Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-04

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的諸関係に関する実証的研究(1)

[トン], 岩
浅野, 慎一

(Citation)
神戸大学発達科学部研究紀要,8(2):183-210

(Issue Date)
2001-03

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81000428

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81000428

神戸大学発達科学部研究紀要
第8巻第2号　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（1）

佟岩*・浅野慎一**

A Research Study on the Chinese Trainees and the Skill Student Apprentices about the Clothing Manufacturing in Japan : Their Japanese acquisition and the social relations(Part 1)

TONG Yan and ASANO Shinichi

序章　課題と意義

本稿の課題は、縫製業における中国人技能実習生・研修生の日本語習得と社会諸関係の実態、及び、そこでの問題を解明することにある。

第1節　本稿の課題と研修・技能実習の概要

本稿でいう「研修」とは、「出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）」上の在留資格の一つで、「本邦の公私の機関により受け入れられて行う技術、技能又は知識の修得をする活動」のうち、留学・就学を除くものを指す。「技能実習」とは、研修修了後、引き続き研修を受けた機関で雇用関係の下、賃金を得ながら、技術・技能の習熟度を高める制度であり、入管法上の在留資格は「特定活動」である。

戦後日本における外国人の研修は1950年に開始された[1]といわれ、高度経済成長期に急増し、1982年の入管法改正で独立の在留資格となった。1990年の入管法改正で、中小企業にも研修生受入れの道が開かれ、今日に至る[2]。研修による新規入国者（図0－1参照）は、1982年には9973人であったが、その後、急増し、1991年に43649人と一度目のピークを迎えた。バブル崩壊後、一時やや減少したが、1995年以降、再び増加に転じ、1999年の新規入国者は47985人となっている[3]。研修生の国籍（図0－2参照）は、1999年の新規入国者でみると、中国が46.6%と最も多く、インドネシア・フィリピン・タイ・ベトナム等、東南アジア諸国がそれに次ぐ。研修の業種は極めて多様だが、新規入国研修生の過半数の手続きを行っている国際研修協力機構（ＪＩＴＣＯ）の1998年度資料（図0－3参照）によれば、衣服・その他繊維製品製造業が19.1%と最も多く、輸送機械器具製造業が15.8%、電気機械器具製造業が10.9%、食品製造業が9.4%で、以上の製造業4業種だけで全体の過半を占める。

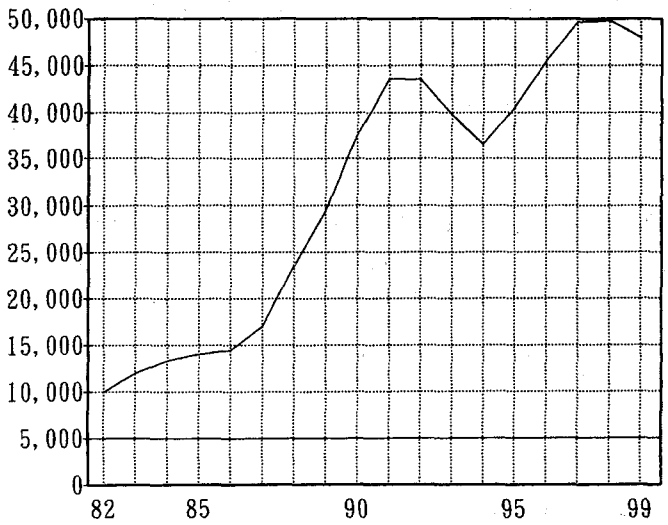
技能実習制度[4]は1993年に新たに創設され、当初は、研修期間と合わせて2年以内、53職種に限定されていた。その後、規制緩和が進み、1997年以降は研修期間と合わせて3年以内に延長され、対象職種も順次拡大され、2000年3月現在で59職種となっている[5]。1993年度には研修から特定活動（技能実習）への資格変更は160人だったが、その後、急増し、1998年度には13066人に達している（図0－

*関西学院大学講師・非常勤
**神戸大学発達科学部社会環境論講座

（2000年10月31日　受付
2000年11月8日　受理）

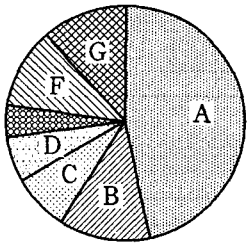
図０－１　研修生：新規入国者数

（単位名：人）



資料出所：法務大臣官房司法法制調査部編『出入国管理統計年報』各年次より作成。

図０－２　研修生：国籍別新規入国者数

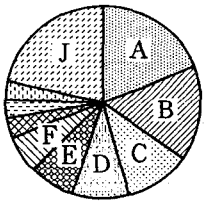


（単位名：人）

A―　中国	22,354（46.6%）
B―インドネシア	5,926（12.3%）
C―フィリピン	3,694（ 7.7%）
D―タイ	2,998（ 6.2%）
E―ベトナム	2,108（ 4.4%）
F―その他アジア	5,376（11.2%）
G―その他	5,529（11.5%）
合　　計	47,985

資料出所：法務大臣官房司法法制調査部編『出入国管理統計年報』2000年版より作成。
注：中国には台湾(299人)・香港(14人)を含む。

図０－３　研修生：業種別（ＪＩＴＣＯ関与分：1998年度）



（単位名：人）

A―繊維製品製造業	4,970（19.1%）
B―輸送機器製造業	4,113（15.8%）
C―電気機器製造業	2,833（10.9%）
D―食品製造業	2,449（ 9.4%）
E―建設関連工事業	2,019（ 7.7%）
F―金属製品製造業	1,586（ 6.1%）
G―プラスチック製造	848（ 3.3%）
H―一般機器製造業	820（ 3.1%）
I―精密機器製造業	817（ 3.1%）
J―その他	5,620（21.6%）
合　　計	26,075

資料出所：㈶国際研修協力機構（ＪＩＴＣＯ）ホームページ http://www.jitco.or.jpより作成。

４参照)。国際研修協力機構によれば、1998年度の技能実習生への移行希望者の国籍は、中国が58.9%で最も多く、インドネシア・ベトナム・フィリピン・タイがそれに次ぐ（図０－５参照)。業種は、繊維・衣料製造業が41.3%と最も多く、機械金属製造業・建設業と続く（図０－６参照)。

研修と技能実習は、入管法上の在留資格、及び、雇用関係の有無の点で明確に異なる。しかし、技能実習は研修修了者に対して研修と同一機関での実習を継続的に認める制度であり、研修生－技能実習生自身の生活史、及び、受入れ側諸機関との関係性という点で、連続性も大きい。

第２節　研修生・技能実習生と日本語の習得

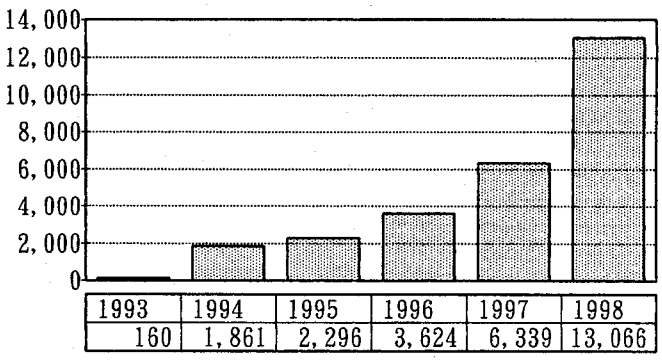
外国人の技術研修において、日本語の習得が重要な意義をもつことは、研修生・受入れ側の双方から、しばしば指摘される[6]。効果的な技術修得、危険や事故の回避、円滑な日常生活、日本・日本人の異文化理解、さらにホームシックやストレスの緩和といった精神衛生面に至るまで、日本語能力・日本語の習得は大きく影響する。研修に対する研修生・受入れ側の双方の満足度、研修先でのトラブルの発生の頻度等が、研修生の日本語能力の水準と相関しているという指摘も多い。

しかし、研修生の日本語教育には、様々な問題がある。まず、日本語教育を主とする座学が規定通り実施されていないケースが少なくない。また、たとえ規定通り実施されても、研修生の日本語教育

には、属性（国籍・母語・業種等）の多様さ、滞日許可期間と実地研修による時間的限界等、様々な制約・困難がある（＊）。しかも実地研修の場面では、単なる「サバイバル・ジャパニーズ」の域を超えた、比較的高水準の実践的な日本語が必要とされることが多い。そこで実際の実地研修の場面では、言葉の障害に基づく深刻な問題が頻発し、研修生・受入れ側の双方から「日本語の壁」が解決すべき大きな課題と指摘されている[7]。

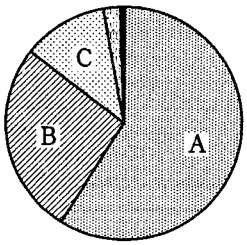
＊研修生の日本語習得・教育の難しさの背景の一つとして、英語を頂点とした世界的な言語の序列・階層化もある。グローバルな「普遍性」・汎用性の点では、研修生の母語だけでなく、日本語もまた、英語に比べ、明らかに限定的・周辺的言語である。そこで研修生・派遣側の一部には、「日本語を学んでも帰国後、役立たない」、「英語で研修してほしい」等の意見がある[8]。逆に受入れ企業・日本語講師の側にも、「研修生は英語ができず、媒介語がない」等の悩みがある。いわば双方が「英語＝世界語（媒介語）」と想定し、しかも双方が相手の英語力不足を問題視している。こうした中で、受入れ側・財界の一部には、アジア諸国における「日本の『文化進出』」・「日本語の国際語化」の必要性を説く意見もある[9]。また逆に、研修生・派遣側には、「中国語ができる日本語講師」の確保を求める声もある[10]。

図０－４　技能実習制度への移行者数の推移
（単位名：人）



資料出所：法務省入管局「第二次出入国管理基本計画の概要」『国際人流』2000年3月より。

図０－５　技能実習生：国籍別（ＪＩＴＣＯ関与分：1998年度）

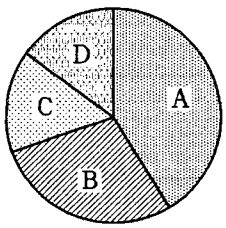


（単位名：人）

A―中国	7,331（58.9%）
B―インドネシア	3,299（26.5%）
C―ベトナム	1,461（11.7%）
D―フィリピン	291（2.3%）
E―タイ	41（0.3%）
F―その他	14（0.1%）
合　計	12,437

資料出所：㈶国際研修協力機構（ＪＩＴＣＯ）ホームページ http://www.jitco.or.jpより作成。

図０－６　技能実習生：業種別（ＪＩＴＣＯ関与分:1998年度）



（単位名：人）

A―繊維製品製造業	5,138（41.3%）
B―機械金属製造業	3,531（28.4%）
C―建設業	1,891（15.2%）
D―その他	1,877（15.1%）
合　計	12,437

一方、技能実習では、そもそも日本語教育は要件とされていない。技能実習生は、研修を経て技能実習に移行するので滞日期間が相対的に長く、しかも研修期間中に特に深刻な支障が生じたケースは

技能実習に移行しにくいと思われるため、研修生に比べれば「日本語の壁」は相対的に緩和されている可能性は高い。しかし一方、技能実習の理念が、より高度な技術の修得・習熟である以上、研修と同様あるいはそれ以上の水準の日本語能力が求められるのは当然であろう。また前述のごとく、研修の全期間を通して「日本語の壁」が大きな問題となっている現実をふまえると、技能実習生に移行したからといって一挙にその問題が解消するとは考えにくい。現に技能実習生においても、日本語能力と実習への満足度の間に明確な相関があること、及び、日本語能力の不足に伴う様々な問題の発生が報告されている[11)]。

第３節　研修生・技能実習生の日本語教育・学習に関する先行研究

従来、技能実習生・研修生における日本語習得・日本語教育に関する研究は、必ずしも十分に蓄積されてきたとはいえない。

まず、技能実習生は、制度自体の歴史が浅く、また日本語教育が要件ではないため、その日本語習得・教育に関する先行研究はほとんど皆無に近い。

研修生の日本語習得・日本語教育については一定の研究蓄積があるが、しかしやはり多いとはいえない。

その最大の理由は、研修においてはＯＪＴ（on the job training）での技術修得に主眼がおかれ、日本語の習得はそのための手段・副次的目的にすぎないことにある。

また従来、研修生の日本語習得は、次の２つの研究領域の狭間で、いずれにおいても周辺的テーマと位置づけられがちであった。

すなわちまず第１に、社会科学的な調査研究の領域では、しばしば研修が実質的労働・偽装就労という側面をもち、深刻な人権侵害を伴い、総じて技術移転を通した国際協力という理念と乖離していることが指摘されてきた[12)]。これらはもとより、現行の研修の重要な一側面を浮き彫りにするものである。しかし同時にそこでは、日本語教育は相対的に「些細な問題」として取り扱われるか、あるいはむしろ研修が実質的労働であることの一つの根拠・証左として、日本語教育の欠落・軽視に言及されるにとどまる場合が多いのである。

第２に、日本語教育学の研究領域からみると、研修生に対する日本語教育は、前述した如く、滞日期間や実地研修による時間的制約、学習者の多様な属性（国籍・母語・業種等）、実地研修現場における実践的・専門的な日本語の必要性等、極めて多様な個別具体性に規定された特殊な応用領域である。もとよりそうした多様な具体的実態をふまえる中で、カリキュラム・教材・教授法の開発をはじめ、貴重な研究成果が生み出されてきた[13)]。しかし同時に、それらの多くは日本語教育研究全体の中では「日本語学習者の多様化」の一環と位置づけられ、実践記録や実践をふまえた経験的考察は多いが、普遍化・理論化という点では相対的に蓄積が浅いといわざるをえない。また、研修生に対する日本語教育を異文化適応・異文化教育の一環と捉える研究潮流[14)]もあるが、その場合も、日本語（言語）の問題は、あくまで多様な文化諸形式の一部と位置づけられるにとどまる。

第４節　先行研究の批判的検討

以上の研究動向は、研修生・技能実習生の日本語習得が重要でないことを意味しない。むしろ、従来の研究動向そのものに、克服すべきいくつかの課題がある。

まず、従来の社会科学的な調査研究では、研修において、それが実質的労働としての側面を有することと、日本語教育が軽視され、欠落していることが、あまりに安易に結びつけられている。現実にはむしろ実質的労働のためにも、日本語の教育・習得は不可欠である[15)]。本来、「研修（技術移転）」と「実質的労働」は実態的・内容的には必ずしも対立しない。それを対立概念に転化させるのは、主

要には入国管理の論理・観点でしかない。「研修(技術移転)」と「実質的労働」の区別の基準を、日本語教育をはじめとする座学の有無や多寡に求めるのも、あくまで入国管理の観点からの形式的・便宜的措置にすぎない[16]。日本語教育・習得の必要性と実質的労働であることは何ら矛盾せず、むしろ両立する。このような認識は、明確な雇用関係の下にある技能実習生の日本語習得・学習を考える上でも不可欠であろう。

