

理念編

1. 背景と理念

本章では、日本語教育をめぐる諸状況について、「1. 社会状況」、「2. 世界の言語教育の潮流」、「3. 日本語教育の状況」、「4. 国際交流基金のこれまでの取組み」に分けて述べ、最後に JF 日本語教育スタンダードが目指す方向性について述べる。

1. 社会状況

1980 年代後半、世界に大きな変化が訪れた。東西冷戦構造の崩壊である。それをもたらした一因といわれるメディアと交通網の飛躍的な発達、ヒト・モノ・カネ・情報の広範囲にわたる移動をさらに加速している。その結果、世界のそこかしこで異なる価値観が出会い、文化を異にする人々が共に生活するという社会・文化的状況が生まれている。グローバル化の顕在化と言い換えてもいいだろう。そこでは、さまざまなアイデンティティの衝突が少なからず発生するものである。そのような状況をどのように調整・統合するかが、各々の社会政策のカギとなる。グローバル化する国際社会で文化的多様性を尊重することは、UNESCO (2001) の「文化的多様性に関する世界宣言」が謳うように、人権と自由に関わることである。また、それは安井・平高 (2005) が主張する「ヒューマンセキュリティの基盤」にも通じることである。たとえばヨーロッパでも、文化的多様性を念頭に置いたさまざまな社会政策が講じられている。それを言語政策の面で具体化したものの成果の 1 つが、私たちがいま構築を進めている JF 日本語教育スタンダード (以下、JF スタンダード) に大きな示唆を与えた言語教育政策「言語のためのヨーロッパ共通参照枠：学習、教育、評価 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)」(以下、CEFR) なのである。ヨーロッパにおいて、文化的多様性の尊重に基づく国際協調を実現するためには、言語の多様性を生かしつつ統合の推進力とするべきであろうとの考え方に至り、その実現に「共通参照枠」というゆるやかな枠組みを共有する選択をしたのである。

では、日本および日本語をめぐる国内外の環境は、どのような現状にあるのだろうか。国際交流基金 (以下、基金) の調査 (2006 年) によれば、海外における日本語学習者の総数は約 300 万人にまで増えている。学習者の学習動機や目的も、留学、就職という実利的な理由だけでなく、異文化に対する関心や日本語そのものに対する興味などますます多様

化している。また、日本語を授業科目に取り入れる海外の教育機関は着実に増えており、多言語・多文化化が進む世界で、日本語は多言語社会構築の選択肢の1つとして認知されてきているといえよう。

一方、日本国内でも「内なる国際化」が進み、外国人との共生空間が確実に広がっている。このことは、定住者資格の創設による日系人などの大量受入れ、経済連携協定（EPA）による看護・介護福祉分野へのインドネシアやフィリピンからの受入れなどに見ることができる。そして、駅の案内に漢字かな混じりの表記に加えて、ローマ字、簡体字、ハングルが併記されているのをしばしば目にするように、日本国内の多言語化も徐々に進んでいる。しかし、「内なる国際化」が進んでも、生活や就労、また子女教育の面において、日本語を習得するための施策の多くは、自治体や地域のボランティアに委ねられているのが実情である。言語政策、言語教育の面では課題が少なくない。

冷戦構造崩壊から今日に至るまで、国や地域を越えた人々相互の対話はいっそうその必要性を増している。円滑な対話は、言語および価値観の背景や根底にある文化の多様性を互いに尊重することによって成り立つものである。グローバル化が進む今日、日本語を含む言語政策の整備は急務である。

2. 世界の言語教育の潮流

言語政策には均一性と多様性という相反する志向性をもったベクトルが存在する。たとえば、特定の言語に世界の多くの地域で通用する機能を与えたり、国家の建設や統一の過程で国としてのまとまりを強化するために国語の教育に力を入れたりすることがある。そのときに求められるのは、1つの言語に重点を置き、人々の視線を1つの言語に収斂させようとする言語（教育）政策である。一方、地域、国家、あるいはEUのような国家の連合体などに存在する複数の言語を尊重する場合は、言語（教育）政策も多様性を志向したものとなる。いわゆる少数言語の維持のための活動などは、こちらの例である。現在の世界の言語教育にもこの2つの潮流を見ることができる。前者は英語支配の構図であり、後者は多言語・多文化主義の流れである。

