

京都外国語大学大学院紀要

言語と

第20号

March 2026

Language and Culture

文化

研究論文

L2 Japanese Composition Originality Assessment by Teachers:
Consistency, Reasons, and Rubric Revision 安達 万里江

中華圏における「中国語」の呼称について 伊藤 寛

コーパスに基づく日中同形類義語の意味・用法
および使用実態に関する研究

—日本語「合計」と中国語“合计”を例として— 鄧 茹莎

研究ノート

20世紀初頭のメキシコ野外美術学校の指導法についての再検討
—美術教育における自由をめぐる— 岩田 華歩

コスタリカ音楽における分析方法の検討

—テキストマイニングの有効性— 澤 佳代子

京都外国語大学

言語と文化

第 20 号

2026 年 3 月

目 次

研究論文

L2 Japanese Composition Originality Assessment by Teachers:

Consistency, Reasons, and Rubric Revision ----- 安達 万里江 1

中華圏における「中国語」の呼称について ----- 伊藤 覚 19

コーパスに基づく日中同形類義語の意味・用法

および使用実態に関する研究

—日本語「合計」と中国語“合计”を例として— ----- 鄧 茹莎 35

研究ノート

20 世紀初頭のメキシコ野外美術学校の指導法についての再検討

—美術教育における自由をめぐって— ----- 岩田 華歩 49

コスタリカ音楽における分析方法の検討

—テキストマイニングの有効性— ----- 澤 佳代子 57

編集後記 ----- 67

CONTENTS

Articles

- L2 Japanese Composition Originality Assessment by Teachers:
Consistency, Reasons, and Rubric Revision ----- Marie Adachi 1
- On the Naming of “Chinese” in the Sinosphere ----- Satoru Ito 19
- A Corpus-Based Study on the Semantic and Usage Differences of Japanese-Chinese
Homographic Near-Synonyms:Focusing on “Gōkei”and “Héjì”
----- Deng Rusha 35

Research Note

- La Escuela de Pintura al Aire Libre en México y Tamiji Kitagawa
----- Kaho Iwata 49
- Exploring analytical method applied to Costa Rican music:Effectiveness of text mining
----- Sawa Kayoko 57

- Editor’s postscript** ----- 67

L2 Japanese Composition Originality Assessment by Teachers: Consistency, Reasons, and Rubric Revision

Marie Adachi

Abstract

This study quantitatively and qualitatively analyzed inter-rater discrepancies in Japanese language teachers' assessments of originality in L2 Japanese writing. By integrating and reanalyzing data from three previous surveys conducted between 2019 and 2020, the results revealed overall low levels of inter-rater agreement in originality assessment. Furthermore, analysis of the rationales for high ratings extracted shared criteria such as multiple perspectives and opinions and learners' original interpretations. The significance of this study lies in clarifying the characteristics of inter-rater discrepancies in originality assessment in L2 Japanese writing by examining both rating outcomes and the rationales underlying those ratings.

1. Introduction

1.1 Purpose

This study aimed to clarify the nature of inter-rater discrepancies in the assessment of originality in the content assessment of Japanese compositions in second language (L2) education by Japanese language instructors and to establish a foundation for theoretical and practical discussion.

In assessment research, insights into rater discrepancy have been accumulated through quantitative analyses of rating results and qualitative analyses of assessment rationales (Ijuin et al., 2018; Ijuin et al., 2020; Tanaka & Nagasaka, 2009; Tanaka & Tsubone, 2011; Tsubone & Tanaka, 2015).

However, compared with the linguistic aspects of L2 Japanese, content assessment remains particularly difficult in terms of establishing shared assessment criteria. In particular, regarding originality, it cannot be said that sufficient integration has been achieved between the conceptual examination and empirical survey analysis, which remains an unresolved issue. To address this challenge, the

author adopted rubrics as a tool to visualize assessment, explicitly presenting assessment perspectives, scales, and criteria (descriptors). The initial version was developed for educational practice, based on Tanaka and Abe (2014). Subsequently, the rubric underwent repeated revisions in the course of daily teaching practice, particularly with the aim of reducing discrepancies in content-based assessments among individual raters and colleagues.

In the present study, drawing on prior research that emphasized the clarification of assessment criteria and the use of rater meetings, descriptors of originality were reviewed, and the effects of this revision were examined.

This study integrated data from three previous surveys conducted between 2019 and 2020 (Adachi, 2020a; 2020b; 2020c) to review and reanalyze originality assessments. Due to circumstances such as the COVID-19 pandemic and institutional transitions, large-scale surveys have not been conducted since 2020. Accordingly, the present study was limited to an examination based on data from these previous surveys.

1.2 Background

In the assessment of L2 Japanese writing, content has long been recognized as an aspect in which raters' judgments tend to diverge. Based on the observation that among content, language, organization, and form, "the quality of content is the most decisive factor in determining writing assessment," Ijuin et al. (2020:39–41) state that "capturing the details of content-related assessment remains a future challenge."

Tanaka (2022:229) points out that in content assessment, "originality is a prime example of an element perceived differently by raters." In this context, Tanaka and Abe (2014:14) note that "assessments tend to diverge based on differences in the reader's background and perspective," suggesting that originality is often left to the judgment of the reader-rater. Wakita (2016:42) likewise indicates that raters' perceptions of "content" share common elements such as "logical consistency" and "originality."

However, despite these observations, it cannot be concluded that a generalized theoretical framework for the assessment of originality has been

established. As judgments of originality rely heavily on raters' subjective interpretations, they are particularly susceptible to inter-rater discrepancies. Moreover, this subjectivity poses challenges in explicitly demonstrating accountability to the assessed learners.

Previous research has proposed several approaches to address discrepancies in writing assessment, including the clarification of assessment criteria and the use of rater meetings (Tanaka & Nagasaka, 2009), revision of assessment criteria when discrepancies are substantial (Ijuin, 2018), and visualization and improvement of assessment through rubrics (Wakita, 2016). The rubric revision in the present study is a practical response to these prior findings.

1.3 Research Questions

Based on these objectives and background, this study addresses the following three research questions:

RQ1: To what extent were originality assessments consistent across raters?

RQ2: What characteristics underpinned high originality assessments?

RQ3: Is the assessment of originality influenced by the descriptors of the rubric?

2. Methods

2.1 Study Design

This study focused on Japanese language instructors' assessment of L2 Japanese writing content, with particular attention to originality. Data from three previous surveys conducted between 2019 and 2020 were analyzed to examine (1) the degree of inter-rater agreement in the assessment of originality (RQ1), (2) characteristics of assessment rationales supporting high ratings (RQ2), and (3) whether originality assessment is influenced by rubric descriptors (RQ3). The surveys consisted of two rounds of web-based rating tasks administered to Japanese language instructors. In each round, rating scores and free-form written assessment rationales were collected. In the first survey, raters assessed learners' compositions using a content assessment rubric that was in use at the time (Ver. 4; Table 1). Rating data were analyzed to examine the variability in originality scores and inter-rater agreement, thus addressing RQ1. To address RQ2, the free-response rationales

accompanying the ratings were analyzed to extract rating perspectives and features underlying high ratings.

Table 1 Rubric Ver. 4 (Japanese Version Only)

		4	3	2	1
日本語 Japanese	正確さ Accuracy	☐ ①文法（文型・構文）、②語彙・表現、③表記（ひらがな・カタカナ・漢字）に間違いがない。 ☐ 文末スタイル（「普通体」あるいは「丁寧体」）が統一されている。	左記のうち、どちらかは気をつけて書いているが、間違いが3分の1程度ある。	左記のうち、どちらかは気をつけて書いているが、間違いが3分の2程度ある。	☐ ①文法（文型・構文）、②語彙・表現、③表記（ひらがな・カタカナ・漢字）に間違いが50%以上ある。 ☐ 文末スタイル（「普通体」あるいは「丁寧体」）が統一されていない。
	適切さ Proficiency	☐ ①文法（文型・構文）、②語彙・表現が同じもののばかりでなく適切に使われている。 ☐ 相手（読み手）を意識・配慮した文が書けている。 ☐ 作文のルールに気をつけて書いている。	左記のうち、2点は気をつけて書いているが、間違いが3分の1程度ある。	左記のうち、1点は気をつけて書いているが、間違いが3分の2程度ある。	☐ ①文法（文型・構文）、②語彙・表現が同じもののばかりで適切に使われていない。 ☐ 相手（読み手）を意識・配慮した文が書けていない。 ☐ 作文のルールに気をつけて書けていない。
構成 Composition	文のつながり Cohesion	☐ 構成（文章・段落のつながり）がわかるように書いている。 ☐ 文と文のつながりがスムーズに書いている。 ☐ 文と文をつなぐ接続表現（「たとえば」「しかし」など）が効果的に使われている。 ☐ 指示語（「この」「その」など）が効果的に使われている。	左記のうち、3点は気をつけて書いているが、間違いが3分の1程度ある。	左記のうち、1・2点は気をつけて書いているが、間違いが3分の2程度ある。	☐ 構成（文章・段落のつながり）がわからないように書いている。 ☐ 文と文のつながりがスムーズに書いていない。 ☐ 文と文をつなぐ接続表現（「たとえば」「しかし」など）が効果的に使われていない。 ☐ 指示語（「この」「その」など）が効果的に使われていない。
内容 Contents	一貫性 Coherency	☐ 自分の意見（一番言いたいこと）がはっきり書いている。 ☐ 話題（トピック）をよく理解し、それに合った内容で書いている。	左記のうち、どちらかは気をつけて書いているが、間違いが3分の1程度ある。	左記のうち、どちらかは気をつけて書いているが、間違いが3分の2程度ある。	☐ 自分の意見（一番言いたいこと）がはっきり書けていない。 ☐ 話題（トピック）をよく理解し、それに合った内容で書けていない。
	独自性 Originality	他の人（例：クラスメート）にはない、ユニークな視点と意見を持って書いている。	ユニークな意見はあるが、誰にでも書けそうな視点である。	ユニークな視点ではあるが、誰にでも書けそうな意見である。	ユニークな視点と意見を持って書けていない。

Table 2.1 Rubric Ver. 5 (Japanese Version)

		4	3	2	1
日本語 Japanese	正確さ Accuracy	①文法（文型・構文）、 ②語彙・表現、③表記 （ひらがな・カタカ ナ・漢字）に間違いが ない。 ④文末スタイル（「普通 体」あるいは「丁寧 体」）が統一できてい る。	左記①② ③④のう ち、3点は 気をつけて 書けている。	左記のう ち①②③ ④のうち、 2点は気 をつけて 書けてい る。	①文法（文型・構 文）、②語彙・表現、 ③表記（ひらがな・ カタカナ・漢字）に 間違いが半分以上あ る。 ④文末スタイル（「普 通体」あるいは「丁 寧体」）が統一できて いない。
	適切さ Proficiency	①文法（文型・構文）、 ②語彙・表現が同じも のばかりでなく適切に 使えている。 ③相手（読み手）を意 識・配慮した文が書け ている。 ④作文のルールに気を つけて書けている。	左記①② ③④のう ち、3点は 気をつけて 書けてい る。	左記のう ち①②③ ④のうち、 2点は気 をつけて 書けてい る。	①文法（文型・構 文）、②語彙・表現が 同じものばかりで適 切に使えていない。 ③相手（読み手）を 意識・配慮した文が 書けていない。 ④作文のルールに気 をつけて書けていな い。
構成 Composition	文のつながり Cohesion	①構成（文章・段落の つながり）がわかるよ うに書けている。 ②文と文のつながりが スムーズに書けてい る。 ③文と文をつなぐ接続 表現（「たとえば」「し かし」など）が効果的 に使えている。 ④指示語（「この」「そ の」など）が効果的に 使えている。	左記①② ③④のう ち、3点は 気をつけて 書けてい る。	左記のう ち①②③ ④のうち、 2点は気 をつけて 書けてい る。	①構成（文章・段落 のつながり）がわか るよう書けていな い。 ②文と文のつながり がスムーズに書けて ない。 ③文と文をつなぐ接 続表現（「たとえば」 「しかし」など）が 効果的に使われてい ない。 ④指示語（「この」 「その」など）が効 果的に使えていな い。
内容 Contents	一貫性 Coherency	①自分の意見（一番言 いたいこと）がはっき り書けている。 ②話題（トピック）を よく理解し、それに合 った内容で書けてい る。 ③例、理由などが意見 をサポートできてい る。	左記①② ③のうち、 2つは気 をつけて 書けてい る。	左記①② ③のうち、 1つは気 をつけて 書けてい る。	①自分の意見（一番 言いたいこと）がは っきり書けていな い。 ②話題（トピック） をよく理解し、それ に合った内容で書け ていない。 ③例、理由などが意 見をサポートできて いない。
	独自性 Originality	他の人（例：クラスメ ート／サンプルの作 文）にはない、ユニーク な意見と視点を2つ 以上書けている。	ユニーク な意見は あるが、 一般的な 視点であ る。	ユニーク な視点は あるが、 一般的な 意見であ る。	書いてある視点と意 見のどちらも一般的 である。

Table 2.2 Rubric Ver. 5 (English Version)

		4	3	2	1
Japanese	Accuracy	There are no mistakes in ① grammar (sentence patterns / syntax), ② vocabulary and expressions, ③ writing (use of hiragana, katakana, kanji). ④ End-of-sentence style ("plain-style" or "formal-style") is applied in a consistent manner.	Three of the four points on the left are observed.	Two of the four points on the left are observed.	More than half of the ① grammar (sentence patterns / syntax), ② vocabulary and expressions, ③ writing (use of hiragana, katakana, kanji) contains mistakes. ④ End-of-sentence style ("plain-style" or "formal-style") is not applied in a consistent manner.
	Proficiency	① Grammar (sentence patterns / syntax), ② vocabulary and expressions are used in an appropriate way; the same grammar, vocabulary and expressions are not used repeatedly. ③ Written with consideration for the reader. ④ Composition rules are observed.	Three of the four points on the left are observed.	Two of the four points on the left are observed.	① Grammar (sentence patterns / syntax), ② vocabulary and expressions are not used in an appropriate way; the same grammar, vocabulary and expressions are used repeatedly. ③ Written without consideration for the reader. ④ Composition rules are not observed.
Composition	Cohesion	① Written in a way the composition (connection of sentences and paragraphs) can be understood. ② Sentences are smoothly connected. ③ Expressions to connect sentences (such as "たとえば" and "しかし") are used effectively. ④ Directives (such as "この" and "その") are used effectively.	Three of the four points on the left are observed.	Two of the four points on the left are observed.	① Not written in a way the composition (connection of sentences and paragraphs) can be understood. ② Sentences are not smoothly connected. ③ Expressions to connect sentences (such as "たとえば" and "しかし") are not used effectively. ④ Directives (such as "この" and "その") are not used effectively.
Contents	Coherency	① Opinion (the most important point the writer wants to make) is written clearly. ② Shows that the writer has a good understanding of the topic and the content is suitable to this topic. ③ Opinions are supported with examples and reasons.	Two of the three points on the left are observed.	One of the three points on the left are observed.	① Opinion (the most important point the writer wants to make) is not written clearly. ② Shows that the writer does not have a good understanding of the topic and the content is not suitable to this topic. ③ Opinions are not supported with examples and reasons.
	Originality	Contains two or more original opinions and perspectives that are not found elsewhere (e.g. classmates' writing / sample writing).	Contains original opinions, but uses general perspectives.	Contains original perspectives, but gives general opinions.	Contains general perspectives and general opinions.

Based on these findings, the assessment criteria for originality were revised with the aim of clarifying the descriptors. Specifically, the revision process

involved (1) sharing the rationale for high ratings among raters and (2) conducting rater meetings to solicit feedback, after which the wording of the descriptors was reconsidered and a revised rubric (Ver. 5; Tables 2.1 and 2.2) was developed. In the second survey, the writing samples used in the first were re-assessed using the revised rubric. By comparing the rating results before and after the revision, this study examined the extent to which rubric descriptors influenced the assessment of originality, thus addressing RQ3.

It should be noted that the comparison of originality assessments before and after the rubric revision in this study was positioned as an analytical means to identify aspects that are more readily shared among raters and those that tend to invite a wider range of judgments rather than as an attempt to standardize rating decisions.

Of the two versions of the rubric described above, Table 3 presents an excerpt of the assessment scale and descriptors for the content dimension of “Originality” for comparison. Table 3 explicitly illustrates the differences in the originality criteria before the revision (Ver. 4) and after the revision (Ver. 5).

Table 3 *Assessment Criteria and Measurements for “Originality” (Excerpt)*

		4	3	2	1
Content	Originality Ver.4	They write with a unique perspective and opinions that others (e.g., classmates) do not possess.	While it offers a unique perspective, it's a viewpoint that anyone could have written.	It's a unique perspective, but it's an opinion anyone could have written.	It lacks a unique perspective and opinion.
	Originality Ver.5	Contains two or more original opinions and perspectives that are not found elsewhere (e.g., classmates' writing / sample writing).	Contains original opinions, but uses general perspectives.	Contains original perspectives, but gives general opinions.	Contains general perspectives and general opinions.

Based on Adachi (2020c)

The purpose of the revision was to make the judgment criteria for originality more explicit and to refine the descriptors so that they could be more readily shared among raters. In particular, with regard to the highest level (Scale 4), the abstract wording in Ver. 4—“writing with unique perspectives and opinions not found in others (e.g., classmates)” —was reconsidered. In Ver. 5, this was revised to

“writing that presents two or more unique opinions and perspectives not found in others (e.g., classmates/sample compositions),” thereby (1) specifying the referent for comparison with others and (2) explicitly introducing a criterion of multiplicity (“two or more”).