一方、研修生を対象とした日本語教育に関する研究は、その多くが日本語講師や研修生受入れ専門機関の職員の手になるものであり、ＯＦＦ－ＪＴ（off the job training）（教室内での座学、あるいはせいぜい教室でのカリキュラムの一環としての地域の日本人との交流）としての日本語教育に視野を限定している場合が多い[17]。ここではしばしば研修生の属性の多様性（国籍・母語・業種・学歴・年齢等）、及び、日本語教育の厳しい時間的制約が強調され、その現実をふまえたカリキュラム・教材・教授法の開発が試みられる。もとよりこれらは実践的には極めて重要だが、しかし、あくまで日本語講師や受入れ専門機関の職員の眼差しからみた外在的認知枠であることは否めない。研修生諸個人（及び、実地研修先の日本人）から見れば、自分達はそれほど「多様」に変化するわけではないし、滞日期間全体を日本語習得期間と考えれば、日本語講師がいうほど「時間的制約」が厳しいわけでもない。このような認識もまた、教室での日本語教育が要件ではなく、しかも滞日期間が相対的に長い技能実習生の日本語教育・習得を考える上でも不可欠であろう。

以上のように、研修生に関する従来の社会科学的調査研究と日本語教育研究は、日本語教育を座学（ＯＦＦ・ＪＴ）の典型とみなす点で共通する限界を有している。また、こうした座学と現場（実地研修）の二元論・二分法は、研修生の一人の人間としての生活過程をトータルに捉えず、「(教室での)生徒」と「(現場での) 研修生（あるいは労働者)」として二元的に把握することでもある。しかし実際には、日本語習得は座学でのみ進むわけではない[18]。重要なことは、座学と現場の二元論・二分法を克服し、研修生・技能実習生のトータルな生活過程の中での日本語習得のプロセスとそこでの問題を解明することであろう（＊）。

＊なお、研修生の日本語教育を異文化理解・コミュニケーションの一環と捉える研究領域[19]は、座学と現場の二元論・二分法を、ある程度、免れている。異文化理解・コミュニケーションは、教室・現場の違いを問わず、問題となるからである。しかし他方でそれは、日本語（言語）の問題を文化・コミュニケーションの枠に限定してしまいがちである。教室・現場を問わず、研修生のトータルな研修－生活過程で発生する様々なトラブルは、確かに「言葉の壁」をはじめとする異文化理解・コミュニケーションの不足によって拡大される。しかし、異文化理解・コミュニケーションが進んでも、研修－生活過程に客観的・主体的な矛盾が存する限り、また研修生と受入れ側の間に客観的・主観的な利害対立・目的の齟齬がある限り、トラブルは根本的には解消しない。むしろ「言葉の壁」が崩れ、異文化理解・コミュニケーションが進み、「誤解」が解消すればするほど、トラブルや対立が激化・顕在化する可能性も否定しえないのである[20]。こうした諸点をふまえるなら、日本語（言語）の習得・教育は、単に異文化理解・コミュニケーションの一環としてだけでなく、諸個人のトータルな研修－生活過程における諸矛盾やその克服の営為との関連で考察されなければならないだろう。

第５節　研修生の日本語教育における新たな模索と本稿の位置

ただし、先行研究の中にも、このような新たな視点に連なる萌芽は既に存在する。

それを生み出す最も直接的な契機は、教室・座学での日本語教育と実地研修現場で必要とされる日本語との乖離であり、またその乖離を埋めようとする双方の担当者の努力・連携である。それはさしあたり、「実用的な日本語（教育)」の追求という形をとって現れる。

ただし、そこにもまた大きく2通りの方向性がある。

まず第1は、教室での日本語教育の担当者が、実地研修現場や研修生活に関する実情をきめ細かく把握し、そこで実際に必要とされている日本語を、教室での日本語教育に取り入れようとする試みである[21]。そこでは極めて多岐にわたる研修分野の専門用語、現場で用いられる特殊な職業語（ばらつき・がたつき・巻き付け等）や日常語（行け・来い・やれ・だめ等）、さらに標準的日本語とは異なる個々の職場で慣用的に用いられている専門用語や方言に至るまで、それぞれの語彙の使用の頻度や場面に関する調査を実施することの必要性、及び、それらの知見を教室での授業に導入・活用することの重要性が強調される。

しかし一方、このように個別具体的な実情にきめ細かく対応すればするほど、習得した日本語の汎用性は低くなる。

そこで第2に、日本語習得が教室で完結するのではなく、むしろ実地研修現場に行った後に、わからないことを気軽に質問したり、自力で日本語学習を継続しうるよう、教室では、できるだけ汎用性のある基礎的な日本語能力を育成しようという方向性が立ち現れる[22]（＊）。またそこでは、できるだけ多様な場面を切り抜けられる基礎的な基本文型や、自力学習の方法の教育も重視される。

＊こうした方向性を特に明確に打ち出している一人が、春原憲一郎である。春原[23]は、研修生が習得すべき日本語の最低限の基礎の一つとして、「問題に直面した時、それを解決するためのストラテジー運用の能力」をあげ、実地研修先で直接役立つ「学力保障」だけでなく、学習を継続できる「成長保障」の重要性を指摘する。それは具体的には、「社内生活や日常生活の中で言語習得ができるという意識と、現場に即した学習ストラテジー運用の能力」の育成である。また春原[24]は、「全く同じ職場で研修していても、日本語に触れているという意識にかなりの個人差」があり、しかも「職場環境を日本語インプットの場として意識し、学習を起こしていくのは、いわゆる言語能力、つまり文法能力や語彙力とは必ずしも相関しない」こと、したがって、教室や試験では優秀でも、実地研修現場を日本語学習環境として意識できず、日本語力を低下させる者がいるという事実をふまえ、「学習が、今ここで、起こらない原因のひとつとして、学習に関する学校に依存する心理的傾向」があり、「学校で日本語教育の専門家が集中的に日本語を教えるという教育戦略だけでは現実に対応できず、学習者が日常生活の中で、どのように学習を展開できるかが、今後の大きな課題」であると指摘する。また、「孤立学習でも、教員を全く必要としない状態でもな（く）、・・・一種の学習のネットワークを作っていける」自律的能力の育成が重要で、「学習者と一般日本人の接触場面に関する基礎研究」、「教員不在型学習の設計に関する専門家」の必要性を強調する。

もとより以上の2つの方向性は二者択一ではない。実践的には、両者のバランスが重要であり、また両者は補い合う関係にある[25]。

しかし、第1の方向性は、いわば実地研修現場と日本語教室の二元論・二分法を前提として、後者が前者に合わせようとする試みといってよい。これに対し、第2の方向性は、そうした二元論を克服し、研修生自身のトータルな研修－生活過程を日本語の学習環境・習得過程として把握し、同時にそうした学習環境を創造しうる自律的主体として研修生を育成しようとしている点で特に重要であろう。

その際、実地研修先現場での日本人と研修生の会話は、場面設定・文脈・目的が明確な上、会話相手や語彙の限定性も強い等、日本語学習が成立しやすい側面を有しているという指摘[26]は、注目に値する。また、研修生側だけでなく、実地研修先職場の日本人に対して、文脈の明示、話題や単語・文型の選択、繰り返しや確認の方法等、外国人と話す際の日本語教育をすることが有効かつ必要であるという指摘[27]も重要な意味をもつ。

ただし、研修生・技能実習生のトータルな生活過程の中での日本語習得の実態は、未だ必ずしも十分に解明されているとはいえない。とりわけ研修生・技能実習生のトータルな生活過程を捉える際、単に客観的状態の把握にとどまらず、彼／彼女らの主体的状態の把握も重要であろう[28]。以上をふまえ、本稿では、技能実習生・研修生の日本語習得の実態とそこでの問題を、教室内でのＯＦＦ・ＪＴにとどまらず、彼／彼女らのトータルな研修・実習－生活過程の中で把握することを目指す。

第６節　調査と対象者の基本属性

本稿で素材とする実態調査は、1999年11月に実施した。対象者は、大阪府に本社をおく縫製業・33社で技能実習・研修を受ける中国人270名である。１社平均８．２人だが、各社の研修生・技能実習生は２～29人とばらつきがある。

以下、調査対象者の基本属性を概観しておこう（表０－１）。

対象者は、91.1％が女性で、平均年齢は28.7歳、中国での最終学歴は中学卒が86.3％と多い。家族構成は、既婚で子供がいる人が73.0％を占める。来日直前の居住地は、上海市・江蘇省・安徽省等が多いが、上海市といっても郷・鎮・村が多く、全体の94.8％が農村部である。来日直前の職場は、日中合弁企業が48.9％、中国系企業が44.1％とほぼ拮抗している。

表０－１　対象者の基本属性　　単位：人（％）

来日年次		1999年	1998年	1997年	ＮＡ	計
性別	女性	100(90.1)	101(95.3)	41(85.4)	4(80.0)	246(91.1)
	男性	10(9.0)	4(3.8)	6(12.5)	1(20.0)	21(7.8)
	ＮＡ	1(0.9)	1(0.9)	1(2.1)	0(－)	3(1.1)
平均年齢(歳)		28.2	28.8	29.8	29.8	28.7
最終学歴	中学校	104(93.7)	90(84.9)	34(70.8)	5(100.0)	233(86.3)
	高校	4(3.6)	9(8.5)	4(8.3)	0(－)	17(6.3)
	その他	1(0.9)	5(4.7)	7(14.6)	0(－)	13(4.8)
	ＮＡ	2(1.8)	2(1.9)	3(6.3)	0(－)	7(2.6)
家族構成	既婚・子供有	85(76.6)	74(69.8)	35(72.9)	3(60.0)	197(73.0)
	既婚・子供無	6(5.4)	7(6.6)	0(－)	0(－)	13(4.8)
	未婚	13(11.7)	20(18.9)	10(20.8)	2(40.0)	45(16.7)
	ＮＡ	7(6.3)	5(4.7)	3(6.3)	0(－)	15(5.6)
居住地	農村部	108(97.3)	99(93.4)	44(91.7)	5(100.0)	256(94.8)
	都市部	2(1.8)	6(5.7)	4(8.3)	0(－)	12(44.0)
	ＮＡ	1(0.9)	1(0.9)	0( )	0( )	2(0.7)
職場	日中合弁企業	49(44.1)	56(52.8)	24(50.0)	3(60.0)	132(48.9)
	中国系企業	56(50.5)	43(40.6)	19(39.6)	1(20.0)	119(44.1)
	その他	1(0.9)	4(3.8)	2(4.2)	0(－)	7(2.6)
	ＮＡ	5(4.5)	3(2.8)	3(6.3)	1(20.0)	12(4.4)
計		111(100.0)	106(100.0)	48(100.0)	5(100.0)	270(100.0)
		(41.1)	(39.3)	(17.8)	(1.9)	(100.0)

資料：実態調査より作成。

対象者の来日年次は、1999年度（調査時点で滞日１年目・研修生）が41.1％、1998年度（同２年目・技能実習生）が39.3％、1997年度（同３年目・技能実習生）が17.8％である。どの年次の来日者も、来日時の平均年齢は28歳前後で、女性・中学卒業者・既婚者・農村出身者の比率が圧倒的に高い。特に中学卒業者・既婚者・農村出身者の占める比重は、近年の来日者ほど一層高くなる傾向にある。

来日直前の職場は、中国系企業出身者の比率が、1997年度来日者では39.6％、1998年度来日者で40.6％、1999年度来日者で50.5％と年々上昇し、1999年度来日者では日中合弁企業出身者を上回り、過半数を占めるに至っている。

《序章補注》

（１）落合英秋(1974)132頁。

（２）研修の概要については、宇田川荘二(1993)339～347頁、片山義隆(1998)3～5頁、関東弁護士会連合会編(1990)87～90頁、黒須卓(1998)3頁、建設業外国人問題研究会編著(1991)63～73頁、「国際人流」編集局(1998－b)9～12頁、同(1996)8～9頁、同(1999)6～7頁、駒井洋他(1989)68～69・72～73頁、駒井洋(1993)57～63頁、今野浩一郎(1991－a)12～18頁、兒島俊郎(1991－a)19～32頁、同(1991－b)33～55頁、同(1989－a)50～52頁、同(1989－b)62～74頁、海外技術者研修協会編(1985)10～13頁、駒井洋他(1992)751～763・790～804・824～829・876～880頁、雇用開発センター(1989)58～60頁、総務庁行政監察局(1994)442～475頁、総合研究開発機構(1990)26～29頁、手塚和彰(1989)126～131頁、

同(1991)211～217頁、田中清(1990)102～105頁、田中宏(1981)56～58頁、徳田英明(1989)、法務省入国管理局(1999－a)3～5頁、同(1999－b)3～5頁、日本労働研究機構(1997－a)、同(1994－b)、労働省職業能力開発局海外協力課(1990)74～79頁、山崎哲夫(1998)17～19頁、橋詰洋三(1996)133～137頁、浅野慎一(1994-a)187～188頁。イギリス、フランス、ドイツの実務研修を含んだ研修の実態については日本労働研究機構(1994－a)。アメリカのそれについては佐藤眞理子(1998)。中国からの研修生送出システムについては日本労働研究機構(1995)、無署名(1980)22頁、張亜力(1992)46～48頁、張紀濤(1999)21～25・27～51頁。インドネシアからの研修生送出システムについては日本労働研究機構(1997－b)。

(3) ただし研修生には、研修の在留資格以外に、「短期間、本邦に滞在しようとする者」として入国する者も多い。この点については海外技術者研修協会編(1985)10頁。

(4) 技能実習の概要については「国際人流」編集局(1996)9～13頁、同(1998－b)9～13頁、同(1999)7～8頁、片山義隆(1998)3～5頁、黒須卓(1998)3～4頁、法務省入国管理局(1999－a)3～5頁、同(1999－b)3～5頁、法務省入国管理局政策課(1997)42～45頁、折笠竹千代(1993)27～29頁、布施直春(1993)86～90頁、宇田川荘二(1993)347～350頁、労働省労働基準局・労働省職業安定局編(1993)164～170頁、張紀濤(1999)19～20頁、労働省職業能力開発局海外協力課外国人研修推進室(1993)46～51頁、橋詰洋三(1996)137～142頁、法務省入国管理局在留課(1997)22頁。問題の指摘・批判も含め、宮島喬(1993)95～108頁。

