

東北大学 言語・文化教育センター一年報

第8号 2021

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8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。

本学ではおよそ20年ぶりの全学教育カリキュラムの大改革を行い、2022年4月から実施しています。英語教育はカリキュラム改革に先行し2020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更新しています。来年度は2年生のカリキュラムを刷新することとしており、準備を進めているところです。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）」を今年度から立ち上げました。世界を揺るがす国際情勢の変化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しょう。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。また中国語教育では来年度から全面的にブレンデッドラーニングを取り入れたカリキュラムにしていきます。日本語教育は新型コロナ感染症による水際対策が緩和され、多くの外国人留学生の来日がようやくかなった中で、オンラインと対面を組み合わせた新たな次元の教育への進化を模索しています。また、国内学生と留学生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、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 8 号の刊行によせて

報告

日本語非母語話者への文語文教育を語る—トークフォーラム「かだらいん」(第
1 回～第 3 回) 実践報告—
.....佐藤 勢紀子, 虫明 美喜.....1

Spanish for Practical Purposes: A Multilevel Class Adapted to Students' Interests
.....Cecilia Noemi SILVA.....11

Problem-Solving Language Exchange Session —Its History and Progress—
.....Takayuki MIURA.....19

研究ノート

Analysis of Difficulty in Listening to Lectures - What Makes Lectures More or Less
Difficult for Japanese EFL Students -
.....Shizuka SAKURAI, Ryan SPRING.....26

Free, Online Multilingual Statistics for Linguistics and Language Education
Researchers
.....Ryan SPRING.....32

Listening: The Cinderella of the Four Skills in English Language Education
.....Barry KAVANAGH.....40

『アモーレス・ペロス (*Amores Perros*)』に見る都市物語性—社会階級と主体
性を巡って—
.....田林 洋一.....48

日本, イギリス及びスペイン間の文化的視点における比較と考察
.....田林 洋一.....61

メタバースを活用した国際共修の利点と課題—受講者のリフレクションを基 に—	林 雅子, 吉田 洋輝, 丸山 直紀, 鈴木 竹洋.....78
---	----------------------------------

VR 技術を活用した国際共修授業の実践	林 雅子.....88
------------------------------	-------------

「野党は批判ばかり」言説の発言者はだれか—国会会議録と新聞報道の観察か ら—	宿利 由希子.....94
--	---------------

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.....	104
---------------------	-----

- 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

日本語非母語話者への文語文教育を語る

—トークフォーラム「かだらいん」(第1回～第3回) 実践報告—

佐藤 勢紀子*, 虫明 美喜**

*東北大学 高度教養教育・学生支援機構, **宮城教育大学 教育学部

1. はじめに——BUNGO-bun project

本稿は、報告者らが BUNGO-bun project——日本語非母語話者（以下、非母語話者）を対象とする文語文教育に関する研究プロジェクト——の活動の一環として開催してきたオンライン・トークフォーラム「かだらいん」の実践報告である。初めに、その背景を明らかにするために、BUNGO-bun project の趣旨と目的を記し、同プロジェクトの主な活動を紹介する。

報告者らは 2013 年度から科学研究費助成事業として日本語学習者への文語文教育に関する研究を推進し、ニーズ調査、シラバス開発、教材開発を行ってきたり、その一つの成果として、2021 年 4 月にオンライン教材“BUNGO-bun GO!” のサイトを公開している²⁾。

2020 年度からは上記の開発教材の利用をベースにしたシラバス・教授法の開発、さらには文語文教育の研修システムの構築に研究の主眼を置くようになった。その遂行のために 2020 年 8 月に開始したのが、BUNGO-bun project である。

BUNGO-bun project の目的は次のとおりである。

- 1) 文語文教育の教材・シラバス・教授法の共同研究、成果共有
- 2) 文語文教育関係者のネットワーク構築
- 3) 文語文教育研修システムの構築

なお、ここで言う「文語文教育」は非母語話者を対象とする文語文教育を意味する。

これらの目的を達するためにスタートさせたのが、

BUNGO-bun project 研究会および bungonet の二つの活動である。以下、これらの活動について簡単に紹介しよう。

BUNGO-bun project 研究会は、非母語話者への文語文教育に関する Zoom によるオンライン研究会で、2020 年 8 月から年 2 回のペースで定期的開催している。同研究会の開催を通じて、プロジェクトの目的 1)～3) のうち 1) 研究成果の共有、共同研究のきっかけ作りが促進され、2) 文語文教育関係者のネットワークが形成されつつある。文語文教育への新規参加者にとっては研究会自体が 3) 研修の機会になるというメリットもある。

2020 年 8 月から 2022 年 9 月までの間に開催した 5 回の研究会の開催日時、事例報告のテーマ、参加者数を表 1 に示す。参加者数の欄のカッコ内の数字は、日本語を母語としない参加者の数である。これらのうち第 4 回までの研究会については、それぞれ実践報告を公表している³⁾。各研究会の詳細についてはそれらの報告を参照されたい。

BUNGO-bun project のもう一つの活動は、メーリングリスト bungonet の開設・運営である。bungonet は第 1 回研究会開催直後、2020 年 9 月にメールアドレスリストの形で立ち上げた。当時は情報伝達の確実性、セキュリティなどの点で懸念があったためメーリングリストの形式をとらず、参加希望者のアドレスリストを作成し、bcc 送信を利用する形で運営していた。メー

* 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

表 1. BUNGO-bun project 研究会 (第 1 回～第 5 回)

	開催日時	テーマ	参加者数
第 1 回	2020 年 8 月 20 日 (木) 9:00-11:00	オンライン化 で生じた課題 と可能性	33 (11)
第 2 回	2021 年 2 月 20 日 (土) 22:00-24:00	オンライン教 材を考える	60 (31)
第 3 回	2021 年 8 月 21 日 (土) 22:00-24:00	漢文訓読教育 の意義と課題	57 (25)
第 4 回	2022 年 2 月 19 日 (土) 22:00-24:00	くずし字教育 の意義と課題	60 (17)
第 5 回	2022 年 9 月 10 日 (土) 19:00-21:00	文語文リテラ シーの育成	38 (14)

メールアドレスリストはリスト A とリスト B に分け、リスト A ではメンバー間でアドレスを共有して相互発信ができるようにし、リスト B ではメンバーは管理者側からの受信のみ可能とした。リスト A では互いに自己紹介をして関係作りができるという利点もあったが、管理者側としては二つのリストを使い分ける必要があり、操作が煩雑になるという問題もあった。その後、東北大学の「新東北大メール」で学外者を含むメーリングリストの作成が可能であることがわかり、2021 年 9 月から bungonet をメーリングリストとして再スタートさせた⁴⁾。bungonet の登録者数は、2020 年 9 月の発足時には 30 名であったが、2022 年 9 月現在では 104 名に達している。

この bungonet も研究会と同様に BUNGO-bun project の目的達成に寄与している。bungonet では管理者のみならず登録者からも文語文教育関係の研究会やセミナーの情報が提供され、教材の紹介も随時行われている。これは前記の目的 1) 研究成果の共有に当たる活動である。また、bungonet が目的 2) 関係者のネットワーク構築に役立っていることは言うまでもない。

2. トークフォーラム企画の経緯

BUNGO-bun project の活動の重要な柱となっている研究会の開催は、国内外から参加する文語文教育関係者から概ねポジティブな評価を受けている。主催者側としても、研究会の開催を通じて、これまで十分とは言えなかった非母語話者への文語文教育に関する情報共有、意見交換の場をある程度提供できているという認識を得ている。

しかし、第 2 回の研究会を終えた 2021 年 2 月の段階で、大きく三つの問題点が見えてきた。

第一は、意見交換の時間が圧倒的に足りないということである。研究会は年に 2 回のペースで開催、毎回 2 時間の時間幅をとり、各回のテーマに即した三つの事例報告をふまえて意見交換を行うという形式をとっている。しかし、運営側の不手際もあるが、事例報告に時間がかかってしまい、意見交換の時間が十分確保できないという問題が生じがちであった。特に第 2 回のオンライン教材についての研究会では、意見交換の時間が 30 分に満たなかった上に、テーマとはまったく異なる品詞分解練習の要不要についての議論が白熱し、事例報告をめぐる実質的な議論ができないという事態が生じ、複数の参加者から意見交換の時間を増やしてほしいという要望が寄せられた。第 2 回の研究会では第 1 回に比べ参加者数が大きく増えたことも発言の機会が制限されたことへの不満につながったと見られる。

第二の問題は、テーマごとの事例報告だけでは、文語文教育に有用な多様な情報を提供することが難しいということである。たとえば、文語文教育の様々な現場の実態や学習者側の生の声が伝わりにくいということがある。この点に関して、第 1 回、第 2 回のアンケートにおいて、次のような意見や要望が寄せられた。

- ・様々な授業実践の報告を聴けることを楽しみにしています。
- ・学習者の生の声を聞く機会があればいいと思いました。
- ・やはり海外で非日本語母語話者の教員が、どのように原文を取り扱っているか、その報告を伺いたく存じます。

- ・教育ツールとして活用できるような教材や「コツ」について、お互いの情報交換がより望ましいと思います。

(以上、第1回研究会アンケートより)

- ・今回のようなハード面をテーマとした研究会に加え、日本国外(各国)での文語文教育現場における現状、達成点や課題点といったソフト面をテーマとした研究会なども開いていただけると、個人的には大変うれしく思います。
- ・非日本語母語話者でありながら文語をマスターしていらっしゃる先生方が多くいらっしゃるの、先生方がどのように文語を習得なさったかをぜひうかがいたいです。その工夫やプロセスを知ることが、今後の文語文教育を考える上での大きなヒントになると思います。
- ・BUNGO-bun ネットワークを活用し、文語教育についてのそれぞれの地域の状況と、今後何を期待しているのかを把握してみる必要があるのではないかと思います。

(以上、第2回研究会アンケートより)

テーマごとの事例報告では、そのテーマに関して十分な知見を有する専門家に登壇を依頼しているが、それぞれの報告もその後の議論もテーマに即して行われるのが基本である。よって、日々の授業をどのように進めるべきか、学習者はどのような困難を抱えているか、といった、実際に教壇に立っている参加者が知りたい具体的な情報を十分に提供、共有できているとは言えない。

第三の問題は、第一の点とも関連するが、研究会の参加者数が増えたことで、当事者同士の親しい意見交換がしにくくなったことである。特に、人数が多くなり研究会がよりフォーマルなものになったことから、この分野で主導的な立場にある大学教員に発言が偏ってしまい、新規参入の若手教員や大学院生、大学関係者以外の一般参加者が発言しにくくなっていることが懸念された。

これらの問題を解決するためには、どのようにすればよいのだろうか。第一の時間不足の問題を解決するために考えられることは、まず2時間という尺を延ばすことであるが、参加者へのアンケートの結果から⁵⁾、

またオンライン研究会であることから、やはりこの時間幅が妥当であると思われた。また、事例報告の数を減らす、報告の時間を短くして厳しく制限するなどの方策も考えられる。ともに検討の余地があるが⁶⁾、それによって節約できる時間には限界がある。また、残りの課題——各教育現場の実態や学習者の学びのプロセスなどの有用な情報を提供する、参加者がより親しく遠慮なく話せるようにするなどについては、従来の研究会の開催のみでは対応が難しいと考えられた。

そこで、報告者らは、研究会とは別に、様々な話題についてより気軽に自由に討論ができる場として、Zoomによるトークフォーラムの開催を企画した。研究会の参加者には特に制限がないのに対し、このトークフォーラムは原則としてbungonetの登録者のみを対象とするものであり、非母語話者に対する文語文教育にとりわけ関心の深い参加者による密な意見交換が期待できる。研究会で十分に確保できていない意見交換の機会を新たに作り、様々な話題をきっかけに、より少人数で遠慮なく発言してもらうことが可能であると考えた。気軽に参加してもらうという趣旨から、フォーラムの開催時間は1時間とした。

開催に先立ち、このトークフォーラムに「かだらいん」という呼び名を付けた。「かだらいん」は報告者らが在住する仙台およびその周辺地域の方言で「語ってください」という意味であり、古語の「かたる」には「親しく交際する」という意味もある⁷⁾。このフォーラムをオンラインで行うことも含めて、その趣旨にかなう命名であると考えている。

3. トークフォーラムの概要

第1回のトークフォーラムは2021年6月に開催された。2022年9月までの間に開いた3回のトークフォーラムの開催日時、話題提供者とその所属、参加者数を表2に示す。参加者数の欄のカッコ内の数字は、日本語を母語としない参加者の数である。

以下、それぞれのトークフォーラムについて、概要を報告する。

表 2. トークフォーラム (第 1 回～第 3 回)

	開催日時	話題提供者 (所属)	参加 者数
第 1 回	2021 年 6 月 19 日 (土) 22:00-23:00	Pier Carlo Tommasi (ヴェネツィア・ カフオスカリ大学)	13 (5)
第 2 回	2022 年 1 月 8 日 (土) 22:00-23:00	重盛千香子 (リュブリャーナ 大学)	16 (7)
第 3 回	2022 年 5 月 29 日 (日) 21:00-22:00	雨野弥生 (元三省堂)	17 (2)

3.1 第 1 回トークフォーラム

3.1.1 企画の趣旨

初回のトークフォーラムでは、ヴェネツィア大学で漢文教育を担当し始めたばかりの若手の中世日本文学研究者 Pier Carlo Tommasi 氏に話題提供を依頼した。ヴェネツィア大学はヨーロッパの漢文教育の拠点大学である。また、Tommasi 氏は報告者らの文語文教育研究への早い段階からの協力者で、2014 年度に実施した学習者のニーズ調査に協力していることもあり、授業実践と学習者としての体験の両面で参加者の関心に応える話題提供となることが期待された。

3.1.2 話題提供の内容

Tommasi 氏の話題提供のタイトルは「文語文学習向上のための意見交換—和漢リテラシー教育実践を目指して—」である (図 1)。最初に氏の修士論文・博士論文のテーマが文語文との出会いと関連づけて示され、続いて氏の研究分野について、「中世」とは何か、「文学」とは何か、そして「日本」というフィールドについての注目すべき点が語られた。その後、Tommasi 氏がヴェネツィア大学で 2020 年に担当した「日本漢文入門」の授業について、必修であるのに基礎となる文語文法の習得度が学生によって異なるというコースの事情が示され、総合的和漢リテラシーの「学習実験」の試み、「文法のための文法」から「ツールとしての文

法」へ、「文法のち内容」から「内容ときどき文法」への発想の転換が語られた。



図 1. 第 1 回トークフォーラムでの話題提供

3.1.3 概況

参加者は 13 名と少人数で、期待どおりリラックスした雰囲気となった。話題提供は 13 分ほどで終わり、残りの時間を意見交換に当てることができた。質疑応答を通じて、コロナ下での授業の工夫として「日本の中世文書 WEB」⁸⁾などのインターネット上のサイトを活用したこと、白文ではなく訓点付きの漢文を使用したこと、文語文法初心者も含まれる学生の関心を引くために現代日本語との関係を強調したことなどが語られた。

意見交換は二部制にして前半では全体で行い、後半は三つのグループに分かれて行った。事前の参加申込者が 26 名だったため、後半にグループセッションを設け、話題提供者の Tommasi 氏に各グループを回ってもらうというプランを立て、実際の参加者数は少なかったが予定どおりに実施したものである。結局、時間不足で Tommasi 氏は最初のグループから移動することができず、この方式には賛否両論が出た。前半の全体での意見交換における発言者は 3 名であった。

3.2 第 2 回トークフォーラム

3.2.1 企画の趣旨

第 2 回のトークフォーラムでは、スロヴェニアのリュブリャーナ大学で 20 年以上にわたり日本語教育を担当し、隔年で古文の授業も開講している重盛千香子氏に話題提供を依頼した。報告者らは、2017 年度に試

作版オンライン教材の試用について重盛氏からの協力を得ており、その時に提供されたリュブリューナ大学の大学院生のレポートの質が極めて高かったことから、どのような古文の授業が行われているのか、情報を提供してほしいと考えた。

3.2.2 話題提供の内容

重盛氏の話題提供は、①リュブリューナ大学の日本研究専攻のシラバス、②修士課程「古文」の内容、③プーラ大学（クロアチア）の場合⁹⁾、④東アジアコレクション研究プロジェクトの4点をめぐって行われた。ここでは、これらのうち①と②について記載する。

まず、学部（3年間）と修士課程（2年間）の日本語教育のカリキュラムが示され、修士課程で開講されている古文の授業について、その方針と教材が示された。その上で、『新古今和歌集』の歌に出てくる「秋の夕暮れ」、『方丈記』における「無常」をどう捉えるか学生に写真で表現させるという学習活動が紹介された（図2）。また、いろは歌、短歌、俳句、『方丈記』や『奥の細道』の冒頭部分を暗唱させることも報告された。あわせて、古文の授業における評価の方法が示された。



図2. 第2回トークフォーラムでの話題提供

3.2.3 概況

今回の重盛氏による話題提供は研究会での報告に匹敵するほど内容が豊富でスライドのボリュームも大きく、聴き応えのあるものであった。話題提供に23分ほどの時間を要し、その分意見交換の時間は少なくなってしまったが、授業の詳細や学習者の反応を知りたい参加者にはポジティブに受けとめられたようである。

前回の反省から、グループセッションは設けずに終

始全体での意見交換を行った。意見交換では7名からの発言があり、重盛氏の授業でのくずし字や音読の指導方法、『方丈記』の扱い方、リュブリューナ大学で日本語を学ぶ学生へのアニメの影響などについての質疑応答があった。さらに、日本の初中等教育における古典や文学の教育の現状に話が及び、留学生が日本の大学で文語文法入門の授業を受ける機会が少ないという問題が指摘された。

3.3 第3回トークフォーラム

3.3.1 企画の趣旨

第3回のトークフォーラムでは、bungonetの初期からのメンバーであり、出版社で古語辞典の編集に携わってきた雨野弥生氏に話題提供を依頼した。雨野氏自身は直接文語文教育に関わっていないが、文語文学習に欠かせないツールとしての古語辞典がどのように作られ、どのように改訂されているかを知ることは、文語文教育の担当者にとって有益であると思われた。文語文教育の現場の情報も有用であるが、教育現場の周辺にあってこれを支える活動を可視化することも必要であり、トークフォーラムはそのよい機会であると考えた。

3.3.2 話題提供の内容

雨野氏の話題提供は10年以上出版社で辞書編纂に携わった自身の経歴の紹介から始まり、学習用古語辞典の改訂を中心に話が進められた。まず、なぜ古語辞典に改訂の必要があるかという点について、主に学習指導要領の改訂、教科書の改訂との関連で説明がなされ、次に古語辞典の歴史と市場の現況についての様々な情報が示された（図3）。その中で、使用する古語辞典を学校で統一指定する傾向が関西・九州で高く、関東以北では低いことが指摘された。続いて古語辞典の改訂で気を遣う点として、①一貫性、②文法論の立場の違いへの対応があることが述べられ、それぞれの具体例が示された。

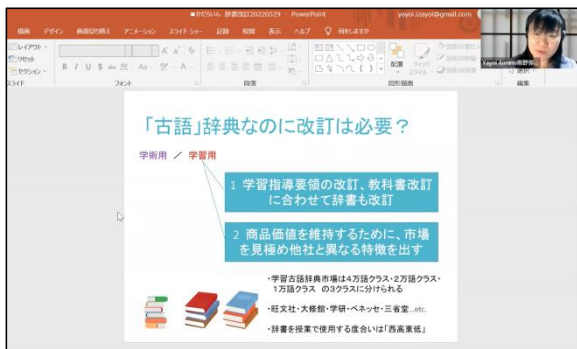


図3. 第3回トークフォーラムでの話題提供

3.3.3 概況

今回のトークフォーラムは海外の教育実践ではなく古語辞典編集がテーマであったためか、参加者のほとんどが母語話者であったが、これまでで最多の17名が参加した。雨野氏による30分弱の話題提供は、論点がよく整理されていて具体性に富み、部外者にもわかりやすいものであった。話題提供の後、今回も全体で質疑応答と意見交換を行った。高校や国内外の大学で教鞭をとる4名の参加者から発言があり、辞書を比較する授業活動、コラムの有用性、紙の辞書と電子辞書の違い、生涯学習での古語辞典の利用などについて意見交換が行われた。

4. トークフォーラム参加者の反応

4.1 アンケートの実施

各回のトークフォーラム終了後、参加者および録画視聴者¹⁰⁾を対象にGoogleフォームおよびメールを利用したアンケート調査を行い、フォーラムへの満足度、印象に残ったこと、フォーラムへの感想・意見などについて回答を求めた。アンケートの質問票を付録として本稿末に掲載する。各回のアンケート回答者数は、第1回11名、第2回9名、第3回12名であった。

以下、アンケートに対する回答の中から、フォーラムに対する満足度、話題提供の内容に関するコメント、トークフォーラムの運営に関するコメントを紹介する。

4.2 アンケートの結果

4.2.1 フォーラムへの満足度

トークフォーラムへの満足度を表3に示す。全体としては高い満足度が得られている。10点満点で9点以上の特に高い満足度を示した人数はそれぞれ5名、6名、11名であり、回答者全体に占める比率は45.5%、66.7%、91.7%と順を追って高くなっていく。第1回のフォーラムで満足度がやや低かったのは、前述したように、グループセッションの導入に無理があったことによると考えられる。

表3. トークフォーラムに対する満足度

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	計
第1回	0	0	0	0	0	0	3	3	1	4	11
第2回	0	0	0	0	1	0	0	2	0	6	9
第3回	0	0	0	0	0	0	0	1	1	10	12

4.2.2 話題提供に関するコメント

第1回の話題提供については、次のようなコメントが寄せられた。特に3番目のコメントにあるサイトの利用については高く評価するコメントが他にも見られた。

- ・対象となる学生が多様である状況で、文学史の流れの中で文法を解説し、古典への興味を引き出す工夫をされていた点が印象的でした。
- ・ヨーロッパ圏の日本語非母語話者に対する文語文教育の質の高さに感嘆しました。
- ・歴博 web サイトの「日本の中世文書」を利用した教育実践の紹介が参考になりました。

第2回の話題提供については、特に受講者に「無常」などのイメージを写真に撮って提出させるというアクティヴ・ラーニング的な手法への反響が大きかった。

- ・『新古今和歌集』を題材にした「秋の夕暮れ」や『方丈記』を題材にした「無常」をイメージしたものを写真撮影して学生に提出させる学習で、ヨー

ロッパの学生がどのようなものをイメージするのか、学生が撮影した写真が印象深かったです。[……] 習得度というよりも学生個々の感性を知る方法の一つとしておもしろいと思いました。

([] 内の記述は報告者による。以下同じ)

- ・夕暮れなどのイメージを学習者に写真を撮ってもらうことがとても印象に残りました。日本文学の授業でもしてみようと思っております。

そのほかにも次のようなコメントが寄せられた。

- ・[印象的だったこと:] 現代(言語、文化)とのつながりを重視したカリキュラムだったこと。
- ・「必ずみんなで音読する」とのことでしたが、私も音読は大事だと思います。五七五の日本の古典文学のリズムが自然と身につきますし、将来日本文学を専門の学問としない場合であっても、歳をとってからも、ふとした折に古典文学の一節を自然と誦じられることは人生を豊かにすると思います。

第3回話題提供については、通常なかなか聞く機会のない辞書編集の話であったことから、初めて知ることが多く参考になったという趣旨のコメントが多数寄せられた。

- ・古語辞典の改訂に関するお話は初めてでしたので、大変興味深く拝聴しました。
- ・古語辞典の日本国内の需要、編集の方々の方針などがわかり、[……] 参考になりました。

特に印象的だったこととしては、古語辞典使用の地域差、辞書改訂と教科書改訂との関係が挙げられた。例を挙げれば、次のとおりである。

- ・[印象的だったこと:] 古語辞典の使用比率が「西高東低」だというお話です。[……] どのような要因で「西高東低」が生まれるのか気になりました。
- ・教科書改訂ごとに教科書に合わせて辞書を改訂されているという点が印象に残りました。教科書で学習している部分の「全訳例」があることは気づいておりましたが、教材を全て把握されていたということで納得いたしました。

4.2.3 トークフォーラムに関するコメント

ここでは、トークフォーラム「かだらいん」についての感想や意見を、トークフォーラム開設のきっかけ

になった三つの検討課題——意見交換の時間の確保、教育実践に有用な多様な情報の提供、気軽な交流の場の提供——に即して紹介する。

まず、研究会とは異なる意見交換の機会が提供されたという点では、次のコメントが見られた。

- ・開催時間も長すぎず負担も少なく、参加人数も多過ぎず、情報交換の場としてちょうど良い印象です。規模の大きなシンポジウムとは性格を異にする情報交換の場として、今後もぜひ続けて戴きたいと思っております。[第2回]

ただし、第1回のトークフォーラムでは、限られた時間の中でグループセッションを取り入れたことについて、「他の参加者の意見も聞きたかった」、「そのまま最後まで全体のトークセッションとしてよかった」という意見があった。また、おそらくグループセッションでの時間不足について「話したい、話し足りない」という、まさに「かだらいん」にぴったりの状況」とのコメントがあった。時間幅を延長してはどうかという提案も複数あった。そのような提案は第2回以降ほとんどなくなったが、意見交換の場を新たに提供することができたとはいえ、時間が足りないという問題は依然として残っていることを感じさせられた。

次に、実践に役立つ多様な情報の提供という点については、次のようなコメントが見られた。

- ・様々な異なる環境で古典教育に携わっている先生方とお話しできて、非常に刺激になりました。[第1回]
- ・色々の国で教えていらっしゃる先生のお話を聞いて、大変勉強になります。[第2回]
- ・実際に教えている方から現場のお話を伺えるのは大変刺激になります。[第2回]
- ・メモメモモノの連続でした。次回以降もぜひよろしく願いいたします。[第2回]
- ・普段、お話を伺うことができない異なる立場の方々のお話、ご意見を伺える貴重な機会でした。[第3回]

第1回フォーラムでの意見交換による刺激、第1回および第2回フォーラムでの海外の現場からの有用な情報、第3回フォーラムでの立場を異にする報告者・参加者との交流が評価されていることが窺える。

その一方で、次のコメントは、以前第2回研究会で寄せられた非母語話者の文語習得のプロセスが知りたいという要望に、トークフォーラムでも十分に応えられていないことを示唆している。

- ・非母語話者である先生方がどのように古典文法をマスターなさったのか、またそもそも日本の古典に興味を持ったきっかけ、研究者を目指そうと思ったきっかけ、などについてぜひうかがいたいです。プライベートなことのようにですが、専門日本語教育という視点から考えると、日本研究者育成は日本語教育において目指すべき大きな課題・目標の一つであると思います。学習者が日本語学習のどの段階で、どのようなきっかけで研究者を目指すようになるのか、そのような学生を育成するために、日本語教育ではどのような指導が必要なのかを考えるきっかけになるのではないかと思います。[第1回]

最後に、気軽な交流の場の提供という点については、下記のコメントがあり、研究会とは別にトークフォーラムという新たな少人数での交流の場を設けたことの意義が感じられた。

- ・ [印象的だったこと :] フレンドリーであったこと。[第1回]
- ・ なごやかな雰囲気の中で気軽に話し合うようなフォーマット(全体討論, グループセッションとも)が面白くてよかったです。[第1回]
- ・ 少人数で気軽に語れる感じが良いと思いました。[第1回]
- ・ 初めて参加させて頂きました。とても真面目で雰囲気の良い会と思いました。[第3回]

上のコメントに見られるように、第1回でうまくいかず挫折したグループセッションも、回答者によっては肯定的に受けとめており、フォーラムでの意見交換に研究会と違った特徴を持たせる上でも、今後取り入れ方を工夫して復活させてもよいかもしれない。

5. おわりに

以上、BUNGO-bun projectの一環としてのトークフォーラム「かだらいん」の開設の経緯を記し、その第

1回から第3回までの実施内容と参加者の反応について報告した。同フォーラムは、国内外の文語文教育関係者が多様な情報を共有し、気軽に意見を交換できる場として定着しつつあると見ることができる。

今後、第4回、第5回のトークフォーラムでは、漢字圏における漢文訓読教育の必要性、地域の文化財を活用した文語文教育研修について、bungonetメンバーによる話題提供をもとに意見交換を行うことを予定している。要望がありながらこれまで実現できなかった非母語話者の文語文学習プロセスについてのフォーラムを開催することは、その後の課題となる。テーマの性格や参加者数によっては、グループセッションの再導入も検討したい。文語文教育をめぐる多彩で有用な情報を掘り上げ、それを必要とする関係者の間で共有し、自由な意見交換を促すトークフォーラム「かだらいん」の開催を通じて、非母語話者への文語文教育についての議論が深まり、学習支援がさらに充実していくことを期待したい。

付記

本稿で報告したトークフォーラムは、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開催した。

注

- 1) 科学研究費助成事業基盤研究(C)25370571, 同17K02836, 同20K00720(いずれも研究代表者は佐藤勢紀子)による。
- 2) <https://bungobungo.jp/> (閲覧2022/9/19)。その概要と利用法については、佐藤・虫明ほか(2022)を参照されたい。
- 3) 佐藤・虫明ほか(2021), 佐藤(2021), 佐藤・虫明(2022), 佐藤(2022)。
- 4) bungo-ihe@grp.tohoku.ac.jp。
- 5) 第1回研究会のアンケートで2時間という開催時間についてたずねたところ、「1:短すぎた」から「5:長すぎた」までの選択肢それぞれの回答数は、1:1, 2:3, 3:19, 4:2, 5:0となり、25名中19名がちょうどよいと考えていることがわかった。

- 6) 実際に第3回研究会からは報告の時間を短めに設定し、報告者に協力を求めてできるだけ意見交換の時間を確保するようにしている。事例報告の数についても、今後は必ずしも三つにこだわる必要はないと考えている。
- 7) 北原編(2003)によれば、古語の「語る」には、①物事を話して聞かせる、話す、②物語を節をつけて朗読する、③親しく交際する、懇意にする、の三つの意味がある。
- 8) 国立歴史民俗博物館が制作・公開している中世文書の読み方を学ぶためのサイト。 <https://chuseimonjo.net/#/> (閲覧2022/9/19)。
- 9) 重盛氏はプーラ大学でも古文の授業を担当している。
- 10) 研究会やトークフォーラムの開催時間帯は、世界中どこからでも参加できるように日本時間の深夜に設定しているが、それでも参加しにくい地域もある。参加希望者が時差の関係ややむをえない事情によって参加できない場合、要望があれば録画(もしくは録音)の情報を提供している。

参考文献

- 北原保雄編(2003)『全文全訳古語辞典』小学館。
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・小野桂子・金山泰子(2021)「非母語話者の文語文学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(2021)「非母語話者の文語文学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.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜(2022)「東北大学 BUNGO-bun project 「BUNGO-bun project 第3回研究会」(2021年8月21日)運営報告」茂木謙之介・大嶋えり子・小泉勇人編『コロナとアカデミア』雷音学術出版, pp.84-86.
- 佐藤勢紀子(2022)「非母語話者を対象とするくずし字教育の意義と課題—BUNGO-bun project 第4回研究会報告—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第14号, pp.44-47.
- 佐藤勢紀子・虫明美喜・小野桂子(2022)「改訂版文語文 e-learning 教材 “BUNGO-bun GO!”とその利用法」『ヨーロッパ日本語教育』第25号, pp.198-210.

付録

トークフォーラムについてのアンケート質問票

1. ご自分の母語についてお答えください。*
 日本語
 日本語ではない
2. トークフォーラムに参加して、満足されましたか。*
(1:「まったく満足できなかった」～10:「とても満足した」から選択)
3. 今回のトークフォーラムで特に印象的だったことをお書きください。*
4. トークフォーラム「かだらいん」について、ご感想、ご意見などあればお願いします。
5. 次回以降のトークフォーラム「かだらいん」で話題提供をするのによいと思う方がいましたら、ご紹介ください。(自薦・他薦どちらでもけっこうです)
6. 研究会の開催や bungonet での活動も含め、BUNGO-bun project について、ご感想、ご意見などあればお願いします。

* : 回答必須の質問項目。

Spanish for Practical Purposes: A Multilevel Class Adapted to Students' Interests

Cecilia Noemi SILVA *

*Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction: Spanish program at Tohoku University

The Spanish program at Tohoku University contains three levels: Basic Spanish I and II, Intermediate Spanish I and II, and Spanish for Practical Purposes. Basic Spanish contains topics pertaining to level A1 of the Common European Framework of Reference for Language (CEFR); Intermediate Spanish I and II contains topics pertaining to level A2; and Spanish for Practical Purposes is a special class whose contents are defined according to students' purposes, such as taking Spanish examinations (DELE or SIELE), preparing for study abroad programs in Spain, or just elaborating what was previously studied in prior classes. This paper examines special multilevel classes, such as Spanish for Practical Purposes. The term multilevel refers to classes where students from a wide range of levels, from beginners to advanced, are placed together in a single group (Mathews-Aydinli and Van Horne, 2006).

In Section 2, the concept of multilevel classes is explored, along with examinations of their characteristics, challenges, advantages, and strategies for teaching them. In Section 3, a case study of a multilevel class of students of Spanish at Tohoku University is analyzed. In the Conclusion, optimum environments, and communities for

learning in multilevel classes are described.

2. Defining multilevel classes

Bell (2004) described a class in which the students varied in age, cultural background, literacy skills, oral abilities, previous education, and personality and where the class program was organized around several themes or areas of student interest. For one activity on the topic of food, students were shown a poster, and they responded according to their language ability. Some of the beginners could only say single words or very simple sentences. Intermediate students commented about details of the poster with longer sentences, while high level students, supported by the teacher, commented on the social patterns suggested by it. In another class with students with students mostly with CEFR levels B2 and C1, and a few with C2, the teacher (Francesco, n.d.) focused on the importance of a unified learning environment where students with different levels could interact and mutually help each other while working with the same material and performing the same task. The common aspect in both classes was the pairing of students of different levels, which enabled the lower-level students to benefit from the knowledge of the high-level students to learn new things and re-examine

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

aspects not fully understood. While for high-level students, in addition to responding to the needs of peers and sharing knowledge, were able to take on a teacher role and analyze topics more critically to provide explanations or examples.

2.1 How to teach multilevel classes

Multilevel classes require extensive preparation by the teacher. No single textbook can foresee the combination of levels and interests that make up any particular multilevel class, so teachers often find themselves preparing an array of materials. Another requirement for successfully teaching multilevel classes is to let students' take more responsibility by setting their own learning objectives by suggesting or deciding topics that what they want to study. Students in multilevel classes should be guided to take a more proactive attitude instead of waiting to be taught.

Also, teachers must be aware that each individual student will need a different amount of time for each assigned activity. Therefore, it is recommended that teachers prepare additional materials to provide further practice to students who finish more quickly than others.

2.2 Challenges and advantages

Multilevel classes offer many advantages to students. Students with limited proficiency have an opportunity to interact with more proficient speakers, and advanced students benefit by using their skills to help lower-level students. This supports Vygotsky's theory of language, which maintains that the construction of meaning takes place within the social context of the learner and that interaction with supportive, competent users is integral to developing language skills. In fact, multilevel classes are built on the premise that diversity is not a challenge to be overcome but a resource that promotes learning. Teachers of multilevel classes should not only recognize that each student is at a different stage, but also must focus on increasing each individual students' needs and

developmental stage. Students should take responsibility for their education and learn to set personal learning goals, assess themselves, and reflect on their studies. In multilevel classrooms, students are expected to attain the learning outcomes they have set for themselves.

The main challenges for educators in multilevel classes are to cater to individual learning styles and to engage the interest of all the students while helping them achieve their diverse educational goals. Thus, planning can be complex for multilevel classes. When organizing the content and design of activities, teachers should consider the following: the differences in students' levels, the pace of learning, the interests and needs of students, time management, and individual, pair, and group practice. It is important for teachers to consider individualization, described by Ur (1996: 233) as students being free to choose what they learn and to adopt or select tasks and materials that suit them as individuals. This means creating opportunities for students to work on projects of interest to them while learning and practicing language at their own level of competence.

2.3 Planning content and activities

The content of teaching materials can be divided into functional and competency-based syllabuses. In a functional syllabus, the language target of each unit is selected and presented according to the purpose or function it is being used for, and it is adapted to the level of the students. In a competency-based syllabus, the program is arranged around helping students to perform certain linguistic competencies adequately. Teachers must also decide on the balance of reading, writing, speaking, and listening. Language skills can then be arranged in accordance with students' interests and levels. Finally, an assessment of student needs is required to decide on the content and activity plans.

To develop the syllabus into a curriculum, the teacher should decide which activities will provide the best

opportunities to learn and practice skills. The curriculum can be divided into theme-based and content-based curriculums. In a theme-based curriculum, themes are the flesh, and the syllabus is the skeleton. Theme-based curriculums offer the teacher an opportunity to explore areas of student interest, set the language in important real-life contexts, and review previously covered material. In a multilevel class, a theme also allows the teacher to present material that is relevant to the whole class, which can provide spin-off activities for different levels. In a theme-based curriculum, the focus is primarily on learning the language targets, and the content is used as a vehicle for practice. However, in a content-based curriculum, students' attention is focused on the subject matter, i.e., in the meaning and not on form.

2.4 Learning objectives and assessments

Regular classes often have final evaluations to determine whether the students have met the objectives of the class and reached a required level of competence. In a multilevel class it is important to determine not only an individual student's point of entry, but also their individual goals to determine if progress has been made. There are two important evaluation components necessary for helping students realize and achieve their goals: the initial assessment of students' needs and ongoing assessments.

2.5 Strategies

At the beginning of a course, the teacher should determine what each learner needs and wants to learn. Planning involves the preparation of parallel lessons for students at different levels and with different needs and purposes. The combination of group and pair activities is essential in multilevel classes. For individual work, teachers can provide student self-accessible materials which can be selected and worked on at each student's discretion and pace.

One underpinning aspect of the strategies for teaching multilevel classes is the amount of support offered to students. In relation to support, the challenge offered by the input refers to the level of difficulty of the tasks, and there is a subtle balance between the level of the challenge and the support offered by the teacher. If students are presented a low-level challenge and a low level of support, they will likely be bored. If offered a high-level challenge but a low level of support, students will probably be unable to achieve the goals and may feel frustrated. A low-level challenge and a high level of support will create the conditions for the "grades zone," where students get grades with no effort and practically no learning; learning best takes place in the "engagement zone" when students are given high level challenges and the necessary support to fulfill the tasks.