2.2 Subject

The raters who participated in the previous surveys were Japanese language instructors affiliated with Japanese universities with at least five years of teaching experience in Japanese language education. Teaching experience was set as a participation criterion to ensure that the assessments were based on sufficient professional expertise.

Fifteen Japanese language instructors (hereafter referred to as T1–T15 for convenience) participated in the first survey (Adachi, 2020a; 2020b), and 11 of them participated in the second survey (Adachi, 2020c). For a comparative analysis before and after the rubric revision, only assessment data from the 11 raters who participated in both surveys were used. In both surveys, data were collected and analyzed to ensure participants’ anonymity.

Both surveys were conducted with the approval of the Ethics Review Committee of Kwansei Gakuin University (2021-17). Written informed consent was obtained from all participants prior to data collection.

2.3 Materials

The writing samples assessed in this study were extracted from the Multilingual Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS), constructed by the National Institute for Japanese Language and Linguistics (<https://www2.ninjal.ac.jp/jll/lsaj/ihome2.html>, accessed November 22, 2025). The dataset consisted of 27 essays on the theme “Our Eating Habits: Fast Food and Home Cooking,” collected from classroom settings in Japan (1st to 3rd JJC • JJE).

After proficiency verification using the automatic assessment tool jWriter (<https://jreadability.net/jwriter/>, accessed November 22, 2025), 10 essays (S1–S10) classified as intermediate level in the first survey were selected for analysis (see Note a). Based on the results of the first assessment, three essays (S3, S5, and S8)

that exhibited particularly large inter-rater discrepancies in the Content (Originality) category were selected for analysis in the second survey.

2.4 Procedures

In the first survey, essay assessments were conducted using the content assessment rubric used at the time (Ver. 4). Each rater read the assigned essays (S1–S10) and assigned ratings. After recording their ratings, the raters were asked to provide free-form written explanations, particularly when assigning high originality ratings. These written explanations were not treated as supplementary information to the rating scores, but were analyzed as primary data to examine how raters interpreted and judged originality.

Next, following the sharing of high-rating rationales identified in the first survey and discussions held during rater meetings, the assessment descriptors related to originality were reviewed and clarified, and the rubric was subsequently revised (Ver. 5).

In the second survey, essays S3, S5, and S8 from the original sample were reassessed using the revised rubric. As in the first survey, rating scores were collected along with free-form written rationales for assessments. The survey procedures were kept consistent with those of the first survey to enable a direct comparison between the assessments conducted before and after the revision of the rubric.

2.5 Analysis

For the quantitative analysis, the standard deviation (*SD*) of the rating scores was calculated for each essay to examine the degree of variability in originality assessments. In addition, Fleiss's kappa coefficient (see Note b) was used as an indicator of inter-rater agreement. The degree of agreement was examined based on the magnitude of the kappa value and the corresponding *z* and *p* values, with reference to the criteria proposed by Landis & Koch (1977:165).

For the qualitative analysis, free-response data containing assessment rationales were analyzed using the quantitative text analysis software KH Coder (<https://khcoder.net/>, accessed November 22, 2025). To minimize analyst

subjectivity, terms and assessment rationales that occurred together frequently were mechanically extracted and organized. This approach was intended to ensure the objectivity and reproducibility of the analytical process while retaining the interpretive focus of the qualitative analysis.

3. Results

3.1 Inter-rater Agreement in the Assessment and Rating of Originality

Descriptive statistics were calculated for the 10 essays to examine the originality ratings in the first survey (Table 4). The *SD*, which indicates rating variability, differed substantially across the 10 essays, ranging from 0.49 to 1.22. S8 exhibited the highest variability ($SD = 1.22$), whereas S10 exhibited the lowest variability ($SD = 0.49$). These results indicate that, even under the same assessment criteria, the degree of inter-rater variability differs by essay type.

Inter-rater agreement among the 15 instructors was examined using Fleiss's kappa (Table 5). The result was $\kappa = .03$ ($z = 1.95$, $p = .05$), indicating that the agreement did not reach statistical significance at the 5% level and remained very limited for originality ratings.

Table 4 Content “Originality” Assessment Rankings and Descriptive Statistics

S	Min	Max	M	SD
8	1.00	4.00	2.73	1.22
5	1.00	4.00	2.87	1.06
3	1.00	4.00	2.53	1.06
1	1.00	4.00	2.33	0.98
9	1.00	4.00	2.27	0.96
7	1.00	4.00	2.20	0.86
4	1.00	4.00	2.40	0.83
2	1.00	3.00	2.13	0.83
6	1.00	3.00	2.07	0.80
10	1.00	2.00	1.67	0.49

Based on Adachi (2020b)

Table 5 *Fleiss's κ Coefficient Among Raters*

	Content Originality
κ	0.03
z	1.95
p	0.05

Based on Adachi (2020b)

< 0	Poor
0.00–0.20	Slight
0.21–0.40	Fair
0.41–0.60	Moderate
0.61–0.80	Substantial
0.81–1.00	Almost Perfect

Landis & Koch (1977:165)

3.2 Reasons for High Ratings

As shown in Table 4, the largest discrepancies in originality ratings were observed in essays S3, S5, and S8, all of which had relatively high mean ratings. Accordingly, these three essays were selected for further analysis, with a focus on the reasons for their high ratings (4).

Using the text-mining software, KH Coder, words that appeared three or more times were extracted from the free-response assessment rationales. After excluding terms included in the rubric descriptors, a co-occurrence network analysis was conducted. The results showed that five words—health, time, family/home, cooking, and relationships— appeared frequently and were strongly interconnected (Table 6).

Table 6 *Reasons for Rating “4” on Essay Data for S3, S5, and S8 (Central Terms: Health, Time, Family/Home, Cooking, Relationship)*

Essays	Reason for Assessment	Raters
S3	It mentions not only health and time savings, but also how homemade meals provide opportunities for family communication.	T6
	The point where homemade cooking is linked to family issues.	T15
S5	I find the perspective and opinion that cooking at home is for health management, putting health first, to be unique.	T5
	The time-saving cooking techniques are interesting. Amidst the common argument that fast food has increased with societal development... it's good that it emphasizes health management as important.	T7
	It thoughtfully addresses why cooking at home is better for health, acknowledges the time-consuming drawback of home cooking, and suggests solutions like freezing and refrigerated storage.	T15
	What set them apart was how they focused their theme on health aspects.	T8
S8	The perspective and opinions on family relationships and child development are uncommon, hence the 4.	T4
	It mentions not just the food itself but the process of making it. It's also interesting how it considers different viewpoints, like whether you'd want your own children to eat it, not just whether you'd eat it yourself.	T6
	It focuses its perspective on family relationships and food education.	T7

Based on Adachi (2020a)

As shown in Table 6, the rationales for high ratings (rating 4) for S3, S5,

and S8 refer to these multiple terms in interconnected ways. Rather than focusing on a single point, raters valued essays that linked several perspectives and developed their arguments across multiple dimensions. In other words, it can be interpreted that integrating multiple perspectives and opinions contributed to higher ratings.

Furthermore, the content of the rationales indicated that incorporating social and relational perspectives—such as balancing health and time management, as well as addressing family relationships and children’s growth—was commonly associated with high ratings across multiple raters. Essays were highly rated when learners reconstructed topics based on their own experiences and interpretations. This corresponds to the dimension of learners’ original interpretations. Importantly, these perspectives were not explicitly specified in the descriptors of the revised rubric; rather, they were inductively derived from the analysis of the raters’ free-response rationales.

3.3 Changes in the Assessment of Originality Following Rubric Revision

Originality ratings before (Ver. 4) and after (Ver. 5) the revision of the rubric were compared for essays S3, S5, and S8. As shown in Table 7, the *SD* decreased for all three essays in the second survey: from 1.06 to 0.77 for S3, from 1.06 to 0.86 for S5, and from 1.22 to 0.72 for S8. This indicates a partial reduction in rating variability following the revision.

Table 7 *Comparison of SDs for “Originality” Ratings*

		S3	S5	S8
Before revision	<i>M</i>	2.53	2.87	2.73
	<i>SD</i>	1.06	1.06	1.22
After revision	<i>M</i>	2.36	3.27	2.82
	<i>SD</i>	0.77	0.86	0.72

Based on Adachi (2020c)

In contrast, inter-rater agreement, as measured by Fleiss’s kappa, did not improve (Table 8). The kappa value decreased from $\kappa = .03$ ($z = 1.95$, $p = .05$) in the first survey to $\kappa = .01$ ($z = 0.19$, $p = .85$) in the second, with both values remaining below .20. This suggests that, although the rubric revision contributed to

reducing rating variability, it did not lead to a substantial increase in inter-rater agreement.

Table 8 *Comparison of Kappa Coefficients Among Raters for Content Originality*

	Before revision	After revision		
<i>k</i>	0.03	0.01	< 0	Poor
<i>z</i>	1.95	0.19	0.00–0.20	Slight
<i>p</i>	0.05	0.85	0.21–0.40	Fair
			0.41–0.60	Moderate
			0.61–0.80	Substantial
			0.81–1.00	Almost Perfect

Based on Adachi (2020c)

Landis & Koch (1977:165)

Furthermore, by focusing on S5, which received high ratings but exhibited the greatest degree of inter-rater discrepancy (Table 7), the rationales for the high ratings (Rating 4) were compared before and after the rubric revision (Table 9).

Table 9 *Comparison of Reasons for High Ratings (“4”) in S5 (Central Terms: Management, Time, and Cooking)*

Raters	Before revision	After revision
T4	I find the concept of “preparing meals in bulk for the refrigerator and freezer” to be original.	The specific amount spent on eating out and the practice of preparing home-cooked meals in advance differed from other samples.
T5	The perspective and opinion that cooking at home is for health management and putting health first feels unique.	Cooking at home takes time, but you can make batches and store them. More importantly, you should cook at home for health management. This point is made using two or more perspectives and opinions.
T7	The time-saving cooking techniques are interesting. While many arguments focus on how fast food has increased with societal development, emphasizing the importance of health management is also good.	The effort put into meal prep, prioritizing health, and other strategies clearly reveal one's personal values.
T8	Focusing the theme on health sets it apart from others.	The introduction starting with a question was unique and felt original compared to others. Additionally, it differed from other essays by objectively stating evidence using phrases like “it is said that...” and by specifically detailing solutions to the drawbacks of home cooking.
T15	It thoughtfully addresses why cooking at home is better for health, and how freezing and refrigerating can compensate for the time-consuming drawbacks of home cooking.	The article effectively covers points such as how creativity can compensate for the drawbacks of cooking at home, and the importance of considering nutritional balance for health-first living.

Based on Adachi (2020c)

A comparison of the rationales for S5 shown in Table 9 indicates that the core criteria underlying high ratings did not change substantially across the two versions. Co-occurrence network analysis consistently identified three terms—management, time, and home cooking—as strongly connected both before and after revision. Five of the ten high-rating rationales included these terms. This suggests

that interpretations emphasizing practical life management—such as time management and health management—continued to occupy a central position in judgments of originality.

At the same time, the post-revision rationales showed an increased tendency to refer explicitly to the multiplicity of perspectives or opinions and to differences from others. In this sense, a certain degree of clarification and organization was observed in the wording of the rationales. This may indicate that the rubric revision facilitated the verbalization of the criteria to which raters referred. However, these criteria themselves were already present in the rationales prior to the revision, and it is difficult to conclude that the interpretive framework underlying originality assessment underwent substantial change. In other words, the criteria of multiple perspectives and opinions and learners' original interpretations were consistently valued both before and after the revision, while the range of interpretation associated with these criteria remained broad among raters.

4. Discussion

This study aimed to clarify the nature of inter-rater discrepancies in the assessment of originality in L2 Japanese writing and to establish a foundation for theoretical and practical discussion. Based on the three research questions, the findings reaffirmed that originality is an assessment criterion that is inherently dependent on raters' interpretations and therefore prone to fluctuation. The analyses using standard deviation (*SD*) and Fleiss' κ (RQ1) demonstrated substantial variability and consistently low inter-rater agreement, supporting previous research that has highlighted the difficulty of content-based assessment.

Furthermore, the analysis of the rationales for high ratings (RQ2) suggests that judgments of originality were not based solely on individual impressions, but that certain shareable criteria may exist. Specifically, criteria such as multiple perspectives and opinions and learners' original interpretations were identified across the rationales provided by multiple raters. The former pertains to multiplicity—that is, whether multiple perspectives or opinions are presented—whereas the latter relates to difference from others, namely, how the interpretation differs from those found in other students' essays.

In contrast, the rubric revision (RQ3), undertaken in response to observed rating discrepancies, aimed to clarify the descriptors of the assessment criteria. Two criteria were explicitly articulated: multiplicity, expressed as “two or more opinions and perspectives are presented,” and difference from others, expressed as “not found in other students’ essays.” Therefore, it can be interpreted that at least part of the criteria extracted in RQ2—namely, multiplicity and difference from others—were explicitly incorporated into the descriptors of the revised rubric.

However, in contrast to the stabilization of ratings indicated by the decrease in standard deviation (*SD*), no substantial improvement was observed in Fleiss’ κ . This suggests that even when the descriptors of the assessment criteria were made explicit, variation remained among raters in how they interpreted the extent to which the criteria of multiplicity and difference from others were fulfilled. In other words, although the rubric revision contributed to making the definition of originality more visible, it did not sufficiently operationalize the level at which multiplicity and difference from others should be considered satisfied. Consequently, full sharing of the interpretive framework may not have been achieved.

In light of these findings, several limitations of this study should be acknowledged. The number of essays and raters was limited, and caution is therefore required when generalizing the statistical results. Moreover, the extent to which the revised rubric descriptors were shared, interpreted, and applied by raters was not directly examined. This remains a limitation of the study from both quantitative and qualitative perspectives.

4.1 Future Directions

Future research should conduct large-scale studies involving a greater number of writing samples and raters. Including raters with diverse educational backgrounds and teaching experience would allow for a more detailed examination of the structure of discrepancies in originality assessment. In addition, future research should adopt a design that explicitly examines how multiple perspectives and opinions and learners’ original interpretations influence raters’ interpretive processes and decision-making in originality assessment.

From a theoretical perspective, further refinement of the concept of originality itself is required. Clarifying how originality is understood and operationalized by raters—considering the usage and translation of the term—would contribute not only to rubric improvement but also to enhancing the overall validity of content assessment.

From a practical perspective, the findings of this study suggest potential applications to rater training. Sharing how rubric descriptors are interpreted in concrete rating situations may help align raters' understandings and support more informed and reflective assessment practices.

4.2 Conclusion

This study examined originality assessment in L2 Japanese writing by focusing on inter-rater agreement, the reasons supporting high ratings, and differences observed before and after rubric revision. The results showed that although rubric revision partially reduced rating variability, it did not lead to a substantial improvement in inter-rater agreement. These findings suggest that while certain perspectives underlying originality assessment are shared among raters, considerable variation remains in the interpretation and application of such perspectives.

These findings suggest that although certain aspects valued in originality assessment are shared to some extent among raters, variation still exists in how those aspects are interpreted and applied in judgment. This study provides a foundation for identifying the challenges inherent in assessing originality and for exploring directions for future improvement.

Note.

a The composition data for S1 and S3 are no longer publicly available. In addition, one of the 11 compositions initially classified as intermediate level was reclassified as advanced level based on a re-examination of proficiency using jWriter and previous proficiency records. Therefore, this composition was excluded from the analysis, resulting in a final dataset of 10 compositions.

b In language education research, Cohen's kappa coefficient, as implemented in SPSS, is commonly used to assess inter-rater agreement. However, Cohen's kappa is limited to comparisons between two raters; therefore, this study employed Fleiss's kappa coefficient which allows for comparisons between three or more raters. All κ values were calculated using the statistical software R (<https://www.r-project.org/>, accessed November 22, 2025).

Acknowledgments

This study was supported by JSPS KAKENHI (grant numbers 19K13248 and 23K00643). I am grateful to the Japanese language teachers who contributed their time and expertise as assessors in this study.

References

- Adachi, M. (2020a). Factors influencing teachers' assessments of content in Japanese writing. Proceedings of the Second Research Meeting of the Japan Society for Japanese Language Proficiency Studies.
- Adachi, M. (2020b). The deviation of Japanese teachers: A preliminary study on content assessment scoring Abstract. Proceedings of the AATJ 2020 Spring Conference.
- Adachi, M. (2020c). Assessment of content in L2 Japanese writing: A comparison of ratings and rationales before and after rubric revision. Proceedings of the 5th Learner Corpus Studies in Asia and the World Symposium.
- Ijuin, I., Komori, K., & Okugiri, M. (2018). An Analysis of Raters' Comments on Japanese Opinion Essay. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 3, 159–176.
- Ijuin, I., Lee, J., Komori, K., & Noguchi, H. (2020). How University Faculty Assess Opinion Essays : Exploring Assessment Comments through Co-occurrence Network and Correspondence Analyses. *Journal of Japanese Language Acquisition Research*, 23, 26–43.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.

