

[研究ノート]

海外の日本語学習者の動向からみえてくること —2018 年度海外の日本語教育機関調査結果をもとに—

Trends among Overseas Students of Japanese
— with a Focus on the Results of the Survey Report on Japanese-Language Education Abroad 2018 —

藤森 弘子
Hiroko Fujimori

帝京大学
Teikyo University (359, Otsuka, Hachioji-shi, Tokyo 192-0395, Japan)

要旨: 「ヨーロッパ言語共通参照枠組み (CEFR)」は 2001 年の出版以来、世界中の多くの国・地域で参照されている。日本語教育では、アカデミック日本語、ビジネス日本語、介護の日本語など主に目的別の Can-do リストに、CEFR の行動中心アプローチの影響がみられる。国際交流基金(JF)は CEFR に準拠して、日本語学習者向けの「JF 日本語教育スタンダード(JFS)」を 2010 年に公開し、その後教材等も開発している。JF は海外への JFS の普及活動をしており、その影響力は大きいと思われる。そこで、本稿では同基金による「海外の日本語教育機関調査」結果から最近の日本語教育の動向を探ることとする。まず、日本語学習者数上位 10 か国・地域の学習者の増減の背景要因を調べ、次に教育段階別に学習者数割合の傾向をみることにより、今後の日本語教育ひいては日本社会における外国語教育の在り方について検討する。

Abstract: Since being made public in 2001, the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) has come to serve as a reference for educators in large number of countries and areas. The influence of CEFR on Japanese language education can be seen most prominently in how the action-oriented approach in CEFR is primarily reflected in the goal-delineated Can-Do lists of such pedagogical topics as academic Japanese, business Japanese, and nursing Japanese. Following the principles espoused in CEFR, The Japan Foundation released its own standardization scheme, the JF Standard for Japanese-Language Education (JFS) in 2010, followed by a series of educational materials based on the JFS. The Japan Foundation is engaged in disseminating the JFS, such that it is now a significant part of Japanese language education. With these developments in mind, this paper seeks to examine trends in Japanese language education as seen in the results of the Survey Report on Japanese-Language Education Abroad conducted by the Foundation. First, the author examines changes in the number of students of Japanese in the 10 countries/regions with the greatest number of students, and attempts to investigate the causes behind those changes, following which the author investigates the ratio of Japanese language students according to level of achievement, with the ultimate goal of examining the future state of Japanese language education, as well the state of foreign language education in Japan.

キーワード: ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)、行動中心アプローチ、Can-do リスト、国際交流基金、2018 年度海外の日本語教育機関調査

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Action-oriented Approach, Can-do Lists, Japan Foundation, Survey Report on Japanese-language Education Abroad 2018

1. はじめに

CEFR¹は欧州評議会によって制定され、2001 年に出版された。その後、2018 年に改定・追補版 CEFR,

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の略。

Companion Volume with New Descriptors(以下、CEFR2018)が提示された。今や世界中の多くの国・地域で CEFR の枠組みが参照されている。日本の英語教育においては、CEFR に準拠しながらもより日本人の学習に合うように「CEFR-J」が開発され、中等・高等教育等で参照されている。日本語教育においては、CEFR に準拠して、国際交流基金が日本語及び日本の社会文化により適した「JF 日本語教育スタンダード² (以下、JFS)」を開発し、2010 年に公開している。他にも、行動中心アプローチをとる CEFR の言語教育観は、アカデミック日本語³ (藤森・鈴木 2017、藤森 2019)、ビジネス日本語 (葦原 2019、葦原他 2020)、介護の日本語⁴ といった目的別評価指標にも応用されている。

本稿では、国際交流基金が 3 年ごとに調査している「海外の日本語教育機関調査」2018 年度版の結果をもとに、教育段階別 (初等・中等・高等教育) 及び学校教育以外で学んでいる日本語学習者数の割合傾向と、同基金による「日本語教育国・地域別情報⁵」をもとに当該地域での日本語教育の傾向を探ることを目的とする。最後に、日本語並びに日本における外国語教育の今後の課題について述べる。

2. CEFR の日本語教育への影響

CEFR のそもそもの目的は、第二次世界大戦後 1949 年に設立された欧州評議会が欧州内における国家間の相互理解・異文化理解を促進することであった。つまり、外国語教育をヨーロッパの平和を維持するための重要な手段として位置付けたのである (奥村他 2016)。さらに、吉岡 (2016) によれば、CEFR の目的は 2 つあるという。1 つは、欧州社会を視野に入れた目的であり、もう一つは言語教育に直接携わる者を視野に入れた目的である。前者がヨーロッパ内の人の移動をしやすくし、ヨーロッパ社会の結束性を強めることであるのに対し、後者の場合は言語教育に関わる者がそれぞれ自己の言語観・言語教育観を持つことであり、CEFR の行動中心主義の理念に基づいた教育を目指すものである。最近の日本語教育では、後者の利用が多く、日本語能力を測る際に、知識よりも運用能力を重視、すなわち「わかる」から「できる」能力観へシフトしてきている。

