

Shape your world



Ritsumeikan
Asia Pacific University

APU Journal of Language Research

APU 言語研究論叢

題字：是永 駿

Vol.11, July 2026

ISSN 2432-1370

Announcement of the 2026 CLE Symposium At Ritsumeikan Asia Pacific University

The 2026 Center for Language Education (CLE) Symposium

The 2026 CLE Symposium marks the integration of the former APLJ Symposium and CLE Forum into a single event dedicated to language education research and practice.

The 2026 CLE Symposium will be held on Wednesday, November 4, 2026, at the Ritsumeikan Asia Pacific University (APU) campus. This half-day symposium will adopt a new format, and depending on the year, it will include lectures by guest speakers and focus on discussions about research and educational practices in language education. In addition, the poster session will provide an opportunity to present and share the results of ongoing research on a variety of themes and excellent educational practices.

This event is open to all attendees; however, presenters will be current and former APU faculty members.

The objectives of the symposium are to:

- **exchange** pedagogical practices and explore innovative approaches to language education within the CLE;
- **encourage** new research initiatives and support publication in the field of language education;
- **explore** ways in which CLE educators at APU can collaborate to further enhance our language programs.

If you are not currently a member of the APU faculty but would like to receive more information, details will be available on the APLJ website:

www.aplj.online

We very much look forward to welcoming you to the CLE Symposium.

The CLE Symposium Team

2026 年度 言語教育センター（CLE）シンポジウム

このたび、従来のAPLJシンポジウムはCLEフォーラムと統合され、CLEに所属する教員研究者による実践と研究手法の双方を紹介する統合イベントとして開催されることとなりました。

2026年度CLEシンポジウムは、2026年11月4日（水）に立命館アジア太平洋大学（APU）キャンパスにて開催されます。半日開催となる本シンポジウムは、新たな形式を採用し、年度によってはゲストスピーカーによる講演を実施するほか、言語教育に関する研究や教育実践についての議論を中心に行う予定です。また、ポスターセッションでは、多様なテーマに関する進行中の研究成果や、優れた教育実践を発表・共有する機会を提供します。

本シンポジウムはどなたでも参加可能ですが、発表者はAPUの現職および元教員に限られます。

本シンポジウムの目的は以下の通りです。

- CLEにおける言語教育改革に向けた革新的な教育実践を共有・検討すること
- 言語教育分野における新たな研究の推進および研究成果の発信を促進すること
- APUのCLE教員が連携し、言語教育プログラムのさらなる向上を図る方法を探ること

APU教員以外で本シンポジウムに関する情報をご希望の方は、APLJウェブサイトをご参照ください。

www.aplj.online

皆様のご参加を心よりお待ちしております。

CLEシンポジウム運営チーム

APU Journal of Language Research

APU 言語研究論叢

Vol.11, July 2026

Preface

We are pleased to announce the publication of Volume 11 of the APU Journal of Language Research (APLJ). This volume has been developed during Ritsumeikan APU's 25th anniversary year, marking a significant milestone since the university's founding in April 2000. The current form of the journal began with its first issue in July 2016.

One notable development in this volume is the introduction of systematic reviews as a new article type. We are pleased to include two examples in this issue. The introduction of this category reflects an effort to encourage the extensive reading, synthesis, and analysis of professional research literature, particularly as it relates to classroom practice and curriculum development. At the same time, we recognize that systematic review practices take a range of forms, from structured narrative syntheses to more formalized approaches. As this is a new direction for the journal, the articles included here represent important initial contributions that help establish this area for future development.

More broadly, the APLJ continues to support a range of research approaches, including empirical studies, classroom-based inquiry, and practice-oriented research. Across these contributions, the journal aims to provide a platform for work that connects language teaching practice with scholarly reflection and analysis. This volume includes a total of seven articles, with four in English and three in Japanese, reflecting the multilingual and interdisciplinary nature of language education research at APU.

The first article, by Maiko Berger and Shoichi Manabe, presents a mixed-methods study of Universal Design for Learning (UDL) practices in university-level English as a Foreign Language (EFL) classrooms. The study reflects growing interest in UDL within APU's Center for Language Education and contributes to the developing body of research on inclusive instructional design in language education contexts. The article will be of interest to educators and researchers concerned with learner diversity, classroom accessibility, and practical approaches to inclusive pedagogy.

The second article by Misa Fukukawa and Yusuke Kokubo reports on a systematic review of almost 200 Japanese language articles and 3,000 articles in English related to informal language learning. From a methodological perspective, this article will be of interest to all those who conduct or want to conduct a literature review that draws on source material in both Japanese and English. More than methodology, the article points to some important opportunities for teacher-researchers in and outside of Japan.

The next article, by Joely Giacomelli and Luke Armstrong, reports on a series of creative writing workshops conducted over two academic years that explored the use of Generative AI (GPTs) to support L2 creative writers in analyzing and transforming the genres of their short stories. Drawing on learner perception surveys, the study examines how students engage with AI-assisted creative writing practices in an L2 context. The article contributes to the growing body of research related to L2 literature, stylistics, and Generative AI in language education.

The final English-language article, by Kevin Crowley, presents a research-informed synthesis of empirical studies and meta-analyses related to lexicogrammatical approaches to language instruction. Organized around four interrelated research questions, the article draws together findings from approximately twenty studies to articulate a principled perspective on the role of lexicogrammatical development in language education. More broadly, the article illustrates how sustained engagement with professional research literature can contribute to the refinement of teacher beliefs, pedagogical priorities, and language program design.

The remaining articles, written in Japanese, focus on topics related to Chinese and Japanese linguistics and language education, further reflecting the multilingual and interdisciplinary scope of the journal.

The first paper, written in Japanese by Ms. Luo Hua focuses on the conjunction “然后” (ránhòu) which has not received much attention to date. Building on previous research, it analyzes patterns of misuse among learners of Chinese based on data collected in educational settings, and proposes instructional methods grounded in these findings. The study is also noteworthy for examining the relationship between the expanded usages of “然后” (ránhòu) observed in recent spoken Chinese among native speakers—usages that differ from its original function—and the errors made by learners. As such, it can be regarded as a meaningful contribution with promising implications for future Chinese language education.

Zhou Zhen’s study reexamines the meaning and usage of the Chinese durative aspect marker zhe (“着”) within a two-component theoretical framework consisting of situation aspect and viewpoint aspect. By clarifying the distinction between telicity and boundedness and analyzing its co-occurrence patterns with various types of situations, the study demonstrates that zhe can co-occur with bounded situations at both basic and derived levels, and that under certain conditions it may also imply the termination of a state. This article provides a new theoretical foundation for the teaching of Chinese aspect and is expected to contribute to the systematic instruction of the durative marker zhe in accordance with learners’ developmental stages.

Yuya Yamada’s paper reexamines the semantic functions of the Japanese verb “yameru.” In Chinese, “yameru” can sometimes be translated as “不～了,” and at other times it cannot. In this paper, the author attempts to expand the conventional explanation of the semantic function of “yameru” based on this distinction and Minami’s hierarchical model of subordinate clauses. Furthermore, while both the cessation of an action and a temporary halt can be expressed with “yameru” in Japanese, different expressions are required in Chinese. The paper analyzes the reasons for this from the speaker’s perspective.

Collectively, the Japanese-language articles in this volume demonstrate the continued importance of theoretically informed and pedagogically oriented research across the diverse language education contexts represented within APLJ.

Looking ahead to Volume 12, APLJ will expand its scope to include shorter, collaborative case studies focused on coordinated language teaching practices, including classroom observation, exchange-based instruction, and team teaching.

Editor-in-Chief Paul Sevigny

巻頭言

このたび、『APU Journal of Language Research (APLJ)』第 11 号を刊行できますことを大変嬉しく思います。本号は、立命館アジア太平洋大学 (APU) 創立 25 周年という節目の年に編纂されたものであり、本学が 2000 年 4 月に開学して以来の重要な節目を示すものでもあります。現在の APLJ の形態は、2016 年 7 月に刊行された創刊号から始まりました。

本号における特徴的な試みの一つは、新たな論文種別としてシステマティック・レビューを導入した点です。本号にはその初の試みとして 2 本の論文を掲載しています。この新しいカテゴリーの導入は、特に授業実践やカリキュラム開発に関連する専門研究文献の精読・統合・分析を促進することを目的としています。同時に、システマティック・レビューには、叙述的統合からより形式化された方法論まで、多様な形態が存在することも認識しています。本分野は本誌にとって新たな方向性であり、本号に掲載された論文群は、今後の発展に向けた重要な初期の貢献であると考えています。

より広い観点から見ると、APLJ は実証研究、授業実践研究、実践志向型研究など、多様な研究アプローチを引き続き支援しています。本誌は、言語教育実践と学術的省察・分析を結びつける研究成果を共有する場となることを目指しています。

本号には英語論文 4 本、日本語論文 3 本の計 7 本の論文が収録されており、APU における言語教育研究の多言語性および学際性を反映しています。

最初の論文では、Berger Maiko 氏と Manabe Shoichi 氏が、大学の English as a Foreign Language (EFL) の授業における Universal Design for Learning (UDL) の実践について、混合研究法を用いて検討しています。本研究は、近年 APU 言語教育センター内で高まりを見せる UDL への関心を反映するとともに、言語教育におけるインクルーシブな授業設計研究の発展に寄与するものです。本論文は、学習者の多様性、授業アクセシビリティ、インクルーシブ教育実践に関心を持つ教育者・研究者にとって有益な内容となっています。

2 本目の論文では、Fukukawa Misa 氏と Kokubo Yusuke 氏が、インフォーマル言語学習に関する日本語論文約 200 本および英語論文約 3,000 本を対象としたシステマティック・レビューを報告しています。方法論的観点から、本論文は日本語・英語双方の研究文献を扱う文献レビューを実施する、あるいは実施しようとする研究者にとって関心深いものとなるでしょう。さらに本研究は、方法論にとどまらず、日本国内外の教師研究者に対して重要な示唆と可能性を提示しています。

次の論文では、Giacomelli Joely 氏と Armstrong Luke 氏が、2 年間にわたって実施した創作ライティング・ワークショップについて報告しています。本研究では、生成 AI (GPTs) を用いて、第二言語学習者が短編小説のジャンル分析および変換を行う実践を検討しています。学習者アンケートを通じて、AI 支援型創作活動への学習者の関わり方を分析しており、第二言語文学、文体論、および生成 AI を活用した言語教育研究の発展に寄与する内容となっています。

英語論文最後の論文では、Crowley Kevin 氏が、語彙文法的アプローチに関する実証研究およびメタ分析を統合した研究レビューを提示しています。本論文は、相互に関連する 4 つの研究課題を軸として、およそ 20 本の研究成果を整理・統合し、言語教育における語彙文法発達の役割について一貫した視点を提示しています。さらに本研究は、専門研究文献への継続的な関与が、教師の信念、教育的優先事項、言語プログラム設計の洗練にどのように寄与するかを示しています。

続く日本語論文 3 本は、中国語学・日本語学および言語教育に関するテーマを扱っており、本誌の多言語的・学際的な特徴をさらに示しています。

羅華氏による論文は、これまであまり注目されることのなかった中国語接続詞「然后（ránhòu）」に焦点を当てています。先行研究を踏まえつつ、教育現場で収集されたデータをもとに中国語学習者の誤用傾向を分析し、それに基づく指導法を提案しています。また、本研究は、近年話し言葉において中国語母語話者に見られる、本来の“然后”の用法とは異なる拡張的用法と、中国語学習者の誤用との関連性を考察している点でも、今後の中国語教育への発展的示唆を含む重要な研究であるといえます。

周振氏の研究は、中国語の持続相標識「着（zhe）」の意味・用法について、「状況アспект」と「視点アспект」から成る二層的理論枠組みに基づき再検討を行っています。本研究は、telicity（終結性）とboundedness（境界性）の区別を明確化し、多様な状況タイプとの共起関係を分析することで、「着」が基本的・派生的レベルの双方において境界性を持つ状況と共起可能であり、特定条件下では状態終了を含意しうることを示しています。本論文は、中国語アспект教育に新たな理論的基盤を提供するとともに、学習者発達段階に応じた体系的指導への貢献が期待されます。

山田祐也氏の論文は、日本語動詞「やめる」の意味機能を再検討しています。中国語では、「やめる」が「不～了」と訳される場合とそうでない場合が存在します。本研究では、この違いと南の従属節階層モデルを基盤として、「やめる」の意味機能に関する従来の説明を拡張しようと試みています。また、日本語では「やめる」によって行為の停止と一時的中断の双方を表現できますが、中国語では異なる表現が必要となります。本論文は、その理由を話者の視点から分析しています。

これらの日本語論文は総じて、APLJが対象とする多様な言語教育文脈において、理論的知見に基づいた教育実践研究が重要であることを改めて示しています。

最後に、第12号に向けて、APLJは授業観察、交流型授業、チームティーチングなど、協働的な言語教育実践に焦点を当てた、より短い共同ケーススタディ論文の掲載へと対象範囲を拡大する予定です。

編集委員長 セヴィニー ポール

APU Journal of Language Research

CONTENTS

Research Papers

■ UDL Theory-based Inclusive Learning Environments in University Foreign Language Classes	Maiko Berger and Shoichi Manabe	01
■ Trends in Informal Learning Research in Japan and Overseas: A Quantitative Text Analysis Approach	Misa Fukukawa and Yusuke Kokubo	20
■ Ghost-writer in the Machine: Examining Student/Teacher/AI Collaborative Potential in Creative Writing	Joely Giacomelli and Luke Kingsley Armstrong	40
■ Where Proficiency Begins: The Case for Lexicogrammatical Primacy in EFL Instruction	Kevin A. Crowley	58
■ 接続詞“然后”の誤用傾向とその指導法 —準中級中国語学習者の作文に見られる誤用の分析に基づいて— Misuse Tendencies of the Conjunction “然后” (ránhòu) and Teaching Approaches Based on an Analysis of Errors Found in Compositions by Pre-Intermediate Chinese Learners	羅 華 Hua Luo	67
■ 中国語継続相の意味に関する研究 —限界的な事象との共起可能性について— The Semantics of Chinese Durative Aspect: On the Possibility of Co-occurrence with Telic Situations	周 振 Zhen Zhou	80
■ 「やめる」が表す「一時停止動作」—対応する中国語表現と南の階層モデルを手掛かりに— The “Temporary Suspension” Meaning of Yameru: Evidence from Corresponding Chinese Expressions and Minami’s Hierarchical Model	山田 祐也 Yuya Yamada	97

UDL Theory-based Inclusive Learning Environments in University Foreign Language Classes

Maiko Berger¹ and Shoichi Manabe²

Abstract:

The present study examines the effectiveness of implementing Universal Design for Learning (UDL) in English as a foreign language class at the university level. Two teachers of English adopted selected UDL guidelines in five classes at the same time and conducted a mixed-method case study utilizing post-semester questionnaire (N = 65) and interviews with 16 students on the effectiveness of their UDL-based class practices. The results of the questionnaire showed an acceptance of the principles, and the interviews revealed the importance and effectiveness of preparing an inclusive learning environment based on the UDL guidelines. The authors conclude that it is both feasible and recommended for English teachers in the university to incorporate UDL guidelines in their classes, regardless of whether there is a special needs student or not, as the student population becomes increasingly diverse.

Key terms: UDL, learning environment, multiple means of engagement, multiple means of action & expression

1. Introduction

Since the Developmental Disability Support Law (2005) and the reform of the School Education Act (2013) were introduced, educational institutions all over Japan have been expected to prepare more efficient and better environments and classes to meet the needs of various students including students with special needs. Both public and private universities in Japan now offer different degrees of reasonable accommodation by offering academic advising, self-management, expert counseling, and providing case-by-case accommodation in each class (Japan Student Services Organization, hereafter JASSO, 2023). However, such educational efforts may not be shared effectively among the faculty and staff. As a means of helping diverse learners learn, the authors adopted the Universal Design for Learning (hereafter UDL) framework proposed by the Center for Applied Special Technology (CAST) to improve their English classes with the hope of spreading their findings among relevant stakeholders. UDL is a theory derived from the latest neuroscience and cognitive science on learning to consider what, how, and why students learn, and “is achieved by means of flexible curricular materials and activities that provide alternatives for students with differing abilities” (Burgstahler, 2021, para. 7). “UDL Guidelines are a tool used in implementation of Universal Design for Learning, a framework to improve and optimize teaching and learning for all people based on scientific insights into how humans learn” (CAST, 2018, para.1). UDL is expected to facilitate inclusive education so that no one feels excluded, as teachers design lessons that respect each learner by taking advantage of each learner’s learning styles and strengths. In UDL research, it has been recognized that a class designed for a particular student with special needs also supports everyone’s learning. In other words, “a UDL approach focuses less on the narrow accommodation of specific disabilities or identities, and more on a holistic approach to boosting everyone’s learning” (Sanger, 2020, p.35). This paper is based on the oral presentation from Association of Universal Design for English Language Learning (AUDELL) 2022 that introduced the implementation of the UDL approach in five English classes at a university, presenting the results of the post-semester questionnaire and interview data. The study took place at a medium-sized private university in Japan which values diversity and inclusion, with half of the undergraduates as well as the faculty members coming from abroad. Therefore, using their own classes as case studies, the study aimed to address the following research questions.

¹ Associate Professor, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU)

² Lecturer, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU)

Email: maiko@apu.ac.jp

Email: smanabe@apu.ac.jp

1.1 Research Questions

To find out whether the application of selected UDL guidelines actually supports university students, the authors implemented aspects of UDL guidelines in their EFL classes and sought to answer the following research questions.

1. To what extent do UDL guidelines improve student engagement and learning outcomes in university-level EFL classes?
2. What specific accommodations do university students identify as necessary to achieve UDL-friendly EFL classes?

At the authors' institution, a group of five faculty members, both from the Center for Language Education and the Education Development and Learning Support Center, started incorporating UDL in their classes in 2021. As one of these faculty members, the first author designed the current study to expand this initiative among multiple classes and teachers within the English language section. Both research questions focused specifically on UDL applications in EFL instruction, where linguistic and cultural diversity present unique pedagogical challenges.

2. Literature Review

2.1 Social Model of Disabilities, Universal Design, and Universal Design for Learning

From the 1980s through the 2000s, several key concepts precipitated fundamental changes in the perceptions of disabilities and principles of accessible design. The Social Model of Disabilities (SMD) is derived from the fundamental principles of disability published by the Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) in the United Kingdom, which defines disability as “a situation, caused by social conditions, which requires for its elimination (UPIAS, 1975, p. 3).” Coined by Oliver (1982), the term SMD marked a paradigm shift in theorizing disabilities, moving the focus from the physical limitations of persons with impairments to the limitations in social environments imposed upon specific people.

Concurrently, in the United States, architect Ronald Mace introduced the term Universal Design (UD) in the mid-1980s. In 1997, Mace and his colleagues at North Carolina State University established core principles of Universal Design (Centre for Teaching Excellence, n.d.). Also, in 1984, David Rose, Anne Meyer, and three other clinicians from North Shore Children's Hospital in the United States founded Center for Applied Special Technology (CAST). Initially, CAST explored how computer technology could improve the learning experiences of students with disabilities. Over time, its focus shifted from students' individual needs to holistic design issues in the classroom, school, and education system more broadly. Since the mid-1990s, CAST has begun disseminating the concept of Universal Design for Learning through its talks and presentations and continued to develop the framework of UDL. Meyer and Rose released the first UDL guidelines in 2008 (CAST, 2024). These guidelines organize numerous elements to design inclusive learning environments based on neuroscience related to three brain networks: engagement (affective networks), representation (recognition networks), and action and expression (strategic networks). The three principles correspond to three stages of learning (access, build, and internalize) to foster expert learners. The guidelines serve as a tool for researchers and educators to design accessible and meaningful learning opportunities for all learners. They are available in many languages, and there have been several revisions. While the authors adopted version 2.2 for the study (Table 1), the most recent version (3.0) was made available in 2024.

Table 1*The Overview of the Universal Design for Learning Guidelines (CAST, 2018)*

	Engagement The WHY of learning	Representation The WHAT of Learning	Action & Expression The HOW of Learning
Access	Recruiting Interest	Perception	Physical Action
Build	Effort & Persistence	Language & Symbols	Expression & Communication
Internalize	Self Regulation	Comprehension	Executive Functions
Goal:	Purposeful & Motivated	Resourceful & Knowledgeable	Strategic & Goal-Directed

In the United States, the proportion of students with disabilities enrolled in higher education institutions (HEIs) significantly increased from 6.3% in 1995 to 19.4% in 2019 (National Center for Education Statistics, 1995 and 2021). The enactment of the Higher Education Opportunity Act of 2008 further promoted the adoption of UDL in HEIs, leading to numerous case studies on UDL implementation in HEIs. Boothe et al. (2018) conducted a comprehensive literature review on UDL implementation in HEIs from 2008 to 2018, compiling research-based UDL practices and recommendations for HEI instructors. Similarly, Evmenova et al. (2024) identified effective practices and strategies for designing college courses using the UDL framework. At the implementation phase, professional development programs to implement the UDL framework have been provided in the U.S. with some success (Craig et al., 2019). Research interest in UDL implementation and effectiveness in HEIs has also grown internationally (Altowairiki, 2023; Ciurana & García, 2023; Garrad & Nolan, 2022; Kakamad et al., 2021; Moodley, 2024; Yaqoubi et al., 2022). A recent survey on EU and US faculty perceptions on UDL implementation in HEIs recommends professional development initiatives to enhance faculty understanding to achieve scalable UDL implementation (Timuş et al., 2023).

In contrast, UDL implementation is still uncommon in Japanese tertiary settings. A recent publication by Herrera (2025), although not based on UDL, is a useful exception based at the same institution as this study in that it focused on multimodal approaches to foster inclusive English classes. Tables 2 and 3 below demonstrate a growing research interest in UDL, as evidenced by a search of the CiNii Research database. Data was collected by combining three search terms, universal design, learning, and higher education, and was analyzed in five-year periods beginning in 2000. The first table's search was limited to "universal design" and "learning," while the second table's results include the additional term "higher education." While the first table indicates a steady growth of the UDL research field, the second table suggests a notable gap in the literature concerning UDL implementations specifically within higher education.

Table 2*CiNii Search Results*

Search Terms: Universal Design, Learning						
	All	Research Data	Articles	Books	Dissertations	Projects
2000 - 2004	0	0	0	0	0	0
2005 - 2009	19	0	16	0	0	3
2010 - 2014	45	0	26	7	0	12
2015 - 2019	108	0	77	4	0	27
2020 - 2024	103	0	71	6	0	26

Table 3

CiNii Search Results

Search Terms: Universal Design, Learning, Higher Education						
	All	Research Data	Articles	Books	Dissertations	Projects
2000 - 2004	0	0	0	0	0	0
2005 - 2009	0	0	0	0	0	0
2010 - 2014	1	0	1	0	0	0
2015 - 2019	2	0	1	0	0	1
2020 - 2024	5	0	2	0	0	3

2.2 Recent Development of Japanese Legal Framework Concerning Persons with Disabilities

In the past two decades, the legal framework concerning persons with disabilities in Japan has undergone significant changes and improvements (Table 4).

Table 4

Recent Development in Japan's Legal Framework Concerning Persons with Disabilities

Year	Event
2005	Implementation of the Developmental Disability Support Law
2006	Adoption of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the United Nations
2007	Ratification of the CRPD by Japan
2011	Third Revision of Basic Act for Persons with Disabilities
2012	Study Report on Support for Students with Disabilities (First summary) by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
2013	Revision of the School Education Act
2016	Enforcement of the Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities
2017	Study Report on Support for Students with Disabilities (Second summary) by MEXT
2021	Revision of the Act for Eliminating Discrimination Against Persons with Disabilities
2024	Study Report on Support for Students with Disabilities (Third summary) by MEXT Implementation of the revised Act for Eliminating Discrimination Against Persons with Disabilities

The effects of these proactive measures of legal reform can be found in the national statistics. According to the national surveys on children and adults with disabilities living at home, there was a nearly 50% increase in the estimated total count of individuals with disabilities from 7,879,000, about 6.2% of the country's population, in 2011 to 11,646,000, about 9.3%, in 2022 (Ministry of Health, Labour and Welfare, 2013, 2018, 2023). This increase may be a reflection of the growing awareness and acceptance of various cases of disabilities, including neurodiverse conditions. The composition of the higher education population in Japan also reflects the trend in national statistics. According to JASSO, the ratio of individuals with disabilities enrolled in higher education rose from 1.09% in 2020 to 1.71% in 2024 (2025). The significant increase coincided with the 2021 revision of the Act for Eliminating Discrimination against Persons with Disabilities and its implementation in 2024. The timing suggests that higher education institutions were actively adapting to the new legal framework by preparing for and accommodating students with disabilities.

2.3 UDL in the Japanese EFL context

JASSO has been collecting data on students who need reasonable accommodations support since 2005 by requesting all tertiary institutions in Japan to complete a survey, whose response rate has almost always been 100% since 2007. As of

2024, 55,510 students at tertiary education in Japan were assumed to have some kind of disability including Learning Disabilities (LD) (JASSO, 2025). UDL has been recognized widely in the U.S., but it has only been gradually noticed in English as a foreign language education in Japan in recent years, as can be seen by the recent establishment of the Association of Universal Design for English Language Learning (AUDELL, 2019) and the Accessibility in Language Learning Special Interest Group within The Japan Association for Language Teaching (JALT, 2021). However, as can be observed from the AUDELL Journal (2022; 2023; 2024), most of the UDL research focuses on special education in primary to secondary schools, students who have audio or visual impairment, or those with learning disability and dyslexia, and few of the studies are conducted in inclusive institutions or tertiary settings. One such example is reported by Kagata, Yoshida and Sakagami (2016) that tried to create an educational environment across several schools incorporating collaborative learning and the use of ICT materials in primary, junior and senior high schools. Another instance can be seen in Sawaya (2020) who compared primary school teachers' awareness with that of secondary and higher education teachers that incorporated UDL and found that primary school teachers focused on communicative activities better. As these examples show, not many studies focused on implementing UDL at university level English classes.

Despite the reported low percentage of students with special needs, language instructors in Japanese higher education occasionally encounter significant difficulty when attempting to accommodate such students into an academic curriculum. UDL can offer a valuable framework to address some of these issues by accommodating and supporting students with various physical and neurological needs, even when they are not officially reported, thereby enhancing the overall quality of their learning experiences at the tertiary level. Teachers can use the UDL framework to design lessons that address learner variability. With UDL guidelines, they can integrate flexible options to ensure that standards-based lessons are accessible to a range of learners in their classrooms (Rao & Meo, 2016). However, there is a lack of literature on the practice of foreign language classes following UDL principles in Japan (Aoki et al., 2025). This case study addresses this critical gap and sheds light on the implementation of UDL practices and learners' perception of its effectiveness.

3. Method

3.1 Incorporating UDL Guidelines in English Classes

With regards to the support provided to students with special needs, the university's academic office supports students with disabilities and special needs by issuing a request for reasonable accommodation, informing the faculty of individual requests, and following up with them with a questionnaire at the end of each semester. The university is working toward more diversity, equity and inclusion with various initiatives.

Prior to this study, UDL-led teaching had not yet achieved widespread recognition at the authors' institution, let alone become a widely adopted instructional approach. One of the authors started implementing UDL guidelines in their English classes in spring 2021 and conducted a questionnaire. They revised the lessons based on the result, incorporated more guidelines in fall 2021, and did another questionnaire and interviews. The current mixed-method case study was conducted in spring 2022, based on the results and feedback from the past two semesters, expanding the sample size to five classes taught by two faculty members.

3.2 Participants

Based on the findings from previous studies, the authors implemented the UDL framework in three Elementary and two Intermediate classes (N = 93) of three different required English language courses offered in the spring semester of 2022 (Table 5).

Table 5

English Language Classes in the Study

Courses	Level	Number of Enrolled Students
Elementary English A-1	CEFR A1-A2	18
Elementary English A-2	CEFR A1-A2	18
Elementary English B	CEFR A1-A2	20
Intermediate English B-1	CEFR A2-B1	19
Intermediate English B-2	CEFR A2-B1	18

The survey participants were recruited through convenience sampling, as the researchers implemented the UDL framework in their own classes and asked the students to take part in the survey afterwards. Four of the classes mainly had first-semester students, with some repeating students. One class consisted of second year or older students. All the students were studying English as a foreign language, but students came from different regions such as Japan, Korea, mainland China, Taiwan, Hong Kong and Mongolia. Of all the participants who completed the questionnaire, 16 students said they could also participate in an interview, and all of them were later interviewed, enabling the maximum variation of participants. This study took place during the Covid-19 pandemic, when many international students joined classes online, therefore some classes were conducted in hybrid style, while other classes met in-person and online interchangeably. Offering multiple modes of communication was integral in times of online/hybrid communication.

3.3 Procedure

The effectiveness of the UDL framework was measured through a mix of quantitative survey and qualitative interviews of the students. UDL guidelines recommend providing multiple means in three principles of learning, which are engagement, representation, and action and expression. Engagement influences affective networks, promoting the “WHY” of learning. Representation influences recognition networks, promoting the “WHAT” of learning. Action and expression influence strategic networks, promoting the “HOW” of learning (CAST, 2018). In 2022, instructors paid particular attention to having many communication channels. Specifically, in addition to traditional methods such as e-mail, the Learning Management System and office hours, a class journal using Microsoft’s OneNote was introduced to reflect on each class, a reminder application called Remind, and Instagram, which is used daily by university students, was also utilized for information sharing and communication. The main UDL-based instructional approaches employed in the instruction are presented in Table 6. As shown below, the researchers focused on two areas; one is to provide options for engagement, and the other is to provide options for action and expression.

Table 6*UDL-based Instructional Approaches used in English Language Classes*

UDL Guidelines	UDL-based Instructional Approaches	Concrete Plans
Provide multiple means of Engagement	7.1 Allow learners to participate in the design of classroom activities and academic tasks. 8.1 Heighten salience of goals and objectives 8.4 Increase mastery-oriented feedback 9.1 Promote expectations and beliefs that optimize motivation 9.3 Develop self-assessment and reflection	· Students are invited to share their favorite songs to be played in class · Learning-conductive class atmosphere was created to foster collaboration and community · Students are encouraged to set a goal and reflect on each class · Goals and objectives of the lesson were made salient, and individualized feedback was given after each class
Provide multiple means of Action & Expression	4.2 Optimize access to tools and assistive technologies 5.1 Use multiple media for communication 6.1 Guide appropriate goal setting	· Assignments were provided using multiple tools and technologies · Teacher used multiple media for communication and flexible office hours were provided · Class and individual goals were set, and feedback was given for each class

Importantly, none of the students who responded to the survey had officially recognized disabilities or received reasonable accommodation at the time of the study. Regardless, there was a student with hearing aids who requested the teacher to wear an FM microphone in one class, and some others would have benefited from reasonable accommodation as the authors later found out a few students had undeclared traits or illnesses such as dyslexia. In some cases, students in the classes disclosed challenges to the authors that could have been recognized as special needs but decided not to report these matters to the university officially.

3.3 Data Collection

It must be noted that the study was part of a cross-departmental study, for which the data collection had been approved by the research compliance/ethics review committee at the institution studied before launching the survey and interviews. The survey was not anonymous, which was necessary since the authors needed to identify whether the participants had any special needs. Participation for the study was voluntary, and protection of the participants' personal data was secured. It was also made clear that their responses would in no way influence their grades. The questionnaire was given on the final days of classes, and the subsequent interviews were also conducted after all the grading had been completed. The online questionnaire contained the explanation of the research and letter of consent, and only if the student consented, they proceeded to take the survey.

The survey was given using Microsoft Forms and the data was analyzed in Excel, yielding data from 65 respondents (70% response rate). The survey was first prepared in Japanese, but two classes had 11 Korean students, so a Korean version was also presented as an option. The questions were refined based on the previous study conducted in the spring and fall semesters of 2021, and included the usefulness of the new UDL procedures, self-evaluation of autonomous learning, satisfaction with English classes, and student problems. In addition, semi-structured interviews were conducted online during the semester break. Sixteen students were approached for interviews based on their questionnaire responses. All the interviews were conducted in Japanese. Both authors attended the interviews for triangulation purposes: while one asked about any unclear points or points students would like to delve into for each question, the other sometimes asked a follow-up question. In other words, the researchers did not ask new questions but asked for clarification or reasons for their questionnaire responses. With the participants' consent, the authors took down notes and conducted a member check. The interviews lasted for 15 to 33 minutes, on average for 22 minutes. The qualitative data were analyzed using the pile sorts method, explained by Bernard and Ryan (2010). Pile sorts was done

by printing out the interview notes from 16 students in anonymous form, eliciting the main themes on post-it notes, spreading them on a desk, giving each chunk a theme, and selecting the most recurring quotes that best represent the group. After looking out for repetitions, similarities or differences, we returned to the questionnaire responses to see if there were overlaps. The results showed that the students were generally positive about all the initiatives.

4. Results

In this section, the authors first show the students' self-analysis of their English skills obtained from the questionnaire. Through the analysis of the questionnaire and interviews using pile sorts method described in the data collection section, three distinct themes emerged. In Sections 4.2 to 4.4, the authors present the combined results using the students' quotes to illustrate the points.

4.1 Students' Characteristics

Figure 1 presents an overview of the participants' self-reported level of English proficiency, categorized into six skills: grammar, vocabulary, writing, reading, listening and speaking. Based on the average scores obtained in each skill, it may be inferred that the participants had the most difficulties in the areas of grammar, speaking, and vocabulary. Figure 2 illustrates the reactions of students in regard to the English skills they focused on to improve. The two areas of study that attracted the greatest attention from students during the semester were speaking and vocabulary.

Figure 1

Students' Self-analysis of their English Skills

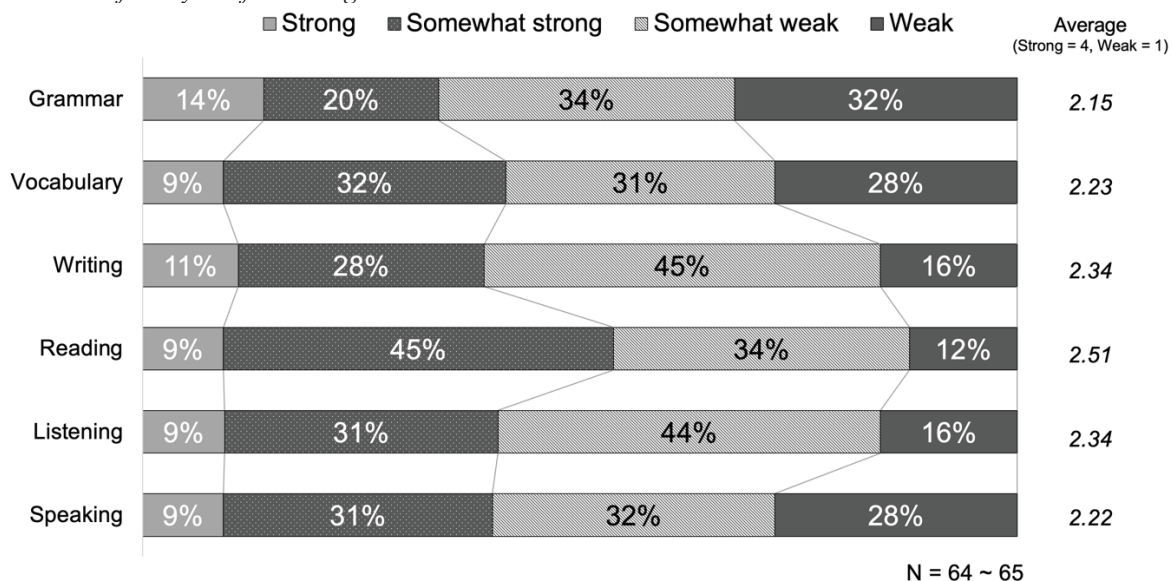
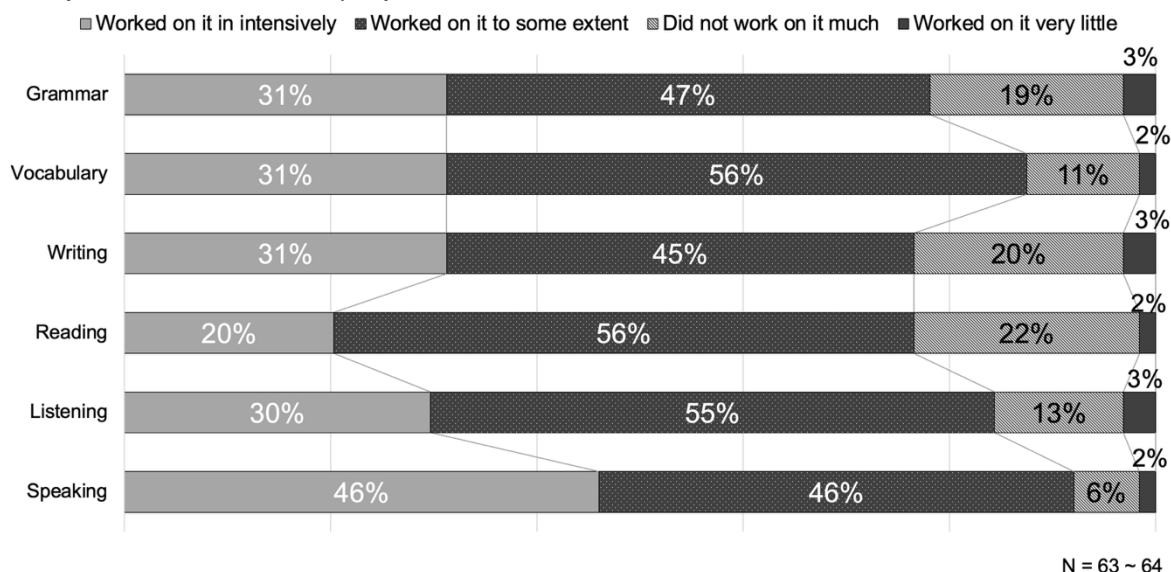


Figure 2*Skills of Focus: Which skills did you focus on this semester?*

In the proceeding sections, we identify three major themes that emerged through the combination of the questionnaire and interviews.

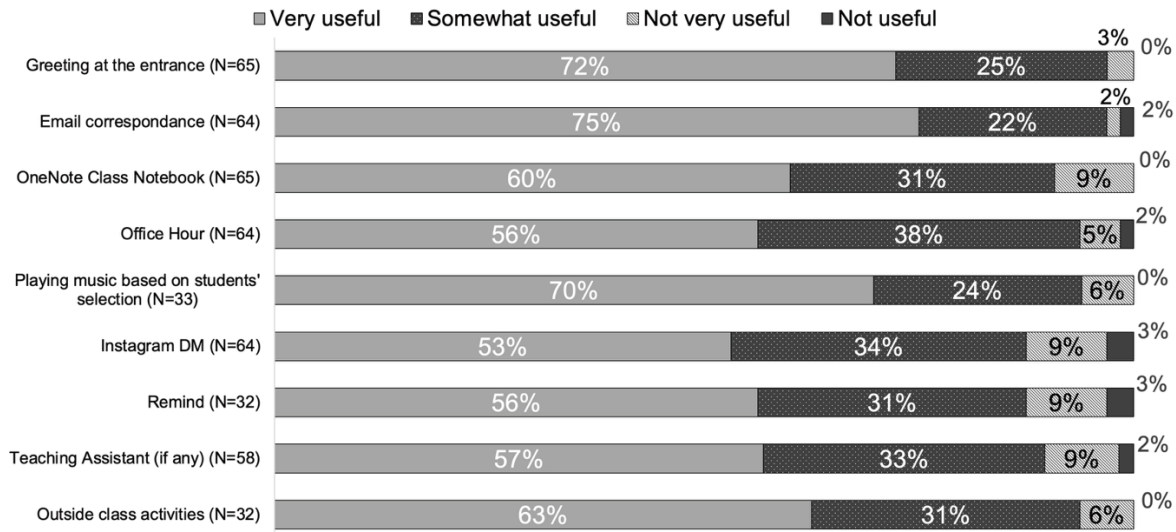
4.2 Community Building through Multiple Channels

To provide multiple means of action and expression, the authors used multiple media for communication, following UDL guideline 5.1 as shown in Table 6. This included offering several ways to communicate with the teacher, in and out of class, both in person and online. The questionnaire results showed that students showed positive reactions to all the communication channels that the authors prepared (Figure 3). Firstly, conventional communication methods, such as regular greetings and email correspondence, proved to be highly effective. Several interviewees mentioned how they appreciated the teacher greeting them by their names, as Hiro (all the names in the paper are pseudonyms) stated, “when face-to-face classes started, I was nervous, but the teacher greeted me by name, which was really great.”

Secondly, providing students with an opportunity to design the class atmosphere by allowing them to create a music playlist for the class’s break time was highly popular as well. This was confirmed by several interviewees including Shiro who said, “I was able to feel uplifted, make friends with classmates who like the same music, and switch between study and relax mode.” Thirdly, although Instagram and Remind, which is a messaging application designed for school use, were not as commonly used as emails, there were students who engaged in communication with teachers only on those platforms, proving the importance of preparing multiple communication channels. JK commented that “it was really great that teachers were trying to communicate with students using various methods, via office hours and social media.” Itsuki also told us, “I felt the distance between the teacher and students was close. We get to talk a lot. Some classmates tell me about the office hours they went to, and we can depend on the teacher if there is a problem.” We must note, however, that there were a few students who felt there were too many options, as Tony said, “sometimes I wasn’t sure which way to contact the teacher.” The interviews overall confirmed the questionnaire data that showed the usefulness of providing multiple means of communication, which helped create a friendly atmosphere in each classroom.

Figure 3

Usefulness of Multiple Means of Communication



4.3 Goal Setting, Reflection and Feedback

Another method we focused and collaborated on was to provide multiple means of engagement by way of goal setting, reflection, and providing timely and individualized feedback. It was evident both from the questionnaire (Figure 4) and interviews that students appreciated this method.

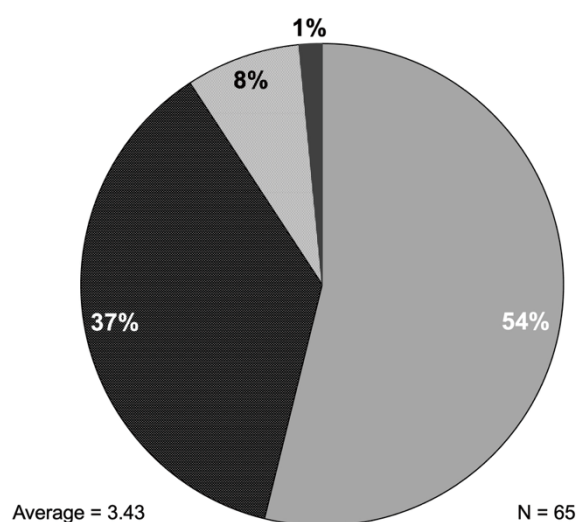
At the beginning of each class, both authors spent a few minutes presenting the class objective, encouraging the students to set their own goal, and write it down on the digital class notebook. Sometimes the authors also asked the students to share what they had written with their classmates. Most interviewees commented on the positive effect of setting a daily goal, such as the following, “once I set a goal, I felt motivated to try harder (Jun).” “Classes up to high school were passive learning. By becoming conscious about what is important in class, I was able to study more efficiently (Shiro).” “It helped me to stay motivated because I set the goal to achieve A+ (Hiro).” We need to heed the rather negative comments by some interviewees too, who reported that it was too frequent and setting a weekly goal would have been sufficient, or that they did not know how to set a personalized goal.

