

東北大学 言語・文化教育センター一年報

第7号 2020

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7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。

本学では3年以上の準備を経て、2022年4月から全学教育カリキュラムを刷新することとなりました。英語教育はカリキュラム改革に先行し昨年度から一般学術英語（English for General Academic Purposes）の運用力を高めるカリキュラムに変更し、その徹底を図っています。その甲斐もあり、学部1年生全員を対象として12月に実施されるTOEFL ITP®テストの成績は過去最高を大幅に更新しています。初修外国語においては、英語に加えてもう1つの外国語を駆使し複言語能力の向上を図る「東北大学プルリリンガル・スタディーズ（Tohoku University Plurilingual Studies : TU Plus）」を来年度から立ち上げることとなりました。昨今の国際情勢に言及するまでもなく、多様な地域の文化とそれを担う言語を理解することがますます重要になっていると言えます。その意味でもこの新たなプログラムの今後の展開が楽しみなところです。日本語教育は2020年に始まる新型コロナウイルスの影響による我が国の水際対策により多くの外国人留学生在が渡日できない状況の中、完全オンラインでの教育を進めてきました。今後留学生の来日が進む中、オンラインと対面を組み合わせた新たな次元の教育へと進化することが期待されます。また、国内学生と留学生在が共に学び合う国際共修においても新たな展開が起こっています。いずれの語種においても、この2年間のコロナ禍で培った様々な経験を生かしながら、今後ますますICTを活用した語学教育へと進化していくことでしょう。

さて、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7号の刊行によせて

報告

ソーシャル VR プラットフォーム Gather を活用した協働型 HyFlex 授業における学生主体のテーマ・グループ決定 —課題解決型 PBL 国際共修授業における導入事例—

…………… 林 雅子, 北山 晃太郎 ……………1

ソーシャル VR プラットフォームを活用した協働型 HyFlex 国際共修授業—Mozilla Hubs のグループディスカッションへの導入事例—

…………… 林 雅子, 脇田 陽平 ……………7

Covid-19 によるオンライン授業での e-learning 教材の効用 —国内外の日本語文語文学習者を対象とした調査から—

…………… 佐藤 勢紀子, 虫明 美喜, 金山 泰子, 小野 桂子 ……………13

研究ノート

ホーボーをめぐる言説とその変移 —誕生から現代まで—

…………… 竹林 修一 ……………21

Common Pronunciation Mistakes that Affect Intelligibility: A Preliminary Error Analysis of Tohoku University EFL Students

…………… SPRING Ryan ……………31

Student Perceptions of the 2021 Pathways to Academic English Textbook and the Core Skills: An Exploratory Pilot Study

…………… KAVANAGH Barry ……………39

An Introduction of Lesson Strategies and Resources for the English C Classes

…………… KAVANAGH Barry, RICK Meres ……………49

6 要素 6 機能説に見る認知言語学的言語用法変化の諸相	田林 洋一	57
---------------------------------------	-------------	----

ドイツ語と英語における使役に関わる構文 ー自由与格, lassen使役, have使役についてー	高橋 美穂	73
---	-------------	----

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	83
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	

報 告

ソーシャル VR プラットフォーム Gather を活用した 協働型 HyFlex 授業における学生主体のテーマ・グループ決定

—課題解決型 PBL 国際共修授業における導入事例—

林 雅子¹⁾, 北山 晃太郎²⁾

1)東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2)東北大学情報科学研究科

課題解決型 PBL の国際共修授業では、個人が興味関心を持つテーマを調査して発表するために、学生主体のグループ決定が重要である。しかし、COVID-19 下のオンライン授業では、対面授業時に実施した決定方法が困難であるため、教員主体の決定となった。そこで、「協働型 HyFlex 授業」では対面授業時と本質的に同様の授業を実施するために、ソーシャル VR プラットフォームの利用を検討した。その一種である Gather.Town は、2D のアバターを用いた交流が可能であり、テーマとリサーチクエスチョンの共有に有用な機能があった。

本稿では、本格的な実証研究の予備段階として、ソーシャル VR プラットフォームは協働型 HyFlex 授業における学生主体のテーマ・グループ決定に有効か、Gather を協働型 HyFlex 授業に導入する際に問題となる点は何かを検討した。その結果、学生主体のグループ決定はニーズが高く、操作も容易なことから、Gather が有効である可能性が示唆された。課題もあるが、対面授業による実施同等に、学生の自主性が尊重されるため、今後深く検証していく価値が示されたと言える。

1. はじめに

本研究は、協働型 HyFlex 国際共修授業において、「ソーシャル VR プラットフォーム」 Gather を活用したことで、課題解決型 PBL (Project Based Learning) 授業におけるテーマ決定と、協働学修のグループ決定が、学生主体で実施可能となった事例を提示するものである。

COVID-19 により渡日できない留学生が海外からオンラインで参加せざるを得ない一方、国内では対面授業の実施を望まれている。そのため、2021 年度後期開講の課題解決型 PBL 国際共修授業では、対面とオンラインの学生が混在する「協働型 HyFlex 授業」を実施している。ただ、HyFlex 授業は、対面授業で実施できなかったという制約が多い。その一つが課題解決型 PBL でのテーマ決定とグループ決定である。

筆者担当の課題解決型 PBL は「大学生活に役立つ敬語・日本語—留学生の視点で日本語を考える—」とい

う題目で留学生と日本人学生が意味ある交流を目指す国際共修授業を開講している。授業の前半では、主として敬語について調査・発表をする。授業の後半では、「先生へのメールの敬語」「就職活動に役立つ敬語」や、日本人学生と留学生が円滑なコミュニケーションを行う上で知っている役に立つ「若者言葉」「曖昧表現」「オノマトペ」「SNS 用語」「方言」など各自の問題意識においてテーマを選択し、調査・発表している。

COVID-19 流行以前の対面授業実施時は学生主体でグループ決定を行うことができた。具体的には、事前調査で希望が多かったテーマを記載したポスターサイズのポストイットを壁に貼る。事前に学生が考えてきたテーマ、リサーチクエスチョン (以下、RQ) と自分の名前を小さなポストイットに書く。そして、小さなポストイットを持って一斉に大きなポストイットに貼りに行く (以下、「ポストイット in ポストイット方式」と呼ぶ)。その結果、教員がさほど介入することなく、

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
masako.hayashi.c5@tohoku.ac.jp

学生主体で研究テーマとグループを決めることができた(注1)。

COVID-19 流行後のフルオンライン授業実施時には、一次調査で学生が希望したテーマを選択肢とした二次調査を実施した。そこでは、学生にテーマ選択の第一希望から第三希望と、研究テーマ優先か前半グループと異なるメンバーと組むことが優先かなどの希望を聞き、教員主体でグループ分けを行った。学生のニーズは、留学生・日本人学生との交流や、敬語や留学生の興味のある日本語についての調査研究、と多岐にわたる。そのため、できるだけ多くの留学生・日本人学生と交流したいのか(交流優先)、自分の興味・関心があるテーマを調査研究したいのか(研究優先)という点についても、学生の希望を尊重した。その結果、第二・第三希望のテーマとなった学生もいた(注2)。そこで、2021年度の協働型HyFlex授業実施時には、できるだけ対面授業時に近づけて、学生主体でテーマ決定とグループ決定が行えることを目指した(注3)。

協働型HyFlex授業では、対面授業時に実施した「ポストイット in ポストイット方式」は不可能である。しかし、可能な限り教員主体でグループを決めるのではなく、対面授業時の学生主体の決定方法に近づけたいと考えた。そこで、「ソーシャルVRプラットフォーム」を活用し、バーチャル空間上で「ポストイット in ポストイット方式」と同様に学生主体のグループ決定を実施できないかと模索した。

具体的には、学生のRQをポスター形式のものに掲示することが可能で、かつ、当該テーマ希望者の人数の多寡が俯瞰的に可視化できるツールが有効であり、少人数での個別会話も可能なソーシャルVRプラットフォームが必要である。以上のことから2DのソーシャルVRプラットフォームであるGather.Town(以下、Gatherと呼ぶ)が適していると考え、学生主体でのテーマ・グループ決定への導入を決めた(注4)。

上述の目的と問題の所在から、以下のリサーチクエストを立てた。本稿は、今後より実証的な研究をするための予備的な段階である。

RQ1: ソーシャルVRプラットフォーム(Gather)は協働型HyFlex授業における学生主体のテーマ・グループ決定に有効か。

RQ2: ソーシャルVRプラットフォーム(Gather)を協働型HyFlex授業に導入する際に問題となる点は何か。

本研究の意義として、国際交流の維持発展が挙げられる。協働型HyFlex授業は渡日が困難な、あるいは、渡日を前提としていない海外の留学生と、国内他大学の留学生、日本人学生が参加可能となるという利点を持つ。一方で、COVID-19終息後には演習型授業の多くが対面授業に戻ることが予想される。対面授業を望む日本人学生が多く存在するなか、協働型HyFlex授業のデメリットを克服できなければ、海外の留学生の受講は減少する可能性が出てくる。もしこの課題を克服できればオンラインを活用した持続的な国際交流が可能となる。

なお、Gatherについては、オンラインビデオ通話スペース(注5)、オンライン会議ツール(注6)などの呼び方がある。雨宮(2021)では、VRを「現実ではないが本質的に現実と同等の環境を作る情報技術」と定義している。加えて、雨宮(2021)のソーシャルVRプラットフォームのリストにGatherが挙げられている。よって、本稿ではGatherを「ソーシャルVRプラットフォーム」と呼ぶ。なお、井上(2021)でも2Dの会議ツール(oVice)を「VR環境」と呼んでいる。従って、2Dでも「ソーシャルVRプラットフォーム」と呼ぶことに問題はないと考える。

2. 先行研究と本研究の位置付け

ソーシャルVRプラットフォームの日本における研究では、東京大学バーチャルリアリティ教育研究センターによる教育利用の研究が進んでいる。

Gatherは、オンライン開催の学会、講義、交流会などに広く使用されている。また、ハイブリッド授業への活用事例(Nehal Hasnine 2021)がある。しかし、オンライン参加の学生同士あるいは教員側との交流に使用されることが多く、Gatherを協働型HyFlex授業における、オンライン参加学生と対面参加学生との交流に活用された事例の報告は依然として少ない。

井上(2021)はオンライン国際PBLにおける2次元VR環境としてoViceを用いたオンライン国際協働学習(COIL型: Collaborative Online International Learning)の

実施例を報告している（注7）。

しかし、特に協働型 HyFlex 授業における学生主体の課題解決テーマ決定やグループ決定にソーシャル VR プラットフォームを取り入れた実践例は管見の限り見当たらない。そこで、本研究では学生主体の課題解決テーマ・グループ決定に「ソーシャル VR プラットフォーム」 Gather を用いた事例を紹介する。

3. 実践方法

3.1 実践方法① 趣旨説明と事前準備

導入に際して、実施の前週の授業で、Gather を使う理由とその利点を説明した。

3.1.1 事前準備① 研究課題希望調査

初回授業の課題の中で学生が興味のあるテーマについて自由記述方式で質問し、学生の興味関心に関して把握した。その結果をもとに立てた調査希望テーマに関して、第一希望から第三希望まで選択式のアンケートを実施した。このアンケートの結果を踏まえて、希望人数の多かったテーマや、その他の記載内容を組み合わせ、12個のテーマに絞り込んだ。

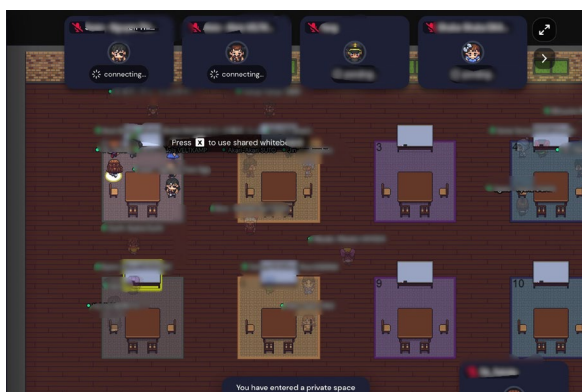


図1. ソーシャルVRプラットフォーム Gather の様子

3.1.2 事前準備② 学生による RQ 設定

絞り込んだテーマで再度希望調査のアンケートを行い、人数の多い順に並べて学生に提示した。これにより学生は、どのテーマに希望者が多いかを把握できる。当日までに学生は、第一希望と第二希望のテーマそれぞれに対する RQ を考え、それを課題として提出した。

これは、単に漠然とした希望で調査テーマを選ぶのではなく、何を知りたいのか、どのような課題を設定

して解決したいのかを明確にした上でテーマを決定してもらったためである。また、RQ を明確にせずにグループワークに入ると、グループで何を調査するかを決めるのに時間を要する。さらに、発言力の強い学生の RQ が選択され、発言力の弱い学生、特に日本語力の不十分な留学生の調べたいことが選択されにくい。そのため、事前に RQ を設定する課題を課している。

3.1.3 事前準備③ 学生による事前環境整備

事前に Gather の使い方を説明したスライドを送信し、テーマ決定当日までに授業で使うリンクに入ってもらい、各学生の参加に不具合が生じないかを確認した。その際に自分のフルネームとクラスメートに呼ばれたニックネームの設定や、使用するアバターの設定なども行ってもらった。事前環境整備の段階で問題を申し出た学生はいなかった。

3.1.4 事前準備④ 教員による事前環境整備

当日学生が混乱しないように、Gather のホワイトボード相当機能のオブジェクト（以下、「イレーサー」）にテーマ名を記入した（図2参照）。また、Gather の部屋番号（図1参照）とテーマの対応表を作成し、事前に学生に送信した。



図2. Gather イレーサーを活用した RQ の共有

3.1.5 事前準備⑤ 操作手順のチュートリアル動画送信

当日 Gather 内で行うテーマ決定の流れに沿って、実際にアバターを動かして説明を行った動画を作成し、事前に Google Classroom を通して学生に送信した。

3.2 実践方法② 授業当日

当日の授業に際して、学生には開始までに RQ を円

滑に共有できるよう促した。具体的には、事前課題として提出した RQ をすぐにイレーサーに貼り付けることが可能なようにメモ帳等にコピーし、文頭に各自の氏名を記入してもらった。これにより、学生はイレーサー上の名前を見て、日本人学生と留学生の希望人数比を知ることが可能となる。

授業開始後、グループ決定方法を再度説明した後、授業の会議ツールである Microsoft Teams (以下、Teams) から Gather に移動してもらった。不具合等で Teams に残る学生の存在を考慮し、教員は両方に参加した。移動後、Gather の教壇のスピーカーでグループ決定方法について改めて簡単な説明を行った。Gather では、2D 空間上に部屋が並んでいる。それぞれの部屋の番号は、教員が事前に設定して学生に共有したテーマの番号に対応しており、学生はその番号を基に自由に空間内を移動できる。図 1 に示した正方形の空間の中にある白い長方形のオブジェクトはイレーサーと呼ばれるホワイトボード的機能を有する。学生は事前ガイドに従ってイレーサーを開き、メモ帳に用意しておいた RQ と自分の名前を貼り付けることになっている。その際、学生が部屋の番号とテーマの番号を間違えないように、教員側で事前にイレーサーにテーマ名を記載しておいた (図 2 参照)。学生には貼り付ける際に確認するように指示した。

はじめに、図 2 のように 5 分間で第一希望のテーマの部屋に移動してイレーサーに RQ を貼り付ける。次に、学生は第二希望の部屋に移動し、第一希望同様、考えてきた RQ をイレーサーに貼り付ける。そして、その後の 5 分間で、第一希望と第二希望の部屋を行き来し、クラスメートの RQ を自由に閲覧する。閲覧中に学生は、RQ の内容、希望者の人数、日本人学生と留学生の人数比などを参考に、最終希望テーマを 1 つ選択する。テーマを決定した後は、最終希望テーマの部屋にアバターを移動させる。アバターには学生の呼び名とフルネームが表示されているため、視覚的にもお互いにメンバーが分かるようになっている。

なお、Gather は無償利用の場合 25 人までしか同時にログインできない制限がある。入室できなかった学生は、Teams のチャットを介して希望順位と RQ をクラスメートと共有した。教員が Gather 上の様子を Teams

上に画面共有し、第一希望と第二希望のどちらにするか各学生の希望を聞いてそれに従った。

グループ決定に際して、国際共修であることから日本人学生と留学生の人数比の偏りが大きくなることは望ましくない。イレーサーに記入した RQ の名前を基に、事前に準備したスプレッドシートに日本人学生と留学生の人数比を記入して確認した。確認作業は TA に依頼したが、スプレッドシートを共有することで、学生自身が行うことも可能である。

4. 考察

4.1 RQ1: ソーシャル VR プラットフォーム (Gather) は協働型 HyFlex 授業における学生主体のテーマ・グループ決定に有効か

4.1.1 学生主体のテーマ・グループ決定

Gather を使うことで、協働型 HyFlex 授業においても学生自身が自分の希望に従ってテーマとグループを決定することができた。授業後の学生のアンケートで、教員がグループを決めるのと自分達で決めるのとどちらがいいかを聞いたところ、自分達という学生が 29 名 (74.4%) と非常に多かった。どちらでもよいを選んだ学生が 1 名で、9 名 (23.1%) が教員を選んだ。ただし、この 9 名中 2 名が欠席して Gather を使用していない学生であった。教員が決定することが良いと答えた学生の残り 7 名中 6 名は第一希望を選んでいった。また、「グループワークを一緒にしたい人がいたから」という学生もいた。しかし、もし教員主体で決めていたら、第一希望かどうかや、どのメンバーと一緒にになりたいかなど個々の学生の希望をすべて聞き入れることが困難であった可能性が高い。

次に、第一希望と第二希望どちらを選んだか聞いたところ、第一希望は 34 人、第二希望は 5 人だった。1 グループ 3~8 人を想定していたが、事前調査では 1 つのテーマに 11 人希望しているものもあった。グループの人数が多すぎる場合は円滑な協働学修が困難となり、他のグループより遅れを取る可能性がある。そのため、グループを 2 つに分割する、何人かに別のグループに移動するよう勧めるなど、教員による何らかの介入が必要となる。その際に、希望していないテーマを調査する学生と希望通りのテーマを調査できる学生との間

で不公平が生じる。実際、9人以上のグループ、2人以下のグループ、あるいは3人でも日本人だけや留学生だけのグループができた場合、教員が介入する予定でいた。

しかし、テーマ決定の瞬間に全てのグループが3人から7人に収まっていた。加えて、すべてのグループに日本人学生と留学生が混在していた。その結果、教員は一切介入せず、全て学生自身でテーマ決定とグループ分けをすることができた。

第二希望を選んだ学生に理由を聞いたところ、複数回答可の質問で次のような結果が得られた（注8）。

- ・他の人のRQを見て、興味が変わったから3人
- ・第一希望の人数が少なかったから2人
- ・第一希望の人数が多かったから1人

このように、いくつかの理由から学生が自ら第二希望のテーマを選択していたことが分かった。グループメンバーの人数の多さや少なさをテーマ決定に考慮するかどうかを判断するのは学生である。教員が人数調整をしたり、教員に勧められて移動したりしたのではなく、今回は学生自らが選択して移動した。

また、他の学生のRQを見て、興味が変わったという学生がいたということも、単に人数の多さだけではなく、テーマに取り組むにあたっての主体的な姿勢が見て取れた。このように、本来であれば教員の介入が必要になっていたところを、学生自身が最終的な決定を行うことによって不公平感の少ないテーマ・グループ決定を行うことができた。

4.1.2 教員にとっての利点

Gatherは、グループに分かれた学生全員に、教員が教壇の横に位置するスピーカー機能を活用して、一斉に音声によるアナウンスをすることが可能である。通常の会議ツールであれば、ブレイクアウトルーム機能の使用中はチャットによる一斉アナウンスはできても、音声によるアナウンスは不可能あるいは困難である。

また、テーマ別空間の移動も容易であり、グループに近づいて各グループに個別に助言をすることも可能である。

4.1.3 学生にとっての利点

Mozilla Hubs（以下、Hubs）などの3DのソーシャルVRプラットフォームと比較し、操作が容易である。

また、ソーシャルVRプラットフォームの利点としてアバター同士が近づくと会話が可能であり、実際の教室同様、仲の良い学生と近くで会話することも可能である。

4.1.4 2D ツール Gather と 3D ツール Hubs との比較

Hubsなどの3DのソーシャルVRプラットフォームと比べると、2Dツールは動作が軽い。

また、Hubsなどは一人称視点のため、3D空間を移動することで人数を把握するが、Gatherなどの2Dツールは三人称視点のため、一目で俯瞰的に人数が把握できる。

なお、三人称視点の方が一人称視点に比べると、いわゆる「VR酔い」が比較的起こりにくいとされている。

4.2 RQ2: ソーシャルVRプラットフォーム (Gather) を協働型 HyFlex 授業に導入する際に問題となる点は何か

時間的余裕が少ない協働型 HyFlex 授業においては、RQを一覧できるページを用意したり、学生が事前にグループの人数を予測したりできるような事前準備が求められる。なお、Gatherを無償利用する場合は、人数制限が25名とされているため注意が必要である。

5. 本研究のまとめと今後の展望

ソーシャルVRプラットフォーム (Gather) を活用することで、協働型 HyFlex 授業においても、対面授業時と同様に、学生主体のテーマ決定とグループ決定が可能となった。その上、単にグループごとの人数の多寡や、日本人学生と留学生の人数比だけに着目するのではなく、RQの重なりや興味によってテーマを決定できたことが重要である。その点において、RQに基づいた選択肢がなかった対面授業時の決定方法よりも、より学術的興味に即した決定方法となった。加えて、学生の希望を調査したところ、学生主体の決定方法を希望する学生が非常に多かった。

先述の通り、雨宮（2021）は、VRを「現実ではないが本質的に現実と同等の環境を作る情報技術」と定義しているが、本授業では、現実と同等以上の効果をVR技術がもたらしたと言える。例えば、対面授業実施時

では、壁に大きなポストイットを貼る性質上、多くの学生が集まることができない物理的制約があった。これは、グループ決定に時間を要する。対して、Gatherではアバターが2D空間上を移動するため、時間が短縮できる。そのため、第一希望から第二希望のテーマ領域まで短時間で移動が可能となった。対面授業において教室空間で同様のアクティビティを実施すれば、教室の端から端まで移動する学生も出現し、より多くの時間を要することになるであろう。この点において、ソーシャルVRプラットフォームで実施した本方法は対面授業時に実施した方法より優れているとも言える。ただし、総合的に鑑みてどちらを選択すべきかの検証が必要となる。

今後、3D空間上での操作方法を学生が習熟すれば、今回2D空間で実施したことを3D空間でも実施可能となる可能性もある。今後ますますメタバースの普及が見込まれる。協働型HyFlex授業における制約や課題も、以上のようなVR技術によって克服可能となることも考えられる。

謝辞

ポスターサイズのポストイットの授業への活用は、中村教博先生にご教示いただきました。また、本稿をまとめるにあたって、東北大学常田泰宏氏、吉田洋輝氏にご協力いただきました。記して御礼申し上げます。

注

- 1) 「その他」を選んだ学生には希望を聞き、人数の少ないグループに入れるのではなく、本人の意思を尊重した。また、人数が多すぎるグループは2つに分けるように勧め、分割の方法は学生に委ねた。
- 2) 教員主体でグループ分けをすると、日本人学生・留学生の人数比なども考慮に入れてしまいがちである。しかし、研究優先か交流優先かなど何を重視してこの授業に参加しているのかは学生個人によって異なる。そのため、留学生・日本人学生の人数比などは教員側が過度に考慮しなくても良いのではないかと考えられる。
- 3) フルオンライン授業においてもGather等を使えば、学生主体で同様の活動は可能であると思われる。
- 4) テーマ決定の内容や時期によっては教員の介入が必要で

ある。例えば、留学生の国の文化紹介や、受講者が確定していない段階でのグループ分けなどである。

- 5) <https://dev.classmethod.jp/articles/gather-town-as-a-virtual-office/> (参照日: 2021.11.19)
- 6) <https://utelecon.adm.u-tokyo.ac.jp/articles/online-interaction/> (参照日: 2021.11.19)
- 7) ただし、本稿のように当該ツールを学生主体のテーマ・グループ分けに使用したかは不明である。
- 8) 受講学生には研究の趣旨を説明し、コメント等を匿名化して利用することの許諾を得ている。コメント分析の際は連結可能匿名化を行い、共同執筆者に学生個人が特定されないように配慮している。

参考文献

- 雨宮智浩 (2021) 「VR メタバース講義の実践と課題」, 国立情報学研究所「第44回 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」」(12/10 オンライン開催) 講演資料.
- Nehal Hasnine (2021) 「プログラミング演習におけるHybrid授業の実践」法政大学プログラミング講義スライド, https://www.hosei.ac.jp/application/files/9416/1603/4714/20210311_RCCMS-SYMP_hasnine.pdf (参照日: 2021.11.19)
- 井上雅裕 (2021) 「理工系のCOIL(Collaborative Online International Learning)型の授業設計・基礎技術と実施事例」, 2021年度第2回 オンライン授業に関するJMOOCワークショップ講演資料.
- 岡本裕子 (2021) 「オンラインイベントと今後のハイブリット型イベントのあり方を考える」, 『情報知識学会誌』, 30巻4号, p.439-446

報 告

ソーシャル VR プラットフォームを活用した 協働型 HyFlex 国際共修授業

—Mozilla Hubs のグループディスカッションへの導入事例—

林 雅子¹⁾, 脇田 陽平²⁾

1)東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2)東北大学工学研究科

COVID-19 下で国際共修を継続すべく実施した「協働型 HyFlex 授業」は、教室で参加した学生に教壇での発表機会等を提供できた。一方、物理的距離がある参加者同士には心理的な壁やカメラオンオフの問題が残された。

そこで、こうした課題の克服のために、アバターを用いて交流する「ソーシャル VR プラットフォーム」 Mozilla Hubs を協働学修に導入し、心理的壁の軽減に有効か、カメラオンオフ問題に有効か、HyFlex 授業への導入時に問題となる点は何かを考察した。

その結果、心理的壁の軽減とカメラオンオフ問題において一定の有効性が示唆されたが、不安定な通信や操作性の習熟が今後の課題として見受けられた。もしこの課題を克服できれば、オンライン参加者にとっての不均衡も軽減され、持続的な国際共修の発展に繋がりと考えられる。

1. はじめに

本研究は、VR (virtual reality) 技術の活用により対面・オンラインの「協働型 HyFlex 授業」の環境を構築し、時空を超えて異文化理解の深化を目指す次世代型の国際共修授業を開発することを目的としている。その一環として本稿では、VR 技術の一つであるソーシャル VR プラットフォームを活用して協働型 HyFlex 国際共修授業を実施し、その有効性と課題を提示する。今後は、本格的な実証的研究を実施する予定であり、本稿は、探索的段階としての予備調査研究に位置付けるものである。なお、「協働型 HyFlex 授業」とは学生が授業形態を自由に選択して参加できる HyFlex 授業の中でも特に協働を要する授業である。

近年、国際共修が大学教育に盛んに取り入れられているが、COVID-19 により渡日できない留学生が海外からオンラインで参加せざるを得ない一方、国内では対面授業の実施が望まれている。そのため、対面とオンラインの参加者が混在する「協働型 HyFlex 授業」は

グローバル化の維持発展に必要な不可欠な授業形態となった。その実践を通して、オンライン参加者、特に渡日できずオンライン参加を選択せざるを得ない留学生が、教室で学修している対面参加者との間に心理的な壁を感じやすいことがわかった。一方、先行研究から VR 技術により現実感・没入感が高まることが明らかになっている。そこで、ソーシャル VR プラットフォームで協働学修を実施すれば、オンライン参加者の心理的な壁が減少するのではないかと考えた。

また、オンライン参加者を含む協働学修では、参加者が顔を映すか否かが極めて大きな問題となる。カメラをオンにすることを望まないオンライン参加の学生は一定数存在する。講義などの教員から学生への一方の授業であれば、協働学修に比べて他の学生の表情の重要性は高くないため、学生が心理的負担を覚えることは少ない。しかし、学生間の交流を必要とする協働学修では、カメラオフがコミュニケーションを阻害する要因となり得る。カメラをオフにした参加者は黒塗りで表示されるため、学生は無機質な画面に対して

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
masako.hayashi.c5@tohoku.ac.jp

発話しなければならない。そのため、このような状況で行う協働学修に精神的負担を感じる学生が存在する。

つまり、カメラオンによる顔出しを望まない学生と、カメラオフの学生との協働学修を望まない学生が混在する状況が生じる（以下、「カメラオンオフ問題」と呼称する）。本学ではカメラのオンを必須としていないため、教員が強制することはできない。学生の選択の自由を尊重しつつ、いかに当該問題に対処するかは、協働学修を中心とする本授業形態において重要課題の一つであった。

また、ソーシャルVRプラットフォームを講義やポスター発表に取り入れている事例はあるが、協働型HyFlex授業における導入の際にどのような点が問題となるかについては明らかになっていない。

上述の目的と問題の所在から、今後は以下のリサーチクエスション（RQ）を立てて進めていく。

RQ1：ソーシャルVRプラットフォームは協働型HyFlex授業における参加者間の心理的壁の軽減に有効か。

RQ2：ソーシャルVRプラットフォームは協働型HyFlex授業におけるカメラオンオフ問題に有効か。

RQ3：ソーシャルVRプラットフォームを協働型HyFlex授業に導入する際に問題となる点は何か。

対面とオンラインのベストミックスを保持したまま、国際共修を実現するためには、オンライン参加者と対面参加者の不均衡の軽減が必要不可欠である。逆に、もしこの課題を克服できれば、渡日が困難な、あるいは、渡日を前提としていない留学生も含めた持続的な国際共修の発展に繋がり得ると考えられる。

2. 先行研究とソーシャルVRプラットフォーム

2.1 先行研究と本研究の位置付け

ソーシャルVRプラットフォームの日本における研究や教育への実践では、東京大学バーチャルリアリティ教育研究センターが進んでいる（廣瀬編 2019）。ソーシャルVRプラットフォームを教育等に活用している事例として主なものに青山他（2020）、雨宮（2021）、井上（2021）がある。以下、先行研究の概要を説明し、本研究の位置付けを述べる。

青山他（2020）は、専門の機材や知識が必要であるといった誤解のために、現状ではVRはさほど活用されていないが、「VRサービスを使って会議をしてみると、驚くほど簡単で、驚くほどクオリティが高い」と述べ、Mozilla Hubsを使った講義開催の解説を行っている。

雨宮（2021）はソーシャルVRプラットフォームのVR Chatを用い、講師がフォトリアルのアバタとして実施した、インタラクティブなオンラインVR講義の実践例を報告している。

井上（2021）は、理工系のオンライン国際協働学習COIL（Collaborative Online International Learning）型グローバルPBL（Project Based Learning）の事例を報告し、3次元VR環境としてVirbelaと、2次元VR環境としてoViceを利用したオンライン国際協働学習の実施例をそれぞれ紹介している。

しかし、「協働型HyFlex授業」のグループワークやグループディスカッションにソーシャルVRプラットフォームを取り入れた実践例の報告は依然として少ない。特に、ソーシャルVRプラットフォームを「協働型HyFlex授業」に用いた際の、対面参加者とオンライン参加者、または、オンライン参加者同士の心理的壁の低減に与える影響について述べた文献は管見の限り見当たらない。そこで、本稿では「協働型HyFlex授業」にソーシャルVRプラットフォームを導入した事例を、前述のRQ1～3に対する考察を中心に報告する。

2.2 ソーシャルVRプラットフォームの選定

本稿では、ソーシャルVRプラットフォームとしてMozillaが開発・提供するプラットフォーム、Mozilla Hubs（以下、Hubs）を用いた。Hubsは3D空間上でチャットやビデオ会議が行えるコミュニケーションツールである。雨宮（2021）では、VRを「現実ではないが本質的に現実と同等の環境を作る情報技術」と定義し、ソーシャルVRプラットフォームのリストにHubsを挙げている。よって、本稿でもHubsをはじめ、「VR会議ツール」を「ソーシャルVRプラットフォーム」と呼称する。

ソーシャルVRプラットフォームの選定には、青山他（2020）の報告を参考にし、学生の負担軽減の観点

から、cluster, VR Chat, Hubs の3つのソーシャルVRプラットフォームのうち、どれが本授業への導入に適しているかの検討を行った。Hubs は、会議ツールのセットアップの煩雑さが比較的少なく、Web ブラウザ上でも作動するためソフトウェアのダウンロードが不要であり、アカウントを取得せずに使用可能で、データ通信量も他サービスと比べ少なく、自由に利用可能である。よって、本授業に最も適していると判断し、Hubs の導入を決定した。

3. 授業概要と実践方法

3.1 授業概要

本授業は課題解決型 PBL 国際共修授業であり、「大学生活に役立つ敬語・日本語―留学生の視点で日本語を考える―」という題目で開講している。留学生と日本人学生が協働で、日本語と留学生の国の言語を比較し、各自の問題意識に応じてコーパス調査、アンケート調査、文献調査を行い、主として動画などのマルチメディアを活用して発表するものである。性質上、対面とオンラインの垣根を越えた協働が必須であった。

受講者は、日本人学生が25名、留学生が21名である。そのうち、海外や他大学からのオンライン参加者は、約13名であった。

3.2 実践① 導入 グループワーク 1回目

実践①として Hubs の導入をグループワークにて行った。対面参加者はオンライン参加者の置かれている状況を理解しにくい。そこで、まず、学生に Hubs 導入の趣旨を説明した。Hubs を用いる授業の前週に、「1.はじめに」で述べた問題の所在について学生に周知徹底を図った。

次に、導入の事前準備として、学生が Hubs にログイン可能な環境にあるかを確認した。Google Classroom (以下、Classroom) の課題としてチュートリアルのスライドと Hubs のアバターが協働する仮装空間である Room (図1参照) の URL を投稿して実際に Hubs に入ってもらい、各学生の参加に不具合が生じないかを確認した。その際に自分のフルネームとクラスメートに呼ばれたいニックネームの設定や、使用するアバターの設定なども行ってもらった。課題の「完了として

マーク」を押すことでログインに成功した学生を把握し、他の学生にはコメント機能等で個別に対応した。

加えて、円滑に進められるよう具体的な授業の流れを示すスライドと、Hubs でのグループワークやディスカッションの流れを説明した動画を投稿した。学生は発表グループごとに用意した Room に参加してグループワークを行う。授業時に円滑に Hubs に移行できるよう、各グループの Room を事前作成し、Microsoft Teams(以下、Teams)のチャンネルのチャット欄に準備した。

授業当日、入室が確認できたグループには、Teams への移行を促したが、Hubs での活動を続けているグループも見られた。授業終了後には、普段から授業後の課題として行っているリフレクション(授業内容の振り返り)の Google フォーム中で、Hubs の使用に関する質問を用意し、使用した感想や問題点などを確認した。

先述の Hubs の利用を続けたグループは、Teams と比較した場合の利点としてチャット機能に言及していた。Hubs は Teams と異なり、アカウントの取得やログインの状態にかかわらず、チャット機能が利用可能であり、Teams ではチャットの閲覧が不可能な留学生がいたため、Hubs を選択し使用を継続したとのことである。

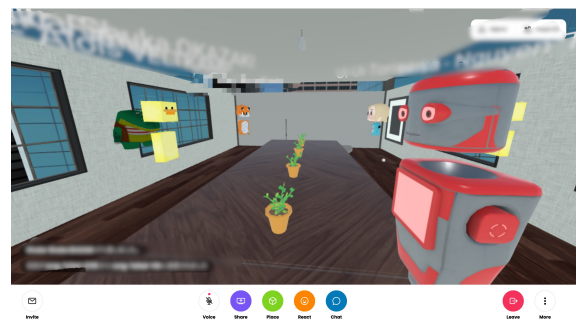


図1. ソーシャルVRプラットフォーム Hubs

3.3 実践② アイスブレイク グループワーク 3回目

実践②ではより習熟を促すため、アイスブレイクの機会に Hubs を活用した。事前準備として、実際の授業の流れを説明するスライド内で Hubs を用いたアイスブレイクの方法を説明した。また、各グループの Teams のチャンネルのチャット欄に Hubs の Room へのリンクを貼った。

当日, 学生は Hubs でアイスブレイクを行った. その様子を図 1 で示す. その後, グループワークを引き続き Hubs で行うか, Teams で行うか, 学生の判断に委ねた. その結果, 一部のグループは Hubs での活動を継続する様子が見られた.