日本語教育への CEFR の影響を考える際、まず国際交流基金による日本語学習者向けの共通評価指標開発のために CEFR を参照したことが挙げられる。そして、CEFR の誕生の地であるヨーロッパ地域では日本語教育はどのように教えられているのかについて、日本語を教えている教師のネットワークである「ヨーロッパ日本語教師会」の取り組みについて紹介する。

2.1. 国際交流基金の役割と CEFR の概念

独立行政法人国際交流基金 (The Japan Foundation) は 1972 年に発足し、世界の様々な地域において総合的に国際文化交流を実施する専門機関である。本基金の設立目的は、「日本の友人をふやし、世界との絆をはぐくむ」ことであり、「文化芸術交流」「日本語教育」「日本研究・知的交流」の 3 部門からなる。

「JF 日本語教育スタンダード (以後、JFS)」は日本語教育の部門で、学習者の課題遂行能力と異文化理解能力を育成する実践をサポートするためのツールとして、コースデザイン、授業設計、評価を考えるための枠組みが、CEFR の考え方にもとづいて示されている。JFS の指標により、日本語の熟達度を CEFR に準じて知ることができ、他言語と比較することも可能となる。「日本語で何がどれだけできるか」という課題遂行能力をレベル指標にしており、日本語教育界には大きなパラダイムシフトをもたらした。

² <https://jfstandard.jp/top/ja/render.do?jsessionid=EF68A00B4C7B9E480049A50495E2B90F> 参照(2021 年 1 月 16 日閲覧)

³ 『JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト』は東京外国語大学によって開発された(2017)。
<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/index.html> 参照(2021 年 1 月 16 日閲覧)。

⁴ JF 日本語教育スタンダードを参照した『介護の日本語 Can-do ステートメント (KCDS)』が東アジア・アセアン経済研究センター (ERIA) の委託により、首都大学東京と国際交流基金のチームによって開発された。
<http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/KCDS/>

⁵ <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/index.html> 参照(2021 年 1 月 16 日閲覧)。

「～ができる」という文で表され、CEFRと同様にA1、A2、B1、B2、C1、C2の6レベルに分かれている。教育現場でコースの設計、授業の設計、評価の設計などを行う際に参照されることを想定している。JFSに準拠した教材⁶も開発し、海外拠点⁷ではJFSの普及及び現地の在外公館、教育省、学校教育機関等と連携して日本語教育支援活動が行われている。

例えば、同基金海外拠点において、JFSに準じたシラバスデザインで「JF日本語講座」が、一般成人を対象として開講されている。世界28か所で約15,000人が日本語を学んでいるという。これまでにJF日本語講座で教える現地講師が事例集⁸を出している。そこには各地域に合わせた取り組みと課題などが報告されており、実際にJFSを参照する際の参考となる。

2.2. ヨーロッパ日本語教師会(AJE)の活動

ヨーロッパ日本語教師会(以後、AJE)は、欧州各国の日本語教育の現状を把握し、情報交換や教師間の相互協力関係を築くためのネットワークであり、日本語教育の発展に寄与するという目的のもと、2009年に発足した団体である。活動としては、ヨーロッパ各国日本語教師間のネットワークの確立、ヨーロッパ日本語教育シンポジウムや研修会などを開催し、ニュースレターやその他刊行物などの発行を行っている。これまでに、欧州内での日本語教育に携わる人たちのネットワーク機関として、CEFRの浸透具合についても自ら調査を行っている(ヨーロッパ日本語教師会2005)。

その後、AJE内にあるAJE-CEFRプロジェクトのメンバーは、教員向けに『日本語教師のためのCEFR』(奥村他2016)を執筆し、CEFRをどのように参照すればよいかについて、具体例を挙げながらわかりやすく説明されているのが特徴である。CEFRはあくまでも参照のための規範であり、スタンダードではないと強調している。章立てとしては、①CEFRの基本概念的説明、②CEFRが欧州で生まれた背景、③CEFRが目指す言語教育、④CEFRが考える言語能力、⑤CEFRから教育実践へ、から構成されており、その後に実践編として実際にCEFRを参照した8つの教育実践例が紹介されている。実際の現場でどのようにCEFRを参照すればよいか具体的に提示されており、日本語教師にとって便利な参考書となっている。