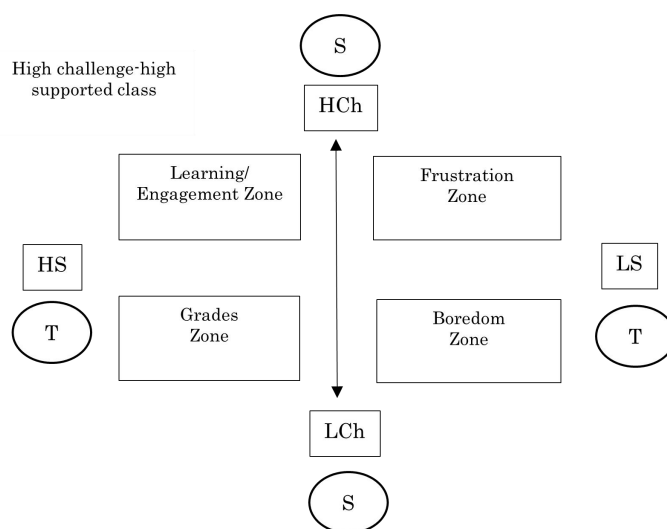


Figure 1. Zones of support and engagement (adapted from Cummins 1984)

2.6 Spanish for Practical Purposes

The class Spanish for Practical Purposes is a multilevel class that has been offered at Tohoku University since 2016. Classes are held twice a week for students who aim to take the Spanish Examination DELE, participate in a study-abroad program in Spain, or desire to continue enhancing their skills in Spanish.

3. Case Study

3.1 DELE

Students who attend Spanish classes at Tohoku University and aim to take the Spanish examination DELE also attend Spanish for Practical Purposes classes to prepare for the exam. DELE examinations for levels A1 and A2 have been held at Tohoku University since 2016, while students who want take level B1 must take it at the Instituto Cervantes Tokyo. All Tohoku University students are encouraged to take the examination to orient their efforts on a goal.

As a DELE examination center, Tohoku University also receives other examination candidates from the Tohoku region. Table 1 shows the increasing number of candidates who took the DELE examination at Tohoku University, including students and non-students at the university. Both teachers in charge of the classes of Spanish for Practical Purposes at Tohoku University are DELE certified examiners.

Table 1. Candidates who took DELE at Tohoku University

Exam date	Candidates
2016 May	8
2017 Nov	16
2018 Nov	17
2019 Nov	27
2020 Nov	31
2021 Nov	28

3.2 Faculty-Led Program

The Faculty-Led Program is a two-week program held with Universidad Complutense Madrid. From 2017 to 2020 the annual program took place in Madrid, while in 2022 it was carried out online. This program includes both preparation classes prior to beginning the program, and a meeting for presenting the results and reflections of the students after the program's completion. In the preparation classes, students give presentations and prepare for interactions with Spanish students. After the program, students give presentations about their experiences and research. In both cases students, are fully supported at the classes of Spanish for Practical Purposes.

3.3 Topics and activities

The CEFR Spanish classes are offered at three levels: A1, A2, and B1. The topics for all of levels are as follows:

- People
- Food and Health
- Housing
- Education, culture, and work
- Cities and transportation
- Travel
- Free time and sports
- Shopping

Although the topics are the same, the level of difficulty, the vocabulary, and the grammar points are adapted to each level. In the case of learning Spanish verbs, students in the A1 level learn simple present and present perfect tenses; students of A2 learn the simple past; and B1 learn the subjunctive verb forms. Furthermore, all students are tasked with activities based on the topic of Japan's Cultural Heritage, again, adapted to each level.

The following describes a typical multilevel class structure during one semester:

- ◇ Warm-up (15 minutes). This is an activity based on a grammar point and/or target vocabulary designed with one part common to all the levels and one part adapted to each level. As an example, Figure 2 shows a warm-up activity for students studying the topic of Food and Health (see Image 1). While looking at a poster, students of all levels make a list of vocabulary related to Food and Health. The students in levels A1 and A2 are tasked with utilizing the vocabulary with verbs in infinitive, while students at the B1 level should use the vocabulary with their target grammar practice of the relative pronoun (*que*) followed by verbs in subjunctive form.



Para tener una vida saludable, yo (no) recomiendo	
Levels A1, A2 + infinitivo	Level B1 que + subjuntivo
	<p>porque rica en vitamina C aporta proteínas excelente fuente de hierro alto contenido en hierro potente antioxidante bajo en calorías</p>

Image 1: Warm-up activity for the topic Food and Health

- ◇ Reading, grammar, and listening activities (60 minutes). While the students are working individually or in pairs to complete their activities, the teaching assistant and the teacher call on one student at a time and carry out an oral practice based on their previously prepared homework. For additional speaking practice, students also record two videos and upload them to Flipgrid. In the first semester of 2022, one of the videos was a

self-introduction and the other was based on the topic of Japan's Cultural Heritage.

- ◇ Wrapping up (15 minutes). Students check the correct answers for the activities and describe their progress in the video recording task.

Regarding the assessment of the class, the following three aspects are considered: a) overall active participation in the classes; b) the progress showed in the video recording task of a chosen topic including the writing a script, preparing slides, the grammaticality of the slides, clarity of reading the content of the slides, recording the video, and actual success of uploading it to Flipgrid; and c) simulation the DELE exam by performing one activity for each skill.

3.4 Exchanges

To ensure that students develop not only linguistic proficiency but also cultural awareness, the class of Spanish for Practical Purposes also aims to have online exchanges between Japanese students and Spanish speaking students.

An exchange was held between the students of the class and graduate students from Colombia who are studying at Tohoku University (see Image 2). The following was the structure of the class:

- ◇ The ten Japanese students in the class were divided in two groups, one group with four students with level A1 and their leader with level A2 and the other group with four members with level A1 and their leader with level B1. They prepared a presentation about *hanami* (the Japanese word for viewing cherry blossoms) for 20 minutes. The time for preparation was very limited, thus students needed an appropriate division of tasks to have the presentation ready on time.
- ◇ The Colombian students gave an online presentation about their local festivals. After the presentation, the two groups were given time to prepare questions

about the presentation they had watched.

- ✧ The Japanese students gave their presentation, and they used an actual cherry blossom as an illustration. The students also answered the Colombian students' questions about *hanami*.
- ✧ The activities were then evaluated by the students and the teachers. The interactions between the students and their peers and online-based graduation students were both positively regarded. However, students hoped that they could have had more preparation time and that, in the future, camera technology could be better utilized to gain a wider view of the room.



Image 2: Online exchange between Japanese and Colombian students

3.5 Active Learning Space

For a multilevel class, I suggest using an active learning classroom (see Image 3) because it allows students to make choices and even take responsibility for the class environment. Because the furniture is easy to rearrange in different formations, the active learning room at Tohoku University allows for several table configurations and ease of student movement, group work, and collaborations within groups and among groups. Also, the moveable whiteboard panels allow individuals or small groups of students to prepare, try out their ideas, and make more relaxed presentations.



Image 3: Students in an active learning classroom

4. Conclusion: multilevel classes as communities of practice

In a final reflection on multilevel classes, and in particular the Spanish for Practical Purposes classes, I would like to explain the importance of an appropriate learning environment. The first premise should be to help students to understand that learning is both a matter of competence with respect to achieving a goal and of participation, in the sense of interacting and collaborating with peers as a form of active engagement with the world (Wenger 1999).

In the Spanish for Practical Purposes class, with the right combination of individual study, pairing, and group work, the four components of a social theory of learning proposed by Wenger (1999) can be integrated:

- a) Meaning: students share their purposes regarding university life, in their Spanish class, in the world outside, and in study abroad programs.
- b) Practice: mutual engagement is sustained through pair and group work with students of the same level and different levels.
- c) Community: sharing knowledge and maintaining mutually- beneficial support across student levels.
- d) Identity: creating personal and cultural stories and sharing them with the greater world outside the university in virtual or face-to-face exchanges.

Acknowledgement

- (1) I would like to express my sincere thanks to former Professor Mitsuhiro Shigaki, whose ideas and vision helped to shape the class Spanish for Practical Purposes.

References

- Bell, J. (2004) *Teaching Multilevel Classes in ESL*. Toronto: Pippin Publishing Corporation and Dominic Press Suite 232.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters. Retrieved from <https://www.o-liverquinlan.com/blog/2011/10/22/cummins-quadrants-model/>
- Francesco, T. (n/d) *Challenges of EFL multi-level classes* TEFL Programmes. Retrieved from <https://tefltrainer.com/general/challenges-of-efl-multi-level-classes/>
- Mathews-Aydinli, J. & Van Horne, R. (April 2006-02) *Promoting Success of Multilevel ESL Classes: What Teachers and Administrators Can Do*. Retrieved from https://cal.org/caela/esl_resources/briefs/multilevel.html
- Ur, P. (1996) *A course in language teaching*. Retrieved from www.teachingenglishgames.com
- Wenger, E. (1999) *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Problem-Solving Language Exchange Session

Its History and Progress

Takayuki MIURA*

* Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

Abstract

This report presents the beginning and developments of a language exchange session, how it is managed at present, and how it may have helped the attendees' language learning. An online questionnaire was administered in order to learn how they felt about the session, and correlational analyses and selected comments are presented.

1. How the session started

Ever since the onset of COVID-19, learners of English have been deprived of the opportunities to interact in person with those from different countries that students before the pandemic would have had. At the author's former institute, Hakodate University (HU), there was no exception. Although HU had sister schools in English-speaking countries such as Australia and the USA, their interactions had ceased due to the pandemic. Though a study club where students learn and practice their English was established by the author immediately after being employed, it was not possible to find English speakers, native or non-native, to communicate with the students in English.

On the 7th of April, 2020, a state of emergency was declared by the Government of Japan and it was presumed that there would be much fewer or even zero opportunities for the students to practice their English with other English speakers face to face. In the light of this state of affairs, the study club underwent a change of form from face to face to online, i.e., an online English conversation club.

The purpose of the online club was to give the members as many opportunities as possible to prepare for a speaking test in proficiency tests such as IELTS. First of all, prospective attendees joined Google Classroom for the club and filled in a Google Forms questionnaire to show their available time slots, then the day and time to meet was confirmed after taking both their availability and the

teaching schedule of the author into consideration. The members were also asked to confirm their attendance on a meeting schedule website called Doodle. A screenshot of their confirmed attendance was posted on Google Classroom so that they could review the days and times they indicated that they could come.

Attendees were given a role either as an examiner or an examinee and worked on given topics such as “*Do you like outdoor activities?*,” “*How much time do you spend outdoors every week?*,” and “*Describe a subject that you think should be removed from school education programmes.*” in English on Zoom. They switched roles after fifteen minutes, and after thirty minutes they were paired with a different attendee. In total, one session lasted for ninety minutes.

2. How the session developed

2.1 First phase of development

The examiner-and-examinee-style sessions lasted for one semester in 2020 and thirty-one sessions were held. As requested by the attendees, the author had to seek more practical and fun topics than the interview-style ones. Concurrently, a lecturer of Japanese, Ms. Shoko Ono, at the University of Technology, Sydney (UTS), was contacted regarding the possibility of holding *language exchange* sessions with those who majored or minored in Japanese at

* 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
takayuki.miura.b6@tohoku.ac.jp

UTS. As a matter of fact, the author participated in an exchange programme at UTS between 2003 and 2004 and had chances to audit her Japanese language classes. Ms. Ono told her students about the language exchange session and share her ideas of discussion topics.

The first language exchange session had three students from UTS and two from HU. Sets of discussion topics were prepared in both English and Japanese. When attendees worked on topics in English, UTS students asked questions such as “*Should parents teach children more about saving and spending money responsibly?*” in English to HU students and when in Japanese HU students asked questions such as “*Would you prefer to work on your own things by yourself or to share the workload with other people? Why?*” in Japanese to UTS students. They kept exchanging ideas in each language for fifteen minutes before switching their partner.

The number of attendees from both sides continued to increase up to fourteen at a time. It needs to be noted, however, that there have been students, whether they are from UTS or HU, who failed to make an appearance on a few days when they said they could come, sometimes without making proper apologies, as they were supposedly not as good at managing their schedule as expected.

2.2 Second phase of development

The language-exchange-style sessions were conducted twenty-two times in the second semester of 2020, even during the spring holiday as requested by enthusiastic members. While receiving benevolent help from Ms. Ono and hearing some requests regarding role play topics from the attendees, it was regarded necessary and beneficial for the attendees to integrate *problem-solving* features into the session so as to make it more practical than before where they could learn and improve their problem-solving skills such as specifying the nature of the problem, selecting problem-solving measures, choosing problem-solving approaches, deciding on relevant information, assigning appropriate references, and keeping track of the problem-solving progress (Sternberg, 1998).

While preparing for regular classes utilising ICT tools,

the author looked for role play topics and added a problem-solving flavour to them. Although it was strenuous to obtain a sufficient number of role-play topics which would be suitable for language learners who were university students and mature learners, a great amount of help was given to the author by Mrs. Sakino Nakayama-Kelbie, a Japanese language instructor at the University of Edinburgh. Nowadays, attendees are asked to make and send problem-solving role play topics they would like to work on to Google Classroom. Examples of problem-solving role play topics made by the attendees are as follows:

(1) *Trouble at the Airport*

Conditions:

A and B are friends on exchange to a university in the country of their choice. However, when A and B arrive at the airport in the country, A realises they left something really important back in their home country or that they lost something really important at the airport. B needs to help A either feel better or work towards finding A's missing item.

(2) *Problems with the Police*

Conditions:

A is being questioned by B, who is a police officer, about an ‘accident’ that happened down the road. A is under suspicion of causing the ‘accident’ and needs to find a way out of it (it is up to the person playing A whether or not they were actually the perpetrator) and B needs to bring up evidence to support his claims that A is in fact guilty.

In addition to fostering the problem-solving skills of the attendees, it was anticipated that the problem-solving role play topics would promote the development of creative-thinking skills (Carin & Bass, 2001), imagination (Ruthrof, 2012), and intercultural communicative competence (Bryam, 2021) even further than mere role play topics without problem-solving features.

3. How the session is currently conducted

Roles of the author as a facilitator include: (1) scheduling sessions; (2) choosing a role play topic, modifying it with

Figure 1. A screenshot of the attendees



problems, adding conditions, and sending the topic to the Google Classroom the day before the session; (3) making and distributing a Zoom link via Google Classroom the day before; (4) organising the session and facilitating conversations between attendees; (5) taking a screenshot of the session as shown in Figure 1; and (6) sending a recap of what topic was covered that day to the Google Classroom. Announcements of the session were made in the author's classes at the beginning of the semester and in his colleague's (Mrs. Jessie Takeda) class during the semester.

Each session starts with a picture-description task for ten minutes in the attendees' target language, i.e., a UTS student describes her/his picture in *Japanese* and responds in *Japanese* to questions by a Japanese learner of English in *English*, and vice versa, which can strengthen their cognitive control (e.g., Bialystok, 2009) and language inhibition (Filippi et al., 2012). The number of language switches made in each session is up to eight or nine times, i.e., English - Japanese - English - Japanese - English - Japanese - English - Japanese, depending on what language was started with. Language switching on a daily basis and throughout life has been demonstrated to help maintain efficient cognitive control and inhibition among bilinguals (e.g., Bialystok et al., 2004).

Although the aim of the session is not to investigate the development of executive and cognitive control among attendees, which could be investigated in a series of proper research studies, it should be noted, needless to say, based on the previous research as mentioned above, that the session was started with anticipation that language switches throughout sessions would enhance attendees' executive

control and help them eventually become proficient bilinguals and flourish in each of their academic and professional field(s) in both English and Japanese.

4. What regular attendees say about the session

An online survey on Google Forms was sent to regular attendees to inquire about whether the session helped their language learning. They consented to allow the author to use their words and the picture shown above, which they were informed of before filling in the questionnaire. They were asked to indicate whether they would strongly agree or disagree on a seven-point Likert scale (1 = strongly disagree to 7 = strongly agree) with the following statements: (1) attending the session has helped you use your target language more fluently and accurately than before; (2) attending the session has helped you better focus on your target language and efficiently inhibit the other (e.g., first) language; (3) attending the session has helped you better tackle and solve social and common problems in your target language; (4) attending the session has helped you become more communicative than before; (5) attending the session has helped you become more creative (build better imagination) than before; and (6) attending the session has helped you become less afraid of making mistakes than before. They were also requested to indicate the estimated number of attendances in the 1st semester and the total since they started joining the session, and the number of years of attendance.

Responses were obtained from seventeen regular members (four from Sydney and thirteen from Japan). Descriptive statistics are shown in Table 1 and correlations between the question items in Figure 2. These statistical analyses were conducted on jamovi (Fox & Weisberg, 2020; R Core Team 2021; Revelle 2019; The jamovi project, 2021).

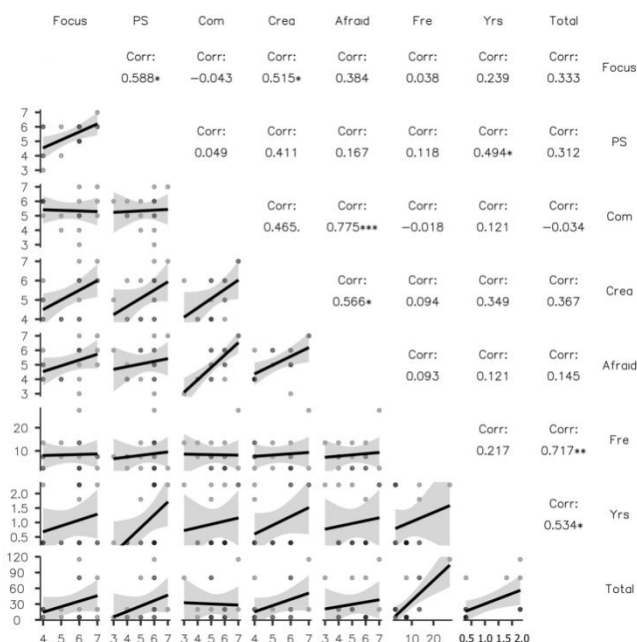
Cronbach's alpha value of the questionnaire was 0.762, which suggests a good internal consistency. As the results show, the language exchange sessions with problem-solving role play topics were positively received by the regular attendees. Overall, regardless of the frequency

Table 1. Descriptive statistics for Study Variables

	F&A	Focus	PS	Com	Crea	Afraid	Fre	Yrs	Total
Mean	5.82	5.47	5.35	5.35	5.24	5.12	8.32	0.97	30
Median	6	6	6	5	5	5	7.5	0.30	20
SD	1.01	1.12	1.06	1.06	1.09	1.17	6.53	0.95	35.1
Min	3	4	3	3	4	3	2.50	0.30	5
Max	7	7	7	7	7	7	27.5	2.30	115

Note. *N* = 17. SD = standard deviations. F&A = more fluent and accurate; Focus = better focus on the target language and efficiently inhibit the other (e.g., first language); PS = better problem-solving skills; Com = more communicative; Crea = more creative; Afraid = less afraid of making mistakes; Fre = frequencies of attendance in the 1st semester; Yrs = years of attendance; Total = the total number of attendances.

Figure 2. Correlations for Study Variables



Note. *N* = 17. Shortened and abbreviated names of the variables are the same as those in Table 1.

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .00

and length of attendance, it appears that they felt that their fluency and accuracy in their target language improved, they were better able to maintain their attention to the target language and suppress their first language, better deal with social problems, became more communicative and creative, and less nervous about making errors in their target language.

The Pearson correlation analyses demonstrate tendencies that the better focused the attendees were on their target language, the better they were able to cope with problem-

solving topics ($r(15) = .588, p < .05$) and the more creative they became ($r(15) = .515, p < .05$); the longer they attended the session, the better problem-solvers they became ($r(15) = .494, p < .05$); the more creative they were, and the less worried they were about the inaccuracy of the use of their target language ($r(15) = .566, p < .05$); and the less anxious about their flaws in their target language, the more communicative they became ($r(15) = .775, p < .001$).

These findings can be objectively interpreted that the session was able to provide the attendees with occasions to interact in their first and target languages with other language learners from different parts of the world while presumably assisting not only their linguistic and cognitive but also social interactional skills.

Some of their comments to the questionnaire items are as follows:

Fluency, accuracy, and complexity
Discussing random scenarios where we have to use “less common vocabulary” (not simply small talk) helps me improve vocabulary and learn new grammar structures.
By talking with the members, I can practice speaking English more clearly. I can also learn better ways to speak English from other Japanese students and English speakers teach me correct English pronunciation.
Having opportunities to listen to real English from native speakers and trying to talk about various topics helped me a lot.
Focus
By attending this session, I can express myself in English better than before and I made better attempts to speak only English.
There are many times when I had to explain a word to Japanese native students who had trouble understanding certain English words and as a native there are times I am incapable of comprehending a certain word in Japanese myself. This then motivates me to try to search up a word and explain it in a way that is easy for a non-native English speaker to understand. Following this, if a Japanese student still has trouble understanding, I will try my best to explain in Japanese which has helped me improve my focus on my target language.
When I cannot remember the correct word, I can try to explain what I mean using synonyms without using Japanese.
Problem-solving skills
By attending this session, I was able to talk about social problems with

the members. That was a good opportunity for me to think about various issues and learn members ideas.
I have been exposed to several scenarios that have been very helpful to me in my language learning journey. I have adopted the skills of improvisation for several different scenarios especially regarding polishing my problem-solving skills. Now that I am living in Japan, there are times when I recall certain vocabulary or phrases that I learnt from the sessions, which help me transition into a smoother lifestyle here.
I realized that I did not have any good opinions about many social topics, which I must improve before studying abroad. Hence, it was helpful for me in that regard.
Communicative
Opportunities to communicate one-on-one with people from various parts of the world in my target language helped me a lot.
Now, I feel that I do not need to be afraid of talking to new people in my target language.
Since I always talk with different people, I think that I have become more communicative.
Creative
In this session, we do role plays that require our imagination, which has made me more creative.
Thinking about the details of the scenario and trying to add more troubles helped me become more creative.
As I heard other members' interesting scenarios, it made me want to also think of more interesting ideas, which has greatly helped me with my creativity and quick thinking.
Less afraid of making mistakes
I just learnt not to worry too much about my Japanese grammar in my conversations as long as the other person understood what I was saying.
I got used to making mistakes, which made me braver.
Realising that I was not the only one trying to learn a foreign language and that in the first place, nobody is perfect, made me care less about simple mistakes.

5. Concluding remarks

The online English conversation club came into being due to the pandemic and went through some developmental stages, and now it has been regularly organised as a problem-solving language exchange session all thanks to

enthusiastic contributors. Since it has been convened voluntarily by the author, it is not effortless to meet every attendee's request(s). Nevertheless, as suggested by some ardent attendees, it would be beneficial for all attendees, since most of them are university students and have academically-oriented minds, to invite graduate students doing a Master's degree or Ph.D. to the session. Moreover, although a picture description task has been used at the start of each session, it would be engaging to bring back a former task in which they summarised a news or research article they read, that can increase and strengthen their vocabulary directly relevant to their major field of study.

It is certain that the session will go through further stages of evolution to maintain its quality and make it possibly better than what and how it is now. It is hoped that the session will continue to humbly make contributions to the development of proficiency of the attendees' target language, which could lead to the better quality of life as foreign language users no matter where they live and work. Last but not least, it has to be mentioned once more that the session could not have been possible without the significant amount of benign help from both the teachers and learners involved.

Acknowledgements

My deep and sincere appreciation to Ms. Shoko Ono who has helped the author establish this session and make announcements about it in her Japanese language classes at UTS, our regular attendees, Ms. Jennie Duong, Mr. Jason Lin, Ms. Eva Kim, Ms. Bonnie Law, Ms. Christy Kun, Mr. Bryce Hayes, Ms. Tam Chu, Mr. Attila Nasir, Ms. Riho Kudo, Ms. Yuuka Tachibana, Mr. Shunta Ito, Mr. Takumi Yoshino, Mr. Akira Nakamoto, Ms. Mayu Fukuda, Mr. Haotong Guo, Ms. Daria Shalnova, Ms. Akimi Sugiyama, Mr. Yuya Tano, Mr. Motohiro Murayama, Ms. Mihiro Ikenaga, Ms. Sara Takeda, Ms. Miu Fujimoto, Ms. Natsuko Ryoukata, Ms. Momoka Tamura, Ms. Chitose Komatsu, Mr. Orlando Sagar, Mr. Hans Kessler, Mr. Anthony Oesterheld, Dr. Marc Galí Labarias, Mrs. Sakino Nakayama-Kelbie, a Japanese language instructor at the University of Edinburgh, for providing the author with role play topics, and Mrs. Jessie Takeda for encouraging her students to join the session.

References

- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3–11.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, ageing, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Ageing*, 19, 290–303.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual Matters. UK.
- Carin, A. A., & Bass, J. E. (2001). *Teaching science as inquiry (9. bask)*. Merrill Printice.
- Filippi, R., Leech, R, Thomas, M. S. C., Green, D. W., & Dick, F. (2012). A bilingual advantage in controlling language interference during sentence comprehension. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1), 1–15.
- Fox, J., & Weisberg, S. (2020). *car: Companion to Applied Regression*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=car>.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.0) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2021-04-01).
- Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>.
- Ruthrof, H. (2012). Vygotsky’s “thought” in linguistic meaning. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*, 6(2), 161–173.
- Sternberg, R. J. P. (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. CUP Archive.
- The jamovi project (2021). *jamovi*. (Version 2.2) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

研究ノート

Analysis of Difficulty in Listening to Lectures

What Makes Lectures More or Less Difficult for Japanese EFL Students?

Shizuka SAKURAI*, Ryan SPRING*

*Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

Listening to lectures is an important part of English for General Academic Purposes (EGAP) and is therefore represented in both Part C of the TOEFL ITP® test listening comprehension section and the core skill “Note-Taking While Listening” in the new English curriculum at Tohoku University. However, improving students’ ability to listen to lectures is a challenging task. The English Section of the Center for Culture and Language Education (CCLE) has created numerous practice lectures for students and listening questions for homework assignments and tests, but it is still unclear exactly how representative our materials are of the listening exercises that students must excel at to achieve higher EGAP proficiency, as indicated by higher scores on their TOEFL ITP® tests. Furthermore, students often find listening to lectures difficult – both our original lectures and those that appear in *the Official Guide to the TOEFL ITP® Assessment Series* (ETS, 2019) – but it is still unclear what features of the lectures make them difficult for students. Therefore, we conducted a short study to assess how similar our lectures are to those of Part C of the TOEFL ITP® test and to see which aspects of the various lectures were most likely to make students feel that the lectures are difficult to listen to.

2. Background

2.1 Note-taking While Listening

Note-taking while listening to lectures is an essential skill for university students worldwide since ever more institutions are using English as a medium of instruction for their courses (Siegel, 2022). Furthermore, note-taking promotes learning by fostering listeners’ attention, comprehension, and retention (i.e., encoding effects) (e.g., Carrier, 1983; Kiewra, 1985), and the notes also serve as information for later use (i.e., they serve a storage function) (e.g., Carrell et al., 2002). However, note-taking while listening can be challenging because there are multiple tasks involved in it including decoding information, comprehension, identifying and selecting the main and supporting points, and jotting them down quickly. Therefore, to take useful notes for later study or tests, L2 learners first need to have sufficient listening proficiency to understand academic lectures. However, learners tend to perceive note-taking tasks as cognitively demanding and listening to lectures as difficult (Sakurai, 2018).

2.2 Features that Make Lectures Difficult

There are several aspects of listening passages that can make them difficult for students. For example, according to a survey conducted by Sakurai (2018), students felt that the speed of lectures was the most commonly reported cause of difficulty in note-taking while listening. However, other factors reported as difficult by the students in this study included getting

* 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
shizuka.sakurai.c4@tohoku.ac.jp

details, understanding vocabulary, and concentration. Furthermore, Piolat et al. (2005) suggest that L2 note-takers are constrained by the speech rate of a lecture, with writing speed generally about 0.2 to 0.3 words per second while speaking speed is often about 2 to 3 words per second. Because of these constraints and general difficulty listening at speed in a L2, note-taking while listening is challenging and requires greater cognitive effort than for L1 speakers (Piolat et al., 2008).

Another important aspect that relates to the difficulty of L2 listening passages is length. Carrell et al. (2002) investigated the effect of lecture length (2.5 minutes versus 5 minutes) on students listening comprehension. They found that students performed significantly better in listening to short talks when they are allowed to take notes than when they are not allowed. This difference was not found when students listen to longer talks. However, Carrell et al. (2002) also mentioned that this finding was against common intuition because note-taking should theoretically be more helpful in listening to longer lectures since it is difficult to remember more information. Since their study only used 2 short talks and 2 long talks without analyzing the complexity of the passages, their findings about the effect of lecture length on listening comprehension is still tentative.

Another feature of a lecture that can make it more or less difficult is its complexity. Specifically, lectures that use more lexical sophistication, i.e., less common words, and less repetition, i.e., less repetition of keywords, are more likely to be difficult for students because these features increase the probability that students will encounter words whose meaning they do not know, and will have fewer chances to guess the meanings of these words from context. Furthermore, lectures that are more syntactically complex, i.e., that use longer utterances and contain more sophisticated grammatical structures such as dependent clauses, can be difficult for students because such sentences place a larger burden on working verbal memory (e.g., Marton et al., 2006). As the lectures used in our teaching materials at Tohoku University and Part C of the TOEFL ITP® test generally deal with more detailed genre-related topics, they generally also include

more technical terms and complex sentences, which increases the chances that complexity might be an important reason that students have more difficulty listening to lectures than conversations.

2.3. Research Questions

The previous studies and conjectures given above lead us to pose the following questions:

1. How similar are the CCLE practice lectures to those of the TOEFL ITP® test?
2. How do the speed, length, and complexity of lectures affect students' perceived difficulty in listening to lectures?

3. Methods

3.1 Participants

Students in four different I-B English classes at Tohoku University agreed to participate in the current study ($N=163$). Their levels ranged from CEFR A2 to B2, as indicated by their TOEFL ITP® scores, taken halfway through the semester (403-583; $M=497.5$, $SD=27.3$). They had a wide range of majors (e.g., nursing, engineering, literature, and law) and included slightly more males ($N=94$) than females ($N=69$).

3.2 Classroom Procedure

The participants' I-B English classes met 15 times each, and they listened to a practice lecture while taking notes during classes 2-14, for a total of nine listening sessions. After listening to the lectures, students were given a ten-question multiple-choice quiz to assess their understanding of the lecture. At this time, students were also given a short survey, with one of the questions being a five-point Likert-scale question that asked them how difficult they thought the lecture was. Eight different lectures were used in these listening sections, with the ninth lecture being the same as the second, for comparability. In this study, we used students' answers to the Likert-scale question about the difficulty of the lectures for sessions one through eight. Two of the lectures were taken from the set of CCLE practice lectures, and the other six were adapted from various

listening practice texts (e.g., *Instant Academic Skills*, Lane, 2011). Though other activities were also done in the classroom and other questions were asked on the surveys, they are beyond the scope of the present study, and thus are omitted from this report.

3.3 Assessing Features of Lectures

We used several objective measures to assess the speed and complexity of both the lectures used in the classroom procedure and those in Part C of *the Official Guide to the TOEFL ITP® Assessment Series* (ETS, 2019). First, the speed of the lectures was simply assessed as the number of words spoken per minute (WPM). This was calculated by using an automated tool to count the number of words and simply dividing them by the length of the recordings. Next, length was simply measured as the number of words (W) contained in the lecture.

Complexity was measured using several different measures. Though there are a wide range of measures that have been offered as theoretically indicative of lexical and syntactic complexity (e.g., Lu, 2012; Kyle, 2016; Wolfe-Quintero et al., 1998), we opted to use just a few well-tested and highly-representative measures for ease of comparison. First, we used the Flesch-Kincaid readability index (FK) because it offers a representation of the number of syllables used in words, which is not always indicative of reading difficulty, but does affect the length of spoken words, and thus could offer insight into lecture listening that word-based measures cannot (Kincaid et al., 1975). Next, we used two measures of lexical variation that are not affected by length of passage and have performed well in various studies of complexity: corrected token-type ratio (CTTR) and corrected verb variation 1 (CVV1); initially given proposed by Carroll (1964) and Harley and King (1989), respectively. A measure of lexical sophistication (LS2) originally proposed by Laufer (1994) and calculated by the augmented version of the LCA (Lu, 2012) provided by Spring and Johnson (2022) was also used because of its relative stability in estimating sophistication. Two measures of syntactic complexity were used in this study:

the mean length of utterance, as represented by the mean length of sentence (MLS), following Lennon (1990), and the number of dependent clauses per t-unit (DC/T) were used following Lu (2010).

3.4 Data Analysis

In order to answer the first research question, we simply averaged the scores of the above measures for all lectures given in Part C of *the Official Guide to the TOEFL ITP® Assessment Series* (ETS, 2019; $N=7$) and those of all lectures provided by the CCLE for students to practice their note-taking while listening and orally summarizing from notes skills ($N=8$), as outlined in *Pathways to Academic English, 3rd Edition* (Spring et al., 2022). Despite the continuous nature of the measures, they were compared using a series of Mann-Whitney tests due to small sample sizes that could not hold up to Shapiro-Wilk tests of normality. Effect sizes were interpreted according to Plonsky and Oswald (2014).

To answer the second research question, we performed multiple Pearson's correlation analyses on the average student scores of perceived difficulty for each lecture and the aforementioned measures of speed, length, and complexity for each corresponding lecture. We then simply looked for trends across the data because we lacked enough data points to conduct any sort of meaningful multiple-regression analysis.

4. Results

The differences in measurements of speed, length, and complexity between CCLE provided practice lectures and those in *the Official Guide to the TOEFL ITP® Assessment Series* are shown in Table 1.

Table 1. Average (SD) of Features of CCLE Practice

Measure	Lectures and TOEFL ITP® Part C Lectures		
	TOEFL	CCLE	Comparison
WPM	167 (16.8)	137 (36.4)	$p=.02, r=.63$
W	235 (35.8)	429 (58.9)	$p<.01, r=.84$
FK	8.4 (1.7)	11.5 (1.2)	$p=.01, r=.69$
CTTR	5.75 (.8)	6.9 (.3)	$p=.01, r=.72$
CVV1	3.36 (.5)	4.14 (.4)	$p=.01, r=.66$
LS2	.20 (.4)	.26 (.5)	$p=.02, r=.63$
MLS	16.7 (2.8)	19.8 (1.7)	$p=.04, r=.54$
DC/T	.80 (.14)	1.21 (.24)	$p=.08, r=.45$

In general, all of the measures showed significant differences between CCLE prepared materials and TOEFL ITP® lecture passages, with the exception of DC/T. Furthermore, all of the differences in measures showed large effect sizes, with the exception of MLS, which showed a medium effect size. Summatively, this indicates that the CCLE lectures are generally slower, longer, and much more lexically complex than TOEFL ITP® lecture listening passages.

The results of correlation analyses between lecture features and students' perceived difficulty are outlined in Table 2.

Table 2. Correlation between Perceived Lecture Difficulty and Features of Lectures Used in Class

Measure	Correlation Score
WPM	$r = .53, p = 0.18, n.s.$
W	$r = -.39, p = 0.34, n.s.$
FK	$r = .49, p = 0.22, n.s.$
CTTR	$r = .43, p = 0.29, n.s.$
CVV1	$r = .03, p = 0.94, n.s.$
LS2	$r = .36, p = 0.38, n.s.$
MLS	$r = .32, p = 0.44, n.s.$
DC/T	$r = -.16, p = 0.70, n.s.$

Since only eight data points were used in the correlation analysis presented in Table 2, we were unable to find statistical significance, but the trend in correlation scores suggests that the length of a lecture does not impact students' perception of difficulty, nor does the amount of verb variation or dependent clauses. However, there does seem to be a trend of increased perceived difficulty as the number of different words used in general (as indicated by the correlation with CTTR), and the number of rarer, multi-syllabic words increases (as indicated by the correlations with FK and LS2). Furthermore, the lecture feature that showed the greatest correlation with perceived difficulty was the speakers' speech rate.

5. Discussion and Conclusion

The results of this study seem to suggest that the speed at which a speaker talks is the largest hurdle for Tohoku University students to overcome when listening to academic lectures in English. Furthermore, the CCLE materials were found to be much slower than the TOEFL

ITP® lectures, and therefore, we should strive to make our practice lectures more authentic in the future by providing ones with faster speech rates. However, as lectures that are too fast may be too challenging for some students, especially when note-taking, we should perhaps be mindful of this and modify the speeds of the current lectures to provide a variety of speeds depending on class proficiency and listening practice progress.

However, it should also be noted that the CCLE lectures were in fact, much more complex than the TOEFL ITP® lectures. Since some areas of complexity did seem to have an impact on students' perceived difficulty, we should perhaps strive to lower the complexity of our lectures by repeating keywords more frequently and avoiding overly sophisticated words except for the technical terms needed to discuss the content. By reducing the complexity of our lectures, it may also give students a chance to focus on getting used to the speed of much faster lectures, such as those on the TOEFL ITP® test.

Regarding the length of a lecture, it did not influence learners' perception of difficulty in the present study. This result suggests that learners do not necessarily have difficulty with longer lectures as long as the lecture is not very fast or too complex. Although the TOEFL ITP® test uses shorter lectures, it is ideal for learners to eventually develop sufficient EGAP ability to listen to lectures of up to 90 minutes so that they can succeed in studying abroad programs or online courses in English. Therefore, scaffolding between shorter lectures and longer lectures may still be necessary for the English curriculum at Tohoku University.

References

- Carrell, P. L., Dunkel, P., & Mollaun, P. (2002). The effects of notetaking, lecture length and topic on the listening component of the TOEFL 2000. *TOEFL® Monograph Series* (MS-23). Retrieved from https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2002/ibeq
- Carrier, C. A. (1983). Note-taking research: Implications for the classroom. *Journal of Instructional Development*, 6(3), 19–26. doi:10.1007/BF02906208

- Carroll, J. B. (1964). *Language and thought*. Prentice-Hall.
- Educational Testing Service. (2019). *The Official Guide to the TOEFL ITP Assessment Series*. ETS.
- Harley, B., & King, M. L. (1989). Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition, 11*, 415–440.
- Kiewra, K. (1985). Investigating notetaking and review: A depth of processing alternative. *Educational Psychologist, 20* (1), 23-32. doi: 10.1207/s15326985ep2001_4
- Kinkaid, J.P., Fishburne, R.P., Rogers, R.L., & Chissom, B.S. (1975). *Derivation of new readability formulas for Navy enlisted personnel. Research Branch Report 8-75*. Chief of Naval Technical Training: Naval Air Station Memphis.
- Kyle, K. (2016). *Measuring syntactic development in L2 writing: Fine grained indices of syntactic complexity and usage-based indices of syntactic sophistication* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University.
- Lane, S. (2011). *Instant academic skills*. Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1994). The lexical profile of second language writing: Does it change over time? *RELC Journal, 25*, 21–33.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning, 40*, 387–417.
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics, 15*(4), 474–496. doi: 10.1075/ijcl.15.4.02lu
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal, 96*(2), 190–208. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01232_1.x
- Marton, K., Schwartz, R.G., Farkas, L., & Katsnelson, V. (2006). Effect of sentence length and complexity on working memory performance in Hungarian children with specific language impairment (SLI): A cross-linguistic comparison. *International Journal of Communication Disorders, 41*(6), 653–673.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, T. R. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology, 19*, 291–312. doi:10.1002/acp.1086
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning, 64*(4), 878–912.
- Sakurai, S. (2018). Promoting skills and strategies of lecture listening and note-taking in L2. *Fukuoka University Review of Literature & Humanities, 49*(4), 1019–1046.
- Siegel, J. (2022). Research into practice: Teaching notetaking to L2 students. *Language Teaching, 55*, 245–259.
- Spring, R., & Johnson, M.W. (2022). The possibility of improving automated calculation of measures of lexical richness for EFL writing: A comparison of the LCA, NLTK, and SpaCy tools. *System, 106*, 770–786. doi: 10.1016/j.system.2022.102770
- Spring, R., Scura, V., & Vittorio, P. (eds.). (2022). *Pathways to Academic English, 3rd Edition*. Tohoku University Press.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. University of Hawaii Press.

