

「技能人材」への日本語教育の動向と課題

道上 史 絵*

Trends and Challenges in Japanese Language Education for Skilled Workers

Fumie MICHIGAMI

This paper defines ‘skilled workers’ as foreign workers engaged in manufacturing and other technical fields. It aims to summarize previous studies about Japanese language education related to these workers, specifying the problems they face and considering the backgrounds in which these issues arise. Additionally, the paper proposes a reevaluation of how Japanese language education should be provided for them. Previous research has primarily focused on language education practices and learners’ motivations to acquire the language. Few studies delve into the challenges posed by policies related to the admission of skilled workers, the role of Japanese language education, and even the rights of individuals who choose not to learn Japanese. Existing research often links the enhancement of Japanese language skills solely with “career advancement,” often overlooking the asymmetry between the position of skilled workers and the host society. These limitations stem from a narrow, classroom-centric viewpoint and a lack of effort to comprehend the circumstances of skilled workers within the broader social context. Considering Japanese language education to uphold the rights of skilled workers, it becomes essential to foster broader discussions about society’s responsibilities and initiatives for their betterment.

キーワード：技能人材、技能実習生、特定技能人材、外国人労働者に対する日本語教育政策、権利保障

Keywords: skilled worker, technical intern trainees, specified skilled worker, policies on Japanese language education for foreign workers, guarantee of rights

* 立命館大学理工学部准教授

michi-f@fc.ritsumei.ac.jp

Received on 2023/11/6, accepted after peer reviews on 2024/5/24

I. はじめに

1. 研究の目的

2024 年現在、日本で就労が認められる在留資格は「技術・人文知識・国際業務」、「技能実習」、「特定技能」、「介護」、「定住者」など多様である。厚生労働省の統計（令和 5 [2023] 年 10 月末現在）によると、現在日本では約 200 万人の外国人労働者が働いており、業種別では製造業等に就労する人が約 55 万人と最も多く、建設業は約 14 万 5 千人である。本稿では、これら製造業や建設業などの現場作業に従事する外国人労働者の中で、多くを占める¹「技能実習」や「特定技能」の在留資格で日本に滞在する人々に対する日本語教育に焦点を当てる。

日本語教育では、以前から「高度外国人材」（高度人材受入推進会議, 2009）²と呼ばれる人々を対象とした「ビジネス日本語」分野の研究が行われ、研究成果が蓄積されてきた（李志暎, 2002; 葦原他, 2020）。一方、本稿で対象とする上述のような外国人材は、近年の増加に伴いようやく言及され始めた。

黄（2021）は JSP（Japanese for Specific Purposes）分野における「職業目的の日本語」の下位分類として「一般職業目的の日本語」（いわゆる「ビジネス日本語」）と「特定職業目的の日本語」を設定し、さらに後者を細分化して「高度専門就労目的の日本語」と「技能就労目的の日本語」という分類を立てることを提案する。そしてこの「技能就労目的の日本語」を用いる現場で働くのが、技能実習生や特定技能人材などであるとする（黄, 2021: 64 頁）³。このように「高度外国人材」が必要とする日本語と、技能実習生や特定技能などの人材が必要とする日本語は必ずしも重ならないのであるが、なぜか日本語教育分野ではこの「技能就労目的の日本語」分野に関してあまり注目されてこなかった（真嶋, 2021）。

本稿では、上述のように製造業や建設業などの現場作業に従事する技能実習生や特定技能人材を対象とし、彼らに対する日本語教育について論じるが、本稿では彼らを「技能人材」と呼ぶこととする。長年開発途上国の人材育成を行い、日本語教育も提供してきた一般財団法人海外産業人材育成協会（AOTS）は、「技能実習」、「特定技能」、「特定活動（EPA 候補者）」などの在留資格で就労する人を「技能人材」としている⁴。この AOTS の言う「技能人材」と本稿で対象とする人々とは重なりが大きい。ただし AOTS は基準を在留資格に置いているので、介護分野に従事する人々も対象に含まれる。一方、本稿では従事する業務に着目する。その点から見ると対人サービスを行う介護職と工場などの製造業とでは行う業務に異なる点が多いと思われる。そのため本稿では AOTS の「技能人材」という名称を便宜上借用するが、本稿で言う「技能人材」には介護職は含まれない。

¹ 厚生労働省の統計によると、2023 年 10 月末現在建設業に従事する外国人は約 14 万 5 千人、製造業に従事する外国人は約 55 万人である。その中で技能実習生と特定技能人材が占める割合は、建設業で約 70%、製造業で約 47% である。

² 「高度外国人材」がどのような人々を指すのかについては、政府の高度人材受入推進会議が公開した「外国高度人材受入政策の本格的展開を（報告書）」（平成 21 [2009] 年 5 月 29 日）を参照されたい。

³ ただし黄（2021）はここに「介護」を含めている。この後で述べるように、筆者は対人サービスである介護職と工場などの現場作業では就労場面での言語行動が異なると思う。

⁴ 一般財団法人海外産業人材育成協会（AOTS）では、文化庁の令和 5 年度現職日本語教師研修プログラム普及事業就労者に対する日本語教師【初任】研修として、「2023 年度 AOTS 研修プログラム技能人材に教えたい人のための「就労者に対する日本語教師初任者研修」」を実施し、そこで技能実習、特定技能、特定活動（EPA 候補者）、技術研修生などを「技能人材」としている（ウェブページ）。

技能実習生や特定技能人材は就労を目的として来日する人々であるが、日本に滞在できる期間が定められている。現行の技能実習制度においては、技能実習1号から3号までで5年間、特定技能制度においても1号の資格で5年間となっており⁵、その間家族の帯同は認められていない。特定技能2号は在留期間更新の制限がなく家族の帯同も認められるが、認定を受けるためには「上級技能者のための試験である技能検定1級の合格水準と同等の水準」の試験の合格が必要とされている⁶。特定技能2号の在留資格は、出入国在留管理庁によると2022年6月末時点で初めて1人、2023年6月末でわずか12人が認定されているのみで、狭き門となっている⁷。よって本稿を執筆中の2024年5月現在、本稿で対象とする「技能人材」の多くは、いずれ日本を離れる「還流型」人材（宮島・鈴木、2019）である。

本稿では技能人材を対象とした日本語教育に関する先行研究の動向をまとめ、そこから見える課題を明らかにする。そしてその背景を考察し、技能人材に対する日本語教育のあり方について再検討することを目的とする。論考を進める前に、本稿の社会的な背景を押さえておきたい。まず2節で日本の技能人材受け入れの変遷を、3節で彼らに対する日本語教育施策の変遷をまとめる。

2. 日本の技能人材受け入れの変遷

日本の外国人労働者受け入れは近年始まったことではない。日本は第二次世界大戦以前より近隣地域から多くの人々を労働力として強制的に日本国内に移住させた歴史を持つ（李洙任, 2010; 田中, 2013）。この強制的な移住は多くの人々に苦難を強いるものであったが、現代にいたっても、被害者に対する補償などの多くの問題を残している。1980年代のバブル経済期には、多くの外国人労働者が日本経済を下支えしたが、その中に超過滞在者を含む非正規の外国人労働者もいたとされる（駒井, 1999; 永吉, 2020）。そこには、当時来日にあたって査証が必要なかったイラン、パキスタン、バングラデシュなどの国々から来日した人々も含まれていた（李洙任, 2010; 布尾, 2016）。

1990年代前半に約30万人いた超過滞在者はその後漸減していき、それに代わるように南米からの入国者が増加している（田中, 2013: 221頁）。田中（2013）は外国人労働者の受け入れに関する日本政府の政策変更がその背景にあると指摘する（田中, 2013: 222頁）。それが1989年に行われた出入国管理及び難民認定法（以下、入管法とする）改正である。

日本における技能人材の受け入れが大きく進む契機となったのは「1990年体制」（明石, 2010: 97頁）と呼ばれるこの1989年の入管法の改正であった。法律上は工場などの現場作業に従事する労働者をフロントドアからは受け入れないことが定められていたが、結果的に日本人と血縁関係のある人（南米出身者など）や日本で技術を学ぶことを名目に来日する途上国出身者（技能実習生など）をサイドドアから受け入れることとなった⁸。特に後者の技能実習生は、労働人口が減少し人手不足に喘ぐ現場に労働力を供給するという本音がありながら、あくまで国際的な技術移転であるという建前を日本政府が崩さなかったため労働者ではないとされ、違法な長時間労働の強制、賃金不払い、強制帰国などといった労働法規違反や人権侵害が多発した。それに対する国際的な批判もあり、2022

⁵ ただし受け入れができるのは一定の要件を満たす実習実施者（受け入れ企業）及び監理団体に限られる。

⁶ 出入国在留管理庁ウェブサイト「特定技能」に係る試験の方針について（令和2年1月30日）」を参照。

⁷ 出入国在留管理庁ウェブサイト「特定技能在留外国人数の公表」参照。

⁸ 海外からの労働者受け入れにおいて、国が労働者受け入れ制度を整え、正面から労働者受け入れることを「フロントドア」、他の目的で作られた制度を窓口として受け入れることを「サイドドア」と言う（永吉, 2020: 48頁）。

年末から法務省有識者会議において技能実習制度廃止の議論が開始された⁹。

この有識者会議において検討されてきたのが、技能実習制度を 2019 年に新たに創設された在留資格「特定技能」に統合するという案であった。しかし 2023 年 11 月に公開された「最終報告書」では、非熟練労働者の受け入れ制度を「人材育成」という目標を掲げて「育成就労」制度とし、継続させることが提案され、さらに「育成就労」から特定技能制度への接続を強化する枠組みが示された。この「最終報告書」を受け 2024 年 2 月には外国人材の受け入れ・共生に関する関係閣僚会議において技能実習制度に代わる制度が正式に「育成就労」制度となることが決定し¹⁰、2024 年 3 月には育成就労法案が閣議決定され、国会での審議が開始された¹¹。

