では初級と中級の日本語番組があり，また初級の１０か国向け放送では，それぞれの教材パンフレットが無償で配布されている。日本短波放送にも日本語教育番組があるが，これは主として国内在住外国人のためである。

6. 日本語教師の養成と研修

外国人を含めての日本語教師養成のためには，東京外国語大学の特設日本語学科（４年間の課程）及び同大学院の外国語学研究科日本語専攻ならびに大阪大学の大学院文学研究科日本学専攻が設けられており，国際基督教大学教養学部の語学科，天理大学日本語教員養成課程にも日本語学専修の４年課程があり，６０年以来日本人及び外国人の学生が教師として養成されている。また，早稲田大学語学研究所には留学生のため１か年の日本語専修課程の研修コースがある。

慶応義塾大学では大学院生に対する２か年の日本語教授法講座，大東文化大学には学部学生に対する２か年の日本語教授者課程があり，その他，早稲田大学語学研究所，拓殖大学語学研究所，大阪城南女子短期大学等に１か年の養成のための講座がある。また，大阪ＹＷＣＡ学院では，大学卒業程度の人々を対象として初級中級それぞれ６か月の日本語教師養成講座，神戸ＹＷＣＡ教育部でも，同様の程度で６か月の養成講座を行っている。東京の朝日カルチャーセンターでは，「日本語教育－外国人に教えるために」の名で専門別に１０コース（それぞれ週１回１２週）を設け，短大卒業以上で１か国以上の外国語修得を受講上の資格としている。青山学院大学国際部にも日本語教授法講座が設けられ，大学・短大卒業者を対象として春秋２回各１０週程度のコースが開かれている。国際交流基金では，海外派遣要員の選考対象を得るために，約５か月の初心者クラス，経験者クラスの研修会を開いている。

その他，短期間の集中的な研修会が，言語文化研究所附属東京日本語学校，早稲田大学語学研究所等で毎年夏期に行われる。

国立国語研究所では，７４年に日本語教育部創設以来，日本語教育研修会を毎夏開いてきた。この研修会は，もと日本語教育学会の計画を文部省（後に文化庁）が引き受ける形で１９６５年から始められ，毎年学会の協力で開かれていたのを引きついだものである。７６年は東京及び大阪でそれぞれ現職者及び初心者を対象とする二講座を開き，総体で約３００人が受講した。この研修は，いずれも５日間の短期集中型であるが，日本語教育センターの研修施設が完成する７６年後

半以後は，さらに各種の形態での研修が計画されることになっている。

これらの研修の受講者は，主として大学の学部の課程を経た，又はその専門の課程を履修中の人々で，現に日本語教育に従事しているか又はこれから従事しようとする希望を持っている人々である。これらの人々に対しては，日本語及び日本語教育に関する知識がいろいろの程度において提供されなければならないが，教育実習の場をどのように工夫するかが，今後の課題である。

なお，大学の養成講座は別として，これらの講習会に参加する人々のうちには，それを修了することが一種の資格を得ることになるものと考える人々がある。しかし，特に短期のものについて言えば，資質能力の向上という研修の実質が問題なのであって，その短期なのも主として在職者の研修の便宜のためであり，戦時中のように臨時緊急に派遣教師を促成する必要があったのとは，時勢が大いに違っていることを知らなければならない。

7. 日本語教師の資格

研修会は，教師の資質能力の向上を目的とするもので、資格の問題ではないというものの，日本語教師の資格ということについては改めて考える必要がある。現在日本語教育に従事しているのは，圧倒的多数が旧制の専門学校や新旧の大学の卒業生であり，またその三分の二ほどは国文学科又は英文学科その他の外国語学科の出身であって，一般に何らかの教員免許状を持っていると考えられる。しかし，日本語教育としては，上述のように多種多様の機関があって一律に教師の程度を定めがたく，国内の学校教員の免許状のように単純には制度化できない面がある。しかもなお，資格制度が人々から望まれるのは，自身の実質的レベルの向上の目安であるとともに，主として海外における日本語教師としての地位の問題にかかわっているからである。

大学内の地位は学歴や業績が決定することになろうが、日本語の能力や日本語教師としての能力については，外国人の管理者は，日本人の教員又はその候補者の実力について何らの自信ある判定を下すことができない。そこで，交流基金などからの公式の派遣者は別としても，何らかの信頼のおける証明書が要求されるのは当然とも言えよう。

さてその証明書は，必要が考慮されながらも，なかなか制度として実現するまでに至らない。あるいは，通訳や翻訳士などと同様に，社会教育の一環として行われているような能力検定が考えられるかもしれない。それには権威のある試験が行われなければならないが，日本語能力試験のモデルとしては，例えば英語におけるＴＯＥＦＬ（Test of English as a Foreign Language）があげられようか。試験ということを考えると，外国人教師用のものが別に考えられることにもなろうし，また初級・中級・上級というような段階も考えてみる必要があるであろう。

