

東北大学 言語・文化教育センター年報

第6号 2019

Center for Culture and Language Education,
Tohoku University



東北大学高度教養教育・学生支援機構

巻頭言

言語・文化教育センター一年報第6号の刊行によせて

言語・文化教育センター長

山口 昌弘

東北大学では、高等教育を推進する高いポテンシャルを有した教員組織として高度教養教育・学生支援機構を2014年4月に設置しました。本学は、この機構を高度教養教育、学生支援に関する調査研究、開発、企画、提言および実施を一体的に行い、本学の教育の質的向上に寄与するための学内共同教育研究施設と位置づけ、国内外を見ても他に例のない革新的でチャレンジングな組織として設計し、創設しております。言語・文化教育センターは本機構内の11のセンターの中でも最大のセンターであり、本学における日本語および外国語の言語教育の中核を担う教育組織として、日本語、英語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、韓国語の教員らが所属しています。言語教授法の開発や実践を通じて本学学生に対し高い言語運用能力の育成を図るとともに、多様な文化を理解し国際的な視野を持った人材育成に寄与するため、言語・文化に関する教養教育の高度化とさらなる発展に寄与することを目的に活動を行っています。

急速に変化する社会の中で、言語教育の重要性は今までも増して広く認識されていると言えます。英語については、英語圏の国々で使われる言葉としてだけでなく、国際共通語として広く認識されていることは言うまでもありません。我が国でも初等中等教育での英語教育が大きく変化する中、高等教育とりわけ大学教養教育の中での英語教育についても改革が必要となっており、本学でも英語教育改革を今年度から実施しました。カリキュラムを一新し、本学の全学部の学生に必要とされるアカデミック・イングリッシュの一般的スキルを習得するという観点を明確にしました。一方、最近の国際社会におけるグローバル化の変容は、あらためて初修外国語の重要性を想起させますし、何よりも新たな言語とその背景にある文化の学習は、私たちの言語の世界を豊かにし、視野を広くさせてくれます。また、急増する外国人留学生を受け入れるにあたり、日本の文化を深く理解し日本社会の定着を促すためにも、日本語の教育はますます重要となっています。さらに2020年度は新型コロナウイルスの世界的蔓延により、オンライン形態による授業を余儀なくされました。はからずもこの経験は、言語教育におけるテクノロジーの積極的活用の必要性に気づかされることとなりました。

本年報は、言語・文化教育活動に携わる教員の報告を中心に構成しております。言語・文化教育に関する情報交流の場として本年報が有効に活用されれば幸いです。

目 次

巻頭言：言語・文化教育センター年報第6号の刊行によせて

報告

“Giving Advice”の指導：教科書記述と現実的言語使用の違いに着目する
..... 竹林 修一1

Building a Virtual Space for Intercultural Exchange
..... SILVA Cecilia7

非母語話者の文語文学習のためのオンライン授業 —BUNGO-bun project 第1
回研究会報告—
..... 佐藤 勢紀子、虫明 美喜、小野 桂子、金山 泰子15

研究ノート

Creating Formative Assessments for English A1 and B1 Classes
..... SPRING Ryan25

A Discussion and Overview of Japanese University Student and Teacher Perceptions of
the Online Learning Environment and Class Delivery Within the COVID 19 Pandemic
..... KAVANAGH Barry29

漫画『ヒョンヒョロ』と『ドン・キホーテ』の比較対照研究
..... 田林 洋一37

小説における泣き方の表現の日露比較 —有島武郎『ある女』の用例から—
..... 宿利 由希子、カリュジノワ・マリーナ47

離合詞の学習習得に関する一考察
..... 張 立波55

言語・文化教育センターの概要

言語・文化教育センターの概要63

- 1 高度教養教育・学生支援機構組織構成と言語・文化教育センター
- 2 使命
- 3 事業
- 4 教員
- 5 運営体制
- 6 関連URL

“Giving Advice” の指導

教科書記述と現実的言語使用の違いに着目する

竹林 修一¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1、はじめに

コミュニケーション・アプローチと呼ばれる英語教授法が一般的になってずいぶん久しい。学習者をもっともよく学べるのは、学習者が“meaningful communication”に参加したときであるという理念をもとに展開される教授法のことである (Scrivener, p.38)。

このように定義されているコミュニケーション・アプローチにおいて、必須と言ってもよい具体的スキルの1つが giving advice である (以下、「助言」と表現する)。助言とは、相手に対して有益な情報や具体的行動を提案することを意味する。日常生活あるいは勉学・研究・仕事の場においても、助言を与える、あるいは助言を受ける場面は多いので、助言を指導することは、“meaningful communication”の場として適切かつ必須であると言えよう。実際、コミュニケーション・スキルの習得を目的として作られた大学生向け教科書のほとんどには、項目として助言が含まれている。

授業で助言を教える場合、気をつけなければいけないことがある。現実の助言のやりとりは、教科書が示しているよりも2つの意味ではるかに複雑だということである。すなわち、1つは、使用される助言表現は多岐にわたるという事実と、もう1つは、コンテキストが特定の表現に助言の機能を与えているという別の事実である。

2、本稿の目的

本稿の目的は、助言に関する教科書記述の限界を示した上で、現実のやりとりで用いられる助言の複雑さを理解させることを目的とした指導を紹介することにある。教科書記述では、特定の単語 (should など) を助言表現と教え、それを使う練習問題を用意しているが、それは英語の文法的知識としての助言表現を説明しているに過ぎない。実際の助言の行われ方はより複雑である。もちろん should などの「わかりやすい」表現が使われることはあるが、あくまでどのような表現をとるのかはコンテキスト次第である。should のような直接的な表現が使われることもあれば、コンテキストを理解してはじめて助言だと分かるような表現が使われることもある。このように、コンテキストを理解した上で、助言がなされていることに気が付くことをねらいとして行った授業を紹介したい。

3、助言の記述方法 (教科書、文法書)

まず、教科書がどのように助言を説明しているのかを紹介したい。今学期使用した *Q Skills for Success: Listening and Speaking Level 3* (Oxford University Press) では、スピーキング・スキルとして助言を次のように説明している。

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
shuichi.takebayashi.e3@tohoku.ac.jp

The words *should*, *shouldn't*, and *ought to* are used to give advice.

—According to the teacher, we *should* remember that food customs change.

—He *shouldn't* drink a lot of soda.

—They *ought to* eat more fish.

You can sound more polite by starting a sentence with *perhaps*.

—*Perhaps* you *should* eat more fruit and vegetables.

You can give stronger advice by adding *really*.

—You *really ought to* eat more fruit and vegetables.

要するに、*should (not)/ought to* の2つの助動詞と、ニュアンスを調整するための *perhaps/really* を説明している。ちなみに、他の教科書では、どのような助言表現を紹介しているのだろうか。手元にある教科書から拾ってみた。*Skillful Listening and Speaking Level 2* (Macmillan) では、

Use the phrases below when offering advice to others.

Some are followed by the *-ing* form of the verb.

—*I suggest eating* a good breakfast in the morning.

—*How about getting* a pet bird to take care of?

—*I'd recommend reading* a good book to help you relax.

Others are followed by an infinitive.

—*One idea is to volunteer* to improve your emotional health.

—*It might be a good idea to eat whole grains* every day.

という説明と例文が挙げられている。*suggest* や *recommend* という動詞、*how about* という疑問詞、そして *One idea is to/It might be a good idea to* という定型表現が紹介されている。

NorthStar Listening and Speaking Level 3

(Pearson)では、

Use *should*, *should not*, and *ought to* to give advice.

(Note: *Ought to* is generally not used with a negative in American English)

—He *should* get a locked mailbox.

—They *shouldn't* send personal information by e-mail.

—You *ought to* ask your boss to keep your personal information in a locked file.

Use *had better ('d better)* and *had better not ('d better not)* to give strong advice.

(Note: The verb that follows *should*, *ought to*, and *had better* always takes the base form)

—We *'d better* shred those papers.

—You *'d better not* throw those papers in the trash.

という説明と例文が挙げられている。*had better* に関しては、そのあとに動詞の基本型を続けるという用法上の注意のほかに、かなり強いニュアンスを持つという点が説明されている。

以上、3冊の教科書から助言に関する説明や例文を抜粋した。これらから分かることは、教科書記述

は、基本的に文法知識を整理するにとどまるということである。特定の助動詞や、ニュアンスを調整する副詞、動詞は基本形か-ing 形か、といったような分類的記述に終始している。

では、辞書や文法書は助言表現について、どのように説明しているのだろうか。所有している辞書と文法書を調べてみた。まず、辞書であるが、**should/ought to** については定義と例文が載っているのは当たり前だが、ニュアンスやコンテキストに関する説明は見当たらなかった。文法書では、『ロイヤル英文法 改訂新版』が、**had better** について「おしつけがましい言い方で、相手によっては失礼にあたることがある」と説明し、**I think you had better** のようにやわらげることを薦めている（綿貫、p.505）。**should** については『マーフィーのケンブリッジ英文法 中級編 新訂版』が、**I think/I don't think** を使うと「より丁寧な主張」になると説明しているにとどまる（マーフィー、p.62）。どちらの文法書の説明も、**had better/should** を使うことには変わりではなく、前置きとして **I think** などの **hedge** 表現を使うという程度の説明に終始している。機能文法のアプローチで執筆された *Collins COBUILD English Grammar* では、“**suggestion**”として、より多くの用法を説明している（HarperCollins, p. 257, pp. 285-286）。

- You **could** have a nursery there.
- You **might want to** comment on his latest proposal.
- Why don't you** write to her yourself?
- What about** becoming an actor?
- How about** using makeup to dramatize your features?

(著者による太字)

説明として、同書は（多くの教科書が取りあげる）**should/ought to** については、話者が助言の内容について強い確信を持っている場合に用いるとしている。**could/might want to** が紹介されている点には他にはない特徴であり、おしつけがましさが和らぐことは確かだが、直接的な助言であることには変わりがない。

以上、教科書、文法書、辞書から助言表現の説明を引用してきた。これらの表現が使われるのは、話題がもっぱらカジュアルな場合（お薦めの DVD など）や、近い関係にある者どうし（クラスメートなど）の場合である。それ以外では、通常は婉曲的な表現が使われるか、コンテキストで判断するような言い方が使われる。当然、教科書等の記述は文法的知識を説明しているにすぎず、コンテキストに応じた助言方法にまで気を配ってはいない。そこまで教科書に求めるのは無理な注文である。また文法書や辞書の役割は語の規則を説明することなので、人間関係を含むコンテキストにまで配慮することを求めることはできず、いかんともしがたい事情だと観念せざるを得ない。したがって、授業では教員がコンテキストを導入する必要があると言えよう。

4、授業の実際

この授業は 2020 年度後期の「英語 B2」で行われた。「英語 B2」では、共通指導項目（コア・スキル）の1つとして **pragmatic competence**（相手の言ったことを状況に応じて理解する能力）を教えることになっており、助言は **pragmatic competence** を教えるのに好都合である。さらに「英語 B2」では **speech acts**（発話の意図）も教えることが定められている。助言の指導は、これら 2 つのコア・スキルと関係する（Center for Culture and Language, pp82-84, 92-95）。

4.1 助言表現の知識的確認と現実の場で行われる助

言の違い

使用した教科書である *Q Skills for Success Listening and Speaking Level 3* の Unit 2 にある“Giving Advice” という項目では、should/shouldn't, ought to だけが例として紹介されているので、学生たちに、助言するときにはほかのどのような表現を使うかを尋ねてみた。学生たちから挙がったのは、

had better

Why don't you...?

であった。学生から挙がったこれら2つの表現と、教科書に紹介されている should/ought to について、直接的な言い方であることと、実際の言語使用ではコンテキスト（話題、人間関係、助言する内容についての確信度）をふまえた表現（should などのお決まりの助言ではない表現）が使われる、という2つを伝えた。そのような具体例を示すために使ったのが、共通副教材の1つである *Official Guide to the TOEFL ITP® Assessment Series* である。この本は、TOEFL を作成する Educational Testing Service が発行する公式ガイドブックである。TOEFL ITP®は3つのセクションから成り、うち1つの Listening Comprehension Section は、実際にアメリカの大学で行われている講義や会話を元に問題が作成されているので、助言が実際にどのように行われるのかを知るには最適の教材と言えよう。具体的には以下のような内容を学生に示して説明をした（ETS, pp.17-18）。

1

Woman: My lease is about to expire and I've decided to get a larger place. Do you know of any two-bedroom apartments for rent?

Man: **Have you checked** the off-campus listings at the housing office?

(著者による太字)

4

Woman: I can't seem to shake this cold.

Man: Sometimes **the only thing that helps is** taking it easy.

(著者による太字)

1と4は問題番号である。この問題形式は、男女2人で交わされる短い会話で、実際の試験では、この会話を聞いた後、質問を聞き、選択肢から正解を選ぶことになる。今回の授業では、コンテキストを理解させることを主眼としたので、学生は会話を音声で聞くのではなく、スクリプトを読んだ。

#1では、アパートメントを探していると言う女性の置かれた状況を理解した上で、男性が疑問文として言う **Have you checked . . . ?** が実質的に助言の機能を担っていることに気づく必要がある。#4では、女性が風邪が治らないという心配を抱えている状況を理解できれば、男性の言うことは実質的に助言として機能していることが分かる。

4.2 宿題

以上2つの具体例をとおして、コンテキストから助言に気づく必要性を説明した。そして宿題として、*Official Guide to the TOEFL ITP® Assessment Series* の計30問の同様の形式のスクリプトから、助言を含む表現を選び、助言として機能している部分に下線を付けることを課した。以下が、30問中で助言を含む会話である（ETS, pp. 59-64）。助言をあらわす部分を太字にしている。

#3

Man: I can't find my wallet! And it has more than a hundred dollars in it!

Woman: Calm down a minute. **Have you checked the** coat you had on the morning?

#8

Woman: Do you think you could help me get a new couch into my apartment this weekend?

Man: **Didn't you make arrangements** to have it delivered? That'd be easier and it's free.

#11

Man: [grunt of disgust] Ugh, I can't figure out why I can't get my computer to print.

Woman: **Did you check** the cables? Sometimes they just get loose.

#13

Man: I think I'll take three of these tablets. My head is killing me!

Woman: **You'd better read** the label carefully first.

#17

Man: I'm nervous about the job interview I have this afternoon.

Woman: Relax. **Just let them know** about your background. It's perfect for the job.

#20

Woman: Do you have any idea when tonight's rehearsal will be over?

Man: Beats me. **You could try** asking Jeff.

#28

Woman: I've been combing the classifieds for an apartment.

Man: **I think there're some good rentals on the bulletin board** outside the student center.

(提出者数は 34 人)

#3 Have you checked the coat . . . ? 3 人 (97%)

#8 Didn't you make arrangements . . . ? 34 人 (100%)

#11 Did you check the tables? 34 人 (100%)

#13 You'd better read . . . 34 人 (100%)

#17 Relax. Just let them know . . . 24 人 (70%)

#20 You could try asking Jeff. 26 人 (76%)

#28 I think there are some good rentals on the bulletin board . . . 26 人 (76%)

#3, #8, #11, #13 の正答率が 100%あるいはほぼ 100%となった理由は、#13 については、**had better** というすでに知っている文法知識で判断できたのだろうと推察される。#3, #8, #11 については、**have you/did you** という質問形式の助言は、授業で示したパターンと同じだったので、ほぼ全員が気づくことができたのだろうと思われる。

一方、正答率が低かった#17, #20, #28 については、様々な理由が考えられる。#17 については、**Relax, let them know** という 2 つの命令形が用いられているが、ここでは命令・指示というよりは、面接に臨むに際して神経質になっている友人に対して助言を与えているという状況が理解できなかったのだと推測される。#20 では **could try** の部分が理解できなかったのであろうと思われる。**could** はこの会話例のように、婉曲的に助言を行う際によく使われる。#28 は、アパートメントを探すために広告を調べている女性(友人)に対して、男性は情報提供として学内の掲示番を見ることを助言している。女性はとくに助言を求めているわけではないが、コンテキストから男性の発言は助言の役割を果たしていると理解できる。

次に、解答が分かれた問題を分析してみたい。#10 である。

#10

Woman: [with disapproval] Are you going to buy that? I'm not sure I like it on you.

4.3 考察

次の週、学生から宿題を回収し、正解率をまとめたのが下である。数字は正解者数とその割合である

Man: Well, it is comfortable—perfect for our trip.
Maybe I'd better find a mirror
so I can see how it looks.

21名の学生(62%)が、女性の発言にある *I'm not sure I like it on you.* を助言だと解した。確かに、微妙である。この会話は、男性が服を選んでいる場面で、女性が男性の買おうとする服に対して否定的な意見を述べていることから、言外に「他の服を選ぶべき」という助言の意味を読み取ることは可能だからである。助言か、単に好き嫌いを述べただけなのかは、この短いコンテキストからでは判然としない。授業後に反省したことだが、#10のような問題の場合、発展的活動として、ペア・ワークでこの会話の続きを作らせるとよかったかもしれない。助言の意味に解した場合、男性は鏡を見た後にどのような返答をするのだろうか、あるいは女性の発言をたんなる好みを発したと解した場合、男性はどう返すのだろうか。もし男性が女性の真意を確かめるとしたら、男性はどう言えばいいのだろうか。こういう活動を取り入れれば、学生にとってはコンテキストの重要性をより理解したであろう。

5、まとめ

本稿で紹介した事例は、文法知識としての助言からコンテキストによる助言を理解させることにあった。もちろん、この先、学生たちが目指さなければいけないのは、今回のような練習を、文字ではなく音声で理解できるようになることである。さらに、話者として、*should* や *ought to* だけに頼るのではなく、コンテキストに応じたさまざまな方法で助言を行えるようになることである。そのための第一段階として、このような授業を行ってみた。

次年度はリスニングの活動を取り入れながら、同様にコンテキストによる助言あるいは他の *speech acts* (例えば、*invitation, refusal, apologies* など) につ

いても授業を行いたいと考えている。また、学生たちでコンテキストを考えながら会話を発展させるような活動も取り入れてみたいと考えている。

参考文献

- 綿貫陽 (2000) 『ロイヤル英文法 改訂新版』旺文社.
- Murphy, R. (2010) 『マーフィーのケンブリッジ英文法 中級編』ケンブリッジ出版会.
- Bohlke, D. & Lockwood, R.W. (2013) *Skillful Listening & Speaking Level 2*, Oxford: Macmillan Education.
- Center for Culture and Language Education (2020) *Pathways to Academic English 2020*, Tohoku University IEHE.
- Craven, M. & Sherman, K.D. (2019) *Q Skills for Success Listening and Speaking Level 3*, New York: Oxford University Press.
- Educational Testing Service (2019), *Official Guide to the TOEFL ITP® Assessment Series*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- HarperCollins (2011) *Collins COBUILD English Grammar [3rd Edition]* Glasgow: HarperCollins.
- Scrivener, J. (2005) *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers [second edition]* Oxford: Macmillan Education.
- Solorzano, H. & Schmidt, J. P. L. (2009) *NorthStar 3 Listening and Speaking [third edition]* New York: Pearson Education.

Building a Virtual Space for Intercultural Exchange

SILVA Cecilia¹⁾

1) Center for Culture and Language Education, Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

After the World Health Organization declared COVID-19 a global pandemic on March 11th, 2020, schools and universities around the world began their efforts to help exchange and home-stay students return to their countries. In fact, the COVID-19 pandemic closed the spaces that had been built for intercultural encounters and teachers or university staff cannot, for the moment, foresee a return to the activities valued so highly by students, schools and universities globally. Questions have inevitably emerged. Do we need to re-define spaces for intercultural exchanges? How can we build virtual spaces for exchanges? To give a general answer to these questions we conducted an electronic exchange between 24 students of Science in first year Spanish classes at Tohoku University and four Spanish speaking students. This aim of this work is to determine which aspects of intercultural exchange students miss when there is no face-to-face interaction, and to elicit suggestions for a more natural interaction.

In the first part of this paper, the concept of intercultural encounters is explored and previous projects are reviewed. In the second part, a case study of an online exchange between a number of students of Spanish in level A1 in a Japanese university and native Spanish-speaking students in Argentina and Mexico is presented. Although the theoretical framework of this work is intercultural online exchange, the results will not be discussed in terms of cultural exchange. Rather, the focus

of this study is to consider effective ways to build an online space.

2. Background

2.1 Intercultural exchanges: concept and spaces

To ensure that students of Spanish develop not only linguistic proficiency but also cultural awareness, we supplement our classes with practice using Spanish with teaching assistants and an extra-curricular optional yearly study trip to Spain, referred to as “the Faculty Led Program.” Students who participate in this trip increase their linguistic level of Spanish and enhance their cultural awareness by engaging in intercultural encounters. Having considered the work of several authors, we have constructed a definition of intercultural encounters in this context.

An intercultural encounter is an *experience of communication* and cultural learning, both conscious and intuitive, in a *shared space*, of speakers with different languages and cultures, who have the *skills to interact* while being aware of their differences and similarities.

Space and *place* are familiar words denoting common *experiences*. Space connotes experience: it includes the objects that define and confer meaning to space, and the experience is directed to the external world (Tuan, Yi-Fu, 2011).

Skills refer to a complex series of *abilities* for interpretation and discovery, needed to perform

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
silva.cecilia.noemi.d4@tohoku.ac.jp

effectively and appropriately when interacting with other people, linguistically and culturally different from oneself (Byram, 1997).

Intercultural communication results from the *interaction* between speakers of different languages and cultures. Speakers that participate in intercultural encounters have previously experienced different processes of socialization and have developed different learning frames (Diccionario de Términos Clave de ELE).

The definition of intercultural encounters that we offer accentuates the importance of a shared space: the relevance of this is further explained.

Logan (1995:78) affirms that "The meaning of any 'figure', whether it is a technology, an institution, a communication event, a text, or a body of ideas, cannot be determined if that figure is considered in isolation from the ground or environment in which it operates. The ground provides the context from which the full meaning of a figure emerges."

Hall (1973) maintains that thousands of experiences teach us unconsciously that space communicates and is organized differently in each culture.

Cohen and Kitayama (2007) state that culture is not an isolated thing; rather it is an organized set of interpersonal and institutional processes driven by people who participate in those processes. In the same way, the psyche is a structure of psychological processes that are shaped by and attuned to the culture that surrounds them. Therefore, culture cannot be understood without an understanding of the minds of people who make it up, and the mind cannot be understood without reference to the sociocultural environment.

Shaules (2019:65) recognizes the relevance of space in his assertion "As we walk the streets of a new city, learn to use the bus system, or struggle to communicate with the local, our cognitive systems are engaged in an unconscious learning process of resisting, accepting, or adapting to the foreign patterns we experience."

However, in these days of restricted movement during the COVID-19 pandemic, we cannot think of having intercultural encounters in physically shared spaces in the near future. Online resources are a tool available to us to exploit: we have to use them for online intercultural exchange. Useful pieces of advice are available in the works of classic authors. McLuhan (1964:9) maintains that "The medium is the message because it is the medium that shapes and controls the scale and form of human association and action", and from that assertion we understand that we need to provide the virtual space with certain characteristics for communication. So, how can we proceed? Eco (1997:148) affirms that "We're talking about a range of simple skills. After years of practice, I can walk into a bookstore and understand its layout in a few seconds. In can glance at the spine of a book and make good guess at its content from a number of signs. If I see the words Harvard University Press, I know it's probably not going to be a cheap romance. I go onto the Net, and I don't have those skills". From Eco's assertion we understand that we need new skills and new rules for communication in the virtual space.

2.2 Literature review

For the purpose of the work reported here the term online intercultural exchange "refers to the activity of engaging language learners in interaction and collaborative project work with partners from other cultures through the use of online communication tools such as e-mail, videoconferencing and discussion forums" (O'Dowd, 2007:4). In this part, we provide details of several successful online projects.

The CULTURA Project is a web-mediated model of telecommunication that focuses on the integration of culture into the language classroom created in 1997 by Furstemberg, Waryn and Levet of the Department of Foreign Languages and Literature at the Massachusetts Institute of Technology (Suárez García and Crapotta,

2007).

The basic idea of the CULTURA Project is that cultural exchange involves more than just gathering data about the other culture: it entails an understanding of concepts, beliefs, attitudes and ways of interacting and looking at the world. This project was comprised of a process of several stages: in the first stage, students complete a questionnaire to reveal basic cultural differences; in the second stage, each group of students analyse the responses of the other group; in the third stage students from both groups meet in online message boards and exchange observations; in the fourth stage students bring the messages in the forums back to the classroom for further discussion; and, the last stage involved students making further research, broadening the scope of their inquiry and re-examining their conclusions. Later, the Cultura project was supplemented with a real time exchange and also exchange trips.

The EVOLVE Project (Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange) aims to utilize mainstream Virtual Exchange (VE) as an innovative form of collaborative international learning across disciplines in Higher Education (HE) institutions in Europe and beyond. VE is a form of computer-mediated learning whereby students from geographically remote classes work together online (in pairs or small groups) on learning tasks developed by teachers or educational facilitators. Virtual Exchange (VE) is a practice, supported by research, that consists of sustained, technology-enabled, people-to-people education programs or activities in which constructive communication and interaction takes place between individuals or groups who are geographically separated and/or from different cultural backgrounds, with the support of educators or facilitators.

Culture Knowledge and Language Competencies as a Means to Develop the 21st Century Skills is a project developed between September 2018 and August 2020, as

the continuation of two previous Erasmus projects. The material of the exchange is created in 20 languages, based on cultural heritage of the partner countries, and employed CLIL methodology. The overall aim of the project is to develop 21st century skills relevant to adult learners (communication, language competence, collaboration, innovation, initiative, and ICT skills) and to foster and increase the learners' knowledge of the rich European cultural heritage and its values.

In Japan, a project developed by the English teacher Mari Nakamura (2019) is worthy of note. The experience of this educator developing exchange programs in English goes back to the days before the internet, using letters. Later on, she added videos and real time experiences in programs with Brazil, United States, Slovenia, and Uruguay. One of her interesting projects is called "*flat kids*," an exchange of students' self-images in paper. Nakamura's point of departure in the programs was "the connection with the real world".

