



技術研修生に対する日本語教育の目的と実践 : 1959年～1980年代前半までのAOTSの日本語研修を対象に

川上, 尚恵

(Citation)

国際文化学研究 : 神戸大学大学院国際文化学研究科紀要, 49:23*-50*

(Issue Date)

2017-12

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81010038>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81010038>



技術研修生に対する日本語教育の目的と実践 － 1959 年～1980 年代前半までの AOTS の日本語研修を対象に

川 上 尚 恵

1. はじめに

戦時下において日本語教育は、植民地・占領地等の平定に加担し、そこでの教育・文化政策の一つとして大きな役割を担った。1945 年 9 月 2 日、日本は降伏文書に署名をし、敗戦を迎えることとなり、それと同時に連合国による日本国内の占領が開始された。占領下の日本での日本語教育は、宣教師や連合国軍関係者といった限られた人々を対象としたものであったが、1952 年に日本が国際社会に復帰して以降は、留学生や研修生を対象とした日本語教育が開始され、日本語教育の基盤が築かれてきた。その後は、日本語教育機関・学習者・教師の数は増加の一途をたどり、学校型だけでなく地域型日本語教育も拡大している。日本国内だけに目を向けても、学習者の多様化はますます進み、それに伴い日本語教育の目的・方法・担い手も多様化している。

本稿で対象としている「技術研修生」（以下、研修生）は、1952 年の日本の主権回復後、日本に受け入れる外国人としては留学生に並び大きな社会的意義を持っていた。留学生に対する日本語教育が試行錯誤を経て発展してきたように（川上 2017）、研修生に対する日本語教育も開始当初は実践例も実績もなくゼロからのスタートであった。1959 年から 2012 年まで研修生に対して日本語教育を実践してきた財団法人海外技術者研修協会（The Association for Overseas Technical Scholarship、以下 AOTS¹）では、日本語研修² 開始当初は留学生に対する日本語教育プロパーの講師が研修生に対して日本語研修を行っていたが、そのノウハウを受け継ぎつつも AOTS の日本語講師陣は次第に独自の教育方法を確立し、教科書を作成し、教育効果を挙げた。その教科書は、日本語教科書のベストセラーと言われ今でも広く使用されている『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）

へと発展し、日本語教育界全体に多大なる影響を与えている。

AOTSにおける日本語教育実践は、研修という特定の目的をもった学習者を対象とした日本語教育を超え、普遍性を持った日本語教育理念・実践となっていたと考える。AOTSの日本語教育実践の理念とそれを反映した具体的な実践方法を明らかにすることから、戦後の日本語教育の展開についても考察を加えることもできると言えよう。また、後述するように、「研修」という目的を持った外国人をどう受け入れるのかといった問題は、今日的課題でもある。AOTSが研修生をどのような理念で受け入れ、またその理念が日本語教育にどう反映しているのかを明らかにすることは、その課題解決への示唆ともなるだろう。

さて、戦後からの研修生を対象とした日本語教育実践に関する先行研究としては、研修実施機関関係者のものが中心となる。また、概説的なものとしては、鮎澤（1991）、有馬（1991）、小澤（1991）のように、技術研修生の主要受け入れ機関による日本語教育についてまとめたものがある。AOTSの実践に関しても、AOTS関係者を中心とした論考が多く発表されており、代表的なものとして、有馬・石沢（1979）、有馬（1991）、鶴尾（2005）等がある。その他、機関誌『研修』には定期的にAOTSの日本語講師による実践報告や論考が掲載されていた。それらの多くがAOTSの教育実践の報告を主眼としている中、鶴尾（2005）はAOTSの教材を題材とし教材全般に関して考察を加えている。また、日本語教育史研究において、関（1994）・新内（1994）ではAOTSの教科書を戦後の代表的な教科書の一つとして取り上げており、日本語教科書の系譜の中に位置づけた上で、教科書の特徴について述べている。

これらの先行研究や実践報告を受けながら、本稿はまず戦後から現在までの日本社会における研修生の受け入れの位置づけの変遷を追うことを試みる。日本社会の変化にともない、戦後から現在までに研修生の受け入れの目的は大きく変わっているため、まずそれを整理して示す必要があると言えよう。そして、この社会全体の研修生受け入れの目的を背景として、教育実践を分析する視点としては、AOTSの研修生に対する日本語研修（教育）の「目的」というものを軸にしたい。後述するように、AOTSでは、日本語研修に対して明確な目的が存在し、それは特に1980年代前半頃まではぶれることなく教育実践にも影響を与えてい

たとえる。AOTSにおける多様な教育実践を「目的」という視点により分析し、考察を加えたい。1980年代前半は、『日本語の基礎Ⅱ』（1981）編纂の前後にあたり AOTS の中心的教材の枠組みが整ったと考えられること、後述するように AOTS の組織としても大きな変革があったことから、本稿では 1980 年代前半までを対象とした。

なお、人物名に関しては、初出のみ「氏」を付し、その後は敬称を略した。本稿での記述は資料によるものであるが、折にふれて、AOTS と関係の深い方々からお話を伺いご教示を受けたことを記しておく。しかしながら、本稿で行った分析・考察や誤認に関する責は全て筆者に帰するものである。

2. 戦後の研修生の受け入れと日本語教育

第二次世界大戦後、相次いで独立したアジア・アフリカの諸国に対し、経済協力を行う国際機構が設立される等、開発途上国への援助が行われるようになった。日本も 1954 年にコロンボプランに加盟したことにより、国際的な枠組みでの技術協力を開始した。また、日本は 1954 年のビルマ連邦（現ミャンマー）との間の平和条約、賠償及び経済協力に関する協定を皮切りに、アジア諸国に対し戦後の賠償として資金協力も開始した。このような経済協力は、開発途上国に対する援助、戦後処理の意味を持つ一方、日本の産業にとっても市場を確保するという意味合いを持ち、日本の経済的発展と強く結びついたものであった（外務省 2004：31）。

このような経済協力の一環として技術協力があつたが、技術協力の重要な事業の一つとして、研修生の受け入れがあつた。戦後の技術研修生の受け入れは、1953 年のインドネシア政府派遣技術研修生の受け入れが最初となり、彼らに対する日本語教育は国際学友会へと委託された。その後、コロンボプランの実施機関としてアジア協会が設立され、政府ベースでの研修生³受け入れが行われていった。アジア協会での研修生に対する日本語教育は国際学友会の全面的な協力を得て委託事業として行われたが、その後、1962 年には外務省を主管官庁とした海外技術協力事業団（OTCA）が設立され、アジア協会の事業は OTCA に引き継がれた。1974 年にはその OTCA も解散し、同年に発足した国際協力事業団（JICA）

にその事業が引き継がれた（海外技術協力事業団 1973、小澤 1991）。研修生の受け入れは、このような政府ベース以外に政府の補助を得て行われる民間ベース、純民間ベースと合わせて三つに大別される（有馬 1991：2-3）が、民間にはまた、上述の政府ベースの受け入れとは異なった事情があった。