3. 国際交流基金による「海外の日本語教育の現状(2020)」からみえること

3.1. 2018年度版海外の日本語教育機関調査結果の概要

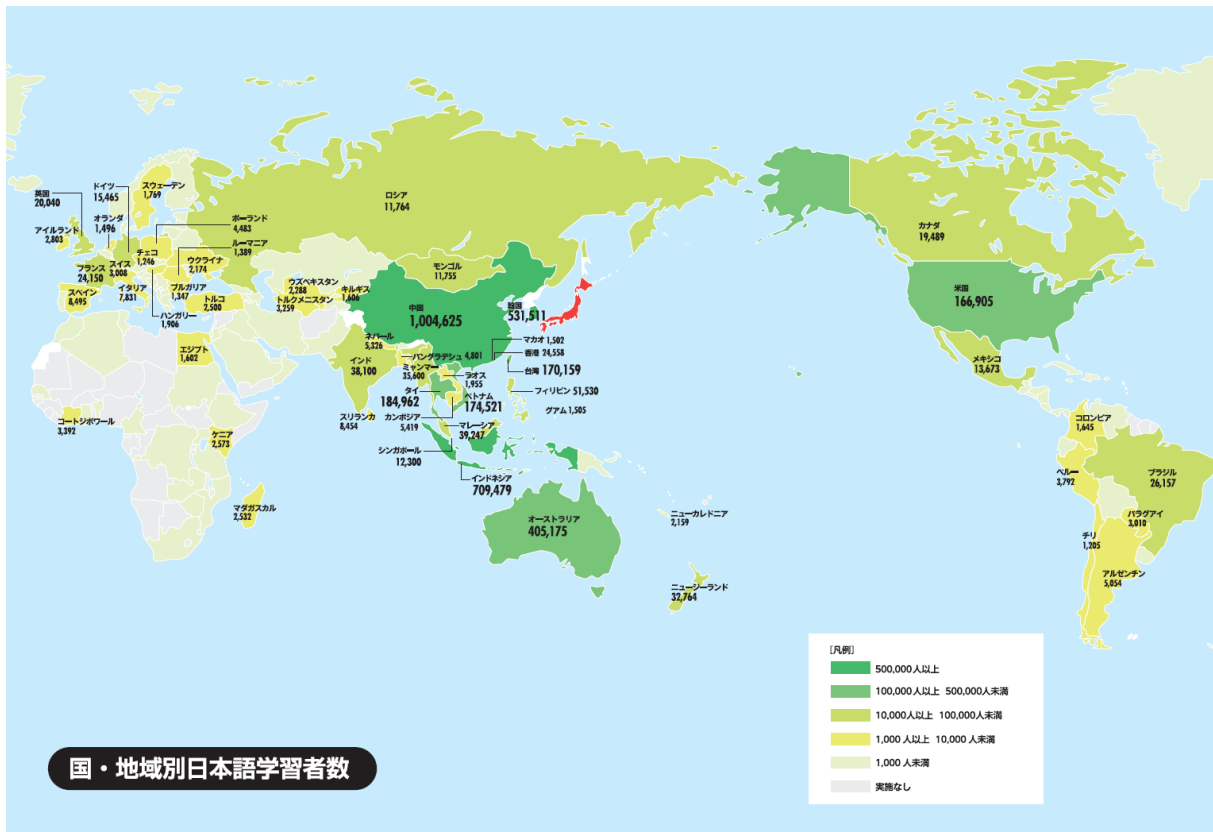
国際交流基金は、1974年より海外の日本語教育の現状を把握するために、3年ごとにサーベイ調査を行っている。ちなみに、2018年度調査によれば、142か国・地域から回答を得ており、海外における日本語教育機関数(以下、機関数)は18,661機関(前回比15.3%増)、日本語教師数(以下、教師数)は77,323人(前回比20.6%増)となり、いずれも過去最多を更新している。日本語学習者数(以下、学習者数)は3,851,774人(前回比5.4%増)となり、前回調査から約20万人増加している。【図1】は国・地域別日本語学習者数を示したもので、アジア地域を中心として、環太平洋地域で学習者数が多いのが特徴であると言える。

本稿では、2018年度の調査結果のうち、日本語学習者数上位10か国・地域の学習者数の増減の傾向とその原因を考え、次に教育段階別データをもとに、どの教育段階で増減が起きているのか、その要因を探ることを目的とする。

⁶ 『まるごと』A1からB1までの教材が開発されている。(https://www.marugoto.org/about/) (2021年1月16日閲覧)

⁷ 24か国に25の海外拠点があり、国内の機関・支部、世界各国の在外公館、日本語教育機関や文化交流機関等と連携をとりながら、活動を展開している。

⁸ 「『JF日本語教育スタンダード』準拠コース事例集2014・2015ーJF日本語講座における実践ー」が以下のサイトで閲覧できる。https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/education/jf/index.html (2021年1月16日閲覧)