研究ノート

Free, Online Multilingual Statistics for Linguistics and Language Education Researchers

Ryan SPRING*

* Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

Throughout my career as a linguistics and language-education researcher, I have noticed a number of studies that are theoretically sound and generally well designed but suffer from inappropriate or incorrect statistical analysis. I have also observed several studies that could have made their arguments more robustly or discovered new insights by employing separate or further statistical analyses. This issue is not specific to any single field of study, but because I work mostly in English language education in Japan, I have created a series of free, online calculators that can be used by linguistics and language education researchers to help with their statistical analysis. There are free, advanced statistics calculators available on the internet, such as R. However, R has a steep learning curve which can be daunting for amateur statisticians who only require very simple tests. Other free online calculators provide several statistical tests (e.g., Stangroom, n.d.) but not full support to help researchers choose the appropriate statistical tests, are only available in English, are not aimed at providing analytics for language studies, and rarely provide effect sizes with interpretations. Therefore, I created an online tool, *Multilingual Statistics for Linguistics and Language Teaching Studies*, which is a website written in HTML and JavaScript, and is available in both Japanese and

English.¹ The tool helps to ensure users select appropriate tests and provides interpretations of the resulting calculations that are specified for linguistics and language-learning studies. It is designed to be easy to use, only requiring users copy and paste their data and answer simple questions about their data. This paper introduces the tool and explains how it was created, the methods taken to ensure proper tests are chosen, and how the interpretations of data are made.

2. Commonly Observed Problems and Countermeasures Taken by the Tool

2.1 Distinguishing Between Data Types

Perhaps the most common error I have observed is researchers selecting an inappropriate test based on a misunderstanding of the type of data they are analyzing. This issue frequently occurs when researchers assume that their data are parametric when they are not. To counteract this problem, I incorporated two countermeasures.

First, the tool requires users to answer whether their data are measured continuously. Since this concept may not be intuitive to researchers unfamiliar with statistics, an explanation is provided in simple terms when the user moves their mouse over the question. The explanations avoid technical terms as much as possible and include

* 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

special instances and examples specific to linguistics and language education research. These examples are often based on mistakes I have seen in research. The questions and explanations are a good first step to prevent the mischaracterization of data parametricity, but I also include another failsafe to ensure accurate representation of the data type when selecting a test.

If users answer that their data are not measured continuously, the tool automatically chooses non-parametric tests and conducts them for the user. However, if the user answers that their data are measured continuously, the tool first conducts Shapiro-Wilk tests of normality on each data set (Shapiro & Wilk, 1965), rather than simply trusting the user and running parametric tests. Consideration is given to the user's answer, and therefore the tool rejects the premise of normality at $W = 0.9$ or lower, rather than the slightly stricter standard of rejection at $W = 0.95$ or lower. If the tool finds any of the datasets have failed the normality test, it alerts the user that despite the data being measured continuously, they failed a normality check and are consequently treated as non-parametric data. The tool then automatically selects an appropriate non-parametric test. If all of the datasets pass the test of normality, parametric tests are used.

2.2 Missing Effect Sizes and Interpretations

Another common problem I have observed in linguistics and language education research is failing to report effect sizes. Although measures of statistical significance are important, effect sizes can offer a different type of insight, and in some cases can be much more informative than p values (e.g., Borenstein et al., 2009; Plonsky & Oswald, 2014; Tomczak & Tomczak, 2014). Effect sizes can help researchers to ascertain how impactful a treatment or difference is, which is especially useful for large sample sizes that might generate a statistically significant difference that represents an actual difference in means that is quite small (i.e., a

difference that is subjectively or instinctively notable). Furthermore, effect sizes are standardized, and can therefore help researchers to compare across studies. Finally, reporting effect sizes makes the data more easily available to be used in future meta-analyses, which can be an effective method for drawing conclusions based on the results of a wealth of studies. Nevertheless, in my view, researchers who are less experienced with statistics often fail to report effect sizes, either due to not realizing their importance, or not knowing how to interpret them.

To counteract this problem, I ensured that all group comparison tests include measures of effect sizes, as well as interpretations. Providing both elements helps users not only to report their findings more accurately, but also to realize the full importance (or lack thereof) of their results.

2.3 Other Problems

There are also cases in which researchers or educators mistakenly conduct pair-wise testing without group-wise testing and using proper ad-hoc analysis. Furthermore, many studies I have seen would benefit from conducting correlation analysis in addition to simple difference testing. For example, many language-education studies conduct research with a simple pre-/posttest design, but often stop at comparing pre-/posttest scores to observe whether or not a particular teaching method created a significant difference in scores. Although this is an important test to check the effectiveness of the method in question, because there is generally a great deal of personal variation in subjects, it is often meaningful to run correlation analyses between changes in scores and other available data. For example, if researchers find a correlation between improvement and a particular survey question they asked, this could indicate that the result of the survey question may be one cause of improvement. This point is an insight that is not evident from pre-/posttest score comparison alone.

To help alleviate these problems, I created the index

page with simple questions that can help non-statisticians select the correct test or tests that matches their data. First, users are asked if they want to check for differences or correlation. Then, they are asked about the types of data that they have, including if it is nominal, contains two datasets or more, and whether or not the data contains an additional variable (i.e., pre/post testing across an experimental and control group). Explanations are also given in simple terms with practical examples that are common in linguistics and language-education research when hovering over the choices. Furthermore, if users select multiple dataset analyses, the tool automatically provides post-hoc analysis for group-wise testing, which many free online tools do not. I hope that this will encourage researchers and teachers to select proper tests and consider conducting correlation tests to look for further insights.

3. Creating the Tool

3.1 Difference Testing

The tool conducts difference testing by first having users select the appropriate description of their data on the index page, as described above. Depending on their selection, users are taken to one of four pages for: (1) nominal data, (2) two sets of numerical data, (3) three or more sets of numerical data, or (4) pre/post testing across experimental and control groups.

For nominal data, the tool conducts Chi-square tests. If users select this page, they are prompted to insert the number of “groups” and “answers/options” (i.e., rows and columns). Though the tool can theoretically handle any table size, I arbitrarily capped the maximum value at 10x10 to prevent users from inserting numbers that might crash their web browsers. In the future I will expand this number if requested to do so by users. Effect size is calculated via Cramer’s V and provided with the p value, Chi-square statistic, and degrees of freedom, and is interpreted as: $V < 0.2 =$ small, $V < 0.4 =$ medium, $V \geq 0.4 =$ large.

For numerical data, users are taken to the appropriate page and then asked to select either “yes” or “no” regarding the following two questions: (1) Are the data paired?, and (2) Are that data continuous? Users are informed that they can hover over the questions to receive explanations of how to interpret and answer these questions. The explanations use simple language and offer practical examples common in linguistics and language-education studies. For three or more groups comparisons, the user is also asked to input the number of groups that they are comparing.² If the user answers that their data are continuous, the tool conducts the aforementioned Shapiro-Wilk tests to ensure that the data can be considered parametric. If any group fails the test of normality, the comparable non-parametric test is automatically run, and the user is alerted.

For two groups that pass the normality test, an independent t -test is used for non-paired data, and a dependent t -test is used for paired data (e.g., Freedman, 2005). For two groups that do not pass the normality test, or if the user answers that the data were not measured continuously, a Mann-Whitney U-test (Mann & Whitney, 1947) is performed for non-paired data, and a Wilcoxon signed-rank test is used for paired data. Effect sizes for t -tests are given in terms of Cohen’s d (Cohen, 1988), and interpreted according to Plonsky and Oswald’s (2014) suggestion that second language researchers adopt the understanding that $d = .4$ is small, $d = .7$ is medium, and $d = 1.0$ is large. For non-parametric tests, r_s is used to test effect sizes and follows Plonsky and Oswald’s (2014) interpretation of $r_s = .25$ is small, $r_s = .4$ is medium, and $r_s = .6$ is large. As Plonsky and Oswald (2014) set their recommendations as “close to” the values above and not as cut off values, the tool uses cut offs for largeness between these values (i.e., 0.6 and 0.9 for d and 0.35 and 0.55 for r_s).

For three or more groups that all pass the normality tests, a one-way repeated measures Analysis of Variance (ANOVA) is used for paired data (Girden, 1992), and a

one-way ANOVA is used for non-paired data (Freedman, 2005). For three or more groups that do not pass the normality test, or if the user answers that the data were not measured continuously, a Kruskal-Wallis test (Kruskal & Wallis, 1952) is performed for non-paired data, and a Friedman test (Friedman, 1937) is used for paired data. Post-hoc analysis is conducted using Tukey's honestly significant difference (HSD) tests (Tukey, 1949) for parametric tests, and Dunn's test (Dunn, 1964) for non-parametric tests. However, the results of the Tukey's HSD tests provided by the tool must be treated with a slight amount of caution. Although all other measures of p values are calculated by the tool precisely to the according probability density function, I was unable to find an exact function for HSD testing, and therefore inserted value tables for $N = 1$ through 20, and then made calculations to estimate for the sets of N values in sets of 10 up to $N=120$, and then a standardized value after that. The tables provided values for $p = .05$ through $p = .01$, so I used these values to estimate p values between .01 and .05, and anything smaller or larger is simply reported as $p < .01$ or $p > .05$ *n.s.*, respectively. Although this method correctly marks the p value as either significant or non-significant (see Section 4), there is a small risk that the values between $p = .05$ and $p = .01$ might be slightly off by .01. Effect sizes for ANOVA tests are reported as W^2 , following Olejnik and Algina (2003), and interpreted accordingly. Kruskal-Wallis effect sizes are reported as η^2 and interpreted following Meyer and Seaman (2013). Finally, Friedman test effect sizes are reported in terms of Kendall's W following Tomczak and Tomczak (2014).

For pre/post testing across an experimental and control group, a two-way mixed ANOVA is used to check for significant interaction between the change in pre/post testing and the difference in the groups. A model, p value, and effect size are given for the interaction, as well for both the difference in pre/post testing and the difference in groups. Effect size is reported as η^2 and

interpreted following Meyer and Seaman (2013).

Once the tests are decided and run according to the program, the user is provided with an explanation of (i) which test was used, (ii) why the test was selected, (iii) the results of the test, including effect size, and (iv) an interpretation of the p value and effect size. These results are written in technical terms in the hope that the sentences will aid users when reporting them in papers or presentations.

3.2 Correlation Testing

For correlation testing, the tool first has users select from the index page whether they have two variables, or more than two, like with difference testing. Then, users are asked whether or not their data were all measured continuously. If the user selects "yes," Shapiro-Wilk tests are run on all data sets to ensure that they can reasonably be considered normal. If the user answers that their data are not measured continuously, or if any dataset fails the test, the data are treated as ordinal.

For two variables that both pass the normality test, a Pearson's correlation test (Pearson, 1895) is conducted, and for data that are treated ordinally, a Spearman's rank correlation test (Spearman, 1904) is used with corrections for handling tied ranks. P values are also calculated based on the data, and both p values and correlation coefficients are interpreted according to the suggestions of Plonsky and Oswald (2014) for language-education research. For a two-variable correlation, the user is provided with an explanation of (i) which test was used, (ii) why the test was selected, (iii) the results of the test, and (iv) the interpretation.

At the time of publishing this paper, multiple-variable correlation analysis is available, but is somewhat rudimentary, only providing multiple-regression for continuous data, and only for one dependent and two independent variables. In its current form, the tool seems to accurately report R^2 and p values for the overall model, as well as b and $beta$ values for the

two independent variables. However, it exhibits a small amount of discrepancy when calculating the standard error of each coefficient, which results in a *t* value slightly higher than those reported by SPSS v25 (see next section). This issue occurs because some studies suggest multiplying $\sqrt{(1-R^2) / ((1-(r_{X_1X_2})^2) * (df-3))}$ by the variance of the dependent variable data divided by the variance of the independent variable in question (e.g., Williams, 2015), whereas others have suggested that the standard deviation should be used, rather than the variance (e.g., Nau, 2014). However, when attempting to validate the tool by comparing the results with those of SPSS v25, the former slightly underestimated the standard error, and the latter slightly overestimated it. I found that averaging the two values of the two calculations provided a standard error that was within .01 of that given by SPSS v25 and am temporarily using this approach as a solution. Therefore, although the calculations of the overall model and values of *b* and *beta* for separate independent variables seem trustworthy, caution is required when interpreting the *p* values of independent variables close to *p* = .05. All of the data is currently presented to the user in a chart, with no further interpretation. I hope to improve the accuracy of the independent variable *t* value estimation and the number of independent variables that can be calculated, and as well as a function for ordinal regression in the near future, at which point I will update this paper. However, in the meantime, I recommend Mizumoto's (2022) much more elegant solution for handling multiple regression through a combination of dominance analysis, random forests and interpreted as relative weights.

3.3 Advanced Tests

The tool also provides some “advanced” tests designed for practitioners with more knowledge of statistics who do not require help choosing tests or analyzing every aspect of their data. At the time of publishing this paper, the advanced tests include: a

calculator of *r* as an effect size from a *Z* and *N* value, a Cohen's *d* calculator, and a *p* value calculator (calculated from either *Z* or *t* values). However, similar tools are already available on various websites, and thus, I put less effort into this portion of the tool.

4. Discussion and Future Work

To verify the calculations this tool provides, it was tested against SPSS v25 and Stangroom (n.d.) using the datasets in Appendix 1. It provided the same values for all numbers, within .01, except for the *t* and *p* values of the multiple regression analysis, as mentioned in Section 3.2, and highlighted in Table 1.

Table 1

Differences in *t* and *p* values for multiple regression

value	variable	SPSS	this tool
<i>t</i>	1	-1.03	-1.06
	2	0.96	1.01
<i>p</i>	1	0.32	0.31
	2	0.35	0.33

**The first column is the y value and the following two are variables 1 and 2*

Based on the above and other checks and calibrations performed throughout the building process, the tool seems to be accurate in its current form (as of September 31st, 2022). Although I can make no legal guarantees of the accuracy of this tool, I hope it will prove useful for linguistics and language-education researchers and practitioners.

I plan to continue improving the tool and providing updated versions of this paper as changes are made. Specifically, I hope to do the following in the near future:

- 1) Find the proper correction for the *t* and *p* values for individual independent variable correlations in the multiple correlation section of the current tool.
- 2) Amend the code to allow for more than two

independent variables in multiple regression.

- 3) Provide options for ordinal regression.
- 4) Add more calculators that might be useful for researchers based on comments and feedback.
- 5) Add translations into more languages.

User feedback will be critical for the continued improvement of this tool; therefore, if anyone spots an error in the calculations, has a suggestion for a better test or method than those described in this paper, or has a request for an additional tool they would like added, please contact me via the email address below. If anyone is willing and able to translate this program into another language, it would be greatly appreciated. In that case, please also contact me via email.

Website for use of the tool:

<https://springsenglish.online/stats/>

Github for the tool (code can be checked):

<https://github.com/springuistics/BilingualStats>

Contact email address:

spring.ryan.edward.c4@tohoku.ac.jp

Notes

- 1) At the time of publishing this paper, the tool is only available in Japanese and English, but hopefully it will be translated into more languages in the future.
- 2) At the time of publishing this paper, the tool only allows up to six groups to be compared at once. If there are requests to increase this number, I will amend the program to handle more in the future.

References

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley & Sons.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.

Dunn, O. J. (1964). Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, 6(3), 241–252.

Freedman, D. A. (2005). *Statistical models: Theory and practice*. Cambridge University Press.

Friedman, M. (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 32, 675–701.

Girden, E. R. (1992). *ANOVA: Repeated measures*. Sage.

Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47, 583–621.

Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18, 50–60.

Meyer, J. P., & Seaman, M. A. (2013). A comparison of the exact Kruskal-Wallis distribution to asymptotic approximations for all sample sizes up to 105. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 139–156.

Mizumoto, A. (2022). Calculating the relative importance of multiple regression predictor variables using dominance analysis and random forests. *Language Learning*.

Nau, R. (2014). *Notes on linear regression analysis*. https://people.duke.edu/~rnau/Notes_on_linear_regression_analysis--Robert_Nau.pdf

Pearson, K. (1895). Notes on regression and inheritance in the case of two parents. *Proceedings of the Royal Society of London*, 58, 240–242.

Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878–912.

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591–611.

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15 (1), 72–101.

Stangroom, J. (n.d.) Social Science Statistics [website]. <http://socscistatistics.com>

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences, 1*(21), 19–25.

Tukey, J. (1949). Comparing individual means in the analysis of variance. *Biometrics, 5*(2), 99–114.

Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics, 1*, 80–83.

Williams, R. (2015). *Standard errors for regression coefficients; Multicollinearity*. [Online paper] <https://www3.nd.edu/~rwilliam/stats1/x91.pdf>

Appendix 1

Data used for checking the calculations of this tool:

3.50	6.25	1.00
4.00	5.25	1.25
5.00	6.75	2.00
5.50	7.00	2.75
4.50	5.50	2.25
3.00	6.00	2.50
6.00	3.75	2.75
5.75	5.50	4.25
6.00	4.50	4.00
5.50	3.00	1.75
5.00	4.75	1.50
4.00	4.75	3.75
3.50	7.00	4.75
4.50	6.50	3.25
5.00	6.00	3.75
6.00	5.00	1.25
4.75	5.50	4.50
5.50	6.25	4.25
5.75	7.00	3.50
3.25	4.25	2.00

研究ノート

Listening: The Cinderella of the Four Skills in English Language Education

Barry KAVANAGH*

* Institute for Excellence of Higher Education, Tohoku University

1. Introduction

Within English language teaching listening has been described as the ‘Cinderella’ of the four skills (Nunan, 1997). It has been given this label because it has been neglected and taken for granted, just like the fictional character of Cinderella. Nunan (1997) suggests that listening has been overlooked by its stepsister, ‘speaking’, which has attracted more academic attention. Mendelsohn (1994) explains that “despite a gradually increasing acceptance of the importance of listening comprehension for second language learners, the teaching of listening comprehension remains a somewhat neglected and poorly taught aspect of English in many ESL programs - the ‘Cinderella’ skill of ESL” (p.9).

Listening is a very important skill for all language learners. For successful communication, it is necessary to be able to decode the input received. This can include filtering information, deciding what is important, and understanding a speaker’s intent that may be based on differing perspectives. Listening is a dynamic process that involves very complex cognitive processes. For example, the acoustic signals of language must be interpreted into words and then into meaningful sentences. These sentences are then organized into prepositions based on the context in which they are used. Buck (2001) states that “listening comprehension is an active process of constructing meaning and this is done

by applying knowledge to the incoming sound and that a number of different types of knowledge are involved: both linguistic and non-linguistic knowledge.” (p62).

Compared with writing and reading or even speaking, Goh and Vandergrift (2021) suggest that the development of listening receives the least systematic attention from teachers and instructional materials. They also state that learners are seldom taught how to approach listening or how to manage their listening when attending to spoken texts or messages.

This short introductory paper aims to introduce the intricacies and complexities of the listening process by giving an overview of top-down and bottom-up information processing models and listening strategies. This is followed with a section on how teachers can approach teaching listening within their classes from a task-based teaching perspective.

2. The Art of Listening

Listening can be a difficult skill to learn based on the intricacies and complexities involved. For successful listening, students need to be aware of stress, rhythm, and intonation. The rate of delivery, colloquial and academic language, clustering, and reduced forms are also just some of the concepts and skills students need to become proficient at. Listening is said to fill 40-45% of

* 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

the total time used in communicating (Mendelsohn, 1994, Siegel, 2015).

Listening also has its own set of distinct characteristics and is not merely an auditory version of reading in the way that speech is not simply a spoken version of writing. To highlight this Lynch and Mendelsohn (2019) provide an overview of the unique features of listening as in the following:

1. Listening is usually ephemeral; it is short-lived and fleeting.
2. It contains a rich prosody that is not present in written languages such as stress, intonation, and rhythm.
3. Listening can mean comprehending natural fast speech, such as assimilation, which is not present in writing.
4. Unlike writing, there is a requirement to process what has been said and respond almost immediately.

In addition, listening can be both reciprocal and nonreciprocal. The former involves interactions with two or more interlocutors in a conversational setting. In such situations, providing the interaction is done face-to-face, speakers and listeners can employ repair strategies (Schegloff et al., 1977). These may include non-verbal strategies of showing confusion when not understanding something which may lead to speaker clarification or the listener asking the speaker to slow down. In contrast, nonreciprocal listening is a situation whereby the listener does not influence what is being said as it is usually a monologue. Lectures or news programs would be examples of this, where the listener has no control over what is being said in terms of vocabulary and grammar or how it is being delivered with speed, intonation, and stress. It is perhaps inevitable, that, for the L1 and L2 English speaker nonreciprocal listening is usually regarded as more difficult than reciprocal listening.

Nonreciprocal listening is the kind of listening that most teachers are familiar with and conduct in their

language classes (Nunan, 2015). A teacher may, for example, play an audio recording of a lecture or reading and the students then answer a series of multiple-choice questions about what they heard. Non-reciprocal listening tasks can draw on a rich variety of authentic data and are very useful in evaluating a student's listening ability.

In contrast, reciprocal listening may involve the student being cast in the role of a participant in which they alternate between the listener and speaker. Reciprocal listening can also involve students listening to dialogues and conversations between two or more people. In this situation, the student can be described as 'eavesdropping' on the conversation as they are not participants in it. The reciprocal listening approach is what can be found in most listening courses. Nunan (2001) mentions, however, that in the real world being cast in the role of a non-reciprocal "eavesdropper" on a conversation is quite rare. In the language classroom this is a normal role.

3. Top-Down and Bottom-Up Information Processing Models

Listening can be viewed as being taught through the lens of the 'Top-down' and 'Bottom-up' information processing models. These dominant models have influenced listening pedagogy for decades. They aim to outline what listeners do in the listening process. In simple terms, the 'bottom-up' model explains a process of decoding the smallest units of language, beginning with the phonemes and syllables into meaningful segments that can be used to interpret and understand a message.

Goh and Vandergrift (2021) explain that "It is a rather mechanical process in which listeners segment the sound stream and construct meaning by accretion, based on their knowledge of the segmentals (individual sounds or phonemes) and suprasegmentals (patterns of language intonation, such as stress, tone, and rhythm) of the target language." (p.18). At the end of this decoding process

the intended meaning is arrived at and comprehension successful.

Numan (2015, p39) lists the following bottom-up processing examples:

1. Scanning the input to identify familiar lexical items
2. Segmenting the stream of speech into grammatical constituents
3. Using phonological cues to identify the information focus in an utterance
4. Using grammatical cues to organize the input into constituents

The Top-down processing model refers to the application of context, contextual cues, and the background knowledge a listener has. The comprehension of any given task may depend on background knowledge that allows the listener to predict content (Hedge, 2003). Goh and Vandergrift (2021) state that “Listeners who approach a comprehension task in a top-down manner use their knowledge of the context of the listening event or the topic of a listening text to activate a conceptual framework for understanding the message. Listeners can apply different types of knowledge to the task, including prior (world or experiential) knowledge, pragmatic knowledge, cultural knowledge about the target language, and discourse knowledge” (p.19).

Typical top-down listening activities can include presenting students with information about the listening topic by discussing it, showing students pictures, or through teaching key words. By encouraging students to incorporate their knowledge of the topic teachers can enhance and develop their top-down processing skills. This process is also used by L1 speakers when they come across an unknown word. Through the utilization of their knowledge of context, the gist or general meaning of the listening event can be obtained without getting distracted by the unknown word.

An example of a top-down listening activity can include word association tasks which can help the teacher understand what prior knowledge students bring to the topic. This works well with theme-based listening activities such as content on climate change. For example, students are told that they will listen to a dialogue between two people on the causes of climate change. Students then react to the question by brainstorming as many words and phrases as possible that are associated with climate change and also predict what they think the content of dialogue will contain. The teacher can then give feedback and elaborate on what the students produce. After listening to the dialogue, the students compare their ideas to what was said in the dialogue.

The use of visuals or visual media is also a good example of a top-down processing approach to listening. Students can be given a series of pictures that can be used to help students predict or make inferences about what they are about to watch or listen to.

A question teachers may ask themselves is which approach produces better results for students. The simple answer would be to apply both models in an interactive approach. These processing models should not be represented as alternatives to each other, and a key component of successful listening is the student’s ability to combine and integrate information from the two processes (Buck, 2001; Lynch & Mendelsohn, 2019). There is research, however, that has addressed this issue and examined which processing model produces the best learning outcomes in students. Some researchers have claimed that during the early stages of L2 listening weaker students are said to have a heavy reliance upon bottom-up information (Field, 2004) and that they are deficient in top-down processing skills (e.g., Sadighi & Zare, 2006; Shohamy & Inbar, 1991). Hansen and Jensen (1994) suggest that their findings of 235 language learners can be used as evidence that students with low proficiency rely heavily on bottom-up processing skills. Further evidence also suggests that phoneme and word

recognition can be a major source of difficulty for low-level L2 listeners as found in a study by Goh (2000).

However, findings within the research literature are not conclusive. Some research has found that lower-level students rely on contextual and co-textual information to form hypotheses of what is heard (Long, 1990; Macaro, Graham, & Vanderplank, 2007). This is supported by Mueller (1980) who found that visual support enhanced the comprehension of weak students much more than it did with stronger students. Wolff (1987) also found that his students were more reliant on top-down strategies when they were given a harder text to understand.

In practical terms, teachers should be incorporating both processes as they rarely work independently of each other. Nix (2016) for example, found that just employing bottom-up listening strategies did not affect students' listening unless they were accompanied and mediated by top-down strategies. This is supported by Nunan (2015) who claims that successful listeners use both bottom-up and top-down processing.

4. Listening Strategies

It is a myth that we cannot teach people how to listen (Nunan, 1997). Teachers can provide students with continual exposure to authentic and created listening materials with practice activities that can motivate students and build their confidence. Teachers can also guide students in how to improve their listening through a series of listening strategies. These strategies are universal in nature and can be applied to any kind of listening, whether it be informal, academic, or the type of listening questions our students will find within the TOEFL test. Rost (2002: 155) points out the following strategies of successful listeners.

- **Predicting:** effective listeners think about what they will hear.
- **Inferring:** It is useful for learners to “listen between the lines.”

- **Monitoring:** Good listeners notice what they do and don't understand.
- **Clarifying:** Efficient learners ask questions (What does _____ mean? You mean _____?) and give feedback (I don't understand yet) to the speaker.
- **Responding:** Learners react to what they hear.
- **Evaluating:** They check on how well they have understood.

These strategies apply to both bottom-up and top-down information processing models and these strategies permeate through the core skills of our textbook 'Pathways to Academic English' and the materials created to supplement the teaching of the content within the textbook.

5. Teaching Listening through a Task Based Approach

Goh and Vandergrift (2021) state that listening, unlike the other language skills is predominantly done in real time where input is short-term and there is little record of what happens during listening. Teachers may, therefore, find teaching listening skills more difficult than reading, speaking, and writing. A Task-based listening approach may offer teachers ideas and structure in terms of how to teach listening. Task-based listening is an approach to understanding orally delivered information and doing something with it.

Tasks can be broken down into a pre-listening stage, a listening stage and a post-listening stage and can include both a top-down and bottom-up model of listening. The pre-listening stage is basically a preparatory stage and can include top-down listening activities such as word association tasks (as discussed in section 3 of this paper) whereby the student is asked about their knowledge of the topic. Strategies as outlined in section 2 of the paper, such as predicting, can also be used by asking the students to guess what they will listen to judging from its title.

In the actual listening stage students can be asked to complete an info-gap, fill in a table or complete a graph or chart. These activities emphasize the importance of comprehending meaning during listening. Teachers can therefore design tasks that can motivate students to focus on meaning and to use certain strategies such as those outlined in section 2. Listening tasks should also offer opportunities for students to develop specific skills as in the following:

- Listening for global comprehension (Understanding the general meaning when listening)
- Listening selectively (Understanding specific information in the text)
- Listening for the main ideas
- Listening for details
- To listen and infer
- To listen and predict

The third step in task based listening is the post-listening stage. At this stage students can be given activities such as writing a summary of the listening exercise they heard, or they can read a text based on the listening topic. Another example would be conducting role plays that practice the target language within the listening exercise.

Teachers need to outline what the purpose and learning outcome is of the tasks and activities presented to students. Within a general English class, listening may focus on micro skills such as recognizing language stress and intonation or require students to process natural speech which may contain false starts, pauses and self-correcting. Richards and Richards (2014) suggest that key skills such as identifying key information in lectures, recognizing subject specific lexical items and collecting information from note taking are necessary prerequisites for success in academic listening. Pragmatic competence can also be added to this list. Listening from a pragmatic perspective is to understand language usage from the perspective of the speaker and listener and the intersubjectivity that is co-constructed in an interaction

(Kecskes, 2010). Students must process the contextual meaning of an interaction and the relationship between the listener and speaker.

Within my own listening research, I have utilized task-based approaches that aim to increase a student's pragmatic awareness of what they could be exposed to in multicultural situations within international campus settings. Pragmatic competence is a crucial skill for successful communication in a second language and research has indicated that cultural differences can lead to pragmatic failure that can often hinder cross-cultural communication (Kasper, 2002). Within our Integrated Academic Speaking and Listening course I teach themes related to cross-cultural differences within university life. Students learn the speech acts of making requests, refusals, apologies and complaining within university campus situations both in Japan and abroad. As part of my research on teaching pragmatic competence based on the three stages of task-based listening, I created a series of listening activities. An example of one of these listening tasks is briefly illustrated below.

Pre-listening stage

Students are told they will listen to a series of dialogues based on scenarios that include complaining, making requests and apologizing.

Students are then given a partial script of the listening exercise with pieces of the dialogue missing. Students have to brainstorm ideas on what the speaker will say in the blank sections of the dialogue. These parts include how the speaker will complain and make a request and responses such as refusing a request and apologizing.

Listening stage

Students listen to the dialogues and answer a series of multiple-choice questions based on understanding indirect speech and speakers' intent.

Examples of such questions include the following:

What does the speaker want the listener to do?

What do you think the man means when he say's...?

What does the women's tone of voice imply when she say's...?

What is the speaker's attitude towards the listener or situation?

After completing the questions students compare the ideas they wrote down in the pre-listening stage to the full listening script.

Post-listening stage

Students practice the dialogues in pairs. Here the use of modal verbs, intonation and tone of voice is focused on with respect to making indirect requests. Students are also given a script of a new dialogue where a student complains to their teacher about their low grade. In response the teacher gets angry. The students are asked to identify the attitude of the student making the complaint, why the teacher got angry and how they would change the script to make it more polite so that the teacher would not get angry. As part of this research students were given a pre and post course test on these speech acts based on task-based listening questions that focused on intonation, pragmatic intention and making inferences. Findings showed that there were significant differences in pre and post-test scores illustrating that the pragmatic listening ability of the students improved considerably through a task-based approach to listening after the course finished (Kavanagh, 2022).

6. Conclusion

One of the reasons why listening may be considered a 'Cinderella skill' is the belief that listening develops over time with exposure to the language and that there is no need for explicit teacher instruction (Goh and Vandergrift (2021). Within the EFL context especially, listening appears to receive less attention (Nunan, 2015). As stated in this paper, however, we know that listening can be improved through instruction (Goh, 2000). Nunan (1997) states that learning cannot be achieved without

first understanding input and therefore listening is just as fundamental as speaking.

Listening can be one of the most difficult aspects of learning a language. Teachers need to create materials with a purpose with clearly stated learning outcomes that enable students to succeed in listening tasks. This paper has outlined a task-based approach to listening with some practical activities that can be used across pre-listening, listening and post-listening stages.

Listening is an integral part of the new English curriculum at Tohoku University and is given extra emphasis in two of the first-year courses as reflected in 'listening' being incorporated into the course titles. At Tohoku University, at least, listening is not a 'Cinderella skill' and it should be given equal status with its stepsister 'speaking' as an important and significant part of our student's language education.

References

- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32, 363-377.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Goh, C. & Vandergrift, L. (2021). *Teaching and Learning : Second Language Listening : Metacognition in Action* (2nd Edition), Routledge
- Hansen, C. & Jensen, C. (1994). Evaluating lecture comprehension. In J. Flowerdew (Eds.), *Academic listening* (pp. 241-268). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedge, T. (2003). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. (2002). Pragmatic Development in a Second Language. *Language Learning*, 40(1), 212- 352.
- Kavanagh, B. (2022). Cultivating university students' pragmatic competence through an integrated academic speaking and listening course, Paper presented at the 5th J-CLIL Annual Bilingual Conference October 15th, 2022.

- Kecskes, I. (2010). The paradox of communication: A socio-cognitive approach to pragmatics. *Pragmatics and Society*, 1, 50-73.
- Long, D. R. (1990). What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 65-80.
- Lynch, T. & Mendelsohn, D. (2019). Listening. In N. Schmitt (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 193-210). London: Arnold.
- Macaro, E., Graham, S., & Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: Focus on sources of knowledge and on success. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (pp. 165-185). Oxford: Oxford University Press.
- Mendelsohn, D. (1999). The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, *The Modern Language Journal*, 75, 173-80.
- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. San Diego: Dominic Press.
- Mueller, G., 1980. Visual contextual cues and listening comprehension: an experiment. *Modern Language Journal*, 64, 335-340.
- Nix, J.-M. L. (2016). Measuring latent listening strategies: Development and validation of the EFL listening strategy inventory. *System*, 57, 79-97.
- Nunan D. (1997). *Listening in Language Learning*. The Language Teacher. *The Japan Association of Language Learning*, 1(9), 47-51.
- Nunan, D. (2001). New ways in teaching listening. *Tesol of France*, Retrieved from https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%208%202001%20C6.pdf
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction*. New York and London: Routledge,
- Richards, J and T. Richards. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Sadighi, F., & Zare, S. (2006). Is listening comprehension influenced by the background knowledge of the learners? A case study of Iranian EFL learners. *The Linguistic Journal*, 1(3), 110-126.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(ii), 361-382.
- Shohamy, E., & Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension tests: The effect of text and question type. *Language Testing*, 8, 23-40.
- Siegel, N. (2015). *Exploring listening strategy instruction through action research*. Palgrave: McMillan.
- Wolff, D. (1987). Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 307-326.

