

東北大学 言語・文化教育センター一年報

第10号 2023

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・文化教育センター年報第10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、東北大学は2024年に国際卓越研究大学へと認定され、研究力等体制強化計画が認可されました。日本政府によるこの新たなイニシアティブは、我が国の大学の長年にわたる研究力の低迷を打破し、イノベーションの創出を加速することを目的としています。認可された本学の計画においては、研究第一、門戸開放、実学尊重の建学の理念の下、あらたに「インパクト」、「タレント」、「チェンジ」の3つの公約を掲げ、研究力強化にとどまらず、「世界に挑戦する学びの創造」、「全方位の国際化」などの目標を掲げ、これまでの枠を超えた国際化の推進、学部・大学院の教育改革を進める方針です。外国人留学生の受け入れの拡大に加えて、世界で活躍できる国内学生の育成が重要なテーマとなる中で、語学・文化教育はますます重要になります。日本語、英語、初修外国語教育それぞれにおいて、新たに求められる役割が浮き彫りになり、本センターにとっても、これからの展開に向けた大きなチャンスとなることでしょう。

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 10 号の刊行によせて

報告

日本語プログラムにおける漢字カリキュラムの開発

－入門から初中級クラスを中心に－

..... 菅谷 奈津恵, 三島 敦子1

和本で学ぶ文語文

－ BUNGO-bun project 第 9 回研究会報告－

..... 佐藤 勢紀子, 虫明 美喜7

Faculty-Led Program in Spain: Fostering Meaning-Making Through Student-Generated Videos

..... Cecilia Noemi SILVA 15

英語定型表現学習のための動画教材設計モデル

－動画教材制作の実践的ガイド－

..... 中村 佐知子 23

日仏交流会とフランス語教育：実施経験を踏まえて

..... クロエ・ベレック 31

DX に向けた東北大学初修中国語における HSK の導入と効果

..... 姚 堯, 張 小栄, 趙 秀敏 39

初学者向け日本語集中予備教育用教科書に関する考察

－『いろどり』と『みんなの日本語』を用いた実践と比較－

..... 薄井 宏美, 高橋 未有, 三島 敦子, 宿利 由希子 47

研究ノート

歴史改変映画から考える歴史の描かれ方

－歴史記述という厄介な営み－

..... 竹林 修一 55

『ドン・キホーテ』における物語性の重視とその偏重

－ナラティブに頼る危険性と依存－

..... 田林 洋一 63

The Impact of Metaverse Worlds on the Memorability of International Collaborative Presentations in a Virtual Exchange Masako HAYASHI, Keisuke GOTO, Takehiro SUZUKI	71
ストーリー報道に見られる行動描写と主体の印象に関する意識調査宿利 由希子	79
Initial Findings from an Online Fluency Tool for 1st-year University Students Emily MACFARLANE, Ryan SPRING, Jessica TAKEDA	87

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.....	95
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	

日本語プログラムにおける漢字カリキュラムの開発 －入門から初中級クラスを中心に－

菅谷 奈津恵¹⁾, 三島 敦子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

東北大学日本語教育プログラムには入門から上級までのクラスがあり、留学生が自分のレベルに合った授業を選択できるよう用意されている。授業内容は会話や読解、聴解などがあり、自身の興味・関心や必要に応じて選ぶことができる。

漢字クラスについても、初めて漢字を学ぶ入門クラスから、上級を目指すレベルまで、それぞれの漢字知識に対応したクラスが開講されている。日本での生活や学習において、漢字の知識は重要である。だが、当該コースの漢字カリキュラムには、これまでいくつかの問題が指摘されていた。その主な原因は、漢字クラスのほとんどが週2回で行われていることに関連する。

まず、漢字学習を希望する留学生の中には、2回のうち一方の時間帯が他の授業と重なって受講できないことがあった。さらに、入門や初級レベルの学生にとっては、週あたりの学習漢字数が多くなり、負担が過重となっていた。会話や文法などを総合的に学ぶ「入門総合日本語」や「初級総合日本語」の日本語レベルに比べても、漢字クラスは難度が高くなっていた。そのため、漢字クラスで学ぶ語彙が、受講者の日本語能力に対して難しく、意味や用法の理解にしばしば困難が生じていた。

こうした状況に対応するために、筆者らは2023年度に漢字カリキュラムの改訂を行った。本稿では、特に入門から初中級レベルを中心に、漢字カリキュラムの改訂と開発教材、授業実践について報告する。

2. 漢字カリキュラム改訂の概要

2.1 レベル分けと教科書、到達目標

漢字カリキュラムの問題点に対応するため、以下のように改訂を行った。

まず、漢字クラスのレベル分けを変更した。表1のように、旧カリキュラムでは漢字クラスは、K1（入門）～K5（中上級）レベルまで5つに分けられていた。K1～K4クラスは週2回14週、K5クラスは週1回14週で実施された。新カリキュラムでは、表2のようにK6（上級）レベルまでとなり、すべて週1回14週の実施となった。なお、国費研究留学生対象の研修コースは、集中的に日本語を学ぶプログラムであり、K1～K3クラスが週2回7週で行われた。

レベル分けの変更にとともに、K1～K3では教科書を『Kanji Look and Learn』に変更した。旧カリキュラムのK1、K2クラスでは、それぞれ『Basic Kanji Book 1』『Basic Kanji Book 2』を使用し、計500字を学んだ。新カリキュラムでは、これとほぼ同数の漢字をK1～K3で学習するように設計した。K4～K6は旧カリキュラムと同一の教科書であるが、K4～K5の『大学・大学院留学生の日本語⑤ 漢字・語彙編』が週2回で扱った内容を、授業進行等の工夫により週1回で学習することとした。

K1～K3で『Kanji Look and Learn』を選択した理由として、本書が3つのパートに分かれており、初級から初中級レベルの漢字を段階的に学習するのに適していることが挙げられる。また、本書はイラストと英語の説明文にもとづいて漢字の字形と意味を記憶できるようデザインされており、非漢字圏出身の学習者に有効だと考えた。

その他に考慮したのは、デジタル時代への対応である。日常生活では手書きで文字を書く機会は減少しており、庵（2014）が指摘するように、正確に漢字が読め、電子機器で正しく入力できることが重要だと考えた。そこで、K1～K3の授業目的及び到達目標もこれに対応するものとした。以下にK1、K3クラスのシラ

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
natsue.sugaya.el@tohoku.ac.jp

表1 旧カリキュラムの使用教科書

レベル	教科書（学習漢字数）
K1	『Basic Kanji Book 1』（250 字）
K2	『Basic Kanji Book 2』（250 字）
K3	『大学・大学院留学生の日本語⑤ 漢字・語彙編』1-20 課（195 字）
K4	『大学・大学院留学生の日本語⑤ 漢字・語彙編』21-40 課（188 字）
K5	『日本語総まとめ N1』

バスの該当部分を挙げる。

[K1シラバス]

授業の目的：

基礎的な漢字160字の読み書きとタイピングを練習します。基本的な漢字学習の方法を理解し、漢字を含む語彙力を伸ばします。

到達目標：

- ・160字の漢字と、その漢字を使った語の意味・読みがわかる。
- ・160字の漢字語彙を、手本を見ながら書くことができる。
- ・160字の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。

[K3シラバス]

授業の目的：

K2までの320字に加え、新しく192字の漢字の読み書きとタイピングを練習します。様々な漢字学習の方法を活用して、漢字を含む語彙力を伸ばします。

到達目標：

- ・512字の漢字と、その漢字を使った語の意味・読みがわかる。
- ・512字の漢字語彙を、手本を見ながら書くことができる。
- ・512字の漢字語彙を含む文を、スマートフォンやパソコンで入力することができる。
- ・漢字の部首や音符を理解し、熟語の意味や読みの推測をすることができる

表2 新カリキュラムの使用教科書

レベル	教科書（学習漢字数）
K1	『Kanji Look and Learn』1-10 課（160 字）
K2	『Kanji Look and Learn』11-20 課（160 字）
K3	『Kanji Look and Learn』21-32 課（192 字）
K4	『大学・大学院留学生の日本語⑤ 漢字・語彙編』1-20 課（195 字）
K5	『大学・大学院留学生の日本語⑤ 漢字・語彙編』21-40 課（188 字）
K6	『日本語総まとめ N1』

上記のように、電子機器での入力ができることを到達目標の一つとして挙げた。手書きの能力については、字形をそらで書くことまでは到達目標とせず、手本を見ながら書ければよしとした。また、漢字とその漢字を使用した語彙を学ぶだけでなく、漢字学習の方法を身につけることを授業の目的として掲げた。

2.2 新カリキュラムへの移行スケジュール

続いて、新カリキュラム開始までの移行スケジュールについて述べる。

まず、2021年秋に言語・文化教育センター日本語セクションの教員3名で漢字ワーキンググループを立ち上げた。以後、2022年12月までに計5回の打合せを実施した。打合せでは、本稿冒頭で挙げたカリキュラムの問題点とその改善策に関する議論、教科書候補の検討を行った。本稿第一著者の菅谷は、ワーキンググループにおいて、入門から初中級の教科書選定とカリキュラム案の作成を担当した。

続いて、2023年1月から3月にK1～K3カリキュラムの詳細決定と教材開発を進めるにあたっては、引き続き菅谷が担当するとともに、第二著者の三島が参画した。具体的な授業内容や使用教材については、次章以降で報告する。

新カリキュラムは2023年前期（春学期）に、研修コース生を対象としたK1～K3クラスにて、先行的に開始された。2023年後期（秋学期）には、様々なプログラムの留学生が受講する一般課程の漢字授業においても、K1～K6の全レベルが新カリキュラムでの実施となった。

3. K1, K2授業の基本的な流れと共通教材

3.1 スケジュール

前述のように、研修コース漢字クラスは、K1, K2とも90分授業が週2回、全14回行われる。学期前半科目であるK1修了時に合格基準を満たしていれば、学期後半にはK2に進む。それぞれのスケジュールを表3、表4に示す。なお、一般課程漢字クラスはK1, K2とも90分授業が週1回、全14回を1学期間で受講する。

表3 K1 レベル漢字クラスのスケジュール

回	授業内容
1回目	オリエンテーション
2~6回目	第1課～第5課
7回目	中間試験（第1課～第5課）
8~12回目	第6課～第10課
13回目	期末課題「漢字の言葉の写真」・復習
14回目	期末試験（第6課～第10課）

表4 K2 レベル漢字クラスのスケジュール

回	授業内容
1回目	オリエンテーション
2~6回目	第11課～第15課
7回目	中間試験（第11課～第15課）
8~12回目	第16課～第20課
13回目	期末課題「好きな漢字」・復習
14回目	期末試験（第16課～第20課）

初回のオリエンテーションでは、K1では授業の説明、漢字の基礎知識の紹介、タイピングのための準備と練習を行う。K2では、新規受講者のために授業の説明を行い、第1課から第10課までの復習を行う。

中間試験、期末試験はそれぞれ、Google Formsによる試験と紙に手書きで書き込む試験（筆記試験）のサンプルを準備し、授業担当者が修正を加えた上で使用できるようにした。Google Formsの試験では、リスニングによる漢字の選択、漢字語彙と英訳のマッチング、漢字語彙のタイピング、漢字かな交じり文のタイピングが出題されている。筆記試験では、読みをひらがなで書く問題、英訳に合う漢字語彙を選択して書

く問題、文中に適切な漢字語彙を選択して書く問題が出題されている。

13回目に実施する「期末課題」は、プレゼンテーション形式の課題である。レベル1では「漢字の言葉の写真」、レベル2では「好きな漢字」をトピックとし、受講者はスライドを1枚作成して1分程度のスピーチを行う課題である。

このスケジュールを基本としているが、オリエンテーションの内容や「期末課題」の実施は授業担当者の裁量に任されている。

3.2 共通する授業の流れと教材

教科書の各課を学習する授業の流れを表5に示す。授業前課題として、教科書を見ながら漢字語彙の音声を聞く（3回以上推奨）、手書き用ワークシートに漢字の手書き練習をする、Google Formsで主要漢字語彙の英訳を選択するという3つの課題を出した。手書き用ワークシートは授業で提出し、授業担当者が個別に確認してフィードバック、返却を行う。音声ファイルとGoogle FormsのクイズはGoogle Classroomを通じて配信され、クイズは自動採点で、提出後すぐに採点結果が通知される。

表5 授業の流れと使用教材

時期	学習活動	使用教材
学習前 課題	漢字語彙の音声を聞く	音声 MP3
	漢字の手書き練習	手書き用ワークシート
	主要漢字語彙の英訳選択クイズ	Google Forms
授業	復習テスト	Google Forms
	新しい漢字の学習（形、書き順、意味、語彙、用法等）	（授業担当 作成教材）
	定着のための練習	フラッシュカード
	タイピング練習	
	予習教材の配信、手書き用ワークシート配布	

授業では、はじめに前回の学習課の復習テストを Google Forms で行う。これは10点満点のテストで、ひらがなで提示された2つの漢字語彙に共通する漢字を選択する問題、漢字語彙の英訳を選択する問題、文中に入る適切な漢字を選択する問題で構成される。その後、各課の新しい漢字の導入、定着のための練習を行う。ここでは、授業担当者が作成した教材のほかに、共通教材として作成されたフラッシュカードも使用することができる。また、タイピング練習も行われる。最後に次回の学習課の予習教材の配信、手書き用ワークシートの配布を行う。

4. 2023年度の授業実践内容とふりかえり

4.1 授業実践例

2023年度前期に、研修コースのK1～K3の漢字クラスで新カリキュラムによる授業が実施された。また、2023年度後期に、一般課程の漢字クラスにおいても新カリキュラムによる授業が始まった。ここでは、新カリキュラム開始時に三島が担当した授業の実践報告とふりかえりを述べる。

2023年度前期には、研修コース K1, K2の授業を担当した。同レベルのクラスが2クラス開講され、受講者はそれぞれ7名と8名、筆者らに加え2名の講師、計4名で担当した。

授業の流れは、第3節で述べたとおりに実施した。三島にとっても初めてのカリキュラムだったので、基本的な流れは維持しつつ、導入や練習の段階で試行錯誤を続けながら授業を進めた。漢字の導入では教科書を使う、スライドを使用する、漢字の成り立ちをイラストで示す、空書き、ワークシートへの記入、総合授業での既習語彙を示す等の方法を試した。定着のための練習では、読みや字形の練習が書き込める例文付きワークシートの使用、シンプルな例文のみのワークシートの使用、全体でのフラッシュカード練習、ペアでのフラッシュカード練習、例文の読みや例文作成などを行い、受講者の反応によって取捨選択した。

研修コース K1授業の受講者は同時並行で総合日本語クラス（『みんなの日本語初級 I』使用）を受講しているが、漢字クラスの第5課あたりまでは総合クラスで学習していない語彙や文型を漢字クラスで学習す

るケースが多く、受講者の負担が大きかった。中間試験以降になると漢字学習の慣れに加え、総合クラスでの学習内容が先行し既習の語彙の漢字を学習することが増えるため、余裕をもって漢字学習を進めることができたと感じた。

2023年度後期には、一般課程での新カリキュラムの実施が始まり、三島は K1クラスのうち、1クラスを担当した。受講者は東北大学での日本語レベルが1～3レベルの13名で、日本語レベルの開きが大きかったため、初心者に配慮しつつ、既習者が物足りなさを感じないように工夫を行った。グループワークの時間を毎回20分程度取り、ニーズに合った練習をしてもらうこと、教材を複数準備しておき、早く終わった受講者には次の課題に取り組んでもらうなどの方法を取った。

4.2 授業実践についてのふりかえり

4.2.1 クラス内の日本語レベル差への対応

どちらのクラスでも、1つのクラスにレベル差のある受講者がいて、どのように対応するかが課題となった。三島は、ペアワークまたはグループワークの時間を設けること、初心者に合わせた教材に加え、追加で利用できる既習者向けの教材を作成した。ペアワークまたはグループワークでは、小さいサイズのフラッシュカードを配布して自由に練習をしてもらうことにした。

フラッシュカードの例を図1に示す。カードの上部に漢字語彙、下部に読みと英訳が書かれ、二つ折りにして使用する。サイズはペア・グループで扱いやすいよう、A5サイズに印刷して作成した。練習の方法は特に指示しなかったが、教師役と生徒役に分かれ、漢字の面を提示して読みと意味を答える練習方法がよく見られた。教師役の受講者は読みと英訳の面を見ているので、生徒役の受講者が覚えていなかった場合、漢字そのものの意味を説明してヒントとしたり、同じ漢字が使われている別の漢字語彙を示したりして、読みや意味にたどり着く手助けをし、どうしても思いだせない場合に答えを伝えるなどの工夫をしていた。また、既習者によるペアやグループでは、一通り覚えたかどうかの確認の後、例文を作って文法についての理解を確認し合うなど、授業で提示した以上の学習を進める

様子が見られた。

受講者のレベル差への対応として実施した練習方法であったが、上記のように受講者同士がお互いの知識や覚え方のコツなどを共有したり、既習者がリードして初心者学習を助けるなど、受講者の自発的な学習が生まれ、大きな学習効果があったと考えている。受講者からも、この練習が楽しかった、役に立ったという声があった。



図1 ペア・グループ用フラッシュカードの例

4.2.2 中間試験・期末試験の形式と難易度

Google Forms の試験ではタイピングによる文字入力が必要な問題があったが、出題意図が適切に伝わらず、漢字に変換するべきところをひらがなのまま提出するなどの解答ミスが見られた。その反省から、事前の説明の際に同じ形式の問題を練習する機会が多くのクラスで設けられている。

また、試験の難易度が低く、高得点を取る受講者が多かった。これは、速習コースである研修コースの受講者に大きな負担をかけないように試験のサンプルが作られていることが理由であるが、クラスによっては難易度を高める方向に修正することが必要だと思われる。

4.2.3 漢字使用についての到達目標

新カリキュラムでは、漢字の書きや使用の到達目標を、「160字の漢字語彙を、手本を見ながら書くことができる」「160字の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」と設定しており、漢字を暗記して手書きすることは求めている。しかし、漢字を手書きすることに対する興味や意欲が大きい受講者が多く見られ、そのニーズに答えられていないと感じた。シラバスや授業の中で手書きをどのように位置づけるかは今後の課題である。

4.2.4 漢字に関するシステムティックな知識

『Kanji Look and Learn』は巻頭に「漢字の基本」として、漢字のなりたちや部首などの説明がまとめられているが、新カリキュラムではこのような漢字の知識に触れる機会がほとんどなかった。ある程度学習が進んだ段階で漢字に関するシステムティックな知識を紹介し、学習した漢字の分析、分類をすることが漢字や語彙の定着に役立つと思われ、今後の課題の1つである。

4.2.5 最終課題

最終課題はプレゼンテーション形式の課題であるが、各自創意工夫が見られ、楽しんで取り組んでいる受講者が多かったように感じた。三島にとっては思いがけない漢字が取り上げられることも多く、受講者の漢字に対する目線の違いやオリジナリティーが発揮された。受講者同士も興味を持って発表を聞いたり質問しあったりすることができ、漢字の世界を広げるいい機会になったと感じた。

5. まとめと今後の課題

本稿では、東北大学日本語プログラムにおける漢字カリキュラムの改訂について、入門（K1）から初中級（K3）レベルを中心に報告した。週の授業回数の減少にともない教科書を変更したことから、Google Forms や手書きワークシートなどの共通教材を作成して準備にあたった。

新カリキュラム初年度の2023年には、大きな問題はなく改訂が実施されたが、よりよい授業とするために、いくつかの課題が見られた。第一に、中間・期末試験の適切性である。授業の到達目標を達成したかどうか適切に図れるよう、テスト形式とともに、難易度の検討が必要である。

第二に、手書きとタイピングのバランスである。到達目標にかかわることであるが、タイピングを重視したことから手書き練習の時間は相対的に減少した。だが、非漢字圏出身者にとっては、漢字を手で書けることが達成感となり、日本語学習への意欲につながる可能性がある。それぞれのニーズを把握しつつ、手書きに強い興味を持つ受講者に対応できるよう、教室活動

を工夫したい。

第三に、漢字のなりたちや部首などの漢字の基礎知識の補強である。旧カリキュラムで使用していた『Basic Kanji Book 1』『Basic Kanji Book 2』では、各課に漢字知識の説明や練習が組み込まれていたのに対し、『Kanji Look and Learn』では巻頭の説明のみとなっている。今後は教科書の各課に沿ってシステムティックな漢字知識を得られるような共通教材を整備したいと考えている。

注

- 1) 2022年度の入門レベルの国費研究留学生を対象とした授業では、コロナ禍のオンライン対応のため、表1の『Basic Kanji Book』ではなく、オンライン教科書『いろいろ』（国際交流基金）が使用された。当授業についての詳細は、三島ほか（2023）で報告されている。

引用文献

- 庵功雄（2014）「これからの日本語教育において求められること」『ことばと文字』第1号，pp.86-94.
- 三島敦子・宿利由希子・薄井宏美・高橋未有（2023）「オンライン教科書を用いた初学者日本語研修コースーコース全体の構成と学習効果に関してー」『言語・文化教育センター年報』第9号，pp.38-45.

和本で学ぶ文語文 —BUNGO-bun project 第9回研究会報告—

佐藤 勢紀子¹⁾, 虫明 美喜²⁾

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

文語文¹⁾の学習を希望する日本語学習者は、少数ではあるが、世界各地に存在する。しかしながら、その学習環境は、日本国外は言うに及ばず、国内で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、報告者らは日本語学習者を対象とする文語文教育の研究に着手し、シラバス開発および教材開発を行ってきた²⁾。オンライン文語文教材“BUNGO-bun GO!”³⁾の公開は、その成果の一つである。2020年度からは同教材の利用によるシラバス・教授法の開発を行い(佐藤・虫明ほか2022)、また、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取り組んでいる。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

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

1) の BUNGO-bun project 研究会は、海外を含め遠隔地からも参加しやすいオンライン研究会で、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、各回1時間の設定でオンライン開催している⁴⁾。基本的に bungonet の登録者を対象とし、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ている。話題提供者による発表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、登録者が自由に投稿できる。2024年9月現在で登録者は133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8回まで—

本報告で取り上げる BUNGO-bun project 第9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9弾である。これに先立つ第1回から第8回までの研究会の概要を表1に示す。参加者数の欄のカッコ内の数字は日本語を母語としない参加者の数を示している。

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
sekiko.sato.a4@tohoku.ac.jp

表 1. BUNGO-bun project 研究会（第 1 回～第 8 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 7 回	2023 年 8 月 13 日（日） 7:00-9:00	アクティブ・ラーニングを取り入れた文語文教育	28 (14)
第 8 回	2024 年 2 月 10 日（土） 21:00-23:00	和歌を用いた文語文教育	31 (5)

第 1 回から第 4 回までの研究会では、文語文読解のために学習すべき三大要素を、文語文法および和文、漢文、くずし字と捉え、段階を踏んで取り上げた。第 5 回研究会では、「文語文リテラシーの育成」というテーマを立てて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設けた。その後は、新たな個別の切り口から文語文教育を考えるを試みた。第 6 回研究会では時代、第 7 回研究会では学習方法、第 8 回研究会では教材に着目し、それぞれのテーマの専門家を招き、事例報告と討論を行った。

なお、上記の第 1 回～第 7 回の研究会の詳細については佐藤・虫明（2024）、第 8 回研究会の詳細については佐藤（2024）を参照されたい。

2. 第 9 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 9 回研究会は、2024 年 8 月 17 日（土）に「和本で学ぶ文語文」というテーマで開催された。和本については、第 4 回のくずし字に関する研究会、第 5 回の文語文リテラシーに関する研究会でも触れられていた。しかし、いずれも和本を正面から扱うものではなく、文語文教育の担い手に対して、和本についての知識を深め、その利用法を検討する機会を提供することは重要であると考えた。また、第 6 回以降の研究会では、図らずも、学習者に文語文への関心を持たせるにはどうすればよいかという問題提起が毎回なされており、その意味でも和本の魅力に焦点を当てることに意義があると思われた。

そこで、書誌学の専門家であり、和本についての海外での指導経験が豊富な慶應義塾大学附属研究所斯道文庫の佐々木孝浩氏に登壇を依頼した。また、佐々木氏の紹介により、非日本語母語話者として和本について学び、ライデン大学で和本を用いた文語文教育を展開している日本文学研究者の Ivo Smits 氏にも事例報告を依頼し、承諾を得た。

2.1.2 研究会開催の準備

テーマと登壇者が決まった後、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て、7 月初旬に以下のように研究会のプログラムを作成した。なお、報告 1 の副題は、当日の報告では「オランダで和書を学ぶ」に変更されている。

日時：2024 年 8 月 17 日（土）21:00～23:00

開催方法：Zoom によるオンライン開催

第 1 部 事例報告—和本で学ぶ文語文

報告 1 Ivo Smits（ライデン大学）

文語文から和本へ—ヨーロッパで和書を学ぶ

報告 2 佐々木孝浩（慶應大学）

和本を文語文教育に活用する方法

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12日に bungonet を通じて第9回研究会の予告を行った。その後、ポスター⁵⁾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⁶⁾。その他、EAJS (ヨーロッパ日本研究協会) のメーリングリスト、Japan Past & Present のイベントページ、コテキリの会⁷⁾の事務局を通じて研究会の開催について周知した。

8月14日に、登壇者と主催者による事前打合せをオンラインで行った。参加申込者、当日のタイム・スケジュール、資料配布の方法、報告の概要、事後アンケートなどについて確認した。

2.2 参加者

締切日までの参加申込者は60名、当日の実際の参加者は、登壇者・主催者を含めて42名であった。参加者の内訳は、母語別では日本語22名、日本語以外20名、身分別では常勤の大学教員が22名、非常勤の大学教員が3名、元大学教員が3名、大学院生が7名、学部学生が1名、その他6名⁸⁾であった。また、国・地域別では、日本のほか、韓国、中国、台湾、ポーランド、オランダ、スイス、スロベニア、イタリア、フランス、イギリス、アメリカ合衆国からの参加があった。その他、参加を申し込んだが当日参加できなかった2名⁹⁾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1部では二つの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 報告1「文語文から和本へ」

Smits 氏による事例報告では、まず、ライデン大学日本学科修士課程の教育プログラム全体の紹介があった。その上で、同課程で Smits 氏が担当しているゼミ「文語文雑読 (Topical Readings in Classical Japanese)」の内容と方法について詳細な実践報告がなされた。

「文語文雑読」は、『源氏物語』の「速読」と「遅読」をミックスした形で進められている。

「速読」とは『源氏物語』に関する英語の学術論文

を論じること¹⁰⁾、「遅読」とは『源氏物語』と古注釈書『源氏物語湖月抄』の原文の一部を語彙表を参照しつつ読むことを指す。「遅読」では、YouTube で配信されている原文朗読を学生に聴かせる (図1)、自分で音読させる、物語 (花宴巻) の舞台となる空間に関する情報を提供するなどの工夫をして、学生に「文語文が怖くない」ことを実感させていることが報告された。

さらに、同ゼミでは、和本についての基礎知識を教授した上で、大学の図書館に出向いて『湖月抄』 (図2)、『源氏歌書抜』、『源氏物語系図』、『源氏物語絵巻』に実際に触れる機会を設けており、それが学生にとって貴重な経験になっていることが報告された。

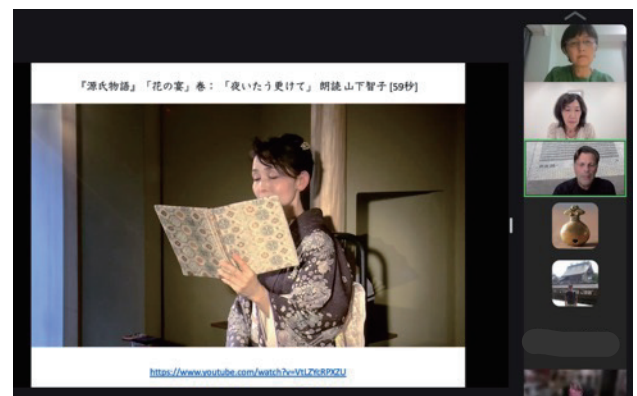


図1. 「文語文雑読」で使用している朗読の動画



図2. ライデン大学図書館蔵『湖月抄』
(報告資料より)

2.3.2 報告2「和本を文語文教育に活用する方法」

二つ目の報告は、佐々木氏の勤務先である斯道文庫の紹介から始められた。次いで、佐々木氏による和本の知識を海外に伝える活動と、氏が制作に関与した複数の MOOC における和本コースの内容が報告された。

次に、和本の入手が比較的容易であること、デジタル化によってさらに利用しやすくなっていることなど、和本をめぐる現在の環境が語られ、和本に触れることが文語文を学びたいという強い意欲を引き起こすという見方が示された。その上で、膨大な和本の中から教材を選ぶ際には現代の漫画の祖とも言われる「合巻」などの絵入り本を用いることが推奨された。

続いて、和本の多様な形状（図3）と各種の装釘が解説され、具体例として『伊勢物語』の多彩な諸本が示された。図4は其中で特に教材向きとされる絵入り版本である。

最後に、古書の画像を探せる Web サイト、最新の和本入門書が紹介された。また、くずし字に親しめるツール「そあん (soan)」¹¹⁾、生成 AI を利用した日本古典籍解読を目指すプロジェクト「つくし」¹²⁾ など、最先端の研究成果も紹介された。



図3. 和本の多様性



図4. 教材向きの絵入り版本（報告資料より）

2.4 討論

第2部の討論では、登壇者を含め8名の参加者の発言があった。主な論点になったのは、実物の和本と電子化されたテキストの違い、日本でのくずし字読解授業の開講状況、ライデン大学での「速読」と「遅読」の方法、和本を短時間で効果的に導入する方法、「文法」・「語彙」・「くずし字」をどのような組み合わせで教えるか、「読む」という観念の歴史的な変化、学習者の目的による文語文教育の違いなどであった。その他、主催者に対し、今後どのようにプロジェクトを進める計画かを問う質問もあった。

3. 参加者の反応

3.1 アンケートの実施

研究会終了後、参加者および録画視聴者を対象に 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、研究会への満足度、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27名（うち非母語話者10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9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、研究会への満足度を10点満点でたずねた。その結果、Google フォームで回答した26名¹³⁾ 全員が5点以上を選び、そのうち、10点が14名、9点が3名であった。回答者のほぼ3分の2が9点以上の高い満足度を示していることがわかる。

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6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、第1部の報告については、ともに「丁寧なプレゼンテーションで楽しかった」、「実際になさってい

ることをベースにした具体的例示に飛んでいた」というコメントが寄せられた。

最初の Smits 氏の報告については、授業の中で「速読」と「遅読」という2段階の読みを取り入れていることに注目が集まり、興味深く感じた、参考になった、感銘を受けた、などの感想が示された。このうち「速読」について、英語の論文を学生に選ばせてディスカッションを行うことは「学生の学習意欲を高めるために効果的」とする見方も示された。

その他にも、氏の授業における様々な工夫について、次のようなコメントがあった。

- ・本文理解のために、空間を説明できる図があると有効というお話が、教材開発の観点から興味深く感じました。
- ・声を出して読むことで文学性を味わうという Smits 先生のお考えにもまったく同感です。
- ・学生が和本の実物を見たり触れたりする授業も行われているのだと知って刺激を受けました。

二つ目の佐々木氏の報告については、興味深かった、参考になった、勉強になった、有益な情報が得られた、などの感想が寄せられた。特に和本の特徴、参考資料の2点に言及するコメントが目立った。

佐々木氏が解説された和本の特徴については、次のようなコメントが見られた。

- ・日本ほど古い書物が多く残り、また入手しやすい国は珍しいというのは、目から鱗でした。
- ・和本は、大きさや表紙の色、デザインなど多様性が特徴で、それは東アジアの中で見ても特徴的であるというお話が印象に残りました。また、絵入り本が多いというのが和本の特徴であるという点も、言われてみれば確かにと思いました。

また、紹介された豊富な参考資料に感謝する声も多く寄せられた。

- ・シェアしたアプリはほんとに助かった。
- ・近世の和本の具体例を示してくださったことも興

味深かったし、最新の研究情報、参考文献などを示してくださりありがたかった。

- ・実際に古文を学ぶ学生が興味を持ちそうな絵入り本の具体的な紹介、および、Web サイトなどのリストを出していただけたことも大変参考になりました。
- ・『未来を切り拓く古典教材 和本・くずし字でこんな授業ができる』¹⁴⁾ の資料提供（全文ダウンロード）、どうも有難うございます。

第2部の討論のセッションについては、発言者諸氏からの質問が「大変考えさせられるもので、非常に良かった」とするコメントが寄せられた一方で、質問が少なかったという指摘もあった。多様な立場の参加者からのより多くの発信を可能にする方法を検討することは運営側としての今後の課題である。

討論の内容については、文法・語彙・くずし字の導入順序についての質疑応答が興味深かったとするコメントが複数見られた。

- ・文法・語彙・くずし字の三つをどの順番で教えたら良いかという……問題提起、興味深く感じました。
- ・「文法」「内容」「文字」をどの順番に教えるのかというお尋ね、興味深く伺いました。先生方も悩んでおられることが分かり、何か自分にもできないかと考えるようになりました。

これに関連して、一人の回答者から、「個人的な感想」としつつ、次のような意見が寄せられた。

- ・学生自身が自主的に選んで好きな順序で学べる教育の場があれば理想的だと思います。通常の対面授業では教える順番を決めざるを得ず、対面授業では難しいことも、BUNGO-bun GO! のようなオンライン教材にその可能性があるかと期待しております。