- Tanaka, M., & Abe, A. (2014). *Passport to good writing: Japanese writing with an awareness of readers and structure*. Tokyo: Kuroshio.
- Tanaka, M. (2022). Limitations and strengths of writing assessment. In Kamada, O., Yui, K., & Ikeda, R. (Eds.), *Explorations of Japanese proficiency studies*. Tokyo: Hitsuji.
- Tanaka, M., & Nagasaka, Y. (2009). Why Is It Difficult to Agree on Writing Assessment? *Journal of Sociolinguistic Sciences*, 12(1), 108–121.
- Tanaka, M., & Tsubone, Y. (2011). Assessment of Good Essays in Japanese as a Second Language by Japanese Teachers : Exploring the Process of and the Decisive Factors in Essay Ranking. *Journal of Sociolinguistic Sciences*, 14(1), 210–222.
- Tsubone, Y., & Tanaka, M. (2015). Exploring “Good Content” and “Good Organization” in the Assessment of Essays in Japanese as a Second Language : Commonalities and Differences in Assessment Perspectives. *Journal of Sociolinguistic Sciences*, 18(1), 111–127.
- Wakita, S. (2016). Educational practice of the writing rubric. *Communicare*, 5, 21–50.

中華圏における「中国語」の呼称について

伊藤 覚

要 旨

漢字文化が大陸から伝来し、書記言語の構成要素として漢字を使用してきた日本では現在、中華圏で分化した言語名を区別せず、一概に「中国語」と称している傾向が強い。しかし、中華圏における「中国語」には、15の呼称が存在し、使い分けがなされてきた。本稿では、そのうち現代で常用され、かつ辨別を有する5つの呼称(中文、漢語、華語、国語、普通話)を対象とし、それぞれの基本的な解釈とその変遷を整理しながら、中華圏における「中国語」名の適切な呼称について考察を行う。

その結果、大陸の「普通話」が日本で「中国語」と称されることは実態に即した言語名であると言える一方で、台湾の「国語」を同様に「台湾語」や「中国語」と称することは、必ずしも実態を反映しているとは言い難い。よって、対外的には「台湾華語」と称するのがより適切な表現であると考えた。また、東南アジアを中心とする華人社会において「華語」が用いられている実態を反映させ、東南アジアの「中国語」を「華語」と表現することが実態に即した言語名であると言える。つまり、実態を言語名に反映させ、大陸の「普通話」を「中国語」と称し、大陸以外の中華圏の共通語を「華語」乃至「台湾華語」や「シンガポール華語」、「マレーシア華語」等のように「地域名＋華語」で称することが、中華圏に暮らす人々の言語的・文化的アイデンティティを尊重する現時点での帰結として、より適切な日本における呼称であるとする。

1. はじめに

1.1 本稿の出発点

相原茂(2017:456-457)は、日本で「中国語」と称されている中華圏の言語名には、7つの呼称があり、それぞれの使い分けを次のようにしている¹。

1. 国語。中国語の共通語の旧称。台湾では今でも中国語の共通語のことを「国語」と言う。

¹ 原文では、「中国語」の呼称を簡体字で表記しているが、本稿では日本語の漢字で表記する。

2. 漢語。狭義では普通話を指し、広義では漢民族の言語を指す。
3. 華文。中国語、特に中国文を指す。
4. 華語。中国語を指す。シンガポールやマレーシアでよく用いられる。
5. 普通話。現代中国の標準語・共通語を指す。
6. 中国話。漢語が学術的・専門的なのに比べ、通俗的な表現で、話し言葉で多く用いる。
7. 中文。「中国語」の意味を表す他に、特に中国語で書かれた作品を表す。また、「中国語言文学」の省略でもある。

本稿は以上の相原(2017)の分類を踏まえて、「中国語」の呼称についての考察を進める。

日本は現在、中華圏で分化した言語名を区別せず、一概に「中国語」と称している傾向が強い。そのため、中華圏内部で政治体制や文化的背景に応じて変動している言語名と、日本で固定的に使用されている言語名との間には乖離が生じている。この乖離により、とりわけ大陸以外の地域に暮らす人々の言語的・文化的アイデンティティーが十分に尊重されていない現状がある。

本稿では日本で「中国語」と称されている中華圏の言語名について、それぞれの解釈とその変遷を詳しく調査しながら、中華圏における「中国語」名の適切な呼称について考察を行い、日本の大衆に向けて中華圏への理解の基盤を供するものとした。

1.2 本稿で扱う「中国語」の呼称

郭熙(2007:131)は、現代の華人社会における言語には、7つの呼称(漢語、普通話、中文、華語、国語、中国話、官話)が存在するとしている。

沈国威(2010:13)は、上述した呼称の他に、雅言、白話、土白、Mandarin(マンダリン)、唐話、清語、支那語を加える。

相原茂(2017)、郭熙(2007)、沈国威(2010)三者の解釈を纏めると、「中国語」名には、国語、漢語、華文、華語、普通話、中国話、中文、官話、雅言、白話、土白、Mandarin、唐話、清語、支那語といった15の呼称が存在することが判る。

本稿では、このうち現代で常用され、かつ辨別を有する中文、漢語、華語、国語、普通話の5つの呼称を対象に考察を行う。次章では中文、第3章では漢語と華語、第4章では国語と普通話について、それぞれの解釈とその変遷について纏めてみることにする。

2. 中文

2.1 「中華」の伝統的な考え方

伝統的な中華思想には、「内外観念」、「中央四方論」、「夷夏之辨」といった観念が存在する(陳健文2006:271)。「夷夏之辨」は、「華夷之辨」とも称するが(施仲謀, 杜若鴻, 潘健, 鄔翠文2010:73)、この3つの観念を如実に表したものが、「中原の華夏」(中華)と「四方の蛮夷」(四夷)の区別乃至対比である。また先秦時代には、斉の桓公が示した「尊王攘夷」という考え方が登場する(劉躍進2013:21)が、これらの「内外観念」を踏まえた「安内攘外」や「尊王攘夷」等の考え方から、異民族や異国を「外夷」と称するようになり(鮑克怡等2011:3580)、「中華」と「外夷」が対称的に使用されるようになった結果、中と外、華と夷が対称的に使用されるようになったと考えられる。

2.2 中文の概念

前節を踏まえると、中文の「中」は中と外を対比した言語名であると推察される。

その上で、周から漢代の古典中国語の語彙・文法を骨格とする書き言葉を「文言文²」と称するが、この「文言文」は元来、「文」と呼ばれてきた³。この「文」は、漢字文化圏において文章語の共通語として用いられてきた歴史を有する(沈国威2010:18)。

しかしながら、言文一致により文語文が口語化すると、「文」は近代の「白話文⁴」に姿を変えていった。その後、ナショナリズム⁵の台頭により民族自決が叫ばれるようになった世の中で、近代中国、即ち中華民国が成立した。これに際して国語が白話文に基づき制定されると、それまで書記体系のみを指していた「文」が話し言葉を含む近代中国共通の言語体系となり、中文という呼称が誕生したと考えられる。

2.3 中文の変遷

中文という呼称は、中華民国成立後、話し言葉を含む近代中国共通の言語体系となった後、新中国(=中華人民共和国)が成立して、中華人民共和国の普通話をも指すようになった。

² 即ち文語文。日本における「漢文」。

³ 『中国語学辞典』「文言」項(568頁)参照。

⁴ 即ち口語文。

⁵ アーネスト・ゲルナー;加藤節(2000:1)は、「ナショナリズムとは、第一義的には、政治的な単位と民族的な単位とが一致しなければならないと主張する一つの政治的原理である」とする。

さらに、中華系の人々(華人)がシンガポールやマレーシア等の華語を使用している現状を反映し、華語も「中文」に含まれるようになり、現在の「中文」の解釈である中華圏共通の言語体系⁶に至る。

以上を整理すると、中文の解釈の変遷は以下ようになる。

文言文	→	文言文	→	文言文	→	文言文	→	文言文
		白話文		白話文		白話文		白話文
				国語		国語		国語
						普通話		普通話
								華語

このような変遷を前提とすれば、「説中文」や「講中文」(いずれも「中文を話す」の意味)と表現することができるのは、「文」が意味拡張によって言語体系化し、聴覚言語をも含むようになったからであると説明できる。

3. 漢語と華語

3.1 漢語の解釈

「漢」は元来、漢水流域⁷を指す言葉であるが、漢語は「漢・満・蒙・回・蔵⁸」等の「中華民族」内の漢民族の言語であったと考えられる。

その上で、現代の通用領域における漢語の解釈として「漢民族の言語の総称」と定義づけることが最も簡明で適切であるだろう。もしこの釈義に対し細かく補うとすれば、〈「漢字を基盤とする書き言葉」を共有する言語の総称〉となり得るが、冗長になるため適切であるとは言えない。

⁶ 「中文」は本来、伝承性を重んじる「繁体字」か速記性を重んじる「簡体字」かによって区別や優劣を有するものではない。本質的には、伝統的であっても簡略化されていても中華圏の共通語として一定の体系性を有し、特に漢字における物理的な視覚・聴覚性の言語情報を辨別し伝達することが可能であれば、全て「中文」と見做せる。換言すると、中華圏において「中文」は、地域ごとに僅かな表現の差異を有するが、共通語として一定の体系性を有しており、「中文」を使用すれば、地域を跨いだ意思の疎通における影響は限定的なものになる。

⁷ 許慎;陶生魁『説文解字』(2020:351)「漢」項「漾也。東爲滄浪水。从水,難省聲。臣鉉等曰:“从難省,當作菴。而前作相承,去土从大,疑兼从古文省。”呼吁切。」による。その他、戸川芳郎(2026:870)「漢」項、宇野茂彦ら(2023:714)「漾水」項、小川環樹ら(2017:797)「滄浪」項参照。

⁸ ここでは辛亥革命の理念「五族共和」の五族を挙げた。内訳は「漢」:漢民族、「満」:満洲族、「蒙」:モンゴル族、「回」:ムスリム、「蔵」:チベット族。

3.2 漢語を「総称」とする論拠

漢語を「総称」とした論拠としては、相互理解が極めて難しいとされる地域語の存在が挙げられる。例えば呉語と粵語では、互いに意思の疎通が図れない程、両者の差は大きい。こうした地域語は大陸の東南地方沿岸部に多く分布する。特に福建省を中心とする閩語系の地域語は、険しい山々が多い上、政治の中心地からも離れているという地理的要因から、独自の発展を遂げてきたと考えられる。しかしながら、これらの地域の人々は、漢字を基盤とする書き言葉を共有し、漢民族であるため、漢語を使用していると言える。ゆえに、彼らの地域語は「漢語」を構成する「言語」乃至「方言」⁹と位置づけられる。

以上のことから、漢語は「漢民族の言語の総称」であり、漢語か否かという問題に相互理解の可能性は関与しないと考えると差し支えないと考える。

3.3 華語の概念と漢語との使い分け

「華」は元来、中原地域¹⁰を指し、「漢」と同様に地理的呼称である。しかし、唐・劉知幾『史通』「言語」¹¹や宋・范正敏(亦作陳正敏)『遯齋閑覽』「證誤」¹²の記述から、唐代および宋代において「華語」は、夷(異民族)の言語の対義語として使用されていたことが窺える。

「華語」の含意が変容した契機として、民国初期に「五族共和」が理念に掲げられたことが挙げられる。その結果、「中華民族」という政治的民族概念が創出され、「華」は複数の民族を包含する総称¹³として再解釈された一方で、「漢」は依然として漢人を指す民族名として用いられたと考えられる。

⁹ 本稿では、漢民族の地域語を「言語」とするか「方言」とするかについては議論しない。

¹⁰ 戸川芳郎(2026:1249)の「華」項参照。

¹¹ 原文には「而彦鸞修偽國諸史，收、弘撰《魏》、《周》二書，必諱彼夷音，變成華語，等楊由之聽雀，如介葛之聞牛，斯亦可矣」(しかるに、崔彦鸞は十六国の諸史を修撰し、魏収および牛宏は『魏書』『周史』の二書を編纂したが、いずれも必ず異民族の言語を忌避し、それを華語へと改めている。これは、あたかも楊由が鳥の言葉を聞き分け、介(部族名)の葛盧が牛の声を理解したというたとえのようなものであり、この程度であれば、なお許容し得るであろう)と書かれている。日本語訳は白雲(2014:258-259)の現代中国語訳を参考に本稿の筆者が訳出。

¹² 原文には「余嘗思之，蓋夷音無正音，用華語譯不能無訛謬」(私はかつてこれを考えた。そもそも異民族の言語には正音というものがなく、華語を用いてこれを訳そうとすれば、誤謬を免れることはできない)とある。『漢語大詞典』「華語」項参照。日本語訳は本稿の筆者が訳出。

¹³ 閻振興、高明(1984:35)「中華民族」項参照。

以上のことから、「漢語」は主に大陸で漢人主体の言語体系を指す語として定着したのに対し、「華語」は東南アジアを中心とする華人社会において、民族的な多様性を前提とした語として定着したと推察される。

3.4 近年における華語の解釈

しかし、近年における華語は、従来の民族的な多様性を前提とする語というよりは、全世界の華人の共通語といった認識が強く、グローバルな視点から解釈される傾向にある。

李宇明(2016:649)は、華語を現代漢語の普通話を基礎とする全世界の華人の共通語と定義する。祝曉宏(2024:240)も、世界中の華人の共通語であり、普通話や伝統的な意味での国語を基盤とすると定義する。また、華語に「全球」(全世界)や「大」といった修飾語を附した「全球華語」や「大華語」などの呼称も用いられている。これらの表現からは、世界規模で使用される華人の言語として華語を位置づける志向が窺われる。

ただ華語には、広義の解釈と狭義の解釈が併存する。広義の華語には、普通話や方言、地域の普通話、海外における華語および漢語方言等が含まれるが、狭義の華語は、特に普通話とその海外の変種のみを指す(祝曉宏2024:240)。

3.5 華語の興隆と共起

こうした華語の解釈は、1950年代以降のシンガポールおよびマレーシアにその根源を有するものと考えられ、1980年代以降に強く意識されるようになったとされる(郭熙2007:138)。

徐大明(2010:200)は、郭熙(2007:139-140)の分析を踏まえて、「華語」と「漢語」の共起関係の差異について以下のように述べている。

「華語産品(=製品)」「華語榜(=ランキング)」「華語音楽」「華語電影(=映画)」「華語歌手」は比較的一般적であるのに対し、「漢語産品」「漢語音楽」「漢語電影」は出現頻度が低く、「漢語榜」に至っては全く確認されなかった。これに対して、「漢語学習」「漢語詞典(=辞典)」「漢語写作(=作文)」「漢語知識」「漢語課程(=コース)」は多数見られる一方で、「華語学習」「華語詞典」「華語写作」「華語知識」「華語課程」は比較的少数である。

このことから、「華語」は全世界で通用する共通語としての中国語といった意味合いが強いのに対し、「漢語」は規範化された標準語としての中国語として認識される傾向が強いと分析できる。

また、戴昭銘(2012:23)は、「華語」を海外の華人や華僑たちが生み出した現地の方言を跨ぐ共通語の名称と定義する。中国では明代以降、相次いで海外への移民が行われ、とりわけ改革開放以降、30年以上に亘って「出国熱」が見られた。その結果、現在では世界各地に人口総数3000万人余りの華僑・華裔が存在する。彼らは自らを“华人(華人)”と称し、その居住するコミュニティーを“华社(華社)”, 設立した学校を“华校(華校)”, “华校(華校)”の教師を“华教(華教)”と称した。また華人の音楽は“华乐(華樂)”と呼び、華人が属する種族は“华族(華族)”で、彼らが用いる言語と文字は“华语(華語)”, “华文(華文)”と呼んだとされる(戴昭銘 2012:23)。

以上のことから「華語」は、海峡兩岸(即ち大陸と台湾)以外の世界中で華人のアイデンティティーと言語が合わさった用語として使用されるようになったことが窺える。

4. 国語と普通話

4.1 清代における国語

「国語」は、解釈に流動性を帯びる用語である。

例えば趙慎畛(1761-1825年)の『榆巢雜識』下巻¹⁴には、以下のようにある¹⁵。

「每歲經筵進講，例春、秋仲月舉行。近以秋獮木蘭，惟行於春仲。凡進講先書次經，書與經各先清次漢。每講官一巡畢，即發御論一通，則以清、漢語分講」

(例年、經筵(=皇帝が經書の講義を聴く)における進講(=君主に講義をする)は、春と秋の仲月(即ち2月と8月)に举行されてきたが、近年は秋獮(=秋の狩獵)を木蘭(=皇帝の狩獵地, 木蘭圍場)で行うため、春の仲月(即ち2月)のみに実施されている。おおむね進講にあたっては、まず講ずる經書の次第を書き出し、書目と經文はいずれも清語を先にし、漢語を後にする。講官が一巡して講説を終えるごとに、即ち

¹⁴ 郭熙(2007:135, 原註4)による。なお、この『榆巢雜識』は徐懷宝(2001)によると、作者は趙慎畛(1761-1825年)であるが、この書籍の流通量は少なかったとしている。また、執筆当時の版權処理が十分に徹底されていなかったことも相まって、具体的な執筆年は不明である。

¹⁵ 日本語訳は本稿の筆者が訳出。また、訳文中の補足も本稿の筆者が附した。

御論が一通り下されると、それを清語と漢語とに分けて講ずるのである)

郭熙(2007:135)は以上の文章を註釈に附した上で、〈清朝の統治者は満洲語を「国語」とした。「漢語」はそのため、一種の民族語に降格したのだ。しかしその後「清語」としての満洲語は漢語との言語競争に敗れ、「漢語」という名称も漢語が通用語として流行していくに従い、さらに通用し始めた〉と述べている。

