The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	中国人技能実習生の日本語学習アプローチ ： 日本語能力試験のN1、N2に合格していない人に焦点を当てる
Author(s)	栄, 苗苗
Citation	阪大日本語研究. 2019, 31, p. 49-72
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72074
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『阪大日本語研究』31（2019）

中国人技能実習生の日本語学習アプローチ
―日本語能力試験のN1、N2に合格していない人[1] に焦点を当てる―

Approaches to learning Japanese: A case of a Chinese technical trainee who did not pass JLPT-N1 or N2.

栄 苗苗
RONG Miaomiao

キーワード：技能実習生、日本語学習、動機づけ、L2動機づけ自己システム、混合研究法

要旨

技能実習生に関する従来の研究は主に技能実習生をめぐる社会問題（過労死、低賃金、人権など）であった。技能実習生の日本語学習に関する研究は少ない。本稿では日本語能力試験のN1、N2に合格していない中国人技能実習生Hさんの日本語学習アプローチに焦点を当て、質的ケース・スタディを用い、半構造化インタビューを通じてデータを収集した。この技能実習生はどのように日本語を勉強したか、彼女の日本語学習動機づけはどうなったかを明らかにする。Hさんのケース分析の結果から以下の２点がわかった。①技能実習の３年間、Hさんは日本語の勉強より、日本語を使い日本人とコミュニケーションをすることが多かった。②Hさんが日本語学習をあまりしていなかった理由は日本語ができなくても困らない環境と自分の日本語レベルに満足していたところにある。

1. はじめに

従来、外国人技能実習生に関する研究は主に社会学分野で行われ、その内容は殆ど過労死、低時給、人権などの社会問題であった。技能実習生の日本語学習に関する研究はまだ少ない。日本語学習に関する研究にしても、主に日本語教室や日本語研修に焦点を当てられてきたので、技能実習生の日本語学習アプローチ全体、特に職場や日常生活における技能実習生一人一人が行う日本語学習に関する研究はほぼなされていない。

本研究は、中国人技能実習生８名の日本語学習全体に注目し、彼ら一人ひとりの日本語学習アプローチはどのようなものなのか、彼らの学習動機づけはどのようなものなのか、それらはどのように変化してきたのかを明らかにすることを目的とする。本稿では、半構造化インタビューに基づいて、中国人技能実習生Hさんの日本語学習アプローチに焦点を当てる。Hさんはどのように日本語を勉強したか、彼女の日本語学習動機づけはどうなったかを明らかにする。

本稿の構成として、まず第2節で技能実習生に関する背景を紹介し、第3節では技能実習生の日本語学習に関する先行研究を概観し本研究の目的を示す。続いて、第4節で本研究における理論的枠組みを紹介する。第5節は本研究で用いる研究方法を説明して、その後第6節で協力者Hさんのストーリーを語り、第7節で考察を行い、最後に第8節でまとめる。

2. 研究背景

日本の外国人研修生・技能実習生の受け入れの始まりは1980年代である[2)]。1980 年代後半の「バブル景気」の時代、日本社会は、労働力不足という問題に直面し、バブル崩壊後も、中小企業では依然として人手不足が解消されないままの状況が続いてきた。その解決策の1つとして、外国人研修・技能実習制度が生まれた。この制度は発達途上国への技能等の移転を目的とする「国際貢献」という名目のもとで、実は外国人研修生・技能実習生を単なる低賃金労働力として利用している（井口，2001；小野，2008；安田，2010）。

こうした背景でほとんどの技能実習生はいわゆる3K（危険、きつい、汚い）の仕事に従事している。また、外国人研修・技能実習制度は、一部の違法企業や個人が安価な労働力を募集してそこから搾取する重要な手段に成り果てており、強制貯金・パスポート取り上げ・違法賃金などによる人権・権利侵害の事件は絶え間なく起きている。

技能実習生をめぐる社会問題に対して、外国人研修・技能実習制度を廃除する声が日本社会には以前から存在しているが、日本政府は依然として外国人研修・技能実習の制度を維持している。特別な技術を持たない単純労働者を海外から受け入れないといった方針を堅持している日本政府にとっては単純労働者が確保できるこの制度は好都合な道具だといえる。2009年7月に改正「出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）」が公布され、「外国人研修・技能実習制度」が「外国人技能実習制度」に改められた。さらに2016年11月28日、「外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律（以下、技能実習法）」が公布され、2017年11月1日に施行された。

技能実習法に基づく新たな外国人技能実習制度では、技能実習の適正な実施や技能実習生の保護の観点から、認可法人としての外国人技能実習機構の設立、監理団体の許可制度や技能実習計画の認定制度等が新たに導入された一方、優良な監理団体・実習実施者に対しては受入れ人数枠の拡大や実習期間の延長（3年から5年へ）、介護職種の追加などの制度の拡充も実現した。しかし技能実習に関する制度は改善の方向に進んでいるといえるが、実際には「技能実習」という形の外国人を最低賃金レベルで安定的に労働させる仕組みは、殆ど変わらなかった。

2.1. 技能実習生に要求される日本語能力

1節で述べたように技能実習生は単純労働者として利用されていることが多い。そのため彼らには特に日本語能力を要求されていない[3)]。これは最も新しい技能実習法でさえ技能実習生の日本語に関して全く言及していない[4)] ところから窺える。技能実習生の日本語に触れている『技能実習生の入国・在留管理に関する指針』[5)]（以下、指針）を参照すると、技能実習生に要求される日本語能力について、以下のように述べられている。

> 技能実習の活動の主な目的は、実習実施機関が有する技能等を技能実習生が修得することであり、技能実習が行われる現場においては、日本語による指導やコミュニケーションが行われるのが通常ですから、実習実施機関において技能実習を効果的かつ安全に行うためには日本語教育を充実させる必要があります。
>
> また、技能実習生は我が国で生活するわけですから、技能実習の基盤となる日常生活を円滑に送るためにも日本語教育は必要です。入国当初の時点で講習を行い、技能実習生が技能実習の遂行や日常生活に不自由しないレベルに達することが望まれます。
>
> 『技能実習生の入国・在留管理に関する指針』（p. 9）

しかし、「技能実習の遂行や日常生活に不自由しないレベル」がどういうものか、指針では言及していない。その代わりに、公益財団法人国際研修協力機構（以下、JITCO）の『講習の日本語指導ガイド』[6)] には、日本語使用の場面および目的によって、「技能実習生が最低限身につけたい学習目標として62項目」[7)] を挙げた。62項目を身につけるだけで本当に足りるかどうかはともかく、技能実習開始前の講習は原則2ヶ月間実施するように要求されている。ただ2ヶ月だけで本当に「技能実習の遂行や日常生活に不自由しないレベル」に達するかという点には深く疑問を抱えている。それに加えて、前節で述べたように技能実習生は肉体労働に従事することが多く、活動範囲も限られている。このような環境にいる技能実習生が日本語を勉強しようとする場合、技能実習の遂行や日常生活のためであろうと、趣味や将来のためであろうと、自分で学習を行う必要があると考えられる。

2.2. 技能実習生が求める日本語能力

前節では技能実習生を受け入れる側が求める日本語能力について概観したが，技能実習生自身はどのような日本語能力を必要と感じているのだろうか。本節では技能実習生自身が求める日本語能力について述べる。

