

北海学園大学日本語教育研究

第10号

中川かず子教授 菅 泰雄教授 退職記念号

2020年3月



北海学園大学日本語教育研究 第10号  
中川かず子教授 菅 泰雄教授 退職記念号

目 次

[特別寄稿]

北海学園大学における留学生教育、日本語教師養成に関わって

中川かず子 1

私と日本語教育のかかわり

菅 泰雄 13

[研究論文]

技能実習生の日本語使用状況に関する調査

—道内 S 市のベトナム人技能実習生を対象にして—

呉 嘉琦 17

日本語のラ行音と中国語の[l][r]音の対照研究

今野 美香 39

心理検査を生かした進学指導の有効性

—日本語学校の中国人留学生を中心に—

平山 崇 49

[彙報]

研究会誌『北海学園大学日本語教育研究』投稿規定

69

北海学園大学日本語教育研究会会則

70



## 北海学園大学における留学生教育、日本語教師養成に関わって

人文学部日本文化学科教授 中川かず子

### 1. はじめに ——人文学部開設と留学生教育、日本語教師養成

1992年（平成4年）に北海学園大学（教養部）に奉職し、この春、菅泰雄教授とともに定年を迎えることになった。今回退職に当たり、28年間歩んできた道のりを振り返ってみたいと思う。私自身の役割としては、北海学園大学に日本語教育を根付かせることだったと認識しているが、その点を中心にこれまで実施できたことを報告する形で整理させていただくことにする。

北海学園大学人文学部が設置されたのは1993年（平成5年）4月である。学部開設に尽力された故山根對助名誉教授と初代学部長だった故菱川善夫名誉教授の学部に対する思いが『北海道から』（北海学園発行、1993年1月号、別冊）に垣間見える。同誌の冒頭で菱川教授へのインタビュー内容が掲載されているが、それまでの文学、歴史だけの「日本文化」研究から、思想、宗教、生活文化、言語の研究を含む「日本文化」を総合的に研究するための学科を開設すること、さらに国際化の趨勢の中で日本文化を世界に発信したいというメッセージを残している（同；pp.2-6）。その中で、外国人に対する日本語教育、外国人留学生の受入れに関わる科目構成と人文学部でこの分野を主導していく意気込みが伝わってくる。

私自身、人文学部開設を3年に渡って準備されてきた故山根教授から直接声をかけていただき、留学生への日本語教育と日本語教員養成に関わることになった。学部としても文部省からの要請もあり、留学生教育と日本語教師養成を新学部の主要分野の一つとして位置づけようと考えたのだと言われている。同期の菅泰雄教授（日本語学担当）も人文学部開設時のメンバーであり、学生時代の日本語教師体験が同誌に掲載されている（p.14）が、日本語教育が菅教授の学生生活や研究に影響を与えたことが綴られていて、驚きとともに興味深い。直接お話を聞いたことは1、2度あったが、日本語教育への関心がそこまで高かったとは意外であった。

現在ではグローバル化という言葉が聞かれるが、当時は、「国際化」が一般的で、英米文化学科科目として（のちに両学科履修可能）「国際文化論」「現代国際関係論」「現代マスコミ・ジャーナリズム論」のほか、イギリス、アメリカ、カナダからの外国人専任講師、同客員講師（非常勤講師を除く）を14名も揃え、「比較文化論」や多様な英語教育科目が開講されていた。

人文学部は、当時の道内経済界からも国際的人材育成を期待され、熱い視線が向けられていた。外国人講師陣も人文学部学生の英語力を高めるための工夫をこらし、教授能力とともに日本語会話能力も身に付けようと、学内に設けた能力別日本語クラス（初級、中級

の 2 クラス、週に 2 回) に全員が参加した。このクラスは筆者が外国人講師の方々に参加を呼びかけ、ボランティアで教えることになったものである。期間は 1 年間続いた。

## 2. 本学における留学生への日本語教育体制と日本語教員養成課程

### 2-1 留学生への日本語教育体制と日本語教員養成課程開設

人文学部は創設以来、幾度かカリキュラムや教育方針を変えていくが、担当教員の負担を減らすために、外国人留学生・帰国生徒に対する日本語教育（一般教育科目等代替科目）は「日本事情」4 科目を 1 科目にし、36 単位から 20 単位に縮小することになった。専任教員 1 名、学内兼任教員 4 名（うち、日本語教育担当 1 名、残りは日本事情担当者）、非常勤講師 1 名の体制から、専任 1 名、兼任 1 名、非常勤 1 名の体制に縮小された。

留学生受け入れの体制を推進するにあたり、「海外帰国生徒・留学生委員会」が平成 4 年（1992 年）に設置された。設置から 3 年間、筆者が委員長を務め、学内での留学生受け入れのための体制づくりに努めた。留学生の日本語教育専任教員 1 名も人文学部設置に必要であったことから、二通信子氏を翌年（1995 年）からの専任講師候補者として推薦、承認されるに至った。こうして、上で述べたように、本学留学生への日本語教育は、筆者を含む 2 名の専任教員と非常勤講師（のちに専任教員）神谷順子氏とが中心となって始まった。教員体制は「日本事情」科目に、教養部(当時)の「国際事情」、「政治・社会」、「日本の歴史」等の学内兼任教員 4 名が当てられ、日本語教育担当者とともに家族的な雰囲気の中で人文学部留学生の指導が行われた。

当時の留学生への指導において常に頭を悩ましたのが、日本語教育そのものよりも「生活指導」的な事柄であった。まず、当時の本学への私費留学生は中国、韓国からが中心であったが、経済的に余裕のある留学生が少なかったため、公的、民間の「奨学金」制度探しに奔走した。しかし、なかなか全員に奨学金が当たらないため、学内の教員に呼びかけ、2003 年（平成 15 年）「北海学園大学外国人私費留学生を支援する会」を設立することができた。以来、約 10 年間募金活動を行ない、延べ 50 名以上、総額約 5,200,000 円を留学生に給付金として与えることができた。趣旨に賛同し、募金に快く応じてくれた多くの教員、職員の協力に感謝している。この活動は 2013 年 12 月まで続け、2014 年度から本学に新設された奨学金制度「北海学園大学教育振興会奨学金 C」（留学生対象）に一本化する形となった。

当初、留学生が日本人学生と交流する機会はほとんどなかったが、2000 年に日本人学生と留学生が会員となり、「異文化交流愛好会」というサークルを結成（後述）してから交流活動が活発化していった。さらに、学長、学生部長の理解を得て、2002 年から学生部直属の「留学生会」を発足させることができた。これにより、それまで学生部主催であった「留学生交流会」（教職員、日本人・外国人留学生参加）も「留学生会」主催事業となっていく。

こうして、本学の留学生受入れ体制として、専任教員の確保、部活の後押しによる日本人学生との協働的活動の促進、留学生会の存在と予算措置、教育振興会（奨学金制度）ほかを整えられ、十分ではないが留学生の勉学上、生活上の支援が可能になっている。

私に関わった本学の日本語教育関連の仕事として日本語教員養成課程の開設があるが、学部の新カリキュラムが平成 10 年（1998 年）から実施され、そこから学部開設時に不足していた日本語教員養成課程に必要な科目を補充し、文部省ガイドラインによる「副専攻」（26 単位）を満たす 34 単位必修科目を開講するに至った（表 1 を参照）。

当時の文部省が示す標準的な「教育内容」<sup>1</sup>に必要な科目を見ると、「I.日本語の構造」「V.日本語の教授」に関するものが他の分野に比較して多い。これが平成 12 年（2000 年）の文化庁による新ガイドラインが示されると、学部カリキュラムも変更を余儀なくされることになった。

**表 1** 平成 10 年度新カリにおける「課程」必修科目（1,2 部とも 34 単位必修）

I 日本語の構造 (12 単位)	1 部	日本語学概論(4) 日本語学 I (4) 日本語学 II (4)
	2 部	日本語学概論(4) 日本語学 I (2) 日本語学 II(2) 日本語学 III(4)
II 日本人の言語生活 (4 単位)	1 部	日本語史 (4)
	2 部	日本語史 (4)
III 日本事情(4 単位)	1,2 部とも、	「文学・歴史・文化」科目から選択 (4 単位選択必修)
IV 言語学関連 (4 単位)	1 部	言語学概論(4) 対照言語学 I (2) 対照言語学 II (2)
	2 部	言語学 I (2) 言語学 II (2) 対照言語学 (2)
V 日本語の教授 (10 単位)	1 部	日本語教授法 I(4) 日本語教授法 II(4) 教材・教具論(2)
	2 部	日本語教授法 I(4) 日本語教授法 II(4) 教材・教具論(2)

## 2-2 日本語教員養成課程の変革——文化庁による新ガイドライン

平成 12 年 3 月には先に述べた文化庁による「新たな教育内容」（新ガイドライン）が示されるが、新ガイドラインに沿った本学の新しい「課程」カリキュラムの導入にはさらに 5 年を費やすことになった。①言語領域（言語学、日本語学等）16 科目、②外国語領域（オーラルコミュニケーション I～IV、英語聴解、読解）8 科目、③教育領域（コンピュータ科学、教授法 I～IV、異文化間教育学、日本語教育演習等）9 科目、④社会・文化・地域領域（コミュニケーション論、日本近現代史、日本文学、日本文学史、アジア文化論、アイヌ

<sup>1</sup> 文部省（1985）「日本語教育施策の推進に関する調査研究会」答申では、「日本語の構造に関する知識」10 単位、「日本語教授法に関する知識・能力」9 単位を含む 4 分野で計 26 単位としている（『文部時報』第 1323 号）。

文化論、宗教文化論、国際事情等) 20 科目を開講科目に掲げ、課程修了の要件を 34 単位必修とした(表 2)。この現在に至る課程カリキュラムは、平成 17 (2005) 年度の学部カリキュラム変更に伴うものであった。より広い選択範囲を提供するため、共通科目(※)も含めている。

その後、実習科目、異文化間教育・心理科目の強化が文化庁より要請され、上記の 4 領域を再編成し、2017 年度からは 5 領域【①言語(日本語学概論 I,II ほか)、②言語と教育(コンピュータ科学、日本語教授法 I,II,III,IV、日本語教育特別演習等)、③言語と社会(世界の言語と文化、異文化コミュニケーション等)、④言語と心理(人間関係論等)、⑤社会・文化・地域(日本文学、日本史概論 I,II、日本文化概論 I,II、アイヌ文化論、ヨーロッパ文化概論、アジア地域論等)】となっている(表 3 参照)。また、「日本語学特論 I, II」、「英語学特論 I, II」、「日本語教育特論」が 1, 2 部に新たに開講されることになった。

実習授業の強化は度々要請されてきたが、本学においてはこれまでの「日本語教授法 III,IV」のほかに、国内外で日本語教育実習を行う集中科目「日本語教育特別演習」を 2014 年度から開始し、現在に至っている。

**表 2** 本学日本語教員養成課程における新教育内容(2005-2013 年度 1,2 部入学者に開講)

言語領域(言語、日本語) (10 単位以上)	外国語領域 (2 単位以上)	教育領域 (12 単位以上)	社会・文化・地域領域 (8 単位以上)
*言語学 I, II *言語学概論 I, II *世界言語文化概説 専門言語学 I, II 日本語学概論 I, II 日本語学 I, II 日本語史 対照言語学 I, II 日本語発声実習 日本語表現法	*オーラルコミュニケーション I, II, III, IV  Listening I, II Speaking I, II	*コンピュータ科学 日本語教授法 I, II, III, IV 異文化理解論 異文化間教育学 日本語教育演習 I, II	*コミュニケーション論 I, II *日本近現代史論 *アイヌの言語と文化 *国際事情 *日本文学 日本文学史 I, II, III, IV 日本史概論 III, IV 日本文化史 I, II アジア文化論 I, II アイヌ文化論 I, II 宗教文化論 I, II

- ゴシック体は必修科
- 4 分野で合計 32 単位必修
- 2014~2016 年度 社会・文化・地域領域に一般教育科目を追加、また、教育領域に「日本語教育特別演習」(実習)追加(「日本語教育演習 II」に代わり)

**表 3** 現在の日本語教員養成課程における教育内容 (2017 年以降~現在まで)

言語 (10 単位以上)	言語と社会 (2 単位以上)	言語と心理 (2 単位以上)	言語と教育 (10 単位以上)	社会・文化・地域 (8 単位以上)
言語学 I,II 日本語学概論 I,II 日本語学特論 I,II 対照言語学 英語学概論 I,II 英語学特論 I,II 日本語発声実習 英語コミュニケーション I, II, III, IV Communication Skills I, II	世界の言語と文化 異文化コミュニケーション アイヌの言語と文化	人間関係論 日本語教育特論	日本語教授法 I, II, III, IV コンピュータ科学 日本語教育演習 日本語教育特別演習	日本文学 歴史学 I, II, III, IV 国際事情 日本文学史 I, II 日本文化概論 I, II 日本史概論 I, II ヨーロッパ文化概論 キリスト教文化論 アイヌ文化論 I,II, アジア地域論 I, II

- 2016 年度まで 4 領域、2017 年度以降 5 領域、「特論」科目追加
- ゴシック体は必修科目
- [日本語教育特別演習]は国内または海外で日本語教育実習を行う短期集中科目

5 領域になった後も全体の課程必修単位数は 32 単位とこれまでと変わらないが、2014 年度以降に新たに加わった実習科目（日本語教育特別演習）は特記すべきことであり、事前事後の指導のほかに、韓国大田大学での実習は 2 週間、国内の日本語教室での実習は 3 か月という期間に集中して現場での実践指導が行われる。

### 2-3 課程修了生の推移と卒業後の進路

本学の 2001 年度から 2019 年度までの課程修了生は表 4 に示される通りである。2020 年 3 月現在、累計で 893 名となる。日本文化学科生が英米文化学科生よりも修了生が多い理由はいくつかあると考えられる。資格や免許の取得という理由で履修する学生が日本文化学科に多いこと、開講科目と時間割の関係から日本文化学科生にやや有利であることも背景にある。ただ、海外での教育経験を希望するのは圧倒的に英米文化学科生の方が多い。また、英米文化の学生は異文化交流の機会を積極的に求め、学生時代から留学生への日本語学習支援に参加したり、市内のボランティア日本語教室に参加する機会が多い。現在では課程科目については両学科共通に開講された科目が指定されており、学科に関わりなく履修可能となっているものの、英米文化、他学部他学科の専門必修科目もあるため、課程を修了するためのハードルは日本文化学科生よりも高いと言える。

表 4 北海学園大学日本語教員養成課程 受講者推移

年／学科	日本文化	英米文化	その他	総合計
2001 年度	27	1	0	28
2002 年度	15	0	1	16
2003 年度	36	4	0	40
2004 年度	46	4	3	53
2005 年度	17	3	2	22
2006 年度	38	3	2	43
2007 年度	38	4	2	44
2008 年度	44	20	3	67
2009 年度	43	27	2	72
2010 年度 9 月期	0	0	1	1
2010 年度	47	23	3	73
2011 年度 9 月期	0	1	0	1
2011 年度	44	21	2	67
2012 年度	35	23	0	58
2013 年度	39	23	2	64
2014 年度	24	34	3	61
2015 年度	37	7	3	47
2016 年度	26	16	1	43
2017 年度	18	15	3	36
2018 年度	14	9	2	25
2019 年度	20	9	3	32
修了生累計	608	247	38	893

現在、及び今後の課題としては、課程は修了しても実践的な教育能力は保証できないため、在学中、または卒業後にしっかりと教育能力を高めることが必要だということである。

2014 年度から開設した実習科目「日本語教育特別演習」（以下、「特別演習」）は選択必修科目ではあるが、特に日本語教師を志望する学生達にとっては実践能力の獲得に役立てられる。国内または海外の教育現場で実習することを謳っており、国内はボランティア日本語教室で、海外は提携校である韓国大田大学で実施している。これまで国内では毎年 2～3 名の学生が実習に参加、海外へは 2016 年と 2019 年にそれぞれ 7 名ずつ参加した。できれ

ば毎年継続してこの実習科目が実施されることが望ましいが、特に海外での実習の場合は航空券、宿泊の代金の実費で、15万円前後の費用がかかることもあり、毎年、6~7名の参加者を確保する<sup>2)</sup>のに苦心している。昨年(2019年)秋、日韓関係が悪化していたにもかかわらず、予定通り実施できたことは幸いであった。しかも、大田大学の別の協定校が日韓関係の悪化を理由に参加を取り止めたことで、本学学生は現地の先生方から集中して実習指導を受けることができ、充実した実習経験を得られたと思う。確かに、十分満足したという学生側の評価が届いている。一方、国内のボランティア教室での実習は、毎年2名程度を受け入れていただいている。それと同時に、通年で3~4名の1,2部学生が科目履修としてではなく、単にボランティア教師(TA)として継続して活動を行なっている。

今後も可能な限り実習授業や日本語学習者との交流の機会を設け、学習者がどのように日本語を学び、どう理解していくのかを実際に体験させることが大切であると考えます。

### 3. 学部、大学院生の課外の教育・研究活動について

#### 3-1 学部生と異文化交流サークル<sup>3)</sup>

本学における異文化交流サークル(2010年に改称され、現在はG.I.F.T<sup>4)</sup>となる)は、2000年6月に人文学部に所属する日本人学生(28人)、留学生(6人)、外国人研究員・大学院生(6人)、科目等履修生(2人)のほか、外国人非常勤講師(1人)、日本人専任(1人)、非常勤講師(2人)の合わせて46人が結集して発足させた学内サークルのひとつである。

当時は人文学部を中心として法・工・経済学部にも留学生、交換留学生(特別聴講生)が毎年数名ずつ在籍しており、日本語教員養成課程科目の「日本語教授法 I,II」(当時は通年科目)、「日本語表現法」などの担当者と留学生に対する日本語教育担当者の協力を得ながら、日本人・外国人双方の異文化交流、国際理解を深める目的で会を結成した。大学I部自治会の幹事会において翌年の11月に「異文化交流愛好会」という名称で学内公認サークルとして認定された。発足から1年半のことである。その後、2005年には「愛好会」から「同好会」に格上げされ、自治会費が支給されるようになった。部員たちは発足から4年半ほどで大学認定の「部」として活動できることに感謝し、適度な緊張感をもって会の運営に当たっていったことが報告書からうかがえる。「研究会」から「愛好会」、そして「同好会」とつながり、2010年にG.I.F.Tと改称されるに至る。名称は変わっても、会の趣旨は基本的に大きく異なっていないが、活動内容に少しずつ違いがみられるように感じられる。

2000年の発足時のメンバーを見ると、1,2部学生のバランスがよく、しかも、社会人学生が会員全体の約半数を占めていた。顧問の常勤教員、非常勤教員の比較的積極的な関わ

<sup>2)</sup> 本学の規定では海外事業は5名以上、韓国側から6名以下と要請されるため、5~6名はよいが、4名だと実施できず、さらに、7名以上だと韓国側から断られる。これまで無理に7名受け入れていただいた。

<sup>3)</sup> 本節は森・中川(2018)の内容の一部を要約して示したところがある。

<sup>4)</sup> Global Interchange, Friendship and Teamworkの略称

りがあったほか、社会的経験の豊富な社会人学生の運営・管理体制への協力が会の発展を後押ししたといえよう。実際に会員だった社会人の U さんと S さん (50~60 代の女性) によると、他大学に比べ本学の場合は 2 部学生も多く、年齢層も 18 歳から 60 代後半まで広がりを見せ、道内の幅広い職業に携わる人々で構成されることから、日本人としての価値観を共有しながらも、多様な文化や価値観を認め合うことの大切さを学んだという (『研究会報告集』第 1 号、2000:p. 8)。会の年間活動も多彩であった。4 月に留学生のオリエンテーションで日本人学生と顔合わせを行い、その後、学内ツアーを行い、学内食堂などで昼食を共にするというのが最初の活動である。4 月末から 5 月連休にかけて新歓コンパとお花見が行われ、留学生と日本人学生の心的距離がぐっと縮まっていく。この年度初期の活動は現在まで引き継がれているようだが、初期の頃例会として行われていた、外国の料理紹介やスポーツ交流会などの「文化交流活動」は最近ではあまり聞かなくなった。

文化交流活動が盛んだった背景に、豊平区にある札幌留学生交流センター<sup>5</sup> (以下、交流センター) の留学生達との交流も挙げられる。会の設立の翌年、「愛好会」(当時の正式名称は「異文化理解教育愛好会」) 時代から、本学留学生の仲介により大学の向かいに位置する交流センターの活動に合流することもあった。特に、2002 年 (平成 14 年) から協働的活動が増えていったようである。2002 年の活動記録によれば、同年より「交流センター」との共催で 6 月にソフトバレー大会、12 月にクリスマスパーティ、翌年 3 月に会館祭りを運営している (『2002 年度報告書』;2003 年 3 月)。また、初期の活動にあって現在見られないのは、スピーチコンテストの支援活動である。全国規模の「外国人による日本語弁論大会」(国際教育振興会、国際交流基金主催) のほか、JETRO 主催「外国人によるビジネス日本語スピーチコンテスト」が道内留学生の参加を呼びかけ、参加希望者が多く集まった。全国規模の弁論大会が現在でも行われているが、札幌市を中心とした大会はほとんどなくなってしまった。2000 年から 2003 年までは留学生のスピーチ大会支援に関する記録があり、日本人学生はスピーチ支援を通じて留学生との関係を築いていった。「韓国は近くて遠い外国だったが、留学生の R さんとの協働作業を通じて韓国の方の考え方が少し理解できた」と支援した日本人学生 3 人 (人文 2 部、社会人) が語っている (『2000 年度報告』;2001 年 3 月)。市内で開催された大会には、日本語がほとんどできない外国人研究員もいた。中国新疆ウイグル自治区からの女性研究員 A さんの日本語支援をした社会人学生は、A さんの希望通り、ススキノに連れて行ったり、買物を手伝ったりしながら親しくなり、緊張を和らげた。こうして応援者を得た A さんは無事にスピーチ発表を終えた (同報告書)。スピーチの暗記を強制するのではなく、興味のある文化に馴染んでもらった結果、会場に立ち向かう勇気をつかんだのであろう。『2003 年度報告書』(2004 年 11 月) においても、5 月に開催された「外国人による日本語弁論大会」に応援団として参加した学生達の体験談が述べられている。それを読むと、日本の食べ物、学校文化、コミュニケーションと人間関係