以上のことから、清代における現在の国語に相当する当時の「清語」は満洲語であり、あくまで漢語は実務上必要な民族語であったことが窺える。

4.2 民国時代の国語

辛亥革命に伴い「国語運動」が興ると、中華民国の建国と共に国語が制定された。この辛亥革命や中華民国の建国は、18世紀以降の世界中の潮流であった政治的な単位と民族的な単位とが一致しなければならないと主張するナショナリズムに影響を受けた結果、「国民国家」(nation)として離散化されたものである。

「国民国家」の成立の過程には、国旗や国歌、そして国語等が象徴的に利用されてきた。中でも国語は「均質的な言語共同体としての国民」という理念を実現するために制定されたとされる(小野寺史郎2017:79)。

なお、この「国語音」は当初、「折衷南北，牽合古今¹⁶」(南北を折衷して、古今を取り持つ)方針であったが、のちに北京音系に改められた。当初の国語音は、のちに「老国音¹⁷」と称され、改められた後の国語音は「新国音¹⁸」と呼ばれる。

また、日本統治時代の台湾では、日本語が台湾の「国語」であった。このことは「国語運動」によって、1944年に台湾で日本語の普及率が71%に達していたことから裏づけられる(薛化元2017:154)。

4.3 新中国と普通話

中華民国の建国と共に制定された「国語」は新中国の成立以降、大陸で「普通話」に改称された。「普通話」の「普通」は一般に「普遍」かつ「共通」と解釈される

¹⁶ 黎錦熙(1935:277)による。黎錦熙は出版当時、教育部国語統一籌備委員会の常務委員であった。

¹⁷ 老国音については教育部讀音統一會 編纂;教育部國語統一籌備會 校訂. 1921.《校改國音字典》. が参考になり得る。

¹⁸ 新国音については教育部國語統一籌備委員會 編纂. 1932.《國音常用字彙》. が参考になり得る。

が¹⁹、厳密な定義は国務院が1956年に定めた「北京語(=北京官話²⁰)音を標準音とし、北方方言を基礎方言とし、模範となる現代白話文の著作をもって文法の規範とする漢民族の共通語」である²¹。

なお、『中国語学辞典』(2022:562)は以下のようにしている。

- ① 〈1955年10月に開催された第一次全国文字改革会議で「普通話在北京語の発音を標準音とする漢民族共同語である」とされ、続いて開催された現代漢語規範問題学術会議で「普通話北方方言を基礎とする」ことが決定〉している。
- ② 〈最終的には、1956年2月に国務院から普通話の普及に関する指示が出され、「北京語の発音を標準音とし、北方方言を基礎方言とし、模範となる現代白話文の著作をもって文法の規範とする漢民族共同語である」という定義が完成した〉としている。

また、普通話は「中華人民共和国国家通用语言文字法」の第1章第2条で「規範文字」と共に「国家通用语言文字」に定められている他、「中華人民共和国憲法」第12条で国家は全国で通用の普通話を普及させることが明記されている。

なお「普通話」は一見、字義から話し言葉だけのように感じられるが(郭熙2007:133)、実際は話し言葉と書き言葉の両方が含まれることに注意が必要である。

4.4 対外的な呼称

中華民国の国民政府²²は1945年10月25日、台湾を接収したため「国語」という呼称が残されたが、大陸では「国語」という名称は使わずに「普通話」という名称が使われるようになった。

対外的な呼称については、大陸政府は「中国」を代表する国家であると主張しているため、大陸の「国語」である普通話は、対外的に「中国語」と称される。

¹⁹ 《现代汉语规范词典》第4版“普通”項(2022:1066)には“①[形]一般的;平常的 ▷~百姓 | ~住宅。②[形]普遍共通 ▷~话。”とある。

²⁰ 原文は“北京语音”であるが、北京語は北京官話と北京土話に分けられ、あくまで普通話の標準音は北京官話音であるため、丸括弧で「(=北京官話)」と附した。

²¹ 国務院(1956)〈关于推广普通话的指示〉に記載の普通話の定義の原文は、“以北京语音为标准音、以北方话为基础方言、以典范的现代白话文著作作为语法规范的现代汉民族共同语”である。

²² 孫文(1924年)が「国民政府建国大綱」(通称「建国大綱」)の第5条で定めた建国手順(軍政、訓政、憲政)の第2期(1929年から1948年)における中央政府を指す。第5条の原文は「建設之程序分爲三期:一曰軍政時期;二曰訓政時期;三曰憲政時期」(建国の手順は3期に分かれる。第1期を軍政時期と言い、第2期を訓政時期と言い、第3期を憲政時期と言う)である。

それに対し台湾は、政治が民主化し中華民国が台湾化したことで(若林正丈 2021:4-5)、実務上は国民国家として「台湾」が存在しているため、台湾の「国語」は対外的には「台湾華語」と称されるのである。

4.5 中華圏における呼称

それでは中華圏において、「国語」である「中国語」はどのように呼ばれるのだろうか。

徐大明(2010:195)によると²³、大陸内では一般に「漢語」と呼び、シンガポールやマレーシアでは「華語」と呼ぶ。しかし大陸内では、場面によって「華語」や「国語」も使う。例えば中国語の映画は、「漢語電影(映画)」と言わずに「華語電影」や「普通話電影」と言い、中国語の曲は、「普通話歌曲」よりも「華語歌曲」または「国語歌曲」と言う。このように場面によって、複数の呼称を使い分けており、各呼称の使用実態に一定のばらつきが見られる。

また、吉田真悟(2022:93)によると、台湾で外国人に中文²⁴を教える教育は、一般に「華語教学(教育)」と言い、「国語教学」とは言わない。しかし大陸では、「漢語教学」と言う。台湾で「漢語」という呼称を使うと、普通連想されるのは歴史や言語学における「漢民族の言語」であり、現代標準語の中文ではない。

5. 各呼称の定義と要点

以上の考察を通して結論づけられた各呼称の定義を以下に示す。また得られた結果(内容)について、要点と称して表1～5に提示する。

²³ 河崎みゆき(2025:281-282)の日本語訳を参考にした。

²⁴ 台湾における文脈では、台湾華語を指すのに対し、大陸における文脈では狭義の「漢語」、即ち普通話を指す。(本稿筆者註)

5.1 中文

【定義】体系性と共通性を兼ね備えた中華圏の言語。

表1 中文の要点

変遷	古代	近代		現代	
	元来の「文」	言文一致	中華民国の成立	中華人民共和国の成立	国際化
	(文言文)	→白話文	→国語	+ 普通話	+ 華語
	視覚言語	視覚言語＋聴覚言語＝言語体系			
概念	中華圏共通の書記体系→中華圏共通の言語体系。				
解釈	体系性と共通性を兼ね備えた中華圏の言語。				
特徴	1. 共通語として一定の体系を有している。				
	2. 中華圏全体で通じる。				
	→中華圏の言語「文言文」「白話文」「国語」「普通話」「華語」を含む。				

中文の「中」は中華思想に基づく「中」と「外」を対比したものである。

その上で、元来の「文」は「文言文」を指していたが、言文一致により「文言文」が口語化したことにより、視覚言語と聴覚言語の差異が縮まった「白話文」が使用されるようになった。そして、中華民国の成立により「国語」が制定され、新中国の成立により「普通話」が制定された他、「中華」の国際化に伴い「華語」が中華圏共通の言語体系として再解釈された。

以上のことから、歴史的に「中文」は「文言文」と「白話文」を含むが、言語体系としては「国語」「普通話」「華語」を包含する概念であると言える。

5.2 漢語

【定義】漢民族の言語の総称。

表2 漢語の要点

原義	「漢・満・蒙・回・蔵」等の「中華民族」内の漢民族の言語。
概念	1. 漢字を使用する言語。 2. 漢人主体の言語体系。
特徴	1. 漢字を基盤とする書き言葉を共有する。 2. 地域を跨いでの意思の疎通は困難。 →漢民族の地域語(呉語や粵語、客家語、閩南語、温州語等)を含む。

歴史的には「漢・満・蒙・回・蔵」等の「中華民族」の中の民族語であった。漢民族は、漢字を基盤とする書き言葉を共有してきたため、漢語か否かの辨別要素

は、使用する書き言葉が漢字を基盤としている言語であるか否かであり、地域語の相互理解の可能性は関与しない。ゆえに、「漢語」は呉語や粵語、客家語等の地域語を包含する概念であると言える。

なお、漢語自体は漢民族の地域語を包含する概念であるが、単独で「漢語」と称される場合の語用上の焦点は往々にして漢民族の共通語にあるため、漢民族の地域語に焦点を当てたい場合には、「漢語方言」と称することが、地域語を前景化させる事実上の手段であると考えられる。

5.3 華語

【定義】全世界の華人の共通語。

表3 華語の要点

	古代	近代	現代
変遷	華は中原一帯を指す地理的呼称 夷(=異民族)の言語の対義語	政治的民族概念 「中華民族」の創出	民族的な多様性を 前提とした華人の言語
解釈	広義：華人の言語の総称。(地域語を含む) 狭義：華人の共通語。		

中古漢語では夷(=異民族)の言語の対義語として解釈されていた華語であるが、清朝末期から民国初期に政治的民族概念の「中華民族」が創出され、「民族的な多様性を前提とした華人の言語」と再解釈され、近年では「全世界の華人の共通語」と定義づけられるようになる。

5.4 国語

【定義】中華民国(台湾)の国語。現在の対外的な呼称は「台湾華語」。

表4 国語の要点

変遷	1. 清朝末期から民国初期に「国語運動」が興る。 2. 1912年1月1日、国民国家(nation)として「中華民国」が開国。 →国語と共に国旗や国歌等も制定される。 3. 1945年10月25日、台湾を中華民国の国民政府が接收。 →現在の台湾では「国語」が使用され続けている。
起源	「均質的な言語共同体としての国民」という理念の実現。
解釈	中華民国の「国語」。近代の「中国語」はその対外的な呼称。 なお、台湾では現在、対外的な呼称に「台湾華語」を使用している。

「国語」の解釈は、時の為政者に左右されてきた。例えば、清代における「清語」は満洲語であり、日本統治時代の台湾で「国語」は日本語を指していた。しかしながら、現在の「国語」は、中華民国が接収した台湾で使用されている言語であるため、「中華民国(台湾)の国語」と解釈される。なお台湾では、政治が民主化し中華民国が台湾化したことで、現在の「国語」の対外的な呼称は「台湾華語」である。

5.5 普通話

【定義】大陸の普遍かつ共通の言語。現代の「中国語」。

表5 普通話の要点

解釈	大陸における普遍かつ共通の言語。現代の「中国語」。
定義	北京語(=北京官話)音を標準音とし、北方方言を基礎方言とし、模範となる現代白話文の著作をもって文法の規範とする漢民族の共通語。

普通話の解釈は、国務院(1956年)の〈关于推广普通话的指示〉に示された「北京語(=北京官話)音を標準音とし、北方方言を基礎方言とし、模範となる現代白話文の著作をもって文法の規範とする漢民族の共通語」である。

その上で、大陸政府は「中国」を代表する国家であると主張しているため、現代における「中国語」は対外的に普通話を指す。

6. おわりに

6.1 指示対象の流動性

本調査で扱った呼称の中には、その指示対象に流動性が確認されたものも存在した。

とりわけ「国語」については、時の為政者によって解釈が変わる上、「中国」という呼称の解釈の変更と台湾の民主化に伴う「中華民国の台湾化」、そして「脱中国化」(「去中化」)により、近代において「中国語」は中華民国の「国語」を指してきたが、現代における「中国語」はもっぱら大陸の「普通話」を指すようになった。その一方で、現在の中華民国(台湾)の「国語」は対外的に「台湾華語」と称されるようになってきたのである。

6.2 実態に即した言語名

大陸の「普通話」が対外的に「中国語」と称されることは、実態に即した言語名であると言える一方で、台湾の国語を同様に「台湾語」や「中国語」と称することは、必ずしも実態を反映しているとは言い難い。

まず、「台湾語」（「台語」）は台湾の全人口の約7割を占める（黄宣範1993:21）福建省南部を原籍地とする「閩南人」の母語である。そして「国語」は北京官話を指すが、国民政府が台湾接收に伴い持ち込んだ、あくまで外来政権が定めた公用語である。また、1993年に「母語教学」へ政策を転じるまで、台湾の政府は国語政策により各「族群」（ethnic group）の言語と文化を抑圧してきた（薛化元2018:213）。その影響で、たとえ国語を流暢に話せる割合が高くなったとしても、多くの台湾人にとって族群的母語（ethnic language）は台湾語なのである（蔣為文2007:333-334）。

以上を論拠とし、北京官話の「国語」を対外的には「台湾華語」と称し、大多数の族群的母語である台湾閩南語を「台湾語」と称することは、十分な妥当性が認められると考える。

また、東南アジアを中心とする華人社会においては、「華語」が用いられている実態を反映させ、東南アジアの「中国語」は「華語」と表現することが適切であると言える。

実態を言語名に反映させ、大陸の普通話を「中国語」と称し、大陸以外の中華圏の共通語を「華語」乃至「台湾華語」や「シンガポール華語」、「マレーシア華語」等のように「(地域名+)華語」で称することは、実態に即した言語名であり、中華圏に暮らす人々の言語的・文化的アイデンティティの尊重として捉えられると結論づける。

「それぞれの言葉は、生まれるべくして生まれ、変わり続けること」即ち、その言葉は社会に必要であるから生まれたのであり、人々がその言葉を使い続けていく限り、その言葉はたとえ形や解釈を変えてでも生き続け、文字となった言葉は、記録として生き続ける。本稿が中華圏の言語を理解する上での一助になることを切に願う。

謝辞

本稿は、度重なる添削と丁寧な御指導を賜った大西博子先生の御尽力により、執筆を完了することができたものである。ここに記して、大西博子先生に深甚なる感謝の意を表する。

参考文献

日本語の文献(五十音順)

- [1] アーネスト・ゲルナー 著;加藤節 監訳. 2000. 『民族とナショナリズム』.
東京:岩波書店.

- [2] 相原茂 編. 2017. 『中国語学習シソーラス辞典』. 東京:朝日出版社.
- [3] 宇野茂彦, 長尾直茂, 小和田顯, 大島晃 編. 2023. 『漢字典』(第4版). 東京:旺文社.
- [4] 小川環樹, 西田太一郎, 赤塚忠, 阿辻哲次, 釜谷武志, 木津裕子 編. 2019.
『新字源』(第3版). 東京:KADOKAWA.
- [5] 小野寺史郎 著. 2017. 『中国ナショナリズム』. 東京:中央公論新社.
- [6] 徐大明 編著;河崎みゆき 訳. 2025. 『中国社会言語学実験教程』. 東京:三元社.
- [7] 沈国威 撰. 2010. 「中国語と近代」. 『外国語学部紀要』(第2号).
大阪:関西大学. 13-22頁.
- [8] 戸川芳郎 監修;佐藤進, 濱口富士雄 編. 2026. 『漢辞海』(第5版). 東京:三省堂.
- [9] 日本中国語学会 編. 2022. 『中国語学辞典』. 東京:岩波書店.
- [10] 林初梅, 吉田真悟 著. 2022. 『台湾華語』. 大阪:大阪大学出版会.
- [11] 若林正丈 著. 2021. 『台湾の政治』(増補新訂版). 東京:東京大学出版会.

中国語の文献(漢語拼音順)

- [12] 白云 译注. 2014. 《史通》. 北京:中华书局.
- [13] 鲍克怡 等编. 2011. 《大辞海》(语词卷). 上海:上海辞书出版社.
- [14] 戴昭铭 著. 2012. 《现代汉语规范化答问》. 北京:北京大学出版社.
- [15] 郭熙 撰. 2007. 〈现代华人社会中称说“汉语”方式多样性的在考察〉.
《南开语言学刊》(2007年第1期, 总第9期). 天津:南开大学. 131-143頁.
- [16] 国务院 发布. 1956. 〈关于推广普通话的指示〉.
收录于《新时期推广普通话方略研究》课题组 编. 2005.
《推广普通话文件资料汇编》. 北京:中国经济出版社. 21-24頁.
- [17] 黎錦熙 著. 1935. 《國語運動史綱》(第2版). 上海:商務印書館.
- [18] 李行健 主编. 2022. 《现代汉语规范词典》(第4版). 北京:外语教学与研究出版社.
- [19] 刘跃进 著. 2013. 《为国家安全立学》. 长春:吉林大学出版社.
- [20] 罗竹风 主编. 2001. 《汉语大词典》(第2版). 上海:汉语大词典出版社.
- [21] 施仲谋, 杜若鸿, 潘健, 邬翠文 编著. 2010. 《中华文化撷英》.
北京:北京大学出版社.
- [22] 徐大明 主编. 2010. 《社会语言学实验教程》. 北京:北京大学出版社.
- [23] 許慎 撰;陶生魁 點校. 2020. 《說文解字》(點校本). 北京:中華書局.
- [24] 趙慎畛 撰;徐懷寶 點校. 2001. 《榆巢雜識》. 北京:中華書局.
- [25] 中国大百科全书(第三版)总编辑委员会 著;祝晓宏 条目编写. 2024.
《中国大百科全书》(语言文字, 第3版). 北京:中国大百科全书出版社.