しかし，それに先立って，日本語教師としてもつべき資質能力はどのようなものであるかが，十分慎重に検討されなければならない。文化庁に設けられている日本語教育推進対策調査会が，文化庁長官に７６年３月に報告した「日本語教員

に必要な資質能力とその向上について」はその一つの結果である。

この報告の本文は，別に巻末に転載するとおりであるが，資質能力そのものについては，まず国際的教育者として，言語の教師，日本語教育の専門家として期待される資質をあげ，また期待される能力として，一般的，共通的に必要な能力と日本語教育の多様性に応じて必要な能力とについて項目を立てている。（この能力に関しては，本文とは別に具体的内容が示されている。）その向上策としては，養成・研修の機関の整備や内容の向上，研修の機会の拡充，研究や教材開発の推進等をあげ，なお末尾では，能力検定や資格付与などについて将来検討の必要があることに触れている。

報告にも言及されているとおり，世間では往々にして，日本人ならば日本語は教えられると考え，また自らの日本語能力を過信する傾きがあるが，教師となるべき準備と，教師としての不断の研修とが，決して容易なものでないことを強調しておかなければならない。また同時に，外国語の能力があるから外国人の相手ができるだろうと考える人々もあるが，相手を理解するために外国語の知識や能力が必要なことは言うまでもないとして，実際の教授上では，外国語を不用意に用いることがかえって学習効果をマイナスにすることを知らなければならない。基本にあるものは何といっても確実な日本語の能力，日本語の知識であり，これに教師としての多方面の能力が要求されるのである。これは我々日本人が外国語を外国人から習おうとするときと全く表裏をなすものである。

8. 日本語の教授法

児童生徒の身心の発達，社会性の伸長に応じて言語能力を発展させるという，自然習得に支えられる面の大きい国語教育に対して，外国人に対する日本語教育では，このような自然習得に依存することはほとんど期待できない。特に短期間に教育を実施しようとするときには一層困難になる。日本語教育にはそのための教授法研究確立の必要性があるのである。

昭和１０年代の日本語教育は，その究極的目的が政治的色彩の濃いもので，今日の日本においては受け入れがたいものであったとはいえ，明治以来の長年の経験から，少くとも教育技術的には，すでに一つの水準に到達していたと言うことができる。「日本語教授法原論」（山口喜一郎著）をはじめとするいくつかの著作や刊行物において提唱されている教授法に関する論議は，視聴覚機器等伝達手段の発達など，教育方法のある部面に関する記述の不足を除いては，今日でもなお充分評価されるに足る理論に支えられている。

戦後もそれらの遺産をひきついだ少数の教師は，少数の学生を対象としたささやかな教育実践の中で，かなり高い水準の教授技術を維持しつづけてきたのであるが，急激な需要の増加に伴う，間に合せ的情況のつづく中では，日本語教育には教授法がないのではないかと，とかく問題とされるのは確かである。

今一つ，日本語教育の教授法についての批判がきびしいことの原因は，要求される学習目標が高いということにもある。

日本における英語教育についても，その効果が大きな問題とされているが，それに比べて外国人に対する日本語教育の場合は，特に条件がきびしい。英語教育が，英語が日常実際に使用されていない日本の社会の中で論じられるのに対して，日本語教育は，少なくとも国内では現実に日本語が使用される環境の中で行われているものであり，大学の講義を理解したり，町中での自由な会話への参加が可能な能力を要求されるのである。

戦前，戦争直後の学習者の大半は，宣教師，軍人，外交官や限られた国の留学生であったものが，現在では世界各地からの多種多様の職業の人が対象となって

いるように，日本語学習者の内容にも変化があり，その多様性に対応する教授法が求められておりながら，それが十分でないことも率直に認めなければならない。

現在日本国内には数多くの多様な日本語教育機関があり，それぞれに異なった学生を擁し，その目的に応じたカリキュラムを立て，それぞれ使用する教材に苦心している。

長期にわたって継続的な教育を実施している機関の場合には，はじめの半年間あるいは一年間は集中教育の形式を採用しているところが多い。学習者は連日日本語の学習に打ち込むわけで週間授業時数は２５時間を超えるのが普通である。大学進学のための予備教育を目的とするところでは，一年間でコースを終了することになっているが，一年間の学習で大学内での学習活動に無理なく参加できるだけの日本語能力を身につけることができるかどうか，ことに研究留学生のように，大阪外国語大学における６か月の日本語学習だけで，はたして大学院での研究が進められるか，しばしば議論になるところである。

現在では留学生を受け入れた大学内で日本語の補習教育ができるようになっているが，必ずしも十分ではない。教授上の能率が特に問題となるわけである。

短期間にコースが終了する例としては，技術研修員のための日本語教育があるが，一か月あまりの期間に与え得る日本語能力の内容が，その後の技術研修期間中の言語使用の実態と考えあわせて，どのようなものであるべきかが問題になっている。日本語研修期間中に習得した日本語と，技術研修を行う現場で実際に使用されている言語との間に差がありすぎれば，学習の目的と効果に疑問が生まれる。海外技術者研修協会の日本語関係者は，この問題の解決のために企業内の使用言語の調査を開始している。