Another project of note in Japan was developed by Spring, Kato & Mori (2019). This work is related to fluency in English, online communication with native speakers as a way for improving oral fluency, and factors that could be associated with such improvement: instructional level, enjoyment, and/or engaged time. Though this project focuses on oral skills, some of its pedagogical implications can be applied to our intercultural exchange experiences: guiding speakers to adjust the way they speak to the level of their partners, making partner matches based on common interests, monitor participant satisfaction, and offering advice and direct instruction.

In the following section we are describing an online exchange activity in order to identify the particular aspects that should be considered when using a virtual environment for an exchange activity.

3. Case Study

3.1 Online exchange activity

Twenty-four students who attend a Spanish class at A1 level accomplished an online exchange with foreign students in Argentina and Mexico. Students were divided into four groups of 6 students and each group had a 20~30-minute online encounters with one foreign student. Two groups were connected on Google Meet, supported by a teaching assistant, and the other two groups were connected on Zoom and supported by the teacher.

Belz (2007) suggested the following activities in telecollaborative partnerships: personal relationship building, exploration of linguistic points, and product-oriented intercultural collaboration. In an attempt to consider the suggested tasks, the following activities were completed by the students:

- Brief self-introduction
- Conversation using the learning content of the first semester Spanish course
- The foreign students and the groups of Japanese students taught each other vocabulary
- Each group of Japanese students presented an aspect of Japanese culture
- Each native Spanish-speaker present an aspect of his/her culture

3.2 Online exchange activity: the students' view

After the online exchange experience, we carried out a survey where the students were asked about three points: the meaningfulness of the online experience, the perceived differences between a face-to-face encounter and an online exchange, and suggestions for future online exchanges.

3.2.1 Oral communication

The first question was focused on the extent to which the students found the online experience meaningful in terms

of oral communication:

Even though the students reported feeling under pressure because the native Spanish speakers they talked with spoke faster than the teacher in classes and the teaching assistant, there were many positive comments about the encounters.

I could use the Spanish I learned in class; It was a good experience to learn Spanish; It was fun, I have few opportunities to talk to foreigners; I could use everyday Spanish; I leaned a bit of culture from Argentina and Mexico; I could speak with a foreigner of my own age I could speak with a native speaker apart from the teacher and the TA; I could not understand everything because of the speed but I could understand some differences in foods and it was interesting; It was my first opportunity to speak with a foreigner.

3.2.2 The online context Vs the face-to-face context

In the next question, the students are asked to consider which aspects of the face-to-face environment they consider was lacking in the online context

In this part, students reflected on the likely differences between face-to-face and online interactions. Note that because they had not had any experiences with face-to-face intercultural activity, they were required to consider what they thought to be lacking. They described their perceptions in terms of the difficulties that they encountered in the online environment.

I cannot see gestures clearly, so it is difficult to make breaks in communication and since I am just sitting I feel I cannot remember with my body; Online environment can be noisy sometimes and difficult to speak with several persons; Communication is not as smooth as it is in face-to-face environments; I feel distant from the person I was talking to; I find it difficult to make questions; We depend on the computer and sometimes there are technical problems; We cannot have a smooth communication: we don't know who starts speaking and

we depend only on voice; There is no sense of intimacy; The rhythm of the conversation is not regular, so sometimes I cannot understand, and sometimes the person I speak to cannot hear what I say; I feel I need more listening practice; Because it is not possible to see gestures, we have to make a lot of effort to ensure mutual understanding.

3.2.3 Suggestions for future online exchanges

The students were asked to consider how online exchanges could be improved. That is, they were asked to provide suggestions for a smoother, more natural, and closer face-to-face encounter.

In an online environment we hesitate more than when we are face-to-face, so we need to know beforehand order of the speakers for conversation;

In face-to-face conversations, the order of speaking is not defined and anyone can make a remark anytime;

In an online environment, there are fewer opportunities for making remarks, so it is necessary to define the order of speakers for better participation and put only a small number of speakers in the rooms;

We have to get used to the online environment;

We should try, without deciding anything beforehand, to engage in free communication. If we define everything beforehand, it becomes just an opportunity for reading;

Increase the time for conversation and reduce the number of speakers;

Pair communication;

Timing is difficult in an online context, so the order of speakers should be defined beforehand;

For smooth communication, it is necessary to become close friends, therefore we should have more opportunities of exchange with students with our age;

We should improve our linguistic level;

Besides Spanish, I could also use English, so it was very good;

A very good connection is essential, and we need a very

good microphone and a quiet environment;

Besides fixed content, we also want time for free conversation;

Interpersonal relations are difficult in face-to-face communications, but they are even more difficult in an online environment, so it is important to decide the content of communication;

We should have a more relaxed exchange;

In a group where each member has a turn for speaking with pre-determined content, I feel there is no chance for personal communication. I think pair communication or interactions with only a small number of people would be better

3.3 Summary

The virtual exchange activity reported here emphasizes the aspects of online interactions that need to be given close attention for a smooth online interaction from the viewpoint of learners. The three most important points, from the students' perspective, are the following:

- Use pair interactions or limit interactions to a small number of people
- Define the content of the interaction and also leave time for free conversation
- Determine beforehand the rules for the interaction, and include the order for speaking

In an interview, Professor Kazuko Suematsu (1) emphasized two aspects: rules for participation need to be established beforehand, and students, as the most valuable resource, need to be well utilized. She stresses that the students themselves have ample new ideas and are keen to demonstrate their capacity to adapt to new environments.

Accordingly, when considering the tools for an online interaction activity, educators would be well-advised to recall two of the paradigms of Kemmis, Atkin and Wright (1977). One of them is the revelatory paradigm: guide students through a process of learning by discovery; the

other is the conjectural paradigm: increase the control by the students over the tools and allow them to express their ideas.

Regarding the level of participants in virtual exchanges, Spring, Kato & Mori (2019) require a minimum level of five semesters of language instruction. In the case of Spanish, Engineering and Sciences students attend two semesters, and Humanities students (Economics, Law, Education, Literature) attend four semesters of Spanish. A reduced number of students with levels ranging from two to four semesters, attend the optional class Personalized Intermediate Spanish. Therefore, language level is the main factor considered when deciding overseas partners, topics and time of the encounters. In fact, the content of the work herein described was limited to the topics studied in class during one semester, with necessary addition for describing an aspect of Japanese culture. The language level of the participants determined the content and the time allotted to the encounter, and students had no chance for free interaction. Based on the experience in this exchange activity and the feedback, all further virtual encounters will include some time for free interaction in pairs.

While the main limitation of this work is that it is based on a single activity, we think that this short pilot is meaningful since the students' needs and expectations are made clear through the results. Through the responses of the learners, we were able to identify specific aspects that will be addressed in subsequent online interactions.

4. Conclusion

Despite the drawbacks of communication in virtual environments, the benefits of online communication, at a time when we do not have the option of face-to-face interactions, should certainly be recognized. A change in the mindset of the educators is required when including virtual exchanges in foreign language education.

Educators must embrace technology with creativity and a positive attitude, develop technological literacy. Educators must also consider the learners themselves and their perspectives, needs, and expectations, and use this as the point of departure. Our mindset can be represented by the words of Professor Kazuko Suematsu: this is a moment for looking critically at the methods we have used so far and prepare the road for post-pandemic.

The virtual exchange activity described in this work reported interesting aspects mentioned by the students that could help build an appropriate environment for smooth communication.

Acknowledgement

- (1) I would like to express my sincere thanks to Professor Kazuko Suematsu, whom I interviewed regarding her views on virtual places for intercultural encounters for a presentation I made at Kansai University of Foreign Studies on November 28, 2020. Due to the relevance of her perspective, I decided to include some of her ideas in this article.

References

- Belz, J. (2007) The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships. In R. O'Dowd (ed.), *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 127-166). NY: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, D., & Kitayama, N. (2007) *The Handbook of Cultural Psychology*, NY: The Guilford Press. file:///C:/Users/Cecilia%20Silva/Downloads/Kitayama,%20Cohen%20(2007)%20Handbook%20of%20cultural%20psychology.pdf. (Viewing Dec. 20, 2020).

- Culture knowledge and language competences as a means to develop the 21st century skills. <http://culture-language.eu/> (Viewing Jan. 8, 2021).
- Diccionario de Términos Clave de ELE (n/d). https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#i (Viewing Jan. 4, 2021).
- Eco, U. (1997, March) *The World According to Eco*, Wired. pp. 144-148, 194-195.
- EVOLVE Project (n/d) <https://evolve-erasmus.eu/> (Viewing Dec. 20, 2020).
- Hall, E. (1990) *The silent language*. NY: Anchor Books, Random House Inc.
- Kemmis, S, Atkin, R., & Wright, E. (1977) *How do Students Learn?* Working Papers on Computer Assisted Learning. Norwich: Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia.
- Nakamura, M. (2019) *Collaboration across Borders is “Nothing”?* [Video]. JALT YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=JwuRKozdsXk>
- Logan, R. (1995) *The Fifth Language. Learning a Living in the Computer Age*. Toronto: Stoddart Publishing Co. Ltd.
- McLuhan, M. (1964) *Understanding Media. The Extensions of Man*. Oxon: Routledge.
- O’Dowd, R. (2007) New Challenges in Foreign Language Education. In R. O’Dowd (ed.), *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 3-16). NY: Multilingual Matters Ltd.
- Shaules, J. (2019) *Language, Culture, and the Embodied Mind. A Developmental Model of Linguaculture Learning*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Spring, R.; Kato, F. & Mori, C. (2019) Factors associated with Improvement in Oral Fluency when Using Video-synchronous Mediated Communication with Native Speakers. *Foreign Language Annals*, 52, 87-100. <https://doi.org/10.1111/flan.12381>
- Suárez García, J., & Crapotta, J. (2007) Models of Telecollaboration (2): Cultura. In R. O’Dowd (ed.), *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 62-84). NY: Multilingual Matters Ltd.
- Tuan, Y. (2011) *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

非母語話者の文語文学習のためのオンライン授業

—BUNGO-bun project 第1回研究会報告—

佐藤 勢紀子¹⁾, 虫明美喜²⁾, 小野桂子³⁾, 金山泰子⁴⁾

1) (一財) 東北多文化アカデミー

2) 宮城教育大学教育学部

3) プリンストン大学東アジア研究学部

4) 国際基督教大学教養学部

1. はじめに

日本語文語文の学習を必要とする非母語話者は決して多くはないが、日本研究志望者を中心に、以前から世界各地に存在している。近年では、それに加えて、日本文化への興味、国家的試験での出題¹⁾などから、文語文に関心を持つ学習者が増えてきている。

このように、非母語話者の文語文学習へのニーズは高まっているが、その学習環境は整っているとは言い難い(金山 2015, 佐藤 2015a, 2015b)。日本に來ている留学生で、文語文入門の授業を受ける機会に恵まれる者はごく一部である。海外の状況はさらに深刻で、日本語文語文の学習環境が整っている教育機関は稀である。欧米のいくつかの日本研究拠点校において、夏季休暇中などに文語文関連のワークショップが開かれているが²⁾、これらは参加者数や時間数に限りがあり、また、日本学研究者やその予備軍が対象であるため、一般の日本語学習者のニーズには応えられていない。

このような問題を解決するための方策として、二つのことが考えられる。第一は、非母語話者が手軽に使える文語文学習教材の開発である。世界のどこにいても、授業を受けられなくても、文語文の基礎を習得できるオンライン教材の開発が求められている。第二は、国際的な文語文教育関係者のネットワークの構築と、それを通じた情報共有である。現在のところ、非母語話者か母語話者かを問わず、世界各地で文語文教育に携わっている人々は、ほとんど孤立しているか、そうでなくても少人数の狭いネットワークの中で教育活動

を展開している。このような状況を打開し、ネットワークを世界規模に拡げることによって、相互の文語文教育のノウハウ³⁾を共有しつつ、全体として教育の質を高めていくことが必要であると考えられる。

第一の点については、報告者ら⁴⁾は2015年度からe-learning教材の開発に取り組み、16のテキストを掲載した“BUNGO-bun GO!”を制作した(佐藤・虫明ほか近刊)。今後の主な課題は第二のネットワーク構築と情報共有である。そこで、報告者らはその実現に向けて、2020年8月に「BUNGO-bun project 研究会」⁵⁾と称する研究会の第1回をオンラインで開催した。

本報告では、同研究会の内容と参加者等の反応を報告する。研究会のテーマは、折しもCovid-19の影響でオンライン授業が通常化したことを受けて、「オンライン化で生じた課題と可能性」とし、文語文関連授業のオンライン化について、3大学——プリンストン大学、東京大学、東北大学の事例報告と討論を行った。以下、第2章で研究会の概況を報告し、第3章で3つの報告の概要を述べ、第4章で研究会の参加者・視聴者からのコメントを紹介し、第5章で全体のまとめを行う。

2. BUNGO-bun project 研究会の開催

研究会は2020年8月20日に開催された。当初は報告者が所属する東北大学⁶⁾での開催を考えていたが、Covid-19の蔓延により、Zoomによるオンライン開催となった。時間帯は日本時間午前9:00~11:00とした。

研究会のプログラムを以下に示す。Iの事例報告の

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
sekiko610@gmail.com

前に趣旨説明を行い(図1)、質疑応答はⅡで行った。

I 事例報告—オンライン化で生じた課題と可能性

報告1 小野桂子(プリンストン大学)

古文と漢文のオンライン授業—プリンストン大学のケース

報告2 金山泰子(国際基督教大学)

古典文法・文語文献講読のオンライン授業—東京大学における事例

報告3 佐藤勢紀子(東北大学)・虫明美喜(宮城教育大学)

古典を素材としたオンライン演習—東北大学の二つの事例

Ⅱ ディスカッション・情報交換(一人一言)

この内容でポスターを作成し、報告者らが知る文語文教育関係者に参加を呼びかけた。その結果、当日の参加者は報告者を含め33名に達し、2013年度以来開催してきた文語文教育関連の研究会やセミナーの中で最も規模の大きい研究会となった。参加者の内訳は、日本語母語話者22名、非母語話者11名、所属機関では日本国内21名、国外12名、身分は大学教員(非常勤講師・研究員含む)30名、大学院生3名であった。その他、開催時間帯の関係で会に参加できなかった4名のヨーロッパ在住者から録画視聴の希望があり、研究会開催後に録画情報を送った。4名はすべて(元)大学教員で、母語話者2名、非母語話者2名である。

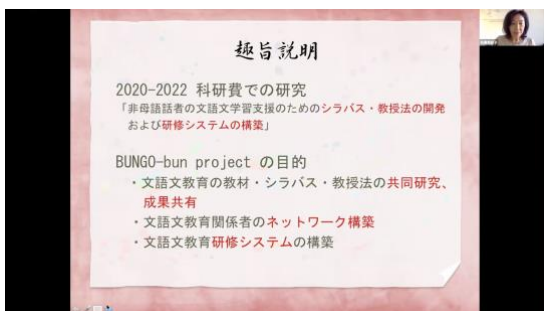


図1. 研究会の趣旨説明の画面

3. オンライン授業についての報告の概要

本章では、上記の3つの事例報告の概要を述べる。

3.1 プリンストン大学の事例

まず、米国プリンストン大学東アジア研究学部において、2020年3月初旬から行った古文のコースにおけるオンライン授業について報告する⁷⁾。

3.1.1 東アジア研究学部における文語教育の概要

以下のように文語のコースが開講されている。

秋学期：古文1 Introduction to Classical Japanese

漢文2 Readings in Kanbun

春学期：古文2 Readings in Classical Japanese

漢文1 Introduction to Kanbun

古文は現代日本語を3年以上、漢文は古文を一学期以上受講していなければ受講できない。授業は週に2回、各80分、一学期は12週間である。

古文1は入門コースで、平安時代の随筆、説話、日記、物語、歌などを読み、古文2では平安時代以外(奈良から昭和初期まで)の文語文を読む。

漢文も、1は入門で、訓読の基礎を学び、中国と日本のいわゆる正格漢文を、漢文2で和化漢文を読む。

受講者の9割以上は研究者を目指す博士課程の大学院生で⁸⁾、専門は文学、歴史、哲学、宗教学、美術史などである。人数は各コース10人以下である。

3.1.2 オンライン授業の実際

3.1.2.1 学生とのコミュニケーション

資料配布、宿題提出とフィードバックはメールで行う予定であったが、Zoomによるオンラインに移行して配布物、提出物に加えて連絡事項なども激増したため、Canvasというプラットフォームを使用した。学生とのコミュニケーションは格段に容易になり、確実性も増した。

3.1.2.2 授業の形態(共有画面)

従来、授業では黒板と紙を多用し、学生参加型のインタラクティブな形態をとってきたが、オンライン授業に必要な「黒板(共有画面)」を次のように考えた。

- 1) 書き込みに十分なスペースがある
- 2) 原文に直接書き込めるように読解テキスト原文と「黒板」が同時に映せる
- 3) 手書きができる

*古典文の授業では特殊な文字や訓点など、手書きの方が時間のロスが少ない。同様の理由

で、宿題などの添削、フィードバックも手書きの方がよい。

- 4) 参考資料など提示する際の画面の切り替えがスムーズである

*オンライン授業の特性を生かして、画像、動画などを効果的に用いたい。

- 5) 書き込みのペンの色を変えられる
- 6) ポインターが使える
- 7) 以上の操作を簡略な手順で素早くできる

これらの条件を満たすために、報告者は PC に iPad を接続し、ノートアプリ Goodnotes5 を使用した。

3.1.2.3 古文クラス

授業内容はほぼ例年通りであった。教科書は、”Classical Japanese—A Grammar”⁹⁾である。前半の6週間で文法事項を一通りカバーし、3週目からは『枕草子』を読み始める。英訳を授業前に提出させ、学生が挙げた問題点を中心に授業を行う。前半終了時に中間試験を行う。後半は『宇治拾遺物語』、『百人一首』、『伊勢物語』などを読みながら、文法復習のため毎回テーマを決め¹⁰⁾、20文程度の品詞分解と翻訳練習を宿題として授業前に提出させ、必要に応じて授業中に説明する。

3.1.2.4 貴重書見学セッション

例年、図書館に場所を移して書誌学入門講座プリンストン大学所蔵の古籍閲覧の機会を作っている。今年は例年と同様のセッションを録画して配信した。

3.1.2.5 オフィスアワー

学生が質問のある場合など、オフィスアワーは必要に応じてオンラインで行った。

3.1.2.6 添削

すべて PDF ファイルで提出してもらい、iPad で開いて手書きで添削して、そのまま返信した。このやり方は手順が非常に簡易であった。

3.1.3 試験

オンライン授業の試験は、学生に closed book (教科書などを見てはならない) を徹底することが難しいため、open book (何を見てもよい) として行った。

3.1.3.1 小テスト

学期の前半(6週間)は、毎回授業のはじめに小テ

ストを行う。宿題の教科書の練習問題(解答も配布済み)から出題し、その場で答え合わせをして、赤ペンで添削させて提出させている。通常は closed book であり、宿題をしたかどうかのチェックも兼ねており、成績にも反映される。オンライン授業では教科書と全く同じ出題は避け、成績への影響を少なくした。5分程度で終わる量だが、オンライン授業で行うと非常に時間を要した。そこで、途中から宿題として提出させ、授業中に答え合わせと解説を行う形式に変更した。

3.1.3.2 中間テスト/期末テスト

中間テストは80分、期末テストは3時間で行う。例年とほぼ同じものを出題し、open book として行った。時間内で十分終わる量にしており、例年は早めに終わって退室する学生が多いが、オンラインでは全員がギリギリまで時間を要し、時間の延長を願い出た学生も数名いた。「教科書、ノート、辞書、インターネット、その他」の何を参考としたかを、成績に影響しないことを前提に記入してもらった。自己申告ではあるが、あまりいろいろ見ていない学生は時間内に終了する傾向が見られた。すなわち、学生が例年よりずっと多くの時間を要した原因は、参考資料を探す時間がかかったことであると考えられる。試験の結果(点数)は例年とほぼ同じであった。

3.1.4 オンライン授業を振り返って

2020年春学期の実践をふまえて、オンライン授業の可能性と課題をまとめれば、以下のとおりである。

- 1) Zoom に iPad 画面を表示し、共有画面に原文を映して直接手書きで書き込める形にしたことにより、説明の内容が確実に伝わった。
- 2) 必要に応じて「板書」の範囲設定、文字の拡大縮小も自由自在であるので、表示の可能性が広がった。板書は保存して共有することもできた。
- 3) 共有画面の脇に全員の顔を表示し、挙手ボタンやチャット機能を使用することで、通常とほぼ同じインタラクティブな授業が可能となった。
- 4) 参考資料の画像、動画、助動詞活用表なども素早く表示できることは効果的だった。また学生が参考資料を画面共有することもできた。
- 5) 古籍を見るセッションは、書物の大きさ、紙質、

版本と写本の文字の様子などを体験できないので、オンラインの限界を感じた。

- 6) 小テストと試験は、参考資料を見ては終わらない可能性を予め説明して、時間内に終わった部分だけを評価することにすれば、closed book 方式にすることも可能であると思われる。

3.2 東京大学の事例

本節では、2020 年春季および夏季に、東京大学大学院人文社会学研究科・文学部国際交流室日本語教室(以下日本語教室)において開講した古典入門、文語文献講読、漢文集中の 3 コースのオンライン授業について報告する。

3.2.1 日本語教室における文語教育の概要

日本語教室では、春季(4~7月)・秋季(9~12月)に古典入門、文語文献講読の 2 コース、また夏季に 5 日間の漢文集中コースが開講されている。これらのコースは単位科目ではないため評価の対象ではない。受講者の多くは大学院入学をめざす研究生であり、その他少数ながら、大学院生、外国人研究員・教員が受講することもある。専門分野に関わらず日本語・日本文化全般に対する興味から受講する学生もいる。

古典入門・文語文献講読コースは共に、春季・秋季に週 1 回 105 分の授業を 13 回実施している。前者は古典文法未習者を対象に、古典文法の基礎を学ぶことを目標としており、後者は、古典入門コース修了者または古典文法既習者を対象に、様々な時代・ジャンルの文語文献を読み、古典文法・古語の知識を強化するとともに、それぞれの時代・ジャンルに特有な文体や表現を学ぶことを目的としている。夏季漢文集中コースは古典文法既習者を対象に、漢文訓読の基礎を学び、中国の古典ならびに漢文体で書かれた日本の資料を読むコースで、5 日間で 1 コマ 105 分の授業を 10 コマ実施している。なお、各授業の詳細については、向井・金山(2019)を参照されたい。

3.2.2 オンライン授業の実際

本項では、2020 年度に Zoom を利用したオンライン授業として実施した古典入門・文語文献講読・漢文集中の 3 コースについて報告する。

3.2.2.1 古典入門コース

受講者数は 15 名で、授業内容は、歴史的かなづかいに始まり、動詞、形容詞、形容動詞、助動詞の基本的知識の導入と練習である。教材は、通常は市販の文法教科書『よくわかる新選古典文法』(東京書籍)を各自購入させ、オリジナルの練習問題を印刷して配布しているが、今回は急遽オンライン授業が決定し、教科書を購入させることができなかったため、急遽文法説明のスライドを作成し、練習問題はワードファイルで、事前に学生にメールで配布することとした。対面授業では、教科書・印刷教材に沿って板書で説明を行うが、オンライン授業では、スライドで説明した後、各自練習問題に取り組む時間を設け(10-15分)、全員集まって答え合わせをするという流れとした。答え合わせの際は、ワードファイルに解答、説明を書きこむ形をとった。その際、品詞を色分けする工夫をした。

3.2.2.2 文語文献講読コース

受講者数は 10 名で、授業で扱った文献は、『竹取物語』、『無名抄』、『徒然草』、『慶安の御触書』、『源氏物語』、『太平記』、『たけくらべ』、『蘭学事始』である。通常の対面授業では、印刷資料を事前に配布するが、今回は PDF 版の資料と共に、授業で扱う部分をタイプしたワードファイルを事前にメールで配布した。通常の授業は以下の流れで実施している。

- 1) 文献の書かれた背景、作者について紹介。
- 2) 通して音読し、文体や表現の特徴について気が付いたことを話し合う。
- 3) 現代語訳を試みながら、不明点・疑問点について、質疑応答・話し合いを通して解決していく。

オンライン授業においても基本的には上記のプロセスを踏襲した。教員の説明は、口頭およびワードファイルに書き込む形で示した。古典入門クラスと同様、品詞を色分けする工夫を施した。

3.2.2.3 漢文集中コース

受講者数は 19 名で、授業内容は以下の通りである。

第 1 日：漢文とは／送り仮名／返り点／置字／書き下し文

第 2 日：文語文法の基礎知識／再読文字

第 3 日：返読文字(否定／可能／使役／受身)

第4,5日：演習

演習で扱った文献は、「水江の島子」(『風土記』丹後国),『尾張国解文 第十七条』,「大津皇子」(『懐風藻』),「鑑真和上」(『続日本紀』巻第二十四),「京中の騒動」(『将門記』),『日本霊異記』中巻第六縁,『御堂関白記』,『御成敗式目』二八条である。

通常の対面授業では教材を印刷で配布し、それにそって授業を進め、教員による説明は口頭および板書で行い、学生に書き下し文を書かせる練習を多く取り入れている。オンライン授業では、教材のPDFを事前にメールで配布し、「書き下し」ではなく「読み下し」の練習を中心に実施した。これはオンライン画面上で重点、一两点などの返り点や送り仮名を施すことができなかつたためであり、教員による説明も、画面上ではなく、口頭およびA5サイズの用紙に手書きしたものを提示する形で行った。

3.2.3 オンライン授業を振り返って

本項では今回のオンライン授業における問題点、課題について述べる。

まず古典入門コースについては、教科書がなかつたことで、古典文法を体系的に網羅できる資料を提示できなかつたことが最大の問題であった。この点に関しては、今後オンライン教材の活用を取り入れるなどして工夫していきたい。

