

# 自立した就労外国人を生み出す 日本語研修プログラムとは？

佐々木倫子・桜美林大学・msasaki@obirin.ac.jp

鈴木理子・桜美林大学・s-suzuki@obirin.ac.jp

## はじめに

本論文では日本国内の生活者としての就労外国人を対象をしぼり、新たな研修プログラムの提案を行う。以下、1. 就労外国人研修の背景と現状、2. 研修の課題と改善の難しさ、3. 新たなアプローチによる教室活動とリソース、4. 今後に向けてを、主として前半佐々木、後半鈴木が執筆する。

## 1. 就労外国人研修の背景と現状

### 1.1 研修の背景

グローバル化の進展で、言語構造の効率的・体系的教育が中心だった日本国内の日本語教育の現場に、1980年代の半ば、コミュニケーション重視の流れが持ちこまれた（佐々木:2006、2010 ほか）。中国からの帰国者とその家族、インドシナ難民の受け入れのような政治的動きと、バブル経済に伴う1980年代半ばからの外国人就労者の移入、技能実習制度の拡大や、農家の後継ぎの国際結婚の増加などが、外国人住民に対する地域日本語教育の場の発生につながったことは周知の通りである。そして、1990年の「出入国管理及び難民認定法」施行による中南米日系人の来日の増加などで、日本社会の多言語・多文化化の方向が姿を現わしてきた。1990年代の半ばの日本語教育には、多様な外国人の来日と定住傾向によって、「コミュニケーション重視」に、さらに新たな流れとして、社会の成員としての学習者の自律性と協働性を重視する動きが加わった。「自律学習」と「協働学習」がより広く採りあげられるようになったのである。求められる日本語は「母語話者の、正しい、標準的日本語」というより、各個人の「自己実現のための日本語」であり、たとえ教室内であっても「教える-教えられる」という固定化した関係ではなく「双方向の学び」の中で、共に新しい地域社会を築くという「多文化共生」が、生活者としての外国人を対象とする日本語教育を考えた場合のキーワードとなったわけである。こうして、「多文化共生」の理念は、曖昧な形とはいえ、日本語教育関係者に理解され始めた。しかし、理念は理念に留まったままであったのも事実である。

日本語教育や外国人の子どもたちの学習支援の施策や制度が理念との距離を少しずつ縮めはじめたのは21世紀に入ってしばらくしてからのことであった。そして、施策・制度の進行を一気に早めたのは、皮肉にも2008年秋のリーマンショックだった。2008年末はまだ2,217,426人(1.74%)で過去最高だった外国人登録者数は、景気が停滞した2009年末は2,186,121人となり、31,305人の減少を見た。わけても大幅に減少したのは日系人であって、中国人やフィリピン人は増加が続いている。そこには2009年4月から2010年3月までの日系人帰国支援事業の影響が見てとれる。ブラジル人20,053人(92.5%)、ペルー人903人(4.2%)、その他719人(3.3%)が帰国したのである。

図表 1 2009 年国籍別外国人登録者数

国籍	登録者数 (割合)	前年比
中国	680,518 人 (31.1%)	+25,141 人
韓国・朝鮮	578,495 人 (26.5%)	-10,744 人
ブラジル	267,456 人 (12.2%)	-45,126 人
フィリピン	211,716 人 (9.7%)	+1,099 人
ペルー	57,464 人 (2.6%)	-2,259 人

(出典 2009 年 12 月 31 日現在 法務省入国管理局統計)

上記のように、南米に帰国した日系人の数は小さくない。しかし、日系人全体から見れば、日本に残る選択をし、再就職を希望する離職者がはるかに大きい割合を占める(「厚労省日系人に対する機動的な雇用対策とその実施結果について」)。日系人等の入国者の定住化に対する制度の整備は、一挙に動き出した。2009 年 1 月には内閣府に「定住外国人施策推進室」が設置され、4 月に「定住外国人支援に関する対策の推進について」がとりまとめられた。2010 年 1 月にまとめられた、第 5 次出入国管理政策懇談会の報告書『今後の出入国管理行政の在り方』でも、経済不況が「派遣・請負など不安定な雇用形態で就労する日系人等の雇用、住居、子弟の就学等に係る問題がより深刻化」(p.13)している状況を述べている。その他、日本語教育に関連する主だった施策・制度には以下がある。