研究ノート

『アモーレス・ペロス (*Amores Perros*)』に見る都市物語性

-社会階級と主体性を巡って-

Characteristics of City Tales Found in "*Amores Perros*"

-From the perspectives of social class and subjectivity-

田林 洋一 (Yoichi Tabayashi) *

*東北大学 高度教養教育・学生支援機構

1. 序

本稿は、2000年にメキシコで公開された映画『アモーレス・ペロス (*Amores Perros*)』の「都市物語性」、「階級の混淆と分離」及び「登場人物の主体性」について分析することを目的とする。まず、『アモーレス・ペロス』のあらすじを追い、次にこの作品全体に共通する「犬」の存在、更にメキシコシティという都市との絡み、及びその「都市物語性」について検討する。また、広義の「階層決定」に登場人物の意思決定が主体的に関与していることを見て、『アモーレス・ペロス』に登場する主人公たちの特徴を考察する。

2. 『アモーレス・ペロス』の概要

『アモーレス・ペロス』は、現在も精力的に活動を続けている映画監督アレハンドロ・ゴンサレス・イニャリトゥ (Alejandro González Iñárritu : 1963-) の処女作にして最高傑作である。かなりの低予算 (200万ドル) で製作されたにもかかわらず、興行収入はその10倍以上に達し、当時無名だったゴンサレスを一躍映画界のトップに押し上げた。

本作は、メキシコの首都メキシコシティを舞台に3つのエピソードが緩急をつけて絡み合う形で進行する。まず、三者が交錯する「交差点での自動車事故」が冒

頭のシーンを飾る。続いて3つのエピソードが別個に始まるが、それらが小さな要素も含めて有機的に関連していく。

第1のエピソードは、貧乏な家庭に生まれた青年オクタビオが彼の兄ラミロの妻 (即ち義理の姉) スサナに恋心を抱くことから始まる。スサナは粗暴な夫ラミロからの暴力に苦しんでいた。オクタビオは、そんなスサナに自分と駆け落ちするように持ちかける。駆け落ちの費用を稼ぐためにオクタビオは飼い犬コフィを闘犬に出場させ、多くの金を得る。しかし、スサナはそのお金のほとんどを持ち出してラミロと逐電する。オクタビオは最後の闘犬に向かうが、闘犬ライバルのハロチョが銃でオクタビオの犬を撃つ。仕返しにハロチョをナイフで刺したオクタビオは、ハロチョの所属するギャングの一味に車で追われてカーチェイスを繰り広げる。その最中、オクタビオは交差点で自動車事故を起こす。この自動車事故こそ、3つのエピソードとの文字通りの「物語の交差点」となる。

第2のエピソードは、上層階級を象徴するスペイン出身の女優モデルのバレリアと、芸能関係の仕事に就く妻子ある男性ダニエルとの不倫を軸に描かれる。ダニエルは妻子と別居し、バレリアと一緒に住み始める。彼女が買い物に出かけて車を運転している最中、前述

* 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

の自動車事故に巻き込まれる。バレリアは足に重傷を負いながらも何とか命だけは取り留めるが、車椅子生活を余儀なくされる。バレリアは車椅子のままダニエルと愛犬リッチーとのマンション生活を満喫するが、ある日リッチーが床の穴から床下に迷いこんで行方不明になる。リッチーを探し出そうと躍起になり、情緒不安定になるバレリアは、ダニエルとの口喧嘩が絶えないようになる。ようやくリッチーが見つかるも、バレリアの傷の状態が悪化し、彼女は足を切断せざるを得なくなる。

第3のエピソードは、大学教授の職にありながらも反体制運動に参加し、殺し屋に転落したエル・チーボを中心に展開される。彼は偶然にも交差点の自動車事故を目撃し、金品とともに銃で撃たれて重傷を負った闘犬コフィを我が物にして自宅に持ち帰る。コフィはエル・チーボの必死の治療の甲斐もあって回復するも、エル・チーボが飼っていたその他の犬たちを噛み殺してしまう。一方、彼は殺人の依頼を受けるが、それは依頼者の兄を殺害せよ、というものであった。彼は暗殺を実行することなく、依頼者と殺害のターゲットとなった兄を縛り上げて同じ部屋に置き去りにしたまま去っていく。エル・チーボは別れた娘の部屋に侵入し、稼いだお金を枕の下に置き、コフィと二人で荒野を歩き出す。

3. 『アモーレス・ペロス』の分析

以下、『アモーレス・ペロス』を、①「犬」の視点、②支配者階級と被支配者階級、③メキシコシティという都市とその物語性(都市物語性)、④登場人物による意思決定の主体性、などの視点から考察していく。また、①～④の各要素は別々に語られるべきものではなく、要素間が(各エピソードと同じく)複雑に絡み合っていることを見る。

3.1 「犬」を巡って -貧困と汚辱、そして金持ちの遊戯の象徴

この作品は、全編を通じて「犬(perro)」がキーワードとなっている。題名『アモーレス・ペロス (Amores

Perros)』は、直訳が非常に難しいが、あえて訳せば「犬のような愛」や「犬の愛」ともなるだろう。タイトルを見ても、視聴者はこの作品が犬を中心に巡っていることが分かるが、その役割はエピソードごとに大きく異なっている！

まず前提として、「犬」は特にスペイン語圏社会では軽蔑と汚辱の対象となっていることに注意する必要がある。スペイン語の罵倒語「売春婦の息子(hijo de perra)」は、直訳すれば「雌犬の息子」である。その他、「犬畜生」などの言い回しが日本語でも見られるように、「犬」を使った慣用句や表現に肯定的な価値を見出すことは難しい。メキシコシティは、後述するように汚辱と屈辱の街である。その屈辱をこの作品及び登場人物の造型で具現化させたのが、他ならぬ「犬」である。

それでは、第1のエピソードについて見よう。闘犬として活躍するコフィは、残念なことに飼い主のオクタビオ、その兄のラミロの両者から愛情を全く注がれていない。僅かにスサナが闘犬で傷ついたコフィを見て「可哀そう」と言葉を漏らす程度で、その実、彼女も真剣にコフィを気にかけてたり、愛する様子を見せたりはしない。その証拠に、スサナはオクタビオが闘犬場にコフィを連れ出すのを見ても、彼を必死に止めることはない。彼女はコフィが闘犬で自分たちにお金をもたらしてくれるのを、むしろ嬉しがっている風ですらある。また、コフィが勝手に外に出て行ってしまうも、何の反応も見せずに「困った犬(Pinche perro)」と苦々しげに吐き捨てるだけである。コフィが勝手に逃げ出すと、夫のラミロに暴力を伴った厳しい叱責を浴びせられるから、というすこぶる利己的な理由だけで、彼女は飼い犬コフィに接する。彼らにとって、コフィは金蔓と厄介をもたらす「兄/夫の従属物」以外の何物でもないのだ。

また、オクタビオたちを取り囲む人々も、犬を金儲けの道具、ないしは唾棄すべき存在としてしか捉えていない。闘犬を取り仕切る小悪党マウシリオは、犬に対して一片の愛情も抱いていない。オクタビオに向かって自慢げに自分の犬(マック)を見せびらかすが、そ

の目的は「マックのお陰でバン (camioneta と呼ばれる大型車) が買えた」などという低俗な経済的優位の誇示である。ラミロは、弟のオクタビオが飼い犬コフィを使って闘犬で荒稼ぎをしているのを知ると、銃をコフィの眉間に突きつけて「儲けを半分寄こさないと殺す」と脅す。闘犬のライバル・ハロチョに至っては、コフィと戦わせて死んだ数々の犬の死体を、まるでごみのように扱う。戦いの果てに死んでいった犬たちへの敬意や尊厳は無残なまでに踏みにじられている。更にハロチョは、オクタビオを脅してコフィを手に入れようとしたり、自分の犬が負けそうになるとコフィを銃で撃つたりするなど、徹底的に金儲け至上主義を貫いている。

つまり、オクタビオだけでなくスサナ、ハロチョ、マウシリオ、ラミロといった闘犬にかかわる人物は、犬に金儲けの道具以上の価値を見出していない。第1のエピソードの人物たちは、裕福ではないものの、少なくとも日々の暮らしができています。ところが、彼らの金に対する執着は常軌を逸するほど凄まじい。スーパーのレジ打ちで細々と小銭を稼ぐラミロにとって、そんな惨めな、ある意味で小市民的な生き方は耐えられなかった。だからこそ、彼は仲間を集めて強盗を働き、物語の終盤で警官に撃ち殺されるという破滅的な最期を迎える。

彼らの人生は、犬というフィルターを通して、常に金銭の多寡によってその価値が決定されている。そこには人間同士の友情や愛情はほとんどない。例外はスサナのラミロに対する狂信的・盲目的・無知的な愛だけだろう。だからこそ、悪女たるスサナは自分に愛情を注いでくれるオクタビオを裏切って、金をネコババしてDV夫と出奔したのだ。だが、常に夫の暴力に怯え、赤ん坊の世話を押しつけられる年若い女子高生のスサナにとって、それが真実の愛であったかどうかは甚だ疑わしい。社会の底辺に生きる彼らにとっては、人間同士の愛も容易く金銭欲に屈服する。いわんや犬に対しての愛情など、彼らにとっては塵芥も同然である。

さて、第2のエピソードでモデルのバレリアが飼っ

ている愛犬リッチーは、紛れもなく富裕層、社会の勝ち組の象徴である²。第1のエピソードでは犬が金銭獲得のための道具であったのとは対照的に、彼女は犬に対して惜しみなく出費し、手間をかける。何しろ、バレリアは愛犬の保護のためにマンションの床板を容赦なく引き剥がすという行為までやってのけるのだ。愛犬リッチーがいなくなることで、彼女は精神的に不安定になり、不倫相手のダニエルと口喧嘩を繰り返すようになる。マスメディアの第一線で活躍する家庭持ちの男との（夢のような、経済的に安定している）不倫生活は、こうして「犬」の存在によって壊されていく。

一方、ダニエルにとってリッチーは不倫相手の愛犬以上のものではない。リッチーを探しに床板をはがそうとするバレリアに対し、ダニエルは「修理するお金がない」と無下に言い放ち、これもまた口論の種となる。ここで「犬への愛」を注いでいるのはバレリア一人で、ダニエルは「不倫相手の気を惹きたい」というためだけに、彼女の愛犬リッチーを気にかける。

彼女は床下に落ちて行方不明になったリッチーをおびき寄せようと、傷ついた足でがらがん床を叩くが、これも怪我人の行動としては極めて不適切である。彼女の症状は悪化し、最終的に片足を切断して華やかな女優生活、モデル生活は終わりを告げるが、その遠因を作ったのは間違いなく愛犬リッチーである。ところが、バレリアはリッチーに対して恨み言をぶつけることもなく、むしろリッチーを愛おしく抱き締めながら車椅子でマンションに戻る。

第1のエピソードで、犬はオクタビオたちにお金をもたらしたが、愛やぬくもりといった精神的安住を提供することはなかった。第2のエピソードでは、犬はバレリアに精神的安定をもたらしたが、その代わりに多額の出費、手間、彼女の片足、CMの契約そして女優モデルとしてのキャリアが犠牲になった。オクタビオたちが経済的に犬に依存しているのに対し、バレリアは精神的・心理的に犬に依存している。そして犬によって失ったのが、前者は愛情であり、後者は女優という華々しい経歴であった。こうして見ると、第1のエピソードの登場人物と、第2のエピソードの登場人物

は、ちょうど鏡のように対称を成していることがはっきりする。そして、その鏡の役割を果たしているのが「犬」である。これは後述するように、彼らが下層階級にいるか上層階級にいるかという「社会的な対称性」となって顕現される。

第3のエピソードでは、上層階級と下層階級が隣接して接近するも、結局交わることがないという「不和」の象徴として「犬」が機能している。犬をペットの如く愛するのは、言わば上層階級にのみ許された特権である。下層階級に所属する人間たちは、自分の面倒も見られないのに犬を愛玩動物として見る暇もなければ余裕もない。金銭的な余裕のなさによって、犬は厄介者の烙印を押され（スサナの犬に対する姿勢）、あわよくば（オクタビオたちがそうしたように）尊厳を持つ生きた対象ではなく、単なる道具として酷使される。ところが、エル・チーボは、殺し屋という社会の底辺どころか社会そのものにすら拒絶されている立場に置かれているのに、愛玩用の犬を多数飼っている。上層階級の象徴たるペットが、社会に拒絶されたアウトサイダーたるエル・チーボによって具現化されていることになる。ここに、第3のエピソードにおける上層階級と下層階級の奇妙な融合が見られる。

ところが、ペットとして飼われていた犬たちの生活が、愛玩用ではない闘犬コフィの出現によって一気に変化する。コフィはハロチョに撃たれて重傷を負っていたが、エル・チーボの献身的な介護のお陰で回復する。ところが、恩を仇で返すように、健康になったコフィは闘犬の本能そのままに「愛玩動物としての犬たち」を噛み殺す。つまり、上層階級に属するペットとしての「犬」と、下層階級に属する闘犬場の一兵士としての「犬」は、決して交わることはない。

このことはちょうど、人間社会においてもバレリアたちとオクタビオたちが決して交差することがないことと符合する。第1のエピソードの最中、オクタビオの友人がテレビの画面に映るバレリアの姿を見て、「いい女だな」と呟き、羨望の眼差しを向ける。彼ら下層階級の人間にとって、上層階級の、愛犬リッチーを「ペットとして」飼っているような人種は、決して交

流することのできない高嶺の花である。彼はテレビの画面越しという「虚構の」バレリアを見て、手の届くことのない理想の女性像を重ね合わせる。彼らが目指す百万長者が「虚構」であるのと同じ理屈である。実際、物語でオクタビオたちとバレリアたちが接するのは、冒頭の件の「自動車の交通事故」だけだ。その短い接触の間すらも、彼らが顔を突き合わせることは決してない。

エル・チーボは、社会的に最下層に定位しながら、上層階級からの殺しの依頼を受ける。言わば、エル・チーボ自身も、上層階級と下層階級の狭間を遊離している。大学教授という「勝ち組」にいた時代のエル・チーボなら、下層階級の人間たちなど見向きもしなかつただろう。反体制派運動に加わって最下層に転落した彼は、まるで過去の幻想を追い求めるが如くに「愛玩動物としての犬」を多数自分の周りに侍らせる。ところが、その儂い絆を断ち切るように、下層階級を代表する「闘犬としての犬」たるコフィが彼らを残酷に引き裂く。

コフィの行動は、「お前は下層階級の人間で、決して上層階級に戻ることはない」とエル・チーボに最後通牒を突きつけているのである。この意味で、第3のエピソードの犬たちは「決して交わることのない上層階級（愛玩用の犬）と下層階級（闘犬用の犬）」を象徴している。そしてエル・チーボは、そのどちらにも所属することができず、両者の間を浮遊する。

3.2 歴史的な上層階級と下層階級 -混淆と断絶

こうして見ると、メキシコシティにおいて上層階級と下層階級は一見混淆しているように見えて、その実、お互いが隔離し合っているという状況が見て取れる。このことを、メキシコの歴史的観点から分析しよう。

まず、スペインのコンキスタドールであるエルナン・コルテス（Hernán Cortés : 1485-1547）が、1521年に当時メキシコ半島に君臨していたアステカ帝国を征服した事実を重視したい。結果、メキシコにおいてペニンシュラール（スペイン出身の白人）、クリオージョ（新大陸生まれのスペイン人）、メスティーソ（スペイン人と先住民の混血）、インディヘナ（先住民）、ム

ラート(白人と奴隷として連れてこられた黒人の混血)、黒人、という、皮膚の色に応じた階級格差が生じた。この階級格差はいわゆる法律的な影響力を持つものではないが、現在まで暗黙裡にメキシコに存在している。

その上で、『アモーレス・ペロス』に登場する人物たちを見てみよう。第1のエピソードでは、オクタビオ、ラミロの兄弟は(ラミロはやや褐色ではあるものの)白人で、闘犬場のオーナー・マウシリオはメスティーソないしはインディヘナ、そしてラミロの妻にしてオクタビオの義姉スサナもメスティーソないしはインディヘナの血を引いていると思われる。うち、オクタビオとラミロの母親は皮膚の色から類推するにメスティーソのようであり、もしかしたらこの兄弟は「皮膚の色が極端に白いメスティーソ」かもしれない³。そして、残酷かつ差別的な推論ではあるが、社会的には皮膚の色が濃くなるにつれて「悪人」かつ「貧乏」と見なされる傾向が強まっていくように思われる。

具体的に見ると、オクタビオは第1のエピソードの中で最も白人に近い。そして、強盗を働くラミロは、相対的に見て弟のオクタビオよりも肌が褐色である。このことは、ラミロがDVを働くどうしようもない夫であると同時に、配偶者としてはオクタビオの方が「まし」という視聴者の評価に帰結する。更に、メスティーソのスサナはこの恋愛三角関係の中で、明らかにもっともたちが悪い。オクタビオと肉体的に結ばれても、彼女は結局実の夫ラミロの下に駆けつける。しかも、オクタビオが稼いだお金を持ち出して、である。彼女は『アモーレス・ペロス』の登場人物の中でもっとも極悪人である。そしてそれを、オクタビオも無意識的に承知しているのであろう。だからこそ、スサナと肉体的に交わる彼の顔に快樂の表情は浮かばない。むしろ、苦しそうな、やりきれない思いを胸に秘めつつ、彼はスサナを抱き締める。

小悪党に位置づけられるメスティーソないしはインディヘナのマウシリオも、ピカロ的な振る舞いを見せる。白人男性ハロチョから闘犬で金を巻き上げようとオクタビオと共謀し、オクタビオの闘犬コフィが撃たれると、自分は知らぬとばかりにお金を押しつけて闘

犬場から逃げ出す。一方、白人のハロチョは自分の犬がコフィにこてんぱんにのされても、(恐らくは自分のお金で)代わりの犬をどんどん連れてくる。つまり、ハロチョはオクタビオやラミロのように経済的に困窮している様子はない。

とどのつまり、ハロチョは闘犬を(もしかしたらお金に困っていない人間特有の)娯楽としてしか見ていないのに対し、マウシリオやラミロはそれを生活の礎を築く必要不可欠な行事とし、そしてオクタビオはスサナとの出奔のための軍資金調達のためにしようとしていることになる。ここで、肌の色による階級差が浮き彫りになる。白人ハロチョにとって娯楽の闘犬は、(擬似的白人の)オクタビオにとっては恋人の気を惹くためのお金稼ぎ、そしてメスティーソないしはインディヘナのマウシリオにとっては生活に必須のイベントなのである。つまり、経済的に見ても皮膚の色による格差は生きている。

この傾向は第2のエピソードでも変わらない。白人のバレリアは、同じく白人でメキシコ人の裕福な男性ダニエルと不倫するが、彼女はスペイン人である。実際、彼女は電話での対応に「もしもし(¿Diga?)」と発言するなど、スペインのスペイン語を操っており、異国の地(メキシコ)にいながらも故郷(スペイン)のアイデンティティを捨てていない。そんな彼女が、同じくメキシコ人の妻から夫を略奪するのは、ちょうど500年ほど前にスペイン人男性コルテスが、アステカ人女性(メキシコ先住民女性)マリンチェを献上されたこととリンクする。つまり、白人によるメキシコの支配の図式は、まだ生きているのである。

不倫という形でバレリアが略奪し、妻から見れば略奪された夫ダニエルが白人という点で、彼は征服者と被征服者の境界を行き来する。経済的・社会的に見れば上層階級であったダニエルは、しかしバレリアの前では(特に愛犬リッチーの件で)言いなりである。ダニエルは、第1のエピソードの人物たちから見れば上層階級だが、第2のエピソードの中ではむしろ精神的に下位に位置する。そして、精神的にトップに君臨するのが支配者たるスペイン人バレリアである。そんな

境界線上のダニエルが、スペイン人の支配（バレリアの愛）に嫌気が差して、正妻たるメキシコ人女性を想って無言電話をかけるというのは、ちょうど支配者階級に支配された500年前の先住民族の心理的態度（征服者スペイン人への反発と先住民族性の固持）に繋がる。

最後に第3のエピソードを見よう。白人男性のエル・チーボは、仲介役のメスティソの刑事を通して、白人男性グスターボの殺しの依頼を受ける。いったんは社会の上層階級にいた白人が前科者となり、更に殺しを請け負うことによって、社会の最下層にまで転落する。言わば、クリオージョ的な地位にいた支配者層の人間が⁴、社会的に制裁を受けて共同体から拒絶されたことになる。Ortega (1930) が指摘するように、社会の様々な層で「大衆 (masas)」が存在するとするならば、彼は上層階級の選民であることを止めて、大衆の周辺に追いやられたアウトサイダーないしは精神的・内面的な「非エリート」に墮する。仲介役の刑事レオナルドは、そんな彼の屈折した心を掌握しており、その意味でエル・チーボを取り巻く世界では、皮膚の色による社会階層が逆転している（非エリート（殺し屋エル・チーボ）>メスティソ（仲介役の刑事レオナルド）>白人男性（殺害の依頼人グスターボ））。

そんな彼が、一見して上層階級に属するエリート白人から殺人の依頼を受ける。エル・チーボにとって、自分の兄弟ルイスを殺すように依頼してくる気弱な白人男性は、無力と怠惰の象徴以外の何物でもない。だからこそ彼は、グスターボの言うがままに行動することができず、ルイスを殺害することもできなかった。彼は墮落したグスターボを「意気地なし」「臆病野郎」と罵り、殺害ターゲットのパートナーであるルイスと引き合わせ、両者を縛り上げて殺人執行の決断を彼らに委ねる。それは、エル・チーボが軽蔑している「度胸のない上層階級の白人」に対して、かつて上層階級に所属していたが落ちぶれた自分の優位性を見せつけるための行為である。だからこそ、彼は縛り上げられた二人の「白人兄弟」を前に「いいスーツだな」と嘯きながら悠々と身支度を済ませ、「下層階級の象徴たる」

闘犬コフィとともに彼らの前から悠然と去っていく。

こうして見ると、グスターボとルイスの兄弟は、第1のエピソードのオクタビオとラミロの兄弟と奇妙に似ていることに気づく。両者とも、兄弟同士憎しみ合い、オクタビオはマウシリオに頼んでラミロをリンチにし、グスターボはエル・チーボに頼んでルイスを殺害せんと企てる。違いは、その憎しみが顕在化しているか（オクタビオとラミロ）、潜在化しているか（グスターボとルイス）である。そしてその違いは、そのまま階級差の違いとして出てくる。表面に現れる感情をそのまま素でぶつけ合い、生の迸りをむき出しにすることが許される下層階級の喧嘩と、体面を取り繕い、表面上は何もないように、むしろ友好的に振る舞いながらも腹の奥底では殴り合うような魑魅魍魎蠢く策略が要求される上層階級の喧嘩、という対立が描かれる。

第1のエピソードで、下層階級に属するオクタビオはナイフを手に自らの意思と力でハロチョを刺した。一方、第3のエピソードで上層階級に属するグスターボは、ルイス殺害のためにエル・チーボから銃を差し出されても、それを受け取ることもできない。むしろここで強者なのは、社会的に評価の低いオクタビオの方なのである。ここにも、第3のエピソードにおける階級格差の逆転が見られる。

第3のエピソードの最後のシーンで、エル・チーボは「白人」になり、愛娘マルの枕の下に今まで稼いだお金を置いていく。そして、闘犬コフィは（改心したエル・チーボの愛玩犬兼道連れとして）ブラッキーという新たな名前を与えられて、両者は新生活をスタートさせる。つまり、最下層にいた殺し屋から一転、上層階級の白人に変身したエル・チーボは、やはり下層階級に属していた闘犬コフィが上層階級の象徴たるペットに変身したように「生まれかわる」のである。かりそめの力関係の逆転で下層階級の人間が力を振るっていた世界から飛び出し⁵、真の意味での「白人」と「愛玩犬」になろうと決意して二人は上層階級の一員とならんと欲する。そのためには、知り合いが大勢いるメキシコシティに留まっていたは甚だ具合が悪い。だからこそ、彼らは名前を変えて、自分たちを知る人間が

いる街から逃げ出すのである。

3.3 都市物語（性）の特徴 -主人公がいない物語と土地の情景

『アモーレス・ペロス』は「犬」や「階級」が中心的な要素となって物語が展開していくが、メキシコシティという場所的観点（都市性）から見ると、注目すべき点がある。それは、都市物語性に特徴的な「主人公不在」と、メキシコという土地が醸し出す「場の情景」に大別される。

まず、「主人公不在」という都市物語性を検討しよう。いわゆる「都市物語」は、ジャンルとして確固たる地位を築いていないものの、その特徴を備えた文学作品は散見される。例えば、カルロス・フエンテス（Carlos Fuentes : 1928-2012）が1958年に著した『澄みわたる大地（*La región más transparente*）』においては、「生まれも育ちもメキシコ・シティ」のイスカ・シエンフエゴスが、メキシコシティに住む「ありとあらゆる階層の」人々の話を聞いて回るというスタイルを取っている。中心となる人物はおらず、シエンフエゴスは聞き役に徹しており、話題の中心はメキシコシティに集約される。売春婦から銀行家、大農園の領主、出稼ぎ労働者や兵士など、あらゆる階層の人間の口から発せられるテクスト的な「語り」は、シエンフエゴスを経由して「メキシコシティ」の多様な側面を浮かび上がらせる。

また、同じくメキシコの作家ホセ・エミリオ・パチエーコ（José Emilio Pacheco : 1939-2014）による1981年の作品『砂漠の戦い（*Las batallas en el desierto*）』も、ラテンアメリカの都市物語（都市小説）の代表と言って良い。その他、キューバの作家ギジェルモ・カブレラ・インファンテ（Guillermo Cabrera Infante : 1929-2005）の『TTT（*Tres tristes tigres*）』は、登場人物たちがハバナ市を縦横無尽に駆け巡る都市物語であったし、ガブリエル・ガルシア＝マルケス（Gabriel García Márquez : 1928-2014）のノーベル賞受賞作『百年の孤独（*Cien años de soledad*）』は架空の街マコンドを舞台にブエンディア一族の生き様を描いている。（架空の）街に物語の

中心的な役割を担わせる文学的手法は、メキシコの作家フアン・ルルフォ（Juan Rulfo : 1917-1986）が『ペドロ・パラモ（*Pedro Páramo*）』において、架空の街コマラを魅力的なゴーストタウンとして描いているところにも見出せる⁶。

メキシコ発の小説は、1960年代に沸き起こった「ラテンアメリカ文学ブーム」の中でも、キューバを中心とするカリブ海と、アルゼンチンを中心とするラプラタ地域の文学に挟まれており、この2地域に比べて突出した特徴を持っていない。メキシコ文学は、19世紀末以降のインディヘナの復権を求める「インディヘニスモ」の潮流に乗ったことにより⁷、前述した（社会）階層を意識し始めたと言えるだろう。そして、社会階層の混濁と断絶は、当該作品が都市物語性を内包していればいほど強調される。

これらの都市物語に共通するのは、ある一人の登場人物（主人公）に焦点を絞ってその人物の趨勢を全て述べるのではなく、複数の登場人物（主人公たち）が（必要があれば、ある土地や街を中心にして）複合的に絡み合い、物語を形成していることである。もちろん、中心となる「主人公候補」がいないわけではないが、ある絶対的な指針としての「一人の主人公」は欠落している。それと同時に、物語の場所性が単なる背景に留まらず、むしろ前景化してくる⁸。

都市物語性は、『澄みわたる大地』を訳出した寺尾によれば、次の言葉に要約されよう。

都市という巨大な怪物を相手に、手法的実験を繰り返しながら多様な社会階層を代表する登場人物を繰り返出し、彼らの話し言葉を再現すべく、方言や俗語を広範に取り込んで完成したのが本作『澄みわたる大地』である。

（カルロス・フエンテス『澄みわたる大地』「訳者解説」
寺尾隆吉（訳）現代企画室、2012年、p. 502.）

『アモーレス・ペロス』はその意味で、映画化された「都市物語」ということができよう。第1のエピソードではオクタビオとスサナ、第2のエピソードでは

バレリアとダニエル、第3のエピソードではエル・チーボが「主役級」の活躍をしていることは事実であるが、このうち誰が「唯一の主人公」かつ「主役」なのかは判然としない。彼らはほぼ同一の重みを持ち、彼らに付随する「準主役」も複数いる。その代わり、彼らが織りなす物語の絡みが、メキシコシティで顕在化される。敢えて言えば、『アモーレス・ペロス』の「主人公」は「メキシコシティの犬たち」と言っても良いかもしれない。しかし、犬たちもその土地や街に合わせた背景や個性を持っている。そこに人間が絡み、物語をより奥深く見せる効果を担っている。そして、「多様な社会階層」は、人間だけでなく、犬の中にも見出せる。

こうして物語において前景化されたメキシコシティの都市性を検討すると、更に特異点が明らかになる。まず、シエンフエゴスの独白から始まる『澄みわたる大地』の冒頭を見よう。

私の名はイスカ・シエンフエゴス。生まれも育ちもメキシコ・シティ。大したことじゃない。メキシコに悲劇などない。すべてが屈辱になる。屈辱、この血が龍舌蘭の棘のように私を突き刺す。屈辱、この狂気に麻痺した私の体が、あらゆる曙を凝血の色に染める。そして明日に向かって永遠に続く死への跳躍。

(前掲書, p. 8.)

「屈辱」の地たるメキシコシティはどのような街なのか。まずはその中心地たるソカロを概観しよう。ソカロ (Zócalo) は他のスペイン語圏の国々では中央広場 (Plaza Mayor) と呼ばれる地区で、メキシコシティ独自の呼び名である。ソカロはその荘厳さや美しさから、ロシアの赤の広場、中国の天安門広場とともに世界三大広場の1つとみなされている。柳原が指摘するように⁹、メキシコはアメリカ大陸の国とは言え、300年以上スペインの植民地にあった。つまり、コロニアル調の街並みで構成されているメキシコシティやソカロは、ヨーロッパ (スペイン) の伝統的な構造を保持していることになる。また、広場は王の戴冠式や様々

な娯楽、裁判、見世物としての公開処刑といった政治的な「パンとサーカス」に加えて¹⁰、商売、人的交流などの経済的・精神的な繋がりのある場でもある。このように重要な土地 (ソカロ) を蹂躪する行為によって、よりスペイン人による征服は達成されやすくなる¹¹。

しかし、ヨーロッパ的な構造を持つソカロは同時に、植民地支配に抗した歴史的な場所でもある。画家ディエゴ・リベラは独自の世界観で『メキシコの歴史』という壁画をソカロで作り上げた。この壁画には様々なメキシコの歴史の側面が刻み込まれており、革命批判の要素や社会主義を称揚する図式も散見される¹²。更に、ソカロは征服者たるスペイン人が先住民たるアステカ文明を駆逐して建築されたもので、これは即ち、スペイン人が先住民の宗教儀礼の場、神聖な場を破壊して、重ね合わせるようにソカロを作り上げたことを意味している¹³。

このように多層的・多面的な特徴を豊穡に備えるソカロは¹⁴、征服者としてのスペイン的な要素も持ちつつ、同時にアステカ民族に代表される先住民の怨念も込められている。カルロス・フェンテスが作品の中で「屈辱」と形容したのは、まさにソカロが愛憎混濁した地域で、その中には主に先住民族の恥辱も含まれているからに他ならない。

こうして歴史的にも人口構成面でも多様な社会階層・人種・民族で成り立っているメキシコシティだが、彼らが決して真の意味で交流し、混淆することはなかった。メキシコシティの中心部は主に白人に代表される富裕層が占拠し、メスティーソや先住民族に代表される貧民層は周辺部に追いやられていた。仮に彼らが一箇所に同居しても、腹を割ってお互いをさらけ出すことは極めて少なかった。

『アモーレス・ペロス』は、そうした「一見混濁しているように見えるが、実は奥底では薄いオブラートで仕切られている」民族や人種・社会階層の様相を如実に示している作品でもある。その意味で、この作品はソカロの縮図とも言える「都市性を内包した映画」なのだ。

分断されたメキシコシティと同様、『アモーレス・

ペロス』の登場人物たちも根本で絆をずたずたに断ち切られている。第1のエピソードでオクタビオの求愛をはねのけてDV夫ラミロを選んだスサナは、その意味で「分断されたメキシコ」の象徴である。(スペイン人により近いと思われる)白人オクタビオを拒絶し、(メスティーソにより近いと思われる)褐色の肌のラミロを選ぶものの、ラミロは強盗の最中、警官に銃で撃たれて死亡する。メスティーソのスサナはスペイン的なオクタビオと分断されるが(第一の分断)、それでも褐色の肌のラミロと同化することはない。ラミロはスサナに対して愛情の欠片もなく、平気で浮気を繰り返す(第二の分断)、彼の死をもって物理的な離別(第三の分断)を味わう。それはちょうど、混淆の地メキシコシティがインディヘナ(先住民)にもなりきれず、白人(スペイン人)にもなりきれない宙ぶらりんの様子と符合する。

3.4 意思決定の主体性・相対性 -努力して何かに向かう人々

『アモーレス・ペロス』には、『ドン・キホーテ (*El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha*)』やカルデロン・デ・ラ・バルカ (*Calderón de la Barca*: 1600-1681)の『人生は夢 (*La vida es sueño*)』に見られるような、自己決定の不安感や客観的指標の欠如が内包されている。カストロは次のように述べる。

われわれが(註:『ドン・キホーテ』や『人生は夢』に見られる主観性において)目前にするのは、最高なるものへの逃避にしる、最低なるものへの落下にしる、ひとつの存在様式の内にも組み込まれた極性である。予測を超えた投影物の中に展開してきた生が、自らを実現し、己の姿を現すのは、まさしくそうした極性の中においてである。

Castro (1967: 433) 下線筆者

上層階級(最高なるもの:白人)に属するか、下層階級(最低なるもの:メスティーソ、インディヘナ)に属するかは、「予測を超えた投影物の中に展開して

きた生」を生きる登場人物たちの主観的判断で決定される。極性の軸は揺らぐことこそないものの、20世紀のメキシコ(及びメキシコシティ)においては、どの層に自らを置くかは自己決定する余地がある。スサナは自らを最下層に置くことを選択し、メキシコ特有の分断を経験する。エル・チーボは、一度は大学教授という上層階級を選択するものの、自らの意思で革命家から殺し屋(という最下層)へと転落する。しかし、やはり「自分の意思で」白人男性からの殺しの依頼をはねのけ、メキシコシティから出奔することで再び高みに上ろうとする。

つまり、金銭を稼ぐことで上層階級に所属しようと奮闘するオクタビオ・ラミロ兄弟をはじめ、登場人物全ては最上位や最下位といった序列に対して反抗する力を持っている。第2のエピソードのバレリアがスペイン人なのは彼女の努力の賜物ではないが、彼女がスーパーモデルにのし上がるまでには(いわゆる女の手管も用いた)涙ぐましい努力があっただろう。彼女のかりそめの「恋人」たる白人男性アンドレスも、自らをダニエルに売り込むために奔走する(彼に「雑誌の表紙は私で飾ってくれ」と頼むシーンがある)。ダニエルは妻と別居してバレリアと不倫生活を送るが(下層的生活)、後に未練たらしく本妻に無言電話をかける(上層的生活への回帰の努力)。

こうした彼らの涙ぐましい努力は、第1のエピソードのオクタビオの意気込みにも見られる。スサナに振られ、もはや駆け落ちする機会が奪われてもなお、彼はハロチョとの闘犬に大金をかけて金銭的欲求を満たそうと奮闘する(上層的生活への上昇の努力)。更に第3のエピソードにおいて、銃殺されたラミロの葬式の間においてすら、彼は未亡人となったスサナに言い寄る。そして、彼女にすげなく断られても、一方的に邂逅を約束したバスターミナルへ足を運ばずにはられない。悪女たるスサナへの彼の偏愛は常軌を逸しており、仮に彼が彼女と結ばれたとしても、幸せな生活は決して送れない。オクタビオは、自ら進んで「悪女スサナとの共同生活」という悪夢(≒最下層的生活への回帰)に足を踏み入れようとしているのだ。

一方、この主体性の対極にあるのが、ヴィクトル・ユゴー (Victor Hugo :1802-1885) が1831年に著した『ノートル＝ダム・ド・パリ (Notre-Dame de Paris)』だろう。主人公のエスメラルダに鐘つきのカジモド、司教補佐のクロードなどの際立った特徴は、「演劇的なキャラたち」「元祖キャラ小説」とも称される¹⁵。もちろん、エスメラルダやカジモドなどの登場人物が全く動いていないわけではないし、アプリオリに行動しているわけでもない。だが、彼らはあらかじめある程度与えられた「先天的な人物造型の設定」を大きく逸脱することはない。『ノートル＝ダム・ド・パリ』が「神話的小説」と呼ばれる所以でもある¹⁶。だからこそ、彼らは「おおまかなストーリー」を保持しつつ、舞台や映画、演劇などの「複数の作者」によってマルチな媒体で活躍することができる。

一方、『アモーレス・ペロス』においては人物造型の設定が極めて曖昧で、その余白を最大限に利用して彼らは視聴者（や、あわよくば作者や監督）から離れて独自の行動を取り始める。その意味で、『ノートル＝ダム・ド・パリ』においてはキャラクターがしっかりと定められており、その個性が織りなす群像劇が描かれているのに対し、『アモーレス・ペロス』では、あまり枠組みが決定されていない登場人物が、「自分勝手に」かつ「ダイナミックに」観客を裏切るような奇想天外かつ様々な行動を取り始めると言っていだろう。

『アモーレス・ペロス』は、生まれた瞬間にアプリオリに条件が定められているとはいえ¹⁷、生き方の決定が登場人物に委ねられて、彼らの意思が相対性を持っていることには注意を払うべきだろう。その意味で、エル・チーボはこの相対性、言うなれば「都市物語に特徴づけられるメキシコシティ特有の曖昧性」を豊富に備えたキャラクターである。第1のエピソードにおいて、彼は上層階級の化身たる娘のマルに接近したくとも、家族に遮られて面会が叶わない。彼は数多くの犬を連れて（上層階級的）、上層階級にいた頃のシンボルたるマルの周りを偏狭的に探っていく（下層階級的）。最終的に彼はマルの家の鍵をこじ開けて侵入し

（下層階級的）、殺し屋として稼いだ（下層階級的）大金を置いていく（上層階級的）。携帯電話から娘に向けてメッセージを残す様子は、罪人が教会で告解する様相を呈する（上層階級的）。彼が取る行動は全て自らの強固な意思が根底にあり、時に階級間を漂流するものの、主体的かつ自己決定的である。

このように、各エピソードの登場人物の意思が複雑に絡まり合い、いわゆる小ネタ的な関係も散見されるものの、基本的には彼らのストーリーはつかず離れずの繋がりを保っている。その媒介をするのが、他ならぬ「犬」や「(犬のような)愛」なのだ。

4. 結語

本稿では、メキシコを代表する傑作映画『アモーレス・ペロス』を、「犬」というフィルターを通しつつ、階層ごとに混淆と断絶の狭間にあること、都市物語性から帰結される「主人公の不在」と「場所（メキシコシティの重要性）」、そして登場人物が客観性ではなく物語の内部で主体的に動いていることを見た。それぞれの登場人物は、ある一定の尺度で決められた役割（*papel*）を果たしているだけでなく、物語の中でアプリオリに与えられた状況を自らの望むものに変えようと涙ぐましい努力を見せる。しかし、メキシコシティという土地柄に潜む階層間の分断が時に彼らを阻み、「彼らの思い描いた通りの」人生を歩むことを妨害する。一見恵まれた地位にいた、第2のエピソードのバレリアとダニエルの不倫カップルとて例外ではない。バレリアは華々しいモデルの地位を足とともになくし、愛のないマンションに向かうダニエルの表情は暗い。

第1のエピソードでは、思い焦がれる義姉を悪女と知りながら求愛するオクタビオ、強盗を繰り返すラミロの兄弟に、DV夫から離れられないスサナ、と、これまた救いがないほど彼らは不幸のどん底を突っ走る¹⁸。彼らの努力はことごとく空回りし、与えられた状況を自分の望むようにしようとしても、事態は悪化するばかりである。最後の第3のエピソードでも、結局殺し屋のエル・チーボは住み慣れたメキシコシティを離れなければならなかった。そして、兄弟殺しの依頼をし

たグスターボは、作品中で言及されるようにカインとアベルを想起させる。そして、カインとアベルがともに不幸な末路を迎えたように、彼らにも対話の道は残されていない。だからこそ、エル・チーボは縛り上げられた両者の間にあざ笑うかのように携帯電話を置き、話し合いの結果を知りたい、などと皮肉交じりの台詞を吐くのである。

このように、スペイン文学の特徴である「生々しい生の発動」が、メキシコ作品でも豊穣に見られることを看過してはならない。このことは、とりもなおさずメキシコシティが300年以上スペインの植民地であったことも影響しているだろう。それだけにより一層、本作品の「都市物語性」が顕著に表れたとも言える。それを、穢れの象徴である「犬」を用いて絶妙に表現したことで、この作品は傑作の地位を掴んでいる。

今後、この作品のみならずラテンアメリカの映画諸作品を、他のメキシコをはじめとするラテンアメリカ文学、特に都市型物語に位置する『澄みわたる大地』や『百年の孤独』のような作品と絡めて、深く比較検討をすることが課題となろう。

註

- 1) 『アモーレス・ペロス』と犬の階級差についての考察は、丸谷(2002:13)に詳しい。
- 2) その意味で、テレビの司会者が、リッチーは「アンドレス(バレリアの世間に向けての擬似的恋人)に似ている」と揶揄するのは決して偶然ではない。アンドレスは売れっ子の俳優で、日々の暮らしに困ることのない富裕層の人間である。つまり、アンドレス、リッチーの両者ともに「社会的に高い階層に位置する」という共通点を持つ。
- 3) アメリカ合衆国の第44代大統領バラク・オバマは、黒人初の合衆国大統領であるが、皮膚の色は黒人の中では白い部類に入るだろう。ハリエット・アン・ジェイコブズ(Harriet Ann Jacobs:1813-1897)の『ある奴隷少女に起こった出来事(Incidents in the life of a slave girl)』の冒頭にも、「両親の肌は、黒人としてはとても白く、茶色がかった黄色で、ムラート(白人と黒人の混血)と見なされていた。」との記述がある(ハリエット・アン・ジェイコブズ『ある奴隷少

女に起こった出来事』堀越ゆき(訳)新潮文庫、2017年、p.21)。かのように、皮膚の色と人種はしばしば一致せず、見る人の主観に依存する。

- 4) 彼は、メキシコ人という点でペニンシュラ的ではないという点に注意。
- 5) 闘犬コフィが闘犬場では最強の存在であったことも看過してはならない。闘犬という下層階級の中で、コフィはヒエラルキー的に最上位にいた。即ち、力関係ではコフィは「上」であった。ところが、交通事故によって飼い主オクタビオの手から離れ、エル・チーボに預けられてからは、コフィは彼の愛玩犬たる「下層」に定位することを要求される。それに抗うかのようにエル・チーボの愛犬たちを噛み殺したコフィは、ここで初めて力によって「上層階級」に属するようになる。
- 6) 日本でも、恩田陸が『ドミノ』という都市物語作品を著している。この作品では、「都市」よりもやや小さい「東京駅」を舞台にして、複数の登場人物が入り乱れて物語が展開していく。
- 7) 寺尾(2020:193)。
- 8) 澤井は、ルネサンス的な都市の捉え方として次のように述べる。

都市は最も身近なマクロコスモスと解釈してよいだろう。しかしルネサンスの理念上の都市構造を例にとると、都市自体がマクロから見れば小さな宇宙であり、ミクロから見ると人間の生活空間理念が具現された宇宙といえる。つまり、都市には人間と宇宙(自然)との媒介的存在の意味がある。

澤井(2001:47)

人間と宇宙の媒介として機能する都市、ミクロコスモスとマクロコスモスの交差点に位置する都市が文学作品としてクローズアップされるのは、ルネサンス的な理念からしても妥当であろう。

- 9) 柳原(2019:60)。
- 10) 鹿島(2019:61,81,173)及び佐藤・木俣(2011)。
- 11) ある神聖な宗教的場を破壊すれば「改宗」させることができるのは、歴史的に普遍的な現象である。フランス王国建設後のシトー教会は、8世紀に農地改革を押し広げて木々を切り倒し、森の神々(異教の神々)の居場所をなくして農民たちをキリスト教に改宗させようとした。鹿島(2019:151)。

- 12) 柳原 (2019 : 64-65) .
- 13) 柳原 (2019 : 72) . なお, アステカ文明の中央神殿は, 正確にはソカロの真横であり, 真上ではないが (柳原 (2019 : 76)) 議論に影響はない.
- 14) 柳原 (2019 : 65) は「多方面」と形容する.
- 15) 鹿島 (2019 : 33-38) .
- 16) 鹿島 (2019 : 第1章) .
- 17) 例えば, バレリアがスペイン人として生まれたのは彼女の努力でなされたものではないし, スサナがメスティーンなのも, 彼女の意思ではない.
- 18) 更に述べるならば, スサナの実母はアルコール依存症である.