外国人研修生・技能実習生（以下「研修生・実習生」）の日本語について JITCO は 2009 年

にアンケート調査[8]（依頼総数1,226通、調査票回収数 694 通、回収率約 57％）を行った。アンケート調査の結果、全部89の項目（社内・作業場34項目、飲食店5項目、買い物他10項目、金融機関等5項目、役所・公共機関4項目、医療機関6項目、自宅またはプライベートな場6項目、緊急 4 項目、地域生活 7 項目）に対して、どの項目も「できるようになりたい」を選んだ研修生・技能実習生は60%以上を超えている。特に社内・作業場34項目、そのうち24項目は「できるようになりたい」を選んだ人は80%以上を超えている。

このデータから見ると、技能実習生は職場、日常生活レベルの日本語能力を求めているといえる。これは指針に要求される日本語能力と一致しているといえる。しかし「できるようになりたい」ということはまだできていないことであり、言い換えると、60％以上の技能実習生はアンケート調査時点での日本語能力はまだ要求されたレベルにも彼ら自身が求めているレベルにも達していないといえる。また日本語能力に関するこの調査に回答した技能実習生はある程度自分の日本語に関心を持っていると考えられる。しかし、技能実習生の中には日本語に全く興味を持っていない人もいる。栄（2015）のインタビュー調査では「周りの技能実習生は日本語の勉強をしなかった」、「ずっとほかの技能実習生と一緒に暮らして仕事のパートナーも技能実習生だから、日本語ができなくても大丈夫」などの声を聴いた。これらの日本語能力の向上の必要性を感じていない技能実習生の日本語レベルは、JITCOアンケート調査の回答者よりさらに低いだろう。

まとめると、技能実習生の実際の日本語能力は要求されたレベル及び彼ら自身が求めているレベルの間にギャップが存在している。そのギャップを埋めるためには、まず技能実習生の日本語学習の実態を把握する必要がある。

3. 先行研究と研究目的

3.1. 技能実習生の日本語教育に関する先行研究

技能実習生に関する研究は1節で述べたように、制度・社会問題を俎上に載せる議論が多く、技能実習生の日本語教育・学習に関する先行研究は少ないと言える。筆者が CiNii Articles（2018年8月05日アクセス）で「外国人研修生」をキーワードに検索した結果、206件がヒットし、「技能実習生」は364件ヒットした。しかしそのうち、日本語教育や第二言語習得などの実習生の日本語をめぐる研究論文は32件しかなかった。

技能実習生の日本語に関しては講習での日本語研修・授業、地域日本語教室に注目した研究が多い（赤塚，2005；御舘，2007；楠田，2014；景山，2017；今井，2017など）。これらの研究は日本語の授業中に出た問題や解決策（赤塚，2005；御舘，2007；景山，2017）、地元の方

言を教える重要性（楠田, 2014;今井, 2017）などを指摘している。これは技能実習生向けの日本語授業の向上には重要だと考える。しかし、講習であっても地域日本語教室の授業であっても、技能実習生にとっては極めて短くて限られている時間での学習だとしか言えない。日本にいる 3 年間仕事・生活の場面において技能実習生の日本語学習がどうなるかについては上記の研究では解明していない。

講習や日本語教室だけではなく、技能実習生のトータルな実習・生活過程の中で彼らの日本語学習を捉える研究は佟・浅野（2001a，2001b）、馮（2013）が挙げられる。佟・浅野（前掲）では、縫製業の研修生・技能実習生 270 人に対して実態調査を行い、日本語教育の必要性、日本語教室の大切さ、日本語学習に対する職場の日本人との交流・社会諸関係の影響などを指摘している。特に、日本語学習を教室内での座学のみならず、研修生・技能実習生のトータルな実習・生活過程、つまり技能実習生の生きている環境の中で捉える点は示唆的である。馮（前掲）では参与観察と聞き取りという方法を採り中国人技能実習生に対する調査を行い、日本語学習の実態を日本社会・日本人との関わり方と結びつけ、中国人研修生・技能実習生の日本語学習意欲の欠如及び低下は日本人と本人との間で起こる様々な摩擦・葛藤などに関係があると指摘している。ほかに技能実習生の日本語学習動機づけを言及する研究もある（落合，2010；グェン，2013）。落合（2010）は職場や生活の中で、日本語を話す機会があるかどうか、また技能実習生の周りに積極的に関与している日本人がいるかどうかが、学習意欲の維持に大きく影響していることを示している。グェン（2013）では、日本人と接触する機会が限られているために、日本語学習への意欲が湧かないと述べている。これらの研究は技能実習生の日本語学習に影響を与える要因を指摘しているが、技能実習生は自らそれらの要因をどのように捉えているか、どうやって自分の日本語学習と結びつけているかについては注目されていない。これらの問題を明らかにするため、技能実習生一人ひとりの日本語学習アプローチに注目する必要がある。

3.2. 研究目的

本研究は、これまでの先行研究を踏まえ技能実習生一人一人の具体的な学習アプローチ、特に職場や日常生活などの場面で自ら行う日本語学習アプローチに注目する。技能実習生はそれぞれ違う性質を持っている個人であり、彼らがいる環境もそれぞれ違っている。そして技能実習生自身及び環境は不変なものではなく時間に従って常に変わっている。日本語学習もこのような変化とともに変わっているものである。技能実習生一人一人の具体的な学習アプローチに焦点をあてることで、技能実習生の日本語学習の実態及びどのように変化するのかを明らかにすることができる。

また本研究は栄（2015）の継続研究として日本語能力試験のN1、N2に合格していない技能実習生を対象にする。栄（2015）では日本語能力試験のN1、N2に合格した技能実習生を対象にしてこれらの日本語学習アプローチを焦点に研究を行った。しかし、N1、N2の合格者は技能実習生の中では少数の存在であり、技能実習生全体の日本語学習を理解するためには、技能実習生全体の多数を占めているN1、N2に合格していない技能実習生の日本語学習を見なければならない。

よって、本研究は日本語能力試験のN1、N2に合格していない中国人技能実習生を対象にして、彼らの日本語学習実態を把握した上で、技能実習生一人一人に注目し、彼らそれぞれの日本語学習アプローチと日本語学習動機づけの変化を明らかにすることを目指している。技能実習生はいったいどのように日本語を勉強していたか、彼らの学習動機づけはどのように変化していったのかを明らかにすることで、技能実習生の日本語学習に対する理解が深められると考えられる。

4. 第二言語学習に関する動機づけ理論

第二言語習得（以下、SLA）分野において、動機づけ（motivation）は学習者に関わる要因の中で言語学習を成功に導き、目標言語の習得に影響を及ぼす要因として、古くから注目を集めている。

近年、SLAにおける動機づけ研究は社会的・動的アプローチ（socio-dynamic perspective）へと流れているとしている（Dörnyei & Ushioda, 2011）。Dörnyei（2005, 2009）のL2動機づけのセルフシステム（L2 Motivational Self System, 以下、L2MSS）は動機づけを動的な変化プロセスと捉えたモデルである。Dörnyeiは、心理学研究の理論「自己不一致理論（self discrepancy theory）」（Higgins, 1987）と「可能性としての自己（possible self）」（Markus & Nurius, 1986）を主な枠組みとして、自身の研究（e.g. Dörnyei, 2005）や第二言語学習の動機づけ研究（e.g. Gardner, 2001; Noels, 2003; Ushioda, 2001）に基づきL2MSSを提唱した（Dörnyei, 2005, 2009）。L2MSSは「L2理想的自己（Ideal L2 Self）」、「L2義務的自己（Ought-to L2 Self）」、「L2学習経験（L2 Learning Experience）」という3要素から構成されている。「L2理想的自己」とは個体の理想自己の中でL2と関係する部分であり、「L2義務的自己」とは、社会または他者の期待に応えるため、もしくはネガティブな結果を避けるために個体が所有するべきとされる特質を表したもの（様々な義務、または責任など）である。Dörnyei（2009）によると、L2MSSは、L2を話せるという願望が自らの理想とする姿であるならば、理想的自己、あるいは義務的自己と現実に第二言語を話す自己（the actual L2 self）

