

ISSN 1348-8384



拓殖大学
語学研究
Takushoku Language Studies

2022. 10

No. 147

拓殖大学 語学研究

2022 年 10 月

第 147 号

目 次

〈論文〉

専門語の語史研究の方法……………阿久津 智（ 1 ）

日韓母語場面の LINE チャットの会話における相づちの特徴

—— 共話と対話の観点から —— ……………倉田 芳弥（ 25 ）

テモイイと共起するテモラウと

テクレルの非対称性……………小井亜津子（ 55 ）

レポート・ライティング成功者と不成功者を分けた要因

—— 初年次生に対する調査の結果から —— ……………中村かおり（ 83 ）

〈研究ノート〉

日本の英語教育における学習指導要領の変遷

—— テキストマイニングによる検証 —— ……………矢ヶ崎邦彦（113）

拓殖大学研究所紀要投稿規則

拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学語学研究』執筆要領 …（135）

Takushoku Language Studies

No. 147

Contents

〈Articles〉

How to Describe the History
of the Technical Term AKUTSU Satoru (1)

Characteristics of Backchannels
of Japanese-Korean Native Speakers
in LINE Chat Conversations:
From the Perspective of *kyowa* and *taiwa* KURATA Kaya (25)

The Asymmetry of the Semantics Structures
between *-temorau* and *-tekureru*
When Co-occurring with *-temoi* KOI Atsuko (55)

Factors Separating Successful and Unsuccessful Report Writers:
Survey of First-Year Students NAKAMURA Kaori (83)

〈Study Notes〉

Text Mining Approach of the Transitions
of the Course of Study in English Education
in Japan YAGASAKI Kunihiro (113)

Submission of Manuscript

Instructions for Contributors

〈論文〉

専門語の語史研究の方法

阿久津 智

要 旨

本稿では、専門語の語史研究の方法について考えてみた。専門語の語史は、一般語の語史とは異なる。一般語の語史が、語の意味や形態の変化を中心に扱う、「語を基準」とするものであるのに対して、専門語の語史は、その語が担う概念の起源や変遷、それを示す名称の由来や変化を扱う、「概念を基準」とするものになる。ただし、専門語には、旧来の一般語に由来するものや、古い語を転用した翻訳語（転用語）などがあり、そういったものについては、一般語としての語史と、専門語としての語史とを扱うことが望まれると思われる。また、本稿では、日本で独自に造語された専門語（翻訳語）である「音素」の語史の記述を試み、このような（狭義の）専門語については、「定義」、「概念の起源」、「名称の由来」、「類似概念（前史）」というまとめ方ができることを示してみた。

キーワード：専門語、術語、概念、翻訳語、音素

1. はじめに

本稿では、専門語の語史について考えてみたい。ここでは、「専門語」を、広く「専門的な概念を表す語」という意味で用いる。

筆者は、先に、語史研究に概念史的な観点を取り入れることについて論じたが（阿久津 2022）、実際に、概念史の観点を取り入れた語史を考える

場合、対象となるのは専門語であると思われる。そこで、本稿では、専門語の語史、とくに翻訳語（主に「新漢語」）について考えてみたい。

以下、まず、第2節で「専門語」の定義について触れ、つづいて、第3節で専門語の語史研究の方法について論じ、さらに、第4節で具体例として、「音素」の語史を取り上げてみたい。

2. 「専門語」の定義

本節では、「専門語」の定義について、触れておく。

日本語（学）の辞書や研究書によると、「専門語」（専門用語）の定義には、狭義のものと広義のものがあり、また、「術語」や「学術用語」との関係において、これらを「専門語」と同義と見る場合と、「術語」や「学術用語」を「専門語」の一部（範囲が狭い）と見る場合とがあるようである。

「専門語」の定義の狭義と広義については、たとえば、『日本語大事典』（朝倉書店 2014）、『日本語学大辞典』（東京堂出版 2018）などに見える。『日本語学大辞典』の記述を引いておく。

- (01) 専門語は一般語と対立する概念だが、両者の境界については2つの見方がある。1つは、一般の人に知られていないその専門分野特有の用語だけを専門語とするというものであり、いま1つは、一般に知られているかどうかには関係なく、その専門分野の概念を表すすべての用語を専門語とするというものである。前者の見方によれば、専門語と一般語とは語としては別のものであり、たとえば、同じ電気工学の用語でも、一般人の知らない「アドミタンス」は専門語、一般人のよく知る「アンテナ」は専門語ではないということになる。一方、後者の見方によれば、専門語と一般語とには重なり合う部分があり、「アドミタンス」も「ア

ンテナ」も電気工学の概念を表す専門語であるが、「アンテナ」は同時に一般語でもあるということになる。（『日本語学大辞典』「専門語」石井正彦執筆）

このような区別は、宮島達夫『専門語の諸問題』（1981）における「「専門語」の規定」にさかのぼるようである。

- (02) 専門語の規定，したがってまた専門語の範囲については，ことなつた2つの見方が可能である。1つは，専門語と一般語とは，単語自体としてべつのものだとするものであり，もう1つは，この区別は観点の違いによるもので，ふつうの単語でも，観点によつて専門語になる，というものである。（宮島 1981: 1）

「専門語」の狭義と広義とを，『日本語学大辞典』に基づいて，表にまとめておく（表1）。

表1 「専門語」の狭義と広義

	狭義の「専門語」	広義の「専門語」
定義	一般の人に知られていないその専門分野特有の用語。	一般に知られているかどうかには関係なく，その専門分野の概念を表すすべての用語。
例	アドミタンス	アドミタンス アンテナ

一方，「専門語」（専門用語）と，「術語」や「学術用語」との関係については，(03) のように，これらを同義とする場合もあるが，「術語」や「学術用語」を「専門語」の一部（あるいは，代表的なもの）とする見方のほうが主流のようである。

- (03) 専門語 日常語と違って，専門の分野で使用されている語，学術用語ともいわれ，術語と略される。（『日本語大事典』「専門語」沈国威執筆）

『日本国語大辞典 第二版』（小学館 2000-2002）（以下、『日本国語大』）では、「専門語」,「専門用語」,「術語」,「学術用語」を,それぞれ,次のように説明している（用例は省略する）。

(04) 専門語 学術, 技芸などの専門の分野で用いられることば。専門用語。テクニカルターム。術語。（『日本国語大』）

(05) 専門用語 「せんもんご（専門語）」に同じ。（『日本国語大』）

(06) 術語 （〔英〕 technical term の訳語）

(1) 学問や技術の専門分野で, 特に定義して使用する語。専門語。学術語。テクニカルターム。

(2) 特殊な社会だけで使用される語。（『日本国語大』）

(07) 学術用語 学問・技術に関する用語のうち, 共通の理解のもとに統一して用いられるように選定された術語。第二次世界大戦前は「標準用語」といった。（『日本国語大』）

『日本国語大』では,「専門語」(=「専門用語」)は「学術, 技芸などの専門の分野で用いられることば。」,「術語」は「学問や技術の専門分野で, 特に定義して使用する語。」と説明されており,「術語」のほうが範囲が狭くなっている。一方で, 両者は, ともに「テクニカルターム」であり, 互いに言い換え語となっていることから, ほぼ同義とされている。また, 「学術用語」は「共通の理解のもとに統一して用いられるように選定された術語。」とされており,「術語」にさらに限定を加えたものとなっている。この「学術用語」は, 文部省の「学術用語集」における「学術用語」に当たるものと思われる。文部省の学術審議会（学術用語分科会）が決定した「学術用語審査基準」（1966）では,「学術用語」を「学術上の概念を表す語」と定義している（学術審議会 1992: 26）。

以上をまとめると, 次の表のようになる（表2）。

表2 『日本語国語大辞典 第二版』における「専門語」等の範囲

	専門の分野で用いられる語		
		定義して使用する語	
			選定された語
専門語 = 専門用語			
術語			
学術用語			

網かけ部分がその範囲。

なお、「学術用語」の旧称とされる「標準用語」については、『日本国語大』に、次のようにある。

- (08) 標準用語 学問・技術に関する用語のうち、共通の理解のもとに統一して用いるように選定される術語。昭和六年（一九三一）の「資源に関する標準用語」に始まるが、第二次世界大戦後は、一般に学術用語と称されている。（『日本国語大』）

『官報』（「国立国会図書館デジタルコレクション」）によれば、「標準用語」としては、「資源ニ関スル標準用語中薬品ニ関スルモノ」（1931年1月31日）、「資源ニ関スル標準用語中機械ニ関スルモノ」（1935年3月6日）、「資源ニ関スル標準用語中金属類、鉱物類及土石類ニ関スルモノ」（1936年1月9日）が、「内閣告示」で出されている。

また、宮島（1981）では、「術語」について、次のように述べられている。

- (09) 「術語」のさす範囲は「専門語」よりせまい。そのせまさは、分野とありかたと、両方に関係がある。「術語」は「学術上の専門語」「学問上の専門用語」などと規定されることがおおい。（宮島 1981: 6）

宮島（1981）は、「術語」を厳密に規定することはせず、「分野」については、「主として学問上の用語をさす」（宮島 1981: 7）（下線は原文のもの）

とし、「ありかた」については、「術語を「定義された語」というのは、理想をのべたものであって、現実的には、「定義されるべき語」という程度であろう。」(宮島 1981: 9) と述べている。これは、『日本国語大』に比べて、ゆるやかな(現実的な)とらえ方となっている。

なお、「概念および概念関係を精細に記述し、それを表示する用語を指定する」(仲本 2005: 2) 学問である「ターミノロジー」((専門)用語学, (専門)用語法)では、「専門用語」(用語)は、次のように説明されている。ここでは、「専門用語」(用語)と「術語」とは、とくに区別されていないようである。

- (10) 「専門」用語 (term) というのは、専門分野において定義された概念を表現する目的で用いる〔言語学又は非言語学的〕記号であり、文字または音声で構成される。(フェルバーほか 1987: 4-5)

- (11) 誤りや曖昧さを除くため、分野の目的に応じて語の意味を限定した場合、語を用語(専門用語)という。学術用語・技術用語・芸術用語など、略して術語(中国では術語を用いている)ともいうが、現在は“用語”が一般化している。英語では word (語), term (用語) がこれにあたる。(仲本 2005: 31)

以下、本稿では、「専門語」を、広く「専門分野で使用される語」、すなわち、「専門的な概念を表す語」という意味で、もっぱら用いていく。

3. 専門語の語史研究の方法

3.1 一般語と専門語

本節では、専門語の語史研究の方法を考えるに当たり、まず専門語の特殊性、言いかえれば、一般語と専門語との違いについて見ておきたい。

専門語の研究においては、一般語(語、単語)は、意味を担い、国語辞

典の記述対象となるものとされ、一方、専門語（用語）は、「概念のラベル」であり、百科事典・専門語辞典の記述対象となるものとされている。

- (12) 専門用語が概念のラベルであるのに対し、語のもつものは意味である。定義するものは概念で、用語でない。しかし、用語の意味は定義そのものである。このことから、用語は、概念の定義に従って、意味は統制（control）されている。一般語がもっている多様な意味のうち、特定の概念を表示しているものに統制しようというわけである。（仲本 2005: 30）

- (13) 国語辞典は単語の意味を説明するが、専門語辞典や百科辞典^[ママ]は、その単語のさししめす対象（もの、こと）の説明をする。そのような対象の、またはその反映である概念のレッテルとして専門語をみるのが、第2のたちばである。（宮島 1981: 3）（「第2のたちば」とは、例（02）における「もう1つ」の見方（広義の専門語）のこと）

この、「意味」と「概念」については、ターミノロジーでは、次のように説明される。

- (14) 概念が意識の表象から切り離して独立して捉えられ^[ママ]るに対し、意味は語（記号）に付随し、語は使用に依存する。つまり、意味は全く記号的・言語的である。事物の表象（イメージ）と記号（語）の相互喚起という点から意味を捉える立場では、概念と意味の相当性が示唆されている。事物の表象から思い浮かべるものは概念であり、記号が思い起こすものは意味であって、意味は事物とは記号を介して関係があるに過ぎない。いうところは、概念は事物にかかわり、意味は記号に関係があるということである。すなわち、概念を定義して用語を指定することによって、用語の意味は概念を表すが、語は、文体・情意・環境・連想などで多様に変化するため多義的になり、この語と用語との差異が、一般言

語とターミノロジーとの隔たりを示している。(仲本 2005: 22)

ターミノロジーでは、「意味—語 (記号)」、「概念—事物」という2つの異なる関係軸を立てている。「用語」も「語 (記号)」である以上、意味をもつが、その意味は、概念の定義であり、統制されるものとされている。

宮島 (1981) も、基本的には、これに近い考え方の方であるが、日本語研究の立場に立っている。

- (15) 国語辞典では、ある単語の意味を説明し、専門語辞典ではその単語のあらわす概念を説明する。意味と概念とは別のものであって、概念が変化したからといって、それがそのまま意味の変化につながるとはいえない。地動説が常識になっても、「太陽がのぼる (しずむ)」という言語の使用法がかわらなければ、「太陽」という単語の意味がかわったわけではない。しかし、このことから、概念と意味とが無関係だということにはならない。意味とは、単語の使用を規定するような日常的な概念である。ときには、科学的 (専門的) 概念の普及が単語の使用法をかえてしまうこともある。(宮島 1981: 20) (傍点は原文のもの)

一般語と専門語との違いについては、ほかに、一般語が多義・多称になりやすい (多義語・類義語が多い) のに対し、専門語は、「多義語をきらう」、「類義語をきらう」(宮島 1981: 10)、「一義的にしか理解されないというのが理想」(玉村 1991: 2)、「単称にして単義がターミノロジーの目的」(仲本 2005: 29) などとされる。しかし、「これがなかなか実現しない」(仲本 2005: 29) ようで、「専門語は同義語をきらうはずなのに、一方では、より「正確な」名づけをもとめて、同義語がつくりだされる」(宮島 1981: 12) ことなどもある。

概念について歴史的に考えるときには、これとは別の見方もある。ドイツの歴史家のコゼレック (R. Koselleck) は、次のように述べている。

- (16) 語は、使用されるなかで、あいまいさがなくなる。これに対し

て、概念は、概念であるために、あいまいさを保たなければならない。概念は、語に束縛されるが、同時に、語以上のものである。語は、語が使われるなかで（ために）、意味と経験の政治社会的なコンテキストの豊かさが1つの語に凝縮されるとき、概念になる。（Koselleck 1985: 84）（筆者訳）

コゼレックが創始した「概念史」においては、概念は、語が歴史的な意味を含むことによって発生し、多義性をもち、解釈するしかないものとされるようである（方 2011: 95-96）。

しかし、ターミノロジーにおいては、対象は「概念の今日的定義のみ」であり、「歴史的視点から概念の発達を用語の上で追及すること」は行われない（仲本 2005: 36-37）。一方で、日本語学では、「専門語の歴史もしらべる必要がある。」（宮島 1980: 54）とされる。次項では、専門語の語史研究について考えていく。

3.2 専門語の語史研究

「語史」は、言語研究、語彙研究の1分野であり、たとえば、次のように説明される。

- (17) 語史というのは、語が使われ始めてから現在まで（もしくは使われなくなるまで）を歴史として考えたものである。語ということでは、語形と語義が最も重要な要素であり、これを歴史的に見れば語形変化と意味の変化としてとらえることができよう。語史を体系的に考えるとすれば、語彙史として多くの語史をまとめて考える必要があろう。（『日本語大事典』「語史」前田富祺執筆）

同項では、また、「語史に歴史的、社会的、文化的な背景を考える場合に語誌と呼ぶことが多い。」と述べているが、本稿では、「語史」と「語誌」とを区別せず、もっぱら「語史」を用いる。

さて、(17)にあるとおり、語史研究においては、語形変化と語義変化

とが研究の中心となるが、これらは、いずれも「語」を基準にした研究である。これは、主に一般語について述べたものと思われるが、「概念のラベル」とされる専門語については、「概念」を基準にした研究が必要となるであろう。つまり、専門語の語史においては、その概念の起源や変遷を、名称の由来や変化とともに、扱うことになる。これは、その専門領域における研究史（学説史、学史）の一部、あるいは、1方法となるものであろう。

概念の歴史に関する研究には、先にも触れた、ドイツにおける「概念史」がある。これは、「歴史的意味論」とも呼ばれ、歴史的な角度から、特定の社会コンテクストにおける言語運用を考察して、概念の歴史的な意味を探る研究である。これに近い研究としては、英米の「観念史」、「思想史」、「キーワード」、フランスの「言説分析」などもあるが（方 2009: 4, 孫 2014: ii）、ここでは、「概念史」で包括しておく。

概念史の研究は、東アジアにおいても盛んになってきている。この地域においては、近代的な概念の受容が、西洋の語彙（概念）の漢字語彙への翻訳を通して行われ、その漢字語彙が、地域内の交流によって、伝播し発展していったというところに特徴があるとされる（方 2011: 110-111, 陳 2019: 301）。東アジアの専門語については、「現在、日中を含む漢字文化圏にかくも多くの同形の術語が存在しているのは大規模な語彙交流があったためである。」、「漢字術語の形成は国境と言語を超えた東アジアの文化的事象である。」（沈 2010: 37, 38）などといったことがいわれている。

語史研究は、とくに専門語を扱う場合、概念史と重なる部分が大きく、概念史における、語の意味を各時代のコンテクストにおいて分析するというやり方などは、語史研究にも有効だと思われる。ただし、言語の歴史的研究としては、「概念」のみを基準とすることは難しいであろう。概念は語の使用から生まれるものであり（例 16）、専門語の概念は、一般語の持つ意味が統制されたものである（例 12）。語史研究は、専門語を扱うにし

でも、一般語／専門語（意味／概念）をカバーすることを考えるべきであろう。専門語の語史は、歴史的・言語学的なものであり、この点において、「単称にして単義」を理想とし、歴史的視点を取り入れない、ターミノロジーや、「歴史上の支配的な概念の研究を通して、その時代の特徴を示そうと図るもの」（陳 2019: 299）（筆者訳）である概念史とは異なる立場に立つものであろう。

語史には、語を基準とするもの（一般語の語史）と、概念を基準とするもの（専門語の語史）とを考えることができる。語を基準とするものは、従来の語史であり、語の意味の変化や形態の変化を中心に扱う。これに対して、概念を基準とする語史は、概念の起源や変遷、あるいは、それを示す名称の由来や変化を扱うことになる。

ところで、日本語における専門語には、旧来の一般語に由来する専門語、専門的な概念を担う外来語（広義の「音訳語」として、広義の「翻訳語」に含めることもできる）のほかに、翻訳語（狭義の「翻訳語」、主に「新漢語」として作られたものが多く存在する。これは、次の3種に分けられる。

- A. 中国古典から転用された再生語（例、「蒸気」「自由」）、
- B. 近代を牽引した「漢訳辞書」などからの借用語（例、「電気」「銀行」）、
- C. 蘭学などを含む日本人による創出語（例、「重力」「神経」）

（木村 2020: 136）

A. は「転用語」とも呼ばれ、「古典漢語を採用」したものであり、B. は「中国語の借用」、C. は「日本独自の造語」である（陳 2001: 269）。この3分類は、山田孝雄『国語の中に於ける漢語の研究』（1940）の「洋学の翻訳より生じたる漢語」（山田 1940: 442）における分類にさかのぼるが、こ

れらは必ずしも明確に分類できるわけではないようである（陳 2021: 44-48）。三者の説明を、表にまとめておく（表 3）。

表 3 翻訳語の 3 種

	例	木村（2020）	陳（2001）	山田（1940）
A.	蒸気，自由	中国古典から転用された再生語	古典漢語を採用	支那の古典に典拠あるものを求めしもの
B.	電気，銀行	近代を牽引した「漢訳辞書」などからの借用語	中国語の借用	支那にて西洋文化を輸入する為に撰せし翻訳書に用ゐたる語をばわが国にてもそれを襲用せしもの
C.	重力，神経	蘭学などを含む日本人による創出語	日本独自の造語	本邦にて新に選定せしもの

以下、本稿では、A. を「転用語」、B. を「借用語」、C. を「造語」と呼ぶことにする。

以上を踏まえると、語を基準とする語史と概念を基準とする語史とは、次の表のように整理できるだろう（表 4）。

表 4 語を基準とする語史／概念を基準とする語史

	語を基準とする語史	概念を基準とする語史
対象	一般語	専門語： 借用語，造語，外来語
	専門語： 転用語，一般語由来の語	

概念史では、翻訳語や外来語については、原語における概念の起源や変遷を中心に扱うことがある。たとえば、晃洋書房の「政治概念の歴史的展開」シリーズ（第 1 巻～第 8 巻）は、西欧政治思想の概念の歴史を取り扱っ

ている。ここでは、たとえば、「国家」については、「古典古代の polis, civitas, res publica, societas civilis」, 「中世の regnum, ないし respublica Christiana」, 「近代の権力機構としての state」(古賀 2004: i)などを扱っていて、日本語の「国家」という語については取り上げていない。

一方で、原語（概念）が伝来する（翻訳語が成立する）以前に、日本で使われていた、それに相当（類似）する語彙（概念）を取り扱う概念史研究もある。上と同じ「政治概念の歴史的展開」シリーズの第9巻・第10巻は、日本政治思想を対象としているが、このなかでは、たとえば、「公論」(public opinion)については、「翻訳語としての公論・輿論以前の公論概念」として、中世の「一揆」、近世の「公論」、「衆議」などを取り上げ、public opinion の翻訳語として、「公論」、「輿論」、「衆論」などを取り上げている（前田 2016）。

語史研究においては、転用語や一般語由来の専門語については、（本来の）一般語としての意味と、専門語としての意味（概念）の両者を扱うことが考えられる。国語辞典において、「普通の言葉でもあり、また専門用語でもある項目の解説は、a. 一般語としての解説だけ b. 一般語と専門用語両方の解説 c. 専門用語としての解説だけ のいずれかの形となる。」（倉島 1990: 12）とされるが、転用語などの語史においては、「b. 一般語と専門用語両方の解説」に相当する、一般語としての語史と専門語としての語史とを扱うことになるであろう。

この例として、筆者は、前稿で「音節」を取り上げた。「音節」という語は、もともと「声、または音楽の調子。ふしまわしやリズム。」（『日本国語大』）という意味の、古典中国語由来の一般語であったが、明治の末ごろから、西洋の言語音における概念である syllable（原語は英語で代表させる。以下同じ）を表す専門語（翻訳語）として使われるようになり、本来の意味では使われなくなった。一方、syllable（この語は、古代ギリシア語起源で、本来は「寄せ集められたもの」の意味）に近い概念を表す

のに、日本では、古くから、「音」や「音韻」が使われていた。明治以降、syllable に対するさまざまな翻訳語（「熟音」, 「子音」, 「成熟音」など）が生まれたが、英語学では明治の末ごろから、日本語学では昭和の初めごろから、「音節」が一般的になった。今日の、モーラと対立する概念の「音節」は、大正期にその萌芽が見られる（阿久津 2022: 20）。

このように、転用語や一般語由来の専門語の語史については、語の意味の変化のほかに、概念の起源や変遷、名称の由来や変化を扱うことが望まれるだろう。

次節では、造語の語史の例を示す。ここでは、「音素」(phoneme の訳語)を取り上げ、「定義」, 「原語（概念）の起源」, 「名称の由来」, 「類似概念（前史）」に分けて、その語史の記述を試みたい。

4. 造語「音素」の語史

【「音素」の定義】

「音素」は、言語学では、たとえば、次のように説明される。

- (18) 音と音の違いが意味を区別するのに役立っているかという観点からその音を特定の言語体系の中において考えることと、意味の区別とは関係なく言語音そのものを細かく観察・記述することとを区別する必要がある。前者の立場は音韻論 (phonology), 後者は音声学 (phonetics) と呼ばれる。音声学では、どの言語かは関係なく現れた音そのものを記述する。最小の単位は単音 (phone, speech sound) である。記号は決められたものを用い, [] に入れて示す。音韻論では、ある特定の言語において音の違いが意味の違いに関係するかどうかによって最小単位である音素 (phoneme) を設定する。音素の記号はなるべく簡略なものを用い, // に入れて示す。(斎藤 2010: 34)。

つまり、「音素」とは、音韻論における最小単位で、ある特定の言語における、意味の区別にかかわる音の区別（種類）ということになるであろう。

また、『日本国語大』では、「音素」は、次のように説明されている。

- (19) 音素（{英} phoneme {ドイツ} Phonem {フランス} phonème の訳語）ある言語の音声を音韻論的に考察して得た単位。普通 /a/ /k/ のように / / に入れて示す。音声学的には異なる発音でも、同じ音声的環境に現われず、互に単語を区別する機能を持たず、調音が類似するものは、同一の音素と認められる。たとえば、日本語の「ん」について、音声学的には [m] [n] [ŋ] などと区別されるが、音韻論的には同一の音素 /n/ と認められるなど。また、ある言語では異なった二つの音素とされているものが、他の言語では一つの音素とされることがある。（『日本国語大』）

国語辞典でも、かなり専門的な説明がされており、用例は載せられていない。ここからわかるように、「音素」は、言語学・音韻論分野の専門語（翻訳語）である。なお、この語は、宮島（1981: 12）、玉村（1991: 2）に、「専門語」, 「専門用語（学術用語）」の例として挙げられている。

「音素」は、翻訳語のうちの「造語」に当たる。この語を、各種データベース・コーパスで検索してみたところ（最終閲覧は、2022年6月）、日本語の古い文献（『日本語歴史コーパス』, 『新編 日本古典文学全集』（ジャパンナレッジ）, 『群書類従』（ジャパンナレッジ）, 「東京大学史料編纂所データベース」）には現れず、中国の古典籍（『中国基本古籍庫 V7.0』, 「漢籍電子文献資料庫」）では、「音素」という文字列は現れるものの、いずれも「音素」という語ではなく（音注（例：「浜音素」）や、反切（例：「沙音素和反」）におけるものが多い）、清末民初の英華辞典（『近代史數位資料庫』）にも、「音素」は現れなかった。ここから、「音素」は、近代に新たに創造された「造語」であると考えられる。

【原語 phoneme の起源】

「音素」は翻訳語で、その原語は、phonème（フランス語）、Phonem（ドイツ語）、phoneme（英語）である。

『オックスフォード英語辞典』（オンライン版, March 2022 update）によれば、英語の phoneme は、フランス語からの借用語である。フランス語の phonème は、1873 年に、フランスの言語学者であるデジュネット（Dufriche-Desgenettes）が初めて使用し、続いて、1878-1879 年にソシュール（F. de Saussure）が用い、1881 年にはクルシェフスキー（M. Kruszewski）がドイツ語の Phonem を使用している。語源は、古代ギリシア語の, φωνεῖν (phōneîn)（「音を立てる」）の派生語である φώνημα (phónēma)（「音」）で、これに接尾辞 -eme（「素」）を付けて作られた語である。英語の phoneme は、1879 年にソシュールを引用した文献に現れ、1896 年にはクルトネ（J.B. de Courtenay）からの引用（元はクルシェフスキーの用語）に使われている。phoneme は、音声学的な音（フランス語 son, ドイツ語 laut, 英語 sound）と区別される、抽象的な音概念を表すものとして、19 世紀後半に生まれた用語（概念）のようである。

phoneme の定義については、さまざまな説が出されてきた。その主なものには、たとえば、クルトネの「まったく同じ 1 つの音を発音することから生まれる諸印象を心理的に融合したことで心のなかに存在する…発話音声の心理的対応物」（トマス 2016: 131）、ジョーンズ（D. Jones）の「a family of sounds」（Jones 1960: 49）、トゥルベツコイ（N. S. Trubetsky）の「或る 1 つの音構成体の、音韻的に意味ある諸特徴の総体」（トゥルベツコイ 1980: 42）、ブルームフィールド（L. Bloomfield）の「示差的音特徴の最小単位」（ブルームフィールド 1970: 100）などがある。今日の日本語学においては、トゥルベツコイやブルームフィールドの考えを受け継ぐ、機能的・機械的な定義が支持されているようである（沖森 2017: 12）。

【「音素」の名称の由来】

phoneme の日本語訳としては、小林英夫がソシュールの phonème を訳した「音韻」が古いようである。ソシュールの phonème は、「聴覚印象と分節運動との和、聞ける単位と言へる単位との和」（ソッスユール 1928: 83）であり、小林は、これに伝統的な用語を当て、「音韻」と訳した。phonème の直訳である「音素」とらず、「音韻」を採用したことについて、小林は、「音素とは、どうしても音のエレメントの意味に取れ、言語の音相的要素の意味には取れないのである。…私は従来の日本語の「音韻」なる語で結構間に合ふと思ふのである」（小林 1934: 133）と述べている。

phoneme は、これ以前に、岡倉由三郎『新英和大辞典』（研究社 1927）に収録されているが、同辞典には、「一国語の中に出て来る音の一团で、意味の違いを来さずに互に転替して使用されるもの。」という説明だけがあり（これは、ジョーンズの定義に近い）、訳語は与えられていない（同辞典について、亀井（1971: 164）は、「おそらくこの語のみえる最初でないにしても最も早い辞書であろう。」と述べている）。

「音素」という語は、phoneme の伝来以前には、音声学的な音を表す phone の訳語として使われていた（神保・大西 1927: 53）。それが、phoneme や phonology（音韻論）を日本に紹介した菊沢季生によって、phoneme の訳語とされたようである（小林 1934: 133）。菊沢や田中館愛橘ら、日本式ローマ字論者は、イギリス音声学派のジョーンズやパーマー（H. E. Palmer）らが提唱した phoneme を、「一音素一字」式のローマ字つづり（日本式）の理論的根拠として、ヘボン式にかわる日本式ローマ字の普及を図った（Palmer 1929, 菊沢 1931: 40）。その運動は実を結び、1937 年に、日本式に一部変更を加えた「国語ノローマ字綴方」（訓令式ローマ字）が、内閣訓令で公布されている。

ブラーグ学派（トゥルベツコイなど）の音韻論が伝来したころ（1932

年以降)には、phoneme の訳語には、「音韻」,「フォネーム」,「音素」,「素音」,「音族」などが使われるようになっていた(佐久間 1935: 2)。「素音」は、もともと大西雅雄が phone に当てた語で(大西 1933: 32),「音族」は、ジョーンズの phoneme の定義「a family of sounds」を訳したもののようである(佐久間 1935: 2)。

その後、phoneme の訳語としては、主に「音韻」が流通するようになったが、戦後になって、服部四郎の影響のもとに、「音素」が復活し、今日では、「音素」が主流になっている(亀井 1971: 161,『言語学大辞典 第6巻 術語編』三省堂 1996「音韻」)。