(5) 法務省入国管理局(2000)22頁。

(6) マーチン・ロス(1983)36頁、有馬俊子(1982)65頁、鶴尾能子・関正昭・石渡博明(1977)72頁、馬場眞知子(1998)131～133頁、片山義隆(1998)4頁、黒須卓(1998)4～7頁、無署名(1999－a)9・12頁、加藤清方(1988)50～51頁、同(1990)355頁、総務庁行政監察局(1994)461頁、内田賢(1991)131～134頁、今野浩一郎(1991－b)150頁、海外技術者研修協会編(1985)14頁、祖慶壽子(1998)16頁、駒井洋他(1992)813頁。研修目的・研修効果の一つとして「日本語習得」をあげる例として内田賢(1991)130頁。帰国後、日本語習得を研修の成果・効果として重視・評価する例として若月利之(1997)65・67頁、同(1998)61・63頁、土濃塚昌隆(1999)46～47・49頁等。

(7) マリー・ケオマノータム(1992)126～127頁、無署名(1979)30～32頁、佐藤博樹(1991－a)63～64頁、同(1991－b)89頁、日本労働研究機構(1997－a)13頁、同(1994－b)16・100～103頁、雇用開発センター(1989)59～60頁、清水泰(1988)46～47頁、徳田英明(1989)44～45頁、兒島俊郎(1989－b)74頁、駒井洋他(1992)811～813頁、成瀬健生(1991)11頁、無署名(1984-b)20～21頁、浅野慎一(1994-b)78～80頁。

(8) 鶴尾能子・関正昭・石渡博明(1977)75～76頁、無署名(1977)37頁、山野上素充(1988)133～134頁。なお佐藤眞理子(1998)84頁は、アメリカの研修のプル要因の一つとして英語が国際共通語であることをあげている。

(9) たとえば無署名(1992)32頁。

(10) 無署名(1984－a)14・18頁。

(11) 法務省入国管理局在留課(1997)19～20頁、黒須卓(1998)4頁。

(12) 石田法子(1990)29～31頁、岡眞人・施建偉(1993)58～60頁、関東弁護士会連合会編(1990)14・20～21・37・90～94・103・123・145～146頁、尾崎正利(1999)、駒井洋(1991)、同(1989)、同(1993)54～57・63～72頁、駒井洋他(1989)68～75頁、黒須卓(1998)4頁、韓丘庸(1975)、内海愛子(1988)38～40頁、鬼束忠則(1992)22～23頁、落合英秋(1974)、駒井洋他(1992)748～850・764～780・871～872頁、全日本医学生連合(1975)、高原千重(1975)、田中清(1990)100～102・105～119頁、寺澤勝子(1990)149～154頁、手塚和彰(1991)217～222頁、同(1989)61～62頁、田中宏(1992)75～76頁、吉村宗夫(1991)、山口浩一

郎(1976)、無署名(1999－a)6～7頁、蜂谷隆(1990)22・42頁、同(1991)111～118・135～140頁、日名子暁(1992)144～159頁、宮島喬(1993)59～62頁、東澤靖(1992)57～58頁、丹羽雅雄(1992)69～74頁、広渡清吾(1992)413～418頁、無署名(1989)59～61頁、法務省入国管理局(1989)69～71頁、深見史(1999)46～47頁、橋村良夫(1992)50～51頁、日本労働研究機構(1997－a)3～4・9・14頁、佐伯奈津子(1998)49～52頁、簾内友之(1999)20～22頁、浅野慎一(1994－a)188～191頁。それと関わり、70～80年代に顕在化した帰国後の拘束契約については田中宏(1981)58～61頁、駒井洋(1989)66頁、無署名(1978)20～21頁、村井吉敬(1980)、海外技術者研修協会編(1985)31～32頁。研修生の不法残留・失踪については片山義隆(1998)3頁、黒須卓(1998)4頁、法務省入国管理局(1996)、「国際人流」編集局(1997)4頁、杉山忠継(1997)6・11頁、無署名(1999－a)6頁、法務省入国管理局在留課(1996)、簾内友之(1999)21～22頁。企業秘密の壁や生産システムの国際的相違等、企業内研修方式の問題については田島吉五郎(1991)29頁。また、畠山学(1996)7頁、「国際人流」編集局(1997)5頁、同(1998－a)16頁には、実務研修は就労活動との区別があいまいになりがちであるため、技能実習への移行を促していきたいとの法務省の意向が示されている。さらに宮島喬(1993)95～108頁は、技能実習制度が公認の外国人就労であり、しかも転職の自由の欠如等、幾つかの問題を含んだ就労であることを指摘している。

(13) 春原憲一郎(1997)172～175頁、田島機智吾・勝又さかえ(1983)75～87頁、佐藤美重子(1989)、山田みな子(1990)、伊東春彦(1992)、本多敏子(1992)、稲葉怜子(1986)、大石寧子(1992)、有馬俊子・石沢弘子(1979)、有馬俊子(1982)65～80頁、同(1990)、同(1999)66～74頁、仁科喜久子(1997)、鶴尾能子(1988)、諏訪龍(1992)、鈴木和枝(1992)、水野マリ子(1992)7～16頁、大村若代(1986)、加藤清方(1990)355～356頁、同(1988)、祖慶壽子(1998)、杉山明(2000)、伊藤三枝子(1997)、佐々木秀吉(1982)14頁。研修生に対する日本語教育の歴史については加藤清方(1990)354～355頁、同(1988)53頁。

(14) 研修生の異文化コミュニケーションに関する文献として、荒木晶子(1989)、宮本真一(1992)、海外技術者研修協会編(1985)、白岩謙一(1977)。

(15) 岡眞人・施建偉(1993)61頁は、「研修生を労働力としてみた場合、使いにくいと感じている企業が多」く、その大きな理由の一つとして「日本語能力が不十分なためコミュニケーションがとりにくいこと」をあげている。また総合研究開発機構(1990)34～40頁は、外国人労働者の受入れ合法化に際し、日本語教育が不可欠の社会的基盤であるとし、その整備の必要性を指摘している。さらに同書61～62・70頁は、外国人社員に対するアンケート調査により、言葉の障害が大きな問題となっていること、及び、日本で働くことのメリットとして「日本語の習得」が大きな位置を占めていることを明らかにしている。さらに、研修の偽装就労的側面を浮き彫りにしようとする駒井洋他(1992)820～823頁もまた、座学はＯＪＴに組み込んだ方がむしろトラブルが少なく、座学の実地研修からの独立性と偽装就労性とが別のことであることを示唆している。

(16) こうした視点については、浅野慎一(1997)344～346頁。

(17) こうした文献は前掲補注(12)のように多いが、例えば松永淳子(1991)59頁は、研修生の多様な属性や教室での日本語学習の時間的限定に伴う諸困難に言及した上で、「最終試験が終わると、研修生は、それぞれの企業研修に向けて出発していく。そして、日本語教師の仕事もここで終わる」と述べる。

(18) こうした実態については、大石寧子(1992)69～70頁、春原憲一郎(1992－b)、祖慶壽子(1998)16頁、若月利之(1997)64～66頁、同(1998)60・62頁、土濃塚昌隆(1999)45・48頁、杉山明(2000)162頁、無署名(1998)30～31頁。

(19) 宮本真一(1992)37～43頁等。

(20) 海外技術者研修協会編(1985)8・35頁、浅野慎一(1997)第3部、同(1995)参照。

(21) 田島機智吾・勝又さかえ(1983)82～85頁、山崎律子(1992)80～82頁、大城朋子(1992)、河内千春

(1988)、加藤清方(1988)55～56・61頁。上記以外に、専門用語・職業語・日常語・方言等への対応の必要性の指摘として、大石寧子(1992)71・74頁、仁科喜久子(1997)、鈴木和枝(1992)、馬場眞知子(1998)139～140頁、若月利之(1997)64・67頁、同(1998)60・62頁、土濃塚昌隆(1999)45～46・48頁、無署名(1988)43頁、無署名(1998)34・37～38頁、杉山明(2000)164頁、祖慶壽子(1998)、無署名(1999－b)31～32頁。中国人以外の研修生を対象として、漢字への対応を求める声も多い。

(22) 本多敏子(1992)79頁、大石寧子(1992)69～70頁、大城朋子(1992)109頁。

(23) 春原憲一郎(1992－a)56頁。

(24) 春原憲一郎(1992－b)17・19～22頁。

(25) 大石寧子(1992)72頁、大城朋子(1992)110頁。春原憲一郎(1992－a)56頁は「学力保障と成長保障のバランス」と表現している。

(26) 杉山明(2000)165頁。

(27) 春原憲一郎(1992－a)61頁、同(1992－b)17・22～25頁、海外技術者研修協会編(1985)78～82頁、宮本真一(1992)44頁。現場の日本人が実際に外国語(中国語)の習得に取り組んでいる事例としては『月刊 中小企業』編集部(1992)30頁等。

(28) 浅野慎一(1997)第1部第2章・第3章、同(1994－a)192～193頁参照。

第１章　来日前の日本語学習と日本語能力

さて、対象者達は来日前、どのように日本語と接してきたのだろう(表１－１～３参照)。

第１節　日本語・日本人との接触の概況

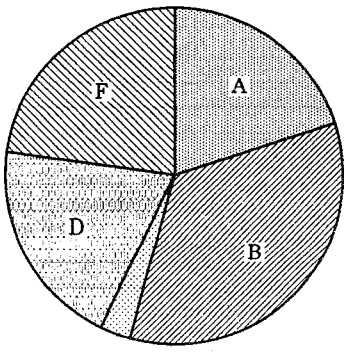
まず、学校時代の履修外国語は、英語が73.0％と最も多く、日本語はそれに次ぐとはいえ、15.9％にとどまる。

来日前、日本人との交流は「なかった」人が73.7％と多い。交流があった場合、それはほとんど職場での交流に限られ、その他の場面では極めて少ない。

来日前、日本語教室に通ったことがある人も44.1％と半数に満たない[1]。通った場合、その期間は、回答者の55.7％が２カ月未満、92.9％が３カ月未満と短い。ただし、回数は78.3％が週５日以上、毎日の授業は80.0％が６時間以上と、まさに短期集中である。１クラスの生徒数は40～49人が23.4％、50人以上が38.7％と多く、中には100人という事例もある。20人未満の少人数クラスで学んだ人は回答者の8.1％にすぎない。

来日前、日本語を独習した人も全体の29.6％にとどまる。独習した人の場合、その独習時間は無回答が多いが、回答者の中では週に４時間未満にすぎない事例が過半数を占める（図１－１参照)。独習の手段としては、本をあげる人が回答者の88.2％と最も多く、テープが39.7％、テレビが11.8％、ラジオが5.9％である（図１－２参照)。

図１－１　来日前、日本語独習時間（独習者／回答者）　単位：人（％）



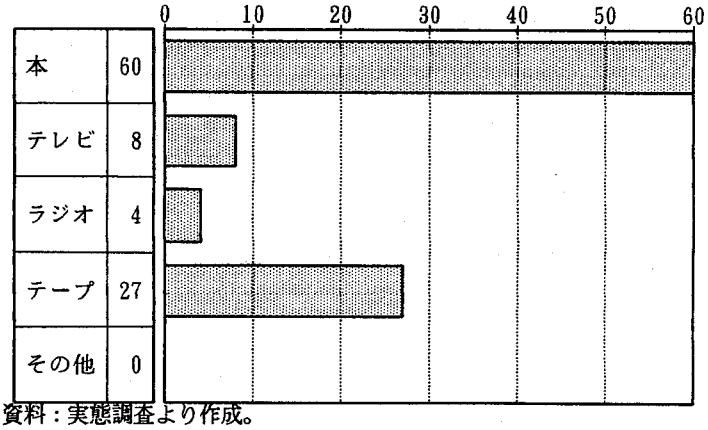
A―２時間未満	7（20.0％）
B―２時間～	12（34.3％）
C―４時間～	1（2.9％）
D―６時間～	7（20.0％）
E―８時間～	0（0.0％）
F―１０時間～	8（22.9％）
合　計	35

資料：実態調査より作成。

日本語教室に通い、独習もした人は全体の18.5%にとどまる。日本語教室のみで独習はしなかった人が23.7%、逆に独習のみで日本語教室には通わなかった人が11.1%である。そして、日本語教室にも通わず、独習もしなかった人が43.7%と最も多い。

以上のように、来日前、対象者の多くは、日本語学習をあまりしていないか、あるいはしたとしてもその客観的条件は必ずしも恵まれたものとは言いがたい。

図1－2　来日前、日本語独習の手段（回答者80名）　単位：人



資料：実態調査より作成。

そこで、対象者の来日直前の日本語能力は、決して高くない。まず会話面では、「日常会話に不自由しない（以下、Aランクと呼ぶ）」人は1.5%、「直接、仕事に関係する日本語なら理解できる（同、Bランク）」人も9.6%にすぎず、「あいさつ・買い物など、簡単な会話ができる（同、Cランク）」人でようやく29.6%、「ほとんど会話ができない（同、Dランク）」人が47.4%と最も多い。読解面では、会話と読解の区別が理解しづらかった人が多いようで無回答が多かったが、「新聞程度の文章が読める」人は0.4%、「直接、仕事に関係する日本語なら理解できる」人が9.3%、「簡単な文章なら読める」人が5.2%にとどまり、「漢字で意味を類推する程度で、ほとんど読めない」人が48.9%と最も多い。

第2節　日本語学習者と非学習者の諸特徴

日本語教室・独習を問わず、とにかく来日前、日本語を意識的に学んだ人に、「なぜ、日本語を学ぼうと思ったか？（複数回答）」をたずねると、「日本に研修に行くことが決まったから」という理由が回答者の74.3%と圧倒的に多い。「日本の先進技術に興味があったから」が27.7%、「日本の経済・

