

外国人大学生に対する就職支援の文脈における日本語教育の課題 —「ビジネス日本語教育」から「キャリア日本語教育」へ—

古賀 万紀子

要 旨

本稿は、外国人大学生に対する就職支援の文脈におけるビジネス日本語教育の動向と課題をキャリア教育の観点から分析したうえで、キャリア教育の観点を持つ日本語教育、すなわち「キャリア日本語教育」のあり方について提言するものである。

1章では、従来の就職支援の文脈における日本語教育はキャリア教育とは別物として捉えられていたことを指摘し、キャリア日本語教育に対する問題提起を行った。2章では、外国人大学生の就職に関する日本の政策とビジネス日本語教育の変遷を概観し、現状の課題を明らかにした。3章では、大学教育・就職支援の変遷を整理し、教育実践の分析軸を示した。4章では、その分析軸に基づく枠組みを用いてビジネス日本語教育実践を分析し、キャリア教育の観点から課題を考察したうえで、キャリア日本語教育の理念と方向性について提言した。今後の課題は、実践研究を通じて、キャリア日本語教育の意義を追究することである。

キーワード

外国人大学生 就職支援 ビジネス日本語教育 キャリア教育 キャリア日本語教育

1. はじめに：問題の所在

グローバルな経済競争や人材獲得競争の熾烈化を背景に、日本国内の留学生および海外の大学生の日本での就職支援を強化することは日本社会において喫緊の課題となっている。本稿では、日本国内の留学生および海外の大学生の両者を併せて「外国人大学生」と呼ぶ。法務省入国管理局（2017、p. 1）によれば、2016年に就職によって在留資格変更が許可された留学生は19,435人であり、過去最高であった。このように、卒業後に日本で就職する留学生の数は、近年急速に増加している。一方で、留学生の約7割が日本での就職を希望しているにもかかわらず、実際の就職率は3割程度に留まるというデータもある¹。そ

うした中、日本経済再生本部（2016）が発表した「日本再興戦略改訂 2016」では、留学生の日本国内での就職率を現状の3割から5割に向上させるという目標のもと、「日本語教育、中長期インターンシップ、キャリア教育などを含めた特別プログラム」（p. 207）を大学に設置する策が掲げられた。ここでは、留学生に対する就職支援の一環として「日本語教育」と「キャリア教育」とが並列的に言及されているものの、両者の関連性については十分な議論がされていない。

従来、外国人大学生に対する就職支援のための日本語教育は、「ビジネス日本語教育」の分野で論じられてきた。しかし、就職支援の文脈におけるビジネス日本語教育の役割は、就職活動やビジネスの実務場面で必要な言語知識の習得や言語運用能力の向上に寄与することとして、限定的に捉えられる傾向にある。湯（2011）は、「ビジネス日本語教育はあくまでもビジネス領域の日本語コミュニケーション能力を培うことによって、留学生のキャリアを高めるものであり、キャリア教育そのものではない」（p. 71）と述べている。つまり、ビジネス日本語教育とキャリア教育は別物だという主張である。

一方、中央教育審議会（2011）の答申「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」では、「キャリア教育」は、次のように定義されている。

一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基礎となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育が「キャリア教育」である。それは、特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践される。キャリア教育は、一人一人の発達や社会人・職業人としての自立を促す視点から、変化する社会と学校教育との関係性を特に意識しつつ、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すものである。（p. 17）

この定義によれば、キャリア教育は教育の一分野、あるいは特定の活動や指導方法に限定されるものではない。児美川（2014）は、「キャリア教育への取り組みは、あらゆる教科、あらゆる活動を通じて可能であり、また、そう進められる必要がある」（p. 128）と主張している。つまり、日本語教育においてもキャリア教育に取り組むべきだということである。

本稿では、キャリア教育の観点を持つ日本語教育を「キャリア日本語教育」と呼び、キャリア日本語教育はどうあるべきかを論じる。そのために、従来の外国人大学生に対する就職支援の文脈におけるビジネス日本語教育の動向を分析し、キャリア教育の観点からみた課題を考察する。それをふまえ、キャリア日本語教育のあり方について提言する。

2. 外国人大学生の就職に関する日本の政策とビジネス日本語教育の変遷

本章では、外国人大学生の就職に関する日本の政策の変遷を分析し、外国人大学生に対する就職支援が社会的課題となってきた経緯を述べる。さらに、政策の変遷に伴うビジネス日本語教育の変遷を分析し、現状の課題を明らかにする。

2.1 1980年代から1990年代：留学生受入れ10万人計画にみる「母国就職」志向

1983年に策定された「21世紀への留学生政策に関する提言」において、21世紀初頭に

約 10 万人の留学生を受け入れるために留学生政策を総合的に推進するという展望が示された。いわゆる「留学生受入れ 10 万人計画」である。この計画では、「我が国の大学等で学んだ帰国留学生が、我が国とそれぞれの母国との友好関係の発展、強化のための重要なかけ橋となる」ことが目標とされている（総務省 2005）。つまり、80 年代の日本の留学生受入れ政策には、留学生は日本の大学を卒業したのち帰国し、母国で就職するという「母国就職」志向がみられる。これは、当時の留学生受入れ政策の根本には、発展途上国に対する開発協力の一環として、自国に帰って自国の発展に役立つ人材を育成するという考え方があったためである（西川 1999、p. 39）。実際、1983 年当時に就職によって留学から在留資格変更が許可された数（以下、就職による在留資格変更許可数）は、わずか 110 件であり、卒業後に日本で就職する留学生はほとんどいなかった。

「留学生受入れ 10 万人計画」の策定以降、留学生数は右肩上がりに急増した。さらに、1989 年に入管法が改正（1990 年に施行）され、「人文知識・国際業務」という新たな在留資格が設置されたことにより、文系の外国人大学生にも就職の道が大きく開かれた。すると、就職による在留資格変更許可数も大幅に伸び、1992 年には 2000 件を超えた。文部省（1992）は、国際戦略の一環として留学生を採用の対象として考える日本企業が増加していることに言及している。80 年代後半ごろから日本企業の海外進出が進むにつれ、将来国際的に活躍し得る有望な人材として留学生に目が向けられるようになったのである。ただし、西川（1997）が「わが国の留学生施策の根本には、「留学生は、帰国して、祖国の発展に寄与するもの」という思想が強くあり、それが現在に至るも極めて色濃く残っていることは否定できない。」（p. 12）と述べているように、90 年代後半においても外国人大学生に対する「母国就職」志向は根強くあったと推察される。

次に、この時代のビジネス日本語教育の動向について述べる。90 年代の論考において、「ビジネス日本語」は、「ビジネスの世界で必要とされる日本語」（水谷 1994、p. 14）、多様なビジネス・コミュニケーションの場における「仕事のため」の日本語（高見澤 1994、p. 32）などと定義されている。寅丸ほか（2017）は、「1980 年代から 1990 年代にかけて、国際社会での日本の経済的な役割の向上と、それに伴う外国人ビジネスパーソンの増加を背景にして、日本語教育分野では、ビジネス日本語の重要性が認識されるようになった。」（pp. 111-112）と述べている。つまり、90 年代当時のビジネス日本語教育は、現職のビジネスパーソンが業務遂行に必要な日本語を学習するための専門日本語教育であった。したがって、この年代のビジネス日本語教育に関する先行研究は、現職のビジネスパーソンを対象としたものが大半であり、就職前の外国人大学生対象のものはほとんど見当たらない。

2.2 2000 年代前半：留学生 30 万人計画にみる「日本就職」志向への転換

2001 年、厚生労働省において「留学生の就職支援に関する連絡協議会」が発足した。本協議会の前身にあたる「留学生の就職支援のあり方についての懇談会」の報告書では、日本での就職を望む留学生の増加と国際的な人材を求める日本企業の増加を受け、留学生に対する就職支援施策を充実させることが提言されている（厚生労働省 2001）。

2003 年に留学生数は 10 万人を突破し、2008 年には、文部科学省をはじめとする 6 省庁により「留学生 30 万人計画」の骨子が策定された。この中では、日本の大学がより多

