

【原 著】

市民育成のための地域日本語教育の  
理論的枠組みの構築  
—外国人技能実習生のキャリア形成に焦点化して—

HOANG Ngoc Bich Tran 桑原 敏典

Development of a Theoretical Framework for Local Japanese Language Education for Citizen Development:  
Focusing on the Career Development of Foreign Technical Interns

HOANG Ngoc Bich Tran, KUWABARA Toshinori

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

## 市民育成のための地域日本語教育の

### 理論的枠組みの構築

#### —外国人技能実習生のキャリア形成に焦点化して—

HOANG Ngoc Bich Tran※1

桑原 敏典※2

本稿は、市民育成のための地域社会における日本語教育の原理や方法に関する理論的枠組みを構築しようとするものである。その際、特に外国人技能実習生に対する日本語教育を対象として取り上げ、技能実習生のキャリア形成に焦点をあて、それに対して日本語教育がどのように役立つかを、先行研究の分析を通して理論的に考察していく。外国人技能実習生が直面している問題としては、地域社会に参加する市民を育成するための内容が組み込まれていないことによって、彼ら・彼女らのキャリア形成につながる学習が十分に保障されていないことが挙げられる。本稿では、市民育成と日本語教育の関連について考察した先行研究を分析し、外国人が日本社会の中で個々の生き方を追求するにあたって、日本語教育がどのような役割を担うかを理論的に検討する。そのうえで、そのための学習の場としての地域日本語教育の可能性と意義を探る。

キーワード：外国人技能実習生，地域日本語教育，市民性形成，キャリア形成

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

### I 問題所在と研究の目的

少子高齢化による労働不足の深刻な問題に直面している日本は、現在、多くの外国人労働者を受け入れている。なかでも、外国人技能実習生の受け入れは、近年、一層加速している。技能実習生は安価な労働力として利用され、日本経済に貢献しているものの、言語・文化の壁によって、日本での生活者として多くの問題を抱えている。また、日本で学んだことが母国の仕事で活かせていないという問題もある（守屋, 2011）。さらに、実習生自身が、日本での実習の意味を実感できていないということも指摘されている。筆者の Hoang Ngoc Bich Tran は、環太平洋大学在学中に卒業研究として外国人技能実習生に対するインタビュー調査を行った。その研究からは、外国人技能実習制度においては、日本語教育が十分に保障されていない一方で、技能実習生の帰国後のキャリアアップには、日本で従事した研修で学んだ技能よりも、日本で構築した人々とのつながりや日本語力の方が重要な役割を果たしているということが明らかになった（Hoang Ngoc Bich Tran, 2015）。このように、外国人技能実習制度を経済面

だけではなく、教育面から捉えなおすことが制度的にも学術的にも求められているのである。

現在、技能実習生に対しては、コミュニケーションに必要な日本語教育が十分に提供されていないため、彼／彼女らは社会生活の中で直面した問題に対して自立的な選択による解決ができない状態におかれている。また、外国人技能実習生と日本人の社会を繋ぐ場は非常に少なく、あったとしても継続的なものではないことも問題の解決をさらに困難にしている。そのため、技能実習生が日本人の社会から遠ざかり、自分のコミュニティに閉じこもりがちとなり、自分のアイデンティティや社会における自分の存在の意味も意識しにくくなっている。市民性教育の視点からは、文化的・言語的・民族的に多様な社会状況において、自分と異なる背景や価値観を持つ人々と共生するために、他者と協働しながら、主体的に社会に参加する市民の育成が必要である。また、自分と異なる他者と共存するには、何らかの対立が避けられず、その際に対話を通して、他者と関わりながら「自分とは何者か」と問うことが、自らのアイデンティティの確立に向き合うことにつながる(細川, 2016)。このような市民性教育の考え方は、技能実習生のキャリア形成においても役立つと思われる。以上のことをふまえると、技能実習生にとって、言葉の習得に留まらない市民性教育としての日本語教育が必要であり、特に技能実習生と日本のコミュニティーとのつながり構築に役立つ日本語教育の方法の解明は急務であると言える。

そこで、本稿では、キャリア形成という視点から、外国人技能実習生の人生にとって意味のある日本語教育のあり方を考察する。その中で、技能実習生がコミュニティーに参加するためには、どのような日本語教育が求められるかを検討する。

## II 外国人技能実習生を取り巻く状況

### 1 外国人技能実習制度の問題

日本の技能実習制度は、18歳以上の外国人を日本に受け入れ、日本での外国人の研修・技能実習を通して、産業上の技術、技能、知識を習得させ、帰国後、本国でその技術、技能、知識を活用することを通して国際貢献を行うための制度である(相后, 2013)。しかし、そのような理念とは異なり、外国人技能実習制度について、以下の3つの深刻な問題が実際に指摘されている。