---

<sup>5</sup> 2000 年に「札幌国際学生交流センター」として開設、独立行政法人日本学生支援機構と札幌市が共同で運営してきたが、2018 年以降は札幌市の施設となった。

などが外国人から面白可笑しく語られたことに対する学生達の新鮮な感動がうかがえる。

G.I.F.T.は2010年11月に学内文化協議会により改称が認められ、「異文化交流同好会」を一步進めた理念を打ち出した。『G.I.F.T.2010年度報告書』によると、「学内外の国際的な交流と友好関係と協力を目指すサークル」にし、自律性を高め、留学生だけでなく日本人学生に対しても協力し合い、信頼を高めることが不可欠だとしている。まさに、名称(Global Interchange, Friendship and Teamwork)に恥じない行動理念を示している。会員数は2000年から2008年までの30~50人程度から2009年から2010年には80人以上に増え、所属学部も人文学部中心から法学部、経済・経営学部にも拡がり、全学的な構成になっていった。G.I.F.T.と改名されたこのころから、「留学生と日本人学生の協働」や「留学生との文化交流」といった活動目的から、「国際交流活動を通じた自己変革」、「友好と協力から自己成長を」のように、異文化交流を活動の中心に据えるものの、個人の自律性や成長に重きを置くように感じられる。サークルの理念は構成メンバーが異なれば変わる可能性もあるが、発足当初から留学生と日本人の協働的活動が行われてきたことは確かであり、協働的活動を通して互いに意識の変化や成長が見られることも先行研究(神谷・中川 2007/中川 2012)ほかで明らかになっている。

### 3-2 卒業生、大学院生の活躍と日本語教育研究会

人文学部を卒業し、日本語教員養成課程を修了した後、徐々に海外で日本語教師として活躍する人達が多くなっていった。イギリス、中国、タイ、カンボジアの大学で教えた卒業生たちが、2007年本学で開催したシンポジウムで実践的な報告を行なう機会を得ることになった。日本カナダ学会北海道支部と人文学部の共同企画によるシンポジウムだったが、カナダ・ビクトリア大学の野呂博子准教授の講演テーマが「多文化社会カナダにおける日本語教育」であったため、海外で活躍していた4名の卒業生にも研究報告をしてもらったのである。そのシンポジウムが大きな刺激となり、教育・研究と人的交流の場の必要性から研究会設立の要望が出てきた。そして、2008年に「北海学園大学日本語教育研究会」(以下、「研究会」)の設立に向けて準備が進められていった。研究会設立準備委員会のメンバーは、筆者のほか、菅泰雄教授、徳永良次教授、神谷順子教授といった専任教員のほか、非常勤(当時)の山田智久講師、国岡洋亮講師が中心となった。会員の対象としたのは、本学教員(専任・非常勤)、卒業生(大学院、学部)、大学院生、学部生であったが、学部生の会員は現在もほとんどいない。まずは、研究会規程の作成、機関誌『北海学園大学日本語教育研究』(年報)の発行、HPの立ち上げ、研究会や講演会などの活動を徐々に行なっていった。

研究会誌の歩みについては、『日本語教員養成課程報告書』第2号<sup>6</sup>に詳しく述べられているが、第1号、第2号、第3号、第4・5合併号までは紙媒体による発行、第6・7合併号(2015年発行)から電子版による発行となった。研究論文の寄稿者が限られてくる中で、

<sup>6</sup> 2016年3月発行、7頁参照。北海学園大学人文学部HP上からも閲覧可能。

研究会誌の質と量を維持するのは容易ではなく、最近では合併号が続いている。

今後、専任教員 2 名の定年退職や院生の卒業に伴う活動の停滞がいくぶん懸念される。会員がより積極的に協力し、12 年目を迎える研究会の存続への意思表示が示されることを期待したい。

#### 4. おわりに ——海外での留学、日本語教員養成課程の充実に向けて

北海学園大学では国際交流センターという組織を持たず、庶務課国際交流担当という部署が国際交流業務を担っている。筆者自身、平成 5 年の人文学部開設以来、欧米への留学を希望する学生達を個人的に支援してきた。というのも、大学（法人）が関与する国際交流は提携校が中心であり、それ以外は大学が関与せず個人留学の形をとる。しかも、提携校は、カナダのレスブリッジ大学とブロック大学、ロシアのノボシビルスク国立大学、シベリア交通大学、サハリン国立大学、ウラジーミル大学、中国の遼寧大学、瀋陽農業大学、韓国の大田大学のみであり、イギリス、アメリカ、オーストラリアの大学はもちろん、中国や韓国のほかの大学から問い合わせがこれまでも多くあったにもかかわらず、法人本部がなぜか動こうとしなかった。話を元に戻すと、人文学部からイギリス・ロンドン大学大学院予備コースを経由してケンブリッジ大学（院）、エジンバラ大学（院）、ロンドン大学教育学研究所（院）、ロンドン大学（院）経済学部、ロンドン大学インペリアルカレッジ（学部）などに進学した学生達のサポートを個人的に行なったり、夏休みの英語教育コースをマンチェスター工科大学に紹介（コースが充実しているうえに授業料が 1 か月 10 万円程度と、比較的安かったため）することも 8 年ほど続いた。

その後、カナダ、ロシア、韓国の提携校の語学教育コースが徐々に始まってきたため、筆者の個人的な留学支援はやめることにした。提携校ではないが、中国の北京理工大学中国語コースにはすでに 15 年以上も前から本学学生が派遣されているが、中国語の専任教員が中心となって中国語留学を希望する学内学生を支援してきた。これだけ実績があっても提携校となっていない事例もいくつかあり、本学の国際交流プログラムは限定的と言える。

こうした本学の国際交流に対する消極的ともいえる姿勢により、学生に提供可能な海外留学プログラムが十分ではない状況にある。英米文化学科学生を中心に、海外留学を希望するものは個人的に休学するなどして在学中に海外留学をすることが多い。教授会で審議される「休学」者の多くは留学が目的であると記されている。交換留学が可能な海外の大学が限られている中、長年提携を維持してきたカナダのレスブリッジ大学とは単位互換制度もあり、ダブルディグリー（両方の大学からの学位授与）制度も今年調印され、次年度から実施の方向である。一方、同じ英語圏でも、アメリカ、イギリス、オーストラリア等とのつながりが皆無であるのは寂しい。

日本語教師との関連で外国文化と触れ合う機会については、2 年に一度のレスブリッジ大学学生の「日本語・日本文化研修」と韓国大田大学での日本語教育実習プログラムが挙げ

られる。前者は1994年に筆者が担当を開始する前は英語教員が英語で日本語を教えていたという。日本人学生は英語で交流を希望する学生が多かったことから、日本語クラスには入らず、課外でレスブリッジ大学生と交流した。現在では、日本語クラスにTAとして7～8人ずつ日本語教員養成課程の受講学生が参加する形をとっている。このスタイルを導入したのが2008年頃からであり、その頃からボストン・ノースイースタン（NE）大学生の日本語クラスでも同様に協力学生を募集して参加してもらった。NE大学との交流は5年間続いたが、アメリカ側の担当者交代や本学の消極的な交渉姿勢などにより、それ以上の進展がなかった。

日本語教師養成課程を持つ大学に協力的なのが、国際交流基金の海外派遣プログラムである。特に、本学がここ数年活用させてもらったのが「日本語パートナーズ」プログラムである。このプログラムは2013年の日本・ASEAN特別首脳会議において提言され<sup>7</sup>、翌年から日本語学習者数の多いインドネシア、タイ、マレーシア、ベトナム、フィリピンの5か国へ100人が派遣された。本学では当初、同基金の「インターン派遣プログラム」により、協定校であるカナダ・レスブリッジ大学へ2014年、2015年と日本語教師インターンを派遣することができた。環境に馴染みやすいように、ある程度社会性のある大学院生を選考した。2016年にも同基金を活用して派遣を考えたものの、先方の希望に叶う大学院候補者がいなかったため、派遣を断念せざるを得なかった。しかし、2017年に「アジア文化交流強化」に方針を転換した基金の派遣プログラムを通して、協定校ではないが中国の雲南師範大学に学部生（3年生）を10か月インターンとして派遣する申請を行い、受理された。さらに、2018年12月に翌年8月から9月にかけてインドネシア・ブラウウィジャヤ大学（UB）に日本人学生10人を派遣する計画を立て、2週間の日本語・日本文化授業を体験することができた。雲南師範大学もUBも筆者の個人的なつながりで受け入れを依頼したものである。UBには卒業生の小川ゆう紀さんが日本語専任講師として勤務している。いずれの大学も日本語学習者数が300～400人もいて複数の現地の日本語教師による指導のため、日本人のインターンは歓迎される傾向にある。派遣された日本の学生達は日本語教員養成課程を履修する人文学部の学生が中心であったが、インドネシアへは10人のうち、経営学部、法学部の学生達も含まれていた。日本語教師志望の学生もいた一方で、海外の日本語学習現場の見学にのみに興味があった者も数名いた。しかし、帰国後の彼らの表情や考え方に大きな変化が見られ、教育現場の実習経験、現地学生との交流といった留学体験がいかに彼らの意識や行動に影響を与えるものなのか、驚きを感じざるを得なかった。

学生達には、今後も様々な機会を活用し、日本語教師として役立つ経験を身につけてほしいと思う。そして、北海学園大学日本語教育研究会のメンバーが中心となり、教育・研究活動を積極鄭に牽引し、学生を含む学園に所縁のある若手教師を育てていただきたい。

---

<sup>7</sup> 日本政府が新しいアジア文化交流政策として「文化のWAプロジェクト～知り合うアジア」事業を発表した。

## 主要参考文献・資料

- 神谷順子・中川かず子（2007）「異文化接触による相互の意識変容に関する研究—留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向的効果」『北海学園大学学園論集』第 134 号
- 中川かず子（2001）「大学教育における日本語教員養成：新教育内容を大学教育課程でどう位置付けるか」『大学日本語教員養成課程において必要とされる新たな教育内容と方法に関する調査研究報告書』文化庁 pp.41-46
- 中川かず子（2012）「日本語教師養成の現在と今後の可能性—本学課程との関連において」『人文論集』第 53 号 北海学園大学
- 中川かず子（2019）「日本語パートナーズ派遣プログラムでアジアの日本語学習者との交流を」『日本語教員養成課程報告書』第 5 号 北海学園大学日本語教員養成課程委員会
- 森良太・中川かず子（2018）「異文化交流における学内ネットワークの果たす役割—学内異文化交流サークルの事例をもとに—」『人文論集』第 64 号 北海学園大学
- 山根對助編（1993）『北海道から』（1993 年 1 月人文学部開設特集号）北海学園

- 
- 日本語教育学会(編)（2003）『日本語教員養成における実践能力の育成及び評価に関わる基礎的調査研究報告書（平成 14 年度文化庁日本語教育研究委嘱）』
- 日本語教育施策の推進に関する調査研究会（1985）「日本語教員の養成等について」文部省学術国際局
- 日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議（1993）『日本語教育推進施策について—日本語の国際化に向けて—』 文部省学術国際局
- 日本語教員の養成に関する調査研究者協力者会議（2000）『日本語教育のための教員養成について』 文化庁
- 日本語教員養成課程委員会（編）『日本語教員養成課程報告書』第 2 号（研究会特集）第 5 号（日本語パートナーズ特集）、第 6 号（国内外の日本語教育実習特集）ほか

## 私と日本語教育のかかわり

北海学園大学人文学部教授 菅 泰雄

### 1. 学園大に来るまでの罪深い前史

日本語教育に関心を持ったのは、今から半世紀ほど前の高校生の頃であった。「日本語教師」という仕事を紹介するテレビ番組を見て、このような職業もあるのかと興味を惹かれたのであった。

しかし、その頃、「日本語教員養成」をする大学は国内では国際基督教大学か海外では先の番組で紹介されていたハワイ大学ぐらいのものであったため、日本語教師への道は夢の夢であった。

大学は文学部、国語国文学科に進んだ。文学的センスが欠落している私は、日本語学（当時は、国語学）を専攻した。どこかで、「日本語」にこだわりを持っていたのであろう。

思えば、幼い頃、父親に鉱石ラジオ（鉱石検波器を用いた簡単なラジオ受信機）を作ってもらい、毎晩聞いていたが、わけのわからない言語が耳に入ってきた。今思えば、韓国語や中国語、ロシア語などであったのだろう。一体、これは何だろう。不思議なモノ（その頃は、当然「言語」という概念は持ち合わせていない）だという原体験があり、その後の「言語」に対する漠然としたこだわりが深層に根付いたのかもしれない。

大学3年生の時、「国語科教育法」の授業で、藤女子大から非常勤で出講していらっしゃったI先生が、余談で「北大の留学生会館で日本語を教えている」とおっしゃったのを聞き、授業終了後、その先生のところへ行き、「日本語教育に関心がある。日本語の授業を見学させてもらえないか」と嘆願に及び、早速その週のクラスから見学を許された。やがて、I先生に代わって私がそのクラスで日本語を教えることになった。I先生は本来中世文学の専門家であり、日本語を教えることを負担に感じていらっしゃったということで、渡りに船と、私にお鉢が回ってきた（正確には「回していただいた」というべき）のである。

なにせ、当時は日本語母語話者であれば「善意」で日本語を教えてかまわない・許される時代であった。

大学の「英語科教育法」（日本語を教える際の何かの参考になればとの思いで、担当のK先生の許可を得て受講していた。）や、高校に入る前に、ラジオとテレビ講座で勉強を始めていた中国語の学習者の立場を活かしながら、日本語を教えることになった。

留学生会館に来ていた留学生は中国人が多かったこともあり、学んできた中国語の知識をフルに活かして、中国人留学生の信頼を勝ち得た。当時は大学の第二学国語にもなっておらず、中国語を学ぶ人口は稀であった。中国の南方出身の留学生から、「先生の発音は私の中国語より、標準語だ」などとお世辞を言われ、気をよくしていたものだ。

当時、存在していた手に入りやすい日本語のテキストと言えば、海外技術者研修協会の『日本語の基礎』や国際基督教大学の『Modern Japanese for University Students』、電話帳ほどの厚さのエレノア・ジョーデンの『BEGINNING JAPANESE』ぐらいのものであった。

そして、英語教育は行動主義心理学・構造主義言語学の影響を受けたパタン・プラクティスによる教科書であり、ドリルが中心であった。

一方、留学生会館の日本語クラスでは小学校の低学年向けの国語の教科書であった。そこで、上記の日本語教科書などを参考に、教材をアレンジし、手探りで日本語教育まがいのことを学部・大学院時代と続けてきた。その間、工学部に客員教授で来ていた外国人教授やその家族に、「北大日本語教育研究会」のメンバーとして、日本語を教えていた。今思えば、実に「罪深い」ことではあった。

ただ、私としても文部省・文化庁主催の日本語教育初心者研修会や AJALT（国際日本語普及協会）などの研修会には積極的に参加し、研鑽に勤めた。

国立旭川高専に就職してからは、中国、インドネシアからの留学生に対する日本語教育にもかかわっていた。

## 2 北海学園大学人文学部の創設からこれまで

1990年頃、今度北海学園大学に新学部を創る計画があり、私にもそのスタッフの一員にならないかという話が飛び込んできた。

日本文化学科の特色の一つに、「日本語教育」の教育能力の育成ということがうたわれていた。そのため、北海道で初めての「日本語教員養成課程」が出来るということを聞き、早速応募することにした。当初、1992年設置という計画であったので、私にとっては高専10年勤務した一区切りにも当たるので、良い機会だと考えたのである。

ただ、学部新設では、大学設置審議会の厳しい資格審査があり、それに合格する必要がある。なんとか、ギリギリ、首の皮一枚というところで「教授」の審査を通った。そもそもは「助教授（＝現在の准教授）」ということでの話であったので、心配はしてなかったが、学部の教員配置の関係で「教授」が必要となり、それこそ一か八かで、私の意思とは関わりなく「教授」審査を受けることになったのである。いわば、学部開設のどさくさに紛れて教授となった「どさくさ教授」である。

詳しい事情は聞いていないが、当初の計画から1年遅れの1993年（平成5年）4月に人文学部が発足した。

そこで、中川先生と出会うことになる。中川先生は92年から、当時、教養部所属という形で赴任されている。学部創設準備の段階で、創設に中心となって関わった山根、菱川先生から、日本語教育の専門家で、綺羅星の実績を持つ、黒田清輝の絵に出てきそうな美しい女性と聞かされていた。

その後、当初の計画から遅れて、実際に「日本語教員養成課程」が開設されたのは2000年（平成12年）であったが、その間、課程創設のため、中川先生は孤軍奮闘されてきたのである。

日本語教員養成を目指したカリキュラムが最初から作られており、課程が正式に発足するまでの間も日本語教員養成の教育が行われてきた。私は、現代日本語を中心に「日本語学」の授業を担当し、日本語教員養成の一翼を担わせてもらうことが出来た。

### 3. 「日本語学」を教えて

「日本語学概論」「日本語学」は、日本語教員養成課程の必修科目であるのと同時に、教職課程の国語科の免許取得のための必修科目でもある。

「日本語教員養成課程」の学生に特化した「日本語学」だけを教える科目設定は出来ないため、日本語教師、国語教師、それに言わば一般の人文学部の学生に対する授業にせざるを得なかった。

日本文化学科に進学してくる学生には、そもそも日本語教師志望という学生も毎年一定程度おり、また古典文学に関心があり古典文法を毛嫌いしない学生もおり、言語に興味・関心を持っている学生が予想以上に多かったことが救いであった。

一方で、単位取得の必要上やむを得ず受講した学生にとっては、無味乾燥で苦痛なものであり、結局単位取得できなかった学生さんも少なからずいたはずで、お気の毒としか言いようがない。

ちなみに、学外では2020年3月まで北海道方言研究会の2代目会長職にあったが、私の専門は「方言学」ということになっている。しかし、大学では「概論」の一部として「方言」について軽く触れた程度で、方言に特化した授業はゼミなどでも行わなかった。それは「日本語教員養成」が目玉の一つである学園大人文学部創設の経緯を踏まえてのためである。

### 4. おわりに

北海学園大学に「日本語教員養成課程」があるとはいえ、この課程に特化した科目が開設されているわけではない。人文学部日本文化学科の専門科目と「共用」の形でしか展開されていない。日本語教育に特化した形で、「日本語学」の授業ができたならよかったのと思う。

その意味で、中川先生のお誘いで、中国雲南での日本語教師対象の「日本語研修」に参加できたのは良い経験であった。中川先生とコラボして日本語学の授業を行うことができたのであるから。

これまでの受講生のみなさん、中川かず子先生、北海学園日本語教育研究会のみなさん、ありがとうございました。



# 技能実習生の日本語使用状況に関する調査 —道内 S 市のベトナム人技能実習生を対象にして—

呉 嘉琦

## 1. はじめに

超高齢化社会<sup>1</sup>に突入している日本社会においては、少子高齢化が進んでいる一方、2019年4月より、産業分野での人手不足を緩和するため、多くの外国人材の受け入れが可能となる新しい在留資格が新設された。それは「特定技能」である。「特定技能制度」と類似しているもう一つの外国人材を受け入れる制度は1990年代に成立して以来、約30年経とうとする。それは、外国人技能実習制度である。彼たちが異文化と接触して働きながら、日本語を学習する姿を見た筆者は感銘している。

2019年の4月の初から5月中旬まで、約1ヶ月半の期間で、筆者はベトナム人技能実習生と一緒に、S市の農場で羊の飼育作業をしていた。新しい環境で過酷な力仕事の大変さを痛感して、ベトナムからの技能実習生がどのように、異国の日本で辛い仕事をしながら、日本語を勉強して、日本の地方社会に馴染んでいくのかに関心を持ち始めた。その中に、多分言葉にもできないほどの辛さが隠れているのだろうと感じた。したがって、本調査においては、彼たちの在日生活と、目標言語としての日本語使用状況を深く把握し、筆者自分の心に潜んでいる技能実習生に関する疑問を解くために、道内S市のW農場で働いているベトナム人技能実習生と作業現場の責任者を対象として、現場で観察し、そしてインタビュー調査を行なった。