くの留学生を受け入れるのみならず、「卒業生が日本社会に定着し活躍するために、大学等のもとより産学官が連携した就職支援や受入れ、在留期間の見直しなど社会全体での受入れを推進する」(文部科学省ほか 2008、p. 3) ことが謳われている。先述のとおり、1983年に策定された「留学生受入れ 10 万人計画」では、留学生は卒業後に母国に戻り、就職することが想定されていた。しかし、「留学生 30 万人計画」では一転、留学生が卒業後も日本に残り、日本社会で働くことを期待するという「日本就職」志向がみられる。

この変化の主な要因は、次の三つである。一つ目は、日本社会における少子高齢化が進行し、国内の労働力人口の減少が問題視されるようになったことである。厚生労働省(2016、pp. 5-6)によれば、1990年代には総人口における生産年齢(15歳以上64歳未満)人口の割合が約7割を占めていたが、その後は減少傾向が続いており、2060年には約5割にまで落ち込むとみられている。二つ目は、IT技術の発展による情報化や国際的な人口移動の活発化によって、社会経済活動が急速にグローバル化したことである。日本企業もグローバルな経営展開を余儀なくされる中で、外国人材の需要が高まっていった。三つ目は、優秀な留学生の獲得競争が熾烈化したことである。志甫(2009)は、「留学生 30 万人計画」が達成されるためには、日本留学の期待収益率を高める観点から、日本での就業機会を増やす必要がある。」(p. 208)と主張している。つまり、留学生獲得に向けた戦略として、入口支援のみならず卒業後の就職なども視野に入れた出口支援が重要視されるようになったのである。これらの要因によって、外国人大学生の「日本就職」に対する社会的需要や関心が高まり、就職支援強化のための施策が積極的に議論されるようになった。

日本語教育もこの施策の一環として捉えられ、就職前の大学生を対象としたビジネス日本語教育の必要性を主張する論考もみられるようになった。就職面接場面を取り上げた日本語教材を分析した古川(2004)は、現行のビジネス日本語教科書は主に現職のビジネス・パーソンを対象としているため、就職活動を行なう留学生のニーズには応えていないと指摘している。また、野元(2004)は、ビジネス日本語を、ビジネス関連の文型や語彙・表現を学ぶ積み上げ式の「学術的ビジネス日本語」と、日本企業への就職を目的とした「実践的ビジネス日本語」に大別したうえで、「実践的ビジネス日本語」の獲得は留学生個人の努力に任されてきた。」(p. 31)と指摘している。このように、就職支援のためのビジネス日本語教育の必要性は議論されるようになったものの、依然としてビジネス日本語教育の主たる対象はビジネス・パーソンであり、大学生を対象とした実践報告は多くない。

2.3 2000年代後半以降：アジア人財資金構想をはじめとする「日本就職」促進施策

2007年から2012年にかけて、文部科学省と経済産業省が中心となり、「就職までの過程を念頭に置いた日本における初めての留学生支援事業」である「アジア人財資金構想」事業(以下、アジア人財事業)が実施された。本事業では、「日系企業に就職し、活躍する際に壁となってきた「ビジネス日本語」や「日本企業文化」について、学習の機会を提供するとともに、インターンシップの実施、各種就職支援などにより、留学生に対して、就職を見据えた一貫したサポート」が行われた。4年間で累計1959人の留学生が本事業に参加し、参加者の67%が日本企業に就職したと報告されている²⁾。神吉(2017)は、本事業について「留学生に日本での就職を勧め、日本に居続けることを推奨するという留学生

政策の転換を、非常にわかりやすい形で可視化した。」(p. 164)と評している。

アジア人財事業が大学生対象のビジネス日本語教育に与えたインパクトは大きい。本事業の助成を受けてビジネス日本語教育を行う大学が増加するのに伴い、留学生対象のビジネス日本語教育実践に関する報告・論文数は顕著に増加している。太田(2015, p. 4)は、本事業以降、ビジネス日本語教育にプロセスアプローチ、Content-Based Instruction、Project Based Learningなどの教授法や学習法が取り入れられるようになったと述べている。神吉(2017)は、「アジア人財開始時、大学生・大学院生に対するビジネス日本語教育はほとんど行われていなかった。」(p. 169)と述べ、本事業の成果を次の二つの側面から評価している。一つは、大学におけるビジネス日本語教育という新たな分野が確立されたことである。もう一つは、留学生の就職支援がビジネス化され、社会的に位置付けられたことである。反面、課題としては、ビジネス日本語教育の「ビジネスマナー研修化」が挙げられている。本事業で行なわれていたビジネス日本語教育実践の中には、お辞儀やノックの仕方といった「些末なマナーの習得が目的とされた過度に同化主義的な内容・方法のものが少なくなかった」(p. 171)という。堀井(2013)は、本事業によって「ビジネス日本語」が市民権を得たこと、大学におけるビジネス日本語教育のニーズが高まっていることを認める一方で、ビジネス日本語をめぐる現状は整理されておらず、体系的な研究や教育実践が少ないことを問題視している(pp. 1-2)。このように、アジア人財事業は、大学生対象のビジネス日本語教育にさまざまな功罪を齎した。

アジア人財事業の終了後も、外国人大学生の日本就職促進のための政策は続いている。2015年には、関係省庁・団体の連携による「外国人材活躍推進プログラム」が施行された。このプログラムの目的は、高度外国人材の「卵」たる外国人大学生の日本国内での就職拡大に向け、日本企業での就職意思のある外国人と外国人の採用に関心を持つ日本企業とを結びつける仕組みの強化である³。前掲の「日本再興戦略改訂2016」でも、外国人材の活用に向けた具体的施策の一つとして「外国人留学生、海外学生の本邦企業への就職支援強化」が挙げられている。こうした政策が功を奏してか、2012年以降、日本で就職した留学生数は5年連続で年間1万人を超え、右肩上がりに伸びている(法務省入国管理局2017, p. 5表1及び図1参照)。今後も、外国人大学生に対する就職支援の強化は重点施策の一環になると推察される。そうした中で、日本語教育はどのような役割を担うべきか、今一度問い直す時期に来ているといえよう。

2.4 まとめと考察：外国人大学生対象のビジネス日本語教育の課題

以上、外国人大学生の就職に関する政策の変遷とそれに伴うビジネス日本語教育の変遷を見てきた。1980年代の留学生受入れ政策は、発展途上国に対する開発協力という考え方が根本にあった。そのため、「留学生受入れ10万人計画」では、留学生は卒業後に母国に帰り、日本と母国との友好発展のために働くことが想定されていた。しかし、1990年代以降、日本社会の少子高齢化、社会経済活動のグローバル化、留学生獲得競争の激化といった社会情勢の変動に伴い、留学生をはじめとする外国人大学生は、将来の日本経済を支える貴重な人材と見なされるようになった。そのため、2008年の「留学生30万人計画」では、留学生の日本国内就職を促進しようとする政策の転換がみられる。そして、日本政府

は、留学生受入れ増進のための入口支援のみならず、卒業後の人材活用を見据えた出口支援に注力すべく、アジア人財事業をはじめとするさまざまな支援策を講じている。こうした政策の変遷は、日本語教育にも影響を及ぼした。外国人大学生採用に対する社会的需要の高まりを受け、ビジネス日本語教育の対象は、従来の現職のビジネスパーソンから就職前の外国人大学生へと拡大した。特に、アジア人財事業で政策の一環として実施されたことで、大学生対象のビジネス日本語教育は量的にも質的にも大きく発展を遂げた。一方で、教育実践の内容がビジネスマナー研修化している、現状が整理されていない、といった問題点も指摘されている。

本章で概観したように、日本語教育が社会情勢や政策の変動に影響を受けることは明らかである。しかし、安易にそれに迎合し、日本の政治的・経済的発展のための道具に甘んじていては、戦時中の皇民化教育のような過ちを繰り返すことになりかねない。奥田(2015)は、留学生対象のビジネス日本語教育を構想するうえでは、企業や社会の変化を看取する必要があるが、企業や時代が要請する人材モデルを無批判に受容するのではなく、「留学生の人的成長にどう関わっていくかを検討していかなければならない」(p. 21)と主張している。つまり、外国人大学生に対する就職支援の文脈における日本語教育が、社会の要請に応える人材を育てることのみ傾倒することなく、外国人大学生の人的成長を支えるという観点を持つことの重要性を強調したものである。