報告者らが開発した“BUNGO-bun GO!”は、現時点では16の和文テキスト（語釈・現代語訳・朗読付き）を提示し、語彙リストと各種一覧表からなる参考資料

を付けたものにすぎないが、現在制作中の文法解説動画¹⁵⁾を掲載し、漢文やくずし字のデジタルテキストや学習サイトへのアクセスを可能にすれば、ある程度上記のような期待に応えることができるようになると考えられる。

3.2.3 第9回研究会についてのコメント

今回の第9回研究会全体についてのコメントを、第4問および第7問への回答から抜粋する。

「全般にわたって充実した内容」、「今後の日本語教育に役立てることができる」、「研究や教育に応用できる貴重な情報を得ることが」できた、などのコメントがあり、概ね好評であった。

より具体的なコメントとしては、報告の内容をふまえて、実物の和本に触れることの意義を述べる次のような記述が見られた。

- ・最初にくずし字で書かれた美しい稀観書に触れる機会を得ることも学生にとって良い刺激になるように思います。もしも、第一印象として「こんな素敵な文字が読めるようになったらいいな」と感じて古典に興味を持つ学生がいたならば、教える側としても大変うれしいことだと思います。
- ・私自身も……和本に直接触れる機会を学生に提供しよう心がけています。……それこそが古文・古典に対する「アレルギー」を取り除くための重要な第一歩ではないでしょうか。

一方、漢文に言及されなかったことや、どの時代のどんな種類の和文から始めればよいかという問題が取り上げられなかったことなど、今回の研究会の不足点を指摘するコメントも見られた。これらはたしかに重要な検討課題であるが、従来の研究会で既に論及されたものであり、今後また取り上げる機会があることを期待したい。

3.2.4 BUNGO-bun project についてのコメント

第4問と第7問への回答として、BUNGO-bun projectの活動についてのコメントも寄せられた。中で目立ったのは研究会の継続への要望で、その趣旨の

コメントが9例あった。例を挙げよう。

- ・研究会は毎回、異なるテーマで楽しみにしております。今後でもできれば継続してください。
- ・多国の研究者が集まり、じぶんの経験、扱っている資料などの話ができるということは、すばらしいです。これからも参加し、発表を聞いたり自分で発表したりしたいですから、何らかの形で続いてほしいと思います。
- ・いつも大変興味深い内容で本当に勉強になります。科研費が終わってもぜひ続けて頂きたいと存じます。

研究会を継続してほしいという意見は毎回寄せられているが、今回それが特に多かったのは、討論の中で今後のプロジェクトの進め方についての質問が出て、科研費の期間が終われば研究会を終了する予定であると回答したためであると思われる。

4. おわりに

本報告では、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たBUNGO-bun project研究会第9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9回研究会は、和本というテーマ設定と登壇者の人選、多方面への宣伝が功を奏したものであるが、12カ国・地域からの参加があり、これまで以上に国際色豊かな研究会となった。報告や質疑応答の内容も充実していて参加者の満足度も高かった。ただし、従来の研究会でも感じたことであるが、第2部の討論のセッションでより多くの参加者からの質問、感想、情報などを共有できればという思いを今回の研究会でも抱くこととなった。

科研費の期間終了後は研究会の継続は困難であるが、参加者の要望に応え、トークフォーラムを何らかの形で続けていくことを検討したいと考えている。今後の研究会やトークフォーラムでは、Web上のツールを利用して参加者同士の意見交換、情報交換を活発化させる方法を取り入れ、引き続き、研究成果の共有、ネットワーク形成、研修システムの構築という

BUNGO-bun project の目的の実現に向けて活動していきたい。

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, 2024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2024/09/14)。
- 4) トークフォーラムの企画の経緯と第3回までの開催状況については、佐藤・虫明 (2022) を参照されたい。
- 5) 付録1として本稿末に掲載する。
- 6) この方法で WeChat (微信) を通じて中国全体の日本語教員グループおよび北京市日本語教員グループ (それぞれ登録者500人程度) にも情報を伝えることができた。
- 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2024/09/14)。
- 8) 内訳はフリーの研究者2名, 会社員3名, 図書館員1名。
- 9) 母語話者と非母語話者各1名, いずれも常勤の大学教員。
- 10) 「速読」で読む論文は, Gaye Rowley による『源氏物語』研究文献リストから選択させているとのことである。
[https://www.gayerowley.com/teaching/genji-](https://www.gayerowley.com/teaching/genji-bibliography)

[bibliography](#) (閲覧2024/09/15)

- 11) 古活字画像を利用して現代日本語のテキストをくずし字に変換するサービス。2023年8月に公開された。
<http://codh.rois.ac.jp/soan> (閲覧2024/09/15)。
- 12) 生成 AI チャット機能を備えた古典籍画像ビューアの実現を目指すプロジェクト。2024年7月に試行版が公開された。
<http://codh.rois.ac.jp/tsukushi> (閲覧2024/09/15)。
- 13) 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。
- 14) 同志社大学古典教材開発研究センター編 (2023), 文学通信刊。無料ダウンロードが可能となっている。
<https://bungaku-report.com/kotekiri.html> (閲覧2024/09/14)。
- 15) 2024年6月22日に開催した BUNGO-bun project 第7回トークフォーラムにおいて、「文語文法解説動画の試作—BUNGO-bun GO! の拡充に向けて—」と題して、佐藤勢紀子・虫明美喜・角南北斗による発表を行った。

引用文献

- 坂内泰子 (2004) 「留学生と文語文読解の必要性」, 『神奈川県立外語短期大学紀要総合篇』第27号, pp.59-74.
- 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・虫明美喜 (2022) 「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・虫明美喜 (2024) 「アクティブ・ラーニングを取り入れた文語文教育—BUNGO-bun project 第7回研究会報告—」, 『東北大学言語・文化教育センター紀要』第9号, pp.17-25.
- 佐藤勢紀子 (2024) 「和歌を用いた文語文教育—BUNGO-bun project 第8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.76-79.

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9回研究会のポスター



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 (文語文から和本へ) について, コメントがあればお書きください.

6. 報告2 (和本を文語文教育に活用する方法) 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bungonetについての質問は省略する.

Faculty-Led Program in Spain: Fostering Meaning-Making Through Student-Generated Videos

Cecilia Noemi SILVA¹⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University

1. Introduction: Spanish Program and the Faculty-Led Program

The Spanish program at Tohoku University is based on three pillars: regular classes (basic and intermediate levels), the Spanish for Practical Purposes class (adapted to students' needs and interests, such as preparing for DELE, the Spanish examination, or for the study abroad programs in Spain), and the Faculty-Led Program in Spain.

In section 2, we describe the Faculty-Led Program in Spain. In Section 3 the rationale for students making videos as a meaning-making exercise during the study abroad program is described together with a brief literature review related to meaning-making and creating videos. In section 4, we report on the students' videos for the Faculty-Led Program in Spain and a description of the tasks and topics. And section 5 discusses the three main findings and based on the experience of three years, proposes some adjustments.

2. Faculty-Led Program in Spain

The Faculty-Led Program in Spain takes place at the Complutense University Madrid. It has been held seven times, 2017, 2018, 2019, 2020, 2022 (online), 2023, and 2024. This program includes Spanish classes, cultural activities, interaction with Spanish students, and a research project. Evaluation includes attendance at Spanish classes, participation in all the activities, an individual report, and a group video.

This program has three stages: before the trip, during the trip, and after the trip, and three components: exchanges, experiences, and expansions.

2.1 The three stages of the Faculty-Led Program in Spain:

Before the trip (preparation)

In four sessions, students prepare content related to the following: who I am (students speak about themselves and ask information from others), what I am going to see (the historical and cultural meanings of the places students are going to visit), and what I am going to do (they explain their activities and assignments). In addition, students decide the role that each will play (the leader and the others) and the topic of their research, and they form groups to perform all the assignments.

During the trip (field work)

In the morning, students attend Spanish classes. Afternoons are quite dynamic with plenty of activities, such as, an exchange event with Spanish students that attend Japanese classes, a cooking lesson, a flamenco lesson, and visits to museums of art and other places in Madrid. While performing the activities, students collect data (pictures and interviews) for the group assignment. In addition, since one special feature of the Spain trip is to respond to students' interests, extra activities are prepared for students who have special interests. Also, there are two field trips over the weekend to Toledo and Segovia. Students are required to keep a diary of their daily activities.

After the trip (reflection)

This part has three aspects: what we did (an individual report of three paragraphs that refers to the Spanish classes,

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

the cultural visits, and the experience of intercultural communication), what we learned (in groups, students edit a four-minute video about a topic they chose), and what we discovered (students make detailed presentations about the whole program).

2.2 The three components of the Faculty-Led Program in Spain

Exchange (interactions)

In this stage, the students interact with students of Complutense University who are studying Japanese and who have an interest in Japanese culture. This stage contains several activities: Spanish students and Japanese students engage in simple conversations in pairs or small groups; then Spanish students introduce topics of Spanish culture in Japanese; and Japanese students present topics of Japanese culture in Spanish in an interactive way to elicit the participation of all the students. After these semi-controlled activities, there is a noncontrolled activity whose main purpose is informal communication.

Experience

The idea of the Faculty-Led Program in Spain is to allow students to have direct contact with Spanish culture. And in addition to the exchanges described above, students have the chance to experiment with Spanish food (a cooking lesson) and Spanish music (a flamenco lesson). The main challenge of the program is conducting interviews for the four-minute video they must create on a topic they chose. The Faculty-Led Program in Spain has a specific characteristic: If a student has a personal interest in a cultural aspect not included in the program, an effort will be made to satisfy that interest. In 2017, a student wanted to attend a flamenco lesson at a school of dance, and she was able to do so. Another student was interested in visiting a museum exhibiting warplanes. In 2023, a student was able to attend a private lesson of the traditional Spanish dance, pasodoble.

Expansion (creation)

This component, which is represented by the videos

recorded by students, will be fully reported in the following sections.

3. Rationale for students making videos

After the program, students report on what they have learned. In the first three programs, students created portfolios of their activities and chose a topic to make a presentation on when they returned to Japan. Regarding the portfolios, since the faculty-led program is very intensive, students did most of the portfolio creation when they were back in Japan. For the presentations, students chose a topic (normally a place) that had made an impression on them. The main problem encountered with this was that students often used content from the internet that contained words they could neither understand nor pronounce. In 2019, students were required to make a portfolio of 10 very short videos. The positive aspect was that students were compelled to synthesize information. The negative aspect was the lack of time for correcting their linguistic mistakes, and sometimes the videos were recorded in noisy environments. Since February 2020, students are required to produce a four-minute video in groups, and the content of the video should be from interviews they have conducted. From the very beginning, this activity has proved to be highly positive, which suggests that students should handle content that is at their linguistic level.

In the following part, creating videos is referred to as a practical activity and meaning-making as the concept that provides theoretical support for such activities. A very brief literature review will also be included.

3.1 Video production

Meyer & Forester (2015) refer to video-production projects and emphasize a constructivist perspective that considers the mastery of skills, structures, and competences as integral to the process and are part of a large meaning-making endeavor (Weinstein, p.159). These authors refer to a process of video production developed by students of German about culture and the content of their classes. Anas (2019) refers to students making videos as a social

learning process that entails practice and cognition and states that making videos is related to task-based learning in the following aspects: the selection of content according to needs, the emphasis on learning to communicate through interaction, the introduction of authentic texts, the opportunities for students to focus on the process of learning, the importance of students' personal experiences in classroom learning, and the link between classroom language and language used outside the classroom.

Bruner (1996) refers to how individuals construct realities and meanings and adapt them with certain expected outcomes. In the same way, when students edit a video, by choosing aspects of reality, combining them, and adapting them to the level of their linguistic skills, they get an expected result. In this process, students are not just editing a video, they are involved in the process of meaning-making.

3.2 Meaning-making

The concept of meaning-making refers to "the process by which students interpret, understand, and make sense of the information, experiences, and the world around them" (Tucker, 2024). Meaning-making is a process of constructing knowledge actively and building bridges between prior knowledge and new knowledge in a meaningful way that also includes imagination (Ignelzi, 2000). Fostering meaning-making requires educators to design learning experiences and put students into learning environments that encourage them to question, analyze, and apply information in new contexts. Strategies for meaning-making should encourage students to make connections and choices, build upon each other's ideas, and also use mediation. Depending on the complexity of the activity, teachers may guide students with a detailed scaffolding of tasks to be performed for accomplishing the activity.

Bakhtin (1981) and Gergen (2001) argue that all meanings are rooted in the social process and should be seen as an accomplishment of that process. Meanings do not have an existence before social interaction, but rather they emerge and are sustained by conversations among people. From a

constructionist perspective, Gergen (2001) emphasizes that "one can never have meaning isolated from relationships" (p.106). Meanings do not originate in the mind and remain there until they are used; meanings are created within a dialogical process. Thus, meaning-making is a social activity (Gergen, p.111).

Bruner (1996) maintains that not only is interaction important, but culture also plays a role in meaning-making. In fact, meaning-making involves assigning meaning in certain settings and occasions. Meaning is created from interactions among people and in the world in specific cultural contexts.

Narratives can be an instrument of the mind for meaning-making (Bruner, p.41). Narratives can be shaped when making a video when it requires students to work and use the following skills and resources: speak, listen, read, write, analyse, discuss, make choices and combinations of text and image, transcribe, translate, and use technology.

4. Making videos in the Faculty-Led Spain Program

As part of the evaluation, students are required to choose a topic and record a four-minute video about it. The basic guidelines are the following: conduct interviews in Spain, use the content in the video, and the text of the video should be suited to the students' level.

The structure of the video should be as follows: the title, a presentation by the members, the topic of the video, a transcript of the interview, and a conclusion (personal comments or the differences between Spain and Japan). The procedure goes through the following three phases:

4.1 Pre-tasks in the sessions before the trip

The teacher gives a thorough explanation of the task, the length and structure of the video, the amount of Spanish language and resources to be used, the composition of the group, and important dates (check, proofreading, and submission). The teacher also explains topics that can be developed during the trip. And students in groups discuss and decide the topics of their videos (see Table 1, Figures

1, 3, and 4). Then they write the questions they will ask in the interview, and they decide whom they will interview. Students can also suggest the pictures they will need to take. Regarding the language level, students should: use language that is within their language proficiency level, use the content studied in regular classes, refrain from using complicated text taken from online translators, and avoid memorizing or reading lines they do not really understand. In addition, students should be prepared to accept new vocabulary from the interviewees, combine what they have studied with the news items, and keep the audience in mind.



Fig. 1 Students in a session prior to the trip to Spain

4.2 Tasks to be performed during the trip

Students must collect data, take pictures, conduct interviews (see figures 1 and 2), and video the necessary parts. Depending on the person being interviewed, the teacher may need to talk to that person in advance. Two days before the end of the trip, each group should present what they have accomplished and do what is necessary to complete the video.

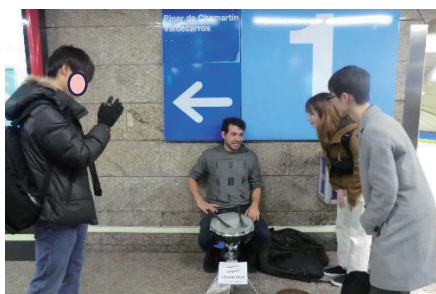


Fig. 2 Students interviewing a musician in the Madrid metro



Fig. 3 Students interviewing a “living statue” in Madrid

4.3 Tasks to be performed after the trip

The main task is to prepare text for the video. Students make a transcript of the interview in which they work with keywords and relate the answers they received to the questions they asked. Then they choose what they need for the video and write the text, and they choose the parts of the interview that will be included in the video. They also write a brief conclusion, which could be their opinion on the topic or the differences they have noticed between Spain and Japan. Students have their text proofread and then practice reading the text several times before recording and editing their videos. To reach a wider audience, students insert subtitles in Japanese. We normally have online meetings in March to check the progress of the work. For preparing the last public presentation, we have a session for the final check of the language, etc. before the final submission. In addition to proofreading the text, scenes in the video that are noisy or have inaudible voices must be done again.

All the topics were challenging, both in content and language, and contained the following common points:

- ✓ An authentic component: interviews
- ✓ Each video contained a representative part of the interview
- ✓ A strong cultural component
- ✓ Intercultural aspects that contrasted a situation in two cultures
- ✓ Real-life experiences of the students
- ✓ A combination of content studied in regular classes and new elements
- ✓ The scripts reflected the students’ linguistic levels,

Table 1: Topics of the videos recorded by the students

Faculty-Led Trips	Participants	Topics of the Videos
February 2020	21 students/7 groups	Street art: musicians Flamenco Lifestyles of foreign students at Complutense University Lifestyles of students at Complutense University Street art: living statues Libraries in Madrid Spanish food
February 2023	12 students/4 groups	Flamenco Spanish liquor Street art: musicians Covid: attitudes of Spanish and Japanese people
February 2024	9 students/3 groups	Lifestyles of students at Complutense University Spanish sweets and desserts Spanish proverbs

and they could understand all the lines they memorized or read

✓ Creativity



Fig. 4 A video about Spanish proverbs



Fig. 5 A video about the lifestyles of Spanish students at Universidad Complutense

In the case of interviews with street artists, before the students proceeded with the interviews, the teacher

talked with the artists, explained the project, and asked them to speak slowly and keep their answers as simple as possible. For the video about libraries in Madrid, prior to the interview, it was necessary to have an appointment with the secretary of the director of one of the libraries of Universidad Complutense. In the other topics, the students were more independent. They explained the project by themselves and asked for an interview. Except for the video on Spanish proverbs, all the others can be understood by students of Spanish at A1 level. The video about proverbs is for students at A2 level because the topic is very broad, and most of the video contains a teacher of Spanish at Complutense University explaining Spanish proverbs.

Regarding resources, students use their smart phones rather than video-cameras, and they are free to choose the software for editing the videos. All the videos are different in terms of topics, text, and sound, and the teacher allows students plenty of leeway for their ideas and creativity.

5. Findings and discussion

This section reports the three main research findings related to vocabulary building, active learning and students'

autonomy, and challenges in meaning-making.

Regarding vocabulary building, the activities within the project make students utilize their prior knowledge when they are preparing their questions and a simple outline of the work, and they are exposed to new vocabulary during the interview. For example, in the case of videos about students' lifestyles, students use the verbs and the adverbs for time that they studied in the topic "Simple Present" and from their daily activities. The native Spanish students who were interviewed mentioned new places and verbs, and the group had to confirm their meanings when editing their videos. Ellis (1995, p.3) emphasizes the importance of context. Reading is an ideal medium for acquiring incidental vocabulary. In the video recording project, the students use three skills: listening, writing, and analyzing, and they choose text to use.

The project also promotes active learning and autonomy. Active learning is a student-centered pedagogical strategy. In active learning, students interact with a topic with activities that require analysis, thinking, and reflection (Odum, Meany & Knudson, 2021). The two primary goals of active learning are promoting student engagement and problem-solving. The faculty-led sessions prior to the trip are conducted in an active learning space (Figure 1), and the video-recording project is a multitasking activity: after deciding the topic, students are required to use their knowledge to create the questions for the interviews. Later they must explain in writing the content of the interview, analyze it, decide what they need to include, and organize it. Regarding autonomy, Han (2021) focuses on students' engagement with activities and cooperation in their own education, and the author of this article highlights the importance of problem-solving. Therefore, in the first year of this project, the teacher talked beforehand to the people that were to be interviewed, and in the following two trips, the groups planned and conducted the interviews by themselves. After the interviews, students devised by themselves how to use the content of the interviews. All these activities reinforce the teacher's role of providing guidance and assistance.

With respect to meaning-making, Kegan (1982) refers

to this as the zone of mediation: how individuals react to an event and construct reality out of experiences. For Anas (2019), the students' videos are the product of a socio-cognitive process that contains interaction, adaptive learning, reflection, and a sense of creativity. In this work, meaning-making focuses on analyzing content, choice, organization, and a combination of elements. In fact, after choosing the content that will be included in a video, students must create combinations of text and images according to the meanings they want to convey. This can be particularly difficult in some cases. The group that worked with the topic "Libraries in Madrid" got a great deal of content that was quite complex for students at level A1. However, they managed to use a small but meaningful amount of text and combined it with pictures and scenes of themselves making simple descriptions. Similarly, for the group that worked with the topic "Spanish Liquor," there was one student at level A1 and two students who had not studied Spanish before. This group conducted three interviews, took excellent pictures, and had an ideal division of roles, and it not only chose suitable parts of the interviews but also managed to convey complex text in a simple manner. I would like to emphasize that the main accomplishment in this meaning-making project is how students used their skills to express complex things in simple language.

Will changes need to be made in the future? Based on the experiences of three years, we can confirm that the task of students making videos has made a big difference because it allows them to use language outside of the classroom and gives them freedom to do research, combine elements, and be creative. It is by no means a quick project. It requires a great deal of time, preparation, and support. And it is a dynamic project since students must spend 12 days collecting data and then one month editing their videos. The author is planning to organize one more session in which the students watch the last version of their videos and then make suggestions mainly about the process but also about the results. Moreover, all the groups went beyond the expectations of the author, and they really deserve to have their works shown. Therefore, the author suggests having

an online site for the Faculty-Led Spain Program where students can upload their works.

6. Conclusion

The author is not only pleased with the results of the project but also with the following aspects that were observed during the process of making videos: students' attitudes towards problem-solving, the sense of commitment, how resources were allocated, the creativity shown, and, above all, the use of language: the retrieval of studied language, the incorporation of new language, and the reconstruction of complex language into simple words according to the linguistic level of the students.

References

- Anas, I. (2019) "Behind the Scene: Student-Created Video as a Meaning-Making Process to Promote Student Active Learning", *Teaching English with Technology*, 19(4), 37–56, Issue 4 – The Journal of Teaching English with Technology (tewtjournal.org)
- Bakhtin, M. (1981) *The Dialogical Imagination: four essays by M.M. Bakhtin* (M. Holquist, T.C. Emerson, & M. Holquist, Eds.), University of Texas Press.
- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*, Harvard University Press.
- Ellis, R. (1995) The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL in International Journal of Computer Assisted Language Learning (CALL) 1995 Special Issue on Cognitive Aspects of Second Language Acquisition, (Eds. D. Green & P. Meara) https://websites.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/CALLPaper.pdf
- Forester, Lee A. and Meyer, E. (2015) "Implementing Student-Produced Video Projects in Language Courses". *Faculty Publications*. Paper 1421. http://digitalcommons.hope.edu/faculty_publications/1421 Published in: *Unterrichtspraxis*, Volume 48, Issue 2, Fall October 1, 2015, pages 192–210. Copyright © 2015 Wiley
- Gergen, K. (2001) *Social Construction in Context*, SAGE Publications Ltd.
- Han, K. (2021) Fostering Students' Autonomy and Engagement in EFL Classroom Through Proximal Classroom Factors: Autonomy-Supportive Behaviors and Student-Teacher Relationships. *Front. Psychol.*, 20 October 2021 Sec. Educational Psychology Volume 12, 2021 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767079>. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.767079/full>
- Ignelzi, M. (2000) "Meaning-Making in the Learning and Teaching Process", *New Directions for Teaching and Learning*, Number 82, Summer 2000. <https://pressbooks.uiowa.edu/app/uploads/sites/215/2021/06/Ignelzi-Meaning-Making.pdf>
- Kegan, R. (N/D). Meaning-Making Models as Development. https://books.byui.edu/Adult_development/meaning_making_model
- Odum, M. Meany., K. & Knudson, D. (2021) "Active learning classroom design and student engagement: An exploratory study". *Journal of Learning Spaces* Volume 10, Number 1. 2021. ISSN 21586195. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293141.pdf>
- Tucker, C. (2004) *Cultivating Independent and Collaborative Meaning-Making* <https://catlintucker.com/2024/02/meaning-making/>

英語定型表現学習のための動画教材設計モデル

ー動画教材制作の実践的ガイドー

中村 佐知子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

近年、英語学習における定型表現習得の重要性が注目されるようになっており、これに伴い定型表現学習のための教材の必要性が高まっている。本報告では、定型表現学習用の動画教材作成を行う際の開発プロセスを詳細に解説する。例文作成および読み上げには生成 AI を活用し、その後の音声・動画編集には適切なソフトウェアを使用した。また、例文の語彙レベルに関しては、ウェブ上の検証ツールを使用して検証・調整を実施した。さらに、本教材の開発においては、今後、定型表現の学習効果に加えて、英語四技能への影響についても検証を進め、学習者のニーズに基づいた改良を加えながら、より実践的かつ効果的な教材開発を目指していく。

1. はじめに

1.1 定型表現学習の重要性

近年、英語学習におけるイディオムやコロケーションといった定型表現習得の重要性が注目されている（金澤 2020; 中田 2022）。言語学習において、分析的处理（analytic processing）に基づく学習、すなわち個別の単語の語彙や文法、文構造を理解することは重要であるが、それだけでは「読む」「聞く」「書く」「話す」の各技能における流暢さを十分に向上させることは困難であり、また、「書く」「話す」際に、不自然な語句の組み合わせを選択してしまうなどの問題が残る。定型表現は「言語文法によって生成・分析されるのではなく、貯蔵され使用時に記憶からひとかたまりとして取り出される」（Wray 2022: 9）ものであることから、定型表現を使用することで、言語使用時の認知負荷が軽減され、流暢さが向上すると考えられる。さらに、コーパスにおける単語のかなりの部分、Altenberg (1998) によると80%以上を定型表現が占めるという推計もある。以上を踏まえると、言語使用の「正確さ」に加え「流暢さ」の向上を目指すには、文法学習のみならず、全体的処理（holistic processing）に重点を置く学習、すなわち定型表現の習得を重視する学習が不可欠であると考えられる。

1.2 全学英語教育カリキュラムで扱う定型表現

東北大学全学英語教育の指定教材 *Pathways to*

Academic English では、全16章中 5 章において定型表現の学習が組み込まれている（図 1）。

Chapter 7. Idiomatic Language
Chapter 8. Interrogatives and Stating Opinions
Chapter 11. Collocations
Chapter 13. Indirect Language
Chapter 16. Discussion Strategies

図 1 Pathways ー定型表現学習に関連する章

第 7 章 Idiomatic Language は、「比喩的・拡張的な意味を持つ」定型表現（中田 2022: 71）であるイディオムを中心に学習する章であり、日常会話や学術発表、講義、ディスカッションにおいて頻繁に使用される57のイディオムの習得を目指している。図 2 に、第 7 章で扱うイディオムの一部を示している。

add insult to injury （さらに追い打ちをかける）
beats me （分からない）
cut (someone) some slack （大目に見る）
get cold feet （怖気づく）
once in a blue moon （めったに～ない）

図 2 Pathways7 章ーイディオム例

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
sachiko.nakamura.b6@tohoku.ac.jp

Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999: 39) は、イディオムについて「言語学習者にとっては悪名高い難しさを伴う語彙項目の一つ」だが、「新しい言語を習得する際に学習者にとって大きな助けになり得る」と述べている。教員は単にイディオムを学習者に提示するだけではなく、より効果的な学習を促すために指導方法や使用教材に工夫を凝らす必要がある。本稿では、第7章 Idiomatic Language で扱われるイディオムの学習を支援するための動画教材と、その作成手順について紹介する。

2. イディオム学習のための YouTube 動画教材

2.1 英語教材に YouTube 動画を利用する理由

イディオム学習のための動画教材のプラットフォームとして、YouTube を選定した。これは、多くの学習者が YouTube に馴染みがあると考えられることに加え、動画教材を使用することで、テキストと音声の一つのプラットフォーム上で統合的に学習できるという利点があるからだ。語彙学習や定型表現学習において、依然として文字情報のみを用いて学習し、音声面を軽視する学習者が見られるが、それでは言語学習としては不十分と言わざるを得ない。特にイディオムは口語で使用されることも多く、東北大学の学生が年2回の受験を義務付けられている TOEFL-ITP® のリスニング問題でも頻繁に登場する。このような背景から、テキストだけでなく音声も同時に学習でき、さらに学習者にとって馴染み深い YouTube がこの動画教材のプラットフォームとして最適であると判断した。

2.2 動画教材の設計

本動画教材は、学習者が音声を聞いた後にリピートすることで、定型表現の習得を促進することを目的としている。1つのイディオムにつき、図3に示した構成に基づいた動画を作成した。図3の1から8までの段階では、音声と同時に英語と和訳の文字情報を提示したが、9から16の段階では文字情報を表示せず、音声のみを頼りにリピートを行う形式を採用した。この構成により、学習者は視覚と聴覚の両方を活用した学習から、より聴覚に焦点を当てた学習へと進めることができる。

1. 例文音声
2. [ポーズ] ーリピート
3. 例文音声
4. [ポーズ] ーリピート
5. チャンク 1 音声
6. [ポーズ] ーリピート
7. チャンク 2 音声
8. [ポーズ] ーリピート
- ――ここまではテキスト情報提示――
9. チャンク 1 音声
10. [ポーズ] ーリピート
11. チャンク 2 音声
12. [ポーズ] ーリピート
13. 例文音声
14. [ポーズ] ーリピート
15. 例文音声
16. [ポーズ] ーリピート

図3 動画教材構成

教材作成に当たり、以下の点に留意した。

1. 本教材では、イディオムを例文形式で学習できるように設計した。これは、そのイディオムがどのような文脈で使用されるかを理解することが重要であるためである。
2. イディオムを受動語彙（聞くことができる語彙）として習得するだけではなく、能動語彙（話すことができる語彙）としても活用できることを目指すため、音声を聞いてリピートする形式の教材とした。
3. 文字情報として例文に和訳を併記することで、視覚的に意味を確認できるようにし、学習者が意味を理解しないまま音声をリピートすることのないよう配慮した。
4. 教材の途中からは文字情報を除き、音声のみでリピートする構成とし、リスニング力自体の向上も図るものとした。
5. 例文やチャンクの後のポーズの長さを、それぞれの読み上げ時間と同一に設定し、長すぎるポーズ

を取らないことで、学習者が例文と同じ速さでリピートすることを求め、流暢さの向上を目指した。下に示しているのは、YouTube 動画教材の一例のリンクと QR コードである。図 3 の構成に基づき作成された教材が 7 イディオム分収録されている。



Idiom 1 <https://youtu.be/Ry5HNXUxhiA>

図 4 に示すのは、動画教材作成の手順と使用したウェブサイトやソフトウェアである。基本的にはどれも無料で利用できる¹⁾。

1. 例文作成: ChatGPT-3.5
2. 語彙レベルの検証と調整: Ryan Spring's Website
3. 音声の作成: 音読さん
4. 音声の編集: Audacity
5. 画像の作成: Paint
6. 動画の作成: DaVinci Resolve
7. 動画アップロード: YouTube

図 4 教材作成手順と使用ウェブサイト（ソフト）

例文と音声の作成には生成 AI を使用した。生成 AI の登場で、学習者のニーズやレベルに合わせた、質の高い音声データを手軽に作成することが可能になっている（桜井 2024: 97）。

2.3 例文作成

例文作成には、ChatGPT-3.5（以下 ChatGPT）を使用した。各イディオムにつき、10 の例文を生成し、その中から適切な例文を選択して使用した。図 5 は、under the weather（体調がすぐれない）というイディオムを含む例文作成に使用したプロンプトである。

Please create 10 example sentences using “under the weather,” each with 13-17 words and a Japanese translation.

図 5 例文作成プロンプト

当初は学術的な文のみを生成するよう指示したプロンプトを使用していたが、生成される文がどれも似通ったもの（例：環境に関する例文が多い）となり、バリエーションに乏しくなる傾向が見られた。そのため、図 5 のようなよりシンプルなプロンプトを使用することに切り替えた。プロンプトに含める情報量に関しては、例文の長さを 13 語から 17 語程度とし、学習者が音声情報のみでリピートしやすい範囲に収めることを目指した。また、このプロンプトによって生成された日本語訳が適切でない場合には、必要に応じて修正を行った。

さらに、生成された例文については、可能であれば英語母語話者による校正を受けることが望ましい。実際に今回生成された例文の中には、以下のような文法的に誤った文が含まれており、修正が必要となった例もある。

“It's important to consider different cultural point of views in a diverse society.” (×)

→ “It's important to consider different cultural points of views in a diverse society.” (○)

このように、AI が生成する文には現時点では時折誤りが含まれるため、最終的な校正作業が欠かせない。

2.4 語彙レベルの検証と調整

次に、生成した例文の語彙レベルを検証した。適切な語彙レベルとして、東北大学学生の大多数が該当する CEFR B1 もしくはそれ以下のレベルを基準とし、イディオム以外の箇所において B2 以上の語彙レベルの単語は使用を避けた。ただし、B2 以上と判定された語彙であっても、難易度が低いと判断された場合には、そのまま使用することとした。

検証には、Ryan Spring's Website 内にある Teacher-Centric Text Checker w/ Vocabulary Levels を使用した。表 1 には「He has accumulated a good deal of knowledge through years of experience in the industry.」という例文の検証結果を示している（ターゲットイディオムは「a good deal of」）。この検証ツールにより、各語彙がどの CEFR レベルに該当するかを確認し、適切なレベルの単語のみを使用するように注意を払った。

表1 語彙レベル検証結果

Flesh-Kincaid Reading Ease	67.53
Flesh-Kincaid Grade Level	7.6
% Covered by NGSL	93.33
% A1 Vocab (CEFR-J)	60.00
% A2 Vocab Coverage	86.67
% B1 Vocab Coverage	93.33
% B2 Vocab Coverage	100.00

図6は、Teacher-Centric Text Checker w/ Vocabulary Levels の画面からの抜粋であり、例文内の「accumulate」がB2レベルの語彙として判定されていることが示されている。この結果により、「accumulate」は今回の動画教材では使用を避けるべきだと判断された。



図6 Teacher-Centric Text Checker w/ Vocabulary Levels 検証結果画面抜粋

B2以上と判定された語彙が含まれる場合は、さらにChatGPTを使用して、より難易度の低い同義語やフレーズに書き換えた文を生成した。図7には、書き換えに使用したプロンプトを示している。このプロンプトを使用することで、語彙レベルを下げつつも、修正箇所以外の語句はそのまま保った例文を生成することができた。こうした対応により、適切な語彙レベルの教材を提供することが可能となった。

Please replace the word ‘accumulated’ in the following sentence with an easier word or phrase: ‘He has accumulated a good deal of knowledge through years of experience in the industry.’