【図1】国・地域別日本語学習者数(国際交流基金 2020)より

3.2. 日本語学習者数の多い国・地域の上位10か国の結果

2018年度調査によれば、142か国・地域において日本語教育が実施されており、日本語学習者数は約385万人で、地域的にはアジア・大洋州地域の伸びが顕著となっている。

【表1】は国際交流基金の海外日本語教育機関調査から日本語学習者数上位10か国・地域を示したものである。

第1位は中国で、前年度より5万人ほど増加している。理由としては、中国話話者にとって比較的学習しやすい日本語を大学入学試験の外国語科目として選択する学生の増加が影響したことが挙げられる。そして、最も前回比増加率の高い国は第6位のベトナムである。169%増ということで、日本語学習熱の高まりが顕著である。次いで増加率が高いのが第4位のオーストラリアである。全豪統一のカリキュラム「Australia Curriculum (2011)」において外国語の必修化に向けた方針が打ち出されたため、日本語学習者数の増加につながったと思われる。第5位のタイでは、特に中等教育において世界標準の教育を目指した国際化政策が2000年から進められ、文系のみならず、理系の学生でも第二外国語の履修が可能にな

【表1】海外日本語教育機関調査(2018)による日本語学習者数上位10か国・地域

学習者数上位10か国・地域			
	国・地域名	2018年度 学習者数(人)	増減数※ (人)
1	中国	1,004,625	+51,342
2	インドネシア	706,603	△ 38,522
3	韓国	531,511	△ 24,726
4	オーストラリア	405,175	+47,827
5	タイ	184,962	+11,145
6	ベトナム	174,461	+109,598
7	台湾	170,159	△ 49,886
8	米国	166,565	△ 4,433
9	フィリピン	51,892	+1,854
10	マレーシア	39,247	+6,023

※2015年度調査結果との比較

した国際化政策が2000年から進められ、文系のみならず、理系の学生でも第二外国語の履修が可能にな

ったことが挙げられる。第9位のフィリピンでは、基礎教育段階を2年延長するという「Kto12」政策が法制化され、公立高校では第二外国語学習を含んだ特別カリキュラムが履修の選択肢に入ったことから増えたものと思われる。第10位のマレーシアは前回比微増となっているが、東方政策の一環として、レジデンシャルスクールにおける国際語選択科目として日本語学習がより推進され、その中等教育修了者が日本留学のための予備教育を受ける人数が増えたことが挙げられる。

一方、前回比最も減少しているのは、第7位の台湾で、第3位の韓国も減少傾向にある。両者とも急速な少子化が大きく影響していると思われる。そのほか韓国では、英語教育の強化及び第二外国語科目の必修から選択科目への変更、文系の定員を削減し、理工系の定員を増やすといった高等教育政策も減少の理由として挙げられる。第2位のインドネシアの前回比減少は、教育課程改訂により、第二外国語が必修から選択科目になったため、日本語科目の閉講やクラス規模の縮小などが影響したと思われる。第8位の米国の場合は、義務教育課程であるK-12⁹段階で外国語教育予算の削減傾向が続いていることが、日本語プログラムの閉鎖や縮小へという動きにつながり微減傾向になったのではないと思われる。

以上のように、学習者数の増減には、当該国・地域の教育政策の転換や少子化といった問題が影響していることが窺える。

4. 教育段階別にみた国・地域の日本語学習者数の傾向

先にみた日本語学習者数上位10か国・地域及びその他アジアの諸地域の教育段階別傾向をみる。

4.1. 日本語学習者が初等教育に多い国・地域

オーストラリアの初等教育における日本語学習者数の割合は63.9%である（【表2】参照）。他の教育段階別に比して多くなっている。全豪統一のカリキュラム政策における外国語の必修化という方針が、学習者数にも反映されているためだと思われる。国際交流基金の調査によると、全世界の初等教育の学習者のうち、8割をオーストラリアが占めているとのことである。

オーストラリア	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	405,175	258,794	63.90%	131,223	32.40%	11,353	2.80%	3,805	0.90%

オーストラリアは、LOTE政策（Languages Other Than English; 英語以外の言語）により、継承語・コミュニティ語としてアジアの言語を学ぶ政策をとった。日本語は80年代当時の経済力の強さから「外国語」として優先地位を得た（嶋津 2010）。中等教育での日本語教育は1970年代から行われているが、最近は他のアジアの言語（特に中国語）の人気に押され、微減傾向にある。また、高等教育では割合は少ないものの、アジアからの留学生が日本語学習者数の大部分を占めているとの報告がなされている。

4.2. 日本語学習者数が中等教育に多い国・地域

【表3】は中等教育の学習者数の割合が多い国・地域である。

インドネシアは第2位の学習者数であり、教育段階別にみると中等教育が92%を占める。韓国も中等教育が7割と多い。韓国の高校では、ドイツ語、フランス語、中国語、スペイン語の次に、1974年から