では、現行の大学生対象のビジネス日本語教育はどのような観点から実践されているのであろうか。経済産業省(2011, p. 1)によれば、①ビジネス関連の語彙や表現の習得、②就職活動や業務の遂行、③ビジネスの背景にある日本の文化や習慣などの学習、という3点は、従来のビジネスパーソン対象のビジネス日本語教育と大学生対象のビジネス日本語教育に共通した目的である。しかし、④社会人教育やキャリア教育という点を含めて考える、⑤「大学と企業社会の違い」「母国と日本の違い」という2種類の異文化性を学習する、という2点は、大学生対象のビジネス日本語教育に特有のポイントだという。よって、大学におけるビジネス日本語教育は、「就職活動から就職後までを視野に入れ、高度な日本語力の習得やビジネスの背景にある文化や考え方の理解とともに、社会人として生きていくための包括的な能力を育成するもの」(p. 1)と定義されている。この定義からわかるように、大学生対象のビジネス日本語教育は包摂する範囲が非常に広い。それは、本章で述べたように、元々ビジネスパーソン対象であったビジネス日本語教育から「拡大」する形で始まったという経緯があるためである。つまり、現職者対象と同様の専門日本語教育という側面に、就職前の大学生に対するキャリア教育という側面が付加され、「ビジネス日本語教育」の名の下に両者が混在しているのが現状である。そのため、教育実践の目的や内容も拡散していることが懸念される。ここにおいて、大学生対象のビジネス日本語教育実践の現状を整理し、課題を明らかにする必要がある。

そこで、本稿では、大学生対象のビジネス日本語教育実践をキャリア教育の観点から分析し、現状と課題を明らかにすることをめざす。そのために、次章では、キャリア概念に基づく大学教育・就職支援の変遷を整理し、教育実践を分析するための軸を提示する。

3. 大学教育・就職支援の変遷：職業指導とキャリア教育

本章では、1980年代以降の日本の大学における教育および就職支援の変遷について、社会的背景とキャリア理論をふまえて述べる。そして、職業指導とキャリア教育との違いを整理し、教育実践を分析するための軸を提示する。

3.1 ワーク・キャリア概念に基づく職業指導

児美川（2014、pp. 123-124）によれば、1980年代の日本において、若者は在学中に「新卒一括採用」の仕組みに乗って就職し、就職後に長期あるいは終身雇用を前提とする企業内教育を受けることで、職業人としての自立を果たしていた。よって、就職の時点では特定の職業に必要な専門知識や能力を身につけている必要はなかった。濱口（2013）は、これを「長期雇用慣行の中でスキルのない若者を採用して職場で教育訓練を行い、年功的処遇をしていく日本型雇用システム」（p. 20）と呼んでいる。「日本型雇用システム」において、個人のキャリアは、所属している企業に貢献することで、その企業によって保障されるものであった。ここでいうキャリアとは、職業人・企業人としての生活に特化した「ワーク・キャリア」を指す。つまり、この時代に若者たちのキャリアを決定づけるのは、卒業後の就職先であった。そのため、大学における就職支援は、卒業から就職までに焦点を当てた「出口支援」、すなわち、卒業時点での自分の適性を知り、それに合った職業や企業を選ぶための「職業指導」に終始していた。

こうした職業指導の基盤となっている理論は、Frank Parsons の職業選択理論（マッチング理論）である。下村（2015、p. 11）は、Parsons（1909）が提唱した「賢い職業選択のための3要素」を次のとおりまとめている。①自分自身、自己の適性、能力、興味、希望、資質、限界、その他の諸特性を明確に理解すること。②様々な職業や仕事に関して、その仕事に求められる資質、成功の条件、有利な点、不利な点、報酬、就職の機会、将来などについての知識を得ること。③上記の2つの関係について、合理的な推論を行いマッチングさせること。こうしたParsonsの職業選択理論の根源には、「伴侶の選択を除けば、職業の選択ほど人生で大切なものはない」（Parsons 1909、p. 3）という考えがある。つまり、1900年代には、職業は伴侶同様、一度決めたら基本的に一生替えられないものと考えられていた。そのため、自身の適性と最もマッチした職業を選択することが重要視されたのである。そこには、個人の特性や職業の特性を固定的なものとして捉え、両者を一対一で結びつけるという静的なキャリア観があることがうかがえる。

また、社会が求める人材像は、大学教育にも影響を与えている。経済団体連合会（1996）は、従来の日本の学校教育では「定められた目標を効率的に達成するために、平均的に質の高い人材、組織との協調を優先するような人材が育てられてきた」と指摘している。つまり、80年代から90年代の日本社会においては、企業から与えられる一定の目標を達成するために同じような「質」の人々と協力することが求められ、組織内の均質性や調和性が重視された。よって、この時代の大学教育の目標は、一律的な知識や技能の獲得に置かれる傾向にあった。

3.2 ライフ・キャリア概念に基づくキャリア教育

2000年代初頭ごろから、日本の大学においてキャリア教育の必要性が提唱されるようになった。その背景には、社会的な若年雇用問題の悪化がある。21世紀以降、情報化やグローバル化が進む中で雇用形態が多様化し、非正規雇用やフリーターの若者が増えるとともに、離職率や失業率も上昇している。日本でもバブル経済崩壊や長期不況を経て、もはや「日本型雇用システム」は崩壊しつつある。つまり、ひとたび就職すれば企業によって安定的なキャリアが保障された時代は、ほぼ終わりを告げたといえよう。そこで、変動する時代や環境に応じて自ら柔軟にキャリアを変化させていくという動的かつ自己主導的なキャリア観への転換が叫ばれている。そして、大学生には「生涯にわたる自らの学び方・働き方・生き方をしっかりと考え、変化の激しい（当然、リスクも随伴する）社会に漕ぎ出していくための主体的準備」（児美川 2014、p. 126）が求められるようになった。こうした「主体的準備」を支えるために提唱されたのが、キャリア教育である。

キャリア教育は、従来の職業指導のような特定の活動に限定されず、学校教育そのものの課題として捉えられる（日本キャリア教育学会編 2008、p. 17）。前出の中央教育審議会答申（2011）の定義によれば、キャリア教育とは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基礎となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（p. 17）である。ここでいう「キャリア発達」とは、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」（p. 17）を指す。また、日本キャリア教育学会編（2008）では、「キャリアは「様々な立場や役割（職業を含む）の連鎖」であり、役割（職業）そのものではない。その連鎖を通して個人に形成されるのがキャリアである。」（p. 14）という記述がある。これらの定義をみれば、キャリア教育が、生涯にわたる人の生活全体を指す「ライフ・キャリア」の概念に基づいていることは明らかである。

ライフ・キャリアの概念を提唱したのは、Donald E. Super である。Super（1980）は、キャリアを、人が生涯にわたって家庭や地域、学校、職場などさまざまなコミュニティの中で多数の役割を果たしながら生きていくプロセスと捉えた。これは、換言すれば正に「自分らしい生き方」であり、個々人で異なることは自明である。また、日本キャリア教育学会編（2008）では、キャリアの原義が「轍」であることに触れ、次のように記述している。「轍はこれまでの道筋を示すとともに今後へと向かっている。キャリアは単なる連続や累積ではなく、それをどう生かすのか、発展させるか、どう修正していくのかといった将来展望の意味を内包する」（p. 14）。つまり、キャリアは、過去・現在・未来という時間的な連続性を持つ概念であり、将来に向けて「発展」させたり「修正」したりしながらキャリアを形成していく主体は個人である。ただし、キャリア形成は、「個人的」な行為ではなく、「社会的」な活動である。なぜなら、人が社会の中で自らの役割を選択し、その役割を果たす上では、自己がどのような環境に身を置いているのか、そこで自己はどのような存在か、他者が自己に何を求めるのか、自己が他者に何を求めるのか、といった諸要因が深く関わるためである。つまり、キャリア形成のプロセスには、「社会認識と自己認識の結合としての自己理解と自己統制」（日本キャリア教育学会編 2008、p. 15）が不可欠である。ここにおいて、ライフ・キャリア概念の特徴は、次の5点にまとめられる。1点目は「動態性」、すなわちキャリアを固定的なものではなく常に変化を伴うプロセスとして捉える点である。

