

北海学園大学日本語教育研究

第8・9合併号

2018年12月

目次

研究論文

日本語の複合動詞と中国語方向補語の対照研究（二） —垂直方向について—	今野 美香	1
中国人日本語教師を対象とするビリーフの研究総括	呉 嘉琦	21
修士論文要旨		
マンガに見るジェンダー表現と日本語教材の可能性	井上みのり	47
実践報告		
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—	平山崇	57
彙報		
研究会誌『北海学園大学日本語教育研究』投稿規定		75
北海学園大学日本語教育研究会会則		76

## 日本語の複合動詞と中国語方向補語の対照研究（二）

### —垂直方向について—

今野美香

<はじめに>

本稿は、前号 (1) に発表した「日本語の複合動詞と中国語方向補語の対照研究（一）」の継続研究である。今回は、上下、内部及び外部移動の方向性について、日本語の複合動詞と中国語の方向補語の持つ、具体的な方向性、並びそこから派生した抽象義について、比較考察をした。本稿では、垂直方向を表す「たつ」「たてる」を後項動詞に持つ複合動詞に関して、その働きを検証分類し、中国語の方向補語において同じく垂直方向を表す「起来」の持つ意味と対照研究をする。

尚、日本語の用例について、特記の無いものは、国立国語研究所のオンラインデータベースである「複合動詞レキシコン」に拠り、中国語の用例については、その都度出典を示す。又、複合動詞に関して、本稿では、語彙的複合動詞 (2) のみを扱い、前項動詞を V1、V1 に結びつく後項動詞を V2 と記述する。

#### 1. 垂直方向を表す複合動詞の V2

まず、日本語における垂直方向への移動を表す、「たつ」「たてる」について考えてみたい。

宮島 (1972 : 142-144) は、「たつ」を「かがむ,うずくまる,すわる,こしかける / かたむく,かしぐ,おきる / ねる,はう,ふす,よこたわる,たおれる,ころぶ,ひっくりかえる」と同様、人間の姿勢を表す動詞であるとし、その部分がどの方向を向いているか、が基本的要素であるとしている。「たつ」に必要なのは、体を足で支えるという動作であり、起きている状態で、尚且つ直立しているものであるとする。但し、動物に関しては、「上体が垂直である」という規定は当てはまらない。

○子山羊は立ったままの姿勢で口だけを動かし (暗夜行路・前 38)

つまり、「たつ」は「両足で上体を支え、それが垂直であること」を表す動詞であるとしている。

それに対し、森田 (1977 : 276-278) は、更に「たつ」の意味を詳細に分析している。森田の分析によれば、「たつ」は、「縦の状態」、つまり「垂直に位置を占めること」が基本義となる。横に寝ていたものが垂直になる動作から、立ち上がる動作、出立、立ち去る意味に発展し、垂直状態をとることから、上部・先端に位置すること、人目につく状態の意味が生

まれ、物事がはっきり表れる状態へと発展する。複合動詞 V2 となる場合は、「隠れて目立たなかった事柄が表面に現れ、新たな状態を引き起こす」という意味から、「平静な状態から激しい状態へと変わる」、「ひどく・・・する」「激しく・・・する」意味を添える。V2「たつ（自動詞）/ たてる（他動詞）」は、「垂直状態をとる」という原義から、「出発/確率/完全に/ひどく」の強調義に至るまで、本動詞と同じく意味の幅は広い。強調意識を添える V2「たつ」は無意志動詞に、「たてる」は意志動詞につく。

姫野（1999：207-216）は、森田の分析を受け、更に多くの用例を用いて、V2「たつ」の意味を「直立（出現）/出発/感情の発露・高揚/生起・昂進/その他」に、V2「たてる」の意味を「直立（確立）/顕彰・拔擢/構築・達成/協調・旺盛」に分類している。

以上の研究成果を基に、「複合動詞レキシコン」に見られる V2「たつ」「たてる」の意味を分類してみたい。尚、V2「たつ」「たてる」によって構成される複合動詞の意味は、「複合動詞レキシコン」から引用する。

### 1-1 複合動詞 V2 としての「たつ」

複合動詞の後項動詞 V2「たつ」は自動詞である。先に挙げた先行研究と「複合動詞レキシコン」における意味解説をまとめると、後項動詞 V3「たつ」には、「垂直/感情の発露/出現/変化/出発/開始/開始/強調/完成」の意味があると考えられる。

#### 【1 垂直】

<きつ立つ/切り立つ/突き立つ/突っ立つ/並び立つ>

森田が「たつ」の基本義とする「縦の状態」「垂直の位置」が、そのまま表れる複合動詞である。前項動詞 V1 は、様態を表している。

○高い山がそそり立っていた。（際立って高くそびえる）(3)

○高い山が天に突っ立っている。（先の鋭いものが刺さっている）

「並び立つ」は、「垂直」の意味の他に「変化」も認められる。

○上海は、高層ビルが並び立つ大都会です。（並んで立つ）<垂直>

○彼は連続でバーディを決め、首位に並び立った。（同等の位置に立つ）<変化>

「高層ビルが並び立つ」では、V1「並ぶ」は「列を作って位置する」という具体的な意味であり、V2「立つ」も具体的な意味であり「垂直」を表すと考えられるが、「首位に並び立つ」においては、V1 自体も具体的な意味から派生した「対等である」という抽象的意味に変化し、V2 においても「並んで立つ」から派生して同等の位置に並ぶという「変化」の意味となる。

#### 【2 感情の発露】

<いきり立つ/勇み立つ/色めき立つ/狂い立つ/猛り立つ/はやり立つ/奮い立つ/沸き立つ>

前項動詞 V1 は、心理状態を表す語であるが、それがプラスイメージ、マイナスイメージ

共に、興奮状態にあることを表している。森田の言う、「垂直状態から物事がはっきりと表れる状態」へと変化したものである。

○彼らはその言葉にいきり立った。(怒りで激しく興奮する)

○兵士たちは勇み立った。(勇気百倍で奮い立つ)

「沸き立つ」は、「感情の発露」の他に「強調」の意味も見られる。

○逆転のゴールに、サポーターたちは沸き立った。

(<大勢の人のいる場所が>興奮で激しく湧く) <感情の発露>

○鍋が沸き立っているから、火をとめて。(はげしく沸騰する) <強調>

「沸き立つ」が「感情の発露」の意味を持つのは、「大勢の人がいる場所」でのことに限定される。その状況が、鍋に湯が激しく沸き立っている状態から連想されるために生じた意味であると推測できる。

### 【3 変化】

<降り立つ/思い立つ/生い立つ/ささくれ立つ/そそけ立つ/並び立つ/引き立つ/引っ立つ>

森田の言う「隠れて目立たなかった事柄が表面に現れ、新たな状態を引き起こす」ことから派生した用法である。このうち、「降り立つ」と「思い立つ」は出現の意味を持つ。

○首相はワシントン空港に降り立った。(乗り物などから降りて地面に立つ)

使われる状況は、乗り物など、動作の主体が見られない場所から登場する場面に限られる。原義は「降りて地面に立つ」であるが、姫野(1999:209)の言及するように、人物の登場にある種の感慨が込められる時に使われる。動作主体の登場を期待しているかいないかに関わらず、動作主体が見えない状況から現れ、そこに感慨が込められる表現と言える。

姫野(1999:211)は、「思い立つ」を分類の「その他」に入れ、「思い」が「たつ=生起する」と解しているが、これもまた「出現・変化」の意味と捉えることができる。

○彼はふと、旅に出ようと思い立った。(あることしようという考えが起きる)

姫野(1999:211-212)の指摘通り、類似表現の「思いつく」との違いは、そのプロセスにあり、「思いつく」は思考のプロセスを経るのに対し、「思い立つ」は思考のプロセスを前提とせず、無計画性、論理性の薄さが、その意味の中にある。無から有への出現である。

出現には当たらない状況の変化としては、以下の用法がある。

○指がささくれ立っている。(ささくれた状態になる)

○彼は連続でバーディを決め、首位に並び立った。(同等の位置に立つ)

「引き立つ」に関して、姫野(1999:212)は、分類を「その他」に入れ、「目立つ」との違いを「引き立つ」にはプラスニュアンスであることとしているが、この場合も「変化」として解することができる。

○脇役が良いからこそ、主役が引き立つ。(他よりひととき目立つ)

脇役が良く無ければ、主役は引き立たないのであり、脇役が良いと主役が引き立つようにな

ったという「変化」と言える。尚、「引っ立つ」は「引き立つ」の促音便化したものである。

#### 【4 出発】

<出で立つ/飛び立つ/舞い立つ>

森田の言う「横に寝ていたものが垂直になる動作から、立ち上がる動作、出立、立ち去る意味」に発展した用法である。

○彼は狩りに出で立った。(出立する・旅に立つ)

○白鳥が大空に飛び立った。(＜飛行機や鳥が＞大空に舞い上がる)

「出で立つ」に関しては、「出で」が移動を表す動詞であり、「立つ」は「発つ」に通じ、やはり移動を表す動詞であるので、V1V2 共に類似した意味の動詞で作る複合動詞であると考えられる。しかし、「飛び立つ」「舞い立つ」は、V1 が V2 の様態を表しており、「出で立つ」とは、その構成を異にする。

#### 【5 開始】

<色めき立つ/浮き立つ/騒ぎ立つ/ざわめき立つ>

先行研究において、V2「たつ」に「開始」の意味を持つと分析したものは見受けられない。しかし、「複合動詞レキシコン」の用例を検討してみると、そこに「開始」の意味を読み取ることができる。これは「出発」から派生した用法と考えられる。

姫野(1999:210)は、「浮き立つ」「騒ぎ立つ」を「感情の発露・高揚」に分類しているが、その用法によって、「浮き立つ」に関しては「高揚」と「開始」、「騒ぎ立つ」に関しては「開始」と「強調」の両方の意味を持つと考えられる。

まず、「浮き立つ」を検証したい。

○桜が満開になったある日……うらかな気持ちの浮き立つ日だった。

(姫野例文)

姫野の挙げた例文では、「気持ちが浮き立つ」状態がしばし続くのであり、「高揚」の意味と取れる。次に「複合動詞レキシコン」からの引用を検証してみる。

○全国大会優勝の知らせに全校生徒が浮き立った。(心がうきうきしだす) <開始>  
この例文であると、着眼点は「うきうきしだす」という「開始」の意味にあると考えられる。

「騒ぎ立つ」については、「複合動詞レキシコン」においても、二種類の用法が紹介されている。

○その知らせを聞いて、彼の心は騒ぎ立った。(騒ぎ始める) <開始>

この例文であると「開始」の意味を持つと考えられるが、次の例文では別の意味になる。

○突然の停電で劇場内は騒ぎ立った。(盛んに騒ぐ) <強調>

劇場内の状態を表しているが、盛んに騒がれている様子から鑑みるに、姫野の分類による「感情の発露・高揚」と言うよりは、むしろ次項で検証する「強調」の意味を持つと思われる。

「色めき立つ」については、既に【2 感情の発露】に分類しているが、これには、「開始」と「感情の発露」と両方の意味が兼ね備わっていると考えられ、用例によって分類することは、困難である。

○新聞記者たちは、首相の意外な発言に色めきたった。

(動揺し始める。盛んに騒ぐ) <開始・感情の発露>

他の例文では、どうか。

○全校生徒がざわめき立った。(急にざわめきが起こる) <開始>

「ざわめき立つ」には突発性が含意されており、突然始まることに焦点が置かれている。

「開始」の意味を持つV2「たつ」は、様態を表すV1につき、その様態が始まるという意味と、それ以外の「感情の発露・高揚」「強調」の意味を認めることができる。着眼点がアスペクトにあれば「開始」となり、様態の状況にあれば「感情の発露・高揚」「強調」となる。

## 【6 強調】

<うねり立つ/騒ぎ立つ/急ぎ立つ/たぎり立つ/匂い立つ/燃え立つ/萌え立つ>

森田が、「たつ」「たてる」がV2となる場合は、「隠れて目立たなかった事柄が表面に現れ、新たな状態を引き起こす」という意味から、「平静な状態から激しい状態へと変わる」、「ひどく・・・する」「激しく・・・する」意味を添える、と指摘する通りである。

○波がうねり立っている。(勢いよくうねる)

○燃え立つような紅葉(激しく燃える)

森田の指摘通り、V2が「強調」の意味である「立つ」場合は、V1は無意志動詞になる。

## 【7 完成と確立】

<成り立つ/煮え立つ/煮立つ>

先行研究において、V2「たつ」に「完成」の意味があるとの分析は見受けられない。姫野(1999:212)は、「成り立つ」を「その他」に分類し、V2「たつ」には「確立」の意味が含まれるとしている。但し、姫野(1999:40-42/49-51)は、上昇を表す複合動詞V2「あげる」「あがる」の持つ意味に関して「完了・完成」を挙げており、上向きという方向性では「たつ」と「あげる」「あがる」は共通項を持つ。

以下、用例を検証する。

○委員会が成り立った。(成立する)

○お湯が煮え立ったところで、材料を入れる。

(<湯や汁が>沸騰する。煮えて、沸き立つ)

○お湯が煮立った。(＜湯や汁が＞沸騰する。煮えて、沸き立つ)

「成り立つ」の意味は「成立」であり、この用例では、「委員会が出来上がった」、つまり「完成」したと考えることができる。又、「煮え立つ」「煮立つ」は同義であるが、お湯が沸騰、つまり煮えるのが「完成」した状態を表していると捉えることができる。よって、V2「たつ」には、完成の意味があると考えられる。

今回の検証では、既存の研究成果から見られるV2「たつ」の用法の他に、新たに「開始」と「完成」の意味を付け加えて分類をした。次にV2「たてる」について考えてみたい。

### 1-2 複合動詞 V2 としての「たてる」

複合動詞の後項動詞 V2「たてる」は他動詞であり、＜一＞冒頭で挙げた先行研究と「複合動詞レキシコン」における意味解説をまとめると、「垂直/強制/出現/変化/強調/完成」の意味を持つと考えられる。

#### 【1 垂直】

＜押し立てる/おっ立てる/突き立てる/突っ立てる＞

V2「たつ」同様、「たてる」の基本義である、「縦の状態」「垂直の位置」が、そのまま表れる複合動詞である。前項動詞 V1 は、その様態を表す。

○彼はナイフを床に突き立てた。(突きさして立てる)

○選手たちは優勝旗を押し立てた。(勢いよく＜高々と＞立てる)

「押し立てる」は、「垂直」に天に向かって目立つように対象物を立てることであるしかし、これを古典にまで意味を広げると、他の意味が現れる。

○さやうなる人のおしたててのたまはば、聞かではあらじ。(落窪・二)

そのような人が無理にさせよとおっしゃるとしたら、承諾しないわけにはいくまい。(3) 古語に見られる他動詞「おしたつ」(4)には、現代語の「押し立てる」「しっかりと閉める」の他に「無理にさせる」という「強制」の意味を見ることができる。次項で、現代語に残るV2「たてる」の強制の用例について検証する。

#### 【2 強制】

＜駆り立てる/取り立てる/引き立てる/引っ立てる＞

先行研究において、V2「たてる」に「強制」の意味を当てたものは見受けられない。しかし、前項【1 垂直】の古語の用例「さやうなる人のおしたててのたまはば、聞かではあらじ。(落窪・二) <そのような人が無理にさせよとおっしゃるとしたら、承諾しないわけにはいくまい。(3) .>の「強制」の用法が現代にも残っていると考えられる。「立てさせられる」「無理に立てさせられる」から「無理に～させられる」という強制の意味が出現したの

だと推測される。

但し、この用法で使われる複合動詞 V2「たてる」には、全てにおいて、「強制」以外に用法（「強調」「変化」）をも見ることができる。尚、「引っ立てる」は「引き立てる」の促音便化したものである。

○その出来事が、若者達を平和運動に駆り立てた。

（追い立てて、無理に生かせる・無理にそうさせる）＜強制＞

○先生の一言が、生徒たちの勉強意欲を駆り立てた。

（気持ち・感情を激しくさせる）＜強調＞

「駆り立てる」は、心理的作用を表す複合動詞であるが、無理にそのような心理にさせる、という「強制」と、感情を激しくさせる、という「強調」の二つの意味を持つ。

「強制」と「変化」の二つ意味を持つ用例は以下の通りである。

○彼らは、金を貸した男から借金を取り立てた。（借金などを強制的に取る）＜強制＞

○彼は彼女を幹部に取り立てた。（特別に取り上げる）＜変化＞

○刑事は容疑者を引き立てた。（無理に連行する）＜強制＞

○器が料理を引き立てている。（引き立つ＜目立つ＞ようにする）＜変化＞

借金を「取り立てる」には、なかなか返してもらえない金を強引に奪い返す、という意味を持つので、「強制」であり、幹部に「取り立てる」は、幹部ではなかった者を幹部にするという「変化」の意味を持つ。又、「引き立てる」に関して、刑事が犯人を「引き立てる」には、犯人の不服従の意思が含意されており、「強制」と捉えることができるが、料理を「引き立てる」は料理自体が無意志の目的語であり、器によって目立つようになる、という「変化」と考えることができる。

前述したいずれの用例も、「強制」の意味をなる場合は心理面に作用する。尚、「引き立てる」は既述の「引き立つ」に対応する。

「変化」の意味については、次項【3 変化】で述べる。

### 【3 変化】

＜取り立てる/引き立てる＞

「変化」の意味を持つ V2「たてる」は、「取り立てる」「引き立てる」の二語を見つけれられるのみである。いずれも「強制」の意味を兼ね備える。用例に関する分析は【2 強制】で既述した通りであるが、既存のものになんらかの変化をもたらす意味を持つ。

V2「たつ」の意味においても「変化」の項目を立てたが、同様に森田の言う「隠れて目立たなかった事柄が表面に現れ、新たな状態を引き起こす」のが、V2「たてる」における「変化」の用法にも当てはまる。

### 【4 強調】

＜煽り立てる/洗い立てる/言い立てる/書き立てる/掻き立てる/飾り立てる/数え立てる/駆

り立てる/掻き立てる/しゃべり立てる/急ぎ立てる/攻め立てる/責め立てる/とがめ立てる/説き立てる/怒鳴り立てる/鳴き立てる/並べ立てる/煮立てる/塗り立てる/述べ立てる/はしゃぎ立てる/はやし立てる/振り立てる/弁じ立てる/吠え立てる/誉め立てる/まくし立てる/磨き立てる/申し立てる/呼び立てる/論じ立てる>

後項動詞 V2「立てる」の用法の中で一番多くの複合動詞が分類される。姫野(1999:215)は、城田(1999:146)の「タテルはうごきが盛んに行われることを示す」という言を引用して、これらの動詞を「強調・旺盛」に分類している。

○新聞記者は、政治家のプライバシーを暴き立てた。

(他人の秘密や欠点などをことさらに暴く) <強調>

○彼に関するスキャンダルは、数え立てたら、きりがいいほどです。

(ひとつひとつ数え上げる) <強調>

○彼は石けんで全身を洗い立てた。 <強調>

(何度も念入りに洗う)

後項動詞 V2「立てる」が強調用法となる場合、全てにおいて前項動詞 V1 が表す動作が、尋常さを超えて行われる時に使用される。「暴き立てる」「数え立てる」「洗い立てる」もそれぞれの「暴く」「数える」「洗う」の動作が尋常さを超えて行われる状態を表す。

又、このように後項動詞 V2「たてる」が「強調」の意味を持つ場合は、前項動詞 V1 のみの場合でも、文としての意味は成立する。

○新聞記者は、政治家のプライバシーを暴いた。(V2「立てる」がない場合)

但し、「申し立てる」に関しては、「申し立てる」対象が、公的機関や上位者に限定される。

○夫は、裁判所に離婚調停を申し立てた。

(<改まった調子で>自分の意見を強く述べる)

## 【5 完成】

<打ち立てる/埋め立てる/組み立てる/仕立てる/積み立てる/見立てる>

前項動詞 V1 の動作が完成したことを表す。姫野(1999:213-214)は、「打ち立てる」を「確立」に、「埋め立てる/組み立てる/仕立てる/積み立てる」を「構築・達成」の意味に分類しているが、上記の複合動詞は、いずれも V2「立てる」を「完成」の意味として捉えることができる。

○その少年はプラモデルを組み立てた。(いくつかのものを組んで一つの構造を作る)

○市は海を埋め立てた。(海などを埋めて、陸地として成り立たせる)

但し、「見立てる」は、V1「見る」の意味の多様性から、その意味も複雑になる。

○友達に服を見立ててもらった。(見て選び出す)

○中古車の値段を見立ててください。(価値を鑑定する)

○竜安寺の石庭は、白砂を大海に、石を島に見立てた芸術作品です。

(あるものを別のものになぞらえる)

「見立てる」の意味のうち、「服を見立てる」は、「服を見て選び出す」、「服を見て調べて選び出す」という意味であり、これは、「模範解答を見る」の「見る」が持つ「見て調べる」という意味に通じる。「見て調べる」行為が「完成」されて、「見て選び出す」のだと考えられる。

「中古車の値段を見立てる」の前項動詞 V1「見る」は、「骨董品の価値を見る」の「見る」の意味に通じる。「見積もる・推測する」という意味であり、その行為が完成されて「価値を鑑定する」という意味を表すようになったと推測できる。

又、「石を島に見立てる」に関しては、「その回答は間違いと見る」の「見る」に通じ、「考える」「理解する」の意味を持ち、「理解する」行為が完成されて、「あるものを別のものになぞらえる」意味を持つようになったと理解できる。

以上、日本語の複合動詞において、後項動詞 V2 が垂直方向の意味を持つ「たつ」「たてる」について、その意味の分析と分類を試み、「たつ」を「垂直」「感情の発露」「変化」「出発」「開始」「強調」「完成」に、「たてる」を「垂直」「強制」「変化」「強調」「完成」に分類した。前項動詞 V1 の持つ意味により、用法は異なるが、いずれも、垂直イメージから、際立つイメージへと変化し、前項動詞 V1 の動作を増幅させる役割を果たす意味が派生していったのだと考えられる。