⁹ 幼稚園から高校修了までを指す。

日本語が第二外国語として加えられた。以下は、第7次教育課程にある韓国の日本語教育スタンダード（指導目標）の抜粋である。

- 1) 韓日間に資する人材を育むための基礎課程として、4 技能を扱い、バランスのとれた意思疎通能力を養う。
- 2) 日本文化への関心と理解しようとする姿勢を育てる。
- 3) 日本との交流に積極的な態度を養うこと。
- 4) 日常のコミュニケーションをとる上でのやさしい日本語を 4 技能の視点から理解し、積極性ある態度を持つ。

上記をみると、若者の交流レベルでは両国の良好な関係が期待できそうだ。それに対して、日本の学習指導要領には英語以外の外国語教育のスタンダードが明示されていない。このような文化理解を志向した指標の策定が望まれる。実際、韓国からの教員研修留学生¹⁰の成果発表では、日本映画を取り入れた教材作りに力を入れるなど、日本文化理解に比重を置いた指導シラバスを立てていた。

次に、タイでは約 8 割が中等教育の学習者である。これにはタイ教育省が中等教育機関の教育レベルを国際化に対応できる水準にすることを目標に 2010 年から設置を進めてきた World Class Standard School (WCSS) の数の増加が寄与していると考えられる。WCSS においては、文系のみならず理系においても第二外国語の履修できるようになっており、これにより学習者数が増加したと思われる。(国際交流基金 2020:35)。

【表3】中等教育の割合が多い国・地域									
インドネシア	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
709,479	7,148	1.00%	650,215	92.00%	28,799	4.10%	23,317	3.30%	
韓国	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
531,511	480	0.10%	411,255	77.40%	39,774	7.50%	80,002	15.10%	
タイ	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
184,962	4,028	2.20%	143,872	77.80%	20,506	11.10%	16,556	9.00%	
スリランカ	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
8,454	517	6.10%	6,768	80.10%	584	6.90%	585	6.90%	

スリランカは学習者数こそ少ないものの、中等教育での学習者割合が 8 割と多いのが特徴である。1979 年から高校での日本語教育が始まり、現地教員と国際交流基金の派遣専門家によって独自の教科書も開

¹⁰ 日本の国費教員研修留学生制度は、海外の中等教育機関の現職教員を 1 年半日本の大学で研修するもので、筆者はその指導教員として研修を担当した。

発されている。A レベル試験（高校卒業資格試験）の第二外国語（アラビア語、日本語、フランス語、ドイツ語、中国語、ロシア語他合わせて10言語）の選択科目になっており、学習者数はアラビア語について二番目に多いとのことである。

4.3. 日本語学習者が高等教育に多い国・地域

高等教育の学習者数が多い国として中国が挙げられる（【表4】参照）。高等教育の学習者数が全体の約6割を占め、中・上級レベルの学習者が非常に多いことが特徴である。さらに、日本語科目は3つの種類に分けられる。まず、ゼロで初めても3年次でN1に達するものが多い「日本語専攻」、中等教育で学修した外国語を継続して履修する必修科目で、到達目標はN2、N3程度である「非専攻第一外国語」、第一外国語で英語を履修したものが3年生から学習する「非専攻第二外国語」の3つである。中国の高等教育における日本語学習者の多様性が窺える。

中国	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	1,004,625	3,892	0.4%	90,109	9.0%	575,455	57.30%	335,169	33.40%

4.4. 日本語学習者が中等・高等教育に多い国・地域

台湾・米国・マレーシアは中等・高等教育とも学習者割合が多い地域として挙げられる（【表5】参照）。中等教育から高等教育へ学習を継続する割合が高いと考えられる。米国では全米の大学入試で行われるテストの一つAP(Advanced Placement)に2006年からAdvanced Placement Japanese Language and Culture(以下AP日本語)が加わり、学習者が増えたことが挙げられる。中等日本語教育のレベル向上及び中等教育と高等教育機関のスムーズな接続が実現できている。また、AP日本語試験の合格者は大学進学後に初級レベルの日本語コースが履修免除となったり、クラスを履修せずに高校の単位が認められたりするなどの特典がある。AP日本語プログラムの導入は学習者とその保護者たちへのアピールとなっており、日本語の普及を推進している。

台湾	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	170,159	2,574	1.50%	54,551	32.10%	70,433	41.40%	42,601	25.00%
米国	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	166,905	17,609	10.60%	70,455	42.20%	68,237	40.90%	10,604	6.40%
マレーシア	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
	39,247	45	0.10%	19,417	49.50%	14,720	37.50%	5,065	12.90%