戦後、1949年に民間自由貿易が再開され、民間企業は日本の技術水準への国際的認識を深めることや輸出した機械の操作等の実習のために、海外から研修生を受け入れるようになった。そして、「技術協力」の側面を有するこのような事業に対して、国家からの補助や協力体制の確立が次第に求められるようになった。そのような中、通商産業省と社団法人日本機械工業連合会（以下、日機連）の研修生受け入れ助成の動きと、財団法人アジア学生文化協会による留学生のための会館建設が結びつき、1959年に日機連とアジア学生文化協会から資金・役員が出され、AOTSが法人として設立された。AOTSは、通商産業省の外郭団体として、政府補助による民間ベースでの受け入れにあたり、アジア文化会館の一部を研修生の宿泊、一般研修施設として利用することとなった（財団法人海外技術者研修協会 1970：4-9）。

なお、日本社会全体において、このような研修生受け入れの動きと連動しているのが、留学生受け入れである。国費外国人留学生制度が発足するのは1954年であるが、留学生受け入れもその中心はアジアからの受け入れであり、留学生と研修生の受け入れはともにアジア諸国の発展のための人材育成という側面を持っていた。外国人留学生の受け入れ制度を促進した動きとしては、1953年のユネスコ国内委員会の2回に渡る建議があるが、この建議には学術的な知識を学ぶ留学だけでなく技術習得を目的とする留学も対象として含まれていた。タイトルは「外国人留学生（技術留学生、技術実習生を含む）の受入体制の強化に関する建議」（1953年1月採択）「外国人留学生（技術留学生、技術実習生を含む）に対する奨学資金の提供に関する建議」（1953年7月採択）となっており、後者の建議では、東南アジアから技術留学生、実習生の送り出しを望む機運が強いことが述べられている（国立教育研究所 1961：110）。特にアジアから実用的で技術的な人材養成を求める声が強かったことは、留学生と研修生の受け入れという二つの異なった制度それぞれに反映していると言える。

また、在留の資格においても研修生は留学生に近い位置付けがなされていた。1982年の出入国管理および難民認定法の改正によって研修生の在留資格が初めて認められたが、この在留資格は活動ではなく特定の身分に対して付与されるものであった(上林 2015: 127)。上林は、この在留資格は「海外からの留学生、就学生と並ぶまさに技能習得に特化した活動に従事する者を意味した」(p127)としている。その後、1990年から施行された改正入管法では、活動による在留資格へと見直しがされている。なお、鶴尾(1988: 77)では、研修生に対する日本語教育は留学生に対する日本語教育と対比的に取り上げられることを指摘しており、当時の日本語教育において両者が比較対照できる位置づけにあったことがわかる。

研修生と留学生に対する日本語教育の課題は施策においても取り上げられた。文部省や文化庁関連の施策の中で中心をなしたのは留学生である(川上 2017)が、研修生に対する日本語教育の課題は経済協力の観点から言及されている。「開発協力のための言語教育の改善について」(対外経済協力審議会(総理府)意見(1972年11月21日)では、その前年の審議会の答申の中から言語問題を取り上げたものである。ここでは、言語をスキルと見なし、外国人に対する日本語教育と日本人に対する外国語教育に対する課題や提案が述べられている(文化庁 1983: 279-285)。外国人に対する日本語教育については、日本語教育の「センター的機関」の設置や日本語教員養成等、留学生も含めた一般的な日本語教育の体制確立に関する提案も含まれているが、学習者に対するフォローアップ、日本文化や日本語学の視点も有した日本語教育の確立といった課題や現地での日本語教育の体制確立や充実化の提案については、特に「開発協力」という目的を円滑に行うための日本語教育を念頭においたものであると考えられる。

実際の教育内容については、国立国語研究所日本語教育センターのまとめた『技術研修の分野における日本語教育の現状』(1989)がある。これは、「日本語教育の内容と方法についての調査研究」資料(5)としてまとめられており、年少者、国立大学における留学生に対する日本語教育に続き、研修生に対する日本語教育が取り上げられた。しかし、同調査研究資料は、「現状」というタイトルが示すように、各機関の実践を聞きとり、それをまとめたものであり、教材や教育内容の提案、提言等を行われていない。政府機関による日本語教育の内容と方法に関す

る検討、提言は留学生を中心として文部省や文化庁によって行われていたが、研修生に関しては、研修機関の内部で研究や教育実践が積み重ねられていた一方、研修生という学習者に特化された日本語教育関連施策は講じられていなかった。

しかし、1990年代に入ると、国の機関において研修生に対する日本語教育の内容について検討され始めるようになった。1992年に文化庁及び国立国語研究所により「技術研修生のための日本語教育の標準的カリキュラム等の作成に関する調査研究協力者会議」が設置され、1993年には『外国人技術研修生に対する日本語指導の手引：中間報告』が作成された。このような時期は、前述の研修生の在留資格の変化の時期であり、研修生が量的に拡大した時期とも重なる。

戦後から1990年頃まで研修生の受け入れは、前述のように技術協力の重要な事業の一つとしての開発途上国の人材養成や日本企業の海外の生産現場で活躍する人材の養成が目的としてあったが、1980年代頃より研修生を日本国内の労働力として見なす動きも出てきた。上林（2015：15）は、1990年の入管法改正が、研修生の在留資格を「活動ビザ」として位置付けることで研修期間、活動内容等に制限をつけつつ、人手不足の零細企業でも合法的に研修生という形で外国人労働者を受け入れることができるようにし、量的拡大を図ったことを指摘している。この流れは、1993年の技能実習生制度創設へとつながり、現在の日本国内の外国人労働者問題へとつながっていく。

『外国人技術研修生に対する日本語指導の手引：中間報告』（1993）では、この1993年からの技能実習制度の導入による研修生の増大をふまえていることが言及されている。この手引きの作成を行った会議の協力者及び作成部会のメンバーにはAOTSの日本語講師も含まれており、それまでに培ったAOTSの実践が反映されていると考えられる。研修生受け入れの社会的意義や制度は変わりつつも、その間を通して研修生に対して実践を積み重ねてきたAOTSの日本語教育はここに至って研修生に対する日本語教育の「お手本」ともいうべき「手引き」の作成の一助となったと言える。

本稿で考察対象とするのは、1982年の「技術研修生」という在留資格創設前の時期であり、研修生に対する日本語教育が受け入れ機関それぞれの実践に委ねられていた時期である。そのような時期において、研修生受け入れの一機関であっ

た AOTS では、どのような目的や日本語教育観があったのだろうか。

3. AOTS の設立と日本語研修の位置づけ

AOTS の設立に関しては、前述のような経緯から、1959 年 7 月 29 日の創立総会において AOTS の「設立趣意書」が承認され、日機連会長の倉田主税氏が会長として、アジア学生文化協会理事の穂積五一氏が理事長として選任された。そして、同年 8 月 10 日通産省から設立許可を得、AOTS が発足した。1960 年にアジア文化会館が開館し、その後は 1964 年には横浜研修センター（以下、YKC）、関西研修センター（以下、KKC）、1970 年には中部研修センター（以下、CKC）が設けられ、全国各地で研修生の受け入れが行われた（財団法人海外技術者研修協会 1990：11-13、45-53）。

研修事業の構想を具体化するにあたっては、日機連の会員を対象に海外からの技術者受け入れについてのアンケート調査が行われ、1959 年度「海外技術者受入研修事業実施要領」が定められた。この実施要領によると、研修の流れとしては、面接・一般研修・実地研修・研修旅行・総括検討会となっており、日本語教育は、実地研修に先立つ一般研修の一部として取り入れられた（財団法人海外技術者研修協会 1990：16-18）。

