

No. 017

日系人と日本語教育の考え方に関する調査

報告書

平成8年5月

JICA LIBRARY



J1135289(5)

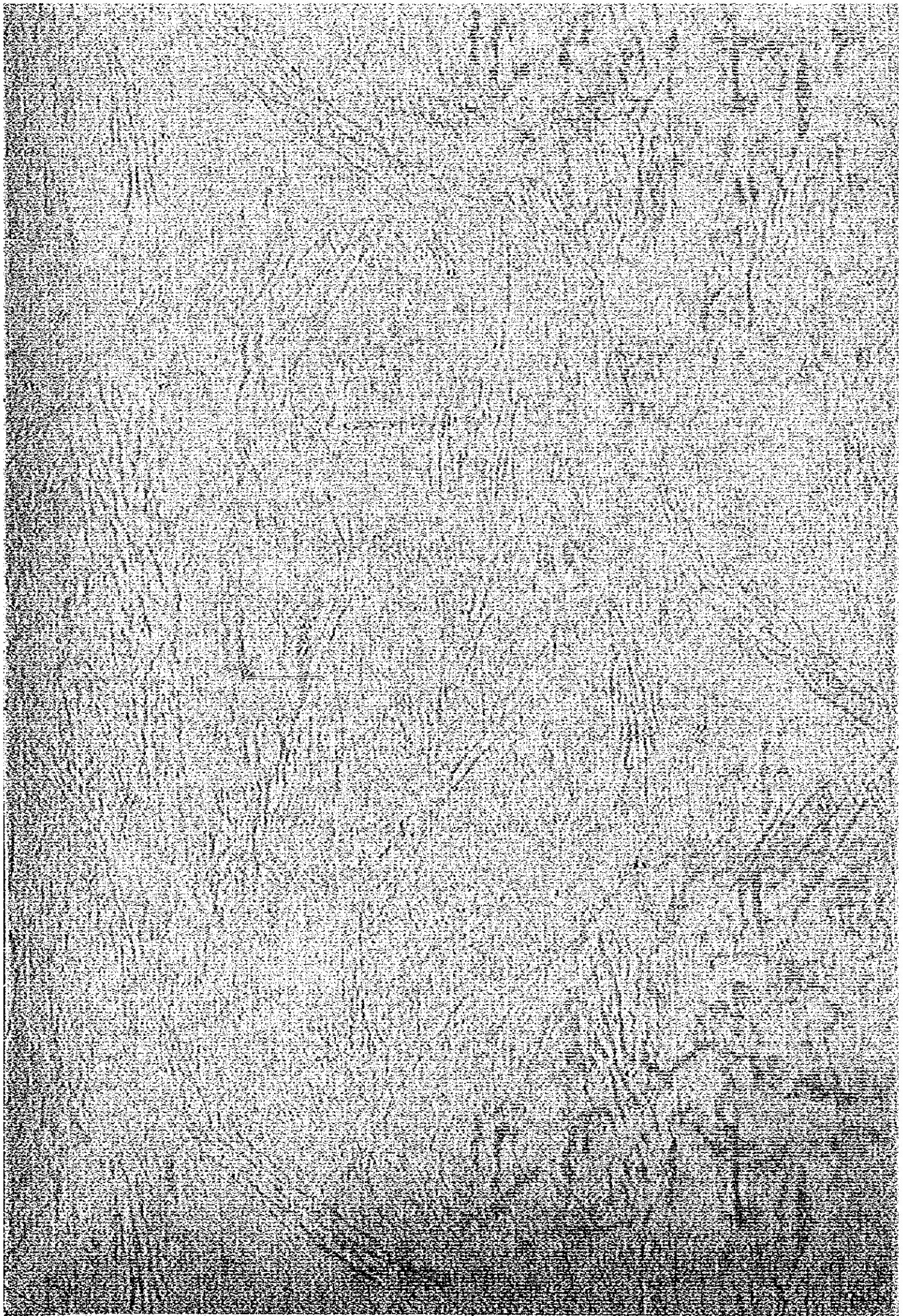
日系人と日本語教育の
考え方に関する検討委員会

移住
JR
96-10

600
16.5
ES

日系人と日本語教育の考え方に関する調査報告書

日系人と日本語教育の考え方に関する調査報告書



はじめに

中南米日系社会における日本語教育は、日系人の世代交代による影響を最も大きく受けている課題のひとつです。

家族とともに移住先国へ渡った幼児・児童、あるいは現地で移住者家庭に生まれた二世にとって、日本語は家族との対話に必要な母語であるばかりでなく、日系移住地で生活するために不可欠なものでありました。ところが、奥地日系移住地と現地社会の関係が密なものとなり、日系社会の世代も二世から三世、四世へと向かうにしたがい、これまで自明のこととされてきた日系人子弟と日本語の関係も大きく変わりつつあります。

すなわち、現地社会でのより一層の地位向上や経済的な豊かさを実現するためには、現地語能力が十分であることが何よりの前提条件と認識されるようになった結果、何故日系人が日本語を学ばなければならないのかという大きな問いが生じることになったわけです。

また、後継移住者が跡絶え、一世の高齢化が顕著になってきたことにとともに、日本語のネイティブ話者が減少しており、一世が教師になることによって成立してきた日本語学校の体制にも大きな課題が生じるに至っています。

このように、日系社会における日本語及び日本語教育をめぐる環境は大きな転換期を迎えており、当事業団としても、移住者子弟に対するこれまでの延長線で今後の日系人に対する日本語教育支援を考えることは困難であると判断されることとなりました。

そこで、日系人と日本語及び日本語教育との関係を改めて考え直し、当事業団の日本語教育に対する新たな取り組みの方向性を検討するために、事業団内外の関係者・有識者により「日系人と日本語教育の考え方に関する検討委員会」を設置しました。本報告書は同検討委員会の設置期間中に南米3カ国に派遣した「日本語教育実態調査団」の調査結果も踏まえ、5回にわたる検討委員会の調査・検討内容を取りまとめたものです。

本報告書が今後の日系社会を担う世代と日本語教育との結び付き、あるいはそれに対する当事業団の対応のあり方を見取図を少しでも明らかとし、これからの具体的な協力活動へと繋がっていくことを希望するとともに、本検討委員会のためにご協力をいただいた日本国内外の関係者の皆様に改めてお礼を申し上げます。

国際協力事業団企画部
部長 小田野 展丈



1135289(5)

目 次

はじめに

1. 「日系人と日本語教育の考え方に関する検討委員会」の設置について	1
(1) 検討委員会設置の背景	1
(2) 検討委員会の目的	1
(3) 検討委員会の構成	1
(4) 検討経過	2
(5) 報告書の構成	2
2. 日本語教育全般をめぐる環境	4
(1) 日本の経済発展と日本語学習者の増加・多様化	4
(2) 学習者の多様化と日本語教育の展開	5
(3) 行政機関等による日本語教育への対応	6
3. 中南米日系社会における日本語教育の現状	7
(1) 日本語学習者の現状	7
(2) 日本語学習目的の現状	8
(3) 日本語教師の専門性と教授法の現状	10
(4) 教材、教室活動、設備の現状	11
(5) 評価システムの現状	12
4. 中南米日系社会と日本語教育に係る関係の変遷と方向性	13
(1) 中南米日系社会と日本語教育の関係概念	13
1) 「国語としての日本語教育」	13
2) 「継承語としての日本語教育」	13
3) 「外国語としての日本語教育」	14
(2) 開かれた日本語教育の推進と日系社会の役割	14
1) 中南米日系社会における日本語の多様性と共通性（第一言語から第二言語へ）	15
2) 「外国語としての日本語教育」へ（開かれた日本語教育の必要性）	15
3) 「外国語としての日本語教育」と日系社会の関係	16
4) 「外国語としての日本語教育」における「文化」への取り組み	17

5. 日系社会の日本語教育とJICAの視点	18
(1) 日系人支援と日本語教育	18
(2) 日系社会の日本語教育とJICAの視点	18
1) 異文化間コミュニケーション能力からの日本語教育	18
2) 日系コミュニティ活動からの日本語教育	19
(3) 国際交流基金とJICAの関係	20
(4) 民間団体とJICAの関係	21
6. JICAによる協力の進め方	22
(1) JICAとして取り組むべき日本語教育の問題領域	22
1) 「国語」・「継承語」から「外国語としての日本語教育」への転換	22
2) 大衆バイリンガリズム	22
3) エリートバイリンガリズム	24
4) 日系国際校	24
(2) JICAによる協力の進め方	25
1) 協力の考え方	25
2) 各事業における協力への取り組み	26
(3) 既存の技術協力における日本語教育事業との連携	26
7. 日本語教育実態調査団の概要	30
(1) 調査団派遣の概要	30
(2) 日本語シンポジウムの概要	32
(3) 主要訪問校の概要及び現況	35
参考文献	38

1. 「日系人と日本語教育の考え方に関する検討委員会」の設置について

(1) 検討委員会設置の背景

- 1) 移住事業における日本語教育分野の支援は、移住者子弟（二世・三世）の増加とともに増大し、現地からの要望はますます大きくなる傾向にある。しかし、その一方、母語としての日本語はしだいに減少し、現地語につづく第二言語として日本語を学ぶ移住者子弟が大きな割合を占めるようになりつつあり、移住者子弟の間においても日本語の意味が多様化している状況にある。
- 2) 日本語をめぐるこのような環境の変化は、国語教育としての性格を基調としてきたこれまでの日本語教育のあり方にも大きな影響を与え、「外国語としての日本語」、「継承語としての日本語」等、日本語教育の新たな方向性に関してもさまざまな議論がある。
- 3) 他方、当事業団では現在、移住者一世を施策の中核とした従来の移住事業の枠を超え、移住者子弟を外国人たる日系人と位置付け直し、日系社会との新たな関係構築（日系人支援）を進めているが、これにともない、「日系人と日本語教育」に対する当事業団の関係のあり方についても再検討が必要になるものと思料される。
- 4) したがって、現地の日本語環境の変化及び移住事業から日系人支援への展開にともなう当事業団と日系社会の関係の見直しという二つの側面からの検討が必要となろう。特に後者の視点からは、技術協力学ーム（「日系人を通じた技術協力」）による日本語教育へのアプローチという新たな事業の方向性を検討しなければならない。

(2) 検討委員会の目的

外国人である日系人をそれ自体として捉え直し、移住者一世を施策の中心としてきた従来の移住事業の枠に止まらず、日系人支援及び日系人を通じた技術協力の視点から、日系人と日本語教育の関係を再検証し、三世以降の世代を見据えた今後の当事業団による協力の基本的なあり方に関して調査・検討する。

(3) 検討委員会の構成

移住事業の日本語教育関連業務に携わる外部機関関係者及び事業団関係各課で構成。

- 1) 安達幸子（社団法人国際日本語普及協会企画渉外部長）
- 2) 江副隆秀（新宿日本語学校校長）
- 3) 長野正（玉川大学文学部教育学科助教授）
- 4) 西川猛（昭和女子大学講師）
- 5) 西原鈴子（国立国語研究所日本語教育センター日本語教育指導普及部長）
- 6) 浅野文昭（研修事業部研修第2課長）
- 7) 渡辺一雄（派遣事業部派遣第2課長）
- 8) 金子洋三（青年海外協力隊事務局管理課長）
- 9) 林典伸（企画部移住企画調整課長）（議長）

なお、オブザーバーとして以下の関係者が参加。

- 1) 吉村一之 (外務省領事移住政策課事務官)
- 2) 小竹康史 (外務省文化交流部文化第2課事務官)
- 3) 廣田崇夫 (国際交流基金日本語課長)
- 4) 佐々木倫子 (国立国語研究所日本語教育センター第2研究室長)

(事務局)

- 1) 田中俊昭 (企画部移住企画調整課長代理)
- 2) 田辺宏 (企画部移住企画調整課職員) (担当)

(4) 検討経過 (平成7年10月～平成8年3月)

- 1) 第1回 (10月12日) : 検討内容・日程の決定
- 2) 第2回 (11月16日) : 日本語教育全般に関する状況及び日本語教育実態調査団 (*1) の派遣方針について検討。
- 3) 第3回 (1月18日) : 日本語教育実態調査団帰国報告及び日系社会と日本語教育の現状に関する検討。
- 4) 第4回 (2月23日) : 日系社会における日本語教育の問題領域に関する検討及び日系有識者 (*2) との意見交換
- 5) 第5回 (3月29日) : JICAによる日本語教育支援の方向性と進め方及び最終報告案に関する検討

(*1) 日本語教育実態調査団

本検討委員会の検討内容に対応した現地調査の位置付けで、サンパウロ、ブエノスアイレス、サンタクルスへ派遣 (平成7年11月27日～12月12日)。概要は、第7章を参照。

(*2) 日系有識者

移住事業による日系有識者等招へい制度により、アルゼンティン、ポリヴィア、ブラジル、パラグアイ及びペルーの5カ国から日本語教育関係者6名を平成8年2月18日から3月2日まで招へい。

(5) 報告書の構成

本報告書は、検討委員会の検討経過に従い、本章を含め全7章で構成。

本章に続く第2章「日本語教育全般をめぐる環境」では、中南米の日系社会における日本語教育に止まらず、まず日本語教育全般に係る現状を概観する。

第3章「中南米日系社会における日本語教育の現状」では、学習者数、学習の目的、教授法、教材、評価システムを中心に、日系社会における日本語教育の実態と問題点を把握する。

さらに、第4章「中南米日系社会と日本語教育に係る関係の変遷と方向性」では、「国語としての日本語教育」、「継承語としての日本語教育」、そして「外国語としての日本語教育」をキーワードに、日系社会と日本語教育の関係の類型化とその推移・方向性を考察する。