英語の絶対的優位が確立されたのは、19世紀のイギリスの植民地支配や20世紀に入ってからアメリカの強大化によることはいままでもない。英語を学んだり、使ったりする国や地域は、①母語話者の多いイギリスやアメリカ、②第2言語や公用語として重要な役

割を果たしているインドやフィリピン、③外国語としての学習者の多い日本や中国の3つに分けられるという¹。英語は母語話者の数は中国語などに比べるとはるかに少ないが、第2言語としての使用者や外国語としての学習者の数は非常に多く、圧倒的な力をもって外国語教育の世界に君臨している。この構図は英語至上主義にはかならないという批判もあるが、インターネットでの使用頻度や、学校における外国語（＝英語）教育の導入の早期化などを考えると、英語の勢力はしばらくこのまま保たれるのではないかと思われる。

一方、言語の多様性を重んじる立場も外国語教育には存在する。多言語・多文化社会は19世紀、いや、それよりもはるか昔からあったという見方もできようが、近年しばしばいわれる国際的な規模での多言語・多文化社会の到来の直接の契機は、第2次世界大戦後の政治や経済の動きにあると見てよいだろう。西欧諸国に例を求めれば、EUの形成は第2次世界大戦の反省にもとづく独仏協調路線に端を発したものであり、現在多数の移住者を抱えて、社会統合の問題に直面しているのは、戦後まもない時期に、経済復興の担い手として移住労働者を数多く移入したからである。また、戦後数十年続いた冷戦構造の崩壊もこの動きに拍車をかけた。言語教育はこうした政治や経済の動きと無縁ではいられない。特に70年代以降、言語教育に関する政策が注目されるようになってきたのも必定であるといえよう。

主として経済、社会の面からヨーロッパの拡大と統合を進めるのがEUなら、人権や文化の面からそれを推進しているのがCouncil of Europe（以下、欧州評議会）である。その欧州評議会が2001年にCEFRを発表し、言語学習の理念や共通の評価基準を提示している。それより以前に、アメリカでは1999年にACTFL（American Council on the Teaching of Foreign Languages）のStandards for Foreign Language Learning in the 21st Centuryが刊行されている。さらに、オーストラリアでは1987年にNational Policy on Languagesが発表されている。そのいずれにも共通しているのが、複数の異なる言語や文化の共存と維持を図ろうとする多言語・多文化主義である。特にヨーロッパでは、特定の区域に複数の言語が並存する状態を指す多言語主義（Multilingualism）とは異なる概念である複言語主義（Plurilingualism）が提唱され、複数の言語能力をもち、異なる文化の間を円滑に行き来できる市民の育成を進めている。複数の言語を知り、他者の言語や文化を知るということは、心の広い、柔軟性をもった、教養のある人間として成長するためには不可欠なことであり、言語以外の能力や技術の発達にも好ましい影響を及ぼす。そして、複数の言語能力をもった人間の集まる社会はそれ自体が豊かになる。Byram（2008）

は、欧州評議会の言語教育政策は、複言語主義、言語の多様性、相互理解、民主的な市民性、社会的結束の5つを促進するものであるとしている。

世界のグローバル化やネットワーク化が進めば、言語や文化を異にする人たちが接触する機会はいっそう増える。さまざまな違いを持った人たちの接触は新たなコンフリクトを生むのか、それとも、互いにその違いを尊重しあい、共存していくのか。言語や宗教、民族などの背景の異なるさまざまな人間の交流は、人間の安全保障（ヒューマンセキュリティ）に問題を投げかけるのか、それとも、より豊かで成熟した社会を作るきっかけとなるのか。言語はそのどちらにも働きうる力を持っている。その意味では言語観を問われる時代になったのであり、言語教育も言語政策も、こうした問題を常に意識しなくてはならなくなった。

言語学習は個人のアイデンティティや人格形成に資するものであり、言語によるコミュニケーションは社会の安定や、平和の構築、人間の安全保障の確立に貢献する力を持っている。「多言語主義」や「多文化共生」といった概念がしばしば聞かれる社会では、複数の言語によるコミュニケーション能力と異文化適応能力をもった人間の育成こそが言語教育の使命なのである。

こうした多文化共生社会における言語観は、言語教育にも大きなパラダイム転換をもたらした。すなわち、言語教育とは単なる言語コミュニケーション・スキルの習得を目標とするのではなく、社会的な存在としての人間に必要な異文化理解能力、社会文化的能力、学習能力などの一連の能力の育成をも含むものなのである。さらに、言語学習は生涯学習や学校教育外の学習も視野に入れるなど、時間的、空間的広がりが見られるようになっていく。