次に、中国語の方向補語において、垂直方向の意味を持つ「起来」について、考えてみたい。

## 2 垂直方向を表す中国語の方向補語

前稿においても触れたが、中国語の方向補語は、動詞に動作の方向性を与えるが、そこから様々な意味が派生する。前稿において、上向き方向を持つ方向補語「上」「起来」について、日本語の複合動詞の V2 「上がる」「上げる」との対照研究を行っているが、本稿では、垂直上向き方向を表す「起来」に焦点をあて、検証をする。

「起来」は、方向補語以外に独立した動詞としても使われる。『現代漢語詞典』(6)には、

①由躺而坐，由坐而站：你起来，让老太太坐下。

(横になっている状態から座る、座っている状態から立つ：あなたが立って、おばあ様に座ってもらいなさい。)

②起床(起床)

③泛指兴起，奋起，升起等(広く興隆、奮起、昇る、等を指す)

とあり、原義は「横になった状態から座ること」「座った状態から立つ」ことである。つまり、垂直状態になることであり、日本語の「たつ」「たてる」と同様の意味を持つ。

方向補語としては、どのような意味があるのか、既に多くの分析が為されている。

呂（1992：280 - 281）は、その用法を以下のように分類している。

- ①人・事物が動作によって下から上へ向かうことを表す。
- ②動作の完成、並び「集中する」「目的・結果に達する」意味を表す。
- ③動作の開始、並びに持続の意味を表す。
- ④推測、或いは「ある面に着眼すれば」の意味を表す。
- ⑤ある状態が現れ始め、程度が強まりつつあることを表す。

潘（2010：91）の分類はより細かく、本動詞の用例を挙げて、方向補語「起来」の意味を以下の7種類に分類している。

- ①一个发展并变化了的动作或者状态：“变化”“成熟”“害怕”“习惯”“喜欢”等。  
（発展並び変化した動作、或いは状態：成熟する/恐れる/慣れる/喜ぶ、など）
- ②一个通过某个过程实现了的动作：“建立”“筹备”“种”等。  
（ある過程を通過し実現した動作：建立する/計画準備する/植える、など）
- ③一个已经实现且进入一种“聚拢”状态的動作：“聚合”“组织”“团结”等。  
（既にある種の集合する状態が実現し、さらにそれに入っている動作：集合する/組織する/団結する、など）
- ④一个已经实现且进入一种“摊开”状态的動作：“布置”“伸展”“展览”等。  
（既にある種の広げる状態が実現し、さらにそれに入っている動作：配置する/伸展する/展覧する、など）
- ⑤一个已经实现且进入一种“遮盖”状态的動作：“藏”“埋伏”“遮盖”“封”等。  
（既にある種の覆い隠す状態が実現し、さらにそれに入っている動作：隠す/待ち伏せする/覆い隠す/密閉する、など）
- ⑥一个已经实现且导致某个结果的動作：“控制”“利用”“回想”等。  
（既に何等かの結果が実現しさらに引き起こしている動作：制御する/利用する/回想する、など）
- ⑦通过人的感官得出的推论或者估计：“看”“听”“想”“闻”“摸”等。  
（通過する人の感覚器官が引き出す推論、或いは見積もり：見る/聞く/思う/嗅ぐ/触る、など）

平井（1991：149,159）は、「<起来>の意味は細かく見ると様々に分類でき、一般化された記述は甚だ困難である。」と言及した上で、「起来」の方向補語としての意味を、「開

始とその継続を表す」と「意外な事態を表す」の二種類に大別している。しかし、それに対し、朱（2004：117）は、「＜意外な事態を表す＞ことは確かにあるが、それは特殊な場面と構文において生み出された派生的意味であり、その基本的・文法的意味ではない。」と言及している。又、更にそれに対し、丸尾（2014：138 - 141）は、「確かに実際には“没想到、连……也/都～、怎么、倒、却、竟然、偏偏、又”など＜呆れ、驚き＞といった気持ちを表す要素と共起するケースが多く見られ、このことが＜意外性＞を“起来”自身の有する文法的意味とは強く主張できない要因の1つとなっていることは否めない。」としながらも、「事態の意外性」を表す多くの用例をあげて詳述している。

「事態の意外性」に関しては、それは朱の指摘する通り派生義であるが、「起来」の派生義は元々多岐に渡るものであり、丸尾の主張するように、多くのケースが見られるのであるから、これを「起来」の意味に含むのは妥当であると考えられる。

本稿では、現在までの「起来」に関する意味分類の研究を参考に、又、複合動詞V2「たつ」「たてる」との対照を鑑み、その方向補語としての意味を＜垂直/変化/開始とその動作の持続/強調/完成/集中/事態の意外性＞に分類する。尚、先行文献に依るものは、以下の分類説明の中で詳述する。

### 【1 垂直】

「起来」の原義がそのまま用いられる用法である。但し、垂直方向のみであるため、本動詞になる動詞は多くない。

○抱起来。(抱き上げる)

○站起来。(立ち上がる)

尚、上向き方向を表す方向補語には、「上」「上来」があるが、「起来」とは異なり、上昇方向全般を表すので、多くの動詞が「上」「上来」の本動詞となる。

### 【2 変化】

ある状況が変化すること、又、その状態の程度が強まることを表す。新たな事態の発生も「変化」の範疇に入れる。

丸尾（2014:129）は、「時点・期間が起点として明示されていることが、＜それ以前の状況との対比＞をより明確にするのに有効に働くことになる」と言及している。

○这两年，农民也买起高档商品来了。

（ここ2、3年で、農民も高級な品物が帰るようになった。）(7)

○他最近向妈妈要求起自行车来。

（彼は最近母親に自転車をねだるようになった）(8)

平井（1991：157）は、「起来」と変化を表す助詞「了」を比較して、ある動詞には「起来」と「了」がほとんど同じように用いられることがあるが、「起来」は、それまでとは異なる事態の発生を強調しているように思われる、と述べている。

○老头儿们一起“嘎嘎”地笑了。(爺さん連中は一斉にカッカと笑った。) (9)

○老头儿们又“嘎嘎”地笑起来。(爺さん連中はまたカッカと笑い出した。) (10)

この「笑了」「笑起来」は、「了」と「起来」がほとんど同じように使われた例である。次の例は、同じ動詞に「了」と「起来」がつくが、「起来」が事態の発生を強調していると思われる。

○车开了。本来是没有风的天气，车一开起来，车上的风就很大。

(トラックは出発した。もともと風のない天気であったが、トラックが走り出すと、トラックの上では風が強くなった。) (11)

トラックが走り出したことによって、風が強くなる、という新しい事態が発生するのである。

又、「変化」の用法には、突発性が伴う場合がある。以下、丸尾 (2014 : 128) の挙げる例文である。

○场内顿时轰动起来。(場内がたちまち沸き返った。) (12)

○他突然喊了起来。(彼は突然叫んだ。) (13)

この場合、多くは突発性を表す副詞「顿时 (たちまち)」「突然 (突然)」を伴う。

### 【3 開始とその動作の持続】

丸尾 (2014 : 125 - 141) は、方向補語「起来」の用法を中心に、中国語における「開始義」について、論証しており、「起来」の「開始義」を細分化し、「新たな事態の発生」「反復・持続」「程度の進行」「評価・見積もりを表す用法」「事態の意外性」の項目を立てているが、本稿では「開始とその動作の持続」と捉えられるものは、その範疇にまとめ、派生義と考えられるものは、別項目を立てることにする。

「開始とその動作の持続」はある状態が始まり、それが尚且つ持続することを表す。

○唱起歌来。(歌い始める)

○缝将起来。(縫い始める)

但し、目的語の場所によって、「開始とその動作の持続」と「動作の完了とその結果の持続」というアスペクトの対立がみられる。靳 (1997 : 265) は以下の例文をあげて説明している。

○1 : 小王搜集起资料来了。(王さんは資料を集め始めた。) <開始とその動作の持続>

○2 : 小王把资料搜集起来了。(王さんは資料を集めた。) <完了とその結果の持続>

目的語は「资料 (資料)」であり、目的語が方向補語「起来」の間に割って入る場合は、「開始とその動作の持続」の意味となるが、目的語を後ろに取る「把」によって、動詞の前に目的語が導き出され、その後に動詞と方向補語「起来」が続く場合には、「完了とその結果の持続」の意味となる。

又、唐 (2005 : 258) は、「起来」が文脈により「開始」と「完了」の両方の意味を持つ場合があるとして、以下の例を挙げている。

○房子造起来了。(家を作り始めた。/ 家を作った。) <開始 / 完了>  
つまり、「起来」が「開始とその持続」の意味を持つ場合、「完了」の意味も併せ持つ場合があると言える。

#### 【4 強調】

動詞の後について、その動作が実際に行われることを強調し、試行や実行の意味を表す。又、形容詞の後について、その性質や状態が実際に現れることを強調する。中国語は日本語に比べると、動詞と形容詞の区別が曖昧であり、同じ語で動詞的働き、形容詞的働きをするものが多く存在する。(12) 日本語と中国語では動詞と形容詞の概念に隔たりがあるためであるが、実際には、「起来」の前に来る形容詞は動詞的役割を担う。

日本語の複合動詞V2の「たつ」「たてる」同様に、垂直状態になることで、物事が目立った状態になることから生じた意味であると考えられる。

○说起来容易，做起来难。(言うのは易しいが、実行は難しい。)

○即使问题困难起来，不要逃避。

(たとえ問題が困難であったとしても、逃げ出してはいけない。)

#### 【5 完成】

動作の完成や動作が目的に到達したことを表す。【3 開始とその動作の持続】で既述した靳卫卫の「完了とその結果の持続」と同義である。本稿では、『現代漢語詞典』を初めとして広く通用している「完成」の意味として捉える。

○那座大楼是上月刚盖起来的。(そのビルは先月建てられたばかりだ。)

○我们的组是前年组织起来的。(我々の班は昨年組織された。)(13)

但し、【3 開始とその動作の持続】の用例で挙げたように、目的語の位置によって、「完成」と「開始」というアスペクトの対立が見られる。目的語が「起来」の間に割って入れば「開始」の意味となり、介詞「把」によって動詞の前に導き出されると「完成(靳卫卫の<完了とその結果の持続>)」の意味となる。

#### 【6 集中】

元々平らかである状態のものが垂直に盛り上がっていくイメージから発生したと考えられる。周囲のばらばらなものが中心に集中して盛り上がるイメージである。動作の結果、一つのまとまった状態になり、その結果、新しい機能を発揮し始める意味を含む。

○团结起来力量大。(団結すれば力は大なり。)(14)

○要下雨了，快把外面的粮食收起来吧。

(もうすぐ雨になる、早く外の穀物を取り込みなさい。)(15)

#### 【7 事態の意外性】

王（1943：224）は、「事態の意外性」の意味を持つ「起来」に関して、「開始義（開始貌）」の活用であるとしている。

有时候，未尝有或不宜有的事，也用“起来”。这可以说是开始貌的活用。

（時に、未だ嘗てない、或いはあるべきではないことにも“起来”を用いる。これは、開始義の活用である。）

「未だ嘗てない、或いはあるべきではないこと」とは、「事態の意外性」を表すと思われる、その用例として以下の文を挙げている。

○姐姐怎么给我倒起茶来？（『红楼梦』）

（お姉様がどうして私にお茶を入れてくれたりするのですか？）

丸尾（2014：138）も、王と同じ立場を取り、「この用法ではVに非持続動詞を用いることが可能であるものの、新たな事態の発生という点ではやはり開始義に通じるものである。」としている。

一方、平井（1991：154）は、「事態の意外性を表す“起来”の用法は、意思動詞と非意思動詞を問わず、或いは継続可能な動作を表す動詞とそうでない動詞を問わずよく見られ、“开始（開始）”には見られないものである。」とし、「開始とその動作の継続」とは別の活用法であるとしている。

以下、その用例である。

○真新鲜，顾书记也犯起小资来了。（驚いたね、顧書記もプチブル趣味に走るとは。）

(16)

○大概是那女的说起什么来啦。（多分、あの女がなんだかんだと言ったんだ。）(17)

そして、平井（1991：159）は「意外な事態を表す」用法の特徴を以下のようにまとめている。

- ・行為を表す動詞に用いられるのは多くはこの意味を表す場合である。
- ・不可逆的な心理状態を表す動詞はこの意味を表す。
- ・継続不可能な動作を表す動詞も用いられる。必ずしも動作が繰り返されなくてもよい。
- ・継続可能な動詞であっても、必ずしも継続しなくてもよい。

上記の用例を鑑みるに、「起来」が「事態の意外性」として意味を持つ場合、本動詞の持続の如何を問わずとも、新たな事態が発生しているのであり、丸尾の言の通り、開始義に通じるものがあると思われる。但し、開始義から派生したものであっても、やはり平井の指摘通り、「開始」の意味だけでは説明できないものがあるので、「事態の意外性」という用法を「開始」から独立させるのが妥当であると思われる。

### 3 垂直方向を表す複合動詞 V2 と中国語方向補語の類似と相違

第1章において、垂直方向を表す複合動詞V2「たつ」「たてる」について、第2章では、中国語方向補語「起来」の原義とその派生義についての分析を行った。本章では、この「たつ」「たてる」「起来」の共通項と差異について考察をする。

まず、日本語の複合動詞のV2「たつ」「たてる」も、中国語の方向補語である「起来」も、原義は垂直状態になることである。よって、動作の方向性を示す語として使われる場合、「たつ」「たてる」「起来」とも動作が「垂直」に動くことを示す。

その他、三者の共通項としては、「変化」「強調」「完成」の意味を見ることができる。「開始」に関しては、「たつ」「起来」に見ることができるが、「たてる」には見ることができない。これは、「たてる」が他動詞である所以であると推測できる。但し、「たつ」の「開始」の意味に持続性が無いのに対し、「起来」の「開始」には、持続性がある。「たつ」の「開始」用法にあるのは、持続性ではなく、突発性である。突発性については、「起来」では、「変化」に現れる。本稿では、状態の変化に着眼して「変化」の項目をたてたが、「起来」の持つ「変化」の意味を「開始義」の派生義とする考え方もあり(20)、新しい状態の開始という意味では共通概念を持つ。

アスペクトの観点から見るとどうであるか。國廣(1982:2)によるアスペクトの定義では、アスペクトは時間の区別を超越して、できごとを全体的にひとまとまりにとらえるか、できごとの展開のしかたを詳しくとらえるか、という心理的把握のしかたを表現する言語手段を指す。前者(できごとを全体的にひとまとまりにとらえる)は「完了アスペクト」であり、後者(できごとの展開のしかたを詳しくとらえる)は「未完了アスペクト」である。國廣の定義によれば、突発性を表す「全校生徒がざわめき立った。」のV2「たつ」の用例も、「他突然喊了起来。(彼は突然叫んだ。)」の方向補語「起来」の用例も「完了アスペクト」に当てはまると考えられる。

又、「開始義」と「完成義」に関しては、「たつ」「起来」とも、両方の意味を持つ。これは、「開始義」と「完成義」が全く相反するものに見えるようで、それが着眼点の違いによっておきる意味の解釈の違いであるからだと思われる。「たつ」には、前項動詞が同じ場合に「開始義」と「完成義」の両方の意味を持つことはないが、「起来」では、<三【2 開始とその動作の持続】>で触れたように、目的語の位置で「開始義」になるか「完成義」になるかが変化し、全く同じ文章でも、前後の文脈によってそれは変化する。(21)

では、相違は何であるかを考えると、「たつ」では「感情の発露」、「たてる」では「強制」、「起来」では「集中」と「事態の意外性」となる。

このうち、「たてる」の「強制」は日本語の古語の形がそのまま残った用法であるために、中国語方向補語の「起来」には見られない日本独自の用法となる。

「たつ」の「感情の発露」と「起来」の「事態の意外性」は、感情に関する作用については、「たつ」の方がその程度は激しいものの、共通の意味と考えられる。しかし、「たつ」が、心理状態を表す動詞のみにつくのに対し、「起来」は、それ以外の動詞にもつくため、用法としては「起来」がより幅広い範疇を表す「事態の意外性」という分類を持つ。

「起来」の「集中」の意味に関しては、垂直に盛り上がっていくイメージから来ると考えられるが、それに相当するのは「たつ」「たてる」ではなく、複合動詞 V2「上がる」となる。

「たつ」「たてる」は垂直状態が原義であるが、盛り上がるイメージは持たない。複合動詞においても盛り上がるイメージから来る用法があるものの、それは垂直方向ではなく、上昇を表す「上がる」の意味する所となる。(22)

「たつ」「たてる」「起来」とも、垂直方向から来る具体的意味と、そのイメージから来る派生義に共通項が多い。違いは、「おしたつ」という日本の古語の用法が残った「強制」という意味と、「起来」の垂直に盛り上がってくるイメージを他の複合動詞 V2「上がる」が担っている点である。

以下、複合動詞 V2「たつ」「たてる」と中国語の方向補語「起来」の対照を表にまとめる。

表 1

用法	たつ	たてる	起来
垂直	高い山が天に <u>突っ立っている</u> 。(先の鋭いものが刺さっている)	彼はナイフを床に <u>突き立てた</u> 。(突きさして立てる)	站 <u>起来</u> 。(立ち上がる)
変化	指が <u>ささくれ立っている</u> 。(ささくれた状態になる)	彼は彼女を幹部に <u>取り立てた</u> 。(特別に取り上げる)	他 <u>最近向妈妈要求起自行车来</u> 。(彼は最近母親に自転車をねだるようになった)
強調	<u>燃え立つ</u> ような紅葉 (激しく燃える)	新聞記者は、政治家のプライバシーを <u>暴き立てた</u> 。(他人の秘密や欠点などをことさらに暴く)	即使问题困难 <u>起来</u> , 不要逃避。(たとえ問題が困難であったとしても、逃げ出してはいけない。)
完成	委員会が <u>成り立った</u> 。(成立する)	その少年はプラモデルを <u>組み立てた</u> 。(いくつかのものを組んで一つの構造を作る)	我们的组是前年组织 <u>起来</u> 的。(我々の班は昨年組織された。)
開始	全校生徒が <u>ざわめき立った</u> 。(急にざわめきが起こる)		
開始とその動作の持続			唱 <u>起歌来</u> 。(歌い始める)
感情の発露	彼らはその言葉に <u>いきり立った</u> 。(怒りで激しく興		

表 1

	奮する)		
事態の意外性			姐姐怎么给我倒 <u>起来</u> 茶来? (お姉様がどうして私にお茶を入れてくれたりするのですか?)
強制		刑事は容疑者を <u>引き立て</u> た。(無理に連行する)	
出発	白鳥が大空に <u>飛び立</u> った。(＜飛行機や鳥が＞大空に舞い上がる)		
集中			团结 <u>起来</u> 力量大。(団結すれば力は大なり。)

＜おわりに＞

垂直方向を表す動詞、日本語の「たつ」「たてる」と中国語の「起来」は、単独で使われる以外に、他の動詞につき、「たつ」「たてる」は複合動詞の後項動詞に、「起来」は方向補語となる。他の動詞についての場合にも、この三者は、垂直方向を表すが、そこから派生義が生じる。派生義に着目した場合、それが垂直方向のイメージから生じるものであるため、その意味にも共通概念が生じる。「変化」「強調」「完成」「開始」の意味はその共通項と言える。

同じ動詞が複合動詞の後項動詞や方向補語になった時、「完成」と「開始」という、相反する意味を持つのは、ある動作が完成した時に、新しい状態が開始する所以である。丸尾(2014: 126-127)は、空間義から時間義への比喩的拡張は多くの言語において広く見られる現象である、と言及しているが、まさに「たつ」「たてる」「起来」の「完成」と「開始」の用法は、空間的意味から時間的意味が生じた例であると言えるだろう。

【注】

- (1) 北海学園大学日本語教育研究 第6・7合併号 北海学園大学日本語教育研究会 2015
- (2) 影山(1993, 1996, 1999, 2013)の分類に拠る。前稿、「日本語の複合動詞と中国語方向補語の対照研究(一)―上下、内部及び外部移動の方向性について―」参照。
- (3) 現代語訳は、『全訳読解古語辞典』(三省堂 1995)に拠る。
- (4) 古語「おしたつ」には、自動詞と他動詞両方の意味があるが、ここでは、他動詞のみを扱う。
- (5) 姫野は「打ち立てる」を「確立」に、「組み立てる/積み立てる/埋め立てる/仕立てる」を「構築・達成」に分類し、「たてる＝確立する、達成する」と言及している。
- (6) 『現代漢語詞典』900頁。日訳、今野。

- (7) 『动词用法词典』 490 日訳、丸尾
- (8) 『动词用法词典』 855 日訳、丸尾
- (9) 陈建功『鬻毛』 265 頁 一九八六年中篇小说选 第二集 人民文学出版社 1998  
日訳、平井
- (10) 陈建功『鬻毛』 266 頁 一九八六年中篇小说选 第二集 人民文学出版社 1998  
日訳、平井
- (11) 『谿容小说选』 127 頁 北京出版社 1981 日訳、平井
- (12) 『动词用法词典』 327 日訳、丸尾
- (13) 『动词用法词典』 322 日訳、丸尾
- (14) 今野美香 (2010:31-35) 「中国語と日本語の品詞概念の類似と相違」『北海学園大学日本語教育研究』第 3 号 北海学園大学日本語教育研究会
- (15) 本稿第 2 章<垂直方向を表す中国語の方向補語>【3 開始とその動作の持続】で既出。
- (16) 『Why?にこたえるはじめての中国語の文法書』 260 頁 相原茂・石田知子・戸沼市子 同学社 1996
- (17) 『Why?にこたえるはじめての中国語の文法書』 260 頁 相原茂・石田知子・戸沼市子 同学社 1996
- (18) 『谿容小说选』 388 頁 北京出版社 1981 日訳、平井
- (19) 『陈建功小说选』 141 頁 北京出版社 1985 日訳、平井
- (20) 丸尾 (2014: 197)、平井 (1991)。平井は「起来」の表す意味を「一、開始とその継続を表す」と「二、意外な事態を表す」に大別しているため、「変化」の用法は、開始義の派生義として捉えていたことになる。
- (21) 本稿第 2 章<垂直方向を表す中国語の方向補語>【2 開始とその動作の持続】では、「完成義」ではなく、原文に近くするために「完了」としているが、その表す意味は「完成義」である。
- (22) 今野 2015 「日本語の複合動詞と中国語方向補語の対照研究 (一)」北海学園大学日本語教育研究 第 6・7 合併号 北海学園大学日本語教育研究会