図7 語彙難易度調整プロンプト

生成された新たな例文「He has built up a good deal of knowledge through years of experience in the industry.」を Teacher-Centric Text Checker w/ Vocabulary Levels で再度検証し、すべての語彙がB1以下であることを確認する。この段階で例文は完成となる。この手順を繰り返して、全57のイディオムに対して適切な語彙レベルの例文を作成する。

2.5 音声の作成

次に、音声読み上げソフト「音読さん」を使用し、作成した例文の音声を生成する。「音読さん」は、英語を含む複数の言語（中国語、フランス語、イタリア語、日本語など）の読み上げ機能を持ち、英語の音声においてはアメリカ英語、イギリス英語、オーストラリア英語、インド英語など多様な選択肢が用意されている。また、声の選択や、スピード、ピッチの調整も可能であり、学習者のニーズに合った音声を柔軟にカスタマイズできる。

図8に示したように、まずテキストを入力し、言語と音声の種類を選択する。その後、速度や音声の高低を調整し、「読み上げ」ボタンを押すことで例文が読み上げられる。読み上げられた音声は、mp3形式のファイルとしてダウンロード可能である。この手順を通じ



図8 「音読さん」読み上げ画面

て、各例文に対応する音声ファイルを生成し、動画教材の音声部分を作成した。

2.6 音声の編集

音声の編集には、Audacity を使用した。「音読さん」で生成してダウンロードした例文の音声ファイルを Audacity で開くと、波形が表示される。図 9 は、例文「At some point during the meeting, we'll need to talk about the budget.」の波形である。

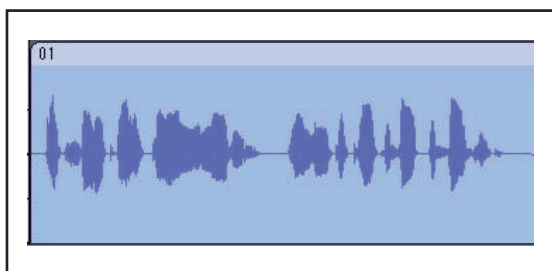


図 9 Audacity 例文音声

1. At some point during the meeting, we'll need to talk about the budget.
2. [ポーズ]
3. At some point during the meeting, we'll need to talk about the budget.
4. [ポーズ]
5. At some point during the meeting,
6. [ポーズ]
7. we'll need to talk about the budget.
8. [ポーズ]
9. At some point during the meeting,
10. [ポーズ]
11. we'll need to talk about the budget.
12. [ポーズ]
13. At some point during the meeting, we'll need to talk about the budget.
14. [ポーズ]
15. At some point during the meeting, we'll need to talk about the budget.
16. [ポーズ]

図 10 例文音声編集例

この波形を、本稿2.2で示した図 3 のフォーマットに従い編集する。図10は、例文「At some point during the meeting, we'll need to talk about the budget.」の編集フォーマットである（ターゲットイディオムは at some point）。

図 9 の波形を図10のフォーマットに基づいて編集したものが図11である。図11は水平方向に縮小表示されており、図 9 で示した例文の波形は図11内の「1」に相当する。また、図11の番号は図10の番号に対応する。

すべての例文を図10のフォーマットに合わせて編集し、それぞれの音声を mp3ファイルとしてエクスポートし保存することで、音声編集は完了となる。

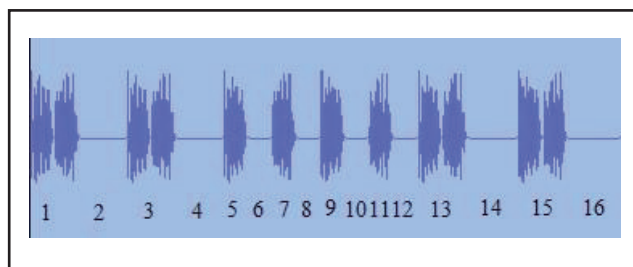


図 11 例文音声編集画面

2.7 画像の作成

次に、動画に必要な画像を作成する工程に移る。動画作成には、次の 4 種類の画像が必要となる。

1. 例文：図10の 1 ～ 4 で提示
2. チャンク 1：図10の 5 ～ 6 で提示
3. チャンク 2：図10の 7 ～ 8 で提示
4. 「Repeat」と書かれた画像：図10の 9 ～ 16で提示

図12は無料ソフト Paint を使用して作成した例文画像である。

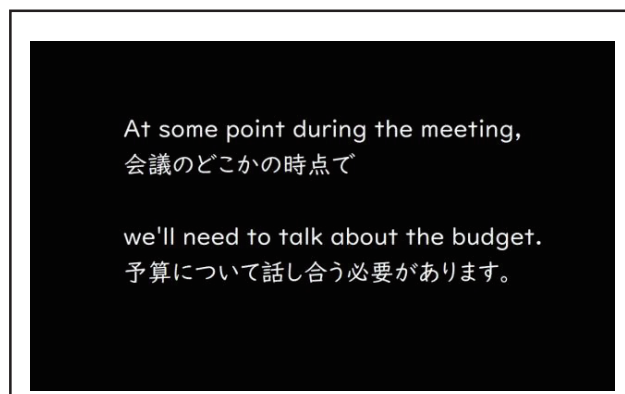


図 12 例文画像例

2.8 動画の作成

次に、DaVinci Resolve を使用し、作成した音声ファイルに合わせて画像ファイルを編集する作業を行った。図13では、動画編集画面を示している。図13下部の番号は図10の番号に対応する。図13の上部は画像の編集画面を示しており、「例文」「チャンク 1」「チャンク 2」「Repeat」の画像を、下部の音声編集画面に示される波形に沿って配置している。

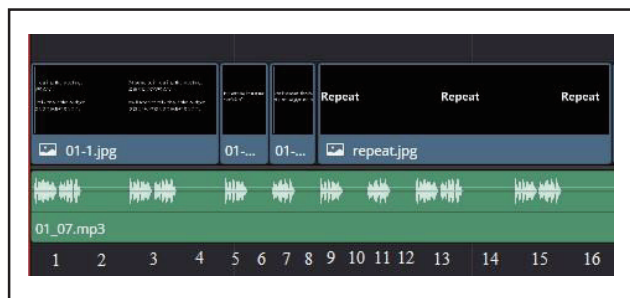


図 13 動画作成画面

例文やチャンクの画像については、音声再生されると同時に、もしくは少し前に表示されるよう調整し、音声情報より視覚情報の提示が遅くならないように留意する必要がある。また、本稿2.2で解説したとおり、動画教材は1から8まではテキスト情報（例文、チャンク 1、チャンク 2）が表示されるが、9から16までは音声情報のみを頼りにリピートする構成となっている。したがって、9以降のセクションでは「Repeat」と書かれた画像のみが表示されるように編集を行う。

作成が終了したら、動画を YouTube のフォーマットでエクスポートし、最終的な動画ファイルを mp4 形式で保存する。

2.9 動画アップロード

DaVinci Resolve で作成した mp4 ファイルを YouTube にアップロードし、学生にそのリンクを共有することで、学生が動画を活用できるようにし、主に教室外で自分のペースで繰り返し視聴・リピート練習を行った。

3. 今後の課題と展望

本報告では、定型表現の重要性、定型表現学習に YouTube 動画教材を利用するメリット、具体的な作成手順、作成の際の留意点を紹介した。例文作成や音声

読み上げに生成 AI を利用することで、時間とコストが大幅に削減され、教員が学習者のニーズに合わせた教材を容易に作成できる環境が整った。音声・動画の編集段階では微調整が必要であったため、現時点ではソフトウェアを使用した手作業で行ったが、今後、この工程もある程度自動化することができないか検討し、さらに効率的かつ効果的な動画教材開発を推し進めたい。

動画教材を使用した学生からの反応は概ね好評であったが、アンケートには「定型表現の部分を目立つようにして欲しい」「確認のため最後にもう一度例文を表示して欲しい」などの、教材をよりよくするための提案も見られた。今後、これらの意見を踏まえ、教材への改善を加えたい。また、この動画教材の定型表現習得への効果に加え、さらに英語四技能への効果の検証、分析を行う。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 Number JP24K04073 の助成を受けたものである。

注

1) 動画教材作成に使用したウェブサイトやソフトウェアの URL は以下のとおり。

ChatGPT

<https://openai.com/chatgpt/>

Ryan Spring's Website:

<https://sites.google.com/view/ryanspring/home>

音読さん

<https://ondoku3.com/ja/>

Audacity

<https://www.audacityteam.org/>

Paint

<https://apps.microsoft.com/detail/9pcf5b6t72h?hl=ja-JP&gl=JP>

DaVinci Resolve

<https://www.blackmagicdesign.com/jp/products/davinciresolve>

YouTube

<https://www.youtube.com/>

引用文献

- Altenberg, B. (1998) "On the Phraseology of Spoken English: The Evidence of Recurrent Word-Combinations", A. P. Cowie ed., *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*, Oxford University Press, pp. 101-122.
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (3rd ed.), Heinle & Heinle.
- 金澤佑（編）（2020）『フォーミュラと外国語学習・教育 定型表現研究入門』くろしお出版.
- 中田達也（2022）『英語は決まり文句が8割 今日から役立つ「定型表現」学習法』講談社現代新書.
- 桜井静（2024）『生成 AI を活用した学術英語リスニング教材—制作手法と評価の探求—』東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要, 10, 97-104.
- Spring, R., & Scura, V. (Eds.) (2024) *Pathways to Academic English* (4th ed., Version 2), TU Press
- Wray, A. (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge University Press.

日仏交流会とフランス語教育：実施経験を踏まえて

クロエ・ベレック¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

本稿は2023年度に東北大学において実施した日仏交流会の概要を紹介し、そこにおいて確認できた異文化交流の利点について報告を行うものである。交流会には各回5～10人のフランス語学習者と、3～5人のフランス語圏からの留学生が参加し、2023年度は合計18回開催した。交流会で実施した活動はフリートーク、仏検の勉強会、グループ・ディスカッションなどであった。

これらの活動を通して明らかになったのは、学生は交流会に参加することで、日々のフランス語学習により積極的になるという変化がみられる点であった。学生はフランス語の授業で習ったことを交流会で実際に実践して、自らのフランス語運用能力を高めようとしていた。また、試験対策を目的にした回では、フランス語圏の学生の協力によって、学生がフランス語の技能を総合的に高める良い機会となった。その他にも、異文化理解に関するグループ・ディスカッションも行い、そこにおいて学生はテーマに沿った会話を実践し、自分とは異なる習慣や文化を持つ他者の理解を深めていた。こうした活動を実施した結果、日仏交流会に参加した学生は、フランス語学習に対する関心を高め、外国語でコミュニケーションをとることに自信を持つようになった。本稿はこうしたプロセスと成果を具体的に紹介する。

1. はじめに

本稿では、東北大学において開催した日仏交流会の報告を通じて、フランス語教育に対する交流会の利点について述べたい。

考えてみれば、日仏交流会に対する関心は、個人的な経験から生じたものであった。報告者は、高校時代にフランスで3年間、日本語の通信教育を受けていた。そして、大学に入ってから、教員と一対一で日本語の学習を続けたが、それでもなお「まだスムーズに喋れない」、「言葉につまってしまう」という悔しさを味わっていた。それゆえこれに並行して、日本人留学生と連絡を取り、彼らと言語の交流を始めた。留学生と会話をする中で、「やっと日本語を喋ることができるようになった」という実感が湧くようになった。この経験から、外国語学習に対して交流会が有効であることを強く意識するようになった。

それゆえ、大学教員になってからも、フランス語の勉強に励む学生にはフランス語圏からの留学生と

交流する機会をできる限り与えたいと考えるようになった。2018年度に立命館大学に勤めた際は、日仏交流会の行事へ協力者として初めて携わり、2019年には日仏交流会の運営を任されるようになった。この任務はもちろん一人では達成できず、同大学の Denis Taillandier 教授の指導と支援を賜った。2021年度には東北大学に着任し、立命館大学で得た経験を踏まえ、2022年度から現在に至るまで東北大学で日仏交流会を実施している。

日仏交流会とは、大学に所属するフランス語圏の留学生とフランス語を勉強する学生を対象に、様々な活動や行事を提供するものである。この交流会では、これまでにフランス語圏の留学生としてフランス・チュニジア・ベルギー・スイスなどの学生が参加している。また、初修語としてフランス語の勉強を始めたフランス語圏以外からの留学生もいることから、本稿内では交流を行う学生たちのことを「フランス語圏からの留学生」と「フランス語を勉強する学生」という表現を

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
bellec.chloe.c7@tohoku.ac.jp

用いることにする。

さて、2023年は18回に及ぶ交流会を実施した。2023年度の日仏交流会の活動では、フリートーク・仏検の勉強会・DELF／DALFの試験に向けた勉強会・フランス語コンクールのための発表練習会・ボードゲーム・蛍鑑賞のための遠足・七夕飾りの作成という活動が行われた。これらの交流会では、毎回5～10人のフランス語学習者と3～5人の留学生が集まった。交流会において使用可能な言語はフランス語と日本語だけである。もちろん、英語を用いることを禁止しているわけではないが、学生には日本語とフランス語での交流を推奨した。

交流会で主に行われる活動としては、フリートークとボードゲームがある。これらのアクティビティでは、フランス語を勉強する学生は留学生とフランス語で話す際に、授業で習ったことを実践してコミュニケーションをとることが出来る。そして、勉強を目的にした交流会においては、フランス語圏の学生の協力により、学生がフランス語の知識と能力をより一層伸ばすことが可能になる。また、異文化に関するグループ・ディスカッションを通じて、フランス語圏の学生とフランス語を勉強する学生の話し合いを活発化させ、お互いの理解を深めることも目的としている。

2. 東北大学における日仏交流会実施までの過程について

教員が開催方法などに関する十分な知識を持たない場合、大学で交流会を開催するというのは負担が大きいに思われるが、有効なツールを利用すれば、準備に必要な時間と労力を大幅に軽減することができる。本稿では、開催のための方法を具体的に紹介する。学生の交流活動を検討している教員の一助になれば幸いである。

2.1 日仏交流会の開催ステップ

① Google classroom で、日仏交流会のクラスを作成する

報告者は「Google classroom」というオンラインの授業支援ツールを利用している。このツールでは、以下の機能があるため、複数の利点がある。

- ・ クラスルームに登録するには大学のメールアドレスが必要で、教員と学生に限定してこのツールが使用できる為、セキュリティ上安全だと言える
- ・ 学生には、メールで招待のためのリンクを送信する。スマートフォンなどの操作に慣れている現代の学生にとっては比較的容易に登録が出来る
- ・ 交流会のお知らせなどを投稿すると、登録されたアドレスに自動的にメールが送信され、簡単に情報共有することが可能である

② 学生と留学生に交流会を周知する

- ・ フランス語を勉強する学生

著者が受け持つクラスでは、授業中に定期的の日仏交流会の活動とその教育メリットを紹介している。そして、自分の授業のための Google classroom には、日仏交流会に関するメッセージを投稿し、招待リンクを共有する。これにより参加を希望する学生は、自由に日仏交流会の Google classroom に登録できる。また、フランス語の授業を担当するその他の教員に連絡し、報告者が担当するクラス以外でフランス語を学習している学生に対しても日仏交流会の紹介をお願いする。2023年度の日仏交流会の Google classroom に登録したフランス語を勉強する学生はおおよそ70人であった。

- ・ フランス語圏の留学生に連絡をする

大学の留学生課留学総務係に連絡し、先に示したような日仏交流会の紹介文と Google classroom の招待リンクをフランス語圏の留学生に伝えてもらうよう依頼をする。こうすることで、個人間のやり取りが不要になる。留学生は、留学生課経由で伝えられたメッセージを通じて、留学生が直接 Google classroom に登録する。留学生は、東北大学に到着する時期や滞在期間が様々なので、招待のメッセージを前期と後期に1年間に2回送信しなければならない。2023年度は、日仏交流会の Google classroom に登録したフランス語圏の留学生はおおよそ30人であった。

③ 日時を決めて、日仏交流会の活動場所となる教室やラウンジを予約する

学生の希望と実施経験を踏まえ、日時を決める。学生が集まりやすい時間帯は、圧倒的に平日の17時30分

～19時であった。この時間帯は、授業と部活やバイトの間にあたる時間であるため、学生にとって参加しやすいのだろう。また、多くの学生が平等に参加出来るように、定期的を実施する日時を変更する。日仏交流会に強く参加を希望する学生がいる場合は、相談して日時を決めた事もあった。

東北大学川内キャンパスでは、教室と合同研究棟のラウンジをしばしば用いた。筆者は学生同士の交流を深めるために、教室よりラウンジの方が有効であると感じた。何故なら、東北大学のラウンジは通常の教室とは異なる照明や広々としたスペースがあるため、学生の緊張感がほぐれるからだ。特にボードゲームのように遊戯的な活動を行う場合は、ラウンジのようにリラックスできる空間を用意しないと、雰囲気重くなることがあった。参加人数によりやむを得ず教室で開催する時は、よりリラックスできる雰囲気をつくるために、学生が来る前にテーブルを移動して、プロジェクターを利用してフランス語の音楽を流すなどの工夫をした。

④ Google classroom において交流会のお知らせを投稿する

日時を決めて、場所を予約した後に Google classroom で、少なくとも1週間前に「お知らせ」を投稿する。筆者は、自己の教育計画と学生からの要望とすり合わせ、1ヶ月分の日仏交流会の日時を決めて、場所の予約をとることにしている。その後、学生にお知らせのメッセージを送り、日程を周知する。日仏交流会のメッセージは、原則2か国語（フランス語と日本語）で書く。

2.2 交流会を実施する

フリートーク・勉強会・グループディスカッションを実施する場合、以下の原則に従った。

- ・日仏交流会を開始したばかりの時期は、人数が足りない場合がある。その場合は、報告者がファシリテーターをつとめ、グループディスカッションを積極的に行う。人数が増えてからは、教員はグループから外れ、各グループの活動の管理をする。
- ・交流会内では可能な限り同時に複数の活動を実施する。フリートーク・試験対策・ボードゲーム等の活

動を学生に選ばせ、希望に沿ってグループ分けをする。

- ・交流を円滑に進めるために、学生を分けて2～3人のグループを作る。様子を見ながら、適当なところでローテーションも行う。
- ・教員は定期的にグループを回って、必要に応じて支援をする。支援の内容は、簡単な通訳・ボードゲームのルールの説明・試験対策の説明・言語と異文化について情報を補足することである。

3. フリートークを通じた有意義な交流

フリートークとは、教師が決めたテーマを中心に会話するのではなく、学生と留学生同士で自然に生まれた会話のことを指す。フリートークは、ボードゲームの実施中や勉強会の時にも行われることがある。報告者は基本的に学生同士の会話を聞いて回り、言語支援が必要な場合はサポートする。

3.1 交流に向けた言語の活用

日仏交流会に参加する学生は、上述の通り、主に大学で初修語としてフランス語を選んだ学生とフランス語圏の留学生である。第2外国語としてフランス語を選んでも、必ずしも学生がフランス語に興味を持つわけでもない。授業で楽しくフランス語を勉強したとしても、「将来性がない」などの理由で、フランス語の学習に対して熱意がなくなる場合もある。学生は卒業単位に必要な科目としてしかフランス語を学ばなくなると、試験対策のためにしか勉強しなくなり、実際のコミュニケーションを想定しなくなってしまう。テストの正答率をあげるためにフランス語を学習すると、試験期間を過ぎてからはフランス語を忘れてしまう学生が非常に多いのも事実である。

さらに、一般的なフランス語の授業では、日本語が出来た教員とともに会話の練習を行うため、学生はフランス語を話さねばならないという必要性に駆られず、発話の練習も無意味な活動と捉えることがある。しかし、日仏交流会で、日本語があまり出来ないフランス語圏からの留学生とフリートークをすることで、実際にフランス語がコミュニケーションのツールとなり、有意義な時間と経験を得ることができる。授業で

習ったことを日仏交流会で活用しようと意識する学生は、その後の授業に対する態度にもしばしば変化が見られ、積極的に授業に参加するようになった。

また、授業で行ったアンケートの結果によれば、フランス語の授業で感じたストレスに対して学生が「発音がちがうとみんなの前で指摘されるのが怖い」や「うまく話せない時に周りの目が気になる」などの回答があり、クラス内での発言に対して高いストレスを感じていることが分かった。学生は、授業でフランス語を発話する時、教員・クラスメイトの評価を気にして、コミュニケーションをとることよりも、発話する文の文法・発音などの正しさを求める傾向にある。それゆえ、間違えないように短い文章で回答する学生も多いのが現状である。例えば、学生に「ペットを飼っていますか」と聞いたら、動物を飼っていないにもかかわらず、否定形の文章を避けて「はい、飼っています」と返事をする学生が非常に多い。日仏交流会の場合、基本的に2～3人の少人数のグループで行うため、正しく発言をしなければいけないというプレッシャーが軽減される。留学生との会話の場合は、「正しい発言」よりも、スムーズに「情報を伝える」ということが優先され、実際のコミュニケーションの良い練習の場になる。

フランス語圏からの留学生の意見としては、大学の授業に出席しても、どの学生がフランス語学習者か分からないため、学習の支援をしたくてもできないとの声があった。また、授業では、学生同士で自由に交流する時間が設定されないため、友人を作るのが難しいという意見もあった。2023年度の交流会に参加したフランスからの留学生の中には、日本におけるフランス語教育に対して関心を持った者もあり、報告者のフランス語のクラスを定期的に訪れることもあった。

3.2 授業では学習できない言語知識と能力

授業では、教員1人あたり20～30人の学生を指導する。そのため、授業内で学生に個別に指導する時間は極めて少ないと言える。日仏交流会の少人数のグループでは、フランス語圏の留学生と1対1または1対2の会話が可能であり、留学生の言語サポートを通じて、学生はフランス語に触れる時間を増やすことができる。

また、学生と留学生のフリートークでは、授業で習った表現などの復習をするだけでなく、更に新しいことを学習することが出来る。学生が特に強い印象を受けた表現は自然に身につけることができるようだ。例をあげれば、ボードゲームでのフリートークでは、フランス語を勉強する学生は留学生から「彼はズルをしている (Il triche !)」という表現を聞いた。これを覚えて、他の状況においてもこの表現を使う場面が見られた。

同様に、学生が授業では学習しないイディオムや俗語を身につけることが出来る。授業においては、文法的に正しい表現を教えており、フランス語圏では広く使用されているにも関わらず、誤った文法が使用された表現の学習を避けることがある。例えば、名前を聞く際の表現として、授業では「Tu t'appelles comment ?」と教えるが、実際には語彙の順番を変えて「Comment tu t'appelles ?」という表現も存在する。学生は、自分の習った文法とは異なる語順の表現を聞くと対応できないことがあるが、交流会に参加することで、フランス語圏の様々な表現に触れることができる。

そして、学生1人に対し留学生2人などのグループで会話をする場合は、学生が留学生同士の会話を聞き、授業向けの易しいフランス語ではなく、フランス語圏で実際に話す「生のフランス語」を聞くことも出来る。そのため、留学を目指す学生にとっては、こうした時間もまた良い学習の機会になる。

4. 勉強会を通じた言語の学習

先述したように日仏交流会の活動は、フリートークにとどまらない。活動の中には、仏検対策の勉強会と DELF/DALF 対策の勉強会もあり、2023年度は9回行われた。

4.1 勉強会の流れ

- ① 試験の日までに複数の勉強会の日を決める。参加する学生に勉強の活動以外に勉強会と同時に他の活動（自由会話・ボードゲーム）も提案する
- ② 教員は過去問題などの試験対策資料を集めて、勉強会に持参する
- ③ 試験の内容とレベルに分けてグループを作る。各

グループにフランス語圏の留学生または過去に試験に合格した学生を入れる。筆者は、最初の10分に各グループを回り、試験によって対策方法と問題を解くコツなどを紹介する。

④ 各グループ活動を監督して、適当なところで留学生のローテーションをする。

⑤ 勉強会の終了時間になると、留学生の参加に感謝を述べ、次の勉強会の日を告げる。

4.2 交流と学習

日仏交流会と勉強会の経験を通じてしばしば見られたのは、フリートークやボードゲームなどの活動より、勉強会の方がフランス語圏の留学生とフランス語を勉強する学生のコミュニケーションがスムーズに行われたことである。「フリートーク」の場合は、学生が緊張して、話題が見つからない場合があるが、試験対策になると、明確な目標があり、試験の問題がトピックになるので、話す内容を決めることが不要である。そして、フランス語の試験に向けて努力する学生の姿を見て、フランス語圏からの留学生はこれに関心を持ち、学生を積極的に手伝う環境が生まれる。これはフランス社会では、言語のミスをした相手を修正する事が「優しい」、「思いやりがある」と考えられているためであろう。そのため、勉強会に参加するフランス語圏の留学生は、楽しい気持ちでフランス語を勉強する学生を応援することになるのだ。

筆記試験の対策の場合は、フランス語を学習する学生は過去問題などを解き、解答を留学生と共に確認する。理解出来なかった点は、留学生に文法・語彙などの説明を依頼する。フランス語圏の留学生が文法などに関して説明できないことがある場合は、教員が必要な情報を補足する。こうした説明を留学生が行う場合、彼らは日本語を使用することが多い。その時は、今度はフランス語を勉強する学生たちが、留学生を助けることになる。これらの勉強会に参加する留学生は、自分の日本語能力を伸ばす機会にもなり満足感を得ている。

口頭試験の対策を行う場合は、フランス語圏からの留学生は、面接官の役割をして、学生と共に模擬試験を行う。聞き慣れた人の話すフランス語だけではなく、その他のフランス語母語話者から質問されるとフラン

ス語学習者にとってはリスニング能力を鍛える良い機会となる。

試験対策の勉強会においては、学生間の交流を通じて、リラックスした環境でフランス語の知識と能力（書く・聞く・話す・読む）を伸ばすことができると言えよう。

5. テーマを決めたグループ・ディスカッションと異文化能力

5.1 異文化能力とは

外国語の教育における言語と直接的に関連する能力だけでなく、「異文化能力」もまた必要と考えられている。「異文化能力」とは、相手と言語と文化が異なっても、効果的なコミュニケーションができるという能力を示す。言い換えれば、外国語で問題なくコミュニケーションするためにも、文化の理解が必要なのだ。また、フランス語の試験において問題文を正しく把握するためにも、この「異文化能力」は必要である。以前、仏検準2級の模擬問題には、ツールドフランスに関する文章があった。学生は「黄色のジャージ（マイヨ・ジョーヌ：maillot jaune）」¹⁾の意味を知らなかったため、これに関する問題に答えられなかったケースがあったのだ。

5.2 テーマを決めたグループ・ディスカッションについて

日仏交流会においては、実施日に参加する人数を見て、その日の活動内容を決める。参加する学生が少ない時、あるいは、フランス語圏からの留学生がいない場合は、フリートークとボードゲームを行う代わりに、グループ・ディスカッションを実施する。また、学生の要望に沿って、DELFD/DALFの試験を想定したグループ・ディスカッションも実施した。というのも、DELFD/DALFの試験では、受験者はフランスの社会問題に対して個人的な意見を述べることが要求されるからだ。筆者は、ファシリテーターとしてグループ・ディスカッションに参加し、話題を決め、学生に質問をしながら発言を求める。このディスカッションでは、自己紹介をしたのち、日常生活（家族紹介・趣味など）の話題に移行し、最後にフランスと日本の社会問題や

時事について話すことが多い。

5.3 テーマを決めたグループ・ディスカッションの流れ

- ① 4～5人の学生を1つのグループに集める
- ② 自己紹介を行う。最初は教員が手本として自己紹介し、その後、他の学生に自己紹介を求める。自己紹介の途中で別の学生が到着したら、自己紹介の代わりに、他者紹介（学生Aは学生Bを紹介する）を行う。
- ③ 自己紹介をした学生に対して、別の学生は追加情報を聞く。このとき、質問されたことに答えられない学生がいるときは、ヒントを与える。また、会話の流れが止まった時には、追加で質問ができるように、教員は学生に質問の案をする。
- ④ 学生の自己紹介を受けて、会話の話題を作る。（例：北海道出身と聞いたら、スキーの経験などについて話をする。留学生と学生の経験などを聞いたら、フランスでのスキー文化と日本のスキー文化の相違点について話をする）
- ⑤ インターネットで話題になったビデオを紹介する。できるだけ、フランスと日本で異なる文化的な出来事を紹介する。（例：フランスで行われるカーニバルという祭りを紹介するビデオの視聴）

5.4 テーマを決めたグループ・ディスカッションと異文化能力

日仏交流会では、学生は日本にいながら異文化の経験ができる。会話を通じて、フランス語を勉強する学生とフランス語圏の留学生は、お互いがとる態度や日常生活の習慣など、自分たちのそれとは異なることを学習し、体験している。学生は会話のなかで無意識に「異文化」を体験するのだ。会話の随所に異文化的な要素がありながらも、学生はそれに特別な注意を払わずに会話を続けている。無意識に学生は異文化と接することになるのだ。自己紹介のように基本的な会話の中にもこれは現れる。例えば、飼っているペットについてなど、フランスと日本の生活の環境では様々な相違点が現れる²⁾。

また、少人数での会話中には、言語の問題などからお互いを理解することができず、学生が話題を変える場面がよく見られた。しかし、グループ・ディスカッ

ションの場合は、お互いが理解できない点を教員が把握し丁寧に説明した。これを行うことで、誤解を防ぐことができる。例をあげれば、単身赴任をする父親を持つ学生が「自分は父と一緒にあまり生活していないので、父のことをよく知らないんだ」と話した日本人の学生がいた。これを聞いたフランス語圏の学生は「あ！離婚したんだ！」と誤解していた。これを受けて、教員が学生の家族の状況を確認してから、フランスであまり知られていない「単身赴任」の制度をフランス語圏の学生に説明した。

このグループ・ディスカッションによって、フリートークよりも学生と留学生の相違点が浮き彫りになり、他者を理解する機会を設定できる。相手の文化を理解しコミュニケーションを図ることは、特にフランス語圏に留学する学生にとって必要不可欠な能力である。

6. まとめ

本稿では、18回にわたる日仏交流会の実施経験に基づき、フランス語教育に対して交流活動がいかなる利点をもたらすのか明らかにした。日仏交流会において学生は、フランス語圏の留学生と交流するために、フランス語が有効な「ツール」になり、授業で習う知識の大切さを意識するようになった。その結果、日仏交流会に参加した学生は、その後の授業での学習態度にも改善が見られた。多くのフランス語の授業では、学生が互いに日本語で会話ができるにも関わらず、思うように操ることのできないフランス語で会話をせねばならないという環境は、どこか形式的で無意味に感じられることもある。しかしながら交流会のフリートークでは相手を知るためにフランス語が必要かつ、有意義な知識として働く。また、フランス語圏からの留学生の協力により、フランスを学習する学生の知識と能力（書く・聞く・話す・読む）を高めることができる。さらに、交流会で行うグループ・ディスカッションを通じて、学生と留学生は異文化理解を深めることもまた可能である。これらの活動は、フランス語に対する学生のモチベーションに直接的に繋がっていると言えるだろう。

交流会の実施を通じて、フランス語学習に対する学生の様々な成長が見られ、大変実り多い教育経験に

なった。フランス語でのコミュニケーションに対して自信を持つようになった学生の姿を見たり、フランスに留学する予定の学生の態度を見たりすると、この交流会は学生にとっても非常に有益な経験となるのだと実感している。

これから、交流会を広めていくために、いくつか検討している事項がある。そのうちのひとつが、2024年度に予定している機構言語・文化センター主催のビデオコンクールである。このコンクールは、学部1年生を対象としており、4人程度のグループで協力して、フランス語を使用しながら、「キャンパスと私」というテーマで1～3分の動画を作成するという内容である。ビデオで使用するフランス語の原稿の添削は、フランス語圏からの留学生に行ってもらう予定で、これもまた日仏交流会の活動のひとつとなるだろう。日仏交流会を通じてさらに多くの学生と留学生に交流の機会を与えられるよう、努めていきたい。

注

- 1) 「ツールドフランス（フランス一周）」とは、フランスで23日間の日程で行う自転車の競技大会である。この大会においては、前日のレースで1位になった選手が、黄色のジャージを着て走る習慣がある。
- 2) フランスでは、個人的なアパート及び自宅に複数のペットを飼っている学生が多い。