参考文献

- Castro, Américo. (1967) *Hacia Cervantes*. 3ª edición. Taurus. 本
田誠二 (訳) (2008) 『セルバンテスへ向けて』水声社.
- 鹿島茂 (2019) 『ユゴー ノートル＝ダム・ド・パリ 大聖堂物語』NHK100分de名著ブックス. NHK 出版.
- 丸谷雄一郎 (2002) 「映画『アモーレス・ペロス』が描くメキシコシティ」『GOKEN News』7. 愛知大学語学教育研究室. 12-14.
- Ortega y Gasset, José. (1930) *La rebelión de las masas*. Espasa
Lobros S. L. U. colección Austral (nº: 336) . 神吉敬三 (訳)
(1995) 『大衆の反逆』ちくま学芸文庫.
- 佐藤達生・木俣元一 (2011) 『図説 大聖堂物語 ゴシックの建築と美術』ふくろうの本. 河出書房新社.
- 澤井繁男 (2001) 『イタリア・ルネサンス』講談社現代新書.
- 寺尾隆吉 (2020) 『100人の作家で知るラテンアメリカ文学ガイドブック』勉誠出版.
- 柳原孝敦 (2019) 『メキシコ DF テクストとしての都市』東京大学出版会.

研究ノート

日本、イギリス及びスペイン間の文化的視点における比較と 考察

Comparisons and considerations of the cultural relations between Japan, Great Britain and Spain

田林 洋一 (Yoichi Tabayashi) *

*東北大学 高度教養教育・学生支援機構

1. 序

本稿は、日本、イギリス及びスペインの3カ国を、主に文化的視点から比較対照して考察することを目的とする。なお、ここでは便宜的に「文化的視点」という用語を用いたが、考察するにあたってその他の要素、例えば歴史、地理、国民性や思想、といった視点も取り入れることにする。一見つながりのないこの3カ国を比較対照する理由は、これらの国々が異なる背景を持っているにもかかわらず、驚くべき文化的共通点を有しているからである。また、単に日本、イギリスとスペインの共通項を列挙するだけでなく、共通する要素の内部に組み込まれている相違点も同時に考察する¹。

2. 前提条件的な比較 -地理的・歴史的な視点からの比較²

2.1 地理的な特性 -辺境に位置する3カ国

日本とイギリス、そしてスペインの第一の共通点として、その地理的特性が挙げられる。日本は東に太平洋、北は宗谷海峡を挟んで樺太及びカムチャッカ半島に隣接する。南に目を転じるとフィリピン海を挟んでフィリピンやパラオ、ミクロネシア連邦がある。そして西に道を辿ると、日本海及び東シナ海を経由してアジア大陸及び朝鮮半島に到達する。日本は海によって大陸から完全に隔離された島国であり、北はロシア文化圏、東は太平洋文化圏、南は東南アジア及びオセア

ニア文化圏、そして西はアジア大陸文化圏という4つの文化圏の交接地点に位置する。

イギリスは日本と同じく、海によって諸大陸から離れている島国である。北にはノルウェー海を挟んでアイスランド及び北極圏が位置し、西は大西洋、東にはドーヴァー海峡を越えてフランスやベルギー、オランダなどの西ヨーロッパ大陸がある。南は大西洋及びビスケー湾に囲まれ、その先にはスペイン及びアフリカ大陸がそびえる。従ってイギリスは、北はアイスランド及び北極圏文化圏、東はヨーロッパ大陸文化圏、西は大西洋文化圏、南はビスケー湾とスペイン文化圏という4つの文化圏の交わる点に位置する³。

最後にスペインは、日本及びイギリスとは異なり完全な島国にはなっていない。地理的に見ればスペインは大陸の南西に位置し、間違いなく「ヨーロッパの国」である。だが、大陸の辺境にあるイベリア半島に位置し、かつ北東にはピレネー山脈が厳然とそびえたってフランス（及びその他のヨーロッパ諸国）との交通を妨げているため、スペインは文化的にほとんど島国と同じような孤立状態にある。ナポレオン1世が「ピレネーの向こうはアフリカ」と述べたという逸話があるように、心理的・物理的にもピレネー山脈はスペインと、フランスを始めとする西ヨーロッパ諸国を分断した。更に、スペインは708年から1492年までキリスト教徒とイスラム教徒という異なる民族及び宗教の混合

* 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

地域であったため、なおさら「ヨーロッパ大陸との隔絶感」は強かっただろうと推察される。よって、スペインの他の（ヨーロッパ）諸国との隔絶の度合いは、完全に海に囲まれた日本やイギリスと同じ程度か、あるいはそれ以上と見なしうる。

スペインはイギリスと同じく、西は大西洋（そして大西洋を渡った先にあるアメリカ大陸）、東は地中海、南にジブラルタル海峡とアフリカ大陸、北はビスケー湾と隣接して、その先にはイギリスがある。よって、スペインでは、西は大西洋文化圏、東は地中海及びイタリアなどの南ヨーロッパ文化圏、南はアフリカ文化圏、北はアングロ・サクソン系及びケルト系文化圏という4つの文化圏が交差する。

以上のように、日本、イギリス及びスペインの3カ国は、いずれも四方を海（ないしは山脈）に閉ざされた交通の隘路の終着点であり、かつ複数の文化圏の辺境に位置する。例えば西ヨーロッパにおいて文化の中心はフランスのパリないしはドイツのベルリンで、その中心から外れた成員は常に「時代遅れ」の様相を呈する⁴。政治、経済、学術、思想などの諸側面において、日本、イギリス及びスペインは常に文化の中心から数歩遅れていた⁵。また、諸文化圏の交差点に位置することは、様々な文化が常に入り混じり、混淆する可能性を豊穡に秘めている⁶。

日本は、宗教的・学問的には常に中国の後塵を拝してきた。遣隋使や遣唐使などの国家政策が、日本の文化が当時の大陸のそれより後退していたこと、そして文化の中心が中国を始めとする大陸に定位していたことを示している。更に日本は土着の神道も尊重しつつ、インドから中国と朝鮮半島を通じて仏教を積極的に輸入した。近世に入ると、日本はやはり当時の世界の文化的中心地であったポルトガル、スペイン、オランダなどのヨーロッパ諸外国からキリスト教や鉄砲を取り入れた。しかし、このような宗教的増埒を、日本人は特に忌避するわけでもなく抵抗なく受け入れた。現代でも、ある日本人がキリスト教式結婚式を挙げ、初詣に神社に行き、仏教式の葬式を執り行うという宗教的混淆に至る所で見ることができる。日本人は、こと宗教に関しては「節操がない」と言っても良いだろう。

同様にイギリスやスペインでも、こうした文化的・

宗教的な混淆が見出せる。ブリテン島では紀元55年から550年代にかけてローマ人が侵攻し、550年代以降はゲルマン民族の大移動によってジュート人、アングロ・サクソン人が土着のケルト人を駆逐し、ブリテン島に移住する。更に600年代以降になると、北欧のヴァイキングがブリテン島の北東部を占拠する。ブリテン島という狭い西ヨーロッパの僻地の国で、南東部にアングロ・サクソン人、北東部にヴァイキング、ウェールズ及び南西部に土着のケルト人が同居するという民族的・文化的混淆が発生したのである。しかし、現在のイギリス人はこうした過去に拘泥することはあまりない⁷。

スペインに目を向けると、紀元前1200年頃に土着のイベリア人がフェニキア人の侵入を許したが、彼らはイベリア半島に数字やアルファベットなどの「先進的な学問」を伝授している。イベリア半島はギリシャからも強い影響を受けており、紀元前1000年頃にはガリアからケルト人が半島に侵攻した。ポエニ戦争を経てローマ人がイベリア半島を制圧した後、やはりブリテン島と同じくゲルマン民族の大移動によって、西ゴート族、ヴァンダル族、アラン族などがイベリア半島に進出した。

西ゴート王国がイベリア半島で成立した後、711年に王国はイスラム教徒の侵攻を許す。ウマイヤ朝の將軍タリクは後のジブラルタル海峡からイベリア半島に侵攻、僅か数年でその勢力範囲をイベリア半島の大部分からピレネー山脈近くまで広げる。ローマ帝国から継承し、西ゴート王国が信仰したキリスト教の信徒は、イベリア半島の北部にまで撤退を余儀なくされた。

718年、これらの残存したキリスト教徒が国土再征服運動、いわゆるレコンキスタ（Reconquista）を開始する⁸。722年のコバドンガの戦いで勝利を収めたキリスト教徒は本格的な攻勢に転じ、1212年のラス・ナバス・デ・トロサの戦いで勝利してから優勢を決定的なものにした。更に1479年にカスティーリャ女王イサベルとアラゴン王フェルナンドの婚姻によってカトリック両王（Los Reyes Católicos）が誕生し、それまでばらばらだったキリスト教勢力が一枚岩に団結、1492年1月2日にイスラム教徒のグラナダ王国が崩壊し、レコンキスタが終結する。

800年弱に渡る長いレコンキスタの間で注目すべきは、キリスト教徒とイスラム教徒が常に戦いを繰り返していたわけではなく、時に市井レベルで共栄共存していたことである。いわゆる現代の「スペイン」の土台が1492年に誕生してからイスラム教徒を排除しようとしたのは、同年に発令されたユダヤ人追放令から100年以上経過した1609年のことである(国王フェリペ3世による発令)。この出来事はそれまで平和裏に共存していたスペイン国民にとってもよほど衝撃的であったようで、セルバンテス(Miguel de Cervantes: 1547-1616)も小説『ドン・キホーテ(*El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha*)』の後篇(1615年出版)の中で、わざわざ一章を割いてこのエピソードを組み込んでいる⁹。

その後、スペインはナポレオンによるフランス軍のイベリア半島への侵攻を許すが、いわゆるスペイン独立戦争(1808-1814)においてポルトガル及びイギリスと同盟を結び、ゲリラ戦を展開してナポレオン軍を撤退させる。結果としてこの出来事はラテンアメリカ諸国の独立を促すことに繋がるが、少なくともスペインはフランス軍という「異分子」の排除に成功した¹⁰。

2.2 歴史的な特性 - 進入を許した中世までと、孤高を保った近世以降

以上、日本、イギリス及びスペインの3カ国の巨視的視点からの歴史的概略は、次のことを明らかにしている。これら3カ国は地理的に見て諸文化間交流が盛んになりうる条件を満たしており、おおよそ中世までは積極的に異民族、異文化が交わっているということ、ところが近世から近代にかけては、少数の例外こそあるものの、大陸の「僻地」という特性が働いていることもあって、独自の文化様式を対外的な勢力に汚染されることなく保ってきたという背景を持つことである¹¹。もちろん、日本、イギリス及びスペインにおける諸文化との交流は近世、近代そして現代に至るまで数多く見られるが、少なくともこれら3カ国の民族的アイデンティティないしは国民性を一変させるような劇的な対外的進入は許していない。

まず日本は、前述の通り大陸から中国・朝鮮を始め

とする諸外国との交流を繰り返してきたが、室町時代に入ってモンゴル帝国(元朝)の侵略、即ち元寇に見舞われた。だが、時の室町幕府第8代執権北条時宗は1274年の文永の役、二度目の侵攻である1281年の弘安の役においても、当時世界最強だったモンゴル帝国の進入を阻んだ。元寇は日本が海の外から来襲した勢力との初めての戦いであったが、日本はこれに勝利し、以後、1543年の鉄砲の伝来まで外国勢力と大々的に接するような行動を取っていない。

1639年に江戸幕府第3代将軍徳川家光が鎖国政策を開始すると、朝鮮王朝、中国、オランダ以外の商船は日本への出入りを禁止される。その後、ヨーロッパ諸国などから数度の通商交渉があったものの、幕府はこれを拒否する。最終的に日本が開国に踏み切ったのは、1853年にペリーが浦賀に来航し、翌年の1854年に日米和親条約が結ばれたことを端緒としている。その後、日本は日清・日露戦争や二度の世界大戦などの戦乱に巻き込まれるが、1945年に敗北を喫した太平洋戦争でも、沖縄以外は諸外国の本土上陸を許さなかった。

次にイギリスの場合を見よう。ゲルマン民族の大移動とヴァイキングのブリテン島北東部定住後、1066年にノルマン人がイングランドに侵攻する。その後1171年にノルマン人はアイルランドに定住するが、積極的な対外勢力の侵略はそこで終わっている。イングランド、ウェールズ、スコットランド及びアイルランドの4つの地域での住民の移動や相互の侵略、独立運動は多々あるが、むしろイギリスという国自体は対外的侵入者の排除よりも自らがアジアやアフリカ、アメリカ大陸などへの侵略者となって積極的に進出した歴史の方が際立っている。

スペインは、1492年のレコンキスタ終結以後、やはり細かい住民の移動、特にラテンアメリカ諸国との通商はあったが、他国からの侵略には(ナポレオンのイベリア半島以外)屈していない。二度の世界大戦でもスペインは国内の問題にかかりきりになっていたこともあり、終始中立を保った。

こうした歴史の類似性で指摘できるのは、この3カ国が長い歴史を保っていることと、政治的に王室を保持していることである(註3も参照)。日本は645年

に勃発した大化の改新によって「日本」という国号及び天皇制を確立させて以降、1400年に渡る長い歴史を維持している。また、途中で数々の争乱こそあったが、天皇制を揺るがすほどの大事件は起きていない。

一方ブリテン島では、ローマ帝国崩壊後の中世におけるアングロ・サクソン7王国（ヘプターキー：Heptarchy）を経て、ノルマン人の征服をもって現在の「イギリス」がほぼ形作られたと見てよい。もっとも、イングランドとそれ以外の連邦国（ウェールズ、スコットランド、北アイルランド）では民族的アイデンティティの形成に大幅な違いがあり、現在の統一的なイギリスが誕生したのは、アイルランドが分離独立して北アイルランドが併合された1922年のことである。様々な変遷こそあれど、イギリスがイングランドを中心として長い歴史を保持していることは間違いない。また、イギリスも長い間王制を敷いており、ここにも天皇制を崩さずに持っていた日本との共通点がある。

最後にスペインは、1492年にレコンキスタの達成により「現在のスペイン」が作られたというのが定説であるが¹²、現在のスペイン以前のイベリア半島の歴史は日本やイギリスのそれと比べても遜色ないほどに古い。先史時代に遡れば、後期旧石器時代の紀元前14000年頃に描かれたと言われるアルタミラ洞窟の絵画があり、古代にはフェニキア人がヨーロッパ最古の都市カディスをスペイン南部に建設している。ローマ時代にイベリア半島は属州ヒスパニアとして帝国の一部に加えられたものの、それ以後は諸勢力が分離独立を繰り返しつつ、現在まで連続と続くイベリア史・スペイン史を形成している。

更に、スペインは二度の共和制の時代こそあれ、現在に至るまで長い間王国として繁栄してきた。日本の天皇制とイギリスの王制を、スペインのそれに重ねて見ることは決して牽強附会ではないだろう。

また、日本、イギリス及びスペインの3カ国は、長い歴史の過程で一度は黄金時代を作ったが、その後没落の一途を辿ったという奇妙な共通点がある。時代区分的には、スペインが15世紀から17世紀にかけて「黄金世紀（Siglo de Oro）」を経験した。しかし、その後の財政危機や1898年の米西戦争の敗北などで、スペインは世界の覇者の座から陥落した。

イギリスは1837年から1901年にかけてのヴィクトリア王朝において産業革命を達成し、イギリス帝国は絶頂を迎えた。ところが他国、特にアメリカ合衆国やドイツも産業革命を経験すると、イギリスは列強国の中でも際立った存在ではなくなり、1945年から1997年にかけてイギリスの植民地が相次いで独立していくのをただ見ているしかなかった。そして日本は、開国後の日清・日露戦争の勝利によって世界的に大国の仲間入りを果たしたが、1945年の太平洋戦争の敗北で第二次世界大戦最後の敗戦国として絶望のどん底に叩き落とされる¹³。

この繁栄から没落という経験もまた、3カ国の文化に大きな影響を与えている。それは、一度は世界の覇権を握った（あるいはそれに近い位置にいた）という矜持と、高みから転げ落ちたというコンプレックスとの共存である。このコンプレックスが顕著に文化活動に反映されたのがスペインである。スペイン国民は、植民地がことごとく他国に譲渡されるか独立し、自身の国家が没落の一途を辿っていくのを見て「スペインとは何か」を真剣に模索し始めた。98年世代と呼ばれる知識人や、その後の27年世代と呼称される文化人らが多数輩出し、多くの著作や知的財産を残した。一方、日本やイギリスにおいてはスペインほど目立った文化的活動は起こらなかった¹⁴。しかし、日本では太平洋戦争をテーマにした文学作品、映画、ドラマなどが数多く作られていることから、この没落という歴史的インパクトの大きさが伺えるだろう。他方、イギリスではヴィクトリア王朝時代にルイス・キャロル（Lewis Carroll : 1832-1898）やステューブソン（Robert Louis Stevenson : 1850-1894）らの文豪が華々しく活躍したが、それ以後、特に文学界において顕著になった「文化的停滞」という形で、凋落のコンプレックスがイギリスの文化活動に影響を与えているとも言える。

2.3 国内の政治的区分 -地域主義によって分割される国家

それぞれの国の内部における行政区域を概観すると、特にイギリスとスペインの類似性が顕著に見取れる。まず、現在のイギリスの正式名称は「グレートブリテン及び北部アイルランド連合王国（United Kingdom of

Great Britain and Northern Ireland)」であり、「イギリス」は通称に過ぎない。周知のように、イギリスはイングランド、ウェールズ、スコットランドに加えて北アイルランドの4つの王国が集合した「連合」であり、1707年の連合法（合同法とも）によってイングランド、ウェールズ、スコットランドが併合し、1801年にアイルランドがそれに続いて併合された¹⁵。その後、アイルランドは1922年に北部アイルランドの6県を除いてアイルランド自由国として独立を果たした。「イギリス」が現在の正式な名称に変更されたのは1927年になってからのことである。

当然のことながら、行政区分が政治的に異なれば、その住民たちのアイデンティティも変わってくる。イギリス全体を包括する言葉として Britain があるが、果たして「イギリス国民」に Britishness (British Identity) がどの程度浸透しているのか、再考する余地がある。また、イギリスの中でも政治的・経済的に中心的な役割を果たしてきたイングランドの名前を冠した Englishness (English Identity) を、スコットランド人、ウェールズ人そして北アイルランド人がどのように感じているのかも検討する必要があるだろう。

イギリスにおける地域の政治的・行政的な独立性の強さが顕著に表れた例は、2014年9月18日に行われた住民投票である。結果はスコットランド全体で反対票が55.30%に達して独立は否決されたが¹⁶、そもそも独立の是非を問う住民投票が実施されたという事実だけでもスコットランド（及びウェールズと北アイルランド）の自立性が強いことの証左となろう。否定的な結果にもかかわらずこの志向は衰えを見せることがなく、2021年5月6日の選挙では独立を公約に掲げるスコットランド国民党（SNP）が過半数を維持した¹⁷。

また、北アイルランドも歴史的にイングランドに併合（侵略）された経験から、イギリス（特にイングランド）からの分離を望む傾向にある。アイルランド共和軍（Irish Republican Army : IRA）は、主にテロ活動によって本国イギリスからの分離独立を勝ち取ろうというカトリック系の政治団体だが、数々の武力闘争に批判の声が上がり、2005年7月28日に武装闘争の解除を宣言した。後述するスペインのバスク地方のETAと

同じく、残存組織勢力がIRA的な武力行動に訴えようとする機運もあるが、現時点では表立った武力闘争は起きていない。だが、そもそもIRAのような組織が存在していたこと自体が、いかに北アイルランドが分離独立に情熱を注いでいるかを示している。

一方、スペインは行政的に連邦制を採用していないものの、イギリス以上に地域の独立志向が強い。スペインは17の自治州（comunidad autónoma）及び自治州の下の50の県（provincia）によって構成されており、それぞれの自治州において強弱の差はあれど、総じて個々の地域のアイデンティティの意識が高い。また、自治州間にかなり経済的格差が存在し、自治州間に繁栄・富のばらつきが「非常にある」「かなりある」と回答した人の割合は72.1%（1996年）から79.1%（2002年）に増えている¹⁸。特に独自の言語を話すカタルーニャ（カタルーニャ語）、ガリシア（ガリシア語）、バスク（バスク語）では、いわゆる「国家としてのスペインへの帰属意識」が相対的に低く、むしろ地域としての州への帰属意識が高い¹⁹。

中央政府マドリードよりも経済的に特に力の強いカタルーニャ地方は、先のスコットランドの住民投票を受けて2014年11月9日に非公式に独立の是非を問う選挙を実施し、80.76%が「独立を支持する」という結果になった²⁰。しかし、時のスペイン政府はこの結果を違憲と判断し、実際の独立が叶うことはなかった²¹。

また、バスク地方も伝統的に独立への機運が高い。バスク地方には「バスク祖国と自由（Euskadi Ta Askatasuna : ETA）」というバスク地方の分離独立を目指す民族組織があった。ETAは独立への手段としてテロ行為を頻繁に行い、スペイン国内外から批判を浴びていたが、2018年5月3日、ETA指導者ジョス・テルネーラ（Josu Ternera）によりETA解散宣言がなされた²²。現在では過激なテロ行為はIRAと同じく陰を潜めているが、それでもカタルーニャやガリシアと同じく、本国スペインからの分離独立を目指している点に変わりはない。

翻って日本では、イギリスやスペインほどには「地方の独立」という点での武力闘争や、政治的な活動は起こっていない。だが、例えば井上ひさしの小説『吉里

吉里人』や、北杜夫の小説『父っちゃんは大変人』など、地方ないしは個人が本国日本から独立しようと画策する文学作品はいくつか見られる。こうした文化的活動（文学の発表）は、時に世論をかなり忠実に映し出すことがある。

また、日本はフランスなどと同じく中央集権国家の体制を敷いているが、実際として各地方自治体の権限はかなり強い。現在でも（一般納税者には甚だ面白くないことに）国に納める税金と各地方自治体に納める税金が異なったり、地方独自の法律（条例）が定まっていたり、他の中央集権国家と比べて地方はかなり独立している。日本はイギリスやスペインとは異なり、少なくとも国内において大規模な反政府テロ攻撃などは見られないが、法律的なレベルでは例えば沖縄の国（国家たる日本）に対する訴訟に見られるように、国を相手取って裁判をする例も顕著に見られる。

以上、日本、イギリス及びスペインにおける国内の情勢を見てきたが、この3国には地方の力が強いという共通点がある一方、その行政的扱いは異なる。日本では「国と地方自治体」という区分で、中央集権的に地方が国と繋がっているのに対し、イギリスは完全な連邦制を敷いている。スペインはちょうど日本とイギリスの中間に位置し、各地方は強大な権力と独立意識を持っているものの、イギリスのような連邦制を採用するまでには至らず、自治州という位置づけを保っている。

次節では、そうした地理的・歴史的・国内行政的特性が、どのように各文化に影響を与えているのかを概観し、3カ国間の文化的共通点と相違点を検証する。

3. その他の要素 -文学・思想・国民性などの諸側面

「文化」という用語はあまりに適用範囲が広く、その全てを網羅することは巨視的（世界的）にも近視眼的（各国単位）にも不可能である。そこで本稿ではそのうちのいくつかのテーマに絞って、日本、イギリス及びスペインの文化的特徴を探り、比較検討を行う。

3.1 日本、イギリス及びスペインの知的文化傾向 - 現実主義的な世界観

今まで扱ってきた3カ国の知的財産の共通点として、思考や文学、国民性、世界観などがすこぶる現実的なことが挙げられる。

日本文学は同一言語・同一国家を保ったまま1400年以上続いてきた極めて歴史上稀有な知的分野であるが、その特徴は形而上学的・理論構築的・啓蒙的な思索ではなく、日常に即した庶民的な側面を豊富に備えていることである。例えば、奈良時代に大伴家持らを編者として編まれた日本最古の和歌集『万葉集』は、仏教の思想を根底として書かれつつも、庶民の生き方、庶民が接した自然の豊かさなども謳い上げており、いわゆる抹香臭い「お説教」の文学作品ではない。『万葉集』に収録されている天智天皇や柿本人麻呂、山部赤人などの歌人の歌は自然の美しさや貴族間の恋愛などを描写したものであるし、そもそも『万葉集』自体が単に貴族や金持ちの戯言を集めただけの作品集ではない。防人の歌や東歌など、庶民の貧しい生き様や悲しさ、苦しみなどを描いた、非常に庶民的・現実的な書であるのだ。

そもそも、上記の『万葉集』を始めとする日本に広く膾炙している和歌・短歌・俳句という文学形式が「人間の感情や自然などの描写」に特化しており、形而上学的・神学的・理論武装的な議論に不向きである²³。類似した形式である詩は西洋でも発達していたが、和歌や俳句のような字数（音数）の制限はなく、言うなればいかようにも詩を書き連ねて啓蒙的な作品を残すことができる。一方、和歌や俳句は限られた字数（音数）で世界観や感情、余情を表現しなければならないため、いきおい内容が自然的、感覚的になる。こうした形式が日本で広く行き渡った背景には、理論的で知性に訴えかけるものよりも、叙情的で感情に訴えかける作品の方が日本人に好まれたからに他ならない。

また、日本は諸外国に比べて、散文が早くから文学作品の形式として登場したことも特徴的だろう。清少納言の『枕草子』や紫式部の『源氏物語』、作者不詳の軍記物語『平家物語』、説話集『今昔物語』や兼好法師の随筆文学『徒然草』など、日本文学において散文は和歌・俳句と並んで常に主流の座を占めている。ところが、散文という形式は、例えば仏教理論などのような説得的・形而上学的、抽象的な描写が比較的な

じみやすいにもかかわらず、日本では具体的で現実的な作品が好まれた。このことから、日本人の国民性としての「現実主義的側面」が、散文に代表される日本文学に投影されていることが分かる。

こうした傾向は近年になっても衰えることはなかった。俳諧では『奥の細道』を著した松尾芭蕉、『好色一代男』などの好色物を発表した井原西鶴、世界でもっとも長い小説と言われる滝沢馬琴の『南総里見八犬伝』、更に時代が下って夏目漱石や菊池寛、芥川龍之介などの近代文学作品の名手たちは、人間の直接的な生の感情に訴えかける作品を多く発表している。例外は国学研究の最高峰である本居宣長による『古事記伝』などの少数に留まる。

日本文学に影響を与えた国内の知的・芸術的作品を概観すると、抽象的な芸術である視覚で捉えられない音楽よりも、工芸や陶芸などの現実的・具体的な造型作品が突出している。狩野派に代表される水墨画などの絵画は、そのまま江戸時代の浮世絵木版画に繋がった。そこで重視されたのは抽象的な図表などではなく、現実的、具体的、写実的な絵画の諸作品である。特に江戸時代に人気を博した浮世絵などは、王侯貴族（大名や上級武士など）の華麗で美的センス溢れる超感覚的な状況を描いたものではなく、あくまで庶民の実生活に根ざした題材を多く取り上げている。

また、日本では工芸の分野においても実用的な作品が目立つ。特に千利休が戦国時代から安土桃山時代にかけて茶道を確立してからは、器や焼き物、茶器道具などの実利的な道具に美を見出す傾向にある。現代でも、例えば思想家の柳宗悦（1889-1961）が、陶芸家の河井寛次郎・浜田庄司らとともに1926年に民藝運動を繰り広げたことはその象徴だろう。この民藝運動の根幹は、民衆的工芸に「用の美」を見出して、機能美を重視するというものであった²⁴。陶器を飾るものではなく、あくまで日常の中に美しさを認めるという点で、民藝運動は実利的芸術文化活動の一種である²⁵。こうした傾向は、日本人の現実的、具体的で庶民の生活に密着している国民性や芸術観・文化観をそのまま反映していると言える。

次に、イギリスの文化活動を見てみよう。日本とは

異なり、イギリスは文化的に大陸（ヨーロッパ大陸）からの影響を強く受けているため、例えば日本で歴史的に等閑視されがちだった音楽の分野などでも多くの作品を輩出している。特にルネサンス期には、イタリアなどの影響を強く受けたポリフォニー（多重声）の合唱曲やマドリガルなどの声楽曲が数多く作られた。ウィリアム・バード（William Byrd : 1543?-1623）らに代表される作曲家は、カトリックのシンボルたるラテン語と英国教会のシンボルたる英語の両方で多くの作品を残しており、イギリスが大陸の影響（カトリック）を受けつつ、独自の様式（英国教会）を保持していることが分かる²⁶。現在でも、スコットランドのバグパイプなどはイギリス独自の音楽と見なされている。

イギリスの文化活動には、ラテン語に代表される大陸の影響という避けられない要素を内包しつつも、英語という独自の形式を守るという姿勢が見られる。当時、世界の公用語は全てラテン語で、英語は周辺的かつ野蛮な、取るに足りない言語と見なされていたことを看過してはならない。ラテン語以外の「俗語」の本格的な文法書が書かれたのが、1492年にネブリハ

（Antonio de Nebrija : 1444-1522）によって書かれた『カステイリャ語文法（*Gramática de la lengua castellana*）』を嚆矢とし、英語に至ってはそれより100年近く遅れてウィリアム・ブロッカー（William Bullokar : 1530-1609）が1586年に著した『簡略英文法（*Bref Grammar for English*）』が最初という有様であった²⁷。そのような時期に、「俗語」である英語のマドリガルが多数作曲されたという事実が、イギリスの文化的排他性、即ち対外要素を取り入れにくい土壌があることを示している。

このように、他の文化圏から影響を受けつつも独自性を保ち、あわよくば外部の要素に対して排他的に接するのは、イギリスと日本の共通点である。日本は江戸時代にキリスト教を嫌って鎖国に踏み切り、隠れキリシタンを根絶やしにしようとする様々な策を練った。同様にイギリスも音楽という文化活動の世界にカトリック（ラテン語）を取り入れつつも、英国教会の伝統（英語）を守った。

築田・橋本（1998 : 154）は、*English Nationalism* の蘇

生は、イングランドが多方面からの脅威に晒されたことに起因する、と述べる。1つはスコットランドやアイルランドからの「内的脅威」であり、他方は「多文化主義」の波である。築田・橋本は続けて、「……薄れかけていたプロテスタンティズムを文化の基盤として強調し、カソリックだけでなく、ユダヤ人、イスラム教徒、ヒンズー教徒などを排斥しようとした。English Nationalism の歴史観からするならば、これらの要素を包含する余地はまったくなかったからである」と述べる。即ち、(ヨーロッパ)大陸的なもの(カトリック、ユダヤ人)に加えて、大陸外からのもの(イスラム教徒、ヒンズー教徒)までも、イギリスは排斥の対象にしようとしたのである。ここに、外部からの進入を極力嫌うイギリス的国民性の特徴が見出せる。

日本も同様に、鎖国政策を敷くことで(アジア)大陸からの影響を極力排除してきた。更にはアジア大陸外から来航したスペイン、ポルトガルに代表されるヨーロッパ人も拒否した。イギリスと同様、日本も大陸的なもの、大陸外的なもの両方を排斥し、自国を世界から隔離したのである。

こうした共通点に加え、更にイギリス国民の「現実主義的」な側面も、俳句や和歌を通じて自然の叙情を愛し、具体的な物事に関心を寄せる日本の国民性と共通する²⁸。イギリスの現実主義、功利的思考は例えばダーウィン(Charles Darwin : 1809-1882)の1859年の著作『種の起源(On the Origin of Species)』などに端的に現れている。ダーウィンは、それまで「神の子」たる人間を「進化したサル」にまで貶め、教会に対して宣戦布告した。ダーウィンは、神学的ではあるが神秘主義で現実にそぐわないキリスト教を断罪する、極めて現実主義的で形而上学を一顧だにしない「イギリス人」であった。その他の哲学や思想、経済学の分野では、フランシス・ベーコン(Francis Bacon : 1561-1626)、ジョン・ロック(John Locke : 1632-1704)、ジョン・スチュワート・ミル(John Stuart Mill : 1806-1873)、バートランド・ラッセル(Bertrand Russell : 1872-1970)など、すこぶる現実主義的・功利主義的な人物たちがイギリス出身である²⁹。

文学の分野では、神秘的な寓話や童話を多数書きながらも、現実的な作品を著したディケンズ(Charles

Dickens : 1812-1870)がいる。ディケンズの作品には、主に下層階級や弱者の視点から社会や世界を皮肉を込めて風刺する傾向が見られる。その最たるものが『オリバー・ツイスト(Oliver Twist)』などに代表される一連のピカレスク小説である。『オリバー・ツイスト』はロンドンに逃げ込んだ孤児が自らの機知を頼りにして強く逞しく生きていく物語であり、ロンドンの下層階級の様子が生々しく描かれている。こうした、理想主義的・神秘主義的ではなく地に足がついている描写、即ち生や性の感情、人物中心主義的、生々しい感性などを赤裸々に描く手法は、イギリス人が実利的かつ功利的であることを如実に示している。ステレオタイプの分類は極力避けなければならないが、イギリス文学は啓蒙的なフランス文学、不条理的・形而上学的なドイツ文学などとは一線を画する。

こうした潮流は中世から現在に至るまで続いており、インド人外交官のヴィカス・スワラップが著したピカレスク小説『僕と1ルピーの神様(Q & A)』を、『スラムドッグ\$ミリオネア(Slumdog Millionaire)』として映画化したのもイギリス人監督ダニー・ボイルである³⁰。映画版『スラムドッグ\$ミリオネア』と原作の『僕と1ルピーの神様』には結末や話の展開にかなりの違いがあるが、インドの貧乏なスラムに住む青年が、自らの機転と(学校などで培われた知識ではなく)実生活に密着した中で得た知恵を武器にして、厳しい社会を生き抜いていく(そして原作小説では上流階級による犯罪行為をも暴く)様子は、まさに生や現実の社会の様子を体現していると言ってよい。そして、『オリバー・ツイスト』にせよ、『スラムドッグ\$ミリオネア』にせよ、こうした文学や文化的作品(映画)が広く受け入れられる地相がイギリスには存在する。

最後に、スペインの文化的背景を概観しよう。ラテンアメリカ文学などにも広く見られる特徴であるが、スペイン文学は簡単に言えば主人公を始めとする登場人物たちに救いが無い。言わば「社会の厳しさ、不条理、生の苦しき」を如実に突きつけてくるのがスペイン文学の特徴であると言える。筆者は次のように述べた。

スペイン人は抽象的・体系的な思弁によって文学を営むことよりも、現実を直感的・具体的に把握し、それ

を日常的感情に即して表現することを得意としてきた。そして、「生」の感情を重視するあまり、形式や文体の洗練に重きを置かない傾向にあった。スペイン人にとって文学とは、知識を詰め込むためのものではなく、生きていくうえでの衝動をどう処理していくかを説く、大衆の心に訴えるものであった。

田林 (2020 : 115)

世界初のピカレスク小説で、1554年にスペインのアルカラ・デ・エナーレスで出版された作者不詳の『ラサリーリョ・デ・トルメスの生涯 (La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades)』は、奉公先を次々と替える貧乏な少年ラサロが、現実の厳しい社会を生き抜いていくという話である。貧乏なのは主人公ラサロだけではない。この作品は、奉公先の盲目の僧侶や没落した騎士など、いわゆる「日の当たらない」「社会の底辺を生きる」魑魅魍魎が跳梁跋扈する地獄のようなスペイン、黄金時代とは縁もゆかりもない「生の」「庶民の」「素寒貧な」「飢餓に苦しむ」素のスペインを描いているのである。そこには輝かしい「黄金世紀」の真っ只中にある、言わば表舞台に出てくる華々しいスペインの姿は微塵もない。