Just like the goal setting, the authors spent the last few minutes of each class asking the students to revisit the goal, and answer self-evaluation questions such as: “Were you positive today?” “Did you use English enough?” “What did you learn?” “Do you have any comments or questions?” Between class times, sometimes within one day or three days, the authors visited each student’s page and gave positive feedback on their reflection. The interview data clearly show that this activity not only heightened the salience of goals and objectives but also increased mastery-oriented feedback as well as motivated the students, as exemplified in Figures 4 and 5.

Figure 4*Student Perception on Goal Setting, Reflection and Feedback*

Question: At the end of each class, you reflected on the goals, wrote comments, and received feedback from the instructor. How do you evaluate this effort?

■ 4. Very useful ■ 3. Somewhat useful ■ 2. Not very useful ■ 1. Not useful



This shows that most of the students felt the reflection and feedback at the end of each class was useful. Below is a sample of the actual log between one of the participants and one of the authors.

Figure 5*Sample Goal Setting, Reflection, and Feedback Between Author 1 and Yuri*

- Write "Today's Goal" before/in the beginning of every class.
- Fill in columns 2 through 5 after/at the end of every class.
- You can write this journal either in English or Japanese.
- Your teacher will check your comments and give you feedback after every class.
- For questions 2 and 3, "strongly agree" = 5, "strongly disagree" = 1. Highlight your answer. Example: 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Class #	Date	1. Today's Goal	2. Was I positive today?	3. Did I use English enough?	4. What I learned today	5. Comments	Teacher's Feedback
1	4/12	Memorize face and name!	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	英語を聞きながら分を読むと発音もわかるしわからない単語も覚えられること。	This class was so fun! I knew of you on guidance, so I was so excited! It is gonna be more fun using English;))	Nice to meet you! You have great goals. Let's work together to achieve your goals. I'm happy to have you in my class!
2	4/15	Read English sentences and search a new words.	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	自分は意外にわからない単語をスル...していた... それを気付いた時がみんなであんなに単語を先生に聞いた時よりこんな単語あったのか!となりもう一度読んだ。	I think I still feel hard reading so I want to read a English quickly... <u>It need to learn a new words and vocabulary.</u>	Thank you for your nice reflection! I think reviewing is quite important. It's OK not to know all the words in class. Let's learn to guess the meaning of the words too.
3	4/19	Discuss a topic in English as I can as possible.	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Asking a new word to teacher and friends when I did not understand, it is important.	I was completely lost. This university is too big. And I am getting to like discission because I can become to do it in English and learn what partner think! It was fun.	It was great to meet you on campus! You did a good job with class discussions.
4	4/22	Understand the story.	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Reading sentences aloud, I can learn pronunciation too.	This section was a little hard for me but the story was interesting.	Thank you for the reflection. It's good to hear that you stayed highly positive and that you used English a lot.

The quotes below exemplify the perceptions students felt about the use of a class notebook for setting goals and receiving feedback.

Yuri: *"I was purely happy. I could feel you pay attention to each student. The distance between the teacher and students got closer and I felt motivated."*

Itsuki: *"I often forget to reflect, so by having the time in class, I was able to organize my thoughts."*

Taka: *"There was much useful feedback. I often asked questions about reading methods. However, some people didn't make use of the notebook. Perhaps there could be concrete examples."*

Takashi: *"I started writing in English, and it was OK to make mistakes. Because you checked my English, it was worthwhile doing it. I was surprised to receive feedback after tests when there were comments like I did well in the test, or it was very close to my goal."*

Bomu: *"By exchanging feedback, I felt closer to the teacher, and as time went by, I didn't feel nervous in class anymore."*

As shown above, the participants viewed the goal-setting, reflection and feedback cycle as enhancing habit formation, English practice, and social bonding.

4.4 Sense of Security via Supportive Atmosphere

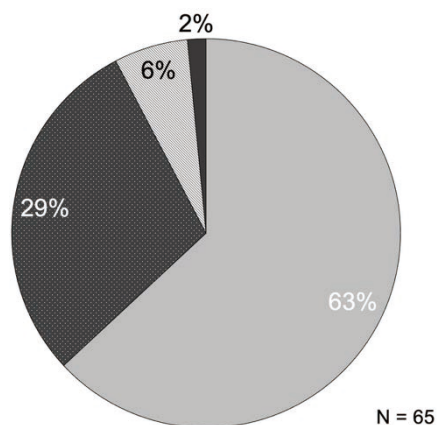
To provide multiple means of engagement, the authors paid attention to creating a friendly class atmosphere through various methods. Figure 6 indicates the effectiveness of the learning environment the authors accommodated based on the UDL guidelines. Ninety-two percent of students responded positively to whether they felt secure during class.

Figure 6

Students' Sense of Security 1

Question: During class, were you able to study with a sense of security?

■ Yes ■ Somewhat yes ■ Somewhat no ■ No



The above data is fortified by various comments by the interviewees such as below.

Taiga: *It was really good. I felt you were the most thoughtful of all the teachers I had met. You greet us, answer questions carefully, and other small details, like playing our favorite songs. I felt so from the way you communicated with us on a daily basis.*

Sungwol: *I enjoyed the lessons. I could feel that you were sharing the experience with us. I was also moved by the birthday present.*

While the learning environments guided by the UDL principles received highly positive reactions in this study, Figures 7 and 8 reveal that a significant number of students facing challenges did not seek assistance from university officials or instructors to enhance their learning experiences. Based on the data shown in Figure 7, it can be observed that a notable proportion of students, specifically 15%, had challenges during their classroom experiences. Nevertheless, according to Figure 8, a mere 30% of these students sought guidance from university staff or faculty.

Figure 7

Students' Sense of Security 2

Question: Are you facing any difficulties when attending university lectures? It doesn't have to be related to English classes.

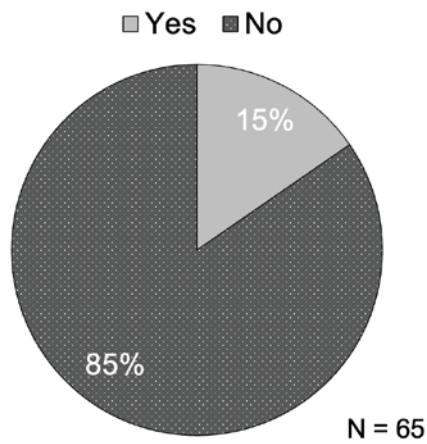
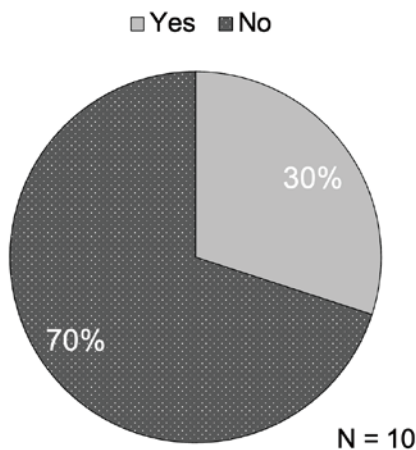


Figure 8

Students' Sense of Security 3

Question: Regarding the aforementioned difficulties, are you consulting university offices or course instructors?



At the interview, we asked all the students if they had any anxiety before classes started or when attending university lectures. Some of them answered yes, but that they typically solved problems by talking to their peers, as Jun reported, "It was nothing big, the kind I could solve by talking to my friend." The results from above show that more university students may be experiencing issues or anxiety on academic matters outside of our knowledge, and that they tend to hesitate to approach either the offices or their instructors for help.

5. Discussion

Based on the findings, although we cannot generalize the extent UDL guidelines improved student outcomes, we were able to elicit which guidelines are perceived to be effective by students. We argue that separate initiatives targeting the whole class proved to be effective in addressing the varied needs and preferences of students, including those who needed reasonable accommodations, reducing the issues or anxiety among students. The data showed that 92% of the students from the Spring 2022 questionnaire were able to attend class in a comfortable atmosphere, which was supported by various interview quotes such as Eolssu saying, “There was a lot of feedback which made the class interesting” and Jun and Itsuki who simply stated, “I loved the class atmosphere.” By revising classes in ways so that students can overview the course better and support their learning strategies, we should be able to support the remaining students better in the future.

We also learned that there are many situations in class management and lesson planning where the UDL framework can be incorporated. The class levels and objectives of the five classes taught by two English faculty were different, but we were able to adopt the same guidelines and provide effective teaching. In doing so, it is not necessary to implement every check point. By utilizing some of the points, we will be able to recommend UDL principles to our other colleagues in the language sections. Two of the most useful guidelines that could be made salient in language classes are related to engagement: foster collaboration and community and develop self-assessment and reflection. Both of them can be incorporated in daily routines without changing the current syllabi or schedule. Another guideline that we learned to be valid is related to action and expression. For instance, preparing multiple communication channels with students and providing them with more opportunities to design the class environment could be an effective first step.

6. Limitations and Future Research

The current study inevitably has several limitations. First and foremost, it being participatory research, instructors were the researchers, and the data lacked complete anonymity. The authors cannot deny the possibility that the data is skewed because the students did not want to make negative comments. In future studies, researchers should at least interview each other's class participants or involve a third-party interviewer. Secondly, it is not an experimental study, and the data lacks comparisons with classes that did not intentionally promote UDL. After learning about UDL principles, the authors noticed that a lot of what we had been implementing in our classes aligned with UDL principles, and it is possible that teachers without the knowledge of UDL may also be unconsciously providing means of engagement, representation, action and expression. It might be useful to conduct a pre- and post-intervention study as seen by Davies et al. (2013). In the study, instructors received UDL training sessions, implemented UDL-based lessons, and undergraduate students in treatment and control courses completed surveys on their perceptions of instruction. Third, the data lacks comparisons of students' development as a learner before and after the UDL implementation, as the data was collected post-semester only. In other words, we cannot claim that UDL methods improved the learners' English ability. In order to see the change among the same group of students, further research into the development of individual students before and after an intervention is desirable. Fourth, the study did not focus particularly on students with disabilities or special needs. Had the authors been able to capture the voices of students who have officially recognized special needs, it may help others who are looking for ways to accommodate various students' needs. In addition, the study only focused on convenience samples from one institution, which limits the generalizability of the findings. It is hoped that more studies be conducted in other similar settings in the future. Lastly, as introduced in the literature review, UDL researchers worldwide have developed and recommended a range of practical strategies for UDL implementation at HEIs, encompassing all three components of the UDL guideline. Expanding UDL implementation by incorporating useful strategies and examining their efficacy in the tertiary EFL context in Japan would improve the

quality of inclusive education in higher education settings.

7. Conclusion

This study presented positive outcomes of applying UDL principles in five English classes at the tertiary level especially on student engagement, action and expression. The mixed method data provided an assurance that UDL will reflect positively on nurturing a friendly and supportive atmosphere in university English classes. We also learned that the authors were successful in encouraging students to become goal-directed, purposeful and motivated learners. Admittedly, the study is constrained in several ways, but the fact remains that the study was conducted across several courses with various students, including first semester and older students, and students from various countries such as Japan, Korea, and China, which shows UDL principles can positively impact a diverse study body.

A faculty development workshop on UDL principles and potential class preparations was held by the authors in response to the study's findings before the spring 2023 semester. UDL in foreign language learning is a relatively new concept among language teachers at the authors' institution, as was mentioned in the introduction. The relevance of inclusive education and creating a learning environment with a holistic approach to meet a diverse body of students, however, are increasingly becoming shared goals among educational institutions, including tertiary education in Japan, as universal design itself gains wider recognition in society (see for instance Aoki et al., 2025; Herrera, 2025). Disseminating effective UDL methods should be a continuous effort to promote awareness of UDL principles and their potential. This study offers an accessible starting point and an intriguing viewpoint for promoting more welcoming and inclusive classrooms for all students.

Acknowledgment

The authors would like to thank Professor Emerita Keiko Noutomi of University of Teacher Education Fukuoka, for their guidance in conducting the study, and Mr. Malcolm Larking, Ritsumeikan Asia Pacific University, for their valuable feedback on this paper.

Bio Statements

Maiko Berger has been teaching English as a foreign language at Ritsumeikan Asia Pacific University since 2007. Her research interests include UDL, independent learning, extensive reading and study abroad.

Shoichi Manabe is an English language lecturer at Ritsumeikan Asia Pacific University. His research interests include but are not limited to Universal Design for Learning, extensive reading, autonomous learning, literature circles, and collaborative learning.

References

- Altowairiki, N. F. (2023). Universal design for learning infusion in online higher education. *Online Learning*, 27(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v27i1.3080>
- Aoki, M., & Jung, H. (2025). Ensuring equity in educational support at universities: A study based on support for students with special needs. 北海道大学大学院教育学研究院紀要 (Bulletin of the Faculty of Education, Hokkaido University), 146, 223–239. <https://doi.org/10.14943/b.edu.146.223>
- Association of Universal Design for English Language Learning. (2022). *AUDELL Journal* (Vol. 1).
- Association of Universal Design for English Language Learning. (2019, June). 学会設立趣旨 [Purpose of establishment]. https://audell.org/?page_id=89

- Association of Universal Design for English Language Learning. (2022). *AUDELL Journal* (Vol. 1).
- Association of Universal Design for English Language Learning. (2023). *AUDELL Journal* (Vol. 2).
- Association of Universal Design for English Language Learning. (2024). *AUDELL Journal* (Vol. 3).
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). Analyzing qualitative data: systematic approaches. SAGE.
- Boothe, K. A., Lohmann, M. J., Donnell, K. A., & Hall, D. D. (2018). Applying the principles of universal design for learning (UDL) in the college classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3).
<https://doi.org/10.58729/2167-3454.1076>
- Burgstahler, S. (2021). Universal design: process, principles, and applications. DO-IT University of Washington. <https://doit.uw.edu/brief/universal-design-process-principles-and-applications/>
- CAST. (2018). The universal design for learning guidelines [graphic organizer].
https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf
- CAST. (2024, December 5). *Timeline of Innovation*. <https://www.cast.org/resources/timeline-of-innovation/>
- Centre for Teaching Excellence. (n.d.). What is universal design? University of Waterloo. <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/what-universal-design>
- Ciurana, M. B., & García, O. M. (2023). 'How does universal design for learning help me to learn?': Students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899–912.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>
- Craig, S. L., Smith, S. J., & Frey, B. B. (2019). Professional development with universal design for learning: Supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22–37.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685563>
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the effectiveness of universal design for learning intervention in postsecondary education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195–220.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026883.pdf>
- Evmenova, A. S., Hollingshead, A., Lowrey, K. A., Rao, K., & Williams, L. D. (2024). Designing for diversity and inclusion: UDL-based strategies for college courses (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 37(1), 81–88.
<https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped/archived-jped/jped-volume-37>
- Garrad, T., & Nolan, H. (2022). Rethinking higher education unit design: embedding universal design for learning in online studies. *Student Success*, 13(2). <https://doi.org/10.5204/ssj.2300>
- Herrera, G. A. (2025). Promoting an inclusive climate through multimodal approaches in higher education English classrooms. *APU Journal of Language Research*, 10, 54–67.
- The Japan Association for Language Teaching. (2021). The constitution of the accessibility in language learning special interest group of NPO Japan Association for Language Teaching.
https://legacy.jalt.org/jalt.org/system/files/ALL_SIG_Long_Constitution_English_and_Japanese-Amended-REVISED%2020240218_0/index.pdf
- Japan Student Services Organization. (2023, August 30). 令和4年度(2022年度)障害のある学生の修学支援に関する実態調査 [Reiwa 4 (2022) National survey of support for students with disabilities in higher education settings in Japan].
https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/2022.html
- Japan Student Services Organization. (2025, August 8). 令和6年度(2024年度)障害のある学生の修学支援に関する

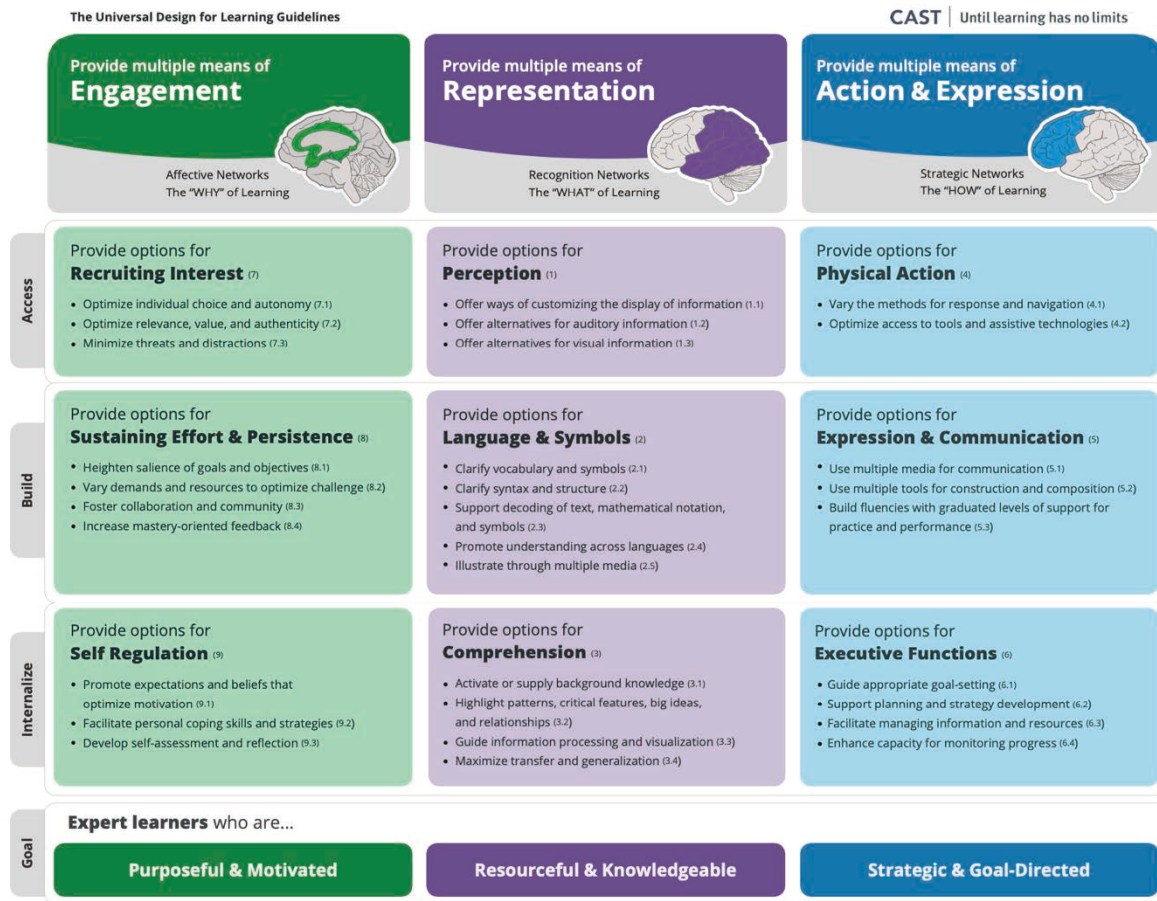
- る実態調査 [Reiwa 6 (2024) National survey of support for students with disabilities in higher education settings in Japan]. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/2024.html
- Kagata, T., Yoshida, H., & Sakaue, M. (2016). UDLに基づく英語授業実践 - 大阪教育大学附属平野地区での取組 [Practice of English lessons based on UDL: Studies at the Hirano Schools attached to Osaka Kyoiku University]. *Computer & Education*, 40, 44–48. <https://doi.org/10.14949/konpyutariyoukyouiku.40.44>
- Kakamad, K. K., Babakr, Z. H., & Mohamedami, P. F. (2021). Applying universal design for learning to center for English as a second language. *Education Quarterly Reviews*, 4(2). <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.290>
- Ministry of Health, Labour and Welfare. (2013). 平成23年生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）結果 [Heisei 23 survey on difficulties in daily life and related issues: National survey on the actual conditions of children and adults with disabilities living at home]. https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/seikatsu_chousa_c_h23.pdf
- Ministry of Health, Labour and Welfare. (2018). 平成28年生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）結果 [Heisei 28 survey on difficulties in daily life and related issues: National survey on the actual conditions of children and adults with disabilities living at home]. https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/seikatsu_chousa_c_h28.pdf
- Ministry of Health, Labour and Welfare. (2023). 令和4年生活のしづらさなどに関する調査（全国在宅障害児・者等実態調査）結果 [Reiwa 4 survey on difficulties in daily life and related issues: National survey on the actual conditions of children and adults with disabilities living at home]. https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/seikatsu_chousa_c_r04.pdf
- Moodley, D. (2024). Universal design for learning and writing centres in South African higher education. *Perspectives in Education*, 42(2), 15–30. <https://doi.org/10.38140/pie.v42i2.7830>
- National Center for Education Statistics. (1995). Digest of education statistics 1995. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs95/95029.pdf>
- National Center for Education Statistics. (2021). Digest of education statistics 2019. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2021/2021009.pdf>
- Oliver, M. (1982). A new model of the social work role in relation to disability. In J. Campling (Ed.), *The Handicapped Person: A New Perspective for Social Workers?* RADAR. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Campling-handicppaed.pdf>
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Sanger, C. S. (2020). Inclusive pedagogy and universal design approaches for diverse learning environments. In *Diversity and Inclusion in Global Higher Education: Lessons from Across Asia* (pp. 31–71). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2
- Sawaya, Y. (2020). A survey on teachers' practices in elementary school English classes from the perspective of universal design for learning: Through the comparison with junior high school English teachers and high school English teachers. *Journal of Hokkaido Bunkyo University*, 21, 55–63.
- Timuş, N., Bartlett, M. E., Bartlett, J. E., Ehrlich, S., & Babutsidze, Z. (2023). Fostering inclusive higher education through universal design for learning and inclusive pedagogy – EU and US faculty perceptions. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 473–487. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2234314>
- Union of the Physically Impaired Against Segregation. (1975). Fundamental principles of disability. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> This unabridged version was electronically scanned and reformatted from the original document by Mark Priestley, in

consultation with Vic Finkelstein and Ken Davis (October 1997).

Yaqoubi, T., Mohammadi, Z., & Golzar, J. (2022). An analysis of universal design for learning at collegial level: Effective ways to maximise learning outcomes, inclusion, and equity. *Research in Post-Compulsory Education*, 27(4), 594–621.

<https://doi.org/10.1080/13596748.2022.2110775>

Appendix – Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2 (CAST, 2018)



udlguidelines.cast.org | © CAST, Inc. 2018 | Suggested Citation: CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author.

Appendix – Survey Questions (translated into English from the original Japanese)

1. I like studying English.
Strongly disagree/ disagree/ agree/ strongly agree
2. How confident are you in the following language skills?
I am not good at all/ I am not so good at it/ I am somewhat good at it/ I am good at it
Speaking/ Listening/ Reading/ Writing/ Vocabulary/ Grammar
3. Would it be alright if we used your responses to the pre-semester question on which skill you wish to improve on this semester?
Yes/ No
4. Which language skill study did you focus on this semester?
I hardly studied/ I did not study much/ I studied a little/ I studied a lot
Reading/ Writing/ Grammar/ Vocabulary/ Listening/ Speaking
5. At the beginning of each class, we checked the class goal, and you were encouraged to set a personalized goal. How do you evaluate this activity?
It was not useful at all/ It was not so useful/ It was somewhat useful/ It was very useful
6. At the end of each class, we reflected on the goal, you wrote the comments, and the teacher returned feedback. How do you evaluate this activity?
It was not useful at all/ It was not so useful/ It was somewhat useful/ It was very useful
7. To check your independent learning contents, we delivered a notebook and sometimes checked them. How do you evaluate this activity?
It was not useful at all/ It was not so useful/ It was somewhat useful/ It was very useful
8. Through Study Plan, independent learning, and English Language Learning Database, do you think you understood your appropriate study methods?
I do not think so at all/ I do not think so that much/ I think so, to some extents/ I do think so
9. Were you able to study in a safe atmosphere?
I do not think so at all/ I do not think so that much/ I think so, to some extents/ I do think so
10. In order to welcome the students and formulate a supportive atmosphere, the teacher tried to offer a variety of communication tools. How useful do you think the following were?
Not useful/ Not so useful/ Somewhat useful/ Very useful
Greeting when students join the class/ Playing students' favorite songs/ Email correspondence/ Class Notebook/
Office Hours/ Instagram/ Remind/ Teaching Assistant/ Extra-curricular exchange activities
11. If there is anything else the teacher was trying that you noticed, please let us know.
12. Do you have any worries about taking university lectures? It does not need to be related to English classes.
Yes/ No
13. (If "Yes") Have you communicated your worries to the university staff or class teacher?
Yes/ No
14. If you don't mind, could you tell us what your worries are?

Trends in Informal Learning Research in Japan and Overseas: A Quantitative Text Analysis Approach

Misa Fukukawa¹ and Yusuke Kokubo²

Abstract

This paper reviews studies on informal learning inside and outside of Japan. In the review process, we analyzed a total of 194 Japanese language articles and 3,000 English language articles from Web of Science, CiNii and J-STAGE during the period from 1970 to 2025. Initially, we identified the 150 most frequent words by applying word segmentation (tokenization) to English titles and abstracts and morphological analysis to their Japanese counterparts. We then employed co-occurrence network analysis using KH Coder to capture the overall thematic landscape of the literature. By further integrating five-year periods as exogenous variables, we delineated chronological shifts in research trends of informal language learning research in Japan and international journals. As a result, we found that “learn,” “student,” “teacher” and “science” are some of the common words. While the international literature focuses on workplace, corporate and organizational themes, Japanese research appears to concentrate on how learners utilize various resources, such as social media and online communities, to supplement formal language education. This study concludes insights into the evolving trends of informal learning studies.

Keywords

Informal learning; non formal education; international journals; text analysis; word co-occurrence network analysis

1. Introduction

The pervasive nature of learning outside of structured institutional settings has led to a resurgence of scholarly interest in the domain of informal learning. Given that a majority of critical knowledge acquisition occurs through daily experience, understanding and leveraging these processes is increasingly viewed as a crucial necessity for both personal and professional development. According to Coombs and Ahmed (1974), informal learning is “[t]he truly lifelong process whereby every individual acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences at home, at work, at play; from the development of a person’s own potential, and from the stimulation and opportunities in his/her environment (p. 8). They also define that non formal learning is “any organized educational activity outside the established formal system—whether operating separately or as an important feature of some broader activity—that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives (p. 8)”. Moreover, according to OECE (2011), informal learning typically refers to learning that occurs outside formal or non-formal education systems, often through daily activities, experiences, or interactions, without structured objectives or certification. Globally, research on informal learning highlights its complementary nature to formal education. Informal learning activities, often facilitated by technology, provide opportunities for learners to engage with the target language in authentic, meaningful ways. This can lead to increased learner autonomy, a key skill that allows individuals to take charge of their own learning throughout their lives. Studies have shown that engagement with informal learning resources, such as watching movies or TV shows, listening to music, or interacting with native speakers online, can improve various aspects of language proficiency, including vocabulary, oral fluency, and even pragmatic competence (e.g., Zadorozhnyy & Lee, 2023). Furthermore, more and more youngsters tend to use social network services (SNSs) in order not only to communicate and interact with their friends, but also follow some famous influencers and learn foreign languages/cultures/customs in a fun manner. Therefore, this research will shed light on the importance of informal learning/

¹ Lecturer, Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU)

Email: fukukaw1@apu.ac.jp

² Associate Professor, School of Business and Economics, Nippon Bunri University

Email: kokuboy@nbu.ac.jp

education and the personalization of learning, as informal activities are often chosen based on learners' personal interests.

Kusyk et al. (2025) synthesizes research on informal second language (L2) learning published between 2000 and 2020, highlighting major trends and thematic developments. The analysis reveals a growing emphasis on technology-mediated learning, including social media, mobile applications, and online communities, as key facilitators of informal L2 acquisition. Studies increasingly focus on learner autonomy, motivation, and authentic interaction, reflecting a shift toward personalized and experiential approaches. Overall, the review underscores the complementary role of informal learning in enhancing formal language education and promoting lifelong learning.

Building on these global perspectives, it is essential to consider how informal learning manifests in specific cultural and educational contexts such as Japan. According to Li (2020), in Japan, research on informal foreign language learning is particularly significant due to the country's relatively monolingual and monocultural environment. While formal education in foreign languages (especially English) has been a priority, traditional classroom settings may not provide sufficient opportunities for practical, real-world application. Research in this area examines how Japanese learners use resources such as mobile apps, social media, and online communities to supplement their formal studies.

Despite the growing significance of informal language learning research in Japan, a comprehensive and systematic overview of the existing studies remains elusive. To address this gap, this paper employs quantitative text analysis techniques—focusing on the actual content of the text. Quantitative text analysis provides substantial utility for researchers exploring new academic domains, enabling a rapid, objective, and holistic understanding of existing scholarly trends. In this regard, Higuchi (2017) highlights two key merits: 1) the mechanical quantification of terms can yield novel and unforeseen insights; 2) the approach significantly improves the reliability of the analysis.

2. Theoretical Background

Our study aims to provide a quantitative text analysis of the studies on informal learning and non formal learning in Web of Science (WoS), CiNii and J-STAGE. This analysis was adopted mainly because it offers visual representations of the relations existing between the main concepts. This visualization through networks enables researchers to identify the relations between key concepts (Heersmink, van den Hoven, van Eck, & van den Berg, 2011). According to Wallace and Fleet (2012), such analysis makes the relations more obvious and understandable, promoting new insights. Through co-occurrence network analysis, the formation and distribution of scientific information become clearer. Moreover, quantitative text analysis is defined as a method that organizes or analyzes text-type data using quantitative analytical techniques to conduct content analysis (Higuchi, 2006, p. 15). This approach decomposes texts into words or phrases, quantifies frequencies and co-occurrences, and implements traditional qualitative content analysis with high reproducibility (Higuchi, 2014). Higuchi (2014) systematizes it as a two-step approach: Step 1 extracts statistical patterns, and Step 2 adds qualitative interpretation (p. 78). Therefore, this method, quantitative text analysis, revealing the background and the existing state of research, points the possible trends to develop in the future (Vogel & Masal, 2015).

KH Coder is a quantitative text analysis with text mining software capable of processing Japanese-language data. By importing title and abstract data exported from WoS in CSV format, the tool enables a streamlined workflow—ranging from morphological analysis to co-occurrence networking and correspondence analysis—making it highly suitable for bibliometric studies. While the direct application of KH Coder to WoS titles and abstracts remains limited in existing literature, its utility has been extensively demonstrated in similar academic text analyses. For instance, Hirose (2017) applied the software to diverse text corpora, including mass media, government documents, and social survey responses, utilizing techniques such as co-occurrence networking, multi-dimensional scaling (MDS), and cluster analysis. Hirose (2017) emphasized that while KH Coder has been employed in over 1,500 applied studies, the

integration of researcher creativity is essential for deriving meaningful sociological insights.

Furthermore, Nakamura (2025) focused on academic paper texts, including titles and abstracts, providing a comprehensive guide for interpreting frequency, co-occurrence, and correspondence analysis results generated via KH Coder. This study proposed a framework for evaluating results based on reproducibility and interpretative validity during the manuscript preparation phase, concluding that such a framework serves as a valuable guide for both authors and peer reviewers.

While KH Coder is widely used in Japan, cocitation and citation analyses are some of the most commonly used methods to discover intellectual structure of a field (Bichteler & Eaton, 1980) outside of Japan. For instance, in the field of operation management, Pilkington and Meredith (2009) were able to use cocitation analysis to reveal how the field evolved between 1980 and 2006. In addition to cocitation analysis and citation analysis of impact, keyword analysis is another important method. While cocitation analysis is a superior technique to visualize the intellectual structure of a discipline (Bichteler & Eaton, 1980), this technique does not provide much information about key topics in a discipline. This issue can be addressed by keyword analysis. As its name implies, keyword analysis uses keywords to identify important topics and concepts in a field. Based on frequency count information, it is possible to reveal prominent topics and important changes over a period. To illustrate the value of keyword analysis, it is helpful to use Lei and Liu (2019) as an example. They extracted keywords from the articles published in *System* during the last 40 years. By comparing the frequency of keywords in different periods, these researchers were able to identify some significant changes to the key topics in and the research focus of *System*, which are difficult, if not impossible, to be uncovered by citation or cocitation analysis.

Different keyword analysis was employed in our study to detect prominent topics in the field of informal learning. A common method for identifying keywords involves collecting author-supplied keywords (e.g., Chiu & Ho, 2007; Courtial, 1994; Law & Whittaker, 1992); however, while authors possess deep knowledge of their own work, they may provide only a limited set of keywords. Consequently, significant topics risk being overlooked when relying solely on author-supplied data (e.g., Lei & Liu, 2019a, 2019b). To address this limitation, previous studies have extracted highly frequent words and phrases directly from abstracts. Although this approach generates additional keywords, it retains a degree of subjectivity regarding the criteria for word and phrase inclusion. In contrast to these conventional methods, we adopted a streamlined workflow beginning with morphological analysis, followed by a systematic analysis of high-frequency words. By processing the raw text data in this manner, we ensured a more data-driven and objective interpretation of the corpus, thereby minimizing researcher bias in the keyword selection process.

While a quantitative text analysis has proven its utility in mapping disciplinary trends within major international fields, this methodology has been notably underutilized to survey the landscape of educational research in Japan. Specifically, a systematic review of major Japanese academic repositories, including CiNii and J-STAGE, confirms a critical lack of studies dedicated to analyzing informal learning publications. Consequently, this study aims to bridge this national research deficit by conducting a quantitative investigation into Japanese scholarly output. Our core objectives are to diagnose the current state of domestic knowledge, identify unique Japanese research characteristics, provide actionable, data-driven insights that can directly inform and enhance pedagogical practice within the Japanese education system.

3. Research Questions

As mentioned previously, researchers have carried out an extensive study on quantitative text analysis related to linguistics or a branch of linguistics and achieved outstanding results such as White (2004) and Wang and Zhang (2019), demonstrating the significant potential for future research. Despite the popularity of informal learning, our knowledge regarding its general development over the last few decades has so far remained somewhat limited, as no

previous study has performed a quantitative text analysis in informal learning. As such, we cannot evaluate its impact or judge the areas where it exerts the most effect, the kind of knowledge that is particularly needed considering its interdisciplinary nature. In reality, quantitative methods provide new perspectives on the knowledge status and trends in a certain field. Therefore, this research undertakes a quantitative text analysis to map the chronological development of informal learning. More specifically, this study aims to tackle the following three research questions.

- 1) How does the distribution and network structure of key terms in the title and abstract sections of informal learning, non formal learning, informal education and non formal education research vary across the three databases: WoS, CiNii, and J-STAGE?
- 2) What is the chronological development of informal learning from 1970 to 2025?
- 3) What are the primary co-occurrence networks of key terms and how do these networks correlate with exogenous variable such as periods (1970-1974, 1975-1979, etc.) and regional contexts (i.e., Japan and non-Japanese contexts)?

In this context, with the aims to provide a guide for new studies, to identify the trends in the field and to compare the existing research on the topic, these research questions were examined through a co-occurrence network analysis.

4. Methodological Approach

4.1 Material and Method

WoS, Scopus, and Google Scholar are the three major online data resources for a quantitative text analysis. WoS is a subscription-based, curated citation database managed by Clarivate. It indexes scholarly literature from a select collection of high-impact, peer-reviewed journals, books, and conference proceedings across various disciplines. Its primary purpose is to provide researchers with a trusted source for literature discovery, quantitative text analysis, and research evaluation. WoS is one of the best-known and most widely used library resources (Roemer & Borchardt, 2015). WoS and Scopus are large multidisciplinary abstract and citation databases of scholarly literature, curated, and subscription-based databases that offer a higher degree of data quality and reliability. They are the preferred tools for conducting systematic literature reviews, performing in-depth quantitative analysis, and evaluating research impact for tenure or promotion purposes. While their coverage is more limited, it is also more focused on high-quality, peer-reviewed academic literature. For this research, we use WoS rather than Scopus and Google Scholar because while Google Scholar and Scopus provide extensive coverage, WoS is the superior choice for title analysis due to its rigorous indexing standards and high-quality metadata. Its consistent record structure ensures greater accuracy and reliability when performing longitudinal linguistic or thematic evaluations of research titles. The precision minimizes noise and ensures that the results of the title-based mapping are both reproducible and statistically sound.

J-STAGE is an electronic journal platform dedicated to disseminating and distributing Japanese scientific and technological information. As many academic societies publish their papers on J-STAGE, it is an excellent resource for identifying the latest research trends and trending topics within a specific field. The platform contains papers from a wide array of fields, including medicine, engineering, agriculture, and the humanities, facilitating cross-disciplinary comparative analysis. It allows for the systematic collection of full texts, abstracts, and keywords from published papers, providing a comprehensive dataset for analysis. Whereas CiNii is a database that offers cross-sectional search capabilities for Japanese academic papers, university bulletins, and doctoral dissertations. Beyond academic papers, it includes information on university library holdings and research projects, providing access to a wider range of literature than J-STAGE. The platform enables the tracking of citation relationships between papers, which is useful for identifying influential works and understanding the impact of specific research on the broader academic community. It

contains numerous papers published in the past, making it well-suited for a diachronic analysis of how specific concepts or research themes have evolved over time.

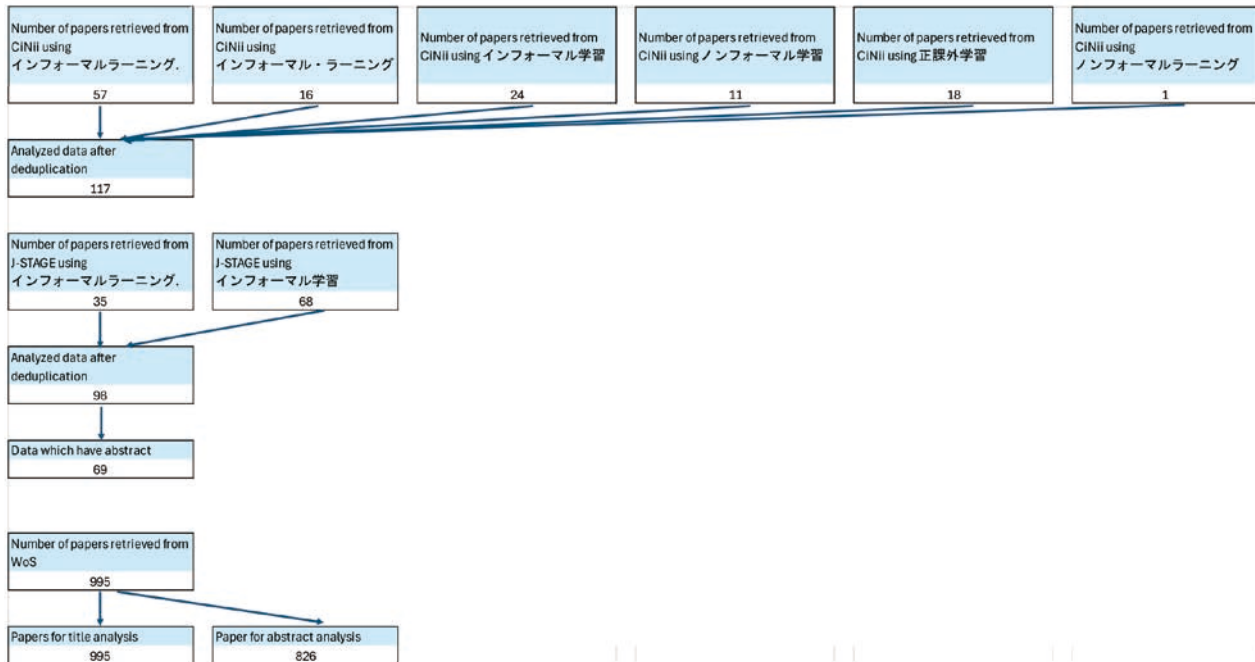
Three databases, WoS, CiNii and J-STAGE, were used in the present study to compare. Thomson Reuter's WoS was chosen as the main database as it is the most comprehensive one covering the majority of refereed journal in social sciences, arts, and humanities (Steinhardt et al. 2017; Darvish & Tonta 2016). We focused on English language journal articles in the database. Generally speaking, these three databases have been quite useful for researchers to learn about the progress being made in various subjects and the latest hot topics (Kuang et al. 2016). In order to compare English articles with Japanese ones, we also used CiNii. Having said so, CiNii does not provide full-text of abstract, but only title sections, we decided to utilize J-STAGE as well to investigate abstract sections. By leveraging these three platforms, researchers can conduct quantitative text analysis from multiple perspectives, allowing for a detailed examination of research trends in a specific field or a historical tracking of the evolution of a particular concept.

Within the scope of this study, the studies on informal learning were examined through WoS, CiNii and J-STAGE databases from 1970 to 2025, although we are also interested in informal language learning but it was too narrow for this study. The search term was intentionally broadened to "informal learning" instead of "informal language learning". This decision was made because limiting the search query to the latter resulted in an insufficient retrieval of relevant literature on language education within the broader field of informal learning. By employing the wider term, we aimed to first delineate the scope and characteristics of "informal learning" as a concept, thereby ensuring a more comprehensive capture of related studies that might otherwise be overlooked. The keywords (informal learning OR non formal learning OR informal education OR non formal education) were entered to the "topic" sections and 3,000 studies in WoS, 117 studies in CiNii and 77 studies in J-STAGE were reached (August 14, 2025). The categories for educational research, education scientific disciplines, language linguistics, linguistics and psychology educational were filtered. In 3,000 articles of WoS, there were 36,977 words encountered in title sections, however we chose 22,870 words for this study after eliminating non-content words such as a, the, on, with, etc.. Although we found 515,750 words in abstract sections, we utilized only 294,214 words for this study after filtering prepositions, articles, personal pronouns, etc.. As Table 1 describes, in 117 CiNii's papers, we analyzed 7,099 words in title sections. Furthermore, for J-STAGE, title sections were not analyzed, however 1,076 words in abstract sections were analyzed. The file was uploaded to KH Coder program. Study selection process of this research is presented in Figure 1.

Table 1

The analyzed databases in this study

	WoS	CiNii	J-STAGE
The number of articles	3,000	117	69
The number of words in title sections	22,870 (36,977)	7,099 (16,123)	N/A
The number of words in abstract sections	294,214 (515,750)	N/A	1,076 (1,961)

Figure 1.*The process of this study*

4.2 Search Strategy

Standard procedures include: 1) corpus building and preprocessing (morphological analysis, stop-word removal), 2) document-feature matrix (DFM) construction, and 3) multivariate analysis (correspondence analysis, clustering) (Higuchi, 2014, pp. 80-85). KH Coder integrates these for Japanese/multilingual texts, enabling co-occurrence networks and visualization. Higuchi (2014) demonstrates this on *Anne of Green Gables* to extract word co-occurrence structures (p. 82). Internationally, R's *quanteda* or Python's *Gensim* support TF-IDF and topic models (Yamamoto & Otani, 2017).

For paper titles and abstracts, Antunes et al. (2024) analyzed Scopus-extracted sensory marketing abstracts with KH Coder, identifying keyword co-occurrences and topic clusters to pinpoint research frontiers (p. 5). Similarly, Phuong et al. (2023) examined STEM education titles/abstracts for temporal shifts and theme networks, quantitatively mapping research dynamics (p. 3). Our study adopts this approach using domain data.