授業終了後は, 前回と同様に授業を振り返るリフレクションに Hubs に関する項目を設けて感想や問題点を確認した. 好意的な感想として, アイスブレイクとして有用だったという声がみられた. 一方で, 音声がかきこえないという不具合も確認された. その原因を解明するために, 不具合が生じた学生がどのような環境だったかを尋ねた. その結果, 音声の出力に問題があった学生の多くが, 複数の Room に入室しており, いずれか一つに音声の出力が占有された, ないし干渉が生じた可能性が考えられた. 同様の現象は Teams の会議に入室したまま Hubs にログインした場合にも発生することがあった.

3.4 実践③ グループディスカッション 2 回目

実践③及び後述の④では, 導入のグループワークやアイスブレイクとしての利用を経て, Hubs を用いたグループディスカッションを行った. なお, 1 回目のグループディスカッションは Teams で行った.

事前準備として, グループディスカッションのグループ分けを行い, Hubs の Room につながる URL のリストを作成した. ディスカッションのグループは, 発表のグループとは異なる学生が集まるように教員が組んだ. その後, 各グループ用に作成した Hubs のリンクとグループのリストを Excel ファイルで Classroom に投稿した.

次に, 学生には用意した Hubs の Room に入れるかを再度確認してもらった. 入室できた場合には Classroom の課題の「完了としてマーク」を押すように伝え, 教員が把握した. 入室できない学生からの問い合わせには個別に対応した. 授業終了後は, 同様にリフレクションに項目を設けて感想や問題点を確認した.

3.5 実践④ グループディスカッション 3 回目

事前準備としてグループディスカッションのグループ分けを行い, URL のリストを作成した. 3 回目のデ

ィスカッションは 2 回目と同様に新しいグループに組み替えた. このとき, Hubs と Teams の 2 つの選択肢を取り入れた. 前回の授業のリフレクションで, Teams でのディスカッションを希望する学生もいたためである. 学生の希望を踏まえ, 5 グループを Hubs, 3 グループを Teams でのディスカッショングループとした. リンクやリストは同様に Excel ファイルで投稿した. 学生が Room に入室できるかの確認もディスカッション 2 回目と同様に行った.

授業直前には, 未だ Hubs への接続に困難を抱えている学生に対して練習及び問題解決の機会を設けた. 授業開始の 30 分前から専用の Room に TA が待機し, 学生の相談に応えられるようにした. 授業終了後は, 同様にリフレクションに項目を設けて感想や問題点を確認した.

3.6 実践⑤ 最終グループディスカッション

実践⑤では, 授業全体の振り返りを行う最終グループディスカッションを Hubs で行った. 当日は日本人と留学生が混在するように 6 つにグループ分けを行い, 各グループのメンバーリストの横に Hubs の Room のリンクを貼り, Excel ファイルで Classroom に投稿した. 授業開始時に再度操作説明をし, 学生が Room に入室できるか, 音声を発することができるかの確認を行った. その際に, 通信や音声に問題が生じた学生には Teams に移動するように指示した.

次に, アイスブレイクを Hubs 上で実施し, その際にも問題が生じた場合, 教員や TA に伝えて Teams に移動するように指示した. 問題のある学生は教員と TA で対応したところ, 全員が問題なく会話を行うことができ, 授業終了後まで Teams に移動を希望する学生は誰もおらず, 全員が Hubs で最終グループディスカッションを行うことができた. ただし, 「VR 酔い」が生じる学生に配慮し, その場合は無理をしないように注意した.

4. 考察

4.1 RQ1: ソーシャル VR プラットフォームは心理的壁の軽減に有効か

ソーシャル VR プラットフォームは協働型 HyFlex 授

業における参加者間の心理的壁の解消の一助となり、対面参加者にとっても、オンライン参加者との距離を縮める可能性が示された。

Hubs の導入後、学生から、同じ空間にいる気がしてよいという声があった。実際に、実践④後のリフレクションにおける複数回答可の質問で「メンバーと同じ空間にいるような気がして楽しかった」という項目に半数を超える学生が回答を寄せた。

心理的壁の軽減への有効性に関連する内容として、学生からは「Zoom や teams より話しやすく感じた」「グループメンバーとのコミュニケーションは取りやすくなる」「Hubs を使って、ほかのメンバーが近いと感じて、楽しいです」「Hubs は孤独な感じがしないし、アバターもどこか可愛くて親しみやすかった」「アバターを動かせるので、メンバーとの距離感が近いように感じた」「ディスカッションをより楽しむことができました」などの肯定的なコメントが多く寄せられた（注1）。

以上から、ソーシャル VR プラットフォームは、対面参加者とオンライン参加者、ないしオンライン参加者同士の心理的壁の軽減に有効である可能性が示唆された。ただし、RQ3 で後述する問題の克服は必要である。また、「アイスブレイクができて良かった」という項目にも複数の学生が選択しており、円滑な協働につながったと考えられる。

4.2 RQ2: ソーシャル VR プラットフォームはカメラオンオフ問題に有効か

ソーシャル VR プラットフォームは、協働型 HyFlex 授業におけるカメラオンオフ問題による心理的負担の軽減に有効である可能性が示された。

これまで用いていた Teams の会議では、グループディスカッション中に教員が入室すると、参加者全員がカメラをオフにしていたことがあった。その場合、カメラオンのグループと比較して議論はさほど進んでいなかった。また、自分以外の全員がカメラをオフにした状態では、進んでオンにすることに抵抗を感じる学生のコメンも確認された。授業では背景を隠す方法を指導し、可能な限りカメラをオンにすることを促しているが、強制することは不可能であるため、すべて

の参加者がカメラをオンにすることは依然として困難である。

授業終了後のリフレクションにおいて、カメラオンオフについての希望を質問したところ、普段の授業ではカメラオンにしているが、実際はカメラオンを望まない学生が複数存在した。これは、カメラをオンにしている学生も、実は顔を映すことに抵抗を感じている可能性を示唆している。自ら望んで表情を映しているというよりも、教員からの顔出し要請を予想したり、グループのメンバーに合わせてたりと、カメラオフの選択肢が失われているとも考えられる。

本授業で用いた Hubs は、カメラオンによる顔出しに加えて、空間上に参加者の分身となるアバターを用いることができる。授業後のリフレクションにて、Hubs の感想を複数回答可で質問したところ、「黒い画面に話しかけるよりも、アバターのほうが話しやすかった」という項目に回答が集まった。

以上から、ソーシャル VR プラットフォームは、協働型 HyFlex 授業のカメラオンオフ問題によるストレスの軽減に有効である可能性が示唆された。

4.3 RQ3: ソーシャル VR プラットフォームを協働型 HyFlex 授業に導入する際に問題となる点は何か

ソーシャル VR プラットフォームを協働型 HyFlex 授業に導入する際に問題となる点として、大きく以下の3点が挙げられる。

第一の問題として、通信の不安定さが挙げられる。Teams でのビデオ会議とは異なり、Hubs は 3D 空間の描画を必要とする。PC のスペックや各学生の通信環境で処理速度に差が生じるため、一部の学生にとって障害となりうる。

第二に、音声の問題も生じた。前述した通信環境の影響も考えられるが、声が聞こえなかったり届かなかったりといくつかの問題が生じた。また、Hubs には、アバター同士が近ければ声が大きく、遠く離れると小さく聞こえる機能もあり、円滑に会話をするには学生側にも習熟を要する。事前練習や環境の確認を繰り返すことで、原因を解明して対応した。

最後に、操作の困難性も課題となった。慣れないツールであることに加えて、Hubs が多機能であるがゆえ

に操作に混乱する学生が見られた。例えば, Hubs ではアバターの頭部にカメラの映像を出力することが可能だが, この機能を使用するのに苦心した学生がいた。Hubs の操作については, 学生側の習熟を促すようなチュートリアル等を教員が用意できると望ましい。

5. 本研究のまとめと今後の展望

本研究により, ソーシャル VR プラットフォームは協働型 HyFlex 授業における学生同士の心理的壁の軽減やカメラオンオフ問題に有効である可能性が高いことがわかった。このことは, 協働型 HyFlex 授業のみならず, フルオンライン授業においても有効であると考えられる。今後はこの RQ1 と RQ2 の2つの観点から模擬授業を通して調査を行い, 実証的研究を実施する予定である。

一方で, 克服すべき課題も見えてきた。まず, 学生によっては, Hubs は URL をクリックすればすぐに使用できるほど簡単なものではないことが明らかとなった。COVID-19 の流行を受けてオンライン授業に切り替わった際に, Zoom, Google Meet, Teams 等の使用にあたって, 教員側の習熟のみならず, 学生による技術習得も必要不可欠であった。時勢に鑑みるに, 今後, メタバースを活用した講義・講演なども加速度的に普及していく可能性が高い(注2)。Zoom などの会議ツールを使った学会発表や就職活動における面接が一般的になったのと同様に, ソーシャル VR プラットフォームの使用が常態化する時代も訪れるだろう。変革に備えて, 学生にソーシャル VR プラットフォームの使用方法習得の機会を提供することが重要となる。

今回の授業はヘッドマウントディスプレイ(HMD, 以下「VR ゴーグル」)を使用せずに実施したが, VR ゴーグルを活用すれば, VR 空間内でディスカッションをすることが可能となり, より同一空間性が増すであろう。

発表準備のためのグループワークではスライドの協働作成など PC の同時使用が必要なため, VR ゴーグルとの併用は困難であるが, 発表後の15分程度のグループディスカッションであれば, VR ゴーグルを装着しての議論も負担が軽減される。今後ますます VR ゴーグルの普及や改善が進んでいくことが予想される。

将来的には, より同一空間でディスカッションをしている感覚が増すのではないかと。それにより, 本研究の目的である心理的壁の軽減につながり得るのではないだろうか。

以上のように, ソーシャル VR プラットフォームを中心とした VR 技術を活用することで, 持続的な国際協働学修が可能となるのではないかと考える。

謝辞

本稿をまとめるにあたって, 東北大学常田泰宏氏, 吉田洋輝氏にご協力いただきました。記して御礼申し上げます。

注

- 1) 受講学生には研究の趣旨を説明し, コメント等を匿名化して利用することの許諾を得ている。コメント分析の際は連結可能匿名化を行い, 共同執筆者に学生個人が特定されないように配慮している。
- 2) 例えば, 国立情報科学研究所主催の「大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム」第45回第46回は Mozilla Hubs を利用して VR 配信がされた。

参考文献

- 雨宮智浩 (2021) 「VR メタバース講義の実践と課題」, 国立情報学研究所「第44回 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」(12/10 オンライン開催)」講演資料。
- 青山一真, 伊藤研一郎, 雨宮智浩, 相澤清晴 (2020) 「VR のすゝめ -VR 講義はもう手間じゃない-」, 国立情報学研究所「第6回 4月からの大学等遠隔授業に関する取組状況共有サイバーシンポジウム」(5/1 オンライン開催) 講演資料。
- 廣瀬通孝監修, 東京大学バーチャルリアリティ教育研究センター編 (2019) 『トコトンやさしい VR の本』日刊工業新聞社
- 井上雅裕 (2021) 「理工系の COIL(Collaborative Online International Learning)型の授業設計・基礎技術と実施事例」, 2021年度第2回 オンライン授業に関する JMOOC ワークショップ講演資料。

報 告

Covid-19 によるオンライン授業での e-learning 教材の効用

—国内外の日本語文語文学習者を対象とした調査から—

佐藤 勢紀子¹⁾, 虫明 美喜²⁾, 金山 泰子³⁾, 小野 桂子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) 国際基督教大学教養学部

4) プリンストン大学東アジア研究学部

1. はじめに

日本研究を志す者を中心に、日本語学習者の中で文語文学習へのニーズが高まっているが、その学習環境は整っているとは言い難い(坂内 2004, 佐藤 2015a, 2015b)。海外はもとより、日本国内でも、文語文入門の授業を開講している高等教育機関はごく僅かである。そこで、報告者ら¹⁾は、日本語学習者の文語文学習を支援するために、2016年度にオンデマンド方式でいつでもどこでも簡便に使用できる包括的で体系的な e-learning 教材の開発に着手した。そして、2020年度に文語文学習サイト“BUNGO-bun GO!”を構築し、2021年4月に公開した²⁾。

一方、2020年初頭からの Covid-19 の蔓延により、国内外の数少ない文語文関連授業もオンラインで行われるようになった。また、それまで日本研究志望者を対象として欧米の拠点大学で開催されていた漢文やくずし字のワークショップも多くは中止を余儀なくされ、日本語学習者の文語文学習の機会はさらに狭められている。

そのような状況の中で、報告者らは、日本語学習者を対象とした文語文関連授業をオンラインでどのように行うかについて、また、上記の開発教材を含め、既存の文語文 e-learning 教材をどのように利用するかについて、国際的な研究ネットワーク³⁾をベースとした研究会を開催し、検討を重ねてきた(佐藤他 2021a, 佐

藤 2021)。さらに、開発教材“BUNGO-bun GO!”を複数の文語文関連オンライン授業で使用し、それらの受講者を主対象として、その評価を問うアンケート調査を行った。

本報告では、開発教材“BUNGO-bun GO!”の概要を紹介した上で、アンケート調査の結果を報告し、Covid-19 の感染拡大によるコロナ禍の下での日本語文語文教育において e-learning 教材を使用することの意義について考察を試みる。

2. 開発教材

開発教材“BUNGO-bun GO!”の内容については既に報告しているため(佐藤他 2021b)、ここではごく簡単にその概要を紹介する。

2.1 構成

図1に“BUNGO-bun GO!”のサイトの構成を示す。このサイトは、テキストセクションと参考資料セクションで構成されている。テキストセクションでは、各テキスト本体のページにテキストごとの解説、語彙リスト、クイズが付いており、テキストページは、[本文]—[本文の説明]⁴⁾—[現代語訳]の三段構成になっている。一方、参考資料セクションには、語彙リスト(全体、品詞別)と文語文法に関する各種一覧表がある。図2にテキスト「二十日の夜の月」(『土佐日記』)の冒

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

頭文の「本文の説明」を、また図3に同文に出てくる「いづ」という語の語彙リストにおける解説を示す。図2と図3からわかるように、テキストページの「本文の説明」は語彙リストと紐付けられており、双方向の移動が可能である。

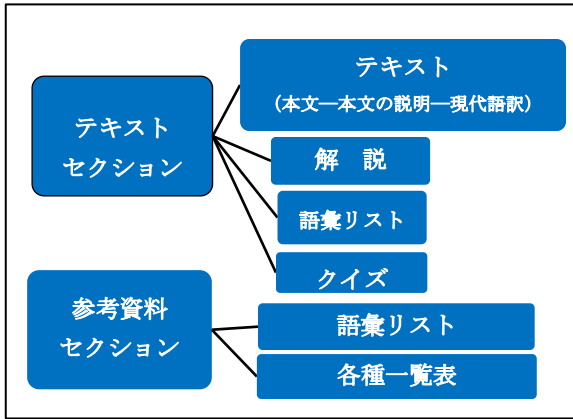


図1 “BUNGO-bun GO!”の構成

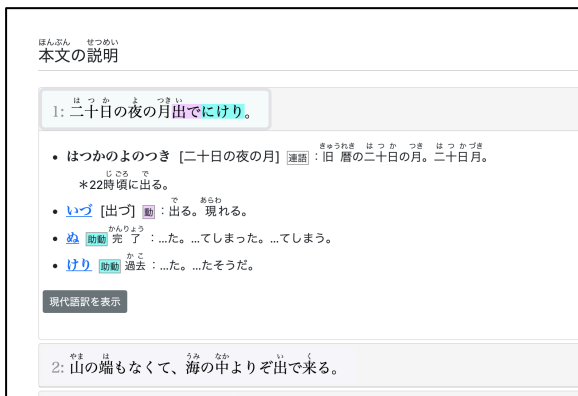


図2 本文の説明 (『土佐日記』)

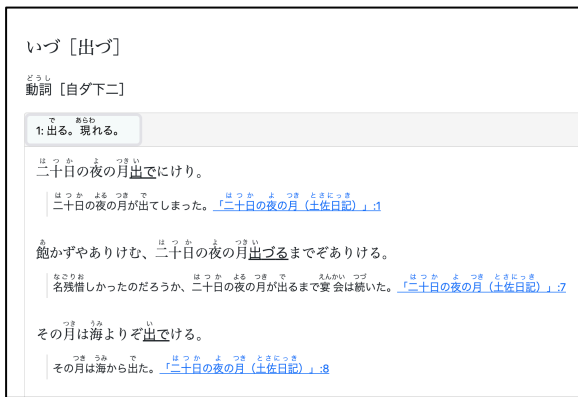


図3 語彙リスト (「いづ」)

2.2 コンテンツ

“BUNGO-bun GO!” に収録されている 16 編のテキストの概要を表1に示す。テキストの選定に際しては、日本で広く親しまれている古典文学作品の中から、時代、ジャンルのヴァリエーションに配慮しつつ、表現や内容が平明でわかりやすいものを選んだ。

テキスト読解のツールとして、語彙リストと各種一覧表がある。語彙リストは、テキストに出現している重要語句をリスト化し、文法的説明、意味、例文(テキスト 16 編の全用例)を記載したもので、2022 年 1 月現在、324 の語彙が掲載されている。また、一覧表として、「旧仮名遣いで書かれた文字の読み方」、「品詞分類表」、「動詞活用表」、「形容詞・形容動詞活用表」、「助動詞活用表」、「助詞一覧表」、「活用形の用法一覧」、「敬語一覧」、「音便一覧」、「係り結びの法則」、「和歌の修辞」、「主な枕詞と掛詞」を PDF 形式で載せている。

表1 “BUNGO-bun GO!”収録テキスト

テキスト名	出典	成立年代
狩の使① おぼろ月	伊勢物語	10 世紀前半
狩の使② 夢うつつ	伊勢物語	10 世紀前半
二十日の夜の月	土佐日記	935 年頃
春はあけぼの	枕草子	10 世紀末～11 世紀初頭
ちごの空寝	宇治拾遺物語	13 世紀前半
吾妻人と都人	徒然草	14 世紀前半
忠度都落① 落人	平家物語 (覚一本)	14 世紀後半
忠度都落② 故郷の花	平家物語 (覚一本)	14 世紀後半
一寸法師① 旅立ち	一寸法師	15～16 世紀
一寸法師② 上京	一寸法師	15～16 世紀
一寸法師③ 姫君	一寸法師	15～16 世紀
一寸法師④ 鬼が島	一寸法師	15～16 世紀
一寸法師⑤ 帰京	一寸法師	15～16 世紀
翻訳苦心談①	蘭学事始	1815 年
翻訳開始		
翻訳苦心談②	蘭学事始	1815 年
連城の玉		
故郷	故郷	1914 年

3. 調査方法

3.1 手法と対象

2021 年 7 月 15 日から同 31 日にかけて、開発教材“BUNGO-bun GO!” の評価を問うアンケート調査を、Google Forms を利用して任意記名で行った。対象者は次の A～E の授業の受講者である。

- A: 中上級日本文化演習：古文入門（東北大学，2020年10月～2021年1月開講）
- B: 上級日本文化演習：古典入門（東北大学，2021年4月～2021年7月開講）
- C: 古典文法入門（東京大学，2021年4月～2021年7月開講）
- D: 日本社会・文化 A / 中上級共修ゼミ：文学で学ぶ日本（東北大学，2021年4月～2021年7月開講）
- E: Introduction to Classical Japanese / Readings in Classical Japanese（プリンストン大学，2019年9月～2020年5月，2020年9月～2021年5月開講）

A～Cは留学生対象の授業である⁵⁾。Dは上記の2つの授業を合同で行う「国際共修ゼミ」⁶⁾で、留学生と日本人学生が受講している⁷⁾。Eは学年の前半で古文入門、後半で古典読解を行っている⁸⁾。DとEの受講者には日本語母語話者が含まれている。

A～Dの受講者は、Cの教材使用の回の欠席者とDの母語話者の一部を除き、“BUNGO-bun GO!”を授業で使用した。Eの受講者は授業期間終了後に個人で使用した。A～Dの授業での教材使用のしかたは概ね次のとおりである。

- A: 学期を通して使用。授業の予習、復習、授業中の各種一覧表の利用、グループワークによる学習内容定着度の確認。
- B: 学期を通して使用。授業の予習、復習、授業中のテキスト解説や各種一覧表の利用、クイズによる学習内容定着度の確認。
- C: 最終回の授業で使用。教材中のテキスト「おぼろ月」（『伊勢物語』）を使用した総復習。
- D: ほぼ学期を通して使用。授業の主教材『はて知らずの記』（正岡子規による文語の俳諧紀行）をグループワークで解説するためのツールとして、受講者が必要に応じて各種一覧表、語彙リストなどを利用。

3.2 質問項目

アンケートの調査票を付録として本稿末に掲載する。アンケートでは、まず、回答者の母語を確認し、日本語を母語としない者については日本語と文語文の学習歴をたずね、その上で開発教材について質問した。質問項目は授業によって部分的に異なるが、共通して回答を求めたのは、1) 教材についての感想や要望（付録の質問7,9）である⁹⁾。また、授業で“BUNGO-bun GO!”を使用したA～Dの受講者に対して、2) コロナ禍の下でのオンライン授業における同教材の利用についてのコメントを求めた（付録の質問10,11）。

4. 調査結果および考察

4.1 回答者

アンケートの回答者は計33名であった。授業科目ごとの内訳は、A:3名、B:6名、C:4名、D:9名、E:11名である¹⁰⁾。33名のうち非日本語母語話者が23名、日本語母語話者が10名で、非日本語母語話者の母語は、中国語15名、英語5名、韓国語1名、イタリア語1名、ポルトガル語1名であった。また、非母語話者23名の調査の時点での日本語学習歴は3年以上が21名と大半を占めている一方、文語文学習歴は半年未満7名、半年以上1年未満5名、1年以上2年未満6名、2年以上3年未満2名、3年以上3名とばらつきがあった。

4.2 結果および考察

ここでは、アンケート調査票の質問7,9,10,11への回答を分別・整理し、3.2に挙げた二つの質問項目についてどのような回答があったかを報告する。

4.2.1 教材についての感想や要望

教材についての感想をキーワードで見えていくと、「見やすい／読みやすい」（4名）、「使いやすい／利用しやすい／調べやすい」（5名）、「わかりやすい／easy to understand」（6名）、「便利／参考になる／助かる」（8名）などの語が使用され、肯定的な評価が目立った。より具体的なコメントとしては、「自分の知りたい部分を部分的に学ぶことができた」、「いつでも利用できる」、「授業後も同じところを再確認できる」、「全て一つのところにある」、「文法知識がちゃんと整理してある」、「必要となる文法知識をまとめられた感じ」、「よくま

とまっている」などのコメントが見られた。これらは、「BUNGO-bun GO!」が、完全なものではないにせよ、報告者が教材開発に際して目指した「オンデマンド方式でいつでもどこでも簡便に使用できる包括的で体系的な e-learning 教材」となっていることを窺わせるコメントである。その他、テキストの説明の詳しさ、語彙リストにおける具体例の豊富さなどが指摘された。

一方、教材への要望としては、テキストの増設が 3 名の回答者によって挙げられ、朗読音声の導入と教材の使い方のビデオの作成がそれぞれ 1 名によって挙げられた。また、教材の問題点として、クイズのフォームが使いにくいこと、ポイントなどを書き込めないこと、タイトルを正確に入力しないと Google 検索ができないことが指摘された¹¹⁾。

4.2.2 オンライン授業での教材使用

本報告の趣旨に即して、ここでは、オンライン授業における「BUNGO-bun GO!」の使用についてのコメントを取り上げる。

この点について、具体的には、アンケート調査の質問 10 でコロナ禍によるオンライン授業で「BUNGO-bun GO!」を利用してよかったか、どんな点がよかったか、質問 11 でコロナ禍によるオンライン授業で「BUNGO-bun GO!」を利用して何か問題があったか、どんな問題かをたずねた。

質問 11 に対する、授業で教材を用いたことが確実な 19 名¹²⁾の回答を見ると、11 名が問題がないと答え、3 名が問題点を指摘したが、いずれもオンライン授業での同教材の利用における問題というよりは上記の教材自体についての問題点に属するものであり、残りの 5 名は無回答であった。

質問 10 に対する回答および質問 7, 9 に対する教材についての感想の回答のうち、特にコロナ禍によるオンライン授業での e-learning 教材使用にフォーカスしたコメントを以下に示す。ここで、括弧内の記号は、回答者が受講した授業 (A~E)、回答者の母語 (NS: 日本語母語話者, NNS: 非母語話者) を示す。

- (1) 特に海外で授業を受けた自分が教材を手に入れた時に、利用しました。(B-NNS)
- (2) vpn を使用しなくても、日本国外で教材を読み

ます。とても便利です。(B-NNS)

- (3) よかったです。初めに教材を手に入れてなかったときに、重要な資料でした。(B-NNS)

留学生の中には、コメント (1)~(3)の回答者のように、来日できず海外から受講している者が半数程度いた。海外では文語文教材の入手が困難であり、授業で指定された教科書を発注しても届くまでに日数を要するため、手軽に利用できる e-learning 教材は大きな助けになったと考えられる。

教材が入手しにくい状況は、日本国内でも同様であった。国内での受講に言及した回答を示す。

- (4) 図書館へ行くのはできなかったのに、国内にしても、日本にしても便利だと思います¹³⁾。(B-NNS)
- (5) よかったと思う。コロナ禍だからこそ、海外で授業を受けていたり、実家に帰省できずにいたりときさまざまな状況にある中、古文の参考書だったり、辞書というものを手に入れることのできない立場にある場合も考えられる。その時にとても役に立ったのではないかと。(D-NS)
- (6) 高校の教材をほとんど持っていなかったため助かった。(D-NS)
- (7) テキストを探しに外出しなくても家で古典を学べること。古文のテキストがなくても、インターネット上で文法を学べるのがありがたかった。(D-NS)

コロナ禍で外出が制約され、一時は図書館さえ利用できない状況であったため、上記のコメント(4)~(7)に見られるように、e-learning 教材での学習機会の提供が高く評価されている。

また、オンライン授業での e-learning 教材利用の方法に触れたコメントもあった。

- (8) 受講しながら、iPad を使って「BUNGO-bun GO!」を使用して、とても便利です。(B-NNS)

従来の対面授業では想定しにくかった e-learning 教

材利用の形が定着しつつあることがわかる。この回答者は PC と iPad を併用しているが、同教材は 2019 年の改訂でスマートフォンでも利用可能なレイアウトになっており、iPad より手軽なスマートフォンを併用することも可能である。スマートフォンの利用については、次のようなコメントもあった。

- (9) (よいと思う点) 持ち運びの点。辞書は重く、加えて参考書なども持つ場合、運ぶことになりの困難を強いられるが、オンライン教材ということもあり、デバイスがあればいつでも好きな時間に手軽に閲覧が出来る点は非常に利便性が高いと感じた。(電子辞書は普段持ち運ばないがスマホなどであれば常時携帯していることも相まって)。(D-NS)

さらに、授業で教材を使用する機会がなかった回答者からも、授業でこの教材を使いたかったとする感想が寄せられた。

- (10) I did not have the chance to use Bungo-bun Go in my classes at Princeton, but I certainly would have enjoyed the opportunity to do so! Especially because we were online for the past two semesters, I relied a lot more on digital resources such as <https://kobun.weblib.jp/> in order to complete the work for my Classical Japanese courses. (E-NNS)

このコメントも(8)のコメントと同様にオンライン授業での“digital resources”の併用に言及しており、オンライン授業導入に伴い教材利用の方法もデジタル化する傾向にあることを示唆している。

5. おわりに

以上、日本語学習者の文語文学習支援のために開発した e-learning 教材 “BUNGO-bun GO!” の概要を紹介し、国内外における文語文関連授業の受講者を対象に行ったアンケート調査の結果をふまえて、オンライン授業における同教材利用について考察した。その結果、Covid-19 によるコロナ禍で入国制限や外出の制約があ

る中で、時と場所を選ばず手軽に使える “BUNGO-bun GO!” の使用が効果的であり意義を持つことが明らかになった。また、オンライン授業導入で教材利用もデジタル化する傾向にあり、その意味でも文語文教育における同教材の利用が期待される。

今後は “BUNGO-bun GO!” のコンテンツを拡充し、同教材のみで日本語文語文の自習が可能な e-learning 教材として提供することを目指すとともに、特に海外における文語文関連の授業やワークショップで同教材を活用する方法を探究したい。

付記

本研究は、科学研究費助成事業基盤研究(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、研究代表者：佐藤勢紀子)による助成を受けて行った。

注

- 1) 報告者のうち、佐藤、虫明、小野が教材開発に関わった。
- 2) <https://bungobungo.jp/> (参照 2022-01-06)
- 3) bungonet と称するメーリングリストを作成し、非母語話者を対象とする文語文教育に関する情報提供、意見交換の場を作っている。登録者は 2022 年 1 月の時点で 87 名となっている。
- 4) [本文の説明] では、テキストを文または節に分けて重要語句を取り出し、解説している。図 2 参照。
- 5) A の授業については佐藤 (2000)、B の授業については佐藤 (2016)、C の授業については金山 (2015) および向井・金山 (2019) を参照されたい。
- 6) “国際共修って?”. <http://www.ihe.tohoku.ac.jp/intercul/intro/> (参照 2022-01-06)
- 7) D の授業については、オンラインでの実施方法を中心に佐藤他 (2021a) で報告されている。
- 8) E の授業については、オンラインでの実施方法を中心に佐藤他 (2021a) で報告されている。
- 9) このほか、質問 8 でクラス以外での教材利用について回答を求めているが、本報告の趣旨とはあまり関わりがないため取り上げない。
- 10) B と D の授業を受講し、双方のアンケートに回答した留学生が 2 名いたが、B の授業の受講者としてカウントし

ている。両方の回答をデータとし、重複部分は一本化した。

- 11) A～D の授業を受けた回答者は計 22 名であるが、C の受講者で教材を使用した日に欠席だった者が 1 名、D の日本人受講者で教材を使用しなかったと回答した者が 2 名いた。
- 12) 要望として挙げられた 3 点のうち、テキストの増設と朗読音声の導入については、佐藤他 (2021b) で報告した 2020 年度の調査でも要望があり、今後の課題としている点である。また、3 つの問題点について付記すれば、まず、クイズについては、Google Forms を使用しているため、Google が利用できないアカウントからはアクセスできないという問題がある。今後、PDF 形式でのクイズ掲載を予定している。次に、書き込みができない点については、e-learning 教材が市販の参考書などの紙媒体の教材に劣る点であることは認めざるをえない。特に重要な部分について、プリントアウトしたり、iPad のノートアプリなどに取り込んで手書きの書き込みをしたりしやすいように、PDF ファイルにするなどの工夫が必要かもしれない。最後のウェブ検索については、2022 年 1 月現在、“bungo”のみでは検索が困難であるが、“bungobungo”で検索可能となっており、必ずしも正確にタイトルを入力する必要があることを確認している。
- 13) このコメントで「国内」と述べているのは回答者の出身国を指していると考えられる。

参考文献

- 坂内泰子 (2004) 「留学生と文語文読解の必要性」『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』第 27 号, pp.59-74.
- 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 (2020) 「留学生を対象とする文語文入門の授業—「日本文化演習 (古文入門) 実践報告—」『東北大学言語・文化教育センター年報』第 5 号, pp.22-30.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・小野桂子・金山泰子 (2021a) 「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—」『東北大学言語・文化教育センター年報』第 6 号, pp.15-24.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・角南北斗・金山泰子 (2021b) 「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, pp.395-407.
- 佐藤勢紀子 (2021) 「非母語話者の文語文学習を支援するオンライン教材—BUNGO-bun project 第 2 回研究会報告—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 13 号, pp.58-61.