DX に向けた東北大学初修中国語における HSK の導入と効果

姚 堯¹⁾, 張 小栄¹⁾, 趙 秀敏¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

東北大学の初修中国語教育では、教育 DX (Digital Transformation) に向けた改革として、2023年度から全学教育の1年次初修語科目「基礎中国語」に、オンライン授業と対面授業を融合したブレンディッドラーニング (Blended Learning; 以下 BL) を導入し、全学部学科のすべてのクラスにおいて統一教材による BL 形態の授業をスタートさせている (趙ほか 2023)。さらに、学習者の動機づけ・学習意欲を高め、また公的な試験による教育効果の評価・可視化を行うために、2023年度後期より「基礎中国語」に HSK (漢語水平考試) 合格による成績還元制度を導入し、同時に受験学生に対する課外の学習・受験の支援にも取り組み始めた。

短期間にもかかわらず、2023年12月までに72名の履修者 (うち3名は「展開中国語」の履修者) が HSK 2級～4級に合格した。こうした成果を踏まえ、2024年度には、非 BL 形態で各担当教員により学習内容が異なる2年次の「展開中国語」にも HSK を導入することとし、本年度前期においては基礎と展開を合わせて17名の履修者が合格した。すなわち、初修中国語に関しては、導入1年で、延べ89名の HSK 合格者を出すこととなり、一定の成果を上げたと言える。

今後の更なる発展に向けて、これまでの成果と改善点をまず整理・分析することが重要である。そこで、本稿では、過去1年間における HSK の導入過程と学生の受験結果を報告するとともに、学生アンケートの結果を踏まえ、HSK 導入の効果と課題について考察する。これにより、今後より効率的で効果的な HSK 導入制度および受験支援環境の構築を目指す。

2. HSK 導入の背景と目的

2.1 HSK 導入の背景

HSK は、中華人民共和国教育部 (日本の文部科学省

に相当) 直属の機関である「孔子学院総部／国家漢辦」が主催し、中国政府が公認する国際標準化された試験である。この試験は、外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠組み (CEFR) と合致するように設計されており (HSK 日本実施委員会 2024)、中国語能力の検定試験として妥当性と信頼性が高い。HSK は初級レベルの1級から上級レベルの6級まで6段階に分かれている。各級の概要を表1に示す。

表1. HSK 各級の概要

級	対象者	試験の程度	語彙量の目安	CEFR との対応関係	問題形式
1級	初学者	中国語の非常に簡単な単語とフレーズを理解、使用することができる。	150語	A1	聞き取り
2級	初級者	中国語を用いた簡単な日常会話を行うことができる。 生活・学習・仕事などの場面で基本的なコミュニケーションをとることができる。	300語	A2	読解
3級	初中級者	中国語を用いて広範囲の話題について会話ができる。	600語	B1	聞き取り
4級	中級者	中国語を用いて比較的整ったスピーチを行うことができる。	1200語	B2	読解
5級	中上級者	会話や文章により自分の見解を流暢に表現することができる。	2500語	C1	作文
6級	上級者	5000語以上		C2	

2級・3級・4級はそれぞれ大学の第二外国語における第一年度後期・第二年度前期・第二年度後期の履修程度が目安とされており、初修中国語履修者に適した受験級である。また、本学初修中国 BL 用教科書『KOTOTOMO プラス (増課)』は、HSK と関連づけられている『国際漢語教学通用課程大綱』 (孔子学院総部／国家漢辦 2014) を参照して、2～3級の中間を基準とする学習目標と学習項目を設計し、開発された教材である (王ほか 2023)。そのため、「基礎中国語」履修生にとって HSK は他の中国検定試験よりも受験しやすい面があると考えられる。

1) 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内 41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
yao.yao.d6@tohoku.ac.jp

2.2 HSK 導入の目的

HSK は中国語によるコミュニケーション能力の測定を第一の目的としているため、HSK にチャレンジすることで、ネイティブに通じる実用的な中国語力を身につけることができる (HSK 日本実施委員会 2024)。この意味で、語学検定試験 HSK は学習者の学習意欲を高め、実践的なスキルを養うための有効な教育手段でもある。このような教育効果を有する HSK を初修中国語教育に導入することにより、下記の目的の達成が期待できる。

①検定試験を学習目標の一つとして活用し、学習者の動機づけを高める

初修中国語科目において、現在、学習成果の評価基準は授業の成績評価に限られている。こうした成績評価は相対評価であるため、学習者の中国語レベルを客観的に反映する指標としても、内発的動機づけを促す手法としても、十分とは言えない。それに対し、国際標準化試験である HSK を受験して各級に合格することは、学習者にとって具体的で測定可能な目標となる。このような目標を設定することにより、学習者が目標に向かって学習を進め、自分の能力向上を実感することができ、学習モチベーションの向上に繋がる。

②公的な試験による教育効果の評価を行う

HSK は公的試験として教育の効果を評価することができ、また、その成績は CEFR に準拠している他の言語検定と比較できるため、HSK の導入は初修中国語の教育効果を定量的かつ客観的に評価する重要で有効な方策となる。また、前述の通り、「基礎中国語」科目 BL 用教科書『KOTOTOMO プラス (増課)』は HSK の基準を踏まえて設計・開発された教材であり、HSK の導入は教材・教育方法の有効性と改善点にも示唆を与えることが期待できる。

③学習者の国際競争力を向上させる

HSK は、中国留学をはじめ、国内外の進学や就職、昇進、就労ビザの取得など、中国語能力を証明するグローバルな資格として幅広く活用されている。HSK に合格することで、学習者の中国語能力が認められ、国際競争力の向上が期待される。

3. HSK 導入の実施方法

3.1 HSK 合格による成績還元制度

初修中国語における HSK の導入には、カリキュラムの統合、教材の開発と活用、授業内容の充実など、さまざまな側面が関わっており、教員と学生のフィードバックに鑑みながら段階的に推進していく予定である。2023年度後期より、導入の第一歩として、全学教育 1・2セメの「基礎中国語」科目において HSK 合格による成績還元制度の試行を始めた。前年度の試行結果を踏まえ、2024年度より、3・4セメの「展開中国語」科目にも同制度を導入した。HSK 合格による成績還元制度とは、「基礎中国語 I・II」「展開中国語 I・II」科目の成績評価において、合格級に応じて加点を付与する制度である。加点付与の基準を表 2 に示す。

表 2. HSK 合格による加点付与基準

合格級	基礎中国語I (1セメ)	基礎中国語II (2セメ)	展開中国語I・II (3・4セメ)
2級	15点	10点	—
3級	20点	15点	10点
4級	20点	15点	15点
5級	20点	15点	20点
6級	20点	15点	AA評価

この基準によると、「基礎中国語 I」の履修者が履修期間内に HSK 2 級に合格した場合、元の成績が 81 点 (A 評価) であれば、2 級の追加点 15 点が加算され、最終成績が合計 96 点 (AA 評価) となる (100 点を超える場合は AA 評価が上限となる)。また、同一試験の追加点の認定は 1 回のみであり、2 級合格の成績をもって前期末に 15 点が追加された場合、後期には 2 級による加点は認められない。

ここで注意すべき点は、HSK 受験はあくまで任意で、単位取得の必須条件ではないことである。成績還元制度は学習動機づけを促す手段として活用されているが、受験するか否かは学生自身の意思に委ねられており、受験しないことによって成績評価に不利益を被ることは一切ない。この点については、担当教員が学生向けガイダンスで明確に説明した。

このように、HSK の成績を初修中国語諸科目の成績評価に活用することによって、より多面的かつ客観的な成績評価を行うことが可能となり、学生の学習と受験のモチベーションの向上にも繋がっている。

3.2 Google Classroom を活用した HSK 受験支援

HSK の導入に伴い、2023年度後期から HSK 受験支援も始めた。HSK の受験は任意であるため、初修中国語科目の授業時間内にそれに関連する内容を取り扱うことは難しい。学部・学年・履修クラスがそれぞれ異なる受験予定者に対して、いかに効率的かつ効果的に受験支援を行うかは、工夫を要する課題である。

DX の推進が重要視される中、ICT 教育ツールは急速に進化を遂げている。その中で、大学生にとって最も身近な Google Classroom を活用して HSK に関連する学習・受験支援を実施することは、現段階でリーズナブルかつ有効な手段と考えられる。この考えに基づき、担当教員が2023年10月に「HSK 受験支援」Google Classroom を作成し、オンラインクラスを通じて情報発信を続けている。内容としては、大きく下記の5種類に分けられる。

① HSK 関連情報の共有

試験日程・申し込み方法や成績の申告方法などを定期的に案内し、学生向けの通知・事務連絡を行う。また、参考書や学習アプリの情報を提供した上で、2024年から紙媒体の参考書の貸出も開始した。貸出の手続きも Google Classroom を通じて行われる。

②参考資料の配布

学生が HSK 各級のレベル・試験形式や合格基準を理解した上で自分に適した受験級を選定できるようにするには、まず、級別に試験概要を掲載するとともに、試験サンプルを提供する。次に、受験予定者が網羅的かつ効率的な受験勉強ができるようにするには、各級の単語帳と文法事項のまとめを掲載し、教員が作成したオリジナルの文法解説を共有する。最後に、練習問題と過去問の解答結果に基づいて試験対策を策定し、問題のピンポイント解説を通じて、実践的な試験力を養う。参考資料の一部を図1に示す。

③練習問題の配布と解説

試験直前の1ヶ月間、奇数日に2級、偶数日に3級という形で毎日練習問題を投稿する。練習問題は Google Classroom の「演習セット」機能により作成され、各セットには「副詞練習」「助動詞練習」「リスニング練習」「語彙総合練習」など、1つのテーマに基づいた15～20問が出題される。学生は自分の進捗で問

題に取り組みながら、事前に設定された正解とヒントを随時確認することができる。また、教員側は演習セットの「分析情報」機能を利用して、学生ごと、問題ごとの解答を確認すると同時に、解答や得点の傾向を迅速に分析することができる。頻出の間違いやすい問題は「間違いノート」にまとめられ、教員は事前に投稿された試験概要や文法事項まとめに基づいて解説を行う。練習問題の例の一部を図2に示す。



図1. 参考資料の一部



図2. 練習問題の例の一部

④オンライン受験セミナーの開催

2023年11月に、「HSK 受験支援」クラスの Meet を利用して HSK 受験セミナーを3回にわたりリアルタイムで実施した。第1回では、HSK 日本実施委員会

の担当者と HSK 認定校の専門家による講義が行われ、HSK の概要および 2 級・3 級の学習法などが紹介された。第 2・第 3 回では、担当教員が試験対策や注意事項などについて説明を行い、参加者と一緒に過去問を解きながら、頻出問題と間違えやすい問題に焦点を当てて解説を行った。そのほか、質疑応答も行われた。専門家や教員とのリアルタイムなやり取りを通じて、受験勉強中に生じた疑問が解消され、受験者同士でも経験と心得を共有し合うことができた。

⑤ 模擬試験の実施

受験セミナーの開催時間に合わせて、模擬試験も実施された。2 級・3 級の過去問をそれぞれ 2 回分、Google フォーム形式で用意し、本番と同じ時間設定で模擬試験を行った。模擬試験を通じて実際の試験形式・出題傾向や時間配分に慣れることは、本番でのパフォーマンス向上に直結する。また、学生は回答後すぐに点数および正解を確認でき、それを踏まえてより効率的に試験対策を進めることができた。模擬試験 (Google フォーム) の例の一部を図 3 に示す。

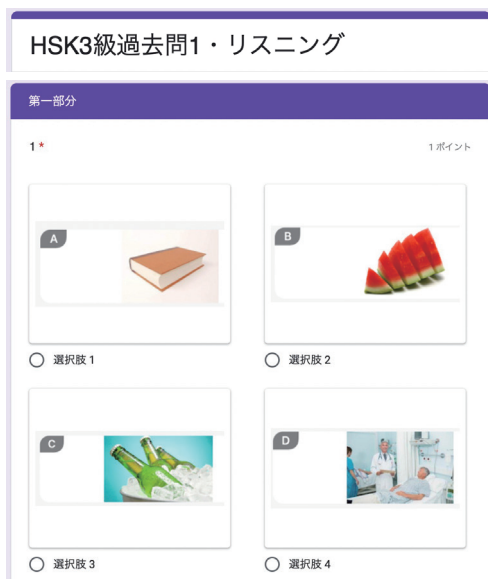


図 3. 模擬試験の例の一部

以上のように、担当教員は Google Classroom を活用して受験者向けに多様な受験支援を提供している。2023年度後期末時点で、「HSK 受験支援」クラスに登録している学生数は110名程度で、2024年 9 月20日時点では370名となっている。過去 1 年間に HSK に合

格した学生の多くはこのクラスの資料・情報を利用していた。第 5 章で紹介する学生アンケートの自由記述欄には「これからもクラスルームに過去問や練習問題を追加してってください、とても役に立ちました」「HSK 支援のクラスルームにあった単語リストや重要文法項目、過去問がとても役に立った」など肯定的なコメントが多数寄せられた。Google Classroom を活用した受験支援は HSK 合格に向けた効果的な学習支援手段となっていることが確認された。

4. HSK 受験結果報告

4.1 受験状況

HSK 導入の初学期である 2023年度後期に、初修中国語履修者のうち72名が HSK 2 級～4 級を受験して合格した¹⁾。2024年度前期には、さらに17名が合格した (そのうち 4 名は前回も合格者であった)。その結果、延べ合格者数は89名で、実合格者数は85名となった。受験級別・学部別の延べ合格者数を表 3 に示す。

表 3. 2023・2024 年度の HSK 延べ合格者数

	2023年度後期				2024年度前期				合計
	2級	3級	4級	合計	2級	3級	4級	合計	
文学部	6	3	1(1)	10	1	3(3)	1(1)	5	15
教育学部		2		2			1(1)	1	3
法学部	3	1		4	1	1(1)		2	6
経済学部	4	3(1)	1	8	1	2(2)		3	11
理学部	5	1		6	1			1	7
医学部	1	2		3				0	3
歯学部	2			2				0	2
薬学部				0				0	0
工学部	20	5	1(1)	26	3	1		4	30
農学部	10	1		11	1			1	12
合計	51	18	3	72	8	7	2	17	89

() 内は「展開中国語」履修者で内数

2023年度後期の合格者72名のうち、68名が「基礎中国語」、3名が「展開中国語」の履修者であった。「基礎中国語」履修者のうち、51名が 2 級に合格し、合格者の 7 割を占めている。さらに、18名が 3 級、1 名が 4 級に合格した。「展開中国語」履修者は 1 名が 3 級、2 名が 4 級に合格した。

2024年前期において、8 名が 2 級、7 名が 3 級、2 名が 4 級に合格した。2 級合格者は全員「基礎中国語」を履修する 1 年生であり、3 級・4 級の合格者の

うち8名が「展開中国語」の履修生で、1名が中国語講義を履修していない学生であった。また、3級合格者のうち3名、4級合格者のうち1名は、2023年度にそれぞれ2級・3級に合格し、今回が2回目の受験であった。

学部別の合格者数を見ると、工学部が30名で最も多く、次いで文学部、農学部、経済学部、理学部、法学部、医学部、教育学部、歯学部となっており、薬学部からは受験者がいなかった。

前期の合格者数が後期より少ないのは、HSKの導入計画により、各年度の後期がHSK受験のメインシーズンと設定されているためである。HSKは通常、年に複数回実施されるが、毎年12月の試験日は初修中国語履修者にとって最も適した日程と考えられる。この時点では履修者が通年の学習内容をほぼ習得済みで、より余裕を持って試験に臨むことができる。担当教員も主に後期に履修者に対してHSKに関するガイダンスを行うため、後期の受験者数が前期より多い傾向にある。

4.2 成績分析

4.2.1 2級

2級延べ59名の合格者の成績について、表4にその概況、表5に得点分布を示す。

表4. HSK2級成績概況

	聞き取り	読解	総得点
平均点	83	97	180
標準偏差	9	5	13
最高点	100	100	200
最低点	63	70	133

表5. HSK2級得点分布

得点帯	聞き取り	読解
60点台	7(12%)	
70点台	9(15%)	1(2%)
80点台	29(50%)	5(8%)
90点台	12(20%)	26(44%)
100点	2(3%)	27(46%)

2級は「身近な日常生活の話題について簡単に直接的な交流ができ、初級中国語の上位レベルに達している」ことが求められる（宮岸雄介 2016a: 12）。大学の第二外国語における第一年度後期履修程度の学習が目

安とされる2級は1年次の履修者に最も適した受験級であるため、合格者59名は全員「基礎中国語Ⅰ・Ⅱ」の履修者で、平均総得点180点（200点満点）という優れた成績を収めた。

聞き取りの平均点は83点で比較的高めだが、標準偏差は9と多少のばらつきが見られる。得点分布を見ると、80点台が全体の50%、90点台が20%を占め、100点満点を取った受験者も2人おり、多くの学生が2級レベルの聴解力を身につけたといえる。ただし、60・70点台も合わせて27%あり、聞き取りにやや苦戦している受験者層の存在が示唆されている。

読解は平均点が97点、標準偏差が5であり、受験者の読解力が高水準で安定していることを示している。漢字や漢語に慣れている日本人学生にとって、初級レベルの中国語読解は相対的に容易であると考えられる。

4.2.2 3級

3級延べ25名の合格者の成績について、表6にその概況、表7に得点分布を示す。

表6. HSK3級成績概況

	聞き取り	読解	作文	総得点
平均点	77	91	82	251
標準偏差	13	11	16	33
最高点	96	100	100	291
最低点	53	59	51	181

表7. HSK3級得点分布

得点帯	聞き取り	読解	作文
50点台	3(12%)	1(4%)	5(20%)
60点台	3(12%)	1(4%)	
70点台	9(36%)	2(8%)	2(8%)
80点台	4(16%)	5(20%)	9(36%)
90点台	6(24%)	6(24%)	5(20%)
100点		10(40%)	4(16%)

3級は「中国語を使って、生活、学習、仕事等における基本的なコミュニケーションができる。中国旅行の時も大多数の場合において中国語で対応することができる」ことが求められる（宮岸雄介 2016b: 12）。3級からは、聞き取り・読解のほかに、記述式の「作文」が試験内容に追加される。大学の第二外国語における第二年度前期履修程度の学習が目安とされるため、「展開中国語Ⅰ」の履修者に最も適した受験級である。1

年次の履修者にとってはやや難しいと想定されていたが、2023年度後期には「基礎中国語 II」履修者17名が3級に挑戦し、良い成績を取めた。

聞き取りの平均点は77点、標準偏差は13で、2級に比べて低くてばらつきが大きい。50・60点台の低得点層が全体の24%を占めている一方、70点台の中間層が36%、そして80・90点台の高得点層が40%を占めている。3級の聞き取りは一定の難易度があるものの、多くの受験者がそれをうまくクリアしたといえる。

読解は平均点が91点、標準偏差が11である。3級の読解文にはピンインが振られておらず、2級より難易度が上がっているにもかかわらず、3分の2の受験者が90点以上を取得し、10人が100点満点を獲得しており、優れた読解力を示している。

作文は平均点が82点、標準偏差が16である。80点以上の高得点層が全体の72%を占めており、多くの受験者が3級に相応する書写能力を持っていることが確認される。一方、50点台も少数ながら存在している。日本人学生にとって漢字・漢語の書写は中国語学習の難点ではないものの、中国語漢字の書き方と使い方を正しく身につけることは依然として課題である。

4.2.3 4級

4級延べ5名の合格者の成績概況を表8に示す。

表8. HSK4級成績概況

	聞き取り	読解	作文	総得点
平均点	57	87	75	220
標準偏差	21	8	4	29
最高点	95	99	81	275
最低点	36	78	71	192

4級は、「幅広い範囲にわたる話題について、中国語でコミュニケーションをすることができ、中国語を母語とする者と流暢に話すことができる」ことが求められる(宮岸雄介 2015: 14)、大学の第二外国語における第二年度後期履修程度の学習が目安とされる。3級に比べて、問題の数が増えるとともに、内容もかなり複雑になり、1・2年生を中心とした初修中国語の履修者にとっては容易な試験ではない。4級合格者5名のうち、「基礎中国語 I」を履修する1年生が1名、「展開中国語 I・II」を履修する2年生がそれぞれ2名、

高い目標に挑戦する姿勢は評価に値する。

読解と作文の平均点はそれぞれ87点、75点であり、標準偏差も大きくないことから、受験者が4級に相応する読解力と作文力を有していることがわかる。それに対し、聞き取りの平均点は57点と低く、標準偏差もかなり大きい。中高級試験においてリスニングが難関であることが改めて浮き彫りになった。

以上の分析から、学習者の強みと弱み、そして全体的な傾向が明確に見えてきた。今後、指導計画の策定や指導内容・方法の改善に取り組む際に、これらの情報が参考になる。HSKの受験結果は学修成果を可視化するための指標として機能していると考えられる。

5. 学生アンケート結果報告

2024年8月に、初修中国語におけるHSK導入の効果について、HSK合格者を対象にGoogleフォームを利用したアンケート調査を行った。アンケートの回答者数は47であった。その結果、学生はHSKの導入に高い効果を認めていることが明らかになった。

5.1 質問項目

アンケートには16問あり、その要約を表9に示す。

表9. アンケート質問項目要約

Q1	受験理由
Q2	受験して感じたメリット
Q3	受験前後に中国語学習のアプローチの変化
Q4	今後の受験予定
Q5	受験準備に費やした時間
Q6	利用した学習資料
Q7	利用した学習方法
Q8	受験準備する際に感じた難点
Q9	中国語学習に役立つ試験内容
Q10	受験に対する大学の中国語授業の寄与度
Q11	大学の中国語科目の学習に対する受験の寄与度
Q12	大学の中国語科目の学習に対する受験の効果
Q13	HSK成績還元制度に対する評価
Q14	HSK成績還元制度に対する要望
Q15	大学の受験支援に対する要望
Q16	受験に関するオンライン資料に対する要望

本稿では特にHSK導入制度と受験支援に関する「Q2, Q3, Q11~Q16」の回答に注目し、受験計画や受験勉強などに関する項目については別稿に譲る。

5.2 調査結果

HSK 受験のメリットと効果についての意見を図 4・図 5 に示す。

■ HSKを受験して感じたメリットは何ですか？（複数選択可）



図 4. 質問 2

■ HSKを受験する前と後で、中国語学習のアプローチにどのような変化がありましたか？（複数選択可）

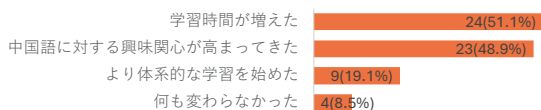


図 5. 質問 3

図 4 から、学習者にとって HSK 受験の主なメリットは追加点を得られることや、学習成果を確認し、モチベーションを高めることにあることがわかる。特に、成績評価に直接影響する成績還元制度は効果的なインセンティブであるといえよう。この点については、アンケートの自由記入欄にも「やる気が成績に直結する良い制度だと思います」といったコメントが寄せられた。また、図 5 からは、HSK の受験が多くの学生にとって中国語学習時間の増加や、中国語に対する興味関心の向上に繋がっていることがわかる。両グラフを合わせて見ると、HSK 受験が中国語学習への強い動機付けとして機能していると言ってよい。

HSK の受験勉強がどの程度、どのように大学の中国語科目の学習に寄与したかについて尋ねた結果を図 6・図 7 に示す。

HSKの受験勉強を通じて得た知識やスキルは、大学の中国語科目の成績向上にどの程度寄与しましたか？

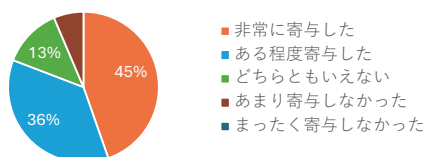


図 6. 質問 11

■ HSKの受験勉強は、大学の中国語科目の勉強にどのように役立ちましたか？（複数選択可）



図 7. 質問 12

「非常に寄与した」と「ある程度寄与した」と答えた学生が全体の81%を占めていることから、HSK の受験勉強は中国語科目の学習に対してかなり効果的であることがわかる。特に、図 7 に示すように、語彙力や文法の理解が向上したと感じる学生が多く、これが成績向上に大きく寄与していると考えられる。

HSK 成績還元制度に対する評価と要望を図 8・図 9 に示す。

HSK成績還元制度は学習モチベーションを向上させましたか？

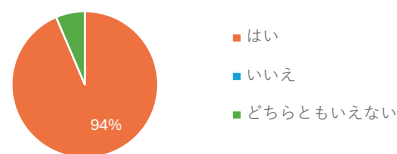


図 8. 質問 13

HSK成績還元制度を全学教育の全ての中国語科目に導入してほしいと思いますか？

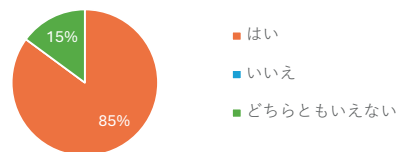


図 9. 質問 14

2つのグラフから、学生が HSK 成績還元制度を高く評価していることがわかる。94% の学生が学習意欲の向上を感じており、その結果として85%の学生がこの制度を全学教育の全ての中国語科目に導入することを望んでいる。自由記入欄には「3 年次以降の展開中国語Ⅲ・Ⅳにも成績還元制度を導入していただけると、学習のモチベーションがアップすると思います」といったコメントが寄せられた。冒頭で掲げた HSK の導入により学習者の動機づけ・学習意欲を高めると

いう目標は、概ね達成されたと言ってもよいであろう。
最後に、HSK 受験支援に対する要望を図10・図11に示す。

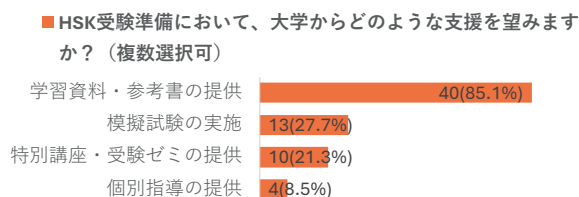


図 10. 質問 15

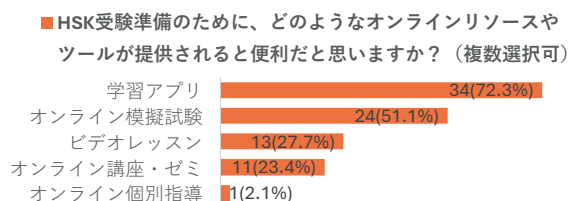


図 11. 質問 16

85.1%の学生が学習資料・参考書の提供を希望しており、試験対策としての具体的な教材へのニーズが顕著にうかがえる。また、オンライン学習のニーズに関しては、特に学習アプリ（72.3%）やオンライン模擬試験（51.1%）の需要が高い。学習資料とオンライン学習ツールの連携が現在最も望まれているように見受けられ、今後さらに取り組むべき課題であると考えられる。

6. おわりに

以上、2023年度後期より実施されている初修中国語における HSK の導入とその効果について、導入の背景と目的、実施方法、受験結果、学生の反応といった諸側面から報告した。HSK を初修中国語教育に組み込むことにより、学生の学習意欲の向上と学修成果の可視化が一定程度実現された。また、Google Classroom を用いた受験支援の実施により、学生が自主的に学習し、効果的に試験対策を進める環境を整えることができた。

HSK の受験結果からは、多くの受験者が受験級に相応する中国語能力を身につけたことが確認できた一方で、リスニング力や作文力には個人差があり、特に聞き取り問題においては各級で成績のばらつきが大きいという問題も浮き彫りになった。この点については、今後、リスニングの指導をさらに強化する必要がある

と考えられる。また、学生アンケートの結果からは、HSK を通じて学習モチベーションの向上と中国語能力の向上を実感したという声が多く寄せられており、HSK の導入に高い効果が認められた。

今後の課題としては、HSK 合格による成績還元制度を精緻化しながら、より多くの中国語科目への拡大を図ることや、ICT を活用した受験支援をさらに充実させることなどが挙げられる。学生の負担を増やさずに受験率を上げる方法、学生に全面的かつ効率的な情報共有を実現する方法、さらに、学生一人一人のニーズに応じた適切なサポートを提供する方法などを見出すためには、今後さらなる工夫が必要である。

注

1) HSK の申し込みは、大学を経由せず、受験者が直接 HSK の公式ホームページで行うため、教員側が正確な受験者数を把握することは困難である。ここでの人数とは、成績還元を希望して合格申告を行った人数を指す。以下同様。

引用文献

- HSK 日本実施委員会（2024）「HSK とは」, <https://www.hsk.jp/about/>（閲覧2024/9/11）。
- 王軒・趙秀敏・上野稔弘・桂雯・大河雄一・三石大（2023）「初修中国語ブレンディッドラーニングのための教科書の改訂：『KOTOTOMO プラス（増課）』の設計」, 『東北大高度教養教育・学生支援機構紀要』第9号, pp.35-42。
- 孔子学院総部／国家漢辦（2014）『国際漢語教学通用課程大綱』（修訂版）, 北京語言大学出版社。
- 趙秀敏・大河雄一・三石大・上野稔弘・王軒・桂雯・姚堯・張小栄（2023）「初修中国語教育のための高度ブレンディッドラーニングの開発と試行」, 『AXIES2023年次大会論文集』, pp.25-29。
- 宮岸雄介（2015）『中国語検定 HSK 公認テキスト 4 級 改訂版』スプリックス。
- 宮岸雄介（2016a）『中国語検定 HSK 公認テキスト 2 級 改訂版』スプリックス。
- 宮岸雄介（2016b）『中国語検定 HSK 公認テキスト 3 級 改訂版』スプリックス。

初学者向け日本語集中予備教育用教科書に関する考察 －『いろどり』と『みんなの日本語』を用いた実践と比較－

薄井 宏美¹⁾, 高橋 未有¹⁾, 三島 敦子¹⁾, 宿利 由希子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

東北大学の日本語教育プログラム（以下、JLPK）では、従来、日本語を母語としない学部生や大学院生、交換留学生、国費留学生などの留学生のために、さまざまな日本語授業を提供している。JLPKの受講生は、新型コロナウイルスによる入国制限等により減少したものの、ここ3年は毎学期300名程度となっている。JLPKの授業は6つのレベルに分かれており¹⁾、文法や語彙を総合的に学ぶ総合授業のほか、読解、聴解、作文、会話、漢字等の技能別授業がある。受講生はまずプレイスメントテストを受け、自分の日本語レベルに合った授業を選択する。

本稿では、JLPKのうち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）について述べる。研修コースの中では特に初学者（レベル1, 2）向け授業の受講生が多い。例年、初学者向け総合授業は『みんなの日本語初級I・II（以下、みんなの日本語）』を用いて対面形式で行われ、研修コース生のみならず本学所属の学部生等も履修する。2020, 2021年度は新型コロナウイルス感染対策のためオンラインで授業が実施されたが、入国制限等の影響で渡日が遅れ、渡日前に自国で教科書が購入できない受講生の自律学習に支障をきたした。『みんなの日本語』は、初学者向け総合教科書として広く普及しているが、渡日前に受講生がAmazon等のオンラインショッピングで注文してもその国への郵送サービスがない、郵送できても1か月以上を要す、そもそも受講生の国ではクレジットカード決済ができない、といった事態が生じた。そこで2022年度の研修コース初学者向け授業において、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）』を主教材として採用し、自

律学習用副教材を作成することで問題の解決・改善を試みた。筆者らはこれまで、本取り組みの概要と受講生による評価（宿利他, 近刊²⁾）、副教材の内容と作成および『いろどり』公式補助教材との比較（高橋他, 2023）、コース全体の構成と学習効果に関する総合的考察（三島他, 2023）についてまとめてきた。

2023年度になると、日本への入国がスムーズになり、対面授業も可能となった。そのため、教科書入手の問題もなくなり、授業担当教員たちが教え慣れている教科書である『みんなの日本語』に戻した。緊急時から平常時に戻った今、2022年度の試みをより客観的に評価すべく、本稿では、総合授業の教科書として『いろどり』を用いた2022年度の試みを、『みんなの日本語』を用いた2023年度の対面形式の授業と比較し、2022年度の取り組みのメリットとデメリットを整理する。

以下、第2節では研修コース初学者向け授業の概要を、第3節では『いろどり』と『みんなの日本語』の構成や内容を簡単に説明する。第4節では、両教科書を用いた総合授業の具体的な進め方について示し、第5節では2022年度前期コース終了後に行った担当教師による授業評価を元に両年度授業を比較する。第6節ではまとめと今後の課題を述べる。

2. 初学者向け授業の概要

初学者向けコースの必修授業は、仮名、総合、漢字・語彙（2022年度は語彙・漢字と呼称）、読解、応用、チュートリアルである（表1参照）。このうち総合、漢字・語彙、読解、応用は学期前半にレベル1の内容を、学期後半にレベル2の内容を学習する速修クラス³⁾である。仮名授業とは、コース開始3日間の総合、漢字・語彙、読解の授業時間を用いて行う、90分9コ

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
hiromi.usui.c3@tohoku.ac.jp

マ（2022年度は90分6コマ）の文字入門授業である。チュートリアルとは、2週に一度程度30～45分間、教師がマンツーマンで受講生の希望に沿った練習を行ったり質問に答えたりするなどして学習をサポートする個人指導である。表2の時間割に示す通り、初学者向けコースの授業は週4日行われ、各授業の予習・復習等の自律自習を前提としており、受講生は日本語学習に集中して取り組まなければならない。特に総合授業は2コマ連続で週4日と高速で進むため、学期初めに教科書がない等の理由で学習が遅れると挽回が難しくなる。

表1 初学者向けコースの構成

授業	時間/1回	頻度
仮名	90分	全9回
総合	180分	4回/週
漢字	90分	2回/週
読解	90分	2回/週
応用	90分	1回/週
チュートリアル	30～45分	1回/2週程度

表2 初学者向けコースの時間割

	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

※「漢字」は漢字・語彙、「チュート」はチュートリアル。

3. 『いろどり』と『みんなの日本語』

『いろどり』は入門、初級1、初級2の3つのレベルがあり、それぞれ9つのトピック、18課から構成される。2022年度総合授業では、入門の1、2課は仮名授業で扱い、総合授業ではこれらを除いた計52課を学習した。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で構成される。

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。基本的な活動の進め方として、音声や文字でのインプットを行った後に、「形に注目」（図1参照）で学習文型を確

認するという流れになっており、その後に言語知識を確認するものとして「文法ノート」が位置づけられている。最終的にシャドーイングやロールプレイでアウトプットし、学習目標であるCan-doが達成される。「文法ノート」は、活動の達成を支える言語知識の補強の一つとして、「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）設けられている。活動とは別に課末に掲載されており、必要に応じて使用する存在であることがうかがえる。

形に注目

(1) 音声聞いて、にことばを書きましょう。08:12

Listen to the recording and fill in the blanks.