4.3 Data Analysis Procedures

The data analysis procedure was conducted by two researchers. In this study, we utilized KH Coder that is a versatile and user-friendly software for quantitative content analysis and text mining. It is designed to assist researchers in uncovering patterns and insights from large textual datasets. The software combines statistical analysis with a focus on qualitative interpretation, making it a valuable tool for a wide range of academic disciplines, including sociology, psychology, and communication studies. KH Coder employs several key methodologies to analyze text. Its primary function is to perform co-occurrence network analysis, which maps the relationships between words in a document. By identifying which words frequently appear together, researchers can visualize the core themes and underlying structures of a text. This feature is particularly useful for understanding the semantic context and relational dynamics of concepts. Another fundamental capability is quantitative content analysis, which involves counting the frequency of words and phrases. This allows for the creation of word lists, frequency tables, and other statistical summaries that provide a quantitative overview of the text's content. The software also offers clustering and correspondence analysis, which help in categorizing documents and identifying salient relationships between words and document attributes. These features

are instrumental for segmenting large corpora and discerning nuanced patterns that might be difficult to identify through manual reading alone.

According to Sakushima (2022), the title is the author's most intentional and minimal content-indicating label. Due to its conciseness and high density of information, title analysis is argued to be a more efficient and sensitive tool for capturing research trends in bibliometrics compared to analyzing keywords or entire body of text. In terms of the duration of the analysis, the selection of the 5-year time span instead of 10-year periods is a commitment to analytical precision that prioritizes the timely detection of evolutionary and revolutionary shifts over the observation of slower, macro-level changes.

5. Results

In this section, the result of title analysis would be presented first, followed by abstract analysis. The reason to present the results in this order is that one main focus of the current study is to identify trends in the field, which can be revealed by changes in interest toward prominent topics in informal learning.

5.1 The most-used words in the title sections in Web of Science

Table 2 indicates the top 150 most-used words in the title sections in WoS from our search. As can be seen, when we searched for informal learning, non formal learning, informal education and non formal education, learn (f=338), student (f=317), teacher (f=213) appeared, followed by science (f=189), and study (f=171).

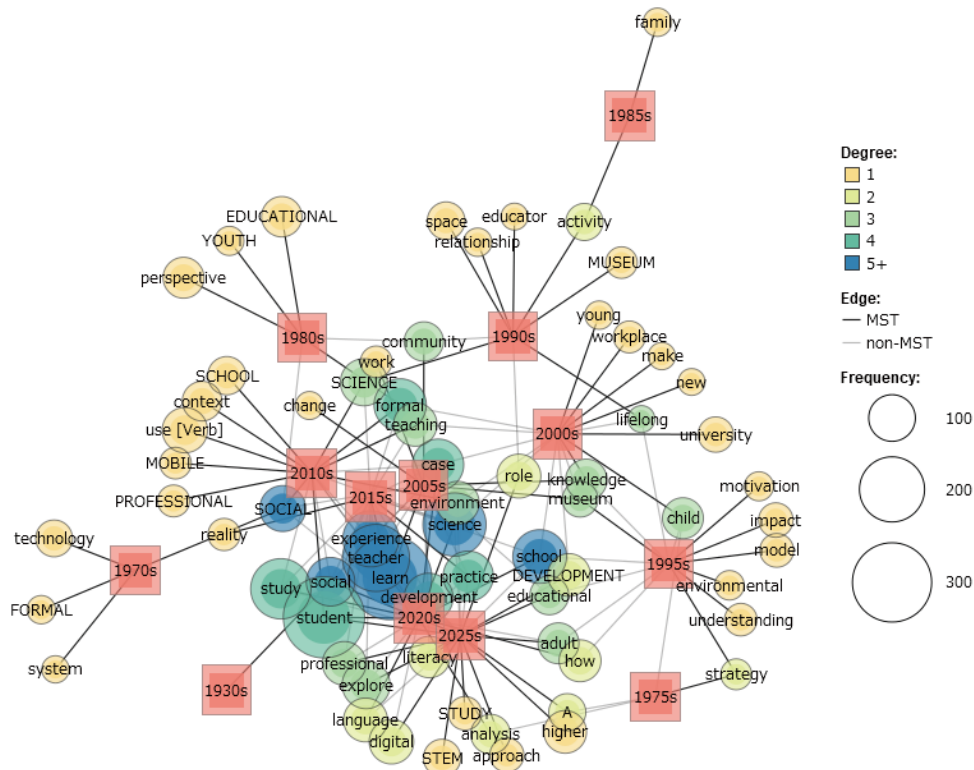
Table 2

Top 50 most-used words in the title sections in Web of Science

Words	Numbers of occurrences	Words	Numbers of occurrences	Words	Numbers of occurrences	Words	Numbers of occurrences	Words	Numbers of occurrences
learn	338	development	110	teaching	86	EDUCATIONAL	74	STEM	63
student	317	social	109	environment	84	analysis	71	A	62
teacher	213	explore	106	DEVELOPMENT	83	context	71	activity	62
science	189	SCIENCE	102	higher	83	music	71	technology	61
study	171	SOCIAL	97	how	80	TEACHERS	71	skill	60
experience	147	use	94	knowledge	78	community	70	use	60
school	135	digital	91	literacy	78	educational	68	youth	59
formal	127	language	88	adult	76	SCHOOL	66	museum	57
case	122	role	88	child	76	space	64	DIGITAL	56
practice	117	professional	87	perspective	76			ONLINE	56
								university	56

Figure 3.

Network map of the most-used word in title sections by period



5.2 The most-used words in the abstract sections in Web of Science

Next, we analyzed the abstract sections in WoS. This text analysis conducts a co-occurrence network to analyze the interconnections among lexical items. We put the same words, informal learning, non formal learning, informal education and non formal education. Table 3 illustrates the top 150 most-used in abstract sections in WoS. For example, *learn* appeared 3,559 times, *student* (f=3,286), *study* (f=3,109), *have* (f=2,649), etc.

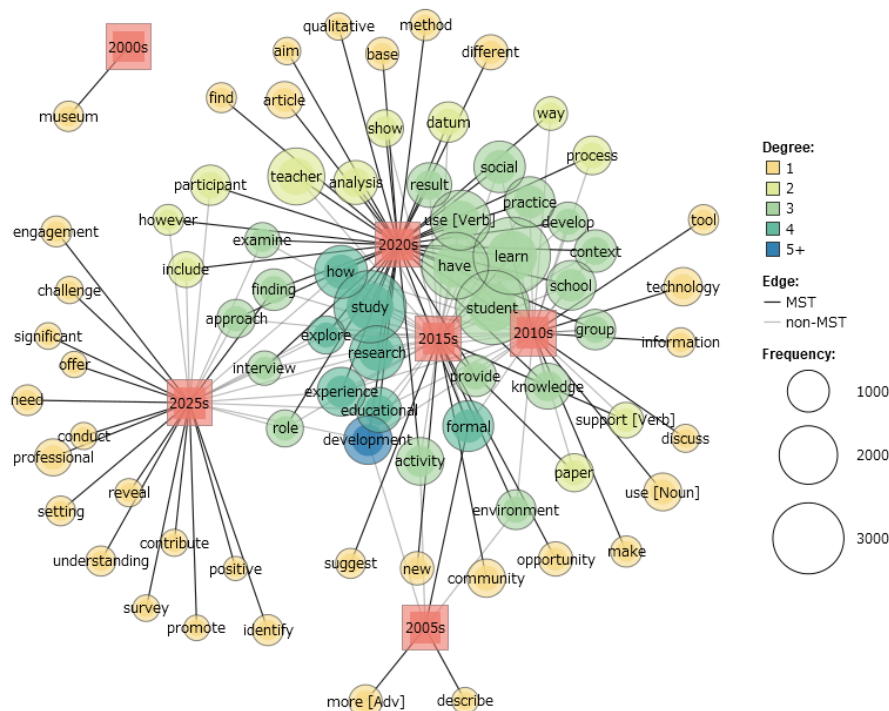
Table 3

Top 50 most-used words in abstract sections in Web of Science

Words	Number of occurrences	Words	Number of occurrences	Words	Number of occurrences	Words	Number of occurrences	Words	Number of occurrences
learn	3559	formal	1501	context	1029	approach	843	role	771
student	3286	practice	1470	finding	987	skill	839	article	757
study	3109	school	1430	provide	982	technology	833	language	751
have	2649	experience	1377	child	944	community	827	digital	732
use	2112	development	1362	group	937	learner	825	program	725
teacher	1898	activity	1308	datum	927	teaching	823	include	718
research	1726	knowledge	1217	participant	923	explore	819	support	711
how	1631	educational	1167	environment	902	paper	819	examine	699
social	1542	result	1147	develop	877	use	809	design	694
science	1530	analysis	1108	process	850	professional	773		
						show	773		

Figure 5.

Network map of the most-used word in abstract sections by period



“Degree” of Figure 5 refers to the number of direct connections a node (i.e., a word) has with other nodes in the co-occurrence network. A higher degree indicates that the word co-occurs with many other words and thus plays a more central role in the network. The time-series co-occurrence network, which is color-coded by publication year, illustrates the chronological evolution of research themes. Only top 150 words were analyzed. In the early period (2000s to early 2010s), the network was centered on terms, for example, *knowledge*, *organization*, and *management*, suggesting that the research began within the context of knowledge management. The middle period (late 2010s) saw an increased focus on words related to relationships and processes, such as *social*, *network*, *identity*, and *feedback*, indicating a shift from managing knowledge as a thing to a more human-centric interest in social connections and the formation of identity through learning. In recent years (2020s onwards), new terms have emerged, particularly *digital*, *online*, *technology*, and *mobile*, which reflect the global trend of digitalizing learning environments. Additionally, the appearance of terms such as *health* and *well-being* shows a broadening of interest to include a more holistic perspective on employee health and happiness beyond mere productivity. This progression shows a clear developmental trajectory: starting with knowledge management, deepening into the social and relational aspects of learning, and then expanding to incorporate digital technology and employee well-being, all within the consistent setting of the workplace.

5.3 The most-used words in the title sections in CiNii

After analyzing WoS, we also carried out the same search strategy in CiNii and J-STAGE. First of all, to examine trends in informal learning research, a co-occurrence analysis was conducted using selected keywords retrieved from CiNii, a comprehensive academic database in Japan. We utilized keywords, such as インフォーマルラーニング、インフォーマル・ラーニング、ノンフォーマルラーニング、インフォーマル学習、ノンフォーマル学習、正課外学習. Table 4 describes the top 150 most-used words in the title sections. 教育 education (f=21), 支援 support (f=19), インフォーマル informal (f=17), 実践 practical (f=17) are the most common words which appeared in CiNii. 研究 research (f=16), 学生 student (f=14), 活動 activity (f=14) are also popular and appear with selected keywords such as informal learning.

Table 4*Top 59 most-used words in the title sections in CiNii*

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
教育	21	活用	10	ICT	5	of	4
支援	19	検討	10	クイズ	5	プログラム	4
イン	17	構築	9	デザイン	5	ワークショップ	4
実践	17	社会	9	ネットワーク	5	意識	4
研究	16	調査	9	英語	5	移行	4
学生	14	システム	8	外国	5	育成	4
活動	14	開発	7	教員	5	学び	4
環境	12	対応	7	効果	5	学ぶ	4
評価	12	方法	7	参加	5	学校	4
正課	11	ゲーム	6	事例	5	向上	4
		コロナ	6	授業	5	作成	4
		動向	6	情報	5	指導	4
		利用	6	生涯	5	試み	4
				着目	5	大学	4
				中心	5	地域	4
				力	5	提案	4
						都市	4
						能力	4
						変化	4
						連携	4

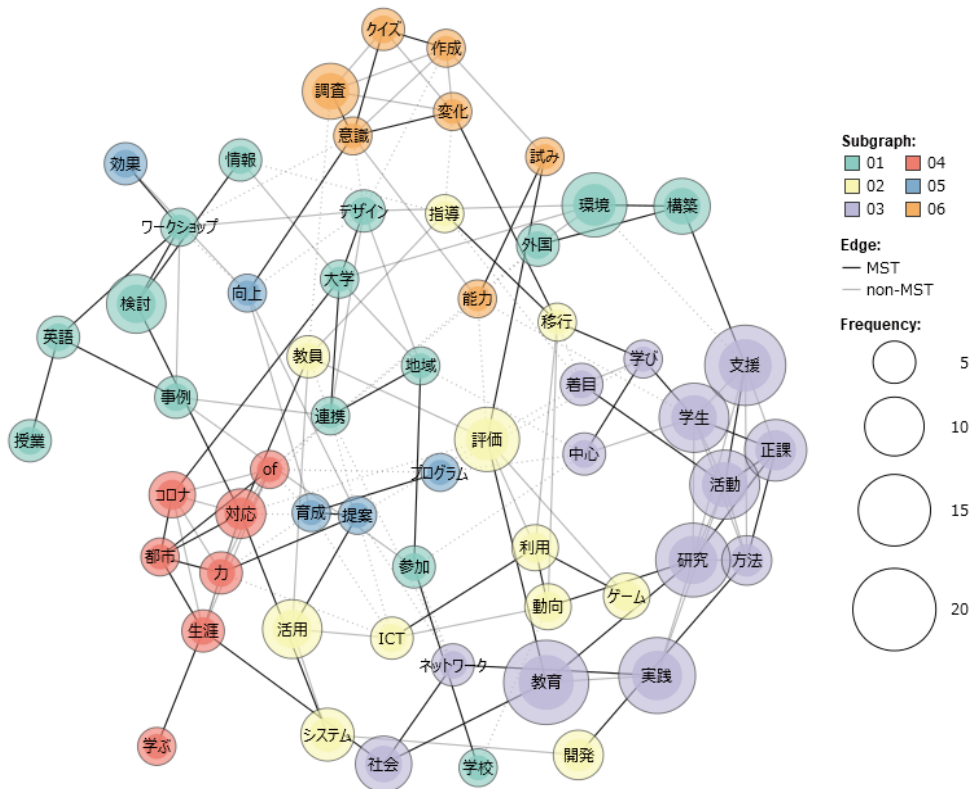
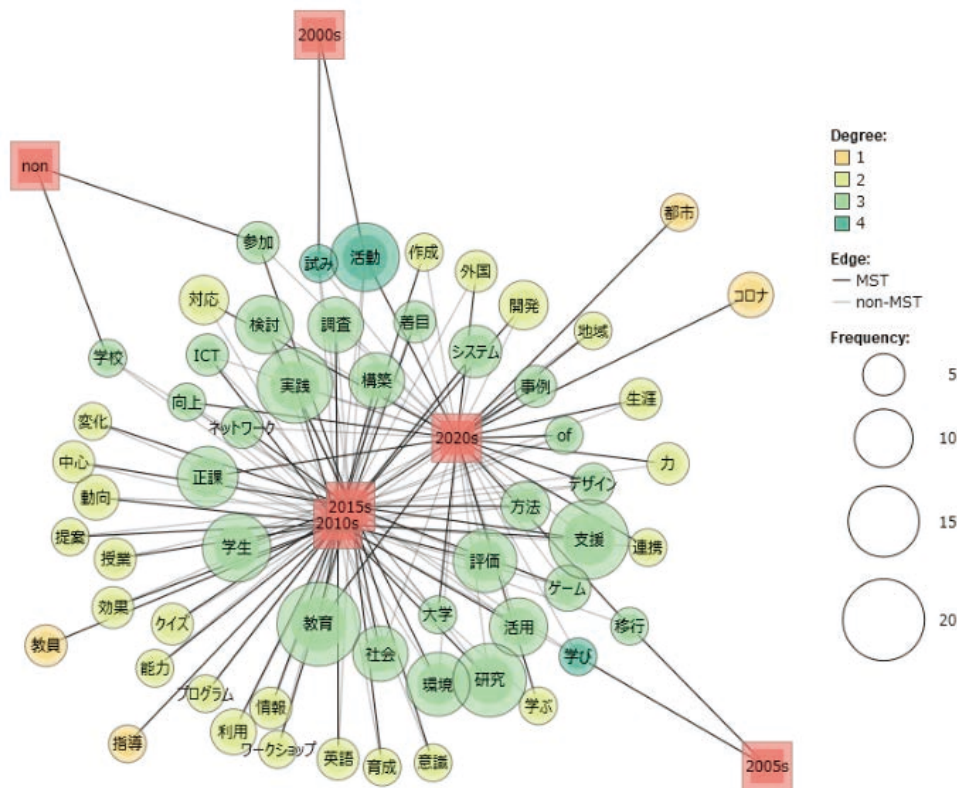
Figure 6.*Network map of the most-used word in title sections in CiNii*

Figure 7.

Network map of the most-used word in title sections by period



Based on the co-occurrence network analysis of Japanese academic papers in CiNii, the discourse on informal learning in Japan is highly multifaceted, encompassing a wide range of contexts. The overall network diagram (Figure 6) reveals that the field is fundamentally structured around core concepts such as “learning (学び),” “education (教育),” “support (支援),” and “research (研究).” The research can be categorized into at least three prominent clusters: one centered on “corporate,” “workplace,” and “human resource development,” another on “university” and “practice,” and a third on “community,” “society,” and “lifelong learning.” This structural balance suggests that the field is interdisciplinary, with its primary pillars resting on corporate training, university education, and community-based lifelong learning.

An examination of the network by publication year (Figure 7) elucidates a clear chronological shift in research trends. Only top 150 words were analyzed. In the initial to middle periods (2005-2014), studies primarily focused on foundational concepts within each of these contexts, exploring the basic positioning of informal learning. The subsequent period (2015-2019) saw a shift toward more specific methodologies and actions, with terms such as “practice,” “collaboration,” and “reflection” becoming more prominent, particularly within the university education cluster. This indicates a progression from theoretical conceptualization to the practical implementation and evaluation of learning processes. Most recently, since 2020, the field has undergone a clear thematic transformation, with new terminology such as “online,” “COVID,” and “technology” entering the network, reflecting the influence of contemporary societal changes. Concurrently, a heightened focus on individual agency and career development is evident through the increasing co-occurrence of terms like “self,” “proactive,” and “career.” The observed trends indicate a clear shift in the research landscape, characterized by an extensive integration of COVID-related implications.

5.4 The most-used words in the abstract sections in J-STAGE

Since we are not able to access to full-text of abstract in CiNii, we decided to research on the abstracts of J-STAGE. Table 5 is the top 150 most-used words in the abstract sections in J-STAGE. Slightly similar to title sections of CiNii, 教育 education (f=180), 研究 research (f=135), 活動 activity (f=96), 結果 result (f=59), 参加 participate (f=56), 行う carry out (f=51), 支援 support (f=49), 実践 practical (f=44) are the most common words which are associated with informal learning.

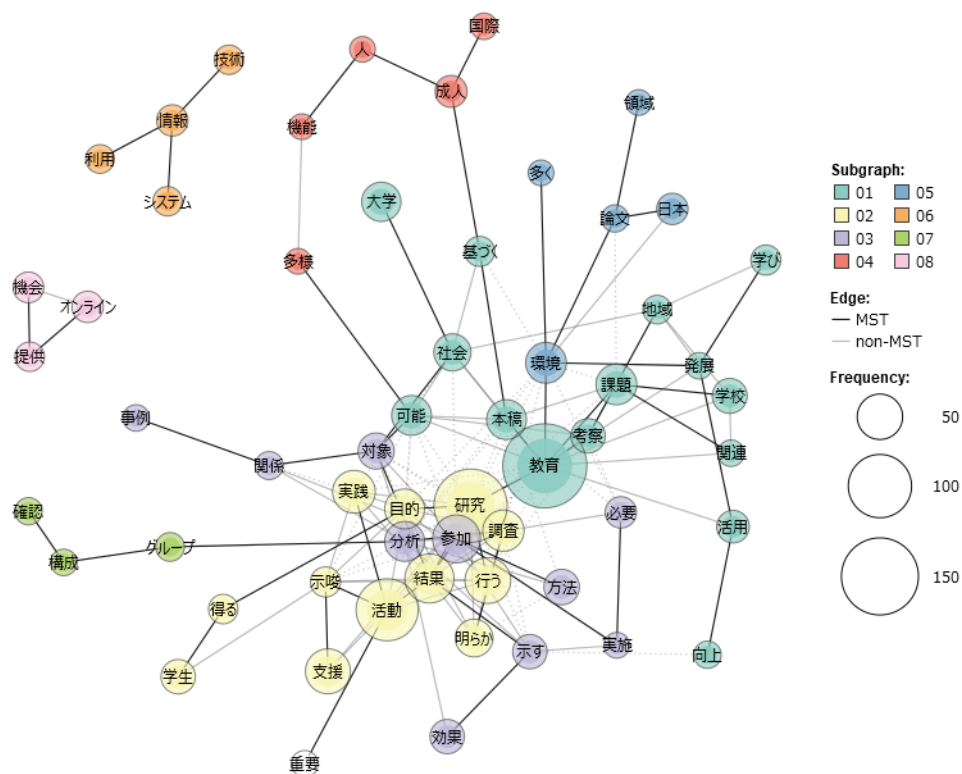
Table 5

Top 55 most-used words in the abstract sections in J-STAGE

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
教育	180	可能	38	方法	30	成人	24	システム	20
研究	135	分析	38	学校	29	オンライン	23	開発	20
活動	96	本稿	38	イン	28	情報	23	技術	20
結果	59	目的	38	学生	28	日本	23	提供	20
参加	56	大学	37	効果	28	必要	23	得る	20
行う	51	明らか	34	考察	28	機会	22	グループ	19
支援	49	社会	33	示す	28	学び	21	地域	19
実践	44	対象	31	科学	25	基づく	21	利用	19
調査	41	評価	31	活用	25	示唆	21	関係	18
課題	40			検討	25			確認	17
環境	40			授業	25			興味	17
								経験	17
								向上	17
								視点	17
								論文	17

Figure 8.

Network map of the most-used word in abstract sections in J-STAGE



We analyzed two co-occurrence network figures to elucidate the evolving landscape of informal learning research in Japan. These figures visualize the frequency and strength of word associations found in academic paper titles, with thicker lines indicating stronger co-occurrence and central positioning denoting higher connectivity. Figure 8, which aggregates data across all publication years, reveals that informal learning is explored through a diverse array of thematic clusters. Central concepts such as *learning*, *education*, *support*, and *research* suggest that the field is not limited to descriptive inquiry but is deeply concerned with pedagogical implications and the facilitation of learning processes.

Surrounding these core concepts are several distinct clusters representing subdomains within informal learning research. One cluster, focused on higher education, includes terms like *university*, *students*, and *practice*, indicating active investigation into student-driven learning beyond formal curricula. Another cluster emphasizes *community*, *society*, and *participation*, reflecting research on lifelong learning and social education in regional contexts. A third group, featuring *children*, *science*, and *experience*, points to experiential learning in museums and science centers. Lastly, terms such as *skills*, *knowledge*, and *career* form a cluster related to workplace learning and professional development.

Figure 9.
Network map of the most-used word in abstract sections by period

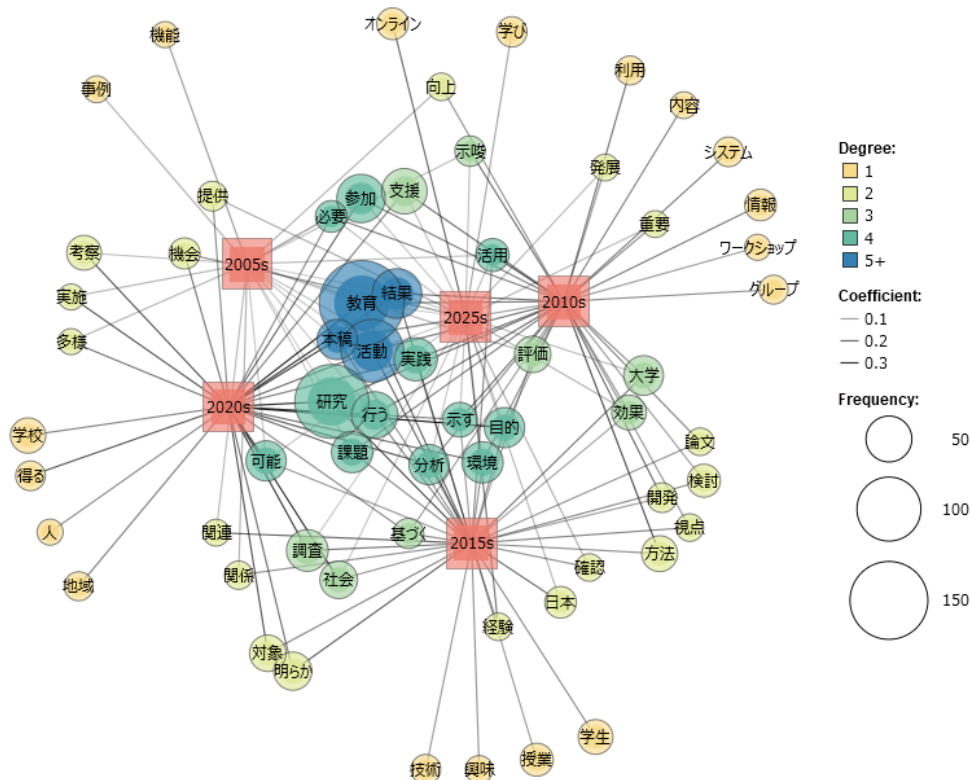


Figure 9, which color-codes terms by publication year, reveals a clear chronological progression in research focus. Only top 150 words were analyzed. In the early 2000s to mid-2010s, dominant terms such as *lifelong learning*, *society*, and *museum* reflect a macro-level emphasis on public education and social learning infrastructures. By the late 2010s, the emergence of terms like *university*, *practice*, and *collaboration* indicates a shift toward practical implementation and evaluation within educational institutions. The frequent appearance of *partnership* during this period suggests growing interest in multi-stakeholder collaboration for learning support. In the 2020s, the network

introduces new, prominent terms such as *online*, *experience*, *career*, *technology*, and *self*, signaling a transition toward more individualized and technologically mediated learning paradigms.

6. Discussion

In this study, 3,194 studies on informal learning in 3 databases were analyzed through a quantitative text technique. To address RQ 1, which examines how the distribution and network structure of key terms vary across the three databases (WoS, CiNii, and J-STAGE), Table 6 was created.

Table 6

Answers for RQ 1

Feature	CiNii (Japan) Research Network	WoS (International) Research Network
Overall Research Approach	Multicontextual and interdisciplinary	Remarkably specialized and unified
Primary Focus Contexts	Wide range of settings, traversing different contexts	Concentrates almost exclusively on the workplace (organizational context)
Distinct Research Clusters	Features multiple distinct clusters: 1. Corporate/Workplace Group (e.g., <i>career</i> , <i>human resource development</i>) 2. Higher Education Group (e.g., <i>university</i> , <i>student</i> , <i>class</i>) 3. Social/Lifelong Learning Group (e.g., <i>community</i> , <i>society</i> , <i>lifelong</i>)	Unified by a single dominant hub: The Workplace (employee, organization, performance, management)

The most-used word in title sections in WoS (3,000 articles) was “learn” ($f=338$). The most-used words in the abstracts of the studies were also examined. The results showed that its word was also “learn” ($f=3,559$) in the abstracts. These results show that the studies mostly focused on the “learning” on something or somewhere.

In terms of title sections, a comparative analysis of co-occurrence network diagrams from CiNii (Japan) and WoS (international) reveals a significant difference in the focus of informal learning research. While Japanese research is characterized by its multi-contextual approach, encompassing a wide range of settings such as *universities*, *corporations*, and *communities*, international research is remarkably specialized, concentrating almost exclusively on the workplace. The Japanese network features multiple distinct clusters, including a corporate/workplace group (e.g., *career*, *human resource development*), a higher education group (e.g., *university*, *student*, *class*), and a social/lifelong learning group (e.g., *community*, *society*, *lifelong*). This demonstrates that Japanese research is interdisciplinary and approaches the subject from multiple perspectives, traversing different contexts like *companies*, *universities*, and *communities*. In contrast, the international network is unified by the dominant hub of workplace, with virtually all research themes revolving around it. Key concepts such as “employee”, “organization”, “performance” and “management” are strongly linked to the workplace, indicating that the primary goal of this research is to enhance organizational productivity and human resource development.

Regarding RQ 2, which explores the chronological development of informal learning from 1970 to 2025, this fundamental difference in context is also reflected in the evolution of research trends. As Table 7 illustrates, Japanese research has seen a dynamic shift in focus over time, moving from foundational concepts in various contexts in the early period to more specific methodologies in higher education during the mid-period, and finally to modern, micro-level perspectives on “technology,” “individual careers” and “self-directed learning” in recent years. This progression demonstrates a historical shift in the subject of research from learning in society as a whole to practices within organizations and universities, and ultimately to “individual careers” and “technology”.

Table 7

Japanese Research Trend Progression

Time Period	Core Focus	Context	Underlying Logic
Early Period	Foundational Concepts	Various Contexts (Societal Learning)	Research emphasis was on learning in society as a whole
Mid-Period	Specific Methodologies	Higher Education (Universities/Organizations)	Shift toward practices within organizations and universities
Recent Years	Modern, Micro-Level Perspectives	Technology, Individual Careers, Self-Directed Learning	Focus on individual agency and technological integration

Conversely, Table 8 shows that international research has maintained the “workplace” as its consistent core, with the discourse deepening and expanding over time. It began in the early 2000s as part of “knowledge management”, shifted to the social and relational aspects of learning in the late 2010s, and has recently expanded to include “digital technology” and “employee well-being,” highlighting a more human-centric approach. In essence, the academic backgrounds of each region are clearly reflected in their research trends: Japanese research, with its roots in education and sociology, targets diverse settings, while international research, grounded in business and organizational theory, specializes in solving workplace issues. This reflects several contemporary trends: the integration of digital tools in informal learning environments, increased attention to personal learning experiences and career trajectories, and a rising interest in self-regulated learning. These developments suggest that the field is increasingly responsive to societal transformations such as digitalization and the diversification of work and life paths.

Table 8

International Research Trend Progression

Time Period	Core Focus	Context	Underlying Logic
Early 2000s	“Knowledge Management”	Workplace	Focus on organizational efficiency
Late 2010s	Social and Relational Aspects of Learning	Workplace	Deeper exploration of human interaction in the workplace
Recent Years	“Digital Technology” and “Employee Well-Being”	Workplace	Expansion to a more human-centric approach and technological tools

In terms of RQ 3, this study utilized co-occurrence network analysis to explore how key term networks correlate with exogenous variables like temporal periods and regional contexts, specifically focusing on the evolution of informal learning research in Japan. The findings reveal that the field has developed across multiple domains—ranging from higher education and regional collaboration to science education and workplace learning—highlighting its inherently interdisciplinary nature. Over time, the research focus has shifted from macro-level concerns such as lifelong learning and public education toward more localized and personalized learning contexts. The temporal progression of thematic clusters suggests a growing responsiveness to social and technological change. Earlier research emphasized community-based learning and institutional collaboration, while more recent studies have explored the integration of digital technologies, the role of individual learning experiences, and the significance of career development. The emergence of terms such as “online,” “experience,” and “self” reflects increasing scholarly interest in self-regulated learning and the personalization of informal learning pathways. These trends indicate that informal learning research is entering a new phase—one that aligns closely with the challenges of the digital transformation era and the demands of lifelong career development in the “100-year life” paradigm.

7. Limitations

Although this study has provided valuable insights into our understanding of informal learning research, it has some limitations, especially in terms of methodology. The current corpus only includes publications indexed in WoS, CiNii and J-STAGE and excludes the fugitive literature, theses, and proceeding. The current items in the corpus may have also been cited by other publications that are not included there. Other researchers can utilize other types of publications and other online databases to provide more comprehensive insights into the topic.

Furthermore, future research should consider how informal learning environments can be designed to support autonomous, sustainable learning across diverse life stages and professional trajectories. In doing so, the field can contribute meaningfully to the reimagining of education in a rapidly changing society.

8. Conclusion

This study employed a quantitative text analysis approach to examine the evolving trends in informal learning research in both Japan and internationally. The findings reveal a distinct and divergent trajectory between the two academic contexts. Internationally, the research on informal learning is profoundly and consistently centered on the “workplace.” The analysis of international journals indicates that the field’s central focus has been on organizational performance, human resource development, and management, with a clear historical progression from knowledge management to social learning processes and, most recently, the integration of “digital technology” and “employee well-being.” This trajectory highlights the practical and professional orientation of informal learning research in the global context.

In contrast, it is suggested that research in Japan is positioned within a different, more language-specific context, driven by the nation’s relatively monolingual and monocultural environment. While the international literature focuses on corporate and organizational themes, Japanese research appears to concentrate on how learners utilize various resources, such as social media and online communities, to supplement formal language education. This indicates a primary concern with addressing a pedagogical gap—providing real-world application opportunities that traditional classroom settings may lack. Thus, the present study underscores a fundamental divergence in research focus: while international studies treat informal learning as a tool for professional development, Japanese scholarship views it as a critical supplement to language acquisition. For this reason, in the light of the advantages of developing technology, as Aksoy and Dimililer (2017) suggested, there should be growing emphasis on research testing the effectiveness of informal learning environments supported by different technologies on foreign language education.

Finally, our results also indicate that quantitative text analysis can be a useful method for understanding trends in informal learning, as it can generate and compare large numbers of quantitative data to help reveal developmental patterns. It is also crucial to note, however, that to obtain a complete understanding of trends, we ought to examine various types of data, including most highly discussed topics, most highly cited publications and authors, and so on. As Lei and Liu (2019a) conclude, one type of data alone may not be adequate.

Acknowledgements

This work was supported by the Academic Year 2025 Ritsumeikan Asia Pacific University Academic Research Subsidy (Grants-in-Aid Reapplication Type). The authors would like to thank the journal editor and the anonymous reviewers. Their constructive insightful comments and suggestions have helped significantly enhance the quality of this article.

References

- Aksoy, Y. U., & Dimililer, C. (2017). Teacher opinions on usage of mobile learning in early childhood foreign language learning. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5405-5412.
- Antunes, I. F. S., et al. (2024). A bibliometric review and content analysis of research on sensory marketing experiences.

Cogent Business & Management, 11(1)

- Bichteler, J., & Eaton, E. A. (1980). The combined use of bibliographic coupling and cocitation for document retrieval, *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 31, 278-282.
- Chiu, W. T., & Ho, Y. S. (2007). Bibliometric analysis of tsunami research. *Scientometrics*, 73, 3-17.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). New paths to learning for rural children and youth. International Council for Educational Development.
- Courtial, J. (1994). A cword analysis of scientometrics. *Scientometrics*, 31, 251-260.
- Heersmink, R., van den Hoven, J., van Eck, N. J., & van den Berg, J. (2011). Bibliometric mapping of computer and information ethics. *Ethics and Information Technology*, 13(3), 241.
- Higuchi, K. (2014). A two-step approach to quantitative content analysis: KH Coder tutorial using Anne of Green Gables (Part I). *Ritsumeikan journal of human sciences*, 29, 77-91.
- Hirose, Y. (2017). New quantitative text analytical method and KH Coder utilization status and prospects. *Journal of Social Research*, 68(3), 334-345.
- Kaung, Y., Hong, M., & Zeng, J. (2016). Big data research analysis based on bibliometrics, *Hans Journal of Data Mining*, 6(3), 125-137.
- Kusyk, M., Arndt, H. L., Schewarz, M., Yibokou, K. S., Dressman, M., Sockett, G., & Toffoli, D. (2025). A scoping review of studies in informal second language learning: Trends in research published between 2000 and 2020. *System* 130, 1-34.
- Law, J., & Whitetaker, J. (1992). Mapping acidification research: A test of the co-word method. *Scientometrics*, 23, 417-461.
- Lei, L., & Liu, D. (2019a). Research trends in applied linguistics from 2005 to 2016: A Bibliometric analysis and its implications. *Applied Linguistics* 40, 540-561.
- Lei, L., & Liu, D. (2019b). The research trends and contributions of System's publications over the past four decades (1973-2017): A bibliometric analysis. *System*, 80, 1-13.
- Li, J. (2020). The landscape of informal digital language learning in Japan: Learners' practices, rationales, and challenges, *Language Learning & Technology* 24(3), 116-133.
- Nielbo, K. L., Karsdorp, F., Wevers, M., Lassche, A., Baglini, R. B., Kestemont, M., & Tahmasebi, N. (2024). Quantitative text analysis. *Nature Reviews Methods Primers*, 4(25)1-16.
- OECD, European Union, & UNESCO Institute for Statistics. (2011). *ISCED 2011 operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*.
- Phuong, N. L., et al. (2023). Implementation of STEM education: A bibliometrics analysis from case study research in Scopus. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(5), Article em2265.
- Pilkington, A., & Meredith, J. (2009). The evolution of the intellectual structure of operation management - 1980-2006: A citation/co-citation analysis. *Journal of Operation Management*, 27, 185-202.
- Roemer, R. C., & Borchardt, R. (2015). *Meaningful metrics: A 21st-century librarian's guide to bibliometrics, Altimetrics, and research impact*. Chicago, IL: American Library Association.
- Steinhardt, I., Schneiderberg, C., Gotze, N., Baumann, J., & Krucken, G. (2017). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? *Higher Education*, 74(2), 221-237.
- Vogel, R., & Masal, D. (2015). Public leadership: A review of the literature and framework for future research. *Public Management Review*, 17(8), 1165-1189.
- Wallace, D. P., & Fleet, C. V. (2012). *Knowledge into action: Research and evaluation in library and information science*. Santa Barbaba, CA: Libraries Unlimited.
- White, H. D. (2004). Citation analysis and discourse analysis revisited. *Applied Linguistics*, 25, 89-116.

- Yamamoto, S., & Otani, T. (2017). Possibilities of case studies using quantitative text analysis: An attempt at one psychological clinical case using KH Coder. *Ritsumeikan Journal of Human Sciences*, 35, 27–39.
- Zadorozhnyy, A., & Lee, J. S. (2023). Informal Digital Learning of English and willingness to communicate in a second language: self-efficacy beliefs as a mediator. *Computer Assisted Language Learning*, 38(4), 669–689.
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472.
- 小久保雄介 (2024) 国内における商品企画研究の動向—計量テキスト分析によるアプローチ—『経営工学研究』 26.
- 小久保雄介, 小具龍史 (2022) 国内における新製品開発研究の潮流：計量テキスト分析によるアプローチ—Trends in New Product Development Research in Japan : Approach by Quantitative Text Analysis 日本文理大学紀要 日本文理大学紀要編集委員会編 50(2), 19-28.
- 佐久嶋陽一 (2022) タイトル分析に基づく先端研究領域の構造可視化『情報の科学と技術』 72(8), 289–295.
- 中村康則, 周景龍, 樋口耕一 (2025) 計量テキスト分析およびKH Coderを用いた論文の執筆・査読チェックポイント—明示すべき点と分析結果の記述を中心に—『立命館産業社会論集』 61(2), 35-50.
- 樋口耕一 (2006) 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版
- 樋口耕一 (2017) 計量テキスト分析およびKH Coderの利用状況と展望『社会学評論』 68(3), 334-350.

Ghost-writer in the Machine: Examining Student/Teacher/AI Collaborative Potential in Creative Writing

Joely Giacomelli¹ and Luke Kingsley Armstrong²

Abstract

Generative AI (GenAI) has quickly been adopted by students around the world, especially within tertiary education. Many educators are excited by the potential for student/teacher/AI collaboration to enhance learning, but questions remain about its pedagogical value and how extensively it should be incorporated into education. One particularly complex area is the use of GenAI in creative writing. The main objective of this paper is to assess GenAI's (Gemini) capability of understanding and explaining genres and associated creative writing techniques,³ then examine whether it can help students improve their knowledge and mastery of these skills. This study involved 26 English as a Foreign Language (EFL) undergraduate students. Two-part workshops were held twice; in 2024 and 2025. Students engaged with the AI by prompting, writing and adapting creative pieces across a range of genres. Pre- and post-surveys measured their self-reported knowledge regarding creative writing and GenAI. Across workshops, student interest in using GenAI varied and while the extent to which GenAI was able to assist students understanding comparative to the input required is undetermined, it is clear that student/teacher/AI collaboration would be essential within teaching contexts when GenAI is being implemented, especially as students increasingly use AI unassisted.

Key Terms: GenAI, creative writing, genres, writing techniques, L2 learners, collaborative learning

1. Introduction

In recent years student use of GenAI has increased exponentially. As such, many teachers are incorporating it more into their classrooms, from help creating teaching materials, or activities that involve students directly interacting with it. This trend is demonstrated clearly in the systematic review by Rizvi et al. (2023), which examined empirical studies on AI in K–12 education from 2019 to 2022. They found that the number of classroom interventions during this short period grew significantly, reflecting the growth of interest in integrating AI into schools globally. While the majority reported positive effects on both students' knowledge of AI concepts and their enthusiasm for learning, they noted that such efforts remain fragmented and small-scale, frequently designed by researchers rather than teachers. Rizvi et al. (2023) emphasized the urgent need for more systematic curricula and long-term evaluation. GenAI tools are inevitably going to be present in the immediate future of education, and students will continue to make use of them, with or without help from their teachers. In their study on GenAI perceptions, Chan & Hu (2023) found that university students were enthusiastic about GenAI but also concerned about creativity erosion, highlighting the importance of teacher guidance.

For language learner students, high levels of creativity in writing can feel out of reach, with a less than full grasp of language being a significant roadblock. This not only makes students desire to use GenAI as a shortcut understandable but also demonstrates a further need for teacher support, as using such tools through a second language creates greater barriers for critical engagement. This research is situated within the context of higher education in Japan. In their policy-focused presentation on AI and curriculum planning in Japan, Tara McIlroy (2024) agreed that educators cannot ignore these technologies. Importantly, she stressed that while AI literacy frameworks are developing rapidly in countries like the UK and US, Japan risks lagging behind unless policy, curriculum, and teacher training evolve in

¹ Lecturer, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU)

Email: joelyg@apu.ac.jp

² Lecturer, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU)

Email: lukearms@apu.ac.jp

³ Creative writing techniques were discussed and explored such as repetition, show don't tell, metaphors, personification, as well as use of genre themes (such as family, justice, survival, good vs. evil) etc.

tandem. This study hopes to contribute new insight into the ways GenAI can support and scaffold creativity in L2 contexts, while also highlighting the essential role of teacher mediation.

1.1 Research Questions

This study addressed the research question: to what extent can GenAI help deepen students' knowledge of genres⁴ within creative writing⁵ techniques⁶? The goal of this is to assist students who are specifically interested in creative writing and developing their understanding and skills in that area. The research is focused on L2 learners and with the following questions:

1. How useful are GenAI tools in assessing and understanding genres and associated creative writing techniques?
2. How useful are GenAI tools in helping students identify and reflect on writing techniques within specific genres?
3. In what ways does teacher/AI collaboration shape students' engagement with GenAI during creative writing activities?

1.2 Conceptual Framework

In this study, teaching of creative writing is deployed as a workshop-based, teacher-mediated scaffolded process to build L2 students' genre awareness and narrative technique application. This was conducted via voluntary workshops outside the classroom, and comprises of: (a) brief explicit instruction on prototypical conventions (genre, common settings, common themes, key features, example prompt), (b) student text generation/analysis using own writing or on-site simple pieces prompted via GenAI and (c) iterative AI prompting for genre/theme transformations with teacher-guided reflection on outputs. This process-oriented approach emphasizes drafting, revision cycles, and critique that is tailored for L2 workshop constraints such as time and fluency limits and aligns with recent models of teacher support fostering writing engagement through structured guidance and AI integration (Li & Chiu, 2025; Yin et al., 2025).