そして第5章では、2～4章で考察した日本語教育全般の動向や問題意識と日系社会における日本語教育の方向性を考え合わせながら、今後、当事業団として日系人・日系社会の日本語

教育を支援していくための基本的なスタンスについて検討。

それを受け、第6章「JICAによる協力の進め方」では、当事業団として具体的に取り組むべき問題領域、日本語教育関係機関と関係、既存の協力形態における課題等についてさらに検討を進めた。

また、第7章では、本検討委員会に対する現地調査の位置付けで派遣した「日本語教育実態調査団」の概要について報告する。

2. 日本語教育全般をめぐる環境

移住事業におけるこれまでの日本語教育は、「日本人」としての学校教育にむしろ近い性格を有してきたこともあり、日本国内外における日本語教育の状況と必ずしも結び付けて捉えられてはこなかった。そこで、本章では、日系社会の日本語教育を検討するに先立ち、まず日本語教育全般をめぐる環境に関して、日系社会の日本語教育との文脈においても重要となるであろう諸点を念頭におきながら、その概況をみていくこととする。

(1) 日本の経済発展と日本語学習者の増加・多様化

日本国内及び国外における日本語学習者は、1980年前後からの日本経済の好況と円高の進行とリンクするように急激に増加してきた。国際交流基金（『海外の日本語教育の現状』,1993）によれば、1993年における海外の日本語学習者は1,623,455名であり、また文化庁の調査では、1995年の国内の学習者は83,220名となっている。これらの数字は、この15年あまりの間に、日本語学習者が海外では10倍以上、国内においても4倍以上増加したことを意味するが、日本国内・国外における実際の学習者は200~300万人とも言われている。

ただし、海外の学習者を地域別でみると、東アジアが70.6%(1,146,520人)を占める一方、中南米は1.9%(31,230人)にすぎない状態にある。また、学習者数の伸び率も、概して低調であり、ペルーでは学習者数の減少が記録されているなど、同地域における日本語教育の進展の状況が、全世界における日本語学習者の急速な増加傾向とは必ずしも合致していないことに留意する必要がある。

また、当事業団による「南米及びカナダにおける移住者子弟の為の日本語学校概況調査」(1994)によれば、1993年に中南米で日系社会の日本語学校に通う児童・生徒数は31,542名となっており、当該地域における日本語学習者の圧倒的な部分が日系人によって占められていることがわかる（国際交流基金の調査による学習者数が、当事業団による日系子弟の学習者数より少ないのは、同調査が日本語教育機関に対する調査票の配布・回収によって実施されており、未回収分(16.7%)があることなどによるものと考えられる）。

このような学習者の増加の主要な原因は、日本の経済成長にともない、日本語の持つ経済的な価値が相対的に上昇してきたことに求められよう。戦後の日本語教育は、在日駐留軍の軍人やカトリックの宣教師を対象に始まったが、その後も、日本文学あるいは日本学といった特定の専門家を学習者とした特殊な領域であったと言える。ところが、日本経済の発展とともに、日本語と金銭的な価値が結び付けられて認識されるようになった結果、就業、観光、技術習得のためといったように、さまざまな目的を有する者がそれを達成するための手段として日本語を学ぶようになったことが、学習者の急増を生み出す原因になったと考えられている。

したがって、このような日本語学習者の増加は、必然的に、学習者の社会的背景の多様化や日本語に対するニーズやレベルの多様化を伴うものであった。また近年では、アジア・太平洋地域を中心に、経済政策的な意図からも、日本語教育を初等・中等教育の正課として積極的に導入している諸国もあり、海外で日本語を学習する者の7割が初等・中等教育機関の児童・生

徒になるまでに至っている。したがって、従来の成人学習者の間における日本語教育の多様化の側面に加え、低年齢学習者の増加が日本語教育の多様化のさらに大きな要因としてクローズアップされている状況にある。

また、日本国内においては、海外帰国子女に対する日本語教育の必要性がさらに高まる状態などもあり、日本人に対しては国語教育、外国人に対しては日本語教育という概念が必ずしも正確なものではなくなってきた。したがって、日本語教育を日本語を母語としない人のための第二言語教育と位置付け、日本人と日本語教育との関係をさらに相対的なものとして考えていく必要性がでてきていることは、今後、日系人と日本語教育との関係を検討していく場合にも考え合わせていくべき点と言えよう。

(2) 学習者の多様化と日本語教育の展開

学習者の背景と学習目的の多様化にともない、日本語教育においてもそれまでの教師側を中心とし、内容についても画一的なあり方に代わり、生徒を中心に据え、それぞれの学習ニーズの分析に基づいた教育のあり方が必要とされるようになってきた。特に、日本語によってさまざまな目的を達成していくためには、規則の体系としての言語を知識として習得することに止まらず、現実の場面における言語の運用能力、すなわち、その場その場に適したコミュニケーション能力の習得に教育の重点がおかれるべきであるとされるようになってきた。また、このようなコミュニケーション能力には、言語能力が基盤であることは無論であるが、それに加え、ジェスチャー、表情、接触等の非言語の側面も非常に重要なものと考えられている。

また、このようなコミュニケーションは、メッセージの発信者、受信者の文化的な相違に大きく影響されることは言うまでもない。したがって、対話者には相手が自分とは異なる文化や社会的な背景を持っていることを理解し、相互の価値観等の相違によって、自己の言語行動を巧みにコントロールしていく能力が求められる。このように「その言語表現の文化的な意味を自分の母語の体系とは異なる目的言語の体系に基づいて解釈したり運用したりできる能力」は「異文化間コミュニケーション能力」とも呼ばれ、言語・非言語コミュニケーションにおける文化的な側面の重要性が注目されるようになってきている。

他方、日本語教育における「文化」の側面は、日本語学習者の低年齢化からもその重要性を増している。初等・中等教育では、言語能力のみならず、国際理解や異文化理解もその主要な目的と認識されている場合が多く、日本事情等を日本語教育の中でどのように扱っていくかも大きな課題とされている。

このような「異文化コミュニケーション能力」、「文化」、「低年齢学習者」は、日系社会における日本語教育においても重要なキーワードとなるであろう。

なお、日本語学習者が多様化したことは、日本語教育の内容に変化をもたらしたのみならず、海外で日本語教育を実施する各国・地域の日本語教育に対する特色や自立性を積極的に認め、日本側と先方がそのあり方を相互に尊重していく態度へも結び着いてきた。このようなそれぞれの背景に基づいた日本語教育の追求は、今後、移住者一世との直接的な関係からではなく、独自の存在としての日系人・日系社会の日本語教育の方向性を考えていく上でも重要であろう。

(3) 行政機関等による日本語教育への対応

日本語教育に携わる機関は、政府関係機関、大学、地方自治体、日本語学校、民間団体、ボランティアグループ等、多岐にわたっているが、我が国の行政が日本語教育に対して本格的な体制の整備と強化を開始したのは、学習者が急増した1980年代に入ってからのことである。

1983年には、日本語を母語としない人々を対象として、その日本語能力を測定し、級別に認定する「日本語能力試験」が(財)日本国際教育協会によって国内で実施され、翌年からは海外でも国際交流基金によって開始された。平成5年度の受験者数は、国内・国外で80,713人に達している。

また、日本語教師に関しては、1988年から文部大臣認定の「日本語教育能力検定試験」が実施されている。これにより、日本語教師に求められる能力水準が示されることとなり、日本語教育の専門性確立に向けた重要な制度として機能している。

現在、中南米の日系社会でも「外国語としての日本語教育」が言われ、日本語を客観視することの重要性が指摘されているが、日本国内においても「外国語としての日本語教育」が国レベルの制度として明らかとなってきたのは比較的新しいことであると言えることができる。

3. 中南米日系社会における日本語教育の現状

(1) 日本語学習者数の現状

中南米等に所在する日系人対象の日本語学校に関して、JICAが近年実施した統計調査には1985年及び1993年の「南米及びカナダにおける移住者子弟の為の日本語学校概況調査」がある。両年における国別の学校数、生徒数、教師数は以下の通り（カッコ内が1985年）。

	学校数	教師数	生徒数
			(1993年)
ブラジル	334 (302)	775 (593)	20,612 (16,567)
アルゼンティン	22 (33)	94 (76)	1,478 (1,470)
コロンビア	1 (1)	12 (8)	125 (67)
ドミニカ共和国	7 (5)	7 (9)	92 (85)
パラグアイ	13 (24)	70 (72)	1,196 (1,165)
ペルー	12 (9)	95 (42)	6,310 (3,729)
ボリヴィア	6 (5)	52 (35)	488 (496)
メキシコ	9 (-)	49 (-)	1,221 (-)
ウルグアイ	1 (1)	1 (3)	20 (48)
合計	405(381)	1,155(838)	31,542(23,614)

国により状況は必ずしも一致しないが、全体を通して見ると、生徒数は増加傾向にあることがわかる。両年の調査の間に入国管理法の改正（1990年）があり、日系三世までの本邦就労が合法化されたことによる影響も考えられる。ただし、ブラジル日系社会からは日本語学校数及び生徒数とも近年減少傾向にあるとの報告がなされており、上記の数字だけからは必ずしも断定できない側面があることに留意する必要がある。

他方、今後の日系人・日系社会と日本語教育との関係を考えていく上では、上記の学習者数が日系の該当年齢者層（概ね7～15歳の小中学生）の何割程度に及んでいるかを捉えておく必要がある。しかし、各国の日系小中学生の実数を正確に把握することは極めて困難な状態となっているのが現状である。したがって、以下に示す数値は、あくまでも、おおよその傾向を把握するために、JICAの既存調査から推定したものであり、正確な統計値ではないことあらかじめ注意が必要である。

	該当児童・生徒数（推定）	日語生徒数（割合）
ブラジル	203,000 *	20,612(10%)
パラグアイ	1,599 **	1,196(75%)
ペルー	9,533***	6,310(66%)

* 「ブラジル日系人実態調査報告書」（国際協力事業団,1990）による1988年の0歳～15歳人口に1/2を乗じて得た推定値。

** 「パラグアイ国日系人実態調査報告書」（国際協力事業団,1992）による0歳～10歳人口及び11歳～20歳人口のそれぞれに1/2を乗じた数値を合計して得た推定値。

*** 「ペルー国日系人実態調査報告書」（国際協力事業団,1992）による5歳～9歳人口及び10歳～14歳人口の合計値。

(2) 日本語学習目的の現状

中南米日系社会では、年少者（小中学生）が日本語学習者の中心となっており、学習者自身の学習動機よりも、まず保護者がなぜ子弟を日本語学校に通わせるのかの観点から捉える必要がある。家庭内でのコミュニケーションの手段という第一の目的が弱まりつつあることは、当該地域に共通してみられる傾向であり、その結果、動機もさまざまなものが絡み合う状況が見られる。

1) 母語能力育成（奥地移住地中心）

一世世代がコミュニケーションに果たす役割の大きい家庭において、保護者が日本語学校に期待する教育。幼稚園児の段階から開始される場合も多く、読み書き能力も育成したいという期待が強い。日本の国語教科書を1～2年遅れで進めていく場合が多いようである。なお、母語能力育成を目的とする家庭が全般的には減少している一方で、親の本邦就労に同伴し、日本で数年間を過ごした後に中南米に戻った帰国子女の中から、日本語が再び家庭内言語あるいは社会生活を送るための言語となってきているケースがあることにも留意が必要である。

2) 情操・道徳等全人的育成（日系社会全般）

日本文化・日本の教育システムの長所を取り入れた学齢期教育を期待して、子弟を日本語学校へ通わせるケース。時間や約束を守る、教室を自分たちできれいにする、運動会やラジオ体操等を通じて集団行動の力を養うなどのしつけ教育が学校に期待されている。また、中南米諸国においては、公教育の授業時間数が少なく、特に情操教育が十分取り入れられていないことから、より充実した受講機会と絵画、体育、裁縫等の情操面を重視した教育が求められている。

これらの要素の中で、礼儀正しさなどは、挨拶や敬語表現といった言語習慣と直接結び付いたものと言えるが、その他の要素に関しては、言語教育というよりは、言語の背景にある価値観がより重視されているものであることがわかる。しかし、このような全人的教育が過度なものになると、伝統的しつけ教育のために、日本語の教科内容が軽視され、日本語授業を魅力の薄いものにする可能性があるため、十分に注意が必要である。

3) 日系アイデンティティーの確立（日系社会全般）

日系人は、その外見的特徴によって、しばしば周囲から「日本人」として扱われ、日本語や日本文化について精通していることが期待される。その期待や時には差別に対して、堂々と自信をもって対応できる子供を育てることを動機とする。この場合、日系子弟に対する日本語教育は、非日系人に対する日本語教育とは一線を画したものであると考えられる。また、将来、現地国と日本の懸け橋となり、両国間で活躍する人材として、日本にその出自を持ち、物心つく以前から日本に関する知識を与えられ、日本文化の自然な獲得が行われてきた者に、その役割を期待する考え方にも繋がるものである。子弟の母語が現地語になりつつあることから、教授法としては第二言語としての日本語教育へ移行すること

