

# 東北大学 言語・文化教育センター一年報

第9号

2022

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9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。

さて、この1年間を振り返ってみると、なんとといってもChatGPTをはじめとする生成AIの出現と爆発的な普及展開が思い浮かびます。2022年11月にオープンAIから公開されたChatGPTは、瞬く間に全世界に広まり、2か月後にはアクティブユーザー数が1億人に到達しました。これは史上最速とされています。生成AIの発展は、その革新性と同時に多くの課題を引き起こし賛否両論の議論を巻き起こしています。教育の場面でも生成AIの活用の是非について活発な議論がされています。生成AIが教育現場で活用されることにより、教員の負担軽減や学習者の学習状況の把握、学習内容の理解度向上などに役立つとされています。一方で多くの懸念も指摘されており、例えば、レポート課題における生成AIとの関わり方について、文部科学省から指針が示されるとともに各大学でもガイドラインが示されたのは記憶に新しいところです。当然の事ながら言語教育における生成AIの活用方法や懸念事項について多くの議論と実践がされています。生成AIの影響はこれにとどまらず、近い将来、生成AIとそれに続く発展から切り離して、人類の諸活動を考えることはできなくなっていくでしょう。AIの発展と相まって自動翻訳も大きく進展していくことが予想されます。その時、外国語やその背景にある文化を学ぶという事はいかなる意味を持つことになるのでしょうか？

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 9 号の刊行によせて

## 報告

Tohoku University's 6-year Association with J-CLIL  
.....Barry KAVANAGH.....1

Spanish for Practical Purposes: Collaborative Reading for Raising Intercultural  
Awareness  
.....Cecilia Noemi SILVA.....6

Effects of Allowing Late and Repeatedly-Submitted Homework  
..... Jessica TAKEDA.....11

アクティブ・ラーニングを取り入れた文語文教育—BUGNO-bun project 第7回  
研究会報告—  
.....佐藤 勢紀子, 虫明 美喜.....17

初学者向け日本語集中予備教育における副教材作成—オンライン教科書『いろ  
どり』を用いた総合授業における取り組み—  
.....高橋 未有, 三島 敦子, 宿利 由希子, 薄井 宏美.....26

「お金の「あまり」かからない、英語教師向け ICT 活用講座」実践報告  
.....三浦 隆行.....33

オンライン教科書を用いた初学者日本語研修コース—コース全体の構成と学  
習効果に関して—  
.....三島 敦子, 宿利 由希子, 薄井 宏美, 高橋 未有.....38

## 研究ノート

ソーシャルの言語理論と言語変化の諸相  
.....田林 洋一.....46

『ドン・キホーテ』に見る利己的精神—わがままに振る舞う英雄たち—  
.....田林 洋一.....59

メタバースを活用した HyFlex 国際共修授業に対する学生への調査結果—海外の協力校と連携した協働学修—

.....林 雅子, 齋藤 海流, 川田 裕貴, 小林 央, 鈴木 竹洋.....72

国外・国内学生の協働型 HyFlex 国際共修授業の実践と調査

.....林 雅子, 脇田 陽平, 常田 泰宏, 吉田 洋輝.....77

## 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.....87

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

# Tohoku University's 6-year Association with J-CLIL

Barry KAVANAGH<sup>1)</sup>

1) Institute for Excellence of Higher Education, Tohoku University

## 1. Introduction

This report gives a brief overview of Content and Language Integrated Learning (CLIL), followed by an introduction to the J-CLIL association and a description of the events of the J-CLIL Tohoku chapter that have been conducted with the support of the Center for Culture and Language Education (Hereafter CCLE) leading to a 6-year association with J-CLIL. The report also presents an overview of how CLIL is an integral part of the second phase of the new English language curriculum, briefly discussing the work done in this regard.

## 2. An Overview of CLIL

CLIL stands for Content and Language Integrated Learning. It is an umbrella term for an educational approach that involves teaching content or subjects using a foreign or second language as the medium of instruction. It has many things in common with similar methods often placed within bilingual education, such as content-based instruction (CBI) and English-medium instruction (EMI). (See Kavanagh, 2021 for a review of such approaches).

In CLIL, the primary focus is on both the subject content and the development of language skills. This approach aims to combine the acquisition of subject-specific knowledge with language proficiency, allowing students to learn both the content and the language in a holistic manner. The underbelly of the CLIL methodology is the 4Cs framework (Coyle et al., 2010). This framework underscores the interplay among content (subject matter), communication (language), cognition (thinking), and culture (awareness of self and different cultures) (Ikeda, 2015).

CLIL classrooms typically integrate language learning with subjects like mathematics, science, and history or themes such as SDGs and intercultural communication. Teaching subjects through a foreign language would be an example of 'hard CLIL' where, especially in the context of many European countries, the content teacher, usually a non-native English speaker, teaches their subject in English. Teaching themes is an example of 'soft CLIL' and is generally conducted by language specialists, especially within the context of Japanese universities (Kavanagh & Kojima, 2023).

The main distinction between the 'soft' and 'hard' CLIL dichotomy lies in how much weight is given to language versus content learning. The latter integrates both content and language objectives but is more content-driven, while the former is more language-focused, where teachers primarily focus on helping learners develop their language competency as the primary goal. Theme or topic knowledge is, therefore, the secondary aim (Ikeda, 2013). Regardless of whether it is 'hard' or 'soft' CLIL, the goal is not only to teach students about the content of the subject or topic but also to enhance their language abilities in a meaningful context. This approach encourages authentic language use and provides opportunities for students to engage with content in a more practical and immersive way.

CLIL promotes interdisciplinary learning and can be particularly beneficial for language learners, as it offers real-world contexts for language use and fosters a deeper understanding of the subject matter (Coyle et al., 2010). It also supports the development of critical thinking, problem-solving skills, and cross-cultural understanding as students engage with content from various perspectives and cultures

while using a foreign language as a tool for communication and learning. (Doyle & Meyer, 2021).

With the progression of globalization, Japan's Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology (MEXT) has been actively pursuing reforms in English language education. Its primary objectives are cultivating university graduates with a global perspective, proficiency in English communication, media literacy, and critical thinking while fostering an appreciation for diverse cultures (MEXT, 2020). In the revised Course of Study for English language education introduced by MEXT (2020), there is a strong emphasis on nurturing students' capacity to think and express themselves.

This emphasis extends beyond the mere acquisition of English language knowledge to encompass what students can achieve and convey effectively in English. MEXT (2018) recognizes CLIL as a pedagogical approach that aligns with its goals for English language education and advocates CLIL as one solution to boost the English language teaching standard at upper secondary schools. They have also extended this idea to using CLIL to teach other subjects, such as math and science. See Oi et al. (2014) for an example of such CLIL courses for Junior and high school students.

### **3. The J-CLIL Association**

CLIL was first launched in Europe in the 1990s by a group of educational administrators, researchers, and practitioners (Marsh, 2002). However, CLIL arrived in Japan as a pedagogical approach much later, around 2011. Over the past decade, Ikeda (2021) claims that CLIL has been one of the most innovative approaches within foreign language teaching. In 2017, the Japan CLIL Pedagogy Association (J-CLIL) was established. Its mission statement stipulates that it aims to promote the study and practice of CLIL within Japan and abroad. Since its conception, J-CLIL, based in Tokyo, has held annual national conferences and monthly study meetings at Waseda University, developed overseas seminars, and created a journal.

As well as the HQ in Tokyo, J-CLIL has many chapters throughout Japan that are helping to disseminate CLIL at all

levels and not with just a focus on English. In addition, the CLIL Teacher Education Program (CTEP) was established two years ago and holds workshops, courses, and seminars on CLIL and materials creation for language teachers. This includes workshops at Tohoku University that were also sponsored by EIKEN, which creates tests for practical English proficiency in Japan.

### **4. Tohoku University's 6-Year Association with CLIL**

I was asked to create the J-CLIL Tohoku chapter in 2017 upon being invited to do so by the former J-CLIL president Shigeru Sasajima, based on my work and contributions to CLIL. Since J-CLIL Tohoku was founded, Tohoku University and CCLE have constantly supported and sponsored the annual J-CLIL Tohoku conferences, webinars, and symposiums.

In the six-year history of J-CLIL Tohoku, it has hosted six annual conferences, eight webinars, two symposiums, and two workshops. In total, J-CLIL Tohoku has had over 100 presenters from universities within the Tohoku area and across Japan, many of them from the Center of Culture, Language and Education and other departments within Tohoku University.



**Figure 1 Conference Program taken from the CCLE website.**

<http://www.ccle.ihe.tohoku.ac.jp/en/2023/06/21/the-sixth-j-clil-tohoku-chapter-conference-will-be-held-at-tohoku-university-on-july-8th/>

J-CLIL Tohoku has also attracted many internationally renowned CLIL practitioners, such as Ana Linares from Universidad Autonoma de Madrid, Russel Cross from the University of Melbourne, and respected national CLIL practitioners such as Shigeru Sasajima (Former J-CLIL president and CTEP chair) and Hitoshi Muranoi (Vice President of Tohoku Gakuin University). These presenters have enlightened our audience on what CLIL is, its benefits, and how it can be practiced within all levels of education, especially at the tertiary level.

The spread of COVID-19 in 2020 led to J-CLIL Tohoku events being held online. However, this was an excellent opportunity to invite internationally renowned CLIL academics to present their work online to a large audience all over the world. These webinars were well received based on the surveys completed by attendees and gave Japanese CLIL practitioners a glimpse of how CLIL is practiced and received abroad.

J-CLIL Tohoku returned to an in-person on-campus conference in July of 2023, which gave participants a chance

to catch up with colleagues and meet new scholars who are beginning their journey into the world of CLIL. The conference brought together educators, researchers, and practitioners from various backgrounds and regions, and this diversity of perspectives allowed for a rich exchange of ideas and approaches to CLIL. There were many high-quality research and classroom activity-based presentations cumulating in a practical workshop. Topics included the use of ChatGPT in the CLIL classroom, reflecting the current discussion of using AI within the field of language education research and how it can serve teachers and students as a learning and work tool.

Results of the after-conference surveys showed that presenters and attendees were glad to be back at an in-person event. Attendees appreciated the presenters' generosity in sharing their own materials and resources, allowing them to implement and practice these resources in their own classrooms.

I also invited some of my research colleagues to give keynote talks on the work they have been doing in CLIL for engineering students. I also presented the work and research I have been conducting on CLIL for specialist English language education at Tohoku University, which is part of the second phase of our English language curriculum reform.

## **5. Relevance of CLIL to the New English Curriculum at Tohoku University**

In 2020, Tohoku University implemented a new English language curriculum rooted in the principles of English for General Academic Purposes (EGAP) for students enrolled in their initial two years of general education.

While our students and classes are organized into various departments, such as Engineering and Economics, our EGAP (English for General Academic Purposes) courses are structured around academic content without being confined to any specific field, subject, or department. Students learn core academic skills like skimming, scanning, paraphrasing, summarizing, and note-taking. These foundational skills are intended to establish a solid grasp of academic English while enhancing students' cognitive

academic language proficiency (CALP). Additionally, our EGAP courses have been shown to improve TOEFL scores, as discussed in Scura et al. (2022).

However, after eighteen months of English language education, formal English language classes within the curriculum are no longer provided to students. Most Tohoku University students belong to the Science and Engineering departments, and many of them pursue postgraduate studies, where proficiency in academic English becomes increasingly essential for their university journey.

Considering this two-and-a-half-year gap in English language education and the need to prepare students for postgraduate studies, the university has initiated a second phase of the English language curriculum centered around subject-specific or specialist English language education. The objective is to amalgamate English and subject education through a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. This "specialized English" education will be tailored in collaboration with each faculty. The intention is to differentiate English language education into two distinct phases—shifting from EGAP to specialist English language education—each with its own set of goals and content.

## 6. Piloting of CLIL Courses at Tohoku University

In his opening address at the 2023 J-CLIL Tohoku conference, Professor Masahiro Yamaguchi, Vice President for Education Reform, stated that Tohoku University is piloting CLIL courses for specialist English language education. These courses stemmed from a needs analysis conducted on specialist English education for engineering students with the faculty of the School of Engineering (Kavanagh, 2023). This led to pilot courses being taught with 4<sup>th</sup> year undergraduate and postgraduate students in collaboration with faculty within the school of engineering. The classes are also based on Kaken-funded research and collaboration with other universities concentrating on specialist English language education.

These pilot courses, which are still in process, have received positive feedback from

both the students and engineering professors. Students have commented on the clarity and accessibility of the materials created. I am now team teaching with content specialists as we look at ways to improve the English skills of our students within the context of specialized English language education.

## 7. Gratitude

I want to express my deepest thanks for all the support Tohoku University and CCLE has given J-CLIL Tohoku and to Professor Masahiro Yamaguchi, the head of the CCLE and Vice President for Education Reform, who has expressed his understanding and support of CLIL and the benefits it can have for specialist English language education. I also thank him for the opening speeches he has given for our annual conferences over the years. Gratitude also goes to the presenters and attendees, who are fundamental to the success of any conference.

I look forward to strengthening the J-CLIL Tohoku and CCLE collaboration and the next chapter of CLIL for specialist English language education at Tohoku University and how it can benefit our students through research and classroom practice.

## References

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students?: Potential for the 'Weak' version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31-43.
- Ikeda, M. (2015). CLIL no kihon genre [CLIL's basic principle]. In Y. Watanabe, M. Ikeda & S. Izumi (Eds.), *CLIL (content and language integrated learning) New challenge in foreign language education at Sophia University, 1: Principles and methodologies*. Sophia University Press.
- Ikeda, M. (2021). CLIL in Japan: The case for Soft CLIL in the EFL context. In M. Ikeda, S. Izumi, Y. Watanabe, R. Pinner & Matthew Davis (Eds.), *Soft CLIL and English language*

- teaching-understanding Japanese policy, practice and implications* (pp. 1–9). Routledge.
- Kavanagh, B. (2021). What do we mean by the combined teaching of both content and language and what should we consider when implementing a CLIL curriculum within a Japanese university? *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 7, 225–237.
- Kavanagh, B. (2023). Enhancing Specialized English Language Education through CLIL. *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 9, 27–35
- Kavanagh, B. & Kojima, S. (2023). Soft CLIL: The Predominant Approach for Language Specialists at Japanese Universities in *Asian Journal of Content and Language Integrated Learning*, 1, 5-18.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE the European dimension*. University of Jyväskylä. MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology) (2018) *Key Points of the Revised Foreign Language National Curriculum Standards (Course of Study) at Elementary and Lower Secondary School Levels* Tokyo, Japan.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sport, Science, and Technology) (2020) *Measures Based on the Four Policy Directions*.
- Oi., K., Kato., & Kobayashi. I. (2014) Reexamining the Program 'Learning Science and Experiments through English for Junior and Senior High School Students' from a Perspective of CLIL. *Bulletin of the Department of Education, Chiba University*, 62, 283–291.
- Scura, V, Kavanagh, B., Meres, R., & Spring, R. (2022) The New Normal: How the Covid-19 Pandemic Accelerated Our New English Curriculum. *Bulletin of the Institute for Excellence in Higher Education*, 8, 61-67

# Spanish for Practical Purposes: Collaborative Reading for Raising Intercultural Awareness

Cecilia Noemi SILVA<sup>1)</sup>

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

## 1. Introduction: Spanish for Practical Purposes

Spanish for Practical Purposes is a special class whose contents are defined according to the aims of the students, 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. The class includes a warm-up activity that is common to all the students and activities and contents adapted to each level and which the students are evaluated on. This paper reports on the results of a collaborative reading activity that combined contents of the target culture and Japanese culture, according to the linguistic level of the students, that is, A2 and B1 (CEFR). The main research question in this work is: How do teachers organize the introduction of cultural content in reading comprehension that involves all the linguistic skills and guide students into going beyond the text and expanding on it?

In section 2, the theoretical frameworks of the following are defined: working with cultural content (Byram, 1991) and the concept of Collaborative Strategic Reading (Klingner and Vaughn, 1996, 1998).

Section 3 describes a collaborative reading activity by students while the conclusion discusses optimal environments and communities for learning in multilevel classes.

## 2. Theoretical framework

Reading comprehension is an active process that involves comprehension skills that depend on the reader's experiences and prior knowledge (Puspita, 2012). Collaborative Strategic Reading provides a roadmap for communication, interaction, language acquisition, learning and understanding cultural content. The theoretical framework of this study examines

collaborative reading and the introduction of cultural content into foreign language classes.

### 2.1 Collaborative Strategic Reading: The concept and a literature review

Collaborative Strategic Reading (CSR) is an approach developed by Janette Klingner and Sharon Vaughn in 1996 and 1998, which uses a mix of class instruction and small cooperative peer learning groups. This comprehension strategy approach comprises the following four stages:

**Preview:** In this stage, students are given a general understanding of what they are going to read to activate their background knowledge about the topic and enable them to anticipate what they will learn. During the preview before reading, students should look at the title, at words that are in bold or are underlined, pictures, and any other information that helps them to use existing knowledge and anticipate what they will read and learn.

**Clicks and Clunks:** In this stage, students monitor their reading comprehension and identify breakdowns in their understanding. Click refers to text that is understandable to the reader, while clunk refers to that which is not. Clicking and clunking activities are designed to guide students into paying attention to what they do and do not understand when they are reading.

**Get the Gist:** In this stage, students are guided to identify the main idea in a section of text and restate it in their own words as a way of ensuring that they have understood it. This activity prompts students to identify the most important idea about people, places, or things depicted in the text and convey that idea while leaving out the details.

---

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



Wrap Up: In this stage, students learn to wrap up the exercise by formulating questions and answers about what they have learned and reviewing key ideas. The activity focuses on guiding students by having them use the questions who, what, when, where, why, and how.

Several studies on CSR (Fan, 2009; Seitz, 2010; and Hsu, 2010) have shown its effectiveness in improving students' reading comprehension. In qualitative studies, Fan (2009) and Hsu (2010) found learners had positive feedback and perceptions toward CSR. According to Seitz (2010), motivated readers had a positive attitude towards the reading strategies, and struggling readers were open to taking responsibility for their reading difficulties.

The work reported herein describes the application of the four stages of CSR in the design of activities and interactions in the classroom.

## **2.2 Cultural content in the classroom: The concepts and a literature review**

This section discusses the introduction of culture in classes, particularly the combination of the target culture and students' culture.

Within the context of the foreign language classroom, there is a partial representation of the target culture, and participants come to it with a variety of ways of understanding the world. Regarding organizing culture in the classroom, it is useful to apply the difference between culture and knowledge, as proposed by Brody (2003:3): "Culture is more than knowledge. Knowledge is necessarily confined to the individual. While never denying the uniqueness of the individual, culture is understood to be something that is shared among groups of individuals who participate in a way of life."

The theoretical framework of this study focused on the relationship of language and culture, and it comprises two main lines: Byram (1991), whose point of departure is language and culture as two lines that should be integrated, and Shaules (2019), whose point of departure is language and culture, which is something integrated from the beginning.

For working with language and culture in the classroom, Byram (1991) proposes a model containing the following four

components: language learning in the sense of the acquisition of linguistic skills, second, language awareness as the study of the nature of language as a social phenomenon, centered on the relationship of language with other cultural phenomena, third, cultural awareness, which is concerned with nonlinguistic dimensions of culture and is focused on intercultural aspects, and the fourth component is cultural experience, which is more than just putting into practice cultural studies and the rehearsal of linguistic skills. Here, the direct experience should be structured in such a way that it gives students insight into the culture from the point of view of the native speaker.

Shaules' (2019) reflects on how learning a language relates to the process of gaining intercultural understanding and how cultural learning can be better integrated into foreign language instruction. Shaules' (2019) research focuses on addressing these issues from a neurocognitive perspective. This means that language is embodied in human feelings, life experiences, and cultural backgrounds. In the same way, cultural knowledge is integral to perceptual processes, and it influences cognitive styles, emotions, and identities (p. 14). Therefore, what are the pedagogical implications of this perspective? Instead of considering language learning as a skills acquisition to which we add cultural learning, culture learning is considered a universal process in which language learning is just one part (p. 16). This notion of culture learning and language learning invites us to make appropriate adjustments to classroom activities.

Regarding the combination of the target culture and students' culture, Kramersch (2003) suggests four stages. First, explore the context of students' responses to the cultural phenomena that they are confronted with. This means giving students a certain amount of freedom to interpret texts. Second, students must reconstruct the context of production and reception of a given text from within the foreign culture itself. Students should be assisted in seeing from the point of view of the target culture. Third, students need to understand that each culture views other cultures in the mirror of itself so that they will always try to find similarities in both cultures. The fourth stage relates to dialogue and other ways of teaching. Students' culture and the target culture are not monolithic entities but are

a conglomeration of different perspectives and ways of creating meaning. Thus, activities involving dialogue, clarification, and interpretation are indispensable for understanding and meaning convergence.

### 3. Case Study

#### 3.1 Collaborative Reading Activity

Students who attended the class Spanish for Practical Purposes were divided into two groups, A2 and B1, and each group worked on a text adapted to its level. The students then performed the following steps: they read the assigned text; they worked on activities based on the text; they expanded the text; and they then read the text and the expansion in a creative way. The following sections show how the four strategies suggested by Klingner and Vaughn (1998) were used and complemented each other, and the work by students in both levels is described.

#### 3.2 Collaborative Reading Activity: Level A2

Students in level A2 worked on a text about a person in Mexico celebrating their 15th birthday. The writing was structured as an extract of the teenager's diary and was written in the past tense. Students accomplished all the activities in pairs or groups of three.

During the preview, students described a picture and tried to guess what kind of celebration it was. They then made a vocabulary map related to traditional celebrations, and then after understanding the context, they applied the topic to their own birthdays.

In the click and clunk stage, students read the text, investigated the new words, confirmed all the verbs in infinitive and past tense, and then read the text again. To make sure students understood the main idea, actions, and all the details, they performed an activity to put in order all the actions depicted in the text.

In the get the gist stage, students replied to questions related to the text and key words, and then they explained in their own words the main idea of the text.

In the wrap up stage, students asked questions (who, what, when, where, why, and how) about the topic of the text and confirmed if the content had been thoroughly understood. They

also conducted a search on YouTube regarding the place, food, costumes, music, and what participants did at the teenager's birthday celebration. After that, students reflected on the differences between the birthday celebration in Mexico and several celebrations in Japan.

In the expansion stage, added by the author, students wrote about a celebration in Japan. Then, they read both texts, added illustrations and photographs, and made a video (Fig. 1 and 2).

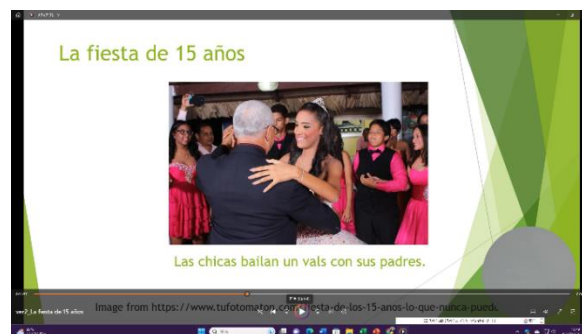


Fig. 1 Screenshot of the text related to the teenager's birthday celebration (part of the students' video)



Fig. 2 Screenshot of text related to a Japanese celebration (part of the students' video)

#### 3.3 Collaborative Reading Activity: Level B1

Three students in level B1 worked on the fable *La rana que quería ser auténtica* (The frog that wanted to be an authentic frog) by the author Augusto Monterroso as follows:

In the preview stage, students read the fable and confirmed the meanings of all the new words.

In the click and clunk stage, students worked on activities related to animals as characters and symbols, combinations of past tenses, and the order of the events in the fable.

In the get the gist stage, students wrote and reported the fable in their own words and explained the moral of the story.

In the wrap up stage, the three learners asked questions (who, what, when, where, why, and how) and then answered them in a group. Then, they confirmed if they understood everything they had read.

In the expansion stage, added by the author, each of the three students wrote a fable about their country (Japan, Malaysia, and China) in which they described the symbolism of animals in their cultures. In the final activity, they made a video where they read *The frog that wanted to be an authentic frog* and one of their fables (Fig. 3).

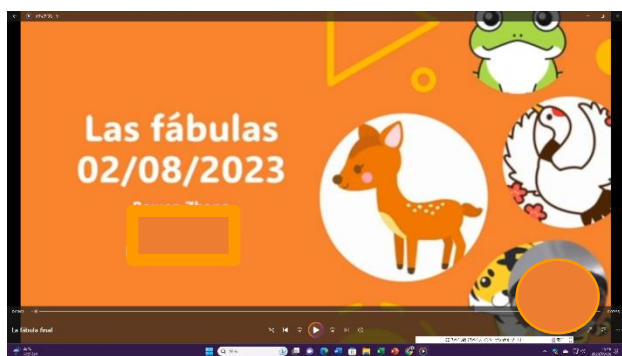


Fig. 3 Screenshot of the students' video on fables

### 3.4 Working with Collaborative Learning in the Classroom

This section discusses three aspects of collaborative reading in the classroom: the teacher's role, students' work, and the selection of materials for reading.

The teacher's role: This was the first experience students had of collaborative reading, so the teacher explained the strategies and procedures and showed them a simple example. The teacher provided ongoing assistance during the activities, checked all the short texts that students wrote, encouraged discussions, and, when necessary, clarified difficult words. The main rule was that students were required to practice reading several times before recording.

Students' work: The students were free to choose how and where to work. One group recorded the reading, with members reading different parts, and another group recorded the reading in the classroom with all of the students present.

The reading material should be carefully chosen, not only according to the linguistic level but should also be well written with interesting passages. Such material should provide clues that help students predict what they will be learning, have one main idea and details that support it, and provide context that helps students connect information. Classic research by Stockhausen (1936) mentions six items that texts should contain to be considered relevant when combining reading comprehension and cultural content: a suggestion or reference to some cultural or historical aspect, an allusion that implies a historical background, a mention of something or merely the name of a person, place or thing, a statement or single fact, and a description that comprises statements giving detailed information. McKay (2003) states that the material should encourage students to consider their own culture in connection with other cultures to create an intercultural atmosphere. Evenddy, Nurlily and Marfu'ah (2021) maintain that reading is a complex process of transferring meaning from the text and then building meaning and also interacting with peers if it is collaborative reading.

### 4. Conclusion: Collaborative reading and cultural content

In activities involving CSR and cultural content, the following four components of the social theory of learning proposed by Wenger (1999) can be integrated:

- Meaning: Students derive meaning from a text from their prior knowledge and life experiences and get a complete insight into it through interactions with peers.
- Practice: Students are given a text, and then they write about it. Before they record a video of both texts, students practice reading them several times.
- Community: Sharing knowledge and prior experiences with peers is mutually beneficial for students to get a complete understanding of the reading material.
- Identity: Students work on a text using references of the target culture, and they should write about their own culture.

The work depicted here was a point of departure from the subsequent group activities in the class Spanish for Practical Purposes. These future activities will combine CSR with the

Model of Cultural Understanding (Porto and Byram, 2018), which stresses the significance of the role of imagination in cultural understanding.

## References

- Brody, J. (2003) A Linguistic Anthropological Perspective on Language and Culture in the Second Language Curriculum. In D. Lange & M. Paige (Eds.) *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Byram, M. (1991) Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Evenddy, S., Nurlely, L. & Marfu'ah, M. (2021) *Reading Comprehension Test and its Challenges in Students' Perspectives*. Loquen: English Studies Journal 14, N. 1:40. Retrieved from <https://doi.org/10.32678/loquen.v14i1.2734>
- Fan, Y. (2009) Implementing Collaborative Strategic Reading (CSR) in an EFL context in Taiwan. [Doctoral dissertation, University of Leicester]. Retrieved from [https://leicester.figshare.com/articles/thesis/Implementing\\_collaborative\\_strategic\\_reading\\_CSR\\_in\\_an\\_EFL\\_context\\_in\\_Taiwan/10091657/1](https://leicester.figshare.com/articles/thesis/Implementing_collaborative_strategic_reading_CSR_in_an_EFL_context_in_Taiwan/10091657/1)
- Hsu, Ch. (2010). The effects of Collaborative Strategic Reading on EFL students' reading comprehension and learning interest. National Yunlin University. Daulin, Ynlin, Taiwan. [14]
- Klingner, J. K. & Vaughn, S. (1998). *Using Collaborative Strategic Reading. Teaching Exceptional Children*, July/Aug 1998. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/237520752\\_Using\\_Collaborative\\_Strategic\\_Reading/link/0c960537b7f7ae98a6000000/download](https://www.researchgate.net/publication/237520752_Using_Collaborative_Strategic_Reading/link/0c960537b7f7ae98a6000000/download)
- Kramsch, C. (2003) Teaching along the Cultural Faultline. In D. Lange & M. Paige (Eds.) *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Information Age Publishing.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: The Chilean Context. *ELT Journal* 57, N. 2: 139-48. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.139>
- Porto, M. & Byram, M. (2018) *New Perspectives on Intercultural Language Research and Teaching. Exploring Learners' Understanding of Texts from Other Cultures*. NY: Routledge.
- Puspita, E. (2012) Improving students' reading comprehension using collaborative strategic reading (CSR) (A classroom action research study of the eighth-grade students of SMP Negeri 1 Ngadirojo in the academic year of 2011/2012) Retrieved from *Improving Students' Reading Comprehension Using Collaborative Strategic Reading (CSR) (a Classroom Action Research Study of the Eighth-Grade Students of SMP Negeri 1 Ngadirojo in the Academic Year Of 2011/2012)*. (uns.ac.id)
- Seitz, I. (2010). Student attitudes toward reading: a case study. *Journal of inquiry & action in education*, 3(2), 30-44. [33]
- Shaules, J. (2019) *Language, Culture, and the Embodied Mind. A Developmental Model of Linguaculture Learning*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte. Ltd.
- Stockhausen, V. (1936). *The Cultural Content of Reading Texts*. Monatshefte für Deutschen Unterricht, Vol. 28, N. 6 (Oct. 1936), pp. 255-260. University of Wisconsin Press. URL: <https://www.jstor.org/stable/30169251>
- Wenger, E. (1999) *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Effects of Allowing Late and Repeatedly-Submitted Homework

Jessica TAKEDA<sup>1)</sup>

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

## 1. Introduction

According to the Center for Culture and Language Education website, proficient English skills are required for students at Tohoku University because the working language of all faculties is English. As students advance through their undergraduate and graduate courses, students are required to think, present, and write academically in English. Therefore, the goal of first-year English classes has been to create a foundation of academic English, known as English for General Academic Purposes (EGAP). Since 2020, Tohoku University first-year students have experienced a unified English curriculum brought forth from the *Pathways to Academic English* textbook. Improvement in EGAP has been shown for students who had been exposed to the curriculum as exemplified through gains in average TOEFL ITP® scores (Spring & Okada, 2021).

Over four classes in a single year (two per semester) first-year students practice nearly 1000 vocabulary units *not* just to grasp meaning and *not* just for the purposes of passing a vocabulary quiz. To prepare students' foundation of active and productive English skills and equip them for their future academic courses, first-year students need to master all of the 1000 vocabulary units in the four skills of speaking, listening, reading, and writing, and teachers need to provide students with ample chances to achieve that mastery. While in-class worksheets and practice with the vocabulary are helpful, homework also provides essential out-of-class practice. However, some studies have found that student motivation to complete homework assignments is largely external. Ryan & Hemmes (2005) found that less than 40% of students do homework if their efforts are not awarded through grades.

With the goal of motivating students to do every homework assignment and to learn from their mistakes, in the spring

semester of 2023, students in my I-A and I-B classes were permitted to turn in homework late and repeatedly, meaning that regardless of assigned due dates, students could submit homework as many times as they wanted, whenever they wanted, from the moment it was assigned until the moment the final test began. This study takes a look at both the qualitative feelings of students in regard to late and repeatedly-submitted homework, and the quantitative impact this allowance had on final test scores to see if this practice has helped to improve foundational English skills for first-year students.

## 2. Previous Research

Though students practicing most other skills such as athletics or the arts are encouraged to practice and rework, academic skills rarely allow for late or repeated submissions in their classes (Archer, 2018). Some teachers worry students will become lazy or grades will become too inflated should all students reach 100%, and even suggest that students may re-do homework assignments simply for the sake of the score and not to actually learn, meaning that the pressure of a single chance is beneficial for students (Rhodes & Sarbaum, 2013). However, others have found that online-based homework such as Google Forms, which can give automated feedback upon missed answers, can improve student learning outcomes (e.g., Arora, Rho, & Masson, 2013, Archer & Olsen, 2018). Additionally, Spring and Takeda (2022) found that Google Forms-based homework assignments that gave automated feedback were especially impactful for students who studied multi-word vocabulary units.

---

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

### 3. Methods

#### 3.1 Classes and Student Participants

In the spring semester, first-year students are required to take two classes: I-A entitled “Academic Reading and Vocabulary,” and I-B called “Academic Listening and Speaking.” Class I-A provides students with foundational vocabulary-building skills like English affixes which can be used to derive understanding of more complex vocabulary words, and synonym vocabulary which is helpful for paraphrasing and summarizing, two productive writing skills which I-A students need to master. Class I-B gives students a chance to study phrasal verbs and idiomatic expressions, which are multi-word vocabulary units commonly spoken in oral lectures and presentations. While listening to lectures in I-B class, students are tasked with taking notes and then orally speaking out a summary of what they previously heard.

Before any official learning on the first day of the semester, students in both my I-A and I-B classes took pre-tests to determine their prior knowledge of the vocabulary and skills. Additionally, on the first day, students were alerted to the fact that homework would be accepted both late and/or repeatedly as many times as students wanted until they had reached 100% or their desired stopping point. Throughout the semester, homework was assigned and ‘due’ weekly. Much later, three weeks prior to the end of the semester, I reminded students that homework could be submitted up until the start of the final test, effectively warning them that the firm deadline was approaching. On the last day of the semester, homework acceptance ceased and the final test began.

#### 3.2 Types of Homework and Percentages

It is important to note that the homework assigned in both the I-A and I-B English classes was digital and not paper-based. Without the advantage of automatic feedback and homework checking that online homework provides, I would not have had the organization or time to endlessly check so many late or repeated submissions. Both I-A and I-B classes were assigned homework each week through Google Forms or the official curriculum multimodal website, which is available via login to

students and teachers at <http://www.PathwaysToAcademicEnglish.com>.

Google Forms-based homework usually consisted of about 10 multiple choice questions related to the relevant textbook chapter we were studying. Students could instantly see their score out of 100 points, see which answers were answered incorrectly, and could read feedback which would point them in the direction of a correct answer. Upon choosing to do so, students could change some answers and resubmit the assignment.

Homework from the *Pathways to Academic English* website consisted of asking students to freely choose from various multimodal flashcards that included multiple choice context and meaning-based questions, fill-in-the-blank writing questions, and listening and speaking pronunciation practice questions. For this type of homework assignment, the only requirement was that students attempt (right or wrong in outcome) any of the multimodal flashcards a minimum of 30 times. Students could check how many flashcards they attempted on their ‘My Page’ on the website. Each week, upon ‘checking’ their homework, points were deducted for any attempts below 30, but not added for attempts above 30. Students could then choose to make more attempts, and their score would be subsequently increased.

Overall students did largely practice until they reached near 100%. Table 1 details types and total number of homework assignments that were assigned, along with their average scores per class. Regardless of homework type, the overall percentages as a class are high and it is clear that most students took advantage of practicing until near perfection. Additionally, even though I-A classes had greater numbers of homework assignments and so were busier, both classes maintained high percentages.

**Table 1: Homework in Classes I-A and I-B**

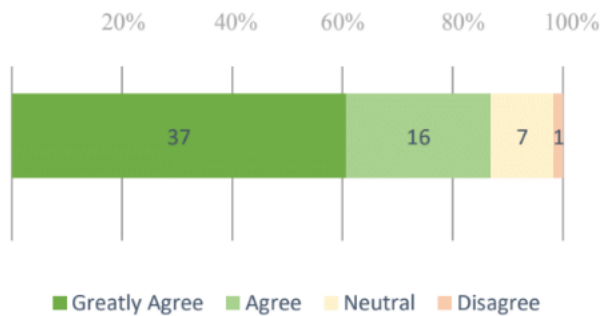
Class	Homework Type	Total # Assignments	Average %
I-A	Google Forms	14	95.92
	<i>Pathways</i> website	11	88.22%
I-B	Google Forms	12	96.9%
	<i>Pathways</i> website	7	91.97%

### 3.3 Survey and Data Analysis

#### 3.3.1 Student Survey

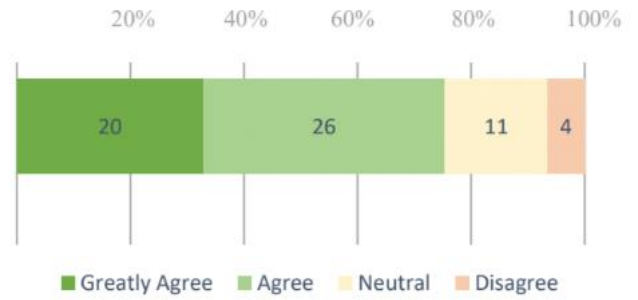
At the end of the semester, a survey questionnaire and consent form were given to students. Only students who took both the pre-test and final test, and also responded to a questionnaire survey and gave their consent are included in this study. The survey had eight questions including two closed (yes/no) questions, two free-writing questions, and four 5-point Likert-based questions. In total, 194 students (119 students from I-A and 75 students from I-B) qualified and gave their consent.

Concerning late homework, only 30% of students admitted to ever handing in homework late. Among these students, nearly 90% agreed that the granted permission for late homework allowed their English homework scores to not be penalized for outside circumstances like illness, personal emergencies, and club activities.



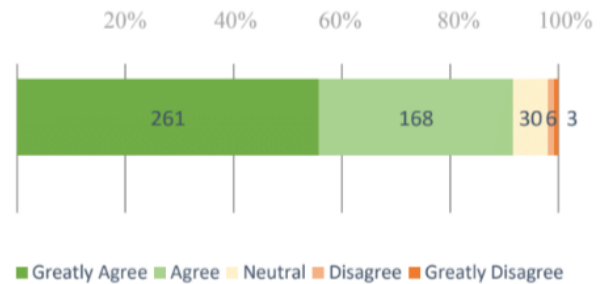
**Figure 1: By getting permission to submit my homework late, my English homework score was not penalized by events outside of my control**

Additionally, over 75% agreed that having the permission to turn in homework late allowed them to do it later with greater focus and care, as shown in Figure 2.