文 化 庁：「生活者としての外国人」のための日本語教育事業—日本語教室の設置・実施。

日本語指導者養成、ボランティアを対象とした実践的研修、  
標準的なカリキュラムの開発など。

文部科学省：「虹の架け橋教室」の実施 (2009～2011 年度)

外国人児童生徒の総合的な学習支援事業 (2010 年～2012 年度)

厚生労働省：通訳・相談員の配置増など、相談・支援機能の強化、

就労準備研修の実施 (日本語能力向上など)

総 務 省：外国人住民に係る住民基本台帳制度 (2012 年 7 月ごろに施行予定)

どれも後追いの施策・制度であり、課題をかかえていると言われればそれまでであるが、現実に行進する外国人の受入への方向付けや対応の姿勢は見てとれる。従って、課題の多い「多文化共生」と日本語教育ではあっても、ある程度社会の変容と施策・制度の乖離は埋まりつつある。また、施策・制度と理念の乖離も徐々に埋まりつつある。そこで、次に望まれるのは、施策・制度と教育実践、また、理念と実践との乖離を埋めていくことであろう。

## 1.2 研修の目的

前述の『今後の出入国管理行政の在り方』は、2008 年下半期以降の経済情勢の急激な悪化に触れ、日系人等の雇用、住居、子弟の就学等に係る問題がより深刻化したことに言及した。そして、「特に、言葉の問題は重要で、我が国で安定した生活を送っていくためには日本語の習得が必須」としており、「日本語教育の環境整備を含め、政府として、これらの人々の日本語習得、日本語能力向上を強力に推し進めていくべきである」(pp.13-14)とする。「日系人等が日本社会の構成員としての義務を果たし、

自立した隣人として、日本人と共に生活していくことが重要で、日本人と同様に我が国社会で成功し、社会的地位を高めることを可能とするための環境を整備すること」(p. 14)が指摘している。これらから、生活者としての就労外国人の日本語研修には、「自立した隣人を育てること」が求められていることが分かる。以下、自立した社会人を育てるという流れの中で生まれた日本語研修の現状を整理したい。

## 2. 研修の課題と改善の難しさ

### 2.1 研修の共通点

以下に筆者が、東京都、神奈川県、千葉県、埼玉県の就労外国人のための日本語研修、および、NPO法人などによる生活者のための日本語ボランティア教室や指導者養成教室（以下、すべて「研修」で統一）を訪問し、見学した日本語研修をもとに、それらが抱える課題と改善の難しさをまとめたい。なお、現場は特定の日系人就業準備研修だけを指すわけではなく、一定期間日本に在住して、地域の構成員をめざす外国人に対する日本語研修を現実に担っている地域日本語教室も含まれている。日本社会への周縁的参加から中核的参加へと進むことの出来る外国人住民はどのような研修によって育つのだろうか。どのような研修では育たないのだろうか。

見学した研修の受講生は全員社会人で、年齢は20代から60代であった。日本語レベルは初級から中級前半の受講生が中心であるが、例えば「初級Ⅰ」と呼ばれるクラスであっても、仮名もおぼつかない人から、日常の話し言葉は流暢で漢字も多少は知っている人までまちまちであった。つまり、どの研修でもクラスは幅広い年齢、多様な日本語レベルの受講生から成り立っていた。

訪問した時点では100時間程度受講している場合が多かったが、中には、1回3時間全10回、30時間といった研修もあり、最長は300時間であった。クラスサイズは10人から20人の間で、受講生の在日期間は比較的長い人が多く、20年を超えた人もいた。平均は10年程度かと思われる。