なお、中国語では、phoneme は「音位」と訳されている。この訳語は、趙元任による造語のようで、その初期の代表的論文「The Non-uniqueness of Phonemic Solution of Phonetic System」(『歴史語言研究所集刊』4-4 1934)の「(中文摘要)音位標音法的多能性」に見える。また、カールグレン(B. Karlgren / 高本漢)著、趙元任、羅常培、李方桂訳『中国音韻学研究』(1940)の「名辞表」には、「phonème 音, 音類」とあるが、「ジョーンズやブルームフィールドらが提唱した phoneme」については、「「音位」と訳す」としている。

一方、「音素」については、1913年に中華民国教育部が召集・開催した「読音統一会」の「議程」(第二項)に「核定音素」(音素を定める)という表現が見られ、このころから、声母・韻母を表す語として使われている(phoneme の訳ではないと思われる)。その後、「音素」は、phone, phonetic element (日本語の「単音」)の訳語として使われるようになったが、phoneme の訳語として使われることも(まれに)あるようで、用語がやや混乱している(「CCL 語料庫」の検索結果には、「結尾音素(codaphoneme)」のような例が現れた)。なお、中日辞典には、「音素 yīnsù」を「音素」としているものが多いようであるが、これは「単音」とするべきであろう。

【phoneme 以前の類似概念（前史）】

phoneme という語（概念）が誕生する以前には、具体的な音と、抽象的・機能的な音との区別はあいまい（未分化）であったが、アルファベットを使う（とくに子音と母音とに別の文字を用いる）言語においては、古くから、音節と対立する（音節を構成する）音（単音）の概念はあったと思われる。たとえば、アリストテレスの『詩学』第20章（紀元前4世紀）では，συλλαβή (syllabé)（「音節」）に対する語（概念）である στοιχεῖον (stoicheion)（「字母」）が，「音声としてはそれ以上分けることのできない要素」，つまり，音声の最小の単位ととらえられている（アリストテレス 2019: 14-15）。

一方，音節文字である仮名を使う日本語においては，インドの悉曇学や中国の音韻学の伝来によって，悉曇（梵字）の「摩多」（母音）と「体文」（子音），音韻（反切）の上字（声母）と下字（韻母），音韻図（『韻鏡』）における「音」（声母）と「韻」（韻母），さらに，悉曇学や音韻学の影響の下に成立した五十音図における「行」と「段」など，理論的に，音節（仮名のレベル）より小さい単位を考えることはあったと思われるが，梵字の体文は母音を潜在させており，また，中国の漢字は音節レベルの文字であり，子音に相当する部分に関しては，実際には（実現形としては）母音を含む音節としてとらえられて（発音されて）いたと思われる。

江戸時代の学者である契沖は，著書の『和字正濫鈔』（1693序，1695刊）に「五十音図」を挙げているが，そこでは，カ行～ワ行のイ段～オ段の音に，「梵文に準らへて」（梵字の原理に従って），漢字の合成字が使われている。たとえば，カ行の場合，「カ」は「加」であるが，「キ」は「加」の下に「人」（「以」のつくりでiを表す）を加えた字，「ク」は「加」の下に「于」（「宇」の下の部分でuを表す）を加えた字，「ケ」は「加」の下に「工」（「江」のつくりでeを表す）を加えた字，「コ」は「加」の下に「袁」（「遠」の中の部分でoを表す）を加えた字で示されている（馬淵

1993: 48-51)。つまり、子音だけを表す文字（記号）は使われていない。ここから、この時代に、音節の概念と対立する、音素（単音）に類似する概念があったとは認めにくい。音素（単音）の概念は、ヨーロッパ語（アルファベット）によって、子音の音声が具現化されて、生まれたものではないかと思われる（子音の概念の獲得については、内田 2008: 24 参照）。

明治に入り、母音 (vowel)・子音 (consonant) という概念が普及すると、これらを統括し、音節 (syllable) と対立する、音素（単音）の概念も生まれてきたようである。「音素」という語も、明治後期の語学関係の文献に現れ始める。例を挙げておく（「国立国会図書館 次世代デジタルライブラリー」の全文検索による。下線は筆者による）。

- (20) 正音は言語音素中独立の音力を有するものなり。（石川辰之助編『通俗英語案内』博文館 1898: 1）（「正音」は、母音などのこと）
- (21) よし散文なりとも、可及的音素の配合、言語の音響を整へて、その作物の刺撃を一層強からしめむと図るは、蓋し至当の用意と云はざるべからず。（奥村信太郎『通俗文学汎論』博文館 1898: 38）
- (22) Elementa, …音素即チ ABC 等；初歩；発端；原理（學術技芸ノ）；元素，成分（物質ヲ組成スル資）；要素（教育ノ）；（恩田重信編『独和他国字書大全』金原書店 1900: 225）
- (23) Syllable（音節）の字義は「一緒にする」（holding together）と云ふことで、通常は二つ若くは二ツ以上の音素（Speech elements）を一発の声を以て打ち出すのである。（神田乃武『英語読本説明書：附 英語発音説明』三省堂 1901: 16）
- (24) 器械的に余分ノ音素ハ、ミナトレテ、純粹ノ k 音ノミヲ発スルヤウニナリマス。（伊沢修二『視話応用国語発音指南』金港堂 1902: 21）（原文の「視話法音字」を今日の音声記号に改めた）

- (25) 羅馬字は語幹の音素を示し、片仮字は語尾の韻を示し、平仮字は添加の熟音を示す。（山田孝雄『日本文法論』宝文館 1908: 259）
- (26) 其の他の音は各行に発声と称する特殊の音素あり。これと阿行の五音と相結合して始めて各行の五音を生ず。（兵庫県姫路師範学校編『国語綱要：普通教育』松村三松堂 1910: 4）（「発声」は、子音のこと）
- (27) 字母法とは音素によりて発音の通りに表さるゝものを云ふ羅馬字法、例へば、はな（花）を hana と表すが如し。（国民教育研究会編『形式の解説を主としたる高等小学読本教授書 卷二』啓成社 1911: 263）
- (28) 表音文字とは音素を表はす文字で、アルハベットの如く母韻と子韻とあつて、之により一音を組立てるもので、英語や独逸語などに使用せられる文字は皆之である。（橋本文寿『實際的口語法：新国定読本教授適用』明誠館 1912: 3）

これらの「音素」は、いずれも母音・子音レベルの分節音を表していて、音素（単音）の概念に近いものである。ただし、この時期には、音声学と音韻論とは未分化であり、ここに現れた「音素」は、当然、音韻論における概念の「音素」（phoneme の訳語）ではない。

5. おわりに

本稿では、専門語の語史について考えてみた。

専門語の語史は、一般語の語史とは異なる。一般語の語史が、語の意味や形態の変化を中心に扱う、「語を基準」とするものであるのに対して、専門語の語史は、その語が担う概念の起源や変遷、それを示す名称の由来や変化を扱う、「概念を基準」とするものになる。ただし、専門語には、

旧来の一般語に由来するものや、古い語を転用した翻訳語（転用語）などがあり、そういったものについては、一般語としての語史と専門語としての語史とを扱うことが望ましいであろう。

本稿では、日本で独自に造語された専門語（翻訳語）である「音素」の語史の記述を試み、このような（狭義の）専門語については、「定義」、「概念の起源」、「名称の由来」、「類似概念（前史）」というまとめ方ができることを示してみた。

参考文献

- 阿久津智（2022）「語史（語誌）と概念史」『立教大学日本語研究』28 立教大学日本語研究会 2-22
- 有坂秀世（1940）『音韻論』三省堂
- アリストテレス、三浦洋訳（2019）『詩学』光文社
- 内田智子（2008）「母音・子音の概念と五十音図」『名古屋言語研究』2 名古屋言語研究会 15-26
- 大西雅雄（1933）「新興国語学に於ける「音声学」の位置」『コトバ』3-12 不老閣書房 31-44
- 沖森卓也、阿久津智編（2015）『ことばの借用』朝倉書店
- 沖森卓也（2017）「言語と音」沖森卓也、木村一編『日本語の音』朝倉書店 1-19
- 学術審議会学術用語分科会（1992）「学術用語審査基準」『専門用語研究』4 専門用語研究会 49-52
- 亀井孝（1971）「『音韻』の概念は日本語に有用なりや」『亀井孝論文集Ⅰ 日本語学のために』吉川弘文館 161-177（初出 1956）
- 川尻文彦（2022）『清末思想研究：東西文明が交錯する思想空間』汲古書院
- 菊沢季生（1931）「国字問題の研究（第五）：ローマ字綴り方の変遷（続）」『国字問題の研究』菊沢季生 35-43
- 木村一（2020）「中村正直の語彙」陳力衛編『近代の語彙 1：市民平等の時代』（シリーズ〈日本語の語彙〉5）朝倉書店 132-146
- 倉島節尚（1990）「辞書編纂と専門用語」『専門用語研究』1 専門用語研究会 10-17
- 古賀敬太編（2004）『政治概念の歴史的展開 第一巻』晃洋書房
- Reinhart Koselleck; translated by Keith Tribe (1985). Begriffsgeschichte and

- Social History. *Futures past: on the semantics of historical time.* (73-91)
MIT Press.
- 小林英夫 (1934) 「国語学体系論断感」『コトバ』4-1 不老閣書房 125-134
- 斎藤純男 (2010) 『言語学入門』三省堂
- 佐久間鼎 (1935) 「「音声学」か「音韻学」かといふことの意味」『音声学協会会報』35 音声学協会 2-4
- Daniel Jones (1960). *An Outline of English Phonetics* (Ninth Edition). W. Heffer & Sons, Maruzen.
- 沈国威 (2010) 「日本の術語、中国の術語：その歴史的歩みと展望」(特集「専門用語」研究の今後)『日本語学』29-15 明治書院 36-45
- 神保格, 大西雅雄 (1927) 「音声学用語選定委員案」『音声の研究 I』音声学協会 53-56
- ソッスュール述, 小林英夫訳 (1928) 『言語学原論』岡書院
- 孫江 (2014) 「序文」孫江, 劉建輝編『東アジアにおける近代知の空間の形成』東方書店 i-iv
- 玉村文郎 (1991) 「専門用語の性格」『専門用語研究』3 専門用語研究会 1-6
- 陳力衛 (2001) 『和製漢語の形成とその展開』汲古書院
- 陳力衛 (2019) 『東往東来：近代中日之間の語詞概念』社会科学文献出版社
- 陳力衛 (2021) 「近代訳語のいわゆる転用語について：「文学」と「教育」を例として」『中国語学』中国語学研究会 22-53
- N. S. トウルベツコイ著, 長嶋善郎訳 (1980) 『音韻論の原理』岩波書店 (原著 1939)
- マーガレット・トマス, 松山哲也訳 (2016) 「ヤン・ボードゥアン・ドゥ・クルトネ」中島平三総監訳, 瀬田幸人, 田子内健介監訳『ことばの思想家 50 人：重要人物からみる言語学史』朝倉書店 (原著 2011)
- 仲本秀四郎 (2005) 『専門用語概論』日本図書館協会
- H. E. Palmer, 音声学協会会報編輯部訳 (1929) 「Phoneme, Phone, Diaphone に就て：佐伯三浦二氏の論争を観て」『音声学協会会報』15 音声学協会 4-5
- L. ブルームフィールド著, 三宅鴻, 日野資純訳 (1970) 『言語』(新装版) 大修館書店 (原著 1933)
- ヘルムート・フェルバー, クリスティアン・ガリンスキー, 大島富士子 (1987) 「ターミノロジー学の概観」尾関周二, クリスティアン・ガリンスキー編 (1987) 『ターミノロジー：ヴェスターの言語哲学とその応用』文理閣 3-25
- 方維規 (2009) 「概念史研究方法要旨」『新史学』3 中華書局 3-20
- 方維規 (2011) 「「鞍型期」与概念史：兼論東亜転型期概念研究」『東亜概念史集

- 刊』第一期 東亜観念史集刊編審委員会 85-115
前田勉 (2016) 「公論」 米原謙編『政治概念の歴史的展開 第九卷「天皇」から「民主主義」まで』晃洋書房 48-70
馬淵和夫 (1993) 『五十音図の話』大修館書店
宮島達夫 (1980) 「専門語研究の視点」『月刊言語』9-4 大修館書店 50-56
宮島達夫 (1981) 『専門語の諸問題』(国立国語研究所報告 68) 秀英出版
山田孝雄 (1940) 『国語の中に於ける漢語の研究』宝文館

- 【使用データベース類】(いずれも最終閲覧は、2022年6月)
「オックスフォード英語辞典 (Oxford English Dictionary)」Oxford University Press
<https://www.oed.com/>
「漢籍電子文献資料庫」中央研究院歴史語言研究所
<http://hanchi.ihp.sinica.edu.tw/ihp/hanji.htm>
「近代史数位資料庫」中央研究院近代史研究所
<http://mhdb.mh.sinica.edu.tw/>
「国立国会図書館 次世代デジタルライブラリー」国立国会図書館
<https://lab.ndl.go.jp/dl/>
「国立国会図書館デジタルコレクション」国立国会図書館
<http://dl.ndl.go.jp>
「CCL 語料庫」北京大学中国語言学研究中心
http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/
「ジャパナレッジ」ジャパナレッジ
<http://japanknowledge.com>
「中国基本古籍庫 V7.0」愛如生
<http://er07.com>
「東京大学史料編纂所データベース」東京大学史料編纂所
<https://wwwap.hi.u-tokyo.ac.jp/ships/>
「日本語歴史コーパス」国立国語研究所
<https://ccd.ninjal.ac.jp/chj/>

〈論文〉

日韓母語場面の LINE チャットの 会話における相づちの特徴

—— 共話と対話の観点から ——

倉 田 芳 弥

要 旨

本研究は、LINE チャットの会話における相づちの頻度と表現形式について日本語母語場面と韓国語母語場面を比較した。その結果、LINE チャットの会話においても音声会話同様、日本語母語場面の方が韓国語母語場面より相づちの頻度は高かった。表現形式については、日本語母語場面と韓国語母語場面では使用傾向に違いが見られ、日本語母語場面は、「概念的表現」、「繰り返し」といった具体性の高い相づちが有意に多く、一方、韓国語母語場面は「感声的表現」が有意に多く、即時的に簡潔に相づちを送信することにより、話し手の話の内容自体に踏み込んだり、話を遮ったりしないという傾向が見られた。これらの結果から、LINE チャットの会話においても音声会話と同様に、日本語母語場面の相づちには、話し手の話への積極的な関わりを示す共話的な特徴が、韓国語母語場面の相づちには話し手の話を遮らず、話し手と聞き手の立場を明確にする対話的な特徴が見られることが明らかになった。

キーワード：LINE, チャット, 相づちの頻度と表現形式, 日韓母語場面, 共話と対話

1. はじめに

会話は、参加者によって協働で達成されるものであり、会話の参加者は、時には話し手となって話を進め、時には聞き手となって、話し手の話を受け止めたり、促したりする。「話し手が話を進めていくためには、聞き手からの反応や働きかけや助けが必要」(堀口, 1988: 14)で、話し手は聞き手の反応などを見ながら話を進めたり、説明を加えたりする。このように会話の成立には、話し手と聞き手の双方が重要であり、聞き手の反応を示すものの一つに相づちがある。これまでの音声会話の相づちの研究により、相づちを用いた聞き手の言語行動は、言語により異なることが指摘されている。例えば日本語と韓国語の相づちの頻度を比較した姜 (2001)、洪 (2007) によると、韓国語よりも日本語の方が相づちの頻度が高く、日本語には、「話し手と聞き手の二人で作っていく」(水谷, 1993: 6) という共話的な特徴が見られ (姜, 2001)、韓国語には、「聞き手は話し手の文ないし発話が完結するのを黙って待つ」(水谷, 1993: 6) という対話的な特徴が見られた (洪, 2007) という。

会話において重要な役割を果たす相づちは、音声会話で見られるだけではない。近年、スマートフォン等で利用されるチャットや通話機能を提供するアプリケーションである LINE や KakaoTalk, WeChat などが、日常的に用いられるようになりつつある。日本では、LINE が多く用いられている (総務省情報通信政策研究所, 2021) が、この LINE のチャット機能を用いたやりとり (以下、LINE チャットの会話) においても相づちが見られることが指摘され (岡本, 2016; 倉田, 2018, 2021, 2022 等)、これらの研究により、日本語母語場面、接触場面の LINE チャットの会話に見られる相づちについて、音声会話とはまた異なる特徴が明らかにされつつある。

しかしながら LINE チャットの会話について異なる母語場面を比較対照した研究は限られており、相づちを分析した研究としては、日本語母語場面と韓国語母語場面を分析対象とした倉田（2021, 2022）があるが、両研究とも日韓接触場面の解明を目的としたものであり、日本語母語場面と韓国語母語場面の比較は行っていない。倉田（2021）は相づちの表現形式について、倉田（2022）は相づちの送信方法について、日韓接触場面に参加する日本語母語話者と韓国人非母語話者の様相を明らかにすることをそれぞれ目的とし、①日韓接触場面の日本語母語話者と韓国人非母語話者の比較分析、②日韓接触場面の日本語母語話者と日本語母語場面の日本語母語話者の比較分析、③日韓接触場面の韓国人非母語話者と韓国語母語場面の韓国語母語話者の比較分析を行っている。そのため、倉田（2021, 2022）では、日本語母語場面と韓国語母語場面の相づちの分析結果は示されているものの、日本語母語場面と韓国語母語場面については、統計分析を含む量的な比較分析や、会話の分析を通じた質的な比較分析は行われていない。倉田（2021, 2022）により、日韓接触場面で用いられる日本語母語話者と韓国人非母語話者の相づちは、それぞれの母語場面で用いられる時とは、同じではない場合があることが明らかになっている。そのため日韓接触場面という異文化間の会話に参加する日本語母語話者と韓国人非母語話者の比較だけでなく、母語話者同士の会話となる日本語母語場面の会話と韓国語母語場面の会話の比較も必要である。

そこで、本研究では、日本語母語場面と韓国語母語場面の LINE チャットの会話における相づちについて比較分析して相違点を明らかにし、日本語母語場面と韓国語母語場面の相づちを用いた会話の特徴の一端を明らかにするため、音声会話で指摘されている水谷（1993）が示した共話と対話の概念を用いて考察を試みる。

2. 先行研究

2.1 共話と対話

共話と対話の概念は、日本語と英語の話し方の特徴を明らかにするため、水谷（1988, 1993, 2001 等）により示された。水谷（1993）によると、「対話は、二人の話し手がそれぞれ自分の発話を完結させてから相手の話を聞く形で、聞き手は話し手の文ないし発話が完結するのを黙って待つのが基本」（p. 6）であるのに対して、日本語の話し方として特徴的な「共話」は、「ひとつの発話を必ずしもひとりの話し手が完結させるのではなく、話し手と聞き手の二人で作っていく」（p. 6）ものである。相づちを頻繁に打ちながら進める共話的な話し方は、話し手の話の途中に聞き手の相づちが入り、ときには相づちが句末と重なったり、未完成の文を引き取って完結させたりするものだという。

水谷（2001）は、対話型の話し方は英語によく見られる話し方だと述べている。このように、もともと「共話」という考え方は、英語との比較により、日本語の話し方の特徴を示したものである。しかし、その後の研究により、英語以外の韓国語、中国語、インドネシア語と日本語の相づちを比較した研究においても水谷（1993）の共話と対話を用いた説明が行われている（姜, 2001; 洪, 2007; 呂, 2010; アブリヤント, 2015 等）。これらの研究において、日本語以外の言語について共話的な特徴を指摘した研究はなく、共話的な話し方は日本語に特徴的なものであることがわかる。

日本語母語場面と韓国語母語場面の相づちの比較から共話と対話について述べているものに姜（2001）、洪（2007）等がある。姜（2001）は、相づちの頻度、機能、表現形式について日本語母語場面と韓国語母語場面を比較し、日本人は韓国人より相づちを頻繁に打つだけでなく、同意、共感、感情の共有機能の相づちを積極的に示すことにより、話し手の発話に

積極的に協力し、話し手と共同で発話を作り上げるという共話の傾向が強かったと述べている。また、表現形式については、日本語母語場面の方が韓国語母語場面より、繰り返し、先取り、言い換えの割合が高く、話し手の発話に積極的に参加し、話し手と共同で発話を作っていたとしている。

洪（2007）は、日本語母語場面の方が韓国語母語場面より相づちの頻度が高いことを示し、水谷（1993）の共話と対話という二つの類型から見たとき、韓国語の話し方は対話に近いとしている。

以上のように、音声会話において日本語母語場面の相づちについては、共話的な特徴が、韓国語母語場面については対話的な特徴が見られることが、相づちの頻度、表現形式、機能の分析などから明らかにされている。しかし LINE チャットの会話を対象とし、日本語母語場面と韓国語母語場面における相づちにはどのような特徴が見られるのか、共話と対話の観点から分析したものはない。本研究では、音声会話の相づちの研究で得られた共話と対話の知見をもとに考察できるよう、既に共話・対話の概念から分析されている相づちの頻度と表現形式を取り上げ、日本語母語場面と韓国語母語場面の LINE チャットの会話に見られる相づちを比較し、共話と対話の観点から考察を試みる。

2.2 相づちの頻度に関する先行研究

相づちの頻度に関して、日本語母語場面と韓国語母語場面では、異なる特徴が指摘されている。「相手がうなずいた場合は別として、黙って聞いていれば、話し手は必ず不安になる」（水谷, 2001: 47）として、話し手の話の途中で相づちを頻繁に打つ話し方が日本語の話し方の特徴であると指摘されている（水谷, 1993）。一方で、韓国語では、相づちを多く打つ人に対して、マイナス評価をすることがあるという（生越, 1988; 任・李, 1995）。

実際に、音声会話の日本語母語場面と韓国語母語場面を比較した場合、

日本語母語場面の方が、韓国語母語場面よりも頻度が高いという結果が出ている（任・李, 1995; 姜, 2001, 2004; ^{カン}강, 2009; 崔, 2011）。

音声会話の日本語母語場面では、相づちが打たれる箇所は、話者交替が起こりうる「移行適切場」（Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974）だけでなく、話し手がポーズを取ったとき（水谷, 2001）や、ポーズのとき以外の発話の途中においても話し手の発話に重ねて相づちが打たれるという（永田, 2004）。相づちの頻度と出現箇所の関係については、崔（2011）が音声会話の日韓母語場面を比較し、日本語母語場面の相づちの頻度の高さは、発話途中に打たれた相づちの頻度が高いことによると指摘している。

LINE チャットの会話では、話し手の判断によってある程度のまとまりのある文字列を一つのメッセージとして送信するため、メッセージとメッセージの間にしか相づちを挿入することはできない。メッセージとメッセージの間を話し手のポーズに相当するものと考ええると、LINE チャットの会話では、話し手がメッセージを分割送信することによって、話し手のポーズに相当する箇所でも相づちを打つことはできる。しかし、LINE チャットの会話では、音声会話のように話し手の発話途中に重ねて相づちを送信することはできない。日本語母語面で頻度が高いとされる発話途中に重ねて打つ相づち（崔, 2011）を LINE チャットの会話では送信することができないため、日本語母語場面の LINE チャットの会話の相づちの頻度は韓国語母語場面と比べて大きな差が見られなくなる可能性が考えられる。つまり、システム上の特性が影響し、日本語の相づちに特徴的だとされる、相手のメッセージに対して頻繁に相づちを入れつつやりとりを進めるという話し方が、日本語母語場面の LINE チャットの会話で起こりにくい可能性がある。

しかし、実際に LINE チャットの会話の相づちの頻度と出現箇所について分析した研究はない。出現箇所については、倉田（2022）が日本語母語場面、韓国語母語場面について分析しているが、相づちの送信方法の特徴

を出現箇所との関係から明らかにすることを目的としており、頻度との関係については明らかにしていない。倉田（2022）では、直前のメッセージに対して送られた相づち（直後の相づち）と、離れたメッセージに対して送られた相づち（非直後の相づち）に分類したところ、日本語母語場面では「直後の相づち」と「非直後の相づち」とも約 5 割であるのに対し、韓国語母語場面では「直後の相づち」が約 8 割、「非直後の相づち」が約 2 割であったという⁽¹⁾。

LINE チャットの会話の頻度について日本語母語場面と韓国語母語場面对象として比較分析したものはなく、この点について明らかにする必要がある。また、本研究では頻度の結果については、倉田（2022）の出現箇所の知見をもとに考察する。

2.3 相づちの表現形式に関する先行研究

LINE チャットの会話においては、非言語情報が伝達されなかったり、入力する時間が必要であったりと音声会話とは異なる媒体の特性が見られる。そのため、高速のやりとりを可能にするために極端に簡略化した言葉遣い⁽²⁾を用いることが日本語母語場面について指摘されており（西川・中村, 2015）、また韓国語母語場面においても、音声会話と同じペースでやりとりができるよう、省略などが見られるという（^{チニ}他, 2012⁽³⁾）。このように文字の入力時間ややりとりのペースが相づちの表現形式にも影響を与える可能性が考えられる。やりとりのペースについては、倉田（2022）が LINE チャットの会話の相づちの送信方法の分析に先立ち、分析データの特性として各場面の同期性の程度を調べている。1 分当たりの送信メッセージ数を調べたところ、韓国語母語場面の送信メッセージ数が最も多く同期性の最も高い場面であり、次いで、日韓接触場面、日本語母語場面の順だったという。倉田（2022）では、接触場面の同期性の程度から接触場面の送信方法について考察しているが、相づちの表現形式への影響につい

ては明らかにされていない。そこで本研究では、表現形式の結果の考察にあたり、同期性の程度も考慮に入れて行う。

次に相づちの表現形式の主な分類を表1に示す。LINE チャットの会話の相づちの表現形式を分析した倉田（2021）は、小宮（1986）と堀口（1997）の枠組みをもとに概念的表現をソ系とその他に分けて分類している。本研究も倉田（2021）に従い分析する。

表1 相づちの表現形式の主な分類の比較

音声会話				LINE チャットの会話	
小宮（1986）	堀口（1997）	大浜（2002）	姜（2001） 姜（2009）	倉田（2021）	
感声的表現 ハ系, エ系, ア系, ン系, その他	相づち詞	感声的表現の相づち あ系, うん系, え系, お系, はい系, ふーん 系, へー系, ほー系, まあ系	相づち詞	相づち詞	感声的表現
概念的表現 「ナルホド」 「ホント」等		概念的表現の相づち そう系, すごい系, 本 当系, うそ系, いい系, 文末系, 繰り返し系			概念的表現 ソ系 その他
繰り返し	繰り返し		繰り返し	繰り返し	
—	言い換え	—	言い換え	言い換え	
—	先取り	—	先取り	先取り	
—	—	—	コメント	—	

音声会話における相づちの表現形式についてみると、「相づち詞」が圧倒的に多いということが、日本語母語場面、韓国語母語場面に共通して指摘されている（小宮, 1986; 姜, 2001; 大浜, 2002; 姜, 2009 等）。また日韓母語場面の比較から、韓国語母語場面の方が日本語母語場面よりも「相づち詞」の使用率が高いことが言われており（姜, 2001; 姜, 2009）, 「繰り返し」, 「言い換え」, 「コメント」など「広義のあいづち」を日本人は韓国人よりも頻繁に用いていたという（姜, 2001）。ここから日本語母語場面では、韓国語母語場面と比較して、より具体的な意味内容を持つ相づちを多

く用いる傾向が見て取れる。さらに「相づち詞」を「うん」「おっ」といった「感声的表現」と「そうですね」「まじ」といった「概念的表現」に分けて見ると、日本語母語場面においては、「感声的表現」の方が多い（小宮, 1986; 大浜, 2002）。一方、韓国語母語場面について、「相づち詞」の下位分類を行った研究はない。ただし姜（2001）は、「相づち詞」の表現のバリエーションの数について日本語母語場面と韓国語母語場면을対象に調べており、それによると日本語母語場面の方が韓国語母語場面よりも「相づち詞」の表現のバリエーション数が多く、日本人は韓国人に比べ様々な「相づち詞」を用いて相手の発話を聞いていることを積極的に示したという（姜, 2001）。

LINE チャットの会話を分析した研究については、倉田（2021）が日韓接触場面の相づちの表現形式について分析している。倉田（2021）は、日韓接触場面の会話に見られる相づちの様相を明らかにすることを目的とし、日韓接触場面の会話に参加する日本語母語話者と韓国人非母語話者を比較したところ、両者の用いる相づちの表現形式には違いが見られ、「概念的表現（その他）」は日本語母語話者の方が多いのに対して、「感声的表現」は韓国人非母語話者の方が多かったとしている。さらに倉田（2021）では、日韓接触場面の日本語母語話者と日本語母語場面の日本語母語話者の比較と、また日韓接触場面の韓国人日本語非母語話者、すなわち韓国語母語話者と韓国語母語場面の韓国語母語話者の比較を行っている。その結果、日韓接触場面において、日本語母語話者も韓国人非母語話者もそれぞれの母語場面での相づちの表現形式の用い方の影響が見られ、日韓接触場面の日本語母語話者には共話的な特徴が、韓国人非母語話者には対話的な特徴がそれぞれ見られたとしている。しかし、倉田（2021）では、日本語母語場面と韓国語母語場面の比較は行っていないため、両母語場面の相づちの表現形式の使用傾向に量的な違いが見られるのか、また、違いが見られた場合、日本語母語場面に共話的な特徴が、韓国語母語場面对話的な

特徴が見られるのかといった点については明らかにされていない。LINE チャットの会話の日韓接触場面に、両場面の特徴がどのように影響しているかを詳細に明らかにするためには、日本語母語場面と韓国語母語場面の相違点を明らかにする必要がある。

3. 研究目的及び研究課題

本研究は、日本語母語場面と韓国語母語場面の LINE チャットの会話に見られる相づちの特徴を頻度と表現形式の観点から明らかにすることを目的とする。

課題 1：日本語母語場面と韓国語母語場面の LINE チャットの会話における相づちの頻度に違いは見られるか。

課題 2：日本語母語場面と韓国語母語場面の LINE チャットの会話における相づちの表現形式の使用傾向に違いは見られるか。

4. 分析方法

4.1 分析データ

本研究は、2015～2018 年に行われた LINE の文字チャットを用いたやりとり⁽⁴⁾を対象とする。調査対象者の年齢は 19～36 歳であり、データをできる限り統制するため、全員女性友人同士とした。日本語母語場面は、日本語母語話者 34 名 (JNS1～34) による 22 組の会話データ、計 6,951 メッセージ、韓国語母語場面は、韓国語母語話者 33 名 (KNS1～33) による 20 組の会話データ、計 6,908 メッセージをデータとする。なお、収集データの量は 1 組あたり直近の 500 メッセージを上限とした。