2点目は「個別性」、すなわちキャリアは個々人に固有であるという点である。3点目は「連続性」、すなわちキャリアは過去から現在、未来へとつながるという点である。4点目は「主体性」、すなわちキャリアを形成する主体は個々人であるという点である。5点目は「社会性」、すなわちキャリア形成を個人と社会との相互作用として捉える点である。

また、社会情勢の変動に伴い、社会が求める人材像も変化している。経済団体連合会(1996)は、「定められた目標」や「他者の定めた基準」、「知識の量の多さ」、「組織との協調」などを否定し、「自らの目標、解決すべき課題の設定」をして「既存の知識にとらわれない自由な発想により自力で解決する」ような人材育成の必要性を提唱している。すなわち、与えられた知識を身につけ、決められた課題をこなすのではなく、主体的に課題を発見し、それを柔軟に解決していけるような人材が求められるようになったのである。さらに、グローバル化が進む21世紀においては、多様な背景を持つ人々がともに課題発見・解決にあたる必要がある。そのため、「バックグラウンド(専門性、文化、価値観等)の異なる人々と協働する力、自分の専門分野と異なる「もの」「こと」に目を向け、それらを自らのコアと結びつける力を身につけることが望まれている」(経済産業省2014)。つまり、21世紀の社会においては、異なる背景を持った他者と協働しながら自己の個性や価値観を理解するとともに、それらを随時更新していく姿勢が求められているといえよう。

3.3 まとめと考察：職業指導とキャリア教育の違いにみる教育実践の分析軸

以上、ワーク・キャリアの概念に基づく職業指導とライフ・キャリアの概念に基づくキャリア教育との違いを述べた。両者の違いを端的にまとめたものが次の表1である。

表1 職業指導とキャリア教育との違い

	職業指導	キャリア教育
時代・社会背景	1990年代以前 新卒就職から終身雇用	2000年代以降 雇用形態の多様化、離職率・失業率増
キャリア観	ワーク・キャリア(企業が保障)	ライフ・キャリア(個人が主体的に形成)
キャリア理論	Parsonsの職業選択理論	Superのキャリア発達理論
目的	就職・社会適応	生涯にわたるキャリア発達
人材像	同じような背景を持つ人々と所与の課題を達成する(均質性・調和性)	多様な背景を持つ人々と課題を発見・解決する(多様性・協働性)
教育目標	一律的な知識や技能の獲得	自己の個性や価値観の理解・発見

表1から、キャリア教育の観点から教育実践を分析する上で重要な二つの対立軸が見取れる。一つは、キャリア観に基づく目的の違いである。すなわち、キャリア(ワーク・キャリア)は企業に保障されるという立場から社会適応や就職の支援を目的とするか、キャリア(ライフ・キャリア)は自己が主体的に形成するという立場から生涯にわたるキャリア発達支援を目的とするかである。もう一つは、教育内容を決定づける教育目標の違いである。すなわち、既定の知識や技能を獲得することをめざすか、自己の個性や価値観を理解・発見することをめざすかである。次章では、これらの分析軸に基づき、大学におけるビジネス日本語教育実践の事例を分析する。

4. 大学生対象ビジネス日本語教育実践の分析：「キャリア日本語教育」に向けて

本章では、文献調査に基づき、大学生対象のビジネス日本語教育実践を分析し、キャリア教育の観点から課題を明らかにしたうえで、「キャリア日本語教育」のあり方を提言する。なお、科目名に「ビジネス日本語」と銘打っていない実践やクラス規模でない実践であっても、大学生対象で就職・キャリア支援の意図が読み取れるものは分析対象に含めた。

3.3 で提示した二つの軸を基に作成した分析の枠組みが、次の図 1 である。縦軸はキャリア観の違いに基づき、「就職支援」を目的とするか、「発達支援」を目的とするかを表す。横軸は、「知識・技能獲得」を教育目標とするか、「自己発見」を教育目標とするかを表す。つまり、この枠組みは、実践を分析するための二つの分析軸を提供するものである。

この枠組みを用いて実践を分析した結果、キャリア観と教育目標の観点からみた実践の方向性によって、A・B・C・D の四つのカテゴリに分類された。各実践の特徴から、A 群を「就活対策」、B 群を「自己分析」、C 群を「能力育成」、D 群を「自己構成」と名付けた。ただし、実際には、一つの実践の中に「就職支援」と「発達支援」、「知識・技能獲得」と「自己発見」の要素が混在していたり、実践を行ううちに変容したりすることもあり得るため、一つの実践が必ずしも一つのカテゴリに属するとは限らない。図 1 において四つのカテゴリを実線で区切るのではなく点線で範囲として示したのは、各カテゴリが断絶したのではなく、カテゴリ間の横断や重複の可能性を示すためである。

以下、各群のプロトタイプ的な実践事例を挙げ、キャリア教育の観点から考察を述べる。

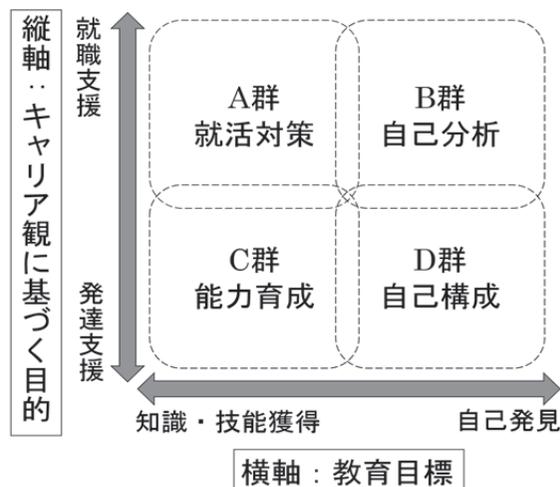


図 1 大学生対象ビジネス日本語教育実践の分析の枠組み

4.1 「就活対策」の実践

「就職支援」を目的とし、「知識・技能獲得」をめざす A 群の実践カテゴリを、「就活対策」と名付けた。以下に実践事例を挙げる。

大木（2007）は、留学生が日本企業に就職するために知っておいたほうがいい情報と就

職後に遭遇する場面を想定したケーススタディの二つを中心にコース設計をした「ビジネス日本語」の報告を行っている。全 15 回の授業では、次のような活動が行われた。①就職活動のプロセスを知る。②面接試験のマナーや言葉遣いを学び、面接練習を行う。③他社訪問のマナーや言葉遣いを学ぶ。④名刺交換のルールを学ぶ。⑤電話の応対やメモの書きかたを学ぶ。⑥ビジネス文書の書きかたを学ぶ。⑦機能に応じたビジネス場面の会話やメールの書きかたを学ぶ。⑧日本企業で働く元留学生の話聞く。

湯 (2011) は、就職活動や日本の企業文化とビジネスに関する理解を深め、就職後、会社でのコミュニケーションを円滑に図れるようになることを目標とした「ビジネス日本語講義」科目の実践報告を行っている。当該科目のカリキュラムは次の 3 部構成である。第 1 部では、「仕事とライフプランニング」「日本の企業とは」「就職活動の流れ」「社会人の基本」「日本ビジネスの基本」という五つのテーマに基づき、ビジネスに関する基礎知識や語彙を学ぶ。第 2 部では、教科書を用いてビジネス会話の練習を行う。第 3 部では、ロールプレイを行ったのち、その様子を撮影したものを全員で見て互いにミスなどを指摘する。

このような「就活対策」の実践の目的は、外国人大学生が就職活動を成功裏に終え、就職して日本の会社に適応することである。そのために、就職活動に関する知識やビジネス場面で用いる日本語の運用能力といった既定の知識や技能を獲得することをめざしている。