文語文献講読コースについては、ワードファイルへの書き込み方にさらなる工夫が必要であると思われる。授業中には学生から、文法、語彙、背景、解釈など様々な観点から質問やコメントが出て来るが、それらに対する回答や説明を、どのように秩序立てて明示できるかが課題である。

漢文集中コースについては、返り点や送り仮名を画面にタイプすることが難しいため、書き下し文を「書く」練習ができなかつたことが問題点であった。しかしながら一方では、書き下し文の代わりに読み下し文にする練習をしたため、実質的には多くの時間を「読む」時間にあてることができ、通常よりも多くの文献を読むことができた。

その他、Zoom使用に教員が慣れていなかつたために、ホワイトボードやチャット機能などを十分に有効

活用できなかつた点も反省点として挙げられる。

3.3 東北大学の事例

東北大学からは、古典を素材とした2つの演習形式の授業について、オンライン化で生じた課題と可能性について報告した。本節では、その概要を述べる。

3.3.1 2つの演習の概要

東北大学の日本語教育プログラムには、日本語の科目群以外に、日本文化演習、共修ゼミという演習授業の科目群があり、文語文関連の授業はその中で5科目開講されている¹¹⁾。今回の研究会では、そのうち「上級日本文化演習:古典入門」(以下古典入門、佐藤担当)および「中上級共修ゼミ:文学で学ぶ日本」(以下文学で学ぶ日本、虫明担当)をとりあげた。以下、それぞれについて簡単に紹介する。

3.3.1.1 古典入門

「古典入門」は前期(4月~7月)開講の日本語上級レベルの留学生向けの1回90分、14回の授業である。日本の古典に親しみ、古文を読む方法を身につけることを目的としている。4回目以降は受講者が交替で担当のテキストについて発表し、意見交換を行う。受講者は研究で文語文を読む必要がある者と、その必要はない者が混在している。また、古文の学習歴も一様ではない。詳細については佐藤(2016)を参照されたい。なお、2020年度の受講者は11名であった。

3.3.1.2 文学で学ぶ日本

「文学で学ぶ日本」は前期開講で、中上級~上級レベルの留学生を対象とする、90分、15回の授業である。研究志向の受講者は比較的少ない。この授業は、正規の一年次学生向けの「日本社会・文化A」という授業と合同開講の「国際共修ゼミ」¹²⁾であり、日本人学生との共修になっている。メインテキストは正岡子規の文語による紀行文『はて知らずの記』であり、グループでの読解、発表を通じて、テキストの中にある「文化」や「価値観」を考察している(佐藤・虫明ほか近刊)。2020年度の留学生の受講者は16名であった¹³⁾。

3.3.2 オンライン演習の方法

表 1. 2つの演習におけるオンライン授業の方法

	受講者への 連絡	資料配布	授業全体 (リアル タイム)	グループ ワーク	クイズ	課題提出
古典入門	Google Classroom	Google Classroom	Zoom	Zoom (Breakout Room)	Zoom (投票)	Google Classroom
文学で学ぶ日 本	Google Classroom	Google Classroom	Zoom	Google Meet	Google Form	Google Classroom

4月の学期初めの時点で、大学全体の方針として授業を原則としてオンラインで行うという通知があった。オンデマンド方式、リアルタイム方式、両者の併用など、様々な選択肢があったが、2つとも演習形式の授業であるため、リアルタイム方式を採用した。

表1に2つの授業で用いたオンライン授業の方法を整理して示す。受講者への連絡、資料配布、課題提出は大学が推奨する Google Classroom を通じて行った。リアルタイムで行う授業については、接続が比較的良好であることや機能が充実していることから Zoom を採用した。グループワークについては、「古典入門」では Zoom の Breakout Room を利用した。「文学で学ぶ日本」の授業では、時間外でもグループワークを行う必要があったため、Google Classroom に新規のクラスとしてグループごとの「部屋」を作り、そこから Google Meet でグループのメンバーが集まれるようにした。クイズ（小テスト）については、「古典入門」では Zoom の投票機能、「文学で学ぶ日本」では Google Forms を利用した。

3.3.3 受講者の反応

2つの演習で学期終了時に実施したアンケートの中で、授業をオンラインで行ったことについての感想や意見を求めた。オンライン授業のメリットとしては、「授業によくついていけた」、「字がはっきり見える」、「スライドが見やすい」、「グループワークで話しやすい面もある」、「クイズができて楽しい」、「Google Forms による練習や質問のフィードバックが役に立った」などの点が挙げられた。一方、デメリットとしては、「ビデオをオンにしたままだと疲れる」、「皆ビデオをオフにするので話しにくい」、「クラスの様子がわからず発表の時に緊張する」、「タイミングを計って話す必要がある」、「対面授業より先生との交流が少ない」、「わか

らないことをその場で聞けない」などの回答があった。

3.3.4 オンライン演習の課題と可能性

前項の受講者のコメントもふまえ、オンライン演習の課題と可能性について述べる。

まず、課題としては、次の2点が挙げられる。

- 1) 演習で本来期待されるコミュニケーションをどのようにとるか。
- 2) 受講者のビデオ参加をどのようにするか。

1) については、受講者から教師への質問とそれに対する回答の回路をどう確保するかということと、受講者同士のコミュニケーションをどう活性化するか、ということがある。また、2) については、Wi-Fi 環境の問題もあり、受講者の間でも意見が分かれるところである。大学がビデオ参加を禁止しているのではない限り、どのような人がどのタイミングでどの程度ビデオ参加するのがよいかを受講者の意見も聞きながら検討し、授業内でルール作りをして行く必要がある。

次に、演習をオンラインで行うことで新たに見えてきた可能性として、3点を挙げておきたい。

- 1) 正確な情報伝達による理解の促進
- 2) グループワークの質の向上
- 3) 遠隔地からの授業参加の可能性

1) は前項の受講者のコメントにも窺えるように、資料が確実に共有でき、細部まではっきり見え、また教員やクラスメートの声がよく聞こえることを意味している。日本語力が完全とは言えない留学生にとってはこれらのことは極めて大きな助けになる。2) については、Zoom の Breakout Room の機能を使えば瞬時にグループが作れること、他グループの音声が入らず活動に集中できること、先に例を示したように授業外でも

グループワークの場が確保できること、などが挙げられる。グループワークに関してはオンライン化によるメリットは大きい。最後の 3) は演習に限ったことではないが、オンライン化によってキャンパス・大学・国の境界を越えた授業が可能になることは、今後の大学教育のありかたを根本から変える可能性を孕んでいる。現行の制度下でも、渡日できない留学生や協定校の学生の国外からの受講、遠隔地からのゲストの招待などが可能になっており、オンライン授業の見逃せない利点であると考えることができる。

4. 参加者・視聴者によるコメント

4.1 事後アンケート

研究会開催直後に、Google Forms を用いて簡単な事後アンケートを実施した。対象者は、報告者を除く参加者 29 名および録画視聴者 4 名の計 33 名である。調査項目は次のとおりである。

- 1) 回答者の母語（母語話者／非母語話者）
- 2) 回答者の身分（大学教員／大学院生）
- 3) 研究会参加の満足度（「1. 満足できなかった」～「5. とても満足した」の中から選択）
- 4) 開催時間（「1. 短すぎた」～「5. 長すぎた」の中から選択）
- 5) 興味深かったセッション（選択、複数回答可）
- 6) 研究会／BUNGO-bun project についての感想、意見
- 7) 今後の研究会で実施してほしい企画

回答者は 25 名で、回収率は 75.8% である。日本語母語話者 15 名、非母語話者 10 名であった。身分は大学の教員 22 名、元大学教員 1 名、大学院生 2 名であった。

4.2 アンケートの結果

3) 研究会参加の満足度については、5（とても満足した）が 19 名、4 が 5 名、3 が 1 名であった。回答者に限って言えばかなり満足度が高いと言える。4) の開催時間については、19 名が 3 を選択しており、2 時間という長さが多くの参加者にとって適当であることがわかる。5) の興味深かったセッションについては、各報告を 23～25 名が選択し、「質疑応答・ディスカッシ

ョン」を 16 名、「一人一言」を 10 名が選択した。メインとなる報告をほぼ全員が選択しており、そこに関心が集中していたことがわかる。「一人一言」のセッションについては、今後のネットワーク作りのために企画し、事前連絡でも周知していたが、比較的選択者が少なかった。時間が足りず発言が一部の参加者に限られてしまったことに一因があると思われる。

続いて記述式回答のコメントを紹介する。引用は原文の通りである。6) で、今回の第 1 回研究会もしくは BUNGO-bun project 全体についての感想、意見を求め、22 名から回答を得た。

まず、今回の研究会については、「勉強になった」（8 名）、「参考になった」（3 名）、「有意義」（2 名）、「充実」（2 名）などの肯定的評価を示す表現が見られた。より具体的な評価として、以下のようなものがあつた。

- ・ これから始まる 2 学期の授業に参考にします。
- ・ 古文、漢文、日本語の授業を教える方々に参考にしたいと思いました。
- ・ 文語文法のみならず、どの科目でも参考になると思いました。
- ・ （印象に残ったことを挙げて）一点目は、先生方の授業での工夫を直に拝見できたことです。…二点目としては、留学生達がどのような古典の授業を受けているのかをイメージすることができたことです。今後チュートリアルの際にどのようなことを気をつけるべきかを考えるきっかけを頂きました。

内容に対する評価のほか、オンライン研究会という開催方式に対する評価も見られた。

- ・ オンライン研究会はたいへん有効だと実感しました。
- ・ こういう形の研究会は初めてでしたが距離とかに関係なく参加できて良いと思いました。コロナで苦しい時期ですがこういう研究会が増えるとむしろ交流する機会も増えると思いました。
- ・ オンラインの研究会は、自宅でも参加できるので、育児や介護で家を離れられない研究者にとって、本当にいい方法だと思いました。

一方、研究会の内容や方法についての提言もあった。遠隔授業のやり方も面白くて役立つが、今後文語（教育）の効果的なストラテジーについても議論がほしい、文語文初心者向けと研究者向けの区別をはっきりさせたほうがよい、などである。

次に、BUNGO-bun project 全体についての感想・意見を紹介する。まず、企画側も意図したところであるが、交流の機会を得たことを喜ぶコメントが見られた。

- ・ 世界各地の研究者と交流する場をご提供いただき、ありがとうございました。
- ・ 世界とのつながりができて、非常にうれしかったです。
- ・ 自分自身を振り返ってみると、文語文教育は参考にできる教育事例が少なく、手探りかつ孤独な作業でした。それ故に、ネットワーク形成と拡大が今後も必要であることを強く感じました。このような勉強と意見交換の場を作ってください、誠にありがとうございました。

最後のコメントの「孤独な作業」という表現は、報告者らも深い共感を覚えるところである。ネットワークの形成については、さらに組織作りにまで踏み込んだ次のような提言もあった。

- ・ 日本語文語教育は世界的な課題で、オンラインでの活動は大変意義深いと思います。...できれば、関係者の連盟組織をつくり、どの国のどの大学で、いかなる先生がこの講義を担当しているか、また、どのような教材を使っているか、といった情報を共有できたらと思います。

他にも、同プロジェクトへの期待を窺わせる以下のようなコメントを得た。

- ・ 日本における留学生教育と日本以外での文語教育との両方に軸足を置かれていることに、大きな可能性を感じました。
- ・ 国内外を問わず、今後に更なる発展が期待できるプロジェクトと思います。
- ・ とてもいいスタートでした。コロナ禍が直っても、このようなオンライン研究会を続けてほしいです。

いです。

- ・ 今後も各人の教育実践を共有しながら、日本語母語話者の学生と非母語話者の留学生がともに、かつ主体的に学べる方法を模索して行きたいと思いました。

最後に、7) 今後の企画については、17名からの回答があった。提案を分類・整理し、項目化して挙げる。

- ・ 教材や資料の集約・共有
- ・ 教材利用のコツについての情報交換
- ・ オンライン教材開発の事例報告
- ・ 非母語話者が取り組みやすい教材の検討
- ・ 非母語話者教員の原文の扱い方についての報告
- ・ 「学校文法」¹⁴⁾ 採用の是非についての議論
- ・ 「古典」の認識についての議論
- ・ 学習者参加による意見聴取
- ・ 文語文模擬授業の聴講
- ・ 特定の項目についての各人の指導法の紹介
- ・ くずし字学習機会の提供についての検討

このように、多彩で魅力的な提案が寄せられ、今後の取り組みを考えていく上で非常に参考になった。

5. おわりに

本報告では、非母語話者のための文語文関連授業のオンライン化をテーマとした BUNGO-bun project 第1回研究会の内容および参加者・視聴者の反応について報告した。非母語話者の古文や漢文の学習支援をオンライン授業で行うことには困難も多いが、一方、オンラインならではの指導上の利点もあることが明らかになった。また、同研究会の開催を機として、文語文教育関係者の国際的なネットワーク作りの第一歩を踏み出すことができたと考えている。今回、事後アンケートと同時のタイミングで、参加者・視聴者の意向を確認の上、メールアドレスリストを作成した¹⁵⁾。同リスト登録者間での情報交換も始まっている¹⁶⁾。

今後は、今回得られた参加者らからの提言や提案を参考にしつつ研究会を継続的に開催し、文語文教育の諸問題について考える場を提供し、情報共有を促進するとともに、ネットワークの強化に努めていきたい。

付記

本研究は、基盤研究(C)20K00720「非母語話者の文語文学習支援のためのシラバス・教授法開発および研修システムの構築」(2020年度～2022年度)による助成を受けて行った。

謝辞

BUNGO-bun project 第1回研究会に参加し、ご意見をくださった方々、事後アンケートにご協力くださった方々、録画情報を見てコメントをくださった方々に感謝いたします。

注

- 1) 中国では、今世紀初頭より、大学の日本語専攻の4年生が受験する「高校日語専業八級考試」(大学日本語専攻8級試験)において、日本の古典や文語文法に関する問題が出題されるようになった。
- 2) ケンブリッジ大学(英国)、ハイデルベルク大学(ドイツ)、シカゴ大学(米国)、ミシガン大学(同)などで開催の実績がある。
- 3) その一端として、佐藤・串田ほか(2016)、佐藤・潘ほか(2017)で国内外のいくつかの教育機関におけるシラバスや指導方法を概略的に紹介しているが、より広い範囲での直接的かつ詳細にわたる情報交換が求められている。
- 4) 報告者のうち、佐藤、虫明、小野が開発に関わった。
- 5) BUNGO-bun project は、1) 文語文教育の教材・シラバス・教授法の共同研究と成果共有、2) 文語文教育関係者のネットワーク構築、3) 文語文教育研修システムの構築を目的としている。なお、第1回研究会の趣旨説明でそのことを周知した。
- 6) 報告者のうち、佐藤は2020年9月まで東北大学高度教養教育・学生支援機構に所属していた。
- 7) 8月以降の秋学期の授業もこの報告に一部反映させた。
- 8) プリンストン大学東アジア研究学部には修士課程はない。
- 9) Shirane, H. (2005) *Classical Japanese: A Grammar*, Columbia University Press
- 10) 「可能表現」「婉曲表現」「強調表現」などのテーマで、様々な品詞による表現をまとめて示して復習する。
- 11) 日本文化演習の授業として、古文入門、古典入門、漢文入門、くずし字入門の4科目、共修ゼミの授業として、文学で学ぶ日本の1科目が開講されている。

- 12) 東北大学で2009年度から開講されている、国際共修の授業を指す呼称。近年は日本語ベースのものだけで年間40クラス程度開講されている。
- 13) そのほかに日本人学生8名が受講した。
- 14) 「学校文法」は、日本の学校教育で一般に用いられている国文法を指す。一方、日本語教育でよく用いられる日本語の文法体系を「教育文法」と称する。
- 15) グループとしてのアドレスを持つ一般的なメーリングリストとは異なるため、「メールアドレスリスト」と称している。アドレスが登録者間で共有され登録者同士の相互連絡が可能なリストAと、BUNGO-bun project からの連絡受信専用のリストBを作成した。BUNGO-bun project からの連絡は件名に[bungonet]というグループ名を冠してリストA・Bの登録者全員を対象に行っている。
- 16) 2020年12月に、リストAの登録者の一人から、古文のオンライン授業で試験問題を作成する際のインターネットで検索できない素材の選び方について問題提起があり、リストA登録者の間で情報提供、意見交換が行われた。

参考文献

- 金山泰子(2015)「中・上級学習者のための文語文教育—2020年度-2014年度文語コース履修者アンケート及び実践報告—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター教育研究年報』第4号, pp.59-69.
- 向井留美子・金山泰子(2019)「日本語で学位取得を目指す大学院留学生を対象とした学業・研究活動を支える日本語教育の試み」『文化交流研究, 東京大学文学部次世代人文学開発センター研究紀要』第32号, pp.139-152.
- 佐藤勢紀子(2015a)「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点—非漢字系日本学研究者に聞く—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第1号, pp.163-172.
- 佐藤勢紀子(2015b)「文語文を学ぶ漢字系学習者が困難を感じる点—中国・台湾の日本学研究者に聞く—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第7号, pp.25-32.
- 佐藤勢紀子(2016)「留学生を対象とする文語文読解の授業—「日本文化演習(古典入門)実践報告—」『東北大学言語・文化教育センター年報』第1号, pp.19-25.
- 佐藤勢紀子・串田紀代美・高橋章則・小野桂子・楊錦昌(2016)「日本学専攻学習者を対象とする文語文教育」『専門日本語教育研究』第18号, pp.55-60.

佐藤勢紀子・潘鈞・楊錦昌・小野桂子・ALDO TOLLINI (20
17) 「海外における日本語文語文教育の現状—パネル・
ディスカッション報告—」『東北大学言語・文化教育セ
ンター年報』第2号, pp.7-14.

佐藤勢紀子・虫明美喜・角南北斗・金山泰子 (近刊)
「e-learning 教材 “BUNGO-bun GO!” の評価—留学生を対
象とする文語文関連授業での試用を通じて—」『東北大
学高度教養教育・学生支援機構紀要』第7号.

Creating Formative Assessments for English A1 and B1 Classes

SPRING Ryan¹⁾

1) Center for Culture and Language Education, Institute for Excellence of Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

Tohoku University authorized an English curriculum reform committee in 2019 to convene and make suggestions for a more well-defined English curriculum based on specific core skills. The English Teaching Committee at Tohoku University approved a new curriculum to be implemented in 2020 that included 6 core skills for each of the first-year general English courses: English A1, A2, B1, and B2. The core skills selected for the first semester courses (English A1 and B1) included a lot of information pertinent to the *TOEFL ITP*® (Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program) assessment, and it was hoped that improving upon these skills would increase TOEFL scores. However, it is not always apparent to students and teachers whether or not students have learned the information required of them or acquired the skills needed for their upper-division courses. Here, formative assessment could play an instrumental role.

Formative assessment has been noted as a critical part of learning in general, and specifically in the realm of second language learning (Norris, Davis & Timpe-Laughlin, 2017). The major difference in formative assessment and other types of standard testing is that the former is designed to help both students and teachers realize where gaps in knowledge exist, and is meant to be a tool to enhance or further learning going forward (Turner & Purpura, 2016). In the context of the English curriculum at Tohoku

University, I hoped that conducting a formal assessment of A1 and B1 core skills at the beginning of students' second semester could help students to gauge their own abilities, while also letting teachers know how well their students had mastered the core skills from A1 and B1 courses, so that they could adjust their teaching accordingly. As such, I worked with a team of teachers from the Institute for Excellence in Higher Education to create a short formative assessment of A1 and B1 skills to be given during the first day of A2 and B2 classes. This report discusses how the formative assessments were created and the impact it had on student learning.

2. Creation of Formative Assessments

As the purpose of the formative assessments were to help students and teachers realize student achievement levels of English A1 and English B1 core skills, two separate tests were created, one for each courses' core skills. While there are a number of different ways to conduct formative assessment, I decided to use a simple, multiple choice style test because such tests can be checked automatically and google forms can be used to automatically send corrective feedback based on student scores. While a more personalized formative assessment might garner more gains in student learning, teachers have a large number of students and need to conduct and grade the tests themselves, so an assessment that could be automatized was prioritized to lessen the burden to teachers.

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
spring.ryan.edward.c4@tohoku.ac.jp

English A1 Formative Assessment

I worked with the formative assessment creation team to develop a number of multiple-choice questions that matched the exact information in chapters A1.1 to A1.6 in *Pathways to Academic English* (2020) – one of the two textbooks required for students taking general education English classes in 2020. *Pathways to Academic English* was designed to include all of the basic information regarding the core skills that student needed to know, as well as necessary vocabulary and phrases which students were expected to memorize before completion of English A1. Therefore, creating questions that matched the vocabulary, phrases, information and skills of these chapters exactly seemed like an appropriate way to test how much the students had mastered the core skills. The multiple-choice questions included 10 vocabulary style questions based on synonyms and word parts taken from chapters A1.1 and A1.2 (word parts and synonym vocabulary), 13 reading questions designed to test acquisitions of skills represented in chapters A1.3 through A1.6 (skimming and scanning, summarizing and paraphrasing, denotative and connotative meaning, and making inferences), and 10 knowledge-based questions very simply based on the information written in chapters A1.1 through A1.6. The questions were designed to be relatively easy for students who had read and remembered the basic information from these chapters to solve. I first created questions and reading passages, and then had the assessment team assist me by editing, finding errors, and pointing out questions in which distractors were too strong or not strong enough. Tests were then edited and checked a second time before being sent to teachers for implementation.

English B1 Formative Assessment

English B1 formative assessments were created in a

similar fashion. These tests were created based on the information, vocabulary, phrases and skills represented in chapters B1.1 through B1.6, but were all created as listening questions. The test included eight questions related to ‘note-taking while listening’ and ‘orally summarizing from notes’ (chapters B1.1 and B1.2) which involved listening to a lecture, taking notes, answering questions about it and then comparing their notes to an oral summary of the same lecture. 13 questions related to ‘phrasal verbs’ and ‘idiomatic expressions’ (chapters B1.3 and B1.4, respectively) were created in the style of short conversations in which understanding the meaning of the phrase or expression was necessary for selecting the correct answer. Six questions were created to test the final two core skills represented in chapters B1.5 and B1.6 (giving opinions and conjecturing, and interrogatives). These questions were created by having students listen to short conversations and selecting the missing interrogative or statement of opinion that would best fit in the conversation. Finally, 10 knowledge-based questions based on the information in chapters B1.1 through B1.6 were created, similar to those found at the end of the English A1 core skills formative assessment.

Providing Feedback

While simply alerting students to the correct answers is technically a form of feedback, it is not as helpful as understanding what they misunderstood about the question and why. Though overly specific information could not be given individually, students could at least understand which core skills they had mastered and which they had not by using the free Google Sheets ad-on Flubaroo. Teachers were given a list of which core skill each question was meant to test, and could then program the sheet to give students a response for each core skill based on their performance. For example, in my own class, if students correctly answered 80% or

more of the questions pertaining to a particular core skill, I programmed Flubaroo to include a message that the student showed “good mastery” of that particular skill. Similarly, if students scored on average between 50 and 79% on questions designed to test a particular core skill, they received a message letting them know that they had some mastery, but should probably review the Pathways to Academic English Chapter related to the core skill. Finally, students who failed to answer at least 50% of the questions correctly on any particular core skill were asked to please review the related chapter. In this way, students received not only information about which questions they correctly answered (or didn’t), they could also get valuable information as to which core skills, in particular, they needed to review. Teachers could also see this information, and adjust their lessons accordingly. For example, in my own class, I noticed that most of my B2 students had not mastered phrasal verbs or idiomatic expressions at all, and I therefore instituted additional homework wherein students had to slowly memorize the information from *Pathways to Academic English* chapters B1.3 and B1.4.

3. Implementation of Formative Assessment

The formative assessments of A1 and B1 core skills were made available to teachers of general education English classes to be used in the first class of English A2 or B2. I requested that teachers share data for their students to validate the assessments and monitor their impact on English learning. However, usage of the formative assessments and sharing of data was optional, and only a portion of teachers (eight) chose to share data with me for analysis.

I implemented the A1 core skills formative assessment and in my A2 classes, and the B1 assessment in my B2 class. I provided individualized feedback to students through the method outlined in the

previous section and worked to help students with A1 and B1 core skills that they didn’t perform well on. Specifically, for classes that showed low performance on particular core skills, I gave extra homework and assigned self-study of skills that students under-performed in. I also made lectures about these core skills that I had recorded in the previous semester available and took student questions about the skills as necessary.

4. Evaluating the Assessment

The formative assessments were evaluated in two ways. First, the validity of the tests was checked by performing a Pearson’s product momentum correlation analysis between test scores from a *TOEFL ITP*® test that some students had taken in August and their overall scores on the formative assessments. The results of this analysis is shown in Table 1.

Table 1. Correlation between TOEFL ITP test scores and A1/B1 Formative Assessments

	A1 Assessm.	B1 Assessm.
Overall Score	$r=.54, p<.001$	$r=.53, p<.001$
Reading	$r=.42, p<.001$	$r=.40, p<.001$
Written Expression	$r=.43, p<.001$	$r=.43, p<.001$
Listening	$r=.46, p<.001$	$r=.49, p<.001$

The data from Table 1 shows that both of the formative assessment tests were highly correlated to *TOEFL ITP*® test scores taken around the same time. Furthermore, the A1 core skills formative assessment was especially correlated with the reading section scores, and the B1 core skills assessment was more correlated with the listening section scores. This indicates that the tests were at least somewhat valid and that students who performed well on the formative

assessments also tended to have higher *TOEFL ITP*® test scores.

The second evaluation of the formative assessments was conducted to check for the impact of the formative assessment on learning outcomes. Specifically, a comparison of *TOEFL ITP*® test delta scores (the results of the test taken in December, subtracted by the score obtained by the same student in August) was made between students who took only the A1 formative assessment, students who only took the B1 formative assessment, and those who took neither (no students happened to take both formative assessments). This data is presented in Table 2.