第1に、海外への技能移転という制度本来の趣旨と実態が乖離している。技能実習制度は海外への技能移転という本来の目的を持っていることである。しかし、実態としては労働力を確保できない中小零細企業が労働力を確保するための制度となっている可能性がある。技能実習生を受け入れている企業は日本人が就きたがらない「3K」分野が多い上に、生産性も低く賃金の支払い能力も低いと考えられている(小林, 2002)。

第2に、技能実習生を受け入れる際には、多くの機関や個人が仲介役として入りこみ、複雑な仕組みを作り上げていることである。これらの中間業者や個人が高額な紹介手数料を要求し、最終的に労働者の派遣費用が膨れ上がってい

く構造になっている(岩下, 2018)。

第3に、本来認められていない研修生の残業、賃金不払い、人権侵害などが多く発生していることである。研修生では認められていない残業をさせたり、研修手当から管理費を不正に控除したりする事例、実習生に対する賃金についても同等報酬要件が満たされていない事例が頻りに報告されている。さらに、暴力、セクシャル・ハラスメント、パワー・ハラスメントといった人権侵害も起きている。こうしたことが、不正行為を隠すために行われることもあると指摘されている(渡邊, 2009)。制度的に、職場を変えることができない(職場選択の自由が制限されている状態にあるとも言える)ので、どんな過酷な状況であっても、耐えるしかない。多額の借金をして日本に来たため、耐えられなければ、病気になったり、失踪に結びついたりするという状況が生まれている。

第4に、外国人技能実習生が地域社会において「見えない存在」になっていることである。技能実習生の失踪やトラブルを防止するための様々な制約は、技能実習生が職場以外の人たちと出会う機会を減少させている。また、そういう接触の機会があったとしても、日本語能力や異文化理解の不足により、日本社会との間に軋轢を生み出すこともある。また、技能実習生と地域住民との顔を見える関係を構築しようとする企業は、育成などのコスト負担が過重となり、経営に支障を来しているという指摘もある(二階堂, 2019)。

このような問題を受けて、日本政府は研修・技能実習制度を改正し、送り出し機関の厳選化や受け入れ機関(監理団体)の監視強化などをおこなってきたが、依然として問題の解決にはいたっていない。

## 2 技能実習生に対する日本語教育

技能実習生がどのように日本語を身に着けたかを検討する前に、実習内容を確認しておきたい。外国人技能実習制度の実習内容は、以下の図1に示した。

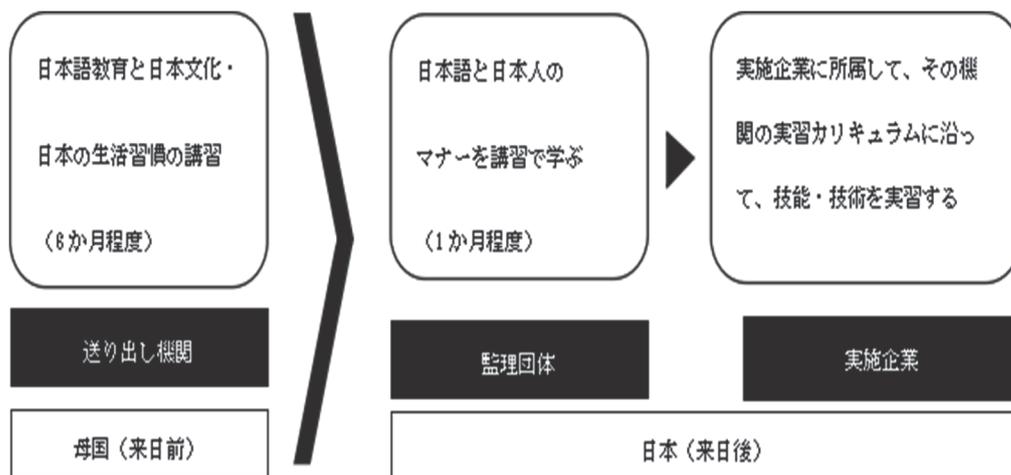


図1 外国人技能実習制度の実習内容(筆者作成)

技能実習生は就業の前に、現地の送り出し機関(6か月)と日本での監理団体(1か月)で日本語を勉強する。送り出し機関での日本語教育の目的は技能実

習生を採用する試験に対策することであり、内容は主に以下の3点である。

- (1) ひらがら・かたかなの読み方と書き方
- (2) 簡単な単語
- (3) 基本的な文法

その他に挨拶（お辞儀の角度）や態度（呼ばれたらすぐに走っていく）などのマナーも教育する。入国後、技能実習生は就業するまで1か月程度、監理団体で必要な日本語や生活のルールなどについて講習を受ける。