**Figure 2: By getting permission to submit my homework late, I was able to do my English homework with focus and care**

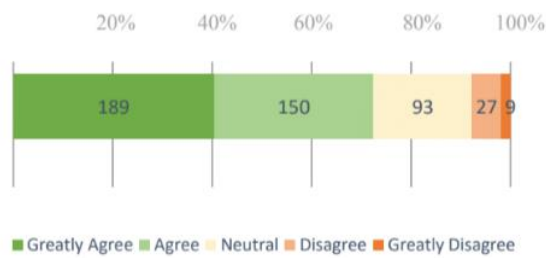
Perhaps one reason why fewer students agreed that late homework allowed them to do it with greater focus and care is because, as they knew, repeated homework assignments were also permitted, and thus were less worried about perfection on the first try. In fact, out of both I-A and I-B classes, only 22% of students said that they never repeated a homework assignment over the course of the semester. Additionally, of the remaining 168 students who said they did repeat at least one assignment, over 90% said that the repetitions allowed them to learn from their mistakes.



**Figure 3: By being able to repeatedly submit homework, I could learn from my mistakes**

Lastly, students also largely agreed that the permission of repeated homework acceptance allowed them to give priority to their learning over scoring.





**Figure 4: By being able to submit homework repeatedly, I could prioritize learning over scores**

This question yielded slightly less agreement perhaps because of the ranked scoring in overall grades. Only students in the top percentages alone could earn an AA or A, which created some competition between classmates to approach perfection.

Additionally, in their comments about late and repeated homework, students were positive. Most students said that they were able to learn and master the class goals better, and these allowances towards late and repeated submissions were beneficial to their mental health. Table 2 shows a representative selection of comments which have been translated to maintain student privacy.

**Table 2: Student Comments**

Comments about Late Homework
As the final grades are based on class rank, it would be easy to get discouraged and give up if I missed an assignment. Being able to turn in homework late allowed me to stay motivated.
I'm grateful because I'm often forgetful about homework.
Please have a similar rule in classes II-A and II-B.
Even though I submitted my assignment later than everyone else, I was able to still tackle the skills without getting depressed.
Comments about Repeated Homework
Being able to repeatedly submit homework was effective in terms of grades and proficiency.
I personally liked repeatedly turning in my homework as I was able to learn and review on the spot, but I worried slightly about unscrupulous students who may exploit the system and about taking my teachers' time by making her recheck my assignment.
Repeated homework submissions allowed me to take in feedback and apply it to my learning. Other classes do give... feedback, but since there isn't a chance to apply it, we often forget.
I don't know if the repeated submissions helped me learn more or not, but it did decrease my mental burden. Knowing that I could make mistakes without deductions was a relief.

### 3.3.2 Multi-Correlation Analysis

Though students overwhelmingly seemed positive towards being permitted to turn in homework late and repeatedly, it is not completely clear which allowance (late or repeated submissions) had greater impact on academic scores. Of the 61 students from both I-A and I-B classes who reported having turned in homework late, all except two students also self-reported to have repeated homework assignments. As such, for the purposes of determining the impact on final test scores, a multi-correlation analysis was conducted with final test scores as the dependent variable and pre-test scores and whether or not students submitted late and/or repeated homework as the independent variables.

To do the calculations, I used a free statistics website called "Multilingual Online Statistics" (Spring, 2022) and followed the provided data interpretations which were based on Plonsky and Oswald (2014). Interestingly, the multi-correlation analysis showed different results for the I-A "Academic Reading and Writing" classes and the I-B "Academic Listening and Speaking" classes, with the allowance of late and repeated homework assignments seeming to have greater impact on I-B classes.

For I-A, the combination of the pre-test scores and self-reported late and/or repeated homework submissions could significantly predict students' final test scores ( $F = 7.562$ ,  $p = 0.001$ ,  $R^2 = 0.115$ ). However, of the 11.5% that could be predicted, a vast majority of the statistical weight was on the pre-test scores. Table 3 shows the data for I-A classes.

**Table 3: I-A Multi-correlation Data**

n= 119		
Dependent Variables	p	weight
Late or Repeated Homework	0.445	2.46%
Pre-test Scores	0	97.54%

For I-B, the combination of the pre-test scores and self-reported late and/or repeated homework submissions could also significantly predict students' final test scores ( $F = 9.200$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = 0.204$ ). Additionally, of the 20.4% that could be predicted, late or repeated homework assignments seem to play a larger role of carrying 27.03% of the weight, along with a



much lower p-score than was calculated for the I-A classes. Table 4 shows the data for I-B classes.

**Table 4: I-B Multi-correlation Data**

n= 76		
Dependent Variables	p	weight
Late or Repeated Homework	0.081	27.03%
Pre-test Scores	0.001	72.97%

#### 4. Results and Conclusion

The results of this study in allowing students to turn in homework late and repeatedly were positive in the minds of students, and to some extent seemed impactful in final test scores, especially for I-B “Academic Listening and Speaking” classes, but this study is not without flaws. Due to its reliance on student self-reported late or repeated submissions of homework, it could be that some students didn’t want to admit to having used the permissions.

Though both classes did see some gains, perhaps a reason why I-B classes benefited more greatly may be due to the fact that Japanese students often consider listening to be more difficult than reading (e.g., Takeno & Takatsuka, 2007), and thus repeated chances to listen maybe have proved more effectual in final scores. Additionally, students in I-A had a larger number of homework assignments overall (n = 25 vs 19) than I-B, and thus I-B may have more greatly benefited from the repeats due to generally having fewer chances to practice. Considering that students in I-B also had lower pre-test scores (range= 54%-80%, average = 73%) than I-A (range= 54%-95%, average = 78%), students in I-B may have required more practice to achieve perfection.

Based on these positive findings, I believe that I will continue allowing students to turn in their homework late and repeatedly in future academic semesters. Hopefully in providing students with more chances to practice at their pace and through repetition, first-year students at Tohoku University will have a more stable foundation and establish more flexible working English skills for their future years of study.

#### References

- Archer, K. K. (2018). Do Multiple Homework Attempts Increase Student Learning? A Quantitative Study. *The American Economist*, 63(2), 260–269.
- Archer, K. K. & Olsen, M. (2018) Practice. Practice. Practice. Do Homework Management Systems Work? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 12(2).
- Arora, M. L., Rho, Y. J., & Masson, C. (2013). Longitudinal study of online statics homework as a method to improve learning. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(1), 36.
- Arora, M. L., Rho, Y. J., & Masson, C. (2013). Longitudinal study of online statics homework as a method to improve learning. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(1), 36.
- Arora, M. L., Rho, Y. J., & Masson, C. (2013). Longitudinal study of online statics homework as a method to improve learning. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(1), 36.
- “English Section” Center for Culture and Language Education, Tohoku University, Accessed 11 Sept. 2023. <http://www.ccle.ihe.tohoku.ac.jp/section/english>.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878–912.
- Rhodes, M. T. & Sarbaum, J. K., 2013. "Online Homework Management Systems: Should We Allow Multiple Attempts?" *UNCG Economics Working Papers 13-14*, University of North Carolina at Greensboro, Department of Economics.
- Ryan, C. S., & Hemmes, N. S. (2005). Effects of The Contingency For Homework Submission On Homework Submission And Quiz Performance In A College Course. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(1), 79–88. <https://doi.org/10.1901/jaba.2005.123-03>
- Spring, R. (2022). Free, Online Multilingual Statistics for Linguistics and Language Education Researchers. Center for Culture and Language Education, Tohoku University 2021 Nenpo, 8, 32–38. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12037.63202>.
- Spring, R. & Okada, T. (2021). Report on teaching English A1 and B1 core skills in 2020: Implications from student survey, core skills tests, and TOEFL data. Tohoku University, Institute for Excellence in Higher Education Annual Bulletin, 7, 315–324
- Spring, R. & Takeda, J. (2022) “Effects of Automated Feedback on Student Acquisition of Different Types of Vocabulary” The Japan Association for Language Education and Technology (LET) 61st Annual National Conference.

Takeo, J. & Takatsuka, S. (2007) "Factors Affecting Listening Comprehension Ability of Japanese Learners of English" Okayama University Bulletin, Volume 18, 1-10.

# アクティブ・ラーニングを取り入れた文語文教育

## —BUGNO-bun project 第7回研究会報告—

佐藤 勢紀子<sup>1)</sup>, 虫明 美喜<sup>2)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構, 2) 宮城教育大学教育学部

### 1. はじめに

#### 1.1 研究の背景

日本語学習者の中で文語文<sup>1)</sup>を学ぶことを希望する学習者は、少数ではあるが、日本研究を志す者を中心に世界各地に存在する。しかしながら、その学習環境は、日本国外ではもとより国内においても十分に整っているとは言い難い(坂内 2004, 佐藤 2015a, 佐藤 2015b, 山口・野原 2016)。

そこで、報告者らは 2013 年度に日本語学習者への文語文教育に関する研究に着手し、シラバス開発および教材開発を行ってきた<sup>2)</sup>。オンライン文語文教材“BUNGO-bun GO!”<sup>3)</sup>の開発・公開は、その成果の一つである。2020 年度からは同教材の利用をベースにしたシラバス・教授法の開発を行い(佐藤・虫明ほか 2022)、さらには文語文教育の研究ネットワークや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。

#### 1.2 BUNGO-bun project

##### 1.2.1 プロジェクトの目的と活動内容

BUNGO-bun project は、1) 文語文教育の教材・シラバス・教授法の共同研究と成果共有、2) 文語文教育関係者のネットワーク構築、3) 文語文教育研修システムの構築を目的とする研究プロジェクトである。ここで言う「文語文教育」は非日本語母語話者を対象とする文語文教育を意味している。

これらの目的を達するために、BUNGO-bun project では、次の三つのことを活動の柱としている。

- 1) BUNGO-bun project 研究会の開催
- 2) トークフォーラム「かだらいん」の開催

##### 3) メーリングリスト bungonet の運営

活動の中心となる 1) BUNGO-bun project 研究会は、海外を含め遠隔地からも参加が容易なオンライン方式の研究会で、2020 年 8 月以降、各回 2 時間、年に 2 回のペースで開催している。各研究会の前半でテーマに即した複数の事例報告があり、後半でそれらをふまえて討論が行われる。

2) のトークフォーラム「かだらいん」は、2021 年 6 月以降、研究会の合間に年 2 回のペースで、各回 1 時間の設定でオンライン開催している<sup>4)</sup>。研究会よりも少人数で気軽に親しく話し合える場を提供することを目指したもので、基本的に bungonet の登録者を対象としている。初めに話題提供者による発表があり、それをめぐって意見交換が行われる。

3) の bungonet は、文語文教育関係者間のメーリングリストである。メンバー間の情報共有、交流促進を目的としており、管理者のみならず登録者も自由に投稿できる。2023 年 9 月現在で登録者は 119 名に達している。

これら三つの活動は、先に挙げた BUNGO-bun project の目的の 1) 研究成果共有と 2) ネットワーク構築の達成に大きく寄与している。また、研究会やトークフォーラムは、それ自体が若手教員や大学院生の研修の機会を提供しているという意味で、同プロジェクトの目的 3) にも適う活動であると見ることができる。

#### 1.3 BUNGO-bun project 研究会—第6回まで—

本報告で取り上げる BUNGO-bun project 第 7 回研究会は、前節で活動の第一の柱として挙げた研究会の第 7 弾である。これに先立つ第 1 回から第 6 回までの研究会の開催日時、テーマ、参加者数を表 1 に示す。参

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

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を示している。

(2021), 佐藤・虫明 (2022a), 佐藤 (2022), 佐藤・虫明 (2023), 佐藤 (2023) を参照されたい。

表 1. BUNGO-bun project 研究会 (第 1 回～第 6 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)
第 6 回	2023 年 2 月 18 日 (土) 21:00-23:00	近代文語文教 育の最前線	50 (26)

第 1 回から第 4 回までの研究会では、文語文法および和文、漢文、くずし字と、文語文読解のために学習が必要な要素を大きく振り分け、段階を踏んで取り上げた。第 5 回研究会では、学習者がそれらの知識を統合・活用して実際に文語文が読めるようにするためには、文語文の総合的な学習支援ないし教育のあり方について検討する機会を持つことが必要であると考え、「文語文リテラシーの育成」というテーマを立てて開催した。続く第 6 回研究会では、新たな切り口から文語文教育を考えることを試みた。非母語話者を対象とする近代文語文教育の入門書 (庵 2021, NAZIKIAN et al 2023) が相次いで刊行される運びとなったことを機に、近代文語文の教育をテーマとしてそれぞれの著者を招き、事例報告と討論を行った。

なお、これら第 1 回～第 6 回の研究会の詳細については、それぞれ、佐藤・虫明ほか (2021), 佐藤

## 2. 第 7 回研究会の概要

### 2.1 研究会開催までの経緯

#### 2.1.1 テーマと登壇者の決定

第 7 回研究会は、2023 年 8 月 13 日 (土) に「アクティブ・ラーニングによる文語文教育」というテーマで開催した。この研究会の企画を行う上で一つの契機となったのは、文語文教育に関する研究の研究協力者であるハワイ大学の Pier Carlo Tommasi 氏からの学会発表についての連絡であった。2 月 18 日付けのそのメールによれば、3 月の AATJ 学会<sup>5)</sup>開催に合わせて Classical Japanese Special Interest Group の会合が開かれることになっており、そこで“Intercollegiate Classical Japanese Poetry Contest” (令和四年三校十三番歌合) について発表を予定しているとのことであった。当時、報告者らは第 7 回研究会のテーマの案として「和歌を用いた文語文教育」を考えていたため、早速 Tommasi 氏に研究会での報告について打診したところ、三校歌合せを行った 3 名による共同発表ということで快諾を得ることができた。

しかし、その後、2023 年 6 月の時点で、和歌に関する事例報告を依頼していた他の報告者の都合がつかなくなり、急遽新たな報告者を立てることが必要になった。そこで、登壇について打診したのが、カナダのブリティッシュ・コロンビア大学の Christina Laffin 氏である。Laffin 氏は中世文学の専門家で和歌に造詣が深く、また bungonet 開設時からの協力的なメンバーであり、過去の研究会の事後アンケートでも他の回答者から氏の登壇への要望が寄せられていた。また、既に Tommasi 氏らアメリカ合衆国在住の研究者の報告が予定されていたため、研究会の開催時間帯から見ても同じ北米の研究者に依頼するのが望ましいと考えた。打診の結果、自身では文語文教育は担当していないが、北米の全般的な文語文教育事情について調査して報告することは可能であるとの回答があった。さらに、研究会のテーマを和歌とするより、アクティブ・ラーニングとしてはどうかという Laffin 氏の発案を受けて、

第7回研究会では、「アクティブ・ラーニングによる文語文教育」というテーマを設定することとした。

### 2.1.2 プログラムの作成と宣伝活動

テーマが決まった段階で、各登壇者からの論題の提出を受けて、6月末に以下のように研究会のプログラムを作成した。また、以前から協力関係にある東京大学大学院人文社会系研究科・文学部日本語教室から共催についての承諾を得た。

日時：2023年8月13日（日）7:00～9:00 AM

（日本時間）

開催方法：Zoomによるオンライン開催

第1部 事例報告—アクティブ・ラーニングによる文語文教育

報告1 Pier Carlo TOMMASI（ハワイ大学）

Marjorie BURGE（コロラド大学）

Jeffrey NIEDERMAIER（ブラウン大学）

文語教育ツールとしての短歌創作—『令和四年三校十三番歌合』の実践報告とそれに基づく若干の考察

報告2 Christina LAFFIN（ブリティッシュ・コロンビア大学）北米における文語文教育—アクティブ・ラーニングを中心に

第2部 ディスカッション・情報交換

プログラム決定後、7月初めにメーリングリスト *bungonet* を通じて第7回研究会の予告を行った。その時点では、開催日時、テーマ、登壇者のみを伝えた。7月中旬にポスター<sup>6)</sup>を作成して *bungonet* で詳細を通知し、*bungonet* メンバー以外の研究協力者にも情報を送って宣伝を依頼した。その他、EAJS（ヨーロッパ日本研究協会）のメーリングリスト、コテキリの会<sup>7)</sup>の事務局を通じて研究会の開催について周知した。さらに、8月初めに *bungonet* に参加申し込みについてのリマイン드의通知を出した。

## 2.2 参加者

参加申し込みの締切日としていた8月10日（木）までに、36名からの申し込みがあった。当日の実際の参加者は、登壇者・主催者を含めて28名であった。

参加者の内訳は、母語では日本語14名、日本語以外14名、身分では大学教員（常勤）が19名、大学教員（非常勤）が3名、博士研究員が1名、大学院生が1名、学部学生が2名、その他2名であった。国・地域別では、日本、韓国、中国、台湾、スロベニア、アメリカ合衆国、カナダからの参加があった。その他、当日の参加がかなわなかったヨーロッパ在住の参加申し込み者1名からの要望に応じて研究会の録画情報を提供した。

## 2.3 事例報告

研究会の第一部では事例報告が行われた。以下、それぞれの報告について概要を紹介する。

### 2.3.1 三大学間での歌合せの実践

Tommasi氏らによる最初の実践報告は、1) 実践の背景と趣旨、2) 文語、古語、及び死語の違い、3) 歌を詠むための教材、4) 物質性と運動感覚学習、5) 「歌のウォームアップ」活動、6) 判者としての姿勢、7) 学生歌人からの声、8) まとめという流れで行われた。1)と8)の導入と結論の部分をTommasi氏、2)～4)をNiedermaier氏、5)～7)をBurge氏が担当した。

導入部分では、まず、日本文学を含む前近代文学の危機的状況が指摘され、それに対する取り組みとして2022年12月に三大学合同ヴァーチャル・イベントとしての「教育的実験」を行なったことが述べられた。そして、イベントの参加者が示され（図1）、歌合せ本来の「探り題」や「衆議判」をふまえて、学生が歌題をくじで選び、歌の優劣の判定を学生がZoomの投票機能によって行うという方式をとったことが紹介された。

Niedermaier氏担当のセクションでは、まず、「文語」(literary Japanese)と「古語」(old/archaic Japanese)の違いがそれぞれの対概念と対比させつつ論じられ、その上で、それらが完全な「死語」とは言えないという見方が示された。そして、古典文学の作品を読めるようになるためには90%はオーセンティックな事例の分析をする必要があるが、残りの10%で今回の短歌作りのような学生が伝統に「参加」できる機会を作ることが効果的であるという考え方が提示された。このセクションでは、さらに、オーセンティックな和歌の実例

を示すための教材と、学生の運動感覚に訴える kinesthetic learning の概念にもとづく「文語をもてあそぶ」学習法が示された。学生が歌短冊（図 2）に自分で歌を書くという活動はその良い例の一つである。

次に、Burge 氏のセッションでは、三校歌合せ実施に向けての入念な準備作業と、イベント当日の実際の様子が紹介された。初めに、文語文教育の現場でよく

した学習に加えて、「歌のウォームアップ」として和歌を平仮名で板書して学生に解説させるクラス活動を継続的に行ったことが報告された。歌合せで学生が詠む歌の題が決まってからは、個々の題についての「典例シート」を作成し、それに従って詠んでも自分なりに詠んでもよいとしたことも報告された。図 3 は歌合せ当日の記録映像の一場面である。“Landscapes”（山水）という題であらかじめ学生が投稿した左右の歌について Burge 氏が講評をしている様子が映っている。歌合せの方法については、学校間の対抗ではなくランダムにチームを組んだことと、詠み手を匿名にしたことが重要な点として挙げられ、これらの方法が「学生歌人」にも好評であったことが報告された。

Tommasi 氏による最後のまとめでは、文語文教育が見捨てられないようにするために、古典を絶えず進化させる「テキスト遺産」<sup>8)</sup>として捉えることの有効性が指摘された。そして、荒木浩氏による古典学の将来的展望<sup>9)</sup>をふまえ、「古来、古典学は、参加型のアクティブ・ラーニングだった。古典を使って、もっともっと遊んでよい」という渡部泰明氏の言葉<sup>10)</sup>を引いて、古典教育を未来に向けて構想すべきであるという提言がなされた。

### 2.3.2 北米における文語文教育

Laffin 氏による 2 つ目の事例報告は自身の生い立ちの紹介に始まり、その経歴が語られる中で文語文学習歴も明らかにされた。他の少なからぬ日本語を母語としない日本学研究者と同様に、長い間手探りで自学自習が続き、正式に文語文法の授業を受けたのはコロンビア大学の博士課程に入ってからであったという。

続いて、1990 年代以降のアクティブ・ラーニング<sup>11)</sup>やそれに関連する学習理論の概況が論じられた。その上で、実際にどのように古典語を教えているかについて、北米の大学の、日本古典文学あるいは古典語の研究者 10 名<sup>12)</sup>にインタビューを行った結果が報告され、日本語文語文が北米のどこで、どのようなコース設定で、どのような教材を用いて、どのような受講者に、どのように教えられているかが概説された。

そして、伝統的な教え方とは異なるアクティブ・ラーニングによる文語文教育のケースとして、2 つの



図 1 歌合せの参加者



図 2 学生が用いた歌短冊



図 3 歌合せで詠まれた歌

聞かれる「古典を読むことさえできればいい」という言い方への疑問が提示され、既存の文法入門書を利用



大学における実践例が報告された。ハーバード大学の David Atherton 氏による授業では、Perusall<sup>13)</sup>の利用により授業前の予習が活性化され、受講者の注釈作業を通じてインタラクティブな協働学習が実現している。報告では、『竹取物語』や相撲の番付表を教材として受講者間で活発な意見交換が行われている様子が紹介された(図4)。また、ブリガム・ヤング大学の Jack Stoneman 氏の授業は、くずし字で書かれた「矢野家文書」<sup>14)</sup>を利用して英訳本を作る共同作業を行うもので、問題解決型学習 (project-based learning) を取り入れた授業の好例として紹介された。

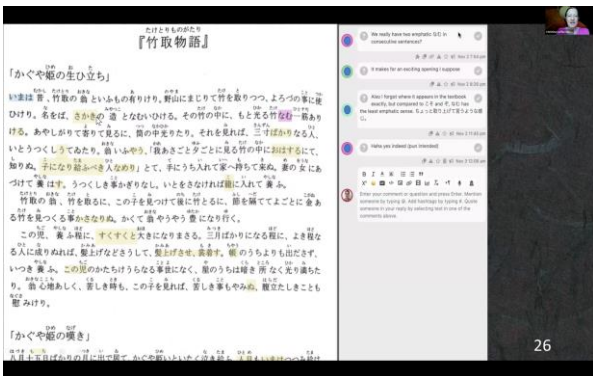


図4 Perusall を用いた授業 (ハーバード大学)

## 2.4 概況

研究会の時間配分としては、前半の第1部と後半の第2部で各1時間を理想としている。しかし、今回の研究会では、報告者の人数や事前打合せ<sup>15)</sup>で伝えられた報告内容から予想されたことではあったが、事例報告に時間がかかり、第1部に約80分を費やした。結果として討論の時間が足りなくなり、この研究会としては初めてのケースであったが、約8分間の時間延長を行った。しかし、途中退席者は皆無で、最後まで熱心な意見交換が行われた。

第2部の討論では4名の視聴者から質問を含む発言があった。4名の登壇者とのやりとりの中で、古典文学読解のための文法学習と古典を楽しむ活動のバランス、古典から得られる文学史的な学びと矢野家文書のような素材を選ぶことによる現代的な学びのどちらを取るか、現代語の学びに通じるものとして古典に取り組むことの意義、歌合せの授業への日本人学生の参加の可能性、グローバルな学びのコミュニティを形成す

ることの必要性、漢詩と比べた場合の和歌の創作の難しさなどが主な論点となった。また、日本の大学での取り組みとして、留学生や海外の学生との交流を通じて自他の言語・文化を学ぶ授業や、既存の歌合せの歌について学生を左右に分けて「方人」として批評させる授業も紹介された。

## 3. 参加者の反応

### 3.1 アンケートの実施

研究会終了後、参加者を対象に 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、研究会に参加しての満足度、特に印象に残ったこと、今回の研究会あるいは BUNGO-bun project 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2として本稿末に掲載する。アンケート回答者数は19名(うち非母語話者8名)であった。

以下、アンケートに対する回答の中から、研究会への満足度、事例報告および討論に関するコメント、第7回研究会についてのコメント、BUNGO-bun project の活動に関するコメントを紹介する。

### 3.2 アンケートの回答

#### 3.2.1 研究会への満足度

アンケートの第3問で、研究会に参加しての満足度を10点満点でたずねた。その結果、Google フォームで回答した18名<sup>16)</sup>のうち、10点が13名、9点が5名であった。ちなみに、第6回までの研究会のアンケートでは、9点もしくは10点を付けた回答者は全体の55~75%の範囲に収まっており(佐藤・虫明2023:186, 佐藤2023:52)、今回の研究会に対する評価は際立って高かったとすることができる。

#### 3.2.2 報告および討論についてのコメント

アンケート第4問~第7問への回答から、今回の研究会の報告と討論についての参加者のコメントを紹介する。

まず、Tommasi らによる最初の報告については、三校歌合せという画期的な企画を実現したことへの賞賛が多くの回答者から寄せられた。例えば、次のようなコメントがあった。

- ・歌合というところに着眼されたのは画期的だと思います。
- ・歌合という伝統的な「場」を作って、実際に創作させることによって学習のモチベーションを高めるとするのは素晴らしい発想だと思います。
- ・歌合の授業はまさに interactive な授業を実現していると感じました。
- ・3 大学で授業の進度調整や教材の説明、進め方の相談など、事前の打合せが大変だったと思いますが、素晴らしい活動だと思いました。

2 つ目の Laffin 氏の報告は、理論と実践の両面にわたるもので、様々な観点からコメントが寄せられた。アクティブ・ラーニングの理論の面については、氏が注目した Bonwell & Eison (1991) の副題に関して次のようなコメントが見られた。

- ・ Active Learning の報告書の副題の “Creating Excitement in the Classroom” ということに注目して考えていきたいということに共感しました。
- ・文語文教育が、つまるところ、みんなで楽しくエキサイトしながら学ぶということにつける、と実感させる報告で、納得しました。アクティブ・ラーニングの意義もそこにあると思いました。

一方、実践面に関しては、紹介された 2 つの大学での実践例について「興味深い」、「刺激的」、「素晴らしい」などの感想が寄せられたほか、調査結果の全貌が知りたいというコメントが複数あった。2 つの事例報告へのコメントに共通して見られたのは、「古典を楽しむ」ことの重要性への気づきであった。

- ・文語の授業の目的は文法を理解し古典を読めるようになることであっても、その過程で学習者が楽しんで文語を使って表現することは有益であると思いました。
- ・自力で古文読解をする基礎力をつけるという目的のためには、因習的な「退屈な」学習も避けられ

ないと思いますが、それをいかに楽しく実りのある方法に結びつけていくということは、永遠のテーマだと思いました。

- ・先生方が、様々な手法を取り入れて文語文教育を実践していることが印象的でした。「古典は楽しい」という結論に賛同します。
- ・文語文教育とは、古典文学を読むためのスキルであるというのは大前提ではあるけれども、素直に「古典を楽しむ」ということこそが本質であると私も思います。

第 2 部の討論のセッションについては、次のようなコメントが見られた。

- ・非母語話者のために文語（体）を上手くそして面白く教える方法、色んなアイディアが出てきて、いい議論でした。
- ・文語文の各大学での取り組み、また日本人学生への取り組みなどが聞けて、大変勉強になりました。
- ・海外の文語文を勉強する学生さんが国を越えて交流しているという事例を知り、驚くと同時に、日本の学生も一緒に交流できると、日本国内での古典語教育にも益多しと思いました。
- ・日本、海外を問わず、文語文教育の現場で母語話者と非母語話者の学生同士での協働の機会があれば、学習者の学べる側面や視野も広がっていくのではないかと思います。

BUNGO-bun project 研究会は本来非母語話者を対象とする文語文教育についての議論の場であるが、母語話者への文語文教育を考える機会をも提供していると考えられる。とりわけ今回取り上げたアクティブ・ラーニングの事例は、日本人学生に対する教育にも取り入れていきたい新たな視点や手法を含むものであると見ることができる。

### 3.2.3 第 7 回研究会全体についてのコメント

アンケートの第 7 問で、今回の研究会や BUNGO-bun project についての感想や意見を求めた。今回の第 7 回研究会については、



- ・文語文の勉強法について、新しい視点から大変勉強になりました。
- ・発表、フィードバック、コメントを伺って文語文教育について色々考えさせられて刺激的で楽しい時間を過ごさせていただきました。
- ・今回もすっかり引き込まれあっという間の2時間でした。参加して本当に良かったと思います。

など肯定的なコメントが見られた。一方、「それぞれの先生のご発表に当てられた時間が少なくて残念だった」(第5問)、「皆さんのご質問や話し合いの時間が少なくて残念だった」(第7問)というコメントもあり、2時間という枠内での時間管理の難しさをあらためて感じさせられた。

### 3.2.4 BUNGO-bun project についてのコメント

第7問への回答の中で、BUNGO-bun project 研究会の活動についての概括的なコメントも寄せられた。例を挙げれば、次のとおりである。

- ・毎回刺激的で、とても楽しいです。それと同時に、自分の不勉強さを痛感させられます。
- ・いつも授業について新たな気づきやヒントを与えていただいています。今後とも文語文教育に関わるいろいろな取り組みを紹介していただければと思います。
- ・海外での実践報告を聞くことができるのがとても興味深いです。また、海外の学生事情についても引き続き教えていただければありがたいと思っています。

今後の活動については、上の2番目と3番目のコメントに見られるような継続への期待とともに、「実例(または典例)を通して、少し解説を交えながら、討論の方向へ導く」のはどうかという具体的な提案もあった。今後の企画の参考にしたい。

## 4. おわりに

以上、非母語話者への文語文教育に関する研究プ

ロジェクトの一環として開催している BUNGO-bun project 研究会を取り上げ、2023年8月に開催した第7回研究会の企画の経緯と実施内容を報告し、事後アンケートの回答に表れた参加者の反応を紹介した。

第7回研究会の参加者数は、おそらくお盆期間中の開催日程や北米の登壇者に合わせた早朝の開催時間帯の関係で、これまでで最も少ない28名にとどまった。しかし、今回の研究会では、「アクティブ・ラーニング」というテーマに即して、受講者が楽しめる能動的学習に主眼を置いた新しい形の文語文教育の事例報告が行われた。討論の部でも、その刺激的な内容を受けて、日本人学生に対する文語文教育への言及も含め、活発な意見交換が行われた。事後アンケートでは、これまで開催した7回の BUNGO-bun project 研究会の中では最も高い満足度が示され、登壇者の報告内容への関心や同意を示す数々のコメントが寄せられ、また、研究会の継続開催への期待が示された。

今後の課題として、科研費の研究計画の終了後も BUNGO-bun project の活動を何らかの形で持続させていく方策を考える必要がある。また、今回の研究会では、母語話者への教育のあり方を検討する必要性も指摘された。非母語話者に対する文語文教育を継続的に考えていく中で、母語話者への文語文教育や古典教育、あるいは非母語話者と母語話者の共修による古典を用いた国際教育をも視野に入れた議論ができれば、このプロジェクトの存在意義もより大きなものになると考えられる。これについても今後の課題としたい。

## 付記

本稿で報告した研究会は、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、2023年度まで期間延長、研究代表者：佐藤勢紀子)による助成を受けて開催した。

## 謝辞

登壇の先生方をはじめ、研究会の開催にご協力をいただいた方々、アンケート調査に回答をいただいた方々に心より感謝申し上げます。

## 注

- 1) 一般には「古文」という用語がよく使われるが、中等教育の「国語」科目における「古文」のイメージが強く、意味が限定されがちであるため、「文語文」という用語を用いる。和文や和漢混淆文のみならず漢文も含み、また、時代的にも前近代にとどまらず明治以降に文語体で書かれた文章も含めた表現である。
- 2) 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。
- 3) <https://bungobungo.jp> (閲覧 2023/09/11)。
- 4) トークフォーラム「かだらいん」の企画の経緯と開催状況については、佐藤・虫明 (2022b) を参照されたい。
- 5) American Association of Teachers of Japanese の略称。
- 6) 付録 1 として本稿末に掲載する。
- 7) 同志社大学古典教材開発研究センターが開催している「古典の未来を切り拓く！研究会」の略称。  
<https://kotekiri20.wixsite.com/cdemcjl> (閲覧 2023/09/11)。
- 8) 古典を「テキスト遺産」として捉える見方については、GERLINI・河野編 (2021) の緒論に詳述されている。
- 9) 荒木編 (2020) において提示された新たな古典学のパラダイム。
- 10) 渡部泰明「古典を必修にするために」からの引用。荒木 (2020) 第 14 章, p.372。
- 11) アクティブ・ラーニングが米国の高等教育関係の報告書 (Bonwell & Eison 1991) で提唱されたこと、その概念が時代とともに変化してきたこと、2012 年に日本の文部科学省からこれを推奨する文書が出されていることなどが報告された。
- 12) 北米の大学の日本文学研究者 7 名およびブリティッシュ・コロンビア大学の古典語 (ラテン語, 梵語, 古典中国語) の専門家 3 名。
- 13) 対話を促進する注釈機能を持つ教育用プラットフォーム。  
<https://www.perusall.com> (閲覧 2023/09/11)。
- 14) 日系移民の矢野家に遺された資料。イェール大学のサイトで公開されている。<https://tenthousandrooms.yale.edu> (閲覧 2023/09/11)。
- 15) 研究会の開催に先立ち、8 月 11 日 (金) に Zoom で 1 時間ほどの事前打合せを行った。
- 16) メール添付での回答については、回答者が特定できるため、含めていない。

## 引用文献

- 荒木浩編 (2020) 『古典の未来学—Projecting Classicism—』文学通信。
- 坂内泰子 (2004) 「留学生と文語文読解の必要性」, 『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』第 27 号, pp.59-74.
- BONWELL, C. & EISON, J. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ERIC Publications.
- GERLINI, E.・河野貴美子編 (2021) 『古典は遺産か?—日本文学におけるテキスト遺産の利用と再創造—』(アジア遊学 261) 勉誠社。
- 庵功雄 (2021) 『留学生のための近代文語文入門—現代の日本と日本語を知るために—』スリーエーネットワーク。
- NAZIKIAN, F., ONO, K. & TATSUMI, N. (2023) *A Practical Guide for Scholarly Reading in Japanese*, Routledge.
- 佐藤勢紀子 (2015a) 「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点—非漢字系日本学研究者に聞く—」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 1 号, pp.163-172.
- 佐藤勢紀子 (2015b) 「文語文を学ぶ漢字系学習者が困難を感じる点—中国・台湾の日本学研究者に聞く—」, 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 7 号, pp.25-32.
- 佐藤勢紀子 (2021) 「非母語話者の文語文学習を支援するオンライン教材—BUNGO-bun project 第 2 回研究会報告—」, 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 13 号, pp.58-61.
- 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 (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 (2022a) 「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・虫明美喜 (2022b) 「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—」, 『東北大学言語・文化教育セ

ンター年報』第8号, pp.1-10.

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.

佐藤勢紀子 (2023) 「非母語話者を対象とする近代文語文教育の最前線—BUNGO-bun project 第6回研究会報告—」, 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第15号, pp.50-53.

佐藤勢紀子・虫明美喜 (2023) 「日本語文語文リテラシーの育成—BUNGO-bun project 第5回研究会報告—」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第9号, pp.181-191.

山口真紀・野原佳代子 (2016) 「研究において古典日本語文献読解を行う外国人学習者が抱える困難点と問題対処プロセスの研究」, 『Studies in Language Sciences』Vol.15, pp.121-140.