を容認するが、底流には、日本語・日本人の民族性を重視する姿勢がある。

4) 技術協力・就業（日系社会全般）

将来、子弟の仕事の選択・継続の上で役立つ言語を選択し、その言語能力を身につけさせることによって、現地国への技術移転や子弟の個人的な事業運営等に役立つことを願う考え。日本の経済的・技術的發展から、日本語は有力な選択肢のひとつとなる。出稼ぎ、研修、留学といった将来の日本語運用機会がかなりあるであろうと予測し、会話や読み書きといったコミュニケーション能力の育成を目指す実践的な動機である。本来は、個人的な関係に止まらず、より広い両国間の関係の確立が目標となるが、1980年代以降、出稼ぎに代表される個人の経済的利益追及の側面が大きくなっていることも否定できない。これは、人生のそれぞれの時期において、最も有利な地域を自分の活動の場として選択するといったように、選択の自由を獲得するために有用な語学力を身につける考え方へと繋がっていくであろう。

5) 国際人（多言語能力、教養等）養成（都市部中心）

現地国の国民としての役割を重視し、子供に対しても現地語能力の育成を最優先させながらも、国際的に通用する能力や教養の習得のために、複数の言語を学習させる考え方。日本語の習得そのものにはこだわらず、外国語においても、国際的な通用度から英語が第一に位置付けられる傾向が強い。このような考え方の保護者の中には、既存の日系組織に関心が薄い者も多いが、子供に対する日本語教育については、その機会を与えている場合とそうでない場合があり、後者の場合には子供が日系社会から完全に遊離した存在になる可能性も大きい。

6) 経済観念（日系社会全般）

日本語自体に特別な意識があるわけではないが、ベビーシッターを雇ったり、英語やピアノ等を習わせるよりは、経済的であるからとの理由で日本語学校に通うわせる場合。かなり弱い動機ではあるが、日系社会に広く見られる。

以上、保護者としての立場から動機について整理した。子供たちは、保護者の多様な動機から日本語学校に通うことになるが、高校入学時には、それまで成長してきた日系コミュニティを離れる場合も多く、また現地語あるいは学科の勉強に集中するためにも、日本語学習をやめたり、中断する場合がほとんどである。しかし、大学入学後等になって、日本への新たな関心から、日本語学習を再開する場合もある。学習者自身の動機を考えた場合、国費や県費等による留学や研修等などの具体的な目標を目指す場合も多いが、より一般的には、①現代日本生活文化型（漫画、アニメ、ドラマ、カラオケ、日本料理、野球、宗教等への関心）、②伝統文化型（茶道、日本舞踊、空手、柔道等への関心）、③芸術・学術型（日本文化、歴史、墨絵等への関心）、に分類できよう。

(3) 日本語教師の専門性と教授法の現状

1) 教師数の不足

中南米諸国では、幼稚園から大学までを含め、教師の給与及び社会的地位の低さには共通のものがあり、日本語教育に関しても、教師の絶対数が不足しているとともに専門知識を有する人材を確保することが極めて困難な状況にある。したがって、教師の大半を主婦のボランティアや高齢者に頼っているのが現実であり、専門知識を有する教師の育成が急務である。

2) 第二言語教授知識の欠如

世代の進行や非日系人との結婚が増加したことにより、家庭内に日本語環境がない子弟が都市部を中心に急増してきており、母語としての国語教育（学齢期以前に家庭で日本語の習得が行われるために、学校では文字や読解能力の養成で済む形）だけでは、対応できない状況にあることについては、教師の間でも一致した認識がみられる。しかしながら、日本語を第二言語として教授する知識・技術を有した教師は限られている。そのため、日本語と現地語（西語、ポルトガル語）との言語的な「距離」が遠いこともあり、学習効果が思うように現われないことが、学習者の意欲や保護者の動機を弱めることになっている。

3) 強固な教師中心の教育観

これまでの日本語教師に関する議論には、教える側が教授内容等をすべて決定し、教室活動も教師が統制するものであるといった、教師中心の教育観が支配的であった。しかし、教師として重視されるべき能力として、学習者のニーズを的確につかみ、学習者の感性にに応じて、その目標達成を支援することが挙げられることは十分に認識されていない。目の前にいる学習者にはどのような学習目標があり、そのためにはどのような教授項目があり、どのような教師、教材、教授法が必要であるかに視点が移されねばならない。

4) 教師に対する日本語運用能力の過度の強調

二世、三世の教師が増えるにしたがい、教師自身の日本語運用能力の低下が、現地において懸念されている。日本語教師に十分な日本語能力が求められるのは当然であるが、必要であるのは運用能力だけではない。他の地域では、日本語能力は相対的に低くとも、卓越した教授技術で大きな成果をあげている教師が存在しており、教師本人の日本語能力の低さが、教師としての優劣に直結するわけではない。日本語・日本文化に対する客観的な分析力などにも視点が広げられることが望ましい。

5) 現地における教師研修の体系性と継続性

教師の専門性を確立するためには、現地における本格的な長期研修制度が必要となる。しかし、現状では、そのような規模の大きい研修業務を担いうる人材や経済的基盤を有する日系団体は極めて限られている。

短期間の研修に日本から講師が派遣される場合、受け手である現地教師側に、講師が紹

介する新しい教材や教授法を吸収するだけの経験や知識が不十分なために、表面的な模倣を超えることができず、結局、現地の力としては定着しないことも多い。さまざまな研修があったとしても、全体としての体系化が図られておらず、一貫性に欠けていることは、教師の基礎力養成の妨げとなっている。

(4) 教材、教室活動、設備の現状

1) 国語教科書

日本語学校の中心的な役割であった母語能力育成に対するニーズが、近年、相対的に低下するのにしたが、国語教科書ではもはや対応していけないことが、教師の間でも広く認識されてきている。文型配列、語彙、漢字の進度など、母語話者を対象とした教科書を現在の日本語学校で使いこなしていくことは困難な状況にある。しかしながら、そのような実態があるにもかかわらず、国語教科書が依然として広く使用されているのには以下のような理由が考えられよう。

- ①教科書の内容と学習者の精神年齢が一致し、学習者の興味や関心に合致する。
- ②日本の児童と同じ教科書を使用することで、保護者に安心感と満足感を与える。
- ③挿絵等の色使いやレイアウトが美しく、年少者にとって魅力的である。
- ④言語とともに、自然な日本文化の紹介が学習の動機付けとなる。
- ⑤安価で入手が可能である。

したがって、このような国語教科書の利点を取り入れた、第二言語としての日本語教科書の開発・普及が必要とされる。

2) 開発教材

サンパウロの日本語普及センターが開発した「123日本語で話しましょう」(シリーズ教材)など、さまざまな教材開発がなされてきているが、既成のものには以下のような課題が残されている。

- ①学習者の日本語能力レベルあるいは年齢ごとの目的に沿った教材が十分ではない。
- ②現地語による説明がないか、あっても不十分であり、年少者が教材の内容を理解する上で戸惑うことがある。
- ③教師用の指導書なども準備されているが、新人の教師や経験の浅い教師が使いこなしていくには難がある。
- ④視聴覚教材が不足しており、わかりやすさや楽しさに欠ける。
- ⑤教材が高価である上、入手までに時間も有する。

3) 教室活動

日本語学校の教室活動において、最も注意が必要である点のひとつに、単式・複式授業の選択がある。現況においては、一斉授業の机の配置で複式授業を行うケースがかなりの割合に及ぶものと推測される。ひとつのクラスに、日本語能力や年齢に差がある学習者が

混在すれば、当然、効率的な授業運営の妨げになる。それにもかかわらず、複式の授業形態がとられるのは、教師数の不足や授業時間数の限界等の問題があるからである。他方、複式には、学齢で学習者を統一できるため、現地校の時間割に合わせて日本語授業の時間帯を設定できること、あるいは個々の学習者の精神年齢や知識・興味に合致した教材を使用できるなどの利点もあることは事実である。

しかし、現在の複式授業の多くは、机の配置等にも学習者間の相互作用を醸成するための配慮が欠けているほか、漢字書写やドリル問題の自習が多すぎるなど、教室活動の運営に関する一層の知識や工夫が必要となろう。

4) 施設

日本語学校の施設の不備に関しては、常々、指摘されているが、経済的に安定した地域（特に都市部）では、学習者の他の教育環境（私立学校、英語教室等）と較べ、日本語学校の施設が著しく見劣りし、魅力に乏しくなっている状態が顕著になってきている。

(5) 評価システムの現状

日本の大学への入学志望者等、成人を本来の対象とする日本語能力試験が、広く日系児童・生徒の間にも普及していることに特徴がある。年少者の場合、4～5年の学習期間の後、能力試験4級から受験を開始し、中学卒業までに2級合格を目指すケースが多く、学習者自身の動機付としても、能力試験が大きな位置を占めている状態にある。

同試験の内容が、年少者に対して適切であるとは言えないにもかかわらず、このように普及してきた理由は、それに匹敵する権威、信頼性及び実施体制を持った試験が他にないためである。ブラジル、アルゼンティンなどでは、現場の教師レベルで年少者を対象とした独自の試験の試みがなされつつある。しかし、信頼性等を満足させる能力試験を開発するためには、専門家グループの結集や多額の経費が必要なことも事実であり、現場レベルだけでは根本的な対応ができないことが予測される。

4. 中南米日系社会と日本語教育に係る関係の変遷と方向性

(1) 中南米日系社会と日本語教育の関係概念

日系人と日本語教育の関係を表わす概念としてはこれまでに、「国語としての日本語教育」、「継承語としての日本語教育」そして「外国語としての日本語教育」といった言葉が頻繁に使われてきた。しかし、これらの用語は日本語教育に対する理念のあり方として使用されてきた傾向が強く、その正確な意味づけは必ずしも明確とは言えない。そこでまず、これらの基本的な性格を(1)第一言語としての教育か、第二言語としての教育かの区別とその教育方法(2)目的としての日本語学習か、手段としての日本語学習か(3)日本語教育の実施主体(日本語教育に関する日系社会と非日系社会の関係)、の三点を中心に改めて考え直す。

1) 「国語としての日本語教育」

まず、「国語としての日本語教育」は、日本語を第一言語(母語)とする学習者に対する教育であり、話言葉については一定の運用能力があることを前提としている。したがって、教育方法は読み書きが中心となってくる。

また第二点については、本邦の国語教科書を使用することに象徴されるように、日本語学習を通じて、道具としての言語のみならず、「日本人」としての行動規範を身に付けさせることが意図されており、日本語教育は他によっては代替できない目的と位置付けられることになる。

なお、学習目的からも明らかなように、「国語としての日本語教育」は移住者・日系社会のための教育であり、その実施主体も日本人会等の運営する日本語学校が中心となった。このような状態は、本邦への帰国を前提としていた戦前期は無論のこと、戦後においても継続している。それは、中南米の低い教育環境を背景に、日本語教育・日本語学校が、日系社会の現地社会に対する比較優位の象徴として機能してきたからであろう。したがって、「国語としての日本語教育」は、移住者・日系社会の専売品として、非日系社会には基本的に閉ざされたものとなってきた。

2) 「継承語としての日本語教育」

継承語は、「Heritage Language」の訳語として用いられてきた言葉であるが、言語の継承という主観的な学習目的を示している造語であるだけに、継承ないし伝承という語感が先行し、極めて曖昧に使用されてきた傾向がある。

まず、継承語という概念自体が、第一言語(母語)としての日本語の維持が困難であるからこそ発生してきたものだと考えられることから、基本的には第二言語教育として位置付けることができるであろう。その意味で継承語教育は、日本語能力を何ら持たない者に対する教育方法に大きくよることになる。

なお、「継承語としての日本語教育」では、その名が示す通り、日本語を受け継ぎ、次世代へと引き継ぐことこそ学習の動機であり、日本語を学習すること自体に目的が置かれていることは言うまでもない。

ここで特に留意すべき点は、「継承語」における日本語が、基本的に日本文化と一体のものとして捉えられていることである。ただし、「継承語」によって伝えられる日本文化とは、主

に伝統文化（折り紙、書道等）や儀礼（朝礼、挨拶等）に代表される多分に象徴的な意味での文化であり、言い換えるなら、「ハレ」の文化と言えよう。日系の子弟が、幼少の頃からそれらに触れることによって、日系人としてのアイデンティティ形成を果たすことが第一に期待される。ただし、日本文化の純粋性に重点が置かれる傾向も強く、ステレオタイプの、あるいは固定的な日本観に繋がる可能性もあり、「継承語」が、理念上は国語教育とほぼ同様な意味で用いられている場合が多いものと推察される。

なお、継承語教育の主要な主体者としては、当然、その継承者たる各エスニック集団（日系社会）が挙げられる。ただし北米では、言語等の民族性を維持・追及していくことは、各エスニック集団の正当な権利であるとの主張のもと、公立学校でこれらエスニック言語が正課として導入されているケースもある。

3) 「外国語としての日本語教育」

第一に、「外国語としての日本語教育」とは、日本語の運用能力を全く持たない第二言語学習者を前提になされる教育であり、その教育方法としては、会話力を中心としたコミュニケーション能力の養成に重点がおかれる場合が多い。日系人の場合も、家庭において日本語環境を持たないような三世・四世の学習者は、この範疇に入ることになる。

また第二に、日本語が国際化した言語と言えるようになった現在、多くの外国人が日本語を学習する場合と同様に、日系人であっても、将来の留学や就職等のための手段として日本語が学ばれることが基調となる。すなわち、従来の「国語」や「継承語」に見られた「日本人教育」との分離が意味されることになる。