表1－1　来日前の日本語・日本人との接触と日本語能力　単位：人（%）

		Aランク	Bランク	Cランク	Dランク	その他	NA	計
日本語会話								
学校時代履修外国語	英語	4(100.0)	21(80.8)	54(67.5)	97(75.8)	1(100.0)	20(64.5)	197(73.0)
	日本語	0(－)	4(15.4)	19(23.8)	15(11.7)	0(－)	5(16.1)	43(15.9)
	なし	0(－)	0(－)	6(7.5)	12(9.4)	0(－)	5(16.1)	23(8.5)
	NA	0(－)	1(3.8)	1(1.3)	4(3.1)	0(－)	1(3.2)	7(2.6)
日本人との交流の有無	職場	0(－)	7(26.9)	26(32.5)	26(20.3)	1(100.0)	7(22.6)	67(24.8)
	その他	0(－)	2(7.7)	1(1.3)	0(－)	0(－)	0(－)	3(1.1)
	なし	4(100.0)	18(69.2)	53(66.3)	102(79.7)	0(－)	22(71.0)	199(73.7)
	NA	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	2(6.5)	2(0.7)
日本語教室	通った	0(－)	15(57.7)	45(56.3)	46(35.9)	0(－)	13(41.9)	119(44.1)
	通わない	4(100.0)	11(42.3)	35(43.8)	82(64.1)	1(100.0)	18(58.1)	151(55.9)
日本語独習	した	1(25.0)	10(38.5)	40(50.0)	26(20.3)	1(100.0)	2(6.5)	80(29.6)
	しない	3(75.0)	16(61.5)	39(48.8)	98(76.6)	0(－)	26(83.9)	182(67.4)
	NA	0(－)	0(－)	1(1.3)	4(3.1)	0(－)	3(9.7)	8(3.0)
日本語読解	aランク	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	1(3.2)	1(0.4)
	bランク	1(25.0)	9(34.6)	13(16.3)	2(1.6)	0(－)	0(－)	25(9.3)
	cランク	0(－)	4(15.4)	9(11.3)	1(0.8)	0(－)	0(－)	14(5.2)
	dランク	1(25.0)	5(19.2)	27(33.8)	78(60.9)	1(100.0)	20(64.5)	132(48.9)
	その他	0(－)	0(－)	4(5.0)	0(－)	0(－)	0(－)	4(1.5)
	NA	2(50.0)	8(30.8)	27(33.8)	47(36.7)	0(－)	10(32.3)	94(34.8)
計		4(100.0)	26(100.0)	80(100.0)	128(100.0)	1(100.0)	31(100.0)	270(100.0)
		(1.5)	(9.6)	(29.6)	(47.4)	(0.4)	(11.5)	(100.0)

資料：実態調査より作成

注：日本語会話：Aランク＝日常会話に不自由しない。Bランク＝直接、仕事に関係する日本語なら理解できる。Cランク＝あいさつ・買い物など、簡単な会話ができる。Dランク＝ほとんど会話ができない。

日本語読解：aランク＝新聞程度の文章が読める。bランク＝直接仕事に関係する日本語なら理解できる。cランク＝簡単な文章なら読める。dランク＝漢字で意味を類推する程度でほとんど読めない。

表１－２　来日前の日本語教室と独習（回答者）　　単位：人（%）

日本語会話		Aランク	Bランク	Cランク	Dランク	その他	NA	計
日本語教室 期間	2カ月未満	0(－)	5(33.4)	25(56.9)	27(58.7)	0(－)	6(75.0)	63(55.7)
	2カ月～	0(－)	7(46.7)	16(36.4)	17(37.0)	0(－)	2(25.0)	42(37.2)
	3カ月～	0(－)	3(20.0)	3(6.8)	2(4.3)	0(－)	0(－)	8(7.0)
	計	0(－)	15(100.0)	44(100.0)	46(100.0)	0(－)	8(100.0)	113(100.0)
回数	週５回未満	0(－)	3(23.1)	5(14.3)	10(25.6)	0(－)	2(40.0)	20(21.7)
	週５回	0(－)	2(15.4)	13(37.1)	11(28.2)	0(－)	0(－)	26(28.3)
	週６回	0(－)	2(15.4)	11(31.4)	14(35.9)	0(－)	2(40.0)	29(31.5)
	週７回	0(－)	6(46.2)	6(17.1)	4(10.3)	0(－)	1(20.0)	17(18.5)
	計	0(－)	13(100.0)	35(100.0)	39(100.0)	0(－)	5(100.0)	92(100.0)
時間	６時間未満	0(－)	2(16.6)	3(11.1)	9(24.3)	0(－)	2(50.0)	16(20.0)
	６時間～	0(－)	2(16.7)	16(59.3)	13(35.1)	0(－)	0(－)	31(38.8)
	７時間～	0(－)	8(66.7)	8(29.6)	15(40.5)	0(－)	2(50.0)	33(41.3)
	計	0(－)	12(100.0)	27(100.0)	37(100.0)	0(－)	4(100.0)	80(100.0)
クラス人数	20人未満	0(－)	0(0.0)	2(4.7)	6(13.6)	0(－)	1(10.0)	9(8.1)
	20人～	0(－)	1(7.1)	11(25.6)	18(41.0)	0(－)	3(30.0)	33(29.7)
	40人～	0(－)	7(50.0)	7(16.3)	10(22.7)	0(－)	2(20.0)	26(23.4)
	50人～	0(－)	6(42.9)	23(53.5)	10(22.7)	0(－)	4(40.0)	43(38.7)
	計	0(－)	14(100.0)	43(100.0)	44(100.0)	0(－)	10(100.0)	111(100.0)
学習動機（MA）	研修決定	0(－)	13(76.5)	44(75.9)	44(74.6)	0(－)	9(75.0)	110(74.3)
	技術興味	0(－)	7(41.2)	19(32.8)	14(23.7)	0(－)	1(8.3)	41(27.7)
	社会興味	0(－)	6(35.3)	16(27.6)	14(23.7)	0(－)	2(16.7)	38(25.7)
	言葉好き	0(－)	4(23.5)	3(5.2)	4(6.8)	0(－)	0(－)	11(7.4)
	友人ほしい	1(100.0)	5(29.4)	4(6.9)	6(10.2)	1(100.0)	1(8.3)	18(12.2)
	来日希望	0(－)	7(41.2)	5(8.6)	5(8.5)	0(－)	0(－)	17(11.5)
	日系就職	0(－)	1(5.9)	5(8.6)	2(3.4)	0(－)	0(－)	8(5.4)
	計	1(100.0)	17(100.0)	58(100.0)	59(100.0)	1(100.0)	12(100.0)	148(100.0)
改善要望（MA）	発音先生	0(－)	1(4.3)	5(6.4)	10(8.8)	0(－)	3(13.6)	19(7.9)
	文法先生	0(－)	2(8.7)	4(5.1)	5(4.4)	0(－)	1(4.5)	12(5.0)
	質問先生	1(33.3)	2(8.7)	1(1.3)	5(4.4)	0(－)	2(9.1)	11(4.6)
	実用教科書	0(－)	2(8.7)	17(21.8)	30(26.3)	0(－)	3(13.6)	52(21.6)
	理解教科書	0(－)	1(4.3)	14(17.9)	14(12.3)	1(100.0)	2(9.1)	32(13.3)
	練習教科書	0(－)	0(－)	2(2.6)	3(2.6)	0(－)	0(－)	5(2.1)
	質問時間	0(－)	0(－)	2(2.6)	2(1.8)	0(－)	0(－)	4(1.7)
	絵・ビデオ	1(33.3)	8(34.8)	13(16.7)	14(12.3)	0(－)	2(9.1)	38(15.8)
	宿題	0(－)	1(4.3)	2(2.6)	3(2.6)	0(－)	1(4.5)	7(2.9)
	会話練習	2(66.7)	7(30.4)	35(44.9)	31(27.2)	1(100.0)	9(40.9)	85(35.3)
	実用言葉	1(33.3)	15(65.2)	60(76.9)	80(70.2)	0(－)	17(77.3)	173(71.8)
	文法練習	1(33.3)	4(17.4)	21(26.9)	21(18.4)	0(－)	5(22.7)	52(21.6)
	計	3(100.0)	23(100.0)	78(100.0)	114(100.0)	1(100.0)	22(100.0)	241(100.0)

資料：実態調査より作成

注：日本語会話：Ａランク＝日常会話に不自由しない。Ｂランク＝直接、仕事に関係する日本語なら理解できる。Ｃランク＝あいさつ・買い物など、簡単な会話ができる。Ｄランク＝ほとんど会話ができない。

学習動機＝「なぜ、日本語を学ぼうと思ったか？」：研修決定＝日本に研修に行くことが決まったから。技術興味＝日本の先進技術に興味があったから。社会興味＝日本の経済・文化・社会に興味があったから。言葉好き＝外国語・言葉が好きだったから。友人ほしい＝日本人の友人がほしかったから。来日希望＝いつか日本に行ってみたいと思ったから。日系就職＝中国にある日系企業で働きたいと思ったから。

改善要望＝「来日前の日本語教育・学習で改善してほしかった点」：発音先生＝先生にもっと発音をはっきりしてほしい。文法先生＝先生に文法をもっと詳しく説明してほしい。質問先生＝先生は学生にもっと質問してほしい。実用教科書＝教科書を実用的なものにしてほしい。理解教科書＝もっとわかりやすい教科書にしてほしい。練習教科書＝練習問題が多い教科書にしてほしい。質問時間＝先生に質問する時間を増やしてほしい。絵・ビデオ＝絵やビデオなど使って授業してほしい。宿題＝宿題をもっと出してほしい。会話練習＝会話の練習をもっと増やしてほしい。実用言葉＝もっと実用的な言葉を教えてほしい。文法練習＝文法に関する練習をもっとやらせてほしい。

表１－３　来日前の日本語教室と独習　単位：人（%／%）

日本語独習		した	しない	NA	計
日本語教室	通った	50(42.0)	64(53.8)	5(4.2)	119(100.0)
	通わない	30(19.9)	118(78.1)	3(2.0)	151(100.0)
全体に占める	通った	(18.5)	(23.7)	(1.9)	(44.1)
	通わない	(11.1)	(43.7)	(1.1)	(55.9)
	計	80(29.6)	182(67.4)	8(3.0)	270(100.0)

資料：実態調査より作成

文化・社会に興味があったから」が25.7%、「日本人の友人がほしかったから」が12.2%、「いつか日本に行ってみたいと思ったから」が11.5%と続く。それらに比べ、「外国語・言葉が好きだったから」は7.4%と少ない。

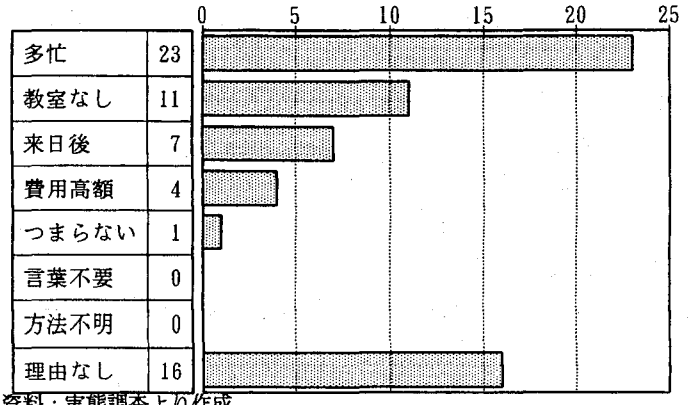
また、来日前に日本語を意識的に学んだ人に、日本語教育・学習で「改善してほしかった点（複数回答）」を聞くと、「仕事と生活でよく使う実用的な言葉をもっと教えてほしい」、「言葉の障害で仕事に支障をきたさないように、仕事上の専門用語をたくさん教えてほしい」等、「もっと実用的な言葉を教えてほしい」という回答が71.8%と最も多い[2)]。次いで、「会話の練習をもっと増やしてほしい」が35.3%、「教科書を実用的なものにしてほしい」が21.6%、「文法に関する練習をもっとやらせてほしい」が21.6%、「絵やビデオなど使って授業してほしい」が15.8%、「もっとわかりやすい教科書に

してほしい」が13.3％と続く。

総じて、対象者の多くは、日本語・語学そのものや、それを含む異文化理解に興味・関心があったわけではなく、日本への研修決定という現実をふまえ、あくまで第一義的には研修の手段としての実用的な日本語の、しかもわかりやすい教材と指導を望んでいたといえよう。いいかえれば、来日前の日本語教室や独習においては、実用性やわかりやすさの点で問題を感じているのである。

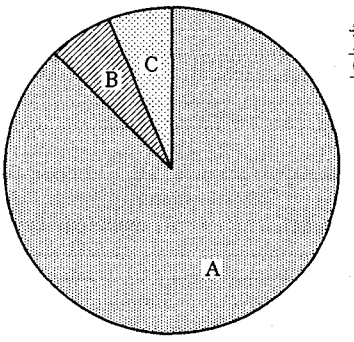
一方、来日前、日本語を全く学ばなかった人に「来日が決まっても、なぜ学ばなかったのか？（複数回答）」をたずねると、「仕事や家事で忙しかった」が回答者の46.0％と最も多く、「特に理由はない」が32.0％、「日本に行ってから学べばいいと思った」が14.0％を占め、ここでもやはり「日本語は（研修の）手段にすぎない」と相対的に軽視していた姿がうかがえる（図１－３参照）。ただし、農村出身者が多いこともあり、「近くに日本語教室がなかった」という人も22.0％を占める。

図１－３　来日が決まっても、なぜ日本語を学ばなかったのか
（回答者50名）　単位：人



資料：実態調査より作成。
注：多忙＝仕事や家事で忙しかった。教室なし＝近くに日本語教室がなかった。来日後＝日本に行ってから学べばいいと思った。費用高額＝日本語教室の費用が高かった。つまらない＝言葉・外国語の勉強はつまらないから。言葉不要＝言葉・外国語の勉強は必要ないと思った。方法不明＝勉強の方法がわからなかった。

図１－４　来日前、日本語を学んでおいた方がよかったと思うか
（来日前、日本語を学ばなかった人／回答者）　単位：人（％）



A―はい	42（87.5％）
B―どちらとも	3（6.3％）
C―いいえ	3（6.3％）
合　計	48

資料：実態調査より作成。

また、このように日本語を学ばなかった人々も、現時点では回答者の87.5％が、「来日前、日本語を学んでおいた方がよかった」と感じており、来日前の日本語教育・学習の重要性を示唆している（図１－４参照）[3)]。

第３節　日本語能力形成の諸要因

さて次に、来日前における日本語（会話）能力形成の諸要因を分析しよう。

学校時代の履修、日本人との交流、日本語教室への参加、日本語の独習等はいずれも、Ｄランクからの脱出にとって一定の意義をもつ。すなわち、日本語（会話）能力が最も低いＤランクの人は、学校で日本語を履修した人では11.7％、日本人と交流があった人では20.3％、日本語教室に通ったことがある人では35.9％、日本語を独習した人では20.3％と、いずれも全体平均を下回っている。一方、Ａ・Ｂ・Ｃランクの人の中では、日本語（会話）能力と日本語・日本人との接触の有無との間に明確な相関はなく、むしろＣランクの人において日本語・日本人との接触が最も多い。いわば、来日前の日本語・日本人との接触は、「Ｄランクからの脱出＝Ｃランクへの移行」にとって有効に作用しているのである。

日本語教室に通った人の中では、それが長期間・高頻度・長時間であるほど、日本語（会話）能力

が高くなっている。すなわちまず、日本語（会話）能力が最も低いＤランクの人では、日本語教室に２カ月未満しか通わなかった人が回答者の58.7％、週６回以下の人が89.7％、１回７時間未満の人が59.5％と多い。これに対し、日本語（会話）能力がＢランクの人では、日本語教室に２カ月以上通った人が66.7％、週７回の人が46.2％、１回７時間以上の人が66.7％と多くみられる。Ｃランクの人は、その中間に位置する。