付録

文語文 e-learning 教材アンケート 質問票

1. あなたの名前を書いてください。(任意)
2. あなたのメールアドレスを記入してください。(任意)
3. あなたの出身国/地域はどこですか。
4. あなたの母語はなんですか。
5. 今までの日本語の学習期間はどのぐらいですか。
 - 1) 半年未満
 - 2) 半年以上 1 年未満
 - 3) 1 年以上 2 年未満
 - 4) 2 年以上 3 年未満
 - 5) 3 年以上
6. 今までの日本語文語文の学習期間はどのぐらいですか。
 - 1) 半年未満
 - 2) 半年以上 1 年未満
 - 3) 1 年以上 2 年未満

- 4) 2年以上3年未満
5) 3年以上
7. クラスで“BUNGO-bun GO!”を使った時の感想をお願いします。使っていない場合は、「使っていない」と書いてください。
8. クラス以外で“BUNGO-bun GO!”をどのような目的で使いましたか。(複数回答可)
- 授業の予習のため
 - 授業の復習のため
 - 文語文学習(自習)のため
 - このアンケートに回答するため
 - その他 _____
9. 教材全体について、感想、要望など何かコメントがあれば、お願いします。
10. 現在、コロナ禍によりオンライン授業が行われています。オンライン授業でこのオンライン教材を利用してよかったですか。どんな点がよかったですか。
11. 現在、コロナ禍によりオンライン授業が行われています。オンライン授業でこのオンライン教材を利用して問題がありましたか。どんな問題ですか。
- ※ 調査対象者が受講した授業によっては、上記以外の質問項目も設けた。
- ※ 質問項目 10・11 は、Eの授業の受講者を対象とするアンケートには含めていない。

研究ノート

ホーボーをめぐる言説とその変移

—誕生から現代まで—

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

ホーボー (hobo) の誕生はアメリカ西部で職を求めて町から町へ移動する必要性が生じた 19 世紀半ばが起源とされている。その際は鉄道を利用したわけだが、切符を買って乗車するのではなく、無賃乗車をする人たちがいた。失業中の身であり、長距離移動するにも運賃を払えるような余裕はなかった。乗客として客車に乗ることはできないので、貨物車に忍び込み、ただ乗りする形で広いアメリカを移動した。そのような人々をホーボーと呼んだ。

1. ホーボーの語源と定義

「ホーボー」の語源については諸説ある。スチュアート・フレクスナーは、南北戦争(1861年から1865年)後、地元に戻る兵士たちが急速な拡張を遂げていた鉄道網を利用したところ、その楽しさに魅せられたのをホーボーの始まりとしている。その際、兵士たちが“homeward bound”と挨拶代わりに話したので、それぞれの単語の最初の 2 文字を繋げて hobo という語ができたか、“Ho, Beau”との呼びかけが元であるという 2 つの説を紹介している(Flexner 1988)¹⁾。ビル・ブライソンも、鉄道での挨拶として使われていた“Ho beau”か、“homeward bound”が省略されたかのどちらかだと推測している(Bryson 2001: 161)。

より古い文献では、たとえば、H. L. メンケンが、1937 年の著書で、“homeless boy,” “homeless bohemian”を起源としている(Mencken 2000: 194)。

ちなみに、*Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (第 11 版)では、ホーボーの意味として、1) a migratory worker, 2) a homeless and usually penniless vagabondとあり、初出は 1889 年、語源は明らかではないと説明している。*Oxford English Dictionary* は、“hobo”をアメリカ西部で生まれたと明記していて、最も古い使用例として 1889 年のワシントン州の Ellensburg という町の新聞から引用している(“The tramp has changed his name, or rather had it changed for him, and now he is a ‘Hobo [sic].”)。おそらく、*Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* が言う 1889 年の初出とは、このワシントン州の町の新聞記事を指すと思われる。

最近の *Smithsonian Magazine* の記事では、ホーボーは農作業に就く場合が多かったため、そういう者たちを“hoe boy” (hoe は鋤)と呼んだことが語源だとしている(MacGregor 2019)。

語源と同じく、その定義についても曖昧である。ホーボーの類義語として、tramp, vagrant,あるいはbumがある。それらの違いについて、たとえば、E. L. ベイリーが 1898 年に書いた“Tramps and Hoboes”という記事では、「ホーボーは tramp とは違う。vagrant とも違う。犯罪者というニュアンスはない。tramp は特に目的もなくほつき歩く存在以上でも以下でもない。vagrant は、1 つの町の中でうろつき廻るだけで貨物列車に乗り込むような度胸はない」としている²⁾。

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

しかし、これらの用語の厳密性はあまり重要ではない。このあと考察するジャック・ロンドンという作家は hobo と tramp を同じ意味で使い、どちらかといえば tramp の方を好んでいた。反対にドス・パソスは hobo の方を好んで使った (Feied 1964: 18)。

2. 本稿の目的

本稿は、文学やジャーナリズム、音楽、映画などにおけるホーボー像を分析する。まず、ホーボー誕生の直接的原因となった鉄道網の発達について概説したあと、社会学者、作家、歌手、さらには映画が、ホーボーがどのように論じ、描写してきたかを、時代を追って分析する。後に明らかにするように、ホーボーの描かれ方、あるいはホーボーの存在が示すものは、アメリカという国の歴史と密接に関連している。ホーボーとは単に変わり者や経済的貧困者を意味するのではない。アメリカが 19 世紀末から 20 世紀初頭にかけて、産業大国として世界に伍していく過程で発生した制度的歪みの影響を直接受けた最下層階級に属する労働者でもある。また、1930 年代の大恐慌期には資本主義体制打倒のエージェントとしての役割を期待され、そして第二次世界大戦後の経済的繁栄を謳歌した時代では字義どおりのホーボーは激減したが、新しい世代はホーボーに自己探求といった実存的意味を付与した。以上のような議論を、実例をとおして検討していきたい。

3. アメリカの鉄道建設

アメリカにおける鉄道建設は 1830 年代から始まった。当時は東海岸の州を結ぶにとどまったが、時代が進むにつれて鉄道網は西部へと延びた。1859 年には、中部のネブラスカ州オマハまで鉄道が敷かれていた。1862 年制定の Homestead Act は、西部の土地を開拓農民に無償で払い下げることで、多くの国民(とくに南北戦争で敗れた南部の兵士や解放された奴隷たち)が西を目指すきっかけを作った。また

同年には Pacific Railway Act が制定された。それまでの鉄道建設は民間資本が中心だったが、同法案により連邦政府の財政発動によって太平洋岸にまで鉄道網を拡張する態勢を整えた。これによって、ユニオン・パシフィック社とセントラル・パシフィック社が連邦政府から事業認可を受け、前者はオマハから西に向かって、後者はサクラメント(カリフォルニア州)から東に向かって線路敷設工事を行った。両者が合流したのは 1869 年、ユタ州のプロモントリー・ポイントであった。

ホーボーの存在が認知され始めたのは 19 世紀の終わりである。フレドリック・フェイアッドの *No Pie in the Sky* によると、*Poole's Index to Periodical Literature* という雑誌記事総覧では、1802 年から 1860 年の間では雑誌に hobo/tramp に関する記述は見当たらなかった。初めて登場したのは 1875 年であった。1875 年から 1900 年の間では、hobo/tramp について 30 以上の記事(そのうち 3 分の 2 以上は 1890 年代に集中している)が書かれたということである (Feied: 7-8)。また、ヘンリー・ジョージという社会改革論者が 1879 年に著した『進歩と貧困』でも、ホーボー(実際は「トランプ」の語を使っている)について何度か言及している。ちなみにジョージはホーボーが生まれる背景として、土地の寡占化や家賃の高騰を挙げていて、彼らを thieves, prostitutes, beggars と同列に見なしている (George 1881: 261-262, 398)。

4. ホーボーの誕生

しかし、ジャーナリズムにホーボーが登場するのは 19 世紀の終わりであるという事実は、前述した鉄道史と重ね合わせて考えると奇妙に思える。なぜなら、アメリカでは鉄道敷設は 1830 年代から始まり、1850 年までには東海岸の州をはじめ、ルイジアナ州、アラバマ州などにも鉄道が敷かれていて、1853 年にはニューヨークとシカゴ間が結ばれている。それにも関わらず、ホーボーに関する記述が 1875 年まで見当たらず、

ないのはなぜだろう。

この理由について、フェイスアッドは3つの理由を挙げている。1つは、当時のジャーナリストにとってホーボーは魅力的な取材対象として映らなかったこと、2つめとしてホーボーは基本的にアメリカ西部の現象であり、東部のジャーナリストにホーボーは疎遠な存在だったこと、そして3つめは、ジャーナリストがホーボーを取材するのは現実的ではなかったことを挙げている。なぜなら、ホーボーは常時移動し、しかも無賃乗車を常とするため、取材するにもジャーナリストがついていくのが大変であったからである (Feied: 10-11, 13)。

さらに付け加えるとすれば、大陸横断鉄道が完成した1869年以降、ホーボーたちが東部や中西部から、西部あるいは太平洋岸の州まで到達できる環境が整った段階で、ようやくその存在が活字媒体を通じて知られるようになったものと思われる。

となれば、ホーボーについて書くためには、自らがホーボーとなって西部の町から町へ移動する必要がある。実際、20世紀に入ると、ホーボーに関する本格的な研究や著作が相次いで発表されるが、ほとんどは著者自らのホーボー体験を元に執筆されたのであった。

5. シカゴ社会学派によるホーボー研究

ホーボーに関する学術的研究は、ネルズ・アンダーソンの *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man* (1923年) がその始まりとされている。アンダーソンはシカゴ大学の修士論文として、ホーボーの実態についてエスノグラフィーの手法を使って考察した。アンダーソン自身もシカゴ大学に入学する以前にホーボーを経験していた。

20世紀初めのシカゴは産業都市として急成長を遂げ、仕事を求めて地方からやってくる人で溢れていた。また東部と西部とを結ぶ要所として、シカゴには多くのホーボーが行き交い、あるいは住処として暮

らすこととなった。

急成長を遂げた一方で、シカゴは犯罪や失業者の増大という問題も抱えた。アメリカで最初の社会学部がシカゴ大学に創設され、所属する研究者たちは、スラムや貧困など都市固有の問題について考察することとなった。いわゆる都市社会学とよばれている研究領域である。シカゴ学派の特徴は、(理論研究よりも)フィールドワークと実証的研究を重視する点にあった。このような学問的影響を受けながら、アンダーソンは発展を遂げるシカゴの各所に集まるホーボーたちを観察し、彼らを“hobohemia”(hobo+bohemia)と称して、*The Hobo* を書き上げたのだった。

アンダーソンの *The Hobo* は、学術的精緻さに欠けるくらいはあるものの、ホーボーの実態について、彼らの独特の言語使用、アルコール中毒、未成年ホーボー、売春夫などについても克明に記述していて、一次史料として有益である。

6. 資本主義批判としてのホーボー

ホーボーを正面から扱った文学作品として広く知られているものに、ジャック・ロンドンの『ジャック・ロンドン放浪記』(原題は *The Road*, 1907年)がある。ロンドン自身がホーボーとなって西部を放浪したときの体験を綴ったものである。ホーボー体験の時期は1894年から1895年とされており、俗に「金ぴか時代」(Gilded Age)と呼ばれる好景気の時代が1893年の恐慌で幕を閉じ、多くの労働者が仕事にあぶれた時期である。『放浪記』に示されたロンドンのホーボーに対する考察の特徴は、彼らを資本主義制度が必要悪として生み出した存在と見なしている点である。労働力の需給バランスの調整弁として、特に不況になると、経営者にとって企業を維持するために、解雇できる労働者の存在は貴重である。このような損な役回りを負わされたのがホーボーであった。

経済構造の枠組でホーボーを論じるとなると、資

本主義批判につながることは自然なことである。事実、ロンドン自身も『放浪記』を執筆する以前は社会主義運動に没頭し、アメリカ社会党の機関誌に寄稿したこともある。

しかしながら、『放浪記』で描かれたホーボー像は、社会批判や社会変革を前面に出したものではなく、ましてやホーボーを悲劇の主人公として扱っているのでもなく、むしろ彼らを英雄のように描き、読者としては冒険譚として読むことができるような描き方をしている。そこには、アメリカの原点とも言える、独立独歩の個人主義者としてホーボーを描いているとみることができる。(Feied: 82)

7. 階級意識醸成のためのホーボー

ロンドンが示したような、ホーボーを資本主義制度に組み込まれた最下層労働者という位置づけに、政治的動機を加えると、社会主義運動に発展する。このような視点で執筆されたのが、ジョン・ドス・パソスの『USA』(1939年)である。『USA』は三部作³⁾として、20世紀最初の30年間を扱っており、商業主義と社会的搾取により、ホーボーをはじめとする人物たちの人生が破壊されていくというリアリズム小説である。また、『USA』はノンフィクションとフィクションが融合した作品である。実在した同時代の政治家や実業家などが多数登場する。加えて、当時の新聞記事などがふんだんに引用されていて、事実に基づいたフィクションとして読むことが可能である。登場人物の1人としてマックというホーボーが登場し、IWW⁴⁾機関誌の編集や、アナキストが経営する印刷工場で働いている。この人物設定から、ドス・パソスには社会改革実現の触媒としての役割をこのホーボーに与えているという意図が読み取れる。時代は20世紀初頭であり、産業大国として発展した代償として、貧富の格差拡大や社会福祉の行政的未整備が顕然化した時代であった。資本主義打倒・社会主義革命を掲げるIWWやその他の政治組織が社会の一定層の支持

を得た時代である。マックは歳も若く、社会主義実現に対して楽観的態度を有していた。仲間の革命家たちとの会話で、そのあたりの様子をうかがうことができる。

ドス・パソスが描くホーボーは、ロンドンの描いたホーボーとは重要な違いがある。ロンドンの『放浪記』の場合、ホーボーは冒険譚のヒーローのように描かれ、経済システムの一部を成す必要悪という問題意識はあるものの、社会問題としてホーボーを描くことはなかった。一方、ドス・パソスの作品では、ホーボーという社会の底辺で生きる人たちに、社会主義革命を実現させるための政治的役割を与えている。

実在する活動家を描いた作品としては、ベン・ライトマン『シスター・オブ・ザ・ロード』(1937年)がある。社会革命家エマ・ゴールドマンをモデルにして書かれた擬似的伝記である。ゴールドマンはバース・コントロールを主張し、第一次世界大戦中は反戦運動を主導したために投獄された経験も持つ不屈の社会革命家だった。作者のライトマンもアメリカ各地で社会主義思想を啓蒙した活動家で、移動の際にはホーボーとして貨物車に忍び込んで旅をした。ライトマンやゴールドマンはIWWのメンバーとしてアメリカ各地で労働者たちを説得して労働組合を作り、賃金交渉や職場環境の向上を実現するための戦術を伝授し、最終的にはマルクス主義的階級意識を持たせて、革命の担い手を育てるべく全国を奔走した。

この2人のように、既存の体制に異を唱え、自由や権利を求めて活動するとなると、定住が困難となり、ホーボーとして生きざるを得ない(東 2019:261)。なお、このライトマンの著作を元に、映画監督マーティン・スコセッシが1972年に『ボックスカー・バルサ』を作った。タイトルは原作『シスター・オブ・ザ・ロード』の副題である“Autobiography of Boxcar Bertha”からとられている。

8. フォークソングにおけるホーボー

ホーボーの生き様は、フォークソングとして歌い継がれている。タイトルを挙げるだけにとどめるが、

- “Waiting for a Train”(ジミー・ロジャース)
- “Hobo Bill’s Last Ride”(ジミー・ロジャース)
- “When It’s Peach Pickin’ Time in Georgia”(ジミー・ロジャース)
- “Ramblin’ Round”(ウディ・ガスリー)
- “Hobo’s Lullaby”(ウディ・ガスリー)
- “Rueben Train”(作者不詳)
- “Wabash Cannonball”(作者不詳)

などの歌は、季節労働者の悲哀、さすらいの身であることの孤独、そして孤独と隣り合わせの自由を歌っている。ホーボー的人生を歌った歌は、枚挙にいとまがないくらい多く作られており、多くの歌手によってカバーされている。

カール・サンドバーグという詩人が編纂した『アメリカン・ソングブック』(1927年)は、米国民謡を蒐集し、歌詞と楽譜が印刷された歌集である。曲のテーマごとに編集されており、「ホーボー・ソング」という章では7曲収録されている。

ホーボーは景気が悪くなると多く出現するため、1930年代の大恐慌期には、ジャンルとまではいえないが、ホーボー的人物が登場する小説が多く書かれた。ジェームズ・ケイン『郵便配達夫はいつも二度ベルを鳴らす』(1934年)は、カリフォルニア州の町に流れ着いたホーボーがレストランで働き始めるが、じきにオーナーの妻と恋仲になり、2人で夫の殺害を計画するというサスペンス小説である。ハードボイルド・サスペンスであり、ドス・パソスのような政治的課題としてホーボーを扱っているわけではない。それでも、ホーボーという人物設定がこのようなサスペンス小説に現実感を与えたことは間違いがないだろう。ジョン・スタインベック『二十日鼠と人間』(1937年)は、季

節労働者の悲哀を描いた。『怒りの葡萄』(1939年)は、砂嵐(dust bowl)のために開墾した農地が耕作不能となり、やむなくオクラホマを離れてカリフォルニアにやってきた家族が、求職がままならない状況や資本家の搾取などの苦難に希望を打ち砕かれそうになりながらも、立ち向かっていく物語である。今日でも読み継がれているこれらの作品が1930年代に発表されたという事実は、ホーボーが経済状況との関係で語られたことを示している。

9. 第二次世界大戦後における実存主義的ホーボー

1940年代の後半になると、ホーボーはもはや政治的文脈や経済的文脈で語ることが難しくなっていた。鉄道網整備と経済不況という2つの要因によって生まれたのがホーボーであったから、第二次世界大戦後に未曾有の経済好況を享受し、移動手段として自動車台頭した時代にあっては、ホーボーは目立たない存在になってしまった。ホーボーはもはや社会問題として語られる必要性がなくなったのである。

2007年公開の映画『アイム・ノット・ゼア』(I’m Not There, トッド・ヘインズ監督)は、ボブ・ディランの伝記的映画だが、冒頭シーンで少年時代のディランがギターケースを抱えて貨物車に飛び乗り、そこで大人のホーボーたちと出くわすシーンがある。20世紀初頭のIWW会員たちの活動を連想させるこのシーンで興味深いのは、歌で労働者革命を実現できると訴える少年ディランが、大人のホーボーたちから「時代遅れだ」と嘲笑され、貨物車から突き落とされることである⁵⁾。たしかに、ディランが十代を過ごした1940年代後半から1950年代は、もはや社会主義革命に現実性あるいは必要性が伴わなくなった。

とはいえ、アメリカの小説や音楽からホーボーというテーマが消滅したわけではなかった。その代表例としてジャック・ケルアックの2つの小説、『路上』(原題 *On the Road*)と、『ジェフィ・ライダー物語』(原題 *The*

Dharma Bums)を取りあげたい。1957年発表の『路上』では、2人の男(サル・パラダイスとディーン・モリアーティ)が自動車でアメリカを旅行する。道中では、車を盗んだりもするので、ただ乗りという点では、かつての鉄道が自動車に代わったと言えなくもない。しかし、元祖ホーボーと比較して決定的に異なる点は、ケルアックの小説では、必要に迫られて移動するのではなく、何かを探すために移動するという主人公たちの動機にある。元来ホーボーは仕事にありつくために貨物車に忍び込んで旅をした。仕事を見つけたらその町でしばらく滞在し、契約が切れれば、次の仕事を見つけるためにまた旅に出た。ロンドンの『放浪記』がその典型である。また、ドス・パソスの『USA』が示したように、社会変革のための階級意識を醸成する目的で旅をするホーボーもいた。ところが、『路上』の主人公たちにとって旅の目的は、生活の糧を得るためでもなく(反対に、政府からの教育給付金をもらっているくらいである)(『路上』:256)、社会変革でもなく、自分探しである。より辛辣な言い方が許されるならば、彼らの旅は現実逃避である(Feied: 59-60, 72, 75)。

『ジェフィ・ライダー物語』が発表されたのは、商業的成功を収めた『路上』の翌年、1958年のことだった。同作でも主人公たちはふたたび旅をするが、旅といっても今度は物理的移動の旅ではなく、精神的な旅のことである。語り手のレイ・スミスと彼の友人ジェフィ・ライダーは、サンフランシスコでの喧噪的な生活を楽しむ一方で、郊外の人里離れた場所で瞑想や山仕事など、静謐で自給自足的な生活も送っている。ライダーはスミスに禅や仏教を薦めたりもする。

ケルアックのホーボー小説については、対照的な2人の主人公を設定していることも重要である。『路上』では、サルは中流階級出身で、どこことなく自分のアイデンティティ、あるいは生きることを意味を見出せていないような性格であるのに対し、ディーンは孤児院で育ち、まともな教育は受けていないが、野性味に溢れ、悪さをすることもあるが、人生を楽しむことに

集中している。『ジェフィ・ライダー物語』では、レイは中流階級出身でインテリではあるが、生の充実を求めていることに対して、ジェフィが瞑想や山ごもりなどのオルターナティブ・ライフを提案するのである。

面白いことに、『路上』や『ジェフィ・ライダー物語』では、ときおり登場人物がかつてのホーボー体験や社会主義思想を語る場面が出てくる。

大不況の頃にゃ、おいら(注:旅路で出くわしたカウボーイ)は少なくとも月に一度は貨物列車に飛び乗りしたものさ。あの頃にゃ、何百人という人間が無蓋列車や有蓋車に乗っていたものだが、別に浮浪者というわけじゃないのさ。いろんな奴が仕事にあぶれて、次々と場所をかえていたわけだよ。中にはただ放浪している奴もいた。西部一帯はどこもかしこもそういう有様だったな。あの頃にゃ、制動手だつて一向気にかけてやしなかった。(『路上』:31)

おれ(注:ディーン)はニュー・メキシコからロスまで貨車に乗ったことがある。11歳の時だ。(『路上』:201)

彼(注:ジェフィ)は太平洋北部出身者特有の理想主義的傾向を身につけていて、第一次大戦当時流行ったような時代物のアナキズムにかぶれて、ギターを弾きつつ、インディアン<原文ママ>の歌やもろもろの民謡風の曲と一緒に古い労働歌を歌ったりした。(『ジェフィ・ライダー物語』:18)

『路上』のサルは、しかしながら、ホーボーの経験がない。

二人(注:サルと、道中で知り合った男)とも列車に飛び乗る方法を知らなかった。これまでにや

ったことがないのだ。列車が東に向かって走っているのか西に向かって走っているのかも分からないし、有蓋車と無蓋車と冷凍車との区別もつかない上に、そのどれを掴まればよいのかも皆目検討がつかなかった。(『路上』:28-29)

明らかに、ケルアックは元祖ホーボーたちの存在とその社会的・政治的文脈を知っていた。では、ホーボーに関する史実とケルアックの作品をどのように関連付けられるだろうか。フェイエッドによれば、『ジェフィ・ライダー物語』のジェフィが禅や仏教に傾倒する様は、かつての IWW が実践したラディカルズムと関連性があるという。ラディカルズムのなかにケルアックが見いだしたものは、自由と自律・独立に対する信念であり、ホーボーたちの過酷な生活に対する憧憬であり、そして共同体からの退避願望であった。ケルアックは、禅・仏教あるいはコミュニン的な生活を、1940年代・1950年代版ホーボーとして描いたのである(Feied: 77-78)。

経済的繁栄を謳歌していた第二次世界大戦後のアメリカにおいても、ホーボーが小説の中で用いられたのは、ホーボー的人生観が、当時の物質至上主義的な価値観に対して対抗しえたからである。物質的繁栄の代償として、生活様式や人生設計の画一化が進む戦後社会で、人生を充実させたいという切実な願望を読者はホーボーに託したのである。

ケルアックによる2つの小説が示したような現代版ホーボー像は、特に1960年代後半に制作された映画に多く見られた。各作品についての詳述は省くが、『俺たちに明日はない』(原題は *Bonnie and Clyde*, 1967年)、『明日に向かって撃て』(原題は *Butch Cassidy and the Sundance Kid*, 1969年)、『イージー・ライダー』(1969年)などがその代表的作品である。最初の2作品は、どちらも実在した銀行強盗犯を描いた(『俺たちに明日はない』は1930年代に起きた事件、『明日に向かって撃て』は1890年代の事件を

元としている)。犯罪者という社会のはぐれ者たちが彼らなりの実存、つまり生きる意味を探す物語である。悪役が活躍する犯罪映画ではあるが、どちらも不況期に起きた事件であり、失業などで生活にあえいだ時代の歴史的集合記憶を持ってこれらの映画を見たとき、さすらいの身であったホーボーのことが想起されるのは自然なことであろう。一方、『イージー・ライダー』では、コカインの密売で大金を得た2人組がロスアンジェルスからフロリダを目指してモーターバイクで旅をする。旅の目的は職探しでもキャリア形成でもなく、自分探し、あるいは「アメリカ探し」である。

ついでながら、これらの作品をさきがけとして確立した映画ジャンルに「ロード・ムービー」がある。1970年代以降も『パリ、テキサス』(監督ジム・ジャームッシュ, 1984年)、『ロスト・ハイウェイ』(監督デヴィッド・リンチ, 1997年)など、数多くのロード・ムービーの傑作が作られている。

1970年代になっても、ホーボーは存在するには存在した。テッド・コノヴァー『ホーボー列車に乗ってアメリカ横断放浪旅』(原題は *Rolling Nowhere*, 1984年)は、コノヴァーがボストン大学の学生だった1980年に夏休みを利用してホーボー体験をした時の記録である。この旅行記自体は、ホーボーの実態が精緻に記録されていて読み物としては佳作の部類に入る。ここまで本稿で検討してきた作品群のなかで位置づけて論じるとなれば、コノヴァーにとってはホーボーを社会問題としても、あるいは自身の人生問題としても捉える必要性はなく、たんなる好奇心が彼をひと夏のホーボー体験へと駆り立てたのである。これも1つの自分探しである。コノヴァー自身もこの点には自覚的である。

トランプになることは、個人的な失敗のコースを転落していくことを意味し、そのプロセスはふつう、鉄道にたどりつくずっと以前から始まっている。ぼくが鉄道の世界にやってきたのは、単に

好奇心に駆り立てられた結果である。(コノヴァー:280)

このように、コノヴァーの『ホーボー列車』は自らホーボー集団に入り込んでその実態を記述するというエスノグラフィックの手法でロンドンの『放浪記』と共通するが、執筆の背景や動機は、およそかけ離れている。

10. 映画作品に見られるホーボー

第二次世界大戦後においてホーボーがどのように描かれてきたかという点でもうひとつ指摘しておきたいのは、とくに映画作品に見られることだが、登場人物のキャラクター設定としてホーボーが使われることである。『エデンの東』(原題は *East of Eden*, 1955 年)はスタインベックの同名小説を映画化した作品である。時代は第一次世界大戦中のカリフォルニア州に設定されており、映画初出演のジェームズ・ディーンが、死んだとされている自分の母親を探す物語である。この映画ではディーンが貨車の屋根に飛び乗るシーンがある。このようなシーンを見せることによって、観客には時代背景や登場人物像がはっきり伝わるのだろう。『ピクニック』(1955 年)では、冒頭のシーンで、人気俳優ウィリアム・ホールデン演じる主人公ハルが、カンザス州の小さな町に到着するときに、やはり貨車から飛び降りる。基本的にロマンス映画で、特別にホーボー的なものが描かれているわけではないが、失業中のハルとホーボーが結びつけられている点は興味深い。このように、登場人物の社会的属性を観客に伝えるには、ホーボーという役柄は便利なのかもしれない。

ホーボーの実態をより写實的に描いたものとしては『北国の帝王』(監督ロバート・アルドリッチ、原題は *Emperor of the North Pole*, 1973 年)がある。これは 1930 年代のホーボーたちと彼らを追い払おうとする車掌との対決を描いたアクション映画である。ホー

ボーたちと無慈悲な車掌との対決が見ものである。同映画は、部分的にロンドンの『放浪記』をもとに脚本が書かれたとはいえ、基本的にアクション映画であり、社会批評のニュアンスを読み取ることは難しい。

音楽においても、ホーボー・放浪というテーマは存続したが、その特徴は、(ケルアックの作品と同じように)自己探求であった。わずか 7 曲であるが例を挙げておく。

“500 Miles”(ヘイディ・ウェスト, 1963 年)

“I’m Going Home”(キングストン・トリオ, 1964 年)

“Can’t Help But Wonder Where I’m Bound”(トム・パクストン, 1964 年)

“Steel Rail Blues”(ゴードン・ライトフット, 1966 年)

“Gentle On My Mind”(ジョン・ハートフォード, 1967 年)

“America”(サイモン&ガーファンクル, 1968 年)

“Me and Bobby McGee”(クリス・クリストファーソン, 1971 年)

また、1960 年から 1964 年にかけて CBS で放映されたテレビドラマ『ルート 66』では、2 人の若者がシボレー・コルベットというスポーツカーで高速道路を走り回る。主人公の 1 人は裕福な家庭出身で、大学を卒業したが将来に見通しを持たず、もう一方は貧困家庭出身という組み合わせは、ケルアックの『路上』と同じである。さらに、旅の行く先々で短期の肉体労働をする点は、かつてのホーボーを彷彿させる。

11. 結論

ホーボーの歴史はアメリカ現代史でもある。南北戦争後の鉄道網拡張と、資本主義制度のもとで起きる恐慌という 2 つの歴史的要因がホーボーという労働形態・ライフスタイルを生んだ。

19 世紀末から 20 世紀初めにかけて、ホーボーは

社会的に虐げられた存在であり、作家、ジャーナリスト、そして研究者は、ホーボーを通して資本主義批判という主題を見いだした。さらに、経済的に搾取される存在としてのホーボーに政治的使命が加わると、社会主義運動に転化した。第二次世界大戦後のアメリカでは、ホーボーは経済的・政治的意味合いから解放されて、代わりに実存的意味を含むようになり、豊かなアメリカで「豊か」に生きるための方法を探す行為のメタファーとして機能することとなった。ロンドンの『放浪記』、ドス・パソスの『USA』、ケルアックの『路上』『ジェフイー・ライダー物語』は、資本主義批判、社会変革の触媒的役割、自己探求、という3つの

類型を代表する文学作品である。また、フォークソングでもホーボーは格好のテーマとして多くの歌が作られてきた。

一方で、建国の歴史から引き継がれる、移動を肯定的に捉える国民性がホーボーに積極的意味を付与し、小説や歌に表象されるホーボーは文化的英雄として機能してきた。とくにロンドンの『放浪記』は資本主義制度の矛盾を指摘しながらも、そこに描かれるホーボーは生き生きとしていて、困難をものともしないたくましさを読者は楽しむことができる。また、音楽では、自由・独立独歩のメタファーとしてホーボーのイメージは繰り返し用いられていると言えよう。

注

¹ 川本三郎 (1995) 「解説」『ジャック・ロンドン放浪記』小学館、264 頁から引用した。

² E. L. Baily (1898) “Tramps and Hoboes,” *Forum* (October 23). Feied, *No Pie in the Sky*, 15-16 から引用した。

³ *The 42nd Parallel* (1930); *1919* (1932); *The Big Money* (1936).