「特定技能」は、2019 年の創設当時、日本が単純労働者をフロントドアから受け入れる最初の在留資格となると言われ、社会の注目を集めた。特定技能には「特定技能 1 号」とその先の「特定技能 2 号」があり、既述の通り「特定技能 2 号」は家族の帯同も認められ、永住につながる在留資格とされる。在留資格創設直後の 2020 年より新型コロナウイルス感染症のパンデミックが起これ、国境を越えた人の移動が厳しく制限された期間が長く続いたこともあり、技能実習を修了した人が在留資格を「特定技能 1 号」に変更して日本滞在を継続するケースが主で人数も多くはなかった。しかし「特定技能 1 号」の人数は近年増加傾向にある¹²。

以上のように日本の技能人材受け入れは、近年の在留資格の増設もあり規模としてはかなり進んでいると考えられる。日本は着実に「移民国家」になりつつあるという指摘もある（是川, 2019）。しかしながら日本政府は移民政策¹³を否定し続けている。経済界の要請に応えるため国内に大量の労働力を供給しながら、彼らを移民としては受け入れないという実態と建前との間にある歪みが、日本の技能人材受け入れの問題の根底に存在する。技能人材は、実態としては現在の日本経済を支えている存在であるにもかかわらず移民ではないとされているため、移民受け入れ先進国である欧米諸国のように受け入れ制度が整えられることも、彼らに対する社会統合のプロセスも、現在の日本には存在しない。

3. 技能人材に対する日本語教育施策の変遷——「生活」から「就労」へ

日本語教育において、留学生とは異なる学習者として「生活者」というカテゴリーが注目されるようになったのは、前節で述べた「1990 年体制」をきっかけに南米出身の人々をはじめとする定住者が増加したためだと言われる（伊東, 2019）。「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」（文化庁, 2010）には「生活者」とはだれを指すのかの説明として

⁹ 「技能実習制度及び特定技能制度の在り方に関する有識者会議」については、法務省出入国在留管理庁のウェブページに第 1 回から第 16 回までの会議の詳細な資料が公開されている。

¹⁰ 日本経済新聞（2024 年 2 月 9 日）「政府、「育成就労」の方針決定 外国人材、転職しやすく」参照。

¹¹ 日本経済新聞（2024 年 3 月 16 日）「外国人材、アジアで争奪、「育成就労」法案を閣議決定 キャリア形成支援必須、韓国・台湾、受け入れ枠拡大」参照。

¹² 出入国在留管理庁ウェブページ「特定技能在留外国人数の公表」参照。

¹³ 本稿で「移民」という語を使用する際は、国際連合の見解にしたがう。国際連合広報センターのウェブページでは、移民には法的な定義はないが、「3 カ月から 12 カ月間の移動を短期的または一時的移住、1 年以上にわたる居住国の変更を長期的または恒久移住とする」ことが一般的だと述べられている。国連のこの見解によれば、「移民」は移動先で必ずしも定住または永住するとは限らないということになり、本稿で焦点を当てる技能人材は「移民」の一類型ということになる。しかし日本政府は異なる見解でこの語を用いており、恒久的に日本に滞在する人を「移民」としている。

「わが国において日常的な生活を営むすべての外国人を指すものである」と書かれている(2頁)。このように「生活者」は、日本で生活を営む広範囲の人々を含んでいる。

2007年には文化庁で「生活者」としての外国人を対象とした日本語教育の取り組みが開始され、その成果物として上述の「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」などが公開された。この「標準的なカリキュラム案」では「生活者としての外国人」が行う「生活上の行為」が大規模調査により抽出され、それに対応する能力記述文が示された。

しかしながらこの「生活者」という広範なカテゴリーは当初から曖昧さが指摘されていた(春原, 2009)。「生活」という言葉であまりに広範囲を包摂しようとしたため個々の事情まで反映することができなかった。労働者にとって必須であるはずの「働く」という言語行動は上述の「生活上の行為」からは除外された¹⁴。

当時「生活者としての外国人」像として主に描かれたのは南米出身の人々などの定住者だったようだ¹⁵。技能実習生は、当時すでに地域の日本語教室などでは学習者として大きな存在となっていた¹⁶が、上述の文化庁の資料には「生活者としての外国人」であると明文化されなかった。日本滞在の期限が制限された技能実習生とは違い、定住者であれば滞在は長期化する可能性が高く、日本語教育の必要性は認識されやすい。一方で技能実習生は日本に短期間しか滞在せず、いずれ出身国へ戻る事が決められている。さらに彼らは日本の技術を学ぶために来ており、正式な労働者ではないとする技能実習制度の制度理念(建前)がある。それらが、実際には学習者として存在していた彼らを当時の日本語教育施策の中で見えない存在にしていたのではないかと考えられる。

しかしその後、2019年に「日本語教育の推進に関する法律」が公布、施行され、それを受けて2021年に「日本語教育の参照枠」が策定された。「日本語教育の参照枠」は、日本語教育関係者や日本語学習者自身が生活、就労、留学などのそれぞれの活動場面に応じた日本語教育の基準や目標の共有を可能にするための指標として作成された。この「参照枠」を基として「留学」、「生活」、「就労」などの各分野における能力記述文の作成が進められている。

まず2022年には「生活」分野において「地域における日本語教育の在り方について(報告)」が公開された。これは先行する「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案」を改善し、「日本語教育の参照枠」と合流させたものである。社会状況の変化で必要性が高まったとして「生活上の行為」に「標準的なカリキュラム案」では除外されていた「働く」と「子育て」を追加している。

¹⁴ 除外の理由は「子供の有無や仕事の有無により必要性が異なるため」と書かれている(「標準的なカリキュラム案」3頁参照)。

¹⁵ 第110回文化審議会国語分科会日本語教育小委員会において「生活者としての外国人」という表現が使われたのは2006年であり、その時期は南米出身の日系人への行政サービスでの対応が集住都市などで政策課題となっていた時期と重なるという指摘が大木義徳委員からなされている。

¹⁶ 「生活者としての外国人」には技能人材(当時、特定技能制度は存在していなかったため、技能実習生)は確かに含まれている。「標準的なカリキュラム案」の運用の参考とするために作成された「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について: 活用のためのガイドブック(文化庁, 2011)には、地域日本語教室で学ぶ学習者の例として技能実習生Cさんが挙げられており、Cさんの学習ニーズのうち最も必要性が高いことは「実習現場の人と日本語で話す」であると書かれている(30-35頁参照)。確かに地域日本語教室は「就労」に特化した日本語教育は提供していないかもしれないが、技能人材は「生活者としての外国人」という広い枠組みに包摂されながら、地域日本語教育における学習者として存在し続けていた。

続いて「就労」分野では、2021年に「就労場面に必要な日本語能力の目標設定ツール」¹⁷が厚生労働省によって公開されている。この「目標設定ツール」では、「外国人労働者の言語行動」として「聞くこと」、「話すこと」、「やり取り」、「オンライン」などが挙げられ、それぞれに能力記述文が用意され、一つのルーブリック¹⁸に収められた上でCEFR（Common European Framework of Reference for Languages）に準拠したA1からB2までのレベルが振られている。ここで同ツールについて詳しく論じることは紙幅の都合上できないが、重要な問題点だけは指摘しておきたい。同ツールでは上述の黄（2021）の述べる「高度専門就労目的の日本語」や「技能就労目的の日本語」などの違いは全く考慮されていない。業種によって言語行動が異なるということは既に述べた通りだが、企業によっても、さらには同一企業内でも担当する業務によって言語行動は異なることが予想される。就労場面のこのような多様な実態を無視し、そもそも異なるものを単一の尺度で測ることは、そこに人としての社会的階層や優劣性が存在するという誤解を招いてしまうのではないだろうか。この「就労」分野の日本語教育施策の枠組みにおいては、実際に働く人々の実情が十分に反映されているとは言えない。

田尻（2017b）は日本では政府が「移民」という用語を避けているために、従来移民受け入れを行ってきた欧米諸国のように受け入れ国の言語（日本語）を学習するシステムを構築してこなかったと述べる。実態としては300万人以上の移民が存在しているにもかかわらず、日本政府はいまだに移民を認めない。そのためそれに伴う日本語教育を含めた言語政策もまた、不在のままである。使い捨ての労働力としてではなく彼らを「人」として受け入れるにあたり欠くことのできない言語、その一つである日本語の能力を保障する役割を担う日本語教育が、日本の技能人材受け入れにおいては機能していない。しかしながら、そこに大きく関わるはずの日本語教育業界からは移民の受け入れ政策自体に働きかけるような動きはあまり起こっていない。

技能人材の受け入れにおいて日本語教育が機能していない一例として、技能実習制度改革の議論を挙げる。既述のように法務省の有識者会議による「最終報告書」（2023年11月）を受け、2024年2月9日には政府方針「技能実習制度及び特定技能制度の在り方に関する有識者会議：最終報告書を踏まえた政府の対応について」が閣議決定されたが、そこでは現行の技能実習制度からの改善点として、入国時や在留資格変更時に一定の日本語能力を求めるとしている。具合的な基準として入国時に「日本語能力A1以上（日本語能力試験N5など）」の能力を証明すること、またはそれに相当する日本語講習を「認定日本語教育機関」¹⁹などで受けること、特定技能1号への変更時には「日本語能力A2以上（日本語能力試験N4など）」の能力を証明することが必要と書かれている。

以前はなかった日本語能力の基準が明確に示されたことを評価する声もある。しかし筆者がここで問題だと考えるのは、上記の日本語能力の基準が何を根拠にして設定されたものなのか明確ではないことである。就労を主な目的とする人々が必要とする言語能力を保障するために示された上記の基準は何をもって妥当であるとされるのか、代わりに受ける講習の内容は何か、教育の質をいか

