

ISSN 1348-8384



拓殖大学
語学研究
Takushoku Language Studies

2023. 10

No. 149

目 次

〈論文〉

名詞の多項並列表現……………阿久津 智 (1)

高校生と大学生の英語学習への

モチベーション……………小島 和枝 (27)

初年次ライティング指導で

「アカデミック」を出発点とする意義

—— 内容と形式の両立を目指した

概念型授業デザインの活用 —— ……………中村かおり (55)

〈実践報告〉

「国際日本語論」という科目で何を扱うか ……………小井亜津子 (85)

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 … (117)

Contents

〈Articles〉

Multiple Coordination of Nouns AKUTSU Satoru (1)

Motivation in English language learning :

Comparison between High school students
and University students KOJIMA Kazue (27)

The Significance of Starting with “Academic”

in First-Year Writing Instruction :

Utilizing Concept-Based Instructional Design to Achieve
a Balance between Content and Form NAKAMURA Kaori (55)

〈Practical Report〉

What should be covered

in the course “*Kokusai-Nihongo-ron*

(Discussions over “Japanese Language” in a global context)”?
..... KOI Atsuko (85)

Submission of Manuscript

Instructions for Contributors

〈論文〉

名詞の多項並列表現

阿久津 智

要 旨

日本語（主に書き言葉）における、並列要素が3つ以上（多項）の名詞の並列の表現にどのような形式があるか、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を用いて調べた。その結果、次のようなことがわかった。①読点（コンマを含む）や中点「・」のみで並べる形式が圧倒的に多く使われている。②並列助詞では「や」と「と」が、接続詞では「及び」が多く使われている。③並列助詞と読点や中点とを組み合わせる場合、並列助詞（とくに「や」）は最初の並列要素のみに付くことが多い。④「及び」を用いる場合、「及び」は最後の並列要素（名詞）の直前に現れる。これらには、それぞれ、①並列要素が多いと、並列助詞などは使いにくくなる、②の「及び」は、公用文における並列標識となっている（用例はほとんどが公文書に現れている）、③類似性をもつ要素を「や」で結びつけて先に示し、残りのものをその後列挙するという表現パターンがある、④英語の「A, B(,) and C」にならったもの、といった要因があると思われる。

キーワード：名詞の並列、並列助詞、「と」、「や」、読点

1. はじめに

本稿では、名詞の並列（並立）の表現形式について見ていく⁽¹⁾。ここでは、主に、並列される名詞が3つ以上（多項）のものを扱う⁽²⁾。

3つ以上の名詞の並列の表現には、たとえば、次のような形式がある（下線は筆者。以下同様）。

- (01) ポウルにバクチャー、紫タマネギ、ミニトマト、豚そぼろ、ピーナツ、ミントを入れさっくりあえて器に盛り、ナンプラーをまんべんなくふって、ライムを添えます。（『朝日新聞』2023年5月30日朝刊）
- (02) ふるさと納税の“三種の神器”とも言われる人気の返礼品が、肉、米、カニ。（『週刊朝日』2022年12月30日）
- (03) 山陰での下りの途中停車駅は、生山、米子、安来、松江、玉造温泉、宍道で、上りは生山の代わりに根雨に停車する。（『朝日新聞』2019年11月21日朝刊（鳥取））

これらは、「N, N, N」（Nは名詞を表す）という形式である（以下、必要な場合を除き、読点「、」とコンマ「,」を区別せず、「,」を用いておく）。
名詞に助詞を付けて並べる形式もある。

- (04) もちろん、卵と牛乳と砂糖を使った手作りプリンではなく、食品メーカー製の、粉末のプリンの素とお湯だけで作るインスタント・プリンのことである。（『朝日新聞』2020年2月29日朝刊）
- (05) 歩行者には危険な箇所^{かしよ}があり、全行程の割ほどは電車やバスやクルマを利用した。（『朝日新聞』2000年4月11日朝刊（千葉））
- (06) 解決法は、冷凍保存用バッグと冷蔵庫、電子レンジの自分流「三種の神器」を駆使することだ。（『朝日新聞』2022年6月25日朝刊）
- (07) 小麦粉や牛乳、卵などを入れて作った生地を約4.5キロの型に流し込み、ひっくり返しながらかくこと数分。（『朝日新聞』2022

年12月1日朝刊（神戸）

これらは、それぞれ、(04)が「NとNとN」、(05)が「NやNやN」、(06)が「NとN、N」、(07)が「NやN、N」という形式である。

また、列車のアナウンスなどで、「…、N、NとN」という形式のものが聞かれることがある。

- (08) 中央線、山手線、京浜東北線、東北・高崎・常磐線、総武線、
京葉線、東北・上越・北陸新幹線と地下鉄線はお乗り換えです。
(東海道新幹線の東京駅到着前の車内アナウンス)

このように、3つ以上の名詞の並列の表現形式には種々のものが見られるが、このような表現形式を扱った研究は、2.1で触れる柏木（2006）を除いて、ほとんど見られないようである。そこで、本稿では、3つ以上の名詞の並列の表現形式にはどのようなものがあり、どのような表現形式がよく使われているか、その表現形式が使われる背景にはどんなことがあるかなどについて見ていきたい。以下、名詞（句）を並べる（並列関係を表す）表現形式を「名詞の並列表現」と呼び、3つ以上の要素による並列表現を「多項並列表現」と呼ぶ。

以下、まず先行研究をもとに、名詞の並列表現を概観し（2節）、つづいて、コーパスなどを用いて、現代日本語（主に書き言葉）において、実際にどのような多項並列表現が使われているかを見ていく（3節）。

2. 名詞の並列表現

本節では、日本語において、名詞の並列表現にはどのようなものがあるか（2.1項）、それらがどのような意味内容をもつか（2.2項）、とくに並列

助詞に関して、どのような点が注目され、研究されてきているか（2.3 項・2.4 項）、などについて、先行研究をもとに見ていく。

2.1 名詞の並列表現の形式

まず名詞の並列表現の形式について見ておく（例には、並列要素が3以上のもを挙げる）。

名詞の並列表現には、次のようなものがある（『日本語学大辞典』「並列」中俣尚己執筆）などによる。例は、鈴木 1972: 244-246 のもの）。

・並列助詞（並立助詞）「と」、「や」、「とか」などを使う。

(09) ほくは みかんと りんごと バナナを たべました。

(10) ほくは みかんや りんごや バナナを たべました。

・読点（コンマ）を使う⁽³⁾。

(11) 朝日, 毎日, 読売は 日本の 三大新聞だ。

・とりたて助詞（副助詞）「も」を使う⁽⁴⁾。

(12) ほくは みかんも りんごも バナナも たべました。

このように、名詞の並立表現には、主なものに、「N と N と N」のような助詞を用いる形式と、「N, N, N」のような読点を使う形式とがある。

ほかに、接続詞を使う形式などもある⁽⁵⁾（例は、上に合わせた筆者の作例）。

(13) ほくは みかん, りんご, それから バナナを たべました。

(14) ほくは みかん, りんご, そして バナナを たべました。

名詞の並列表現には、以上のようなものがある⁽⁶⁾。このうち、多項並列表現には、「と」、「や」、「,」、「・」を使ったものがよく使われるようである。

柏木（2006）によると、「十一課に亘って異なる著者による生教材が収められている」日本語読解教材（『上級日本語コース 読解』明治大学日本語教育研究室）を調べたところ、「並立助詞」、および「同様の機能を果たしているとみられる符号類」については、多い順に、「,」、「や」、「と」、「・」、「とか」が現れたという⁽⁷⁾。

2.2 名詞の並列表現の意味

次に名詞の並列表現の表す意味について見ていく。

益岡・田窪（1992: 161-163）では、名詞の並列表現を、その意味内容から、以下の4つに分類している（例文は省略する）。

- ・ 総記：該当する要素をすべて述べあげる。「と」、「そして」、「ならびに」、「および」、「かつ」等の表現。
- ・ 例示：該当するものの中で代表的なものを例として述べる。「や」、「やら」、「だの」、「とか」、「なり」等の表現。
- ・ 累加：該当する要素を次々と数え上げていくときに使う。「も」、「に」等の表現。
- ・ 選択：要素の選択をする場合に用いられる。「か」、「または」、「もしくは」、「あるいは」、「ないし（は）」等の表現。

日本語記述文法研究会（2009: 114-120）も、上と同様に、並列助詞を4つの下位類に分けている（例文は省略する）。

- ・ 全部列挙型：全部列挙を表す。「と」
- ・ 一部列挙型：何らかの共通性をもった同じグループに属する要素のうち、そのいくつかを列挙していく。「や」、「やら」、「だの」、「とか」

- ・ 選択列挙型：何らかの共通性をもった同じグループに属する要素をいくつか列挙し，その中のある要素がある事柄に該当することを示す。「か」，「なり」
- ・ 累加列挙型：何らかの共通性をもった同じグループに属する要素を次々に列挙していく。「に」

上の「全部列挙型」は，益岡・田窪（1992）の「総記」に，「一部列挙型」は，益岡・田窪（1992）の「例示」にほぼ相当する。

並列表現の意味の分類としては，このようなものがオーソドックスなもののようなのである。

以上とは別の観点によるものとして，論理学の「連言」と「選言」とを取り入れた意味分類もある。

Huddleston and Pullum（2019: 45）は，「and と or が表す累加と選択の関係は，論理学の連言（conjunction）と選言（disjunction）の関係に相当する。」と述べている。「並列される要素」を A・B とすると，「A かつ B」が連言，「A または B」が選言となる。選言は，さらに，「A かつ B」を含む「包含的選言」と，「A かつ B」を含まない「排他的選言」とに分けられる。

この観点から，馮（2014: 35）は，「A と B」は（語用論的に）主に連言を表し，「A や B」は（語用論的に）主に選言を表すとしている。

また，金澤（2017: 94）は，「と」は連言に，「か」は排他的選言に対応し，「や」は，「現実確定文」では連言に対応し，「非現実文」では包含的選言または排他的選言に対応するとしている⁽⁸⁾。以下の例文は，金澤（2017）にならった筆者の作例である。

(15) 田中さんは，コーヒーとジュースを飲んだ。（連言）

(16) 田中さんは，コーヒーかジュースを飲んだ。（排他的選言）

- (17) 田中さんは、コーヒーやジュースを飲んだ。(連言)
 (18) 薬は水やお湯で飲んでください。(包含的選言)
 (19) 1杯や2杯は飲むかもしれない。(排他的選言)

このほかに、中俣（2015）は、従来の「全部列挙・一部列挙」は語用レベルのもの（キャンセルできる推意）であるとし、「排他的推意」という概念を導入している。これについては、次項で触れる。

以上をもとに、並列助詞の分類についてまとめると、表1のようになる。

表1 並列助詞の分類

主な助詞	例	益岡・田窪 (1992)	日本語記述文法研究会 (2009)	金澤 (2017)*
と	電車とバスを利用する。	総記	全部列挙型	連言
に	電車 <u>に</u> バスを利用する。	累加	累加列挙型	
や	電車やバスを利用した。 電車やバスが利用できる。	例示	一部列挙型	選言
か	電車 <u>か</u> バスを利用する。	選択	選択列挙型	

*金澤 (2017) は、「に」を扱っていない。

2.3 「と」と「や」との使い分け

並立助詞の先行研究で多いのは、「と」と「や」に関するものである。そこで、本項では、「と」と「や」の使い分けをめぐる議論について簡単に触れておく。

「と」と「や」の違いについては、代表的なものとして、先に挙げた、「と」は「全部列挙型」、「や」は「一部列挙型」という見方（日本語記述文法研究会 2009: 114-116）や、「と」は「並べ上げ」を表し、「や」は「例

示」を表す、という見方（市川 1997: 430）などがある。

「や」＝「一部列挙型」という見方に関しては、早くに市川（1991）が「すべて列挙の「や」」があることを指摘しているが、この点に関する議論は多い。

たとえば、安藤（2001: 47, 49）は、「他者のない「や」」を取り上げて、「と」が「挙げられた事物以外のものを読み手にイメージさせない」のに対して、「や」には「同類の集合をイメージさせる機能がある」としている。

また、渡邊（2003: 13）は、「すべて列挙」の「や」も、「一部列挙」の「や」も、「ともに例示機能を有している」としている。

中俣（2015: 136-138）は、「網羅性」（要素を「結びつける力」と「類似性」（要素が「結びつく力」という2つの面から並列助詞の分析を行い、「と」を「要素の類似性を無視して、強力に結びつける」ものの代表とし、「や」を「要素の類似性に従って、緩やかに結びつける」ものの代表としている。

中俣（2015: 32）は、また、「排他的推意」という語用論的な概念によって、「と」を「排他的推意あり」、「や」を「排他的推意なし」に分類し、次のような例を挙げ、語用論的な推意はキャンセル可能だとしている（第1文の推意（20「他にいない」、21「他にもいる」）が第2文で否定される）。

(20) 昨日は佐藤と田中が手伝ってくれた。他にも、山本も手伝ってくれた。

(21) 昨日は佐藤や田中が手伝ってくれた。来てくれたのはその2人だけだった。

以上をもとに、「と」と「や」の違いについてまとめると、以下の表2のようになる。

表2 「と」と「や」の違い

助詞	日本語記述文法研究会 (2009)	市川 (1997)	安藤 (2001)	中俣 (2015)
と	全部列挙型	並べ上げ	それしかイメージさせない	網羅性大 排他的推意あり
や	一部列挙型	例示	同類をイメージさせる	類似性大 排他的推意なし

2.4 並列助詞の「と」と格助詞の「と」

本節の最後に、並列助詞（並立助詞）の「と」と格助詞の「と」の扱いについて触れておく。

「並立助詞」は、橋本進吉がはじめて設けた概念（助詞の種類）で、橋本 (1934: 63) は、「と」「や」「やら」「に」「か」「なり」「だの」の類で、「あれとこれと」「酒やび^{ママ}ーるや」「酒にビール」の如く、対等の関係に立つ語を接続せしめるものを「並立助詞又は対立助詞とでも名づけたがよからう」とした。

これに対して、並列助詞を設けない考え方もある。たとえば、学校文法では、一般に、時枝誠記の助詞の分類（時枝 2020: 225）をもとに、助詞を、格助詞、接続助詞、副助詞、終助詞の4種に分け、並列の「と」などを格助詞に含めている（野村貴郎 2021: 139）。

並列表現に使われる（並列助詞の）「と」と、述語に対する補語に使われる（格助詞の）「と」とは、文中における機能が異なるが、意味が近くなる場合がある。たとえば、寺村 (1991: 200) は、「光太郎と智恵子が結婚した。」（「と」は「並立助詞」）、「光太郎が智恵子と結婚した。」（「と」は格助詞）という例を挙げて、両者は「客観的に見れば同じ出来事」であるとしている。そのうえで、「N₁ト N₂ガ」が「N₁ガ N₂ト」に言い換えられるのは、「述語が「Nト」という形の補語を必須補語としている「相

「相互作用」の動詞の場合、および、任意的な、副次的補語として「Nト」をとりうる一般の意志動詞の場合」であると述べている⁽⁹⁾。

今日では、記述的な立場の文法論において、格助詞（相当）の「と」と並列助詞（並立助詞）（相当）の「と」を区別することが多いようである（高橋ほか 2005, 日本語記述文法研究会 2009 など）。一方、「名詞（句）＋と」という句としてのまとまりを重視する（形態論的）立場の研究においては、並列表現に使われる「と」と補語に使われる「と」を近いものと見なすことが多いようである（飯島 2003, 近藤 2010, 大山 2022 など）。

以下、本稿では、並列助詞を認める立場に立って、名詞の多項並列表現の使用実態を見ていくが、「と」については、動詞の種類によって、扱いを分けることはしない。また、基本的に列挙された要素がすべてある事柄に該当することを示す形式だけを扱うこととする（「選択列挙型」は扱わない）。

3. 名詞の並列表現の使用実態

本節では、『現代日本語書き言葉均衡コーパス 中納言版』（BCCWJ）を用いて、現代日本語の書き言葉における名詞の多項並立表現の使用実態を概観し、それについて考察を行いたいと思う。

3.1 調査

ここでは、名詞の多項並列表現について、大まかな傾向を見るために、調査対象を絞って、並列要素として3つ以上の名詞を含むものを抽出して、見ていくことにする。

選択列挙の「か」、「なり」、「または」、「もしくは」、「あるいは」、「ないし」は、別の機会に譲り、ここでは扱わない。また、1つの並列表現に異

なる複数の並列助詞を含むものは検索の対象外とする。

調査対象として検索するのは、次のような要素を含むものである。

- ・ 並列助詞の「と」、「や」、「とか」、「やら」、「だの」、「に」、および類似の機能をもつ「も」を含むもの
- ・ 読点（コンマを含む）、中点（・）を含むもの
- ・ 接続詞の「そして」、「それから」、「並びに」、「及び」、「且つ」を含むもの（本節では、BCCWJの「語彙素」の形（表記）で示す）

BCCWJにおける検索対象は、コアデータ（自動解析結果に人手による修正を加えて解析精度を高くしたデータ）に限り、検索キー・条件を、以下のように設定して、短単位検索を行う⁽¹⁰⁾。先に挙げた用例（01）～（03）、（04）の形式を例に示す。

（01）～（03）の形式「N, N, N」は、キーを「品詞の大分類が名詞」、前方共起1を「キーから4語：品詞の大分類が名詞」、前方共起2を「キーから3語：品詞の中分類が補助記号-読点」（「、」、「.」が含まれる）、前方共起3を「キーから2語：品詞の大分類が名詞」、前方共起4を「キーから1語：品詞の中分類が補助記号-読点」とする。

（04）の形式「NとNとN」は、キーを「品詞の大分類が名詞」、前方共起1を「キーから4語：品詞の大分類が名詞」、前方共起2を「キーから3語：語彙素が「と」」、前方共起3を「キーから2語：品詞の大分類が名詞」、前方共起4を「キーから1語：語彙素が「と」」とする。

ほかのものについても同様の方法で検索を行い、現れた結果（表3の「検索結果出現件数」）を1例ずつ確認し、当該の表現に当たらないものを除いて、用例の件数（表3の「該当用例数」）を出した⁽¹¹⁾。その結果は、以下の表3のとおりである（出典は省略する）。

表3 名詞の多項並列表現 (BCCWJ コアデータ)

検索の形式 (短単位)	該当用例数 ()内は検索 結果出現件数	用例 下線は「検索の形式」に当たる部分
N と N と N	23 (28)	岸和田の <u>水ナス</u> と <u>ミョウガ</u> と <u>ワラビ</u> との煮びたし
N や N や N	19 (22)	<u>足</u> や <u>腕</u> や <u>手</u> などを長時間圧迫したら
N とか N とか N	0 (0)	—
N やら N やら N	3 (3)	<u>肥料</u> やら <u>クワ</u> やら <u>ビニール</u> やらを置いておく
N だの N だの N	0 (0)	—
N に N に N	2 (44)	<u>野菜</u> に <u>魚</u> に <u>肉</u> , どれをとってもその豊富さと新鮮さが自慢だから,
N も N も N	9 (46)	それは他の誰かのせい。 <u>戦争</u> も <u>貧困</u> も <u>犯罪</u> も <u>公害</u> も。
N, N, N	379 (713)	<u>市民</u> , <u>企業</u> , <u>NPO</u> , <u>行政</u> が協働, 連携して
「該当用例数」に含まれないもの: 「N や N, N, N」16件, 「N, N, N 及び N」9件, 「N・N, N, N」6件, 「N, N, N・N」7件, 「N, N, N と N」4件, 「N, N, N 又は N」3件, 「N と N, N, N」2件, 「N に N, N, N」1件, 「N, N, N や N」1件, 「N, N, N に N」1件, 「N, N, N か N」1件, 「N, N, N と N や N」1件, 「N, N, N, そして, N」1件, 「N, N, N 若しくは N」1件, 「N・N 及び N, N, N」1件		
N・N・N	138 (355)	<u>タバコ</u> ・ <u>酒</u> ・ <u>ガソリン</u> にかかる税金を調べ,
「該当用例数」に含まれないもの: 「N・N・N 及び N」3件, 「N・N・N と N」1件, 「N・N・N や N」1件, 「N・N・N, N」1件, 「N・N・N そして N」1件, 「N・N・N ~ N」1件,		
N と N, N	17 (31)	<u>白</u> と <u>灰色</u> , <u>茶色</u> を幾何学的に塗り重ね,
「該当用例数」に含まれないもの: 「N と N, N と N」5件, 「N と N, N に N」1件		
N と N・N	6 (24)	<u>仕事</u> と <u>家事</u> ・ <u>育児</u> が集中し,
「該当用例数」に含まれないもの: 「N と N・N と N」2件		
N や N, N	94 (108)	<u>スギ</u> や <u>ヒノキ</u> , <u>カラマツ</u> など間伐材を材料として
「該当用例数」に含まれないもの: 「N や N, N や N」8件		
N や N・N	12 (25)	<u>けん銃</u> の <u>隠匿</u> や <u>密輸</u> ・ <u>密売</u> の方法をより潜在化・巧妙化させて
N とか N, N	0 (0)	—
N とか N・N	0 (0)	—
N やら N, N	0 (0)	—
N やら N・N	0 (0)	—

N だの N, N	0 (0)	—
N だの N・N	0 (0)	—
N に N, N	2 (64)	上タン塩にスンドゥップ, ジョンなどで満腹っす
N に N・N	0 (37)	—
N も N, N	0 (9)	—
N も N・N	0 (2)	—
N, N と N	4 (69)	プロデューサー, カメラマン, 通訳と朝日新聞記者を伴って
「該当用例数」に含まれないもの：「N と N, N と N」5 件, 「N や N, N と N」1 件		
N・N と N	3 (22)	東アジア全体の平和・安定と繁栄に貢献できるよう,
「N・N と N」の「該当用例数」に含めていないもの：「N と N・N と N」2 件		
N, N や N	7 (65)	日本文化に関する講習, 講演や実演などを行う
「該当用例数」に含まれないもの：「N や N, N や N」7 件		
N・N や N	10 (18)	はるばる九州・沖縄や北海道から東京まで来たり,
N, N とか N	0 (0)	—
N・N とか N	0 (0)	—
N, N だの N	0 (0)	—
N・N だの N	0 (0)	—
N, N やら N	0 (0)	—
N・N やら N	0 (1)	—
N, N に N	2 (109)	キーホルダー, ぬいぐるみ, T シャツ, クッキーにチョコレート
「該当用例数」に含まれないもの：「N と N, N に N」1 件		
N・N に N	0 (32)	—
N, N も N	0 (22)	—
N・N も N	0 (4)	—
以下, 「それから」, 「及び」, 「並びに」, 「且つ」を用いたものについては, 表にある「そして」と同じ形式で検索して, 件数 (用例) が現れたもののみを挙げる。		
N そして N そして N	0 (0)	—
N, そして N, そして N	0 (0)	—
N, そして, N, そして, N	0 (0)	—

N, NそしてN	1 (1)	風合い, 風格そして高級感あふれる質感
N, N及びN	27 (35)	化学兵器の開発, 生産, 貯蔵及び使用の禁止
N, N且つN	0 (1)	—
N・NそしてN	1 (1)	素材の生産・加工・流通・使用そして廃棄に至るまで
N・N及びN	5 (5)	小・中・高校・高専及び大学に在籍する
N, N, そしてN	3 (3)	監督, コーチ, そしてメンバー全員, ありがとう。
N・N, そしてN	0 (0)	—
N・N, 及びN	1 (1)	調査・研究, 及び技術開発の方向性について
N, N, そして, N	0 (0)	—
N・N, そして, N	0 (0)	—
NそしてN, N	0 (0)	—
NそしてN・N	1 (1)	内外装・建具・造作などの部位そしてドア・窓の部位があり,
Nそして, N, N	0 (0)	—
Nそして, N・N	0 (0)	—
N, そしてN, N	1 (1)	ザルワザという関, そしてドゥエリ, アンダーラートによって
N, 及びN, N	0 (2)	—
N, そしてN・N	0 (1)	—
N, そして, N, N	0 (0)	—
N, そして, N・N	0 (0)	—
以下, キーと, 前方共起「キーから10語以内」に, 接続詞(語彙素:「そして」, 「それから」, 「並びに」, 「及び」, 「且つ」)を入れて検索して, 件数(用例)が現れた組み合わせのみを挙げる。ただし, いずれも(単純な)名詞の並列表現には使われていない。		
そして…及び	0 (1)	—
及び…及び	0 (13)	—
且つ…及び	0 (2)	—
及び…且つ	0 (1)	—

つづいて, 表3から「該当用例数」の多い形式を挙げる。用例数の多い順に, 1位から12位までを表4に挙げておく。

表4 用例数の多い名詞の多項並列表現（BCCWJ コアデータ）

順位	表現の形式	該当用例数 ()内は検索結果出現件数
1	N, N, N	379 (713)
2	N・N・N	138 (355)
3	N や N, N	94 (108)
4	N, N 及び N	27 (35)
5	N と N と N	23 (28)
6	N や N や N	19 (22)
7	N と N, N	17 (31)
8	N や N・N	12 (25)
9	N・N や N	10 (18)
10	N, N や N	7 (65)
11	N と N・N	6 (24)
12	N・N 及び N	5 (5)

3.2 考察

表3・表4に示した調査結果からは、名詞の多項並列表現に関して、次のようなことがいえる。

- ①読点（コンマを含む）のみを用いるもの（「N, N, N」）、中点「・」のみを用いるもの（「N・N・N」）が、並列助詞や接続詞を含むものに比して、圧倒的に多い。
- ②並列助詞では、「や」と「と」が、接続詞では、「及び」が多く使われている。
- ③並列助詞と読点や中点を組み合わせる場合、並列助詞は最初の並列要素のみに付くことが多い（並列助詞が最後の並列要素の直前に来