4.2 相づちの定義及び分析対象とする相づち

堀口（1997: 77）は、相づちを「話し手が発話権を行使している間に聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える表現」としており、本研究では、堀口（1997）を参考に、相づちを「話し手から送られた情報に対して、聞き手として反応する表現」と定義する。また、本研究では、堀口（1997）を参考に、「相づち詞」「繰り返し」「言い換え」「先取り」を分析対象とする相づちとしたが、このうち「先取り」は本研究の分析対象とするデータには見られなかった。

本研究では、小宮（1986）に従い、質問、呼びかけ、命令や要請等、話し手が積極的に応答を求めたものに対する応答は、聞き手として反応する表現ではないと考え、相づちとしない。また、「実質的な発話」（杉戸, 1987: 88）⁽⁵⁾ は「話し手」によって伝える表現であると考え、相づちとしない。

また、堀口（1997）は、笑いや頷きといった非言語的なものは、相づちに含めていない。本研究も堀口（1997）に従い、絵文字、顔文字、スタンプ（絵のみのもの）等、非言語的要素は、分析対象外とする。ただし、スタンプの中には文字を含むものもあり（西川・中村, 2015; 岡本・服部, 2017）、これらの文字については分析対象とし、相づちの認定を行った。

日本語母語場面の相づちの認定については、筆者と日本語教育を専門とする日本語母語話者の研究協力者が、分析対象の 20% についてそれぞれ相づちを認定して一致率を求め、残りのデータについては筆者が相づちの認定を行った。分析対象の 20% の相づちの認定の一致率をカッパ係数により求めたところ、 $k=.91$ であった。またその際、不一致だったものについては、協議の上、相づちと認定するかどうかを決定した。

韓国語母語場面の相づちの認定については、分析対象の 35% を筆者と日本語教育を専門とする韓国語母語話者の研究協力者がデータを確認し、

協議の上相づちの認定を行った。残りについては筆者が相づちを認定した。

4.3 相づちの頻度の分析方法

相づちの頻度を求めるには様々な方法がある。音声会話では、時間当たりの頻度（水谷, 1988; 任・李, 1995; 姜, 2001, 2004; ^{カン}장, 2009 等）、音節当たりの頻度（渡辺, 1994 等）、相づちと相づちの間の音節数（水谷, 1988; 李, 2001; 宮永, 2013 等）、発話文当たりの頻度（黒崎, 1987; 大塚, 2016 等）などがある。また、PC のチャットの会話については、メッセージ当たりの頻度（倉田, 2006）がある。本研究では、PC のチャットの会話同様にメッセージが一つの塊として送信され、メッセージの途中に相づちを挿入することはできないという LINE の会話の特性を考慮し、倉田（2006）と同様にメッセージを単位として、100 メッセージ当たりの頻度を求める。相づちの数え方については、相づちの表現形式に基づき、生起数を数える。但し「そうそう」のように同じ表現形式を繰り返している場合は、一つと数える。

課題 1 では、まず上記の方法により、日本語母語場面と韓国語母語場面について調査対象者ごとの 100 メッセージ当たりの相づちの頻度を求める。そして、日本語母語場面と韓国語母語場面の相づちの頻度に統計上有意差が見られるかどうかを調べるため、 t 検定を行う。

4.4 相づちの表現形式の分析方法

本研究の相づちの表現形式の分析枠組みは表 2 の通りである。堀口（1997）、小宮（1986）の枠組みをもとに、概念的表現の下位分類として、「ソ系（韓国語母語場面の場合、⁶ユ系）」と「その他」を設けた倉田（2021）の枠組みを分析枠組みとした（表 2 参照）。

表 2 相づちの表現形式の分析枠組みの定義及び例

表現形式の分類		定義	日本語の例	韓国語の例
相づち詞	感声的表現	感声的で概念を指さない表現。	あー, ええ, へえ, うん, お, ほお 等	아 (あ), 허 (へー), 응 (うん), 오 (お), 아하 (そっか) 等
	概念的表現	概念を表す言語形式だが感動詞的に用いられるもの。	そう, そっか, そうだね, そうなんだ 等	그래 (そう), 그치 (だよね) 그렇구나 (そうなんだ) 等
	ソ／ユ系 その他		だよね, なるほど, 確かに, 本当, まじ, うそ 等	맞아 (そう), 진짜 (本当), 세상에 (何てこと) 等
繰り返し		話し手のメッセージの全部または一部を繰り返すもの。	JNS3 : (前略)今日は国会図書館だったの！ (後略) JNS4 : <u>国会図書館か</u>	KNS10 : 문학이랑… (文学と…) KNS12 : 문학… (文学…) KNS10 : 철학도 (哲学も)
言い換え		話し手のメッセージの全部または一部を言い換えるもの。	JNS16 : 下北沢いきたい！ (後略) JNS14 : <u>下北か！</u>	—

※例はいずれも本データのものであり、原文のままである。会話例 1～4 も同様。本データに「先取り」は見られなかったため、「先取り」以外のものを示した。韓国語母語場面のデータに「言い換え」は見られなかったため、「—」としている。会話例の下線は相づちを表す。

※韓国語の例の括弧内は、日本語訳である。調査協力者が訳したものを日本語教育が専門の韓国語母語話者 2 名と筆者が確認し、修正した。会話例 2, 4 の日本語訳も同様。

まず、表 2 の相づちの表現形式の枠組みに従って相づちを分類する。相づちの表現形式の分類については、上述の通り「そうそう」のように同じ表現形式を繰り返している場合は、一つと数える。「あーそっか」などのように表現が異なる場合は、異なるものとして分類する。例えば「あーそっか」の場合、「あー」は、「相づち詞」の「感声的表現」に分類し、「そっか」は相づち詞の「概念的表現」の「ソ／ユ系」と分類する。

課題 2 では、まず、日本語母語場面と韓国語母語場面で見られた相づちの表現形式の構成比をそれぞれ求める。次に、日本語母語場面と韓国語母語場面について、表現形式の使用傾向に統計上の有意差が見られるかどうかを調べるため、カイ二乗検定を行う。

5. 結果と考察

5.1 相づちの頻度（課題 1）

5.1.1 結果

日本語母語場面の相づちは、総メッセージ数 6,951 中、619 回見られ、韓国語母語場面では、相づちは総メッセージ数 6,908 メッセージ中、448 回見られた。日本語母語場面と韓国語母語場面の調査対象者の 100 メッセージ当たりの相づちの頻度の平均を表 3 に示す。表 3 を見ると、日本語母語場面の相づちの頻度は、100 メッセージ当たり 8.9 回であり、韓国語母語場面の相づちの頻度は、100 メッセージ当たり 6.6 回と、日本語母語場面の方が相づちの頻度は高い。両場面の相づちの頻度に違いが見られるか t 検定を行ったところ、有意差が見られた ($t(82) = -2.169, p < .05$)。

表 3 日本語母語場面と韓国語母語場面の相づちの頻度

	日本語母語場面 $M (SD)$	韓国語母語場面 $M (SD)$	t 値
100 メッセージ当たりの相づち の頻度の平均値	8.9 回 (5.31)	6.6 回 (4.18)	-2.169*

※ * $p < .05$

5.1.2 考察

LINE チャットの会話においても、音声会話と同様に、日本語母語場面の方が韓国語母語場面よりも相づちの頻度が高い傾向が見られた。先行研究で述べた通り、音声会話で日本語母語場面と韓国語母語場面に差があるとされる発話途中の相づち（崔, 2011）を LINE チャットの会話では送信できないのだとすると、日本語母語場面と韓国語母語場面の相づちの頻度の差はどこに見られるのだろうか。

LINE チャットの会話における相づちの出現箇所を直後の相づちと非直後の相づちに分けて分析した倉田（2022）によると、日本語母語場面では、韓国語母語場面より「非直後の相づち」が多く、離れたメッセージに対してより多くの相づちを送信しているという。会話例 1 は、日本語母語場面の離れたメッセージに対して相づちを送信している例である。

会話例 1 離れたメッセージに対する相づちの例（日本語母語場面）

6 月 5 日

236 23:51 JNS10 あくまでわたしのイメージやけどな 笑
やってみないとわかんないからいろんなの
やってみればいいと思われ

237 23:52 JNS10 なんかに夜更かししちゃう人って、1 日が充実し
てないって感じてる人らしいぞ

238 23:53 JNS10 がんばる

239 23:53 JNS10 茶香行きたい！
何時に行けば食べれる？

240 23:53 JNS10 でてても聞いてないんだよなあ（´_ゝ´）

6 月 6 日

→ 241 11:53 JNS9 そう、いろいろやってみたいとは思ってる！！

→ 242 11:53 JNS9 あ、それ分かるきがする
夜更かしの基準もよくわかんない

243 11:53 JNS9 10 時に並んでお昼に入れるかんじかなー

※左から、「→」は注目すべきメッセージ、メッセージ番号、送信時間、送信者、送信内容を表す。以下の会話例も同様。また会話例の右側の線は、相づちがどのメッセージに対して送信されたものかということを表す。

JNS10 が 236 から 240 まで連続送信すると、JNS9 は、241 で、236 のアドバイスに対して、「そう」と相づちを打ってから、実質的な内容とともにメッセージを送信している。JNS9 は、続けて、242 で「あ」と相づちをメッセージの冒頭に付けて送信している。相づちは、聞き手として相手の発話に反応するものであるため、この相づちが冒頭につくことによ

り、242 のメッセージは、JNS9 自身が送信した 241 の話の続きを送信しているのではないことが示され、237 に対して聞き手として反応を示してから返答していることがわかる。

一方、韓国語母語場面では、連続送信に対する相づちの送信の仕方は日本語母語場面とは異なる特徴が見られる。

会話例 2 は韓国語母語場面の相手の連続送信に対する相づちの例である。KNS4 は卒業後の進路に対する意欲がわからないという話をしていているところである。KNS3 は KNS4 が二つ連続でメッセージを送信したところ(20, 21) で「아아아아 (ああああ)」(22) と相づちを送信している。KNS4 が 20 と 21 で、連続でメッセージを送信した後で、KNS3 が 20 と 21 に対してそれぞれ別の相づちを用いて反応を示すことも可能であるが、KNS3 はそのような反応の示し方はしていない。そして、KNS4 がさらに二つのメッセージ (23, 24) を送ったところで、KNS3 は「뭔가 알겠군 (何かわかるな)」(25) と相づちは用いず、話し手として実質的な発話だけで、全体に対する感想を述べている。

会話例 2 連続送信に対する「直後」の相づちの例 (韓国語母語場面)

- | | | | | |
|------|------|------|-------------------------------|---------------------------------------|
| 20 | 5:19 | KNS4 | 그냥 내가 로스쿨에 대한
의욕이 없어서 그런가마 | ただ私がロースクールへの
意欲がないからこうなっ
ているのかも |
| 21 | 5:19 | KNS4 | 만약 잇었으면 엄청 우울
에서 못 벗어났을지도 | もしあったらめっちゃ憂鬱
から抜け出せなかったかも |
| → 22 | 5:19 | KNS3 | <u>아아아아</u> | <u>ああああ</u> |
| 23 | 5:19 | KNS4 | 사실 객관적으로는 모랄까 | 實際客觀的には何ていうか |
| 24 | 5:19 | KNS4 | 지금 포기하는게 이득이야 | 今諦めた方がいいわ |
| 25 | 5:19 | KNS3 | 뭔가 알겠군 | 何かわかるな |

以上のように、相づちの頻度に関して、日本語母語場面では、発話途中

の相づちが送信できない LINE チャットの会話でも、離れたメッセージに対して事後的に多くの相づちを送信して反応を示すことにより、相づちの頻度が高くなることが考えられる。一方、韓国語母語場面では、相手が連続で送信したメッセージ全てにそれぞれ別に相づちを用いて返信するのではなく、直前のメッセージに対して相づちを送信したり、直前のメッセージを含む分割送信した複数のメッセージに対してまとめて相づちを送信することが多く、このことが相づちの頻度の低さにつながっている可能性が考えられる。

5.2 相づちの表現形式（課題 2）

5.2.1 結果

日本語母語場面と韓国語母語場面で見られた相づちを表現形式で分類した結果を表 4 に示す。本データにおいて、「言い換え」は日本語母語場面で 2 回のみ見られ、韓国語母語場面では見られなかった。そのため、「言い換え」は「繰り返し」に含めて示す。

まず、日本語母語場面について見る。音声会話と同様「相づち詞」がそのほとんどを占めており、「繰り返し」は全体の 7% にすぎない。「相づち詞」の内訳を見ると「感声的表現」37%、「概念的表現」が 56% であり、音声会話とは異なり「感声的表現」より「概念的表現」の方が多い。さらに「概念的表現」の内訳を見ると、「ソ系」は 21%、「その他」は 35% であり、「概念的（その他）」の割合の方が多いという結果であった。

次に韓国語母語場面を見ると、日本語母語場面と同様、「相づち詞」がそのほとんどを占めており、「繰り返し」は全体の 2% だけであった。「相づち詞」の内訳を見ると、「感声的表現」が 71%、「概念的表現」が 27% と「感声的表現」の方が多い。「概念的表現」の内訳を見ると「コ系」が 15%、「その他」が 12% と「概念的表現（コ系）」の方がやや多い。

日本語母語場面と韓国語母語場面の表現形式の使用傾向に違いが見られ

るか、カイ二乗検定で調べたところ、有意差が見られ ($\chi^2(3) = 132.11$, $p < .01$), 残差分析の結果 (表5 参照), 全ての項目について有意差が見られた。感声的表現は、韓国語母語場面の方が有意に多く、それ以外の概念的表現 (ソ/ユ系), 概念的表現 (その他), 繰り返しについては、日本語母語場面の方が有意に多かった。

表4 相づちの表現形式の割合及び頻度
(日本語母語場面と韓国語母語場面)

	相づち詞			繰り返し	計
	感声的表現	概念的表現			
		ソ／ユ系	その他		
日本語 母語場面	37% (230 回)	21% (129 回)	35% (218 回)	7% (42 回)	100% (619 回)
韓国語 母語場面	71% (319 回)	15% (68 回)	12% (53 回)	2% (8 回)	100% (448 回)

表5 相づちの表現形式の残差分析の結果

	相づち詞			繰り返し
	感声的表現	概念的表現		
		ソ／ユ系	その他	
日本語母語場面	−11.0**	2.4*	8.7**	3.8**
韓国語母語場面	11.0**	−2.4*	−8.7**	−3.8**

※* $p < .05$, ** $p < .01$

5.2.2 考察

以下では、まず、日本語母語場面、次に韓国語母語場面について考察し、最後に両場面を併せて考察する。

日本語母語場面で、有意に多かった「概念的表現」, 「繰り返し」は概念

を示す表現である。日本語母語場面では、「感声的表現」よりも、「概念的表現」や「繰り返し」など概念を示す表現を用いて、より具体的な内容を相づちで送信していると考えられる。さらに、日本語母語場面では、「概念的表現」の中でも定型的な「ソ系」という指示表現の相づちよりも、より具体的な概念を持つ「概念的表現 (その他)」の相づちの方が多く用いられている。このように日本語母語場面では、相づちの表現形式は、具体的な概念を持つ表現形式を多用する傾向があると考えられる。

会話例 3 は日本語母語場面の「概念的表現 (その他)」と「繰り返し」の例である。この例は予定の確認場面で、118 で JNS5 は直前の JNS3 の予定に対して「なるほど」と「概念的表現 (その他)」の相づちを送信している。続いて JNS5 の 118 の一部を繰り返して、JNS3 は「ES なー」と「繰り返し」の相づちを送信し、相手の発話の一部を繰り返すことで、何に対する相づちであるかを具体的に明示していると考えられる。また、「引き継ぎ式」に参加するという JNS5 の 121 のメッセージに対して、JNS3 は 122 で「なるー」と「概念的表現 (その他)」の表現を用いて相づちを送信している。

会話例 3 「概念的表現 (その他)」及び「繰り返し」の例 (日本語母語場面)

- 117 18:12 JNS3 多分大丈夫だと思うけどまだ色々どうなるか分からぬ〜 (´Д`)
もしできたら 3/29 ~ 4 月初め頃で空いてる日あったりしないかな? (^.^;;
- 118 8:54 JNS5 なるほど…! そのあたり ES 締め切りに追われてて厳しそう
(ε:;)o 昇天の舞 【概念的 (その他)】
- 119 9:45 JNS3 ES なー::(〇´~`〇):: じゃあ 4 月の後半にしよう!
【繰り返し】
- 120 9:45 JNS3 そういえば今日の引継式はいく?
- 121 9:51 JNS5 ウィッヰ・w・▽引き継ぎ式行くよー!
- 122 10:43 JNS3 なるー! 分かんないけどもしかしたら行けるかも
・*.: ≡ (ε:;) 【概念的 (その他)】

※【 】は表現形式の種類を表す。

「繰り返し」について小宮（1986）は、「より積極的に相手に近づき働きかける表現」（p.51）だとしている。また、日韓母語場面を比較した姜（2001）は、日本語母語場面の方が韓国語母語場面より、「繰り返し」「言い換え」「先取り」の割合が高く、日本人はより能動的な意味を持つ相づちを用いて、話し手の発話に対し、強い共感と高い関心を示しているとしている。LINE チャットの会話でも、音声会話と同様、日本語母語場面の方が韓国語母語場面より「繰り返し」は有意に多く、日本語母語場面では、「概念的表現」や「繰り返し」で具体的な内容を送信し、相手への強い共感や高い関心を示していると考えられる。

一方、韓国語母語場面では、「感声的表現」が有意に多かった。「概念的表現」や「繰り返し」は、具体的な概念を持つものに対して、「感声的表現」は具体的な概念を持たないため、韓国語母語場面では、簡潔に相づちを送信する傾向があると考えられる。

会話例 4 は、受講する授業について、KNS13 が聴解の授業ではなく日本語演習の授業を取るか考え中だと話しているところで、KNS15 は、232, 233, 236 で「感声的表現」の相づちを送信している。この三つの「感声的表現」はいずれも同じ音を繰り返すものであり、素早く入力し相づちを送信できると考えられる。ここで実質的な発話を送信することはなく、聞き手としての反応を「感声的表現」で、簡潔に示していることがわかる。

会話例 4 「感声的表現」の例（韓国語母語場面）

230	23 : 43	KNS13	나 그냥 청해말고	私まあ聴解じゃなくて
231	23 : 43	KNS13	너랑같이	KNS15 と一緒に
→ 232	23 : 43	KNS15	<u>응응</u> 【感声的】	<u>うんうん</u>
→ 233	23 : 43	KNS15	<u>오오오</u> 【感声的】	<u>おおお</u>
234	23 : 43	KNS13	일본어연습 들을까	日本語演習取るか
235	23 : 43	KNS13	생각중!	考え中!
→ 236	23 : 43	KNS15	<u>오오오</u> 【感声的】	<u>おおお</u>

また韓国語母語場面では、「繰り返し」はほとんど用いられなかったが、これも韓国語母語場面では簡潔な相づちが好まれるためだと考えられる。繰り返しは「感声的表現」と比べて長くなりやすく、相手の話を遮る可能性がある。韓国語母語場面では、概念を持たない簡潔な「感声的表現」を多く用いて、相手の話の内容に踏み込んだり、遮ったりしないで、聞き手としての反応を示している様子が窺える。

日本語母語場面と韓国語母語場面の表現形式には、同期性の高さの影響も考えられる。日本語母語場面、韓国語母語場面、日韓接触場面の同期性の程度について1分当たりの送信メッセージ数から調べた倉田（2022）によると、韓国語母語場面の送信メッセージ数が最も多く、同期性の最も高い場面であり、次いで、日韓接触場面、日本語母語場面の順だったという。

日本語母語場面は、韓国語母語場面よりも「繰り返し」が有意に多く、入力に時間がかかる相づちの表現が多く使われている。日本語母語場面においては送信のペースがあまり速くないため、入力に時間のかかる「繰り返し」が利用しやすい可能性や「繰り返し」を用いているために、送信のペースが遅くなっている可能性が考えられる。一方、韓国語母語場面の場合、「繰り返し」はほとんど見られず、「感声的表現」が多く用いられている。韓国語母語場面では、同期性の高いやりとりが行われるために、即時性が優先され、瞬間的で反射的な感情や認識の変化を表したりする「感声的表現」が多く使われ、臨場感を示しつつ、短い表現で早く反応を示していることが推察される。

以上のように同期性の程度と相づちの表現形式については何らかの関係があることが考えられ、今後はこの観点に着目した分析が必要である。

6. 総合的考察

本章では、日韓母語場面の相づちの頻度と表現形式について、共話と対話の観点から考察を試みる。

日本語母語場面の場合、韓国語母語場面と比べて相づちの頻度が高く、また多くのメッセージに相づちを送信して反応を示していた。これは、相づちの送信が遅れても直前のメッセージだけでなく、離れたメッセージに対しても多くの相づちを送信する（倉田, 2022）ため、頻度が高くなっているという可能性が示唆された。また、表現形式では具体性の高い「概念的表現」や「繰り返し」が多く用いられることが明らかになった。

メッセージに対して多くの相づちを送信するという日本語母語場面の相づちの特徴には、話し手と聞き手が一緒に話を進める共話的な傾向が見られる。しかし、これは水谷（1993）が指摘した共話的な話し方と全く同じではない。共話的な話し方において、「聞き手がいづちを入れるのは話し手のほうに休止つまりポーズがあった時」（水谷, 2001: 49）であり、「話し手がポーズをおく時の心理は、ここであいづちを打てという、聞き手に対する働きかけである」（水谷, 2001: 49）という。LINE チャットの会話では、送信システム上、メッセージの途中に相づちを挿入することは不可能であり、相づちを送信できる機会は限定されるため、ポーズがあった時に相づちを打ったり、話し手の話の途中に発話に重ねて相づちを頻繁に打ったりするという音声会話の共話的な話し方とは異なる。しかし、LINE チャットの会話のメッセージとメッセージの区切り目が、音声会話でいうところのポーズに相当し、「ここで相づちを打て」というサインとして機能していると考えられる。聞き手はその働きかけを受けて、相づちを送信し、場合によっては、離れたメッセージに対しても相づちを送信することによって、「ひとつの発話を必ずしもひとりの話し手が完結させる

のではなく、話し手と聞き手の二人で作っていく」（水谷, 1993: 6）という共話的な話し方が実現しているのである。また、日本語母語場面の表現形式に関して具体的な内容を表す「概念的表現」や「繰り返し」が多いということも、LINE チャットの会話では、相づちを送信できる機会が限定されているため、具体性の高い相づちを多く用いることにより、聞き手として積極的に会話に関わる共話的な特徴が現れていると言える。

LINE チャットの会話の日本語母語場面において、共話的な話し方を行うために、反応が遅れても相づちを数多く送信するのは、日本語のあいさつについて指摘されている「後傾性」（奥津・沼田, 1985）や「反復確認型」（任・井出, 2004）という特徴とも関係があると考えられる。日本語のあいさつの表現には「先日はどうも」など、過去の出来事に言及した表現が多く、「後傾性」の特徴が見られるという（奥津・沼田, 1985）。また、任・井出（2004）は、過去の出来事に対して感謝や詫びを繰り返す日本語のあいさつを「反復確認型」と呼び、「重ね重ねあいさつすることが、円滑な人間関係の確認と維持につながる」（p.9）としている。日本語母語場面の LINE チャットの会話の相づちにおいても、過去のメッセージの送信に対しても重ね重ね相づちで反応を示し、共話的な話し方を行うことにより「円滑な人間関係の確認と維持」を行っていると推察される。

一方、韓国語母語場面は、日本語母語場面と比べて相づちの頻度は低かった。また、表現形式では「感声的表現」が多く、即時的に反射的な感情や認識の変化を表し、短く簡潔に相づちを送信して、話し手の話の内容自体に踏み込んだり、話を遮ったりしないという傾向が見られた。姜（2004）は、音声会話の韓国語母語場面では、相づちや重なりが少ないという結果から、韓国語母語場面では、話し手と聞き手がそれぞれ立場の違いを明確にし、発話を一人で完成させようとしていたとしている。本研究の韓国語母語場面の表現形式の結果も、姜（2004）の指摘する音声会話の韓国語母語場面と似た傾向が見られると考えられる。このような特徴から

LINE チャットの会話の韓国語母語場面においても、「聞き手は話し手の文ないし発話が完結するのを黙って待つ」（水谷, 1993: 6）という対話的な傾向が見られたと言える。

韓国語母語場面において、相づちの頻度が低いという対話的な傾向が見られたが、韓国語母語場面において、聞き手が会話に関わっていないというわけではない。韓国語母語場面では、相づちの多くが直前のメッセージ、あるいは直前のメッセージを含む分割して送信された複数のメッセージに対するものであり、相づちで多くの反応を示すことよりも、メッセージの「直後」に「感声的表現」の相づちですばやく反応することが優先されており、それにより、会話への関わりを示しているのである。

以上のように、LINE チャットの会話の日本語母語場面の相づちの特徴として共話的な傾向、韓国語母語場面の相づちの特徴として、対話的な傾向が見られることがわかった。

7. 終わりに

本研究は、LINE チャットの会話を対象とし、相づちの頻度と表現形式について日本語母語場面と韓国語母語場面を比較した。その結果、LINE チャットの会話においても音声会話同様、日本語母語場面の方が、韓国語母語場面より相づちの頻度は高かった。また表現形式については、日本語母語場面と韓国語母語場面では使用傾向に違いが見られ、日本語母語場面は、「概念的表現」、「繰り返し」といった具体性の高い相づちが有意に多く、韓国語母語場面は「感声的表現」が多く、反射的な感情や認識の変化を即時的に簡潔に送信して、話し手の話の内容自体に踏み込んだり、話を遮ったりしないという傾向が見られた。

上記の結果から、LINE チャットの会話における日本語母語場面の相づちには、離れたメッセージも含め、多くの相づちを送信し、日本語母語場

面の表現形式に関して具体的な内容を表す概念的表現や繰り返しを多く用いて聞き手として積極的に会話に関わることで、「ひとつの発話を必ずしもひとりの話し手が完結させるのではなく、話し手と聞き手の二人で作っていく」（水谷, 1993: 6）という共話的な特徴が見られた。また、韓国語母語場面においては、相づちの頻度は低く、相づちも具体性の低い簡潔な感声的表現で話し手の話を遮らず「聞き手は話し手の文ないし発話が完結するのを黙って待つ」（水谷, 1993: 6）という対話的な特徴が見られた。

本研究により、音声会話に見られる日本語母語場面の相づちの共話的な特徴、韓国語母語場面の相づちの対話的な特徴が、LINE チャットの会話の相づちにおいても同様に見られることが明らかとなった。井上（2005）は、新しいコミュニケーション手段が生じたときに、その新しいコミュニケーション手段における談話の規則は、全く新しいものではなく、類似のコミュニケーション手段の談話の規則を援用しつつ、新しいコミュニケーション手段に応じた規則ができると指摘している。LINE チャットの会話における相づちの頻度や表現形式においても、音声会話における相づちの規則を援用した結果、音声会話とはまた異なる実現の仕方ではあるものの、日本語母語場面には共話的な特徴、韓国語母語場面には対話的な特徴が見られたと考えられる。

今後の課題としては、LINE チャットの会話における相づちの機能など異なる観点から見た場合に日本語母語場面に共話的な特徴が、韓国語母語場面对話的な特徴が見られるのかどうか調べる必要がある。また、今回は日本語母語場面と韓国語母語場面对照することにより、それぞれの LINE チャットの会話の特徴の一端を明らかにしたが、今後は日本語母語場面と中国語母語場面など異なる母語を対照する必要もある。このような分析の積み重ねにより、LINE チャットの会話の様相を明らかにしたい。

【謝辞】

本論文に対して貴重なご指摘を下さいました査読者の先生方に感謝を申し上げます。

《注》

- (1) 倉田 (2022) によると、日本語母語場面の相づち全 515 回のうち直後の相づちが 263 回であるのに対し、非直後の相づちは 252 回であり、韓国語母語場面の相づち全 393 回のうち、直後の相づちが 327 回で、非直後の相づちが 66 回であったという。
- (2) Werry (1996), 三浦・篠原 (2002) は、PC チャットの会話の特徴として極端に簡略化した言葉遣いが見られると指摘している。西川・中村 (2015) は、三浦・篠原 (2002) の指摘をもとに、LINE コミュニケーションが従来からあるオンラインチャットの特徴を持っているとし、その一つとして極端に簡略化した言葉遣いという特徴を挙げている。
- (3) LINE と同等の機能を持つ KakaoTalk を分析対象としている。
- (4) 韓国語母語場面では、LINE と同等の機能を持つ KakaoTalk による文字チャットをデータとして用いている。
- (5) 杉戸 (1987) は実質的な発話を「あいづち的な発話以外の種類の発話。何らかの実質的な内容を表す言語形式を含んで、判断、説明、質問、回答など、事実の叙述や聞き手への働きかけをする発話」(p.88) としている。
- (6) 指示詞の体系は、日韓両言語とも三系列（近称・中称・遠称）を区別し（油谷, 2005）、日本語の「コ」に当たる語には^ㅇ, 「ソ」に当たる語には^고, 「ア」に当たる語には^저がある（森下・池, 1992）。

参考文献

(日本語)

- アプリヤント, オキ・ディタ (2015) 「日本語とインドネシア語のあいづちの使用に関する対照研究——頻度とタイミングをめぐる——」『日本語・日本文化研究』25, 133-143.
- 李善雅 (2001) 「議論の場におけるあいづち——日本語母語話者と韓国人学習者の相違——」『世界の日本語教育』11, 139-152.
- 井上史雄 (2005) 「情報化と若者の言語行動」橋元良明 (編) 『講座社会言語科学第2巻メディア』ひつじ書房, 40-54.
- 任榮哲・李先敏 (1995) 「あいづち行動における価値観の韓日比較」『世界の日

- 本語教育』5, 239-251.
- 任栄哲・井出里咲子 (2004) 『箸とチョッカラク——ことばと文化の日韓比較』大修館書店
- 大塚容子 (2016) 「初対面の 2 人会話におけるあいづち行動——非言語行動を含めて——」『岐阜聖徳学園大学紀要 外国語学部編』55, 71-83.
- 大浜るい子 (2002) 「相づち使用と対人関係」『広島大学日本語教育研究』(12), 1-9.
- 岡本能里子 (2016) 「雑談のビジュアルコミュニケーション——LINE チャットの分析を通して——」村田和代・井出里咲子 (編) 『雑談の美学——言語研究からの再考』ひつじ書房, 213-236.
- 岡本能里子・服部圭子 (2017) 「LINE のビジュアルコミュニケーション——スタンプ機能に注目した相互行為分析を中心に——」柳町智治・岡田みさを (編) 『インタラクションと学習』ひつじ書房, 129-148.
- 奥津敬一郎・沼田善子 (1985) 「日・朝・中・英のあいさつ言葉」『日本語学』8 (4), 53-69.
- 生越直樹 (1988) 「朝鮮語のあいづち——韓国人学生のレポートより——」『日本語学』7 (13), 12-17.
- 姜昌妊 (2001) 「日韓男女のあいづちの対照研究」『武庫川女子大学言語文化研究所年報』13, 45-60.
- 姜昌妊 (2004) 『母語場面と接触場面における会話行動の日韓対照研究——ターン, あいづち, 重なりを中心に——』武庫川女子大学博士学位論文 (未公刊)
- 〈http://www.riss.kr/search/detail/DetailView.do?p_mat_type=be54d9b8bc7cdb09&control_no=6a4dfaad2892c020#redirect〉(2022 年 6 月 11 日)
- 黒崎良昭 (1987) 「談話進行上の相づちの運用と機能——兵庫県滝野方言について——」『国語学』150, 109-122.
- 小宮千鶴子 (1986) 「相づち使用の実態——出現傾向とその周辺——」『語学教育研究論叢』3, 43-62.
- 倉田芳弥 (2006) 「チャットの接触場面における談話管理——日本語母語話者と非母語話者の相づちの比較から——」『人間文化論叢』8, 277-288.
- 倉田芳弥 (2018) 「接触場面の LINE の会話における相づちの機能——日本語母語話者と非母語話者の比較から——」『人文科学研究』14, 83-97.
- 倉田芳弥 (2021) 「日韓接触場面の LINE チャットの会話における相づちの表現形式——日本語母語話者と非母語話者の比較から——」『聖学院大学論叢』33 (1・2 合併), 37-52.