私たちはJFスタンダードの構築の作業でCEFRに範を求めた。それは、CEFRの特徴である共通参照レベルや能力記述文とともに、上述のByramの挙げる5つの理念に共鳴するところが大きいからである。

3. 日本語教育の状況²

日本語学習者の数は国の内外で増加し、年齢構成や学習の動機・目的も多様化している。

国内の日本語学習者は増加の一途をたどっており、文化庁の調査によれば、2007年現在の国内の日本語学習者数は163,670人となっている。このうち一般の施設・団体の学習者が122,541人と、およそ4分の3を占める。国内の学習者では定住者や日本人の配偶者

など、地域の日常生活に必要な日本語を学ぶ人が多いのが特徴である。出身地で見ると、アジア地域が73%と圧倒的多数を占めており、上位10カ国・地域もアメリカとブラジルを除けば、アジアの国や地域となっている。

表1 日本国内の学習者数(国・地域別)(上位10カ国)

国・地域名	大学等機関	一般の施設・団体	学習者数
中華人民共和国	23,415	42,158	65,573
大韓民国	4,868	15,960	20,828
アメリカ合衆国	1,835	4,239	6,074
ブラジル連邦共和国	151	5,780	5,931
台湾	1,262	4,076	5,338
ベトナム社会主義共和国	753	3,771	4,524
フィリピン共和国	207	3,970	4,177
インドネシア共和国	498	3,252	3,750
タイ王国	707	2,663	3,370
日本国	524	1,333	1,857

一方、基金の調査によれば、2006年現在、海外の日本語学習者数は2,979,820人(133カ国・地域)、教師数は44,321人となっており、2003年の調査と比べると、学習者数は26.4%、教師数は33.8%増加している。学習者の6割強が東アジアに集中しており、アジアと大洋州で9割以上を占めている。特徴的なのは、およそ300万人の日本語学習者数のうち、初等・中等教育機関での学習者が6割近くを占めていることで、日本語が学校教育で扱われる複数の言語の1つとして浸透していることを意味している。これは、多言語・多文化化が進む世界の国々の学校教育機関で、日本語が多言語社会構築の選択肢の1つとして認知されていることの証でもある。

図1 海外における学習者数の推移

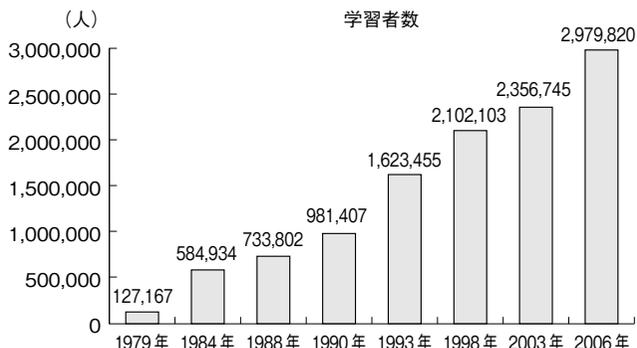


図2 海外における学習者数の地域別割合

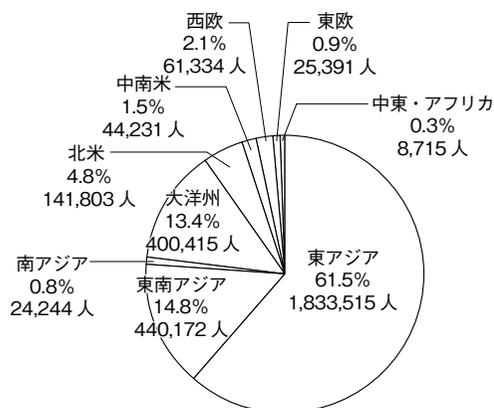


図3 海外における教育段階別学習者数



次に、日本語学習者の学習目的を見てみよう。近年では、地域で生活していくために必要な日本語能力の習得を目的に学習している定住外国人が増えている。総務省が2005年度に「多文化共生の推進に関する研究会」を発足させ、文化庁が2007年度に『『生活者としての外国人』のための日本語教育事業』を始めたのもこの流れを受けたものと見ることができよう。また、定住外国人の増加にともなって、その子弟の、いわゆる「日本語指導を必要とする子ども」の日本語教育も問題になることが多くなった。この分野では日本語の教育だけではなく、教科の教育との関連も問い直されている³。