アメリカンスクールなどのように，外国人子弟のための学校では，対象者の年齢が低く，自然習得に期待できる面もあるが，一方，成人に対する教育の場合とは異なった教育上の問題を持っており，年少者の教育に適した教授法，教授内容の研究，改善の努力が今後の課題として残されている。

学習目的や教授組織の形態のちがいによって，教授法上の問題点は必ずしも共

通ではない。以下日本語そのものの提出順序や配列，教授技術上の問題について二三の点をあげよう。

文字の提出時期をいつにするかについては，音声による基本的な文型，文法の指導と関連して，教育担当者の間で意見がわかれている。

一つは，日本語の音韻感覚が十分に身につき，基礎的な文を使用した表現ができるようになる前に文字を導入することは，学習者をいたずらに混乱させ，学習結果を不完全にする，という立場である。この立場では，補助的な手段として，音声表記のためにローマ字を使用するのが一般的である。

現在，教授者の多くはこの考え方を基本的には支持していると見られるが，いつ，どのような形で，ひらがな，かたかな，漢字等を導入していくべきかについては，主張が異なる。数時間ないし十数時間の音声上の基礎的な指導のあと，ひらがなを提示していく行き方もあれば，半年以上にわたって文字の介入を許さないものもある。どちらの方法がより能率的であるかについては，客観的な証明が得がたく，容易に断定はできないが，ここ数年来の傾向としては，文字の導入時期が少しずつ早めになってきているということは言える。学習者の文字学習に対する要望の強いこと，あるいは大学での言語活動で何が必要であるかという最終目標からの反省が，これを進めているのかと考えられる。

音声による提示を優先させ，文字の導入を控えるという，上のような行き方に批判的な考え方，あるいはそれに拘束されない立場もある。

漢字はともかく，ひらがな，かたかなは，それ自体が日本語の音韻を表記するものであって，音声の表記に積極的に使用すべきだというのである。ローマ字による日本語の表記は，その使用目的が便宜的なものであるにせよ，教材の中で使っている限りは発音教育上にも弊害があり，また，実際生活であまり使わない表記法を，特に学ばなければならないという点では問題がある。

漢字の指導については，どの教科書でも各種の資料や調査結果をとり入れて，提出順序にかなりの配慮がなされている。特に漢字だけを学習するためのテキストやカードもできている。しかし，漢字に音訓両様のよみ方があることや，習わなければならない字数の多さが，日本語教授上の大きな壁となっていることはいうまでもない。特に，母国語で漢字

を使用している学生とそうでない学生の間では，学習上遭遇する困難点も異なり，それぞれに適切な指導計画を立てることは容易でない。

語彙の指導は漢字の指導と深い関係があり，与えなければならない一定量の語彙をどのように排列し提出していくかは，教授者が頭を悩ますところである。単語のはたらきは，いくつかの単語の間の相互の関係に重要な意味があるし，また一定時間内に習得できる語彙の量には限りがあるので，理想と思われる語彙を学習日数で割って，一日の学習目標を割り出すという単純な方法は成り立たない。学習者の語彙量を能率的に増大させていくためには，どのような単語を優先的に教授すべきかを決めなければならない。現段階では教師の経験によってそれが選択され，教材の作成などにも反映しているというのが実情である。日本語教育のための語彙に関する科学的な研究が望まれるゆえんである。

文型の指導については，日本語教育ではかなり固定した伝統がある。海外で開発された教材には様相の異なったものもあるが，大方の教科書では，戦前に開発され使用されてきた文型のとりあげかたが，強く影響を与えている。「AはBです」という表現のかたちに「コソアド」を結びつけた文型からはじめるというのが，どの教材にも共通にみられる現象で，教育の場を重視して教授作業を行おうという考え方と相まって，現在の日本語教育の大勢を占めている。簡単な文型から複雑な文型へ，理解しやすい表現からむずかしい表現へと，段階を追って発展していくようにどの教材も排列してあり，その提出順序等については大きな異同はない。

これらとかなり違った文の提示法は，米国コーネル大学の Jorden 氏の著書〃Beginning Japanese〃に見られる。この方式では，言語使用の場面を重視し，そこで用いられる文を素材にしているので，「わかりますか」「わかりません」のような動詞を含んだ文が冒頭に出てきている。

文の型の選択や提出方法のちがいは，必然的に練習の形式や内容を規制するばかりでなく，教授法自体の差異を表わすものとしても，重要な意味をもつものである。

以上は，日本語の言語的要素，文字・語彙・文型などをどのように選び与えるかという観点から，教授法を見たものであるが，これをどのような手順・方法で

与えるかという観点も成り立つ。

8. 1. 媒介語使用の問題

日本語教育で媒介語を使用すべきか否かが，戦前から，時折くり返して議論の対象となることがある。これに対して，日本語教育の現場の実態は，かなりはっきりした回答を与えていると思われる。