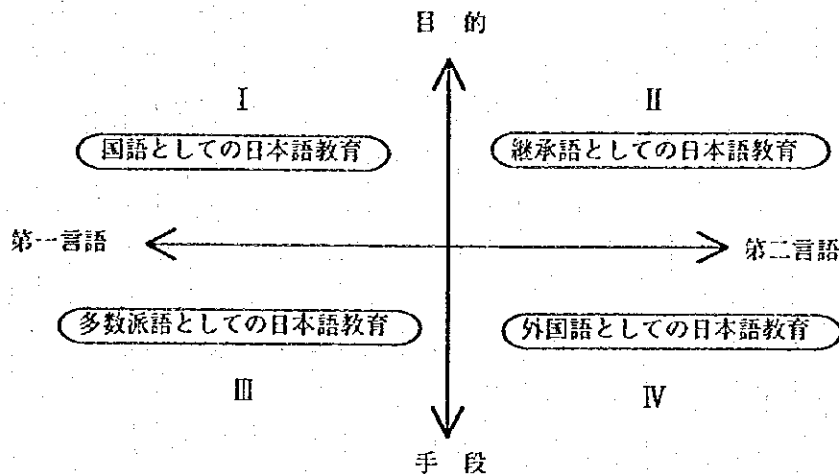
ただし、「外国語としての日本語教育」が日本文化と切り離されるわけでは無論ない。そこにおける外国文化＝日本文化の位置付けは、自己の規範文化（現地社会の文化）を改めて意識化し、異文化に対する理解と広い視野を形成していくために必要な相対化された比較対象と捉えられる。したがって、そこで問題となるのは、各文化における行動規範等、現在を軸とした「ケ」の部分であり、より動的な側面であるとも言えよう。特に児童が学習者である場合は、日本文化そのものの理解を促進することと同時に、それを通じてより普遍的な異文化理解の態度を培うことに重点があるものと考えられる。

また第三には、「外国語としての日本語教育」の最も大きな特徴として、それが教育方法等の技術的側面に止まるものではなく、日本語教育を日系人の固有物だとする意識を脱し、日系人・非日系人を問わず広くその普及を図ろうとする理念へと繋がっていくことが挙げられる。ただしその帰結として、日本語教育の主体者が日本人や日系人に限られる必然性も失われることには留意すべきであり、この場合、日系社会が日本語教育にどのような役割を果たしていくべきなのか、再定義が必要となろう。

(2) 開かれた日本語教育の推進と日系社会の役割

前述のように整理したそれぞれの概念を、日本語が学習者にとって、第一言語であるか第二言語であるかを横軸に、また日本語学習が目的であるのか手段であるのか縦軸に取ることによって得られる四つの次元に当てはめたのが次の図である。なお、第Ⅲ象限は、日本語を第一言

語としてかつ手段として学ぶモデルである。例えばこれには、日本国内に居住する難民や外国人就労者の子供、あるいは日本人と外国人の夫婦の間に生まれた子供に対し、両親が、日本国内における「多数派語」であり、経済的にも強い日本語をその機能の点から第一言語として選択し、学習させる場合などが該当しよう。ここでは、仮に「多数派語としての日本語教育」と呼んでおくこととする。



1) 中南米日系社会における日本語の多様性と共通性 (第一言語から第二言語へ)

さて、上図に従いながら中南米における日系社会と日本語教育の関係の変遷を考えたい。

中南米の日系社会は、移住の形態や歴史等も一様ではなく、世代交代の進行にも大きな差がある。そのため、日本語教育に関しても、その多様性がしばしば指摘されてきた。しかしながら、各国における日系社会の規模が決して大きいとは言えないこと、しかも本邦からの移住者が事実上とだえている現状に照らせば、どの日系社会においても、遅かれ早かれ、日本語を第二言語として位置付けていかねばならないことは間違いないのではないだろうか。日本語能力が強く維持されていると言われる奥地移住地においてさえも、日系団体の会合や会報が日本語のみでは成立しなくなりつつある。したがって、現状の如何を問わず、日本語の第二言語化という一点においては、いずれの日系社会も共通項を持つと言えることになる。

これに対応するためには、第一言語としての教育であった「国語としての日本語教育」(第Ⅰ象限)から、第二言語教育である「継承語としての日本語教育」(第Ⅱ象限)、あるいは「外国語としての日本語教育」(第Ⅳ象限)へ移行することが不可欠となる。すなわち、いずれの場合にしても、教育手法という技術的な側面からは、全く日本語に触れたことがない者に対する教授法の確立が、中南米の日系社会に共通した最低限の基本ラインとなろう。

2) 「外国語としての日本語教育」へ (開かれた日本語教育の必要性)

それでは、日本語教育はさらに「継承語」として位置付けられていくのであろうか、あるいは「外国語」として進むであろうか。

上記したように、「継承語」及び「外国語」としての日本語教育の間には、文化の捉え方等

に大きな相違がある一方、その教授法等において共通する点も数多くあるものと考えられる。したがって、一般の教室活動レベルだけから両者を区別することは適切とは言えない。教室における日本語教育の内容に係る微視的な考え方よりはむしろ、現在日系団体が担っている日本語教育の活動としての側面に着目する巨視的な視点から、両者の活動のあり方を比較する必要があるだろう。

「継承語」と「外国語」の事業としての最大の相違は、その対象の考え方にある。「継承語」は原則として、日系社会を対象とした日本語教育であるのに対し、「外国語」は、日系・非日系を必ずしも問わない開かれた日本語教育に繋がるものであると考えられる。双方について、それ自体が持つ価値の優劣を判断することはできない。しかしながら、日系社会（団体）が主体となる日本語教育事業、すなわち日系社会のコミュニティ活動をさらに活発化し、強化していくことに眼目をおくならば、後者を選択していくことが望まれることは間違いないであろう。

すなわち、後者の立場に立たない限り、日系社会における日本語教育の具体的な諸課題を根本的に解決することは不可能と考えられるからである。例えば、最も重要な課題のひとつに、日本語教師の待遇改善や「プロ化」のための養成・研修制度の確立がある。これらが長年に渡る指摘にも拘わらず改善されない一因は、日系団体による経営方針の誤りや家庭の理解不足といった、日系社会内部における努力不足の次元にのみ原因が帰されてきたことがあるのではないだろうか。日系社会という限られた土壌に止まらず、現地社会という広いマーケットへターゲットを拡大することにより、まず日本語教育そのものの社会的地位を確立し、公教育等も含めたより大きな枠組みの中でこれらに対処することが極めて重要であると考えられる。

「継承語」は、その名の通り、日系社会と日本語教育との関係を明確に規定しており、確かに日系社会の日本語教育の維持に対する期待を言い当てている。しかしながら、日系社会と日本語教育をより長期的な視野に立って考えた場合には、逆にそれを自分の懐から外に開くことが、その究極的な目的に資することになる可能性があることを考えていくべきであろう。

3) 「外国語としての日本語教育」と日系社会の関係

上記において「外国語としての日本語教育」が日系社会の日本語教育にとっても必要な条件となることを見てきた。しかし、それが必ずしも十分な条件であるとは言えない。それは、「外国語としての日本語教育」が一方では、日本語教育に対する日系社会の役割を必ずしも自明のこととはしていないからである。

中南米の各国においては、日本語学習者及び教育機関が日系によって占められており、日系社会を抜きには日本語教育が考えられないことは事実である。しかしながら、日本語教育の普及に対し日系社会が主体的な役割を担うということは、日本語という特定のテーマの事柄に止まらず、日系社会の非日系社会に対する関係のあり方そのものの問題となろう。既存の日本語学校にいかにか積極的に非日系の生徒を迎えるか、公立校（初等中等教育）での日本語教育の導入と日本語学校の関係、教師養成機関の所在のあり方など課題は多い。日系社会が現地社会に何を委ね、何を自己の機能として保持するのか、日系社会の存在意義そのものとしてこれらを議論していく必要がある。

4) 「外国語としての日本語教育」における「文化」への取り組み

さて、「外国語としての日本語教育」に関してさらに検討しておかなければならないのは、日本語教育に対する動機付けの側面である。すなわち、「外国語」の特徴として、それが手段として学ばれる性格のものであり、その結果、学習者にとって必ずしも絶対的なものではなく、複数から選択されえるものであることを前述した。

しかしながら、日系人が日本語を第二言語として学ぶ場合、あるいは親の意向により学ばされる多くの場合、それが純粹な手段としての観点に立ち、他の諸言語との競合の上で選択されることばかりだとは言いきれないことも事実である。すなわち、「継承語」で指摘した日系アイデンティティ形成のためのシンボリックな意味での動機付けは、「外国語としての日本語教育」においても正面から捉えておかなければならない課題であろう。

ここで問題となるのは、そのような入り口でのニーズに対し、あくまでも「外国語としての日本語教育」の枠組みの中でどのように応えていけるかという点である。それが欠如すれば、日本語は英語等とのより厳しい競争に曝されることになるだろう。そのためには、前述したような外国語教育における文化の意味を十分に踏まえた上で、「日本文化」を系統的に授業に取り込んでいくことが確実なものとならなければならない。「日系」を自己に与えられた異文化間接触のための有効な機会、あるいは「可能性」と捉え、日系アイデンティティの基礎となる象徴的な意味での日本語学習のニーズにも応えながら、異文化の相対化とそれに対する理解力を培うことが「外国語としての日本語教育」の目指していくべきところではないだろうか。

中南米における日本語教育の普及を考える場合、日系人による母語教育としての出発がかえって普及の妨げとなっていることが指摘されるなど、日系社会が持つ負の側面が強調される場面が多い。しかしながら、上述の意味での「文化」要素を取り入れた日本語教育に関しては、ネイティブとしての一世代の存在や出稼ぎ就労者等によってもたらされる情報（書籍・ビデオ等を含む）、あるいは東洋人街などにおける日本的な雰囲気への接触の可能性など、中南米日系社会がまさにその特徴を利点として生かしていける可能性も大きい。日本語教育における文化の取り扱い、本邦の日本語教育関係者の間でも大きな課題として近年クローズアップされており、日本語教育界の大きなテーマの一つともなっている。しかしながら、その概念はともかく、実践に当たっては日本語教師に期待される範囲が極めて広範なものになるなど、具体的に解決していかなければならない課題が多いことも事実である。日系社会を初めとする中南米の日本語教育においては、文化的側面の取り扱いはまさにその中核をなす問題領域であると言える。したがって、その複雑な背景を逆に、中南米の日本語教育が、日本語教育界全体にも貢献していける可能性として捉え直し、そのあり方が模索されるべきであると考えられる。

5. 日系社会の日本語教育とJICAの視点

(1) 日系人支援と日本語教育

移住事業は、移住者（一世）の定着安定を目的としており、二世以降の世代（日系人）に対する日本語教育に関しても、これを一世に対する支援事業の一環として位置付けてきた。また、そのことにより初めて、日系人の日本語教育を移住事業の枠の中で実施することが可能となってきたわけである。

このような背景によって実施されてきた国語としての日本語教育が、多くの地域で限界にあることは既に考察してきたところであるが、逆に言えば、移住事業としての日本語教育事業がその目的を達成してきたと考えることもできる。

他方、平成6年度に始まる移住事業の再編により、既移住者を対象とした定着安定への支援業務に加え、これまで移住者（一世）の子弟あるいは家族として位置付けられてきたいわゆる日系人を、一世とは独立した視点から捉え直し、移住事業を超えた当事業団と日系社会との関係（日系人支援）が模索されることとなった。その結果、平成8年度からは、これまで移住事業として実施してきた4事業（海外開発青年派遣、移住専門家派遣、移住シニア専門家派遣、移住研修員受入）を国際協力の側面から位置付け直し、「日系人を通じた技術協力」として、技術協力事業費で実施することとなった。これにより、日本人である移住者（一世）の存在を前提とせず、外国人である日系人を直接的に事業の対象とすることが可能となり、今後の日系人支援施策に向けての大きな転換の端緒になるものと考えられている。

したがって、上記4事業においてこれまで実施されてきた日本語教育分野の支援についても、外国人である日系人に対する施策の一環として、改めてその意味が検討される必要がある。

従来の移住事業においては、移住者送り出しのフォローとして事業が実施されてきたことから、移住者のニーズこそが事業の源であった。日系人支援においても日系社会のニーズを十分に踏まえねばならないことは言うまでもない。ただし、日系人支援では、援護者、被援護者という固定的な関係を脱し、日本側、日系社会側の両者がそれぞれ独立した立場から関係を結ぶことが望まれている。したがって、日本語教育においても、日系社会側の幅広いニーズに一方的に対処しようとするあり方に止まらず、日本側の協力ニーズをも明確にして、その接点を考えていくことが必要であろう。

また、今後の日系人支援は、単独の機関がそれを一元的に実施していくのではなく、当事業団を含めた政府関係機関を初め、地方自治体や民間団体が相互に連携を図りながら、それぞれの協力形態の特徴を生かしながら進めていくこととされている。したがって、それぞれの機関が持つ持ち味を生かしていくためにも、日本語教育に対する視点の違いと共通部分とをきちんと把握していくことが重要と考えられる。

(2) 日系社会の日本語教育とJICAの視点

1) 異文化間コミュニケーション能力からの日本語教育

さて、当事業団においては、日系社会が国際協力に果たす側面に着目し、日系社会が経済技

術協力プログラムの担い手として、我が国と当該国の「架け橋」となって活躍することが期待されている。また、その結果、日系人・日系社会の地位が現地でさらに向上していくことにも寄与できるものとする。したがって、日本語教育分野に対して協力する当事業団の視点としても、そのような「架け橋」となりうる日系人の人材育成の観点がその基本となろう。