- 倉田芳弥 (2022) 「日韓接触場面の LINE チャットの会話における相づちの送信方法の分析 — 相づちの出現箇所に着目して — 」『拓殖大学日本語教育研究』 7, 1-26.
- 杉戸清樹 (1987) 「発話のうけつぎ」 国立国語研究所 (編) 『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相 — 座談資料の分析 — 』三省堂, 68-106.
- 総務省情報通信政策研究所 (2021) 『令和 2 年情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書』
(https://www.soumu.go.jp/main_content/000765258.pdf) (2022 年 6 月 4 日)
- 崔ハナ (2011) 「日本人と韓国人のあいづち比較: あいづちの頻度, タイミング, 機能について」『国文目白』 50, 100-113.
- 永田良太 (2004) 「会話におけるあいづちの機能 — 発話途中に打たれるあいづちに着目して — 」『日本語教育』 120, 53-62.
- 西川勇佑・中村雅子 (2015) 「LINE コミュニケーションの特性の分析」『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』 16, 47-57.
- 堀口純子 (1988) 「コミュニケーションにおける聞き手の言語行動」『日本語教育』 64, 13-26.
- 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』 くろしお出版
- 洪珉杓 (2007) 『日韓の言語文化の理解』 風間書房
- 三浦麻子・篠原一光 (2002) 「チャット・コミュニケーションに関する心理学的研究」『対人社会心理学研究』 2, 25-34.
- 水谷信子 (1988) 「あいづち論」『日本語学』 7 (13), 4-11.
- 水谷信子 (1993) 「「共話」から「対話」へ」『日本語学』 12 (4), 4-10.
- 水谷信子 (2001) 「あいづちとポーズの心理学」『月刊言語』 30 (7), 46-51.
- 宮永愛子 (2013) 「日本語学習者の相づち表現の分析 — 接触場面の雑談データをもとに — 」『金沢大学留学生センター紀要』 16, 31-43.
- 森下喜一・池景来 (1992) 『日・韓語対照言語学入門』 白帝社
- 油谷幸利 (2005) 『日韓対照言語学入門』 白帝社
- 呂萍 (2010) 「中日語の電話による会話におけるあいづちの使用 — 頻度と出現位置に着目して — 」『国際文化研究』 16, 109-121.
- 渡辺恵美子 (1994) 「日本語学習者のあいづちの分析 — 電話での会話において使用された言語的あいづち — 」『日本語教育』 82, 110-122.
(韓国語)
- 강창임 (2009) 「접촉장면에 있어서의 한·일 양국의 맞장구 사용양상: 모어화자와 목표언어학습자의 비교를 중심으로」『日本學研究』 27, 461-483. (カンチャンイム (2009) 「接触場面における韓・日両言語のあいづちの使用様相

について — 母語話者と目標言語学習者との比較を中心に — 』『日本学
研究』27, 461-483.)

최명원・김선영・김지혜・이애경 (2012) 「SNS 메신저 ‘카카오톡’ 언어현상
연구」『텍스트언어학』33, 469-495. (첸미ョン운・김손윤・키
ムジヘ・イエギョン (2012) 「SNS 메ッセンジャー ‘KakaoTalk’의 言語現
象の研究」『テキスト言語学』33, 469-495.)

(英語)

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for
the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-
735.

Werry, C.C. (1996). Linguistic and interactional features of Internet Relay
Chat. In S.C. Herring (Ed.), *Computer-mediated communication: Linguis-
tic, social and cross-cultural perspectives*, Amsterdam: John Benjamins
Publishing Company, 47-63.

【付記】

- (1) 本研究は科学研究費基盤研究 (C) 「LINE をプラットフォームとした多
言語多文化社会におけるネットワーク構築」(平成 28 年度～30 年度課題番
号: 16K02803 研究代表者: 佐々木泰子) で収集したデータを使用してい
る。ここに記して感謝の意を表します。
- (2) 本論文は、博士学位論文(倉田芳弥 (2019) 「LINE の会話における相づ
ちの研究 — 日韓母語場面と日韓接触場面との比較から — 」お茶の水女
子大学大学院博士学位論文 (未公刊), 1-154.) の日本語母語場面と韓国語母
語場面のデータにデータを追加して再分析し、本文の一部を加筆・修正し
たものである。
- (3) データの収集に先立ち、筆者のデータ収集当時の所属大学の倫理審査委
員会に申請し、必要な手続きを完了している。

(原稿受付 2022 年 6 月 21 日)

〈論 文〉

テモイイと共起する テモラウとテクレルの非対称性

小 井 亜津子

要 旨

本稿では、授受動詞モラウとクレルの補助動詞用法（テモラウとテクレル）が、一般に許可・許容を表すとされるモダリティ形式テモイイと共起した場合のそれぞれの使用実態を記述することで、両者の共通点と相違点を整理した。

具体的には次のことが明らかになった。両者は目の前の聞き手を動作主とする動詞と共起する場合、その行為が話し手とかかわりを持つものであることを示す受影性表示機能を共通に持つが、テクレルのみが、動作主が聞き手の場合も第三者の場合もともに、行為の不履行に対する不満を表明する構文を作りうる。また、テモラウは動作主が第三者である場合、基本的に使役に接近する用法となる。さらに、疑問文の場合や使役形との共起により、丁重さを表す機能を担うことも、テモラウのみに見られる特徴である。

キーワード：授受動詞，補助動詞，受影性，テモラウ，テクレル，テモイイ

1. はじめに

本稿は、授受動詞モラウとクレルの補助動詞用法（以下、テモラウ、テクレルと表記）がテモイイと共起する場合の使用実態を記述し、筆者の日本語母語話者としての内省に照らして考察し、両形式の非対称性を明らかにすることを目的とする。

テモラウとテクレルは、同一の事態を表せる場合があることから、日本語教育の現場ではその使い分けが問題となる。両者の基本的な違いとしては、(1) テクレルは恩恵の与え手が主語でありガ格をとるが、テモラウは受け手が主語であり、与え手は二格をとる、(2) テクレルは無情物が主語になるなど非意志的な動きや状態を前接動詞にとれる、(3) テモラウには「相手に働きかけて相手の動作から恩恵を受けることを表す用法」(日本語記述文法研究会編 2009: 128)があり、意向形(テモラオウ)や願望の形式との共起形態(テモライタイ)などが存在する、などが挙げられるだろう。このほか、テモラウは可能形が存在し、依頼表現においてテクレルカとテモラエルカでは後者がより丁寧度が高いとみなされること(日本語記述文法研究会編 2003: 73-74)や、複文における使用制限(庵ほか 2001: 164-165)などが指摘されている。

しかし、教育現場での導入時には下記のような入れ替え可能な文が示されることで、学習者に文構造の違いだけが印象付けられる場合が少なくないようである。

(1) a. 李さんが自転車を修理してくれた。

b. 李さんに自転車を修理してもらった。(孫 2013: 53)

孫(2013)は授受補助動詞の指導方針について中国人日本語教師にインタビューを行っているが、教師が違いを理解していても「学生に聞かれると説明しますが、ややこしいですから、授業内容としては教えない」と回答していることなどを踏まえ、「中級になっても、「～テクレル」と「～テモラウ」の互換性が強調されたまま、その相違について説明しない方針が強い」とまとめている(p. 53)。筆者も、日本語教育専攻の留学生(大学院生)に両者の違いの説明を求めると、主語の違い、助詞の違いの指摘のみに留まるという経験を何度かしている。

学習者にテモラウとテクレルそれぞれの「使いどころ」というべきものを、どのタイミングでどう示すかは大きな問題であるが、両形式の使用実

態の非対称性を改めて整理することは、この問題を考える上で一定の意義を持つだろう。すでに、益岡（2013, 2017）によるテクレル構文の構文的意味の獲得という指摘や、天野（2017）による、テモラワナイトという言葉切りの形式が「対人関係的な《行為要求》の意味を派生する現象」の考察など、両形式の多様な用法に着目した研究が存在する。本稿もテモイイという形式との共起に着目することで、テモラウとテクレルそれぞれがコミュニケーション上どのような役割を果たしているのか、その一端を明らかにしたいと考えるものである。

テモイイについては一般に許可や許容を表すモダリティ形式とされる。すでに小井（2022）では、テモラウの前接動詞の動作主が聞き手である場合のテモラッテモイイという文の特徴について考察されているが、本稿ではそこで考察対象から除外されていた文およびテクレテモイイも対象に含め、テモラウとテクレルの比較を行う。なお、テモイイの用法については、小井（2022）と同様、中俣（2020）の分類の枠組みにしたがう。

論の進め方としては、以下、第2節で考察対象とするデータの範囲について説明し、第3節でテモラッテモイイの使用実態を、第4節でテクレテモイイの使用実態を記述する。第5節で両者の共通点と相違点をまとめ、第6節で今後の課題を述べることとする。

2. 考察対象

小井（2022）では現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）の全データを対象に、次のような手順で＜聞き手行為＋テモラッテモイイ＞構文の用例を収集している。なお、テモラッテモイイという表記で代表させる形式にはテモラウだけでなくテイタダクも含んでいる。

まず、検索アプリケーションである「中納言」の短単位検索を用い、「語彙素＝て＋語彙素＝貰う（頂く）＋語彙素＝て＋語彙素＝も」という条

件でテモラッテモを含む用例を取り出す。そしてそれらに目を通し、後続形式については「いい」に限らず、「かまわない」「大丈夫」など、類似の意味を表す語彙、あるいは言いさし表現であったりしてもテモラッテモイイとして扱うことにし、考察範囲に含めている。小井（2022）ではこのうち、疑問文やサセテモラッテモを含む場合を除外し、さらにテモラウ前接動詞の動作主が聞き手であると解釈できる 70 例のみを考察対象としている。本稿では、小井（2022）で除外された 82 例を加えた 152 例がテモラッテモイイの考察対象となる⁽¹⁾。

次に、テクレテモイイについてであるが、この表記で代表させる形式にはテクレルだけでなくテクダサルも含むこととする。テモラッテモイイと同様「中納言」の短単位検索で「語彙素 = て + 語彙素 = 呉れる（下さる） + 語彙素 = て + 語彙素 = も」という条件でテクレテモを含む用例を取り出し、テモラッテモイイと同様の基準で考察対象を 136 例に絞った。

3. テモラッテモイイの使用実態

3.1 テモラッテモイイの文の全体像

本稿ではテモラッテモイイという形式を、形態的特徴（前接動詞が使役形か否か、疑問文と見なせるか否か）に加え、それらおよび文脈から判断できる前接動詞の動作主の違い、さらに行為の受影者の違いによって分類した。表 1（◆ページ）はその分類の枠組みを整理したものである。以下、表 1 に沿って、全体像を説明する。

先に、「行為の受影者」という概念について説明しておきたい。テモラウの用法の典型例の一つは、「李さんに（壊れた私の）自転車を修理して

(1) 小井（2022）では間接引用部分に出現したものも除外しているが、これについては本稿でも対象外とする。

もらった」のように、行為の受領者と恩恵の受領者が同一（この場合は話し手）である例である。一方、「（本来自転車修理は私の役目だが）李さんに（客の）自転車を修理してもらった」のように、行為の受領者（この場合は客）と恩恵の受領者（この場合は話し手）が一致しない場合もある。また、テモラウには恩恵性が認められない用法もある（「非恩恵型テモラウ」は山田 2001 で詳しく考察されている。山田 2001 での言及はないものの、テモラッテモイイの一部も「非恩恵型」である）。したがって、本稿では前接動詞が表す行為の直接の受領者を問題にせず、恩恵性が認められるかどうかにかかわらず、その行為の影響を受ける者として読み取れるものを「行為の受影者」と捉える。

この点を踏まえ、表 1 を順に見ていきたい。まず、前接動詞が非使役形の場合、疑問文であるか否かにかかわらず、動作主は話し手にはならないので、聞き手が第三者（X）のいずれかになる。そして、動作主が聞き手の場合は行為の受影者は専ら話し手となる⁽²⁾。一方、動作主が第三者で疑問文の場合、行為の受影者は話し手、聞き手、第三者（Y）の場合があり得る。ただし、受影者が第三者になる場合は、理論上は可能なものの、今回の調査範囲では確認されなかったため、考察対象とはしていない。動作主が第三者で疑問文の場合も、理論上は行為の受影者が話し手、聞き手、第三者となる場合があるが、確認されたのは話し手が受影者となる文のみである⁽³⁾。

(2) 動作主が聞き手で行為の受影者が第三者になる場合があるか考えてみたが、「手伝う」のような恩恵の受領者が明確な動詞であっても、「（あなたに）Y さんを手伝ってもらってもいいですよ」という文でテモラウが担うのは、「聞き手が Y を手伝う」という行為の話し手への受影性であり、Y にとっての恩恵性ではないだろうと考える。（「Y さんはあなたに手伝ってもらってもいいと言っていますよ」とすれば、Y が受影者となるのと比較されたい）。疑問文の場合も同様である。

(3) 動作主が第三者で疑問文の場合、行為の受影者が聞き手である文が存在する

表1 テモラッテモイイの分類

前接動詞 の形態	疑問文か 否か	前接動詞 の動作主	行為の 受影者	例文 ⁽⁴⁾ と出現状況
非使役形	非疑問文	聞き手	話し手	(私はあなたに) 何を話してもらってもいい…①
		第三者 (X)	話し手	(私はXに) 仕事を代わってもらってもいい…②
			聞き手	(あなたはXに) 協力してもらってもいい…③
			第三者 (Y)	(YはXに) 協力してもらってもいい【実例無し】
	疑問文	聞き手	話し手	(私はあなたに) 情報を送ってもらってもいいか…④
		第三者 (X)	話し手	(私はXに) 靴を買ってもらってもいいか…⑤
			聞き手	(あなたはXに) 靴を買ってもらってもいいか【実例無し】
			第三者 (Y)	(YはXに) 靴を買ってもらってもいいか【実例無し】
使役形	非疑問文	話し手	話し手	(私は) 資料を全部出させてもらってもいい…⑥
		聞き手	聞き手	(あなたはYに) 見学させてもらってもいい…⑦
		第三者 (X)	第三者 (X)	XはYに見学させてもらってもいい【実例無し】
	疑問文	話し手	話し手	(私はあなたに) コピーさせてもらってもいいか…⑧
		第三者 (X)	第三者 (X)	XはYに見学させてもらってもいいか【実例無し】

次に、前接動詞が使役形の場合を確認する。サセテモラウという形式は、基本的には前接動詞の動作主が他者から許可を得てその行為を実施するという意味になり、動作主と受影者（典型的には恩恵の受領者）は一致

かどうかには疑問が残る。たとえば、「(今日は都合が悪いから、私ではなく) お父さんに (あなたの) お弁当作ってもらってもいい?」という発話について、受影者は行為の受領者である聞き手と捉えるべきか、行為を代わってもらう立場である話し手と捉えるべきなのか判断に迷う。受影者が第三者である場合は「教員が学生におごってもらってもいいか」のような一般論の判断を問うような文が想定できる。これらの問題に関して、現時点では考察が十分とは言えないため、今後の課題としたい。

(4) 例文は本稿の調査範囲で得られた実例を簡略化したものである。

する⁽⁵⁾。非疑問文の場合、動作主は話し手、聞き手、第三者の可能性があるが、第三者が動作主となる例は確認されなかった。疑問文の場合、聞き手が動作主になることは考えにくい。第三者が動作主になることはあり得るが、実例は確認できなかった。

以上の枠組みに基づき、本稿では考察対象を以下の8種類に整理した（①～⑧は表中の番号に対応）。数字は用例数である。カッコ内にはこれらに対応するテクレルの用例数を先んじて示している。詳細は後述するが、テクレルの場合は疑問文と使役形の出現（④～⑧）は確認できなかった。

- ① <聞き手行為+テモラッテモイイ>：70 例（86 例）
- ② <話し手を受影者とする第三者の行為+テモラッテモイイ>：14 例（48 例）
- ③ <聞き手を受影者とする第三者の行為+テモラッテモイイ>：35 例（2 例）
- ④ <聞き手行為+テモラッテモイイカ>：9 例
- ⑤ <第三者の行為+テモラッテモイイカ>：7 例
- ⑥ <話し手行為+サセテモラッテモイイ>：6 例
- ⑦ <聞き手行為+サセテモラッテモイイ>：1 例
- ⑧ <話し手行為+サセテモラッテモイイカ>：10 例

計：152 例（136 例）

以下、この順に沿って使用実態を記述する。

（5）ここまで見ると、本稿の考察対象で受影者の区別が重要なのは、前接動詞が非使役形で動作主が第三者である場合の非疑問文（②と③）のみである。したがって以降の本稿の分類では②と③について述べる時のみ受影者を明記する。

3.2 ①<聞き手行為+テモラッテモイ>

この構文については、小井（2022）の考察対象であり、「話し手にとって聞き手の行為がどういう意味を持つのか、という点を主な分類基準として」（p. 59）、4つの話し手像ごとの分類が示されている。詳細は同論文を参照してもらうこととして、ここでは各タイプの典型例を示すとともに（各タイプの全体像は同論文 59 ページの表 3 参照）、テモラウが担っている意味を指摘する⁽⁶⁾。

(A) 話し手が「責任者」であるタイプ：話し手の責任の範囲で許容される行為を提示する

(2) 内閣に協力するかたちで取り組んでいる行政改革は、そうした日本の将来物語をつくるうえでの旧システムの解体、基礎部分と本体骨組みが腐ってしまった古家のぶち壊し工事と思ってもらってもよい。（猪瀬直樹 2001 『ラストチャンス』）

(3) このセルフケアは、朝起きてから、あるいはお仕事の合間、就寝前など、いつ行っていただいてもかまいません。（佐藤禎花 2004 『氣エナジー・ヒーリング』）

話し手が解説者や専門家の立場で、許容される行為を選択肢として提示しており、テモラウの使用は必須ではないが、「責任の受領」とでも言うべき受影性が表示されている。

(6) 4つのタイプのいずれにも分類できない1例が存在するが、この点については 4.4 で触れる。

(B) 話し手が「依頼主」であるタイプ：話し手の依頼に基づき実施が期待される行為に関し、許容される行為を提示する

- (4) このまま下剤を飲み続けるとどうになってしまうのでしょうか?? 医療用語使っていただいても結構ですので、出来るだけ詳しく教えてください。(2005 Yahoo! 知恵袋)
- (5) 望むものは何ですか? 次の3つのうちから優先順位をつけてみてください。・ルックス・性格・経済力(もっと重要視しているモノがあるのなら、それを書いてもらってもいいです) (2005 Yahoo! 知恵袋)

話し手が「依頼主」の立場に立つことで、ある種の「責任者」として聞き手の行為の許容範囲を指示する立場を獲得しているものである。しかし「責任者」タイプと異なり、聞き手の行為が話し手に向けられるものであるという前提があるため、テモラウの使用の必然性は比較的高いと言える。

(C) 話し手が「請負人」であるタイプ：聞き手の行為で生じうる負荷を請け負うことを提示し、行為の実施を許可する

- (6) 「そんなに緊張しなくてもいいのです。オレは鈍感ですから、なにを話してもらってもいいのです」(高城幸司 2004『営業のトッププロが教える「その一言」で相手の気持ちを動かす技術』)
- (7) 「杉迫くん、ベッドが足りないんじゃないの? なんだったら、わたしの部屋も使っていただいても。わたしはもう…ずっと仕事場にいますから」(津原泰水 1995『ようこそ雪の館へ』)

このタイプにおいては、テモラウが、聞き手の行為によって生じる物理的・心理的負荷という受影性を担っている(詳細は小井 2022: 64)。テモラウの使用は必須とまでは言えない。

(D) 話し手が「受忍者」であるタイプ：（話し手の主張を裏付けたり希望を通したりするために）譲歩の態度（受忍）を示す

(8) 上の子供は今年中学受験だ。下の子供は来年小学校だ。天地神明にかけてそんなものには手を出していない。なんなら家の中を調べて貰ってもいい（小林恭二 1986『小説伝・純愛伝』）

(9) 「お願いします！ もし足手まといになるようなら置いていってもらっても構いませんから」（紙井中 1997『ラングリッサー』）

「受忍者」タイプはテモラウが受身に接近するタイプで、文の機能としては聞き手の行為の遂行よりも話し手にとっての否定的な事態の甘受到に焦点があるものである。これについてもテモラウが文法的に必須な形式であるとは言えない。

以上の通り、＜聞き手行為＋テモラッテモイイ＞構文におけるテモラウは、文法上必ずしも必須な形式とは言えないが、聞き手の行為を話し手にかかわりのあるものとして示す機能（言い換えれば受影性の表示機能）を担っているとまとめることができるだろう。

3.3 ②＜話し手を受影者とする第三者の行為＋テモラッテモイイ＞

このタイプは14例と多くはない。(10)は前文からもわかるように、話し手が「冬樹さん」にはたらきかけて、「帰る」もしくは「入る」という行為の実行を促すかどうかを思案している場面であり、使役に接近する用法⁽⁷⁾であると言える。

(10) ここは、冬樹さんに帰ってもらったほうがいいような気がした。入ってもらってもいいけど、きっと葉もいるだろうし、あれ

(7) 「使役に接近する用法」とは「相手に働きかけて相手の動作から恩恵を受けることを表す用法」（日本語記述文法研究会編 2009：128）を指す。

これ質問責めにされてバイトのことまでバレてしまっては困る。

（鹿住槇 2005『半熟たまごのレジスタンス』）

次の(11)はその場にはない「鍋屋さん」が動作主で、話し手がその行為を「鍋屋さん」に依頼するという選択肢を提示しているというのが妥当な解釈だろう。したがってこのテモラウも使役的な用法である。

- (11) 「(略) 岩田屋さんの考え次第で、鍋屋さんにそのことを取りついでもらってもいいと思ひましてね」（半村良 1989『講談碑夜十郎』）

また、このタイプはテモイイの「いい」が「よかった」となる例が5例確認されたことが特徴的である。第三者に依頼してその行為を実行させるという選択肢もあったが、そうしなかった、という意味の文になる。

- (12) 車があるのなら、この新聞街でピックアップしてもらってもよかったが、待っている間に仕事が飛び込まないでもない。（三浦浩 1990『消されたスクープ』）
- (13) たしかに去って行った恋人の言うように、仕事を誰かに代ってもらってもよかったかもしれない。（井上ひさし 1981『吉里吉里人』）
- (14) ここへ行政監察局の方に来ていただいて報告してもらってもよかったんですが、私の方から内容を簡単に申し上げて、農水省なりあるいは経済企画庁の方のお考えをお聞きいたしていきます。（1981 国会会議録）

3.4 ③<聞き手を受影者とする第三者の行為+テモラッテモイイ>

このタイプは話し手から聞き手への助言場面での発話にはほぼ限定される。すなわち、聞き手が第三者に何らかの恩恵行為を依頼するという選択肢を提案するような発話である。(16)～(19)のように、カモシレナイ、デショウ、ノデハナイカといったモダリティ形式と共起することで、婉曲

的な提案となっている例が少ない。

- (15) 基本的には、美容院ではできないので、理容院で剃ってもらいましょう。もちろん、家族、友人にやってもらってもかまいません。(徳留千絵子 2003『ふたりのオリジナルプライダルプラン』)
- (16) 問題は新郎新婦に関することで、あまり内輪ねたにならないようなもので、問題を新郎新婦に用意してもらってもいいかもしれません。(2005 Yahoo! 知恵袋)
- (17) いきなり 1 対 1 で話せないのなら、他の人が話してる時に自然に混ざる。そこはちょっと協力してもらってもいいかもね。(2005 Yahoo! 知恵袋)
- (18) スクールに通学中でも、スクールの経験年数の長い受講生がいる場合は、その方を紹介してもらってもいいでしょう。(井手聡、犬塚義人 2004『はじめよう！カルチャー教室』)
- (19) 個人によって適性睡眠時間はまちまちですので、病院で調べてもらってもいいのでは？(2005 Yahoo! 知恵袋)

このように、このタイプの典型例は、第三者への依頼の提案であり、テモイイは中俣（2020）における「選択肢提示」用法に相当すると考えられる。ただし、次の（20）では、依頼の提案というより、聞き手が恩恵的行為を受ける権利を有していることを伝えるような文となっており、中俣（2020）における「許可与え」用法と取れないこともない。

- (20) 「みよちゃんはまだ抱っこしてもらってもいいのよ。抱っこしてもらおうと元気になるから、たくさん抱っこしてもらいなさい。先生がお母さんに話しておいてあげるからね」(渡辺久子 1996『子どもを伸ばすお母さんのふしぎな力』)

3.5 ④<聞き手行為+テモラッテモイイカ>

この構文は近年、許可求め表現から依頼表現へと用法が拡大していると

して議論の対象となっているものである（砂川 2005, 蒲谷 2007, 尾崎 2015 など）。世代などによって意識差はあるかもしれないが、現在ではこの種の表現がより丁寧な依頼表現としてほぼ定着していると言ってよいだろう⁽⁸⁾。テモラウは聞き手の行為が話し手にとって恩恵的であるという表示であるとともに、動作主を明確にする上で文法的にも必須の形式である。

(21) 「ちょっと寄りたい所があるんだけど、これから一緒に行ってもらってもいいかな？ まだ時間だいじょうぶ？」（原田紀 1993『悩ましいほどおしゃれな恋を』）

(22) 私が考えてるだけなのでわかりませんが、よかったら私宛に送って頂いてもよろしいでしょうか？（2008Yahoo! ブログ）

3.6 ⑤<第三者の行為+テモラッテモイイカ>

テモラッテモイイカに前接する動詞の動作主が第三者の場合は、④の構文とは異なる意味を持つ。(23), (24) の場合は第三者に依頼することの妥当性について助言を求めるような文となっており、③の構文と応答の関係で対になっていると見ることができる。

(23) 足の大きさを計ってサイズがわかっていれば、人に頼んで買ってもらってもよいでしょうか。（古藤高良 1996『正しい靴の選び

(8) 砂川（2005）では、この種の表現の使用動機に丁寧さを表したいという気持ちがあることは認めた上で、一部の場面では「全く逆効果」になると拡大使用に対して批判的である。砂川の言う拡大使用とは、「諸否に関する選択の余地がない人に対してどちらを選択するか尋ねる表現が使われている」場合を指すが、本稿の考察範囲では拡大使用と言えるような用例はなかった。蒲谷（2007）はこのような「許可求め型表現」は日本語の持つ「丁寧さの原理」に従った最も「丁寧」な構造を強化するために用いられているとする。尾崎（2015）は多人数経年調査の結果からこの種の表現の普及の実態について論じ、今後定着する可能性が高いと指摘している。

方』)

- (24) 入院とかになったときに入院用の準備をしているとおもいますが、実際1日目にいるのはそんなにないので、次の日にでも旦那に持ってきてもらってもかまいませんよね? (2005 Yahoo! 知恵袋)

しかしテモラウは常に使役的な役割を担っているとは言えない。(25)では話し手が受益者の立場に立つことの妥当性について助言を求める文であり、テモラウが担っているのは恩恵性表示だと言えよう。この文と応答関係で対になるのは(20)のような例である。

- (25) 男性から誘われて食事やお茶をした場合当然のように奢ってもらってもいいでしょうか? (2005 Yahoo! 知恵袋)

3.7 ⑥<話し手行為+サセテモラッテモイイ>

サセテモラウという形式は、構成的意味からすると、前接動詞が表す行為について、他者から許可を得て実行するという意味になる。しかし近年、他者からの許可を必要としないような行為に、サセテモラウ（主にサセテイタダク）が多用されるようになっており、新しい敬語のあり方として注目されている（井上 2017, 椎名 2022 などに詳しい議論がある）。本稿で観察された用例も、5 例中 3 例は (26), (27) のように、丁重語⁽⁹⁾として使われていると解釈できるものである。サセテモラウの前接動詞の動作主は話し手自身となるため、ここでのテモイイは「私が～してもいい」という申し出用法になる。⑥の構文全体を構成的意味で捉えようとする、かなり複雑なことになる。話し手自身の行為を丁重に申し出るとい

(9) 椎名 (2022) では「自分の行為が相手に向かい、結果として敬意が相手に向かう」謙譲語とは異なり、「丁重語は自分だけで完結する行為を示すので」、敬意が相手に向かう代わりに「丁寧さが自分に向かう」とし、サセテイタダクを「新・丁重語」と位置付けている (p. 190)。