Table 2. Average delta scores of students divided by formative assessment participation

	A1 Only	B1 Only	None
Overall	19.99	22.35	17.64
Reading	1.24	.80	.34
Written Expression	1.87	2.44	1.44
Listening	3.33	3.45	3.08

A simple ANOVA analysis was performed to check for the significance of differences in these groups, but it did not show significantly different results. However, the trend that having taken at least one of the formative assessments seemed to result in slightly overall higher *TOEFL ITP*® test score improvement, and specifically that A1 formative assessment participation generally resulted in higher reading scores while B1 formative assessment participation generally resulted in higher written expression and listening scores is promising. Though no significant differences were noticed with this data, it was quite incomplete, as only a small number of students took the *TOEFL ITP*® test both in August and in December (yielding a delta score) and also participated in one of the formative assessment

tests.

In the future, I hope that more teachers will use the formative assessments so that we can more closely monitor the impact that they have on student learning. Furthermore, I hope that more students and teachers will make use of these assessments, as they are quite indicative of better *TOEFL ITP*® test scores, and therefore mastering the A1 and B1 core skills should lead to more improvement in the future. Furthermore, I hope to work with teachers to develop the formative assessments to be more useful to both students and teachers and to achieve an even higher correlation with *TOEFL ITP*® test scores. Finally, I would like to take student survey data to see whether or not the formative assessments actually encouraged them to review old material or study harder.

References

- Norris, J.M., Davis, J., & Timpe-Laughlin, V.(2017). *Second Language Educational Experiences for Adult Learners*. Routledge
- Center for Culture and Language Education (2020). *Pathways to Academic English 2020*. Tohoku University IEHE.
- Turner, C.E., & Purpura, J.E. (2016). Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. In D. Tsagari & J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 255-272). De Gruyter.

A Discussion and Overview of Japanese University Student and Teacher Perceptions of the Online Learning Environment and Class Delivery Within the COVID 19 Pandemic

KAVANAGH Barry ¹⁾

1) Center for Culture and Language Education, Institute for Excellence of Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

Student satisfaction is one of the key elements in evaluations of online courses, while perceived learning is considered as an indicator of actual learning. The outbreak of COVID-19 at the start of 2020 led to university students around the world either having their education stagnate or be moved online in the form of on-demand lectures or real-time classes on software platforms such as Zoom and Google Meet. In comparison to universities in the UK and US, Japanese universities imposed more restrictive regulations on higher education in terms of how classes were to be conducted. This was partially the result of the academic year starting in April in Japan and the fact that COVID-19 began to spread just prior to this.

Through a discussion of the media coverage of university online education and data taken from the opinions of Tohoku University students, this paper aims to provide a review of teachers' and students' voices with regard to the online teaching that was conducted during the 2020/2021 academic year.

2. The advent of online teaching

According to a survey conducted by Japan's Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), more than 90% of universities postponed the start of the 2020/2021 academic year (Huang, 2020). The provision of regular classes was delayed by 90.7% of

national universities, 82.9% of local public universities and 87% of private universities. Almost all universities that did not postpone classes carried out online teaching and learning activities or used other means of remote instruction. In June 2020, just over 25% of national universities used a combination of face-to-face classes and some form of online teaching, but this figure was 5% for local colleges and 10.7% for private universities (Huang, 2020).

Tohoku University also delayed classes. They began after Golden Week, and all foreign language classes in the first semester of the 2020/2021 academic year were conducted online through either real-time classes or in the form of on-demand lectures and lesson material uploads. In the second semester, some small language classes were taught in person as the COVID-19 situation improved. In an initial survey of 1,060 universities, junior colleges and other institutions conducted by MEXT from late August to early September 2020, 377 respondents said that face-to-face teaching accounted for less than half of their classes (Kyodo news, December 2020).

At the time of writing, nearly one year after the start of the pandemic in Japan, the number of cases has hit a peak, with daily infections in Tokyo exceeding 2,000 and lockdowns being enforced in various parts of the country. This has led many universities to decide to conduct classes online again in the 2021 academic year. Akita International University,

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
kavanagh.barry.e7@tohoku.ac.jp

for example, has told its students that the risk of the virus spreading to others is "extremely high", given that its campus is an environment for both learning and living (Kyodo news, December 2020). Many other universities are making decisions in response to the changing conditions, and Tohoku University provides faculty and students with updates based on the status of the Emergency Action Plan (BCP). As of January 8, 2021, Tohoku University has moved to BCP Level 2. This means that "in principle, classes are conducted online. Only when face-to-face instruction is essential for practical skills, experiments, and practical training, may face-to-face instruction be conducted with sufficient infection prevention measures". However, if the BCP level reverts back to level 1, "with adequate infection prevention measures in place, classes will be conducted through a combination of face-to-face instruction and online instruction". Ideally, of course, we would like to see the BCP level return to 0, in which case normal operations would resume.

3. The online learning environment

Conlon (1997) states that some educators are not in favour of online education as it cannot be a replacement for face-to-face education. Without regular in-person interaction, instructors may feel unable to gauge student engagement accurately and respond accordingly (Cole. Et.al. 2019).

Verene (2013) states that "Online education lacks the rhetorical presentation of a face-to-face lecture. Instead, online education reduces students to clients and consumers of information that is available worldwide and decontextualizes content to information that assumes one size fits all" (p. 303). Equally critical, Gallick (1998) argues that online instruction isolates students and faculty and may lower education standards.

However, as Spar (2020) writes, regardless of the COVID-19 situation of 2020, the move to online education has actually been in progress since 2010 at universities in the US and elsewhere. It can therefore be seen as an opportunity, rather than an impediment to efficient and high-quality higher education.

Concerns about online education revolve around the technology used and issues of reliability. The teleconferencing platform Zoom crashed on the first day of classes for many universities and schools (Lumpkin & Svrluga, 2020). However, when the technology works well, it can have a positive impact on student learning experiences. Roblyer and Ekhaml (2001) found that students' satisfaction is positively affected when:

- (a) the technology adopted is transparent and functions both reliably and conveniently,
- (b) the course is specifically designed to support learner-centred instructional strategies and,
- (c) the teacher's role is that of a facilitator.

There are an assortment of advantages and disadvantages and proponents and opponents of online education. However, given global technological advances, it is inevitable that even in a world free of COVID-19, technology will remain a fundamental part of higher education.

4. Students' opinions and social media reactions

In December of 2020, Kyodo News (2020b) reported that a quarter of Japanese university students had thought of dropping out because of COVID-19, with many of them citing a lack of motivation and financial hardship as reasons. The online survey that the article reports on was conducted with 1,674 high school and 1,690 university students. The findings attributed students' lack of motivation to their inability to study with other classmates in the online learning environment. Financial hardship resulted from decreases in income, and 27.1% of respondents stated that they had had to reduce their spending on food.

A questionnaire administered at Nihon University in April 2020 found that 59.2% of students were positive about online classes, while 21% said they did not wish to take part in them, reflecting concerns about the quality of online education (Kyodo News, 2020c). Further data showed that 71.5% preferred lecture videos to be available on-demand,

while 15.3% said they wanted to join live interactive classes. Another 13.2% wanted the lessons to be live but not interactive.

Students' reactions on social media also received media attention. A student with the username maki@D6Hy1q0FQJuxtPO wrote a series of manga using the hashtag #大学生の日常も大事だ ("The daily lives of university students are also important"). The manga story she created expressed her frustration regarding not knowing what her classmates looked like, having never been to her university campus and spending her time every day in front of a computer screen watching lectures (Tokyo Web, 2020).

Her manga also expressed her anger regarding the fact that schoolchildren can attend school and salarymen can dine out, but she is continually at home in front of a computer screen watching online lectures. In July 2020, this manga entry received 300,000 likes and was retweeted nearly 120,000 times. It also received media attention, with many news outlets covering the story. The manga artist called Maki pleads, "Please listen to the voices of university students. I'm a freshman who has never attended a real lecture, and I'm at the end of my tether".

Kaori Shoji (2020) discusses students' thoughts published on Koukouseishinbun.jp, which is a forum for teenagers and college students to voice their feelings about tertiary education. Student comments included "I miss seeing my friends and attending lectures with other people" and "I miss the days when I could just go up to professors and talk to them about my major or inquire about overseas study programs".

The same newspaper article cites statements from other students on the Diamond website, including "I spend more than 10 hours a day at my computer, attending lectures and working on assignments" and "There's no time for anything else. I never get to see anyone or go outside. I don't know why I even bother with the university experience". Another is quoted as saying "My lecture was supposed to be 90 minutes, but the professor left after 10 minutes and just gave everyone stacks of assignments, Is this what university learning should be like?"

Judging from this outpouring of rage and frustration on social media, it is evident that university students have had a very difficult time, especially in the first semester of the 2020/2021 academic year.

5. Teachers' opinions: workload, technology and quality of classes

It is not only students who have had a difficult time adjusting to online teaching. Some of my colleagues experienced a variety of issues with real-time classes. Students were reluctant to turn on their cameras, which left teachers unaware of how much students were actually doing, whether they understood the instructions and whether they were engaging and interacting with their fellow students. Teachers also felt uncomfortable repeatedly asking students to turn on their cameras, as it could be perceived as an invasion of privacy.

In my own experience, delivering a class in which students leave their cameras off can be quite unsettling in terms of gauging students' reactions and understanding. It was only when students were put into breakout rooms (a function of the Zoom platform that allows students to be placed into rooms of small groups) that they voluntarily switched on their cameras, but this was not always the case; the reasons for which will be discussed later in the paper. There was also a learning curve in terms of how to use the online technology competently when delivering classes. Teachers spoke of having an increased workload at the beginning of the first semester, as they tried to both adapt their classes for the online environment and also take into consideration lesson implementation and delivery. This decision related to whether to deliver classes in real-time only, in an on-demand format of recorded videos or using a combination of both methods.

The above thoughts and opinions were also reflected in newspaper articles that appeared throughout 2020. An article in the online edition of the newspaper Mainichi (2020) reported on a survey of faculty members at 66 institutions, where many university teachers indicated feeling that they could not maintain the quality of their

courses via online classes. The article also indicated that the technology for class delivery was new to most students and teachers and quoted one respondent as saying, “University teachers can't just become YouTubers”. Other teachers that were spoken to suggested that their “preparation time had gone up fivefold” compared to that required for regular classes and that “there [were] no set standards for class content, so each lecturer has to shoulder the entire responsibility on their own”.

The Japan Times (2020) published an article titled “Shift to online classes leaves Japan's university teachers exhausted”. The article reports that it can take part-time lecturers seven to 10 hours to film and edit one video for an on-demand class, and these lecturers earn only approximately ¥10,000 per class. The newspaper quotes a part-time lecturer as saying that “preparation can be completed in two hours for a face-to-face class”, and that although online classes take more time to prepare, their salary did not change. In the same article, another teacher suggested that “I can't have small talk with students, and my classes lack humour”.

Shoji (2020) relates how teachers in the engineering field lamented the lack of in-person classes, arguing that “online experiences deprive students of actual experiments and data collection that is conducted in real laboratories”. The article also notes that “the same can be said for arts students, who have equally been deprived of spaces in which they can create and practice their crafts”.

6. A discussion of Tohoku University students' opinions

The following data was obtained through a series of classroom activities (both written and discussion-based) that were conducted in the second semester at Tohoku University in the author's English language classes. The homework and subsequent classwork discussed COVID-19 and its disruption of and influences on the students' education. These activities were conducted with an A2 and a B2 first-year English class. The initial homework

comprised a series of open-ended questions. The questions were:

1. In what ways has COVID-19 affected the quality of your education?
2. What are the pros and cons of online education?
3. What method of online classroom delivery do you prefer? Real time or on-demand?

The answers given in the students' homework and in their subsequent discussions are considered below in the relevant sub-sections.

6.1 Class delivery

6.1.1 *Technology used: The positives*

Students commented that the breakout rooms in Zoom allowed them to talk in small groups, and that this opportunity allowed them to get to know one another, exchange contact information and ask for general advice. They also mentioned that teachers were very sympathetic in giving students time to do this. Prior to these Zoom sessions, the only way of communicating with other students was through social media. Many students put up posts asking for information and trying to create online communities that would give them the opportunity to make friends, even if they could not visit the campus or were still living in the Kanto and Greater Tokyo area.

Students commented that they could feel somewhat “student-like” in real-time classes, and although they all stated that in-person classes would be their preferred option. They all accepted that online classes were appropriate considering the circumstances.

Students also mentioned that the breakout rooms allowed them to talk personally with the teacher, as having to speak in English in front of 40-plus students in the online environment was stressful and uncomfortable for them (I personally allowed students to speak in Japanese if they had any concerns or questions). With respect to classroom activities, students commented that the breakout room function was the closest approximation of face-to-face group and pair work, as it allowed for a considerable

amount of output time in terms of speaking, discussion, problem solving and the application of taught lesson points. This is what should happen in language classes, as they are not, or should not be, teacher-fronted lectures in which students are spoken to for the duration of the 90 minutes. Students commented that in real-time classes that had this format, there was a tendency to “turn off”, get distracted or lose concentration.

6.1.2 Technology used: The negatives

Many students mentioned the notion of Zoom or real-time lesson fatigue. Although real-time classes are the closest approximation of face-to-face classes, students said that they had become fatigued with them in the second semester. In contrast to those who felt that online classes were more relaxing, some expressed an increase in stress and anxiety. This stemmed from Wi-Fi connection problems, which caused some students to be late or unexpectedly leave and then re-enter classes. Students also mentioned issues of privacy. Although Zoom (but not Google Meet) allows users to use a virtual background so that they do not have to reveal their location (bedroom, living room, etc.), computers with at least upper mid-tier specs are required. As a result, many students did not switch on their cameras in real-time classes.

In my experience, when addressing the class as a whole (with over 40 students in a class on some occasions), no students put their cameras on. This was also the case when students entered a class (although this was probably due to the fact that the default setting in Zoom is for a participant’s camera to be switched off when they enter a Zoom meeting). However, as mentioned previously, when I placed students into breakout rooms, most of the students then turned on their cameras. This, however, was not always the case. Asking students to turn on their cameras is fine, but as teachers, we cannot force them to do so. Below are some of the main reasons students gave in discussions of why they were reluctant to turn on their cameras.

1. Untidy room/did not want people to see their room,
2. Appearance – no make-up, bad hair day,
3. Felt it was not necessary at certain stages of the class.

As teachers, it is difficult for us to interact with just a voice; seeing the student’s face allows us to gauge their understanding and reaction. Fortunately, this camera issue was not such a problem in my classes, but in discussions with other teachers, they described that some students appeared not to be present in class, as their microphones and cameras were always off.

6.1.3 Time management

Some students commented that online classes were easier in terms of time management and organisation. Some of these reasons were superficial, such as the fact that they could sleep more and get up just before the first period class rather than having to commute to the university. Students suggested that on-demand classes allowed them to organise and plan their day according to their own personal schedules. The choice of what to wear also became secondary, as they would not be attending classes on campus and meeting other students and colleagues in person. Some students initially struggled with online lessons but stated that the freedom of online on-demand classes eventually allowed them to study, read books and do household chores. This flexibility, they stated, led them to perceive an improvement in their education.

The removal of time and location restrictions brought about by the introduction of online on-demand classes meant that students could take classes at their own pace and review and rewind video lectures.

6.1.4 Quality of classes

Students’ reactions regarding the quality of classes were mixed. The students’ answers also referred to their entire repertoire of classes rather than just their English or foreign language lessons. On a positive note, students commented

that with slight improvement, online classes could be better than traditional face-to-face classes. However, this was very much dependent on the type of class taken. A student commented that in practical training classes, online education cannot compete with the actual fieldwork or learning-by-doing approach that face-to-face education provides. On campus, teachers are more accessible, and questions and concerns can be raised face-to-face rather than via email.

In response to the shift of classes to the online real-time class environment, some students declared that as they only were listening to a voice on a screen without limited interaction, especially in lecture-type classes, maintaining motivation and concentrating in front of the screen all day was quite challenging.

Although most students reported having a good and reliable Wi-Fi connection and computer, some mentioned the unfairness of the situation for those who struggled with using their computer and the stability of their internet connection.

6.1.5 Restrictions, mental state and communication with friends

Many students lamented the fact that in the first semester, they could not attend university, use the library or the university cafeteria, study with friends or do club activities. In addition to this, they were restricted to being at home, and many of them expressed a strong sense of loneliness and stress. Students had mixed feelings regarding whether online lectures hindered their learning and educational experience. Some suggested that although they were receiving knowledge, they could not discuss it and share ideas with other students. One student suggested that “discussion is the key to developing deep learning” and therefore felt that the COVID-19 situation had reduced the quality of their education.

Other students mentioned that a lack of socialising and communicating with other students had had a significant impact on their identities as students. This was especially prominent with students who could not visit the campus

and did not meet other students until the second semester. These sentiments reflect those of many university students throughout the country.

6.1.6 Real time vs. on-demand

In order for me to prepare my classes more effectively and to provide students with the best and most comfortable learning environment possible, I asked students at the beginning of their second semester courses what method of class delivery they preferred. The results were surprising. Across all my classes, there was a preference for either all on-demand classes or on-demand classes with some Zoom classes. The latter was preferred by a slightly higher proportion of students. Interestingly, only around 5% of students wanted Zoom classes on a weekly basis, with around 15% asking for just on-demand classes. Many students commented that on-demand classes with some Zoom sessions allowed for more flexibility within their schedules and was a balanced way of learning.

Some students (predominately from the sciences) stated that in the second semester, they would be having small in-person classes on campus and, depending on where they were, they might not have access to Wi-Fi. On one occasion, I had a student take my class from the library, because that was the only place the Wi-Fi would work. Other students suggested that the fact that club activities and other events were allowed meant that they could finally meet the students with whom they had become acquainted in real-time classes. Therefore, the need for real-time classes through Zoom was not as great as it had been in the first semester. In addition, in the second semester, all students had arrived in Sendai, which meant that, mentally, they felt more like students who could be involved and participate in campus life, as opposed to being isolated in their family homes hundreds of kilometres away.

All students agreed that they hoped to be back on campus in 2021. This was, of course, with the provision that everything is safe and the necessary precautions are taken. Some did, however, express a liking for online education and a hope that it would continue, as they had gotten used

to the situation and it fit in with their lifestyle. These opinions were, however, in the minority.

7. Conclusion: The future

This paper aimed to provide a review of teachers' and students' voices with regard to online teaching and learning in the 2020/2021 academic year. This was done through a discussion of the media coverage the subject has received and with data collected from Tohoku University students by means of class activities conducted in the author's English classes. The paper is by no means intended to be a comprehensive study but is rather meant to serve as an introduction to some of the issues that have surrounded online education throughout the academic year that has been plagued by COVID-19.

As we approach the end of the current 2020/2021 semester and prepare for the new academic year, there are many factors that Japanese universities have to take into account when deciding how classes will proceed next year. For instance,

- 1) What kind of face-to-face classes are possible while maintaining social distancing?
- 2) Are large language classes still possible in a face-to-face situation, depending on the state of emergency and infection rate at any given time?
- 3) How do we decide which classes will be held online and which in person?
- 4) To what extent will technology be able to help provide equal educational opportunities for students participating remotely in a class that other students are attending in person?

Many universities have adopted a hybrid approach, in which both online and in-person classes are offered for classes with small numbers of students. In the future, universities will move further towards this hybrid approach. It is also questionable whether universities will return to full in-person classes or the system they had prior to the advent of COVID-19. Many will have found online teaching more convenient and through the learning process

of actually conducting education online, much will be learned about its potential for universities moving forward. Institutions may also have found online education to be cheaper to offer and to place less of a burden on facilities. There is no question that some lectures or classes lend themselves more to the online teaching platform than others, but the fact remains that in-person classes are an important part of the university experience for both teachers and students. As we have heard from students, the university is a place where students can exchange ideas with one another, and it provides them with a physical environment for learning. This notion represents the principle of deeper learning and studying that students can experience through interaction with one another and university staff.

References

- Cole, A.C, Lennon, L., & Weber, N.L. (2019). Student perceptions of online active learning practices and online learning climate predict online course management in Interactive Learning Environments.
DOI: [10.1080/10494820.2019.1619593](https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619593)
- Conlon, T. (1997). The internet is not a panacea. *Scottish Educational Review*, 29(1), 30-38.
- Gallick, S. (1998). Technology in higher education: Opportunities and threats. (*ERIC Document Reproduction Service* No. ED415929)
- Huang, F. (2020). A distinctive response to COVID-19 in higher Education, *University World News*. Retrived from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201204090340951>
- Japan Times. (2020). Shift to online classes leaves Japan's university teachers exhausted, *Japan Times*. Published May 24th, 2020. Retrieved from <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/05/24/national/university-teachers-japan-exhausted-online-classes/#.XsvO-VfkAAh.wordpress>

- Kyodo News. (2020). 18% of Japanese universities remain mostly remote due to pandemic, *Kyodo News*. Published December 23rd, 2020. Retrieved from <https://english.kyodonews.net/news/2020/12/8c66bcd0582d-18-of-japanese-universities-remain-mostly-remote-due-to-pandemic.html>
- Kyodo News. (2020b). Quarter of Japan univ. students thought of quitting school amid virus, *Kyodo News*. Published December 5th, 2020. Retrieved from <https://english.kyodonews.net/news/2020/12/631537e7135d-quarter-of-japan-univ-students-thought-of-quitting-school-amid-virus.html>
- Kyodo News. (2020c). Over half of univ. students in Japan positive about online lectures. *Kyodo News*. Published April 7th, 2020. Retrieved from <https://english.kyodonews.net/news/2020/04/fd697eb678cf-over-half-of-univ-students-in-japan-positive-about-online-lectures.html>
- Lumpkin, L., & Svrluga, S. (2020). Zoom outages disrupt first day of online classes for many schools and universities, *The Washington Post*. Published August 25th, 2020. Retrieved from https://www.washingtonpost.com/local/education/zoom-outages-disrupt-first-day-of-online-classes-for-many-schools-and-universities/2020/08/24/5caf1494-e61e-11ea-bc79-834454439a44_story.html
- Mainichi (2020). Japan univ. lecturers worry over crumbling class quality as virus forces courses online, *Mainichi*. Published May 9th, 2020. Retrieved from <https://mainichi.jp/english/articles/20200509/p2a/00m/0na/002000c>
- Roblyer, M., & Ekhaml, L. (2001). A rubric for assessing the interactive qualities of distance learning courses: Results from faculty and student feedback. In C. Crawford, D.A. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, Jerry Price, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2001* (pp. 2925-2930), Orlando, FL. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Spar, D. (2020). Today's Awkward Zoom Classes Could Bring a New Era of Higher Education, *EdSurge*. Published September 10th, 2020. Retrieved from <https://www.edsurge.com/news/2020-09-10-today-s-awkward-zoom-classes-could-bring-a-new-era-of-higher-education>
- Shoji, K. (2020). Japan's students struggle to embrace online learning amid COVID-19, *Japan Times*. Published November 7th, 2020. Retrieved from <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/11/07/national/medi-a-national/students-online-coronavirus>
- Tokyo Web, (2020). 「大学生の日常も考えて」漫画が反響 女子大生が投稿、「いいね」30万件. Retrieved from <https://www.tokyo-np.co.jp/article/45091>
- Verene, D. P. (2013). 'Does online education rest on a mistake?' *Academic Quest* 26, 296–307.