では、「架け橋」に期待される日本語能力とはどのようなものであろうか。

ここでまず第一に考えなければならないのは、当事業団が期待するのは、日本語のみならず現地語を含めた二言語能力にある点である。両者のバランスある能力こそ日系人に求められているものと言える。そして、その上で、日本語の日常的な会話能力のみならず、技術協力を担っていくためのアカデミックな日本語能力が到達点として望まれることになるが、そのためにも母語である、あるいは母語となりつつある現地語におけるアカデミックな言語能力がまず基盤になると言われている。これまでの国語や文化継承の側面からの日本語教育では、日本語能力と現地語能力との関係には大きな関心が払われなかった。その結果、極端な場合、日本語のモノリンガルに大きな評価が与えられるような状況も発生してきたと言える。したがって、今後の「日系人を通じた技術協力」を中心とする日本語教育分野への協力については、日本語と現地語という両者の関係の枠組みからこれを捉えていく必要がある。

さらに、第二として、日系人に対して特に期待されている日本語能力とは、文法的に正しい文を作るなどの言語知識に止まらず、当該国及び日本の文化の相違点や共通点を理解し、それぞれの意味体系に則って、言語及び非言語媒体によって行なう、広い意味での異文化間コミュニケーション能力をも含むものであると考えられる。すなわち、日本側から受けた日本語やジェスチャー等の非言語によるメッセージを現地文化の枠組みのみから理解するのではなく、それが異なる文化の枠組みをまとめて発せられたものだということを認知し、その意味を解釈した上で、さらに日本側の文化体系を考慮して、自己のメッセージを発信していける能力が期待されることになる。

特に、今後の技術協力では、本邦の既存技術を相手国に移転するに止まらず、日本側の技術を土台としながら、現地の社会的や文化的なあり方に合致した広い意味での「技術」を双方が創り出していくことがますます求められていくであろう。したがって、当事業団が実施するプロジェクトのカウンターパートとして、純粋な言語能力としての日本語能力のみならず、両者の社会的文化的な背景にまで踏み込みうる、異文化間コミュニケーション能力を有した日系の人材が存在することは、ソフト面を重視した技術協力を充実させていくための重要な力となることであろう。

2) 日系コミュニティ活動からの日本語教育

さて、これまでは個人としての日系人に視点をおき、当事業団として彼らに期待する個人の日本語能力について考えてきた。他方、日系人に対する日本語教育は、各日系団体によって実施されている日系社会のコミュニティ活動であることに大きな特徴がある。したがって、上記のような個人としての能力を実現していくためには、個人に対するミクロな視点のみならず、日系社会のコミュニティ活動としてのマクロな視点から、その日本語教育活動に着目し、当事業団が日系社会に期待する「能力」、あるいは機能の側面についても考えていく必要がある。

では、日系人個人の二言語能力、あるいは異文化間コミュニケーション能力に繋がる日系社会のコミュニティ活動、とりわけ日本語教育活動とはどのようなものであろうか。

まず、その前提となるのが、さまざまな文化を相互に尊重する意識や認識に立脚した組織運営のあり方であろう。日系、非日系などの相互の文化を客観的に認識する視点を欠いた自文化中心の活動からは、当事業団が期待する「架け橋」としての人材は育ちえないと考えられる。

したがって、このような観点から、日本語教育に関してもそれを日系人だけのものとはせず、非日系人にも開かれたものとする必要があるといえよう。それにより、日系社会の日本語教育事業を、現地社会との関係からも意味を持った、より普遍的なコミュニティ活動として展開していくことが可能になると考えられる。JICAとしては、二言語能力、異文化間コミュニケーション能力を有した日系の人材の育成・確保の観点から、日系社会が開かれたコミュニティ活動を実施していくための組織的な「能力」、機能に対して支援・協力をしていくこととなろう。

(3) 国際交流基金とJICAの関係

中南米の日系社会においても、生活言語としての日本語が急速に失われつつあることは明白であり、「母語ではない」という意味において、日系社会の日本語教育活動と国際交流基金の実施する日本語普及事業が共通部分を拡大しつつあることは事実である。

また、これまで同基金の主要な対象が高等教育部門に向けられていたのに対し、近年、初等中等教育における日本語教育学習者が急激に増加している状況から、低年齢層への対応も開始されてきている。したがって、対象者の年齢層に関しても、今後は日系社会の日本語教育と重なり合う部分が大きくなるものと予想される。

したがって、日本語教育の技術的な側面からは、今後、当事業団が国際交流基金と同じ基盤に依拠する割合が大きくなることは間違いない。また、日系社会からもこれまで以上に、国際交流基金への期待が高まることも十分に考えられる。

しかし、上述したように、当事業団としては技術協力の「媒体」としての日系人に視点を当て、そのための人材育成の一環として日本語教育を位置付けており、日本語それ自体の普及を目的とする日本語教育事業とは性格を異にしている。日系人の人材育成において、日本語教育を極めて重要なものと認識していることは事実であるが、当事業団の実施する日系人の人材育成は、その他の幅広い技術分野にも及ぶものであり、日本語教育に限られた事業ではない。

さらに、日本語能力を含め、日系人個人のような「媒体」としての能力の獲得を、日系社会のコミュニティ活動のあり方と不可分なものとして位置付けていることも、全世界を対象とする国際交流基金との大きな相違点と言えるであろう。

以上の結果、次章において詳しく触れるように、当事業団が実施する日系人に対する日本語教育事業は、日系社会と現地社会との関係に起因する独特の問題領域を抱えることになる。

このように、両機関の間には日本語教育に対するそれぞれ異なった視点がある。したがって、その相違を踏まえた上で、中南米地域における両機関の施策内容を相互に点検するなど、その共通の部分を明らかにし、双方の持ち味を生かしうる連携を考えていくべきであろう。

また、今後、日系社会が日本語教育に関する支援の受け手としてのみならず、普及の主体として非日系社会に対して働きかけていく方向性が具体化するのであれば、国際交流基金の日本語普及事業と日系社会の関係のあり方にも大きなインパクトになると考えられる。

日本語普及事業と日系人の人材育成及び日系社会のコミュニティ活動の接点を積極的に追求していくことが必要である。

(4) 民間団体とJICAの関係

本章ではこれまで、JICAとして日系社会の日本語教育に協力していく目的を中心に考察してきた。しかし、このような視点が日系社会と日本語教育にアプローチする唯一のものでありえず、また日系社会においては、日系社会としての日本語教育への考え方や取り組みが数多くあることは当然である。またそれは日系社会自身の問題であり、部外者が決定すべき事柄ではないであろう。

このような日系社会における日本語教育の多様なあり方に関し、現地の立場にも立ちながらより柔軟に対応し、小回りのきく協力や交流を展開していけるのが民間団体の長所であろう。したがって、上述したJICAの日本語教育への対応と必ずしも重複するとは言えない。ただし、JICAでは移住事業の一部として、日系団体に対する日本語教師謝金の補助や教材の助成などの助成金事業を実施しているが、同事業の性格は日系社会のニーズに第一義的に依拠していること、また日常的な運営に対する支援の側面が強い点で、民間団体のあり方に近い面を有している。したがって、今後の民間団体との関係については、特に移住事業による助成金事業の方向性と関連させながら検討していく必要がある。

6. JICAによる協力の進め方

前章では、今後、JICAとして日系社会の日本語教育に取り組んでいくための大きな視点を示してきた。そこで本章では、第4章において、「国語」、「継承語」及び「外国語」をキーワードとしながら検討した、中南米日系社会における日本語教育の大きな流れとそのようなJICAの視点の両者を考え合わせ、JICAとして取り組んでいくべきより具体的な問題領域を提示するとともに、各事業における協力の進め方について検討する。

(1) JICAが取り組むべき日本語教育の問題領域 (表1を参照)

1) 「国語」・「継承語」から「外国語としての日本語教育」への転換

本問題領域は、中南米の日系社会全般に共通するものであり、世代等の関係により現時点において国語教育が実施されているような国・地域であっても、着実にその準備を進めていく必要がある。世代交代の進展にともない、当事業団が日本語教育分野で取り組んでいかなければならない最も基本的な問題領域であると位置付けられる。本問題領域については、既にこれまでの章で考察してきており、ここでは、そのポイントを記載する。

まず、その具体的な課題としては、以下の3点を柱として挙げるができる。

- ① 児童・生徒を主要対象とした第二言語教育としての日本語教育の基本的な教育技術の確立
- ② 日本語教育における「文化」の取り込み方と異文化間コミュニケーション能力の育成
- ③ 日系社会から非日系社会への日本語普及活動の進め方

また、これらの課題に取り組んでいくためのアプローチとしては、それぞれ次のような点が考えられる。

- ① 教師の養成システム、教材開発、評価システム (児童・生徒対象) 等に対する、日本語教育学、児童心理学等からのアプローチ
- ② 日系社会及び日本語教育界全体に共通の課題としての「文化」、「異文化間コミュニケーション能力」の位置付けと、中南米日系社会及び本邦関係者による双方向の協力ネットワークに基づく学際的なアプローチ
- ③ 日本語普及事業 (国際交流基金) との連携・協力

2) 大衆バイリンガリズム

大衆バイリンガリズムとは、「好むと好まざるにかかわらず、母語以外の言語—通常はその社会の主流集団の母語—を習得することが生存のために必要、ないし強要される状況下でバイリンガルになること」を指す。ただしこの用語は、バイリンガルを生み出す状況を単に示すのみならず、その社会的な問題性を提起しているものである。すなわち、北米等では移民の子弟が有する母語能力が英語能力獲得の妨げとなっているという指摘があり、大衆バイリンガリズムは、二言語教育に対する否定的な側面を示すものとして論争となってきた。しかし、これに対し、大衆バイリンガリズムが必ずしも二言語獲得に対する個人の能力の限界を示しているのではなく、エスニック集団の子弟が有する母語 (エスニック言語) 能力に対する現地社会の無

JICAが取り組むべき日本語教育の問題領域 (表1)

問題領域	背景	課題	アプローチ
<p>1. 「国語」、「継承語」から「外国語」としての日本語教育」への転換 (中南米日系社会全般の方向性)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の背景(世代等)・学習目的及び学習目標の多様化 ・学習時間・言語能力そのものは低下 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒を主要対象とした第二言語教育としての教育技術の確立 ・外国語教育における「文化」、異文化間コミュニケーション能力の育成 ・日系社会から非日系社会への日本語普及活動の進め方 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師養成システム、教材開発、評価システム等に対する日本語教育学、児童心理学等からのアプローチ ・日本語教育界全体の課題としての「長所」としての位置付け ・日本語普及事業(国際交流基金)との連携
<p>2. 大衆バイリンガリズム(注1) (パラグアイ、ボリブイア等)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・工業化・都市化の遅れ ・畑作の好調と移住地の経済的優位 ・現地校、現地子弟の教育レベル ・土着言語(パラグアイ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・セミリンガルと現地校によるサブマージョンプログラム(注3)及び日本語学校の関係 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語・現地語の双方に対する社会的側面からのアプローチの重要性
<p>3. エリートバイリンガリズム(注2) (アルゼンティン等)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日系人の経済的安定と都市部における日系エリート校の設置 	<ul style="list-style-type: none"> ・イマージョンプログラム(注4)の導入等によるより効率的・効果的な教育 	<ul style="list-style-type: none"> ・他国における多言語教育の経験や既存技術の活用
<p>4. 現地日系校(ボリブイア等)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校と現地校の物理的な同居 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語部門及び公教育部門における統一的な教育方針の必要性 	<ul style="list-style-type: none"> ・日系・非日系の双方の児童・生徒への心理的側面からのアプローチの重要性

注1) 好むと好まざるにかかわらず、母語以外の言語一通常はその社会の主流集団の母語を習得することが生存のために必要、ないしは強要される状況下でバイリンガルになること。(「バイリンガル(二言語使用者)」、山本雅代、1991)

注2) 社会経済的に恵まれた階層に属する者が選択の結果として2つの言語を習得する状況。(同上)

注3) 移民あるいは少数民族の子供達を社会の主流言語集団に取り込む、つまり同化を目的としたプログラムのことで、このプログラムへの参加は強制的である。ここで使用される言語は主流言語のみで、子供達の母語及び文化は完全に黙殺される。(同上)

注4) 学習者が体系的に日本語による日本語以外の科目の授業に没入する(immerseする)というプログラム。学習者にとっては、(日本語による)読解の処理そのものが最大の目標でなければならない。(「新しい日本語教育のために」、J. V. ネウストブニー、1995)

配慮あるいは敵視にも近い感情等の社会的背景が、母語能力、現地語能力の獲得双方にマイナスの効果を与え、教育全般のレベル低下を招くとも指摘されている。

中南米の日系社会でも、パラグアイ、ボリヴィア等でこのような状況に類似する課題、すなわち、日系子弟の全般的な学力低下やセミリンガル（二言語の双方ともそれぞれの母語話者の能力に達しないこと）が現地から指摘されている。

これまでの日本語教育では、日本語のみが問題となり、現地語能力との相互の関係から日本語教育を捉えていくことは少なかった。その結果、母語としての日本語が残っている地域の日系子弟は、他地域の子弟と共通な日本語試験の場では、その高い運用能力が評価されてきた。しかし、二言語を通じた能力、しかもよりアカデミックな言語能力という観点においては、必ずしも、日本語の評価がそのまま当てはまるとは言えない側面がある。一方、今後の日本語教育を「外国語」としてのみの側面から捉えれば、これらの日系社会が現在抱える問題は、日本語が母語から第二言語へ転換する際の過渡的なものとして軽視される可能性もある。

当事業団の視点は、二国間の媒体となる言語能力あるいはコミュニケーション能力を有する日系人の人材育成にある。したがって、日本語が母語であるか第二言語であるかということそれ自体に施策の焦点があるわけではない。いずれであったとしても、結果として望まれるような人材が養成できることに関心がおかれるのであり、その意味で両国を中心とする大衆バイリンガリズムに関しても、当事業団が取り組む問題領域として捉えていく必要がある。

