



2020 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【東北支部】 2020（令和2）年12月12日／オンライン開催

2020 年度第 5 回支部集会【東北支部】

「地域日本語教育のこれまでとこれから—その多様なありようを見つめる—」

主催：公益社団法人日本語教育学会

日時：2020 年 12 月 12 日(土) 13:00～17:15 (受付開始 12:30)

会場：オンライン(Zoom) 定員：100 名, 要事前申込(12 月 10 日締切)

参加費：500円 (申込時に「マイページ」よりお支払いください)

申込方法：日本語教育学会ウェブサイト「マイページ」。

問合せ先：公益社団法人日本語教育学会支部活動委員会

E-mail: shibu@nkg.or.jp TEL: 03-3262-4291(平日 9～18 時のみ)

※お申込みいただいた方に予稿集原稿および事前に見られる発表動画等をご案内します。

◆支部集会日程◆

13:00-13:10	開会の挨拶・趣旨説明・連絡
13:10-13:35	口頭発表(1件)・ポスター発表(1件)・交流ひろば(1件)
13:35-13:45	連絡・Zoom 入退出
13:45-15:15	パネルディスカッション 「進路ガイダンス宮城」の 12 年のあゆみ
15:15-15:25	連絡・Zoom 入退出
15:25-17:05	対話のひろば 授業/教室のあり方を見つめ直してみる
17:05-17:15	閉会の挨拶

【13:10-13:35】 口頭発表(1件)・ポスター発表(1件)・交流ひろば(1件)

※オンライン開催では事前に各種動画やポスター、資料などをご覧いただき、当日は Zoom のブレイクアウトルームを使用して発表者と意見交換をいたします。

◆口頭発表(～13:30, 意見交換 20 分)

※査読審査を経た発表です。詳細は本予稿集3～8ページをご覧ください。

「話し手による指示詞の質的素性の選択—共同注意確立過程における非ダイクシス用法—」
林苗(明海大学大学院生)

◆ポスター発表(～13:35, 意見交換 25 分)

※査読審査を経た発表です。詳細は本予稿集9～14ページをご覧ください。

「外国人技能実習生に対する「生活者」としての日本語教育の重要性
—ベトナム人技能実習生(建設関係)に対する企業内日本語講習の実践から—」
中村佳子(北海道教育大学函館校大学院生)

◆交流ひろば(～13:30, 意見交換 20分)

「多読学習材としての読み物作成と公開の方法ーウェブ無料公開の読み物拡充を目指してー」

佐々木良造(静岡大学)・門倉正美(横浜国立大学名誉教授)

私たちは日本語学習者の多読のための読み物を作成し、ウェブ上で公開しています。コロナ禍では、ウェブ上で自由に読める読み物の重要性は増していますが、その数は十分ではありません。本展示では、私たちが進めている読み物拡充のための取り組みを紹介して趣旨に賛同して下さる書き手を募るとともに、多読について情報共有・意見交換をしたいと思います。

【13:45-15:15】 パネルディスカッション

「進路ガイダンス宮城」の12年のあゆみ:子どもたちの可能性を後押しする“連帯”のかたち

パネリスト:田所希衣子氏, 李王寧氏, 森野カロリナ氏, 陳誠氏, 大泉貴広氏, 須藤伸子氏

(進路ガイダンス宮城実行委員会)

外国から来た子どもと親は、言語や文化の違いから情報を得にくく、中学卒業後の進路を決めることが難しい実態があります。「日本語を母語としない子どもと親のための進路ガイダンス宮城」はそのような親子をサポートしようと、市民が中心となり、2009年に始まりました。これまでの12年間、実行委員会では丁寧に話し合いを重ね、それぞれの立場をこえて、常により良いサポートのあり方を探ってきました。今回は、進路ガイダンス宮城のあゆみを参加者と振り返り、活動で大切にしてきたことや、これからの課題について考えたいと思います。

【15:25-17:05】 対話のひろば

授業/教室のあり方を見つめ直してみる

講師:鈴木英子氏(公益財団法人宮城県国際化協会地域日本語教育アドバイザー・

東北中国帰国者支援・交流センター日本語講師)

日本語学習者の多様化、現場の多様化など、日本語教育は大きな転換期を迎えています。また今回の新型コロナウイルスで、授業のあり方、教室のあり方に転換を迫られた方も多いのではないのでしょうか。

今回は、中国帰国者支援・交流センターの開所から13年、帰国者の日本語教育に携わっていらっしゃった鈴木英子氏をお迎えし、お話を伺います。帰国者の皆さんと向き合い、授業のあり方、教室のあり方を問いながら試行錯誤された経緯、そして現在取り組まれている演劇を取り入れた実践についてご紹介いただきます。鈴木氏の語りをもとに、参加者の皆さんにもご自身の実践を振り返り、授業のあり方、教室のあり方を今一度考える時間にしたいと思います。今回も、昨年度同様、参加者どうして自由に話し合える学びの場づくりを目指します。