For the context of this study, a short story is operationalized as a complete narrative arc of around 300-800 words containing conflict, minimal character development, and resolution/twist. This flash/microfiction scope suits L2 workshop constraints while providing sufficient material for genre analysis and AI-mediated transformation tasks (Sinha, 2024). Genre is operationalized through a prototype theory approach (Rosch, 1975), where texts exhibit family resemblances to central exemplars via recurring markers (for example, science fiction and speculative technology, romance and a secret admirer) rather than rigid classification rules. This acknowledges genre hybridity and contextual instability in creative writing, particularly for L2 learners navigating second-language nuance (Woo et al., 2023). GenAI genre identification thus functions as a pedagogical starting point—surfacing prototypical cues in student texts for teacher-guided analysis and revision—rather than definitive categorization, aligning with the interpretive workshop paradigm (Mackey & Gass, 2015).

2. Literature Review

During preliminary research for this paper, both ChatGPT and Gemini were tested for their ability to produce and analyze creative writing at the university level. In a previous study by Karaca (2024) AI's ability to produce creative writing stories for primary, secondary, high school and undergraduate education levels (L1 learners) was tested.

⁴ Categories of narrative e.g. romance, horror.

⁵ Defined here as imaginative, non-academic prose.

⁶ Meaning common writing techniques such as repetition, show don't tell, metaphors, personification, as well as use of genre themes (the central ideas and motifs within a piece of genre writing) such as family, justice, survival, good vs. evil etc.

ChatGPT and Gemini were prompted with questions such as “can you create a story appropriate for the undergraduate education level?” (p.209). The stories were then analyzed for their readability based on a number of factors using the Ateşman, Bezirci-Yılmaz formulas which assess Turkish texts. Both produced level-appropriate stories, but Gemini was more consistent and effective (p.211). This is not to say Gemini is infallible or without limitations as Karaca found that both ChatGPT and Gemini frequently generated stories that were above the intended educational level. However, Gemini was found to produce stories whose difficulty rose more consistently with the intended level. This was further supported by Rane et al.’s. (2024) research comparing Gemini and ChatGPT that found that Gemini outperformed ChatGPT in capabilities and factual accuracy due to Google integration (pp. 70-71). These results were corroborated in both this paper’s initial pre-workshop planning and the two-part workshops run in 2024, however the secondary round of workshops in 2025 demonstrated a potential shift in the efficacy of Gemini comparative to ChatGPT.

2.1 Genre Theory Framework

This study engages genre theory to frame GenAI’s role in identifying literary markers within L2 creative texts. From discourse community perspectives, genres function as social actions shaped by shared rhetorical purposes (Woo et al., 2023), serving pedagogical scaffolds for technique mastery in creative writing workshops. Drawing on prototype theory, genres can be conceptualised as categories organised around more central or prototypical examples, with fuzzy edges and gradience rather than strict necessary-and-sufficient boundaries (Rosch, 1975). Reader-response theory further supports this task: genre is understood not as a fixed property of the text but as something that emerges through reader–text transactions (Iser, 1978). Recent large-scale work on the history of genre in English-language fiction similarly treats genres as historically contingent, perspectival categories, noting that many works belong fully to several genres at once and that the distinction between subject labels and genres is often blurred (Sharma et al., 2020). In this context, GenAI functions as an exploratory “first reader” that surfaces plausible genre cues for teacher-guided discussion, rather than as a definitive classifier. For example, in the text used in the pre-workshop development of this study, the phrase ‘bioluminescent plants’ is linked to the genre of science-fiction. This theoretical framing supports the workshop tasks while acknowledging genre complexity, strengthening the study’s construct validity within its interpretive paradigm (Mackey & Gass, 2015).

2.2. Prior AI/Creative Writing Studies

Woo, Guo and Salas-Pilco (2023) explored AI support for creative writing potential in a similar way to the research outlined in this paper, with focus on secondary school students in Hong Kong. The authors used a task-based approach and developed a “1st Human-AI Creative Writing contest” as the end goal of their students’ work. Prior to that, they developed seven workshops to prepare students for their creative writing task of 500-word limit stories based on one or two short prompts. Students were voluntary participants from secondary grade levels 1-6 and would write on Google Docs using a Text Generator of the researchers’ own devising, an AI-NLG (narrative language generator). Each workshop was designed with specific learning outcomes focused on helping students learn to use the AI tool and to apply this to improve their creative writing skills and knowledge such as ‘I can evaluate the AI-NLG writing tool’ and ‘I can plan the characters, time, place and sequence of events for a short story’. It is important to note the Text Generator does not operate in the same way AI tools like ChatGPT or Gemini do. Rather than interacting in a ‘conversation’ with a GenAI large language model (LLM), students input the starts of sentences, select various options such as number of outputs, and the Text Generator suggests the rest of the sentence or paragraph. For the analysis, the researchers developed a creative writing performance rubric that examined three aspects of creativity in writing: “Elaboration (refers to the degree of detail and precision of ideas), Flexibility (refers to the number of categories of new ideas), Originality (refers to the generation of new ideas)” (p.22) and found that their overall results indicated their Text Generator did

contribute significantly to these aspects of student writing, with elaboration being most improved and flexibility least.

The authors found these workshops and exploration with AI tools helped with student reflection. By examining their processes as necessary when effectively engaging with AI, students can better reflect on the actions they are taking. AI is a tool that can accommodate a wide variety of input and generate a wide variety of output, allowing it to be extremely accessible to each individual user and will be personalized to them as they engage with it. Of course, from an accessibility perspective, as Woo et al. (2023) state, technology does present some problems, requiring tools and access that can have issues, and are not accessible to all. There is also potential for problems that result from technological failures. Finally, there is some reflection on one of the main issues that educators face, the ethical problems with having students supplement or support their work with input from AI. However, as the article suggests, there are a number of potential avenues to mediate and manage this in their specific situation (such as utilizing only in idea generation stages or in reflection and critique stages).

As AI is an emerging tool, the research in this area is still being developed, and this study hopes to add to the growing understanding of the limitations and strengths of GenAI. In part, the research in this paper came out of seeking to address student needs and challenges specific to creative writing. In their research, Sevigny (2018) details an L2 creative writing course that demonstrated how even highly advanced L2 students struggled significantly with creative writing in a second language, research that has been corroborated in other papers such as Yang & Zhu (2022). Therefore, it is interesting to consider the potential for GenAI to assist students in this area. That being said, many educators express AI integration concerns requiring new facilitation skills (Gentile et al., 2023; Harry, 2023), while students anthropomorphize AI, necessitating explicit limitations instruction (Ottenbreit-Leftwich et al., 2023).

3. Methodology

This project is best understood as small-scale, practice-oriented research conducted by teacher-researchers within their own institutional context. It aligns with interpretive and practitioner-inquiry traditions in language education, which focus on understanding situated experiences and meanings rather than producing generalisable causal claims (Richards, 2003). In line with this paradigm, the analysis focuses on participants' perspectives through workshop interactions and student/AI transcripts and uses simple descriptive frequencies to illustrate patterns in self-reported attitudes and perceived learning, rather than to support inferential statistical conclusions.

This study involved undergraduate students at a mid-sized private university in Southern Japan during the spring semesters of 2024 and 2025 and were run as out-of-class workshops at the Self Access Learning Center (SALC). Students joined voluntarily and although the workshops were advertised for exploration of using GenAI to develop creative writing skills, the reasons for student attendance varied between wanting to 1) improve creative writing skills 2) improve academic writing skills and 3) learn more about GenAI.

The workshops were structured as two 100-minute sessions placed a week apart. The first session was held in spring 2024, with the first workshop on May 16th with five attendees. The second workshop was held the following week on May 23rd with 10 attendees (four returning students and six new). The first workshop focused on a discussion of genres and associated creative writing techniques and the second built upon this by using knowledge (existing and gained through the previous workshop) to create and improve their own writing. After analyzing the data from the first sessions, it was determined that further study was needed and so a second round of workshops was conducted in spring 2025, following the same structure as 2024. The first workshop was held on May 12th with 10 attendees (all new). The second workshop was held on May 15th with five attendees (no returning students).

This study took a primarily qualitative, interpretive, workshop-based approach situated within a single university context (Mackey & Gass, 2015). Qualitative data was gathered through the pre- and post-surveys, workshop discussions, and student conversations with the GenAI tool. Descriptive quantitative data from the closed-ended survey

items were also used to show patterns in students' self-reported knowledge and perceptions, but no inferential statistical analyses were conducted, in line with research that treats quantitative summaries as supporting rather than primary evidence in qualitative and mixed-methods designs (Creswell & Plano Clark, 2018). Full ethics approval was obtained from all participants, and the sharing of these conversations was voluntary. The study was designed and facilitated by the two authors in their roles as teacher-researchers, so the findings are rooted in this specific institutional context rather than aiming for broad statistical generalisation (Burns, 2010).

3.1 Institutional AI Policy

For the purpose of this paper, it is necessary to clarify the AI policy for the institution at which the study took place. The university's 2023 AI policy cautioned against inaccurate information and unauthorized exam use, with directions to follow (unspecified) field-specific guidelines (Ritsumeikan Asia Pacific University, 2023). The university has since published an updated 2025 policy. This post-dated the workshops and did not influence study design.

3.2 Generative AI Tools

This paper focused on the use of two GenAI tools: OpenAI's ChatGPT and Google's Gemini. Both were used in the pre-workshop development stage, and Gemini was used during the workshops. During the preliminary research of 2024 it was found that Gemini was better able to work within the parameters required for this paper. Primarily, it was more useful in areas of creative writing, long-form writing, and genre/writing technique analysis as it provided lengthier, more detailed and more accurate responses, output and advice which aligned with findings reported in previous work comparing Gemini and ChatGPT (Karaca, 2024; Rane et al., 2024). When continuing the research in 2025, it was clear that ChatGPT had overtaken Gemini in terms of accuracy and detailed responses. However, for accurate comparison between years, the decision was made to continue with Gemini in the workshops.

3.3 Participants

A total of 26 participants attended across four workshops and all participants were L2 English speakers. The university has two pathways to graduation involving language. Those enrolled as an English-basis student have a high standard of English and are required to study Japanese, while those enrolled as a Japanese-basis student have a high standard of Japanese and are required to study English. Some are exempt from studying a language. The participants in this study included 12 English-basis and 14 Japanese-basis students. The CEFR level of English-basis students ranged from B1 to C1, while the CEFR level of Japanese-basis students ranged from A2 to B1.

3.4 Pre-workshop Development

The pre-workshop development was conducted prior to each workshop session; once in 2024 and once in 2025. During this development, prompts were tested with Gemini to see which structure worked best and to analyse its ability to adapt and create creative writing. A short story written by one of the authors of this paper (a 500-word science-fiction piece) was used as the base text. In the 2024 pre-workshop development, it was found that Gemini gave detailed and largely correct responses to prompts about genre, themes, key phrases, and writing techniques. In 2025, the same pre-workshop development revealed that Gemini's answers were less accurate and more generic. These differences were framed in relation to emerging concerns about "knowledge collapse" and model degradation in LLMs as they are increasingly trained on AI-generated data (Peterson, 2025; Shumailov et al., 2024).

As Peterson (2025) explores in their article *AI and the problem of knowledge collapse*, this could be in part due to the way that GenAI tends to generate average outputs, which, if relied on recursively, may cause this aforementioned concept of 'knowledge collapse'. This may be working in conjunction with another major concern: when LLMs are

trained on data that already contains AI-generated content, this recursive training leads to ‘model collapse’ where the diversity and tails of the data distribution disappear (Shumailov et al., 2024). As GenAI models develop, potential issues arise. Preventing collapse is crucial to sustain the benefits of large-scale web-scraped training data, and, as this paper is concerned with genuine human-generated data, will become increasingly valuable as AI content floods the internet. This becomes more complex when working with users who are interacting with AI in a second language as more nuanced understanding is less likely to occur, resulting in greater generalisation and simplification. Additionally, defining genres and associated techniques (such as themes) within creative writing is complex and lacks academic consensus. Therefore, this theoretical ambiguity creates another layer of complexity for students to navigate.

In preparation for the workshops, various questions were asked of Gemini, in relation to the science-fiction story. Below is a copy of the questions asked (Q) and some answers given in 2024 (A1) and 2025 (A2). The answers have been summarized from Gemini’s response.

Q: What genre is this story?

A1: science-fiction/horror/adventure

A2: adventure/thriller/dark fantasy

Q: What words or phrases helped you identify the genre?

A1: unusual plant with bioluminescent properties/trip inducing vision/unidentified entity

A2: glided across/she was alone/panic started to set in

Q: What writing techniques can you identify?

A1: sensory details/contrast/shifting pacing/vivid imagery/first person POV/cliffhanger ending

A2: sensory details/figurative language/show don’t tell

Q: Rewrite this story and change the genre to romance

Q: What words and phrases did you change from the original text to use the romance genre?

Q: How could I improve the original text to make it fit the genre science-fiction better?

3.5 Workshops

The location of all workshops was the university’s SALC, which is open five days a week during the semester and offers peer and tutor sessions, online and face-to-face. It also has private study space and hosts various workshops by the SALC team and faculty. The aim of the SALC is to encourage autonomy and provide opportunities for intercultural communication. These workshops were held across two years; two in 2024 and then two (repeated) in 2025, details as seen in Table 1. Although similar in design, methodology and results did vary and in all workshops participants worked individually.

Table 1: *Description of workshops*

2024		2025	
Workshop 1 (W1-24)	Workshop 2 (W2-24)	Workshop 1 (W1-25)	Workshop 2 (W2-25)
Length: 100 minutes Location: SALC (APU) Date: May 16 th Attendees: 5	Length: 100 minutes Location: SALC (APU) Date: May 23 rd Attendees: 10 (4 returning, 6 new)	Length: 100 minutes Location: SALC (APU) Date: May 12 th Attendees: 10 (all new)	Length: 100 minutes Location: SALC (APU) Date: May 15 th Attendees: 5 (no returning)

W1-24 opened with a discussion of genres and writing techniques to ascertain current knowledge on creative writing. The results of the pre-workshop development were shown as an example for how to interact with and prompt Gemini for this activity. Participants were given the choice of using their own creative writing, a fable or song lyrics. In W1-25

the choice was between their own creative writing or asking Gemini to create a short story. Participants copied the chosen writing into Gemini and prompted the AI tool with the following questions;

- What genre is this writing? (if using their own piece)
- What words or phrases helped you identify that genre?
- What writing techniques can you identify?
- Rewrite this story and change the genre to _____.
- What did you change from the original story?
- What words or phrases did you change for the new genre?
- How did you change the writing craft techniques?

This workshop ended with a discussion about the activities. In W1-24 participants responded with interest and a desire to continue working with GenAI in this way. In W1-25 participants mostly had negative reactions to the use of GenAI, ranging from confusion with the responses to concerns about sharing personal information.

Workshop 2 focused on the output of participants' own creative writing and then prompting Gemini to analyze and adapt. First, to save time and to help with creativity in an L2 context, participants asked Gemini for a writing prompt. In W2-24 they used this structure: "Give me a writing prompt for a short piece of creative writing using the theme of ____, the genre of ____ and the location of ____." This was updated in W2-25 to "Give me a simple writing prompt for flash fiction with the genre ____ and the theme ____." If they needed more detail, participants were encouraged to ask Gemini to give an outline or write the first sentence. The newer prompt worked better in terms of manoeuvring Gemini into giving a simple and easy prompt for L2 learners to use. After the stories were written, participants analyzed the writing using Gemini and the following questions;

W2-24

- Please assess my writing. Give me positive and negative feedback on language, structure and narrative with examples.
- Please assess how well I have used the theme of ____ and genre of ____ with examples.
- How can I improve this piece of writing using different writing techniques?
- Can you help me change the genre of this from ____ to ____.
- Can you help me change the theme of this from ____ to ____.

W2-25

- What genre and theme is this story?
- What words or phrases helped you identify that?
- What writing techniques can you identify?
- Please assess my writing, giving positive and negative feedback.
- How can I improve this piece of writing using different writing techniques?
- Help me change the genre of my story to _____.

Participants did move beyond these questions while engaging in a conversation with Gemini.

4. Findings

This section will present findings from the pre- and post-surveys of 2024 and 2025 workshops as well as participant/AI conversations and workshop discussion and observations. Regarding the pre- and post-surveys, all surveys were created using Microsoft Forms and completed by participants in the workshop itself. In 2024 the pre-survey was conducted at the start of the first workshop, and the post-survey was conducted at the end of the second workshop. In 2025 the pre-survey was conducted in both the first and second workshops as the second workshop had all new attendees. Below, the findings will specifically focus on student responses most relevant to the research questions of this paper.

RQ1: Usefulness of GenAI in Genre and Creative Writing Technique Identification

The pre- and post-surveys provided insight into students' initial understanding of creative writing and how this changed after the workshops. In the pre-survey, most participants rated their knowledge of themes between moderate ($\approx 50\%$) and good ($\approx 33\%$) and for genres students were split fairly evenly between good and moderate knowledge (each around 35–40%).⁷ In the post-survey, they were asked whether this knowledge has improved. The majority agreed it had, as seen in Table 2.

Table 2: *Do you think your knowledge of themes/genres in writing has improved with the use of AI?*

Year	Themes knowledge	% of students	Genre knowledge	% of students
2024	Improved a lot	38	Improved a lot	33
	Improved somewhat	63	Improved somewhat	56
	Not improved	0	Not improved	11
2025	Improved a lot	75	Improved a lot	56
	Improved somewhat	25	Improved somewhat	33
	Not improved	0	Not improved	11

Note. Responses in 2024 – 8. Responses in 2025 – 9.

The participants were also asked about how helpful GenAI was in improving their creative writing skills. As shown in Table 3, the majority of students in 2024 placed it mostly on the 'helpful' scale. However, in 2025 a much larger proportion ranked it as 'not helpful at all'. This contrast suggests a noticeable shift in students' attitudes toward GenAI over the one-year period. This seems to be reflected across recent findings as students become more familiar with AI technology (and its limitations) and as the practice of using AI becomes increasingly integrated into student life. The Jisc report *Student Perceptions of AI 2025* (Atwell, 2025) found that UK students increasingly view AI as unavoidable but express growing concern about trust, data, and the impact on learning quality, rather than simple excitement. Similarly, in a recent article on university student perceptions and use of GenAI, Farinosi and Melchior (2025) report extensive uptake in student use, alongside increasing ethical concerns and fears about the impact on critical thinking skills. When responding to the post-survey question of how likely it was that they would continue using GenAI for creative writing in the future, 37.5% of students in 2024 reported being likely to do so, whereas in 2025, 55.6% of students said they were not likely at all. These results, along with comments during the discussion section of the workshops, suggest that interest in GenAI for these kinds of tasks has dropped.

Table 3: *How helpful did you find AI in improving your creative writing?*

Scale	% (2024)	% (2025)
Very helpful	25	0
Somewhat helpful	25	0
Neutral	25	33.3
Somewhat unhelpful	12.5	22.2
Not helpful at all	12.5	44.4

⁷ Responses 2024 - 9. Responses 2025 - 15

Note. Responses in 2024 – 8. Responses in 2025 – 9.

Note. It was decided that this question deserved a wider Likert scale of options (5 compared to the previous 3) as the previous question was less complex.

RQ2: Gen AI in Writing Technique Identification

This research question explores whether GenAI can help students identify, analyse, and evaluate writing techniques within different genres and associated themes. Data for this question was drawn from student/AI workshop transcripts. Overall, Gemini was able to identify writing techniques within original stories written by the participants. Many received a similar list of techniques, the majority being ‘show, don’t tell’ and ‘sensory details’ but there was a difference in Gemini’s responses, as can be seen below.

These conversation excerpts are taken from W2-25;

Conversation 1

Student: What writing techniques can you identify?

Gemini: Based on your evocative description, I can identify several writing techniques at play:

Sensory Details: You vividly engage the reader’s senses through specific descriptions: “thick with the sweet perfume of frangipani,” “sound of night market,” “eating ripe mango sticky rice,” “weathered bamboo table,” “surrounded by bamboo.” This allows the reader to immerse themselves in the scene.

Imagery: You create clear mental pictures through your word choices. The “weathered bamboo table” and the image of being “surrounded by bamboo” paint a tangible setting.

Show, Don’t Tell: Instead of saying “it was a peaceful evening,” you show it through the sensory details and the solitary act of enjoying mango sticky rice on a balcony.

Setting as Atmosphere: The description of the balcony, contrasted with the rising sounds of the night market, establishes a specific mood and atmosphere – a sense of peaceful solitude amidst a subtly vibrant backdrop.

Conversation 2

Student: What writing techniques can you identify?

Gemini: Based on the excerpt, I can identify several writing techniques:

First-person narration: The story is told from the “I” perspective, allowing the reader direct access to the narrator’s thoughts and feelings (“The dust motes danced...”, “These questions just popped up in my mind...”, “My heart almost stopped skipping...”). This creates a sense of intimacy and immediacy.

Sensory details: The author uses vivid descriptions that appeal to the senses, such as “dust motes danced in the attic’s dim light,” “faded photograph,” and the simile “my tears just fell unstoppably like a river.” These details help the reader visualize the scene and connect with the narrator’s emotional state.

Figurative language: The use of similes like “my tears just fell unstoppably like a river” helps to convey the intensity of the narrator’s emotions in a more impactful way. The phrase “My world went black-feeling betrayal and frustration” also employs a metaphor to describe the sudden and overwhelming nature of their feelings.

Internal monologue: The narrator shares their immediate thoughts and questions as they look at the photograph (“Who’s this? When was this photo taken? Why is this photo here?”, “What’s their relationship?”). This technique allows the reader to follow the narrator’s train of thought and experience their confusion and realization in real-time.

RQ3: Teacher/AI Collaboration

This question examines the balance needed between teacher support and conversations with GenAI. The data for this

comes from discussion during workshops. In general, it was found that student/AI interaction alone was not sufficient. Teacher collaboration was most effective in helping shape AI prompts, then clarifying and contextualizing the output.

In the 2024 workshops, many students found the use of Gemini in creative tasks interesting. However, they did identify some limitations themselves. For example, one participant wished to create a violent horror story, but the output could not push to heightened levels of violence and gore. During these workshops, the main focus of teacher support was in leading the group through the best way to prompt; first with the initial prompting and then helping them structure the conversation further. With regards to the horror limitation, the student initially prompted “can you change this story genre into horror?” The teacher’s suggestion was to be more specific, so the prompt was changed to “can you make this a violent body horror?” In the original prompt, Gemini wrote “her smile a grotesque echo of her usual cheer.” This was changed when asked for more violence to “her usually cheerful face contorted in a silent scream,” showing a little more depth in the horror genre.

Prompting was also a key component of teacher support during the 2025 workshops, but extra clarification from the teacher was also necessary, to explain Gemini’s responses. During W2-25, when asking Gemini for a story idea, many students needed an explanation of terminology or plot. For example, one student asked for a story idea in the romance genre. Gemini suggested two people meet reaching for the same book and wrote “they reached for ‘Cosmos’ by Carl Sagan, an unlikely catalyst for a meeting.” The student did not have context for the book mentioned, nor understood what was happening in the scene, and so the teacher needed to provide a simpler explanation; “two people in a bookshop want the same book. That’s how they meet.” In the 2025 workshops, much more explanation was needed from the teacher throughout, in particular for certain vocabulary and writing techniques. The most common techniques that weren’t understood included juxtaposition, evocative and cliff hanger.

5. Discussion

The findings of this paper show that GenAI tools may be helpful in a second language context, to create and analyze creative writing. There are two caveats here; one, that collaboration of student/teacher/GenAI is essential and two, that students are given the tools to engage meaningfully with GenAI, if taking it beyond an educational context. In line with this university’s policy that appropriate use of GenAI depends on the academic field and should be guided by faculty, these workshops suggest that GenAI is most productive when teacher collaboration is built in at three points: (1) setting clear boundaries for when and how students may use GenAI (for example, using it in SALC workshops for exploration and analysis rather than for assessed assignments), (2) jointly designing and refining prompts that focus on analysing and experimenting with genres and craft rather than generating whole texts, and (3) mediating AI output through explanation, comparison with human-written models, and critical discussion of accuracy and style that fit with course goals. In this way, the study helps to concretise what ‘faculty guidance’ can look like in practice, and aligns with institutional expectations that GenAI should support, not replace, human judgment, creativity and academic integrity.

Student interest declined markedly within one year. In 2024, participants were generally interested in how they can interact and collaborate with GenAI to improve their skills and were keen to continue using it in this way in the future. Compare that to the 2025 workshops, where students felt less inclined to continue using GenAI for creative tasks, and it can be seen that the interest has declined. This is verified in verbal student feedback at the end of the workshops. In 2024, one comment from a participant was that “in the absence of feedback from readers, asking AI can also reveal problems in the text and improve them” (*Participant A, W2-2024*) showing that interest was strong in using GenAI for tasks where human intervention may not be possible. In 2025, one participant said that “writers have their own unique style of writing” and on using AI “I’ll just be a person in this mould” (*Participant B, W4-2025*). The participants in 2025 were more invested in the human creative element, with collaboration from teachers, rather than intervention with GenAI. Students may now be concerned that their widespread use of AI may devalue their output if

they engage with it. As previously mentioned, this seems to align with the findings of other contemporary research, such as that of Farinosi and Melchior (2025) and Attewell (2025) that suggest a growing wariness towards AI from student users as their knowledge of it, and its limitations, have become more known.

Beyond reporting student perceptions, the findings point to several areas of knowledge within creative writing that students developed through their interactions with GenAI. They were able to gain a clearer understanding of genre conventions, for example recognizing how horror requires shifts in atmosphere or how romance often begins with a chance encounter. They became more aware of craft techniques such as sensory description, evocative language, and the idea of 'show don't tell.' The process of collaboration with GenAI enabled students to recognize limitations firsthand and they noted where outputs felt constrained or formulaic, which allowed them to reflect on the importance of human creativity.

Through these areas, use of GenAI can support language acquisition in the classroom. Genre exploration can provide a scaffold for understanding structures in different types of prose while discussion of craft techniques introduces and reinforces specialized vocabulary, deepening lexical range. The collaboration of GenAI prompting and teacher support encourages metalinguistic reflection, as students consider how word choice and phrasing affect meaning. This is supported by recent work by Dhillon et al. (2024), who found that high scaffolding in LLM-assisted co-writing tasks significantly boosted writing quality for less experienced writers, and by Li & Wilson (2025), whose review showed that scaffolded AI integration that preserves learner agency fosters creativity without reducing student autonomy. Importantly, the creative context lowers the affective filter, giving students a space to take risks in English while remaining engaged in imaginative tasks. Therefore, teacher/AI collaboration may not only develop students' awareness of creative writing but also strengthen their broader L2 learning.

This paper stresses that collaboration between student/teacher/AI is essential for full understanding. During the workshops, participants often needed to adapt their prompting to gain a clearer, more exact answer. For example, if a participant used vague language such as 'give me a writing prompt for a short story in the horror genre' often Gemini's response was too detailed, giving a long prompt and the introduction paragraph of the writing. This would stall the creative process for the other party. Prompts that were more specific such as 'give me a writing prompt of 3-5 lines...' or 'write a short story of 200 words using the theme justice and the genre mystery' were able to deliver better results. It was also helpful if participants already had a basic level of knowledge about the craft of creative writing and could use that to engage GenAI in a back-and-forth conversation. When analyzing a piece of their own creative writing, one participant received a response from Gemini that they had repeated a certain word and should remove that element. The participant wrote back to Gemini that they had intentionally done that to create a feel of monotony in the story. This back-and-forth collaboration seems essential to using GenAI in the classroom and should be actively encouraged when teaching students to engage with GenAI for effective results.

6. Conclusion

This paper explored to what extent GenAI can help deepen L2 students' knowledge of genres and associated techniques within creative writing, drawing on a small series of voluntary workshops with L2 learners at a Japanese university. It focused on three questions: how useful GenAI tools were in assessing and understanding genres and associated creative writing techniques, how they helped students identify and reflect on writing techniques within specific genres and in what ways teacher/AI collaboration shaped students' engagement with GenAI during creative writing activities. In this setting, GenAI played a supportive role in creative writing activities when used alongside a knowledgeable teacher. Gemini often helped students identify and name themes, genres and common craft techniques, but its feedback was sometimes too abstract or complex for learners to interpret without mediation. Teacher input was central in designing and refining prompts, steering AI/student interactions, contextualising GenAI output, and encouraging students to

critically evaluate AI-generated suggestions rather than accepting them uncritically.

At an institutional level, this small, situated study also offers a concrete illustration of how university AI policies can be enacted in practice. In line with the university's guidance that GenAI should support, rather than replace, human judgment and must be framed by course-specific rules, the workshops treated GenAI as a visible, critiqued tool used in low-stakes SALC activities, with clear boundaries on use for assessed work. The findings suggest that faculty guidance should go beyond simple permission or prohibition statements and instead involve structured teacher/AI collaboration: setting task-specific limits on GenAI use, explicitly modelling and rehearsing effective prompting, and mediating GenAI output through discussion of accuracy, bias and fit with creative and linguistic goals.

6.1 Limitations

This study has several limitations. The student sample size was relatively small, self-selected and confined specifically to one Japanese university. Furthermore, the authors' dual role as both teachers and researchers necessarily shapes what was observed, asked, and interpreted (Richards, 2003). The findings should therefore be read as offering context-dependent insights into how GenAI and teacher mediation can interact in an L2 creative writing workshop setting, rather than as claims that can be straightforwardly generalised to other institutions or learner populations (Creswell & Plano Clark, 2018).

In addition, students' existing knowledge of creative writing in English was captured through Likert scale pre-survey questions, no limitations on students' ability was required, and improvements in understanding were student reported Likert scale post-survey questions, which makes it difficult to relate specific workshop outcomes to prior ability. Future work could adopt a more robust design with pre- and post-workshop, rubric-based assessments of students' creative writing, combined with a longer period of engagement with the same participants, to examine how GenAI-supported activities relate to changes in learners' creative writing development over time. Research that integrates similar teacher-mediated GenAI activities into established creative writing or composition courses, and compares different institutional and cultural contexts, would also help clarify when and how GenAI can support, rather than overshadow, L2 learners' creative expression.

A further conceptual limitation concerns the use of the term collaboration to characterise student/GenAI interaction. Although there are concerns about the use of this term to refer to student interaction with GenAI, this research was a combination of student/teacher and GenAI interactions, meaning that student/teacher collaboration was a major focus of the process. That being said, this paper does discuss purely student/GenAI interaction as collaboration. While this reflected the language commonly used when the study was initiated, more recent studies have problematised applying collaboration to human/GenAI interactions. For example, Stockwell & Wang (2025) argue that although human/AI interaction can display surface features such as "task interdependence" and "complementary capabilities" (p. 5), it fundamentally lacks shared purpose, reciprocal understanding and genuinely distributed responsibility, all of which are central to establish definitions of collaboration. Therefore, this study aligns more closely with a model in which GenAI functions as a powerful but non-agentive tool that learners and teachers orchestrate. Future research should examine more critically how different framings such as "resource," or "interlocutor" (p. 13) shape students' expectations, ethical judgements, and patterns of use, particularly in creative writing contexts where notions of authorship and ownership are especially salient.

Bio Statements

Joely Giacomelli is a lecturer at Ritsumeikan Asia Pacific University. She has taught English language to L2 and L1 learners for over ten years in Europe and Asia. She recently completed her MA in creative writing from the University of Hull.

Luke is a nonbinary lecturer at Ritsumeikan APU. They have taught English language for over 13 years to L2 students in a diverse range of countries and academic settings. Their MBA is in English Literature with a focus on intersectionality, multiculturalism and gender and their professional focus is DEI in education.

References

- Atwell, S. (2025). Student perceptions of AI 2025. Jisc. <https://nationalcentreforai.jiscinvolve.org/wp/2025/05/21/student-perceptions-of-ai-2025/>
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge
- Chan, C.K.Y., Hu, W. Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Education Technology in High Education* 20, 43 (2023). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dhillon, P. S., Molaei, S., Li, J., Golub, M., Zheng, S., & Robert, L. P. (2024). Shaping human–AI collaboration: Varied scaffolding levels in co-writing with language models. In *Proceedings of the 2024 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–14). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3613904.3642134>
- Farinosi, M., & Melchior, A. (2025). To adopt or to ban? Student perceptions and use of generative AI in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 123. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05982-7>
- Gentile, M., Città, G., Perna, S., & Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1161777>
- Google DeepMind. (2024). *Gemini* (1.5 Pro) [Large language model]. <https://deepmind.google/technologies/gemini/>
- Harry, A. (2023). The Role of AI in Education. *Interdisciplinary Journal and Humanity (INJURY)*, 2 (3), 260–268. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Iser, W. (1978). *The act of reading: Theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801821011>
- Karaca, M. F. (2024). Is artificial intelligence able to produce content appropriate for education level? A review on ChatGPT and Gemini. *Journal of Education and Learning*, 13(2), 207–214. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n2p207>
- Li, M., & Wilson, J. (2025). AI-integrated scaffolding to enhance agency and creativity in K–12 English language learners: A systematic review. *Information*, 16(7), 519. MDPI. <https://doi.org/10.3390/info16070519>
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design* (2nd ed.). Routledge.
- McIlroy, Tara. (2024, June). *Policy, AI and Curriculum Planning for Teaching Language and Literature*. [PowerPoint Slides]. LiberLit Conference, Seikei University, Tokyo. URL (<https://www.liberlit.com/>).
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* (March 2024 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com/>
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K., Jeon, M., & others. (2023). Lessons learned for AI education with elementary students and teachers. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33 (1), 267–289. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00304-3>
- Peterson, A. J. (2025). AI and the problem of knowledge collapse. *AI & Society*, 40, 3249–3269. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-02173-x>
- Rane, N., Choudhary, S., & Rane, J. (2024). Gemini versus ChatGPT: Applications, performance, architecture, capabilities, and implementation. *Journal of Applied Artificial Intelligence*, 5(1), 69–93. <https://doi.org/10.1002/jaai.1234>

[org/10.48185/jaai.v5i1.1052](https://doi.org/10.48185/jaai.v5i1.1052)

- Ravichandran, G. (2024). Will AI Choke Creative Writing? *Indian Literature*, 68 (4 (342)), 125–130. <https://www.jstor.org/stable/27317027>
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan.
- Ritsumeikan Asia Pacific University. (2023). *Usage of Generative AI at APU*. https://en.apu.ac.jp/home/Usage_of_Generative_AI_at_APU_E.pdf
- Rizvi, S., Waite, J., & Sentance, S. (2023). Artificial intelligence teaching and learning in K-12 from 2019 to 2022: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100145>
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104 (3), 192–233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
- Sevigny, P. (2018, March). *A Cultural-Stylistic Approach to L2 Short Story Writing: A Teaching Report*. [Conference Paper]. JALT 2017 International Conference, Tsukuba, Japan.
- Sharma, A., Hu, Y., Wu, P., Shang, W., Singhal, S., & Underwood, T. (2020). The rise and fall of genre differentiation in English-language fiction. In *CHR 2020: Workshop on Computational Humanities Research* (CEUR Workshop Proceedings, Vol. 2723, pp. 97-110). CEUR-WS.org. <https://ceur-ws.org/Vol-2723/long27.pdf>
- Shumailov, I., Shumaylov, Z., Zhao, Y., et al. (2024). AI models collapse when trained on recursively generated data. *Nature*, 631, 755–759. <https://doi.org/10.1038/s41586-024-07566-y>
- Sinha, M. (2024). Flash fiction in the English language classroom: A tool for teaching reading and writing skills. *Language and Language Teaching*, 13 (1), 43-50.
- Stockwell, G., & Wang, Y. (2025). Framing human–AI collaboration in language education. *Technology in Language Teaching & Learning*, 7(4), 103824. <https://doi.org/10.29140/tl.v7n4.103824>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Woo, D., Guo, K., & Salas-Pilco, S.Z. (2023). Writing creative stories with AI: learning designs for secondary school students. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1-13. 10.1080/17501229.2024.2384884.
- Yang, E. D., & Zhu, S. (2022). Implementing digital multimodal composing in L2 writing instruction: a focus on developing L2 student writers. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (4), 769–777. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2135712>

Appendixes

Appendix 1: Pre-survey 2024 (completed May 16th)

1. What is your name?
2. What is your APU email address?
3. Are you Japanese or English basis?
4. If you are a Japanese basis student, what is your current level?
 - Elementary (ELE)
 - Pre-Intermediate (PIE)
 - Intermediate (IE)
 - Upper-Intermediate (UIE)
 - Advanced (AE1)
 - Advanced (AE2)
5. How often do you use AI to help you write?
 - lways

- Sometimes
 - Not often
 - Never
6. If you do use AI to write, which programs do you most often use? e.g. ChatGPT, Grammarly, Gemini.
7. On a scale of 1-5, how useful do you find AI?
- 1 = very useful
- 5 = not useful at all
8. How often do you engage in creative writing?
- Very often
 - Sometimes
 - Not often
 - Never
9. If you do write creatively, do you write in English?
10. On a scale of 1-5, how would you rate your knowledge of themes in literature? e.g. love, death, power, identity, nature etc.
- 1 = very good knowledge
- 5 = no knowledge
11. On a scale of 1-5, how would you rate your knowledge of genres in literature? e.g. romance, comedy, action, fantasy, science-fiction etc.
- 1 = very good knowledge
- 5 = no knowledge
12. If you write, what genre(s) do you prefer to write? e.g. romance, comedy, action, fantasy, science-fiction etc.
13. On a scale of 1-5, how confident are you in your ability to switch between different genres?
- 1 = very confident
- 5 = not confident at all
14. What do you hope to gain from this workshop?

Appendix 2: *Pre-survey 2025 (completed May 12th and May 15th)*

1. What is your name?
2. What is your APU email address?
3. Are you Japanese or English basis?
 - Japanese basis
 - English basis
4. If you are a Japanese basis student, what is your current level?
 - Elementary (ELE)
 - Pre-Intermediate (PIE)
 - Intermediate (IE)
 - Upper-Intermediate (UIE)
 - Advanced (AE1)
 - Advanced (AE2)
5. If you are an English basis student what is your CEFR level?
 - B1 (Intermediate)
 - B2 (Upper Intermediate)

- C1 (Advanced)
 - C2 (Proficient)
 - Don't know
6. Do you have a score for any English based test? e.g. TOEFL, TOEIC, IELTS. Please write the name of the test and your score.
7. How often do you use generative AI? e.g. ChatGPT, DeepL, Gemini
- Never
 - Rarely
 - Sometimes (once or twice a month)
 - Often (once a week)
 - Very often (multiple days a week)
8. Do you use generative AI to help you with personal or work tasks?
- Personal
 - Academic/Work
 - Both
9. How do you usually use generative AI?
- AI provides most of the work for me
 - I use AI to get ideas and help with my assignments
 - I use AI as a support tool to edit and improve
10. How often do you use generative AI to help you write?
- Never
 - Rarely
 - Sometimes (once or twice a year)
 - Often (once a week)
 - Very often (multiple days a week)
11. If you do use AI to write, which programs do you most often use?
e.g. ChatGPT, Grammarly, Gemini.
12. How often do you do creative writing? e.g. short stories, poems, novels. (choose the closest answer)
- Never
 - Rarely
 - Sometimes (once or twice a month)
 - Often (once a week)
 - Very often (multiple days a week)
13. If you do write creatively, do you write in English?
- Yes, I write in English
 - No, I write in another language
14. On a scale of 1-5, how would you rate your knowledge of themes in literature?
e.g. love, death, power, identity, nature etc.
1 = no knowledge
5 = very good knowledge
15. On a scale of 1-5, how would you rate your knowledge of genres in literature?
e.g. romance, comedy, action, fantasy, science-fiction etc.
1 = no knowledge

5 = very good knowledge

16. If you write, what genre(s) do you prefer to write?

e.g. romance, comedy, action, fantasy, science-fiction etc.

17. On a scale of 1-5, how confident are you in your ability to switch between different genres?

1 = not confident at all

5 = very confident

18. Why did you join this workshop?

- To improve my creative writing skills
- To improve my academic writing skills
- To learn about AI
- Other

Appendix 3: *Post-survey 2024 (completed May 23rd)*

1. What is your name?

2. What is your APU email address?

3. Are you Japanese or English basis?

- Japanese basis
- English basis

4. If you are a Japanese basis student, what is your current level?

- Elementary (ELE)
- Pre-Intermediate (PIE)
- Intermediate (IE)
- Upper-Intermediate (UIE)
- Advanced (AE1)
- Advanced (AE2)

5. On a scale of 1-5, how useful did you find AI in identifying themes and genres?

1 = very useful

5 = not useful at all

6. Do you think your knowledge of themes in writing has improved with the use of AI?

- It's improved a lot
- It's improved somewhat
- It's not improved

7. Do you think your knowledge of genres in writing has improved with the use of AI?

- It's improved a lot
- It's improved somewhat
- It's not improved

8. On a scale of 1-5, how confident do you now feel in switching between genres in your writing?

1 = very confident

5 = not confident at all

9. On a scale of 1-5, how likely is it you'll use AI to write creatively in the future?

1 = very likely

5 = not likely at all

10. On a scale of 1-5, how helpful did you find AI in improving your creative writing?

1 = very helpful

5 = not helpful at all

11. What do you think you learned from this workshop?

Appendix 4: *Post-survey 2025 (completed May 15th)*

1. What is your name?

2. What is your APU email address?

3. Which workshop did you attend?

- Tuesday May 13th
- Thursday May 15th
- Both

4. In the writing tasks, what theme and genre did you pick and why?

5. On a scale of 1-5, how useful did you find generative AI in identifying themes and genres?

1 = not useful at all

5 = very useful

6. Do you think your knowledge of themes in writing has improved with the use of AI?

- It's improved a lot
- It's improved somewhat
- It's not improved
- I'm not sure

7. Do you think your knowledge of genres in writing has improved with the use of AI?

- It's improved a lot
- It's improved somewhat
- It's not improved
- I'm not sure

8. On a scale of 1-5, how confident do you now feel in switching between genres in your writing?

1 = not confident at all

5 = very confident

9. On a scale of 1-5, how helpful did you find AI in improving your creative writing?

1 = not helpful at all

5 = very helpful

10. On a scale of 1-5, how likely is it you'll use AI to write creatively in the future?

1 = not likely at all

5 = very likely

11. What do you think you learned from this workshop?

Where Proficiency Begins: The Case for Lexicogrammatical Primacy in EFL Instruction

Kevin A. Crowley¹

Abstract

This critical synthesis argues that lexicogrammatical knowledge (knowledge of words, multiword expressions (MWEs), and their typical grammatical patterning) is a major factor shaping second language (L2) proficiency across receptive and productive domains. Drawing on meta-analyses and influential empirical studies within a usage-based framework, this paper examines four propositions: (a) lexical knowledge robustly predicts receptive performance, (b) productive use of MWEs is associated with speaking fluency and writing quality, (c) explicit grammar instruction may contribute less uniquely when lexical patterns are accounted for, and (d) strategy instruction appears less effective when lexical coverage falls below approximately 95%. Across the reviewed studies, lexicogrammatical knowledge appears to be a central source of variation in L2 performance, while grammar instruction alone and strategy training tend to yield smaller gains without sufficient vocabulary knowledge. This interpretation aligns with usage-based accounts of language learning and finds a broad analogy in how statistical language models exploit co-occurrence patterns. The paper argues for prioritizing lexical enrichment, embedding grammar within chunk-based input, and sequencing strategy training after adequate lexical coverage, offering educators a framework for curricula that promote more naturalistic proficiency.