外国語教授法の一つに訳読法と呼ばれるものがあり，日本の外国語教育の中ではごく普通に見られる方法であるが，日本国内における日本語教育に限っていえば，基本的な方針としては，ほとんど用いられていないと言って差支えない。教育が組織的に行われていない場合，あるいは教授方法が個々の教師の判断にゆだねられている場合には，理解の確認の手段として使用されることがある。しかし，その場合でも，英語等を使用することについての学生の評価はきびしく，稚拙な英語等の使用が教師への不信感を招く原因となることが多い。

ただ海外では，訳読法と呼んでよい教授法が，かなり明瞭なかたちで授業の中で採用されていることが多い。とくに中上級の教育ではこの傾向が強く，教材の日本文を逐次英語訳などして，授業を進めている例が多く見られる。これは日本における外国語教育の場合と似ている。

入門期の授業についてみると，教室内では全く英語等を使用しないで指導するという教授法が国内では一般的で，教科書もそれが可能なように編集されている。そのような教科書を使いながら，根本的な方針を理解するにいたらず，訳読式で教室作業を進める未熟な教師が，実際には存在する可能性があり，問題にされることがある。

もっとも教科書によっては，教室作業を日本語だけで運ぶことが困難なものもある。そういう教科書は，媒介語の使用を前提とした教授法にそって作成されたものと，見なしてよいであろう。

全く媒介語を使用しないという完全な意味での直接法に従っている例は，現在では，ほとんど存在しないと言うことができる。どの教科書にも，英語なり中国

語なりによる解説や，英語で意味を与えた単語表などが用意されている。また，教育機関の中には，週に1時間ないし2時間の時間を限って，英語などを使用して，文法の説明を与えたり，学生の質問に答えたりするようにしているところもある。

しかし，だからと言って，日本語教育では媒介語が使用されていると言ってしまうことも，正しくない。少なくとも，授業中における媒介語の使用はきびしく禁じている機関が圧倒的に多いからである。教育が組織的に行われている機関ほどこの傾向は強く，貴重な授業時間に少しでも多くの日本語に接し，日本語を使用するようにさせる方針を守っているわけである。

8.2. 練習の方法

学習作業の過程を大ざっぱに分けて見ると，まず，素材が提示され，それを理解するという段階があり，次に，その素材を身につけ，使用可能にするという段階がある。そしてさらに，それが本当に身についたかどうかを確かめるための，確認評価の段階がある。この三つの段階は，常に順序を追って実施されるわけではなく，とくに初歩の学習ではほぼ同時に行われることが多い。

そのうちの第二の段階で，練習作業の果たす役割はかなり重要である。日本語教育で一般的に用いられている練習の形式には，substitution drill, conversion drill, expansion drill, response drillなどとよばれているものがあり，いずれも新しいことではないが，その用い方は教育目的と教授法との特色をはっきりと裏づけるものである。

練習に関する問題の一つは，練習の形式の良しあしということよりも，練習自体が必要かどうかという，教授法上の問題であろう。日本に在住する外国人は，言葉を使用する機会に恵まれているのだから，教育の場での練習の必要性はあまりないとする考え方もあり，言語使用能力の形成に果たす練習の役割については，検討の余地が残されている。

9. 日本語教科書・教材等

現在市販されており，入手の可能な日本語教科書類は５０種をこえている。中には何巻かに分かれているものがあるので，合計では約２００冊になる。

そのうちの大部分は基礎段階，初級用のもので，中・上級対象となると，５０種のうち１０種に満たない。また，別に利用上の性格から分けてみると，学校等の教育機関が教科書として利用するためのものが，圧倒的に多く，独習者を意図して作られたものがそれに次ぐ。教室用の教科書の場合には，自習も可能なように配慮されているものもあるが，また，教師の存在なしには利用が不可能なものもある。

教材は教授法と密接な関係があり，教授法と離れて教材は存在し得ない。教科書の中には，教育対象を明らかに意識して編集されたものも多い。また，口頭練習を主な目的として作成されたものもある。

ところが，その目的意図が使用者に伝わらず，誤った利用のされ方がなされている場合がある。口頭による新教材の導入が前提となっている教科書を使用しながら，本文はもちろん練習部分にいたるまでを，訳読・朗読の材料としてしか扱わなかったりすることも，少なくない。

教材はあくまでも教材であって，教育の目的は学習者に日本語能力をつけさせること，そしてその目的遂行に利用するための手がかりとして，教材・教科書があるのだという程度の認識は，すべての利用者にもっていてもらいたいものである。

しかし一方，残念なことに，国内で出版された日本語教科書の大部分には，その教科書をどう扱って教授すべきかについての説明が，ほとんどない。発行者の側にも，製作者から離れた利用者のための手引きを懇切につける努力が必要である。

これらの教科書類を通じて，問題になることとしては，まず，今述べたように，全般的に，基礎教育を目的とするものに集中しており，中・上級用のもの，学習者の将来目的にそったものが少ないということがあげられる。