### 2.2 研修の問題点

以下、2009年の見学経験をもとに、研修の課題を整理する。その課題は、一つのキーワードで表現するとすれば、「反自立性」であろうか。本来は自立した生活者を育てるはずの研修の場であるが、多くが正反対の「自立させない日本語研修」の場となっていたのである。そこには多くの素直で熱心な外国人生活者たちと教師がおり、受講生たちは自分たちの日本語能力の不足を指摘され、訂正行動に努めていた。大半の日本語研修には、社会参加の視点も、エンパワメントの視点も、就労上の課題解決能力育成の視点も欠如していた。

以下に、佐々木(2010)で報告した日本語研修の現場が抱える課題を要約、列挙する。

- (1) すべての教室配置が教師ひとりに力が集まるコの字型になっており、受講生同士のグループ（自立した小集団）が作りにくいものになっていた。
- (2) 受講生の日本語レベルはまちまちだったが、クラス全体で常に同一の教科書、同一のプリント教材が使用されていて、レベル対応はなされていなかった。
- (3) 使用教材はすでに決定されており、受講生が自分のレベルに合った教材を選び出し、利用して学ぶといった自律学習能力の養成はなされていなかった。
- (4) 「教科書の中の正しい日本語」の定着がはかられ、求職や就労で要求されるコミュニケーション能

力の育成には直結していなかった。

- (5) プリントに書き込んだものを読み上げる練習がしばしばなされて、現実のコミュニケーションからは遊離していた。
- (6) 教師が一手に進行を担って、受講生に従順で受け身であることを求める教室活動を進めるケースが多かった。
- (7) 教師の日本語運用が受講生のそれに比較して飛躍的に多かった。
- (8) どの教師も一斉活動を好み、機械的練習がかなり多かった。
- (9) 「すでに知っている内容について」日本語で「答えられるかどうかを問うための（能力や知識の）展示型質問」（村岡 1999:28）に終始し、内容を問う参照型質問（村岡 1999:28）にまで発展させる活動が限られていた。
- (10) 教師の発話では助詞やキーワードが必要以上に強く、不自然なティーチャートークが見られた。

### 2.3 改善の課題

それなりの知識と経験をもった教師たちが上記の問題点に対して疑問を持たないのだろうか。筆者は一部の教師とことばを交わす機会を持ち、質問をぶつけてみた。教師たちは自身、矛盾に気付いていなかったわけではなかった。しかし、ティーム・ティーチングであるため、講座開始前に定められたカリキュラムからはみ出す行動は許されないとしていた。疑問を感じつつも、現場の一介の教師は続けるしかないという回答であった。さらに、やはり定番の教科書があると準備が楽ではあるという答えもあった。さらに、教科書に沿って進めていく形は受講生も安心するし、達成感もあるからという答えもあった。これらはすべて著者らの想定内回答である。

このような研修は教師に「教えた」という満足感を与え、受講生に「勉強した」という達成感を与えるかもしれないが、果たして自立した社会人を生み出すことに直結するのだろうか。このような研修を継続することは、受講生個人のためにも、ひいては、自立した社会人を得られない日本社会のためにも得にはならないことを主張したい。そこで筆者らは、新たな教室活動とリソースの開発に着手した。

### 3. 新たなアプローチによる教室活動とリソース

受講生の社会参加を支援するための日本語研修として、鈴木（2010）はCan-doの形で技能別・段階別に言語行動目標を作成し、受講生自身が、できるようになりたい言語行動と、その習得に向けた活動を選択する授業を提案した。図表2は話す技能に関する言語行動目標リストの一部である。左の番号が小さいものほど、よりやさしい技能となっている。

研修関係者に対し、このアプローチによる教室活動の意義、および既成教材の利用例を説明したものの、関係者からは「積み上げでないと抜けてしまう文型があるのではないか」「積み上げ以外のやり方の授業を見せてほしい」「既成教材のどの部分がどの言語行動目標と対応するのか、わかるものがほしい」といった要望が出た。当初、筆者らは自分たちが作成した言語行動目標リストに基づいて、研修関係者や現場の教師自身が協力して既成教材の利用法を考えていくことを期待した。利用法を考えるプロセスこそ、教師の意識を変え、授業内容の改善に効果的であると考えたが、そのような動きはどの組織にも起きなかった。そこで、早く研修目的にそったものになるためには、教師がそのまま