海外の学習者の動機や目的については、同じく基金の調査がある。それによれば、「日本文化に関する知識を得る」、「日本語でコミュニケーションができるようになる」、「日本語という言語そのものに興味がある」の3つが海外の学習者の最も大きな目的となっている。このうち日本文化に関する知識には伝統文化だけではなく、マンガに代表されるポップカルチャーなどへの関心も含まれている。さらに、初等・中等機関では「異文化理解」、

「受験準備」、高等教育機関では「将来の就職」、「留学」、「日本の政治・経済・社会に関する知識の獲得」、学校教育以外の機関では「将来の就職」、「仕事で必要」、「留学」、「観光」といった目的が比較的高い比率になっている。もちろん、このほかにも研修、外交関係、ビジネスなどを目的とした学習者も依然として少なくないことから、日本語学習の目的は総じて多様化したといえることができる。

このように、日本語学習者は数が増加しただけではなく、属性や動機、目的も多様化している。そして、年齢構成も小学生から大学生までの児童、生徒、学生だけではなく、一般成人から高齢者まで幅広くなっている。

こうした学習者や学習動機が多様化に対応するべく、教材や教授法もさまざまなものが開発されるようになった。一昔前のように、多かれ少なかれどの機関でも、初級の教科書を用いて直接法で1課ずつ順番に教えていく、という画一的な日本語教育像は今やどこでも見られるわけではない。一方では、来室する機会も少なく、しかも不規則な、就労を目的として滞在している労働者に対してモジュール的な教材を1回完結で教えている教室もあれば、他方、日本語を母語としない海外の日本語教員に対する教師研修用の教材を使って、読解教育の方法を教授している機関もあるというように、もはや同じ「日本語教育」という枠組みでくくるのが困難なくらい相違が大きくなってきている。

ここ20年ほどの間の日本語教育の大きな変化を如実に物語るのは、日本語教員養成のための教育内容ではなからうか。「日本語教員の養成等について」（1985年）と「日本語教育のための教員養成について」（2000年）に掲げられている教育内容を比較してみよう。前者では、「標準的な教育内容」が1-(1)日本語の構造に関する体系的、具体的な知識、1-(2)日本人の言語生活等に関する知識・能力、2日本事情、3言語学的知識・能力、4日本語の教授に関する知識・能力の5つに分けられている。大きくいうと、日本語、日本事情、言語学の体系的な知識と、日本語教授能力の2本立てであったといえよう。それが、後者になると、教育内容が「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」の3つに分けられ、さらに、「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つのセクションから成っている。この根底にあるのは、日本語教育も「広い意味で、コミュニケーションそのものであり、教授者と学習者とが固定的な関係でなく、相互に学び、教え合う実際的なコミュニケーション活動⁴⁾」であるとする考え方である。日本語教育を体系的な知識をベースにした4技能養成の場ではなく、教師と学生との間で行われる実際的なコミュニケーション活動の場ととらえている。この教育内容

の変化には、コミュニケーションや言語学習の根底にある見方が、知識・能力中心主義から活動・行動中心主義へと移ってきたことが見てとれよう。

その教員について見てみると、海外の日本語教師のうち約7割が非母語話者である。国内の日本語教師はボランティア等が最も多く、55.8%と半数以上を占めている。それだけ日本語教育も裾野が広がっているということであろうが、逆に、日本語教育の世界では、教師の間ですら同じ言葉で語るのが難しくなってきたともいえよう。非母語話者やボランティアの教師が多いということは、教員養成や再研修の必要性が高くなっているであろうことが推察される。また、このデータは、教員養成などの人的リソースの確保だけではなく、カリキュラムやコースデザイン、教材開発などのソフト面の見直しや新たな政策の立案が求められていることも示唆している。