「就活対策」の実践では、外国人大学生を日本の就職活動文化や企業文化に適応させる客体として捉え、より「日本人化」させることが目標となっている。外国人大学生に対する就職支援において「日本人化」が到達目標とされる要因は、「日本企業が、採用にあたって、より「日本人化」した外国人留学生を採用する傾向にある」(守屋 2012, p. 32) ためである。しかし、こうした日本企業の傾向に合わせる形での就職支援は、同化主義に陥る危険性を孕んでいる。なかの (2013) は、ビジネス日本語マナー教材が「日本型ビジネス文化への同化をおしすすめ」(p. 30)、「日本企業・「日本人社員」への同化をつよくながすもの」(p. 35) だと批判している。このように、「日本文化」や「日本人」を一般化された絶対的規範と捉え、外国人大学生に対して一方的にそれを押し付けることは、個々人の多様な「自分らしい生き方」の可能性を阻害しかねない。つまり、根本的にキャリア教育の概念と相反することだといえよう。

このような「就活対策」の実践が横行している背景には、日本企業の採用活動における矛盾がある。3.2 で述べたように、現代の日本社会は、「バックグラウンド(専門性、文化、価値観等)の異なる人々と協働する力」(経済産業省 2014) を備えた人材の必要性を謳いながら、一方では旧来の均質主義を引きずり、より「日本人化」した外国人材を優先的に採用するという矛盾を内包している。教育者がこうした矛盾を認識しないまま、近視眼的な「就活対策」を講じているかぎり、大学生対象のビジネス日本語教育は、日本社会に潜在する同化主義を強化することになりかねない。

4.2 「自己分析」の実践

「就職支援」を目的とし、「自己発見」をめざす B 群の実践カテゴリを、「自己分析」と名付けた。以下に実践事例を挙げる。

高江洲 (2011) は、アジア人財事業からの自立化の一環として大学に設置された「ビジ

ネス日本語」科目の実践報告を行っている。本科目の目標は、会社で仕事を始める際に必要なスキルの習得と、就職試験を受けるまでに必要な知識と技能の習得という2点である。これらの目標に即して、ビジネス場面の会話や語彙、ビジネス文書の様式などの学習に加え、「自分の歴史年表」の作成やエントリーシート作成、模擬面接などの活動が行われた。活動の反省点として、次のような点が挙げられている。エントリーシートを書く中で「自分の過去の経験を生かせず内容が平板になっている学習者も見られた」(p. 69) ため、「自分はどんな人間か、自分の特長は何か、自分は将来何をしたいのか等を見つめさせる訓練が必要である」(p. 69)。また、模擬面接では、面接を担当した教員から「面接官の質問に対する答えが平板な学習者もいたので、もう少し掘り下げて考える練習をすることも必要ではないか」(p. 69) という指摘を受けたため、「「自分探し」「自己分析」等を取り入れ、自分を見つめさせる訓練を早い時期から実施したい」(p. 69) と述べている。ここから、エントリーシートや面接では、「平板な内容」、つまり表面的・形式的な内容ではなく「自分なりの内容」を表現すべきであり、そのためには「自己分析」が必要である、という実践者の考えがうかがえる。

高本(2011)は、アジア人財事業における就職関連の教育プログラムへのブリッジ・クラスとして設けた「ビジネス日本事情入門」の実践報告を行っている。本科目の第一の目的は、「「就職活動」とはどのようなものか、その具体的な認識を形成すること」(p. 35) であり、これを「意識化」と呼んでいる。講義で扱ったトピックは、①留学生就職事情、②自己分析、③企業・業界研究、④職種研究、⑤書類作成(履歴書・メールその他)、⑥面接、⑦グループディスカッション対策、⑧筆記試験対策、⑨就職活動計画発表、である。高本によれば、このクラスにおける「意識化」の過程は、次の三つの段階を経るものであった。第一段階である「スタート期」は、就職活動がどのようなものかという認識がほとんどない段階である。第二段階である「欠如の認識期」は、自己分析を通じ、就職活動について自分がいかに考えていなかったかを認識する段階である。この段階では、大半の学生が自己分析の必要性を認識する一方で、自分の考えはまとめられていない状況であることが確認された。第三段階である「不足の認識期」は、現在までの状況を振り返り、自分に何が不足しているのか、これから何をすべきなのか、といった具体的な就職活動像が見え始める段階である。この段階では、個々の学生における就職活動の準備状況が具体化された。

このような「自己分析」の実践の目的は、主に就職活動の対策である。そのために、知識や技能の獲得のみならず、自己分析を通じて自らの現状や将来展望を知る、すなわち「自己発見」に比重が置かれている。つまり、就職活動を順当に進めるための一ステップとして自己分析の活動が取り入れられている。

自己分析は、日本の就職活動で既に市民権を得ており、外国人大学生が日本で就職するうえでも重要なプロセスとして捉えられている。日本学生支援機構(2018)が発行している『留学生のための就活ガイド2019年度版』では、「就活は自己分析からはじまる」(p. 9) という記述があり、「現在の自分を見つめる」「過去を振り返る」「将来の自分を考える」「日本とのつながりを考える」といった自己分析の方法とツール(自分史の記入枠、ジョハリの窓など)が紹介されている。一方、自己分析に対する外国人大学生の困難や苦悩は先行

研究でも多数報告されている。例えば、「自己分析がどのようなものか、なぜ必要であるかはわかったが、自分の考えがまだまとまらない」（高本 2011、p. 39）、「自己分析の仕方やエントリーシートにどう自己表現したらよいか分からない」（神谷 2010、p. 79）、「学業とアルバイトを両立した。頑張ることを学んだ」といった表面的な表現に留まってしまう（奥田 2015、p. 20）、「自分の将来について考えていたとしても、それを日本語で十分表現したことはな」（野元 2004、p. 37）、といったものである。ここにおいて、外国人大学生にとって「自己分析」と日本語による表現がつながりにくいことが示唆される。

「自己分析」の実践の問題点は、あたかも自己が内的にア priori に存在するかのような認識がまかり通り、「自己を知る」と「自己を言語化する」ことが別個のステップとして捉えられていることにある。社会構成主義に基づくキャリア構成理論を提唱したサベカス（2015）は、「自己への気づき、特に過去から現在、そして未来への連続を作り上げる自意識的内省」（p. 26）という「人間性に対するこの再帰的なプロジェクトには、言語の使用が不可欠である。」（p. 26）と主張している。つまり、自己という概念はことばを媒介として構成されるという考えである。また、ヴィゴツキー（2001）は、「思想は、言葉で表現されるのではなく、言葉で行なわれるのである。」（p. 368）と述べている。つまり、「思想」や「言葉」をそれぞれ単体のものとして捉えるのではなく、「思想から言葉へ、言葉から思想への運動」（p. 366）という双方向的な運動のプロセスとして両者の関係を説明したものである。このような言語観によれば、ことばを媒介とした自己理解と自己表現とは不可分だと捉えることができる。よって、キャリア教育としての言語教育においては、自己やことばを独立して存在するものとして捉えるのではなく、両者を連動体として捉える観点が必要である。

4.3 「能力育成」の実践

「発達支援」を目的とし、「知識・技能獲得」をめざす C 群の実践カテゴリを、「能力育成」と名付けた。以下に実践事例を挙げる。

仁科・楊（2010）は、アジア人財事業におけるビジネス日本語コースの実践報告を行っている。本コースでは、一般財団法人海外技術者協会（AOTS）が作成した共通カリキュラム教材「キャリア・プランプロジェクト」を基に、キャリアや日本の人事制度について情報収集し発表するという Project Based Learning（以下、PBL）形式の実践が行われた。目標は、次の 2 点である。①キャリアに対する意識を高め、人事制度に関する知識を習得する。②留学生と日本人学生との協働作業をとおし、互いの共通点・相違点に気づき、協調性や調整する力を養う。本実践の意義として、留学生と日本人学生が共に PBL に取り組むことは、互いの思考や文化背景の違い、あるいは共通認識を学ぶのに効果的であり、「互いに将来文化背景の異なる人々と同じ職場で働くことのシミュレーションにつながる」（p. 68）と述べられている。