ることは少ない)。とくに「や」を用いる形式（「N や N, N」など）がよく使われている。

- ④「及び」を用いる場合、「及び」は、最後の並列要素の直前に置かれる（「N, N 及び N」など）。

以下、それぞれについて、考察していく。

① 読点・中点のみを用いるものが圧倒的に多い

読点・中点のみを用いる形式が多く見られることに関しては、要素の数が多くなると、より簡潔な形式が求められ、並列助詞などが使われにくくなるということがあると思われる。

主な形式について、並列表現に使われる並列要素の数を見てみると、「N と N と N」と「N や N や N」の用例には、4要素のものまでしか現れていないのに対して、「N, N, N」と「N・N・N」の用例には、それぞれ、12要素、9要素のものまでが現れている⁽¹²⁾。

- (22) 削除した品目（十二品目） 粉乳、特殊鋼熱間鋼管、ブリキ、金地金、銅裸線（電線メーカー向け心線）、タービン、電気がま、固定局通信装置、はん用端末装置、ビデオカメラ、磁気ヘッド、自動車用ガソリン機関（『公正取引委員会年次報告：独占禁止白書』2003）
- (23) 雛人形を商う雛市が十軒店・尾張町・人形町・浅草茅町・池の端仲町・牛込神楽坂上・麴町三丁目・芝神明前・駒込などの各地に立ったが、（長沢利明『江戸東京歳時記』2001）

歴史的に見ると、名詞の並列表現には、古くから（並列助詞なしで）名詞を重ねるものが多かったようである（佐伯 1976: 2-3）。「～と～」, 「～

や～」の形式は、「体言的資格」を明示するのに適当な形式として、本来の「体言的まとまり」を形成していた「～と～と」、「～や～や」の形式から派生したとされる（半藤 2005: 47）。ここから考えると、並列要素が多くなると、ひとまとまり感が出にくくなり、並列助詞による表現効果が薄れ、並列助詞が使われなくなるといえることがあるように思われる。

② 「と」、「や」、「及び」が多く見られる

並列助詞を用いる形式において、「や」と「と」を用いるものが多く現れることについては、(2節で見たように)この2つが並立助詞の代表とされることから首肯される。接続詞のなかで「及び」がよく使われることについては、公用文において「及び」が規範的な並列標識となっていることが背景にあると思われる⁽¹³⁾。これについては、④で扱う。

③ 並列助詞は最初の並列要素のみに付くことが多い

1つの並列表現の中に異なる並列標識（並列助詞、読点・中点、接続詞）を混在させる場合がある。これには、同じ形式を繰り返す単調さを避けるということもあるかもしれないが、標識を変えることによって、㊦並列要素がすべて平面的な関係にあるのではなく、階層的な構造になっていることを示す、㊧並列要素どうしの結びつきやすさ（結びつきにくさ）を示す、ということなどもあるだろう。

㊦の例としては、たとえば、次のようなものが挙げられる。

- (24) NPOやボランティア、行政双方が出し合ったアイデアを、福岡市NPO・ボランティア交流センター「あすみん」が調整して（『西日本新聞』2003年8月17日朝刊）
- (25) ともに左ひざを痛めているGK川口、戸田と柳沢を試合に出場させないことを明言。（『中日新聞』2002年5月2日朝刊）

(24) は, [[NPO やボランティア], 行政], (25) は, [[GK 川口, 戸田] と柳沢] という階層構造をもつことを示すために, 並列助詞 (「や」, 「か」) と読点 (「,」) とを使い分けていると思われる (24 では並列助詞が 1 段階目 (下の階層) の結びつきに使われ, 25 では読点が 1 段階目 (下の階層) の結びつきに使われている)⁽¹⁴⁾。

④の例としては, たとえば, 次のようなものが挙げられる。

(26) 軍用機や戦車, 銃, 弾丸などの材料として使う目的で, 会社などの鉄, 銅製品の供出を募ったのだ。(村上信夫『帝国ホテル厨房物語』2004)

(27) 家屋や米倉, 壁などに目のモチーフの装飾を描く例などを岩田氏は紹介している。(日高旺『黒潮の文化史』2005)

(26) は, 「軍用機や戦車」が (ともに乗り物で) 結びつきやすい (「銃, 弾丸」はそうではない) ことを, (27) は, 「家屋や米倉」が (ともに建物で) 結びつきやすい (「壁」はそうではない) ことを, 「や」 (と 「,」) で示していると思われる。

このような例は多く見られる (例: 「社会保険や年金, 所得税」, 「意匠や造形, 信仰」, 「便秘や下痢, 胃痛」, 「ウメボシやキムチ, 塩辛」, 「鳥原や天草, 五島」)。これらから, 最初の並列要素にだけ並列助詞を使うのは, 何かしらの類似性を持ち, 結びつきやすい (と書き手が認める) ものを先に示し, そのあとに, 残りのものを列挙していくという表現パターンが一般的なものとしてあるからではないかと思われる。

逆にいうと, 意味・構造上の理由がないかぎり, 並列助詞が最後の並列要素 (名詞) のみに付くことは一般的ではなく, たとえば, 最後の要素の直前にだけ「と」が使われる (最後の要素の 1 つ前の要素にだけ「と」を付ける) と, 「と」が「ひとまとまり」性を示すことから⁽¹⁵⁾, 誤解を招く

ことが起こりうると思われる。

たとえば、「高齢者の趣味で多いのは、演芸、テレビ、旅行、散歩、茶道と華道である。」という文では、「茶道と華道」が合わせて1つの趣味とされているようにとれるが、書き手としては、別々の趣味として列挙した可能性もある。

日本語学習者の誤用にも、これにかかわるものがある。市川（1997: 429）には、「並立助詞「と」の「誤用例」として、「しゅ味は音楽、映画、読書とバレエです。」「1920年から1980年までの病気の死亡率の表を見ると、脳出血、がん、心臓病と結核の4つの推移が分かる。」などが挙げられ、「と」が「そして」に訂正されている。市川（1997: 431）は、これについて、「最後の語を「と」でつないでいる。「,」を使用するときは…「～, ～, そして～」という形にしたほうがよい。」「並べ上げのとき、「～, ～, ～, と～」と最後に「と」を添える学習者がいるが、日本語ではそのような「と」の使い方はしないことを指導すること。」と述べている。

こういった誤用の要因には、英語や中国語など、外国語の並列表現（多項等位接続）の形式の影響（転移）があると思われる。英語には、「三つ以上の語句を対等に連結する場合」の「注意深く最も穏当な表現法」に「A, B (,) and C」という形式があり（『研究社新英和大辞典 第六版』2002「and」）、中国語には、接続詞の「和」を用いて、「北京、天津、上海和重慶」（北京・天津・上海および重慶）のように表す形式があるが（小学館『中日辞典 第3版』2016「和」）、学習者による「N, N, NとN」という表現は、英語の「and」（副詞）や中国語の「和」（接続詞）などに当てて「と」（助詞）を用いたものであろう。

④ 「及び」は最後の並列要素の直前に置かれる

名詞の並列表現において、「及び」を最後の並列要素（名詞）の前に置

く形式は、法令・公用文等に使われる規範的なものである。

文化審議会（2022: 21）は、「及び・並びに」について、「法令・公用文で、複数の物事を結び付けたり、同時に採り上げたりすることを表す場合に、「と」という意味で用いる。」として、「A, B, C 及び D」の形式を示して、「等しく扱うべき三つ以上の物事を結び付けたり、同時に取り上げたりする。最後のつながり部分にのみ「及び」を用い、他は「,」とする。」としている⁽¹⁶⁾。

また、高橋（2004: 142）は、この形式について、「英語の「a, b, c and d」という表記と同じである。」と述べている。「N, N, N 及び N」は、英語の形式の影響で生まれたものと思われる。

なお、英語の「A, B (,) and C」形式において、最後の並列要素の前に「,」を置くかどうかは任意であるが、切れ目を明確にする場合には、「,」を置くことが多いようである（Huddleston and Pullum 2019: 228, セイン 2011: 194, アルレッドほか 2009: 86）。日本語では、「N, N, 及び N」という、「及び」の直前に「,」を置く形式はあまり使われないうようである（表 3 では 1 例のみ）。

4. おわりに

本稿では、主に書き言葉における、名詞の多項並列表現について見てきた。その特徴をまとめておく。

①読点（コンマを含む）や中点「・」のみで並べる形式が圧倒的に多く使われている。

並列要素が多いと、並列助詞や接続詞は使いにくくなるようである。

②並列助詞では「や」と「と」が、接続詞では「及び」が多く使われ

ている。

「及び」は、並列標識として、公用文等でよく使われる。

- ③並列助詞と読点や中点とを組み合わせて用いる場合、並列助詞（とくに「や」）は最初の並列要素のみに付くことが多い。

類似性をもつ要素を「や」で結びつけて先に示し、残りのものをその後列挙するという表現パターンが見られる。

- ④「及び」を用いる場合、「及び」は最後の並列要素の直前に現れる。これは、英語の「A, B(,) and C」にならったものだと思われる。

《注》

- (1) 「並列」とは、「文法的に同じ資格をもつ要素を並べた要素間の関係。並立、あるいは等位接続とも呼ばれる。」（『日本語学大辞典』2018「並列」中俣尚己執筆）である。本稿では、引用部分などを除き、「並列」を使用する。なお、本稿で見ていくものは、中俣（2015）の「モノの並列」に当たる。中俣（2015: 9）は、これについて、「2つ以上の異なる名詞句が同じ1つの述語と結びつきうる時、さらに共通の格を付与されうる時、その名詞句は並立関係にある。」と述べている。
- (2) 英文法でいう「多項等位接続（multiple coordination）」であるが（Huddleston and Pullum 2019: 4）、本項では、「等位接続」の代わりに、日本語文法の用語である「並列」を使っておく。
- (3) 読点「、」、コンマ「,」のほか、中点「・」も使われる。以下、「読点」には、コンマ（「,」）を含む。これらは書き言葉の表記形式で、「話し言葉ではポーズを置く」（寺村 1991: 203）。なお、このような場合に使われる、助詞の付かない名詞を、鈴木（1972: 221, 245）は、「名詞のはだかの形」、「はだかの名詞」、「はだか格」などと呼び、高橋ほか（2005: 31）は「ハダカ格」と呼んでいる。
- (4) 並列表現に使われる「も」を「並立助詞」とすることもあるようである（寺村 1984: 70）。
- (5) 中俣（2015: 280, 292）の調査の結果によれば、「それから」と「そして」がよく使われるという。
- (6) 生田目（1988: 72-73, 75）は、「～と同じく～も」、「～のみならず～も」、「～を初め」なども、「名詞およびそれに相当する語を並びあげるとき」の

言い方として挙げている。

- (7) 「一まとまりを1例」として数えた結果は、「,」65例,「や」53例,「と」45例,「・」34例,「とか」10例,「零」(括弧入りの語の連続など)10例となっている(柏木2006:101)。
- (8) 「現実確定文」,「非現実文」は,森山(2005:6)の用語で,それぞれ,「現実世界で確定した事実関係を取り上げる文」,「現実世界での事実関係にはコミットしない文」である。
- (9) 相互動作を表す動詞には,「結婚する」,「戦う」,「ぶつかる」などがある。「一般の意志動詞」としては,寺村(1991:200)は,「遊ぶ」,「食べる」,「歌う」を挙げている。なお,同じ「AとBが戦う」にも,相互(AとBが互いに対戦相手になって戦う),共同(AとBが共同して共通の敵と戦う),各々(AとBがそれぞれ別の敵と戦う)といった意味(解釈)があり,文の構造が異なると考えられている(久野1973:69-70,奥津1996,菊地1991,定延1991,阿久津2011など)。
- (10) ここでは,すべて「短単位検索」を行う。これは,「長単位検索」の場合,「・」が1単位内に入ってしまう(たとえば,「タバコ・酒・ガソリン」は,これ全体で1単位になる),「・」による並列表現がほとんど抽出できないからである。「N・N・N」による検索結果は,短単位の355件に対して,長単位では11件である。「短単位検索」の場合,複数の短単位からなる複合名詞が1つの「名詞」として扱われないということがあるが,試みに,「NとNとN」や「NやNやN」を両単位で検索してみたところ,結果にそれほど大きな違いは見られなかったため(「NとNとN」の検索結果は,短単位28件(該当用例数は23件),長単位35件(該当用例数は28件),「NやNやN」の検索結果は,短単位22件(該当用例数は19件),長単位27件(該当用例数は25件)),検索方法を統一するために,「短単位検索」を用いることにした。
- (11) たとえば,並列表現ではないもの(例:「NにNにN」の検索結果における「同年に国連に加盟」)や,並列表現であっても要素どうしが直接には並列の関係にないもの(例:「N,NとN」の検索結果における「食生活,人と自然(とのつながり)」),他の形式に該当するもの(例:「N,N,N」の検索結果における「羊や山羊,ラクダ,シカ」(「NやN,N」の形式))などを除いた。同じ用例が重複して現れる場合は1つに数えた(例:「NやNやN」における「夢や希望や不安や打算」)。「部分並列」(例:「N・N・N」の検索結果における「核・生物・化学兵器」)は数に含めた。「部分並列」とは,「日本市場,米国市場」を意味する「日本,米国市場」のような

ものをいう (白井ほか 1997: 362)。また、現れた用例のうち、並列要素 (の 1つ) が複数短単位の名詞句 (あるいは複合名詞) として扱えるもの (例: 「N や N や N」の検索結果における「アイヌや沖縄や古代の日本」) は、数に含めた。このため、たとえば、「トライアスロン、ラリー、自転車競争に栗祭」(「自転車競争」は 3 短単位) は、「N、N、N」(下線部) の「検索結果出現数」には含まれるが、「N、N に N」の「検索結果出現数」には含まれないというようなことも起こりうる (表 3 の注に載せた数字の間などに不一致が見られるのは、このためである)。

- (12) 各形式における並列要素の数とその用例数を挙げておく。「N と N と N」(23 件): 3 要素 20 件, 4 要素 3 件。「N や N や N」(19 件): 3 要素 18 件, 4 要素 1 件。「N、N、N」(379 件): 3 要素 220 件, 4 要素 89 件, 5 要素 30 件, 6 要素 29 件, 7 要素 7 件, 8 要素 2 件, 10 要素 1 件, 12 要素 1 件。「N・N・N」(138 件): 3 要素 108 件, 4 要素 16 件, 5 要素 10 件, 6 要素 1 件, 7 要素 1 件, 8 要素 1 件, 9 要素 1 件。
- (13) 表 3 に挙げた「N、N 及び N」, 「N・N 及び N」, 「N・N、及び N」の用例 (「該当用例数」・「検索結果出現数」に含まれるもの) は、「N、N 及び N」の 1 例を除き、すべてレジスター「特定目的・白書」に現れたものである。
- (14) 1 節に挙げた (08) 「中央線、山手線、京浜東北線、東北・高崎・常磐線、総武線、京葉線、東北・上越・北陸新幹線と地下鉄線」も、この例に当たると思われる。[[中央線、山手線、京浜東北線、…北陸新幹線]と地下鉄線] という構造で、[[JR 各線]と地下鉄線] となっている。これがよくわかるのは、東海道新幹線の名古屋駅到着前の「東海道線、中央線、関西線と名鉄線、近鉄線、あおなみ線、地下鉄線はお乗り換えです。」というアナウンスで (DenDen-lab、やたてつ Yata-Tetsu 参照)。これは、[[東海道線、中央線、関西線]と [名鉄線、近鉄線、あおなみ線、地下鉄線]] という構造で、[[JR 各線]と [JR 以外の各線]] となっている。
- (15) 「ひとまとまり」性を示す「と」の機能については、2.3 項で中俣 (2015) の「類似性を無視して、強力に結びつける」という見方を紹介したが、早くに国立国語研究所 (1951) が「いくつかの体言を列挙して一団とする。」と述べており、国広 (1967: 48) は、これを「A-B」と表している (これに対して、「や」は「(A) (B) () ()」と表される)。矢澤 (1989: 269) や吉井 (1989: 48) は、「と」などによる「並立構造」(「並立関係」) を、修飾構造 (連体関係) とは異なる、臨時的「ひとまとまり」(同一性) による構造 (関係) として特徴づけている。

- (16) ほかに、文化審議会(2022: 21)では、「A及びB並びにC(及びD)」という形式を挙げて、「三つ以上の物事を結び付けるなどの際に、結び付きの強さに段階がある場合、1段階目の結び付きには「及び」を、2段階目の結び付きには「並びに」を使う。」としている。この形式は、本稿の調査結果(表3)には現れていない。

参考文献

- 阿久津智(2011)「[AとB]と[AやB]」『立教大学日本語研究』18, 立教大学日本語研究会, 14-21
- G・J・アルレッド, C・T・ブルーソー, W・E・オリウ, 篠田義明監修, 渡辺祥一, 金徳多恵子, 大本道央編訳(2009)『科学・ビジネス英語ハンドブック』研究社(原著(第8版)2006)
- 安藤淑子(2001)「中級レベルの作文に見られる並立助詞「や」の問題点:「と」の用法との比較を通して」『日本語教育』108, 日本語教育学会, 42-50
- 飯島帆奈美(2003)『現代日本語における名詞の並列表現の研究:並列助詞「と」「や」「か」のついた名詞と名詞とのくみあわせ』拓殖大学博士論文
- 市川保子(1991)「並立助詞「と」と「や」に関する一考察」『文芸言語研究 言語篇』20, 筑波大学文芸・言語学系, 61-79
- 市川保子(1997)『日本語誤用例文小辞典』イセブ/凡人社
- 大山祐李(2022)「並列表現「NP1とNP2と」における並列助詞「と」の意味」『東京外国語大学 国際日本学研究』2, 東京外国語大学大学院国際日本学研究院, 225-239
- 奥津敬一郎(1996)「対称関係構造とその転形」『拾遺日本文法論』ひつじ書房(初出1966), 189-208
- 柏木成章(2006)「[全体化]と[類化]:並立助詞論,特に「と」・「や」を中心として」『別科日本語教育:大東文化大学別科論集』8, 大東文化大学別科日本語研修課程, 99-107
- 金澤美里(2017)「並列表現の日英比較」『英語学英米文学論集』奈良女子大学英語英米文学会, 75-95
- 菊地康人(1991)「[XとYは(が)]と[Xが(は)Yと]:用法の整理と言語学的な解析」『東京大学留学生センター紀要』1, 東京大学留学生センター, 15-69
- 国広哲弥(1967)「*and*と「と・に・や・も」」『言語研究』50, 日本言語学会, 34-49
- 久野暉(1973)『日本文法研究』大修館書店

- 国立国語研究所（1951）『現代語の助詞・助動詞：用法と実例』（国立国語研究所報告3）秀英出版
- 近藤研至（2010）「『並立助詞』トと『格助詞』トについて」『上越教育大学国語研究』24, 上越教育大学国語教育学会, 80-68
- 佐伯梅友（1976）「並立関係でまとまる語句」『国語研究』39, 國學院大学, 1-11
- 定延利之（1991）「文の同義性と深層格：名詞句の相互交換を中心に」『近代』71, 神戸大学近代発行会, 69-88
- 白井諭, 十河則子, 木村淳子, 横尾昭男, 内野一, 池原悟（1997）「新聞記事日本文における修飾句と被修飾複合語の関係」『全国大会講演論文集』第55回（人工知能と認知科学）, 情報処理学会, 362-363
- 鈴木重幸（1972）『日本語文法・形態論』むぎ書房
- デイヴィッド・セイン（2011）『英語ライティングルールブック 第2版：正しく伝えるための文法・語法・句読法』DHC
- 高橋昭男（2004）『日本語テクニカルライティング』岩波書店
- 高橋太郎, 金子尚一, 金田章宏, 齋美智子, 鈴木泰, 須田淳一, 松本泰丈（2005）『日本語の文法』ひつじ書房
- 寺村秀夫（1984）「並立的接続とその影の統括命題：モ, シ, シカモの場合」『日本語学』3-8, 明治書院, 247-260
- 寺村秀夫（1991）『日本語のシンタクスと意味Ⅲ』くろしお出版
- 時枝誠記（2020）『日本文法 口語篇・文語篇』講談社（初刊1950・1954）
- 中俣尚己（2015）『日本語並列表現の体系』ひつじ書房
- 生田日弥寿（1988）「名詞の並列」『国際学友会日本語学校紀要』12, 国際学友会, 69-75
- 日本語学会編（2018）『日本語学大辞典』東京堂出版
- 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
- 野村貴郎（2021）「助詞」沖森卓也編『日本語文法百科』朝倉書店, 137-162
- 橋本進吉（1934: 63）『国語法要説』（国語科学講座Ⅵ 国語法）明治書院
- 半藤英明（2005）「並立助詞「と」と「や」の構文上の相違について」『文学・語学』181, 全国大学国語国文学会, 42-51
- 馮元（2014）「日本語の「と」「や」と中国語の“和”の対応関係に関する一考察」『筑波日本語研究』19, 筑波大学人文社会科学部研究科, 28-41
- 文化審議会（2022）「公用文作成の考え方（建議）（付）「公用文作成の考え方（文化審議会建議）」解説」文化審議会

- 益岡隆志, 田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法 改訂版』くろしお出版
- 森山卓郎 (2005) 「「や」と「と」のちがいをどう説明するか」『京都教育大学国文学会誌』32, 京都教育大学国文学会編, 1-10
- 矢澤真人 (1989) 「修飾語と並立語」北原保雄編 『講座日本語と日本語教育 4 日本語の文法・文体 (上)』明治書院
- 吉井健 (1989) 「体言の並立について」『文学史研究』30, 大阪市立大学国語国文学研究室, 47-56
- 渡邊ゆかり (2003) 「並立助詞「と」と「や」の機能的相違」『広島女学院大学日本文学』13, 広島女学院大学, 1-15
- Rodney Huddleston, Geoffrey K. Pullum, 畠山雄二編, 岸本秀樹, 有働真理子, 横野美穂, 木戸康人, 前田晃寿訳 (2019) 『接続詞と句読法』(「英文法大事典」シリーズ) 8) 開拓社 (原著『The Cambridge grammar of the English language』2002)

使用データベース・コーパス・参考ウェブサイト・YouTube 動画

(いずれも最終閲覧は, 2023年6月)

「朝日新聞クロスリサーチ」朝日新聞社

<https://xsearch.asahi.com/>

「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(中納言 2.7.1) 国立国語研究所

<https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/>

「DenDen-lab」 「JR 東海 東海道新幹線 (のぞみ号) アナウンスセリフまとめ」

<https://denden-lab.com/tokaido-shinkansen-nozomi-announce/>

「やたてつ Yata-Tetsu」 「新幹線 のぞみ 博多→東京行き 車内放送」

<https://www.youtube.com/watch?v=LbFZoKBYklw>

〈論文〉

高校生と大学生の英語学習への モチベーション

小島和枝

要旨

必修英語を受講している大学生は、高校受験を終え、テスト疲れや苦手意識などの理由から英語学習へのモチベーションが低いと言われている。対照的に高校生は、入学試験に英語が必要なことが多い理由から英語学習へのモチベーションは高いとされている。しかし高等教育が進んでいる日本では、高校卒業後、大学で学ぶという選択をする割合が増えている。社会で活躍をするには英語の必要性を感じ大学生の英語学習へのモチベーションを維持し続けても良いのではないか。その疑問から高校生と大学生の英語学習に対するモチベーション調査を行うことにした。そこでわかったことは、大学生も英語はできるようになりたいと考えていた。モチベーションは低いとは言いきれない結果となった。

キーワード：英語、モチベーション、学習

1. はじめに

先行研究から日本の英語学習者達は、大学受験に向けて英語を勉強してきたが、大学受験後、テスト疲れと目標がなくなり、モチベーションが下がり大学生のディモチベーションとなっている (Berwick and Ross, 1989; Ushioda, 2013)。しかし、高校3年生 991 人に調査した研究結

果によると大学入試が終わっている高校卒業時点で60%以上が「これからも英語を頑張って勉強したい」という質問に対し「そう思う」もしくは「まあ思う」と答えている（ベネッセ、2021年）。この結果から入試という大きな試験後も英語を学んでいきたいというモチベーションはあるということになる。そのことを考慮すると先行研究の大学生は英語を学ぶモチベーションは下がっている（Berwick and Ross, 1989; Ushioda, 2013）という発見にはギャップがある可能性はないだろうか。大学入学後にまだ英語を学ぶということにモチベーションを持ち続けている可能性があるのではないか。

大学入学後、英語に対するモチベーションはどのような変化があるのか。そこで、大学受験を考えている高校の学習者と大学の学習者の比較調査をすることにした。中学校や高等学校の英語学習に対する調査や研究は文部科学省を含め存在するが、大学生と高校生の英語学習に対する比較調査は少ない。そして、高校生と大学生のモチベーション比較調査や研究は見つけることができなかった。しかし、第二言語学習者、英語学習者のモチベーションの経緯や変化を探っていくことが、今後の大学英語教育や英語教育全体にも役立っていくと考える。

2. 背景：日本の大学進学状況

2.1 高等教育進学率

2021年度の文部科学省の調査によると大学進学率は54.9%と過去最高となっている（文部科学省、2021年）。大学の進学率の伸びもあり、高等教育への進学率は83.8%（大学：54.9%、短期大学：4%、専門学校：24%、高等専門学校4年：0.9%）となっている（文部科学省、2021年）。この調査からすると高等教育への大学進学率は毎年ほぼ伸びを示しているが、短期大学、専門学校、高等専門学校4年生は横ばいである（文部科学

省, 2021年)。2021年, 経済協力開発機構 (OECD) が調べた高等教育修了者 (25歳~34歳) は, 参加国45カ国中, 1位は韓国 (69.3%), 2位はカナダ (66.4%), 日本は3位 (64.8%) となっている (OECD, 2021年)。世界の中から見ても現在日本は高等教育への進学率, 修了者は多いと考えられる。

2.2 大学入試

大学入試では, 一般選抜, 総合型選抜, 学校推薦型選抜があるが, 英語は文系と理系の試験に必要となることが多い。2022年4月から文部科学省が取り決めた大学英語入試は, 4技能の結果を大学入試に取り入れるということだったが見送りとなった (文部科学省, 2019年)。受験者が英語試験を受け, その結果を大学へ提供するという大学入試英語成績提供システムで大学側に個々で利用して欲しいと説明している (文部科学省, 2019年)。