⁴ *Industrial Workers of the World* の略。1905 年シカゴで創設された労働者の国際団体。主な構成員は非熟練労働者だった。

⁵ 実際にディランがホーボー体験したという証拠はなく、演出上の創作である可能性が高い。

参考文献

Anderson, Nels (1923), *The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*, Chicago: The University of Chicago Press.

東理夫 (2019) 『アメリカは歌う。コンプリート版』作品社。

Bryson, Bill (2001 [1995]) *Made in America: An Informal History of the English Language in the United States*, New York: HarperCollins.

テッド・コノヴァー、畑中佳樹訳 (1992) 『ホーボー列車に乗って アメリカ横断放浪旅』筑摩書房。

ジョン・ドス・パソス、並河亮訳 (1958) 『U. S. A』全三巻、新潮文庫。

Feied, Frederick (1964) *No Pie in the Sky: The Hobo as American Cultural Hero in the Works of Jack London*,

John Dos Passos, and Jack Kerouac, New York: Citadel Press.

Flexner, Stuart B. (1988) *Listening to America: An Illustrated History of Words and Phrases from Our Lively and Splendid Past*. New York: Simon & Schuster.
George, Henry (1881[1879]), *Progress and Poverty: An Inquiry Into the Cause of Industrial Depressions and of Increase of Want with Increase of Wealth. The Remedy*, New York: D. Appleton.

ジャック・ケルアック、福田実訳 (1983) 『路上』河出文庫。
ジャック・ケルアック、中井義幸訳 (1982) 『ジェフイー・ライダー物語 青春のビートニック』講談社文庫。

ジャック・ロンドン、川本三郎訳 (1995) 『ジャック・ロンドン放浪記』小学館。

MacGregor, Jeff (2019), “The Last of the Great American Hobos,” *Smithsonian Magazine* (May).
<https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/last-great-american-hobos-180971913/> [accessed January 12, 2022]

Mencken, H. L. (2000 [1937]) *The American Language: An Inquiry into the Development of English in the United States*, New York: Knopf.

Sandberg, Carl (1990 [1929]), *The American Songbag*, San Diego/New York: Harcourt Brace.

研究ノート

Common Pronunciation Mistakes that Affect Intelligibility

A Preliminary Error Analysis of Tohoku University EFL Students

Ryan SPRING¹⁾

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

1. Introduction

Pronunciation is an important aspect of Second Language (L2) speaking, and has therefore been incorporated into the new English curriculum at Tohoku University. However, there is still considerable debate about which areas of pronunciation should be focused on, which pronunciation goals should be aimed for, and which skills should be taught in order to improve students' speaking ability. While the lessons to be taught will likely vary depending on the L1-L2 pairing of the students, recently the concept of intelligibility, i.e., pronunciation accuracy to the point of being able to be understood, has been offered as an appropriate and attainable goal for L2 learners (e.g., Crawford, 1987; Munro, 2010). If the goal set for students is intelligible pronunciation, it becomes possible to identify the errors that students make that affect their intelligibility and design teaching plans accordingly. Based on these assumptions, this report presents data on the pronunciation errors made by EFL learners at Tohoku University that most affect their intelligibility in the hope that it can help guide teaching and curriculum adjustments in the future.

2. Background

2.1 Intelligibility

Pronunciation is important in L2 learning because it is the foundation of speaking. Therefore, L2 speakers must attain a certain level of mastery of pronunciation in order to be understood. L2 speakers and those evaluating them often focus on their accentedness (i.e., the extent to which the speaker's pronunciation differs from that of native speakers), which can result in focusing on how "natural" a person's speaking is. However, many argue that the most important benchmark for L2 speech is not how accented a speaker is, but rather intelligibility – i.e., how well they can be properly understood by others (e.g. Crawford, 1987; Munro, 2010). This is an important distinction, especially in EFL, for two reasons. First, the goal of "accent-free" speech is complicated by the wide range of English accents present in various native speakers – think not only of the differences in American and British pronunciation, but in the wide range of dialects within each of these general accents. Second, focusing on intelligibility in pronunciation sets a clear, attainable goal for L2 speakers, which allows for much more measurability.

2.2 Objectively Rating Intelligibility

Intelligibility has been measured in several ways. One common method has been to hire native

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

speakers to listen to recordings of L2 speech and transcribe it to the best of their ability. The number of mistakes made or indeterminable phrases present are then used to calculate an intelligibility score. However, this method is costly, time-consuming, and has been suggested to be inherently flawed due to the fallible nature of human raters and the fact that native speaker's transcriptions and judgements are influenced by their perceptions of the speaker (e.g., Hu & Su, 2015; Lindemann & Subtirelu, 2013). Therefore, some studies have suggested that using an automatic speech recognition (ASR) software is a good way to judge speaker intelligibility (e.g., Mroz, 2018; Spring, 2020). For example, Spring (2020) has shown that using Google's ASR, specifically through YouTube's subtitling capability, to transcribe Japanese EFL learner's speech and then calculating the percentage of incorrectly transcribed words can provide a measure of intelligibility that correlates strongly with human rater scores. Though this method is generally used to provide a measure of pronunciation accuracy for EFL teaching studies, it can also theoretically be used to check for the types of errors that are causing intelligibility problems.

2.3 Self-perceived Ability

Few studies have focused specifically on students' self-perceived pronunciation ability, but the idea that self-perception of language ability is important to EFL learning is not a new one (e.g., Onwuegbuzie, Bailey & Daley 1999; Takahashi, 2009). For example, self-perceived ability has been suggested to be connected to language anxiety and strength of motivation. Furthermore, Takahashi (2009) showed that it is even well-correlated to both general proficiency and EFL class learning outcomes. At the very least, students' self-perceived ability is

important to monitor and compare to their actual ability, because doing so allows educators to identify any gaps between self-perceived and actual ability that students should be alerted to and that should be covered thoroughly in classes. Though Takahashi (2009) examined students' general self-perception of English ability, it is reasonable to think that the same self-perceived ability of targeted English skills, i.e., pronunciation, would then also correlate with greater pronunciation ability and learning outcomes. However, since no studies have yet examined self-perceived versus actual pronunciation ability, this is not yet known.

2.4. Research Questions

Based on the aforementioned studies, and with the aim of providing useful information to Tohoku University English teachers who must teach pronunciation, this paper seeks to answer the following questions:

1. What are the most common pronunciation errors that affect intelligibility made by EFL learners at Tohoku University, as measured by ASR?
2. Is there any correlation between these errors and learners' self-perceived pronunciation ability?

3. Methods

3.1 Participants

The participants in this study were a subset of those in a larger study (Spring & Tabuchi, 2021a). All participants completed a pre- and posttest of pronunciation for the study presented in Spring and Tabuchi (2021a), and 94 of the pronunciation pretests from that study were analyzed in this study. The participants were all freshmen taking an English B2 course in 2020, and had a wide range of TOEFL ITP® scores; 400-640, $M=524.4$, $SD=46.0$.

3.2 Procedure

This study utilized the pretests of participants who provided full data and exhibited between 85% and 99% pronunciation accuracy according to Spring and Tabuchi (2021a). Participants were asked to record themselves reading a prepared 200-word statement that was based on a model answer to an opinion-giving speaking question from the TOEFL iBT® test (Goodine, 2019). They were instructed to record themselves reading the passage as accurately as they could at the time and location of their choosing and then submit their recordings. The audio recordings were analyzed for errors utilizing an ASR, following Spring (2020). Specifically, the audio files were uploaded anonymously to YouTube, the automatic subtitling system was enacted, after which the files were promptly deleted. This ASR was used because it runs on Google’s speech recognition technology and automatically selects the type of English that most closely matches each audio file, allowing for the greatest chance of accurate transcription. A text comparison software (text-compare.com) was utilized to identify the words that the ASR transcribed incorrectly. Each discrepancy between the original script and the ASR transcription was then checked and the number and type of pronunciation errors that caused incongruities was counted. Discrepancies that were caused by pronunciation errors, such as homonyms and equivalent pronunciations (e.g., “you’d” and “you would,” “their” and “there”) were not counted as pronunciation errors. When the error was clearly due to a specific mistake in pronunciation (e.g., “agree” appearing in a transcript as “ugly” clearly indicates a mistake with L/R pronunciation), the audio file was not consulted, but for discrepancies that were not clear, the audio file played in order to determine what pronunciation

mistake caused the error.

Various error types were considered, such as problems with stress and rhythm, but this study focused on the particular types of errors that are thought to be the most prevalent in L1 Japanese EFL learners. Based on the most common errors observed in this data set, the following categories of errors were created: (1) R/L errors, (2) H/F/SH errors, (3) TH errors, (4) V errors, (5) Vowel errors, (6) syllabic errors, and (7) other errors. R/L errors were considered to be errors caused by improper pronunciation of either an R or an L sound, usually resulting in a similar word with the wrong R or L sound (e.g., “agree” becoming “ugly” or “daily” becoming “dairy”) (e.g., Mochizuki, 1981). H/F/SH errors were those in which (1) an H sound was pronounced incorrectly, resulting in the transcription of a similar word with an F or SH sound, or (2) an F sound was pronounced incorrectly, resulting in the transcription of a similar word with an H sound (e.g., “homework” becoming “from work” or “he” becoming “she”) (e.g., Spring & Tabuchi, 2021b; Yoshinaga et al., 2021). TH errors were mistakes in pronunciation in which either a voiced or unvoiced TH sound was transcribed as a similar word with an S or a D sound, or no sound at all (e.g., “think” becoming “sink” or “this” becoming “is”). Vowel errors were considered to be any incorrect pronunciation of a vowel sound that caused the ASR to transcribe a word with similar consonants, but a different vowel sound (e.g., “live” becoming “leave” or “bond” becoming “boned”). Syllabic errors were considered to instances of vowel epenthesis (Nakata & Shockey 2011), i.e., adding extra syllables to words due to the utilization of Japanese moras in place of syllables (e.g., “bu-reddo” instead of “bread”), which usually resulted in a longer word being transcribed, or a single word

being transcribed as two separate words (e.g., “extra” becoming “external” or “prioritized” becoming “pre-ordain a zoo though”). Finally, transcription errors that were not easily explainable or might have been caused by other aspects of pronunciation such as stress were counted as “other errors” (e.g., “is true” becoming “issue” or “the” becoming “this”). The examples given in this section are all actual examples from this data set of transcription mistakes made by the ASR that seemed to be caused by the aforementioned pronunciation errors.

Finally, a survey was conducted at the same time as the pretest, and three of the survey questions were utilized in this study. The three questions were 5-point Likert-scale questions that asked about students’ confidence in their general English pronunciation, their confidence in their ability to pronounce R and L sounds, and their confidence in their ability to pronounce the various vowel sounds in English (all scales ranged from 1: “I have absolutely no confidence in my ability” to 5: “I have absolute confidence in my ability”).

3.3 Data Analysis

The total number of each error type was calculated, as was the percentage of participants who made the error type one or more times. Spearman’s rank correlation tests were used to check for correlations between: (1) the survey question asking about overall general pronunciation and the total number of errors, (2) the survey question asking about confidence in R and L pronunciation and the number of corresponding errors, and (3) the survey question asking about confidence in vowel pronunciation and the number of corresponding errors.

4. Results

The frequencies of each error type and the

percentage of participants who made the error one or more times are presented in Table 1.

Table 1. Number (%) of Pronunciation Errors and Percent of Participants Who Made Each Error

Error Type	Number (%) of Total Errors	Percent of Participants
R/L	199 (22.56%)	87.23%
H/F/SH	11 (1.25%)	10.64%
TH	90 (10.20%)	57.45%
V	20 (2.27%)	18.09%
Vowel	281 (31.86%)	93.62%
Syllabic	216 (24.49%)	85.11%
Other	65 (7.37%)	47.87%
(Total)	882 (100%)	N/A

According to the results in Table 1, the majority of error types were R/L errors, vowel errors, and syllabic errors. These mistakes were also found to be quite prevalent not only in total, but across the sample, as evidence by the fact that all of these errors were observed in over 85% of participants. TH and other errors were somewhat prevalent amongst participants (about half made these errors) although these errors caused far fewer incorrect transcriptions than the aforementioned error types. Finally, V and H/F/SH errors caused ASR transcription errors quite infrequently.

The results of the student survey regarding perceived pronunciation ability are presented in Figure 1. Overall, participants did not feel confident in their English pronunciation, although most questions had a standard deviation of over 1, indicating that there was a relatively large amount of variance amongst respondents. Furthermore, students’ confidence in their ability to pronounce R/L sounds versus vowel sounds did not seem to differ, and there was no difference in these scores

and the general pronunciation confidence scores.

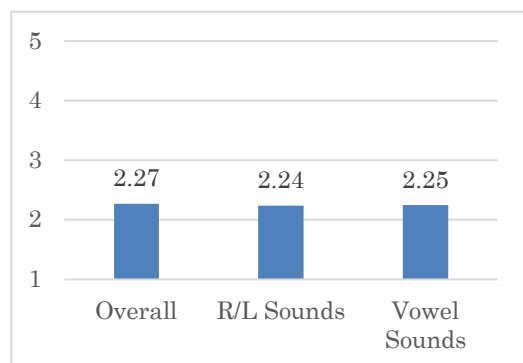


Figure 1. Self-perceived English Pronunciation Ability (as reported via survey)

The results of the correlation analyses between perceived pronunciation ability and ASR transcription errors are summarized in Table 2. The results suggest that there is little to no relationship between perceived pronunciation ability and intelligibility, as measured by the number of ASR transcription errors. Specifically, no significant correlation was found between overall confidence in English pronunciation ability and the total number of transcription errors, nor was there a significant correlation between confidence in vowel pronunciation ability and the number of transcription errors. While there was a significant correlation between students' perceived ability to correctly pronounce R and L sounds and the number of transcription errors due to mispronouncing these sounds, the correlation was actually negative, meaning that the higher students' confidence in their ability was, the lower their actual ability was, and vice-versa.

Table 2. Correlation Analyses between Self-Perceived Pronunciation Ability and Number of ASR Transcription Errors

Pronunciation Type	Correlation Score
Overall	$r_s = -.15, p = 0.12, \text{ n.s.}$

R/L $r_s = -.30, p < 0.01^{**}$

Vowels $r_s = -.05, p = 0.61, \text{ n.s.}$

5. Discussion and Conclusion

The results of this study suggest that the biggest obstacles Tohoku University students face in terms of intelligible pronunciation seem to stem mostly from three types of problems: mispronunciation of R/L sounds, mispronunciation of vowel sounds, and use of an incorrect number of syllables in their pronunciation. While many students also had difficulty with TH sounds, and some had other problems, no problems were as prevalent or caused as many errors in the ASR transcription as the aforementioned three. Therefore, when teaching pronunciation as a part of the English B2 curriculum, teachers should consider spending more time on these types of errors and methods to overcome them. Of course, there are a number of other error types, but these should probably be addressed on an individual basis according to students' needs.

Furthermore, the results of this study suggest that students are either largely unaware of their actual pronunciation ability or are simply poor judges of it. Additionally, the results show that lower-ability learners tend to be overconfident in their ability to produce R and L sounds. The general lack of awareness of pronunciation ability is likely partly due to the fact that Japanese EFL learners typically have few chances to speak with native English speakers and even fewer chances to receive individualized feedback on their pronunciation from them. Furthermore, very few tests of pronunciation are available to students and there are even fewer that provide specific, objective feedback. Finally, learners may be over- or under-confident in their ability to create R and L sounds, specifically. This could be due to the fact that the R/L contrast is a

prototypical example of the pronunciation differences between English and Japanese and it receives a great deal of attention in research and in pre-university speaking classes (e.g., Mochizuki, 1981).

Another interesting finding of this study is that the majority of the ASR transcription errors occurred when more than one pronunciation error was present in a single word or phrase. For example, the word “absorb” was often mis-transcribed as “observe,” but this was usually due to a combination of the initial vowel sound and the R sound, or a mispronunciation of the second vowel sound and the B sound. However, the word “retain” was rarely mis-transcribed, even if participants used an L sound instead of an R sound. This is likely because there is no R/L minimal pair for the word “retain.” However, if students mispronounced both the R sound and the following vowel, “retain” would be incorrectly transcribed as “detain.”

Since the results of this study suggest that Tohoku University students are often not aware of the intelligibility level of their pronunciation or the extent to which particular pronunciation mistakes are affecting their intelligibility, teachers might consider individually helping students to discover where they are having difficulty. One helpful tool for identifying individual students’ pronunciation problems in the current online and technology-driven classroom are ASR-based pronunciation tools, such as NatTos (Spring & Tabuchi, 2021a). The results of this study also suggest that when using these tools, Tohoku University teachers should consider beginning by focusing on pronunciation problems related to syllable number, followed by vowel sounds, and finally moving to consonant sounds, specifically R and L sounds, but also TH, V, and H sounds, as needed.

Though this study does offer some important insights for Tohoku University teachers tasked with teaching pronunciation in English B2 classes, it has some serious limitations. First, the data in this study was taken from a standardized 200-word passage, but if the study had used different passages that contained more of the sounds that are difficult to pronounce for Japanese EFL learners, the results might have differed. Therefore, similar data should be taken in the future with a range of different passages to determine the extent to which the trends reported in this paper holds for various passages. Secondly, the results of this study could be more informative if further distinctions in the categories were made. Specifically, the category “vowel errors” includes many pronunciation mistakes, including errors related to the differences between: *æ* and *a*, *ɪ* and *i*, *ʌ* and *ɔ* and *ʊ*, *ā* and *o*. Though a numerical breakdown was not employed in this study, some common mis-transcriptions were caused by: (1) pronouncing *ɪ* as *i* which resulted in “is” becoming “ease” and “it” becoming “eat,” (2) pronouncing *ɔ* as *a*, which resulted in “would” becoming “will,” and (3) pronouncing *ʊ* as *o*, which resulted in “bond” becoming “born.” Finally, this study was unable to identify the reason for some of the pronunciation errors (roughly 7%), but these should be analyzed in the future to discover specific errors that could be targeted to help students on an individual level. For example, Spring and Tabuchi (2021b) found that some Japanese EFL learners pronounce H and SH sounds too similarly, resulting in an ASR tool to mistakenly transcribe the word “he” as “she.” However, they also suggest that this error might only occur for learners from certain areas where these sounds are produced in a similar way in the L1 (see Yoshinaga et al., 2021). Though this study’s data suggests this error is not very prevalent

amongst Tohoku University students, specific errors that individuals might make that affect their intelligibility should be identified so that teachers can help students on a more personal level.

References

- Crawford, W.W. (1987). The pronunciation monitor: L2 acquisition considerations and pedagogical priorities. In J. Morley (Ed.), *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory* (pp. 101-121). TESOL.
- Goodine, M. (2019). *TOEFL Speaking 2019 Sample TOEFL Speaking Questions and Answers*. [Website: TOEFL Recourses]. Retrieved from <https://www.toeflresources.com/speaking-section/toefl-speaking-samples/>
- Hu, G., & Su, J. (2015). The effect of native/non-native information on non-native listeners' comprehension. *Language Awareness, 24*, 273-281.
- Lindemann, S., & Subtirelu, N. (2013). Reliably biased: The role of listener expectation in the perception of second language speech. *Language Learning, 63*(3), 567-594.
- Mochizuki, M. (1981). The identification of /r/ and /l/ in natural and synthesized speech. *Journal of Phonetics, 9*, 283-303.
- Mroz, A. (2018). Seeing how people hear you: French learners experiencing intelligibility through automatic speech recognition. *Foreign Language Annals, 51*(3), 617-637. <https://doi.org/10.1111/flan.12348>
- Munro, M.J. (2010). Intelligibility: Buzzword or buzzworthy? In J. Levis & K. LeVelle (Eds.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, September 2010 (pp. 7-16). Ames, IA: Iowa State University.
- Nakata, H., & Shockey, L. (2011). The effect of singing on improving syllabic pronunciation – Vowel epenthesis in Japanese. *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)*, 1442-1445.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., and Daley, C. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied Psycholinguistics, 20*, 217-239.
- Spring, R. (2020). Using Multimedia Tools to Objectively Rate the Pronunciation of L1 Japanese EFL Learners. *ATEM Journal, 25*, 113-124.
- Spring, R., & Tabuchi, R. (2021a). Assessing the Practicality of Using an Automatic Speech Recognition Tool to Teach English Pronunciation Online. *Journal of English Teaching through Movies and Media, 22*(2), 93-104. <https://doi.org/10.16875/stem.2021.22.2.93>
- Spring, R., & Tabuchi, R. (2021b). He/she erra- to bogo kansho to chiikisei no namari [he/she errors, negative L1 transfer and local accents]. In *JACET International Convention Proceedings: The JACET 60th Commemorative International Convention* (Online, 2021). Available at: https://jacet.org/jacet60th/wp-content/uploads/2021/08/60th_proceedings.pdf
- Takahashi, A. (2009). Self-perception of English ability: Is it related to proficiency and/or class performance? *Niigata Studies in Foreign Languages and Cultures, 40*, 39-48.
- Yoshinaga, T., Maekawa, K., Iida, A. (2021). Aeroacoustic differences between the Japanese fricatives [ɛ] and [ç]. *The Journal of the Acoustical Society of America, 149*(4), 2426-2436.

研究ノート

Student Perceptions of the 2021 Pathways to Academic English Textbook and the Core Skills: An Exploratory Pilot Study

Barry KAVANAGH¹⁾

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

1. Introduction

The creation of the unified English curriculum at Tohoku University is approaching its third year. In this time the curriculum team has created a *Pathways to Academic English* textbook. The 2nd edition of this textbook was used for the 2021/22 academic year. Unlike the first edition, students were required to buy it for a fee of 2,000 yen and as it was designated as an official textbook within the syllabus. This meant that all teachers were required to use it in their classes for the English A and B courses. Textbooks within the field of English language teaching are a central point of emphasis for language learning and teaching. Textbooks aim to provide the teacher with a guide to what content should be taught in their classes and help them prepare and execute lessons. With the exception of the teacher, the textbook is also a provider of input and knowledge for language learners (Hutchinson & Torres, 1994; Richards, 2001). This paper aims to give some insights into the process of English language textbook evaluation followed by a post-use evaluation of the *Pathways* textbook and the core skills by first year students who used it within the 2021/22 academic year.

2. The Pathways to Academic English textbook

The 2021 edition of *Pathways to Academic English* is based on a series of core skills and their objectives which were derived from a set of language learning theories and based on a needs analysis of what students require to improve their academic English proficiency. The objectives and their core skills are listed below, which the first-year students study in their A and B courses through the use of the *Pathways* textbook.

1. *English A1: Academic Reading and Vocabulary*

Objectives: Improve reading and vocabulary-building skills. Acquire the ability to quickly recognize a text's main idea and key information.

Core Skills: Word Parts, Synonym Vocabulary, Skimming and Scanning, Summarizing and Paraphrasing

2. *English B1: Academic Listening and Speaking*

Objectives: Acquire the ability to take notes. Acquire the ability to use common spoken academic expressions.

Core Skills: Note-Taking While Listening, Orally Summarizing from Notes, Interrogatives and Giving Opinions, Idiomatic Language

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

3. *English A2: Integrated Academic Reading and Writing*

Objectives: Acquire the ability to identify a text's organization and logic. Acquire the ability to construct an academic paragraph.

Core Skills: Connotative and Denotative Meanings, Suggestions, Inferences and Implications, Paragraph Writing, Collocations

4. *English B2: Integrated Academic Speaking and Listening*

Objectives: Develop pragmatic competence. Acquire the ability to discuss academic topics.

Core Skills: Tone of Voice, Speech Acts, Fluency and Pronunciation, Discussion Strategies

3. The evaluation of textbooks: a brief literature review

Textbooks within English language teaching can be evaluated in three stages. These are pre-use, in-use, and post-use evaluation (Ellis, 1997; Tomlinson, 2003). The sections below give a brief outline of each type.

Pre-use textbook evaluation

This evaluation examines the potential contribution and effect of a textbook that has been selected to be used within the curriculum (Cunningsworth, 1995; Tomlinson, 2003). Early research on ELT textbook evaluation consisted of this kind of research which aimed to examine whether or not a particular textbook matched the needs of a particular curriculum or academic goals (See Byrd, 2001, Cunningsworth, 1984). These evaluations were usually conducted through checklists or a set of criteria. Results of these evaluations can lead teachers to a decision on whether or not a particular textbook is appropriate

for a certain set of learners and curriculum objectives. Mashura and Tomlinson (2013) proposed their own pre-use evaluation criteria for ELT textbooks as illustrated below.

1. To what extent do the materials provide exposure to English in authentic use?
2. To what extent is the exposure to English in use likely to be meaningful to the target learners?
3. To what extent do the activities provide opportunities for learners to make discoveries about how English is used?
4. To what extent do the activities provide opportunities for meaningful use of English?
5. To what extent do the materials help learners make use of an English-speaking environment outside the classroom?
6. To what extent do the materials provide opportunities for developing learners' cultural awareness?

Mashura & Tomlinson (2013), however, found that none of the textbooks they evaluated met or passed their criteria and suggested that ELT textbook creators should adopt language learning theories when creating textbooks for commercial use. Theories and methodologies such as Content Language and Integrated Learning (CLIL) would be an example of this. Pre-use evaluation of textbooks have the advantage of giving evaluators an impression on how they would contribute to a learners' language proficiency at their institution or school. However, these impressions are subjective or mere speculation (Guilloteaux, 2013) and can only predict how a textbook will be used to develop a student's language mastery (Mashura & Tomlinson, 2013).

In-Use Textbook Evaluation

This textbook evaluation method examines how the textbook is being used in the classroom by the teacher (McDough & Shaw, 1993). This approach arguably produces more objective results than a pre-use approach. How the textbook is used will invariably change from teacher to teacher, and therefore the effectiveness of the textbook can be dependent on how it is used. Nunan (1991) points this out when he suggests that the appraisal of textbooks can be understood “with reference to their actual use” (p. 211).

An in-use evaluation can also highlight student satisfaction with the textbook and how well it performs in meeting the curriculum objectives. This kind of evaluation is dependent on getting data from teachers and students and observing the interaction between them with regards to how the textbook is used.

This kind of data can help us evaluate a textbook with respect to how it works in practice and its effectiveness in meeting student learning outcomes. It can also help evaluators understand how the textbook is used by teachers. This can potentially lead to more intuitive ways of using the textbook and workshops on how the textbook should be used for the most effective results. One of the potential drawbacks to this assessment of a textbook is that it can include classroom observation of how the textbook is applied in class with ongoing consultation with the teachers involved. It also means getting the students opinions on the textbook as well. The dynamic nature of in-use evaluation makes for a complex and time-consuming process which some teachers may not be willing to participant in. However, the advantages of adopting such an evaluation can lead to a number of important findings as outlined by Richards (2014). These include:

- the documentation of effective ways of using a textbook;
- how the textbook can influence the quality of lessons and learning,
- to provide feedback on how the book works in the classroom and how effectively it achieves it aims;
- to keep a record of adaptations that were made to the book;
- to assist other teachers in using the book.

Typical ways of evaluating a textbook through the in-use evaluation approach can consist of the following:

- *Record of use*: documentation of what parts of the book were or were not used, and what adaptations or supplements were made to the book and why.
- *Feedback sessions*: group meetings in which teachers discuss their experience with the book.
- *Written reports*: the use of reflection sheets or other forms of written feedback (e.g. electronic) in which teachers make brief notes about what did and what did not work well, or make suggestions for using the book.
- *Reviews*: written reviews by a teacher, or group of teachers, on their experiences with the book and what they did or didn't like about it.
- *Students' reviews*: comments from students on their experience with the book.

Adapted from Richards (2014).

Post-use textbook evaluation

Ellis (1997) suggests that the more optimal method of textbook selection is based on retrospective, or post-use evaluation. Post-use

evaluation provides information that will help decide if the textbook will continue to be used. This kind of evaluation examines both the strengths and weaknesses of a textbook that has been used in the classroom. This investigation can lead textbook writers to revise and improve sections that were lacking or that failed to address student learning outcomes (Sheldon, 1988).

Like the pre-use and in-use approach to evaluating an English language textbook, there has been very little research on post-use textbook evaluation. The research that has been done, however, shows the potential of the approach. Litz (2005) for example, evaluated a textbook designed for English language learners at a South Korean university. Her survey, which was completed by both teachers and students examined how the grammar and vocabulary introduced motivated students and exposed them to authentic English that encouraged sufficient communicative and meaningful practice. Based on the teachers' and students' reflections of the book at the end of the course, she found that the textbook was compatible with the objectives of the curriculum. In addition, the process of post-use evaluation allowed for teachers to address the perceived weakness of the textbook through supplementing or modifying ambiguous areas.