Key terms: lexicogrammar, multiword expressions, vocabulary knowledge, L2 proficiency, English as a foreign language, usage-based linguistics, critical synthesis

1. Introduction

Second language (L2) pedagogy has often been organized around the traditional four skills (reading, listening, speaking, and writing) alongside separate attention to language systems such as vocabulary and grammar (Brown & Lee, 2015). In contrast, the CEFR Companion Volume frames proficiency primarily in terms of communicative language activities and modes of communication, rather than a simple “four skills” model (Council of Europe, 2020). Within skills-oriented pedagogy, reading and listening instruction commonly emphasizes strategy use (e.g., skimming for main ideas, inferencing unknown words) and metacognitive approaches to comprehension (Grabe, 2009; Vandergrift & Goh, 2012). While some approaches, such as Task-Based Language Teaching, integrate attention to both skills and language systems, a persistent challenge across many mainstream curricula is that lexicogrammatical knowledge is not consistently emphasized or treated as the primary organizing principle of instruction.

Usage-based and corpus-informed research challenges the common practice of presenting grammar and lexis as separate instructional targets. Evidence suggests that vocabulary and grammar may be more effectively acquired when treated as an integrated system, since knowledge of words inherently includes knowledge of their typical syntactic environments and collocational patterns (Ellis, 2002; Halliday & Matthiessen, 2014; Sinclair, 1991). The term “lexicogrammar,” originally developed within Halliday’s Systemic Functional Linguistics (SFL) to capture the inseparability of lexical and grammatical choices (Halliday & Matthiessen, 2014; Matthiessen, 2007), is adopted here within a usage-based framework to emphasize that recurrent word combinations and the syntactic patterns they occur in are learned together through collocations and colligations (Ellis, 2002; Sinclair, 1991).

Seen in these terms, lexical knowledge encompasses not just individual words but also their statistically

¹ Lecturer, Ritsumeikan Asia Pacific University (APU).

Email: kcrowley@apu.ac.jp

predictable co-occurrences, which underpin fluency and comprehension across modalities (Ellis, 2002; Wray, 2002). For instance, knowing a word involves knowing that speakers typically say ‘strong coffee’ rather than ‘powerful coffee’, ‘make a decision’ rather than ‘do a decision’, and ‘interested in’ rather than ‘interested on’. It also involves knowing the larger grammatical environments in which words typically occur. For example, ‘suggest’ commonly takes a *that*-clause (“I suggest that we leave early”), ‘avoid’ typically selects a following *-ing* form (“She avoided answering the question”), and ‘give’ often appears in a ditransitive construction involving both a recipient and a transferred item (“He gave the student some helpful feedback”). The regularity with which certain words appear together, and the grammatical frames they inhabit, shapes how learners process and produce language. This principle finds a suggestive parallel in AI—particularly in neural language models (Large Language Models), which generate coherent text by learning statistical patterns of word co-occurrence from large amounts of input (Contreras Kallens et al., 2023). While the mechanisms of human and machine learning differ fundamentally, usage-based research suggests that human learners similarly rely on frequency-sensitive mechanisms to abstract linguistic patterns from input, with lexicogrammatical knowledge emerging from patterned exposure (Ellis, 2002).

This reconceptualization has significant implications for L2 instruction. Empirical evidence consistently demonstrates that sufficient lexical coverage, i.e., knowing approximately 95–98% of a text’s vocabulary, is a prerequisite for effective comprehension, rendering strategies less impactful without a robust lexical foundation (Hu & Nation, 2000; Schmitt et al., 2011). Similarly, productive proficiency in speaking and writing correlates strongly with lexical sophistication and the deployment of multiword sequences (Crossley & McNamara, 2012; Tavakoli & Uchihara, 2020). Research on productive vocabulary knowledge further confirms that learners with larger productive lexicons demonstrate greater oral ability (Uchihara & Saito, 2019). These findings challenge the efficacy of curricula that emphasize isolated grammar instruction or strategy training at the expense of vocabulary development.

This critical synthesis examines whether the evidence supports reorienting L2 pedagogy toward lexicogrammatical primacy. Specifically, it addresses the following research questions:

- RQ1. To what extent does lexical knowledge (breadth, depth, and MWEs) predict receptive skill performance in L2 learners?
- RQ2. How does productive use of MWEs relate to speaking fluency, and how do lexical sophistication and cohesion relate to writing quality?
- RQ3. What unique contribution does explicit grammar instruction make to L2 proficiency when lexical patterns are accounted for?
- RQ4. Under what conditions is strategy instruction effective for L2 comprehension, and what role does lexical coverage play?

By synthesizing evidence across these questions, this paper builds a case for pedagogical approaches that prioritize lexicogrammar (that is, the integrated unit of vocabulary and grammar) as the foundation of L2 proficiency.

2. Methodological Approach

This paper offers a critical synthesis of peer-reviewed empirical research from 2015–2025, supplemented by foundational pre-2015 works that established the theoretical and empirical groundwork for usage-based approaches to L2 acquisition. Rather than conducting a systematic review of primary studies, this synthesis draws on existing meta-analyses and influential empirical investigations to construct a theoretically coherent argument for lexicogrammatical primacy (cf. Boers & Webb, 2018). This approach accommodates the diversity of study designs, from corpus analyses to experimental interventions, while enabling a nuanced exploration of pedagogical implications that may be hidden by combining data quantitatively.

Sources were identified through academic databases (Scopus, Web of Science, ERIC) and reference chaining, with

selection guided by relevance to the four research questions outlined above. The synthesis focuses primarily on adolescent and adult L2 learners in English as a foreign language (EFL) contexts, though implications may extend to other populations and target languages. Foundational works (e.g., Ellis, 2002; Halliday & Matthiessen, 2014) provide theoretical grounding for the usage-based framework, while recent meta-analyses (e.g., Zhang & Zhang, 2022; Zheng et al., 2023) supply the quantitative evidence synthesized here.

A critical synthesis is appropriate for this inquiry because the goal is not to compute aggregate effect sizes but to evaluate whether converging evidence across diverse methodologies supports a paradigm shift in L2 pedagogy. The synthesis is organized thematically around the four research questions, each corresponding to a proposition about lexicogrammar's role in L2 proficiency.

In total, this synthesis draws on 20 unique empirical studies and meta-analyses, distributed across the four research questions as follows: RQ1 (lexical knowledge and receptive skills, $n = 7$), RQ2 (multiword expressions and productive skills, $n = 8$), RQ3 (explicit grammar instruction, $n = 5$), and RQ4 (strategy instruction and lexical coverage, $n = 4$), with some studies contributing evidence relevant to multiple questions. Because several studies informed more than one research question, the subtotal across questions exceeds the number of unique studies included. To ensure methodological transparency, sources were identified through systematic searches of academic databases (Scopus, Web of Science, ERIC) using search terms including *lexicogrammar*, *vocabulary knowledge and L2 proficiency*, *multiword expressions and fluency*, *explicit grammar instruction EFL*, and *reading strategy instruction lexical coverage*. Searches spanned 2000–2025, supplemented by foundational pre-2000 works. Inclusion criteria prioritized peer-reviewed empirical studies and meta-analyses involving adolescent or adult L2 English learners; studies focusing exclusively on first language acquisition or lacking quantitative outcome data were excluded. Additional sources were identified through reference chaining. Although this synthesis does not claim the full systematic rigor of a PRISMA-compliant review, because its aim is theoretical coherence rather than exhaustive coverage, the procedures outlined above are intended to enhance transparency and replicability in source selection. Because no formal risk-of-bias tool was applied, greater interpretive weight was assigned to meta-analyses, large-sample studies, and peer-reviewed studies with clearly reported methods and quantitative outcome measures. Smaller-scale or purely theoretical works were used primarily to contextualize the empirical findings rather than to serve as the main evidentiary basis for the argument.

3. Synthesis of Findings

The following sections integrate quantitative and qualitative evidence to evaluate each research question. For each proposition, the synthesis identifies converging patterns across studies while acknowledging limitations and areas requiring further investigation.

3.1 Lexical Knowledge and Receptive Skills

Lexical knowledge, encompassing vocabulary breadth (number of known words) and depth (richness of word knowledge, including collocational associations), consistently emerges as a robust predictor of L2 reading and listening comprehension. Earlier research suggests that learners often need around 95–98% lexical coverage for adequate comprehension, with higher coverage generally supporting more fluent, meaning-focused processing (Hu & Nation, 2000; Schmitt et al., 2011; van Zeeland & Schmitt, 2013). However, more recent work indicates that this relationship is better understood as gradual and context-sensitive than as a single universal threshold. For example, Song and Reynolds (2022), in a study of Chinese EFL undergraduates, found that lexical coverage remained a significant but weak predictor of reading comprehension across narrative and expository genres, with no single coverage level emerging as clearly optimal. Their findings suggest that while higher lexical coverage generally supports comprehension, the strength and nature of this effect vary by genre and background knowledge, reinforcing the case for sustained

vocabulary development rather than reliance on any fixed percentage target.

The quantitative evidence strongly supports this conclusion. In a meta-analysis of 116 primary studies (126 independent studies; 276 correlations) totaling 20,969 participants, Zhang and Zhang (2022) reported substantial associations between vocabulary knowledge and both reading comprehension ($r = .57$) and listening comprehension ($r = .56$). Taken together, these correlations indicate that vocabulary knowledge is a strong concurrent marker of L2 comprehension across both reading and listening, though the evidence remains correlational. Complementary evidence from a large-scale meta-analysis of incidental vocabulary learning (Webb, Uchihara, & Yanagisawa, 2023) further confirms that repeated encounters with vocabulary through reading and listening generate meaningful gains, reinforcing the case for extensive, lexicogrammatically rich input as a foundation for receptive skill development.

Importantly, grammatical knowledge also shows a substantial association with reading comprehension; however, evidence about grammar's unique contribution beyond vocabulary requires studies that model lexical and grammatical predictors jointly. Zheng, Miao, Dong, and Yuan's (2023) meta-analysis found a substantial correlation between grammatical knowledge and reading comprehension (Fisher's $z = .54$), confirming that grammar matters. From the perspective adopted here, this finding is consistent with the lexicogrammatical framework: grammar and vocabulary are not competing explanations but integrated facets of the same underlying knowledge. Learners who know more vocabulary also tend to know more about how words combine syntactically, because lexical knowledge inherently includes collocational and colligational (i.e., relating to typical grammatical environments) information (Halliday & Matthiessen, 2014). The practical implication is that building vocabulary simultaneously builds grammatical intuition—a point with significant pedagogical ramifications.

3.2 Multiword Expressions and Productive Skills

In productive modalities such as speaking and writing, the use of multiword expressions (MWEs) such as “take into account,” “on the other hand,” and “as a result” is closely associated with more fluent and more proficient performance. These expressions are not simply vocabulary items in isolation. Rather, they are conventionalized sequences that package lexical meaning and grammatical patterning together, making them a clear illustration of the lexicogrammatical continuum. Research on L2 speech shows that learners who use more multiword sequences tend to display stronger fluency (Tavakoli & Uchihara, 2020), while research on productive vocabulary likewise indicates that richer productive lexical knowledge is associated with better oral ability (Uchihara & Saito, 2019). One plausible explanation is processing efficiency: retrieving a familiar sequence places less demand on attention than constructing an utterance word by word, leaving more cognitive resources available for message planning and discourse management.

Evidence from writing and speaking assessment points in a similar direction. Crossley and McNamara (2012) suggest that higher-quality L2 writing is associated more with linguistic sophistication than with the mere presence of overt cohesive markers, while Eguchi and Kyle (2020) show that multidimensional indices of lexical sophistication help distinguish learners across oral proficiency levels. Together, these findings suggest that successful production depends not only on knowledge of individual words or abstract rules, but also on control of the recurrent phraseological and lexicogrammatical patterns that proficient users routinely draw on.

Crossley and McNamara (2012) found that cohesion and lexical sophistication measures in L2 essays correlate strongly with holistic quality ratings. Eguchi and Kyle (2020) further demonstrated that multidimensional lexical sophistication indices differentiate L2 learners across proficiency levels in oral interviews, supporting the role of sophisticated vocabulary use in perceived proficiency. These patterns suggest that “sounding like a native speaker” may depend less on mastering abstract grammatical rules than on internalizing the formulaic sequences that native speakers routinely deploy.

Recent instructional and developmental research strengthens this argument. Thomson, Coxhead, Boers, and

Warren (2023) found that a fluency workshop increased learners' knowledge and conversational use of MWEs, providing direct support for the pedagogical value of focused work on formulaic language. Boone, De Wilde, and Eyckmans (2023) likewise documented longitudinal growth in productive collocation knowledge among L2 German learners, indicating that formulaic competence develops systematically over time rather than appearing incidentally or all at once. Taken together, these studies support treating MWEs not as peripheral additions to vocabulary teaching, but as central building blocks of fluent production.

A further point is that MWEs often carry grammar within them. Expressions such as "look forward to" typically require a following -ing form, while phrases such as "make a decision" instantiate a recurrent verb–article–noun pattern. Teaching such expressions, therefore, also exposes learners to recurring grammatical organization. From a lexicogrammatical perspective, this is precisely the point: vocabulary and grammar are not best understood as separate systems, but as interdependent patterns learned together through repeated exposure and use.

3.3 The Limited Unique Contribution of Explicit Grammar Instruction

If grammar is embedded within lexical patterns, what role remains for explicit grammar instruction? Usage-based research suggests that learners acquire morphosyntactic structures substantially through repeated exposure to high-frequency lexical chunks rather than through rule memorization (Ellis, 2002, 2012). Frequent encounters with phrases like "going to [verb]" or "have been [verb]-ing" enable learners to abstract grammatical patterns inductively, without necessarily articulating the underlying rules.

This does not mean explicit instruction is useless. Meta-analytic syntheses show that explicit, form-focused instruction can facilitate L2 development, but effects vary by linguistic target and instructional approach, which supports treating grammar teaching as a useful accelerator rather than the primary engine of proficiency development (Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010). It may accelerate acquisition of forms that are infrequent or lack perceptual salience in the input. However, it does suggest that curricula and textbooks that devote substantial instructional time to grammar explanation and drill may be less efficient than those providing rich exposure to patterned, meaningful input. The key insight from frequency-based approaches is that learning is fundamentally grounded in sensitivity to statistical regularities: the more often learners encounter a form in context, the more deeply it becomes entrenched in their linguistic system (Ellis, 2002; Ambridge et al., 2015).

Lewis's (1993) 'lexical approach' anticipated these findings, advocating instruction centered on collocations and formulaic sequences rather than isolated grammar rules. Subsequent research has largely vindicated this position. When learners acquire vocabulary in context, attending to how words combine and what grammatical frames they inhabit, they simultaneously acquire the grammar that governs those combinations. The practical recommendation follows: rather than teaching the subjunctive as an abstract rule, teach "I wish I had," "If I were you," and similar high-frequency exemplars. Grammatical patterns emerge from repeated combinations of specific lexical items.

3.4 The Conditional Efficacy of Strategy Instruction

Strategy instruction, which is often a part of university EFL textbooks, trains learners to skim, scan, discover the main idea of paragraphs or the entire text, and infer word meanings, to name just a few. This type of strategy instruction has intuitive appeal and a substantial research base. Yet the evidence reveals a critical constraint: strategies enhance performance primarily when learners possess sufficient lexical coverage. Below a certain threshold, approximately 95% coverage, comprehension struggles regardless of taught strategies (Hu & Nation, 2000; Schmitt et al., 2011).

Sun et al.'s (2021) meta-analysis reported an overall positive relationship between reading strategy use and reading comprehension, indicating that more successful readers tend to report greater use of affective, elaborative, monitoring, and organizational strategies. However, because these findings are correlational, they do not show that

strategy use can compensate for limited linguistic knowledge. Meta-analytic evidence from intervention studies similarly indicates that explicit strategy instruction can improve L2 reading outcomes, but the size of gains varies across studies, and not all strategies are equally effective (Yapp et al., 2021). Lexical-threshold research points to an important constraint on these benefits: comprehension depends heavily on how much of the running text learners already know, with approximately 95% lexical coverage associated with minimal comprehension and 98% with more optimal comprehension (Hu & Nation, 2000; Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010). The available evidence therefore suggests that strategy instruction is best understood as enhancing comprehension when a sufficient lexical base is already in place, rather than as a substitute for foundational lexicogrammatical knowledge.

In this context, the term “vocabulary development” encompasses not only single-word knowledge but also MWEs, lemma families, and collocational associations. A learner who knows “take” but not “take into account” or “take for granted” lacks the phraseological knowledge to process texts where these expressions appear. Strategy instruction, then, is best conceptualized as a complement to, not a substitute for, robust lexicogrammatical development. The pedagogical implication is clear: establish lexical foundations before investing heavily in strategy training.

4. Pedagogical Implications

The synthesis yields several actionable recommendations for L2 instruction:

1. **Prioritize lexicogrammatical development.** Curricula should systematically build vocabulary using high-frequency word lists, spaced repetition systems, and extensive reading and listening. The target is 95–98% lexical coverage for materials at each proficiency level (Nation, 2022). Vocabulary size tests can guide material selection and track progress (Schmitt et al., 2011).
2. **Integrate grammar within lexical contexts.** Teach grammatical structures through recurrent chunks rather than isolated rules. For instance, the subjunctive emerges naturally from expressions like “I wish I had” or “It’s essential that she be present.” Explicit collocation instruction (e.g., teaching “make a decision” alongside variants like “reach a decision” and “come to a decision”) may reinforce both lexical and grammatical knowledge simultaneously (Boers & Webb, 2018; Lewis, 1993).
3. **Sequence strategy instruction appropriately.** Introduce comprehension strategies like skimming, scanning, and inferencing *only* after confirming adequate lexical readiness through vocabulary assessment. Strategies are tools that amplify existing competence; they cannot compensate for fundamental lexical gaps (Hu & Nation, 2000).
4. **Leverage authentic, MWE-rich input.** Select teaching materials—graded readers, podcasts, videos, authentic texts—that expose learners to naturalistic formulaic language. Such input models how proficient speakers combine words and provides the frequency-weighted exposure that drives implicit learning (Tavakoli & Uchihara, 2020).

These recommendations do not diminish the importance of grammar or strategy knowledge but reframe their role: grammar is often effectively acquired through lexical exposure, and strategies are most effective when built on a solid vocabulary foundation. The shift is from teaching language components in isolation to teaching language as an integrated lexicogrammatical system.

5. Limitations and Future Directions

Several limitations constrain the conclusions drawn here. First, this synthesis focuses primarily on English-language research; findings may not generalize straightforwardly to typologically distinct languages where morphological complexity or writing systems differ substantially. Second, the reliance on correlational evidence in many reviewed studies limits causal inferences; experimental research directly comparing lexicogrammar-focused and traditional

curricula remains relatively sparse. Third, most studies examined adolescent and adult learners in EFL contexts; younger learners, heritage speakers, and immersion settings may present different patterns.

Future research should pursue several directions. Longitudinal studies tracking learners exposed to lexicogrammar-centered versus traditional instruction could establish whether the proposed approach accelerates proficiency development. Investigations across typologically diverse languages would clarify whether lexicogrammatical primacy reflects universal acquisition mechanisms or is specific to English and similar languages. Additionally, the parallel between human learning and the statistical pattern-learning exhibited by neural language models suggests a novel research avenue: computational modeling might help identify which input characteristics most efficiently drive lexicogrammatical acquisition (Contreras Kallens et al., 2023). It would also be valuable to investigate whether explicit grammar instruction is necessary for low-frequency or highly complex structures that may not emerge readily from input alone.

6. Conclusion

Lexicogrammatical knowledge—the integrated mastery of vocabulary and the grammatical patterns in which words typically occur—emerges from this synthesis as a central foundation of L2 proficiency across reading, listening, speaking, and writing. The evidence points to a clear, if necessarily qualified, conclusion: learners who know more words, and who know them more deeply, including their collocational and colligational associations, tend to comprehend more successfully and produce language more fluently. This is not to suggest that lexicogrammatical knowledge is the sole determinant of proficiency; phonological competence, pragmatic knowledge, and discourse-level organizational abilities also make important contributions to oral and written performance. Rather, the claim advanced here is that lexicogrammar provides a pedagogically tractable foundation on which these other competencies can develop. From this perspective, grammar is not irrelevant, but is more usefully understood as embedded in lexical knowledge than as a wholly separate competence requiring isolated instruction.

The pedagogical implications are similarly clear. L2 instruction should place greater emphasis on vocabulary development in a systematic manner, with particular attention to multiword expressions and recurring lexical patterns. Grammatical instruction is likely to be most effective when embedded in lexicalized contexts, so that learners encounter structures through the chunks and patterns in which they are naturally realized. Strategy instruction also retains an important role, but the evidence suggests that it is likely to be most beneficial when learners possess enough lexical knowledge to make texts broadly comprehensible. This reorientation does not require abandoning existing materials or methods altogether. Rather, it calls for a shift in emphasis toward the aspects of language knowledge that appear to support performance most consistently across modalities.

For educators, this synthesis offers both confirmation and challenge. Many experienced teachers have long recognized the centrality of vocabulary in their students' progress, and the research reviewed here largely supports that professional intuition while also clarifying why vocabulary matters in more than a narrow lexical sense. At the same time, the findings challenge the persistence of curricula organized primarily around grammatical syllabi or decontextualized strategy training. If the argument of this paper is correct, durable gains in proficiency are likely to depend less on the accumulation of abstract rules than on the gradual development of lexicogrammatical knowledge through repeated, meaningful encounters with language in use.

7. References

- Ambridge, B., Kidd, E., Rowland, C. F., & Theakston, A. L. (2015). The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 42(2), 239–273. <https://doi.org/10.1017/S030500091400049X>
- Boers, F., & Webb, S. (2018). Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning.

- Language Teaching, 51(1), 77–89. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000301>
- Boone, G., De Wilde, V., & Eyckmans, J. (2023). A longitudinal study into learners' productive collocation knowledge in L2 German and factors affecting the learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 503–525. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000377>
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson.
- Contreras Kallens, P., Kristensen-McLachlan, R. D., & Christiansen, M. H. (2023). Large language models demonstrate the potential of statistical learning in language. *Cognitive Science*, 47(3), e13256. <https://doi.org/10.1111/cogs.13256>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume*. Council of Europe.
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2012). Predicting second language writing proficiency: The roles of cohesion and linguistic sophistication. *Journal of Research in Reading*, 35(2), 115–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01449.x>
- Eguchi, M., & Kyle, K. (2020). Continuing to explore the multidimensional nature of lexical sophistication: The case of oral proficiency interviews. *The Modern Language Journal*, 104(2), 381–400. <https://doi.org/10.1111/modl.12637>
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ellis, N. C. (2012). Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal teddy bear. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 17–44. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000025>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15–30.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2007). Lexicogrammar in systemic functional linguistics: Descriptive and theoretical developments in the “IFG” tradition since the 1970s. In R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen, & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language* (Vol. 2, pp. 765–858). Equinox.
- Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Song, T., & Reynolds, B. L. (2022). The effect of lexical coverage on L2 learners' reading comprehension of narrative and expository genres. *Journal of English for Academic Purposes*, 59, 101154. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101154>
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis.

- Language Learning, 60(2), 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Sun, Y., Wang, J., Dong, Y., Zheng, H., Yang, J., Zhao, Y., & Dong, W. (2021). The relationship between reading strategy and reading comprehension: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 635289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289>
- Tavakoli, P., & Uchihara, T. (2020). To what extent are multiword sequences associated with oral fluency? *Language Learning*, 70(2), 506–547. <https://doi.org/10.1111/lang.12384>
- Thomson, H., Coxhead, A., Boers, F., & Warren, P. (2023). Increasing use of multi-word expressions in conversation through a fluency workshop. *System*, 113, 102994. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102994>
- Uchihara, T., & Saito, K. (2019). Exploring the relationship between productive vocabulary knowledge and second language oral ability. *The Language Learning Journal*, 47(1), 64–75. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1191527>
- van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457–479. <https://doi.org/10.1093/applin/ams074>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Webb, S., Uchihara, T., & Yanagisawa, A. (2023). How effective is second language incidental vocabulary learning? A meta-analysis. *Language Teaching*, 56, 161–180. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000507>
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Yapp, D. J., de Graaff, R., & van den Bergh, H. (2021). Improving second language reading comprehension through reading strategies: A meta-analysis of L2 reading strategy interventions. *Journal of Second Language Studies*, 4(1), 154–192. <https://doi.org/10.1075/jsls.19013.yap>
- Zhang, S., & Zhang, X. (2022). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26(4), 696–725. <https://doi.org/10.1177/1362168820913998>
- Zheng, H., Miao, X., Dong, Y., & Yuan, D.-C. (2023). The relationship between grammatical knowledge and reading comprehension: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1098568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1098568>

接続詞“然后”の誤用傾向とその指導法⁽¹⁾

— 準中級中国語学習者の作文に見られる誤用の分析に基づいて —

羅 華¹

要旨

“然后”は時間的な前後関係を表す接続詞であり、従来、中国語学習において難点とは見なされていない。しかし、近年、中国語母語話者による前後関係を表さない“然后”の口語的な使用が顕著になるにつれて、中国語学習者の間で“然后”の誤用が目立つようになってきた。“然后”は、初級段階の中期に導入されることが多い。この段階は複文が導入されはじめるため、学習者の表現意欲が高まる時期でもあるが、母語話者の過度な“然后”の使用を安易に模倣すると、正しい中国語の習得に支障をきたす可能性が生じるため、適切な指導が必要となる。本稿では、準中級中国語学習者⁽²⁾の作文から収集した誤用例を取り上げ、それらを「“然后”の使用条件の不備」、「“后来”との混同」、「“以后”との混同」、「論理的関係の誤認」及び「書き言葉における談話標識としての使用」の5類型に分類し、それぞれの誤用原因を分析した上で、対応する指導法を提案する。

【キーワード】“然后”の指導法 中国語の接続詞 誤用分析 “然后”の拡張用法 話し言葉における“然后”

1. はじめに

“然后”は外国語としての中国語教育において従来あまり注目されたことがない。それは、“然后”の用法が単純であるからだろう。『現代漢語八百詞』（2002）によれば、“然后”はあることの次に続けて別のことが起こることを表す。例えば、“先讨论一下，**然后**再做决定（まず検討してみて、その後決める）”とある。『現代漢語辞書（第7版）』（2016）にも同様の記述があり、“**学然后**知不足（勉強し、その後足りないことを知る）”という例文を挙げている。一方、『實用現代漢語語法（第三版）』（2019）の第八章は接続詞を取り上げているが、常用接続詞の一覧表には、“然后”はリストアップすらされていない。すなわち、“然后”は時間的な前後関係のみを表す単純な接続詞であることから、習得が容易な語と見なされている。

しかし近年話し言葉において中国語母語話者による“然后”の非時間的用法が顕著になっている。

- (1) 我喜欢农家小炒的，最好是用锅煮，**然后**少汤。 (BLCU Chinese Corpus⁽³⁾)

「私は農家小炒⁽⁴⁾のが好きだ。鍋で煮込むのが最もいい、それにスープが少なめで。」

- (2) 因为我这几天做的事老是马虎不认真**然后**害得他总是改了又改。 (BLCU Chinese Corpus)

「この頃私が何をしても大雑把だったので彼に何度も修正させてしまった。」

(1)にある“然后”は、出来事の順序ではなく、累加を表すように見える。また、(2)にある“然后”も順序ではなく、因果関係を表すように見える。このような現象は中国語学習者に混乱を招き、“然后”の誤用を増やすだけでなく、ほかの接続詞の習得にも支障を来している。本稿では、主に準中級中国語学習者による“然后”の誤用を分析し、その原因及び対策を考察する。

2. 先行研究

中国学術情報データベース（CNKI）で“然后”をキーワードとしてジャーナル論文を検索したところ、2004年から2024年までの39本の論文が該当した。これらの論文の多くは、母語話者の“然后”の使用状況についてのものであるが、中国語学習者の習得状況についてのものも3本ある。王（2004）は中国人大学生を対象に“然后”の使用状況についてのアンケート調査を実施し、63%の調査協力者が“然后”の本来の用法と

¹ 立命館アジア太平洋大学（APU）言語教育センター 嘱託講師

Email: luohua@apu.ac.jp

違う使い方をしているという結果を得た。“然后”は話し言葉において接続詞として本来の前後関係を表すことに加え、累加、因果関係を表すほか、話を継続させるための談話標識としても多用されていると指摘している。齊（2014）は中国のあるバラエティ番組に出演したゲストの話进行分析したところ、王（2004）の指摘に加えて、話し言葉における“然后”は逆接、条件、仮定を表すこともできると主張する。話し言葉における“然后”の拡張的用法を“然后”の濫用と称し、言葉の規範的な使用を呼びかける学者（齊2009、白2018）がいる一方、それを全面否定せず、適切に使用すべきだと主張する学者（齊2014、焦2021、刘2024、姚・原2024）もいる。また、刘（2014）は初級レベルと中級レベルの中国語学習者の作文进行分析したところ、初級レベルの学習者による“然后”の誤用は主に“以后”と“后来”の混同に現れるが、中級レベルの学習者による誤用の多くは“然后”の多用に現れることがわかった。また、施（2020）は準上級レベルの中国語学習者110人の口語データにおける“然后”の使用状況进行分析したところ、学習者の“然后”の使用状況が母語話者のそれにほぼ一致していることがわかった。

上記の先行研究に鑑みると、母語話者による“然后”の拡張的用法は中国語学習者に影響を及ぼしていることが否めない。ただし、上記の誤用分析の対象は、中国に留学している中国語学習者である。そこで、母語話者による“然后”の拡張的用法は目的語環境にいない中国語学習者に同様の影響をもたらしているか、そうであるならば、どのような対策が考えられるかを考察したい。

3. “然后”の話し言葉における拡張的用法

先行研究においては、“然后”が話し言葉において、本来の時間的な前後関係のみならず、累加、因果関係、条件、逆接、仮定など多様な意味関係を表し得ることが明らかにされている。また、接続詞的な用法に加え、話を滑らかに進めるための談話標識としても多用されていると指摘している。以下、一つの実例を示す。この実例は、WeChat⁽⁵⁾の動画チャンネルにある人生相談番組の一節を筆者が書き起こしたものである。

- (3) 我、我那个儿子、他今年是已经 32 岁了，**然后**他是，嗯专科毕业的，**然后**他那个专业是电气自动化。毕业以后也有工作八年了。**然后**他现在，就是说都是他参加的工作，嗯换了好几份工作，都是做，嗯技术类的。**然后**就是工作没办法稳定下来，基本上就是在乙方这边工作。技术类，他，就是等于他，在一个公司里面，他比如说，他一个项目，这个项目结束以后，他就要换一个城市，对，**然后**就没有办法成家立业。

「私の息子は今年もう32歳になった。あのう、彼は短期大学卒で、ええと、専門は電気オートメーション。卒業してすでに8年間働いている。ええと、彼が今、やってきたすべての仕事、まあいくつかの仕事を变えていたが、すべて技術的なことをやっている。だけど、なかなか安定することができない。彼は基本的に派遣先で仕事している。つまり一つのプロジェクトが終わったら、都市（勤務地）を変えなければならない。なので、家庭を築くことができない。」

(3) に五つの“然后”が使用されたが、時間的な前後関係を表す“然后”は一つもない。1番目から3番目の“然后”は書き言葉の立場から見れば、いずれも無いほうが読みやすい文章になるが、話し言葉では、話し手はそれを使用することによって、緊張した気持ちをほぐしたり、話の流れを止めずに適切な言葉を探す時間を稼いだりすることができる。要するに“然后”はここで談話標識として使用されている。また、4番目と5番目の“然后”はそれぞれ、逆接と因果関係を表しているように見える。

この実例のように、現在中国語母語話者の話を注意して聞くと、必ずと言ってよいほど、本来の用法と違う“然后”が耳に入る。しかし、母語話者がこの様に使用しているからといって、中国語学習者にそのまま教えるわけにはいかない。なぜなら、先行研究で指摘した“然后”の逆接、累加、因果関係などを表す拡張的用法は、本当にそうであるか疑問が残るからだ。周知のように、中国語には「意合法」という特徴がある。「意合法」とは、接続詞を使わずに文脈に頼って前後の文の論理的関係を表すことである。

- (4) 那个夏天我还差一点谈情说爱，我遇到了一位赏心悦目的女孩。 (小説『活着（生きている）』)

「あの夏、私はもう少しで恋に落ちるところだった。胸をときめかす少女に出会ったからだ。」

(4) は原因を表す文と結果を表す文の順番を入れ替えた倒置文であるうえに、原因を表す後続文の前に“因为”を省いたが、読み手は文脈に頼って作者の意図を読み取ることができる。したがって (3) の4番目と5番目の“然后”はそれぞれ“但是（しかし）”と“所以（なので）”の役割を担っていると考えられるが、聞き手が話し手の意図を問題なく理解できるのは、“然后”が“但是”と“所以”の意味を表すことができるというより、聞き手が文脈でその意味を読み取ったからだと考えられるだろう。

一方、話し手の考えによって前文と後続文が同じであっても、違う接続詞が使用される可能性もある。

- (5) *今天我有中文口试了。今天我做了第一个考。所以我很紧张了。然后我的作品和我的发音不太好，我需要学习更多。

→ 今天我有中文口试，我第一个考。所以我很紧张。而且/另外我的作品和发音都不太好，我需要学习更多⁽⁶⁾。

「今日中国語の口頭試験があった。私は一番に試験を受けたので、とても緊張していた。それに/また、私の文章と発音があまりよくないので、もっと勉強しなければならない。」

(5) は学習者の3行日記の全文である。“然后”が単純な前後関係を表すため、書き手が何を表そうとしているのかが不明だ。“而且”を用いれば、緊張していたうえに、文章の内容も自分の発音も良くなかったせいで、試験の成果を得られなかったのもっと勉強したいことが表せる。それに対して“另外”を用いれば、試験の時は緊張していた、それと同時に自分の文章の内容と発音がよくないので、もっと勉強したいことも表せる。アメリカの心理学者A・マレービアン（Albert Mehrabian）が、言語情報と感情・態度が矛盾するコミュニケーション場面において受け手がどの情報を重視するかを検討する実験を行った。その結果、話し手が伝える情報のうち、視覚情報が55%、聴覚情報が38%、言語情報が7%を占めることが示された。話し言葉において母語話者は“然后”を頻繁に他の接続詞のかわりに使用しても、相手に理解されるのもそのためであろう。しかしながら、書き言葉においては言語情報のみであるため、接続詞を適切に使用する必要がある。

4. 学習者による“然后”の誤用状況

4-1 準中級レベルの中国語学習者による“然后”の誤用の類型

本研究は、準中級中国語学習者の作文から収集した“然后”に関する95例の誤用を分析し、それらを5類型に分類した。そのうち「論理的関係の誤認」を、さらに7類型の論理的関係を表わす誤用類型に細分した。詳細は表1及び表2に示す。

表1 準中級レベルの中国語学習者による“然后”の誤用の類型

	“然后”の使用条件の不備	“后来”との混同	“以后”との混同	論理的関係の誤認	書き言葉における談話標識としての使用
誤用数	1	1	29	44	20
割合	1%	1%	31%	46%	21%

- (6) *我买了一件运动的衣服和衬衫。然后我们吃了汉堡包。

→ 我（先）买了一件运动的衣服和衬衫，然后我们去吃了汉堡包。

「私は運動服とシャツを買って、それから私たちはハンバーガーを食べに行った。」

- (7) *我们一边聊天儿，一边看电视剧。然后她们想来我家，所以我们去第二个女生会。

→ （前略）后来她们想来我家，所以我们在我家开了第二个女生聚会。

「私たちはおしゃべりをしながらドラマを見ていた。その後、彼女たちは私の家に来たいと思ったので、私の家で2回目の女子会を開催した。」

- (8) *今天我上课了。然后我参加了跳舞社团的会议。 → 今天我上课了。上完课以后我参加了舞蹈社团的会议。

「今日私は授業を受けた。その後私はダンスサークルの会議に出席した。」

- (9) *我觉得我吃了太多饭。还是，然后我吃冰淇淋了。我一定不吃很多饭下次。

→ 我觉得我吃了太多饭。而且我还吃冰淇淋了。下次我一定不吃这么多了。

「私は食べ過ぎたと思う。それにアイスクリームも食べた。今度はもう絶対にこんなにたくさん食べない。」

- (10) *电影的音声又美丽又壮大。然后虽然电影的故事和动画的有点儿不一样，但是我哪个都感动。

→ 电影的音效又美丽又壮大。然后虽然电影的故事和动画的有点儿不一样，但是哪个版本都让我很感动。

「映画の音声は美しく、かつ壮大である。映画のストーリーは動画のものとは少し違うが、どれも感動的だった。」

(6) の文は口頭での発話であれば、“然后”の誤用と見なされない。しかし書き言葉として提示する場合には、“然后”の用法を理解していない誤用であると考えられる。その理由は前文と後続文の間に句点が用いられたためである。句点を用いると、前文と後続文はそれぞれ別の事柄を述べる文として理解されるため、「先にAをして、それからBをする」という連続性を持つ一つの事柄として捉えにくくなる。よって学生の原文を最大限に活かせば、句点をカンマに直すだけで“然后”の使用条件が満たされるようになる。(7) の文に使用される“然后”は“后来”の誤りであり、(8) の文に使用された“然后”は“以后”の誤りだと考えられる。(9) の文にも“然后”が使用されたが、前文と後続文の間に累加関係が見られるため、累加関係を表す接続詞“而且”を使用すべきだ。(10) にある“然后”は、会話においては談話標識の機能を果たすため、誤用と見なさないが、文章体においては不要な成分になる。

一方、文中に存在している論理的関係を捉えず、文間の空隙を埋めるために“然后”を使用した誤用は、(9) のように累加関係を誤認するものに限らず多数存在し、さらに7類型に細分可能である。詳細は表2に示すとおりであり、以下に誤用例を順に提示する。なお、累加関係を表す“而且”を使用すべき誤用文及び説明は前出の(9)の例文で示している通りである。

表2 論理的関係の誤認に基づく誤用類型(7類型)

	假定	条件	因果関係	補足・並列	逆接	累加	前文から導かれる結果
誤用数	1	1	8	10	3	18	3
割合	2%	2%	18%	23%	7%	41%	7%
適切な接続詞	如果	只要	因为……, 所以	另外	可是	而且	于是

- (11) *我们平时应该过这样的生活。然后，我们的生活水平越来越好。

→ 我们平时应该过这样的生活。如果⁽⁷⁾我们这么做，我们的生活就会越来越好。

「私たちはふだんこのように過ごすべきだ。そうすれば、私たちの生活はますますよくなるだろう。」

- (12) *在SALC⁽⁸⁾，我可以讨论语言学习困难，然后SALC的将帮助我们解决这些困难。

→ 在SALC，我们可以跟SALC的工作人员讨论自己学习语言的困难。只要我们告诉他们自己的困扰，他们就会帮助我们解决这些困难。

「SALCでは言語学習についての困りごとを話すことができる。話しさえすれば、SALCのスタッフが助けてくれる。」

→ 在SALC，我们可以讨论语言学习困难，因为SALC的人将帮助我们解决这些困难。

- 「SALCでは言語学習についての困りごとを話すことができる。SALCのスタッフが助けてくれるから。」
- (13) *我还没想过这个问题。然后我简单地回答，我想提高自己的中文水平。
→ 我还没想过这个问题。所以我简单地回答，我想提高自己的中文水平。
「私はこの問題を考えたことがないので、自分の中国語のレベルを高めたいと簡単に答えた。」
- (14) *星期一我有五个课。所以我真累。然后今天我第一次去上了对面课。
→ 星期一我有五节课。所以我真累。另外，今天我第一次去上了面授课。
「私は月曜日に授業が5コマあったので、本当に疲れた。また、今日私ははじめて対面授業を受けた。」
- (15) *今天我睡觉觉得很多了。我10点醒了。然后从下午4点再睡午觉了。
→ 今天我睡得很多。我10点醒了，可是下午4点又开始睡午觉。
「今日私はたくさん寝た。10時に起きたが、午後4時からまた昼寝をしていた。」
- (16) *我的学姐没有课，所以我问她可以不可以帮我做饭。然后她做了一碗汤、一盘菜（後略）……
→ 我的学姐没有课，所以我问她可以不可以帮我做饭。于是她做了一碗汤、一盘菜（後略）……
「私の先輩は授業がないので、ご飯を作ってもらえるかを聞いてみた。すると、彼女はスープ、おかず（略）を作ってくれた。」

(11) は健康習慣について述べる作文からの誤用文である。この文の前に述べていた健康習慣を身につければ、いい生活ができるという趣旨のため、仮定を表す語を使用する必要がある。(12) は“然后”を使うと、学習者は先に自分の言語学習についての悩み事を言い、次にSALCのスタッフはその悩み事に対してアドバイスをするというように、順番を説明する文になり、SALCに行くメリットを説明することができない。それに対して、最低限の条件を表す“只要（～さえすれば）”を用いることにより、自分の言語学習についての困り事を話しさえすれば、SALCのスタッフが手伝ってくれることを表すと同時に、SALCは気軽に利用できる施設だというニュアンスが伝わる。そのため、(12) に“只要”を用いることは最も適切である。ただし、この文章を作成した段階では、そのクラスの学習者にとって“只要”は未習項目であった。そのため、学習者には“然后”のかわりに“因为”を使用するように指導した。“因为”の方が修正箇所が少なく、認知的負荷も低いため、学習者にとって理解しやすいと判断したからである。(13) に関しては「この問題を考えたことがない」のは原因で、「簡単に答えた」のは結果であるため、因果関係を表す語が適切である。(14) は自分の1日を紹介した文章である。授業をたくさん受けたので疲れたと述べた後、補足事項としてそれらの授業のうち、はじめて受ける対面授業もあったという情報を補った。そのため、補足事項を示す語句を用いる必要がある。(15) では「今日はよく寝たにもかかわらず、午後4時からまた昼寝をしてしまった」という逆接な意味関係を表そうとしたと考えられる。しかし、“然后”は本来、出来事の単純な時間的前後関係を表す順接の接続詞であり、このような逆接的なニュアンスを担うことはできない。そのため、ここでは、“可是”などの逆接を表す接続詞を用いるのが適切である。最後に、(16) は単純に時間的前後関係を表す“然后”より、前のことから自然に導かれた結果を表す“于是”のほうが妥当であろう。

4-2 “然后”の誤用の原因と対策

4-2-1 “然后”の使用条件の不備の原因と対策

このタイプの誤用は(6)の1例のみ確認された。誤用に至った原因としては“然后”に対する理解が不十分であったことが考えられる。“然后”は時間的な前後関係を表す語である。この前後関係は、連続する複数の動作や事象から構成される一つの事柄の内部での順序を示すものであることため、その点を学習者に明確に説明する必要がある。

4-2-2 “后来”との混同の原因と対策

“后来”との混同の誤用も(7)の1例のみ確認された。この誤用は、“然后”と“后来”の違いを十分に理解

していないことに起因していると考えられる。“然后”は、一つの事柄の内部での連続して起こる動作・事象を順次述べる語である。一方、“后来”は、ある時点以降に生じた新しい状況を述べる語である。(7)の文は、「わたしたちはおしゃべりをしながらテレビを見ていた」という一つの事が終わった後、「彼女たちはわたしの家に来たがった」という新しい状況が生じているため、この場合には“后来”を用いるべきである。“然后”が複数の手順の中で後続のステップを導く語であることを、学習者に明確に示すことは有用であろう。