### 1.1 調査背景

1990年に、施行された新たな入管法<sup>2</sup>を機会に、技能実習制度が成立した。日本での労働が認められる「研修」という在留資格が新設された。その時、「研修」の在留資格を持ち、日本で技術を学びに来た人々は「研修生」と呼ばれていた。彼たちは、監理団体によって、厳しく管理されている。技能実習制度が施行されて3年後、対象の職種は17種に至って、研修生数はおおよそ4万人であった。研修期間の延長が可能となるに伴って、研修生数が5万人であった。2009年に、入管法の改正により、在留資格「技能実習生」が成立された。その時から、「研修生」ではなく、「技能実習生」あるいは「実習生」と呼ばれてきた。

<sup>1</sup> 総務省(2011)の人口推計によると、日本は2007年に超高齢化社会となったという。

<sup>2</sup> 全称は「出入国管理及び難民認定法」。

技能実習生の受け入れ方式は、二つがある。一つは「企業単独型」<sup>3</sup>で、もう一つは「監理団体型」<sup>4</sup>である。国際研修協力機構(JITCO)<sup>5</sup>の統計により、2016 年末まで、「企業単独型」の受け入れは 3.6%に対して、「監理団体型」の受け入れは 96.4%占めている。技能実習生が来日 1 年目「技能実習 1 号」、2 年目から 3 年目は 2 号、4 年から 5 年目は 3 号に分けられている。1 年目の時、主なのは技能の修得で、作業の基礎内容が全体の 80%占めると言われている。それ以外に、生活指導と日本語教育も講習内容になっている。2、3 年目は技能の習熟で、4、5 年目は熟達になるという流れである。当然、1号から 2 号、2 号から 3号への移行するために、実習生本人が技能評価試験に合格しなければならない。

2016 年に、「技能実習法」が公布された。技能実習生と雇用の事業主への監理が厳格化する一方、優良企業と認定されると、受け入れ人数の拡大、技能実習 3 号の雇用が可能になること等、柔軟性を持つ一面を示している。法務省入国管理局の 2019 年 3 月の統計により、2018 年年末現在、在留資格「技能実習」を持っている在日外国人の人数は 328,360 人で、前年より 19.7%増えている。以下の表 1、表 2 は入国管理局の統計データから抽出したものである。

表 1 2019年6月現在在留外国人数(在留資格別)

在留資格	永住者	技能実習	留学	特別永住者	技・人・国 <sup>6</sup>
人数	783,513	367,709	336,847	317,849	256,414

表 2 2019 年6月現在在留外国人数(国籍・地域別)

国籍・地域	中国	韓国	ベトナム	フィリピン	ブラジル
人数	786,241	451,543	371,755	277,409	206,886

表 1 の通り、「技能実習」を持つ外国人数は在留資格を持つ人数より多く、第 3 位になっている。技能実習制度が設立されて以来、顕著な成果が見られている。しかし、その裏に、た

<sup>3</sup>「企業単独型」とは、日本の企業等(実習実施者)が海外の現地法人、合弁企業や取引先企業の職員を受け入れて技能実習を実施する方式。

<sup>4</sup>「監理団体型」とは、事業協同組合や商工会等の営利を目的としない団体(監理団体)が技能実習生を受け入れ、傘下の企業等(実習実施者)で技能実習を実施する方式。

<sup>5</sup>1991 年に財団法人として設立し、2012 年に、公益財団法人に移行した。技能実習生、特定技能外国人等の外国人材の受入れの促進を図り、国際経済社会の発展に寄与することを事業目的とする。略称は JITCO。

<sup>6</sup>在留資格の一種である。「技術・人文知識・国際業務」

くさんの問題を抱えている。実習生の過労、賃金問題以外にも、異文化への接触による問題、日本語教育の不十分など文化面の問題も深刻だと考えられている。

## 1.2 データから見る技能実習生受け入れ状況

表 1、2 で示している通りに、「技能実習」を持つ外国人数が増えているとともに、在日ベトナム人も中国、韓国に次いで、人口が多くなっている。2019 年6月現在、37 万人くらいが日本に滞在しているとわかった。次に、国籍地域別に基づき、「技能実習」を持つ外国人数に関するデータを表 3 に示す。表 1、2 と同じ、法務省入国管理局の 2019 年 6 月の統計結果である。

表 3 2018 年年末「技能実習」を持つ外国人数(国籍・地域別)(一部)

国籍・地域	ベトナム	中国	フィリピン	インドネシア	タイ
人数	189,021	81,258	33,481	30,783	10,656

全国では、「技能実習」を持つ 367,709 人の中に、ベトナムからの技能実習生が一番多く、半分超えている。ベトナム技能実習生が、現在技能実習生においては、重要な構成であると言えるだろう。

一方、広い土地を持っているが、労働力が極めて少ない北海道では、技能実習生を積極的に受け入れている。2018 年の受け入れ状況は北海道経済部労働政策局人材育成課の調査報告(2019)によって、公開されている。国籍・地域別により、「技能実習1号、2号、3号」の受け入れ状況の一部は表 4 に示す。

表 4 北海道における技能実習生受け入れ状況(国籍・地域)

国籍・地域	ベトナム	中国	フィリピン	ミャンマー	タイ
人数	5,232	3,471	628	297	174

表 4 は統計データの一部で、2018 年、道内で、技能実習生受け入れの合計は 10,032 であった。また、同調査により、ベトナムからの実習生が 52%を占め、前年比 135%で 1,349 人増加している。一方中国からの実習生が 34.6%を占め、前年比 97%で 92 人減少している。ベトナムの増加と中国の減少という傾向は全国的な特徴だと述べている。

次に、業種別の受け入れ数は、同調査により、「食料品製造業」の 5,357 人と「農業」の 2,765 人で全種類の受け入れ数の 81%を占めていると述べている。それは、農業と農産品製造業が発達している地域属性と関わっているのではないかと考えられている。

前述のように、全国及び北海道内においては、ベトナムからの技能実習生が一番多く、そして、道内の場合は、農業と食料品製造業に集中している。外国人にとって、日本でスムーズに仕事するために、日本語の問題を克服しなければならない。したがって、日本に来る前にベトナムでの日本語教育と日本で仕事しているベトナム実習生への日本語教育はどうなっているのか、そして彼たちは現在直面している問題はなんであろうかに関して、次節で、簡単に説明してみる。

### 1.3 技能実習生への日本語教育

一方、外国から技能実習生を受け入れる時、特に日本語能力を要求されていないが、各送り出し機関で、来日前に日本語学習講座が開かれており、技能実習生たちが日本に来る前に、外国で日本語教育を受けているのも普通である。今回の調査対象となる二人のベトナム実習生も来日前に、すでにベトナムで日本語を学習して、日本語能力試験にも参加したことがある。そして、技能実習生が入国してから、受け入れ機関でも、日本語と日本の生活習慣に関する講習を受けなければならない。それについては、法務省の『技能実習生の入国・在留管理に関する指針』では、「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。」と述べている。法務省の指針から見ると、技能実習生が技術を学ぶために日本に来て、実際に単純労働力として雇用されていても、日本で支障なく仕事して、生活するように、一定の程度の日本語能力が要求されているの見える。

そして、JITCO においても、技能実習生への日本語教育支援サービスを行っている。JITCO の『講習の日本語指導ガイド』では、技能実習1号に対して、入国後、2ヶ月以上の講習を行わなければならない。入国前に1ヶ月以上6ヶ月以内に、講習を行なった場合は、入国後、1ヶ月以上の講習をしなければならないということである。主な講習内容は、「日本語」、「日本での生活一般に関する知識」、「技能実習生の法的保護に必要な情報」、「円滑な技能等の修得に資する知識」の四つである。「日本語」という講習内容は他の内容の基盤といえ、他の内容を行うためには、まず日本語教育を実施しないと行けないのである。また、同ガ

インドにも、他の在留資格と違って、技能実習生の要望を考えて技能実習生に必要な日本語が予想されている。日本語の使用場面・目的による大分類は7つがあり、それは、「人と関係を結ぶ」、「技能実習等を修得する」、「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」、「地域の一員として行動する」というものである。それに対して、JITCOは、職場で、日本人の職員とうまく交流するため、日本人向けの「わかりやすい日本語の話し方」のポイントもあげている。それは、発音の仕方、文の作り方(短文の使用を勧めるのに対し、長くて複雑な文章を避ける)、文末表現なのいろいろ含まれている。

以上をもって、日本における技能実習生への日本語教育の概要を少し説明した。これからベトナムにおける日本語教育状況を紹介してみる。国際交流基金 2015 年度の調査により、2015 年当時、ベトナムにいる日本語学習者数が 64,863 人であった。東南アジアでは、インドネシア、タイに次いで、第 3 位で、世界では第 8 位であった。ベトナムにおける中等教育と高等教育機関に日本語学習者がいるが、半分以上の学習者がその他の教育機関に偏っており、52.8% 占めているとわかった。日越両国は政治と経済分野で、友好関係を構築して、ベトナムでの日本語教育の発展も著しく前向きに進んでいる。さらに、初等教育では、「2008-2020 年期国家教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」の元で、2016 年 9 月より、小学校 3 年生から日本語教育が導入されたという。一連の政策による促進で、ベトナムにおける 2016 年の日本語能力試験の受験者数は約 56,000 人で東南アジア第 1 位であった。

一方、JITCO 作文コンクールが毎年開催されている。2014 年から 2018 年までの国籍別の応募者数<sup>7</sup>を見てみよう。

表 5 JITCO 作文コンクールに参加した外国人技能実習生・研修生<sup>8</sup>人数(国籍・地域別)

	2014 年度	2015 年度	2016 年度	2017 年度	2018 年度
中国	1,961	1,373	932	1,069	643
ベトナム	294	549	709	1,194	1,106
インドネシア	65	97	137	141	183

<sup>7</sup>JITCO により公開された作文コンクール作品集

<sup>8</sup>外務省の説明によると、「研修」は「就業ビザ」に属する「技能実習」と異なり、就労を認められない「一般ビザ」の範疇に属している。活動内容は自治体・企業等で、実務作業を伴わない研修であると述べている。  
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/visa/chouki/index.html>)

タイ	21	50	41	45	17
ミャンマー	0	40	50	77	95

表 5 に示している通り、ベトナム人の投稿者数が次第に増加している傾向が見えるが、中国人の投稿者数が近年減りつつあるとわかった。2014 年度から 2016 年度まで、ベトナム人の投稿者数が中国人より少なかった。しかし、中国人の投稿者数が毎年減っているのに対してベトナム人が毎年増えている。そして、2017 年度、初めてベトナム人の投稿者数が中国人を超えた。2018 年度には、ベトナム人の投稿者数が若干減っているが、中国を抜いて、最も多かった。それは、中国人の技能実習生数の減少とベトナム人の増加と関わっていると思われるが、ベトナム人の積極的に日本語を学習している姿勢も見られている。

以上は、日本における技能実習生向けの日本語教育の概況及びベトナムでの日本語教育を簡単に述べた。本調査に入る前に、先行研究では、技能実習生の動機および日本語学習に関する考察を説明してみる。当然、インドネシア、タイ、ミャンマーからの技能実習生もいるが、本調査においては、ベトナム人技能実習生を対象としているので、彼たちを対象とした先行研究を取り上げた。

## 2. 先行研究

先行研究においては、ベトナム人技能実習生の動機と日本語使用状況という二つに分けて説明する。技能実習生の動機に関する調査において、取り上げたのは坂幸夫(2016)である。日本語学習状況に関する先行研究の部分で、取り上げたのは、中川かず子・神谷順子(2017)、(2018)である。以下、それぞれの先行研究の概要を述べてみる。

### 2.1 坂幸夫(2016)

近年、技能実習生(以下 実習生)に対する調査は、次第に注目されている。しかし、主にベトナム人実習生を対象とした調査はそれほど多くない。坂(2016)では、2014 年、日本で観光業を営んでいる A 社では調理の面接を受けたベトナム人実習生候補者男性 2 人、女性が 4 人、既婚者が 2 人で、未婚者が 4 人であった。学歴は高校卒業が 4 人、専門学校卒業が 2 人で、年齢については、当時 18 歳から 31 歳までであった。彼たちに質問して、主な質問内容は「なぜ日本に来たいのか」、「どの位日本にいたいのか」および「ベトナムに帰っ

たら何をしたいのか」であった。それに対する回答については、まず金銭面が重視されている、技術を勉強して、経験を積んでお金を稼ぎたいと要望がわかった。希望の滞在期間が聞かれると、全員が「できれば3年以上日本にいたい」との回答がもらった。そして、ベトナムに帰った後の計画については、5人が「日系企業に勤めたい」、1人が「自分の会社を作りたい」と答えた。

一方、B社では、溶接の面接を受けたベトナム人実習生候補者は全員が男性で、既婚者1人しかいなかった。年齢は22歳から32歳であった。学歴は高卒が1人、専門学校2人、短大卒は3人であった。彼たちにも質問をした。まず、日本に来る理由については、全員が「技術を勉強し、家族のために稼ぎたい」、「技術を身につけてベトナムでそれを生かしたい」と答えた。在日滞在期間については、A社の場合と同じように、全員が「できれば3年以上日本にいたい」と答えた。坂(2016)における調査では、ベトナム人の回答に対して詳しく分析されていない。なぜその質問にその回答をしたのかに関する分析はベトナム人実習生の心的状況を読み解けるのに役立つだろう。

## 2.2 中川かず子・神谷順子(2017)、(2018)

中川・神谷(2017)においては、道内にある技能実習生の監理団体及び実習実施団体への調査を用い、外国人実習生の日本語教育環境をめぐる諸課題を明らかにされている。三つの監理団体が調査され、共通する部分もあれば、それぞれ異なる部分もあると見られる。まず、共通する部分に関して、三つの監理団体では、ベトナムからの実習生が徐々に増加していくのに対し、中国からの実習生が減少している傾向であると述べている。そういう状況に応じて、新たにベトナム人の日本語・生活指導員兼通訳が採用されているという。そして、日本教育においては、補助教材として特定の職種の専門語彙集も使用されており、実習生の日本語力を向上させるため、各社から応援されていると述べられている。一方、教科書に習った日本語表現が、仕事現場で使われている表現と多少ずれていると指摘されて、そして、道内にいる実習生たちに、方言の学習も求められているという考えも述べている。

次に、異なる部分に関して、日本語教育を実施する時、実際にどのような方法で行われているのかについて、各監理団体がそれぞれ自分なりのやり方を持っていると見られている。例えば、退職した中学校国語教員に決まった時間で応援してもらっている他に、日本語学習動機を高めるため、日本語以外のことも支援していて、日本語能力試験の受験支援も行われているところもあると述べている。そして、中川・神谷(2017)では監理団体からの要望も

わかった。例えば、専任の日本語教師を確保して、体験学習を実践したいこと、実際の場面で練習させたいこと等が挙げられている。他には、各社で使用されている教科書が若干違っているが、JITCO によって開発された教科書を主に使用されていると述べている。その中に、独自で収集した北海道方言の表現と専門用語集を開発した監理団体もあると述べている。

一方、三つの実習実施団体も中川・神谷(2017)によって調査されている。その実施団体がベトナム人の実習生を中心に受け入れているとわかった。実施団体での調査において、実習生の情報及び抱負についても紹介されている。その中に、中国の経済成長に伴い、出稼ぎのための中国人の実習生が減っていると述べており、中国人の実習生の動機及び日本語学習の態度も前と比べ、日本に住み続けたいという動機付けに変化してきて、能力試験 N1を目指した中国人もいたが、最近あまり見かけないと指摘している。それに、日本語教育の環境が整っていないと、様々な課題を持っていると見られている。それだけでなく、実習生の心的状況においても、例えば、カルチャーショック、ホームシックなどを十分配慮すべきだとも述べている。

中川・神谷(2017)では、道内で働いている実習生及び彼たちを管理している実施団体、監理団体に対する調査を通じ、道内実習生の日本語学習環境の全体像が描かれている。

中川・神谷(2018)においては、道内にある S 農場で働いているベトナム人の実習生及び事業主を中心に聞き取り調査が行われている。主な調査方法としては、非構造的な会談形式、半構造化インタビューを用い、文字化したデータを M-GTA の分析方法が使用されていると述べている。中川・神谷・神谷(2018)によって調査された対象者は女性の実習生が6名で、事業主1名及びベトナム人の通訳1名である。

収集されたデータを類似したものをカテゴリー化されて、「来日目的と日本語学習意識」、「日本語学習環境の確保」、「事業主、日本人スタッフとの信頼関係」、「地域社会、職場環境への適応」及び「日本語学習上の問題点—技能実習生の立場から」という五つに分けられている。カテゴリー化された概念が実習生の日本語学習意識に影響を与えると述べている。

前に述べた五つのカテゴリーについて中川・神谷(2018)を援用して、まとめてみる。「来日目的と日本語学習意識」として、経済的な目的はあるが、日本語及び技能の習得への意識は強いと述べている。「日本語学習環境の確保」について、いくつか挙げられている。事務所内で日本語教室が開設され、教科書、教材も購入していて、事業主も「日本語教師養成コース」に通っていたという。日本語学習の動機を維持するため、「日本語能力試験手当」も

出ているとも指摘している。「事業主、日本人スタッフとの信頼関係」については、仕事上だけでなく、生活上に困難がある時、事業主と会社の職員たちと話し合いを行うことができる。そして、実習生が「運転免許」を取得する時にも、支援していると述べている。中川・神谷(2018)により、S農場で働いている実習生と日本人の職員とが良い人間関係を築いていると述べている。

そして、「地域社会、職場環境への適応」に関して、ベトナム人実習生は積極的に地域のイベントに参加したり、サッカーで地域のチームと交流したりすることが挙げられている。職場でも、実習生たちと日本人職員たちがお互いに信頼し合い、日本人職員がいなくても、実習生の仲間同士の助け合いで農場の運営が問題なく行われると述べている。「日本語学習上の問題点—技能実習生の立場から」に関しては、作業現場で必要な言葉の学習が求められていると述べており、最初来た時、意思疎通が困難であったが、先輩の実習生が時に通訳してくれるとも指摘している。その他に、S農場が直面している日本語教育上の問題も指摘されている。例えば、仕事に疲れて、日本語学習するのが難しくなり、会話と漢字の先生が欲しいという意見が調査されている。それに、単独の事業団体が本来の目的と異なる日本語教育支援を行うのは簡単ではないとも指摘している。

中川・神谷(2017)、(2018)を通じ、道内にいる実習生の全体像(ベトナム人実習生を中心に)及び個別事業団体での日本語教育現状が把握できるようになり。本調査にもつながっている。本調査では、実習生の生活状況と日本語使用状況を調査し、更に深くベトナム人実習生の実像を掘り出してみたい。

### 3. 調査概要

W農場において、サフォーク種の羊を飼育しており、羊肉はS市の名産だと言われている。筆者はW農場の羊舎の責任者の許可を得、4月の初から5月中旬の間に、実習生と一緒に、羊舎で働きながら、休憩時間及び仕事の隙間時間を使用し、聞き取り調査を行った。筆者がいる時、ベトナム人実習生は3人(全員男性)しかいなくて、日本人職員は2人いたという状況であった。主な調査対象は羊舎で働いているベトナム人の技能実習生2人である。その2人は一定程度の日本語力を有し、インタビュー調査にあまり支障がないと思われる。以下は具体的に紹介する。そして、羊舎の責任者1人(日本人)にもインタビューした。

羊舎に入っすぐ調査を行うのではなく、筆者は良い人間関係を作るのに留意し、実習生たちと日本人職員の振る舞い及び彼たちの人間関係を観察していた。良い人間関係を構

築してから、聞き取り調査を始めた。

休憩時間の調査については、羊舎の休憩時間は一日概ね三つに分けられている。朝9時から9時30分までの1回目、昼の12時から13時までの2回目及び午後の15時から15時30分までの3回目で、合計2時間の休憩がある。休憩の時、羊舎の事務所で、調査を行った。会話の内容を録音し、キーワード及び筆者の気になるところをメモ帳に記録している。ただし、羊舎での仕事は力仕事で、休憩の時に十分に休んで、体力の回復が大切である。そのため、2時間の休憩を全て調査に使ったわけではなく、筆者は1回の休憩で10分程のインタビューを行った。一方、仕事の隙間時間(仕事のおしゃべりの時間、職場での移動時間等)では、工作中、少し休みを取れることもあるので、その時間を利用して、会話の形式で、調査を行った。隙間時間での調査は実習生をリラックスさせて、多くの情報を得ている。ただし、工作中に録音してはならないため、休憩の時に聞いた内容を思い出しながらメモ帳に記録している。

インタビューの内容に関しては、2人の実習生には、家族の状況、来日目的及び在日生活、日本語学習状況等を中心にインタビューを行った。一方、羊舎の日本人責任者とアルバイト職員にも、実習生の生活状況、現場での日本語使用、自分の見解等を中心にインタビューを行った。調査を行う時、被調査者の許可を得て録音し、その内容を文字化している。インタビューで収集した資料を筆者自身での観察した状況と合わせて分析してみる。実習生の生活状況及び現場での日本語使用状況への調査を通じ、実習生の立場と日本人職員の立場から見て考察し、潜んでいる課題点を指摘して、その対策を提出してみる。

#### 4. 本調査

##### 4.1 調査対象の基本情報

前述のように、筆者は農場の責任者の許可を得て、ベトナム人技能実習生と一緒に羊舎で約一ヶ月半働いていた。インタビュー調査で、更に深く実習生の心的世界を聞き取るため、筆者はベトナム人実習生と、羊舎の責任者との良い人間関係の構築に努めている。