また，大部分が英語を解説用語として用いたものであって，それらは，英語以外の言語を母語とする学習者が利用するのに困難があるということもある。

さらに，各教科書で使用している文法用語等の術語がまちまちであることも，使用者にとっては不便であろう。しかし，単なる統一が必ずしも良いとは言えない面もある。また，国定教科書の必要を説く意見も時折あらわれるが，教科書の国家的統一が，日本語教育の多様性に答えて，その発展に本当に役立つものであるかどうかについては，議論の余地のあるところである。

これらの教科書の主要なものについて，特徴別に概括してみると，次のようになる。

(1) 教室用教科書として編集されたもので，長期にわたる継続的な教育に使用し，日本語について，読む・書く・話す・聞くの総合的な能力を与えようとするもの。

○ 「標準日本語読本」（長沼直兄著）全8巻，このシリーズには別に準備段階教育用のBasic Japanese Course，各巻ごとのPractice Book，Word Book，Kanji Book，その他漢字カード，活用練習帳，レコードなどがついている。

○「日本語読本」（国際学友会日本語学校編）全4巻，ほかに導入期用の「日本語のはなしかた」「よみかた」，口頭練習帳，漢字練習帳等がある。（「話しかた」にはテープあり）

○ ″Modern Japanese for University Students″（国際基督教大学語学科日本語研究室編）全3部。ほかにExpressions & Structure，Exercise，Writingなどの付属教材あり。

○ その他，同類のものには「外国学生用日本語教科書」（早稲田大学語学教育研究所編）初級，中級，上級。「にほんご」（東京外国語大学付属日本語学校編）などがあげられる。

(2) 前掲のものと同じ目的をもつが，初級基礎段階の教育に限られるもの。

○ ″Beginning Japanese″（E・H・Jorden 著）全2部。テープあり。

○ "Japanese for Today "（吉田弥寿夫他大阪外国語大学留学生別科関係者編）学研刊。テープあり。

○ "Basic Japanese for College Students"(Niwa & Matsuda著）テープあり。

○ その他，"Japanese:A Basic Course"（Alfonso著）

"Intensive Course in Japanese"（ランゲージ・サービス社刊，テープあり）

また，"Japanese Language Patterns"（Alfonso 著，解説書的目的をもつ）などがある。

(3) 前者と同じ目的をもつが，中・上級学習者を対象とする教科書には，

○ 「日本現代文読本」（Hibett & Itasaka 著）（ハーバードプレス刊，読解教材である）

○ "Integrated Spoken Japanese—I"（アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター編）

○ "Modern Japanese—An Advanced Reader"（板坂元ほか）講談社刊。読解教材。

○「外国人のための日本語読本」（文化庁刊）初級7分冊，中級9分冊，上級8分冊，副教材用の読解教材。

(4) 技術研修者の短期訓練用としては，海外技術者研修協会編の「日本語の基礎」英語，タイ語，スペイン語，インドネシア語，ペルシャ語，アラビア語，韓国語版などがあり，また，高校生向きのものとしては，アメリカで発行されたJohn Young ほかの編集によるものがある。

(5) 一般人向けに，独習を前提とする会話学習用教材には，「日本語四週間」（小川芳男，佐藤純一著，大学書林刊），"Japanese in Thirty Hours"（Kiyooka Eiichi著Seiwakai 刊）その他，ねらいやかたちの異なったかなりの点数の出版物がある。

(6) 日本語学習に使用するための辞典類には，"Japanese — English

Character Dictionary"(Nelson 著，タトル社刊)。「外国人のための漢字辞典」「外国人のための基本語用例辞典」(文化庁刊)などがある。

(7) 視聴覚教育教材としては，

○ 文化庁国語課(50年度以降は国立国語研究所)製作による日本語教育教材映画，20分もの全6巻，5分もの7巻と，文字教育用スライド「駅の中の文字」また日本語教育テープには，

○ 「日本語コース」リンガフォン，(Linguaphone Institute Ltd, レコードによるものもある)

○ 「テック・基礎日本語」(株式会社テック発行)などがある。これらは，(1)，(2)などの教科書に付属しているものとは異なり，テープ自体を教材の主体としたものである。

10. 日本語教育センター及びその他関係諸機関

10.1. 日本語教育センター

外国人に対する日本語教育が，国際交流の推進に重要な役割をもつという共通の考え方から，７２年には総理府の対外経済協力審議会が意見「開発協力のための言語教育の改善について」で，７３年には文部省の中央教育審議会日本語教育特別委員会が報告「外国人に対する日本語教育の普及及び振興について」で，また自由民主党政務調査会国際文化交流特別委員会が「留学生対策及び関連国際教育交流対策の推進について」で，７４年には中央教育審議会が答申「教育・学術・文化における国際交流について」で，それぞれ日本語教育の振興充実策を総合的かつ効果的に推進する中核的機関を早急に設置すべきことを指摘強調し，また日本語教育学会もその実現について要望を重ねてきた。これらを受けて文化庁では，日本語教育推進対策調査会を設け，その報告に基づいて日本語教育センターを国立国語研究所に附置する計画を立て，その結果として，７４年４月に国立国語研究所にひとまず日本語教育部が発足した。