以上のように、制度上の日本語教育は技能実習生に対して生活や仕事において必要な最低限の日本語を身に着けることを目的としている。しかし、外国人技能実習生は職業に使われる日本語が習得した日本語と異なって、仕事に困難したり、制度が与える学習以上によりレベルが高い日本語能力を身に着け、将来のキャリアアップを図ったりするケース（守屋, 2011）も多く見受けられる。また、生活者として地域の日本人と交流するために自ら日本語を学ぶ技能実習生も存在すると言われている。真嶋(2021)が指摘しているように、今後、外国人技能実習生に対する日本語教育を議論するに当たって、外国人技能実習生にとってどのような日本語学習が望ましいかを彼ら・彼女らの立場から捉えなおすことが必要である。

### Ⅲ キャリア形成と日本語学習

技能実習生の人生にとって、日本に来て、将来のキャリア形成に役立つ訓練・教育を行うことはとても重要だと考えている。しかし、管見の限りではあるが、キャリア教育の視点から技能実習制度を捉えた研究は少ない。本稿では、日本語学習が如何に彼ら・彼女らのキャリア形成につながるかということに焦点を当てて、考察する。

キャリア形成のために、「自己認識」という概念が注目されている。山田によると、キャリアをデザインするために、「自己とは何か」を追求し、現在の自己認識から、目指すべき生き方形成（キャリア形成）の方向性を得、それに向かって人生の設計（キャリアデザイン）を行う必要がある（山田, 2020）。自己認識とは、過去から現在の自分、未来へと続く身近な人々の人生との関わり及び同時代に生きる身近な人々との関わり、関係性から「他社の他者としての自分」として反転的に得られるものである。つまり、キャリア形成のために自己認識が必要であり、そして、自己認識とは過去から現在、未来に続くという時間軸において他者とどのように関わる経験から、自分がどうあるべきかを認識することである。

中央教育審議会が定義する「キャリア」の概念に、他者や社会とのかかわりの中で、生涯を通して、自らの役割や価値を選び、想像する過程で「自分らしさ」を作り上げる人間像がある。下村（2015）は「自分らしさ」が他者とのコミュニケーションによって成立すると述べている。一方で、渡辺（2018）は、キャリア概念の特徴的な概念として「人と環境との相互作用の結果」「時間的流れ」「空間的広がり」「個別性」を抽出している。その中に、不可欠で最も

重要な要素としているのが、「個別性」<sup>1)</sup>である。渡辺は、「個別性」は、他者とのコミュニケーションによって獲得されるものであると主張している。このように、日本語学習は他者とコミュニケーションをとる場を設けることを通して、学習者の「自分らしさ」あるいは「個別性」を形成し、学習者のキャリア形成に寄与し得ると考えられる。

「自分らしさ」を作り上げるには、自己の価値観を内省できるような言語活動が必要であると言われている。新目（2015）は言語教育が単なる言語形式の習得のみならず、個人が他者との相互作用や関わりから、「自分らしさ」を、ナラティブ、ストーリーといった形で、自らを物語る行為を行うことを通して、人間が生きる意味の生成の場ともなるのであると指摘している。ただし、絶対的な価値の喪失の中において、「自分らしさ」を物語るという行為は安易なことではなく、自分の価値を形成するには、クリティカルリテラシーも含めた日本語教育が今後の課題でもあると述べている。Barnett（1997）は「クリティカルな存在（critical being）」の育成をめざす、教育のあり方についてグローバル化を迎え、多様な価値観が共存する今日にあっては、クリティカルリティは知識や思考の次元にとどまらず、自己（価値観、パースペクティブ）に対する内省や、社会に対する行動も行うことのできる「クリティカルな存在」を育てる教育となるべきであると考えている。

以上のことから、キャリア形成に繋がる日本語教育は、他者との関係性と過去、現在、未来という時間軸に重点を置きながら、自己を物語るといった形で自己理解、自己表現を促進する言語活動を設定する場を目ざすべきであると言えよう。自己理解が難しくなってきたと言われる現在において、様々な価値観を持っている人々と議論する中で学習者自身にどのような価値観を持っているかを気づかせた上で、社会にどのように参加したいかを考えさせる日本語教育も求められる。しかし、Ⅱ章で述べたように、技能実習生に対する日本語教育の内容は単に言語取得に留まり、他者との関わりや自己の価値観形成などの観点が欠落している。