研修生の受け入れにあたって、「一般研修」をどう設けるかは受け入れ機関の方針や理念によって異なる。前述の実施要領では、一般研修を、工場における実地の技術研修に先立つ、オリエンテーションを兼ねた実地研修に必要な諸研修としている。研修には日本の産業についての概説、産業や技術の一般的説明、日本紹介、日本語、といったものが含まれた。当初は、10 日間のコースであったが、1961 年度からは 5 週間コースが定着した。コース期間の延長には、日常会話が可能な程度の日本語能力の養成を考えた際、最低でも 100 時間は必要であるという「言語学の常識」（財団法人海外技術者研修協会 1990：34）に従ったということが影響しており、研修には日本語の授業 33 単位（100 時間）、日本社会紹介・日本産業紹介・専門技術各 6 単位（18 時間）、週 1 回の工場見学（計 5 回）、研修生会議（総括検討会）が配されていた。また、研修の細かい内容は研修生の専門によって異なり、多様性のあるものとなった（財団法人海外技術者研修協会 1990：33-39）。

このような一般研修に対し、受け入れ企業からは実地研修に必要な日本語学習や関係の薄い一般的な科目を設けることについて、消極的な意見があったと言う。しかし、それにも関わらず、実地研修の前に上記のような一般研修を設けたのには、次のような AOTS の研修生受け入れの目的があった。

研修生の、日本という異文化社会への適応を組織的に図り、彼らの日本での研修生活をさらに豊かにするために行うのが一般研修である。日本語の学習、その他の日本についての一般的な講義は、すべてこの目的で行われている（財団法人海外技術者研修協会 1990：40）。

このような目的には、AOTS 理事長であった穂積の影響が強く反映していると考えられる。穂積はアジア学生文化協会の理事であったが、アジア学生文化協会は留学生と日本人学生が共に暮らす「新星学寮」から生まれたものであり、穂積はもともとその新星学寮の主宰者であった。穂積は、政界・財界等にも人脈を持ち、その思想に強く影響される者が多く存在した⁴。AOTS 設立に際しても、通産省に対し、人事を穂積に一任することと運営方針をアジア学生文化協会に一任することを求め、了承されたと言う（穂積五一先生追悼記念出版委員会編著 2007：190）。

このような強い影響力から、アジア学生文化協会、AOTS の事業には、穂積の思想が反映されていると言えるが、その思想の一端を穂積（1966）から見てみよう。前述のように研修生と留学生受け入れは共にアジア諸国の発展に寄与するという目的を持っていたが、穂積はその目的から留学生と研修生を統一して把握する必要性を指摘しつつ、留学生・研修生招致の意義・目的を「その国の独立を維持し、経済的、文化的発展に貢献すべき有為の人材を養成する」（p 10）こととしている。そして、日本社会に対しては、戦前からの日本のアジア蔑視を改める必要があることや留学生・研修生受け入れを利益重視とするべきではないことを主張し、「彼我平等、一対一の心構え」（p 7）を持ち、彼らから学ぶ必要があると述べている。

このような穂積の考え方を AOTS の研修プログラムに照らしあわせてみると、

直接的に実地研修と関係しない一般研修を設けることは、企業や受け入れ機関にとっては時間的にも経費的にも負担であるが、それに関わらず一般研修、特に日本語学習を重視したのには、研修生を単なる研修を受けるといった目的だけではなく全人格的に捉えて支援をしようとした姿勢が表れていると言えよう。また、鶴尾（2005）は、穂積の論考を引き、「開設当初より日本語教育を重視した背景には、研修生が単に技術を修得するだけではなく、一般研修を通して日本を知り、日本人との相互理解を深めてほしいという願いがあった」（p55）と述べている。

AOTS では、以上のような姿勢を持ちつつ、居住施設と研修施設が一体としてあった施設の特徴も活かし、研修生の生活全般をサポートするといった研修形態や組織作りを行った。日本語研修もその中で実施され、授業の時間帯だけでなく、生活全般において習得が促された。

また、日本語教育に関する方針としては、各館それぞれの方法で日本語研修を行うのではなく統一した日本語研修をすることが求められた（財団法人海外技術者研修協会 1990：66）。統一した日本語研修を行うには、各館で統一した方法を取り、それを維持していくための連絡体制を持つことが必要となろう。統一した日本語研修の確立に関連して、特筆すべきは日本語講師の専任雇用体制だと考える。

AOTS では、研修生受け入れ初年度は日米会話学院、その後は東京外国語大学と大阪外国語大学からの非常勤講師が日本語研修を担当していたが、1964 年度に日本語講師の常勤化が制度化した（財団法人海外技術者研修協会 1990：64）。1973 年に行われた文化庁の調査報告によると、AOTS の 4 センター全ての講師が常勤であった一方、政府ベースの研修生受け入れ機関であった OTCA の講師⁵の常勤率は 20.8%（24 名中 5 名）で、全体においても常勤率が 44%（904 名中 401 名）となっていた（文化庁文化庁国語課 1973）。現在でも、日本語教師は非常勤での雇用の割合が高い。AOTS では日本語研修体制が確立した後は非常勤の割合も高くなっているが⁶、特に設立初期に専任の常勤講師を中心としていたことは、組織的で統一的な日本語研修の内容と方法を作り上げる要因となっていたと思われる。

4. AOTS の日本語教育の概要－カリキュラム・教科書・教授法

前述のように、AOTS の一般研修が5週間という形で落ち着いたのは1961年であるが、AOTS ではその後研修生や受け入れ企業のニーズの変化や多様化にあわせ、研修コースも複数設定された。しかし、その中心となるのはやはり5週間コースであった。以下では、5週間コースの教育内容の確立を中心として、AOTS の日本語教育の概要を紹介する。

AOTS で日本語研修が実施された初年度は日米会話学院にその実施が委託されたが、翌年の1960年より東京外国語大学の講師によって研修が行われた。しかし、大学で留学生を教える経験を持つ講師陣にとっても、5週間という超短期での教育は難しいものであった。当時の日本語教育の基本となったのは、「基本文型」と「実用会話」⁷であった（財団法人海外技術者研修協会1970：21, 27-28）。5週間コースのモデル・プランからは、日本語の授業が「会話」と「基本文型」の二つの内容によって構成されていたことがわかる。なお、AOTS の5週間コースは、会話能力養成に重点がおかれ、非漢字圏の学習者に対しては基本的にローマ字を使用しており、ひらがな・カタカナは使用していなかった（有馬1991：13）。

日本語教育の内容については、その後も試行錯誤が続けられた。また、1962年には独自の教科書として『Practical Japanese Conversation』⁸（以下、『PJC』）が編纂された。1960年以降は、ABK、YKC、KKC といった3館での研修体制となったが、それぞれの日本語教育の内容の統一が課題となり、1965年より日本語教育の内容が3館の日本語講師により検討され、1967年に「日本語研修内容細目」が定まった。その後、この細目に従い、教科書の改訂が行われ、日本語統一試験が実施された（財団法人海外技術者研修協会1970：39-47）。

この「日本語研修内容細目」（財団法人海外技術者研修協会1970：41-46）は、月曜から土曜日、午前（9:00-12:00）・午後（1:30-4:30）（5:00-6:00）といった時間割形式で表記されており、日本語研修は1日目を除き午前の3時間が配され、火曜日のみ（第1・第5週除く）午前と午後の6時間であった。3時間で1課のペースで、各課は「文型」「文型練習」「会話」を基本的な構成としている。このような課の構成と内容は、そのまま『PJC』を改訂した『実用日本語会話』（以下、『実用』）の構成と内容となっており、教科書の改訂を前提に内容の詳細を決定していった