The *Pathways to Academic English* textbook currently being used is the second 2021 edition. At the time of writing, the 2022 edition is being printed and will be available for students and teachers at the start of the 2022 academic year. Because of the schedule and timelines that need to be met when creating *Pathways to Academic English*, revisions and changes to the textbook for the following academic year usually begin at the end of the first semester. For the forthcoming edition of the 2022 *Pathways to Academic English*, we held meetings at the end of July in 2021 and discussed ways to

improve the textbook for the 2022 academic year in what will be its third rendition. Therefore, collecting data from students and teachers on their reaction to our textbook needs to be done by the end of the academic year (as this pilot study has done) or by the very least at the end of the first semester in the year the textbook is being revised and worked on.

In this pilot survey of student perception of the *Pathways to Academic English* and its core skills a post-use evaluative approach was adopted and the focus of the study is on a small 4 class sample of students who participated in a student survey.

4. Data and methods

In the second semester of the 2021/22 academic year, the author taught two A2 classes (Both at the pre-intermediate level) and two B2 classes (An intermediate and advanced class). The A2 course focuses on getting the students to identify a text's organization and logic along with the ability to construct an academic paragraph. The B2 course aims to develop the student's pragmatic competence and their ability to discuss topics of an academic nature. Put together the 4 taught classes amounted to 127 students. Towards the end of the 2021/22 second semester the author gave these classes a Google form survey to fill out on student perceptions of the core skills and the *Pathways* textbook.

At the time of the survey, they had used the textbook for nearly the whole first year. The survey consisted of 8 items of 5-scale Likert statements. Furthermore, the survey was split into two parts:

1. Questions regarding the textbook as a whole and
2. Questions regarding the specific content within the textbook, in this case, the core skills of the English A and B courses.

The aim of the research was to provide a post-use evaluation of the 2021 *Pathways to Academic English* textbook to gather information on students

perceptions on the textbook content, its usefulness in preparing for the TOEFL test, and how often the textbook was used in class.

5. Results

5.1 Textbook and the attainment of knowledge

The *Pathways to Academic English 2021* textbook can act as a guidebook as to what is taught in the courses. It can be described as content-based in that several grammatical concepts, language usage examples and functions are described in full detail. This content, it is hoped, will allow students to improve their knowledge of the language as well as their ability to use it both in the classroom and for English proficiency tests such as the TOEFL, which they must take. Figure 1 shows whether students thought that the textbook improved their knowledge of the English language.

54% of students agreed that the textbook improved their knowledge of English. 25% of students remained neutral, meaning they were unsure as to whether they agreed or disagreed with the statement. Only a minority of 11% of the students disagreed with the assertion.

The basic premise and theory underpinning the new curriculum is based on English for General Academic Purposes (EGAP), and aims to help

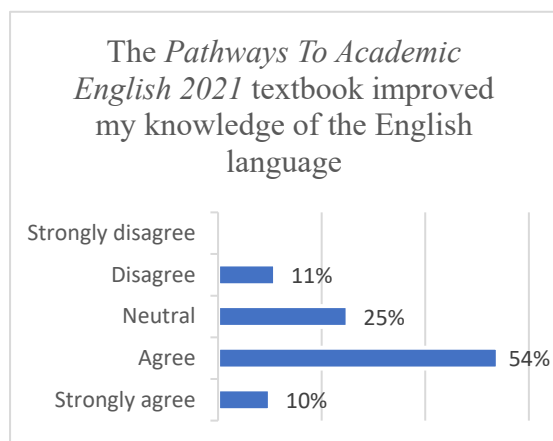


Figure 1 Textbook and knowledge of English

students make the transition from Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) to Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) and also improve TOEFL scores. The skills required for good CALP are also transferable and useful skills for the TOEFL test. Results thus far have been promising and student TOEFL scores have increased since the implementation of the new curriculum (See Scura, Kavanagh, Meres & Spring, 2022). The next question asked students whether they felt that the learning of core skills was helpful for the TOEFL test which they took in November in the second semester. The results are shown in figure 2 below.

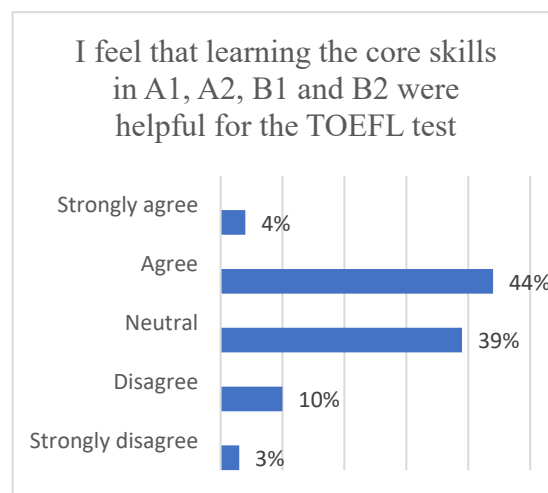


Figure 2 Relationship between the core skills and TOEFL

48% of students agreed with statement that the core skills were helpful for the TOEFL test. A further 39% were unsure and neither disagreed nor agreed. These results, although promising and encouraging, may be dependent on how frequent the textbook was used by their teachers. The next section, therefore, aims to shed some light on this and addresses the issue of how often the textbook was used by teachers within the classroom.

5.2 Textbook usage within classes

The textbook comprises the core skills that were compiled based on a needs analysis of what English skills students need in their time at Tohoku university. The core skills have been subject to a series of revisions since their first introduction. As the core skills are the nucleus of our new unified curriculum it is essential for teachers to use the textbook for the curriculum to succeed and also allow us to pinpoint areas where improvements are needed. Prabhu (1987) suggests that textbooks are pre-constructed materials that provide a certain amount of uniformity in what happens across classes with differing teachers and that this can serve in the best interests of accountability. The textbook provides a framework for the teacher on what is to be taught and for the student to be aware of what they will be learning and consequently be evaluated on in their English courses. The next two questions asked students if the *Pathways to Academic English* textbook was used in their first semester classes. The results are shown in figure 3 and 4.

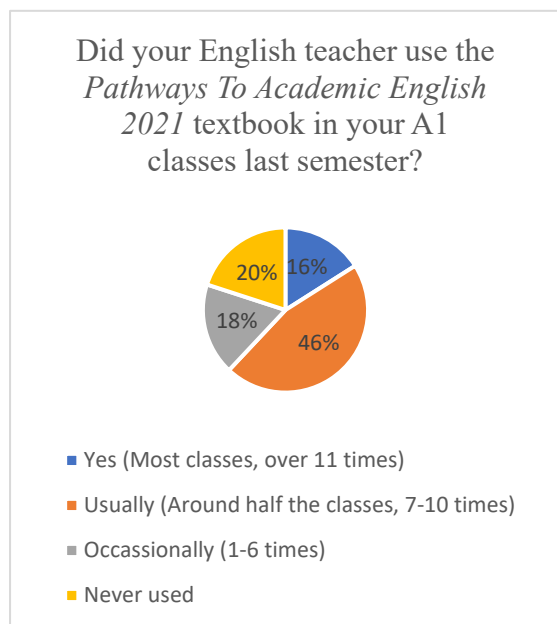


Figure 3 Frequency of textbook usage in the A1 courses

Only 16% of students reported that in their A1 classes the textbook was consistently used by their teacher (defined as being used in 11 or more classes). This rose to 46% when students suggested that the textbook was usually used (7-10 times) by their teacher. 18% of students reported that the textbook was used occasionally between 1-6 times and 20% of students claimed they never used the textbook.

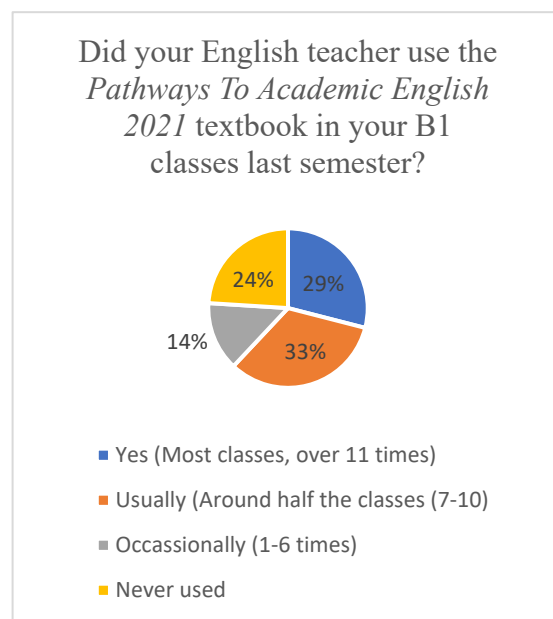


Figure 4 Frequency of textbook usage in the B1 courses

In comparison to A1, with the B1 courses there was an increase in the number of times the textbook was used in most classes to 29%. This was followed by 33% of students suggesting that the textbook was usually used. 14% used the book on occasion and 24% never used it at all.

These results are just based on my four classes and the results are dependent on which teachers the students had in the first semester and how their teachers used the textbook, if at all. A sample of other classes with differing teachers may produce different figures. Although the figures here of students stating that the textbooks were never used in

their class are 20% and 24% for the A1 and B1 course respectively, the figures are still not encouraging. If we include the data that 18% of teachers only used the textbook sparingly for their A1 courses and 14% for their B1 courses, this can paint a picture of around 40% of teachers either not using the textbook at all or using it on occasion for both their A1 and B1 courses last semester.

5.3 Overall impressions of the textbook and student perceptions on how to improve it

Students were asked if the textbook was easy to understand and use and their answers are shown in figure 5 below.

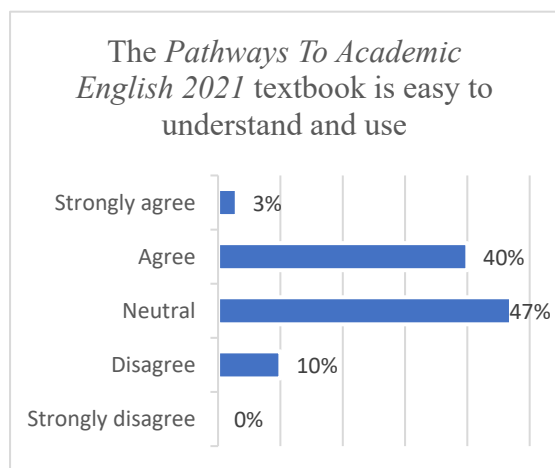


Figure 5 Textbook ease of use and accessibility

The textbook was written for our students in mind and to be used in class and for homework assignments. The language used and the chapter layout is intended to be student friendly and 40% of the 127 students agreed that the textbook was easy to understand and useful. A further 3% strongly agreed. The majority of 47% remained neutral and only 10% disagreed. Some of the reasons and comments that students gave on how the textbook can be improved are discussed further on in this section.

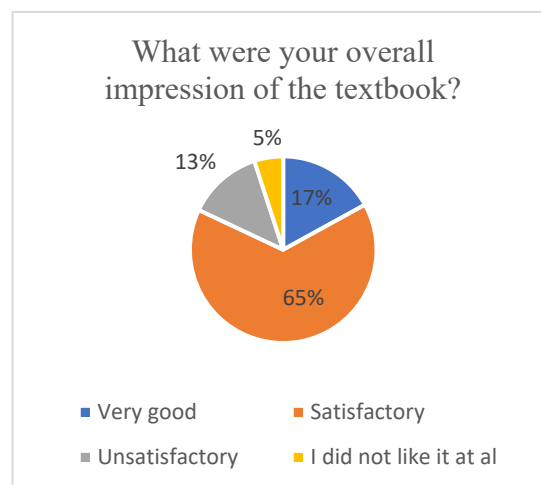


Figure 6 Overall student impression of the textbook

Overall, 82% of students were satisfied with the textbook to some degree. 65% were generally satisfied with 17% suggesting that the textbook was very good. In a multiple-choice question that asked students to check as many of the ways that the textbook could be improved from a list of eight options (they could also write in their own ideas as well), 38% of students thought that the textbook needed more illustrations and pictures (including charts and visual representations). A further 31% wanted less text within each chapter for more simplification. 42% wanted the textbook to have more self-study exercises and 36% wanted the textbook to be free.

5.4 The core skills

The core skills and their objectives were derived from a set of theoretical and language learning theories such as English for Academic Purposes (EGAP), Cognitive academic Language Proficiency (CALP), and Content and Language Integrated Learning (CLIL). The idea was to build a bridge from what students know or learned at high school to what they need to know or expand their knowledge to improve at university level. Students were asked

if the core skills they learned were new to them and not covered in their high school English classes.

Results were spread across every category with 37% of students agreeing in some capacity that the core skills were new to them and 28% suggesting that they had studied them before at high school.

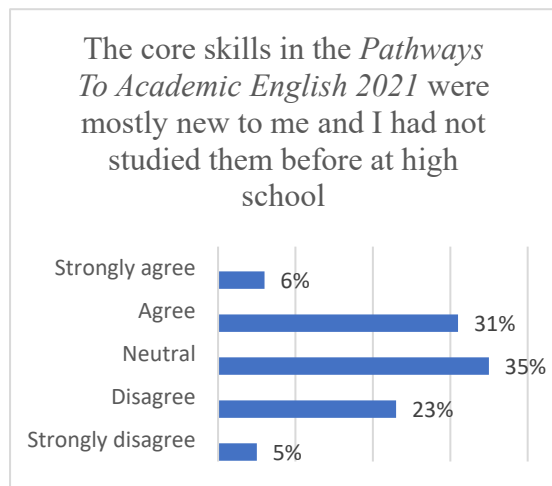


Figure 7 Core skill history

Results also suggested that class level played a part in their answers with the higher-level students more likely to disagree with the statement. In a series of separate questions that asked students to select exactly which core skills they had learned at high school; the A1 core skills were selected the most by students. This is perhaps not surprising considering that the A1 course covers skill-based learning techniques such as skimming and scanning and summarizing and paraphrasing along with lexicon-based core skills of word parts and synonym vocabulary.

To what extent and to what depth the students learned or covered some of the core skills, however, remains unknown. In comparison, few students suggested they had studied the B2 core skills at high school. These are based on attaining pragmatic competence with the language which students suggested was a refreshing challenge for them. Table

1 below shows what core skills from each course the students thought were most enjoyable and most difficult.

Table 1 Core skill enjoyment and difficulty level

	A1 core skills	A2 core skills	B1 core skills	B2 core skills
Most enjoyable	26%	31%	18%	25%
Most difficult	8%	25%	27%	40%

There was no strong preference for any of the courses although the B1 course seemed to be the most unpopular within this data sample. Interestingly, the A1 core skills which the students suggested they had done in some capacity at high school were regarded to only be the most difficult by 8% of the students. The B2 core skills, which students labelled as being most new to them, were regarded by 40% of students as being the most difficult to learn.

6. Discussion

The *Pathways to Academic English* textbook 2021 edition debuted as a designated textbook for the new unified English curriculum at Tohoku University. It was also the first time that students were required to purchase the textbook. At universities in America and across Europe, it is the norm for students to purchase books that are deemed requirements for the syllabus. However, if teachers are not using the textbook or using it sparingly, this can damage the objectives of the curriculum and the concept of it being unified. The basic premise behind the new curriculum is to have unity in what we teach and the objectives and learning outcomes we are striving for. If teachers do not use the textbook or follow the curriculum, the time and effort that has been invested will have been wasted. To encourage the use of the textbook and how to use it, a series of workshops and training sessions are planned for the next academic year,

which we hope will allay teacher fears and promote the use of the *Pathways to Academic English* textbook.

With regards to the content of the textbook some changes have been made to the 2022/23 edition of *Pathways to Academic English*. With access to special funding from the university we have employed an outside specialist from America named Pamela Vittorio who has major publications within the field of TOEFL and English language education. She praised our current edition of *Pathways to Academic English* but said some changes needed to be made as she took on the role of editor of our publication.

The new 2022 edition of the textbook will now include simpler and more direct language. These concise and simple explanations will make it easier for the students to use. The textbook will also have less text and more charts and visual illustrations. These changes, although made by Professor Vittorio seem to address the concerns as outlined by the student responses in this survey. We hope, therefore, that the usability and learning experience students will have with this new edition of the textbook will be greatly improved.

Although the above can be considered cosmetic changes, the most important part of a textbook evaluation is of its contents. Judging by the small student sample of results here, the textbook was on a whole easy to use and understand with potential shortcomings such as an emphasis on lengthy text, which, as discussed above, has already been addressed. The textbook was also deemed useful for the TOEFL test, and the core skills were not perceived as being too difficult. Overall, 82% of the students were generally satisfied with the textbook which is a great start.

However, if the textbook were used more often by teachers, the students may have had different

perceptions. I also suspect that there would have been fewer neutral responses where students neither agreed nor disagreed with statements basically because they would have had more exposure and time with the textbook had it been used more.

To evaluate a textbook efficiently, it must be used in class by both the teachers and students. The only way to evaluate a textbook is through its usage as the in-use and post-use evaluation methods state. The *Pathways to Academic English* textbook should be continually improved based on feedback and the needs of our students. It is only through the actual usage of the textbook and the teaching of the core skills that we can get a more accurate appraisal of our textbook and the curriculum that it fits into.

7. Conclusion

This paper serves as an introduction to the evaluation of an English language teaching textbook which focused on a post-use framework. I would also like to conduct surveys with our English language teachers for their perspective of the *Pathways* textbook, how they use it and the problems or issues they have encountered with it. Both an in-use and post-use series of evaluations would be invaluable for such an appraisal. Such feedback and data collection could also both help us improve the textbook but more importantly provide training and workshops on how to use the *Pathways to Academic English* as a more effective resource for our new English curriculum.

References

- Byrd, P. (1995). *Materials writers guide*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching material*. London, UK: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Oxford, UK: Heinemann.

- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.
- Guilloteaux, M. J. (2013). Language textbook selection: Using materials analysis from the perspective of SLA principles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(3), 231-239.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The Textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-28.
- Litz, D. R. A. (2005). Textbook evaluation and ELT Management: A South Korea Case Study. *Asian EFL Journal*, Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf
- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. London, UK: Blackwell.
- Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2013). Language acquisition and language learning materials. In B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials: A critical review*, (pp. 18-37). New York, NY: Continuum.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). The ELT Textbook. In Sue Garton and Kathleen Graves (Editor). *International Perspectives on Materials in ELT*. New York: Palgrave Macmillan. 19-36.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Scura, V, Kavanagh, B, Meres, R., & Ryan, S. (2022) The New Normal: How the Covid-19 Pandemic Accelerated Our New English curriculum. *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 8.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London, UK: Continuum.

An Introduction of Lesson Strategies and Resources for the English C Classes

Barry KAVANAGH¹⁾, Rick MERES¹⁾

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

1. Introduction

It has been two years since Tohoku University implemented its unified English curriculum. This new curriculum, based on an English for general academic purposes (EGAP) model aims to provide students with the core academic English skills needed while at Tohoku University. For an overview of the new unified English curriculum see Scura et al. (2022).

This paper aims to illustrate the work that has been done for the English C courses within the new curriculum. Additionally, it hopes to address the work that has been done for the forthcoming 2022/23 academic year by introducing the *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses* PDF file intended to assist English C course instructors by providing updated lesson materials.

2. English C Courses Prior to and Under the New Curriculum

Prior to the implementation of the unified English curriculum, the English C courses, C1 for the first semester and C2 for the second semester were titled ‘Exercises in Practical English.’ Instructors were at their own discretion regarding the direction of the lesson content.

From the 2020/21 academic year English C1 classes were labelled ‘Academic Writing’ with the

basic objective of helping students acquire the skills to write an academic essay. The accompanying special *Pathways to Academic English* PDF that teachers used for the class was split into two chapters: C1.1 *Essay writing and the IBC Format* and C1.2 *Citing and Referencing*.

The C2 course was called ‘*Academic Presentation*’ and the special *Pathways to Academic English* PDF consisted of the chapters C2.1 *Presentation Preparation* and C2.2 *Presentation Strategies*. The main objective of the course was for students to acquire the ability to create and give an academic presentation.

The goal of the new English C course was to challenge students to build on the core skills acquired in their English A and B courses by applying those skills in the context of academic essay writing and academic presentation.

Ideally, the core skills from the English A and B classes can be applied directly to the lesson materials used in English C classes. For example, skimming and scanning can help students in the C1 classes look for source material needed for their essays and presentations. Connotative and denotative meanings can show students how to show author opinion in their work through positive or negative connotation. Paragraph writing proficiency and the ability to identify thesis, topic, and supporting sentences can

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

help students build the skills needed for academic essay writing. Ultimately, these skills should culminate in the students' abilities to transition from academic essay writing to academic presentation in the English C2 classes.

3. FD Support

At the completion of the first year of the new English C course, teachers were asked to provide feedback via a short Google survey asking them to list what they thought were the pros and cons of their experiences. Based on the results of the survey it was decided that there was a need for teacher support with regards to how to teach the courses. An FD entitled 'The new English C1 and C2 courses: Some practical ideas on implementation and lesson creation' was held in February 2021.

The C1 portion of the FD covered the link between the core skills that Tohoku University students learn in their first year English A and B courses and how they are applicable and transferable to the English C1 course. An overview of the English C1 course was followed by some practical ideas on how to teach the C course. The ideas were supplemented with lesson plans. Similarly, the C2 portion of the FD attempted to connect the core skills of the English A and B courses with presentation strategies while introducing specific lesson plans and ideas designed to provide students with presentation opportunities.

The FD coincided with the creation of new lesson materials which were put together and uploaded into a shared Google Drive accessible to English teachers for the 2021/22 academic year. Additionally, a call was put out for teachers to contribute lesson materials into this shared folder. An additional FD was scheduled for February 2022 with the intent of introducing additional supplemental teaching materials which are partly introduced in this report.

4. Creation of English C Materials for 2020/21

The English C1 and C2 course materials uploaded into the shared Google Drive for English instructors were divided into the four English skills of speaking, listening, reading, and writing. Each was accompanied by a folder with useful handouts. The materials were also fronted with a content page that summarized each lesson activity and included hyperlinks allowing teachers to navigate easily among those materials. The intent was to allow teachers to easily choose the activities they found useful for their own lessons. Where appropriate the lesson materials were linked to the content of the special *Pathways to Academic English* PDF. These materials were intended to fit into a teacher's lesson rather than be an entire 90-minute lesson plan.

5. English C Courses in *Pathways to Academic English 2021*

As it was an officially designated textbook, teachers were expected to use *Pathways to Academic English 2021* for the English A and B courses for the 2021/22 academic year. This second edition of the textbook was created by an appointed team of associate professors who all contributed chapters and helped with the proofreading and editing. Unlike its first edition, which was in a PDF format, this textbook became a published textbook. All first-year students were required to purchase it. Included with the English A and B core skill chapters were the English C1 and C2 chapters with the additional core skills the students were to learn the following academic year. These chapters were identical to the *Special Pathways for 2nd Year Students* PDF that was used for the second-year students in the 2021/22 academic year. The only difference was in the labeling of the chapters which changed from C1.1 and C1.2 for the C1 course and C2.1 and C2.2 for the

C2 course to C1, C2, C3 and C4 in *Pathways to Academic English 2021*. The course names of C1 and C2 remained the same, but their titles changed slightly to ‘Integrated Writing’ and ‘Integrated Presentation’, respectively.

6. The Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses PDF

With the intent of providing additional resources for instructors of English C courses in the 2022/23 academic year, the creation of the *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses PDF* is underway. This PDF will be added to the shared Google Drive for instructors of English in March 2022. Although the guide is written for teachers and not intended to be distributed to students, the lesson materials introduced in the PDF can be distributed to students and used in class if teachers wish to do so. The following two sections will provide an introduction of the content of the *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses PDF*.

7. Additional Lesson Strategies and Resources for English C1

The purpose of the PDF is to support instructors of the English C classes by providing them with more detailed and supplemental information relating to the chapters. Below is a discussion and illustration of what will be included in this new *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses PDF*.

7.1 Types of essays – what kind of essays should we teach?

When teaching academic writing, a question a teacher may ask is what type of academic writing should we be teaching? The C1 chapter called *Essay Writing and the IBC Format* predominantly examines the 5-paragraph format based on an

introduction, body, and conclusion (IBC) format. This chapter gives good and bad examples of a typical essay introduction and conclusion and covers concepts such as the thesis statement and transition and topic sentences which were initially covered in the English A2 course. It does not, however, give examples of the different kinds of essays that can be written and taught to students. Decisions such as the use of references, formatting and what kind of essay writing were left to the discretion of the teacher. This new section, therefore, aims to cover the differing types of essay writing that teachers can focus on. Argumentative and expository essays for example, are focused on conveying information and making clear points, while narrative and descriptive essays are about exercising creativity and writing in an interesting way. Argumentative essays writing skills are useful for TOEFL® test practice. In the TOEFL iBT® test for example, students are required to complete a 30-minute independent writing task in which test-takers write an essay based on personal experience or opinion in response to a writing topic.

7.2 Punctuation in academic writing

It is possible that some students may lack confidence regarding the conventions of punctuation. The first edition of *Pathways to Academic English* briefly covered punctuation and the intent of this section of the PDF is to reconfirm punctuation as an important part of the academic writing process. Punctuation can alter the meaning of a text if not used correctly and it serves the purpose of disambiguating sentences. While other genres of writing may allow some freedom in punctuation usage, academic writing needs to be precise and therefore requires adherence to a stricter set of rules. Resources for punctuation are therefore included in the *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses PDF*.

7.3 Resources and strategies for word processing

This section of the teacher's guide will look at basic computer word processing skills. Even though our students are 'digital natives' some lack the required skills needed for typing and formatting essays in common word processing software, such as Microsoft Word. This has become apparent through recent experiences of teaching academic writing. Even when students are provided with a template into which they merely must type their essay, problems can arise. With the advent of Tohoku University's BYOD (Bring Your Own Device) policy which stipulates that all students must bring their own computers to school, students now have free access to Office 365 on both Windows and Mac platforms. This essentially means that all students can write or produce an essay in Microsoft Word regardless of what computer they use. Since remote learning became the norm during the COVID-19 pandemic, most teachers taught academic writing online by requiring students to write their essays using Microsoft Word as opposed to the paper and pen approach which may have been used prior to the pandemic.

7.4 Teaching pedagogy – introducing themes for the students

It may be confusing or overwhelming for some students to choose a theme for an academic essay if the parameters are not well defined. Without content input or the learning of the language that is needed for discussing and writing about that content, students may be left to their own devices with a lack of support.

A way to combat this would be to integrate a CBI (Content Based Instruction) or a soft CLIL (Content Language Integrated Learning) approach into the course. In its most simplistic form, this would mean

teaching the class through a series of themes such as the Sustainable Development Goals or other global issues. Teaching the vocabulary and grammar needed through scaffolded classes can lead to debates and discussions on the topics. This can be beneficial in helping students to write their own opinions on the theme or topic after they have gone through the process of learning the vocabulary, grammar, and background knowledge of the topic and then discussed or debated it in groups. When asked to write an essay on such topics, this background work makes the task much easier.

A portion of the essay writing section on the TOEFL iBT[®] test requires students to state whether or not they agree or disagree with a statement, and the topics usually focus on contemporary issues. Therefore, a soft CLIL approach may be beneficial for preparing students to take the writing portion of the TOEFL iBT[®] test.

7.5 How to evaluate student essays

Giving feedback and evaluating others' work helps students improve second language skills, especially academic writing. The use of tools such as evaluation rubrics can help teachers provide students with feedback, and according to Jonsson and Svingby (2007) they have the potential of providing "increased consistency of scoring, the possibility to facilitate valid judgement of complex competencies, and promotion of learning" (p.130).

English classes at Tohoku University can be quite large and on average contain around 40 students. This is not ideal for an academic writing class and can place a large burden on the teachers if they are to mark every piece of writing that students produce and submit. Therefore, this section of the PDF is intended to generate some useful ideas on how teachers can evaluate their students' writing.

8. Additional Lesson Strategies and Resources for English C2

There are two chapters in *Pathways to Academic English 2021* that are to be used in English C2 classes in 2022/23: *C3 Presentation Preparation* and *C4 Presentation Strategies*. The purpose of the PDF is to support instructors of the C classes by providing them with more detailed and supplemental information relating to the chapters. The following are some examples of lesson strategies and supplemental resources from the *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses* PDF.

8.1 Virtual presentations strategies

The *Pathways to Academic English 2021* chapter on presentation strategies was intended to provide students with presentation skills for in-classroom and on-stage presentations. Many of the same skills are necessary for virtual presentations. However, there are many other skills that are unique to the online format. This section of the PDF intends to introduce these virtual presentation skills.

Even before COVID-19 drastically changed the way people learn and share information, virtual presentations were becoming more and more commonplace thanks to technologies that led to the expansion of international cultural and economic activities. Now, more than ever, virtual presentation skills are needed as virtual meetings and exchanges are becoming the norm. Many of the same spoken language strategies and body language strategies laid out in chapter C4 of *Pathways to Academic English 2021* apply to virtual presentations, such as pronunciation, intonation, pacing, energy, gesturing, and eye contact. However, some of these same skills need to be adjusted for online presentations, and other considerations must be made.

When giving a virtual presentation speakers should remember to employ their customary

presentation skills such as body language, pacing and energy. With in-person presentations there are many visual cues the speaker gets from the audience that motivate them and help them to make adjustments. These cues are not easily available virtually. This makes it even more important for the speaker to maintain spoken language and body language strategies throughout the presentation.

The speaker must be sure to get close enough to the camera. It's natural for viewers to be drawn to the presenter's face, so the speaker should try to frame their face, neck, and shoulders appropriately.

It is tempting for the presenter to look at the faces of the other participants on the screen, but speakers should look directly into the computer's camera making sure the camera is at eye level.

Presenters must be sure to check their surroundings and confirm that there is nothing distracting behind them. If too much light from a window is behind the speaker, it might wash out their facial features.

It is important for the speaker to be adept at the technology they are using. Unlike an in-person presentation where a technician is available if the presenter runs into trouble, a virtual presenter is tasked with troubleshooting during their speech. They will lose a lot of credibility if they are fumbling with their device. Additionally, it is important to make sure the speaker is presenting somewhere with a stable internet connection.

Virtual speakers must try to engage their participants just as they would with an in-person presentation with techniques such as questions and polls. They should try to utilize the available methods of participation such as the "raise hand" function of the presentation platform. They should also consider addressing the participants by their names displayed on the screen.

It is easy for a virtual presenter to get distracted by the questions and comments that pop up in the chat. If possible, they should have someone else help them manage the chats.

Just as a speaker would practice an in-person speech, they should take time to practice with their device. Also, they should record their virtual presentation and self-evaluate afterwards and find ways for improvement in future presentations.

8.2 Differentiating between written English and oral presentation English

This portion of the PDF provides strategies for converting essay-style academic English to presentation English.

It is important to consider the differences between the academic English used in essay writing and the spoken English used when presenting. The process of writing a script for an oral presentation is in many ways like the script writing process for academic essays. The similarities between academic essays and academic presentation scripts are abundant, for example, they both follow the fundamental structure of introduction-body-conclusion. Furthermore, they both contain a logical flow of the argument with appropriate transitions and they both contain solid evidence.

There are, however, several key differences between academic essays and academic presentation scripts that must be considered. The most notable exception is the less formal style of English used in oral presentations. A presenter using academic essay-style language in an oral presentation risks sounding insincere, unoriginal, and stilted. Academic presentation language uses shorter sentences that are easy to follow. Academic presentation language uses more colloquial words to create a more conversational tone. The language generally avoids using unfamiliar or overly technical

terms to ensure the entire audience can understand the message. Finally, academic presentation language often contains more repetition of words and phrases for emphasis.

8.3 Using props in oral presentations

This section of the PDF intends to introduce the benefits of using props in an oral presentation and to give tips and examples of impactful props.

When creating visuals for an oral presentation, a lot of time and effort is generally placed on creating a slideshow that is effective, clear, engaging, and not distracting. It is important to note, that a slideshow is not the only acceptable method for creating visuals in an oral presentation. For example, some presenters use paper or digital handouts. However, though these methods are useful and sometimes necessary for a presentation, they are often distracting and pull the eyes of the viewers away from the presenter. On the other hand, props, the objects a presenter uses to enhance the message, draw in the attention of the viewers when used effectively.