台灣華語の文献(筆劃数順)

- [26] 孫文 撰. 1924. 〈國民政府建國大綱〉.
收錄於 中國國民黨中央黨史委員會 編輯. 1980. 《國父全集》(第1冊).
臺北市:中央文物供應社. 369-371頁.

- [27] 陳健文 撰.2006.〈先秦至兩漢胡人意象的形成與變遷〉.
《國立臺灣師範大學博士論文》.臺北市:國立臺灣師範大學.
- [28] 黃宣範 作.1993.《語言、社會與族羣意識》.臺北市:文鶴出版.
- [29] 蔣為文 著.2007.《語言、文學kap台灣國家再想像》.臺南市:國立成功大學.
- [30] 閻振興,高明 總監修.1984.《當代國語大辭典》.臺北市:百科文化.
- [31] 薛化元 主編.2017.《普通高級中學歷史第一冊》(第4版).臺北市:三民書局.

コーパスに基づく日中同形類義語の意味・用法および使用実態に関する研究
—日本語「合計」と中国語“合计”を例として—

鄧 茹莎

要 旨

本文では、「合計」（“合计”）を中心に、その意味、品詞などの側面から総合的な考察を行った。まず、「合計」と“合计”に関する辞書の記述をもとに、両語の意味領域等における異同を比較する。次に、日本語および中国語における例文に基づく用例調査を通じて、動作対象の異同を検証し、両語の用法における共通点と相違点を明らかにする。また、中国語“合计”の各語彙について、例文調査およびアンケート調査の結果をもとに、実際の使用実態を分析する。加えて、“合计”が「数え合わせる」を表す際は、動作対象に関する考察結果の一般性を検証する。考察の結果、中国語の“合计”は日本語の「合計」と比較して意味領域が広いことが判明した。品詞面においては、日本語の「合計」が名詞および動詞として用いられるのに対し、中国語の“合计”は動詞としてのみ使用されており、品詞の柔軟性に差異が見られた。動作対象に関しては、両言語において共通性が高く、「金額」「事の数量」などを表す名詞句と共起することが確認された。中国語における“合计”の使用実態に関しては、アンケート調査に基づく分析から、中国語における“合计”の使用には一定の地域差が存在することが示唆された。南方および北方の調査協力者はいずれも、「数え合わせる」という意味について高い理解度と使用頻度を示した。一方、「考えを巡らす」「話し合う」といった語義については、北方の調査協力者の理解度および使用頻度が南方の協力者よりも高い傾向が見られた。また、南方の協力者は「考えを巡らす」「話し合う」という語義に対する理解度は中上位水準にあるものの、実際の使用頻度は比較的低かった。

1. はじめに

日本語と中国語における漢字同形語に関する研究はこれまで数多く行われてきた。文化庁の『中国語と対応する漢語』¹において、「合計」と“合计”はD²の分類

¹ 文化庁(1978)。

² 日中両国語における意味が著しく異なるもの。

に位置づけられている一方、「日中対照漢字語データベース」³では、「合計」と“合計”⁴が、意味対応で（同形同義）として表記されている。本文では、既存の分類結果を検証するとともに、「合計」と“合計”に関する辞書記述と実際の使用状況との間に見られる相違点を浮き彫りにし、言語教育や語彙習得、さらには日本語と中国語の対照研究への貢献を目的とする。

2. 「合計」と“合計”の辞書の記述の考察

この節では、日本語と中国語における「合計」（“合計”）の意味を辞書の記述で確認したうえで辞書の意味記述と用例に基づき、両語の意味領域、品詞、動作対象の面から考察する。

下記の表に『スーパー大辞林』⁵、『デジタル大辞泉』⁶、『現代汉语词典』（第七版）⁷の意味記述と用例をまとめた。

表1 「合計」と“合計”に関する辞書での記述

辞書	意味記述及び用例
日『スーパー大辞林』	（名）スル いくつかあるものを数え合わせる。また、数え合わせたもの。 「全体の金額を合計する」「みかんは合計五〇個ある」
『デジタル大辞泉』	（名）スル 二つ以上の数値を合わせまとめること。また、そのようにして出した数。「三教科の得点を合計する」「合計金額」
中《現代汉语词典》（第七版）	动（訳 ⁸ ：動） ① 合在一起计算：两处合计六十人。 ② 盘算：他心里老合计这件事。 ③ 商量：大家合计这事该怎么办。 （訳：①数え合わせる。「二か所合わせて六十人である」 ②考えを巡らす。「彼はよくこの件について考え続けた」 ④ 話し合う。「この件についてどうするかみんなが話し合っている」）

辞書の意味記述や用例に基づき、「合計」と“合計”の意味領域、品詞および共通する意味を表す際の動作対象を以下の表に整理する。

³ 松下達彦・陳夢夏・王雪竹・陳林柯・黄叢叢・印雨琪・李思雨（2025）アクセス時間：2025年10月8日。

⁴ ID:01644。中国語の“合計”のピンイン表記は“he2ji4”である。

⁵ 『スーパー大辞林 3.0』（デジタル版）、三省堂。

⁶ 約30万語を収録する電子辞書である。

⁷ 中国社会科学院語言研究所。

⁸ この訳文は筆者による翻訳である。

表 2 辞書の記述による考察結果

	意味	品詞	動作対象
日	いくつかあるものを数え合わせる。また、数え合わせたもの。	動詞 名詞	物の数 得点 金額
中	① 数え合わせる。 ② 考えを巡らす。 ③ 話し合う。	動詞	人数

2つの語の品詞から見ると、中国語の“合計”は動詞として用いられるが、日本語の「合計」は動詞としても名詞としても用いられており、品詞の違いが見られる。

また、辞書での意味記述から見ると、日本語の「合計」は単義語であり、中国語の“合計”は多義語であることと、日本語と中国語における「合計」は「数え合わせる」という共通する意味があり、中国語の“合計”は「考えを巡らす」と「話し合う」という特有の意味が2つあることがわかる。したがって、日本語の「合計」よりも、中国語の“合計”のほうが意味範囲が広いとも言える。

さらに、辞書での用例から見ると、「数え合わせる」という共通する意味を表す際、動詞の直接的に及ぶ対象に相違点が見られる。「合計」の場合、共起する名詞句としては、経済関連のものである「金額」、植物の数である「みかんの数量」、試験に関わる「得点」が挙げられている。一方、“合計”の場合、人間の数である“六十人”（「六十人」）が挙げられている。2つの動詞が直接的に対象とする語が共通するか否かは、明記されていない。

日本語で、「合計金額」は慣用表現として使われているが、中国語の“合計”は他の語と結び、慣用表現として使われているか否かは明記されていない。したがって、中国語の“合計”よりも、「合計」のほうが造語力が高いことが窺える。

3. コーパスによる「合計」の使用実態

コーパスにおいて、共通する意味である「数え合わせる」を表す際、動作対象は以上の結果と一致しているか否かについて、コーパスによる例文を調査し、「合計」と“合計”の動作対象の範囲を明らかにする。また、両語の用法の特徴に関する考察も行う。

調査には、日本語の場合、『現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)』⁹を、中国語の場合、BCC コーパス¹⁰を利用した。『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を中納言で利用し、文字列検索で「合計」をキーワードにし、前後文脈の語数を 30

⁹ 国立国語研究所 (2024) 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』 (バージョン 2021.03, 中納言バージョン 2.7.2) <https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/> アクセス時間: 2025 年 2 月 5 日。

¹⁰ 中国の北京語言大学語言智能研究院によって構築されたコーパスである。
<https://bcc.blcu.edu.cn> アクセス時間: 2025 年 2 月 5 日。

に設定して例文を検索し、ダウンロードされた例文から 100 例を抽出した。中国語の BCC コーパスで、“多領域”（「多領域」）ジャンルを選択し、“合計”をキーワードにし、ダウンロードされた例文から非文を削除し、100 例抽出した。

100 例のうち、「話し合う」を意味する例が例 1 のように、1 つしかなく、「考えを巡らす」を意味する例がないことから、中国語の“合計”の「話し合う」と「考えを巡らす」を表す用法は古い用法で、現代中国語であまり使われていないことが窺える。

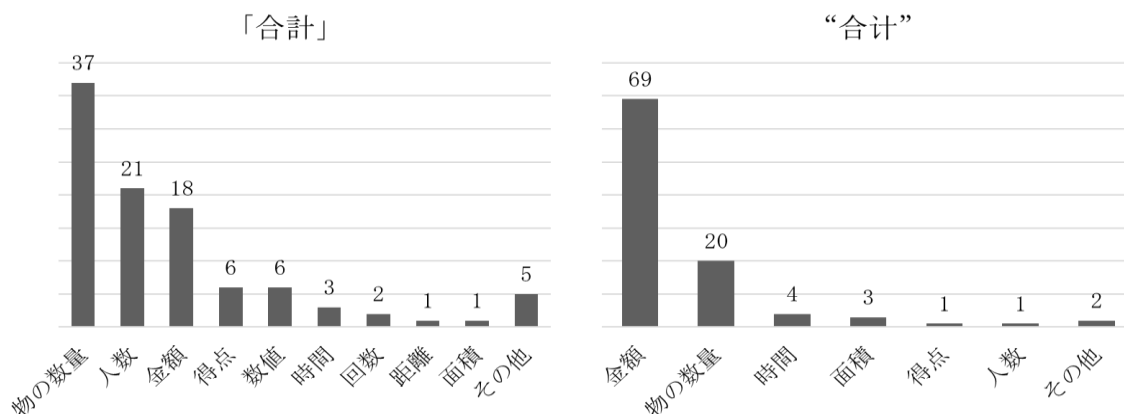
例 1 河南郑州，菜农韩岗种植的 80 多亩萝卜滞销，于是韩家人合计，把这些萝卜，免费赠送给市民食用。

(BCC)

(訳文：河南省鄭州市では、野菜農家のハン・ガンさんが植えた 80 エーカー以上の大根が売れなくなったため、ハンさんの家族は住民に無料で大根を配ると話し合っていた。)

したがって、筆者はその例文を削除し、もう 1 つの「数え合わせる」を表す例文を選んだ。続いて 200 例で「合計」および“合計”の名詞句との意味関係に基づき、動作対象の名詞句を分析し、以下の図に示している。

図 1 「数え合わせる」を表す際の「合計」と“合計”の動作対象



「合計」の 100 例のうち、会社やクジラなどのような物の数量を表す名詞句と共起する例が最も多く、全体の 37% を占めている。次に、人数と共起する例が全体の 21% を占めている。その他に何円や何ドルなどのような金銭関連の名詞句と共起する例が全体の 18% を占めている。一方、“合計”の 100 例のうち、“……元”

(「何円」) のような金銭関連の名詞句と共起する例が圧倒的に多く、全体の 69% を占めている。次に、建物や商品などのような物の数量を表す名詞句と共起する例が全体の 20% を占めている。図 1 が示すように、「合計」と“合計”は、それぞれ共起できる名詞句の種類において使用頻度の差があるものの、両語とも「物の数量」

「人数」「金額」「得点」「時間」「面積」を表す名詞句と共起でき、名詞句との共起関係のパターンが近いと言える。

両語とも「物の数量」および「金額」とよく共起されているが、それ以外、「合計」の場合、「人数」を表す名詞句と共起する例が多数あるが、“合計”の場合、「人数」を表す名詞句と共起する例が 1 例しかない。したがって、「数え合わせる」という意味を表す際、「合計」は物の数量を表す名詞句、人数を表す名詞句と金銭関連の名詞句とよく共起するが、“合計”は物の数量を表す名詞句と金銭関連の名詞句とよく共起することから、「合計」は“合計”よりも使用範囲が広いことが窺える。また、《現代汉语词典》（第七版）での動作対象が人数の例文は代表性を有しているか否かを再検証する必要があると考えられる。

中国語の“合計”は例 2 のように、人数に関する例文は 1 例しかないことから、このような表現は定着度が低いことがわかる。

例 2 累計到今年 9 月末，大连所辖区、市、县共为农民办理小城镇户口 4465 份，合计人口 11452 人。

(BCC)

(訳文：今年 9 月末までに、大連の管轄区・市・県では、農民向けの小都市戸籍を 4,465 件手続きし、合計 11,452 人が登録された。)

訳文のように、この場合、日本語の表現で「合計」と対応する。

日本語の「合計」が人数を表す名詞句と共起する際、以下の例文を提示する。

例 3 二台のソリと十二頭のエスキモー犬、人間は船長とアムンセンのほか案内のエスキモー夫妻の合計四人。

(BCCWJ LBa2_00014)

(訳文：两台雪橇和十二只爱斯基摩犬，人一共四个：船长、阿蒙森、带路的爱斯基摩夫妇。)

例 4 合計八千百七十一人という数字が残っています。

(BCCWJ LBa3_00020)

(訳文：总计还剩八千一百七十一人。)

訳文のように、「合計」が人数を表す名詞句と共起する際、中国語で対応する表現としては“合計”より、“总计”“一共”などを用いるのが自然である。したがって、人数を表す名詞句と共起されるのは日本語の「合計」特有の用法であることが見られる。

次に、100 例のうち、「合計」と“合計”のよく使われているパターンについて説明する。

日本語の場合、以下の例文を提示する。

例5 これは十四号の「国民之友」についての分配表であるが、合計一万八百九十八冊売れている。

(BCCWJ LBc2_00039)

(訳文：这是关于第十四号《国民之友》的分配表，销售量合计一万零八百九十八册。)

例6 そのときの出演料は一回千二百五十ドルで、合計六回出演したが、その他のステージショーにも主演して、人気を集めた。

(BCCWJ LBh2_00054)

(訳文：当时的出场费是每场 1250 美元，出演合计六次了。此外，他还主演了其他舞台表演，赢得了人气。)

中国語の場合、以下の例文を提示する。

例7 去年该分公司民工，春节前一次就结算到合计 1000 多万元工钱。

(BCC)

(訳文：昨年、この支社の出稼ぎ労働者の賃金は、春節前に一度で合計 1000 万元以上清算された。)

例8 赠送 30+套餐 70，每月可用流量合计 100M。

(BCC)

(訳文：30M のボーナス+70M のプラン、毎月利用可能なデータ通信量は合計 100M。)

以上の例文のように、「合計」と“合计”は同じように「合計（“合计”）+数値」のパターンで用いられるが、この場合、品詞的相違点が見られる。「合計」は名詞としても使われているが、“合计”は動詞として使われている。また、“合计”の 100 例のうち、すべての例は「“合计”+数値」のパターンで使われているが、「合計」の場合、「合計+数値」だけでなく、以下の例文のように、「合計する」「合計で」「合計が・は」「合計の」の形で使用されている。

例9 したがって、冬景色の付点4分音符の長さは4分音符が1拍ですから、付点の分は半拍、つまり、合計すると1拍半ということになります。

(BCCWJ LBb7_00014)

(訳文：因此，《冬景色》中附点四分音符的时值是，四分音符为一拍，附点部分为半拍，也就是说，合计一拍半。)

例10 そして三成分の合計で、油脂分子組成の八十パーセント以上を占めることです。

(BCCWJ LBg5_00026)

(訳文：并且，这三种成分的总和占脂肪分子组成的 80%以上。)

例 11 この遊びでは合計が十五になるとパーフェクトなんだ。

(BCCWJ LBb3_00024)

(訳文：在这个游戏中，总和达到 15 就是完美。)

例 12 司法統計年報によると、昭和五十六年に七年不在で失踪宣告を受け人と取消された人の合計は二千六百だそうだ。

(BCCWJ LBf9_00127)

(訳文：根据司法统计年报，昭和 56 年因失踪满七年而被宣告失踪并被撤销失踪宣告的人数总计为 2600 人。)

例 13 一方、バーインコイルは八十七万トンであり、これを含めた線材合計の生産は三百九十五万トンであった。

(BCCWJ LBf5_00007)

(訳文：另一方面，棒线圈的产量为 87 万吨，包括其在内的线材总产量为 395 万吨。)

以上の日本語の例文のように、「合計」の使用パターンが多く、中国語の場合、“合計”以外、“总和”“总计”“总”で対応できる。

さらに、複合語の視点から見ると、100 例のうち、「合計」は「部数」「収量」「量」「額」「得点」と伴い、「合計部数」「合計収量」「合計量」「合計額」「合計得点」の慣用表現として用いられる。以下の例文を提示する。

例 14 …単行本の合計部数は明らかではありませんが、とにかくこの本がそのころの読者に喜び迎えられたことは間違いないでしょう。

(BCCWJ LBb9_00109)

(訳文：……単行本的总发行数量虽不明确，但无论如何，这本书当时深受读者喜爱是毋庸置疑的。)

例 15 一般の施業林では間伐量はあまり多くなく、また管理曲線上に沿って間伐すれば、主間伐合計収量によってあまり差がない。

(BCCWJ LBd6_00009)

(訳文：在一般的经营林中，间伐量并不多，并且如果沿着管理曲线进行间伐，主间伐的总收量差别也不大。)

例 16 …まず知りたいのは、その元素のすべての形態のものの合計量である。

(BCCWJ LBf4_00036)

(訳文：……首先想要了解的是该元素所有形态的总量。)

例 17 これで、元金との合計額は約二千二十グルデンに上る。

(BCCWJ LBg0_00008)

(訳文：至此，连同本金在内的总金额/金额合计约达 2020 古尔登。)

例 18 第一位を三点、第二位を二点、第三位を一点として計算すると、合計得点は四百六十点になる（以下同）。

(訳文：将第一名计 3 分，第二名计 2 分，第三名计 1 分进行计算后，总得分/得分合计为 460 分（下同）。)