#### 【引用文献】

- 王力 1943 『中国現代語法』(『王力文集』第二卷 山東教育出版社 1985 所載)
- 宮島達夫 1972 『動詞の意味・用法の記述的研究』 国立国語研究所 秀英出版
- 森田良行 1977 『基礎日本語 1』角川小辞典 7 角川書店
- 國廣哲彌 1982 「5 テンス・アスペクト—日本語・英語」『講座日本語学 11 外国語との対照 II』明治書院
- 平井和之 1991 「“～～起来”の表す意味」東京外国語大学論集第 42 号
- 呂淑湘 1992 『中国語用例辞典—現代漢語八百詞日本語版』牛島徳次監訳 東方書店

(『現代汉语八百词』 商务印书馆 1980<中国語版>)

- 靳卫卫 1997 「汉语的“V+起・来”与日语的“～シハジメル」『汉语速成教学研究』  
第1辑 北京大学出版社
- 城田俊 1998 『日本語形態論』 ひつじ書房
- 姫野昌子 1999 『複合動詞の構造と意味用法』 ひつじ書房
- 朱繼征 2004 「中国語の起動相について—“开始～”と“～起来”の文法的使い分けと  
意味的分析を中心に—」『中国語学』 251号 日本中国語学会
- 唐正大 2005 「从独立动词到话题标记—“起来”语法化模式的理据性」『语法化与语法  
研究』 2 商务印书馆
- 潘虎 2010 「趋向动词“起来”的篇章功能研究」『语言学研究』 第30卷 第4期  
信阳师范学院学报(哲学社会科学版)
- 丸尾誠 2014 『現代中国語方向補語の研究』 白帝社

#### 【参考文献】

- 寺村秀夫(1969)「活用語、助動詞、補助動詞とアスペクト その(1)『日本語、日本文化』  
大阪外国語大学研究留学生別科 第1号
- 寺村秀夫(1984)『日本語のシンタクスと意味』第Ⅱ巻 くろしお出版
- 影山太郎(1989)「形態論・語形成論」『講座日本語教育 11 言語学要説(上)』明治書院
- 影山太郎(1993)『文法と語形成』ひつじ書房
- 影山太郎(1996)『動詞意味論・言語と認知の接点』くろしお出版
- 影山太郎(1999)『形態論と意味』くろしお出版
- 影山太郎(2013)『複合動詞研究の最先端 謎の解明に向けて』ひつじ書房
- 松本曜(1998)「日本語の語彙的複合動詞における動詞の組み合わせ」『言語研究』第114号
- 由本陽子(2005)『複合動詞・派生動詞の意味と統語—モジュール形態論から見た日英語の  
動詞形成』ひつじ書房
- 山本清隆(1983)「複合動詞における格の問題」『国語学』134
- 丸尾誠(2003)「“V来”形式に見られる「動作義」と「移動義」—継起的動作を表す場合—」  
『中国語』内山書店
- 丸尾誠(2005)「中国語の方向補語“来/去”の表す意味について」『大東文化大学語学教育  
研究所創立20周年記念 現代中国語文法研究論集』
- 丸尾誠(2005)『現代中国語の空間移動表現に関する研究』白帝社
- 丸尾誠(2008)「現代中国語の補語“起来”について」『日中言語対象研究論集』第10号  
日中対照言語学会 白帝社
- 丸尾誠(2008)「現代中国語にみられる空間認識」『言語』7月号 大修館書店
- 丸尾誠(2010)「中国語の方向補語“出(来/去)の表す意味」『日中言語対照研究論集』第  
12号 日中対照言語学会(白帝社)

- 丸尾誠 (2011) 「中国語の方向補語をめぐる問題—教授法について考える—」『日本語言文化研究』第四輯 宋協毅・林樂常主編 大連理工大学出版社
- 丸尾誠 (2013) 「『開始』を表す中国語の動補構造“V上”について」『日中言語対照研究論集』第15号 日中対照言語学会 (白帝社)
- 杉村博文 (2009) 「方向補語を伴う移動表現の意味と形式—有対立空間における転位とその動力—大阪大学大学院言語文化研究所
- 岳莎莎・吉田光演 (2010) 「日本語の複合動詞とテ形動詞の比較—中国人日本語学習者の誤用を通して—」『広島大学大学院総合科学研究科紀要1 人間科学研究』5巻
- 中村その子 (1998) 「日本語複合動詞の意味形成とその特性—言語認知の立場から—」『多摩大学研究紀要 経営・情報研究 No. 2』
- 宋玉柱 1980 「说“起来”及与之有关的一种句式」『语言教学与研究』第1期
- 王健宜・劉雲 (2007) 「日本語の複合動詞に関する一考察—日本語の語彙教育という視点から (前編)」『明道日本語教育』第一期
- 朱春日 (2009) 「複合動詞の自・他対応について—派生に基づく対応を中心に—」『世界の日本語教育』国際交流基金
- 劉愛莉 (1998) 「方向補語の派生法について」『長崎大学総合環境研究』第1巻 第1  
長崎大学
- 朱德熙 (1982) 『语法讲义』商务印书馆
- 陆俭明 (2002) 「动词后趋向补语和宾语的位置问题」『世界汉语教学』第一期
- 陆庆和, 黄兴主编 (2009) 『汉语水平步步高 句子成分』苏州大学出版社
- 徐静茜 (1981) 「“起”和“上”」『汉语学习』第六期
- 刘月华主编 (1998) 『趋向补语通释』北京语言文化大学出版社
- 申亜敏 (2009) 「中国語結果複合動詞の意味と構造」東京外国語大学博士論文
- 望月圭子・申亜敏 (2011) 「日本語と中国語の複合動詞の語形成」『汉日语言对比研究论丛第二辑』2巻, 汉日对比语言研究协作会 北京大学出版社
- 沈力 (2013) 「結果複合動詞に関する日中対照研究—CAUSE 顕在型と CAUSE 潜在型を中心に—」『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて』影山太郎編 ひつじ書房
- 玉岡賀津雄・初相娟 (2013) 「中国人日本語学習者の語彙的複合動詞の習得に影響する要因」『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて』影山太郎編 ひつじ書房
- 謝育新 (1998) 「日本語の複合動詞の後項部分と中国語方向補語との対応関係について」『無差』第5号 京都外国語大学日本語学会研究会

# 中国人日本語教師を対象とするビリーフの研究総括

呉 嘉琦

キーワード： 中国人日本語教師、ビリーフ、先行研究、問題点、展望

## 1. はじめに

背景

研究対象

研究方法

研究意義

## 2. 日本語教師を対象とするビリーフ研究の概要

### 2.1 日本における研究

2.1.1 2001年～2005年における研究

2.1.2 2006年～2010年における研究

2.1.3 2011年～2017年における研究

### 2.2 中国における研究

## 3. 中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究の課題点

3.1 日本側の中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究

3.2 中国側の中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究

3.3 課題点のまとめ

## 4. 中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究成果の総括

## 5. 今後への展望

表1 表2

## 1. はじめに

日本語教育の発展とともに、毎年日本語学習者数が増えている。それと同時に、教育現場では、教育内容、教授法、言語教育政策にだけでなく、学習者及び日本語教師の行動、考え方を左右する意識の面にも、いろいろな問題が出てきている。その中で、学習者と教師の行動、考え方をコントロールする意識を把握し、分析することが、日本語教育の現状を改善する一つの方法として注目されるようになった。そこで、1990年代から日本語教育において、意識と関わるビリーフに関する研究が徐々に広まってきた。

言語教育では、Horwitz (1987) による BALLI<sup>1</sup>質問紙を用いて、言語学習者のビリーフへの調査から始まり、ビリーフ研究が広がってきた。ビリーフとは、物事に対する信仰、確信というものであるが、言語教育上のビリーフは、日本語教育学会 (2005:807-808) により、「言語の学習方法・効果などについて自覚的または無自覚的に持っている信念や確信」と定義されているものである。日本語教育では、最初ビリーフの研究対象は日本語学習者に集中しており、日本語教師を対象とするビリーフ研究は日本語学習者より相対的に遅れていたが、近年、日本語教師の研修、日本語教師間の協働などが重視されて、研究方法の多様化により、日本語教師を対象とするビリーフ研究は増えてきた。

筆者は CINI (https://ci.nii.ac.jp) と日本語研究・日本語教育文献データベース (https://bibdb.ninjal.ac.jp/bunken/data/) を使用し、関連論文を検索した。その結果、2001年から2017年までの、日本での日本語教師を対象とするビリーフに関する論文42本を入手した。それらの論文について研究対象の観点から見ると、日本人の日本語教師をはじめ、中国人教師、韓国人教師及びタイ人教師などがある。また、中国の論文検索では、CNKI (http://www.cnki.net) を用い、検索してみた。その結果、日本語教師を対象とするビリーフについての研究論文数(主な研究対象は中国人日本語教師)はわずか8本であった。中国での日本語教師ビリーフの研究は、最

---

<sup>1</sup> Horwitz (1987) は言語学習に対する学習者の確信を把握するため、BALLI: Beliefs About Language Learning Inventory を開発した。BALLI は言語学習に対する適性、言語学習の難易度、言語学習の性質、コミュニケーション・ストラテジー、言語学習の動機の5領域にわたり、34質問項目について「強く賛成」から「強く反対」までの5件法で回答する質問紙調査である。1990年代以降、言語教育で活用され、研究課題または調査対象の異なりにより、新しい質問項目を追加し、調査を行なった研究は多く見られるが、近年、BALLI 調査を使用した調査はあまり見られなかった。(稲葉みどり 2014:p. 105 による)

も早いもので李曉博（2008）の日本人日本語教師の実践知識へのナラティブ<sup>2</sup>研究と言える。その後、2011年に、尹松（2011a、2011b）の中国人日本語教師の研究意識についての調査を始め、徐々に増えてきた。日本と中国双方での研究を合わせ、合計50本を入手した。日本における主な研究課題は、ビリーフの比較研究、教師観、授業意識及びビリーフの変容である。一方、中国における主な研究課題についての分析は後に詳しく述べる。

これまでの研究を俯瞰すると、日本語教師を対象としたビリーフ研究は未だ研究の可能性があると思われる。そのため、本論の目的は入手した論文に沿って、中国人日本語教師を対象としたビリーフ研究の総括を試みることである。

研究方法としては、日本側の研究と中国側の研究を概観し、研究目的、研究対象及び研究方法を整理する。その上で、中国人日本語教師を対象とする研究を抽出し、課題点を見出し、研究総括を行ないたい。本論の成果により、中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究の将来の発展に提言し、中国の日本語教育現状への改善に役立つことができると期待している。

## 2. 日本語教師を対象とするビリーフ研究の概要

日本語教師のビリーフへの研究における目的及び対象は、日本での研究と中国での研究に分けて、時間順に沿って説明する。また、中国人日本語教師を対象とした研究を抽出して、日本の研究と中国の研究を比較しながら、特徴を分析してみる。

### 2.1 日本における研究

日本での日本語教師のビリーフに関する、入手した42本の研究の目的及び対象を説明するとき、2001年～2005年、2006年～2010年、2011年～2017年という三つの段階に分けている。この三つの段階は論文数により分けている。2001年～2005年は発展初期、2006年～2010年は安定発展期、2011年～2017年は急速増加期とした。論文の年代別の一覧表は表1に示す。以下説明の時に使う用語は全てその論文から直接

---

<sup>2</sup> ナラティブ研究は質的研究のひとつで、初期には、自らの語りを用いて、抽象的な概念を説明しようとしたが、最近では、「解放と共感」（現実に対する代替案を生み出したり、他者を理解しようとするもの）という目的を強調したものもある。（灘光洋子・浅井亜紀子・小柳志津 2014:p. 72 による）

引用したものである。

### 2.1.1 2001年～2005年における研究

2001年～2005年（発展初期）では、論文数は他の二つの段階と比べてそれほど多くはない。まずは、岡崎智己（2001）では、日本人の日本語教師及び中国の大学にいる中国人の日本語教師と中国人の学習者の、日本語学習を含む言語学習に対する意識や考え方を把握するのが目的で、日本における日本語教育機関に務めている日本人教師135名、中国の各地域の大学に在職している中国人教師116名、及び中国の大学にいる日本語学習者594人を対象に、ビリーフ調査を行った。

それに次いで、安龍洙他（2004）、李（2004）では、日本語教師の授業観及び専門知識を調査している。前者は韓国人学習者と日本人日本語教師の授業観の共通点及び相違点について考察するために、成績上位、下位の学習者それぞれ2名、日本人日本語教師2名（新人教師一名と経験教師一名）を対象に調査した。その中に、学生と教師の授業観の比較だけでなく、新人教師と経験教師及び成績上位、下位学生の比較も行われた。また、李（2004）では、日本人の日本語教師の専門知識を調べるため、日本の大学に務めている日本語教師でもあり、大学院生でもある日本人のRさん1名を対象に、授業観察して調査を行った。

そして、冷麗敏（2005）では、中国の大学にいる学生と中国人日本語教師の授業に対する意識調査で、二つの問題を解明している。その一つはどんな教室活動があるか、いい教師像は何なのか、教科書に対する評価はどうなっているかであり、もう一つは、教師と学生の認識の異同点を明らかにすることにより、今後日本語教育上の問題を解決する手がかりを提案するのである。この研究では、中国人日本語教師29名、学習者214名を対象とした。また、松田真希子（2005）では、2000年の文化庁による日本語教師養成ガイドラインの施行以来、その影響を受けたとみられる無経験、新米教師及び中堅と熟練教師の日本語教育観についての整合を試みた。調査対象は、日本人の日本語教師27名で、無経験7名、新米8名、中堅8名、熟練4名である。小澤伊久美他（2005）では、教授活動に関する実践知識を用いた日本人の日本語教師の思考を解明するのが目的である。調査対象は、国内の日本語学校の新人教師10名とベテラン教師10名である。

この時期の研究目的から見ると、教師の教授活動に対するビリーフ調査は多いと言

える。ここで取り上げた論文は対象の種類が多いが、ほとんどの研究中心に位置しているのは教授活動への調査、教授活動をうまく進行するための専門知識への認識調査、言語教育政策の変遷の影響を考えながら、日本語教師のビリーフへの調査である。このように日本語教師のビリーフへの研究の発展初期では、主な研究課題は日本語教育における教授活動と関わっており、それに基づき、いくつかの教授活動に活かせる研究も行われたことがわかった。これは、当時、日本語教育が広められ、教育現場で起こっている問題を解決するため、単純に教授法を検討するのではなく、もう一步踏み込んだ形が見られる。それは教授活動と関わる教師のビリーフが当時の社会的背景とは切り離せないという考え方によるものであろう。

一方、研究対象においては、国別による分類もあれば、教育経験の長さによる分類もある。対象数は数十人から百人以上超えている場合がある。また一部は、安他(2004)、李(2004)のような、少ない対象者を取り上げた研究もある。特に李(2004)では、一人の日本人教師を対象にして、深く追求し、調査する論文はそれ以後の日本語教師のビリーフ研究の中でも珍しいと言えるだろう。また、ネイティブ日本語教師(以下NT)とノンネイティブ日本語教師(以下NNT)を対象とするビリーフ研究は、以後の異なる国の日本語教師のビリーフ研究に影響を与えていると考えられる。この他には学習者と一緒に取り上げた比較研究もあり、それは学習者・教師はそれぞれ異なる背景を持っているため、双方を比較しながら、ビリーフ研究を行うのは、実際のそれぞれ異なる教育現場ではうまく活用できると思われる。

この時期の研究方法では、岡崎(2001)、冷(2005)は量的調査で、それ以外の論文は質的調査を使用している。岡崎(2001)では、「日本語の使用環境」に関する内容を含む改訂版のBALLI調査票を使用した。冷(2005)では、「総合日本語」という授業へのアンケートを学生版と教師版に分けて作成し、実施した。一方、安他(2004)、李(2004)、松田(2005)と小澤他(2005)では、質的調査が使用されたが、具体的な調査方法はそれぞれ違っている。安他(2004)ではPAC分析<sup>3</sup>を使用している。李(2004)における研究方法はナラティブであり、松田(2005)では、日本語教師が「どのようなことに困難を感じ、どのような教師像を理想とし、どのような現状認識の

---

<sup>3</sup> PAC分析のPACはPersonal Attitude Construct(個人別態度構造)の略称である。この分析方は当該テーマに関する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージ解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法である(内藤哲雄2017:序による)

もとに、どのように成長していきたいと考えているか」に関わる 10 項目からなる質問紙を用いた。小澤他（2005）では、調査対象者を授業観察させて、授業観察のプロトコル及び授業後のレポートをデータにして分析している。この時期の論文数においては、多く使われた研究方法は質的調査法であり、量的調査法を使った論文はあるが、量的調査は人の意識を深く探求できないなどのような限界がわかっている上で、質的調査をいろいろな方法を使用し、日本語教師のビリーフ研究を深く進めてきた。

### 2.1.2 2006 年～2010 年における研究

2006 年～2010 年(安定発展期)では、量的調査法を使用した論文には呉禧受(2006)久保田美子(2006)、ツィガルニツカヤ・レナ(2007)、古別府ひづる(2009)及び中井雅也(2009)がある。これらの研究の対象はほとんどノンネイティブ日本語教師であるが、呉(2006)では韓国人教師と日本人教師のビリーフを調べ、両者の比較への研究を行っている。また、ツィガルニツカヤ(2007)では、日本語教師と学習者のビリーフへの比較研究であるが、日本語教師は NT と NNT を含んでいる。主な目的は、日本語教師のビリーフを、特徴、授業姿勢、行動特性及びいい教師像といった面から探ってきた。

これらの研究は量的調査を使用した。具体的には調査の仕方が若干違っているところがある。呉(2006)では最初に提案した BALLI 調査票に基づき、59 項目からなる改訂版 BALLI 調査票を作成した。それを使用して韓国にいる日本人の教師 25 名、韓国人の教師 27 名を対象にして調査した。久保田(2006)では、NNT のビリーフを調査するため、教師研究にきた NNT 415 名を対象にして、BALLI 質問紙を使って調査した。その結果をさらに因子分析<sup>4</sup>を行なった。ツィガルニツカヤ(2007)では、オノマトペに対する意識を調査するため、オノマトペに関する質問紙を作成し、日本語教師 140 名、学習者 120 名を対象に実施した。その結果は統計分析を使用して平均値及び有意差を調べた。一方、古別府(2009)では、タイの高校での日本語教師の行動特性を調査するため、タイで働いている日本語教師(日本人 15 名、タイ人 106)に対し、日本語教師の行動特性と関わる 41 項目からなる質問紙を使用し、調査した。その後、因子分析も行った。中井(2009)においては、タイの高校で求められる日本

---

<sup>4</sup> 心理学の分野で開発された分析方法で、ある事象に関する多数の量的データから、その事象に強い影響を与えている少数の因子をとり出す時に使用される多変量解析法のひとつという。(『流通用語辞典』)

語教師像を調査するため、タイ人の教師 105 名、学習者 648 名に対して質問紙調査を行った。本調査に入る前に、予備調査を行い、質問紙を作成した。また、本調査のデータを使用し、さらに因子分析を行なった。

この時期で質的調査法を使用したのは、古別府 (2008)、小澤他 (2009)、嶽肩志江他 (2009)、岡本和恵 (2010) 及び飯野令子 (2010)、八若壽美子他 (2010) である。そのうち、古別府 (2008)、小澤他 (2009)、八若他 (2010) では、PAC 分析を使用した。古別府 (2008) はタイ中等教育機関でのタイ人日本語教師女性 2 名を対象に、ビリーフ調査を行い、その上で、日本語教育経験の差による違いの比較も行った。小澤他 (2009) は異なる統計ソフトにより PAC 分析に与える影響を調べた。この研究では日本人の日本語教師、女性 1 名を対象に PAC 分析を行い、異なる統計ソフトを使用して分析した。八若他 (2010) では、外国人日本語教師シンガポール人 2 名、タイ人 1 名、台湾人 2 名を対象にして、彼の対日イメージの共通点について調査した。嶽肩他 (2009) においては、新人教師と経験教師のビリーフを比較し、及びそのビリーフの背後にある思考を分析するため、新人教師、経験教師各 10 名を対象に、プロトデータを採取し、感想レポートを記述させ、最後にビリーフへの質問紙調査を行った。岡本 (2010) では、中国人日本語教師、女性 1 名を対象にして、ビリーフを調査した。調査方法は Exploratory Practice (探求的実践) だけでなく、授業へのフィードバックとインタビューも行った。飯野 (2010) では質的調査のライフストーリー<sup>5</sup>法を使用して、NNT の意識していなかった経験の新たな意味生成の過程を考察している。

安定発展期においては、主な調査対象は NNT であり、タイ人教師の研究はこの時期で目立っている。そして、研究方法の妥当性に対する考察も行われた。研究方法では、量的調査は 5 本、質的調査は 6 本である。量的調査は前の時期より増加している傾向が見られた。

### 2.1.3 2011 年～2017 年における研究

---

<sup>5</sup> 個人のライフについて口述の物語である。また個人ライフに焦点を合わせて自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相を全体的に読み解こうとする質的調査法の一つである。(桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 p.6 による)

2011年～2017年（急速増加期）では、表1に示しているように、論文数は前より著しく増加していて、特に2013年以後の論文数が多くなってきた。この時期で、量的調査を使った論文は長坂水晶他（2011）、西野藍他（2011）、星摩美（2014）、福永達士（2015）、久保田（2017）である。また、布施悠子（2015）では、質的調査と量的調査を合わせて実施した。阿部新（2014）では、先行研究のメタ分析を行った。残りの18本は質的調査を用いた。

この時期の量的調査においては、主な調査対象は前と同じようにNNTで、タイ人教師、韓国人教師及び中国人教師である。具体的な調査方法は前の2段階にある量的調査の時に使われた方法とだいたい同じであり、質問紙調査を使用し、その上でさらに統計分析も行った。そのうち、西野他（2011）は教育政策が日本語教師のビリーフに与える影響を調べるため、質問紙調査を行い、また、90人の対象者から経験年数や年齢により任意抽出した職員6名に聞き取り調査も行った。久保田（2017）は教師のビリーフが10年をおいて異なるのか、学習経験は10年をおいて異なるのか、ビリーフと学習経験の関係性は10年をおいて異なるかという三つの目的を持って考察している。使用した質問紙は久保田による改訂版されたBALLI調査票で、対象はNNT386名である。