ものと推察される。また、月・火・木・金の午後の5時～6時は「L.L.実習」(Language Laboratory、以下LL)にあてられている。このようなカリキュラムは、有馬(1991:5-6)で紹介されている「一般研修モデルカリキュラム(六週間コース)」⁹と比べると、午後のクラスやLLクラスの有無以外の基本的なところはあまり変わりがなく、その大枠は「日本語研修内容細目」により定まったと考えられる。

しかし、教科書については、まだ検討の余地があった。『実用』の語彙や文型が、100時間という授業時数に比して多すぎ、複雑すぎるといった問題があったため、『実用』を改訂し、1972年には『日本語の基礎』(以下、『基礎』)を発行した(財団法人海外技術者研修協会1972)。また、1981年にはそれに続いて『日本語の基礎Ⅱ』(以下、『基礎Ⅱ』)が作成された。『基礎Ⅱ』は、『基礎』に続く初級後半の教科書であり、『基礎』を学習して来る研修生や3ヶ月コース(200時間)の新設といった状況の変化に応じて編纂したものである(財団法人海外技術者研修協会1981:序)。

AOTSの日本語教授法は、端的に言えば、直接法とオーディオ・リンガルメソッド(以下、AL法)の「折衷」であった(横浜研修センター日本語班1970a:137)。AL法とは、行動主義心理学と構造言語学を背景とする教授法であり、音声や構造を重視し、習慣形成により言語習得を促進するといった特徴を持つ。当時の日本語教育ではこのAL法に注目が集まっており、その中でもAOTSの作成した教科書は、AL法の影響を強く受けた代表的なものとして取り上げられることが多い。AL法の影響が見出される部分は、大きくは文型を中心にした構成であり、文型中心のドリルの採用であったと言える。

しかし、1970年代頃からのコミュニケーション・アプローチの台頭によりAL法の機械的な練習に対する批判が高まり、AOTSの『基礎』にもその矛先が向けられた¹⁰。そこで、AOTSの講師陣はコミュニケーション・アプローチについて勉強の機会を設けるとともに、『基礎』の改訂にもその成果を取り入れた。改訂のポイントは、『基礎』と『基礎Ⅱ』の内容的な統一、文型・語彙・表現の再検討と構成の立て直し、「練習C」の新設、「会話」の刷新、聞き取り力の養成重視、短い読み物の取り入れ、といったものであった(鶴尾2005:59-61)。

このような改訂は、いわばコミュニケーションを重視する時代の流れに合わせ、教科書自体の内容・構成を見直したものであると言えるが、全体的には文型を重視した姿勢は変わらず、構成についても『基礎』の大枠は保たれていると言える。

ここまで、AOTS の日本語教育実践が形作られていった過程を、カリキュラム・教科書・教授法から見てきた。カリキュラムの大枠は早い時期に確立したと考えるが、教える内容に関わる教科書や教授法については、実践を重ね、また当時の日本語教育での教授観等を取り入れながら、形作られていった。このような流れをふまえながら、以下では、研修生といった特定の目的を持つ学習者を対象とした日本語教育の実践について詳しく見ていく。前述のように、AOTS の日本語教育は、研修生を「研修」という目的だけでなく全人格的に捉えるといった姿勢から行われていたが、教育実践にはそれがどう反映していたのだろうか。続く第5節では、まず研修全体に関わるものとして日本語研修で教えられた日本語の選定（文型、語彙、話体）と日本語研修後のフォローアップについて検討し、その後多様な研修生に向けた教育的対応について述べる。

5. 研修生を対象とした日本語教育の実践

5-1. 研修生に必要な日本語教育とは

5-1-1. 日本語研修で扱う日本語

AOTS の日本語学習の目的は、研修生が工場実習において日本語でコミュニケーションを取れるようになることであり、その学習目的から AOTS の日本語教育は Japanese for Specific Purpose (JSP) と呼ばれる日本語教育の一つであるとして捉えることができる。JSP では、特定のニーズや目標、場面等を考慮した教育が行われるが、AOTS では、5 週間の日本語教育に工場実習での日本語使用をどう反映させるかが課題であった。

工場で使用されている日本語を取り入れようとする姿勢は、AOTS の日本語研修開始当時からあった。例えば、1961 年 6 月 20 日、5 週間コースが開始されて間もなく、工場で研修生を受け入れている各企業の担当者 5 名と当時日本語研修を担当していた日本語講師 4 名、穂積理事を含む AOTS からの 4 名の出席者による座談会が行われた。この会では、研修生の日本語に対する現場からの意見と日

本語教育に対する要望等が述べられ、工場で使用されている日本語や AOTS で行っている日本語教育の方針や内容についても話されており、よりよい日本語研修に向けた情報共有が行われている（有馬他 1961）。

このような座談会以外にも、AOTS では、講師によって工場見学、語彙調査が行われ、研修生のニーズにあった日本語教育が模索された。それと同時に、受け入れ側に研修生の習得した日本語の内容とレベルを伝え、工場でのコミュニケーションを円滑にするための要点を伝えることも行っていた。例えば、工場の担当者への参考として、機関紙『研修』を通し、研修を行う企業向けに AOTS の日本語研修の内容を伝え、受け入れ側に配慮が必要な点を伝えるといったことがされていた（編集部 1978）。

では、研修生のニーズにあった日本語教育とはどのようなものだろうか。関西研修センター日本語班（1971）では、工場実習の日本語の特徴を、語彙、話体、文型から述べている。まず、語彙については、以下の図 1 のように研修生に必要な日本語の種類と関係性を示している。

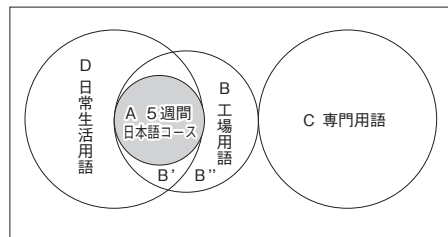


図 1：研修生に必要な日本語（関西研修センター日本語班 1971：127）

当時の 5 週間コースで学習する語彙（A）は、571 語であったが、それは、日常生活用語（D）と工場用語（B）から構成されていた。工場用語とは、「実習期間中に工場の内外で研修生が聞いたり話したりすることば」（関西研修センター日本語班 1971：127）であり、技術実習に必要なことば（B'）と安全管理や作業管理のことば（B''）に分けられている。5 週間コースには、専門用語の学習は含まれていなかったが、それには研修生の専門分野が多岐に渡っていたことが関係している。AOTS が受入会社に対して行った調査でも業種間で重なる専門用語は少

なく、専門用語には共通部分がないという結果が出されており（鶴尾 1977：14）、日本語研修で扱う語彙の範囲を実証的に検討するということもされていた。

広く JSP においては、専門用語をどう扱うかという問題が出て来るが、仁科（1997）では、専門用語には学術用語と職業語が含まれるとしており、研修生の場合、「具体的で特殊な限定された世界でのみ通用する語彙が必要とされ、さらに、日本での研修生活を伴うために必要な日常語および職業語が重要になる。」（p65）と述べている。つまり、研修生に必要な語彙の種類として、分野によって異なる専門用語と日常語と職業語を挙げていると言えるが、AOTS が研修生に対して選定した語彙は、この中の日常語と職業語に重なるものであったと考えられる。しかしながら、研修生にとっては専門用語を学ぶことも重要であるため、AOTS では授業外の学習を手助けする方策として、専門用語の辞書も編纂した¹¹。