漫画『ヒョンヒョロ』と『ドン・キホーテ』の比較対照研究 -常識と非常識の曖昧な境界-

田林 洋一¹⁾

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. 序 -本稿の目的

本稿は藤子・F 不二雄の短編漫画『ヒョンヒョロ』（初出は藤子不二雄名義で『S-F マガジン』1971年増刊号。My First BIG『藤子・F・不二雄短編集 SFものがたり エイリアン篇』2003年他所収）と、スペインの作家ミゲル・デ・セルバンテスが1605年に前篇、1615年に後篇を著した『ドン・キホーテ・デ・ラ・マンチャ』（以下『ドン・キホーテ』とする）との比較を通じて、その相違点と類似点を検証することを目的とする。

『ヒョンヒョロ』も『ドン・キホーテ』も、一般的に常識と捉えられていることが他方では非常識になり、またその逆もありえることを読者に突きつけてくる作品であり、その比較対照には学術的意義があると思われる。なお、両作品の比較に関する先行研究は、管見では存在しない。

2. アウトサイダーであること -通じない常識、非常識との境界

『ドン・キホーテ』が狂気に根差した恐怖の書であることは、いくら強調してもし過ぎることではない。その恐怖は、ドン・キホーテ主従がアウトサイダーであること——見捨てられたものであること——と同時に、アウトサイダーは世間の常識とかけ離れていることにも起因する。それでは、アウトサイダーはどのように世間の常識と乖離するのだろうか。

カミュ（Albert Camus : 1913-1960）の『異邦人（*L'étranger*）』では、主人公ムルソーが母親の死の後に恋人マリイとデートに行った。ただそれだけの理由で、彼は死刑の判決を下されることになる。母親の死

の直後にデートに行くなど、「世間の常識からは考えられない」というだけの理由で。かのように、世間の常識は人々の認識や判断に影響を与える。

こうした、非常に影響力のある「常識／非常識」の垣根と乖離を鋭くえぐった短編漫画が『ヒョンヒョロ』である。詳しく分析する価値のある作品なので、以下、荒筋を簡単に追おう。

宝物「ヒョンヒョロ」を求めて地球に襲来するウサギ型宇宙人が、ある家庭に姿を現す。その小さな息子であるマーちゃんは、空から落ちてきた「お星様」（実は「ヒョンヒョロ」）を、その価値も分からずに拾っていた。マーちゃんはヒョンヒョロを探すウサギ型宇宙人と仲良くなるが、彼の両親も含めて周囲の誰も、ウサギ型宇宙人の存在を信じようとはしない。ウサギ型宇宙人は「ヒョンヒョロをくれないと誘拐する」という手紙をマーちゃんに託す。ここに至って夫婦と刑事、そして警察組織もウサギ型宇宙人の存在を信じるが、肝心の「ヒョンヒョロ」とは何か分からない。結局ヒョンヒョロを受け取ることができなかったウサギ型宇宙人は、「誘拐」を実行して、マーちゃんを除く全ての街の住民を消滅させる。

『ヒョンヒョロ』は内容がかなりシリアスな代わりに、全篇を通してコメディタッチの作画と筆致で埋め尽くされており、一見『ドン・キホーテ』やアウトサイダー論、ないしは認識論とは無縁に思える。しかし、周囲の大人たちが実際に起こったこと、経験したことを信じようとせず、自分たちが勝手に作り上げた狭い「常識」の枠にしがみつ়く中で、唯一ウサギ型宇宙人と交流するマーちゃんだけが「事実」をありのままに見ていること、そしてマーちゃんは両親から「嘘をつ

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
youichi.tabayashi.d3@tohoku.ac.jp

く「想像力豊かな」子どもと見なされている点などは、常識とは何かを再認識する絶好の機会を読者に提供する。

アウトサイダーは元々孤独であるがゆえに、彼らが言ったり行ったりしたことは、なかなか周囲の人間に理解されにくい。イソップの狼少年も、嘘をつき続けるあまりに周囲から迫害視された。いざ狼少年が本当のこと(≒事実)を伝えても、もはや心理的アウトサイダーとなった彼に耳を貸す酔狂な人物は、少なくともイソップ童話の中にはいなかった。結果、狼少年は狼に食い殺されてしまう¹。

『ヒョンヒョロ』の主人公のマーちゃんも同じである。マーちゃんは多感な時期で、想像力が豊かであるがゆえに、大人にとっては荒唐無稽な話を繰り返す。例えば、「緑色の狼」「空飛ぶ大男」などの逸話は、母親に「そんなうそ」と軽く一蹴されてしまう(p.31)²。その中には、事実に基づく「円盤にのったうさぎちゃん」と「お星さまひろった」という事実が含まれているにもかかわらず。マーちゃんは虚実入り混じった話を繰り返したせいで、周囲から狼少年と見なされてしまい、たまらずこう叫ぶ。

いつもぼくのいうこと うそだっていうんだ。(p.38)

ところが、『ヒョンヒョロ』において、事実をありのままに認識するのは周囲から嘘つきとみなされた件のマーちゃんの方である。刑事やマーちゃんの両親は、自らが勝手に線引きした「常識」と「非常識」に捉われて、ウサギ型宇宙人がいることを物語の中盤まで認めようとしないう。僅か 32 ページのこの短い短編の中に、「常識」と「非常識」という言葉が計 9 回も出てくることから、いかに登場する大人たちが「世間一般の多数決の産物によって生み出された常識」に拘泥しているかが分かる。

父親は、想像力豊かなマーちゃんの話聞いて、こう母親を諭す。

こんな小さな子に 現実と空想の区別なんてつかないよ。(p.32)

現実と空想の区別がつかないのは父親の方であるのに、区別がつくマーちゃんに向かって父親が言い放つこの一言は、まさに釈迦に説法である。ウサギ型宇宙人が「ヒョンヒョロをください」という「きょうはく状」を書いても、それを見た刑事や父親は「常識」や「いたずら」という語彙で、それをなかったことにしてしまう。両親が実際にウサギ型宇宙人を目の当たりにしても、アルコールの飲み過ぎや幻覚、自身の疲れや風が吹いたことのせいにする。

愚かな大人は両親だけではない。警察はウサギ型宇宙人の誘拐脅迫のやり方を見ても、「非常識」や「異例」「あほらし」という語をわめきちらすだけである。結局「ヒョンヒョロ」の正体を突き止めることができなかった父親は、一連の事件を「バカさわぎ」と形容する。

更に作品の終盤で、常識に捉われているのはウサギ型宇宙人も同様であることが判明する。ウサギ型宇宙人は、「ヒョンヒョロ」なる宝物を「宇宙最高最大ノ価値アル」と評するが、地球人には何の事だかさっぱり分からない。この意味でウサギ型宇宙人もまた、自らの常識に捉われて、地球人の「ヒョンヒョロヲシラナイ」という姿勢を「非常識」と切り捨てる。

ウサギ型宇宙人は地球人の風習を良く知らない。そこで彼(彼女?)は誘拐犯の出てくるテレビドラマを見るなどして、「地球ノ社会慣習ヲ尊重スルツモリデ、研究シツクシテ」様々な手を打つが、それでもどこか彼の意識は地球人とずれが生じている。宇宙人もまた、「郷に入っては郷に従え」を地で行こうとするあまりに、非常識な行動しか取れないのだ。その意味で、彼もまた現実主義的であると同時に、常識という枠内で物事を解決しようとする。

結局、最後まで自己の認識を信じ、揺らぐことがなかったのはマーちゃんただ一人であった。彼は空から落ちてきたお星様を「ヒョンヒョロー」と呼んだが、それを見せる相手たる大人たちは誘拐され、消滅させられており、マーちゃんの認識の正しさを証明する者はいない。一見コメディタッチのこの作品は、こうして自我を強固に保持したマーちゃんにすら、他人に分かってもらうという幸せの樂園を与えようとはしない。どうして子供向けに描かれているように見せかけなが

ら、『ヒョンヒョロ』は「常識的な」大人に喝と不安を与える「恐怖の書」なのだ。

こうして見ると、マーちゃんはドン・キホーテに、ウサギ型宇宙人は象徴としての騎士道物語に、そして両親と警察はその他の人物に真逆にシフトされる。ドン・キホーテは、自分が理想とする世界、即ち騎士道物語の常識を、その常識が通じない現実世界に持ち込んだ。そのことによって彼は周囲の人間から「狂人」のレッテルを貼られ、部外者、アウトサイダーとして奇異の眼で見られ、挙句の果てに嘲笑やいたずらの対象とされる。

ここで徹底されるのは、その他の登場人物は、ドン・キホーテを常に外部から、即ち第三者的視点で捉え、自らのコミュニティに積極的に引き入れようとはしないことである。ドン・キホーテの騎士道物語的常識は現実世界の常識には通用せず、彼の言動は周囲から見れば「非常識」である。彼は件のマーちゃんと違って嘘つき呼ばわりされることこそないものの、狂人としてことごとく非常識な人間として扱われる。即ち、弄ばれるという娯楽の目的以外では、ドン・キホーテは社会から真面目に取り合ってもらえない。ちょうど、マーちゃんが「ウサギちゃんがいる」と言っても、周囲の大人は誰もまともに取り合わなかったように。

『ドン・キホーテ』におけるドン・キホーテは、その非常識性ゆえに社会からアウトサイダーと見なされ、疎外され、隔離された。しかし、その非常識性は彼が騎士道物語の世界を現実世界に持ち込んだことに起因するため、諫言すれば自業自得とも言える。ドン・キホーテの「現実」は、一般社会の常識的な「現実」とは相容れない。となれば、社会が自ら正常であるためには、決して彼の非常識性、言うなれば遍歴の騎士の理屈を認めてはならないのである。いったん認めたが最後、彼らは「第二のドン・キホーテ」として扱われ、社会から放り出されて、彼らが卑下していたドン・キホーテの狂気と同じ位置、即ちアウトサイダーの立場にまで押しやられてしまう。それは、常識人を標榜する社会人にとって、社会的死刑を宣告されるほどのインパクトを持つ。よって、彼らは「あの気の狂ったドン・キホーテ主従と一緒にされないために」気が狂ったように世間が恣意的に設定した、マジョリティ的に

強者・勝者である「常識」に固執する。

マーちゃんは、自らが依拠した自己の認識を正しく勇敢に、そして無謀にも信じた。彼はそれが「大人の社会の一般的な常識」から外れていることを承知していたのかどうか、本編を読むだけでは不明である。だが、マーちゃんは容易く大人が設定した常識に流されることはなく、初志貫徹した。

マーちゃんは、刑事がウサギ型宇宙人を「宇宙人」と認識して、狂ったように銃を乱射するのをただ眺めて見ているだけである (p.51-52)。マーちゃんにとっては、なぜ大人がウサギ型宇宙人を見て狂乱に陥るのが分からない。「そんなこと、見れば分かるのに」という心境なのだ。だが、マーちゃんを取り巻く周囲の大人たちは、両親や刑事も含めて、頑なに自らの認識を信じようとせず、逆に誰かが恣意的に引いた「常識」という境界の中に認識の助けを求めようとする。「常識」が「自己の認識」に勝利したのである。

このことを『ヒョンヒョロ』の筆致よろしく、コメディとして笑い飛ばすことは容易い。むしろ、作者の藤子・F・不二雄は、敢えて物語的に重く、陰気で不気味な話を、イメージ的に軽いタッチで完成させた。我々はウサギ型宇宙人などいないことを知っている。それは昔からそうだったし、何より周りの偉い人を含めた大人がそう言うから、である。だからこそ我々はウサギ型宇宙人の存在を自信を持って否定できる。しかし、自己の認識と周囲の常識が対立した場合、我々が信じるべきなのは自分の脳味噌なのか、それとも社会の通念的感性なのかを決定するのは容易ではない。

『ヒョンヒョロ』が内容的に重厚なテーマを扱っていながらコメディの様相を呈していることは、ちょうど『ドン・キホーテ』が認識論をテーマの1つに据えながら喜劇として書かれたのと似る。『ドン・キホーテ』も最初は滑稽本の類と見なされた。17世紀のスペイン人は、風車に突撃して無様に転がる「自称遍歴の騎士」を笑い飛ばす余裕があった。それと同様に、21世紀に住む我々も、宇宙最大の宝物であるヒョンヒョロを巡るドタバタコメディを笑い飛ばすことができる。だがこの先、自己の認識を絶対的な不動の指針として信じることができるのか、誰にも分からない。その意味で、両作品はともに滑稽本の皮をかぶった悲劇的かつ挑戦

的な書である。

3. 『ヒョンヒョロ』のマーちゃんとドン・キホーテ -共にアウトサイダーにさせられた者たちの相違

『ヒョンヒョロ』のマーちゃんとドン・キホーテとの相違は、彼らが認識した事物の現実性にあつて、常識性にあるのではない。マーちゃんは自分の見聞きしたことを信じて、あくまで現実的に物事に対処したために大人社会のアウトサイダーとして振る舞うことを余儀なくされた。言わば、彼は徹底したリアリスト、現実主義者である。彼はあまりに現実主義であるがゆえに、社会から嘘つきと糾弾されてアウトサイダーに変貌させられた。

一方、ドン・キホーテはこの逆である。ドン・キホーテは騎士道物語に心酔し、騎士道の理想を現実と思ひ込むことで、周囲から隔絶された。彼は理想の中の現実を生き、周囲に騎士道物語的な理想の現実を押しつける。人々は彼をもてあまし、自分たちのテリトリーに一步も踏み込ませまいとして彼を遠ざける。そうした（作者であるシデ・ハメーテ・ベネンヘーリも含めて）周囲の人々が彼に対して行ったことは、彼に狂人の烙印を押しすることであった。そのことで彼は永遠に社会の中心から外れたアウトサイダーになった。

『ヒョンヒョロ』のマーちゃんは現実を直視し過ぎたことで、そして『ドン・キホーテ』のドン・キホーテは理想を取り込み過ぎたことで、共に社会のアウトサイダーとなった。2人は認識的に真逆の立場を取り、行動も異なっていたが、それがあまりに多数決的な「世間の常識」と外れていたために、結果として同じ場所——アウトサイダーという社会的墓地——に定位することになったのである。

マーちゃんとドン・キホーテにはもう2つの相違と相似がある。1つ目は、些細な点であるが、主人公の狂気ないしは嘘つき（≡アウトサイダーであること）の原因を、社会または作者が勝手に付度して決定していることである。『ヒョンヒョロ』の両親は、我が子が荒唐無稽なお話やごっこ遊びをするのを見て、以下のように述べる。

家庭教育が わるかったんじゃないのか。（中略）
怪獣映画ばかり 見せるからよ。（p. 43-44）

付言しておく、マーちゃんが怪獣映画を観るシーンは作中にはない。だが、両親は自らが彼を社会の周辺に押しやっている可能性にはまるで気がつかない。換言すれば、現実存在するウサギ型宇宙人を信じないのは、自分たちが持っている凝り固まった頑固な固定観念の賜物であるのに、彼らは「マーちゃんが怪獣映画を観る」という理由づけによって自己を正当化する。そうして彼らは現実を否定し、更にはマーちゃん自身をも否定する。

同様に、『ドン・キホーテ』でも、作者であるシデ・ハメーテ・ベネンヘーリが前篇第1章で明記しているように、哀れな田舎の郷土が「騎士道物語の読み過ぎで脳味噌が干からびた」と決定するのみである。郷土が騎士道物語をむさぼるように読みふけるシーンは、全篇を通して直接的には一度も描かれることはない（当然のことながら、「騎士道物語を読み過ぎたために狂気に陥った」という説明的な地の文は豊穡に見つかる）。作者が、彼の狂気は騎士道物語に起因したものであると説明するだけで、作中に「読書の光景」という具体的な描写はないのだ。このことは、『ヒョンヒョロ』のマーちゃんの（大人が勝手にそうと判断する）嘘とドン・キホーテの狂気を、それぞれ「怪獣映画」と「騎士道物語」のせいにしてしているのは外的な要因、即ち広い意味での「社会」だということを示唆する。

もう1つの点は、マーちゃんは自己の主張（ウサギ型宇宙人がいること）を貫き通した結果、大人から最終的に認められることができることである。言わば、彼は社会的地位の復権を達成する。それまで「嘘つき」で「想像力豊か」と形容されて、大人からまともに扱ってもらえなかったマーちゃんは、ここで初めて社会の中心的視座に座ることができた。

ところが、これでようやくマーちゃんの言い分が認められ、ウサギ型宇宙人が存在する「現実の」社会に彼が飛び込もうとするやいなや、彼の父親が宇宙人に向かってこう言う。

これ以上こどもをまきこむのは やめてくれ。（p. 52）

そしてこれ以後、ラストのシーンを除いて、マーちゃんは表舞台に姿を現すことはない。マーちゃんは、せつかく獲得した社会の成員という地位を享受することができない。これに異を唱えるのはウサギ型宇宙人である。その後の父親を交えた2人のやり取りを見よう。

「エッ ソレハチョットオカシイノデハ……」
「いやだというなら こっちもノーだ！」
「変則ダガ ヤクソクスルデス」(p. 52)

マーちゃんが話の輪に入らないことを「オカシイ」「変則」と見なすウサギ型宇宙人。ところが、父親は強引にマーちゃんを物語の舞台から降ろしてしまう。それまで物語を引っ張ってきたマーちゃんは、ウサギ型宇宙人にとっては「典型的な地球人」であり、読者にとっても主人公であった。つまり、彼は社会的に認められた瞬間に、物語の主人公であることをやめてしまう。マーちゃんが外部的視点から見た物語の中心であるためには、物語内部で周縁にいななければならない。ウサギ型宇宙人は、その矛盾を突いて「変則」と形容するのである。

ドン・キホーテは自己の主張を貫き通した結果、常に社会的に変人扱いされる。騎士道物語の素晴らしさを信じ、その厳格なまでの規律に従っていた彼は、既に騎士道物語が時代遅れだった社会から見れば異端児である。騎士道物語に登場する巨人も魔法使いもいないことを、当時の社会は嫌というほど知っていた。そうした遺骸の如き書に依拠するドン・キホーテは、社会から見ればまったくもって異質である。人は、異質なものと交わることを極度に嫌う。そうして彼は社会から「仲間外れ」にされる。

物語の主人公であるドン・キホーテは、こうして社会からアウトサイダー扱いされることでしか、外部的な物語の中心に位置することができない。『ヒョンヒョロ』の主人公であるマーちゃんには、一瞬とはいえ彼の言い分が社会に認められた瞬間があった。ところが、ドン・キホーテの主張は、全篇を通して一切社会から受け入れられることはない。マーちゃんは言い分を認

められた結果、物語の舞台から姿を消した。そしてドン・キホーテは言い分を認められなかったからこそ、物語の主人公でい続けることができた。『ドン・キホーテ』という物語の外部的主人公であるために、彼は『ドン・キホーテ』の作品内部でアウトサイダーになるしかない。

『ヒョンヒョロ』の最後で、大人全員はウサギ型宇宙人に誘拐されて、消滅する。この消滅した世界に顕然と現れるのは、主役の座を降ろされたマーちゃんである。彼は誰もいない死滅した世界で、おもちゃ箱から「落ちてきたお星様」であるヒョンヒョロを見つけ出し、ママに見せようとする。だが、そのママはもういない。彼の論理が正当化される証拠の「ヒョンヒョロ」を見せようにも、誰も彼の話に耳を傾けるものはいない。こうして、再び登場した「主人公」たるマーちゃんは、再度社会の周辺地、マイノリティにまで格下げされてしまう。「ママ！ ぼく うそつかないよ」(p. 60) と必死に訴えても、もはや社会は彼を必要としていない。むしろ、自身の存在を消すことで、暗黙のうちに彼を拒絶する。こうして真実、現実を貫き通した彼は、結局最後まで社会からはみ出し者として扱われてしまう。

ドン・キホーテも臨終の席、後篇第74章で以下のような必死の弁舌を行う。

「おかげで、わしは今や曇りのない理性を取りもどし、あのおぞましい騎士道物語を読みふけたがためにわしの頭にかかっていた、無知という黒々とした霧もすっかり晴れたのじゃ。それゆえ、今ではああした物語がいかに荒唐無稽で、まやかしに満ちていたかをはっきり認めることができる。」(中略)

「やあ、あなたがた、どうか喜んでくだされ、わしはもうドン・キホーテ・デ・ラ・マンチャではありませんからな。」(p. 403)³

今の今まで「正気」や「認識」の拠り所としていた騎士道物語を「おぞましい」とまで形容するドン・キホーテは、もはや「ドン・キホーテ」ではないと自己を分析する。彼はアロンソ・キハーノという血肉を持った人間として、前篇第1章で正気を失う前の状態を

保持したまま「再登場」する。

騎士道物語という「まやかし」を「はっきり認める」ドン・キホーテは、この瞬間に現実と事実を認識していると声高に周囲の人々に主張する。ところが、彼の必死の訴えも、ちょうど『ヒョンヒョロ』のマーちゃんのように、周囲の人々の耳に届くことはなかった。彼を社会の周縁に留め置こうとする友人たちの徹底ぶりは、残酷ですらある。

ところが、彼がこう言うのを聞いた三人は、これはてっきり、何か新たな狂気にとらわれたに違いないと思ひこんだ。そして、サンソン・カラスコがこう言った――

「ドン・キホーテ殿、われわれは今しがた、ドゥルシネア姫の魔法が解けたという知らせを受けたんですよ、それなのにあなたがそんなことをおっしゃってどうするんですか？」(p. 404)

正気に戻ったドン・キホーテ(≡アロンソ・キハーノ)を信じることなく、彼の魂を込めた「正気に戻った宣言」を「そんなこと」と一蹴するサンソン・カラスコ。サンソン・カラスコだけでなく、司祭や床屋らの一同は彼が正気に戻っては具合が悪いのだ。こうして、彼は狂気に陥っている最中も、そして狂気から醒めて現実を直視しても、結局は周囲の社会に受け入れられたり、溶け込んだりすることはない。『ヒョンヒョロ』のマーちゃんも、ドン・キホーテも、こうして常にアウトサイダーであることを強いられる。いかに彼らはその言動を変えようとも、宇宙人という現実を直視しようが、騎士道物語という妄想の世界に入り込もうが、少数派であることは社会の余所者なのである。

4. 『ヒョンヒョロ』のウサギ型宇宙人は何者か -象徴としての「騎士道物語」と周囲の人々

ここまでは『ヒョンヒョロ』の主人公であるマーちゃんと『ドン・キホーテ』の主人公ドン・キホーテとの比較を検討してみたが、『ヒョンヒョロ』の第二の主人公たるウサギ型宇宙人はどのような位置に在るだろうか。

『ヒョンヒョロ』でマーちゃんと行動を共にするの

は、件のウサギ型宇宙人である。ところが、周囲の大人に非常識を突きつけるウサギ型宇宙人は、物語の中盤になってようやく姿を現す。それまではマーちゃんの伝聞でそれとなく存在がほのめかされるだけで、当然のことながら大人たちは彼の存在を信じようとはしない。更に、その姿を大人たちに披露しても、彼らは頑なにウサギ型宇宙人の実在を拒む。その様は以下のように哀れですらある。

大ウサギなんかいるわけが……わけが……。

少しアルコールをつつしもう。(中略)

こ、こんな……幻覚だわ…… (p. 37)

ウサギ型宇宙人がようやく認知されるのは、夫婦が揃って「大ウサギがいる」ことを確認してからであり、その夫婦が通報して駆けつけた警察も、「非常識な!」「異例でありましゅが。」と呟いてようやく彼(?)を受け入れる。ウサギ型宇宙人の言う通りに動く警察官や刑事、そしてマーちゃんの父親は、宇宙人の指示も言動も「あー あほらし」「バカさわざの幕をおろしてもらおう。」と、まるで真面目に受け取っていない。

ウサギ型宇宙人が夫婦に認知される様も示唆的である。マーちゃんの父親と母親が、それぞれ「互いにウサギ型宇宙人を認識していることを知らない」場面では、彼らは自己の認識を信じ切ることができない。ウサギ型宇宙人と楽しく夕食の席で会話する息子マーちゃんに向かって、両親は以下のように突き放す。

マーちゃん ごはん食べながら ひとりごといっちゃいけません。

そう、しらないひとがきいたら おかしな人だと思うよ。(p. 39)

ここで「おかしな人」なのは自分の認識を信じない父親の方であるのに、現実を素直に受け止めるまっとうなマーちゃんを「おかしな人」と、逆に糾弾してみせる。夫婦がウサギ型宇宙人を初めて信じるのは、彼らが互いに、自分と同じくウサギ型宇宙人を認識していると知った瞬間 (p. 46) である。それほどまでに、人は自分が見たり聞いたりしたこと、正しい判断を

下せない。誰かが自分と同じ事を経験しているを知って初めて、認識論的安住の地を手に入れることができるのだ。

『ドン・キホーテ』でも事情は似通っている。『贋作ドン・キホーテ』が世に出回って、怒り心頭に達した原作者セルバンテスは、贋作を徹底的に否定する。後篇第72章では、その贋作を読んだという紳士ドン・アルバロ・タルフェが、サラゴサで出会ったドン・キホーテ主従が実は偽物だったという話をドン・キホーテから聞かされる⁴。ドン・アルバロは自己の認識を信じようとはせず、気の狂ったドン・キホーテの言い分を盲目的に信じる。贋作でのドン・キホーテはサラゴサに向かっているが、だからこそドン・キホーテは「自らが本物のドン・キホーテであることを示すために」行き先をバルセロナに変更する。

「……彼（註：贋作のドン・キホーテ）が本物ではないことを世界中に暴露せんとしてあの市に入ることを断念し、そのまま、まっすぐバルセローナに向かったというわけです。（中略）まあ要するに、ドン・アルバロ・タルフェ殿、それがしこそ世間で名声を博しておる正真正銘のドン・キホーテ・デ・ラ・マンチャでして、それがしの名をかたり、それがしを思想を真似ることによって功名をあげようとした、あのみじめな男は別人なのでござる。（中略）……あなたが今日までそれがしに一度も会った覚えのないこと、そして、それがしがあの『続篇』（註：『贋作ドン・キホーテ』）に登場するドン・キホーテでもなければ、ここにおけるそれがしの従士、サンチョ・パンサも、あなたがよくご存知のあの従士でないことを、はっきりと申し立ててください。」（p. 382-383）

ドン・アルバロが見た、偽のドン・キホーテを「みじめな男」ときき下ろし、自分こそが本物のドン・キホーテであると主張する狂人ドン・キホーテ。ところが、ドン・アルバロは、自分が見聞きしたことを認識の根幹に据えるどころか、狂人の一見たわごとめいた台詞を盲目的に信用する。ドン・キホーテの演説を聞いて、ドン・アルバロがこう言う。

「重ねて確認しますが、わたしはこの目で見たものを実は見てはいなかったのだし、わたしの身のまわりで起こったことも実は起こりはしなかったんですね。」（p. 383）

ここでは、紳士ドン・アルバロの認識が狂人の繰言に敗北したのだ。かのように、自己の認識を正しく保つことは、それが大多数から反駁されればされるほど難しい。『ヒョンヒョロ』のマーちゃんにはそれができたが、いい大人で、かつ社会的な地位も高く、それゆえ必然的に教養や知性を兼ね備えているはずの紳士ドン・アルバロにはそれができなかつた。彼は付和雷同的に大多数におもねって、自分の経験を放棄したのである。

ウサギ型宇宙人は「ごくまっとうな、常識的な大人」が信じてはいけない対象である。もしその存在を信じてとすれば、それは「あほらし」と考えながら信じなければならぬわけで、まともに正面から受け止めていいものではない。そうしないと、社会から白眼視されるという、ただそれだけの理由で、である。

これらのことから、ウサギ型宇宙人は『ドン・キホーテ』における騎士道物語を具現化したものであることが分かる。『ドン・キホーテ』において、騎士道物語の中身や役どころ、台詞などをまともに信じていたのはドン・キホーテ主従だけだった。司祭や床屋をはじめとするその他の登場人物は、騎士道物語そのものの存在は認知していたが、その内容をまともに信じることは決してない。司祭ペロ・ペレスは当時の三流大学であるシグエンサ大学出とセルバンテスから揶揄されている通り、前篇第1章でドン・キホーテが狂気に陥る前の郷土と騎士道物語について議論を戦わせているが、そんな月並みな頭脳しか持ち得ない司祭ですら、騎士道物語の「中身そのもの」を信じたことはない。彼がしたのは、騎士道物語を物語として、即ち「作り話で」「嘘と知っていて敢えて」楽しむことだけである。

逆に言えば、『ドン・キホーテ』において、騎士道物語の中身を本物と思うものはことごとく狂人扱いされるということである。ドン・キホーテ主従をからかい、慰みものにし、時に怪しげな「治療」を行う治療者たるその他の登場人物は、騎士道物語を言わば外部から