最初の頃、お互いの交流がそれほど多くはなかった。それに、筆者は農業の仕事を経験したことがないので、実習生と責任者に聞いて一から学んできた。最初の半月くらい、実習生の日本語があまり聞き取れなかった。そのため、今後の調査はどのようにするかを心配していた。聞き取れなかった理由というと、彼たちの日本語がベトナム語の影響を受けていて、アクセント、イントネーションは筆者の普段接している日本語と違っていることも原因ではある

が、一方、前述のように、筆者は農業の仕事が初めてなので、羊の飼育と関わる言葉が知らなかった。実習生たちはすでに長い期間羊舎で働いていて、現場でよく使われる言葉が筆者より多く知っている。これからの調査をスムーズに行うため、働いているうちに、筆者は積極的にお互いの交流を増やして、現場でよく使う言葉を覚えて、実習生の日本語が聞き取れるようになった。そして、お互いの交流を通じて、日本語が比較的に優れている実習生を調査対象に特定した。調査対象の基本情報は以下の通りである。

表1 調査対象の基本情報

	Rさん	Kさん	Sさん
出身	クアンビン	クアンビン	北海道
年齢	20代後半	20代後半	40代
家族	5人	5人	3人
日本語レベル	N3	N5	母語
日本滞在時間	2年4ヶ月	2年4ヶ月	
学歴	大卒	大卒	高卒
職歴	貿易関係	販売経営	農業関係

表1に示している通り、RさんもKさんもベトナムのクアンビン省の出身で、2人とも大学卒業している。家族は親と弟と妹がいる。Kさんの妹が大阪で留学しているようである。2人の共通点が多いと言える。そして、日本語レベルについては、調査当時持っている資格である。Rさんは日本語能力試験N2に向けて勉強しており、KさんはN3の受験準備している。Rさんは大学の時、文学と歴史学を勉強していた。そして中国語学習歴もあると言っている。Kさんは大学で政治学を勉強していた。2人とも文系の学科で、ベトナムで順調に就職できないため、ベトナムの送り出し機関を経由して日本にきたということである。2人の日本語学習歴に関しては、送り出し機関で3ヶ月の日本語教育を受けていたが、それまでに日本語との接触はなかったと述べている。一方、日本人の職員、Sさんは北海道で生まれ育ち、2年半前入社し、羊舎の責任者となっている。SさんはRさんとKさんと同じ寮に住んでおり、3人とも自動車免許を持っているので、毎日車で通勤している。Sさんはベトナム人実習生と一緒に仕事して、生活している。そのため、Sさんは他の人より実習生の生活状況及び日本語の

使用状況に詳しいと言えるだろう。以下は各調査対象へのインタビューの内容を紹介し、分析を試みる。

#### 4.2 技能実習生 R

ベトナム人の R さんは 5 人家族で、父と弟は農業関係の仕事をしていて、妹は会社で働いているが、母は仕事していないと述べている。日本に来る前に、すでに 3 年間貿易の仕事をしていて、収入が少なかったため、日本に出稼ぎに来たという。日本での収入の使用に関して、R さんは毎日自炊して生活できる分のお金を残して、一部は実家へ仕送りしているようである。ただし、少し貯金もしたいと本人も言っている。将来の進路についても聞いたが、R さんはこれから何をするかまだわからないが、日本で働きたいと言っている。

日本語学習に関しては、ロンさんは中国語を勉強したことがあるので、日本語を勉強するとき、漢字は書けるので、一番難しいものではなく、文法が一番難しいと述べている。そして、会社で行われる日本語授業に参加したいが、力仕事が終わって非常に疲れたので、勉強しなくなってきたこともあるとわかった。

筆者の観察では、R さんの日本語が他の実習生より上達しているため、仕事も多く頼まれ、リーダー役のような存在と言えるだろう。筆者が仕事でわからない時、1 人で仕事できない時は、R さんはすぐ助けに来てくれた。また、休憩の時、R さんは中国のスマートフォンゲームをよくやったり、中国の流行音楽を聞いたりすることがあり、そして中国の歴史に非常に興味を持っているようである。筆者がいる時、よく中国語の質問を聞かれることもある。それは、大学時代、中国語の学習歴と関わっているのではないかと思われる。一方、休憩の時にも、仕事の時にも R さんはあまり他のベトナム人実習生と話をしないと観察している。羊舎の責任者に確認したところ、寮に帰っても、ベトナム人同士があまり交流などはしないのがわかった。よって、R さんとベトナム人同士の間で人間関係が良いと言えないだろう。

前述のように、調査当時は、R さんは日本語能力試験の N2 に向けて勉強している。休憩の時に、日本語の文法テキスト「総まとめ」を使用し勉強している様子を見たことがあるが、頻度はそれほど多くはなかった。それに対し、R さんは特に音楽に興味を持っているので、日本語の歌を聴きながら、単語と文法を覚えるのが好ましいようである。

日本語の使用に関しては、R さんは仕事にあまり会話はしないが、基本的な挨拶、日本人の職員から指示を受ける時に、正しく返事ができると観察している。筆者は R さんと接触しているうちに、仲がよくなってから、R さんとの会話の話題は日常生活の話だけではなく、さら

に自分の考え方等の抽象的な話もよく話していたのも観察している。Rさんは他の実習生、日本人の職員とあまり交流しないが、実際に、Rさんは積極的に日本語を使いたいという気持ちがあった。特に、学んだ新しい文法をすぐ筆者との会話で使って、わからない時も積極的に聞いてくる様子が見られている。

#### 4.2 技能実習生 K

Kさんは大学で政治学を勉強して、卒業後は自家の商店で手伝っていた後、地元の会社に就職したという。しかし、家族全員の収入はそれほど高くない一方、Kさんの妹は日本で留学しているので、負担がかなり大きいとKさんが言っている。Rさんと同じように、金銭の目的で、日本に出稼ぎに来た。Kさんの話によると、17時に仕事が終わって、1週間2回くらい買い物する、その時大阪にいる妹にも北海道の食べ物を送ったりすることもある。夜19時から20時までの間、家族とテレビ電話するという。Kさんと家族との絆が強いと思われる。将来の計画というと、Kさんは日本で貿易をやりたいと述べている。

筆者の観察では、Kさんの性格がおとなしく、静かで、人間関係のトラブルに巻き込まれないように気をつけているようである。そのため、ベトナム人同士との交流があまり見られなかった。ただし、家族とのテレビ電話は毎日しているようである。筆者はKさんと一緒に仕事している時にも、あまり話はしないが、仕事上で、よく助けてくれた。時々、Kさんは日本語学習の質問する時があり、将来、日本で貿易をするために、日本語を積極的に勉強している様子が見えた。例えば、休憩の時、スマートフォンで日本語学習のために作られた動画を見たりして、わからない場合、すぐ日本人職員か筆者に質問してくる。特に日本語を学習する時、漢字の学習が最も難しいとKさんが言っている。調査当時はKさんがN3の試験準備をしており、最も心配しているのが漢字であるとも述べている。漢字の学び方及び漢字の指導が欲しがっていることがわかった。その点では、Rさんと異なっている。

日本語学習において、Kさんは早く起床し、5時半から6時まで日本語の単語を覚えて、夜寝る前にまた1時間か2時間日本語を勉強するという。当然、Kさんも力仕事をしているので、疲れた時、勉強できなくなることもある。会社で行われる日本語授業について、Kさんも言及した。日本語授業に行きたいが、時間が遅くなるので、家に帰ったら、翌日の朝ごはんとお弁当を作る時間もなくなり、少し困っていると述べている。そして、教科書で習った言葉は仕事現場であまり使わないとも指摘している。もっと新しい言葉、仕事現場でよく使われる言葉が勉強したいという気持ちが表されている。

日本語の使用状況においては、Kさんが責任者からの作業指示を確認する時に、日本人との交流はあり、その以外にも、日本人の責任者Sさんとよく冗談を言ったりするものもある。そして、帰宅後、KさんとSさんとの交流はベトナム人同士との交流より多かったという。一方、Kさんは長い文ではなく、短い文または単語だけを言い出す傾向があり、ベトナム語の終助詞が日本語の会話に現れるのも見られる。会話上少し不自由な感じがあると思われるが、筆者との会話で、Kさんの頑張って習った言葉と文法を使ってみたいという気持ちが伝わってきた。

#### 4.3 羊舎の責任者 S

調査当時は、Sさんが羊舎の唯一の責任者であった。W農場に入社して2年経ったという。彼はベトナム人実習生と一緒に同じ寮で暮らしていて、実習生にとって家族の存在だと言えるだろう。Sさんが第3者の立場で、ベトナム人実習生の生活及び日本語の使用に関して観察できると考えられる。従って、本調査ではSさんにもインタビューを行った。

Sさんの話によると、ベトナム人実習生がW農場に入って、一年目の時、お互いによく交流していたが、2年目の始まりごろ、ベトナム人同士の交流が少なくなってきた、仕事が終わり、寮に帰って、実習生は各自の部屋に戻って、あまり話をしないようである。その一つの原因としては、実習生の間に賃金をめぐって色々なトラブルが起こったという。残業すればするほど、賃金を多くもらえるということで、実習生たちが残業をたくさんしたがつている。しかし、全員を残業させるわけではないので、仕事ができると認められる実習生しか残業させないということである。そのため、残業の少ない実習生は残業の多い実習生に嫉妬してしまい、2年目の始まりに、実習生の間にトラブルが起こったとSさんから聞いた。

実習生同士はあまり交流をしないが、Sさんとの交流が多いようで、仕事帰りに、Sさんと一緒に買い物したり、飲みに言ったりする時もある。普段、会社の責任者とあまり会えないので、悩みがある時、いつもSさんはその話を聞いてくれて、Sさんは実習生たちに信頼されているのがわかった。

日本語の使用状況に関しては、Sさんにインタビューした。実習生たちが最初入社する時、Sさんは実習生の日本語に慣れなかったため、彼たちが挨拶しても何を言っているかわからなかった。慣れた後、実習生の日本語が正確ではないが、だいたい何を言いたいかを理解できる。それでもわからない場合、2回、3回実習生に聞いて確認すると言っている。Sさんの考えによると、実習生が最初、日本語がうまく通じないというストレスがあったと思われる。そ

して、最初一年くらい、「この時何を言えばいいか」、「それは何と言うか」等のような質問がよく聞かれたという。しかし、特に細かい質問を聞かれた時、Sさんが回答できない時もあるとも述べている。なお、筆者の観察では、Sさんは実習生と会話する時、フォリナートークではなく、日本人同士と会話する時の話スピートを使っており、北海道方言も使っているのが見られている。

一方、作業現場で働いている日本人職員の立場から見た、実習生に求めている日本語能力等をめぐって、インタビューした。実習生が作業現場に入ったばかりの時、現場で使われる言葉と学校で習った言葉と違っているとも前述している。その点について、Sさんとの会話で確認した。例えば、同じ動物を引っ張る紐が「もくし」と言う。「もくし」のような言葉は、作業現場に入らないと、わからないのであり、そして、牛の場合は「もくし」と言うが、馬の場合は「たづな」と言う。つまり、業種によって、言葉の違いも出てくるのもわかった。そのような言葉は、日本語学習歴がまだ浅い、現場に入ったばかりの実習生に対して、優先的に克服すべき課題ではないかとSさんが指摘している。また、数字の使用上にも問題があるのもSさんから聞いた。羊舎で多くの羊を管理するため、羊の耳に耳標をつけている。除虫等の作業終わって、耳標の数字を読み上げて記録する時、「132番」の耳標をベトナム実習生が「ヒャクサンジュウニバン」と読むのではなく、「イチ、サン、ニ」を読むのが普通であるのがわかった。Sさんは「本当は『ヒャクサンジュウニバン』と言って欲しいが、発音が聞き取れないので、だいたい『イチ、サン、ニ』と言うのだ。あまり使わないかもしれないが、万から先がわからないようだ」と言っている。

そして、ベトナム実習生の日本語は北海道の方言の影響を受けている。筆者はベトナム実習生と一緒に働く時「これを投げて」のような表現をよく聞いていた。それに関しても、Sさんに聞いた。方言に関して、Sさんが「自分の地域だと当たり前の言葉だから。北海道は『投げて』なら通じる。…(中略)…北海道というのは、本州からいろんな地域から来ているから、この辺地域だと、山形県出身が結構多かった。いろんな方言があるんだわ。おじいちゃん、おばあちゃんくらいになると、地方によって発音違うから、意味わからない時がある。…(中略)…とりあえずは、第一段階、日本語の標準語というのを覚えて、自分が入る地域、行く場所によって、言葉が違うから、そこに入ってみないと、覚えられない。」と述べている。

以上は、Sさんへのインタビューを通じ、第3者の立場から述べたベトナム実習生の生活状況、日本語の使用などを明らかにしている。以下は調査結果に基づいて考察して、まとめた課題点に対して提言してみる。

## 5. 考察

W 農場の羊舎で働いているベトナム実習生の 2 人と日本人の責任者 1 人を対象に、聞き取り調査を行った。調査結果に基づき、ベトナム実習生の在日生活状況及び日本語の使用状況などをまとめてみる。

まず、生活上ではベトナム実習生の住んでいる寮にインターネットが接続してなく、周りにも農地しかないため、買い物等は大変不便である。寮に戻った後、翌日出勤するまで、ずっと寮にいるという状況である。時々、皆で一緒に寮の近くで焼肉したり、釣りに出かけたりする日がある。ただし、忙しい時期はそういう活動をする暇がない。だいたい毎年 6、7 月頃になって、サッカー試合、川釣り等が行われるようである。運動好きなベトナム実習生は積極的に参加している。一方、ベトナム実習生と日本人の責任者と同じ寮に住んでいるが、ベトナム人同士の交流はそれほど多くはなかった。作業現場でも、必要な作業内容の確認以外にお互いの交流があまり見られなかったが、仕事終わり、ベトナムにいる家族とよく連絡している。それは里離れの彼たちにとって気慰めになると言えるだろう。ベトナム人同士の繋がりのような存在である日本人責任者との交流があるが、実習生の日本語能力が高くないので、交流をスムーズに行えない時がある。

次に、日本語の使用に関してもまとめてみた。調査対象の 2 人の実習生は日本語をスムーズに使いこなせるのではないが、農業の専門用語が多くわかっている。それは、学校で習った言葉ではなく、作業現場に入ってから習ったものである。当然、入社したばかりの時に、いろいろと苦労していたと思われる。そして、ベトナム人同士は普通ベトナム語で話しているが、日本語での会話が見られなかった。前述のような、耳標の番号を読み上げる時にも、ベトナム人同士だけであれば、ベトナム語で番号を読むのが普通であるのは見られている。もう一つ観察されたのは、日本人と会話する時、ベトナム実習生が話す日本語にベトナム語の終助詞が入っていることがよくある。ただし、あることを強調する時に、日本語の終助詞「よ」、「ね」が使用される時もある。一方、中国語学習歴がある実習生以外の方は漢字がほぼ書けなく、読めない状態である。それは、日本語能力が始めの時より進んではいるが、4 技能のバランスを取っていないのではないかと考えられる。ベトナム実習生の聴力と会話力は毎日作業現場で鍛えられているのに対し、書く能力と読む能力は、作業現場であまり使われないので、普段そういう練習はあるが、量はそれほど多くなかった。そういう点に関して、ベトナム実習生が従事している作業はほとんど力仕事で、作業日報を書いたり、データを入

力したりするような仕事はさせていない。「書く」、「読む」能力を使用する場面(標をつける等)は非常に限られていることから、そういう能力を鍛えるための練習も強調されていなかった。

一方、会社での日本語授業に関して、実は、筆者の調査により、当時、W 農場がちょうど忙しい時期のため、教えられる教師がいなくて、会社での日本語授業は全て休止されているようである。従って、ベトナム実習生は7月の日本語能力試験に向け、独学して準備していた。しかし、彼たちにとって、受験指導が必要だと思われるが、日本語授業が休止しているので、指導も行なっていなかった。また、実習生へのインタビューを通じ、会社の日本語授業の時間が遅いので、実習生は授業に参加すると、プライベートな時間が少なくなり、やりたいことができなくなるという不満もわかった。そして、仕事が終わり、すでに疲れているため、授業に行きたくないという話をよく聞いている。確かに、仕事と日本語学習の両立は早めに解決すべき課題であると考えられる。

ここでいくつかの課題点を挙げて、提言してみる。まず、実習生の間の人間関係である。同じ職場で、思想面、金銭面等の原因で、実習生たちが揉めているので、人間関係が良いとは言えないだろう。それらの問題を解決するには、会社の管理者と現場の人との交流が重要であるのは当然であるが、実習生の作業時間、待遇などを公平に扱わないと、よくトラブルの元になるのである。前に述べた残業時間で揉めているということは人間関係にだけでなく、普段仕事にも影響している。皆は出稼ぎで、日本で働いているので、金銭面の問題に十分に注意を払うべきであると思われる。

次に、日本語の学習環境に関して、日本語教育環境の不安定である。忙しい時期になると、日本語授業が停止して、実習生への日本語教育が中断になってしまうのである。忙しい時期にも、日本語教育が行えるように、教員の確保、教育体制の安定が大事である。調査対象のRさんとKさんは、独学で日本語能力試験を準備するということであるが、やはり、限界があり、自分で解決できないところもある。質問しようとしても、日本人のSさんに聞くしかない。しかし、Sさんは日本語教育専門ではなく、高校卒業して、畜産農業に勤めてきた。そのため、実習生に質問されても、うまく回答できないかもしれないと思われる。もう一つ重要なのは授業時間の設定である。調査で、授業がいつも遅い時間で行われるため、授業時間への不満が分かった。しかし、そういう要望が会社の管理者に知らせていないため、今まで解決されていないのである。一方、時間の設定に問題があれば、仕事に疲れている実習生が日本語授業に出席しても、効率的ではないと思われる。従って、プライベートな時間を確保すると同時に、日本語授業もできるという時間配置のバランスを取るのが難しいが、現場に

いる実習生と管理者との間の意見交流を増やし、適切な授業時間をお互いに検討すべきだと考えられる。

以上は、本調査を通じ、いくつかの課題点をまとめて、提言している。当然、他の課題も残されているが、本調査で、複数の課題の中に、筆者が最も関心を持っている課題を取り上げて、検討してみた。

## 6. まとめ

人手不足の状況が深刻なS市に、多くのベトナム人技能実習生が来ている。彼たちは、自分の力を、日本の地方の発展に貢献している。辛い作業環境にも関わらず、勤勉に仕事している姿を見た筆者は感銘している。留学生であった筆者と違う在留資格の技能実習生はどのような存在であるか。彼たちの日常生活及び日本語の学習に関心を持ち始めて、実際に作業現場で起こっている様々な問題を見出して、究明してみたい。従って、今回の調査を実施した。

本調査においては、W農場に所属しているベトナム人技能実習生と羊舎の日本人責任者を対象にしている。約一ヶ月半かかり、筆者は作業現場の技能実習生と羊舎の責任者と良い人間関係を構築した上で、彼たちの生活現状及び日本語使用状況をめぐり、聞き取り調査を行った。今回の調査は、「技能実習生の間のトラブル」、「日本語指導及び使用状況」における課題点をまとめて、解決案として提言してみた。一方、生活環境の不便さ、現場用語の学習、日本語教員の確保などのような課題がまだ残っているが、今後、それに関して、技能実習生と周りの関係者に対する調査をさらに深めていくと考えられる。

今回の調査を通じ、W農場のベトナム人技能実習生の生活状況及び日本語使用状況を把握でき、いくつかの課題も明らかにしている。本調査は、技能実習生の生活条件及び作業現場での日本語教育現状を改善できると期待している。

## 謝辞

技能実習生への調査に対する関心を持たせたのは、研究生の時、指導教員の中川教授の論文とゼミの啓発である。先生が技能実習生に関する書籍を紹介してくださって、以前に接触していない「世界」に踏み込みました。筆者は留学生生活を経験していますが、技能実習生の現状は筆者にとって全く別な「世界」のようなので、彼たちの在日生活や日本語教育の状況等について興味を持ち始めました。従って、筆者は今回の調査を計画し、実施しました。

この場を借りて、これまで、熱心に指導くださった中川教授に深く感謝いたします。そして、本調査の遂行にあたってご協力を賜りました W 農場の方々、並びに、筆者を支えてくれた先輩、友人の皆様に、心より感謝したいと思います。本当に有り難うございました。

## 参考文献

- 今井多衣子(2016)「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」高知大学国際連携センター『高知大学留学生教育』10 pp.63-77.
- 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『群馬大学国際教育・研究センター論集』9 pp.51-68.
- 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」神戸女学院大学研究所『神戸女学院大学論集』64-1 pp.11-18.
- 楠田瑛子(2016)「大阪圏技能実習生への大阪方言教育の実践報告」日本語教育方法研究会『日本語教育方法研究会誌』23-1 pp.12-13
- 坂幸夫(2016)『外国人単純技能労働者の受け入れと実態—技能実習生を中心に』東信堂.
- 田尻英三(2017)「外国人労働者の受け入れと2016年度の日本語教育施策」龍谷大学グローバル教育推進センター『龍谷大学グローバル教育推進センター研究年報』26 pp. 3-19.
- 中川かず子・神谷順子(2017)「道内外国人技能実習生の日本語学習環境をめぐる課題—受け入れ推進地域を事例として—」北海学園大学開発研究所『開発論集』99pp.15-32.
- 中川かず子・神谷順子(2018)「北海道におけるベトナム人技能実習生の日本語学習意識と学習環境—多文化共生の視点から考察—」北海学園大学開発研究所『開発論集』102 pp. 79-98
- 三國可奈・小野由美子(2010)「ベトナム人研修・技能実習生の漢字学習ストラテジーに関する研究」鳴門教育大学『鳴門教育大学実技教育研究』20 pp.99-106.
- 宮入隆(2018)「北海道農業における外国人技能実習生の受入状況の変化と課題—制度改正を目前に控えた2016年までの分析結果—」北海学園大学『開発論集』10 pp.117-143
- 法務省出入国在留管理局(2009)『技能実習生の入国・在留管理に関する指針』
- 国際研修協力機構編(2016)『講習の日本語指導ガイド』
- 国際研修協力機構編(2017)『2016年度 外国人技能実習・研修事業実施状況報告』(JITC