マレーシアでは、優秀なマレー人のための全寮制の学校で、国際語の一つとして日本語が認定され、履修されている。それに加えて、日本留学のための予備教育コースがあり、日本語学習者が増加している。台湾は、中等・高等教育とも学習者数は前回比減少傾向にあるが、日本への観光旅行などは人気が高く、学習の動機づけになっているようだ。

4.5. 日本語学習者が学校教育以外に多い国・地域

「学校教育以外」というのは、民間の語学学校や公的機関が運営する生涯教育機関、国際交流基金などが行っている一般向けの日本語講座、民間企業や公的機関がその従業員向けに行っている組織内教育、継承語教育、技能実習生の送り出し機関などが含まれている。【表6】は学校教育以外の学習者数割合の多い国・地域である。

【表6】 学校教育外の学習者数の割合が多い地域									
ベトナム	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
174,521	2,054	1.20%	26,239	15.00%	31,271	17.90%	114,957	65.90%	
フィリピン	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
51,530	1,217	2.40%	11,412	22.10%	13,508	26.20%	25,393	49.30%	
インド	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
38,100	7,983	21.00%	5,526	14.50%	7,553	19.80%	17,038	44.70%	
ミャンマー	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
35,600	21	0.10%	23	0.10%	1,760	4.90%	33,796	94.90%	
カンボジア	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
5,419	35	0.60%	1,205	22.20%	931	17.20%	3,248	59.90%	
ネパール	学習者数								
	合計	初等教育		中等教育		高等教育		学校教育以外	
		人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
5,326	0	0.00%	0	0.00%	200	3.80%	5,126	96.20%	

まず、ベトナムでは、政府が日本語教育の拡大に積極的であることなどから、全ての教育段階において機関数、教師数、学習者数のいずれも大幅に増加している。特に、学校教育以外は全体学習者数の約3分の2を占め、大幅な増加となっており、日本での就労や現地の日系企業への就業、技能実習制度等を利用した渡日を希望する学習者が現地の日本語学校等に通うケースが多くなってきたことが要因と思われる。また、企業内でも日本語能力が高ければより良い待遇が得られるため、民間の語学センターなどで日本語を学習する人も増えているという。

フィリピンでは、近年日本語能力試験の受験者が増加しており、特に N4 の受験者の増加が著しいと

報告されている。技能実習や特定技能に学生を送り出す機関では、N4取得が渡日の条件であることなどの理由からの応募者が増えているため、今後もこの傾向が続くことが予想される。

インドでは、日印間の経済関係の緊密化が進む中で、ベトナムと同様に日系企業への就労機会の増加とそれに伴う日本語学習への需要が増していることが反映されている。

ミャンマーとネパールは、学校教育以外の学習者数がいずれも全体の9割以上を占めている。まず、ミャンマーでは、学校教育以外の日本語教育機関が400程度確認されており、2019年度より開始された「特定技能」の在留資格を見据えて、新しくクラスを開設する日本語学校も多い。例えば、ミャンマー政府の認可を受けた大手の送り出し企業のHPには、「介護以外の職種は学習時間700時間でN4レベルの口頭表現能力を身に付けさせ、介護職種は1400時間の学習時間でN3を目指す教育を提供します」とあり、性教育・給与計算試験まで行うとされる。また、「日本語教育のみならず、礼儀や「5S」(授業終了後、毎日15分間掃除を実施)、報告・連絡・相談といった、日本の実習現場で適応できる教育を行っています」とあり、日本の企業文化に適した教育を行っていることをアピールしている。

ネパールの日本語学習者の多くは、就職して仕事をしながら、または他の大学で専門の勉強をしながら日本語を学んでいる人が多く、そのため、大部分の日本語学校は、朝と夕方だけの開講となっている。多くの学習者は、私立の学校教育以外の機関で留学・就職希望者を対象とする「短期コース」を受講しており、基礎コースが修了すると日本の教育機関などに渡日する学生が多い。

カンボジアの学校教育以外の学習者数は全体の6割ほどである。最近の傾向としては、日本への研修生送りだし機関が増えており、その数は100前後だと言われている。2011年ごろから日本企業の進出が急増し、日本語学習者の採用に向けた問合せが急増しているとのことである。

以上、学校教育以外の学習者数が多くを占める国・地域の背景をみてきたが、共通しているのは、日本での就労機会や日系企業での就業を目的とした学習者数の増加である。2019年から「特定技能制度¹¹」が始まったことが、今後もこのカテゴリーの学習者が増加する傾向を促進すると言えるだろう。ちなみに、国籍・地域別特定技能在留外国人数の最も多いのはベトナムで、次いで中国、インドネシア、フィリピン、ミャンマー、カンボジア、タイとなっている¹²。