う、構文としての意味を獲得していると考えた方がいいだろう。

(26) 「もちろんです。場合によっては大学頭どのと対決させていた
だいてもいっこうにかまいません」(藤沢周平 1989『市塵』)

(27) 全部出させていただいてももちろん結構なんでございますが、
膨大な資料がございますので、ぜひ、こういうものとこういうも
のという形で、お話し合いをさせていただきながら出させていた
だきたいと思います。(2004 国会会議録)

一方 (28) の場合は、「この発表が期待感を持たせる」という使役表現
が、「この発表」が原因となって行為を誘発するという用法なので、上記
の丁寧語的用法とは性質が異なる。また、(29) は話し手の内言であり、
「いじわるしてもいいよね」とサセテモラウを用いなくても意味は大きく
変わらない。内言である以上、相手から許可を得ることはありえないが、
あたかも許可を得て実行するかのような表現を取ることで、自身の行為を
正当化するような効果があるのではないだろうか⁽¹⁰⁾。

(28) この日米合同委員会ができるだけ早く結論を好ましく出してく
ださることを期待いたしているものでございまして、国防総省の
この発表はそういう期待感を持たせてもらってもいいのではない
かというふうに考えております。(1990 国会会議録)

(29) いい子だけど立場を考えるとやっぱり少しうっとうしいもん
ね。優秀なスパイならまた追いつくだろうし、ちょっといじわる
させてもらってもいいよね (麻城ゆう 1990『結界の墓碑銘』)

3.8 ⑦<聞き手行為+サセテモラッテモイイ>

このタイプは今回対象としたデータの範囲では1例しかなかった。動詞

(10) このようなサセテモラウの使用がどこまで一般化できるのかは十分に議論で
きていない。新しい敬語のあり方としてのサセテイタダクの議論にどう関わる
のかも今後の検討課題としたい。

が使役形であることにより、前接動詞は聞き手が第三者の許可を得て実施する行為を表すが、許可を与える行為（(30)の場合なら見学させるという行為）を第三者の行為として捉えれば、③の<聞き手を受影者とする第三者の行為+テモラッテモイイ>と同様のタイプと見なすことが可能である。

- (30) 海外で活躍する NGO や地域の NGO などが数十mまでの井戸を掘る技術を継承していることもありますので、活動を調べて、井戸掘りの作業現場を見学させてもらってもよいかもしれません。（岩澤信夫 2003『不耕起でよみがえる』）

3.9 ⑧<話し手行為+サセテモラッテモイイカ>

⑧は⑥の文の疑問文に相当する。テモイイカという形式は基本的に許可を表すので、サセテモラッテモイイカという形式の構成的意味は、許可を得て実行する行為の許可を求めるということになり、サセテモラウとテモイイカが担う機能は重なる部分がある。この点からも、サセテモラウは⑥同様、丁重さを表す機能を担っていると考えていいだろう。

- (31) 「この原稿、コピーさせてもらってもいいかな」（寮美千子 2004『楽園の鳥』）
- (32) 「始発が出るまで休ませてもらっても良いですか？」（2005 Yahoo! 知恵袋）
- (33) お待たせしそうですので、折り返しお電話させていただいてもよろしいでしょうか？（杉山美奈子 2004『人に好かれることばレッスン』）
- (34) より教育的見地に立つ学校給食の実施というふうなものについて、文部省がより関心を持ってこれからもかかわっていくことになるんだというふうに理解させてもらってもよろしいですか、文部大臣の言葉を聞いて次へ行きます。（1981 国会会議録）

4. テクレテモイイの使用実態

4.1 テクレテモイイの文の全体像

テクレテモイイの用例をテモラッテモイイの分類の枠組みに位置づけると、下記のように文構造としては①～③に対応するタイプ（①'～③'と表記）のみが観察された。①'については約半数はテモラッテモイイにも見られたタイプに相当するものの、残りの半数は本稿において「不満表明用法」と名付けたタイプであり、いずれにも分類できないタイプも2例あった。②'のほとんど、および③'の全例についても不満表明に関わる用法である。

- ①' <聞き手行為+テクレテモイイ>：86例
 - ①'-1 テモラッテモイイの4タイプに対応する例（44例）
 - ①'-2 不満表明用法（40例）
 - ①'-3 その他（2例）
- ②' <話し手を受影者とする第三者の行為+テクレテモイイ>：48例
 - ②'-1 不満表明用法（43例）
 - ②'-2 受忍者タイプ（5例）
- ③' <聞き手を受影者とする第三者の行為+テクレテモイイ>：2例

以下、具体例を見ていく。

4.2 ①'-1 <話し手を受影者とする聞き手行為+テクレテモイイ>： テモラッテモイイの4タイプに対応する例

まずは<聞き手行為+テモラッテモイイ>の4タイプとほぼ同じ意味を表しているタイプを順に見て行こう。この構文のテクレルは、テモラウと

同様、文法的に必須な形式ではなく、受影性を表示する機能を担っていると考えられる。

(A) 「責任者」タイプ

「責任者」タイプと言えそうなのは下記の1例のみである。この場合、テクダサルをテモラウ（テイタダク）に替えても大きな変化はない。

- (35) 簡単とはいえ、なかなか専門的な話なので、「理系の話はどうも苦手で」という方はしばらく（百三十七頁の「暗算のしくみ」あたりまで）読み飛ばして下さっても結構です。（養老孟司 2003 『バカの壁』）

(B) 「依頼人」タイプ

「依頼人」タイプはテモラッテモイイと同様の文脈で一定の使用が確認された。これらの場合もテモラウとの入れ替えが可能である。

- (36) 一番痛かった例で考えてくださっても結構です（2005 Yahoo! 知恵袋）
- (37) 単発で答えて下さっても結構です。（2005 Yahoo! 知恵袋）
- (38) 似顔絵（？）の方は以前と同じ、月イチの集計で、こちらの方には何通送ってくださってもかまいません。（神坂一 1991 『聖王都動乱』）

(C) 「請負人」タイプ

このタイプが20例と最も多かった。これらの出現状況もテモラッテモイイと大きく変わらない。

- (39) 『ウチはいつまでいてくれても構わんよ。何ならこのままここで住め』（2008 Yahoo! ブログ）
- (40) 泳いでも大丈夫、音は寝室まで届かないから。泊まっていって

くれても構わないのよ。（カレン・キエフスキー 1996 『女性探偵に気をつけろ！』）

(41) 「なんだったらマリア，あんた，うちの子になってくれてもいいんだよ」（なかにし礼 2003 『夜盗』）

(42) 見たければ，もっと近くに来て堂々と見てくれてもいいんだよ。（赤松光夫 2003 『背徳』）

(43) 「なんか，辛い事でもあるんやったらお兄ちゃんに言うてくれてもええねんで。喋ったら辛さも半分になるんやろ」（佐藤ケイ 2002 『Last kiss』）⁽¹¹⁾

(D) 「受忍者」タイプ

「受忍者」タイプも一定数確認できた。このタイプは受身との置き換えがしやすいことが特徴である。テモラウとも置き換えやすい。

(44) 「お願い，今晚だけでいいから。お説教してくれてもいいから！」（村山由佳 1996 『きみのためにできること』）

(45) 「べつに納得してくれなくてもいいのよ。事情がどうだって，私，滅茶苦茶な八つ当たりしちゃったんだから。情けない奴だって言うてくれてもいいの」（樫野道流 2000 『無明の闇』）

(46) 「お宅の連帯保証人の許可を得てやったことですから，問題はないですよ。うちを訴えてくださっても結構です」（岡崎昂裕 2004 『個人情報の現場』）

(11) (43) は方言と見なすことができるが，特に用法上の違いが感じられないため今回はそのまま掲載した。(52) も同様である。地域差があるかどうかは今後の検討課題としたい。

4.3 ①'-2 <話し手を受影者とする聞き手行為+テクレテモイイ> :

不満表明用法

テモイイが、行為の不履行に対する不満を表明するような意味で用いられる場合があることは、すでに中俣（2020）が指摘している。そこでは「非難・なじり」用法と名付けられており、「～ぐらいVてくてもいいんじゃないか」というパターンが典型的であると指摘されている（p. 36）。本稿では、「非難・なじり」という名前にはそぐわない用例も観察できたため、このタイプのテクレテモイイの用法を「不満表明」と名付けておきたい。

テモイイの後続形式には、中俣が典型とするジャンイカのほかに、デショウ、ノニなどが共起する。また、テモイイがテモヨカッタとなる例も一定数観察された。

- (47) 妻ならば、そんな僕のくたびれ果てた姿を見ているのだろうか
ら、ひと言くらい、優しい労いの言葉をかけてくてもいいじ
ゃないか。気遣ってくれる素振りくらいみせてくてもいいじ
ゃないか。（鱧余夢紋 2004 『メガネをかけた犬』）

- (48) 「遅いからずっと心配してたのよ。電話くらいしてくれてもい
いでしょう」（村上春樹 2003 『村上春樹全作品 1990～2000』）

- (49) 「デユカスに来てくてもよかったでしょう。（Porter Jane.
2004 『プリンセスの歌声』）

- (50) 「昭吾君だったらいつでも大歓迎よ。でも電話くらいかけてく
れてもよかったのに。（2002 「CLASSY.」）

これらの例は、行為が実施されなかったこと、あるいは今後も実施される見込みが薄いことに対する不満の表明ととれるが、下記のように自分がその行為を受領することの妥当性を主張することで、実質依頼表現となる場合とも連続的である。

(51) もおしえてくれてもいいだろう。大阪と同じ？まさかあ〜。

松竹座でお写真バリバリ撮っていたじゃないですか！パンフレット用でしょ？早くおせーて！仕事も手につかないよ！（2008

Yahoo! ブログ）

不満表明用法はいずれもテモラウと置き換えることはできない。たとえば、聞き手に向けて「手伝ってくれてもいいじゃないか」と発話すれば、手伝わない聞き手に対する不満の表明となり、聞き手への依頼表現としても機能しうる。一方、「手伝ってもらってもいいじゃないか」と発話すれば、話し手が自分の、あるいは聞き手の仕事を誰かに手伝わせることの妥当性を主張するような文となり、聞き手に対するはたらきかけとしては機能しない。

4.4 ①'-3 <話し手を受影者とする聞き手行為+テクレテモイイ>：

その他

(52) 「何やったら、あんた買うてくれてもええし」（田辺聖子 1987『ジョゼと虎と魚たち』）

(53) 「これで治ったら感謝してくれても良いよ」って言ったんだっ
た。（2005 Yahoo! 知恵袋）

上記の2例は、話し手にとって恩恵的になる聞き手の行為を、話し手自身が許可するという意味構造を持つ文で、軽口、冗談といったニュアンスを伴う文である。テモラッテモイイにもこれに類する例が1例観察されている（小井 2022：67 の注9を参照）。

4.5 ②'-1 <話し手を受影者とする第三者の行為+テクレテモイイ>：

不満表明用法

第三者の行為の不履行に対する不満表明の文である。その不満に対する同調を求める文が多い。ヨサソウという形式が出現するのも特徴である。

この場合もテモラウに置き換えることはできない。

(54) 発送はできなくても入金しましたくらいは言ってくれてもいい
と思うのですが。(2005 Yahoo! 知恵袋)

(55) ハザードたくとかさー。目が合ったときに手をあげるとかさー。してくれてもいいと思うんだよね。(2005 Yahoo! 知恵袋)

(56) 本気で好きだったら、そんなことないよって話をしてくれてもいいのに、むすくれたままなんです。(2005 Yahoo! 知恵袋)

(57) 「でも、こちらにも言い分はあるんですよ、少しぐらい聞いてくれてもよさそうだとは思いませんか」(廣瀬誠 1998『論争を快適にする 30 の法則』)

(58) 「前の人の髪の毛を掃除してたんです。すいませんバタバタしていて…」くらい言ってくれても良さそうなのですが、本当に言葉数が少ないとか何というか…愛想がないでしょう？(2008 Yahoo! ブログ)

さらに、前接動詞が人間の意志的行為ではなく、何らかの事象を表す例も確認された。これらは「第三者の行為」とは言えないが、主語が聞き手以外の他者ということでここに分類しておいた。(61) と (62) は不満というより、ありえない事態に対する願望を述べる文に近い。

(59) 自分としては、普段は人並みか、それ以下くらいしか食べてないつもりなんで、その上走ったりしてんだから、体重もどんどん落ちてってくれてもいいはずなのに…と思ってしまう。(2008 Yahoo! ブログ)

(60) せめて一個ぐらい、小さいやつでいいから浮かんでいてくれてもよさそうに思うのだが、隅から隅まで探しても一個もない。
(東海林さだお 2002『のほほん行進曲』)

(61) 私は MT 派です。渋滞の時だけは AT になってくれてもいいかな…(2005 Yahoo! 知恵袋)

- (62) [引用者注：資産がないので遺産相続の争いがなくてよかったという文脈] …あ…いや大富豪だっていうのは、あってくれてもよかったかな（新井素子 2004 『お元気ですか』）

4.6 ②'-2 <話し手を受影者とする第三者の行為+テクレテモイイ>： 受忍者タイプ

<聞き手行為+テクレテモイイ>（①'-1）の下位分類として位置づけた，受忍的態度を示す文が，話し手に向けた第三者の行為についてもわずかに確認された。これはテモラウでは確認されなかったものだが，テモラウと置き換えることは可能である。

- (63) やはり精神病院に入って治療して良かった，と思っただけだった。私はそう思ってくれてもかまわなかった（中元輝夫 2002 『雑草の記』）
- (64) まあ，死んでくれても構わないのですけどね。（2008 Yahoo! ブログ）
- (65) 気軽に呼んでくれてもいいけど，癪にさわるのは，どの声もおなじように軽いところだ。（久世光彦 2003 『女神』）

4.7 ③' <聞き手を受影者とする第三者の行為+テクレテモイイ>： 不満表明用法

用例数は2例だが，聞き手に寄り添うような態度で，聞き手に向けた第三者の行為が不履行であることへの不満を表す例が確認された。これらはテモラウには置き換えできない。

- (66) 旦那さんも，もうちょっと分かってくれてもいいのにね。（2005 Yahoo! 知恵袋）
- (67) あなたを連れて行かないにしても，あなたが不安になったり，寂しくなったりしない言い方してくれてもいいのにね。。。 （2005

Yahoo! 知恵袋)

5. テモラッテモイイとテクレテモイイの対照

限られた範囲のデータではあるが、今回の考察から明らかになったテモラッテモイイとテクレテモイイの共通点と相違点をまとめたい。まず、形態的特徴が共通する構文（テモラッテモイイの①～③）について、テモラッテモイイとテクレテモイイがどのように対応するかを表にまとめた（典型的と思われるもののみに限った）。

表2 テモラッテモイイ構文とテクレテモイイ構文の比較

前接動詞 のタイプ	テモラッテモイイ	テクレテモイイ
①聞き手行為	テモラウが受影性を担い、話し手に影響のある聞き手の行為を選択肢として提示したり、許可を与えたりする文（70例）	テクレルが受影性を担い、話し手に影響のある聞き手の行為を選択肢として提示したり、許可を与えたりする文（44例）
		聞き手の行為の不履行に対する不満を表明する文（40例）
②話し手に向けた第三者の行為	テモラウが使役の意味を担い、第三者にその行為を依頼するという選択肢があることを示す文（14例）	
		第三者の行為の不履行に対する不満を表明する文（43例）
	（観察はされなかったが右記のタイプの文は可能）	第三者の行為に対する受忍の態度を示す文（5例）
③聞き手に向けた第三者の行為	テモラウが使役の意味を担い、聞き手が第三者に何らかの恩恵行為を依頼するという選択肢を提示する文（35例）	
		聞き手に寄り添うような態度で、聞き手に対する第三者の行為の不履行に対する不満を表明する文（2例）

まず、両者ともに、前接動詞の動作主が聞き手である場合は、モラウとクレルという動詞が本来持つ恩恵の授受という意味が薄れ、聞き手の行為

が話し手にとってかわりを持つものであるという受影性の表示が、主たる機能となることがわかった。ただし、テクレテモイイは、ジャナイカ、ノニなどが共起し、聞き手がその行為を実施しないことに対する不満を表明する文となる場合が、受影性表示の文と同程度の頻度で確認された。そして、テクレテモイイは行為者が第三者の場合、大半が不満を表明する文となることも確認された。

それに対しテモラッテモイイは、行為者が聞き手の場合は、受影性表示の文になるが、第三者の行為の場合は、行為の受影者が話し手であれ聞き手であれ、テモラウは基本的に使役的な意味を担うことがわかった。

疑問文（④，⑤，⑧）および使役形（サセ）を伴う文（⑥，⑦⁽¹²⁾，⑧）はテモラッテモイイのみで観察された。依頼表現として定着している④の〈聞き手行為＋テモラッテモイイカ〉、丁重な申し出となる⑥の〈話し手行為＋サセテモラッテモイイ〉、そして丁重な許可求め表現となる⑧の〈話し手行為＋サセテモラッテモイイカ〉は、いずれも丁寧さに関わる文である。これらについては、近年の敬語のあり方の変化をめぐる議論を踏まえ、改めてその位置づけを考察する必要があるだろう。⑤は第三者に何らかの恩恵行為を依頼するという選択肢の妥当性を問う文で、この場合のテモラウも使役的用法と認めてよい。

6. まとめと今後の課題

今回の考察結果をまとめると、次のようになる。

テモラッテモイイ構文は、行為者が聞き手である場合はテモラウが話し手にとっての行為の受影性を担い、話し手の立場によって文の機能はいくつかのタイプに分かれる。行為者が第三者である場合は、テモラウは基本

(12) ⑦は1例のみであり、③と同じ見方が可能であることは既に述べた。

的に使役に接近する機能を担う。また、疑問文の場合や使役形を伴う場合は、テモラウが丁重さを表す機能を担う。

テクレテモイイ構文は、行為者が聞き手である場合はテモラウと同様、テクレルが受影性表示機能を担う。その一方で、行為の不履行に対する不満を表明する文になる場合もある。そして、行為者が第三者である場合は、基本的に不満を表明する文となる。疑問文、使役形を伴う例は確認されなかった。

このような両者の非対称性は、モラウ、クレルという動詞が単に恩恵の授受を表すにとどまらず、様々な形式との共起によって、多様な構文的意味を獲得していることを表すものである。今回は書き言葉のコーパスから考察対象を抽出したが、今後は日常会話などでの使用実態も明らかにし、こうした構文のコミュニケーション上の役割をより深く考察したいと考えている。

参考文献

- 天野みどり (2017) 「受益構文の意味拡張 《恩恵》から《行為要求》へ」、天野みどり・早瀬尚子 (編) 『構文の意味と拡がり』 pp.99-118, くろしお出版。
- 庵功雄・高梨信乃・中西久美子・山田敏弘 (2001) 『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』 スリーエーネットワーク。
- 井上史雄 (2017) 『新・敬語論 なぜ「乱れる」のか』 NHK 出版新書。
- 尾崎喜光 (2015) 「「～てもらってもいい？」の普及に関する研究」『清心語文』 17: 1-24, ノートルダム清心女子大学日本語日文学会。
- 蒲谷 宏 (2007) 「「丁寧さ」の原理に基づく「許可求め型表現」に関する考察」『国語学 研究と資料 (30 周年記念号)』 30: 37-46, 国語学 研究と資料の会。
- 小井亜津子 (2022) 「<聞き手行為+テモラッテモイイ>構文を発話する話し手の4タイプ」『日本語文法』 22-1: 53-69, 日本語文法学会。
- 椎名美智 (2022) 『「させていただく」の使い方 日本語と敬語のゆくえ』 角川新書。
- 砂川有里子 (2005) 「ご住所書いてもらってもいいですか」北原保雄 (編) 『続弾! 問題な日本語——何が気になる? どうして気になる?』 pp.84-90, 大修館書店。

- 孫 成志（2013）「中国人日本語教師による授受補助動詞の指導方略について」『日本語・日本文化研究』23：48-59, 大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻.
- 中俣尚己（2020）「書き言葉コーパスに見られる「てもいい」の用法——頻度とコロケーションを考慮した文法記述——」, 田窪行則・野田尚史（編）『データに基づく日本語のモダリティ研究』pp.21-39, くろしお出版.
- 日本語記述文法研究会（編）（2003）『現代日本語文法4——第8部モダリティ——』くろしお出版.
- 日本語記述文法研究会（編）（2009）『現代日本語文法2——第3部格と構文 第4部ヴォイス——』くろしお出版.
- 益岡隆志（2013）『日本語構文意味論』くろしお出版.
- 益岡隆志（2017）「日本語恩恵構文の意味の拡がり」と構文の関係性」, 天野みどり・早瀬尚子（編）『構文の意味と拡がり』pp.79-98, くろしお出版.
- 山田敏弘（2001）「日本語におけるベネファクティブの記述的研究 第10回——非恩恵型テモラウ——」『日本語学』20-09, pp.92-101, 明治書院.

（原稿受付 2022年6月22日）

〈論文〉

レポート・ライティング成功者と 未成功者を分けた要因

—— 初年次生に対する調査の結果から ——

中 村 かおり

要 旨

大学生にとってレポート・ライティングは重要であり、初年次から指導が行われている。しかし、指導後も困難を抱える学生がおり、指導法の改善が求められる。そこで、本研究では改善のための示唆を得ることを目的とし、成功者の意識変容のきっかけになったとされる活動を取り入れて実践を行い、実践前後のアンケート調査および実践後のインタビュー調査により、成功者と未成功者を分けた要因を探った。その結果、成功者は、実際の論文を分析する活動や、書くプロセスを体験するストーリーラインの作成、そしてピア・レビューといったインパクトのある経験によって、アカデミックなスキーマが形成されており、それによりレポート全体の質が上がったことが示唆された。一方で、そのような経験があっても、適切な資料検索の方法と資料に合わせたストーリーラインの修正については課題の残る学生もおり、指導において書くプロセスを意識しながら体験させる必要があることがわかった。

キーワード：論文分析、スキーマ形成、アカデミックな書き方、ストーリーラインの作成、ピア・レビュー

1. はじめに

大学においてレポートや論文を書くアカデミック・ライティングは初年次生から重要である。レポートは学術論文に準ずるものであると位置づけられる（石黒，2019）が，初年次生は大学というアカデミックな共同体の文化やマナーを理解していないため，内容と形式の両面にサポートが必要だとされる（鈴木・鈴木，2011，中村，2022a 他）。しかし，これまでの取り組みは，序論・本論・結論などの文章の構造や引用形式など形式面に関するスキル型の指導が広く行われており（井下，2008，2018 他），内容面に関するサポートは十分でないという（鈴木・杉谷，2012）。

そして，文章の型や書き言葉等の形式に関する指導の方法は，教師による型の教え込みが中心であるとされる（井下，2008）。しかし，一方的な教え込みでは，2 年次への連続性が保てず（井下，2018），専門による違いに対応できない（井下，2008，2018，大島，2007 他）だけでなく，自由な思考を妨げる等主体的に書くことにつながらない（井下，2008）という課題も指摘されている。そのため，問題設定など内容面にも焦点を当て，かつ教え込みによらない指導法の開発が急務である。

その手がかりを得るため，中村（2021）は初年次レポート成功者（レポートで高い評価を得た学生）に対するインタビュー調査を行い，成功者に共通する点として，「書く目的に適う問題設定」，「説得力向上のための情報収集」，「ゴールまでのプロセスとストーリーの作成」，「読み手に配慮した書き方」があることを報告している。そして，それらを意識した要因として，実際の論文を読んだ経験，課題指示と評価の理解，他者に読んでもらった経験を挙げ，中でも実際の論文を読むこととピア・レビューが初年次生にインパクトを与えたとしている。

では，これらの経験を取り入れた授業デザインを行えば，初年次生に対

するレポート・ライティングの指導において、内容面および形式面の支援ができるのであろうか。また、評価されるレポートが書けなかった学生（以下、未成功者と呼ぶ）の中にもそれらの経験がある学生は含まれるはずであるが、なぜ評価されるものが書けなかったのであろうか。それらを明らかにすることで、今後の支援策の提案につなげることができると考える。

そこで、本研究ではまず先行研究にならない、学生の意識変容を促したとされる要素を取り入れて授業をデザインし、実践を行う。そして、学生の書いたレポートによって、レポート・ライティング成功者と未成功者に分ける。その上で、アンケート調査およびインタビュー調査を行い、成功の要因と、未成功者が成功しなかった原因について考察する。それらを踏まえ、未成功者が評価されるレポートを書くために必要な指導について検討し、提案することを目指す。

2. 成功者にインパクトを与えた経験

本実践で、初年次レポート・ライティング未成功者への支援策を考えるうえで、同じ初年次ライティング成功者に対して中村（2021）が行った調査を参考にしたい。この調査では、成功者に共通する点として、「大学で書くことの目的を学問的意義や社会的責任と関連づけ、実際の論文を参考にし、アカデミックな場にふさわしい内容や書き方」への意識があると報告している（p.65）。そして、それを意識するようになったきっかけとして、「実際の論文やレポートを読んだ経験、課題の指示と評価基準、読み手の存在を意識させるピア・レビュー」（p.65）があり、それを授業に取り入れることの有用性について述べている。特に、(1) モデル論文を読むことと (2) ピア・レビューが、成功者がレポートを書く際に、形式面にも内容面にも意識が向けられたきっかけとなったとされる。これらをどのよ

うに取り入れれば、指導の効果が得られるのであろうか。

2.1 論文検索活動の効果

中村（2021）は、学生はモデル論文を読んだ経験から、「アカデミックな文章にはストーリーがあり、新規性や独創性があること」や、「説得力のある根拠の必要性、事実と意見のバランスや資料の役割」、「表現や例文の書き方、構成」（p.64）などについて理解し、レポートを書く際に、それらの点が意識されていたと述べている。これは、分析的に論文を読んだ経験により、論文の目的と、問いと答えとその証明があることを理解し、同時にアカデミックな形式に関するスキーマが形成されたためだと考えられる。

これまでも、論文を分析的に読むことで形式スキーマが形成され、書くことにつながることが報告されてきた（因他，2008，因・山路，2009，村岡他，2009，村岡，2014 他）。しかし、それらの実践の多くが大学院生を対象に行われており、初年次生が実際の論文を分析的に読むことは内容理解の面でも困難であると考えられる。村岡（2014）でも、読みの負担を軽減するために、タスクを3段階程度に絞るなどの調節を行っている。また、初年次生に対しては、教本においても、授業においても、実際の論文をモデルとして示すことは一般的ではない（中村，2022a）。教員が論文を選出し、分析させることは、専門的な内容スキーマもアカデミックな形式スキーマも形成されていない初年次生にとっては負担が大きいのだと考えられる。

しかし、中村（2022b）では、実際の論文を学生の興味のあるテーマで検索させ、明らかにしたい問いと、研究によってわかった答えを抽出させるという活動を行っており、その効果が認められたことが報告されている。これは、趣味に関してなど学生がよく知っているものを検索キーワードとして活動をさせたことで、学術論文であっても、問いと答えの抽出が

可能になったと考えられる。つまり、すでに内容スキーマが形成されているものについての分析であったため、内容理解の負担が軽減されたと言える。その結果、論文の形式について集中的に分析することが可能になり、論文全体のストーリーの理解も含めた、形式スキーマの形成に役立ったと推察される。したがって、本研究でも、学生の興味関心に基づいた論文検索活動と、問いと答えの抽出および報告活動を取り入れることとする。

2.2 ピア・レビューの効果

ライティングにおけるピア・レビュー⁽¹⁾の効果については、池田（1999）、池田（2007）、大井・石川（2006）など、多くの先行研究がある。大島他（2012）は、アウトラインの下書きなど文章作成の過程でも、学習者同士がコメントをしあうピア・レビューを行うことで、「内容が深まり、文章が洗練され、レポートの質を高めることが可能になり」、「読み手の視点を持った書き手になることができる」（p.3）と述べている。また、西口（2019）は、ピア・レビューによって特に内容面の修正が多く行われると述べている。中村（2021）でも、成功した学生は、家族や友人に読んでもらった経験やピア・レビューによって、読み手に対してわかりやすく書くことを意識していたことが報告されている。ピア・レビューによって、準備段階での問題設定やストーリーの一貫性、説得力を持たせるための根拠の収集だけでなく、推敲段階においても、読み手に対する読みやすさを意識して、批判的に書き直すことが期待できる。以上から、本実践でも内容と形式の両面に対する効果を期待し、ピア・レビューを取り入れることとする。

3. 成功者に近づくための授業デザイン

論文分析活動とピア・レビューを取り入れた具体的な授業デザインは、

中村（2022b）を参考に、一部改変して取り入れる。以下、順に説明する。

まず、論文分析活動は、以下の手順で行う。また、学生にはそれぞれを具体的に示した資料も配布する。(1)～(3)を行った後、(4)を課題として課し、翌週の授業で(5)の発表を行う。

- (1) 問いと答えの理解活動：論文における問いと答えの意味と具体例を示した上で、クラス内で実際に抜き出す活動をする。
- (2) 資料検索方法の提示：図書館の検索システムおよびインターネットの CiNii, Google Scholar, J-Stage で論文を検索する方法を示す。
- (3) 引用方法の提示：Google Scholar を例に、出典情報の確認方法と書き方、その記述例を示す。
- (4) 論文検索課題（授業外の課題）：
 - ① 自分の興味のあるテーマで論文検索を行う。
 - ② 引用形式に注意して出典を3つメモする。
 - ③ そのうち最も興味を引かれたものを1つ選び、何を明らかにしようとしたものか（問い）とその答えについて分析して書く。その際、論文すべてを読まずとも、「はじめに、要旨、結果、まとめ」を集中的に読むことで内容理解が進むことを、例とともに示す。
- (5) 検索論文発表：4-5名のグループで、検索してきた論文について発表する。発表では、検索キーワードとその背景、選んだ論文タイトルとそれを選んだ理由、問いと答えについて報告する。1人あたりの時間を7分程度と決めておき、発表後はその時間内にグループ内で質問やコメントなどを行わせる。

ピア・レビューは、ストーリーライン作成時、初稿の2回行う。ストー

リーラインについては、読みを通じて「背景、問い、主張（答え）、根拠」に関する構成分析を行った後、自分のテーマについて、「背景、問い、主張（答え）、根拠となる資料とその出典」を表にメモさせることとする。

これまでの実践では、まず問題設定をしてから、次に資料を探すという段階的な指導が多く見られた。しかし、縣他（2019）が述べているように、問題設定では、根拠となる資料を収集し、その意義や主張の妥当性など全体の見通しをつけながら、複数のフェーズの間を行きつ戻りつしながら徐々にストーリーを作り上げていくことが求められる。そのため、全体の見通しを一度につけられるように、ストーリーラインを箇条書きできる表を用意し、その例をサンプル・レポートとともに示すこととした。