Props can be used to draw the attention of the audience to the speaker by adding a layer of realism to the presentation. Props can also provide dramatic effect and make a complex idea more simple or interesting. However, there are several things to consider when using props to maximize the impact. The presenter should be sure the prop adds value to the presentation and is relevant to the point being made. The presenter should also try to choose a prop that is appropriate for the venue. They should be careful not to use an overly small prop on a big stage or use an overly large prop in an online presentation in front of a camera that cannot contain it. The speaker should unveil the prop at a particular moment for the greatest impact. Finally, the presenter should be sure they are comfortable and

skilled at using the prop and be sure it is in working order.

8.4 Using notecards effectively

Pathways to Academic English 2021 clearly recommends using notecards instead of reading from the script during a presentation and suggests they be created using only the main points and some supporting information. This section of the PDF aims to provide more detailed information on creating notecards.

When presenters read directly from a script, they risk appearing unprepared, unknowledgeable, and unmotivated. On the other hand, when nervous presenters try to deliver a speech entirely from memory, they risk freezing, forgetting important parts of the speech, or sometimes repeating information. Notecards, when used effectively can help the speaker feel at ease throughout the presentation.

There are several benefits of using notecards instead of a script that make the presentation more impactful for the speaker and more enjoyable for the viewers. Notecards eliminate the urge for the speaker to read from a script, even if they are only there as a safety net. When speakers hold the notecards casually, they appear more professional than when holding a script. Notecards are less distracting than scripts that can tremble or make noise in the hands of the speaker. Furthermore, they make the speaker appear more credible and knowledgeable compared to a speaker holding a script.

There are several strategies for using notecards effectively. For example, notecards should contain only key words and phrases, not full sentences from the script with the exception of quotes or citations. Furthermore, the key words and phrases on the cards should be used to trigger recall, rather than be

read directly. Notecards need not be concealed rather they should be held naturally. Finally, key words should be written boldly allowing the presenter to easily glance rather than look directly at the cards.

8.5 Setting expectations for presenters

This section of the PDF intends to provide lesson activities meant to help students include the good qualities and avoid the bad qualities from oral presentations. It also intends to provide methods and activities for peer-to-peer assessments and support.

In past exercises, students have commented that they tune out of speeches when the presenter lacks self-confidence, emotions, gestures, or volume. On the other hand, they tune in when a presenter exhibits such qualities as humor, energy, passion, and body language.

Students tend to understand what qualities make up a good presentation, and what constitutes a poor presentation. Before having students attempt a presentation, have them, preferably in groups, list what they believe were the good and bad points of presentations they have witnessed. Then set student expectations based on that list.

9. New Lesson Materials

The English C1 and C2 lesson materials in the shared Google Drive for instructors of English will be updated in light of the supplementary materials included in the *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses* PDF. Examples of new materials will include lesson activities on punctuation and a tutorial on word processing with a glossary of technical terms. Both of these skills, and the lesson activities themselves can also be easily transferable to other courses that students take at Tohoku University. Some of the new materials will

be included in the PDF as hyperlinks to handouts that can be given to the students along with a separate document outlining how the activity can be used in relation to the supplementary content for the English C1 and C2 courses. The current English C1 and C2 lesson materials will also be updated and revised to make them more user-friendly.

of the Institute for Excellence in Higher Education,
8.

10. English C Classes for 2023/24

A new 3rd edition of *Pathways to Academic English* has been created for the 2022/23 year but will not include chapters for the English C courses. Currently the plan for the 2023/24 academic year is for second-year students to use a revised C1/C2 special *Pathways* PDF based on feedback from teachers regarding the *Pathways to Academic English 2021* C chapters and the *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses* PDF.

11. Conclusion

Although the next few years will see several changes regarding the English C course, there is still a need to provide English teachers the support they require over this transitional period. The *Additional Lesson Strategies and Resources for English C Courses* PDF is intended to provide some of that support. Additionally, future FDs are being planned to assist English C course instructors in teaching English C classes.

References

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.
- Scura, V., Kavanagh, B., Meres, R., & Spring, R. (2022) The New Normal: How the Covid-19 Pandemic Accelerated Our New English Curriculum. *Bulletin*

研究ノート

6要素6機能説に見る認知言語学的言語用法変化の諸相

Aspects of cognitive-linguistic usage and change from the perspective of Jakobson's functions of language

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、ロシア出身の言語学者ヤコブソン (Roman Jakobson : 1896-1982) が提唱したコミュニケーションの「6要素6機能説」を元に、認知言語学的な言語用法の変化を概観することを目的とする。まず6要素6機能説の概略を示し、次に6つの要素と機能においてどのような言語変化が起こっているのか、あるいはどのような言語的選択がなされているかを観察する。最後に、ヤコブソンの論に対して批判的な検討を加える。

「言語が変化する」というテーゼは論を俟たない主張であるが、それでは具体的に、言語はどこでどのような変化をするのだろうか。この「どこ」という問いに対して、地理的な場所や時間軸における場所 (いわゆる時空間的な場所) など様々な答えが考えられるが、本稿ではコミュニケーションにおける機能的役割、即ち要素上における言語用法の変化という側面から考察する。

2. ヤコブソンの6要素6機能説

ヤコブソンは、1956年にインディアナ大学で行った講演を基にして、コミュニケーションの6要素6機能を提唱した¹⁾。彼は詩学 (poetics) における言語学的研究の中で、情報・通信理論に関心を寄せ、クロード・シャノン (Claude Shannon : 1916-2001) による情報理論の用語を言語学のコミュニケーションモデルに取り入

れた。ヤコブソンは簡略化した情報理論のモデルを援用し、あらゆるコミュニケーション行動に当てはまる普遍的な規則の抽出を求めたことから、単純に過ぎるとして批判を浴びることになった。だが、ヤコブソンは単にコミュニケーション理論の単純化を求めたわけではなく、話し手と聞き手の区別の重要性、実際の言語活動の多様性などを主張した。

そのモデルとして、ヤコブソンはコミュニケーションにおける6要素6機能説を提唱した²⁾。それより前に、オーストリアの心理言語学者ビューラー (Kahl Bühler : 1879-1963) が「オルガノン・モデル (organon model)」によって「話し手 (sender)」における表出的機能 (expression)、「聞き手 (receiver)」における喚起的機能 (appeal)、「対象と事態 (objects and states of affairs)」における表象的關係 (representation) で構成される3要素3機能説を唱えていたが (Bühler (1934 : 27-38), 崎田・岡本 (2010 : 135)), ヤコブソンはその理論をより精緻にしたものと言える。

2.1 6要素6機能説の概略

ヤコブソンは主に言語を媒体としたコミュニケーションには6つの要素とそれに対応する6つの機能があると仮定し、そのコミュニケーションモデルをおおよそ以下のような形で構築した (ヤコブソンの6要素6機能説に関するより詳しい考察は Jakobson (1960:353), Jakobson (1985 : 113), 朝妻 (2009 : 197) 他を参照)。

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

③メッセージ (message) : 詩的 (poetic)

④コンテキスト (context) : 指示的 (referential)

①発信者 (addresser) ……………②受信者 (addressee)
: 主情的 (emotive) : 働きかけ (conative)

⑤コード (code) : メタ言語的 (metalingual)

⑥接触 (contact) : 交話的 (phatic)

発信者とは言語を土台としたコミュニケーションにおいては話し手のことであり、主情的機能 (emotive function) を有する。主情的機能とは「送り手の態度や感情、また、社会的アイデンティティ、ステータスなどの社会文化的特性」(小山 (2008 : 209)) などを受信者に伝える働きを指す。

受信者は聞き手に相当し、動能的機能 (conative function) を有する。動能的機能とは、メッセージやコンテキストを中心とした何らかの働きかけを受けて、受信者が何らかの反応を示すことに主眼を置く。典型的な例は命令文である。

メッセージとは話の内容そのものを指し、詩的機能 (poetic function) を有する。注意すべきは、発信者から受信者に向けられた中身、即ち命題的内容 (propositional content) を指し示すのではなく、その命題的内容をいかに表現したかという「発信の方法」をメッセージは担うということである。この要素は、発信者が受信者にどのような仕方である事象を伝えたのかを問題にする。即ち、メッセージはある出来事かどのように伝えられたのかを検証する、様態 (manner) の側面を多分に持つ。

4番目のコンテキストは、実際の発話で何が伝達されたのか、即ちコミュニケーションが行われる際に、話し手が外的世界で何を指し示し、そして何を伝達しているのかを問題にする。つまり、コンテキストは指示的機能 (referential function) を持つ。指示的機能によって、話し手は聞き手に対して「私はこれこれを言及している」と述べることができる。

コードは言語を中心としたコミュニケーションにおいては「言語」を指す。話し手と聞き手の間でコード、即ちお互いが理解し合える言語が一致していないと

コミュニケーションは成立しない。例えば、ある話し手が英語を使って話しかけても、聞き手が英語を理解していないとコミュニケーションが成り立たない。そして、コードはメタ言語的機能 (metalingual function) を持つ。「メタ」は周知の通り「その上」を意味するため、メタ言語とは「言語で言語を説明する」ということになる。典型的な例は辞書であろう。辞書は、言葉を言葉で説明しているからである。

最後の接触は、話し手と聞き手が物理的・精神的にコミュニケーションが伝達できるような場面を設定していることを意味する。そして、それが担うのは交話的機能 (phatic function) である。話し手がいかに聞き手に何らかの命題を伝達したいとしても、物理的に聞き手が話し手の声を聞ける位置にいないければ伝達は成り立たない。また、仮に聞き手が話し手の近くにいたとしても、聞き手が話し手に対してメッセージを聞く用意がなければ、コミュニケーションは達成できない。聞き手が話し手を心理的に拒んだり、何か別のことをして話し手に注意を向けていなかったりした場合では、交話的機能が働いていないと言えるだろう。

以上がヤコブソンの提唱した6要素6機能説の概略であるが、この6つの要素は、言語用法の変化に対していずれも何らかの形で影響を及ぼし、ないしは逆に及ぼされる。

2.2 6要素6機能説における各要素の言語用法の変化

言語用法の変化を引き起こすのは常に発信者 (話し手) であるが、その変化、即ち発信者が創造したパロウ的な言を採用し、受け入れ、そして社会的に普遍的なランクの地位にまで昇格させるのは常に受信者 (聞き手) である。もし発信者が際限なく言語用法を変化させたとしても、それが社会的に認知されなければ言語用法の変化、ないしはより恒常的な「言語変化」を起こしたとは呼べない。また、ある特定の個人ないしは集団においてのみ通用する用語を発信者が用いたとしても、それが一般社会に普遍的に理解されるかどうかは分からない。

普遍的な言語変化が起きる順序としては、①ある発信者がある言語用法の変化ないしは造語を一時的に生

成・使用する, ②それが特定の個人ないしは集団に受け入れられる, ③特定の個人ないしは集団だけでなく, 広く普遍的に社会一般に受け入れられる, ④特定の文脈なしに当該言語変化ないしは造語が理解されるようになる, というステップを踏まなければならない。これはなかなか容易な道ではないようであり、しかし常に一定の割合で、しかも比較的短いスパンで生じる。その意味で、言語変化はすこぶる社会的であり、ある身勝手な発信者や時の政府を始めとする権力が言語変化を押しつけたとしても、社会（広い意味での受信者）の認識は変化しない。つまり、恒常的かつラング的な言語変化は一方通行的なものではなく、受信者の主体的な協力が必要である。

聞き手は単に話し手の主張の論理的骨格のみを理解するだけでなく、話し手が聞き手に伝えた（あるいは伝えたいと願っている）コンテキストをどのように表現するかについても同じように注目する。そして、聞き手が採用し理解したと話し手が確認した時、これを続けて使用するようになる。言わば、「聞き手がある一時的な言語用法の変化を受け入れ、採用し、理解したと確認して再利用する」のである。

その際、聞き手は話し手が意図する以上のことを認知するが、それは「聞き手が認識できない言語変化は採用されえない」ことも同時に意味する（もちろん、聞き手はある言語変化を認識せずに無意識に採用して使用することもありうる）。話し手が意図的にある言語用法の変化を起こした時、もし聞き手がそれを認知しなければ、十全なコミュニケーションは基本的に達成できない。

その意味で、音声学と音韻論の差異、即ち音声学的に「一度話された言葉は瞬間的であり、決して同一ではない」というテーゼは、音声をパソコンの音声処理ソフトにかければ真実でありうる。しかし、基本的なコミュニケーションにおける話し手と聞き手は機械ではなく人間であり、アナログ的な人間同士のコミュニケーションにおいてこのテーゼは真にならない。同様にソーシャル的なパロールとラングの差異において、瞬間的なパロールにおける非同一性も、その変化が相手に認知されないほど小さいものである限りは、完璧なコミュニケーションの妨害にはならない。従って、

それとは気づかないほどの伝達上の差異、つまりコミュニケーションにとって不要な変化については無視されるか、あるいは気づかれぬ傾向にある。言語使用者にとって音声学的な相違は科学的ではあるが、実利的・実質的ではなく実感し得ないものである。その点で、音韻論と音声学はコミュニケーション論的な観点からも鋭く対立する。

2.2.1 話し手と聞き手の相互作用による言語用法変化

そうした恒常的な言語変化ないしは一時的な用法の変化が6要素上でどのように生じるのかを順に見ていこう。まず、話し手は原理的には全ての言語に対して何らかの変更をする権利が与えられている。例えば、話し手が聞き手に対して手紙で「勉強しなさい」というコンテキストを伝えたいとする。その時、話し手は「勉強しなさい」、「勉強せよ」、「勉強すること」あるいは聞き手が学生であれば「もし君が自分の本分を行わないならば……」などのいずれの表現を使うことも許される。また、「Study!」（英語）や「¡Estudia!」（スペイン語）のように、別のコードを使っても良い。更には話し手が何らかの独自の言い回しを發明して「ンナケトヲをしなさい」などのように、日本語には存在しない「ンナケトヲ」という語を発することも自由である（ただし、前提として聞き手が「ンナケトヲ」を「勉強」の意味にとるという暗黙の了解が話し手とある場合に限る）。その点で、言語用法の変化は常に話し手が生み出すものであり、聞き手がそれに対して参画する自由はない。つまり、話し手は言語を色々な形で「生産（produce）」するのである。

発話の変化の「優先権」が話し手→聞き手という順序になるのは、言語表現における主観性／間主観性の問題ともかかわっている。言語の変化は通言語的には非主観性（命題）→主観性（（文内）モダリティ）→間主観性（談話モダリティ）という順序で行われ、その逆はないと想定されている³。トローゴットはこの変更不可能な順序について、以下のように述べている。

発話の基本構成を作り、社会的直示の目的のために意味を採用するのは「話し手・書き手」であることか

らすると、ある程度の主観化なしに間主観化はあり得ない。

Traugott (2003 : 134)

(引用は堀江・パルデシ (2009 : 171) より)

つまり、通言語的にも話し手から発せられた言語表現がまず存在し、その後聞き手がそれを再解釈して言語変化が決定されることになる。「発せられた言語表現」は、言語の選択から言語内コードの選択まで多様であるが、イニシアチブは常に話し手が第一義的に担っていることになる。更に敷衍すれば、ある言語変化は常に談話(間主観的)ないしは(話し手の)認知(主観的)な次元で行われる。この認知空間と談話空間については、トマセロが以下のような示唆に富む指摘をしている。

子供が他者との社会的なやりとりの中で身につける記号的表示 (symbolic representation) は、(a) 記号が社会的に他人と「共有されている」という意味において、間主観的 (intersubjective) であり、(b) どの記号もそれが指す現象の特定の解釈を示している (カテゴリー化はその最たる例) という意味において、視点依存的 (perspectival) であるという理由で、特殊である。理論的に重要な点は、言語的な記号とは、長い歴史の間に文化の中に蓄積されてきた、世界に対する間主観的な様々な解釈を具体的に体現したものだということである。

Tomasello (1999 : 129)

(引用は堀江・パルデシ (2009 : 172) より)

(誤記訂正)

上記の意味で、話し手(認知空間:主観的)と聞き手(談話空間:間主観的)の間で言語変化が達成されることは論を俟たないであろう。

さて、上の3つの表現(「勉強せよ」と「Study!」と「ンナケトヲ」)は、性質が異なることに注意する必要がある。最初の「勉強せよ」や「勉強すること」のように表現を変える仕方は、言語(ここでは日本語)のコードの規則に従っており、その意味で真に創造的であるということとはできない。この表現は、日本語を母語と

する話者ならば既に利用している類のものかもしれないし、そしてまた事実その通りだからである。「勉強しなさい」と言う代わりに「勉強すること」や「勉強せよ」という表現を用いたからといって、聞き手は基本的に何か新しい(日本語という)言語変化をそこに見出すことはできない。せいぜい「言い方が変わった」という認識を聞き手が持つ程度で、真に恒常的な言語変化という創造的な営みが達成されたわけではない。

それと同時に、このような言語表現の変化においては、聞き手もまた話し手から教えられるまでもなくコード内における表現の違いを悟ることができる。例外的なケースとしては、聞き手がまだ日本語のコードを完全に習得していない子供や、日本語を学習中の非日本語母語話者の場合が挙げられる。こうした場合は、話し手は日本語が不自由な聞き手に対して「日本語の表現には『勉強しなさい』の他に『勉強せよ』や『勉強すること』という言い回しがある」と伝達していることになる。そこには教育的な効果はあり、かつ言語の「用法」の変化はあれども、コードを一変させるような言語的な効果、即ち恒常的な「言語変化」はない。

いずれにせよ、言語のある言い回しを、別の(当該コードに従った)言い回しに統語的に変えることは、それが言語のコードの規則、即ち文法に則っている場合には基本的に目新しい言語変化とは言えない。もちろん、ある表現を同じ意味を持つ別の表現に変えることで、相手に与えるインパクトが異なることはありうる。例えば、今まで「勉強しなさいね」と優しく言っていた話し手が、いきなり血相を変えて「勉強しろ!」と怒鳴れば、聞き手は表現の変化とともに(あわよくばコンテキストも含めた)メッセージの変化を読み取るであろう。

2番目の「勉強しなさい」を Study!やEstudia!と話し手が変化させた場合、コードが日本語から英語ないしはスペイン語に変わったという点で、ある言語のコードの規則を変えたのではなく、言語そのものを変えた「コードという名の言語の交替」が生じている。しかし、各々の言語コードの規則それ自体は全く変化していない。話し手は、ある言語そのものの使用を止め、別の言語を使用したのである。この時、聞き手が英語やスペイン語を理解しない場合、話し手のコードの変

化は聞き手に何の効果も与えることがなく、ある意味では無意味である。

このコードの種類の変換（日本語から英語あるいはスペイン語に変えたこと）は、それぞれの言語間相互の関係において全く影響がないというわけではない。まず第1に、話し手がなぜ今まで使用していた「日本語」というコードの使用を放棄して、英語（ないしはスペイン語）に転換したのかを聞き手は考えさせられることになる。聞き手が日本語よりも英語やスペイン語の方をより良く理解するから、逆に話し手が日本語をあまり上手に扱えず、英語やスペイン語に切り替えた方が都合が良いから、などの理由が考えられるだろう。ないしは当該聞き手の他にまた別の（日本語を解さず、英語やスペイン語を理解できる）聞き手が出現したことによって、その聞き手に対してもコンテキストを送りたいと願った可能性もある。

また、仮に聞き手が英語やスペイン語を理解しないことを話し手が知っていて、敢えて聞き手の知らない言語コードを用いて発話したとすれば、それによって話し手は聞き手に「コミュニケーション放棄の意思」を間接的に伝えたことになる。こうなると問題の所在は「話し手」ではなく、第6番目の要素「接触」、即ち交話的機能の不全に帰されることになる。更に、話し手が聞き手に対してコンテキストの中身（命題内容）を「特化（specialized）」させたくて、敢えて言葉の彩として（日本語ではなく）英語やスペイン語を用いたのかもしれない。即ち、コードの変化によって、伝達すべきコンテキストが際立ち（salience）を持つようになったのである。

逆に、コンテキストの中身を際立たせたくなくて、日本語から英語やスペイン語にコードを切り替えるという言語用法も存在する。この場合、日本語話者の話し手と聞き手は、例えばイギリスやアメリカ、スペインなどに身を置いていて、自分たちが使っているコード（日本語）を外界で使用されているコード（英語ないしはスペイン語）に合わせることによって「日本語を使用する時に持つインパクト」を消したかったという意図を持っているかもしれない。イギリスやアメリカ、スペインでは英語やスペイン語を話すことが普通であり、そこにいきなり日本語が聞こえてきたら、社

会的には相当なインパクトを聞き手やその周囲の人間にもたらすだろう。あるいは、聞き手がもともと英語やスペイン語を母語としており、日本語の使用が聞き手にとっては特別だったということも想定されうる。この時、日本語話者の話し手は聞き手の認識に寄り添う形でコードの切り替えを行う。

ある言語体系の中にいきなりある個人が他の言語の語彙を取り入れたからといって、当該語彙が直ちにその言語の文法体系や語彙体系に組み込まれるわけではない。歴史的に見ても、借用語の大部分は、恐らく使用され始めた時は聞き手からは怪訝な顔をされて、戸惑いを持った反応をもって迎えられたことだろう。外国語を自国語に混ぜて使用した話し手本人ですら、それが「正常な」言語用法であると考えていたわけではないかもしれない。しかし、徐々に話し手の借用語（外来語）の使用の頻度が上がり、聞き手が話し手の「生産」したコード変化による言葉遣いの変化を受け入れるようになると、それは単なる言語用法の一場面に起こった突発的かつ個人的なコードの変化ではなく、当該言語の文法体系や音韻体系、語彙体系を変化させる、社会的な「言語変化」として認識される。

こうした借用語は、単なる個人ではなく、テレビや新聞といったマスメディアや政治家などの社会的・言語的に影響力を持った話し手が使用した場合には、益々聞き手がそれを日本語のコード自体の変化として組み込む傾向にある。例えば、「ハラスメント」という語は1980年代頃までは日本語において何ら市民権を得ておらず、英語の辞書に「harassment = 嫌がらせ」と記載されているだけだった。「ハラスメント」は、英語を使用する日本語母語話者にとっては有意味の語であっただろうが、逆に言うと、英語を解さない日本語母語話者にとっては何の意味も持たなかった。しかし、「ハラスメント」がマスコミによって市民権を得ようになり、それに伴って「セクハラ」「パワハラ」「モラハラ」などの派生語すらも生み出すようになると、もはやそれは「英語」ではなく「日本語の語彙体系に組み込まれた英語からの借用語」という扱いを受けるようになった。あわよくば日本語母語話者の間で、「ハラスメント」という語彙を知らない人物が言語的に「無知」の烙印を押され、叱責や嘲笑などの社会的な制裁

の対象となることもありうる。

上記の「ハラスメント」は発信源が曖昧な例、即ち名前も知られていない個人ないしは団体による言語用法が社会に認知されて市民権を得た例であるが、発信源が明確な場合もある。「クール・ビズ」は夏場に軽装の服を着用する運動で、小池百合子環境大臣（当時）が2005年6月1日に政策キャンペーンの一環として発動させた⁴。「クール・ビズ」という用語はそのまま広く人口に膾炙し、今では「発起人」たる小池百合子環境大臣を特に意識しなくとも我々はこの用語を用いる。言語変化は常に話し手によって惹起されるが、基本的にその「最初の話し手」が特定されることはない。だが、時と場合によっては社会的に影響力を持つ人物や団体が発信することで、広く社会の共通理解として語彙体系に組み込まれることもある。

逆に、意図的に政治家がある語を使用しないしは新しい意味を付与しようとして失敗した例もある。2017年4月19日の衆議院法務委員会において、安倍晋三総理大臣（当時）が、2017年1月26日の衆議院予算委員会での『そもそも』には『基本的に』の意味もある。念のため辞書で確認した」との発言の真意が問われた⁵。朝日新聞の記事が指摘しているように、『広辞苑』（岩波書店）や『日本語大辞典』（講談社）、『大辞林』（三省堂）、『日本国語大辞典』（小学館）にはそのような記載はなく、その他『大辞泉』や『明鏡国語辞典』、『広辞林』などの比較的規模の小さな辞書も「そもそも」を「基本的に」の意味と記載していない。安倍首相は「そもそも」と「基本的に」と誤認して、あわよくば「言葉の権威」である辞書にその規範を求める形で語彙の意味の変更ないしは新しい意味の付与を図ったが、現時点で「そもそも」を「基本的に」という意味で使用する用法は市民権を得ていない。一国の総理大臣という権力者の発信に対しても、受信者たる国民（と辞書編纂者）は微動だにしない。仮に権力者が語彙の用法を捻じ曲げたとしても、社会（聞き手）が同調しない限り語彙は変化することがない。言葉は必ずしも恣意的に変化しないという好例である。

第3の「ンナケトヲ」という語を話し手が新たに「生産」した場合、話し手は日本語の語彙に関する規則（形態的・語彙的・音韻的なルール）を破っていることに

なる。音韻的な側面では、「日本語には『ン』を語頭にもってくることはない」というルールを侵している。形態的・語彙的・文法的には『ヲ』は助詞としての使用に限る」というルールを踏みにじっている。もっとも、聞き手が文法ルールを蹂躪した言語の使用を許可する場合もある。「食べられる（可能）」の意味での「食べれる」という「ら抜き言葉」などは、文法規則を逸脱した用法を話し手と聞き手がそれぞれ容認して使用し続けた結果、徐々に社会からの承認を得て定着した用法と言える。現時点では Microsoft のワープロソフト Word を始めとして、ほとんどのワープロソフトは「ら抜き言葉」を誤用と認識するようにプログラムされているが、この「誤用」が、規範的文法観から一歩進んだ記述文法観に照らし合わせた結果、「誤用」でなくなる時もいずれは来るだろう。

認知言語学の成果の1つとして挙げられるのは、チョムスキー以来の静的な理想化された話し手・聞き手（idealized speaker/receiver）という概念を覆し、動的な意味での話し手・聞き手を想定していることである。話し手における言語産出とそれに伴う言語変化は、聞き手による認知主体的な立場（construal）という「手助け」があって初めて達成できる。新たに創出された言語用法は聞き手によって採用されるが、話し手の荒唐無稽な言語用法を聞き手が無条件に是認するわけではない。崎田・岡本（2010：第5章）は、比喩や皮肉を始めとしたレトリック的な言語用法の理解がいかに関き手の解釈に依存するかを詳細に分析しているが、話し手と聞き手が双方ともにコミュニケーションに協力的でないと、発話事態（speech event）という行為が達成されずに言語変化も認識されなくなる。

このことと付随して生じる認知言語学の欠点の1つが、この動的な聞き手を等閑視して、話者による認知と言語使用に焦点を当て過ぎたところにある（崎田・岡本（2010：160））。ここから、認知言語学はコミュニケーション論や語用論と接点を持っていないという批判に繋がっていくが、近年では動的な解釈主体としての「聞き手」が徐々にクローズアップされているようである。例えば大堀（2004）や山梨（2001）らの諸研究は、話し手と聞き手というコミュニケーション行為に不可欠な2要素を言語分析にふんだんに取り入れたも

ので、話し手の一方的な言語産出だけでなく、能動的な聞き手の役割も重視している。

ここでは当該言語の文法規則に則った範囲での言語変化、当該言語とは別の言語で使われる語彙を用いた言語変化、当該言語の文法規則を逸脱した言語変化の3つを概観したが、注目しなければならないのは、意図的・非意図的のいずれにせよ、言語変化には話し手の創出（生産）と聞き手の承諾の2つの要素が不可欠だということである。特に話者に代表される片方みの身勝手な言語変化は、結局のところその場しのぎで聞き手に理解されないか、あるいは一時的に理解されたとしても個人的ジャーゴンの域を出ず、社会的用法として定着しない。話し手と聞き手の両者の使用と合意、そしてそのみが恒常的・社会的なラングに根差した「言語変化」を容認するのである。

2.2.2 発話コンテキストの主観性とヤコブソンの提示したメッセージにおける言語変化

前節までは話し手と聞き手の相互作用ないしは生産と採用の過程におけるコードの変化、即ち言語変化を概観したが、本節ではヤコブソンの言うメッセージの要素がコードに与える影響を検討する。

まず指摘しておかなければならないのは、メッセージ、コンテキスト、接触の3つの要素に見出される言語変化は、常に「話し手」の創出と「聞き手」の採用という2つの要素を前提としていることである。この2要素の働きなしには言語用法の変化は意味をなさず、あらゆる発話行為（speech act）はただのある一定の周波数を持つ音波（会話における「音声」）ないしは紙の上に書かれたインクの染み（文書における「文字」）に過ぎない。その意味で、言語変化において他の3つの要素は副次的である。

ヤコブソンの述べる「メッセージ」は、言わば詩的かつ文脈的な機能を持つ。伝統的な意味でのコンテキスト（文脈）もこの命題に含めるかどうかは定義の問題であり、本質的なものではない。ただ、認知言語学ではレイコフ（Lakoff（1987））が主張する理想化認知モデル（Idealized Cognitive Model : ICM）という概念装置を周到にも用意しているため、この種のコンテキストも「理想化」される。

認知言語学が提唱する ICM という概念装置は言語を分析する際に有効であるが、提唱者のレイコフはチョムスキーが陥った誤謬に事実上陥っていると思われる。元々、認知言語学は言語を規則の束と見なすチョムスキー流の生成文法理論をアンチテーゼとして、言語研究と向き合っている。言語は話し手を縛る規則としてトップダウン的に「降臨」するものではなく、ラネカーらが主張する、話し手が動的に生産した言語用法から共通性（スキーマ（schema））が見出されて、ボトムアップ的に生み出されるとする仮定、即ち「用法基盤モデル（Usage-based Model）」を採用している（Langacker（2000））。

用法基盤モデルは、チョムスキーが援用した「理想化された話し手と聞き手」を否定し、実際の言語用法を観察する姿勢を重要視する。しかし、レイコフの ICM は、言語そのものや話し手ではなく、言語活動を支える背景的知识、即ち社会制度や文化的慣習、時代背景的な知識を「理想化」しており（辻（2013 : 368））、程度の差こそあれ、チョムスキーと同じく言語活動や実際のコミュニケーションの場における要素（チョムスキーは「話し手と聞き手」、そしてレイコフは「文脈」）を抽象的で「神的な」ものとして昇華してしまっている。もし認知言語学の基本姿勢が、ラネカーらが主張するように言語使用場面に依拠したものであるならば、言語そのもの、あるいは話し手と聞き手と同様に文脈もまた動的（dynamic）で、「今、この瞬間」にある可塑性の高いものとして認識しなければならない。つまり、理想的な話し手や聞き手、あるいは「理想的な言語」がないのと同様に、用法基盤モデルを遵守するならば理想的な「文脈」も想定してはならないのである⁶。

バンヴェニスト（Emile Benveniste : 1902-1976）は会話ないしはコミュニケーション（語り）の「一回性」に重みを置いて、「今」「ここ」もその〈語り〉の場面でのみ本質的に見出されるものと考えた（Benveniste（1966 : 242-252）、崎田・岡本（2010 : 141-142））。バンヴェニストは、〈語り〉が一回性を持つならば、その場の文脈も当然のことながら一回的であり、「二度と同じ文脈は現れない」という再生不可能性を前提としている。その意味で、バンヴェニストの立場は ICM

に頼らない真に用法基盤的で、採用するに値する。バンヴェニストは、言語使用における〈主体性〉を、語用論的に徹底して「今」と「ここ」に収斂させ、「話す」「発話する」という行為そのものも一回的かつ主観的なものとして捉える。

一回性の重みは、容易に話し手(私)と聞き手(あなた)の区別を曖昧にする。「私」や「あなた」といった人称代名詞は、それが指し示す対象がコンテキストによって容易に変化し、会話の状況においてめまぐるしく反転する。人称代名詞以外の名詞、例えば「木」や「本」といった具体的な名詞や「愛」「怒り」といった抽象名詞は、コミュニケーション上のある一回的な舞台に置かれた場合、その舞台(≒コンテキスト)が変化しない場合はその指示対象も変化しない。ところが、人称代名詞に加えて副詞あるいは形容詞の一部である「今」「ここ」「これ」といった指示代名詞または直示(deixis)は、ある瞬間的な状況の中で柔軟に指示対象を変更する。更には、時空間表現(「昨日」「去年」「あそこ」など)が指し示す指示対象も、瞬間的な「今」「ここ」の変化と同時に一回的に変化する。