との差を埋めようとすれば、学習の動機づけが高まると述べている。「L2 学習の経験」は直接の学習環境や状況に関連するもので、状況的な実行的動機（situation-specific motives）に関わる。

また、Ushioda（2009）は、動機づけを複雑で動的な相互作用の中で捉える必要があり、その変数は多すぎて扱いにくいと認めた上で、動機づけ研究において、分析単位を「環境（context）の中の人（the person（s）-in-context（s））」にすることを提案し、動機づけを個人と多元的に立ち現れる環境（context）の間で複雑に相互作用するものだという立場を示している。本研究は L2MSS の枠組みに基づいて、技能実習生と彼らの置かれた環境に注意を払いつつ、彼らの日本語学習動機づけを分析する。

5. 研究方法

5.1. 混合研究法

本研究では方法論として混合研究法を用いる。混合研究法とは研究課題を理解するために、（閉鎖型の質問による）量的データと（開放型の質問による）質的データの両方を収集し、2つを統合し、両方のデータがもつ強みを合わせたところから解釈を導き出す、社会、行動、そして健康科学における研究アプローチである（クレスウェル，2017：2）。本研究に用いられる混合研究法デザインはクレスウェル・プラノ（2010）を参照した。クレスウェル・プラノ（2010）はトライアンギュレーションデザイン（Triangulation Design）、埋め込みデザイン（Embedded Design）、説明的デザイン（Explanatory Design）、探求的デザイン（Exploratory Design）という 4 つのデザイン及び変形型を示している。説明的デザインは、二段階から成る混合研究法デザインである。このデザインは量的データの収集と分析によって開始する。この第 1 段階に引き続いて質的データの収集と分析がある（クレスウェル・プラノ，2010:79）。本研究は説明的デザインの変形型の 1 つである「参加者選定モデル」を用いる。参加者選定モデルは、調査者がフォローアップ調査である深い質的研究のために参加者を同定し、目的をもって選定するために量的情報が必要である時に用いる。このモデルでは、通常、研究の重要性は第 2 の質的フェーズにある。

本研究は中国人技能実習生全体の日本語学習実態の把握および N1、N2 に合格していない中国人技能実習生のタイプを同定するために、量的データが必要と考える。また本研究は技能実習生一人ひとりの日本語学習アプローチの理解と日本語学習動機づけの変化を明らかにすることを目指すため、質的データが必要となる。よって、研究の重要性が第 2 の質的フェーズにある参加者選定モデルは本研究に最も相応しい方法だと考える。

本稿は、量的アプローチの結果に基づいた質的データ分析の一部である。量的調査の結果から、技能実習生は4つのグループに分けられることが明らかとなった。

クラス1は、全般的ネガティブグループである。このグループの枠に入る技能実習生は日本語学習に関して全般的ネガティブな態度を持っている。全般的ネガティブグループには来日前と来日後自分で勉強した人が少なく、仕事や日常生活における日本語の使用も低い。

クラス2は、日本語の使用が多いネガティブグループである。このグループのメンバーは仕事と日常生活において日本語を使用することが多いにもかかわらず、自分で日本語の勉強を行う人が少ない。また他のクラスより、クラス2のメンバーは自分の日本語能力に対する満足度が高い。

クラス3は来日後自分で日本語を学ぶポジティブグループである。このグループに入るメンバーは来日前に自分で日本語を勉強しなかったが、日本に来てから自分で勉強した人が多い。

クラス4は全般的ポジティブグループである。クラス4に所属する人は日本語学習の恵まれた環境にいた人が多い。さらに、来日前と来日後自分で日本語学習を行った人が最も多く、日本語能力試験を受ける人数も一番高い。本稿で取り上げるHさんはこのグループに該当する1人である。

5.2. ケース・スタディ

質的データの分析にあたって、本稿は「質的ケース・スタディ」という研究手法を用いる。

イン（2011）は「ケース・スタディは経験的探求であり、とくに現象と文脈の境界が明確でない場合に、その現実の文脈で起こる現在の現象を深く研究する」（p. 18）のにふさわしい方法であると述べている。ケース・スタディは特に「どのように」あるいは「なぜ」という問題が提示されている場合、研究者が事象をほとんど制御できない場合に望ましいとされている（イン，前掲）。

本研究は中国人技能実習生の日本語学習を事例として、その学習のアプローチを記述し、分析を行うことにより、N1、N2に合格していない技能実習生の学習アプローチを理解することであることから、ケース・スタディは、本研究の目的に合致した研究方法であるといえる。

5.3. 質的調査の概要

本稿はインタビューを通じてデータを収集した。インタビューという調査方法は現在以外（過去・将来）のことを聞くことができる。半構造化インタビューは、一定の質問に従い、面接を進めながら、被調査者の状況や回答に応じて面接者が何らかの反応を示したり、質問も順序や内容を臨機応変に変えたりすることのできる面接法である。構造と若干の自由度を併せ持

つことで、ある方向を保ちつつ、被面接者の語りに沿って情報を得ることができる（保坂・中澤・大野木 2000）。したがって、何について質問すればいいかがある程度は把握できるが、調査対象からどのような回答が得られるかが予測できない場合に適している。また、半構造のインタビューはインタビュー中に協力者の話により、新たな質問を加えることもできる。本研究では、N1、N2 に合格していない技能実習生の日本語学習に着目する研究であり、その為に、協力者の学習アプローチについて、できるだけ詳しく、自由に語ってもらう必要がある。この点から半構造化インタビューは本研究に相応しい方法であると考えられる。

中国人技能実習生を対象にしたため、インタビューは協力者の母語である中国語で行った。インタビューは下記の質問項目に基づいて行った（Hさんに関するインタビューの実施の詳細について、表1を参照）。

・なぜ技能実習生になりたいと思ったか。
・なぜ、日本を選んだか。
・来日前の状況、中国で日本語を勉強したか。
・日本で、どのように日本語を勉強したか（学習計画を立てたかどうか、目標、学習時間、リソースなど）。しなかった場合、なぜしなかったのか。
・日本語学習についてどう思ったか。
・自分の日本語をどう評価するか。

表1　インタビューの実施の詳細

協力者	性別	年齢（来日時）	職場	インタビュー日	インタビュー方式	録音時間
Hさん	女性	20代前半	工場	2017.10.24	Wechat[9] による ビデオ通話	97分
				2017.11.02	Wechatによる チャット[10]	30分

5.4. データ分析

本研究において、質的データは2つの段階に分けて分析した。第1段階はストーリー化の段階である。この段階では協力者の語りを理解することを目指す。まず、インタビューの音声データをすべて逐語的に文字化した。次に文字化したインタビューを複数回読み直し、場合によって追加インタビューを行い、話された出来事に見出しをつけた。その後、出来事の関係を検討し出来事の見出しを時系列に配置し、ストーリー化した。第2段階の分析は理論的角度からデータを理解することを目指す。第2段階において逐語分析を行い、カテゴリーを作り似ている要

素を集める（データ分析の例として表2を参照）。その後、各カテゴリーの関係を検討しコンセプトマップを作成する。

表2　データ分析の例

	第1段階の分析	第2段階の分析
母は日本関係の貿易の仕事をしているから、私が日本語を学んだら、将来彼女の仕事を手伝える。だから、日本語を勉強しなさいといわれた。	母に言われ中専で日本語を専門にした。	動機づけ要因（外発的動機）