5. まとめと課題

5.1. 日本語教育へのCEFRの影響

本稿では、CEFRの影響を受けた日本語教育の例として、国際交流基金の開発した「JF日本語教育スタンダード」とヨーロッパ日本語教師会の取り組みを取り上げた。そして、国際交流基金による2018年度海外の日本語教育機関調査から、日本語学習者数上位10か国・地域を中心に、アジア地域及び豪州・米国に焦点をあて、学習者数の増減の背景及び教育段階別傾向をみた。学習者数の増減には、当該国・地域の外国語教育の選択科目から必修化への転換による増加、または、その逆による学習者数の減少、英語教育の強化といった教育政策の変化や少子化といった問題も減少に影響しているようだ。一方、豪州や米国では、アジアからの留学生が日本語科目を履修するケースが増えているとの指摘もあった。教育段階別傾向からは、中等教育の学習者が多い地域では、政府の外国語教育政策が色濃く影響していることがわかった。また、最近の顕著な傾向としては、アジア地域において学校教育以外すなわち民間の日本語学校などで、技能実習生や介護士などを目指す学習者が、渡日前教育として日本語を学ぶケース

¹¹日本政府が2019年4月に打ち出した在留資格制度のことで、特定技能制度と呼ばれる。中小・小規模事業者をはじめとした深刻化する人手不足に対応するため、人材を確保することが困難な状況にある産業上の分野において、一定の専門性・技能を有し即戦力となる外国人を受け入れていくものである。

¹²法務省出入国在留管理庁『新たな外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組』資料より。

<http://www.moj.go.jp/isa/content/001335263.pdf>(2021年1月16日閲覧)。

が増えていることである。

戦後、日本語教育の日本国内での需要が特に高まったのは、高度経済成長を遂げ、知的国際貢献としての「留学生 10 万人計画」及び「留学生 30 万人計画」によるものであった。それらの目標は既に達成されたが、次の施策として、2019 年度から新たな外国人材の受け入れのための在留資格「特定技能」が創設されるなど、留学生の他にもさまざまな目的を持った外国人の受け入れが今後ますます増えることが予想される。したがって、4.5 節でみたように、学校教育以外での学習者が増えている状況はその裏返しとみてよい。ただ言語教育に携わる者として、日本の受け入れ側と相手国の送り出し側の仲介業者が雇用主が好むように日本的な習慣を一方的に押し付けることにならないことを願うものである。以前に、ある東欧の大学教授から、「CEFR は外国人をドイツの工場で正確に働かせるために作られた基準なのだ」という批判を聞いたことがある。実際の現場ではそのように扱われている例があるのかもしれない。CEFR のような参照枠をどのように活用するのかが、今後はより厳しく問われるであろう。

5.2. 多文化共生社会へ向けての今後の課題

日本語教育では、CEFR の理念の中でも「行動中心主義」の考え方から影響を受けたと言えよう。先にも述べたとおり、日本語教育では主に目的別の Can-do リストが出されているが、いずれも「～できる」という文で示されるようになったことが、直接的ではないにしろ、CEFR からの影響があると言えるだろう。日本語学習者のための試験で、国内外で最も利用されている「日本語能力試験」も以前は知識を測る試験であったが、CEFR 等の影響を受け、各レベルの学習者は、どんなことができるのかを調査し、2010 年以降は N1～N5 の認定の目安¹³として言語行動指標を取り入れたレベル標記になっている。

現代はまさに、グローバル人材として「何ができるか」が問われる時代となってきた。その影響が最も強く表れているのが、「ビジネス日本語」であろう。CEFR2018 では、仲介者の記述が付加されているが、葦原他(2020)では、日本の大学及び大学院で学び日本企業等に就職した高度外国人材にインタビュー調査を行った結果、実際のビジネス現場において、高度外国人材には異文化コミュニケーターとしての仲介スキルが求められていることが明らかになった。そこで、筆者らは CEFR2018 を参照しつつ、ビジネス場面に合うようにその例示的能力記述文を書き換えた試案を作成している。

それに対して、CEFR のもう一つの理念である「複言語・複文化主義¹⁴」は、日本のように多言語話者が少ない地域では実現は難しいかもしれない。4.2 節で述べたように、韓国やタイでは、英語教育を強化しているが、第二外国語をなくしているわけではなく、それぞれの言語を学ぶ目標が外国語政策として明示されている。大谷他(2004:15)は、韓国の英語教育政策は実施する目的が明確であり、実施方法も評価できるとしている。一方、日本の外国語科目の学習指導要領には英語教育について書かれているが、その他の外国語教育については「英語教育に準ずる¹⁵」としか書かれていない。日本の外国語教育もより言語ごとの多様性を重視するべきではないだろうか。