ぐ使える教室活動とリソースを提示する必要があると考え、より具体的にしたのが、以下のミニ・タスク中心の教授法である。なお、左の欄は Canadian Language Benchmarks を中心に、CEFR を考慮に入れて筆者らで定めたステージを示し、1, 2 は自立開始段階、3, 4 は半自立段階、5, 6 は自立した段階を示す。本稿では、自立開始段階の「話す」の行動目標を挙げる。

図表 2 段階別言語行動目標リスト（「話す」の一部）

1-1	聞いている人がカタカナで書けるように、自分の名前がはっきり言える
1-2	あいさつや定型表現が使える
1-3	1語のやりとりができる
1-4	簡単な自己紹介ができる
1-5	個人に関する基本的な情報について、面接で答えられる
1-6	通訳ができる人を求めることができる
1-7	相手に聞き返し・確認などができる
2-1	日常的に用いる短い指示や依頼、許可求めなどができる
2-2	職場の人に欠勤・遅刻・早退について伝えられる
2-3	金額・時間・場所などについて簡単な質問や答えができる
2-4	仕事の進捗や内容について、簡単な返事ができる
2-5	面接で、技術、能力、志望動機、職種や待遇の希望など自分自身のことを単語レベルで伝えたり、簡単な質問をしたりできる

### 3.1 活動の流れ

この教授法では、受講生が考え、選択し、タスクを遂行し、ふり返るといった流れをとる。ここでは、話す技能を身につける際の活動を例に説明を進める。[ ] は筆者らが考案したリソースであるが、詳しくは 3.2 で後述する。

#### 3.1.1 初回の教室活動

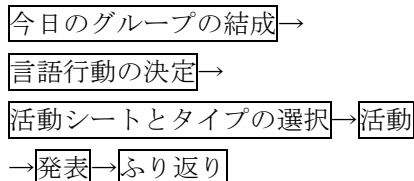
##### 日本語レベルの自己診断

受講生は全員ペアとなる。

[自己診断用言語行動リスト] (図表 3) を見て、自身で自分の能力をペアの相手 (+ 教師) と相談しながら出来るかどうかを確認・記入する。最後に教師が確認。

#### 3.1.2 毎回の教室活動

活動は以下の流れで行う。



##### グループ結成

なるべく近いレベルの受講生で集まり、3人1グループを作る。

<1回目のクラスで>

1-1 から 6-7 までの言語行動目標を読んでください。

今、できなし

図表 3 自己診断用言語行動リスト

<2回目のクラ

一話すーの一部

今日やった注

別に今日の日付を

記入してください。例：12-9 (9月12日)

		言語行動目標	初回	△	○	◎
初	1-1	自分の名前が、カタカナで書けるような発音で、はっきり言える				
初	1-2	あいさつや決まった表現が使える				
前	1-3	1語の短いやりとりができる				
半	1-4	簡単な自己紹介ができる				
1	1-5	自分について基本的なことが説明できる				
1	1-6	通訳を求めることができる				
初	2-1	短い指示や依頼、誘い、許可求めなどができる				
初	2-2	職場の人に欠勤・遅刻・早退について伝えられる				
前	2-3	金額・時間・場所、量などについて簡単な質問や答えができる				
半	2-4	仕事の進捗や内容について、簡単な質問や説明ができる				
2	2-5	職種や待遇の希望などを、短く伝えたり、質問したりできる				
2	2-6	自分や家族の状況や、交通機関について語る				

注：受講生の母語版を用意。多くの受講生は母語版を使う。

[記録シート] (図表 4) を各自 1 枚ずつ受け取り、自分の名前を書き込む。  
 受講生の一人が進行役となる。

図表 4 記録シート

**活動記録シート**

2010 年 月 日 名前 ( )

**I. 今日の活動**

今日の目標:

活動タイプ: A・B・C・その他の活動タイプ

活動メモ

**II. グループ活動のふり返り**

1 点=あまり出来なかった、2 点=まあ出来た、3 点=よく出来た

目標	活動が目標と一致していた	
採集	同じグループの人と採集できた	
日本語	日本語の新しい使い方を知ることが出来た	
達成感	目標を達成し、これから教室の外で使えそうだ	
合計		/12 点

他のグループの発表から気づいたこと

**III. 自分の話し方のふり返り**

A=課題あり、O=ほぼ合格、◎=優秀、—=あてはまらない

評価項目	評価内容	評価	コメント
1 発音	イントネーションも音もきいて聞き取りやすい発音で話せた		
2 語彙	場面と話題に合った語彙が使えた		
3 文法	文法的にかなり正確で、誤解が起きない話し方ができた		
4 大タイプ・声	複雑な文法が使えた		
5 話のまとまり	話の通った順序で、理由、説明、意見などが話せた		
6 態度	聞き手の発音に留意し、積極的にやりとりをした		
7 流暢さ・朗読性	やりとりがスムーズで、タイミングがよかった		
8 目的の達成度	発音の練習が相手に伝わった		
9 文法の使い分け	指示・話題・場面に適切な文法で話せた		
10 発音練習	発音、発音、ものの使い分け、発音などが自然で効果的だった		

**IV. 次に勉強したいこと**

**言語行動の決定**

グループで話し合い、今日の言語行動番号をひとつ選ぶ。  
 進行役がモデル会話や練習例などを含む [リソースファイル] を 1 冊受け取る。

**活動シートとタイプの選択**

[リソースファイル] を見て、グループで決めた言語行動目標に対応した [活動シート] (図表 5) と活動タイプ (3.3 で後述) を受講生が選ぶ。

教師はファシリテーターとなる。

教師 (ファシリテーター) の指示例

- i. 今日の活動タイプを選んでください。
- ii. グループで何をしますか。話し合ってから、A,B,C から一つを選んでください。
- iii. 行動目標をあなたの記録シートに書いてください。

図表 5 活動シート 例

話す 5-5 [会話]

就労 (求職・職場) **日常生活**

希望の職種

佐藤	ずいぶん日本語がじょうずになったね。
マリア	話すのは、まあまあなんですけど、読むのができなくて…。今、漢字の勉強もしているんですけど、漢字は難しいですね。
佐藤	そうか、大変だね。
マリア	もっと読めるようになって、事務の仕事をやりたいと思っています。もっと子どもといっしょにいたいので。
佐藤	漢字の読み方ぐらいなら、いつでも聞いてね。

### 活動 (15分程度)

受講生はグループでの協力と、活動シートに付随する「文法参考」(図表6)「参考表現」(図表7)を用いて、活動を進める。早く終わったグループは別の活動シートに進んでもよい。

教師は必要に応じて、質問を受ける・発話の修正をする等の活動のサポートをする。

図表7 参考表現 例

話す 5-5	【参考表現】
希望を言う。	
～たいです    ～ようになりたいです    ～といいんですけど    ～ばいいんですけど。	

図表6 文法参考 例

話す 5-5	【文法参考】
『みんなの日本語I 文法解説書』12課。	
4. Nの後ろが adjective です。	
『みんなの日本語I 文法解説書』13課。	
2. Vます-formたいです。	
『みんなの日本語I 文法解説書』14課。	
2. Verbgroups    3. Verb て-form	
『みんなの日本語I 文法解説書』15課。	
4. Vて-formいます。	
『みんなの日本語I 文法解説書』17課。	
1. Vない-form    3. Vない-form なければなりません	
『みんなの日本語I 文法解説書』19課。	
3. Vた-formり、Vた-formります。	
『みんなの日本語I 文法解説書』21課。	
1. plain form と思います。	
『みんなの日本語I 文法解説書』25課。	
1. plain past form ら、～。	