山本（2007）は、高度外国人材育成を目的として設置された大学院ビジネス日本語コースにおける「日本企業概説」科目の実践報告を行っている。本科目の目標は、「社会人基礎力」の育成である。社会人基礎力とは、経済産業省が 2006 年から「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として提唱しているもので、「前に踏

み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の三つの能力（12の能力要素）から構成されている⁴。山本は、社会人基礎力を「就職した場合に不可欠な能力であり、いわば「人間力」（p. 94）と呼んでいる。授業では、企業出身の教員が講義を行った後、グループ別にディスカッションをしてクラスで発表し、双方向でディスカッションを深めるといった活動が行われた。授業後の院生の評価では、チームワークの大切さを学んだ、自分の意見を堂々と話す能力がアップした、グループディスカッションを通して総合的分析・考察する中でコミュニケーション力を身につけた、チームワークにおける協調性の大切さを身をもって感じた、といった声が聞かれたという。

このような「能力育成」の実践は、人材育成・人間形成を志向し、社会人に求められる能力を獲得することをめざしている。つまり、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基礎となる能力や態度」（中央教育審議会 2011、p. 17）を規定し、その能力や態度の育成を通してキャリア発達を促すことをめざした実践といえる。

ビジネス日本語教材にみられるビジネス日本語教育観の分析を行った寅丸ほか（2017、pp. 115-117）によれば、2010年代には、言語技能やビジネス常識を学ぶだけでなく、それらをビジネスの文脈の中で総合的に運用していくための社会人基礎力が求められるようになったという。その背景には、自然さを重視したコミュニケーション能力の向上から、社会で活躍できる人材の育成へというビジネス日本語教育観の転換がある。そして、人間形成を射程に入れた社会人基礎力の育成をめざすビジネス日本語教育観は、1990年代半ばからの人間形成を重視する日本語教育観と一致していると指摘している。このように、人間形成を謳うビジネス日本語教育においては、社会人基礎力が教育目標に据えられる傾向にある。アジア人財事業におけるビジネス日本語教育の目標にも、ビジネスに必要な日本語力の向上、日本企業文化・知識の理解に加え、社会人基礎力の向上が掲げられている。

しかし、社会人基礎力は、そもそも日本社会に求められる能力を明示化したものであり、エンプロイアビリティ（employability）の一種と捉えられる。その背景には、そうした能力を身につけることで就職ができるという考えがある。よって、社会人基礎力のような既定の能力の獲得によってキャリア発達を促すことを志向する実践は、社会に内在する雇用構造や能力観が前提になっているという点で、本質的には「就職支援」を目的としているとも解釈できる。つまり、「能力育成」の実践の問題点は、日本社会によって作られた能力観に基づき、教育目標を規定しているということである。こうした実践は、一定の能力向上には寄与するかもしれないが、それを目標とし、評価するという枠組みは、社会的・文化的に構築されたものだということに留意しなければならない。

4.4 「自己構成」の実践

「発達支援」を目的とし、「自己発見」をめざすD群の実践カテゴリを、「自己構成」と名付けた。以下に実践事例を挙げる。

遠藤ほか（2017）は、書いたものをクラスメイトと共有し、話し合いながら「自分史」を書き進めるという授業実践の報告を行っている。自分史を仲間とともに書く意義については、「執筆の過程で自分の生活や経験や人生を振り返るだけでなく、お互いの生き方に触れ、理解することを通し、最終的には自身の生き方、考え方、価値観を捉え直し、今後の

あり方について考え、未来の選択の指針を得ることにつながります。」(p. 29)と述べている。そして、次のような学生の事例を挙げながら、実践の意義を検証している。

進路や将来の生活について悩んでいたAさんは、自分史を書くことを通じて将来を見出した。ここでいう「将来」とは、「自分がどのような人間で、どんな価値観を持ち、何を大事にし、どういう人間として生きていきたいかという、いわば、本質的な人間の生き方としての答え」(p. 37)である。つまり、自分が将来の希望や進路を見定めるには、現在の自分がどのようにして作られたのか、現在の自分が何を望み、望まないのかを知ることで、「自分の姿や生き方に会い、自分の満足をよく見極めることが必要」(p. 38)だという。

また、Bさんは、クラスメイトとのやりとりを通じて自分史を書き直すことによって、「自己物語の再構築」を経験した。自分史に書かれる経験は、事実そのものではなく、自分の経験の一部を切り取り、主観によって意味づけた「自伝的記憶」である。よって、自分が何を重要な記憶として残しているのか、過去にどのような意味づけをしてきたか、現在はどのような意味づけができるか、という問題と自覚的に向き合うことは、自身についての認識を再構成することにつながるという。

古賀(2016)は、日本での就職をめざす韓国人大学生サトミ(仮名)の自己分析への介入実践の報告を行っている。本実践では、サトミと実践者がともにサトミの過去の経験について対話し、それを基に年表を作成するという活動が行われた。本実践を通じて、次の二つの意義が確認された。

一つ目は、他者との対話を通じて経験を言語化することで、個々のエピソードが文脈によって紐づけられたストーリーへと昇華されることである。論文中には、サトミが語った内容に関して実践者が解釈や質問を述べることでさらなる語りが促され、単発的なエピソードに解釈が加わり、文脈のあるストーリーへと協働構築されていった事例が挙げられている。実践をふりかえり、サトミは、「一人じゃなくて相手がいて話し合うから、そのエピソードに留まらずに、なんでそう思って、これからどういくのかを考えた」(p. 35)と語っている。ここにおいて、経験をふりかえり言語化することを個人の内的な行為ではなく、他者との対話を通じた協働的なプロセスとして捉えることの重要性が示唆される。

二つ目は、経験をふりかえり言語化することが、自己の構成につながることである。サトミは、「小学生から大学生まで、じっくり振り返ってみる機会になった」、「なんでそう思って、これからどういくのかを考えた」、「自分の性格と過去のエピソードがつながった」、「私ってどんな人なんだろうということが分かった」、「就職活動だけでなく色々な意味で本当に役に立った」(p. 35)と語っている。ここにおいて、本実践には、過去の経験を「自分はなぜそうしたのか」「なぜそう思ったのか」という現在の視点、さらに「これからどういくのか」という未来の視点から意味づけることで、「私はどんな人か」、すなわち時間軸を貫く自己の個性や価値観を構成していくという意義があったことが確認される。例えば、サトミは自己のストーリーの語りを通じて、日本語学習という経験と自己の個性や価値観とのつながりを明確化していった。「なぜ日本語で、日本で働きたいのか」という実践者の問いかけに対し、サトミは、「これまで意志を持って勉強したことがなく、ただ親の期待に応えるために生きてきた自分が、初めて自分の望む生き方を考え、自分の意志で選んだものが日本語である」(p. 37)というストーリーを語っている。つまり、サトミの語る自己

のストーリーの中で、日本語は「人生の選択場面における「自己決定」の象徴であり、「自分らしい生き方」の指標」(p. 37)と解釈され、それが日本就職を希望する動機になっているという。このように、日本語学習者にとって、日本語にまつわる経験と「自分らしさ」がどのように関連するかを省みることは、日本での就職という選択肢を含む自身の生き方を考えるうえで重要なプロセスであると述べられている。

このような「自己構成」の実践は、就職のみならず、自らの過去から将来につながる生き方を考えるという点で発達支援を目的としており、個々の学習者が自己の個性や価値観を発見することをめざしている。この実践カテゴリを「自己分析」と対比して「自己構成」と名付けたのは、自己の個性や価値観を自己に内在する固定的なものではなく、内省や他者との対話のプロセスを通じて社会的に構成される可変的なものと捉えているためである。

サビカス(2015)は、「不確実性の世界においても、技能や才能を発達させることは重要であるが、しかし、しっかりと根を下ろした自己感覚に代わりうるものはない。」(p. 24)と主張している。変動し続ける社会の中で主体的に将来の道を選択する、あるいは未曾有の道を切り拓いていくうえで、「自己感覚」を養うこと、すなわち自分がどのような人間でどのような生き方を望むのかという「自己」を構成することが何よりの指針になるという考えである。キャリアが「自分らしい生き方」を意味する以上、これは至言といえる。したがって、「自己」の構成を促すことは、キャリア教育がめざすべき一つの方向性である。