本実践では、中村（2022b）の授業デザインである、論文分析活動とピア・レビュー、ストーリーラインの作成を取り入れる。しかし、それだけでは表現形式に関する支援が不十分だと考えられるため、サンプル・レポートを用いて、構成と見出し・タイトルの書き方を意識させるタスクと、引用や主張表現を意識させるタスクも新たに取り入れる。それにより、問題設定を支援するだけでなく、アカデミック・ライティングに関する形式スキーマの形成を支援することを目指す。それらを授業で実践したうえで、一般科目のレポート評価により、成功者と不成功者を分ける。そして、アンケート調査およびインタビュー調査により成功および不成功の要因を分析する。その結果から、レポート・ライティング指導に対する提案を試みる。

4. 授業実践の概要

授業実践の概要は以下の通りである。

対象：都内私立大学の初年次教育クラス：16名（留学生を含む）

このクラスは、同一シラバスで複数のクラスが展開されている初年次教

育クラスのうちの1クラスで、非実践群を統制群とする。

時期：2021年度前期14回

授業は全15回で、対面授業を前提としたものであった。しかし、コロナ禍のため、全14回、かつ複数回オンライン授業での実施となった。

授業デザイン：3章の授業デザインを踏まえ、具体的な授業デザインを作成した（表1）。ライティングにかかわる活動は①～⑥で示した。

表1 初年次教育クラスの授業デザイン

授業回	内容	ライティングに関わる活動
1	ガイダンス・履修指導	
2	大学での学びについて理解する	
3	アカデミックとは・情報収集の方法	
4	論文検索の結果の発表	①論文検索と問いと答えの抽出タスク
5	メール・コメントシートの書き方	
6	協働学習：SDGsと2030問題	
7	2030問題についてのグループワーク	
8	2030問題についてのグループ発表	
9	レポートの構成について理解する	②レポートの構成、見出しとタイトルを考えるタスク
10	レポートの形式を理解する	③レポートの表現分析タスク
11	問い・答え・根拠について評価する	④ストーリーライン作成とピア・レビュー
12	構造や書き方について評価する	⑤初稿原稿のピア・レビュー
13	理由づけについて理解する	⑥三角ロジック確認タスク
14	キャリアデザイン	

第2回から第8回は協働学習やプレゼンテーションなど、アカデミック・スキルに重点をおいた内容で、第9回から第13回がレポート・ライティングに関わる内容となっている。

5. アンケートによる意識調査

5.1 調査の概要

学生のレポートに対する意識とその変化について知るために、アンケート調査を実施した。調査は授業開始後の4月から5月と、終了後の8月の

2 回行った。実践群以外の初年次クラス（統制群）からも協力を得て、実践前後の変容を分析した⁽²⁾。1 回目に回答した協力者は実践群 15 名、統制群 29 名、2 回目は実践群 14 名、統制群 20 名で、それらの回答を分析対象とした。

アンケートは自由記述で、開始時に「レポートとはどのようなものか」、
「レポートを書くときに意識すべき点」について書かせた。終了時には、それらに加え、「レポートの書き方を後輩にアドバイスするなら、何と言うか」についても回答を依頼した。

調査の結果は、自由回答の内容ごとにまとめてユニット化したあとで、
カテゴリーに分けてコード化した。1 つの回答につき、複数のコードが付
される場合もある。そのコードに言及した人数を定量的に分析し、その
コードがグループ全体に占める割合をグラフ化して示した。

5.2 調査の結果

5.2.1 実践開始時の結果

授業開始時の調査結果を図 1 に示す。授業開始時には、実践群も統制群もレポートを「学びのまとめ」と捉えていた学生は約 9 割いた。「授業で理解した知識をまとめ、考えを書く」、「授業の重要なポイントを書く」といったものである。しかし、それ以外の点についてはあまり言及がなく、レポートについて具体的なイメージを持っていなかったことがわかった。統制群では、「論文調で書くこと」、「文体の統一」などの「形式面」が多く、「講義の内容ではなく自分の考えを明確にする」、「中心的な考えを一貫して書く」などの「書き方」への言及がやや多く見られた。これはアンケート実施時期が 1 ヶ月ほど遅れたクラスがあったため、授業で指導されていた可能性が考えられる。しかし、全体の 3 割強に過ぎず、多いとは言えない。また、「学問的文脈」への言及は両群ともまったくなかった。全体的に実践群と統制群でそれほど大きな差はないと言える。

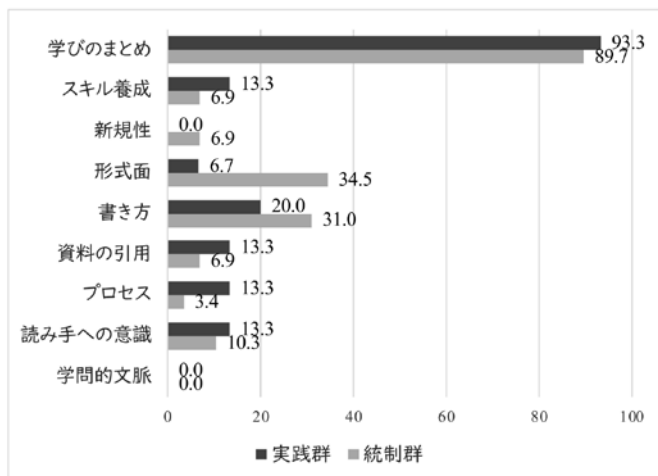


図 1 授業開始時のアンケート調査結果

5.2.2 実践終了後の結果

次に、授業終了後の調査結果を図 2 に示す。授業終了後も、開始時同様に「学びのまとめ」が最も多かった（実践群 100.0%，統制群 80.0%）が、それ以外の項目も大きく伸びている。実際にレポートを書く経験を経て、多くの学生がより幅広い点に意識が向けるようになったことがわかる。

(1) 実践群に多く見られたもの

実践群では、書くときの「プロセス」(92.9%)、「読み手への意識」(71.4%)、「学問的文脈」(64.3%)、「新規性」(57.1%)、「資料の引用」(50.0%)について、半数以上の学生が触れていた。

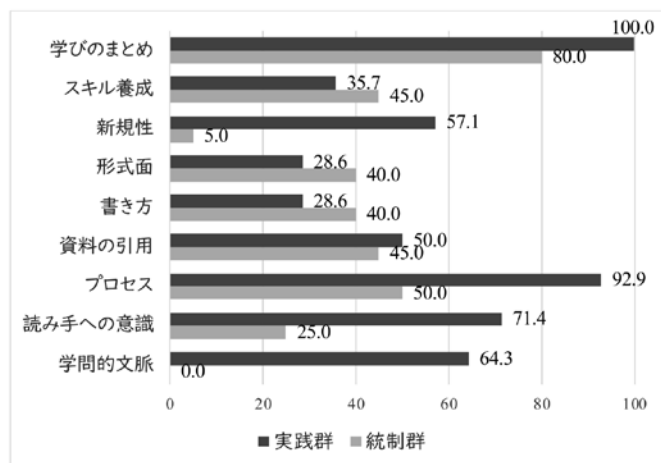


図2 授業終了後のアンケート調査結果

「プロセス」

「プロセス」については、実践群では9割以上が触れており、記述も豊富で詳細であった。「はじめからレポートをすぐに書き出すのではなく、テーマ、自分の意見、論じたい考えをとりあえずアイデアとして書き出すことが大切」で「そうすることで、作業の途中で方向性が分からなくなっても、戻りやすくな」というものや、「(後輩には) レポートの形式をしっかりと守って、テーマに関する論文や著書を探しながら適切なものを活用して説得力のある論文を構成した方がいいよ」というものや、自身の論文の大枠から決めて内容を深めた方がいい」というものや、いくつか見られた。このように、実際に書いた経験との関連づけを行いながら、プロセスに関して具体的なイメージを持ち、見通しを立てながら、メタ的にゴールまでの進め方を捉えている様子がうかがえた。

また、より具体的に全てのプロセスを記述したコメントも見られた。「レポートを書く前に課題にしたいことと、問いと答えを考えておいたほ

うがいい」,「レポート書く前に,内容と見出しを考える必要がある。タイトルと合っていることが重要。まず,適当な問いを立てて,答えもはっきり書く。そして,客観的な根拠を探して引用部分をはっきり書く。さらに,根拠を書いた後で,自分の考えも加えたほうがいい。最後に,書式を確認する」などである。このように,書く前の準備段階から実際の書き方のプロセスについてまで,具体的かつ詳細に言及するものが複数あった。

統制群でも半数が「プロセス」に言及していた。「アウトラインが大事。選んだテーマが大きすぎないように。序論・本論・結論を書く。引用の書き方に注意すべき」,「何について書きたいのかを頭の中に入れておく」,「構成をまとめること,引用資料の使用部分を確認してから書き始めること」といった,アウトラインや見通しに言及するものが見られた。テーマの大きさや構成にも意識が向いており,資料の見通しを立ててから書き始めるといった点は実践群と同様であった。しかし,実践群に見られたようなプロセスの詳細については,統制群では上記以外には見られなかった。

「読み手への意識」

次に,「読み手への意識」に関しては,実践群は7割以上で言及があった。「単に文章を書くのではなく,読み手を想像しながら読みやすく理解しやすい書き方を意識することが重要」,「何も知らない相手にも伝わるようなわかりやすい表現と段落構成を意識する」というコメントがあるように,読む相手を想像し,わかりやすさについて言及するものが見られた。また,「ピアレビューで他者に指摘されて自他の書き分けが必要だと気づいた」というように,ピア・レビューの活動への言及もあった。

統制群では25.0%にとどまったものの,「相手に伝わるようにまとめる」「書きたいことをわかりやすく,読み手に興味を持ってもらえるように書く」などがあった。他のクラスでもピア・レビューなどの協働学習によって読み手への意識づけが進んでいる様子が見られた。

「学問的文脈」「新規性」

「学問的文脈」への言及は、実践群では6割以上に見られたが、統制群ではなかった。また学問に関わる「新規性」についても、実践群では6割近い学生が言及していたが、統制群では5.0%にとどまっていた。

実践群で見られた「学問的文脈」への意識には、「自身の研究の客観的な文献に基づく根拠づけと自身が目指す結論に向けて説得力のある文章になっているかを意識すべき」というように、自分自身のレポートを研究の一部と位置づけるものがあつた。また、「まずはたくさんの専門的な論文を見ること。それぞれの著者の文章の同じところと違うところを分析して勉強する。次に、自分が書きたいことをもう誰かに研究されているかどうかを確認すること。そして、学んだ専門的なレポートの書き方を自分の文章に使う」のように、レポートを、論文と同様に新しい知見を示すものと捉え、その方法に言及するものが見られた。

また、「新規性」については、実践群では「自分しか書けないものを誰にもわかるように書くこと」というように、書く目的と関連づけて捉えられていた。そして、「研究したいことや論じる必要がある点を探すのが難しい」のように、問題設定の難しさに関連づけて書かれているものがあつた。

それに対し、統制群では、「自分しか書けないこと」を書くことという意見が1つあっただけで、レポート・ライティングと学問的文脈との関連づけはほとんど見られなかった。

「資料の引用」

「資料の引用」は、実践群では、半数の学生から言及があつた。「論文を書くために、たくさん論文を読んで」「問いの設定」をすることが大事というように、問いの設定に役立てるとするものが複数あつた。また、プロセスでも見られた「テーマに関する論文や著書を探しながら適切なものを活用して説得力のある論文を構成した方がいい」という意見のように、問

題設定だけでなく、説得力を持たせるための根拠としても、資料を引用することを勧めるコメントがあった。また、「思うような資料がなかなか見つからず、苦戦した。もっといろんな資料を見てみたいという向上心が生まれた」、「出典の書き方」や「資料を調べることが大変」で「引用とかが良く分からないのでどこに入れるかまだ迷ってい」というように、資料収集や引用形式に苦勞している様子も見られた。このように、実践群では、問題設定や書く前の準備に始まり、根拠としての活用、検索や形式など、資料に関する多くの点に対して言及があった。

統制群も同様に、資料の引用に関して半数近い学生から言及があった。「集めた資料の真偽と客観的分析」や「データの真実性に注意して、文献の出所を表示」など、資料の質と書き方に言及するものが多く見られた。また、「他の人が書いたことをコピーして貼り付けると、それは盗用であり、そのレポートは自分のものではなくな」といったデータの質と書き方に関する記述があった。しかし、問題設定など準備としての言及は、プロセスでも紹介した「引用資料の使用部分を確認してから書き始めること」のみで、他には見られなかった。以上から、資料の引用に関しては、実践群と統制群とでは、やや異なる側面に注目していることがうかがえた。

(2) 統制群に多く見られたもの

「スキル養成」「形式面」「書き方」

統制群が実践群よりも高い割合だったものに、「スキル養成」(45.0%)、「形式面」(40.0%)、「書き方」(40.0%)があった。

「スキル養成」では、レポートを「自分の意見をわかりやすく論理的に述べる練習」として位置づけ、その結果、「資料を調べる力、集める力、分析する力が高まる」とするものも多く見られた。これは、実践群でも「学習能力をチェックし、言語思考力を鍛えることができる」という回答

があるように、学生自身が成長を感じていることでもあったと思われる。

レポートの「形式面」は、「言葉遣い」、「文体の統一」、「参考文献の記載」、「教員による形式の違いに注意する」など多くの具体的な記述があった。また、「書き方」に関しても同様に、「事実と主張を分ける」、「序論・本論・結論」、「論じようと思った背景と結果を書く」、「中心文を最初に示し、真ん中はテーマを証明し、最後にテーマや結論を表す」など、レポートの型を意識している様子がうかがえた。

実践群でも「形式面」や「書き方」に関する言及が見られたが、「1. 辞書形、書き言葉 2. 理論構造 3. 専門知識 4. 実践資料 5. 出典」、「何について論じているのかをはっきりさせること、論点からずれないこと、段落ごとに分かりやすく書くこと、引用の仕方を徹底すること」のように、書くこと全体の中に位置づけて言及するものであり、形式のみに焦点を当てたものは見られなかった。

5.2.3 アンケート調査の結果のまとめ

以上のアンケート調査をまとめると、授業開始時には、実践群、統制群ともに、レポートに関して漠然と「学びのまとめ」というイメージしか持っていなかった。しかし、授業終了後には、実践群では特に「プロセス」、「読み手への意識」、「学問的文脈」、「新規性」、「資料の引用」に関する意識づけが進んでおり、大学というアカデミックな場で書くことを意識するようになっていることがわかった。また、「資料の引用」についても、形式だけでなく、問題設定を考えたりストーリーラインを作ったりする際の書く準備段階としての活用や、根拠としての提示といった多様な使い方に関する言及があり、実践の効果の広がりを感じさせる記述が見られた。

6. インタビューによる意識調査

6.1 調査の概要

ここでは、5章のアンケート調査で得られた意識の変容の詳細と、成功者が成功した要因、そして未成功者が抱えている課題について明らかにするために、インタビュー調査を行った結果を報告する。まず、事前に調査協力を依頼し、一般科目2クラスにおいて提出されたレポートについて評価を行った。そして、その点数によって上位群、中位群、下位群に分類した。評価は調査者と評価担当者（日本語教育歴20年以上の大学講師）の2名で行い、6項目（1問いと答え、2事実に基づく根拠、3文章の構成・流れ、4引用形式、5アカデミックな書き方、6レポート形式）について5段階（S：4点、A：3点、B：2点、C：1点、F：0点）に分けたルーブリックを用いて判定した。上位群を成功者と見なし、中位および下位群を未成功者とした（表2）。内訳を見ると、成功者のうち、実践群の占める割合が高くなっており、人数の偏りが見られる。この詳細については別稿に譲り、本研究では成功者と未成功者の違いについて見ていく。

表2 一般科目レポートにおける成功者と未成功者の内訳

	点数による区分	総数 (N=32)	協力者 (N=21)
成功者	上位 (24点-21点)	10 (8)	10 (8)
未成功者	中位 (21点未満-17点)	12 (3)	8 (3)
	下位 (17点未満)	10 (1)	3 (1)

() 内は実践群の人数

インタビュー調査は、上記の32名に対して改めて協力を依頼し、21名から協力が得られた。調査は2022年1月から2月に、オンラインで一人20分程度実施した。以下の6つの項目について半構造化形式で行った。

(1) 授業についての感想と取り組み, (2) 授業後コメントシートの感想と取り組み, (3) レポートをどう書いたか, (4) この科目のレポートの満足度とその理由, (5) レポートを書くときの意識と難しいところ, (6) 大学でレポートを書く目的をどう捉えているかについて聞いた。(1)は、授業への意欲や関心がレポートの成績に影響しているかを知るために項目として挙げたが、協力者の中には授業終了時に授業への関心が低い学生はいなかった。本稿では、本研究に関わる項目である、(3)～(6)についての回答を対象に、中村(2021)で採用された、うへの式質的分析法(上野, 2018)を用いて分析を行った。まず、録音した会話を文字化したものをユニット化した。次に、ユニットをまとめたメタ情報をコード化した。コードをチャート化し、ユニット数の多いコードについて再文脈化するという流れでまとめた。再文脈化して示す発話は、未成功者についてはできるだけ下位群のものを取り上げることとした。

6.2 調査の結果

6.2.1 成功者と未成功者の比較

まず、成功者と未成功者を比較した結果を表3に示す。コードは中村(2021)をもとに一部修正を加え22とした。これまでに書いたレポートの本数の平均は、成功者6.5本、未成功者6.6本でほぼ同じであった。また、全22コードのうち、言及があったコード数も、成功者14.3、未成功者13.2で、大きな差がなかった。ユニット数は発話量を示しており、1人あたりのユニット数は成功者42.4、未成功者31.5で、成功者の方がやや多く、繰り返しさまざまな点から述べている様子がわかった。ともに7名以上の学生が言及している人数を太字で表す。また、1人あたりの平均ユニット数の多いものは、そのグループ内での学生のコメントが多かったことを示す。平均ユニット数は、1人あたり2.0以上を薄いグレーの網掛け、2.5以上を濃いグレーの網掛けで表す。成功者は全員「問題設定」,「先行

研究／情報」,「プロセス」,「構成／ストーリー」に言及し,「学問／社会的意義」,「他者への意識」にも未成功者の倍以上多く言及していた。そして,未成功者は「訓練」,「自分の能力不足」に成功者の倍以上多く触れていることがわかった。

次に,実践群と統制群の比較についてであるが,表2で見たように,成功者の中に実践群が占める割合が高く,実践群と統制群を単純に比較することは困難であると考えられる。そのため,本章では成功者と未成功者の比較について述べ,実践群と統制群の差については取り立てて扱わず,7章の考察で述べるにとどめたい。

表3 成功者と未成功者の人数／ユニット数の比較

分類		書く目的				問題設定・内容				プロセスのメタ認知										文章の質																							
コード	評価	学問／社会的意義		自身の学び		問題設定		学びの発展		意見／考察		先行研究／情報		プロセス		訓練		推敲		他者への意識		参考となるモデル		レポート学習経験		自分の能力不足		構成／ストーリー		型		論理性／客観性		一貫性／つながり		根拠／説得力		引用方法／形式		書き方／表現		文字数	
		人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数	人数	ユニット数	平均	ユニット数		
成功者 (10人)	人数	2	7	9	10	8	6	10	10	10	1	5	7	5	7	6	10	0	7	7	7	7	9	3																			
	ユニット数	4	26	24	43	25	19	46	25	1	18	33	11	16	7	24	0	21	14	17	20	24	6																				
	平均 ユニット数	0.4	2.6	2.4	4.3	2.5	1.9	4.6	2.5	0.1	1.8	3.3	1.1	1.6	0.7	2.4	0.0	2.1	1.4	1.7	2.0	2.4	0.6																				
未成功者 (11人)	人数	4	4	8	11	6	9	9	8	5	6	3	3	10	9	8	3	6	6	7	7	10	4																				
	ユニット数	7	9	23	21	14	24	32	22	8	12	8	10	15	17	24	5	16	16	22	16	22	6																				
	平均 ユニット数	0.6	0.8	2.1	1.9	1.3	2.2	2.9	2.0	0.7	1.1	0.7	0.9	1.4	1.5	2.2	0.5	1.5	1.5	2.0	1.5	2.0	0.5																				

太字：両群の7名以上が言及, 網掛け：(薄)平均ユニット数2.0以上, (濃)2.5以上

6.2.2 成功者の特徴

成功者の特徴を見るために,7名以上が言及し,平均ユニット数が倍以上多かった「学問／社会的意義」,「問題設定」,「他者への意識」に関して,特徴的な学生4名の発話を再文脈化して表4に示す。協力者A-Cは

実践群で、Dは統制群であるが、Dも他のクラスでレポートのピア・レビューを体験しているという。

協力者Aは「学問／社会的意義」について、学問の意義と先行研究とを関連づけて語り、Bは問題設定と関連づけて述べていた。Bは「問題設定」について、「自分の疑問に答えるために書く」と述べ、疑問を明らかにする過程をまさに論文執筆の過程と重ねて述べている。Bのレポートは新しい知見を提示するには至っていないが、アカデミックな共同体への参加が進んでいることがうかがえる。Cは「他者への意識」について、「見返し、上書き」し、「何度も書き直した」というように、推敲と関連づけている。Dは「他人の意見、視点は特別で面白い」と述べ、「他人にもわかるように書く」、「客観的に読む」重要性をピア・レビューの経験から理解していた。そして、説得力を持たせるための情報収集と関連づけていた。

表4 成功者に特徴的なコードに関する記述

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する記述
A 実践	学問／社会的意義 (6)、先行研究／情報 (6)	私たちは専門外の人に未知の部分伝えることができる。知らないことを知って、それにもとづいて新しい知見を示す。自分が書く時も役に立ちたいと思っている。問題についての解決策、説得力と、自分の考えだけではなく、他の人の論文や調査などを通して充実させることが必要。
B 実践	問題設定(8)、学習 内容の発展(7)、学 問／社会的意義 (2)	授業で学んで、もっと知りたいと思ったことをテーマとして、自分の疑問に答えるために書く。論文を比較し、他の研究者との違いを知りながら、答えを見つけていく過程は面白い。学びたいと思っていたことに対して、明確な答えは出ていないが、書くことでその過程を学ぶことができた。
C 実践	他者への意識 (12)、問題設定 (8)、推敲(7)	テーマと論点を決めたら、自分のオリジナリティを入れることを意識し、資料を見付ける。読み手を意識して、自分の書いたものを見返し、上書きする。他の人が読みやすいかどうかは大事。母や姉に読んでもらう。何度も書き直したりして時間がかかった。
D 統制	他者への意識(6)、 先行研究／情報 (9)	他人の意見、視点は特別で面白い。レポートの書き方について、いいコメント、いい指摘をもらった。他人にもわかるように書くこと、説得力がレポートを通して上がる。自分の意見について資料や根拠のあることを書く。書くときも読み手の目線で、自分のレポートを客観的に読むようにする。

先行研究で報告された成功者に共通するコードは、「問題設定」、「情報収集」、「プロセス」、「ストーリー」、「他者への意識」で、きっかけの1つ

に「参考となるモデル」を読んだ経験があるとされる（中村，2021）。そのうち、「問題設定」と「他者への意識」は本研究でも確認できた。また，「先行研究／情報」，「プロセス」，「構成／ストーリー」には成功者全員が言及し，「参考となるモデル」は半数が触れていた。それに関する成功者（EF 共に実践群）の発言を表5に記述する。ただし，「プロセス」は，これらの記述内容のまとめとして繰り返して言及されているため，記述は割愛する。

表5 成功者の「先行研究」と「ストーリー」に関する記述

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する記述
E 実践	先行研究／情報 (6)、構成／ストーリー(3)、参考となる モデル(4)	まず課題として出されたテーマについて、一番掘り下げられそうなところを決める。そして自分の考えを書き出し、客観的な根拠を集めるために文献検索をする。検索した段階で、自分の考えと矛盾が生じるところに修正をかける。全体を見直してストーリーをまとめる。必ず10本以上は読むようにしている。初年次ゼミで色分けしながら読んだ活動がインパクトがあった。本当にある論文をもとに、分析した経験がよかった。論文の展開としての内容も、形式面も参考になる。
F 実践	先行研究／情報 (5)、構成／ストーリー(3)、問題設定 (8)	まずテーマを決める。参考文献を探す。そのあと書く。参考文献が多いもの。参考文献を探しながらメモを作っていく。問い－答え－背景－文献の表。参考文献と授業との関連付けに関してメモする。順番もその時決めていく。最初は見出しを決めて、どんどん内容を書く。

Eはレポートを書くプロセスを説明しながら，先行研究の使い方の詳細を説明しており，このプロセスの中でストーリーを作成していることがわかる。また，それに至ったインパクトのある経験として，実際の論文検索と分析活動を挙げており，そこから「参考となるモデル」として論文を参照し，内容や形式に注意を払うようになったことが述べられている。モデルに関する言及は5名に見られたが，論文分析活動や，他者のレポートを読んだ経験の中で気づいたことについて，「先行研究／情報」や「他者への意識」と関連づけて触れられていた。

Fも全体としてプロセスについて説明しているが，情報検索をしなから，徐々に構成を作り上げていく様子がうかがえた。その際，実践でス

トリーラインを作成した表を参考に、同様の方法で構成を考え、見出しをつけていく過程について述べている。このように、実践での論文分析活動やストーリーラインの作成経験が、学生が1人でレポートを書く際にも生かされていることがわかった。

6.2.3 未成功者の特徴

次に、未成功者の特徴を見ていく。未成功者は「訓練」、「自分の能力不足」に実践群より多く言及していた。「訓練」については11名中8名が一言ずつ「何度かやってできるようになった」や「これから練習していきたい」と述べていた程度であるため、「自分の能力不足」に関する記述を中心に下位群3名の記述を表6に示す。

表6 未成功者に特徴的なコードに関する記述

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する記述
G 統制	自分の能力不足 (2)、論理性／客観性(4)	具体的な例や今後の課題がなかったので、自分の考え中心で客観性が足りなかった。型にはめて書く。はじめがあって結びがあるということは意識して書かなければならない。考察、なぜそう思ったかも重要だと思った。
H 統制	自分の能力不足 (4)、根拠／説得力(5)	根拠がなく内容が薄くなった。書いて、いろいろ考えたけれども、それ以上思いつかなかった。自分の実体験をできるだけ組み入れる。感じたことをうまく取り入れて書いたほうがいい。体験談は有力。説得力がある。
I 実践	自分の能力不足 (1)、先行研究／情報(5)	データを見つけるところ、論文に書かれていることを自分の文章に変えたいけど、自分の文章にうまく取り込めなかった。論文を見つけるときは、1つで判断しないように、いろんな論文を見て、考えて書くようにしていた。

下位群3名は、自分のレポートに満足しておらず、今後の改善策について述べていた。Gは自分のレポートが意見中心であり、客観性に欠けていたと省察しており、その対策として型を意識すべきだと述べている。また、Hは内容が不十分であることは理解していたが、どうすればよいかわからず、途中であきらめたことを正直に話している。説得力を持たせるために体験談を取り入れるべきであるとする一方、先行研究についての言及はなかった。Iは自分の能力不足により、適切なデータを収集し、取り込

むことができなかったと述べており、説得力を持たせるためにすべきこと
に対して、同じ未成功者でも異なる考え方が存在することがわかった。

では、未成功者は、成功者が意識していた点についてどのように捉えて
いるのであろうか。「学問／社会的意義」と「他者への意識」はユニット
数が少なく、具体的な言及がないため、ここでは割愛する。未成功者の発
話のうち、成功者に特徴的だった「問題設定」、「プロセス」、「参考となる
モデル」、「構成／ストーリー」に関するものを表7に示す。

表7 成功者に特徴的なコードに関する未成功者の記述

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する記述
H 統制	問題設定(3)	答えが出ていないお題。このお題に対してどう思うか、正解も間違いない ものに対して書く。
J 統制	参考となるモデル (8)、構成／ストー リー(4)、先行研究 ／情報(2)	本物の論文を真似て書く。構成、表現、引用や必要な情報を集めるために 読んだほうがよかった。もっと自分の意見の正当性を増すために他の視点 から見れたと思う。他の論文を読んで、ちゃんとした情報を読んで意見を強 調できたのではないかな。書く内容は課題に出される前から決めていて、調 べていたが、期限もあったし、もういいかなとあきらめた。
K 実践	先行研究／情報 (9)、構成／ストー リー(4)、プロセス (3)	ストーリーを作ってから書く。最初に背景を書き出す。どういう内容か、根拠 や経験、そこから得られる効果を書いて、まとめる。根拠を書くときに引用す ることもある。書くときは、背景、書きたいことを単語で書いて、その間の文を つなげるように関連づける。自分の中で書ききれないときは資料に飛ぶ。 今回は調べてみたが、思ったようなものが出てこなかったの、あきらめ た。検索した方法が悪かったかもしれない。
L 実践	構成／ストーリー (6)、プロセス(4)	メモを箇条書きにして、構成を考えて書く。いきなり前から書いていっても最 後がまとめられない。このレポートは内容が少なくなった。引用をしていな かったの、内容をもっと濃くできたのかなと思った。題を見たり、読み返し たりしたけど、それ以上よいものが浮かばなかった。

「問題設定」に関しては、11名全員が言及していた。Hのように、新規
性に言及する回答も見られたが、多くが「書きたいこと」、「他の人と違う
テーマ」、「日常の物事に対して疑問に思ったこと」という漠然としたもの
で、成功者に見られたような、具体的なプロセスには言及していなかっ
た。

「参考となるモデル」は、3名しか言及がなく、Jが8ユニット述べてい
るほかは具体的な発言はなかった。Jは統制群であるが、英語や国語の学

習経験と先行研究を読んでいく中で、実際の論文が参考になることに気づき、その構成や形式を「真似て書く」ことにしたと述べている。しかし、期限内に内容をまとめられず、あきらめたという。

「先行研究／情報」については、11名中9名が言及しており、ユニット数も多い。JやK、表6のIのように、書く過程や構成を考える過程で、情報収集を意識的に行っていると述べており、未成功者も成功者同様、レポートを書く際の情報収集の必要性は理解しているようだった。しかし、「もっと自分で調べたほうがよかった（M）」、「自分のレポートはデータがあまりない（N）」といった意見や（MN共に統制群）、「自分の書きたかったことのデータがなくて、書きたいことが書けなかった（I）」、「調べてみたが、思ったようなものが出てこなかった（K）」のように、情報収集がうまくいかず、レポートの質が落ちたことに触れるコメントが多く見られた。