一方、第3段階では、日本語教師のビリーフへの質的研究は主である。具体的な調査方法は、PAC分析、M-GTA<sup>6</sup>半構造化インタビュー、ナラティブ・アプローチ、ケーススタディがあり、それ以外には、マルチメソッドがある。

PAC分析を主な研究方法として使用した論文は片桐準二他（2012）、八田直美他（2012、2017）、小澤他（2012）、嶽肩他（2012）、古別府（2013）、坪根由香里他（2013、2014、2015、2016）、山田智久（2014）、布施（2015）合計12本ある。研究目的は、教師観、授業観及びビリーフの変化である。研究対象は片桐他（2012）、八田他（2012）、小澤他（2012）、嶽肩志江他（2012）、古別府（2013）では、タイ人の日本語教師を対象にして考察している。坪根他（2014、2015、2016）及び八田他（2017）は中国人日本語教師のビリーフに対する考察である。山田（2014）は日本人の日本語教師を対象にして調査した。布施（2015）では母語話者日本語教師が新しい教材を使うときに

---

<sup>6</sup> M-GTA とは質的研究法として 1960 年代に提案されたグラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）の修正版である。データに接地し根差した理論を生成するための方法である。（灘光洋子・浅井亜紀子・小柳志津 2014:p. 68 による）

不安について、日本人教師5名を対象にPAC分析及び質問紙を使用して考察した。これらの研究では、研究対象数は10名以内で、対象者数が1名のみの研究もある。

M-GTA（改訂版グランデッド・セオリー・アプローチ）という分析方法は相互作用による人間行動及び意識・認識の変化のプロセスを理論化する場合に適している。この方法を使用した研究は、片桐他（2011）、星（2016）である。片桐他（2011）では、タイ人大学教師7名を対象に、日本語教育現場の実態を分析し、彼らが「成長する教師」となる可能性を探るため、半構造化インタビュー<sup>7</sup>を実施し、そしてM-GTAを使用して分析している。星（2016）では、韓国人教師12名を対象に、教師ビリーフのあり方を考察するため、M-GTAを使用した。

ナラティブ・アプローチを使用したのは牛窪隆太（2013）である。この研究では、教育機関への参加とビリーフの関係を明らかにするため、新人教師1名を対象にして、ナラティブ・アプローチを使用した。一方、半構造化インタビューは質的調査でよく使われるが、他の調査法と併用するのは普通である。葛茜（2014）では半構造化インタビューを使用して、中国の大学で働いている中国人教師9名、日本人教師6名を対象に、言語教育観と言語政策について考察している。

ケーススタディ<sup>8</sup>を使用した論文は大河内瞳（2015）である。この研究では、Professional learning community（PLC）で何をどのように学ぶか、その学びはPLCにどのようにサポートされるのかについて、記述ケーススタディを使用して分析している。一方、小澤他（2013）は授業観察時のコメントと感想レポート及びPAC分析など複数の研究方法を合わせて、1名の日本人教師の考え及びその裏にあるビリーフを考察している。このようなマルチメソッドは一つの研究方法で深く調査できないところを最小限にして、できるだけ研究対象を多くの側面から探求できるようになった。

急速発展期では、日本語教師のビリーフ研究における主な目的は前の2段階と同じように、ビリーフの内容、変容及び異なる対象間の比較であるが、質的調査法の種類が多くなってきたため、ビリーフに与える個人的な影響だけでなく、社会的な影響も視野に入れられた。また研究対象としては、タイ人、中国人及び韓国人に対する調査

---

<sup>7</sup> 半構造化インタビューとは、あらかじめ質問項目を設定しておき、録音設備またメモを使いながら質問を続けて行く方法である。

<sup>8</sup> ケーススタディとは一つの社会的単位（個人・家族・集団・町など）を事例として取り上げ、その生活過程を社会的・文化的背景と関連させながら詳細に記述し、そこから一般法則を見いだしていく研究方法。

が多いことがわかった。一方、研究方法において、2012年に発表された論文はPAC分析が多用され、それ以後、文化人類学の質的調査法（M-GTA、ナラティブなど）を使用した論文が増えてきた。この時期では、質的調査法の使用がかなり多く、逆に、量的調査法による論文数はあまり変わらない。

以上、2001年～2017年までに日本で投稿された日本語教師のビリーフ研究の主なものを概観した。

## 2.2 中国における研究

中国で投稿した論文に関して、筆者は複数の有名な刊行物を検索した結果、8本を得ることができ、それらを表2にまとめた。日本語教師のビリーフについて、中国での主な研究目的は日本語教師の研究動機、良い教師像、協働学習に対する認識などがある。研究対象は李曉博（2008）以外、全ては中国の大学で働く中国人日本語教師である。質的調査を用いた場合、研究対象の人数は3人位である。研究方法としては、質的調査を用いた論文は、李（2008）、尹松（2011a, 2011b）、楊雅林（2013）、穆紅・劉娜（2015）で、金玉花（2017）6本ある。具体的な研究方法としては、ナラティブ・アプローチを用いた李（2008）と自由記述調査を用いた穆他（2015）以外の研究はPAC分析を使用した。量的調査は趙冬茜（2016）、張麗梅（2017）で、2本ある。具体的な研究方法は、この2本とも質問紙を使用した。また趙（2016）では因子分析が行った。中国における日本語教師のビリーフに関する論文は日本のそれよりも少なく、また、調査方法は、種類は少ないが、質的調査のPAC分析がよく使われることがわかった。研究対象としては李（2008）においては日本人の日本語教師Rさん一人を対象にビリーフ調査を行ったが、これは留学時代の李の調査であり、中国で行った調査ではない。それ以外は全て中国人日本語教師が対象とされて、しかも、大学で働く教師が主な研究対象であり、中等教育機関での日本語教師を対象とする論文は探索できなかった。この点に関連して、日本で発表された教師ビリーフ研究の中に、タイの中等教育機関の教師のビリーフ研究が比較的多く見られた。

以上、日本語教師のビリーフ研究について、2001年から2017年までの日本における研究と中国における研究の概要を整理した。そのうち、日本における研究を三つの段階に分けて、研究目的、対象及び方法をまとめ、その特徴も検討してみた。一方、中

国における研究は8本あり、そのまま分類せずに整理した。以下は中国人の日本語教師ビリーフ研究のみに注目し、その中の課題を深く検討していく。

### 3. 中国人日本語教師を対象とする先行研究における問題点

#### 3.1 日本側の中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究

日本における中国人日本語教師を対象とする研究は、岡崎（2001）、冷（2005）、岡本（2010）、長坂他（2011）、坪根他（2014, 2015, 2016）、葛（2014）、八田他（2017）がある。それ以外には、久保田（2006, 2017）、阿部（2014）における調査では、中国人日本語教師だけでなく、世界中各国からの教師も含んでいる、そのため、世界各地の日本語教師のビリーフの傾向を一部把握できるが、中国人教師を対象とするビリーフを特定できないため、ここで久保田（2006, 2017）及び阿部（2014）を分析対象外にする。岡崎（2001）では、BALLI質問紙を使用して、中国の大学での中国人教師のビリーフを調査した。しかし、調査された対象者は全て中国における有名な大学で働く教師のため、「中国人学習者に対する期待度」の結果が偏っているかと思われる。その点について、岡崎（2001）でも述べられている。今後は、成績下位の学生が集まる地方公立大学、またはさらに下位学生が入学する私立大学の場合に、「中国人学習者に対する期待度」という項目に対する教師の考え方についても調査すべきだと思われる。また、岡崎（2001）では、五件法による質問紙調査を使用し、「話す機会がないなら外国語の学習は無意味だ」という項目に対し、中国人教師が「なんとも言えない」と回答している比率が高かったが、それについての解釈はされていない。これは質問紙調査の限界かもしれない。被調査者が最も答えたがったものの選択肢がなく、深く調査できなかったと思われる。冷（2005）では、「総合日本語」という授業に対する教師と学生の意識を調査し、六ヶ所の大学における日本語科の学生と教師の意識の傾向がわかった。調査された教師の人数は29人、学生数は214人であった。対象者間の差がありすぎ、調査地域もわからない。これは調査結果に影響を与えるかと思われる。また、質問紙の調査結果は平均値を計算したが、さらに対象者間の相関関係を分析し、学生と教師の意識には関係があるのかを検討すべきだと思われる。これ

は教師のビリーフ研究が始まったばかりの時に研究方法などが整っていなかったためであろう。

岡本（2010）では、Exploratory Practice(探求的実践、EP)<sup>9</sup>を用いて、TT授業を全体的に把握した上で、研究協力者の語り、学習者へのインタビュー及び筆者の内省を分析することにより、NT、NNTに対する中国人教師のビリーフを明らかにした。そしてTT授業を通して、筆者の学びについて述べている。この研究を通して、新疆ウイグル自治区の大学での日本語授業における問題点が観察できた。しかし、この調査の視点は一つの大学の日本語授業に限られ、現地の文化と外国語教育政策についての検討は少なく、また、教師ビリーフへのインタビュー内容についての記述は多すぎて理論的な説明はまだ不十分と感じられる。長坂他（2011）ではパイロット調査を行った後、質問紙を作成し、85名の中国人教師を対象として、調査した。主な調査内容は会話授業の教室活動及び困難点であり、調査項目から見ると、ほとんど教授方法に関するもので、教師の意識面への調査は深くなされていない。

坪根他（2014, 2015, 2016）では、同じようにPAC分析を使用し、中国人日本語教師の持つ「学習者に対するビリーフ」、「ビリーフの特徴」、「授業意識」及びその背景を調査している。しかし、それぞれの研究目的は違っているが、使用した「刺激文」は同じで、「いい中国人日本語教師」である。各自の目的に適合しており、異なる「刺激文」を使うと、その妥当性は保証できるのではないだろうか。また、対象者の年齢、学習歴が示されており、ビリーフ形成の要因の一部として分析された。しかし、出身地、職場の所在地などのような社会的な情報は載っていない。このような情報は、対象者のビリーフの形成に一定の影響を与えているため、ビリーフを調査するとき、必要不可欠だと思われる。

葛（2014）では半構造化インタビューを実施し、中国人と日本人の教師の言語教育意識を考察している。教師の認識は、学習者、学習環境及び現場の問題点をめぐり、まとめられている。教師のプロフィールには教師の学生時代の専門が載っており、中国人教師の場合は哲学の人は1名、経済学出身の教師は1名で、他の教師の専門は言語学と教育学である。教授法または言語学などに詳しくない哲学と経済学出身の先生た

---

<sup>9</sup> Exploratory Practice では、教室での様々な営みをもっと全体的に「life」として捉え、教室の「quality of life」を優先させながら、その理解を深めることを目的とする。クラスのある状況について、解決すべき問題を設定するのではなく、なぜそうなるのかという「puzzle」から出発し、教室の「quality of life」を理解していくことに重点が置かれるのである（岡本和恵 2010 : p. 209 による）。

ちへのインタビューの内容をさらに綿密に分析した方が良いと思われる。また、言語教育に対する意識を考察するとき、先生の専門が異なると、その意識が違って来る可能性があるだろう。さらに、対象者となる中国人教師の9人の中で、新人教師が多いが、言語教育に関して、新人教師と経験教師との意識の差異があるかどうかについての分析は見られなかった。八田他（2017）では、PAC分析を使用し、日本・日本文化について、新人教師と経験教師のビリーフを調査している。「刺激文」としては、坪根他（2014, 2015, 2016）の「刺激文」と同じである。インタビューから日本・日本文化に関するものを抽出して分析したが、「刺激文」のテーマは広すぎたため、日本・日本文化についての内容が十分に聞き取れるとは言い難い。この研究を通し、日本での留学経験が日本・日本文化へのビリーフに影響を与えたことがわかったが、日本滞在期間の長さもビリーフを揺さぶるかもしれない。これについて深く検討していくべきだと思われる。この点は八田他（2017）でも指摘している。

以上の日本における中国人日本語教師のビリーフ研究を通し、質的調査が行われた研究は多く、しかも、中国人日本語教師を対象とする研究は2011年以降に集中している。そのうち質的調査の一つの手段としてのPAC分析が教師のビリーフに多用されることが見られた。以下は中国における中国人日本語教師のビリーフ研究の問題点を分析していく。

### 3.2 中国側の中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究

中国において、尹（2011a, 2011b）、楊（2013）、穆他（2015）、趙（2016）、張（2017）、金（2017）は中国人日本語教師のビリーフ研究で、7本ある。尹（2011a, 2011b）では、同じ刺激文を用いて、上海にいる中国人教師各3名にPAC分析を行った。刺激文は「大学教師として、研究はあなたにとって何を意味するのか、いつ研究を行いたいのか、いつ研究を行いたくないのか」（筆者訳）である。こういう刺激文から見ると、日本語教師のビリーフを特定できなく、大学の教師であれば、誰でも答えられるものなので、調査結果は一般の大学教師にも適用できると思われる。楊雅林（2013）では、中国人新人教師3名（地域不明）にPAC分析を行った。刺激文は「優秀な大学日本語教師はどのような専門素質を持つべきか、どのような大学日本語教師は優秀なのか」（筆者訳）である。この研究の調査対象の所属の大学が理工系大学、外国語系大学及び師範系大学であるという情報が示されている。調査結果から見ると、属

性が異なる大学で働く日本語教師のビリーフに差異があるかどうかについては触れていなかった。これは調査方法と関係があると思われる。楊（2013）で使用された方法はPAC分析である。PAC分析は少人数の被調査者の意識を深く調査し、統計ソフトにより客観的に解釈できるなどの利点があるが、被調査者がいる社会文化、所属の大学の政策または所在国の政策等からの影響を調査、分析するのは難しいと思われる。

PAC分析が長期間の調査でないため、色々な要素を考え、全面的に人間のビリーフを把握できるとは言えないだろう。また、異なるソフトにより得られたデントログラムが違うということはすでに小澤他（2009）で指摘している。尹（2011a, 2011b）、楊（2013）で使用した統計ソフトが他の統計ソフトであった場合、調査結果にどれほど影響を与えるかについて考慮すべきだと思われる。

一方、穆他（2015）では、現場で働いている日本語教師32名を対象として、「協働学習に対する意識」について自由記述を実施した。調査対象の背景はかなり違っているが、こういう違いによる影響はあるかは調査に反映されていない。張（2017）では中国国内の中国人教師を対象として、教学、研究と能力意識を中心にして、質問紙調査を行った。調査地域は広く、北京、上海のような大都市だけでなく、東北部、内陸部及び西南部における大学も含まれている。使用した質問紙は、パイロット調査を実施した上で作成したものである。しかし、地域ごとの回答数は明示されていない。また、調査データは各項目の回答平均値だけ計算されたが、各項目間の関連性、異なる地域による回答にどのような差異があるのか、互いに関連性があるのかは統計分析されていない。

### 3.3 課題のまとめ

中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究への分析から見ると、以下の課題をまとめることができる。

調査方法においては、量的調査が少ないのに対し、質的調査法が多かった。二つの方法を合わせて調査した研究はあまりなかった。質的調査では、PAC分析が多用されているが、他の質的調査法を使用した論文は少なかった。PAC分析の限度を意識しながら、他の調査法と併用するまたは他の質的調査法を試し、ビリーフ研究を豊富すべきだと考えられる。また、調査対象のみに注目するのではなく、その周りのもの、全て取り上げるべきである。そして、今まで、中国人教師のビリーフはほとんど横断研

究で、縦断研究はかなり少ない。これはビリーフの性質に合わないではないかと思われる。

調査対象から見れば、中国の大都市、有名な大学に集中し、中国の内陸部、普通の大学または日本語教育が進んでいない地域にいる教師を対象とする調査は今のところ見られない。中国の大都市、有名な大学に集中すぎると、ビリーフの調査結果に偏りがあり、実際の状況が反映できなくなるかもしれない。調査対象のフェイスシートについて、国籍、性別、年齢、学歴、留学経験が載っているが、調査対象の学生時代の専門が何なのか、現在、どのような授業を担当しているのか、どのような課題に取り込んでいるか、どこの地域のどの大学で働くのかなどはビリーフの形成、内容及び変化を分析するときには不可欠なものであるが、それについては、詳しく記されていない。また、調査対象数は複数の場合が多い、1名の対象者のみに対し、深く調査し続ける研究は珍しい。

一方、分析方法から見れば、調査方法の影響を受け、中国人日本語教師のビリーフへの分析は、調査対象に対するインタビュー、質問紙調査により得られた結果への分析にとどまり、調査対象の周辺の人々、社会文脈と合わせて分析されたのは稀である。また、なぜ日本語教師という仕事を選択したのか、自分の学生時代と現在との繋がりなどについての分析調査は今まで見られていない。つまり、中国人教師自身の生き方、社会的文脈との関わりも考慮した上でビリーフを検討すべきであり、このことは今後の課題として我々も考えていくべきであろう。

#### 4. 中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究成果の総括

日本側の研究から見ると、中国人教師のビリーフとの比較、言語教育観、またはいい日本語教師像に関する網羅的な視点に注目している。中国人教師のビリーフと日本人教師のビリーフとの比較を通し、両者の違いを明らかにした。具体的にいうと、岡崎（2001）では、日本語学習の難しさに対する認識、中国人学習者の言語学習能力、及び「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」という4技能の難易度への判定に差異が見られた。また、葛（2014）では、「『正しい日本語』を追求する」という言語教育観に対し、日本人教師が専門性の高い授業を担当すべきであり、中国人教師が母語話者に近い言語能力を持つのが専門性の一つであるという認識が深いとわかった。一

方、葛（2014）は中国の教育大綱への分析を通し、「訓練で獲得できる学習者個人の日本語能力」という教育観に言語政策が与えた影響は大きいということがわかった。従って、教師のビリーフを分析するとき、教師の立場、当地の言語教育政策を考えるべきだと思われる。

中国人新人教師と経験教師とのビリーフ研究（坪根他（2014, 2015））においては、すべて少人数を対象とした調査である。同じ新人教師でも、各自の受けた教育背景の異なりにより、「いい日本語教師」に対するビリーフの差異が見られた。また教育政策の理念は必ずしも新人教師のビリーフにすべて反映されていない。一方、「学習者に対してどのような態度・行動をとるか、どのような意識を持つか」について、経験教師は学生を励ます等行為を通し、学生に動機づけること、学生へ思いやりを持つことというビリーフを持っているということがわかった。しかし、坪根他（2014）では、中国人経験教師が「学習者と授業外でのつきあいも含めて関係作りをして信頼関係を築くというビリーフ」を持っていないと述べているが、筆者の自身の経験から見ると、必ずしもそうではないと考えている。

また、中国人新人教師と経験教師のビリーフの比較研究では、坪根他（2016）によると、「実践的な日本語」への意識について、新人教師は日本語のコミュニケーション能力を重視している意識を持っている。経験教師は学生のこれからの進路を意識し、日本語のプロになること、日本語で仕事ができることを目標とし、実例を考えながら教えるという意識を持っている。「考えさせる授業」については、二人とも考えさせる授業を目指しているが、具体的に何を考えるかについての意識が異なると述べている。新人教師は、学習の中のことだけでなく、社会生活のことなど幅広く学習者に考えさせるのに対し、経験教師は学習の中のことを学習者に考えさせる意識を持っている。両者のビリーフの違いの生じる要因は、各自の勉強背景と関係していると述べている。八田他（2017）では、「日本や日本文化」について、新人教師と経験教師のビリーフの差異がわかってきた。「日本や日本文化」を取り上げる意義や必要性について、新人教師は広い視野を持ち、「知識や情報レベルを超えた文化観の広がり」が感じられると述べている。従って、日本語教師の教歴、留学期間の長さ、国際情勢などの背景をビリーフの分析に入れるということを示唆している。

それ以外に冷（2005）、長坂他（2011）では、授業中の問題点をめぐり、中国人日本語教師の意識を調査した。冷（2005）において、授業に対する全体的な意識につい

ては学生と教師の間には大きな差異が見られなかった、教科書への評価は、教師より学生の方が厳しい評価をしていると述べている。学生側は新しい教科書が欲しいという意識が強く現れた。長坂他（2011）では、中国人教師に対し、日本人の発想、敬語や語彙などの言語項目、学習者への動機付けや授業の仕方などが会話指導の難点であると指摘している。また、岡本（2010）では、「チーム・ティーチング」授業を使用し、研究協力者の語り、学習者へのインタビュー及び筆者の内省を分析することにより、NT教師に盲目的に頼り、自信がないという中国人教師のビリーフを明らかにした。これらの研究を通し、中国の日本語授業における問題点、一部中国人日本語教師のビリーフが観察できた。教師教育などを通じた意識改革や、教師同士が対等な立場で学び合う授業研究や話し合いなどの場が必要になるだろうと思われる。

中国側の主な研究は教師の研究意識、協働学習への意識及び日本語教師の現状を分析している。教師の研究意識に関して、尹（2011a, 2011b）では、研究の動機付け、研究を行う途中に会った問題、教育と研究との繋がりについて、上海の中国人日本語教師が持つ意識を明らかにした。また、協働学習への意識については、協働学習の実施現状及び教師の態度を明らかにした。協働学習は多くの中国人日本語教師に対し、新しい教授方法であるため、この方法に慣れていない教師は多く、協働学習の意味を完全に理解している人も少ないという結果がわかった。中国人日本語教師の全体的な意識と現状<sup>10</sup>への調査を通し、大学のレベル別の状況を一定的に把握している。ここで、レベルが最も低いCレベルにある大学を例として説明すると、Cレベル大学は研究より教学の方をもっと重視し、また、日本語教育で最も重要な能力が効果的な教授法ができると思っている。最も弱い能力について、Cレベル大学の教師は効果的な教授法ができないと思っている。このように多くの大学にいる日本語教師の意識の傾向がわかってきた。

日本側と中国側の研究から見ると、授業中の問題点、教授法への認識、教育内容への考え、求められる日本語教師の能力などの点への調査を通し、中国人日本語教師のビリーフが大体把握できる。しかし、調査対象、調査方法及び分析方法は限られているようだと考えられる。したがって、以下は先行研究における問題点を合わせて、中国人日本語教師のビリーフ研究について、今後の動向を分析してみる。