5.5. 調査協力者

本研究では3年間の実習を経て、すでに帰国した中国人技能実習生を対象とした。その理由は2つある。1つ目は日本語学習の全体が見えるのは、既に実習を終えた元技能実習生しかないからである。2つ目の理由は真実の答えを得るためである。受け入れ企業、派遣会社以外の外部への相談自体が事実上禁止されている（上林，2015）現実の中で、現役の技能実習生は自分の正直な気持ちを教えてくれない可能性が高い。既に実習を終えて帰国した元技能実習生なら、受け入れ企業などからかけられるプレッシャーがないため、自分の経験を隠せずに語ると考えられる。元技能実習生を対象にした欠点として、技能実習を終えて何年も経った人がいたため、3年の間に起きた出来事について記憶が曖昧になったり、忘れたりした部分はある。しかし、これよりは自分の経験をありのままに伝えられることが大切だと思い、すでに帰国した元技能実習生を協力者にした。

6. ストーリー

Hさんは中国のある沿海都市生まれの女性で、2011年の9月から2014年8月までの3年間技能実習生として日本の電子製品工場で働いた。

6.1. 来日前

6.1.1. 技能実習生になった理由

Hさんは中専[11)]を卒業した後、技能実習生として日本に来ることを決めた。技能実習生になろうと思う理由は人によって違うが、Hさんの理由は周りの人がみんなそうするからということである。

中専教育は学校での授業２年半に半年の実践授業という仕組みになっていることが多い。Ｈさんの学校もそうだった。学校での授業が終わってから、彼女はある工場で実践授業を受けた。同じ現場で実践授業に参加していた同級生はみんな技能実習生の試験を受けていた。みんなそうしているから私もそうしようと思い、Ｈさんも同級生たちと一緒に技能実習生の選抜に応募したり、面接を受けたりした。面接を受けてから、合格の結果がすぐに出た。その時はちょうど3.11の東日本大震災の後で一緒に合格した同級生のうち、原発事故による放射能汚染を恐がり技能実習生を辞退した同級生もいたが、Ｈさんは受かったのに行かないと言ったらよくないと考え来日することに決めた。

6.1.2. 来日前の日本語

日本に来る前に、Ｈさんは送り出し機関の日本語学校で１ヶ月くらい日本語研修を受けた。同じクラスにはこれまで日本語を勉強していなかった人が多かったが、Ｈさんは違う。彼女は中専で日本語を専攻にした。Ｈさんはもともと韓国に憧れて韓国語を学ぶつもりだったが、その時ちょうど韓国の経済状況がよくなかったためそれを諦めた。日本関係の貿易の仕事をしているお母さんに、将来自分の仕事を手伝えるように、日本語を勉強しなさいと言われ、Ｈさんは日本語を専門にした。日本語学習についてＨさんは特に何にも考えなかったが、中学を卒業したばかりでまだ何も知らない子供たちが集まり、「あいうえお」から日本語を勉強することが面白いと思った。Ｈさんの学校では１日45分の授業が８コマあり、そのうち４コマが日本語の授業だった。彼女は授業を受けて宿題はするが、努力はしていなかった。2年半の勉強の結果、Ｈさんは自分の日本語レベルはN3だと自己評価した。実践授業の前に、ＨさんはN2の試験を受けたが合格しなかった。

集中研修で使われている教材は『みんなの日本語』だった。毎日２時間くらいの休憩時間を除いて朝７時半から夜９時まで日本語の授業ばかりだった。脳みそが足りないほどの授業内容と大変厳しい先生の指導を受け、Ｈさんは非常に疲れた１ヶ月を過ごした。

１ヶ月の研修期間で、Ｈさんのクラスの担当の先生はよく「今しっかり日本語を勉強しないと向こうに行ったら何もできない」というような話でＨさんたちを励ました。先生の話で日本語を学んだことのない人のほとんどが精一杯頑張って日本語を勉強した（インタビューのトランスクリプトにおいて括弧に囲まれた発話は筆者の相槌などである）。

174. H：…*我们当时（嗯）宿舍住八个人，有那样晚上背课文背不下来，背课文背到两点多在被窝里（嗯）。因为熄灯后老师不让有灯不是吗？在被窝里拿着手电筒，往那背…。*

日本語訳：当時私たちは（うん）8人で1部屋に住んでいた。テキストの暗記ができていないルームメイトがいて、彼女らは夜の2時くらいまで布団の中で（うん）テキストの暗記を続けた。消灯後電気が使えないから、彼女らは懐中電灯を使い暗記した。

254. ***H***：*真的，他们真的太认真了，就是感觉可能就是我们睡觉的时间，我们玩的时间，我们仨聊天时间人家也都在那学。*

日本語訳：本当です、彼らは本当に真面目だった。私たち3人が寝ているとき、遊んでいるとき、3人で雑談しているとき彼らは勉強していた。

（2017.08.24の1回目のインタビューデータより）

周りの人は日本語学習に努力したが、Hさんは日本語研修の1ヶ月間まじめに日本語を勉強していなかった。なぜなら、日本語研修で教えられていた内容はすでに中専で学んだことだったからだ。N2には受からなかったが、日本語研修の授業の内容はすでにHさんが学んだものだった。同じクラスの人はまじめに日本語の勉強に取り組んでいたが、Hさんはほかの2人の日本語学習経験者と一緒に適当にやっていた。

184. ***H***：*我们班一共三个学过日语的嘛，一个是我同桌，一个是我后座，全部都挨着我（奥）。中略，我们仨反正当时都是那种的，吊儿郎当的（嗯）。可能就是觉得自己会点日语了，上日本肯定能生活了，对于老师灌输的那个概念，我们仨根本就是不太在乎那种的。*

日本語訳：うちのクラスでは、日本語を勉強したことがある人は3人だった。1人は私の隣で、もう1人は私の後ろの席でした…私たち3人ともちゃらんぽらんな態度だった。自分は日本語が少しできるから、きっと日本に行って暮らせると思っているせいか、私たち3人は先生のその考え方をあんまり気にしていなかった。

（2017.08.24の1回目のインタビューデータより）

この1ヶ月の日本語研修を通じてHさんは日本語の知識が増えた感じはなかった。

164. ***H***：*其实这一个月学得真感觉没什么，就是以前学的那些啊，再一点没多，就是知道了一些日本的法律啥的（嗯），然后，（嗯）哦对，还在培训中心有一个就是要强化你的身体，让你爬楼梯，多少秒之内，多少分钟之内要爬几层楼，这些都给你计时。*

日本語訳：実はこの１ヶ月の日本語学習ではあまり学んでなかった気がする。以前に勉強したものばかりで、それ以上のものはなかった。日本の法律とか少し分かったけど、それから、研修センターでは体力を強化する訓練もあった。階段上りをして、何秒、何分間に何階までと指示を受けて階段を上った。

（2017.08.24の1回目のインタビューデータより）

6.2. 来日後

6.2.1. 来日後の講習

日本へ来てから、Hさんはまず受け入れ機関で一ヶ月の講習を受けた。講習は主に日本の法律や交通ルールなどの内容だったが、日本語の授業もあった。中国での日本語研修と同じ形の授業だったが、先生は全部日本語で授業を行った。講習の最後の１週間は所属する企業の見学だった。それが終わった後、Hさんの技能実習生活が始まった。

6.2.2. 来日後の仕事

Hさんが所属する企業は日本の田舎にある工場だった。彼女の宿舎は工場の中にあった。そして仕事の内容は電子製品の部品の品質検査だった。仕事は朝８時半から始まり、残業がなければ17時半に終わった。ただし、Hさんが勤めているところが有名な企業のため、残業はほぼ毎日あった。遅くまで残業する部門もあるが、Hさんが所属する品質検査ラインはましなほうで毎日大体20時までで済む。そして土日は少なくとも1日は休日を取ることができた。