4. 国際交流基金のこれまでの取組み

基金は、1972年の設立以来今日に至るまで、その基幹事業の1つとして日本語教育を実施してきた。2003年には、行政改革の一環として、それまでの特殊法人から独立行政法人へと組織再編が行われたが、国際文化交流を通じた国際相互理解の増進の一環として日本語教育を行うことには変更はない。これまでは相手国の要請や事情に応じて「支援」することに主眼を置き、柔軟な対応ができるようにという趣旨から、独立行政法人化した時点での事業プログラム数は47種類⁵にもおよび、ほとんどどのようなタイプの要請にも応え得る体制をとっていた。そして、その支援本位の日本語教育のありかたに「推進」という補完がなされる状況が生まれてきた。その最たるものが、「1. 社会状況」で述べたグローバル化によるパラダイムの変化である。世界のあちらこちらで外国語教育強化の必要性が謳われ、その中心をなす考え方も伝統的な「規範・文法主義」から実用本位の「機能・概念主義」へと転換し、日本と地理的、経済的に関係の濃密なアジア・大洋州での日本語教育が飛躍的に伸び、その余波は他の国や地域にも及んでいった。とりわけ、公教育において、しかも初中等教育課程において広がりが見られた。その頃から、基金の支援も、たとえば日本語教育専門家の派遣に見られるように、大学等個別の教育機関への教授型派遣から、教育省等へのアドバイザー型派遣へと、当事国による教育基盤整備に寄与する方向へと大きく転換したのである。

他方、海外の外国語教育現場では、英語は別としてそれ以外の言語を第2外国語として

積極的に導入する傾向にある。教師養成や研修、教育現場に即した教授法や教材の開発などは当該国が主体となって進めるが、日本語の場合、日本側と協働で行うケースも増えている。

基金は、時代の要請と状況の変化に応じて次第に主体的な取り組みを始めてきたが、その代表的な事例として最初に挙げられるのが、1984年に開始された「日本語能力試験」であり、今では国内外からの応募者が60万人を超える規模にまで発展している。次いで1989年には、海外の日本語教師に対する訪日研修を中心に、教材開発、情報交流などの関連事業を集中的に実施する専門機関として、「日本語国際センター」（埼玉県）が開設された。これまで年間平均延べ500名の日本語教師を世界中から招へいし、教授法や教材開発に関する研修の機会を提供できるようになったが、各参加者が教育現場に戻りその成果を還元することで、大きな影響と効果をあげてきたものと考えられる。同センターでは、2001年から次世代の指導者を自ら養成するという目的で、政策研究大学院大学および国立国語研究所との連携からなる「修士コース」を開設し、その3年後には「博士コース」を併設して、いまや世界最大規模の国際日本語教育研修センターとなっている。さらに、中等教育レベルで進展著しい国々における現地での支援を強化するため、1991年から2002年にかけて海外8カ所に日本語センターを設置した。この間、1997年には、日本語教育以外の専門領域で日本語能力を必要とする人々、たとえば外交官・公務員、図書館司書、日本研究者などを対象とする専門日本語の研修を行う「関西国際センター」（大阪府）を開設した。同センターが実施する研修では、成人学習者の個別・多様なニーズに応えるため、専門性・実用性の重視、個別性の尊重、主体的学習の奨励を研修の基本方針とし、これまで毎年平均延べ500名が研修を受けている。そこでの成果を生かした教材作成、辞書ツールの提供なども行われている。この他、『日本語教育紀要』や『日本語教育論集 世界の日本語教育』等の論文集を発行し、日本語教育分野の研究の発展にも貢献してきた。以上の諸事業・諸活動は、海外の日本語教育の総合的環境整備を目指したものであり、〈日本語教育の「現地化」と「自立化」〉の実現のための支援であった。また、上記の取組みに先立つ数々の事業の中には、当時の日本語教育における画期的なものとして記され、現在の基礎となるものも少なくない。とくに、教材開発における『日本語初歩』、『母語別入門シリーズ』、『基礎日本語学習辞典』、『スライド・バンク』、そしてテレビ講座『ヤンさんと日本人々』などは、その時代のニーズに適したモデルとなる存在であった。基金が開発してきた教材は表2のとおり。