---

<sup>10</sup> 具体的にいうと、教学意識（学生観、学習観）、教学現状（教学行為、教学モード）、能力意識及び自己評価、研究現状と研究意識がある。（張麗梅 2017:p. 48 による）

## 5. 今後の展望

調査方法に関しては、まず今まで先行研究から見ると、長期間で調査対象を観察する縦断研究は稀である。本来、ビリーフは時間の経つにつれて変容するという性格を持っているので、縦断研究を実施すれば、できるだけ多くのデータを収集し、ビリーフの変容及びその要因を正確に深く調査できるようになり、今後、少人数の中国人日本語教師のビリーフを長期間続いて観察していくのが望まれる。一方、中国人日本語教師のビリーフ研究では、質的調査法の使用が多いが、量的調査法の使用が相対的に少ない。これについて、二つの調査方法を併用した研究論文はあまりない。まず全体的な傾向を把握するため、量的調査法を使い、その後、焦点を絞って、10人位の対象に対し、質的調査法を使用するのは良いのではないかと考えている。こうすると、研究結果の客観性を保証でき、質的調査法の使用を通し、特定できない意識が明らかになり、量的調査の結果と相互に検証できると思われる。また、質的調査法の一つとしてのPAC分析は中国人日本語教師のビリーフ研究でよく使われている。PAC分析のメリットは短時間内で調査結果が見られ、客観的に調査できるというのであるが、統計ソフトの結果により、人間のビリーフを解釈するのは本当に妥当かと思っている。文化人類学の質的調査法としてのM-GTA、エスノグラフィーなどの研究方法が、周りの環境を配慮し、細かいところまで気づき、収集されたデータに忠実し、それに基づき、ビリーフを調査するのはもっと適切ではないだろうか。本来、ビリーフの研究はその対象にいる社会の文脈と切り離せないため、文化人類学の質的調査法の使用を今後、検討したい。

調査対象では、中国内陸部にいる中国人日本語教師を対象とした研究はあまりない。理由としては、内陸部の日本語教育は沿海部より遅れているため、注目されにくい。また、内陸部は海外との接触は頻繁ではなく、外国語を学んでも、使える場面が限られている。そのため、日本語専門を設置している大学が少なく、日本語教師の研修も少ない。それで日本語学習者数、教師数も少なくなっている。学習者、教師のビリーフを調査するのはやや困難になると思われる。そして、中国での日本語教師ビリーフ研究はまだ成熟しているとは言えず、これまでの研究は、上海、大連などの日本語教

育が盛んになっている大都市に集中しているが、今後内陸部にも広がっていくと思われる。また、調査対象のみのデータを収集するのは十分ではなく、調査対象を多面的に分析するため、周辺にいる両親、友達、同僚、上司、学生などのデータも含めるべきだと思われる

一方、これまでの研究における収集したデータには、日本語教師の学生時代の専攻についての記述は見られなかった。今中国の大学は自身のレベルアップのため、博士号を持った人を積極的に募集している。そのため、一部日本語教師の学生時代の専攻は日本語・日本語教育と全然関係ない場合が多くあり、彼達がなぜ日本語教師になりたいのか、日本語教師になった後、どうなるのかなどについて、中国人日本語教師のビリーフ研究の重要な一環として今後注目すべきであると思われる。また、教師の所在大学の類別、所在地域などを記述したものは少ない。これらのデータを収集するのは、教師のビリーフの形成要因への分析に役立つと思われる。これから、データの収集についてさらに全面的に、細かい部分も含めて収集すべきだと思っている。一方、データを分析するとき、調査方法及び限られたデータの制限を受け、ビリーフの形成、変容などを全面的に深く分析するのは難しくなっている。

以上に基づき、中国人日本語教師を対象とするビリーフ研究の余地はまだ残っていると見られる。多種多様な調査方法を活用し、これまで注目されていない地域を対象とし、調査することは中国の日本語教育現状を明らかにするのに役立つと考えられる。

表1 日本語教師を対象とするピリーフ研究（日本）

2001年～2005年 (発展初期)	2006年～2010年 (安定発展期)	2011年～2017年 (急速増加期)
<p>岡崎智己 (2001) 安龍洙・渡辺文夫・内藤哲雄 (2004) 李曉博 (2004) 冷麗敏 (2005) 松田真希子 (2005) 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2005)</p>	<p>呉禱受 (2006) 久保田美子 (2006) ツィガルニツカヤ・レナ (2007) 古別府ひづる (2008) 古別府ひづる (2009) 小澤伊久美・丸山千歌 (2009) 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美 (2009) 中井雅也 (2009) 岡本和恵 (2010) 飯野令子 (2010) 八若壽美子・藤原智栄美 (2010)</p>	<p>長坂水晶・木田真理 (2011) 西野藍・太原ゆか・内田陽子 (2011) 片桐準二・Kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI・池谷清美・中山英治 (2011) 片桐準二・池谷清美・カノックワン・ラオハブナキット・片桐 (2012) 八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2012) 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里・八田直美 (2012) 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2012) 古別府ひづる (2013) 牛窪隆太 (2013) 秋田美帆 (2013) 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2013) 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2013) 坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江 (2014) 葛茜 (2014) 山田智久 (2014) 阿部新 (2014) 星摩美 (2014)、(2016) 福永達士 (2015) 布施悠子 (2015) 大河内瞳 (2015) 坪根由香里・嶽肩志江・小澤伊久美・八田直美 (2015) 坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江・八田直美 (2016) 久保田美子 (2017) 八田直美・小澤伊久美・坪根由香里・嶽肩志江 (2017)</p>
6本	11本	25本

表 2 日本語教師を対象とするビリーフ研究（中国）

李晓博（2008） 『外語研究』 109、pp. 46-50
尹松（2011a） 『外語教学理論与实践』 4 pp58-64
尹松（2011b） 『日語学習与研究』 157、pp82-88
楊雅林（2013） 『当代教師教育』 6-4 pp48-56
穆红・劉娜（2015） 『中国校外教育 下旬刊』 p18
趙冬茜（2016） 『天津外国語大学学报』 23-2 pp46-50
張麗梅（2017） 『日語学習与研究』 191、pp47-56

## 参考文献

### 日本語文献

- 安龍洙・渡辺文夫・内藤哲雄 (2004) 「日本語学習者と日本語教師の授業観の比較—個人別態度構造分析法 (PAC) による事例研究—」『筑波大学留学生センター紀要』2, 筑波大学留学生センター, pp. 49-59
- 秋田美帆 (2013) 「教育観の意識下のプロセスとその要因 実習生による振り返りをデータとして」『言語文化教育研究』11, 言語教育研究会, pp. 221-240
- 阿部新 (2014) 「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ: ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して」『国立国語研究所論集』8, 国立国語研究所, pp. 1-13
- 飯野令子 (2010) 「日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成語り手と聞き手の相互作用の分析から」『言語文化教育研究』9, pp. 17-41
- 稲葉みどり (2014) 「外国語学習のビリーフの考察—愛知教育大学の1年生の場合—」, 『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』4, pp. 149-156
- 牛窪隆太 (2013) 「新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察 ナラティブ・アプローチによる事例研究」『言語文化教育研究』11 pp369-390
- 岡崎智己 (2001) 「母語話者と非母語話者教師の BELIEFS 比較—日本と中国の日本語教師の場合」『日本語教育』110, 日本語教育学会, pp. 110-119
- 岡本和恵 (2010) 「『ネイティブ教師』・『ノンネイティブ教師』の意識とその実践—チーム・ティーチングを通して見えてきたもの—」『阪大日本語研究』22, 大阪大学大学院文学研究科, pp. 205-235
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2005) 「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (2)—新人・ベテラン教師の授業観察時のプロトコルと観察後のレポートの比較より—」『ICU 日本語教育研究』2, 国際基督教大学日本語教育研究センター, pp1-21
- 小澤伊久美・丸山千歌 (2009) 「PAC 分析における好ましい統計処理とは—ソフトウェアによってデンドログラムが相違する問題への対処のために—」『ICU 日本語教育研究』6, 国際基督教大学日本語教育研究センター, pp25-47
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里・八田直美 (2012) 「PAC 分析を日本語非母語話者に日本語で実施する際の留意点—タイ人新人日本語教師への PAC 分析から—」『ICU 日本語教育研究』8, pp. 19-34
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2013) 「ある日本語授業についての経験日本語教師 A の語りとその背景にある意識: マルチメソッドによる分析」『ICU 日本語教育研究』10, 国際基督教大学日本語教育研究センター, pp. 3-24
- 大河内瞳 (2015) 「Professional learning communityにおける教師の学び: タイの大学で教える日本語教師のケース・スタディ」『阪大日本語研究』27, 大阪大学大学院文学研究科, pp. 195-221
- 片桐準二・Kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI・池谷清美・中山英治 (2011) 「タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性—タイ人教師が経

- 験する協働現場の実態分析からの考察-」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8, 国際交流基金バンコク日本文化センター, pp. 35-44
- 片桐準二・池谷清美・カノックワン・ラオハブラナキット・片桐 (2012) 「海外での協働現場における日本人教師の心理的文化変容 —PAC 分析による協働観の事例研究から—」 pp. 1-8
- 葛茜 (2014) 「中国の大学日本語専攻教育における教師の言語教育観とその教育の再考-四大学の日本語教師への 調査をもとに」『日本語・日本語学研究』4, 東京外国語大学国際日本研究センター, pp. 53-70
- 久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析による『正確さ志向』と『豊かさ志向』—」『日本語教育』130, 日本語教育学会, pp. 90-99
- 久保田美子 (2017) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験 -2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較-」『国際交流基金日本語教育紀要』13, pp. 7-22
- 呉禧受 (2006) 「韓国における日本語教師のビリーフの特徴: 日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通して」『ことばの科学』19, 名古屋大学言語文化研究会, pp. 5-22
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂, p. 6
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美 (2009) 「教師の実践的思考を探る上でのビリーフ質問紙調査の可能性と課題 : 日本語教育における教師の実践的思考に関する研究(3)」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』16, pp. 37-56
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2012) 「PAC 分析と質問紙調査併用によるビリーフ研究: あるタイ人日本語教師の事例より」横浜国立大学留学生センター, pp. 93-146
- ツィガルニツカヤ、レナ (2007) 「日本語オノマトペに対するビリーフ: 日本語教師と学習者の比較」『筑波応用言語学研究』14, pp. 129-137
- 坪根由香里・嶽肩志江・小澤伊久美・八田直美 (2015) 「いい日本語教師」に関する中国人新人教師のビリーフ -PAC 分析の結果から -」『大阪観光大学紀要』15 , pp. 33-42
- 坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江・八田直美 (2016) 「「実践的な日本語」「考えさせる授業」を意識する中国人日本語教師 —その背景と彼らが目指す授業—」『大阪観光大学紀要』16, 大阪観光大学, pp. 33-42
- 坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2013) 「韓国人経験日本語教師のビリーフを探る—「いい日本語教師」に関する PAC 分析の結果から—」『大阪観光大学紀要』13, pp. 67-78
- 坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江 (2014) 「中国人経験日本語教師の『対学習者』ビリーフとその背景を探る-『いい日本語教師』に関する PAC 分析の結果から-」『大阪観光大学紀要』14, pp. 59-68
- 灘光洋子・浅井亜紀子・小柳志津 (2014) 「質的研究方法について考える: グラウンデッド・セオリー・アプローチ、ナラティブ分析、アクションリサーチを中心として」『異文化コミュニケーション論集』12, pp. 67-84
- 中井雅也 (2009) 「タイの高校で求められる日本人日本語教師像—学生とタイ人教師の観点から—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』6, 国際交流基金バンコク日本文化センター, pp. 46-52

- 長坂水晶・木田真理 (2011) 「中国の大学の日本語授業における会話指導に関する調査-中・上級レベルを対象とした教室活動の実態と教師の意識-」『国際交流基金日本語教育紀要』7, pp. 43-57
- 西野藍・太原ゆか・内田陽子 (2011) 「タイの中等日本語教育と Education Professional Standards—現場の教員の視点から見た意義と問題—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8, pp. 115-124
- 八若壽美子・藤原智栄美 (2010) 「Non-native 日本語教師の対日イメージ—個人別態度構造分析法(PAC 分析)による事例研究—」『茨城大学留学生センター紀要』8, pp. 19-42
- 八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2012) 「ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研修の意義—PAC 分析によるタイ人新人日本語教師のビリーフ調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8, 国際交流基金日本語交際センター, pp. 23-39
- 八田直美・小澤伊久美・坪根由香里・嶽肩志江 (2017) 「中国人日本語教師が持つ日本語教育における日本・日本文化に関する意識—新人教師と経験教師の比較より—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』15, pp. 30-44
- 古別府ひづる (2008) 「タイ中等教育機関におけるタイ人日本語教師の良い日本語教師観—PAC 分析と半構造化面接より—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』5, pp. 37-46
- 古別府ひづる (2009) 「タイ中等教育機関の日本語教師が求める日本語教師の行動特性—探索的因子分析より—」『日本教科教育学会誌』32-1, 日本教科教育学会, pp. 59-70
- 古別府ひづる (2013) 「タイ高等教育機関におけるタイ人日本語教師の良き日本語教師観—PAC 分析と半構造化面接より—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』8, pp. 25-31
- 福永達士 (2015) 「イ人日本語教師の教師認知—タイ中等教育機関におけるビリーフ調査から—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』12, 国際交流基金バンコク日本文化センター, pp. 27-36
- 布施悠子 (2015) 「母語話者日本語教師不安尺度の開発-新しい教材を教える場面に着目して-」『一橋大学国際教育センター紀要』6, pp. 123-136
- 星摩美 (2014) 「日本語教師の持つビリーフの要因と変化に関する縦断的研究：質問紙調査結果に見る韓国中等教育における国家シラバス「教育課程」と日本語教師のビリーフ」『人間社会環境研究』28, 金沢大学大学院人間社会環境研究科, pp. 33-50
- 星摩美 (2016) 「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ-変化とその要因を中心に-」『日本語教育』165, pp. 89-103
- 松田真希子 (2005) 「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』19, 長岡技術科学大学留学生センター, pp. 215-240
- 内藤哲雄 (2017) 『PAC 分析実施法入門「改訂版」：「個」を科学する新技法への招待』, ナカニシヤ出版
- 山田智久 (2014) 「教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師へのPAC分析調査結果の比較から—」『日本語教育』157, 日本語教育学会, pp. 32-46
- 李曉博 (2004) 「日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解」『阪大日本語研

究』16, pp. 83-113

冷麗敏 (2005) 「中国の大学における『総合日本語(精読)』に関する意識調査-学習者と教師の回答を比較して-」『日本言語文化研究会論集』創刊号, pp. 59-73

#### 中国語文献

李曉博 (2008) 「教室里的權威: 对日語教師個人實踐知識的敘事研究」『外語研究』10  
9、pp. 46-50

尹松 (2011a) 「大学日語教師科研動因的個人分析-基于对三位副教授的 PAC 分析結果」  
『外語教學理論与实践』4、pp. 58-64

尹松 (2011b) 「一項基于 PAC 分析的日語專業教師科研意識調查」『日語學習与研究』1  
57、pp. 82-88

楊雅林 (2013) 「青年日語教師对優秀日語教師專業素質的認知-基于 PAC 分析的教師認  
知研究」『当代教師教育』6-4、pp. 48-56

穆紅・劉娜 (2015) 「中国日語教師对合作學習教學實踐的觀念与意識」『中国校外教育  
下旬刊』、p. 18

趙冬茜 (2016) 「中国日語教師关于合作學習模式的意識調查」『天津外國語大學學報』  
23-2、pp. 46-50

張麗梅 (2017) 「中国高校日語專業教師發展現狀和發展需求研究-以教學、科研与能力  
意識為中心-」『日語學習与研究』191、pp. 47-56



(修士論文要旨)

## マンガに見るジェンダー表現と日本語教材の可能性

北海学園大学大学院 修士課程修了

井上みのり

【キーワード】日本語教育、マンガ、ジェンダー表現、教材

### 1. はじめに

近年マンガ<sup>1</sup>・アニメは日本語学習者にとって日本語を学ぶ大きなきっかけになっており、学習者のニーズを受け、日本語教育においてマンガを日本語教材として使用することが推奨され始めてきている<sup>2</sup>。国際交流基金の2012年度日本語教育機関調査<sup>3</sup>によれば、日本語学習の目的の第3位に「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」(54.0%)が挙げられている。筆者はアメリカの日・英バイリンガル教育現場、カナダの中等・高等教育現場における日本語インターンの経験から、学習者のマンガやアニメへの強い関心を目の当たりにし、今後マンガが日本語教材としての役割を果たす可能性を実感した。そこで、マンガ活用の検討のため、マンガに現れる言葉の多様性、特にカジュアルな発話にみられるジェンダー表現を捉えることが必要であると考えた。日本語教育分野にマンガを導入する試みが注目され始めている一方で、マンガに現れる語彙、表現、機能をジェンダー表現の観点から着目した研究は数が少ない。

本研究では3つの研究課題を設定する。第一に、マンガの男女、年齢差、発話キャラクター<sup>4</sup>の違いをもつ登場人物のジェンダー表現を抽出し、特徴を分析する。第二に、キャラクターがジェンダー表現を用いる場合、どのような機能や条件が伴うのかを場面に応じて分析する。第三に、日本語教材として日本語学習者にマンガを用いる際の有用性、留意点を考察する。

なお、本稿ではジェンダー表現と記す際、「男性性、女性性が現れた表現」と定義する。性差に関し中立的な表現も「中性性」の現れとしてジェンダー表現に含める。任(2009)は《女性性・男性性》の概念を提唱し、女性性・男性性のある表現の使用は、性別により固定されるのではなく可変的であるとし、使用者がどのように見られたいか、という自己

<sup>1</sup>絵やコマが連続し、ふきだしや台詞を伴うマンガを指す。また表記は金水(2003,2011)に倣い「マンガ」に統一した。

<sup>2</sup>国際交流基金ホームページ「日本語教育通信—アニメ・マンガを通して日本語を楽しく学ぶ—」2011年のバックナンバーより抜粋。

<sup>3</sup>国際交流基金ホームページより抜粋。2012年度調査は128か国と8<地域>の計136で実施され、学習者数3,985,669人、教育機関数16,046機関で調査された。

<sup>4</sup>登場人物としての「キャラクター」と定延(2006)の「発話キャラクター」とは表記を区別した。

表出意識によって、特定の言語表現形式を選択して使用するという理論を提唱した。本研究でも任の理論同様、ジェンダー表現の使用には可変性が伴うという立場をとる。

## 2. 先行研究

まず、日本語のジェンダー表現について先行研究を概観する。日本語は男女間の言葉の相違が大きい言語であると言われ（北原 1995）、例えば女ことばは「女性の生理的本性に基づく」言葉づかいであるという、本質主義が捉えられてきた（堀井 1993）。しかし女性のことばの在り方について主張した国語学者の壽岳（1979）を皮切りに、社会言語学的観点から、女ことば、男ことばは社会規範として形成された概念であるとして、構築主義が唱えられた（遠藤・尾崎 2004、中村 2010, 2012、任利 2009、他）。このような社会認識の変容のさなか、遠藤・尾崎（1998）、尾崎（1999,2004）では話しことばにおける文末形式には中性的なジェンダー表現が拡がり、話者が若年化するほどジェンダー表現は用いられておらず、女性語・男性語の衰退傾向を示した。その一方で未だ男女で使用率に差が表れる「健在」なジェンダー表現もあり、尾崎（1999）は自称詞、敬語形式、勸奨表現、要求表現における男女間の使用率の差を取りあげた。陳（2010）では、文末表現、崩れた音声、ぞんざいな語彙表現、人称代名詞、感嘆詞、卑罵表現に異なる表現形式の使い分けがみられたという。

次にジェンダー表現を機能の観点から捉えた研究を概観する。水本（2015）は引用、冗談、年長者との会話時に同調するために普段は用いない女性語を使用する場合があることを取りあげた。続いて陳（2010）では男女別にジェンダー表現を分析し、男性が男性語を使う場合、①起伏のある感情、②男性同士の一体感作り、③親しみ、④演技、があるとした。女性が男性語を使う場合、①仲間同士の気さくな雰囲気作り、②親しみ、③冗談、④大げさな感情表現、の表現に機能するとした。女性が女性語を使う場合は、①冗談、②大げさな表現、のために機能していた。山口（2011）は役割語の観点から、「体験談の口語語りにおける他人キャラ導入」を取りあげ、話者のイメージ付与のためにジェンダー表現が表れるという。

続いて日本語教育におけるジェンダー表現に関する研究について述べる。水本（2015）では、日本語教材内に強いステレオタイプのジェンダー表現が残存していることが問題提起されている。また、日本語教育者への意識調査では、人称代名詞、語彙、終助詞の文法レベルの差異として理解されており（トムソン木下 2002）、教材の解説でも十分な説明は

なされていない（宿利 2016）。

次にマンガに現れるジェンダー表現の分析について述べる。マンガに現れるジェンダー表現を、その度合いの強弱から分類した先行研究は数が少ない。例えば因（2003、2004a）はマンガに表れるジェンダー表現を5段階に分類した上で、ジェンダー表現の言語機能を考察している。しかし段階的な分別の判断基準とは「男性/女性が用いると強い違和感がある」という点が課題であった。しかし、Unser-Schutz（2013）はマンガの言語コーパス作成し、コーパスデータを基にジェンダー表現を分類している。

次に、日本語教材活用の観点からマンガの特徴を捉える。第一にネイピア（2002）は日米のマンガを比較し、日本のマンガの題材の豊富さについて言及している。第二に因（2004b）はマンガの「言語と画像からなる複合的な媒体（p.9）」という特徴をあげ、発話場面や発話者の表情などの視覚情報、心理と発話など複数の流れが言語として重層的に提示されるという、マンガの明示性が教材活用に有効であるとした。第三に熊野（2011）はマンガに現れるジャンル用語<sup>5</sup>について分析し、マンガに現れる語彙・表現の多さがオーセンティックな教材となると説いている。第四に、金水（2003）は役割語<sup>6</sup>、キャラ語尾<sup>7</sup>、定延（2006、2007）のキャラ語尾の下位類であるキャラコピュラ、キャラ助詞から、マンガ作品においても多様な言葉遣いが創造されることを例示する。