6.2.3. 日本人社員とのコミュニケーション

Hさんは仕事場でも日常生活でも日本人と話すチャンスが多かった。シフト制ではないため、一緒に仕事をする人は毎日ほぼ同じだった。Hさんはよく仕事をしながら、隣の和子[12)]という日本人女性と雑談した。

702. H：*她是很传统那种日本小女人，就是说话很温柔那种，当你听不懂什么的时候，她就会特别耐心的跟你再说一遍，你再听不懂的时候，她就会拿纸给你写下来。我一去的时候我就特别喜欢她，就跟她聊天聊的特别愉快。*

日本語訳：彼女は伝統的日本女性だった。話すときはとてもやさしくて、話が分からないときいつもゆっくりもう一度言ってくれた。それでもわからない場合、彼女は紙に書いて説明してくれた。私は最初の頃から、彼女に好印象を持っていた。彼女との話はいつも楽

しかった。

（2017.08.24の1回目のインタビューデータより）

しかし、Hさんが和子さんとのコミュニケーションをするのは仕事中だけだった。その理由は2つあった。1つ目は彼女は仕事が終わり次第すぐに帰るからだった。もう1つの理由はHさん自身にある。仕事上Hさんの職場では防塵服にマスクをかけなければならないため、相手の目のあたりしか見えない。ある日休憩時間に食堂で和子さんに会った。彼女の仕事の格好に慣れたHさんは、マスクを外して顔全体を見せている和子さんを別人のように感じ、声をかける気になれなかった。

隣の日本人女性との雑談以外にも、Hさんは職場で日本語を使う機会が多かった。部品数の確認や仕事の指示などリーダーに聞かれることが多かった。最初のころHさんはリーダーの話がわからなかったが、通訳者がいたため、何の問題もなかった。何回も通訳してもらっているうちにHさんはリーダーの言うことが分かるようになった。また、Hさんの生産ラインでは、ライン全員に何かを知らせるときに伝言ゲームのような形で知らせる。リーダーは伝言の内容をラインの頭にいる人に教えて、その人は次の人に伝える。Hさんもラインの一員のため、彼女もそうする。ただし、次の人に伝えるとき日本人と違うところがある。それは日本語の伝言の後に中国語で同じ内容を次の中国人技能実習生に伝えることだった。Hさんと同じラインで働いている中国人技能実習生が何人もいるため、みんなこのようなやり方でしたのだ。

日常生活においてもHさんは日本人の同僚とコミュニケーションをするチャンスが多かった。電車の駅まで680円のバス代がかかる田舎に工場があるため、日常生活にはいろいろな支障を来す。工場の近くには小さいコンビニしかなかったため、買い物には不便だった。特に技能実習生であるHさんたちにとって、コンビニで売っているものは高かった。安くて大きいスーパーは、Hさんたちの寮から自転車で40分以上もかかるところにある。それは普段仕事だけで大変忙しい技能実習生にとって簡単に行けるところではなかった。そのため、毎週土曜日の午前中に会社の送迎バスが、技能実習生たちを乗せて大きいスーパーへ買い物に行くことになった。しかしバスの席も限られているし、技能実習生全員が土曜日に休みが取れるわけでもないから、それだけでは全然足りなかった。そのため、技能実習生たちはよく車を持っている日本人社員に頼んで買い物に連れていってもらった。

402. *H*：*…我们当时在日本的时候有一个男的，他就是特别特别喜欢中国的文化，因为我们总是感觉人家带着我们出去，人家花上油了，然后就什么的，所以说感谢嘛，请人家吃饭。对咱们中国人来说，礼上人情嘛，礼尚往来嘛，人家带咱们出去一趟，咱也请人吃顿饭。但*

是那个日本人就是，你让他带你出去了，买东西，用他的车了，他请你吃饭。

日本語訳：その時会社には中国の文化がとてもとても好きな男性がいた。日本人社員に連れて行ってもらうのにガソリン代がかかるから、お礼に食事をおごる。しかしその日本人は、彼の車を使い、私たちを買い物に連れてくれたうえに、食事までおごってくれた。

（2017.08.24の1回目のインタビューデータより）

それから、技能実習生逃走事件が前にあったため、技能実習生に対する工場側の管理が厳しかった。携帯電話・パソコンなどは全部禁止されていた。会社側はこのような規定を作ったが、実はこれは技能実習の関連の法律に違反する行為だった。会社の管理職に見つからなければ問題ないということで、不便を感じた技能実習生たちはこっそりと携帯電話などを買うことがよくあった。そんなときみんなはよく親しい日本人社員に頼んだ。

Hさんもそうだった。何か買い物をするとき彼女はよく日本人の同僚に頼んだ。これらのやりとりをしているうちにHさんは日本人社員といろいろな話ができた。

6.2.4. 来日後の日本語

Hさんは日本に来る前の日本語研修はあまり役に立たないと思った。来日後、Hさんは日本語で買い物をしたりするときに日本人と実際に話したら、簡単な言葉、時には一つの単語だけでもう十分に伝わるから、日本語研修で教わる文法なんかは全然いらない。それから、Hさんが所属する工場は技能実習生の受け入れの歴史が長いため、工場に送り出し機関から派遣されてきた中国人の先生が常駐しており、座学を受けるときの中国語が話せる先生も初めの頃は通訳としてサポートしてくれた。そのおかげで最初からHさんはリーダーの命令などが聞き取れなくても、特に不安を感じたことがなかった。Hさんは仕事で使われる日本語をあえて暗記しなかった。わからない内容でも毎日の仕事で繰り返して聞いているうちに、約半年後にはリーダーの命令などを全部聞き取れるようになった。そして約1年後彼女はリーダーとの日常会話が支障なくできるようになっていた。

日本に来て1年目の時Hさんは日本語能力試験N3に受かったが彼女は日本語の学習はあまりしていなかった。Hさんが所属する工場には日本語学習のコーナーがあった。ベトナム人技能実習生やフィリピン人技能実習生はともかく、中国人技能実習生だけでも何十人もいたため、工場側は食堂の片隅に日本語学習に関する本を置いて、日本語学習コーナーを作っていた。しかしHさんはそのコーナーを日本語学習に利用したことはほぼなかった。なぜかというと、仕事が終わった後早く寮に戻りたいと思っていたからだ。Hさんは日本語のテキストを使い勉

強したこともあったが、それは日本語能力試験の１ヶ月前の時間があるときだけだった。テキストは中国から持ってきた日本語能力試験の本だった。来日前にＨさんと同期の人はすでに日本語の先生から日本で能力試験を受ける話を聞いていた。受け入れ企業は能力試験に関する奨励制度がある。日本語能力試験の N3 以上に合格したら、それなりの賞金がもらえる。賞金を目指し H さんと同期の人たちはみんなたくさんの能力試験のテキストを買って日本に持ってきた。しかし、試験１ヶ月前の時間があるときだけの日本語学習はＨさんの日本語能力試験に役立たなかった。彼女はN3に受かったがそれは試験内容が簡単だったからだ。N3に受かった後ＨさんはN2の試験を2回も受けた。N2の受験勉強もしたがいずれも合格しなかった。

仕事中や日常生活で日本人と話すチャンスは多かったが、彼女はそれを日本語学習に活用しようと思わなかった。日本人の同僚と話すときに分からない単語が出ても、相手が漢字を書いてくれることが多く、Ｈさんは書いてくれた漢字を見れば相手の言いたいことが大体理解ができた。相手が言いたいことが分かれば十分だと思ったため、書かれた漢字は日本語でどういう意味か日本語の発音は何なのかなどを相手に聞こうとは思わなかった。