2023年, 実用英語検定 (英検) の発表によると受験者も毎年, 増加し中学・高等学校の生徒が多い。2021年4月から2022年3月までに中高生は複数回受験をしている可能性はあるが, 300万人以上が受験している (英検, 2023年)。中学生や高等学校生の英語の重要性を示しているのではないだろうか。日本では英語は極めて重要な語学として扱われ, 入試に関わる科目となっている (Galloway, 2013年)。そのため, 日本人は英語を学ぶという学習意欲, モチベーションは高いのではないか。

3. 先行研究

3.1 モチベーション

モチベーションとは, 教育心理学上の言葉で日本語では「動機付け」「意欲付け」と訳され, 教育の現場でも使われている (西澤, 2001

年)。教師から教えられるものではなく、自主的・自律的・個性的な学習が行われるべきだとしている（西澤，2021年：36）。人間の労働とモチベーションの関係を研究している心理学で著名な研究者 Kanfer は、学説は様々あるが、モチベーションとなる主なこととして3つ考えられるとしている（1990：81）。① need-motive value “原動力の必要性”とはモチベーションを持つには、個々の目的や目標を持つことによって保たれ、社会生活の上では、人の上に立ちたいや、競争力、目標に向かってチャレンジする等、通常持たれるものである（Kanfer, 1990：84）。② cognitive choice “認知行動の選択”とはどれだけ努力をするかを選択し、決断し、時間や努力を目標に向かってしていくことができるかだ（Kanfer, 1990：85）。③ self-regulation-metacognition “自己制御認知”とは目標に向けてモチベーションを維持し、高めるために行動し、打ち勝っていくかという戦略や学びや行動をするプロセスのことだ（Kanfer, 1990：82）。TESOL（Teaching English to Speakers of Other Languages）第二言語学習のモチベーション研究たちは、Kanfer の心理学モチベーションから理論を発展させた（Dörnyei,2005; Ellis, 2003; Gardner, 2001）。語学を学ぶ際には目標を明確に持ち（Ellis, 2003）、言語を楽しく継続的に学び、多少の緊張感をもちながら学ぶことが重要である（Dörnyei , 2005）。その反対で、モチベーションが下がっている状態はどのようなものなのか。

3.2 ディモチベーション

ディモチベーションとは、言語学習では言語を学ぶモチベーションが下がっている現象である（Ushioda, 2013年）。日本の大学生のディモチベーションが起きている理由を大学まで試験ばかり強いられてきたことが原因であるとしている（Ushioda, 2013年）。Berwick and Ross (1989) は、大学に入学したばかりの日本大学生 90 名にモチヴェー

ション調査をし、多少の学生は英語を学びたいという気持ちを持った者はいるが、大部分は入学後、モチベーションが落ちていると結論づけている。そして、高校3年生の受験前が英語学習に対して、最もモチベーションが高い時期だと説明している (Berwick and Ross, 1989)。

2009年に3カ国(日本、イラン、中国)英語学習モチベーション比較調査が行われ、日本人とイラン人の言語学習者は中国人に比べて、クラスでの学び方とモチベーションと関係があまりないことが結論づけられている (Taguchi et al., 2009)。日本人とイラン人の学習者はどのように英語を学ぶか、例えば教材や学び方により英語に対するモチベーションに変化が見られるという結果になった (Taguchi et al., 2009)。中国人学習者は他国の学生よりも英語を習得することと社会で成功するというプレッシャーが強いからとしている (Taguchi et al., 2009)。このことから考えると、日本人学生には、社会での成功は英語が関係している傾向がそれほど強くはないという現れなのか。もしくは、社会での成功とは根本的に中国人の学習者とは異なっているのか。就職を見ると2022年の大学等卒業予定者の就職内定状況調査では、前年度より2.9ポイント上がり、74.1%としている (文部科学省, 2022年)。そして、日本の失業率は2.4%である (総務省, 2023)。調査参加国187カ国中、世界の平均失業率が6.8%、日本は168位であった (ILO, 2021)。

4. 調査

4.1 目的

ディモチベーションの箇所でも述べたが、先行研究の Berwick and Ross は、高等学校3年生の時にモチベーションが最も高く、その後、大学入学後にモチベーションが下がっていると示している (1989)。

1. で説明した高校3年生991人に調査した研究結果でも「これからも英語

を頑張って勉強したい」と考えている学習者が60%を超えている（ベネッセ, 2021年）。しかし, Berwick and Ross (1989) の回答者は高校3年生とあり, この高校生991名の調査は高校卒業時とあるので, 進路が決まった後ということになる。進路が決まった後にも, 今後も英語を学んでいきたいと考えている回答者が多く, 先行研究の Berwick and Ross (1989) や Ushioda (2013) らの入試や試験疲れにより, 英語のモチベーションが下がっているということにギャップを感じる。

そこで, 高校生と大学生に同じもしくは類似した質問をし, 特にモチベーションの変動や過程に着目していきたい。そして, 類似点と相違点を探すことを目標とする。予想としては, 大学入学後も多少の変化は見られるとは思いますが, 高校生のモチベーションはあまり変化がないのではないか。理由としては, 日本もグローバル化が進み英語は他の言語よりも重要な位置と扱われ, 必修で英語を学ぶことが多く, 学校も国も力を入れて勉強に励んでいる (Galloway, 2013)。現在は小学校の必修教育化となり益々, 社会全体も英語の必要性を感じているのではないか。そのようなことから考えると大学入学後もモチベーションは高く, 持ち続けているのではないだろうか。大学生の英語学習のモチベーションは下がっているとされているが, そうだとすれば何故, そのような傾向にあるのか。原因や高校生から大学生になる中でのプロセスを少しでも理解できればと思う。そして, この研究結果を今後の第二言語習得方法の研究, 授業作りに役立ていくことを目的とする。

4.2 方法

アンケートを大学生と高校生に行い, 形式は自由回答形式と多肢選択にした。質問の初めは, 多肢選択にすることで回答しやすくし, その回答内容や理由を詳しく述べられるように自由回答形式にした。執筆者がアクセスできる回答者の中から便宜的標本抽出法, 便宜的なサンプルを選択し

た。そして、その中から大学を希望している高校生を選ぶことから合目的なサンプリングを使用した。便宜的で合理的なサンプリングを利用することにより、調査が比較的短時間で簡単にアクセスできるようになる利点ではあるが、サンプルが偏りがちになる可能性から全体的な一般的なデータとしてみることができない (Leitch, 2010)。しかし回答者たちの経験や意見を聞くことにより統計や大きなデータから見過ぎてしまうことが、見える可能性は生まれる (Patton, 2001)。倫理的配慮のため、学校名や個人が特定できないよう詳しく述べないように配慮をした。しかし、次の回答者で特定できない範囲で回答者については説明をする。

アンケートは、3つのカテゴリーにわけた。1) サンプルの背景を知り、英語に対する考えを尋ねた。2つめは、Kanfer (1990) のモチベーション理論の① need-motive value 英語を“原動力の必要性”を探る。3つめは、Kanfer (1990) の② cognitive choice “認知行動の選択”「英語を学ぶことに何らかの目標や目的となるようなモチベーションはあるのか」と③ self-regulation-metacognition “自己制御認知”「モチベーションを持ち、保つために何か行動をとっているのか」に焦点を置いた。どのような素晴らしい教育を受けていたとしても語学習得には時間が必要とされ、自己の努力が必要となってくることから目的を持ち、その目的を達成するための努力や対策、目標はどのようなことなのかを探ることとした。

4.3 回答者

必修で英語を学んでいる大学生と大学進学も目指している高校生を調査対象とした。東京と東京近郊の大学生、男性 88 名 (1 年生 : 52 名 : 2 年生 : 1 名 : 3 年生 : 30 名, 4 年生 5 名), 女性 19 名 (1 年生 : 3 名 : 2 年生 : 1 名 : 14 名 : 4 年生 : 1 名) の 107 名。高校生は全員 2 年生で、男性 74 名、女性 54 名の合計 128 名であった。

5. 結果

5.1 回答者の背景

アンケート回答者の英語に対する 1) 回答者の背景を知るために英語についてどう考えているかを質問した。

表 1 英語について

	好き	どちらかという 好き	どちらかという 嫌い	嫌い	無効
高校生：男性 (n=74)	10.8% (n=8)	36.5% (n=27)	29.7% (n=22)	23% (n=17)	0%
高校生：女性 (n=54)	11.1% (n=6)	40.7% (n=22)	24% (n=13)	24% (n=13)	0%
高校生：男女 (n=128)	11% (n=14)	38.3% (n=49)	27.3% (n=35)	23.4% (n=30)	0%
大学生：男性 (n=88)	6.8% (n=6)	36.3% (n=32)	39.8% (n=35)	17% (n=15)	0%
大学生：女性 (n=19)	5.5% (n=1)	31.6% (n=6)	52.6% (n=10)	5.3% (n=1)	5.4% (n=1)
大学生：男女 (n=107)	6.5% (n=7)	35.5% (n=38)	42.1% (n=45)	15% (n=16)	0.93% (n=1)

表 1 から見ると「英語が好き」, 「どちらかという好き」(高校生男性：47.3%, 高校生女性：51.8% : 大学生男性：43.1%, 大学生女性：37.1%) と「どちらかという嫌い」, 「嫌い」(高校生男性：52.7%, 高校生女性：48%, 大学生男性：56.8%, 大学生女性：57.9%) でわけると高校生女性と大学生女性を比較すると 10% 以上の差があることがわかった。しかし「好き」, 「どちらかという好き」と「嫌い」, 「どちらかという嫌い」にみると高校生の方が大学生よりも英語を好きと感じている割合が高い傾向にある。

この高校では英語を必修科目としているが、英語が必修科目でなくとも授業で選択するのかを質問した。

表2 高校生：必修でなくとも英語を受講する

高校生	はい	どちらかといえば そうである	どちらかといえば そうではない	いいえ
男性 (n=74)	28.4% (n=21)	32.4% (n=24)	13.5% (n=10)	25.7% (n=19)
女性 (n=54)	35.2% (n=19)	35.2% (n=19)	9.3% (n=5)	24.1% (n=13)
男女 (n=128)	31.2% (n=40)	33.6% (n=43)	11.7% (n=15)	25% (n=32)

高校生の回答者は必修でなくとも英語を受講する（「はい」、「どちらか」というとそうである）と答えているのは、高校生男性：60.8%，高校生女性：70.4%であった。受講しない（「どちらか」というとそうではない、「いいえ」と考えている割合は、男性：39.2%，女性：33.4%で、受講すると考えている割合の方がかなり高いことがわかる。高校生女性の割合は倍以上となる。

英語が必修でなくとも英語の授業を選択する、もしくはどちらかというを選択すると答えている高校生女性の方が男子と比べて10.4%高い。

図1では、英語を選択すると答えた（「はい」、「どちらか」というとそうである）回答者の自由回答の英語を選択する理由を図1で示した。

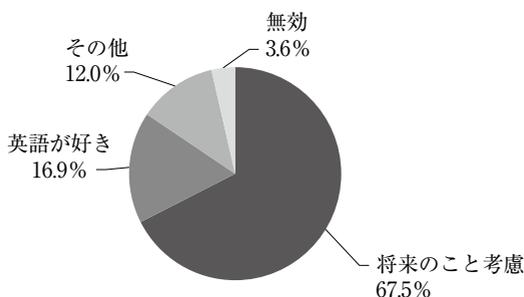


図1 英語を受講する理由

英語が必修科目でなくとも選択すると回答した回答者の中で一番多かった回答は、67.5% (n=56) が英語は将来、必要になるといった“未来”の

必要性についての回答であった。「今後の社会では必要なため」、「大学入試に必要なため」「将来役に立つため」等が目立ち、近い将来の大学受験に備えてのことで、「英検が必要なため」などの意見もあった。次に多かったのは、英語が「好きだから」、「得意だから」の16.9% (n = 14) であった。

表2で「どちらかというところではない」、「いいえ」と回答した中から自由回答の理由で多かった回答を図2で示した。

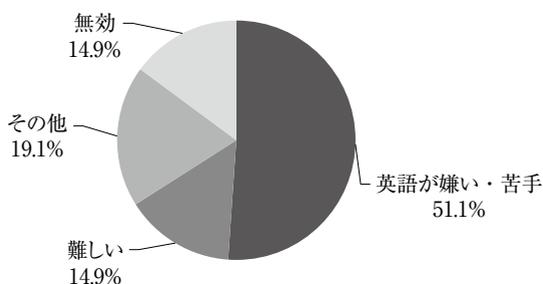


図2 英語を受講しない理由

51.1% (n=24) と多かったのは英語が「嫌い」、「苦手」であった。次に多かったのが、14.9% (n=7) の英語が「難しい」であった。

大学生には、英語は必修だから受講しているかを質問した。

表3 大学生：必修だから英語を受講している

大学生	はい	どちらかといえば そうである	どちらかといえば そうではない	いいえ
男性 (n=88)	55.7% (n=49)	29.5% (n=26)	11.4% (n=10)	3.4% (n=3)
女性 (n=19)	57.9% (n=11)	31.6% (n=6)	10.5% (n=2)	0% (n=0)
男女 (n=107)	56.1% (n=60)	29.9% (n=32)	11.2% (n=12)	2.8% (n=3)

男性、女性とも「はい」が50%を超えている。「はい」、「どちらかとい

えばそうである」と回答したのは男性，女性とも 85% を超えている。男性：85.2%，女性：89.5% とかなり高いことがわかる。

この質問に対しての自由回答の中で一番多い理由は「進級に必要なため」と 18.7% (n=17) の人が回答している。しかし，2 番目に多かった意見は，英語は必要だとは理解しているが，「難しい」や「苦手」が 9.8% (n=9) のであった。

5.2 ① need-motive value “原動力の必要性”

Kanfer (1990) の① need-motive value “原動力の必要性” 英語を学ぶ目標を探るため英語が得意もしくは「英語が得意」もしくは「英語ができる」と言えるようになりたいのか質問した。英語にどれくらい魅力を感じているのかを理解する理由からであった。

表 4 「英語が得意」もしくは「英語ができる」と言えるようになりたい

	はい	どちらかという そうである	どちらかという そうではない	いいえ
高校生：男性 (n=74)	66.2% (n=49)	21.6% (n=16)	6.7% (n=5)	5.4% (n=4)
高校生：女性 (n=54)	66.7% (n=36)	31.5% (n=17)	0% (n=0)	1.9% (n=1)
高校生：男女 (n=128)	66.4% (n=85)	25.8% (n=33)	3.9% (n=5)	3.9% (n=5)
大学生：男性 (n=88)	85.2% (n=75)	13.6% (n=12)	1.1% (n=1)	0% (n=0)
大学生：女性 (n=19)	94.7% (n=18)	5.3% (n=1)	0% (n=0)	0% (n=0)
大学生：男女 (n=107)	86.9% (n=93)	12.1% (n=13)	0.9% (n=1)	0% (n=0)

表 4 をみても回答者の高校生も大学生もかなり高い割合で「英語が得意」もしくは「英語ができる」と言いたい，もしくは「どちらかと言いたい」と答えている。大学生女性に対しては 100% で，次に高いのは大学生男性 98.9% であった。しかし高校生男性は 87.8% と一番低く，高校生女性は 98.2% となり，大学生の回答とあまり変わらないことがわかった。

回答者たちが英語で得意意識を持ちたい中、どの技能を重要視しているのか質問した。通常は英語4技能であるが、将来を考え大学受験や資格試験を重視した回答者も考えられることから文法も選択肢にいたれた。この質問から回答者がどの技能を重視しているのかを把握することができる。

表5 英語の中でできたら一番良いと思う技能

	リスニング	スピーキング	リーディング	ライティング	文法	無回答
高校生： 男性 (n=74)	29.7% (n=22)	43.2% (n=32)	13.5% (n=10)	2.7% (n=2)	5.4% (n=4)	5.4% (n=4)
高校生： 女性 (n=54)	22.2% (n=12)	50% (n=27)	0% (n=0)	9.3% (n=5)	16.7% (n=9)	1.9% (n=1)
高校生： 男女 (n=128)	26.6% (n=34)	46.1% (n=59)	7.8% (n=10)	5.5% (n=7)	10.2% (n=13)	3.9% (n=5)
大学生： 男性 (n=88)	27.3% (n=24)	59.1% (n=52)	11.4% (n=10)	1.1% (n=1)	1.1% (n=1)	0% (n=0)
大学生： 女性 (n=19)	15.8% (n=3)	63.2% (n=12)	10.5% (n=2)	0% (n=0)	10.5% (n=2)	0% (n=0)
大学生： 男女 (n=107)	25.2% (n=27)	59.8% (n=54)	11.2% (n=12)	0.9% (n=1)	2.8% (n=3)	0% (n=0)

回答者たちは、スピーキング（高校男性：43.2%，高校生女性：50%，大学生男性：59.1%，大学生女性：63.2%）を一番、得意意識を持ちたいという結果になった。しかしその中で一番高い大学生女性と一番低い高校生男性を比較すると20%差がある。どの回答者もスピーキングの次にはリスニングができるようになりたいと考えている傾向にあるが、高校生男性はその中でも多少であるが他の回答者に比べて高いことがわかった。リスニングを選んだ理由で多かったのは、高校生も大学生も「リスニングがわからないと何を言っているのかわからないため」という理由であった。しかし、自由回答ではスピーキングに役立たせるため、まずはリスニングができれば、次のステップのスピーキングにつながるという考えであるよう

だった。

高校生女性はリーディングに対し0%であるのに対し、高校生男性はリーディングで13.5%と3番目に高いこともわかった。高校生女性と大学生女性は、男性と比べると文法ができたら良いと考えている傾向があるということも示されていた。

大学生は、ライティングと文法ができるようになりたいと考えている割合が低いことがわかった。高校生よりも大学生の方がスピーキングを上達させたいと考えている割合が高いことも見られた。回答者の大学生は、男性、女性とも約60%の回答者がスピーキングを選択している。

英語を学ぶことに何らかの目標になるようなモチベーションはあるのかを探るために自由回答欄で「英語ができたらしたいことはありますか」と質問をした。

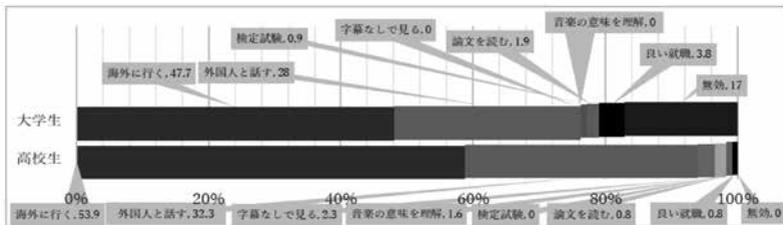


図3 英語を使ってしたいこと

高校生で一番高かったのが、53.9% (n=69) が「海外に行きたい」であった。次に多かったのが、31.3% (n=40) が「外国人と話したい」であった。趣味に使うこととして、3人「映画を字幕なしでみたい」、2人「英語の音楽の意味が知りたい」があった。資格の英検で役に立てたいという意見も2人いた。その他にも少数ではあったが、1人は「英語の論文を読みたい」、「良い就職がしたい」と答えていた。

大学生も47.7% (n=51) が「海外に行きたい」で一番高かった。2番目

も高校生の回答と同じで28% (n=30)「外国人と話したい」であった。そして、外国人と話し、友達になりたいという意見が目立った。4人が「良い就職がしたい」、2人が「英語の論文を読みたい」、1人「英語資格に役立てる」という意見であった。

次は、この調査の英語を習得するための理由は見えてきたが、その努力や行動を把握していく質問をした。

5.3 ② cognitive choice “認知行動の選択” と

③ self-regulation-metacognition “自己制御認知”

Kanfer (1990) ② cognitive choice “認知行動の選択” の「どれだけ努力をするか」③ self-regulation-metacognition “自己制御認知” 「モチベーションを持ち、保つための行動をとっているのか」を探り、目標に向かい英語能力を保ち、高めるよう自発的に英語を勉強した経験を質問した。自発的に勉強をした経験を聞いた。

表6 英語を自発的に勉強した経験

	ある、又は どちらかというところ	ない、 どちらかというところ	無効
高校生：男性 (n=74)	66.2% (n=49)	28.4% (n=21)	5.4% (n=4)
高校生：女性 (n=54)	66.7% (n=36)	31.5% (n=17)	1.9% (n=1)
高校生：男女 (n=128)	66.4% (n=85)	29.7% (n=38)	3.9% (n=5)
大学生：男性 (n=88)	55.7% (n=49)	44.3% (n=39)	0% (n=0)
大学生：女性 (n=19)	78.9% (n=15)	21.1% (n=4)	0% (n=0)
大学生：男女 (n=107)	59.8% (n=64)	40.2% (n=43)	0% (n=0)

学校の勉強以外に英語を自ら英語を学んだ経験を質問した結果、表6のようにどの回答者をもみても自ら勉強をしている割合の方が、していないという回答よりも高いことがわかった。特に高いのは大学生女性であり、一番低い、大学生男性と比べて23.2%の差があるという結果であった。高校

生は男性，女性とも差がほぼみられず自発的に勉強したと答えた回答者が66%であった。

男性と女性の差が高い大学生の英語学習経験を探るため英会話教室や塾での経験を質問した。これは，先行研究の Berwick と Ross (1989) の研究から日本人は学ぶ環境 (クラス) がモチベーションに関係していると発見されているため，過去の学習経験も聞くことの重要性を感じたからだ。

表7 大学生：英会話教室，塾で英語を学んだ経験

	ある	ない
大学生：男性 (n=88)	50% (n=44)	50% (n=44)
大学生：女性 (n=19)	68.4% (n=13)	31.6% (n=6)
大学生：男女 (n=107)	53.3% (n=57)	56.7% (n=50)

男性学生は英会話教室や塾で英語を学んだ「経験がある」と答えた回答者と「経験がない」と答えた回答者が50%と半分だった。女性は「経験がある」と答えた回答者は68.4%で、「経験がない」を上回っていた。

③ self-regulation-metacognition “自己制御認知” 「モチベーションを持ち，保つ何か行動をとっているのか」を探るため，授業で好きだった授業の内容と経験，嫌いだった授業の内容と経験と自由回答で聞いた。高校生は，体育，社会，国語といった教科を書く生徒が多く，具体的な内容を示すものはあまりなかった。短く書いたものがほとんどで，楽しかった経験では，1人は「クラスでのディスカッション」，2人は「英会話」，2人は「ゲームをしながらの授業」と記入されていた。嫌だった体験では短く答えられた「中学校のとき」，「高校のとき」のようなものが多く，あまり例を挙げて記入されているのはなかったが，「問題を解く授業」，「英訳する授業」などがあった。

大学生の英語の授業で好きだった経験は、「英会話の授業」が6人だった。そして、「小学校の授業」が3人、「映画を見た授業」と答えたのが2人であった。嫌だった体験は「テストを受けているとき」が10人、「わからない問題を解いているとき」が3人、「文法をならっているとき」が2人、「長文を読んでいるとき」が2人であった。他にも「怒られたとき」など1人ずつ様々な理由が挙げられていた。

6. ディスカッション

今回の調査は、便宜的標本抽出法、便宜的なサンプルの調査であることから一般論化や全体の平均や違いとして見られるものではないが、この調査でわかったことや傾向を述べていく。

昨年行った大学生へのグループワークについての調査では、英語が「好き」、「どちらかというとき好き」の3大学の平均が47.9%、「嫌い」、「どちらかというとき嫌い」と約半分の結果になっている（小島, 2023）。今回の調査では、英語が「好き」、「どちらかというとき好き」と答えているのは、40.1%（男性: 43.1%, 女性: 37.1%）となり、比較してみると低い結果となっている。今回の調査では、男性と女性の違いも調査の項目にいたため、多少ではあるが違いも読み取ることができた。高校生男性と大学生男性の英語に対して「好き」もしくは「嫌い」で比較するとあまり差がないが、高校女性と大学女性では約10%の差がわかった。しかし、残念なことに自由回答で理由を書いてくれる回答者がほほいかなかったためその理由を深く探ることはできなかった。質的調査のインタビュー形式で調査であれば、より深く質問をすることができたので、今後はインタビュー形式で調査の必要性を感じた。今回の調査では大学生女性の数も男性と比べるとかなり少ないことも考慮する必要があるのかもしれない。大阪商業大学で506名に行った英語意識喪失調査では、26%の回答者は「英語が嫌い」、

42.4%がどちらかという嫌い, 8.5%が好きという結果であった(津沼, 2010)。この大阪商業大学の調査(津沼, 2010)と比べると今回の調査は、「英語が嫌い」もしくは「どちらかという嫌い」と述べている割合は低い。

本稿の結果でも述べているが, 大学生は「英語は必修だから履修している」という質問に対し, 男性と女性が85%で「はい」, 「どちらかというところである」とかなり高い割合で答えている。しかし高校生は必修でなくても選択すると答えている割合の方が高く, 理由として挙げられたのは, 「将来のことを考えて」という回答が多かった。大学生は履修している理由として最も多かったのは, 「進級のため」というものであった。これらの理由が今回の調査対象者の② cognitive choice “認知行動の選択” になっているようだ。大学生は近い未来の卒業という認知行動の傾向が強くなり, 高校生はもう少し長いスパンの未来の認知行動から英語を学ぶ傾向にあるようにも読み取れた。

英語が「得意」もしくは「できる」と言いたいと考えている割合は高校生も大学生もかなり高いことが理解できた。高校生男性の87.8%を除けば, 98%以上が「得意」もしくは「できる」と言えるようになりたいことがわかった。勿論, 何事もできる方ができないよりも良いのは理解できるが, 大学生の女性を見ると全員の100%になる。英語の必要性や重要性を感じていることがわかる。だが, 自由回答欄では大学生男性とあまり違いはなく, 海外に行くことや外国人と話す, 趣味に生かすということが多かった。著者は, 就職に関して優位であるという意見が多くでるかと思ったが, そのような結果にはならなかった。先行研究のBerwickとRoss(1989)で述べたが, 日本人は就職で英語ができると有利であるということや社会の就職に対するプレッシャーは少ないのかもしれないと感じた。自分のために英語を使って楽しみたいということの現れかもしれない。そして, 他の教科でこのような質問をしたらここまで高い結果とはならない