では、「自己」とは何か。それはいかにして構成されるのか。上に挙げた実践事例からは、次の二つの共通点を読み取れる。一つは、自らの過去の経験を現在の視点から意味づけ、未来へとつながるストーリーに仕立て上げていくという点である。ストーリーを言語化する中で、過去・現在・未来を貫く自己の個性や価値観が見いだされる。つまり、「自己構成」の実践における「自己」とは、主体的に構成される「ストーリーとしての自己」である。もう一つは、ストーリーを他者と共有することで、ストーリーの再構成や深化を促すという点である。つまり、ストーリーとしての自己は、協働的に構成されるものである。よって、ストーリーは、自分史や年表といった形で言語化・可視化することが志向されている。Giddens(1991, p. 54)は、日々社会で起きる出来事を自分自身にまつわる現在進行中のストーリーに仕立て直した「自分史(biography)」の語りを続けていく中で個人のアイデンティティは見出されると述べている。また、サビカス(2015)は、他者に対して自己のストーリーを語ることは、「自分が誰であるかを理解し自分が何を求めているかを人に伝える能力を強化する」(p. 56)のみならず、「自己の理解、一貫性、連続性を高めることができる」(p. 56)という意義があるとしている。ここにおいて、他者との協働を通じて自己のストーリーを言語化することは、自己の理解や発見を促すことが示唆される。つまり、自己構成は、不可分な自己理解と自己表現のプロセスとして捉えられる。

4.5 まとめと考察：「キャリア日本語教育」に向けて

以上、キャリア観と教育目標を軸とした分析枠組みを用いて大学生対象のビジネス日本語教育実践を分析し、キャリア教育の観点から考察した。結果は次の4点にまとめられる。

- ①「就職支援」を目的に、「知識・技能獲得」をめざすA群「就活対策」の実践は、日本文化や日本人を一般化された絶対的規範と捉え、同化主義に陥る危険性を孕んでいる。

- ②「就職支援」を目的に、「自己発見」をめざす B 群「自己分析」の実践は、自己をア priori に内在するものとして捉えるあまり、自己理解と自己表現とが分離しがちである。
- ③「発達支援」を目的に、「知識・技能獲得」をめざす C 群「能力育成」の実践は、社会・文化的に作られた能力観に基づき、教育目標や評価基準を規定する傾向にある。
- ④「発達支援」を目的に、「自己発見」をめざす D 群「自己構成」の実践は、言語を媒介にした内省と対話によって、主体的かつ協働的にストーリーとしての自己を構成することを促す。自己構成は、不可分な自己理解と自己表現のプロセスとして捉えられる。

分析・考察の結果、キャリア日本語教育の実践における重要な観点として、次の二つが浮き彫りになった。(1) 目先の日本企業への「就職支援」に留まらず、外国人大学生の人生を長期的視野から見据えた「発達支援」を志向すること。(2) 社会に求められる「知識・技能獲得」に偏ることなく、言語活動を通じた主体的な「自己発見」を重視すること。このような観点を持った実践の具体例が、D 群「自己構成」の実践といえる。

この結果をふまえ、キャリア日本語教育の理念と方向性について次に述べる。

キャリア日本語教育は、キャリア教育の理念に沿う。つまり、ライフ・キャリア概念に基づき、キャリアは個別で多様な「自分らしい生き方」であること、個々人は自己のキャリアを形成する主体であること、キャリア形成は生涯にわたる発達のプロセスであることを前提とする。よって、教育実践においては、目標や評価基準を外から規定するのではなく、個々人が自ら目標や評価基準を設定すること、そしてそれに基づき主体的に行動を取ることを支援するべきである。

外国人大学生にとって日本での就職は、大学生から社会人へという発達の移行だけでなく、母国(語)社会から日本(語)社会へという地理的/言語的移行をも意味する。この多重的移行には、「なぜ日本で就職するのか」「日本でいつまで生活するのか」「なぜ、どのように日本語を学び、日本語で何ができるのか」といった問いが伴う。こうした問いに対する答えは、外から与えられるものではない。これまでの経験とその意味を内省したり、自分とは異なる経験や意見を持つ他者と対話したりしながら、自分らしい生き方、すなわち自己のキャリアを構想する中で見えてくるものである。また、自らが構想するキャリアと社会に求められるキャリアや社会の中で実現可能なキャリアとの間にギャップがあった場合、実現に向けて主体的な選択が求められる。具体的には、どのように、どのようなキャリアを実現していくかという自らの構想を社会に向けて表現する、意見を聞いて修正する、社会との間で合意を得るために交渉する、といったことが必要となる。このように、「自分は今までどのように生きてきて、これから先どのように生きていきたいのか、そのために今何をすべきか」を構想し、表現し、意見を聞き、修正し、社会と交渉し、実現に向けて行動するというあらゆるプロセスには、ことばの力が不可欠である。

ゆえに、キャリア日本語教育において涵養すべきことばの力とは、個人と離れて存在する一般的な言語知識やだれかに規定される「能力」ではない。自分らしい生き方を構想し、実現するためのことばの力という意味で、自己のアイデンティティと不分離なものである。自己は、内的に存在する固定的なものではなく、言語を媒介にした過去の経験に対する内省や他者との対話を通じて主体的かつ協働的に構成されていく「ストーリー」である。こ

こにおいて、自己とことばを連動体として捉え、自己理解と自己表現を促進する言語活動の場を設計することが、キャリア日本語教育のめざすべき方向性といえる。

5. おわりに：総括および今後の課題

本稿では、外国人大学生に対する就職支援の文脈におけるビジネス日本語教育の動向と課題をキャリア教育の観点から分析し、キャリア日本語教育のあり方について提言した。

1990年代ごろからの外国人材雇用に対するニーズの高まりを背景に、外国人大学生に対する就職支援はいまや国家的課題となっている。そこで、元来は現職者対象であった分野が拡大する形で、大学生対象のビジネス日本語教育が始まり、政策的に推し進められてきた。しかし、その教育実践の現状は整理されていない。そこで、本稿では、大学における職業指導とキャリア教育の違いをふまえ、キャリア観に基づく目的と教育内容を決定づける教育目標とを軸にした教育実践の分析の枠組み（図1）を作成した。この枠組みを用いて、大学生対象の現在までのビジネス日本語教育実践を「就活対策」、「自己分析」、「能力育成」、「自己構成」という四つのカテゴリに分け、キャリア教育の観点から考察した。そして、考察の結果をふまえ、キャリア日本語教育のあり方について次のとおり提言を述べた。キャリア日本語教育は、ライフ・キャリア概念に基づき、学習者の主体的なキャリア形成を支援する立場に立つ。教育実践においては、自己とことばを連動体として捉え、自己理解と自己表現を促進する言語活動の場を設計することをめざすべきである。

なお、本稿では外国人大学生に対する就職支援の文脈においてキャリア日本語教育を提案したが、その理念や方向性は必ずしも就職前の大学生対象の日本語教育に限ったものではない。キャリア日本語教育は、個々人が自己と日本語とを結びつけ、自己発見と自己を語ることばの力とを相互に促進していくことで、新たな生き方の可能性を拓くことに寄与しうる。キャリア教育の観点から日本語教育の意義を追究することは、単なる言語教育のみに留まらない日本語教育の新たな価値創造にもつながるだろう。そのために、さまざまな現場におけるキャリア日本語教育の実践と研究成果が蓄積され、日本語教育界のみならず社会的に広くその知見が共有されていくことが期待される。今後の課題は、実践研究を通じ、キャリア日本語教育実践の具体例を示すとともに、その意義を追究することである。

注

- 1 日本学生支援機構(2016)「平成27年度私費外国人留学生生活実態調査概要」〈http://www.jasso.go.jp/about/statistics/ryuj_chosa/h27.html#naiyo〉(2018年9月6日)、日本学生支援機構(2017)「平成27年度外国人留学生進路状況・学位授与状況調査結果」〈http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_d/data16.html〉(2018年9月6日)
- 2 経済産業省(2011)「アジア人財資金構想」〈http://www.meti.go.jp/policy/asia_jinzai_shikin/〉(2018年9月6日)
- 3 内閣府(2015)「外国人材活躍推進プログラム」〈<http://www5.cao.go.jp/keizai1/gaikokujinzai/index.html>〉(2018年9月6日)
- 4 経済産業省「社会人基礎力」〈<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>〉(2018年9月6日)