4-2-3 “以后”との混同の原因と対策

4-2-3-1 “以后”の指導を重視する

“以后”との混同は“以后”と“然后”は同じ漢字の“后”を使用しているため、言葉の形態が似ているうえに、両方とも「その後」と訳せることが一因だと考えられる。それに加え、“以后”を使用する場合は情報の統合処理が必要になるため、“然后”より複雑である。そのため、学習者がどちらを使うかと考える時、より簡単な“然后”を選ぶ傾向にあると言えよう。

- (17) *今天我有三个课。然后我去打工了。→ 今天我有三节课。下课以后我去打工了。
「今日授業が3コマあった。その後、バイトに行った。」

(17) では、“以后”を使うためには“上完课以后”または“下(了)课以后”のように情報の統合処理が必要となる。その為、この種の誤用を回避する対策として“以后”の習得を促す練習を積極的に展開することが考えられる。例として、(18)のように“以后”を学習した後、その用法を盛り込んだ短文または会話を学習者に提示し、それを参考に“以后”の三つの用法を含んだオリジナル文章を作成させる。

- (18) 下课以后，你教我英语好吗？我二十分钟以后在图书馆门口等你。我很想学习英语。以后，我想做英语老师。
授業が終わった後、英語を教えてもらえるかな？私は20分後に図書館の前で君を待っているね。私はとても英語を習いたい。将来、英語の先生になりたいんだ。

この練習を通して、“以后”は動詞句と時量詞の後に置き、「～(した)後」を表す用法に加え、単独で使い、「今後」を表す用法もあることを学習者に再認識させることができよう。また、“以后”と“然后”を両方学習した後、(19)のような選択問題を作成して練習させることも考えられる。要するに、“以后”と“然后”を関連づけて指導することが必要である。

- (19) 回家_____ (以后/然后)，我先洗手，_____ (以后/然后) 做饭。
家に帰った後、私は先に手を洗い、それからご飯を作る。

4-2-3-2 “然后”の導入要領と導入時期

“然后”は時間的な前後関係を表す接続詞であるため、導入する時にその特徴を鮮明に反映する用例が必要である。その特徴を反映するには、(20)のように“先”と“然后”を使用した、順序を説明する例文が望ましいが、(21)のように“先”を省き、“然后”のみ使用した文を採用している教材が少なくない。なお、(20)は初級の教材、(21)は中級の教材から引用したもので、両方ともユニットの本文からの一文である。

- (20) 我们先去逛街，然后去看电影吧。「私たちは先に街をぶらぶらして、その後映画を見に行こう。」
(21) 我要自己创业，然后成为真正的城里人。「私は起業し、正真正銘の都会人になる。」

表3 “然后”を導入する教材⁽⁹⁾ 及び例文の提示傾向

	調査した教材数	“然后”を導入する教材数	導入割合	“先”と“然后”を併用する例文を使用した教材数	“先”と“然后”を併用する例文の割合
初級教材	41冊	11冊	26.8%	8	73%
中級教材	22冊	9冊	41%	5	56%

表3に示すとおり、“然后”を導入している初級教材と中級教材の割合は、筆者が調査した教材全体のうち、それぞれ26.8%と41%を占める。すなわち、中級での導入率は初級のそれより高い。しかし、“然后”を導入した教材の中で“先”と“然后”を併用する例文を採用した割合は、初級教材のほうが高い。これは、中級レベルの話題が初級と比べて、日常生活のルーティンや事柄の手順といった具体的な内容から、人々の考え方や文化などの抽象的な内容へと移行するため、“然后”のような時間的な前後関係を示す表現は、初級段階のほうが典型的な応用例を挙げやすいからである。そのうえ、2021年に『国際中国語教育中国語レベル等級基準』⁽¹⁰⁾が発表され、それまでに『新漢語水平考試大綱』⁽¹¹⁾(2009)の中で3級の語彙と定められていた“然后”は、より難易度を下げた2級の語彙と改定された。したがって、“然后”の導入は初級段階の中期に“先”と同時に導入されることが望ましいと言えよう。

一方、“然后”を初回導入時に時間的な前後関係を表す語として定着させることは、学習者がその後、“然后”の話し言葉における拡張的用法に触れた際の混乱を軽減し得る。そのため、(20)のような日常生活に関する例文のほか、学習者に論理的順序の解決策を考えさせる練習問題が有効である。一例を示すと、いわゆる川渡り問題⁽¹²⁾を「虎と山羊と花」バージョンにアレンジし、学習者に“先”と“然后”を活用させることが挙げられる。初級段階では(22)のように三段階に分けて考えさせるのが妥当であろう。

- (22) ① 先带羊过河, 然后自己回到对岸。 先に羊を連れて渡る。それから自分一人で戻る。
 ② 先带老虎过河, 然后带羊回到对岸。 先に虎を連れて渡る。それから羊を連れて戻る。
 ③ 先带花过河, 然后回到对岸带羊过河。 先に花を持って渡る。それから自分で戻って羊を連れて渡る。

4-2-4 論理的関係の誤認の原因と対策

本節では誤用全体のおよそ半数を占める「論理的関係の誤認」の原因について考察する。「論理的関係の誤認」は誤用全体の46%を占めている。この誤用率の高さから、準中級中国語学習者は文間の論理的関係についての認識が薄いと言わざるを得ない。これは、44例の誤用文のうち、「前文から導かれる自然な結果」を表す“于是”を除き、仮定を表す“如果”、条件を表す“只要”、因果関係を表す“所以”、補足事項・並列を表す“另外”、逆接を表す“但是”、並びに累加を表す“而且”は、すべて既習項目であるからだ。また、累加を表す“而且”を想起せず、もしくは前後の文の関係を意識しないまま“然后”を誤用する事例は、7つの誤用類型の中で最も多く、「論理的関係の誤認」に該当する誤用全体の41%を占めている。要するに、学習者が“然后”の使い方を知らないと言うよりも、文間の論理的関係を把握していないか、あるいは文間に論理的関係があることに気づいていないと考えられる。4-1節においてすでに誤用例を提示しているが、本節ではさらに別の誤用例を取り上げ、その原因について考察を加えたい。なお、「仮定」及び「条件」という論理的関係に関する誤用文は、それぞれ1例ずつのみ確認されており、いずれも4-1節で提示済みである。

- (23) *今天我和成员们去文化周导演的家完成戏剧的录音。录音完成得很早, 然后我们想去公园练习演出。
 → (前略) 录音完成得很早, 所以我们想去公园练习表演。
 「(前略) 録音が早く終わったので、私たちは公園へ出し物の練習をしに行きたかった。」
 (24) *我忙的时候, 也我没有食材的时候不能吃饭。然后我喜欢吃油腻的菜和很重的。
 → 我忙的时候和没有食材的时候吃不上饭。另外, 我喜欢吃油腻的和口味重的菜。

- 「忙しい時や食材がない時、私は食べられない。また、私は油こい料理と味づけが濃い料理が好きだ。」
- (25) *我们聊了很多事儿关于我们的生活、学习，还有去年的变化，非常高兴！然后下午她有课，所以我们就得勉强解散了。
- (前略) 可是下午她有课，所以我们只好勉强解散了。
- 私たちは (中略)、とても楽しかった。しかし彼女は午後に授業があるので、私たちは仕方がなく分かれた。
- (26) *为了去学校和工作前吃早餐，我家人都早起。这个是对健康很重要的。然后，我们常常去散步。
- (前略) 这个习惯对健康是很重要的。而且，我们常常去散步。
- 「(前略) この習慣は健康にとっても大切なことだ。そのうえ私たちはよく散歩に行く。」
- (27) *回家的时候我还遇到一个好友，然后要把一些零食给她尝尝，但是她拒绝了。
- 回家的时候我还遇到一个好友，于是我想把零食给她尝尝，但是她拒绝了。
- 「家に帰る時友人に出会った。すると私は彼女にお菓子を食べさせたかったが、断られた。」

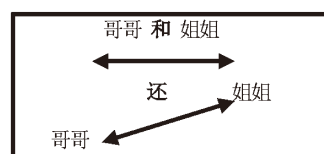
学習者が文間の論理的関係を表す接続詞を正しく使用できない理由としては、主に二つの要因が考えられる。第一に、文と文の間に論理的関係が存在すること自体に気づいていない場合である。第二に、論理的関係の存在には気づいているものの、適切な接続詞の選択や使い分けができない場合である。(23)～(27)の例はいずれも三文以上で構成されているが、(23)および(24)には接続詞として“然后”のみが使用されており、文と文の関係性を十分に意識していないことが窺える。このことから、学習者は長い文章の中で耳慣れた“然后”を安易に挿入している可能性があると推測される。一方、(25)～(27)には“然后”を除き、“所以(ので)”、“为了(～ため)”“但是(しかし)”といった他の接続詞が適切に用いられているため、学習者が文中に存在する論理的関係を認識していることが示唆される。ただし、“然后”を含む接続詞の使い分けについては、依然として十分に習得されていない可能性がある。

「論理的関係の誤認」に分類される誤用を減少させるためには、複文の学習が正式に導入される以前の段階から文と文の間に論理的関係が存在することを学習者に意識させる必要がある。具体的に接続詞“和(～と)”と副詞の“还(そのうえに)”が習得された段階において、両者の機能的差異を明示的に比較させることが有効であると考えられる。

- (28) 我有一个哥哥和一个姐姐。 私には一人の兄と一人の姉がいる。
- (29) 我有一个哥哥，还有一个姐姐。 私には一人の兄がいるうえに、一人の姉もいる。

(28)と(29)の文は初級レベルの早い段階で学習する内容である。“和”が並列関係を示すのに対し、“还”は累加的な意味を持つ。(28)と(29)を学習者に比較させ、両者の違いに気づかせる。このような比較を通じて、学習者は文と文の間に存在する論理的関係を認識しやすくなるだろう。また、言葉による説明に加え、視覚に訴える図を見せ、学習者の印象を深めることも考えられる(図1)。平行方向に伸びる左右矢印は、“哥哥”と“姐姐”を“和”でつなぐ場合に、両者が並列関係にあることを表す。一方、斜め方向に伸びる左右矢印は、“哥哥”と“姐姐”を“还”でつなぐ場合に、両者が互いにとって累加関係にあることを示す。なお、この説明は一回だけでなく、初級段階を通して折に触れて説明することが効果的であろう。

図1 “和”と“还”を使用した文のそれぞれの関係性



“和”と“还”の学習を通して文間の論理的関係に対する認識が構築されれば、その後の接続詞の学習は円

滑に進むだろう。一方、一般的に初級・準中級段階に導入される接続詞のレベル区分に変化が生じている。“然后”と本稿が誤用文修正に用いる接続詞をそれぞれ、2021年に公布された『国際中国語教育中国語レベル等級基準』と2009年に改訂された『新漢語水平考試大綱』で調べたところ、表4に示すように因果関係を表す“所以”及び「前文から導かれる結果」を表す“于是”を除き、いずれも高い等級から低い等級へ引き下げられていることがわかった。要するに、新しい学習基準では接続詞の学習段階が従来よりも早い段階に設定されることになったのである。したがって、文間の論理的関係を早い時期に学習者に意識させることは一層大切になるだろう。

表4 初級・準中級段階における常用接続詞のレベル区分の変化

	假定	条件	因果関係	補足・並列	逆接	累加	前文から 導かれる結果	時間的前後関係
接 続 詞	如果	只要	所以	另外	可是	而且	于是	然后
『新漢語水平考試大綱』 における等級	3	4	2	4	4	3	4	3
『国際中国語教育中国語 レベル等級基準』に おける等級	2	2	2	3	2	2	4	2

他方、学習者は文間の関係性を認識しているにもかかわらず、3節で述べた中国語の特徴である「意合法」が、中国語では接続詞を使用しなくてもいいという誤解を生じさせている可能性は否定できない。これは、教材中に「意合法」によって構成された文が多く見受けられるからだ。

- (30) 中国老师说得太快，我听不懂。 「中国人の先生が早口なので、聞き取れない。」
 (31) 你第一次打，学得很快。 「あなたは初めてプレイするのに、覚えるのが早いね。」
 (32) 在中国，没有房子是结不了婚的。 「中国では持ち家がないと結婚できないのだ。」

(30)～(32)はいずれも日本で出版された中国語の教材の本文から引用した文である。(30)では、前文が後続文の原因だが、因果関係を表す“所以”が使用されていない。(31)では、前後の文は逆接の関係だが、逆接を表す接続詞“可是”が用いられていない。(32)の後半部分は関連語句が使われていない緊縮文⁽¹³⁾であるが、假定を表す“如果”は使用されていない。しかし、教員は英語か日本語で文の意味を説明する時に論理的関係を表す語句を使うだろう。したがって初級及び準中級段階では、意合法で構成された複文が学習材料に含まれる場合、学習者に接続詞を補った文を提示して説明することは、接続詞全体の習得に良い影響を与えると考えられる。

なお、学習者に文間の関係性を意識させると同時に、誤用分析により判明した誤用率が高い接続詞の指導を重視することも必要である。表2に示しているように、誤用率が最も高い接続詞は“而且”であり、「論理的関係の誤認」の41%を占める。それに次いで“另外”は23%を占める。一般的に、“而且”はどの教材においても学習の重点とされているのに対して、“另外”を文法項目や学習のポイントとして取り上げる教材は、管見のかぎり見当たらない。今後“而且”に加え、“另外”に対する指導を強化することが求められるだろう。

4-2-5 書き言葉における談話標識としての使用の原因と対策

本節では書き言葉において“然后”を談話標識として用いるという誤用の原因と対策を考察する。小野寺(2024)は談話標識を「談話の流れを作ること・構成に貢献したり、また、話し手がそのDM⁽¹⁴⁾の後続部分でどんなアクション(行為)をしようとしているか、何をしようとしているか(例「でも」・butの後のトピック移行や、wellの後のためらい・配慮など)を聞き手に知らせるもの」と定義している。“然后”は従来、時

問的な前後関係を表す接続詞として使用されているが、近年では3節で述べたように、話し言葉において自分の発話権を保持したり、話題転換したりする談話標識を含む多様な拡張的用法が見られる。中国語母語話者が話し言葉において頻繁に“然后”を使用する傾向の影響を受け、談話標識としての“然后”をそのまま文章中に使用する学習者が少なくない。

- (33) *我喝了花茶、青茶和黑茶。然后我觉得青茶是最好喝的。
 → 我喝了花茶、青茶和黑茶。我觉得青茶是最好喝的。
 「私は花茶、青茶と黒茶を飲んだ。青茶が最も美味しいと思う。」
- (34) *我新的兼职工作是我和伴侣一起去各种餐馆。然后、促进烟草销售。
 → 我的新的兼职工作是和同伴一起去各种餐馆促进烟草销售。
 「私の新しいバイトはパートナーと一緒にいろんなレストランへタバコを売りに行くことだ。」

(33) と (34) に使われた“然后”は文章においてはいずれも不要である。(33) を書いた学習者は、飲んだお茶の種類を述べた後、どれが最もおいしいかと考えながら、“然后”を使って発話権を保持しようとしたことが推測できる。(34) における“然后”は適切な表現を探すための時間を稼ぐ働きをしているだろう。こういった考慮は話し言葉においては妥当だが、書き言葉においては冗長な表現となり、書き手の文章力の評価を低下させる。また、“然后”を談話標識として使用することは、話し言葉においては誤用ではないものの、過度の使用は誤解や混乱を招いたり、話し手の言語能力を含む思考力に対する評価を下げられかねないため、不適切であり、学習者の注意を喚起すべき事象でもある。

学習者が文章中で談話標識としての“然后”を使用することを避けるためには、“然后”が用いられる文体(話し言葉か書き言葉か)によって機能が異なることを明示的に指導する必要がある。しかしながら現状では管見のかぎり、“然后”の話し言葉における拡張的用法に言及した教材が未だ見当たらない。一方で、インターネットの普及により、中国語母語話者が周囲にいない、あるいは少数である環境においても、学習者が母語話者の自然な会話に触れる機会は格段に増加している。学習者はドラマやバラエティ番組であふれる“然后”を聞き続けると、それが万能な言葉であると誤解し、正確な表現の学習を怠るおそれがある。したがって教員による明確な説明が求められるだろう。

具体的に言えば、第一段階として“然后”を学習する際に、従来の用法に加えて、話し言葉における使い方も学習者に紹介することが望ましい。一般的に“然后”は初級段階の中期に配置される学習内容である。この段階の学習者は一度の発話で一文しか話せないことが多く、“然后”を談話標識として使用する場面はまだ限られている。それでも、“然后”は書き言葉と話し言葉の両方に用いられるが、意味や機能が異なることを予備知識として提示しておくことは、今後の理解を深める上で有意義である。次に第二段階として準中級レベルにおいては、3節で挙げた(3)の例を教材として活用し、書き言葉と話し言葉のケースに分けた「間違い探しゲーム」を考案することが可能である。まず学習者に(3)で使われた“然后”を探させ、その使用頻度の高さを体感させる。その後、母語話者によるこの発話が書き言葉として用いられた場合、文法的・文体的に不自然な点が多く含まれていることを指摘し、その理由を学習者自身に考察させることで、“然后”を談話標識として使用する際の適切な場面についての理解を促す。

5. おわりに

本研究は日本において中国語を学習している準中級中国語学習者による“然后”の誤用状況を分析し、“然后”と他の接続詞の習得状況及び話し言葉における拡張的用法との関連性を探ることで、誤用に至る原因とその対策について考察を行った。

先行研究(刘2014)では、初級学習者による“然后”の誤用が主に“以后”及び“后来”との混同に現れることが指摘されている。本研究では、日本の準中級学習者を対象とした分析において同じ現象が確認された。

但し“然后”と“后来”との混同は1例のみ見られ、“以后”との混同のほうが圧倒的に多い。また、中国に留学している準上級学習者の口語データを対象とした先行研究（施2020）では、“然后”の過度使用の原因として、母語話者による話し言葉における“然后”の頻繁な使用の影響、ならびに英語の「and」「then」「well」からの負の転移が挙げられており、指導上の対策が必要であるとされている。本研究における分析データは、日本国内の準中級中国語学習者が作成した作文から抽出したものであるが、同様に“然后”の過度使用傾向が確認された。ただし、誤用の原因については、母語話者の話し言葉に頻出する“然后”の影響が無視できないものの、それだけでは説明しきれないことが、本研究の誤用分析を通して明らかとなった。“以后”との混同や文間の論理的関係を表す他の接続詞の習得状況も“然后”の誤用を引き起こす要因として考えられる。

したがって、“然后”の習得を促すには以下のことが必要である。まず、“然后”を導入する際には、一連のステップを含む事柄において、二番目以降のステップを導くのが“然后”の基本的な用法であることを明示的に指導することが重要である。この基本用法を理解すれば、(6) 及び (7) に見られるような誤用を回避できると考えられる。次に、話し言葉における拡張的用法を教材や授業に取り入れることである。ただし、先行研究で言及した拡張的用法のうち、逆接や累加などを表す接続詞的な用法が果たして“然后”そのものの用法か、それとも意合法によってそう理解されるだけなのかは、さらに議論の余地があると考えられるため、学習者への紹介は談話標識としての使用に留めるべきである。また、“然后”は話し言葉においては談話標識として使用されるが、過度な使用を避けるべきということも学習者に意識させたい。さらに、文間の論理的関係を中国語学習の初期段階で学習者に気づかせ、複文を構成する接続詞の習得を促すことが必要である。最後に、“以后”と“另外”は従来、習得が容易な語彙だとされているが、本研究を通して指導時間の配分を増やす必要があることがわかった。すなわち、これまで学習の重点とされていない“然后”の指導は、一つの語彙として指導することではなく、似ている表現や他の接続詞、また“然后”自体の使用法の変化との関連を考慮したうえでの指導が求められるだろう。

今後は、本稿で提案した“然后”の指導法を実践し、その有効性を検証する。加えて、先行研究で指摘された談話標識以外の拡張的用法についても考察することを今後の課題とする。

謝辞

匿名査読者からの建設的なご指摘により、本稿の質を向上させることができました。ここに感謝の意を表します。

注

- (1) 本稿は2025年6月1日に北海学園大学で開催された中国語教育学会主催の第23回全国大会において口頭発表した内容に修正・加筆を加えたものである。
- (2) 本稿で言う「準中級学習者」は、中国語の授業を約200時間受講した学習者のことを指し、その中国語能力はHSK4級に相当する。
- (3) BLCU Chinese Corpusは北京言語大学ビッグデータ及び教育技術研究所が開発した中国語のコーパスである。
- (4) 「農家小炒」は中国にある中華ファーストフードのチェーン店の店名である。
- (5) WeChatは中国で最も広く利用されているSNSの一つである。
- (6) 誤用文を修正する際は、“然后”の誤用をメインに修正しているが、他の不自然な箇所にも適宜修正を加えている。
- (7) この誤用文を修正する方法としては、“如果～就～”を用いて仮定関係の複文に書き換えるほか、“只有～才～”及び“只要～就～”を用いて条件関係の複文に修正すること、さらに“这样”を用いて因果関係の複文に修正することも可能である。ただし、学生の作文には日本語訳が付いていないため、本人の意

図を断定することができない。“如果～就～”は“只有～才～”及び“只要～就～”が導入される以前に学習した内容であり、難易度もこの三つの中で最も低い。したがって、本稿では“如果～就～”を用いて修正を行った。一方、“这样”を用いる複文は、該当作文の課題を課した時点では未習内容であったため、修正の候補には含めていない。添削後の作文は学生に返却し、再読のうえ、納得できない箇所があれば必ず質問するよう事後課題を課したが、該当点に関する質問は寄せられなかった。

- (8) SALC とは、Self-Access Learning Center の略称で、学生が自主的に言語学習を行うための施設である。
- (9) 本論文で調査対象とした教科書は、中国語を第二外国語として学習する学習者を対象に、1994 年から 2022 年までの間に日本で出版されたものである。また、本文・新出単語・文法の説明・練習問題が揃っているもののみを対象とした。
- (10) 『国際中国語教育中国語レベル等級基準』（《国际中文教育中文水平等级标准》、以下『基準』とする）は、2021 年に中国教育部国家言語文字工作委员会より公布・実施された言語文字規範で、中国語学習カリキュラムの策定や教材開発、試験デザイン、教員育成、中国語能力の評価などのガイドラインである。『基準』は中国語学習者のレベルを初等、中等と高等の三段階に分けた後、さらに各段階を三つのレベルに分けているため、学習者のレベルは九等級によって評価される。1 級は最も簡単なレベルで、9 級は最高級である。
- (11) 『新漢語水平考試大綱』（2009）は中国政府が認定する中国語検定試験（汉语水平考試、HSK）の試験範囲や出題内容をまとめたものである。それに基づいて開発された新 HSK 試験は HSK2.0 と称され、1 級から 6 級までのレベル試験が設計されていた。1 級は最も簡単なレベルで、6 級は最高級だった。
- (12) 川渡り問題とは、限られた条件の中で、登場する人や物をすべて無事に対岸に渡らせる論理パズルである。いくつかのバージョンがあるが、本稿は中国語初習者が親しみやすい「虎と山羊と花」のバージョンにアレンジした。
- (13) 緊縮文とは単文の形で複文の内容を表す文のことである。
- (14) Discourse marks の略語。本稿は談話標識という表現を採用している。

参考文献

- A・マレービアン（Albert Mehrabian）著、西田司・津田幸男・岡本輝人・山口常夫（共訳）（1986）『非言語コミュニケーション』東京：聖文社。
- 小野寺典子（2024）『談話標識へのアプローチ 研究分野・方法論・分析例』東京：ひつじ書房。
- 白晓曦（2018）《“然后”一词在口语交际中的滥用》《河南农业》11:54-55. 10.15904/j.cnki.hnny.2018.33.025
- 国家汉办/孔子学院总部（2009）《新汉语水平考试大纲 HSK 三级》北京：商务出版社。
- 焦利（2021）《话语标记语“然后”的惯性使用研究》《文化综合》46:101-102. 10.20024/j.cnki.cn42-1911/i.2021.46.041
- 刘洋（2024）《“泛用”还是“滥用”现代汉语口语中“然后”一词刍议》《哈尔滨学院学报》45（4）:114-117
- 刘育燕（2014）《来华预科生“然后”的习得情况研究》《长春教育学院学报》30（7）:11-12
- 刘月华・潘文娱・故桦（2019）《实用现代汉语语法》（第三版）北京：商务印书馆。
- 吕叔湘（2002）《吕叔湘全集第五卷 现代汉语八百词》沈阳：辽宁教育出版社。
- 齐芳（2014）《“然后”何时了》《牡丹江大学学报》23（5）:83-87. 10.15907/j.cnki.23-1450.2014.05.028
- 齐燕（2009）《口语中“然后”正在向书面语扩散》《大庆师范学院学报》29（2）:120-122
- 王伟（2004）《试论现代汉语口语中“然后”一词的语法化》《北京第二外国语学院学报》4:69-76
- 施仁娟（2020）《中高级水平留学生口语中“然后”的使用情况研究》《浙江理工大学学报》44（2）:144-149
- 荀恩东・饶高琦・肖晓悦・臧娇娇（2016）《大数据背景下BCC语料库的研制》《语料库语言学》3:93-118
- 姚红・原苏荣（2024）《话语标记“然后”在访谈节目中的互动性研究》《汉字文化》5:79-82. 10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2024.05.011
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室（2016）《现代汉语词典》（第7版）北京：商务印书馆。

中华人民共和国教育部国家语言文字工作委员会（2021）《国际中教育中文水平等级标准》

chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglefindmkaj/http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf [2025年8月アクセス]

用例出典

BLCU Chinese Corpus（北京语言大学语料库中心）<https://bcc.blcu.edu.cn/> [2025年8月アクセス]

陳淑梅・劉光赤（2019）『わくわくスタディ実学実用 初級中国語ライト版』東京：朝日出版社.

上野恵司・魯曉琚（2022）『明るい中国語—美桜の北京留学』東京：侑文堂.

余华《活着》https://www.wenxue88.com/huozhe/hz_0001.html [2025年8月アクセス]

張恒悦（2019）『巨大中国の今 中級中国語ディベートへの招待』東京：朝日出版社.

中国語継続相の意味に関する研究

— 限界的な事象との共起可能性について —

周 振¹

要旨

本研究は事象アспектと視点アспектから構築した2要素の理論枠組みの中で中国語の継続相“着”の意味について再考察し、継続相“着”と限界的な事象との共起可能性を究明しようとするものである。関連の先行研究は完結性と限界性とを混同しており、その考察結果と分析に問題がある。これに対して、本研究は事象のタイプの分類を中国語の実情に合わせて調整した上で、各種類の事象と共起する際の継続相“着”の意味を網羅的に考察した。これにより、継続相“着”の意味がより明確になった。また、これまでの結論と違って、継続相“着”と限界的な事象との共起は基礎レベルと派生レベルの両方において起こり得るということが分かった。関連の用例は、事象の結果段階にフォーカスする従来のものと異なるため、継続相“着”に関するもう一種類の有標の使い方と見なされるべきだと考える。さらに、意味テストを通じて、特定のタイプの事象と共起する場合、継続相“着”は状態の終了の意味を含意するということが明らかになった。

【キーワード】 継続相の意味 限界的な事象 事象のタイプシフト

1. はじめに

テンス・アспектは、言語に関する重要なテーマの1つとして、言語学のみならず自然言語処理や第二言語習得などの関連分野においても盛んに研究が行われている。言語学では、個々の特定の言語を対象とするものはもちろん、言語間の対照研究も多く見られる。中国語はテンスを持たない言語である以上、その時間情報を分析する際にアспектはより重要な役割を果たしていると考えられる。

本研究は、事象アспект (situation aspect) と視点アспект (viewpoint aspect) から構築した2要素の理論枠組みの中で中国語の継続相“着 zhe”について再考察しようとするものである。考察の中心は継続相“着”の意味に置き、主として限界的な (telic) 事象との共起可能性の究明を目指す。関連の先行研究では、このような共起は不可能だと結論付けられているが、考察対象となる言語データは決して十分ではない。また、視点アспектの意味を論じる先行研究の中には、意味 (semantic) レベルのものと語用 (pragmatic) レベルのものとを混同しているものがある。意味レベルのものと違って、語用レベルのものは文脈依存なため、視点アспектの本来の意味の中には含まれない。継続相“着”も視点アспектの1つであるため、その意味に関する議論を行う際には以上の問題に注意を払う必要があると考える。

本論文の構成は以下の通りである。第1節では、研究の背景と目標を明確にする。第2節では、関連の先行研究を取りあげ、問題提起をする。第3節では、事象アспектを紹介し、事象のタイプの分類について本研究で行った必要な調整を提示する。また、事象のタイプシフトをはじめとするいくつかの重要な概念の定義も行う。第4節では、視点アспектを概観した上で、各種類の事象と共起する際の継続相“着”の意味について網羅的に考察する。第5節では、本研究の枠組みの中で関連の用例を分析し、先行研究に見られる課題の解決を目指す。第6節では、意味テストを実施し、特定のタイプの事象と共起する際の継続相“着”の意味について検討する。第7節では、まとめと中国語教育への提言を行う。

¹ 松山大学経営学部講師

2. 先行研究

限界的な事象という概念を実質的に使っていないものも含めて、従来継続相“着”と限界的な事象との相性を考察した先行研究は、単一の文を考察対象とするものが多い。例えば、戴耀晶（1997）は、次のような例を提示し、継続相“着”は事象が占める具体的な時間幅を表す語句、回数などの動作量を表す語句、動詞の結果を表す語句と共起できないという事実を観察している。

- (1) *姑娘在钱箱里翻腾着一阵。

「お嬢さんは金箱の中をしばらく混ぜ返していた。」

（戴耀晶 1997）

- (2) *我很得意地又朝空中抡着几拳。

「私は得意げにまた空に向かって何回か拳を振り上げていた。」

（戴耀晶 1997）

- (3) *我在热处理车间找到着王科长。

「*私は熱処理の作業場で王科長を見つけていた。」

（戴耀晶 1997）

その理由について、同氏はこれらの類の語句は事象に完結性を付与するため、継続相“着”で表される非完結性と矛盾するからであると述べている。このように、戴耀晶（1997）は完結性・非完結性を用いて継続相“着”と文脈との関係を説明しようとしているが、問題がある。

まずは、概念的な問題である。Comrie（1976）の指摘の通り、完結性（perfectivity）・非完結性は数多くの研究で使用されている概念だが、その定義は必ずしも適切ではない。第4節で見るように、完結性・非完結性は、事象の全体かまたはその一部にフォーカスするかという話者の捉え方を反映するものである。それは視点アспектに関わる概念であり、事象自体とは無関係である。統語的には、非完結性はアспектマーカ―“着”によって示されるもので、動作の結果を表す語句などで表示できるものではない。これらの関連語句で示せるのは、事象の限界性（telicity）・非限界性である。限界性・非限界性は事象の持つ意味的素性の1つである（3.1節を参照）。限界性・非限界性とは、出来事の結果またはゴールを成す状態の変化を包含する・しないという事象の性質であり、話者の捉え方を反映する完結性・非完結性とは本質的に異なる。

また、経験的な問題も残っている。戴耀晶（1997）の取りあげている例は中国語の全体像を如実に反映しているとは言えない。Vendler（1967）による事象に対する4分類に従って考えると、継続相“着”はAchievement以外の全ての事象と共起可能である。（4）～（7）に示す通りである。

- (4) 妹妹的眼睛红着。（State）

「妹の目が赤いままである。」

- (5) 他嘴里哼着邓丽君的情歌。（Activity）

「彼は口の中でテレサテンのラブソングの鼻歌を歌っている。」

- (6) 太郎走着去学校。（Accomplishment）

「太郎は歩いて学校に行った。」

- (7) *队员们渐渐地到达着山顶。（Achievement）

「隊員たちは徐々に頂上に到着しつつある。」

それぞれの用例に関する詳しい分析は第4節で行うが、今の段階ではとりあえず(6)に注目してほしい。(6)における“去”は移動の方向を示しており、いわゆる方向補語の使い方だと考えられる。“太郎走去学校”は1つの事象であり、しかも歩くという行為は学校に着いた時点で必然的に終了する。つまり、それは固有の終点(natural final endpoint)を持つ限界的な事象である(3.1節を参照)。類似した用例として、(8)や(9)なども挙げられる。(6)、(8)と(9)のような例は継続相“着”と限界的な事象との共起可能性を示している。

(8) 运动员们跑着进场。(Accomplishment)

「アスリートたちは走って入場した。」

(9) 我们趟着过河。(Accomplishment)

「私たちは水の中を歩いて河を渡った。」

なお、Chao (1968) や Li and Thompson (1981) など、方向補語を結果補語 (Chao 1968; V-R Compounds、Li and Thompson 1981; Resultative Verb Compounds) の一種類 (directional RVC) として扱っている研究者もいる。そうすると、(6)、(8) と (9) のような文は結果補語 (方向補語) の入っている例になり、“着”は動詞の結果を表す語句とは共起できないという戴耀晶 (1997) の主張を覆す用例でもあると言える。

(6)、(8) と (9) における継続相“着”の意味は、非完結相(imperfective)に見られる典型的なものであり、即ち終点を除いた事象内部のインターバルにフォーカスする(可視化する)ことである。一方、事象の終点が可視化されていないため、太郎が果たして学校に着いたか否かは(6)の意味の中には含まれていない。実際の状況を考えてみると、太郎はその後歩いて無事学校に着いた可能性もあるし、その途中で交通事故に巻き込まれ遭難した結果、学校に到着することがとうとう実現できなかった可能性もある。更なる議論は4.3節で行うことにする。

さらに、劉綺紋 (2006) では、次のような用例も見られる。

(10) 在这一刹那，她是真心爱着孩子的。

「この瞬間には、彼女は心から子供たちを愛していた。」

(张爱玲《张看》p. 46 皇冠文学出版)

(11) 然而郭凤与米先生在回家的路上还是相爱着。

「それでも家路をたどる郭鳳と米氏は、やっぱり愛し合っていた。」

(张爱玲《留情》《倾城之恋》p. 32 皇冠文学出版)

劉綺紋 (2006) は、“爱「愛する」”や“相爱「愛し合う」”のような状態動詞は通常継続相“着”と共起しにくい、時間副詞句が現れると両者が共起できるようになると述べている。なお、その理由について、同氏は、“着”は状態化操作という役割があり、これによってそもそも時間性のない属性に時間性が与えられるようになり、属性から状態へと変化が生じると説明している。戴耀晶 (1997) と同様に、劉綺紋 (2006) も限界的な事象という概念を使っていない。とはいえ、彼女の言う時間性は、即ち時間的な束縛のことであり、時間性がある・ないことは限界的な事象と非限界的な事象にそれぞれ対応していると言える。従って、(10)、(11) のような用例も継続相“着”と限界的な事象との共起可能性を示している。

しかしながら、劉綺紋 (2006) は、(4) と (10) の違いについて触れていない。“红「赤い」”は形容詞であるが、通常“爱”などの状態動詞と同様に State というタイプの事象を構成する。従って、両者は似たような意味的な振る舞いを見せると考えられる。それにもかかわらず、継続相“着”と共起するためにはなぜ“爱”だけ時間副詞句が求められるのだろうか。また、劉綺紋 (2006) は、時間を示す共起成分さえあれば、継続

相“着”が“爱”のような動詞と共起しやすくなると述べているが、この主張は強過ぎる恐れがある。(12)の示すように、必ずしも全ての時間副詞句が以上のような共起に役立つというわけではない。

- (12) ?从那之后,她是真心爱着孩子的。
「それ以降、彼女は心から子供たちを愛していた。」

(12)にも時間副詞句“从那之后「それ以降」”が付いているが、やや不自然である。(10)と(12)に見られる相違はどのように説明すればよいだろうか。最後に、劉綺紋(2006)では、いわゆる状態化操作の働きをする継続相“着”の意味は明確に定義されていない。

これらの課題を解決し継続相“着”の意味およびそれと限界的な事象との共起可能性を体系的に分析するためには、事象自体の性質と事象に対する話者の捉え方が別々に独立していながらも両者がお互いに影響し合う言語現象を取り扱うことが可能なシステムが不可欠である。そのためには、事象アスペクトと視点アスペクトから構築した2要素の理論枠組みが必要だと考えられる。

3. 事象アスペクト

本節では、アスペクト研究の重要な一環を担う事象アスペクトについて説明する。事象のタイプの分類とそれを決めるための時間的な素性に関する先行研究を紹介した上で、本研究で行った調整とその必要性について議論する。また、継続相“着”と限界的な事象との共起可能性を論じる際に必要不可欠と思われる事象のタイプシフトについても、具体例を通じて考えていく。

3-1 事象の分類と時間的な素性

事象は遠い昔からその内部に見られる時間的な特徴から分類されてきた。古代ギリシアのアリストテレスは状態(state)と出来事(event)とを区別していた。現代の事象のタイプに関する研究(aktionsart)は、Ryle(1947)やVendler(1967)から始まり、Taylor(1977)、Dowty(1979)、Smith(1997)、Kearns(2000)等によって発展されてきた。その中で最も一般的に知られているのは、Vendler(1967)によるState、Activity、Accomplishment、Achievementの4分類である。

事象のタイプの分類は一連の時間的な素性によって行われる。dynamism、telicityとdurationの3つは最も基礎の時間的な素性である。各素性は自分なりの値を持っており、二元的な表記法を用いると、[static/dynamic]、[telic/atelic]、[durative/instantaneous]のように表記できる。また、ポジティブ・ネガティブを使って、[±static]、[±telic]、[±durative]のような単純表記も一般的に見られる。以下、素性値を用いてSmith(1997)による5分類を提示する。

表1 Smith(1997)による事象タイプの分類

事象タイプ \ 素性値	static	durative	telic
State	[+]	[+]	[-]
Activity	[-]	[+]	[-]
Accomplishment	[-]	[+]	[+]
Semelfactive	[-]	[-]	[-]
Achievement	[-]	[-]	[+]

Semelfactiveは、シングルステージの出来事で状態変化を伴わない。英語の例として、cough、knock at the door、flap a wingなどが挙げられる。当然のことながら、この3つの素性に従う分類は必ずしも唯一の選択肢ではない。例えば、boundedness [±bounded]という素性のみ用いて、単純に事象を状態と出来事に両分す

ることもできる。さらに、中国語については、scalarity [$\pm$ scalar] という素性を付け加え、以上の5つのタイプに Open scale verb という新たなタイプを追加した6分類を主張するものもある (Peck, Lin and Sun 2013)。

要注意なのは、言語学でいう事象のタイプは意味論の範疇に属しており、理想化されたものだという事実である。例えば、通常 cough は Semelfactive で [-durative] という時間的な素性値を持っているとされるが、これは必ずしも世界の真実に一致していない。周知のように、咳を一回行う時間がいくら短かろうが、0秒にはならない。即ち、現実世界では、cough という行為は瞬時的なものではない。また、出来事は状態と異なり持続的なエネルギーの入力が必要だとされる (Comrie 1976)。しかし、これも決して物理の法則に合っていない。慣性の法則によると、外部から力 (エネルギー) が作用しない物体は、静止しているか、または等速直線運動を続ける。要するに、動的な出来事は理論上エネルギーを必要としないことも有り得る。従って、Activity とされる事象は、場合によっては State となる可能性がある。

それにもかかわらず、事象の時間的な素性は確かに言語の統語的・意味的な特徴と密接な関連性を持っており、自然言語を分析するのに不可欠である。例えば、dynamism は agency という意味的な素性に関連していると考えられる。出来事は動的なので、エネルギー源である動作主を持つが、状態は動作主を必要としない。この事実は言語の形式に反映されている。(13) と (14) は英語の例である。State はいかなる場合でも命令文の中に現れないし、代動詞 do を用いる分裂文も作れない。

(13) *Know Japanese!

(14) *What Alastair did was know Japanese.