のではないか。英語を使う人口の方が英語を母国語とする人数を上回っていることから英語が言語として、そして教育の中で重要な位置を占めているかがわかる (Galloway, 2033; Robson, 2013)。

著者が予想していた英語ができれば「社会に出て有利」や「就職に有利」という意見もあったが、それらの意見よりも多かったのが、大学生も高校生も「海外に行きたい」や「外国人と話す」ことが多く理由に挙げられていた。「楽しいから海外に行きたい」、「海外に行き楽しみたい」や「外国人と話した経験から楽しかった」という理由を自由回答で述べていることから、「楽しむ」ことを目的で、そのために目標として英語を学ぶという傾向にあるようであった。

回答者は、英語の技能の中でも最もスピーキングが上手になりたいと考えていた。次いでリスニングを選択していて、聞いて話をしたいということもわかった。

この調査では英語を学校で学んでいる理由の大学生の多くは、進級を理由に挙げているが、英語ができれば良いと考えている割合は高校生よりも高く、スピーキングは割合で見ると 14.6%の差があることである。大学生の英語に対するモチベーションは必ずしも低いとは言えないと読み取れた。授業に対してのモチベーションは高校生と比べると低いが、英語で話をしたいということに対しては、モチベーションを持っているということの現れではないかと考える。

又、高校生の方が文法を上達させたい、できるようになりたいと考えている割合が大学生よりも高いことが読み取れた。このことから高校生は、入試のことも考えてと推測する。検定試験を理由に挙げている高校生と大学生の回答者もいたが、就職試験は英語の試験を行うことは少ないが、大学受験では英語の試験を受ける必要が高いという理由からだと考えられる。

英語を自発的に学んだ経験はどの回答者を見ても高いことはわかった。

高校生は男性、女性とも66%を超えていて、大学生も男性が55.7%、女性は78.9%となっている。② cognitive choice “認知行動の選択”と③ self-regulation-metacognition “自己制御認知”では、この調査の回答者は、自発的に単語帳や教材を購入し学んだ経験を述べている。この自由回答で述べてくれている回答者は少なく、教材を購入し自宅で勉強したという意見しか見られなかった。これは、今後の調査で質問を改善しなくてはならない。

大学生に塾や英会話教室の経験を尋ねたところ男性は50%、女性は68.4%の経験があった。大学生に英語を学校以外で学んだ経験のある回答者の中から自由回答で「自分から英語を学ぼうと考えた」のかもしくは「他の人からの助言で学んだのか」質問した。その回答には、45.6% (n=26) が「自分から学ぼうとして」という意見であった。自分以外の「他の人からの意見」から学んだと答えたのは42%であった。そのうち36.8% (n=21) 「家族からの勧め」と「塾の先生の勧め」が2人と「友人からの勧め」が1人であった。「自分から学ぼうとした」という意見と「他の人からの意見」とあまりかわかないことがわかった。

学んだ経験として、肯定的な意見も否定的な意見も記入してくれた回答者は少なかった。否定的な意見は「親に勉強を強要された」や「先生に怒られた」などの意見が述べられていた。肯定的な学ぶ経験としては、小学校や幼い時期のゲームや音楽、映像で学んだ経験が挙げられていた。モチベーションを高めるには教材を適切に使用し副材料を使いながら学ぶ環境を作ることの重要性 (Harmer, 2007) と学びながら楽しむ勉強法こそがモチベーションを持続させ、言語を上達させる方法である (Ellis, 2003; Dörnyei, 2005) とこの結果からも発見できた。

この調査をする目的となった大学生の英語学習に対するモチベーションは、学校で行われている英語教育に対しては下がっている可能性はあるが、英語へのモチベーションは下がっていない可能性があると考え

えられる。大学生の自由回答欄で書かれていたことは「会話中心のスピーキングの授業にして欲しい」「会話を学びたい」「役に立つので会話を学びたい」という会話を中心にした授業を望んでいる意見が目立った。先行研究の Berwick・Ross (1989) と Ushioda (2013) の研究では、「テスト疲れにより大学生のモチベーションは下がっている」という結果だったが、学びたいことが選択して学べていないということからモチベーションが下がる要因のひとつなのかとも考えた。今後の研究でこのことについて焦点を当てて調べていきたいと感じた。今回の調査では期待していたように回答者の自由回答欄から英語教育に関して学んできた過程や経験、そしてどのようなことが英語を学ぶ上でモチベーションがとなり、モチベーションを下げているのかを詳しく読み解くことだったが、回答自由欄で短い文章や空欄が目立ったことから読み取るということまでには至らなかった。だがこの研究を通して大きな意味で、今後の研究の方向性や先行研究とは異なった結果を知れたということはこの調査の重要性や必要性も感じた。

それから今回の調査の目的となった将来の夢や職業のことを益々、直視して考えることが多くなる「大学生は、英語のモチベーションは下がっていない」のではないかとあったが「職業や社会で成功をする」という目的で英語を学ぶというよりは、「楽しいから海外旅行に行きたい」や「楽しいから外国人と話してみたい、友達を作ってみたい」という「楽しいから」という理由から英語を学び、習得したいと考えている傾向が強いことがわかった。本稿の結果の冒頭でも述べたが、今回は便宜的標本抽出法、便宜的なサンプルの調査で、全国の平均のような一般化できるような結果を出すことはできないが、先行研究の英語学習に対する3カ国のモチベーション比較の発見「日本人はクラスでの学び方で学習モチベーションに影響を与える傾向にある」と今回の発見とは類似していたことは、今後のモチベーションと英語学習法の研究を追及していく必

要性があると感じた。そして、楽しみながら学ぶというクラス作りをしていきたいと改めて考えた。

この調査で大学生の英語に対するモチベーションは落ちていない傾向も見受けられたが、しかし「英語が好き」がどうかについて問うと、高校生と大学生では高校生の方が「英語が好き」と答えている回答者が多かった。大学生は、高校生と違い大学入試の勉強もする必要がなくなっている。この調査で理解できたように大学生こそ英語の能力を上げるということだけに焦点を当てるのではなく、まずは英語を楽しく学ぶことから始めることが必要なのではないかと考えた。著者の経験からもクラスで海外の話などをすると学習者達は耳を傾けてくれることが多い。語学だけでなく海外の国への興味から英語を学ぶ機会も作る重要性もこの研究から感じた。語学学習では、教材や副教材では話題になっている題材などを使い、ゲームや音楽、映像を使用し学習者の興味を引くような授業作りをしていくことも大切である (Hedge, 2000)。そして英語の授業で上手く4技能を取り入れながら授業を進めていくことの必要性がある (Ellis, 2008; Nunan, 2004)。

7. 今後の展望

最後にこの調査では、質的調査のインタビュー形式で調査を行っていないため、意見を深く探ることができなかった (Mason, 2002)。自由回答に意見を述べてもらう質問を多くし、その中から回答者の意見を読み解きたいという意図であったが、解答数が少なかったこととその意見がどういう意味や趣旨、意向があるのか、その意見の過程を深く読み取ることが困難であった。例を挙げると「今までで楽しかった授業の経験を教えてください」できるだけ詳しくお願いしますと書かれていたが、「中学の授業」など短いものが多かった。このことからインタビュー形式の質的調査の必

要性も感じた。今後は言語学習者にインタビューを実施し、より深い調査実施し、言語習得についてのプロセスやモチベーションについて研究を続けたい。そして、学習者のモチベーションを高め、保つ方法を見つめることで、英語嫌いや苦手意識も減っているのではないか。これからも言語習得に役立つ授業作りができるように努力していきたい。

引用文献

- 英検. 受験の状況. <https://www.eiken.or.jp/eiken/merit/situation/>.
- 総務省統計局. (2023). 労働力調査（基本集計）2023年（令和5年）4月分結果. <https://www.stat.go.jp/data/roudou/sokuhou/tsuki/index.html>.
- 小島和枝 (2023). アクティヴ・ラーニング：共同学習が与える大学生英語学習者への影響：工学部の学生と法学部の学生の比較. 拓殖大学理工学研究所, 20 : 23-32.
- 津村修司. (2010). 英語学習意欲喪失の要因と英語の好き・嫌いとの関係. 大阪商業大学論集, 2010 (5) : 27-42.
- 西澤脩. (2001). 次世代の人材育成は「教育」より「学習」で学習のモチベーション効果を高めるには. 学術の動向, 2001 (5) : 36-39. http://journal.takushoku-u.ac.jp/lcri/lcri_148.pdf.
- ベネッセ. (2022). 高3生の英語学習に関する調査：2015-2021 継続調査. 2022 : 1-16. https://berd.benesse.jp/up_images/research/kousaneigo2021.pdf
- 文部科学省. (2019). 令和3年度大学入学者選抜に係る大学入試英語成績提供システム運営大綱の廃止について. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/11/15/1397734_19.pdf
- 文部科学省. (2021). 令和3年度学校基本調査（確定値）の公表について. https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf.
- 文部科学省. (2022). 令和4年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査. https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/naitei/kekka/k_detail/1422624_00004.htm.
- Berwick, R., and Ross, S. (1989). Motivation After Matriculation: Are Japanese Learners of English still Alive After the Exam Hell? JALT Journal, 11 (2): 193-210.

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Galloway, G. (2013) *Global Englishes and English Language Teaching (ELT) Bridging the Gap Between Theory and Practice in a Japanese Context. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 41 (3): 80-92.
- Gardner, R. C. (2001). 'Integrative Motivation and Second Language Acquisition'. pp. 1-19. In Z. Dörnyei, and R. Schmidt, (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: National Foreign Language Resource Centre.
- Harmer, J. (2007) *How to Teach English*. Essex: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- ILO. (2023) Unemployment, Total. <https://data.worldbank.org/indicator/SLUEM.TOTL.ZS>
- Kanfer, R. (1990). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Consulting Psychologists Press. 3: 75-170.
- Leitch, C. M., Hill, F. M., and Harrison, R.T. (2010). *The Philosophy and Practice of Interpretivist Research in Entrepreneurship. Organizational Research Methods*, 13 (1): 67-84.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2021). *高等教育修了者数*. <https://www.oecd.org/tokyo/statistics/>
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- Robson, M. (2013). *The English Effect*. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>.
- Taguchi, T., Magid, M., and P. Mostafa, (2010). 'The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Com-

parative Study'. pp. 66-97. In Z. Dörnyei, and E. Ushioda, (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2013). 'Foreigner Language Motivation Research in Japan: An 'Insider' Perspective From Outside Japan'. pp. 1-15. In M.T. Apple, D. Da Silva, and T. Fellner, (Eds.). *Language Learning Motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.

Appendix:

高校生用アンケート

__アンケートにご協力お願いします。目的は、「英語を勉強するモチベーション」を探るものです。名前を記入する必要はありません。このアンケートは研究材料に使われることがあります、個人が特定できるものではありません。今後の授業向上に役立てていくものです。こちらのアンケートは成績等に関係するものではありません。ボランティアとして、ご協力していただくもので、強制的なものではありません。アンケートに協力できる方だけ、アンケートに答えて下さい。何か不明な箇所があれば質問にも応じますので、声を掛けて下さい。どうぞよろしくお願いいたします。

- ① 性別を答えて下さい。
男性 女性
- ② 英語は好きですか。
好き どちらかといえば好き どちらかといえば嫌い 嫌い
- ③ ②で答えた理由を教えてくださいませんか。お願いします。
- ④ 高校で英語が必修科目でなかったとしたら英語を選択しますか。
はい どちらかといえばそうである どちらかというところではない
いいえ
- ⑤ ④で答えた理由を教えてくださいませんか。お願いします。
- ⑥ 英語が得意な方もいらっしゃると思いますが、「英語ができる」または「英語が得意」と言えるようになりたいですか。
はい どちらかといえばそうである どちらかというところではない
いいえ
- ⑦ ⑥で「はい」もしくは「どちらかといえばそうである」と答えた方にお聞きします。英語ができたらしたいことや夢はありますか。いくつでも構いません。教えてくださいませんか。お願いします。

したいこと

例：「字幕なしで映画を見る」「海外旅行に行く」等。

夢

例：「通訳になる」「英語を使い良い職業に就き、お金を儲ける」等。

- ⑧ ⑥で「いいえ」「どちらかというそうではない」と答えた方にお聞きします。英語ができることにあまり関心がないことへの理由を教えてくださいませんか。どんなことでもいくつでも構いませんので、書いていただければ幸いです。お願いします。
- ⑨ 英語の中でできたら一番良いと思うのは、どれですか。1つ選んでください。
リスニング スピーキング リーディング ライティング 文法
- ⑩ ⑨で答えた理由を教えてくださいませんか。お願いします。
- ⑪ 高校の授業以外で英語の勉強を**自発的**にしている、していたことはありますか。例：「高校や中学の教科書以外に単語帳を買い、勉強をした」「親に頼み英語塾や英会話に自発的に通った」等。
ある どちらかといえばある どちらかといえはない ない
- ⑫ ⑪で「ある」「どちらかといえばある」と答えた方にお聞きします。どんなことをしていますか、もしくはしていましたか。教えてください。例：「高校や中学の教科書以外に単語帳を買い、勉強をした」「親に頼み英語塾や英会話に自発的に参加した」等です。
- ⑬ ⑫で「ない」「どちらかといえはない」と答えた方にお聞きします。自発的に英語を勉強しない理由を教えてくださいませんか。お願いします。例：「学校の授業だけで十分だと感じるから」「英語の勉強をこれ以上したくないから」等。

アンケートは以上です。ご協力いただき有り難う御座いました。

大学生用アンケート

アンケートにご協力をお願いします。目的は、英語を勉強する上でのモチベーションとは何かを探るものです。このアンケートは研究材料に使われることがありますが、名前等は記入必要がなく、個人情報が増えることはありません。そして、今後の授業向上に役立てていくものです。こちらのアンケートは成績等に関係するものではありません。ボランティアとして、ご協力していただくもので、強制的なものではありません。どうぞよろしく願いいたします。何か不明な箇所があれば質問にも応じますので、声を掛けて下さい。

- ① 大学何年生ですか。
1年生 2年生 3年生 4年生

- ② 性別を答えて下さい。
男性 女性

- ③ 英語は好きですか。
好き どちらかといえば好き どちらかといえば嫌い 嫌い

- ④ ③で答えた理由を教えてください。お願いします。

- ⑤ 必修だから英語を受講していますか。
はい どちらかといえばそうである どちらかというところではない
いいえ

- ⑥ ⑤で答えた理由を教えてください。お願いします。

- ⑦ 英語ができれば良いとは思いますが。
はい どちらかといえばそうである どちらかというところではない
いいえ

- ⑧ ⑦で答えた理由を教えてください。お願いします。

- ⑨ 英語の中でできたら一番良いと思うのは、どれですか。1つ選んでください。
リスニング スピーキング リーディング ライティング 文法

- ⑩ ⑨で答えた理由を教えてください。お願いします。
- ⑪ 語ができたらしたいことはありますか。自由にお答えください。お願いします。
- ⑫ 英語を自発的に学んだことがありますか。例えば、学校で出される宿題等とは別に自分から英語を学ぼうと思ひ勉強をした経験のことです。自発的に単語帳や文法を学ぶ、英語塾や英会話に自発的に参加等。
ない どちらともいえない いいえ
- ⑬ ⑪で答えた理由や経験を教えてください。お願いします。
- ⑭ 学校以外で英語を学んだ経験がありますか。(英語)塾や英会話教室等です。
はい いいえ
- ⑮ ⑬で「はい」と答えた方にお聞きします。その理由は自分から「学びたい」や「学ばなければ」と感じたからですか。それとも家族や友達、自分以外の人からの影響や助言からですか。ご経験を教えてください。お願いします。今まで学んできた英語の授業で楽しかった経験を教えてください。学校での授業の経験も含みます。いつ、どこでどのような授業でしたか。1回の経験でなくとも複数の違った経験を書いていただいても構いません。学校以外でも良いです。お願いします。
いつ
どこで
どんな経験
- ⑯ 今までの英語の授業で嫌だった経験を教えてください。学校での授業の経験も含みます。いつ、どこでどのような授業でしたか。学校以外でも良いです。お願いします。
いつ
どこで
どんな経験

アンケートは以上です。ご協力いただき有り難う御座いました。他に伝えたいことがあれば自由に意見を聞かせて下さい。どんなことでも構いません。どうぞよろしくをお願いします。

〈論文〉

初年次ライティング指導で 「アカデミック」を出発点とする意義

— 内容と形式の両立を目指した概念型授業デザインの活用 —

中 村 かおり

要 旨

初年次教育におけるレポート・ライティング指導（以下、初年次ライティング指導）に関する筆者の一連の実践においては、初年次生に「アカデミック」な共同体の一員であることを意識させることにより、レポートの内容にも形式にもプラスの効果が認められた。しかし、初年次ライティング指導を学問的な文脈に位置づけることは一般的とはいえ、初年次生に学問を理解させるのは早すぎるとする立場もある。では、どのような手続きを経て、初年次ライティング指導において「アカデミック」であることを示すに至ったのか。本稿では、その理論的背景である概念型授業デザインの詳細を示すことを目指した。まず、初年次ライティング指導において、概念型授業デザインを用いる意義について述べた。そのうえで、その中心的な概念について、本質観取アプローチを用いて、「教育的効果」「求められる書き方」「書く目的」の3つの側面から検討した。その結果、レポート・ライティングの原理は「社会貢献を目指すアカデミックな文章である」とまとめられ、それにつながる重要な概念として、「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」が導き出された。最後に、それを踏まえ、これらの概念を中心に授業をデザインし、ライティング指導の実践で「アカデミック」を出発点とする意義について述べた。

キーワード：概念型授業デザイン（CBID）、本質観取アプローチ、新しい知見、検証可能性、アカデミックな書き方

1. はじめに

日本語でのアカデミック・ライティングは、「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章およびその作成」と定義され、論文やレポートを書くことがそれにあたる（二通他, 2004: 285）。井下（2008: 7）は、アカデミック・ライティングには「ディシプリン（学問分野）での学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造化する力」が求められるとしており、ある目標やテーマに向かい、考えながら書くプロセスは、一種の問題解決のための行動であり、創造的で発見的なプロセスでもあるため、深いレベルでの「学び」が期待できると述べている。つまり、アカデミック・ライティングの経験が深い学びにつながるのである。

このことは、文部科学省（2008a）が、学生が社会に出る前に大学で培うべき学士力として掲げている項目とも通ずる。学生には「コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力」といった「汎用的技能」を身につけ、「総合的な学習経験と創造的思考力」を獲得することが期待されており（文部科学省, 2008a: 15-16）、これらの技能や力はアカデミック・ライティングに求められる力と合致する。社会に出てからも自律して書くことができる力を養成するために、大学におけるライティング教育は重要であると考えられる。

そのため、現在、初年次生に対するレポート指導の必要性は多くの大学で認められ、取り組みが進められている。初年次から学生が書くレポートは、卒業論文などの論文を書くためのトレーニングであると位置づけられ（石黒, 2019）、学問的手続きに基づいて実証される「内容」と、それを正確に伝える学術的な「形式」が求められる。しかし、初年次生の書くレポートには、内容面と形式面ともに多くの課題が指摘されており、さらなる指導法の改善が求められる。

そこで、筆者は大学の初年次教育の一環として行われる日本語でのレポート・ライティング指導において、内容と形式の両面に対し、同時にアプローチ可能な指導法の提案を目指し、実践を行ってきた（中村, 2021, 2022a, 2022b, 2022c）。ここでは、レポートの定義を「論文と同等かそれに準ずる構成および形式のもので、教員から与えられた課題に対して学生が書くもの」とし、レポートをアカデミック、すなわち学問的な文脈に位置づけて初年次生に示すことを提案した。実践の結果、問題設定等の内容にも、引用や構成等の形式にもプラスの効果が認められた。

これらの実践では、理論的な裏づけを得て、初年次生に対して学問的な文脈を示すことにしたものの、紙幅の都合上、その過程を詳細に記述することができなかった。しかし、指導者の中には、初年次生に学問的な理解を求めるのは早すぎると考えるケースもあり、教本等でも内容や形式が学問と関連づけられて説明されているものは多くないことが明らかになっている（中村, 2022d）。現状では、初年次生に対する指導において「アカデミック」を出発点にすることは、一般的とはいえない状況にある。そのため、これらの実践の前提となる「アカデミック」な文脈に初年次生の書くレポートを位置づけるというアイデアがどのように導き出されたのか、詳細に説明することが必要だと考えた。

本稿では、筆者の一連の実践をデザインする際に用いた概念型授業デザインと本質観取アプローチについての詳細を示し、「アカデミック」であることを示す意義をどのように捉え、実践に取り入れたかという理論的背景について述べる。そのうえで、それがレポート・ライティングにもたらす意義についてまとめる。

2. 初年次ライティング指導における共有資源の必要性

2.1 多様なニーズへの対応

アカデミック・ライティングは学士力の養成を目指す大学教育において重要で、かつ習熟に時間がかかることから、初年次からの取り組みが進められている。2018年現在、大学の約97%が初年次教育を行っており、そのうちのおよそ92%が「レポート・論文の書き方等の文章作法」に関する指導を取り入れている（文部科学省, 2020: 12）。初年次教育で指導が期待される項目は、「スタディ・スキル, スチューデント・スキル, 専門教育への導入, 情報リテラシーに加え, 学びへの導入, キャリア・デザインや自校教育等」（山田, 2009: 159）と多様である。また、大学の偏差値分類や理系・文系かによってもアカデミック・ライティングへの取り組みに違いがあることが報告されている（坂上, 2005, 山田, 2009, 石倉他, 2008）。また、初年次教育は、機関によってライティング支援センター設置状況や、ライティングの指導に充てられる時間数が異なり、指導内容やその方法は多種多様である（大島, 2007, 石倉他, 2008, 山田, 2009, 大場・大島, 2016）。このように、初年次教育におけるライティング指導は機関や専門によってカリキュラム上の位置づけや使用できるリソースが大きく異なることがわかる。

また、教員による捉え方の違いもある（Lea & Street, 1998, 坂上, 2005）。アカデミック・ライティングの指導内容は専門分野によって異なり、同一分野でも求められる書き方が多様である（Lea & Street, 1998）。そして、各教員は研究者として異なるキャリアを持つため、アカデミック・ライティングに対する信念も多様であるとされる（Lea & Street, 1998, 西垣, 2010）。Lea & Street (1998) によれば、教員は意識的か否かにかかわらず、自分自身が所属する学会などで求められる書き方に沿って

書くことを学生にも求める傾向があるという。学生は複数の科目でレポート提出を求められ、各教員からレポートを評価されるが、教員のキャリアが異なるため、評価基準は一律ではなく、異なる観点からコメントを受けることになる。その結果、学生がアカデミック・ライティングについて普遍的で一般的な認識を持つことができず、それが学生のライティングに対する理解を遅らせている可能性があることが指摘されている。

そして、ライティング指導にあたる教員がもともと文章表現やライティング指導を専門とする教員であるとは限らない。学部ごと、あるいは学科ごとに開講されるライティング科目での具体的な指導方法はそれぞれの担当教員に任されている場合が少なくなく、それぞれの専門分野も異なる。各自が自分の知りうる書き方を基礎に、市販の教材などを活用し、教材を自作しながら、工夫して取り組んでいるのが現状であろう。

このように、カリキュラムの多様性に加え、専門分野や教員によって指導する内容が異なるため、初年次ライティングの指導法は確立されているとはいえない。そして、それぞれの機関や専門に合わせて、指導内容がさらに細分化されていく傾向にあるとされ（東谷, 2019）、共有資源は乏しいといえる。指導の質を高めていくためには、多様な機関の実状に合わせて使用できるような基礎的な指導項目とそれらを効果的に伝える指導方法の提案が求められる。特に、半期・通年にわたる授業時間のすべてをライティング指導に充てられるクラスとは異なり、限られた授業数でレポートの指導を行っているような初年次教育クラスにおいても使えるように、最小限の時間数でライティングの基礎を築くための指導法の提案が必要である。なお、本研究で想定する初年次生は、日本語母語話者とは限らない。大学のクラスにおける受講生には非日本語母語話者の学生が含まれる場合も少なくないため、特に記述のない限り、区別せずに扱うこととする。

2.2 レポートの問題設定への支援の必要性

学生の書いたレポートの問題に関する指摘は数多くある。レポート・ライティングの問題点は、問題設定に関わる「何を書くか」という内容面の問題と、「どのように書くか」という形式面の問題に二分でき、初年次生はどちらの側面にも課題が見られる（鈴木・鈴木, 2011）。内容面では、例えば、論点が不明瞭、コピー&ペースト中心で自分の意見がないという問題が見られ、形式面では、レポートの構造、段落の区切り方、論理性や文のつながりの問題、不適切な引用や、書き言葉に話し言葉が混在するなどのさまざまな問題が指摘されている（二通, 2001, 二通他, 2004, 小野他, 2014, 近藤他, 2016, 中東・津田, 2016, 牧, 2017, 中村他, 2018, 石黒, 2019, 岩崎, 2021 など）。

このように、学生の書いたレポートには、内容と形式の両面において課題が指摘されている。自由度が高いレポート課題では問題設定の質が内容に大きく影響する。問題設定でつまずけば、内容が不十分と判断され、形式的な書き方に問題がなくても、高い評価は得られないであろう。渡辺（2010）は、初年次生を対象に調査を行い、書くことが苦手な学生は、何を書けばよいかわからないために問題設定の段階でつまずいており、それが書くこと全体の苦手意識につながっていることを明らかにしている。縣他（2019）も、課題で求められていることがわからない、問いの立て方がわからないという学生からの相談が多く寄せられていると報告しており、書くことに困っている初年次生の中には、「何を書くか」ということが十分に理解できていない学生が少なくないと考えられる。さらに、このような内容に関する困難さが剽窃につながっている可能性も指摘されている（牧, 2017）。剽窃や盗用となりうる、いわゆるコピペ問題については、論理的、形式的な注意点を繰り返し伝えても依然としてなくなり、意図せずとも剽窃になっているケースもあるため、新しい対策が必要だとされて