ただし、日本語教室のクラス人数については、40人未満のクラスに通った人は、Ｄランクで54.6％と最も多く、Ｃランクでは30.2％、Ｂランクでは7.1％と少なくなっている。一般的には、少人数クラスの方が良好な学習環境のように思われるが、おそらく中国の現状では、多人数クラスの方が講師・テキスト・教授法等が組織的・体系的に整備されている場合が多く、それが有効に作用しているものと思われる。

日本語教室は、独習を促進する契機としても大きな役割を果たしている。すなわち日本語教室に通った人の中では42.0％が日本語を独習もしている。逆に、通わなかった人の中では、日本語独習者率は19.9％と特に低い。

こうした諸事実は、来日前の日本語学習の客観的な環境整備、とりわけ日本語教室の拡充が、日本語能力の向上にとって有効であることを示しているといえよう。

ただし、その一方で、日本語能力や学習への取り組みは、諸個人の主体的な学習動機や問題意識によっても大きく影響されている。

すなわちまず、来日前、日本語教室・独習等で日本語を学んだ人の中で、日本語（会話）能力がＤランクにとどまった人の場合、その学習動機は「日本に研修に行くことが決まったから」に限られる傾向がある。それに対し、Ｃランクの人はそれに加え、「日本の先進技術に興味があったから」、「日本の経済・文化・社会に興味があったから」等の動機がやや増加する。さらにＢランクに到達した人の場合、「日本の先進技術に興味があったから」、「日本の経済・文化・社会に興味があったから」等の動機が一層顕著にみられるだけでなく、「いつか日本に行ってみたいと思ったから」、「日本人の友人がほしかったから」、「外国語・言葉が好きだったから」等、多様かつ主体的な学習動機を併せ持っている人が多くみられる[4)]。

また、来日前の日本語教育・学習に対する要望をたずねても、日本語（会話）能力がＣ・Ｄランクにとどまった人の場合、「もっと実用的な言葉を教えてほしい」、「教科書を実用的なものにしてほしい」、「もっとわかりやすい教科書にしてほしい」等、実用性・わかりやすさに対する要望が特に多い。つまり日本語学習は、研修のための手段と割り切る傾向が特に顕著である。これに対し、Ａ・Ｂランクに到達しえた人では、「先生は学生にもっと質問してほしい」、「絵やビデオなど使って授業してほしい」等、単なる研修の手段を超えた日本語・日本語学習への関心に基づく要望がみられる。

《第１章補注》

（１）研修生の来日前の日本語教育の不備については、内田賢(1991)130～131頁。また、日本労働研究機構(1997－a)52頁によれば、研修生の選考に際して日本語テストを実施しているケースは25.5％にとどまる。本稿の事例でも実施していない。

（２）春原憲一郎(1992－a)54頁は、来日前にかなり日本語を学習した研修生も、「来日後現実に触れる日本語との間になんらかの差を感じる。そうした来日後の研修生の体験を母国の日本語学習へフィードバックするルート」の形成が必要と指摘する。またそこでは、来日前の日本語学習において「現実に対応できる言語能力」の習得が重要で、その場合の「現実に対応できる言語能力」とは、「必ずしも高いレベルの語学力ということではなく、初級なら初級なりに、保障される学習到達目標」であると述べる。

（3）特に日本語（会話）能力がC・Dランクと低い人の中では、「来日前、日本語を学んでおいた方がよかった」と考えている人が90.6%に達する。

（4）水野マリ子(1992)10頁は、「日本事情に対して興味や知識をもつ研修生は、日本語授業に対する適応もいい」と述べている。

第2章　来日後の日本語教育・学習と日本語能力

さて次に、来日後の日本語教育・学習の実態をみよう（表2－1～3参照）。

第1節　日本語教育・学習の概況

対象者達は来日直後、大阪で1カ月の集合研修を受ける。そこには、午前10時～午後4時まで計12日間、日本語の授業も含まれる。集合研修における日本語クラスの人数は年度によって異なるが、総じて多人数で、120人位になる年度もある。

対象者の多くは、来日直後で張り切っていることに加え、「日本語で合格点を取らなければ研修を中止して帰国させられるかも知れない」、「1年目の研修から2年目以降の技能実習への移行の際、日本語の試験がある」等のプレッシャーもあり、真剣に集合研修の日本語クラスに臨んでいる。

しかし同時に彼女達の多くは、中学卒業後、10年以上のブランクもあり、レクチャー方式の集中的な語学の授業・座学に慣れていない。そこで、理解度を確認するための小テストの際にも、全く悪意のないカンニングや、解答のたずね合い・教え合い－しばしば間違った解答の教え合い－も横行する。連日5時間もの集中的な日本語の授業に辟易した研修生の一部からは、「研修と日本語に興味津々ですが、なかなか（日本語を）覚えられない。身につくまで時間がかかりそうだ。おそらく、中国にいたときに、ちっとも勉強せずにずっと働いていたからだと思う」、「集団研修の日本語の授業は難しい。ほとんどわからない。ただ形だけではないかと思う。それよりむしろ、私達は一日も早く会社に行って働く方がいい。早く機械に触って、働きながら、日本語を勉強すればいいではないか」、「技術を習

表2－1　来日後の日本語をめぐる教育・学習・状態　　単位：人（%）

日本語会話		Aランク	Bランク	Cランク	Dランク	その他	NA	計
職場日本語教室	あり	8(72.7)	36(34.0)	45(42.5)	10(29.4)	0(－)	1(8.3)	100(37.0)
	なし	3(27.3)	68(64.2)	55(51.9)	24(70.6)	1(100.0)	7(58.3)	158(58.5)
	NA	0(－)	2(1.9)	6(5.7)	0(－)	0(－)	4(33.3)	12(4.4)
日本語独習	あり	11(100.0)	81(76.4)	89(84.0)	8(23.5)	0(－)	4(33.3)	193(71.5)
	なし	0(－)	25(23.6)	16(15.1)	23(67.6)	1(100.0)	6(46.2)	71(26.3)
	NA	0(－)	0(－)	1(0.9)	3(8.8)	0(－)	2(15.4)	6(2.2)
日本語読解	aランク	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)
	bランク	5(45.5)	51(48.1)	30(28.3)	0(－)	0(－)	3(25.0)	89(33.0)
	cランク	1(9.1)	10(9.4)	15(14.2)	0(－)	0(－)	0(－)	26(9.6)
	dランク	0(－)	5(4.7)	27(25.5)	14(41.2)	0(－)	3(25.0)	49(18.1)
	eランク	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	1(100.0)	0(－)	1(0.4)
	NA	5(45.5)	40(37.7)	34(32.1)	20(58.8)	0(－)	6(46.2)	105(38.9)
困ったこと	技術習得 あり	7(63.6)	66(62.3)	64(60.4)	29(85.3)	1(100.0)	7(58.3)	174(64.4)
	技術習得 なし	4(36.4)	38(35.8)	33(31.1)	5(14.7)	0(－)	1(8.3)	81(30.0)
	技術習得 NA	0(－)	2(1.9)	9(8.5)	0(－)	0(－)	4(33.3)	15(5.5)
	日常生活 あり	6(54.5)	63(59.4)	66(62.3)	30(88.2)	1(100.0)	5(41.7)	171(63.3)
	日常生活 なし	4(36.4)	35(33.0)	31(29.2)	3(8.8)	0(－)	1(8.3)	74(27.4)
	日常生活 NA	1(9.1)	8(7.5)	9(8.5)	1(2.9)	0(－)	6(46.2)	25(9.3)
計		11(100.0)	106(100.0)	106(100.0)	34(100.0)	1(100.0)	12(100.0)	270(100.0)
		(4.1)	(39.3)	(39.3)	(12.6)	(0.4)	(4.4)	(100.0)

資料：実態調査より作成

注：日本語会話：Aランク＝日常会話に不住しない。Bランク＝直接、仕事に関係する日本語なら理解できる。Cランク＝あいさつ。買い物など、簡単な会話ができる。Dランク＝ほとんど会話ができない。

日本語読解：aランク＝新聞程度の読み書きができる。bランク＝直接、仕事に関係する日本語なら理解できる。cランク＝簡単な文章なら読める。d＝漢字で意味を類推する程度でほとんど読めない。

表２－２　来日後の日本語学習・問題・状態（日本語会話能力別／回答者）単位：人（%）

日本語会話		Aランク	Bランク	Cランク	Dランク	その他	NA	計
日本語独習(MA)	手段	10(90.9)	71(95.9)	81(94.2)	7(100.0)	0(－)	4(100.0)	173(95.1)
	テレビ	3(27.3)	30(40.5)	31(36.0)	0(－)	0(－)	2(50.0)	66(36.3)
	ラジオ	0(－)	3(4.1)	2(2.3)	0(－)	0(－)	0(－)	5(2.7)
	テープ	0(－)	2(2.7)	6(7.0)	0(－)	0(－)	0(－)	8(4.4)
	その他	2(18.2)	8(10.8)	5(5.8)	0(－)	0(－)	0(－)	15(8.2)
	計	11(100.0)	74(100.0)	86(100.0)	7(100.0)	0(－)	4(100.0)	182(100.0)
独習しない理由(MA)	多忙	0(－)	11(45.8)	1(6.3)	9(40.9)	0(－)	1(25.0)	22(32.8)
	言葉不要	0(－)	1(4.2)	1(6.3)	1(4.5)	0(－)	0(－)	3(4.5)
	方法不明	0(－)	8(33.3)	12(75.0)	19(86.4)	0(－)	4(100.0)	43(64.2)
	つまらない	0(－)	1(4.2)	1(6.3)	2(9.1)	0(－)	0(－)	4(6.0)
	理由なし	0(－)	5(20.8)	3(18.8)	0(－)	1(100.0)	0(－)	9(13.4)
	その他	0(－)	1(4.2)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	1(1.5)
	計	0(－)	24(100.0)	16(100.0)	22(100.0)	1(100.0)	4(100.0)	67(100.0)
実際に役立ったもの(MA)	集合教育	3(27.3)	18(17.0)	40(37.7)	17(50.0)	0(－)	1(8.3)	79(29.3)
	職場教室	2(18.2)	12(11.3)	15(14.2)	6(17.6)	0(－)	1(8.3)	36(13.3)
	独習	0(－)	1(0.9)	2(1.9)	0(－)	1(100.0)	0(－)	4(1.5)
	テレビ等	2(18.2)	14(13.2)	11(10.4)	3(8.8)	0(－)	0(－)	30(11.1)
	職場交流	6(54.5)	79(74.5)	72(67.9)	14(41.2)	0(－)	2(16.7)	173(64.1)
	その他交流	0(－)	4(3.8)	3(2.8)	0(－)	0(－)	0(－)	7(2.6)
	本・雑誌	0(－)	8(7.5)	7(6.6)	7(20.6)	0(－)	0(－)	22(8.1)
	新聞	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)
	その他	0(－)	3(2.8)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	3(1.1)
	NA	1(9.1)	10(9.4)	9(8.5)	5(14.7)	0(－)	8(66.7)	33(12.2)
	計	11(100.0)	106(100.0)	106(100.0)	34(100.0)	1(100.0)	12(100.0)	270(100.0)

資料：実態調査より作成

注：日本語会話：Aランク＝日常会話に不住しない。Bランク＝直接、仕事に関係する日本語なら理解できる。Cランク＝あいさつ。買い物など、簡単な会話ができる。Dランク＝ほとんど会話ができない。

独習しない理由：多忙＝仕事の研修・実習で忙しいから。言葉不要＝言葉・日本語の勉強は必要ないから。方法不明＝勉強の方法がわからないから。つまらない＝言葉・外国語の勉強はつまらないから。理由なし＝特に理由はない。

実際に役立ったもの＝「あなたが日本語を習得する上で、実際に役に立っているものは何ですか」：集合教育＝来日直後１カ月の集合教育での日本語教室。職場教室＝研修・技能実習先の職場に行ってからの日本語教室。独習＝テープ・ラジオ・テレビの日本語講座。テレビ等＝ふつうのテレビ・ラジオ。職場交流＝研修・技能実習先職場の日本人との交流。その他交流＝その他の日本人との交流。本・雑誌＝日本語の本・雑誌。新聞＝日本語の新聞。

いに来たのに、なぜ日本語の勉強を１日何時間もするのでしょう。せめて１カ月の集団研修時間は毎月、何日かに分けたらどうでしょう。そうすれば、働きながら勉強できます。ずっと座って勉強するのはとても疲れるし、能率もあがらない」等の声が聞かれる。

しかし一方、集合研修の延長を求める声も、特に各職場への派遣以降は、しばしば聞かれる[1)]。「日本語を（集中的に）研修する時間が短すぎる。１カ月の研修で日本語の単語を多少覚えたけど、今、仕事でやはり言葉の困難が幾重にもある」、「日本語の勉強時間が少ないから、日本語のレベルがなかなか上がらない。できれば集合研修の時間を延ばしてもらいたい」等が、それである。

このような集合研修での日本語教育について、「改善してほしかった点（複数回答）（図２－１参照）」を聞くと、「もっと実用的な言葉を教えてほしい（＊）」が65.9%と最も多く、「会話の練習をもっと増やしてほしい」が28.2%、「文法に関する練習をもっとやらせてほしい」が21.1%、「教科書をもっと実用的なものにしてほしい」が14.8%、「絵やビデオなどを使って授業してほしい」が13.0%と続く。総じて、来日前の日本語教育・学習に対する要望とあまり変わらない。ただし詳細にみると、来日前とは異なり、「もっとわかりやすい教科書にしてほしい」という要望はほとんどなくなり、逆に「先生に質問する時間をもっと増やしてほしい」が10.7%と一定の位置を占めるようになっている。

表２－３　日本語の独習と教室・研修時間 単位:人（%）

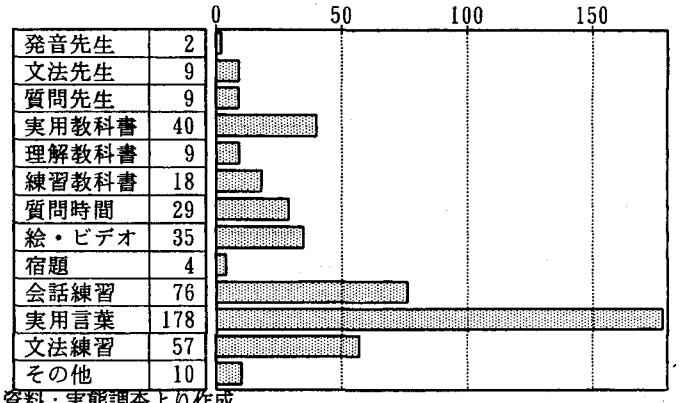
日本語独習		あり	なし	NA	計
職場	あり	82(82.0)	15(15.0)	3(3.0)	100(100.0)
日本語	なし	103(65.2)	54(34.2)	1(0.6)	158(100.0)
教室	NA	8(66.7)	2(16.7)	2(16.7)	12(100.0)
研修時間	8時間	18(78.3)	5(21.7)	0(－)	23(100.0)
	9時間	163(71.8)	59(26.0)	5(2.2)	227(100.0)
	10時間～	6(66.7)	3(33.3)	0(－)	9(100.0)
	NA	6(54.5)	4(36.4)	1(9.1)	11(100.0)
計		193(71.5)	71(26.3)	6(2.2)	270(100.0)