訳文のように、中国語で“总发行数量”“总收量”“总量”“总金额”“总得分”などで対応する。また、数値と結ぶ際、語順を入れ替え、“金额合计+数字”“得分合计+数字”で対応する。

4. コーパス及びアンケート調査による“合计”の使用実態

この節では、中国語の“合计”に含まれる各語彙について、BCC コーパスからの 500 例による例文調査およびアンケート調査の結果をもとに、実際の使用頻度を分析する。また、“合计”は「数え合わせる」を表す際、前述した動作対象に関する考察結果をアンケート調査によって検証する。これにより、中国語の“合计”の用法とそれぞれの使用頻度を明らかにする。

収集した中国語の“合计”を含む例文の中から、非文を取り除いた上で、500 例を抽出した。それらの例文が表す意味については、表 3 に示す。

表 3 例文による“合计”の使用実態

意味	件数（件）	割合%
数え合わせる	499	99.8
考えを巡らす	0	0
話し合う	1	0.2

表 3 に示されているように、中国語の“合计”は辞書上では「数え合わせる」「考えを巡らす」「話し合う」といった複数の意味を持つ語として記載されているものの、BCC コーパスに基づく例文調査の結果からは、その使用実態に大きな偏りが見られた。すなわち、“合计”が「数え合わせる」という意味で用いられている例文は全体のほぼすべてを占め、500 例中 499 例に達していた。一方、「考えを巡らす」に該当する用例は 1 件も確認されず、「話し合う」に該当する用例は 1 件にとどまった。

これらの結果から、“合计”は語義として複数の意味を有しているものの、実際の言語使用においては「数え合わせる」の意味にほぼ限定されている実態が明らかとなった。ただし、この傾向が日常生活における使用実態とも一致しているのかどうかを確認するため、アンケート調査によってその語義の使用状況を検証する必要があると考えられる。それと同時に、「数え合わせる」を表す際、動作対象についても考察する。

4.1 調査について（項目、設計、対象など）

まず、中国語の“合计”に関する意味と用法の使用傾向を把握するために実施したアンケート調査の方法について述べる。調査対象、実施形式、使用言語、回答形

式、調査期間などの基本的情報を明らかにするとともに、信頼性を確保するための工夫についても述べる。

アンケートの第 1 問では、回答者に自らが中国の南方出身か北方出身かを選択させるとともに、具体的な出身省を記入してもらった。これは、“合計”という語の使用が地域差や方言の影響を受けているかどうかを判断するための基礎情報を収集することを目的としている。

次に、“合計”が持つ各語義に対応する例文を提示し、各例文に対して、自然さおよび使用頻度についての評価を回答者に依頼した。「数え合わせる」の意味を表す例文には、動作対象が金額であり、最も代表性の高い用例を選定した。一方、「考えを巡らす」および「話し合う」の語義については、辞書に掲載されている例文をそれぞれ引用した。なお、自然さと使用頻度を分けて評価させた理由は、ある表現が自然で正しいと感じられる場合でも、実際には日常的にあまり使われていない可能性があると考えられるためである。設問例は以下ようになる。

設問例 以下の用法について、「自然さ」と「使用頻度」を評価してください。なお、1 は「表現として不自然」「まったく使用しない」、5 は「表現として適切」「よく使用する」を示す。評価にあたっては、自然さと使用頻度が一致している必要はない。

例：“合計”表示“合在一起計算”的用法。（訳：“合計”の「数え合わせる」を表す用法）

・ 上述各项奖、助支出合计1000 多万元。

(BCC)

（訳文：上記の各種奨学金および助成金に係る支出は、合計で 1000 万元を超えている。）

用法の妥当性の評価 (自然さ 1＝不自然～5＝とても自然)	用法の使用頻度の評価 (使用頻度 1＝まったく使用しない～5＝よく使用する)
1 2 3 ④ 5	1 ② 3 4 5

以上の回答は、当該用法は比較的適切であるものの、あまり使用されていないと回答者が解釈していることを示している。

さらに、第 5 問では、“合計”が「数え合わせる」の意味で用いられる際、第 1 節で得られた動作対象に関する結果を検証することを目的とする。人数を動作対象とする際、辞書に掲載されている例文を引用し、例文は代表性を有しているか否かを検証する。加えて、“合計”に対する認識や印象に関する自由記述欄も設けた。調査は付録に示す設問を用い、中国語母語話者の 84 名（南部地域 54 名、北部地域

30 名) を対象とするアンケート調査¹¹を実施した。

4.2 調査結果と考察

本研究では、アンケート調査の集計結果に基づき、中国語における“合計”の使用実態を分析する。具体的には、“合計”の各用法に関して、その自然さおよび使用頻度を明らかにすることを目的とする。また、“合計”の用法が地域によって異なるか否かについても考察を行う。調査結果は以下の表に示す。表中の数値は、自然さおよび使用頻度に関する平均評価値を小数第 2 位で四捨五入したものである。本研究においては、自然さの平均評価値が 3.00 以上である場合を、当該用法が比較的自然であり、適切であると判断する基準とした。また、使用頻度の平均評価値が 3.00 以上である場合を、当該用法が比較的頻繁に使用される常用の用法であると判断する基準とした。

表 4 アンケート調査による“合計”の使用実態

数え合わせる	自然さ	4.48
	使用頻度	3.72
考えを巡らす	自然さ	4.01
	使用頻度	2.84
話し合う	自然さ	3.89
	使用頻度	2.80

表 5 「数え合わせる」を表す際の“合計”の動作対象

金額	物の数量	時間	面積	得点	人数
4.45	4.01	3.63	3.83	3.66	3.69

表中のデータからは、以下のような使用傾向が読み取れる。

表 4 は、中国語母語話者を対象としたアンケート調査に基づき、“合計”の各用法に関する自然さおよび使用頻度の平均評価値を示したものである。「数え合わせる」を表す用法は、自然さの平均評価値が 4.48 と最も高く、使用頻度の平均評価値も 3.72 と他の用法を上回っている。このことから、「数え合わせる」を表す“合計”の用法は、中国語母語話者にとって最も自然で適切な用法であり、かつ比較的頻繁に使用される用法であると考えられる。

一方、「考えを巡らす」および「話し合う」を表す用法においては、自然さの平均評価値はそれぞれ 4.01 および 3.89 と高い数値を示しているものの、使用頻度の平均評価値はそれぞれ 2.84 および 2.80 と、いずれも 3.00 を下回っている。この結果から、これらの用法は自然で違和感のない表現であると評価されているにもかかわらず、実際にはあまり使用されていない用法であることが示唆されている。

¹¹ 2025 年 6 月 21 日から 22 日実施。

さらに、表 5 は「数え合わせる」を意味する“合計”の用法における動作対象ごとの評価を示したものである。金額 (4.45) および物の数量 (4.01) に関する評価値が 4.00 を超えており、最もよく“合計”の動作対象として用いられていることがわかる。その他、時間 (3.63)、面積 (3.83)、得点 (3.66)、人数 (3.69) についても平均評価値がいずれも 3.00 以上であり、いずれの対象においても“合計”の用法が比較的広く受け入れられていることが示されている。

次に、“合計”に関する使用実態について、地域差に着目し、南部地域および北部地域の評価結果を分析した。「数え合わせる」の意味で用いられる場合、動作対象には大きな差異が見られなかったが、3 つの用法の使用傾向には若干の違いが確認された。これらの使用実態について、以下の表に示す。

表 6 “合計”の使用実態に関する地域差

		南部地域	北部地域
数え合わせる	自然さ	4.39	4.66
	使用頻度	3.61	3.93
考えを巡らす	自然さ	3.78	4.45
	使用頻度	2.43	3.62
話し合う	自然さ	3.72	4.21
	使用頻度	2.54	3.28

表 6 は、“合計”の使用実態に関する地域差を示したものである。南部地域においては、「数え合わせる」を意味する用法の自然さに関する平均評価値は 4.39 であり、最も自然な用法であると評価されている。また、「考えを巡らす」(3.78) および「話し合う」(3.72) を意味する用法についても、いずれも自然さの平均評価値が 3.00 を上回っており、一定の自然さが認められる。

一方、北部地域では、3 つの用法すべてにおいて自然さの平均評価値が 4.00 を超えており、「数え合わせる」(4.66)、「考えを巡らす」(4.45)、「話し合う」(4.21) はいずれも非常に自然な用法であると評価されている。これにより、北部地域の方が“合計”の多様な用法に対して、より高い自然さを感じていることが明らかとなった。

使用頻度の評価に関しては、南部地域では「数え合わせる」が 3.61 と唯一 3.00 を超えており、比較的高頻度で使用されている用法であるといえる。一方、「考えを巡らす」(2.43) および「話し合う」(2.54) の使用頻度は 3.00 を下回っており、実際の使用は限定的であることが示唆される。

対照的に、北部地域ではすべての用法において使用頻度が 3.00 以上であり、「数え合わせる」(3.93)、「考えを巡らす」(3.62)、「話し合う」(3.28) はいずれも比較的頻繁に使用されている用法であることが確認できる。したがって、北部地域の方が“合計”の多義的用法をより積極的に使用している傾向が見られる。

5. おわりに

本文では、「合計」（“合計”）を中心に、その意味、品詞、動作対象および使用実態の側面から総合的な考察を行った。考察の結果、中国語の“合計”は日本語の「合計」と比較して意味領域が広く、3つの意味を有している多義語であるが、日本語の「合計」は単義語であり、意味の広がりは限定的であることが判明した。品詞面においては、日本語の「合計」が名詞および動詞として用いられるのに対し、中国語の“合計”は動詞としてのみ使用されており、品詞の柔軟性に差異が見られた。動作対象に関しては、両言語において共通性が高く、「金額」「事の数量」「時間」「面積」「得点」「人数」を表す名詞句と共起することが確認された。中国語における“合計”の使用実態に関しては、アンケート調査に基づく分析から、中国語における“合計”の使用には一定の地域差が存在することが示唆された。南方および北方の調査協力者はいずれも、「数え合わせる」という意味について高い理解度と使用頻度を示した。一方、「考えを巡らす」「話し合う」といった語義については、北方の調査協力者の理解度および使用頻度が南方の協力者よりも高い傾向が見られた。また、南方の協力者は「考えを巡らす」「話し合う」という語義に対する理解度は中上位水準にあるものの、実際の使用頻度は比較的低かった。そのアンケート調査により、コーパス分析だけでは把握しきれなかった“合計”の使用実態を補完した。

以上の考察により、「合計」と“合計”の意味関係を新たに定義することを試みる。本研究では、三浦(1984)が提示した同形類義語に関する3つのグループを採用し、以下に示す。

① 意味がある程度重複しているが、日本語には中国語にない意味があり、中国語には日本語にない意味がある単語。

② 意味がある程度重複しているが、日本語の方が意味範囲が広い単語。

③ 意味がある程度重複しているが、中国語の方が意味範囲が広い単語。

「合計」と“合計”については、「数え合わせる」という共通する意味をもつ。一方で、「考えを巡らす」や「話し合う」は中国語特有の意味であることから、中国語の方が意味範囲が広いグループ③に該当すると考えられる。

参考文献

- 赤瀬川史朗・プラシャント パルデシ・今井新悟(2016.7)「類義語・対義語・ゆれのある語の調査」『日本語コーパス活用入門：NINJAL-LWP 実践ガイド』大修館書店
- 石村光資郎・石村友二郎(2014.7)『卒論・修論のためのアンケート調査と統計処理』東京図書株式会社
- 朱薇娜(2020.5)「コーパスに基づく日中同形同義動詞のコロケーションについて：「縮小」「缩小」等を例に」『日中言語対照研究論集』(22), 日中対照言語学会, pp. 1-15

- 中溝朋子・坂井美恵子・金森由美 (2012. 3) 「現代日本語書き言葉均衡コーパスにおける漢語名詞『影響』のコロケーションの特徴:修飾語および述語動詞との共起を中心に」『大学教育』(9), 山口大学大学教育機構, pp. 78-85
- 中溝朋子・坂井美恵子・金森由美 (2015. 3) 「コーパスを利用した『抱く』と『抱える』の異同について:名詞の共起状況を手掛かりに」『大学教育』12, 山口大学大学教育機構, pp. 53-64
- 宮本華瑠 (2024) 「直訳傾向にある日中同形語の諸問題 : 各種コーパスを用いた“基本”の使用実態調査から」『計量国語学』34 (7), 計量国語学学会, pp. 465-480

引用文献

- 文化庁 (1978) 『中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局
- 松下達彦・陳夢夏・王雪竹・陳林柯 (2020. 12. 25) 「日中対照漢字語データベースの開発と応用」『日本語教育』177 (0), 日本語教育学会, pp. 62-76
- 松村明 『スーパー大辞林 3.0』三省堂
- 松村明他編 『デジタル大辞泉』小学館
- 三浦昭 (1984. 6) 「日本語から中国に入った漢語の意味と用法」『日本語教育』(53), 日本語教育学会, pp. 102-112
- 《現代汉语词典》(2016) (第七版) 商务印书馆

コーパス

- 現代日本語書き言葉均衡コーパス 中納言 2.7.3. 国立国語研究所, 2025
<https://chunagon.ninjal.ac.jp/bccwj-nt/search>
- BCC コーパス 北京语言大学语言智能研究院, 2019
<https://bcc.blcu.edu.cn/>
- 『日中対照漢字語データベース』
<http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/database.html#cvd>

付録

关于中文中“合计”一词的使用情况的调查

1. 请问您是？

- 南方人
- 北方人

具体省份是_____

请对以下用法的恰当程度和使用频率进行评价。（其中 1 代表“表达不恰当”“从不使用”，5 代表“表达恰当”“经常使用”，在选择过程中，恰当程度和使用频率可以不一致。）

2. “合计”表示“合在一起计算”的用法。

如：上述各项奖、助支出合计1000 多万元。 (BCC)

恰当程度：1 2 3 4 5

使用频率：1 2 3 4 5

3. “合计”表示“盘算”的用法。

如：他心里老合计这件事。 《现代汉语词典》（第七版）

恰当程度：1 2 3 4 5

使用频率：1 2 3 4 5

4. “合计”表示“商量”的用法

如：大家合计这事该怎么办。 《现代汉语词典》（第七版）

恰当程度：1 2 3 4 5

使用频率：1 2 3 4 5

5. 请对“合计”加以下表达的恰当程度进行评价。（其中 1 代表“表达不恰当”，5 代表“表达恰当”）。

- 金额：1 2 3 4 5

如：一人每月 55 元，合计110 元。 (BCC)

- 事物的数量：1 2 3 4 5

如：货物合计1100 箱。 (BCC)

- 时间：1 2 3 4 5

如：面部补水+眼部特护+肩颈调理+精油开背，合计120 分钟。 (BCC)

- 面积：1 2 3 4 5

如：签约面积合计10546.33 平米。 (BCC)

- 得分：1 2 3 4 5

如：两科成绩合计120 分就上线。 (BCC)

- 人数：1 2 3 4 5

如：两处合计六十人。 《现代汉语词典》（第七版）

6. 对“合计”一词的认识：_____

20 世紀初頭のメキシコ野外美術学校の指導法についての再検討 -美術教育における自由をめぐって-

岩田 華歩

要 旨

本研究ノートは、20 世紀初頭のメキシコで創設された野外美術学校 (Escuela de Pintura al Aire Libre) と、日本人画家で教育者でもある北川民次の指導法を比較し、両者の教育思想を明らかにするとともに、美術教育における「自由」のあり方を提示する。分析にあたり、野外美術学校に関する文献と北川による著書を資料とし比較検討する。野外美術学校の創始者であるアルフレド・ラモス＝マルティネスは、「自由実習」を導入し、自然環境を教材とする野外制作を通して子どもの自主性と独創性を最大限に尊重する教育を行った。一方北川は、メキシコ児童画に社会的かつ歴史的背景が反映されていると捉え、外的自由の欠如がむしろ内面的自由への強い願望を生み出すと考えた。両者はいずれも自然を描く開放的環境を重視したが、前者が制度的自由の付与を通して創造性を促す教育であったのに対し、北川は内面的自由の覚醒を重視したと結論づけられる。

はじめに

本研究ノートは、20 世紀初頭の社会革命が進展するメキシコにおいて創設開講した野外美術学校 (Escuela de Pintura al Aire Libre) の 5 歳から 15 歳の子どもたちを対象にした指導法と、日本人画家で教育者でもある北川民次 (1894-1989) の美術教育実践を比較し、美術教育における「自由」の多様性と可能性を考察する試みである。両者は従来のアカデミズム的美術教育を批判し、生徒の内的な創造性や主体性を重視した。特に自由という概念は、両者の教育思想の中核を成している。

1911 年に始まったメキシコ革命は、壁画を利用して、その革命の精神を広く国民に訴えた。この壁画運動は、当時の文部大臣アルフォンソ・レジェス (1889-1959) が 3 大巨匠として知られるディエゴ・リベラ (1886-1957)、ホセ・クレメンテ・オロスコ (1883-1949)、ダビッド・アルファロ・シケイロス (1896-1974) を重用し、先行研究も豊富である。一方で、壁画運動はいわば革命の宣伝の役割を果たしており、革命が目指した教育改革を考察する上では、この野外美術学校は興味深