最後に、日本語教育におけるマンガ教材の運用の取り組みについては、Web サイト<sup>8</sup>教材開発とそのニーズ調査、語彙選定について熊野・廣利（2008）、熊野（2010、2011）、熊野・川嶋（2011）がある。教育実践例では当分野の先駆けとして、因（2004a、2004b、2005）があり、日本語教育、異文化理解教育へのマンガの応用、実践成果が報告されている。

### 3. 分析方法

本稿では、マンガにおいてジェンダー表現が表れる文末詞、間投助詞、キャラ語尾【キャラ助詞、キャラコピュラ（繫辞）】、感動詞、崩れた音声【縮約形、ラ抜き、イ抜き、表

<sup>5</sup> 熊野は、アニメ・マンガに現れる様々なキャラクターの特徴的な表現や、4つのジャンル（恋愛、学校、忍者、侍）の特徴的な表現の分析を行った。このようなジャンルに特有の表現をジャンル用語と呼んでいる。

<sup>6</sup> 金水（2003）「ある特定の言葉づかいを聞くと特定の人物像を思い浮かべることができる時、あるいはある特定の人物像を提示されると、その人物がいかにも使用しそうな言葉づかいを思い浮かべることができる時、その言葉づかいを『役割語』と呼ぶ。」

<sup>7</sup> 金水（2003）は「特定のキャラクターに与えられた語尾を、『キャラ語尾』と呼び、「現実の世界には存在しないビジンを人工的に作り出したもの」と説明する。

<sup>8</sup> 2010年2月1日公開、Eラーニングサイト「アニメ・マンガの日本語」(<http://anime-manga.jp>)

記における伸ばし棒「一】、ぞんざいな表現<sup>9</sup>、を分析対象とした。前述したように、ジェンダー表現とは性別により固定的に用いられるのではなく、可変的であると考え。そこで、5つの区分【強い男性性（SM）・穏やかな男性性（MM）・中性性（N）・穏やかな女性性（MF）・強い女性性（SF）】（以下、SM、MM、N、MF、SF）を設定し、Unser-Schutz（2013,2015）の少年マンガ・少女マンガから作成された言語コーパスデータを基に分類した。それに加えて、小川（2006）、水本（2015）のジェンダー表現の分類や、米川（1997,2016）の若者言葉、金水（2007, 2011）の役割語、野田（2016）の非典型的な終助詞の使用法を参考にし、筆者の修正を加えた<sup>10</sup>。次に、5つの分類ごとのジェンダー表現の発話数を、各キャラクターの発話の総数で割り、ジェンダー表現の使用率を数値化した。さらに、各キャラクターのジェンダー表現使用の強弱の度合いを比較するため、SM、MMをプラス数値、Nを0、SF、MFをマイナス数値として合計した数値をもとに、プラス数値の高い順番に並べた。これを本研究ではジェンダー表現値と呼ぶ。このジェンダー表現値により、各キャラクターのジェンダー表現の強弱や、男性性、女性性、中性といった度合いを客観的に計ることができる。最後に、キャラクターの通常の発話傾向からの逸脱が見られた場合、その発話機能やキャラクターに伴う感情を、場面や文脈から分析した。一見同じ文末表現が使われていても、意味合いが異なる場合があるため、形だけで捉えるのではなく、マンガ内で観察された用例を添えて記すこととした。

選定した作品は、『聲の形』、『進撃の巨人』、『ぼくらのじかん。』の3作品である。マンガの選定理由としては、①同年代（10代）の主要キャラクター同士の発話場面が多く観察され、ジェンダー表現のデータ抽出が可能であること、②最新の作品を含めた比較的新しいマンガであること、である。

## 4. 分析結果

ここでは、各作品におけるジェンダー表現の使用回数、使用率、使用総数、ジェンダー表現値を示し、使用率の傾向や、使用された表現の特徴を見ていく。

### 4-1 分析結果(1)——ジェンダー表現使用率、ジェンダー表現値

#### 4-1-1 『聲の形』ジェンダー表現使用率

『聲の形』より抽出されたジェンダー表現の数値は以下の通りである。

<sup>9</sup> 「くそ」「～やつ」「～め」「～やがる、～やがって」や、「食べる」「食う」、「大きい」「でかい」など。

<sup>10</sup> Unser-Schutz（2013）では敬語表現を中性表現に含めているが、本研究では別個に計算した。

	SM 回数/割合	MM	N	MF	SF	敬語表現	総数/ジェンダー表現 値
永東友宏 男性	10回 16.1%	31回 50.0%	18回 29.0%	1回 1.6%	0回 0%	2回 3.2%	62回 +64.5
石田将也 男性	37回 13.1%	101回 35.9%	135回 48.0%	1回 0.3%	0回 0%	7回 2.4%	281回 +48.7
西宮結弦 女性	32回 16.0%	65回 32.5%	97回 48.5%	1回 0.5%	0回 0%	5回 2.5%	200回 +48.0
真柴智 男性	1回 3.8%	8回 30.7%	17回 65.3%	0回 0%	0回 0%	0回 0%	26回 +34.5
佐原みよ子 女性	4回 8.0%	12回 24.0%	27回 54.0%	4回 8.0%	0回 0%	3回 6.0%	50回 +24.0
川井みき 女性	0回 0%	8回 25.0%	20回 62.5%	4回 12.5%	0回 0%	0回 0%	32回 +12.5
植野直花 女性	8回 7.3%	14回 12.8%	71回 65.1%	4回 3.6%	10回 9.1%	2回 1.8%	109回 +7.4
西宮八重子 女性	1回 2.2%	0回 0%	18回 40.0%	6回 13.3%	17回 37.7%	3回 6.6%	45回 -48.8

特徴として、①男女のキャラクターを通じて、N(中性性)表現が最も多く使用されている。②男女のキャラクターを通じて、特定の機能がある場合を除き、SF(強い女性性)表現は全く使用されていない。③男性キャラクターは、全体の発話のほとんどがSM(強い男性性)、MM(穏やかな男性性)、N(中性性)で構成されている。

④女性キャラクターは、表現の半数をN(中性性)表現が占めている。⑤女性キャラクターは、特定の機能が備わる場合を除き、10代のキャラクターにSF(強い女性性)表現は全く使われていない。⑥女性キャラクターは、特定の機能が備わる場合には、SF(強い男性性)表現が使用されている。全キャラクターに共通する特徴として、5つの分類で最も使用率の高いカテゴリーはN表現であった。下位2名を除く全てのキャラクターにはSF表現が一度も使用されていなかった。

#### 4-1-2 『ぼくらのじかん。』 ジェンダー表現使用率

	SM 回数/割合	MM	N	MF	SF	敬語表現	総数/ジェンダー表現 値
白石菜々子 女性	0回 0%	12回 35.2%	21回 61.7%	1回 2.9%	0回 0%	0回 0%	34回 +32.3
池谷由紀 女性	3回 7.6%	9回 23.0%	24回 61.5%	2回 5.1%	0回 0%	1回 2.5%	39回 +25.5
山脇正 男性	9回 10.3%	15回 17.2%	60回 68.9%	3回 3.4%	0回 0%	0回 0%	87回 +24.1
ある少女 女性	0回 0%	6回 20.6%	21回 72.4%	2回 6.8%	0回 0%	0回 0%	29回 +13.8
山脇の母 女性	1回 3.2%	8回 25.8%	15回 48.3%	6回 19.3%	0回 0%	1回 3.2%	31回 +9.7

『ぼくらのじかん。』より抽出されたジェンダー表現の数値は次の通りである。特徴として、①男女のキャラクターを通じて、N(中性性)表現が最も多く使用されている。②男女のキャラクターを通じて、SF(強い女性性)表現は全く使用されていない。

③男性キャラクターは、全体の発話のほとんどがSM(強い男性性)、MM(穏やかな男性性)、N(中性性)で構成されている。④女性キャラクターは、特定の機能が備わる場合には、SF(強い男性性)表現が使用されている。⑤全3作品と比較し、全キャラクターのジェンダー値が32.3から9.7の間に収まり、作品内のキャラクター同士のジェンダー値の差異が最も少ない。

#### 4-1-3 『進撃の巨人』 ジェンダー表現使用率

『進撃の巨人』の各キャラクターのジェンダー表現の数値は以下の通りである。

	SM 回数/割合	MM	N	MF	SF	敬語表現	総数/ジェン ダー表現値
ライナー 男性	27回 31.3%	42回 48.8%	17回 19.7%	0回 0%	0回 0%	0回 0%	86回 +80.1
ユミル 女性	48回 41.0%	43回 36.7%	26回 22.2%	0回 0%	0回 0%	0回 0%	117回 +77.7
ベルトルト 男性	0回 0%	15回 75.0%	5回 25.0%	0回 0%	0回 0%	0回 0%	20回 +75.0
エレン 男性	24回 45.2%	15回 28.3%	10回 18.8%	0回 0%	0回 0%	4回 7.5%	53回 +73.5
コニー 男性	32回 50.7%	14回 22.2%	17回 26.9%	0回 0%	0回 0%	0回 0%	63回 +72.9
ヒストリア 女性	4回 4.9%	15回 18.5%	45回 55.5%	5回 6.1%	1回 1.2%	11回 13.5%	81回 +16.1

特徴として、①性別、キャラクターの特性が男性/女性であるかによりジェンダー表現値が大きく偏る。②男女のキャラクターを通じて、1例を除いて、SF（強い女性性）表現はほぼ使用されていない。③男性キャラクターは、全体の発話のほとんど

がSM（強い男性性）、MM（穏やかな男性性）、N（中性性）で構成されている。MF（穏やかな女性性）、SF（強い女性性）は全く使用されない。④女性キャラクターは、特定の機能が備わる場合には、SF（強い男性性）表現が使用されている。⑤女性キャラクターは、N（中性性）表現が最も多く使用されている。⑥男性もしくは特性が男性であるキャラクターのジェンダー表現値が80.1から72.9を推移しており、女性キャラクターの16.1に比べ、最もジェンダー表現値の差が大きい。

以上、3作品のジェンダー表現の各数値を概観した。選定された3作品を通じて示された、本研究におけるジェンダー表現値から判断される特徴を以下にまとめた。

①ジェンダー表現値の正の値が大きい場合、強い男性性表現が用いられている。
②ジェンダー表現値の負の値が大きい場合、強い女性性表現が用いられている。
③同一作品内でキャラクターごとのジェンダー表現値に大きな差がある場合、キャラクター間の言葉遣いが大きく異なることを示す。差が小さければ、近似もしくは同様の言葉遣いが安定的に使用されている。
④N（中性性）カテゴリーの使用率が高い場合、中性的な表現をキャラクターが安定的に使用している。
⑤SM（強い男性性）、SF（強い女性性）表現が高い比率で用いられているキャラクターは、一定の発話スタイルが規定された役割語のストラテジーが機能している。
⑥キャラクターが、最も高い使用率であるカテゴリーから、SMもしくはSFの表現に一時的に逸脱した場合、感情、冗談など特殊なストラテジーが機能している。

#### 4-2 分析結果(2)——ジェンダー表現の用例から

次に、マンガ作品内に表れたジェンダー表現について事例ごとに分析する。本稿では、特に多様な表現がみられたN、SM表現に限定し分析する。

#### 4-2-1 N（中性性）表現

- ①文末詞が伴わない表現「φ」
- 1 動詞：「わかった」「いいと思う」「楽しかった？」
  - 2 イ形容詞：「素直に嬉しい」「ひどい〜」「かっこよくない？」
  - 3 ナ形容詞：「嫌い」
  - 4 体言止め：「なんの映像？」「大好きな人」
  - 5 て形依頼表現：「きいて」「やめて」「まかせて」
  - 6 疑問形：「なに？」「だれ？」
- ②言い止し
- 1 続きを言わない：「あったような…」「べつに…？」「ちょっと…」
  - 2 不平・不満の気持ち：のに「いいのに…」
  - 3 提案、勧め、放任：ば「勝手にすれば」「聞けば？」
  - 4 前置き、躊躇：けど「いいけど」「ハズいんだけど」
- ③推量を表す表現：「みたい」「っぽい」「らしい」「かな（あ）」
- ④程度を表す表現：「まくり」「だけ」「すぎ」
- ⑤理由を表す表現：「(だ) から」「(だ) し」「(だ) って」
- ⑥くだけた表現：「ではないか→じゃない（か）→じゃん」「いーじゃん」
- ⑦若者言葉：「マジで」「ってかんじ」
- ⑧話し言葉の音声の再現：「つか」「やた」「食べよー」「どーだろ」

まず、N 表現については 8 項目の表現に大別される。N（中性性）表現は『聲の形』『ぼくらのじかん。』の 2 作品において最も高い使用率を占めたジェンダー表現のカテゴリーである。その理由として、①文末詞が伴わず、②言い止し、が多く抽出されたことが挙げられる。言い切りや断定を避ける日本語の発話の特徴が、マンガにも表れている。また、③推量、④程度、⑤理由、の意味をもつ接辞を用いる

ことにより、女性性、男性性のニュアンスを含むジェンダー表現を用いない、というケースも多くみられた。③④⑤に関しては全て N（中性性）表現に数えられ、発話の中性性の割合を高めた要因でもある。⑥くだけた表現「じゃん」については井上（1998）に詳しい。井上（同上）によれば、「じゃん」は戦後東京に流入し、1970 年代前後に若者が使いはじめてから、今日では中年以上の東京人でも「じゃん」を使うようになった表現であると述べる。また、「じゃん」が広く普及した理由として、1) 断定回避の機能、2) 簡略的な発音、3) 明確な使い分けが認知されている、という 3 つの理由で説明している。「じゃん」は日常会話に取り入れやすい表現である一方、3 つ目の理由、すなわち「くだけた言い方」であるという理由により、日本語教科書では管見の限り見られなかった。

#### 4-2-2 SM（強い男性性）表現

- ①命令形（+よ）（+な）：「連れてけ！」「やめとけ」「来いよ」「くれよな」
- ②否定命令形（+よ）：「決めつけるなよ」「忘れんなよ」
- ③ぞ：「帰るぞ」「触ってんじゃねーぞ」
- ④（だ）ぜ：「わかるぜ」「チョロいぜ」「あるんだぜ」「見つけたんだぜ」
- ⑤音韻変化：「ai→ee」「ない→ねえ」「みたい→みてえ」「ui→ii」「だるい→だりー」
- ⑥代替表現がある言い回し：「わからん」「すまん」「～だが（な）」「どうでい」
- ⑦卑罵表現：「～やがる、～やがって」「ブツ壊れてんだ！」
- ⑧ぞんざい語：「食べる→喰おーよ」「チョロいぜ」「バカだな」「クソ！」
- ⑨感嘆詞：「おお！」「うお〜」

次に、SM 表現について以下の 9 項目の表現に大別される。①②の強い命令形、③④に見られる強い断定、⑤⑦⑧⑨の粗野な表現は、それぞれに備わる非常に強い意味合いにより、使用場面が非常に限

定され、相手に発話意図がどのように伝わるかについて、かなりの配慮を必要とする表現である。しかし一方で、これらの表現が有効に機能する場合も考えられる。それは、仲間内での会話のやり取りを想定した場面である。若者語研究の米川によれば、「若者ことばは仲間内で会話の『ノリ』を楽しむためのことばで、娯楽機能、会話促進機能が主たる機能となっている（米川 1997; p.1）」ために、若者は「ことばに縛られることなく、逆にことばを娯楽の手段として遊んでいる（同上; p.2）」と説明している。このような土壌においては、「乱暴さ」「荒々しさ」「男性らしい発話」「くだけた発話」というある一定の強いイメージも、仲間内で打ち解けるための一つの有効な手段となるだろう。もちろん、上記の表現を用いる場面を判断し損なえば、発話者の人間性に対する評価に影響することが大いに有りうる。⑥については、「わからん」に対し「わからない」、「すまん」に対して「ごめん」、のような代替表現を同時に提示しても良いだろう。

## 5. まとめと考察

### 5-1 マンガの教材としての有用性

まずマンガ教材の有用性について、ジェンダー表現の観点から考察していく。選考された作品の分析結果から導き出された特徴は、①キャラクターの発話にN（中性性）表現やMM（穏やかな男性性）表現が最も多く用いられていること、②男女が使用可能な表現を扱うキャラクターが多い、③強い男性性、女性性の表現が役割語以外では冗談など特別な機能においてのみ使用されていた。また、④言い切りや断定を避ける、⑤推量、程度、理由の意味を持つ接辞が文末に用いられる、という日本語の配慮表現と重なる特徴がマンガにも観察された。これらの特徴は、日本語らしい発話を反映しているマンガがより実用的な表現の習得に寄与できると考えられる。

具体案として、カジュアルな語彙・表現、相槌やフィラーなど、学習者が生きた日本語表現にふれる機会を与えられるだろう。ロールプレイにマンガを活用することもできよう。ストーリーマンガから題材を選び、学習者に登場人物の役を与え、言い回しを覚えてもらうものである。ストーリーを学習者同士で読み合わせすることも読みの練習になり、台詞を暗記させて劇を演じさせるのもフレーズを身につけさせるよい訓練になるだろう。本研究ではジェンダー表現が表れるカジュアルな日本語表現に焦点をあて分析を行ったが、同時に敬語、特にその使い分けの場面も多く観察された。とくに作品の設定が日常生活や学校など身近な題材となれば、学習者の使用頻度が高いと想定される文脈や場面での発話を

提示できるだろう。このように、マンガ教材の導入は、教師として学習者に新鮮かつ実用的な日本語を提供していこう。

## 5-2 マンガの教材としての留意点

次にマンガを用いる際の留意点について述べる。マンガに現れるジェンダー表現を分析していくと、①SM（強い男性性）表現が男女問わず用いられていた。②強い命令形、③強い断定、④ぞんざいな表現、⑤音韻変化「ai→ee」のような、使用場面が限定されるこれらの表現は、配慮や使い分けの意識が必要とされる表現であろう。これらの表現を取り上げる際には、語句の持つ意味合いに注意して説明するべきと考える。その上で、効果的な機能として「親しみ、気さく」という効果により、①仲間内で打ち解けるための機能、②冗談・皮肉・引用の機能、として用いることができることを紹介したい。筆者は、学習者が③ぞんざいな表現を聞き分ける能力、を有することもまた必要不可欠であると考え。学習者が粗野な表現を使用するか否かは十分な説明をした上で学習者の判断に委ね、あくまで言語的知識を備えさせるためには、教師が学習者に表現自体の存在を教えるもよいのではないかと考える。役割語の要素についても適切に捉えたい。なぜなら、キャラクターの特徴づけにはキャラ助詞、キャラコピュラのような分かりやすい表現から、『聲の形』の西宮八重子にみられたような女性語としての役割語まで幅があり、特に後者の女性語（もしくは男性語）の役割語は学習者を混乱させる可能性があるためである。教材を扱う日本語教師が役割語としての機能を観察し、見極める必要がある。

## 6. おわりに—今後の課題—

第一に教育現場における実践データの蓄積についてである。語彙習得、漢字学習等にマンガはどこまで寄与できるのか、学習到達度に変化が見られるのかを観察したい。第二に、多様な学習者にマンガがどこまで対応可能かという点である。留学生、生活者、技能実習生、専門分野の従事者など、テーマの異なるマンガの選定が必要となると考えられる。第三に既刊されたマンガ教材<sup>11</sup>活用と、本論で取り上げたマンガとの比較分析である。以上

<sup>11</sup> 小学館出版の『ドラえものどこでも日本語』やアルク出版の『マンガで学ぶ日本語表現と日本文化—多辺田家が行く!!』など、日本語教育の専門家が監修した教材が出版されている。これは①教材活用を前提として語彙や表現が選定され、②アクティビティの導入に一部分用いられている。いわば「調整されたマンガ」であり、本論で取り扱った生教材としてのマンガとは本質が異なる。双方の特徴を比較し、日本語教育現場での成果を比較したい。

の点を今後の課題として精力的に取り組んでいきたい。

#### <主要参考文献>

- 遠藤織枝・尾崎喜光 (1998) 「女性ことばの変遷 ―文末コト テヨ ダワを中心に―」『日本語学』17 卷 6 号、明治書院
- 小川早百合 (2006) 「話しことばの終助詞の男女差の実際と意識―日本語教育での活用へ向けて―」『日本語とジェンダー』ひつじ書房
- 尾崎喜光 (1999) 「女性語の寿命」『日本語学』18 卷 10 号、明治書院
- 尾崎喜光 (2004) 「日本語の男女差の現状と評価意識」『日本語学』23 卷 7 号、pp.48-55、明治書院
- 川嶋恵子・熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語授業への活用」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- 北原保雄 (1995) 『概説日本語』朝倉書店
- 金水敏 (2007) 『役割語研究の地平』くろしお出版
- 熊野七絵 (2010) 「日本語学習者とアニメ・マンガ―聞き取り調査結果から見える現状とニーズ―」『広島大学留学生センター紀要』広島大学留学センター
- 熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語―ジャンル用語の特徴をめぐって―」『広島大学国際センター紀要』広島大学留学センター
- 熊野七絵・川嶋恵子 (2011) 『アニメ・マンガの日本語』Web サイト開発―趣味から日本語学習へ―『国際交流基金日本語教育紀要』vol.7、pp.103-117
- 定延利之 (2007) 「キャラ助詞が現れる環境」『役割語研究の地平』くろしお出版
- 定延利之 (2011) 「キャラクターは文法をどこまで変えるか?」『役割語研究の展開』くろしお出版
- 壽岳章子 (1979) 『日本語と女』岩波書店
- 因京子 (2004a) 「マンガを用いた日本語・日本文化教育の可能性」『マンガを素材とする異文化理解教育の方法開発』九州大学留学センター研究報告書
- 因京子 (2004b) 「マンガで学ぶ日本語―日本語教育でのストーリー・マンガ利用の可能性―」『ストーリー・マンガの作品を利用した、異文化間理解教育の教材とプログラムの開発』九州大学留学生センター研究報告書
- 因京子 (2005) 「日本語学習者の日本語会話解釈上の問題点―日本語学習者によるマンガ理解を通じて―」『比較社会文化』第 11 卷、pp.83-92、九州大学紀要
- 陳一吟 (2010) 「大学生の雑談に表れるジェンダー表現の機能」『日本語ジェンダー学会誌 10 号』日本語ジェンダー学会 Web
- 陳一吟・松村瑞子 (2012) 「日本語の引用句におけるジェンダー表現―大学生の自然談話を中心に―」『九州大学大学院言語文化研究院 言語文化論究』第 28 号
- トムソン木下千尋・飯田純子 (2002) 「日本語教育における性差の学習―オーストラリアの学習者の意識調査より―」『世界の日本語教育』第 12 号
- 中村桃子 (2012) 『女ことばと日本語』岩波書店
- 任利 (2009) 『「女ことば」は女が使うのかしら?―ことばにみる性差の様相―』ひつじ書房
- ネイピア、スーザン・J、神山京子訳 (2002) 『現代日本のアニメ『AKIRA』から『千と千尋の神隠し』まで』中央公論新社
- 堀井令以知 (1993) 「女性語の成立」『日本語学』12 卷 6 号、明治書院、pp.100-108
- 水本光美 (2015) 『ジェンダーから見た日本語教科書―日本女性像の昨日、今日、明日―』大学教育出版
- メイナード、泉子・K (2008) 「マルチジャンル談話論―間ジャンル性と意味の創造―」くろしお出版
- 米川明彦 (1997) 『若者ことば辞典』東京堂出版
- Unser-Schutz, G. (2013) 「マンガにおける言葉の役割―構造・語彙・登場人物という三つの観点から―」一橋大学リポジトリ
- Unser-Schutz, G. (2015) “Influential or influenced? The relationship between genre, gender and language in manga”. *Gender and Language*, 9, Equinox Publishing