○ 白書)

国際研修協力機構編(2017)『2017年度 外国人技能実習・研修事業実施状況報告』(JITC

○ 白書)

北海道経済部労働政策局人材育成課(2019)「外国人技能実習制度に係る受入状況調査」

平成30年調査結果報告書(2019年5月24日発表)



# 日本語のラ行音と中国語の/l//r/音の対照研究

今野 美香

はじめに

一般に日本語のラ行音子音は、ローマ字においては/r/で表記され、その調音法は「弾き音」とされる(服部,1984:川上,1977:斎藤,1997:Vance,1987)。しかし、実際に発音されているラ行音子音は、単一のものではなく、異音が存在することは既に指摘されているところである。荒井(2013,2014)は、ラ行音が、子供や第二言語習得者にとって習得が遅れること、また、高齢者に異聴が多いという視点から、ラ行子音の異音について研究を行い、山下(2013)は、弾き音の重要性からラ行子音の異音について言及している。

そこで、本稿では、荒井・山下の理論を更に発展させ、音声解析ソフトを用いて、スペクトログラムから視覚的にその違いを検証する。又、その結果を基に、ラ行子音と中国語における/l//r/音との比較対照研究を行う。

尚、今回使用する音声解析ソフトは、スウェーデンのKTH作成の[Wave Surfer]を用い、音声解析に関しては、Rob Hagiwaraのスペクトログラム解析方法を参考にする。日本語の発話者は標準語を用い、中国語に関しては、北京出身者の中国語における標準語発音のみに限定し、広東語や中国国内外の地域差における言語については取り扱わない。

## I 日本語のラ行子音

### 1) ラ行子音異音の発生条件

ラ行子音の異音には、どのようなものがあるのか。まず、先行文献を基に、その種類と異音が発生する条件について整理する。

ラ行子音は一般に/r/で表記され、舌先が反り返って歯茎に接触した後、舌が歯茎をなでるように一回弾く動きが見られるので、弾き音に分類される(1)。国際音声記号は[r]であるが、本稿では、便宜的に/r/と表記する。但し、実際のラ行子音は、その発話される条件によって、多くの異音を持つ(2)。

荒井(2014)は、ラ行子音が弾き音になるのは、母語に挟まれた場合が多いと言及している。又、川上(1977)は、「言葉の最初のラ行子音は、弾くというよりは、既に舌先が軽く歯茎に触れていて、それが急に離れる時に生じる音である。だから破裂音[d]の一種であるとも言える。」と指摘し、窪菌(1999)は、「調音上は有声閉鎖音のダ行子音[d]によく似た特性を持っており、幼児語や外来語においてしばしば両者の混同が起こっている」と論じている。つまり、語頭に現れるラ行子音は、破裂音[d]と似た調音法になることがある。しかし山下(2004)は、近年の発音の変化に注目し、語頭に現れるラ行子音は、側面音で

ある[1]で発音される場合が多いと言及している。ラ行子音の異音に[1]が存在することは、山下以外にも指摘するところであるが、益子(2009)は、更に、[1]音が撥音に後続する場合には、それが鼻音化されると指摘している。

その他の異音として、英語の/r/のような接近音(3)がある他、Arai(1999,2007)は自然発話のような発話速度が速い場合は、/r/が脱落するケースがあると言及している(4)。

但し、ラ行子音はその発話場面によって完全に特定の異音に変化するわけではない。地域や年代の差により、あくまでも、変化する場合が多いという点を留意しなければならない。

## 2) ラ行子音の音声分析

次に、前項であげたラ行子音に異音が生じる条件を基に、それぞれの条件を満たす語彙を発話し、それを音声解析ソフトを用いて、波形とスペクトログラムに表す。そして、スペクトログラムに反映された情報から、その違の検証を試みる。

スペクトログラムとは、周波数スペクトルを時間的に記録したものであり、時間軸を横とし、縞目の濃い部分が周波数成分の大きいことを表す。

### <1> 母音に挟まれたラ行子音

まず、母音に挟まれたラ行子音が、スペクトログラムにどのように映されるのか、「アラバマ arabama」と「バレー barē」を例として検証する。

図1: [アラバマ arabama]

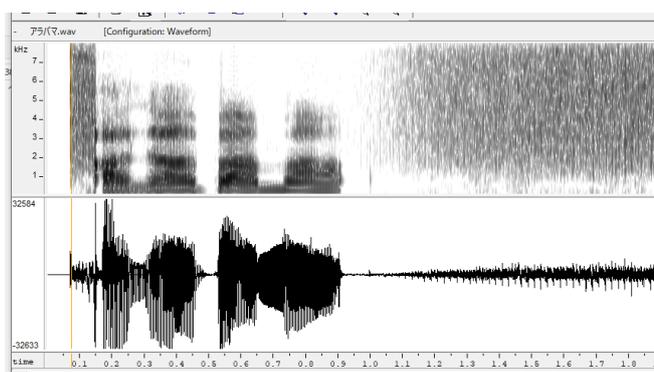


図2: [バレー barē]

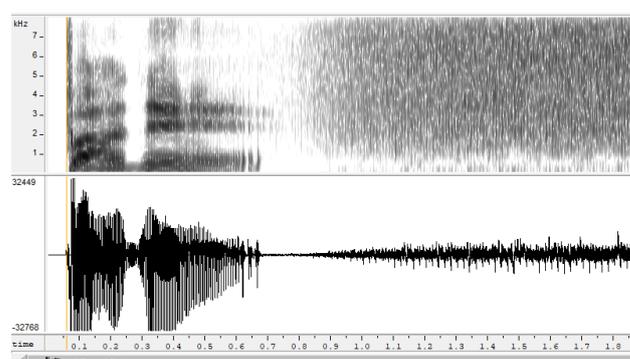


図1「アラバマ arabama」では、横の時間軸が0.3の箇所で「ra」の音が入り、図2「バレー barē」においても、時間軸が0.3の箇所で「re」の音が入るが、スペクトログラムにおいて、両者ともその直前に空白部分があることが見て取れる。又、図1「アラバマ arabama」の「ba」は破裂音であり、時間軸0.53から始まるが、スペクトログラムでは、「ba」の直前に、「ra」や「re」の直前よりもはっきりとした長い時間の空白部分がある。

白く空白に映し出される箇所は閉鎖部分であるが、この閉鎖時間について、R. Hagiwara

は英語における弾き音/t/と破裂音/d/を例にあげ、「基本的に弾き音は常に対応する破裂音よりもかなり短くなる」と、言及している。つまり、弾き音の直前にも破裂音の直前にも、スペクトログラムにおいて空白部分が生じるが、弾き音の方が破裂音よりも、その時間が短くなることから、「アラバマ arabama」と「バレエ barē」に見られる母音で挟まれた/r/は、弾き音であると考えることができる。

### < 2 > 語頭に現れるラ行子音

ここでは、山下が[l]と[r]の発音解説で用いた [リンゴ][青森リンゴ][レモン][ポッカレモン]を例として用い、音の変化を考察する。

図 3 : 「リンゴ ringo」

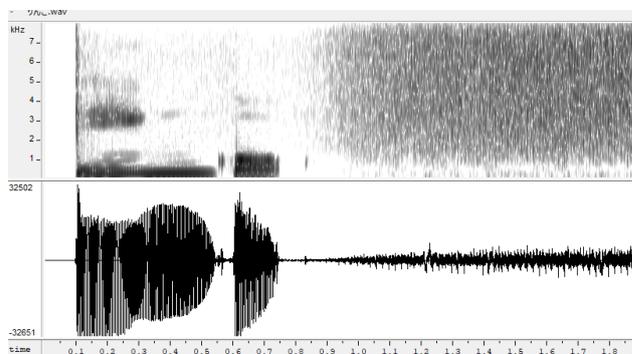
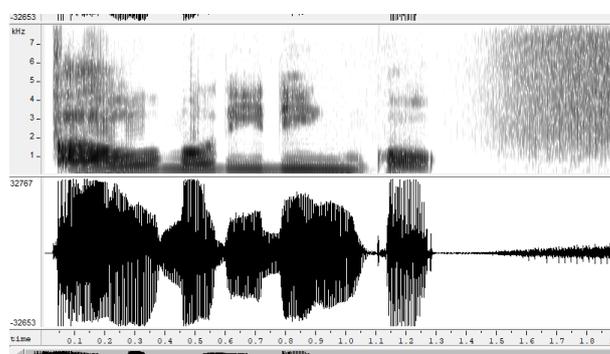


図 4 : 「青森リンゴ aomoriringo」



フォルマント (スペクトログラムの縞模様の黒い部分、周波数の低い順から、F1, F2・・・)に着目すると、図 3 「リンゴ」の F1 は 2.5kHz から 3.5kHz の間に現れる。一方、図 4 「青森リンゴ」の「リンゴ」の「ri」は、時間軸 0.78 から始まるが、フォルマントは 2.5kHz から 5.5kHz という広い幅で現れている。

V. E. Omozuwa (1998) は、近似する音の場合、調音の舌の位置によって、フォルマントの現れる周波数に違いが出ると言及しており、「リンゴ」と「青森リンゴ」のフォルマントの現れ方の違いも、調音の舌の位置の変化によって生じたものと考えられる。

次に「レモン」と「ポッカレモン」について検証する。

図 5 : 「レモン remon」

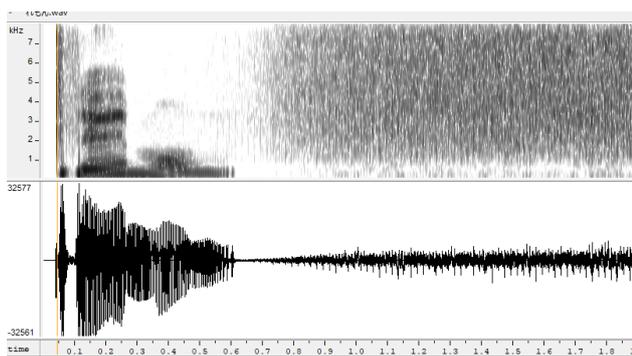


図 6 : 「ポッカレモン pokkaremon」

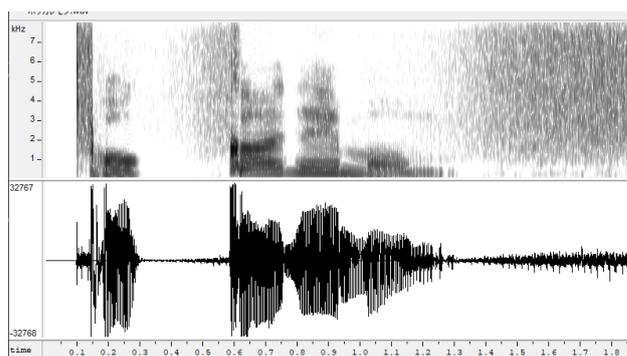


図6「ポッカレモン」の「re」は、時間軸0.8から始まる。フォルマントの比較を見ると、図5「レモン」と図6「ポッカレモン」の「re」のF1は共に2kHzに現れるが、F2は、図5「レモン」が3kHzに現れるのに対して、図6「ポッカレモン」では、僅かに上昇し3.5kHzに現れる。スペクトログラムで見られるフォルマントの変化は、「リンゴ」と「青森リンゴ」ほどではないが、その現れ方が同一ではないことから、「レモン」と「ポッカレモン」の「re」にも、調音の舌の位置の変化の形跡をみることができる。

つまり、ラ行子音が冒頭に来る名詞が単独で使用される場合と、複合語として後項名詞になった場合では、その調音の舌の位置に変化が生じると考えられる。

### <3>鼻音化したラ行子音

益子(2009)が指摘する鼻音化は、[l]音が撥音に後続する場合に現れる。R.Hagiwaraは、「鼻音にはいくつかのフォルマント構造があるが、識別は、相対的0の領域、或いはスペクトルエネルギーが、ほとんど、又は全くない領域からする方が良い」と言及している。又、岸江・吉廣(2006)は、四国方言に見られる鼻音のスペクトログラムにおける判断として、フォルマントがはっきり出ないことや、破裂音の鼻音に関しては破裂の形跡が認められないことを挙げている。ここでは「れんらく renraku」を例にとり、「n」に続く「ra」の鼻音化について検証する。

図7「れんらく renraku」

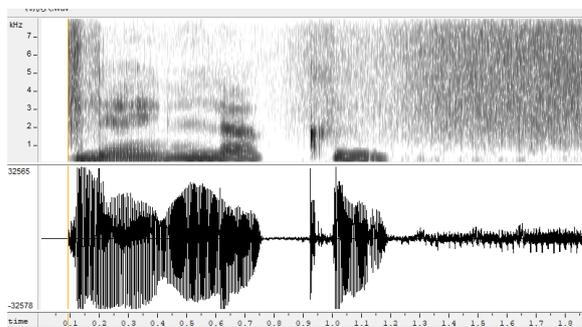


図7「れんらく renraku」において「ra」が始まるのは時間軸0.45からである。図1「アラバマ」の「ra」では、フォルマントがはっきりと出ているのに対し、図7「れんらく」の「ra」のフォルマントは、はっきりとは出していない。又、「アラバマ」の「ra」の前には弾き音の形跡である明らかな空白部分が見られるが、「れんらく」の「ra」の前には微かな空白部分を確認できるだけである。つまり、弾き音の形跡を認めることはできなく、又、フォルマントもはっきりと出ないことから、「n」の後に続く「ra」は鼻音化していると視覚的に確認できる。

## II 中国語における/l/と/r/

### 1) 調音法

日本語のラ行音において、一般的に/l//r/音の違いは意識されないが、中国語においては/l/と/r/は明確に区別され、調音法も実際の音も共にかなりの相違がある。国際音声記号では、中国語の/l/は[l]であり、英語の/l/と同じ側面音である。しかし、中国語の/r/音は、英語の/r/音とは同一ではない。英語の/r/の国際音声記号は歯茎震え音[r]であるが、中国語の/r/は国際音声記号では[z]で表記される。但し実際の音は歯茎硬口蓋摩擦音[z]とそれに近い歯茎側面弾き音[l]の間の音であり、便宜上[z]と表記されている(5)。

つまり、中国語の/r/音は、日本語のラ行音とも英語の/r/とも異なる音である。

### 2) 中国語における/l//r/音を含む外来語表記

中国語には、日本語の仮名のような表音文字が存在しないため、外来語も全て漢字で表記される。中国語には、日本語由来の外来語が多く存在し日本と同じ漢字で表記されるが、/l/と/r/を区別しない日本語由来の外来語は/l/音と/r/音の音声を機軸とした漢字表記ではないため、本稿では取り扱わず、英語由来の音訳された外来語について検証を行う。

英語の/l//r/音の入った語彙が中国語において漢字表記される場合、英語の/l//r/音に、そのまま/l//r/音を含む漢字が当てられる場合があるが、その逆に、英語の/l/音に中国語の/r/音を含む漢字が当てられる場合、又、英語の/r/音に中国語の/l/音を含む漢字が当てられる場合がある。漢字は表意文字であり、その一字一字に意味を持つので、意味との兼ね合いから/l//r/音が対応しないという可能性はあるが、同音異義語が多く使用できる漢字の種類が多い中国語では、その可能性は低いと思われる。

以下、アメリカ人英語ネイティブスピーカーによる発音と、中国北京出身者による中国語標準語との対照である。尚、中国語においては/r/一字で表される漢字は存在しないので、/r/の音は、/er/で表される漢字が使用される。

#### <1> 英語/l/に中国語/l/の対応

まず、英語の/l/の部分に中国語/l/が対応している例を検証する。

図8 「Alaska」

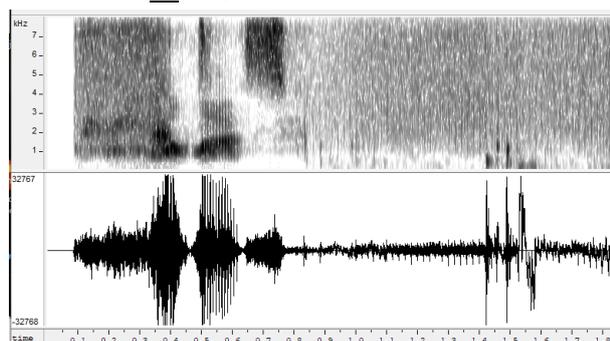


図9 「阿拉斯加 Alasijsia(アラスカ)」

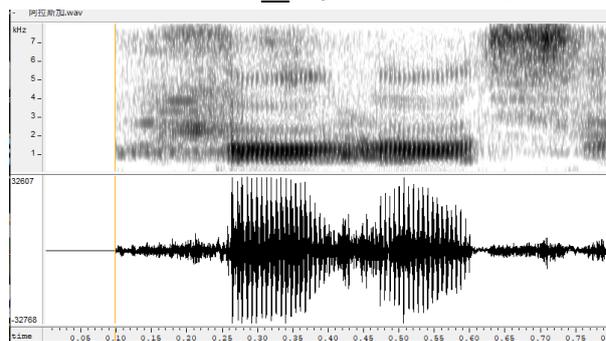


図8「Alaska」の「la」は、時間軸0.5から始まり、図9「阿拉斯加 Alasijia(アラスカ)」の「la」は、時間軸0.456から始まる。「Alaska」の「la」の直前には空白があり、気流の閉鎖と開放の動きの形跡が見られるが、「阿拉斯加 Alasijia(アラスカ)」の「la」の部分に際立った空白部分が無いことから、閉鎖と開放の動きは弱かったと考えられる。又、「阿拉斯加 Alasijia(アラスカ)」の「la」部分のフォルマントは、F1・F2・F3とも、その前の「A」の部分と同じ周波数で現れる。R.Hagiwaraは、英語の/l, r, w, j/について、「明らかに母音の異音を持つ子音」であると言及している。中国語の「阿拉斯加 Alasijia(アラスカ)」に見られる「la」は、その直前の母音「A」と同じフォルマントの形を見せることから、英語の「Alaska」の「l」よりも中国語の「阿拉斯加 Alasijia(アラスカ)」の「l」は、母音に近い「l」と考えることができる。

#### <2>英語/l/に中国語/er/、英語/r/に中国語/l/の対応

次に英語の/l/が中国語の/r/に、英語の/r/が中国語の/l/に対応している語について検証したい。英語の「Algeria」は中国語では「阿尔及利亚 Aerjiliya」と表記され、英語の「l」は中国語では「r」に、英語の「r」は中国語では「l」に変化する。

図10「Algeria」

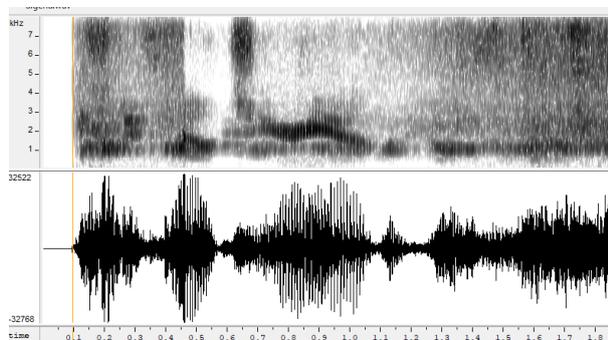


図11「阿尔及利亚 Aerjiliya(アルジェリア)」

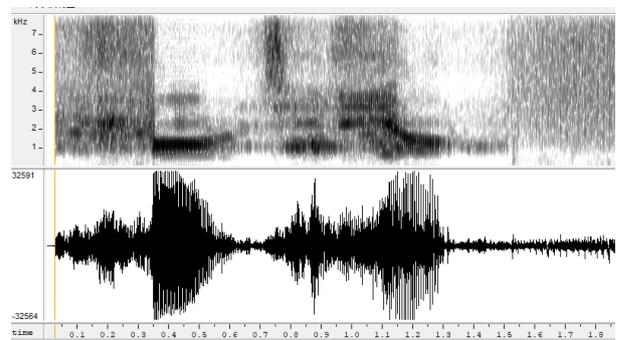


図10「Algeria」の「A」と「l」は同化しており二重母音であるように聞こえる。時間軸0.46から0.57の間が「Al」の箇所であるが、F1は1kHzに現れそのまま勢いを保つが、2kHzから3kHzに現れたF2は徐々に薄れていく。図11「阿尔及利亚 Aerjiliya(アルジェリア)」では、「A」が時間軸0.35から0.56に「er」が0.56から0.72に現れる。「A」において、F1が1kHz、F2が2.5kHz、F3が3.5kHzに現れるが、「er」部分への移動に合わせて、それが薄くなっていく。つまり、「Algeria」の「l」のF2も、「阿尔及利亚 Aerjiliya(アルジェリア)」の「er」のF2も徐々に薄くなっていくのであり、その周波数は、前者が2kHz、後者が2.5kHzという近似値を取る。