話し手による指示詞の質的素性の選択

—共同注意確立過程における非ダイクシス用法—

林苗（明海大学大学院生）

1. 研究背景と目的

コミュニケーションにおいて、指示詞の第一義的な機能が指示する対象に共同注意（joint attention）を確立するため、会話相手の注意の焦点を操作することであるとDiessel（2006）は主張した。平田（2016）はそれに基づき、共同注意確立過程で話し手による指示詞の質的素性¹の選択傾向を分析した。その結果、共同注意確立過程で話し手は聞き手の視線やジェスチャー等のダイクシス的な情報に基づき指示詞の質的素性の選択を変えており、最初に「-コ、-チラ」を用いて注意を転換し、次に「-ノ、-ウ」を用いて注意を調整していき、最後に共同注意確立をした或いはその終了後にかけて「-レ」が選択されたという分布傾向を示した。

日本語指示詞の習得について森塚（2002）は、文脈指示用法²の習得は既習の現場指示用法から発達していく可能性があるとして主張し、ダイクシス用法と照応用法に中間的なものがあることで「中間指示領域」を設けてダイクシスと照応を統合した枠組（図1）を提案した。

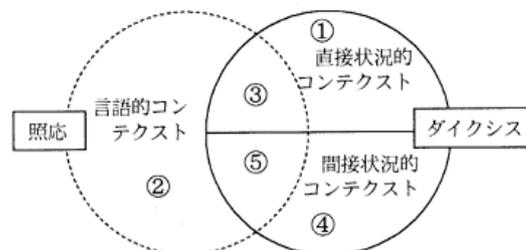


図1：ダイクシスと照応を統合した枠組（森塚2002:119）

よって、指示詞の理解・産出を考えていくため、「ダイクシス」指示の分析のみで全体的な習得プロセスを考えることはできない。平田（2016）での指示対象はダイクシス指示対象のみであるため、非ダイクシスの場合における話し手による指示詞の質的素性の選択傾向をも明らかにする必要があると考える。そこで、本研究は「日本語名称なし地図課題対話コーパス（吉田2002）」を用いて、平田（2016）の「共同注意確立過程における話し手による指示詞の質的素性の分布傾向」に基づき、非ダイクシス用法において、話し手による指示詞の質的素性の選択傾向を明らかにすることを目的とする。

2. 研究課題

本研究の目的を達成するため、以下の2点を研究課題とした。

課題（1）：非ダイクシス用法においても、平田（2016）の「共同注意確立過程における話し

平田 (2016) において、話し手は空間指示代名詞「-コ・-チラ」、指示決定詞・指示副詞「-ノ・-ウ」および指示代名詞「-レ」を用いて、共同注意を確立することが観察された。本研究では平田 (2016) に基づき非ダイクシス用法において、空間指示代名詞、指示決定詞・指示副詞、指示代名詞がどのように選択されているのかを示し、話し手による指示詞の質的素性の選択をタイプ分けした。例1において、話し手による指示詞の質的素性の選択は「-コ」から「-ノ」に変化した、本研究はそれをAタイプとした。4章では、非ダイクシス用法で観察された話し手による指示詞の質的素性の選択をタイプ分けし、詳述する。

4. 結果

本研究は、「日本語名称なし地図課題対話コーパス (吉田2002)」から、27例の共同注意確立活動が抽出された。そのうち、1つの指示形式で共同注意が確立したケースは17例、その中「-ノ」のみが用いられたのは6例、「-レ」のみが用いられたのは11例である。本研究は話し手による指示詞の質的素性の選択をどのように変化していくのかを示すため、2つ以上の指示形式で共同注意が確立した10例を研究対象とした。

本研究で観察された2つ以上の指示形式で共同注意が確立したのは10例であった。それらを4つのタイプに分け、表1のように示した。

タイプ	数	質的素性の選択
Aタイプ	6例	「-コ」 ➡ 「-ノ」
Bタイプ	2例	「-コ」 ➡ 「-レ」
Cタイプ	1例	「-ノ」 ➡ 「-レ」
Dタイプ	1例	「-コ」 ➡ 「-ノ」 ➡ 「-レ」

表1: 「日本語名称なし地図課題対話コーパス (吉田2002)」における非ダイクシス用法の話し手による指示詞の質的素性の選択

以上、本研究で観察された非ダイクシス用法における話し手による指示詞の質的素性の選択において、「-コ」から「-ノ」に変化するのをAタイプ、「-コ」から「-レ」に変化するのをBタイプ、「-ノ」から「-レ」に変化するのをCタイプ、「-コ」から「-ノ」へ、それから「-レ」に変化するのをDタイプに分けた。

平田 (2016) のダイクシス用法に観察された話し手による指示詞の質的素性の選択の変化は3つのタイプ (a, b, cタイプ) があり、以下の通り (図2) である。本研究の非ダイクシス用法に観察されたものと比較対照しながら、考察を行う。