そのためには、日本語あるいは現地語に係る言語的なアプローチのみならず、日本語学校、現地校を取り巻く環境に着目した社会的なアプローチが必要となろう。

3) エリートバイリンガリズム

エリートバイリンガリズムとは、「社会経済的に恵まれた階層に属する者が選択の結果として2つの言語を習得する状況」を指す。現地語を母語とする日系人がさらに日本語を選択して学習する点においては、「外国語としての日本語教育」と同じ背景を持つが、国際人の育成などのより明確な「エリート」性を有し、なおかつ二言語に同様な運用能力を持たせるための特別なプログラムを持つ点において、必ずしも「外国語」の延長としては捉え切れない性格を持つ。また、エリートバイリンガリズムについては、社会全般からも高い評価をもって受け取られる点についても大衆バイリンガリズムとは大きな相違がある。

現在、中南米の日系社会においてこの範疇に入る学校としては、アルゼンティンの日亜学院を挙げることができよう。

今後はイマージョンプログラム（学習者が日本語による日本語以外の科目の授業に浸りきるというプログラム。学習者にとっては、日本語そのものではなく、日本語による情報の処理そのものが最大の目標）の導入等による、さらに効果的・効率的な教育手法を開発していく必要がある。ただし、このようなプログラムについては、本邦の日本語教育分野における技術・経験が十分ではなく、他国での事例等も積極的に取り入れたアプローチが必要となろう。

4) 現地日系校

中南米の日系社会における日本語教育は、日本語学校というプライベートな機関が中心にな

ってきた。その結果、生徒個人としては、午前が現地の公教育、午後は日本語学校というように、二言語を意図的に学ぶ環境に置かれていたことに間違いはない反面、それぞれの学校はモノリンガルな教育機関として自己完結していた。したがって、子供たちは、現地学校においては当該国の国民として、また日本語学校では「日本人」であることが前提とされてきたと言える。そのため、異なる二つの文化との接触によって諸問題が発生したとしても、それはあくまでも生徒個人の内部のものであり、各学校を初めとする日系社会や現地社会が取り組まねばならない構造的な問題としては、十分に意識されてこなかった可能性が大きい。

アルゼンティンの日亜学院、ボリビアのオキナワ第一日ボ小中学校、ヌエバエスベランサ小中学校及びサンファン学園等は、現地の公教育機関としても機能しており、現地学校と日本語学校が一体化した形態を取っている。これらの学校の中には、非日系生徒にも日本語が義務付けられている学校や、当該国政府より正規の単位として認定されている学校もあり、日系人のための学校というよりは、むしろ日系という特色を有した現地校としての客観的な要件を備えつつあると考えられる。

しかしながら、これらの学校における現状も、「西語学校」と「日本語学校」の併存状態を脱しているとは言い難い。すなわち、「西語学校」の部分と「日本語学校」の部分には統一された教育方針が必ずしも存在せず、後者においては、前者で満たされない、あるいは全く期待されていない部分までを補うことが当面のこととなっている。

これまで、日系現地校の主要な関心は、日系人に対する日本語教育を公教育の場において制度として確立することに集中してきたと言えるが、私立校とはいえ、現地の公教育における日本語教育の発展という選択を行った以上、学校はそこに通う日系人、非日系人を問わず、教育機関としての責任を負うことになる。

西語学校及び日本語学校というモノリンガル校の一体化としての日系現地校の存在は、両文化に対して「当事者」となった同校が二つの文化の相違を教育の中でどのように積極的に位置付け、異文化間コミュニケーション能力を持った人材を育成しうるかという新たな可能性の生成を提起するものとも考えられる。当事業団としては、現地日系校が必然的に内包する二文化の視点を「外国語としての日本語教育」を超えた問題領域として認識すべきであろう。

そして、これまでの日本語教育や学校経営のみならず、日系・非日系双方の児童・生徒への心理的側面からのアプローチが重要となってくるものと考えられる。

(2) IICAによる協力の進め方

1) 協力の考え方

これまで、日本語教育として括られていた事業の中に、上記のようなさまざまな問題領域があり、それぞれに対するアプローチも一様ではありえない。通常日本語教育の範囲を超えている領域、あるいは必ずしも本邦における既存の経験・技術では対応が困難な領域もある。また、教師養成システムや評価システムの問題など、現地へ派遣される専門家などの個人だけの力だけでは解決しえない課題も多い。

これまで、移住事業で実施されてきた「国語としての日本語教育」では、現地の日系社会に日本語を客観的に見る視点が十分でなかったのと同様に、当事業団にもそのような感覚が不足

していたと言えよう。その結果、各事業を根底で支えていくための調査・研究の重要性が十分に認識されず、組織として経験や技術を十分に蓄積してきたとは言い難い面もある。

したがって、今後は、従来の教師や教室活動のレベルを中心とした直接的な協力に加え、多様な問題領域の解決のために、日系社会と当事業団が共同してその方法を考えていくこと、すなわち、知的次元への間接的な支援の重要性が増すであろう。

これまで当事業団による日本語教育分野の協力は、現地の教壇に自らが立つことが期待される「教師」の派遣や現地教師の謝金の補助など、極めて直接的な形態を取ってきた。しかしながら、現地における教師の配置や学校運営に係る基本的な事柄については、たとえ日本語という日本と不可分な分野であっても、本来、各日系団体がその自助努力によって整備すべきものであることを改めて確認する必要がある。その上で、当事業団としては、日本側でなければできない内容を中心に協力者として関係していくことが基本となる。

ただし、極めて広い範囲に及ぶ上述の問題領域に当事業団が独自に対応していくことは困難であり、効率的とは言い難い。したがって、当事業団としては、むしろ国際交流基金、国立国語研究所、日本語教育学会等の関係機関との連携を積極的に進めながら日系社会との接点としての役割を担い、事業を展開していくべきであろう。

また、当事業団内部においても、日系研修員（移住研修員）、日系社会シニア・ボランティア（移住シニア専門家）、日系社会青年ボランティア（海外開発青年）及び移住助成金事業等の日本語教育関連事業相互の連絡・調整をこれまで以上に密なものとしていくことが重要であり、企画部を中心に事業部を横断した連絡体制をさらに整備していく必要がある。

2) 各事業における協力への取り組み

JICAが、平成7年度に海外移住事業で実施した日本語教育関連事業は、表2のように、「人材の派遣」、「研修員受入」、「日系団体助成」及び「調査」の4分野に大きく分類することができる。したがって、これらの4事業と前述の4つの問題領域を組み合わせ得られるマトリックスによって、今後、各事業がそれぞれの問題領域において取り組んでいくべき方向や制度上の課題を整理し、事業間の関連性についても状況を把握することが可能と考えられる。表3にその主要な内容を具体的に取りまとめた。

同表に示された事業別の内容については、各事業の担当部局を中心に、今後さらに精査していく必要があるが、具体的な検討に当たっては、事業相互の「体系性」、「継続性」、そして日系社会の「自立性」の視点に十分に配慮することが必要である。

(3) 既存の技術協力における日本語教育事業との連携

当事業団では、移住事業のほか、技術研修員受け入れ事業、技術協力専門家派遣事業、青年海外協力隊派遣事業において日本語教育に係る事業を実施している。

なかでも、技術研修員に対する日本語教育事業は、JICAの前身である（社）アジア協会が昭和20年代後半に技術協力事業を開始した当時より実施されており、日本語教育全体から見ても先駆的な分野として位置付けられている。特に、昭和50年代に入ってから、研修員

海外移住事業における日本語教育関連事業（平成7年度）（表2）

形態	事業名	事業内容	平成7年度実績
人材の派遣	日本語指導教師派遣	当該国（地域）における日本語教育全般の企画・計画	サパウロ（ブラジル）、ペレーン（ブラジル）、プエルトアイレス（アルゼンティン）へ3名派遣
	移住シニア専門家派遣（日本語教育分野）	地域の拠点校を中心とするシニア人材によるボランティアベースの協力（派遣期間2年）	中南米6か国を中心に43名（新規・継続・帰国）を派遣
	海外開発青年派遣（日本語教育分野）	地方・奥地の日本語学校を中心とする青年のボランティア活動（派遣期間3年）	中南米7か国へ81名（新規・継続・帰国）を派遣
研修員受入	日本語教師研修	日本語学校教師の本邦での集中研修	3か月コース（21名）、12か月コース（9名）
	日本語学校生徒研修	日本語学校生徒のホームステイ、中学校体験入学等	北・中米コース（9名）、南米コース（32名）を実施
日系団体助成	現地教師合同研修会	国（地域）別に実施される研修会への助成	中南米等の10か国・地域を対象に実施
	現地教師謝金	日本語学校に勤務する日本語教師の給与補助	中南米等9か国の日本語学校を対象に実施
	教材等購入	日本語学校に必要な教材等に対する助成	中南米等9か国の日本語学校を対象に実施
	ブラジル日本語教育調査研究	現地に合致した教科書、教材等の作成に必要な調査・開発費の助成	日本語普及センター（サンパウロ）へ助成
	現地日本語教師の第三国研修	中南米及びカナダの日本語教師による合同研修会（毎年1回開催）の開催助成及び講師派遣	ペレーン（ブラジル）で開催（参加8か国35名）、講師3名を派遣
	日本語モデル校教材・備品	日本語モデル校（ブラジルを対象とし、州を基本単位に選定）に対する教材・備品の助成	日本語モデル校（リデジヤネロ）に助成
	日系国際校育成	現地の公教育機関としても認可された日系国際校の運営助成	日墨学院（メキシコ）に助成
	施設等整備	日本語学校等の施設整備に対する助成	日本語モデル校建設（リデジヤネロ）、日亜学院（アルゼンティン）中等部建設（5か年計画2年次）
調査	日本語教育実態調査	日系社会における日本語教育の現状調査	調査団1件を派遣（サパウロ、プエルトアイレス、サンタクルス）

事業別における問題領域への取り組み (表3)

問題領域 事業分類	「外国語としての日本語教育」への転換	大衆バ・イン・プログラム	エリート・イン・プログラム	日系現地校
<p>人材の派遣</p>	<p>「外国語としての日本語教育」を推進していくために必要な専門家とシニア・ボランティアの役割の再検討。 ・ 日系社会専門家、日系社会シニア・ボランティア ・ 学校教育経験者を中心とした派遣から日本語教育の専門家・経験者を中心とした派遣体制への移行 (日本語教育経験者確保のための募集・選考システム、派遣前講習の見直し等) ・ 現地受け入れ側教師とのカウンタート関係の確立と日系社会の自立性の重視。 (日系社会青年ボランティア) ・ 日本語教師としての派遣と教育・文化活動全般に渡るより広い活動者としての派遣を区別・整理するなど、派遣目的の明確化が必要。</p>	<p>(日系社会シニア・ボランティア) ・ 派遣校・地域が持つ問題領域の正確な把握と、各問題領域に合致した専門性を有する人材のきめ細かい配置が必要 (要望調査、募集・選考システム、派遣前講習等の見直し等) ・ 現地校との関係強化等、配属先である日本語学校での教室活動に止まらない活動のあり方についても要検討。</p>		
<p>研修員受入</p>	<p>(日本語教師研修) ・ 「移住研修員受入」から「日系研修員受入」への改編にともない、日本語教師研修コースのカリキュラム等についても、改めて検討が必要。 ・ 現地の研修制度等との関係を考慮した体系的整合性・継続性の確立に留意。 (その他の日系研修コース) ・ 日本語能力の必要な研修員に対し、来日後の日本語研修を充実する方向で検討。</p>	<p>(日本語教師研修) ・ 中堅で活躍している教師等を対象とした短期研修コースを中心に、これらの問題領域に関するテーマをカリキュラムに取り込んでいくことを検討。</p>		
<p>日系団体助成</p>	<p>・ 日本語学校がそれぞれの問題領域に取り組みするために実施するモデルプログラムを支援していくための助成を検討。 ・ 「現地教師の第三国研修」(汎米研修)については、本部における日本語教師研修等との体系的な整合性を改めて検討することが必要。</p>			
<p>調査</p>	<p>・ 日系社会の日本語教育の実態に関する体系的・定期的なデータ収集と分析の必要性 ・ 教師養成プログラム、教材開発、評価システム、あるいは「文化化」、異文化間コミュニケーション能力等のあり方については、現地及び本邦関係機関の協力体制のもとに、中長期的視野を持った調査・研究が必要。</p>			<p>・ 本問題領域に対しては、JICAとしての蓄積が乏しいのみならず、通常の日本語教育学に止まらず、広い学問領域や他地域等での経験・技術を踏まえしていくことが重要であり、より基礎的な調査・研究が必要。</p>

受け入れ人数の大幅な拡大と研修分野や受け入れ機関の多様化が顕著となり、技術研修を円滑かつ効果的に実施していくためにも日本語教育の重要性がさらに認識されるようになった。研修事業部では、このような状況に対応するため、昭和50年代後半より各種教材等の体系的な整備を開始し、主要教材である「技術研修員のための日本語」(7巻)等を開発し、技術研修に先立って実施される「集中コース」、福利厚生の一環として夜間に行われる「一般コース」等を整備してきた。平成6年度における受講者数はそれぞれ1740名、3517名(延べ人数)に至っている。また、沖縄国際センターでは、技術協力専門家のカウンターパートや相手国政府の経済技術協力の窓口機関担当者等を対象とした「日本語専修コース」を実施している。