表2 国際交流基金の開発教材⁶

	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代
教師用参考書	『教師用日本語教育ハンドブックシリーズ』(1974～1988)		『外国人教師のための日本語教授法』(1992) [*] 『日本語教授法実践の手引』(1993) [*] 『初心者のための日本語講座開設マニュアル』(1997) [*]	『国際交流基金日本語教授法シリーズ』(2007～刊行中)
(主教材・補助教材) 学習者用教材	『日本語かな入門』(1978) 『日本語はつおん』(1978) 『日本語漢字入門』(1978)	『日本語初歩』(1981)	『日本語中級Ⅰ』(1990) 『日本語中級Ⅱ』(1996) 『中級読解－日本理解へのステップ』(1996) [*]	『初級からの日本語スピーチ』(2004)
辞書		『基礎日本語学習辞典』(1986)		『基礎日本語学習辞典第二版』(2004) 『日本語でケアナビ』(2007) [*]
視聴覚教材		『日本語教育用ビデオシリーズ』(1981～1988) 『日本語教育用スライドバンク』(1983～1988) 『ヤンさんと日本の人々』(1983)	『続ヤンさんと日本の人々』(1991) 『写真パネルバンク』(1995)	『写真パネルバンク CD-ROM』(2000) 『日本語教育用 TV コマーシャル集』(2002、2005) [*] 『日本語教育用 NHK テレビ番組集』(2002) [*] 『DVD で学ぶ日本語エリンが挑戦！にほんごできます。』(2007)
素材集			『教科書を作ろう』(1999) [*]	『(続)教科書を作ろう』(2001) [*] 『教科書を作ろう(改訂版)』(2002) [*] 『みんなの教材サイト』(2002) [*] 『児童・生徒のための日本語わいわい活動集』(2005) 『日本語教師必携すぐ使える「レアリア・生教材」アイデア帖』(2006)

	1970 年代	1980 年代	1990 年代	2000 年代
素材集				『日本語教師必携すぐ に使える「レアリア・ 生教材」コレクション CD-ROM ブック』 (2008) 『日本語ドキドキ体験 交流活動集』(2008)

一方、学習者の到達度や、その能力を一定の尺度で適時に測ることを個々の教師や教育現場に委ねることは難しい。そこで、公的で多くの人に共有される評価の仕組みとして、前述の「日本語能力試験」を財団法人日本国際教育協会（現財団法人日本国際教育支援協会）と創設したのである。世界の日本語学習者の増加にともない、同試験の受験者数も高まってきたが、世界の言語教育の主潮が、コミュニケーション能力の獲得と異文化理解との連関に向かうにしたがい、言語知識を問う部分が全体の約半分の配点を占めるそれまでの試験の見直しが必要となってきた。2005 年から数次にわたり検討が重ねられた結果、ついに 2010 年から改定新試験が実施される運びとなり、その円滑な実施のための体制強化として、2008 年には「日本語試験センター」が新設された。この間、試験の年間複数回実施も図られ、限定的ながら、2009 年から年間 2 回実施されることとなった。

今後は、JF スタンドを軸に「JF にほんごネットワーク」（通称：さくらネットワーク）を通じたグローバルな連携の推進をはかっていきたいと考えている。

5. JF スタンドが目指すもの

I-3 で述べたように日本語教育がますます多様化する今、教員養成・再研修、カリキュラムやコースのデザイン、教材開発などについて議論する際には、同じ言葉で語るための議論の基盤や拠り所が必要である。その役割を果たすのが JF スタンドである。

これまで述べたように、それぞれの時期の国際的趨勢や個々の状況に即して、基金は、さまざまな日本語教育事業を実施し、その結果、各国との協働を深めることで日本語教育の基盤整備を進めてきた。しかし、それは 1 つの到達点に過ぎず、この先グローバル化が一層進展すれば、言語教育に関する国際社会の要請も変化することが予想される。日本語教育も、その対象が海外にあらうが、国内にあらうが、その必要性がグローバル化のダイナミズムによって増幅されれば、平高（2006）が指摘するように「多言語社会の中に日本

語を位置づける」という対応が求められる。このような観点からの「内省」と「対話」を具体化するツールを構築することが重要であり、JF スタンダードの構築は、まさにそのような現状認識と将来予測から着手されたのである。