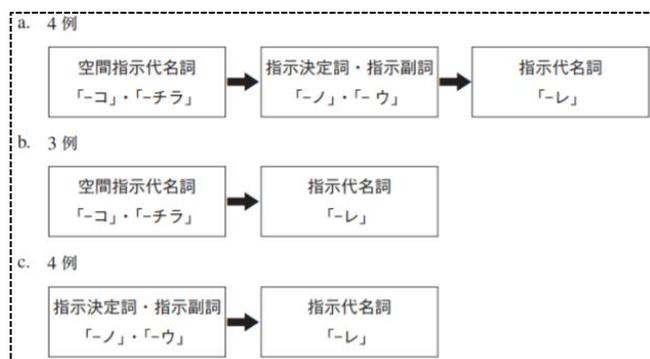


図2：ダイクシス用法における話し手による指示詞の質的素性の選択（平田2016:36）

紙幅の都合上、Aタイプについての記述を省略し、例1を参照されたい。そしてB、C、Dタイプはそれぞれを1つの例を取り上げて説明する。

【例2: Bタイプ】
 G:なんせいに(いきました);確認
 F:はい
 G:えとそこからあの
 G:(ま)やまを(の)ちようじようをとってまわるんですけど
 G:まっすぐまわらまわるんじゃなくて
 G:えすじをえがくようにするんですけどいまいるちてんの
 G:まうえうえあたりに
 G:しょうがいぶつがあるので
 F:はい+
 G:+それを
 G:よけて
 G:いってらうんですけど

例2 (Bタイプ) において、Gは地図上のある目標対象物「しょうがいぶつ」を意図して、Fに指示を出している。まず、Gは「そこから」と発話し、Fの注意を空間的に転換させた。そして、Gは「やま」の後に「とってまわる」「まうえあたりに」と発話し、Fの注意の向け方を調整していき、意図する「しょうがいぶつ」に特定させた。Fは「はい」と発話し「しょうがいぶつ」という対象物に共同注意が確立した時点、Gは「それ」を用いた。この場合、話し手による指示詞の質的素性の選択は、「-コ」から「-レ」に変化した。

また、例3 (Cタイプ) も例4 (Dタイプ) も、Gは地図上のある対象物「どうくつ」に意図し

【例3: Cタイプ】
 G:つりばしのみぎがわ
 F:はい
 G:えつまりそのきと
 F:はいその*どしゃくずれみたいな
 G: *{が[?]}
 F:はい
 G:どうくつがあるので
 F:あはい
 G:それを*よけてらうんですけど
 F: *はい

【例4: Dタイプ】
 F:ゆるやかにえっときのしたまでくれ*ばいいんですか
 G: *きのにししあそうですなはい
 F:はい
 G:でそこから*まっすぐ
 F: *はい
 F:まっすぐつりばしの
 G:だいたいその
 G:きと
 F:はい
 G:どしゃくずれの
 F:はい
 G:ちゅうかんに
 F:はい
 G:とんねるじゃなくて
 F:ああはい
 G:どうくつがあるので+
 F:+はい
 G:それをその
 G:にしがわにでるぐらいに
 G:にまっすぐすんでもらえますか

ていて、Fに指示を出しているが、異なったのは、例3と例4での活動の開始の部分である。

例3で活動の開始からGは「つまり」と発話し「その」を用いてFの注意の向け方を誘導・調整していた。Fは「はい」と発話し「どうくつ」という対象物に共同注意が確立した時点、G

は「それ」を用いた。この例では囲み線の前に「つりばしのみぎがわ」という空間的な情報が確認されたため、聞き手の注意の向け方を転換する必要がないとGは判断したと考えられる。この場合、話し手による指示詞の質的素性の選択は、「-ノ」から「-レ」に変化した。

そして、例4で活動の開始からGは「で」の後に「そこから」と発話し、その後は例3と類似

したように、「その」を用いてFの注意の向け方を誘導・調整していた。Fは「はい」と発話し「どうくつ」という対象物に共同注意が確立した時点、Gは「それ」を用いた。この例では囲み線の前に空間的な情報が確認できていないため、聞き手の注意の向け方を転換する必要があるとGは判断したと考えられる。この場合、話し手による指示詞の質的素性の選択は「-コ」から「-ノ」へ、それから「-レ」に変化した。

以上から考えると、平田（2016）のダイクシス用法に観察された話し手による指示詞の質的素性の選択（図2）と比較対照し、類似したような選択分布はB, C, Dタイプであるが、異なるのはAタイプである。つまり、本研究で観察された非ダイクシス用法における話し手による指示詞の質的素性の選択において、平田（2016）のとは異なっていたのはAタイプであり、「-レ」まで使わず「-ノ」が用いられ意図する対象に特定させることができると分かった。

本研究でのB, C, Dタイプにおいては、指示対象が複数の場合である。話し手は実質名詞を伴った発話で、聞き手の注意を複数の指示対象から意図する指示対象へ調整し、その中から意図する指示対象を選択して特定できた時点で「-レ」が用いられたと考えている。そして、Aタイプにおいては、指示対象が1つしかない場合である。この場合、話し手は聞き手の注意を目の前に1つしかない指示対象に向けさせることをしやすいため、「-レ」まで使わずに「-ノ」を用いて共同注意を確立することができた。これは、「-ノ」の後に実質名詞を伴うことで指示対象がより特定されやすいと考える。