## 付録

### 1. BUNGO-bun project 第7回研究会のポスター

**BUNGO-bun project**  
「非母語話者のための文語文教育」プロジェクト  
**第7回研究会**  
2023年8月13日(日)  
7:00 ~ 9:00 AM (日本時間)  
Zoomによるオンライン開催

**第一部 事例報告**  
—アクティブ・ラーニングによる文語文教育

報告1 Pier Carlo TOMMASI (ハワイ大学)  
Marjorie BURGE (コロラド大学)  
Jeffrey NIEDERMAIER (ブラウン大学)

文語教育ツールとしての短歌創作—「令和四年三校十三番歌合」の実践報告とそれに基づく若干の考察

報告2 Christina LAFFIN (ブリティッシュ・コロンビア大学)  
北米における文語文教育—アクティブ・ラーニングを中心に

**第二部 ディスカッション・情報交換**

共催: 東京大学大学院人文社会系研究科・文学部日本語教室  
参加申し込み先: <https://forms.gle/tCQWG4MWjWhPQyaM9>

問い合わせ先・佐藤勢紀子  
sekiko\_sato.e8@tohoku.ac.jp

## 2. 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. ご自分の身分についてお答えください。\*

- 大学の教員 (非常勤講師を含む)  
 大学院生  
 その他

3. 研究会に参加して、満足しましたか。\*

(1:「満足できなかった」～10:「とても満足した」から選択)

4. 研究会で特に印象的だったことをお書きください。\*

5. 報告1 (Tommasi, Burge, Nidermaier) について、コメントがあればお書きください。

6. 報告2 (Laffin) について、コメントがあればお書きください。

7. 今回の研究会, あるいは BUNGO-bun project について, 感想, ご意見などあればお願いいたします。

※ 「\*」は回答が必須であることを示す。

※ 8. 以下の bunganet についての質問は省略する。

# 初学者向け日本語集中予備教育における副教材作成

—オンライン教科書『いろどり』を用いた総合授業における取り組み—

高橋未有<sup>1)</sup>, 三島敦子<sup>1)</sup>, 宿利由希子<sup>1)</sup>, 薄井宏美<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

## 1. はじめに

東北大学では従来、留学生のための日本語授業を提供しており、その中に国費大学院留学生を対象とした日本語集中予備教育（以下、研修コース）がある。特に初学者向け授業は学習者が多い。

この初学者向け授業については、新型コロナウイルス感染拡大以前から学習内容の多さが課題となっており、その上、2020～2021年度は、新型コロナウイルス感染対策の入国制限等の影響で、留学生の入国が遅れ、教科書の入手が困難な留学生も少なくなかった。

これらの課題を改善するため、2022年度の研修コース初学者向け総合授業において、無料のオンライン教科書『いろどり 生活の日本語（国際交流基金日本語国際センター, n.d. a, 以下いろどり）』を主教材として採用した。また、『いろどり』を用いるにあたり、学習者が学習内容を予習、復習できるよう、3種類の副教材を作成した。

本稿では、研修コース初学者向け総合授業で用いた3種類の副教材の作成について報告する<sup>1)</sup>。さらに作成した副教材と、『いろどり』公式ホームページの教材の内容を比較する。また、コース修了後に行った学生対象アンケートの結果についても紹介する。続く第2節では3種類の副教材作成の背景について、第3節ではそれぞれの副教材の内容と作成過程について示す。第4節では『いろどり』公式の補助教材について、その内容や作成した教材との比較を示す。第5節では授業終了後に実施した学生アンケートの結果を示し、第6節ではまとめを述べる。

## 2. 副教材作成の背景

『いろどり』とは、国際交流基金日本語国際センターが2020年に開発した無料の、そして著作権フリー

のオンライン教科書である（国際交流基金日本語国際センター, n.d. b）。就労を目的に渡日し日本で生活する人を対象に開発された教科書であり、「入門」「初級1」「初級2」の3つのレベルに分かれている。各課はCan-doを達成するための4技能別の「活動」、音声と聴解スクリプト、「文法ノート」と「漢字のことば」による言語知識の解説、「日本の生活TIPS」による日本文化や日本事情の解説が含まれている。各課では、まず背景知識の活性化を行う「導入の質問」、次いで「活動」とCan-doが提示される。「活動」では音声や文字でのインプット後に学習文型や表現に注目させ、「文法ノート」による文法解説（日本語・英語表記）によって確認するという流れが基本になっている。最後にシャドーイングやロールプレイでのアウトプットによって、学習目標であるCan-doが達成される。

『いろどり』は付属資料として各課の語彙や文型、漢字がリスト化された「ことばリスト」、「文型リスト」、「漢字リスト」などが公開されている他、自習用の「いろどり日本語オンラインコース」があるなど、紙媒体の教科書と比較してコンテンツが充実している。しかしながら、すべてがそろっているわけではなく、2023年3月末に『いろどり』公式サイトに「文法ワークシート」が公開されるまで、「練習・復習」部分をサポートするリソース（ワークシート）の検討等（藤長他, 2022: 47）が課題とされていた。2022年度に研修コース初学者向け総合授業の教材を『いろどり』に変更する際も副教材が不足していた。

2022年度以前の初学者向けオンライン授業では課外学習として、授業前に新出語彙、文型の予習とGoogle Formsを使用した語彙クイズ、授業後の課題としてGoogle Formsを使用した文法クイズと記述式のテキストの課末問題を出題していた。『いろどり』を用

1) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構  
miyu.arai.a1@tohoku.ac.jp

いることになった際もこれまでの本学の授業に合わせた課外学習を出題することとなった。2022年度前期に設定された課外学習は表1の通りである。これに基づき、語彙クイズ、復習クイズ、復習ワークシートの作成が必要となった。

表1. 2022年度前期 研修コースの課外学習

	学習内容
授業前課題	1. 「ことばリスト」の予習及び、語彙クイズ（選択問題） 2. 「文法ノート」を読む
授業後課題	1. 復習クイズ（選択問題） 2. 復習ワークシート（記述問題） 3. 会話発音練習 <sup>2)</sup>

『いろどり』で「文法ノート」はあくまで活動でのインプット後に文型を確認するものと位置づけられており事前学習として文型の予習を課す点は想定された使用方法とは異なると言える。しかしながら、本コースで文型や表現の予習を課しているのは、本コースが時間の限られた速修コースであること、学習内容を事前に知っておきたいという受講者がいることを考慮したための対応であり、この対応は「文法ノート」を「広範な利用者を想定した場合ニーズが高いため（藤長他, 2022:35）」設けたという、学習者の多様性に関する開発者らの見解からは逸脱しないと考える。

### 3. 副教材の内容と作成過程

#### 3.1 語彙クイズ

語彙クイズは、4つの選択肢から英訳に合う日本語の語彙を選択する1課10問のGoogle Formsを用いたクイズである（図1参照）。Google FormsのURLはGoogle Classroomに投稿され、学習者は各自パソコンやスマートフォンで回答し提出する。提出すると自動的に採点され、解答と点数が学習者に表示される。

語彙クイズ作成では、筆者ら4名の作成者が1人10課程度を担当してクイズに出題する語彙を選定し、作成したクイズをペアになった作成者が確認した。『いろどり』の語彙は学習者が実際に使えるようになったほうが良いものだけでなく、会話や読解等の理解に役立つものが豊富に含まれている。クイズとして出題す

るためには、その中で予習として最低限覚えてきてほしい語彙を選定する必要があった。語彙の選定の際は、『いろどり』の語彙リストを活用し、新出語彙であるもの、その課の文法項目と関連が強いものを選定した。



図1. 入門(L18)語彙クイズの一部

#### 3.2 復習クイズ

復習クイズは、各課の授業後に取り組む課題で、『いろどり』の文法解説部分である「文法ノート」の内容を中心に作成された。Google Formsを使用した各課10問のクイズである。助詞やフォーム、語彙の選択問題に加え、初級1、初級2ではタイピング練習も兼ねて文字を入力して文を完成させる、質問に対する答えを書くなどの問題も出題された（図2参照）。復習クイズもGoogle Classroom上に投稿したが、自動採点にせず教師が採点後に返却した<sup>3)</sup>。2021年度のオンラインクラスでは宿題として前回学習した文法項目の復習問題をGoogle Formsで行っており、今回作成した復習クイズはその復習問題の位置づけになるものである。

作成は語彙クイズ同様、4名の作成者が10課程度を担当し、作成したクイズをペアの作成者が確認するという流れであった。

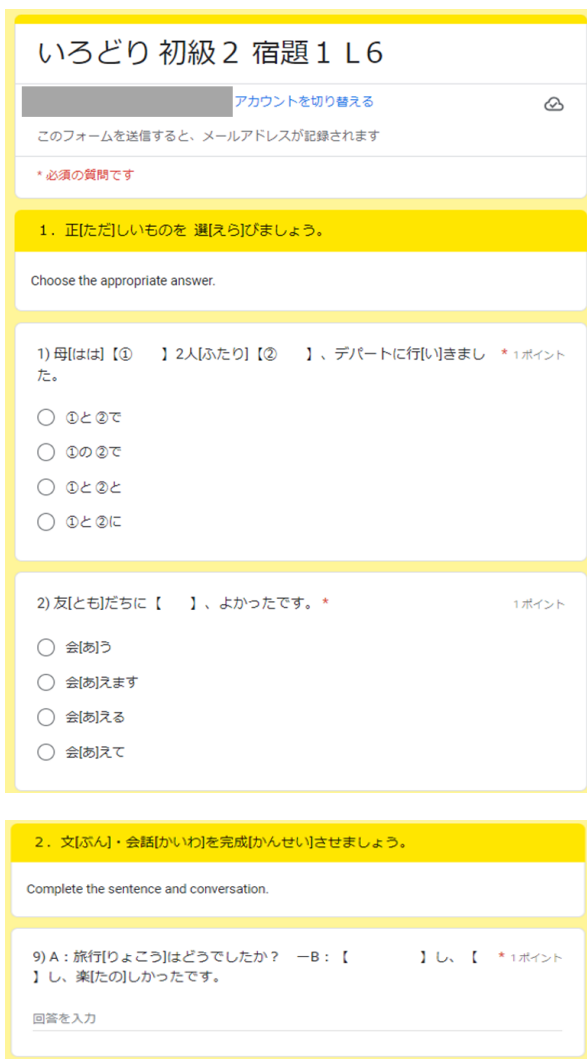


図 2. 初級 2(L6)復習クイズ

### 3.3 復習ワークシート

復習ワークシートは、各課の授業の後に学習者が各自取り組む課題であった。各課 2, 3 ページの PDF ファイルとして配付され、文字学習のために、PDF ファイルに直接書き込む、ノートに答えのみ書くなどして手書きで書いたものを Google Classroom 上に提出することとした。

ワークシートの内容としては、大きく文法・語彙的な練習と Can-do に基づいた練習の 2 つに分けられる。前者は、活用形の確認、助詞や新出表現の穴埋めなどの練習がある (図 3 参照)。後者は、自由に会話を作成するもの (図 4 参照)、学習者自身のことを記述するもの (例: 自分が行ったことがある旅行について書きましょう) などがあつた。

作成は語彙クイズ、復習クイズ同様、4 名で作成し、作成後にペアで確認し合った。作成に先立ち、フォントや問題番号の振り方、括弧の種類といった細かいフォーマットに関する共通ルールを作った。作成したワークシートは PDF と Word (ドキュメント) の形で共有 Google フォルダに入れ、作業表に作成済みのマークを記入することで作業進捗が作成者全員で共有できるようにした。

#### 『いろいろ』初級2 第11課 宿題2

1. 【】に正しい形を書いてください。

Fill in the blanks with the appropriate forms.

- 1) 自転車【盗みます→】ました。
- 2) もしかしたら、財布【とられます→】かもしれません。
- 3) このジャケットは【高いです→】すぎます。
- 4) パソコンが【壊れます→】しまいました。
- 5) すみません。このズボン、【はきます→】みてもいいですか。

2. □から【】に入ることばを選んで書きましょう。

Fill in the blanks with the words in the box.

かもしれない	しまいました	しまった
すぎます	みてもいいですか	

- 1) A: あの、すみません。  
B: どうしましたか?  
A: バッグをとられました! さっき、あそこに置いたんですけど、ないんです。  
B: そうですか。あとで見つかる【】ので、  
こちらの紙にお名前と電話番号を書いてください。

図 3. 初級 2(L11)復習ワークシートの一部

5. 会話を完成させてください。Complete the conversation below.

髪型をどのようにしてほしいか、伝えましょう。Say what kind of hairstyle you want.

① 希望を伝える Say what you want.

今日は、どうなさいますか?

1)

今日は、どのように切りましょうか?

2)

カット  
シャンプー  
カラー  
パーマ  
トリートメント

図 4. 初級 2(L14)復習ワークシートの一部

### 4. 『いろいろ』公式の補助教材との比較

初学者向け授業の副教材 3 種と、『いろいろ』の「文法ワークシート」、「いろいろ日本語オンラインコ



ース（以下、オンラインコース）」を比較すると、表2のようにまとめられる。

#### 4.1 『いろどり』文法ワークシートとの比較

『いろどり』では現在、文法の定着を目的とした補助教材として「文法ワークシート」が公開されている（図5参照）。このワークシートは文法の定着を目的とした練習を行うものとして作成された（国際交流基金日本語国際センター,n.d.c）。「文法ノート」で知識を確認した後に使用することが想定されており、授業内で使用しても宿題として出題してもよいとされている。各課で分量が異なり、1課につき1-6ページのPDFファイルで公開されている。これは「文法ノート」にある文型に合わせて作成されているためである。使用方法としては、プリントアウトした紙に記入するか、口頭で答えを言うなどの方法が例として示されている。

トピック: 年中行事とマナー  
第9課「成人の日は、何をしますか?」

① ~んですか?

- 【練習】例のように、「~んですか?」を使って質問しましょう。  
Ask a question using “~んですか?”, just like the example.
- 例. A: 成人の日は、何を(するんですか)か?  
B: ええと、市のホールで成人式があって、市長さんの話を聞いたり…。
- A: このおすしは、ひな祭りに( )か?  
B: はい。栄さんも、どうぞ食べてください。
  - A: 甘酒は、何から( )か?  
B: お米から作るんですよ。アルコールは入っていません。
  - A: この飾りを、笹の葉に( )か?  
B: そうですよ。ナンさんも、飾ってください。
  - A: 七夕の短冊には、何を( )か?  
B: 自分の願い事を書くんですよ。「日本語が上手になりたい」とか。
  - A: 日本のお正月は、どんなものを( )か?  
B: おせち料理とか、お餅とかですね。



図5. 初級2(L9)文法ワークシートの一部

表2を見ると、『いろどり』の「文法ワークシート」は文法の説明の後にその定着度合いを書いて確認をするという点では、今回筆者らが作成した副教材の「復習ワークシート」に近いと言える。ただ、「文法ワークシート」は文法練習が主な目的とされた文法ドリルであるのに対し、「復習ワークシート」は3.3で記述した通り、Can-doに基づいた練習も含まれており、

表2. 『いろどり』の「文法ワークシート」「オンラインコース（ことば/文法/表現のみ）」との比較

	作成した初學者向け授業副教材			『いろどり』	
	語彙クイズ	復習クイズ	復習ワークシート	文法ワークシート	オンラインコース ことば/文法/表現
作成の目的	語彙知識獲得/強化	文法・表現知識獲得/強化	Can-do に基づいた総括的復習	文法の定着	Can-do 達成のための言語知識獲得/強化, 自学自習
授業との関係と使用時期	授業前予習, (後期は授業開始時)	授業後復習 (後期は授業終了時)	授業後復習	「文法ノート」で知識を確認した後 (授業内で使用しても、宿題として使用してもよい)	授業とは独立
出題形式と1課分の問題量	Google Forms, 10問	Google Forms, 10問	PDF, 2-3 ページ (A4)	PDF, 1-6 ページ (A4)	ページに直接出題, ことば 10問前後 文法 10-20問前後 表現 5問前後
回答方法	選択式	選択式, タイピング入力	手書き (ノート/PDF ファイルに書く)	手書き (プリントアウトした紙に書く), 口頭 等	選択式, タイピング入力
採点/解答	回答直後に自動で表示	担当教師が採点して返却	担当教師が採点して返却	ワークシートとともに公開されている解答をもとに学習者自身が採点	回答直後に自動で表示

総括的に課を復習する課題である。本学の初学者向けコースでは会話も含めた総括的な復習を目指したため「復習ワークシート」を作成し使用したが、より文法練習に特化したい場合は「文法ワークシート」を授業後の課題として使用することもできると考える。

## 4.2 「オンラインコース」との比較

「オンラインコース」は、『いろどり』のねらいや特徴を生かしながら、学習者が自学自習できることを前提として、2021年に開発されたコースである（安達他，2023）<sup>4)</sup>。このコースは、『いろどり』の各課の内容を動画や音声を用いて学習する「学習コンテンツ」、Can-doを達成するのに必要なことばや文法の言語知識を獲得、強化する「練習コンテンツ」、ことばや文法の一覧と解説等が参照できる「サポートコンテンツ」、学習者が学習進捗を管理する「マイページ」で構成される。

このうち「練習コンテンツ」の「ことば」と「文法」「表現」は、筆者らが作成した語彙クイズ、文法クイズと作成の目的が重なっており共通点も多い。

「ことば」にはフラッシュカード、見て選ぶ練習（図6参照）、聞いて選ぶ練習、「文法」にはフラッシュカード、読んで選ぶ練習、タイプする練習（図7参照）、「表現」には読んで選ぶ練習（図8参照）、聞いて話す練習がある。回答直後に正誤が、誤った場合は正答とともに提示される。



図6. ことば\_見て選ぶ (入門 L5)

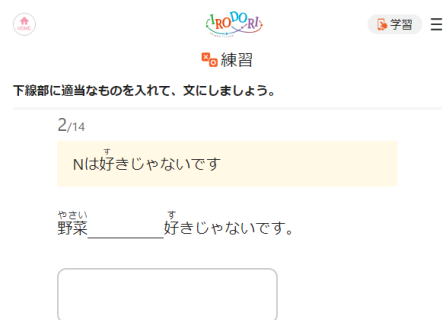


図7. 文法\_タイプする練習 (入門 L5)



図8. 表現\_読んで選ぶ (入門 L5)

筆者らが作成した語彙クイズ、文法クイズと、「オンラインコース」の「練習コンテンツ」を比較すると、前者の問題の多くが文字刺激のみから回答を求めるのに対し、後者は絵や音声を提示し回答させる問題が多いといった違いが見られる。自学として取り組む場合、「オンラインコース」を使った方がより具体的に語彙や文法表現などを学ぶことができるだろう。一方、筆者らが作成したクイズの良い点としては、問題数を統一しており日々の課題として安定的に出題できる点、また授業担当教師が取り組みや成績について管理しやすい点が挙げられる。本学の初学者向けコースのように、複数の教師がクラス担当をする場合は利便性が高いと言える。さらに、課外学習としてではなく、授業内でクイズを行いたい場合も筆者らが作成した Google



Forms のクイズのほうが実施しやすく、結果の集計も見やすい。表 2 の「授業との関係と使用時期」にある通り、2022 年度前期に課外学習として行っていたクイズを、後期は授業内で行うことになった。その点については 5.2 で詳しく述べる。

## 5. 学生アンケート

### 5.1 質問項目

コース終了後に以下の項目でアンケートを行った。アンケートの回答者は前期 9 名、後期 9 名である。

- Q1. コース受講中の日本語習得のための工夫
- Q2. 紙の教科書との比較
- Q3. 『いろどり』の付属教材は役に立ったか
- Q4. 予習や宿題の課題にかかった時間
- Q5. 課題についてのコメント
- Q6. コース全体の学習効果
- Q7. Q6 の評価の理由や気づいた点
- Q8. より良いコースにするためのアイデア

本稿では特に Q4 「予習や宿題の課題にかかった時間」、Q5 「課題についてのコメント」の回答に注目したい。

### 5.2 調査結果

Q4 「予習や宿題の課題にかかった時間」では今回作成した副教材にかかる時間を尋ねている。前期の調査結果を図 9 に示す。前期は課外学習として、文法ノートの確認及び、語彙クイズを予習課題とし、各課のロールプレイの音読、復習クイズ、復習ワークシート、会話発音練習を復習課題として出題していた。図 9 を見ると、語彙クイズは 30 分以内で終える学習者が比較的多いが、その他の課題については 2 時間かそれ以上時間がかかっている学習者が多いことがわかった。また、それぞれの課題に 2 時間以上かかったと回答している学習者もあり、これらの課題が学習の負担になっていることが懸念された。

Q5 「課題についてのコメント」においても、前期は「役に立った」という肯定的な意見もある中で、「宿題が多すぎて、自分で復習することができない」

と課題の多さを指摘する意見も見られた。また、「新出文法を集中的に練習する課題が欲しい」「自主的な課題が欲しい」「試験前など追加の練習があると良い」のような、課題の不十分さを指摘するコメントも寄せられた。

前期での課題の多さを解決するため、後期では語彙クイズと復習クイズを授業で行うように変更した。前者は授業開始時から 10 分、後者は授業終了前の 20 分の時間を取り、回答するというようにした。

図 9 で見られる通り、後期でも復習ワークシートにかかる時間は前期と比べ大きな差はないが、他 2 つの宿題がないことで時間に余裕を持つことができていると考えられる。後期の調査での Q5 の回答でも否定的なコメントがなく、「よかった」「役に立った」「よく構成されていた」等の肯定的なコメントのみであった。

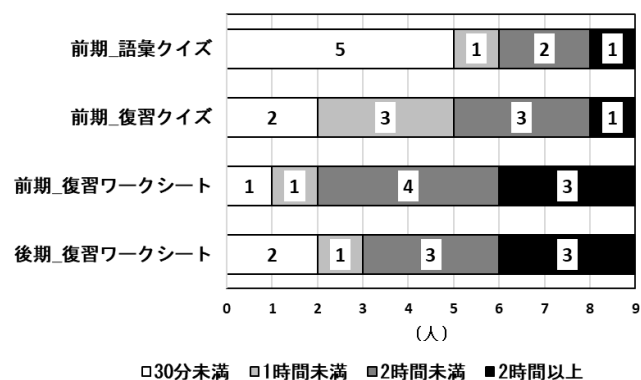


図 9. 副教材の宿題にかかった時間(Q4)

## 6. まとめ

本稿では、研修コース初学者向け授業で 2022 年度に『いろどり』を採用した際に筆者らが作成した副教材について、その背景や作成過程を紹介し、『いろどり』公式の補助教材との比較を行った。今回作成した 3 種の副教材は複数の教師で担当する日本語コースにおいて管理がしやすく、Can-do も含めた課全体の理解度が確認できるものになったと考える。

また、授業後に行った学生アンケート調査の結果から副教材に対する学習者の反応を報告した。前期のアンケート調査の結果から 1 つの課題に予想以上に時

間がかかっていることが判明し、後期の授業では一部を授業内課題にすることで対応した。後期のアンケート調査で副教材に関する否定的なコメントがなかったことから、学習のサポートとして負担なく副教材を使用できていたと考えられる。

しかし、2022 年前期より後期の学習者のほうが試験の平均点が低く、またアンケート調査 Q6「コース全体の学習効果」においても後期の評価がわずかに減少していた。後期に課外課題を減らし、自宅学習の時間が短くなったことが、この点に影響しているかについては、更なる検証が必要である。

## 注

- 1) 2022 年度研修コース初学者向け授業は、総合授業、語彙・漢字授業、読解授業、応用授業、チュートリアルセッションの 5 科目であるが、本稿ではその内総合授業で用いた 3 種類の副教材の作成について報告する。
- 2) その課担当の教師が各課の聴解スクリプトなどを基に会話例を 1 つ指定し、発音練習課題として出題した。学習者は授業後の復習として各自練習をし、次の回の担当教師が授業冒頭で学習者の出来を確認した。
- 3) タイピング入力箇所の回答が多様であるため、自動採点ではなく教師が採点し手動で返却した。
- 4) 2021 年はまず初級 1 が開講され（国際交流基金，2021）、2023 年 9 月現在では入門、初級 1、初級 2 のすべてのレベルで展開されている。

## 引用文献

- 安達祥子・笠井陽介・熊野七絵（2023）「『いろどり日本語オンラインコース』開発と運用」『国際交流基金日本語教育紀要』第 19 号。
- 藤長かおる・伊藤由希子・湯本かほり・岩本雅子・羽吹幸・磯村一弘（2022）「生活場面での課題遂行を目標とした著作権フリー教材『いろどり 生活の日本語』の開発」『国際交流基金日本語教育紀要』第 18 号，pp.33-48.
- 国際交流基金（2021）「日本語教育通信日本語教育バックナンバー 日本語教育通信 日本語教育ニュース『いろどり日本語オンラインコース』初級 1（A2）を開講しました！」

[<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/news/202106.html>]2023 年 9 月 7 日閲覧。

国際交流基金日本語国際センター（n.d.a）『いろどり 生活の日本語』 [<https://www.irodori.jpff.go.jp/index.html>]2023 年 9 月 7 日閲覧。

国際交流基金日本語国際センター（n.d.b）「いろどりとほ」『いろどり 生活の日本語』 [<https://www.irodori.jpff.go.jp/about.html>]2023 年 9 月 7 日閲覧。

国際交流基金日本語国際センター（n.d.c）「文法ワークシートの使い方 解答」『いろどり 生活の日本語』。 [<https://www.irodori.jpff.go.jp/resources.html>]2023 年 9 月 7 日閲覧。

国際交流基金関西国際センター（n.d.）『IRODORI Online Course』 [<https://www.irodori-online.jpff.go.jp/>]2023 年 9 月 7 日閲覧。

宿利由希子・薄井宏美・高橋未有・三島敦子（近刊）「オンライン教科書『いろどり』を用いた日本語研修コース総合授業—初学者向け日本語集中予備教育における実践紹介」『言語教育実践 イマ×ココ』第 11 号，ココ出版。

# 「お金の「あまり」かからない、 英語教師向け ICT 活用講座」実践報告

三浦 隆行<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

低予算で利用可能な ICT ツールを紹介し、授業の効率化と学習者の英語運用能力向上を促進するために、筆者は英語教師向け ICT 活用講座を開催した。講座は参加者から好評であり、講座の結果、異なる学校や教員の状況によって、ツールの利用効果に差があることが明らかになった。今後は今回の参加者の声を反映し、講座を改善・継続する予定である。

## 1. はじめに

情報技術の活用を通じて教育の質を向上させることを目的とし、全国の学校に高速なインターネット接続を提供し、タブレット端末などを生徒や教員に提供することで、情報技術を効果的に活用した学習環境を整える GIGA スクール(文部科学省, 2020)が中学校で始まって(小学校は 2020 年度、高校は 2022 年度より)、2023 年 4 月から 3 年目が始まった。それ以前から ICT ツールや機器を導入していた学校もあるが、自治体によっては導入と実践の深度に差があり、学習者の受けるべき恩恵には大きな差が出ているようである(東洋経済 education × ICT 編集部, 2023)。実際、前任校(函館大学)の附属高校の英語の授業を見学に行っても、設備はあれど「活用」には至っていない授業がほとんどで、ICT ではなく単なる IT、つまり、一方方向の情報の提示(例: スクリーンで提示するのみ、電子黒板で書き込むのみ)がいまだに行われている。その差を埋めるため、それでも、「お金をかけなくてもできることはないか?」、と考え、小中高、大学の先生に少しでもお役に立てるように、「お金の「あまり」かからない、英語教師向け ICT 活用講座」を開催した。

## 2. 背景

今回の講座を開催した背景は、大きく以下の 3 点である。

まず 1 つ目に、英語の授業で「直接的に」(発音、文法、音読、4 技能の自動評価など)役に立つツール

に関するセミナーをインターネット上で探しても(e.g., SENSEI Portal: <https://senseiportal.com/>)、セミナー自体が有料で、ツールも「日本の学校向け」に作られた(例: 英語表示にできない)、そして、有料のものが多く見つかる。さらに、ツールの種類が少ない。1 つのセミナーで、1 つのツールしか紹介されないことが多い。また、現場の先生方は、「このツールは英語の授業でどう使うのだろうか?」、と試行錯誤しなくてはならないが、そのような時間を取ることが出来ない現状であることは、言うまでもない。

2 つ目に、GIGA スクールが始まる前から(2005~2007)、筆者はインターネット上で、無料だが有効な教材を探し(e.g., Podcasts, BBC Radio, BBS(パスワード付きの掲示板), TOEFL Writing Topics, etc.)、中学校と高校で授業を行っていた。そして、2017 年からは iPad を使うことを前提とした授業を大学で行っている。

3 つ目に、筆者は前任校の函館大学で、教職科目である「教育方法論 (ICT 活用編)」(夏期集中講義)を、2022 年度より非常勤講師として担当しており、現在東北大学の学術英語の授業でも、全てのタスク&課題などに ICT ツールを活用している。ありがたいことに、「ICT の活用がそれまで受けてきた授業に比べ格段に多かった」、「他のクラスで Taka (筆者は学生に Taka と呼んでもらっている) ほど ICT ツールを活用しているクラスはない」、「大学の授業で Taka の授業が一番楽しかったです」、「Taka の授業を受けて間違いなく英語の能力が向上したと思います」、「今後の大学生活を

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構  
takayuki.miura.b6@tohoku.ac.jp

いい方に変えていただきました」、「人生を変えてくれた先生の一人です」、といった感想を多くの学生から得ている。

これらの現状、筆者の経験を踏まえて、自ら講座を開催するに至った。

### 3. 目的

今回の講座を開催した目的は、大きく以下の2点である。

1 つ目は、無料または低予算で使用可能で、英語運用能力と英語授業力を向上させるのに有効な ICT ツールを小中高の先生方に周知し、授業準備&授業実施の効率化に役立てていただくことで、日本全体の英語教育能力向上、そして、学習者の英語運用能力向上を目指す。2 つ目は、筆者自身が小中高で教えたのはやまやまではあるが（筆者は小中高の教員免許を所持している）、それはなかなか時間の関係上実現可能ではないため、教育現場における ICT 使用の現状を、現職の先生方に教えていただくことであった。

### 4. 実施方法

今講座は、以下のサイト、ツールを使用し、下記の手順に従って実施された。

- (1). 教員向けイベント（研修会、オンラインセミナーなど）をまとめたサイトである SENSEI Portal で、講座についてのアナウンスを、2月18日に行った。
- (2). Zoom を使い、2月25日、3月4日、3月11日、3月18日（最後の回は、急なキャンセルにより、資料配布のみ）と4回に分けて、「英語には直接関係はないが、授業で役に立つツール」、「発音・文法ツール」、「4 技能ツール」、「ゲームツール」の計35のツール（ツールのリストは Figure 1 を参照）を参加者の先生方に実際に体験していただきながら、説明と Q&A を行った。
- (3). 参加していただいた先生方には、講座用の Google Classroom に参加していただき、次回の Zoom link、資料の配布などを行った。
- (4). 講座で体験していただいたツールが、新年度開始後、各学校の ICT 環境でどの程度使用可能であったか、使用してどの程度役に立ったかなどについて

て尋ねるアンケートを、5月に Google Forms にて実施した。

- (5). 講座終了後、今回紹介したツールのリンクとどのように活用可能かの短い記述が載った筆者作成の“The Internet Resources for English Language Teachers”を Google Classroom で配布した。

### 5. 結果

講座に参加された先生方に 2023 年 5 月に送付した Google Forms によるアンケートの質問項目は、①講座の参加はみなさんの授業のお役に立ちましたか？、②講座の目的、「自治体によっては導入と実践の深度に差があり、学習者の受けるべき恩恵には、大きな差が出ているように思います。その差を埋めるため、でも、「お金をかけられない」「お金をかけなくてもできることはないかな？」という、小中高校（大学も？）の先生方に少しでもお役に立つ」、は達成されていましたか？、③みなさんの学校の ICT 環境で開けたもの全てにチェックをお願い致します。改めてみなさんの学校で開けるかの確認を行って頂く必要はありません、④同僚の先生や他の学校の先生達に、実際に勧めたツールを教えて下さい、⑤～⑨は各ツールのお役立ち度とどのように役に立ったか、⑩新年度から1ヶ月ほどしか経っていませんが、ご紹介させて頂いたツールをみなさんの授業でお使い頂いて、生徒さんの英語習得（音声、文法、つづり、文の正確性、発話量、聴解、読みの正確さ&速度）、などに効果は感じられましたか？、⑪新年度から1ヶ月ほどしか経っていませんが、ご紹介させて頂いたツールをみなさんの授業でお使い頂いて、大変恐縮でございますが、みなさんの授業の進め方に良い変化（時短も含め）を感じられましたか？、⑫この講座への参加後、みなさんの「生徒さんの、ある英語技能を伸ばすための ICT ツール探し」の検索&ツールの授業での実行技能に変化はありましたか？、⑬今後また私が講座を開かせていただく際、どのような講座内容を希望されるかお書き下さい、であり、7件法（例：7=大変役に立った;1=全く役に立たなかった）と自由記述で回答して頂いた。

結果は以下の通り。

最大で 10 名の申し込み、最大 7 名の参加があり、そ

のうち5名の回答を得た。

アンケート内の、「講座の参加は、みなさんの授業のお役に立ちましたか?」、という問いに対し、講座が授業終了後に開催（2月末と3月初め）であったためか低い評価(2/7)もあった。しかしながら、その他4名からは高い評価をいただいた(7/7)。

各学校のICT環境によって、サイトに辿り着くことのできるツールとそうでないツールがある(Figure 1)。また、各教員のニーズによって、役に立ったと感じるツールとそうでないツールがある。

ツールのお役立ち度ランキングは、「英語には直接関係はないが、授業で役に立つツール」では、Click School Classroom Seating Planner Generator がトップ(Mean = 5.8, SD = 1.3)で、「これまで学期1回の席替えだったが、月1回にしようと試みている」、「席替えする回数が多い時に役にたつ」、「目の前でシャッフルされる様に生徒が興味を持っていた」、という感想があった。

「発音・文法ツール」では、SpeechAce がトップ(Mean = 4.6, SD = 1.5)で、「生徒に紹介して、各自ですきにやらせている」、「大変役に立つサイトなのでぜひ使っていきたい」、という感想を得た。「4技能ツール」に関しては、各教員が授業で活用するまでの時間が足りないためか、「試せていないので分からない」、「使う場面がない」、という感想が見られた。「ゲームツール」では、educaplay がトップ(Mean = 5.8, SD = 1.6)で、「使っています」、「(各種あるゲームの中の) Frog のがよかった」、「よくある(昔よくあった)有料英語教材が、無料でできるなんて素晴らしい」、という前向きな感想が見られた。

おそらく前述の理由でランキング上位にはならなかったツールも、それらを使うことによって、「授業で楽しい雰囲気を作る(Kahoot!)」、「タスクがグレード別になっていて取り組みやすい(Write & Improve with Cambridge)」、「能力別になっていて、クイズもついたり、とても使いやすかった(ESL Video)」、「口の動きがわかりやすい(Seeing Speech)」、「「嫌いな」英語の時間も、楽しんで取り組む生徒が増えた」、「発話に抵抗が少なくなった」、「時短に役立つ」、「教材研究の時間が減り、働き方改革につながった」、「授業のマナーを打破できた」、という回答があった。

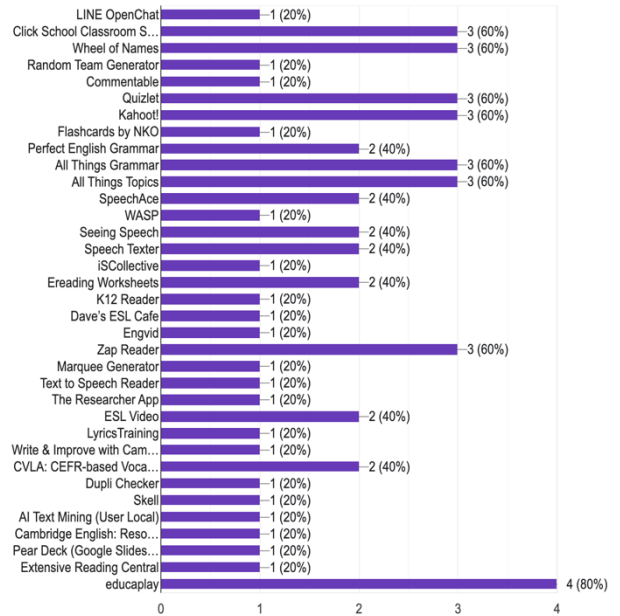


Figure 1. 参加者の学校のICT環境でサイトに辿り着くことが出来たツール

日々の授業、校務分掌、部活、その他もろもろの業務で忙しく、ICTツールを授業でどのように活用できるかを、じっくりと練習&吟味する時間が確保しづらいためか、紹介したツールのお役立ち度が「不明」、「開いていない」、という回答が多く見られた。また、対面での講座を希望する声もあった。

## 6. 考察

今回は筆者側が主導の開催であり、しかも、参加者数は限られていたが、それぞれの学校の状況、意見を得ることができた。

講座の評価に差異があったが、これは授業との兼ね合いやタイミングが重要であり、参加者の意識や満足度に影響を与えることを示している。

驚いたことに、各学校のICT環境によって、利用できるツールや制約が異なっている現状が、いまだにあることが窺える。学校や地域によっては、Google Workspace for Education が使えない、Microsoft のみの使用許可を出しているところもある(参加者談)ことを、講座の1回目に知ることとなり、2回目の講座の始めに、「こちらで紹介するツールが、先生方の学校のICT環境で使えるかどうかの保証は出来かねます」、

「ツールの情報を持ち帰っていただき、各学校の LAN につなぎ、先生用の PC、そして、生徒用の iPad などでお試しになってください」、という注意書きを示すに至った。実際、函館大学でも、新学期が始まる前に Quizlet が使えなくなることが発生し、本部のネットワーク関係の部署に、Quizlet をホワイトリストにのせていただくようお願いしたところ、すぐに使える状態に戻ったことがあったため、このようなトラブルシューティングの事例も集めて、共有できるようにしておくべきだと思われる。ICT の導入や活用に至るまでには、学校の環境（教師と機器）や利用が許可されているリソースの違いが影響を及ぼし、それに応じて適切なツールの選択や、学校のネットワークを管理する部署との情報共有が重要であることが推察される。

今回の参加者の先生方に限ったことではあるが、教員のニーズや ICT 使用の経験値、そもそもの新しいことを学び&身につける能力値（未計測）、そして、情報検索能力&英語運用能力（未計測）によって、ツールの有用性や使いやすさの感じ方に差があることが予想される。ちなみに、筆者が紹介したツールは、全て英語で検索して探し当てたものであり、翻訳ツールなどを使わずに、使い方を読み、試運転をし、使えるようになったものである。

中には、「やり方が分からなかった」という残念な回答をする先生もいた。厳しいかもしれないが、このような先生が、生徒になにをどのように使うと、どんな英語の技能が自律的に伸ばせるか、どうやって教えられるだろうか。インターネットで検索するなどの時間が確保できない事情もあるかも知れないが、ここで止まっている先生には反省を促したい。調べれば、いくらでも「使い方」のサイトや動画は出てくるのである。また、ツールを「使う場がない」と言い切る回答もあったが、場がないのではなく、この先生のアイデアが足りないだけであり、学習者のどの言語要素を伸ばすのに使えるか、考えて実施すべきである。これらの回答から、教師一人ひとりの教育スタイルやコンピューターリテラシー、英語運用能力、そして、学習者への到達目標に合わせたツールの提供や、サポートが必要であることに気付かされた。

参加された先生方に新学期開始後、さまざまなツ

ールを知って&活用していただくことにより、授業の雰囲気向上や生徒の関与度の向上などの、ポジティブな効果があることが回答から示唆されたことから、今回の講座が先生方の授業改善、時短、学習者の動機づけに少しでも役に立てたことは、喜ばしいことである。

しかしながら、未だ現状としては、忙しい現場の教員の中には、ICT ツールの検索、練習や吟味に十分な時間を確保することが難しい、また、対面での講座を希望する声もあることから、教員のニーズや時間的制約に配慮した、効果的な支援や研修が今後必要である。

## 7. 展望

微力ながらも、今回の講座は現場の英語の先生方のお役に立つことが分かったため、今後は、今回参加していただいた現場の先生の声聞き、時期を吟味して、さらなる改善を加えながら、講座を継続的に開催していく予定である。

また、今回は筆者が実際に授業で使っているツールの紹介を一時的に Zoom で行ったが（もちろん、各日の最後に Q&A の時間は確保した）、相談型や対面型の講座の開催も検討する。これにより、参加者がより直接的に疑問や要望を伝える、そして、筆者が具体例をより体験的に伝えることが可能になるであろう。

そして、今後はより具体的な事例や成功事例を共有し、参加者に対してその効果を具体的に伝える機会を作ることで、参加者がどのようにして教育現場でこれらのツールを活用できるかをより具体的に理解し、それぞれの教室で、真に ICT ツールを活用してもらえるようになることを期待する。

## 謝辞

以下の先生方のご協力のおかげで、現場の声を聞かせていただくことができました。心から感謝申し上げます。敬称略し、あいうえお順に記載致します。

伊藤陽子 つくばみらい市立小絹小学校

甲斐春香 東京都立深沢高校

甲谷美映子 北海道檜山郡江差町立江差北中学校

熊谷真由美 仙台城南高等学校

\*本論文は、全国英語教育学会第 48 回香川研究大会における

口頭発表を、加筆&修正したものである。

## 引用文献

SENSEI Portal (n.d.). Retrieved on the 21<sup>st</sup> of June, 2023, from <https://senseiportal.com/>

東洋経済 education × ICT 編集部 (2023). 「GIGA スクール 2 年目「残念な学校、残念な先生」が広げる ICT 活用格差の行方：教育・校務の DX は意思決

定を行うトップ次第」『東洋経済オンライン』 Retrieved on the 7<sup>th</sup> of January, 2023 from <https://toyokeizai.net/articles/-/637905>.