この日本語教育部は，７６年１０月に日本語教育センターと称することとなったが，当面その陣容はセンター長以下９名に過ぎない。将来の構想では，研究，指導普及の２部に６研究室を設け，研究部では，日本語教育の効果的な内容方法のために，日本語教育の見地からする日本語の研究，日本語と学習者の母語である諸外国語との対照的研究を発展させ，指導普及部では，日本語教師の研修を充実するとともに，読本・録音教材・映画スライドその他各種の教材や機器の開発，情報資料の収集またそれらの提供を行おうとしている。幸いにして建物については，この構想に沿った規模のものがすでに実現しているので，その人員・諸設備も早く充実して，センターの任務を名実ともに果たすようになることが切望される。

10.2. その他日本語教育関係諸機関

文化庁文化部国語課（６１年文部省で開始された日本語教育関係事業を６８年文化庁発足に伴って引き継ぎ，７４年国立国語研究所にモデル教材等の作成普

及，日本語教育研修会の開催等の事業を移管した。）日本語教育推進対策調査（日本語教育推進対策調査会の開催），日本語教育の実態調査，日本語教育研究開発の促進（研究委託，研究協議会の開催等），日本語教育懇談会の開催等の事業を行っている。

国際交流基金日本研究部日本語課（７２年開設）海外の大学等に対する日本語講師の派遣，謝金の援助，日本語学習教材の供与，海外向け日本語教材の開発作成，日本語教材の収集と海外への紹介，海外における日本語教育の実態調査，研修会の開催，その他の関係事業を行っている。

教師の海外派遣についてはそのほか，

国際協力事業団移住第一業務部

同日本青年海外協力隊事務局

外国人留学生，技術研修生に関して，

外務省情報文化局文化事業部文化第二課

文部省学術国際局ユネスコ国際部留学生課

財団法人日本国際教育協会（５７年開設）

国際学友会

関西国際学友会

国際協力事業団研修事業部

海外技術者研修協会

その他，

財団法人言語文化研究所（４８年創設，東京日本語学校を附設している。）

。　学校等，日本語教育を実施している機関については，文化庁「国内における日本語教育機関実態調査の概要報告」に譲る。

なお，日本語教育関係者の団体として日本語教育学会がある。１９６０年前後，大学での留学生教育の進展や，それに応じて文部省で行われた日本語教育懇談会などをきっかけとして，個人的な教授に従事する人々も教育機関に属する人々も，互に連絡し協力してそれぞれの向上をはかろうという考え方が強くなってきた。

その結果として６２年に生まれたのが「外国人のための日本語教育学会」（略して「日本語教育学会」）である。同会はその後，月例研究会や年１回の大会を開き，機関誌「日本語教育」や「ＮＫＧ通信」を刊行，自ら研修会を行ったり，文部省，文化庁等の研修会に実質的に協力したりして年々着実にその活動を続けてきた。会員数は，海外を含めて約1,０００名である。従来は，専ら会員の会費によって運営する任意団体であったが，近年の情勢に応じて，積極的に日本語教育を推進する事業母体として，組織を公益法人にする手続きを目下進めている。

定期刊行物

「日本語教育」（日本語教育学会）

「日本語教育研究」（東京日本語学校内日本語教師連盟）

「講座日本語教育」（早稲田大学語学教育研究所）

「日本語教育論集」（東京外国語大学附属日本語学校）

参考書目

国内の日本語教育機関実態調査の概要報告」（昭和５１年６月文化庁刊，非売品。売品は，昭和５０年１１月文化庁刊「外国人のための日本語教育の概要」があるが，資料は古い）

「海外日本語教育機関一覧（昭和５０年）」（昭和５０年１２月国際交流基金刊）

文化庁及び国立国語研究所編日本語教育参考資料

「日本語教育指導参考書１－音声と音声教育－」（昭和４９年大蔵省印刷局刊）

「日本語教育指導参考書２－待遇表現－」（昭和５０年大蔵省印刷局刊）

「日本語教育指導参考書３－日本語教授法の諸問題－」（昭和４７年大蔵省印刷局刊）

「国語シリーズ別冊１－日本語と日本語教育・語彙編－」（昭和４７年大蔵省印刷局刊）

「国語シリーズ別冊２－日本語と日本語教育・文法編－」（昭和５０年大蔵省

印刷局刊）

「国語シリーズ別冊3－日本語と日本語教育・発音表現編－」（昭和50年大蔵省印刷局刊）

「国語シリーズ別冊4－日本語と日本語教育・文字表現編－」（昭和51年大蔵省印刷局刊）

附　載

「日本語教員に必要な資質能力とその向上策について――日本語教育推進対策調査会報告――（昭和５１年３月３１日）」（ここには，その本文のみを抜粋し掲載する）

1　日本語教育と日本語教員

(1)　日本語教育振興の方向とその中での日本語教員の役割

近年，国際交流の進展に伴い，外国人の間に日本語学習への関心が高まっているが，これに応じて，日本語教育の機会と場を整備し，充実した日本語教育を行っていくためには，関係者の一層の努力とともに，国の格段の振興方策が必要である。このことについては，既に，中央教育審議会の答申「教育・学術・文化における国際交流について」（昭和４９年５月）や昭和４８年度の本調査会の報告等においても具体的方策が述べられているところであり，これらに基づいて，種々の施策が進められているが，更に一層の進展向上を図るためには，日本語教育に内在する問題をより深くとらえ，これに応じて具体的な施策を立てる必要がある。