資料：実態調査より作成

＊「もっと実用的な言葉を

教えてほしい」という場合の「実用性」の内実は、下記の具体例にみられるように多岐にわたる。「(集合研修では)仕事と生活でよく使う言葉が身につきませんでした。もっと実際によく使う言葉を教えてほしい」、「仕事上の専門用語と日常生活上の会話によく使う言葉を、もっと教えてほしい」、「もっと研修生の実際の仕事と生活を考えた上で、教えてほしい」、「会話と慣用句をもっと教えてほしい。また日本人との交流を増やして、ヒアリングや会話、普段、使っている言葉を鍛えてほしい」、「実用的な言葉を教えてほしい。実用的と言うのは、まず仕事に関する専門用語。日本人と一緒に現場で働く時に使う専門用語は最も大事だと思うから。その次は文法。文法がわかれば独学もできるから」、「文法をちゃんと習うことが実用的になると思う。今は、単語さえまちがえなければ、文法はどうでもいいという感じです。しかし、文法がわからなければ、自分が言った言葉が正しいかどうか、自信がもてない。時々、勇気を出していろいろ話をするが、その言い方で正しいのかどうか、全然わからない。それでまた自信がなくなる。これこそ、私達の日本語のレベルが上達しない最大の原因でしょう」、「実用的な日本語というのは、例えば外来語。時には辞書にも出てない外来語が実際には使われている。そういうものは、集合研修で教えてほしい。そうでなければ、実用性がない」。

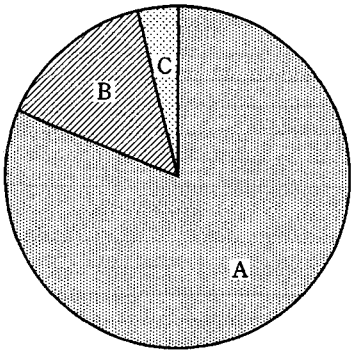
図２－１　来日後の集合研修に対する改善要望（回答者229人）



資料：実態調査より作成
注：発音先生＝先生にもっと発音をはっきりしてほしい。文法先生＝先生にもっと文法を詳しく説明してほしい。質問先生＝先生はもっと学生に質問してほしい。実用教科書＝教科書をもっと実用的なものにしてほしい。理解教科書＝もっとわかりやすい教科書にしてほしい。練習教科書＝練習問題が多い教科書にしてほしい。質問時間＝先生に質問する時間をもっとふやしてほしい。絵・ビデオ＝絵やビデオなどを使って授業してほしい。宿題＝宿題をもっと出してほしい。会話練習＝会話の練習をもっとふやしてほしい。実用言葉＝もっと実用的な言葉を教えてほしい。文法練習＝文法に関する練習をもっとやらせてほしい。

集合研修終了後、対象者は各企業に配置されるが、配置先の職場に日本語教室が「ある」と答えた人は37.0％にとどまる[2]。日本語教室が「ない」場合、それが「ほしい」と感じている人は回答者の81.2％に達し、「ほしくない」と答えた人は3.8％にすぎない（図２－２参照）。日本語教室を求める具体例としては、「職場に、決まった時間の日本語教室はない。普段、仕事が忙しくない時に、たまに仕事上の専門用語を教えてくれるだけ。ただほんの少しだけです。これから仕事が忙しくないとき、もっと日本語を教えてほしい」、「仕事以外の時間または合間に集団的に日本語を教えてほしい。毎週１回とか周期的に決まった時間

図２－２　研修・技能実習先の職場に日本語教室がほしいか
（職場に日本語教室がない人／回答者）　単位：人（％）



A―ほしい	108（81.2％）
B―どちらとも	20（15.0％）
C―ほしくない	5（3.8％）
合　計	133

資料：実態調査より作成

に皆を集めて、できればプロの日本語教師に教わりたい。今は、仕事中の会話だけで、それも時間は短い」等がある。

配置先の職場に日本語教室がある場合（図２－３参照）、10人未満の小人数クラスが75.0％と多い。これは、１社平均の研修生・技能実習生数が8.2人であることをふまえれば、当然ではある。ただし、日本語教室の講師は、会社の上司・生活指導員など日本人であることが97.7％と圧倒的に多い[3)]。こうした日本人講師の多くは中国語に必ずしも堪能ではないので、中国人研修生・技能実習生との言語の壁は大きく、授業中のコミュニケーションは十分とは言いがたい。教室は、週１回が46.4％と最も多く、２回以下で66.7％と、あまり集中的ではない。授業時間は、２時間未満が88.4％と多く、20～30分のところも27.5％みられる。開設期間は、２カ月未満が43.2％、３カ月未満が62.2％と短い。

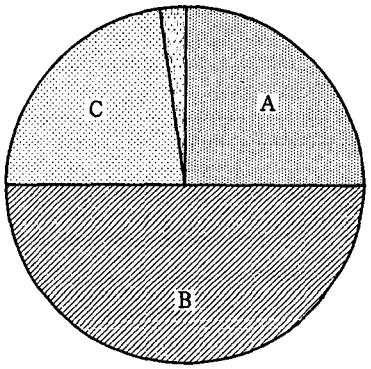
以上のように、各職場に配置されてからの日本語教室は、その有無をはじめとして、職場毎にかなりばらつきがある。また、日本語教室が開設されていても短期間・短時間・週１～２回で、しかも中国語に堪能でなく、日本語教育の専門家でもない日本人講師によるものである場合が多い。

さて、対象者の71.5％は、現在、日本語を独習している。独習手段（複数回答）は、本をあげる人が回答者の95.1％と最も多く、テレビが36.3％と続く。来日前の独習に比べると、テープやラジオの利用が減少し、本やテレビ、及び、「会社の人から学んでいる」など

図２－３　研修・技能先職場の日本語教室（ある場合／回答者）

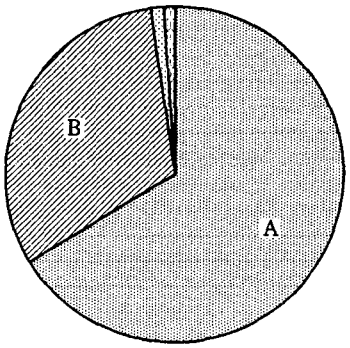
単位：人（％）

《クラス人数》



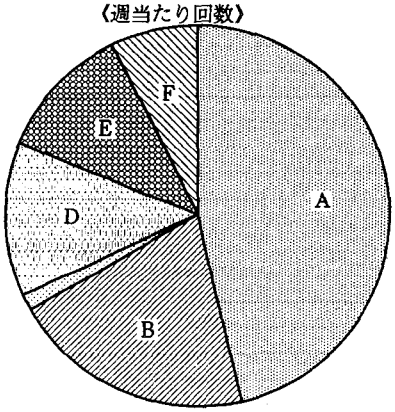
A―５人未満	21（25.0％）
B―５人～	42（50.0％）
C―10人～	19（22.6％）
D―15人～	2（2.4％）
合　計	84

《講師》



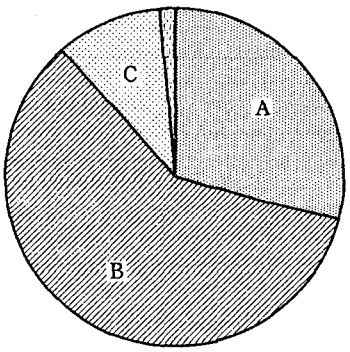
A―会社の上司	57（66.3％）
B―生活指導員	27（31.4％）
C―中国人	1（1.2％）
D―その他	1（1.2％）
合　計	86

《週当たり回数》



A―１回	32（46.4％）
B―２回	14（20.3％）
C―３回	1（1.4％）
D―４回	9（13.0％）
E―５回	8（11.6％）
F―６回	5（7.2％）
合　計	69

《１回当たり時間》

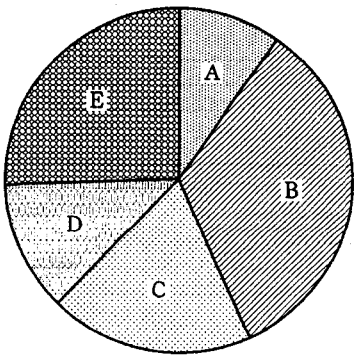


A―１時間未満	20（29.0％）
B―１時間～	41（59.4％）
C―２時間～	7（10.1％）
D―３時間～	1（1.4％）
合　計	69

「その他」がやや増加している。

一方、日本語を独習していない人も26.3%みられるが、独習しない理由（複数回答）は、「一日も早く日本語をマスターしたいが、どういうふうに勉強すればいいかさっぱり分からない。非常に途方に暮れている。ご指導をいただければ一番ありがたい」等のように、「勉強の方法がわからない」が64.2%と最も多い。「仕事の研修・実習で忙しい」が32.8%でそれに次ぐ。来日前とは違い、「特に理由はない」は13.4%と少ない。「言葉・日本語の勉強は必要ない」や「つまらない」という理由も極めて少ない。いわば、独習していない人も、来日後は日本語習得の必要性を感じており、学習方法の指導など一定の条件さえ整えられれば、独習に取り組むようになると思われる。現に、職場に日本語教室がある人では82.0%が日本語を独習しているが、日本語教室がない人の独習率は65.2%にとどまる。

《開設期間》



A—1カ月未満	7（9.5%）
B—1カ月～	25（33.8%）
C—2カ月～	14（18.9%）
D—3カ月～	9（12.2%）
E—半年～	19（25.7%）
合　計	74

資料：実態調査より作成。

なお、1日の研修・技能実習時間は9時間（休憩1時間を含む）が84.1%と最も多いが、日本語を独習している人の比率は、研修・技能実習時間が8時間の職場では78.3%、9時間の職場では71.8%、10時間以上の職場では66.7%と、時間的ゆとりがあるほど増加している。中には、「もっと日本語を勉強したいのですが、毎日、仕事以外に何もない。精神生活は全くない。毎日、望んでいるのはただ、時間が早く進むようにということだけです」、「私達の研修は口実に過ぎない。私達を待っているのは多忙の毎日と辛い仕事ばかりで、私達が一生懸命に働くのは、日本人に軽蔑されないようにということだけだ。今、疲れ果てていて、とても日本語の勉強などできない」、「昼間の工場での仕事で疲れきるので、宿舎に帰ってから日本語の教科書を読む元気はない」等の声もある。

第2節　現時点の日本語能力

さて、対象者達の現時点の日本語能力をみると、会話面では、「日常会話に不自由しない（Aランク）」が4.1%、「直接、仕事に関係する日本語ならできる（Bランク）」が39.3%、「あいさつ・買い物など、簡単な会話ができる（Cランク）」が39.3%、そして「ほとんど会話ができない（Dランク）」が12.6%である。読解面では、「直接、仕事に関係する日本語なら理解できる」が33.0%、「簡単な文章なら読める」が9.6%、「漢字で意味を類推する程度で、ほとんど読めない」は18.1%である。会話・読解とも来日前に比べ、かなりの進歩がみられ、特に「ほとんどできない」人の減少、「直接、仕事に関係する日本語ができる」人の増加が著しい。

ただし、「この半年間、言葉・日本語のことで困ったことがあるか？」という質問に対しては、技術習得面で64.4%、日常生活面で63.3%の人が「ある」と答えている（＊）。もとより、日本語（会話）能力が高い人ほど、技術習得・生活の両面で「困ったことがない」という答えが増加する[4]。しかしそれでも、日本語（会話）能力がAランクの人でさえ、技術習得面で63.6%、生活面で54.5%が、「困ったことがある」と述べているのである。

＊技術習得面で困ったことの内容としては、研修・実習の遂行そのものの困難さ、及び、問題が発生したときに日本人に対して自己主張できないことの2つの面があげられている。前者の具体例としては、「言葉が通じないため、時々間違って仕事をしている。とても困る」、「仕事を

教えてもらうとき、理解するまでかなり時間がかかる。時々、作り方がはっきりわからないので、手振りでわかるまで必死にやった」、「難しい仕事をするとき、新しい職種に変わったとき、説明がなかなかわからない。日本人が言った日本語の意味を理解できず、間違って縫製したときに困った」、「伝票の上に知らない単語がいっぱい書いてあるので、いつも日本人に説明してもらっている。それでもわからない」、「ミシンを使って働くときに、ついていくのはやはりきつい。職種が変わるたびに、手振りで学ぶしかない。日本人が説明しながら、教えてくれるが、しかし、何を言っているのかさっぱりわからない」等がある。一方、後者の自己主張がしにくい具体例としては、「仕事上で不良品が出ると、すぐ私達が作ったと日本人に言われる。私達はそれを認めず、問い詰めるが、日本人はわからないふりをする」、「時々、明らかに日本人が間違って教えたのに、それを私のせいにする。それをはっきりさせたいが、言葉の障害でなかなか弁明できない」、「仕事で少し間違った時、理由を説明したいけど、日本語で説明できない。本当に泣き寝入りするしかない」、「仕事のとき、例えばキズができたときに困る。流れ作業だから、キズが少しあるのに気づかずに作業したりする。事前にキズついているのを取り出せばいいのに。彼女達（日本人従業員）はそれを解決せずに、私達を責める。私達は日本語で言い返せないから、悔しくてたまらない」等がある。

＊日常生活面で困ったこととしては、買物や医療機関での不便が多くあげられている。具体例としては、「市場に買物に行ったとき、説明書を読めないので、販売員に尋ねた。しかし結局、日本語がわからないので、わからないままでした」、「スーパーマーケットで安いものを買いたいとき、言葉で表現できないから、手振りでしかできなかった。とても困った。こんなものがほしいと思っても、日本語で伝えられない」、「病気で病院に行ったとき、お医者さんは何を言っているかわからない。結局、自分の病状や病因はわからないままでした」、「ある日、私は歯が痛くなって、病院に行って診てもらった。お互いに言葉が通じないので、手振り、漢字でやりとりした。その時、日本語がわかればよかったのになぁとつくづく感じた」等がある。

「困ったことがある」と答えた人に、そのときの主な解決方法（複数回答）をたずねると、「漢字を書いたり、身振り手振りで伝えた」が回答者の68.9％と最も多く、「ゆっくり何度も話し合って伝えた」が25.9％、「だれかに通訳してもらった」が13.0％と続く（図２－４参照）。ただし、「解決できず、わからないまますごした」も8.3％みられる。