いる（山本, 2016, 菅谷, 2017）。

このように、レポート・ライティングの指導において、問題設定に対する支援の充実化が急務であることがわかる。しかし、問いを立てて答えるという問題設定は学生自身が「創造する」部分であり、個別的な対応が求められることから、これまで十分な指導がされてこなかった（鈴木・杉谷, 2012）。また、このような難しさから、ライティングの教材・教本においても、内容面よりも、パラグラフ・ライティングやレポートの構造、書き言葉などの形式面が重点的に扱われている（中村, 2022d）。内容面に関しては、半期あるいは通年というライティング専門のクラス向けの教材の中で、KJ法やマッピングなどを使ってアイデアをまとめさせるようなものや、書くこと全体のプロセスの中で問題設定を示すものが見られる。しかし、2.1で述べたように、初年次教育におけるライティングの扱われ方は多様であり、指導に充てられる時間に制約がある機関も少なくない。そのため、これらの教材を初年次ライティング指導にそのまま用いることは難しい。したがって、初年次生に対する書くことの基盤づくりとして、限られた時間内であっても実践可能で、問題設定に関わる内容と形式の両面に對してアプローチするライティングの指導法の提案が求められる。

3. レポートの内容と形式に同時にアプローチするには

3.1 概念型カリキュラムの理論

ここまで述べてきたように、初年次ライティング教育は、問題設定に関わる内容と、アカデミックな形式の両面にアプローチする必要があるが、共有資源となる指導法を提案するのならば、機関の特性に合わせて使えるような、限られた時間で実践可能な必要最小限のものである必要がある。しかしながら、形式だけでも時間のかかるレポート・ライティング指導に関して、その両面にアプローチすることは、従来の方法では困難だと考え

られる。指導時間が短時間であるなら、指導範囲を狭めるしかなく、内容と形式どちらも充実させるなら、指導時間を長く確保する必要があるというように、一般的に、指導範囲の広さと指導時間の長さは比例し、両立が不可能なトレードオフの関係だと考えられている。しかし、本研究は限られた時間内で、内容と形式の指導を両立させることを目指している。そこで、Erickson & Lanning (2013), Erickson et al. (2017) による概念型カリキュラム (Concept-Based Curriculum) の理論を援用し、両面に同時にアプローチする方法を検討する。

Erickson & Lanning (2013) は、従来の指導は2次元の指導で、学習者の知識やスキルに焦点を当てたものであると述べ、このような内容羅列型の授業は認知的に浅い学習にとどまるとしている。それに対し、概念型カリキュラムは3次元のモデルで、知識やスキルレベルにとどまらず、それらと第3次元である概念レベルとの相乗作用を体系的に起こすことで、他の文脈に転移可能な深い理解となるとしている (図1)。

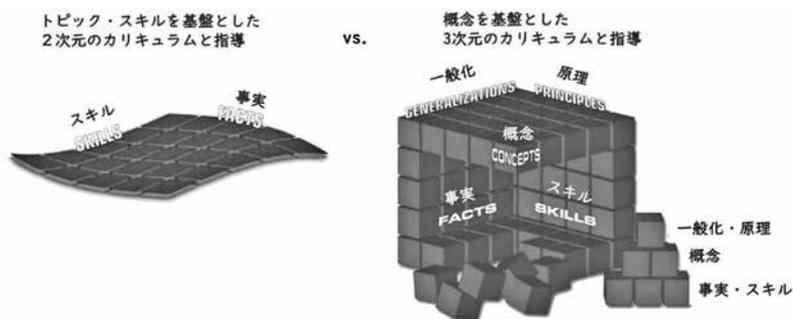


図1 2次元 vs.3次元のカリキュラムと指導のモデル
(エリックソン他 2020: 11)

Erickson & Lanning (2013) によれば、私たちの思考は、整理されていないデータをうまく処理できないため、情報からパターンやつながりを見出して整理しようとするという。事実情報の量が多くなるほど、それら

の知識を概念的なスキーマに分類することで情報が効率的に処理できるようになるのである。概念型カリキュラムは、概念的思考者を育成することを目指して設計されており、時間的制約がある中でも、多様なニーズに対応する指導ができるとされている（Erickson et al., 2017）。概念的思考とは、新しい事象と既存知識との間の関係や傾向などを考え、共通する概念を見出そうとすることである。図1の2次元のカリキュラムのように、新しいデータを平面的に示していくのではなく、同図の3次元のカリキュラムを用い、概念的思考によって情報を整理することで、情報処理が進むとされる。

従来の指導と同様に、概念型カリキュラムにおいてもスキルや知識は重要であるが、それらと「概念」との間で相互作用が起こることで、「相乗的思考（Synergistic Thinking）」が促進され、それが時間、文化、状況を超えてさまざまな状況に転移する深い理解につながる（Erickson et al., 2017）と考えられている。「相乗的思考」とは、知識レベルの低次認知処理と、それらを概念化して新しい文脈に転移させていく高次で複雑な認知処理という、2つの認知レベル間で生み出される相乗作用を指し、そのような思考が知力を発達させるという。また、Erickson et al. (2017) は、ワーキングメモリーの容量の限界が5項目程度であるという近年の認知科学の研究結果に基づき、授業で扱う項目を少なくする代わりに、学習者の記憶に残るような指導の工夫が必要であると指摘している。そのため、事実やスキルを提示するだけでなく、アイデアや概念を用いて学習を焦点化すべきであり、教員はそれらの事実やスキルのレベルと、概念レベルとの関連を理解し、効果的に指導に取り入れなければならないと述べている（Erickson & Lanning, 2013）。このように、概念型カリキュラムでは、内容情報を統括する概念理解に導くことで、限られた時間であっても、ほかの状況に転移可能な学びを生み出せると考えられている。

そして、概念型の授業を行うためには、教員が「知識の構造」と「プロ

セスの構造」を理解しておくことが必要であるとされる (Erickson et al., 2017)。それぞれの構造を図式化したものが図2である。「知識の構造」は事実やトピックなど、宣言的な知識理解が主な学習目標の教科に見られる構造で、社会や科学などの教科が該当する。「事実」や「トピック」は「原理」や「一般化」の裏づけや文脈となるが、ほかの文脈には転移せず、「一般化」は自動的には起こらない。そのため、それらから普遍的かつ抽象的な「概念」を構築し、相互に結びつけることで「一般化」され、その中でも真理に近いものが「原理」、つまり本質として認められると述べている。「理論」はその中でも学問的な価値が認められたものを指し、どのような単元学習にも存在するものではない。

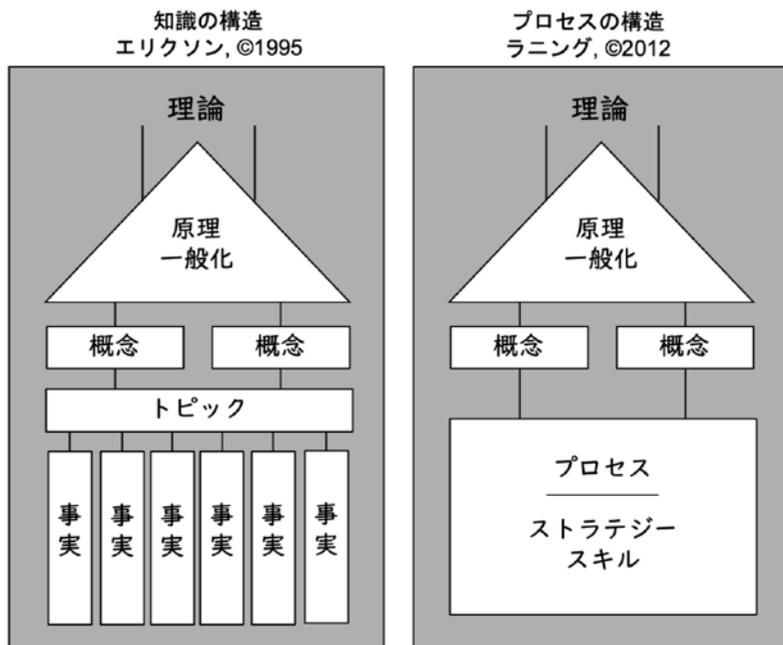


図2 「知識の構造」と「プロセスの構造」
(Erickson et al., 2017)

一方、「プロセスの構造」は、音楽や美術、外国語などの手続き的知識を扱う教科にあてはまるが、文脈なく断片的な「スキル」や「ストラテジー」を記憶させるやり方は、従来型のテストでは高い得点ができたとしても、新しいテキストや学習状況へのコンピテンシーの転移は起きないという。Erickson et al. (2017) は、このような矛盾した経験が学習者を混乱させ、時間を費やしても学習成果が期待できないと学習への意欲を失い、あきらめることにつながると批判している。この悪循環を断ち切るには、プロセスと学習内容に結びついた概念的理解を促すカリキュラムが必要であり、低次レベルと高次の概念レベルとの間の相乗的な思考を刺激することにより、学習者の知性に働きかけ、またその思考が個別に評価されることで、学習意欲が高まるとされている (Erickson et al., 2017)。

なお、エリクソン他 (2020) では、概念型カリキュラムの理論と指導について、「Concept-Based Unit Planning (概念型の単元計画)」「Concept-Based Lesson Planning (概念型の授業計画)」「Concept-Based Instruction (概念型の指導)」と指導の単位に応じて呼び方を変えている。本研究では、レポート・ライティングに関する一連の実践を想定しており、複数回の授業と指導の両方に関わるデザイン (Instructional Design) が必要である。そのため、それらを包括する用語として、「概念型授業デザイン (Concept-Based Instructional Design: 以下, CBID と略述)」⁽¹⁾ という語を用いることとする。

3.2 初年次ライティング教育に CBID を取り入れる意義

これまで指導されてきた引用形式や構造などの形式に関する知識と問題設定や執筆に必要なスキルは、これらだけでは転移しない個別の事実あるいは断片的なスキルであったといえる。これらを「さまざまな状況に転移する深い理解」につなげるためには、CBID 理論を用いてこれらに共通する「概念」と結びつけて理解させることで、「一般化」が可能になると考

えられる。知識やスキルのみでの転移しないレベルの指導の場合、それらの知識を1つ1つ示していかなければならないため、学習項目が増えれば、その分時間が必要になる。しかし、学んだ知識やスキルを「概念」と結びつけることで、転移可能な理解とすることができるなら、限られた学習時間の中でも、形式面と内容面の双方にアプローチできるのではないか。

以上の理由から、筆者の実践では、ライティング指導にCBIDを取り入れることで、初年次ライティング指導で内容面と形式面に同時にアプローチすることを目指した。

4. レポート・ライティングの「原理」とは

初年次ライティング指導においてCBIDを行うためには、どのような「原理」「一般化」「概念」とそれにつながる「事実」や「スキル」などの「要素」を学生に示すべきかを明確にしておく必要がある。そこで、指導に必要な要素を考えるために、まず、レポート・ライティングの「原理」を明らかにしておきたい。「原理」とは、「基本的なルール、または真理と見なされる一般化のこと」で「本質」とも言い換えられる (Erickson et al., 2017)。そこで、原理の検討に際し、西條 (2017a) が構造構成主義 (エッセンシャル・マネジメント⁽²⁾) に基づいて独自に生み出した、「本質行動学」の本質観取アプローチを援用することにする。

構造構成主義は、一見相反する哲学と科学を融合させることにより作られた原理で、「異領域の建設的なコラボレーションを実現するためのメタ理論を体系的に提示する」(西條, 2005: 10) ものである。平易にまとめれば「本質を捉えようとする学問」であり、「本質論を追求する」ために体系化されたものであるとされる (西條・井坂, 2017: 3-4)。その原理を基盤に、ドラッカー思想の本質から考え出されたのが「本質行動学 (Essential Management Science)」であり、本質観取アプローチである (西條,

2017a)。このアプローチでは、テキストや現象から本質を抽出し、メタ理論として定式化するプロセスをとる（西條, 2017b）。本質から事象を捉え直すことで、それまで「矛盾と感じられていたものが、認識次元が上がることにより、矛盾はないものとして受け止められるようになる認識変容のプロセス」を持つという（西條, 2005: 205）。この構造構成主義の本質行動学では、記述が難しい質的な研究において科学性をどのように確保するかという方法についても詳細に記されている。現在、この方法は医療、教育、福祉など多くの領域において、信念対立の解決が求められる文脈や、質的な検証が必要な文脈で用いられるようになっている。

本研究もこれに倣い、本質観取アプローチを用いてレポート・ライティングの本質観取を試み、そこから内容と形式という一見異なる領域をつなぐメタレベルの視点を得ることを目指す。それに基づいて授業をデザインすることにより、短時間での指導において、内容と形式の両方にアプローチすることを目的とする。

本質観取アプローチでは次のようなステップを踏む。記載されていた例を省略して、下記に引用する（西條, 2017a: 103-104）。

複数のキーワードに基づく最大公約数的「本質観取」

- ①先行知見から探究対象の重要なポイントを表すと考えられるキーワードを抽出する。
- ②対象の特異例として象徴的なものをあえて選び、既存のキーワードで例外的な事象も十分に理解可能であるかを検討し、新たなキーワードを抽出する。
- ③そのキーワードで対象を十分に理解可能か検討し、必要と判断した場合には新たなキーワードを導出する。
- ④各キーワードをうまく包摂する、あるいはそれらを最大公約数的に言い当てる共通本質を言語化する。

- ⑤その新たな本質（キーワード）が従来のキーワードよりも対象の本質をうまく言い当てられていることを論証する。

西條（2017a: 104）は「実際にはケースごとに適宜試行錯誤しながら進めることになる」と述べ、本質を言い当てる言葉が最初に思い浮かぶ場合があることにも言及しているが、どちらの場合も「このプロセスを経ることで、その言葉（本質）がより精緻なものへと洗練されていく」としている。そのため、本質だと思われるキーワードが出てきた場合でも、段階を踏んで論証を進めていくべきだと述べている。

そこで次から、「概念」の特定につなげるために、この本質観取アプローチに基づいて、レポート・ライティングのキーワードを取り上げた後、本質について検討する。

4.1 キーワード1「学士力の養成」

レポートを書くことについては、いくつかの見方がある。1つは学生にとっての教育効果に着目したもので、書くことで学生にとって必要な力が身につくとするものである。小笠原（2018: 5）は「探究力、構想力、論理力、表現力を総合的に身につけられるのが論文を書く作業」と述べ、井下（2019: 12）は「考えることで書く内容が整理され、書くことを通して思考はさらに深ま」と述べている。このように、教育効果に着目した立場では、書くことにより、考える力や書く力がつくことが強調される。高校までの学びと異なり、大学では自ら問いを立て、資料を引用して書くことが求められ、その過程で、さまざまな力を養うことが期待されている。それらは社会に出てからも通用する自律して書く力の涵養にもつながる。そのため、大学でレポートを書くことは、1.で述べた、文部科学省が大学生に求める「学士力の養成」を目指すものであると言い換えることができる。したがって、これを1つ目のキーワードとする。

4.2 キーワード2「学問の手続きと学術的な書き方」

教育的側面とは別に、求められる書き方からレポートについて捉える見方もある。石黒（2019）は、レポートは論文を書くためのトレーニングであると述べ、その延長線上に「学問」があるとしている。そのため、レポートには、学問の手続きに基づく実証や、それを正確に伝える学術的な書き方が必要である（石黒, 2019）。これをより広くアカデミックな共同体に位置づけて説明した研究に鈴木・美馬（2018）がある。彼らは、図3に示すように、レイヴとウェンガー（1993）が提唱した「正統的周辺参加」という概念をもとに、初年次生が大学という共同体の一員として、「中核的な研究活動」に参加していく流れを説明している。ここでは、初年次生は「中核的な研究活動」を行う共同体に新しく参入した「正規メンバー」として捉えられ、まず周辺から熟達者を観察し、支援を受けながら徐々に研究活動を行うための力を身につけていくことが期待される。大学における学問の考え方や手続きと、学問の成果として発表される論文に求められる内容や書き方に対する理解を深め、実践することで、学問的態度を涵養しながら、研究活動の中核に近づいていくのである。

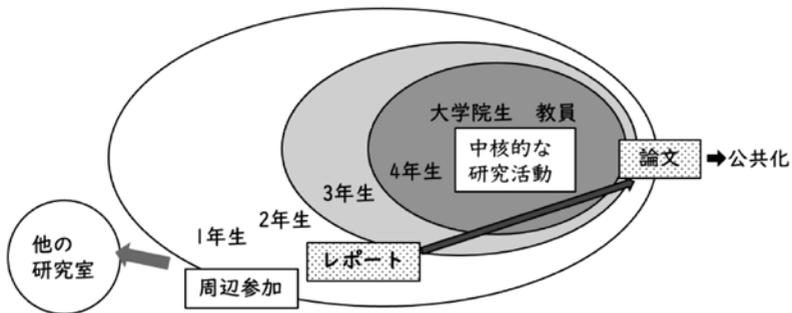


図3 初年次生の正統的周辺参加の流れ
（鈴木・美馬, 2018: 162に筆者加筆）

そして、アカデミック・ライティング指導にあたる教員自身がこのようなアカデミックな共同体に属しているため、自分の専門分野で求められる論文の書き方に沿って、内容や書き方の指導を行っている (Lea & Street, 1998)。そのため、学生のレポート評価においては、学問の手続きに則って実証されているか、また書き言葉や引用方法などが学術的な書き方で書かれているかが基準となっている。このように、レポートは、論文と同じ文脈に位置づけられ、「学問の手続きと学術的な書き方」を要するものであるといえるため、これを2つ目のキーワードとして設定する。

4.3 キーワード3「研究成果の公共化による社会貢献」

最後に、レポートを書く目的からその特徴を考える。前述したように、レポートは論文と同じ部類の文章として扱われ、書き方、書く目的ともに、論文に準ずると考えられる。では、論文とはどのような文章であるか。大学は学問の府であり、学問の意義は「人類共有の知的財産の拡大」、つまり社会貢献にある (文部科学省, 2008b)。そして、アカデミックな場に投稿される論文は、研究者の社会的責任として、研究成果を公共化することが目的であり、そのために公的な書き方が必要であるとされる (西條, 2008, 2011)。公的な書き方とは、他者が吟味できるように配慮された厳密な書き方で、同じ専門領域の他者の了解を得られる書き方である (西條, 2008: 64-68)。つまり、論文には、多くの読み手にとって誤解なく伝わる精緻かつ科学的な書き方によって、研究成果を広く知らしめ、社会に貢献することが求められているといえる。

レポートが論文に準ずるのであれば、書く目的もそれに沿ったものであるべきであるが、レポートには論文と異なる目的があるとする立場もある。例えば、授業の理解度を評価するためというものである。しかし、評価は教員にとっての目的ではあるが、評価されるために書くことを学生にとっての目的とすると、書くべき内容や書き方について教員から詳細な指

示がない場合、この議論が循環する。学生が評価されるためには、評価する教員が求めている書き方にしがって評価される内容を書くこと、つまりアカデミックな共同体で求められる書き方に沿った、アカデミックな内容のものが必要だといえる。つまり、アカデミックな内容と形式を備えたレポートを書くことが目的だと換言でき、ではその内容とは何かといった問題に戻ってくるのである。その循環から抜け出すためには、評価とは別に書く目的の明示が求められる。レポートが論文に準ずるのならば、書く目的も論文と同様に、社会貢献を目指すことであるとしておくのが合理的だと考えられる。そのため、書く目的に関わる「研究成果の公共化による社会貢献」を3つ目のキーワードとする。

4.4 レポートの原理：社会貢献を目指すアカデミックな文章

以上から、レポートについて、教育的側面から見た「学士力の養成」、書くときに求められる「学問的手続きと学術的な書き方」、書く目的としての「研究成果の公共化による社会貢献」という3つのキーワードが浮かび上がった。この3つを包摂する概念として、レポート・ライティングは「アカデミック」であることにまとめられる（図4）。これら3つのキーワードは重なる点もあるが、異なる視点を持つため、これまでは異なる文脈で使われてきた。

従来、レポートを書くことは、考える力をつけるためといった教育的側面が強調されており、「学士力の養成」はその視点から記述されるものである。「学問的手続きと学術的な書き方」、すなわちどのように書くかが意識されるのは、指導や評価の場面であろう。書かれたレポートの引用形式などが、求められる書き方に沿っているかどうか、論証方法が学問的手続きに沿っているかどうかなど、レポートの質を評価する場合に、これらが意識されると考えられる。そのような基準は指導において学生に明示されることもあれば、示されず暗黙的に評価されることもある。そして、「研

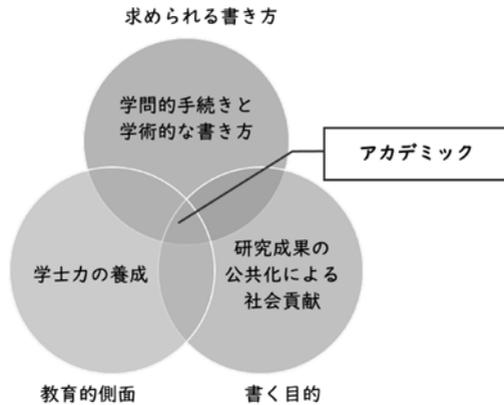


図4 キーワードに基づくレポート・ライティングの本質観取

研究成果の公共化による社会貢献」はレポートを書く目的であり、新規性や学術的意義という「何を書くか」に関わるものであるが、これが初年次生に対してどのように示されているかは不明である。

このように見てみると、同じアカデミックな文脈に位置づけられるものであっても、3つのキーワードすべてが、書き手である初年次生に理解されているとはいえないのではないか。学士力の養成を目指すアカデミック・ライティングでは、自律して書く力を養成するため、学生自身が書くことに主体的に向き合うことが求められる。それには、スキルを身につけるだけでなく、ライティングに向き合う態度も重要である。書き手の自律性を涵養するには、書く目的とそれに沿った書き方を意識し、書き手自身が考えながら書くことが必要であろう。そのため、アカデミック・ライティングにおいては、初年次生が身につける力に関してだけでなく、レポート・ライティングで求められる書き方、および、書く目的についても「アカデミック」であることが前提となっていることを、書き手自身が理解しておくべきだと考える。以上から、レポートを「社会貢献を目指すア

アカデミックな文章」であるとまとめ、これを本研究の概念型授業デザインにおけるレポート・ライティングの「原理」とする。

5. 概念型授業デザインにおける「一般化」と「概念」

4.4では、本研究での概念型授業デザインの「原理」として、レポートを「社会貢献を目指すアカデミックな文章」と位置づけた。ここでは、その「原理」につながる「一般化」および「概念」について検討する。「一般化」とは、他の文脈に転移可能な2つ以上の概念の関係を文で表したもので、ある単元の学習の終わりまでに理解してほしい、他の文脈に転移可能な内容であると定義される（Erickson et al., 2017）。本研究では、初年次クラスにおけるレポート・ライティングの終了時までに、学生に理解してほしいことをまとめたものを「一般化」の文とする。そのため、まず基本的な概念を抽出し、その後、それらを「一般化」の文としてまとめることとする。

ここまで述べてきたように、レポート・ライティングに関する観点は、内容と形式に二分できる。そこで、それぞれに関する「概念」について検討した後、「一般化」の文として提示する。

5.1 内容に関わる「概念」

まず、問題設定など内容に関わる概念について検討する。通常、ライティングでは書く目的と読み手を意識することで、それに相応しい内容や書き方が調整される。就職活動のための自己アピール文であれば、書く目的は、読み手である企業の人事担当者が書き手を採用するように促すことである。書き手である応募者はその目的を達するために、最も効果的な方法を考えて書く。例えば、自分自身はその企業にとって有益な人材であることを伝える内容について、読み手に好感を持ってもらえるような書き方

で書くであろう。しかし、アカデミック・ライティングにおいては、書く目的や意義が学生に示されていないことが学生の主体的な取り組みを阻害している要因の1つであるとされる（西垣, 2010）。「自由なテーマでレポートを書け」という指示だけでは、何を書けばよいかわからないと途方に暮れる学生が出てもおかしくない。書くべき内容がわからないことが苦手意識の遠因となっている可能性も指摘されており（渡辺, 2010）、学生に対して書く目的を示す必要があると考えられる。

4.3では書く目的を「研究成果の公共化による社会貢献」としたが、これについてさらに具体的に見ていく。研究成果を公共化する場である学会の学会誌に投稿される研究論文について見てみると、例えば大学教育学会（2019）の執筆要領には、「大学教育に関して、方法や結果に独創性や新規性が認められる実証的、実践的、理論的な研究を指し、大学教育研究の発展に役立つ内容を、順序立てて明瞭に記述したもの」と記載されている。他の多くの学会においても同様に、①独創性・新規性、②意義・貢献、③論理性、④形式的な書き方が、論文には必要だとされている。英語で投稿される日本生化学会の学会誌や“Nature”には、③、④に関する記述はないものの、①、②を共通して求めている。したがって、②の社会貢献をするためには、①独創性・新規性が必要であるといえる。

レポートもそれに準ずるなら、書く目的は、学問的意義のある事柄について新しい知見を提示することであるといえる。そうであれば、書く目的をレポート・ライティングの前に学生にも理解させておく必要があるだろう。そして、そのために書き手がすべきことも、学生は知っておかなければならない。新しいことを述べるためには、まず、そのテーマについて明らかになっていることとなっていないことを整理しておく必要がある。初年次生の場合であれば、そのテーマに関する資料を探して読み、自分の知りたいことに対する答えが先行研究にそのまま出ていないかどうかを確認しなければならない。そのうえで、限られた時間内で答えに辿り着けそう