その他Ｈさんは寮にあるテレビを見て番組から日本語を学んだこともあったが、字幕が付いていなかったため、番組に出ていた言葉が分からなかったり、聞き取れなかったりすることが多くて、実際に学んだ言葉は少なかった。

3 年の技能実習をしているうちに、H さんの日本語の聞く能力と話す能力が向上し、会社の日本人とほぼ支障なくコミュニケーションがとれるようになった。日本語で何かを書くことは全然ダメで N2 に受からなかったことはちょっと残念だったが、H さんは自分の日本語にはまあまあ満足していた。

6.3. 帰国後

中国に帰った後、H さんは日本語能力試験をもう一度受けようと思っていたが、将来日本に戻らないから、受かっても特に役に立たないと思い、諦めた。帰国後半年くらい休んでＨさんは貿易会社での仕事を見つけた。会社でＨさんは日本貿易部に所属していたが、日本語を使うチャンスは注文書を見るときとたまに日本人が来たときの挨拶くらいしかなかった。そしてそのあとＨさんは欧米貿易部に移動したため、なおさら日本語を使うチャンスはなくなった。

7. 考察

7.1. Ｈさんの日本語学習のアプローチと日本語の使用

まずはＨさんの日本語学習のアプローチを見よう。Ｈさんのストーリーには日本語学習とい

えるものが3つある。1つ目はHさんの中専の時の日本語学習である。Hさんは技能実習生になる前に、中専で日本語を学んだ。彼女が日本語を専門にしたのは、お母さんにそういわれたからである。彼女自身は日本語学習について特に何も考えていなかった。Hさんは中専で日本語を勉強した2年半の間、努力して日本語を勉強していなかった。とはいえ、彼女は1日4コマの日本語の授業を受けたし宿題もした。中専での日本語の授業を通じて、Hさんは一定の日本語の知識を蓄えたといえる。2つ目は、日本に来る前に、送り出し機関の日本語学校での日本語研修である。教えられた内容はすでに中専で学んだことだったため、Hさんはここでもまじめに勉強に取り組んでいなかったが、日本語研修を通じて、中専で学んだ内容の復習にはなっただろう。3つ目はHさんが来日後に行った日本語能力試験の受験勉強である。Hさんの受験勉強は試験前の1ヶ月くらいで、それも時間があるときだけであった。この3つ以外、Hさんは殆ど日本語を勉強していないといえる。Hさんは寮にあるテレビを見て番組から日本語を学んだこともあったが、字幕が付いていなかったため、番組に出ていた言葉が分からなかったり、聞き取れなかったりすることが多く、実際に学んだ言葉は少なかった。また、彼女が所属する工場は技能実習生のために日本語学習コーナーを開設していたが、Hさんはそれを利用しなかった。それだけではなく、仕事場や日常生活で日本人と話すチャンスは多かったにもかかわらず、Hさんはそれらのチャンスを日本語学習に使わなかった。相手がHさんに漢字を書いてくれることが多く、その都度相手に言葉の意味などを聞くことができたはずなのだが、Hさんはそうはしなかった。Hさんにとっては相手の意図が理解できれば十分だったのである。ここまでをまとめるとHさんは日本語学習にあまり力を入れなかったといえるだろう。

来日後のHさんはテキストなどを利用した日本語を勉強するより、実際に日本語を使ったコミュニケーションをすることが多かった。コミュニケーションとは相手との相互作用を通して共通の意味を構築することである（八島, 2011）。Hさんの場合、仕事中の隣の女性との雑談・仕事関係の話においても、日常生活の日本人の同僚とのやりとりにおいても日本語はコミュニケーションのために使われていたといえる。Hさんは仕事や日常生活での日本人とのコミュニケーションのチャンスを日本語学習に使おうと思わなかったが、コミュニケーションを通じて彼女の日本語の聞き取り能力が上がったことも事実である。周りの人とのコミュニケーションをすることで、日本に来てから約半年後Hさんはリーダーの命令などが全部聞き取れるようになり、約1年後、彼女はリーダーとの日常会話が支障なくできるようになっていた。つまり、日本人とのコミュニケーションがHさんの日本語能力を向上させるのに重要な役割を果たしたと考えられる。

また、Hさんは日本人とのコミュニケーションがうまくできていたといえる。八島（2003）によると、コミュニケーションを目的とした外国語の使用は、対人行動であるとされ、外国語

を用いた対人行動に大きく関わる心理的な要因には自己効力感・言語使用不安・コミュニケーション不安が挙げられるとされている。Hさんの場合、日本語を使うことに対する自己効力感を持っていること、日本語使用に対する不安とコミュニケーションに対する不安を持っていないことは日本人とのコミュニケーションがうまくできた要因だと考えられる。以下、日本語使用とコミュニケーションのそれぞれについて詳述する。

まず、Hさんは日本語使用について自己効力感を持っているといえる。生産ラインの隣の日本人女性とコミュニケーションをするときに、相手が繰り返して言ったり、紙に書いて説明したりした。この点からみると、Hさんの日本語能力は決して上級レベルではないといえる。しかし、Hさんは日本に来る前にすでに「自分は日本語が少しできたから日本に行ってきっと暮らせる」という自信を持っていた。このような自分の日本語でできるという自信はHさんが持っている日本語の使用についての自己効力感だと考えられる。そして日本に来てから日本人とのやりとりという実践を通じて、Hさんの自己効力感はさらに強くなっただろう。特にN3に合格したこと、リーダーとの日常会話が支障なくできるようになっていたことなどで、Hさんの日本語を使う自己効力感が更に高まったと考えられる。

それから、Hさんが日本人とコミュニケーションをするときには、日本語使用の不安とコミュニケーションの不安は見られなかったのだが、Hさんがいる環境に深く関わると考えられる。まず、Hさんが所属する工場には送り出し機関から派遣されてきた中国人の先生が常駐しており、工場に入った最初のときに座学を受けるときも中国語が話せる先生が通訳としてサポートを提供していた。全く知らない環境に足を踏み入れたHさんにとってはそばに顔見知りで中国語が話せる人がいるだけでも十分に安心できたのではないだろうか。また、周りの日本人のコミュニケーション行動もHさんの言語使用不安やコミュニケーション不安を取り除く要因として重要であった。例えば、隣の日本人はHさんが分からないときに繰り返して言ったり、紙に書いて説明したりした行動、技能実習を連れて買い物に行く行動、生産ラインで中国語での伝言が認められていることなどである。会話の場面だけではなく、仕事や日常生活の中で、これらのことから技能実習生であるHさんは自分が周りの日本人に受け入れられていると感じたであろう。自分を受け入れてくれる人とのコミュニケーションだから、不安を感じなかったのも自然だと考えられる。

7.2. Hさんの日本語学習動機づけ

本節ではL2動機づけのセルフシステム（L2MSS）の観点からHさんのケースを考察する。

まず、Hさんの来日前の日本語学習を見よう。Hさんは来日前に中専で日本語を勉強していた。彼女が日本語を専門にした理由はただ母親にしなさいと言われたことだけである。Hさん