5. まとめ

本研究は、コーパスを用いて共同注意確立過程における非ダイクシス用法の場合、1つの指示対象を特定する開始時点から終了後にかけて話し手による指示詞の質的素性の選択を観察し、話し手が聞き手の注意の状態に基き異なる指示詞の質的素性を選択していくことを示した。共同注意確立活動において、最初に空間的な情報の確認が必要とされ「-コ」が用いられて聞き手の注意を転換させる段階が観察された。次に、聞き手の注意の焦点を意図する対象へ調整していくために「-ノ」が選択される傾向がある。この段階ではより特定しやすい情報、例えば「き」「やま」等の実質名詞が伴って用いられたため、意図する対象が選出されやすいと分かった。

つまり、非ダイクシス用法の場合、共同注意確立過程において「空間的な情報の確認」「複数の対象から意図する対象を選出しやすい情報」が必要とされている。ただし、会話参加者の間に空間的な情報が確認できた場合「-コ」を、或いは意図する対象が特定されやすい場合「-ノ」を使わずに（「-ノ」⇒「-レ」、或いは「-コ」⇒「-レ」で）共同注意が確立できると考えられる。

また、本研究において「-レ」で指示している対象は地図上のものでもあり、先行文脈に言及されたものでもある。従って、「-レ」を用いて指示する対象は、ダイクシスと照応を統合した「中間的指示領域」の対象であり、非ダイクシス的な情報が伴い得ると考える。4章で述べたように、1つの指示形式で共同注意が確立したケースは17例、その中「-ノ」のみが用いられたのは6例、「-レ」のみが用いられたのは11例、つまり「-レ」が用いられた頻度がより高いことが分かった。平田（2016）では「共同注意確立活動の後半もしくは活動後に現れる指示代名詞が指す対象は、発話場面に存在する物理的な対象ではあるが、活動の前半で言語的に導入された対象でもあり、しかもその指示においてジェスチャーは伴わない。このような指示は自然談

話データにおいて頻繁に観察される」(p.46)と述べた。このことから、「-レ」を用いて、非ダイクシス的な情報から聞き手の注意を指示対象に引き付けていることが可能だと示唆された。今後はこれについて検討していきたい。

なお、本研究から得られた結果は、指示詞が習得研究のダイクシスと照応を統合した枠組の「中間指示領域」で母語話者はどのように使われるかという規範として、日本語学習者の中間言語において、どのように母語話者の使用規範に近づくかを検証するために役立てることができるといふ点で意義がある。

注：

- 1) 「日本語指示詞に直示語根「コー」、「ソー」、「アー」と接尾辞「-レ」、「-コ」、「-ッチ」等がそれぞれ直示素性と質的素性を表している」と平田(2016:34)が定義した。本稿はその定義を用いることにした。
- 2) 日本語指示詞のこの2つの用語の呼称においては、研究者により、現場指示と文脈指示、またはダイクシス(直示)指示と照応指示等のように用いられている。本研究では、「ダイクシス」指示と「非ダイクシス」指示を使うことにした。
- 3) 平田(2016)では、1つの指示形式で共同注意が確立したとみなされるケースもある。
- 4) 下線部分は指示形式を、囲み線は「共同注意確立活動」の開始から終了までの過程を示した。また、吉田(2002)のコーパス転記基準によって、Fは情報追随者、Gは情報提供者で、重複発話がされた時に「*」を記入し、準重複発話がされた時に「+」を記入した。

参考文献

Diessel, H. 2006. "Demonstratives, Joint Attention, and the Emergence of Grammar."

Cognitive Linguistics 17, 463-489.

平田未季(2016)「共同注意確立過程における話し手による指示詞の質的素性の選択」

『語用論研究』18, pp.28-47, 日本語用論学会

森塚千絵(2002)「日本語指示詞の習得に関する事例研究—自然習得から教室学習へ移行したロシア語母語話者を対象に—」『第二言語としての日本語の自然習得の可能性と限界』科学研究費補助金萌芽的研究成果報告書, pp.115-129.

吉田悦子(2002)「日本語名称なし地図課題対話コーパスの概要と転記テキストの作成: 報告」『人文論叢』19, pp. 241-249.

外国人技能実習生に対する「生活者」としての日本語教育の重要性

—ベトナム人技能実習生（建設関係）に対する企業内日本語講習の実践から—

中村佳子（北海道教育大学函館校大学院生）

1. 背景

技能実習生は実習開始後、仕事と生活においてコミュニケーションの問題を抱えている。この問題を未然に防ぐため、入国前講習、入国後講習、企業や地域によっては実習開始後の企業内または地域のボランティア教室における日本語講習が行われている。入国前後講習の内容は送り出し機関や受け入れ機関によって異なり、日本語科目や使用教材に課題が見られる（赤塚 2006, 中川, 神谷 2017）。また入国前講習は数か月、入国後講習は1か月と時間が限られており、JITCO (2016) で「技能実習生に必要な日本語は職種や生活環境によっても違い、講習ではそれら個々の要望に対応できないこともある」と記述しているように、限られた時間の中で技能実習生に必要な全ての日本語を教えることには限界がある。よって日本語教育の観点から、技能実習生への入国前、入国後講習時の日本語科目や教材における課題を解決するためにはどうすべきか考える必要がある。