話体については、5 週間コースでは丁寧体（です・ます）を学習したが、工場では普通体が使われることも多く、そこには敬語や方言も含まれるため、丁寧体だけを学習した場合、研修中のコミュニケーションにおいては困難が起きる。しかし、AOTS では、5 週間という時間の制約から、まずは丁寧体を教えるといった方針を取っていた。その理由としては、学習者の負担を軽減すること、誰に対しても礼を失することがなく応用範囲が広いこと、時制の変化を学びやすいこと、日本にある程度滞在し、日本の実社会で丁寧体と普通体が使われていることを実感できるようにしてからの方が教える時期としてよいことがあった（横浜研修センター日本語班 1971a：30）。

文型に関しては、一つの動作や意味を表わす文型が多様にある中で、AOTS の選択の基準としては、外的条件（期間、成人）と教育上の効果（頻度、使用範囲、応用性、代用性、学びやすさ等）があった。教育上の効果の中の学びやすさという点は、その文型の提出の仕方や順序にも関連している。例えば、動詞の活用を後続句とあわせて教えた方が能率的であるという考えから、動詞の「te-form」は、「ください」、「もいいです」、「はいけません」といった後続句と一緒に教え、また動詞の活用も「te-form」「nai-form」「dictionary-form」「masu-form」「ta-form」の後に、それらの形を使って構成される普通体を教える、という順序が取られている（横浜研修センター日本語班 1971a：31-32）。

この「教育上の効果」という基準は、文型だけでなく、語彙・話体の選択の基準にも関わり、AOTSの日本語教育を特徴づけるものであると考える。AOTSの日本語教育には、大きくは約100時間という日本語研修期間の短さが影響しているが、それ以上に学習者のニーズを詳細に把握した上で教育上の効果を重視した点も大きいと言える。そして、この教育上の効果の重視は、AOTSの日本語教育に普遍性が与えられた大きな要因となったと考えられる。語彙については、研修生という特定の学習者を対象としているという制限はあるものの、AOTSという一機関におけるものではなくJSPに広くあてはまる基準にも合致するものとなっている。また、普通体に先立ち丁寧体を教えることや動詞の活用を後続句と組み合わせ提出順序に配慮するという考え方は、今日の一般的な日本語教育でも採用されているものである。AOTSの教科書から発展した『みんなの日本語』が広く普及していることには、このような教育上の効果を第一に考えるという姿勢が関係しているのではないだろうか。

5-1-2. 日本語研修後のフォローアップ

AOTSでは、一般研修が終了し工場での実地研修に入った後のフォローアップとして、1965年頃から組織的な実習視察が開始され、1970年度からは研修指導員が各センターに置かれた（財団法人海外技術者研修協会1990:70）。このフォローアップは、日本語教育の面に対しても、実地研修で必要とされる日本語を把握し、一般研修後の日本語習得を支援するといった機能を持っていたと推察される。

また、研修生が研修を終了し帰国をした後についても、研修の内容の改善や今後の連携の一助とするため、帰国研修生に対して日本での成果の活用に関する実態調査が行われた。初めて予算化されたのは1963年であったが、財団法人海外技術者研修協会の「帰国研修生実態調査実績」からは、この調査が1988（昭和63）年度まで毎年行われていたことが確認できる（財団法人海外技術者研修協会1990:314-315）。

1975年には日本語講師の立場から実態を見ることを目的とし、専任日本語講師の鶴尾能子氏と関正昭氏がこの調査に携わった。この調査では、タイ・マレーシア・シンガポール・インドネシアの4ヶ国を訪問し、各国の日本語教育機関の実態

を知り、会社訪問、ミーティング、アンケートを通し帰国研修生の日本語の使用実態を知ることが目的とされた。そして、帰国後の日本語使用状況や理解度、日本での研修・実習中、帰国後の日本語学習の必要性等が明らかにされた。(関・鶴尾 1975) このような調査の実施は、研修終了後の段階での研修生の日本語学習に対するニーズや学習状況を知ろうとする姿勢の表れであり、そのようなニーズ等を研修にも組み込もうとする姿勢があったと言える。

なお、AOTS では、1961 年度から帰国研修生に対するアフターサービス事業が開始され、英文機関誌『Kenshu』と帰国研修者名簿 (List of Members) が帰国研修生に送付されていた。その『Kenshu』では、「日本語教室」という欄が設けられ、帰国研修生の日本語学習を支援した (財団法人海外技術者研修協会 1970)。『Kenshu』に掲載されていた日本語教材を一部まとめたものとして、『JAPANESE LIFE TODAY 現代日本事情』(1987) が発行されているが、これには、「結婚」「教育」「家計」等のトピックによる会話文、読解文、ことわざが提示されており、語彙リスト、文型・例文、練習問題が付されている。

以上のような、研修受け入れ企業との連携、工場実習での日本語の調査とそれをもとにした教育内容の検討、研修後の実態調査は、常に研修生の立場に立った教育が念頭に置かれていたからこそ実施し得たことであろう。

5-2. 多様な研修生に向けた取組み

5-2-1. 研修生の特徴

有馬・石沢 (1979: 69) は、AOTS の日本語学習者の特徴として、1) 国籍が異なる、2) 使用言語、風俗習慣等が多様である、3) 英語等の媒介語が使えないことがしばしばある、4) 年齢、学歴、専門分野等が異なる、5) 日本語学習終了後、日本語で技術の実習を受ける、6) 日本語学習期間の延長ができない、といった6点を挙げている。5) 及び6) については、研修プログラム上の制約であるが、残りの4点は学習者の多様性によるものであると言える。鶴尾 (1988: 78) は、この学習者の多様性について、研修生の個人的背景と学習レベルの異なりを挙げ説明しているが、他に研修生の日本語能力に対する受け入れ企業の期待度の多様さについても指摘している。このような多様な学習者に対し、AOTS が

行った教育的対応について、以下述べる。

5-2-2. 多言語への対応

AOTS が受け入れる研修生は、アジア、アフリカ、ラテンアメリカを中心としていたが、その国籍、母語、地位、年齢、学歴、職種等は多岐にわたり、特に研修生が共通して理解ができる言語がないということは日本語の教授方法にも影響を及ぼした。先に述べたように、AOTS では直接法と AL 法を組み合わせた「折衷」法で日本語が教えられていたが、もともとの AL 法では学習者の母語と教授言語との比較研究を行い、その教材も学習者の母語に対応したものが使われることとなっている。しかし、AOTS では、学習者の言語の多様性から、AL 法で言われるような母語別教材、教授法を取り入れることはできなかった。一般的には共通言語として使われることが多い英語に関しても、『PJC』と『実用』では英語での表記や説明もなされていたが、『基礎』に至ってはそれを解しない研修生も多かったため、教科書から英語が除かれている。

そこで、多言語への対応として取られた方法は、教科書の各国語版を作成するというものであった。1969 年までに、『実用』の補助教材として中国語・韓国語・タイ語・スペイン語によるサブテキストが作成された（財団法人海外技術者研修協会 1990: 68）。その後『実用』が『基礎』へと改訂された際も、教科書の語彙・文法を各国語で説明した分冊が作成された。教科書を本冊と分冊に分けるという方法は、共通した一冊の教科書を使用しつつ、多様な言語を持つ研修生にも対応でき、研修生の言語がさらに多様化した場合でも対応が比較的しやすいという利点がある。