バンヴェニストはこの点を鋭く指摘し、「(「昨日」や「去年」,「明日」といった)これらの語が共通にもっている特徴は、これらが発話される話の現存との連関においてのみ、すなわちそこで言表するわたしに従属することによってはじめて、その特質が明らかにされるというところにある」(Benveniste (1966: 247) と述べる。「私」がその一回性の限りにおいて他の関連語を従属させるならば、「私」という主体は主観性の極北・極限に位置し、他の語の静的な指示的機能は全てその「主観性」の下に留め置かれることになる。

主観的に発話された「現在」も「私」との関連で主観的にならざるを得ない。言葉の使用は、そのような「今」「ここ」、そして「私」を、様々な語彙を駆使することによって観察可能な「永続的、静的な標本」を作り出すという機能を持つ。この「言語的標本」を動的に捉えようとする試みがまさに認知言語学や語用論が意図しているところである⁷。ある言語現象を観察可能な状態に留め置いて「標本化」し、人間を理想的な話し手・聞き手という「神の視点」から見る生成文法学派に対し、本来永続的な「言語的標本」をできる限り動的

に、そして言語使用を基盤に置いた瞬間的なものとして観察し、「話し手と同じ目線」を保とうとするのが認知言語学のアプローチと言える。

このように考えると、ある言語使用に対して「理想的なコンテキスト」を要求するのが無理であるのと同様に、その理想的なコンテキストに根差した言語の機能を明らかにするのも難しいことがはっきりする。ICM という理論的道具立ては、あくまで話し手にとっての永続的かつ静的な言語使用を想定した場合にはうまく機能するが、動的かつ用法基盤主義に立つ認知言語学ないしは本稿で扱っている語用論的なコミュニケーションの場では、本質をうまく捉えきることができない。

さて、ヤコブソンが3番目に挙げた「メッセージ」という語も誤解を招きやすいが、一回的・瞬間的なコミュニケーションの場における「発信の方法」という詩的機能を担っているならば、文彩をヤコブソンはこの要素に見出したと考えることができる。文彩は前述したような単なる言い回しの変更(「勉強しなさい」と「勉強すること」の対立)ではなく、何らかのインパクトを聞き手に与える機能を有する。狭義の意味での修辭的レトリックも詩的機能に含められうる。そして、こうしたレトリックは、単なる伝聞的な命題伝達よりも遥かに聞き手の解釈主体としての働きに基盤を置いている。また、詩的機能に端を発した言語用法の変化は、伝聞体の発話よりも話し手に柔軟な想像力を要求する。

ある話し手がレトリックを使用する時、それが社会的にコンセンサスを得ていない場合は独りよがりな言語用法と見なされ、コミュニケーションの達成を妨害する可能性がある。レトリックには典型的な直喩や隠喩(メタファー)、皮肉や婉曲話法などがあるが、認知言語学的言語用法の変化という点を概観するのに直喩と隠喩との比較が適当であろう。

直喩は端的に言えば「～のようだ」という語句が付随するのに対し、隠喩はそのような語句が付随せず、ターゲットとなる名詞にターゲットにされる名詞が連辞などの動詞によって直接言及される。佐藤は以下の例を挙げて、直喩と隠喩の違いを説明している。

- (1) a. ジャックはろばのように愚かだ。
 b. ジャックはろばのようだ。
 c. ジャックはろばだ。
 d. ろばだ！

佐藤 (1992 : 114)

このうち、もっとも典型的な直喩が (1a) で、もっとも典型的な隠喩が (1d) であると佐藤は指摘する。直喩であっても隠喩であっても、ターゲットとなる名詞とターゲットにされた名詞の間に何らかの類似関係がなければレトリックとして機能しない。(1) ではジャックとろばの間に「愚か」という類似性を見出すことができるため、直喩ないしは隠喩として働く。

ジャックが例えられたろばは、世間的な通念ないしは民俗学的知識として、常に「愚か」という特性を備えているが、本当にろばが愚かであるかどうかはここでは問題にされない。実際にはろばは哺乳類の中でもかなり賢い生き物であるが、何らかの先入観や歴史的背景、それに民衆の思い込みといった「反知性的な」理由によって、ろばは愚か者の代名詞として（主にフランスなどのヨーロッパを中心として）人口に膾炙している。つまり、隠喩の類似性には必然的・科学的な事実は不要である。佐藤はそのような状況において敢えて直喩を用いることを、「「ろばだ！」と言うか、「ジャックはろばだ」とだけ言うに相違ないのであって、ことさらに「ジャックはろばのように愚かだ」などと言えば、それこそ発言者の方がろば並みになってしまう」（佐藤 (1992 : 116)）と評する。

佐藤の言は直喩と隠喩の違いをうまく説明するが、ろば並みになっているのは発言者（話し手）だけではない点に注意を払う必要がある。(1a) のように発言することで話し手が自身の知識不足や言語的な冗長性を生み出すことがあると同時に、話し手が聞き手に対して「驢馬は愚かだ」という社会通念上の常識を知らない」ことを告げていることになる。つまり、(1a) のような直喩は、①話し手がろば並み（に愚か）であること、の他に、②話し手が聞き手をろば並み（に愚か）であるとみなしていること、を同時に伝えることになる。コミュニケーション上で聞き手が②の解釈を採用した場合、(1a) の発話は直喩ではなく皮肉というレトリックに

変貌する。ここでも、聞き手が言語の意味変化に深く関与していることが伺える。

(1c) ないしは (1d) のような隠喩を用いる場合、ジャックが愚かであることが聞き手に容易に伝達されるが、この解釈が容易に採用されるのは、「ろばが愚かである」という類似関係が既に社会的に周知された「死んだ」メタファー (dead metaphor) だからである。通常、直喩や隠喩は類似関係があまりに希薄である時は、その結びつきが「突飛すぎて」聞き手に採用されないような印象を受ける。辻 (2013 : 372) は、類推 (analogy) が直喩や隠喩などの比喩に見られるカテゴリー拡張と転用などの認知的営みに深い関係がある、と指摘する。つまり、直喩や隠喩を成立させ、かつ聞き手がそれを話し手の意図通りのレトリックであることを解釈するためには、類似関係が必要不可欠であるというのが古典的レトリック観、あるいは認知言語学観での標準と見なされていることになる。

しかし、佐藤は古典的なレトリック論である「類似関係が認められるからこそ直喩が成立する」という関係を逆転させ、「直喩を用いることによって類似関係が成立する」と主張する (佐藤 (1992 : 第 1 章, 特に 82) 及び崎田・岡本 (2010 : 172))。端的に述べれば、およそ類似関係が見出されないもの同士では直喩が多用されるのに対し、類似関係が容易に見出せ、そしてそれが社会通念上当たり前と見なされている「死んだ比喩」のような慣用句的な場合には隠喩が多用される。

崎田・岡本 (2010 : 172) は、前者が「語用論的主観性の反映」、後者が「意味論的主観性の高さ」に応じて決定されるとしている。佐藤は川端康成の『雪国』を引いて、直喩と隠喩の認知的な主観性の違いを説明する。

- (2) 細く高い鼻が少し寂しいけれども、その下に小さくつぼんだ唇はまことに美しい蛭の輪のやうに伸び縮みがなめらかで、黙つてゐる時も動いてゐるかのやうな感じだから、もし皺があつたり色が悪かつたりすると、不潔に見えるはずだが、さうではなく濡れ光つてゐた。

佐藤 (1992 : 79) 及び崎田・岡本 (2010 : 172)

(川端康成『雪国』)

その上で佐藤は、そもそも蛭を見たことがないと告白し、「美しい蛭のような唇という直喩における類似性は、常識的な意味あいでは、私の理解を越えている」

(佐藤 (1992 : 80)) とまで述べる。類推を支える類似性には、認知言語学的には表面的類似性 (surface similarity)、構造的類似性 (structural similarity)、関係的類似性 (relational similarity) などが挙げられ (辻 (2013 : 372))、蛭と唇の間にはそのうちの表面的類似性 (形態的類似性) が関係していると考えられる。蛭も唇も形の上で似ていないわけではないが、美しさの類似性という点では両者は正反対と断言していいほどかけ離れている。この両者の対比は、佐藤の述べる「常識的な意味あい」において常人の理解を遥かに越える。

以上から、語用論的主観性を重視する直喩を支えている類似性は、その指し示されている対象の内在的・静的特性からではなく、話し手と聞き手の相互作用から動的に生み出されていくことが分かる。「蛭」と「唇」の美しさの尺度における類似性は、その形態的特徴ではなく、話し手が創出した新奇な「類似性」を聞き手が認めることによって初めて成立する。直喩は話し手の謎かけを聞き手が解釈するように強いるために、その助けとして「~のように」という語句を必要とするのである。換言すれば、認知的コンテキストをいかに逸脱して、話し手が聞き手にインパクトを与えるかどうかという点が直喩を直喩たらしめていると言えよう。

ヤコブソンが設定した「メッセージ」という要素 (一般的には「コンテキスト」) は、特に直喩においてはあまり重要視されない。世界背景的・百科事典的知識を自明のものとして認識している限り、即ちコンテキストが突飛なものでない限り、隠喩だけで話し手と聞き手の伝達が成立するからである。唇の美しさを描写するのに蛭を用いた場合、話し手に由来する意外性のある結びつきが「~のような」という語句を導き出し、聞き手は話し手の恣意的な意図を探ろうとする。ところが「ろば」と「愚か」という結びつきにおいては、百科事典的知識、即ちコンテキストにその情報源と類似性を依存している。よって、「ジャックはろばだ」という文章は意味論的主観性が高く、同時にコンテキスト依存性である。隠喩は共有知識や共通した概念化に基づいた意味論的主観性を反映したものであるが (崎田・

岡本 (2010 : 172))、その共有知識及び共通した概念化を支えているのは百科事典的な知識という「コンテキスト」だからである。

このように、コンテキスト (百科事典的知識) に依存するか、あるいは話し手の創出した新奇な意図及び聞き手の解釈に依存するかという点で、言語変化ないしは言語用法の変化が前者は隠喩、後者は直喩という形で発動する。本節では主に隠喩と直喩について考察したが、当然のことながらヤコブソンの言うメッセージ、即ち認知言語学的にはコンテキストが、それ以外の言語現象における言語変化 (言語用法の変化) に多大な影響を及ぼしていることは否定できないだろう。

2.2.3 ヤコブソンの提示するコンテキスト及び接触と言語用法の変化

ヤコブソンが提示しているコンテキストは指示的な機能を持つため、端的に述べれば命題と同義である。ヤコブソンが使用する「コンテキスト」という用語は非常に誤解を招きやすく、正直なところ適切な用法とは言えない。例えばリーチ (Leech (1983 : 18)) は、「コンテキスト」を「話し手と聞き手によって共有されていると想定される背景的知識で、問題となる発話によって話し手が意味することを聞き手が解釈するのに役立つもの」 (崎田・岡本 (2010 : 154)) と規定しており、伝統的な語用論ないしはコミュニケーション論での用法を守っている。認知言語学でもコンテキストは (理論の詳細な点を捨象すると) 百科事典的知識や言語的文脈として認識されており、ヤコブソンが提唱するような事象 (event) や命題 (proposition) ではない。即ち、前節で検討したような百科辞典的知識や詩的機能こそ、「メッセージ」ではなく「コンテキスト」と呼ぶべきである。ここでは混乱を避けるために、ヤコブソンの述べる「コンテキスト」を「命題」という用語に置き換えることにする。

ヤコブソンの使用する「コンテキスト」という用語が指示的機能を持つ限りにおいて、一般的な言語学理論で援用される「命題」と同義だとすると、命題が異なれば言語 (用法) の変化が起こるのは認知言語学的に見れば自然であり、ポリンジャーの「形式が異なれば意味も異なる」というテーゼを持ち出すまでもない

(Bolinger (1977), 崎田・岡本 (2010: 152))。命題が異なれば言語形式が異なり、その形式が付与する意味も異なることは明らかだろう。更に言えば、命題が同一であっても形式が異なりうることは多々ある。

もちろん、この「命題」が(主に聞き手に)どのような捉え方をされるかによっても、言語用法の変化に影響を及ぼすかどうか左右される。古典的な認知言語学の概説書は、ルビンの壺などの「図地反転図形」を紹介することが多いが、話し手(提示者)が提示した「ルビンの壺」という変化しない命題を、聞き手(受け取り手)は「壺」と「2人の人間の顔」という2通りの解釈をして受け取る。このように、1つの命題に対して複数の認知的解釈が可能な例は枚挙に暇がない。

この複数の認知的解釈が言語という目に見える形で表出されることもある。やはり古典的な、次のような例である。

- (3) a. グラスに水が半分入っている。
- b. グラスに水が半分しか入っていない。

(3) は両者とも同じ状況(≒命題)を指し示しているが、話し手がその事態を肯定的に捉えているか(3a)、否定的に捉えているか(3b)で言語表現が異なる。このような話し手(及び時には聞き手)の主観性を反映させた言語用法の問題が、認知言語学的研究の出発点の1つとなっている。

命題が同一でも言語表現が異なる例は、主に話し手の主観性の観点から豊穡に存在するが、逆に命題が異なっても言語表現が同じという言語使用例も、稀ではあるが存在する。いわゆる曖昧さ(ambiguity)のある文は、1つの言語用法が複数の命題を指し示す典型例と言える。

野田(2002)によると、曖昧文は以下のように分類される。

- (4) ①語彙論的なあいまい文
- ②文法論的なあいまい文
- ③意味論的なあいまい文
- ④語用論的なあいまい文

森本 (2013 : 60)

森本は、野田の説明を簡略にまとめて次のように総括する。

野田は①を「文中の個々の単語がもつ意味にあいまいさがあり、そのために文全体の意味があいまいになるもの」(野田 2002 : 8)、②を「文の構成要素間の関わりに起因するもの」(野田 2002 : 9-11)、③を「語句が文の中で使われるときに出てくる文法論的な意味にあいまいさがあるもの」(野田 2002 : 10)、④を「その文が場面や文脈の中で使われるときに出てくる意味にあいまいさがあるもの」(野田 2002 : 11)と定義付けている。

森本 (2013 : 60-61)

このように曖昧文にも多様な種類があり、様々な要因でその曖昧性が引き出されていることが分かるが、本稿では曖昧文を包括的に、「ある1つの言語使用形式が、複数の命題を指し示す可能性があるもの」と定義する。次の例を見よう。

- (5) この作品展は、経済産業大臣に指定された県内の伝統的工芸品の魅力を広く知ってもらおうと、福岡県などが毎年、開いています。

放送用語委員会(福岡)

<https://www.nhk.or.jp/bunken/summary/kotoba/yougo/pdf/071.pdf>

(2021年7月30日閲覧)

上の報告書が示すとおり、(5)は「県内の全ての伝統的工芸品が経済産業大臣に指定されている」のか、「県内の伝統的工芸品のうち経済産業大臣が指定したもの」を指しているのかが曖昧である。逆に言えば、(5)は1つの固定した言語表現で複数の事態を指し示するということである。

もっとも、話し手が伝えたい意図は基本的に1つである⁸。曖昧性は、話し手の稚拙な言語使用に因るか、ないしは聞き手の解釈の脆弱性に因っており、換言すれば意図的に引き起こされることは少ない。ある1つの言語用法が複数の命題を指し示すのは、その意味で

不可抗力的に発生した「間違い」や「幼稚」の産物である。もちろんこうした非意図的な言語用法にも注意を払うべきであるが、少なくとも話し手（及び聞き手）が望んでいるような理想的なコミュニケーションにとって、曖昧文は「失敗したコミュニケーション」と言える。

最後に、6番目に挙げた接触における交話的機能（phatic function）は、言語用法に関する問題と言うよりも、むしろコミュニケーション上における相手への物理的・精神的アクセス可能性の問題である。言語の変化における話し手と聞き手の絡みは、互いに理解してもらおうと相互接近していく過程で発生する。その相互接近の意識が高ければ高いほど、話し手と聞き手は双方に対して注意を払い、それ以外の雑音を捨象する傾向にある。心理学で提唱されているカクテルパーティ効果（cocktail-party effect）などはその表れである。

ある談話場面において、話し手ないしは聞き手のどちらかが相手に心理的・物理的に接触を拒絶された場合、拒否された方は、そのまま接触を遮断してコミュニケーションを終了させるか、それとも更に相手にコミュニケーションの達成を呼びかけるかの2つの選択肢しか与えられない。話し手が後者を選択した場合、当該話者は「発信者」の要素における主情的機能・表出的機能を最大限に活用して⁹、「ねえ」や「ちょっと」などの呼びかけを行い、相手をコミュニケーションの場に引き戻そうとする。こうした呼びかけや感嘆の機能は「発話行為に基づいて何かを言いつつ同時に遂行される別の次元の行為」（崎田・岡本（2010：136））、即ち発話内効力（illocutionary force）を担っている¹⁰。

そして、聞き手は自身が担う動能的機能を発動させ、そうした要請（命令）に応じるか、あるいは拒否し続けるかの行動を行うことができる¹¹。実際、交話的機能において「さて」「ええ」「もしもし」のような呼びかけは、話し手の表出的機能及び聞き手の動能的機能を十全に発揮させないと機能しない。ヤコブソンが述べる接触は、結局のところ話し手が持つ機能と聞き手が持つ機能を前提としていることになる。

こうした話し手と聞き手の存在に根差した接触は、言語用法の変化という点では、相手の行動に応じて発話それ自体の種類が変わるといった特徴を持つ。例えば、

相手が自分の発話を聞いていないような場面では「ちょっと」などの呼びかけが開始され、そして相手の注意が十分に自分に向けられていると確信したならば、本題である「コンテキスト」（≡命題）に内容が移る。接触はそもそもコミュニケーションを開始する前段階的な必須要件であり、ひとたびコミュニケーション活動が始まってしまえば、この要素（機能）が発揮されることは少ない。コミュニケーションの最中に聞き手の関心がどこか他所に行き、再び注意を引き戻す必要があれば交話的機能を発揮させる必要がある。あるいは、話し手が聞き手に対して重要なことを話そうとして、より注意を喚起させるために交話的機能を動員することもありうる。いずれにせよ、接触なしでは談話に根差したコミュニケーションが成立しないという点は変わりない。

2.3 6要素6機能説の批判的検討

以上、ヤコブソンの6要素6機能説と、各々の機能においてどのような言語用法の変化が見られるのかを概観した。最後に、6要素6機能説を批判的に検討したい。

6要素6機能説を批評するにあたって、フランスの言語学者ムーナン（Georges Mounin：1910-1993）の指摘が非常に参考になる。ムーナンの批判は、①ヤコブソンが言語の遊戯的機能を無視していること、②ヤコブソンが「機能」と呼んでいるものは、畢竟特殊な「用法（usage）」であり、どのようなコミュニケーションにも現れうること、③6機能は本質的に言語学的及び形式的基準を持っていないこと、といった点に集約される（Mounin（1972：172-173））。

①の点について、ヤコブソンは言語における詩的機能と美的機能を峻別し、美的機能を文芸学の方へ追いやって「それはことばの機能ではない」と宣言している、とムーナンは批判する。いわゆる修辭的な言語用法を機能の1つに組み込んでいないというのがムーナンの反論であるが、この批評は適切ではない。実際、本稿でも指摘したように、詩的機能は言語の遊戯的な側面をも包括しうるし、詩的機能が文體的側面を軽視しているわけではない。

機能と用法を混同しているとする②は、より本質的

である。Bloomfield (1933) は、「形式の現れる位置が機能である」と述べ、ある要素が行為者の(統語的)位置に現れれば、それは行為者という意味機能が与えられと規定している(辻(2013:59))。この規定は、生成文法における意味役割(semantic-role)と近い。「機能(function)」という語を辞書的に「はたらき(をすること)」「活動能力」(三省堂国語辞典第7版)という意味で使われていると素直に解釈するならば、ヤコブソンが提示した6機能は、言語によるコミュニケーションにおける様々な要素の用法を提示したに過ぎないというムーナンの批判は的を射ている。また、ブルームフィールドが述べるように、形式に何らかの用法が現れ、それが(意味または統語)機能を持つとするならば、「用法」と「機能」は同じ意味を持つことになる。

これと関連して、そもそも言語の用法・使用が本当にコミュニケーション機能に特化しているのかという批判もある(ムーナンの批判の③)。バンヴェニストは、言語がコミュニケーションを円滑にするための単なる道具である限り、他の意思交流手段、例えば身振りや物まねといった非言語的手段にも言語は収斂されうると説く(Benveniste (1966:242-243))。ヤコブソンの理論においてコミュニケーション上の言語(コード)が果たしている役割は、その他の要素(話し手など)と同位置に置かれており、言語学的な伝達モデルに寄与するところが少ない。ヤコブソンの6要素6機能説を更に発展させた研究が少ないのも、現実的には言語学者からの根源的問いかけである「だから何?」という批判に答えられていない証左と考えることもできる。

3. 結語

本稿ではヤコブソンの6要素6機能説に従って、それぞれの要素がどのような言語用法の変化をするかを見てきた。ここまでの考察で重要なことは、コミュニケーションの現場において、話し手と聞き手という2つの要素が他の4要素よりも突出して重要だということである。話し手は言語を産出する立場にある以上、言語用法の変化に対して敏感で、かつ主観性をもっとも言語に組み込みやすい。一方、聞き手の方も動的な言語解釈により、様々な意味を包含しうる言語の形式

から一義的な意味を導き出す術に長けている。

残りの4要素のうち、接触は言語コミュニケーションの前提となっているという点で、言語用法の変化にあまり貢献していない。もちろん、接触の距離(話し手と聞き手の物理的な距離)に応じて直示表現(「この」「その」「あの」や「ここ」「あそこ」など)が変化することはありうるが、結局のところ、そうした直示表現の選択も話し手に委ねられている。コードはそもそも言語それ自体であり「コードが異なれば言語が異なる」という言は(ヤコブソンの)トートロジーになる。

ヤコブソンの言うコンテキスト(一般的には「命題」)については、指し示す対象が異なれば、(曖昧文などを除いて)言語使用が変化するのは自明である。むしろ、命題が同じであっても言語使用が異なる例の方が遥かに多く、それは(例えば統語的な態(voice)の変化などを伴って)話し手の主観性を反映する。

最後に詩的機能を有するメッセージは、特に修辭的な言い回しに貢献することが多く、ムーナンの指摘する「遊戯的機能」も同時に包括する。だが結局のところ、修辭的な言い回しはムーナンのように「機能」ではなく「用法」であり、その点でヤコブソンは「機能」と「用法」を峻別できていない。

こうして見ると、認知言語学的な言語用法の変化に関してだけでなく、主に言語を用いたコミュニケーションにおいては、話し手と聞き手はその核を担っていることが分かる。こうした話し手と聞き手の相互関係が、単なる文を最大単位とする狭義的な言語学だけでなく、ひいては談話分析(discourse analysis)などの語用論的分野の研究に大いに貢献していくだろう。それを立証し、理論立てていくことが、「(広義の)言語学研究においても最大単位は文」というテーゼを打ち破り、よりマクロの視点を持って言語用法の変化を研究するための礎になると思われる。

註

¹ Jakobson (1960) .

² 池上(1984)は、ヤコブソンの理論をそのまま踏襲して、より発展した言語コミュニケーション論を確立させている。

³ 文内モダリティ(Sentence Modality: S-MOD)という術語は

中右 (1994) に拠った。

⁴2005年5月29日付日経新聞

<https://www.nikkei.com/article/DGKKZO59732310Z20C20A5EAC000/>

(2021年6月29日閲覧)

⁵2017年4月19日付朝日新聞

<https://www.asahi.com/articles/ASK4M3RGSK4MUTFK008.html>
(2021年6月29日閲覧)

⁶ この主張はあくまで用法基盤モデルに準拠した言語分析及び方法論を対象としたもので、もしチョムスキー流の「理想化」を受け入れるのならば、ICMも概念装置として有効に働く。ここでは理論的姿勢の混同を批判しているのであって、ICM自体が不備のある説明理論というわけではない。だが、文脈だけを理想化してよいという特別扱いは、少なくとも用法基盤モデルとは相容れない。

⁷ この「言語的標本」を、バンヴェニスト (1966: 248) は「《虚》の形」と表現する。また、プラトンが主張する「記号の檻」もまた、言語の静性に立脚していると言えるだろう。

⁸ 伊東は、スペイン語の翻訳の例を挙げて次のように述べる。

史料をありのままに訳せないのならば訳さないに越したことはなく、できるだけ原典へ当たって内容を検討すべきであって、下手をすると小説家同様に歴史を曲解させる源ともなる。歴史の捏造へ手を貸す無作為の加担者ともなりかねないし、史料の真意は絶対に一つしかないのだから、こうも訳せるというのは残念ながら誤訳でしかない。

伊東 (2012: 14) 下線筆者

「真意が一つしかない」というのは、ある言語表現が話し手にとっては絶対的に一義的でしかないことを意味する。従って、ある1つの言語表現を「こうも解釈し、理解できる」というのは、伊東の言を借りるならば「誤訳」ならぬ「誤解」ということになる。

⁹ Jakobson (1960: 188) .

¹⁰ Austin (1962) 及び小泉 (2001) .

¹¹ Jakobson (1960: 190) .

参考文献

朝妻恵里子 (2009) 「ロマン・ヤコブソンのコミュニケーション論 -言語の「転位」-」『スラヴ研究』No.

56. 197-213.

Austin, John. (1962) *How to Do Things with Words*. Clarendon Press. 坂本百大 (訳) (1978) 『言語と行為』大修館書店.

Benveniste, Emile. (1966) *Problèmes de linguistique générale*. Éditions Gallimard. 河村正夫・木下光一・高塚洋太郎・花輪光・矢島猷三 (訳) (1983) 『一般言語学の諸問題』みすず書房.

Bloomfield, Leonard. (1933) *Language*. Holt. 三宅鴻・日野資純 (訳) (1962) 『言語』大修館書店.

Bolinger, Dwight. (1977) *Meaning and Form*. Longman.

Bühler, Karl. (1934) *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Gustav Fischer. 脇阪豊他 (訳) (1983) 『言語理論 (上) 言語の叙述機能』(1985) 『言語理論 (下) 言語の叙述機能』クロノス.

堀江薫・ブラシャント・パルデシ (2009) 『言語のタイポロジー』講座認知言語学のフロンティア 5. 研究社.

池上嘉彦 (1984) 『記号論への招待』岩波新書.

伊東章 (2012) 『ことばの自転 コロンブスに習うスペイン語』鳥影社.

Jakobson, Roman. (1960) “Linguistics and Poetics.” in Sebeok, A. Tomas. (ed.), *Style in Language*. MIT Press. 350-377.

Jakobson, Roman. (1985) “Metalanguage as a Linguistic Problem.” in Jakobson, Roman. *Selected Writings*. Vol.7. Mouton Publisher.

小泉保 (編) (2001) 『入門語用論研究 理論と応用』研究社.

小山亘 (2008) 『記号の系譜 -社会記号論系言語人類学の射程』三元社.

Lakoff, George. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press. 池上嘉彦・河上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之 (訳) (1993) 『認知意味論 -言語から見た人間の心』紀伊国屋書店.

Langacker, Ronald, W. (2000) “A Dynamic Usage-Based Model.” in Barlow, Michael and Suzanne, Kemmer. (eds.), *Usage-Based Models of Language*. CSLI

- Publications. 坪井栄治郎（訳）「動的使用依拠モデル」坂原茂（編）（2000）『認知言語学の発展』ひつじ書房. 61-143.
- Leech, Geoffrey. (1983) *Principles of Pragmatics*. Longman.
池上嘉彦・河上誓作（訳）（1987）『語用論』紀伊国屋書店.
- 森本俊之（2013）「彼は彼女が好きだ」のあいまい性
-あいまい性をもたらす文法論的および意味論的
素因について- 『愛知淑徳大学論集 -交流文化学
部篇』 第3号. 59-68.
- Mounin, Georges. (1972) *La linguistique de XXe Siècle*.
Presses Universitaires de France. 佐藤信夫（訳）（1974）
『二十世紀の言語学』人間の科学叢書. 白水社.
中右実（1994）『認知意味論の原理』大修館書店.
- 野田尚史（2002）「日本語のあいまい文」『日本ファジ
ィ学会誌』 14 卷 1 号. 7-14.
- 大堀壽夫編（2004）『認知コミュニケーション論』シリ
ーズ認知言語学入門 6. 研究社.
- 崎田智子・岡本雅史（2010）『言語運用のダイナミズム
-認知語用論のアプローチ』講座認知言語学のフロ
ンティア 4. 研究社.
- 佐藤信夫（1992）『レトリック感覚』講談社学術文庫.
- Traugott, Elizabeth Closs. (2003) “From Subjectification to
Intersubjectification.” in Raymond Hicky (ed.), *Motives
for Language Change*. Cambridge University Press.
124-139.
- Tomasello, Michael. (1999) *The Cultural Origins of Human
Cognition*. Harvard University Press. 大堀壽夫・中澤
恒子・西村義樹・本多啓（訳）（2006）『心とこと
ばの起源を探る 文化と認知』シリーズ認知と文
化. 勁草書房.
- 辻幸夫（2013）『新編 認知言語学キーワード事典』研
究社.
- 山梨正明（2001）「認知語用論」小泉保編（2001）『入
門 語用論研究 -理論と応用』研究社. 179-194.