な、適切な大きさの問いを立てるのである。そして、その問いに対する探求の結果として、そこにほんのわずかでも新しい発見あるいは解釈を追加できるような答えについて、多くの読み手に納得してもらおうように書くことが求められる。

もちろん、初年次生の書くレポートは、学問分野への貢献が認められないものも含まれる点で、学術的な論文とは厳密には異なる。その点について、論文とレポートを明確に区別する立場もある。東京大学大学院教育学研究科（2012）は、論文は「新しい事実の発見を、明晰に論じた言説」（p.4）であるとし、その独創性の有無がレポートとの大きな違いであると述べている。井下（2019）も「論文では、レポートよりも、オリジナル（独創的）な内容が期待され」と述べ（p.9）、レポートには独創性は必ずしも必要ないとしている。しかし、①独創性・新規性や②意義・貢献がレポートにあってはならないというものではない。少なくとも②書き手自身は探究する意義を感じる問いに対し、①新しい知見を示すことを試みるという点で論文に準ずると考えられる。そのため、論文と同様に、レポートも「研究成果の公共化による社会貢献」を目指すアカデミックな文章であるといえ、書き手がそれを意識することが必要だと考えられる。

以上から、レポート執筆の目的である社会貢献のためには、「新しい知見」の提示が求められ、これが分野を超えたレポート・ライティングに一般化できる「概念」の1つになると考えられる。そして、さまざまなミクロな概念をこれに関連づけることにより、初年次生が適切な問いを設定するのを助けることが期待できると考える。

5.2 言語表現形式に関わる「概念」

次に、形式に関わる概念について検討する。5.1 で示した学会誌に求められる項目のうち、表現形式に関わるのは、③論理性、④形式的な書き方であり、これらは研究の結果を証明し、伝えるために必要なものである。

そのため、ほとんどの学会誌で見本となる書き方やテンプレートが用意されており、構成や見出しの付け方、参考文献の示し方など、④形式的な書き方に従うよう指示がある。それを示す意義について、アメリカ心理学会（APA）（2011）は、読み手にとって有益な情報検索の効率化がはかれることと、書き手にとっても形式的な枝葉末節に悩まされず、内容面に集中することが可能となることを挙げている。つまり、当該分野の研究者が効率的に理解できる形式的な書き方が「アカデミックな書き方」であるといえ、これは研究成果の公共化を効率的に行うための手段であると換言できる。

また、西條（2011）は、分野や論じ方によって異なる論文の型を1つ1つ個別に示すことよりも、「他者が批判的に吟味できる形式になっていること」、すなわち検証可能な形式であることを重視すべきだと述べている（p. 253）。そうすれば、学問の発展により生み出される新しい形式のものにも対応可能な超メタ理論として、どのような論文に対しても適応可能であるとしている。論文の本質として、他者が検証できるように、引用資料やデータの提示・解釈、研究方法などを示すことが求められ、そのような視点が論文執筆および評価に必要なだと述べている。すべての論文に対して適応可能であるというこの超メタ理論は、書き手が学問的意義を理解していることを前提としており、初年次生も例外ではない。

新しい知見を示すことを目的とした論文では、社会全体の利益のために、研究成果が広く共有され、検証される。そのため、誰にでも検証できるような書き方が求められる。2020年から世界に広がった新型コロナウイルス感染症（COVID-19）を例にとると、ウイルスの特徴、感染リスクや重症化リスク、ワクチンや薬の効果、後遺症の影響など、一刻を争うさまざまな未知の課題について、多くの研究者が世界各地で研究を行い、その知見を即座に世界中で共有した。安全性や確実性を保証するために、1つの研究結果を鵜呑みにせず、同じ手続きで同じ結果が得られるか、他の可

能性はないかなど、異なる研究者が異なる視点で、繰り返し検証を行った。そのような研究成果が蓄積されてきたからこそ、ワクチンや治療法が開発されてきたことは、初年次生であっても理解できるであろう。そして、こうした検証が迅速に行われるためには、研究成果が、読み手によって異なる理解を生じさせるような曖昧な書き方で書かれていてはならない。同じ分野の研究者であれば、誰が読んでも同じ結論に辿り着き、かつその結果の正誤を他者が検証できるように研究の手続きや情報源を確実に開示する必要がある。つまり、アカデミックな場で求められる文章は、その意義や新規性を確認するためにも、論理性や正確な引用形式などを含む検証可能性が担保されていなければならないのである。そこで求められる具体的な「アカデミックな書き方」として、書き言葉中心で、タイトルと内容をまとめる見出しがあり、検証できる方法や根拠を順序立てて明示していることなどが挙げられる。

このように、検証可能性を担保する必要性をアカデミックな文脈に関連づけ、③論理性や、④形式的な書き方、特に先行研究に関わる引用について誰もが確認できるように記すことを、学生にも強く意識させる必要があるといえる。そして、そのような文脈に位置づけることで、他者が確認できる書き方になっているかという点に、初年次生の目を向けさせることが可能になると考える。したがって、「検証可能性」が担保されていること、および「アカデミックな書き方」であることを学生が理解すべき「概念」とし、論理性や引用形式はその概念につながる下位の要素として位置づけることとする。

5.3 概念：「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」

以上から、レポートの原理である「社会貢献を目指すアカデミックな文章」につながる概念として、「新しい知見」の提示を目指すことと、「検証可能性」があること、「アカデミックな書き方」で書くことという、3つ

の概念が見出せた。これらは専門分野や研究課題を問わず、すべてのアカデミック・ライティングに共通するため、一般化できるマクロな概念であるといえる。これをもとに、レポート指導を概念型カリキュラムの「知識の構造」と「プロセスの構造」に当てはめたものを図5に示す。レポート・ライティングの指導では、「ライティング」という書く過程を学ばせる必要があるため、「プロセスの構造」を持つ。一方で、書き方に関するメタ的な知識の提示も必要だと考えられるため、「知識の構造」も同時に関わっている。

図5の「知識の構造」および「プロセスの構造」には、三角形で示した箇所にある、高次で他に転移可能な「原理」があり、それは先述の「社会貢献を目指すアカデミックな文章」である。それに関わる特に重要な概念として、「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」という3つが挙げられる。それらから、原理につながる一般化の文は、3つのマクロな概念をつなげた、「新しい知見の提示を目指す検証可能でアカデミックな書き方」とまとめられる。

一般化の文を構成する「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」という3つの概念はマクロなもので、これらの概念を実践で扱うには、「事実」や「スキル」などの下位要素とのつながりを示すことが求められる。図5の「事実・ストラテジー・スキル」の要素に関しては、紙幅の都合上詳細は割愛するが、ジャンル・アプローチを中心として、複数のインストラクショナル・デザイン理論を援用し、概念を具体化した下位要素として導き出されたものを記載している。例えば、「概念」につながる下位要素である「問題設定、ハンバーガー構成、書き言葉」などはこれまで知識として指導されてきたものであり、「事実」と位置づけられる。そして、「プロセスの構造」では、「ストラテジー」には「読み手への意識」などが、「スキル」には「推敲」などが含まれる。これらの要素を概念と結びつけることで、限られた時間内で、「新しい知見の提示を目指す検証

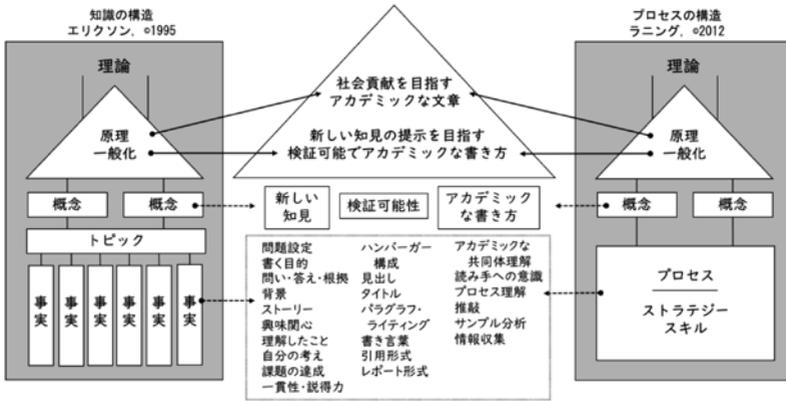


図5 レポート指導の知識とプロセスの構造 (Erickson et al., 2017 に筆者加筆)

可能でアカデミックな書き方」への理解が進み、内容と形式の両面にアプローチできると考えられる。

6. アカデミックな共同体への意識を出発点にする意義

本稿では初年次生に対するレポート・ライティングの実践の理論的背景として、CBIDを援用して授業をデザインする過程について述べてきた。ここでは、初年次生に対し、レポートとは、「社会貢献を目指すアカデミックな文章」であることを明示し、アカデミックな共同体の一員としての意識を持たせることを出発点とした。具体的な指導内容を「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」という概念と関連づけることにより、個別の事実やスキルにとどまらない、より包括的な理解を目指した。

Sommers & Saltz (2004) は、初年次生がライティング力を向上させる要件として、初心者であることを受け入れることと、課題をこなすことよ

りも大きな目的を、書くことに見出すことであると述べている。そうすることで、初年次生であっても、書くことにより新たなアイデアを探究し、それが研究の出発点になり、新しい興味を発見するようになっていくことが報告されている (p.130)。また、初年次生は書くことを通じ、学問文化の中に自分を位置づけることに学びを感じ、アカデミックな共同体の一員としての自覚が芽生えていると報告している (p.131)。そして、初年次生は共同体への参加者であることを徐々に学び、それに応えることに情熱を感じ始めるのだという (p.131)。

筆者の一連の実践においても同様に、アカデミック・ライティングに関するスキーマ形成により初年次生の意識変容が見られ、それが主体的な学びにつながっていることが示唆された。学問の府である大学で学ぶ意義と目的を初学者である学生と共有し、CBIDによって個々の事実やスキルが概念と関連づけられた結果、限られた時間内で内容と形式にアプローチすることが可能になったのだと考えられる。「アカデミック」であることを初年次生に示すのはまだ早いと言わず、初年次生だからこそ、自分の属する共同体の目標とその意義を感じさせることも、一案として検討してみてもどうか。本稿はそれが直感的な思いつきによるものではなく、CBID理論に基づいてデザインされたものであることを示した。しかし、下位項目の選定方法についての詳細は記すことができなかつた。これらは別稿に譲りたい。

《注》

- (1) 本研究では複数回の授業と指導をデザインしたため、日本語は「授業デザイン」とした。英語では、教授設計に対し、広く “Instructional Design” という語が用いられるため、その用語を採用することとした。
- (2) 西條 (2005) では異なる訳語が与えられていたが、西條・井坂 (2017: 9) 以降、この名称が用いられるようになった。

引用文献

- 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.
- アメリカ心理学会（APA）（著）前田樹海・江藤裕之・田中健彦（訳）（2011）『APA 論文作成マニュアル第2版』医学書院
- 石倉健二・高島恭子・原田奈津子・山岸利次（2008）「ユニバーサル段階の大学における初年次教育の現状と課題」『長崎国際大学論叢』8, pp.167-177.
- 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, pp.3-32.
- 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
- （2019）『思考を鍛えるレポート論文作成法 [第3版]』慶應義塾大学出版会
- 岩崎千晶（2021）「初年次生のレポートに表出した課題分析とライティングセンターの寄与」『関西大学高等教育研究』12, pp.25-35.
- エリクソン, H・リン, ラニング, A・ロイス, フレンチ, レイチェル（著）遠藤みゆき・ベアード真理子（訳）（2020）『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践——不確実な時代を生き抜く力——』北王子書房
- 大島弥生（2007）「大学生に期待される日本語能力とその養成手法——先行実践の分類をもとに——」『言語文化と日本語教育』33, pp.109-112.
- 大場理恵子・大島弥生（2016）「大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向——学術雑誌掲載実践報告のレビューを通じて——」『言語文化と日本語教育』51, pp.1-10.
- 小笠原喜康（2018）『最新版 大学生のためのレポート・論文術』講談社
- 小野和宏・西山秀昌・八木稔・ステガロユ ロクサーナ・重谷佳見・山村健介・井上誠・前田健康（2014）「大学学習法へのパフォーマンス評価導入における実践的課題」『新潟大学高等教育研究』1（2）, pp.5-8.
- 近藤裕子・中村かおり・向井留実子（2016）「アカデミック・ライティングにおける引用指導の課題——教材分析を通して——」『日本語教育方法研究会誌』23（1）, pp.8-9.
- 西條剛央（2005）『構造構成主義とは何か 次世代人間科学の原理』北大路書房
- （2008）『ライブ講義・質的研究とは何か（SCQRM アドバンス編）』

新曜社

- (2011) 「SCRMにおける〔論文の公共性評価法〕の定式化——論文の「型」をめぐる難問解消に向けて——」西條剛央・京極真・池田清彦（編著）『よい教育とは何か（構造主義研究5）』北大路書房, pp. 240-273.
- (2017a) ドラッカー学会編集委員会（編）「ドラッカー思想の本質観取——新たな本質観取の方法——」『文明とマネジメント』14, pp. 87-106.
- (2017b) ドラッカー学会編集委員会（編）「ドラッカーの著作をテキストとした本質行動学の研究モデル——組織構造の原理およびメタ理論の定式化, 及びマネジメントツールの作成を通して——」『文明とマネジメント』14, pp. 107-132.
- 西條剛央・井坂康志 (2017) ドラッカー学会編集委員会（編）「エッセンシャル・マネジメントとしてのドラッカー思想の再生——なぜ、ふたたびドラッカーなのか? ——」『文明とマネジメント』14, pp. 3-21.
- 坂上学 (2005) 「専門教育の一環としての初年次教育の意義——大阪市立大学商学部の試み——」『大阪市立大学 大学教育』2 (1), pp. 45-53.
- 菅谷奈津恵 (2017) 「大学の教養科目におけるレポート指導の効果——引用の習得を中心に——」『日本語教育方法研究会誌』24 (1), pp. 78-79.
- 鈴木克明・美馬のゆり（編著）(2018) 『学習設計マニュアル——「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン——』北大路書房
- 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), pp. 3150-3158.
- (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.
- 大学教育学会 (2019) 「学会誌執筆要領」 <https://jacue.org/article/activity/journal/outline2a> (2022年1月20日参照)
- 東京大学大学院教育学研究科 (2012) 「信頼される論文を書くために 改訂版」 https://www.p.u-tokyo.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/manual_dec2012.pdf (2022/2/26 閲覧)
- 東谷護 (2019) 「序 スキル重視の初年次教育からの脱出」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, pp. i-iv.
- 中東雅樹・津田純子 (2016) 「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発」『名古屋高等教育研究』16, pp. 305-324
- 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, 59-66.

- (2022a) 「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.
- (2022b) 「大学での学びの基盤作りを目指す初年次レポート指導 — アカデミックなスキーマ形成を中心に —」『大学教育学会誌』44 (2), pp.84-95.
- (2022c) 「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 —」『語学研究』147, pp.83-111.
- (2022d) 「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, pp.91-104.
- 中村かおり・近藤裕子・向井留実子 (2018) 「アカデミック・ライティングにおける論証技術習得を目指した指導の実践 — 一文レベルでの論理的つながりの意識化と明文化を中心に —」『日本語教育方法研究会誌』24 (2), pp.8-9.
- 西垣順子 (2010) 「大学生のアカデミック・ライティング教育におけるアカデミックリテラシーズアプローチの可能性と課題」『大阪市立大学 大学教育』8 (1), pp.47-51.
- 二通信子 (2001) 「アカデミック・ライティング教育の課題 — 日本人学生および日本語学習者の意見文の文章構造の分析から —」『北海学園大学学園論集』110, pp.61-77.
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子 (2004) パネルセッション「アカデミック・ライティング教育の課題」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.285-296.
- 牧恵子 (2017) 「『レポートを書くこと』と『読むこと』の再定位 — 大学初年次生の困難さから —」『愛知教育大学大学院国語研究』25, pp.60-35.
- 文部科学省 (2008a) 中央審議会大学分科会 制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて」(審議のまとめ) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf (2023/4/6 閲覧)
- (2008b) 「学術研究推進部会 人文学及び社会科学の振興に関する委員会 (第12回) 配付資料 — 序「学問」について」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryu/attach/1343350.htm (2022/8/6 閲覧)
- (2020) 「平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について」

- https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf (2021/3/20 閲覧)
- 山田礼子 (2009) 「大学における初年次教育の展開——アメリカと日本——」
『Journal of Quality Education』 2, pp.157-174.
- 山本富美子 (2016) 「論文の「意図的ではない剽窃」の問題：モダリティの混同と解釈のない引用」『Global communication』 6, pp.117-132.
- レイヴ, J.・ウェンガー, E. (著), 佐伯暁 (訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習』 産業図書
- 渡辺哲司 (2010) 『「書くのが苦手」をみきわめる——大学新入生の文章表現力向上をめざして——』 学術出版会
- Erickson, H. L., & Lanning, L. A. (2013). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Corwin Press.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin Press.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Sommers, N., & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication*, 56 (1), 124-149.

〈実践報告〉

「国際日本語論」という科目で 何を扱うか

小 井 亜津子

要 旨

本稿は、本学外国語学部国際日本語学科の必修科目「国際日本語論」の目的について考察を深め、扱う内容について検討し、一定の枠組みを作り上げた過程を記録したものである。どのような問題意識を背景に、どういった項目を扱うのかの検討に焦点を当てているため、授業の実践報告としての要素は薄いですが、2022年度の授業実践によって見えてきた課題についても整理した。

具体的にはまず、「国際日本語論」を、「日本語が日本という国で日本人が用いている言語であるという意識をある程度相対化し、そこから見えてくる日本語の多様な姿に目を向け、日本社会や世界における日本語の役割について、自ら主張できる土台を作るための議論」と解釈した。そして、言語と社会の関係についての一般知識を横軸に、近代以降の日本語に関する議論や政策についての理解を縦軸に、学生が日本語の将来像を描いていけるような授業設計を試みた。結果として、扱うトピックが多岐にわたっているため、広い視野から問題を捉えることと、それぞれの論点を深く理解することの両立が課題として残った。扱う範囲をどう取捨選択するかについては、情報収集と試行錯誤を続けるしかないが、あわせて他の科目との連携が欠かせないことを指摘した。

キーワード：国際日本語、日本語観、言語教育、言語政策、授業設計

1. はじめに

本稿は、筆者が2022年度より担当している「国際日本語論」という科目において、何をどの程度扱うことが科目の目的に適うのかについての試行錯誤を振り返って記録したものである。現時点で浮き彫りになった課題を整理することで、今後の授業改善に少しでもつなげることができればと考えている。

「国際日本語論」は、本学国際日本語学科の二年生を対象にした必修科目であるが、必修科目であるがゆえに、学生は履修の選択で悩む余地はなく、何を学ぶ科目なのか深く考えることも少ないと予想される。そして実のところ、そもそも「国際日本語論」とは何をどれだけ扱う学問領域なのか、現時点では定まった枠組みがあるわけではない。「国際日本語論」は2020年に国際日本語学科が設立されるにあたって設置された科目の一つであるが、大学等の教育機関に一般に定着している科目ではない（ほかに存在しないとは言い切れないが、筆者の知る限りではなさそうである）。したがって筆者は、本科目を担当するにあたり、「国際日本語論」とは何を目標に何を論じる領域であり、どのような資料を扱えば目標に近づけるかということについて、頭を悩ませることとなった。この状況は今後も続くと考えられるが、少しでも授業の意義を高めていくため、現時点での試行錯誤の成果と、残された課題について整理し、ここに記しておきたいと思う。

以下、第2節で筆者なりの「国際日本語論」観について整理し、第3節で2022年度に実施した授業のねらいと全体構造を説明する。第4節では、第3節で示した全体構造の各項目について、より詳しく説明するとともに、授業の過程や試験の結果等から見えてきた課題についても記述する。最後に第5節で課題のまとめと今後の展望を述べる。

2. 筆者の「国際日本語論」観

「国際日本語論」は「国際日本語」についての議論と言い換えられるが、そもそも「国際日本語」とはどのような概念であるのか、日本語学の専門領域内に限定しても、共通認識が定まっているとは言い難い。しかしもちろん、学科としてこの科目を設けたねらいがあるはずである。学科設置時の資料における科目の概要は、以下の通りとなっている。

- (1) 国際的な言語というと、多くの場合大言語と称される言語が注目され、とりわけ英語の国際語としての勢力は揺るぎないものがある。本講義では、まず^(a)「国際語」の歴史的な推移を振り返り、その存立背景と果たしてきた役割について検討を加える。その上で、^(b)日本語が現在までに、世界の中でどのように受容されてきたのか、日本語は国際語と呼ぶに足る言語なのかなど、日本語母語話者、学習者にとって重要な問を中心に、^(c)日本語が国際語として確立される過程を検証し、その実像を客観的に把握するとともに、^(d)国際日本語の将来像についても考察していく。(番号と下線は引用者による)

これによると、「国際日本語論」は（英語に代表される）「国際語」の成立経緯と役割（下線 a）や、日本語が世界で受容される過程（下線 b・c）を踏まえ、国際語としての日本語（国際日本語）の可能性（下線 b～d）を考察するものとしてまとめられる。下線（c）の表現からすると、「日本語が国際語として確立される」ことが規定路線として認められているようにも解釈できる（既に確立されているとも、今後確立されると想定しているともとれる）。しかし、日本語が英語と同じような意味で国際語である、

あるいは将来的にそうなる、という主張が一般に認められるとは考えにくい。下線 (b) では「日本語は国際語と呼ぶに足る言語なのか」という問題提起がされているが、これが英語に代表されるような、いわゆる「国際語」という意味であれば即座に否定されてしまうだろう。

その一方で、日本語に国際性という側面があるのもまた事実であり、その側面は捉え方によって多様、つまり複数の想定ができる。そのうちのあある側面に焦点を当て、「国際語としての日本語」という概念を成立させることはできるだろう。では、なぜいまそうした側面に目を向ける必要があるのだろうか。それは、歴史的にも繰り返されてきた、「日本語を今後どうしていくのか」という問題が、現代社会の文脈においても現実的に切実な問題となっているからにほかならない。国の内外を問わず、異なる背景を持つ人同士の接触がますます増加するなかで、日本語を取り巻く環境も大きく変わっていくことは、それこそ既定路線であると考えられる。その際、日本社会の言語に関わる政策に対して、説得力をもって何らかの主張をするためには、言語と社会の関係や日本語に関する客観的な知識を踏まえつつ、日本語の国際性についてじっくり考え議論した経験が必要になる。

筆者はこのように、「国際語としての日本語」をなぜ議論する必要があるのか、という視点に立ち、「国際日本語論」とは、日本語が日本という国で日本人が用いている言語であるという意識をある程度相対化し、そこから見えてくる日本語の多様な姿に目を向け、日本社会や世界における日本語の役割について、自ら主張できる土台を作るための議論である、と考えたい。したがって、ここで言う「国際日本語」とは、言語習得の対象となるようなものではなく（そのような意味で「国際日本語」を学ぶ／教えるということではできない）、多面的な概念である。言い換えるなら、「国際日本語」とは、国際性という文脈で日本語を捉えた場合に見えてくる日本語の様々な側面を理解し、さらに現代の社会背景を投射して結ばれる日本

語像のことである。

一点補足しておく、「国際性という文脈で日本語を捉える」という表現には、厳密には実態にそぐわない面がある。というのは、「国際」という語は文字通りには国家という単位を前提とした語であるが、筆者の考える「国際日本語論」は国家の枠組みを越えた議論も含みうるからである。とはいえ、日本語の「国際性」や「国際的」という語は、「日本だけではなく世界を視野に入れる」といった意味で使用されており、「グローバル」や「ボーダーレス」との区別があまりされていないという現実もある。そこで本稿でも「国際性という文脈」などと言った場合は、単に「日本以外の国に関わる文脈」というだけでなく、「日本語を母語とする人々で構成された社会のみを前提しない文脈」を含むものとする（この問題については注11でも触れている）。

3. 科目としての「国際日本語論」の全体像

前節で「国際日本語」とは、国際性という文脈で日本語を捉えた場合に見えてくる日本語の様々な側面を理解し、さらに現代の社会背景を投射して結ばれる日本語像のことであるという解釈を述べた。では、学部生がそのような日本語像を考察していくには、どのような段階を踏んだらよいのだろうか。筆者は既に別稿（小井2019）で、日本語の国際化とは何を指すかについて、互いに対立しうるものも含め、複数の考え方が存在することを指摘し、議論の整理を試みたことがある。その結果浮き彫りになった論点は多岐にわたっているが、それらはすべて「国際日本語論」の射程に入ると考えていいだろう。今回、科目としての構成を考えるにあたって、そうした多様な論点を学部生が理解するには、まずは日本語に限らず言語一般が有する性質、およびそこから生じている諸現象を学ぶ必要があるのではないかと考えた。そして次の段階として、それらを踏まえ、日本が国

際化の波に本格的に対峙することとなった近代以降の、日本語に関わる議論や政策の変遷を見ていく。すなわち、言語と社会との関わりに関する一般知識を横軸とし、日本語がたどってきた道を縦軸とすることで、最終的に「国際日本語論」の将来像を考察するという授業設計である。以下、そのことを具体的に指摘したい。

小井（2019）を参考に「国際日本語論」に関わる論点を改めて整理すると下記ようになる。このまとめ方の妥当性については検討の余地があるが、ひとまずこれに沿って、各項目の内容を簡単に指摘することを通して、必要となる基礎知識を洗い出してみたい（「基礎知識」と言えそうな内容に下線を施すこととする）。

（2） 国際性という文脈で日本語を捉えた場合の主な論点

- （a） 海外での日本語使用の拡大に対する評価や認識
- （b） 日本国内の多言語化と日本語の位置づけに対する評価や認識
- （c） 日本人（日本語母語話者）の日本語運用の見直し
- （d） 日本語の多様化に対する評価や認識
- （e） 日本語教育の内容・方法の検討