# 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 —

平山崇（東京国際文化学院）

### 1. 日本語教師の役割

近年の日本では2008年の「留学生30万人計画」を背景にして留学生が増え、2007年5月、118,498人だった留学生数は十年後の2017年5月に267,042人となった。このうち、大学などの高等教育機関に在籍する外国人留学生数は188,384人で、日本語教育機関に在籍する外国人留学生数は78,658人であった。この人数を2016年と比べると、それぞれ10.1%、15.4%の増加である。日本語学校の留学生は全留学生の約四分の一を占めるが、その割合は今後も増えていくと思われる<sup>1</sup>。

日本語学校は2013年から2017年の5年で200校以上が建てられ<sup>2</sup>、2018年8月の時点で総計711校にもものぼる<sup>3</sup>。この校数は10年前の1.8倍である。日本語学校の開校は比較的容易で、法務省の定めた基準を満たせば企業や個人でも設立できることが急増の原因の一つになっている<sup>4</sup>。厳格な審査もないままに学校が増えたため、教育の質の低下が心配されることである。こうした状況を受けて2016年、超党派の国会議員らによる日本語教育推進議員連盟<sup>5</sup>が発足し、日本語教育の「普及推進」と「質の保証」を目指して、議員立法による日本語教育推進基本法の制定が進められている。そこには日本語教師の公的資格の創出も視野に入れられている。また文化庁は2018年、日本語教育人材教師の能力向上をはかって養成課程や研修内容の指針を改訂した<sup>6</sup>。

日本語教育が1950年代から少しずつ始められ、現代のように活性化するまでのあいだに、日本語教師の役割について様々な考えが提出された。古屋ら（2018）はそれを「A. 学習を管理する」「B. 自律的な学習を支援する」「C. 相互学習の場を設計する」「D. 学習環境・システムを整備する」の四つに分類し、さらにこれらの言説が現在、併存していることを

<sup>1</sup> JASSO（2017）の調査による。

<sup>2</sup> NEWS WEB EASY（2017）。

<sup>3</sup> 朝日新聞 2018年8月31日。

<sup>4</sup> ただし法務省は2018年10月より就労目的の留学生の来日を防ぐため学校の設置基準を厳格化した。

<sup>5</sup> 当連盟発足の背景はこれに留まらない。例えば外国人労働者の急増にも関わらず、彼らが日本社会に溶け込むための日本語教育は制度的、政策的に未整備であること。また世界各国は自国語を世界に広めるための活動をしているが日本政府はその取り組みが弱いことなどである。日本語は経済活力を引き出すツールと捉え、日本語教育を拡充するという意図もある。

<sup>6</sup> 文化庁（2018）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」。養成課程については理論と実践をバランスよく学べるように組み、教育実習も充実させた。就職後の初任者研修については、学習者を(1)生活者(2)留学生(3)児童生徒に分け、学習者の属性に応じて研修内容を変えることを示した。

明らかにした。つまり日本語教師の役割は時代とともに増加しているわけである。効率的に日本語を習得させること、学習者オートノミーを育てること、地域社会と交流をはかり学校外の専門家とも連携していくことなどは、留学生の多様なニーズに応えるために必要な役割と言える。筆者が疑問に感じることは、これだけ多くの役割が挙げられているにも関わらず、留学生のメンタルヘルスケアに関する日本語教師の役割には言及されていないことである<sup>7</sup>。

日本語学校における留学生の一般的な状況としては、年齢が20歳前後と若く、日本語を数カ月本国で学んだあと、一人で来日してくるというものである。彼らは日本語が多少話せても、日本人の考え方、日本社会の習慣などは知らない。いわば異文化教育を受けずに日本に来ているわけで、留学生によってはカルチャーショックを受け、日本の生活に適応困難を示すケースも出てくる。彼らがまだ若く人格の形成途上にあることを考えると、言語や習慣の違いから来るストレス、学費・生活費等の経済的問題、進路の不安、外国人という立場上の不安定さ等は心理的なストレスになりうる。日本語教育に力を入れることも大切だが、心理面のサポートもそれと同様に推進していかなければいけないと思われる。

日本では長い間カウンセラーの身分が不安定で、資格も民間のものだったが、2017年によく公認心理師の国家資格が創出された。今後は教育の現場でメンタルヘルスケアがますます重要になっていくが、それは日本語学校でも例外ではあるまい。

## 2. 小中高、大学の心理相談

### (1) 小中学校、高校

日本の教育現場のメンタルヘルスケアについて見てみると、まず公立の小中学校と高校には、全国ではないもののスクールカウンセラー（SC）、スクールアドバイザー（SA）、スクールソーシャルワーカー（SSW）が配置されている。SCは生徒・保護者へのカウンセリングを主な業務とし、SAは教職員への心理コンサルテーションを行い、SSWは生徒・保護者に対し社会福祉の面で相談業務を行う。これらの仕事は以前、教師が教科を教えつつ担当していたが、いじめなどが社会問題化したのを受けて外部の専門家に委託するようになった。私立の小中高も、文部科学省の私立高等学校等経常費助成費補助によりSCを設置している。

SCはむろん外国籍生徒の心理問題にも対応する。そこには文化と言語の違いがあり相談

---

<sup>7</sup> 文化庁の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」43頁には、留学生を教える初任日本語教師の研修内容において、「留学生の異文化受容・適応」の項目に「メンタル」「カウンセリング」とある。これはあくまでも留学生の異文化接触のストレスや困惑に限定したものであるが、心理相談は日本語教師の役割の一つということが示唆され、注目に値する。

業務も困難がつきまとうが、SCが異文化カウンセリングを学んだり、生徒の母語がわかる人員を配置するなどしてよりよい対応が目指されている。群馬県の自治体国際化協会では、公立小中学校のブラジル籍生徒が心理問題を呈したことを受け、ブラジルから心理カウンセラーを研修員として受け入れ、生徒および保護者に母語によるカウンセリングを行い、大変効果的であったことを報告している。外国籍生徒の言葉の問題は生活の根本に関わるものである。公立学校の外国人児童生徒の4割が日本語指導を必要とし、しかも増加傾向にあるため、文科省は彼らが十分な日本語教育を受けられるよう体制作りを進めている。

また、日本学校心理学会<sup>8</sup>は研修会、学会の開催、学術誌の発行を通して心理相談業務の質を高めている。

## (2) 大学

次に大学はどうであろうか。日本私立大学連盟（2016）の調査によれば、上智大学では学期開始前のオリエンテーションで留学生に学生相談室があることを伝え、精神的不調が学業や生活に影響しそうになったら利用するように勧めている。早稲田大学では事務の職員を採用するとき、留学生への対応を考えて英語力を条件としている。また中国語・韓国語ができるスタッフも配置している。これらの言語能力に加えて、カウンセリングの研修会に参加させ、事務レベルで留学生の問題に対応できる体制を作っている。国際大学では心理担当の教職員が決まっており、留学生の相談に応じている。大学教員は教育、研究が主な業務で、学生の心理相談に関与しないのが通常であるが、留学生にとって教員は講義やゼミなどで接触の時間が多く人間関係もできており、心の専門家よりも身近で相談しやすい相手と言えるであろう。

園田（2008）は群馬大学の学生相談室の状況を報告している。それによると一年間の全相談件数は104件で、留学生が97件、日本人学生と教員が7件という構成であった。相談内容は教室の場所や履修の仕方がわからないという単純なものもあるが、日本語学習、進路、金銭的なこと、人間関係、不眠、過眠、異文化間的问题など解決に時間がかかるものもある。留学生は大学の中で複数の部署や教員と接触しているので、園田は相談員が各教職員と関係性を作り、情報を共有し、支援体制を確かなものにしていきたいと述べている。

以上からわかることを整理する。

- ① 相談業務の前提として留学生に相談室の存在をしっかりと通知することが必要である。
- ② 学生相談を専門家だけに任せず、教職員も留学生の問題に関わる姿勢を持つ。そのために外国語能力が必要となる。

③ 学校全体で留学生の心理ケアの重要性を認識し、その実行のためにネットワークを作る。

ところで相談業務を細部からも考えると細やかな配慮が必要となってくる。留学生の文化的背景によっては同一の問題であっても捕え方が異なってくるし、相談員自身の人種や年齢、性別などの要因も留学生に影響を与えるからだ。上述の上智大学ではそこまでの考えを持って心理臨床に臨んでいるという。

また日本学生相談学会<sup>8</sup>は、定期的に研究発表、講演、ワークショップを行い、各大学の相談業務の発展に努めている。

このように、小学校から大学までメンタルヘルスケアが行き届いているのは、文部科学省が生徒・学生の心身健康の保持増進に取り組んでいるためである。また国公立の学校には交付金を、私立の学校には助成金を支給しているので、各校はメンタルヘルスケアに予算が立てられる。一方、留学生の学費のみを収入源とする日本語学校の場合、経済的な理由で留学生の心理ケアまで手が回らない。経営母体が株式会社の日本語学校は仮にお金があっても利益中心になりやすい。さらに日本語学校を管轄する法務省は留学生を不法滞在させないことに注意を向けているため、留学生の心身の健康増進という視点が生まれにくい。

以上の理由により、同じ外国籍の生徒・学生でありながら、小中高、大学では手厚いサポートが得られ、日本語学校では得られないという理不尽な現象が起きている。

### 3. 日本語学校の心理相談の必要性

梁（2014）は、日本語学校の留学生は大学・大学院の留学生よりも来日の期間が浅く日本語能力も高くないため生活上困難があるが、日本語学校の留学生への支援はほとんど行われていないと述べる。本来ならば日本語学校こそメンタルヘルスケアを充実させねばならないのに、それができていないのである。日本語教育の観点からすれば留学生は学ぶことが主な存在であるが、留学生の立場に立てば日本語学習は生活を構成する要素の一つに過ぎない。彼らは思想や価値観や感情を持った人間として生活しているのであり、その生活上に不安や寂しさなど負の感情があれば日本語学習にも影響するだろう。もしも日本語教師が留学生の生活全体とそこからもたらされる心理的葛藤にまで視野を広げ適切な対

---

<sup>8</sup> 設立は2003年で、元となる組織は1999年成立の「日本語学校心理学研究会」。

<sup>9</sup> 成立年は1987年だが、元となる組織「学生相談研究会」の成立は1955年まで遡る。大学生のメンタルヘルスは小中高の生徒よりも早くから重視されていたことがわかる。

応を取るのなら、留学生の生活の質の向上に繋がるし、ひいては日本語学習にも好影響が与えられるであろう。

日本語学校で相談業務を行う場合、まず考えられる方法が外部の臨床心理士への業務委託だが、国から助成金がもらえない状況では実現が難しい。日本語学校と外部の専門家が連携して留学生を見られればよいが、その専門家に報酬が入るような制度が成立しない限り充実したメンタルヘルスケアはできない。とすれば日本語教師がその役割を担うしかないと思われる<sup>10</sup>。

小中学校、高校の中には臨床心理士や学校心理士の資格を取得した教師がいる。専門家のSCに心の問題をすべて委ねてしまうのではなく、教師自身も生徒の心に関わろうとしているのである。毎日生徒と接触している立場だからこそ見えてくるものもあるし、生徒にしても、教師が身近な存在だから悩みを話したいと思うこともある。「優れた教師は、授業中のやりとりやテストの成績をバラバラにとらえるのではなく、学習者の成長を全人格的にとらえている」という考えがある（市川、1995：126）。これは学習のことを述べた一文だが、生徒が心理問題を解決するのを手伝う際にも、その生徒への全面的な理解があったほうがよい。生徒と日常的に接触し、臨床心理学の立場から理解を深めている教師は、優れた関わり方ができるだろう。日本語教師が臨床心理士、公認心理師の資格を取るとは難しいが、メンタルヘルスケアの意識を持って留学生に関わることは重要だと思われる。

筆者は、ある程度の準備ができれば簡単なところから始めていいのではないかと考える。「ある程度の準備」とは、日本語教師が認定心理士や産業カウンセラーを取得したとか、心理学の研修会に参加したとか、専門書を読み理解したとか、そういうレベルである。相談室についても、校内にスペースがないから設置は無理というのではなく、空き教室で行えばよい。いまある資源を最大限に活用して留学生のために活動することが大事なのである。留学生の文化背景や思想に応じて相談員を変えることについても、「文化や人種が違ってても人の願いや喜び、傷付き、怒りの本質は同じ」（古宮、2017：116）という考えがあり、一人の教師が相談員としてすべての留学生に対応してもよいであろう。完璧を目指すことは大切だが、そのせいでメンタルヘルスケアがまったく進展しない事態は避けたい。

ところで2017年の日本語学校に占める国籍の割合は中国が**35.3%**、ベトナムが**33.3%**でほぼ同じだが、高等教育機関では中国が**42.2%**、ベトナムが**18.8%**と差が開いている<sup>11</sup>。そのため中国人留学生の適応や進路に関する研究も、葛(1999)、姜ほか(2010)、梁(2014)、

<sup>10</sup> 心理相談の専門家ではない教師が相談員を兼ねるケースは高等専門学校でよく見られ、決して珍しいわけではない。例えば阿南工業高等専門学校の学生相談室には非常勤のカウンセラーがいるが、それ以外に学生相談室委員があり、計10名の教職員が常時相談を受け付けている。

<sup>11</sup> JASSO(2017)の調査による。

酒井（2016）、許情ほか（2016）など数多い。中国人留学生が大学院に在籍したり、あるいは大学教員になって中国人留学生を研究対象にするケースも目立つ。

筆者はこの先行研究を念頭に置いたうえで、日本語学校にて中国人留学生に対し相談業務を行った。具体的には進路相談という状況下で心理技法を導入した。それは心理相談室を開くよりも学生に受け入れられやすいし、学校の理解も得られやすいからだ。進学指導の充実は留学生の満足感および進学後の満足度に繋がっていくことも明らかにされている（酒井、2016）。筆者が中国人学生を選んだのは、現在勤めている日本語学校の学生が全中国籍だからである。また筆者が心理技法を導入する根拠としては、大学で臨床心理学を専攻して認定心理師を取り、精神病院に心理士として勤務した経験があり、さらに中国にいるときに心理咨詢師（心理カウンセラー）3級の養成講座を受講したからである。

## 5. インタビュー調査

学校運営側がメンタルヘルスケアの体制を整え、啓蒙活動、広報活動をして、文化的背景や個人的価値観から悩みを打ち明けたくないという学生もいるだろう。姜ら（2010）は中国の大学生の心理相談抵抗感について「約3分の1は他人と相談したくないと思っている」ことを明らかにした。中国では心理相談が一般化されておらず、相談室は精神病など重い人が行くなどの考えがあるためである。また相談室に行くのを見られたくない人もいる。それでは相談室という場所を設けず、相談員も外部の専門家ではなく日本語教師が兼ねるとした場合、留学生はどう思うだろうか。筆者は勤務する日本語学校の留学生から7人をランダムに選び、相談室および教師兼相談員についてインタビュー調査をし、以下の回答を得た。

(A)来日したばかりのとき日本語に少し不安があった。それ以外は何も問題ないから相談室も教師兼相談員も必要ない。しかし、もし悩みがあったら、相談員と日本語で話したい。それは日本語の練習になるからだ。

(B)やはり同じ言語、同じ国ということで事務員に相談する<sup>12</sup>。しかし日本語の先生のほうが学生と接触時間が長いから、より親身になってくれる気がする。悩みを話すときは基本的に日本語を使い、日本語でうまく話せないときだけ中国語を使いたい。日本語の練習のために。

(C)学生相談室ができて利用率は高くないと思う。でもそこに通えば問題も解決できると思う。相談する友達がない学生にとっては役立つだろう。

(D)相談室という場所は必要ないが、もし教師が相談員で、かつ信頼できるなら相談する。

(E)相談室があれば学生と学校との繋がりが強まる。個人的には相談室はあってもなくてもいいが、どちらかと言うとあったほうがいい。教師が相談員だったら、ありがたい。中国人は心理問題を隠して自分で我慢する傾向がある。そのとき、教師が気付いてくれて話しかけてくれると、学生も話しやすいし、遠慮する必要もなくなる。ただ私は自分で気分転換するタイプだ。

(F)相談室があっても私は行かない。大多数の人は自分の心に問題があることを認めたくない。しかも多くの方は心理検査は不正確で無意味だと考えている。もし相談室に行けば専門家に精神病と診断されてしまう。しかし相談員が普段から信頼している教師ならば話してもいい。話すときは日本語と中国語を半分づつ使うと思う。日本語が上手じゃないから。

(G)相談室はいいと思うが、本当に問題が解決できるかどうかわからない。日本語教師が相談員の場合、確かに教師は学生の状況が一番わかるが、心理学の専門知識が足りないかもしれない。専門家が日本語教師になるなど、結合するのが一番いいと思う。私は悩みを話すときは日本語で話し、うまく話せないときに中国語を使いたい。

(F)の回答は中国人大学生の心理相談抵抗感の先行研究からも理解できよう。(G)は日本語教師兼相談員に対する知識面からの不信感を示している。この不信感が強い学生には有効な相談業務は難しいかもしれない。

ところで「日本語の練習のために、悩みを日本語で話したい」との回答があり、大変興味深い。これは日本語で話す機会の提供として捕えることも可能で、日本語教育に新しい視野をもたらす可能性を秘めている。その場合、教師兼相談員は心理学の知識はもちろん学生の母語を習得しておくことが望ましいことになる。(A)や(B)の学生は悩みを日本語で話し、うまく話せないときに中国語で話すわけだから、相談員がその言語を解さなければ相談業務はストップしてしまう。ただし時間をかければ意味が伝達できることもあるし、外国語がわかる教師や事務員に通訳してもらってもよい。この場合は、むしろ学校全体で留学生をケアする意識の高まりにも繋がっていくだろう。学生の母国語が話せることを相談員の条件にする利点は少ないと思われる。

## 6. 事例報告

筆者が用いた心理技法は大別して二種類ある。一つはカウンセリングにおける傾聴と受容である。批判をせずに学生の語るのを聞き、共感的理解を示す。しかしながら語られる

---

<sup>12</sup> 当校の事務員はすべて中国人。

内容によっては否定や注意も必要となるだろう。これは教師が相談員を兼ねるときに必然的に生じる役割の衝突であり、河合（1998）も両者は分けたほうが良いと述べている。筆者は、日本語学校での相談業務は教師兼相談員が行う以上、両者の役割をうまく統合し、状況に応じて使い分けていくしかないと考える。

また、カウンセリングの考えでは、カウンセラーの役割はクライアントの持っている潜在力や生きる力を信じ、クライアントが直面している問題を自力で解決するのを支援することである。カウンセラーが実際に行動を起こしてクライアントの問題解決を手助けすることは基本的にしない。ところが留学生の場合は日本という異国において、なおかつ言葉の問題もある。いくら潜在力があっても自力での解決には限界があるだろうし、下手に解決を試みて問題を大きくしてしまう恐れもあるから、状況によっては教師兼相談員の積極的な関わりが必要である。

心理技法の二つ目は、エゴグラム<sup>13</sup>、バウムテスト、S-HTPの心理検査である。エゴグラムは計50問からなる質問紙法で、自我状態をグラフ化するものである。一人の人間の心には、親の自我状態（Parent）、大人の自我状態（Adult）、子供の自我状態（Child）の三つがあり、「親」は批判的な親（Critical Parent）、擁護的な親（Nurturing Parent）、「子供」は自由奔放な子供（Free Child）、順応した子供（Adapted Child）に分かれる。これら計五つの自我がどういうバランスを取るかによってその人のパーソナリティーが決まってくる。エゴグラムは実施、処理ともに簡単なので精神病院のほか、中学生、高校生の自己分析、進路指導に使われることも多い。筆者が使用しているのは芦原（1995）が作成したエゴグラムの質問に多少の改良を加えたもので、結果の処理方法も芦原に倣った<sup>14</sup>。

バウムテスト<sup>15</sup>はA4サイズの紙に一本の樹を描く投影法検査の一種である。幹や枝、樹冠の描かれ方のほか、筆圧、絵のサイズ、描かれた位置を総合的に見て心の状態を探る。描かれた絵は「無意識の感情を反映し、心理的外傷となる過去の経験や、本人が意識の上では認めたくない否定的な特性も表す」（高橋ほか、2010）。このテストは教育現場と