2. 先行研究

技能実習生の日本語学習機会である入国前講習、入国後講習、実習開始後の企業内日本語講習や地域日本語教室においては、さまざまな問題が指摘されている。まず、入国前講習と入国後講習における問題点は、講習で習う日本語と現場で実際に使用する日本語とに乖離がある点である。技能実習生の入国前後講習には実習開始後の仕事や生活における日本語の問題を解決する点では課題がある。そのため実習開始後も各職場や地域での日本語教室設置が有効だとし、継続的な日本語教育の必要性が述べられている（柊・浅野 2001, 北倉他 2011, 栗田 2018）。また、実習開始後の日本語講習における問題点は、地域の日本語教室の負担が多すぎて全てを賄いきれない、介護職種以外は社内日本語教室を実施している企業が少なく継続的な日本語講習に関する教材開発も進んでいない、実習開始後の継続的な企業内日本語講習についての研究が少ない点である。

外国人技能実習制度の目的は開発途上国等への技術移転であるにもかかわらず、現状は日本人が集まらず就労資格として認められていない単純労働の抜け穴として機能していると多くの研究で指摘されている（上林 2009, 馮 2011, 宮入 2015, NHK 出版班 2017）。労働環境が劣悪な場合もあり、それが原因で職場から逃亡し不法就労や不法滞在となって他の犯罪に手を染める事態も発生している（グエン 2013）。よって技能実習生に日本語を教えるということは、抑圧システムへの加担になるのではないかと葛藤を抱える日本語教師も存在する（加藤 2016）。

3. 目的・意義

本研究では、入国前後講習の限界について整理する。それを踏まえて実習開始後の継続的な企業内における日本語講習の必要性を示唆し、企業内日本語講習におけるコミュニケーション問題解決のために求められる指導内容を提示することを目的とする。職種対象については近年増加が著しい建設関係とする。国別では最多の送り出し国となっているベトナムを対象とする。本研究で企業内の継続的な日本語講習の必要性を示唆し、企業内の日本語講習例を提示することは、技能実習生への専門日本語教育を進展させる点で意義がある。また、制度に問題があろうとも、目の前で困っている学習者に対し日本語教師として何ができるかを模索していくことは意義があると考えられる。

4. 対象・方法

入国前後講習の限界について3つの観点から整理し、実習開始後の継続的な企業内における日本語講習の必要性を示唆する。

第一に入国前後講習で使用されている日本語教材分析である。分析対象教材は、吉川・荒島(2018)の実施した送り出し機関へのアンケートで使用頻度が高かった教材6冊に加え、オリジナル教材の使用も一定数確認されたことから、日本最大の受け入れ団体でインタビュー対象者も使用している国際人材育成機構のオリジナル教材2冊を加えた計8冊を対象とする。そしてこれらの教材と、国際研修協力機構(JITCO)が技能実習生の最低限身につけたい学習項目として62項目を抽出した「技能実習生が身につけたい日本語の力」とを比較し、使用テキストが技能実習生へ必要な学習内容を満たしているか調査する。

第二に、日本語教師へのアンケートである。アンケート対象者はハノイ日本語教師会所属の入国前講習講師7名である。アンケート手法はインターネット上の無料アンケートソフト「グーグルフォーム」を用い、ハノイ日本語教師会のメーリングリストで回答を募り、ネット上で回答してもらった。内容は、JITCO(2006)、JITCO(2009)の質問項目を参考に、入国前後講習内容について質問した。

第三に、技能実習生、受け入れ先企業へのインタビューである。インタビュー対象者は、技能実習生受け入れ企業4社からベトナム人技能実習生14名(建設関係、食品加工、清掃)、受け入れ企業の担当者4名、同僚かつ指導係1名、生活指導員1名、監理団体担当者1名、監理団体通訳者1名である。インタビュー手法は半構造化インタビューにし、聞き取った内容はICレコーダーで録音、文字化する。内容は、JITCO(2006)、JITCO(2009)の質問項目を参考に、技能実習生のレディネス、入国前後講習内容、実習開始後の日本語にまつわる生活や仕事上の問題について質問した。インタビュー分析方法としてSCATを使用した。

5. 教材分析・アンケート・インタビューの結果

5-1. 教材分析結果

『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』は一般社会人向けのため、作業現場の場面の会話が少なく、一方生活場面の会話は充実していた。『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』以外は技能実習生用に作られており、作業現場の場面が充実している代わりに生活場面の会話が不足していた。

一方で、すべてのテキストに共通する点も見つかった。以下4点を挙げる。第一に、「簡単な謝罪をする。また、謝罪をされたときに簡単に言葉を返す」は『技能実習生のための日本語みどり』を除き、謝る設定はあっても、謝られる設定になっていない。技能実習生