第３節　来日前の準備と現在の日本語能力

さて、来日前の日本語（会話）能力と現時点のそれとの間には、一定の相関がある（表２－４参照）。来日前にＡランクと自らを評価していた人は、現時点で75.0％がＡ・Ｂランクである。来日前にＢ・Ｃランクだった人は、現時点で50％がＣランクである。来日前にＤランクだった人は、現在、57.0％がＣ・Ｄランクで、特に25.0％がＤランクのままにとどまっている。

表２－４　来日前と現在の日本語会話能力　　単位：人（％）

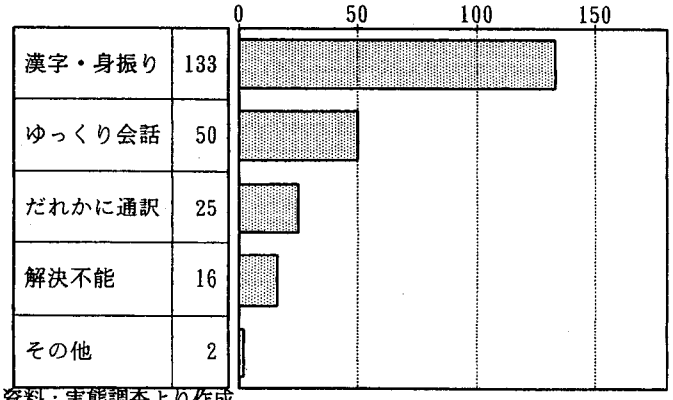
現在		Ａランク	Ｂランク	Ｃランク	Ｄランク	その他	ＮＡ	計
来日前	Ａランク	1(25.0)	2(50.0)	1(25.0)	0(－)	0(－)	0(－)	4(100.0)
	Ｂランク	0(－)	11(42.3)	13(50.0)	0(－)	1(3.8)	1(3.8)	26(100.0)
	Ｃランク	6(7.5)	33(41.3)	40(50.0)	0(－)	0(－)	1(1.3)	80(100.0)
	Ｄランク	1(0.8)	49(38.3)	41(32.0)	32(25.0)	0(－)	5(3.9)	128(100.0)
	その他	1(100.0)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	0(－)	1(100.0)
	ＮＡ	2(6.5)	11(35.5)	11(35.5)	2(6.5	0(－)	5(16.1)	31(100.0)
計		11(4.1)	106(39.3)	106(39.3)	34(12.6)	1(0.4)	12(4.4)	270(100.0)

資料：実態調査より作成
注：Ａランク＝日常会話に不住しない。Ｂランク＝直接、仕事に関係する日本語なら理解できる。Ｃランク＝あいさつ。買い物など、簡単な会話ができる。Ｄランク＝ほとんど会話ができない。

このことは、まず一方で、来日前に一定の日本語能力を形成しておくことが、来日後のスムーズな日本語習得に有効であることを示している。

しかし他方で、上述の数字は、来日前に日本語能力が低かった人ほど、来日後の進歩が顕著であることをも示している。すなわちより詳細にみると、来日前にDランクだった人は、その71.1%が来日後、C以上のランクに移行している。これに対し、来日前にCランクだった人で、来日後、B以上のランクに移行した人は48.8%と半数に満たない。さらに、来日前にA・Bランクだった人では、来日後にランクを上げた人は皆無で、むしろ、来日前に比べ、現時点では低ランクに自己評価している人が53.3%と過半数を占めるのである。

図2－4　この半年間、言葉・日本語のことで困ったときの解決方法
（回答者193人）　単位：人



資料：実態調査より作成。
注：漢字・身振り＝漢字を書いたり、身振り手振りで伝えた。ゆっくり会話＝ゆっくり何度も話し合って伝えた。だれかに通訳＝だれかに通訳してもらった。解決不能＝解決できず、わからないままにすごした。

ここにはいくつかの要因が複合的にからまりあっていると思われる。

まず第1に、Dランクから脱出するのは比較的容易だが、C・BランクとAランクとの間には、かなり隔絶した差があり、Aランクには簡単には移行しないということである。

第2に、少なくとも来日後は、Bランク（直接、仕事に関係する日本語ならできる）とCランク（あいさつ・買い物など、簡単な会話ができる）は、日本語能力の水準のみならず、利用場面・語彙の質的差異と捉えられていることである。そこで来日前にCランクだった人が、来日後、仕事関係の言葉を習得してBランクに移行することもあれば、来日前にBランクだった人が、来日後、日常会話を習得してCランクに移行することも少なくないのである。

第3に、日本語能力が客観的には変わらなかったり、あるいは向上したとしても、来日前と来日後で言語環境が大きく変化し、求められる日本語の水準が大幅に上昇したため、自らの日本語能力に対する評価が相対的に低下したケースもありうる。例えば、来日前の環境の中ではAランク（日常会話には不自由しない）と自己評価していても、来日後の環境の中では様々な不自由を痛感し、B・Cランクに評価を下げるといった事例である。

なおもちろん、来日前に比べ、客観的に日本語能力が低下したケースも考えられる。ただし現実には、そうしたケースは少ないと思われる。

第4節　来日後の日本語能力形成の諸条件

では、現時点のこうした日本語能力は、来日後、どのようにして形成されたのだろうか。

まず、配置先の職場に日本語教室があるのは、日本語（会話）能力がAランクの人では72.7%に達するが、B・Cランクでは38.2%、Dランクでは29.4%にとどまる。また、Aランクの人は全員、日本語を独習しているが、B・Cランクでは独習率は80.2%、Dランクでは23.5%にとどまる。日本語能力の向上には、職場での日本語教室、及び、それに基づく独習が、確実に効果をあげているのである。

なお、独習に際しては、Dランクの人は本しか利用していないが、Cランク以上の人は多様なメディアを活用している。また「日本語の習得に実際に役立ったもの」をたずねても、日本語能力があがる

ほど、本をあげる人が減少し、テレビ等が増加している。さらに独習していない人に、その理由を聞くと、日本語能力があがるほど「勉強の方法がわからなかった」という回答が減少する。総じて、多様なメディアを用いた日本語独習方法の指導が有効であると思われる。

本章第１節で指摘したように、職場に日本語教室がある人では、日本語の独習率も高かった。このことは、職場での日本語教室の設置は、単に教室での授業時間に限らず、学習方法の指導や学習意欲の刺激という意味でも、独習促進の重要な契機となっていることを示している。

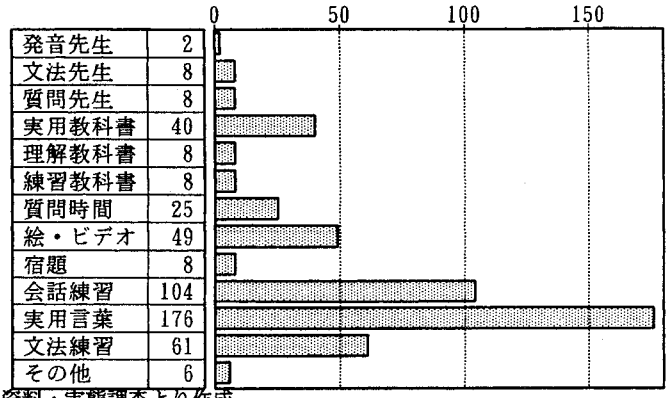
なお、ＢランクとＣランクの人に限って、より詳細にみると、むしろＣランクの人の方が、職場に日本語教室があり、独習している人の比率が高い。ここには多様な要因が輻輳していると思われるが、その一つとして、本章第３節で指摘したように、ＢランクとＣランクが、単なる日本語能力の水準ではなく、利用場面・語彙の質的差異でもあるという事実がある。すなわちＢランクに求められる「直接、仕事に関係する日本語」は、教室や独習よりむしろ実際の職場でのＯＪＴで習得される比率が高く、逆にＣランクに求められる「あいさつ・買い物など、簡単な会話」が、主に教室や独習で習得される比率が高いと考えられるのである。

そして、ここからも示唆されるように、研修生・技能実習生の日本語学習は、日本語教室や独習という形式でのみなされるわけではない。むしろそれ以上に大きな意味をもつのは、日本人との日常的な交流である。また、日本語の問題で困難に直面し、日本語学習の必要性を切実に動機づけられるのも、日本人との社会関係においてである。

現に、「日本語を習得する上で、実際に役立っているものは？（複数回答）」という質問に、64.1％の人が「研修・実習先職場の日本人との交流」をあげている。これに対し、「集合教育での日本語教室」は29.3％、「研修・実習先の職場での日本語教室」は13.3％、「ふつうのテレビ・ラジオ」[5]は11.1％にとどまる。また、独習では本の利用が多かったが、「実際に役立っているもの」として「日本語の本・雑誌」をあげた人は8.1％にすぎない。総じて、研修生・技能実習生の日本語学習の最大の契機は、研修・実習先職場での日本人との日常的な交流なのである。ある研修生は、「日本語の教育は研修にとっては欠かせませんが、本当に日本語がうまくなるためには、教室での勉強だけでなく、日本人との交流が極めて必要です」と述べている。

職場への配置以降の日本語習得のために「改善してほしい点（複数回答）」を聞くと、「もっと実用的な言葉を教えてほしい」が65.2％と最も多く、「会話の練習をもっと増やしてほしい」が38.5％、「文法に関する練習をもっとやらせてほしい」が22.6％、「絵やビデオなどを使って授業してほしい」が18.1％、「教科書を実用的なものにしてほしい」が14.8％と続く（図２－５参照）。来日直後の集合研修に対する要望と大きく変わるわけではないが、このうちの上位２位、すなわち「もっと実用的な言葉を教えてほしい」と「会話

図２－５　研修・技能実習先職場で、日本語習得のための改善要望
（回答者229人）　単位：人



資料：実態調査より作成。
注：発音先生＝先生にもっと発音をはっきりしてほしい。文法先生＝先生にもっと文法を詳しく説明してほしい。質問先生＝先生はもっと学生に質問してほしい。実用教科書＝教科書をもっと実用的なものにしてほしい。理解教科書＝もっとわかりやすい教科書にしてほしい。練習教科書＝練習問題が多い教科書にしてほしい。質問時間＝先生に質問する時間をもっとふやしてほしい。絵・ビデオ＝絵やビデオなどを使って授業してほしい。宿題＝宿題をもっと出してほしい。会話練習＝会話の練習をもっとふやしてほしい。実用言葉＝もっと実用的な言葉を教えてほしい。文法練習＝文法に関する練習をもっとやらせてほしい。

の練習をもっと増やしてほしい」、及び、「先生に質問する時間をふやしてほしい」という要望は、必ずしも日本語教室に限らず、より日常的な日本人との交流の拡充によっても実現が可能な、あるいはその方がさらに有効な性質の要望といえよう。

《第２章補注》

（１）集合座学の時間が短すぎるとの意見・指摘は、日本語講師・研修生の双方からしばしば出されている。例えば、大城朋子(1992)109頁、内田賢(1991)134頁等。なお、ＩＬＯ協会が実施する「国際機能開発計画」に基づく研修では、３カ月と比較的長期の集合日本語教育を実施し、これは極めて高く評価されている。ただしそれでもまだ、帰国後の研修生へのフォーロアップによれば、より一層長期間の日本語集合教育を希望する声は多い。この点については、工藤幸男(1991)53頁、鈴木孝太郎(1988)57頁、『世界の労働』編集部(1992)42頁、無署名(1999－b)31頁。研修生が日本語の基礎を習得するには長期間にわたるフルタイムの勉強が必要であることについては、マーチン・ロス(1983)38頁。

（２）総務庁行政監察局(1994)444頁は、「一般的に中小企業では、日本語教育等の座学(非実務)研修の体制や施設・設備が不十分」と述べ、佐藤博樹(1991-a)62頁は、「研修生を受け入れた後に日本語の訓練を実施している企業は４割弱」と指摘する。駒井洋他(1992)749頁も、研修生受入れ企業の過半数が座学を実務研修に「組み込んで」実施しており、「実務研修と切り離して実施」しているのは35.2%にとどまることを指摘している。

（３）なお、日本人の講師の中でも、特に生活指導員を充てている企業は、研修生・技能実習生を20人以上、入れている企業に限られている。それより研修生・技能実習生が少ない企業では、会社の上司が講師となっている場合が多い。

（４）技術習得面で「困ったことがない」人は、日本語(会話)能力がＡランクの人では36.4%、Ｂ・Ｃランクでは33.5%、Ｄランクでは14.7%である。生活面で「困ったことはない」人は、同じくＡランクでは36.4%、Ｂ・Ｃランクでは31.1%、Ｄランクでは8.8%である。

（５）ある技能実習生は、「日本語にかかわりがある唯一の交流はテレビです。テレビは私が日本語を勉強する一番の手助けです。しかし、その最大の欠点は聞くことができるが、話すことができないことです。だから今、私は日本人が言っていることは大体分かるが、自分が言いたいことはなかなか表現できない」と述べている。

【序章～第２章における引用・参照指示文献目録】

《あ》

浅野慎一(1994－a)「中国人研修生と受入側日本人の生活と文化変容 (1)」『神戸大学発達科学部研究紀要』第1巻第2号

浅野慎一(1994－b)「中国人研修生と受入側日本人の生活と文化変容(2)」『神戸大学発達科学部研究紀要』第2巻第1号

浅野慎一(1995)「中国人研修生と受入側日本人の生活と文化変容(3)」『神戸大学発達科学部研究紀要』第2巻第2号

浅野慎一(1997)『日本で学ぶアジア系外国人－研修生・留学生・就学生の生活と文化変容－』大学教育出版

荒木晶子(1989)「外国人企業研修生の日本体験」『異文化間教育』3号

有馬俊子(1982)「日本語会話教育のカリキュラムと教授法－海外技術者研修教育の場合－」『日本語教育』46号

有馬俊子(1990)「技術研修生に対する日本語教育」『日本音響学会誌』46巻4号
有馬俊子(1999)『ふれあいは国境を越えて』凡人社
有馬俊子・石沢弘子(1979)「視聴覚教材の利用法」『日本語教育』38号
石田法子(1990)「不法就労と人権侵害」行財政総合研究所編『外国人労働者の人権』大月書店
伊東春彦(1992)「集中講習300時間以上の場合」『日本語学』明治書院10月号
伊藤三枝子(1997)「日本語研修の現場から」『世界の労働』第47巻第10号
稲葉怜子(1986)「短期間滞在の研修生のための実践記録」『日本語教育』59号
宇田川荘二(1993)「外国人研修生の適正受入れ」中小企業労務研究会編『中小企業の人材活用戦略 改訂版』同友館
内田賢(1991)「研修生たちは日本で何を得たのか」今野浩一郎・佐藤博樹編『外国人研修生』東洋経済新報社
内海愛子(1988)「アジアの人たちとともに」内海愛子・松井やより『アジアから来た出稼ぎ労働者たち』明石書店
大石寧子(1992)「集中講習50時間の場合」『日本語学』明治書院10月号
大城朋子(1992)「沖縄国際センターの集中講習 臨床看護実務コース」『日本語学』明治書院10月号
大村若代(1986)「解説 両研修生と本校の授業について」『日本語教育研究』12月
岡眞人・施建偉(1993)「外国人研修制度の実態と問題点」『経済と貿易』163号(横浜市立大学経済研究所)
尾崎正利(1999)「外国人研修生(韓国人)の研修中の事故に対する不法行為の準拠法及び保険金不当利得の準拠法」『三重法経』No.111
落合英秋(1974)『アジア人労働力輸入』現代評論社
鬼束忠則(1992)「外国人労働者弁護団『ラルフ』の活動と将来」外国人労働者弁護団編著『外国人労働者と権利救済』海風書房
折笠竹千代(1993)「外国人研修生に係る技能実習制度」『セメント・コンクリート』No.557