研究ノート

ドイツ語と英語における使役に関わる構文

—自由与格, lassen 使役, have 使役について—

高橋 美穂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

本稿では、使役に関わる独英語の構文—自由与格構文, lassen 使役文, have 使役文—と構文解釈のメカニズムを取り上げる。ドイツ語の自由与格構文は「被影響」の解釈の他、表される事象の生起が与格の意図によらない「意図せぬ惹起」解釈を表すことがある。lassen 使役文は、一義的には主語で示される人物が目的語で示される人物に対して何らかの行為を促す、あるいは許可することを表す。他方で、lassen 使役文は一定の条件下で、自由与格構文と同様に、「意図せぬ惹起」の解釈を帯びることがある。英語の have 使役文は、機能的な観点からドイツ語の自由与格と多くの共通点を持つが、「使役」の解釈と並び、「被影響」の解釈が可能である。本稿では、自由与格構文, lassen 使役文, have 使役文で可能・不可能な解釈を比較し、議論を行う。分析の結果、表される事象の能動性/受動性並びに限界性が構文の解釈において重要な役割を担うことを示す。

1. はじめに

本稿では、使役に関わる独英語の構文である自由与格構文, lassen (= *let*) 使役文および have 使役文を取り上げる。ドイツ語の自由与格構文は「被影響 (Involviertheit; *affectedness*)」の解釈、すなわち利益・不利益の与格 (例 (1)) の他、いわゆる「意図せぬ惹起 (unabsichtliche Kausierung; *unintentional causation*)」の解釈が可能である (例 (2))。lassen 使役文は第一に主語が目的語で示される人などに対して、具体的な行為をさせるないし許可することを意味する (例 (3))。その他に、lassen 構文は一定の条件下で、(2) の自由与格の場合と同様に、「意図せぬ惹起」を表すことがある。その例が (4) である。

(1) Ein Wildschwein rannte ihm ins Auto.
a wild.boar ran him-DAT into.the car
「イノシシが彼の車に追突してきた」

(2) Mir ist die Flasche auf den Boden gefallen.
me-DAT is the bottle onto the floor fallen

a. 「私にとって都合の悪いことに瓶が床に落ちた」
b. 「私は瓶を床に落としてしまった」

(3) Der Hundebesitzer ließ den Hund im Park laufen.
the dog.owner let the dog in.the park run-INF
「犬の飼い主は飼い犬を公園で走らせた」

(4) Ich ließ die Flasche auf den Boden fallen.
I let the bottle onto the floor fall-INF
a. 「私は瓶を床に落とした」
b. 「私は瓶を床に落としてしまった」

ドイツ語の自由与格に相当する英語の have 使役文においては、「使役」の解釈の他、「被影響」の解釈が可能となる。(5) として例を示す。

(5) John had half the students walk out of his lecture.
(Ritter and Rosen 1993: 525)

a. 「ジョンが (指示して) 半分の生徒に彼の授業から出て行かせた」

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
miho.takahashi@tohoku.ac.jp

- b. 「ジョンが半分の生徒に彼の授業から出て行かれた」

本稿における「使役 (Kausierung; causation)」解釈とは、広い意味での「引き起こし」を指す。すなわち、ある人物が動作主 (Agens; agent) としてある事象に関わる、あるいは少なくともその生起に責任があるという場合を指す。「被影響」の解釈とは、ある人物が事象から何らかの影響を受ける場合を指す。以下本稿では、ドイツ語の自由与格構文, lassen 使役文, have 使役文における解釈が、表される事象の能動性 (Aktivität; activity) ないし受動性 (Passivität; passivity) および事象の限界性 (Telizität; telicity) と密接に関連することを示す。

2. ドイツ語における構文

本節では、自由与格構文および lassen 使役文で可能な解釈とその条件、とりわけ「意図せぬ惹起」という使役の解釈が可能となるメカニズムを示す。その際、考察の対象は fallen (=fall) や laufen (=walk, run) といった移動動詞に限定する。

2.1 自由与格構文における使役性

まず、自由与格構文を取り上げる。先行研究で指摘されるとおり、自由与格構文では述部に応じて異なる二つの解釈を許す (例えば Schäfer 2008 参照)。ここでは反使役の状態変化動詞の例を示す。例 (6) で示されるように、zerbrechen (=break) のような自動詞タイプでは、「被影響」の解釈の他、「意図せぬ惹起」という「使役」の解釈可能性が開かれる。それに対して、例 (7) における sich öffnen (=open) のような再帰動詞タイプでは、「意図せぬ惹起」解釈が得られず、「被影響」の解釈のみが可能である。

- (6) Die Vase zerbrach dem Hans. (Schäfer 2008: 42)

the vase broke the Hans-DAT

- a. 「ハンスにとって都合の悪いことに瓶が割れた」
b. 「ハンスは意図せず瓶を割ってしまった」

- (7) Der Maria öffnete sich die Tür. (Schäfer 2008: 45)

the Maria-DAT opened REFL the door

「Mariaにとって都合の良いことにドアが開いた」

反使役の状態変化動詞の他、例えば fallen のような移動動詞も一定の条件下で「被影響」読みとあわせて「意図せぬ惹起」解釈が可能となる (上掲の例 (2) 参照)。以下では、高橋 (2015) および Takahashi (2017) におけるコーパス事例調査の結果に基づき、自由与格構文における「使役」解釈のメカニズムを明らかにする。

2.1.1 解釈の可能性

第一に、移動動詞の自由与格構文における解釈の可能性は、表される移動の能動性/受動性と密接に関わる。能動的な移動では、移動の推進力が移動物自身にあるか、少なくとも移動手段として備わっている (例 (8a) ~ (8c) 参照)。それに対し、受動的な移動では移動物自身に移動の推進力はなく、移動に対して外的な要因 (風や重力など) が働いている (例 (9a) ~ (9c) 参照)。

- (8) a. Die Kinder laufen aus dem Haus.

the children run out.of the house
子供たちが家から走り出る。

- b. Die ICE fährt von Mannheim nach Stuttgart.

the ICE drives from Mannheim to Stuttgart
ICE はマンハイムからシュトゥットガルトへ行く。

- c. Wir fliegen (mit dem Flugzeug) von Berlin nach

we fly by the airplane from Berlin to
München.

Munich

私たちは (飛行機で) ベルリンからミュンヘンへ飛ぶ。

- (9) a. Der Wein läuft aus dem Fass.

the wine runs out.of the barrel
ワインが樽から漏れる。

- b. Die Blätter fliegen durch die Luft.

the leaves fly through the air
葉が空中を舞っている。

- c. Ein Stein fällt ins Wasser.

a stone falls into.the water

石が水の中へと落ちる。

調査と分析の結果、自由与格構文の「被影響」解釈は能動的な移動と受動的な移動のいずれにおいても可能であることが明らかとなった。その一方で、「意図せぬ惹起」解釈は受動的な移動においてのみ観察されることが示された。以下、(10)～(13)として例を示す。

【能動的移動】

(10) **Einem Mann** ist ein Reh vors Auto gelaufen.

a man-DAT is a roe.deer in.front.of.the car run

ある男性の車の前にノロジカが走って飛び出してきた。[被影響]

(Rhein-Zeitung, 11.07.2000)

(11) Er hat gesagt, dass **ihm** eine große Spinne ins
he has said that him-DAT a big spider into.the
Gesicht gesprungen ist [...].

face jumped is

彼は彼の顔めがけて大きなクモが跳ねてきた
[...] と言った。[被影響]

(Kleine Zeitung, 09.02.1999)

【受動的移動】

(12) „**Mir** ist die Zeitung aus der Hand gefallen,
me-DAT is the newspaper out.of the hand fallen
als ich das las.“

when I that read

「私は新聞を読んでいるときに、うっかり手から
落としてしまった。」[意図せぬ惹起]

(Nürnberger Nachrichten, 12.06.1990, S. 9)

(13) „Die Koffer sind **uns** auf die Köpfe gefallen,

the suitcases are us-DAT onto the heads fallen

die Leute wurden auf den Boden

the people became onto the floor

geworfen und schrien.“

thrown and shouted

「スーツケースが私たちの頭上に落ちてきて、
人々は床に投げ出され、叫んだ。」[被影響]

(Die Presse, 02.04.1997)

調査結果からはさらに、移動動詞の自由与格構文で

は経路項（方向の前置詞句）が共起することが明らかになった。自由与格の実現には、一定の結果性が重要な役割を担うことが知られている（Wegener 1985, Ogawa 2003 など）。ここでは、表される移動を時間的・アスペクト的に限定し得る経路項が、移動動詞において自由与格が実現するための前提となっていることが推察される²⁾。

自由与格と共起が必須である経路項に鑑みて、移動動詞の自由与格構文では与格で示される人物と移動物との間に二つの異なる直示的な関係が想定されることになる。すなわち、与格で示される人物から移動物が離れていく「遠心的移動」と、与格で示される人物に移動物が近づいていく「求心的移動」の二つである。さらに、これらの直示的な関係が自由与格構文の解釈の可能性に対して重要な役割を担っている。具体的には、「意図せぬ惹起」解釈は移動物が与格から離れていく遠心的移動においてのみ可能である（例えば (12) 参照）。それに対して、移動物が与格に近づいてくる求心的移動では、「意図せぬ惹起」解釈は不可能であり、（例えば (13) のように受動的移動を表している場合においても）「被影響」の解釈のみが認められる。

2.1.2 「意図せぬ惹起」解釈の条件：自由与格構文

2.1.1 節での分析結果を受け、自由与格構文において「意図せぬ惹起」解釈が可能となるのは、次の二つの条件が満たされたときであると言える：

1. 受動的移動であること
2. 与格の人物から見て遠心的な移動であること

2.2 lassen 使役における「意図せぬ惹起」

次に、ドイツ語の構文として lassen 使役文を取り上げる。第 1 節で述べたように、lassen 使役文では一定の条件下で「意図せぬ惹起」解釈が可能となる。以下、移動動詞の例をもとにその条件を明らかにする。

2.2.1 解釈の可能性

移動動詞の lassen 使役文では、表される移動の質的条件（能動的受動か受動的受動か）と解釈可能性とが密接に関連する。例 (14) や例 (15) で示されるように、能動的移動の場合、構文全体の解釈は指示や許可

といった意味を表す「使役」に限定される。受動的移動では、そうした「使役」解釈（例（16）参照）の他、例（17）で示されるような「意図せぬ惹起」解釈が可能となる。

【能動的移動】

(14) **Dort ließ der Dompteur** die wild fauchenden
there let the tamer the wild snarling
Raubkatzen durch Feuerreifen springen.
wild.cats through fire.hoops jump-INF
そこで調教師は、荒々しくなるライオンやトラに火の輪をくぐってジャンプさせた。[使役]
(Mannheimer Morgen, 08.02.2005)

(15) **Coach Mike Schmidt** ließ seine Jungs viel laufen [...].
coach Mike Schmidt let his players a.lot run-INF
コーチのマイク・シュミットは彼のチームの選手たちにたくさん走らせた [...]。[使役]
(Hamburger Morgenpost, 31.10.2005)

【受動的移動】

(16) **Seufzend ließ ich** Wasser in den Heißwasserbereiter
sighing let I water into the hot.water.boiler
laufen[,] um mein Goldrandgeschirr zu spülen.
run-INF CONJ my gold.edge.tableware to wash
金枠付きの食器を洗うため、ため息をつきながら、私は水を湯沸かし器に流し入れた。[使役]
(Rhein-Zeitung, 15.07.2011)

(17) **Caesar** ließ den Ball nach einem Schuss von
Caeser let the ball after a shooting of
Carsten Reimann aus den Armen springen, [...].
Carsten Reimann out.of the arms bounce-INF
ツェーザーは、カールステン・ライマンのシュートの後に、ボールを腕からこぼして弾いてしまった [...] [意図せぬ惹起]
(Rhein-Zeitung, 30.05.2005)

さらに、表される移動の限界性が「意図せぬ惹起」の読みをもたらすのに重要な役割を担う。高橋(2015)の調査結果から明らかになったこととして、「意図せぬ惹起」解釈となる事例のほぼすべてがひとつないし複数の経路項を伴っていたことが挙げられる。移動動詞

の lassen 使役文では、経路項と共に起こることによって、主語の人物と移動物との間に直示的な関係、すなわち遠心的移動か求心的移動かのいずれかが表される。「意図せぬ惹起」解釈が可能となるのは、概して例（17）のような遠心的移動の場合である。

2.2.2 「意図せぬ惹起」解釈の条件：lassen 使役文

前節での議論を受けて、lassen 使役文において「意図せぬ惹起」解釈が可能となるのは、次の二つの条件が満たされたときであると言える：

1. 受動的移動であること
2. 主語の人物から見て遠心的な移動であること

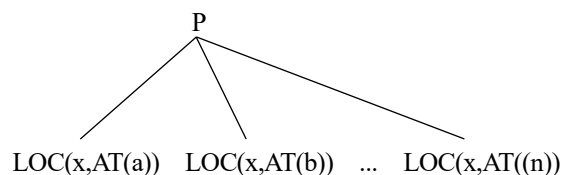
以上のように、表される移動の質および主語の人物と移動物との間の直示的な関係が一2.1 節での自由与格構文における場合と同様に—lassen 使役文において「意図せぬ惹起」解釈をもたらすにあたって重要である。

2.3 事象構造分析

本節では、2.1 節および 2.2 節で明らかとなった「意図せぬ惹起」解釈の条件を、事象構造に還元することを試みる。以下の分析は、Pustejovsky (1991)の事象構造のフレームに基づくものである。

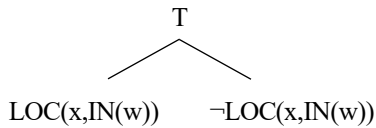
前節で分析の対象とした移動動詞は、事象構造の観点からすると、第一義的には以下の（18）のような非限界的な (atelic; atelic) 場所の変化の過程 (Prozess; process) を表す。他方で、移動動詞がひとつないし複数の経路項と組み合わせられると、表される移動は以下の（19）のような時間的に区切られた、限界的な (telic; telic) 状態変化 (Zustandswechsel; transition) として捉えられる。

(18) 過程 (P) としての移動

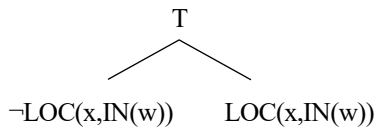


(例) Die Spieler (x) laufen auf dem Feld.
選手たちはフィールドで走る。

(19) 変化 (T) としての移動



または



(例) Der Ball (x) rollte aus dem Spielfeld (w). / Der Ball (x) rollte ins Aus (w).

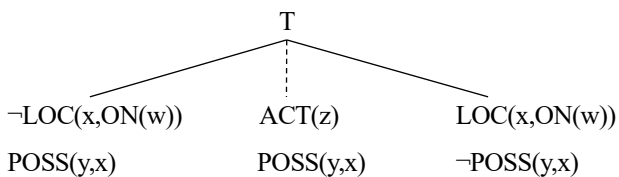
ボールがフィールドから転がり出た. / ボールが場外に転がり出た.

上述のとおり, 移動動詞の自由与格構文では, 義務的な経路項および基本述部に対して追加された与格に鑑みて, 与格に移動物が近づいてくる求心的移動と与格から移動物が離れていく遠心的移動とが区別される. さらに, 使役の「意図せぬ惹起」解釈は, 与格から見た遠心的移動においてのみ可能である. (19) のモデルをもとに, 「意図せぬ惹起」解釈の自由与格構文の事象構造は, (20) (= (2) の再掲) を例に, 以下の (21) のように示される.

(20) **Mir** (y) ist die Flasche (x) auf den Boden (w) gefallen.

(= (2))

(21) 「意図せぬ惹起」解釈の自由与格構文の事象構造



・ y は z と同一視され得る (y=z).

(21) では表される移動の受動性に基づき, 表される移動を惹き起こした潜在的な動作主が含意されている (=ACT(z)). 遠心的な移動では, 潜在的な動作主と与格の人物が同一視されることが可能である. その理由としては, (21) で示されるとおり, 移動の初発段階では与格のもとに移動物があり, 本来, その移動物を意のままにすることができたためである (=POSS(y,x)). この状況下において, 本来であれば初発段階において

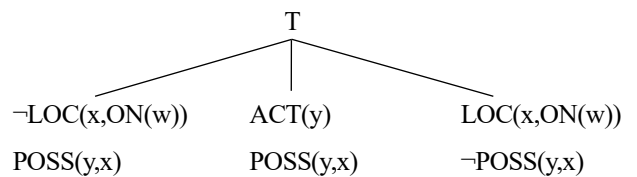
移動物の場所の変化をコントロールできたはずの与格の人物に対して, その場所の変化の責任が帰せられることになるのである.

他方で, 「意図せぬ惹起」解釈の lassen 使役文の事象構造は, (22) (= (4) の再掲) を例に, 以下の (23) のように示される.

(22) **Ich** (y) ließ die Flasche (x) auf den Boden (w) fallen.

(= (4))

(23) 「意図せぬ惹起」解釈の lassen 使役文の事象構造



(23) で示されるとおり, 補部が受動的な移動を表す lassen 使役文では, 動作主役割が主語に付与される (=ACT(y)). さらに表される移動は, 経路項との共起に鑑みて時間的に区切られた変化 (T) として捉えられる. ここではさらに主語と移動物との間に一種の所有関係を想定することができる. すなわち, 主語の人物は初発段階で移動物をその管理下に置いていたにもかかわらず, 移動の終結段階では移動物とその管理下から失われてしまう. このような初発段階においては存在し, 終結段階において失われる主語と移動物との間の所有関係に基づき, 主語の人物は表される移動から被害を被った人物として捉えられることが可能となる. その結果, 主語が確かに表される事態を引き起こしたにもかかわらず, その生起が意図したものではなかったという「意図せぬ惹起」解釈が生じるのである.

3. have 使役文: 「使役」と「被影響」

本節では英語の have 使役文を取り上げる. McIntyre (2006)によれば, 英語の have 使役文は機能的に見ると, ドイツ語の自由与格と多くの点で共通性があるとされる. さらに have 使役文は「使役」解釈の他, 「被影響」の解釈が認められる. 主だった先行研究においては, 「使役」解釈は “Cause” (使役), 「被影響」解釈は “Experience” (経験) と呼ばれることが多い (例えば Ritter and Rosen 1993 や久野・高見 2007 など参照). 以

下, それぞれ例を示す.

- (24) The teacher had his students read three books.
 (久野・高見 2007: 219)
 「先生は生徒たちに本を3冊読ませた」

- (25) I had someone pick my pocket on a jam-packed train
 yesterday. (ebd.: 219)
 「私は昨日満員電車の中ですりに遭った」

Ritter and Rosen (1993)によると, have 使役文の本質的な機能は, 述部によって表される事象をその始点方向かその終点方向かのいずれかに拡張することであるとされる. すなわち, 表される事象が始点まで引き戻される場合には, 構文全体は「使役」解釈を受けるとされる. 他方で, 表される事象が結果状態を伴うような終点まで拡張される場合, 構文全体が「被影響」として解釈される.

3.1 可能な解釈の場合分け

英語の have 使役文は相当程度, 生産的である. しかし, 「使役」の解釈は一定の条件下, とりわけ非対格動詞において排除される (cf. Ritter and Rosen 1993). 以下では, have 使役文において可能となる解釈とその場合分けを示す.

まず, have 使役文において「使役」解釈のみが可能な場合を取り上げる. 例えば (26a) (= (24) の再掲) の read のような活動動詞では, 「被影響」の解釈は不可能であり, 「使役」解釈のみが可能である. また, have 使役文は (26b) の run のような移動動詞—経路項を伴わない場合—においても, 「使役」の解釈のみが可能である.

- (26) a. The teacher had his students read three books.
 (= (24))
 「読ませた」
- b. The coach had the players run for another hour.
 「走らせた」
 (久野・高見 2007: 219)

次に, 「使役」解釈と並び「被影響」解釈が可能とな

る場合を示す. Ritter and Rosen (1993)における (27) (= (5) の再掲) の例文のように, have 使役文は walk のような移動動詞が経路項 (ここでは out of his lecture) を伴った場合に, 「使役」解釈のみならず, 「被影響」の解釈を許す.

- (27) John had half the students walk out of his lecture.
 (= (5))
 a. 「出て行かせた」
 b. 「出て行かれた」

最後に, 「使役」解釈が排除されて, 「被影響」解釈のみが可能な場合を示す. 例 (28) で示されるように, 例えば die のような非対格動詞の have 使役文では, 「被影響」の解釈のみが可能である (cf. Ritter and Rosen 1993).

- (28) Ralph had Sheila die. (Ritter and Rosen 1993: 526)
 「死なれた」

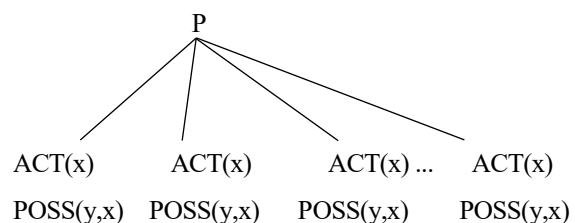
3.2 事象構造分析

本節では, 3.1 節で取り上げたそれぞれの場合について, 事象構造分析を行う.

まずは「使役」解釈のみが可能な場合である. read のような活動動詞, および経路項を伴わない walk のような移動動詞は, いずれも時間的に区切られない, 非限界的な過程 (P) を表す. これらの動詞における have 使役文の事象構造は, 以下の (29) のように示される.

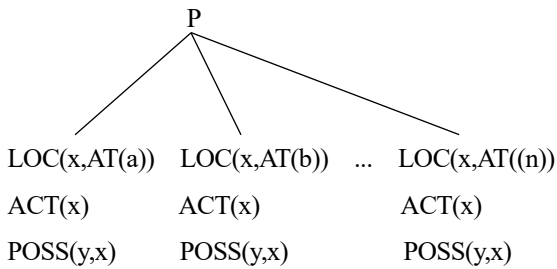
- (29) 「使役」解釈のみ可能な場合³⁾

a. 活動動詞



- (例) The teacher (y) had his students (x) read three books.
 (= (26a)) 「読ませた」 [使役]

b. 移動動詞



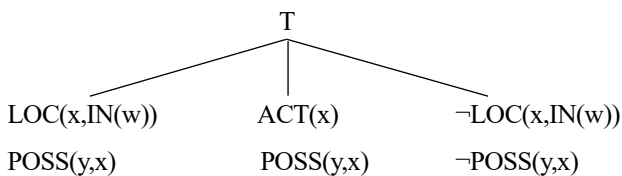
(例) **The coach (y) had the players (x) run for another hour.**

(= (26b)) 「走らせた」 [使役]

ここで問題となる行為, すなわち (29a) の「読む」, (29b) の「走る」は, 動作主 (x) によって行われるものであり, 当該の行為を促した主語の人物 (y) は概して表される事象の始点にのみ関わる. ここでは, 動作主 (x) が主語 (y) によって促された行為を行う限り, 主語 (y) の管理下にあるものと想定される. そのような広義の所有関係を, (29) の図式では POSS(y,x) として示している.

続いて「使役」「被影響」解釈のいずれも可能な場合である. 上掲 (27) の移動動詞 walk の例をもとに, その事象構造は以下の (30) のように分析される.

(30) 「使役」「被影響」解釈が可能な場合



(例) **John (y) had half the students (x) walk out of his lecture.** (= (27))

「授業から出て行かせた」 [使役]

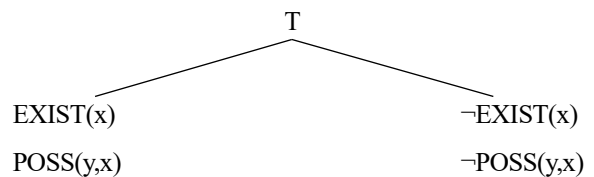
「授業から出て行かれた」 [被影響]

(30) では二つの相反する位置づけの状態からなる変化 (T) が表されている. すなわち, 初発段階では「生徒たち」は「ジョン」の教室の中にいたものの, 終結段階ではもはや教室の中には存在しない. この変化と呼応して, 初発段階では「ジョン」の管理下にあった「生徒たち」は, 終結段階ではその管理下の外にあることとなる. (30) の図式では, このような広義の所有関係の喪失が表される. この状況下で, 「生徒たちが教

室から出て行く」という補部で表される事象が主語の人物の意図による場合, 構文全体は「使役」として解釈される. 他方, 表される事象が主語の意図によらない場合, 構文全体が「被影響」として解釈されるのである.

最後に, 「被影響」解釈のみが可能な場合を見ていく. 以下の (31) で示されるとおり, 例えば die のような非対格動詞は対象の存在に関わる変化 (T) を表す. その際, x の指示対象は表される変化を被る主題 (Theme; *theme*) として捉えられる. このような変化の結果として, 初発段階で認められた「ラルフ (y)」と「シェイラ (x)」の広義の所有関係が, 終結段階では失われてしまう. すなわち, 「ラルフのもとにシェイラがいる」という状況から, 「シェイラ」の死によって, 「ラルフのもとにシェイラがいない」という所有関係の不可逆的变化が表される. この場合に, **have** 使役文は「使役」解釈を受けず, 「被影響」解釈のみが可能となる.

(31) 「被影響」解釈のみが可能な場合



(例) **Ralph (y) had Sheila (x) die.** (= (28))

「死なれた」 [被影響]

以上をまとめると, 次のとおりとなる: **have** 使役文で「使役」解釈と並び「被影響」解釈が可能となるのは, 補部で表される事象が動作主によるものであり, かつ, 限界的な「変化」が表される場合である. 補部で表される事象が非限界的な「過程」を表す場合, 構文全体は概して「使役」の解釈を受ける. その一方で, 表される事象が「変化」であり, かつ動作主が存在しない場合, 構文全体は「被影響」の解釈を受けることになる.

4. おわりに

本稿における議論をまとめると, 次のとおりとなる:

- 自由与格構文および *lassen* 使役文では中心的な (primär; *primary*) 解釈と周辺的な (peripher;

peripheral) 解釈とが区別される。自由与格構文は本質的には「被影響」の解釈を表す構文であり、本稿で示した一定の条件下で「意図せぬ惹起」解釈の可能性が開かれる。*lassen* 構文では、「意図せぬ惹起」解釈は「使役」解釈のヴァリエーションとして捉えられる。いずれの構文においても、「意図せぬ惹起」解釈を受けるためには、表される事象の初発段階で存在し、終結段階で失われてしまう所有関係が重要な役割を担う。

- 英語の *have* 使役文は機能的観点からすると、「ハイブリッド」な構文である。*have* 使役文は二つの解釈—「使役」と「被影響」—に対して等しく開かれている。その際、解釈の可能性は概して補部で表される事象（「過程」であるか「変化」であるか）によって規定される。*have* 使役文で「使役」と並び「被影響」の解釈が可能となるのは、補部に「動作主」が現れると同時に、その事象が何らかの「変化」を表す場合であることが示された。その条件下で「使役」「被影響」の解釈を分けるのは、補部で表される行為が *have* の主語の意図によるものか否かによると考えられた。

最後に、本稿で取り上げた自由与格、*lassen* 使役、*have* 使役では、可能な解釈が動詞の語彙意味論と並び、語用論的な要素によって規定されると言える。

略語表

CONJ	conjunctive	接続詞
DAT	dative	与格
INF	infinitive	不定詞
REFL	reflexive	再帰代名詞

謝辞

本稿は、科学研究費補助金（20K12999）の助成を受けた研究の成果の一部に基づいている。

注

- 1) 本稿は、2020年8月31日～9月3日の期間で開催された日本独文学会主催「語学ゼミナール・オンライン 2020」において筆者が行った口頭発表に基づいている。

2) また、(10)～(13)の自由与格はHole(2014)の言うところの「ランドマーク (Landmarken; landmark)」の与格である。(10)で与格として具現している「男性」は、経路項で示される「車」の中にいる。(11)の与格の「彼」は経路項で示される(自身の身体部位である)「手」との間に「部分と全体の関係」が認められる。(11)と同様のことが、(12)および(13)にも当てはまる。

3) (29a)の事象構造は概略「xがある行為を行い、同時にxがyの管理下にある」ことを表す。(29b)の事象構造は「xがある行為を行うことで異なる場所に位置づけられ、同時にxがyの管理下にある」ことを表している。

参考文献

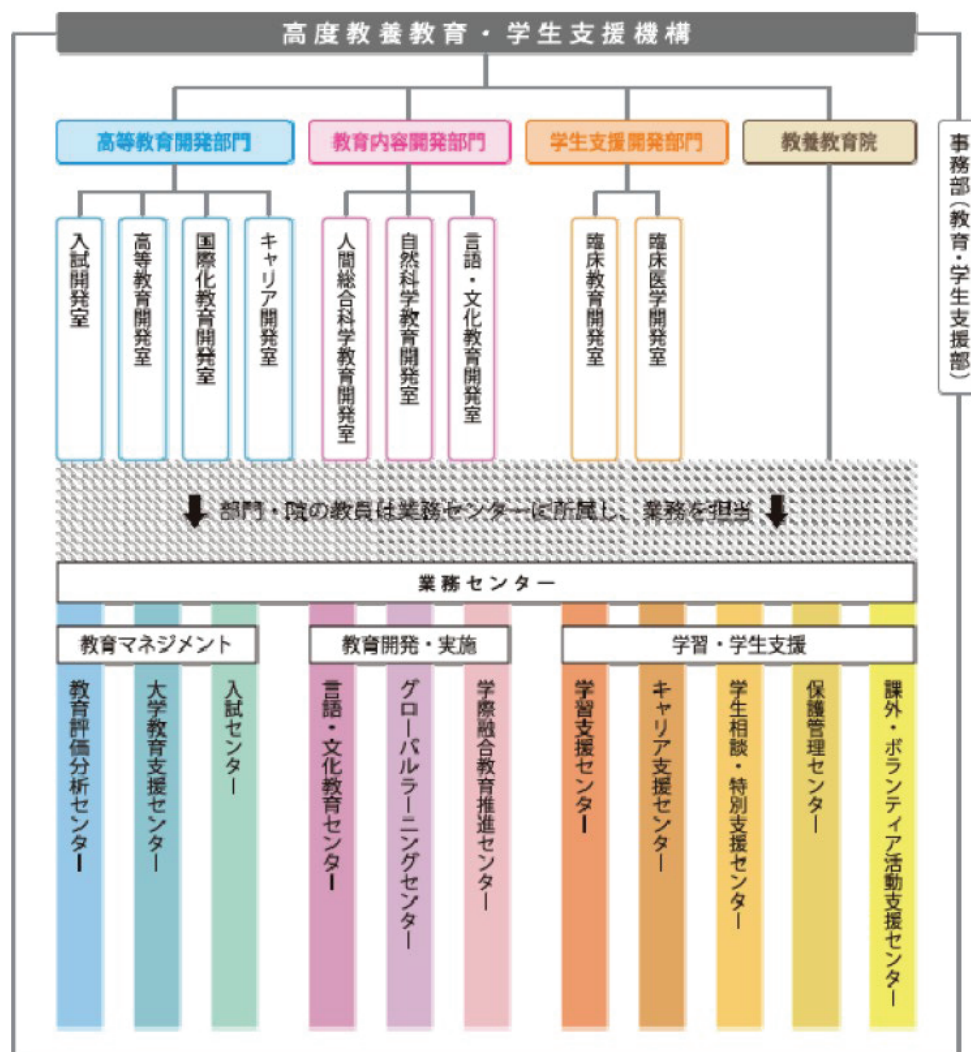
- Hole, D. (2014): *Dativ, Bindung und Diathese*, Berlin: Akademie.
- 久野暉・高見健一 (2007)『英語の構文とその意味—生成文法と機能的構文論』開拓社。(第8章「使役文の表す意味—Have使役文を中心に」)
- McIntyre, A. (2006) “The interpretation of German datives and English *have*”, D. Hole et al., *Datives and Other Cases: Between Argument Structure and Event Structure*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, pp. 185-212.
- Ogawa, A. (2003) *Dativ und Valenzweiterung: Syntax, Semantik und Typologie*, Tübingen: Stauffenburg.
- Pustejovsky, J. (1991) “The syntax of event structure”, *Cognition* vol. 41, pp. 47-81.
- Ritter, E. and Rosen, S. T. (1993) “Deriving causation”, *Natural Language and Linguistic Theory* vol. 11 (3), pp. 519-555.
- Schäfer, F. (2008) *The Syntax of (Anti-)Causatives. External Arguments in Change-of-State Contexts*. Amsterdam: Benjamins.
- 高橋美穂 (2015) 「事象の『所有』に基づく *lassen* および自由与格による項の拡張—ドイツ語の移動動詞を例に—」東京外国語大学大学院博士論文。
- Takahashi, M. (2017) „Affiziertheit und unabsichtliche Kausierung: Lesarten der Dativkonstruktionen bei Bewegungs- und Zustandsveränderungsverben“, *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* vol. 45 (4), pp. 362-377.
- Wegener, H. (1985) *Der Dativ im heutigen Deutsch*, Tübingen: Gunter Narr.

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 菅谷 奈津恵（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 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（兼務） 岡田 毅（英語教育）

特任教授（研究） 佐藤 勢紀子（日本思想史、日本文学、日本語教育）
 准教授 竹林 修一（アメリカ研究）
 准教授 桜井 静（第二言語習得、英語教育）
 准教授 ビンセント・スクラ（第二言語習得）
 准教授 ライアン・スプリング（第二言語習得、認知言語学、外国語教育）
 准教授 リチャード・メレス（コミュニケーション学、英語学）
 准教授 バリー・カヴァナ（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 セシリア・シルバ（外国語教育、スペイン語）
 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 副島 健作（現代日本語文法、言語学、日本語教育）
 准教授 中村 渉（対照言語学、言語類型論、日本語文法、日本語習得）
 准教授 林 雅子（日本語学、日本語教育）
 講 師 ダニエル・アイコースト（多読、課題型学習）
 講 師 トッド・エンスレン（英語学）
 講 師 ベン・シャーロン（TEFL）
 講 師 ジョセフ・スタヴォイ（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 ベルント・シャハト（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 ベルトラン・ソゼド（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）

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

初修語グループ

カン・ミンギョン、ベルント・シャハト、遠藤 スサンネ、高橋 美穂（以上ドイツ語）、深井 陽介、ベルトラン・ソゼド（以上フランス語）、田林 洋一、セシリア・シルバ（以上スペイン語）、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

菅谷 奈津恵、上原 聡、佐藤 勢紀子、吉本 啓、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、菅谷副センター長、上原教授、竹林准教授、スクラ准教授、カン准教授、深井准教授、田林准教授、趙准教授、金准教授、副島准教授

(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

2020年第7号 言語・文化教育センター年報

2022年3月発行

東北大学 高等教養教育・学生支援機構
言語・文化教育センター

〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内 41

TEL 022-795-7578

FAX 022-795-7555

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

東北大学
言語・文化教育センター年報

第7号 2020