から謝る前提になっている。第二に、技能実習現場でのあいさつ場面はあるが、近隣の人や地域の人へのあいさつ場面はない。地域との関係作りが念頭になく、「生活者としての外国人」という言葉が使われ始めた 2006 年より後に作成されたテキストにおいても、技能実習生が「生活者としての外国人」であるという考えは反映されていない。第三に、イラストや写真だけでなく、チラシ、材料や消費期限などが記載された商品についての説明書などレリアや生教材が必要な学習項目については学習項目として取り扱われにくい傾向がある。第四に、技能実習に入ってから目標にしてもいいとされる学習項目の中で 12 項目、講習中に学習した方がいいとされる学習項目中 6 項目がテキストに載っていない。

5-2. アンケート結果

アンケート結果から分かったことは 3 点ある。1 点目に、入国前講習の特徴である。N4 を到達目標としているところが多い。職種に関する技能や知識を教える時間を設けていないため、職種に関係なく同じクラスで指導している。技能実習生向けに作られたテキストではないにもかかわらず、「みんなの日本語」は多くの送り出し機関で使用されている。「日本語教師」に関する問題で『ベトナムで日本語を学んだベトナム人教師』の「指導力不足」「経験不足」「ベトナム人のみで発音等に問題がある」との指摘がある。CD やテレビ、ビデオ等視聴覚教材の不整備により実習開始後に実際に遭遇する場面の疑似体験や練習が困難である。入国前講習における問題に対し、回答者全員が日本語教師や教材に関し対策を講じている。入国前講習時の技能実習生の特徴について、技能実習生は学習経験が浅い、習得できない学生の割合が多い、担任によってもクラスごとの日本語到達レベルが変わる、「指示が理解できることが最重要」といった仕事で使用する日本語の習得を学習目的の基本とすることが分かった。これは入国前講習以降で技能実習生への指導に携わる日本語教師にとって教える際に頭に止めておくべき貴重な意見である。2 点目に、入国前後講習で共通する問題点である。使用される教材の例文、表現や場面が実際に使用されている日本語にマッチしていない。3 点目に、実習開始後の継続的な日本語講習で教えたほうがいい点についてである。聞くことと話すこと、次いで受け入れ企業に対する要望が挙げられた。さらに日本語教師に対し技能実習生へのケアを望む声が挙げられた。

5-3. インタビュー結果

企業 A～D の各インタビューにおける理論記述結果から共通する 4 点が明らかになった。1 点目は、事前講習の内容について、実際に使用する日本語とに乖離が見られる。2 点目は、実習開始後の実習生について、質問の意味が分かっても言いたいことが日本語で伝えられず自身の話す能力が低いと考えている。事前講習は多くが担任制で他の日本語話者と話す機会が少なく、様々な日本語話者との会話機会が不足しているため、様々な日本語話者が話す日本語が理解困難である。比較的簡単な症状の語彙を知らず、職場の人や医者に症状が伝えられない。企業は実習生のごみの分別に不満を持っている。高い日本語学習意欲を持つ実習生がいるものの、地域の日本語教室に行かないまたは続かないことが多い。日本語教室まで遠い、天候が悪いと自転車で通えないなどアクセスの悪さが障害となっている。3 期生からは先輩の通訳に頼り勉強しなくても日本で生きていけるため、急激に日本語能

力が低下する傾向がある。監理団体の通訳は重要な存在で、監理団体が市外で通訳がすぐ駆けつけられない受け入れ企業の場合、企業も実習生も日本語能力不足により困る可能性が高い。3点目は、社内日本語講習について、企業は実習生と日本人従業員とのコミュニケーション円滑化を目的とし、日常会話中心の指導を要望。言葉が通じ合えると仕事も明るくできるため職場に活気が出て仕事の進捗に差異が出るなどの効果が見られる。4点目は、「生活者としての外国人」という意識がある会社と希薄な会社がある。

これらの新たに判明した4点から2つの追及すべき点が整理された。1点目に、事前講習の内容と実際に使用する日本語との乖離と話す能力不足の要因は、文法重視の構造シラバスによる指導であり、それにより会話練習や語彙が不足しているのではないかと。2点目に、実習生は比較的簡単な症状の語彙を知らず職場の人や医者に症状が伝えられないという現状から、事前講習で医者や職場の人に症状を伝える練習はするのだろうか。これら2つの追及すべき点を、入国前講習日本語講師アンケートの結果や教材分析から検証する。

1点目の問いに関し、テキストは今回調査した8冊中5冊が文法を中心に構成された構造シラバスであった。アンケートでは回答者7名のうち6名が『みんなの日本語』を使用しており、構造シラバスである。これにより事前講習において、文法重視の構造シラバスで教えている割合が高いことが分かる。会話練習不足か否かに関し、会話練習の量というよりも会話のターンが短い、テキストの会話場面が実際の実習先の場面と異なる、日本語母語話者の日本語に不慣れなど会話練習の質に問題があることがわかった。語彙が不足か否かに関し、入国前講習で専門用語や方言は教えていないという語彙量不足と、テキストの表現が実習先で使用される表現と異なるという語彙の質の問題であることがわかった。2点目の問いに対し、JITCOの「技能実習生の最低限身につけたい学習項目」のうち「病気・けがに対処する」を目的に作られた学習項目は3つある。1つ目は今回調査したテキスト8冊全てで取り扱っているが、2つ目は8冊中3冊、3つ目は8冊中4冊でしか取り扱われていなかった。「病気・けがに対処する」ための学習項目がテキストにない場合、事前講習において、「病気・けがに対処する」ための日本語を教える可能性は低くなる。