#### Ⅳ 市民性形成を目指す日本語教育の理論

本章では、日本語教育と市民性育成について、佐藤（2011）、宮崎（2011）、細川（2016）の理論を取り上げ、その特徴を比較し、市民性形成を目指す日本語教育とは何かを考察する。日本語教育の場合、1970年代後半からのコミュニカティブ・アプローチ以来、言葉の教室は、コミュニケーション能力を育成する場所となったという指摘がある（細川, 2015）。しかし、会話やコミュニケーション能力を育成することによって、その後何をを目指すのかという言語教育の大きな目的が議論されておらず、そのような研究も限られている。第二言語取得者と母語話者は一つの社会で生きており、言葉を使って他者と関わっている。そのため、日本語教育にはコミュニケーション能力育成にとどまらず、社会で個々が生きる意義を追求することによってどのように貢献するか、すなわち市民を育てる

のに日本語教育に何ができるかを明らかにする必要があると思われる。言語教育と市民性育成の関係性を捉える研究において、佐藤、宮崎、細川は日本語教育を含む言語教育がコミュニケーション能力育成を超え、市民としての育成を目指すべきだと主張している数少ない研究者である。

### 1 宮崎(2011)による「市民リテラシと日本語教育」

宮崎は日本語を「学ぶべきは誰か」という問いから始め、第二言語習得者だけでなく、母語話者の日本人も市民リテラシーを学びとる必要があると主張している。また、その学習は外言的で明示化されたコミュニケーション行動や社会文化行動の調整に留まらず、共通規範や価値観の内面化も含む。

宮崎は社会構成主義に基づいて知識がどのように構成されるかを「知識は主体自らが行動を起こすことによって主体の中に構成される、または、個人の社会行動によって個人の内面に知識が構成されるとする考え方に基づく<sup>2)</sup>」と述べている。このことから、宮崎は市民リテラシとして、コミュニケーション・チャンネルのような表層化・外言化されるものが挙げられるが、それだけでなく個々人が、思考の手段として分化され、内面化した項目にも関心を向けるべきであると指摘している。市民リテラシのための日本語教育について、宮崎は以下のように述べている。

市民リテラシーを定義すると、市民が目標言語の外言的なインターアクション問題の解決に関わるだけでなく、共通の価値観を内言化し、社会で役割参加するプロトコルを設定する上で不可欠な公共的教養と言える<sup>3)</sup>。つまり、従来の日本語教育はコミュニケーションなどといった外言化されるものを注目するが、それだけでは不十分であり、価値観や規範をどのように個人の中に内面化するのかを編成する内容も重要であろう。

また、市民リテラシは何のために、そして、誰に対してなされるべきなのかについて、宮崎は以下のように述べている。

先住者（母語話者）は、従来の社会規範の確立に貢献してきた功労者ではあるものの、多文化・多言語社会へと変容するプロセスの中で、適応能力が求められるのは、一部のエスニック・マイノリティだけではないことを強く意識しなければならない。多文化共生市民は、社会変化を認識し、従来の伝統的価値観とは異なる社会規範が産み出された場合、そうした規範を学び取るという意識を醸成することが肝要ではないだろうか<sup>4)</sup>。

つまり、今後の社会規範の確立に関わるのは母語話者だけではない。エスニック・マイノリティと見なされる第二言語取得者も関わらなければならない。現在の多文化社会では、これまで経験したことのない新たな規範が作られた場合、誰でもそれを学びとって、適応する必要があると言える。

このように、宮崎の理論からは、内面化に注目することが極めて重要であるという示唆を得ることができる。また宮崎は、多文化・多言語社会において、日本語教育が外言的・内言的内容を教え、社会の規範に適応させる役割を持っていると主張している。

## 2 佐藤(2011)による「社会参加を目指す日本語教育」

佐藤は、日本語教育の目的は、日本語を使って社会と関わり、知識や規範を学んだとしても、それを単に受け入れるのではなく、知識の創造に参加・貢献し、規範にも影響を与え変革していきけるような学習者を育てることだと主張している。

日本語教育の問題として、佐藤は日本語教育の目標、教師の役割、知識と学習のありかたを取り上げ、それを捉え直している。「日本人の話す正しい日本語」を練習する目標について、多様な人が多様な日本語が存在するという事実を意識しなければならないと指摘している。また、「知識とは全ての人にとって、また全ての状況において真理といえる1つの普遍性、固定的なものがあるのではなく、それぞれの置かれる状況や関係性の中で変化するものである<sup>5)</sup>」と述べている。さらに、教師の役割は、知識を伝授したり、絶対評価をつけたりする立場が問われていると述べたうえで、佐藤は教師が生徒と共に学び合い、生徒の興味・関心を学習の場に取り入れることが必須であると示唆している。それを踏まえて、日本語教育が社会参加を目指すべきだと主張している<sup>6)</sup>。ここで言う「社会」は日本社会、国際社会といった包括的な全体社会をはじめ、もっと小さなコミュニティー、あるいはグループといった自然発生的、および人為的な集団や仲間もその形態として定義されている<sup>7)</sup>。