い試みである。しかし、本格的な研究は、González Matute(1987)以降も、Barbosa(2001)や田中(2014)などに限られ、多くはない。北川民次についての年譜的研究はあるが、野外美術学校の関係者との思想的な違いを比較研究したものは非常に少ない。近年、西郷(2022)がアメリカの哲学者ジョン・デューイ(1859-1952)による進歩主義教育とメキシコ美術教育の交差については研究成果を発表している¹。

しかし、北川と美術学校の教育思想を相互に位置づけて検討する研究は依然として乏しく、この点にはなお検討の余地が残されている。そこで、本稿では先行研究を参照しながら、野外美術学校の創始者アルフレド・ラモス＝マルティネス(1871-1946)が提唱した指導法を理解し、北川民次が美術教育を通して何を目指したのかを考察する。

1. 野外美術学校の創設背景および理念

メキシコ野外美術学校の成立²を理解するためには、スペインによる植民地時代から独立後にかけての教育制度の変遷を視野に入れる必要がある。植民地期のメキシコでは、教育、医療、福祉といった社会的機能の多くをカトリック教会が担っており、地域社会において強い影響力を保持していた。この状況は独立後も続いていたが、19 世紀後半以降、自由主義者が教会中心の社会構造に批判的立場を取り、反教会主義的な憲法改正を推進していった。

この改革は教育制度にも大きな影響を及ぼした。国家が教育の主導権を握るようになり、教会から切り離された世俗的および国民的教育の整備が進められたのである。その中で重視されたのが、先住民に対するスペイン語教育の拡充、メスティーソ³文化の推進、そして国民国家の形成に資する文化政策であった。教育は単なる知識伝達ではなく、国民意識を涵養する装置として位置づけられていた。

しかし、当時のメキシコ社会においては、成人の約 80% が非識字者であったとされており⁴、文字による教育には限界があった。この現実直面した政府は、視

¹ 西郷、2022、pp. 157-180。

² 1920 年から 1924 年にかけて、メキシコ市内および近郊に合計 6 校創設された。

³ メスティーソ(*mestizo*)とはヨーロッパ系とアメリカ先住民の混血の人々を指す。

⁴ 国本、p. 238。

覚的手段による国民教育に着目するようになる。その代表的な試みが、国家機関の建物やメキシコ国立大学などに壁画を描く政策であった。壁画は、メキシコ革命の理念や歴史、社会的理想を視覚的に伝える媒体として機能し、民衆に広く訴えかける力を持っていた。つまり、芸術作品は単なる装飾ではなく、明確な教育的意図を伴うものであった。メキシコ政府は、革命後の新しい国家像を視覚的に提示することで、国民のアイデンティティ形成に寄与し、社会的統合と愛国心の涵養を促進したのである。芸術を媒介とした試みは、結果として、「国民的芸術」への関心を高め、メキシコ独自の文化的表象を追求する動きを加速させた。

この流れの中で、美術教育のあり方そのものも問い直されることになった。従来の美術学校では、ヨーロッパ的な写実主義やアカデミズムが重視され、生徒は模倣的訓練に多くの時間を費やしていた。既存の教育が生徒の独創性や才能を無効にしているという批判も強く意識され、“*La rutina y el amaneramiento de los malos maestros*” (悪しき教師たちのマンネリと知ったかぶり) からの離脱が目指された⁵。革命において求められたのは、メキシコの風景や人々、生活に根ざした新しい表現であった。その流れから、美術学校の生徒たちは、ヨーロッパの模倣から脱却し、自国の現実を描くことを志向するようになっていった。タスコ美術学校の教師で、画家のラファエル・ベラ・デ・コルドバ(1893-1933)は、「芸術家、教師、愛国者になるために私たちを導く方法を知っている真の監督がいることを誇りに思うべきである。国家芸術を目覚めさせることこそが私たちの運命である⁶」と述べたことから、野外美術学校は、メキシコの歴史的および社会的要請の中から生まれた教育実践であり、国家的課題としての国民教育と、芸術における自由と独創性の回復を同時に担う試みであった。

2. 野外美術学校における教育実践

メキシコ野外美術学校の指導法において、中心的な役割を果たしたのがアルフレド・ラモス＝マルティネス(1871-1946)であった⁷。彼は、従来のアカデミズム的美術教育に対して強い問題意識を持ち、その打破を目指して教育プログラムの改革に着手した。具体的には、従来の伝統的な授業形態を廃止し、「*Talleres libres*

⁵ 同上、 p. 49。

⁶ González Matute、 p. 44。

⁷ ラモス＝マルティネスについては、González Matute、 pp. 89-98 を参照。

(自由実習)」を導入した点が大きな特徴である⁸。

このラモス＝マルティネスの教育改革によって、生徒は教室という閉鎖的な空間から解放され、時間割や出席といった学校制度の枠組みからも距離を置くことになった。特にコヨアカン美術学校では、子どもの自主性と独創性が最大限に活かされるよう、生徒に対して最大の自由が与えられたとされている⁹。教師は細かな指示を与える存在ではなく、生徒が自らの感性に従って制作することを支える立場へと変化していった。

また、制作の場が野外に移されたことも重要である。ラモス＝マルティネスは印象派の改革的で自由な作風を重視し、それを生徒に伝えようとした。従来の写実主義的教育では、室内で人物や静物を描く訓練が中心であったが、野外美術学校では自然の中に出て、光や色彩、風景と直接向き合いながら制作が行われた。自然環境そのものが教材となり、生徒は生きた現実を観察し、それを自らの表現として昇華させていったのである。

このような教育環境は、生徒に解放感をもたらすと同時に、従来の価値基準からの離脱を促した。正確さや技巧よりも、感じ取ること、表現することが重視され、作品の評価も一元的な基準では測られなくなった。教師の権威を相対化し、学習者中心の教育を実現しようとする試みであったと言える。その結果、生徒は自らの個性を意識し、それを肯定的に捉えるようになっていった。つまり、野外美術学校は単なる技法教育の場ではなく、近代的主体を育成する教育実験の場でもあった。制度的および空間的な自由を通じて、子どもの内的な創造性を引き出すことが目指されたのである。

従ってラモス＝マルティネスが創設した野外美術学校の根本的な価値は、従来の学校教育の一時代を終わらせ、新たな芸術創造の可能性を切り開いた点に見出すことができる。アカデミズムに基づく訓練から離れ、ポスト印象派のモダニズムに根ざした表現を志向することで、生徒たちはより自由に作品制作を行うことが可能となった¹⁰。

当時、野外美術学校は、メキシコ美術の進化過程における複数の選択肢の一つであり、教育改革の過渡期としての役割を果たした存在であった。当時のメキシコ社会とメキシコ芸術において、既存の枠組みに対する批判的視点を提供した点で、そ

⁸ 田中、2018、p. 134。

⁹ 同上。

¹⁰ González Matute、p. 52。

の意義は大きい。さらに、生徒の作品は新鮮かつ先進的であると評価された¹¹。技巧的完成度よりも、率直な視線や表現力が重視され、その独自性が注目を集めた。特にサンタアナ美術学校は、後にメキシコ壁画運動、大衆美術教育運動、グラフィックアートの各分野で活躍する画家を輩出しており¹²、野外美術学校がメキシコ近代美術に与えた影響は決して小さくない。

3. 北川民次の教育観と実践

北川民次(1894-1989)は、静岡県出身の画家であり、また児童美術の教育者としても知られる人物である。彼はアメリカ合衆国とメキシコに計 22 年間滞在し、高まりを見せていたメキシコ壁画運動をはじめとするメキシコ絵画の影響を強く受けた。その影響は、彼の作品に見られる力強い作風に表れている。

北川は、単に画家として活動しただけでなく、教育者としてもメキシコで得た知見を積極的に実践に移した。特に、児童美術教育に深く関わり、戦後の日本における創造美術教育運動で知られる存在となった。彼の教育思想は、制作行為を生活と切り離された特別なものとしてではなく、「生活としての芸術」と捉えた視点に支えられていた。この北川の思想には、メキシコでの体験が重要な意味を持っている。革命後のメキシコ社会や壁画運動、そして現地の子どもたちの絵に触れる中で、芸術と社会、教育と生活の関係について独自の考えを深めていった。彼の美術教育論は、特定の技法や様式を教え込むことよりも、子ども自身の内面にある表現への衝動を尊重する姿勢に貫かれている。

その姿勢は、北川が 1952 年に日本で出版した著書『絵を描く子供たち』に表れている。この本には、メキシコの児童画について独自の観察が綴られている。彼によれば、メキシコ児童絵には、反米感情や征服された過去といった「メキシコ的な心持ち」が多少なりとも反映されているように見えると言う¹³。こうした表現の背景には、歴史的および社会的環境があり、その「特殊な味」は一種のコンプレックスの表れであると考えて差し支えないとしている¹⁴。一方で、北川はアメリカ児童絵を「実に自由で幸福そうな作品」と評し、アメリカや日本の子どもはメキシコの

¹¹ 同上、 p. 50。

¹² 同上、 p. 58。

¹³ 北川、 1952、 p. 96。

¹⁴ 同上、 p. 97。

子どもよりももっと幸福であると指摘している¹⁵。彼の見解では、当時のメキシコは不自由な環境に置かれており、子どもたちは十分な自由を与えられていなかった¹⁶。

しかし注目すべきは、北川が「彼らを力づけたものは、自由そのものではなくて、内に宿っている自由を追求する精神」¹⁷であったと述べている点である。ここで示されている自由とは、アメリカ的な外的自由とは異なり、制約の中でこそ立ち上がる内面的な自由である。北川民次の美術教育における最大のねらいは、生徒の心に自由への願望をわき立たせることにあった。彼にとって自由とは、最初から与えられる環境条件ではなく、内面から湧き上がる欲求であり、その欲求こそが創作の原動力になると考えていた¹⁸。つまり、ラモス＝マルティネスや野外美術学校が主張した制度的および空間的自由は、北川にとっては外的に与えられる環境条件に過ぎず、彼の捉える自由とは同一ではないと考えられる。

さらに、北川は、児童画において自由が決定的な役割を果たしていることを強調しているが、それは放任を意味するものではない。むしろ彼が重視したのは、「教えないで教える方法」であった。この方法こそが、自由への願望を呼び覚ます最良の道であると彼は考えていた¹⁹。具体的な指導法として、北川は「教えない顔をして教える²⁰」姿勢を取った。教師は前面に立って指示を与えるのではなく、生徒の後ろから精神状態を理解しようと努め、生徒自身が適切な行動を発見できるよう支援するのである。このように、自信のない心に自信を与えることが、まず重視された。また、生徒が直面している困難が、教師にとっても同様に難しいものであると共感を示すことで、生徒に大きな自信を呼び覚ますとも考えていた。問題を抱えていた生徒は、絵を描きながら、自分自身で困難を克服できるようになるのである²¹。その過程で、気持ちが強く揺さぶられ、やる気や決意、行動が引き出されていた。さらに、北川は、教師が学生に作品の主題を与えることに強い警戒感を示していた²²。この行為は、生徒の自信だけでなく、創作的興味までも奪ってしまう

¹⁵ 同上、 p. 99。

¹⁶ 同上、 p. 100。

¹⁷ 同上、 p. 101。

¹⁸ 同上、 p. 102。

¹⁹ 同上。

²⁰ 同上、 p. 77。

²¹ 同上、 p. 78。

²² 同上、 p. 77。

からである²³。北川は、生徒が主題を自ら選び、自ら描くことこそが、自由への願望を育てると考えていたのである。

おわりに

メキシコ野外美術学校と北川民次の美術教育には、1つの重要な共通点が見られる。それは、自然を描かせ、開放的な環境の中で写実を行わせた点である。教室という閉鎖空間から離れ、現実の風景や生活に向き合うことを、表現の出発点とした。

しかしながら、両者の間には自由という概念の捉え方において決定的な相違が存在すると考えられる。野外美術学校における自由とは、学校制度やアカデミズムのシステムからの解放を意味していた。出席、時間割、カリキュラムといった枠組みを取り払うことで、学生が本来の創造性を発揮できると考えられていたのである。それに対して北川民次は、メキシコ社会の不自由な環境や十分な自由の欠落こそが、より強い自由への渴望や願望を生み出すと考えていた。自由は外から与えられるものではなく、制約の中で内面から立ち上がる精神的エネルギーであり、それが作品に力を与えると捉えたのである。

この違いは、両者の教育実践の方向性を分ける重要な要因である。野外美術学校が制度的改革によって自由を「与える」教育であったとすれば、北川民次の教育は、自由を「目覚めさせる」教育であったと言えるのではないだろうか。今後の課題として、分析対象の一次資料を拡充して、それぞれの「自由」という言葉の概念の違いをより詳細に比較検討し、教育における自由のあり方とその可能性について検討を深めたい。

参考文献

加藤薫. 1987. 『ラテンアメリカ美術史』. 現代企画室.

加藤薫. 2008. 「日本現代美術におけるメキシコ壁画運動の影響について」. 『麒麟』(17). pp. 58(1) – 41(18).

北川民次. 1952. 『絵を描く子供たち』. 岩波書店.

北川民次. 1960. 『メキシコの誘惑』. 新潮社

北川民次. 1998. 『北川民次美術教育論集 (上)』. 創風社.

北川民次. 1998. 『北川民次美術教育論集 (下)』. 創風社.

²³ 同上、p. 77。

- 北川民次. 2002. 『メキシコの青春』. 日本図書センター.
- 国本伊代. 2002. 『メキシコの歴史』. 新評論.
- 西郷南海子. 2019. 「1920年代から見た30年代のアメリカ進歩教育とメキシコ児童画-タスコ野外美術学校における北川民次の理論と実践に着目して-」. 『臨床教育人間学』. (14) pp. 22-36.
- 西郷南海子. 2022. 『デューイと「生活としての芸術」戦間期アメリカの教育哲学と実践』. 京都大学学術出版会.
- 鈴木康久. 2003. 『メキシコ現代史』. 明石書店.
- 田中敬一. 2014. 「北川民次と『野外美術学校』-日本人画家の見たメキシコ・ルネサンス」. 『愛知県立大学外国語学部要紀』(46). pp. 225-243.
- 田中敬一. 2018. 『メキシコ・ルネサンス省察-壁画運動と野外美術学校』. あるむ.
- Barbosa, Ana Mae. 2001. *The Escuelas de Pintura al Aire Libre in Mexico: Freedom, Form, and Culture*. Studies in Art Education. United States of America. National Art Education Association. Vol. 42, No. 4. pp. 285-297.
- González Matute, Laura. 1987. *Escuela de pintura al aire libre y Centros populares de pintura*. México. INBA/CENIDEIAP.
- Salvador, Novo. 1926. *Historia y valoración de las Escuelas de Pintura al Aire Libre*. México. Editorial Cultura.

コスタリカ音楽における分析方法の検討 ーテキストマイニングの有効性ー

澤 佳代子

要 旨

本研究ノートでは、コスタリカ音楽の歌詞を対象に、複数のテキストマイニング手法を用いた分析を行うことで、その方法論的有效性を検証した。分析ツールとして、KH Coder および R を用い、その分析結果を比較した。分析対象は、1933 年刊行の歌謡集 *Lo que se canta en Costa Rica* に収録された楽曲のうち、5 曲の歌詞である。KH Coder による分析では、抽出語リストおよび共起ネットワーク分析を通じて、他国への羨望や他国との比較を否定し、自国を肯定的に捉える価値観が歌詞に反映されている可能性を示唆していることに加え、空、環境、生活、平和、愛、国土といった複数の主題領域を抽出した。一方、R による分析では、歌詞中に信頼や喜び、期待を表す単語が統計的に優位に表れた。以上の結果から、KH Coder は単語の関係性や主題構造の把握に、R は語彙頻度や感情的傾向の数量的分析にそれぞれ有効であることが示された。本研究では、複数のテキストマイニング手法を併用することにより、音楽歌詞研究における分析精度と解釈の妥当性を高めうることを示すことができた。

はじめに

本研究ノートでは、複数のテキストマイニング手法を用いてコスタリカ音楽の歌詞を分析し、その方法論的有效性を検証するとともに、結果の解釈を行う。分析の対象はコスタリカを主題にした音楽の歌詞で、すべてスペイン語で書かれているものである。歌詞は、人々の日常的価値観や国民的アイデンティティを反映する文化資料であり、その語彙構造や主題を計量的に分析することは、コスタリカ文化の理解を深める重要な手がかりとなり、Biesanz et al. (1999)、Palmer & Molina (2004) といった先行研究の内容を補完することを可能にする。そこで、本稿では、テキストマイニング手法を用いてコスタリカ音楽の歌詞を分析し、将来的に当国の文化的特徴を明らかにするための予備的考察を行う。

従来、歌詞研究は、内容分析などの質的分析が中心であり、数量的な分析は限定

的であったとされてきた。しかし、近年では、テキストマイニングを用いることで数量的な分析が可能となり、Fell & Sporleder (2014) のようなパイオニア的研究が登場した。

テキストマイニングを利用した歌詞研究の最近の成果として、増田 (2022) を挙げておく。増田は、若者の共感を生む要因を明らかにするため、KH Coder を使用して J-POP の歌詞を分析し、特徴語分析、共起ネットワーク分析を行った。対象とした楽曲は男性 3 人から成るボーカル・グループ Mrs. GREEN APPLE 作による Apple Music での上位 10 曲である。特徴語分析においては、明るいきりずみの楽曲やラブソングの背景に、ネガティブな感情やセンシティブな感情を表す語が含まれていることを明らかにし、こうした語群が皮肉めいて使われることで、若者の共感を生んでいると結論づけた。また、恋愛ソングの歌詞は恋人に限らず、家族や友達をも対象とし、「人を思う気持ち」として使われていると分析した。よって、Mrs. GREEN APPLE の歌詞は不顕性や拡張性を持つことを明らかにした。