6. 考察

教材分析、アンケート調査、インタビュー調査の結果から見えたことは次の3点である。

1点目に、入国前後講習には限界があることである。

2点目に、実習開始後の継続的な企業内における日本語講習が必要であることだ。事前講習における日本語教師や教材に関する問題の対策は取っているものの、依然として実習開始後に実習生の日本語能力が不十分なために問題が起きている。また、高い学習意欲を持つ実習生がいるにもかかわらず、アクセスの悪さが一因し地域の日本語教室に行かないまたは続かないことが多い。企業内日本語講習を実施している企業の評価も得られている。

3点目に、実習開始後の企業内における日本語講習を行うにあたり必要な学習内容は5点ある。1つ目に、技能実習生の事前講習終了後の日本語能力に差がある点、仕事で使用する日本語の習得を学習目的の基本とする点を鑑み、JITCOの「日本語チェックリスト」で技能実習生と受け入れ企業の担当者の評価を基に不足している学習項目を見つけ、学習内容を組み立てるとよい。2つ目に、日本語教師は聞くことと話すことを要望、企業や実

習生は事前講習において文法ではなく会話や語彙の学習を要望している。そのため聞いて話す、語彙を増やす学習内容を入れる。3つ目に、実習先で実習生は比較的簡単な症状の語彙を知らず、職場の人や医者に症状が伝えられない。企業は実習生のごみの分別に不満を持っている。そのため症状を伝える練習や実習先のごみの分別方法を教える必要がある。4つ目に、「生活者としての外国人」という意識がある会社と希薄な会社がある。そのため、文化庁作成の「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト「つながるひろがるにほんごでの暮らし」を必要に応じ取り入れるのもよい。5つ目に、実習生へのケアを望む声が挙がったことから、実習生が相談や話がしやすい関係構築や雰囲気作りも重要である。

7. 実践・結果

本実践では、建設関係の技能実習生5名に対し社内日本語講習を行った。まず、JITCOの「日本語チェックリスト」で技能実習生自身に4段階評価をしてもらい、平均して「あまりできない」と答えた学習項目を9つ見つけた。次に、入国前講習日本語教師、企業や実習生の要望である聞いて話す、語彙を増やす練習であること、「生活者としての外国人」のための学習であることを念頭に、「あまりできない」と答えた学習項目の指導内容を考えた。そして、9つの学習項目のうち「飲食店でメニューを見て、ほしいものを注文する」「防犯、防災などに関する掲示物を見て、簡単な内容だったら理解する」を聞いて話すことに慣れるため講師以外のネイティブスピーカーを数名呼び、職場の日本人との会話を想定した練習や、技能実習生が職場の日本人へインタビューする活動を実施した。

企業からは実習生も社内日本語講習を楽しんでおり、社内日本語講習により実習生から日本人に話しかけるようになってきているという評価が得られた。

8. まとめ・課題

今後は実習生担当者に入国直後、企業内日本語講習中と定期的に技能実習生の日本語習熟度をチェックしてもらい、不足部分を補うための自律学習を促すことも求められる。また、今後も講習を続け技能実習生が相談や話しやすい関係を築いていきたい。さらに、技能実習生のコミュニケーション問題解決には、技能実習生の日本語能力向上や異文化理解を深めるなどの技能実習生側の歩み寄りだけでなく、企業側の歩み寄りも必要である（中谷 2018）。職場の日本人にやさしい日本語の使用を勧めることもできる。

参考文献

- (1) 赤塚恵子(2006)「技術研修生日本語指導における実践の構造化をめざして：A社における日本語指導の取り組みの実態より問題点を探る(1)」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』12, pp. 243-261
- (2) アジアへの扉 アジアビジネス支援の総合サイト「サポート企業一覧」<<https://asia.johoza.co.jp/support/detail/?spcid=75>> (最終更新日 2020年8月28日)
- (3) 井口泰(2016)「外国人労働者問題と社会政策」『社会政策』8(1), pp. 8-28.
- (4) NHK出版班(2017)『外国人労働者をどう受け入れるか「安い労働力」から「戦力」へ』第2章1, pp. 86, NHK出版
- (5) 加藤鈴子(2016)「日本語教師として生きるということ：一人の女性日本語教師の葛藤から」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』3(2), No-13