A: 山田さんは、に か?

B: 食堂。

A: 永井さんは、ですか?

B: 会議室よ。

A: 辻さんは、か?

B: ね。

A: アマンドさん、か?

B: ね。

① 入を探しているとき、どう質問していましたか。→ 文法ノート①

What expressions were used when looking for someone?

② 人がどこにいるか、場所を教えるとき、どう言っていましたか。→ 文法ノート②

What expressions were used when explaining where someone is?

③ 人がいないことを伝えるとき、どう言っていましたか。→ 文法ノート③

What expressions were used to say that the person wasn't there?

(2) 形に注目して、会話をもういちど聞きましょう。08:08 ~ 08:11

Focus on the expressions used and listen to the dialogs again.

図1 「形に注目」（入門L.8）の一部

『みんなの日本語』は初級Iが1～25課、初級IIが26～50課の計50課から構成されるが、2023年度総合授業では敬語を扱う41課、49課、50課を除いた計47課を学習した。『みんなの日本語 教え方の手引き』によると、「効果的な教え方」として、各課で新しい言葉を覚えた後、学習項目ごとに文型の意味を導入、「練習A」「練習B」で正しい文の形を身につけ、「練習C」でひとまとまりの短い会話の形式で練習するという流れが示されている。課の語彙や文法の詳細な説明については『みんなの日本語 翻訳・文法解説』が別冊で

表3 『いろどり』『みんなの日本語』比較

	『いろどり』入門, 初級1, 初級2	『みんなの日本語』初級I, II
教科書本冊収録課	計54課(それぞれ1~18課)	計50課(初級I1~25課, 初級II26~50課)
到達目標	初級2まででCEFR A2	初級後半※本学シラバスにはA2.1と記載
シラバス	トピックベースのCan-doシラバス	文型シラバス
本冊の媒体	電子書籍〈無料・著作権フリー〉	紙〈有料, 電子書籍はクラス単位集団購入〉
文法解説	本冊に含まれる〈無料〉	別冊(紙)〈有料〉
音声教材	オンライン公開〈無料〉	CD, オンライン公開〈一部無料〉/ 〈有料〉
動画教材	オンライン公開〈無料〉	DVD, オンライン公開〈有料〉
語彙クイズ	オンライン語彙クイズ〈自作〉	オンライン語彙クイズ〈自作〉
復習クイズ	オンライン復習クイズ〈自作〉	別冊『文型練習帳』〈有料〉
復習問題	復習ワークシート〈自作〉	本冊各課末問題

用意されており、授業外でも文法知識をしっかりと学習できるようになっている。2023年度総合授業ではこの流れを踏まえた上で、担当講師によるアレンジを加えて授業を行っている。

表3で示している通り、『みんなの日本語』は文型シラバスであるのに対し、『いろどり』はJF生活日本語Can-doに基づいてシラバスが組まれ、全体が構成されている。文型の提示、定着のための練習をしっかりと行った後に会話練習に移る『みんなの日本語』に対し、『いろどり』ではインプットからその場面でのコミュニケーションが重視され、アウトプットにおいてもその場面で自分が話したいことを話せることが目指されている。しかし、トピックベースのCan-doシラバスであるためか、『いろどり』では1つの課に含まれる新出文型や語彙の量の差が大きい。その点で『みんなの日本語』は文型、語彙の量が調整され、ある程度揃っている。

『いろどり』の副教材として現在は自学用教材の「オンラインコース」や、「文法ワークシート」が公開されているが、2022年度前期の授業開始時点ではまだ十分でなく、筆者らで「語彙クイズ」(Google Forms)、「復習クイズ」(Google Forms)、「復習ワークシート」(PDF)を作成し、使用した(詳細は高橋他(2023)を参照されたい)。『みんなの日本語』については、以前から紙媒体、またオンラインの「語彙クイズ」や「復習クイズ」が本学初学者向けコースで使用する副教材として作成されていた。2023年度はこの中の「語彙クイズ」(Google Forms)を使用し、その他、各課

末にある「問題」、別冊の『みんなの日本語 文型練習帳』を使用した。

4. 22・23年度の総合授業の進め方

2022年度および2023年度の研修コース初学者向け総合授業の受講生に関する情報を表4に示す。2022年度は研修コース生のみが受講したが、2023年度は前期も後期も非研修コース生が数名受講した。表4を含め、以下研修コース生についてのみ述べる。

表4 初学者向け総合授業の受講生

	2022年度		2023年度	
	前期	後期	前期	後期
人数(名)	12	9	11	6
出身国数(か国)	11	8	11	6
仮名学習歴あり(名)	6	2	7	5
なし(名)	6	7	4	1

※2023年度前期はこのうち1名が学期途中で辞退。

2022年度の総合授業は全55回で、本学レベル1の授業として入門の3~18課および初級1の1~12課を、レベル2の授業として初級1の13~18課および初級2の1~18課を学習した。基本的に1回の授業で1課ずつ進めたが、授業回数が足りないため学習内容が比較的少ない初級1の5課と6課の2つの課を1回の授業で扱った。

2023年度の総合授業は全54回で、本学レベル1の授業として初級Iの1~25課を、レベル2の授業として初級IIの26~40課および42~48課を学習した。1回の

表5 総合授業の授業内容

	2022 年度『いろいろ』オンライン授業	2023 年度『みんなの日本語』対面授業
授業前課題	「文法ノート」を読む，新出語彙の予習	別冊の「文法解説」を読む，新出語彙の予習
授業の クラス活動	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・練習，会話の聞き取り，簡単な会話練習 復習クイズ	語彙クイズ 新出語彙導入・練習 文法項目の導入・練習，簡単な会話練習 別冊『文型練習帳』の「文型チェックシート」 会話 DVD 視聴
授業後課題	復習ワークシート，会話例の発音練習	教科書本冊の課末問題

授業で1課ずつ学習し，3回の復習回を設定した。

両年度の一回の授業の大まかな内容を表5にまとめる。表5に示す通り，2022年度『いろいろ』オンライン授業では，授業前課題として「文法ノート」を読むことと語彙の予習を課し，授業では予習を確認する語彙クイズ⁴⁾（Google Forms）と前回の内容を復習する会話例発音練習の確認をした後，その日の学習課の新出語彙の導入・練習，文法項目の導入・練習，学習項目を使った会話練習を行い，授業の最後に学習内容を確認するための復習クイズ（Google Forms）を行った。また，授業後課題として，復習ワークシートを課した。これは，Can-do に基づいた総括的復習を目的としたもので，文法・語彙的な練習と Can-do に基づいた会話完成や自由記述などで構成されており，文字学習を補うため手書きでの提出とした。なお，「語彙クイズ」「復習クイズ」「復習ワークシート」は筆者ら4名が作成したものである（詳細は高橋他（2023）を参照されたい）。

2023年度の『みんなの日本語』を用いた対面授業では，授業前課題として別冊の「文法解説」を読むことと新出語彙の予習を課し，授業では予習を確認する語彙クイズ（Google Forms）を行った後，新出語彙の導入・練習，文法項目の導入・練習，簡単な会話練習を行った。ここでは，教科書の練習 A，B，C，担当講師の作成したプリントや会話練習，会話 DVD などを使用した。授業の最後には別冊『書いて覚える文型練習帳』の「文型チェックシート」を使用し，学習者それぞれの理解の確認と不明点の解消，追加説明などを行った。授業冒頭で使用した語彙クイズは，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，東北大学日本語教育プログラムで2016年度に『みんなの日本語』使用クラス用に紙ベースで作成されたものが元になっている。

試験は，両年度共通してレベル1，2ともに中間試験と期末試験を実施し，初学者向けコースとしては計4回の試験を行った。いずれも筆記パート（90分）と口頭パート（90分）に分かれている。筆記パートは，学習した語彙，文法，聴解の問題に手書きで記入する形式であり，2022年度は Zoom 等のオンラインミーティングアプリを用い，受講生はカメラをオンにした状態で，共有された問題用紙を見ながらノートなどに解答を手で書き，解答の写真を提出させた。2023年度は教室で，紙の答案用紙を配付し手書きで解答を書かせた。口頭パートは，Q&A とロールプレイがあり，2022年度は Zoom で，2023年度は対面で，教師と受講生の1対1で行った。配点は両年度とも筆記70%，口頭30%である。両年度の試験結果の平均値を表6にまとめる。

表6 各試験の平均点

		2022 年度		2023 年度	
		中間	期末	中間	期末
前期	レベル1	88.3	81.6	92.3	88.0
	レベル2	79.7	79.6	84.0	85.5
後期	レベル1	76.7	73.0	72.8	61.0
	レベル2	70.9	73.8	67.8	71.4

表6から，両学期ともどの試験でも平均点は合格点（60点）以上となったが，前期の平均点が後期より高く，その差は2022年度の方が小さいことがわかる。ま

た、前期は、2023年度のほうが平均点が高い一方で、後期は2023年度のほうが低い。

5. 教師アンケートを元にした兩年度の比較

第4節に示したように、試験結果は試験や学期による差が大きく、年度による違いは認められなかった。本節では、2022年度前期の授業終了時に総合授業を担当した教師に対して実施したアンケートを元に、2022年度と2023年度の実践について比較する。

アンケートは Google Forms で行い、授業や課題などについて、『みんなの日本語』を用いて行ってきたレベル1、2の総合授業と比較して13項目について回答するように求めた。このうち本稿では、「Q1. 授業は文法、会話、聞き取り、文字、語彙の項目に関して学習効果があったと思うか（選択式）」と「Q7. 語彙クイズ、復習クイズ、復習ワークシート、会話発音練習の課題には学習効果があったと思うか（選択式）」への回答、および自由記述で得られたコメントを紹介する。

授業を担当した教師は8名であったが、そのうち筆者ら4名を除いた4名から回答を得た。Q1とQ7は「5 効果があった」「4 やや効果があった」「3 どちらとも言えない」「2 やや効果がなかった」「1 効果がなかった」の5件法で尋ね、「5 効果があった」を5点というように得点化した。なお、回答者は比較対象として2021年度以前の『みんなの日本語』によるレベル1、2の授業を念頭に回答しているが、本節では教科書や課題に関する点は2023年度の授業を含む『みんなの日本語』を用いた授業に共通の意見とみなし、『いろどり』を用いた2022年度の試みと比較する。

5.1 授業の学習効果

授業の学習効果について、Q1の平均値を学習項目ごとに図2に示す。図2の通り、授業による学習効果について、語彙、文法の評価は低く、会話、聞き取りの評価はやや高くなった。このことから、教師たちが『みんなの日本語』を用いた授業と比較して、2022年度の授業の語彙、文法の学習効果に不安を感じたことがうかがえる。

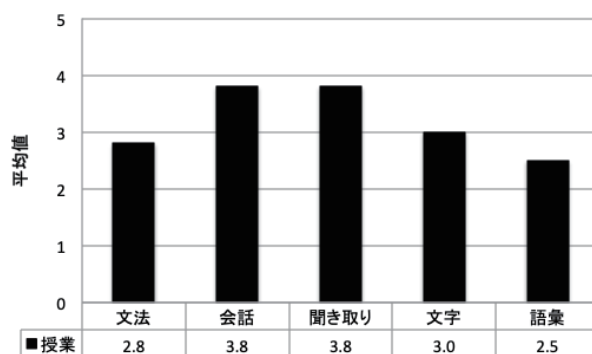


図2 Q1. 授業の学習効果（項目別）の平均（点）

自由記述の具体的な例を表7に示す。自由記述では、『いろどり』の学習内容について文法と語彙が多すぎる、会話例が長すぎるといった否定的なコメントが見られた。学習内容の多さについては、『みんなの日本語』を使用した2021年度以前の総合授業の課題と同様の課題が挙げられたことになる⁵⁾。

表7 授業の学習効果に関する自由記述の一部

否定的コメント（学習内容の多さ） ・導入語彙が多く、絞って提示はしていたものの、学生は大変そうだった。簡単な動詞でも、『みんなの日本語』の授業の時より定着まで時間がかかった ・長すぎる会話も多く、学生にとっては場面とあわせて発音や流れを覚えるのに苦労していたものも多かった ・初級としては語彙も多く、学習者の発話が自発的になされるところまで到達できなかったように思う
肯定的コメント（会話・聞き取りの強化） ・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) ・音声教材が多いのでよく聞いている人は聞いていると思います。聞くポイントをしばって聞かせるときも、学生によりませんが、大体、ポイントを聞くことができていました

特に語彙の多さに関しては、回答者4名全員に指摘されており、筆者らの授業振り返りでも同様の意見が出た。受講生が覚えて自ら使用するべき語彙なのか、場面や会話の中で理解できればいい語彙なのか、教師も受講生も判断が難しかった。また、会話例に関しても、『みんなの日本語』では、「練習C」に3～4ターン程度の短い会話があり、受講生もそれほど負担なく会話を覚え、アレンジすることができる。語彙の多さについては、両教科書に共通するデメリットと言えるが、使い慣れた『みんなの日本語』のほうが教師たちは対応しやすいと考えられる。

一方で、『いろどり』の会話については、文法的に

不十分でも話せるようになっていた、自然な言い回しができるようになったという肯定的なコメントも見られた。筆者らの中にも、適切な場面で自然な受け答えをする受講生が例年より多い印象を受けた者がいた。発話の自然さにはある程度の貢献があったようである。

5.2 課題の学習効果

課題による学習効果について Q7 の平均点を図 3 に示す。

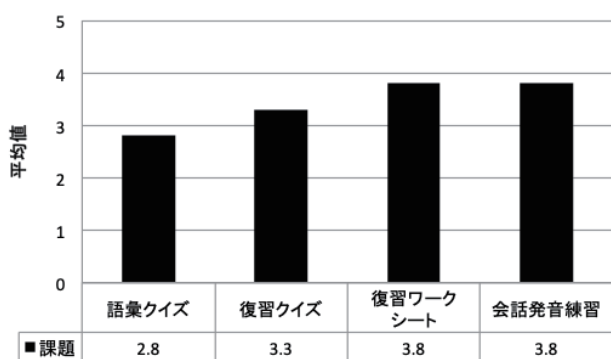


図 3 Q7. 課題の学習効果の平均 (点)

図 3 を見ると、語彙クイズに対する評価が低い一方、復習ワークシートと会話発音練習への評価はやや高い。自由記述では全体的に課題が多いという意見があった。課題の多さに関しては、2022 年前期終了後に受講生を対象に実施したアンケートでも指摘されたため (宿利他, 近刊)、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。2023 年度の課題の量は、2022 年度後期と同程度であり、問題ないと言えるであろう。課題ごとの自由記述の一部を表 8 に示す。

語彙クイズに関しては、定着にあまり貢献しなかったというコメントが見られた。この点は『みんなの日本語』の語彙クイズにも同じことが言える。問題形式や実施方法など、より効果的な方法を検討する必要があるかもしれない。

復習クイズについては、自動採点のため、受講生が自身で理解度を測れる⁶⁾ 一方、クラス内でのフィードバックの必要性が指摘された。2023 年度は、これに対応する課題として紙ベースの「文法チェックシート」を用いた。自動採点はできないが、対面授業であるた

め授業中に採点し、さらに受講生からの質問を受け付けるなど、即座にフィードバックすることもできた。

表 8 授業の学習効果に関する自由記述の一部

語彙クイズ (Google Forms) ・レッスン中にさいてみると、何も頭に残っていない学生が半分くらいいたと思います ・学習者にとって「覚えておきたい」重要な語彙、という見方ができる
復習クイズ (Google Forms) ・前授業の宿題 1 のフィードバックが翌日一斉に授業でできれば良かった ・学生が、自分で学習理解度を測れる点でよかったと思います
復習ワークシート (PDF) ・手を使う、ということは貴重で文字を書くことも習慣化できそうなのでいい ・特に、この Q&A 的なやり取りは、よくクラスでも基本的事項としてこれだけはクリアしてほしいというような指標にしていました
会話発音練習 ・学生が任意に取り組む宿題のようになってしまった ・正確に例文を覚える学生、自分の言葉を用いて個性を出す学生、色々であったが一樣にこの宿題はとても良かった

復習ワークシートは比較的肯定的な評価を得た。学習項目が多い中でこの課題を通して受講生が大切なポイントに絞って復習することができた点、また手書きの課題で文字を書くことが習慣化できた点が特に評価された。2 点目については、対面授業と違ってオンラインでは授業中に文字を確認することが難しいことから特に評価されたと考えられる。

会話発音練習は、しっかりと準備した受講生にとっては発音や発話のよい練習となり、おもしろい活動になったと評価できよう。ただし、これは『いろどり』の音声教材が充実していることでできた課題である。『みんなの日本語』には、これに対応する適切な長さの音声教材は少なく、また教科書とは別に購入する必要がある。発音や会話を練習するような課題があれば、さらに効果的な学習ができる可能性がある。

5.3 コースデザインと授業運営

アンケートの自由記述からは、コースデザイン全体に関するコメント、初めて扱う教科書で授業を行った工夫や反省も見られた (表 9 参照)。これらは主に、コースデザインが『いろどり』を生かしたものになっていないという厳しい指摘や、事前の教材研究や準備

の不足を反省するコメントであった。教科書を変更すれば同じような問題が出てくるのは当然であり、これらが2023年度の総合授業教科書を『みんなの日本語』に戻す一因となった。

表9 その他の点に関する自由記述の一部

コースデザイン ・「いろどり」を使うことで顧みて「みんなの日本語」の良さを感じた一方、「いろどり」に見られる現代性、多様性など、もっと時間をかけた授業デザインであれば学習者にとってよりよいものになると感じた ・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
反省点・工夫 ・すべての課の学習内容を網羅的に把握した上での授業準備が当初思うようにできなかったことが自身の力不足も相まって学習効果に影響した ・課によって、教える数も難易度も異なるので、事前に仕分けして教える必要があると感じました ・導入文型の例文の意味が分かりにくいものがあり(受身や使役)、説明するためにたくさん例文を用意はしたのだが、それをまたもとの例文に戻して理解,,となり、時間が取られるレッスンがあった

教科書の内容や教え方以外には、「学習者の数名は常にカメラをオフにしていたので、コミュニケーションとしての会話練習が効果的になされたとも言えない」というオンライン授業特有の問題も指摘された。2023年度は対面授業となったため、この問題は解消された。

さらに、複数の教師から『いろどり』で学習した受講生が次のレベルに進む際に、文型シラバスのテキストを使用していた場合、スムーズに日本語学習を継続していけるか疑問が提示された。2023年度は『みんなの日本語』に戻ったため、この点については考慮する必要はないが、教科書を変更する場合には受講生の日本語学習継続についても考慮する必要があるだろう。

6. まとめと今後の課題

研修コース初学者向け授業において、例年『みんなの日本語』を使用してきたが、2022年度は新型コロナウイルス感染対策というやむを得ない事情から、オンライン教科書『いろどり』を使用することになった。ここまで2022年度と2023年度の取り組みを比較してきた。2つの教科書は性格の大きく異なるものではある

が、テキストの入手方法や授業形態を考慮すると、平時は『みんなの日本語』で対面授業を行い、非常時は『いろどり』を用いたオンライン授業で対応するというのは、ある程度適切な選択であったと考える。

しかし、この2つの教科書のシラバス及び到達目標の違いから生じる問題や、「学習量が多すぎる」という問題は、『いろどり』を用いた総合授業において引き続き課題となる。より効果的な日本語学習の機会を受講生に提供するため、『いろどり』を用いたオンライン授業を行う際には、本稿のアンケートで指摘された反省点を踏まえ、コースデザインを再検討する必要があるだろう。

謝辞

本研究が実施できたことについて、言語・文化教育センターに感謝いたします。

注

- 1) それぞれの到達目標を CEFR ヨーロッパ言語共通参照枠/JFS 日本語教育スタンダード (JLPT 日本語能力試験) で順に示すと、本学レベル 1 (入門) は A1 (N5)、レベル 2 (初級) は A1.2 (N4)、レベル 3 (初中級) は A2.2 (N3)、レベル 4 (中級) は B1 (N2)、レベル 5 (中上級) は B2 (N1)、レベル 6 (上級) は C1 となる。JFS は CEFR と共通する A1 から C2 までの 6 つのレベルによる言語熟達度の尺度で、A1 は「あいさつをしたり、覚えた表現を使ってごく簡単なコミュニケーションをしたりすることができるレベル」、A2 は「身近な話題なら、短い基本的な日常会話ができるレベル」を到達目標としている (国際交流基金日本語国際センター b)。
- 2) 2023・2024 年度合同号が 2024 年 9 月に刊行予定であったが、刊行が遅れている。
- 3) 通常 1 学期間に 1 つのレベルの内容を勉強する。
- 4) 2022 年度前期は、語彙クイズと復習クイズをそれぞれ授業前課題、授業後課題としていたが、受講生の負担が大きかったため、2022 年度後期は授業時間のクラス活動に含むこととした。
- 5) 2022 年度は漢字・語彙授業で『いろどり』の漢字を扱う等の変更により学習内容を大幅に削減した。
- 6) ただし、自動採点だったのは入門のみであった。初級 1

と初級2は記述式問題があったため、教師が採点を行ってから返却した。

資料

平井悦子・三輪さち子（2012）『みんなの日本語初級Ⅱ 第2版 書いて覚える文型練習帳』スリーエーネットワーク。

平井悦子・三輪さち子（2013）『みんなの日本語初級Ⅱ 第2版 書いて覚える文型練習帳』スリーエーネットワーク。

国際交流基金（2021）『IRODORI Online Course』[<https://www.irodori-online.jpf.go.jp/>] 2024年9月18日閲覧。

牧野昭子・田中よね・北川逸子（2017）『みんなの日本語初級Ⅰ 第2版 聴解タスク25』スリーエーネットワーク。

牧野昭子・田中よね・北川逸子（2018）『みんなの日本語初級Ⅱ 第2版 聴解タスク25』スリーエーネットワーク。

スリーエーネットワーク（2012）『みんなの日本語 初級Ⅰ 第2版 本冊』スリーエーネットワーク。

スリーエーネットワーク（2013）『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 本冊』スリーエーネットワーク。

スリーエーネットワーク（2016）『みんなの日本語 初級Ⅰ 第2版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク。

スリーエーネットワーク（2016）『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 教え方の手引き』スリーエーネットワーク。

東北大学日本語教材開発グループ（2020）『日本語初級から学ぶ日本文化』東北大学出版会。

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a『いろどり 生活の日本語』[<https://www.irodori.jpf.go.jp/>] 2024年9月17日閲覧。

国際交流基金日本語国際センターb「いろどりとほ」『いろどり 生活の日本語』[<https://www.irodori.jpf.go.jp/about.html>] 2024年9月13日閲覧。

国際交流基金日本語国際センター（2018）「みんなのCan-do サイト能力Can-do一覧」[https://www.jfstandard.jpf.go.jp/pdf/web_reference.pdf#page=12] 2024年9月18日閲覧。

国際交流基金（2022）「事業内容を知る」[<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/news/202211.html>] 2024年9月19日閲覧。

三島敦子・宿利由希子・薄井宏美・高橋未有（2023）「オンライン教科書を用いた初学者日本語研修コースーコース全体の構成と学習効果に関してー」『言語・文化教育センター年報』第9号, pp. 38-45。

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ー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。

高橋未有・三島敦子・宿利由希子・薄井宏美（2023）「初学者向け日本語集中予備教育における副教材作成ーオンライン教科書『いろどり』を用いた総合授業における取り組みー」『言語・文化教育センター年報』第9号, pp. 26-32。

歴史改変映画から考える歴史の描かれ方 ー歴史記述という厄介な営みー

竹林 修一¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

1. 序

ケイン・バラードが、“Take me to the moon”という一節で始まるシングル曲「イン・アザー・ワーズ」(In Other Words)を発表した1954年、アメリカ大衆にとって、月面着陸は可能だとは考えられていなかった。しかしながら、国民はその想像力を充分にかき立てられていたと思われる。当時発行された大衆向け科学雑誌には、月旅行をはじめ、火星の存在可能性や火星に飛ばすロケットについて紹介する記事が「本物の」科学者によって書かれていた¹⁾。このラブ・ソングに、“Let me play among the stars/Let me see what spring is like on Jupiter and Mars”という歌詞があるように、宇宙への関心はロマンティックな想像力を喚起した。

同曲は多くの歌手にカバーされた。そしてフランク・シナトラが同曲を「フライ・ミー・トゥ・ザ・ムーン」(Fly Me to the Moon)のタイトルで発表した1964年には、アメリカは人類を月に連れて行くプロジェクトを進行させていた。1961年、新大統領ジョン・F・ケネディによって、月面着陸が国家の重要なプロジェクトと位置づけられたとき、あるいは、もっと遡って1958年に既存の宇宙開発機関の改組によりNASA (The National Aeronautics and Space Administration) が誕生したとき、宇宙開発は科学プロジェクトから政治プロジェクトへと本質を変貌させた。もはや、月や火星はポピュラー・ソングの使い勝手の良い小道具ではなくなった。月面着陸計画もNASAの設立も、1957年にソビエトが人工衛星打ち上げを成功させたことがきっかけである。1958年には国家防衛教育法 (The National Defense Educational Act) により、連邦政府は高等教育機関における科

学、数学、工学、外国語の研究・教育に対して重点的に予算をつけるようになった。歴史は繰り返し、現在のSTEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) はその再来である。

映画『フライ・ミー・トゥ・ザ・ムーン』(2024年)は、1969年のアポロ11号月面着陸成功を描いた作品である。大統領ケネディが就任当初発表した月面着陸宣言から既に8年が経っていたが、月面着陸は未達成のままだった。NASAは目標実現に向けて着々と準備を進める一方で、連邦政府はその成否にやきもきしていた。ベトナム戦争の泥沼化や都市部における黒人暴動の多発で、政府に対する信頼が揺らいでいた時代であり、アポロ11号計画は政府の威信を取り戻す重要ミッションであった。アポロ11号の月面着陸はライブ中継されることになっていたが、政府は「万が一」に備えて、テキサス州ヒューストンのNASA敷地内に月面の撮影セットを作り、実際の月面着陸が失敗したときは、セットでの映像を「本物」として中継できるよう準備を進めていく。この極秘プロジェクトの責任者としてワシントンから送り込まれたのが、PRマーケティング業界きってのやり手、ケリー・ジョーンズである。彼女は発射装置技術責任者のコール・デイヴィスに近づくが、偽の映像を流すことに同意するはずがない。

鑑賞する側として知っておくべきことは、アポロ11号の月面着陸に関しては、これまでも多くの陰謀論が唱えられてきたという事実だ。Wikipedia英語版の“Moon landing conspiracy theories”には、2001年のFOXテレビによる特集番組をはじめとして、これまで発表されたかずかずの陰謀論が紹介されている²⁾。1969年にテレビ放映されたのはフェイク映像だったというのが陰謀論者たちの主張である。『フライ・ミー・

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

トゥ・ザ・ムーン』はこの陰謀論の存在を逆手に取って作られた歴史改変映画である。

2. 本稿の目的

本稿は、『フライ・ミー・トゥ・ザ・ムーン』のような、歴史的事実を改変した作品を手がかりとして、歴史記述の一筋縄ではいかない現実とその理由について述べていく。歴史を題材にした映画ジャンルは、多岐にわたる。『フライ・ミー・トゥ・ザ・ムーン』のような歴史改変映画がある一方で、史実に忠実に制作されたことを宣伝する歴史映画もある。また、実在の人物をテーマにしたバイオ映画 (biographical pictures) も歴史映画のサブ・ジャンルである。また、ドキュメンタリー映画では、俳優が演じるのではなく当事者たちがカメラの前で語り、撮影用に組んだセットではなく実際の映像が使われる。テレビでも映画同様のジャンルがある。書物でも、歴史小説は多くの読者を持ち、伝記や自伝といったジャンルもある。専門家の書く歴史書・論文、学校の授業向けに書かれた歴史教科書、それから博物館などの展示も歴史記述の一形態である。また、オーラル・ヒストリー(当事者による音声記録)も歴史記述の一例である。

以下では、歴史改変映画の具体例をさらに2つ挙げたあと、バイオ映画における真実性についての考察、歴史学における歴史記述の伝統と革新、1960年代以降の重要な潮流である言語論的転回、ジャーナリズムにおける記述の変化についても触れていく。

上述のような歴史を扱うさまざまな表現形態の考察をとおして明らかにしたいのは、歴史記述とはどういう営為なのか。改変という現象をどう理解すればいいのか。学問においては客観性の担保が当たり前のと言われるが、客観的な歴史記述は可能なのか。専門家が書く歴史は客観的だという理由で信頼に値するのか。史実とフィクションの境界線は存在するのか。結局のところ、すべての歴史記述は程度の差こそあれ「改変」なのではないか、というような事柄である。

3. 歴史改変映画

3.1 『アムステルダム』におけるメタ・ナラティブ

2022年公開の映画『アムステルダム』は、1930年代

に起こったアメリカ政府転覆計画「ビジネス・プロット」に基づいているが、ストーリーは大幅に改変されている (Katz, 2022)。にもかかわらず、映画は、“A lot of this actually happened” というタグラインで始まる。中心人物である3人のアメリカ人は、第一次世界大戦中にヨーロッパの戦場で知り合い、1933年にアメリカで再会するやいなや騒動に巻き込まれることとなる。大戦終了後、バート・ベレンゼンとハロルド・ウッドマンの2人が、元軍司令官の娘殺しの濡れ衣を着せられる。汚名を晴らそうと奔走するうちに、アメリカ政府転覆を企む有力実業家の陰謀を知るに至る。この陰謀を探る過程で、ヨーロッパに残っていたと思われたヴァレリー・ヴォーズもアメリカにいたことがわかり、3人はクーデターを未然に防ぐべく協力しあう。

以上が映画のあらすじだが、まずもって、この3人のうち2人は実在しない。さらにこの映画は、「ビジネス・プロット」について、ヒトラーを讃美する実業家たちで構成される「五人委員会」という架空の秘密組織を作り、アメリカをファシスト国家に仕立て上げることを目論むという筋書きに書き換えた。とはいえ、1939年に親ヒトラー団体がニューヨークのマディソン・スクエア・ガーデンをデモ行進したという事実はあるので、映画で描かれる「五人委員会」とナチスとの関係が史実のように見えてくる。ようするに、「ビジネス・プロット」と親ファシスト団体のデモ行進という本来は2つの別個の出来事が、映画ではあたかも因果関係があったかのように見せている。『フライ・ミー・トゥ・ザ・ムーン』でフェイク映像は事実だったと誤解されかねないように、『アムステルダム』でも、国内の親ナチ派がローズヴェルト政権を転覆させようとしていたと誤解されかねない。

もちろん、アメリカ国内にもナチス・シンパは少なからず存在した。例えば、大西洋横断単独飛行に成功したチャールズ・リンドバーグは反ユダヤ主義者かつナチス支持者であった。『アムステルダム』は、ナチス・シンパが国内に存在していたという事実から「五人委員会」という架空の秘密組織を設定し、それを(ナチスとは関係のない)「ビジネス・プロット」と融合させた。結果として、同映画は、第二次世界大戦はアメリカが全体主義に勝利した戦争であるというメタ・ナ

ラティブの再確認に貢献する。同作品は、アメリカが全体主義化されかねない状況を設定し、主人公の3人に救国のヒーローという役割を与えたことになる。

3.2 『ワンス・アポン・ア・タイム・イン・ハリウッド』における悲劇の救済

クエンティン・タランティーノ監督による『ワンス・アポン・ア・タイム・イン・ハリウッド』（2019年）は、1969年のロサンジェルスを舞台に、実在した人物・実際の事件に、架空の主人公2人が絡み合う歴史改変映画である。かつての西部劇スターであるリック・ダルトンと長年彼のスタントを務めてきたクリフ・ブースは、ハリウッド業界にいらながらも、時代の変化に取り残されていくことへの焦燥に苛まされている。ダルトン邸の隣人である女優シャロン・テイト（実在した）は、彼らとは対照的に、次世代のハリウッドを担う女優として注目されている。