「構成／ストーリー」に関しては、「ストーリーを作ってから書く（K）」や「構成を考えて書く（L）」（KL共に実践群）のように、書くプロセスの中で構成やストーリーラインを作る意識が見られた。しかし、インタビューでは、情報収集が思うようにいかなかったために、当初描いていたストーリーで書ききることができず、修正に失敗したことが語られていた。

7. 考 察

アンケートとインタビュー調査の結果から、成功者の共通点として、先行研究と同様に、「問題設定」、「情報収集」、「プロセス」、「ストーリー」「他者への意識」があり、それらを意識するきっかけとして「参考となるモデル」を読んだ経験やピア・レビューがあることが確認できた。そして、未成功者と比較した場合、それらが学問的文脈と関連づけられたこと

で、より質の高いレポートに近づいたと考えられる。また、アンケート調査の結果から、実践群は書くプロセスをメタ的に捉えていることがわかった。分析活動とストーリーラインの作成を通じて、書く過程ですべきことの1つ1つが言語化され、意識化されていったために、時間管理も含めた書く手順や、すべきこと等、書くプロセスのメタ認知が進んだと考えられる。

一方、未成功者は自分の書いたレポートに満足しておらず、自分のレポートに課題があることについては理解ができていると考えられる。インタビューの結果から、未成功者は2つのタイプに分けられる。1つはすべきことはわかっているが、つまずいたグループである。実践群に多く見られ、情報を探すことができなかったというものである。「結果的にデータが見つからず、テーマを変更したために、満足のいくレポートが書けなかった (I)」というように、時間的な制約からストーリーラインの変更ができないまま、提出に至ったという。書くためにすべきことがわかっているという点で、次回が期待できるグループである。

それに対して、すべきことがわかっていないグループが存在することもわかった。「客観性が足りな」いため、「型にはめて書く (G)」というように、内容と形式の関連性がわかっていないと思われる発言や、根拠として先行研究ではなく、「実体験を入れる (H)」というものなど、アカデミックな文章についての理解が足りていないと思われる発言が見られた。

また、「自分で軌道修正ができない (M)」、「レポートの書き方が合っているかわからない (O)」、「レポートの書き方を知らない (H)」、「書き方を友達に聞いた (L)」、「自分で自分の足りない点がわからない (P)」など、授業で書き方を習ったものの、書くときに困難を感じ、かつその解決策がわからないという学生が少なくないことも明らかになった。これらの回答はすべて統制群の学生からのものであったが、授業で習ったにもかかわらずできていないという、「自分の能力不足」にからめたコメントが多

数見られた。人数に偏りがあるものの、実践群にはこのようなコメントが見られなかったことから、本実践はレポートの成功に必ずしも役立つとは言えないものの、書くためにすべきことを意識させ、学習を方向づける効果があったのではないかと考えられる。

Bereiter & Scardamalia (1987) によれば、レポート・ライティングは手続的知識であり、書き手が主体的に考えて知識を再構築し、書く経験を重ねながら身につけていくものであるとされる。そのため、書き方のポイントを知識として伝えるだけでなく、そのプロセスをまるごと体験させ、アカデミックな文章に関する形式スキーマを形成していく必要がある。そのための活動として、本実践で扱った論文検索活動、論文分析タスク、ストーリーラインの作成およびピア・レビューは、時間的制約のあるクラスでも取り入れやすく、意義のあるものであると考えられる。

8. ライティング成功者に導くための指導とは

本実践において、学生が書く際の意識変容に寄与し、ライティングの成功につながったと考えられる点は、次の3点にまとめられる。

1つは実際の論文を分析することによるインパクトである。論文を読んだ経験は、実践群だけではなく、統制群においても言及があった。特に実践群では、実際の論文を内容面と形式面に分けて分析させたことで、問題設定が学問的文脈に位置づけられ、その答えに新規性が求められることや、どの論文にも問いと答えを軸としたストーリーラインがあること、さらに先行研究を根拠として引用し、説得力を持たせることなどが理解できたようである。また、色分けタスクのインパクトへの言及があったように、形式面についても論文分析タスクの効果があったと思われる。分析的な読みを通じて、形式スキーマを形成し、自分のレポートにもそれに準じた書き方が求められていることを理解し、真似をして書こうとしたと考え

られる。

2つ目は、ストーリーラインを形成する際、資料検索を同時に行ったことである。ライティングの成功には、意義のある問題設定と根拠や前提となる先行研究の提示が不可欠である。そのためには、ストーリーラインを作る段階で、必要な資料を収集し、全体の見通しを立てておくことが求められる。実際に学生がレポートに使用した授業資料以外の引用文献の平均数は、成功者2.4本、未成功者0.9本である。成功者は、情報を収集しながら徐々にレポートの「構成／ストーリー」を作り上げており、材料が全て揃った段階で書き始めることができていた。一方、未成功者の失敗の要因として、使える情報の見通しが不十分なまま書き始め、途中で資料が不十分だとわかって、ストーリーラインの修正ができなかったことが挙げられていた。このことから、ストーリーラインの作成時に、材料となる情報の見通しを立てることが重要であると考えられる。

3つ目として、読み手の存在に気づくきっかけがあることである。ピア・レビューや周囲の人に読んでもらう経験により、読み手を意識し、説得力や論理性、読みやすさ等への配慮が生まれている。また、その際に、実践群では問いと答えとその根拠に納得できるかという点や、引用形式等への言及があった。しかし、未成功者にはその意識が見られなかったことから、効果的なレビューの内容や方法の検討がさらに必要であろう。

以上から、成功者は、書く詳細なプロセスをメタ的に捉え、読み手を意識してレポート・ライティングに取り組んでいることがうかがえた。本実践の一連のタスクである、論文分析活動、情報収集をしながらのストーリーラインの作成、ピア・レビューは、書くプロセスを学ぶ手助けになると期待できる。一方、未成功者の一部は、見通しがないまま書き始めたためにストーリーラインの修正ができず、学んだ知識が実際に書くことにながっていないこともわかった。また、そもそも書くプロセスやアカデミックに書くことを理解していない学生も少数であるが存在し、読み手へ

の意識もあまり見られなかった。このことから、ライティングの知識だけでなく、そのプロセスのポイントを1つ1つ意識させたうえで、書く体験と同時に読み手としての体験もさせることが必要であることが示唆された。

9. まとめと今後の課題

本研究では、先行研究で示された成功者の共通点である論文を読んだ経験とピア・レビューに加え、論文分析タスクを取り入れた実践を行い、成功者と未成功者を分けた要因を探った。その結果、論文分析活動、情報収集と同時に行うストーリーラインの作成、ピア・レビューという一連のタスクが初年次生にインパクトを与え、アカデミックに書くことへの意識化に影響していることがわかった。統制群の成功者も同様に、実際の論文をモデルとして形式を真似て、アウトラインを作成して書いており、これらの活動はレポート・ライティングの成功に役立つものと考えられる。

しかしながら、成功者に強く見られた「他者への意識」は、未成功者では実践群、統制群ともにほとんど意識されていなかった。両群とも初年次クラスで多様な形でピア・レビューを取り入れているものの、未成功者にとっては意味のある経験になっていないことが明らかになった。ピア・レビューは、本来であれば、自分自身が読み手となることで感じる他者の文章のわかりにくさや、書き方の工夫を学び、また、自分の文章を読んだ相手から直接フィードバックをもらえる貴重な機会になるはずである。それが生かされていない原因については、この調査では明らかにならなかった。ピア・レビューを効果的に行うための方策については今後の課題としたい。

《注》

- (1) これら協働学習の形態について、大島他（2012）では、「ピア・レスポンス」と呼ぶなど、さまざまな呼び名があるが、本稿では、発表などへのコメントも含め、「ピア・レビュー」に統一する。
- (2) 一連の研究に関して、事前に学内の研究倫理特別委員会の承認を得て、かつ学生からも同意を得たうえで調査を行っている。

《参考文献》

- 縣拓充・玉田優花子・木村真理子・相原貴次（2019）「レポートライティングにおける『問いを立てること』の支援方法の検討」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』5, pp. 121-134
- 池田玲子（1999）「ピア・レスポンスが可能にすること：中級学習者の場合・世界の日本語教育」『日本語教育論集』9, pp. 29-43
- （2007）「ピア・レスポンス」池田玲子・館岡洋子（著）『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために——』第4章、ひつじ書房, pp. 71-109
- 石黒圭（2019）「1 論文を書くとはどういうことか」東谷護（編著）（2019）『表現と教養 スキル重視ではない初年次教育の探究』ナカニシヤ出版
- 井下千以子（2008）『大学における書く力考える力——認知心理学の知見をもとに』東信堂
- （2018）「高大接続に向けた「主体的に思考し表現する力」の育成——2017年度初年次教育学会会員調査と事例分析をもとに」『初年次教育学会誌』10, pp. 99-105
- 上野千鶴子（2018）『情報生産者になる』ちくま新書
- 大井恭子・石川直美（2006）「『知識伝達モデル』から『知識変形モデル』への発展を志向するアカデミック・ライティング指導——『問いかけ』とピア・レビューの重要性に着目して」『千葉大学教育学部研究紀要』54, pp. 105-117
- 大島弥生（2007）「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』33, pp. 57-64
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子（2012）『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション』ひつじ書房
- 鈴木聡・鈴木宏昭（2011）「ピアコメントの産出・閲覧による大学生のレポートの改善の試み」『情報処理学会論文誌』52 (12), 情報処理学会, pp. 3150-3158

- 鈴木宏昭・杉谷祐美子（2012）「レポートライティングにおける問題設定支援」『教育心理年報』 51, pp. 151-166
- 因京子・村岡貴子・仁科喜久子・米田由喜代（2008）「日本語テキスト分析タスクの論文構造スキーマ形成誘導効果」『専門日本語教育研究』 (10), pp. 29-34
- 因京子・山路奈保子（2009）「日本人学部 1 年生の論文構造スキーマ形成過程の観察」『専門日本語教育研究』 11, pp. 39-44
- 中村かおり（2021）「レポート・ライティング成功者はいかに書いたか」『専門日本語教育研究』 23, pp. 59-66
- （2022a）「初年次レポート指導において執筆目的とアカデミックな文脈はどのように示されるか——ライティング指導教材調査と教員への調査をもとに——」『東アジア日本語教育・日本文化研究』 24・25 合併輯, pp. 91-104
- （2022b）「レポート・ライティングにおける問題設定に対する指導法——ID 理論による授業デザインの実践と効果——」『語学研究』 146, pp. 213-237
- 西口啓太（2019）「現代米国におけるアカデミック・ライティングの理論と実践に関する研究——大学における学習支援体制に着目して——」神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士論文
- 村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育——論文スキーマ形成に着目して——』大阪大学出版
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2009）「専門文章作成支援方法の開発に向けて：スキーマ形成を中心に」『専門日本語教育研究』 11, pp. 23-30
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

〈研究ノート〉

日本の英語教育における 学習指導要領の変遷

—— テキストマイニングによる検証 ——

矢ヶ崎 邦彦

Abstract

The enormous amount of information stored in texts cannot simply be used for further processing. The development of text mining technology enables us to process specific methods and algorithms to extract useful patterns. The availability of “big data” and computational methods provides an opportunity for empirically measuring an unknown information and aim of English education in Japan. In this article, I present the discovery by computer of new, previously unknown information from the Course of Study in Japan. To answer my questions, I use text mining methods to measure the frequency of the vocabulary used in the Course of Study. This study aims at revealing the contents of the Course of Study issued in 1946, 1989, 2016 and 2017. Furthermore, taking correspondence analysis and *quai*-squared test into account, my findings indicate the significant difference in the frequency of the vocabulary of “output” and “input” except for “writing”. However, no significant difference is found between the use of “writing” vocabulary and “internationality” vocabulary. In other words, the aim of English education in Japan has not changed dramatically and there are a number of similarities in the past (1947) and present (2016, 2017). In this context, the findings of the study are expected to provide significant insights to guide prospective research and practice in the field and to develop continuous improvement and standards for the Course of Study in Japan.

Keywords : 学習指導要領, テキストマイニング, 抽出語リスト, 対応分析, 共起ネットワーク

はじめに

技術革新が進む現代社会において、「大量のデータから情報や知識を効率よく取り出すためのデータマイニング（data mining）技術が大きな関心を集めている」（小林, 3：2018）。換言すれば、急速に進化している社会科学におけるテキスト解釈やビッグデータ処置の手法が注目を集めている。むしろ人文社会科学の分野としてもこうした時代趨勢の例外であり得ず、テキストマイニングという言語データ解析手法が招来することとなった。テキストマイニングとは、大量の言語データを解析し、データの背後にある情報を探し出す手法である（小林, 3：2018）。伝統的なテキスト解釈、つまり参考文献の精読などを相対的に補完するには、大量のテキストデータの読み込みが必要不可欠である。テキストマイニングでは大量のテキストデータを一括して処理するための観察視野が確保される。つまり、質的な考察（定性的分析）を量的な考察（定量的分析）で補完することを可能にする分析手法がテキストマイニングである。

テキストマイニングの具体的な使用開始時期を調査するために、Google Ngram Viewer⁽¹⁾を利用して検討した。図1は“text mining”という語句の使用頻度を可視化した結果である。このサービスを使用することで、“text mining”という語句の使用頻度の変遷を把握することができる。

この図から、テキストマイニングが2010年代初頭から急速に注目されるようになったことがわかる。

1. 研究の目的と意義

昨今、日本の英語教育の現場では実践的コミュニケーション能力の養成が目標となっており、中学校だけでなく高等学校の学習指導要領（Course

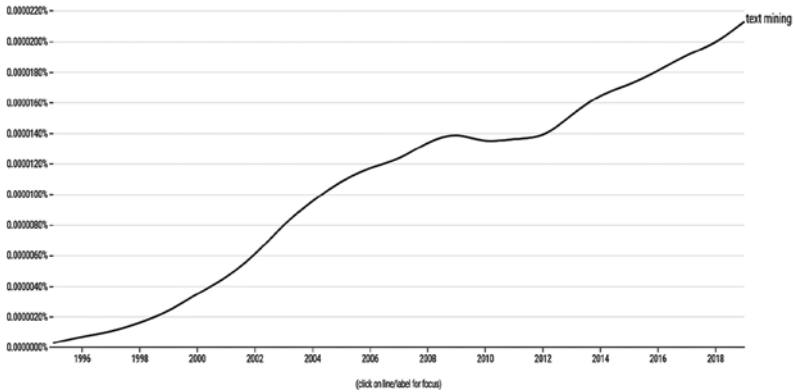


図1 Google Ngram Viewer による“text mining”の検索結果

of Study) にも同様の記述が見られる。よって、学習指導要領に上述の内容が明記されている以上、日本の教育現場においてコミュニケーション主体の英語教育を行うことは必要不可欠であることは明確である。しかし、とりわけ現今の第二言語習得法 (Second Language Acquisition) 研究の発達に伴う教授法の隆盛などにより、現在では周知の通り、まさに日本の英語教育をめぐる喧喧囂囂たる議論が進行中である。具体的には、吉田 (2017, 122) では、「従来の言語「知識・技能」偏重の教育から、英語を使って何ができるか」というのが英語教育改革で目指すものであると述べている。一方で、阿部 (2017, 144) ではスピーキングやライティングのようなアウトプット技能を習得するためには、まずリーディングやリスニングなどのインプット技能が必要不可欠であるとし、コミュニケーション主体の英語教育に懐疑的な立場を取っている。そこで、本稿では先行研究を概観し、学習指導要領が社会に受容され浸透していく過程でどのような変容を受けたのかについて、テキストマイニングを用いた分析を試みる。

先行研究として、伊村 (2003, 101) では、昭和 26 年度版学習指導要領に着目し「学習指導の対象は言語活動としての英語であり、言語材料と

しての英語ではない」ともある。目指すところは100年前、50年前と少しも変わっていないのである。」と述べている。

また、若林（2016, 194）では、学習指導要領の前身である明治時代の「教授要目」を祖上に挙げ、「教授上ノ注意」に列挙されている内容に堪しては、今現在ではほとんど常識となっていることであると指摘している。このように、学習指導要領の研究は、過去に膨大に存在する。とりわけ、学習指導要領の史変遷や各種時代の学習指導要領における特色などは先行研究においても指摘されている（伊村, 2003：大嶋, 2007：望月, 2018）。しかし、前述したこれらの研究は質的分析のみで、個人の主観を指摘するのみにとどまるものであった。

そこで、昨今の技術革新に伴い、人文社会科学や教育の分野においてもテキストマイニングの活用が検討されている。本稿の目的は、ビッグデータ時代に相応しい説得力のあるテキスト解釈の新しい方法を提唱した上で、学習指導要領の生誕を起点とした80年間あまりを対象として、日本における英語教育の目標がどのように変遷し、何を英語教師に要求したのかを実証することである。さらに、テキストマイニング手法を用いて、テキスト分析することにより、学習指導要領データを可視化し、科学的な根拠を示す。また、テキストマイニングという観点から見たときに、学習指導要領にテキストマイニングを実施した研究は、筆者の知る限りでは存在しない。よって、本稿は学習指導要領研究に欠落している「計量テキスト分析」という試みを、初めて応用する。このようにして、本稿では伊村（2003）・若林（2016）の質的な主張を念頭に置きながら、テキストマイニングという量的な手続きで、補完し拡張するために、過去と現在の学習指導要領に対して、テキストマイニングを行い、定量的な特徴を抽出する。

本稿のオリジナリティは以下の3点である。

- (1) 学習指導要領に対してテキストマイニングの活用
- (2) 抽出語リストや Jaccard 係数を用いた表の作成
- (3) 対応分析・共起ネットワーク・クロス集計によるテキスト分析の可視化

さらに本稿の Research Questions（以後, RQ）は、以下の2つである。

- (a) 過去と現在の学習指導要領に対してテキストマイニングを行うことで、日本の英語教育における規定の変遷を検討する。
- (b) 過去と現在の学習指導要領から、戦後の日本社会における英語教育の目標や指針の類似性と差異を明らかにする。

「英語を英語で学ぶ」が英語教育の一要素であることは現在こそ自然なものだが、歴史的に見れば必ずしも自明ではない。学習指導要領が改訂を繰り返す過程を概観することで、現在の英語教育に対する批判を捉え直す契機になると考える。最後に、本稿の意義はテキストマイニング——さらに、その応用たる「計量テキスト分析」——という新機軸を英語教育史に適用することで、ビッグデータ時代にふさわしい新たなテキスト解釈の検証と刷新を実現させることにある。

2. 調査方法

前述の通り、学習指導要領の内容や史の変遷にかんする研究は存在する。そこで学習指導要領内では、どのような語句が頻繁に使用されているのか、またそれらはどのような語句と強く関連しているのかを検証することとした。よって、学習指導要領におけるテキストマイニングを用いた分析を検討した。

分析は以下のような手順で進めた。まず、KH Corder⁽²⁾ (樋口, 2014a) を用いて形態素解析を行い、それぞれの年代の学習指導要領にかんして、特徴的な語句のみを抽出し、抽出語リストを作成した。その後、国の教育的指針を示していないと判断した語句にかんしては、抽出語リストから削除した。さらに、語彙数という観点では、各年代で大きく差があるため、標準化し、文章中において、その特徴語がどの程度使用されているかを明らかにした。また、どのような文脈で特徴語が使用されているかを明らかにするために、共起ネットワーク⁽³⁾ を利用して可視化し、その後、計量分析を行った。母集団が膨大になるため、一部のみを調査対象とする標本調査 (sample survey) にて検討する。また、頻度分析に基づく単純比較だけではなく、前述の共起ネットワークや対応分析⁽⁴⁾ による文章データの構造把握ならびにコーディング・ルールなどを用い、いくつかの手法を組み合わせながら、語数が大幅に異なる文章同士を比較する。

3. 計量テキスト分析の結果

本章では、学習指導要領を定量的に把握するために、昭和 22 年 (試案)⁽⁵⁾・平成元年 (中学校・高等学校)・平成 29 年 (中学校)・30 年 (高等学校) を分析対象とし、それぞれテキストマイニングを行った。上述の 5 つの学習指導要領を選定した理由は、昭和 22 年は試案であり、学習指導要領の始まりである。また、試案には「かくして、英語学級は英語を選択した者のみで編制する」とあり、当時はまだ英語が必修科目ではなかったことがわかる。次に、平成元年にかんしては、初めて「コミュニケーション」という語が学習指導要領で使用され、多くの議論が展開されている学習指導要領である。最後に、平成最後の改訂である平成 29 年・30 年にかんして、平成の約 30 年の間にどのように学習指導要領が変遷したのかを概観するために、選定した。

3.1. 各年代の頻度分析の結果

学習指導要領の各年代の計量的な特徴を端的に把握するために、頻度分析を行った。その分析結果が図2である。数値はJaccard係数⁽⁶⁾の類似性測度で、数値が大きければ各年代の特徴語であることを示している。

まず、各分析対象の語数を確認する。KH Corderによって抽出された各分析対象の語数は、前処理を施した後の昭和22年学習指導要領（試案）の総抽出語数は3,525語、平成元年中学校2,110語、平成元年高等学校3,090語、平成29年中学校4,838語、平成30年高等学校14,563語であった。以下に分析結果を述べていくが、付録もあわせて参照されたい。

平成 29（中）		平成 30（高）		平成元（中）		平成元（高）	
簡単	.256	情報	.559	理解	.195	行う	.273
関心	.174	伝える	.495	正しい	.167	指導	.264
事柄	.171	話題	.444	詞	.138	言語	.256
考える	.163	日常	.436	質問	.138	積極	.243
事実	.162	社会	.427	動詞	.138	育てる	.225
日常	.155	考え	.419	初歩	.136	態度	.222
社会	.151	使用	.389	態度	.135	原則	.222
聞く	.146	語句	.379	文	.133	語	.217
話題	.145	文	.374	指示	.130	高等	.211
活用	.143	活用	.374	依頼	.125	選択	.205
昭和 22							
聴く	.444						
生徒	.395						
学ぶ	.370						
読み方	.333						
話し方	.333						
教師	.259						
書き方	.259						
教材	.182						
方法	.161						
応用	.148						

図2 年代別の比較（特徴語）

図2を見ると、各年代の特徴語の変遷を概観することができる。昭和22年（試案）では「聴く」・「生徒」・「学ぶ」などが特徴的である。さらに、付録の共起ネットワークによれば、「聴く」・「話し方」・「読み方」・「書き方」と、現在でいう4技能が最も中心的な語で共起関係にあることがわかり、4技能にかんする重要な議論を展開していると考えられる。

次に、平成元年の中学校学習指導要領では、「理解」・「正しい」・「詞」が特徴的なものとなる。また、共起ネットワークの結果から最も中心的な語「理解」から共起関係にある語として、「育てる」・「態度」・「表現」などがあることが判明した。さらに、「育てる」という語と「用いる」・「初歩的」・「積極」など語が共起関係にあることから、アウトプット⁽⁷⁾という観点からは、学習者に簡単で初歩的な英語能力の養成を目的としていることがわかる。そして、平成元年の高等学校学習指導要領において遂に「コミュニケーション」という語が最も中心的な語として出現する。その語から、「図る」という語が共起関係にあり、「図る」から「能力」・「態度」などが強い共起関係にある。このことから、平成元年は日本における英語教育のコミュニケーションを主体とする議論の始まりであると考えられる。

平成29年の中学校学習指導要領では、「簡単」・「関心」・「事柄」などが他の語と比べて特徴的であった。さらに、共起ネットワークによれば、日常的話題を簡単な文や語句を用いて表現することや、様々な場面に応じるコミュニケーション能力の育成を目指していることが示唆された。最後に、平成30年の高等学校学習指導要領では、「情報」・「伝える」・「話題」が特徴的な語の上位3語であった。また、共起ネットワークの分析結果によれば、日常的な話題にかんして、自ら考え、文や語句を用いて伝えることが重要であることを示していた。さらに、平成30年高等学校学習指導要領で注目すべきは、「領域」という中心的な語から共起する語として「五つ」が出現したことである。これは、スピーキングをオーラル・イン

ターラクション（Oral Interaction）、オーラル・プロダクション（Oral Production）という新たな技能の議論を展開していると考えられる。過去の学習指導要領との顕著な差異は、両者ともに「関心」・「事柄」・「情報」・「話題」などのコミュニケーション主体の英語教育を表す語が特徴的な語の上位を占めていることである。このことから、国がコミュニケーション主体の英語教育を重要視していると判断できる。

3.2. 対応分析の結果

学習指導要領の各年代の計量的特徴を包括的かつ視覚的に把握するために、対応分析を行った。図3は、対応分析のバブルプロットを用いた解析結果である。この図では、語に関わる円の大きさは頻度を示しており、より大きな複数の円が点線の交わっている原点からより遠くに位置するほど特徴的な語群を形成していると判断される。

対応分析の結果は、昭和22年（試案）では「生徒」・「方法」にかんし

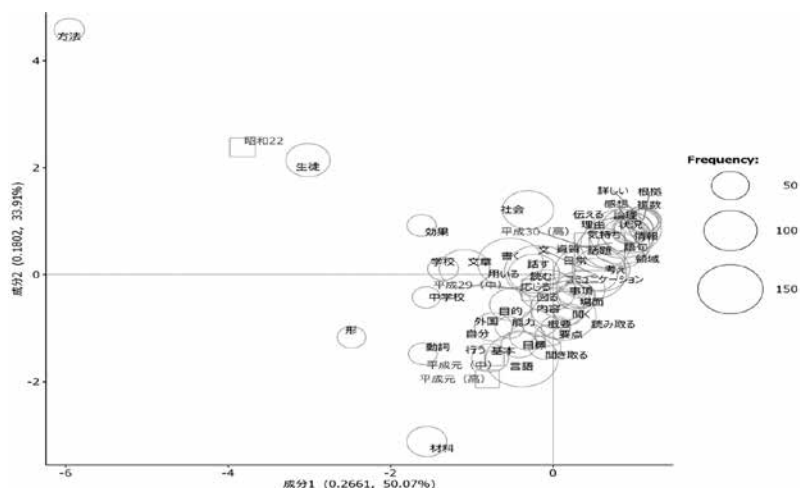


図3 学習指導要領の各年代の対応分析（バブルプロット）

ての議論を展開している。ここで注目されるのは、「生徒」・「方法」の原点からの距離である。特に、「方法」は「生徒」よりも原点から遠く離れているため、試案では非常に特徴的であったといえる。既述の通り、原点からの距離は特徴が強い語であることを意味している。これは、昭和 22 年（試案）の段階では、学習指導要領は一種の英語教員に対する指導法の方法論などを示したマニュアルのような役割も果たしていたと考えられる。このことは、第五章・学習指導法に「3. 英語の授業は平常から他の教師がいつ見に行ってもよいことにしておきたい。」・「4. また定期的に公開授業を行い、率直にして建設的な批評会を開きたい。」との記述もあることから窺える。よって、他の年代の学習指導要領が原点付近に位置しているところからも、試案はその他の年代とは全く異なった議論を展開していることがわかる。そして平成元年の中学校、高等学校ともに「材料」・「形」・「基本」・「言語」・「行う」などが、特徴的な語句であることがわかる。周知の通り、平成元年の学習指導要領に初めて、「コミュニケーション」という言葉が登場した。しかし、あまり知られていないことだが、中学生学習指導要領に「コミュニケーション」という言葉が出現するのは一度だけである⁽⁸⁾。これらのことから、平成元年中学校・高等学校の学習指導要領は、生徒に基本的な英語能力を養成するための議論を展開して政府の目的を示していると考えられる。最後に、平成 29 年中学校学習指導要領と平成 30 年高等学校学習指導要領は異なった語句が特徴語となることが判明した。まず、平成 29 年にかんしては、「形」・「中学校」などが特徴語である。次に、平成 30 年高等学校学習指導要領では、「詳しい」・「根拠」・「感想」・「複数」・「論理」などが特徴語となっていることがわかる。これは、昨今のコミュニケーション主体の英語教授法の隆盛にかんする議論が展開され、英語教育の明確な目標が示されていると考えられる。したがって、平成 30 年高等学校学習指導要領が最もまとまった形でコミュニケーション主体の教育にかんする特徴的な議論を展開し、目標を示

していることが明らかになった。

以上のことから、学習指導要領の内容は各年代によって、まず大きく変化したことが明らかになった。また、対応分析は、特徴が異なるもの同士が、それぞれ遠くに配置される。昭和22年（試案）を見ると、平成に施行された学習指導要領からは非常に遠くに配置されているため、ほぼ別物の学習指導要領であると言っても過言ではない。

さらに、コーディング・ルールを設定し、定性分析に定量分析の要素を導入する。本稿では、学習指導要領における頻度分析から日本の英語教育の史変遷を概観することを目的としているため、各コードを構成する語を選定し、「スピーキング」・「ライティング」・「リーディング」・「リスニング」・「能力・資質」・「国際性」という6つのコードを作成した⁽⁹⁾。

3.3. χ^2 検定の結果

「スピーキング」・「ライティング」・「リーディング」・「リスニング」・「能力・資質」・「国際性」を表す6つのコードを作成し、クロス集計を用いて各年代の学習指導要領における出現割合に関連があるかを χ^2 検定で分析した。それを、図4で表す。

図4をみると、「スピーキング」にかんして χ^2 値 = 47.578, 「リスニング」にかんして χ^2 値 = 13.718, 「能力・資質」にかんして χ^2 値 = 42.772

	*スピーキング	*ライティング	*リーディング	*リスニング	*能力・資質	*国際性	ケース数
昭和22	12 (44.44%)	10 (37.04%)	10 (37.04%)	12 (44.44%)	8 (29.63%)	0 (0.00%)	27
平成1 (高)	14 (40.00%)	8 (22.86%)	10 (28.57%)	10 (28.57%)	2 (5.71%)	0 (0.00%)	35
平成1 (中)	1 (4.55%)	2 (9.09%)	2 (9.09%)	2 (9.09%)	2 (9.09%)	0 (0.00%)	22
平成29 (中)	10 (71.43%)	3 (21.43%)	4 (28.57%)	5 (35.71%)	5 (35.71%)	0 (0.00%)	14
平成30 (高)	66 (78.57%)	28 (33.33%)	38 (45.24%)	41 (48.81%)	51 (60.71%)	1 (1.19%)	84
合計	103 (56.59%)	51 (28.02%)	64 (35.16%)	70 (38.46%)	68 (37.36%)	1 (0.55%)	182
カイ2乗値	47.578**	6.937	11.275*	13.718**	42.772**	1.173	