また、1989年にノーベル文学賞を受賞したカミロ・ホセ・セラ (Camilo José Cela : 1916-2002) が1942年に発表した『パスクアル・ドゥアルテの家族 (La familia de Pascual Duarte)』も、社会の厳しさや生の激しさを描いているという点で『ラサリーリョ・デ・トルメスの生涯』に劣るものではない。貧しい家に生まれた主人公が殺人を犯していく様を伝聞的に伝えるこの小説には、かつて栄華を誇ったスペインの姿はない。あるのはただ剥き出しの感情、血に縛られ地べたを這い回る人間臭い描写だけである。セラがこの物語を書いた1942年という時期は、3年間にわたる血みどろのスペイン内戦が終結した直後であり、現実世界に理想郷や桃源郷を想定することなど、現実のスペイン人にできるはずもなかった。フランシスコ・フランコの独裁政権下において、多様性や自己を否定され、ただひたすらファランヘ党と独裁者フランコのために捧げる下卑た人生を、スペイン人は如実に突きつけられていたの

である。

最後に、セルバンテスが著した世界的傑作『ドン・キホーテ』も忘れるわけにはいかない。セルバンテスは『ドン・キホーテ』で、主人公ドン・キホーテを理想を求める狂人に仕立て上げ、現実主義者のサンチョ・パンサを据えることによって、騎士道物語的理想とスペインの生の現実を融合させることに成功した。スペインの黄金時代は、騎士道物語がそうであるようにきらびやかな理想を体現しようとしていたが、現実の世界には光り輝く鎧に身をまとった騎士も、高貴な王様も、貞節な淑女もいなかった。セルバンテスは理想に燃える騎士を狂人にするこゝで、苦しい現実を皮肉をもって笑い飛ばした。

更に、この小説そのものが黄金世紀時代の作品でありながら、俗物以外の何物でもないことに注意すべきである。サンチョが排泄するシーンや嘔吐する場面が描かれていたり、雌馬に色目を使う牡馬ロシナンテ、下半身剥き出しで逆立ちを繰り返すドン・キホーテ、脇役にしても俗的な娼婦ややくざな宿屋の主人などが入り乱れて登場し、そこにはデカルト的な整然とした理想や秩序は欠片もない。あるのは、欲望にまみれた生臭い人間模様と、生への探究や迷い感情である。スペインが誇る世界最高の文学作品がこの有様なのだから、他の作品は推して知るべしである³¹。

かのように、スペインの国民性は現実主義的、功利的、具体的にならざるを得なかった。その土壌が先のような文学作品を生み出し、人口に広く膾炙した。文学作品だけでなく、例えば建築にしても意匠を凝らした装飾豊かな建築物よりも、実用的で便利な仕掛けを施したものが多い。バルセロナにあるペレ・マタ精神病院は、その建築美もさることながら、入院生活を送る患者が心地良く過ごせるようにという配慮から設計・建築されている。美術分野では、フランスの写実主義的でスマートな技法よりも、ピカソやダリに代表されるような感情的な技法を多く取り入れた。音楽では、フラメンコに象徴されるような生や性の迷いの表現を大切にした。生死をかけた闘牛などは、スペインの国民性を端的に表したものであると言えよう。

最後に、スペインは日本やイギリスと同じく、対外

的な要素を極力嫌う傾向にあることを指摘しておこう。前述したように、スペインは異民族が入り乱れたレコンキスタが終了した1492年にユダヤ人追放令を発し、それから時代が下って1609年にフェリペ3世がモリスコ追放令を発している。多文化が入り混じる現実を嫌い、清らかな混じりけのない血を求めたのである。しかし、いかに教会が「血の純潔」や「旧キリスト教徒であること」を血眼になって国民に要求しても、その理想に応えられるような状況はスペインには存在しなかった。現実主義的な多文化が混濁するスペインと、理想的で敬虔なカトリックの国スペインの相克である。

以上のように、日本、イギリスそしてスペインの3カ国は、その文化活動において現実主義的であり、生や感情を表した諸作品が多いという共通点を持つ。この共通点は、ひとえに地理的・歴史的な共通点を反映した結果であるとも言える。更にこの3カ国は、対外的なものを嫌い、いわゆる島国根性的な排斥性を内包している（だが、その大抵は失敗している）ことも特筆すべきであろう。

3.2 社会的階層としての「排他性」 -差別が横行する3カ国

日本、イギリスそしてスペインの3カ国は、対外的な排斥性を有していると同時に、階層間における排斥性、即ち「階級差の差別」が表に出やすいことも共通する。もちろん、多くの国々が掲げる「人類みな平等」は、政治屋のための単なるパフォーマンスであって、真の意味で平等が実現している国家や社会は古今東西、存在したためしがない。例えばアメリカ合衆国では、リンカーン（Abraham Lincoln : 1809-1865）が「人民の、人民による、人民のための政治（government of the people, by the people, for the people）」という、いわゆる「ゲティスバーグ演説」を高らかに行ったが、蓋を開けてみれば南北戦争に出兵する兵隊を鼓舞する効果しかもたらしていない。

日本、イギリス及びスペインの3カ国は、差別が充満する国際社会の中でもむき出しの「階級間差別」が見られる。以下、具体的に見てみよう。

まず日本は、平安時代までは「貴族」と「武士」そ

して「それ以外」という区別が明瞭にあった。貴族がその子飼いたる武士や、ましてや平民と接することなど全くなく、まさに階層間の差別（区別）が当然のこととして人々に受け入れられていた。

時が下って平安時代後期から鎌倉時代前期に突入すると、武士たちが力を得るようになり、天皇を始めとする貴族の争いに参加するようになった。1156年の保元の乱では武士は貴族に命じられて動くままであったが、1159年の平治の乱では武士の争いに貴族が利用されるという逆転現象が生じた。当時、政治にくちばしを挟む武士は「成り上がり者」と称されたように、貴族と武士の精神的乖離は大きなものがあつた。しかし、平清盛が政治の実権を握ると、以後武士を中心とした幕府が政権を担うようになる。

安土桃山時代に天下統一を達成した豊臣秀吉は、1591年に身分統制令を発し、武士、農民、町民の区別を明確化した。言わば転職して立身出世を果たした見本のような人物が豊臣秀吉であつたことを考えると、この身分統制令は皮肉以外の何物でもない。ともあれ豊臣秀吉の治世時に、農民は町人にはなれず、武士は農民や町人にはなれないという階級区別が厳格化された。

徳川家康が江戸幕府を開くと、1615年に禁中並公家諸法度を発令、天皇や公家の力を大いに弱めた。更に幕府に寺社奉行を置き、神社や寺を末端まで監視するなど、社会の階級格差が広がる政策を打ち出した。後に徳川家光が士農工商を推し進め、武士、農民、職人、商人という身分格差がはっきりした。この身分制度に加わることもできない「えた・非人」も含めた階級社会制度が確立したのである。

時代が明治に入ると、こうした身分差別制度を是正しようという動きが政府内に沸き起こった。1869年に士農工商の身分制度が廃止され、四民平等が導入された。当時の日本の人口は約3300万人で、そのうちの93%が農工商に属し、僅か7%が士であつた³²。公家・大名は華族、武士は士族、農工商は平民と呼ばれるようになり、1871年には江戸時代の「えた・非人」も平民とする身分解放令が発せられた。だが、彼らは新平民や部落民と呼ばれ、相変わらず差別が続くこととなつた。

このようないわゆる同和問題は今日に至るまで存続しており、「えた・非人」の出身者たちは結婚や就職などの面で差別を受けているとする報告がある³³。また、現在では同和問題の他にも外国人差別、アイヌ・琉球民族問題、女性・子ども・高齢者などの性別・年齢差別、障害者、HIV・ハンセン病感染者、犯罪者・犯罪被害者、インターネット上の誹謗中傷に晒された人々、北朝鮮の拉致問題などの差別が問題化している。

以上、日本における階級差別について概観したが、イギリスについてはどうだろうか。イギリスは映画『マイ・フェア・レディ (My Fair Lady)』に見られるように、労働者階級と貴族階級の差が暗黙裡に（言葉遣いなどを媒介として）決定され、部外者を徹底的に排除する。日本のように法的・行政的処置としての階級区別こそないものの、無意識のうちに階級格差が存在するという点では、むしろ根はイギリスの方が深い。『マイ・フェア・レディ』の主人公花売り娘のイライザはコックニー訛りを連発し、音声学者ヒギンズ教授にその訛りを矯正され、「正しい英語の発音 (received pronunciation : RP)」の指導を受ける。「正しい英語の発音」が何なのかという問題はさておき、貴族が話す英語を操るといふこの能力が、イライザを労働者階級から貴族階級に押し上げる力になっているのだ。

また、西川 (1998) はスカラシップボーイ (Scholarship boy) に焦点を当ててイギリスの階級格差を論じており、非常に興味深い。西川によれば、スカラシップボーイはグラマースクールに進学した労働者階級出身の男子生徒で (西川 (1998 : 61))、その出身の背景ゆえにどこにも帰属すべき精神的居場所 (階級) がない。スカラシップボーイは、家庭では貴族階級よりとみなされて労働者階級からはじき出され、グラマースクールでは労働者階級出身という理由で、貴族階級が中心のグラマースクールの同僚からつまはじきにされる。西川は以下のように述べる。

グラマースクールでの人道主義的・観念論的な教育は主に生徒の精神的な発達と倫理的な進歩に軸足を置いていた。その中流階級的な価値観は必ずしも労働者階級の人々にとっては馴染めるものではなかったし、

さらに言えば、そこでの教育の一般的・観念的な側面は労働者階級の具体的に個人的な文化のエートスとはっきり対立するものであった。

西川 (1998 : 79) 下線筆者

こうした対立は、労働者階級間でも生じた。主に職業によって彼らはスーパークラス (Super Class) とアンダークラス (underclass) (築田・橋本 (1998 : 108)) に分けられた。要するに、金持ちかそうでないか、知的労働者か肉体労働者か、という単純な二項対立が労働者階級間でも出来上がったのである。

当然のことながら、貴族はより階級格差に敏感である。イギリスには叙勲にも位階があり、最下級爵勲士 (Member of the British Empire) からメリット爵位 (Order of Merit) まで様々な段階が用意されている。貴族たちは、人為的に設定された階級闘争に一喜一憂する人生を渡ることを余儀なくされる。

また、イギリスにも現在の日本 (やその他の国々) と同様に他民族・他文化に対する偏見がある。イギリスといえばアングロ・サクソン族による単一民族国家というイメージがあるが³⁴、前述したように歴史を通してブリテン島は多くの民族の流入・流出の場であった。だが、こうした歴史的背景にもかかわらず、イギリス人は単一民族国家という空中楼阁にしがみついた傾向にある。築田・橋本 (1998 : 168) は、イギリス人の特徴は異文化に対する嫌悪感、外国人嫌いというゼノフォビア (xenophobia) だと述べ、この背後には近代の多くの国民国家の場合と同様に、国民=民族という同質幻想がイギリス人に深く根付いている、と看破する。と同時に、イギリス人は外国人 (移民) に対して寛容である、との矛盾した姿勢を崩さない。だが、エスニック集団の失業率の高さや度重なる人種暴動の頻発などを考えると、「イギリス人の寛容の精神」は雲散霧消する。

更に、イギリス国内部でも民族紛争があることに留意しなければならない。スコットランドの独立機運、ウェールズなどの地方問題、そしてアイルランド問題などを鑑みると、イギリスは対外的、国内的に排他的・排斥的であると言えよう。

最後にスペインの場合を見よう。スペインもその地理的特性により、イギリスなどと同じように古代から様々な人種・民族の出入りを繰り返してきた。「スペイン」という国家が成立すると、彼らは民族的な同一性よりも宗教的な同一性を求めるようになる。スペイン人は先に述べたユダヤ人追放令やモリスコ追放令を発して、狂ったように「血の純潔」を求めた。その結果、スペインは異端審問の嵐が最も激しい国となった。もっとも、ユダヤ人が改宗してコンベルソとなり、その宗教的熱意が暴走して自らが異端審問官となることもあった（Castro (1967 : 16-17)）。この「血が汚れた」ユダヤ人が「血の純潔」の探究への起源となっているのは、なんとも皮肉な話である（Castro (1967 : 23)）。結局、この旧カトリックであるという「純粋なる血統」も出所が甚だ怪しい。スペインにおいて宗教的純血はもはや程度問題であった。最初の異端審問所長官トルケマダーとデーサは新キリスト教徒であったし、カトリック王フェルナンドの母ドニャ・フアナ・エンリケスの家系も新キリスト教徒である（Castro (1967 : 23)）。

スペインは1492年にコロンブスがアメリカ大陸を「発見」してから、徹底的に新大陸アメリカで差別を繰り返してきた。ペニンシラールと呼ばれるスペインから来たスペイン人、クリオージョと呼ばれる新世界で生まれたスペイン人、メスティーソ（混血）、インディヘナ（先住民）、そして黒人というはっきりした区別があった。日本は職業、イギリスは貴族層と労働者層の峻別、そしてスペインは宗教と人種という点で、徹底的な排除運動、純潔を求めて他と交わる混血を嫌ったのである。

4. 結語

以上、本稿では日本、イギリス及びスペインの3カ国の文化的共通点と、共通項の中に見られる若干の相違点について概観した。この3カ国の文化的特徴が似通っている理由は、畢竟その地理的特性に求められる。大陸の端にあるという周辺的な国家であることが、似たような歴史的背景を共有する原因になり、その結果として文化的な類似点も生じたと考えられる。

また、第3節ではこの3カ国の排他性についても言及したが、それとは対照的に言語的な変遷の多さとい

う点でも共通する。スペインにおける公用語4言語、イギリスには英語に加えてスコットランド語、ウェールズ語、アイルランド語の4言語があり、これらは行政的・政治的・言語学的理由から別言語と見なされる。一方、日本は常に単一言語（日本語）を公用語としてきたが、方言差の大きさについて指摘する必要がある。琉球方言やアイヌ方言、東北方言などの方言（dialect）と、いわゆる標準語の言語的差異はかなり大きい。こうした日本語の方言は、例えば別言語と見なされているデンマーク語、スウェーデン語及びノルウェー語間の言語的差異よりも際立っているように思われる。このような言語的多様性も、行政的・政治的な区分はどうあれ、日本、イギリス及びスペインに共通する要素と言っていいただろう。

今後、こうした文化的・知的活動における共通点と相違点の更なる精緻化や深層的な部分での原因探究などが、比較文化論としての、あるいはこの3カ国の比較対照研究、地域研究の更なる課題となる。

註

- 1) 比較対照研究において、ある成員と別の成員の共通点と相違点を同時に取り上げることによって、より共通の、あるいは異なる要素を抽出しつつ分析できることがある。その意味において、共通点と相違点の同時的検証は矛盾するものではない。言語学的な普遍的現象と個別言語的現象の比較検討については Song (2000 2) や堀江・バルデン (2009 : 1) 他を参照。
- 2) 地理的・歴史的な要素は、必ず文化の諸相に影響を与えるため、文化比較論としての前提条件的な地理的・歴史的・行政的比較は有益である。Castro は次のように述べる。

文学的、宗教的、政治的ないかなる目的であろうと、それが形をとるためには、時間と空間の織りなす諸状況が欠くべからざる条件となる。それらはあらゆる人々に開かれたものであったとしても、それ自体では何の効力も発揮しない。意志と可能性が合体して初めて、原理原則に還元し得ない個人的行為となりうるのである。しかしそうした合体における人間的時空を考慮に入れない限り、文学的現象に対してふさわしい場所を与える方法など、一つとしてないのである。さもなくば、それは実り少ない

抽象化という《無人地帯》を彷徨うことになってしまうであろう。

Castro (1967 : 16)

ここで述べられている「文学的現象」だけでなく「広く文化的な現象」にも、上の Castro の言は当てはまりうるだろう。

3) 築田・橋本 (1998 : 333) は、日本人がイギリスに親しみを感じる理由として、地理的・文化的条件の類似性を挙げる。彼らは「島国であること、大陸の近くに位置して、大陸から政治・経済・文化すべてにわたって影響を受けてきたこと、古い歴史があり王室を戴いていること」と指摘する。この記述は、けだしスペインにも当てはまるだろう。

4) アルゼンチンの経済学者ラウル・プレビッシュ (Raúl Prebisch : 1901-1986) は、1949年に著した『ラテンアメリカの経済発展とその主要問題 (El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas)』において、ラテンアメリカ経済をモデルとして「中心」と「周辺」の二極的な理論を展開している。その中で「中心」は政治的・経済的に成長する可能性に満ちているのに対し、「周辺」は経済的発展が抑制されるという。国本・中川 (2005 : 104-106) も参照。

5) イギリスについては、次のような指摘がある。

ブリテンは、ヨーロッパ本土から孤立した「周辺」に位置する島国である。このような位置にある国は、大陸諸国の政治において、決して中心的役割を演じることができない。また、現代という文脈からするなら、イギリスは、欧州連合の主導的位置を占めてはおらず、独仏のイニシアチブに対してつねに距離をもって接しがちである。

築田・橋本 (1998 : 144-145)

続けて築田・橋本は、イギリスがヨーロッパ諸国の中心たるフランス及びドイツに対して敵意を持つようになる、と続ける。上の言及は政治的な側面にしか敷衍していないが、地理的・政治的な周辺性は、容易に文化的周辺性へとシフトされることを見落としてはならない。

6) 周辺国の考古学的特性の一つとして、環状列石 (ストーンサークル) が多く存在することも挙げられよう。環状列石

の由来には様々なものがあるが、基本的に原住民たちの交流の場と考えられている。有名なものに、縄文時代の中期から後期にかけて形成された、主に東北や北海道で見られる日本のストーンサークル、イギリスの南部ソールズベリーに位置するストーンヘンジなどがある。スペインには、エストレマドゥーラ地方にグアダルペラル・ドルメン (Dolmen de Guadalperal) と呼ばれる環状列石がある。もちろん、世界各地に住民たちの交流の場としての「環状列石」があったことは事実であるが、文化の交流点という地理的特性から、日本、イギリスそしてスペインでは環状列石が生み出されやすかったであろうことは注目し値する。

7) イギリスの歴史に関する読みやすい概説書として、小林 (2019) , 川北 (2020) などがある。

8) レコンキスタについての分かりやすい概説書に Conrad (1998) がある。

9) 『ドン・キホーテ』後篇のタイトルは、*El ingenioso caballero Don Quixote de la Mancha* と、主人公の階級が *hidalgo* (郷士) から *caballero* (騎士) に格上げされている。

10) 入門的なスペイン史の概説書として、立石 (2000) , 立石 (2021) , 永田・久木 (2021) などがある。

11) 例えばスペイン語は、その語彙の75%がラテン語、10%がギリシャ語、5%がアラビア語、その他15%がバスク語などの半島先住民語、フェニキア語、カルタゴ語、ゲルマン語、西ゴート語、ガリシア語、カタルーニャ語、イタリア語、フランス語、英語、アメリカの先住民諸語で構成されている。つまり、スペイン語が確立する時点で、スペイン語はフェニキア、ギリシャ、ローマ、ビザンチン、イスラム、アメリカなどと密に交流してきたことが分かる (坂東・浅香 (2005 : 2-3))。言語学史的視点からも、スペイン成立初期の文化交流の幅広さが伺えよう。

12) スペインの誕生は、1700年のブルボン王朝の成立からとする意見などもあり、一定していない。また、本田は Castro (1967 : 773) の訳注で、スペインの歴史が始まったのは、スペイン人が自己をかくあるものとして認識したレコンキスタ後期の12~13世紀と規定する。実際、「国民的意識」は国家の成立に不可欠であるが、その愛国心に訴えかけたスペイン最古の文学作品にして国民的叙事詩『我がシッドの歌 (*Cantar de mio Cid*)』は12世紀後期から1207年の間 (本田は1204年と断定している) に成立している。

13) 更に述べるならば、日本は戦後日本史上最高の高度経済成長を成し遂げ、1980年代からバブル崩壊前後には経済的に世界トップ1の座に就いた。だが、後の「失われた10年」、及びその後の政治的腐敗の影響で本稿執筆時の2022年前後には経済的に世界の「中堅国」にまで成り下がった。まさに「失われた30年」である。その証拠に、30年前と比べて現在の日本人の平均収入は上がるどころかむしろ下がっているとする試算もある（国税庁「民間給与実態統計調査」

<https://www.nta.go.jp/publication/statistics/kokuzeicho/minkan/top.htm> を参照）。極めて短期的であるが、ここにも日本の「栄光後の凋落」を見て取ることができよう。

14) 日本やイギリスがスペインほどにこのコンプレックスを文化活動に反映させなかったのは、恐らくこの2国の「黄金時代」が、スペインのそれよりも短かったことに起因するだろう。スペインは、定義の差はあれ、おおよそ200年以上「黄金世紀」を経験した。一方の日本とイギリスはそこまで長い期間の黄金期を過ごしていない。スペインの黄金世紀については林屋他（1992）などを参照。

15) 築田・橋本（1998：134）。

16) 2014年9月18日付BBC News
(<https://www.bbc.com/news/events/scotland-decides/results>)
2022年1月6日閲覧。

17) 2021年5月9日付朝日新聞
(<https://www.asahi.com/articles/ASP5921QQP59UHBI001.html>) 2022年1月6日閲覧。

18) 坂東他（2007：17）。

19) 社会言語学者 Trudgill は、「社会言語学的類型論 (Sociolinguistic Typology)」という理論を提唱したが、その中で「接触／孤立」「社会的ネットワークの粗密度」「共同体サイズの大小の度合い」のような社会的要因が、当該言語に見られる言語特有の分布や形態的カテゴリーなどの言語構造の複雑さと密接に関連する、という仮説を提起した (Trudgill (2009：98))。具体的には、「広範囲の成人の言語学習を含む言語接触は、形態的カテゴリーの喪失を含む単純化に繋がる可能性がある」「共同体が小さく孤立している場合は、形態的カテゴリーの自然発生的な成長、また不規則性、余剰性、非透明性の発展に繋がる」(Trudgill (2009：109))、引用は堀江・パルデシ (2009：249) よりという仮説を提示した。この仮説が正しいとするならば、

スペイン語は「スペインが孤立しているために不規則性や余剰性、非透明性が大きく」、一方カタルーニャ語、ガリシア語、バスク語は「共同体が小さいためにスペイン語と同じ道を歩む」ことになる。また、スペイン語はラテンアメリカ諸国に広がっているように広範囲な言語接触を繰り返しているため、「単純化が促進される」という矛盾した結果に繋がらう。この仮説は、恐らく英語（広範囲の接触及び（イギリスの地理的・歴史的）孤立）や日本語（孤立）にも適用可能だろう。特に日本語は、語用論的曖昧性が高いこと（聞き手に依存する言語記号の解釈の度合いが高いこと）が特徴とされているが、これは日本という国の地理的・歴史的孤立度が高いことと相関している可能性がある（堀江・パルデシ (2009：249)）。

20) Generalitat de Catalunya

(<http://www.participa2014.cat/resultats/dades/ca/escr-tot.html>)
2022年1月6日閲覧。なお、このウェブサイトはカタルーニャ語で書かれており、それだけカタルーニャ地方の独立気運が高いことが伺える。

21) 2015年2月26日付AFP BB NEWS

(<https://www.afpbb.com/articles/-/3040821>) 2022年1月6日閲覧。

22) 2018年5月3日付El País

(https://elpais.com/politica/2018/05/03/actualidad/1525336524_523980.html) 2022年1月7日閲覧。

23) 外山は次のように述べる。

真にすぐれた句を生むのは、俳人の主観がいわば、受動的に働いて、あらわれるさまざまな素材が、自然に結び合うのを許す場を提供するときである。一見して、没個性に見えるであろうこういう作品においてこそ、大きな個性が生かされる、と考える。

外山（1986：56）

この受動性を見ると、化学反応的な個性の爆発こそが日本文学の現実主義の表れと言えよう。

24) 機能美を重視する姿勢は戦国時代にも見られた。戦国の武将細川忠興や江戸時代初期の剣術家宮本武蔵は、鎧や刀の鏝などに華麗な装飾を施すことを嫌い、実用の中に美を見出す姿勢を打ち出している。

25) 柳宗悦らが師事したのが、イギリスの陶芸家バーナー

ド・リーチ (Bernard Leach : 1887-1979) というのも、イギリスと日本の陶芸に関する価値観が似通っていて興味深い。

- 26) バードなどの宗教曲やマドリガルを多く演奏している現代のアンサンブルグループ「タリス・スコラーズ (Tallis Scholars)」が、イギリス出身という点も見逃せない。タリス・スコラーズはバードやトマス・タリス (Thomas Tallis : 1505?-1585) , ジョン・タヴァナー (John Taverner : 1490?-1545) のようなイギリス出身の作曲家のミサ曲や英語のマドリガルを精力的に演奏する一方、イタリア出身のパレストリーナ (Giovanni Pierluigi da Palestrina : 1525?-1594) やフランスの作家ジョスカン・デ・プレ (Josquin Des Prez : 1450/1455?-1521) などによる作品も多数演奏している。これは、イギリス音楽が大陸からの影響をふんだんに受容しつつ、独自の音楽形式を保持してきたことが現在まで続いていることの証と言えるだろう。
- 27) ブロッカーは、ラテン語文法の用語を英語に応用して英文法書を書き上げている。更に、ブロッカーは音声学などの研究にも熱心であった。Robins (1979 : 117) 他を参照。
- 28) 築田・橋本 (1998 : 150) も「イギリス人の思考は、経験的、実利的、功利的、具体的かつ個人主義的である」と述べる。
- 29) これらの哲学者、思想学者の列挙は築田・橋本 (1998 : 150) に準拠した。
- 30) 更に言えば、インドを植民地化して英語を普及させたのもイギリスであることを考えれば、現地において教養の高い「インド人外交官」の中にもイギリス式思考様式が入り込んでいると考えることができよう。
- 31) スペイン最古の文学『我がシッドの歌 (Cantar de Mio Cid)』も、フランスの叙事詩『ローランの歌 (La Chanson de Roland)』と比較すると、より現実的である。Castro (1967 : 43-44) .
- 32) 学研まんが『明治維新 (明治時代・前期)』日本の歴史 12, 1982年, p.87.
- 33) 部落差別の実態に係る調査結果報告書 (令和2年6月法務省人権擁護局)
<https://www.moj.go.jp/content/001327359.pdf> (2022年1月16日閲覧)
- 34) 築田・橋本 (1998 : 167) .

参考文献

- 坂東省次・浅香武和 (共編) (2005) 『スペインとポルトガルのことば』 同学社.
- 坂東省次・戸門一衛・碓順治 (編著) (2007) 『スペイン情報ハンドブック 改訂版』 三修社.
- Castro, Américo. (1967) *Hacia Cervantes*. 3ª edición. Taurus. 本田誠二 (訳) (2008) 『セルバンテスへ向けて』 水声社.
- Conrad, Philippe. (1998) *Histoire de la Reconquista*. Collection Que sais-je. Presses Universitaires de France. 有田忠郎 (訳) (2000) 『レコンキスタの歴史』 白水社.
- 林屋栄吉・佐々木孝・大高保二郎・小林一宏・清水憲男 (1992) 『スペイン黄金時代』 日本放送出版協会.
- 堀江薫・ブラシャント・パルデシ (2009) 『言語のタイポロジー -認知類型論のアプローチ』 講座認知言語学のフロンティア 5. 研究社.
- 川北稔 (2020) 『イギリス史』 (上) (下) 山川出版社.
- 小林照夫 (2019) 『一冊でわかるイギリス史』 世界と日本がわかる 国ぐにの歴史. 河出書房新社.
- 国本伊代・中川文雄 (編著) (2005) 『改訂新版 ラテンアメリカ研究への招待』 新評論.
- 永田智成・久木正雄 (2021) 『一冊でわかるスペイン史』 世界と日本がわかる 国ぐにの歴史. 河出書房新社.
- 西川克之 (1998) 「イギリスにおける教育と階級のある断面 -スカラシップボーイの不安」 梁田憲之・橋本尚江 (共編著) 『イギリス文化への招待』 北星堂書店. 第2章. 59-98.
- Robins, Robert Henry. (1979) *A Short History of Linguistics*. 2nd edition. Longman Linguistics Library 6. Longman. 中村完・後藤斉 (訳) (1992) 『言語学史』 研究社.
- Song, Jae-Jung. *Linguistic Typology*. Longman.
- 田林洋一 (2020) 『文化と学ぶスペイン語』 マニユスクリプト.
- 立石博高 (2000) 『スペイン・ポルトガル史』 山川出版社.
- 立石博高 (2021) 『スペイン史 10 講』 岩波新書.
- 外山滋比古 (1986) 『思考の整理学』 ちくま文庫.

Trudgill, Peter. (2009) “Sociolinguistic Typology and Complexification.” in Geoffrey Sampson, David Gill and Peter Trudgill. (eds.), *Language Complexity as an Evolving Variable*. Studies in the Evolution of Language 13. Oxford University Press. 98-109.

築田憲之・橋本尚江（共編著）（1998）『イギリス文化への招待』北星堂書店.

研究ノート

メタバースを活用した国際共修の利点と課題

ー受講者のリフレクションを基にー

林 雅子^{*}, 吉田 洋輝^{**}, 丸山 直紀^{***}, 鈴木 竹洋^{****}

^{*}東北大学 高度教養教育・学生支援機構, ^{**}東北大学 理学部

^{***}東北大学 理学研究科, ^{****}東北大学 経済学部

1. はじめに

1.1 背景と目的

近年, 国境を越えた国際教育の重要性が増しており, オンライン会議ツール (以下, 会議ツール) が多用されている. 異なる文化的背景を持つ学修者同士の国際協働学修 (以下, 国際共修. 林 (2020), 林 (2022b)) では, オンライン・対面・オンデマンドを選択可能な HyFlex 型授業 (以下, 協働型 HyFlex 授業) が実施されている (林 (2021), 林他 (2021)). しかし当形態は対面参加者に歓迎されるも, オンライン参加者が会話の輪に入りづらく感じるという心理的な壁 (以下, 心理的壁) が生じやすい. また, 日本人学生はカメラオンに抵抗を感じる一方, 留学生はカメラオフの相手との会話に苦痛を感じる問題がある (林 (2022a)).

これらの課題を克服することで国外学生の参加がより容易となり, 国内外の学生の国際交流促進に繋がり得る. そこで, アバターで交流可能なメタバースを筆者の協働型 HyFlex 授業で活用した (林・脇田 (2022), 林・北山 (2022)). メタバースの国際共修への活用の利点と課題について, 受講者を対象に実施したリフレクションの結果を提示することが本稿の目的である.

1.2 先行研究と本研究の位置付け

メタバースを教育に利用した事例には, ヘッドマウントディスプレイ (HMD) を使用し, 社会的コミュニケーションを基にした事例がある (長谷川 (2022)). また, ソーシャル VR プラットフォーム上でフォトリアルアバターを使ったオンライン授業の実施 (雨宮 (2021), 雨宮他 (2021)) や東京大学メタバース工学部のように距離や年齢に影響されない教育機会の場としてメタバースを利用する事例も増えている.

教育実践例として, 神戸大学の行った対面実習・オンデマンド講義・メタバース内ディスカッションを組み合わせた臨床医学教育の試み (関口 (2022)) などが挙げられる. ここでは, カメラオフ会議ツールよりメタバースの方がディスカッションしやすいとの調査結果が得られたと指摘されている.

ただ, 当授業は国内から受講する学生のみを対象としており, 本授業のように国境を越えた学修環境ではない. 加えて, メタバース内ディスカッションはオンラインで行われており, 本授業が導入している協働型 HyFlex 授業等のような対面・オンライン参加者間の心理的壁は生じにくいという差異がある.

本研究は, 国境を越えた協働型 HyFlex 授業形態での国際共修におけるメタバース活用の利点と課題について, 受講者のリフレクションを基に分析し, その結果を述べたものである.

1.3 調査方法

国際共修授業多文化間コミュニケーション「マルチメディアで自文化紹介・異文化理解」の授業全体の振り返りのリフレクションとして, 最終授業のあとに質問した. その際, 回答結果は成績に無関係であり, 自由に自分の意見を述べるよう明記した. さらに, 許諾を取り, 同意した学生の回答のみを用いた. 有効回答数は, 112 である. なお, 東北大学高度教養教育・学生支援機構研究倫理審査委員会の審査を通過している.

質問に対して 5 件法での回答を求めた. 基本的に, 5「はい/Yes」, 4「+」, 3「どちらとも言えない/Somewhat」, 2「-」, 1「いいえ/No」のいずれか一つを選択する方式とした. これ以外の選択肢を求めたときは, その箇所に説明を付した.

* 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@tohoku.ac.jp

2. メタバースの利点

2.1 カメラオンオフ問題と協働学修の活性化

カメラオフの会議ツールとメタバースについて以下の点を質問した。

質問 1-1 会議ツールでメンバー全員がカメラをオフにしているとき、協働学修でコミュニケーションが取りづらいつ感じますか。

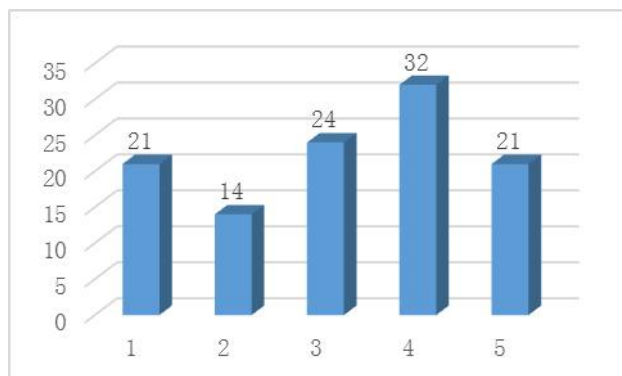


図 1. 質問 1-1

5「はい」4「+」が計 53 名で 47%，1「いいえ」2「-」が計 35 名で 31%と、どちらかといえば「はい」の方が多く、カメラオフの方がコミュニケーションを取りづらいつ感じる人がより多いことがわかった。

質問 1-2 アバターに話しかけることは、メンバー全員カメラオフの黒い画面に話しかけることに比べて、話しやすいと感じますか。

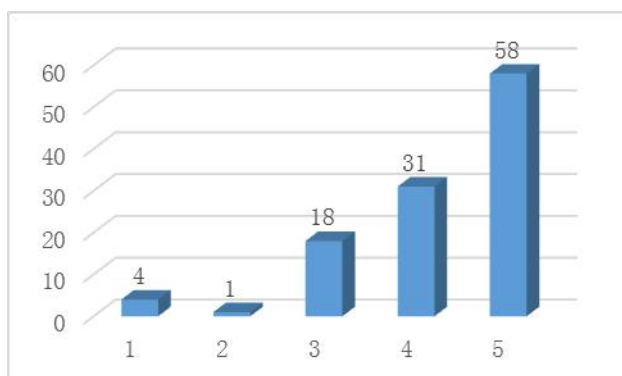


図 2. 質問 1-2

5「はい」4「+」が計 89 名で 79%，1「いいえ」2「-」が計 5 名で 4%と、アバターに話しかける方が、カメラオフより話しやすいという人が非常に多かった。

質問 1-1 で、カメラオフでコミュニケーションの取りづらさを感じていないと回答していた人も、アバターに話しかける方が話しやすいと回答しており、総じてカメラオフの会議ツールよりアバターの方が話しかけやすいと感じていることが明らかとなった。

質問 1-3 あなたはこれまで、メンバー全員がカメラをオフにしている状態で、「会議ツール」で、協働学修をしたことがありますか（この授業だけでなく、高校や大学の他の授業を含めて教えてください）。

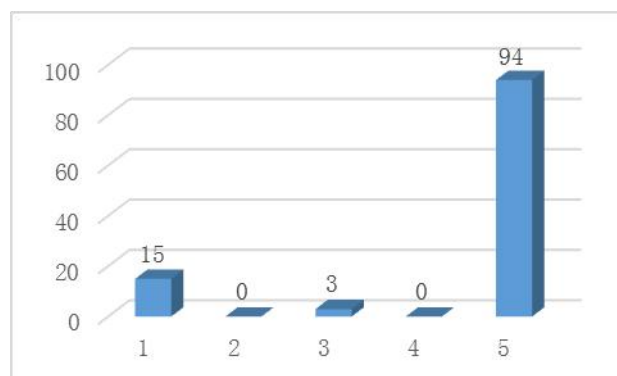


図 3. 質問 1-3

5「はい」は 94 名いたが、1「いいえ」のカメラオフ未経験は 15 名いた。

質問 1-4 協働学修で、カメラをオンにしなくてもよいと言われている状況で、他のメンバーもカメラオンにしていないとき、あなたはオンにしたいと思いますか。

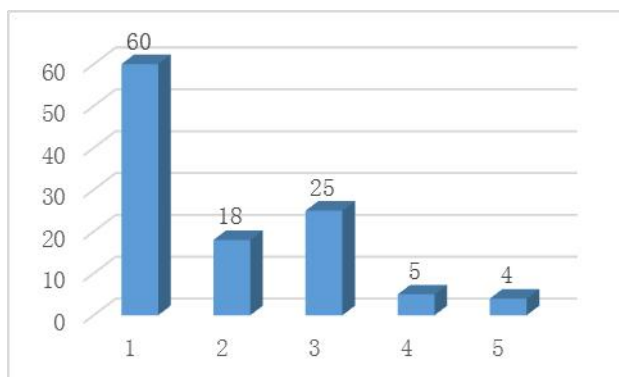


図4. 質問1-4

5「はい」4「+」が計9名で8%、1「いいえ」2「-」が計78名で70%と、カメラオフだとコミュニケーションを取りづらいと答える一方で、自分自身が積極的にカメラオンにしたいとは思わない人が非常に多かった。

質問1-1に強い傾向が出ていないので、カメラオフに明確なコミュニケーションの取りづらさがあるとは断定できないものの、より取りづらさを感じているにもかかわらず、カメラはオンにしない人が多いことがわかる。

留学生の解答は、5「はい」が0名、4「+」が2名計2名で15%、1「いいえ」が3名、2「-」が2名計5名で38%、3「どちらともいえない」が6名で46%であった。母数が少ないことと、そもそも留学を選択する学生が万国共通でカメラオンオフや同調圧力的なものをあまり気にしないというような特徴を持っていることが考えられるため、国民性の違いが表れているとは一概にいうことはできない。しかし、単純に日本人学生と海外の学生というくくりで見ると、日本人学生はカメラオンにしたいと思わない傾向にあるのに比べて、留学生の方がカメラオンに抵抗感を感じる学生が少ないという結果が出ている。