今日，日本語教育において解決を迫られている問題には，日本語教育機関に関する問題，日本語教員に関する問題，教育内容・方法に関する問題，教材に関する問題等，多くのものがあるが，教育の成果は教育者に負うところが大きいことを考えたとき，専門家としての日本語教員の育成とその資質・能力の向上とは，日本語教育振興のための基本的課題であると考えられる。

(2)　日本語教員の資質・能力の検討の必要性

世上，ややもすれば，日本語を話すことができさえすれば外国人に日本語を教えることができるというように，安易に考えられがちであるが，日本語を正確に認識して，外国人に客観的に説明するのは決して容易なことではない。

外国人を対象とする日本語の教育では，教えようとする日本語そのものに

ついての十分な知識や運用能力が不可欠であるばかりでなく，効果的な教授活動を行うためには，教授技術を身につけるとともに，学習者の持っている言語や思考形式等に関する知識と理解を持つことが必要である。

近年，大学において，日本語教員の養成体制の整備が図られつつあるが，従来の学校教育制度の中では，このような，特別な資質・能力を備えた教員を養成する課程はほとんど存在しなかったといってよい。このため，現在の日本語教員の多くは，外国語・外国文学あるいは国語・国文学に関する課程の修了者であって，日本語教育に従事しつつ，その実務経験，研究等を通じて，自らの努力によって必要な知識や教授法を身につけようとしてきた。そして，それらの日本語教員の間にも，自己の資質・能力の向上についてなお一層の努力が必要であるとの考えが広く存在する。これらの人々の要望にこたえるためにも，また，新たに日本語教員を志す人々のためにも，その要求にそった適切な施策が講じられなければならない。

そして，この際，その前提として，まず，日本語教員に期待される資質・能力そのものの検討が基本的に必要であって，それが今後の日本語教員に関するすべての施策の出発点となるものと考えられる。

2　日本語教員に必要な資質・能力について

日本語教員の資質・能力には，日本語教員としての特別な面があるとともに，他の語学教員や教員一般の資質・能力と密接な関連を持つ面がある。

以下，このことを踏まえて，日本語教員に必要な資質・能力について「資質等」と「能力」とに分けて項目を列挙する，ここで，「能力」については，主として知識的，技術的な項目を述べることとし，「資質等」については，これらの能力を支えている資質，適性，心構え，態度等について述べることとする。なお，この資質，適性は，生来の優れた性質ばかりでなく，学習や経験を通じて身につくものを含むことはもとよりである。

また，これらは，主として，日本人である日本語教員について求められるものであるが，現に海外での日本語教育において重要な役割を果たしつつある外国人教員や，日本語教育機関等において日本語以外の教科の指導に当たる教員，

更には，他の専門分野において日本語を通じて外国人の指導に携わる各種の専門家等にとっても，参考となる点が多いと考えられる。

(1) 日本語教員に期待される資質等

ア 国際的な教育者として

日本語教員には，外国人を教育対象とする国際的な教育者として，国際的感覚と豊かな人間性を持つことが求められる。

特に，日本人である日本語教員の場合，外国人である学習者との間には，価値観や思考・行動様式，文化的背景等の面で必ずしも共通でない点がしばしばあるということを認識した上で，個々の学習者に対し理解を持ち，厳格な中にも寛容さをもって，忍耐強く指導していくことが望まれる。

イ 言語の教師として

日本語教員には，言語及び言語の教授法に対する研究的態度を持つとともに，自己の言語能力を更に向上させようとする不断の意欲を持つことが要求される。そのため，日本語ばかりでなく，広く言語に対して深い関心を持ち，鋭い言語感覚を備えていることが望ましい。

更に，日本語学習者の多くが，習得した日本語を通じて専門分野の勉学・研究や実務へ進もうとしていることからみて，日本語教員は，より効果的な指導を行うため，言語以外の領域についても関心を持つていることが望ましい。

また，日本語教員は，学習者のさまざまな背景を考え，その日本語に対する多様な要求に応じて柔軟な対応をしつつ指導を行うことが必要であり，同時に，学習者との交渉を通じて自らも学んでいこうとする謙虚な心構えを持つことが望まれる。

なお，同僚である外国人教員に対しても，良き助言者であることが求められる。

ウ 日本語教育の専門家として

日本語教育は，国際交流の基盤として，近年，改めて注目されてきた分

野であり，このため，日本語教育の目的や任務，諸条件等について社会の一層の理解と認識とを喚起する必要があるが，日本語教員自身も，自らの職業の専門性とその国際的意義への自覚と情熱を持つことが要求される。