文部科学省 (2020). 「「GIGA スクール構想」について」 Retrieved on the 21<sup>st</sup> of June, 2023, from [https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20200706-mxt\\_syoto01-000008468-22.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryō/content/20200706-mxt_syoto01-000008468-22.pdf).

# オンライン教科書を用いた初学者日本語研修コース

—コース全体の構成と学習効果に関して—

三島敦子<sup>1)</sup>, 宿利由希子<sup>1)</sup>, 薄井宏美<sup>1)</sup>, 高橋未有<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

## 1. はじめに

東北大学では、国費大学院留学生を対象に、1学期間日本語を学び、CEFR/JF日本語スタンダード<sup>1)</sup>A1～A2.1レベルへの到達を目指す、日本語集中予備教育である日本語研修コースを提供している。特に受講者が多い初学者向けコース（以下、初学者コース）では、世界的な新型コロナウイルス感染拡大以前から学習内容の多さが課題となっていた。さらに、2020～2021年度は新型コロナウイルス感染対策の出国制限等の影響で渡日が遅れ、母国では教科書が入手できず学習に支障をきたす受講者も少なくなかった。

これらの課題を改善するため、2022年度の初学者コースの総合授業、仮名授業、語彙・漢字授業、応用授業において、無料のオンライン教科書『いろどり生活の日本語（以下、『いろどり』<sup>2)</sup>）を主教材として採用した。『いろどり』は入門、初級1、初級2の3つのレベルから成り、生活ですぐに役立つ日本語を習得することを目指す教材である（藤長他, 2022）。『いろどり』の採用により、未入国の受講者の教科書問題が解消できるだけでなく、初学者コースの到達目標を変えずに学習内容の整理や削減が期待できると考えた。

本稿では、2022年度初学者コース各授業の具体的な進め方を報告するとともに、コース全体の構成と学習成果を踏まえ、本取り組みについて総合的に考察する。続く第2節では初学者コース全体の構成について、第3節ではそれぞれの授業の進め方について示す。続く第4節では初学者コース全体に対する評価と成績を、第5節ではまとめを述べる。

## 2. コース全体の構成

2022年度に初学者コースを受講した研修コース正規生は、前期12名、後期9名であった。以下、時間割とシラバスの順にコース全体の構成について述べる。

### 2.1 時間割

初学者コースは、仮名、総合、語彙・漢字、応用、読解の各授業と、30～45分教師のマンツーマン指導を2週に一度程度受けるチュートリアルから構成される（表1参照）。なお、仮名授業はコース1日目と2日目の総合、語彙・漢字、読解の授業時間に行われた。

表1. 初学者コースの時間割

	月	火	水	木	金
1限	総合	総合	休	総合	総合
2限	総合	総合	休	総合	総合
3限	漢字	読解	休	漢字	読解
4限	応用	チュート	休	チュート	チュート

※チュートリアルは「チュート」、語彙・漢字は「漢字」と略記。

### 2.2 シラバス

総合授業は、授業前半でCEFR/JF日本語スタンダードA1レベル（以下、レベル1）、授業後半でA2.1レベル（以下、レベル2）に到達することを目標とし、日常生活で必要最低限の会話、読み書きが出来るようになるための基礎力を身に付けることを目的とする。その他の授業は総合授業を補足・補強する位置づけとなる。

仮名授業は、総合授業開始前に行われるもので、ひらがな・カタカナの読み書きを身に付けることに特化した授業である。また、その後の総合授業で日本語学習が本格的に始まるのに備え、簡単な挨拶表現なども併せて学習する。

語彙・漢字授業は、語彙学習や漢字語彙の読み書きを集中的に扱うもので、漢字を含む語彙力を伸ばすこ

1) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構  
atsuko.mishima.a3@tohoku.ac.jp



とを目的としている。学習する語彙は総合授業で扱われたものが基本となる。

応用授業は、総合授業で学習した内容について、より実践的な練習を通し、会話や読み書きの日本語力を伸ばすことを目的としている。

読解授業は『日本語初級から学ぶ日本文化』（東北大学出版会）を教科書として用いている。日本の社会文化について書かれた文章を日本語で読むことを通して、日本の生活習慣や社会習慣を知ることが目的としている。また、受講者自身の社会文化と比較し、他の受講者と情報交換をする活動もある。これを日本語で行うことによって、多文化理解とともに総合授業などで学習した日本語を活用することもできる。

チュートリアルは、受講者が教師とマンツーマンで日本語学習ができる機会である。2週に一度程度、30～45分行われ、日々の学習の復習・整理をしたり、個々に必要としている日本語を学んだりする。

### 3. 各授業の進め方

2022年度前期は渡日が授業開始後になることから、すべての授業はZoom等のウェブ会議ツールを用いたオンライン授業の形式をとった。後期も渡日時期に不安が残ったため、基本的にオンライン形式での実施とし、総合授業のみ週1回対面形式を導入した。以下、『いろどり』を用いた総合、仮名、語彙・漢字、応用の各授業の進め方を述べる。

#### 3.1 総合授業

『いろどり』が主教材として採用された初学者コースは、学期前半にレベル1の内容を学習し、学期後半にレベル2の内容を学習する。

『いろどり』を用いるにあたり、受講者が学習内容を予習、復習できるよう、副教材として「語彙クイズ」「復習クイズ」「復習ワークシート」を作成した。語彙クイズは、4つの選択肢から英訳に合う日本語語彙を選択する1課10問のGoogle Formsを用いたクイズである。復習クイズは教科書の各課についている文法解説「文法ノート」（図1参照）の内容を中心に作成された、Google Formsを使用した各課10問のクイズである。復習ワークシートは各課2、3ページのPDFファ

イルとして作成され、手書きで答えを書き込むものである。内容としては、大きく文法・語彙的な練習とCan-doに基づいた練習の2つに分けられる。語彙クイズ、復習クイズ、復習ワークシートの例の一部を図2～4に示す。

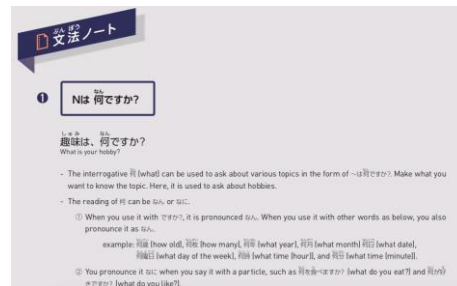


図1. 文法ノートの一部（入門L11）



図2. 語彙クイズの例の一部（入門L3）

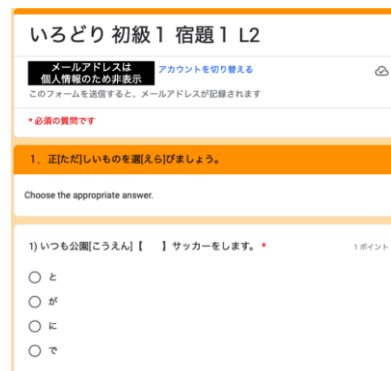


図3. 復習クイズの例の一部（初級1のL2）

## 『いろどり』初級2 第4課 宿題2

1. [ ] に正しい形を書いてください。  
Fill in the blanks with appropriate forms.1) A: 湯がそば、お湯たせました！よく【湯げます→】  
食べてください。  
B: はい。2) A: このシウマイは味が付いていますから、しょうゆを  
【つけます→】食べてください。  
B: わかりました。

図4. 復習ワークシートの例の一部（初級2のL4）

授業前後の課題を含む、前期の総合授業の毎時間の進め方を表2に、後期のものを表3に示す。なお、2022年前期終了後に実施した学生アンケートで、課外学習（予習・復習）に長時間費やしているという回答や課題の多さを指摘する意見が寄せられたため、後期では語彙クイズと復習クイズを授業内課題に変更した。後期授業では、開始時10分程度で語彙クイズを行い、授業の最後の20分を復習クイズの実施に当て、当日の授業の学習内容を授業内で確認できるようにした。復習クイズの解答にあたっては、理解が不十分な場合、教師に説明や解説を求めることも許可した。

表2. 2022年度前期総合授業の進め方

学習前課題	「文法ノート」を読む 語彙クイズ
授業	前回の復習（会話例発音練習の確認） 新出語彙導入・練習 文法項目の導入及び練習 会話の聞き取り、簡単な会話練習
学習後課題	復習クイズ 復習ワークシート 会話例の発音練習

表3. 2022年度後期総合授業の進め方

学習前課題	「文法ノート」を読む 語彙予習
授業	語彙クイズ 前回の復習（会話例発音練習の確認） 新出語彙導入・練習 文法項目の導入及び練習 会話の聞き取り、簡単な会話練習 復習クイズ
学習後課題	復習ワークシート 会話例の発音練習

毎時間の授業では、各授業担当者が『いろどり』のPDFやそれを用いて作成したスライドを提示した（図5参照）。



図5. 作成したスライドの例（入門L7）

試験は、レベル1、2ともに中間試験と期末試験を実施し、本コースとして計4回行った。いずれも筆記パートと口頭パートから成り、前者は授業と副教材で学習した語彙、文法、聴解の問題に手書きで回答する形式で行った。後者はQ&Aとロールプレイを一人ずつ10分程度行った。口頭パートはZoom等のブレイクアウトルーム機能<sup>3)</sup>を用いて行い、採点の参考にするため受講者の許可を取って録画した。

## 3.2 仮名授業

仮名授業は、『いろどり』入門のL1とL2を用い、本コース1日目と2日目の二日間3限連続で行った。本来同時間に総合、語彙・漢字、読解授業を担当する4名の教師が担当した。1日目はひらがな、2日目はカタカナを1、2限に学習し、3限に復習しそれぞれひらがな試験、カタカナ試験を実施した。

まず、両日の1・2限の進め方について述べる。受講者は授業の前までに教科書L1の内容を予習し、Google Classroomにアップされた授業前課題を提出するよう求められた。授業では、予習課題の確認として単音の読み書き練習を行い、その後長音、促音等の特殊拍を中心に練習を行った。教師は画面共有で仮名の文字や語彙を表示し受講者に読ませる他、写真やイラストを提示し受講者に書かせるなどの活動を行った。受講者は手元のノートに仮名を書き、教師はカメラに向かって受講者が見せる文字を確認した。また、1日

目はひらがな学習に加え「おはようございます」「さようなら」といった簡単な挨拶表現を、2日目は「わかりません」などの便利な表現を、絵を見ながら練習した。ひらがなの授業前課題（PDFの手書き問題）の一部とカタカナの授業後課題（Google Forms）の一部を図6、図7に示す。

次に両日の3限について述べる。3限では1・2限の簡単な復習を行い、その後1日目はひらがな試験、2日目はカタカナ試験を実施した。試験は筆記パート45分と、口頭パート30分（1人5分程度）に分かれており、前者は単音と簡単な語彙や表現について問う選択問題、および手書き問題から成る。後者は画面共有で提示された簡単な語彙や表現を受講者が読み上げるという課題であった。総合授業同様、口頭パートは受講者の許可を取って録画された。

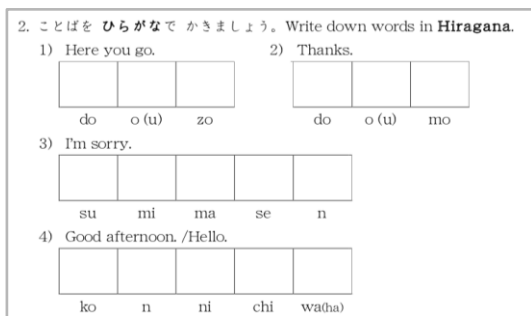


図6. ひらがな授業前課題の一部

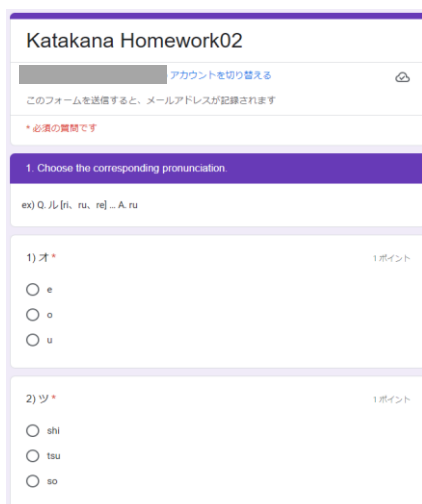


図7. カタカナ授業後課題の一部

### 3.3 語彙・漢字授業

『いろどり』各課の「漢字のことば」を教材とした。各課から漢字のことばが10程度取り上げられ、入門、初級1、初級2で429字の漢字を学ぶ。本コースでは、基本的な漢字とその漢字を使った語の意味・読みがわかることを到達目標にした。漢字のアウトプットについては、手本を見ながら書くことができること、および漢字語彙を含む短い文をスマートフォンやパソコンで入力することができることを目標にした。従来は、漢字・語彙という授業名であったが、本コースでは漢字の書き方の学習を大幅に削減したため、授業名を語彙・漢字に変更した。

語彙・漢字授業は90分の授業が週2回行われ、毎回『いろどり』の2~3課分を扱った。総合授業で学習する語彙を語彙・漢字授業で補完し、学習内容の多さという問題をカバーする位置づけとした。しかし、総合授業の進捗と語彙・漢字授業の進捗が一致しないため、総合授業の前に学習する課は予習、総合授業の後に学習する課は復習という位置づけになった。

授業実施に先立ち、予習教材として当日学習する語彙の英語の意味を記入するGoogle Sheets、復習教材としてGoogle Formsのクイズ、授業用教材として漢字語彙のフラッシュカードを授業担当予定者らが作成した。Google Formsのクイズは漢字語彙を見て選択肢の中から正しい意味を選択する問題および見本の漢字仮名交じり文と同じように日本語をタイピング入力する問題で構成されている。予習教材と復習教材の一部を図8、図9に示す。

受講者は、予習として当日学習課の語彙の意味を調べシートに記入して提出した。授業ではフラッシュカードを使用した語彙の導入、漢字語彙の読み・意味の確認と定着のための練習、例文の読み練習と意味の確認、タイピング練習、漢字の手書き練習を行った。

『いろどり』の「漢字のことば」には各漢字語彙を用いた例文が記載されている。2022年度前期の授業ではこの例文を授業で使用したが、総合授業で学習する前に語彙・漢字授業の学習がある場合、未習語彙、未習文型が多く含まれ、その説明に時間を取られるという問題が発生した。この反省から、2022年度後期の授業では、「漢字のことば」の例文使用は必須とせず、学習進度に応じて担当教師が作成した例文等も使用し

た。授業後の復習課題として、Google Forms のクイズを使用した。

1・2 レベルとも中間試験と期末試験を行い、計4回の試験が実施された。いずれも Google Forms によるオンライン試験で、内容は意味の選択、読みの選択、語彙や文を例にならってタイピング、日本語の質問文に対する回答、提示した語彙を使用しての短文作成などである。

Lesson	No.	ことば	ひらがな	いみ (meaning)
1	277	山		
1	278	川		
1	279	海		
1	280	島		
1	281	森		
1	282	客		
1	283	観光地		
1	284	意味		
1	285	経験		

図 8. 予習教材の一部 (初級 2 の L1)

図 9. 復習教材の一部 (初級 1 の L3・4)

### 3.4 応用授業

応用授業は週 1 回実施し、総合授業の復習として、『いろどり』各課の Can-do チェックと、総合授業では時間の都合で扱うことができなかった「書く」Can-do のタスクを扱った。前者は各課の Can-do について、教科書の例文やイラストなどを使って短い会話や文作成をし、理解度・運用力をチェックした。後者は、各課の「書く」活動から選択したものを予習課題として課し、授業前に提出されたものをクラスで画面共有し

て、お互いに説明したりコメントし合ったりする活動を行った。「書く」活動の内容としては、手書きでメッセージカードを作成するものや、写真なども使用した SNS の発信を設定するものなどがあつた。図 10、図 11 に予習課題の例を示す。図 10 は初級 1 (L4) の活動で、SNS に天気の話を書き込む課題のサンプルである。図 11 は初級 1 (L18) の活動で、帰国する友だちにメッセージカードを作成する課題のサンプルである。



図 10 初級 1 (L4) 「台風が来てます」

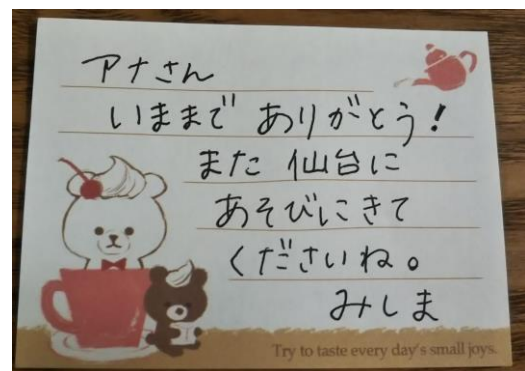


図 11 初級 1 (L18) 「お祝いのメッセージ」

## 4. 初學者コース全体に対する評価と成績

### 4.1 コース全体に対する評価

#### 4.1.1 学生アンケート

コース終了後、各授業の学習効果について、受講者 (前期 9 名、後期 9 名) を対象にアンケートアプリ Google Forms を用いた「学生アンケート」を行った。その結果、受講者は『いろどり』を用いたコース全体の授業に高い学習効果を認めていることが明らかにな

った。図 12 に、コース全体の授業が文法、会話、聞き取り、文字、語彙の学習に効果があったか、5 段階評価で尋ねた結果の平均を示す (1. 効果がなかった, 2. やや効果がなかった, 3. どちらとも言えない, 4. やや効果があった, 5. 効果があった)。前期に比べ後期の評価がやや低くなったが、いずれも平均点が 4 点を超えており、高い評価を得たと言えよう。

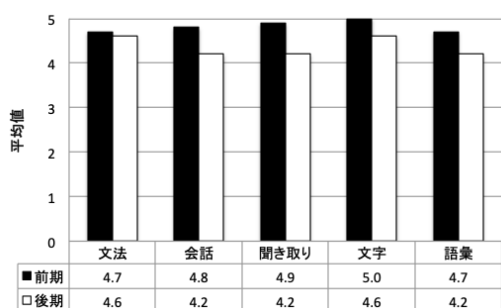


図 12 学生アンケート\_学習効果の平均 (点)

#### 4.1.2 教師アンケート

前期の授業終了後のみであるが、筆者らを除く授業担当教師を対象に「教師アンケート」を実施した。各授業の学習効果について、総合授業担当教師 4 名に尋ねた結果、教師たちは受講者ほどコース全体の授業に学習効果を認めていないことがわかった。5 段階評価の平均を図 13 に示す。

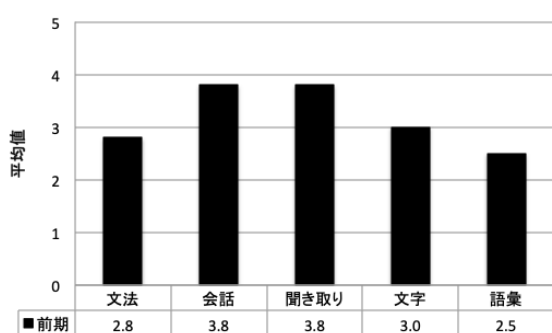


図 13 教師アンケート\_学習効果の平均 (点)

自由記述では、「文法的には不十分ではあっても、自分のいいたいことを言おうとしたり、話したりがでているようだった (原文ママ)」という肯定的なコメントを得た。筆者らも同様の感想を抱いており、本コースでの取り組みは、「生活ですぐに役立つ日本語

を習得することを目指す (藤長他, 2022)」という『いろどり』の目標についてある程度達成できたと評価できよう。

一方、どの項目においても「3. どちらとも言えない」を選択した教師が半数以上いた。この評価の理由に関する自由記述には、「担当の授業で直接扱っていないので評価が難しい」「『みんなの日本語』使用時とあまり差は感じられなかった」などのコメントがあった。また、「文法シラバスではないので、文法も会話も同レベルでしっかり、という二兎を追うと中途半端になる (なった) のではないか」という厳しいコメントも見られた。

語彙・漢字授業と応用授業が総合授業を補足・補強する位置づけとして機能したかという点について、教師アンケートからは明らかにならなかった。第一著者を除く文字・語彙、応用授業の担当教師 3 名を対象としたアンケートでは、「果たしてどれほどの支えになっていたのか他のクラスの先生方のご意見をお聞きしたい」というコメントを得た。

## 4.2 成績

試験問題の内容が異なるため詳細な比較はできないが、『みんなの日本語初級 1・2』を総合教科書として用いていた 2021 年度の成績と比べ、『いろどり』を採用した 2022 年度に関して同程度以上の学習効果があった可能性が示された。成績評価は授業ごとに異なるが、2022 年度のコース設計が総合授業を中心に行われたことに鑑み、以下総合授業に関してのみ述べる。なお、2021 年度の授業は、2022 年度同様前期後期ともに学期を通してオンライン形式で行われた。

総合授業の評価は、2021 年度も 2022 年度も平常点 50% (出席率および授業への参加度 (以下、出席・参加)、課題提出) と到達度 50% (中間試験、期末試験) から算出された。まず平常点について、表 4 に 2021 年度と 2022 年度の平均を示す。



表 4. 2021 年度・2022 年度の平常点の平均（点）

		2021 年度		2022 年度	
		前期	後期	前期	後期
レベル 1	出席・参加	81.3	88.5	99.1	97.7
	課題提出	99.1	77.7	97.1	99.5
レベル 2	出席・参加	98.1	44.7	94.7	94.9
	課題提出	96.0	37.1	95.0	95.2

表 4 から、2022 年度は前期も後期も学期を通して出席・参加、課題提出ともに高い点数であるのに対し、2021 年度は点数が低くなっている期間が存在することがうかがえる。特に 2021 年度後期の受講者はほとんどがレベル 1 の途中で渡日したが、それ以前に母国で受講していた期間の欠席や課題未提出が多くなった。その理由は、時差や母国のインターネット環境の悪さが主なものと考えられる。渡日まで母国で仕事をしており、出席・参加の点数が低くなった受講者もいた。

次に、図 13 と 14 に 2022 年度と 2021 年度の総合授業における試験の平均点を示す。2022 年度は後期の平均点が前期の平均点を 10 点程度下回ったものの、いずれも 70 点以上と、ある程度の学習効果が見られた（図 14 参照）。一方、2021 年度は前期の平均点はいずれも 80 点以上だが、後期のレベル 1 期末試験は 60 点未満まで下がった（図 13 参照）。この時期は渡日と重なっており、教科書の入手が遅れ、渡日時等のため欠席した授業の学習内容を自習で習得するのが困難であったことが試験結果に影響した可能性が考えられる。

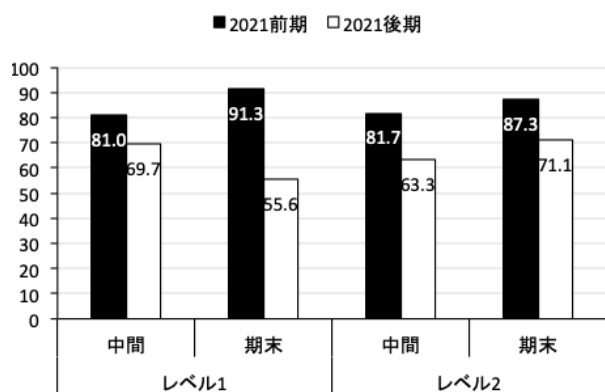


図 13. 2022 年度総合授業試験結果の平均（点）

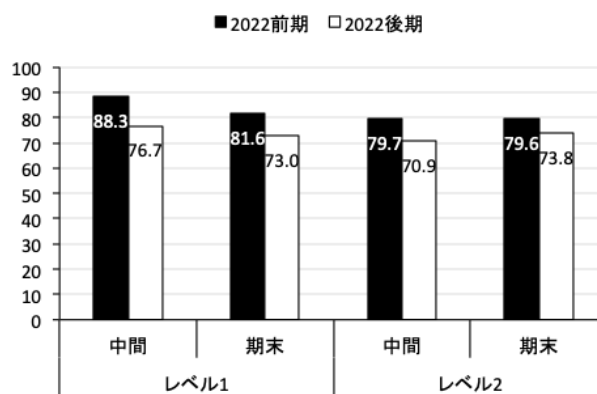


図 14. 2021 年度総合授業試験結果の平均（点）

## 5. まとめ

2022 年度の初学者コースでは、教科書問題の解消、学習内容の整理・削減のため、『いろどり』を主教材として採用した。また、仮名授業、語彙・漢字授業、応用授業が総合授業を補完し、学習効果を高めることを目指した。学生アンケートからは、受講者が本コース全体の授業に高い学習効果を認めていることが明らかになり、試験の平均点の結果からは、『みんなの日本語』を総合教科書として用いていた 2021 年度の成績と比べ、同程度以上の学習効果があった可能性が示された。一方、教師アンケートでは、はっきりとした学習効果は感じられなかったという評価を得た。

仮名授業、語彙・漢字授業、応用授業がどのように総合授業を補完していくのか、各授業の内容や総合授業との関連を精査し、より学習効果を高めていくことを今後の課題としたい。

## 注

- 1) CEFR/JF スタンドードについて、前者は欧州の言語教育・学習の場で共有する枠組みである「ヨーロッパ言語共通参照枠」を、後者は CEFR に基づき作成された日本語教育におけるコースデザイン、授業設計、評価を考えるための枠組みである「日本語教育スタンダード」を示す（国際交流センター日本語国際センター, n.d. a）。
- 2) 『いろどり』とは、国際交流基金日本語国際センターが 2020 年に開発した無料のオンライン教科書である（国際交流基金日本語国際センター, n.d. b）。詳細は公式ページ[<https://www.irodori.jp/f.go.jp>]を参照されたい。

3) ブレイクアウトルームとは, Zoom 等の Web 会議ツールで参加者を少人数のセッションに分ける機能である. 本コースの試験では受講者 1 名を 1 つのセッションに配置し, 教師が順に各セッションに参加する形式をとった.

宿利由希子・薄井宏美・高橋未有・三島敦子 (近刊) 「オンライン教科書『いろどり』を用いた日本語研修コース総合授業—初学者向け日本語集中予備教育における実践紹介」『言語教育実践 イマ×ココ』第 11 号, ココ出版.

## 引用文献

藤長かおる・伊藤由希子・湯本かほり・岩本雅子・羽吹

幸・磯村一弘 (2022) 「生活場面での課題遂行を目標とした著作権フリー教材『いろどり 生活の日本語』の開発」『国際交流基金日本語教育紀要』18, pp. 33-48.

国際交流基金日本語国際センター (n. d. a) 「CEFR とは」

[<https://www.jfstandard.jp/cefr/ja/render.do>]2023 年 9 月 3 日閲覧.

国際交流基金日本語国際センター (n. d. b) 「いろどりと

は？」 [[https://www.irodori.jp/about.html#about\\_04](https://www.irodori.jp/about.html#about_04)]2023 年 9 月 3 日閲覧.

# ソシュールの言語理論と言語変化の諸相

田林 洋一<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

## 1. 序

本稿ではソシュール (Ferdinand de Saussure : 1857-1913) の言語理論, 特に言語の恣意性と言語体系の考えに基づき, 言語変化の諸相を概観する. ソシュールの理論は提唱された当時, 日本も含めて賛否両論が渦巻き, 彼をほぼ神格化する研究者もいれば蛇蝎の如く嫌う研究者もいる<sup>1)</sup>. だが, ソシュールの諸概念が言語学に多大な影響を与え, 「近代言語学の父」と呼ばれるほどの業績を残したことについてはおおよそ意見が一致していると言える<sup>2)</sup>.

本稿は, ソシュールの諸理論をとりあえず前提と認め, 言語変化の諸相がソシュールが提示した言語理論にどのように定位するかを考察する. 本稿では「言語変化」そのものを扱うのではなく, 言語変化に伴って生じる「諸相」ないしは「問題」を議論する. よって, 19世紀に隆盛を極めた比較言語学や歴史言語学的な議論にはほとんど踏み込まない.

## 2. ソシュールの「言語学」

ソシュールが共時的言語学 (linguistique synchronique) ないしは共時態の言語研究上の重要性及び優位性を提唱し, 通時的言語学 (linguistique diachronique) ないしは通時態と区別したことはよく知られている<sup>3)</sup>. 共時的言語学は静的な性質を持っていることから, ソシュールは言わば刻一刻と変化する言語の「魚拓」を取り, その(不動の)言語的魚拓を観察・検討するという方法論上の戦略を取っていることになる. ソシュールの次の言は, 言語研究から歴史を排除し, 共時的言語学にこだわっていることを示している.

時間の力は, 常に, 恣意性, 選択の自由と呼ぶものの

力を妨げます. なぜ homme[「人」]や chien[「犬」]などというのでしょうか? 前の世代で homme や chien と言っていたからです.

Saussure (1993 : 240-241) 及び三好 (2012 : 139)

「前の世代で」homme や chien と (恣意的に) 言ったことをそのまま次の世代が繰り返すのは, 要素 (homme や chien) がそのまま共時的変異を経験しなかったことを意味する. だが, だからと言って homme や chien が恒久的に使用され, そして今後も使用されるわけではない. 例えば homme については, ラテン語の homo 「人」の斜格形を起源とし, 古フランス語 ome を経て homme に辿り着いている<sup>4)</sup>. むろん, ソシュールはこうした「言語の変化」に気づいていた. 彼が主張したのは, 言語の「変化」を扱うことを方法的に一時取り止めて, 言語の「変異」に目を向けるべきとしたことである.

この点について, ソシュールの考えが「言語は変化する」というテーゼと真っ向から対立することに苦悩する様が様々な書簡や覚え書き, メモなどから見て取れる<sup>5)</sup>. 静的で「今, この瞬間」を切り取られた「言語」は物質的に実在するものではなく, 形而上学的かつ架空の存在である. 言語記号の価値 (valeur) は常に否定的 (négatif) な差異しか持たず, ラングが心的・社会的であるとすれば, 我々は「現に目の前にある存在物」と対峙することができない. ソシュールの言を見よう.

言語の終局的法則は, 単独の項には[⋯]何も存在し得ない, ということである. a という項は b という項の助けなしには何物も指し示すことはできず, b という項も a という項の助けがなければ同様である. いずれ

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



も互いの相違によってのみ効力を持つ。それ自体のみでは、すなわち、この常に否定的な相違という複合体によらなければ、何ら有効性を持たないのである。

Saussure (2002 : 218) 及び三好 (2012 : 133)

下線筆者

ソシュールは共時的言語学における「言語」を否定的に見ていたという点で、肯定的な (positif) 実質 (substance) を言語研究から排除した。しかし、ソシュールは言語、より正確に言えば社会的なラングを常に静的な「構造」と見なさず、むしろ動的なイメージを伴う「システム (système)」と見ている (三好 (2012 : 137))。この視点は、ソシュールの共時的言語学を重視する姿勢と鋭く対立するよう見える。

ソシュールは「体系の変化」を認めたことがない。『一般言語学講義 (Cours de linguistique générale)』に、以下の記述が見つかるのは示唆的である。

通時的な事実は、体系を変えようとするものでさえない。(中略) 体系は決して直接変更されるものではない：体系自体は不変である：ただ体系を構成する要素のみが、それらを全体に結びつける連帯性にかかわらずに変遷したのである<sup>6)</sup>。(中略) 体系の総体がずれなければならない、一つの体系が他の体系を発生せしめたわけでもない；前の時代の体系の一要素が変化したのだ、それだけで次の世代の体系が生み出されたとみなすのに十分であった。

Saussure (1916 : 119-120) 及び三輪 (2014 : 67)

高野によれば、「ソシュールが考えた体系とは、全体があつてはじめて個が存在するものであり、独立した個々の要素が寄り集まって全体を作るというものではない」(高野 (2010 : 55)) ので、結局のところ言語の体系や要素を単体で取り出すことはできない。また、「言語が常に変化する」というテーゼが観察上の事実であるとすれば、「静的な言語を観察する共時的言語学」という言は先述の通り矛盾する。静的な言語学 (共時的言語学) において、動的なシステムを持ち、常に揺り動く言語を分析するという姿勢が「言語学者」には要求される。三好はこれを踏まえ、次のように述べ

る。

……「覚え書き」の一文「それ[意識]は常に a/b の相違のみを感知するのであり、これらの項は、いずれも変化にさらされている」は、極めて重要であると見なされる。それは、言語記号の示差性が常に個々人の意思とは全く無関係に常に動的に変化しているという様相——を明示する一文と考えられるからである。

三好 (2012 : 138) 下線筆者

もう 1 つ、言語の研究姿勢としてソシュールはラング (langue) とパロール (parole) の区別を採用し、言語研究はラングを中心に行うべきと主張した。ラングは没个性的かつ社会的であり、言語を変化させる際に、当該言語を用いる社会構成員の「許可」を必要とする。一方、パロールは瞬間的かつ個人的であり、言語使用者が容易に語を変化させて用いることができる。言語研究においてラングを優先する姿勢が正しいとするならば、ある個人が使用した言語変化を社会は容易に受け入れず、結果として言語に対して保守的かつ不変の姿勢を保つことになる。その意味で、ラングは「生の」「目に見える」言語を指し示していない。

動的であり、常にシステムの中で可変的であり、否定的で単独では自律しない形而上学的、概念的かつ保守的で体系を変化させない「言語」<sup>7)</sup>の変化とは何か。言語は一樣ではなく、また不動でもない。「共時的」とは、言語が「不変 (immutable)」であることを意味しない (Ullman (1959 : 13-14))。ソシュールは言語学において静的な構造を仮定せず、動的で共時的、かつラングという社会的な側面を重視するという一見矛盾する言語分析方法論を提唱した。この方法論において、言語変化はどのように説明されうるかを次節で検討する。

### 3. 言語変化の諸相と統合関係・連合 (範列) 関係

ソシュールが提唱し、デンマークの言語学者イェルムスレウ (Louis Hjelmslev : 1899-1965) が洗練させた言語分析における概念装置に、統合関係<sup>8)</sup> (syntagmatic relation, rapport syntagmatique) と連合関係 (associative relation, rapport associatif) があ

る。統合関係は言語の線条性の観点から見れば「横の関係」に当たり、ある要素が文に出現した際にその前後に生じうる別の要素との関係を示す。一方、連合関係は「縦の関係」に相当し、文中にある要素が出現する際に、潜在的に選択されえた他の候補（要素）との関係を指す。イェルムスレウはこの顕在化されない連合関係を「範列関係 (paradigmatic relation)」と呼んだが、実質は連合関係と等価である<sup>9)</sup>。以上を図式すると、次のようになる。

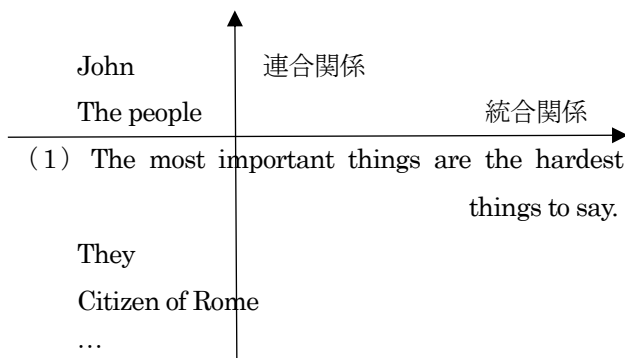


図 1：統合関係と連合関係

上の例文 (1) *The most important things are the hardest things to say.* (もっとも大事なことを言葉にするのはもっとも難しい)<sup>10)</sup>において、横の関係(統合関係)は *the* と *most, important* などの結びつきを表す。一方、縦の関係(連合関係)は *the most important things* の代わりに出現したであろう要素、例えば *John* などの固有名詞(人名)や人を表す要素(*the people* など)、代名詞 *they* や *he* など、「もしも *the most important things* が選択されなかったならば顕在化したであろう要素」の集合を表す。

ここで重要なことは、もし最初の語彙項目にある要素が選択されたとしたら、次に出現する要素が原理的に制限されるということである。具体的には、英語の文(句)において文頭に *The* が選択された場合、次に来る要素は名詞、副詞、形容詞のいずれかでなければならない。逆に言えば、*The* に後続するものとして制限されなかった要素((1)の例では形容詞など)は自由に生起することができる。ここで *most* が選択された場合、次に後続するのは形容詞(ないしは形容詞的な働きをする要素)以外ではありえず、先行した *The* 以上に更に

出現要件に制限がかかることになる。更に、出現しうる形容詞は *fast* や *tall* といった、原理的に *most* を最上級の標識として取らないものであってはならず、*interesting* や *difficult* などといった、最上級を表す際に *most* を取りうる形容詞(ないしは動詞の分詞など)に限定される。(1)では *important* が選択されたが、その次に選択されうるのは *and* などの接続詞か名詞になる。次に *things* が選択された場合、後続する要素は動詞ないしはゼロ形式( $\phi$ )でしかありえず、更に動詞は三人称単数の活用形で出現する必要がある<sup>11)</sup>。

この制限は、生成文法で述べられるいわゆる選択制限(selectional restriction)も含む。例えば、*John admires sincerity. / Sincerity frightens John. / John plays golf. / John drinks wine.*は統語的・意味的に適格だが、統語的配置を逆にした *Sincerity admires John. / John frightens sincerity. / Golf plays John. / Wine drinks John.*は(統語的には適格だが)意味的に排除される(興津(1976: 166-167))<sup>12)</sup>。

以上の制約を図式化すると、以下のようになる。網掛けの部分には、要素の出現可能範囲を表す。

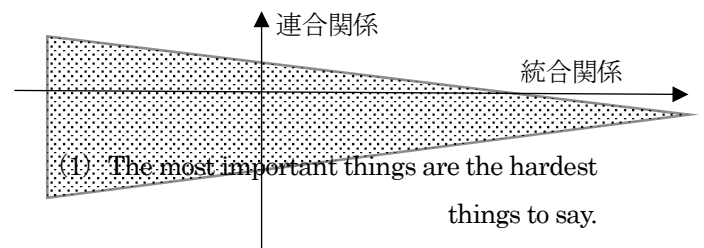


図 2：連合関係・統合関係における要素の出現制約

こうした制限が徐々に適用されることで話者は(1)の文を完成させるが、単に連合関係における制約だけが適用されるわけではない。例えば、(1)において *things* が選択されたとしたら、次に来る動詞は三人称複数形でなければならないという制約は、先行した名詞 *things* からもたらされるものであり、連合関係における制約ではない。換言すれば、*things* の後に来る動詞は、その活用(ないしは派生)において統合関係的な制約を受けている。統合関係が連合関係を制約する、と言ってもいいだろう。