このような日本語教育事業は、通常、日本語の運用能力を全く持たない成人を対象としたものであり、児童・生徒を主要な対象とする日系社会の日本語教育とは距離のある部分も多い。そのため、移住事業と研修員受入事業を初めとする技術協力事業の間には、日本語教育について特別な連絡や協力はなされてこなかった。しかしながら、日系人に対して実施される日本語教育事業の目的が、技術協力の「媒体」となる日系人の人材育成におかれることになれば、「技術」という側面から両者の日本語教育の接点を検討していくことも今後の課題の一つとなろう。

「日系人を通じた技術協力」の枠組みにおいて、当事業団が最終的に日系人に対して期待する日本語能力は、日常的な会話能力に止まらず、技術協力における各専門分野にも通じたものである。ところが、これまでの移住事業における日本語教育では、低年齢層が主要な対象であり、このような領域に対し、特別な配慮は必ずしもなされてこなかった。

研修員受入事業において作成されてきた技術用語集などは、そのような新しいニーズにも対応する一つの例である。これら既存の教材等の目的は、本邦における技術研修の円滑化であることから、その内容もある一定のレベルや範囲に限られており、日系人の要請に完全に合致するものとは言えないかもしれない。しかしながら、日系人の日本語能力も今後さらに個人差が強くなり、さまざまなレベルへのニーズが発生してくることも考え合わせれば、「技術協力」のための日本語の観点から、日系人関連における日本語教育とその他の技術協力事業の連携・協力をさらに具体的なレベルで検討し、事業団全体としての蓄積を有効に活用していくことが必要であろう。

7. 日本語教育実態調査団の概要

日本語教育実態調査団は、平成7年10月に設置された「日系人と日本語教育の考え方に関する検討委員会」に連携した現地調査の位置付けで派遣されたものである。

特に本調査団では、日系社会の世代交代が進み、日系人と日本語あるいは日本語教育との関係が大きな転換期にあるとの認識のもと、日系人と日本語・日本語教育の関係の現状と将来的な傾向を大局的に把握するとともに、「日系人」の日本語教育に対して当事業団として考えられる協力の方向性を調査し、上記の検討委員会に反映させていくことを目的とした。

また、サンパウロでは現地での多様な意見を十分に把握することを目的に、日本語普及センターが主催した第4回日本語シンポジウム（「21世紀の日本語を考える」）に参加するとともに、野元菊雄団長（日本語教育学会会長）が基調講演を行った。

前章までにおいて提示された検討結果は、同調査団によって収集された現地の状況及び将来の日本語教育に係る提言等を踏まえて取りまとめられたものである。したがって、同調査団の報告内容と本報告書の検討結果には重複する点も多いところ、本報告書をもって同調査団の基本的な報告に代えることとし、以下では調査団派遣の概要とともに、上記シンポジウムの主要内容と主要訪問校の現況について記載することとする。

(1) 調査団派遣の概要

- 1) 派遣国 : ブラジル、アルゼンティン、ボリヴィア
- 2) 派遣期間 : 平成7年11月27日～12月12日（16日間）
- 3) 調査団員 :

	氏名	業務	現職
1	野元菊雄(*)	総括 (団長)	神戸松蔭女子大学教授、日本語教育学会会長
2	渡辺一雄(**)	日本語教育事業運営	派遣事業部派遣第2課長
3	佐々木倫子	日本語教育学	国立国語研究所日本語教育センター第2研究室長
4	吉村一之	日系人施策と日本語教育	外務省領事移住部領事移住政策課事務官
5	田辺宏	技術協力と日本語教育 (業務調整)	企画部移住企画調整課職員

(*) ブラジル (サンパウロ) のみに派遣 (派遣期間 : 11月27日～12月11日)

(**) アルゼンティン、ボリヴィア (サンタクルス) に派遣 (派遣期間 : 12月4日～12月12日)

4) 調査の主要内容

- ① 中南米における日系人の日本語使用と日本語教育の現状
(各国・地域別の日系社会における日本語教育の多様性と類似性、日系社会の問題意識等)
- ② 外国人としての日系人と日本語教育の関係
(日系人の日本語学習の動機と期待されるレベル等)
- ③ JICAが日系人の日本語教育に果たしうる役割
(「日系人を通じた技術協力」と日本語協力の進め方等)

5) 調査日程

月 日 (曜日)	野 元	佐々木、吉村、田辺	渡 辺
11月27日 (月)	成田発(UA800) (ニューヨーク経由)		
11月28日 (火)	サンパウロ着(UA987)、 JICA事務所、総領事館表敬		
11月29日 (水)	日本語普及センター附属ジャバクラ校、 日本語普及センター、国際交流基金、 日伯のびる学園		
11月30日 (木)	ピエダーデ日本語学校、 イビウナ日本語学校 (家庭訪問を含む)		
12月 1日 (金)	日本語シンポジウム参加(ジェトノフォルジ村)		
12月 2日 (土)	日本語シンポジウム参加(ジェトノフォルジ村)		
12月 3日 (日)	資料整理		
12月 4日 (月)	プエルト・セグロ小中高校 (ドイツ系)、 日本語シンポジウム関係者との意見交換 (JICA事務所)、 調査団主催懇談会(ニッケイパラセホテル)		成田発(RG833)
12月 5日 (火)	サンパウロ市内日本語教育関係機関調査 (サンパウロ大学、 日本人学校、松伯 学園等)	ブエノスアイレスへ移動(RG940) (渡辺団員 と合流) ラプラタ日本語学校、JICA事務所	
12月 6日 (水)		日本大使館表敬、日亜学院、 在亜日本語教育連合会	
12月 7日 (木)		サンタクルスへ移動(AR1212)、 領事事務所表敬、サンタクルス支所	
12月 8日 (金)		オキナワ日ボ協会、サンファン日ボ協会、 サンファン学園 (家庭訪問を含む)	
12月 9日 (土)	サンパウロ発 (UA988)	サンタクルス日本語学校、 移住シニア専門家との懇談会、 移動(RG887) (サンパウロ経由)	
12月10日 (日)	ニューヨーク経由 (UA801)	ニューヨーク着(RG864)	
12月11日 (月)	成田着	ニューヨーク発(NH9)	
12月12日 (火)		成田着	

(2) 日本語シンポジウムの概要

1) 過去のシンポジウムの経緯と内容

サンパウロでは日本語教育に関する大きなシンポジウムが過去3回にわたり開催されており、今回が第4回となる。

第1回は、ブラジル移民70周年記念として1978年に日伯文化連盟が主催したものであり、「日本語と日本文化の伝承」をテーマに開催された。同シンポジウムは、日本語学習者の大半が3世へと移行するとともに、ブラジル社会の急激な都市化の影響によって日系社会と現地社会の関係がさらに密接なものになるなど、日本語学習者及び日系社会をめぐる環境が大きく変化しつつあることを背景に実施されたものである。すなわち、従来の「移住型路線」(母語教育)から「文化型路線」(外国語教育)への意識転換を図ることを大きなねらいとしていたとされる。

第2回は、1981年に日伯文化連盟創立25周年記念として開催された(テーマ:ブラジル社会が要求する日本語教育とその展望)。第2回のシンポジウムでは、外国語としての日本語教育という方向性が前回確認されたものの、その実践面については依然として明らかにされておらず、その後の具体的な取り組みが進んでいないとの認識のもと、ブラジル社会との関係というより大きな視点から日本語教育とその問題点を捉え直すことが意図されていた。

つづく第3回は、「世界の日本語」と題し、1989年に日本語普及センター主催で実施された。同シンポジウムでは、世界における日本語の地位が急速に上昇している状況から、もはや日本語が日本人や日系人のためだけのものとは言えなくなっており、ブラジル人学習者のためにも門戸を広く開けることが提唱された。しかし一方では、日本語学校に期待される教育は単なる語学にとどまらず、勤勉、協調といった日本の精神文化に及ぶものであるとする報告がなされるなど、日本語教育の理念に関する意見の隔たりが依然として深いことを示す面もあった。

2) 第4回日本語シンポジウム(「21世紀の日本語教育」)開催の背景と目的

同シンポジウムは日伯修好100年の記念事業の1つとして企画され、日本語普及センターが主催したものである。

日本語教育に関しては上述のように、既に過去3回にわたりシンポジウムが開かれてきた。これらのシンポジウムでは、常に母語教育としての日本語教育と外国語教育としての日本語教育が主要な対立点として取り上げられ、後者への移行に係るさまざまな提言がなされてきた。しかしながら、初回より18年を経た現在でも、これらの提言が教育現場の具体的な改善へ結び付いてきたとは言い難い現状がある。そこで、同シンポジウムにおいては、過去のシンポジウムを改めて総括し、過去の提言と現状との乖離の原因を分析するとともに、ブラジルにおける他の民族言語教育との比較も含めながら、21世紀を見据えた日本語教育のあり方とその具体的な進め方について幅広く意見を聴取し、長期的なビジョンを探ることが目的とされた。

また今回は、ブラジル公教育(州レベル)における日本語教育の取り扱いやゲーティンス

ティチュートによる独語の普及について、それぞれ担当者を招き講演を実施したことも、母語教育としての日本語教育の枠を超えていく新しい試みとなった。さらに、開催場所をこれまでの日系関連施設から市内中心部の高級ホテルへ移し、日本語・ポルトガル語の同時通訳を配したことも象徴的な効果を演出したと言えよう。

3) シンポジウムの開催概略

- ①開催日：平成7年12月1日（金）～2日（土）
- ②場 所：シェラトン・モファレジ・ホテル（サンパウロ市）
- ③テーマ：「21世紀の日本語を考える」
- ④参加者：約500名/日
- ⑤日 程：第一日目、第二日目とも、基調講演者・報告者による現状分析と提言を軸に、引き続き複数のパネリストを加え議論を展開。また、公教育（サンパウロ州）における外国語課程及びゲーティンステイチュートによる独語教育に関し、それぞれ責任者による講演を実施した。

4) 基調講演・報告

本調査団の団長である野元菊雄氏（日本語教育学会会長）は、「国際化した日本語とこれに対応した日本語教育—特にブラジルの場合—」と題し、シンポジウム第一日目に基調講演を行った。

同氏は、日本語がもはや日本人だけのものではない国際化された言語であると位置付けた上で、国際化した言語に共通する諸特徴を指摘。特にブラジルにおける日本語教育とも関係が深い特徴として、まず、国際化した言語は手段として学ばれるという点を挙げた。すなわち、ブラジル日系社会の日本語教育は長い間、文化伝承、つまり日本語そのものを目的としてきたが、この状況も大きく変化しつつあるとした。他方、国際化した言語の学習者は低年齢化するが、この点については、ある意味で日系社会が先駆的な側面を持つことにも言及。さらに、国際化した言語の非純粋化は避けられないものであり、神経質すぎる態度は却って日本語の普及の妨げになることを示唆した。

なお、これら国際化した言語の特徴を踏まえた上で、ブラジルにおいても母語的な考えから脱皮し、「外語」としての日本語を考えるべき時期にあることを強調。母語をあまり強調すると閉ざされた社会の日本語教育になってしまい、日本語を母語としない学習者の意欲を損ねる可能性もあることを指摘した。

「外語」としての日本語教育を進めていくためには、日本語教師の専門性を十分に理解するとともに、ポルトガル語を媒介として日本語教育を行うことが効果的であり、日系人を足掛りに、現地人に教師の層を広げていくことが重要であるとした。

現地サイドからの基調報告は、過去3回のシンポジウムの整理と提言が実現されてこなかった背景について、第1日に森脇礼之氏（日本語普及センター理事・だるま塾塾長）より報告があり、さらに第2日には前日の報告を受け、岩垣文明氏（JICA日本語指導教師）よ

り、今後に向けての提言がなされた。

まず森脇氏は、第1回のシンポジウムにおいて既にほとんどの問題点が提示されていたにもかかわらず、過去の提言のなかで実行されたものはごく一部であり、日本語学習者も1991年の約21,000名から1994年には約15,000名に、また日本語学校も403校から319校にまで減少している状況を紹介。その原因として、国語教育の限界を認識しつつも日本人会を母体としたブラジル日本語教育の特異性に引きずられてきた教師・経営陣の甘えと時代認識の誤りを指摘するとともに、教師の世代交代を促した。

他方、ブラジルにおける現在の日本語学習者約20,000人のうち、純粋なブラジル人はわずかに500~1,000人と推定されることから、日系人が同国の日本語教育に果たしてきた役割は大きく評価されるべきとも発言。ただし今後は、「日本人」としてではなく、日本に関心を持つことで日本語を学ぶ者が増加するであろうと将来の方向性を提示し、公教育の場で日本語がどれだけ取り入れられるかが重要なポイントであるとした。

また岩垣氏は、外国語としての日本語教育のための環境整備が遅々として進まない原因として諸点に言及したが、第一には、日本語教育が「日本人」（日本語を母語とする二世・三世を含む）によって担われてきたことを指摘。母語であるが故に、日本語を客観的に分析することに課題があるとし、また、日本語学校は日本語教育の場として、日本人造りとは明確に分離されるべきとした。また、第2点として、上記の結果、「日本語」教育の専門家が不足しており、日本から派遣された専門家を有効に活用するための人的基盤が薄いことを挙げた。

このような状況に対する提言としては、まず、ポルトガル語を母語とする二世・三世が主体となって日本語教育を進める必要性を強調。ただし、そのためには二世・三世教師に、一般的な教養も含めた意味での高度なポルトガル語能力が要求されると付け加えた。また、プロの日本語教師の育成のためには、継続性のある研修制度により指導的立場に立つ教師を養成することが急務であるとした。