ストーリーは、前途多難のダルトンたちと前途洋々のテイトを中心に進み、最終的にチャールズ・マンソンの手下によるテイト殺人事件（実際に起きた殺人事件）へと向かっていく。マンソンは1967年に刑期を終えて釈放されたあと、サンフランシスコでコミュニン生活を始めた。多くの女性をたくみに口説いて信者集団「ザ・ファミリー」を形成した。やがてロサンジェルスに移ることになるのだが、集団が大きくなるにつれて、警察の監視が厳しくなっていった。焦りからか、マンソンは権力欲を肥大化させ、しまいには、1969年8月、テイト邸を襲撃し、テイトほか4人を殺害、その翌日にも、首謀者としてラビアンカ夫妻殺害という世間を震撼させる事件を起こした。

『ワンス・アポン・ア・タイム・イン・ハリウッド』は、マンソン一味が凶悪集団に変貌していく過程については事実忠実に描いているが、テイト殺害の場面では、犯人たちはテイト邸ではなく、間違っ隣隣のダルトン邸に押し入ってしまう。ダルトンとブースは襲撃犯であるマンソンの子分たちを容赦なく叩きのめす。つまり、実際には殺害されたテイトが、本作品では救済されただけでなく、テイト殺害に手を下した犯人たちがダルトンとブースによって殺されることで、観客にカタルシスを与えるような結末となっている。

以上、歴史改変映画の実例として3本の映画を紹介した。映画における歴史改変については、よほどの堅物でないかぎり目くじらを立てる人はいないと思われる。歴史的知識を有する人が観れば、史実との相違に関心が向くかも知れないが、所詮はエンターテインメントであるから、歴史的正確さを金科玉条として制作されなければいけない理由はない。また、歴史的正確さを作品評価の最優先項目に挙げる人は限定的であろう。もっとも、歴史を教える立場からすると、映画で見た内容をすべて史実だと学生が信じるのは困りものではある。アメリカの大学で教える歴史学者の話だが、学生にとって1960年代史に関する主要情報源は、つい最近までは、大ヒット映画『フォレスト・ガンプ』（1994年）³⁾ だったという（Lieberman 2019: 959）。

3.3 批判にさらされた『ポカホンタス』

とは言っても、どんな改変でも許されるというわけではなさそうだ。旧聞に属する話だが、1995年のアニメ映画『ポカホンタス』は、各方面から非難を受けた。17世紀のニュー・イングランドで、ポウハタン族の女性ポカホンタスとイギリスから植民地建設のためにやって来たジョン・スミスの恋愛物語であるが、白人側の支配論理に沿う形でストーリーが改変されているというのが批判の理由である。スミスとポカホンタスが恋に落ちたというのは歴史的根拠に基づかない。スミスと出会ったとき、ポカホンタスはまだ10代前半だったにもかかわらず、映画では大人の女性としてスミスと恋愛関係を築くのは不自然であり、白人入植者側にとって都合が良すぎる。なぜなら、このご都合主義によって、当時の支配者である白人入植者が先住民に与えた潰滅的な影響が軽視されているからである。また、ポウハタン族の生活様式についても、自然との共生や他部族との融和を実践する存在として描かれ、これが白人入植者による征服を受け入れる素地として使われている。つまり、『ポカホンタス』では、白人入植者による先住民支配という事実を覆い隠して、白人と先住民のロマンスに仕立てあげた点が問題視されたのである。

4. バイオ映画と歴史映画

実在の人物を伝記的に描くバイオ映画では「真実を描く」「実像に迫る」などの謳い文句が約束事のように使われる。たしかに、バイオ映画では事実に忠実にその人物を描くことが求められる。対象となる人物も、政治家、実業家、社会運動家、科学者、アーティストなど多岐にわたる。バイオ映画では、対象人物の人生をなぞりながら、生い立ち、挫折、困難の克服、成功を描く。バイオ映画はその人物の人生を再現し、観客はその人生を追体験するという暗黙の了解のもとに制作され、鑑賞される。

では、はたしてバイオ映画は「正確に」対象人物を描写するのだろうか。脚色・改変は含まれないのだろうか。例えば、バイオ映画で演じる俳優たちが話すセリフは、本当に当の本人が話したのと同じ内容なのだろうか。俳優が涙を流す場面では、当の本人も涙を流したのだろうか。2時間程度の上映時間で、その人物のすべてを見せることはできない。その人物の一生から選ばれた2時間分のストーリーだけが編集されて上映される。この過程で制作者の価値観に基づく解釈や想像が入り込む。『アムステルダム』のように、架空の人物・団体や、史実に反する因果関係が持ち込まれることは稀であるにしても、バイオ映画においては、「真実」や「実像」の追求とは言うものの、それは制作者にとっての真実や実像と言うのが精一杯のところであり、客観性は保ち得ない。

これと同じことが、歴史映画にも当てはまる。史実に沿って脚本が書かれるのは当然としても、具体的なシーンにおける会話の内容や役者の感情表現に、また、シーンとシーンとの関係性などにおいて、制作者側の想像力を必要としないで映画を作ることができるだろうか。

5. 歴史改変小説

歴史改変映画、バイオ映画、あるいは歴史映画が抱える事情は、歴史小説や伝記、そして自伝についてもそのまま当てはまるので、ここで説明を繰り返す必要はないだろう。もちろん、歴史改変小説も存在する。チャールズ・リンドバーグについては先に少しだけ触れたが、サイエンス・フィクション作家のフィリッ

プ・ロスは、1940年の大統領選挙で、ローズヴェルトではなく、リンドバーグが勝利したという設定で、『プロット・アゲインスト・アメリカ』（2014年）を発表した。反ユダヤ主義・親ヒトラーのリンドバーグは、ヨーロッパで進行していた戦争への介入に反対するアメリカ第一主義を掲げ⁴⁾、大統領に就任するやいなや、国内のユダヤ系アメリカ人に対する迫害を開始したという筋書きである。同小説は、ニュージャージー州ニューアークに住むユダヤ系アメリカ人家族に降りかかる悲劇を描く（ロス 2014）。

『プロット・アゲインスト・アメリカ』の場合、1940年大統領選に勝利した人物を知らない読者はいないので、最初から歴史改変フィクションだと理解して小説を読むことになる。とはいえ、もしリンドバーグが大統領になっていたらという、まったくの空想ごとではないリアリティのある仮定が設定されている上に、ユダヤ人が差別されてきた歴史は読者と共有されている。そしてストーリーの主人公が住むニューアークは実在する町であり、作者のロスは実際にその町でユダヤ系アメリカ人の両親のもとに生まれ育った。同作品には史実としての歴史、歴史改変、そして作者の自伝的要素が重なり合う。

6. 歴史専門家による歴史記述

6.1 客観科学を目指した歴史学

歴史専門家はどのような方法に基づいて歴史を記述するのだろうか。本稿の主題である歴史改変との関連に絞って述べてみたい。近代歴史学の始祖とされるレオポルト・フォン・ランケによれば、歴史とは事実のみを記述すればそれでよく、一次史料を渉猟し、検証した上で、記述することを重視した。そして、論争を仕掛けたり、教訓を垂れることを嫌った。この方法の前提にあるのは価値中立性である。歴史を記述する「私」（個人として何らかの価値観を持ち、価値判断をしているにも関わらず）を消し去ることで、歴史記述に客観性を与えるのである。

しかし、ランケ的歴史観は真理・客観性を保証するわけではない。事実のみを記述すればよいとは言っても、すべての事実を書き連ねることは不可能である。史料へのアクセスの問題や、執筆という物理的・時間

的制約があるために、不可避免的に事実の取捨選択が行われる。そこには、書き手の価値判断が介入することとなる。記述された事実には偽りはないにしても、選ばれた事実がなぜ選ばれたのか、選ばれなかった事実はなぜ選ばれなかったのか、価値中立でいられるはずがない。一次史料から引用する際にも、なぜ他の部分ではなく、その部分を引用するのかを説明するのに、価値中立はたいした役には立たない。

ただし、ランケ的歴史観は時代の要請でもあった。18世紀以降、科学的態度が台頭してくるにつれて、歴史学もなんらかの科学性を装備する必要が生じた。ランケの「客観的」歴史学は、この要請に応えたものである。

科学的態度は文学にも影響を与えた。20世紀前半のリアリズム小説（例えば、アプトン・シンクレア『ジャングル』、セオドア・ドライザ『アメリカの悲劇』、ジョン・スタインベック『怒りの葡萄』など）は、現実をそのままに描写することで、事実としての小説、客観的現実を再現した小説である点が強調された。作家たちの関心対象であった民衆の生活を綿密に描写することをとおして社会問題を提起したのである。リアリズムとは「ありのままの現実を捉えた」文学だと理解されている。しかし、その「現実」は作家によって選択されたものである。その選択には、例えば、左翼リベラリズムという特定のイデオロギーが働いている。客観性とはほど遠い。

ランケが築いた科学としての歴史学は、今日でも主流派を形成しているようである。とはいえ、ランケ以降、批判がなかったわけではない。例えば、第二次世界大戦後に影響力を持ったアナル学派は、史料について、ランケがもっぱら頼りとした政治・外交関係の公的史料に加えて、市井に生きた人々の日記、統計資料、物的史料なども用いた。それらの史料から導き出す内容については、客観性という呪縛から解放されるべきだと主張した。

1950年代に登場した労働史学派は、（政治家や軍人などではなく）労働者の視点から歴史を描いた。代表作として知られているエドワード・P・トムスの『イングランド労働者階級の形成』（1963年）は、イギリスの労働者たちが1つの階級として自らを意識するようになる過程を明らかにした。労働者の発言や記録

などは公文書には残されないもので、手紙や日記などの私文書、労働組合の発言録などを元に労働者たちの「意識」を記述することを目指した。「意識」を取り上げた時点で、ランケの歴史観からは大きく隔たっていることがわかるだろう（Thompson 1963=2003）。

以上のようないくつかの方法論を踏まえて、改めて歴史記述の目的を考えると、その目的は現実をそのままに記述することではなく、現実を説明することになるだろう。法則を追求するのではなく、意味・解釈を追求するのが歴史記述である。歴史記述に客観性は存在しない。歴史家の自我を消したり、中立を装ったり、全知全能の振りをして過去を俯瞰することなど不可能であり、何人もそのような特権的立場を得ることはできないからである。

6.2 ホワイト『メタヒストリー』

歴史学における歴史記述の性格について、その作為性を文学作品との関連において明らかにしたのはヘイドン・ホワイトである。代表的著作『メタヒストリー』（1974年）には、歴史記述に関する重要な論点が示されている。ホワイトが対象としたのは、19世紀ヨーロッパの歴史書物（ミシュレ、トクヴィル、ランケ、ブルクハルト）で、歴史記述は基本的に文学的構築物であり、文学的叙述と多くの共通点があることを指摘した。ホワイトによれば、歴史記述は5つの段階（クロニクル、ストーリー、プロット化様式、論証様式、イデオロギー的意味の様式）に分けることができるが、3段階目のプロット化様式では、ロマンス、悲劇、喜劇、風刺の4類型に整理することが可能であり、次の論証様式でも、個性記述の説明、有機体論の説明、機械論の説明、コンテクスト的説明の4つに分類でき、最後の段階であるイデオロギー的意味の様式でも、やはり4つに類型化（アナキズム、ラディカリズム、保守、自由主義）できると言う。そして、これらのいずれの段階、いずれの類型をとるにしても、歴史家はその記述において、文学作品で採用される4つの喩法（隠喩、換喩、提喩、アイロニー）に依拠する。つまり、歴史学が純粋に客観的・科学的でありえるはずはなく、歴史記述は、歴史家による修辭的・形式的・政治的な選択に基づいている。ホワイトはこのような歴史記述の

根底にある性格を「メタヒストリー」と呼んだ（White 1973=2017）。

ホワイトの議論にしたがえば、歴史家が書く歴史も、歴史映画やバイオ映画と同じく、フィクション性を包含していることになる。それは虚偽という意味ではないが、かといって、歴史記述が過去の真実を反映するわけではないことを示唆する。なぜなら、真の出来事とは、それ自体でストーリーを提供するものではないからだ。逆に言えば、私たちが歴史を認識するのは、それが記述されてはじめて可能となる。歴史記述は、出来事を記述する過程で、歴史家の「作為」や「操作」が入り込む。それらを表出する際に、歴史家は隠喩や換喩などの文学的修辭に依拠することになる。

結局のところ、歴史家は事実の記述とその説明を行う一方で、ナラティブをも同時に作っているのだと言えよう。先に紹介した映画『アムステルダム』が、意図的に事実を改変することで、第二次世界大戦をアメリカとその連合国がファシズム体制に勝利した戦いであったという既存のナラティブを維持・強化するようなメッセージを観客に示したように、歴史家も、事実をねじ曲げることはしないにせよ、何らかのナラティブ形成を行なっていることになる。

6.3 言語論的転回

ホワイトの『メタヒストリー』における主張は、1970年代に人文学や社会科学で顕著になった言語論的転回と密接な関連をもつ。言語は単に現実を反映するというよりは、現実の理解を積極的に構築するものである、というのが言語論的転回の意味するところである。現実はそのままでは理解され得ず、言葉を媒介として初めて理解されうる。そこでは言語は透明な存在として作用するのではなく、言葉の使用者による言語的・物語的な選択を通じて特定の解釈へ読者を誘導する。したがって、言語論的転回は、客観的真実という概念に疑問を投げかける。

歴史記述においては、語り手の視点や物語構造において主観的な選択が不可避である。これらの特徴は、事実とフィクションの境界を曖昧にする。これはランケが提唱し、それ以降の歴史学の支配的方法論となった「実際にどうであったのか」を問う実証主義的歴史

学に対する批判となる。このように、言語論的転回は、現実理解の恣意的・解釈的性質を強調し、歴史記述も言語的構築物であるがゆえ、意見や解釈を示すことはできるが、事実を中立的に表現するものではないことを強調する。

歴史記述に対して、出来事そのものとその記述内容との関係、すなわち客観性が疑問視されはじめたように、文学批評においても、作者の立ち位置と読者の役割について再考が求められるようになった。ロラン・バルトは1967年の小論「作者の死」で、近代以降、「作者」に賦与されてきた特権はもはや存在しないと宣言した。「作者」とは、個人主義の理念に基づいて発明された近代的人物であり、経験主義、合理主義、宗教改革による個人的信仰の体験などをつうじて、個人や人格が発見されたのだとバルトは述べる。個人や人格の崇高さを如実に示すものが「作者」という特権性である。「作者」は作品を通して執筆対象を記述し、読者は作品を通して「作者」の人格・思想に接近する。これが近代以降、規定されてきた作者と読者の関係だった。そこでは、読者は作者の伝記的事実や時代背景をふまえた上で、作者が作品に込めたメッセージを解読することが求められたのだった。

このような伝統的作者観と、読者に与えられてきた規範に対してバルトは、「作者」とは「たんに書いている人」にすぎないとし、「作者」の特権的地位を剥奪したのだった。作者とは「書く」だけの存在であり、価値や解釈にまで踏み込むことはできないという「作者」観を提示した。書かれたものは、「作品」というよりは「テキスト」であり、「テキスト」であるからには、その読み方は幾通りにも開かれている。作者とテキストは別個の存在である。1つのテキストには、多種雑多な声（エクリチュール）が行き交っているが、それらに対して作者が交通整理することはできない。それをするのは読者である（Barthes 1977）。

7. ニュー・ジャーナリズム

事実を扱うという点で歴史学と近いのがジャーナリズムである。ノン・フィクションとも呼ばれるように、伝統的にジャーナリズムでは客観性と第三者の視点を担保してきた。取材対象に対しては、個人的意見や主観

による記述を排し、三人称で事実を事実として読者に伝えることが従来のジャーナリズムの基本姿勢だった。

ところが、1960年代半ばごろから、ジャーナリズムの世界にも変革が訪れ、執筆者の主観を盛り込みながら取材対象を描く手法が一般化した。「ニュー・ジャーナリズム」と呼ばれている流派のことである。執筆者は想像力を駆使し、しばしば一人称で社会的事象に切り込んでいった。いわば小説のようにノン・フィクションを執筆したわけである。トルーマン・カポーティは実際に起きた殺人事件を詳細に調べて、『冷血』（1965年）を発表した。カポーティは2人組の犯人について、その心情や生い立ちについての記述を多用した。カポーティは自作を「ノン・フィクション・ノベル」と呼んだように、小説家が用いる技法を使って実在の事件を作品化した（カポーティ 2006）。

ノーマン・メイラーは、1967年10月のワシントンにおける反戦デモの模様を『夜の軍隊』として発表した。同作は二部構成をとり、「第一部・小説としての歴史」ではデモの実際をメイラー自身による視点で描いた。「第二部・歴史としての小説」では、歴史家的視点でデモ行進全体の背景について説明を与えている（メイラー 1970）。第一部では小説家として叙事的かつ叙情的に語り、第二部では歴史家としての歴史的洞察を行った。メイラーによると、政府のプレスリリースや新聞記事、警察発表などの史料を用いて執筆しようとしても、執筆対象を満足に描けなかったと言う。なぜなら、情報源そのものが信頼できないからだ。そうなれば、作家としての想像力を用いるよりほかない（竹林 2019：130-131）。

8. 結語

歴史改変映画やバイオ映画をはじめ、歴史小説、伝記、歴史学、そしてジャーナリズムに見られる歴史記述について概観してきた。娯楽性や芸術性・審美性を求める映画や文学、「真実」を追求する伝記やジャーナリズム、専門職としての歴史学と、それぞれに目的は違っても、共通するのは、一般に信じられているような歴史の「実像」「真実」「客観性」は、存在するようでいて実は存在しないことを本稿で確認してきた。歴史には真実は存在するのかも知れないが、真実とそ

れを記述することは別物である。記述する際に、記述者（映画の脚本家・監督・俳優、小説や伝記の作者、ジャーナリスト、歴史学者など）による「改変」が不可避免的に行われる。

このことは、決して、虚偽の歴史記述を看過することを意味しない。事実によって歴史記述はなされるべきである。いっぽうで、歴史改変映画・小説が多く作られていることを考え合わせると、歴史は再編可能なテキストでもあるという考え方が成り立つ。改変の自由を与えるのが歴史というテキストであり、歴史は過去という時間の中に鎮座する静物というよりは、過去に対して自らが語りかけるエージェント化した行為主体でもある。歴史はそれ自体としては存在せず、それが記述されることで初めて存在を持つ。記述された内容だけが「歴史」として残る。

最後に、今後の研究課題として、本稿で示したような歴史記述における改変の不可避性、あるいは再編可能性の議論をふまえた上で、特定の歴史改変映画について詳細な分析を行いたいと考えている。

註

- 1) その第一人者は Wernher von Braun である。彼は1950年代に大衆向け週刊誌 *Collier's* に多くの宇宙開発に関する記事を寄稿した。例えば、“Man on the Moon: The Journey” (1952年10月18日号)。
- 2) アポロ11号の月面着陸を陰謀だとする見解は、以下にまとめられている。https://en.wikipedia.org/wiki/Moon_landing_conspiracy_theories（アクセス2024年8月26日）
- 3) 『フォレスト・ガンプ』は架空の人物ガンプがその人生を懐古する形式で進んでいく。1950年代から80年代にわたる歴史的出来事や実在した人物が多く登場し、実際の映像も多数使われている。
- 4) これは事実である。America First Committee という孤立外交（アメリカがヨーロッパで勃発した戦争に参戦することに反対）を主張する団体が存在した。リンドバーグをはじめ、その主だったメンバーには反ユダヤ主義・親ヒトラーが多かった。

参考文献

Barthes, Roland (1977). “The Death of the Author,” in

- Image, Music, Text*. London: Fontana, 142-148. (=1979
花輪光訳『物語の構造分析』所収, みすず書房)
- Katz, Jonathan M. (2022). "Did American Business
Leaders Really Try to Overthrow the President, Like
in *Amsterdam*?" *Slate* [website]. [https://slate.com/
culture/2022/10/amsterdam-movie-true-story-real-
history-business-plot.html](https://slate.com/culture/2022/10/amsterdam-movie-true-story-real-history-business-plot.html) (アクセス2024年8月26日)
- Lieberman, Robbie (2019). "Teaching the Vietnam Antiwar
Movement: Confronting Myths and Misconceptions,"
The Journal of American History (March), 959-965.
- Thompson, Edward P (1963). *The Making of the English
Working Class*. Vintage (=2003市橋秀夫・芳賀健一訳
『イギリス労働者階級の形成』青弓社)
- White, Heydon (1973). *Metahistory: The Historical
Imagination in Nineteenth Century Europe*. John
Hopkins University Press. (=2017 岩崎稔訳『メタヒスト
リー 十九世紀ヨーロッパにおける歴史的想像力』作品
社)
- カポーティ, トルーマン (2006) 『冷血』(佐々田雅子訳)
新潮文庫 (原著は1966年).
- 竹林修一 (2019) 「タイプライターで体制を揺さぶる:
ニュー・ジャーナリズムの誕生」『カウンターカルチャー
のアメリカ: 希望と失望の1960年代 第二版』大学教育
出版.
- メイラー, ノーマン (1970). 『夜の軍隊』(山西英一訳) 早
川書房 (原著は1968年).
- ロス, フィリップ (2014) 『プロット・アゲインスト・アメ
リカ』(柴田元幸訳) 集英社 (原著は2004年).

『ドン・キホーテ』における物語性の重視とその偏重 ーナラティブに頼る危険性と依存ー

田林 洋一¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

1. 序

本稿では、ミゲル・デ・セルバンテス（Miguel de Cervantes Saavedra：1547-1616）が1605年に前篇、1615年に後篇を著した『機知に富んだ郷土ドン・キホーテ・デ・ラ・マンチャ（*El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*）』¹⁾におけるナラティブの重要性とその偏重、そして危険性を考察する。『ドン・キホーテ』は騎士道物語のパロディとして執筆されたにもかかわらず、血湧き肉躍るような戦闘シーンや、魔法使いや竜といった「悪役」が出てくる場面が非常に少ないか、ほぼない。それとは対照的に、従者サンチョ・パンサや司祭ペロ・ペレス、床屋のニコラス親方、後篇では彼らに加えて学士サンソン・カラスコや公爵夫妻といったその他の登場人物との対話が非常に多くのウェイトを占める。本稿では、①物語やナラティブを重視（偏重）することの危険性、②『ドン・キホーテ』という書物がいかに物語性に頼っているか、の2点に的を絞って、『ドン・キホーテ』に見られる一見何気ない対話を通じて、実は『ドン・キホーテ』という書物及びドン・キホーテ主従がいかに狂気と危険に晒されているのかを検討する。

2. ナラティブに依存することの危険性

私たち人間は、古今東西かなりの場所でナラティブ（物語）に頼って生活したり、何かを決定したり、価値判断を行ったり、物事の正邪を判断したりしている。例えば、2024年7月13日の米ペンシルベニア州の選挙集会中に、アメリカ合衆国の当時の大統領立候補者ドナルド・トランプが銃撃を受けた。トランプは軽傷で済んだが、この暗殺未遂事件について、多くの支持者が「涙ぐみながらトランプ氏への『命を救った』神へ

の感謝」を口にした。調査会社イプソスとロイター通信によると、共和党支持者の66%がトランプが暗殺未遂事件から生き延びたのは「神の摂理または神の意思」と答えている。因みに、民主党支持者で同様の回答をしたのは11%と6分の1である²⁾。

原理的に考えれば、トランプが暗殺されなかったことと「神の摂理」との間には何の関係もない。だが、特にキリスト教を信仰することが多い白人を中心とした共和党支持者の半数以上が、より単純で分かりやすく、魅力に満ちた「神の摂理と神の意思」を信じた。「単に運が味方して銃弾がトランプの頭を逸れたのではなく、ここには何らかの力が働いている」と一種の物語を想定するのは楽しい営みであり、かつ深く思考しなくて済むからだ。白人至上主義で反リベラル・反多様性を信奉するトランプがこれだけの支持を集めるのは、陰謀論や物語を積極的に喧伝することで、民衆から考える理性を取り上げ、物語という虚構の世界に身を沈ませるという快楽を人々に与えているからである³⁾。

非白人排斥主義者のトランプがここまで（主に白人層からの）支持を得る理由には、黒人ないしは非白人層からの寛容あるいは過度の対白人理解（往々にして誤解も含む）も影響している。「アメリカ人男性は世界でもっとも率直で男らしく、アメリカ人女性は純粋である」といった神話（≒物語）を白人が盲目的かつ素朴に信用していることを、黒人やメキシコ人、先住民たちが哀れにも寛容を持って放置することがあった。アフリカ系アメリカ人作家のジェームズ・ボールドウィンが示唆するところによると、「黒人が全体としては最近まであえて憎しみを抱こうとしなかった」（Gottschall（2021：187））のは、白人に対して、「可

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
tabayashiyouichi@tohoku.ac.jp

能な限りは、白人をみずからの洗脳の犠牲となった少しばかり頭のおかしい人々として免責する傾向」があったことに起因する (Baldwin (1992 : 101-102)).

つまり、白人側に「白人は神から選ばれた人種で、世界的に優れた人種である」という簡潔で分かりやすいストーリーが構築されているのと同時に、黒人側にも「白人は洗脳にあつて優越主義に陥っている気の毒な民族である」という、これまたナイーブで非マジョリティの自尊心をくすぐる物語が存在していたということである⁴⁾。このこととトランプ支持者の増加傾向が直ちに因果関係的に結ばれるわけではないが、それでもマジョリティ側 (白人) と非マジョリティ側 (非白人)⁵⁾ の両陣営とも、自分に都合の良いナラティブを創造して、社会に対するルサンチマンを解消していた可能性はある。

同様に、ナチスのユダヤ人迫害についても物語の力が強く働いている。Gottschall (2021 : 22) の言を見よう。1933年にナチ党が政権を握ると、ヒトラーはヨーゼフ・ゲッベルズ (Paul Joseph Goebbels : 1897-1945) に第三帝国国民啓蒙・宣伝省の設立を命じた。ゲッベルズは多くの言説を弄したように見えるが、実際はただ1つの物語を唱えただけだ。それは、「人類最後の決戦で、ユダヤ人の悪と戦うアーリア人騎士の物語」である。その物語は非常に単純で力強く、大衆を高揚させるものだったため、虚構が現実になった (Baird (1974))。そもそも、ヒトラーがゲッベルズに「第三帝国国民啓蒙・宣伝省」の設立を命じたこと自体、ヒトラーがいかに「物語を喧伝」することを重視していたかが分かるだろう。

ここまで壮大かつインパクトの大きい歴史的事例でなくとも、物語は至るところに転がっている。コイサン族では、語り部が非常に大きな力を持っている。その「物語」は教訓的なものもあれば純粋に娯楽のものもあるが、重要なのは物語が人間の生活に深く根づいているということだ。Burke and Farbman (1947) は次のように報告している。「夜になって彼ら (註：子どもたち) が長老たちと焚火を囲み、老人の物語に耳を傾けると、一族が結束した集団であり、自分はその集団に所属し、それなくしては生きられないことを彼らは理解するようになる」。それがたとえ、「人を騙

すジャッカル」のようなシンプルな寓話であっても、である (Gottschall (2021 : 44))。そして、こうした語り部たちは、しばしば非常に高い地位に就く。

研究という科学的合理性が要求されるレベルでも物語は存在する。牛島信明は、『ドン・キホーテ』の前篇第1章の有名な出だしである「それほど昔のことではない、その名は思い出せないが、ラ・マンチャ地方のある村に……(p. 43)⁶⁾」について、こう述べる。

この出だしは、伝統的な物語の形式を借用したものである。従来これを「……思い出したくない」(no quiero acordarme) と解釈し、セルバンテスはどのようにしてその村の名を思い出したくないのかということについて、さまざまな (奇想天外な) 議論がなされてきたが、その必要はなかった。この場合、no quiero acordarme は単に「思い出せない」(no me acuerdo) を意味するからである。(p. 416, 下線筆者)

多くのセルバンテス研究者が「様々な奇想天外な」議論を重ねてきたのは、その方が物語として面白いからである。実際、筆者も田林 (2022 : 77) で、「『思い出したくない』としたのは、セルバンテスがドン・キホーテの履歴を明かしたくないからだ」という仮説 (≡ 物語) を提唱したことがある。つまり、セルバンテスは僅か3語のフレーズで、既に読者に (そして後世の研究者に) 物語を構築する手がかりを与えているのである。このことから、セルバンテスが稀代のストーリーテラーであったことが伺えよう。

物語は、単に娯楽や知的教養のためだけに人間社会に受け入れられているのではない。ソロモン諸島では、登記されている土地は全体の5~6%に過ぎない。文字で記録された歴史のない彼らが、土地の所有の根拠とするのは先祖からの言い伝えや神話といった「物語」である (橋爪 (2024))。土地所有に紛争が起こった場合、彼らは弁護士の下に走るのではなく、昔からの言い伝えを覚えている「老人の語り部」の言に耳を傾ける。だからと言って、ソロモン諸島の人間たちが「劣等」というわけではない。記録された資料を基に裁判官からの判決を待つのも、司祭が「神の裁定」を下すのも、語り部が「物語」を持ち出すのも、結局は

人が紛争解決のために何らかのナラティブ性に依拠することを意味する。

16世紀のヨーロッパでも、ほとんどの人間は読み書きができず、結局のところ書類を適切に管理する書記官に知恵を求めた。お金の流れを管理することのできる書記官は、それだけで民衆に強い影響を与えたであろう。そして、書記官が何らかの「物語」を決定に加えていないとは、誰も断言できなかったはずだ。

生物学的に見ても人間は物語に非常に頼る。例えば、何かを記憶する際に、そこに物語を差し挟めば記憶の定着度は大幅に上がる。ルート2の「1.41421356…」やルート5の「2.2360679…」を「一夜一夜に人見ごろ」「富士山麓にオウム鳴く」と語呂合わせで覚える手法が広まったのは、その方が記憶に深く残るからである。人から物語を取れば、その人生は無味乾燥したものでしかない（Gottschall (2021: 43)。進化論については Boyd (2009) や Pinker (2002) を参照）。

キリスト教（カトリック）もまた、ストーリーによって世界を支配した、と言っていいだろう。ラテン語で聖書が書かれ、儀式も全て死語であるラテン語で行われたのは、庶民がそれを知る術を与えられていなかったからである。教会は、聖書を俗語（ヨーロッパの民衆の言語）で翻訳することを死罪とした。ラテン語を理解できるのは、結局教育に金と時間を投入することができる貴族と聖職者だけであり、民衆は司祭の言うこと（≡物語）と聖書の間に齟齬を発見することができなかった（Gottschall (2021: 107)）。マルティン・ルター（Martin Luther: 1483-1546）が「聖書こそが絶対である」として、1534年に旧約聖書をドイツ語に翻訳したのは、既得権益を貪っていたカトリックの神父にとっては脅威であった。だからこそルターはプロテスタント（反対派）と呼ばれて糾弾されたのである。

ヘルマン・ヘッセ（Hermann Karl Hesse: 1877-1962）の中編『青春は美わし（*Schön ist die Jugend*）』の中で、語り手である主人公は、帰省した折に母親と救世主について会話を交わす。無神論者の主人公の発言に、母親はこう返す。

「その人たち（註：平凡な人）はそれなりに、救世

主を信じていたばかりに、喜んで安心して死ぬことができたのです。お前のおじいさんは、救われる前に、十四ヶ月も寝床で苦しんで悲惨な毎日を送ったのだけれど、救世主に慰めを得ていたので、愚痴も言わず、苦痛と死をほとんど楽しく耐え忍ばれたのだよ」

ヘルマン・ヘッセ著、高橋健二（訳）『青春は美わし』新潮文庫、p. 53.