- (6) 上林千恵子(2009) 「一時的外国人労働者受入れ制度の定着過程：外国人技能実習制度を中心に。」『社会志林』56巻1号, pp. 39-63
- (7) 北倉公彦, 孔麗, & 白崎弘泰. (2011) 「外国人技能実習における効果的実習方式の提案：北海道農業の実態に即して」『開発論集』88, pp. 77-111
- (8) グェン・ティ・ホアン・サー(2013) 「日本の外国人研修制度・技能実習制度とベトナム人研修生」『佛教大学大学院紀要. 社会学研究科篇= The Bukkyo University Graduate School review. 佛教大学学術委員会, 社会学部編集委員会 編』(41), pp. 19-34
- (9) 栗田陽子 (2018) 「東北で働くブータン人技能実習生」『東北文化研究室紀要』59, pp. 49-62
- (10) 厚生労働省 (2018年) 「技能実習生の現状」『資料3 外国人技能実習制度の現状、課題等について』pp. 4
- (11) 国際研修協力機構 「日本語チェックシート」『JITCO 日本語教材ひろば』 <<https://hiroba.jitco.or.jp/categories/index/89>> (最終更新日 2020年9月21日)
- (12) 国際研修協力機構 (2006) 「外国人研修生日本語教育実態調査結果報告 (第一次受入れ機関対象)」『日本語教育実態調査 (2006年度)』
- (13) 国際研修協力機構 (2006) 「外国人研修生日本語教育実態調査結果報告 (第二次受入れ機関対象)」『日本語教育実態調査 (2006年度)』
- (14) 国際研修協力機構 (2006) 「外国人研修生派遣前日本語教育実態調査結果報告 (インドネシア・フィリピン・ベトナム・タイ所在送出機関対象)」『日本語教育実態調査 (2006年度)』
- (15) 国際研修協力機構 (2009) 「第一次調査 (郵送による調査) 速報」『外国人研修生・技能実習生の日本語調査』(2009年度)』
- (16) 国際研修協力機構 (2019) 『外国人技能実習・研修事業実施状況報告 (2018年度報告)』
- (17) 国際研修協力機構 (2016) 『講習の日本語指導ガイド』pp. 7, 8
- (18) 終 (トウ) 岩, 浅野慎一 (2001) 「縫製業の中国人技能実習生・研修生における日本語習得と社会諸関係に関する実証研究(2)」『神戸大学発達科学部研究紀要』9(1), pp. 167-196
- (19) 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, pp. 15-32
- (20) 中谷真也 (2018) 「ベトナム人技能実習生への日本語指導とその課題一大阪府下A社での事例をもとに一」『外国人技能実習制度と日本語教育 報告会』pp. 63-81
- (21) BtoB プラットホーム業界 Ch 「公益財団法人国際人材育成機構 (略称: アイム・ジャパン) との業務提携協定締結について 2020/01/14 株式会社 大光銀行」 <<https://b2b-ch.infomart.co.jp/news/detail.page?IMNEWS1=1779925>> (最終更新日 2020年8月28日)
- (22) 馮 (ヒョウ) 偉強 (2011) 「中国人研修生・技能実習生の日本出稼ぎ移動」『愛知大学国際問題研究所紀要』137, pp. 69-95
- (23) 文化庁 『つながるひろがるにほんごでのくらし』 <<https://tsunagaru.jp.bunka.go.jp/>> (最終更新日 2020年9月21日)
- (24) 文化庁文化部国語課 (2013) 「コラム②「生活者としての外国人」ってだ〜れ?」『「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』pp. 6
- (25) 宮入隆 (2015) 「北海道農協による外国人技能実習生の受入実態と課題」『開発論集』96巻, pp. 89-119
- (26) 吉川夏渚子・荒島和子 (2018) 「外国人技能実習生への日本語教育ー受け入れ機関で使用されている教材の分析を中心にー」『外国人技能実習制度と日本語教育の現在』pp. 117-136

公益社団法人日本語教育学会

支部活動委員会

委員長：中川祐治

副委員長：金庭久美子・永井涼子・橋本直幸

委員：御館久里恵・雁野恵・亀田美保

川口直巳・菊池哲佳・木下謙朗

近藤有美・佐野由紀子・島崎薫

世良時子・田川恭識・鄭惠先

中河和子・中園博美・林朝子

札幌寛子・船橋瑞貴・山下直子

山路奈保子・山元淑乃・吉川達

ルチラ パリハワダナ

審査・運営協力員

青木惣一・淺津嘉之・葦原恭子

アブドゥハン恭子・伊藤秀明

市瀬智紀・岩崎典子・岩崎典子

内山喜代成・小川誉子美・尾辻恵美

小野塚若菜・門倉正美・鎌田美千子

河住有希子・来嶋洋美・木谷直之

金孝卿・工藤節子・桑原陽子

小池亜子・坂本正・佐藤智照

嶋ちはる・菅谷奈津恵・菅生早千江

砂川裕一・関崎博紀・因京子

徳井厚子・中川かず子・中川康弘

中西久実子・中俣尚己・野田尚史・

登里民子・早川杏子・費曉東

福永由佳・許明子・松浦康世

松永典子・南浦涼介・三橋麻子

三好裕子・柳田直美・山方純子

義永美央子・吉野文

公益社団法人日本語教育学会

2020年度第5回支部集会【東北支部】予稿集

発行 2020年11月20日

発行者 公益社団法人日本語教育学会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F

TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp

URL <http://www.nkg.or.jp>