---

<sup>13</sup> 1957年精神科医エリック・バーンが創始した「交流分析」に基づき、弟子のジョン・M・デュセイが作り出した心理検査。CP、NP、A、FC、ACに関する質問が10問ずつある。例えばFCの質問なら「楽しく遊ぶことが大好きだ」「後先を考えず、すぐ行動に移す」などがあり、被験者は「はい」（2点）、「いいえ」（0点）、「どちらでもない」（1点）のいずれかで答える。五つの自我のスコアはそれぞれ20点満点である。各自我のスコアに基づきグラフにするが、その高低によって複数のパターンが作られることになる。例えばグラフがNの形をしているなら、それはNPとACが高く他が低い状態なので、「自分を抑えて他者との関係をよくしようとする」性格を表すことになる。

<sup>14</sup> 芦原の処理法では、高いスコアをa、中くらいをb、低いスコアをcと分類し、計243のパターンを作っている。

<sup>15</sup> 1949年スイスの心理学者コッホが開発した投影法検査。「一本の木を描いてください」と教示し、被験者に自由に描かせる。紙と鉛筆があれば実施できるので利用しやすいが、解釈には経験を要する。

の関わりが深いという指摘がある（加藤ほか、2015）。

S-HTP<sup>16</sup>はA4サイズの紙に、家、樹、人の三つを描く投影法検査である。人は被験者自身の現実的な自己像または理想像、家は家庭状況や家族関係、樹は無意識の自己像を表すとされる。分析のときは絵を一つひとつ考察するほか、三者がどう関連付けて描かれたかも見る。家、樹、人の相互関係には「自己と外界、意識と無意識などの関係性が鮮明に投影され」（三上、1995）、被験者の現在の状況や意識上、無意識上の感情を推察できる。竹山（2010）は在日外国人の子供が十分に日本語表現できないことに着目し、S-HTPを導入して児童の内面を把握し、それを支援者に情報を提供しており、描画テストの新しい使い方として注目に値しよう。なおS-HTPにおける樹の解釈はバウムテストの解釈方法に応用可能である。

これら二つの描画テストの解釈には、エゴグラムと違い、一定の知識と経験を要する。加藤ら（2015）は、毎日生徒と触れ合う教師が絵を描かせ、スクールカウンセラーが専門的立場から教師に解釈視点を提供することを提案している。それは小学校や中学校という大規模組織においては可能であるが、日本語学校では不可能である。三上（1995）は、解釈は検査者の中で完結させるのではなく、被験者の意見も聞きながら修正して、意味のある解釈へと近づけていくのが良いとしている。解釈には唯一の正解など存在しないし、被験者が絵に基づいて自分の物語を考えることに意味があるからである。筆者もこれに同意し、日本語教師が専門書から得た知識と、学生の性格、状況から絵を解釈し、それを学生に伝え、学生の考えも聞いて、共同作業で妥当な解釈を作っていくことを基本姿勢としたい。

下に筆者が担当した事例を六つ示す。

### 【事例1】

女子学生U。中国の高校を卒業して来日した。当行で学びながらアルバイトをしていたが、ある時期から授業中の居眠りが増えたので、筆者が個別に話を聞いた。なお学生Uはあまり日本語が話せないため会話には中国語を用いた。

居眠りをするのはアルバイトの疲れというよりも、両親からの進学への期待が大きく、そのプレッシャーで夜十分に寝られないからだ、とUは涙ながらに話してくれた。一方アルバイトは社会経験のためにも生活費の補助のためにも続けたいということであった。

相談員としては授業中の居眠りにも共感的理解を示したいところだが、教師の立場と

---

<sup>16</sup> 統合型 HTP とも言われる。三上直子が HTP テストを元開発した。HTP は 1948 年アメリカのバックによって考案され、三枚の紙に家 (house)、樹 (Tree)、人 (Person) を描かせる描画テスト。

しては寝ずにしっかり学習して欲しいと思う。とりあえず筆者は他の教員に、学生が居眠りしている事情を話し、決して怠けているからではないことを理解してもらった。学生Uの机の隣には四歳年上の女子学生がいて、彼女が授業中の学習のサポートをしていた。そのおかげもあり一年後に大学に合格した。

**【事例2】**

女子学生V。中国の四年制大学を卒業し来日した。真面目な学生だったが、ある時期から授業中居眠りをするようになった。筆者はVの授業に入っていなかったが、同僚の教師からその居眠りの情報を得て、個別に話を聞いた。学生Vはあるイベントで中国人社員と親しくなり SNS で連絡するようになったが、その社員につきまとわれるようになり、怖くて夜も寝られないと訴えた。筆者は不安を理解し、バイトの帰りはバイト仲間にアパートまで送ってもらうようにとアドバイスもした。結果として社員は現れなくなりVの不眠問題も解決した。

**【事例3】**

男子学生W。中国の四年制大学を卒業し、N2に合格してから2018年4月に来日した。翌年4月の大学院入学を目指して専門の勉強をしているが、日本語能力は高くない。大学院に行く場合、出願時に研究計画書を提出しなければならないので、まずは先行研究を読み、自分の研究テーマを定めることが先決となる。筆者は「〇〇日までにテーマを決めるように」と期限を設定したが、学生Wは守れず、締め切り日を延期してもやはりテーマを作らないまま時間が過ぎていった。同年9月にエゴグラムを実施した結果を表1に示す。

**表1 学生Wのエゴグラム**

	b		b	b
c		c		
CP	NP	A	FC	AC

学生Wは、CP（批判的親）とA（大人）が低く、他はみな中等度であった。CPは理想追求、道徳的、責任追及、批判などを特徴とする。Aは客観的理解、現実的判断が得意であることを示す。学生Wはこれらが弱いことになる。生活をそこそこ楽しむことができ（FC：自由な子供）、優しさから人づきあいも問題ない（NP：擁護的親、AC：順応した子供）と思われるが、研究テーマの期日を破り続け、いつまでも本腰を入れて準備しない一方で名門大学院に入りたいと主張するのは、現実検討力が低いからに他ならない。

エゴグラムの利点の一つは自我状態を可視化できるところにある。筆者はこのグラフを学生Wに提示して本人の現在の自我状態を理解してもらい、さらにCPとAを上げるよう指示した。エゴグラムは可変的であり、本人の努力で変えられるからである。しかし心理検査から一カ月経った後も行動に変化がないため、こちらからは積極的に関わらず様子を見ることにした。

**【事例4】**

女子学生X。中国の四年制大学で日本語を学び、N1に合格してから来日した。Xの希望は一流大学院で経営学を研究することであったが、大学と大学院の専門が異なる場合は合格が難しくなる。さらに学生Xの出身大学から見ても、日本の一流大学は難しいと言わざるを得なかった。学生の希望や理想を尊重しつつも、客観的な意見を述べて学生に現実を直視させることは進路指導の重要な役割である。そこで筆者は合格圏内にある院を進めたが、本人はあくまでも一流校に行きたいと主張した。また筆者が進学計画を立てて「〇〇日までに△△をしてください」と助言をしても、Xは「縛られたくない。自分のペースでやりたい」と拒んだ。学生Xの性格は大人しいのだが、確固とした信念を持ち、しかも教師とほとんど話そうとしないので対応が難しかった。筆者は進学の準備を本人にすべて任せることにしたが、出願の前日に突然「計画書をチェックして欲しい」と言ってくる。このような状態が続いたので、パーソナリティを知るためにエゴグラムを実施した。

**表2 学生Xのエゴグラム**

b		b	b	
	c			c
CP	NP	A	FC	AC

CP（批判的親）とFC（自由な子供）が中等度で、AC（順応した子供）が低い。筆者のアドバイスを聞かず自己の意見に固執し（CPおよび低いAC）、自分の実力を超えた大学院へ行こうとする楽観さ（FC）が浮かび上がる。

筆者はこの結果を本人に示し、「自己主張のCPが強すぎる。教師の意見も聞いたほうがいい」と助言した。学生Xの反応は「実は先生の決めた締切日にもし間に合わなければ先生に軽蔑されると思っていた。それが嫌で拒否していた」という意外なものだった。自分のペースを重視するのではなく教師からの低評価を恐れていたわけである。筆者は「軽蔑などしないが締め切りに間に合うよう努力することは必要だ」と伝えた。それ以後、学

生Xは教師の助言を少しずつ聞くようになり、締め切りにも応じるようになった。

学生の性格が無口で、教師の指示に拒否的で、さらに「自分のペースでやる」と言われると、教師がそれ以上関わるのは難しい。しかし本事例ではエゴグラムが突破口となって、学生の本音を引き出し、さらに教師との関係もいくらか改善することができた。

### 【事例5】

女子学生Y。中国の四年制大学で心理学を専攻し、2018年4月に来日した。大学院でも心理学を研究したいと語るがテーマは未決定だった。筆者との話し合いから、テーマを「大学生の対人関係は内観療法<sup>17</sup>で改善されるかどうか」とした。内観療法とは日本で誕生した修身法・心理療法で、両親など身近な人と自分との関係を「してもらったこと」「してあげたこと」「迷惑、心配かけたこと」の三点について、0歳から現在まで調べていくものである。正式な内観療法では、過去を想起しやすくするために薄暗く狭い場所に入り、一日中内観し、これを一週間続けるが、内観者の状況に応じて方法を変えることもできる。

内観療法の効果は多数発表されている<sup>18</sup>。内観者は他者が自分にしてくれたことがいかに多いか、自分がいかに自己中心的だったかに気づき、至らない自分を改め理想的な生き方をしようと意欲的になる。その変化を客観的に示すものが、内観前後に行われる心理検査である。筆者はその検査としてエゴグラムを採用したらどうかと学生Yに提案した。

研究に先立って、実験者が内観療法とエゴグラムを自ら経験しておくことは大切なことである。そこで筆者は2018年5月に学生Yにエゴグラムを実施し、同年9月下旬から10月上旬まで内観療法を体験させ、そのあとに再度エゴグラムを実施した。内観療法については毎晩30分、二週間、身近な人を調べて気がついたことをノートに書くという方法を取らせた。表3と4は内観前後のエゴグラムを示すものである。

表3 学生Yの内観前エゴグラム

	a			a
b		b	b	
CP	NP	A	FC	AC

表4 学生Yの内観後エゴグラム

	a	a	a	a
b				
CP	NP	A	FC	AC

<sup>17</sup> 吉本伊信が浄土真宗の修行法を一般の人のための修身法として改良したもの。当初は内観法であったが、1960年代から精神医療に導入され、内観療法という呼称が生まれた。学会には日本内観学会、日本内観医学会、国際内観学会がある。

<sup>18</sup> 例えば、高畑（2002）は小学校高学年に友達を対象に内観をさせて、学級の雰囲気よくなったことを確認している。

もともとエネルギーの高い学生であったが、内観後にはA（大人）とFC（自由な子供）がbからaに上がった。内観は他者が自分にしてくれたことや、自分が他者にしてしまった迷惑を調べるものであり、それにより客観性が向上するのである。また内観後は至らない自分に気づき、反省して新しい自分になろうとするが、そのエネルギーがFCの上昇に繋がっている。学生Yはこの実体験を通して、より確信をもって研究に臨めるであろう。それは大学院進学への熱意にもつながるはずである。

本事例は心理学導入がそのまま学生の進路指導に役立ったものである。

### 【事例6】

女子学生Z。中国の四年制大学を卒業し、N1を持って2018年4月に来日した。翌年4月の大学院入学を目指し、夏に有名大学院を受験したが失敗した。その後、次に受ける大学院をどうするか、研究テーマを変更するかについて終始曖昧な態度だったため、気晴らしの意味も兼ねてS-HTPを実施した。結果は図1に示される。

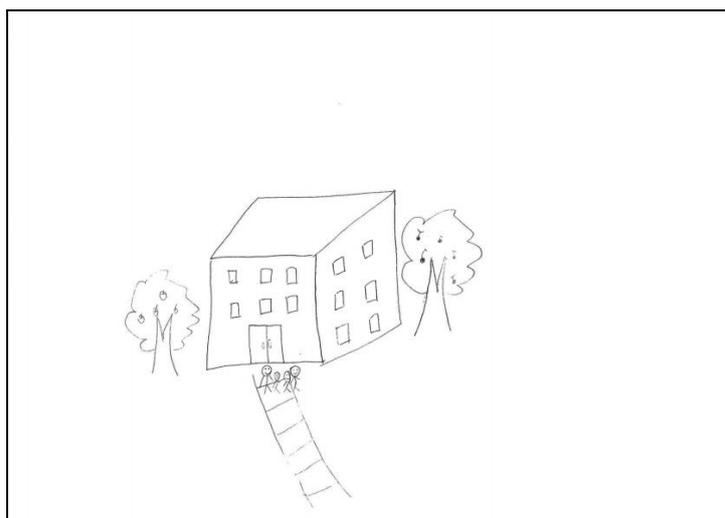


図1 学生ZのS-HTP

学生Zはまず家を描き、続けて二本の木を描き、最後に四人と道を描いた。家は一戸建てで大きく、がっしりして安定感がある。描画後の質問で、描かれた四人はZの家族であることがわかった。図1では見えにくい但四人はみんな笑顔であり、家屋が堅牢であることも相まって、家族関係が良好で安定していると推測される。

S-HTPでは家、樹、人をどう関連付けて描くかが分析の上で重要となる。この絵は学生Zが家から出発している場面なので自立の意志を思わせる。しかし家が大きく、また家族と一緒に出発していることから、家族への依存心も感じられる。Zは自立心と依存心の

間で揺れ動いているのではないか。二本の樹は幹の先端が二つに分かれ両価性を示していることがこの推測を裏付ける。筆圧は弱く全体の絵のサイズも小さい。特に人は単線で小さく描かれており、学生Zのエネルギー水準の低さがうかがい知れる。

道が紙の端で切断されているのは自然なことであるが、S-HTPの解釈では、切断されているものに未解決な問題がある可能性を考える。道は「人生」や「進路」の象徴であり、切断は進学的不安を表していると思われた。学生Zは一流大学院への進学を夢見て来日したが、筆記試験は難しく不合格という現実と直面した。楽天的な学生なら気にせず前へ進むであろうが、Zは感受性が高く不安を高めてしまったのかもしれない。

以上の解釈を学生Zに聞かせ、感想を話してもらった。学生Zは「私も先生の解釈通りだと思う」と言ったあと、「自分をもっと家族を守るような存在になりたい。しかしできていない」という至らなさ、無力感、焦りを語った。その「守る」という言葉から、二本の樹（深層の自己）は家（家族）を守ろうとしているのだろうと推測された。筆者は「親元から離れて日本へ来て、一人で生活し、さらに大学院進学に向けて努力している。それだけでも十分自立しているし、ご両親も喜んでいると思う。Zさんは自分への要求が高すぎるのではないかと見解を伝えてはげました。学生Zはその後、徐々に進学準備を始め、新しい研究テーマを考え、さらに大学院の希望指導教授を決めた。

なお学生Zは絵の解釈が終わったあと、スマートフォンで写真を撮った。これは筆者が絵を回収すると言ったからだ、学生にとっては解釈後の、物語のこもった絵は自分の心の一断面を表すものとして大切に思うのであろう。

S-HTPは三つの対象物を描くため情報量が多く、被験者の状況や心理を多面的に知ることができる。またエゴグラムと同じく心の中のものを可視化できるので、学生と話をするときには有用である。

## 7. 結語と今後の課題

小中高および大学では生徒、学生への心理的サポートが制度的、体制的に整備されている。それは経済力があり大規模組織だから実現できているとも言える。日本語学校の場合、国からの経済的支援がなく、組織も小規模で、政府からの指導もないため、メンタルヘルスケアの発想自体浮かばないのが現状であろう。しかし留学生が急増し心の健康の重要性が社会的に認知されつつある現代では日本語学校も無関心ではいられず、体制を少しずつでも整えていくべきだと思われる。

今後は日本語教育推進議員連盟が中心となって日本語学校にメンタルヘルスケアを導入する動きが出てくるだろうが、それを気長に待つのではなく、いまできることから始め

ていきたい。公的な制度ができるまでの橋渡しの活動を現職の日本語教師が担うわけである。ただし相談室の設置という大掛かりなことは不要であり、大学や大学院で臨床心理学を本格的に学ぶことも条件とするべきではない。専門書を買って勉強し、教師の目だけでなく心理相談員の手で学生を見つめる意識と姿勢が大切だと筆者は主張したい。上述した事例1と2も、筆者がそうした視点を持っていたからこそ居眠りの背後にある問題に気付き介入することができたのである。

ただし、すぐに心の問題を扱おうとしても心理的抵抗感を覚える学生もいるだろうし、学校長の理解も得られないかもしれない。そこでまずは進路相談に心理技法を導入することから始めればよいと思われる。エゴグラム、バウムテスト、S-HTPは実施が簡便で、初めての人でも使いやすい。投影法テストの解釈も、自分で全部やろうとせず学生との共同作業で進めていけばよい。この地道な活動によって、学生の心理相談への抵抗が低減すれば、進学相談とは関係なく心の悩みが打ち明けられるようになるかもしれない。

各校で心理臨床活動が地道に続けられ、やがて校内の教師や事務員から理解を獲得し、日本語学校における心理相談が一日も早く市民権を得られることを期待したい。

最後に、本稿では「心理相談を日本語で行うことによる日本語教育の新しい可能性」を指摘した。それは心理検査を日本語で行うことも含意している。筆者は今後、文章完成法テスト（途中まで書かれた文を見て、その続きを書く）を活用し、留学生の心の理解と日本語教育を進めていきたいと考えている。

## 参考文献

- 芦原睦（1992）『自分がわかる心理テストPART1 知らない自分が見えてくる』桂戴作（監修）、講談社
- 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
- 飯塚往子（2006）「日本語学校に通う学生の学習動機と生活での問題点の関係—1年間の縦断調査の結果より—」『留学生教育』11、pp.179-187
- 市川伸一（1995）『学習と教育の心理学』岩波書店
- 葛文綺（1999）「留学生の異文化適応に関する研究:来日目的、対日イメージと適応度との関連を中心に」『名古屋大学教育学部紀要（心理学）』46、pp.287-297
- 加藤大樹、鈴木美樹江（2015）「教育現場における描画テストの活用に関する研究の動向」『金城学院大学論集 人文科学編』11(2)、pp.32-39
- 金原俊輔（2015）「カウンセリング・マインドという概念および態度が日本の生徒指導

- や教育相談へ与えた影響：主に問題点に関して」『研究紀要』13(1)、pp.1-12
- 許倩、松田英子（2016）「在日中国人留学生の異文化適応支援の現状と問題—異文化ストレス、留学生のパーソナリティからの分析—」『東洋大学大学院紀要』53巻、pp.63-76
- 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
- 河合隼雄（1992）『心理療法序説』岩波書店
- 河合隼雄（1998）『カウンセリング入門 実技指導をとおして』創元社
- 古宮昇（2017）『マンガでやさしくわかる傾聴』日本能率協会マネジメントセンター
- 酒井彩（2016）「日本語を学ぶ中国人留学生の進路選択と留学生活満足感—進路未決定時期と関連要因に着目して—」『立教日本語教育実践学会 日本語教育実践研究第』3号、pp.32-41
- 佐藤一郎、原田純治、内野成美（2014）「高校生の進路意識に関する実践的研究 ～ロール・レタリングの手法 を用いて～」『教育実践総合センター紀要』13、pp.191-200
- 末内佳代（2009）「臨床心理士の資格を有する教師の現状と課題（Ⅱ）—教師への面接調査を通して—」『鳴門教育大学研究紀要』第24巻
- 園田智子（2008）「留学生相談の特徴に関する一考察—群馬大学留学生センターにおける留学生相談から—」『群馬大学留学生センター論集 第7号』 pp.1-9
- 高賢一（2014）「学校心理士の意義と課題に関する考察」『金沢星稜大学 人間科学研究』第8巻第1号、pp.13-16
- 高橋雅春、高橋依子（2010）『樹木画テスト』北大路書房
- 高畑晃（2001）「小学校高学年における内観法の適用に関する研究—友達を内観の対象とすることの効果に着目して—」『内観研究』第8巻第1号、pp.27-34
- 竹山典子、今田雄三（2010）「コミュニティ心理学的アプローチによるニューカマー児童の支援—S-HTP法を用いた実践—」『教育実践学論集』(11)、pp.15-26
- 富谷玲子、門馬真帆（2018）「国内の日本語学校における留学生の変質」『神奈川大学言語研究』40、pp.209-230
- 日本私立大学連盟（2016）「留学生へのメンタル／フィジカルな支援をどう行うか」『大学時報』No.366
- 古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵（2018）「日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷 —日本語教師の専門性を考えるための基礎資料として—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』10、pp.63-71
- 三上直子（1995）『S-HTP法—統合型 HTP法による臨床的・発達のアプローチ—』誠

信書房

梁惠（2014）「日本語学校に在籍する中国人留学生のストレスとメンタルヘルス—社会環境ストレスに焦点を当てて—」 *Rikkyo Clinical Psychology Research* Vol.8、pp.33-44

阿南工業高等専門学校、[https://www.anan-nct.ac.jp/campus\\_life/counseling/](https://www.anan-nct.ac.jp/campus_life/counseling/)、（参照 2018-11-30）

朝日新聞（2018）<https://www.asahi.com/articles/ASL8Y5J5PL8YUTIL03J.html>、（参照 2018-11-20）

自治体国際化協会「外国籍生徒・保護者の心理カウンセリング」  
[www.clair.or.jp/j/cooperation/docs/03.gunma-pre.pdf](http://www.clair.or.jp/j/cooperation/docs/03.gunma-pre.pdf)、（参照 2018-11-26）

文化庁（2018）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」、  
[http://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908\\_03.pdf](http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf)、（参照2018-11-20）

文部科学省（2016）「外国人児童生徒等に対する教育支援に関する基礎資料」、  
[www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/.../1365267\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1365267_01_1.pdf)、（参照 2018-11-26）

JASSO（2017）「平成29（2017）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/2017/index.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/index.html)、（参照 2018-11-19）

NEWS WEB EASY（2017）“日本語学校急増 5年で200校以上新設 背景に人手不足か”  
<https://newswebeasy.github.io/news/web/2017/12/05/日本語学校急増-5年で200校以上新設-背景に人手不足か/>、（参照 2018-11-19）



## 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開の原稿に限る。  
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、上記の種類の前稿のほか、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8・9合併号

発行日：2018（平成30）年12月20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](mailto: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