このように、多言語への対応という点から見ると、AOTS の日本語教育実践は、AL 法に忠実に従ったものではなく、研修生の特性や受け入れ組織の実態に合わせて工夫されたものであったことが分かる。

5-2-3. 視聴覚の活用

多様な研修生に対し、効果を模索する中で重視されたのが、視聴覚教材の使用であった。AOTS では、研修生の多様性やコースの時間的制約等から、日本語教

育の「最大限の効果」をあげるため、教科書の補助的役割を担うものとして視聴覚教材を多く取り入れていた（有馬・石沢 1979）。この有馬・石沢の報告からは、実物・模型、ジェスチャー、絵・地図・写真等、OHP、フラッシュカード、テープレコーダー、LL、映画、VTR、オートスライド、といった多種多様な教材が、教科書を中心として学習項目別に使用されていることがわかる（有馬・石沢 1979: 70-71）。

この中で、LL については、1964 年に導入され、LL 担当講師がおかれたが、機材導入当初はその内容については開発段階であり、活用方法が定まっていなかった。しかし、LL は学習効果の向上を促す補助学習として位置付けられ、LL 用テキストの作成、放課後の活用が行われつつ、前述のように正規のカリキュラムの中にも組み込まれた（財団法人海外技術者研修協会 1970: 40、同 1990: 65）。

一方、AOTS で利用されていた視聴覚教材の中で最も多用されていたのが、絵を使った教材であった。日本語講師自作の絵カードや OHP を使って、語彙、文型、慣用句、会話表現等を教えるといった方法が取られていた。AOTS では、1985 年には『基礎』に準拠した絵教材も販売しており、有馬（1991: 12）では、取扱いが便利で『基礎』以外の教科書とも使用できることから、広く利用されていると紹介されている。また、絵教材は、「母語や媒介語に頼らずに日本語を話すことができるように練習」（p 13）することができ、語句の暗記だけではなく動詞や形容詞の活用の練習、後続句をつけた文型の練習や絵を複数枚使って文を作成する練習等が具体的な例として挙げられている。なお、鶴尾（2005: 57）では、このような絵教材、写真パネルの作成を精力的に行ったことについては、当時ハワイ大学での研修から帰国した講師の松岡弘氏による影響があったことも指摘されている。

また、有馬・石沢（1979: 86-89）では、「実物、模型、ジェスチャーの類の特別な利用法」として、次のような文型導入を紹介している。

「～が聞こえます」の導入

道具 小型のカセット・テレコ（音楽その他のテープをセット）

- 1) 小型テレコをポケットに隠しておき、こっそりスイッチを入れる。

教師：「音が聞こえます」

音量を下げて

教師：「音が聞こえません」

- 2) 学習者のリピート

- 3) 電車の音を聞かせて

教師：「何が聞こえますか」

- 4) 雨の音、自動車の音、子供の声、猫の鳴き声等を順次聞かせて、QA を行う。

有馬・石沢（1979：88）より筆者が抜粋して構成

上記のような方法を、日本語教授法の概説書である石田（1999：265-266）では、「デモンストレーション」と呼び、視聴覚的手法として紹介している。そして、具体的行動を通して教えることのできる表現の場合は、このようなデモンストレーションは媒介語による説明より効果的で、時間が有効に使えると評価している。

このようなデモンストレーションを含めた視聴覚教材の活用は、学習者の言語の多様さから媒介語を使えないという AOTS の事情から生まれたものである。しかし、AOTS では媒介語を使えないということを、マイナスではなく積極的に捉えていた。具体的には学習者に対しては翻訳の弊害を避けることができ、印象を残し、母語の違いを超え適切な意味を伝えることができるといった点が評価されており、教師にとっても見過ごしがちな文法事項の内容が明確になるといった利点があると考えられていた。（横浜研修センター日本語班 1970b）。

5-2-4. クラス編成の工夫

クラス単位で効率的に行う日本語学習には、クラス編成の基準や方法が重要となる。一般的に、クラス開始前には、プレイメントテストやレディネス調査が

行われ、能力や目的に沿ったクラスでの学習が開始される。AOTSでは、当初、5週間のクラス編成にあたって、まずは研修生の使用言語、次いで所属の企業を基準にクラス編成を行っていた。しかし、研修生の能力の差が問題となり、クラスの進度に遅れるような場合は、クラスの細分化や補講が行われた。そこで、横浜研修センターでは、1971年に言語知能判別テスト（Aptitude test 以下、APテスト）と個別インタビューを行うことにより、能力別にクラスを編成した（横浜研修センター日本語班 1971b：151）。

この AP テストとは、外国語習得適性テスト（Aptitude test for foreign language）¹² と呼ばれるものであり、1950年代からアメリカで研究がなされていた。日本語教育では、『日本語教育』58号（1986年）で組まれた「特集 能力とその測定」の中の小宮他（1986）で AP テストが日本語教育に応用できるかどうかを検討されており、当時までに導入していた機関は少なかったようである。その小宮他（1986）では、アメリカで実施されている二つの AP テストを紹介し、名古屋大学総合言語センターと AOTS による日本語教育での実践例を挙げながら、日本語教育へ応用する際の課題を述べているが、名古屋大学総合言語センターの AP テストは、1981年に考案されたものであり（日本語教育学会編 1991：250）、導入にあたっては AOTS の方が早かった。財団法人海外技術者研修協会（1990：109）によると、日本語講師の有志による検討が始まったのが昭和 40 年（1965）代初めであり、その後試行により有効性が確認され、AOTS 全体で実施されるようになったとのことである。

AOTS で日本語教育に先駆的に AP テストを取り入れたのには、研修生の能力の差、つまり個人差をふまえたクラス編成を行い、それぞれのクラスにあった教育方法を模索するといった姿勢が関係していた（横浜研修センター日本語班 1971b：153）。その姿勢からは、あくまでも学習者を中心として教室指導の在り方を模索する講師たちの奮闘ぶりが感じられると言えよう。

5-2-5. まとめ

以上、教科書の多言語版作成、視聴覚の活用、AP テストの利用といった 3 点から、多様な学習者に対する教育上の工夫を見てきた。この 3 点に共通するのは、

日本国内外での外国語教育実践・研究の成果を積極的に取り入れつつも、AOTSの研修生の実情に合わせた形での取り入れ方がされているということである。AOTSの日本語教育に外国語教授法であるAL法の影響があることは広く知られているが、一般的なAL法との相違点に着目して取り上げられることは少なく、またAL法以外にも海外の教育実践・研究が参照されていたこともあまり言及されていない。

APテストは現在は下火になっており、使用されている事例はほとんど耳にしないが、日本語教育にまだ導入されていない外国語教育の方法をいち早く取り入れたことは、AOTSの講師陣の見識の広さや進取の気象も感じられる。現在の日本語教育では、学習者の急速な多様化が進み、その多様な学習者に対して外国語教育の研究・実践を活かした教育的対応策が取られることは一般的になってきている。AOTSで、それが1960年代から行われていたことは、注目に値するだろう。

6. おわりに

戦後の研修生の受け入れは開発途上国への技術協力の一環として行われていたが、研修生に対する日本語教育は、1990年代の初めまでは研修機関それぞれに委ねられていた。その中の研修機関の一つであるAOTSでは、確固とした理念のもとに研修事業が行われており、日本語研修に関してもその理念に違わない形で教育方法が確立していき、実績が積み重ねられていった。