俯瞰し、その中に極力入り込まないようにメタ認知しながら、主従に寄り添う形で騎士道物語と接していた。ところが、いったん騎士道物語をあるがままに受け入れ、その内部にまで入り込んで、それを「現実」と捉えることは決してない。ひとたびそうすれば、今まで自分たちが狂人として嘲っていたアウトサイダー、即ち社会的少数者の位置に追いやられることを知っていたからである。

よって、『ドン・キホーテ』の登場人物たちは、押し並べて騎士道物語を悪し様に罵り、軽蔑の対象にする。これはちょうど、『ヒョンヒョロ』でウサギ型宇宙人をまともに扱わなかった両親や警察らと符合するが、やはりここでも逆のベクトルが働いている。騎士道物語に登場する魔法は現在の科学では否定されているし、そもそも巨人も竜も現実世界のどこにもいない。17世紀のスペインで、魔法や巨人を現実の目で認識した人間はいない。つまり、『ドン・キホーテ』の物語内部に竜や巨人が定位することはない。ところが、『ヒョンヒョロ』のウサギ型宇宙人は物語内部で実在する。

興味深いことに、いないことにされている『ドン・キホーテ』の竜や巨人も、いることにされている『ヒョンヒョロ』のウサギ型宇宙人も、現実の21世紀を生きる我々は、両者とも実在しないことを知っている。一見狂気的な書である『ドン・キホーテ』がまともで現実に即した認識観を持っているのに対し、子ども向けの漫画『ヒョンヒョロ』は架空を当然のこととして前提とするという、現実の認識観に反する思考や真理を措定していることは注意すべきだろう。

存在しないものを信じないことで世間から「余所者」扱いされることを避ける『ドン・キホーテ』に対し、存在するものを信じないことで周囲の人間と同調し、「余所者」にされないようにするのが『ヒョンヒョロ』なのである。

このようにあるものの「実在」にこだわる姿勢は、サルトル (Jean-Paul Sartre : 1905-1980) の『嘔吐 (La Nauseé)』における主人公アントワーヌ・ロカンタンを髣髴とさせる。ロカンタンは自己の存在を確認するために街を彷徨い、日記にただ一行「記すことなし。存在した。」(p. 120)⁵と書く。しかし、彼は作中の登場人物「独学者」とのレストランの対話において、急に

以下のように悟る。

私はでて行きたい、どこかほんとうにく自分の場所>であるような、自分をすっぽりとはめこめるようなところへ行ってしまいたい……。しかし私の場所はどこにもない、私は余計な存在である。(p. 141)

しかし、ロカンタンは結局いかなるものの「存在」にも手を触れることはできなかった (p. 147)。存在に触れるためには俗的な世界まで墮落せねばならず、彼はそれを<嘔気>として感じる。そして彼は、もはや自死によっても余計なものであることをやめられないことに気づく。「私は永遠に余計なものだった (p. 149)」と独白する彼は、その瞬間に究極的なアウトサイダーへと変貌する⁶。

『嘔吐』のロカンタンは、存在や実在にこだわりすぎた挙句に「余計な存在」に降格させられた。「存在」という騎士道物語や宝物「ヒョンヒョロ」を信じようと放浪したために、ロカンタンは余所者にされたのである。

ウサギ型宇宙人は、最後で宝物であるヒョンヒョロを受け取ることができずに、怒り狂って「誘拐」を実行する。つまり、自分の力と存在を、周囲の大人たちに無理やりに信じさせた。ここにも『ドン・キホーテ』との符合が見られる。『ドン・キホーテ』では、治療と称して前篇では司祭と床屋、ドロテアなどのその他の登場人物、そして後編ではそれに加えて学士サンソン・カラスコと公爵夫妻までもが加わって、ドン・キホーテ主従が心の拠り所にしてしている騎士道物語の世界で戯れる。後篇第74章、ドン・キホーテの臨終の場面では、件のドン・キホーテがドゥルシネアも騎士道物語も「奈落の底に落ちろ」と言っているのに、彼らはいっかなそれを信じようとはしない。むしろ信じるのは、ドン・キホーテの狂気と騎士道物語の「妄想性」だけである。

『ヒョンヒョロ』では、ウサギ型宇宙人が激怒して自分の存在を押しつけた。一方、『ドン・キホーテ』では、ドン・キホーテが狂気から醒めることによって騎士道物語の妄想性を周囲の人間に信じさせた。プロセスが真逆であり、かつ強制か自発的かの違いがあると

はいえ、最終的に大人たちや周囲、そして社会は「ウサギ型宇宙人」と「騎士道物語の妄想性」を認知するに至ったのである。

5. 『ヒョンヒョロ』のその他の登場人物 - 事実を信じず、多数決に自己を委ねる警察と両親

ここでは『ヒョンヒョロ』のその他の登場人物、具体的には主人公マーちゃんの両親と刑事たちにスポットを当てて、『ドン・キホーテ』との比較検討を行う。

マーちゃんの両親及び警察は、騎士道物語的な象徴であるウサギ型宇宙人の存在を認めず、自己の認識を否定していることから、『ドン・キホーテ』においてドン・キホーテ主従をからかう「その他の登場人物」の類型であると言える。

特徴的なのは、最初にウサギ型宇宙人と遭遇する髭をたくわえた刑事である。この刑事は、ウサギ型宇宙人が書いた脅迫状が刑事の信じる定型通りに仕上がっていないことを指摘し、自説を「常識！」と何度も決めつける。更に、ウサギ型宇宙人が脅迫状を書いた本人であり、「犯人予定者が被害予定者の家に……しかもぬけぬけと警察官の前に!!」(p.48) いることを知ると、「非常識」を連発して激怒する。

しかし、「常識／非常識」の建前を重んじるあまりに、主人公の両親も警察官も現実が見えていないという点で、彼らは明らかに『ドン・キホーテ』の第三者的治療者たちである。自分の見たいものしか見ず、自らが設定した枠内で物事の解決を図る彼らは、ドン・キホーテ主従とは別の意味で、だが同じ程度に狂气的である。このことは、先の刑事が「犯人予定者」「被害予定者」と、頭の中で自分の都合の良いようにストーリーとその「予定者」を作り上げていることを見れば、容易に首肯されるであろう。

もう1つ特徴的なのは、この刑事が会話の端々で「でしゅ」という幼児語を使うことである。普通に考えて、幼児語を使う強面の刑事など「世間的、常識的には」いない。この一点だけを見ても、件の刑事は「刑事らしさ」、即ち刑事のプロトタイプから著しく逸脱している。

件の刑事はウサギ型宇宙人の出現に怒り心頭に達し、「警察をぐろうすると 許しませんぞ。」(p.49) と捨

て台詞を残して去っていかうとする。しかし、現実を現実と受け止めず愚弄しているのは他ならぬ彼自身であり、いったん彼が信じた世界(＝ウサギ型宇宙人などいない世界)が否定されると、刑事は狂ったように銃を乱射する(p.51)。彼にとっては、自分が構築した世界、予定調和の世界を乱すものはことごとく愚弄の対象であり、かつ拳銃で射撃してその存在を抹殺せずにはいられないものである。そうでなければ、彼自身が狂気に陥り、ないしは世間から狂人と見なされ、自らが最も忌み嫌う「非常識人≡アウトサイダー」にカテゴライズされてしまうからである。

一方、マーちゃんの両親については既に関連して論じているのでここでは繰り返さない。ただ、刑事と同様の「自らの常識という檻」に閉じ込められている様子は、現実を嬉しそうに話すマーちゃんを評して、

どうして あんな子に なったのかしら。(p.43)

と、否定的な感情を抱いていることから察せられるだろう。

最後に、ウサギ型宇宙人が欲してやまなかった宝物「ヒョンヒョロ」についても言及しておこう。ヒョンヒョロは、言わば騎士道物語の理想の最終形態のシンボルとして機能している。『ドン・キホーテ』が出版された17世紀初頭では、騎士道物語は既に落ち目であった。ラッセルは次のように言う。

まず注目すべきことは、セルバンテス言うところの騎士道ものへの懲らしめという意図が、一六〇五年当時でさえ、すでに死にかけた馬に鞭を当てる所業に等しかったという事実です。

Russell (1985 : 45)

となれば、騎士道物語そのものだけでなく、騎士道を体現し、弱きを助け強気を挫くという高邁な理想やその過程、そしてその思想すらも砂上の楼閣であつたに違いないだろう。

17世紀初頭のスペインは「黄金世紀 (el Siglo de Oro)」と形容され、全世界の覇権を握って絶頂の極みにいた。ところが、スペインは軍事、政治、文学、

美術といった分野でこそ栄華を誇っていたが、新大陸から運ばれてきた金銀はことごとく高利貸しの手に移っており、当時のスペイン国王フェリペ2世は1557年に最初の破産宣告（*bancarotta*）を行い、ついで1595年までに計4回の破産宣告を行っている。つまり、スペインという国の内実は決して豊かではなかった。このことがスペイン国民を厭世的にさせ、現実主義的、ピカロ的な生き方を選ばせたことは間違いないだろう。スペイン美術の評論として、以下のような記述が見つかるのは示唆的である。

普遍的、理想的な美を至高のものとする純粋な古典主義よりも、どこかしら歪んだもの、完璧でないものもつ強い表現性に共感する気質や風土がスペインにはあって、……（後略）

大高他（2018：162）

こうしたスペイン本国の「歪んだ」「完璧でない」状況下において、騎士道物語の理想は、現実では決して手の届くことのない崇高なものであった。ウサギ型宇宙人がヒョンヒョロを手に入れられなかったのは、ちょうど、騎士道物語が掲げる理想を、現実の人々が決して掴むことができなかったこととリンクする。

そして、ラストになって独りぼっちになったマーちゃんは、ヒョンヒョロの価値も知らずに無邪気に母親に「お星様」を見せようとする。ドン・キホーテは騎士道の理念を具現化するべく奮闘し、狂気に陥ってあちこちで大混乱を巻き起こすが、実は登場人物の中でただ一人、騎士道物語が理想とするスローガンを実際に行動に移した人であった。つまり、ドン・キホーテは、騎士道物語の理想たる「ヒョンヒョロ」を手に入れながらも、決してそれと気づくことはなかったのだ

ある。このことも、マーちゃんとドン・キホーテの類似点が浮かび上がってくるであろう。

ところで、『ヒョンヒョロ』には『ドン・キホーテ』のサンチョ・パンサに対応する登場人物が見当たらない。強いて挙げるとするならば、主人公の男の子と行動を共にするウサギ型宇宙人が一時的にサンチョ的になることはあるが、『ヒョンヒョロ』にはマーちゃんに付き従うサンチョ・パンサは存在しないと考える方が的を射ているだろう。これは元々、『ドン・キホーテ』が短編として想起され、前篇第6章辺り（即ち、サンチョ・パンサが登場する前）で終わらせようとしていた残滓と見ることもできる。即ち、『ヒョンヒョロ』は現実と妄想を逆転させた『ドン・キホーテ』の短編バージョンなのだ。

6. 結語

以上、『ヒョンヒョロ』と『ドン・キホーテ』の類似点と相違点を比較して論じたが、改めて驚かされるのはその関連性の高さである。これはけだし、『ドン・キホーテ』的な着想が、単なる文学の枠を超えて、サブカルチャーである漫画やアニメといった「物語を表現する媒体」にまで押し広げられているほど普遍的であることの証左と断言していいだろう。

参考文献

- 大高保二郎・久米順子・松原典子・豊田唯・松田健児
（2018）『スペイン美術史入門 積層する美と歴史の物語』NHK ブックス。
Russell, Peter. (1985) *Cervantes. Past Masters*. Oxford University Press. 田島伸悟（訳）（1996）『セルバンテス コンパクト評伝シリーズ13』教文館。

1 『狼少年』または『嘘をつく子供』『羊飼いと狼』などとも呼ばれるこの寓話は、結末についていくつかの相違がある。狼少年が食い殺されるというエンディングの他に、村の羊が食べられる結末などがある。

2 ページ数は「My First BIG『藤子・F・不二雄短編集 SF』ものがたり エイリアン篇』2003年」より。

3 ページ数は牛島信明（訳）（2001）『ドン・キホーテ』全6巻、岩波文庫より。

4 『贋作ドン・キホーテ』では、ドン・アルバロはドン・キホーテ主従とサラゴサで会うことになっている。

5 ページ数は白井浩司（訳）（1951）『嘔吐 サルトル全集第六巻』人文書院より。

6 更にロカンタンをアウトサイダーたらしめる特性に、彼が赤毛であることが挙げられる。金髪が幅を利かせる20世紀初頭のフランスにおいて、この属性もまた彼が社会において「周縁的」であることの象徴と言っていいだろう。また、彼の名ロカンタン（*Roquentin*）は普通名詞では「退役軍人」「若い恋人を得ようとする老人」（あとがき（p. 206）より）などの意があるが、これも彼の周縁性を予感させる。

小説における泣き方の表現の日露比較 —有島武郎『或る女』の用例から—

宿利由希子¹⁾，カリュジノワ マリーナ²⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

2) Novosibirsk State Pedagogical University, Institute of History, Humanitarian and Social Studies

1. はじめに

小説を読む際、われわれ読者は、物語の筋だけでなく「すすり泣く」や「はらはらと涙をこぼす」といった動作を描写する表現からも、登場人物の「人となり」を思い浮かべる。善人らしい台詞の後に見せる邪悪な表情の描写や、勇ましい台詞とは裏腹に見せる儂げな動作の表現に、それまで抱いていた登場人物への評価を変えたり、時には違和感を覚えたりすることもある。たとえば後者について、定延（2013）は、清廉潔白な正義漢の劉備玄德が「にやにや」笑うという吉川英治版『三国志』の一節を取り上げ、人物像と表現との不調和を指摘している。

小説の登場人物の人物像と、動作の表現の結びつきを探った先行研究によると、日本語は他言語に比べこの結びつきが強く、結びつき方の種類も多いという。羅（2011）は、フィクション作品に見られる笑い方のオノマトペを調査し、「からから」は男性の、「ここにこ」は善玉の、「にやにや」は悪玉の登場人物の笑い方として用いられる傾向にあることを指摘している。また、笑い方の表現の日露比較を行った宿利・カリュジノワ（2019）は、「微笑む」に相当するロシア語がどのような主体にも使えるニュートラルな表現であるのに対し、対応する日本語の「微笑む」や「にこりと笑う」は「善人」という特定の人物像と結びついた表現であると報告している。

では、笑い方以外の表現ではどのような傾向が見られるのか。本研究では日本文学『或る女』とその

ロシア語訳版を用い、比較的参考となる先行研究の多い泣き方の表現とその動作主である人物像との関連を観察する。日露比較を行うのは、他言語との比較を通して日本語の特徴が見えてくると考えたため、またロシア語は泣き方の表現が英語に比べ豊富なため（Wierzbicka 1998）である。『或る女』を用いるのは、複数の登場人物による泣き方の表現が豊富で本研究に適しており、登場人物の人物像に関する研究がすでに存在するためである。

以下、本研究における調査方法（第2節）、調査結果と考察（第3節）、まとめと今後の課題（第4節）の順に述べる。

2. 調査方法

本研究では二つの調査を行う。まず、有島武郎による小説『或る女』日本語原文版¹⁾に用いられる泣き方の表現を登場人物ごとに抽出し、動作主と表現の結びつきの傾向を探る（調査1）。さらに、それらの表現が他言語ではどのような表現に対応し翻訳されているのかを、ロシア語訳版²⁾を用いて観察する（調査2）。本節では、以下考察対象とする泣き方の表現と、泣く主体である登場人物について述べる。

2.1 考察対象とする表現

泣き方の表現の数え方（種類と件数）について、泣いていることがわかる動詞および動詞句（「泣く」「涙が流れる」など）、名詞（「涙」「泣き声」など）、

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
yukiko.shukuri.a5@tohoku.ac.jp

副詞（「涙ながら（に）」など）、慣用句（「目頭が熱くなる」など）を1件として数えた³⁾。「ヒステリックな泣き声」「男の涙」など、名詞の前に形容詞や形容動詞、名詞を伴う場合は1種の名詞（泣き声、涙）として数えたが、「涙をこぼす」「涙が落ちる」など、別の動詞が後続する場合は一連の句を1種の表現として数えた。また、「子供のようにしゃくり上げる」「痛ましそうに泣く」といった直喩や修飾表現は種類の区別の基準に含めず後続の動詞、動詞句のみを数え、「しくしく（と）泣く」のような副詞および「声を上げてすすり泣く」などの付帯状況を伴う場合はそれぞれ一連の句を1種の表現とした。これは、直喩、修飾表現を含む日本語表現に相当するロシア語が存在しないのに対し、日本語の「しくしく（と）泣く」「声を上げてすすり泣く」に相当するロシア語（“*vskhlipyvat*”（しくしく泣く、すすり泣く）⁴⁾”、“*rydat*”（声を上げてすすり泣く、号泣する））は存在するためである。同様の理由から、「泣きわめく」に相当する“*gromko plakat*”（大声で泣く）”は副詞“*gromko*（大声で）”と動詞“*plakat*”（泣く）”の2語からなるが、“*plakat*”（泣く）”と区別し1種として数える。なお、日本語における「すすり泣き」「啜り泣き」「泣き声」「泣声」などの表記のばらつき、およびロシア語における完了動詞・不完了動詞（たとえば完了動詞“*vskhlipnut*”と不完了動詞“*vskhlipyvat*”（いずれも「しくしく泣く、すすり泣く」の意））の別は、統一して1種と数えた。

2.2 登場人物の人物像

観察する登場人物は、主人公の葉子、葉子以外の女性登場人物6名（愛子、貞世、内田の細君、女将、定子、婆や）、男性登場人物6名（木村、岡、若者、古藤、内田、倉地）である。以下、『或る女』原文および先行研究における解説（中山・江種 1997；杉山 2016）を元に登場人物を簡単に紹介する。

葉子は、本作の主人公で、常に男の眼を惹きつける魅力的な25歳の女性である。本作は前編と後編に

分かれ、後編で後述する倉地と恋仲になった葉子は苦しい状況に置かれ精神的にも不安定になっていく。愛子は美しく成長し葉子に嫉妬される16歳の葉子の妹である。貞世は13歳だが子供っぽさが残る葉子のもう一人の妹で、葉子に懐いている。内田の細君は、後述する内田の妻で、葉子に会うことを拒む夫の代わりに葉子と話をする場面で登場する。女将は葉子と倉地がしばらくの間身を寄せる宿で働く30代の女性で、倉地の妻に同情する旨葉子に伝える人物である。定子は葉子と前夫の娘で、まだ幼児だが乳母の婆やに育てられており、婆やはその乳母である。女性登場人物のおおまかな年齢を分けると、定子と貞世が子供、愛子と葉子が青年、内田の細君と女将、婆やが中年以上に属す。

続いて男性登場人物についてだが、まず木村はクリスチャンで葉子の許婚ながら葉子の不貞を許し受け入れる人物である。岡は、木村が待つ米国へ渡る船の中で葉子と知り合った青年で、葉子を慕っている。若者とは、葉子に思いを寄せており、葉子の旅立ちの際別れを偲んで人目を気にせず号泣する人物である。古藤は木村の友人で、不貞を働く葉子を論ずモラリストである。内田は葉子に「おじさま」と慕われた人物だが、葉子の性生活に失望し絶縁したキリスト教指導者である。倉地は葉子が渡米の際利用する船の事務長で、妻子を捨て葉子と暮らし、果ては国家機密を売って犯罪者となる人物である。男性登場人物のおおまかな年齢を分けると、木村、岡、若者、古藤が青年、内田と倉地が中年以上に属す。

3. 結果と考察

3.1 調査1

日本語原文版に見られる泣き方の表現を観察した結果、葉子を除けば女性登場人物と男性登場人物の泣き方の表現の件数および種類数に大きな差はないことが明らかになった（結果1）。また、「泣く」「涙」といった表現は複数の登場人物に共通して用いられ、人物汎用性が高い一方、オノマトペや複合動詞には人物汎用性が低く、特定の登場人物にしか使われていないものもあることがわかった（結果2）。

結果1について、葉子では179件(79種)、女性登場人物では41件(24種)、男性登場人物では42件(27種)の泣き方の表現が観察された。詳細を表1に示す。件数も種類数も葉子が群を抜いて多いが、女性登場人物6名と男性登場人物6名の比較では、件数も種類数もほぼ同程度であった。先行研究では、一般的に「泣く」という行為自体が女性性と結びつけられ(Frey and Langseth 1985)、特にロシア語社会では一般的に男性が人前で泣くことはタブー視されており、男性登場人物の涙の描写は女性的、幼児的な印象につながるとされる(Surkova 2017)。しかしながら、本作に関しては、葉子という例外を除けば必ずしも女性登場人物の方が男性登場人物より多く泣く場面が見られるというわけではないようである。また、葉子と恋仲になる男性倉地は、全体的に登場する場面は多いが泣く場面はほとんどないが、同じ

く中年以上の男性である内田が、登場場面は少ないながら泣く場面は2件観察されていることから、倉地の泣く場面の少なさを性別や年齢のみから説明することはできない。年齢では、中年以上の登場人物について、男女とも泣く動作の表現はなく、涙が出る様子の表現がほとんどであった。

結果2について、オノマトペ、複合動詞、その他の順に述べる。観察されたオノマトペおよび複合動詞を登場人物ごとに次頁表2に示す。なお、先に述べたとおり『或る女』は前編と後編で葉子の生活は一変し、その心理状態も不安定になる。その影響か後編に泣き方の表現が多く観察されたが、前編と後編で使用される表現に大きな違いは見られない⁵⁾。

まずオノマトペに関して、葉子や他の女性登場人物では泣き方のオノマトペと、涙が出る様子を表すオノマトペの両方が用いられているのに対し、男性

表1 観察された泣き方の表現の内訳(日本語版)

葉子 (179件・79種)	
泣く(28件)、涙(17件)、涙ぐむ(7件)、すすり泣き、泣き続ける(各6件)、泣き声、涙ぐましい、涙を押し拭う(各5件)、涙がたまる、涙が流れる、涙を流す、泣き出す(各4件)、すすり上げる、泣き止む、涙が流れ出る、涙に濡れる(各3件)、さめざめと泣き出す、さめざめと泣き続ける、しくしくと泣く、しみじみ(と)泣く、涙が溢れる、涙を誘う、涙をためる、涙を拭う、ほろほろと涙をこぼす(各2件)、おいおいと声を立てて泣き沈む、おいおいと泣き崩れる、おいおいと泣く、口惜し涙が湧き返る、声を立てて泣き出す、さめざめと声を立てて泣く、さめざめと泣く、すすり上げて泣く、すすり泣く、突っ伏して泣く、泣き入る、泣きかける、泣き崩れる、泣き悔やむ、泣き苦しむ、泣き尽くす、泣き募る、泣き寝入り、泣き伏す、涙が浮かぶ、涙が落ちる、涙が枯れる、涙が出る、涙が流れ落ちる、涙が滲み出す、涙がはらはらと流れ出る、涙がぼろぼろと溢れる、涙がぼろぼろと出る、涙がぼろぼろと流れ落ちる、涙がぼろぼろと流れ出る、涙がぼろぼろと流れる、涙が漲る、涙が目頭を潤す、涙が宿る、涙が湧き返る、涙声、涙につまされる、涙に濡れ浸る、涙に浸す、涙脆い、涙を湛える、涙を泣き始める、涙を泣く、涙を拭い始める、涙を飲む、涙を拭く、ハンケチを押し当てる、ハンケチを顔に当てる、ハンケチを目に当てる、ほろほろと泣き続ける、ほろほろと涙を流す、目頭が熱い(各1件)	
女性登場人物 (41件・24種)	
愛子 (17件・12種)	泣く(5件)、涙(2件)、声を立てて泣き出す、しくしく泣き始める、泣き顔、泣き出す、泣き続ける、涙をためる、涙ながらに、涙に濡れる、涙をほろほろと流す、ひそひそと泣く(各1件)
貞世 (17件・10種)	泣く(7件)、すすり泣く、すすり上げる(各2件)、おいおいと泣く、くすくす泣く、しゃくり上げながら泣き出す、泣きしゃくりをする、涙をためる、涙を流す、ほろほろと涙をこぼす(各1件)
内田の細君 (3件・2種)	涙をこぼす(2件)、涙がたまる(1件)
女将(2件・2種)	涙がこぼれる、涙をためる(各1件)
定子(1件)	泣く(1件)
婆々(1件)	鼻をすする(1件)
男性登場人物 (42件・27種)	
木村 (15件・13種)	泣く、涙(各2件)、泣きつく、涙が溢れる、涙が落ちる、涙をためる、涙が出る、涙がぼたりと落ちる、涙がぼろぼろと流れ出る、涙ぐむ、涙っぽい、涙にしめる、貰い泣きする(各1件)
岡(13件・6種)	泣く(6件)、涙ぐむ(3件)、涙、涙ぐましい、拭く、眼を拭う(各1件)
若者(8件・8種)	さめざめと男泣きに泣き出す、しゃくり上げる、すすり泣く、泣きおめく、泣き声、泣き沈む、涙、涙がほろほろと流れる(各1件)
古藤(3件・2種)	涙をためる(2件)、涙が宿る(1件)
内田(2件・2種)	涙をしぼり出す、涙を眼から逆しらせる(各1件)
倉地(1件)	涙ぐむ(1件)

登場人物でオノマトペが観察されたのは木村、若者のみであり、若者の「さめざめと(1件)」を除くとすべて涙が出る様子を表すオノマトペに使用が偏っている。このことから、泣く様子を表すオノマトペは女性性と結びついた表現である可能性がうかがえる。年齢で見ると、中年以上の登場人物において、泣く様子も涙が出る様子もオノマトペの使用は観察されない。登場人物ごとに見ると、葉子には「さめざめと」や「ほろほると」などが多く観察された。辞書⁹⁾によると、「さめざめと」は「しきりに涙を流して静かに泣く」様子を表すとされるが、日本語母語話者である第一著者の内省では、動作主として大人の女性、しかも老年層ではない女性が思い浮かぶ。また、木村の涙の出る様子として「ぼたりと」が使用されたが、これ以外に葉子のほかの登場人物にのみ観察されたオノマトペはない。