自身は日本語学習について特に好き嫌いなどの感情も持っていなかったし、将来日本語を使って何かしようという考えも持っていなかった。つまり、Hさんは日本語のL2理想的自己を持っていない。一方、HさんはL2義務的自己を持っている。Hさんは日本語を専門にしたのも、授業を受けて宿題をするという学生としてなすべきことをしたのも単なる将来自分の仕事の手伝いという母親からの願望のために過ぎない。言い換えるとHさんにとって日本語学習は自分の義務であり、義務の履行として彼女は授業を受けて宿題をした。それと同時に日本語学習は母親に義務付けられただけで、彼女自身は日本語学習に興味を持っていないため、義務以上に日本語学習に力を入れなかった。中国での日本語研修を受けた時も同じである。日本に行く前の日本語研修は技能実習生である以上受けなければならないものである。これもまたHさんの意志で決められることではなく義務的なことである。技能実習生としての義務を果たすため、Hさんは日本語研修の授業を受けたが、他のクラスメートのように積極的に勉強しなかった。

次に来日後のHさんの日本語学習を分析する。日本にいた3年間Hさんがあまり日本語を勉強しなかったのは主に彼女のいた環境と日本語レベルの満足に理由がある。まず、環境については、Hさんは日本に来た後ずっと日本語ができなくても困らない環境にいたということが挙げられる。講習の1ヶ月間は別として、所属する会社に中国語が話せる先生がおり、日本語ができなくても日常生活で何かあったとしてもすぐ先生に助けを求めることができるため日本語学習の必要性が失われた。また、仕事場においても通訳がおり、仕事内容に関するお知らせも中国語で伝えられるため、日本語ができなくても仕事に支障をきたすことはない。このような環境にいたHさんは仕事や生活のために日本語を勉強するという動機を持つチャンスを失ってしまい、日本語を勉強しなかったのだろう。次にHさんの日本語レベルの満足を見ることにする。日本語ができなくても困らない環境にいたとはいえ、Hさんは仕事場でも日常生活でも日本語を使い日本人とのコミュニケーションをとった。Hさんは隣の日本人とコミュニケーションをするときに、相手が繰り返して言ったり、紙に書いて説明したりしたが、相手が言いたいことが分かれば十分だと思ったため、今の日本語のレベルに満足していた。言い換えると、Hさんは現実に日本語を話す自己に満足していた。L2MSSでは理想的自己、あるいは義務的自己と現実に第二言語を話す自己との差を埋めようとすれば、学習の動機が高まると述べている（Dörnyei, 2009）。来日後、日本語ができなくても困らない環境にいたHさんは日本語を話す理想的自己と義務的自己両方ともに持っていなかった。そのため、理想的自己、あるいは義務的自己と現実に日本語を話す自己との差もなく、日本語学習の動機づけも高まらなかった。その結果、Hさんは相手が言いたいことが分かれば十分だというレベルに止まり日本語学習の行動をしなかった。

日本語学習の必要性はないが、Hさんが全く日本語を勉強しなかったわけではない。彼女は

合格者に与えられる賞金を目指して、受験勉強をした。日本語能力試験に関する奨励制度は会社側の技能実習生の日本語学習への一種のサポートだといえる。Hさんの場合、このようなサポートが日本語学習の動機づけとなり自ら学習するという行動をとった。

まとめると、Hさんのストーリーから、彼女の日本語学習を影響したL2MSSの要素は主に「L2義務的自己」と「L2学習の経験」である。特に「学習の経験」要素はHさんの学習活動に強い影響を与えたと思われる。Dörnyei（2001）は、次のように指摘している。動機づけは学習成果に強く関わることが多くの研究で証明されているが、強い動機づけから直接的に学習成果を生み出すことはできない。動機づけが直接的に導くのは努力する行為（effort）で、努力は学習者、学習環境などの要素と相互作用して時間をかけてはじめて、学習成果を生み出すのである。Hさんのケースにおいても同様である。日本語ができなくても困らない環境にいた上に自分の日本語レベルに満足していたため、日本語学習する必要性はなくなり日本語学習の動機づけが消え、学習という行動は当然取らないだろう。一方、Hさんの受験勉強ができたのも「学習の経験」要素のおかげだといえる。企業側の金銭的なサポートがあるという環境にいたので、Hさんは賞金をもらうという外発的動機づけから日本語を勉強する行動に導かれた。ここでは1つ注意すべき点がある。それは日本語ができなくても困らない環境と企業側の金銭的なサポートがある環境が同時に存在することである。日本語学習に対する影響でいうと、普段の日常生活で日本語ができなくても困らない環境のほうは強いが試験直前という特別な時期になると、金銭的なサポートがある環境は上回るだろう。この影響でHさんは日本語ができなくても困らない環境にいながらも普段と違う日本語を勉強する行動をとったのである。それから、Hさんの日本語学習全体を見ると、「L2理想的自己」要素は最初から最後まで欠けている。「L2理想的自己」要素の欠如もHさんの日本語学習に影響を及ぼす。もしHさんが将来日本語で仕事したい、日本語がスラスラ喋れるようになりたいなどのような「L2理想的自己」要素を持っていれば、Hさんは寮にあるテレビを見て番組や工場の日本語学習コーナー、仕事場や日常生活で日本人と話すチャンスなどを利用して日本語学習を行う可能性が高くなるだろう。そうすればHさんの日本語レベルもさらに上がると考えられる。

8. おわりに

本稿は中国人技能実習生Hさんのストーリーを描いた。Hさんは日本語学習をあまりしていなかったが、その代わり、日本語を使用した日本人とのコミュニケーションが多かった。日本語学習をあまりしなかった理由として、Dörnyei（2009）が提唱した「L2学習の経験」要素に強く関わっている。日本語ができなくても困らない環境に身を置いていたことと自分の日本語

レベルに満足していたことで、Hさんは日本語学習に積極的ではなかったのだといえる。また、来日前の日本語学習において、H さんの「L2 義務的自己」は両面性を持っている。一方「L2 義務的自己」を持つことでHさんは「L2理想的自己」を欠けた状況で日本語学習ができた。他方、Hさんは「L2義務的自己」しか持っていなかったため、積極的な学習活動をしなかった。

技能実習生の日本語教育場面において、日本語学習に関心を持っていない技能実習生に「L2 理想的自己」と「L2 義務的自己」の形成に手助けすることや、「L2 学習の経験」に関するサポートを提供すれば、日本語を勉強する技能実習生はさらに増えるだろう。そうすることで、技能実習生の日本語能力が上がり、より良い実習生活も送れるのではないだろうか。

注

1） 日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test、略称JLPT、日能試）は、財団法人日本国際教育支援協会と独立行政法人国際交流基金が主催の、日本語を母語としない人を対象に日本語能力を認定する検定試験である。日本を含め世界65カ国・地域（2013年（平成25年））で実施しており、日本語を母語としない人を対象とした日本語の試験としては最も受験者の多い試験である。最上級のN1から最下級のN5まで5段階のレベルがある。一部の受験地を除き、7月上旬と12月上旬の年2回試験が実施されている。（https://www.jlpt.jp/about/message.html）

本研究における日本語能力試験のN1、N2に合格していない人は日本語能力試験を受けていない人も含まれている。

2） 技能実習生の呼び方は技能実習制度の変更に従って多少変わっている。2010年7月以前は外国人技能実習生は研修生と技能実習生に分けられていた。具体的にいうと、外国人研修生とは、「研修」の在留資格で入国を許可されている者であった。JITCOの「外国人研修・技能実習制度概説」によれば、日本で研修を行うために「研修」の在留資格が必要であり、「研修」の在留資格は出入国管理及び難民認定法（以下「入管法」と略す）で「本邦の公私の機関により受け入れられて行う技術、技能または知識を修得する活動」と定められていた。研修生として行われる研修はほぼ1年であり、そのあと実習生になる。外国人技能実習生とは、「特定活動」の在留資格を持つ者であった。技能実習生は2010年7月以前の技能実習制度の対象者であり、研修により一定水準以上の技術等を修得した者である。