又、図10「Algeria」の「ri」は、時間軸0.75から始まり、F1が広めの振幅を持って2kHz

を中心に 1.5kHz から 2.5kHz の領域に色濃く現れる。図 11 「アル及利亚 Aerjiliya(アルジェリア)」の「li」は時間軸 9.6 から 11.5 の区間であるが、その間、F1 が 2.5kHz、F2 が 3kHz から 3.5kHz の領域に色濃く現れる。両者を比較すると、「Algeria」の「ri」の F1 領域は、「アル及利亚 Aerjiliya(アルジェリア)」の「li」の F1 領域と重なる部分があり、周波数に近似をみることができる。又、「アル及利亚 Aerjiliya(アルジェリア)」の「li」の前には空白部分がなく、「Algeria」の「ri」と同様に、気流の閉鎖と開放は認められない。

つまり、「Algeria」の「l」には、中国語の「l」よりも「er」の方に音の近似がみられ、「Algeria」の「ri」には、中国語の「er」よりも「li」の方に音の近似が見られる。「Algeria」の「Al」は先述したように二重母音のように聞こえ、フォルマントが徐々に薄れていくが、これと同様の現象は英語の「ball」にも見られ、R.Hagiwara は、この「l」を「母音の異音」として説明している。更に、「Algeria」の「l」に対応する中国語の「er」は、中国語では母音に分類されることから、「Algeria」の「l」は母音の異音と考えられる。

では、英語/l/への中国語/er/の対応は、どのような条件下で現れるのか。それは、英語の/l/に子音が後続する場合と、/l/が語末に位置する場合に現れる。英語「Baltimore」の「l」には子音「t」が後続し、中国語では「巴尔的摩 Baerdema」と表記され、「l」は「er」に変化する。又、語末に/l/が位置する英語「bell」の場合も同様で、中国語表記は「贝尔 beier」となり、やはり「l」は「er」に変化する。この二種類の条件下では、英語の/l/は R.Hagiwara の指摘する「母音の異音」としての性格を持ち、中国語に音訳された場合、中国語の母音である/er/に置き替えられる。

反対に英語の/r/が中国語の/l/に変化する例は、「Algeria」の他にも多く存在する。英語[Arabiya]は中国語では[阿拉伯湾 alabowan]と「r」が「l」に変化するが、それは図 9 「阿拉斯加 Alasijia(アラスカ)」で見られたように、中国語の/l/に気流の閉鎖と開放の大きな特徴が見られないためであると考えられる。

### <3> 英語/r/に中国語/er/の対応

英語/r/に母音/e/が後続する場合は、中国語は/r/のままの/er/表記になる。

図 12 「Ireland」

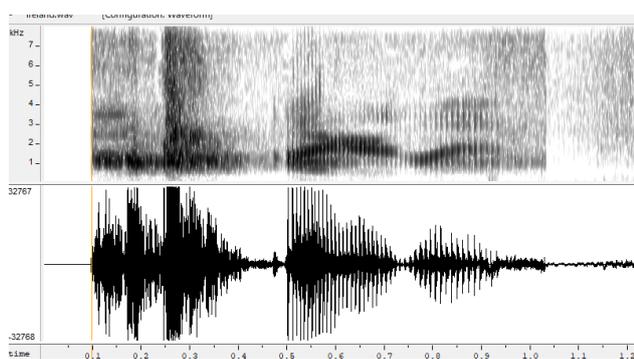


図 13 「爱尔兰 Aierlan(アイルランド)」

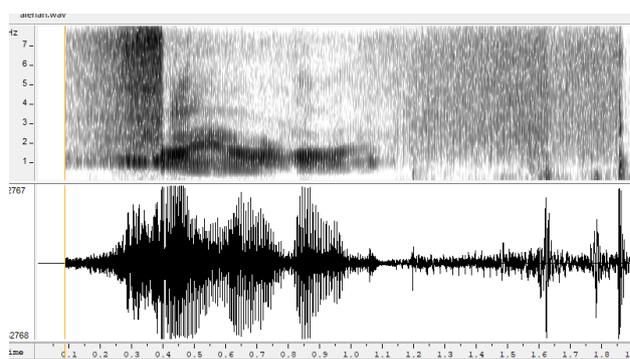


図12「Ireland」において「re」は時間軸0.58から0.74の部分であり、図13「爱尔兰 Aierlan (アイルランド)」における「er」は0.6から0.8の部分である。両者ともこの箇所におけるフォルマントはF1が色濃く現れ、それが「Ireland」の「re」では1.5kHzから2.5kHzに、「爱尔兰 Aierlan(アイルランド)」の「er」では、1kHzから2kHzという近い周波数で現れる。英語の「re」と中国語の「er」は、「r」と「e」の逆転はあるものの、それが近似する音であるためであると考えられる。

以上、中国語における英語由来の外来語表記から、中国語の/l//r/音について考察した。英語の単語内における/l/と/r/が外来語として中国語に入った際に、中国語にある/l//r/を含む漢字とそのままの対応を見せなかったのは、漢字自体が意味を持ち、その意味から変化しただけではなく、英語においてもその条件により/l//r/音が変化し、それに合わせて中国語の中にある近似する音を当てたために、/l//r/が対応しなかったのであると考えられる。

#### まとめ

日本語では一般にラ行子音は弾き音/r/で表記され、日本語内に存在するラ行子音の異音は意識されることが少ない。しかし、それは、日本語において/l/と/r/音を区別する習慣がないためであり、実際にはいくつものラ行子音の異音が存在し、それはラ行子音の位置する条件によって異なった音として発話される。本稿では、それをスペクトログラムで視覚的に検証した。

中国語においては/l/と/r/は明確に区別され、中国語の/r/は歯茎硬口蓋摩擦音[z]とそれに近い歯茎側面弾き音[l]の間の音であり、日本語の弾き音[r]とも英語の歯茎震え音[r]とも異なる。英語由来の外来語から検証すると、/l/と/r/の対照が英語とは同一ではないことが解る。それは、中国語/r/の調音法のみならず、R.Hagiwaraが英語の/l/と/r/について「母音の異音を持つ子音」と表現しているのと同様なことが、中国語の/l/と/r/にも起きているためであると考えられる。

/l//r/音は言語によってその調音法が異なり、その種類も多い。日本語を第二言語として学ぶ学習者は、ラ行子音学習時、母語における/l/と/r/の調音法と日本語の異音を含めたラ行子音の違いを明確にすることが、正しい日本語の発音を習得する上で有効であると思われる。

## 注

- (1) 服部, 1984: 川上, 1977 : 窪菌 1999: 斎藤, 1997: Vance, 1987
- (2) Arai, 1999: Arai, Warner and Greenberg, 2007: 川上, 1977: 1997: 窪菌 1999, 斎藤, 1997: 前川, 1998 : Vance, 1987
- (3) Arai, 1999: Arai, Warner and Greenberg, 2007: 川上, 1977: 斎藤, 1997: 前川, 1998: Vance, 1987
- (4) Arai は、一般的に弾き音であるラ行子音の[r]は、自然発話のように話す速度が速い場合には、脱落する場合があると言及している。  
例：これから (korekara) → こえから (koekara)  
いるとき (irutoki) → いうとき (iutoki)
- (5) 刘英林, 李德津, 程没珍, 卢晓逸, 1987/  
汉语拼音字母与国际音标对照表  
(<https://baike.baidu.com/item/%E6%B1%89%E8%AF%AD%E6%8B%BC%E9%9F%B3%E5%AD%97%E6%AF%8D%E4%B8%8E%E5%9B%BD%E9%99%85%E9%9F%B3%E6%A0%87%E5%AF%B9%E7%85%A7%E8%A1%A8>) 2020年1月11日アクセス

## 引用文献

- 川上 夔 (1977) 『日本語音韻概説』 51 頁 桜楓社
- 服部四朗 (1984) 『音声学』 岩波書店
- Timothy J. Vance (1987) 『AN INTRODUCTION TO JAPANESE PHONOLOGY』 27page  
State University of New York Press
- 刘英林, 李德津, 程没珍, 卢晓逸 (1987) 『汉语速成』 2 頁 北京语言学院
- 斎藤純男 (1997) 『日本語音声学入門』 三省堂
- 前川喜久雄 (1998) 「音声学」 『音声』 岩波講座 言語の科学 2 岩波書店
- V. E. Omozuwa (1998) 「SPECTROGRAPHIC STUDY OF EDO [ɹ] & [l]」  
『音声研究』 第 2 卷第 3 号
- Takayuki Arai (1999) 「A CASE STUDY OF SPONTANEOUS SPEECH IN JAPAN」  
『the International Congress of Phonetic Sciences 1』  
International Phonetic Association
- 窪菌晴夫 (1999) 『日本語の音声』 47 頁 現代言語学入門 2 岩波書店
- Takayuki Arai, Natasha Warner and Steven Greenberg (2007)  
「Analysis of spontaneous Japanese in multi-language telephone-

speech corpus」『Acoust. Sci. & Tech 28. 1』

Acoustical Science and Technology

岸江信介・吉廣綾子(2006)

「四国諸方言における入りわたり鼻音について—徳島方言を中心に—」

『音声研究』第10巻第1号 日本音声学会

益子幸恵 (2009) 「音声記号」 今泉敏 (編) 『言語聴覚士のための音声学・言語学』

医学書院

山下好孝 (2013) 『関西弁講義』58頁 講談社学術文庫 2180

荒井隆行 (2013) 「日本語/r/音の音響特性と幼児音声にみられる speech error」

『日本音響学会春季研究発表会公演論文集』日本音響学会

荒井隆行 (2014) 「構音の獲得に潜む音響的側面を探る：日本語ラ行音を中心に」

『コミュニケーション障害学 31』日本コミュニケーション障害学会

Rob Hagiwara 「Monthly Mystery Spectrogram Webzone」

<https://home.cc.umanitoba.ca/~robh/howto.html>

2020/01/25 アクセス

## 参考文献

垣田邦子 (1977) 「発音の機構」『日本語5 音韻』岩波書店

小林正憲 (2005) 「流音について—RとLの言語学—」

四天王寺国際仏教大学紀要 第40号

柴田武, 北村甫, 金田一晴彦編 (1980) 『日本の言語学 大二巻 音韻』大修館書店

竹内京子, 木村琢也 (2019) 『たのしい音声学』くろしお出版

岑麒祥 (1990) 『汉语外来语词典』商务印书馆

# 心理検査を生かした進学指導の有効性

— 日本語学校の中国人留学生を中心に —

平山崇

## 1. はじめに

日本学生支援機構（JASSO）の調査によると、平成 30 年 5 月 1 日現在の留学生数は 298,980 人で過去最多であった。このうち日本語教育機関に在籍する留学生は 90,079 人で最も多く、次いで大学（学部）在籍の 84,857 人であった。過去 5 年間を見ると、大学（学部）の留学生数はゆるやかに上昇している一方、日本語教育機関の留学生数は急激に伸びており、平成 29 年は僅差で大学（学部）の留学生が最多だったが、平成 30 年ではついに日本語教育機関が最多となった。この勢いから、今後も日本語教育機関の留学生数は増えていくと予測される。

留学生の年齢は二十歳前後が多いが、これはアイデンティティの確立という発達課題を抱える年齢である。留学生にはそれに加えて異文化適応の問題、言語の問題もあり、心理面でのサポートは欠かせない。大学には学生相談室が設置され、専門家である臨床心理士や公認心理師が留学生の悩みや不安を和らげるべく対応しているが、日本語学校にはそのような相談室は皆無といってよい。この原因の一つとして日本語学校が法務省に管理されていることが挙げられる（平山、2018）。しかも留学生はまず日本語学校に入り、1、2 年後に大学に進学するのが一般的であるから、来日したばかりの日本語学校にこそ心の相談員を置かねばならない。

筆者は精神病院で心理職としての臨床経験があることから、日本語学校に心理学を導入しようと試みたことがあるが、日本語教師本来の業務が多忙なため実施は難しかった<sup>1</sup>。そこで数年前から進学指導に心理検査を導入し、必要に応じてカウンセリング的な関わりをするという方法を採用している。留学生によっては不安などがあって受験勉強に身が入らない者もあり、進学指導と心理相談は表裏一体の関係であると言える。

ところで平岡（2019）は日本語学校と大学における日本語教育を比較し、日本語学校の教員は進学指導や生活指導の面で大学教員よりも幅広いスキルが必要だとしている。ここで言う大学教員とは、留学センターに勤める教員だと思われるが、具体的なスキルは「学生の日本語能力を理解し進学指導をする能力」、「進学先の学校のレベルを知っている」、「遅刻や欠席のとき、学生を指導する」、「学生をドロップアウトさせない」などである。

大学は複数の部署から構成され、教員以外にも様々なスキルを持った職員がいるのに対

---

<sup>1</sup> 本校の学生は全員中国人で、大部分が大卒の学歴で来日している。中国人の大学生は日本人大学生より心理相談を回避する傾向が強く、またカウンセラーに対する不信も日本人大学生より強いとされる（姜、2010）。それを考慮せず、心理学を少し知っている程度で心理相談を始めようとしてもうまく行かないと思われる。その意味で、進学指導という枠組みの中で心理相談を展開することには妥当性があると言えよう。

し、日本語学校は教務と事務しかない。そのため日本語教師は留学生の面倒を幅広く見ることになり、日本語を教えるだけでなく、進路相談や生活指導もこなせなければいけないのである。

日本語教師の職務に進学指導がある以上は、それに関する研究や実践報告も積極的に行われるべきである。しかし論文検索サイト CiNii で「日本語学校」「進路」という二つのキーワードで検索したところ、9つしかヒットしなかった（2019年12月26日現在）。日本語教育研究では教授法、語彙習得、作文指導などをテーマにしたものが多く、進学指導に関する研究は非常に少ないようだ。日本語学校の教員に論文発表の義務がなく、学校側からも要請されていないことが原因として挙げられよう。

本稿では心理学を導入した進学指導を報告し、この分野の研究の活性化にいくらかでも貢献したいと思う。

## 2. 心理検査

心理テストは知能検査、特殊能力検査、人格検査に大別される。このうち人格検査には質問紙法と投影法がある。前者は検査参加者が紙上の質問を読み、「はい」「いいえ」などすでに用意された回答から該当するものを選ぶものである。例として Y-G テスト、エゴグラムなどがある。後者の投影法は曖昧な刺激に対して検査参加者が何らかの反応を示すもので、例としてロールシャハテスト、バウムテスト、S-HTP、SCT（文章完成法テスト）などがある。

質問紙法は質問が明確なため、表れる反応も意識上のものであるが、投影法は曖昧な刺激が提示されるため無意識層の反応が出やすい。この両者を組み合わせるテストバッテリーによって多面的に人格を知ることができる。

日本語学校という実施場所を考えると、心理検査は実施が簡便で、解釈もそれほど難しくなく、さらに学生の負担が少ないものが望ましい。この条件を満たす検査は、筆者の個人的な経験ではエゴグラム、バウムテスト、S-HTP である。エゴグラムは自我状態を5つの要素のバランスから調べる検査である。5つとは、厳しい親を示す CP (Critical Parent)、優しい親の NP (Nurturing Parent)、大人らしさの A (Adult)、自由奔放な子供の FC (Free Child)、従順な子供の AC (Adapted Child) である。参加者は計50の質問に対し、それぞれ「はい」「いいえ」「どちらでもない」で答える。結果はグラフ化し、5つの性格要因から人格を見るのだが、その処理や考察は容易である。

バウムテストは A4 の紙に一本の樹を、S-HTP は紙に家、樹、人を描く描画テストである。対象の描かれ方から実験参加者の無意識の欲望や不安などを見るが、その解釈には一定の経験が必要とされる。ただし解釈は検査者が一方的にするよりも、参加者との交流から一つの妥当性のある解釈へと導くのが理想とされる（三上、1995）。この方法は参加者が解釈に参加し、自己にとって意味のある理解ができる点で優れている。以上の考えから筆者はエゴグラム、バウムテスト、S-HTP を進学指導に導入している。

ところで SCT とは、Part I と II の各 30、計 60 の刺激文の続きを書く検査で、所要時間

は40分から60分とされている（添付資料1参照）。その量を見れば、参加者の負担が大きく検査者の解釈にも労力があることは容易にわかる。そのため進学指導には使いにくいだが、参加者の今の状況や心理状態を具体的に知ることができることは、他の検査にはない大きな利点である。そこで筆者はSCTを改変した簡易版を作ることにした。

黒田（2018）はSCTの評定の観点として次の5つを提示している。[1]生活史上および現在の生活環境に関する具体的な事実、[2]自己イメージに関する特徴（自己の身体、容姿、性格、行動に対するイメージ）、[3]対人関係・対社会関係（家族を含む）に関する特徴、[4]価値観・目標・人生観、[5]感情・情調（書かれた文章が全体的に明るい感じか、または暗い感じか）。60の刺激文はこれら5つのうち一つあるいは複数に属するわけである。

ところで観点[5]に該当する刺激文には「争い」「死」「自殺」「私を不安にするのは」などがある。これらは刺激が強く、参加者から思わぬネガティブな感情を引きだしてしまう恐れがある。進学指導という場面を考えても簡易版SCTに入れるのは不適切と判断し、除外することにした。したがって筆者は[1]から[4]の観点をすべて満たすように、60の刺激文から7つを選び出し、かつ3つを独自に加え、計10の刺激文からなる簡易版SCTを作製した。なお7つの抜粋先がわかるよう原版となるSCTの番号を併記した（表1）。

表1 簡易版SCTの刺激文と評定観点

	原版SCTの番号	[1]生活史上および現在の生活環境	[2]自己イメージに関する特徴	[3]対人関係・対社会関係（家族を含む）に関する特徴	[4]価値観・目標・人生観	[5]感情・情調
1. 子供のころ、私は	Part I の 1	○	○			
2. 私の友達	Part II の 3	○		○		
3. もう一度やり直せるなら	Part II の 7	○			○	
4. 私が好きなのは	Part II の 14		○		○	
5. 私が嫌いなのは	Part I の 10		○		○	
6. 私が本当にしたいことは	※筆者オリジナル				○	
7. 今の生活は	※筆者オリジナル	○				
8. 将来、私は	Part I の 16				○	
9. 大学院に進学する目的は	※筆者オリジナル				○	
10. 両親は	Part I の 9 (父)、Part II の 6 (母)	○		○		

このうち、6「私が本当にしたいことは」、7「今の生活は」、9「大学院に進学する目的は」が新たに加算した刺激文である。

6は、留学生の本当の願望を知るために設定した。筆者は進学指導を通して、学生が親に言われるままに大学院を選び受験勉強しているケースをいくつか見てきた。両親が厳格な場合、指示を拒否するのは難しいだろうが、少なくとも進学指導の担当者は当学生の心理を把握し、両親の願望と学生の願望に妥協点を見出す努力をしたいところである。それにはまず留学生が本当にしたいことを知らねばならない。

7「今の生活は」は観点[1]に属する。本来のSCTでこれに該当するのは、「仕事」「職場では」「家では」「学校では」「私が忘れられないのは」などである。これらは意味的に類似したものがあり、また留学生に関連が薄いものもあるため、筆者は7を作って代表させた。

9「大学院に進学する目的は」は、学生の進学の目的を知るための文である。学歴なのか、学問への知的好奇心からなのか、就職のためなのかで、紹介すべき大学院も異なってくる。最初は院を目指しているも、途中で学習意欲を失ってしまう学生や、進学より就職に関心を持ち始める学生もいるが、9はそのような気持ちの変化も知ることができる。

### 3. 事例研究

事例研究の前に、当校の進学指導の流れを整理しておく。新生は毎年4月、7月、10月に入ってくるが、進学指導が始まるのはいずれも翌年の4月からである。当校の学生は全員中国人で、ほとんどが大学を卒業したあと来日するので、進学先は大学院である。進学指導では教室単位で大学院進学に必要な知識を教えたり、資料を読ませたりする。そのあとは、専任の日本語教師のあいだで担当する学生を割り振り、個別に面談を進めていく。

#### 【事例1】

女子学生Y。中国の大学で心理学を専攻し、日本の一流大学院で心理学を研究することを目的に2018年4月に来日した。この学生のかつての事例研究(平山、2018)では、簡易的な内観療法を通して他者からの恩恵に気づき、自己の至らなさを反省し、精神的エネルギーが増強し、大学院進学に向けていっそう努力するだろうと希望的観測を述べた。本稿ではその後のYの経過を報告したい。

筆者はYの内観後の心を広く知るために2018年10月にS-HTPを実施した(図1)。まず右側の大きな家が目立つ。上方と左側にも家が並ぶ。左上には公園があり、多くの人がいる。その公園に向かって三人(※左側の黒丸)は家族で、父と母の間に児童期のYがいる。絵は紙の隅々にまで描かれており、豊かな内的世界とエネルギーが感じられる。全体的に統合された絵であり、現実的検討力があると思われる。

家が大きいのはYにとって家族が重要だからであろう。実際、煙突から煙が出ており、家の温かさを象徴している。また親子三人が並んで歩く姿からは密接な家族関係が伺える。家(家族)への重要度から人と樹が相対的に小さく描かれたと思われる。なお、人がたくさん描かれることは社交性の一つの指標である。