¹⁷ 厚生労働省は同ツールを「日本語教育の参照枠」に先がけて公開している。田尻・大津（2010）において、多様な省庁で日本語教育施策が進められ、統一されていない状況が指摘されているが、同様の状況が2021年時点でも起こっていたことになる。

¹⁸ 評価の観点とその尺度をいくつかの段階に分けて文章で示した一覧表のこと。

¹⁹ 「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」の公布を受け、一定の基準を満たす日本語教育機関が文部科学省により「認定日本語教育機関」として認定を受けることとなった。

に確保するのかなど不明な点が多い²⁰。この点について日本語教育業界からの意見はいまだ聞かれない²¹。

以上2節と3節において、日本の技能人材受け入れと彼らに関わる日本語教育施策の変遷について概観した。小括すると、まず人材受け入れについては就労現場に労働力を供給するということが最優先事項として推し進められたと言えるだろう。彼らは移民ではなく労働力と見なされ、その結果、彼らの人権の尊重や生活、情報アクセス面の保障に対しては十分に配慮がなされなかった。そして日本語教育業界はその流れに抗うことはなく、それを追従する形で様々な施策を整えてきた。

日本語教育が技能人材受け入れにおいて重視されていない状況に、なぜ日本語教育業界は声を上げないのだろうか。この問題の背景にあるものを明らかにするために、次章では日本語教育分野における技能人材を対象とした先行研究を、教育に関わる研究、言語使用実態に関わる研究に分け、それぞれの課題を検討する。前者に関しては、主に日本語教育の提供の場となる地域日本語教室と、技能人材の中で日本語教育が義務付けられている技能実習生に対する日本語教育にそれぞれ焦点を当てる。

Ⅱ. 日本語教育分野における技能人材を対象とした研究の動向

1. 教育に関わる研究

(1) 地域日本語教室をフィールドとした研究

2024年4月の「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」（令和五年法律第四十一号）施行に伴い、「就労」の課程を置く日本語教育機関の認定制度が創設されることとなった²²。今後、技能人材を含む働く人々の「就労」に関わる日本語教育は上記の課程を置く日本語教育機関が主に担うことになると考えられる。しかしこれまで技能人材に対し「就労」に特化した日本語教育を提供する場はほぼなく²³、そのため技能人材が日本語を学ぶ場として中心的な存在となってきたのは地域日本語教室であった。

地域日本語教室をフィールドに行われた調査、研究は、学習する側、受け入れる側、教育実践などを対象にしながら、地域日本語教室の存在意義を次のように主張する。それは、地域日本語教室は単に体系的に日本語を「教える」場ではなく、交流の機会や地域参加の機会を提供する場であり、参加者にとっての「居場所」である。また、地域日本語教室は上下関係が希薄なため参加の際の心理的障壁が少なく、学習者が委縮せず参加でき、さらに参加者だけでなく地域住民とも広く交流する機会が得られるという（景山, 2017; 村田, 2020; 樋口尊子, 2021; 平田, 2023; 深江, 2023 他）。新型コ

²⁰ 来日前の「日本語能力試験 N5」（A1）という基準は、現行の特定技能制度において A2 を求めているため、そこに合わせて設定されたと筆者は考える。このような根拠に基づいて定められた基準であるとすれば、それが就労において必要な日本語能力を保証するものとは言えないことは明らかである。

²¹ 田尻英三は『ひつじ書房ウェブマガジン未草』（2023年5月9日付）において、そもそも同有識者会議に日本語教育の専門家が一人も入っていないことが、日本の外国人労働者受け入れにおいて彼らの日本語能力の担保が問題にされていないことを示していると批判している。

²² 文化庁内における日本語教育の管轄部署は2024年4月から変更となり、これまでの文化審議会国語分科会から、文部科学省の総合教育政策局日本語教育課に移管された。

²³ 一定期間日本語教育を受けることが定められているのは技能実習生のみである。その技能実習生も、就労を開始した後日本語学習を続けるかどうかは個人の意思に任されている。このような状況で地域日本語教室は、彼らが日本語教育にアクセスすることができる限られた場の一つであった。

コロナウィルス感染症の拡大下にあってもオンラインによるクラスの開講、交流会の開催など試行錯誤をしながら地域日本語教室の運営は続けられた（中東, 2021; 坂本他; 2023）。行動が制限され人々が孤立を深める中、地域日本語教室が人と触れ合うことができる貴重な場だったという人もいたであろう。コロナ禍のような困難な状況下でも教室を運営し続けたのは、そのような地域日本語教室の「居場所」としての存在意義が強く再認識されたからだと考えられる。

地域の特色ある取り組みを行う自治体もある。島根県は外国人散在地域が広範囲にわたるため、しまね国際センターでは日本語教師が学習者の住む地域に出向いて指導を行う訪問日本語教育の提供を行っている（2023年7月現在）。その活動について述べた仙田・小菅（2020）は、島根県には外国人材受け入れにおける三つの課題として「地域社会からの信頼の醸成」、「外国人材のキャリア支援」、「地域社会とのつながりの形成」があると述べる。仙田・小菅（2020）は島根県のケースについて述べたものであるが、他地域でも同様もしくは類似のことが言えるだろう。

仙田・小菅（2020）は地域日本語教室がこれらの課題を克服するのに必要な五つの機能（「居場所」、「交流」、「地域参加」、「国際理解」、「日本語学習」）を潜在的に有しているとする。これらの機能が「地域社会からの信頼の醸成」と「地域社会とのつながりの形成」に関わることは想像しやすいが、「キャリア支援」にはどうつながるのだろうか。仙田・小菅（2020）によると、外国人住民が日本語ボランティアと日本語を使って新しい人間関係や地域の生活習慣などを獲得することが「キャリア支援」につながるのだという（12頁）。

この点については村田（2020）がより詳しい。村田（2020）によると地域日本語教室を通じて外国住民が地域住民と出会い、それが学習者の日本語学習と教室への参加の動機付けとなり、そこで日本語を身に付けることや人との関係構築を経験することによって、職場コミュニティへの円滑な参加が促され、職場での問題の深刻化を防ぐことにもつながるという（156頁）。つまり外国住民が地域日本語教室で日本語、周囲の人々との交流の仕方を学び、それを職場で応用することによって職場でのコンフリクトを解消、もしくは軽減することが可能になるということだろう。

村田（2020）では、日本社会に自分を合わせ、変容する外国人住民の姿が主に語られる。しかし地域日本語教室が促すのは学習する当事者の変容だけではない。例えば上述の仙田・小菅（2020）の述べる地域日本語教室の持つ五つの機能のうち、「交流」し「国際理解」（お互いの文化や価値観を認めあう）を深めることによって「地域社会からの信頼の醸成」や「地域社会とのつながりの形成」が達成されるのであれば、「交流」や「国際理解」を実践するのは外国人住民だけでない。地域住民側もそこに含まれるはずである。運営する側、日本語を教える側、地域の住民も意識の変化や学びを得るという点に着目した研究には米勢（2006）、松岡・足立、（2018）、平田（2023）、坂本他（2023）などがある。

このように多様な機能を持つ地域日本語教室であるが、それを担う人材の育成については「生活者としての外国人」に対する日本語教育施策が進められた当時から議論が行われてきた（米勢, 2010）。その内容は2018年に文化庁文化審議会国語分科会において「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」として取りまとめられたが、同報告では、地域日本語教育に携わる人材には日本語教育の知識、技術だけでなく異文化間コミュニケーション能力や他者との協働に対する柔軟性なども必要とされる²⁴。2020年には文化庁文化審議会国語分科会において「日本語教師の資格

²⁴ 地域日本語教育コーディネーターと日本語学習支援者では求められる能力と資質が異なる。前者は教室運営を担う

の在り方について（報告）」が取りまとめられ、2024年4月から日本語教師は国家資格となった²⁵。

以上のように地域日本語教育を担う日本語教育人材に求められる専門性は決して低いわけではない。それにもかかわらず、この分野がほとんどボランティアによって運営されているという状況が一向に変わらないことについて問題を指摘する声は少ない²⁶。文化庁の「令和4年度日本語教育実態調査報告書」を見ても相変わらずボランティアが全体の約49%を占めている。「国内の日本語支援者、日本語教育関係者のほぼ半数をボランティアが占め、更に全体の9割近くが非正規雇用であること〔中略〕を考えると、外国人が置かれている社会的地位がおのずから透けて見えてくる」という春原（2009）の指摘は極めて重い（ii頁）。

確かに地方によっては日本語教育人材の確保そのものが難しい現状もある。北海道では地域によって人材確保ができないところもあり、日本語教育の専門研修を受けていない人が日本語指導にあたる場合も多いという（中川・神谷, 2017）。富山県の外国人従業員を雇用している企業を対象に行われた調査によると、社内で日本語教育を行っている企業は一定数あるものの、担当しているのは社内の日本人従業員で、日本語教育の専門家ではないという結果であった（田中他, 2021）。

憲法学者の杉本篤史は、地域日本語教室がボランティアによって成り立っている現状が政府の立法不作为による学習者の人権（「言語権」Linguistic rights）の侵害にあたると厳しく批判する（杉本, 2023: 130頁）。言語権とは、もともとは少数言語の話者集団が、多くの場合国家語となっている大言語話者の集団の中で社会生活においてコミュニケーションをとる権利が概念化されたものである（かどや, 2012, 2017）。1996年に採択された「世界言語権宣言」は、言語権が指す権利を「自集団の言語と自己同一化し、これを学校において習得し、また公共機関で使用する権利」、そして「当該地域の公用語を学習する権利」とする（言語権研究会, 1999）。言語権が指す二つの権利のうち、一般的に移民に対する日本語教育は後者の「公用語を学習する権利」に該当すると考えられている。