2.2 「心理的壁」の低減

受講者のリフレクションのコメントなどから、オンライン参加者は対面参加者に話しかけにくく感じていることや、教室で直接交流をしている対面参加者同士の会話の輪に入りにくいと感じていることがわかった。そこで、オンライン参加者が対面参加者に心理的壁を感じているかについて受講者全員に質問した。さ

らに、メタバースの活用が心理的壁の低減に効果があるかについて調べた。質問に先立ち、以下の用語説明を行った。

「心理的な壁」とは、協働学修のメンバーに話しかけにくい気持ちや、メンバー同士の会話の輪(わ)に入りにくいと感じる気持ちのことを表します。

質問2-1 対面・オンライン参加者が混在するHyFlex授業の協働学修において、オンライン参加者が対面参加者に対して「心理的な壁」を感じやすいと思いますか。

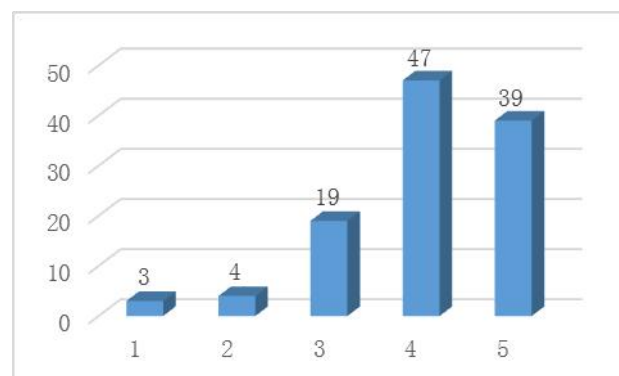


図5. 質問2-1

5「はい」4「+」が計86名で77%、1「いいえ」2「-」が計7名で6%と、対面・オンライン参加者が混在するHyFlex授業の協働学修においては、オンライン参加者が対面参加者に対して心理的壁を感じやすいことが明らかとなった。

質問2-2 メタバース上では、離れたところにいる人々が、バーチャルで同一空間を共有することができます。メタバースを活用することで、オンライン参加者の対面参加者に対する「心理的な壁」がより少なくなると思いませんか。

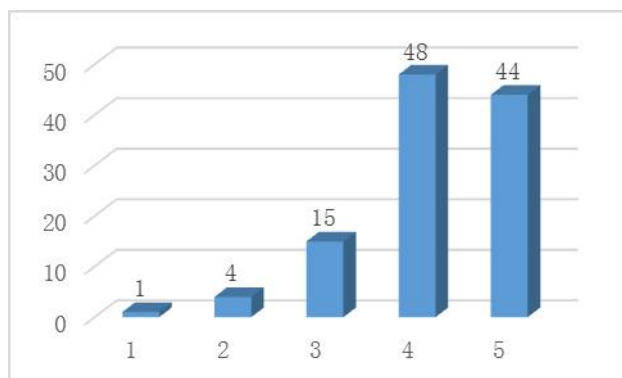


図6. 質問 2-2

5「はい」4「+」が計92名で82%，1「いいえ」2「-」が計5名で4%と，メタバースを活用することで「心理的な壁」がより少なくなると回答した受講者が圧倒的に多かった。本授業全15回に渡りメタバースでディスカッションした受講者は，メタバースの活用によりオンライン参加者の対面参加者に対する心理的壁がより少なくなると考えていることが明らかとなった。

2.3 臨場感・没入感の向上

HMDを活用することによる利点について調べた。有効回答数112名中，HMDを使ってディスカッションをした受講者は43名であった。以下，この項ではHMDを活用した受講者からの回答についてはその旨を明記する。

質問 3-1 HMD を使ったディスカッションは楽しかったですか。

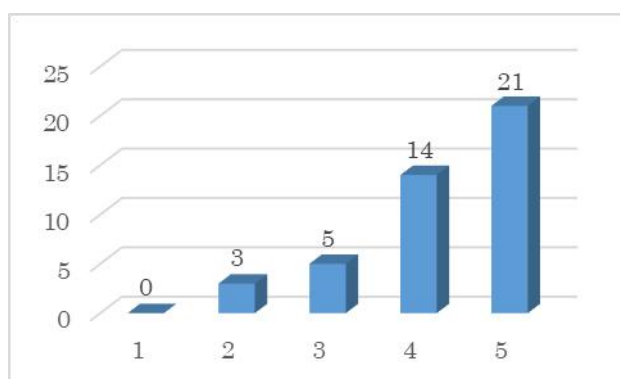


図7. 質問 3-1 (N=43)

5「とても楽しかった」が21名，4「+」が14名で，計35名で81%と非常に多かった。3「どちらでもない」が5名，2「-」も7%いるが，1「まったく楽しくなかった」と回答した受講者はおらず，総じて楽しかったと回答した。

次に，臨場感と没入感について，システムごとに質問をした。本授業では会議ツールとして主に Microsoft Teams を用いた。本学では受講者にはカメラオンを義務付けることは不可能であるため，本授業でも強制はしていない。そのため，全員がカメラをオフにしてグループワークやディスカッションをしているグループや，ファシリテーターのみが一人でカメラをオンにしているグループも見られた。本調査では，カメラをオフにした場合の Teams (以下，カメラオフ会議ツール) について質問した。

また，本授業では HMD を装着せずにブラウザー上で使用するメタバース Mozilla Hubs を通してグループワークやディスカッションを実施した (以下，HMD なしメタバース)。さらに，本授業では HMD として Oculus Quest2 を装着してメタバース Mozilla Hubs のワールドに入り，グループディスカッションを実施した (以下，HMD ありメタバース)。

質問 3-2 と 3-3 についての質問は，「System Usability Scale (SUS)」にならって，回答形式も同様にし，「5 Strongly Agree」から「1 Strongly disagree」までの5件法とした。グラフの一番右のデータが「5 Strongly Agree」，一番左のデータが「1 Strongly disagree」である。

質問 3-2 このシステムは臨場感 (sense of presence) を感じやすいと思う。

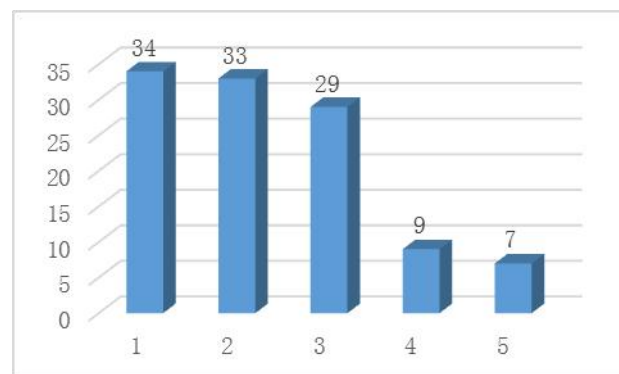


図8. 質問 3-2 カメラオフ会議ツール (N=112)

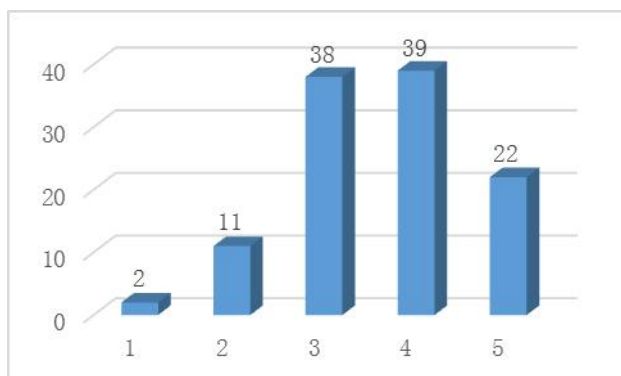


図9. 質問3-2 HMDなしメタバース (N=112)

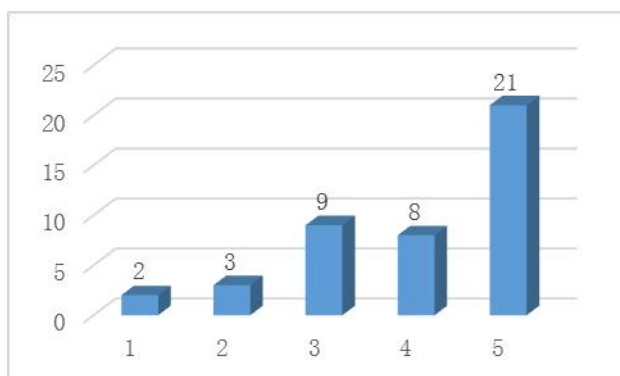


図10. 質問3-2 HMDありメタバース (N=43)

カメラオフ会議ツール(図8)では、5「はい」4「+」が計16名で14%、1「いいえ」2「-」が計67名で60%であり、どちらかといえば「いいえ」と感じている人が多かった。HMDなしメタバース(図9)では、5「はい」4「+」が計61名で54%、1「いいえ」2「-」が計13名で12%であり、どちらかといえば「はい」と感じている人が多かった。HMDありメタバース(図10)では、5「はい」4「+」が計29名で67%、1「いいえ」2「-」が計5名で12%であり、HMDありメタバースは臨場感を感じやすいと考えている人が非常に多く、カメラオフ会議ツールとほぼ逆の結果となった。受講者はカメラオフ会議ツールよりもメタバースを用いた場合により臨場感が高いと感じている。

また、メタバース同士で比較すると、HMDなしメタバースよりもHMDありメタバースの方が、さらに臨場感が高いと考えている。HMDなしメタバースでは、3「どちらともいえない」も多く、5「はい」が22

名20%であるのに対して、HMDありメタバースでは、5「はい」が21名49%と比率にすると倍以上となり、約半数の受講者が臨場感が高いと感じている。

質問3-3 このシステムは没入感(sense of immersion)を感じやすいと思う。

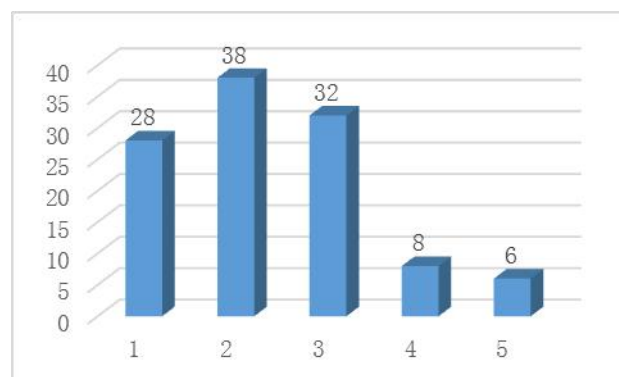


図11. 質問3-3 カメラオフ会議ツール (N=112)

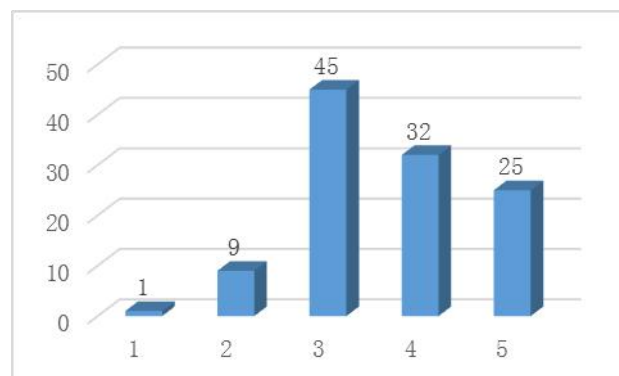


図12. 質問3-3 HMDなしメタバース (N=112)

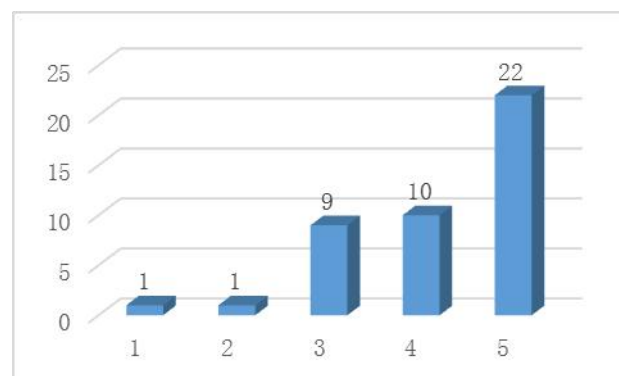


図13. 質問3-3 HMDありメタバース (N=43)

カメラオフ会議ツール（図 11）では、5「はい」4「+」が計 14 名で 13%，1「いいえ」2「-」が計 66 名で 59%であり、どちらかといえば「いいえ」と感じている人が多かった。HMD なしメタバース（図 12）では、5「はい」4「+」が計 57 名で 51%，1「いいえ」2「-」が計 10 名で 9%であり、どちらかといえば「はい」と感じている人が多かった。HMD ありメタバース（図 13）では、5「はい」4「+」が計 32 名で 74%，1「いいえ」2「-」が計 2 名で 5%であり、HMD ありメタバースは没入感を感じやすいと考えている人が非常に多く、カメラオフ会議ツールとほぼ逆の結果となった。受講者はカメラオフ会議ツールよりもメタバースを用いた場合により臨場感が高いと感じている。

また、メタバース同士で比較すると、HMD なしメタバースよりも HMD ありメタバースの方が、さらに没入感が高いと考えている。HMD なしメタバースでは、3「どちらともいえない」が 45 名と最も多く、5「はい」が 25 名 22%であるのに対して、HMD ありメタバースでは、5「はい」が 22 名 51%と比率にすると倍以上となり、半数以上の受講者が、没入感が高いと感じている。

没入感に関しても臨場感とほぼ同様の傾向が見られ、HMD ありメタバース、HMD なしメタバース、カメラオフ会議ツールの順番により強く没入感を感じている人が多かった。

臨場感と没入感で比べると、カメラオフ会議ツール、HMD なしメタバースは臨場感の方が若干高く、一方、HMD ありメタバースは没入感の方が高いという結果となった。

3. メタバースの課題

以上のように、メタバースの活用に利点が多くみられるものの、現行の活用方法ではいくつか課題もある。その一つが、HMD なしメタバースでは非言語情報の伝達性が低いという点である。それについて、以下の質問を行った。

質問 4-1 メタバースで自分のリアクションをメンバーに伝えにくく、コミュニケーションを取りにくいと感じますか。

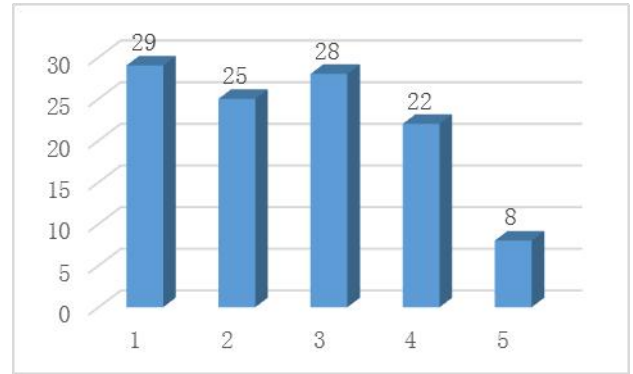


図 14. 質問 4-1

メタバースは非言語情報の伝達性が低く、コミュニケーションを取りにくいと感じているかについて、5「はい」4「+」が計 30 名で 27%，1「いいえ」2「-」が計 54 名で 48%と、どちらかという「いいえ」と感じている人が多かった。しかし、一定数取りにくいと感じている人がいるためこの点を改善することが課題となる。

質問 4-2 メタバースで、メンバーのリアクションがわかりにくく、コミュニケーションを取りにくいと感じますか。

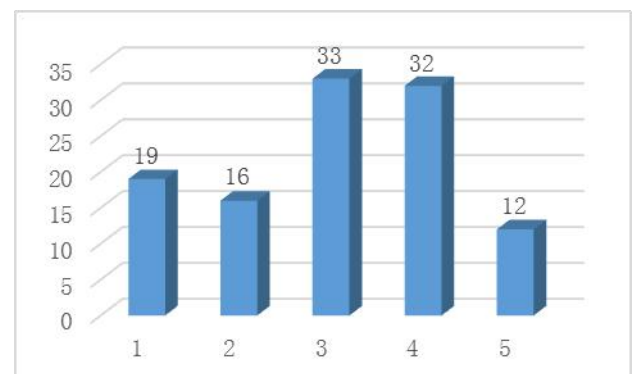


図 15. 質問 4-2

メタバースは非言語情報等がわかりにくく、コミュニケーションを取りにくいと感じているかについて、5「はい」4「+」が計 44 名で 39%，1「いいえ」2「-」が計 35 名で 31%と、どちらかという「はい」と感じている人が多かった。

質問4-1のリアクションが伝えにくいかという質問では、どちらかという「はい」対「いいえ」が27%対48%で「いいえ」が多かった。それに対して、質問4-2のリアクションがわかりにくいかという質問では、どちらかという「はい」対「いいえ」が39%対31%で「はい」の方が多かった。このことから、メタバース上でグループのメンバーにリアクションを伝えにくいと感じるよりも、メンバーのリアクションがわかりにくいと感じている人が多いことが明らかとなった。

以上から、メタバースは、カメラオフ会議ツールに比べてコミュニケーションが取りやすいと感じている人が多いものの、HMDなしのメタバースではコミュニケーションが取りにくいと感じている人が一定数いるため、これについての改善を図ることが望まれる。

そこで、本授業では、その課題克服としてHMDを活用した。ただし、HMDは高額なため、受講者130名全員が一度に利用することは困難である。HMDに加えて、フェイスラッカー（FT）を装着することで非言語情報伝達性がより高まることが考えられる。今後は、HMDやFTを増やし、これらの課題を改善することを目指す。

4. おわりに

本稿の調査結果により、メタバースの活用によって、協働学修の活性化と臨場感・没入感による満足度が向上し、心理的壁の低減に繋がることが観察された。

会議ツールでは、カメラをオンにしたいと思わない受講者が非常に多い反面、カメラをオフにしているときにコミュニケーションが取りづらいと感じている受講者がより多かった。一方、メタバース上でアバターに話しかけるほうが、カメラオフ会議ツールに比べて、話しやすいという結果となった。

カメラのオンオフなどリアクションに関わる部分については、全体として、自分がリアクションの受け手にならないとコミュニケーションの取りにくさに気づきにくいという実態が読み取れる。そのため、個々人の心がけレベルではなく、メタバースなどの体系的な補助に意義があることを示唆している。

なお、リフレクションでは、言葉の壁についても以下のような質問をした。

「言葉の壁」とは、言語のちがいにより、協働学修（グループワークやディスカッション）で、自分の意見を伝えることが難しいと感じる気持ちや、メンバーの意見がわかりにくいと感じる気持ちのことを表します。

質問5-1 留学生と日本人学生との協働学修において「言葉の壁」が原因で、コミュニケーションが取りにくいと感じたことがありますか。

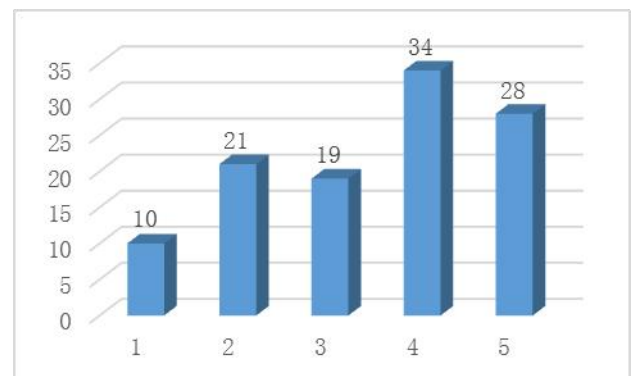


図16. 質問5-1

5「はい」4「+」が計62名で55%、1「いいえ」2「-」が計31名で28%と、協働学修において「言葉の壁」が原因でコミュニケーションが取りにくいと感じている人がより多かった。

質問5-2 英語や日本語などの母語以外の国際共修を受講する際に、「言葉の壁」と、言語力の成績への影響が気になり、国際共修の授業をとりにくいと思うことがありますか。

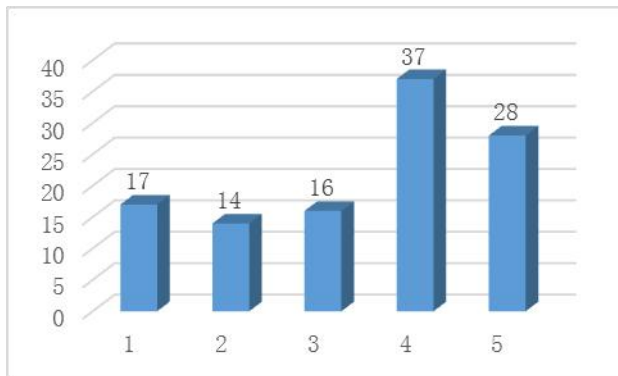


図 17. 質問 5-2

5「はい」4「+」が計 65 名で 58%，1「いいえ」2「-」が計 31 名で 28%と、「言葉の壁」により国際共修を取りにくいと感じている人がより多かった。

質問 5-3「言葉の壁」の問題がなければ、母語以外の国際共修に、より積極的（せっきょくてき）に参加できるようなると思いますか。

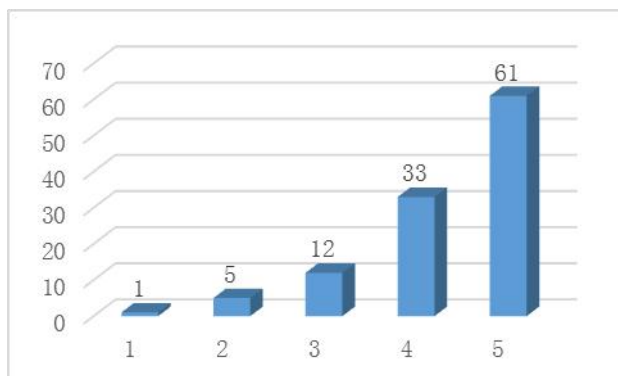


図 18. 質問 5-3

5「はい」4「+」が計 94 名で 84%，1「いいえ」2「-」が計 6 名で 5%と、「言葉の壁」の問題がなければ、国際共修により積極的に参加できるようになると考えている人が非常に多かった。

以上の結果から、言葉の壁の影響がなければ、国際共修授業の受講やその中でコミュニケーションが促進されると予想できる。よって、言葉の壁が影響しないメタバースの開発が有効であり、この点についても今後の課題としたい。

謝辞

本研究の一部は、公益財団法人高橋産業経済研究財団助成、一般財団法人放送大学教育振興会助成、東北大学研究推進・支援機構知の創出センター未来社会デザインプログラム、東北大学電気通信研究所共同プロジェクト研究によるものです。本稿をまとめるにあたり、白澤基紀先生、大岡凌氏の協力を得ました。TA 諸氏・受講者をはじめご協力くださったすべての方々に感謝申し上げます。

注

1) 質問文には「国際共修の受講をとりにくいと思うことがありますか」との誤記があったため、本文中では修正して提示した。直前の「国際共修を受講する際に」との文言から推測可能なため、さほど結果に影響しないものと考えられる。

参考文献

- 雨宮智浩（2021）「東大 VR センターによる VR 技術を活用したオンラインライブ講義の実践」『映像情報メディア学会誌』 Vol. 75, No. 6, pp. 697-701
- 雨宮智浩, 青山一真, 伊藤研一郎（2021）「遠隔講義における講師アバタの見かけによって変化する受講希望度が授業への積極的参加行動に与える効果—オンライン授業への導入事例—」『日本バーチャルリアリティ学会論文誌』 Vol. 26, No. 1, pp. 86-91
- 長谷川晶一（2022）「口頭発表から懇親会まで—コミュニケーションの種類とオンラインコミュニケーションツールとアバター」国立情報学研究所（NII）第 50 回「教育機関 DX シンポ」講演資料
- 林雅子（2022a）「VR 技術を活用した協働型 HyFlex 国際共修授業」国立情報学研究所（NII）第 46 回「教育機関 DX シンポ」講演資料
- 林雅子（2022b）「アカデミックメタバースで世界をつなぐ国際共修」『東北大学統合報告書 2022』, pp. 34-37
- 林雅子, 脇田陽平（2022）「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—」『東北大学言語・文化教育センター年報』第 7 号, pp.7-12

林雅子, 北山晃太郎 (2022) 「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・グループ決定ー課題解決型 PBL 国際共修授業における導入事例ー」『東北大学言語・文化教育センター年報』第7号, pp.1-6

林雅子, 脇田陽平, 荒武聖, 常田泰宏, 吉田洋輝 (2022) 「国際共修授業における VR カメラを活用した「協働型 HyFlex 授業」の環境構築」日本教育工学会第40回全国大会口頭発表

林雅子, 荒武聖, 脇田陽平, 常田泰宏, 吉田洋輝 (2021) 「ハイフレックス (HyFlex) 型国際共修授業における対面・オンライン混在協働発表の環境構築」日本教育工学会第39回全国大会ポスター発表

林雅子 (2021) 「留学生の学修機会拡充を目指したハイフレックス (HyFlex) 型国際共修授業」留学生教育学会2021年大会口頭発表

林雅子 (2020) 「東北大学における日本語カリキュラムの概要と国際共修科目」大阪大学専門日本語教育研究協議会講演資料

関口兼司 (2022) 「対面実習・オンデマンド講義・メタバース内ディスカッションを組み合わせた臨床医学教育の試み」国立情報学研究所 (NII) 第51回「教育機関DXシンポ」講演資料

研究ノート

VR 技術を活用した国際共修授業の実践

林 雅子*

*東北大学 高度教養教育・学生支援機構

留学生と日本人学生協働の国際共修では、COVID-19の影響により多くの留学生がオンラインで参加せざるを得ない一方で、日本人学生は対面での参加が推奨されている。そのため、対面・オンライン参加者混在の「協働型 HyFlex 授業」が重要であるが、オンライン参加者が心理的な壁を感じやすいことがわかった。そこで、本研究ではオンライン参加者の心理的な壁を低減し、学習環境を改善することを目標に、VR 動画と 360 度動画を活用した「協働型 HyFlex 授業」の環境を構築した。調査の結果、国外からのオンライン参加者が教室の様子や聴衆の様子がわかり、より臨場感が高まったと感じていることがわかった。加えて、VR カメラを使用した文化紹介動画の視聴希望も多かった。

1. はじめに

筆者が所属する東北大学では、日本人学生と留学生が協働する国際共修授業に力を入れている(林 2020)。「国際共修」とは、末松ほか(2019)に「言語や文化背景の異なる学習者同士が、意味ある交流(Meaningful Interaction)を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験を指す」と定義されている。意味ある交流を重視するため、留学生と日本人学生など学習者同士の協働学修が重要な要素となる。

しかし、COVID-19の影響により渡日できない留学生が海外からオンラインでの参加を強いられる一方、国内では対面授業の実施が望まれている。そこで、対面・オンライン参加者混在の協働型 HyFlex 授業を実践し(林 2021)、協働型 HyFlex 発表の環境を構築した(林ほか 2021)。「協働型 HyFlex 授業」とは、対面参加者とオンライン参加者が混在して協働で学修する HyFlex 授業を指す。本稿で述べる「HyFlex 授業」とは、対面とオンライン・リアルタイムを同時に行いつつ、オンデマンド配信を行う Hybrid 授業において、学生側が柔軟に参加方法を選択可能な授業を指す。

実践の結果、渡日を前提としない国際交流が可能となった。日本人学生と渡日している国内留学生による対面参加者は教室で参加者同士による直接交流が可能である。一方、国外留学生が主であるオンライン参加者は各自の部屋などから一人で会議ツールを通して間接的に交流することしかできない。それにより、オンライン参加者からは、会話の輪に入りにくい、その場にいらないのが寂しいなどの意見が寄せられ、オンライン参加者が対面参加者の交流の輪に入りにくいと感じていることがわかった。本稿では、オンライン参加者が対面参加者の交流の輪に入りにくいと感じる孤独感を「心理的な壁」と呼ぶ。

日本人学生や国内留学生は対面かオンラインかの選択が可能で、一度は直接交流の経験がある学生が多いが、国外留学生を中心とする一部の学生は対面参加を選択することはできない。そのため、国外留学生の学修環境の改善が必要である。

その一方で、VR 技術の研究では、ヘッドマウントディスプレイ(HMD)提示・全天球画像(360度カメラ)提示が静止画提示に比べて実空間再現性評価と「現実感・没入感」等の印象評価が高いとの指摘がある。森

* 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@tohoku.ac.jp

田ほか (2020) に「シェッフェ法を用いた対比較の結果、HMD 提示と全天球提示は、静止画提示よりも空間平面再現テストの得点が有意に高いことが明らかになった」と述べられている。

そのことから、HMD を用いて視聴する 2 眼 VR ビュー動画を撮影・配信可能な 360 度カメラ (以下、VR カメラ) を協働学修に活用すれば、オンライン参加者の心理的な壁が改善するのではないかと考えた。さらに、学生が VR カメラを用いて協働作成した動画を活用すれば、より現実感・没入感の高い言語・文化理解学修が可能となるのではないかと考えた。

VR カメラによるリアルタイム配信については、産業界で多用されており、教育の現場でも取り入れられている。しかし、心理的な壁の改善を目的として協働型 HyFlex 国際共修授業に VR カメラを取り入れた研究は管見の限りない。

そこで本研究では、協働型 HyFlex 授業において国外留学生を中心とするオンライン参加者が感じる心理的な壁の改善を目的として、方法①VR カメラを用いて 360 度方向の映像を同期・非同期で配信した動画 (360 度動画) と、方法②HMD を用いて視聴する 2 眼 VR ビュー動画 (VR 動画) を活用した環境構築を行い、授業で実践した。

さらに、VR カメラの活用は協働型 HyFlex 授業の改善と構築に有効かという点を明らかにするために、受講者に匿名で質問票調査を実施した。

ただ、VR カメラの活用だけで心理的な壁の解消を目指すのではなく、「ソーシャル VR プラットフォーム (メタバース)」の活用など複数の VR 技術を組み合わせることで心理的な壁の改善を目指している (林 (2022), 林・脇田 (2022), 林・北山 (2022))。

2. 本授業の設計と概要

筆者が担当する国際共修授業では、日本人学生と留学生が協働で準備・発表を行い、多様な社会的背景・価値観を持つ他国の学生との交流を通して言語・文化を相互に紹介し、発表することで、自言語・自文化だけでなく他言語・異文化への深い理解と、尊重する姿勢を身につけ、将来、国際社会で活躍するための倫理観を養うことを目的とし、授業を実施している。

そのため、留学生と日本人学生が混在したグループでの協働学修と協働発表が必要である。そこで、本研究では VR カメラを用いて 360 度方向の映像を同期・非同期で配信した動画 (360 度動画) と VR 動画を活用した「協働型 HyFlex 授業」の環境構築を、筆者が開講している国際共修授業において実施した。当該授業は、2021 年度までの全学教育科目の国際教育科目群のうち、「課題解決型 (PBL) 演習 A【展開ゼミ】大学生活に役立つ敬語・日本語～留学生の視点から日本語を考える～国際共修ゼミ-」として HyFlex 形式で週 1 回 90 分・全 15 回開講され、幅広い学部の初年次学生を主な対象としていた。受講者は日本人学生が 25 名、国内外の留学生 21 名であった。

本授業は、1. 大学生活に役立つ敬語、興味・関心のある日本語や、他言語に対する知識・理解を深めること、2. 「コーパス」で言語を分析し、Web アンケートや「マルチメディア」を活用して発表すること、3. 留学生とのディスカッションを通して日本語を外から捉え、他言語に関心を持ち尊重することの 3 点を到達目標とし、前半の 8 回で「大学生活に役立つ敬語」、後半の 7 回で「大学生活に役立つ日本語」について扱った。例えば、「大学生活に役立つ日本語」のテーマには、「オノマトペ (擬音語・擬態語) (VR カメラを発表に使用)」、「若者言葉」などがあり、学生はそれらのテーマについて、留学生を最低 1 名含む 3 名から 9 名程度のグループで協働調査・発表した。発表後には (発表時とは異なる) 日本人・留学生混在の小グループで各回の内容に基づくディスカッションを行い、互いの言語への理解を深めた。

上述の方法①360 度動画のライブストリーミング配信に関しては、12/23～1/20 まで毎週の授業で実施した。

また、方法②は「大学生活に役立つ日本語」の発表のためのグループワークにおいて、使用を希望したグループが授業時間外に準備し、1/13 の発表時に 360 度動画を提示しながら発表を行った。加えて、Learning Management System (LMS) を通して受講者に配信した。

3. 環境構築

3.1 方法①〈VRカメラ〉を活用した協働発表

協働発表の際に、オンライン参加者にとって対面に近い学修体験が可能となるように、VRカメラを対面参加者と同空間に配置し、360度動画をライブストリーミング配信する(図1)。

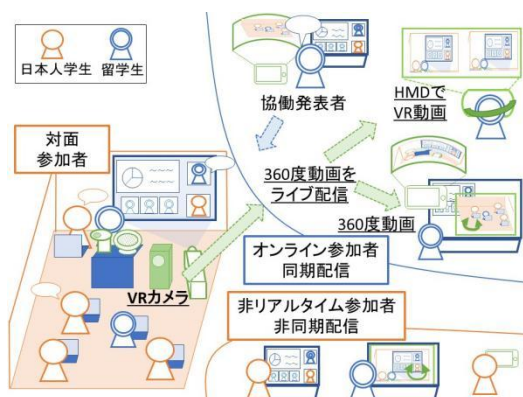


図1 〈VRカメラ〉を活用した協働発表

具体的には、VRカメラ(RICOH THETA Z1)を限定公開の動画配信サイトを通して同期配信する。共有リンクを学生に送信すれば、受講者は自身のPCやスマートフォンで360度動画として視聴可能となる。さらに、2眼VRビューに変換してHMDを着用すれば、VR動画として視聴可能となる。

3.2 方法②〈VRカメラ〉を活用した日本文化理解

留学生にとって関心のあるテーマについてVR動画を学生主体で協働企画・作成することで渡日できない留学生に、より現実感・没入感の高い動画を提示する(図2)。

具体的には、国際共修授業でVRカメラ(RICOH

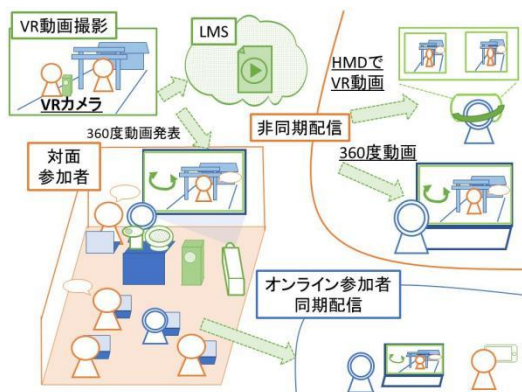


図2 〈VRカメラ〉を活用した日本文化理解

THETA SC2)を学生に貸与し、360度動画を撮影してもらった。発表時は、RICOHのPC用アプリケーションから音声付で画面共有すれば、発表者の任意の角度で360度動画を受講者に見せることができる。

また、学生が作成したVR動画はLMSを通して受講者に非同期で配信した。受講者はPCやスマートフォンで開くことで360度動画として視聴可能である。さらに、RICOHのスマートフォン用アプリケーションから開けば、2眼VRビューに変換でき、HMDを着用すればVR動画として視聴可能となる。

4. 評価方法

筆者の国際共修授業の受講者を調査対象とした。授業では本取組の趣旨を丁寧に説明した。方法①、方法②ともに取組の趣旨と視聴方法を詳述したチュートリアルスライドを事前に送信した。方法①のライブストリーミング配信については授業時に実演して説明し、受講者全員が視聴する時間を設けた。方法②については、発表者が画面共有により360度動画として提示して受講者全員で視聴したほか、撮影した複数の文化紹介動画をクラスのLMS(Microsoft Teams)を通して非同期で配信し、受講者が随時各自で視聴できるようにした。各授業終了後のリフレクションでは、自由記述欄を設け視聴の感想を聞いた。

全15回の授業終了後に受講者に協力を依頼し、匿名で質問票調査を実施した。受講者46名のうち回答者は29名で国外留学生が8名、国内留学生が3名、日本人学生が18名であった。回答率は63%であった。日本人学生のうちすべての授業をオンラインで参加した学生は1名のみである。残り17名のうち授業のすべての回に教室で参加した学生は4名のみで、13名は対面とオンラインの両方の参加経験がある。また、国内留学生もすべての授業をオンラインで参加した学生はおらず、一度は教室で参加した学生である。

質問票調査結果の本研究への活用については回答者全員から承諾を得た。本研究は東北大学高度教養教育・学生支援機構研究倫理審査委員会の審査を経て実施している。回答者は8つの項目に対して、「はい」、「+」、「どちらでもない」、「-」、「いいえ」の5件法による主観評価で回答した。本調査ではこれらの選択肢を順に5~1で点数化した。得られた結果を基に質問ごとの平均値と標準偏差を算出した。

表1 学生の属性と質問ごとの平均値と標準偏差

質問		国外留学生		国内留学生		日本人学生		回答者合計	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
①	教室の様子がわかりましたか	4.50	0.76	3.67	0.58	4.50	0.62	4.41	0.68
②	臨場感（教室にいるような感じ）が高まりましたか	3.88	0.64	3.00	1.73	3.67	0.69	3.66	0.81
③	聴衆の様子や反応はわかりましたか	4.00	0.93	3.67	0.58	3.56	0.78	3.69	0.81
④	通信のタイムラグは大きかったですか	2.00	1.20	3.33	2.08	4.06	0.80	3.41	1.38
⑤	視聴するのは大変でしたか	1.75	1.16	2.67	2.08	2.06	1.00	2.03	1.15
⑥	2Dの動画にくらべて、没入感（その場にいるような感じ）はありましたか	4.00	0.53	3.67	1.15	3.72	1.02	3.79	0.90
⑦	VRカメラを使って自分の国の文化を紹介したいと思いますか	3.63	0.92	4.67	0.58	3.50	0.99	3.66	0.97
⑧	VRカメラを使って他の国の文化を紹介した動画を見たいと思いますか	4.13	0.64	4.67	0.58	4.11	0.58	4.17	0.60

5. 結果・考察

5.1 結果

調査結果を表1に示す。方法①ライブストリーミング配信に関する質問が①～⑤、方法②文化紹介動画に関する質問が⑥～⑧である。本取組は渡日できずオンライン参加を余儀なくされている国外留学生の心理的な壁の改善と日本文化理解の醸成を図ることが目的であった。よって、主として国外留学生の評価を中心に考察する。

5.2 考察 方法①〈VRカメラ〉を活用した協働発表

質問①「教室の様子がわかりましたか」の国外留学生の平均値は4.50と極めて高く、③「聴衆の様子や反応はわかりましたか」は4.0と高い結果となった。②「臨場感（教室にいるような感じ）が高まりましたか」は3.88と一定の効果が得られた。④「通信のタイムラグは大きかったですか」の質問に対しては2.0と多くの国外留学生がタイムラグを大きいと感じなかったことが明らかとなった。⑤「視聴するのは大変でしたか」は1.75であり、視聴に対する困難さは高くなかったことがわかる。