もう 1 つ注意すべきは、連合関係と統合関係に根差

された要素の制約は個別言語ごとにまちまちで、普遍的な性質を持っていないということである。例えば、文の最初に来る要素として英語は限定辞（定冠詞）**The**を許容するが、ルーマニア語-**ul**、ブルガリア語-**ta**、アルバニア語-**u**などは定冠詞の機能を持ちながら語頭に生起せず、常に語尾に出現する<sup>13)</sup>。言い換えれば、これらは英語の**The**と異なり、文の先頭に生起することはない。逆に言えば、ルーマニア語などでは-**ul**で終わる文は豊穡に存在するが、英語では**the**で文が終わることはない。そもそも、フィンランド語やロシア語、日本語には冠詞がない。また、ドイツ語の名詞は文頭、文中、文末のいずれにおいても語頭は大文字になるが、英語を始めとする欧米言語の多くは文頭に出現した要素及び固有名詞の語頭のみが大文字になる。

こうした言語的制約の中で言語は選択ないしは変化を許容されているが、その「変化」は言語の恣意性と密接に関係していることを次節で検討する。

#### 4. 言語の恣意性と連続体の切り取り

##### 4.1 言語の恣意性と有契性

ソシュールの言語理論の基盤をなす考え方に「言語の恣意性 (arbitrariness)」がある。言語の恣意性には2つの側面があり、1つはシニフィエ (signifié, 便宜上「意味されるもの」「概念」とする) とシニフィアン (signifiant, 便宜上「意味するもの」「音」とする) の結びつきにおける恣意性であり、もう1つは連続体の事象を切り取る「切り取り方」の恣意性である。人口に膾炙しているのは前者だが、むしろ後者の方がソシュールの言語事象の説明理論としては重要性が高い。まずは前者を検討する。

シニフィアンとシニフィエの結びつきが恣意的という見方は直感的に分かりやすく、また、一部の言語事象を正しく捉えている<sup>14)</sup>。例えば、概念《犬》と音「犬」の結びつきは恣意的であり、《犬》を「犬」と呼ぶのは、日本語話者が言語社会の中で恣意的に決めた規約である。その証拠に、英語で **dog**、フランス語で **chien**、ドイツ語で **Hund**、スペイン語で **perro** と呼ぶのは、当該言語話者が構成する言語社会の恣意的な決定によるもので、だからこそ個別言語の多様性（ないしは「違い」）が生じる。

もつとも、概念と音の結びつきの恣意性はソシュールのオリジナルというわけではなく、古代ギリシャから議論されてきた奥の深い問題である。言語が究極的に恣意的か、それとも有契的かは古代ギリシャの時代から現代に至るまで様々な論争がある (Harris & Taylor (1989 : Chapter 1))。言葉というものが自然記号的な側面、つまり有契的であるという立場と、社会的な取り決め、つまり約束事に基づく人為的記号の双方の性質を備えているということは古くから知られていた。プラトンは『クラテュロス (*Kratulos*)』という対話形式の作品の中で、2人の人物に、言葉の本質を巡るこの2つの相反する考え方を語らせている (興津 (1976 : 4-7))。前者の有契的な結びつきで言語を捉えようとする姿勢をギリシャ語でピュセイ (φύσει), つまり「自然による」、後者の恣意的・社会的な約束事に過ぎないとする姿勢をテセイ (θέσει) と呼ぶが、このピュセイ・テセイ論争は古代から現代に至るまで存続している。なお、『クラテュロス』での中心的な議題は「名前が世界とどのように関係しているか」という問題であり、このピュセイ・テセイ論争とも密接に関連している。

##### 4.2 ソシュールとプラトンの共通点・様々な「言語の恣意性」<sup>15)</sup>

ソクラテスは、命名の機能ないしは名前の機能に対してソシュールと同様の理論展開を見せる。ソクラテスは、名前の機能は事物のあり方を分割することであり、ある事物を他の事物から、あるいはある人を別の person から区別することだと主張する。ソシュール以前の言語名称目録観と一見対立する主張が、既に古代ギリシャに存在していたことは注目に値する<sup>16)</sup>。

言語名称目録観はソシュール以前の言語学の基本理念であり、「言語とは、世界に存在する不連続の事象や存在に『ラベルを貼る』機能を持つ」とする考え方である。世界にはまず不連続で独立した「存在」があり、言語はその存在に何らかの名称をつける、と考えられていた。言語名称目録観の前提になっているのは、存在 (世界にある事象) と言語において、まず存在が先にあり、次に言語があるという思考である。

ソシュールの理論が確立される前は言語名称目録

観の考え方が言語学では優勢であり、言語は不連続体の事物に名称を与えるという機能を持っていると考えられていた。つまり、言語はそこに存在する物質や概念に対して、何らかの適当な名前を与えるという役割を担っていると考えられてきたのである。だが、後述するヴァイスゲルバーが主張する精神的中間世界のように、この世の森羅万象は混沌とした連続体であり、それに一定の仕方で秩序を与えようとするのが命名であると主張もないではなかった。

旧約聖書の『創世記』(2-19, 20)には、神の創造した生き物に、人(アダム)が名をつけることが記されている。また、『創世記』(3-20)にも、彼が妻にエヴァという名をつけるという話がある。聖書に出現する「命名」という行為によって、アダムはその妻(エヴァ)や諸々の生物を意味あるものにしたという点で、(ソシュールの)連続体を不連続体に「切り取る」作業が行われたと言ってもいいであろう。

言語名称目録観は、人間が用いる語が音声による意味の代用品であるという考えに基づいている。ここで述べる「意味」とは、語が「代わりを果たす(指し示す)」もののことである。従って、意味を伝える方法が他にある場合には語は余計なものとなる。例えば、外国を旅行する旅人は、欲しい食べ物や野菜、果物などを単に手で指し示すことができる場合にはその外国名を学ぶ必要がない。名前は、物自体を直接指し示すことの単なる代わりにすぎないからである。従って、仮に欲しいものを常に指し示したり、あるいは以心伝心で考えることが伝えられたりするものであれば、言語は全く不要となる。

言語を「指示物の代用品」と考えるこの見方は、アダムの行いを説明した聖書で明確に述べられているわけではないが、アリストテレスの「語」の定義にははっきりした形で登場している。アリストテレスによると、語は外的世界に対する心的印象の「象徴もしくは記号」と定義される。

言語名称目録観は、2つの重要な、そして似ている概念が基盤となっている。まず、①名前を与えられるものが名前に「優先」しているということ、つまり事物は名前なしに存在しうるが、その逆は成り立たないということ。そして、②名前と事物が「独立」しているとい

うこと、つまり、現実界は名前なしでも既に完全な状態にあるので、名前は何らの変更も加えないということ、である。上の言語名称目録観の2つの考え方は、プラトンの『クラテュロス』に登場する「命名者」において重要な類似点を、そして旧約聖書のアダムにおいて大きな相違点を見せる。

しかし、ソシュールは「全ての」言語記号が「絶対的に」恣意的であると論じているわけではない。恣意性には絶対的な恣意性の他に、相対的な恣意性もある。例えば、フランス語で「20」を意味する *vingt* は絶対的に恣意的であるが、「19」を意味する *dix-neuf* は相対的に恣意的であるに過ぎない。なぜなら、この語の中には、それぞれ「10 (*dix*)」と「9 (*neuf*)」を意味する2つの要素を見出すことができるからである。

もちろん、10と9をそれぞれ *dix* と *neuf* というように(フランス語で)表す事を知らない話し手にとっては、この2つの結びつきは「絶対的に」恣意的であり、意味と形式の結びつきを盲目的に暗記するしか、19 (*dix-neuf*)を理解する方法はない。ましてや、そもそも10や9を理解しない幼児にとっては、まずはフランス語を理解する前に数字の概念を理解しなければならない。しかし、これでソシュールの言語の恣意性の原理が無効になったり危うくなったりするものではない。相対的な恣意性は、言語体系の内部から「動機づけを与えられた」ものだからである(Harris & Taylor (1989: 329-330))。

もし *dix* と *neuf* が共に恣意的に決定される語彙であるならば、その合成語である *dix-neuf* も同様に恣意的である。つまり、個別言語内の記号同士の合成に過ぎない。ここで、2つの有契性について区別を設ける必要が出てくる。つまり、「自然的な有契性」と「文化的・制度的な有契性」の2つである。*vingt* や *dix* において音と意味が一切の動機づけを持たず、*dix-neuf* における音と意味には何らかの動機づけ(有契性)が垣間見えるのは、果たして自然的なものか、文化的なものか。

言うまでもなく、*dix-neuf* という結びつきの語は個別言語内の動機づけに過ぎず、その基盤を自然の中に持っているわけではないという点で非自然的な有契性と言うことができる。*dix-neuf* に何らかの「自然な」動機づけ、「当然の」有契性を感じることができるの

はフランス語話者だけである。体系とは密接な関係の下に個々の要素を生み出す総体であり、そのため要素間（言語学的には「辞項間」）に連帯性が生まれることになる。この連帯性の強弱が相対的有契性や恣意性を感じさせるのであって、その動機づけも結局は文化、制度、体系といった中に存在する二次的有契性に過ぎない<sup>17)</sup>。

更に、オノマトペなども話者にシニフィエとシニフィアンの繋がりを予感させる言語表現であろう。例えば、ニワトリの鳴き声は日本語で「コケッコー」、英語で *cock a doodle doo*、フィンランド語で *kukkokiekuu*、フランス語で *coquerico*、ドイツ語なら *kikkireki*、スペイン語なら *quiquiriquí*、中国語なら「ウォーウォー」である。ニワトリの鳴き声をそのまま当該言語の音韻体系を駆使して「模写」した表現になっており、一見有契的な言語表現の代表例に見える。だが、日本人が例えばスペイン語の *quiquiriquí* を聞いたとしても、それを「ニワトリの鳴き声」と判断できるかどうかは別問題である。

また、いわゆる擬声語ではなく擬態語になると、有契性はより減じ、代わりに恣意性が前面に押し出される。エチオピア語（アムハラ語）には「レメレメ」や「レセレセ」という擬態語があるが、日本語話者にはどのような状態を表わしているか想像がつかないであろう（それぞれ「あおあお」と「ふわふわ」に相当する。池上（1984：104））。

言語の恣意性には更に言葉の二重性の側面がある。即ち、対象世界の持っている相互の関係を記号の統合関係に反映させる必要がないという姿勢であり、音（ないしは文字の強調）に表れる側面である。しかし、詩や歌のリズムがその言語の持つ意味や言葉の対象とは直接の繋がりが無いからといって、必ずしもそうしたリズムが形式的な創造に留まるものでもない。言葉で表現すべきところを、会話では抑揚（イントネーション）を使って非言語表現で済ますこともありうる。

こうした感性的な記号表現（即ち言葉の二重性）は、看板やポスター、広告などに最も顕著に見られる。看板やポスターは、一面では言葉であり、別の面では絵画である。インクの色や文字の大きさ、文字のフォント、飾り文字の有無などによって文字の絵画的性質はより

高まっていくだろう。鈴木（1996）の言を用いるのなら、看板の文字などにおいては、構造的写像性が完全には欠如してはいないのである。

### 4.3 無数の事象の恣意的な切り取り方と言語世界

今まで挙げた恣意性は、シニフィエとシニフィアンによって構成される記号（シーニュ *signe*）の内的な性質によるものである。もう1つの言語の恣意性は、言語と対象世界との区切り方の相違である。つまり、シーニュ間の連続する対象世界の切り取り方が恣意的ということである。

分かりやすい例では、日本語の「兄」と「弟」という区切りが、英語では *brother* という語1つで特徴づけられていることが挙げられる。つまり、日本語では「兄弟」を更に年齢の基準で区切って「兄」と「弟」と表すのに対し、英語やドイツ語、フランス語、ラテン語、スペイン語などでは区切らないで1つの意味の場を形成し、性別だけが第一の基準となる。それぞれ、英語では *brother / sister*、ドイツ語では *Bruder / Schwester*、フランス語では *frère / soeur*、スペイン語では *hermano / hermana*、ラテン語では *frater / soror* となる。

英語では、*sibling* という男性か女性かを問わない「キョウダイ」という語彙がその必要上、意味をずらして復活した（1903年）ことにも注目すべきである。また、日本語、英語、ドイツ語では父母の兄弟・姉妹をおじ・おば、*uncle / aunt, Onkel / Tante* と言うが、ラテン語では父方のおじ・おばを *patruus / amita*、母方のおじ・おばを *avunculus / mātertera* と呼び、父方・母方の対立によって語が変化する。スラヴ諸語でも、父方と母方の区別によって、異なる語が使用されるようである。日本語や中国語では長幼の区別が導入されて「伯父・伯母」と「叔父・叔母」という対立が認められる。

その他、英語の *rent* と *borrow / lend* の対立と日本語の「借りる」と「貸す」、英語の *rice* と日本語の「稲」「米」、英語の *barley*（大麦）、*wheat*（小麦）、*rye*（ライ麦）*oats*（からす麦）と日本語の「麦」、英語の *mustache*（口ひげ）、*beard*（あごひげ）、*whiskers*（ほおひげ）と日本語の「ひげ」など、この種の対立

は枚挙に暇がない（池上（1978：211）及び小島（1988：6-24））。

こうした「意味の場（semantic field, 独 das sprachliche Feld）」は、個別言語間において見られるだけでなく、同一の言語の時代変遷においても観察できる。有名な例では、ドイツの言語学者トリア（Jost Trier：1894-1970）が挙げた、「知識」に関する語彙が挙げられる。1200年頃のドイツ語では「知識」に関する語彙は Wisheit（知恵：包括的な「知恵」及び宗教的な知識）、Kunst（芸術：貴族に必要な知識）、List（技巧：庶民の知識）の3つで構成されていた。しかしおよそ100年後の1300年頃には意味の場が変化し、Listが消失、その代わりに Wisheit（知恵）、Kunst（芸術：知識の最も高い領域）、Wizzen（知識一般、技術）の3つが「知識」を表すようになり、Wisheitは11世紀とは異なり「知識一般」を包含することがなくなった。このことは同時に、宗教的知識と俗的知識を区別する必要が生じたことを表す<sup>18)</sup>。

こうした「現実世界の連続事象の切り取り方が恣意的である」という論は、究極的には世界の事象を捉える言語自体も常に流動的かつ動的で、一時も留まらないことを意味する。前述したようにソシュールは体系を常に動的であると考えていたが、これはシーニュ間の（事象の）切り取り方や捉え方、そしてシーニュの変化を反映する言語にも共通する。丸山はこの点を鋭く指摘し、次のように述べる。

「言葉によって世界が分節され、事物が生まれる。」というテーゼには、「言語記号が指向対象を生み出す。」という認識・存在論的なはたらきに加え、「言葉が可能にした思考によって道具一般が製作され、その道具類やこれを用いる生産活動が、世界をつくり出す。」という実践的レベルも含まれているのである。

丸山（1985）

続いて丸山は、じょうろや水道が分節する水や、うちわと冷暖房機が分節する空気など、あらゆる道具によって分節される世界は驚愕に値し、「世界と意識の相互差異化がもたらす結果」と断じる。この論を更に敷衍すると、世界は膨大な発明品で満ちており、道具に限

らず「新規なもの」「新たな世界の切り口を生じさせるもの」は無限に、あらゆる瞬間に生じることになる。丸山の例で挙げた「じょうろで散水する水と水道の蛇口からほとぼしる水」という「水」という概念における切り口でも、「シャワーの水」「下流の河の水」「上流の湧き水」「下水道の水」「ペットボトルの水」など、世界と言語使用者が存続する限りのありとあらゆる切り口が同時的かつ無数に生まれ、そして消えていくことになる。この点は、ソシュールが「観点に先立って対象が存在するのではなくて、いわば観点が対象を作り出すのだ」（Saussure（1916：19, I. 10-12）及び三輪（2014：87））と述べたことと平行する。

野村の言は示唆的である。

……名前をつけることで、それが表す内容を単位として支え、容易に表現、理解、記憶、想起する必要がある物事——すなわち、生きていく上で有用で、価値のあるものに私たちは名前をつけると考えられる。

野村（2014：6）及び野田（2019：144）

だが、「生きていく上で有用で、価値のあるもの」は各言語の使用者間や個人で大いに異なりうる。例えば、クーラーが発明される以前は扇風機の風が分節する空気はかなり重要で価値のあるものだったに違いないが、時代を経てクーラーが発明された今では、扇風機による分節の有用性は下がりうるだろう（同一言語内の時間的変遷による有用度の変化）。また、イヌイットにクーラーを、灼熱の砂漠の民にヒーターを押しつけても、それらが分節する（言語的）世界は、あまり有用ではないだろう（他言語間の、あるいは他文化間の相違）。よって、ある言語の話者にとってある切り取り方が馬鹿げたものに映ったとしても、他の言語の話者にとってはそうでないことがしばしば起こる。この反映の多様性こそが、言語の変化と多様性を支えているのである。

ソシュールの「体系が動的である」という議論と、「言語は実体を持たず、常に否定的である」という主張をここで今一度思い起こす必要があるだろう。「事象の切り取り方が恣意的である」とは、無数にある事象を仮のまま一点に留めて言語表現に投影する営みを指す。

この点で、入不二の次の言は示唆的である。

まずは素朴に、一方にことばがあり、他方に物事があると考える。ことばの方が（ことばではない）物事の方を指示し表現する。両者は、そういう仕方でお互いに結びついているように見える。しかし少し考えると、この素朴な発想は維持できなくなる。なぜならば、ことばではない方に位置づけられた物事にもまた、すでにことばが浸透しているからである。物事を相互に区別し秩序化しているのは、ことば（概念）の持つ分節化の力である。

入不二（2009：28）下線筆者

ある道具を作成したり、ある新しい切り口を見つけたりするなどして新たな認知機構が要請されたとしても、その機構には既に言葉が浸透していることがほとんどである。体系が動的であるとは、現実の事象が動的であり、結果として浸透した言葉も動的であることを意味する。この点で、ヴァイスゲルバー（Leo Weisgerber：1899-1985）が精神的な中間世界（geistige Zwischenwelt）という概念を言語分析に導入して、世界と認知主体の人間の間「入り込む」新たな世界を構築したことは注目すべきである（Weisgerber（1929））。精神的な中間世界では、多種多様に变化する現実世界を言語が切り取ると同時に捨象して、「言語的世界」を形作る。我々に「言葉にできない」「筆舌に尽くしがたい」という形容が許されるのは、言語の切り取り方が恣意的で無数であるだけでなく、言語外の成員もまた無数であり、常に流動しているからである。

イギリスの文学者サマセット・モーム（William Somerset Maugham：1874-1965）は、1919年に発表した小説『月と六ペンス（*The Moon and Six Pence*）』の中で、以下のように述べている。

……人間は鉄の塔の中に閉じ込められていて、他の人間とは符号によってしか交流できない。ところが、符号は人間同士共通の意味を伝えないので、その意味はあいまいで不確かである。人は心の中から大切なものを他者に伝えようと苦闘するが、他人は受け取るだけ

の力を持たない。だから、人間は他者を知ることも、他者に知られることもできずに、並んでいても一緒にではなく、孤独に歩むのだ。喩えて言えば、言葉の通じない外国に来て、せっかく美しいことや意味ぶかいことをたくさん言えるのに、会話教本にあるような陳腐なことだけしか言えないのと同じである。頭には高邁な考えがいっぱいあるのに、言えるのは「庭師の伯母の雨傘は家にあります」くらいなのだ。

S. モーム著、行方昭夫訳『月と六ペンス』p. 270.  
岩波文庫。

陳腐なことしか言えないのは、語彙力の貧困などではなく現実事象の豊かさと認知主体者の切り取り方の無限的恣意性にその理由がある。プラトンが『国家（*Πολιτεία*）』で「洞窟の影」の比喩を持ち出したのは、我々が言葉の檻に拘束されていることを同時に示している。そして、ソシュールの「言語には否定的な差異しかない」という言は、実体を持たない「言語」にとっては、むしろ当然の帰結と言える。

## 5. 言語の変化と変異 -新たなモデルの提示

このように見ると、ソシュールが静的な共時的言語学を重視し、動的な通時的言語学を等閑視したという主張は、一部では正しく、一部では誤解を招く。ソシュールは19世紀の比較言語学的方法論、即ち言語を実体として扱い、肯定的な価値を与えることに対して反旗を翻したのであって、言語の変化や通時的な事象を否定したわけではない。三輪（2014：23）は、ソシュールの「体系自体は不変である。体系の要素が変化した」という主張を元に、次の図を提示する。

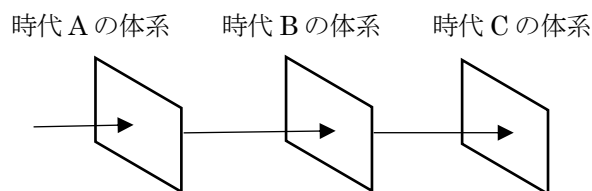


図3：ソシュールの枠組みでの体系の時間的変遷

だが、この図ではソシュールが共時的言語学を言語分析の方法論として提示したことが伝わらない。ソシ

ューールの理論においては、①静的な言語学を（仮構と知りながら）措定したこと、②体系自体は不変であること、③体系における要素が変化したこと、④これらの体系の要素は、否定的な価値しか持ち得ないこと、などを重視しなければならない。以上から、図3を改良して次のような枠組みを仮定する。

時代Aの体系 時代B（現在）の体系 時代Cの体系

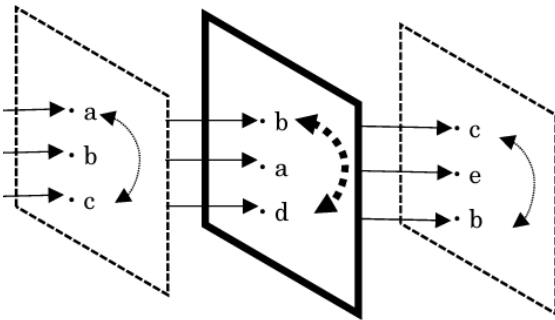


図4：体系の時間的移動と体系内の要素の変遷

上図では、時代A（過去）及び時代C（未来）の体系は背景化されており（点線の枠で示す）、直接の考察の対象とはならないことを示している。一方、時代B（現在）の体系は前景化されており（太字の枠で示す）、目下の考察の対象であることを示す。「・」で示した箇所はそれぞれの体系内における要素を表しており、体系の要素は便宜的にa～eまでの間で自由に変異することを表している（当然のことながら、要素は前節で述べたように無限に存在する）。細い点線は変異を表し、太い点線は現在の体系における要素間の変異を表す。

堀田（2015：296）は「変化（change）とは本質的に通時的な概念で、時間軸に沿って進行する過程である。一方、変異（variation）とは本質的に共時的な概念であり、形式あるいは機能が同等である複数の言語項が、言語内外の諸要因によって交替する（揺れを示す）現象である」と規定する。堀田の言に従えば、実線の矢印が変化、点線の矢印が変異ということになる。そして、この変異が固定化され、常にある要素が選択されて他を排除するような関係になった時、言語史的な「変化」が起こったことになる。その意味で、点線の矢印はより流動的かつ動的であり、実線の矢印は歴史的事実を反

映した（比較的）固定的なものと言うことができる。

太い点線の「現在の体系における要素間の変異」は、そのまま（現在における）言語の変化及び共時的言語学の射程に入る。ある言語現象が起こった際に、それを＜言語学的に＞分析するのが共時的言語学だとしたら、今現在の理論言語学や認知言語学、生成文法理論といった「現在の言語を研究する学問」は全てこの体系の要素間での変異を研究していることになる。その意味で、ソシュールが「現代言語学の父」と呼ばれるのは、我々の知的営みが、言語から歴史を捨象して仮構的存在物としての＜言語＞を研究対象として扱っているからに他ならない。実際、ソシュールは言語から歴史を引き剥がしたが、アメリカの構造言語学者サピア（Edward Sapir：1884-1939）も、歴史を記憶に留めていないアメリカ先住民の言語を分析したという点で、「歴史対非歴史」という対立を超えた両者の研究姿勢は非常に類似している（三輪（2014：19））。

この図を見ると、19世紀の比較言語学が行ってきたのは、時代Aのある要素aが時代Bの別の要素bに変異したという直線の矢印の考察のみだったことが分かる。下図を参照。

時代Aの要素 時代Bの要素 時代Cの要素



図5：19世紀の比較言語学における体系の要素の肯定的変化

ソシュールが念頭に置いていたのは、背景化された体系及びその要素を考慮に入れつつ、前景化された時代B（現在）の体系を静的仮構物（虚構物）として捉えるということである。彼が＜言語学＞に対して「語られるものは語ることにいつもすでに遅れている」（互（2009：600））という感想を抱いていると推察されるのは、ここから来ている。

また、図4において時代A（過去）の体系だけでなく時代B（現代）の体系の先を見据えた時代C（未来）の体系も背景化されていることに注意するべきである。フンボルトやコセリウ（Eugeniu Coşeriu：1921-



2002) が言うように (Coseriu (1958 : 68-69)) , 「言語は, 過去に作られた結果として現在に存在している静的なエルゴンとしてではなく, 新しい言語体系を作るべく常に更新を続けている動的なエネルギーとしてとらえるのが妥当」(堀田 (2015 : 295)) であり, 時代 C (未来) の体系は動的なエネルギーを受けた「更新された言語体系」を予測する. 例えば, 日本語の「ら抜き言葉」は現在では「乱れた言語表現」と見なされて, それを使用する者に対して何らかの訂正が行われることが多い. だが, 効率的な観点から見れば, ら抜き言葉は「可能」と「尊敬」を峻別する優れた機能を持っている<sup>19)</sup>. この先, 「ら抜き言葉」が正しい言語であると見なされ, 文法書に「規範的」とされる可能性がないわけではない.

背景化された体系が言語研究の射程に入らないというわけではないが, 言語の共時的変異から移行期間を経て歴史的变化に至るまでの全体像を描写することが不可能なことを, ソシュールは看破していた. だからこそ, 否定的で実体のない「(歴史的に) 静的な言語」を, 動的な体系で示す「共時的言語学」にこだわったのである.

## 6. 結語

本稿では, ソシュールの言語理論を基に言語の変化及び変異の諸相について論じた. まず, 言語は(文法と比べても) 実体がなく, 否定的で, 全体が生じて初めて個が創出されることを見た. 次に, ソシュールの共時的言語学と通時的言語学の峻別を確認し, 連合関係と統合関係において要素の出現が制約されることを観察した. また, 言語の恣意性についてのいくつかの議論を扱い, 恣意性と有契性の対立と言語について論じた. 最後に, 言語の変化と変異について区分けし, 新たな言語モデルを示した.

言語の変異については, その他にも認知言語学的な視点((間)主観性((inter-) subjectification), 文法化(grammaticalization), 意味の漂白化(semantic bleaching), ブレンディング(semantic blending)などの視点からの考察が可能である. 実際, 言語の体系における変化と変異においては, 認知言語学的な道具立てである「背景化」と「前景化」が有効に機能する.

一方, 言語の変化については, 言語が実体を持たない形而上学的仮構物であると措定すると, どうしても実態を追いづらい面がある. その意味で, サピアの漂流(drift)などは, 両者を包括的に取り入れることに積極的に取り組んだ言語理論と言えよう. 今後, ソシュールやサピアも含めた諸理論の精査と, 現代言語学に通じる諸理論との関係性の洗い出し及び言語変化と言語変異についての更なる関連性を見出していくことが課題となろう.

## 註

- 1) 記号学者ミシェル・フーコー (Michel Foucault : 1926-1984) はソシュールの言語理論を不動の前提として論を展開している (三好 (2012 : 126)) . 一方, 時枝誠記 (1900-1967) はソシュールの理論を強烈に批判している. 批判者の中には記号学を理論的基盤とした言語理論を誤解している者もいる (高野 (2010 : 48)) .
- 2) 例えば心理学の分野ではジャック・ラカン (Jacques-Marie-Émile Lacan : 1901-1981) やジャン・ピアジェ (Jean Piaget : 1896-1980) , 文化人類学の分野ではクロード・レヴィ=ストロース (Claude Lévi-Strauss : 1908-2009) , 哲学の分野ではエルンスト・カッシーラー (Ernst Cassirer : 1874-1945) やモーリス・メルロ=ポンティ (Maurice Merleau-Ponty : 1908-1961) , 文学の分野ではジュリア・クリステヴァ (Julia Kristeva : 1941-) などが理論構築にあたってソシュールの影響を受けている (Harris (2003) 及び三好 (2012 : 125-126) 他) .
- 3) ソシュール以前に「共時的言語学」を唱えた研究姿勢がなかったわけではない. 「言語はかくあるべし」と言語の「正しい使用」を規定する役目を担った規範文法も, ある意味では共時的である (Ullman (1959 : 17)) .
- 4) 主格形からは, 古フランス語 *om* を経て現代フランス語の不定代名詞 *on* が生じた.
- 5) 互 (2009) は, ソシュールの言語学を〈言語学〉と表示し, 比較言語学に代表される 19 世紀の「言語学」と区別する.
- 6) Bradley (1982 : 30) は次のように述べる.

英語の発音の変化はめざましいものだが, 思想表現の具としての英語の性格には, 何ら影響を与えることがなかった. 例えば, 今日 *stone, wine, foot, feet* を古期英語のように

stān, wīn, fōt, fēt と発音しなくなったからといって、これらが石, 葡萄酒, 足 (単数・複数) という意味を伝える点では, 古期英語の昔といささかも変わらない。

Bradley (1968 : 30) 及び三輪 (2014 : 152)

「英語の性格」がソシュールの言う「体系」, そして「石, 葡萄酒, 足 (単数・複数) が「体系の要素」に呼応していることは明らかだろう。古期英語 (言語) というシステムを保持しつつ, 体系の要素を変化させながら現代英語 (言語) に到達する過程については後述する。

7) チョムスキーが「言語よりも文法の方がより具体的であり, 可視的である」と主張するのは偶然ではない (Chomsky (1982))。言語は差異的かつ否定的であるのに加え, 生成文法理論では文法は脳のブラックボックスの中に必ず顕在するからである。

8) rapport syntagmatique は「連辞関係」と訳されることもある (丸山 (1981) など)。

9) イェルムスレウは言理学 (glossematics) など独自の言語学用語を創出したことでも知られる。

10) Steven King. *The Body. Fall from Innocence*. Hodder. 1982. p. 385.

11) ゼロ形式 ( $\phi$ ) の場合, 文は *The most important things*. で終わってしまうが, 語用論的文脈を考慮に入れば非文ではない。例えば, 次の文では *The most important things*. が返答として効果的に機能する。

(i) a. What would you choose if you were to take it to a deserted island?

無人島に持っていくとしたら, 何を選ぶ?

b. The most important things.

一番大事なものかな。

このように考えると, 生成文法が主張する意味役割 (semantic role) や下位範疇化 (subcategorization) といった概念装置 (安藤・小野 (1993 : 258-259)) が, 現実の言語現象を正確に反映していないことが分かる。例えば, 動詞 put は「行為者 (agent)」「対象 (object)」「着地点 (goal)」を取る三項動詞と規定されるが, 実際の言語運用においては着地点や対象が省略されるケースもある。

(ii) a. What did you put on the table?

机の上に何を置いたの?

b. I put the luggage.

カバンだけだ。

(ii b) では put の必須項として着地点が省略されているが, 返答として適格である。特に返答やくだけた会話などの語用論的文脈では, この種の省略は頻繁に起こる。同様にアニメーションによる制約も, 実際の言語運用では厳密に守られないことが多い。

(iii) X is walking over there.

(iii) では, X は生物 (アニメーションを備えたもの) でなければならないという動詞 walk (is walking) からの制約があるが, 比喩などでは次のように言いうるだろう。

(iv) The dictionary is walking over there.

あの生き字引が向こうで歩いているぞ。

12) チョムスキーはこれらの文を更に敷衍し, *Colorless green ideas sleep furiously*. (Chomsky (1965)) のような文を不適格として退けている。もっとも, これらの文は言葉の彩 (文彩) や比喩の存在を的確に反映していない。そして, 文彩や比喩は, チョムスキーが想像している以上に言語表現に影響を与えており, かつ使用頻度も高い。

13) このような統語的振る舞いを見ると, ルーマニア語, ブルガリア語やアルバニア語におけるこれらの要素を「定冠詞」と呼ぶことに躊躇いを覚えるだろう。これらは名詞の頭 (冠) に出現することがないからである。

14) こうした記号論的規定について, 池上 (1982 : 40) は「記号」を「記号表現 (≡シニフィアン)」と「記号内容 (≡シニフィエ)」の相関体と規定している。また, 池上 (1994 : 14-15) は, 代表的な「記号」としての言語は, 記号が当然備えているべき 2 つの側面, 「語形」(「記号表現」の一種) と「語義」(「記号内容」の一種) を持つと指摘する (野田 (2019 : 137-138))。ここでは, 記号がシニフィエとシニフィアンを「備えているべき」と措定することに留意すべきだろう。

15) 言語の恣意性の議論は, 田林 (2016 : 139ff) を下敷きに行っている。また Harris & Taylor (1989) も参照。

- 16) ホイットニー (William Whitney : 1827-1894) もまた、言語記号の偶然性を強調していた。ホイットニーは、ソシユールを先取りする形で「観念と語との間の内面的で本質的な関連というものは……地上いかなる言語にもない」と述べている (Whitney (1868 : 32) , Jespersen (1922 : 397) 及び Ullman (1959 : 84-87) 他も参照) .
- 17) 田林 (2016 : 147ff) . その他、固有名詞の問題、習慣化の問題 (千野 (2002)) なども参照。言語の恣意性については言語の「大きさ」と実際の「大きさ」の不均衡に関する構造的非写像性の問題 (鈴木 (1996) , 三浦 (1976) 他) や、複合名詞 (派生名詞) における分節ミスマッチの問題 (定延 (2000) , Culler (1976) 他) なども参照。
- 18) 出典は Jost Trier (1931) *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*. Heidelberg. (『悟性の意味領域におけるドイツ語彙』) だが、この例はかなりのインパクトを持っているらしく、例えば Ullman (1959 : 162ff) , Guiraud (1955 : 90-92) , 池上 (1975 : 270-271) , 三輪 (2014 : 68-69) などに引用されている。拙書 (田林 (2016 : 231)) でも引用した。
- 19) 古期英語の人称代名詞が歴史上「効率的に」変化した例もある。古期英語の「彼女」を表す *hēo* が *she* に変わったのは、男性単数 *hē* と三人称複数 *hie* との混同が多く、不都合が生じたことに因る (三輪 (2014 : 69-71)) .
- 参考文献**
- 安藤貞雄・小野隆啓 (1993) 『生成文法用語辞典 チョムスキー理論の最新情報』大修館書店。
- Bradley, Henry. (1968) *The Making of English*. Macmillan. 寺澤芳雄 (訳) (1982) 『英語発達小史』岩波書店。
- Chomsky, Noam. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. 安井稔 (訳) (1970) 『文法理論の諸相』研究社。
- Chomsky, Noam. (1982) *Generative Enterprise*. Foris. 福井直樹・辻子美保子 (訳) (2003) 『生成文法の企て』岩波書店。
- 千野栄一 (2002) 『言語学 フォーエバー』大修館書店。
- Coseriu, Eugenio. (1958) *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Gredos. 田中克彦 (訳) (2014) 『言語変化という問題 -共時態, 通時態, 歴史』岩波文庫。
- Culler, Jonathan. (1976) *Saussure*. Fontana Press. 川本茂雄 (訳) (2002) 『ソシユール』岩波現代文庫。
- Guiraud, Pierre. (1955) *La sémantique*. Collection Que sais-je? No. 655. Presses Universitaires de France. 佐藤信夫 (訳) (1958) 『意味論 -ことばの意味』白水社。
- Harris, Roy. (2003) *Saussure and His Interpreters*. 2nd edition. Edinburgh University Press.
- Harris, Roy. & Taylor, J. Talbot. (1989) *Landmarks in Linguistic Thought: The Western Tradition from Socrates to Saussure*. Routledge. 齊藤伸治・滝沢直弘 (訳) (1997) 『言語論のランドマーク -ソクラテスからソシユールまで』大修館書店。
- 堀田隆一 (2015) 「言語変化研究の多様な視点 -5W1H による整理-」『人文研究紀要』81. 中央大学人文科学研究 所. 293-319.
- 池上嘉彦 (1975) 『意味論 意味構造の分析と記述』大修館書店。
- 池上嘉彦 (1978) 『意味の世界 -現代言語学から視る』NHK 出版。
- 池上嘉彦 (1982) 「記号における「慣習」と「革新」: 記号論と詩学」『月刊言語』11 (4). 40-47.
- 池上嘉彦 (1984) 『記号論への招待』岩波新書。
- 池上嘉彦 (1994) 「第一章 ことばの意味と意味作用」池上嘉彦・山中桂一・唐須教光『文化記号論: ことばのコードと文化のコード』講談社. 13-56.
- 入不二基義 (2009) 『足の裏に影はあるか? ないか? 哲学随想』朝日出版社。
- Jespersen, Otto. (1922) *Language: Its Nature, Development and Origin*. Henry Holt & Co.. 三宅鴻 (訳) (1981) 『言語 -その本質・発達・起源』岩波文庫。
- 小島義郎 (1988) 『日本語の意味 英語の意味』南雲堂。
- 丸山圭三郎 (1981) 『ソシユールの思想』岩波書店。
- 丸山圭三郎 (1985) 「言語と記号」『書齋の窓』1985年4月号. 有斐閣。
- 三浦つとむ (1976) 『日本語はどういう言語か』講談社。
- 三好楠二郎 (2012) 「ソシユールの「ホイットニー追悼論文 覚え書き」と第3回一般言語学講義 -言語記号の示差性と恣意性をめぐって-」創価女子短期大学紀要 43. 125-156.
- 三輪伸春 (2014) 『ソシユールとサピアの言語思想 現代言

- 語学を理解するために』開拓社.
- 野田大志 (2019) 「現代日本語における「名」の多義性をめぐって」森雄一・西村義樹・長谷川明香 (編) 『認知言語学を紡ぐ』くろしお出版. 137-158.
- 野村益寛 (2014) 『ファンダメンタル認知言語学』ひつじ書房.
- 興津達朗 (1976) 『言語学史』英語学大系 14. 大修館書店.
- 定延利之 (2000) 『認知言語論』大修館書店.
- Saussure, Ferdinand. De. (1916) *Cours de linguistique générale*. Payot. 小林英夫 (訳) (1972) 『一般言語学講義』岩波書店.
- Saussure, Ferdinand. De. (1993) *Troisième cours de linguistique générale (1910-1911) : d'après les cahiers d'Emile Constantin*. Pergamon Press. 影浦峽・田中久美子 (訳) (2007) 『ソシュール一般言語学講義 -コンスタンタンのノート』東京大学出版会.
- Saussure, Ferdinand. De. (2002) *Écrits de linguistique générale* (bibliothèque de philosophie). Texte établi et édité par Simon Bouquet et Rudolf Engler avec la collaboration d'Antoinette Weil. Édition Gallimard.
- 鈴木孝夫 (1996) 『教養としての言語学』岩波新書.
- 田林洋一 (2016) 『言語学をする』マニユスクリプト.
- 互盛央 (2009) 『フェイルデナン・ド・ソシュール〈言語学〉の孤独, 「一般言語学」の夢』作品社.
- 高野秀之 (2010) 「ソシュール再考: 言語研究史における評価の妥当性を問い直す」嘉悦大学研究論集 53. 1. 47-73.
- Ullmann, Stephen. (1959) *The Principle of Semantics*. Blackwell. 山口秀夫 (訳) (1964) 『意味論』紀伊国屋書店.
- Weisgerber, Leo. (1929) *Muttersprache und Geistesbildung*. Vandenhoeck & Ruprecht. 福本喜之助 (訳) (1969) 『言語と精神形成』講談社.
- Whitney, D. William. (1868) *Language and the Study of Language: Twelve Lectures on the Principles of Linguistic Science*. Cambridge University Press.