AOTSでは、研修生に必要な日本語を実証的な形で把握し、教育上の効果を重視したさまざまな工夫を凝らしながら、日本語教育が行われていた。このようなきめ細かい日本語教育実践が展開できたのも、専任講師を中心とした教育体制を作り上げたことが大きく影響していると考える。本稿の中でもいくつか言及したが、AOTSの日本語教育実践は日本語教育学会の機関誌『日本語教育』でもさまざまなトピックで取り上げられており、特に1980年代頃までは、研修生に限らず日本語教育実践の代表的、先駆的機関の一つであった。

そのAOTSの柱とも言うべき存在であった穂積は、日本語教育のカリキュラムや教育について意見することはなかったようである。しかし、その理念は、観

念的な言葉で直接・間接的に伝えられていたのみならず、講師の雇用体制や研修生に対する支援体制等の実際的なシステムの構築と言った具体的な形でも体现されていたと考える。ただし、日本語研修を実際に担当していた講師への穂積の影響については濃淡があり、それは AOTS での教育に関わった年代によっても異なっていたと推察される。しかし、研修生一人一人のために、学習者の視点から日本語教育を行うという穂積の理念は、AOTS の日本語教育を支える思想となり、それが各方面で効果を挙げることにつながっていたのではないだろうか。

新星学寮出身で AOTS に勤務し、理事・専務の経歴のある佐藤正文氏は、AOTS の日本語教育が大きな成果を挙げた一番の要因を、「AOTS すべての分野で発揮された『発展途上国の独立と発展を支援し、人材育成を通じて共に生き、共に成長する世界を実現しよう』という強いミッションスピリットだと言えるだろう」（佐藤 2016：78）と指摘している。ここでは、穂積の影響については触れていないが、この「ミッションスピリット」にも穂積の思想が表れていると言えよう。穂積は 1981 年に死去し、時を同じくして、AOTS はアジア文化会館から新設の東京研修センターへと移転し、「新生 AOTS」となった（財団法人海外技術者研修協会 1990）。しかし、それまでに培った日本語研修のノウハウは引き継がれ、その後も成果を挙げていった。

多岐に渡る業務に多くの人々が携わる組織では、確固たる理念があることにより、方向性を共有し統一した事業を展開できる。現在、日本語教育学会では、2013 年に公益社団法人となったことを機に、理念体系の構築を目指した取組みを行っている（日本語教育学会 2017）。今後の日本語教育界においても、理念の構築、共有がさらに進められることによって、より教育効果の高い日本語教育が展開されることを期待したい。

謝辞：本研究を行うにあたって、AOTS の元日本語講師・職員である、一橋大学名誉教授松岡弘氏、神戸大学名誉教授水野マリ子氏、スリーエーネットワーク顧問鶴尾能子氏、スリーエーネットワーク社長藤崎政子氏、元目白大学教授石沢弘子氏から多大なるご助言、ご協力をいただいた。また、同じく AOTS の元日本語講師で元東海大学教授関正昭氏には、AOTS に関してご教示いただいただけでなく、研究指導もいただいた。ご協力くださった皆様に心より感謝申し上げます。

付記：本研究は科学研究費助成事業若手研究（B）（課題番号：26770181）「戦後の日本語教育の位置づけと「発展」への過程—政策と教育実践の関連をふまえて」の助成を受けたものである。

引用文献

- 鮎澤孝子（1991）「外国からの技術研修生のためのプログラム」『講座日本語と日本語教育 第16巻 日本語教育の現状と課題』明治書院 pp.330-348
- 有馬俊子他（1961）「座談会 日本語教育の現状と問題点」『会報』5号 pp.20-23
- 有馬俊子・石沢弘子（1979）「視聴覚教材の利用法—海外技術者研修協会の場合—」『日本語教育』38号 pp.69-92
- 有馬俊子（1991）「技術者（技術研修生）のための日本語教育」『講座日本語と日本語教育 第14巻 日本語教授法（下）』明治書院 pp.1-31
- 石田敏子（1999）『改訂新版 日本語教授法』大修館書店
- 小澤大二（1991）「技術研修員のための日本語教育」『講座日本語と日本語教育 第15巻 日本語教育の歴史』明治書院 pp.226-252
- 海外技術協力事業団（1973）『海外技術協力事業団10年のあゆみ』海外技術協力事業団
- 外務省（2004）『政府開発援助（ODA）白書 2004年版—日本のODA50年の成果と歩み』
- 上林千恵子（2015）『外国人労働者受け入れと日本社会 技能実習制度の展開とジレンマ』東京大学出版会
- 川上尚恵（2017）「戦後の留学生に対する日本語教育の展開—政策と教育実践から—」『神戸大学留学生教育研究』第1号 pp.1-25
- 関西研修センター日本語班（1971）「工場実習の日本語」『研修』昭和46年11月号 pp.127-129
- 技術研修生のための日本語教育の標準的カリキュラム等の作成に関する調査研究協力者会議（1993）『外国人技術研修生に対する日本語指導の手引き：中間報告』技術研修生のための日本語教育の標準的カリキュラム等の作成に関する調査研究協力者会議
- 国際協力事業団研修事業部（1982）『技術研修における日本語の拡充・強化に関する検討結果の中間報告』http://open_jicareport.jica.go.jp/pdf/10279560.pdf（2017年3月14日閲覧）
- 国立教育研究所（1961）『留学生教育の実態と問題—第一次調査報告』国立教育研究所
- 国立国語研究所日本語教育センター第一研究室（1989）『技術研修の分野における日本語教育の現状』（「日本語教育の内容と方法についての調査研究」資料（5））
- 小宮さなえ・久野寛之・村岡英裕・柳沢好昭（1986）「外国語習得適性テスト—その日本語教育への応用—」『日本語教育』58号 pp.146-161
- 財団法人海外技術者研修協会（1970）『海外技術者研修協会十年史』財団法人海外技術者研修協会
- 財団法人海外技術者研修協会（1972）『日本語の基礎』スリーエーネットワーク
- 財団法人海外技術者研修協会（1981）『日本語の基礎Ⅱ』スリーエーネットワーク
- 財団法人海外技術者研修協会（1987）『Japanese life today 現代日本事情』スリーエーネットワーク
- 財団法人海外技術者研修協会（1990）『海外技術者研修協会30年史』財団法人海外技術者研修協会
- 佐々木瑞枝（1994）「オーディオ・リンガル・メソッドとコミュニケーション・アプローチの融合をめざして」『横浜国立大学留学生センター紀要』1 pp.38-54
- 佐藤正文（2006）『AOTSの『プロジェクトX』』『AOTS外史 別冊（寄稿）』AOTS外史編集委員会 pp.69-134
- 新内康子（1994）「日本語教科書の系譜（第四期）—日本語教育発展・膨張期の教科書—」『鹿児島女子大学研究紀要』第16巻第1号 pp.1-18