聖書も救世主の物語も、所詮誰かがどこかで考えたストーリーに過ぎない。だが、それでも「苦痛と死をほとんど楽しく耐え忍ぶ」ことができるほどに、その影響力は強い。末期患者や死刑囚が宗教に縋るのを、健常で無実な人間は一笑に付すことはできない。いつ何時こうした危険が襲ってくるかは誰にも分らず、そして物語に「魂の救済」の一片でもあれば、人は苦痛を快楽に変えるためにそれに縋らざるを得ないのである。たとえそのストーリーによって、自身の死が早まることがあったとしても⁷⁾。

このように、ナラティブはそれを操るものにとって、有効に機能することもあれば非常に危険なものにもなりうる。物語によって権力闘争や階級闘争など様々なものが裁定され、決定され、人生までもが変わってしまうのだ。そして、「対話の書」の色彩を色濃く残す『ドン・キホーテ』が、ナラティブの影響を受けていないはずはない。

3. 『ドン・キホーテ』における重層的な物語

『ドン・キホーテ』はまず小説（しかも近代小説の祖）であり、フィクションである。よって当然のことながら豊穣に「物語性」を有するが、物語の中にも物語が織り込まれている点は注目に値する。以下、具体的に見てみよう。

3.1 物語のパロディとしての『ドン・キホーテ』

まず、『ドン・キホーテ』が騎士道「物語」をパロディとして、あるいは表面的な攻撃材料として取り上げている点に注意しよう。当然のことながら、パロディは「模倣される媒体」があって初めて成立する。『ドン・キホーテ』執筆時の100年前からブームが沸き起こっていた「騎士道物語」は、1605年の時点では既に

死に体も同然であった。にもかかわらず、セルバンテスは「騎士道物語を徹底的に攻撃する」と、いもしないであろう友人の言葉を借りて序文で宣言する。

君の本は徹頭徹尾、これまでの騎士道物語に対する攻撃であるのに（中略）しかも、君のこの書物のねらいは、騎士道物語が世間と大衆のあいだで享受している権勢と名声を打倒すること以外にないのだから（中略）まあ要するに君は、世の多くの人に嫌悪されながらも、それよりはるかに多数の連中によってもてはやされている、騎士道物語という基盤の怪しげな虚構の打倒にたえず狙いを定めておくことだ。（p. 22-23）

「騎士道物語という基盤の怪しげな虚構」とは、既に悪役の魔法使いもきらびやかな剣も、そして肝心の真の騎士もいない近世のスペイン、ヨーロッパでの覇権を失いつつあった当時のスペインの没落を見て、既に自分たちがさらわれた姫を助けるヒーローではないこと、即ち自分たちは決して騎士道物語の英雄にはなれないということを知った上での精一杯のセルバンテスの皮肉だろう。自分たちになりたくてもなれなかった「正統派騎士道物語」の主人公という地位を「怪しげな虚構」と切って捨てる都合の良さは、イソップ物語の「酸っぱい葡萄」の逸話を連想させる。ここでも「物語性」の一端が垣間見える。

この設定には二重の意味でナラティブが隠れている。1つは既に明らかなように、騎士道「物語」をパロディとする点、もう1つは、既にブームの凋落を迎えていた騎士道物語をパロディ化することへの物語性である。前者については言うまでもなく、ある物語を踏まえた上でなくてはその物語のパロディを書くことができないという意味で、そのパロディ物語は「物語性」を持つ。だが、セルバンテスはそれには飽き足らずに更に物語性のスパイスを付け加えた。即ち、執筆当時に時代遅れだった騎士道物語を敢えてパロディ化するという手法によって、更に物語性を高めたのである。

通常、あるものの「真似をする」場合、当時の流行物を真似するのが一番手っ取り早く、かつ商業的にも成功しやすい。ところが、それでは何の面白みもなけ

れば話題にもならない。そのような猿真似は、世間の誰もがまずやろうとすることだからだ。そこでセルバンテスは、ブームの終焉を迎えていた騎士道物語に焦点を当てて、意図的にパロディ化してみせた。この新奇性によって、彼は読者の注目を集めることに成功した。化石のような騎士道物語を持ち出して、一体セルバンテスは何をしようとしているのだろう、という話題作り（≡物語の構築）に成功したのである。

実際のところ、『ドン・キホーテ』には騎士道物語に見られるようなわくわくする冒険譚は全くない。あるのはただ、ドン・キホーテの狂気とサンチョの現実主義とずるがしこさ、そして繰り広げられる数々のお喋りだけである。純粋にパロディ化した駄作ではなく、パロディと銘打っておきながらも（あるいは打倒すると高らかに宣言しておきながらも）結局騎士道物語らしい武勇は一切見られない。この意外性もまた、ナラティブを生み出す一助となりうる。即ち、「騎士道物語のパロディと思って読み進めたが、それとは異なった、これまた魅力的な展開」が読者を待ち受けるという物語性が惹起されるのだ。

3.2 設定上の重層性 - 真の作者は誰か

周知のように、セルバンテスは『ドン・キホーテ』の原作者としてアラビア人の史家シデ・ハメーテ・ベネンヘリを設定し、アラビア語の原典からモーロ人の翻訳を経て、スペイン人セルバンテスがスペイン語版を編集したことになっている。もっとも、架空の作者の設定は、騎士道物語において頻繁に用いられている（牛島信明（訳）『ドン・キホーテ』前篇（一）p. 413）ため、それ自体がセルバンテスのオリジナルというわけではない。作者のオリジナリティは、そこにもある種の物語を編みこんだことにある。

まず、当時のスペインではモーロ人が嘘つきの評判を得ており、それだけで翻訳の信憑性が疑われる。前篇第9章で、セルバンテスはモーロ人を以下のようにこき下ろしている。

ところで、この物語の信憑性について何か疑義が呈せられるとしたら、もっぱらそれは、作者がアラビア人であることに由来するものであろう。嘘をつくとい

うのはあの民族の本来的な性癖だからである。しかも、彼らはわれわれに激しい敵意を抱いているのであってみれば、同じ嘘でも、作者は事実を誇張するというよりはむしろ書き洩るという傾向にあることが推定されうるし、実際わたしにはそのように思われる (p. 168)。

「書き洩る」のは、セルバンテスも述べているように、事実や物語を「意図的に黙殺」することに繋がる。黙殺された物語はどこに行ったのか、読者はそこに更なる物語性を見出さざるを得ない。何らかのエピソードや逸話があった方が、物語が格段に面白くなるからである。例えば、単に避妊法を論じる時であっても、「カサノヴァは半切りにしたレモンを使用した」「紀元前1850年、エジプトの女性たちは、性行為の前にワニの糞を持ってきて子宮頸部のそばまで挿入することで精子の進入を防いだ」⁸⁾といった逸話があった方が、話が格段に盛り上がるし、記憶にも定着する。

その上、(当時の騎士道物語と違って)単に架空の原作者を設定するだけでなく、セルバンテスは翻訳者の存在というピースも一枚噛ませた。このように「史実の根拠」を曖昧にし、匿名性を高めることで、物語性はいやが上にも盛り上がる。

もちろん、セルバンテスは「匿名性」に更に物語を付与するのを忘れない。前篇第9章でドン・キホーテがビスカヤ人と切り結んでいる時に、話の流れを急に遮るのだ。そして、物語が途切れてしまい、その欠落部分がどこにあるか分からず、「このことはわたしをひどく悲しませた」(p. 161)とまで述べる始末である。加えて、「トレードのアルカナ商店街」でアラビア語の原典を見つけてモーロ人に翻訳させた、というエピソードを挿入することにより、「物語の中に物語を発生させる」という多重構造を構築する。

結果として、物語の真の作者が誰か分からず、そして真の作者の名前が明かされてもストーリーの真偽の程が分からないという、(それまでの騎士道物語にはなかった)幾重にも折り重なった「物語」が突きつけられるのである。ここにおいて、読者はより強められた物語性を認識せざるを得なくなる。謎や秘密は、それだけで勝手に受け手が陰謀論をかき立てるほど、ス

トーリー性を喚起させるものだからである。

3.3 『ドン・キホーテ』中の物語 - 挿話の効果

『ドン・キホーテ』には、主人公ドン・キホーテと従者サンチョを取り巻く出来事の他に、独立性の高い物語がいくつか挿入されている。前篇では「愚かな物好きの話」(前篇第33章から35章)と「捕虜の話」(前篇第39章から41章)(それに加えて「グリソストモとマルセーラの話」(前篇第12章から14章)も入りうる)、後篇では「長者カマーチョの婚礼の話」(後篇第20章から21章)(更に「モンテシーノスの洞穴の冒険」(後篇第22章から23章)も「ドン・キホーテの白昼夢」の中での冒険という意味では「挿話」としても良いかもしれない)が該当する。

このうち「愚かな物好きの話」は、旅籠に忘れられた鞆の中に入っていた原稿を、司祭が朗読するという形を取っていて、本筋とは完全に切り離されている。「捕虜の話」は、恐らくセルバンテスがモーロ人の捕虜となった実体験を基にしたものであろうが(樋口他編(2005:107))、この説話は本筋の登場人物であるドン・キホーテ主従に加え、それまでの登場人物が勢揃いして捕虜の身の上話に聞き入るという設定になっている。後篇の挿話「長者カマーチョの婚礼の話」は、最終的にドン・キホーテが例の如くのお節介根性を發揮して結末を決める辺り、本筋と全く関係がないわけではないが、それでも『ドン・キホーテ』には、いわゆる「脱線」が多く見られる。

そして、こうした挿話こそが「物語の中に更に物語を組み込む」という構造を打ち立てる。ストーリーの中に別のストーリーが顔を出し、更にそこに本筋のストーリーが絡む、という手法は、上の「挿話」では頻繁に見られる。このことから、セルバンテスがナラティブの重要性を十分に認識していたことが推し量れよう。単にドン・キホーテとサンチョのドタバタコメディで終わらせるわけではなく、時にシリアスな「脱線」を効果的に使うことで、物語に更に物語的深みを与えることに成功しているのだ。

こうした挿話は、本筋を途中で中断させるという点でデメリットがあるが、長丁場のドン・キホーテとサンチョの物語に小休止を与える一服の清涼剤の役割も

同時に果たしうると言っていていいだろう。例えば「愚かな物好きの話」で、聴衆として耳を傾けていたドロテアが言う。

「なにか物語を聞きながら時間をつぶすのは」と、ドロテアが言った、「わたくしにとってはなによりの休息になりますわ。だって、わたくしはまだ十分に気持ちが鎮まっていないものですから、眠ろうと思っても、なかなかおいそれとは眠れそうにありませんもの。」（前篇第32章，p. 305-306）

ドロテアにとって、物語は「休息」になると同時に精神安定剤の効果も持っている。ところが、彼女自身も周囲の人間に豊穡に「物語」を提供しているのを忘れてはならない。ドロテアが初めて登場する前篇第28章で、司祭と床屋、そしてカルデニオは彼女の美貌に目を奪われる。

これらのことがあいまって（註：ドロテアの美しさの描写を指す）、彼女を眺めていた三人の男たちは驚嘆をいっそうかきたてられ、あの若い女がいったい誰であるのか知りたいという気持をさらにつのらせたのである。（p. 184，下線筆者）

鼻の下を伸ばした司祭は、ドロテアの手を取って話し出す。

「それにしても、あなたのように美しい方がそのような、いかにも似つかわしくない姿に身をやつして、このような山奥に来なすったには、よほどの事情があったに違いないと、それはもう容易に察しがつきますよ。」（p. 187，下線筆者）

「驚嘆をかきたてられ」「知りたいという気持ちを募らせ」「事情を知りたい」となった原因は、ドロテアの美貌にこそあれ、ドロテア自身の責任ではない。だが、彼女の立ち振る舞いや服装そのものに、既に「物語」が存在するのである。ドロテアの出現自体が、物語の新たな始まりでもあるのだ。そして、当人もそれを予見するかのよう、その後不実の恋人ド

ン・フェルナンドとの「物語」を嬉々として語り出す。当然のことながら、この現象はドロテアだけに起こるのではない。前篇ではマルセーラやルシнда、＜捕虜＞の恋人たるソライダなどが、その美貌ゆえに次々と物語を生み出す。女性だけではなく、マルセーラに想いを寄せたグリソストモや当初は悪役として登場するドン・フェルナンド、愛ゆえに狂乱するカルデニオ、そして勇敢な＜捕虜＞といった魅力的な面々が、それぞれの物語を紡ぎ出していく。後篇でも、やはり悪役の学士サンソン・カラスコや公爵夫妻らが、そのキャラクター性自体の魅力で、読者に様々な物語を提供するのである。

また、単に登場人物のキャラクター性だけで物語を生み出すのではなく、キャラクター創出にもセルバンテスは物語性を取り入れた。ドン・キホーテを単に「狂人のキャラクター」として登場させるのではなく、命名、即ちキャラクターの創造も物語上で行っているのだ。

例えば、子どもが好きなぬいぐるみに名前をつける行為は、それだけで物語の始まりを暗示させる。子どもはぬいぐるみに名前を付与することで特定化させ、「特別扱いされた」ぬいぐるみと仮想世界を構築してそこで戯れる。つまり、命名の行為は容易に物語の開始に直結する。

ケサーダだかキハーダだかの騎士道物語かぶれの狂人がまず最初にしたことは、甲冑の掃除と修復であった。騎士になるためには身なりを整えなければならないという発想は、まず騎士というキャラクターを生み出す行為となって発出する。そして、「どこか由緒ありげで調子の高い名前前で呼ばれるのが、しごく理にかなった」（前篇第1章，p. 51）という理由で愛馬にロシナンテという名を与え、次に自身にもドン・キホーテという名前を付与した。この部分にも、物語の中に更に物語を挿入するという効果が見て取れる。

更には、Don Quijoteの接尾辞 -ote は、しばしば軽蔑的な意味を持つ増大辞である（牛島信明（訳）『ドン・キホーテ』前篇（一）p. 417）。物語が始まった瞬間ではなく、物語の途中で滑稽な名前を与えられる主人公ドン・キホーテ。ここにも物語性、即ち人の好奇心を書きたてる要素が豊穡に備わっている。

つまり、「愚かな物好きの話」のように物語の中に直接物語を挿入するという方法を取りつつも、それぞれの魅力的な登場人物の背景や過去、更には命名のプロセスを開示するという手法にも「物語」を用意しているという周到さをセルバンテスは見せているということになる。

3.4 サンチョとの対話 -面白おかしいコメディ

『ドン・キホーテ』は「騎士道物語のパロディ」という体裁を取っているにもかかわらず、実際の物語のほとんどはドン・キホーテとサンチョとの対話に終始する。例えば前篇第18章のタイトルは、「ここではサンチョ・パンサが主人のドン・キホーテと交わした会話、および聞くに値する冒険が語られる」、次の第19章は「サンチョが主人と交わした気のきいた会話、主人にふりかかった死体の冒険、および、そのほかの名高き出来事について」とタイトルがつけられており⁹⁾、「会話」や「対話」が『ドン・キホーテ』の中心を占めていることが分かる。

その会話の内容は愉快で機知に富んだものが多いが、注目すべきは前篇で理想主義的なドン・キホーテと現実主義のサンチョ・パンサがすれ違う滑稽な会話を繰り広げている一方、後篇になると理想主義的なサンチョと現実主義のドン・キホーテという「サンチョのドン・キホーテ化」¹⁰⁾が行われることである¹¹⁾。前篇であれだけ騎士道物語的勘違いをしでかしたドン・キホーテも、後篇ではもはや三人の田舎娘を見ても美しい王女とは思わず、ただの百姓娘としか見なさない（後篇第10章）。一方、サンチョは前篇ではドン・キホーテの狂態を諭し戒める役割を演じていたが、後篇では積極的に騎士道物語の世界に身を投じている。前篇と後篇で役割の交代こそあれど、この理想と現実との相克が愉快的対話（≡物語性）を生み出し、そして読者を楽しませるストーリーとなるのだ。

対話重視の傾向は結局全篇を通じて変わらず、後篇第74章の臨終に至っても、ドン・キホーテのお喋りは止まらない¹²⁾。即ち、それほどまでにドン・キホーテ主従は「対話」や「会話」といったナラティブを重視していたということだ。これはとりもなおさず、『ドン・キホーテ』が「狂気の手紙」（田林（2020））である

のと同時に対話の手紙（≡物語の手紙）であることを特徴づけるものとなっている。

4. 結語

本稿では、まず「物語」「ストーリー」が生み出す危険を概観した後、『ドン・キホーテ』が物語性を前面に押し出した書物であることを見た。この2つの論から、『ドン・キホーテ』は危険な物語性を孕んだ書物、という結論が導き出せる。ドン・キホーテが狂気で騎士道物語を行動の規範としたように、我々読者も「物語性」の方向次第で、正邪の判断や異なった多様な価値観、そして正気と狂気の間を行き来するのだ。

2024年のNHK公式大河ドラマ『光る君へ』では、吉高由里子が紫式部を演じているが、登場する藤原道長は（本稿執筆時点では）極めて温厚な善玉のキャラクターとして描かれている。平安時代に書かれた『栄花物語』も同様であり、この2つの作品にしか触れていなければ、視聴者にとって道長は完全無欠のヒーローとしか映らないはずである。一方、『大鏡』では道長はどちらかというと悪役である。このように、見方を変えれば同じ歴史でも正反対の評価を得てしまうのだ。

しかし、人間は物語を離れては生きられない。我々にできるのは、物語性という麻薬を上手に使いつつ、自身の頭で物事を判断する訓練をすることだけだ。そして、『ドン・キホーテ』はそれが極めて難しいことを、さりげないユーモアで教えてくれる。

註

- 1) 後篇では、タイトルが『機知に富んだ騎士ドン・キホーテ・デ・ラ・マンチャ(El ingenioso caballero Don Quijote de la Mancha)』と、階級が「郷士(hidalgo)」から「騎士(caballero)」へ格上げされている。
- 2) 2024年7月20日毎日新聞の記事より。
- 3) トランプには政治経験が全くなく、単に富豪だという点、俳優出身のレーガン元大統領と共通する。彼ら2人はドン・キホーテと同じくアウトサイダーであるとする分析がある（東京新聞 web 版「トランプ氏はなぜこんなに支持されるのか これまでの共和保守と何が違うのか アメリカ大統領選まで半年」2024年5月12日。 <https://>

www.tokyo-np.co.jp/article/325628 2024年8月5日アクセス). トランプやレーガンのようなアウトサイダーがアメリカ合衆国の権力の頂点に上り詰める様は、単純に「政治家らしい政治家」が選挙で勝利して大統領の座に就くよりも、ある種の物語を形成しやすい。ドン・キホーテもアウトサイダーであったが(田林(2022)), ドン・キホーテと2人の元大統領の共通項として「物語の醸造のしやすさ」がある点は注目に値する。

- 4) 選民思想によって「自身の被害者意識や差別意識を合理的に説明」する心理学的なストレス解消法は、ユダヤ人迫害においても見られる。ユダヤ人がナチスから迫害を受けても彼らがなお従属できたのは、「選ばれた民」の意識があったからという分析もできよう。田林(2022:43-44)。
- 5) ここでの「マジョリティ」は必ずしも絶対的な母数の大小を意味しない。あくまで、アメリカ社会における優越思考を持つ人間と被害者意識を持つ人間の対立項という意味合いで用いている。
- 6) 『ドン・キホーテ』の引用のページ数は牛島信明(訳)『ドン・キホーテ』全6巻、2021年、岩波文庫より。
- 7) ホメオパシーや民間療法に頼る患者も、多かれ少なかれ「物語性」に影響されていると言えるだろう。例えばホメオパシーは「似たものが似た病気を治す」という物語に沿った治療法であり、心理的なものも含めて、医学的効果は未知数である。それでも多くの人々がこうした療法に頼るのは、分かりやすいストーリーがそこに展開されているからという理由も一部はあるだろう。
- 8) BuzzFeed「『まだコンドームがなかったころ』人類の苦闘がうかがえる、避妊の歴史」2017年9月8日公開。<https://www.buzzfeed.com/jp/bfjapan/historical-birth-control-method> 2024年8月7日アクセス。
- 9) その他、前篇第31章、第41章、第49章、後篇第1章、第33章、第42章、第43章のタイトルなども参照。
- 10) Madariaga(1935)は「サンチョのドン・キホーテ化」と「ドン・キホーテのサンチョ化」を提唱した。一方、松田(2012)は、「サンチョのドン・キホーテ化」は起こったが、「ドン・キホーテのサンチョ化」はなかったと指摘する。
- 11) 田林(2020)は、前篇でもドン・キホーテが現実主義でサンチョが理想主義であることを主張する。同時に、後篇でもドン・キホーテは理想主義の側面を残し、サンチョは変わらず現実的であることを指摘している。

- 12) 田林(2020)で、「臨終における寡黙なハムレットとお喋りなドン・キホーテ」の対比を見ることができる。

参考文献

- Baird, Jay. (1974) *The Mythical World of Nazi War Propaganda 1939-1945*. University of Minnesota Press.
- Baldwin, James. (1992) (1963) *The Fire Next Time*. Vintage. 黒川欣映(訳)(1965)『次は火だ - 人種差別への警告』弘文堂。
- Boyd, Brian. (2009) *On the Origin of Stories: Evolution, Cognition, Fiction*. Harvard University Press. 小沢茂(訳)(2018)『ストーリーの起源 - 進化, 認知, フィクション』国文社。
- Burke, D. and N. Farbman. (1947) "The Bushmen: An Ancient Race Struggles to Survive in the South African Deserts." *Life*. February 3, 1947. 91-99.
- Gottschall, Johnathan. (2021) *The Story Paradox: How Our Love of Storytelling Builds Societies and Tears them Down*. Basic Books. 月谷真紀(訳)(2022)『ストーリーが世界を滅ぼす 物語があなたの脳を操作する』東洋経済新報社。
- 橋爪太作(2024)『大地と星々のあいだで - 生き延びるための人類学的思考』イースト・プレス。
- 樋口正義・本田誠二・坂東省次・山崎信三・片倉充造(編)(2005)『『ドン・キホーテ』事典』行路社。
- Madariaga, Salvador De. (1935) *Don Quijote - 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。
- Pinker, Steven. (2002) *The Blank Slate*. Viking. 山下篤子(訳)(2004)『人間の本性を考える - 心は「空白の石板」か』上中下巻。NHK ブックス。
- 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 - 社会から隔離した孤高の騎士』水声社。

The Impact of Metaverse Worlds on the Memorability of International Collaborative Presentations in a Virtual Exchange

Masako HAYASHI ¹⁾, Keisuke GOTO ²⁾, Takehiro SUZUKI ³⁾

1) Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University, 2) Graduate School of Engineering, Tohoku University,

3) Faculty of Economics, Tohoku University

This research explores the impact of utilizing Metaverse worlds in an international virtual exchange course designed to foster intercultural understanding. In the “Multicultural Communication” course at Tohoku University, domestic and international students created and presented virtual cultural experiences using the Metaverse. The study examined how these immersive environments affected the memorability of presentations, focusing on two key research questions: (1) whether Metaverse elements enhance memorability, even as their “novelty” and “rarity” diminish, and (2) the proportion of students who attributed their memory retention to the use of Metaverse technology. Results indicated that groups utilizing Metaverse worlds were consistently ranked higher for memorability, with 65% of total votes citing Metaverse elements as the reason for their memorability. Interactive and immersive features, such as the ability to explore virtual spaces and autonomy over their own perspective, were critical factors in enhancing memory retention. Additionally, most students cited the use of Metaverse worlds as a key factor in their recollection of presentations. These findings suggest that Metaverse technology not only provides a unique platform for intercultural learning but also enhances the memorability of educational content.

1. Introduction

The course titled “Multicultural Communication: Introducing One’s Culture and Understanding Other Cultures through Multimedia” was designed to create an immersive online learning environment that fosters a sense of connection among students from different countries. Unlike traditional online courses, this class leverages Extended Reality (XR) to enhance engagement. Domestic and international students at Tohoku University, together with overseas students from partner universities, collaborate in an intercultural setting. To address challenges related to student engagement and connection, the Metaverse was introduced as a core component of the course from the fall semester of 2021 (Hayashi, 2024c).

We hypothesized that incorporating Metaverse worlds could significantly enhance audience engagement and the memorability of presentations. These customizable

Metaverse worlds provide a range of immersive experiences by incorporating interactive objects, dynamic functionalities, and auditory stimuli, thus creating a more dynamic and multifaceted learning environment than traditional slide-based presentations. The implementation of Metaverse technology was intended to address the challenge of providing authentic cultural experiences in a remote learning context (Hayashi, 2024c).

Domestic and international students presented twice during the semester, with different themes and members for each presentation. Overseas students from partner universities had the flexibility to choose to participate in either one or both rounds of presentations. After the first round of presentations, the use of Metaverse worlds garnered overwhelmingly positive feedback, with many students expressing a desire to incorporate Metaverse worlds into their own work for the second round (Hayashi et al.,

1) 連絡先：〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学高度教養教育・学生支援機構
masako.hayashi.c5@tohoku.ac.jp

2023a). Accordingly, this paper focuses on the findings from that second round of presentations.

In a previous study conducted after the first round, presentations from groups that utilized a Metaverse world ranked higher in terms of memorability, with many students citing the use of a Metaverse world as a key reason for their memorability (Hayashi et al., 2023b).

None of the students had presented using a Metaverse world before; therefore, the novelty of these presentations likely influenced the overall memorability of the activity. We consider this a 'novelty' factor, as participating in a multimedia-based presentation they had never encountered before was a unique experience. Additionally, since only two groups created Metaverse worlds, the 'rarity' of their use may have impacted results.

In this study, we investigate whether Metaverse worlds maintain their memorability even after the initial effects of “novelty” and “rarity” have worn off—specifically when the audience is accustomed to their use and the technology is widely adopted in presentations.

However, when many groups incorporate Metaverse worlds, it becomes increasingly difficult to determine whether these virtual environments are the primary factor in a presentation’s memorability. Therefore, it is essential to investigate the underlying reasons for the students’ ranking decisions.

Thus, the research questions (RQs) addressed in this study are as follows:

RQ1: Does the use of Metaverse worlds continue to influence the memorability of presentations, even after the initial “novelty” and “rarity” of the technology have diminished?

RQ2: What percentage of students explicitly cited the use of Metaverse worlds as a key reason for the memorability of specific presentations?

2. Literature Review

Inaba et al. (2023) examined cultural understanding by having students from three different countries learn about Japanese culture within a Metaverse environment. Similarly,

Shadiev et al. (2021) investigated the role of Virtual Reality (VR) technologies in fostering intercultural understanding among students. Both studies underscore the substantial potential of immersive technologies, including the Metaverse and VR, to enhance cultural learning and foster meaningful intercultural engagement.

Among such studies, Çelik and Baturay (2024) examined the impact of the Metaverse on L2 vocabulary learning, retention, student engagement, sense of presence, and sense of community. Their findings revealed increased student engagement and a stronger sense of community within the language learning environment, with notable improvements in teaching and cognitive presence. However, the improvement in social presence did not reach statistical significance. These results suggest the potential efficacy of Metaverse-Based Language Teaching (MBLT) in enhancing L2 language learning outcomes.

Hayashi (2024a) investigated how the use of Metaverse worlds influences the deepening of intercultural understanding compared to other multimedia tools and which features of Metaverse worlds contribute to this effect. Key findings indicate that factors such as interactivity with content, high levels of immersion, heightened curiosity, a strong sense of realism, autonomy over your own perspective, and the ability to transcend real-world constraints are critical for facilitating deeper intercultural understanding.

Extending this line of research, Hayashi et al. (2024b) conducted a study to evaluate whether using Metaverse worlds in presentations leads to higher audience engagement compared with other multimedia formats, such as images, videos, and 360-degree videos. The results showed that presentations using Metaverse worlds were rated significantly more engaging than the other formats.

Additionally, Hayashi (2024b) explored how students’ creation of Metaverse worlds affects their intercultural understanding. This study revealed that the process of co-creating Metaverse worlds with learners from different cultures contributed to a deeper understanding of those cultures.

While these studies have significantly advanced our knowledge of Metaverse-driven learning outcomes, the present research seeks to fill a gap in the literature by investigating whether Metaverse worlds enhance the memorability of presentations—an area that remains underexplored despite its educational significance.

3. Methods

The course titled “Multicultural Communication: Introducing One’s Culture and Understanding Other Cultures through Multimedia” was conducted during the 2023 academic year. The course involved 40 students from 15 different countries, including 17 domestic students, 13 international students studying at Tohoku University, and 10 students from overseas partner universities. These participants were divided into six groups, each comprising domestic, international, and overseas students, who collaboratively created presentations featuring Metaverse worlds and original multimedia content to showcase a variety of global cultures.

In the second round of presentations, five of the six groups employed Metaverse worlds, leaving Group 6 as the sole group that did not. Furthermore, Group 4 opted to use a pre-built Metaverse world—those made by and uploaded to the Metaverse by other creators—instead of creating one from scratch.

Following the second-round presentations, students were asked to “rank the groups that were most memorable from first to third place.” The rankings and votes were analyzed based on the students' submissions. The number of valid responses was 28.

Furthermore, students were asked to “describe what was memorable and why.” The number of students who specifically mentioned Metaverse worlds as the reason for their memorability was tallied. To ensure accuracy, the researchers discussed each comment and reached a consensus on whether it reflected the influence of Metaverse worlds before finalizing the data. Cohen’s kappa, an index of inter-rater reliability, was calculated at 0.95, indicating a very high degree of agreement among the researchers. Such

reliability suggests that the evaluations were both consistent and rigorous throughout the assessment phase.

4. Results

This study employed two ranking methods to assess the impact of utilizing Metaverse worlds on the memorability of presentations: one based solely on first-place votes and the other on the total number of votes from first to third place. Based on the data presented in Figure 1 and Table 1, the following results were obtained.

4.1. Memorability of Presentation Groups (RQ1)

As illustrated in Figure 1, the groups that utilized Metaverse worlds (Groups 1 to 5) consistently outperformed Group 6, which did not use a Metaverse world, in terms of the number of votes received. This trend remained consistent across both first-place votes and total votes, with Groups 1 and 2 standing out as the most memorable, receiving a total of 20 and 17 votes respectively. Notably, Group 2 had the highest percentage (82%) of students citing the use of a Metaverse world as a key factor in its memorability. In contrast, Group 6, which did not employ Metaverse worlds, received the lowest total vote count of only 4 votes. These results indicate that the use of Metaverse worlds significantly contributed to the memorability of the presentations.

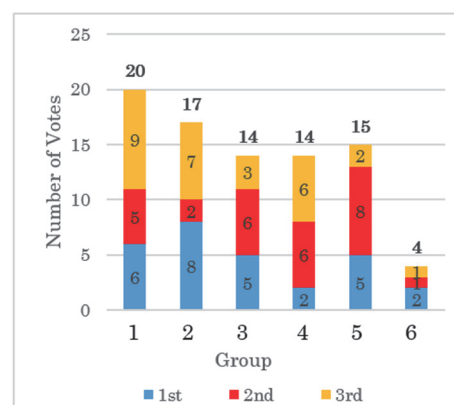


Figure 1: Distribution of 1st, 2nd, and 3rd Place Votes Across Presentation Groups

4.2. Student Responses Regarding Metaverse Use (RQ2)

Table 1 highlights the proportion of students who cited the use of Metaverse worlds as a reason for finding the presentations memorable. Of the first-place votes, 71% (20 students) attributed their decision to the use of Metaverse worlds. Similarly, 68% (19 students) of second-place votes and 57% (16 students) of third-place votes mentioned the Metaverse worlds as a key factor. Overall, 65% (55 out of 84) of total votes across all rankings cited Metaverse world use as a reason for memorability.

When only considering groups that used a Metaverse world in their presentations, the calculated percentages for each ranking were as follows: 77% for first place, 76% for second place, 64% for third place, and the overall percentage for the top three was 69%. It was also found that as students gave higher rankings to the presentations which they found most memorable, the proportion of those who referred to the Metaverse world in their reasoning for the rankings increased, with each higher rank showing a greater percentage. Thus, we note a certain degree of correlation between the ranking of the most memorable groups and the high proportion of those who referred to the use of Metaverse worlds. However, Group 2 deviated from this correlation, showing a particularly high proportion citing Metaverse use. Possible reasons for this observation include the high quality of the Metaverse world used in group 2 and its interactivity with the content, which will be discussed in detail in the Discussion.

Table 1: Percentage of Students Citing Metaverse World Usage as a Key Factor in Memorability for Each Group

Group	Total Votes for Each Group				Number of Responses Citing the "Metaverse World"			
	1st	2nd	3rd	Total	1st Cited	2nd Cited	3rd Cited	Total Cited
1	6	5	9	20	3(50%)	5(100%)	6(67%)	14(70%)
2	8	2	7	17	8(100%)	1(50%)	5(71%)	14(82%)
5	5	8	2	15	3(60%)	6(75%)	1(50%)	10(67%)
3	5	6	3	14	5(100%)	3(50%)	1(33%)	9(64%)
4	2	6	6	14	1(50%)	4(67%)	3(50%)	8(57%)
6	2	1	1	4	0(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
Total	28	28	28	84	20(71%)	19(68%)	16(57%)	55(65%)

5. Discussion

This study addressed two key research questions (RQ1 and RQ2) regarding the impact of Metaverse worlds on the memorability of presentations. The results provide valuable insights into how immersive virtual environments influence memorability in an international virtual exchange setting.

5.1. Influence of Metaverse Worlds on Memorability (RQ1)

The findings strongly suggest that the use of Metaverse worlds significantly enhances the memorability of presentations, even when the “novelty” and “rarity” of the technology has diminished. As indicated in Figure 1, groups utilizing a Metaverse world (Groups 1 to 5) consistently received higher rankings compared to Group 6, which did not. Groups 1 and 2 were particularly notable, earning the highest number of votes and standing out as the most memorable.

Previous research, such as that by Çelik and Baturay (2024), demonstrated how Metaverse-based learning environments enhanced student engagement and a sense of presence in language learning contexts. While their study focused on vocabulary retention and engagement, our findings extend this understanding to a different context—cultural presentations. This suggests that Metaverse worlds not only contribute to engagement and presence but also enhance students' ability to retain and recall complex cultural information. By broadening the application of their insights, our study sheds light on the versatility of Metaverse technologies in education.

As suggested in the introduction, the novelty of participating in a presentation using a Metaverse world for the first time, and the fact that only two out of six groups used the Metaverse world, may have influenced the ease of memory retention in Hayashi et al., (2023b). However, during the second presentation, even under conditions where the novelty and rarity had diminished—with five of the six groups using the Metaverse world—the presentations using a Metaverse world were still found to be more memorable than those that did not. This indicates that the impact of Metaverse worlds extends beyond its initial uniqueness.

Furthermore, the interactive and multisensory elements

—visual, auditory, and spatial— of Metaverse worlds likely contributed to an enriched learning experience, which aligns with prior research on virtual reality's role in education.