杉本が問題視するのは、日本語教育という本来国家が対処しなければならない人権（言語権）の問題が人々の善意（ボランティアリズム）によりカバーされているという地域日本語教室の現状である。地域日本語教室が長年ボランティア依存であり、それが当事者の努力や周囲の支援者、日本語教育をはじめとする研究者の支援で何とか運営できている状況、そしてそのために国家は保障政策から逃れられているというこの状況は、まさに「合成のパラドクス」²⁷（寺沢, 2019）の一例である。杉本は、人権政策は国家が十分な予算と人員を割いて行うべき国策の中心にあるものとし、ボランティアに依存してきた地域日本語教室の仕組み自体が学習者の言語権を制約している可能性があると述べる。

地域日本語教室に関わる先行研究においては、日本語教育の実践の場に焦点を当て、活動内容や

ため、社会情勢についての知見や機関のマネジメント能力なども求められる。

²⁵ 日本語教師は「登録日本語教員」として文部科学大臣の登録を受けることとなった。「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定などに関する法律」を参照。

²⁶ 地域の日本語教育がボランティアリズムによって行われていることを問題だとする論稿には、まず後述する杉本（2023）がある。また山田（2003）は、ボランティアが地域の日本語教育を担うことによって本来行政等「責任が持てる主体」が行うべきことを奪っている可能性に、地域日本語教育に従事する本人が思いいたすべきだと述べている（25頁）。山田のこの主張は、後述の「合成のパラドクス」（寺沢, 2019）への当事者の気づきを促すものである。さらに真嶋・道上（2021）でも、制度上義務付けられていない就労開始後の日本語教育を地域のボランティアや夜間中学校などが担っている現状は問題であると述べているが、その理由などは述べられていない（387頁）。

²⁷ 「合成のパラドクス」とは、各アクターがそれぞれの合理性に基づき行動した結果マクロ的には非合理的な状況が生まれる現象を言う（寺沢, 2019: 113頁）。

成果に関しての調査、報告、研究がなされる一方で、杉本が問題視するボランティア依存が続く状況とその根底にある政策上の課題や、受け入れ制度における日本語教育の位置付けの低さなど、社会構造にまで言及し、それを批判的に論じる研究は上述の春原（2009）、田尻（2017b）などごく限られている。言語教育という側面がより注目され、その範囲を超えた議論はまだまだ十分に行われていないと考えられる。

（2）技能実習生に対する日本語教育に関する研究

本節では技能実習生に焦点を当て、彼らに対する日本語教育に関する研究をまとめる。本稿の冒頭でも述べた通り、技能人材は現在、技能実習生が主である。他の在留資格と異なり、現行の制度において技能実習生は日本語教育を一定期間受けることが制度上定められている²⁸。まず入国した後、監理団体²⁹において原則約2カ月間の講習（座学）を受講し、日本語、日本での生活に関する知識、出入国および労働に関する法令などに関して学ぶことになっている。しかしこの約2カ月という期間は短縮することが可能である。入国前、送り出し国の特定の機関（主に送り出し機関）において6カ月以内に1カ月以上かつ160時間以上の講習を受講した場合には、来日後の講習を約1カ月に短縮できる。このように技能実習生に対しては、日本へ入国する前に送り出し機関において、入国した後は監理団体において日本語教育を行うことが制度上義務付けられている。

入国後の監理団体における講習について荒島・吉川（2019, 2021）が行った調査によると、講習では「遅刻をしない」、「率先して挨拶をする」、「言い訳をしない」、「「迷惑」を考える」といった内容の「マナー教育」と呼ばれる指導が日本語の授業に取り入れられているという。このようなある種の「躰」教育を技能実習生に対して行っている機関は多いようである³⁰。黒田（2009）も指摘するように、企業主・監理団体職員と技能実習生の間には家父長制度的な要素（企業主・監理団体が教える側、つまり親であり、技能実習生は教えられる側、つまり子である）が濃厚な場合がある。

荒島と吉川は、この指導では「受け入れ企業が望む人材、つまり従順で扱いやすい人材を育成することが主眼となっている」（荒島・吉川, 2021: 211 頁）と批判し、監理団体が受け入れ企業の要求をそのまま一方的に受け入れるのではなく、技能実習生の文化背景を受け入れ企業側に伝えて理解を求める、技能実習生の日本語レベルに合わせてわかりやすい日本語の使用を依頼するなど、監理団体から受け入れ企業に対し、技能実習生の立場に立った働きかけを行うべきだと述べる。荒島と吉川が言うように、現場で求められることを無批判のまま日本語教育に内面化するのではなく、疑問を提起し、改善を求めるという姿勢は必要であろう。技能人材に対する日本語教育が盲目的な現場至上主義であっては、雇用される技能人材は常に下位に位置するという構造を日本語教育によっ

²⁸ 「外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律施行規則（平成28年法務省・厚生労働省令第3号）」

²⁹ 技能実習の受け入れの区分には「企業単独型」と「団体監理型」があり、現在はほとんどが「団体監理型」である。本稿では後者に絞って論を進める。この二つの型の大きな違いは受け入れスキームにおける参加者の数である。「企業単独型」では、技能実習生の募集と受け入れに第三者が介入せず、候補生と企業との間の直接契約によって受け入れがなされる。一方「団体監理型」においては送り出し機関（送り出し国）、監理団体（日本）が関与している。技能実習生は送り出し機関で日本語教育等を受けた後に来日し、監理団体を經由して、各受け入れ企業（実習先）に配属される。

³⁰ この「躰」教育（「軍隊式」とも呼ばれる）は、送り出し機関においても行われている（斎藤, 2015; 姜, 2016）。また、技能実習生を対象に作成された日本語教材にその要素が色濃く出ているものがある。ただしその問題は本稿のテーマの範囲を超えるため、稿を改めて論じたい。

て再生産することになりかねないからである。

さらに荒島・吉川(2019, 2021)は監理団体が技能実習生の日本語学習動機付けが低いことを問題視していると述べる。この技能実習生の日本語学習動機の低さについては、中谷(2021)も取り上げている。中谷(2021)は監理団体が入国後講習の後も自主的に開講している日本語教室³¹での教育実践について報告している。同日本語教室は監理団体が開講費用を全て負担し、技能実習生の費用負担はない。しかしながら欠席する技能実習生も多く、その理由の一つは日々の業務による疲労であるという(中谷, 2021: 189 頁)。技能実習生に限らずほとんどの技能人材にとって日々の主な活動は働くことであり、日本語学習はその余暇を利用して行われる。さらに技能人材が従事する仕事は立ち仕事であることが多い³²。1日8時間以上働き、残業もすれば相当な疲労が蓄積されるはずだ。その上で日本語学習を行うのは体力的にもかなり負担が大きいことは容易に想像できる。

それ以外の学習動機の阻害要因として、馮(2013)は中国の技能実習生を対象に行った調査から、そもそも来日目的が学習ではないこと、日本滞在期間が制限されていること、日本語を使わなくても仕事や生活ができる環境があること、中国国内において日本語人材が飽和しつつあるため、帰国後日本語能力を生かした仕事を得ることが難しいことなどがあると述べる。一方で中川・神谷(2018)は、北海道のある企業をモデルケースとして調査を行い、技能実習生の日本語学習動機を高めるには、来日目的が明確であることや学習環境が確保されていること、周囲の人間関係が良好であることなどが必要であるとする。

このように技能実習生の日本語学習動機を扱った研究は複数あるが(守谷, 2020; 鍋島, 2023 他)、「どうすれば学習動機が高まるのか」、「どうすれば日本語習得が進むのか」、「どうすれば日本語でのやり取りがスムーズにできるようになるのか」という目標を見つめる視座からは、彼らにも「日本語を学ばない権利」があることが見えにくくなる。

技能人材にとって日本語学習は義務ではない。技能実習生は来日前と来日後に一定期間日本語を学ぶことが定められているが、企業に配属された後の日本語学習は任意である。よって彼らは日本語を学ばないことを選択できるのである。しかしながら、技能人材の日本語を学ばない権利やそれに代わるオルタナティブについて言及した日本語教育の研究は限られる³³。

本節まで、技能人材への日本語教育に関わる先行研究を地域日本語教室に関するものと技能実習生に対する日本語教育実践に関するものに分けて概観し、それぞれの課題を指摘した。まとめると次のようになるだろう。まず、教育実践の場を重点的に論じる一方で、その教育実践が基盤とする政策体系やその妥当性についてまで議論されることは少なく、そのために教育実践を規定している層に潜む課題は看過される傾向がある。さらに日本語学習動機について着目する研究は多いが、そ

³¹ 技能実習制度では、入国後講習の後の日本語教育は義務付けられていない。中谷(2021)の事例のように各企業に配属された後も日本語教室を開講することは、監理団体にとって義務ではない。

³² 技能人材が従事するのは建設や工場での現場作業であり、これらの業種では立ったまま作業をすることが多いと考えられる。また筆者はこれまで100人近くの技能人材にインタビューを行ってきたが、縫製工場で働く人以外、座ったまま作業をするという人はほぼいなかった。さらにベトナムの送り出し機関における来日前講習では、日本で従事する作業が立ち仕事である場合が多いため、それに慣れさせようと、学生を立たせたまま授業を行うところもあるという。このような送り出し機関の例は、在ベトナム日本国大使館のウェブページや、アジア産業・経済専門誌『アジア・マーケットレビュー』(公益財団法人東亜総研)などでも紹介されている。

³³ 真嶋・道上(2021)は、制度上必須ではない日本語学習の継続を強要することはできないと述べる一方、現状として日本語能力の不足によって困難に直面するケースが散見されることから、現行の制度の欠陥を指摘している(386頁)。