そして最後は、日系社会が伝承の枠を抜け出て、ブラジル社会へ日本語教育を普及していくための推進力になるべきであると締めくくった。

5) ブラジル公教育における日本語教育

サンパウロ州教育局の責任者が、公教育における日本語教育について講演。

それによれば、サンパウロ州では英語優先の外国語教育を見直し、1988年から外国語教育センターを州立学校（高校）内へ設置し、現在52のセンターを数える。このうち日本語を実施しているのは8センター。ただし、英語以外の外国語科目は正課としては認められていない。なお、これらのセンターでは、単なる言語教育に止まらず、生徒に異文化との交流の経験を与えることを意図しているという。

ただし、当局の財政難もあり、これらのセンターをさらに増設していくためには地域住民の協力が欠かせないことも強調。各地の日系社会がセンターの設置や正課としての承認に関し、どのような働きかけができるかが、今後の大きな課題として提起されることになった。

(3) 主要訪問校の概要及び現況

本調査団が訪問した日本語学校等のなかで、今後の日本語教育全般を考えていく上からも参考となりうる特徴を持った以下の3校について、その概要と現況を報告する。

コルチオ・ダスコンヂ・デ・ポルト・セグロ (サンパウロ) は、幼稚園から高等学校までを有するバイリンガル校 (ドイツ系) であり、サンパウロ等で模索されている日系バイリンガル校建設の課題との関連で訪問。

日亜学園 (ブエノス・アイレス) は、代表的な都市型の日系バイリンガル校。イマージョンプログラムや開発教材の導入など、今後の具体的なバイリンガル養成プログラムの進め方等の観点から訪問。

また、サンファン学園 (ボリヴィア・サンタクルス州) は、戦後に開拓された奥地移住地を背景とするが、午前中の公教育課程のみならず、午後の日本語教育についても正課として認可されたためずらしいケースであり、地域社会における日系校の位置付けからも注目される。

1) コルチオ・ダスコンヂ・デ・ポルト・セグロ (サンパウロ)

幼稚園から高等学校までの課程を持つドイツ系現地校。1878年にドイツ人子弟のために設立されたのが始まり。立地環境や施設にも恵まれたエリート校と言える。現在の生徒数は全体で約4,700名に及ぶ。就学課程は次の二つのコースからなる。

第一は、家庭でドイツ語を使用しているドイツ系ブラジル人の子弟やドイツ人駐在員の子弟を対象としたコースで、通常の授業にポルトガル語及びドイツ語の双方を用いるバイリンガルクラスとなっている。科目ごとに使用言語を決めるのではなく、同一科目内の分野ごとに使用言語を振り分ける。同コースは幼稚園から高等学校まで一貫した二言語教育の体制をとっており、全体の約7.5%に当たる350名が同コースで学んでいる。また、高等学校修了後、2年程度の補習を受けることによって、ドイツ本国の大学を受験できる制度があり、ドイツ政府による教師の派遣もなされている。

第二のコースは、ドイツ系に限らないブラジル人一般の生徒を対象としたコースであり、全体の約92.5%の生徒が所属する。同コースでは、外国語の科目として小学校3年から高等学校まで、週に5～7時間のドイツ語授業が必修となっている。なお、同コースの一部として、低所得者層の子弟を小中学校の間、無料で受け入れるクラスが設けられているが、ドイツ語は課されていない。

同校の授業料は、小学校で月に300ドル程度、高校で370ドル程度となっている。

2) 日亜学院 (ブエノス・アイレス)

日亜学院は、1927年に日本語学校として設立。1938年には、同国政府公認の私立小学校となったが、第二次大戦により一時閉鎖される。戦後、日本語学校として再開した後、1984年に公認小学校として復活した。

同校は現在、幼稚園、小学校、卒業生・成人コース、土曜コースからなり、生徒総数は、約530名に至っている。これは、同国における日本語学校生徒総数の35%以上に当たる。ま

た同校では現在、当事業団の助成により中等部を建設中であり、1996年度から第一期生約50名が入学する予定となっている。

同校の主要コースである小学校過程には、1995年12月1日現在、301名が在籍しているが、このうち、三世が46%と最も多く、二世が23%、混血が13%となっている。また、非日系人は49名（16%）であるが、その2/3は中国系が占める。これら生徒のうち、日本語を母語とするものは20名（7%）であり、その他の大多数の生徒にとって、日本語が第二言語となっていることがわかる（日亜学院の調査資料による）。

小学校課程では、午前中が西語による公教育の授業、午後の3時間が日本語の授業に当てられている。日本語教育は、公教育の単位としては認められてはいないものの、日系・非日系を問わず、全生徒の必修科目である。1995年の授業からは、通常の日本語そのものを教えるクラスに加え、一般教科を日本語を媒体としながら教える授業（イマージョンプログラム）を一部設けるとともに、当事業団派遣の日系社会シニア・ボランティア（移住シニア専門家）の協力により独自の教科書（『みどりせんせいのたのしいにほんご』）作成に取り組むなど、バイリンガル教育の向上に取り組んでいる。

当事業団では、平成8年度も中等部建設助成（5カ年計画3年次）及び日系社会シニア・ボランティア2名の派遣（継続）等により協力を行う。

日亜学院（小学校課程）の生徒構成 (1995年12月1日現在)

	一世	二世	三世	四世	混血	非日系	合計
1年生	1	8	24	2	3	10	48
2年生	1	8	14	0	4	10	37
3年生	0	8	24	0	6	7	45
4年生	0	8	23	0	6	9	46
5年生	0	17	18	1	9	1	46
6年生	1	8	23	1	3	7	43
7年生	0	11	11	0	9	5	36
合計	3(1%)	68(23%)	137(46%)	4(1%)	40(13%)	49(16%)	301(100%)

3) サンファン学園（ボリヴィア・サンタクルス州）

サンファン日・ボ協会が運営する小学課程5年制、中学課程3年制の小中学校で、ボリヴィア国文部省との協定により半官半民の学校として1986年に認可。その後、同省との交渉の結果、5年ごとに更新が必要とされていた同協定が1995年からは無期限に有効となった。教師給与の一部について文部省からの支給を受けているが、カリキュラムは基本的に地元委ねられている。

また、日本語が外国語の授業として正規に認められており、日系・非日系の全生徒が週9時間、日本語を学んでいる。日本語の授業は、日本語を母語とする日系人生徒を対象としたクラスと日本語を初めて学ぶ非日系人を中心としたクラスに大別される。

同校の日系生徒のうち二世の生徒が全体の60%以上を占めており、国語教科書を使用した

母語としての日本語教育が依然中心である。しかし、三世の生徒9名のうち5名は既に日本語を第二言語としていることに加え、非日系人生徒数も増加する傾向にあり、外国語としての日本語教育は同校においても現実的な課題となっている。

なお、当事業団では、日系社会シニア・ボランティア（移住シニア専門家）1名を同校へ派遣中である。

サンファン学園の生徒構成 (1995年11月現在)

	一世	二世	三世	四世	非日系人	合計
1年生	0	12	2	0	7	21
2年生	0	15	4	0	6	25
3年生	0	17	1	0	8	26
4年生	0	14	1	0	7	22
5年生	0	17	1	0	5	23
6年生	0	7	0	1	7	15
7年生	0	14	0	1	7	22
8年生	0	9	0	0	4	13
合計	0	105(63%)	9(5%)	2(1%)	51(31%)	167(100%)

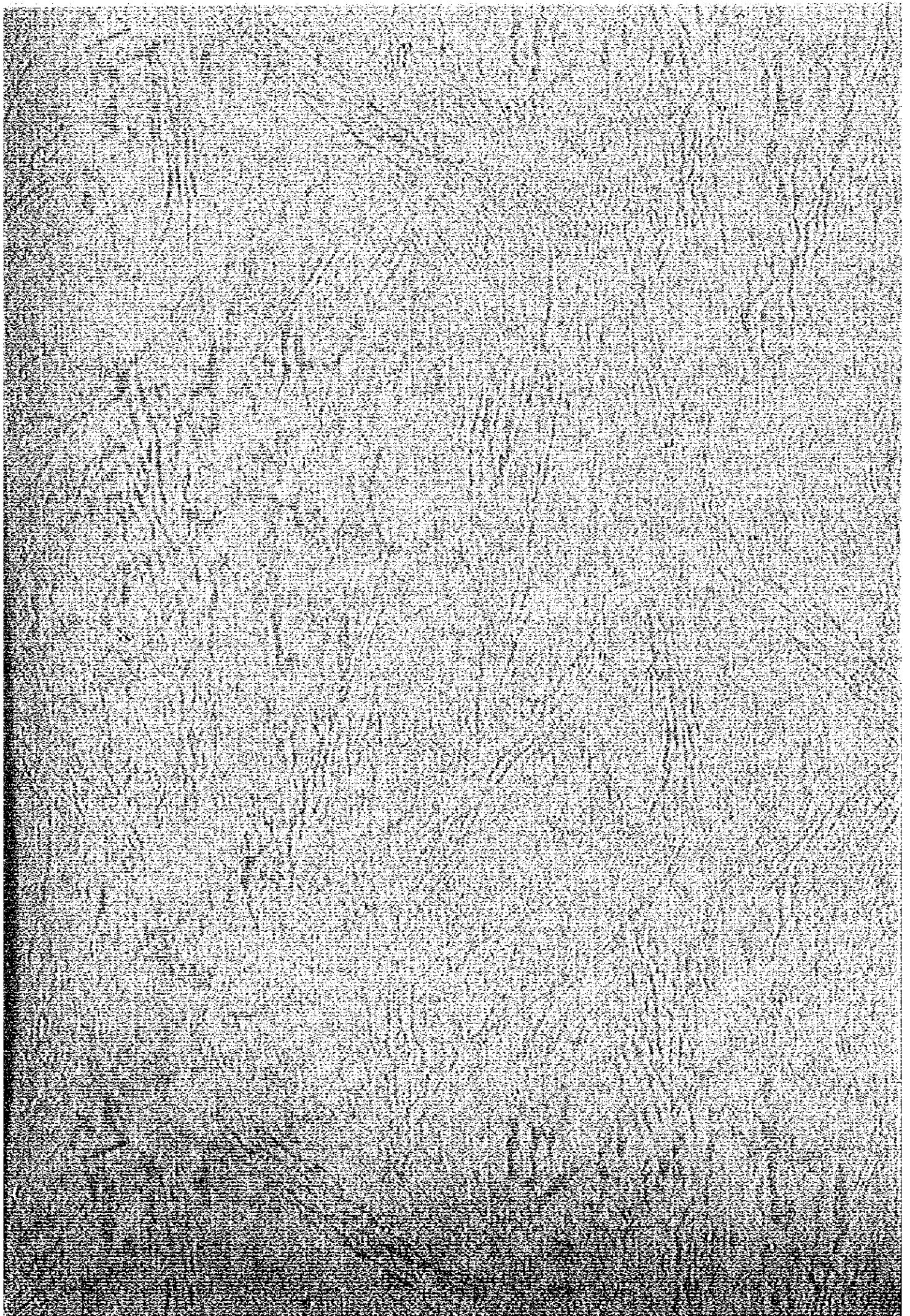
(*)日系人生徒116名(二世～四世)には21名の混血者が含まれる。

サンファン学園における日系・非日系生徒数の推移

年度	日系人生徒数	非日系人生徒数	生徒総数
1991	122 (90%)	14(10%)	136(100%)
1992	118 (76%)	37(24%)	155(100%)
1993	108 (63%)	64(37%)	172(100%)
1994	116 (76%)	36(24%)	152(100%)
1995	116 (69%)	51(31%)	167(100%)

参考文献

- 上田孝「海外における日本語教育」【日本語教育】86号別冊、日本語教育学会、1995
- 江淵一公「異文化間教育学序説」、九州大学出版会、1994
- アリアン・カス【ことばの経済学】（諏訪功・菊地雅子・大谷弘道訳）、大修館書店、1993
- ジェームズ・ワフォード（本名信行訳）【移民社会アメリカの言語事情】、ジャパントイムズ、1994
- 小出詞子「日本語教育の基礎知識」、アルク日本語ブックス2、1989
- 長野正「中南米における日本語教育の課題」【移住研究】No.32、1995
- 二宮正人編・訳【「日系コミュニティの将来」シンポジウム報告書】、ブラジル日伯文化協会、1995
- J.V.ネスタラー「新しい日本語教育のために」、大修館書店、1995
- 野元菊雄「日本語教育と異文化間教育」【異文化間教育】4号、アガミ出版会、1990
- 古田暁監修、石井敏・岡部朗一・久米昭元著【異文化コミュニケーション】、有斐閣選書、1996
- 松田陽子「海外における日本語教育」【異文化間教育】4号、アガミ出版会、1990
- 箕浦康子【子供の異文化体験】、思索社、1991
- 箕浦康子「異文化接触の下でのアイデンティティ」【異文化間教育】9号、アガミ出版会、1995
- 山本雅代【バイリンガル（2言語使用者）】、大修館書店、1991
- 国際協力事業団、「南米及びカナダにおける移住者子弟の為の日本語学校概況調査」1994
- 国際協力事業団、「パラグアイ及びボリビアの戦後集団移住地における子弟教育」1990
- 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】（北米・中南米）、1994
- 国際交流基金、「世界の日本語教育（日本語教育事情報告編）」第1号1994、第2号1995
- 財団法人・海外日系人協会、「日本語教育の活性化についての報告書」、1989
- 日本語教育学会編、「日本語教育ハンドブック」、大修館書店、1990
- 日伯文化連盟【明日へ取組む（日本語と日本文化の伝承）】、1979
- 日伯文化連盟【伝承への道（ブラジル社会が要求する日本語教育とその展望）】、1982
- 日本語普及センター、「第3回日本語シンポジウム・世界の日本語」、1989
- 文化庁、「異文化理解のための日本語教育Q&A」、1994



JICA