次に複合動詞について、葉子は「すすり泣く」や「すすり上げる」などの「すすり～」系が多く観察された。また、「涙ぐむ」「(涙を)押し拭う」など、涙を流さずに泣いたり拭いたりする様子の表現も多く、「ハンケチ」で涙を拭うのは葉子に限定されている。古典に関する先行研究では、「拭う」は男性的な表現であり、女性が動作主の場合はその意志の強さを表すと解釈されており(中村 2004; 鈴木 2009)、葉子の人物像と合致する。

一方、「しゃくり上げる」「涙にしめる」「泣きおめく」「鼻をすする」といった表現は、葉子以外の登場人物の泣き方として使用されている。特に「しゃくり上げる」は子供っぽい登場人物である貞世と、人目を気にせず号泣する若者の泣き方として用いられていることから、幼児性の強い人物像と結びついた表現と言えよう。「しゃくり上げる」は「すすり泣く」と類義関係にあり、「すすり上げる/すすり泣く」は「鼻汁をすすって泣く。しゃくり上げる」様子を、「しゃくり上げる」は「声や息を何度も激しく吸い上げるようにして泣く」様子を意味する。これらは、筆者である有島が登場人物ごとに使い分けた表現とすることができる。

その他、涙の流し方の動詞句に関しても、「涙が流れる/を流す」「涙が落ちる」などは葉子・女性登場

人物・男性登場人物に共通して観察される一方、「涙をこぼす」は葉子とその他の女性登場人物に使用が偏り、男性登場人物では観察されなかった。

表2 オノマトペと複合動詞の種類

登場人物	オノマトペ	複合動詞
葉子	さめざめと(6件), ほろほると(4件), おいおいと, ぼろぼると(各3件), しくしくと, しみじみ(と)(各2件), はらはらと(1件)	押し-拭う(5件)/-当てる(1件), すすり-上げる(3件)/-泣く(1件), 流れ-出る(5件)/-落ちる(2件), 泣き-続ける(9件)/-止む(2件)/-入る/-かける/-出す/-崩れる/-苦しむ/-悔やむ/-沈む/-募る/-始める/-伏す(各1件), 涙ぐむ(7件), 滲み出す, 濡れ浸る, 拭い始める(各1件), 湧き返る(2件)
女性	愛子	しくしく, ひそひそと, ほろほると(各1件)
	貞世	おいおいと, くすくす, ほろほると(各1件)
内田の細君, 女将, 定子, 婆やの用例なし		
男性	木村	ぼたりと, ほろほると(各1件)
	岡	-
	若者	さめざめと, ほろほると(各1件)
	古藤の用例なし	
	内田	-
倉地	-	

※語幹が一致する複合動詞は語幹をゴシックで表し、「-」以後異なる部分を記載。

3.2 調査2

日本語原文版とロシア語訳版の表現を比較した結果、日本語原文版では登場人物によって細かく表現し分けられているが、ロシア語訳版では分けられていないことがわかった(結果3)。また、微妙な動作の違いだけでなく、登場人物の人物像もロシア語には訳しきれていない可能性が見て取れた(結果4)。

結果3について、ロシア語訳版では、葉子は157件(37種)、女性登場人物では39件(15種)、男性登場人物では39件(17種)の泣き方の表現が観察された。女性も男性も日本語原文よりは件数、種類数ともに少ないがほぼ同数であり、性差による違いは見られない。ロシア語訳版の内訳を表3に示す。

ロシア語訳版の泣き方の表現の件数と種類数が少なかったが、その理由について、日本語原文版では繰り返し泣き方の表現が用いられる際に、ロシア語訳版では省略されることがあったためと考えられる。ロシア語訳版で省略が見られた例を(1)(2)に示す(以下、傍線は引用者による)。

(1) 木村は葉子の激しく泣いたのを見てから、堪え堪えていた感情が更らに嵩じたものか、涙をあふれんばかり眼頭にためて、厚ぼったい唇を震わせながら、痛々しげに葉子の顔付を見入って突立った。
[有島 p. 234]

(2) On stoyal, s sostradaniem glyadya na Yoko, tolstye guby ego vzdragivali, na glaza navermulis' slyozy⁷⁾. (彼は涙が出ている眼で葉子を思いやりを持って見つめ、厚い唇を震わせて立っていた。)
[Ryabkin p. 66]

(1)では、葉子が泣き、それを見る木村も涙をためているのに対し、(2)では、葉子が泣いていることが示されていない。

また、ロシア語訳では名詞“slyozy (涙)”の使用が日本語原文に比べ多くなった。ロシア語母語話者である第二著者の内省では、“slyozy (涙)”は、“plakat’ (泣く)”や“rasplakat’sya (泣き入る)”などに比べ、汎用性の高いニュートラルな表現である。明らかな誤訳になりにくいという特性から、“slyozy (涙)”が多用されたのではないかと考えられる。“slyozy (涙)”の具体例として葉子が泣く場面の日本語原文版を(3)に、そのロシア語訳版を(4)に示す。

(3) 誰れかの前でさめざめと泣いて見たいような気分⁸⁾にさえなっていた。
[有島 p. 141]

(4) ey dazhe khotelos', chtoby kto-nibud' uvidel eyo

表3 観察された泣き方の表現の内訳 (ロシア語)

葉子 (157件・37種)	
slyozy 涙(47件), plakat’ 泣く(29件), vskhlipyvat’ すずり泣く, rydat’ 声を上げてすずり泣く, vyteret’ slyozy 涙を拭く(各7件), razrydat’sya 泣き崩れる(6件), slyozy katyatsya 涙が流れる, slyozy l’yutsya 涙が流れる(各4件), rasplakat’sya 泣き入る, slezinka 涙, so slezami 涙ながらに, slyozy navorachivayutsya 涙が湧き上がる, zaplakat’ 泣き出す(各3件), lit’ slyozy 涙を流す, slezami napolnit’sya 涙がたまる, slyozy navermutsya 涙が出る, oplakivat’ 泣き悲しむ, plach 泣き声, poplakat’ しばらく泣く, vskhlipyvaniya すずり泣き (各2件), vyplakat’ 涙ながらに吐露する, vyteret’ litso 顔を拭く, gromko plakat’ 泣きわめく, khnykat’ すずり泣く (口語), krichat’ わめく, plachushiy 泣いている, plyt’ v slezakh 涙に浮かぶ, podnesti platok k glazam ハンカチを眼に運ぶ, prizhat’ platok ハンカチを押し当てる, proplakat’ 泣き通す, slyozami obzhech’ 涙が襲う, slyozy vykatitsya 涙が流れ出る, slyozy stoyat 涙が浮かぶ, slyozy struitsya 涙が流れ続ける, smakhnut’ slyozy 涙を払い落とす, uteret’ slyozy 涙を拭う, zaplakannyj 泣き濡れた(各1件)	
女性登場人物 (39件・15種)	
愛子 (14件・5種)	slyozy 涙(5件), plakat’ 泣く, rasplakat’sya 泣き入る(各3件), vskhlipyvat’ すずり泣く(2件), razrydat’sya 泣き崩れる (1件)
貞世 (17件・10種)	plakat’ 泣く(4件), plach 泣き声, slyozy 涙, slyozy katyatsya 涙が流れる, vskhlipyvat’ すずり泣く(各2件), gromko plakat’ 泣きわめく, zaplakanny 泣き濡れた, razrydat’sya 泣き出す, rydaniya 号泣, khnykat’ すずり泣く (口語) (各1件)
内田の細君 (2件・2種)	plakat’ 泣く, slyozy stoyat 涙が浮かぶ(各1件)
女将(2件・1種)	slyozy 涙(2件)
定子(1件)	plachushiy 泣いている(1件)
婆々(1件)	shmygat’ nosom 鼻をすする(1件)
男性登場人物 (39件・17種)	
木村 (13件・7種)	slyozy 涙(4件), plakat’ 泣く(3件), slezinka 涙(2件), proslezit’sya 落涙する, slyozy navermutsya 涙が出る, slyozy struit’sya 涙が流れ続ける, so slezami 涙ながらに(各1件)
岡 (13件・7種)	plakat’ 泣く (6件), slyozy 涙(2件), slyozy l’yutsya 涙が流れる, so slezami 涙ながらに, uteret’ slyozy 涙を拭う, viteret’ slyozy 涙を拭く, slyozy zablestyat 涙が光る(各1件)
若者 (8件・6種)	rydat’ 声を上げてすずり泣く, slyozy 涙(各2件), slyozy tekut 涙がこぼれる, plakat’ 泣く, rasplakat’sya 泣き入る, vskhlipyvat’ すずり泣く(各1件)
古藤(2件・2種)	slyozy 涙, slyozy stoyat 涙が浮かぶ(各1件)
内田(2件・2種)	so slezami 涙ながらに, vyzhimat’ slyozy 涙を絞り出す(各1件)
倉地(1件)	slyozy 涙(1件)

sloyozy (彼女は誰かに自分の涙を見て欲しかった)
[Ryabkin p. 40]

(3)では「さめざめと泣く」という表現が使われているが、(4)では“sloyozy (涙)”が対応している。ニュートラルな表現の多用傾向が、結果的に日本語版での登場人物の人物像による表現の使い分けが、ロシア語訳版で実現しなかった一因となったと考えられる。

さらに、日本語版において中年以上の登場人物では涙を流す表現のみが用いられているのに対し(表1参照)、ロシア語訳版では内田の細君に“plakat’ (泣く)”という動詞が使われている(表3参照)。これも、日本語版では登場人物の人物像(ここでは年齢)によって表現し分けられている箇所が、ロシア語訳版では分けられていないことを示す一例である。

結果4について、オノマトペと複合動詞からいくつかの例を挙げて述べる。日本語原文でオノマトペが用いられている箇所のロシア語訳には、名詞や動詞のみの場合と、動詞が副詞や直喩を伴う場合が見られた。前者について、たとえば、先ほど示した(3)では「しきりに涙を流して静かに泣く」様子を表すオノマトペ「さめざめと」が用いられたが、(4)にはその微妙な動作の様子を伝える表現はない。後者について、“gromko (大声で)”“tikho (静かに)”“chut’ slyshno (かろうじて聞こえるように)”, “gor’ko (哀しげに)”などの強弱や感情に関する副詞、また“sovsem po-zhenski (まるで女のように)”のような直喩が用いられた。なお、ロシア語には“A-a-a”と“Ua”という二つの泣き方のオノマトペが存在するが(Petkova 2010)、本作では観察されなかった⁸⁾。

まず副詞の例を(5)(6)に示す。

(5) 愛子は瓦斯の灯に顔を背けながらしくしくと泣き始めた。
[有島 p. 326]

(6) Aiko otvernulas’, chut’ slyshno vskhlipyvaya. (愛子は背中を向け、かろうじて聞こえるようにすすり泣いた.)
[Ryabkin p. 92]

(5)では「しくしくと泣き始めた」という表現が用いられ、(6)では“vskhlipyvat’ (すすり泣く)”という動詞に“chut’ slyshno (かろうじて聞こえるように)”という副詞が付け加えられている。「しくしく(と)」とは「弱々しく泣く」様子を表すオノマトペであり、声の小ささだけでなく弱さが伝わる表現である。日本語原文では男性登場人物に使用されない、女性性に偏って使用される表現であるが、ロシア語訳にこのようなニュアンスは含まれない。

次に、若者が泣く直喩の例を(7)(8)に示す。

(7) そして深々と息気をひいてしゃくり上げながら、葉子の肩に顔を伏せてさめざめと男泣きに泣き出した。
[有島 p. 102]

(8) On tyazhelo vzdokhnul, vskhliphul i gor’ko, sovsem po-zhenski, rasplakalsya, utknuvshis’ litsom v plecho Yoko (彼は重々しく息をし、大声ですすり泣き、まるで女のように泣き入って葉子の肩に顔を埋めた)
[Ryabkin p. 29]

(7)では、「さめざめと」が「男泣き」という表現とともに使われており、女性性と結びついた「さめざめと」が、男性性と結びついた表現(ここでは「男泣き」とも併用可能であることがわかる。一方(8)のロシア語訳では、“rasplakat’sya (泣き入る)”という動詞に“po-zhenski (女のように)”が加えられ、「まるで女のように泣き入って」となっている。ロシア語の翻訳者が「さめざめと」「男泣き」「泣き出す」のいずれかまたはすべてを女性性と結びついた泣き方の表現と判断したことがわかる。ロシア語母語話者である第二著者の内省では、“rasplakat’sya (泣き入る)”という動作はそれ自体子供や女性の振る舞いであり、この表現のみからも動作主である若者の幼児性の高さや女性的な人物像が伝わる。性に着目すると、(7)の日本語原文で示された女性的な面と男性的な面の共存が、(8)のロシア語訳では女性的な側面が強化された描写になっていると言えよう。

複合動詞について、日本語原文の「すすり泣く」

「すすり上げる」「しゃくり上げる」が用いられている箇所のロシア語訳には、“vskhlipyvat’ (すすり泣く)”, “razrydat’sya (泣き出す)”, “plakat’ (泣く)”などの動詞と, “vskhlipyvaniya (すすり泣き)” “plach (泣き声)”といった名詞が観察された。ロシア語訳では, “vskhlipyvat’ (すすり泣く)” “vskhlipyvaniya (すすり泣き)”は「すすり泣く」「すすり上げる」だけでなく, 「しゃくり上げる」にも対応している。葉子の例を(9)(10)に, 若者の例を再掲(7)(8)に示す。

(9) 静まり切った夜の空気の中に, 時々鼻をかみながらすすり上げすすり上げ泣き伏す⁹⁾ 痛ましい声だけが聞えた。 [有島 p. 512]

(10) Nochnuyu tishinu narushali tol’ko eyo vshlipyvaniya. (夜の沈黙は彼女のすすり泣きによって壊された。) [Ryabkin p. 143]

再掲(7) そして深々と息気をひいてしゃくり上げながら, 葉子の肩に顔を伏せてさめざめと男泣きに泣き出した。 [有島 p. 102]

再掲(8) On tyazhelo vzdokhnul, vskhliphul i gor’ko, sovsem po-zhenski, rasplakalsya, utknuvshis’ litsom v plecho Yoko (彼は重々しく息をし, 大声ですすり泣き, まるで女のように泣き入って葉子の肩に顔を埋めた) [Ryabkin p. 29]

(10)では葉子の「すすり上げる」が“vskhlipyvat’ (すすり泣く)”の名詞である“vskhlipyvaniya (すすり泣き)”にロシア語訳されている。また再掲(8)では, 若者の「しゃくり上げる」が“vskhlipyvat’ (すすり泣く)”にロシア語訳されている。先に述べたように, 日本語原文版では「しゃくり上げる」は子供っぽい登場人物に用いられており, そのような使い分けがロシア語訳版では行われていない。

4. まとめと今後の課題

本研究では, 有島武郎の『或る女』の日本語原文版とロシア語訳版を用い, 泣き方の表現を登場人物

ごとに観察した。その結果, 日本語原文版における葉子以外の登場人物の泣き方の表現の件数および種類数に関して性差は認められないこと(結果1), 「泣く」「涙」といった表現は複数の登場人物に共通して用いられ, 人物汎用性が高い一方, オノマトペや複合動詞には人物汎用性が低く, 特定の登場人物にしか使われていないものもあること(結果2), 日本語原文版では登場人物によって細かく表現が使い分けられているが, ロシア語訳版では分けられていないこと(結果3), 日本語原文版では使い分けられている微妙な動作の違いや登場人物の人物像が, ロシア語には訳しきれていない可能性があること(結果4)が明らかになった。これらは, 泣き方に関しても日本語がロシア語に比べ, 表現と泣く主体の人物像とが強く結びついており, 登場人物ごとにその人物像にふさわしい表現が使われる傾向にあることを示す。

しかしながら, 本研究はロシア語では日本語のように登場人物の人物像を詳細に伝えきれないと主張したいわけではない。ロシア語訳版でも文脈や行動内容からある程度の人物像が読者にも伝わっているはずである。むしろ本研究が目指したいのは, 登場人物の人物像は文脈や行動内容からある程度連想できるはずであるにもかかわらず, なぜ日本語では人物像と結びついた表現が用いられるのかという点である。それによって登場人物の人物像の特徴が強化される場合もあるだろうが, ただふさわしいから使われているだけで特徴を強化しない場合もある。こうした表現使用の傾向は, 日本語が他言語に比べ, 書き手に動作主にふさわしい特定の表現を要求する力が強い, また読み手に表現から動作主を連想させたり反対に動作主から表現を連想させたりする力が強いことを示す。このような力の強さはすなわち, 日本語の「誘導性」の高さと言い換えることができよう。本研究では, ロシア語との比較により日本語のこうした側面が泣き方の表現において示された。

とはいえ, 本研究にはさまざまな課題も残された。まず, 一つの作品しか扱っていないという問題点が

挙げられる。泣き方のオノマトペに関する先行研究によると、明治・大正期の日本語小説には、作家ごとに好みのオノマトペが観察され、『或る女』では特に「さめざめ」と「ほろほろ」の使用が多いことが指摘されている（中里 2004）。このような作家による好みと特定表現の多用傾向が、本調査の結果にも影響を与えた可能性がある。さらに、それぞれの表現に関する印象が母語話者である筆者らの内省によってのみ記述された点も課題として挙げられる。また、日本語原文作品とそのロシア語訳のみの比較を行っており、ロシア語原文作品とその日本語訳の比較を行っていないという課題も残された。今後、ロシア語原文と日本語訳作品を含む複数の作品を比較し、さらに観察を行う予定である。

注

- 1) 有島武郎 (1919) 『或る女』新潮文庫。
- 2) Ryabkin A. (Translated in 1993) *Zhenshina, Hudozhestvennaya literatura*.
- 3) 「泣く」や「涙」など、一見ニュートラルな表現からどのように泣いたか具体的に想像するのは難しいが、本研究ではこのような「特定の人物像との結びつきが弱い表現」も考察対象とする。
- 4) 日本語単語の露訳、ロシア語単語の和訳は『コンセンサス和露辞典』『コンセンサス露和辞典』（ともに三省堂）を用い筆者らが付した。
- 5) 葉子の泣き方の表現は、前編 68 件、後編 111 件であった。複数件使用された表現で、前編のみ観察された表現はなく、「涙ぐましい (5 件)」「涙を流す (4 件)」「しくしくと泣く (2 件)」「すすり上げる (2 件)」は後編のみで観察された。
- 6) 『デジタル大辞泉』（小学館）を使用した。
- 7) 以下、キリル文字の「ë」は「yo」と記す。
- 8) 第二著者の内省では、“A-a-a”と“Ua”の使用は、赤ん坊や子供の泣き方を表す場合に偏っている。
- 9) 例(9)では「すすり上げ」が繰り返されているが、これは原文のとおりである。

参考文献

- Frey, W. H. II, and Langseth, M. 1985 *Crying: The Mystery of Tears*. Winston Pr. [フレイ, W. H. II, & ランセス, M. (著) 石井清子 (1990 訳) 『涙—人はなぜ泣くのか』日本教文社]
- 羅米良 (2011) 「博士論文 現代日本語副詞の記述枠組みに関する研究」神戸大学。
- 中村一夫 (2004) 「源氏物語の「泣く」表現の諸相—「のごふ」「はらふ」—」『語文』80-81, pp. 23-32.
- 中山和子・江種満子 (編 1997) 『総力討論 ジェンダーで読む『或る女』』翰林書房。
- 中里理子 (2004) 「「泣く」「涙」を描写するオノマトペの変遷—中古から近代にかけて—」『上越教育大学紀要』24 (1), pp. 316-303.
- Petkova, Z. A. 2010 *Russkie zvukopodrazhatel'nie slova v zerkale nositeley bolgarskovo yazyka. Gosudarstvenniy institut russkogo yasyka imeni A. S. Pushkina. Doktorskaya ditssertatsiya*.
- 定延利之 (2013) 「日本語社会 のぞきキャラくり 補遺第 38 回 「ニタニタ」「にやり」「にったり」について」 [<https://dictionary.sanseido-publ.co.jp/column/chara-hoi-38/>] 2020/12/30 最終確認。
- 宿利由希子・カリュジノワ, マリーナ (2019) 「日露比較から見る日本語の笑い方の表現の特徴」『日本語の研究』15 (3), pp. 18-25.
- 杉山直人 (2016) 『『或る女』(1919 [大 8] 年) をよむ—「主義の人」と「ローファー」をめぐる—』『国際学研究』関西大学, 5 (1), pp. 107-119.
- Surkova, E. V. 2017 *Lingvokul'turnoe znachenie placha i ego genderno markirovannye sposoby opisaniya v nemetskih i russkih trivial'nyh tekstakh. Filologicheskie nauki, Voprosy teorii i praktiki*. No. 3 (69), pp. 165-167.
- 鈴木貴子 (2009) 『『とりかへばや物語』の〈涙〉と身体—女主人公のジェンダーをめぐる—』『日本文学』58 (12), pp. 38-46.
- Wierzbicka, A. 1998 *Russian Emotional Expression, Ethos*, No. 26 (4), pp. 456-483.

離合詞の学習習得に関する一考察

張立波¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

1. はじめに

離合詞¹⁾は意味的には切り離すことができないものの、文法的には切り離すことができる動詞であり、単語及びフレーズの性格を兼ね備えている現代中国語において特殊な言語現象である。『現代汉语词典』(1996年版)によれば、離合詞は3,228語あることが明らかになっている(王, 1999)。離合詞には、日常使用頻度が高い語も多く含まれている。また、中国語教育の基礎段階から中、上級の段階までと幅広い語彙や文法が含まれている。

日本人学習者を対象とする離合詞の研究は、具体的な文法事項の研究が多い。離合詞の教授法の研究において、離合詞は日本人の学生が習得するのが難しい文法項目であると指摘されてきた(宮本, 2000; 韓, 1999)。また、張(2015)は学生が離合詞をマスターできない理由を2つ述べている。1つは、現在使用されている多くの教科書に、離合詞の紹介が含まれていないことであり、もう1つは指導の不十分さである。一方、日本では、学生の習得状況についての研究はあまりない。そこで本稿では、学生の習得状況を把握するために、東北大学で中国語履修者(84名)を対象に離合詞の習得状況を調査し、誤用の原因の分析などを試みた。

2. 質問紙調査について

2.1. 調査概要と質問紙について

調査期間は2020年1月7日から2020年1月16日であった。調査にはGoogleフォームを使用した。調査対象者は「基礎中国語」を120時間学習した学生であった。

質問紙(付録1)は初級段階²⁾の離合詞と拡張形式などについて問う問題25問と、学生の離合詞についての認知度調査5問の計30問からなるものであった。

問題構成は、第1問から第17問は選択式問題であり、第18問から第25問は間違いを訂正する問題であった。第1問から第25問には日本語訳をつけていた。第26問から第30問は学生の離合詞に関する認知度調査であった。

取り上げた離合詞は、“下课”(授業が終わる)、“跳舞”(ダンスをする)、“留学”(留学する)、“放假”(休みになる)、“唱歌”(歌を歌う)、“见面”(会う)、“睡觉”(寝る)、“洗澡”(お風呂に入る)、“请客”(おごる)、“开车”(車を運転する)、“聊天”(おしゃべりする)、“问好”(挨拶する)、“发烧”(熱が出る)、“加油”(応援する)、“毕业”(卒業する)、“上网”(インターネットにアクセスする)、“打工”(アルバイトをする)、“看病”(診察する)、“跑步”(ジョギングをする)、“做饭”(ご飯を作る)、“照相”(写真を撮る)、“生病”(病気になる)の22個であった。拡張形式³⁾は、「了」の挿入、「着」の挿入、「过」の挿入、「時間フレーズの挿入」、「様態補語」、「離合詞の重ね型“AAB”」、「“是…的”の挿入」の7つであった。さらに、「目的語のとり方」を取り上げた。

2.2. 調査結果について

2.2.1. 選択式問題について

第1問～第17問の選択式問題の結果について、表1に示す。「時間フレーズの挿入」、「目的語のとり方」、「“是…的”の挿入」、「过」の挿入に関する誤用率が高い結果となった。

また、第1～第17問の中で一番誤用が多く見られたのは第4問で、誤用の割合は73.8%であった。一方で誤用が一番少なかったのは第10問で、誤用の割合は17.9%であった。この2問はどちらも時量の挿入に関する問題であったが、単語の違いによって誤用率に差

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
libo.zhang.d4@tohoku.ac.jp

が見られた。このことについて、原因は2つがあると考えられる。1つは学生が“放假”も“开车”も離合詞であることを知らず、日本語で推測しているということである。この点から考えると、“开车”については、“车”は車で、“开”は“運転する”のようにVO構造が分かりやすい。一方、“放假”は日本語では“休みになる”ということで、“放假”についてVO構造であることが分かりにくいことによる誤用の差があったのではないかと推測できる。もう1つの理由は離合詞に関する個別の知識はあるものの、全体的な知識は習得できていない可能性があるためであると考えられる。

表1. 第1問～第17問の選択式質問の結果

番号	調査用例文	拡張形式など	離合詞	調査者数	誤用者数	誤用率 (%)	誤用率順位
1	我下了课就去打工.	“了”の挿入	下课	84	29	34.5	11
2	跳着舞的那个女生是我妹妹.	“着”の挿入	跳舞	84	34	40.5	8
3	我在北京留过学.	“过”の挿入	留学	84	48	57.1	4
4	我们放了两个星期的假.	時間フレーズの挿入	放假	84	62	73.8	1
5	她(唱)歌唱得很好.	様態補語	唱歌	84	20	23.8	14
6	我昨天和他见面了.	目的語のとり方	见面	84	51	60.7	3
7	我星期天在家睡觉, 看看电视.	動詞の重ね型「AAB」	睡觉	84	37	44.0	7
8	我洗了澡就睡觉了.	“了”の挿入	洗澡	84	28	33.3	12
9	我是昨天请的客.	“是……的”の挿入	请客	84	51	60.7	3
10	开了两个半小时的车我们下午5点到了那里.	時間フレーズの挿入	开车	84	15	17.9	15
11	我和她聊过天.	“过”の挿入	聊天	84	34	40.5	8
12	我每天睡六个小时觉.	時間フレーズの挿入	睡觉	84	43	51.2	5
13	我问她妈妈好./我向她妈妈问好.	目的語のとり方	问好	84	33	39.2	9
14	她(跳)舞跳得很好.	様態補語	跳舞	84	30	35.7	10
15	我想跟(和)你见面.	目的語のとり方	见面	84	54	64.2	2
16	昨天我发烧了.	“了”のとり方	发烧	84	27	32.1	13
17	昨天吉田去参加汉语演讲比赛,我去给她加油了.	目的語のとり方	加油	84	40	47.6	6