ここでは日本語学習の必要性が自明視され、日本語を学ばない権利に配慮した研究はほとんど見られない。やはりそれも、技能人材の受け入れ政策全体を包括的に俯瞰する視点の欠如によるものと思われる。地域日本語教室のほとんどがボランティアで運営されていることを政府の不作为であり学習者の言語権の侵害であると批判した杉本は、一方で日本語教育の専門家が日本語教育を言語政策として正当化しようとする場合に「言語権」概念に基づいた学習の権利に言及することを批判している（杉本, 2020）。杉本によれば、学習の義務付けが結果的に移民の社会統合を容易にし、移民の在留国での生活向上や自己実現に寄与することはあり得るが、移民の自己実現の権利（人権）を保障するために学習の義務付けをするのは「倒錯した」権利論である（杉本, 2020: 112 頁）。つまり技能人材にとって日本語を学ぶことは義務ではないのだから、彼らは学ばないことを選択することのできるものであり、日本語教育は彼らが望む場合に限り、提供されるものである。

2. 言語使用に関する研究

本節では、技能人材の言語使用に関する研究を見ていく。ネウストプニー（1981, 1995）は、日本語教育の出発点は実際の日本語使用場面の研究にあると述べた。技能人材の就労場面での言語使用を録音、分析した調査も決して多くはないが、存在する。浜松国際交流協会（2009）の調査では、外国人従業員を雇用する企業において調査者が参与観察を行うと同時に同企業の職場におけるやり取りの録音も行った。同調査の結果は企業内で開講される日本語教室のカリキュラムの開発に生かされている。

技能実習生の就労場面における日本語のやり取りを調査した研究としては、まず飯田（2021）がある。飯田は農業の作業現場をフィールドに、耕種や畜産といった分野の事業を行う企業で働く技能実習生が就労場面で日本人と行う日本語でのやり取りを録音し、分析した。飯田が着目したのは日本語の言語形式ではなく、やり取りの参加者が果たす役割である。複数の技能実習生がいる場合、その中で先輩にあたる人がリーダーとなり、作業の面でも日本語の面でも後輩をサポートし、日本語母語話者と技能実習生の橋渡し役となる。そして、そのようなリーダーの能力を飯田は「コミュニケーション」能力とする。

飯田の言う「コミュニケーション」能力とは、ただ単に日本語の運用能力が高いだけでなく、リーダーとしてグループをまとめ、サポートする能力を含むものである。飯田はこの「コミュニケーション」能力が高い技能実習生は企業に雇用継続を望まれる場合が多いと述べ、彼らに対する日本語教育にグループワークを積極的に取り入れることの有効性を主張する。この飯田の主張は、技能実習生に対する日本語教育に新しい「コミュニケーション」観を提案している点で興味深い。しかしこれはあくまで受け入れ側の視点からの評価であり、技能実習生本人が「コミュニケーション」能力をどのように捉えているのかという点には触れていない。

張（2021）は鉄骨工場の作業現場において収集した音声データの中で、日本語母語話者側の発話に着目した。日本人従業員が技能実習生に対して発した発話の文末表現を抽出し、「～し」、「～から」や体言止めなどの「言いさし」の形が多く用いられていること、普通体が用いられていること、動詞の変形はほとんど見られないこと、「ちゃう」（てしまう）、「てる」（ている）といった縮約形が多く用いられていることを明らかにした。そしてそれらを既存の日本語教材の内容と比較し、相違点が多いことを示した。さらに張（2022）では就労場面における日本語母語話者側の丁寧体と普通体の間のスピーチレベルシフトに着目し、「念押し」や「同意や共感を示す」、「作業終了の合図」な

どでシフトが起こることを明らかにしている。

このような調査は、日本語教材の真正性を高めるという目的のために必要なものであるが、張(2021)も述べる通り、実際の言語使用場面に即した教材にするためには「聞く」だけでなく「話す」も視野に入れなければならない。張は、その際には実習生に期待されるスタイル(丁寧体)も検討する必要があるとする(張, 2021: 63 頁)。しかしながら普通体を使用する日本語母語話者と丁寧体を使用する技能実習生の間の非対称性や、日本語教育によりそれを助長する危険性についての言及はない。前節でも述べたが、権力の非対称性を無批判に受け入れ、それを日本語教育に内面化してしまえば、雇用する側は常に上であり技能人材は下に位置するという関係を、教えるという行為を通じて再生産することになってしまうのではないだろうか。

中川・神谷(2017)、毛利・中嶋(2021)は、既存の教材と現実の就労場面における言語使用場面との乖離^{かいり}を指摘する。具体的には、教材の言語表現が丁寧過ぎて現実場面との差が大きい、方言使用が多いが学ぶ機会がないといった問題が挙げられる。さらに就労場面の日本語で最も必要性が高いものの一つが専門語彙であるが、専門語彙は一般的な日本語教材では扱われないのでそれを事前の講習で学ぶ機会がなかなか得られていないという。重田(2020)は農業分野で使用される語彙の抽出を参与観察により行っている。しかし技能人材の職種や業務は多岐にわたり、就労する現場で使用される語彙も多様であり、個々の企業内でしか通用しない語彙(ジャーゴンなど)もあるため、汎用性の高い教材に集約することや教育実践につなげることには困難が伴うという。

では実際に技能人材の日本語能力はどうかというと、出入国在留管理庁が行ったアンケート調査「令和3年度在留外国人の基礎調査」では、自身の日本語の「話す」「聞く」能力について、技能実習生の約3割が「基本的な挨拶の会話はできる」、同じく約3割が「日常生活に困らない程度に会話できる」と回答している³⁴。

吹原(2021)は茨城県大洗町のインドネシア人コミュニティをフィールドに、インドネシア人労働者の日本語習得状況を調査した。吹原は自身が作成した語彙テストとOPI(ACTFL Oral Proficiency Interview)を用いた日本語能力測定に加え、面接法、参与観察法、質問紙法による背景調査も行い、調査対象者の日本語習得におけるコミュニティの役割を考慮に入れながら分析を行っている。日本語能力測定の結果、大洗町のインドネシア人労働者の多くは日本滞在の期間が長期化しても日本語習得が進まず、OPIでは初級のレベルにとどまっていることが明らかとなった。吹原はその理由を、農業や水産加工業などの非熟練労働においては必要最低限の日本語で対応可能であること、血縁、信仰(キリスト教)による強い紐帯で結びついたコミュニティの助けを得れば日本語を使わなくとも日本での生活が可能であることだとする。

一方、真嶋・道上(2021)は日本で就労中のベトナム人技能実習生の日本語の口頭会話能力を調査するため試験的なアセスメントを行った。アセスメントはCEFRおよびCEFR-CV(Companion Volume)に基づき、ドイツの移民・難民のための統合コースのクラス分け(プレースメント)に使用されている口頭試験を援用したものである。結果は来日後1年程度経過した人でもA1が多く、高い人でもA2のレベルにとどまっていた。しかしA1であっても就労現場における作業の遂行には支障がないようであった。

³⁴ 選択肢は7つあり、低い順から「日本語での会話はほとんどできない」、「基本的な挨拶の会話はできる」、「日常生活に困らない程度に会話できる」、「身近な話題についての会話はできる」、「長い会話に参加できる」、「効果的に言葉を使うことができる」、「幅広い話題について自由に会話ができる」である。

では実際に、限定的な日本語で彼らはどうやって作業遂行を可能にしているのか。それについては菊岡・神吉（2010）、道上（2021, 2022b）が実際の就労場面における音声データから明らかにしている。菊岡・神吉（2010）は、外国人労働者が働く職場で音声データの収集を行った。「作業現場」（日常的な作業場面）と「現場検討会」（ミーティング）の事例を取り上げ、「作業現場」においてはその言語活動を取り巻く物や行為、経験の共有、知識の共有という社会的リソースの補完を受けることによって言語的リソースが簡略化され、「これ」「あれ」などの直示表現や、専門語彙などで意思伝達を行う「一次的ことば」を用いてやり取りが成立していることを示した（菊岡・神吉, 2010: 133 頁）。

同様の様子は技能実習生の就労場면을調査した道上（2021, 2022b）でも報告されているが、道上が明らかにしたのは技能実習生が話す日本語の言語形式が不正確で理解が難しい場合であっても、必ずしもコミュニケーションに阻害が起こるとは限らないということである。道上（2021）は、同じ職場で働くことを通じてその場にいる全員が社会的文脈を共有しているため、日本語のみに頼らない相互理解が可能になっていると述べ、それは技能実習生を一人の同僚として尊敬し、受け入れる職場の心的態度によって実現されたものだとする（道上, 2021: 61 頁）。さらに道上（2022b）は、実際の言語実践は当事者達に帰属するものであり、それを外部の人間は評価することができないと述べ、当事者たちが満足しているのなら外部の人間がそれ以上、彼らに対する日本語教育の必要性を語ることはできないと主張する。

しかし菊岡・神吉（2010）は、日常的な作業場面では「一次的ことば」でのやり取りが可能であった技能人材でも、ミーティングなどの場面では社会的文脈を共有しない他者とのやり取りが生じ、これまで言語化の必要がなかったことまで言語化すること（「二次的ことば」）が必要となり、コミュニケーションの阻害が起こると述べる。このことから菊岡と神吉は、彼らが就労する企業でより十全的な参加者となるために彼らの日本語を「一次的ことば」から「二次的ことば」へと移行させることが必要であるとする。

このように日本語能力の向上と共同体への十全的な参加や社会的地位の向上は一括りにして語られることが多い（見館ほか, 2022; 吹原, 2023 など）。事実、日本語能力を高めることで社内での昇進を果たしたり、より条件の良い仕事を得たりした事例もあるだろう。しかし重要なのは、技能人材本人が日本語能力の向上とそれらとを、ともに果たそうと望み両方を実現させることと、ホスト社会の人間が技能人材の日本語能力とそれらを同一視することとは異なるということである。