《か》

海外技術者研修協会編(1985)『発展途上国研修生の日本体験』草思社
片山義隆(1998)「研修生の適正な受け入れについて」『国際人流』5月号
加藤清方(1988)「技術移転のための日本語習得」『国際協力研究』Vol.4, No.2
加藤清方(1990)「国際協力事業団と日本語教育」『日本音響学会誌』46巻4号
河内千春(1988)「技術研修員のための日本語教育」『日本語教育』66号
関東弁護士会連合会編(1990)『外国人労働者の就労と人権』明石書店
工藤幸男(1991)「回顧四十年 (19)アジアの『橋』から世界の『橋』に」『世界の労働』第41巻第4号
黒須卓(1998)「研修生及び技能実習生の適正な受入れについて」『国際人流』9月号
マリー・ケオマノータム(1992)「『研修制度』と研修生」『宇都宮大学教養部研究報告』第25号第1部
『月刊 中小企業』編集部(1992)「国際化をすすめるすぐれた人材」中小企業庁監修・中小企業総合研究機構編『月刊 中小企業』5月号
建設業外国人問題研究会編著(1991)『建設業における外国人労働者問題と外国人研修生の受入れ』大成出版社
「国際人流」編集局(1996)「研修・技能実習制度Q&A」『国際人流』10月号
「国際人流」編集局(1997)「研修・技能実習制度の適正な運用を」『国際人流』9月号
「国際人流」編集局(1998－a)「関係機関に聞く－研修生・技能実習生の受入れの状況と展望」『国際人流』9月号
「国際人流」編集局(1998－b)「研修生・技能実習生を受け入れるには」『国際人流』9月号
「国際人流」編集局(1999)「国際人流」編集局「研修・技能実習制度Q&A」『国際人流』9月号
兒島俊郎(1989－a)「留学生の採用と研修生の受入動向」雇用開発センター『企業の国際化と外国人留学生・研修生』
兒島俊郎(1989－b)「国際化戦略と研修生」雇用開発センター『企業の国際化と外国人留学生・研修生』
兒島俊郎(1991－a)「研修生受入れの現状と仕組み」今野浩一郎・佐藤博樹編『外国人研修生』東洋経済新報社
兒島俊郎(1991－b)「日本の代表的研修機関の実際」今野浩一郎・佐藤博樹編『外国人研修生』東洋経済新報社
駒井洋(1989)「低賃金労働力としての技術研修生」『エコノミスト』9月26日

駒井洋(1991)「外国人研修生は労働者か」『社会学ジャーナル』No.16
駒井洋(1993)『外国人労働者定住への道』明石書店
駒井洋他(1989)『日本における外国人労働者の実態』筑波大学社会科学系
駒井洋他(1992)「外国人労働者の労働及び生活実態に関する研究」手塚和彰他編『外国人労働者の就労実態』明石書店
雇用開発センター(1989)「企業の国際化と外国人留学生・研修生に係るアンケート調査について」『国際人流』7月号
今野浩一郎(1991－a)「人づくり国際協力」今野浩一郎・佐藤博樹編『外国人研修生』東洋経済新報社
今野浩一郎(1991－b)「製造業の研修生と企業」今野浩一郎・佐藤博樹編『外国人研修生』東洋経済新報社

《さ》

佐伯奈津子(1998)「日本こそ『レフォルマシ』を」『月刊社会民主』1998.7
佐々木秀吉(1982)「『国際技能開発計画』による第七回海外フォロー・アップより帰って」『世界の労働』第32巻第3号
佐藤博樹(1991－a)「民間企業の研修制度」今野浩一郎・佐藤博樹編『外国人研修生』東洋経済新報社
佐藤博樹(1991－b)「ソフトウェア産業の研修生と企業」今野浩一郎・佐藤博樹編『外国人研修生』東洋経済新報社
佐藤眞理子(1998)「アメリカの人的資源開発援助:技術強力による研修生受入れを軸にして」『国際開発研究』第7巻第1号
佐藤美重子(1989)「技術研修員のための日本語研修30時間コースへの非言語伝達導入の試み」『日本語教育』67号
清水泰(1988)「途上国の産業技術者の養成と課題」『国際協力研究』Vol.4, No.2
白岩謙一(1977)「中近東カタール国から派遣された訓練生の受入れトレーニング記録」『世界の労働』第27巻第4号
杉山明(2000)「中国人研修生への日本語指導レポートとその考察」『津山工業専門学校紀要』第41号
杉山忠継(1997)「外国人研修生・技能実習生の適正な受入れ」『国際人流』9月号
鈴木和枝(1992)「八王子国際研修センター(ＨＩＴＣ)の集中講習－義肢補装具製作コース－」『日本語学』明治書院10月号
鈴木孝太郎(1988)「『国際技能開発計画』に基づく第一四回海外フォロー・アップを終えて」『世界の労働』第38巻第7号
諏訪龍(1992)「総論 国際協力事業団研修事業部」『日本語学』明治書院10月号
『世界の労働』編集部(1992)「技能研修に役立つ日本語習得望む」『世界の労働』第42巻第1号
全日本医学生連合(1975)「医療研修生という名の人買」『現代の眼』10月
総合研究開発機構(1990)『外国人労働者の社会的受容システムに関する研究』ＮＩＲＡ研究叢書
総務庁行政監察局(1994)「外国人の就労に関する実態調査結果報告書」駒井洋編『外国人労働者問題資料集成上』明石書店
祖慶壽子(1998)「技術研修前日本語集中講習における専門分野の日本語」『地域総合研究』第26巻第1号

《た》

高原千重(1975)「看護研修生連行の実態とその本質」『新日本文学』No330
田島機智吾・勝又さかえ(1983)「中央技能開発センターにおける日本語教育」『日本語教育』51号
田島吉五郎(1991)「成人式を迎える『橋』計画」『世界の労働』第41巻第4号
田中清(1990)「外国人研修生の現状と問題点」江橋崇編『外国人労働者と人権』法政大学出版局
田中宏(1981)「技術協力の知られざる側面」『エコノミスト』2月3日
田中宏(1992)「日系人、そして研修生」『教育と医学』468号
張亜力(1992)「対外開放政策の重要な構成部分」『世界の労働』第42巻第11号
張紀濤(1999)「中国における研修生派遣制度の仕組みと管理制度の特徴」『城西大学経済経営紀要』第17巻第1号(通巻第22号)

鶴尾能子(1988)「学習者の多様性の実態と対応－　海外技術者研修協会の産業技術研修生受入れの場合－」『日本語教育』66号
鶴尾能子・関正昭・石渡博明(1977)「アジアの技術研修生と日本語」『日本語教育』32号
手塚和彰(1989)『外国人労働者』日本経済新聞社
手塚和彰(1991)『続 外国人労働者』日本経済新聞社
寺澤勝子(1990)「外国人労働者の権利救済上の問題点」行財政総合研究所編『外国人労働者の人権』大月書店
徳田英明(1989)「研修生が求めるもの」雇用開発センター『企業の国際化と外国人留学生・研修生』
土濃塚昌隆(1999)「誇り高き研修生」『世界の労働』第49巻第3号

《な》

成瀬健生(1991)「六か国から二一名の研修生受入れ」『世界の労働』第41巻第4号
仁科喜久子(1997)「日本語教育における専門用語の扱い」『日本語学』明治書院2月号
日本労働研究機構(1994－a)『イギリス、フランス、ドイツにおける外国人研修制度』
日本労働研究機構(1994－b)『地方自治体における外国人研修生受け入れ事業』
日本労働研究機構(1995)『外国人研修生送り出しシステム－中国編－』
日本労働研究機構(1997－a)『中小企業と外国人研修生』
日本労働研究機構(1997－b)『外国人研修生送り出しシステム　－インドネシア編』
丹羽雅雄(1992)「関西ネットワーク(ＲＩＮＫ)がめざすもの」外国人労働者弁護団編著『外国人労働者と権利救済』海風書房

《は》

橋詰洋三(1996)「人材確保と外国人労働者問題」『中京法学』第30巻第4号
橋村良夫(1992)「外国人労働者の採用及び外国人研修生の受け入れに関する協定基準」『世界の労働』第42巻第3号
畠山学(1996)「正しい外国人の受け入れとは」『国際人流』10月号
蜂谷隆(1990)「アジア人労働者の受け入れと政府・産業界の立場」江橋崇編『外国人労働者と人権』法政大学出版局
蜂谷隆(1991)『それでも外国人労働者はやってくる』日刊工業新聞社
馬場眞知子(1998)「サトウキビ栽培コースの技術研修現場での日本語使用状況とＪＳＰの学習効果について」『日本語教育』99号
春原憲一郎(1992－a)「外国人研修生の評価」『日本語学』明治書院10月号
春原憲一郎(1992－b)「ネットワーキング・ストラテジー」『日本語学』明治書院10月号
春原憲一郎(1997)「技術研修生と日本語教育の連携」『日本語学』明治書院5月臨時増刊号
韓丘庸(1975)「在日朝鮮人の就職差別の実態にみる」『部落』1月号
東澤靖(1992)「外国人労働者の労働問題」外国人労働者弁護団編著『外国人労働者と権利救済』海風書房
日名子暁(1992)『経・年・国籍不問 外国人労働者が100万人になる日』ダイヤモンド社
広渡清吾(1992)「外国人と外国人政策の論理」東京大学社会科学研究所編『現代日本社会６』東京大学出版会
深見史(1999)「スリランカ人『研修生』裁判」『インパクション』113
布施直春(1993)『外国人労働者の雇用の実務 改訂２版』労働基準調査会
法務省入国管理局(1989)「外国人研修生の実態調査等について」『法律のひろば』第42巻第12号
法務省入国管理局(1996)「在留資格『研修』で入国し不法残留した者の実態について」『国際人流』10月号
法務省入国管理局(1999－a)「研修・技能実習制度の現状と今後の在り方について」『国際人流』9月号
法務省入国管理局(1999－b)「研修生及び技能実習生の適正な受入れについて」『国際人流』3月号
法務省入国管理局(2000)「『農業』及び『水産加工食品製造業』の一部職種の技能実習移行対象職種への追加」『国際人流』3月
法務省入国管理局政策課(1997)「技能実習制度の滞在期間延長」『国際人流』7月号
法務省入国管理局在留課(1996)「外国人研修生の不法残留の実態」『外国人登録』454号

法務省入国管理局在留課(1997)「技能実習生に対する意識調査について」『外国人登録』459号
本多敏子(1992)「集中講習100時間の場合」『日本語学』10月号

《ま》

松永淳子(1991)「中技センターでの日本語教育」『世界の労働』第41巻11号
簾内友之(1999)「研修・技能実習中の問題発生を防止するために」『国際人流』9月号
水野マリ子(1992)「総論－異文化導入教育の一環としての日本語教育－」『日本語学』明治書院10月号
宮本真一(1992)「海外研修生と日本人の異文化適応力養成について」『日本語学』明治書院10月号
宮島喬(1993)『外国人労働者と日本社会』明石書店
村井吉敬(1980)「インドネシアの日系多国籍企業と技術研修」『日本労働協会雑誌』第256号

《や》

山口浩一郎(1976)「外国人『研修生』と労働法規の適用」『時の法令』951号
山崎哲夫(1998)「民間企業による研修生の正しい受入れを支援する」『国際人流』9月号
山崎律子(1992)「集中講習200時間の場合」『日本語学』10月号
山田みな子(1990)「ハイテクＴＶ番組を使って－中国技術研修生のためのビデオ聴解授業－」『日本語教育』70号
山野上素充(1988)「海外技術移転と国際理解に果たす企業研修の役割」雇用開発センター『企業の国際化と外国人留学生・研修生』
吉村宗夫(1991)「偽装就労 ある中小企業の研修生」『労働法律旬報』1271号

《ら》

労働省職業能力開発局海外協力課(1990)「外国人研修生の受け入れに関する実態調査」『労政時報』第2999号
労働省職業能力開発局海外協力課外国人研修推進室(1993)「技能実習制度の創設」『世界の労働』第43巻第5号
労働省労働基準局・労働省職業安定局編(1993)『外国人雇用・労働条件指針の解説』
マーチン・ロス(1983)「日本にきたＥＣ研修生の声」『通産ジャーナル』5月号

《わ》

若月利之(1997)「自己啓発に役立った研修」『世界の労働』第47巻第5号
若月利之(1998)「積極的な姿勢を見せてくれた研修修了生」『世界の労働』第48巻第3号

《無署名》

無署名(1977)「座談会 ＵＮＩＤＯの研修生を囲んで」『品質管理』Vol. 28. No. 5
無署名(1978)「座談会 わが国の留学生・研修生の受入問題を語る」『経団連月報』4月号
無署名(1979)「日本で研修中の各国研修生の体験談」『通産ジャーナル』2月号
無署名(1980)「座談会 中国研修生受入れ団体代表訪中団に参加して」『世界の労働』第30巻第4号
無署名(1984－a)「座談会 『国際技能開発計画』に基づく第九回海外フォロー・アップより帰って」『世界の労働』第34巻第2号
無署名(1984－b)「中国帰国研修生は今・・・」『世界の労働』第34巻第2号
無署名(1988)「座談会 『国際技能開発計画』に基づく第一三回海外フォロー・アップを終えて」『世界の労働』第38巻第2号
無署名(1989)「『研修』に関する入国事前審査基準公表される」『国際人流』9月号
無署名(1992)「座談会 20年の回顧と将来への展望」『世界の労働』第42巻第10号
無署名(1998)「座談会 相手国政府との協議の場を」『世界の労働』第48巻第3号
無署名(1999－a)「研修生及び技能研修生の入国・在留管理に関する指針」『国際人流』3月
無署名(1999－b)「座談会 研修事業に労働組合も参加」『世界の労働』第49巻第3号