研修生は、機関に受け入れられて生産業務や実務研修を行いながら技術などを修得するので、残業や休日労働をすることができなかった。また、研修生に対して支払われるのは、食費や滞在生活費などの研修手当であった。したがって、所得税、労災保険、雇用保険等は非適用であるが、保護措置としては入管法例に基づいて保護されていた。一方、実習生は、受け入れ企業と雇用契約を締結し、労働者として労働を提供し、それと対価（最低賃金以上）の賃金を稼ぎ、労使協定の下で残業・休日労働も可能であった。所得税、労災保険、雇用保険、健康保険、または、厚生年金もその対象であり、労働法令等に基づき保護されていた。つまり、研修生と実習生の仕事内容は殆ど同じであるが、研修生は「研修」という資格で、日本の労働法令等によって保護されていなかったのである。

2009年7月に入管法の改正法が公布され「外国人研修・技能実習制度」が「外国人技能実習制度」に改められた。制度の改正に伴い、2010年7月1日から「外国人技能実習制度」で来日した外国人労働者は、来日後の研修期間が廃止されて直接「技能実習生」となり、労働関係法令の保護が受けられるようになった。

3） ただし、「公益社団法人日本語教育学会が作成した『技能実習生としての外国人介護人材受入れにおける日本語要件と日本語教育に関わる要望書』によると、介護職の技能実習生には「N4 程度」の日本語能力が要求されている。（http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/20150402kaigo_yobosho.pdf）

4） 技能実習法には日本語に関する内容はないが、『外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律案に対する附帯決議』には介護職の技能実習生のみ「利用者や他の介護職員等と適切にコミュニケーションを図るためには、例えば、会話の内容をほぼ理解できる程度の日本語能力が求められることを踏まえ、技能実習生の入国時に必要な日本語能力については、指示の下であれば、決められた手順等に従って、基本的な介護を実践するために必要となる日本語レベルを望ましい水準とし」（p. 7-p. 8）て要求されている。

5） 技能実習生の入国・在留管理に関する指針 http://www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan92-7.pdf

6）『講習の日本語指導ガイド』https://www.jitco.or.jp/download/data/nihongo_shido.pdf

7） 62 項目は「人と関係を結ぶ」、「技能等を修得する」、「病気・事故・災害などに対処する」、「経済活動をする」、「目的の場所に行く」、「情報を収集する」、「地域社会の一員として行動する」7つのグループに分けられる。

8） https://www.jitco.or.jp/about/data/chousa_houkoku/prompt_report.pdf.

9） Wechat とは中国で最も利用される社交アプリであり、中国版の Line である。

10）チャット式のインタビューは主に問題が少ないとき或いは協力者の都合となかなか合わないときに使われた。筆者は Wechat を使い聞きたい問題をテキストチャットの形で協力者に送る。できるだけ協力者に負担をかけないように、協力者に答えやすいチャットスタイル（テキストチャットかボイスチャットか）を自由に選んでもらう。よってチャットのインタビューデータにはテキストデータとボイスデータ両方とも併存している。

11）中等職業学校のこと。中等教育機関として、中等専門学校、職業高校と技術学校などがある。1999 年中等専門学校、職業高校と技術学校を合わせた三位一体の中等職業教育システムが構築され、「中等職業学校」と呼ばれるようになった。中等職業学校の学生には中学校を卒業してから入学する人が多い。卒業生は、普通の高校と同等の卒業証書を取得することができる。

12）和子というのは H さんがつけた「隣の日本人の女性」の仮名である。

参考文献

赤塚恵子（2005）「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』12: 243-261.

浅野慎一・佟岩（2001a）「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）」『神戸大学発達科学部研究紀要』8-2: 183-210.

浅野慎一・佟岩（2001b）「縫製業の中国人技能実習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（2）」『神戸大学発達科学部研究紀要』9-1: 167-196.

井口泰（2001）『外国人労働者新時代』 東京：光文社.

今井多衣子（2017）「外国人農業技能実習生の地域語表現の学習方法―高知県香美市の場合―」『高知大学留学生教育』10: 63-77.

ロバート K. イン（2012）『ケース・スタディの方法 』近藤公彦訳　東京：千倉書房.

栄苗苗（2015）「日本語が上達した中国人研修生の日本語学習アプローチ」大阪大学大学院文学研究科修士論文，未刊行.

小野五郎（2008）『外国人労働者受け入れは日本をダメにする』 東京：薩摩書房.

御舘久里恵（2007）『外国人研修生の日本語習得と，受け入れ企業や地域との関わり』（平成 17 ～ 18 年度科学研

究費補助金［若手研究（B）］研究成果報告書）
落合美佐子（2010）「外国人研修生・技能実習生の生活実態と意識—語りの中から見えてくるもの—」『群馬大学国際教育・研究センター論集』9: 51–68.
上林千恵子（2017）『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：東京大学出版社.
景山佳代子（2017）「外国人実習生に対する地域の日本語教育実践についての研究ノート」『神戸女学院大学論集』64-1: 11-18.
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』41: 19–34.
楠田瑛子（2014）「大阪圏技能実習生への大阪方言教育の一提言：発話機能による学習項目の検討」『Studies in language science working papers』（立命館大学言語教育情報科学研究科）4: 67-81.
J.W.クレスウェル（2017）『早わかり混合研究法』抱井尚子訳　京都：ナカニシヤ.
J.W.クレスウェル・V.L.プラノ クラーク（2010）『人間科学のための混合研究法：質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン』大谷順子訳 京都：北大路書房.
保坂亨・中澤潤・大野木裕（2000）明編著『心理学マニュアル面接法』京都：北大路書房.
S.B.メリアム（2004）『質的調査法入門：教育における調査法とケース・スタディ』京都：ミネルヴァ書房.
S.B.メリアム・E. L.シンプソン（2010）『調査研究法ガイドブック：教育における調査のデザインと実施・報告』堀薫夫監訳 京都：ミネルヴァ書房.
八島智子（2003）「第二言語コミュニケーションと情意要因—「言語使用不安」と「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度 」についての考察—」『関西大学外国語教育研究』5: 81–93.
八島智子（2011）「多文化社会を生きる力と英語コミュニケーション」『宮城教育大学国際理解教育研究センター年報』6: 1-1 4.
馮偉強（2013）「中国人研修生・技能実習生の日本語習得とニッポン」『愛知大学国際問題研究所紀要』142: 153–181.
安田浩一（2011）『ルポ　差別と貧困の外国人労働者』 東京：光文社
Dörnyei, Z.（2001）. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
Dörnyei, Z.（2005）. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
Dörnyei, Z.（2009）The L2 Motivational Self System. In Dörnyei, Z. and Ushioda, E.（Eds.）, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*（pp. 9-42）. Bristol: Multilingual Matters.
Dörnyei, Z and Ushioda, E.（2011）. *Teaching and researching motivation*. 2nd edn, Great Britain: Pearson Education Limited.
Gardner, R. C.（2001）. Integrative motivation and second language acquisition. In Julkunen, K., Dörnyei, Z., & R. Schmidt（Eds.）, *Motivation and second language acquisition*（pp. 1-20）. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
Higgins, E. T.（1987）. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological review*. 94, 319-340.
Markus, H., & Nurius, P.（1986）. Possible selves. *American Psychologist*. 41（9）, 954-969.

Noels, K.A. (2003) Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and motivation. In In Z. Dörnyei (Ed.), *Attidudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 97-136). Oxford, UK: Blackwell.

Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 93-125). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Dörnyei, Z. and Ushoda, E. (Eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.

（博士後期課程学生）

（2018年8月16日受付）
（2018年10月15日修正版受付）
（2018年11月6日掲載決定）