Firth & Wagner (1997) は、コミュニケーションとは参与者の協働の中で生み出される現象であるため、コミュニケーション上の問題は相互作用により生じる問題であり、偶発的で間主観的なものとして捉えるべきで、個人の本質的な問題に還元すべきではないとする。さらに第二言語習得研究が学習者のコミュニケーションを欠陥のあるものと見なして研究の対象としてきたのに対し、実際には限られた言語資源であっても人は第二言語を用いたやり取りを成功させており、コミュニケーションの「失敗」に着目するよりも「成功」に着目することが第二言語習得研究に新たな生産的洞察を与えると主張する。

確かに日本語教育は日本語を教える実践の学問である。教える側は学習者が日本語能力をより向上させることを望んで教えるのであり、その逆を目指すということはない。しかし「日本語を教える」という枠から一旦視線を外し、この社会が、就労場面において任された仕事を全うできる人が日本語能力を理由に「キャリアアップ」できない社会であるとしたら、そのような社会を自分たち

は容認するのか、問い直すことは必要であろう。そして容認しないのだとしたら、日本語教育がそのような社会を作ることに加担してはいないかを内省することもまた、必要ではないだろうか。

Ⅲ. 問題の背景

前章まで、技能人材に関わる日本語教育分野の先行研究をまとめ、問題点を述べた。本章ではこれら問題の背景にあるものを考察する。前章でも述べた通り、日本語教育は日本語を教える実践の学問である。例えば留学生のような、学ぶことを目的としている人が対象であれば「教える」と「学ぶ」は方向性を共有することが可能なため相容れやすい。しかし技能人材は必ずしもそうではない。彼らに対する日本語教育を考える際には、彼らには日本語を学ばない権利があるのだということをまず認識する必要がある。

そしてその上で、技能人材に対する日本語教育に必要なことはまず彼らを知ることである。福永(2020)が指摘するように、日本語教育では教育実践につながる研究が多いのに比べ、学習者の基礎データを得るための研究が少なく、特に技能人材を対象とした基礎研究は不足している。これは日本語教育業界が彼らを十分に知ろうとしてこなかったことを示しているのではないだろうか。

山田(2003)は日本語教育を歴史的、社会的な「文脈」から捉え直す必要性を主張する。山田が言う「文脈から捉える」とは、教室という限られた空間や授業(コース)といった限られた時間で、日本語を教え、学ぶという視点だけではなく、より広く歴史的、社会的な背景とともに日本語教育を捉えることである。それは例えば目の前にいる学習者にどうやって教えるか、と考えるのではなく、なぜこの学習者は私の目の前にいるのか、を考えることである(山田, 2003: 11頁)。これが、これまでの技能人材への日本語教育に欠けていたものではないだろうか。

では、技能人材の「文脈」とは何であろうか。これまで日本の技能人材受け入れは、経済的な事情ばかりを優先させ、日本側の都合に合わせたものであった。彼らは移民ではなく労働力であった。彼らはいずれ出身国に帰る「還流型」人材(宮島・鈴木, 2019)とされた。いずれ日本から離れることが決まっているなら、技能人材自身も日本滞在を一時的な出稼ぎと考え、限られた期間を最小のコストで何とかやり過ごそうとするのは自然なことだろう。特に技能実習生の場合は、特定技能への移行も可能であるとは言え、永住にまでつながるかどうかが現時点では定かではない。

さらに、彼らの主な来日目的は就労である。彼らは日々の暮らしの中で労働に多くの時間を割く。誰でも働けば疲労する。働きながら日本語を学ぶことは体力的にも大きな負担になるであろう。このように数年間のみの滞在を前提とし、家族も帯同せず、日々行うのは言語の使用頻度が高い対人サービスのような仕事ではなく現場作業であり、限られた日本語でも仕事ができ、生活ができる環境があれば、日本語を継続的に学ぶ必要性を感じないとしてもそれは理解し難いことではない。

そもそも、既に何度も述べたことだが、技能人材は日本語学習が義務ではなく、彼らに対する公的な日本語教育の機会はいまだ提供されていない。それは日本政府が移民を認めず、上述のように技能人材を「還流型」人材(宮島・鈴木, 2019)としているからである。日本に滞在する期間日本経済に貢献し、定住することなくいずれ離れていく期限付きの労働力として彼らを捉えており、社会をともにつくるメンバーとは見ていないからである。このような制度で受け入れをするならば、日本語を用いずとも彼らの就労および生活場面における安全は保障されるべきであり、日本語能力の不足によって不利益を被ったり、困難に直面したりすることがあってはならない。ところが実際には、

彼らの雇用状態は不安定である場合が多く、コロナ禍のような急激な社会情勢の変化が起これば彼らが真っ先に影響を被っている（樋口, 2010; 鈴木, 2021）。技能実習生に至っては、極めて制限の多い状況に置かれており、就労先で問題が発生したとしても自ら解決を求めて動くことは難しい（榎松^{まつ}, 2019; 道上, 2022a など）。このように彼らは社会的弱者となりやすく、事故、労働法規違反や人権侵害に遭遇するケースも頻発する。

そういった事例が発生するたびに、原因の一つとして彼らの日本語能力の低さが指摘されることは決して珍しくはない（斎藤, 2018; 四方, 2019 など）。しかし、彼らが問題に巻き込まれることの原因を彼らの日本語能力に帰結させてしまうと問題の焦点が曖昧になる。現行の受け入れ制度に従えば、彼らは日本語が話せなくとも労働者としての安全と権利が保障されなければならない、日本語が話せなくとも市民として安定した生活を送れるよう社会の体制が整備されなければならないはずである。公的には十分な日本語教育が提供されない中で、彼ら自身が自己防衛のために自主的に日本語能力を獲得しなければならないという状況が生じていることは、制度の矛盾を示しているのではないだろうか。つまり現行の受け入れ制度が根本的な問題を抱えているということであり、まずこの問題を改善することが優先されるべきであろう。

これまで日本は正面から移民政策に取り組みず、経済的な事情に応じて、場当たりに労働力を受け入れようとしてきた。そのため、人として受け入れるのであれば当然尊重されなければならない様々な権利を、彼らは保障されてこなかった。技能人材の日本語の学習動機や日本語による地域社会での交流について議論する以前に、この日本の受け入れ制度を見直すべきである。これを改善せずに、彼らに日本語を学習させたところで、問題は解決しない。

山本（2014）は、戦後日本の国家政策において日本語教育が政治、経済界からの要請がある場合にのみ言及され、それらの要請に応じて国家政策を支えることを期待されてきたと述べる（319 頁）。この状況は現在でもそれほど変わっていないと言えるだろう。その一方で言語教育の関係者自身も、言語教育が政治や経済等の社会の上に成立していることに気づかず、言語教育を文化や心理、コミュニケーションや人間関係の問題に局限してしまっていることを春原（2009）は批判している（ii 頁）。政治や経済の上に成立しているにもかかわらず、それらの問題には言及しないままに、技能人材に対する日本語教育が語られていないだろうか。これまで日本語教育関係者は、日本の現行の技能人材受け入れ制度の枠内で議論を行い、現行の受け入れ制度によって日本へやってくる人々に対し、どうやって日本語教育を提供すべきか、何を、どのように教えるべきかを考えてきた。しかしそれでは、現行の日本の技能人材受け入れのあり方を無批判に認めることになるのではないだろうか。

IV. 技能人材に対する日本語教育のあり方

前章では、技能人材に対する日本語教育に欠けていた、「文脈」について記述した。技能人材は日本の人手不足を補うための「労働力」として受け入れが行われている。彼らは移民ではないとされ、家族の帯同は制限されており、いずれ日本を離れる存在と考えられている。技能人材に対する公的な日本語教育の機会はほとんど保障されておらず、技能人材受け入れにおいて日本語教育は重視されていないと言ってよい。

そうであるならば、技能人材が日本語能力を高めずとも安全に就労し、生活を送ることが保障さ

れて然るべきであろう。しかしながら、技能人材の中には日本語能力の不足によってトラブルに巻き込まれる人も多く存在する。

ではそれを考慮した上で、技能人材に対する日本語教育はどのようなあり方が考えられるだろうか。既述の通り、現行の受け入れ制度下においては、技能人材に対し日本語教育を強要することはできない。そもそも彼らにとって日本語を学ぶことは義務ではなく、公的な日本語教育の機会もほとんど提供されていない。しかも彼らの主な目的は就労であり、現在の日本語能力で（または日本語を使わずとも）日々の労働が可能なのであれば、技能人材本人もそれ以上日本語を学ぶ必要性は感じないかもしれない。

反対に日本は、自国の労働力不足を補うために（多くの場合期限付きで）彼らを招くのであるから、彼らが最も使いやすい言語（多くの場合その人の第一言語であると考えられる）による多言語対応の努力をすべきだろう。限られた期間の出稼ぎであればなおさら、日本語学習のためにコストを費やすことは、彼ら自身にとっても、日本語教育を提供する側にとっても合理的ではない。それよりも、技能人材自身が十分に理解できる言語で作業の説明を受け、情報のやり取りを行うことによって作業の効率は上がり、作業現場の安全性も向上するだろう。しかし多言語対応には限界がある。すべての技能人材、そして彼らの求めるすべての言語に対応することは、人材確保の面でもツール確保の面でも、現時点では実現が難しい。よって、すべての人には多言語対応ができないという現状における代替案の一つとして、現時点で実現可能性が高いと考えられる日本語教育の必要性が生じる、ということになるだろう。

働く人々にとって学習の負担がいかに大きいかを考えれば、日本語教育は自明の前提ではなくむしろあくまで選択肢の一つと考えるべきである。さらに言えば、日本語教育を推進することによって言語教育に内在する権力格差（母語話者優位）が、ホスト社会と技能人材との間の非対称性をより強めてしまう可能性があるのだということも、日本語教育関係者は常に自覚する必要があるだろう（Ⅱ章2節も参照されたい）。