スペイン語歌詞においては Hernández, L. (2021) が歌詞コーパス分析を、Rosillo Rodes et al. (2024) がフラメンコの歌詞分析を行っている。また、Benito Santos, A. (2023) は意味分析、Alcántara, T. (2024) は感情分析、Zamacola Sánchez de Lamadrid, D. (2026) は内容分析を行っている。

そこで本稿では、KH Coder 及び R の分析ツールを用いることで、操作方法や分析結果を比較検討し、それぞれの方法論的特性を検証する。KH Coder は操作性に優れ、語彙の関係性の分析に有効である一方、R は分析の条件を研究者自身で指定することで、語彙傾向の詳細な分析ができるのではないかという仮説に基づき、考察を行う。コスタリカ音楽の歌詞でテキストマイニング分析を行い、その語彙の特徴及び使用傾向をとらえ、トピックの抽出を行う。その結果から、コスタリカ性というものを構成している要素について考察する。

1. 分析資料

1. 1 分析対象

本研究の分析対象は、1933 年に編纂された学校唱歌集 *Lo que se canta en Costa Rica* (コスタリカで歌われるもの) 及び *Las canciones más bellas de Costa Rica* (コスタリカの最も美しい曲集) から選んだ 5 曲である。以下、5 曲それぞれの概要と特徴である。

① Patriótica Costarricense (コスタリカの愛国の歌)

1856 年に作曲されたが、作詞者はいまだに不明である。4 連から成る歌詞で、語数は 95 語である。歌詞には、香り (aroma)、花々 (flores)、ヤシ (palma)、そよ風 (brisa) などの自然に関する描写が多く見受けられ、この環境に住むことができる幸せが謳われている。「ヨーロッパの享楽を羨まない」という歌詞があり、スペイン人によって支配されていた過去を踏まえ、独立の精神をうかがうことができる。

② Espíritu Guanacasteco (グアナカステの精神)

グアナカステ地方はコスタリカの北西部に位置し、太平洋に面しており、コスタリカ文化の中心的地域と目される。この曲は 1958 年に **Medardo Guido** によって作詞された曲である。6 連から成り立っており、語数は 202 語である。歌詞中、「yo soy el que soy」(私は私である) と歌われる場面が多く、1 人の人として唯一無二であることを強調していると言えるだろう。子牛たち (ternoros)、馬たち (caballos)、牛たち (vacas)、牧童 (sabanero)、胸懸 (pretal)、囲い (toril)、など牧場にまつわる言葉が多く歌われており、コスタリカに牧畜文化が根付いていることがわかる。

③ Caña Dulce (サトウキビ)

1926 年に **José Joaquín Salas Pérez** により作詞された曲である。4 連から成り立っており、語数は 77 語である。サトウキビ (caña dulce) は単なる作物だけではなく、曲中ではあるコスタリカ人の人生と重ねている点が特徴である。サトウキビの花 (verolís) が咲いた時、恋人とともに暮らし幸せであるという一節が歌い込まれている。小さな家 (casita)、恋人 (nena)、畑 (milpa)、牛たち (güeyes) さえあれば幸せだ、という高望みをしない価値観もうかがえる。また、すべて未来形 (seré, tendré など) で示されていることから将来への夢を歌った曲であることが分かる。

④ Himno Nacional de Costa Rica (コスタリカ国歌)

1903 年に **José María Zeledón** によって作詞された曲である。4 連から成り立っており、語数は 101 語である。青が空、白が平和、赤が労働または戦い、とコスタリカの国旗の意味を織り込んだ歌詞となっている。正式な国歌であるが、愛国心よりも平和主義を強調した内容になっている。優美な大地 (tierra gentil)、母の愛 (madre de amor)、私たちに心地よい住まいと生活の糧を与える (dulce abrigo y sustento nos da) と歌われ、祖国に母性的な存在を付与している。

⑤ Pasión (受難)

1934 年に Roberto Arce によって作詞された曲である。6 連から成り立っており、語数は 156 語である。楽器のマリンバが擬人化され、誕生から聖母のような存在へと昇華されるという内容となっている。歌詞にも、聖母 (virgencita)、洗礼 (bautizo) などキリスト教に関連した単語も使用されている。マリンバはアフリカ起源の楽器で、16 世紀に奴隷とともにコスタリカにも導入された。そのマリンバが見たこの地の歴史を綴る歌詞となっている。

1. 2 データ作成方法

データ作成にあたっては、まず、分析対象とした 5 曲のスペイン語の歌詞をテキスト形式 (txt ファイル) に変換した。歌詞中に含まれる句読点、記号、不要な改行など、分析に影響を与えない要素を除去し、すべて小文字に統一した。スペイン語特有の ñ の文字、アクセント記号がついた文字 (á, é, í, ú, ó) は、意味の区別に影響するため保持した。また、名詞と形容詞は単数形と複数形、男性形と女性形も同様に保持した。次に、冠詞や前置詞などのストップワードを削除し、語彙の特徴が把握しやすいデータを作成した。

この前処理を行ったテキストデータは、KH Coder および R の両分析環境に入力し、KH Coder では抽出語分析および共起ネットワーク分析を、R では単語頻度分析および感情分析を実施した。両ツールに同一の前処理済みデータを使用することで、分析結果の比較が可能となるよう条件を統一した。

2. 分析結果と考察

2. 1 KH Coder による分析結果

本分析の結果、抽出語リストからは否定の副詞である no が 11 回出現と最多で、no に続く語として羨望する (envidiar)、比較する (tener comparación) などが挙げられた。動詞で最も多く出現しているのは持つ (tener) で 6 回である。そのうち 5 回は no に続く語であった。形容詞においては良い (bueno) が最多 5 回で、形容されている名詞は母 (mamá)、牛たち (güeyes)、生活、人生 (vida)、愛、愛しい人 (amor) などが挙げられる。名詞においては、愛、愛しい人 (amor) と大地 (tierra) が最多で 4 回ずつ出現している。

共起ネットワーク（図1）からは、これらの歌は主に6つのテーマに分類することができた。空、環境、生活、平和、愛、コスタリカの国土である。空については、青い（azul）（0.667¹）、澄んでいる（límpido）（0.667）といった語との共起が認められた。生活に関しては、抽出語リストにおいて最多の11回を示した **no** と共起している語がほとんどであった。平和については、いつも（**siempre**）との共起があった（0.500）。愛に関しては、前述の抽出語リストの結果と同様、良い（**bueno**）（0.250）やサトウキビ（**caña dulce**）（0.250）との共起が認められた。

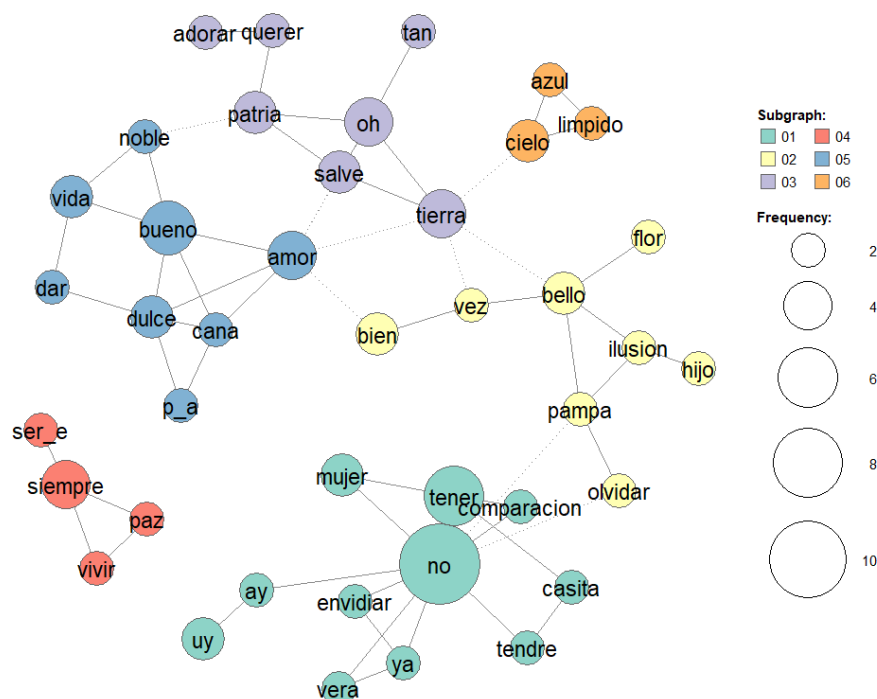


図1 共起ネットワーク

2. 2 R による分析結果

本節では、単語の頻度分析および感情分析を行った。頻度分析においてはストップワード除去した結果、掛け声、ズンバ（zumba）が最も多く、6回使われていた。そして甘い、甘美な（dulce）が5回、大地（tierra）、いつも（siempre）、おお（oh）、心（corazón）、愛、愛しい人（amor）がそれぞれ4回と続いた。3回出現している単語として、女性、妻（mujer）、マリンバ（marimba）、幻想（ilusión）、繊細な（fino）、ヤシの一種（coyol）、空（cielo）が挙げられた。

NRC 感情辞書を用いた感情分析においては、歌詞に含まれる単語を信頼、喜び、期待、不安、驚き、悲しみ、怒り、嫌悪の8つの感情要素に分類した結果、上位3

¹ 共起係数を表す。0.0～1.0の範囲で表され1に近いほど共起関係が強い。

つが順に信頼、喜び、期待のポジティブな感情で占められていることが分かった。下位層ではネガティブな感情が独占しているが、悲しみ、怒りなどの外向的な感情よりも、不安といった内向的な感情が優位であった。

2. 3 両ツールの結果の比較

コスタリカで歌われる曲の中から5曲を選び、KH Coder と R で分析した結果を比較すると、両者は同一資料を対象としながらも、以下の共通点と相違点が見られた。共通点として、愛、愛しい人 (amor) と大地 (tierra) は両分析で上位に位置している点、いつも (siempre) が両分析において出現している点、特定の意味を持つ単語である情報関連語が一定頻度を占めている点の3つが挙げられる。相違点は、KH Coder では否定の副詞である no が突出していたにもかかわらず、R では掛け声、ズンバ (zumba) が最多で示された点、KH Coder では共起ネットワークより6つの語群構造が判明し、R では外部リソースの利用により8つの感情カテゴリ分布が判明した点である。

従って、KH Coder は語群の構造を可視化することができる特徴を持ち、R は NRC 感情辞書などの外部リソースを用いた分析や感情分布を定量化することに強みを持つことが明らかになった。両手法は、同一資料を分析する際、異なる側面を明らかにすることができる補完的關係にあると言えるだろう。

2. 4 考察

2. 1 節、2. 2 節および2. 3 節の結果から、まず、本分析対象の歌詞では、愛 (amor)、大地 (tierra) に関わる語が中心的要素となることが考察できる。また、情報関連語が頻度的にも感情カテゴリ上にも優位に位置していることから、歌詞が情緒的語彙を基調としていることが分かった。

次に、コスタリカ音楽の歌詞が持つ文化的意味について以下のようなことが指摘できる。第1に、他国と比較し優劣を争うのではなく、自国の文化を純粋に肯定する姿勢がうかがえる。また、良い (bueno) が形容している名詞はすべて日常生活に関する単語であり、多くは望まない精神が反映されている。先述のように、大地 (tierra) が分析歌詞の中心的要素になることから、自国の自然環境がコスタリカ人にとっても誇りであることを示唆している。また、コスタリカの特徴の1つである平和主義の精神が強く感じられる。平和 (paz)、いつも (siempre) の共起から軍隊を廃止しているという政治制度だけでなく、その価値観が深く根付いてい

ることを表していると解釈できる。掛け声、ズンバ(zumba)やマリンバ(marimba)が高頻出で歌われていることから、歌だけでなくダンスや音楽リズムにも重きを置いていることが示唆される。

最後に単語全体の特徴として、ポジティブな感情を歌っているが、感情分析の結果から、高揚感だけでなく生活の安定や心理的安定性、そして未来への希望を表していると解釈できる。ネガティブな感情に関しては、悲しみや怒りなどの外向的な感情より、不安といった内向的な感情が優位であることが分かる。従って、歌詞は、信頼や喜びを軸として、未来への期待と僅かな不安を持っている内容であると指摘できる。

おわりに

本研究では、コスタリカ音楽の歌詞を対象に、KH Coder および R という 2 つのテキストマイニング手法を用いた分析を行い、結果を比較検討した。その結果、KH Coder では抽出語リストや共起ネットワークの作成による分析から、テキストのテーマ構造を把握することができ、R では、外部リソースを併用し、統計的に感情分析を行うことができることが分かった。本分析で対象にしたコスタリカ音楽は、自国の文化を肯定する姿勢や自然環境への誇り、平和主義の精神を表していると考えられた。歌詞全体では、信頼や喜び、期待といったポジティブな感情を表す単語が優位に歌われながらも、わずかな不安についても歌われていることが見受けられた。

今回のように複数のテキストマイニング手法を併用することは、歌詞研究における分析精度や解釈の妥当性を高める有効な方法であることが示された。従来、歴史資料や社会制度を中心に論じられてきたコスタリカ文化研究に対し、歌詞という文化テクストを計量的に分析することで、別の視点を提示し得ることが示唆できた。本研究は、限られた楽曲数を対象とした予備的分析であるため、今後は対象曲数を拡大し、時代別やジャンル別の比較を行うことで、コスタリカ音楽における語彙構造や文化的特徴をより体系的に明らかにする必要がある。

参考文献

増田ゆい. 2022. 「J-POP の歌詞はなぜ若者の共感を生むのか」. 『第 83 回大会予稿集』日本情報経営学会. pp. 147-150.

Alcántara, T., García-Vázquez, O., Hernández, M., Calvo, H., & Desiderio, A. 2024.

- LyricScraper: A dataset of Spanish song lyrics created via web scraping and dual-labeling for LLM classification.* *Computación y Sistemas*, 28(4). pp. 2251-2260.
- Biesanz, M. H., Biesanz, R., & Biesanz, K. Z. 1999. *The Ticos: Culture and Social Change in Costa Rica*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Benito Santos, A., Ghajari, A., Hernández, P., Fresno, V., Ros, S., & González-Blanco, E. 2023. *LyricSIM: A novel dataset and benchmark for similarity detection in Spanish song lyrics*. arXiv: 2306.01325.
- Fell, M., & Sporleder, C. 2014. Lyrics-based analysis and classification of music. *Proceedings of COLING 2014, the 25th International Conference on Computational Linguistics: Technical Papers*. Dublin, Ireland: Dublin City University and Association for Computational Linguistics. pp. 620-631.
- Hernández Lorenzo, L. 2021. *Quantitative analysis of Spanish contemporary song lyrics through digital humanities methods*. arXiv preprint arXiv:2106.10017.
- Palmer, Steven, & Iván Molina Jiménez (eds.). 2004. *The Costa Rica Reader: History, Culture, Politics*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rosillo Rodes, P., San Miguel, M., & Sánchez, D. 2024. Computational lexical analysis of Flamenco genres. arXiv: 2405.5723
- Zamacola Sánchez de Lamadrid, D., & Garrido-Merchán, E. C. 2026. *Fine-Tuning Large Language Models for Automatic Detection of Sexually Explicit Content in Spanish-Language Song Lyrics*. arXiv preprint arXiv:2602.05485.
- Rico Salazar, J. 1997. *Las canciones más bellas de Costa Rica y sus compositores*.
- Zúñiga Zeledón, J. D. 1933. *Lo que se canta en Costa Rica: canciones escolares, de colegio y populares : himnos de la América española*.



執筆者紹介

安達 万里江 京都外国語大学大学院 博士後期課程 異言語・文化専攻 言語教育領域

伊藤 寛 京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（言語文化コース）
東アジア地域

鄧 茹莎 京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（言語文化コース）
東アジア地域

岩田 華歩 京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（言語文化コース）
ヨーロッパ・ユーラシア・ラテンアメリカ地域

澤 佳代子 京都外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（言語文化コース）
ヨーロッパ・ユーラシア・ラテンアメリカ地域



編集代表

由井紀久子

（京都外国語大学大学院 外国語学研究科長 日本語学科教授）

編集委員会

編集委員長

大山 舞里

（外国語大学大学院 博士前期課程 異言語・文化専攻（実践言語教育コース）日本語教育）

編集委員

李 依婷

（京都外国語大学大学院 博士後期課程 異言語・文化専攻 言語文化領域）



編集後記

2007 年の創刊以来、大学院紀要『言語と文化』は今年で第 20 号目を迎えました。これもひとえに本紀要への関心を示してくださる関係者のみなさまのご協力によるものだと感じております。本号刊行にあたり、ご多忙の中、執筆者のみなさまのご指導をしてくださった諸先生方、編集代表でいらっしゃる由井紀久子先生、刊行に関する相談に乗ってくださった大学院事務室のみなさま、編集作業の助言をくださった先輩方に、心から感謝いたします。

本紀要『言語と文化』が、多くの方にご覧いただけますことを心より願っております。

(編集委員長 大山 舞里)

京都外国語大学『言語と文化』第 20 号

2026 年 3 月

編 集 京都外国語大学大学院外国語学研究科

〒615-8558 京都市右京区笠目町 6