本研究は基本的には Smith (1997) の分類を踏襲する。ただし、中国語の実情に応じて、duration に対してさらに下位分類を与える必要があると考える。Carlson (1977) によると、状態述語には個体を指すもの (individual-level predicate) と個体の各段階を指すもの (stage-level predicate) がある。前者は “be extinct” や “be a beaver” など永続する属性を、後者は “be available” や “be angry” など一時的な属性を、それぞれ表す。その違いは統語的・意味的な影響をもたらすことがあるとされている (Kratzer 1989)。

アスペクトについても同じことが言える。Smith (1997) は、中国語の継続相 “着” は stage-level predicate としか共起しないと述べている。Smith (1997) の主張はどこまで中国語の現実をカバーしているのか更なる検証が求められるが、継続相 “着” を考察するものとしては State をより細かく分けておく必要があると考える。本研究は、素性値 durative を transitory と stable に分解した上で、State の代わりに Individual-level State および Stage-level State という2種類の事象のタイプを追加する。その結果は表2の通りである。

表2 本研究における事象タイプの分類

素性値 事象タイプ	static	durative		telic
		transitory	stable	
Individual-level State	[+]	[-]	[+]	[-]
Stage-level State	[+]	[+]	[-]	[+]
Activity	[-]	[+]	[-]	[-]
Accomplishment	[-]	[+]	[-]	[+]
Semelfactive	[-]	[-]	[-]	[-]
Achievement	[-]	[-]	[-]	[+]

Individual-level State と Stage-level State の具体例は以下のように示す。

(4) 妹妹的眼睛红着。(Stage-level State)

「妹の目が赤いままである。」

- (15) 我姓田中。(Individual-level State)
「私の苗字は田中である。」

3-2 事象のタイプシフト

文の事象のタイプは基本的には動詞（述語）とその補語によって伝えられる。例えば、(15) では、動詞“姓「姓は～である」”、主語“我「私」”および目的語“田中「田中」”からなるパターンは、「私の苗字は田中である」という State の概念を伝える。これは、例えば、英語の名詞“apple”は、「リンゴ」という可算の概念を伝達することと変わりがない。とはいえ、事象のタイプは統語的には通常無標であり、違うタイプを区別するための明示的な言語形式が存在しない。以下、基礎レベルの事象および基礎レベルの事象タイプを (16) のように定義し用いる。

- (16) 基礎レベルの事象（タイプ）(basic-level situation (types)) :
動詞や形容詞などの述語とその補語のみによって構築された事象（のタイプ）

なお、動詞とその補語は必ずしも常に同一の事象タイプに対応しているというわけではない。特定の統語環境の中においては、いわゆる事象のタイプシフトが生じる可能性がある。Smith (1997) を参考に事象のタイプシフトについて次のように定義を行う。

- (17) 事象のタイプシフト (situation type shifts) :
基礎レベルの事象が副詞句や前置詞句などの他の要素と共起し、しかも両者の時間的な素性の値が矛盾する場合、事象のタイプが変化し得るという言語現象

例えば、(18a) と (18b) を比べてみると、(18a) は State だが、副詞句“突然间「突如として」”を付けた (18b) は始動相の Achievement に変身する。この場合、完結相 (perfective) “了 le”と共起するのが一般的である。

- (18a) 我知道真相。(State)
「私は真相を知っている。」

- (18b) 突然间我知道了真相。((inchoative) Achievement)
「突如として私は真相を知った。」

さらに Smith (1997) によると、事象のタイプシフトが起きた場合、次のような規則によってその結果が決まる。

- (19) 外部優位の原則 (principle of external override) :
事象のタイプシフトが起きた場合、基礎レベルの事象に比べて、それ以外のいわゆる外部のもの（副詞句や前置詞句など）のほうが常に優位性がある。その結果、外部のものの持つ素性値が文全体の素性値となる。

(18b) の場合、“我知道真相”は基礎レベルの事象で [+durative] の素性値を持つ。一方、“突然间”は外部のもので [-durative] の素性値を有する。両者は矛盾しているが、以上の規則に従うと [-durative] が勝つことになる。その結果、文全体の素性値が [-durative] となり、その事象のタイプは State から Achievement へと変わっ

たわけである。以上を踏まえて、基礎レベルの事象（タイプ）と対照的に、派生レベルの事象（タイプ）を次のように定義する。

(20) 派生レベルの事象（タイプ）(derived-level situation (types)) :

事象のタイプシフトが起きた後の事象（のタイプ）

4. 継続相“着”の意味

視点アスペクトは、事象アスペクトと同様に、アスペクトの研究において重要な役割を果たしている。事象アスペクトは事象自体に注目するのに対して、視点アスペクトは事象に対する話者の捉え方を反映する。むろん、事象に対する可能な捉え方は事象のタイプに左右される。例えば、[-durative]の素性値を持つ Achievement と Semelfactive は内部インターバルを有しないため、その内部にフォーカスすることができず理論上非完結相とは共起できないはずである。それにもかかわらず、両者はそもそも完全に異なるものなので、明確に区別される必要がある。

視点アスペクトは事象の全体またはその一部にフォーカスする。しかも、フォーカスされる部分のみ可視化され、発話・文全体の意味の一部となる。視点アスペクトには主として完結相と非完結相がある。一般的には、完結相は事象の起点と終点を含めて事象の全体にフォーカスする。一方、非完結相のフォーカスは起点と終点を除いた事象内部のインターバルにある。ただし、実際の場合、このような無標の使い方の他にも有標の使い方が存在する。具体的には、例えば、事象自体の範囲を超えた部分にフォーカスするものがある。事象アスペクトと違って、完結相と非完結相は通常特定の言語形式によって明示される。中国語の場合、完結相は“了”や“过 guo”が、非完結相は“着”や“在 zài”を伴う。視点アスペクトは常にこのようなアスペクトマーカーによって明確に区別されている。本節では、中国語の非完結相について考える。

もっとも一般的に見られる非完結相はいわゆる一般非完結相と進行相である。一般非完結相は通常全ての事象タイプと共起できるのに対して、進行相は State には適用されない。また、Dahl (1985) の調査によると、一般非完結相は過去時制に限定される（例えば、フランス語の *Imparfait*; 非完結相付きの過去時制）が、進行相は全てのテンスに対応できる傾向がある。中国語には2種類の非完結相があり、それは継続相“着”と進行相“在”である。

無標の非完結相は終点を除いた事象内部のインターバルにフォーカスする。事象の終点が可視化されていないので、完成や終了はその意味に含まれない。第2節で示した通り、継続相“着”は Achievement 以外のいずれの事象とも共起可能である。以下各共起例を再掲して、より詳しい分析を行っていく。ただし、紙幅の関係で Semelfactive との共起に関する議論は省くことにする。

4-1 継続相“着”と State との共起

3.1 節で示したように、本研究は、State に対してさらに Individual-level State および Stage-level State という2種類の下位分類を与えている。本節では、とりあえず State 全体に関する議論をし、両下位カテゴリーに関するより詳しい分析は第6節で行うことにする。

(4) 妹妹的眼睛红着。(State)

「妹の目が赤いままである。」

State はそもそも起点と終点を持たない非限界的な事象である。そのため、事象内部のインターバルにフォーカスする非完結相と共起しても、可視化される部分（即ち、その意味）があまり変わらないように見える。(21) の意味図示に示す通りである。I と F は事象の起点 (initial endpoint) と終点 (final endpoint) を、/// は可視化される部分をそれぞれ表す。括弧は除外されることを意味する。

- (21) Stateに関する時間的なスキーマ：(I) (F)
 非完結相に関する無標の用法の時間的なスキーマ：I ...///... F
 両スキーマの組み合わせ：(I) (F)
 ///

(22) は継続相“着”を用いない通常の形容詞述語文である。(4) と (22) は、語用のレベルにおいて細かい使い分けがあるものの、意味のレベルではほぼ同じものだと思われるかもしれないが、実はそうではない。

- (22) 妹妹的眼睛很红。
 「妹の目が赤い。」

状態 (statives) と進行形 (progressives) の違いについて、Smith (1997) は (23) のような英語の例をとりあげ、情報伝達の面において状態が進行形よりも柔軟であると述べている。(23a) の主節はコピュラと形容詞からなる状態を示すものであり、その意味が曖昧である。John がガラスを壊す前に、Mary がすでに怒っていた可能性もあるし、John がガラスを壊したとたん、Mary が怒るようになる可能性もある。これに対して、主節が進行形である (23b) については、ガラスを壊すと同時に Mary が歌い始めるという解釈が不可能である。

- (23a) Mary was angry when John broke the glass.
 (Smith 1997)

- (23b) Mary was singing when John broke the glass.
 (Smith 1997)

更なる議論が必要かもしれないが、中国語についても類似したことが言えると本研究は考える。つまり、(4) と (22) の相違は、文の示す事象のタイプの可能性にある。英語と同様に、時間を示す副詞節が現れた場合、その違いがより顕著になる。

- (24) 爸爸进门的时候，妹妹的眼睛红着。(State)
 「お父さんが部屋に入った時、妹の目が赤いままだった。」
- (25) 爸爸进门的时候，妹妹的眼睛很红。(State / (inchoative) Achievement)
 「お父さんが部屋に入った時、妹の目が赤いままだった。」あるいは
 「お父さんが部屋に入った時、妹の目が赤くなった。」

(24) では、妹の目が赤くなった時点は必ずお父さんが部屋に入った時点に先行する。これに対して、(25) の意味は曖昧である。主節の事象が State の場合、その意味が (24) とほぼ変わらないが、始動相の Achievement の場合は、お父さんが部屋に入ると同時に、妹の目が赤くなったという時間的な同時性が含まれる。

“红”などの状態述語は単独でも始動の意味が示せると考えられる理由の1つを、以下のように提示する。(26) の示す通り、中国語の状態述語と完結相“了”とが共起する文は、始動の意味を表すことができる。

- (26) 妹妹的眼睛红了。
 「妹の目が赤くなった。」

このことから、刘月华ほか(2001)を含めた一部の研究は、形容詞などの状態述語と共起する場合、“了”は状態の出現を示すと述べている。しかし、その主張には問題がある。実際のところ、状態を示す述語は必ずしも“了”と共起できるというわけではない。(27)と(28)の示す通りである。

(27) *我弟弟聪明了。

「弟は賢くなった。」

(28) *我朋友热情了。

「私の友人は熱心になった。」

完結相“了”は、“红”や“热「熱い」”などの stage-level predicate とは共起できるが、“聪明「賢い」”や“热情「熱心だ」”などの individual-level predicate とは通常共起しない。この事実は、完結相“了”が始動の意味を表すのではなく、それと共起する stage-level predicate が始動の意味を持つということを示唆している。中国語では、individual-level predicate は状態の意味を表すレキシコンエントリーしか持たないのに対して、stage-level predicate はその他にももう 1 つのレキシコンエントリーがあり、それは始動の意味を示すものだと考えられる。

この前提の下では、なぜ完結相“了”は通常 stage-level predicate としか共起できないかという言語現象が説明できるようになる。以上述べた通り、一般的には完結相“了”は事象の起点と終点を含めて事象の全体にフォーカスする。そのため、起点と終点を持つ事象 (boundedness という素性で言うと、[+bounded] の素性値を持つ事象) でなければ、通常完結相“了”とは共起しない。individual-level predicate は、状態の意味を表すレキシコンエントリーしか持たず、常に State を構成する。State は [-bounded] の素性値を持つ事象なので、完結相“了”とは共起しにくい。一方、stage-level predicate は始動の意味を表すレキシコンエントリーもあるため、(inchoative) Achievement を構築することが可能である。(inchoative) Achievement は [+bounded] の素性値を持つ事象であり、完結相“了”と共起することができる。

なお、実際の言語データでは、stage-level predicate は 2 つのレキシコンエントリーのいずれか 1 つを選ばなければならない場合もあるし、そのうちのどれを選択してもよい場合もある。これは具体的な統語環境によって決められる。継続相“着”や完結相“了”と共起する環境では、必ずどちらかのレキシコンエントリーを決めなければならないが、アスペクトを伴わない通常の形容詞述語文の場合は、両方を選択してもかまわない。そのため、(25)に見られるような曖昧性が生じるのである。

4-2 継続相“着”と Activity との共起

次に、Activity との共起例について考える。

(5) 他嘴里哼着邓丽君的情歌。(Activity)

「彼は口の中でテレサテンのラブソングの鼻歌を歌っている。」

Activity は非限界的な事象であり、固有の終点を有しないが、任意の終点 (arbitrary final endpoint) を持つことができる。無標の非完結相と共起する場合、非完結相はその終点を除いた内部のインターバルをしか可視化しないため、終了 (termination) はその意味の中に含まれない。(29) の示す通りである。F_{arb} は任意の終点のことを示す。

(29) Activity に関する時間的なスキーマ: I F_{arb}

非完結相に関する無標の用法の時間的なスキーマ: I ...//... F

両スキーマの組み合わせ： $I \dots F_{arb}$
 $///$

(5) のような継続相“着”と Activity との共起例は非文ではないものの、単独で現れる場合は多少不完全だと感じられる。文脈抜きでは、継続相“着”の代わりに進行相“在”を用いるほうがより一般的だと考えられる。

(30) 他嘴里在哼邓丽君的情歌。

「彼は口の中でテレサテンのラブソングの鼻歌を歌っている。」

これについては、ディスコースのレベルで背景化 (backgrounded) と前景化 (foregrounded) の概念を用いて説明することができる。背景化は、補助的なものとして見なされたり、表されたりする場合について言う。例えば、物語では、ある事象が周囲の環境を提供したり、出場人物の心理や副次的な行為を描写したりして、中心的な話を補助するのであれば、それは背景化されていると考えられる。背景化の類推によって、前景化という概念もある。

数多くの研究者が指摘している通り、継続相“着”は背景化に使われることが多い。直感的には、前景があつての背景なので、単独で使用された場合、伝わる情報が不十分だと感じられてしまう。より一般的に言うと、背景化された事象の発生時は、前景化された事象の発生時を参照時として前方照応的に決定される必要がある (Partee 1973, 1984 などを参照)。つまり、時間的にも、背景化された事象は前景化された事象に依存しているのである。一方、そもそも前景化に用いられる進行相“在”は当然この問題が生じない。

(31) は (5) の前景を補完した一例である。対照のため、完結相“了”が用いられる (32) も提示する。

(31) 有一个男人走进了咖啡厅。他嘴里哼着邓丽君的情歌。

「ある男が歩いて喫茶店に入った。彼は口の中でテレサテンのラブソングの鼻歌を歌っていた。」

(32) 有一个男人走进了咖啡厅。他点了一杯咖啡。

「ある男が歩いて喫茶店に入った。彼はコーヒーを一杯注文した。」

ディスコースのレベルで考えると、継続相“着”の付く文は、通常完結相“了”の付く文のようにディスコースの時間を前進させることはしない。完結相“了”の (32) では、時間的には、コーヒーを注文する出来事は歩いて喫茶店に入る出来事に後続する。ディスコース関係 (rhetorical relations) で言うと、2つの文の間に Narration の関係が成り立つ。これに対して、継続相“着”の (31) では、時間的には、鼻歌を歌う出来事と歩いて喫茶店に入る出来事とが部分的に重複する。

Kamp and Reyle (1993) と Asher and Lascarides (2003) を参考にしながら一部単純化も実施し、このようなディスコースにおける継続相“着”の意味を次のように形式化することができる。

(33) Background:

$$(? (a, \beta, \lambda) \wedge state_{the}(\beta) \wedge \neg state(a)) > Background(a, \beta, \lambda)$$

(34) Temporal Consequence of Background:

$$Background(a, \beta) \Rightarrow e_{\beta} \circ e_a$$

a, β は当該の文・節の意味表示をラベリングするためのラベルである。 λ は、 a と β からなるディスコース (セグメント) をラベリングする。 $?$ は、存在量化子 $\exists$ の作用する変数を解消するためのスコールム定数

(skolem constant) である。 $state$ と $state_{zhe}$ はいずれも状態を示すものであることを意味する述語だが、 $state_{zhe}$ は継続相“着”によって状態が示されているものであることを意味する。「 $>$ 」は論理演算子でモーダル結合記号 (modal connective) である。「 $>$ 」に関する意味論的な (モデル理論的な) 定義は Asher and Lascarides (2003) を参照してほしいが、「 $A > B$ 」は言葉で言うと、「もし A であれば通常 B である」ということを表す。 $Background$ はディスコース関係が $Background$ であることを意味する述語である。

(33) はおおよそ、現在処理している文・節 β がこれまでの文脈の中にある文・節 α に結び付けられ、しかも β は継続相“着”で指定された状態を示すもので α は状態を示すものではないのであれば、 α と β の間のディスコース関係は通常 $Background$ となるということの意味する。さらに、(34) には $Background$ に見られる公理図式 (axiom schema) を示している。 e_β, e_α は α と β における主な事象をそれぞれ指す。「 $\circ$ 」は時間的には部分的に重複することを示すオペレータである。(34) は大まかに言えば、もし α と β の間に $Background$ のディスコース関係が成立するのであれば、時間的には β における事象と α における事象とが部分的に重なり合うことになるということである。

4-3 継続相“着”と Accomplishment との共起

引き続き、Accomplishment との共起例を検討する。

(6) 太郎走着去学校。(Accomplishment)

「太郎は歩いて学校に行った。」

Accomplishment は限界的な事象であり、固有の終点を持つ。無標の非完結相と共起する場合、非完結相はその終点を可視化しておらず、よって完了 (completion) の意味を表示しない。(35) の示す通りである。 F_{nat} は固有の終点のことを示す。

(35) Accomplishment に関する時間的なスキーマ: $I \dots F_{nat}$

非完結相に関する無標の用法の時間的なスキーマ: $I \dots // \dots F$

両スキーマの組み合わせ: $I \dots F_{nat}$
 $///$

事象のタイプの中に終点に関する情報が含まれているので、(6) を読むと、太郎は学校に着いただろうと思われるかもしれない。しかし、実は必ずしもそうとは限らない。事象の終点はあくまでも推論されたもの (即ち、語用レベルの意味) で、後続の発話などより詳しい言語情報によってキャンセルされることが可能である。太郎が学校に着いたことが (6) の意味の中には含まれていないという事実は、次のような意味テストを実施することによって実証されることができる。(36) と (37) は、(6) に完成と非完成をそれぞれ含意する連言肢を追加したものである。

(36) 太郎走着去学校。他今天也没有迟到。

「太郎は歩いて学校に行った。彼は今日も遅刻しなかった。」

(37) 太郎走着去学校，但是他在路上被车撞死了。

「太郎は歩いて学校に行ったが、途中で車にひかれて死んでしまった。」

その結果、(36) と (37) はいずれも自然である。このように、事象が完成・終了したか否かを知るためにはさらなる情報が求められる。

この点は完結相“了”とは対照的である。(38)は完結相“了”が使われた Accomplishment の文である。

- (38) 玛丽昨天写了一封信。(Accomplishment)

「メアリーは昨日手紙を一通書いた。」

- (39) ?玛丽昨天写了一封信，但是没写完。

「?メアリーは昨日手紙を一通書いたが、まだ書き終わっていない。」

(38) に未完成を明言する連言肢を付け加えた (39) は不自然に感じられる。無標の完結相は終点を含めた事象の全体を可視化しているので、完成または終了はその意味（意味レベルの意味）の一部になっている。(39) では、完成の意味が文の前半に含まれているにもかかわらず、文の後半では一転して未完成を述べているので、両者が矛盾している。連言肢を付け加えるような意味テストは、視点アスペクトの本来の意味を見極めるのに役立つと考えられる。

4-4 継続相“着”に関する有標の用法

これまで紹介した無標の用法に加えて、非完結相には有標の使い方もある。非完結相の有標の使い方には、主に事象の準備段階に注目するものと事象の結果段階に注目するものがある。前者は Achievement と共起する用法であり、英語やフランス語などに見られる。(40) は英語の例である。

- (40) The team was reaching the top.

(Smith 1997)

これに対して、(7) の示している通り、中国語の継続相“着”の場合、“渐渐地「徐々に」”のような副詞句の補助がある統語環境においてもこのような使い方が成立しない。

- (7) *队员们渐渐地到达着山顶。(Achievement)

「隊員たちは徐々に頂上に到着しつつある。」

一方、事象の結果段階に注目する用法は中国語では一般的である。その典型的な例は (41) のような存現文である。

- (41) 墙上挂着一幅画。

「壁の上に一枚の絵がかけてある。」

存現文は出来事の過程とその結果（状態の変化）に言及するものである。従って、duration と telicity の素性値が [+durative] と [+telic] であるような出来事（即ち、Accomplishment）でなければ、存現文を構築することができない。関連の意味図示は (42) のように示す。

- (42) Accomplishment に関する時間的なスキーマ：I F_{nat}

非完結相（継続相“着”）に関する有標の用法の時間的なスキーマ：I F //

両スキーマの組み合わせ：I F_{nat} //

(41) の場合、フォーカスされる部分は事象内部のインターバルではない。その代わりに、継続相“着”は事象の終点以降の部分を実質的に可視化している。そのため、(41) は事象の生起による結果、即ち絵が壁に掛かっている状態が継続しているという意味を表す。むしろ誰かが一枚の絵を壁にかけたという意味、即ち事象の内部インターバルとその終点も (41) から読み取れる。しかし、これは (41) 自身の意味ではなく、その前提 (presupposition) となる。なお、文の前提は文の意味が含意するものであり、単調的に推論される。存現文は状態を示すものなので、agency という意味的な素性との相性がよくない (3.1 節を参照)。その結果、中国語の存現文は動作主が明示的に現れないのが一般的である。

5. 継続相“着”と限界的な事象との共起可能性

第2節で紹介したように、限界的な事象という概念を実質的に使っていないものの、戴耀晶 (1997) は (1) ~ (3) のような例を取りあげ、継続相“着”は限界的な事象と共起できないことを示唆している。しかしながら、これは必ずしも中国語の実情を反映していない。まず、Accomplishment と継続相“着”との共起可能性は (6)、(8) と (9) のような例によって明らかである。これらの用例では、事象のタイプシフトが起きていないので、本研究の枠組みの中では、これは基礎レベルの事象との共起例となる。また、劉綺紋 (2006) では、(10)、(11) のような State との共起も見られる。

(10) 在这一刹那，她是真心爱着孩子的。

「この瞬間には、彼女は心から子供たちを愛していた。」

(张爱玲《张看》p. 46 皇冠文学出版)

(11) 然而郭凤与米先生在回家的路上还是相爱着。

「それでも家路をたどる郭鳳と米氏は、やっぱり愛し合っていた。」

(张爱玲《留情》《倾城之恋》p. 32 皇冠文学出版)

同じタイプに属する述語“姓”を用いても似たような例を作ることができる。

(43) 那段时间他姓着继父的姓。

「その頃彼は継父の姓を名乗っていた。」

ただし、第2節で指摘した通り、これらの用例に対する劉綺紋 (2006) の分析は不十分である。本節では、本研究の枠組みの中で以上の用例を分析し、先行研究に見られる課題の解決を目指す。

(10)、(11) と (43) はいずれも時間副詞句が入っており、事象のタイプシフトが起きていると考えられる。(10) を例にすると、動詞とその補語からなる基礎レベルの事象“她爱孩子”は Individual-level State であり、[+stable] の素性値を持つ。一方、時間副詞句“在这一刹那”の素性値は [-stable] である。両者に矛盾が生じているので、事象のタイプシフトが発生する。その結果、外部優位の原則に従って [-stable] が勝利し、それが文全体の素性値となる。従って、(10) の事象のタイプは Individual-level State から Stage-level State まで変化する。Stage-level State に変化したからこそ、支障なく継続相“着”と共起できるわけである。なお、事象のタイプシフトが起きることによって得られた Stage-level State は派生レベルの事象タイプであり、しかも [+telic] の素性値を持つ限界的な事象である ((20) と表2を参照)。よって、派生レベルにおいても継続相“着”は限界的な事象と共起できるということが確認された。

Smith (1997) は、中国語の継続相“着”は stage-level predicate としか共起しないと述べている。しかし、以上の分析から分かるように、実は継続相“着”は stage-level predicate ではなく、Stage-level State としか共起しないと行ったほうがより適切だと考えられる。そうすると、(4) と (10) の違いについては、以下のように

説明することができる。つまり、(10) では、基礎レベルの事象“她爱孩子”は Individual-level State であり、継続相“着”と共起することができない。従って、時間副詞句“在这一刹那”を付け加えることによって事象のタイプシフトを起こし、Stage-level State に変身させる必要がある。一方、(4) では、基礎レベルの事象“妹妹的眼睛红”はそもそも Stage-level State なので、時間副詞句を追加し事象のタイプシフトを引き起こす必要はない。

劉綺紋 (2006) は、時間を示す共起成分さえあれば、継続相“着”が“爱”のような動詞と共起しやすくなると述べているが、実は (12) の示すように、必ずしもそうなるとは限らない。

(12) ?从那之后, 她是真心爱着孩子的。
「それ以降、彼女は心から子供たちを愛していた。」

(44) 从那之后, 她就真心爱上了孩子。
「それ以後、彼女は心から子供たちを愛するようになった。」

(45) 在那之前, 她是真心爱着孩子的。
「それ以前まで、彼女は心から子供たちを愛していた。」

(12) にも時間副詞句“从那之后”が付いているが、やや不自然である。その代わりに、(44) に示すように、動詞“爱”を始動相の“爱上「好きになる」”に直した上で完結相“了”と一緒に用いるのがより自然に感じられる。これに対して、(10) も (45) も自然な文になっている。その相違について、劉綺紋 (2006) では言及されていないが、本研究では次のように説明することができる。つまり、両者の違いは時間副詞句の限界性にあると考えられる。“在这一刹那”と“在那之前”は固有の終点を有しており、時間的な素性 *telicity* の値は [+telic] である。一方、“从那之后”は固有の終点を持っておらず、*telicity* の素性値は [-telic] となる。以上述べた通り、時間副詞句と共起した結果、確かに Individual-level State から Stage-level State までのタイプシフトが起きている。しかし、Stage-level State の *telicity* に関する素性値は [+telic] であるため、“从那之后”の [-telic] と矛盾してしまう。(12) の不自然さの原因はここにある。

6. Stage-level State と共起する際の継続相“着”の意味

(10)、(11) と (43) のような用例には、時間副詞句の示す限界まで当該の事象が続いていくという意味が含まれる。つまり、Stage-level State と共起する継続相“着”のフォーカスのスパンは事象の終点まで到達している。4.3 節で示した通り、Accomplishment と共起する場合、継続相“着”は終点を除いた事象の内部インターバルに焦点を当てる。無標・有標で考えると、Accomplishment との共起は無標であるのに対して、Stage-level State との共起は有標である。よって、継続相“着”に関する有標の使い方については、事象の結果段階に注目する従来のもの (4.4 節を参照) のほか、事象の内部インターバルプラスその終点にフォーカスする用法も今回観察された。このように、劉綺紋 (2006) の提唱する“着”の状態化操作は、継続相“着”に関する有標の用法の1つとして、事象アスペクトと視点アスペクトからなる枠組みの中に編入することができる。

本節では、さらに Stage-level State と共起する際の継続相“着”のフォーカスのスパン (意味) を検討する。問題は、Stage-level State と共起する場合、継続相“着”のフォーカスのスパンは時間副詞句の示す範囲内に限定されそれを超えていない (即ち、継続相“着”は状態の終了の意味を含意する) のかにある。(46) と (47) は、(10) の後ろに当該の状態がさらに続いているか否かを明言するような連言肢を付け加えたものである。

(46) ?在这一刹那, 她是真心爱着孩子的。后来她还真心爱着孩子。
「この瞬間には、彼女は心から子供たちを愛していた。その後も依然として心から子供たちを愛している。」

(47) 在这一刹那, 她是真心爱着孩子的, 但后来就不那么爱了。

「この瞬間には、彼女は心から子供たちを愛していたが、その後はもはやそこまで愛さなくなった。」

その結果、続いていることを言及した(46)は不自然であるのに対して、続いていないことを明言した(47)は不自然に感じられることはない。また、決定的な証拠ではないが、物語の発展を見ていくと、やはりその後子供たちを本気で愛する心が変わってしまったということを察知させるような展開になっている。(48)の通りである。

(48) 在这一刹那, 她是真心爱着孩子的。……霓喜的手臂仍然紧紧箍在儿女身上, 心里却换了一番较合实际的打算了。

「この瞬間には、彼女は心から子供たちを愛していた。……ニシの腕はやはり息子と娘を抱きしめていたが、心の中ではもう現実在即した考えに変わっていた。」

(张爱玲《张看》p. 46 皇冠文学出版)

意味テストを通じて、Stage-level State と共起する場合、継続相“着”は状態の終了の意味を含意するということが分かった。

さらに、(49)のような継続相“着”と時間副詞句付きの基礎レベルのStage-level State との共起例も見られる。

(49) 那时我正热恋着他。

「あの時私は彼に恋焦がれていた。」

(王朔《王朔文集1 纯情卷(第2版)》p. 274 华艺出版社)

“热恋”自身はstage-level predicateなので、時間副詞句“那时”と共起しても事象のタイプシフトが生じない。この場合、時間副詞句はStage-level Stateの含意する時間的な限界を明示化する役割を果たすと考えられる。なお、(50)と(51)に示すように、(49)に対して同様の意味テストを行った結果、これまでの結論が再度確認された。

(50) ?那时我正热恋着他。后来我还热恋着他。

「あの時私は彼に恋焦がれていた。その後も依然として彼に恋焦がれている。」

(51) 那时我正热恋着他, 但后来我对他的爱就不那么热烈了。

「あの時は私は彼に恋焦がれていたが、その後は彼に対する恋心がそれほど激しくなくなった。」

以上を踏まえて、(21)で提示したStateと共起する際の継続相“着”に関する意味図示を(52)と(53)に分けてより適切に表示することができる。なお、Stage-level Stateと共起する際の継続相“着”の意味については、言葉で以下のようにまとめる。つまり、話し手にとって特定の終点を含む期間に渡ってしかもその期間に限って当該の状態が持続することを表す。

(52) Individual-level Stateに関する時間的なスキーマ：(I) (F)

非完結相に関する無標の用法の時間的なスキーマ：I ...///... F

両スキーマの組み合わせ：(I) (F)

///

(53) Stage-level Stateに関する時間的なスキーマ：I F_{nat}

非完結相（継続相“着”）に関する有標の用法の時間的なスキーマ：I////////F

両スキーマの組み合わせ：I F_{nat}
////////

7. 終わりに

事象アスペクトと視点アスペクトから構築した2要素の理論枠組みの中で、各種類の事象と共起する際の継続相“着”の意味を検討してきた。また、継続相“着”と限界的事象との共起可能性について考察した結果、これまでの結論と違って、このような共起は基礎レベルと派生レベルの両方において起こり得るということが明確になった。本研究における事象タイプの分類に従って言えば、基礎レベルでは、[+telic]の素性値を持つ事象の中 Accomplishment および Stage-level State との共起例がそれぞれ確認された。一方、事象のタイプシフトによって出来上がった派生レベルの事象の場合、継続相“着”は Stage-level State と共起することができる。限界性を持つ時間副詞句はこの種のタイプシフトのきっかけになると考えられる。このような用例は、事象の結果段階に注目するものと異なるため、継続相“着”に関するもう一種類の有標の使い方と見なされるべきだと考える。さらに、Stage-level State と共起する場合、継続相“着”は状態の終了の意味を含意するという事も分かった。

中国語を含めた外国語教育の現場では、完結相や進行相の形式と意味に重点を置いて教授活動を展開することが多い。しかし、アスペクトの形式と意味は煩雑で多岐に渡るがゆえに、筆者の経験では期待している学習効果がなかなか実現しにくいことがある。もちろん、授業の時間と受講者の学習意欲のことも考慮しなければならないが、いわゆる完成や持続の意味はフォーカスされる部分の相違から由来した二次的なもの、および事象にはタイプがあることを受講者に意識させることが重要だと考える。その上で、学習者の習得レベルに合わせた形で、視点と事象の共起パターンとその意味を順次（無標の使い方から有標の使い方まで）説明し、練習を重ねることによって知識の定着を目指す。今後筆者の担当するクラスでこのような実践を試験的に行い、その結果について報告をしたい。

謝辞

本研究は2024年度松山大学特別研究助成の援助を得て行われました。言語データに対する意味テストを実施した際に、松山大学の孟子敏先生、望月雄介先生、張曉琳先生、および寧波大学の黃利斌先生から多大なご協力をいただきました。初稿の作成において、著者の恩師である東北大学名誉教授の吉本啓先生から有益なご意見を沢山承りました。匿名査読者には、拙稿に関して貴重なご指摘とコメントを数多くいただきました。この場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 劉綺紋 (2006) 『中国語のアスペクトとモダリティ』 吹田：大阪大学出版会。
 戴耀晶 (1997) 《現代漢語時体系統研究》 杭州：浙江教育出版社。
 刘月华・潘文娛・故韓 (2001) 《实用現代漢語語法》 北京：商務印書館。
 Asher, Nicholas and Alex Lascarides (2003) *Logics of Conversation*. New York: Cambridge University Press.
 Carlson, Gregory N. (1977) A Unified Analysis of the English Bare Plural. *Linguistics and Philosophy* 1 (3) : 413-456.
 Chao, Yuen Ren (1968) *A Grammar of Spoken Chinese*. Berkeley: The University of California Press.
 Comrie, Bernard (1976) *Aspect*. New York: Cambridge University Press.
 Dahl, Östen (1985) *Tense and Aspect Systems*. Oxford: Blackwell.
 Dowty, David (1979) *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel.

- Kamp, Hans and Uwe Reyle (1993) *From Discourse to Logic: Introduction to Modeltheoretic Semantics of Natural Language, Formal Logic and Discourse Representation Theory*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kearns, Kate (2000) *Semantics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kratzer, Angelika (1989) Stage-Level and Individual-Level Predicates. In E. Bach, A. Kratzer and B. Partee (eds.), *Papers on Quantification*, Department of Linguistics, University of Massachusetts at Amherst.
- Li, Charles N. and Sandra A. Thompson (1981) *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: The University of California Press.
- Partee, Barbara (1973) Some Structural Analogies between Tenses and Pronouns in English. *The Journal of Philosophy* 70: 601-609.
- Partee, Barbara (1984) Nominal and Temporal Anaphora. *Linguistics and Philosophy* 7: 243-286.
- Peck, Jeeyoung, Jingxia Lin and Chaofen Sun (2013) Aspectual Classification of Mandarin Chinese Verbs: A Perspective of Scale Structure. *Language and Linguistics* 14 (4) : 663-700.
- Ryle, Gilbert (1947) *The Concept of Mind*. London: Barnes and Noble.
- Smith, Carlota S. (1997) *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Taylor, Barry (1977) Tense and Continuity. *Linguistics and Philosophy* 1 (2) : 199-220.
- Vendler, Zeno (1967) *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Yeh, Meng (1996) An Analysis of the Experiential GUO in Mandarin: A Temporal Quantifier. *Journal of East Asian Linguistics* 5: 151-182.

「やめる」が表す「一時停止動作」

— 対応する中国語表現と南の階層モデルを手掛かりに —

山田 祐也¹

要旨

本研究では、日本語の意図的な中止を表す「やめる」に対応する中国語表現と南の従属節の階層モデルを手掛かりに、「やめる」の意味機能について論じた。本研究は、「やめる」が、「行為を止めて、その行為の場から離れ去る」「対象の行為が以後実現しないようにする」「行為の中断（行為の再開可能性は含意しない）」という従来記述されている機能以外にも、事象の経過を一時的に停止させる「動作」である「一時停止動作」を表し、その「一時停止動作」は持続性（過程）を持ったものであることを論じた。そして、「やめる」という単一形式が「一時停止動作」から、一般的な中止を表す機能まで連続的に機能を分布させていることを指摘した。一方、中国語では、“不～了₂”によって事象の不成立への「変化」を表す中で、一般的な中止を表す「やめる」に対応する機能を成立させている。しかし、「一時停止動作」を表す際には、他の動作表現を用いる必要があることを明らかにした。本研究では、そのような日本語と中国語において、形式と意味機能の対応関係に異なる傾向が見られる要因は、木村（2014）が指摘している「慣習的な視点の取り方」の違い（「当事者現場立脚型視点」（日本語）vs.「傍観者俯瞰型視点」（中国語））が関係していることを主張した。

【キーワード】「やめる」・一時停止動作・“不～了₂”・南の階層モデル・類型設定型対照研究

1. はじめに

日本語の意図的な中止を表す形式には「（のを）やめる」があり、その意味機能として「それまで続けてきた行為・動作・状態などを終わりにする。」や「これからしようとしていたことを、しないことにする。とりやめる。中止する。」などの定義が明鏡国語辞典（第二版）でなされている。しかし、(1a)の「泳ぐのをやめて」が表す機能は、「それまで続けてきた泳ぐ行為・動作を終わりにする。」や「これから泳ごうとしていたが、泳がないことにする。とりやめる。中止する。」という定義ではうまく説明できない。また、日本語の「やめる」と一般的に対応する中国語表現に“不～了₂”があり（刘月华・潘文娛・故韡（相原（監訳））1996; 呂叔湘（牛島・菱沼（監訳））2003; 丸尾2010; 丸尾・李 2022など）、下の(2)では、「ピクニックに行くのをやめる」と“不去春游了”が対応していることがわかる。しかし、(1a)の対訳である(1b)では「泳ぐのをやめて」に“一旦停止游泳”という訳が対応し、当該箇所において“不游泳了”（“不～了₂”）を対訳として使用することはできない。^{(1) (2) (3)}

- (1) a. 私は頭の上をライトで照らしながら岩壁に沿って移動した。しかし横穴らしいものは見当らなかった。「本当に右の方でいいのかい？」と私は訊いた。泳ぐのをやめて水の中でじっとしていると水の冷たさが体の芯にまでひしひしと浸みこんでくるような気がした。

(『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』（筆者下線）)

- b. 我把 手电筒 在 头上 照着 沿 岩壁 移动, 还是 没有 发现。

1 BA ライト LOC 頭上 照らす ASP 沿う 岩壁 移動 まだ NEG 発見

“真是 右边 不成?”我问。一旦 停止 游泳 (*不 游泳了) 在 水中 静止
本当に 右側 よもや 1 聞く 一旦 停止 泳ぐ NEG 泳ぐ 語気 LOC 水中 静止
不 動, 便 觉得 冰凉 彻骨, 阵阵 生 寒,
NEG 動く すぐに 感じる 冷たい 骨身に染みる 次第に 生む 寒さ

(『世界尽头与冷酷仙境』（括弧内・下線・グロスは筆者）)

¹ 立命館アジア太平洋大学 言語教育センター 嘱託講師

Email: yuyayamada2414@gmail.com

- (2) 天气预报 说 明天 有 雨, 我们 不 去 春游 了。

天気予報 言う 明日 有る 雨 1-PL NEG 行く ピクニック 語気

「天気予報ではあしたは雨が降るというので、私達はピクニックに行くのをやめた。」

(刘月华・潘文娛・故韓 (相原 (監訳)) 1996: 213 (下線・グロスは筆者))

本研究では、従来記述されている「やめる」の意味機能では十分に説明ができず、且つ“不～了₂”との対応関係に違いが見られる(1a)のような「やめる」の特徴に着目して議論を行っていく。本研究の構成は、以下の通りである。2章では、従来記述されている「やめる」の意味機能を概観する。その後、本研究が議論の手掛かりにする「やめる」に一般的に対応する中国語表現と南の従属節の階層モデルについて確認し、従来の研究の問題点を指摘する。3章では、中国語表現の対応関係と南モデルを手掛かりに、「やめる」の新たな意味機能について論じていく。4章では、本研究で新たに記述した「やめる」の機能が、中国語の“不～了₂”に対応せず、日本語と中国語において形式と意味機能の対応関係に異なる傾向が見られる要因について、個別言語話者による視点の取り方の観点から論じる。5章は結語である。

2. 先行研究

2-1 「やめる」の意味機能

本節では、森田(1977)、山田(1979)、杉本(1986)による「やめる」の意味機能に関する議論を概観する。森田(1977)は、「やめる」の機能を「終える(終わる)」の機能と対比しながら議論を行っている。森田(1977)は、「終える」は「完了意識」を表すことから、下の(3a)のような半分食べかけで席を立つような場合においては、用いることができないと指摘している。一方、「やめる」は「終える」のような完了意識を表さないことから、(3b)のような状況においても、用いることができる。

- (3) a. *食事中に地震が起こったので、あわてて食事を終えて外に飛び出した。(森田 1977: 386)
b. 食事中に地震が起こったので、あわてて食事をやめて(食べるのをやめて)外に飛び出した。

さらに、森田(1977: 386)は「やめる」は「続いていた行為を意志的に止める行為」を表し「行為を止めて、その行為の場から離れ去る意が伴う」と主張し、(4a)のような状況において、「やめる」は使用できるが「終える」は使用できないことを指摘している。一方で、(4b)のような無意志的な完了を表す場合において「終える」は使用できるが「やめる」は使用できないと指摘している。また、「やめる」は(5)のような出来事の実行以前に中止する「未然の実行中止」を表すが、このような用例では「終える」を使用できないと指摘している。

- (4) a. 会社を {やめる / *終える}。(ibid: 386 (筆者一部改))
b. 長い一生を {*やめる / 終える}。(ibid: 386 (筆者一部改))
(5) 父が退職したので、息子は大学へ行くのを {やめた / *終えた}。(ibid: 386 (筆者一部改))

森田(1977)は、「やめる」と「よす」が類似した機能を持つことを指摘しているが、具体的な議論はなされていない。一方、山田(1979)は、「やめる」と「終える(終わる)」の機能の違いについて、森田(1977)と概ね同様の記述をしているが、「やめる」の機能を「とめる」「よす」とも比較しながら議論している。以下では、山田(1979)の議論を概観しながら、山田(1979)の議論を批判的に検討している杉本(1986)の分析も合わせて確認する。

まず、山田(1979: 150)は「やめる」と「とめる」は「対象の行為が以後実現しないようにする」ことを表すと主張している。その上で、(6)、(7)のような「やめる」と「とめる」の機能の対比から、「とめる」

は(6)のように「他人の行為をとめる」ことを表す。対照的に、「やめる」は(7)のように「自分の行為をやめる」ことを表し、「やめる」の対象となる行為は動作主体が自発的にできるものであることを指摘している。

- (6) a. 母は息子が行くのをとめた。 (山田 1979: 148)
 b.*母は息子が行くのをやめた。 (ibid: 148)
 (7) a.*母は自分が行くのをとめた。 (ibid: 148)
 b. 母は自分が行くのをやめた。 (ibid: 148)

また、山田(1979)は「やめる」と「とめる」の対象となる動作のアスペクトにも着目している。(8)のような「やめる」と「とめる」の対象となる動作が過程を持つ場合は、行為開始前(けんかをする前)、もしくは、行為開始後(けんかの最中)において以後の行為が実現しないようにすることの二義解釈が可能である。一方、(9)のような「やめる」「とめる」の対象となる動作が過程を持たない場合は、行為開始前に実現しないようにすることのみを表すと指摘している。

- (8) a. けんかをやめた(するのをやめた)。 (ibid: 150 (括弧内筆者))
 b. けんかをとめた(するのをとめた)。 (ibid: 150 (括弧内筆者))
 (9) a. 死ぬのをやめた。
 b. 死ぬのをとめた。

山田(1979)は「やめる」と「よす」の意味機能が極めて類似していることを指摘した上で、両者の違いをいくつか記述している。まず、山田(1979)は、(10a)と(10b)の対比から、「よす」は人間が主体の時にしか使えないと指摘している。また、「よす」は主体自らの行為を、実現しないほうがよいという考えに従って自発的に行うものであることから、強制的な力を受ける場合に用いることができないと指摘している。そして、主体自らが考えるには一定の時間がかかることから、(11)のような状況では、「よす」を用いることができないと指摘している。

- (10) a. 鳥が鳴くのをやめた。 (ibid: 151)
 b.*鳥が鳴くのをよした。 (ibid: 151 (筆者一部改))
 (11) Nといういつも無口な二等兵、彼は済南から現地応召してきた男だった。この男が驚いたことに私のハミングに合わせて口笛を吹いた。そして私に顔を見られていることに気付くとドキンとした表情で止めた(*よした)。私もそれで止めた(*よした)。 (『辻まことの世界』ibid: 151 (括弧内筆者))

しかし、(11)のような用例に対する山田(1979)の分析について、杉本(1986)は、(12)のような状況では「よす」が使えることを主張し、「よす」の使用には「主体自らが考える一定の時間」というよりは「事前の判断が必要」だと主張している。

- (12) 太郎は急に準備運動をよした。 (杉本 1986: 37)

杉本(1986)は、(13)と(14)における「やめる」と「よす」の使用状況の相違から、「やめる」は「行為の中断」(行為の再開可能性は含意しない(cf. 杉本(1986)注3))、「よす」は「行為の回避」を表すと主張している。具体的には、(13b)で「よす」が表しているのは、喫煙を中断することではなく、一回一回の行為の回避を表していることから、(14)のような習慣の中断を表す際には、(14b)「よす」を使うことができ

ない。一方、「やめる」は「行為の中断」を表すことから、(14a) のような習慣の中断も表すことができる。なお、「回避」とは現在行われている行為を中止するのではなく、これから行われる行為を中止することであるため、「やす」の使用において「事前の判断が必要」という (12) での杉本 (1986) の主張につながることになる。

- (13) a. 煙草を吸うのをやめている。 (ibid: 37)
b. 煙草を吸うのをよしている。 (ibid: 37)
(14) a. 煙草を吸うのをもうやめている。 (ibid: 38)
b. ??煙草を吸うのをもうよしている。 (ibid: 38)

以上で確認した森田 (1977)、山田 (1979)、杉本 (1986) で記述されている「やめる」の意味機能の特徴を以下の表 1 にまとめる。

表 1 「やめる」の意味機能の特徴まとめ

森田 (1977)	・完了意識を表さない ・続いていた行為を意志的に止める行為 ・行為を止めて、その行為の場から離れ去る意が伴う
山田 (1979)	・対象の行為が以後実現しないようにすることを表す ・「やめる」の対象となる行為は動作主体が自発的にできるもの ・対象となる動作が過程を持つ場合は、行為開始前、もしくは、行為開始後において以後の行為が実現しないようにすることの二義解釈が可能
杉本 (1986)	・行為の中断 (行為の再開可能性は含意しない)

以上のように、従来の研究では日本語の類語との比較対照を行いながら、「やめる」の意味機能に関する議論が進められてきた。一方、本研究では、中国語という異なる言語における表現との比較対照を手掛かりにしながら「やめる」の意味機能の記述を行う。これは、言語の対照研究を「他の言語と比べて考えることは、個別言語研究における問題発見の手段、あるいは個別言語について考える際の指針を得るための手段」(井上 2015: 4) と捉える研究スタイルによるものである。また、「一つの言語だけを見るよりは、複数の言語を比較対照した方がそれぞれの対象の特徴がより分析的にとらえられる (あるいは、それぞれの言語を支える一般的な原理や傾向性がより鮮明に浮かび上がる)」(井上 2002: 11) というメリットを生かして、本研究の結果などから明らかになった個別言語が持つ特徴・傾向性を将来的に言語教育分野 (教授法・教材開発など) へ応用することを目指すという本研究の副次的な目的によるものである。そこで、次節では「やめる」に一般的に対応すると考えられている中国語表現の“不～了₂”について確認しながら、“不～了₂”と対応しない「やめる」の意味機能においては、森田 (1977)、山田 (1979)、杉本 (1986) で記述されている意味機能では十分に説明ができないことを示す。

2-2 中止を表す“不～了₂”

日本語の「やめる」には、(15)～(17) のように、否定副詞の“不”と新たな事態の発生・状況の変化を表すとされる文末語気助詞“了₂”を組み合わせた“不～了₂”が、対応する中国語表現として一般的に考えられている (刘月华・潘文娛・故韓 (相原 (監訳)) 1996; 呂叔湘 (牛島・菱沼 (監訳)) 2003; 丸尾 2010; 丸尾・李 2022 など)。下の (16) では、中止の対象となる動作が過程を持つことから、(8a) で確認した「やめる」と同様に、行為開始前 (掃除前)、もしくは、行為開始後 (掃除の最中) に中止するという二義解釈が可能である。一方、(17) では、(9a) と同様に中止の対象となる動作が過程を持たないため、行為開始前の中止のみを表す。なお、(15) については、文脈的に行為開始前の中止の解釈のみができる。

(15) (=2)

天气预报 说 明天 有 雨, 我们 不 去 春游 了。

天気予報 言う 明日 有る 雨 1-PL NEG 行く ピクニック 語気

「天気予報ではあしたは雨が降るというので、私達はピクニックに行くのをやめた。」

(刘月华・潘文娛・故韡 (相原 (監訳)) 1996: 213 (下線・グロスは筆者))

(16) 林先生 不 做 扫除 了。

林-さん NEG する 掃除 語気

「林さんは掃除するのをやめました。」

(『新版中日交流标准日本語 初級』(下線・グロスは筆者))

(17) 她 不 离婚 了。

3 NEG 離婚 語気

「彼女は離婚するのをやめた。」

(王 2012: 21 (訳・下線・グロスは筆者))

しかし、日本語の「やめる」と“不～了₂”の機能は、完全に対応しているわけではない。“不～了₂”は(18)のような動作主の意志を伴わない場合であっても、対象の事象が継続性を持つ場合(王 2012)には使用することができる。また、(19) 形容詞(小)や(20) 助動詞(能)を“不”と“了₂”の間に生起させ、否定的に事象の変化を表すこともできる(丸尾 2010)。

(18) 我 的 表 不 走 了。

1 GEN 時計 NEG 動く 語気

「私の時計が動かなくなった。」

(丸尾 2010: 107 (下線・グロスは筆者))

(19) 你 已经 不 小 了, 怎么 还 这么 不 懂事儿?