また、社会参加を目指す日本語教育の特徴について、佐藤は以下のように述べている。

自分の既に属しているコミュニティー、あるいは、属したいと考えるコミュニティーに自分から積極的に働きかける。具体的には

- ・コミュニティーのルール（約束事、習慣、考え方、行動パターンなど）を学び、
  - ・それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察する。
- そして、
- ・説得したり説得されたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えた方がいいと思うことは変えて行くための努力をし、メンバーの一人として責任を担うこと<sup>8)</sup>。

つまり、社会参加を目指す日本語教育は学習者をコミュニティーの一員として育てることを目的とする。そのために、学んだ日本語やコミュニティーのルールを批判的に捉え、他者との議論を通して必要な時にそれを変えようとする努力が求められる。

以上のことを踏まえて、佐藤は「社会参加を目指す」日本語教育に必要なこととして5点挙げている。それは①内容を重視する活動②学習者個人の興味を尊重する活動③多様性を理解する活動④文脈を重視する活動⑤学習者の自己実現を支援する活動である<sup>9)</sup>。

このように、佐藤はこれまで言語教育で言及されていない学習者の主体性や学習者と社会やコミュニティーとの接点に注目することによって、日本語教育

と市民性形成について新たな示唆を与えていえると考えられる。佐藤の理論を踏まえると、コミュニティーに参加するための日本語学習の役割は、単に日本語やルールを学びとるだけではな。他者と議論し、それを批判できれば、コミュニティーの本当の一員になるのである。

### 3 細川(2016)による「市民性形成のためのことば教育」

細川は、人がことばによって他者とかがわり、社会の一つのメンバーとして構成する、すなわちことばの市民になると主張している。そのため、ことばの教育は「ことばを教える」という意味ではなく、「ことばによって活動する」場を作ることになる。

細川は個人と他者と社会の関係を論じ、ことば教育の目的を見直している。細川は、以下のように述べている。

「なぜことばを教えなければならないのか」という問いに突き当たり、細川は「その結果として立ち現れてくるのが、人間とことばの関係、ことばを通して他者と関わり社会と関わるということ、そして生きることとことばの関係についてであろう<sup>10)</sup>。

つまり、ことばはコミュニケーションの手段以上の存在である。人間はことばを使って他者と対話することを通して、自分とは何か、社会で生きる意味が何か、を追求するのである。

また、細川は市民性形成につながる言葉の教育のあり方を以下のように主張している。

私たちが他者とともに社会に所属しつつ、その社会に埋没せず、一人の「個」として他者とともに生きるにはどのようにしたらいいのか。それは、民主的な社会の形成とその社会参加の意識を明確に保持することには他ならないが、このような「市民」およびその意識を形成する上で、ことばとその教育に重要な役割のあることは言うまでもない。市民社会において、重要なことは、暴力ではなく、ことばの対話的活動によって、様々な対立・抗争を乗り越えていくことである<sup>11)</sup>。

つまり、ある社会やコミュニティーに参加するために、他者との対話的活動が必要である。その対話を通して、他者のことだけではなく、自分のことも理解することで、他者との対立を解消できると思われる。

また、具体的に、どのような言語活動が望ましいかについて、細川は以下のように述べている。

個人一人一人が、ことばによる対話的活動を軸に他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場（共同体）を形成することこそ、この社会をどのように構築していくかという意味において重要なのであろう<sup>12)</sup>。

つまり、細川が強調する言語活動は、言語をうまく話せるように練習する場を作るのではなく、他者の意見を理解すると同時に、他者とともにどのような社会を作り上げるか、またそのために個人がどのようにすべきかについての議論の場を作ることなのである。

このように、細川の理論では、個人とことばの関係、そして個人と他者の関係に注目して考察がなされている。また、氏の理論からは個人が社会に参加し、構築するためには、日本語学習が他者との対話の場を設け、他者に対する理解を促すのはもちろんのこと、自分自身を理解させる役割も担っていると考えられる。

#### 4 考察

ここまで考察してきた三者の理論を比較し、考察してみよう。宮崎が考える日本語学習の役割は社会の規範や変化に適応させることである。そのため、語彙や文法などの形式的な知識だけではなく、価値観や規範といった内面化される内容を習得させる。一方、佐藤や細川は、社会への参加を目指す日本語学習を主張している。また、佐藤と細川は他者と協働しながら、社会に参加する市民の育成という点で共通しているが、佐藤の理論と細川の理論において強調されていることは、個人と他者の相互関係である。佐藤は「説明したり説得されたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えた方がいいと思うことは変えて行くための努力をし、メンバーの一人として責任を担うこと<sup>13)</sup>」と述べている。一方、細川の論では対話を通して他者を理解すると同時に、自分のことを見つめ直し、他者との対立・抗争を乗り越えることが求められる。いずれの理論でも、あるコミュニティー(共同体)で他者との関わりを通して、学習者が他者と対象化し、自分の事を内省する。このような市民性形成を目指す教育は「自己理解」「クリティカルリティ」「自己認識」という点においても役立ち、学習者のキャリア形成にもつながると思われる。