図1 学生YのS-HTP（2018年10月）

学生 Y は大学院を卒業したあと日本で心理職に就きたいという考えを持っていたが、社交能力が高く人間関係が幅広いせいもあり、友達と一緒に声優のライブを見に行くなど遊ぶことが多かった。アルバイトもしており、忙しいが賄いがあるのでうれしいと話していた。Yは良くも悪くも日本の生活を楽しんでいた。このような状況であるから日本語の成績は悪く、専門科目の勉強も進んでいなかった。

筆者は簡易版 SCT の前バージョンである、刺激文 25 からなる独自の SCT を同年 12 月に実施した。すると 2 つの刺激文から興味深い反応が出た。

- 24. 私を不安にするのは 私本当に大学院に行けるんか？
- 25. 家 が一番あたたかい場所。

25 番の家に関する回答は S-HTP の家族像と一貫している。24 番は大学院進学への不安を表現している。不安がありながらも勉強しないのは逃避に他ならない。翌 2019 年 2 月頃に N2 が不合格だったとわかり、泣いてしまった。その後の面談で Y は「卒業後は日本で心理の仕事がしたいけれど、無関係の仕事でもいい」と語り出した。また日本で就職できないなら中国の高校の教員免許（科目は心理的健康）があるので教員になると言った。

夏に一流私立大学を受験したが不合格だった。学習態度を見る限り、この先も一流を目指すのは無謀だと論じたが、それは母親の強い希望だから拒否はできないし、自分自身も一流に行きたいと言った。7 月実施の N1 には合格できたが、院試の勉強にはやる気が出ない状態が続いた。自分の希望と行動が一致していないため、筆者は心を探ろうと 9 月に

S-HTP を行った (図 2) <sup>2</sup>。

筆圧はかなり弱く、全体的に力のない印象がある。Y の説明によれば、右側の建物は現在住んでいるマンションで、Y は片手に携帯電話を持っている。マンションの下の三人は他の日本語学校に通うルームメイトである。

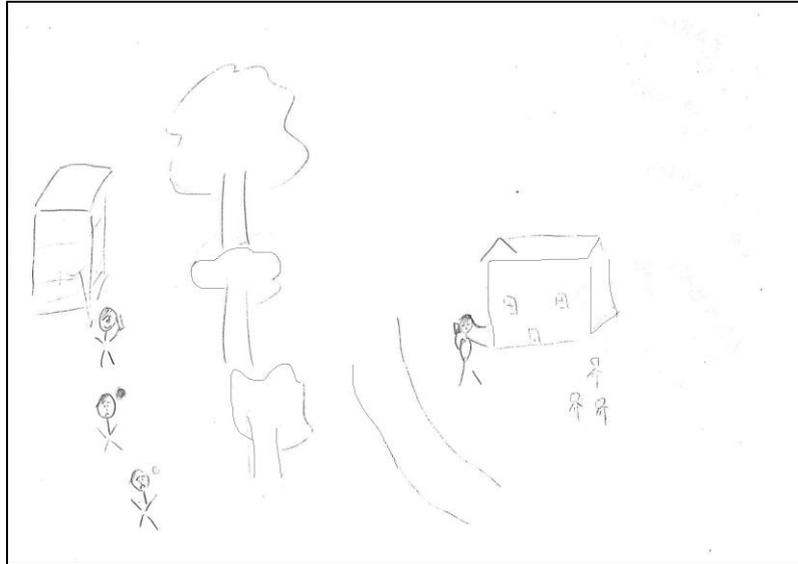


図 2 学生YのS-HTP (2019年9月)

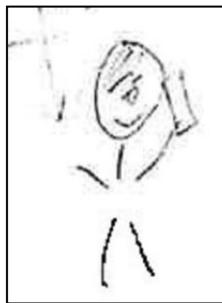


図 3 母

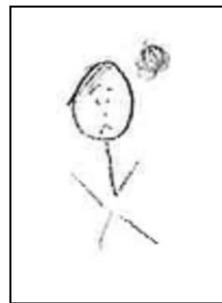


図 4 教師 (筆者)



図 5 恋人

絵の左側にある建物は中国の実家で、その家の前に母親 (図 3) が立ち、片手に携帯を持って話している。母の下の人物は筆者 (図 4) である。さらにその下に描かれた男性 (図 5) は日本語学校の以前の同級生で、いまは某大学院の研究生であり、ほぼ恋人関係だという。絵では Y と母が携帯電話で話しているが、これは普段から両者が携帯で話していることの反映である。Y は無表情だが母親は笑顔で描かれている。この理由として本人は「いつもは一流大学院に行くようにと厳しく言われているが、以前、N2 が不合格だったとき優しく慰めてくれたから」と語った。一方、教師と恋人はともに浮かない顔をしている。日本語能力や専門知識が向上しないことに対して負い目や劣等感を感じているようだ。社交性

<sup>2</sup> 原画は筆圧が弱く、スキャンで取り込んだ画像には一部線が見えない個所があった。そこは筆者が手を加え、線を描き添えた。

が高い学生なので人の気持ちや感じ方にも敏感なのだろう。

<Y、ルームメイト>と<母、筆者、未来の恋人>の間に一本の道と三本の樹が描かれている。大学院進学をする側と、それを見守る側とを大きく分け隔てており、まだ進学が決まっていないことへの焦り、孤独、不安が感じられよう。一年前のS-HTPでは楽しさ、にぎやかさ、家族との連帯感が描かれていたので、好対照をなしている。

筆者はこの絵に基づいてYと話をし、勉強の必要性を再確認させた。しかしその後も、院試の二週間前に友達とライブに出掛けるなど学習態度が改善されなかった。話を聞くと「試験に対して自信がないから、わざと勉強していない」と語り、セルフ・ハンディキャッピング<sup>3</sup>に陥っていることがわかった。筆者はさらなる情報を得るべく、S-HTP実施から二か月後に簡易版SCTを実施した(表2)。

表2 学生Yの簡易版SCT(2019年11月)

- |   |
|---|
| 1. 子供のころ、私は <u>いつも楽しい暮らしをしていた。</u>          |
| 2. 私の友達は <u>私にとって重要な存在である。</u>              |
| 3. もう一度やり直せるなら <u>早めに勉強すればいいかな。</u>         |
| 4. 私が好きなのは <u>声優さんたちとアニメ。</u>               |
| 5. 私が嫌いなのは <u>テスト</u>                       |
| 6. 私が本当にしたいことは <u>気楽な稼ぎ。</u>                |
| 7. いまの生活は <u>気の迷い。</u>                      |
| 8. 将来、私は <u>修士に卒業したら帰国すればいいのか? まだわからない。</u> |
| 9. 大学院に進学する目的は <u>学歴を取って、気楽な稼ぎ。</u>         |
| 10. 両親は <u>いつも私のこと支持する。</u>                 |

刺激文1の反応は約一年前のS-HTP(図1)の内容と一致していよう。なお「楽しい暮らし」は原文のままである。「楽しい」というイ形容詞に「な」を付ける間違いであるが、SCTは日本語力を測る道具にもなる。2はYの社交性から来る価値観である。3、5、7、8には今まで勉強してこなかったことへの後悔、院試への不安、そして何をすべきかわからないという混乱状態がある。その理由の一つは本人に明確な職業的展望がないことが挙げられる。心理学への情熱や心理士になることへの意欲が薄いからこそ、6と9に「気楽な稼ぎ」という安易な言葉が出現したのだろう。

この直後に、Yは心理学を諦めて、一流大学院でなおかつ受験生が少ない研究科を探し出し、そこを受験すると言いだした。

結局、筆者の進学指導や働きかけはほとんど徒労に終わった感がある。確かに心理検査によって心を可視化でき、話はしやすくなったが、Yのように母の言いなりで、かつ明確な進学意識、職業意識がない場合、指導はやはり困難であった。

<sup>3</sup> 自信のない物事をするに当たり、自分に故意に不利な条件を与えて、物事が失敗したときの原因を内的ではなく外的に求めようとする防衛的な心理。

## 【事例 2】

女子学生 T。中国の三年制大学を卒業し、四年制大学に編入学、卒業を経て 2018 年に来日した。専門は会計学で、大学院では経営学を専攻することを希望した。当初から漠然と大学院を目指していたが、日本語力も専門知識も乏しく、学習塾に通って専門科目を学んではいるものの、日本語学校での様子から見る限り進学への意欲は感じられなかった。学習の重要性を説いても態度や行動に変化はなく、心のうちを語ろうとしなかった。2019 年秋に院試を控えながらもその状態が依然と続いているので、筆者は S-HTP を実施した(図 6)。

T は「絵が苦手」と言うてから描き始めた。描いた順番は、家、人、木であった。絵が素朴だったため、「描き足すことはないか」と聞くと、庭とブランコを描いた。二人の人物はどちらも参加者の女性の友達で、いま中国にいるという。家にはその二人が住んでいるが、参加者は今その家にはいない（遊びに行っていない）ということだった。木の実実はリンゴであった。

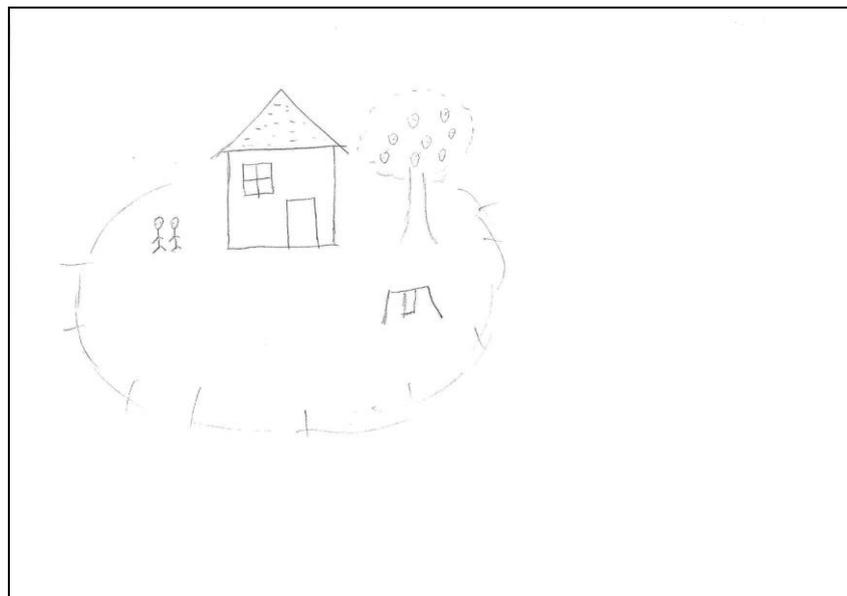


図 6 学生 T の S-HTP (2019 年 9 月)

絵は比較的小さいが、庭の線が丸くかかれ、まとまりや統合性はある。しかし人の記号化を考慮すると、逃避的態度、エネルギーの低下が推測される。実際、無意識の投影と言われる木は、家に比べて線が細く、樹幹の線も切れかかっている。それとは対照的に、リンゴの実八つも描かれており豊かさが感じられるが、果実は快樂主義的傾向を示すものでもある。T は某フィギュアスケートの男性のファンで、大会を見るために地方へ出かけることもあった。以上を考えると、T は目の前の楽しいことに気を取られ、しなければならぬことから逃げる傾向があると言える。なお、描かれた絵には参加者が表れていないことから、自己主張ができないこと、あるいは傍観者的な態度が考えられる。

筆者が T に対し、「エネルギーの低下」「逃避的傾向」という結果を伝えると、T は「実は勉強したい気持ちがない。自信もないから勉強もしない」と初めて本心を語った。そもそも大学院進学は両親からの強い指示で、本人は就職に関心があった。まもなく二つの大学院を受験する予定だが、不合格だったら就職活動すると言った。結果は不合格で、T は両親に自分の希望を話したが、やはり進学するように言われてしまった。ただし不合格なら日本で就職するのもよいと回答を得た。

試験の失敗、就職の可能性、と状況が大きく動き、これに対して T がどう感じているか知るために簡易版 SCT を実施した (表 3)。3 番の刺激文は「ことになります」という表現をしており、親の指示から逃れられない諦めが感じられる。T には葛藤もあっただろうが、就職の許可を一応もらったことで、10 の「尊重」という反応が出たと思われる。なお 6 の「画像」は日本語で「映像」を示すが、T は趣味で撮影をしており、筆者はそのことを SCT で初めて知った。7 に表れた「困惑しています」について聞くと、同居している友達の関係で急きょ別のアパートへ引っ越さなければならなくなった、と教えてくれた。

表 3 学生 T の簡易版 SCT (2019 年 12 月)

1. 子供のころ、私は <u>体の調子があまりよくないです。病院へよく行きます。</u>
2. 私の友達は <u>優しいです。私より善良です。</u>
3. もう一度やり直せるなら <u>やはり日本に留学することになります。</u>
4. 私が好きなのは <u>撮影、〇〇※スケート選手の名前。</u>
5. 私が嫌いなのは <u>学習</u>
6. 私が本当にしたいことは <u>撮影。画像制作について仕事</u>
7. いまの生活は <u>困惑しています。</u>
8. 将来、私は <u>仕事をしたい。</u>
9. 大学院に進学する目的は <u>いい仕事をしたいです。</u>
10. 両親は <u>私の考えを尊重しています。</u>

引っ越しとなると、不動産に行って部屋を見たりお金を準備したり荷物を整理したりと忙しくなる。学生によってはそれが原因で焦燥感や学習意欲の低下を呈する人もいよう。T はのんびりした性格なので普段と変わらなかったが、いずれにせよ学生の現在の状況を知らないまま機械的に勉強しなさいと言うのは指導方法として好ましくなからう。学生の情報を積極的に集めることが大事で、それには簡易版 SCT が有効であると思われる。

T は最終的に、普通の大学院を一校選び、2020 年 2 月に受験する同時に、就職活動も行うと方向性を定めた。

### 【事例 3】

女子学生 I。四大を卒業して 2018 年に来日。学習態度はよく、日本語能力も高いほうである。I は数日後に院試を控えており、進学指導担当の教師と面接練習を済ませていたが、他の先生とも練習したいと希望したため、筆者が相手をした。面接練習の過程で I が「試験

が不安です」と言ったため、その不安の低減を図るために S-HTP を行った (図 7)。S-HTP は単に絵を描いて終わりではなく、描画後に治療者 (検査者) が絵を媒介させてクライアント (描き手) と対話する<sup>4</sup>。その対話を通じて、クライアントは非言語的な絵に象徴されている心の中のものを言語化し、カタルシスや洞察を得る (野口、2016)。この治療効果や奏功機序はもともと絵画療法に認められるものだが、S-HTP 等の描画テストもまたく絵を描いて対話する>という構造を持っているため同等の効果があるのである。

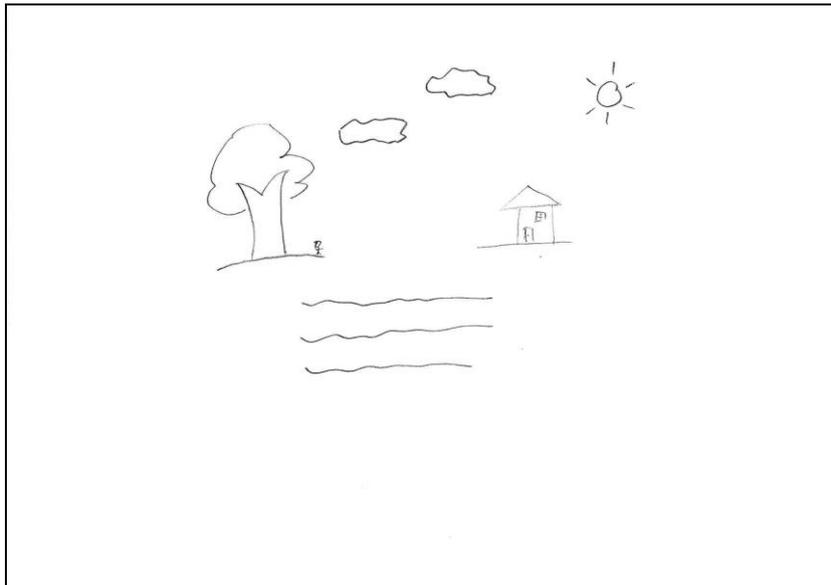


図 7 学生 I の S-HTP (2019 年 11 月)

I は最初に「絵が下手だ」と前置きしてから描き始めた。描いた順番は、木、人、家であった。次に川を描き、最後に雲と太陽を描いた。話を聞くと、まず子供は一人で木陰で遊んでいて、子供と家の距離は近いという。家には両親がいる。子供も親も参加者の知らない人だという。川は少し遠いところに流れている。絵では短く描かれているが、実際には長い。川について聞くと「ゆっくり流れて、小さい」と語った。また季節は春であった。

子供が線状で描かれ、しかも過度に小さいことから、I の自信のなさ、不安感が感じ取れる。無意識の象徴である木のそばに人がいるということは、参加者は拠り所を家族ではなく深い部分の自己に求めていると考えられる。実際、人と家は離れた位置にある。

木の樹冠の中の枝は大きく二つに分かれている。自分の将来の選択肢が二つあり、どちらに行くか迷っているかもしれない。木は人に比して大きく描かれているから、潜在能力があるのに不安が強いためにそれが抑制され、十分に発揮できていない状態と考えられる。ただし家と木それぞれに地面があるので最低限の安定感はあるようである。子供が I 本人で、家を実家の投影とするならば、川は日本と中国を隔てる海とも考えられるし、あるいは I と家族を結びつける絆とも考えられる。

<sup>4</sup> これを PDI (Post Drawing Interview) と呼ぶ。

この解釈を伝えると、I は二つに分かれた枝について特に反応を示し、「合格できるかどうか。院に入ったあと就職活動するけれども無事に仕事が見つかるかどうか。また日本で就職するか、中国で就職するか。などと考えている。昔からいろいろ考えるタイプだった」と語った。このような未来を先取りした迷いが二つの枝に象徴されていたのであった。いろいろな迷いがあるから、本当は力があるのに発揮できない、それはもったいないですね、と筆者は言ったが、昔からの性格なので変えられないと答えた。

そのあとの話の中で、I は「今回受験する大学院は第一志望ではない」と言った。筆者は「ならばそれほど緊張したり不安を覚えたりしなくてもよいのでは。もっと気楽に構えてもいいと思う」とアドバイスした。後日、I が大学院に合格したので、筆者は不安の低減と S-HTP の関係について聞いてみた。I は「絵を描くことで不安は少し減った。しかし先生のアドバイスのほうがもっと不安を小さくしてくれた」と回答した。筆者の言葉は至極当たり前のもので、不安を感じている学生にはどんな教師でも同じようなことを言うであろう。にもかかわらず不安の低減に繋がったのは何故だろうか。おそらく I は、描画および描画後の対話を通して、心が通常よりも深いレベルに達しており、そのときに筆者の言葉を聞いたから、より大きな作用が出たのではないだろうか。

合格後もう一度 S-HTP を実施してみたが、描かれた絵は図 7 とほぼ同じで、枝も二つに分かれていた。合格しても、院を卒業後に帰国か日本に残るかなど選択すべきことは依然として残っているためだ。人間のパーソナリティ<sup>5</sup>は簡単には変わらない。本人が変わりたいと望んでも変わらないのだ。ならば進学指導担当者の役割は、一時的にせよ学生の不安を軽減する手助けをし、ベストな状態で試験に臨めるようにすることであろう。

#### 【事例 4】

男子学生 L。中国の大学で日本語を専攻し、在学中に N1 に合格した。2018 年 7 月に来日したが、当初から学習意欲や向上心に欠け、教師側の「日本でもう一度 N1 を受け、できるだけ高い点数を取ったほうがいい」という指導にも拒否を示した。翌年 4 月から進学指導が始まったが、一流大学院に行きたいと言う割にはゲームばかりしていた。学習塾で専門科目の経営学を学んではいるが、日本語学校では遅刻も多く、学習態度も消極的であった。そこで筆者はエゴグラムと描画検査を実施した。

エゴグラムでは検査参加者が性格特性を表す 50 の文<sup>6</sup>を読み、「自分に該当する」「該当しない」「どちらでもない」のいずれかに丸を付ける。検査者はその結果をもとに CP、NP、A、FC、AC の強さを 0 点から 20 点までの範囲で数値化する。芦原 (1995) はその数値の処理について、a (高い)、b (中程度)、c (低い) による三段階分類を考案している。こうすると大雑把ではあるが解釈が容易となるので筆者もこれに倣っている。

図 8 はエゴグラムの結果であり、a、b、c の隣の ( ) は強度を示す数値である。FC は満点の 20 点であり、学生 L の楽観的、享乐的な生き方が窺われる。CP は 12 で責任感が

<sup>5</sup> ここでいうパーソナリティとは心理学の言葉で、アイゼンク (Eysenck H.J.) によれば、環境に対する独自の行動様式を決定する組織体である。この行動様式には認知、感情、意欲、身体が影響する。