今後、渡日・定住していく外国人の数が増えるであろうと予測される。多文化共生社会へ向けた日本の言語政策への提言の一つとして、中等教育から英語だけでなく、特にアジアの言語を学習できるよう

¹³ <https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html> 参照(2021 年 1 月 16 日閲覧)。

¹⁴ 複言語主義とは、個人の言語活動・能力の中で複数の言語が相互に関連し合って補完的に存在しているという考え方で、複文化主義というのは、自分の中にも他者の中にも様々な文化が存在し、そのことを互いに認め合うという考え方のことである(奥村他 2016)。

¹⁵ 文部科学省【外国語編】中学校学習指導要領外国語科をみると、「第 3 節その他の外国語」に「その他の外国語については、英語の I に示す五つの領域の目標、2 に示す内容及び 3 に示す指導計画の作成と内容の取扱いに準じて指導を行うものとする」とあり、中央教育審議会答申において、英語以外の外国語教育の必要性をさらに明確にすることが指摘されたとある。指摘されたと述べただけで、それに対する具体的な方策は書かれていない。

外国語教育政策を強化するべきだと考える。外国語科目を増やし、A1、A2 レベルで挨拶や身近なことが言い合えたりするような異文化コミュニケーション教育を推進してほしいと願う。

富盛 (2020) は、場面や文化背景などを解説した社会文化的サプリメントとして、CEFR アジア諸語版を活用することを提案し、さらに「参照サンプル」を付加することで言語教育プログラム設計者や評価者の理解を助けることになると述べている。アジアの言語を日本の中等教育の第二外国語科目として取り入れ、そのシラバスを考える場合、富盛(2020)が提案する社会・文化的適切性を考慮した、CEFR アジア諸語版を社会・文化シラバスとして活用できる可能性があると考え、今後を期待したい。

参考文献

- 葦原恭子. 2019. 「高度外国人材に求められるビジネス日本語能力の評価ービジネス日本語 Can-do statements からビジネス日本語フレームワーク構築へー」, 『日本テスト学会第 17 回大会発表論文抄録集』, 日本テスト学会.
- 葦原恭子, 塩屋由美子, 嶋田めぐみ. 2020. 「高度外国人材に求められる「仲介」スキルとはーCEFR2018 補遺版における mediation の分析を通してー」, 『琉球大学国際教育センター紀要(4)』, pp.11-35.
- 大谷泰照他. 2004. 『世界の外国語教育政策ー日本の外国語教育再構築にむけて』, 東信堂.
- 奥村三菜子他. 2016. 『日本語教師のための CEFR』, くろしお出版.
- 嶋津拓. 2010. 「オーストラリアにおける「教育革命」とアジア語教育政策ー日本語教育に焦点をあててー」, 『日本言語文化研究会論集』 第 6 号.
- 投野由紀夫編. 2013. 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』, 大修館書店.
- 国際交流基金. 2010. 『JF 日本語教育スタンダード』, <https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do> (2021 年 1 月 6 日閲覧).
- 国際交流基金. 2020. 『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』, 国際交流基金.
- 富盛伸夫. 2020. 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法をめぐって: アジア諸語版の試み(2018-2019)ーアジア諸語を対象にした CEFR 受容で見えてきたものと捉えがたいものー」, 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究ー中間報告書(2018-2019)ー』 (科研費 (B) 研究代表者: 富盛伸夫), pp.73-111.
- 藤森弘子, 鈴木美加. 2017. 「国内外の日本語学習者による Can-do 自己評価の比較分析」, 『アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証ー成果報告書(2017)』 平成 26-28 年度科研費基盤研究 (B), pp.48-69.
- 藤森弘子. 2019. 「アカデミック日本語 Can-do リスト活用の可能性と展望」, 『日本テスト学会第 17 回大会発表論文抄録集』 日本テスト学会, pp.98-101.
- 藤森弘子. 2020. 「社会・文化的特質を考慮したコミュニケーション能力評価法: アジア諸語版ー日本語版作成の試みー」, 『アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR 能力記述方法の開発研究ー中間報告書(2018-2019)ー』 科研費基盤研究(B), pp. 9-19.
- 吉岡慶子. 2016. 「ヨーロッパの日本語教育における CEFR 事情」, 『アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証ー成果報告書(2017)』 平成 26-28 年度科研費基盤研究 (B), pp.1-13.
- ヨーロッパ日本語教師会. 2005. 『日本語教育国別事情調査: ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 国際交流基金.

執筆者連絡先: h-fujimori@main.teikyo-u.ac.jp

本稿は科学研究費助成事業基盤研究 (B) 「アジア諸語の言語類型と社会・文化的多様性を考慮した CEFR

能力記述方法の開発研究」(2018年度-2020年度、研究代表者富盛伸夫、研究課題/領域番号 18H00686)の研究成果のひとつとして公開するものである。