表 細川、佐藤、宮崎論の比較 (筆者作成)

	細川	佐藤	宮崎
教育の目的	<b>ことばの市民の育成</b> ことばによって他者を理解した上で、他者を対象化し、自分を見つめ直しながら、他者とともにより良い社会を構築しようとする市民を育てること。	<b>社会参加</b> 学んだ日本語やコミュニティーのルールを批判的に考え、他社との議論を通して必要な時にそれを変えようとする市民を育てること。	<b>市民リテラシ</b> 社会において変容する規範を学びとって、適応する意識がある市民の育成。
教育方法	議論の場の形成	教室活動と学習活動の両方	第二言語取得者と母語話者が対等的な関係で学び合う場を形成する。

教育内容	それぞれの現場で、それぞれのコミュニティで、あるべき社会に関する議論	「言語の学習」と「内容の学習」の包括的に統合した内容 多様性を理解する 学習者の興味、目標に沿った活動 文脈を重視する活動	外言化される内容 と内言化される内容
------	------------------------------------	--	-----------------------

## V 市民性形成という視点から地域日本語教育への示唆

就業後の日本語学習には、自律学習、個人教授による学習と地域における日本語教室に参加するという3つの形態がある。これらの中で、「他者との関わり」「社会に参加する市民」という点で、最も重要な役割を果たすのは地域日本語教育である。

地域日本語教育は、「多文化共生社会の実現を目的とする市民参加による地域の日本語教育活動およびそのシステム」と定義されている(杉澤<sup>12)</sup>, 2012)。また、山西<sup>20)</sup> (2012) は、多文化共生を「それぞれの人間が、文化のもつ人間的役割を理解し、文化間の対立・緊張関係の様相や原因を、歴史的空間的つながりの中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に参加している動的な状態」と述べている。以上のことを踏まえると、地域日本語教育は他者との対話を行うことを通して、単に円滑なコミュニケーションと自己理解、相互理解を図るためだけのものではない。それは、異なる文化や対立する価値観を理解し、そのまま受け入れるのではなく、批判的に議論しながら、解決を探することで、すべての市民にとってより良い社会を作るということまでを射程に入れたものである。

地域日本語教育システムについて「専門家による日本語教育の場」と「日本人市民と外国人市民が対話をおこなう協働の場」が想定されている(日本語教育学会, 2008)。後者の場では、日本人市民と外国人市民がともに「生活者」として位置づけられていたものの、「生活者としての日本人」が日本語教師に近い役割を担わされているという「ねじれ」(池上, 2007)の問題が指摘されている。また、日本語ボランティアと外国人との間に「教える-教えられる」という非対称の関係性が構築されるという問題も、指摘されてきた(深澤、中河、松岡, 2006; 新矢, 2012; 野々口, 2016)。このように地域日本語教育が多文化共生社会の実現を理念としながらも、学習活動の内実が伴わなかった理由としては、活動が個々の現場の試行錯誤に任されており、「専門家による日本語教育の場」がないという問題がある(萬浪, 2019)。地域日本語教室において日本人市民と外国人の間に非対称の関係性が構築されるという問題や、市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動について、萬浪(2019)は学校型<sup>14)</sup>と地域型<sup>15)</sup>を代わりに日本語教育コーディネーターが日本語学習支援者と共に学習を支援する形態(地域型 II)を推奨している(図2)<sup>16)</sup>。