まず（a）であるが、海外で日本語の存在感が増したり、日本語学習者が増えたりすることは、一般に日本の国益に適うこととして肯定的に捉えられる。そこには国家間の競争という面も指摘できる。また、ある言語を他の地域に普及させることは、帝国主義の文脈で考察される場合があり、歴史的には日本語にもそうした側面がある。そして、ある地域の政府、あるいは一人ひとりの人間がどの言語を選択するかは、政治権力に限らず、その言語が持つ力（何かを背景に付与される価値といってもよい）によって決まると考えられる。（b）の日本国内の多言語化の実例として真っ先に浮かぶのは英語使用の拡大であるが、それが進むのであればまさに英語の価

値が評価された結果である。(a)と(b)は、ある言語がある地域内で使用を拡大したという意味では、同じ現象の裏表ともいえる。言語間にはこのように影響力の差があることが認められるが、これをもって価値の優劣があると認めてよいかという問題が生じる。「言語はコミュニケーションの道具である」といういわゆる言語＝道具観の立場に立てば、より便利な道具、より力のある言語が選択されていくのは必然ということになる。一方で、「言語は文化そのものである」と捉え、日本語の価値をアピールすることは、文化の多様性の確保として重要であるとする見方もある。このように、(a)や(b)の論点について考えるにあたっては、言語が持つ力の問題とそれを裏打ちする言語観を踏まえ、世界の言語使用の実態についても理解しておく必要があるだろう。

(c)は日本語運用の見直しとまとめているが、様々な意味での「見直し」が含まれる。たとえば「日本人の伝統的なコミュニケーションのあり方は国際社会では通用しない」といった言説に基づく見直しの主張がある⁽¹⁾が、ここにも言語＝文化観が指摘できる。言語はその社会・文化を反映しているという仮説の妥当性についての議論も、ある程度理解しておいたほうがいいだろう。また、近年認知度が高まってきている「やさしい日本語」の提案も、「見直し」に位置づけることができるが、「やさしい日本語」における運用面の調整は、語彙や表記の具体的な選択についての提案でもある。日本語の語種や表記の多様性は言語接触の結果であり、その雑種性(hybridity)は日本語の特徴と言えそうだが、そもそも雑種性は言語一般の特徴でもある。言語接触によってどのような現象が起きているのかを知り、言語運用のダイナミックな側面に目を向け、言語に対する規範意識がどのように形成されるのかを考えることは、(d)日本語の多様化や(e)日本語教育のあり方という論点にとっても重要である。さらに、日本語を歴史的に捉えれば、「国語」としての日本語は自然に成立したわけではなく、いわゆる「国語・国字問題」が激しく議論されてきた経緯があ

る。その背景を知り、現代の日本語観を相対化させることも必要な視点だろう。

(d)の日本語の多様化については、そもそも日本語が実態として多様であることに目を向けることも重要であるが、国際日本語論の文脈でいえば、日本語非母語話者による日本語使用の増加による多様化が焦点となる。これについては「国際英語論」の概要を知ることがまず参考となるだろう。「国際英語論」は多様な議論の総体であるが、特に母語話者にとっては規範的ではない言語使用に対する評価や認識についての議論を学びたい。その発想は(e)の日本語教育の方法や内容を検討する際の教育観に関わる重要な問題である。また、欧州で誕生した複言語・複文化主義に基づく言語教育観は、母語話者規範の習得を必ずしも目標としないものであり、日本語教育にも影響を与えている。(d)、(e)の問題を考える上での基礎知識として扱いたい。

最後に、「国際日本語」の将来像を描くに当たって本来しっかり学ぶべきではないかと思うのは、移民政策の知識である。筆者が授業計画を立てるにあたって出発点としたのは、なぜ「国際語としての日本語を議論する必要があるのか」という視点だった。その答えは一つではないにせよ、今後日本で生活する日本語非母語話者がさらに増加すると見込まれることが、重要な背景の一つであることはまちがいない。したがってこの問題を考えるにあたって、一般的な移民政策の知識および日本の現状について学んでおくことは欠かせない。しかしながら、後ですぐ述べるように、今回の授業では移民政策の知識についてはほとんど扱うことができなかった。その原因も含め、結局どのような授業構成となったかを以下で説明したい。

まず、「国際日本語」の将来像を描くために必要となる横軸の知識を、「1-1 言語の力・価値」「1-2 言語の雑種性」「1-3 言語教育観」の3つのパートに分けた(下図参照)。

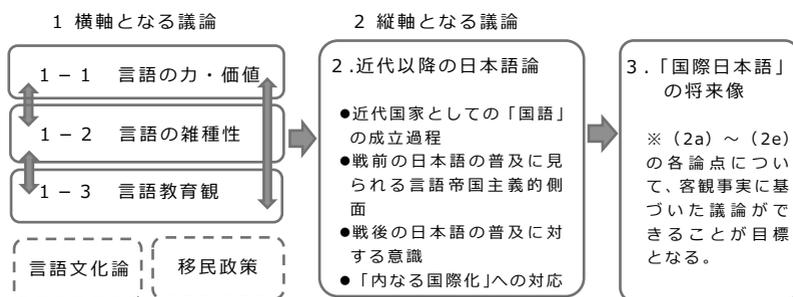


図 2022年度の「国際日本語論」の構成

この分け方は便宜的なもので、それぞれは密接に関わっているということを両向きの矢印で示した。縦軸は近代以降の日本語に関わる議論や政策の実態を主に時系列で見ていく部分である。これらの各トピックについて認識を深めた上で、最終的に各自が、社会にとって望ましい「国際日本語」の姿について、一定の見識をもって述べられるようになることが目標である。

図中のそれぞれの項目の詳細は次節で扱うが、「横軸」について少し補足しておきたい。「言語の力・価値」というパートには、言語と国家の関係、言語の影響力の差⁽²⁾、それらに関わる言語観などが含まれ、言語と文化の関わりを論じる「言語文化論」⁽³⁾も関連が深い。しかしながら「言語文化論」はそれ自体が大きな問題であり、他の授業（たとえば選択科目の「日本語・日本人論」）でも扱っているため、2022年度の「国際日本語論」では、しっかりと取り上げることはしなかった。また、先に述べたように、筆者は移民政策の知識も重要だと考えているが、時間の都合の問題および筆者自身の準備が不十分だったため、ほとんど扱えなかった。よって、この2つのトピックは、切り離して点線で囲ってある。

このように、授業時間の制約がある中で何を優先させるべきか、他の科目との関わりはどうなっているかなどの問題については、十分な検討を経

ているわけではない。だからこそ、現状をたたき台として、より妥当な構成となるよう、計画を練り直していきたいと考えている。また、当然ながらねらい通りに進まなかった点も多々あるので、そうした点も含めて次節で詳述する。

4. 2022 年度の「国際日本語論」の実際

前節では科目としての「国際日本語論」の全体像を図に示したが、それぞれの具体的な内容を補充すると、下表のようになる。これは 2022 年度の計画であり、概ねこの通りに授業を進めたが、実際には十分に時間をかけられない部分があったり、ねらい通りの手ごたえが得られなかったりすることがあった。本節ではそれぞれの項目ごとに、学生の反応などについても説明しながら、ねらいや問題点を記述していきたい。

表 「国際日本語論」の内容

1-1 言語の力・価値	<ul style="list-style-type: none"> ・【導入】言語の数え方はなぜ難しいか／日本の言語の数はいくつか／世界の言語使用状況 ・公用語とは何か ・言語の影響力は何で決まるか ・言語の帝国主義的側面とは（批判やその反論） ・消滅危機言語をどう評価するか ・言語の価値をどう捉えるか（道具観，文化観）
1-2 言語の雑種性	<ul style="list-style-type: none"> ・言語接触によって何が起きるか（ビジン，クレオール，ダイグロシア／コード・スイッチング／借用／中間言語など） ・言語に対する規制にはどのようなものがあるか
1-3 言語教育観	<ul style="list-style-type: none"> ・国際化やグローバル化は言語学習観や言語教育観にどのような影響を与えているか ・国際英語論とはどのようなもので、その教育観を日本語教育に応用することは可能か ・CEFR，複言語・複文化主義とはどのようなもので、日本語教育にどのような影響を与えているか

2 近代以降の 日本語論	<ul style="list-style-type: none"> ・「国語」としての日本語はどう成立したのか <ul style="list-style-type: none"> ▶ 明治初年ごろ「国語が不在であった」とはどういうことか ▶ 漢字廃止（制限）論や英語採用論とはどのような主張か ▶ 日本語の語彙体系はどのように変化してきたか ・戦前の「日本語の普及」の実態はどのようなものであったか <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ・戦後の「国語改革」はどのように進んだか ・経済成長や国際化の進展などの時代背景は日本語の政策にどのような影響を与えたか（留学生政策、「簡約日本語」、「英語公用語化論」、「やさしい日本語」、「日本語教育の参照枠」）
3 「国際日本語」 の将来像	<p>※第3節で（2a）～（2e）に挙げた論点のそれぞれ、あるいはいずれかについて考察を深め意見交換をする</p>

4.1 横軸となる言語と社会に関する知識

4.1.1 言語の力・価値

はじめに、言語の数ということを話題にした。世界に言語がいくつあるかという問題に答えるのは、いくつかの理由で難しい。その原因を考察することで、「〇〇語」という概念が絶対的基準に基づくものではないことを再認識するのがねらいである。日本に言語はいくつあるかという問題も考えさせ、「日本の言語」と「日本語」はどのような関係にあるのかにも目を向けさせた（ここで、手話が言語として数えられていることも確認したが、意外に感じられた学生が多かったようである）。また、世界の諸言語の話者数やその地域分布を確認し、少数の言語が大言語としての地位を確立している一方で、消滅の危機にある多数の言語が存在すること⁽⁴⁾をどう評価するかを問いかけた。

クラスでは、世界の言語が大言語に収斂していくことを、利便性の観点から肯定的に捉える意見が、どちらかと言えば多数であった。言語は文化であるから残したほうがいいという意見もあり、一般的な言語観である言

語 = 道具観と言語 = 文化観について考える機会となった。多くの学生にとっては消滅する言語の問題を身近に感じることは難しかったかもしれない。母方言が消滅することをどう思うか、という問題として、より深く考察するという方法を試してみるのもいいだろう。しかし実は、日本語のような安定して見える言語であっても、消滅の方向に進む道を想定することは、まったく非現実的なものだとは言えない⁽⁵⁾。この点は後で英語公用語化論を扱う際に想起される問題であり、次でも述べるようにアイルランドの事例がよく引用される。ただしこの時点では、「日本語の衰退」可能性に目を向けさせることは特にしなかった。

日本語は日本国の公用語として定められているわけではない、ということ、多くの学生が知識として持っていた。公用語の機能⁽⁶⁾について理解を深めるため、フランス、アメリカ、アイルランドの公用語事情を概観し、その背景を確認した⁽⁷⁾。フランスで「共和国の言語はフランス語である」と憲法に明記されたのは1992年とそれほど古くはないが、その背景にあったのは何か、少数言語の保護に対するフランスの立場の二面性、アメリカの「英語公用語化運動」、住民の母語が英語に「置き換わった」とされるアイルランドの歴史と現状などについて触れた。ここで授業の切れ目であったこともあり、公用語についての規定がない日本はこれからどうしていくべきだと思うか、コメントシートにまとめてもらった。その内容を詳しく紹介する紙幅の余裕はないが、日本人学生・留学生を問わず、日本語の地位を明確にしたほうがよいという意見もあれば、グローバル社会への対応として、日本語を特別な地位に定めるべきではないという意見、日本語は重要だとしても英語を第二公用語にしてもよいのではないかという意見もあった。筆者の計画では、ここでは現時点での自分の考えを書いておき、授業の終わりで改めて同様の問題をより広い視野から考えてみるという構成としたかったのだが、結果的に終盤では十分な議論の時間がなくなってしまったため、ここで書いてもらったことをあまり掘り下げな

かったことを、やや残念に思っている。

次に、言語の影響力は何で決まるのかということを話題にし、話者数や地表上の広がりだけでなく、経済力やメディアにおける存在感など、いくつかの指標が考えられることを確認した。なお、いわゆるソフトパワー戦略についてはほとんど焦点を当てなかったが、「国際日本語論」との関連が深い問題であり、今後の位置づけを検討する必要がある。現在、影響力が大きい言語はいくつかの大言語に限られるが、それではどうして少数の言語がその力を持つに至ったかを考える過程で、「言語帝国主義」という概念⁽⁸⁾を導入した。そして、フランスの言語同化政策の歴史に焦点を当て、国民国家の「国語」がつけられた後、海外進出に伴いフランス語がどのように普及していったかを概観した。フランスを紹介したのは、後で見る日本の場合との対比がわかりやすいからであるが、複雑な実態を捨象して大まかな流れを紹介したに過ぎず、後で日本語の問題を考える際の効果的な伏線とするには、扱いが簡単すぎたように思う。

「言語帝国主義」に対しては、そのような見方に対する反論もあり、歴史上はともかく、現代において生きていくために有利な言語が選ばれることを市場原理にたとえるような見方もある。英語を「選んだ」アイルランドにおいても、その選択に対する評価は完全に肯定的とも否定的とも言えないという現状がある。そうしたアイルランド人自身のコメントも紹介した⁽⁹⁾。最後に、消滅危機言語の研究者が書いた「言語や方言が減ることは問題なのか」という問いに対する答えが書かれた文章⁽¹⁰⁾を、読解資料として扱った。以上がこのパートの大まかな内容である⁽¹¹⁾。

4.1.2 言語の雑種性

このパートでは、言語接触によって起きる様々な現象を理解することで、言語が雑種性 (hybridity) というべき特徴を備えていることを学ぶ。縦軸の議論でも、日本語が言語接触による雑種性を備えている言語である

ことを再認識する機会があるが、その伏線の役割も果たすねらいがある。はじめに、言語接触に関わるいくつかの専門用語について、用語と説明のマッチングクイズに取り組んでもらい、学生たちにどの程度の知識があるかを探ってみた。文字から予想できる「借用」や日本語教育関連の科目で扱われる「中間言語」については知っている学生が多かったが、「ピジン」「クレオール」「ダイグロシア」などは聞きなれない用語だったようである。授業ではそれらの概念について例を示して説明した⁽¹²⁾が、後の試験の記述などを見ると、誤解に基づく説明をしている例が少なくなかった。用語を適切に使えることは重要だが、用語を理解すること自体が授業の目的ではないので、異なる言語話者が接触すると、どのような現象が起きるかを先に考えさせ、ボトムアップ的に概念の整理をしたほうがよかったかもしれない。借用の例では、中国語では外来の固有名詞をどう漢字化しているかを見たが、これについては感覚的に理解しやすい例だからか、反応が良かった。逆に、いわゆるアルヨことば⁽¹³⁾の話題を振ってみたところ、日本人学生でもそのような情報は初耳だったようで、世代間の「常識」の違いを痛感させられた。学生自身が見つめてきた言語接触の例を共有し合う活動も考えられるが、時間配分をどうするかが課題である。

後半では言語規制に関するいくつかの例も見た。トルコの文字改革⁽¹⁴⁾、フランス語の純化政策⁽¹⁵⁾、日本における戦中の「敵性語」使用自粛⁽¹⁶⁾などを通して、言語の使用が政治的問題をはらむことを確認した。また、日本でも外来語の使用が過剰であると問題視されることに関連し、外来語の使用意識や使用実態から見えてくる機能⁽¹⁷⁾についても少し考えた。

4.1.3 言語教育観

国際英語論や複言語・複文化主義に見られる言語教育観を理解することを目的としたパートであるが、まずはプレタスクとして、自身の言語学習観を内省し、意見交換してもらった。「母語以外の言語を話すとき、その

言語の考え方（発想，コミュニケーションのスタイル）をしっかりと学び、それに自分を合わせた方がいいと思うか。それとも自分の考え方やコミュニケーションの方法は維持したまま他の言語を使うようにした方がいいか」という問いに対しては、「郷に入っては郷に従え」の言を引き⁽¹⁸⁾、前者の考えを支持する学生が多数であり、「それぞれの国の文化を尊重すべき」という根拠を挙げる学生が少なくなかった。全体として、ある言語の文化とある国の文化を1対1で対応させることが妥当なのか、ある言語の母語話者同士は同じ文化やコミュニケーションスタイルを共有しているとみなしてもよいのか、といった問題意識はあまり見られないようであった。少数ながら、自分のスタイルを保持する考えを支持する意見もあった。その理由は「言語は道具に過ぎないから」「学習のハードルが下がる」「リスクを踏まえていれば個人の自由」などであった⁽¹⁹⁾。また、「自身が日本語教師であると仮定し、学習者が敬語は年齢や立場で相手を差別する表現なので使用したくないという考えを持っていた場合どうするか」という質問もしてみた。日本人学生を中心に、「敬語は相手を敬うという日本文化の象徴であるのでしっかり学ぶべきだ」といった敬語のよさを述べる意見が見られたほか、「日本社会でよい評価を得るためには使用すべき」という意見もあった。敬語に対する意識は様々で、なかには妥当とは言えない認識（尊敬する人に使うものだ、など）も見られた。敬語は言語文化論や教育観を検討する題材として非常に興味深いのが、それには敬語の機能や使用実態をしっかりと学ぶ必要もあり、本授業で大きく扱うことは難しそうである。

このような意見交換を経て、「国際英語論」に話題を移した。国際英語論とは、英語が世界の諸地域に普及し、多くの人々によって様々な変種が使用されているという現実を踏まえた英語論であり、かなり広範な論点を含む問題である⁽²⁰⁾。授業では「学習者自身の英語も含め、主流英語以外の変種もコミュニケーションのための正統な媒体として価値を認められる

べき」(久保田 2015 : 24-25) という認識に焦点を当て、具体例⁽²¹⁾を紹介した。一方日本語教育では、教育目標として参照されるのはやはり母語話者の日本語運用であり、それが「自然な日本語」「日本語らしい日本語」だとされるのが現状では一般的と言えるだろう。その背景にある考え方を確認するとともに、そのことの評価についても考えさせた。なお、興味深いことに、言語教育や言語研究の専門家が「日本語らしい／らしくない」とするコミュニケーションのあり方を、実例として示したところ、留学生のみならず、日本人学生からも共感を得られないという場面があった⁽²²⁾。このことは、母語話者と一口に言っても、世代差や個人の価値観によって言語表現の自然さ／不自然さ、感じのよさ／悪さの評価が異なるということを示しており、重要な気づきであると思う。この点にもっと焦点を当てて、言語教育と関連づけて議論するのもよいかもしれない⁽²³⁾。

続いてCEFR(外国語の学習・教育・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠)を扱った。CEFRをしっかりと理解するのは難しいという指摘は少なくない⁽²⁴⁾。授業では行動中心アプローチと複言語主義の考え方を中心に概観したが、筆者の力不足によって中途半端な理解となった感是否めない。CEFRを授業で扱う理由は、複言語・複文化主義の理念が普遍性を持っていると考えられるからでもあるが、日本語教育にも大きな影響を与えているという点が重要である。2021年10月には、CEFRを参考とした「日本語教育の参照枠」が文化審議会国語分科会によってまとめられた。その言語教育観の三本柱の一つは「多様な日本語使用を尊重する」であり、「母語話者が使用する日本語の在り方を必ずしも学ぶべき規範、最終的なゴールとはしない」とも明記されている。しかし、日本語教育に具体的に関わった経験に乏しい学生にとって、CEFRや「日本語教育の参照枠」などの資料の意義を具体的にイメージするのは難しいかもしれない。今後どういう扱いとするか、どんな工夫をする必要があるのかが課題である⁽²⁵⁾。

このパートでは、言語教育における「母語話者モデル」の相対化が一つのテーマとなっていたが、授業後のコメントを見ると、どちらかという「母語話者モデル」を肯定的に捉える意見が目立っていたのが興味深い。具体的には、(その言語の背景にある文化を学ぶことで)「その国やその言語に対する関心が高まり言語学習のモチベーションが上がる」「コミュニケーションがうまくいく」「自国の文化を客観視できるようになって理解が深まる」などの意見であるが、母語話者モデルを目標にすることと、目標言語の母語話者の考え方を理解することは同じではないので、その点の整理をもっとすべきだったかもしれない。また、「言語や文化が混在してしまうかもしれない」と懸念を表示したコメントもあった。言語や文化は常に影響し合う雑種的な面があるのは事実だが、「独自性を維持したい」という欲求もまた自然なものであろう。言語学習の文脈で「文化を保持する」といった場合、その内実はどのようなものなのか、より掘り下げる機会があるといいのかもしれない。

4.2 縦軸となる近代以降の日本語論

ここからは3部構成の第2部にあたるパートである。現在多くの人が共有している日本語についての規範意識はどのように成立したのかを概観するとともに、時代背景によって日本語観がどう変化したかにも注目する。ただし実際の授業では、明治期から戦後間もない時期までの日本語論の理解に時間をかけたことにより、経済成長期以降の「日本語普及」政策への注目や、いわゆる「内なる国際化」への対応など、より現代的な論点については十分に扱うことができなかった。以下、戦前までを前半、戦後から現在までを後半と便宜的に区切って授業内容を記述したい。

4.2.1 戦前までの日本語論

まず、「1.1 言語の力と価値」で触れた、フランス語普及の経緯を想起

させると同時に、フランス革命を発端に、近代国家には共通の「国語」が存在するのが当たり前だという認識が、19世紀末の国際社会の常識となっていたことを確認する。また、フランスの場合は「標準的なフランス語」の整備、国民への教育、植民地へのフランス語普及という段階で進んだのに対し、日本の場合は「国語」が確立する前に支配地域への「日本語」の普及を進める事態になり、混乱が見られた⁽²⁶⁾ということは、日本語教育史としても重要な点であろう。学生たちに「日本語」と「国語」の違いを聞くと、「日本語」は外国人を意識した言い方で、「国語」は日本人を対象としたもの、といった答えが返ってくることが多いが、そのような使い分けが定着する経緯について触れておくのもよいと思う。しかし、「国語」の成立経緯にしても、「日本語」の普及にしても、非常に大きな問題であるため、授業で扱えたのは以下に述べる通り、ほんの一部である。

まず、「国語」の不在という実態のうち、書き言葉と話し言葉がかけ離れており、どのように書くのかの統一基準がなかったことを確認した⁽²⁷⁾。そして、その事態に対し、近代国家建設の担い手となるエリートたちが、いかに悩ましく思い、どのような提案をしたかを紹介した⁽²⁸⁾。取り上げたのは前島密（1866）「漢字御廃止之儀」、西周（1874）「洋学を以て国語を書するの論」、森有礼（1873）“Education in Japan”⁽²⁹⁾のそれぞれ一部である。前島密の論は、漢字使用が教育格差の要因となっていることを指摘し、仮名文字を使って学問を教えるべきだと主張するものである。西周は日本語を書くのにアルファベットを用いることの利点について挙げており、その観点は主に利便性である。森有礼は英語話者の商業力ゆえに、その商習慣を理解するには英語が欠かせないとこの観点から、英語採用論を唱えている。国際ビジネスの世界で生き残るには「貧弱で不確かなコミュニケーション手段（a weak and uncertain medium of communication）」つまり日本語には頼れないという主張である。馬場辰猪は日本語文法書を著して森有礼に反論した⁽³⁰⁾が、そこには英語採用によって国民が分断され

ることへの懸念も含まれていた。これらエリートたちの苦悩を現代人が想像し共感することはなかなか難しいかもしれない。しかし漢字使用の評価は現代社会でも教育上や公共サービスのあり方における論点であるし、国際競争で生き残るための英語の普及と、そこから生じる格差社会への懸念も今日の問題である。学生にはぜひ、国際日本語の将来像と関連づけて学んでほしいところである。

上述のように、知識人たちが漢字廃止ないしは制限論を唱え、明治35年以降、政府としても明確に表音文字の採用を基本方針としていた⁽³¹⁾一方、幕末から明治期にかけて漢語が流行し、一般の人々に普及していったという点にも注目する。その背景に何があったと思うか、と学生に問いかけてみたが、なかなか当時の状況に想像力をめぐらせるのは難しかったようである。現在大学での学問に欠かせない数多くの漢字語彙が、日本が近代国家を目指す過程で取り入れようとした西洋由来の概念の翻訳語であるという事実は、日本人学生、漢字圏出身の留学生、非漢字圏出身の留学生にとってそれぞれの受け止め方があるのではないかと思う。また、当時漢語の「氾濫」を嘆く声があったことは、現在のカタカナ語の「氾濫」に対する問題視と重ねて考察することも可能であるし、日本語の語彙体系、表記、文体の重層性や流動性を実感し、日本語話者としてどのような使い分けを志向していくかを見直してみるきっかけになればよいと思う。漢字語彙の誕生は、翻訳とはどういう行為なのかという点にも関わる問題である。翻訳に興味があるという学生は少なくないが、翻訳の実相について考える機会はなかなかないと思われる。本授業で詳しく扱うことはできないが、少しでもそのような問題に気づきを得ることになればよいと考える。

「国語」に着目した後、戦前までの「日本語」の普及についても触れたが、この扱いは時間の問題や準備不足もあり、中途半端になってしまった。この問題については、普及対象地域を3類型に分ける小熊（2000）の整理⁽³²⁾が参考になるが、どこをとっても内実は複雑であり、現在の日本

語教育の文脈にどう位置づけるかも難しい問題である⁽³³⁾。このような事実があったと情報を提供することはできるが、何を考えさせるかという点において、今回は十分に設計することができなかった。