- 関正昭 (1994)「日本語教科書の系譜 (第三期) - 戦後、日本語教育復興期の教科書 -」『鹿児島女子大学研究紀要』第 16 巻第 1 号 pp.19-43
- 関正昭・鶴尾能子 (1976)「昭和 50 年度帰国研修生訪問“実態調査を終えて” - タイ・マレーシア・シンガポール・インドネシア -」『研修』昭和 51 年 4 月号 pp.1-6
- 鶴尾能子 (1977)「工場用語集 11 種の動詞 - 資料概略と語彙表 -」『研修』昭和 52 年 2 月号 pp.14-16
- 鶴尾能子 (1988)「学習者の多様性の実態と対応 - (財)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 pp.76-90
- 鶴尾能子 (2005)「教科書の選択・運用・作成に関する諸要素」『開かれた日本語教育の扉』pp.51-64. スリーエーネットワーク
- 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』16 (2) pp.60-69
- 日本語教育学会編 (1991)『日本語テストハンドブック』大修館書店
- 日本語教育学会 (2017)『公益社団法人日本語教育学会理念体系 - 使命・学会像・全体目標・2015-2019 年度事業計画』公益社団法人日本語教育学会
- 春原憲一郎 (2008)「技術研修生のための日本語研修における評価の観点 - 「技術研修生」が突きつける評価の課題群 (特集 教育現場から問い直す『評価』)」『日本語教育』(136) pp.4-16
- 文化庁 (1983)『外国人に対する日本語教育の振興に関する報告書』文化庁
- 文化庁ホームページ「平成 28 年度国内の日本語教育の概要」http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h28/pdf/h28_zenbun01.pdf (2017 年 8 月 2 日閲覧)
- 文化庁文化部国語課 (1973)『国内の日本語教育機関の概要 昭和 48 年度』文化庁文化部国語課
- 穂積五一 (1966)「～留学生問題を考へる (上) ～原則的な理念について」『月刊アジアの友』38 号 pp.2-15
- 穂積五一先生追悼記念出版委員会編著 (2007)『アジア文化会館と穂積五一』影書房
- 守谷智美 (2005)「研修生の日本語学習動機とその生起要因 - ある中国人研修生グループの事例から」『日本語教育』(125), pp.106-115
- 横浜研修センター日本語班 (1970a)「初期段階における日本語教育の実際 I 教授法」『研修』昭和 45 年 10 月号 pp.30-31
- 横浜研修センター日本語班 (1970b)「初期段階における日本語教育の実際 II 提示法」『研修』昭和 45 年 12 月号 pp.30-31
- 横浜研修センター日本語班 (1971a)「初期段階における日本語教育の実際 III 文型」『研修』昭和 46 年 2 月号 pp.30-32
- 横浜研修センター日本語班 (1971b)「初期段階における日本語教育の実際 VIII クラス編成 - 能力別クラス編成の試み -」『研修』昭和 46 年 12 月号 pp.30-32
- 編集部 (1978)「日本語班に聞く 実習に役立つ日本語教育をめざして - 教室と現場の違いに悩む研修生 -」『研修』昭和 53 年秋季号 pp.25-27

-
- 1 海外技術者研修協会は 2012 年に財団法人海外貿易開発協会(JODC)と合併し、海外産業人材育成協会(HIDA)となるが、2017 年 7 月に英文名称を「The Association for Overseas Technical Cooperation and Sustainable Partnerships (AOTS)」へと変更し、現在は以前からの「AOTS」を使用している。
 - 2 AOTS で実施された日本語教育は研修の一部であることをふまえ、プログラムの要素が強

い場合は「日本語研修」、教育全般に関わる場合は「日本語教育」、特に実践的なものについては「日本語教育実践」という用語を使用する。

- 3 政府ベースの研修生を受け入れていた OTCA (1962~1973) 及びその後継の JICA (1974~) では、研修目的を持つ外国人を「研修員」と呼んでいたが、本稿では「研修生」で統一する。
- 4 一方では、晩年は AOTS の事業を巡る一部職員との意見の違いもあり、賛同できずに去っていく者もいたが、穂積の死後も『アジア文化会館と穂積五一』(穂積五一先生追悼記念出版委員会編著 2007) が出版されるなど、多くの関係者から慕われ影響を与えた人物である。
- 5 東京のセンター以外に内原国際農業研修センター、三崎国際水産センター、大阪国際研修センターが報告されている。数字はこの4か所の合計。
- 6 国立国語研究所が1988年に行った調査では、AOTSでは48%(42名中20名)が常勤であった(国立国語研究所日本語教育センター第一研究室1989:8)。
- 7 「実用会話」とは、実践的に日本語に慣れさせるものであり、利用度の高い動詞を含む単文を中心として、会話の中でそれを派生させていくものであった(財団法人海外技術者研修協会1970)。つまり、「会話」を提示してそれを学習するものではなく、「会話」を通して日本語に慣れるというものであったと言える。
- 8 それに先んじて『PRACTICAL JAPANESE LANGUAGE』が1962年5月にタイブ印刷で編纂されたようであるが、同年11月には『PJC』が活字印刷された(財団法人海外技術者研修協会1990:67)。
- 9 1975年より従来の5週間コースに6週目に行われていた研修旅行も含め、6週間コースという名称となった。同コースの日本語学習時間は約100時間であったが、2003年より141時間と学習時間が増加した。後述の約200時間の3ヶ月コースについても、13週コースという名称や220時間と言う場合もあり、2003年からは学習時間も354時間に変更されている。本稿では、1980年代前半までを対象とすることから、特に断りのない限り、5週間(100時間)コース、13週間(200時間)コースという名称と時間数を使用する。
- 10 日本語教育におけるAL法とコミュニケーション・アプローチの対立については、佐々木(1994)が詳しい。佐々木は、この論考において両教授法の「融合」を試みている。
- 11 1986年に『実用和英技術用語辞典』、1989年に『実用日中技術用語辞典』を出版した。
- 12 外国語習得適性テスト、言語知能判別テストなど、名称はさまざまであるが、本稿では「Aptitude Test」いわゆる「適正テスト」をまとめてAPテストとする。

Purpose and Educational Practices in Japanese Language Education for International Technical Trainees: Japanese Language Training in The Association for Overseas Technical Scholarship from 1959 to the Early 1980s

Naoe KAWAKAMI

Abstract

This paper analyzes Japanese language education for international technical trainees in order to identify the purposes and educational practices of The Association for Overseas Technical Scholarship (AOTS) from 1959 to the early 1980s. After World War II, the acceptance of international technical trainees in Japan was one of the most important aspects of technical cooperation between Asian countries, which was part of a broader economic cooperation between these nations. Although the number of international technical trainees had been increasing in the period studied, no overarching Japanese language education policies had been developed for international technical trainees, which meant that Japanese language education was the responsibility of the accepting organizations. In AOTS, director Goichi Hozumi's idea reflected the purpose of accepting international technical trainees. As such, Japanese language training was emphasized and international technical trainees were supported, not only as trainees but also as human beings. Japanese lecturers valued the "educational effect," which can be seen in the selection of sentence patterns, words, and speech styles in short Japanese language learning program lasting for five weeks. Moreover, trainees who finished the program were monitored and supported after the completion of the training. AOTS accepted trainees from diverse backgrounds and they designed their educational methods accordingly, by making multilingual versions of their textbooks, applying audiovisual tools and methods, and using the aptitude tests. Such practices were based on results of overseas research on foreign language learning and teaching. Based on the findings of this paper, it can be concluded that AOTS conducted their Japanese

language training program with the clear aim of accepting international technical trainees, and they modified their teaching methods to suit their programs and provide good results in Japanese language education for trainees.

Keywords: technical trainee, Japanese language education, technical cooperation, Goichi Hozumi, educational effect

キーワード：研修生，日本語教育，技術協力，穂積五一，教育上の効果