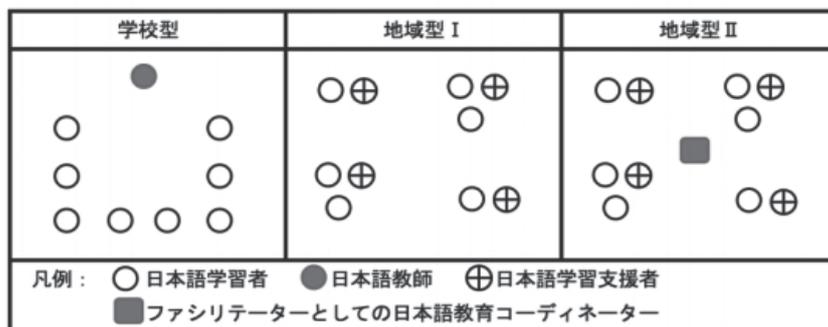


図2 日本語教育形態の比較（萬浪(2019)による）

地域日本語教育コーディネーターは学習プログラムを策定し、教室活動のファシリテーターを担う。「日本語学習支援者」とは「日本語教師」とは異なる立場で場に参加する「市民」である。学習の支援は、日本語の文法や文型に関する知識の伝授ではなく、日本語コミュニケーションの支援、促進という役割がある。言語の運用には、情報を受け止める「理解」と情報を発信する「産出」があり、「日本語学習支援者」が話し手である場合、聞き手の外国人に理解されるような伝え方をすることが「理解」への支援になる。また、外国人が自己表現に困難を生じたとき、その言語化を手助けすることが「産出」への支援となる。「理解と産出の支援」や「相互理解」は、いずれも相互行為であることから、両者が参加する学習活動の場においてこそ、共同体への参加による学び、すなわち「状況に埋め込まれた学習」が可能になると考えられている。

萬浪はファシリテーターを含む参加者の相互行為を詳細に観察し、「成員カテゴリーの随時変化」と「談話トラブルの修復過程への参加者の主体的な関与」が認められたため、参加者の関係性に作用を及ぼすことで、「他者を理解し、自己を表現しながら日本語学習を行う」という学習プログラムを効果的に機能させることができると評価している<sup>17)</sup>。ファシリテーターの進行によって参加者が自主的に共同体に参加することで、「言葉の理解」、自己の表現とその支援が達成できるようになる。しかし、市民性形成に求められる価値観やアイデンティティの形成、「社会を作っていく意識」ができるかどうかということについては、未だに検討されていない。

## VI おわりに

本稿では、外国人技能実習生を取り巻く状況を踏まえて、市民性形成という視点から技能実習生に対する日本語教育を捉えなおすことを試みてきた。技能実習生に対する日本語教育の問題として、地域社会に参加する市民を育成するための内容が組み込まれていないことによって、彼ら・彼女らのキャリア形成につながる学習を十分に保障していないことが挙げられる。本稿では、市民性形成を目指す日本語教育に関する先行研究を分析し、技能実習生にとって意味

のある日本語教育のあり方について、以下のような示唆を得ることができた。

- ①地域社会とのつながりが構築される学習の場が、必要であること
- ②異なる価値観を持つ人との対話を通して、相互理解を促進するための学習内容が求められること
- ③日本語教育コーディネーターが日本語学習支援者と共に学習を支援する形態によって、外国人技能実習生の自己表現や日本人市民と外国人技能実習生の相互理解が可能となること

本稿では互いの価値観の違いに気づき、相互理解を促す学習についての検討が十分にできなかった。今後の課題とし、さらには、上記の示唆をふまえた具体的な学習プログラムを開発したい。

[参考・引用文献]

- 1) 守屋貴司(2011)『日本の外国人留学生・労働者と雇用問題』晃洋書房.
- 2) Hoang Ngoc Bich Tran(2015)「ベトナム人技能実習生の帰国後のキャリアー日本での技能実習は帰国後のキャリア形成に繋がるのかー」
- 3) 細川英雄、毛辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ(編)(2016)『市民性形成とことばの教育ー母語・第二言語・外国語を超えて-』くろしお出版.
- 4) 相啓正(2013)「日本労働市場における外国人労働者問題と労働政策」『近畿大学商学論集』第13巻、第1号、pp.61-91.
- 5) 上林千恵子(2002)「日本の企業と外国人労働者・研修生」梶田孝道・宮島喬編『国際化する日本社会』東京大学出版会.
- 6) 岩下康子(2018)「技能実習生の帰国後キャリアの考察ーベトナム人帰国技能実習生の聞き取り調査を通して」広島文教女子大学、『広島文教女子大学紀要』53巻、pp.33-43.
- 7) 渡邊博頭(2009)「外国人の研修・技能実習制度見直し動向について」『日本労働研究雑誌』第587号、pp.36-42.
- 8) 二階堂裕子(2019)「外国人技能実習生と地域住民の顔の見える関係の構築ー岡山県美作市における地域再生の試みー」『社会分析』第46号、pp.63-81.
- 9) 真嶋潤子(編著)(2021)『日本語教育と技能実習生』大阪大学出版会, pp3-27.
- 10) 山田泉(2020)「多言語・多文化背景の少年者のキャリア形成ーキャリアデザインの視点からー」、日本語教育学会『日本語教育』第175号、pp.4-17.
- 11) 中央教育審議会(2011)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」.
- 12) 下村英雄(2015)「コンストラクション系のキャリア理論の根底に流れる問題意識と思想」渡部昌平(編者)『社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践』福村出版、pp.10-43.
- 13) 渡辺三枝子(2018)『新版キャリアの心理学ーキャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版.
- 14) 新目真紀(2015)「社会構成主義アプローチの実際」渡部昌平(編者)『社会

構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践』福村出版、pp. 44-75.