<sup>6</sup> 例えば CP の文なら「規則やルールを守ります」、NP の文なら「思いやりがあります」などである。

弱い。勉強をせず、アルバイトもせず、ゲームに熱中する現在の生活を反映している。

			a(20)	
	b(11)	b(9)		b(9)
c(12)				
CP	NP	A	FC	AC

図8 学生Lのエゴグラム（2019年6月）

エゴグラムは質問紙法であるから心の深層を読むことはできない。筆者はそれを補うべく、投影法の一つ S-HTP を実施した（図9）。

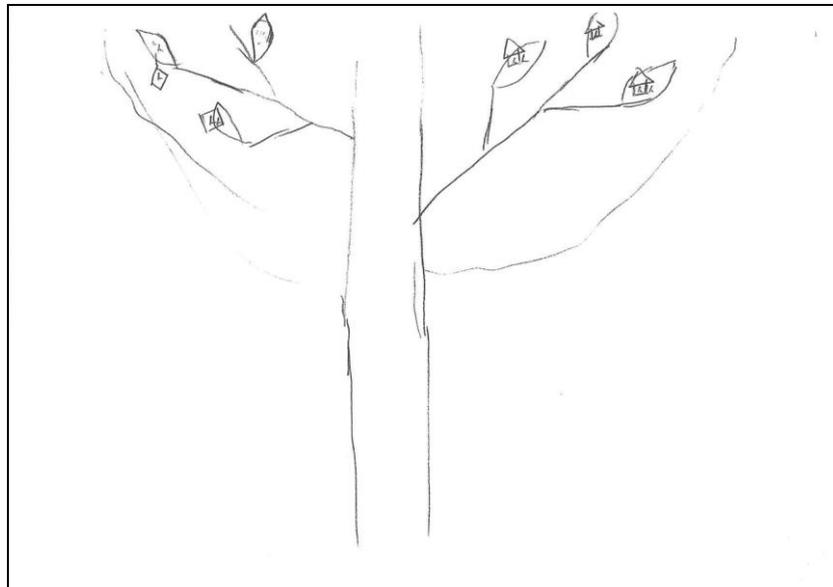


図9 学生LのS-HTP（2019年6月）

教示は「木と家と人を描いてください」であったが、Lが描いた絵は、木の葉の中に家があるという奇怪な構図で、さらに家の中には「人」の漢字があった。本人の話によると、自分の好きな北欧の神話にこのような木があるらしい。意識や思考が現実から遊離しており、「人」を絵ではなく漢字で書いたところに逃避の心理が認められる。自分を直視することから逃げているのである。根も地面も描いてないことから、不安定感、よりどころのない不安、自信の欠如が示唆される。用紙の上部で切断された木は空想的になりやすいことを表す。大学院への不安、勉強しない自分から目をそらし、好きなゲームに没頭してごまかしている心理が読みとれる。

もしもLが神話に基づいて機械的にこの絵を描いたのなら、自我は投影されていないことになり、解釈も無意味となる。そこで筆者は直後に別の投影法であるバウムテストを実施した（図10）。

描かれた絵は木のごく一部であった。PDIで学生Lは「この絵は好きな神話の影響を受けている。木は長い年数を生きており、高く空に伸び、雲にかかるほどだ」と語った。木の上方に右と左にかかっている楕円が雲である。木の右下の穴はうろである。二度も続けて神話を描くのとよほど好きなのだも言えるが、安易に自分から逃避し外部のものを使って目の前の課題を処理している、と解釈したほうが妥当であろう。

木の一部しか描かない人は視野が狭い、自分と他者の関係が不明確、自己像が曖昧、といった傾向がある（高橋他、2010）。このときの面談で、Lは「将来したい仕事はない。ただ学歴のために進学する。進学することは親に強く言われている」と語った。その空虚さが木のうろとして表れているのではないだろうか。しかしLはこの解釈を聞いても無反応であった。

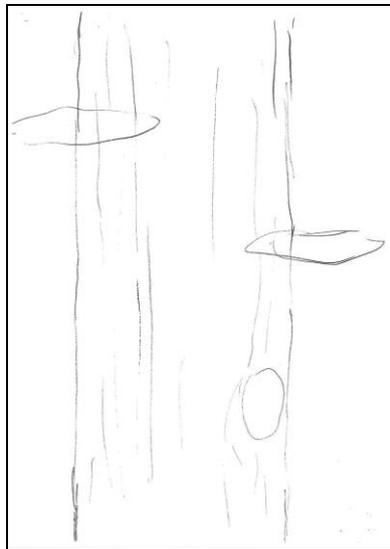


図10 学生Lのバウムテスト（2019年6月）

Lの目指す研究科はMBAだったが、その理由は筆記試験がなく面接のみだったことによる。秋に試験を受けたが、当然のように不合格だった。Lは親からの仕送りを消費してゲームを楽しむという気楽な生活をいつまでも続けたくて、モラトリアムの延長を図っていると思われる。しかし留学生の場合、ビザの問題がある。いつかは日本語学校の生活にも終わりが来るのである。

筆者はある面談で、これまでの話し方を変えて、「両親はLのために日本語学校の学費と生活費、さらには学習塾の高額な費用も払っているが、それはLに一流大学院へ進学して欲しいからである。親の気持ちを考えればもっと懸命に勉強するべきではないか」と情緒面に訴えた。しかしLはやはり無反応で、そればかりかMBAとまったく無関係な、入りやすい研究科を狙っていると話した。

筆者は、彼の心に寄り添う姿勢で12月にバウムテストを行った。最初に描いた絵は、縦二本の平行線を幹とし、そこに丸を描いて樹冠とするごく簡単なものだったため、もう一度描くよう指示した。そこで描き表されたのが図11である。

この木は幹の先端といい、葉の外観といい、尖っており、また用紙に収まらないほどのエネルギーも感じる。木の下方が太くなっており、安定感がある。下には斧を持った人物も描き添えてある。半年前の図9と比べると現実感のある絵になっている。PDIでは、人は仕事で木を切っているということだった。この木に性別があるとすれば男か女かの質問に対して、「木の表面が黒いので男」と答えた。この木が好きですかと聞くと「好きじゃない」と答え、嫌いですかと聞くと、沈黙の後に「少し嫌い」と答えた。



図11 学生Lのバウムテスト(2019年12月)

筆者は木と人が一枚の紙に表れたことを重視してS-HTPの解釈を採用した。つまり人を意識上の自己、木を無意識層の自己と見るのである。そうすると、意識上の自己は非常に小さい一方で、無意識層には巨大なエネルギーが潜んでいることになる。斧による攻撃と、「この木は少し嫌い」という回答を合わせて考えると、学生Lは今の上ではいけないという意識を持つてはいるようである。

筆者はまず豊かな精神的エネルギーがあることをLに伝えた。さらに図9を対提示して、半年前よりエネルギーが増えていることを指摘した。この力が学習面で生かされるといいですねと言うと、Lは「力を少しずつ出していきたい。一気に100%出すのは無理。それに、自分の中で変わりたくないという考えもあると思う」と内省的に語った。筆者は、次の院試までに100%出せる状態になればいいですね、と話して今後の様子を見ることにした。

#### 【事例5】

男子学生 Z。大学を卒業し、一流大学院への進学を目指して 2018 年 7 月に来日した。出席率や授業態度はよかったが、日本語力は伸びなかった。ただし Z は英語ができるため英語で受験できる大学院にターゲットを定めた。学習塾で早くから講師の進学指導を受け、某大学の二つの研究科に出願した。そこはいずれも書類選考のみで、卒業した大学のレベルや TOEIC の成績などで可否が決まった。Z は自信を持っていたが、結果としていずれも不合格となり、絶望感を感じた。2019 年 5 月末に再度出願をしたが、不安が強く、筆者に攻撃的になることもあった。筆者は臨床心理的な関わりに徹し、中国語で不安を聞いたり、雑談して気晴らしをするのを手伝った。読書が好きだと言うので、筆者が中国で出版した短編小説集（中国語訳付き）を貸したりした。このときは笑顔もあり、心理状態もいいように見えたが、一週間後には焦りや不安を打ち明けてきた。

先日、大学時代の友達が来日したので会ったのだが、彼らはみな一流大学院に進学していたという。このまま大学院に合格できなければ日本での一年間は無駄になる。かといって大学院のレベルは下げたくない。日本語が下手だから、就職もできない。恋人と話をすると安らぐが、話が終わるとすぐに不安がもたげてくる。ゲームも気晴らしにはなるが、遊び終わると不安がやってくる。

Z はこのように不安と混乱の心理状態を語ったが、二週間後の合格発表までの間はとりあえず日本語を勉強する、と目標を自ら設定した。Z は負の感情に流されつつも、前向きさを持ち合わせていた。筆者はその流れを受けて、「いま不安が強い状況ですが、何かプラスのことはありませんか」と問うと、Z は「自分は英語ができる。日本語が少しだけできる。そうすると私は中国語と合わせて三か国語がわかることになる」とプラス思考を語った。

その後は小康状態を保っていたが、合格発表の前日になると再び極度の緊張感を覚え、廊下を行ったり来たりしていた。翌日の午前、大学のホームページで合格したことを知り、Z の進学の苦悩はついに終わりを迎えたのであった。

#### 4. 結論

進学指導とは変化に富んだ長い過程である。目標を最初から最後まで堅持し努力を続ける学生もいるが、途中で研究テーマを変えたり進学先を変えたり進学自体を諦めてしまう学生もいる。また、研究テーマが決められない、計画書を書けないという学生もいるし、自分の実力を考慮せずに理想の大学院だけ受験する学生もいる。進学指導するということは、そういう学生と根気よく付き合い、不適切な考え方や行動様式を修正し、学生の実力と関心に見合った大学院に入れるようサポートすることに他ならない。優秀な学生だけが集まる日本語学校などは存在しないし、もし存在するなら進学指導など不要であろう。問題は如何に進学指導をするか、その方法論である。担当者が得々と学生の進むべき道を語っても学生は納得しない。学生の理解や共感を得るには担当者が学生の次元まで降りてい

かなければならない。そうして学生の考えや理想、価値観、現在の状況を理解してこそ、学生の心に響く助言ができる<sup>7</sup>。

学生への理解のツールとして本稿では心理検査を取り上げ、その有効性を提示した。バウムテストと S-HTP には検査参加者の現在ばかりでなく過去も未来も表れる。担当者は学生と絵をいっしょに眺め対話することを通して新たな情報が得られるし、そのこと自体が両者の人間関係の強化<sup>8</sup>にもつながるであろう。また簡易版 SCT は言語で書き表すため、より直接学生の考えや状況がわかる。その情報源としての価値は事例 1 と 2 で示した通りである。それゆえ SCT の検査結果は厳重に扱わねばならない。個人情報保護という意味もあるが、SCT が投影法と違ってダイレクトに学生の心情を表現しているからでもある。本稿では紹介しなかったが、私の担当する学生が SCT で「私の友達は、私がうつだったとき、積極的に話しかけてくれた」と書き、筆者がその「うつ」について聞いたところ、口に手を合わせて、感情の放出を抑えた。普段から平和で陽気な雰囲気の子学生ただけに、その反応は意外であったが、心理検査は時としてこのような重いものが本人の意思に反して出ることがあるのである。

最後に、不安や焦燥感など学生の感情に寄り添う点から言えば、進学指導の担当者は学生の母語ができることが望ましい。例えば事例 5 のように学生の日本語レベルが低いと、担当者がいくら受容的な態度で話しても、それが日本語なら相手に伝わらない。不安など激しい感情が話題になるときは外国語よりも学生の母語で話をするほうが効果的なのである。

以上を考えると、進学指導は決して気軽に行えるものではなく、一定の知識と技術、そして慎重さを要する業務であることがわかる。

## 参考文献

- 芦原睦 (監修) (1995) 『自分がわかる心理テスト PART2 エゴグラム 243 パターン全 解説』 講談社
- 奥村弥生・森田愛望・青木多寿子 (2019) 「大学進学時の進路選択における親の関与と進学後の自立および適応との関連」『心理学研究』第 4 号、pp.419-425、日本心理学会
- 河合隼雄 (1967) 『ユング心理学入門』 培風館
- 河合隼雄 (2001) 「心理療法における「物語」の意義」『精神療法』第 1 号、pp.3-7、金剛出版

<sup>7</sup> 河合 (2001) は心理療法において、人はそれぞれ自分の物語を生きている、人生が物語だという視点を提示している。留学生もまた物語を持っていて、怠惰な学習態度を示すことの背後にも一本の物語があるならば、進学担当者はそれをむげに否定できないことになる。「不真面目はだめ」という極めて常識的な価値観を振りかざすと、学生の個性に満ちた物語は一切理解されないまま破壊されてしまう。安易に常識に走らず、立ち止まって学生の物語を読む、という姿勢が重要であろう。河合の視点からはそのような示唆を得ることができる。

<sup>8</sup> 河合 (1967) は、フィードラーの研究を取り上げ、心理療法は複数あるが結局大切なのは理論や技術よりも治療関係である、と述べている。治療者とクライアントが全人格的に関わって治療が進むからである。この考え方を進学指導に導入することもできよう。進学指導の方法は様々だが、教師が学生との人間関係をないがしろにすれば指導はうまくいかない。進学指導は心理療法と違って、相手の症状を悪化させるなどの危険性はないけれども、あたかもクライアントに接するような慎重さと純粋さで学生に対応する姿勢は必要ではないか。その教師の態度によって、学生は耳に痛いようなアドバイスでも聞き入れるようになると思われる。

- 楠奥繁則（2005）「大学生の進路選択における自己効力の阻害要因に関する一考察 —アイデンティティの視点から—」『立命館経営学』第2号、pp.105-123
- 黒田浩司（2018）「SCT（Sentence Completion Test：文章完成法）の臨床的活用について」『山梨英和大学紀要』16、pp.44-63
- 高橋雅春、高橋依子（2010）『樹木画テスト』北大路書房
- 谷口美奈・斎藤眞（2015）「青年期におけるアイデンティティの確立と依存性との関連」『愛知学院大学 身科学部紀要』第11号、pp.35-46
- 野口康彦、和田朱音（2016）「「水と私」描画における心理的体験：描画後の対話を中心に」『茨城大学人文学部紀要. 人文コミュニケーション学科論集』20、pp.121-133
- 平山崇（2018）「日本語学校における留学生への心理臨床的関わり —中国人留学生への進路相談を中心に—」『北海学園大学日本語教育研究』第8・9合併号、pp.57-74
- 三上直子（1995）『S-HTP方——統合型HTP法による臨床的・発達のアプローチ』誠信書房
- 村津和多里（2001）「ひきのばされた青年期について —現代学生とセラトリウム—」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』83、pp.159-186
- 姜鳳麗、浅川潔司、南雅則、祁秋夢（2010）「大学生の心理相談抵抗感に関する中日比較研究」『発達心理臨床研究』16、pp.129-136、兵庫教育大学学校教育学部附属発達心理臨床研究センター
- 日本学生支援機構（2018）平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果  
（[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_e/2018/index.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html)）
- 平岡憲人他（2019）「日本語学校の質向上とキャリア形成のための 中堅日本語教師研修の開発・実践」、2019年度日本語教育学会春季大会発表・口頭発表③【予稿集】  
（[http://zengakunikkyo.org/pdf/201910nihongokyo\\_si\\_kensyuu.pdf#search=%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2+%E9%80%B2%E5%AD%A6%E6%8C%87%E5%B0%8E+pdf](http://zengakunikkyo.org/pdf/201910nihongokyo_si_kensyuu.pdf#search=%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2+%E9%80%B2%E5%AD%A6%E6%8C%87%E5%B0%8E+pdf)）

巻末資料 1

SCT

【Part I】

- 1:子供の頃、私は
- 2:私はよく人から
- 3:家の暮らし
- 4:私の失敗
- 5:家の人は私を
- 6:私が得意になるのは
- 7:争い
- 8:私が知りたいことは
- 9:私の父
- 10:私がきらいなのは
- 11:私の服
- 12:死
- 13:人々
- 14:私のできないことは
- 15:運動
- 16:将来
- 17:もし私の母が
- 18:仕事
- 19:私がひそかに
- 20:世の中
- 21:夫
- 22:時々私は
- 23:私が心ひかれるのは
- 24:私の不平は
- 25:私の兄弟（姉妹）
- 26:職場では
- 27:私の顔
- 28:今までは
- 29:女
- 30:私が思い出すのは

【Part II】

- 1:家では

- 2:私を不安にするのは
- 3:友だち
- 4:私はよく
- 5:もし私が
- 6:私の母
- 7:もう一度やり直せるなら
- 8:男
- 9:私の眠り
- 10:学校では
- 11:恋愛
- 12:もし私の父が
- 13:自殺
- 14:私が好きなのは
- 15:私の頭脳
- 16:金
- 17:私の野心
- 18:妻
- 19:私の気持ち
- 20:私の健康
- 21:私が残念なのは
- 22:大部分の時間を
- 23:結婚
- 24:調子のよい時
- 25:どうしても私は
- 26:家の人
- 27:私が羨ましいのは
- 28:年をとった時
- 29:私が努力しているのは
- 30:私が忘れられないのは

## 北海学園大学日本語教育研究会 研究会誌『北海学園大学日本語教育研究』について

### I 投稿規定

1. 資格  
著者のうち1名以上が本研究会会員であること。
2. 内容  
日本語教育とその関連領域に関する未公刊の原稿に限る。  
ただし、学会での口頭発表ないし予稿集に掲載された原稿、科学研究費補助金などの報告書に掲載された原稿は投稿して差し支えない。
3. 投稿は随時受け付ける。
4. 投稿原稿の執筆は原則として、「執筆要項」に従うこととする。投稿原稿はコピーを含め、3部提出する。提出された原稿は、原則として返却しない。
5. 投稿原稿は、編集委員会が審査し、掲載の可否を決定する。
6. 著作権は本研究会に帰属するものとする。著者が掲載原稿を自身の著作物に掲載したり、電子的な手段で公開・配布することは認める。ただし、その原稿が『日本語教育研究』に掲載されたものであることを明示しなければならない。

### II 執筆要項

#### 1. 投稿原稿の種類

研究論文、研究ノート、調査報告等。  
編集委員会は、上記の種類原稿のほか、巻頭言、特別寄稿、報告などを会員に依頼することがある。  
依頼原稿も含め、投稿原稿はすべて編集委員会で査読を行う。

#### 2. 投稿原稿の分量・書式

400字詰め原稿用紙40枚以内。(A4ワードで40×30、または40×35の入力も可)。

原稿の本文は日本語または英語で書くこととする。なお、英語のネイティブ・チェックは著者の責任で必ず行うこと。

原則として横書きとする。ただし、特に必要があるときは縦書きも認める。

#### 3. 応募締切

応募自体は随時。  
毎年の発行日(11月30日)に合わせて、原稿締め切りを9月30日とする。

#### 4. 応募先および問い合わせ先

〒062-8605 札幌市豊平区旭町4丁目1-40  
北海学園大学人文学部  
中川かず子研究室内  
日本語教育研究会事務局

メール: knaka@jin.hokkai-s-u.ac.jp Tel: 011-841-1161 ext.2621

#### 5. その他

掲載が決定した場合、フロッピーの提出あるいは電子ファイル原稿の送信を求める。  
著者による校正は、原則として初校の1回のみとする。校正の際の原稿への加除は認めない。  
掲載分には、本誌2冊を贈呈する。

## 北海学園大学日本語教育研究会会則

(名称)

第一条 本会は、北海学園大学日本語教育研究会と称する。

(目的)

第二条 本会は、日本語教育及びその関連領域（日本語学、言語学、言語教育、異文化間教育等）に関する研究を行い、会員相互の研鑽を図ることを目的とする。

(事業)

第三条 本会は前項の目的を達成するために、以下の事業を行なう。

- 1 機関誌、会報、会員名簿等の発行
- 2 研究会、シンポジウム等の開催
- 3 学術講演会
- 4 その他必要と認める事業

(会員)

第四条 本会は、会の趣旨に賛同する者、並びに本学専任並びに非常勤教職員、大学院生、研究生、学部生等で、会費を納入した者をもって組織する。

(役員)

第五条 本会は以下の役員を置き、会の運営に当たる。

- |                     |     |
|---------------------|-----|
| 1 代表                | 1名  |
| 2 運営委員（庶務、企画、編集、会計） | 若干名 |
| 3 会計監査              | 2名  |

(役員の仕事)

第六条 本会の役員は次の仕事にあたる。

- 1 代表は運営委員を招集し、事業計画を決定する。
- 2 運営委員会は事業計画を立案し、企画、庶務、編集、会計の業務を分担する。また、必要に応じて、運営委員以外の会員に業務を依頼することができる。
- 3 会計監査は会計を監査する。

(役員を選出)

第七条 本会の役員は次の方法により選出する。

代表、運営委員、会計監査は会員の中から、それぞれ総会の議を経て選出する。

(総会)

第八条 本会は毎年一回総会を開き、以下のことを行なう。

- 1 役員を選出と承認
- 2 前年度の事業報告、並びに、前年度決算、当年度予算の審議、承認
- 3 会則の決定
- 4 その他

(会計)

第九条 本会の経費は会費、寄付金、その他をもってこれに当たる。会計年度は4月1日から翌年の3月31日までとする。

(事務局)

第十条 本会の事務局は、北海学園大学中川研究室におく。

---

付則

- 1 会費は年額一般会員 2,000 円、学生会員 1,000 円とする。
- 2 本会則は、平成 20 年 1 月 18 日より施行する。



『北海学園大学日本語教育研究』第10号

中川かず子教授 菅 泰雄教授 退職記念号

発行日：2020（令和2）年3月30日

事務局：北海学園大学人文学部 中川かず子研究室

札幌市豊平区旭町4丁目1-40 北海学園大学

e-mail: knaka@jin.hokkai-s-u.ac.jp

編集委員：菅 泰雄・國岡 洋亮

発行者：中川かず子