# 『ドン・キホーテ』に見る利己的精神

—わがままに振る舞う英雄たち—

田林 洋一<sup>1)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

## 1. 本稿の目的

本稿では、ミゲル・デ・セルバンテス (Miguel de Cervantes Saavedra : 1547-1616) の『ドン・キホーテ (El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha)』 (前篇 1605 年, 後篇<sup>1)</sup> 1615 年) の登場人物たちが、非常に利己的に行動することを見ていく。まず、英雄と呼ばれる人種が原理的に利己的であることを論じ、次に主人公のドン・キホーテとその従者サンチョ・パンサだけでなく、司祭や床屋、学士サンソン・カラスコに公爵夫妻といった「治療者たち」も、非常に利己的な振る舞いをすることを検討する。こうした振る舞いは、作者たる《余》(シデ・ハメーテ・ベネンヘーリ) や真の作者セルバンテスにも見られることを同時に指摘する。

## 2. 利己的な振る舞いを見せる孤高の英雄 - ドン・キホーテ

『ドン・キホーテ』の登場人物たちは、「利己的 (egoísta)」の辞書的定義ながら「他人の立場や迷惑を顧みずに」行動することが非常に多い。以下、具体的に検討していくが、最初に「英雄」と呼ばれる人たちが利己的であることを見る。

### 2.1 利己的な「英雄」 - 主観で正邪を決定するヒーロー

ドン・キホーテは英雄たらんとして遍歴の騎士となり、ラ・マンチャ地方を彷徨ったが、そもそも彼が英雄になるためには何かを成し遂げなければならない。その「何か」は、「……読み覚えた遍歴の騎士のありとあらゆる冒険を実行することによって、世の中のあらゆる種類の不正を取り除き、またすすんで窮地に身を置き、危険にも身をさらしてそれを克服し、かくして

永久に語りつがれるような手柄をたてて名声を得ること」<sup>2)</sup> (前篇第 1 章) という、極めて曖昧模糊としたものである。更に、何をもって「不正 (agravio)」とするかは究極的には個々人の主観に大きく依存する。魔王や竜、巨人を退治するために旅立つ英雄や勇者たちは、自分たちが定めた勝手な基準で正邪を決定していることに気づいていない。英雄は、「もしかしたら自分たちが間違っていて、悪い魔法使いの言っていることの方が正しいのではないか」という疑いを持ってはならない。猜疑心に駆られた英雄は、もはや英雄として機能せず、ただの凡人に成り下がるからである。英雄になるためには、必ず彼に討伐されるための「悪」の存在が不可欠であり、それなしでは英雄は「市井の人」に転落する<sup>3)</sup>。

また、ドン・キホーテが主張するような「進んで窮地に身を置く」姿勢も、戦略的に見れば適切な行動とは言えない。敵を退治して真に勝利を手にしたのならば、騒動や戦地に猪突猛進して槍を振り回すだけでなく、必ず戦略や戦術といった「知的活動」が必要となる。ただ突撃を繰り返すのは、英雄的行為ではなくただの蛮勇である。ところが、物語に登場する英雄たちは敢えて危険を冒して敵を成敗しないと気が済まない。自分が英雄になることで味方の戦意が高揚するという大義名分を掲げることもあるが、ドン・キホーテは最初の旅立ちの時は一人であった。

最後に、「手柄をたてて名声を得ること」には、必ず誰かの認知、即ち「ドン・キホーテの英雄的な行動を知って、それを喧伝してくれる誰か」の存在が不可欠となる。ある人物が英雄的な行動を取ったとしても、それが誰にも知られないところで秘密裏に行われたのであれば、それは英雄になるための条件とはならない。英雄に駆け上がるためには、英雄的な行為に加えて、他者

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

の認知とその宣伝が必要である。そして、この2つの条件を充足した時に初めて、英雄は生の姿を持って人々の前に君臨する。

つまり、ドン・キホーテだけでなく、英雄たらんと希求する人物たちは、原理的に「人の話を聞かず」「自分勝手に」ならざるを得ないのである。ドン・キホーテは、そもそも自分が遍歴の騎士となって英雄になろう、と考えた時点で、既に読者からエゴイストの烙印を押されていたことになる。

## 2.2 徹底的にエゴイストたらんとしたドン・キホーテ

本節では、英雄であろうとしたドン・キホーテが具体的にどのような「英雄的・利己的行為」を行ったのかを検討する。まず、ラッセルの言を見よう。

ドン・キホーテは妄想という柵で現実の世界から遮断されておりますが、飛び切りのエゴイストなのです。弱きを助け強きを挫くなどと絶えず口にしておりますが騙されてはいけません。彼の行動原理はただ一つ、すなわちその武勇伝が本になるほどの騎士としての名声が欲しいだけなのです。彼の幻想がつくり出した思い姫ドゥルシネアへの全身全霊の献身の素振りでさえ全く自分の都合の産物なのです。

Russell (1985 : 81-82)

ラッセルは、ドン・キホーテの利己的思想を見事に看破している点で優れた洞察力を発揮しているが<sup>4)</sup>、それでは具体的に彼のどの辺りが、どの程度利己的なのかには触れていない。

特に前篇でドン・キホーテの利己的行為が顕著に見出せるが、それは彼が常に「他人から求められず、むしろ自分から積極的に話しかける」という行為に象徴的に表れている<sup>5)</sup>。例えば第1回目の出立で折檻を加えられている少年アンドレスを一方向的に解放する(前篇第4章)のも、もともとはドン・キホーテからの働きかけによる。そもそも、アンドレス少年はドン・キホーテに助けなど求めていない。にもかかわらず、ドン・キホーテは勝手に自分の助けと裁定が必要だと判断して、二人の間に割って入るのである。ドン・キホーテが

去った後に再び折檻が開始されるという皮肉をセルバンテスが織り交ぜていることから、彼の一連の行動が空回りしていることが伺える。

また、ガレー船漕ぎの漕刑囚を解放する騒動にも、以下に引用するように「お節介焼きのドン・キホーテ」という側面が色濃く映し出されている。

[……] 数珠つなぎにされた囚人の一行が近づいてきた。するとドン・キホーテは、いかにも丁寧な言葉づかいで、護送の役人たちに声をかけ、どうか、この者たちがかくもみじめな格好で引き立てられていくわけを、面倒でも一つ一つ聞かせてもらいたいと願い出た。(前篇第22章)

役人たちに面倒をかけてでも囚人の素性を知りたいと「願い出 (pidió)」で導き出した結論も、甚だ利己的である<sup>6)</sup>。彼は裁判官でもないのに勝手な判断を下し、囚人を暴力でもって解放する。結果、彼は囚人たちに感謝されるどころか石つぶての嵐を受けるのであるが、利己的な行動を2つも犯したとあってみれば、それも自業自得である。

第1回目の一人旅の間でも、サンチョを伴った第2回目の旅の間でも、彼の行動は一事が万事この調子である。主従が宿泊している旅籠に《捕虜》が現れた時も、彼は他人から求められもしないのに「かつて山羊飼いたちと夕食をともにした折に長広舌をふるいたくなったのと同様の衝動にかられて、次のような演説をぶちだした」(前篇第37章)と、自分勝手に話し出してしまふ。ここで注意すべきは、彼は「(過去の)衝動に駆られて (movido de otro semejante espíritu)」話し出すのであり、誰かから請われたり、お願いされたりして演説をするわけではないということである。場違いな演説を聞かされるドロテアや司祭一行にしてみれば、ありがた迷惑以外の何物でもない。一方、件の《捕虜》は、ドン・フェルナンドからの要望を受けて謙虚に、そして真摯に身の上を語り出す。頼みもしていないのに長広舌を振るう自称《遍歴の騎士》と、真摯な態度で人々から話を請われる《捕虜》という好対照がここでも見出される。この「好対照」は、治療者たるその他の人々がからかい、悪ふざけをすることで愉悦を

感じることでできる対象（ドン・キホーテ）と、興味深い話を聞くことで快樂を得ることのできる人物（捕虜）という視点も包含する。

ドン・キホーテが彼一流の勘違いで風車に突撃する（前篇第 8 章）分には、誰も主従に干渉しようとはしないだろう<sup>7</sup>。彼が風車に跳ね飛ばされて転んだところで、誰も迷惑を被ってはいないからである。ところが、羊の群れに飛び込んで羊に狼藉を働こうとする場合（前篇第 18 章）には、被害者たる羊飼いたちは黙っていない。石投げ器で彼を攻撃し、「あばら骨を二本へし折り」「前歯や奥歯を三、四本も折り」「手の指を二本たたきつぶして」しまうが、彼らが罪に問われることはない。先に手を出したのはエゴイスティックな騎士道精神に駆られたドン・キホーテの方であり、彼らの反撃は正当防衛と見なされるからである。その証拠に、ドン・キホーテは自らに庇護権を適用しようとしていない。社会の成員たる大多数である羊飼いや、盥を強奪された床屋が、聖同胞会（サンタ・エルマンダー）に助けを求めて庇護権を行使するのは対照的である。

ドン・キホーテが行った究極的に利己的な行動は、サンチョを仲間に入れたことと、思い姫としてドゥルシネアを「設定」したことだろう。まず、サンチョを仲間に入れた経緯から考察する。

ドン・キホーテがサンチョを引き入れたのは偶然と必然の両方の産物である。ドン・キホーテには何らかの従者が絶対に必要であった。従者のいない遍歴の騎士など「騎士道物語のどこにもいない」からである。だが、初期段階のドン・キホーテにとって、従者がサンチョでなくてはならない理由はない。彼は従者として、たまたま近所に住んでいた「善良な人間だが、ちょっとばかり脳味噌の足りない男」であるサンチョに狙いを定めた。ドン・キホーテはサンチョの無知を利用して、「口をすっぱくして言いきかせ、説得し、色々な約束を並べたものだから、気の毒にも（pobre villano）この田舎者は、彼に同行し、従士として仕えようという気になってしま」うようにさせた。彼は「島（ínsula）」という正体不明の何かを目の前にちらつかされて、自らの愚鈍のために妻と娘を捨てて狂人についていくという狂態を見せる。

冷静に見れば、ドン・キホーテはサンチョに対して

詐欺を働いたことになる。後篇でサンチョは公爵夫妻から島の自治権を譲渡されることになるが、第 1 回目の旅が終わった後のドン・キホーテには、そこまで「島の統治権」を保障することはできなかったはずである。もっとも、サンチョはその気になればいくらでも主人の下を辞して家に帰る機会があった。それでも従士がドン・キホーテについていったのは、彼への盲目的な愛情と共に、サンチョの強欲も背景にあっただろう。つまり、彼は主人から痛いところを突かれて、彼が出した「島」の罠にはまってしまったのである。不確実な餌をだしにして、「善良な」農夫を拉致誘拐するのは犯罪行為だろう<sup>8</sup>。

ドゥルシネアを思い姫に仕立て上げた理由も、サンチョのそれと変わらず「騎士道物語には思い姫のいない遍歴の騎士などいないため」である。ドン・キホーテのドゥルシネアに対する所業は犯罪性という点から見ればサンチョの誘拐と似たり寄ったりである。だが、ドン・キホーテはそもそもドゥルシネアの姿を見てもいなければ、全篇を通じて血肉を備えたドゥルシネアは出現することもない<sup>9</sup>。アルドンサ・ロレンソは、思春期に見られるような思い込みの激しさで、中年男の（半ば性欲の入り混じる）崇拜と愛の対象に勝手にされてしまうのである。現代で言えば単なるストーカー行為であり、ストーカーは押し並べて利己的な思想に支配されていることに疑問の余地はないだろう。

後篇のドン・キホーテは、「ドン・キホーテのサンチョ化」が示す通り現実主義的になっていくが<sup>10</sup>、それでも利己的であることは止めようとはしない。ペドロ親方の人形芝居（後篇第 26 章）を見たドン・キホーテは、例の如く騎士道物語に根差した勘違いを発動させて人形を破壊してしまうなど、まだまだ彼の狂気は健在である。ペドロ親方に災難をもたらしたという点で、この破壊行為が非常に利己的であることは論を俟たない<sup>11</sup>。

後篇におけるドン・キホーテの言動で、最も利己的なものはモンテシーノスの洞穴における冒険（後篇第 22 章）だろう。この「冒険」は、その名に値しないほど単純なもので、気の狂った中年男が穴に入って白昼夢を見ただけに過ぎない。この「中年男の白昼夢」が



真実かどうかは当人以外誰にも分からないのに、以後、主従はモンテシーノスの冒険が実際に起こったことなのかどうかを常に気にしながら旅をすることになる。全ての謎に答え、未来を予知する魔法の首（後篇第 62 章）にも、同様の伺いを立ててドン・アントニオに煙に巻かれている。もっとも、ドン・アントニオにしたところで、このような曖昧模糊とした問いを立てられてさぞ困惑したことは想像に難くない。

このようなドン・キホーテの利己的主義はどこから来るのか。彼の場合、全ての言動を「狂気」を免罪符にして切り抜けているところがある。つまり、水戸黄門の印籠の如く、狂気さえ切り札にしてしまえば、あとは何をしても良いと考えている節がある。この狂気ゆえに、彼は過去に負債を持たない。常に「今」「ここ」の瞬間しか生きない彼は、騎士道物語を現世に体现させることの一点のみに向かい、過去を顧みず、また、未来も想定しない。彼は決して一箇所に留まることを知らず、「遍歴の騎士ドン・キホーテ」であるためには、常に全国行脚し、あるかどうか定かではない「悪」を探し求める。そこには幼児的万能感<sup>12)</sup>に裏打ちされた「わがままな主体」が透けて見える。

そうした主体は、目下流行している言説に同調し、自分の歴史＝物語をもたない。いいかえれば、過去や祖先や系譜にたいして引き受けるべき負債（ラカンの言う「象徴的負債」）をもたない。ネオ主体はだから、なんでも自分を基準に選びたがる。たとえば、自分の子供にオリジナルな名前、たとえば花やクルマの名前をつけることをためらわない（我が国でいわゆるキラキラネームが流行る一因もこれだ）。

立木（2013：231）

立木の言に従えば、ドン・キホーテはまさに「ネオ主体」であり、弁証法的主体（即ち、経験を通してそれまでの主体が否認されることで、より高次の主体へと生成する、という所作を繰り返す）<sup>13)</sup>とは対極に位置する。ドン・キホーテは自らの利己的思想が通じないある同族的共同体（≒現実）から逃避・離脱し、別の精神世界を作り上げることで<sup>14)</sup>、自身のわがままを正当化した。ドン・キホーテが数々の蛮行を繰り返して

も反省もせず、魔法のせいにして同じ利己的行動を繰り返すのは、いわば現代の（特に日本における）幼児性にも通ずるところがある。

ドン・キホーテは、適菜の言葉を借りれば「B 層」に位置する<sup>15)</sup>、社会の中でも愚民である。B 層で、かつ幼児的万能感に支配された彼は過去と未来を省みない。だからこそ自らに「ドン・キホーテ」などという珍妙な名前（≒キラキラネーム）を付けても平然とされている。ドン・キホーテの愚行には当人なりの（B 層的）意味があり、それを他人や肉親が「情を持って」接しても無意味である<sup>16)</sup>。成熟の拒否は嫌なもの（騎士道物語に反する状況）の否認、即ち「否定的なもの否認」である<sup>17)</sup>。日本がエロやロリコンアニメを大量に輸出し、無知な若い女性をかき集めて「庶民」の前で歌わせ、踊らせる姿には、全く歴史性がない。ドン・キホーテも日本の「(歴史的)否認姿勢」と同じく、騎士道物語という架空の舞台を設定し、その上に鎮座して「遍歴の騎士」の歌を歌い、踊りを踊る<sup>18)</sup>。だからこそ、彼は常にエゴイスティックな行動しか取れないのである。

### 3. 地位をピカロ（悪漢）的に利用する従者 - サンチョ・パンサ<sup>19)</sup>

サンチョは利己的という点ではドン・キホーテのそれにも匹敵するほどであり、その源泉は彼の狂気とピカロ的な性質にあると思われる。妻と娘を放り出して狂人ドン・キホーテについていくサンチョはその時点で狂气的かつ利己的であるが、それ以外の点でもサンチョはかなりのエゴイストである。

彼は主人ドン・キホーテの地位や特質（狂気）、性格を利用して世渡りをし、自分の欲望を充足させるのが天才的にうまい。前篇で食糧を強奪した彼の言い訳は次の如くである。

「いったい全体、いかなる理由があつて僧衣をはがし、坊様を裸にするのかと尋ねると、これは自分の主人のドン・キホーテが合戦で勝ちとった戦利品だから、従士の自分が当然の権利として貰い受けるのだ、と答えた。」（前篇第 8 章）

前篇のサンチョを「現実主義的」とする主張<sup>20)</sup>は、少なくともここでは正しくない。サンチョは前篇においても、主人と同じく騎士道物語に根差した狂的な言動を繰り返す。加えて前篇での彼は守銭奴で、その理屈も利己的である。風車を巨人と見なすドン・キホーテに対して「しっかりしてくだせえよ、旦那様」（前篇第8章）と「現実主義的に」諫める一方で、「魔法にかかったモーロ人」（前篇第17章）によって自らに降りかかった災難を「騎士道物語の尺度で」分析する<sup>21)</sup>。彼は現実と理想を巧みに行き来することで自らの欲望を満たし、妻子を放り出すことも辞さない。狂人と分かっているドン・キホーテに正体不明の「島」の栄光を求める彼は、十分に利己的だろう。

後篇のサンチョは、ドン・キホーテと同じかそれ以上に変化する。「サンチョのドン・キホーテ化」という定式化が示すように、サンチョは理想主義者に変化していくとともに聖人と化していく<sup>22)</sup>。サンチョは自分たちの方から三人のにんにく臭い百姓娘に話しかけ、そのうちの一人をドゥルシネアに仕立て上げた（後篇第10章）。この場面で彼の利己的側面と、騎士道物語への傾倒が如実に明らかとなる。

まず、サンチョが「話しかけられる」のではなく、自分たちから進んで「話しかける」ことに注意すべきである。サンチョは主人ドン・キホーテから「我が思い姫ドゥルシネアに会わせろ」と要求されて、自分の嘘がばれるのではないかと焦っていた。そのような「身から出た錆」的な状況から抜け出すべく、苦し紛れに百姓娘に話しかける行為は、読者に利己的と思われるでも仕方ないだろう。

次に、サンチョが彼女たちのうちの一人をドゥルシネアに仕立て上げた件を見よう。ドン・キホーテにとっては「驢馬に乗った三人の百姓娘にしか見えぬぞ」（後篇第10章）という状況ではあっても、この時、百姓娘の一人は確実にサンチョの騎士道物語世界で、彼の主人の思い姫として降臨したのである。ちょうど第1回目の旅において、ドン・キホーテが最初に泊まった旅籠で出会った白首（売春婦）を貴婦人に変化させた<sup>23)</sup>のと同じ効果がここで認められる。しかしここで注意すべきは、サンチョが騎士道精神に則って田舎娘を貴婦人に変貌させたのではないということである。

彼の言動は、あくまでも「自分が自己の怠慢を主人に叱責されないように」というひどく利己的な精神から行った行為である。つまり、この田舎娘たちとの邂逅では、サンチョは二つの意味で利己的だったことになる。一つは勝手に見も知らぬ娘たちに話しかけること、そしてもう一つは勝手にそのうちの一人をドゥルシネアに仕立て上げたことである。

最後に、全篇を通じて見られるサンチョのピカロ的かつ小さな「嘘」も、彼を利己的と見なすには十分な証拠であろう。例えば、ドゥルシネアの下に手紙を届けていないことがばれないように、「手紙を届けた」と強弁している（前篇第26章）。ここでの彼はエゴイストであると同時に冷酷かつ強欲であり、その強欲さはもはや「島（*ínsula*）」の獲得などには留まらない域にまで達している。

そして主人が皇帝になった暁には、従士である自分に身分相応の結婚をさせることになるが（その頃には自分は当然の成り行きとしてやもめになっているはずなので）、相手は皇后様の侍女のひとりで、島などとは関係のない、広大にして豊かな国の世継ぎの姫になるであろう、というのも、自分はもはや島みたいなものには食指が動かない（*sin ínsulos ni ínsulas, que ya no las quería*）から。（前篇第26章）

最愛の妻テレサを墓に放り込むことを夢想するまでに彼の欲望は頂点に達し、更にはあれほど渴望していた「島みたいなもの」までこき下ろす彼は、強欲の権化であると同時に利己的である<sup>24)</sup>。因みに、調子に乗ったサンチョはドゥルシネアの手紙についても「三千ものでたらめ（*tres mil disparates*）」を述べ立てている。

また、魔法にかかったドゥルシネアを元の姫に戻すためには3300回の鞭打ちが必要だと告げられたサンチョは、やはりここでも回数を適度に誤魔化したり、嘘を並べ立てたりして何とか鞭打ちを回避しようとしている。ウナムーノも指摘するように<sup>25)</sup>、この鞭打ちには（ドン・キホーテが売春婦を貴婦人に変えたように）ドゥルシネアを思い姫に変える力を持っている<sup>26)</sup>。そのような重要な任務を、サンチョが適当にあしらっ

てピカロ的に誤魔化す様は、まさに彼が自分のことしか考えていない身勝手な人物であることを証明している。

その他にもおしゃべりなサンチョは数多くの嘘や言い訳を披露するが、それが自分より身分が下、ないしは同程度の社会的地位を持つ人物のみならず、自分よりも明らかに社会的・知性的に上の人物にも発せられることも看過してはならない。後篇で（社会的地位が上の）公爵夫妻や（知性的地位が上の）学士サンソン・カラスコにも「嘘やでたらめ」を並べ立てる彼は、やはり利己的な人物と言わざるを得ないだろう。

#### 4. 悦楽をからかいによって食欲を求める人々 -その他の登場人物

それでは、ドン・キホーテ主従以外の人物たちについてはどうか。既に筆者はその他の登場人物たちも狂氣的であるという「登場人物全員狂人説」を唱えたが<sup>27)</sup>、こと利己的という点でも主従に劣るものではない。もっとも、650人以上と言われている登場人物<sup>28)</sup>全てを精査するのは不可能でもあり、また有益でもない。ここでは、前篇における「治療者」たる司祭ペロ・ペレスと床屋のニコラス親方、マリトルネス、後篇での学士サンソン・カラスコや公爵夫妻などに焦点を絞って検討する。

ドン・キホーテの治療者たる司祭と床屋の所業は、「やり過ぎる」の一言で説明がつく。以下、具体的に彼らの行動を見てみよう。

まず、治療者たちは、ドン・キホーテが所有していた書物を勝手に選別し、焚書にしている（前篇第6章）。この時点で、ドン・キホーテの狂気の真の原因が「騎士道物語の読み過ぎ」であるかどうかは治療者たちには（推測こそできるものの）不明であるにもかかわらず、彼らは他人の本を勝手に焼却処分にするという愚行を犯している。当時、書籍は財産目録にも記載されるほどの貴重品だったことを考えると、彼らの行為はやり過ぎの誇りを免れないだろう。また、焚書にしたことでドン・キホーテの狂気が本当に治癒されるかも定かではないし、実際に焚書にしても彼の狂気は癒されなかった。つまり、彼らの行為は因果関係及び費用対効果がはっきりしない、甚だ曖昧かつ根拠不明のものであ

る。彼らの行為がドン・キホーテの狂気の治療という親切心から来たものであったとしても、利己的（自分たちの勝手な思い込み）であることに間違いはない。

更に、やはり治療のためと称して、彼らは我らの郷土を檻に拉致監禁して故郷に強制送還するという悪行まで行っている（前篇第46章）。そこには、単に治療のためだけではなく、彼らが狂人ドン・キホーテをからかって、自分たちの愉悦のために行動していることが伺える。彼らは屁理屈に等しい理屈（治療）をつけて<sup>29)</sup>、自らの欲望や願望を叶えるという身勝手さを見せている。彼らは、「狂気の治療」をいわば免罪符にして、自分のエゴイスティックな行動を正当化しているのだ。

前篇でのドン・キホーテ主従の受難は、どちらかという自業自得の側面があるのに対して、後篇での主従の受難は治療者たちの悪意に満ちたからかいによって引き起こされるものがほとんどである。前篇の「他者のからかいによる主従の受難」の一例は、旅籠の女中マリトルネスの姦計による、ドン・キホーテの宙吊りだろう（前篇第43章）。マリトルネスは、「ちょっと彼をからかってやろう、少なくとも、彼がいつも口にして笑止なたわごとを聞いて、しばらく愉快な時を過ごすことにしよう」と明言している。つまり、ドン・キホーテはただ「マリトルネスが愉快な時を過ごす」ためだけに災難に遭っているのである。この所業は現代で言えば単なるいじめであり、そしていじめっ子はすべからず利己的である。

前述したように、後篇では、主従の因果応報的な受難は極端に陰を潜め、代わってその他の登場人物たちからのからかいが中心になる。例えばサンチョ・パンサのバラタリア島の統治（後篇第44章）は、貴族の豊富な財産を背景にした壮大なからかい劇場であるが、地位・名声・経済的基盤などの全ての面においてドン・キホーテ主従より勝っている強者公爵夫妻による、貧民農夫サンチョへの壮絶ないじめでもある。公爵夫妻は（特にサンチョをターゲットにして）ドゥルシネア姫にかかった魔法の解除のための3300回の鞭打ち（後篇第35章）や、クラビレーニョの木馬の冒険（後篇第41章）など、金と暇、そして豊富な人的資源にまかせて様々な試練を課すが、これらは全て彼らの娯楽を目的としている。彼らはセルバンテスから「この騎

士の主従に、いかにも遍歴の騎士にふさわしい冒険といった様相を帯びた悪戯をしようという気持をさらに固めた夫妻」(後篇第34章)とまで形容される始末である。

もう一人の知的強者である学士サンソン・カラスコのからかいも、彼の身勝手な復讐心と愉悦によるものである。《鏡の騎士》に扮してドン・キホーテに切りかかる彼は、治療のためと称しつつもこのからかいを楽しんでいる(後篇第14章)。そのからかいが失敗に終わると、今度は《銀月の騎士》として、なんとラ・マンチャ地方から遠く離れたバルセロナまで足を伸ばして復讐するほどの執念深さを見せる(後篇第64章)。サンソン・カラスコは『ドン・キホーテ』の中でも悪役であるが、自分の快楽を追及して狂人をからかおうとするもそれが失敗に終わると、更に利己的な敵愾心をむき出しにして復讐するような人物は、現代の日本でも、17世紀初頭のスペインでも好ましい人物像ではないだろう。

こうしたからかいは当人たちにとっては瞬間的なもので、例えばドン・キホーテ主従が公爵夫妻の下を辞した後は、夫妻はドン・キホーテ主従との愉快的な会話と大量のからかいを思い出に変えて、日常を過ごすことができる。言わば、主従へのからかいは手軽で容易に日常に帰ることができる娯楽なのである。瞬間的な娯楽を求めて狂人コンビをからかった後は、彼らの下には何も残らない。ところがドン・キホーテ主従にとってはそうではない。こうした娯楽が必要だったのは、むしろ恒常的な影響を被った被害者たる主従の方である。

「ドン・キホーテ主従の下に残った」影響の中で最も強いのは、サンチョが聖人と化したことだろう。サンチョはバラタリア島の統治で散々に悪戯の標的にされて、今までのピカロ的で強欲な生き方をかなぐり捨ててことに成功した。公爵夫妻にとっては一時的な娯楽にしか過ぎなかった島の統治が、サンチョにとっては人生観をも一変させるような出来事となった。逆説的に言えば、公爵夫妻及び彼らのからかいの存在価値は「サンチョを聖人化させたこと」にしかない。聖人と化したサンチョは、時に昔の欲張った姿勢こそ見せるものの、望むのは庶民的な食事やぶどう酒の一杯と

いった、「手におさまりのいい鎌、ニンニクのたっぷり入った野菜スープ、夏には樅の木陰で寝そべり、冬には厚手の羊の毛皮を着込む」<sup>30)</sup>(後篇第53章)質素な生活や物ばかりである。清貧を旨とする聖人サンチョの誕生は、その他の登場人物のからかいがきっかけだったということになる。

その他の登場人物によるからかいのもう一つの大きな効用(副作用)として、サンチョがドン・キホーテに類まれなる愛情を持っていることが確認できたことが挙げられる。やはり治療のためと称して、司祭や床屋がドン・キホーテを檻に閉じ込めた時のサンチョの慟哭は注目に値する(前篇第47章)。

「ああ司祭様、司祭様よ！ おいらがお前様に気づいてねえとでも思っていなされたかね？ それに、この新手の魔法が何をねらったものか、おいらが気づきも見抜きもしていねえと思っていなされたかね？ いいですかい、いくら顔を隠したところでお前様だつてこたあ分かるし、いくらごまかそうとしたって、お前様のもくろみは分かっているんですからね。」

この台詞は、サンチョがドン・キホーテを愛していることを如実に示している<sup>31)</sup>。その他の登場人物のからかいによって、サンチョが胸に秘めていた「ドン・キホーテへの愛」が顕在化するのだ。このように、第三者のからかいは単なる当人たちの愉悦や一時的な快楽だけでなく、様々な働きをする。

ドン・キホーテの狂気によってサンチョが狂気に冒され(狂気の伝染)、白首と呼ばれる売春婦が貴婦人に変化した。そして、サンチョの3300回の鞭打ちはドゥルシネアにかかった魔法を解いた。それと同様に、その他の登場人物たちのからかいも、サンチョを聖人の域にまで高め、そして間接的にドン・キホーテの狂気を治癒させるという機能を持っていたのである。

## 5. わがままな書『ドン・キホーテ』 -セルバンテス及び《余》

最後に、『ドン・キホーテ』の作者及び《余》が利己的であることも同時に検討する。作者の伝記を見る限り<sup>32)</sup>、セルバンテスは常に社会の周縁に留まり、中心

的な座を得ることができなかつた。彼は人生の辛酸を舐めた苦い経験から皮肉屋に、そして利己的になったが、その片鱗は小説『ドン・キホーテ』にも見られる。

いきなり序文の冒頭に、彼は皮肉を込めて「お暇な読者よ (Desocupado lector)」と書いている。作家業は「読者様に読んでもらえてナンボ」な世界であり、本来ならばセルバンテスは読者に対して平身低頭しなければならないはずである。娯楽の期待を込めて『ドン・キホーテ』を紐解いた読者は、冒頭で「あなたは暇ですか」と指摘されて、一瞬面食らうと同時に怒りも感じるに違いない。また、セルバンテスは作家としての名声を期待して『ラ・ガラテア (La Galatea)』を執筆・出版したものの、当時のライバルである作家ロペ・デ・ベガには知名度という点で大きく引き離されていた。詩人を目指して詩作を試みるも、彼には詩の才能はなかつた。かのようにドン・キホーテの如く名声を希求するセルバンテスは、素直になることもできず、自書を開く読者に対して皮肉をぶつけることしかできない<sup>33)</sup>。

『ドン・キホーテ』の献辞先はベハル公爵だが、この貴族は(文人のパトロンという名声を得ていたにもかかわらず)あまり文芸の愛好家でもなければ、理解者でもなかつた<sup>34)</sup>。この事実をセルバンテスがどこまで知悉していたかは不明だが、少なくとも、当時のあまり読書好きでない貴族の若造(ベハル公爵は当時 28 歳である)にひれ伏さなければならない屈辱は、この大作家も感じていたに違いない。セルバンテスは、世の物事全てを斜に構えて見る癖がついていただろう。だからこそ、皮肉を込めて序文を執筆し、そして利己的な猜疑心で世間を疑って筆を揮う。

セルバンテスの作家としての皮肉、そして無責任は本篇に入ってから変わらない。ドン・キホーテがビスカヤ人と決闘するシーン(前篇第 8 章)では、二人が今まさに切り合おうとしたその瞬間に、読者の期待を裏切るように、「ドン・キホーテの武勲に関しては、すでに述べたところ以上の記録を見つけることができなかつたので書くわけにはいかないという言い訳で終らせているのである。」と涼しい顔で戦闘の描写を止めてしまう。もっとも、『ドン・キホーテ』の設定では、作者は当時嘘つきと評判のアラビア人シデ・ハマー

テ・ベネンヘーリが、スペイン語のできるモーロ人の助けを借りて、セルバンテスがスペイン語で執筆した、ということになっている。このような責任回避ないしは著作権放棄の姿勢は、当時のスペインでも現代でも、十分に利己的と見なされるだろう。

もっとも、例えばスペイン発の騎士道物語と目される 14 世紀初頭に世に出た『騎士シファールの書 (Libro del cavallero Zifar)』は、教訓的要素が強く、聖書の他に東洋の物語の要素も見られるが<sup>35)</sup>、異なる言語からの翻訳という体裁を取っている。その他、1508 年にロドリゲス・デ・モンタルボ (Garci Rodríguez de Montalvo : c.1450-c.1505) の名で出版された騎士道物語の最高作『アマディス・デ・ガウラ (Amadís de Gaula)』や、セルバンテスが『ドン・キホーテ』の中で世界一の本と絶賛するマルトゥレイ (Joanet Martorell : 1410-1465) とダ・ガルバ (Martí Joan de Galba : ?-1490) による『ティラン・ロ・ブラン (Tirant lo Blanch)』なども同様の設定である。セルバンテスの独自性は、この架空の設定を前面に押し出して「原作者」「翻訳者」「作者」の個性を際立たせたところにある<sup>36)</sup>。

同様の描写は至るところで散見されるが、例えばサンチョがバラタリア島に赴任する際に、真の作者「余」が登場して次のように述べる。

伝え聞くとところによれば、この物語の原典を読むと、作者シデ・ハマーテがこの章に書いたことを翻訳者は忠実に訳していないことが判明するとのことであるが、そこに書かれていたことというのは、実はモーロ人の原作者が自分自身に発した慨嘆のようなものであった。つまり、ドン・キホーテの伝記のごとき無味乾燥で広がりのない物語の執筆に着手してしまったがゆえに、のべつ騎士とサンチョのことばかり語らねばならず、もっと重要であれば興味深くもあるエピソードや余談におよぶことができないと思われたことからくる嘆きである。(後篇第 44 章)

ここには、セルバンテスの 2 つの利己的精神が垣間見える。1 つは、彼が「シデ・ハマーテ・ベネンヘーリ」及び「モーロ人の訳者」を設定することで、小説の真

偽を不確かなものとしていることである。読者は、今までのこの分厚い書物を楽しんで読んでいたのに、事の正確さが不明となって面食らうことになる。セルバンテスのエゴイズムによって、読者は「忠実に訳していない」書物を読まされる羽目になる。

第 2 に、今まで主要な話題であったドン・キホーテの伝記を「無味乾燥で広がりがない」と形容していることである。もしドン・キホーテ（及びサンチョ）の伝記が、作者によって否定的な評価を下されるものとしたならば、今までの読書体験は何だったのかと読者は怪訝に思うだろう。また、自分がドン・キホーテ主従のドタバタコメディを見て笑い転げていたとするならば、読者は作者セルバンテスの猿回しに付き合わされていたことになる。更にとどめを刺すように、「もっと重要であれば興味深くもあるエピソードや余談」とは何かをはっきりせず、読者は書物『ドン・キホーテ』を一から読み返して、主従の伝記よりも「より興味深いエピソード」を探し回らなければならなくなる。

読者を煙に巻くエピソードの中で最も不確かで曖昧な解釈を強いるのは、前述したモンテシーノスの洞窟の冒険だろう。冷静に考えれば、頭の狂った初老の男の白昼夢に過ぎないことを、時の権力者（公爵夫妻）やインテリ（サンソン・カラスコ）らを巻き込んでその真偽について議論しているほどであるから、その馬鹿馬鹿しさは推して知るべしである。だが、この件に関しては、《余》たるシデ・ハメーテ・ベネンヘーリの態度もまた利己的である。後篇第 24 章で、ベネンヘーリは衝撃的な一言を発する。

《 [……] 余はこの冒険が真実であるとも、また偽りであるとも断定することなく書いているのであるから、よしんばこの話が偽作と思われようとも、それは余の責任ではない。》

ある作品をある著者が書けば、その全責任はその著者に帰せられるのは必定だろう。従って、読者はある物語を読めば、少なくともそれがその小説内ではフィクションとして完結し、疑う余地はないと考えている。読者が小説内の「事実」に疑義を挟んでいるようでは、読書という娯楽を楽しむことはできない。しかしその

ような「普通の」期待を抱く読者をあざ笑うかのように、セルバンテスは真偽について責任逃れをする。

セルバンテスが言わばこのように「読者を愚弄する」のは、サンチョの領主赴任のシーン（後篇第 44 章）でも見ることができる。セルバンテスは「大量の笑いをどうぞお楽しみに」などと読者をあおってはいるが、サンチョは当地で見事な裁きと統治能力を見せる。大量の笑いを楽しみにしていた読者は、同じくからかうことを期待していた「バラタリア島の住民」と共に「世界一の馬鹿者」にまで転落させられる。

最大のセルバンテスの利己的精神の表れは、最後にドン・キホーテを「殺してしまった」ことだろう。読者はこの愛らしい郷土の活躍をもっと見たかったはずであろうが、セルバンテスは贋作を作られた腹いせか、その死を迎えた村の名前もはっきりさせなければ、更には「ドン・キホーテが死んでしまえば、再度の旅立ちはできない（≒贋作が作れない）」とまで考えた。これはちょうど、「シャーロック・ホームズ」シリーズで有名なコナン・ドイルが創作に疲れて、宿敵モリアーティ教授と共にホームズをライオンバツハの滝に突き落として「殺害した」とよく似ている。

物語の作者は、作品内では言わば神として振る舞うことができるが、だからと言ってそれが万人の理解を得られるかどうかは分からない。コナン・ドイルもシャーロック・ホームズを殺害した咎で読者から散々に攻め立てられ、しぶしぶ続篇を書いている<sup>37)</sup>。それと同様に、当時ベストセラーだった『ドン・キホーテ』の主人公を読者の許可なく抹殺したセルバンテスは、彼のファンたちに失望を与えたであろうと想像できる。