参考文献

- ヴィゴツキー, L.S. (2001) 『新訳版 思考と言語』(柴田義松訳) 新読書社
- 遠藤ゆう子・長嶺倫子・森元桂子 (2017) 「仲間とともに書く自分史—将来選択の指針として」 細川英雄・太田裕子(編著) 『キャリアデザインのための自己表現—過去・現在・未来を結ぶバイオグラフィ』第2章、東京図書、pp. 28-46
- 大木理恵 (2007) 「「ビジネス日本語」授業報告—全学日本語プログラム 800 (超級) レベルにおいて」 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 33、pp. 169-177
- 太田亨 (2015) 「「ビジネス日本語」の変遷と今後」 『専門日本語教育研究』 17、pp. 3-6
- 奥田純子 (2015) 「留学生への就職支援としての日本語教育—何が学ばればいいのか?」 『ウェブマガジン留学交流』 57 (2015年12月号)、pp. 13-22、〈https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2015/_icsFiles/afieldfile/2016/01/19/201512okudajunko_1.pdf〉 (2018年9月6日)
- 神谷順子 (2010) 「日本における外国人留学生の就業に関する研究—大学・企業・行政との連携による就職支援の効果」 『学園論集』 143、pp. 67-91
- 神吉宇一 (2017) 「留学生・高度人材に対する政策の変遷とビジネス日本語教育」 田尻英三(編) 『外国人労働者受け入れと日本語教育』 ひつじ書房、pp. 157-182
- 経済産業省 (2011) 『教育機関のための外国人留学生ビジネス日本語教育ガイド』 〈http://www.meti.go.jp/policy/asia_jinzai_shikin/studybusinessjapaneseguide.pdf〉 (2018年9月6日)
- 経済産業省 (2014) 『「社会人基礎力を育成する授業 30 選」 実践事例集』 〈http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/25fy_chosa/Kiso_30sen_jireisyu.pdf〉 (2018年9月6日)
- 経済団体連合会 (1996) 「創造的な人材の育成に向けて求められる教育改革と企業の行動」 〈<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/pol083/index.html>〉 (2018年9月6日)
- 厚生労働省 (2001) 「留学生の就職支援の現状と今後の支援施策のあり方について (概要) (「留学生の就職支援のあり方についての懇談会」 報告書概要)」 〈http://www.jil.go.jp/jil/kisya/syokuan/20010706_02_sy/20010706_02_sy.html#betten〉 (2018年9月6日)
- 厚生労働省 (2016) 「平成28年版厚生労働白書—人口高齢化を乗り越える社会モデルを考える」 〈<http://www.mhlw.go.jp/wp/hakusyo/kousei/16/dl/all.pdf>〉 (2018年9月6日)
- 高本康子 (2011) 「就職活動に対する留学生の「意識化」—就職支援講座へのソフトランディング・プログラムについての一考察」 『群馬大学国際教育・研究センター論集』 10、pp. 33-46
- 古賀万紀子 (2016) 「日本就職をめざす韓国の大学生の自己分析における介入実践—日本語教育におけるキャリア教育の課題をめぐって」 『日本語教育研究』 35、韓国日語教育学会、pp. 25-41
- 児美川孝一郎 (2014) 「「移行」支援としてのキャリア教育」 溝上慎一・松下佳代(編) 『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育』 第4章、ナカニシヤ出版、pp. 119-137
- サビカス, M.L. (2015) 『サビカス キャリア・カウンセリング理論—(自己構成)によるライフデザインアプローチ』 (日本キャリア開発研究センター監訳) 福村出版
- 志甫啓 (2009) 「外国人留学生の日本における就職は促進できるのか—現状の課題とミスマッチの解消に向けた提言」 『Works review』 4、pp. 208-221
- 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(編著) 『社会構成主義キャリア・カウンセリングの理論と実践—ナラティブ、質的アセスメントの活用』 第1章、福村出版、pp. 10-43
- 総務省 (2005) 「留学生の受入れ推進施策に関する政策評価書」 〈http://www.soumu.go.jp/main_content/000250658.pdf〉 (2018年9月6日)
- 高江洲由美子 (2011) 「「ビジネス日本語 1」 報告」 『留学生教育：琉球大学留学生センター紀要』 8、pp. 63-71
- 高見澤孟 (1994) 「ビジネス・コミュニケーションと日本語の問題—外国人とのコミュニケーションを考える」 『日本語学』 13 (12)、pp. 30-37
- 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)」 〈<http://>

- www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf) (2018年9月6日)
- 湯瑾 (2011) 「ビジネス日本語教育の試み—カリキュラム編成をめぐる」『多文化社会と留学生交流 大阪大学国際教育交流センター研究論集』15, pp. 69-75
- 眞丸真澄・饗場淳子・作田奈苗 (2017) 「ビジネス日本語教材にみるビジネス日本語教育観の変遷—教材のパイロットスタディの調査結果から—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43, pp. 109-120
- なかのまき (2013) 「だれのための「ビジネス日本語」か—言語教育教材としての「ビジネス日本語 マナー教材」にみられる同化主義」『社会言語学』13, pp. 17-41
- 西川節行 (1997) 「留学生の日本での就職について—広島県の立場からの考察」『広島大学留学生教育』1, pp. 11-22
- 西川節行 (1999) 「日本で就職を希望する留学生に対する語学教育のあり方—企業が留学生に求める語学力に関する考察」『広島大学留学生教育』3, pp. 39-43
- 仁科浩美・楊帆 (2010) 「山形大学におけるアジア人材資金構想「とうほくものづくり国際人材育成プログラム」—平成20年度日本語関連科目の指導報告と課題」『山形大学留学生教育と研究』2, pp. 61-72
- 日本学生支援機構 (2018) 『留学生のための就活ガイド 2019 年度版』 (<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/job/guide.html#guide>) (2018年9月6日)
- 日本キャリア教育学会編 (2008) 『キャリア教育概説』東洋館出版社
- 日本経済再生本部 (2013) 「日本再興戦略」 (<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf>) (2018年9月6日)
- 日本経済再生本部 (2016) 「日本再興戦略 2016—第4次産業革命に向けて」 (<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf>) (2018年9月6日)
- 野元千寿子 (2004) 「留学生に対するビジネス日本語教育—APUにおける教育実践とアンケート実施より」『昭和女子大学大学院日本文学紀要』15, pp. 31-43
- 濱口桂一郎 (2013) 『若者と労働—「入社」の仕組みから解きほぐす』中央公論新社
- 古川雅子 (2004) 「就職場面を取り上げた日本語教材の現状分析」『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』2, pp. 118-127
- 法務省入国管理局 (2017) 「平成28年における留学生の日本企業等への就職状況について」 (<<http://www.moj.go.jp/content/001239840.pdf>>) (2018年9月6日)
- 堀井恵子 (2013) 「留学生の就職とビジネス日本語教育の現状と課題」『ウェブマガジン留学交流』31, pp. 1-10, (<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2013/_icsFiles/afieldfile/2015/11/19/201310horiikeiko.pdf>) (2018年9月6日)
- 水谷修 (1994) 「ビジネス日本語を考える」『日本語学』13 (12), pp. 14-20
- 守屋貴司 (2012) 「日本企業の留学生などの外国人採用への一考察」『日本労働研究雑誌』623, pp. 29-36
- 文部省 (1992) 『21世紀を展望した留学生交流の総合的推進について—21世紀に向けての留学生政策に関する調査研究協力者会議報告』
- 文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省 (2008) 「「留学生30万人計画」骨子」 (<<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf>>) (2018年9月1日)
- 山本證 (2007) 「大学院ビジネス日本語コースでのサーキット・セッション—留学生のグループ演習授業の試み」『武蔵野大学文学部紀要』8, pp. 96-87
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Parsons, F. (1909) *Choosing a Vocation*. Boston, MA: Houghton, Mifflin and Company
- Super, D. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp. 282-296