2. 2. 2. 間違い訂正問題について

第18問～第25問の間違い訂正問題の結果について

て、表2に示す。なお、本稿では、「A」、「同上」、「分かりません」や「我」、「了」などによる回答を無効回答と見なした。また、表2中の「誤答1」、「誤答2」、「誤答3」は誤答率上位3つを表している。

第18問～第25問の誤用率は全体的に高かった。また、誤用のパターンはどの項目も10種類以上となっていた。なかでも離合詞の“目的語の取り方”、“動詞の重ね型”、“時量の挿入”、“様態補語”において、学生の誤用率が高かった。

誤用率が最も高かったのは第21問であり、89.3%であった。また、この文の誤用パターンは36パターン見られ、一番多かった。この誤用については、2つの原因があると考えられる。1つは母語からの負の転移が生じた可能性である。「看病」という単語は日本語にもあり目的語をとることができるが、中国語では目的語をとることができないことを理解していなかったのだろう。もう1つはそもそも離合詞が目的語をとることができないことが理解できていなかったことである。

2. 2. 3. 認知度調査について

第26～第30問では「“打工”などを離合詞ということは知っていたか」という離合詞の認知度に関する質問について、「知っている」と答えた人は18人であった。そしてその中で、教科書で知ったと答えた人は2人しかいなかった。このことから16人は教科書以外で、例えば教師の説明や教科書以外の資料で離合詞を知ったと推測できる。また、調査対象者84名のうち、教科書で知ったと答えた人は2人しかいなかったことから、教科書の説明が不十分であった可能性が考えられる。

3. 原因の分析及び調査結果による指導法への示唆

この調査から学生の誤用の原因は教科書の説明不足や、日本語や英語からの類推、また既習している中国語の二音節動詞からの類推であることが示唆される。例えば、「“过”の挿入」について、第3問の正答は“留过学”であるが、“留学过”を選択した学生は57.1%と、正答を選んだ学生の42.9%を上回っていた。東北大学で使用されている中国語の教科書を調査した

表2. 第18問～第25問の間違い訂正問題の結果

番号	原題、正解及び日訳	誤答1	誤答2	誤答3	備考
18	*她去年毕业大学了. 正解: 她去年大学毕业了. (彼女は去年大学を卒業しました.)	*她去年毕业了大学.(誤答者数: 32人, 誤答率: 38.1%)	*她去年毕了业大学.(誤答者数: 10人, 誤答率: 11.9%)	*她去年毕大学了.(誤答者数: 5人, 誤答率: 6.0%)	誤答者数: 64(無効回答者: 3) 誤答率: 76.2% 誤用パターン: 12
19	*星期天我喜欢在家上网. 正解: 星期天我喜欢在家上网. (日曜日に私は家でネットをやったりするのが好きです.)	*星期天我喜欢在网上.(誤答者数: 14人で, 誤答率: 16.7%)	*星期天我喜欢在家上网.(誤答者数: 5人で, 誤答率: 6.0%)	*星期天我喜欢在家里上网.(誤答者数: 4人で, 誤答率: 4.8%)	誤答者数: 53(無効回答者: 2) 誤答率: 63.1% 誤用パターン: 19
20	*你下过课做什么? 正解: 你下了课做什么?(あなたは授業が終わったら, 何をしますか.)	*你下课过做什么?(誤答者数: 6人で, 誤答率: 7.1%)	*你下课做什么?(誤答者数: 3人で, 誤答率: 3.6%)	*你下了课就做什么? *你下课了做什么? (それぞれ誤答者数: 2人で, 誤答率: 2.4%)	誤答者数: 32(無効回答者: 6) 誤答率: 34.5% 誤用パターン: 19
21	*我生病的时候, 朋友来看病我. 正解: 我生病的时候, 朋友来看我. (私は病気をした時, 友達は私を見舞いに来てくれます.)	*我生病的时候, 朋友来看我病.(誤答者数: 11人で, 誤答率: 13.1%)	*我生病的时候, 朋友来看病我.(誤答者数: 7人で, 誤答率: 8.3%)	*我生了病的时候, 朋友来看病我.(誤答者数: 5人で, 誤答率: 6.0%)	誤答者数: 75(無効回答者: 5) 誤答率: 89.3% 誤用パターン: 36
22	*我每天跑步半个小时. 正解: 我每天跑半个小时步. (私は毎日30分ジョギングをしています.)	*我每天半个小时跑步.(誤答者数: 10人で, 誤答率: 11.9%)	*我每天跑步半个小时.(誤答者数: 8人で, 誤答率: 9.5%)	*我每天跑着步半个小时.(誤答者数: 3人で, 誤答率: 3.6%)	誤答者数: 53(無効回答者: 4人) 誤答率: 63.1% 誤用パターン: 24
23	*她做饭很好. 正解: 她(做)饭做得很好./她(做)饭做得很好吃.(彼女は料理が上手です.)	*她做饭得很好.(誤答者数: 10人で, 誤答率: 11.9%)	*她做饭得做很好. *她做饭做的很好. (それぞれ誤答者数: 5人で, 誤答率: 6.0%)	*她做饭的很好. *她做饭得很好. *她做饭是很好. *她做饭得做. (それぞれ誤答者数: 2人で, 誤答率: 2.4%)	誤答者数: 50(無効回答者: 3人) 誤答率: 59.5% 誤用パターン: 24
24	*我也在那儿照过相. 正解: 我也在那儿照过相.(私もそこで写真を撮ったことがあります.)	*我也在那儿照过相.(誤答者数: 7人で, 誤答率: 8.3%)	*我也在那儿照相了.(誤答者数: 3人で, 誤答率: 3.6%)	*我也在那里拍过照片. (誤答者数: 2人で, 誤答率: 2.4%)	誤答者数: 27(無効回答者: 5人) 誤答率: 32.1% 誤用パターン: 12
25	*我想留学中国. 正解: 我想去中国留学.(私は中国に留学したいです.)	*我想留中国学.(誤答者数: 17人で, 誤答率: 20.2%)	*我想中国留学.(誤答者数: 8人で, 誤答率: 9.5%)	*我想去留学中国.(誤答者数: 7人で, 誤答率: 8.3%)	誤答者数: 47(無効回答者: 2人) 誤答率: 56.0% 誤用パターン: 14

ところ, 例えば, “他明年去中国留学”, “妈妈想让我去英国留学”のように, “留学”という単語はすべて“合”⁴⁾という形で例や練習などに取り上げられている. 学生の誤用が教科書の説明不足によるものである可能性は否定できない. また“留学”という単語は日本語にもあるが, 日本語には“留”, “学”の間に成分を挿入

することがないことが誤答の原因だとも考えられる. 第6問, 第15問は, “见面”という離合詞の目的語をとらないことについて調査する設問であった. 第6問の誤答率は60.7%であり, 間違った選択肢を選んだ学生は“见面”の後ろに目的語をとることができると考えている可能性がある. 第15問の誤答率は64.2%で

あった。学生は中国語を習う前に、日本語の“会う”や英語の“meet”を習っている。英語の“meet”は後ろに直接目的語をとることができるため、学生の誤用は英語の“meet”から類推したために起こったと考えられる。さらに、第9問は離合詞の“是…的”について習得状況の調査であった。2択の選択式問題であったが、誤答を選択した学生は60.7%であった。これは東北大学で使用されている教科書における“是…的”についての紹介が、“我们是在大学认识的”のように離合詞ではない二音節動詞を扱っており、第9問“是…的”の“的”を“请”と“客”の間に挿入する“请客”のような離合詞の文法的特徴に触れていないことが関係していると思われる。つまり、学生の誤用は“认识”という離合詞ではない二音節動詞における“是…的”の使い方から離合詞である“请客”の“是…的”の使い方を類推していた可能性が否定できないだろう。

離合詞の目的語のとり方について、学習者の誤用率は今回の調査では「選択式質問」においても「間違い訂正問題」においても高かった。「離合詞の統語的特徴として、すでに語の内部に目的語に相当する成分を含んでいるため、多くの場合、その後目的語がとれない」（丸尾他, 2018）と述べられているように離合詞の多くの場合は目的語がとれない。ここから、学習者は離合詞については一般に目的語をとることができないという概念がない可能性が否定できないだろう。また、訂正問題の誤用パターンが多いことから学生は離合詞についての一般的な概念が欠けていることが推測できる。さらに、同じ拡張形式でも単語によって誤用率の差が見られることから学生は離合詞について共通認識がないことが窺える。

離合詞については、周(2006)の調査から、学生にとっては離合詞の“合”より“離”つまり拡張形式の方がより誤用が多く見られ、学習しにくいことが明らかになっているため、拡張形式は教科書の離合詞と関連している文法事項に合わせて、例を挙げながらまとめる方が良いだろう。さらに、今回の調査では離合詞の「目的語のとり方」に関する学習者の誤用が顕著なことが明らかになったため、離合詞の“合”では、「目的語のとり方」について、多くの離合詞は目的語をとる

ことができないことを紹介することを提案したい。

以上の考察から、教師が実際の指導にあたっては、文法を説明する際に、離合詞の“合”より学生が習得しにくい拡張形式を重点的に説明し、中国語の離合詞以外の二音節動詞との違い、母語である日本語(目的語の取り方など)、日中同形語(“留学”など)や既習外国語の英語との違いを、誤用例を通して理解してもらうことを勧める。

注

- 1)本稿は、中国語教育学会第18回全国大会での発表内容に加筆し、修正を加えたものである。また、本稿において離合詞とは、VO構造の二音節動詞を指す。
- 2)本調査で取り上げられている離合詞は、東北大学で使用されている複数の初級中国語教科書に掲載されている離合詞である。
- 3)本調査で考査している離合詞の7つの拡張形式は、初級中国語教科書で紹介されている動詞文法事項の用法である。
- 4)本稿では、離合詞の構成される二つの語素の間に他の成分を挿入していない状態を“合”と称し、二つの語素の間に他の成分を挿入する状態を“離”と称する。

参考文献

- 丸尾誠・韓涛(2018)中国語の離合詞の用法について:動詞“留学”をめぐる問題,『名古屋大学人文学研究論集』第1号, pp. 129-145.
- 韩越(1999)论日本学生的母语负迁移及其对策,《湖南大学学报:社会科学版》第13卷第4期, pp. 90-93.
- 宮本幸子(2000)日本学生学习汉语常见的表达错误,《汉语学习》第4期, pp. 61-63.
- 王素梅(1999)论双音节离合词的结构,扩展用法,《沈阳师范学院学报:社会科学版》第23卷第4期, pp. 62-66.
- 张轶欧(2015)日本大学生汉语学习语法实例偏误分析-以初级学习阶段为中心,『関西大学外国語教育フォーラム』第14号, pp. 91-105.
- 周上之(2006)《汉语离合词研究-汉语语素,词,短语的特殊性》上海外语教育出版社。

付録 1

離合詞アンケート 氏名： _____ 学生番号： _____

一 日本語の意味に合うように、空欄に当てはまるものを次の A～C の中から一つ選んでください。

1. 我 _____ 就去打工。(私は授業が終わったら、アルバイトに行きます。)
A 下课 B 下课了 C 下了课
2. _____ 的那个女生是我妹妹。(ダンスをしている女の子は私の妹です。)
A 跳舞 B 跳着舞 C 跳舞着
3. 我在北京 _____。(私は北京で留学したことがあります。)
A 留过学 B 留学过 C 留学
4. 我们 _____。(私たちは二週間休みをしました。)
A 放了假两个星期 B 放假了两个星期 C 放了两个星期假
5. 她 _____。(彼女は歌が上手です。)
A 唱歌唱得很好 B 唱歌得很好 C 唱歌很好
6. 我昨天 _____。(私はきのう彼と会いました。)
A 见面了他 B 见了面他 C 和他见面了
7. 我星期天在家 _____, 看看电视。(日曜日、私は家で寝たり、テレビを見たりします。)
A 睡睡觉 B 睡觉睡 C 睡觉

二 カッコ内の語が A と B のどちらに入るか選んでください。

8. 我洗 A 澡 B 就睡觉了。(了) (私はお風呂に入ってから寝ます。)
9. 我是昨天请 A 客 B。(的) (私は昨日おごったのです。)
10. 开了 A 的车 B, 我们下午 5 点到了那里。(两个半小时)
(二時間半運転して、私たちは午後 5 時にあそこに着きました。)
11. 我和她聊 A 天 B。(过) (私は彼女とおしゃべりをしたことがあります。)

三 次の中国語の文章が正しい場合は○を、間違っている場合は×を書いてください。

12. 我每天睡觉六个小时。() (私は毎日六時間寝ます。)
13. 我问好她妈妈。() (私は彼女のお母さんに挨拶します。)
14. 她跳舞得很好。() (彼女はダンスが上手です。)
15. 我想见面你。() (私はあなたに会いたいです。)
16. 昨天我发了烧。() (昨日私は熱が出ました。)
17. 昨天吉田去参加汉语演讲比赛, 我去加油她。()
(昨日吉田さんは中国語スピーチコンテストに参加したので、私は彼女を応援に行きました。)

四 次の中国語の文の中から誤りを見つけ、正しく書き直してください。

18. 她去年毕业大学了。(彼女は去年大学を卒業しました。)
19. 星期天我喜欢在家上网上网。(日曜日に私は家でネットをやったりするのが好きです。)
20. 你下过课做什么?(あなたは授業が終わったら、何をしますか。)
21. 我生病的时候, 朋友来看病我。(私は病気をした時、友達は私を見舞いに来てくれます。)
22. 我每天跑步半个小时。(私は毎日 30 分ジョギングをしています。)
23. 她做饭很好。(彼女は料理が上手です。)
24. 我也在那儿照相过。(私もそこで写真を撮ったことがあります。)
25. 我想留学中国。(私は中国に留学したいです。)

五 次の質問に答えてください。

* 離合詞は、特殊な動詞で、動詞そのものが「動詞+目的語」つまり「VO 構造」でできているものです。
(例) 打工(アルバイトをする)、留学(留学をする)、散歩(散歩をする)、上课(アルバイトをする)、上网(ネットにアクセスする)、下课(授業が終わる)、吃饭(ご飯を食べる)、睡觉(寝る)、聊天(おしゃべりする)、洗澡(お風呂に入る)

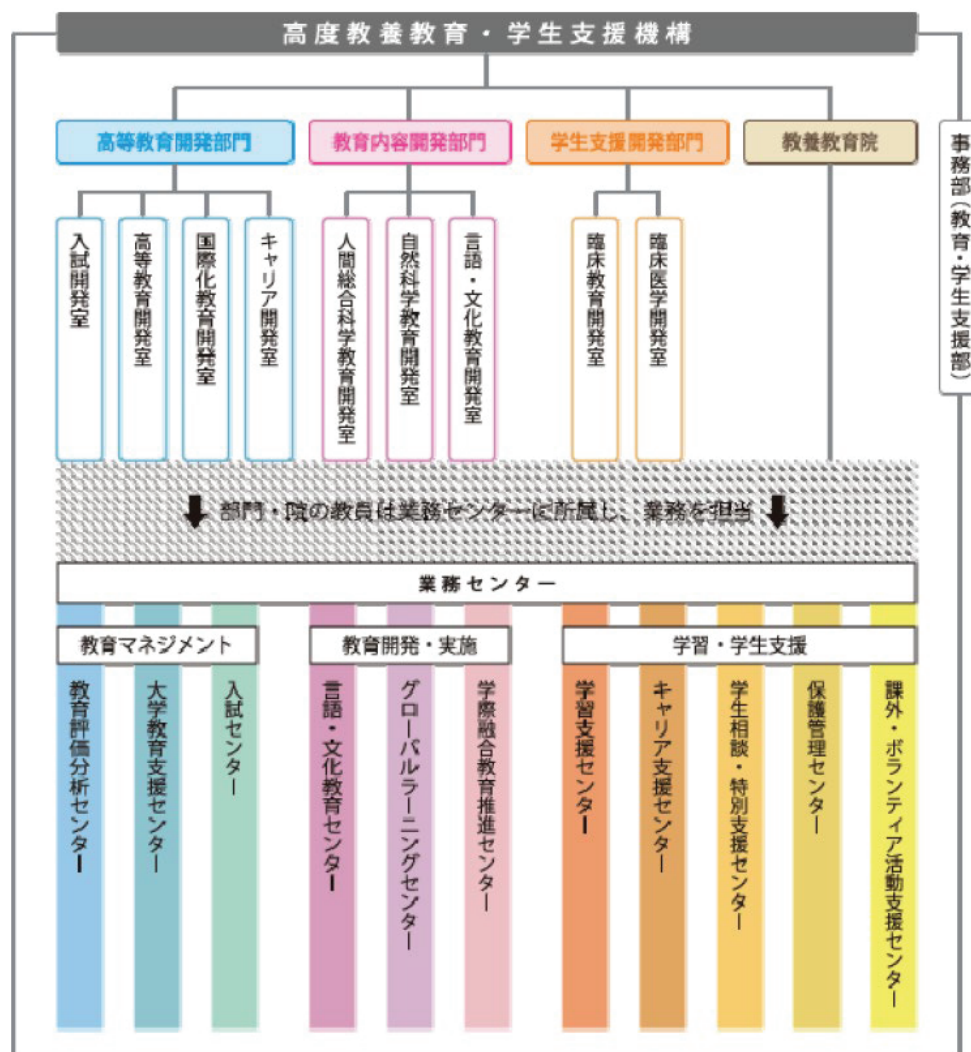
26. “打工”、“留学”、“上课”という単語の中で習った単語はどれですか。
()
27. “打工”、“留学”、“上课”などを離合詞ということは知っていましたか。
A. 知っていた B. 知らなかった
28. 知っていると言った方はどうやって知ったのですか。
29. あなたが使用していた教材には、離合詞についての紹介がありましたか。
A. あった B. なかった
30. あなたが受けている中国の授業で、担当教員から離合詞についての説明がありましたか。
A. あった B. なかった

言語・文化教育センターの概要

言語・文化教育センターの概要

1 高度教養教育・学生支援機構組織構成と言語・文化教育センター

言語・文化教育センターは高度教養教育・学生支援機構にある 11 の業務センターのひとつであり、当センターに所属する教員は同時に言語・文化教育開発室に所属している。



2 使命

大学教養教育の基盤として広義のコミュニケーション能力獲得と多文化理解は重要な使命であり、自分の母語のみに限定されない総合的な言語能力を基盤として、幅広い価値観と世界観を涵養することは国際的なリーダーシップ力の育成にとって不可欠である。

豊かな言語活動を実質化させるためには、言語四技能「聞く・話す・読む・書く」の総合力を備えた実践的運用能力の養成が不可欠であり、本センターは、国内外の高等教育機関における言語教授法と言語文化教育カリキュラム編成のあり方に関する調査研究を推進し実践するとともに、具体的かつ実行可能な言語文化教育改善のための提言を行い学生教育に反映することによって、言語文化に関わる教養教育の高度化と更なる発展に寄与することを使命とする。

3 事業

- (1) 全学教育「外国語科目」・「日本語科目」及び高年次用英語カリキュラムを学務審議会との連携のもと企画・開発し、運営する。
- (2) 全学留学生対象「日本語教育プログラム」をグローバルラーニングセンターと連携して企画・開発し、運営する。
- (3) e-learning 環境を改善し、コミュニケーション能力育成のための学習コンテンツを開発する。
- (4) 外国語教育研究の成果に基づいて、多読、多聴、速読、CALL 教育等の外国語教授法を改善・開発し、実践する。
- (5) 教育評価分析センターおよび大学教育支援センターと連携し、言語文化教育に携わる教員の教育能力を向上させるためのプログラム開発を推進する。
- (6) グローバルラーニングセンターと連携し、海外派遣留学プログラム、外国語・コミュニケーション能力教育プログラムの充実化を図る。

4 教員

(1) 一覧

センター長	副機構長・副学長(教育改革・国際戦略)・理学研究科教授 山口 昌弘(素粒子・宇宙理論)
副センター長	教授 北原 良夫(英語学、言語学、英語教育、高等教育論)
副センター長	教授 上原 聡(認知言語学、言語類型論、日本語教育)
	教授 橘 由加(英語教育、外国語教授法、CALL 教授法、高等教育論)
	教授 佐藤 勢紀子(日本思想史、日本文学、日本語教育)
	教授 吉本 啓(形式言語学、日本語文法、コーパス言語学)
	教授(兼) 岡田 毅(英語教育)
	准教授 竹林 修一(アメリカ研究)
	准教授 平塚 貴晶(応用言語学、英語教育学)
	准教授 スクラ・ビンセント(第二言語習得)
	准教授 スプリング・ライアン(第二言語習得、認知言語学、外国語教育)

准教授 メレス・リチャード (コミュニケーション学、英語学)
 准教授 カヴァナ・バリー (社会応用学、応用言語学、英語学)
 准教授 カン・ミンギョン (ドイツ語学)
 准教授 深井 陽介 (フランス文学、フランス語教育学)
 准教授 田林 洋一 (スペイン語、言語学)
 准教授 シルバ・セシリア (外国語教育、スペイン語)
 准教授 西田 文信 (言語学、中国語学、漢蔵語族、言語教育、地域研究)
 准教授 趙 秀敏 (中国語教育、教育工学、e-learning)
 准教授 金 鉉哲 (韓国公演芸術論、日韓比較文化論)
 准教授 菅谷 奈津恵 (日本語教育)
 准教授 副島 健作 (現代日本語文法、言語学、日本語教育)
 准教授 中村 涉 (対照言語学、言語類型論、日本語文法、日本語習得)
 講 師 アイコースト・ダニエル (多読、課題型学習)
 講 師 エンスレン・トッド (英語学)
 講 師 シャーロン・ベン (TEFL)
 講 師 スタヴォイ・ジョセフ (第二言語習得、英語コミュニケーション)
 講 師 三上 傑 (言語学、英語学)
 講 師 シャハト・ベルント (文学)
 講 師 遠藤 スサンネ (ドイツ語教育、北方史)
 講 師 高橋 美穂 (ドイツ語学)
 講 師 ソゼト・ベルトラン (フランス語教育、言語学、音声学)
 講 師 張 立波 (中国語教育、日本文学、中国文学)
 講 師 王 其莉 (日中対照言語学、中国語教育)
 講 師 林 雅子 (日本語学、日本語教育)

(2) 担当語種グループ別

英語グループ

北原 良夫、橘 由加、岡田 毅、竹林 修一、平塚 貴晶、スクラ・ビンセント、アイコースト・ダニエル、エンスレン・トッド、シャーロン・ベン、スタヴォイ・ジョセフ、スプリング・ライアン、メレス・リチャード、カヴァナ・バリー、三上 傑

小グループ

カン・ミンギョン、シャハト・ベルント、遠藤 スサンネ、高橋 美穂 (以上ドイツ語)、深井 陽介、ソゼト・ベルトラン (以上フランス語)、田林 洋一、シルバ・セシリア (以上スペイン語)、西田 文信、趙 秀敏、張 立波、王 其莉 (以上中国語)、金 鉉哲 (以上韓国語)

日本語グループ

上原 聡、佐藤勢紀子、吉本 啓、菅谷 奈津恵、副島 健作、中村 渉

5 運営体制

(1) 運営会議（原則として毎月開催）

メンバー：山口センター長、北原副センター長、上原副センター長、橘教授、竹林准教授、カン准教授、深井准教授、田林准教授、西田准教授、金准教授、菅谷准教授、中村准教授

(2) 教員会議（原則として毎月開催）

メンバー：言語・文化教育センター教員

6 関連 URL

(1) 高度教養教育・学生支援機構

<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/>

(2) 言語・文化教育センター

<http://www.ccle.ihe.tohoku.ac.jp/>

(3) 日本語教育セクション

<http://www.ihe.tohoku.ac.jp/SJLE/>

言語・文化教育センター年報投稿規定

1. 東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター年報へ投稿できる者は、以下のいずれかに該当する者とする。
 - 1) 言語・文化教育センター（以下「当センター」）の教職員および研究員。
 - 2) 過去に当センターに所属していた教職員及び研究員（当センターに所属していた期間に行った教育実践や研究活動について発表する場合に限る）。
 - 3) 上記1) または2) が指導教員となっている本学の大学院生など。
 - 4) 当センター教職員と共同研究に従事する者（共同研究に関する成果を発表する場合、もしくは本学に関する教育実践や研究活動の成果を発表する場合に限る）。
 - 5) 本学名誉教授。
 - 6) 当センター以外に所属する本学教職員。
2. 投稿の種類は「研究ノート」および「報告（授業の実践報告や調査の報告など）」とする。
3. 原稿サイズやページのフォーマット、注のつけ方、参考文献の記載方法などについては、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』の投稿要領に準ずる。
4. 原稿の長さは、上記フォーマットで、図表や写真などを含め、原則として8 ページ以内とする。
5. 1 人あたりの投稿数は2 本までとする。
6. 原稿には著者名および所属は記載せず、冒頭に掲載希望分類および原稿タイトルのみを記すこと。
7. 投稿者は、A4 判にプリントした原稿 2 部および電子ファイルを別に定める原稿締め切り日までに投稿すること。
8. 投稿原稿は原則としてすべて掲載する予定だが、編集委員会により簡略化した査読（主に文章や体裁などの確認など）を行う予定である。
9. 掲載原稿の著作権（公衆送信権を含む）は当センターに帰属する。
10. 原稿送付先・投稿に関する問い合わせ先

〒980-8576 仙台市青葉区川内 41

東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター
副センター長宛

東北大学
言語・文化教育センター年報

第6号 2019