2 もう NEG 小さい 語気 どうして まだこんなに NEG 物分かり

「あなたはもう小さくないのに、どうしてこんなに物分かりが悪いの。」

(ibid: 107 (下線・グロスは筆者))

(20) 他 突然 有 事儿, 不 能 去 了。

3 突然 ある こと NEG できる 行く 語気

「彼は急に用ができて、行けなくなった。」

(ibid: 107 (下線・グロスは筆者))

以上のように、中国語では否定副詞の“不”と新たな事態の発生・状況の変化を表すとされる文末語気助詞“了₂”を組み合わせ、「もとの計画や傾向を変えたために新たな状況が生まれた」(呂叔湘(牛島・菱沼(監訳) 2003: 244)や「～しないことにする; (もう) ～ではなくなる」(丸尾・李 2022: 169)という「変化」を表す中で、「やめる」に対応する機能を成立させている。しかし、(1)でも確認したように、(21a)の対訳である(21b)では、「泳ぐのをやめて」に“不～了₂”(“不游泳了”)は対訳として用いることができない。

(21) (=1)

a. 私は頭の上をライトで照らしながら岩壁に沿って移動した。しかし横穴らしいものは見当らなかった。「本当に右の方でいいのかい？」と私は訊いた。泳ぐのをやめて水の中でじっとしていると水の冷たさが体の芯にまでひしひしと浸みこんでくるような気がした。

(『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』(筆者下線))

b. 我 把 手电筒 在 头上 照 着 沿 岩壁 移动, 还是 没有 发现。

1 BA ライト LOC 頭上 照らす ASP 沿う 岩壁 移動 まだ NEG 発見

“真是 右边 不成?” 我 问。一旦 停止 游泳 (*不 游泳 了) 在 水中 静止

本当に 右側 よもや 1 聞く 一旦 停止 泳ぐ NEG 泳ぐ 語気 LOC 水中 静止

不 動, 便 觉得 冰凉 彻骨, 阵阵 生 寒,
NEG 動く すぐに 感じる 冷たい 骨身に染みる 次第に 生む 寒さ
(『世界尽头与冷酷仙境』(括弧内・下線・グロスは筆者))

また、(21a) の文脈における「泳ぐのをやめて」は「泳ぐ行為を止めて、その行為の場から離れ去る」「対象の泳ぐ行為が以後実現しないようにする」「泳ぐ行為を中断する」という意味 (cf. 表 1) を表しておらず、「やめる」の意味機能について再検討する必要がある。(21a) のような複文中の用例を分析する際、日本語の複文の接続形式は単一形式が複数の機能を持つことが多く、実際の用例の中での意味機能を直観的に判断することが困難な場合が多くある (e.g. テ形接続が表す「付帯状況」vs.「継起」(日本語記述文法研究会 2008))。そのような分析上の問題点を解決するために、次節では、客観的な制約に基づいて言語形式に見られる意味的な特徴の記述がなされている南 (1974, 1993) による従属節の階層モデルについて確認する。

2-3 南の従属節の階層モデル

南 (1974, 1993) は、日本語の従属節 (句) を A 類、B 類、C 類の三類に分類している。南は「テ形」「ナガラ形 (非逆接)」などが成す従属節が「主文で表わされる動作・状態などと平行して行われる副次的動作」を表す場合を A 類に分類している。さらに、南は「継起・並列的な動作・状態」「原因・理由」「条件」「逆接」などを表す「テ形」「ト・バ・タラ・ナラ形」「ノニ形」「テモ形」などが成す従属節を B 類に分類し、「ガ形」「カラ形」「ケレドモ形」などが成す従属節を C 類に分類している。南は、A ~ C の各タイプの節が他のタイプの節が表す意味の一部になり得るかどうかなという制約の観点から重要な分析をしている。先ず、A 類は他の A 類 (22a)、または B 類 (22b)、C 類 (22c) の従属節が表す意味の一部になることができる。

- (22) a. [[手をつないで]_(A) 歩きながら]_(A)、おしゃべりをしました。]
b. [[ガムを噛みながら]_(A) 走ると]_(B)、危ないですよ。]
c. [[かき混ぜながら]_(A) 煮ましたけれど]_(C)、うまく作れませんでした。]

次に、B 類は、他の B 類 (23a)、または C 類 (23b) の従属節が表す意味の一部になることができる。しかし、A 類従属節 (23c) が表す意味の一部にはなることができず、(23c) の B 類は A 類従属節「手をつないで」の一部ではなく、後続節全体と関わる関係を成している。

- (23) a. [[雨が降れば]_(B)、撮影会をとりやめますので]_(B)、注意してください。]
b. [[彼が「いいところだ」というので]_(B)、行ってみたけれど]_(C)、良くなかった。]
c. [[危ないところにさしかかったら]_(B)、[[手をつないで]_(A) 歩きましょう。]]

最後に、C 類は、他の C 類従属節 (24a) が表す意味の一部にしかなることができず、A 類 (24b)、B 類 (24c) の従属節が表す意味の一部になることはできない。(24b) では、C 類の「焦げるおそれがありますから」が、A 類従属節の一部ではなく、後続節全体と関わる関係を成している。同様に (24c) でも、C 類の「学校に行かなければならなかったけれど」が、B 類従属節の一部ではなく、後続節全体と関わる関係を成している。

- (24) a. [[会場は午後こむというから]_(C)、午前中に行ってみたけれど]_(C)、人は多かった。]
b. [[焦げるおそれがありますから]_(C)、[[かき混ぜながら]_(A) 炒めましょう。]]
c. [[学校に行かなければならなかったけれど]_(C)、[[まだ眠ったかったので]_(B) もう少し寝ることにした。]]

南は、各タイプの従属節と他の文法成分の関係についても分析している。例えば、時間を表す修飾語は、

A類の一部になることはできず、(25a)において「3時に」は文全体を修飾している。一方、B類、C類では時間修飾語が従属節の一部になることができる。(25b)では、「3時に」がC類従属節のみを修飾しており、「その時」はB類従属節のみを修飾しているため「学校に行くこと」と「まだ眠たかったのもう少し寝ること」は同一の時間に起こる出来事ではないことがわかる。また、場所を表す修飾語においても、A類の一部になることはできず、(26a)では、「道で」が文全体を修飾している。一方、B類、C類では場所修飾語が従属節の一部になることができる。(26b)では、「学校で」がC類従属節のみを修飾しており、「そのカフェで」はB類従属節のみを修飾しており、「友達が「おいしい」ということ」と「コーヒーを飲むこと」は別の場所で起こる出来事であることがわかる。

- (25) a.[(3時に) [[[手をつないで]_(A) 歩きながら]_(A)、おしゃべりをしました。]]
 b.[[(3時に) 学校に行かなければならなかったけれど]_(C)、[[(その時) まだ眠たかったので]_(B) もう少し寝ことにした。]]
- (26) a.[(道で) [[[手をつないで]_(A) 歩きながら]_(A)、おしゃべりをしました。]]
 b.[[(学校で) 友達が「おいしい」といったけれど]_(C)、[[(そのカフェで) コーヒーを飲んでみると]_(B)、まあまあだった。]]

下の表2に、以上で確認した南の階層モデルで記述されている、各従属節タイプと従属節の意味の一部になることができる構成要素の制約についてまとめる。表2の○×は各従属節のタイプにおいて、当該の構成要素が意味の一部になることができるかの可(○) 否(×)を表す。⁽⁴⁾

表2 従属節のタイプと構成要素間の制約まとめ

		従属節のタイプ		
		A類従属節	B類従属節	C類従属節
従属節の意味の一部になることができる構成要素	A類従属節	○	○	○
	B類従属節	×	○	○
	C類従属節	×	×	○
	時間修飾語	×	○	○
	場所修飾語	×	○	○

南の階層モデルで記述されている制約を基に従属節の階層タイプを明らかにすることで、直観では判断しにくい従属節が表している意味機能を絞り込むことができる。そして、その従属節を構成する動詞の意味特徴も客観的に議論することができるようになると考えられる。このことから、本研究では、次章において前節で確認した“不～了₂”の対応関係と南の階層モデルを手掛かりに「やめる」の意味機能を議論していく。

3. 「やめる」が表す一時停止動作

本章では、従来の森田(1977)、山田(1979)、杉本(1986)などで記述されてきた「やめる」の意味機能では説明ができない(1)、(21)で確認したような用例について議論していく。まず、既に確認している下の(27)では、(27a)「泳ぐのをやめて」に“不游泳了”(“不～了₂”)を対訳として当てることができず、“一旦停止游泳”のような対訳が自然となる。さらに、(28)においても(28a)「引きずるのをやめて」には(28b)“我们就要停下”のような中国語表現が対訳として自然であり、より直訳的な“我们就不拖了”(“不～了₂”)のような表現を用いた場合は非文となる。⁽⁵⁾

(27) (=1, 21)

- a. 私は頭の上をライトで照らしながら岩壁に沿って移動した。しかし横穴らしいものは見当らなかった。「本当に右の方でいいのかい？」と私は訊いた。泳ぐのをやめて水の中でじっとしていると水の冷たさが体の芯にまでひしひしと浸みこんでくるような気がした。

（『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』（筆者下線））

- b.我把手电筒在头上照着沿岩壁移动,还是没有发现。

1 BA ライト LOC 頭上 照らす ASP 沿う 岩壁 移動 まだ NEG 発見

“真是 右 边 不成？”我 问。一旦 停止 游泳（*不 游泳 了）在 水 中 静止

本当に 右 側 よもや 1 聞く 一旦 停止 泳ぐ NEG 泳ぐ 語気 LOC 水 中 静止

不动，便觉得冰凉彻骨，阵阵生寒。

NEG 動く すぐに 感じる 冷たい 骨身に染みる 次第に 生む 寒さ

(『世界尽头与冷酷仙境』(括弧内・下線・グロスは筆者))

- (28) a. ぼくたちはそれをずるずる引きずって、また長い道中をひっ返しはじめます。五、六メートル行っては引きずるのをやめて腰をおろし、ハアハアと肩で息をします。 (『クリスマスの思い出』(筆者下線))

- b. 像 拖 着 猎物 一样, 我们 开始 往 回 走, 路 好 长 啊。 每
 まるで 引きずる ASP 獲物 同じ 1-PL 開始 DIR 戻る 歩く 道 とても 長い 語気 毎
 走 几 码 长 的 路, 我们 就 要 停下 (*我们 就 不 拖
 歩く いくつ ヤード 長さ GEN 道 1-PL ADV 必要 停止 1-PL ADV NEG 引きずる
 了), 坐 一会儿 歇口气。

(『一个圣诞节的回忆』(括弧内・下線・グロスは筆者))

(27)、(28)のような「やめる」と“不～了₂”の非対応が起こる要因に対する本研究の結論を先に述べると、日本語の「やめる」は2-1節で確認したような「行為を止めて、その行為の場から離れ去る」「対象の行為が以後実現しないようにする」「行為の中断」のような機能以外に、事象の経過を一時的に停止させる「動作」である「一時停止動作」を表し、その「一時停止動作」は持続性（過程）を持ったものだと言主張する。一方、中国語では否定副詞の“不”と新たな事態の発生・状況の変化を表すとされる文末語気助詞“了₂”を組み合わせ、「もとの計画や傾向を変えたために新たな状況が生まれた」（呂叔湘（牛島・菱沼（監訳）2003: 244）や「～しないことにする；（もう）～ではなくなる」（丸尾・李 2022: 169）という「変化」を表す中で、「やめる」に対応する機能を成立させている。すなわち、中国語では、“不～了₂”が事象の不成立への「変化」を表すことから、「やめる」が表す「一時停止動作」を中国語で描写するには、“停～”のような具体的な動作表現を用いる必要があると考えられる。以下では、本研究の主張について、南の階層モデルを援用しながら、議論していく。

先ず、(27a)で「泳ぐのをやめて」が組み込まれている従属節の階層は下の(29a)のようになる。(29a)では、「泳ぐのをやめて」が「継起」を表すB類の「ト形」による従属節の中に組み込まれている。そのため、B類従属節に組み込まれている「泳ぐのをやめて」は(22)、(23)で確認したようにA類もしくはB類従属節であると考えられる。しかし、時間修飾語の修飾状況を考えると、(29b)のように「3時頃に泳ぐのをやめて水の中でじっとしている」タイミングで「水の冷たさが体の芯にまで浸みこんでくるような気がする」と「継起的に起こった解釈が自然だと考えられる。一方、(29c)のように、「泳ぐのをやめて」と「水の中でじっとしていると」が異なる時間修飾語を取った場合は不自然な表現になる。これは、(29)のような文では、時間修飾語が「泳ぐのをやめて」のみを単独で修飾しないことを表していると考えられる。すなわち、(29)の「泳ぐのをやめて」は、時間修飾語が節の一部になれないA類従属節であることになる(cf. (25)、表2)。また、(29)では場所修飾語の「水の中で」がB類従属節の中に組み込まれているが、(29)の文において「水の中で」が「泳ぐのをやめて」だけを修飾する解釈は成立しない。このような場所修飾語の修飾状

況 (cf. (26)、表2) も、「泳ぐのをやめて」がA類従属節である論拠となり、(29)の「泳ぐのをやめて」は「主文(後続節)で表わされる動作・状態などと平行して行われる副次的動作」(南 1974, 1993)を表していると考えられる。

- (29) a. [[[泳ぐのをやめて] 水の中でじっとしていると] _(B) 水の冷たさが体の芯にまでひしひしと浸みこんでくるような気がした。]
- b. [[(3時頃に) [泳ぐのをやめて] 水の中でじっとしていると] _(B) 水の冷たさが体の芯にまでひしひしと浸みこんでくるような気がした。]
- c. ??[[(3時頃に) 泳ぐのをやめて] (3時10分頃に) 水の中でじっとしていると] _(B) 水の冷たさが体の芯にまでひしひしと浸みこんでくるような気がした。]

次に、(28a)では、「引きずるのをやめて」の前に、「五、六メートル行っては」のような「反復」を表す表現 (cf. 「～テハ」) が共起していることから、「引きずるのをやめる」という事象が、「引きずる行為を止めて、その行為の場から離れ去る」「対象の引きずる行為が以後実現しないようにする」「引きずる行為の中断」という従来記述されている機能では説明がつかないことがわかる。さらに、(28a)で「引きずるのをやめて」が組み込まれている従属節の階層は、下の(30a)のようになる。(30a)の「腰をおろし」は連用形で「継起・並列的な動作・状態」(南 1974, 1993)を表すB類従属節だと考えられ、実際に、(30b)のように場所修飾語(道の上で)によって修飾できることも、「腰をおろし」がB類従属節である論拠になる。このことから、(30a)でB類従属節に組み込まれている「引きずるのをやめて」はA類かB類従属節になるが (cf. (22)、(23)、表2)、(30c)のように「引きずるのをやめて」と「腰をおろし」が異なる場所修飾語を取る場合には、間に「その後」のような「継起」解釈を強制するような表現が無い限り不自然になる。また、実際の(28a)ではそのような別々の場所修飾語を取る解釈はできない。同様に、(30d)のように「引きずるのをやめて」と「腰をおろし」が異なる時間修飾語を取る場合も、不自然な表現になる。すなわち、場所修飾語や時間修飾語は(30)の「引きずるのをやめて」を単独では修飾せず、「引きずるのをやめて」は、(29)の「泳ぐのをやめて」と同様に「主文(後続節)で表わされる動作・状態などと平行して行われる副次的動作」を表すA類従属節だと考えられる。

- (30) a. [...[[引きずるのをやめて] 腰をおろし] _(B)、ハアハアと肩で息をします。]
- b. [...[(道の上で) [引きずるのをやめて] 腰をおろし] _(B)、ハアハアと肩で息をします。]
- c. ??[...[[(道の上で) 引きずるのをやめて] (公園の椅子のところで) 腰をおろし] _(B)、ハアハアと肩で息をします。]
- d. ??[...[[(3時頃に) 引きずるのをやめて] (3時10分頃に) 腰をおろし] _(B)、ハアハアと肩で息をします。]

(29)、(30)における議論は下の(31a)のような機能も説明できる。(31a)の「ナガラ形」は逆接を表すものではないことから、A類従属節であると考えられる。すなわち、(31a)の「漕ぐのをやめながら」は「主文(後続節)で表わされる動作・状態などと平行して行われる副次的動作」を表していることになる。(31a)の「漕ぐのをやめながら」は、(31b)のように“不～了₂”を対応させることはできず、“停止～”のような動作表現を対応させる必要がある。

- (31) a. 体の関節の剛性は、実は結構ダイナミックにコントロールしている。例えば自転車で段差を下りるときは、ほぼみんな漕ぐのをやめながら、無意識的に手首や肘・膝の関節をゆるめて衝撃に備えている。

(<https://newspicks.com/news/887127/body/> (筆者下線))

- b. 身体 関節 的 韌性 其实 是 被 相当 动态 地 控制 着 的。
 体 関節 GEN 剛性 実は COP PASS 相当 ダイナミック PRT コントロール ASP GEN
 比如 在 騎 自行車 下 台阶 时, 大家 几乎 都 会 停止 踩 脚踏板
 例えば ASP 乗る 自転車 降りる 段差 時 皆 ほとんど 全部 ADV 停止 踏む ペダル
 (*不 踩 脚踏板 了) 的 同时, 不自覺 地 放松 手腕、肘部 和 膝盖
 NEG 踏む ペダル 語気 GEN 同時 無意識 PRT リラックス 手首 肘 と 膝
 的 关节, 以 应对 冲击。
 GEN 関節 備える 対応 衝突

以上の (27)～(31) では、「やめる」が従属節の中に組み込まれて「テ形」や「ナガラ形」を取りながら「主文（後続節）で表わされる動作・状態などと平行して行われる副次的動作」を表していることを確認した。なお、A 類従属節が表す副次的動作とは、主文（後続節）の事象と平行して行われるということから、持続性（過程）を持つものであることがわかる。これらのことから、「やめる」は、従来記述されている「行為を止めて、その行為の場から離れ去る」「対象の行為が以後実現しないようにする」「行為の中断」という機能以外にも事象の経過を一時的に停止させる「動作」である「一時停止動作」を表し、その「一時停止動作」は持続性（過程）を持ったものと本研究は主張する。なお、(27)～(31) では、「やめる」の複文中での用例を確認したが、「やめる」は主文末においても「一時停止動作」を表し得ると考えられる。

下の (32a)、(33a) はインターネットで収集した用例だが、(32a)、(33a) では「やめる」が「テイルトコロダ」と共起し「動きが継続中」（益岡・田窪 1992）であることを表している。(32a)、(33a) のような表現には、“不～了₂”を直接対応させることはできず、「動きが継続中」であることを表すには、進行表現を表す“在”のような副詞と (32b)、(33b) “停止～”のような動作表現を共起させて表す必要がある。⁽⁶⁾

(32) [コントレックスという水を飲むことについて]

- a. 胃や腸の部分がずっと痛む様になり、飲むのをやめているところです。
 (https://www.askdoctors.jp/topics/451453 (筆者下線))
 b. 胃 和 腸 的 部位 变得 一直 疼痛, (所以) 我 现在 在 停止 喝 了
 胃 と 腸 GEN 部分 なる ずっと いたい それで 1 現在 ASP 停止 飲む 語気
 (*不 喝 了)。
 NEG 飲む 語気

(33) [ワイルドライスを食べるについて]

- a. 私の場合は、どうも（このワイルドライスの）繊維が多すぎるのか、お腹がガスっぽくなるので食べるのをやめているところです。 (https://bbs.jpccanada.com/log/8/5621.html (下線・括弧内筆者))
 b. 我的话, (这个 野生稻 的) 纤维 太 多 了, 因为 肚子 会 胀气,
 1-なら この ワイルドライス GEN 繊維 とても 多い 語気 なぜなら お腹 PRT 張る
 (所以) 我 现在 在 停止 吃 了 (*不 吃 了)。
 それで 1 現在 ASP 停止 食べる 語気 NEG 食べる 語気

以上、(27)～(33) では、「やめる」が“不～了₂”と対応しない用例を確認し、「やめる」が事象の経過を一時的に停止させる「動作」である「一時停止動作」を表し、その「一時停止動作」は持続性（過程）を持つことを主張した。⁽⁷⁾ すなわち、日本語では、「一時停止動作」という「動作」を表す単一形式（やめる）が、従来指摘されている一般的な中止を表す機能まで連続的に機能を分布させていることになる。一方、中国語では、「行為を止めて、その行為の場から離れ去る」「対象の行為が以後実現しないようにする」「行為の中断」のような一般的な中止を、“不～了₂”によって事象の不成立への「変化」として表し、「一時停止動作」を表

す際には他の動作表現を用いる必要がある。このような日本語と中国語の間に見られる形式と機能の対応関係における相違の傾向はどのように説明できるだろうか。次章では、日本語と中国語における他の表現様式の傾向を概観しながら、形式と機能の対応関係における相違の傾向について論じる。

4. 日本語と中国語の表現様式と言語の視点

井上（2002）は、言語の対照研究を下の（34）のように大きく二つのタイプに分けている。井上（2002）は言語教育における二つのタイプの対照研究の意義について、「対応記述型」の研究で明らかにされる言語間の類似と相違に関する情報は、学習者が第二言語を習得する上での阻害要因と促進要因を考えたり、誤用の背景や教学上のポイントを考えたりする際の参考情報になると主張している。また、「類型設定型」の研究においては、言語教育で重要になる「それぞれの言語を支える基本的な発想を理解し、それぞれの言語に見られる種々のことがらをそれと関連づけて有機的に理解する」（井上2002: 10）ための観点を提供できると主張している。

- （34） I 「二つの言語の類似と相違を共通の枠組みのもとで整理して記述する」ことに重点を置く＜対応記述型＞の対照研究。
 II 「二言語間の類似と相違の背景にある一般的な原理や傾向性について考える」ことに重点を置く＜類型設定型＞の対照研究。
 （井上2002: 3）

前章では、日本語の「やめる」という単一形式が「一時停止動作」から、一般的な中止を表す機能まで連続的に機能を分布させているのに対し、中国語では「一時停止動作」と一般的な中止を表す際に、表現形式を使い分ける必要があることを指摘した。本章では、このような現象を他の日本語と中国語表現に見られる特徴と関連づけて、すなわち、「類型設定型」の観点から考察する。

木村（2014）はテンスの有無という日本語と中国語の間に存在する相違点に言及しながら、両言語の母語話者による「慣習的な視点の取り方」の類型として下の（35）の特徴を挙げている。

- （35） 現実を言語化する際に常に＜いま＞に縛られる日本語は、空間認知や事態認知において現場立脚的もしくは当事者的な視点を志向する。一方、現実を言語化する際に＜いま＞に縛られない中国語は、空間認知や事態認知において俯瞰的もしくは傍観者的な視点を志向する。
 （木村2014: 117）

（35）の類型の論拠として、木村（2014）は「地名」「受動構文の主語選択」「建物の中での事物の描写」「道案内の表現」「時間表現の使用傾向」などを例に挙げている。^⑧紙幅の都合上、個々の例を細かく確認することはできないが、木村（2014）は「東大赤門前」「金閣寺前」「中央図書館前」「箱崎九大前」などのバス停や駅名を例に挙げながら、これらの名称には、日本語話者の現場立脚型の視点が関係していると主張している。具体的には、「東大赤門前」のような命名には、乗降客の視点から見た「赤門」とその前にある「停留所」の関係を捉える現場立脚型の視点が反映されていると木村（2014）は分析している。一方、中国語における「人民大学」の前にあるバス停や「国家図書館」の前にある地下鉄駅の名称は、「～前」のような“人民大学前（边）”、“国家图书馆前（边）”ではなく、“人民大学”、“国家图书馆”である。この現象について、木村（2014）は、中国語の命名は、「人民大学」のような場所に隣接するバス停や地下鉄であっても、より大きな括りで捉え、より際立ちの高い物の一部分として取り込もうとする俯瞰的視点に動機づけられたものだと分析している。

木村（2014）は、他にも（36）のような例も挙げている。木村（2014）によると、日本語を含め多くの言語では、自分が当事者として引き起こした事態は、自分を主語に立て、わが事として表現するのが慣習的であるという。しかし、そのような状況においても、中国語では、（36）のように、“我（私）”において起こった（起こした）事態とは捉えず、“面包（パン）”において起こった事態として捉えることができる。（36）

のような、中国語における受動構文の主語の選択において、わが事をわが事として捉えない中国語話者の傍観者の視点が関係していると木村 (2014) は分析している。一方で、(37) の迷惑受け身とも呼ばれる間接受動構文は中国語には存在しない。日本語と中国語における間接受動構文の有無についても、木村 (2014) は、客観的にはひと事である事態を話し手もしくは話し手が共感を寄せる人物にとってのわが事として捉える日本語の当事者の視点が関係していると分析している。

- (36) 面包 被 我 烤糊 了。
パン PASS 1 焦げる ASP
「パンは私に焦がされた。」

(ibid: 113 (筆者グロス))

- (37) 私は徳田さんに四日続けて休まれた。

(ibid: 114)

木村 (2014) は、さらに (38) のような例についても分析している。雪が既に降っており、降り続ける様子を見た場合、日本語話者は (38a) のように、「テイル形」を用いて「動きが継続中」であるように捉える。一方、中国語話者は (38b) のように、文末語気助詞“了₂”を用いて、「変化」として捉える。

- (38) a. 雪が降っている。
b. 下 雪 了。
降る 雪 語気
「雪になった。」

(ibid: 97-98 (筆者グロス))

このような (38) の事態認知に関わる表現と上で確認した「慣習的な視点の取り方」が関わるとされる日本語と中国語の表現を関連づけて、木村 (2014) は下のように述べている。

- (39) 中国語話者は、非降雪と降雪という二つの異なる事態をそれぞれ丸ごと総括的 (summary) に捉え、その二つをともに射程に収めつつ、一方から一方への<変化>として現実を捉えている。それに対して、日本語話者は、降雪という一つの事態が生起する現場にわが身を置き、事態の経過を順次的 (sequential) に体感し、あるいは観察している。明らかに前者の方が後者よりも視野が広く、巨視的もしくは俯瞰的であると言える。

(ibid: 112)

本研究は、「やめる」という単一形式が「一時停止動作」から、一般的な中止を表す機能まで連続的に機能を分布させているのに対し、中国語では「一時停止動作」と一般的な中止を表す際に、表現形式を使い分ける必要があることを指摘した。本研究は、このような形式と機能の対応関係に異なる傾向が見られるのも木村 (2014) が指摘する (35)、(39) の視点の違いが関係していると主張する。すなわち、日本語では、当事者現場立脚型視点によって事態の経過を順次的 (sequential) に体感・観察することから、「やめる」が「一時停止動作」から「行為を止めて、その行為の場から離れ去る」「対象の行為が以後実現しないようにする」「行為の中断」まで連続して、事態 (動作) の経過と並行的に機能を広く分布させている。一方、傍観者俯瞰型視点を取る中国語では、事態をそれぞれ丸ごと総括的 (summary) に捉えることから、一般的な中止を表す場合は、否定副詞の“不”と文末語気助詞“了₂”を組み合わせ、非中止から中止への「変化」として表す。さらに、「一時停止動作」のような動作場面を表す場合には、傍観者俯瞰型視点で、「一時停止動作」場面として切り取り“停～”のような具体的な動作表現を用いることになる」と分析する。

5. 結語

本研究では、「やめる」に対応する中国語表現と南の従属節の階層モデルを手掛かりに、「やめる」の機能について論じた。本研究は、「やめる」が、従来記述されている「行為を止めて、その行為の場から離れ去る」「対象の行為が以後実現しないようにする」「行為の中断」という機能以外にも事象の経過を一時的に停止させる「動作」である「一時停止動作」を表し、その「一時停止動作」は持続性（過程）を持ったものであることを論じた。そして、「やめる」という単一形式が「一時停止動作」から、一般的な中止を表す機能まで連続的に機能を分布させていることを指摘した。一方、中国語では、“不～了₂”によって事象の不成立への「変化」を表す中で、一般的な中止を表す「やめる」に対応する機能を成立させている。しかし、「一時停止動作」を表す際には他の動作表現を用いる必要があることを明らかにした。本研究では、日本語と中国語において形式と意味機能の対応関係にそのような異なる傾向が見られる要因は、木村（2014）が指摘している「慣習的な視点の取り方」の違い（「当事者現場立脚型視点」（日本語）vs.「傍観者俯瞰型視点」（中国語））が関係していることを主張した。本研究の研究結果は、「やめる」の新たな機能の記述の他に、従来の木村（2014）が行っている「類型設定型」の日本語と中国語の対照研究へ更なるデータを提供した。今後も、日本語と中国語の「類型設定型」の研究を進めていくことによって、「それぞれの言語を支える基本的な発想を理解し、それぞれの言語に見られる種々のことがらをそれと関連づけて有機的に理解する」（井上2002: 10）のための手掛かりを提供することができるようになり、将来的に個別言語が持つ特徴・傾向性を反映させた教授法・教材開発など、言語教育分野への応用が可能になると考えられる。

謝辞

本稿の執筆にあたっては、2名の匿名査読者の先生方より多くの有益なご指摘とご助言を賜った。ここに記して深く感謝申し上げる。

注

- (1) 本研究の例文で出典が無いものは、筆者の作例である。中国語の用例確認、作例については、2名の中国語母語話者（中華人民共和国遼寧省出身：30代女性、中華人民共和国四川省出身：20代女性）に依頼した。
- (2) 本研究で扱うグロスの略語一覧：ADV=adverbial, ASP=aspect, BA=*ba* construction, COP=copula, DIR=directive, GEN=genitive, LOC=locative, NEG=negation, PRT=particle, PASS=passive, PL=plural, 1=first person, 2=second person, 3=third person, 語気=文末語気助詞（新たな事態の発生・状況の変化を表すもので、動詞の直後に生起するアスペクト助詞“了₁”とは区別される（丸尾2010など））。
- (3) 本研究では「*」は非文、「??」は極めて不自然な表現であることを表す。
- (4) 本論文では、議論に必要な構成要素間の制約のみを確認した。他の構成要素を含めた議論は、南（1974, 1993）を参照されたい。
- (5) 「原文阅读 || 一个圣诞节的回忆」では、(28a) に対応する箇所を、“像拖一头死去的猎物。每走几码我们就放弃挣扎，坐下来大口喘气。”のように表現しているが、このような文でも下線部を“不～了₂”と置き換えることはできない。
- (6) 「ナガラ」(31)、「テイルトコロダ」(32)、(33) と共起している「やめる」は結果の保存が主体的に行われる局面であり、「動き」と「結果」の中間的なものであるとされる「維持」（森山 1988）を表している可能性がある。しかし、動詞が「維持」を表す場合、単一動詞が、維持する結果の成立に至る「動き」とその後の「維持」の両局面を表すことが知られている。さらに、「動き」と「維持」の両局面の動作主は異なってもよいという特徴が岩本（2015）などで指摘されている。(31)～(33) の「やめる」においては、「動き」と「維持」の動作主が異なることは考えにくく、(31)～(33) の「やめる」は「一時停止動作」を表しているものとし、「一時停止動作」と「維持」の連続性については機会を改めて論じ

たい。

- (7) 例文 (3) で確認したように、森田 (1977) は「やめる」が「終える」のような完了意識を表さないことを指摘しており、森田の指摘は、解釈によっては「やめる」が一時停止を表すことを含意し得る (査読者のご指摘による)。しかし、森田 (1977) の議論において、「一時停止」という用語は明示的に使われていない。さらに、「やめる」が表す一時停止が持続性 (過程) を持った「一時停止動作」であることは論じられていない。
- (8) 木村 (2014) は、「建物の中での事物の描写」「道案内の表現」において、中国語話者は傍観者俯瞰型の絶対空間詞 (e.g. 西、北) を使用する傾向が日本語話者より強いことを指摘している。しかし、絶対空間詞の使用においては、中国語話者間でも方言差などの影響も大きい (査読者のご指摘による)。

参考文献

- 井上優 (2002) 「「言語の対照研究」の役割と意義」国立国語研究所 (著) 『日本語と外国語との対照研究 X 対照研究と日本語教育』 3-20. 東京: くろしお出版.
- 井上優 (2015) 「対照研究について考えておくべきこと」『一橋日本語教育研究』 3: 1-12.
- 岩本遠億 (2015) 「アスペクトと事象構造の変更 - 結果持続の類型論に向けて -」由本陽子・小野尚之 (編) 『語彙意味論の新たな可能性を探って』 184-212. 東京: 開拓社.
- 木村英樹 (2014) 「こと・ところ・ことば一現実をことばにする「視点」」唐沢かおり・林徹 (編) 『人文知 1 心と言葉の迷宮』 97-118. 東京: 東京大学出版会.
- 北原保雄 (2010) 『明鏡国語辞典 第二版 (電子辞書版)』 東京: 大修館書店.
- 刘月华・潘文娛・故韡 (1996) 相原茂 (監訳) 『現代中国文法総覧』 東京: くろしお出版.
- 呂叔湘 (2003) 牛島徳次・菱沼透 (監訳) 『中国語文法用例辞典—《現代漢語八百詞増訂本》日本語版』 東京: 東方書店.
- 丸尾誠 (2010) 『基礎から発展までよくわかる中国語文法』 東京: アスク出版.
- 丸尾誠・李軼倫 (2022) 『これならわかる中国語文法 入門から上級まで』 東京: NHK 出版.
- 益岡隆志・田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法 - 改訂版 -』 東京: くろしお出版.
- 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』 東京: 大修館書店.
- 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』 東京: 大修館書店.
- 森田良行 (1977) 『基礎日本語 - 意味と使い方』 東京: 角川書店.
- 森山卓郎 (1988) 『日本語動詞述語文の研究』 東京: 明治書院.
- 日本語記述文法研究会 (2008) 『現代日本語文法 6 第 11 部 複文』 東京: くろしお出版.
- 杉本武 (1986) 「やめる・よす・おえる」『日本語研究』 8: 32-39.
- 山田進 (1979) 「トメル・ヤメル・ヨス・オワル (オエル)」柴田武・國廣哲彌・長嶋善郎・山田進・浅野百合子 (著) 『ことばの意味 2 辞書に書いてないこと』 148-155. 東京: 平凡社.
- 王灿龙 (2012) 「再论“没 (有)”与“了”共现的问题——“没下雨了”与“不下雨了”之比较分析」『汉语学习』 1: 15-24.

用例出典

- 「AskDoctors」 <https://www.askdoctors.jp/topics/451453> [2025 年 9 月アクセス]
- 「jpcanada.com」 <https://bbs.jpcanada.com/log/8/5621.html> [2025 年 12 月アクセス]
- 村上春樹 『世界の終りとハードボイルド・ワンダーランド』 CD-ROM 版 新潮文庫の 100 冊.
- 村上春樹 (林少华 (译)) 『世界尽头与冷酷仙境』 上海: 上海译文出版社.
- 「NEWS PICKS」 <https://newspicks.com/news/887127/body/> [2025 年 9 月アクセス]
- 人民教育出版社・光村图书出版株式会社 (編) 『新版中日交流标准日本語 初级』 北京: 人民教育出版社.

トルーマン・カポーティ『クリスマスの思い出』CD-ROM版 新潮文庫の100冊.

「杜鲁门・卡波特：一个圣诞节的回忆」https://www.sohu.com/a/212634330_771944 [2025年9月アクセス]

「原文阅读 || 一个圣诞节的回忆」https://www.sohu.com/a/212900445_823297 [2025年9月アクセス]

Notes for Contributors

1. Range of publication: The APU Journal of Language Research accepts Research Articles, Research Synthesis and Bibliometric Studies, Practice-Oriented Case Studies, Book Reviews, and authorized translations of research articles into English or Japanese from other languages. Works previously published in journals, books, or monographs will not be accepted. Papers based on conference presentations should include information regarding the name, venue, and date of the relevant conference or event.
2. Frequency of publication: Once annually.
3. Languages accepted for publication: English or Japanese
4. Abstract: All papers must include an abstract of approximately 200 words; those written in Japanese must include an abstract of approximately 400 characters.
5. Key terms: List up to five key terms in the language of the paper below the abstract.
6. Length of paper:
 - Research Articles: English—maximum 7,000 words including references (excluding appendices); Japanese—up to 15 pages or 23,000 characters.
 - Research Synthesis and Bibliometric Studies: English—approximately 5,000–7,000 words; Japanese—approximately 8 to 15 pages or 15–23,000 characters.
 - Practice-Oriented Case Studies: English—approximately 3,000–4,000 words; Japanese—approximately 6 to 8 pages or 9–15,000 characters.
 - Book Reviews: English—maximum 2,000 words; Japanese—up to 5 pages or 6,000 characters.
7. Ethics review / approval status: Authors should indicate the status of any relevant institutional ethics review or consultation during the submission process where appropriate.
8. Publication: The editors reserve the right to decide whether or not to publish submitted papers.
9. Submission of papers: All articles must begin with a proposal submission during the annual proposal period ending in early July. Requests for the Call for Proposals materials should be directed to aplj@apu.ac.jp.
10. Number of submissions accepted: In principle, one paper per person will be accepted. The journal particularly encourages submissions demonstrating coordinated and collaborative authorship across faculty, linguistic, or disciplinary contexts.
11. Copyright: Ritsumeikan Asia Pacific University retains rights related to consent regarding the database archiving, copying, and reproduction of the literature in this journal. Should authors wish to re-use the materials therein, the secretariat must be advised in advance.

投稿規定

1. 原稿の種類：『APU 言語研究論叢』では、研究論文、展望論文・文献レビュー、実践事例研究、書評、ならびに他言語から日本語または英語へ翻訳された研究論文を受け付ける。他誌、書籍、または単行本等に既に掲載された原稿は受理しない。学会発表に基づく原稿は、関連する学会または研究会等の名称、開催場所、および開催日を記載すること。
2. 発行回数：年1回とする。
3. 使用言語：日本語または英語とする。
4. アブストラクト：すべての投稿原稿にはアブストラクトを付すこと。英語による原稿には約200語、日本語による原稿には約400字のアブストラクトを記載すること。
5. キーワード：主要語句を最大5つ、アブストラクトの下に記載すること。キーワードは原稿と同じ言語で記載すること。
6. 分量：
 - ・ 研究論文：英語原稿は参考文献を含め7,000語以内（付録を除く）、日本語：15ページ以内（23,000字以内）
 - ・ 展望論文・文献レビュー：英語原稿はおおよそ5,000～7,000語、日本語：おおよそ8～15ページ（おおよそ15,000～23,000字）
 - ・ 実践事例研究：英語原稿はおおよそ3,000～4,000語、日本語：おおよそ6～8ページ（おおよそ9,000～15,000字）
 - ・ 書評：英語原稿は2,000語以内、日本語：5ページ以内（6,000字以内）
7. 倫理審査／承認状況：必要に応じて、投稿時に関連する機関倫理審査または倫理相談の状況を記載すること。
8. 掲載可否：投稿原稿の掲載可否は編集委員会が決定する。
9. 投稿方法：投稿を希望する者は、毎年7月初旬を締切とする論文投稿募集期間中に応募要旨を提出しなければならない。応募に関する問い合わせは aplj@apu.ac.jp まで行うこと。
10. 受付原稿数：原則として、1人につき1編の投稿を受け付ける。本誌は、教員間、言語間、または専門分野間における連携的・協働的な著者構成による投稿を特に推奨する。
11. 著作権：本誌掲載論文のデータベース化、複写、および転載に関する権利は立命館アジア太平洋大学が保有する。著作者が掲載物を再利用する場合には、事前に事務局へ連絡すること。

『APU言語研究論叢』編集委員会
編集委員長: SEVIGNY, Paul G.
編集委員: BARRASO, Victor
JONES, Kent
LARKING, Malcolm
住田 環
張 文青
布尾 勝一郎
吉田 真宏

APU Journal of Language Research Editorial Board
Chief Editor: SEVIGNY, Paul G.
Editors: BARRASO, Victor
JONES, Kent
LARKING, Malcolm
NUNOO, Katsuichiro
SUMIDA, Tamaki
YOSHIDA, Masahiro
ZHANG, Wenqing

■APU言語研究論叢

第 11 卷

発行 2026 年 7 月 31 日

立命館アジア太平洋研究センター発行

立命館アジア太平洋大学言語教育センター編集

874-8577 大分県別府市十文字原 1-1

印刷 小野高速印刷株式会社

■APU Journal of Language Research

Volume 11

Published July 31, 2026

Published by

Ritsumeikan Center for Asia Pacific Studies

Edited by Center for Language Education

1-1 Jumonji-baru, Beppu, Oita, 874-8577

Printed by Onokousoku Printing Co Ltd.