基金が JF スタンダード構築の第一声を発したとき、組織の内外から 2 つの疑問の声があがった。第 1 は、〈基金が海外の日本語教育の範囲を一方向的に規定する立場にはない〉ということである。第 2 は、〈日本語教育スタンダードの構築は基金のみで行える範囲を越えているのではないか〉というものであった。確かに、基金自身も、また日本語教育界自体もが、いまだかつて海外の日本語教育の実施に関して、普遍性の高い基準なり方針なりを公示した事実はない。また、第 1 の懸念の背景には、おそらく「スタンダード」という表現に、絶対的な基準と拘束力を読み取るといった誤解があったのではないか。「スタンダード」という英語の原意にそのような拘束性があるかと言えばそうではなく、「スタンダード」はアイデンティティを象徴するものであり、主体や目的、あるいは理念によって複数のスタンダードが存在するのが実際である。むしろ、独自のスタンダードを持たずに、言い換えれば、明確な方針や基準なしに事業が実行されることの方が不都合に違いないし、ことに公的な事業においては、なおさらのことではないだろうか。英語、フランス語、ドイツ語など、それぞれの政府系機関が運営する講座ではスタンダードが設定されている。JF スタンダード構築の試みは、基金がこれまで海外で取り組んできた日本語教育事業を国際社会の新たな文脈に即して再考することであり、それを通じて汎用性が高い日本語教育のための参照枠組みを提供し、各教育現場での多様な実践をより効果的なものにしたとの念願から出発しているのである。端的にいえば、日本語を「多言語化する国際社会の中で位置づけ」ることであり、JF スタンダードの構築は基金の日本語教育事業の最優先課題であると認識する。

基金は、日本語教育そのものを特定の枠組みで規定しようとするためではなく、自らの責務として、多言語化する国際社会へ参画するために、まず他者にとっても有用で汎用性が認められる自らの方針と基準を整備することとしたのである。JF スタンダードはあくまでも 1 つのモデルであり、また CEFR の基本理念に謳われるところと同様に「過程であり、完成品ではなく、強制すべきものではない」（嘉数 2006）のである。日本語も欧州の諸言語と同様にそれをめぐる時代や環境の変化に応じて随時更新される可変性を持つものであり、JF スタンダードも常に途上にあるといえるであろう。この意味で、基金が日本語教育をめぐる環境変化の全てを単独で把握することは困難であり、JF スタンダード

も CEFR と同様、基金と関係者との連携・協働によって調整・補完してゆきたいと考える。

最後に、JF スタンドアードの実施と検証という観点から言及しておかなければならないことは、まず自らの関連事業における導入の具体化である。それは、試験よりも日常的な教育現場における導入であり、日本語国際センターおよび関西国際センターでの各種研修や、基金海外事務所の日本語講座において、可能なものから順次 JF スタンドアードを展開して行くことにほかならない。各教育現場にはこれまで積み上げられてきた知財がある。JF スタンドアードを「内省」と「対話」のツールとして利用し、①これまでの実践をふり返り、成果や課題を明確にし、今後の実践を改善するために内省し、②他の教育現場と対話することで、基金内部の知識と経験の継承、個人知を組織知へと変換していくことが可能になる。また、基金から海外への日本語教育専門家派遣に際しても、シラバス・カリキュラムの策定、教授法や教材の選定等において、連携機関との協働で JF スタンドアードを適宜運用することが求められていく。

注：

- 1 Kachru (1985) 参照。
- 2 本章のデータは国際交流基金 (2008) および文化庁のウェブサイトによった。
- 3 たとえば、文部科学省の JSL カリキュラムなど。
- 4 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000:9)
- 5 2009 年 3 月の段階では 21 種類に統合整理されている。
- 6 赤澤ほか (2009:120) を一部改訂。※は非売品。

参考文献：

- 赤澤幸・高野千恵子・磯村一弘・三原龍志 (2009) 「日本語教師のための素材提供型サイト「みんなの教材サイト」の運用と再構築」『国際交流基金日本語教育紀要』第 5 号、pp. 119-134、国際交流基金
- 嘉数勝美 (2006) 「ヨーロッパの統合と日本語教育—CEF (「ヨーロッパ言語教育共通参照枠」) をめぐって—」『日本語学』第 25 巻第 13 号、pp. 46-58、明治書院
- 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』
- 日本語教育施策の推進に関する調査研究会 (1985) 『日本語教員の養成等について』
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』
- 平高史也 (2006) 「言語政策としての日本語教育スタンダード」『日本語学』vol.25、pp. 6-17、明治書院
- 安井綾・平高史也 (2005) 総合政策学ワーキングペーパーシリーズ 「「ヒューマンセキュリティの基盤」としての言語政策」慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科
- UNESCO (2001) 「文化的多様性に関する世界宣言」
- Byram, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kachru, Braj B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the

outer circle. In: Quirk, R. and H. G. Widdowson (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, 11-30. Cambridge: Cambridge University Press and the British Council.

参考ウェブサイト：

文化庁「日本語教育実態調査等」

〈http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/index.html〉 2009年1月11日検索