このような考えに立てば、日本語教育はあくまで技能人材の権利保障のために行われるものであると言える。ここで言う権利保障とは、日本語を学ぶ権利（日本語学習権）の保障ではなく人権を保障するための日本語教育という位置付けである。個々の人間としてこの社会に参加する中で、言語による差別を受けることなく、平等な権利を享受し、安全な生活を送ることの保障をまず前提とし、その実現のためにいくつかある方策のうちの一つとしての日本語教育がある、という考え方である。

権利保障という視点に立てば、技能人材を取り巻く社会状況や、政策、経済の動きを無視することはできない。権利保障の実現のためには、ただ目の前にいる学習者に日本語教育を提供すればよいということには決してならないからである。このような姿勢は、日本語教育を単に日本語を教える学問という領域から、社会と深く関わり、社会を変革していくための社会的行為へと深化させる。教育実践に携わる者であれば自己の教育実践や教育的立場を、研究者であれば自己の学術的観点を絶えず省察するとともに、社会的コンテクストにおいて事象を捉え、自身の専門領域と社会を結び付け、自らの専門性を通じて社会課題にアプローチする方法を追求することになるだろう。

V. おわりに

本稿では、技能人材に関わる日本語教育分野の研究をまとめ、その課題について論じた。本稿の主張をまとめると、次のようになる。まず、技能人材に対する日本語教育は技能人材の受け入れ制度のあり方自体と深く関わっているため、言語教育という狭義の枠組みにとどまるだけでは不十分であり、彼らの状況を包括的に理解するためにそれら全体を俯瞰する視座が不可欠である。そしてそのような視座から明らかになる問題が政治的、経済的なものであってもそれに向き合い、その改善策を検討し、自己の可能な範囲で実行に移していくことが必要である。確かに日本語教育は、政治や経済の問題を解決する即効薬ではないかもしれない。しかし日本語教育に携わる視点からこそ浮かび上がる課題もあるはずであり、日本語教育という実践を通じて社会に働きかけることは不可能ではない。

このように日本語教育を社会の「文脈」に位置付け、社会から孤立させず、社会に果たすべき役割や、自分達はどのような社会を創っていきたいのかという議論を更に掘り下げ、それに基づいて行動することが、これからの日本語教育には求められる。

参考文献

- 明石純一（2010）『入国管理政策：「1990年体制」の成立と展開』ナカニシヤ出版。
- 葦原恭子・塩谷由美子・島田めぐみ（2020）「高度外国人材に求められる「仲介」スキルとは：CEFR2018補遺版における mediation の分析を通して」『琉球大学国際教育センター紀要』4号，11-35頁。
- 荒島和子・吉川夏渚子（2019）「外国人技能実習制度における監理団体での日本語教育の役割：ある監理団体へのインタビューをもとに」『日本語・日本文化研究』29号，139-156頁。
- （2021）「監理団体での入国後講習の役割」真嶋潤子編著『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会，197-227頁。
- 飯田朋子（2021）「技能実習生と日本語母語話者の協働現場及び日本語コミュニケーションの実態分析：農業現場の実態に沿う技能実習生日本語教育のために」『日本語教育』180号，33-48頁。
- 李志暎（2002）「ビジネス日本語教育を考える」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号，245-260頁。
- 伊東祐郎（2019）「日本語と日本社会をめぐる言語政策・言語計画：言語政策から日本語教育を問う」『社会言語科学』22巻1号，4-16頁。
- 景山佳代子（2017）「外国人実習生に対する地域の日本語教育実践についての研究ノート」『神戸女学院大学論集』64巻1号，11-18頁。
- かどや・ひでのり（2012）「言語権から計画言語へ」ましこ・ひでのり編『ことば／権力・差別：言語権から見た情報弱者の解放』三元社，107-130頁。
- （2017）「言語権の価値」からみたエスペラントとエスペラント運動」かどや・ひでのり／ましこ・ひでのり編『ことば／権力／差別Ⅱ：行動する社会言語学』三元社，181-203頁。
- 姜美香（2016）「ベトナムにおける介護分野の技能実習生確保への取り組み」『四天王寺大学大学院研究論集』11号，93-113頁。
- 菊岡由夏・神吉宇一（2010）「就労現場の言語活動を通じた第二言語習得過程の研究：「一次的ことば」と二次的「ことば」の観点による言語発達の限界と可能性」『日本語教育』146号，129-143頁。
- 樽松佐一（2019）「外国人技能実習生の生活と人権」『人権と部落問題』71巻6号＝通巻924号，22-31頁。
- 黒田由彦（2009）「地域産業を支える外国人労働者：外国人研修生・技能実習生というもうひとつの DEKASEGI」『名古屋大学社会学論集』30号，53-70頁。
- 言語権研究会編（1999）『ことばへの権利：言語権とはなにか』三元社。
- 黄海洪（2021）「JSP（Japanese for Specific Purposes）の一考察：「職業目的の日本語（JOP）」の下位分類の整理を通して」『BJ ジャーナル』4号，58-70頁。
- 駒井洋（1999）『日本の外国人移民』明石書店。

- 是川夕 (2019)『移民受け入れと社会的統合のリアリティ：現代日本における移民の階層的地位と社会学的課題』勁草書房.
- 斎藤義久 (2015)「ベトナムにおける「労働力輸出」産業の実態と問題点」『季刊労働法』248号, 208-220頁.
- (2018)「日本で働くベトナム人労働者：問題状況とその背景」『連合総研レポート：資料・情報・意見』337号, 15-19頁.
- 坂本勝信・谷誠司・山下浩一・内山夕輝・染葉麻愛美 (2023)「浜松市と常葉大学の連携による地域日本語教育：2年目の実践報告」『常葉大学外国語学部紀要』39号, 47-70頁.
- 四方久寛 (2019)「裁判から見えてきた外国人労働者の職場と人権」『人権と部落問題』71巻6号＝通巻924号, 32-38頁.
- 重田美咲 (2020)「農場で求められる日本語：ベトナム人技能実習生に着目して」『専門日本語教育研究』22号, 41-48頁.
- 杉本篤史 (2020)「「日本語教育推進法案」の法的意義と課題：その制定過程の分析と施行後の状況から」『社会言語学』別冊3号, 93-118頁.
- (2023)「言語権の視点からことばの教育を再考する」稲垣みどり・細川英雄・金泰明・杉本篤史編著『共生社会のためのことばの教育：自由・幸福・対話・市民性』明石書店, 110-140頁.
- 鈴木江里子編 (2021)『アンダーコロナの移民たち：日本社会の脆弱性があらわれた場所』明石書店.
- 仙田武司・小菅扶温 (2020)「外国人材受け入れの課題と地域日本語教室の役割：持続可能な地域づくりの観点から」『日本語教育』176号, 1-15頁.
- 田尻英三編 (2009)『日本語教育政策ウォッチ 2008：定住化する外国人施策をめぐって』ひつじ書房.
- 田尻英三 (2017a)「外国人労働者の受け入れと 2016 年度の日本語教育施策」『龍谷大学グローバル教育推進センター研究年報』26号, 3-19頁.
- (2017b)「外国人労働者受け入れ施策と日本語教育」田尻英三編『外国人労働者の受け入れと日本語教育』ひつじ書房, 19-75頁.
- 田尻英三・大津由紀雄編 (2010)『言語政策を問う！』ひつじ書房.
- 田中宏 (2013)『在日外国人 第三版：法の壁、心の溝』岩波新書.
- 田中信之・濱田美和・副島健治 (2021)「富山県における外国人労働者を対象とした日本語教育の調査」『富山大学国際機構紀要』3号, 1-10頁.
- 丹野清人 (2011)「産業からみる多文化共生：請負業と外国人労働者」米勢治子・ハヤシザキカズヒコ・松岡真理恵編『公開講座多文化共生論』ひつじ書房, 13-31頁.
- 張学盼 (2021)「技能実習生に向けられた日本語母語話者の文末表現の特徴：鉄骨工場における作業現場のデータと講習用教材との比較から」『東アジア研究』19号, 47-66頁.
- (2022)「日本語のスピーチレベルシフトの生起条件と機能：鉄骨工場働く技能実習生に向けられた日本人同僚の発話の分析から」『東アジア研究』21号, 51-74頁.
- 寺沢拓敬 (2019)「ポリティクスの研究で考慮すべきこと：複合的合理性・実態調査・有効性」牲川波都季編著『日本語教育はどこへ向かうのか：移民時代の政策を動かすために』くろしお出版, 109-130頁.
- 中川かず子・神谷順子 (2017)「道内外国人技能実習生の日本語学習環境をめぐる課題：受け入れ推進地域を事例として」『開発論集』99号, 15-32頁.
- (2018)「北海道におけるベトナム人技能実習生の日本語学習意識と学習環境：多文化共生の視点から考察」『開発論集』102号, 79-98頁.
- 中川康弘 (2021)「日本語教育の諸政策にある「共生」に関する一考察」『Journal CAJLE』22巻, 1-23頁.
- 中谷真也 (2021)「受け入れ企業の実態と支援体制の整備」真嶋潤子編著『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会, 169-196頁.
- 中東靖恵 (2021)「岡山県総社市におけるオンライン地域日本語教室の試み：地域日本語教育における新たな可能性の模索」『文化共生学研究』20号, 1-19頁.
- 永吉希久子 (2020)『移民社会と日本社会：データで読み解く実態と将来像』中公新書.
- 鍋島有希 (2023)「技能実習生の日本語学習動機づけの研究動向と展望」『桜美林大学研究紀要 人文学研究』3号, 271-280頁.
- 布尾勝一郎 (2016)『迷走する外国人看護・介護人材の受け入れ』ひつじ書房.
- ネウストプニー, J.V. (1981)「外国人場面の研究と日本語教育」『日本語教育』45号, 30-40頁.
- (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店.