### 発表

進行役の受講生③の紹介に続き、受講生①と②が練習の成果を披露。

### ふり返り

- (1)発表者以外の受講生は、発表を見ながら、「記録シート」の「他のグループの発表から気づいたこと」に記入
- (2)全グループの発表後、「今日のベスト・グループ」を決定(相互評価)
- (3)「記録シート」の「グループ活動のふり返り」「自分の話し方のふり返り」「今日の活動で学んだこと」に記入
- (4)グループメンバーと自分の記録をもとに話し合い→グループごとに代表が概略を報告(標準時間1分程度)
- (5)「自己診断用言語行動目標リスト」に、その日の活動に関して、△(あまり出来ない)○(まあ出来た)◎(よく出来た)の欄に活動を行った日付を記入
- (6)「記録シート」の「次に勉強したいこと」を記入し教師に提出

## 3.2 リソースとタスク

上記の活動に使用するリソースとして、以下を作成した。

### a. 自己診断用言語行動リスト

受講生・教師双方が学習活動の目的を認識しやすいよう、技能別に分けたもので、難易度順に並んでいる。受講生が自身のニーズと現在の日本語力を意識化し、研修を重ねることで、それらがどの程度できるようになったかを記録するために使用する。

### b. 記録シート

その日の活動の目標を明確にし、活動のふり返りを行い、次の学習へとつなげるために使用する。活動中にメモを取るほか、他のグループの発表から気づいたこと、グループ活動のふり返りの評価、自分の話し方のふり返りの評価、その活動で学んだことを書きこむことで、「自分の日本語

上の問題点を知る」「自分のレベルに合った教材を選び出し、利用して学ぶ」「研修で学んだことを求職・就労上・日常生活に生かす」「協働的に学ぶ」「受け身ではなく、自分が主体的に学ぶ」意識を高めていく。

#### c.活動シート

各言語行動ができるようになるための練習に用いる「会話」、その言語行動に使用できる文法や文型表現についての解説の参照先を示した「文法参考」、表現練習や応用的に会話を作成する際に利用する「参考表現」がある。「会話」は『リソース型日本語』などの既成の教材、または筆者らが作成したもので、受講生が選びやすいよう、求職・職場・日常生活のどの場面の会話かが一目でわかるようになっている。1つの言語行動目標について様々な形で練習できるように、複数用意した。「参考文法」は『みんなの日本語 文法解説書』の課と文型を示しており、受講生は適宜『みんなの日本語 文法解説書』を利用する。「参考表現」では各言語行動に関連した語彙や表現を挙げ、受講生が自分たちにとって必要な語彙を増やしながらい運用練習ができるようにした。これらを言語行動別に難易度順に入れたものが[リソースファイル]である。なお、これらのリソースにも1～3のレベルには母語役をつける。

#### d.活動タイプ

リソースファイルに入っているリソースは、以下の3種の活動に利用する。

- タイプA「いろいろ言ってみよう」  
一部の表現を利用して、行動目標達成に必要な文をたくさん作って言えるように練習する(図表8)。
- タイプB「会話を覚えよう」  
モデル会話を覚える
- タイプC「会話を作ろう」  
モデル会話と参考表現をもとに、作成する

それぞれの会話をどのような活動タイプで練習するかは受講生がグループで相談して選び、各自の活動シートに書き込む。受講生によって、表現を正確に言えるようになりたい人もいれば、オリジナリティを重視する人もいる。それぞれの希望を尊重すると同時に、同じグループのメンバーとの活動や、他のグループの発表を聞くことを通して、学びを広げていく。

図表8 いろいろ言ってみよう 例

話す 5-5 希望の職種 [いろいろ言ってみよう]

もっと読めるようになって、事務の仕事をやりたいと思っているんです。

①旅行社を始めます。

②会社の近くのマンションを買います。

③子どもを大学に行かせます。

もっと読めるようになって、事務の仕事をやりたいと思っているんです。

①もっと話せます 受付で働きます。

②報告書が書けます 部長のアシスタントになります。

③メールが書けます 営業の仕事します。



### 3.3 評価システム

評価のシステムを説明する。グループごとに活動が異なるため、クラス一斉のペーパーテストでは活動評価はできない。そこで以下の(1)から(4)に基づき、評価を行う。

(1) 各受講生の参加度に関する教師メモ

グループ活動の際に、教師はグループの間を回り、メモをとる

(2) 各受講生の発表に関する教師メモ

グループごとの発表時に、受講生一人ひとりについて、メモをとる

(3) ベストグループ選出時の相互評価結果

受講生が、発表が、非常に良かったと感じたグループについては両手、合格と感じたグループに関しては片手を挙げるなどの方法で評価した結果を、教師が板書。最高得点グループを「今日のベストグループ」とする。