15) Barnett, R. (1997) Higher education: A critical business. UK, McGraw-Hill Education.

16) 宮崎里司 (2011) 「市民リテラシと日本語能力」 『早稲田日本語教育学』第 9 号、pp. 93-98.

17) 佐藤慎司・熊谷由理 (2011) 『社会参加を目指す日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける—』ひつじ書房.

18) 杉澤経子 (2012) 「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性—多文化社会コーディネーターの視座から」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』第 15 号、pp. 6-25.

19) 日本語教育学会 (2008) 『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）」—報告書』.

20) 池上摩希子 (2007) 「「地域日本語教育」という課題—理念から内容と方法へ向けて」 『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』第 20 号、pp. 105-117.

21) 深澤のぞみ、中河和子、松岡裕見子 (2006) 「地域在住外国人に対する日本語ボランティアの養成シラバス」 『富山大学留学生センター紀要』第 5 号、pp. 1-15.

22) 新矢麻紀子 (2012) 「定住外国人に対する「学校型」地域日本語教育実践の批判的検討」 『比較文化研究』第 103 号、pp. 75-86.

23) 野々口ちとせ (2016) 『人の主体性を支える日本語教育—地域日本語教室のアクションリサーチ』ココ出版.

24) 萬浪絵理 (2019) 「市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動におけるファシリテーターの発話機能」 『言語文化教育研究』第 17 巻、pp. 88-109.

25) 山西優二 (2012) 「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割」 『シリーズ多言語多文化協働実践研究』第 15 号、pp. 26-38.

#### 註

1) 個別性には、個人の独自性やユニーク性を表すとともに、個人が自分自身のキャリアの管理者になることを意味する。キャリアという語が、自己決定、自己選択、自律性、主体性という概念と結びつくのは「個別性」の尊重に基づいている。

2) 宮崎里司 (2011) 「市民リテラシと日本語能力」 『早稲田日本語教育学』第 9 号、pp. 94-95.

3) 同上、p. 95.

4) 同上、p. 94.

5) 佐藤慎司・熊谷由理 (2011) 『社会参加を目指す日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける—』ひつじ書房、p. v.

- 6) 同上、pp. vi-vii.
- 7) 同上、p. vii.
- 8) 同上、p. viii.
- 9) 同上、pp. viii-xi.
- 10) 細川英雄、毛辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ(編)(2016)『市民性形成とことばの教育－母語・第二言語・外国語を超えて－』くろしお出版、p. 11.
- 11) 同上、p. 3.
- 12) 同上、pp. 11-12.
- 13) 佐藤慎司・熊谷由理(2011)『社会参加を目指す日本語教育－社会に関わる、つながる、働きかける－』ひつじ書房、p. viii.
- 14) 「学校型」は日本語学習者と日本語教師のみが参加する形態である。
- 15) 「地域型Ⅰ」は日本語学習支援者という市民が参加する形態であり、市民性形成・多文化共生に資する教育の場としての機能を持ち得た。しかしその機能は、学習プログラムの不在や日本語教師による初期日本語教育の場の不在によって、多くの場合、果たされていないという課題があった。また、両者のニーズによって個体主義的な「日本語学習」が指向されやすいため、対話活動が成立しにくかった。
- 16) 萬浪絵理(2019)「市民性形成をめざす地域日本語教育の学習活動におけるファシリテーターの発話機能」『言語文化教育研究』第17巻、p. 91.
- 17) 同上、pp. 96-107.

---

Development of a Theoretical Framework for Local Japanese Language Education for Citizen Development: Focusing on the Career Development of Foreign Technical Interns

HOANG Ngoc Bich Tran\*1, KUWABARA Toshinori\*2

This paper attempts to develop a theoretical framework for the principles and methods of Japanese language education in local communities for the development of citizens. In doing so, it will take up Japanese language education for foreign technical interns as a particular target, focus on the career development of technical interns, and theoretically consider how Japanese language education can be useful in this regard through an analysis of previous research. One of the problems facing foreign technical intern trainees is that they are not sufficiently assured of learning that will lead to their career development, because the content of their education does not incorporate the development of citizens who will participate in the local community. This paper analyzes previous studies on the relationship between citizenship development and Japanese language education, and theoretically examines the role of Japanese language education in helping

foreigners to pursue their individual way of life in Japanese society. In addition, I will explore the possibility and significance of community Japanese language education as a place for learning for this purpose.

Keywords: local Japanese language education, citizenship education, career development, foreign technical intern trainees

\*1 Graduate student, Graduate School of Education, Okayama University

\*2 Graduate School of Education, Okayama University

---