- 浜松国際交流協会編（2009）『企業内日本語教室カリキュラム開発報告書 平成 20 年度文化庁委嘱事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業』浜松国際交流協会企業日本語カリキュラム開発検討委員会。
- 春原憲一郎編（2009）『移動労働者とその家族のための言語政策：生活者のための日本語教育』ひつじ書房。
- 樋口尊子（2021）「地域日本語教室と技能実習生」真嶋潤子編著『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会，249-267 頁。
- 樋口直人（2010）「経済危機と在日ブラジル人：何が大量失業・帰国をもたらしたのか」『大原社会問題研究所雑誌』622 号，50-66 頁。
- 馮偉強（2013）「中国人研修生・技能実習生の日本語習得とニッポン」『愛知大学国際問題研究所紀要』142 号，153-181 頁。
- 平田未希（2023）「国際交流団体による地域日本語教室の開設：ハレの国際交流から日常の学習支援へ」『日本語・国際教育研究紀要』26 号，42-65 頁。
- 深江新太郎（2023）「地域住民のつくりたい日本語教室はどのような場所か」『2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集』，168-172 頁。
- 吹原豊（2021）『移住労働者の日本語教育は進むのか：茨城県大洗町のインドネシア人コミュニティにおける調査から』ひつじ書房。
- （2023）「生活者としての外国人のキャリア形成：インドネシア人移住労働者コミュニティの事例」『日本語教育』184 号，49-63 頁。
- 福永由佳（2020）『成人教育（adult education）としての日本語教育：在日パキスタン人コミュニティの言語使用・言語学習のリアリティから考える』ココ出版。
- 堀井恵子（2007）「留学生に対するビジネス日本語教育の現状と課題：産学連携の実現にむけて」『武蔵野大学文学部紀要』8 号，156-143 頁。
- 真嶋潤子（2021）「技能実習生への日本語教育」真嶋潤子編著『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会，3-27 頁。
- 真嶋潤子・道上史絵（2021）「技能実習生の日本語口頭能力アセスメント試論」真嶋潤子編著『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会，331-389 頁。
- 松岡洋子・足立祐子編（2018）『アジア・欧州の移民をめぐる言語政策：ことばができればすべては解決するか？』ココ出版。
- 見館好隆・河合晋・竹内治彦（2022）「技能実習生のキャリア形成モデルの提案：阻害要因の解決を視座にした M-GTA 分析を通して」『ビジネス実務論集』40 号，11-22 頁。
- 道上史絵（2021）「技能実習生と日本人指導員間の就労現場でのやり取りにおける「許容性」「寛容性」の実践」『日本語・日本文化研究』31 号，51-65 頁。
- （2022a）「ベトナム人技能実習生の日本語学習への「投資」プロセス：M-GTA によるインタビュー分析」『社会言語学』22 号，23-50 頁。
- （2022b）「日本における外国人労働者への日本語教育のあり方に関する研究：ベトナム人技能実習生に着目して」大阪大学博士論文。
- 宮島喬・鈴木江理子（2019）『新版 外国人労働者受け入れを問う』（岩波ブックレット NO. 1010）岩波書店。
- 村田竜樹（2020）「技能実習生の境界意識の変容と地域の日本語教室に参加することの意味：ある中国人技能実習生の語りから」『言語文化教育研究』18 号，142-160 頁。
- 毛利貴美・中嶋佳貴（2021）「農業分野における外国人技能実習生に対する日本語教育の現状と課題：教材開発に向けた予備調査の結果から」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』6 号，191-205 頁。
- 守谷智美（2020）『外国人研修生の日本語学習動機と研修環境：文化接触を生かした日本語習得支援に向けて』明石書店。
- 山田泉（2003）「日本語教育の文脈を考える」岡崎洋三・西口光一・山田泉編『人間主義の日本語教育』凡人社，9-43 頁。
- 山本冴里（2014）『戦後の国家と日本語教育』くろしお出版。
- 米勢治子（2006）「外国人住民の受け入れと言語保障：地域日本語教育の課題」『人間文化研究』4 号，93-106 頁。
- （2010）「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144 号，61-72 頁。
- 李洙任（2010）「日本企業における『ダイバーシティ・マネジメント』の可能性と今後の課題：『外国人材』活用の現状と問題点を通して」『龍谷大学経営学論集』49 巻 4 号，68-82 頁。
- （2011）「日本の外国人労働者を取り巻く雇用システムの光と闇：社会統合・労働統合からみた異文化経営における課題」『龍谷大学経営学論集』50 巻 4 号，64-81 頁。

- Firth, Alan, and Johanness Wagner. 1997. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1988. "Multilingualism and the Education of Minority Children." In Tove Skutnabb-Kangas and Jim Cummins (eds.), *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 9-44.

ウェブページ

- 一般財団法人海外産業人材育成協会（AOTS）「令和5年度文化庁委託 就労者に対する日本語教師初任研修」<https://www.aots.jp/jp-learning/jt-training/2023/>（2023年8月1日閲覧）.
- 厚生労働省（2023）「「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和4年10月末現在）」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_30367.html（2023年6月29日閲覧）.
- （2024）「「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和5年10月末現在）」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_37084.html（2024年2月2日閲覧）.
- （2020）『就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール：円滑なコミュニケーションのために：使い方の手引き』<https://www.mhlw.go.jp/content/11800000/000773360.pdf>（2023年6月30日閲覧）.
- 高度人材受入推進会議（2009）「外国高度人材受入政策の本格的展開を」https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_3531347_po_houkoku.pdf?contentNo=1&alternativeNo=（2023年11月21日閲覧）
- 国際連合広報センター（2016）「難民と移民の定義」https://www.unic.or.jp/news_press/features_backgrounders/2174/（2024年2月2日閲覧）.
- 在ベトナム日本国大使館（2018）「技能実習生送出機関（ティンロン社）の視察」https://www.vn.emb-japan.go.jp/itpr_ja/Thinlongjinojissuseiokurikikannnoshisatsu.html（2024年2月2日閲覧）.
- しまね国際センター「SICにほんごコース《となりでにほんご》」<https://www.sic-info.org/support/learn-japanese/visit-course/local/>（2023年7月3日閲覧）.
- 出入国在留管理庁「技能実習制度及び特定技能制度の在り方に関する有識者会議」https://www.moj.go.jp/isa/policies/policies/03_00033.html（2023年10月25日閲覧）.
- 「在留外国人に対する基礎調査」https://www.moj.go.jp/isa/policies/coexistence/04_00017.html（2023年7月6日閲覧）.
- 「特定技能在留外国人数の公表等」https://www.moj.go.jp/isa/policies/ssw/nyuukokukanri07_00215.html（2024年1月17日最終閲覧）.
- （2020）「「特定技能」に係る試験の方針について（令和2年1月30日）」<https://www.moj.go.jp/isa/content/930004747.pdf>（2024年2月8日閲覧）.
- （2023）「令和4年における外国人入国者数及び日本人出国者数について」https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00034.html（2023年10月25日閲覧）.
- （2023）「令和4年末現在における在留外国人数について」https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00033.html（2023年10月25日閲覧）.
- （2023）「令和5年6月末現在における在留外国人数について」https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html（2024年2月2日閲覧）.
- 武部勤（2014）「アジアの未来図 10 武部勤のアジア未来図 ベトナムからの実習生受け入れ加速を！」『アジア・マーケットレビュー』公益社団法人東亜総研，2014年6月15日. <https://www.toasoken.asia/wp/wp-content/uploads/2013/11/e3191d9ca95e7fb7cd79fe082b9de883.pdf>（2024年2月2日閲覧）.
- 田尻英三（2023）「日本語教育を文化庁から文部科学省に移管することなどに係る法律の国会審議が始まる」『ひつじ書房ウェブマガジン未草』連載「外国人労働者の受け入れに日本語教育は何ができるか」第40回（2023年5月9日付）<https://www.hituzi.co.jp/hituzigusa/2023/05/09/ukeire-40/>（2023年10月27日閲覧）.
- 文化庁「就労のための課程・生活のための課程を置く認定日本語教育機関の認定等について」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/93999701_02.pdf（2024年2月3日閲覧）.
- （2010）「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf（2023年6月30日閲覧）.
- （2011）「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について：活用のためのガイドブック」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_

guidebook_ver05.pdf（2024年2月3日閲覧）.

———（2022）「地域における日本語教育の在り方について（報告）」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93798801_01.pdf（2023年6月30日閲覧）.

———（2018）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf（2023年7月5日閲覧）.

———（2021）「日本語教育の参照枠 報告」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf（2023年6月30日閲覧）.

———（2020）「日本語教師の資格の在り方について（報告）」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf（2023年7月5日閲覧）.

———（2022）「文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第110回）議事録」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_110/pdf/93756401_02.pdf（2023年6月30日閲覧）.

———「令和4年度国内の日本語教育の概要」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r04/（2023年11月1日閲覧）.

United States Department of State. “2023 Trafficking in Persons Report: Japan.”

<https://www.state.gov/reports/2023-trafficking-in-persons-report/japan>（2023年7月1日閲覧）.

公文書

外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律施行規則（平成28年法務省・厚生労働省令第3号）<https://www.mhlw.go.jp/content/000661755.pdf>（2024年2月2日閲覧）.

技能実習制度及び特定技能の在り方に関する有識者会議最終報告書を踏まえた政府の対応について（令和6年2月9日外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議決定）https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/pdf/taiosaku_r060209kaitei_honbun.pdf（2024年4月14日閲覧）.

日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律（令和五年法律第四十一号）https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=505AC00000000041_20240401_0000000000000000（2024年4月13日閲覧）.

新聞記事

日本経済新聞（2024年2月9日夕刊）「政府、「育成就労」の方針決定 外国人材、転職しやすく」.

———（2024年3月16日朝刊）「外国人材、アジアで争奪、「育成就労」法案を閣議決定 キャリア形成支援必須、韓国・台湾、受け入れ枠拡大」.