(4) 受講生の自己診断結果に関する教師評価

各活動後の振り返りの際に受講生が記入した〔自己診断用言語行動目標リスト〕を、授業後に教師が見て、その自己診断結果が現実の受講生の能力と大きな差がないか、評価する

## 4. 今後に向けて

研修への導入を目指し、前述の活動の流れで、大学生グループ、大学院生グループ、ベテラン日本語講師グループに協力を得て、それぞれ試行し、参加者からフィードバックを得た。紙幅の制約からここでは詳細を省略するが、文法シラバス中心の授業から離れ、新しいアプローチを取り入れることに対する戸惑い、躊躇などがどのグループにも見られた。グループ活動で使用するリソースやタスクの例を充実させ、教師がそのまますぐ使えるものを増やすことで、新たなアプローチを導入する際のハードルを低くしようと考えたが、それでは現場の教師を動かすには不十分だと言えよう。

日本社会には日本語研修を必要とする多様な外国人が数多くいる。言語教育施策を整え、体制を作るだけでは、現行の研修を自立した就労外国人を生み出すものに変えることは出来ない。現場が変わるために必要なのは何だろうか。教師自身がこれまでの教え方のどこが不十分でどこが活かされるかを認識することが必要である。そして、限られた研修期間において、何を育成することで個々の受講生の今後の自立した社会生活に役立てるのかを考え、受講生とともに研修を作り上げていく姿勢が望ましい。しかし、教科書中心・教育内容中心の姿勢からの転換を、個々の教師の自覚に待つのでは時間がかかり過ぎるだろう。教育体制を整える次の段階として、ある程度組織だった形で、現場教師の研修・再研修を進めることが喫緊の課題ではないだろうか。

#### <参考文献>

佐々木倫子(2006)「パラダイムシフト再考」『日本語教育の新たな文脈—学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性—』アルク

佐々木倫子(編著)(2010)『地域日本語ボランティア養成講座の検証と実践モデルの構築』平成19年度～平成21年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書(研究代表者:佐々木倫子, 課題番号:19520464)

佐々木倫子・鈴木理子(2010)「自立した言語使用者が育つ地域日本語教育—就労を目指す日系人を

例に―』『桜美林言語教育論叢』第6号 pp. 1-16

鈴木理子(2010) 「就労者向け言語行動目標リストの開発」『地域日本語ボランティア養成講座の検証と実践モデルの構築』(同上)

日本語教育学会(2009) 平成20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(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業)―報告書―』

村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論』凡人社

<参考サイト> (2010年12月23日検索)

厚労省日系人帰国支援事業の実施結果

[http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/gaikokujin15/kikoku\\_shien.html](http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/gaikokujin15/kikoku_shien.html)

厚労省日系人に対する機動的な雇用対策とその実施結果について

<http://www.mhlw.go.jp/bunya/koyou/gaikokujin15/index.html>

総務省 外国人住民に係る住民基本台帳制度について

[http://www.soumu.go.jp/main\\_sosiki/jichi\\_gyousei/c-gyousei/zairyu.html](http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/zairyu.html)

第5次出入国管理政策懇談会(2010.1)『報告書今後の出入国管理行政の在り方』

<http://www.moj.go.jp/content/000007334.pdf>

文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業―日本語教室の設置運営

[http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/kyouiku/seikatsusya/h22/kyoushitsu.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/seikatsusya/h22/kyoushitsu.html)

法務省入国管理局統計 <http://www.immi-moj.go.jp/toukei/index.html>

文部科学省 定住外国人の子どもの就学支援事業

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/boshu/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2009/12/16/1288080\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/boshu/detail/_icsFiles/afieldfile/2009/12/16/1288080_1.pdf)