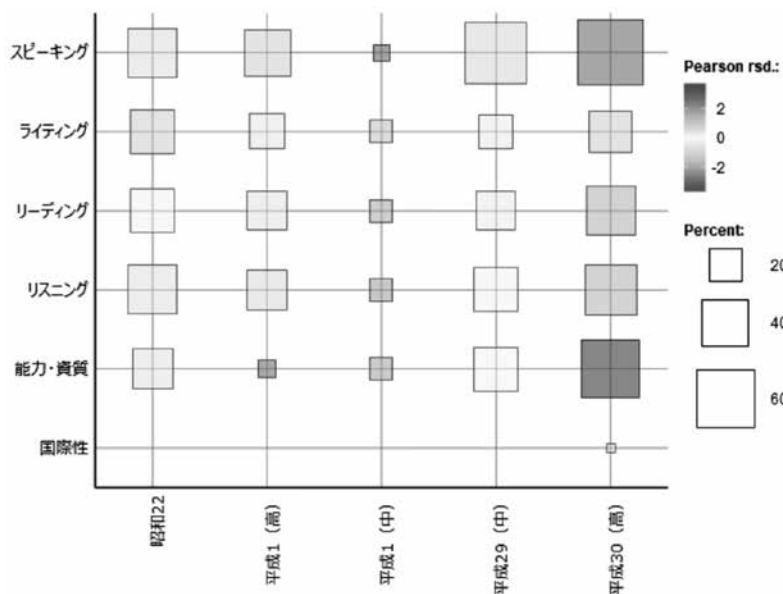
** $p < .01$ * $p < .05$

図4 各年代における出現割合

と1%水準で有意であった。さらに、「リーディング」にかんしては、 χ^2 値 = 11.275 と5%水準で有意であった。一方で、「ライティング」・「国際性」にかんしては、年代において有意な差を見られなかった。

次に標準化残差 (Pearson 残差)⁽¹⁰⁾ で判断するために、バブルプロットを作成し検討した。バブルプロットにおける正方形の色の濃淡は、標準化残差を示している。その結果、平成元年中学校学習指導要領以外、「スピーキング」・「ライティング」・「リーディング」・「リスニング」にかんする言及は、各年代で概ね同程度の大きさで色も同じような薄さであることが判明した。つまり、平成元年中学校学習指導要領を除いて各年代において同程度の出現率であることがわかった。しかし、「スピーキング」にかんする言及では、平成29年中学校と平成30年高等学校の正方形が他の年代よりも正方形が大きく、平成30年は色も濃いのが概観できる。つまり、出現率は同程度であっても、平成30年のほうが他の年代と比べて多かったことが判明した。また、昭和22年試案と平成元年高等学校においても、概ね同程度の大きさで、色の薄さも同程度である。要するに、両年代においても、表現の仕方に差異はあるが、出現率は同程度であることがわかる。しかし、ここで興味深いのは、はじめて「コミュニケーション」という語句が出現する平成元年中学校学習指導要領における「スピーキング」にかんする言及が極端に少ないことである。前述の通り、「コミュニケーション」という語句も一度しか出現しない。

次に最も顕著な違いが見て取れたのが「能力・資質」にかんしての言及である。各年代においては、これらにかんして言及があり、特に平成30年高等学校学習指導要領では色が濃いことがわかる。他の年代と比べても、多く出現し、使用されていることが概観できる。これは、昨今の英語教育界において内容言語統合型学習 (CLIL)⁽¹¹⁾ のような教授法が方法論として導入され、重要な役割を果たし、多大な影響を与えているからであると考えられる。

図5 出現割合に差があるかを見る χ^2 検定

最後に、各年代「国際性」にかんしての言及は、ほとんどなかった。これについては、「国際性」という特色は、平成以降に学習指導要領に出現するようになった語句であり、平成元年以降の学習指導要領を検討する必要があることを示している。

4. スピーキングにかんする言及

もうひとつ注目したいのは、スピーキングにかんする言及の変遷である。というのも、前述の通り、昨今我が国の英語教育は「コミュニケーション主体の英語教育」である。最近では、スピーキングをオーラル・インターアクション（Oral Interaction）とオーラル・プロダクション（Oral

Production) と2つに細分化することで4技能2領域もしくは、5技能と表記されることもある。しかし、コミュニケーションなどスピーキング関連の語句や表現にかんしては、あたかも最近の流行であるかのように、教育現場の俎上に載せているように感じる。また、前章のクロス集計と χ^2 検定の結果から、各年代において、スピーキングにかんする言及には有意差があることが判明した。しかし、前述の通り、それは平成元年中学校学習指導要領において、スピーキングにかんする言及が極端に少ないことが一要因であると考えられる。そこで本章では、分析対象である学習指導要領におけるスピーキングにかんする言及の増減を可視化する。

なお、ここではスピーキングにかんする言及の増減をより詳細に理解するために、本稿では紙面の都合上、分析対象としなかった昭和31年学習指導要領にかんしても検討する。その後、各年代のより詳細な集計を行い、それを図6で示す折れ線グラフの形で表す。

図6を見ると、昭和22年（試案）から昭和31年で、スピーキングにかんする言及が急激に増加していることがわかる。その後、平成元年中学校において、スピーキングにかんする言及は急激に低下していることが判明

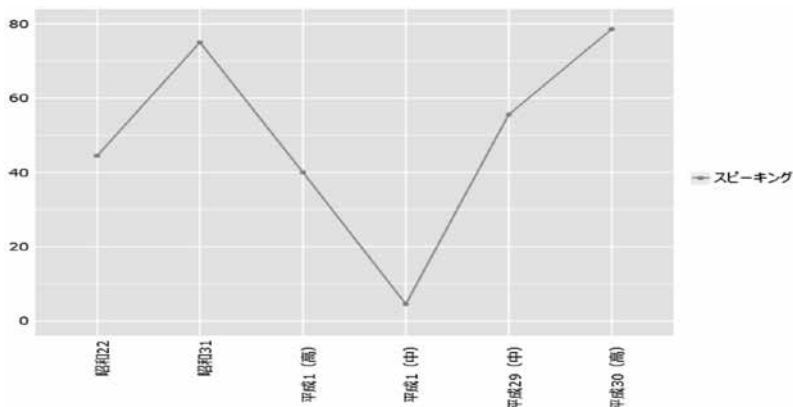


図6 スピーキングの言及にかんする変遷

した。そして、平成 29 年中学校・平成 30 年高等学校では平成元年中学校以外の各年代と同程度まで増加していることがわかる。ここでは各年代のスピーキングにかんする言及の推移しか明らかではない。しかし、昭和 22 年（試案）・昭和 31 年においても、スピーキングにかんして多く言及されていることから、過去の英語教育のあり方を抜本的に反省する動きから、コミュニケーション主体の英語教育へと変容した訳ではないことが推察できる。換言すれば、過去も現在のコミュニケーション能力養成とは、一貫した英語教育の目標であったといえる。

5. 考 察

昭和 22 年の学習指導要領（試案）において、Jaccard 係数から「聴く」・「生徒」・「学ぶ」などが特徴的な語であった。また、対応分析の結果においても、昭和 22 年の試案には 2 つの特徴語が得られた。1 つは「生徒」、もう 1 つは「方法」であった。つまり、英語教員に対して生徒の養成を目指す技能や能力にかんして、明記されたものではなく、英語教員に対しての授業展開や運営の「手引き」のようなものであるという結果が得られた。したがって、計量テキスト分析の結果は、英語教員の授業への方法論に力点を置く議論が展開されていることが示されており、従来の先行研究を定量的に補完するものである。

次に、平成元年中学校学習指導要領では、「理解」・「正しい」・「詞」が特徴語の上位 3 語であった。また平成元年高等学校学習指導要領では、「行う」・「指導」・「言語」が特徴的な語であることがわかった。このことから、前者は生徒主体の議論が展開され、後者では教員の指導方法などの議論も展開されていたと考えられる。ところが、図 3 で示した対応分析の結果、両者は非常に近い位置に置かれ、両者は非常に内容的に類似していることが示唆された。

最後に、平成 29 年中学校学習指導要領では、「簡単」・「関心」・「事柄」が特徴語の上位 3 語であった。同時に、平成 30 年高等学校学習指導要領では、「情報」・「伝える」・「話題」が特徴的な語であることも判明した。つまり、昭和 22 年試案と平成元年両方の学習指導要領に垣間見られた教員主体の学習指導要領から、生徒主体の学習指導要領へと変容していることがわかった。このことは、対応分析の結果に関連しているだけではなく、クロス集計の結果においても「能力・資質」に言及する語が各年代との有意差が見られたことにも関連している。

また、対応分析の結果から、「読む」・「話す」・「書く」は原点付近に配置されているのがわかり、各年代においてこれらの語は偏りなしに出現していることも判明した。さらに、クロス集計の結果により、「スピーキング」・「リーディング」・「リスニング」・「能力・資質」の言及にかんしては、各年代との有意差が見られた。これは、平成以降コミュニケーション主体の英語教育にかんしての議論が展開され始めたことに起因すると考える。しかし、「コミュニケーション」という言葉がはじめて出現する平成元年中学校学習指導要領においては、「スピーキング」にかんする言及が著しく低いことが概観できた。

最後に、「ライティング」・「国際性」を表す語にかんしては、各年代との有意差は見られなかった。それどころか、国際社会の中で生きていくための能動的な姿勢のために、前述の通り、平成元年に「コミュニケーション」という言葉が出現したが、「国際性」に言及する言葉が使用されたのは、平成 30 年高等学校学習指導要領のみであった。

6. 結論と今後の展望

本稿では、各年代の学習指導要領における規定の変遷と、日本における戦後の英語教育の目標を、テキストマイニングを用いて明らかにするこ

とを試みた。

計量テキスト分析の結果、次のことが明らかになった。戦後日本の学習指導要領では、コミュニケーションの役割・表現が多様化、もしくは明確化されたと考えられる。換言すれば、昭和22年（試案）では、現在の4技能を表す「聴く」・「話し方」・「読み方」・「書き方」は特徴的な語であることが判明した。その後、昨今の一般的な表記として、リスニング・スピーキング・リーディング・ライティングとカタカナ化し、表現が多様化されたと示唆される。したがって、本稿の分析で明らかになったことは、過去も現在も英語教育の目標の根底にあるのは4技能もしくは4技能2領域であると考えられる。次に、「能力・資質」への言及に有意差が見られたのは、第二言語習得論の研究や教授法の発達に伴い、文法訳読法（the Grammar Translation Method）からの脱却を目標に「コミュニケーション主体」の教授法への意向を目指し、いわゆるアクティブ・ラーニングの教育現場への応用などが要因であると考えられる。

最後に本稿の限界を述べたい。前述の通り、本研究の計量テキスト分析は一部のみを調査対象とする標本調査にて検討した。つまり、学習指導要領の内容の検討も一部の年代を対象とするに留まっている。しかし、学習指導要領は昭和22年（試案）から平成30年まで過去10年に一度のペースで改訂が行われている。今後は、全ての学習指導要領でテキストマイニングを実施することで、さらに詳細に学習指導要領の史の変遷を概観できると考える。また、適用したテキストマイニング手法も一部の限られた手法となっている。今後の課題として、より多様なテキストマイニングの手法の適用、それらによる詳細な分析、より包括的な内容の検討が必要となるのは言うまでもない。

今後は、人文社会科学の分野においても定性研究と定量研究の強みを組み合わせた分析枠組みについての議論が必要不可欠であると考えられる。

《注》

- (1) <https://books.google.com/ngrams>
- (2) 樋口耕一（立命館大学教授）によって開発された，フリー・ソフトウェア。
- (3) 樋口（2014b）は，共起ネットワークを，出現パターンの似通った語，すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワークと定義している。
- (4) 対応分析とは，クロス集計表から得られた複雑なデータを，2次元の散布図を利用して分かりやすく可視化する手法のことである（Clausen, 1998）。
- (5) 日本における英語の学習指導要領は，昭和22年発表の学習指導要領英語編（試案）（文部省，1947年）に始まる。「当時の学習指導要領は，中学校，高等学校の内容が合わせて28ページ，本編10章と「発音について」という附録で構成されていた（大嶋，31：2007）」。
- (6) Jaccardの類似性測度は0から1までの値をとり，関連性が強いほど1に近づく。
- (7) この場合のアウトプットを意味する語としては，「話し方」・「コミュニケーション」・「書き方」・「ライティング」のことを指す。
- (8) 外国語を理解し，外国語で表現する基礎的な能力を養い，外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに，言語や文化に対する関心を深め，国際理解の基礎を培う。（平成元年度（1989年）学習指導要領）
- (9) スピーキングに言及する語として，「話す」・「話し方」・「伝える」・「コミュニケーション」・「スピーキング」・「オーラル」，ライティングに言及する語として，「書き方」・「書く」・「ライティング」，リーディングに言及する語として，「読む」・「読み方」・「リーディング」，リスニングに言及する語として，「聞く」・「聞き方」・「聴く」・「聴き方」・「リスニング」，能力・資質に言及する語として，「知識」・「社会」・「技能」・「思考力」・「判断力」・「表現力」・「批判的」・「学びに向かう力」・「人間性」，国際性に言及する語として，「国際理解」・「国際性」・「インターナショナル」・「グローバル」・「世界的」などのコーディング・ルールを作成した。
- (10) 「標準化残差は，期待度数からのずれ（残差）を期待度数の平方根で割って標準化されており，近似的に，平均0，分散1の標準正規分布に従います（平井，150：2018）」。
- (11) CLILとは内容言語統合型学習のことで，英語の授業内で英語以外の教科内容を扱う教授法である。

日本語参考文献

- 阿部公彦 (2017). 『史上最悪の英語政策——ウソだらけの「4 技能」看板——』
東京：ひつじ書房.
- 大嶋秀樹ほか (2007). 「学習指導要領の変遷に見る英語の音声・発音指導」
pp. 28-40. 『新しい英語教育のために——理論と実践の接点を求めて』 東
京：成美堂.
- 伊村元道 (2003). 『日本の英語教育 200 年』 東京：大修館書店.
- 小林雄一郎 (2018). 『R によるやさしいテキストマイニング』 東京：オーム社.
- 樋口耕一 (2014a). 『社会調査のための計量テキスト分析』 京都：ナカニシヤ出
版.
- 樋口耕一 (2014b). 『KHCorder リファレンス・マニュアル, 社会調査のための
計量テキスト分析』 pp. 101-202. 京都：ナカニシヤ出版.
- 望月明彦ほか (2018). 「学習指導要領」 pp. 27-37. 『新学習指導要領にもとづく
英語科教育法』 東京：大修館書店.
- 文部省 (1946) 『学習指導要領（試案） 外国語編』
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejl/index.htm>
- 文部省 (1956) 『高等学校学習指導要領 外国語編改訂版』
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s31hl/index.htm>
- 文部省 (1989) 『中学校学習指導要領 外国語編』
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01j/chap2-9.htm>
- 文部省 (1989) 『高等学校学習指導要領 外国語編』
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01h/chap2-8.htm>
- 文部科学省 (2016) 『中学校学習指導要領 外国語編』
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h29j/chap2-9.htm>
- 文部科学省 (2017) 『高等学校学習指導要領 外国語編』
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h30h/chap2-8.htm>
- 平井明代ほか (2018). 『教育・心理・言語系研究のためのデータ分析——研究
の幅を広げる統計手法』 東京：東京書籍.
- 吉田研作 (2017). 「これからの日本の英語教育の方向性」 pp. 122-132. 『応用言
語学から英語教育へ』 東京：上智大学出版.
- 若林俊輔 (2016). 『英語は「教わったように教えるな」』 東京：研究社.

英語参考文献

- Clausen, S. (1998). *Applied correspondence analysis: An Introduction*. New
York: Sage. (藤本一男訳『対応分析——原理から応用まで』 東京：オーム

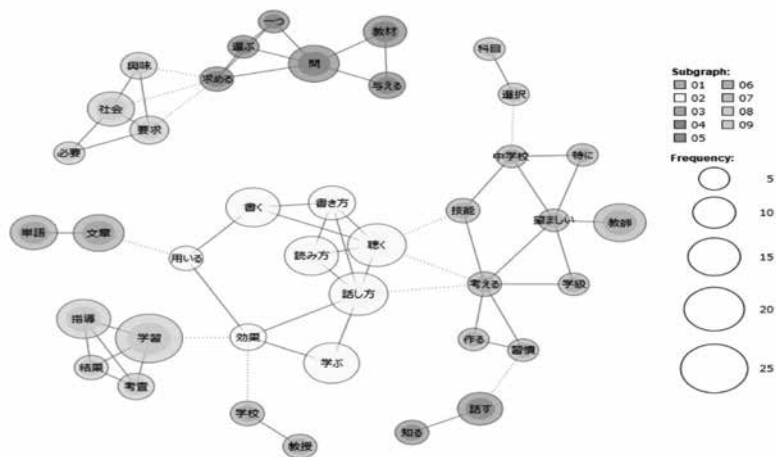
社, 2015)

Michael, G. (2016). *Correspondence Analysis in Practice*. New York: Chapman and Hall/CRC. (藤本一男訳『対応分析の理論と実践』東京：オーム社, 2020)

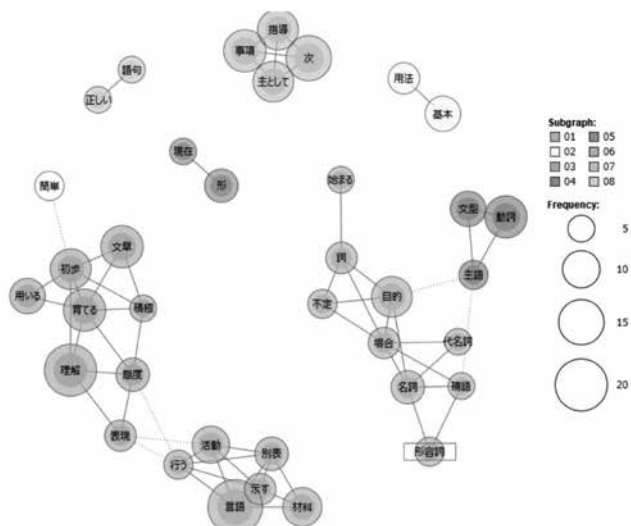
(原稿受付 2022 年 6 月 21 日)

付録

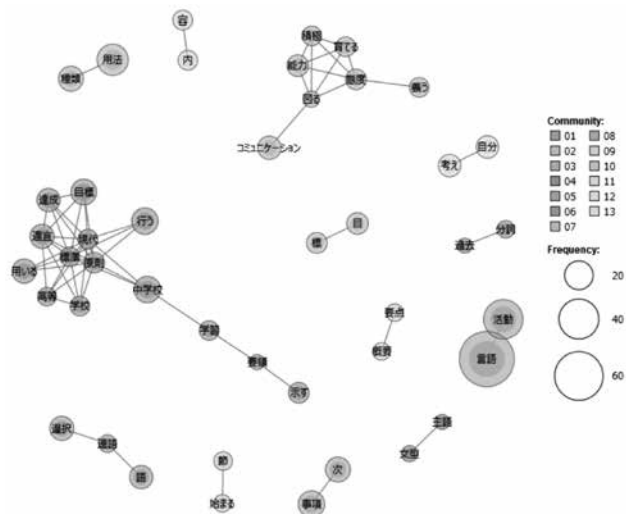
昭和 22 年（試案）共起ネットワーク



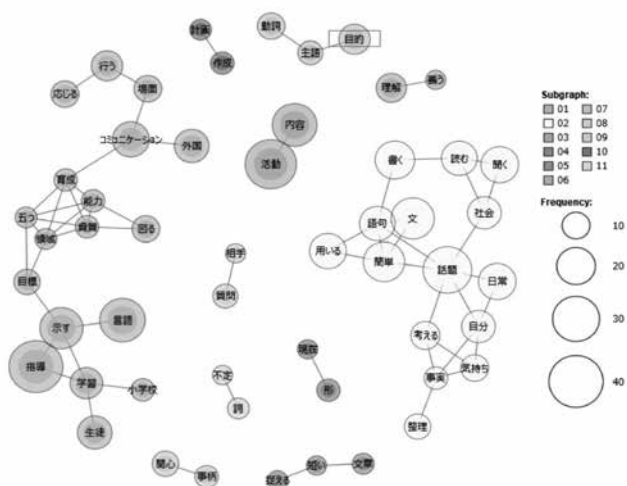
平成元年（中学校）共起ネットワーク



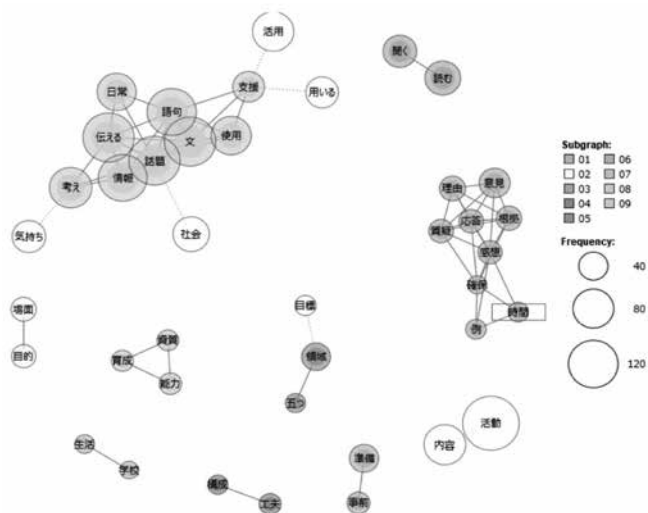
平成元年（高等学校）共起ネットワーク



平成 29 年（中学校）共起ネットワーク



平成 30 年（高等学校）共起ネットワーク



拓殖大学研究所紀要投稿規則

(目的)

第1条 拓殖大学（以下、「本学」という。）に附置する、経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、理工学総合研究所、人文科学研究所、国際開発研究所、日本語教育研究所および地方政治行政研究所（以下、「研究所」という。）が刊行する紀要には、多様な研究成果及び学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

(紀要他)

第2条 研究所の紀要は、次の各号のとおりとする。

- (1) 経営経理研究所紀要『拓殖大学 経営経理研究』
- (2) 政治経済研究所紀要『拓殖大学論集 政治・経済・法律研究』
- (3) 言語文化研究所紀要『拓殖大学 語学研究』
- (4) 理工学総合研究所紀要『拓殖大学 理工学研究報告』
- (5) 人文科学研究所紀要『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』
- (6) 国際開発研究所紀要『国際開発学研究』
- (7) 日本語教育研究所紀要『拓殖大学 日本語教育研究』
- (8) 地方政治行政研究所紀要『拓殖大学 政治行政研究』

2 研究所長は、次の事項について毎年度決定する。

- (1) 紀要の『執筆予定表』の提出日
- (2) 投稿する原稿（以下、「投稿原稿」という。）及び紀要の『投稿原稿表紙』の提出日
- (3) 投稿原稿の査読等の日程

(投稿資格)

第3条 紀要の投稿者（共著の場合、投稿者のうち少なくとも1名）は、原則として研究所の専任教員、兼担研究員および兼任研究員（以下「研究所員」という。）とする。

2 研究所の編集委員会が認める場合には、研究所員以外も投稿することができる。

3 研究所の編集委員会は、前項に規定する研究所員以外のうち、講師（非常勤）の投稿について、年度1回を限度に認めることができる。

(著作権)

- 第4条 投稿者は、紀要に掲載された著作物が、本学機関リポジトリ（以下「リポジトリ」という。）において公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することを許諾しなければならない。
- 2 共同執筆として紀要に掲載する場合には、共同執筆者全員がリポジトリにおいて公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することについて承諾し、投稿代表者に承諾書を提出しなければならない。投稿代表者は、共同執筆者全員の承諾書を投稿する原稿と一緒に研究所に提出しなければならない。

(執筆要領および投稿原稿)

- 第5条 投稿原稿は、研究所の紀要執筆要領の指示に従って作成する。
- 2 投稿原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。
- 3 学会等の刊行物に公表した原稿あるいは他の学会誌等に投稿中の原稿は、紀要に投稿することはできない（二重投稿の禁止）。

(原稿区分他)

第6条 投稿原稿区分は、次の表1、2のとおり定める。

表1 投稿原稿区分：第2条に規定する理工学総合研究所を除く研究所

(1)論文	研究の課題，方法，結果，含意（考察），技術，表現について明確であり，独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
(2)研究ノート	研究の中間報告で，将来，論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。新しい方法の提示，新しい知見の速報などを含む。
(3)抄録	本条第 5 項に該当するもの。
(4)その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（公開講座記録等）については，編集委員会において取り扱いを判断する。また，編集委員会が必要と認めた場合には，新たな種類の原稿を掲載することができる。

表2 投稿原稿区別：理工学総合研究所

(1)論文，(2)研究速報，(3)展望・解説，(4)設計・製図，(5)抄録（発表作品の概要を含む），(6)その他（公開講座記録等）

- 2 投稿原稿区分は、投稿者が選定する。ただし、紀要への掲載にあたっては、査

読結果に基づいて、編集委員会の議を以て、投稿者に掲載の可否等を通知する。

- 3 紀要への投稿が決定した場合には、投稿者は 600 字以内で要旨を作成し、投稿した原稿のキーワードを 3～5 個選定する。ただし、要旨には、図・表や文献の使用あるいは引用は、認めない。
- 4 研究所研究助成を受けた研究所員の研究成果発表（原稿）の投稿原稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けた研究所員が、既に学会等で発表した研究成果（原稿）は、抄録として掲載することができる。

(投稿料他)

第 7 条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、抜き刷りを 30 部まで無料で贈呈する。但し、査読を受けた論文等に限る。

(リポジトリへの公開の停止及び削除)

第 8 条 投稿者よりリポジトリへの公開の停止及び削除の申し出があった場合または編集委員会がリポジトリへの公開の停止及び削除が必要と判断した場合には、リポジトリへの公開の停止及び削除をおこなうことができる。

(その他)

第 9 条 本投稿規則に規定されていない事柄については、編集委員会の議を以て決定する。

(改廃)

第 10 条 この規則の改廃は、研究所運営委員会の議を経て研究所運営委員会委員長が決定する。

附 則

この規則は、令和 2 年 3 月 1 日から施行する。

拓殖大学言語文化研究所紀要『拓殖大学語学研究』執筆要領

1. 発行回数

『拓殖大学語学研究』（以下、「紀要」という）は、原則として年2回発行する。その発行のため、以下の原稿提出締切日を厳守する。

(1)	原稿は、6月末日締切－10月発行
(2)	原稿は、10月末日締切－3月発行

2. 使用言語

用語は、日本語又は日本語以外の言語とする。ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という。）に申し出て、その承諾を得たときは、使用可能とする。

3. 様式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿（A4用紙を使用し、横書き、1行33字×27行でプリント）2部を編集委員会宛に提出する。

- (1) 数字は、アラビア数字を用いる。
- (2) ローマ字（及び欧文）の場合は、ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分。
- (3) 投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、原則として、以下のとおりとする。

①	日本語論文による原稿	20,000字（1行33字×27行）以内	} A4縦版・ 横書
②	日本語以外の言語による原稿	20,000字（ダブルスペース、20枚）以内	

上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。

投稿者の希望で、本紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

- (4) 上記以外の様式にて、投稿原稿の提出する場合には、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿

- (1) 原稿区分は、「拓殖大学 研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。

- (2) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。
- (3) 投稿は完成原稿の写しを投稿者が保有し、原本を編集委員会宛とする。
- (4) 投稿原稿数の関係で、紀要に掲載できない場合には、拓殖大学言語文化研究所長（以下「所長」という）より、その旨を執筆者に通達する。

5. 図・表・数式の表示

- (1) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
- (2) 図および表は、コンピューター等を使って、きれいに作成すること。
- (3) 数式は、専用ソフトを用いて正確に表現すること。

6. 注・参考文献

- (1) 注は、本文中に（右肩に片パーレンで）通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。
- (2) 引用・典拠の表示は各言語の一般的な方式に従うものとする。

7. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望するものは、『拓殖大学 語学研究』執筆予定表を、指定された期日までに研究所に提出する。

8. 原稿の提出

投稿原稿と一緒に、『拓殖大学 語学研究』投稿原稿表紙に必要事項の記入、「拓殖大学機関リポジトリへの公開等の許諾」に捺印し、原稿提出期日までに添付する。

9. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (2) 出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。
- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその

旨を執筆者に通達する。

- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。

10. 投稿原稿の電子媒体の提出

投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、A4 版用紙（縦版、横書き）にプリントした完成原稿 1 部と電子媒体を提出すること。

電子媒体の提出時には、コンピューターの機種名と使用 OS とソフトウェア名及びバージョン名を明記すること。

なお、手元には、必ずオリジナルの投稿原稿のデータを保管しておくこと。

11. 校正

投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、編集委員会と所長が三校を行う。この際の校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。

校正が、決められた期日までに行われない場合には、紀要に掲載できないこともある。

12. 改廃

この要領の改廃は、言語文化研究所会議の議を経て、所長が決定する。

附 則

この要領は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

附 則

この要領は、平成 29 年 4 月 1 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

①	調査報告：	専門領域に関する調査。
②	資 料：	原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
③	書 評：	専門領域の学術図書についての書評。
④	紹 介：	専門領域に関するもの。

以上

執筆者紹介（目次掲載順）

阿久津 智（あ く つ ・ さ と る）外国語学部教授 日本語学

倉田 芳弥（く ら た ・ か や）政経学部准教授 社会言語学，日本語教育学

小井重津子（こ い ・ あ つ こ）外国語学部准教授 日本語学，日本語教育学

中村かおり（なかむら ・ か お り）外国語学部准教授 日本語教育，教育学

矢ヶ崎邦彦（やがさき ・ く に ひ こ）政経学部准教授 応用言語学，英語教育学

拓殖大学 語学研究 第147号 ISSN No.1348-8384

2022年（令和4年）10月25日 印刷

2022年（令和4年）10月31日 発行

編集 拓殖大学言語文化研究所編集委員会

編集委員 佐野正俊 阿久津智 久米井敦子 小林伊智郎 小林敏宏 佐藤明彦
末延俊生 中村かおり 永江貴子 濱松法子 平山邦彦 廣澤明彦
藤本淳史 三井美穂 村上祐紀 本橋朋子 渡邊俊彦

発行者 拓殖大学言語文化研究所長 佐野正俊

発行所 拓殖大学言語文化研究所

〒112-8585 東京都文京区小日向3丁目4番地14号

Tel.03-3947-7595

印刷所 株式会社 外為印刷