だが、シャーロック・ホームズの「ベストセラー」と、17 世紀初頭の『ドン・キホーテ』のベストセラーを同列に語るのには注意が必要だろう。稲本（2005：219-220）も指摘しているように、『ドン・キホーテ』が「ベストセラー」になったのは学士サンソン・カラスコが勝手にそう述べている（後篇第 3 章）だけで、実際は初版と再版を合わせて 3000 部が売れただけで、前篇の第三版は出版されて 15 年経った時点で合計 149 部、後篇初版は出版後 8 年経ってもまだ 369 部売れ残っている<sup>38)</sup>。「ベストセラー」をコナン・ドイルとセルバンテスで同じように扱うのは難しいが、それ

でも当時の識字率から判断すると、人々に「読まれている」という事実は変わらないように思える。

このように、己の信念に従って筆を折るセルバンテスは、ドン・キホーテと同じく無責任であり、かつエゴイストでもあるのだ。

## 6. 結語

本稿では、『ドン・キホーテ』に関わった人物を主人公ドン・キホーテ、その従者サンチョ・パンサ、その他の登場人物、そして作者セルバンテス（シデ・ハメーテ・ベネンヘーリ）の4つに分類し、彼らがいかに利己的な精神を備えているのかを概観した。畢竟、幼児的万能感を持った狂人ドン・キホーテは、倫理的な存在として振る舞おうとせず、また振る舞うこともできない人間である<sup>39)</sup>。一方サンチョ・パンサはそのピカロ的な性格からやはり利己的であり、そしてその他の登場人物、即ち司祭、床屋、公爵夫妻、学士サンソン・カラスコなども「自己の快楽を食欲に追い求める」という点でやはりエゴイストであろう。

最後に作者セルバンテスは、そもそも小説『ドン・キホーテ』に対して責任を負おうとせず、（ある種の）権利を放棄しているようにも映る。もちろん、『ドン・キホーテ』は現在のリアリズムとは違った価値観で書かれており、利己的に見えるような言動も彼らの役割を果たしているだけ（そして、人物が人間的の心理を持って描かれず、現代のリアリズムで書かれていないだけ）とも考えられる<sup>40)</sup>。その意味で、彼らはセルバンテスが設置した舞台の「役者」であることになる。これはちょうど、カフカ（Franz Kafka : 1883-1924）の『審判（*Der Prozeß*）』が舞台的な設定であることとリンクする<sup>41)</sup>。

このように『ドン・キホーテ』の登場人物及び作者が軒並み利己的な精神を持ち合わせていることを見て、読者はドン・キホーテ及びセルバンテスが稀代の嘘つきだったか、それとも恐るべき洞察力を持っていたかのどちらかではないかと疑うかもしれない。だが、『ドン・キホーテ』に見え隠れする「わがまま」は、結局のところ作者セルバンテスの出生ないしは思春期特有の自己中心主義によるところが大きい。セルバンテスの人生は順風満帆ではなく、物事は彼の思い通り

に進まなかった。だからこそ彼は皮肉屋にならざるを得ず、世の中全てをアイロニーを持って、不良青年のように天邪鬼的に眺めることしかできなかった。そのような「利己的精神を持って」書かれた作品『ドン・キホーテ』が、400年以上経った現代でも積極的に読まれているのは、まさしくセルバンテス的な皮肉でしかない。

## 註

- 1) 後篇のタイトルは *El ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha* と、ドン・キホーテの位階が「騎士 (caballero)」に格上げされている。
- 2) 訳は牛島信明（訳）『ドン・キホーテ』全6巻（岩波文庫）を参照した。引用部分の下線は全て筆者による。
- 3) 田林（2022 : 256）。
- 4) Crocker（1954）も、『ハムレット』と『人生は夢（*La vida es sueño*）』との比較から、ドン・キホーテを利己的とみなしている。
- 5) このことから、『ドン・キホーテ』はドタバタコメディではなく「対話の書」という側面を色濃く持つことが示唆される。
- 6) 原書では、...y don Quijote, con muy corteses razones, pidió a los que iban en su guarda fuesen servidos de informalle y decille la causa o causas por que llevan aquella gente de aquella manera. (Cervantes (1997), 以下、スペイン語の引用は同書から) となっており、「面倒をかけて」という語は訳者の牛島の付け足しである（敢えて言えば *fuesen servidos* がここに相当する）。牛島は前後の文脈から「面倒をかけて」と意識したと思われるが、*fuesen servidos* をより良く、自然な日本語に反映させた名訳と言えよう。
- 7) 更に言えば、姪に相談もせず、数ファネーガの畑地を売り払ってしまうこと（前篇第1章）も、田舎の郷土としてはなはだ利己的な行動である。
- 8) ここで、サンチョの属性にも多少触れる必要がある。サンチョはれっきとした旧キリスト教徒である。前篇第7章の描写で「善良な人間 (*hombre de bien*)（もっとも、この称号が貧乏人 (*pobre*) にも適用しうるものとして）」とあるが、金持ちで、かつ「機知にあふれた」人間は容易く新キリスト教徒（コンベルソ）とみなされる。ここでもセルバンテスのアイロニーが遺憾なく発揮されている。ドン・

キホーテが「才知あふれる (ingenioso)」と形容されていることから明らかな通り、ドン・キホーテは新キリスト教徒、一方サンチョは貧乏かつ無学という旧キリスト教徒の特性を豊穡に備えている（もっとも、当時は「機知 (ingenio)」は人々が希求する立派な肩書きであり、形容であった。当時の様々な文学作品にその様子が見て取れよう）。旧キリスト教徒であることを証明しようと躍起にならざるを得ない時世において、新キリスト教徒（ドン・キホーテ）が旧キリスト教徒（サンチョ）を騙し、凋落させ、従わせるという図式が展開されているのである（Castro (1966)）。貧乏で無学という否定的な属性を備えていることこそが、むしろ旧キリスト教徒の証であることを鑑みると、サンチョの従士就任は新キリスト教徒に敗北した旧キリスト教徒の象徴に映る。ドン・キホーテは、いわゆるコンフォーミスト（体制順応主義者）でもあるということだろう。

9) 「ここで肝腎なのは、あの方を見ることなく、その美しさを信じ、認め、主張し、誓い、擁護しなければならんということなのじゃ。」（前篇第4章）。

10) Madariaga (1935)。但し、松田 (2012) は「サンチョのドン・キホーテ化」は積極的に認めるものの、「ドン・キホーテのサンチョ化」はそこまで起こっていないと分析する。田林 (2020) は、ドン・キホーテが後篇では現実主義的になっていても、それでも狂気は保たれていたと指摘する。

11) 実際のところ、前篇でのドン・キホーテの災難は因果応報的な側面を持っているが、後篇で被るドン・キホーテの災難は、「治療者」たる第三者のからかいによるところが大きい。その意味でドン・キホーテの「わがまま度」は、後篇に入ってから狂気と同じように減じていると言っているといいだろう。

12) 内田 (2015 : 87) 。

13) 内田 (2015 : 89) 。

14) 赤坂 (2019 : 125-126) 。

15) 適菜 (2015) 。

16) 内田 (2015 : 104) 。

17) 内田 (2015 : 110) 。

18) 舞台の主役であるためには名前が必然的に必要となるが（田林 (2022 : 80-81)）、ドン・キホーテには真の名前で活躍する場面がほとんどない。「ドン・キホーテ」は芸名

（通称）であり、彼はサンチョから《愁い顔の騎士》の二つ名を与えられたり、《ライオンの騎士》を自称したりする時は得意げである。その意味で、彼は無名戦士で終わることを恐れた遍歴の騎士と言えるだろう。戦士が名を持たずに死ぬことは屈辱的であり、だからこそ戦時下で命を落とした兵士は名前を世に知られようと、あるいは墓碑に刻まれようと必死になる。栗原 (2022 : 197-198) 。

19) サンチョがエゴイストであるという論考は数多く見られる。例えば松田 (2012) や Iffland (1987) など。

20) Madariaga (1935) 他。

21) 多面的なサンチョを、牛島 (2002) は「重層的サンチョ」と形容する。

22) サンチョはドン・キホーテと行動を共にすることで、ドン・キホーテと化した。このような社会学的な「他者との同期」が知性を最大限に発揮させる力を持っているとすると（内田 (2015 : 229-231)）、同様に狂気や騎士道物語への傾倒も最大限にサンチョに発揮されうるだろう。

23) Unamuno (1938) は、ドン・キホーテの最初の英雄的行動は、旅籠の売春婦たちを本物の貴婦人に変えたことだと指摘する。

24) ここでもサンチョが、「島」なるものが何なのかを分かっていることに注意すべきだろう。

25) Unamuno (1938) 。

26) 『ドン・キホーテ』において、魔法やまじないといった類は、明らかに文学的本当らしさをぎりぎりの線で保つ機能を果たしている（牛島 (2002)）。しかし、物語外の（読者からの）俯瞰的な視点だけでなく、物語内の（主従やその他の登場人物からの）内的な視点でも、この「本当らしさ」は効果を発揮している。ドン・キホーテが小説『ドン・キホーテ』で遍歴の騎士として活躍するためには、こうした魔法が効果的に機能しなければならない。だからこそ、サンチョへの鞭打ちも真に有効な「魔法」なのである。こうした「物語の内／外」を超える文学的手法は、例えばウナムーノの小説『霧 (niebla / nivola)』で、主人公アウグスト・ペレスが「作者の意図に反して」自分が殺されるのに抵抗する姿勢にも表れている。

27) 田林 (2020) 。

28) 牛島信明訳『ドン・キホーテ』（岩波文庫）の解説（『ドン・キホーテ後篇（三）』p. 436）、斎藤 (2018 : 121) 他。

29) こうした「理由をつけることによって他者を自分の思い



- 通りに動かす行動」をカチッサー効果 (Automaticity)」と呼ぶ。Langer, et al. (1978) .
- 30) これらは全て、サンチョがバラタリア島を辞する時に所望したものである。
- 31) サンチョのドン・キホーテへの愛情については、牛島 (2002) も参照。
- 32) Canavaggio (1986) .
- 33) ドン・キホーテが無名戦士で終わることを拒絶して「ドン・キホーテ」と名乗ったのと同じく、セルバンテスも無名作家で終わることを極度に恐れていた。鹿島 (2019 : 89-90) は、漫画家東海林さだおの著作 (東海林 (2006)) を引用して、こうした思考を「ドーダ理論」と呼ぶ。ドン・キホーテと同じく、セルバンテスも「ドーダ、俺はすごいだろう、褒めてくれ！」と周囲に叫び続けていたのである。
- 34) 牛島信明 (訳) 『ドン・キホーテ』 (前篇一) (岩波文庫) の註 (p. 411-412) .
- 35) 日本大百科全書 (ニッポニカ) 「騎士物語 (*Libro de caballería*)」の項 [清水憲男]
- 36) 日本イスパニヤ学会の匿名の査読者の指摘による。
- 37) だからと言って、続編が凡作ばかりというわけではない。有名な「六つのナポレオン像 (*The Adventure of the Six Napoleons*)」や「踊る人形 (*The Adventure of the Dancing Men*)」といった作品は、シャーロック・ホームズが「復活」してからの冒険譚である。
- 38) 日本イスパニヤ学会の匿名の査読者の指摘による。また、同査読者は「そのような同時代の声は少なくとも管見の及ぶ限り、指摘されていない」とのコメントをくださった。また、別の匿名の査読者は「(セルバンテスがドン・キホーテを) 殺したのは、更なる続編を書く体力が自分には残っていないことを知っており、作り出したキャラクターたちに対する著作権を守るためなので」利己的ではない、とのコメントをくださったが、「気力、体力の衰え」が理由で絶筆を宣言したという点ではコナン・ドイルもセルバンテスも同様であろう。
- 39) Becker (1973 : 30) .ベッカーは、いわゆる「社会の規則破り」の人物を倫理的でないと評したが、この非倫理性は容易に利己主義に繋がる。
- 40) 日本イスパニヤ学会の匿名の査読者の指摘による。
- 41) 『ドン・キホーテ』と『審判』の演劇性、舞台性について

では田林 (2022 : 284-290) を参照。

## 参考文献

- 赤坂憲雄 (2019) 『ナウシカ考 風の谷の黙示録』岩波書店。
- Becker, Howard. S. (1973) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. The Free Press. 村上直之 (訳) (2013) 『完訳アウトサイダーズ ラベリング理論再考』現代人文社。
- Canavaggio, Jean. (1986) *Cervantès*. Mazarine. 円子千代 (訳) (2000) 『セルバンテス』叢書・ユニベルシタス 689. 法政大学出版局。
- Castro, Américo. (1966) *Cervantes y los casticismos españoles*. Alfaguara. 本田誠二 (訳) (2006) 『セルバンテスとスペイン生粋主義 スペイン史の中のドン・キホーテ』叢書・ユニベルシタス 849. 法政大学出版局。
- Cervantes, Miguel De. (1997) *Don Quijote de la Mancha. Edición revisada, introducción y notas de Martín de Riquer*. Planeta.
- Crocker, Lester. (1954) "Hamlet, Don Quijote, La vida es sueño: The Quest for Values." *Publications of the Modern Language Association*. Vol. 69. 1. Cambridge University Press.
- Iffland, James. (1987) "On the Social Destiny of "Don Quixote": Literature and Ideological Interpellation: Part II." *The Journal of the Midwest Modern Language Association*. Vol. 20. No. 2. 9-27.
- 稲本健二 (2005) 「セルバンテス・マジックのタネ明かし - 『ドン・キホーテ』前篇のテキストをめぐって」京都外国語大学イスパニア語学科 (編) 『『ドン・キホーテ』を読む』行路社. 204-227.
- 鹿島茂 (2019) 『NHK「100分 de 名著」ブックスユゴーノートル=ダム・ド・パリ : 大聖堂物語』NHK ブックス。
- 栗原俊雄 (2022) 『東京大空襲の戦後史』岩波新書。
- Langer, Ellen. Blank, Arthur and Chanowitz, Benzion. (1978) "The mindlessness of ostensibly thoughtful action: The role of "placebic" information in interpersonal interaction." *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 36(6). 635-642.
- Madariaga, Salvador De. (1935) *Don Quixote - An Introductory Essay in Psychology*. Oxford University

- Press. 牛島信明（訳）（1992）『ドン・キホーテの心理学』晶文社.
- 松田侑子（2012）『『ドン・キホーテ』の人物像に関する一考察』神戸市外国語大学博士論文.
- Russell, Peter. (1985) *Cervantes. Past Masters. Oxford University Press.* 田島伸悟（訳）（1996）『セルバンテス』コンパクト評伝シリーズ13. 教文館.
- 斎藤文子（2018）「「異なるもの」への眼差し -セルバンテスの小説のなかの黒人-」ODYSSEUS（東京大学大学院総合文化研究科地域文化研究専攻紀要）22 卷. 121-138.
- 東海林さだお（2006）『もっとコロケな日本語を』文春文庫.
- 田林洋一（2020）『『ドン・キホーテ』に潜む狂気・正気を失ってしまったのは誰か』水声社.
- 田林洋一（2022）『ドン・キホーテとフィクションのアウトサイダーたち——社会から隔絶した孤高の騎士』水声社.
- 適菜収（2015）『日本をダメにした B 層の研究』講談社+α 文庫.
- 立木康介（2013）『露出せよ、と現代文明は言う—「心の闇」の喪失と精神分析』河出書房新社.
- 内田樹（編）（2015）『日本の反知性主義』晶文社.
- Unamuno, Miguel De. (1938) *Vida de Don Quijote y Sancho. Afrodisio Aguado.* アンセルモ・マタイス・佐々木孝（訳）（1972）『ドン・キホーテとサンチョの生涯』ウナムーノ著作集 2. 法政大学出版局.
- 牛島信明（2002）『ドン・キホーテの旅 神に抗う遍歴の騎士』中公新書.

# メタバースを活用した HyFlex 国際共修授業に対する 学生への調査結果

## —海外の協力校と連携した協働学修—

林雅子<sup>1)</sup>，齋藤海流<sup>2)</sup>，川田裕貴<sup>3)</sup>，小林央<sup>4)</sup>，鈴木竹洋<sup>5)</sup>

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構，2) 東北大学医学部，

3) 東北大学工学部，4) 東北大学医工学研究科，5) 東北大学経済学部

海外の協力校と連携した協働学修を実施し，国際共修授業に対する学生の希望を属性別に比較検討した。その結果，会議ツールよりもメタバースでの協働学修の希望が高かった。学生全体ではメタバース HyFlex 国際共修が最も高く，次に国外学生とのメタバース HyFlex 国際共修が続き，オンライン国際共修が最も低かった。学生の属性別にみると，最も高いニーズは属性により異なる結果となったが，メタバースを導入した国際共修の授業はすべての属性において肯定的な評価結果となった。異文化交流をする上で，国外学生とのメタバース HyFlex 国際共修は今後有用な授業形態となり得ることが示唆された。

## 1. はじめに

### 1.1 研究の背景と目的

近年，異なる文化的背景を持つ学生とディスカッションやグループワークなどの協働学修を行い，他者の意見と比較することで自国や自分自身の考え方を相対化することを目的とした異文化交流プログラムが実施されている。例として国内学生と留学生が「対面で交流する国際共修（以下，対面）」，二国間以上の大学がオンラインを通して交流する「COIL (Collaborative Online International Learning)」等がある。COVID-19による留学生の渡航制限により，国際共修は全員が対面で実施することが困難となったことから，一時は留学生が国外から参加する「オンライン国際共修（以下，オンライン）」を実施した。その後，大学等による授業を対面で実施する要請を受け，渡航困難な留学生等がオンラインで参加する「HyFlex 国際共修（以下，HyFlex）」を実施した。その結果，グループ活動において，オンライン参加者が対面参加者の話し合いの輪に入りにくいと感じるというような心理的な壁の問題が生じたことから，その改善のために「メタバース HyFlex 国際共修（以下，メタバース HyFlex）」を導入したところ，当該問題が改善できた（林ほか 2022 参照）。HyFlex は対面実施を可能とし

つも，受講する場所の制約がないため，より多くの国・地域の学生との交流が可能となる。そこで，HyFlex に加えてメタバースで世界の協力校をつなぐ「国外学生とのメタバース HyFlex 国際共修（以下，メタバース HyFlex VE (Virtual Exchange)」を実施した。

以上の授業形態は，COVID-19に伴う情勢変化により実施された（文部科学省 2023）が，これらが有事の代替ではなく，今後も有用な授業形態となり得るか検討する必要がある。そこで本研究では，その第一段階として，学生の授業形態に対するニーズと評価を踏まえて総合的に検討する。具体的には，学生がメタバース HyFlexVE，メタバース HyFlex，HyFlex，オンライン，対面国際共修の授業形態とその特徴をどのように捉えているかを明らかにすることを目的とする。

学生の属性によってニーズが異なることが予想されるが，国際的な協働学修という観点で，その点を明らかにした研究はない。学生のニーズと合致していなければ，継続率の低下により受講者の減少が予想されるが，本調査の結果を踏まえて授業形態選択の判断基準を設定することが可能となる。

### 1.2 用語の定義

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

まず、授業形態について定義する。本稿で使用する授業形態の略称はすべて国際共修授業をさしている。「対面」とは、参加者全員が教室で協働し、ここでは特にオンライン参加が不可能な国際共修授業をさす。

「オンライン」とは、参加者全員がオンライン上で協働し、ここでは特に対面参加が不可能な国際共修授業をさす。「HyFlex」とは、対面参加者とオンライン参加者が協働する国際共修授業をさす。「メタバースHyFlex」とは、対面参加者とオンライン参加者がメタバース上で協働する国際共修授業をさす。「メタバースHyFlexVE」とは、対面参加者と国外学生を含むオンライン参加者がメタバース上で協働する国際共修授業をさす。なお、HyFlexの先行研究は林ほか(2023)、メタバースは林ほか(2022)に詳述したので参照されたい。

次に学生の属性を定義する。「国内学生」とは、国内で参加する学生で、日本へ留学し滞在している留学生以外をさす。「留学生」とは、日本へ留学し滞在している学生をさす。「国外学生」とは、国外で参加する学生で、日本への留学生以外をさす。

次に、「自国学生」と「他国学生」についてである。「自国学生」は、学生自身と同じ出身国の学生をさし、「他国学生」は、自国学生以外の学生をさす。例えば、ケニアの学生にとって、留学生として参加している学生も、国外学生として参加している学生も、同じケニア人の学生であれば「自国学生」となる。このように、これらは各学生間での相対的な概念である。

## 2. 実践内容

対象の授業は、2022年度後期全学教育科目国際教育科目群、多文化特定課題「敬語・日本語ーメタバースで世界の言語と比較する」であり、週1回90分・全15回開講した。グループでの協働学修と協働発表を中心とし、メタバースを用いて対面・オンライン参加者が協働可能な環境を構築した。当該国内学生は初年次の学部生を中心とする20人、留学生は10人、国内他大学からオンライン参加の学生が1人、国外学生が10人(インドネシア、中国、ベトナム、ケニア、ベルギーの協力校の学生)、計41人、10か国の学生が参加した。使用言語は日本語とし、留学生の日本語レ

ベルは日本語能力試験 N3 以上とした。

表1 各授業における使用した会議ツール

授業回	授業前半	授業後半
1	Zoom	Gather
2	Google Meet	Gather
3	Discord	Cluster
4~6	Cluster	
7~10	Virbela Conference Hall	
11~14	Virbela Team suites	
15	希望者:HMDを装着したVRChat それ以外:Zoom	

ディスカッションはグループごとにブレイクアウトルーム等の個別の空間で実施した。それぞれの授業回と用いた会議ツールは表1の通りである。

## 3. 調査方法

調査対象は前述の授業受講者であり、最終授業後に、各授業形態に対する学生のニーズを明らかにするために質問票調査を実施した。

質問票には、「それぞれの項目がしたいかどうか、あなたの考えを以下の5段階で回答してください」と記載し、回答は5はい、4+、3どちらでもない、2-、1いいえの5件法で求めた。4.0以上を肯定的な評価として扱い、ニーズが高いものとした。質問票調査の項目(表4参照)は、メタバースHyFlexVE国際共修と他の授業形態を比較する上で必要な項目1~5や、メタバースHyFlex、メタバースHyFlexVEの特徴に対するニーズを明らかにする項目6~25を選定した。

回答者の属性を国内学生、留学生、国外学生に分類した。属性間にはKruskal-Wallis検定、質問項目1~5間にはFriedman検定を用いて分散分析を行った後、 $p < .05$ である群間にはさらにBonferroniの多重比較を実施した。統計解析には、統計ソフトEZRV1.61(Kanda, 2013)を使用した。EZRVはRおよびRコマンドの機能を拡張した統計ソフトウェアである。

## 4. 結果・考察

### 4.1 質問票調査の結果

各授業形態について調査した質問項目の結果を回答者の属性ごとに分けて分析する。調査の結果は表2に示した。項目1対面、項目2オンライン、項目

表2 形態間多重比較

全体	対面	オンライン	HyFlex	MetaHyFlex
オンライン	0.0546	-	-	-
HyFlex	1	0.0052	-	-
メタバースHyFlex	1	0.0014	0.634	-
メタバースHyFlexVE	1	0.0075	1	1

国内	対面	オンライン	HyFlex	MetaHyFlex
オンライン	0.209	-	-	-
HyFlex	1	0.0929	-	-
メタバースHyFlex	1	0.0089	0.425	-
メタバースHyFlexVE	1	0.0213	1	1

3HyFlex, 項目4メタバースHyFlex, 項目5メタバースHyFlexVEの回答結果の平均をそれぞれ学生の属性ごとにまとめ、検定結果を示している。

全体平均でみると、メタバースHyFlexが4.53と最も高く、メタバースHyFlexVEが4.39、HyFlexと対面が4.28と続き、オンラインが3.67と最も低かった。加えて、オンラインと対面の間に有意傾向( $p < .10$ )、オンラインとメタバースHyFlex、メタバースHyFlexVE、HyFlexの間に大きな有意差( $**p < .01$ )が見られた(表2)。

学生の属性別のニーズを図1と表3に示す。国内学

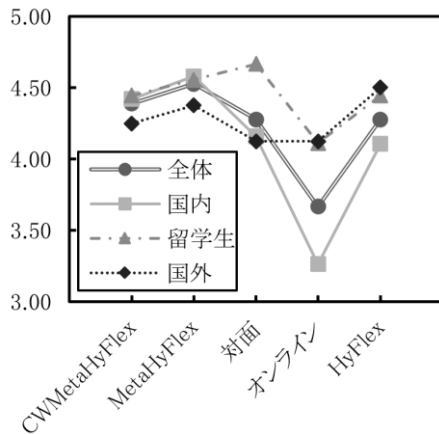


図1 形態間ニーズ

表3 形態間ニーズ

	CWMetaHyFlex	MetaHyFlex	対面	オンライン	HyFlex	p
全体	4.39	4.53	4.28	3.67	4.28	0.000
国内	4.42	4.58	4.16	3.26	4.11	0.000
留学生	4.44	4.56	4.67	4.11	4.44	0.322
国外	4.25	4.38	4.13	4.13	4.50	0.264

生はメタバースHyFlex(4.58)、留学生は対面(4.67)、国外学生はHyFlex(4.50)のニーズが高かった。

## 4.2 質問票調査の考察

項目1~25の質問と結果を表4に示す。留学生は対面のニーズが高い(4.67)、しかし、対面を望む留学生でさえも項目6と項目7(4.78)を強く望んでおり、全体的にも4.61と高い。これらはオンラインでも可能だが、国内学生のオンラインニーズは他形態に比べて著しく低い(3.26)。HyFlexであれば留学生と国内学生のニーズを満たす上に、HyFlexは国外学生の参加も可能となる。加えて項目8~13のニーズも満たし得る。しかし、HyFlexでは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いう問題が生じ得る。それに対し、メタバースの導入により当該問題が低減されることや、メタバース上でアバターを使うことでカメラオンオフ問題も軽減されることが明らかとなっている(林ほか2022)。

本稿のニーズ調査においても同様の結果が得られた。項目14と項目15において、属性間で有意差が観測されたことから、学生の属性によってカメラオンに対するニーズが異なることがわかった。特に、国外学生の平均値は小さく、それ以外の学生と異なるニーズを持つことが予測される。加えて、項目16は属性によらず低い平均値を示している。よって、カメラオンにしたがらない学生がいる協働学修では、メンバーがオンにしたがらない傾向がある。加えて、項目17はすべての属性において高い。ゆえに国内外の学生とのディスカッションでは、メタバースの方がオンライン会議ツール(以下、会議ツール)よりも学生のニーズに答え得るツールであると考えられる。

加えて、メタバース特有の機能に関する質問項目18~22は全体平均ですべて高いニーズを示している。項目18は4.42、項目19は4.36と高く、会議ツールにはないメタバースの大きな利点である同一空間性や、アバターによるコミュニケーションにもニーズがあった。さらに、項目20も4.44と高い。さらに、メタバース上のワールドを用いた文化紹介もニーズが高い(項目21, 22)。

表4 質問票調査の項目と結果

項目番号	全体		国内学生		留学生		国外学生		p	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1	4.28	0.84	4.16	0.87	4.67	0.47	4.13	0.93	0.33	
2	3.67	1.08	3.26	1.07	4.11	0.87	4.13	0.93	0.08	+
3	4.28	0.77	4.11	0.79	4.44	0.68	4.50	0.71	0.36	
4	4.53	0.64	4.58	0.59	4.56	0.68	4.38	0.70	0.75	
5	4.39	0.79	4.42	0.82	4.44	0.68	4.25	0.83	0.86	
6	4.61	0.67	4.53	0.75	4.78	0.42				
7	4.61	0.59	4.63	0.58	4.78	0.42	4.38	0.70	0.42	
8	4.72	0.56	4.74	0.55	4.89	0.31	4.50	0.71	0.40	
9	4.47	0.80	4.37	0.93	4.78	0.42	4.38	0.70	0.42	
10	4.50	0.69	4.37	0.81	4.78	0.42	4.50	0.50	0.37	
11	4.67	0.58	4.74	0.55	4.78	0.42	4.38	0.70	0.28	
12	4.47	0.76	4.47	0.82	4.67	0.47	4.25	0.83	0.61	
13	4.64	0.58	4.68	0.57	4.78	0.42	4.38	0.70	0.36	
14	3.50	1.36	3.74	1.25	3.89	1.59	2.50	0.71	0.04	*
15	4.09	1.30	4.37	1.09	4.13	1.54	3.38	1.22	0.06	+
16	1.86	1.36	1.58	1.14	2.88	1.76	1.50	0.71	0.12	
17	4.50	0.76	4.42	0.82	4.89	0.31	4.25	0.83	0.19	
18	4.42	0.83	4.53	0.68	4.56	0.68	4.00	1.12	0.51	
19	4.36	0.82	4.37	0.81	4.44	0.83	4.25	0.83	0.85	
20	4.44	0.76	4.37	0.81	4.78	0.42	4.25	0.83	0.32	
21	4.33	0.85	4.00	0.97	4.78	0.42	4.63	0.48	0.06	+
22	4.64	0.71	4.58	0.82	4.78	0.42	4.63	0.70	0.93	
23	3.17	1.52	2.68	1.59	4.00	1.25	3.38	1.11	0.11	
24	4.08	1.06	4.11	1.07	4.22	1.23	3.88	0.78	0.47	
25	4.64	0.58	4.79	0.41	4.78	0.42				

+p<.10 \*p<.05 \*\*p<.01

1	オンライン参加が不可能で、参加者全員が教室で協働する「対面国際共修」に参加したいか。
2	対面参加が不可能で、参加者全員がオンライン上で協働する「オンライン国際共修」授業に参加したいか。
3	対面参加者とオンライン参加者が協働する、対面参加とオンライン参加が可能な「HyFlex国際共修」授業に参加したいか。
4	対面参加者とオンライン参加者がメタバース上で協働する国際共修授業に参加したいか。
5	対面参加者と、国外学生を含むオンライン参加者がメタバース上で協働する国際共修授業に参加したいか。
6	対面参加が困難な時、オンラインで参加したいか。
7	グループメンバーが対面参加不可能な時、オンラインで参加してもらいたいか。
8	より多くの国や地域の学生との交流がしたいか。
9	より多くの人数の他国学生との交流がしたいか。
10	自国の言語・文化などを他国学生に紹介したいか。
11	自分と異なる言語や文化について、他国学生から本人の意見や情報を聞きたいか。
12	自国に留学しない（できない）学生と交流したいか。
13	自国にいながらにして複数の国の言語や文化について聞きたいか。
14	ディスカッションの時にカメラをオンにして交流したいか。
15	カメラのオンオフを自分で決められる状況で、他のメンバーがカメラをオンにしている時、あなたはオンにしたいか。
16	カメラのオンオフを自分で決められる状況で、他のメンバーがカメラをオンにしていない時、あなたはオンにしたいか。
17	会議ツールを使ってディスカッションする時、全員がカメラオフの黒い画面に話しかけるより、メタバース上でアバターに話しかけたいか。
18	他国学生と仮想の同一空間で協働学修がしたいか。
19	アバターを使って国籍や性別の違いを意識しないで好きな姿で交流したいか。
20	メタバースに関連する知識や技術にふれたいか。
21	メタバース上のワールドやオブジェクトなどを通して自国の文化を紹介したいか。
22	メタバース上のワールドやオブジェクトなどを通して他国の文化にふれたいか。
23	複雑ではないが、他国学生に対する配慮が行きとどいていない授業形態に参加したいか。
24	複雑であるが、他国学生に対する配慮が行きとどいている授業形態に参加したいか。
25	オンライン参加者が心理的な壁を感じないよう配慮したいか。

次に、メタバース HyFlexVE について検討する。国外学生の参加により、項目 8~13 のニーズを満たし得るメリットがある。

一方で、メタバース HyFlexVE は対面やオンライン、HyFlex より高いものの、メタバース HyFlex より低いという結果が得られた。これは国外学生の参加により授業形態が複雑になることや、いくつかのツールや LMS が国外学生の参加している国のネットワークや学生自身の権限の問題により使えないことなどが理由として考えられる。しかし、これらの問題はどの国でも使えるツールで代替することや、VPN を用いてネットワーク上の問題を解決することで対応できることを授業内で確認している。

メタバース HyFlexVE は授業形態が複雑となる点が課題であるが、複雑であっても他国学生に配慮したいというニーズも高い。項目 23 (3.17) よりも項目 24 (4.08) の方が高く、また、項目 25 (4.64) により、HyFlex で生じ得る問題の改善は学生のニーズとしても高いことが窺える。よって、メタバース HyFlexVE も今後有用な授業形態となり得るのではないかと考える。

## 5. まとめと今後の展望

本研究の結果、メタバース HyFlex、メタバース HyFlexVE は、学生たちが国際共修に求めるニーズと合致していることが明らかとなった。

アバターでは非言語情報の伝達が困難という課題があるが、ヘッドマウントディスプレイや様々なトラッカーを活用することで、より多くの非言語情報が伝達可能となる。今後はこれらの点も改善していきたいと考えている。

## 付記

本研究は、東北大学高度教養教育・学生支援機構の研究倫理審査を受けている（承認番号：k00318）。

なお、図 1、表 2、表 3 の「CWMetaHyFlex」とは本稿における「メタバース HyFlexVE」を、「MetaHyFlex」とは「メタバース HyFlex」をさす。

## 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、丸山直紀氏、吉田洋輝氏、大岡凌氏、常田泰宏氏の協力を得ました。協力校の先生方をはじめ、ご協力くださったすべての方々に感謝申し上げます。

## 引用文献

- 林雅子, 吉田洋輝, 丸山直紀, 鈴木竹洋 (2022) 「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—」, 『東北大学言語・文化教育センター年報』, 第 8 号, pp. 78-86
- 林雅子, 常田泰宏, 脇田陽平, 吉田洋輝 (2023) 「国境を越えた協働型 HyFlex 発表法に関する調査研究—国際共修授業における学生のニーズ分析を基に—」, 『東北大学高度教養教育・学生支援機構 紀要』, 第 9 号, pp. 131-140
- Kanda, Y. (2013) “Investigation of the freely available easy-to-use software ‘EZR’ for medical statistics.” Bone Marrow Transpl. Vol. 48, pp. 452-458
- 文部科学省 (2023) 大学・高専における遠隔教育の実施に関するガイドライン 2023 年 3 月 28 日 pp.125-126

# 国外・国内学生の協働型 HyFlex 国際共修授業の実践と調査

林雅子<sup>1)</sup>, 脇田陽平<sup>2)</sup>, 常田泰宏<sup>3)</sup>, 吉田洋輝<sup>4)</sup>

1) 東北大学 高度教養教育・学生支援機構, 2) 東北大学 工学研究科修士生,

3) 東北大学 経済学部卒業生, 4) 東北大学 生命科学研究科

留学生と日本人学生が協働する現在の国際共修では COVID-19 の流行により、国外からオンラインで参加せざるを得ない留学生と、対面参加が望まれる日本人学生が混在している。そこで、筆者らは両者の協働が可能な「協働型 HyFlex 授業」を実施した。本研究は当授業形態の特徴を分析し、それらについて受講学生はどのような点を重視するのかを明らかにすることを目的とする。

実践の結果、協働型 HyFlex 授業は対面参加者の直接交流とより多くの留学生の参加を両立させるも、ノイズ等の課題が見られた。しかし、学生が重視する点を調査・分析したところ、ノイズ等の問題よりも、交流のしやすさや、より多くの留学生の参加を重視していることが明らかとなった。

当授業形態は国際共修において学生が重視する点を満たすことから有用性があるのではないかと考えられる。一方で、オンライン参加者の直接交流が不可能な点などの課題を克服したさらなる協働のための授業形態が望まれる。

## 1. はじめに

筆者らが所属する東北大学では「内なる国際化 (Internationalization at Home)」のため、国内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 (佐藤他 (2011), 上原 (2018), 末松他 (2019), 林 (2020) 等)。「国際共修」とは、末松他 (2019) に以下のように定義されている。

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。単に同じ教室や活動場所で時間を共にするのではなく、意見交換、グループワーク、プロジェクトなどの協働作業を通して、学習者が互いの物事へのアプローチ (考察・行動力) やコミュニケーションスタイルから学び合う。この知的交流の意義を振り返るメタ認知活動を、視野の拡大、異文化理解力の向上、批判的思考力の習得、自己効力感の増大などの自己成長に

つなげる正課内外活動を国際共修とする。

このように、国際共修においては、留学生と国内学生などの学習者同士双方向の協働学習が重要な要素となる。

しかし、COVID-19により、多くの留学生が渡日できず、国際共修授業の受講を断念するか、海外からオンラインで参加することを余儀なくされた。その一方で、国内では学修機会の確保の観点から、可能な範囲で対面での授業参加が求められていた。この物理的・空間的距離のために、国際共修授業においては、留学生と国内学生の双方向の協働学習が阻まれていた。

筆者が担当する国際共修授業は、留学生と国内学生が協働で自国の言語・文化を紹介し、他言語・異文化を理解することを目的としている。そのため、多様な文化背景を持つ多くの学生に参加を促す必要があり、対面参加者とオンライン参加者が受講できる協働授業空間が求められた。

そこで、筆者らは、「対面参加者とオンライン参加者の協働」と「多くの留学生の受講」を目指して、対

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



面・オンライン参加者混在の協働型 HyFlex 授業を実践した。

「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 授業と定義する。なお、本稿での「対面授業」とは、教室に受講学生が集まり、教員に直接対面して受ける授業形態を指す。また、「オンライン授業」とは、オンライン会議ツールを用いた会議に遠隔で参加し、リアルタイムで受ける授業を指す。

「HyFlex」とは「Hybrid」と「Flexible」の二つの語から形成された造語である。1つの授業について、対面とオンラインの異なる参加方法を組み合わせる「Hybrid」と、学生側が柔軟に参加方法を選ぶことができる「Flexible」の要素から構成されている (Brian J. Beatty 2019)。

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（「Flexible」）に参加方法を選択可能な授業を指す。リアルタイムで対面・オンラインの両方で授業をすると同時に、体調不良や時差、他の授業との兼ね合いによる欠席者や、留学生の日本語面での復習のために、オンデマンド（非同期）配信を組み合わせた。感染症対策を意識する国内学生や他キャンパスにいる留学生がオンラインで参加するなど、各自の事情や都合に合わせて柔軟に参加授業を選択可能としているため、HyFlex 授業の定義からも外れていないといえる。