(2) 日本語教員に期待される能力

ア 日本語教員に必要と考えられる一般的，共通的な能力

日本語教員は，学習者の模範となる日本語の使い方ができなければならない。

実際の指導に当って教授活動を円滑に進めるためにも，文法や語の標準的な用法を身につけており，話す，書くの表現能力，読む，聞くの理解能力を十分身につけている必要がある。

このような日本語使用能力の上に，更に，次のような知識・能力が要求される。

(ア) 言語に関する知識・能力

① 日本語の音声，文字，語彙，文法など，日本語の構造についての体系的，具体的な知識

② 日本人の言語行動様式の特色についての整理された知識

③ 日本語の歴史，国語施策等の一般的，具体的な知識

④ 言語学に関する一般的な知識と学習者の母語に対する理解

⑤ 外国語に関する知識・能力

(イ) 日本語の教授に関する知識・能力

① 教授法に関する知識

② 指導計画の立案等に関する能力

③ 実際の指導場面における個別的，具体的な指導技術に関する知識・能力

④ 学習心理を理解して指導の場面を構成し，また，機会に応じた指導を行う能力

⑤ 教材・教具の利用・作成に関する知識・能力

⑥　学習者の能力の測定・評価に関する知識・能力

⑦　これらを支える教育学・心理学に関する知識

(ウ)　その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・理解

①　日本の文化，社会，歴史，地理等に関する知識と理解

②　海外の文化，社会等やそれぞれを支えている多様な価値観についての知識と理解

イ　日本語教育の多様性に応じて必要と考えられる応用的能力

日本語学習者の母語，学習目的，学習環境等にはさまざまな違いがあり，日本語教員は，これらの多様性に適切に対応し，効果的な指導を行う必要がある。

このため，日本語教員には，次のような応用的な指導能力が要求される。

(ア)　学習者の母語の違いに応ずる能力

(イ)　学習者が成人であるか年少者であるかなど，年齢層の違いに応ずる能力

(ウ)　大学留学，日本研究，技術研修，貿易その他の実務など，学習者の日本語学習の目的・動機の違いに応ずる能力

(エ)　日本語学習の場が日本国内であるか海外であるか，また，海外の地域差など，学習環境の違いに応ずる能力

(オ)　個人指導か学級指導か，また，学級の大小などの違いに応ずる能力

これらのほか，学習期間，学習段階，学習が集中的に行われるか否かなど，さまざまな条件の違いに応じて要求される能力が考えられる。

なお，このような応用的能力に関しては，日本語教育の多様性に応ずる教育内容・方法や教材の研究・開発とともに，今後更にその体系的な研究を推進する必要がある。

上記のような日本語教員に期待される能力について，その具体的内容を示せば，別紙のとおりである。（別紙省略）

3.　日本語教員の資質・能力の向上について

先に述べたように，日本語教員の資質・能力の向上を図ることは，日本語教

育振興のための基本的課題であり，このことについては，前述の中央教育審議会答申等においても既に触れられているところであるが，前記2で明らかにした日本語教員に期待される資質・能力の具体的内容を基に，今後，これらの資質・能力を日本語教員一般が身につけるようにするためには，当面，次のような方策を講ずる必要がある。

(1) 大学（大学院等を含む。）の日本語教員養成関係部門及び各種の日本語教育研修機関を更に整備充実するとともに，教授・指導内容の向上を図ること。その際，特に，次の諸点に留意する必要がある。

① 日本語教員自身の日本語使用能力が大切であることからみて，音声面及び文章表現力の面の指導の充実を図ること。このため，話す・書く等の訓練の機会を十分に与えるようにすること。

② 外国人学習者の母語と日本語との比較対照による日本語学習上の問題点の把握，それに対応する教授法等についての知識・能力を十分身につけ得るようにすること。

③ 日本語と外国語との比較対照を行う場合や，外国人学習者に日本語を教授する場合等を含めて，日本語教員には相当程度の外国語能力が要求されるため，この面の指導についても十分配慮すること。

④ 教授能力の多くは実際の経験を通じて習得されるものであり，このため，教育実習の機会を与えるようにすること。

(2) 日本語教員に対する研修の機会の拡充とその形態・方法の改善を図ること。日本語教員の資質・能力の向上に当たっては，教員各自の研鑽の努力を助けるため，公私にわたり，各種の研修会・研究会の整備・拡充を図るとともに，日本語教員がこれらの研修等の機会を享受し得るような措置について配慮する必要がある。

(3) これらのことと並んで，日本語及び日本語教育に関する基礎的・実際的研究と，それに基づく優れた教材・教授用参考資料等の開発・供与の事業を，今後更に推進すること。

このように，日本語教員の養成・研修等の制度的，内容的改善を進める一方，将来，日本語教員の資質・能力に関し何らかの基準を設けて，これにより能力検定を行うこと，あるいは資格や学位の付与について検討することなども考慮すべきであり，これらのことは，日本語教員の専門性の確立とその処遇の改善のためにも必要なことと考えられる。

昭和５１年１１月
国立国語研究所
印刷所　神谷印刷株式会社