実際に国外留学生からの自由記述には以下の回答が寄せられた。

- ・ クラスメイトと距離を縮めて、臨場感がありました。
- ・ 久しぶりの教室を見ることができ、まるで自分も教室にいるように、うれしいです。
- ・ 教室の映像を見ていると臨場感があります。学校に行けたらいいのに。

5.3 考察 方法②〈VRカメラ〉を活用した日本文化理解

⑥「2Dの動画にくらべて、没入感（その場にいるような感じ）はありましたか」は4.00、⑦「VRカメラを使って自分の国の文化を紹介したいと思いますか」は3.63、⑧「VRカメラを使って他の国の文化を紹介した動画を見たいと思いますか」は4.13であった。⑥と⑧は高い結果となった。自国の文化紹介をVRでしたいという回答より、他国の文化紹介をVRで観たいという回答が多かった。⑧の質問への回答は日本人も4.11と高く、留学生、日本人学生を問わず多くの学生が他国の文化を紹介したVR動画を見たいと回答している。

自由記述には国外留学生から以下の回答が寄せられた。

- ・ 他国の環境をより直感的に体験することができます。
- ・ 一つの景色を見ることを強制されるのではなく、周りを見渡すことができるのは、自由な感じがしてとても気に入っている。

また、日本人学生からも以下の自由記述回答があった。

- ・ 実際の参拝の動きだけでなく、お社がどのようなところで、紅白の幕があって…というように、周囲の状況が実際にそこにいるかのようにわかり、非常におもしろいと思いました。このような、動作と周りの状況を同時に見られるような動画は、外国の人に自国の文化を紹介するのにとてもいい手段だと思いました。

以上からVRカメラを活用して学生主体でVR動画を作成し文化紹介を図ることが望ましいことがわかった。

6. 本研究のまとめと今後の展望

本研究では、協働型 HyFlex 授業においてオンライン参加を余儀なくされる国外留学生が感じる心理的な壁の改善を目的として、VR カメラを用いて 360 度動画と、VR 動画を活用した環境構築を行い、質問票調査を実施した。

その結果、国外からのオンライン参加者が教室の様子や聴衆の様子がわかり、より臨場感が高まったと感じていることがわかった。加えて、VR カメラを使用した文化紹介動画を見たいという希望が多かった。今後は VR カメラを活用していない従来のオンライン授業環境と比較した調査を実施する。

受講者からは自由回答で「まるで自分も教室にいるように、うれしいです」とのコメントが寄せられた。ただ、VR カメラの活用だけで心理的な壁の解消を目指すのではなく、「ソーシャル VR プラットフォーム(メタバース)」の活用など複数の VR 技術を組み合わせることで心理的な壁の改善を引き続き目指していく。当該問題が改善すれば、COVID-19 終息後においても協働型 HyFlex 授業は継続でき、持続可能な国際交流の促進に繋がる可能性が高まる。今後も VR カメラを活用して学生主体で VR 動画を作成し、文化紹介の促進を図りたいと考えている。

付記

本研究は、林ほか(2022)の研究を発展させ、その成果をまとめたものである。

謝辞

本研究の実施に際し、東北大学滝澤博胤先生にご支援ご協力を頂きました。本稿をまとめるにあたり、脇田陽平氏、常田泰宏氏、吉田洋輝氏、丸山直紀氏、鈴木竹洋氏の協力を得ました。また、本研究の一部は東北大学男女共同参画推進センターの助成を受けて実施したものです。TA 諸氏や調査にご協力くださった受講者の皆さんにも御礼申し上げます。

参考文献

- 林雅子(2020)「東北大学における日本語カリキュラムの概要と国際共修科目」、第13回大阪大学専門日本語教育研究協議会「留学生大量受け入れ新時代の大学における日本語カリキュラムの再考」報告書(2020年2月18日)、pp.5-15
- 林雅子(2021)「留学生の学修機会拡充を目指したハイフレックス(HyFlex)型国際共修授業」留学生教育学会2021年大会発表資料
- 林雅子、荒武聖、脇田陽平、常田泰宏、吉田洋輝(2021)「ハイフレックス(HyFlex)型国際共修授業における対面・オンライン混在協働発表の環境構築」『日本教育工学会第39回全国大会講演論文集』、pp.147-148
- 林雅子(2022)「VR技術を活用した協働型HyFlex国際共修授業」国立情報学研究所第46回「教育機関DXシンポ」講演資料
- 林雅子、脇田陽平、荒武聖、常田泰宏、吉田洋輝(2022)「国際共修授業におけるVRカメラを活用した「協働型HyFlex授業」の環境構築」『日本教育工学会第40回全国大会講演論文集』、pp.193-194
- 林雅子、脇田陽平(2022)「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—」『東北大学言語・文化教育センター年報第7号』、pp.7-12
- 林雅子、北山晃太郎(2022)「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—」『東北大学言語・文化教育センター年報第7号』、pp.1-6
- 森田裕介、長濱澄、大秦一真、田尻圭佑(2020)「ヘッドマウントディスプレイを用いた全天球画像の提示による実空間再現性に関する一考察」『日本教育工学会論文誌』43(Suppl.), pp.129-132
- 末松和子、秋庭裕子、米澤由香子編(2019)『国際共修—文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ—』東信堂

研究ノート

「野党は批判ばかり」言説の発言者はだれか —国会会議録と新聞報道の観察から—

宿利 由希子*

* 東北大学 高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

日本は政党政治による議会制民主主義を採用しており、政権を担う政党は与党、それ以外は野党と呼ばれる。日本の政治が話題となる時、政府や与党への評価とともに、野党に関して「野党は批判ばかり」という言説を聞くことがある。与野党の対立構造から、政権を担当しない野党は行政監視の視点に立ち、時の政府や与党に批判的になるだろうし、一方政府や与党はその批判を緩めさせようとするだろう。

このような対立構造を背景に、政府や与党が「批判ばかり」と野党の言動を批判的に発信するというのは容易に理解できる。だが、実際に政府関係者や与党議員が中心となってこのような発信をしているのかと言うと、必ずしもそうではない。次の(1)に示すのは、2021年11月に野党第一党、立憲民主党の新代表となった泉氏に関する新聞報道の一部である（以下、下線は筆者による）。

(1) 立憲民主党代表選は、泉健太氏が他の3候補を破り、新代表に選出された。泉氏は「国民のために働く政党として、全員の力で歩んでいきたい」と語った。泉氏は、党員らを含む第1回投票でトップに立ち（中略）決選投票で逢坂誠二氏に大差で勝利した。代表選で、泉氏は「立民りは批判ばかり」というイメージを「政策立案型政党」に転換すると強調した。

[読売新聞 2021年12月1日東京朝刊三面]

この泉氏の発言には既視感がある。次の(2)は、2016年9月に当時の野党第一党、民進党の新代表に就任した蓮舫氏に関する新聞報道の一部である。(1)と(2)を見比べると、野党第一党の新代表が5年の時を経て、「批判ばかり」から「提案」へ舵を切るという同様の主張をし、選出されたことがわかる。

(2) 大差で民進党代表選を制した蓮舫氏は15日夜、NHK番組で晴れやかな表情で語った。「『批判から提案』と代表選でも首尾一貫して主張してきた。批判ばかり、非難ばかり、このイメージを払拭したい」岡田克也前代表が敷いた安倍政権に対する抵抗路線から、提案路線への転換を誓い、早速、蓮舫カラーをアピールした。

[読売新聞 2016年9月16日東京朝刊三面]

「野党は批判ばかり」という言説は、今では与野党問わず政治家の発言として、また時に市井の人々の声として報道されているが、筆者は2000年前後から与党議員の発言としてよく聞くようになったと記憶している。もしそうなら、与党議員の発信から始まり、野党議員自身が世間でそのようなイメージを持たれていることを認め、方向転換をはかろうとするまでにこの言説が広まったということになるが、では実際のところだれが発信し、広まったのであろうか。本研究はこの

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

ような疑問を背景に、「野党は批判ばかり」という言説を考察対象に、この言説をだれがどのように発言してきたのかを観察する。

調査には国会会議録と新聞報道を用いる。近年インターネットを用いた情報収集によりマスメディアが世論に及ぼす影響は小さくなったと指摘されているが、日本ではまだオールドメディアの信頼度が高いとされる(小林 2016)。また、Twitterなどのソーシャル・ネットワークについては、話題となるテーマの多くがマスメディアで扱われた情報であるという指摘(Kwak et al. 2010)、政治的なツイートには同一人物の複数アカウントによるものや、自動的に同様の内容を投稿する「bot」によるものが多いという指摘(シェーファー他 2019)などもあるため、本研究ではひとまず国会会議録とオールドメディアである新聞を用いる。

以下、第2節で「野党は批判ばかり」言説の意味を確認する。続く第3節では国会会議録における「野党は批判ばかり」言説を、第4節では新聞記事における「野党は批判ばかり」言説を観察する。第5節で総合的に考察し、第6節でまとめを述べる。

2. 「野党は批判ばかり」言説の意味

本節では、「野党は批判ばかり」言説の意味をいくつかに分けて確認したい。

まず「野党」²⁾というのは、「政党政治において、政権を担当していない政党」を意味し、対語は「与党」である。たとえば2022年1月1日時点で、日本には9つの国政政党が存在しており、政権与党は自由民主党(以下、自民党)と公明党の2党、野党は立憲民主党、日本維新の会、国民民主党、日本共産党、れいわ新選組、社会民主党、NHK受信料を支払わない国民を守る党の7党である³⁾。本研究では前者に属する議員を与党議員、後者に属する議員を野党議員とする。またこれらに加え、特に新聞報道の観察では地方議員、党役員などの構成員、立候補者もそれぞれの議員として扱う。さらに、発言者が首相経験者や党重鎮の場合、政治家を引退していても一有権者とみなすには影響力が強いいため、現役当時の所属政党に即してそれぞれの議

員に分類する。それ以外にも、政党に所属していない無所属の議員も存在するが、国会内で活動を共にするグループである会派⁴⁾から、与党系会派議員か野党系会派議員か区別するものとする。「野党は批判ばかり」の「批判する」主体は組織である政党であるが、複数の政党を指示する場合と、特定の党の行動である場合があり、また一部の野党議員が発言している場合も含まれる。

「批判」とは、「①物事に検討を加えて、判定・評価すること、②人の言動・仕事などの誤りや欠点を指摘し、正すべきであるとして論じること」である。「何を批判するのか」という「批判される」対象は文脈によりさまざまであると予想されるが、本研究は与党や政府、それらの政策、政策案に対する批判に限定して観察を行う。

最後に「ばかり」であるが、これは限定のとりたて助詞である(益岡・田窪 1989)。「ばかり」は、とりたてた要素が多数重なったり、何度も繰り返されたりすることを表す文で用いられ、とりたてた要素が「多い」と感じる発信者のとらえ方が現れる(日本語記述文法研究会 2009: 69)。文脈によっては直前の要素だけでなくより広い範囲をとりたてて場合があり、たとえば「テレビばかり見ていないで、勉強しなさい。」は、「テレビを見る」という事態全体をとりたてており、「テレビを見てばかりいないで、勉強しなさい。」という文とほぼ同じ意味を表す(ibid: 63)。また、「ばかり」は「嘘ばかりついていると、誰にも信用されなくなるよ」のように、しばしば発信者の好ましくないという否定的な判断を表すとされる(益岡・田窪 1989: 138)。

以上から、本研究における「野党は批判ばかり」言説とは、政権を担当していない政党、会派、またその議員(たち)が、与党や政府、それらの政策、政策案について、検討を加え判定・評価したり、誤りや欠点を指摘して正すべきだと論じたりすることを何度も繰り返している、という否定的な主張を意味する言説であると定義することができる。

続く第3節、第4節の観察では、「野党は批判ばか

り」だけでなく、「批判ばかりの野党」のように語の順序が入れ替わるものや「〇〇党は批判ばかり」のように具体的な野党の政党名を挙げる場合も、同様の意味で用いられるものはすべて「野党は批判ばかり」言説として扱う。また、野党議員に対して「批判ばかりでなく提案をしてください」と別の行動を要求する与党議員の発言や、野党議員が自身の言動に向けて「批判ばかりではいけませんから」と前置きをして話題を変えたり、「私は批判ばかりしているわけではありません」と言説を否定したりする発言も「野党は批判ばかり」言説に含むこととする。

3. 国会会議録の観察

本節では、「国会会議録検索システム⁹⁾」を用い、国会会議録における「野党は批判ばかり」言説を観察する。調査では、「批判ばかりの野党」など、意味は同様だが語順の異なる使用も観察するため、「批判ばかり」を検索語とした。1947年の第1回国会から第208回国会の2022年3月31日までの期間を調査対象とした。

調査の結果、「批判ばかり」の使用は123件検索され、うち41件が「野党は批判ばかり」言説であった。国会では一貫して野党議員による「野党は批判ばかり」言説の発言が与党議員より多く、野党議員の発言は32件、与党議員の発言は9件であった。発言者（野党議員、与党議員）ごとに図1に示す。

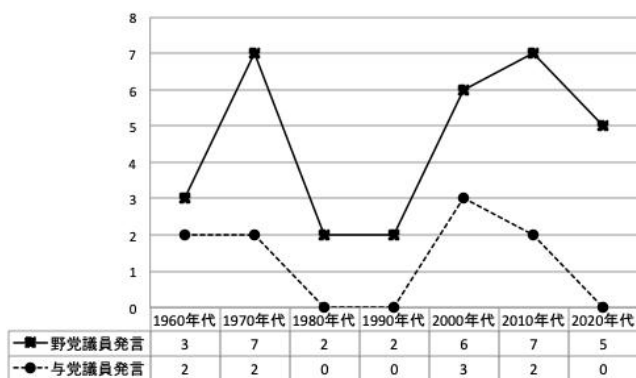


図1 国会会議録における「野党は批判ばかり」言説の発言件数（件）

図1から、野党議員の発言件数は1970年代と2010年代に最も多く1980年代と1990年代に最も少ない一方、与党議員の発言は2000年代に最も多く1980年代と1990年代に最も少なくなっていることがわかる。野党議員と与党議員の発言件数がほぼ同時期に増減していることがうかがえる。

言説の現れ方として、本人の発言、他者発言の引用、世論や一般的イメージという3つの形が観察された。また発言の内容は、言説を肯定する発言、言説に言及しその後何らかの提案をする発言、言説を否定する発言が見られた。言説を肯定する発言を「肯」、言説に言及しその後提案をする発言を「提」、否定する発言を「否」と略記し内訳を表1に示す。

表1 国会会議録における「野党は批判ばかり」言説の内訳（件）

	本人発言			他者発言引用			世論イメージ		
	肯	提	否	肯	提	否	肯	提	否
野党	8	2	9	1	1	6	0	0	5
与党	9	0	0	0	0	0	0	0	0

表1から、野党議員の発言内容は言説を否定するものが多いことがわかる。言説の現れ方は、本人の発言として観察されるものが最も多く、そのうち約半数が言説を肯定し、残りの半数が否定するものである。また、野党議員は他者の発言や世論などを引用し、言説を否定する場合も多い。提案は3件観察された。否定の発言の一部を(3)に、提案の発言の一部を(4)に示す。

(3) 小西博之（立憲民主党議員 [野党]）

立憲民主党は批判ばかりしているという不当な誤った主張があります。私たちが政府の憲法違反や法律違反を追及するのは、その事案のためのみならず、真つ当な政治の下でなければ国民の命や暮らしを守る政策が行われないことが分かっているからです。

[第198回国会衆議院本会議2019年6月25日]

(4) 今川正美 (社会民主党議員 [野党])

今川正美です。私は、社会民主党・市民連合を代表いたしまして、ただいま提案されました雇用保険法等の一部を改正する法律案に対し、坂口厚生労働大臣にお尋ねいたします。〔中略〕批判ばかりでなく提案をというのが最近の小泉総理の口癖でもありません。一つ、具体的な提案をさせていただきます。

[第156回国会衆議院本会議 2003年3月25日]

(3)は、野党に対して「野党は批判ばかり」というイメージが存在していることを指摘し、その内容は誤りであると主張している。(4)では「批判ばかりでなく提案を」が与党議員かつ当時の首相である小泉氏の口癖として、つまり小泉氏の発言を引用した形で「野党は批判ばかり」言説が登場している。

一方与党議員については、本人の発言として、言説を肯定するもののみ観察された。(5)に例を示す。

(5) 池田勇人 (自民党議員、首相 [与党])

だから今のように超高度成長ではいけません、高度成長というものがいかに日本の生活水準を上げ、いかに生活保護、文教その他社会保障等に裨益したかということ、一つお考え願いたいと思うのであります。批判ばかりでなしに、一つ建設的に御協力願いたいと思います。

[第40回国会衆議院大蔵委員会 1962年5月7日]

(5)は野党議員の質疑を受け、時の首相である池田氏が野党について「批判ばかり」と批判的に述べ、建設的に協力してほしいと、その行動を変えるよう要求している。

4. 新聞記事の観察

本節では、読売新聞のアーカイブ「ヨミダス歴史館(以下、ヨミダス)」⁶⁾を用いて、前節同様「批判ばかり」を検索語に「野党は批判ばかり」言説を観察する。読売新聞を用いるのは、2021年11月現在、年間発

行部数が700万部を超える巨大全国紙であり⁷⁾、影響力が強いと考えられるためである。調査に用いたデータの掲載期間について、開始をヨミダスのテキストデータ掲載に合わせ、1986年9月1日～2022年3月31日までとした。

調査の結果、「批判ばかり」という表現の使用は213件検索され、うち117件が「野党は批判ばかり」言説であった。有権者の発言報道が最も多く41件、続いて野党議員の発言報道が34件、与党議員の発言報道が24件、読売新聞記者の記述が17件、識者の発言報道が1件観察された。「野党は批判ばかり」言説が観察され始める1990年代から年度ごと4年区切りで発言者別に図2に示す。なお、具体的な発言者がいない場合、発言者をすべて読売新聞記者に分類する。

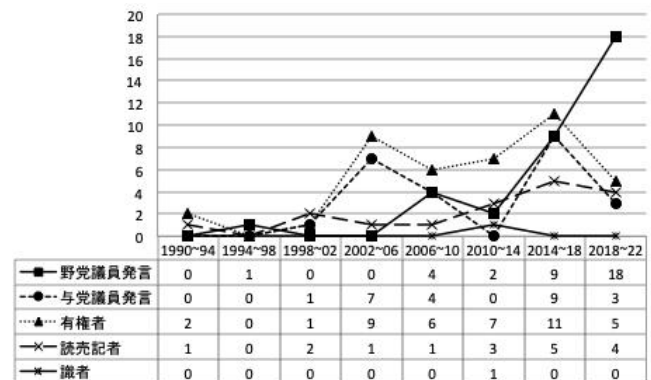


図2 ヨミダスにおける「野党は批判ばかり」言説の発言報道件数(件)

図2から、1990年代は全体的に発言報道が少ないこと、2002年度から有権者の発言報道が多くなっていること、野党議員の発言報道は2006年度および2014年度から増え、2018年度からは報道された発言報道が最も多くなっていること、2002年度から2009年度の間および2014年度から2017年度の間と与党議員による発言報道が増えていることがわかる。また有権者と与党議員の発言報道はほぼ同時期に増減していることがうかがえる。

続いて、言説の現れ方と発言の内容の内訳を次頁の表2に示す。言説の現れ方は前節同様、話者本人の発言、他者発言の引用、世論や一般的イメージに分類す

る。発言の内容は、言説を肯定する発言、言説を否定する発言に加え、野党だけでなく与党も「批判ばかり」という発言の3つに分類し、順に「肯」、「否」、「両」と略記する。

表2から、どの発言者も本人の発言として報道されたものが最も多く、いずれも言説を肯定する内容が多いことがわかる。特に与党議員と識者（大学教授）に関してはすべて言説を肯定する本人の発言報道であった。与党議員の発言報道の一部を(6)に示す。

表2 ヨミダスにおける「野党は批判ばかり」言説

	報道の内訳 (件)								
	本人発言			他者発言引用			世論イメージ		
	肯	両	否	肯	両	否	肯	両	否
野党	17	1	2	2	0	3	9	0	0
与党	26	0	0	0	0	0	0	0	0
有権者	28	11	0	0	0	1	1	0	0
記者	9	2	0	1	1	0	4	0	0
識者	1	0	0	0	0	0	0	0	0

(6) 小泉首相は十日、民主党新代表に菅直人衆院議員が選ばれたことについて、「批判ばかりではなくて政権を取ったらどうするんだという対案を出してほしい。攻撃歓迎、どんどん攻撃してほしい」と述べた。

[読売新聞 2002年12月11日東京朝刊政治]

(6)は当時の首相小泉氏が、野党第一党、民主党の新代表について「批判ばかり」と批判し、対案を出すよう要求している。

野党議員の発言内容は、国会会議録では否定が最も多かったが、読売新聞の報道では肯定が28件と最も多く否定はわずか5件にとどまった。与党議員のように別の野党を「批判ばかり」と非難する発言が2件、自民党が野党に降っていた時代にはその野党自民党を「批判ばかり」と指摘する発言報道も1件観察された。前者の例を(7)に、後者を(8)に示す。

(7) 民進党の蓮舫代表＝似顔＝は15日、代表就任か

ら3か月を迎えた。臨時国会では、代表選から掲げた「提案路線」で目立った成果を上げることができず、他党からは「批判ばかり」（日本維新の会幹部）との指摘も出ている。

[読売新聞 2016年12月16日東京朝刊政治]

(8) たちあがれ日本の升田世喜男氏はこの日、雨模様の中、青森市内でマイクを握った。「民主党は選挙第一主義。自民党は与党の批判ばかりだ」

[読売新聞 2010年6月17日東京朝刊青森]

(7)では同じく野党である日本維新の会幹部が野党民進党を、(8)では野党たちあがれ日本の候補者が同じく当時の野党自民党を「批判ばかり」とそれぞれ批判している。

有権者の発言内容も肯定が最も多かった。うち野党自民党を「批判ばかり」と指摘する発言報道は7件あった。野党だけでなく与党をも「批判ばかり」とする発言報道は11件と多く、またわずか1件であるが、言説を「筋違い」と言って「野党の指摘」と言い換える、言説を否定する内容の発言報道も認められた。与野党に言及する例を(9)に、言説を否定する例を(10)に示す。

(9) 政治への期待と言っても、正直ない。政党もくつついたり離れたり、よくわからない。国会も政策を議論しているより、相手の批判ばかりに終始しているように思う（函館市・公務員女性・27）

[読売新聞 2003年10月11日東京朝刊道社A]

(10) 先日の衆院予算委員会で、首相は「野党は批判ばかりする」と立腹していたが、筋違いであろう。首相は初心に帰って、野党の指摘をよき反省材料にすることだ。

[読売新聞 2004年2月20日大阪朝刊気流]

読売新聞記者個人が見解を述べる記事にも「野党は批判ばかり」言説は登場している。(11)に示す例は、記者が選挙の投票率が低くなった原因を分析し、「批判

ばかり」の野党の姿勢がその一因であると解説している。

(11) 野党も批判ばかりが先行し、脱原発への道筋や、低廉で安定した電力供給の方法などはほとんど示さなかった。難しいテーマこそ候補者の本音が聞きたかった。こうした不信も投票率が低下した原因の一つだろう。(鯨岡学)

[読売新聞 2014 年 12 月 15 日東京朝刊静岡 2]

5. 考察

本節では、まず第 3 節、第 4 節の観察結果を元に、この言説をだれが発信し、どう広まったのかを考える。次に、この現象について情報操作や世論誘導に関する先行研究をもとに考察する。

国会会議録でも新聞報道でも、最も多く発言が観察されたのは与党議員ではなく、国会会議録では野党議員、新聞報道では有権者と野党議員の発言が多く観察された。この結果だけを見ると、野党議員がこの言説を発信し広めていったように見える。では、野党議員に広める意図はあったのか。筆者の見解は「否」である。

もし、野党が他の野党ではなく自分たちに関して言及する場合、否定的な印象を伴うこのような言説を広めることに利はない。また、国会会議録における与党議員と野党議員の発言件数がほぼ同時期に増減していたこと、そして野党議員の発言内容は否定が最も多かったことから、与党議員の発言がまずあり、それを否定する形で野党議員の発言が増えたと考えることができるのではないだろうか。

与党議員、とりわけ閣僚は発言がメディアに取り上げられやすい一方、一般的に野党議員は報道への露出が少なく、有権者が野党議員の主張を知る機会は多くない。野党議員の国会における「野党は批判ばかり」言説の多くは言説を否定するものが多かったが、新聞報道では言説を肯定するものがほとんどであった。読者である有権者には、与党議員だけでなく野党議員も「野党は批判ばかり」言説を肯定している姿が多く報

じられていたことになる。記者や識者の肯定的発信も手伝い、有権者は「野党は批判ばかり」言説を肯定的に認識したのではないか。もちろん、有権者自身もともと「野党は批判ばかり」と認識していた可能性もあるが、報道を受けて自ら発言するに至った有権者がいた可能性も否定できない。以上から、この言説をだれが発信し、広まったのかについて、与党議員の発言に呼応する形で、国会で言説を否定する野党議員の発言が増え、肯定する有権者や野党の発言報道も増え、広まっていったのではないかと考えることができよう。

また新聞報道においては、有権者と与党議員の発言報道件数は 2002 年度からと 2014 年度からのほぼ同時期に増加していた。1990 年代までは全体的に少なかった発言報道件数が増えた 2002 年度前後は、メディア戦略に定評のあった小泉政権期と重なる。小泉氏と言えば、移動中に立ち止まって取材に応じる、いわゆる「ぶら下がり」会見を採用し、新聞だけでなくテレビでも独特の短いフレーズで自身のイメージを発信し続けた人物である(木下 2007)。さらに野党議員の発言報道件数が増える 2014 年度以降は、ソーシャル・ネットワークによる情報戦略に力を入れたとされる安倍政権期(シェーファー他 2019)と重なる。それぞれの政権の特徴を鑑みれば、「野党は批判ばかり」言説がテレビでの発言やソーシャル・ネットワークを通じて広まった可能性は十分に考えられる。これらにおける言説の発言件数は本研究の観察対象ではないが、今後テレビ番組のニュースアーカイブ、ソーシャル・ネットワーク等も観察する必要がある。

我々は日々コミュニケーションをする際、相手に事実や思いを伝えるだけでなく、相手がその行動を変えることを目的として書いたり話したりすることがある。従来、情報操作や世論誘導に関する研究では、このような情報の発信は、個人的になされる場合は「説得」、一対多数のように社会的になされる場合は「プロパガンダ」と呼ばれてきた(Jowett & O'Donnell 1992 松尾訳 1993)。より明確に述べると、プロパガンダとは、「プロパガンディスト(プロパガンダの発信者)

の望む意図をさらに促進するような反応を得るため、知覚を形成し、認知を操作し、行動を指示しようとする、周到で組織的な試み」(ibid: 7)である。

プロパガンダと聞くと、ジョージ・オーウェルのSF小説『一九八四』に登場する全体主義国家の情報操作や、大日本帝国の大本営発表など、我々の日常とはかけ離れた恐ろしい国家権力が広める「ウソ」という印象を受けるかもしれない。だが、現代のアメリカにおける選挙、イギリスにおけるEU離脱の国民投票など、現代の民主主義国家においても「コンピューター仕掛けのプロパガンダ」の事例が報告されている(シェーファー他 2019)。また、プロパガンダが必ずしもすべてウソというわけではなく、国際スポーツ競技会での自国選手の活躍がマスメディアによって報じられ、国民の愛国心が強化されることもあるだろう。虚偽の出所から広まるウソは「ブラック・プロパガンダ」、明確な出所から広まる正確な傾向を持つ情報は「ホワイト・プロパガンダ」と呼ばれ、これらの中間的なものは「グレー・プロパガンダ」と呼ばれる(Jowett & O'Donnell 1992 松尾訳 1993: 13-16)。グレー・プロパガンダとは、出所は正しく確認される可能性とされない可能性があり、情報の正確さは不明であるプロパガンダである。本研究で扱った「野党は批判ばかり」言説は、古くは1960年代から国会での言及が観察できるが、肯定する野党議員も否定する野党議員もおり正確さの判断が困難なため、グレー・プロパガンダに分類できよう。

「野党は批判ばかり」言説が、与党議員の「野党の批判を緩めさせたい、減らしたい」という意図によって広められたプロパガンダなのかどうか、プロパガンダリストが与党議員なのか否か、その真偽を与党議員たちに確認することは難しい。だが、本研究の観察で示したとおり、与党議員は国会や報道でこの言説を何度も肯定的に発信している。有権者の発言や半数近い野党議員の発言においてこの言説が肯定されて(いると報道されて)おり、「批判ばかり」から「提案」への行動変容を訴える人物が野党の代表に選ばれていることから、もし与党議員にそのような意図があったの

だとしたら、その試みは大いに成功していると言える。

一方「野党は批判ばかり」と批判される野党にとって、この言説は自分たちの行動を変容させる、「有害な噂」のようなものである。有害な噂については、第二次世界大戦時の事例をもとにすでに議論が行われている。それらの議論によると、噂は否定的な文脈の中にはめ込みながら論理的かつ事実に基づき反論すべきであり、特にその噂が覚えやすい場合一語一語繰り返すべきではないとされる(Pratkanis & Aronson 1992 安藤他訳 1999: 90)。野党議員がこの言説を広める意図を持っていないのであれば、言説を繰り返すのは得策ではない。また、第4節で見たとおり、報道では言説を肯定する言及が報じられることが多いため、否定的な文脈の中で論理的かつ事実に基づいた反論を披露する機会を独自に確保すべきであろう。

6. まとめと今後の課題

本研究は、「野党は批判ばかり」という言説を考察対象に、国会会議録と新聞報道を用いて、この言説をだれがどのように発信してきたのかを観察した。国会会議録における「野党は批判ばかり」言説の観察から、野党議員の発言件数が多く、それらの内容は言説を否定するものが多いこと、一方与党議員は言説を肯定する発言をしていること、野党議員と与党議員の発言件数がほぼ同時期に増減していることがわかった。また新聞報道における「野党は批判ばかり」言説の観察から、有権者と野党議員の発言報道が多いこと、有権者と与党議員の発言報道はほぼ同時期に増減していること、2018年度から野党議員の発言報道が最も多くなっていることが明らかになった。さらに、発言内容はどの発言者も言説を肯定するものが多く、国会会議録では否定が最も多かった野党議員も読売新聞の報道では肯定が最も多く否定はわずかであった。以上を総合的に考察し、「野党は批判ばかり」言説が、与党議員の発言に呼応する形で、国会で言説を否定する野党議員の発言が増え、肯定する有権者や野党の発言報道も増え、広まっていった可能性を示した。

とはいえ本研究には、用いたデータが少数にとどまったという大きな問題が残された。特に新聞報道については、新聞社により報道に偏りがあった可能性もあり、他紙との比較が求められる。また、記者会見やいわゆる「ぶら下がり」会見等のテレビでの「野党は批判ばかり言説」の発言件数、およびソーシャル・ネットワーク等も、今後観察していく必要があるだろう。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP20K13056 の助成を受けたものです。

注

- 1) 「立民」は立憲民主党の略称である。
- 2) 「野党」「批判」の意味は『デジタル大辞泉(小学館 [https://kotobank.jp/dictionary/daijisen/]2022/09/26 閲覧)』による。
- 3) 国政政党は、総務省資料「令和4年分政党交付金の交付決定」を元に記載している ([https://www.soumu.go.jp/main_content/000804765.pdf])。なお、日本共産党は政党交付金を受領していないためこの資料に記載がない。また、国政では野党である政党が優位な地域や野党政治家が首長を務める地域も存在するが、本研究では国政における与野党の構図で調査、分析することとする。
- 4) 会派とは「議院内で活動を共にしようとする議員のグループで、2人以上の議員で結成することができ」とされている(参議院 [https://www.sangiin.go.jp/japanese/goiken_gositumon/faq/a09.html]2022/09/24 閲覧)。
- 5) 国会会議録検索システム[https://kokkai.ndl.go.jp/]は、1947年(昭和22年)5月の第1回国会からの本会議、委員会の会議録を閲覧することのできるシステムである。
- 6) 調査には読売新聞アーカイブ「ヨミダス歴史館」[https://database.yomiuri.co.jp/rekishikan/]を用いた。
- 7) 詳細は読売新聞の公式ホームページ

[https://info.yomiuri.co.jp/media/yomiuri/index.html]を参照されたい。

参考文献

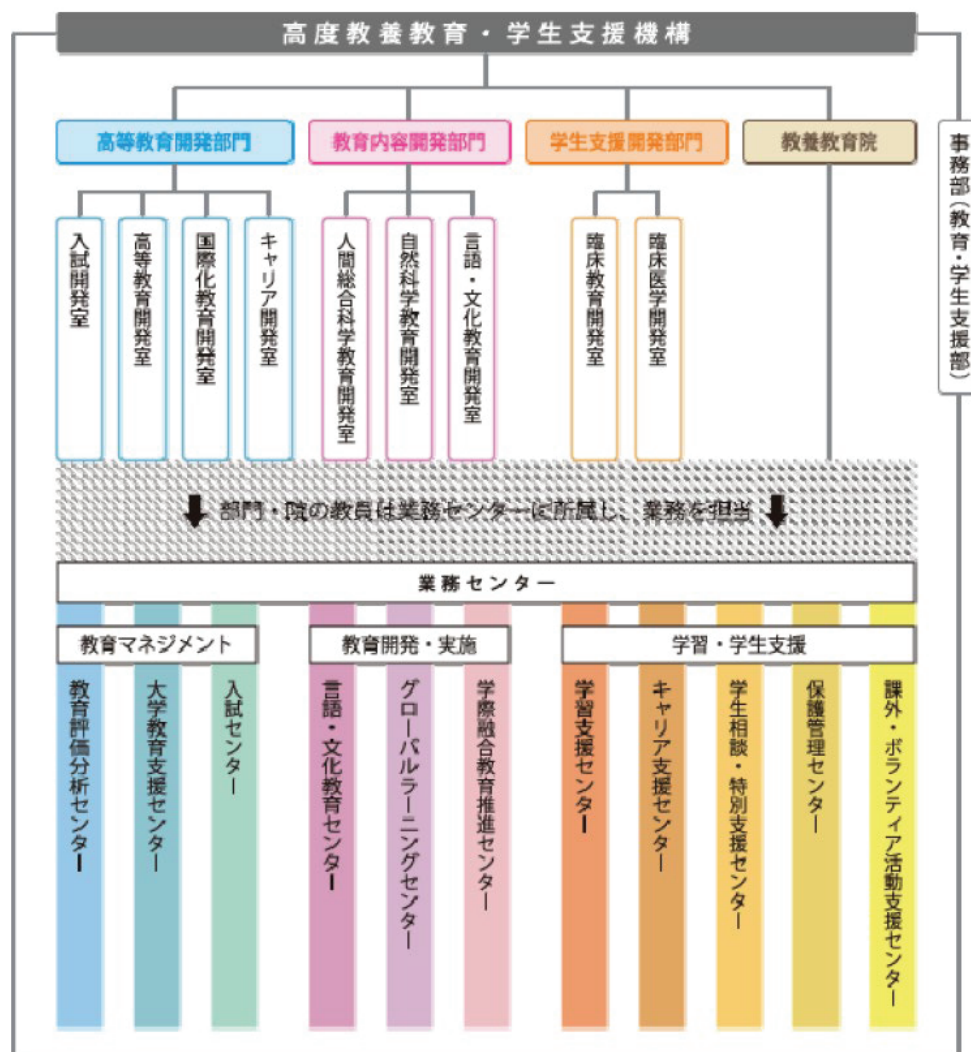
- Jowett, G. S. and O'Donnell, V. (1992) *Propaganda and Persuasion*, California: Sage Publications, Inc. (ジャウエット, G. S. & オドンネル, V. (著) 松尾光晏 (1993 訳) 『大衆操作 —宗教から戦争まで—』ジャパントイムズ)
- 木下和寛 (2007) 「自衛隊イラク派遣にみる小泉政権のメディア統制」『応用社会学』No. 49, pp. 15–27.
- 小林哲郎 (2016) 「マスメディアが世論形成に果たす役割とその揺らぎ」『放送メディア研究』NHK 放送文化研究所, 13, pp. 105–128.
- Kwak, H., Lee, C., Park, H. and Moon, S. (2010) “What is Twitter, a Social Network or a News Media?”, *Proceedings of the 19th international conference on World Wide Web*, pp. 591–600.
- 益岡隆志・田窪行則 (1989) 『基礎日本語文法』くろしお出版
- 日本語記述文法研究会 (2019 編) 『現代日本語文法 5』くろしお出版
- Pratkanis, A. R., and Aronson, E (1992) *Age of Propaganda: The Everyday Use and Abuse of Persuasion*. W.H. Freeman and Company: New York. (プラトカニス, A. & アロンソン, E. (著) 安藤清志・渡辺浪二・小西啓史・川瀬隆千・西田公昭・平野英一・鈴木信幸・小林淳一・沼崎誠・小口孝司 (1998 訳) 『プロパガンダ—広告・政治宣伝のからくりを見抜く』誠信書房)
- Schafer, F. (2022) “Japan’s shift to the Right: Computational Propaganda, Abe Shinzo’s LDP, and Internet Right-Wingers (Netto Uyo)”, *The Asia Pacific Journal*, Vol 22, Issue 2, No. 4, pp. 1–18.
- シェーファー, F・エヴァート, S. ・ハインリッヒ, F. (2019) 「ネット右翼と政治—二〇一四年総選挙でのコンピューター仕掛けのプロパガンダ」『ネット右翼とは何か』 pp. 133–163.

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 (2021年4月1日時点)

(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 上原 聡 (認知言語学、言語類型論、日本語教育)

教授 副島 健作 (現代日本語文法、言語学、日本語教育)

教授 (兼務) 岡田 毅 (英語教育)

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 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 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 ベルント・シャハト (ドイツ語教育、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 クロエ・ベレック (フランス語教育、歴史学、ジェンダー論)
 講師 張 立波 (中国語教育、日本文学、中国文学)
 講師 宿利 由希子 (日本語教育、社会言語学)

(2)担当語種グループ別

英語グループ

北原 良夫、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、トッド・エンスレン、ベン・シャーロン、ジョゼフ・スタヴォイ

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、クロエ・ベレック (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 (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、副島 健作、中村 渉、林 雅子、宿利 由希子

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、副島教授、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

(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

2021年第8号 言語・文化教育センター年報

2022年12月20日発行

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8号 2021