従来通りの対面授業を行うことが難しい教育機関は、学生の選択の尊重と感染症対策の両立を可能とする HyFlex 授業に注目し、情報が発信されていた (大阪大学 (2020)、北海道大学 (2021)、京都大学 (2021)、長崎大学 (2021) 等)。学生が各々の PC やタブレット、スマートフォンを用いて授業に参加する「BYOD (Bring Your Own Device) 法」(京都大学 2021) や、大学内で用いられているサービスの利用ガイド (大阪大学 2020) などがその実例である。また、オンライン授業のタイプについても体系的に整理されている (保坂 2020)。

上述のように研究及び環境構築が進められているものの、HyFlex 授業には協働学修の点で課題が存在する。

「一方向が中心であれば大きな問題は起こらないが、学生同士の議論などを行う際には教室とオンラインにいる受講生をどのようにインタラクションしてもらうか、ということを考える必要がある (村上 2020)」と指摘されている。また、グループワークを行う際には、対面参加・オンライン参加の学生を「混合にするとコミュニケーションが円滑に取れない場合があるため、別々にグループ分け」をし、「グループの代表者が発表」することが推奨されている (北海道大学 2021)。つまり、教室で対面参加をしている学生たちとオンラインで参加している学生たちとで大きく二分した上で、それぞれの中で協働学修を促す手法であれば円滑な授業を実施することができる。

しかし、国内学生が大半を占める対面参加者と留学生が大半を占めるオンライン参加者を別々のグループに分けることは、異文化間での協働が重要である国際共修には適していない。先に確認したように、国際共修にとって双方向の協働学修は必要不可欠である。双方を混在させて授業を行うには多くのデバイスを導入した専用の教室環境 (長崎大学 2021) が効果的だが、大学や教員によっては実現が難しい。

これらは HyFlex 授業の実施が進んだことで確認された課題であるため、対面参加者とオンライン参加者を同一のグループとして国際共修を行った先行研究は、管見の限りない。そこで筆者らは、国際共修の要である協働学修が可能であり、かつ特別な教室設備がなくても実践可能な対面・オンライン混在の協働型 HyFlex 授業の環境を構築し、実践した。

その結果、本来、対面での開講授業を受講不可能であった海外や他大学・他キャンパスから、留学生が参加することが可能となった。「協働型 HyFlex 授業」により、対面の授業形態を保持しつつも、より多くの国と地域の言語・文化を学び、意見を交換することができた。

しかし、COVID-19 など、有事の際の直接的な交流が難しい状況下における国際共修授業を考えた際にどのような授業形態が望ましいのか、また学生はどのような点を重視しているのかについては不明である。

そこで本研究では、当該授業形態のメリット・デメリットを分析し、それらについて受講者はどの項目を

重視するのかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 本授業の設計と運営方法

### 2.1. 本授業の設計と概要

筆者が担当する国際共修授業では、国内学生と留学生が協働で準備・発表を行い、日本の言語・文化と留学生の母国の言語・文化を紹介し合うことで、「日本人から留学生へ」、「留学生から日本人へ」の一方向ではなく、互いに学び合うことを重視している。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、留学生と国内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り、授業の目的を鑑みるに、留学生が多数参加する方がより効果が高い授業内容と考えられる。

留学生の多数参加はオンライン授業においても可能ではある。しかし、オンラインのみの授業として開講すると国内学生に対面授業参加の機会を与えることが不可能となる。東北大学では入学したばかりの初年次の学生を対象に、高校までの受験勉強から大学での学びへの「学びの転換」を目的とした「基礎ゼミ」「展開ゼミ」が開講されていた(2022年現在では「基礎ゼミ」「展開ゼミ」の区別はなくなった)。筆者担当の国際共修授業は前期を基礎ゼミ、後期を展開ゼミとして開講している。

これらの授業概要をまとめたのが表1である。初年次学生対象の演習型授業である基礎ゼミ、展開ゼミでは対面授業の開講が求められていた。しかし、HyFlex授業ではなく対面授業として開講していれば、国内学生は来日しているごくわずかな留学生としか交流できない。また国内留学生も国内学生や他の留学生との交流は困難な状況であった。つまり、対面授業として開講すれば、国内学生のみならず、国内留学生にとっても、多くの国の留学生からその国の言語・文化を学び、意見を聞く機会が制限されることになる。

これらを解決する可能性を有するのが HyFlex 授業

であると考えた。そこで、教室内の国内学生・留学生とオンライン参加の留学生・国内学生が混在するグループで協働学修を行う協働型 HyFlex 授業として開講することにした。それによって、対面参加が難しい留学生が受講することが可能となり、より多くの国・地域からの留学生が参加することができた(実際に基礎ゼミでは対面のみで開講した場合二カ国、2人しか参加できなかったのに対し、HyFlex授業で開講したことにより六カ国、10人が参加してくれた)。

協働学修の具体的な実践方法として、基礎ゼミ授業前半はGoogle MeetとGoogle Drive、基礎ゼミ授業後半と展開ゼミはMicrosoft Teamsを使用した。グループワークには、グループ専用共有フォルダ・ビデオ会議・スライドを活用して共同編集し、進捗状況や困難な点などを教員側と共有した。グループ協働発表では教員のPCからビデオ会議で1つのスライドを提示し、対面・オンライン双方の発表者の顔も映した。発表後のグループディスカッションでは少人数のグループビデオ会議で意見交換し、その後クラス全体で意見共有した(林(2021)、林・荒武・脇田・常田・吉田(2021))。

このようにHyFlex用特別教室を使用せず、Google、Microsoft等、多くの教員と学生が利用可能なICT(Information and Communication Technology)を組み合わせて協働型 HyFlex 授業を実施した。これにより、対面授業時とほぼ同様の授業内容を実施することが可能となった。

### 2.2. 本授業の実施方法

#### 2.2.1 協働学習の方法

上述のように、「日本人から留学生へ」、「留学生から日本人へ」の一方向ではなく、留学生・国内学生が混在するグループ編成にすることで、グループ内部で互いに学び合うことを重視しているため、授業ではグループワークの時間を多くとった。発表の準備は、個人ではなくグループで行うか、個人で準備したものをグループで1つに統合し、全体で練習し、お互いにサポートが可能となるような形で行った。そして、クラス全体で行うディスカッションのテーマは、グループで話し合っ 1～2個に決めさせた。協働発表の後には、

グループの提示したディスカッションのテーマに従ってディスカッショングループごとに話し合った。その際のグループは、できる限り発表のグループとは同じにならないようにし、留学生と国内学生双方がさまざまな人と意見交換する交流機会を多くとった。

この時、協働発表の前にディスカッションテーマを事前にクラスに提示しておき、受講学生は予め自分の意見を考え、事前課題として提出するという形をとった。これは言語に不十分な点のある留学生も平等にディスカッションに参加できるようにするためである。また、通信や音声に問題があった場合でも、課題で作成した文章をチャットに貼り付けることでディスカッショングループのメンバーと意見共有することが可能となる。ディスカッション後に時間が許せば全体で意見共有をした。これは国外留学生もクラス全体に向けて発言できる貴重な機会となった。

## 2.2.2 協働学修のための ICT の活用

協働型 HyFlex 授業は Google Meet, Microsoft Teams のどちらを用いても可能である。前述のように 2021 年基礎ゼミ前半では Google Meet を使用した。2021 年 5 月授業実施時点でブレイクアウトルーム機能が存在しなかった。そのため、Google Meet でグループワークを行う場合、各グループ用に事前に「会議」の room を作成し、URL やニックネームを開示した。また Microsoft Teams ではチャンネル機能等を用いて、チャンネルごとに会議を設定することでグループワークを実施した。

2021 年基礎ゼミ後半と展開ゼミでは、Microsoft Teams でファイルを共有し、協働編集を促した。Microsoft Teams には、グループワークのチャットが恒常的にグループのプライベートチャンネルに残るといった利点がある。これにより、時差や研究等の事情により時間外学修に参加できない学生が閲覧可能となる。さらに、教員も学生が困難を感じている点を知ることができる。その点において、協働型 HyFlex 授業には Microsoft Teams が適していると考え、筆者らは Microsoft Teams への移行を行った。

## 2.3. 本授業の参加方法

国内学生は、対面参加・オンライン参加を、自由に選択できるようにした。まず、授業期間全体を通して対面参加・オンライン参加の希望があれば選択可能とした。たとえば、コロナ感染恐怖や、他大学や他キャンパスからの参加者である。また、前後の授業の都合により、オンライン参加や対面参加が固定される学生の便宜を考慮した。たとえば、本授業の終了後にオンライン授業がある学生が空き教室を見つけられない場合は、本授業も自宅からオンラインで参加してもらうというようなことである。

加えて、学生の参加形態を毎回の授業においても学生の事情にあわせて対面参加・オンライン参加を選択可能とした。たとえば、体調不良や帰省などにより、対面参加が困難な学生はその回のみオンライン参加が可能である。逆に、通常はオンライン参加であるが、発表の回のみ対面で参加することもできる。以上のように、授業期間全体のみだけではなく、毎回の授業においても、学生側に選択のフレキシビリティがある HyFlex 授業形態で実施した。

また、本授業における HyFlex 授業は、対面・オンライン参加選択のフレキシビリティのみだけではなく、事情にあわせて同期・非同期参加を選択できるフレキシビリティを持たせた。国外学生にとっては、オンライン参加に固定されるものの、欠席時にオンデマンド（非同期）参加できる点において、フレキシビリティがあり、その点において HyFlex 授業形態であるといえる。欠席した学生は、授業スライドや動画を視聴し、授業前後にリフレクションの回答を通して意見を述べ、クラスで共有することで授業への参加が可能である。

オンデマンド（非同期）参加の学生は、実際に 1) ~ 5) すべての参加形態があった。5) については、国内学生に対応可能な学生を募集した。

1) 事前に発表グループから提示されたディスカッションテーマに対する自分の意見を google フォームのワークシートに記入する。それを授業後にクラス全体で共有することで意見交換を可能とする。

2) 動画を見て、リフレクションに回答する。リフレクションの意見はクラス全体に共有することで間接的に交流する。

3) スライドを作成し、録音したものをグループの

メンバーが再生して共有する。

4) 発表をビデオに録画し、発表時にグループのメンバーが再生する。

5) 時間外学修で発表準備をし、発表日だけ同期で参加する。

オンライン参加者にとっても非同期参加の選択肢があることにより、時差の問題等に対するフレキシビリティを有する。その点において、国内学生・国外学生ともにHyFlexであるといえる。

### 3. 協働型 HyFlex 授業の特徴

ここでは、当該授業形態のメリット・デメリットを精査・検討する。「協働型 HyFlex 授業」では、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。なお、メリット・デメリットについては、筆者らの経験から整理した。

まず、当該授業形態では、オンラインでの参加も可能であるため、通学圏内の学生を対象とする対面授業に比べてより多くの留学生が参加できる。

したがって、国内学生と留学生の交流の機会が増える。特に対面で参加する学生は、授業前後に教室で会話するなど直接交流できる。

さらに、来日した留学生は対面で参加することができる。海外の留学生を意識してオンライン授業で開講することは時代に即しているが、日本在住で対面参加が可能な留学生を取りこぼしている可能性があるため、この点は「協働型 HyFlex 授業」の大きな利点の1つである。

また、HyFlex授業であるため、学生は参加方法を自由に選択することが可能である。⑥これは受講場所の自由を提供する。例えば、ある学生が1つの対面授業を受けるとき、前後がオンライン授業であれば、そのためだけに登校しなければならない。逆に、オンライン授業を受けるとき、前後が対面授業である場合、常に発話可能な教室があるとは限らない。当該授業形態はこのような学生に参加の選択肢を与える。

関連して、当該授業形態は時差への対応や欠席時のリカバリーをも容易とする。もとより時差のある学生を想定しているため、学生が欠席した場合も一種の時差対応として授業に参加することができる。

また、授業中のトラブルについても、対面参加の学生は、対面授業同様に直接解決できる。オンライン参加の学生は、同じグループの対面参加の学生を介すことで、オンライン授業に比べてトラブルを解決しやすい。同様の理由で、教員から学生への情報伝達も行いやすい。

一方、当該授業形態にはマイナス面も存在する。まず、対面参加者とオンライン参加者が入り混じるため、⑩ノイズやハウリングなどの音声面の問題はオンライン授業よりも生じやすい。また、対面授業にはないタイムラグや通信トラブルも存在する。

どのような形態の授業にもメリット・デメリットは存在する。しかし、メリットが、学生が国際共修授業に求めているものと一致しており、デメリットが目的の達成に対して障害とならないのであれば、当該授業形態は国際共修授業に適しているといえるのではないかと。

例えば対面授業では、ノイズは存在しないが留学生の数は少ない。逆に、協働型 HyFlex 授業にはノイズが存在するが、留学生の数は多い。国際共修を選んだ受講者がノイズ等のデメリット以上に留学生の数というメリットを希望するのであれば、「協働型 HyFlex 授業」により大きな価値が認められる。そこで、学生がどのような特徴や観点を重視しているのか、調査を行った。

## 4. 学生への調査と結果

### 4.1. 調査方法

COVID-19 下で国際共修授業を受講する際に、学生はどのような特徴や観点を重視しているのかについて考察を行うために、2021 年度後期展開ゼミ受講生に対して質問票調査を実施した。

3 節で述べた特徴をもとに質問項目を以下のように作成した。

- ① より多くの国・地域から学生が参加しやすいかどうか
- ② 国内学生と留学生が交流しやすいかどうか
- ③ 授業中や前後に直接交流がしやすいか
- ④ 授業への参加方法が選べるかどうか

- ⑤ 授業中に起きたトラブルを解決しやすいか
- ⑥ 前後の授業等と時間・場所を調整しやすいか
- ⑦ 日本と時差がある場合に対応しやすい
- ⑧ 欠席してしまった場合のリカバリーがしやすい
- ⑨ 授業中の通信トラブルの少なさ
- ⑩ 先生や他の学生とのタイムラグの少なさ
- ⑪ 授業中のノイズやハウリングの少なさ
- ⑫ 先生から学生への情報の受け取りやすさ

調査は 2021 年度後期全授業終了後に受講生を対象とし、授業に用いた LMS (Google Classroom) を用いて Google フォームで作成した調査項目の URL を配信し、任意で回答してもらった。

本研究では、匿名による質問票調査を実施し、Google フォームでのメールアドレス収集は行わず、加えて個人が特定される必須回答も設けていない。そのうえで、研究に活用することへの同意の有無を聞き、同意が得られたデータについてのみ本研究に用いた。得られた有効回答は、国外留学生 7 件、国内留学生 3 件、国内学生 17 件の計 27 件であった。

質問項目は「Q:「国際共修授業」の形態に関する特徴として重視するものは何ですか? 順番に 3 つ教えてください。」とした。1 番目に重視する項目のみ、自由回答でその理由の記述を求めた。

まず、国際共修授業の形態に関して学生が重視している特徴について考察するために、先に示した 12 項目に加えて、「⑬その他」として自由記述式の選択肢を設け、1 番目から 3 番目まで重視する要素を選択式とし、調査を実施した。

学生には HyFlex 授業における特徴の項目を羅列して提示するにとどめ、その項目がメリットであるのか、デメリットであるのかという区分情報は提示していない。

すべての項目に対して重視するか否かを 5 件法で聞くという調査方法も検討したが、それでは、項目ごとに差が出づらいう可能性があるため、順位付けによる回答を求めた。

#### 4.2. 学生への特徴希望調査結果

得られたデータを希望順と学生の属性別に分け、希

望順の結果を図 1 に、属性別の結果を図 2 に示す。

図 1 に希望順に各項目の回答数の調査結果を示す。国際共修授業において学生が重視する点としては、「②国内学生と留学生の交流がしやすいかどうか」を 1 番目に重視する学生が多く、2 番目、3 番目を含めると全回答数のうち約 31%を占めた。次に学生が重視していた点としては、「①より多くの国・地域から学生が参加しやすいかどうか」を、さらに、「③授業中や前後に直接交流がしやすいか」を挙げている学生が多かった。これらの 3 つの項目の 1 番目、2 番目、3 番目すべての回答数を合わせると全回答のうち約 74%を占めており、国際共修授業において学生は多くの国内学生、留学生と交流できるかどうかを重視しているといえる。

また、後述するその他を除くと 1 番目はすべて②、①、③のいずれかであった。2 番目を見ると、上位 3 項目に次いで、「④授業への参加方法が選べるかどうか」、「⑤授業中に起きたトラブルを解決しやすいか」、「⑧欠席してしまった場合のリカバリーがしやすい」であった。3 番目を見ると、「⑧欠席してしまった場合のリカバリーがしやすい」、「⑥前後の授業等と時間・場所を調整しやすいか」、「⑤授業中に起きたトラブルを解決しやすいか」、「⑦日本と時差がある場合に対応しやすい」、「⑨授業中の通信トラブルの少なさ」というような順になった。本授業に用いた HyFlex 形態では多くの国の留学生と交流を図ることができるという要素のほかにも、授業の参加方法や場所が選べること・欠席のリカバリーや時差への対応を可能とする Flexible さ、さらにはオンライン授業よりも授業中のトラブルに対応しやすいといった利点が挙げられる。

次に国内学生と国内、国外の留学生に重視する特徴に違いがあるか調査するために、回答者の属性ごとに 1 番目から 3 番目までの回答数を合計した結果を図 2 に示す。

まず、国内学生は②、①、③の順であった。対面授業の形態により可能となる、③の留学生との直接交流を図ることができるということよりも、①のより多くの国・地域からの参加が可能であることの方が、国内学生は求めていることがわかった。その点においても少数の留学生のみとの対面授業としてではなく、多数

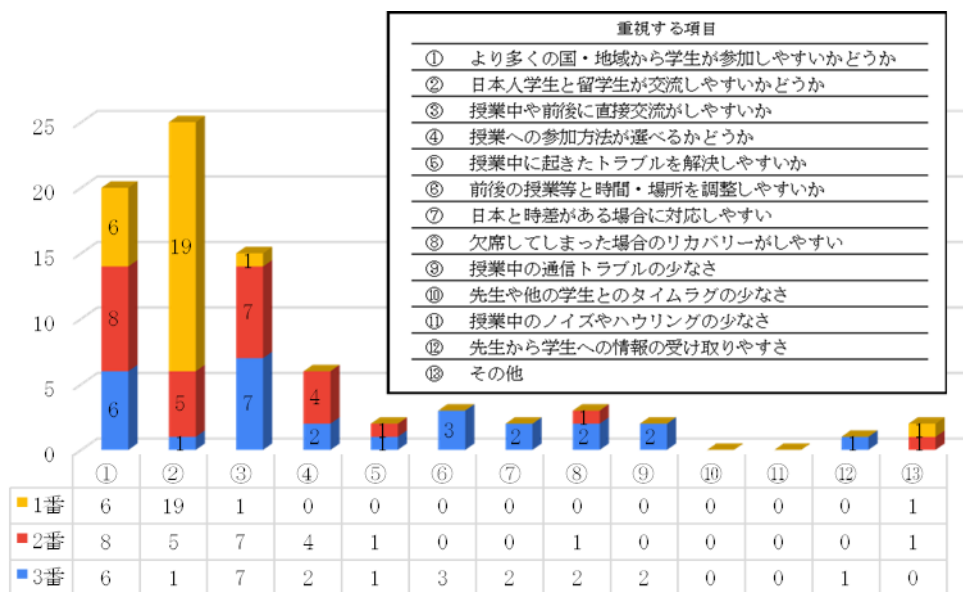


図1 学生への重視する特徴希望調査結果（重視する項目別）

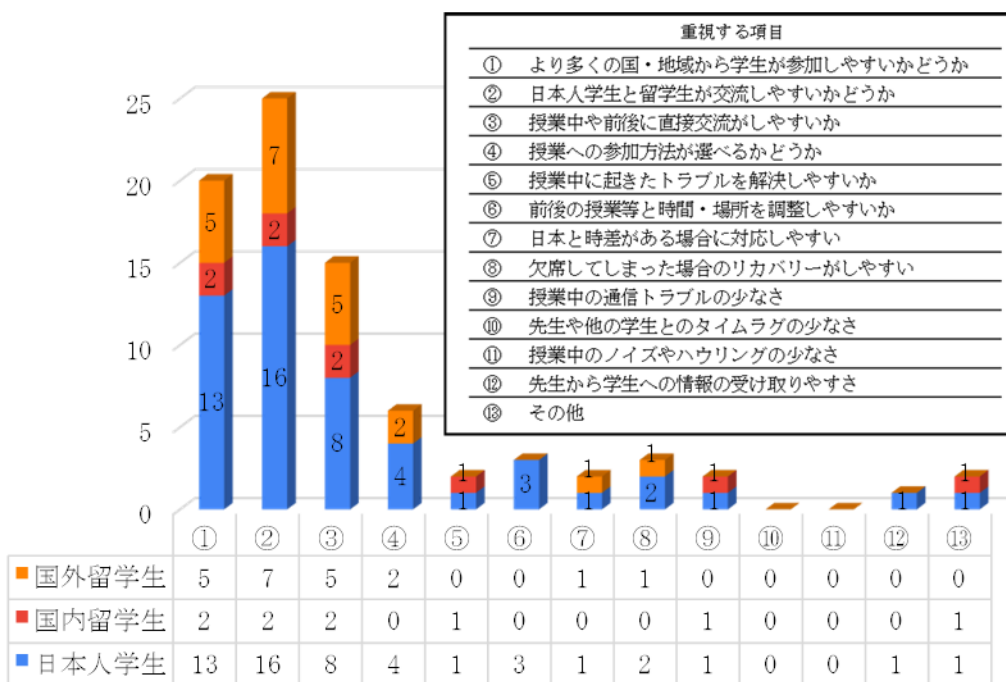


図2 学生への重視する特徴希望調査結果（国内外留学生・日本人学生別）

の留学生が参加できる HyFlex 授業として実施することに意義があると考えられる。

国内留学生は①，②，③が同数で1位である。⑤や⑨を選択する学生もいた。

国外の留学生は「①より多くの国・地域から学生が参加しやすいかどうか」と同様に、「③授業中や前後に直接交流がしやすいか」を重視しており、オンライ

ンで参加せざるを得ない国外の留学生は、直接の交流を国内学生より重視していると考えられる。しかし、たとえ直接交流しやすいことを重視していても、COVID-19 下で対面授業として開講されている授業には、そもそも国外留学生は、交流はおろか、授業に参加することもできず、その点で授業前後の直接の交流はしにくくても、授業への参加ができ交流を図ることので

きる本授業の HyFlex 形態の有用性は認められるのではないか。また、国外の留学生にとって顕著な問題になると考えられていた「⑨授業中の通信トラブルの少なさ」、「⑩先生や他の学生とのタイムラグの少なさ」、「授業中のノイズやハウリングの少なさ」を挙げている国外の留学生はおらず、国際共修授業においてさほど重視していないといえる。

一方で国内学生の中には、「④授業への参加方法が選べるか」、「⑥前後の授業等と時間・場所を調整しやすいか」、「⑧欠席した場合のリカバリーがしやすい」等、オンライン授業や対面授業が混在する環境の中で、授業への参加形態が Flexible に選べるような形態を重視している学生もみられた。

3 節で述べたように、「協働型 HyFlex 授業」のデメリットとしてタイムラグとノイズの問題が挙げられる。しかし、実際に受講した学生のうち、タイムラグとノイズが少ない環境を重視する学生は皆無であった。

「⑨授業中の通信トラブルの少なさ」を選択した学生もいたが、3 番目に重視する特徴として選択していた。

また、その他の自由回答の中には、1 番目に重視する点として「オンラインと対面で参加者の心理的な壁を壊す方法（国内留学生）」といった回答があり、その理由として「複数の参加方法の本授業では、やはりオンラインと対面で参加者の間に心理的な壁や孤独感があるので、普通に交流すると比較するとなんか違う感覚がある。それに対して、適切な対策を構築しなければいけないと思う。」と回答していた。国際共修を進めるうえで円滑なコミュニケーションを求めているが、対面参加者とオンライン参加者が混在するような授業形態であると、これらの間の心理的な壁への対処を求めていると考えられる。これについては次節で述べる。

なお、その他の自由回答に「授業の内容がどのようなものなのか」（国内学生・第2希望）があったが、これは授業形態に関する特徴ではなく、質問に対する回答者の認識不足によるものと思われる。

前述のように、国外学生・国内学生ともに「②国内学生と留学生が交流しやすいかどうか」、「①より多くの国・地域から学生が参加しやすいかどうか」、「③授業中や前後に直接交流がしやすいか」が突出して高

かった。COVID-19 下での対面授業では③は満たすが、①が満たされにくい。逆に、オンライン授業では①は満たすが、③の対面による「直接交流」は不可能である。

COVID-19 下で①と③の両方を満たすには、対面授業でもオンライン授業でも困難である。つまり、COVID-19 下の国際共修では①も③も満たす授業形態で開講することが、学生のニーズを最も満たすことになると考えられる。

## 5. おわりに

### 5.1 本研究のまとめ

前述のように、「協働型 HyFlex 授業」は、COVID-19 により多くの留学生がオンライン参加を余儀なくされる一方、国内学生は対面での参加が望まれている状況下で、緊急避難的措置として生まれたものである。しかし、結果として、学生の直接交流の希望を満たしつつ、より多くの国の留学生の参加を可能とする授業形態となった。

調査の結果、実際に参加した授業形態とその理由、及び学生が重視する特徴を分析したところ、多くの学生が諸事情に応じて対面とオンラインの両方で参加しており、かつ、そのニーズを最も満たすのは協働型 HyFlex 授業であった。

本研究の協働型 HyFlex 授業の結果、対面参加が難しい留学生が受講し、協働学修をすることが可能となり、受講者がより多くの留学生の言語・文化を学ぶことができた。また、来日しても COVID-19 下で直接交流が困難であった留学生が、対面で授業に参加することで国内学生や他の留学生との交流が可能となった。さらに、本授業を HyFlex 型で開講したことにより、従来参加が困難であった他大学・他キャンパスの留学生がオンラインで参加することができた。

「協働型 HyFlex 授業」は、単なる COVID-19 下における間に合わせの緊急避難的措置に留まるものではなく、「対面とオンラインのベストミックス」を可能とし、高等教育の新展開に繋がる授業形態となり得ると考える。

### 5.2 今後の国際共修への活用と展望

オンライン国際交流が活発なニューノーマル時代において、協働型 HyFlex 授業は、国境を越えた「リアルタイム（同期型）協働学修」の可能性を拡大させる点で教育方法の発展に貢献できると考える。渡日が困難な留学生の海外からの参加に加え、国内の他大学や他キャンパスから国内学生・留学生双方が授業へ参加できる選択肢を生む。

今後は非同期による参加をさらに拡充し、時差を克服した協働型 HyFlex 学修の実践を目指すことで、空間的障壁のみならず、時差という時間的障壁をも超えた国際共修を目指す。

HyFlex 型国際共修の取り組みは、単なる COVID-19 下の緊急避難的措置に留まらず、経済的、時間的、制度的、心理的な理由や、進学・就活等の諸事情で、Real な留学を断念せざるを得ない留学生・国内学生双方に Virtual な国際共修を可能とする。

災害やパンデミック等、有事の際は留学生・国内学生ともに渡航が困難となるため、来たる有事に備えて、教育方法の改善を図っておくことも重要である。

HyFlex 用特別教室を使用せずに対面・オンライン混在の協働学修・協働発表を実現した本方法は、国境を越えて対面に近い授業が行えるため、教育の幅を大きく広げるといえる。

今後の課題としては、対面参加者とオンライン参加者の間にある心理的な壁の改善である。そのためには、同じ空間で学修しているかのように感じさせるための仮想空間（メタバース）での交流が有益なのではないかと考えて現在取り組んでいるところである（2022acd）。これには、現地では味わえない体験を仮想空間で疑似的に体験が可能であることも大きなメリットである。他にも VR カメラを活用し、360 度動画や VR 動画を配信した国際共修授業も展開している。これについては林、林他（2022bcd）で詳述したので参照されたい。

最後に、本研究の協働型 HyFlex の教育手法は、来日時期やキャンパスの異なる留学生同士が混在する協働学修や、COIL（Collaborative Online International Learning）にも活用可能である。さらには、リカレント教育や官民人材育成等への応用も可能である。BYOD に加えて、基本的に教壇設置の PC1 台で実施を目指し

たため、どの大学・教育機関でも実現可能あり、GIGA スクール構想を推進中の初等・中等教育の現場にも貢献することが可能であると考えられる。

## 謝辞

本研究の実施に当たり、東北大学高度教養教育・学生支援機構滝澤博胤機構長、中村教博教授、早稲田大学森田裕介教授にご助言をいただきました。

本研究の一部は東北大学男女共同参画推進センターネクストステップ研究支援（研究課題「HyFlex 型国際共修における双方向遠隔交流での協働学修環境の構築と実践方法の研究」）の助成を受けたものです。

また、松河秀哉先生、三石大先生をはじめ、本学データ駆動科学・AI 教育研究センターや広報の方々にもお世話になりました。

最後に、TA・AA 諸氏の支援もさることながら、授業をより良くするために協力してくれた受講者の皆さんの助力に敬意を表しつつ、この授業をより良いものにするためにご尽力くださった全ての方々にも心より御礼申し上げます。

## 注

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を経て実施している（承認番号：k00318）。

## 付記

本論文は、林他（2021ab）で発表した研究を発展させて、その成果をまとめたものである。

## 引用文献

- Brian J. Beatty, (2019) Hybrid-Flexible Course Design  
Implementing student-directed hybrid classes
- 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) : 5-15. [https://ciee.osaka-u.ac.jp/wp/wp-content/themes/ciee/file/report\\_2020.pdf](https://ciee.osaka-u.ac.jp/wp/wp-content/themes/ciee/file/report_2020.pdf), 大阪大学国際教育交流センター
- 林雅子 (2021a) 「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年大会口頭発表予稿集

林雅子, 荒武聖, 脇田陽平, 常田泰宏, 吉田洋輝 (2021b)  
「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 2021年秋季大会予稿集

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 第46回 大学等におけるオン  
ライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジ  
ウム「教育機関 DX シンポ」(2月4日開催) 講演資料.  
<https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/past.html>

林雅子, 脇田陽平, 荒武聖, 常田泰宏, 吉田洋輝 (2022b)  
「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 2022年春  
季全国大会発表予稿集 (3月19日発表予定).

林雅子, 脇田陽平 (2022c) 「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 (3月末刊行予  
定).

林雅子, 北山晃太郎 (2022d) 「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 (3月末刊行予定).

北海道大学 (2021) 高等教育推進機構オープンエデュケー  
ションセンター オンライン授業ガイド「ハイフレック  
ス型授業ガイド (2021.4.28 リニューアル)」

[https://sites.google.com/hoec.jp/onlinelecture/onlinele  
arning/hybrid-flexible-learning](https://sites.google.com/hoec.jp/onlinelecture/onlinelearning/hybrid-flexible-learning) (参照日: 2021.7.19)

保坂敏子 (2020) 「遠隔教育による日本語教育—効果的なオ  
ンライン授業を探る—」香港日本語教育セミナー2020 オ  
ンライン・セミナー

京都大学 (2021) 高等教育研究開発推進センター オンライン  
授業支援サイト「Teaching Online@京大 ハイブリッ  
ド型授業とは」 [https://www.highedu.kyoto-  
u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.php](https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.php) (参照日:  
2021.7.19)

村上正行, 浦田悠, 根岸千悠 (2020) 大学におけるオンラ  
イン授業の設計・実践と今後の展望. コンピュータ&  
エデュケーション, 49:19-26

長崎大学 (2021) プレスリリース「【デモンストレーション  
のご案内】グループワークに適した完全ハイフレック  
ス (HyFlex) 授業環境運用開始!」  
[https://www.nagasaki-  
u.ac.jp/ja/guidance/kouhou/press/file/2021/20210624\\_  
3.pdf](https://www.nagasaki-u.ac.jp/ja/guidance/kouhou/press/file/2021/20210624_3.pdf) (参照日: 2021.7.19)

中島英博 (2021) 「新たな教育方法の導入と先導者の役割  
(特集 オンライン教育の質保証をいかに実現するか)」  
名古屋高等教育研究 (21) 89-97

大阪大学 (2020) 全学教育推進機構教育学習支援部サイバ  
ーメディアセンター オンライン教育ガイド「ハイフレ  
ックス型授業実践ガイド」 [https://www.tlsc.osaka-  
u.ac.jp/project/onlinelecture/hyflex.html](https://www.tlsc.osaka-u.ac.jp/project/onlinelecture/hyflex.html) (参照日:  
2021.7.19)

佐藤勢紀子・末松和子・曾根原理・桐原健真・上原聡・福  
島悦子・虫明美喜・押谷祐子 (2011) 「共通教育課程に  
おける「国際共修ゼミ」の開設—留学生クラスとの合  
同による多文化理解教育の試み—」東北大学高等教育  
発開推進センター紀要, vol 6, 143-156

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.

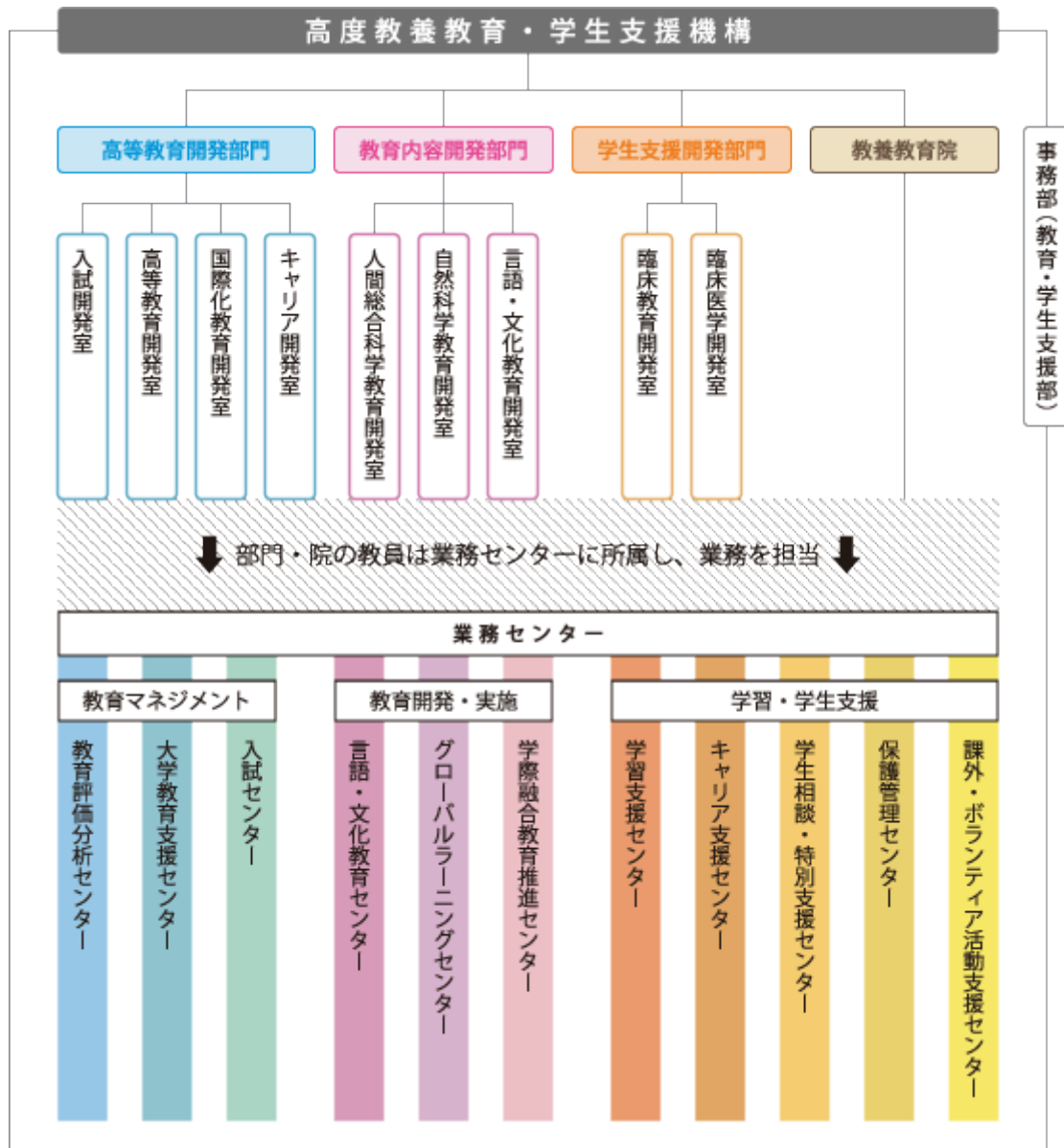
上原聡 (2018) 国際共修クラスの設計と運営—歌に学ぶ日  
本の言葉と心—, PDブックレット, vol 11, 東北大学高  
度教養教育・学生支援機構.

# 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4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在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) 全学教育科目言語科目類「外国語群」「日本語群」および高年次用英語教育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」を企画・開発し、運営する。
- (3) ICTを活用した外国語教育の研究・開発を通して、オンラインと対面を融合したハイブリッド型教育とDX（Digital Transformation）化を推進する。
- (4) 一般学術目的英語（English for General Academic Purposes）の運用力を高めるためのカリキュラムを企画・開発し、運営する。
- (5) 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グル・スタディーズ（Tohoku University Plurilingual Studies：TUPluS）」を企画・開発し、運営する。
- (6) 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。
- (7) グローバルラーニングセンターと連携し、海外派遣留学プログラム、外国語・コミュニケーション能力教育プログラムの充実化を図る。

### 4 教員

#### (1)一覧（2022年4月1日時点）

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 趙 秀敏（中国語教育、教育学、e-learning）

特任教授（研究） 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 遠藤 スサンネ (ドイツ語教育、北方史)  
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 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 中村 佐知子 (TESOL 英語教育学)  
講師 三浦 隆行 (英語教育学、応用言語学、言語心理学)  
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 王 軒 (言語学)  
講師 桂 雯 (中国語学)  
講師 宿利 由希子 (日本語教育、社会言語学)  
特任講師 (教育) 武田 ジェシカ (英語教授法)

## (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、三浦 隆行、武田 ジェシカ

### 初修語グループ

カン・ミンギョン、遠藤 スサンネ (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、王 軒、桂 雯 (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、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、趙教授、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、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.ihe.tohoku.ac.jp/?page\\_id=7358](http://www.ihe.tohoku.ac.jp/?page_id=7358)

- (3) 日本語教育セクション

<https://www.jlpk.ihe.tohoku.ac.jp/ja/>

## 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. 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.
7. 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.
8. 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.
9. 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

2022年第9号 言語・文化教育センター年報

2023年12月20日発行

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

〒980-8576 宮城県仙台市青葉区川内 41

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



東北大学  
言語・文化教育センター年報

第9号 2022