4.2.2 戦後から現在までの日本語論

「国語問題」は戦後にはどうなったのか。1945年の敗戦直後も、「読売報知新聞」の社説（11月3日）が「漢字を廃止せよ」と訴えているし、翌年には志賀直哉が雑誌『改造』に「国語問題」を発表し、森有礼の提案通り英語を「国語」に採用しなかったことを惜しむとともに、この際思い切ってフランス語を「国語」に採用してはどうかと提案している⁽³⁴⁾。現代に生きる学生たちは、日本の「国語」は英語にもフランス語にも切り替わっていないし、漢字も依然日本社会で大きな位置を占めていることを承知しているわけだが、それではどのような経緯を経て今に至るのかを概観しておく必要がある。細かく見る余裕はないので、実際にここで焦点を当てたのは、1946年の「当用漢字表」と1981年の「常用漢字表」の成立背景で、特に両者の考え方の違いを理解することに重きを置いた⁽³⁵⁾。学生たちには漢字使用のメリットとデメリットについて話し合わせ、整理することを試みたが、言いたいことを適切に言語化するのに苦心する姿も見られた。非漢字圏出身者が自身の語彙学習と関連づけて漢字のメリットを述べたのは貴重な意見だった。漢字政策に興味を持たせるために、「当用漢字表」が引き起こした問題についても時間を割いて説明したが、後の試験の記述を見ると、そのようなエピソードに引きずられてしまったのか、不適切な説明をしている例が見られた⁽³⁶⁾。「概要」の説明を求められた際、何がポイントで、何が事例や付加的な情報であるのか、きちんと見極められていない場合があることに気づかされた。

戦後から現在に至るまでの、国際日本語論に関わる重要な話題は、「国語問題」以外にも多数ある。第3節で(2)に示した論点（以下に(3)と

して再掲）に対応させてみると、(a)については国際交流基金の発足背景や社会状況がその後の政策に与えた影響を考えることができる。(b)については「英語公用語化論」が関連するだけでなく、「多文化共生」⁽³⁷⁾にも絡めて考えるべきで、多言語表記・発信の実態や、「やさしい日本語」の位置づけの問題でもある。(c)は様々な意味での「見直し」提案が存在する⁽³⁸⁾ので、それらを比較するだけでも議論になりうる。(d)は(e)に組み込むことも可能だが、教育問題に限定せず、一般の人の日本語観や世論形成の問題として捉えることもできる。そしてもちろん、留学生政策を含む日本語教育の政策的な歴史を知ることも重要であるし、日本語教育観の変化についても学んでおきたいところである。

(3) 国際性という文脈で日本語を捉えた場合の主な論点 ((2)を再掲)

- (a) 海外での日本語使用の拡大に対する評価や認識
- (b) 日本国内の多言語化と日本語の位置づけに対する評価や認識
- (c) 日本人（日本語母語話者）の日本語運用の見直し
- (d) 日本語の多様化に対する評価や認識
- (e) 日本語教育の内容・方法の検討

このように国際日本語論の射程となりうる問題は、国際化・グローバル化が進む現代に近づくにつれ、ますます多様になっていく。時間の制約上、全体の流れを把握したうえで、どこかに焦点を当てるしかないのだが、実際の授業では計画していた以上に残り時間が限られてきてしまい、時系列に沿った戦後の流れ（年表のような資料）⁽³⁹⁾をまず示し、そこからいくつかの資料を取り上げ、ざっと紹介することしかできなかった。具体的に準備していたのは、「簡約日本語」⁽⁴⁰⁾に関する資料、2000年に「英語公用語化論」として話題を呼んだ「二十一世紀日本の構想」懇談会の最終

報告書およびそうした論調に対する批判的なコメント⁽⁴¹⁾、同じく2000年の国語審議会「国際社会に対応する日本語の在り方」答申、令和元年度「国語に関する世論調査」の結果（「Ⅱ 外国人と日本語に関する意識」の部分、文化庁2020）などである。内容が広範囲に及んでいるので、特に関心が高いテーマを選んでグループに分かれ、この後の第3パートでそれぞれのテーマについて理解を深め、議論の結果を発表する、といった活動も考えていたのだが、次に述べる通り、時間がなく実現することができなかった。

4.3 目標となる「国際日本語」の将来像についての議論

前節で述べた通り、「国際日本語」の将来像を考えると一口に言っても、実際に関わる論点は多岐にわたっており、どこに焦点を当てるかを決めて考察を進める必要がある。授業の構想段階では「分科会」のようなグループを作り、話し合った内容を発表するような活動も考えていたが、実際はそのような時間は全く取れず、短時間の話し合いをし、比較的自由に、「日本語の国際化」についての各自の考えを記述してもらうことしかできなかった。学生がどのようなことを書いたか、一部を紹介する（最低限にとどめたが一部表現を改めたり、要約したりした）。

- (4) 国際的な言語であると認知されるには、日本人以外の日本語話者を増やさなければならない。日本人以外の日本語と日本人の日本語が混ざり新たな日本語が国際的な言語として普及してもいいと思う。
- (5) 海外に日本語だけの大学を作る。日本語を積極的かつ本格的に学びたい人に向けて日本語を発信する。
- (6) 「日本語が国際化する」とは、母語話者モデルが絶対ではなく、様々な国の人が日本語を用いることで、日本語そのものが

多様化していくという意味だと考える。(中略) 日本独自の言語文化、日本らしい表現などにこだわるあまり、他国の人に対する無意識のうちの排他的な態度は望ましくない。(中略) 日本独自の文化が薄れてしまうことは認めがたい事実だが、他文化との接触を通じ、調和、融合していくことは素晴らしい文化の発展であると考えられる。

- (7) 日本は島国であり地理的に他国から遠い。だから日本人の思考・考え方をしっかり主張する力が重要だと感じている。日本文化の普及により、日本人を知ってもらうためにも国際化は重要である。
- (8) 日本国内の日本語教師も考え方を变えるべきである。学習者が日本人らしく日本語を話せるようになる必要がなく、コミュニケーションができるようにさせることが一番重要だと思う。これによって学習時間も短くなり、使用できるようになるのも早くなる。
- (9) 国際化に力を入れすぎてしまえば、本来の日本語独自のものや使用の仕方に変化がでてしまうのではないかという恐れもある。
- (10) 日本語は日本でのみ使われる言語であってほしいと考える。この国の歴史や文化、慣習等は日本独自のものであり、中には世界から認められているものもある。必要以上に日本語が世界中に流れ出せば日本の独自性がなくなっていくのではないかと考えるからである。

(4)(5)に代表されるような、日本語の海外普及に言及するコメントが比較的多かった。一読して、それは具体的にどうということなのか、現実的にどのような問題が予想されるかなど、疑問が生じるコメントが少なくなかった。つまり、このようなコメントは出発点に過ぎず、ここから類似

の考えや異なる考えを持つクラスメートと議論し考えを深め合っていくことが肝心なのだが、そこが不十分だったことは何よりの反省点である。

5. 課題と展望

最後に、授業実践を通して見えてきた課題を整理し、今後の展望を述べたい。課題は以下の2点に集約できる。

- (11) 視野を広げるための知識の提供（資料の提示）と、ある論点をしっかり理解するための思索の機会の提供とのバランスが難しい。
- (12) バランスをとるために、トピックや資料の取捨選択が必要だが、何を「基礎知識」と認め、どの論点を優先的に扱うかを決めるのが難しい。

今回の授業設計は、できるだけ多くの論点に触れるようにしており、どちらかと言えば「浅く広い」内容と言えると思う。扱う情報が多いと、それぞれの情報がどのような意義を持つのか、学生に伝わりにくくなるという弊害があることは承知している。しかし筆者としては、たとえ現時点で十分に理解できなかったとしても、そうした論点があり、資料が存在し、専門に扱っている研究者も存在する、という知識に触れてほしいという思いがある。一方で、漫然と知識を伝達するだけでは、何も残らなかったり、誤解したまま進んでしまったりするので（実際それは防ぎきれていない）、やはり適宜、問題意識をもって考えさえ、他者と共有し合う時間が必要である。

結局は、バランスをとるために扱う範囲や資料を限定しなければならないわけだが、「国際日本語論の教科書」のようなものが存在するわけでは

ないので、試行錯誤を繰り返していかざるを得ない面がある。また、おそらく各分野の専門家から見れば、「これを語るならこれを扱わないのはおかしい」といった疑問があるはずなので、筆者としてもそのような意見の収集に努めなければならないと考えている。

また、扱いきれない範囲については、関連する他の科目と連携することがまず現実的であろう。そもそも国際日本語学科の学生が身につけるべき「基礎知識」をどう細分化し、配置していくのかという問題に関わるので、教員間で問題意識を共有していきたい。

《注》

- (1) 国語審議会（2000）の報告「国際社会に対応する日本語の在り方」第二章3節に、そのような指摘に基づく提言が見られる。
- (2) 第2節の（1）に示した学科設置時資料の科目の概要では、「『国際語』の歴史的な推移を振り返り、その存立背景と果たしてきた役割について検討を加える」（下線a）という記述もあったが、どのようにして一部の言語が「国際語」の地位を獲得したのかを検討するということであり、「言語の力・価値」の中に含まれる。
- (3) ここで言う「言語文化論」とは、ある社会の文化がある社会の言語に反映している、あるいは言語が話し手の思考に影響を及ぼしているといった仮説（いわゆるサピア＝ウォーフ仮説などとして知られる仮説）の評価について、具体的な論拠を見ながら検討するようなことを想定している。
- (4) 言語の数、話者数などのデータについては主に、国際SILという団体が運営するサイト「Ethnologue: Languages of the World」（<https://www.ethnologue.com/>）を参照した。
- (5) 2008年には作家の水村美苗が『日本語が亡びるとき』を発表して話題になった（2015年に増補版発刊）。このままでは日本語は学問や文学の言語としては機能しない「現地語」になりさがってしまうという指摘である。また、明治書院の『日本語学』では2021年秋号から山口仲美による「日本語が消滅する時」という記事が連載されており、この問題に関する論点がわかりやすくまとめられている。これらの資料について、今回の授業では特に扱っていないが、今後の活用を検討したい。
- (6) 公用語の機能についてはイ（2000：346）を引用し、「多言語状況のなか

で言語の地位を調整する必要性から生まれる側面があると同時に、他方では、支配言語の地位を法的に追認し、それ以外の言語を公共領域から排除するはたらきをもつ」ことを確認した。

- (7) フランスについては高橋 (2015・2020)、アメリカについては末藤 (2009・2018)、アイルランドについては田中 (2002)、嶋田 (2016) などを参照した。
- (8) 田中 (2000:47)、三浦 (2000:11) を参照。
- (9) 嶋田 (2016) を参照。
- (10) 下地 (2017)。
- (11) このパートの中で「国際化とグローバル化はどう違うか」ということが話題になったが、はっきり説明できる学生はいなかった。第1節の終わりでも述べたように、日本語では両者はあまり区別されていない実態がある。実は本学の「国際日本語学科」も英語表記が「Department of Global Japanese Language」とされており、筆者としてはその妥当性に疑問を抱いている。両者には実は対立する面もあり (西 2018, 施 2022 など で指摘されている)、その区別は「国際日本語論」にとっても意味があるため、今後これらの用語をどう扱っていくかは課題としたい。
- (12) 主な参考文献は嶋田 (2019)、ロング (2010)。
- (13) 漫画などの媒体で、中国人キャラクターの日本語発話の文末に「ある」を付ける (例: わからないあるよ) ことは、ある世代にとっては馴染みがあると思う。金水 (2014) では、このようなフィクションに見られる中国人の台詞に特有の形式をまとめて〈アルヨことば〉と呼び、「仮想的に構成された一種のビジン」ではないかと指摘している。
- (14) 林 (2019) を参照。
- (15) 松崎 (2020) を参照。
- (16) 桜井 (2004, 2017) を参照。
- (17) 国立国語研究所 (2005) の調査結果を使用。
- (18) この表現からすると、多くの学生は母語以外の言語を話す場として、外国に行って現地言語を話すことだけを想像したのではないかと推測できる。今後は質問の仕方を見直したい。
- (19) 国際社会においては、別の言語を話す際も母文化のアイデンティティを保持するべきだと主張する専門家の文章 (井出 2005:3) も資料として留意していたが、時間の切れ目が悪く、あまり扱えなかった。
- (20) 久保田 (2015)、吉川 (2016) などによれば、英語の多様性を肯定的に捉える議論だけではなく、相互理解度の高い (標準) 英語変種の構築をめざ

す議論も初期に見られたため、「多様化」とは相いれない側面もあるという。

- (21) 日野 (2018), 本名 (2018)。
- (22) 井上 (2021) に、アメリカ留学中の日本人 (テニスが得意なことで知られている) が、大学のテニスコートで友人から「Do you want to play?」と聞かれ、「したいか」ではなく「相手してくれない?」ではないのか、と違和感を持ったというエピソードが紹介されている。英語では相手の意向を尋ねることはむしろ配慮のある適切な表現であるという (pp. 52-53)。しかしクラスでは、日本語でも「一緒にやりたい?」のような言い方で誘うことに問題は感じないという意見があった。確かに関係性などによって、一概に適切・不適切と決めることはできない。また、これは筆者がある講演で聞いた話であるが、日本人学生が台湾留学中に台湾の学生をお茶に誘ったところ、「いいですよ」という返事だったことに気分を害したというエピソードも紹介したが、何が問題なのか理解できないという声が少なくなかった。
- (23) 授業でも日本国内の挨拶行動の地域差などを紹介した (小林・澤村 2014 を参照)。
- (24) 西山 (2021) は CEFR のわかりにくさの原因を探ろうとした論考であるが、その結論の一つとして「多様な立場の研究をいわば最大公約数的に集約し、パッチワークのように組み合わせた点」(p. 36) が理解の困難さを生み出したとしている。また、「CEFR はヨーロッパ社会の運動と切り離しがたく生まれたものであることから、これをそれ以外の社会に文脈化し、活用するには、なおいっそうの注意と熟議が必要となる」(p. 41) と述べている。
- (25) 試験で「複言語主義に基づく言語学習観 (教育観)」の特徴を説明させたところ、誤解と感じられる記述が少なくなかった。たとえば「個人が複数の言語を話すことを目指す学習観」「複数の言語をマスターして、どちらも使用すること」「書くことよりも話す学習がメイン」「4 技能をバランスよく習得すること」などを見ると、ポイントがまったく伝わらなかったと言わざるを得ない。「複数の言語学習を通じて自分なりの学習スタイルが作られていくこと」という記述もあった。
- (26) 小熊 (2000) を参照。
- (27) 時間の都合もあり、話し言葉の多様性についてはあまり扱わなかった。これに関しては井上ひさしの戯曲『國語元年』のドラマ化作品を教材として扱うことも考えたが、留学生が多数を占める中で、どの程度伝わるかに

不安があり今回は見送った。使用の検討のため、一部の学生に試験的に視聴してもらうことも考えている。

- (28) 主要参考文献はイ (1996), 大岡 (2015, 2017)。
- (29) それぞれ, 前島・こにし (1899), 西 (1874), 大久保編 (1972) を参照。
- (30) Tasui Baba, 1873, *An elementary grammar of the Japanese language : with easy progressive exercises*. 筆者は原文未見であり, 大岡 (2015) を参照した。
- (31) 国語調査委員会が明治 35 年に発表した基本方針に「文字ハ音韻文字 (フオノグラム) ヲ採用スルコト、シ、仮名羅馬字等ノ得失ヲ調査スルコト」とある。
- (32) 近代国家設立以前に本土に組まれた北海道と沖縄では「日本語教育」ではなく「国語教育」とされた。台湾と朝鮮は対外的に「日本人」(国籍付与)となったが, 国民統合上では「非日本人」(参政権なし)の地位にとどまっていた。南洋諸島・満州については, 日本が支配地域とした頃, 領土拡張が国際的に承認される時代ではなかったため, 大日本帝国の正規の領土とはならず, 「国語の徹底」ではなく「日本語の普及」にとどまった。以上が小熊 (2000) の整理による 3 類型である。
- (33) 阿久津 (2019) では, この時代の日本語の普及を日本語政策として捉え, 「日本語史」の中に位置づけることの今日的意義について述べられている。
- (34) 志賀 (1974)。
- (35) 主な参考文献は阿辻 (2010)。仮名遣いの問題等は扱う余裕がなかった。
- (36) たとえば「当用漢字表」について「少数の専門家が短期間で考えて作ったもの」と記述している例があったが, それでは説明になっていない。また, 当用漢字表の存在によって, 今では一般的な漢字が子どもの名づけに使えない時期があったという話を紹介したからか, 「常用漢字表は命名に使用できる漢字を示したもの」と説明している例もあった。
- (37) 「多文化共生推進人材」を育成することは, 本学科の重視する方針の一つだが, 「多文化共生」という概念については, 近年用法が曖昧になっており, 専門家からの批判的指摘も多いという (山根 2017 などを参照)。便利なキーワードのように扱うことを控えるためにも, どこかでじっくり考察することが必要である。
- (38) それぞれの「見直し」がまったく異なる提案でありうる。これについては小井 (2019) で考察している。
- (39) 戦後の言語政策や日本語観の流れを整理するにあたっては山本 (2014) が非常に参考になった。

- (40) 国立国語研究所の所長だった野元菊雄が提案した、外国人学習者のために「規則をなるべく簡単にした日本語」。1988年「朝日新聞」（夕刊）「外国人のため簡約日本語“発明”します」という見出しの記事が掲載されると、批判的な意見が相次いだ（野元 1988a, b）。近年では「内なる国際化」という社会的背景を受け「やさしい日本語」の研究者たちから再評価する声がある。
- (41) 水村（2017）、会田・宇野（2017）。

参考文献

- 会田弘継・宇野重規（2017）「“ポスト真実”時代の言語と政治」『中央公論』2017年8月号，中央公論新社，pp.34-43
- 阿久津智（2019）「日本語史における日本語の普及」『拓殖大学日本語教育研究』4：1-31，拓殖大学日本語教育研究所
- 阿辻哲次（2010）『戦後日本漢字史』新潮選書
- イ・ヨンスク（1996）『「国語」という思想——近代日本の言語認識』岩波書店
- イ・ヨンスク（2000）「「国語」と言語的公共性」三浦信孝・糟谷啓介（編）『言語帝国主義とは何か』藤原書店，pp.337-350.
- 井出祥子（2005）「異文化コミュニケーション学 共生世界の礎を求めて」平賀正子編『講座社会言語科学第1巻 異文化とコミュニケーション』ひつじ書房，pp.2-23.
- 井上逸平（2021）『英語の思考法——話すための文法・文化レッスン』筑摩書房
- 大岡玲（2015）「明治維新时期「国語」創成への歩み——「漢文」「漢字」をめぐる一断面——」『人文自然科学論集』137：75-98，東京経済大学人文自然科学研究会
- 大岡玲（2017）「「翻訳」というアイデンティティ」『日本語学』36-12：8-17，明治書院
- 大久保利謙編（1972）『森有禮全集』第3巻，宣文堂書店
- 小熊英二（2000）「日本の言語帝国主義 アイヌ，琉球から台湾まで」三浦信孝・糟谷啓介編『言語帝国主義とは何か』藤原書店，pp.55-65.
- 金水敏（2014）『コレモ日本語アルカ——異人のことばが生まれるとき』岩波書店
- 久保田竜子（2015）『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』，くろしお出版
- 小井亜津子（2019）「「国際日本語論」の可能性を考える」『東アジア日本語教

- 育・日本文化研究』22：387-485, 東アジア日本語教育・日本文化研究学会
国語審議会（2000）「国際社会に対応する日本語の在り方」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_bunka/kokugo_index/toushin/1325309.htm（最終閲覧日：2018年8月13日）
- 国立国語研究所（2005）「外来語に関する意識調査Ⅱ」国立国語研究所
https://repository.ninjal.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2320&item_no=1&page_id=13&block_id=21（最終閲覧日：2023年6月17日）
- 小林隆・澤村美幸（2014）『ものの言いかた西東』岩波書店
- 桜井隆（2004）「戦時期の外来語使用」遠藤織枝他『戦時中の話しことば』ひつじ書房, pp.115-140.
- 桜井隆（2017）「戦時下の日本語」『日本語学』36-12：118-128, 明治書院
- 志賀直哉（1974）「国語問題」『志賀直哉全集 第七巻』岩波書店, pp.339-343.
- 嶋田珠巳（2016）『英語という選択—アイルランドの今』岩波書店
- 嶋田珠巳（2019）「第1章 言語接触とはなにか」嶋田珠巳・斎藤兆史・大津由紀雄（編）『言語接触 英語化する日本語から考える「言語とはなにか」』東京大学出版会, pp.15-48.
- 下地理則（2017）「消えて行くコトバ, 消えて行く私たち（下）」『春秋』2017年8/9月合併号, pp.5-8.
- 末藤美津子（2009）「アリゾナ州における英語公用語化運動——少数言語者の言語権に注目して——」『東京未来大学研究紀要』2：41-50, 学校法人三幸学園 東京未来大学
- 末藤美津子（2018）「カリフォルニア州におけるバイリンガル教育の復活」『東洋学園大学紀要』26（2）：111-121, 東洋学園大学
- 施光恒（2022）「「グローバル化」と「国際化」の区別を」『産経新聞』2022年4月25日
<https://www.sankei.com/article/20220425-GUVNSPWRJRLO3LODWLKA57ZW2I/>（最終閲覧日：2023年2月20日）
- 高橋基樹（2015）「地域言語の憲法的保障と欧州地域少数言語憲章の批准のための憲法改正」『工学院大学研究論叢』53-1：47-58, 工学院大学
- 高橋基樹（2020）「フランスにおける言語的多様性の保障と地域言語に対する「容認」としての憲法的寛容」『青森公立大学論纂』5（1・2）：59-72, 青森公立大学紀要・叢書委員会
- 田中克彦（2000）「言語と民族は切り離し得るといふ, 言語帝国主義を支える言語理論」三浦信孝・糟谷啓介（編）『言語帝国主義とは何か』藤原書店,

- pp. 39-51.
- 田中建彦 (2002) 「アイルランド語の衰退とその復活政策の失敗」『長野県看護大学紀要』4: 51-60, 長野県看護大学
- 西 周 (1874) 「洋学を以て国語を書するの論」『明六雑誌』第1号, 日本語史研究資料 [国立国語研究所蔵]
<https://dglb01.ninjal.ac.jp/ninjaldl/bunken.php?title=meirokuzassi> (最終閲覧日: 2023年6月17日)
- 西 孝 (2018) 「グローバル化と国際化」『世界経済評論 IMPACT (web コラム)』
<http://www.world-economic-review.jp/impact/article1005.html> (最終閲覧日: 2022年12月18日)
- 西山教行 (2021) 「第2章 CEFR はなぜわかりにくいか——CEFRの成立とその構造」西山教行・大木充編『CEFRの理念と現実 理念編言語政策からの考察』くろしお出版, pp. 19-43.
- 「21世紀日本の構想」座談会 (2000) 「21世紀日本の構想 日本のフロンティアは日本の中にある——自治と協治で築く新世紀——」(国立国会図書館デジタルコレクション) <https://dl.ndl.go.jp/pid/3531234/1/2> (最終閲覧日: 2023年6月17日)
- 野元菊雄 (1988a) 「外国人のため簡約日本語“発明”します」『朝日新聞』2月26日夕刊
- 野元菊雄 (1988b) 「特別インタビュー「簡約日本語」入門 はたして日本語習得は容易になるか」『月刊日本語』1(5): 50-52, アルク
- 林 徹 (2019) 「第2章 言語における固有と外来」嶋田珠巳・斎藤兆史・大津由紀雄(編)『言語接触 英語化する日本語から考える「言語とはなにか」』東京大学出版会, pp. 49-64.
- 日野信行 (2018) 「母語話者英語と非母語話者英語: 非母語話者英語の正統性を主張する論理」本名信行・竹下裕子(編)『世界の英語・私の英語 多文化共生社会をめざして』桐原書店, pp. 16-26.
- 文化庁 (2020) 「令和元年度 国語に関する世論調査」92531901_01.pdf (bunka.go.jp) (最終閲覧日: 2023年6月17日)
- 本名信行 (2018) 「世界諸英語の考え方」本名信行・竹下裕子(編)『世界の英語・私の英語 多文化共生社会をめざして』桐原書店, pp. 3-15.
- 前島密著・こにしのおはち編 (1899) 『国字国文改良建議書』(国立国会図書館デジタルコレクション)
- 松崎泰弘 (2020) 「フランス「自国語愛」にラジオ局が悲鳴上げる訳 厳しすぎ

- る規制にラジオ局が救済求める」『東洋経済オンライン』2020年6月10日
- 水村美苗 (2008) 『日本語が亡びるとき：英語の世紀の中で』 筑摩書房
- 水村美苗 (2015) 『増補 日本語が亡びるとき：英語の世紀の中で』 筑摩書房
- 水村美苗 (2017) 「言語の植民地化に日本ほど無自覚な国はない『中央公論』
2017年8月号, pp.26-33, 中央公論新社
- 三浦信孝 (2000) 「植民地時代とポスト植民地時代の言語支配」三浦信孝・糟谷
啓介 (編) 『言語帝国主義とは何か』 藤原書店, pp.7-24.
- 山口仲美 (2021~2023) 「日本語が消滅する時」『日本語学』 明治書院
- 山根俊彦 (2017) 「「多文化共生」という言葉の生成と意味の変容——「多文化共
生」を問い直す手がかりとして」『常盤台人間文化論叢 3 (1)』, pp.135-
160, 横浜国立大学都市イノベーション研究院
- 山本冴里 (2014) 『戦後の国家と日本語教育』 くろしお出版
- 吉川寛 (2016) 「国際英語論とは」塩澤正他 『「国際英語論」で変わる日本の英
語教育』 くろしお出版, pp.1-24.
- ロング・ダニエル (2010) 「言語接触から見たウチナーヤマトウグチの分類」
『人文学報 日本語教育学』 428:1-30, 東京都立大学人文科学研究科人文
学報編集委員会

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) 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
- (2) 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、兼任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。

附 則

この規則は、令和5年4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. 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。

8. 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。

9. 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。

10. 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。

11. 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。

附 則

この要領は、令和 5 年 10 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。
⑤	実践報告：	授業等の実践報告。

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

小島 和枝（こじま・かづえ）工学部准教授 TESOL, モティベーション

中村かおり（なかむら・かおり）外国語学部教授 教育工学, カリキュラム開発

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

拓殖大学 語学研究 第149号 ISSN No.1348-8384

2023年（令和5年）10月20日 印刷

2023年（令和5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 大野英樹 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 丸山浩明 三井美穂 村上祐紀 本橋朋子

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