To elaborate on Group 2's performance, students frequently mentioned the immersive and interactive elements that made the presentation stand out. Group 2's world featured a famous bridge, referred to here as Bridge A, which students could explore from different angles, such as looking up at the structure from the lake below. This autonomy in exploration, combined with high-quality visuals, contributed to a unique learning experience, garnering a higher number of votes for memorability. These interactive features provided an experience that extended beyond traditional presentations, allowing the audience to engage more deeply with the content. In comparison, Group 5, which received 15 votes, also made use of a high quality Metaverse world but received fewer votes due to the less complex interactions available in the virtual environment. This suggests that while visual design is crucial, the depth of interactivity may be a stronger factor in enhancing memorability.

The results indicate that even as students became more accustomed to the technology, the interactive and immersive qualities of the Metaverse, particularly its ability to simulate real-world experiences and offer autonomy in exploration, continued to enhance the engagement and memorability of the presentations. Our findings align with Hayashi (2024a), who identified interactivity, immersion, and autonomy as crucial for fostering deeper intercultural understanding. In our study, students frequently mentioned how the ability to explore virtual spaces, such as “looking up at the Bridge A from below the water,” allowed them to experience perspectives they would not encounter in real life. This enhanced interactivity and immersion contributed not only to a deeper understanding of the cultural content but also to the memorability of these presentations.

5.2. Students' Attribution of Memorability to Metaverse Use (RQ2)

As shown in Table 1, a substantial portion of students

(65%) explicitly cited the use of Metaverse worlds as the reason why they found certain presentations memorable. In particular, Group 2 saw 100% of first-place voters attribute their ranking to the effective use of Metaverse technology. This data suggests that the immersive and interactive features of these virtual environments were critical in shaping students' impressions of the presentations.

The comments provided by students support this conclusion. Several respondents mentioned that the ability to explore virtual spaces and interact with elements in the environment helped them not only understand the cultural content more deeply but also retain it more effectively.

For example, one student commented:

Group 2's world featured a tourist spot called Bridge A. Since I wasn't familiar with tourist spots from Country B, I had the chance to explore the world myself. The viewpoint from under the bridge over the lake is something I wouldn't normally experience in real life. The graphics were also of very high quality, making it easy to see.

From this student's comment, it is clear that learning utilizing the Metaverse is effective in several aspects. First, by exploring Bridge A first-hand, the student had the opportunity to deepen their understanding of unfamiliar cultures and places, indicating that the Metaverse can stimulate learners' interests beyond geographical and cultural constraints. Additionally, obtaining perspectives that are difficult to experience in reality—such as looking up at the bridge from beneath the lake—is an example of a learning experience that leverages the uniqueness of the Metaverse. This allows students to broaden their horizons in ways that conventional learning methods cannot provide. Furthermore, the high-quality graphics facilitated visual understanding and enhanced immersion in the learning content. Improved visual realism can potentially increase learners' comprehension and memory retention.

Importantly, the student's ability to engage proactively in the experience likely affected the ease of memory retention. Moreover, having classmates from Country B introduce their own culture by meticulously recreating it as a Metaverse

world may have also contributed to the memorability. The collaborative effort and cultural exchange involved in this process likely enhanced the overall impact on the students.

Similarly, other students made comments that highlight the significant impact of utilizing the Metaverse for educational purposes:

I was really impressed by the water effects and the thin bridge. If it was just a 2D picture or video, I wouldn't have understood why it was called Bridge A.

The most impressive group was Group 2 that had the Metaverse world made by Student C, and it was impressive mostly because they have the skills to make a good VR world, so it works and is good quality.

The discussion around travel and having an emphasis on the natural aspects in many ways was fascinating, as I imagine different countries have very different tourist hotspots based upon their level of urbanization or natural beauty. Their VR world was by far the most memorable.

These comments suggest that the immersive 3D experience enables students to grasp aspects of a subject that may not be effectively conveyed through traditional 2D images or videos, enhancing comprehension by providing realistic visual and spatial experiences. They also underscore the importance of high-quality content creation in virtual environments to maximize engagement and educational value. Furthermore, virtual experiences can broaden students' global perspectives and foster intercultural understanding by allowing them to virtually visit and interact with diverse environments. Moreover, the fact that it is something you cannot create in real life but can create in the Metaverse world and experience is what makes it memorable.

In another example, other students commented on a presentation about genderless toilets:

It was impressive how they created two different worlds—a genderless public toilet in Ward D City E, and another genderless toilet at Airport F. I had never seen gender-free toilets in Country G before, so being able to compare and understand both in 3D was really helpful.

I first learned about the existence of LGBT-considerate toilets at the airports through the Metaverse.

These comments highlight how the Metaverse enables experiences that transcend real-world limitations. By creating two distinct virtual environments, students were able to compare and understand gender-free toilets in Country G, a concept unfamiliar to some. This side-by-side comparison is impossible in reality due to geographical constraints, but the Metaverse enables such an experience, allowing for deeper comprehension of new concepts.

The creation of Metaverse worlds that overcome spatial and physical barriers, that enable scenarios that are not feasible in the real world, can enhance the audience's learning experience. The presenters intentionally designed the virtual environment to encourage deep thinking and meaningful dialogue. This proactive engagement likely contributed to the memorability of the experience, as students are more inclined to retain information when they actively participate in the learning process.

Additionally, Hayashi (2024b) demonstrated how the process of co-creating Metaverse worlds with peers from different cultural backgrounds led to deeper intercultural understanding. Our study focused on students interacting with student-created and pre-created Metaverse environments, but the collaborative creation process itself offers a potential area for future research. Engaging students not only in exploring but also in building these worlds could further enhance cultural understanding and information retention.

5.3. Implications for Future Educational Practices

In conclusion, the utilization of the Metaverse in education offers a unique opportunity to create experiences beyond the constraints of reality. By enabling the construction of otherwise impossible scenarios and promoting deep cognitive engagement, the Metaverse enhances learning outcomes and leaves a lasting impression on students. This approach not only enriches their understanding of complex concepts but also influences the ease with which information is retained, ultimately contributing to a more effective and memorable educational experience.

Presenting these results to students can contribute to their decision-making process regarding which multimedia to use when presenting. It may also aid instructors in making decisions during course planning and management.

6. Conclusion

It became evident that “novelty” and “rarity” did not significantly influence presentation memorability because Metaverse worlds remained a dominant factor even after these elements had diminished.

This finding suggests that Metaverse worlds’ inherent characteristics primarily influence their memorability. For instance, a previous study (Hayashi, 2024a) comparing multiple multimedia formats for promoting intercultural understanding found that Metaverse worlds were ranked highest, surpassing 360-degree videos, standard videos, and images. Key advantages —“interaction with the environment,” “immersive experience,” “interaction with group members,” and “transcending reality”— were also identified as critical for deepening intercultural understanding. These characteristics of the Metaverse world may have also influenced its memorability. Further research should examine how these characteristics specifically enhance memorability.

Several important conclusions can be drawn from this research. First, the ability of Metaverse worlds to engage multiple senses and offer interactive experiences significantly contributes to their effectiveness in educational settings. Students reported feeling more connected to the cultural content presented in Metaverse environments, with many emphasizing the value of being able to “experience” culture firsthand through virtual spaces. These findings support the hypothesis that Metaverse technology offers a unique and effective platform for intercultural education by providing students with a memorable way to experience different cultures. Notably, 65% of votes across all groups cited the use of Metaverse worlds as a key factor in their ability to recall specific cultural presentations, further emphasizing the technology's role in enhancing memory retention.

However, this study has limitations. While it successfully highlights the short-term impact of Metaverse worlds, further research is needed to understand their long-term effects on knowledge retention and intercultural understanding, as well as potential challenges in implementation.

The results of this study have important implications for the future use of Metaverse technologies in education. The strong correlation between Metaverse use and presentation memorability suggests that such environments could be useful in contexts where student engagement and long-term retention are critical, such as language learning or professional training. The interactive and immersive qualities of Metaverse worlds provide opportunities for learners to engage deeply with content in ways traditional online methods may not facilitate.

Future studies should identify which specific features of Metaverse worlds (e.g., visual design, interactive objects, audio elements) most strongly influence memorability. It will be important to explore how these technologies can be optimized for different educational contexts and learner populations. Investigating long-term effects on knowledge retention and intercultural understanding will also be crucial in determining the broader applicability of Metaverse environments in education.

Finally, exploring how to effectively integrate Metaverse technologies with traditional educational approaches is essential. While Metaverse worlds enhance memorability, they are most effective when combined with strong presentation skills, teamwork, and clear communication of cultural content. Thus, the thoughtful integration of technology and education will be key to maximizing the benefits of immersive learning environments.

In conclusion, this study underscores the transformative potential of Metaverse technologies in education. As the educational landscape evolves, further exploration of these immersive environments is crucial for unlocking their full potential and creating meaningful learning experiences for students.

Acknowledgements

This research was partially supported by grants from JSPS (JP23KK0037, JP24K06075) and The Open University, as well as through a joint research project by the Research Institute of Electrical Communication at Tohoku University and the Future Society Design Program of the Center for the Creation of Knowledge at the Tohoku University Institute for Promoting Research. Additional support was provided by grants from the Takahashi Industrial and Economic Research Foundation.

I would also like to extend my gratitude to VRChat, Inc., and to Yoshida Hiroki, Kawata Yuki, Saito Kairu, Alisa Yoshida Belotti and Caleb Paice for their cooperation. Special thanks to everyone who contributed to the preparation of this paper.

Note

This study is a revised version based on Hayashi et al. (2024a) The Impact of Utilizing Metaverse Worlds on HyFlex Virtual Exchange for Cross-Cultural Understanding. Proceedings of the 44th National Conference of the Japan Society for Educational Technology.

To protect the anonymity of students and other participants, the actual group names used during the course have been replaced with randomly assigned numbers in this paper. These group names are fictitious and do not correspond to the original group names used in the courses. Additionally, specific proper nouns related to the presentation content were included in the students' comments, but these were replaced with letters to prevent the identification of individuals.

References

Çelik, F., & Baturay, M. H. (2024). The effect of metaverse on L2 vocabulary learning, retention, student engagement, presence, and community feeling, *BMC Psychol*, 12, 58.

Hayashi, M. (2024a). Exploring the Impact of Metaverse Worlds on Cross-Cultural Understanding in International Collaborative Presentations. *iLRN 2024 10th International Conference of the Immersive Learning Research Network*, Glasgow, SCOTLAND.

Hayashi, M. (2024b). Exploring the Impact of Metaverse World Creation on Intercultural Understanding: A Comparative Analysis of Multimedia in International Collaborative Presentations. *The 2nd International Conference on Metaverse and AI Companions in Education and Society*, Taoyuan, TAIWAN.

Hayashi, M. (2024c). International Collaborative Learning – Connecting the World through VR and the Metaverse. Hayashi, M. ed. (2024) *The Metaverse and XR Technology – Educational Applications and International Collaboration*, Tohoku University Press, Sendai.

Hayashi, M., Goto, K., & Suzuki, T. (2024a). The Impact of Utilizing Metaverse Worlds on HyFlex Virtual Exchange for Cross-Cultural Understanding. *Proceedings of the 44th National Conference of the Japan Society for Educational Technology*, 495-496.

Hayashi, M., Suzuki, T., & Goto, K. (2024b). Quantitative Research on Enhancing Engagement through Learner-Created Metaverse Worlds in International Collaborative Learning. (August 24, 2024). *International Conference on Japanese Language Education – NA: ICJLE*, Madison, USA.

Hayashi, M., Suzuki, T., Kawata, Y., & Yoshida, H. (2023a). Education for intercultural understanding through international collaborative presentations by learner-created metaverse worlds. *Proceedings of the 43rd National Conference of the Japan Society for Educational Technology*, 575-576.

Hayashi, M., Suzuki, T., Kawata, Y., & Goto, K. (2023b). The Impact of Metaverse Worlds on International Collaborative Learning for Cross-Cultural Understanding. *Proceedings of the 31st International Conference on Computers in Education*, 896-898.

Inaba, M., Hosoi, K., Thawonmas, R., Nakamura, A., & Uemura, M. (2023). Research on Supporting Japanese Culture Learning Mediated by 'Play' on Metaverse. *Replaying Japan*, 5, 27-33.

Shadieff, R., Wang, X., & Huang, Y. (2021). Cross-cultural learning in virtual reality environment: facilitating cross-cultural understanding, trait emotional intelligence, and sense of presence. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2917-2936.

ストーカー報道に見られる行動描写と 主体の印象に関する意識調査

宿利 由希子¹⁾

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構

1. はじめに

ある人物の行動を描写する際、用いられる表現は一通りではなく、文脈や状況に応じて多様なバリエーションが存在する。たとえば「あてもなく歩きまわる」「目的もなくあちこち歩きまわる」という主体の行動を描写する場合、「彷徨う（さまよう）」と言うことも「彷徨く（うろつく）」と表現することも可能である。この二つの動詞は同じ漢字を用いる類義表現であるが、前者に比べ後者は悪印象を伴い¹⁾、辞書の例文においても「のら犬がうろついている」のように、好ましくない主体の行動描写として用いられる傾向にある²⁾。このような手がかりをもとに、日本語母語話者は行動描写の類義表現を使い分けしていると考えられる。

筆者が担当する非日本語母語話者を対象とした日本語授業では、しばしばこういった類義表現の使い分けに関する質問を受ける。類義表現すべてに関して、日本語学習者が日本語母語話者と同程度に使い分けができるようになる必然性はない。だが、「うろつく」のような悪印象を伴う表現を、日本語学習者が同じような意味だからといって「歩きまわる」や「さまよう」と同様に使用する危険性はできるだけ取り除く必要があるだろう。

このような問題意識から、筆者はこれまで悪印象を伴う行動描写の表現に着目し、類義表現の使い分けに関する研究を行ってきた（宿利2020; 宿利 2022; 宿利他 2023）。本研究では、悪印象を伴うと予想される行動描写の表現としてストーカー行為等の規制等に関する法律（以下、ストーカー規制法）違反の罪で逮捕された容疑者に関する新聞記事に用いられた「うろつ

く」「つきまとう」「押しかける」「送りつける」という4種の表現を考察対象に、日本語母語話者を対象とした意識調査を行う。これらの表現を扱うのは、たとえば「うろつく」と「さまよう」のように、印象の異なる類義表現が4種それぞれに存在し、それらも新聞記事等で使用されているためである。

以下、第2節では関連する先行研究を紹介する。第3節では本研究の調査概要を、第4節では調査結果を示す。第5節で考察を行い、第6節でまとめを述べる。

2. 先行研究

宿利（2022）は、読売新聞と朝日新聞の約20年間のストーカー関連報道記事における「うろつく」「つきまとう」「押しかける」「送りつける」という4種の表現の使用実態調査と、日本語母語話者37名を対象とした4種の表現の主体の印象に関する意識調査を行った。使用実態調査の結果、二紙においてストーカー関連報道記事の約半数で4種の表現のいずれかあるいはいくつかが使用され、その使用は容疑の認否や判決にかかわらず恣意的なものであること、容疑者である行動主体の年齢や職業によって4種の表現の使用頻度が異なることが明らかになった。また意識調査の結果、4種の表現の主体は類義表現の主体に比べ印象が悪いことが示され、このような表現から主体としてストーカーを連想するという回答も見られた。この結果は、主体がどのような人物かということが表現の使用・不使用を左右したり、4種の表現が特定の主体を想定させたりする、すなわち主体の人物像とことばが結びついている可能性を示唆する。

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

ことばと人物像の結びつきに関する研究は、呼び名と人物像、話し方と人物像、行動描写の表現と人物像の三つに大きく分けられる（表1参照）。このうち、本研究にかかわるのは行動描写の表現と人物像に関する研究である。たとえば、悪人が声を出さずに笑う様子を「にたりとほくそ笑む」と描写することがあるが、悪印象を伴うと思われる「にたりと」や「ほくそ笑む」が用いられるのは、笑う主体が悪人だからであり、また反対に「にたりと」や「ほくそ笑む」が用いられることによって我々は主体が悪人であろうと推測することができる（定延 2020）。

表1. ことばと人物像の結びつきに関する研究

ことばと人物像	ことばの例	人物像の例
呼び名と人物像	「坊っちゃん」	幼児的な男性
話し方と人物像	「わしじゃ」	老人
行動描写の表現と人物像	「にたりとほくそ笑む」	悪人

※定延（2018; 2020）をもとに作成

表1の呼び名と人物像に関しては、Name calling や Labeling として説得や世論操作の文脈で研究が進んでいる。Name calling とは、個人や集団に好ましくないもの、あるいは好ましいものとしてラベルを付与する行為で、たとえば“Fascist demagogue（ファシストのデマゴーグ）” “lefties（左派）”などがその例である（Miller 1939, Da San Martino *et al.* 2019）。表1の「坊っちゃん」はニックネームに近いが、相手を馬鹿にする文脈でも、愛情を込めて冗談めかして相手をおぶ場面でも使用されるだろう。

また、話し方と人物像は、ことば遣いのステレオタイプである「役割語」として他言語との比較研究が広く行われている。役割語とは、「わしは～じゃ」と言えば老博士、「そうよ～ですわ」と言えばお嬢様というように、ことば遣いから特定の人物像が思い浮かべられたり、反対にある人物像から特定のことば遣いが思い浮かべられたりするスピーチスタイルのことである（金水 2003）。たとえば日英比較では、日本語の役割語が豊富な自称詞や文末表現から次々と生み出されるのに対し、英語の役割語は非標準的な文法や発音に

よるもので、日本語の役割語ほど生産性が高くないという指摘がある（山口 2007）。

行動描写の表現と人物像に関する研究は役割語研究に比べると限定的であり、笑いに関するものに偏っている現状にある（羅 2011; 定延 2020）。笑い以外の行動描写として「うろつく」「つきまとう」「押しかける」「送りつける」という4種の表現を扱った先述の宿利（2022）の意識調査では、調査協力者が37名と少数にとどまった点が課題として挙げられた。また、同研究では主体の印象のみを尋ねており、表現自体の印象が悪いのか主体の印象も悪いのか、主体の印象だけが悪いのかという点が明らかにされていない。そこで本研究では、調査協力者の人数を増やすとともに、表現自体の印象についても調査内容に加えることとする。さらに、悪印象を伴う人物の行動描写として悪印象を伴う表現が選択されるかという点を明らかにするため、類義表現の中からある主体の行動描写としてふさわしい表現を選択するという質問項目も追加する。

3. 調査概要

調査は、2023年10月に日本語母語話者を対象にオンラインアンケートアプリ Survey Monkey を用いて行った。調査に用いたのは「うろつく」「つきまとう」「押しかける」「送りつける」という4種の表現とそれぞれの類義表現である。

調査ではまず、4種の表現とそれぞれの類義表現を提示し、表現自体の印象の良い順に並べ替えさせた（以下、表現印象調査）。宿利（2022）を参考に、「うろつく」の類義表現は「さまよう」「歩きまわる」（以下、この三つを「うろつく類」）、「つきまとう」の類義表現は「尾行する」「付いてまわる」（以下、この三つを「つきまとう類」）、「押しかける」の類義表現は「連絡せずに行く／訪問する」（以下、この二つを「押しかける類」）、「送りつける」の類義表現は「送る」（以下、この二つを「送りつける類」）とした。

次に、4種の表現とその類義表現を含む文の行動主体Aの印象を「1. 悪い」「2. やや悪い」「3. どちらとも言えない」「4. やや良い」「5. 良い」の五件法で尋ねた（以下、主体印象調査）。刺激文を表2に示す。

表 2. 主体印象調査の刺激文

表現	刺激文
うろつく類	A は夜の街をうろついている. A は夜の街をさまよっている. A は夜の街を歩きまわっている.
つきまとう類	A は B につきまとっている. A は B に付いてまわっている. A は B を尾行している.
押しかける類	A は B の家に押しかけた. A は B の家へ連絡せずに行った.
送りつける類	A は B に写真を送りつけた. A は B に写真を送った.

続いて、4 種の表現が用いられたストーカー規制法違反に関する新聞記事二件³⁾を元に作成した架空の記事を用い、当該表現部分を空欄にして提示し、それぞれの表現と類義表現の中から空欄を埋める適当なものを選択するよう求めた（以下、空欄穴埋め調査）。その際、インターネット検索などはせず、直感で回答するよう指示した。架空の記事の地名や人名は、それらから特定の印象が喚起されないよう、記号やアルファベットに置き換えた。架空の記事と空欄 Q1～Q4 を埋める選択肢を下の（1）に示し、記事作成のために用いた新聞記事二件で実際に用いられた表現に下線を付す。

（1）〇〇署は24日、△△町□□、無職 M 容疑者（27）をストーカー規制法違反容疑で逮捕した。発表によると、M 容疑者は今月 4 日から 6 日の間、同町の30歳代の女性宅に（ Q1 ）り、家の周囲を（ Q2 ）りした疑い。「好意を拒まれ、憎しみから（ Q3 ）」と容疑を認めているという。

M 容疑者は昨年 7 月以降、女性に対しメールを 1 日 10 通前後（ Q4 ）などして、同署からこれまで 4 回警告や注意を受けていたが、従わなかったという。

Q1 連絡せずに行った・押しかけた

Q2 うろついた・さまよった・歩きまわった

Q3 尾行した・付いてまわった・つきまとった

Q4 送りつける・送る

なお、「連絡せずに行く」について、表現印象調査では「／訪問する」を加え、主体印象調査および空欄

穴埋め調査では「連絡せずに行く」のみを提示した。

4. 調査結果

調査協力者は計332名である（女性161名、男性171名、その他の性別と回答した者 0 名、平均年齢 40.7 歳 ($SD = 10.27$)、有効回答率94.3%）。回答者の出身地を 6 地域に分け表 3 に示す。

表 3. 回答者の出身地

地方	人数 (%)	地方	人数 (%)
北海道/東北	38 (11.4%)	近畿	78 (23.5%)
関東	115 (34.6%)	中国/四国	27 (8.1%)
中部	45 (13.6%)	九州/沖縄	29 (8.7%)

4.1 表現印象調査

表現印象調査の結果、類義表現と比較して 4 種の表現の印象が最も悪いことがわかった。調査では、「うろつく類」と「つきまとう類」についてそれぞれ三つの表現を提示し印象の良い順に「1. 良い」「2」「3. 悪い」として並べ替えてもらい、「押しかける類」「送りつける類」についてそれぞれ二つの表現を提示し「1. 良い」「2. 悪い」として並べ替えてもらった。以下、「良い」を 5 点、「悪い」を 1 点、選択肢が三つある場合は中間を 3 点と点数化して分析を行う。

「うろつく類」と「つきまとう類」については 3 水準の 1 要因分散分析を、「押しかける類」と「送りつける類」については t 検定を行った⁴⁾。その結果、「うろつく類」($F(2, 993) = 681.8, p < .001$) および「つきまとう類」($F(2, 993) = 856.9, p < .001$) において回答に 0.1% 水準での表現の主効果が認められた。Tukey 法で多重比較を行った結果、「うろつく類」でも「つきまとう類」でもすべての表現間において 0.1% 水準で有意な差が認められた。また、「押しかける類」($t(331) = 24.88, p < .001$) および「送りつける類」($t(331) = 56.46, p < .001$) において 0.1% 水準で有意な差が見られた。表現印象調査の点数の平均値を棒グラフにまとめたものを図 1 に示す（エラーバーは標準誤差、*** は有意水準 $p < .001$ の意）。

回答者の属性（性別、年齢、出身地）により回答に差があるのか統計的に求めた結果、いくつかの表現に

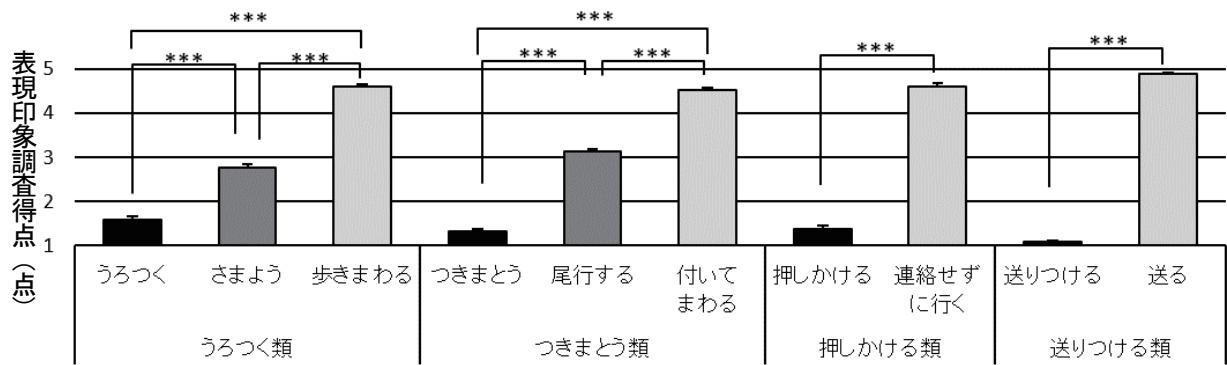


図1. 表現印象調査の結果（平均値） ※「連絡せずに行く／訪問する」は「連絡せずに行く」と略記

において有意な違いが見られた。たとえば性別では、t検定の結果「うろつく類」の「うろつく」について男性に比べ女性の評価の平均値が5%水準で有意に低い ($t(327.55) = 2.32, p = .020$)⁵⁾ ことがわかった。また、出身地（表3の分類による6水準）で1要因分散分析を行った結果、「歩きまわる」について0.1%水準で出身地の主効果が認められた ($F(5, 326) = 3.691, p < .001$)。Tukey法で多重比較を行った結果、北海道／東北の回答者の評価が、関東・近畿・九州／沖縄の回答者の評価より1%水準で、中部の回答者の評価より0.1%水準で有意に低いことがわかった。年齢について、(10・20代, 30代, 40代, 50代, 60代以上の5水準)で1要因分散分析を行ったところ、「つきまとう類」の「つきまとう」は5%水準で年齢の主効果が認められた ($F(4, 327) = 2.531, p = .040$)。Tukey法で多重比較を行った結果、30代の回答者の評価が10・20代の回答者の評価に比べ5%水準で有意に低いことがわかった。「押しかける類」でも「押しかける」「連絡せずに行く」について0.1%水準で年齢の主効果が認められた ($F(4, 327) = 5.555, p < .001$)。Tukey法での多重比較の結果、10・20代の回答者の評価が、その他の世代の回答者の評価より「押しかける」では1%水準で有意に高く、「連絡せずに行く」では1%水準で有意に低いことがわかった。

4.2 主体印象調査

表現印象調査同様、主体印象調査においても類義表現と比較して4種の表現の主体の印象が最も悪いこと

がわかった。調査では、主体の印象について「1. 良い～5. 悪い」の五件法で回答を求めたが、分析のため「良い」を5点、「やや良い」を4点、「どちらとも言えない」を3点、「やや悪い」を2点、「悪い」を1点のように点数化した。

表現印象調査同様、「うろつく類」と「つきまとう類」は3水準1要因分散分析を、「押しかける類」と「送りつける類」はt検定を行った。その結果、「うろつく類」($F(2, 993) = 251.1, p < .001$) および「つきまとう類」($F(2, 993) = 209, p < .001$)において表現の主効果が認められた。Tukey法で多重比較を行った結果、「うろつく類」および「つきまとう類」ですべての表現間において0.1%水準で有意な差が見られた。また「押しかける類」($t(331) = 21.16, p < .001$) および「送りつける類」($t(331) = 34.15, p < .001$)において0.1%水準で有意な差が見られた。主体印象調査の点数の平均値を棒グラフにまとめたものを図2に示す（エラーバーは標準誤差、***は有意水準 $p < .001$ を示す）。

表現印象調査同様、回答者の属性（性別、年齢、出身地）により回答に差があるのか統計的に求めた結果、主体印象調査においてもいくつかの表現において有意な違いが見られた。性別についてt検定を行った結果、「つきまとう類」の「尾行する」の主体は5%水準で ($t(319.8) = 2.144, p = .032$)、「押しかける類」の「連絡せずに行く」の主体は1%水準で ($t(311.84) = 2.940, p = .003$)、同「押しかける」の主体は5%水準で ($t(328.97) = 2.042, p = .041$) 女性の評価が男性の評価より有意に低く、「送りつける類」の「送る」の

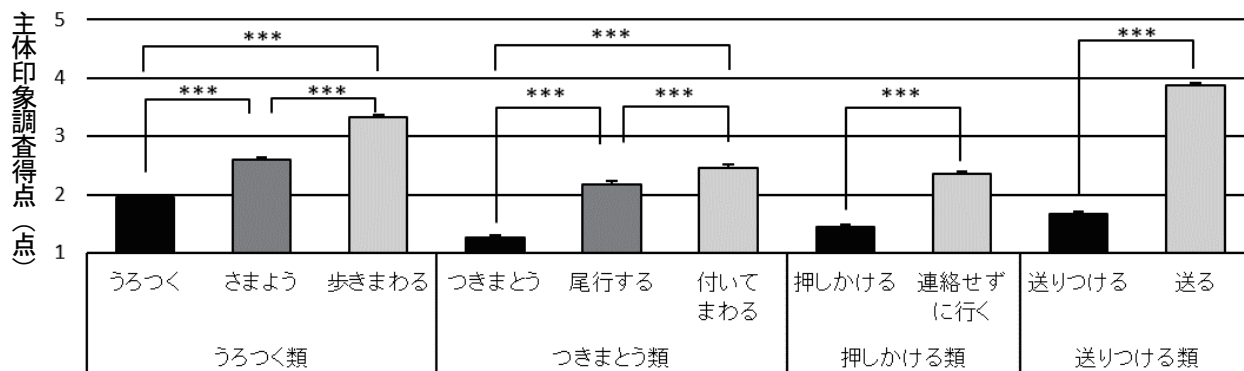


図2. 主体印象調査の結果 (平均値)

主体に関する女性の評価は、男性に比べて0.1%水準で有意に高かった ($t(328.5) = 0.570, p < .001$). また、出身地6水準に関して1要因分散分析を行った結果、「送りつける」について5%水準で出身地の主効果が認められた ($F(5, 326) = 2.434, p = 0.034$). Tukey法で多重比較を行った結果、中部および近畿の回答者の評価が九州/沖縄の回答者の評価に比べ5%水準で有意に低かった。どの表現においても年齢による有意な差は認められなかった。

4.3 空欄穴埋め調査

空欄穴埋め調査の結果、4種すべての表現がストーカー規制法違反の容疑者の行動描写の表現として90%以上の回答者により選択された(図3参照)。三つの選択肢を示した「うろつく類」のQ2、「つきまとう類」のQ3においても、類義表現を選択した人は4%未満

であり、「さまよう」と「歩きまわる」、「尾行する」と「付いてまわる」の間に差は見られない。

次に、4種の表現を選択した回答者による表現印象調査および主体印象調査の回答を表4～7にまとめる。表4～7からわかるとおり、4種の表現について表現印象調査で印象が「良い」と回答した人も、主体印象調査で主体の印象を「どちらとも言えない」「(やや)良い」と評価した人も、ストーカー規制法違反の容疑者の行動描写の表現として4種の表現を選択している。この結果について、空欄穴埋め調査の主体が悪人だから4種の表現を選択した者と、ストーカー(の容疑者)だから4種の表現を選択した者がいたのではないかと、という二通りの可能性が考えられる。後者はすなわち、4種の表現やその主体に対して積極的に否定的な評価を下しているわけではないが、ストーカー(の容疑者)といえは「歩きまわる」ではなく「うろ

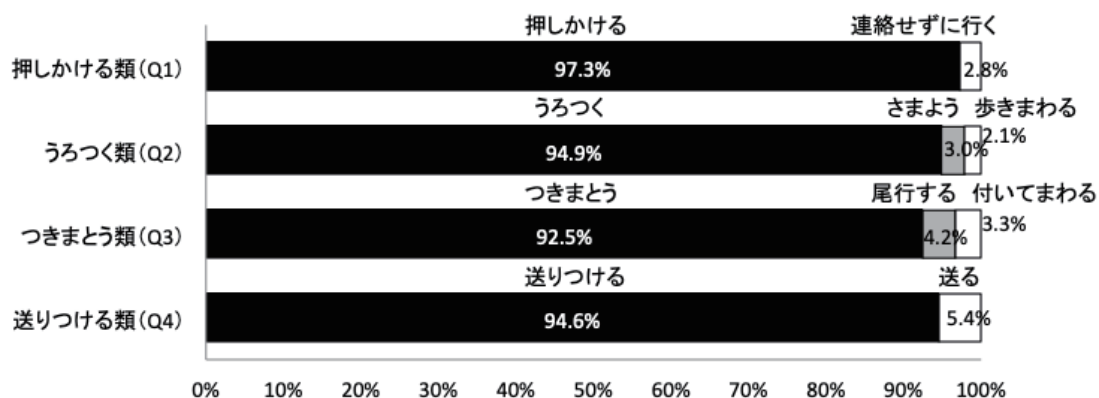


図3. 空欄穴埋め調査の結果 (n=332)

表 4.「うろつく」の選択者 315 名の表現印象調査と
主体印象調査の回答（名）

		主体印象調査					
表現印象調査		良い 5	4	3	2	悪い 1	計
	良い 5	0	1	6	6	1	14
	3	0	4	14	43	4	65
	悪い 1	1	1	25	125	84	236
	計	1	6	45	174	89	315

表 5.「つきまとう」の選択者 307 名の表現印象調査と
主体印象調査の回答（名）

		主体印象調査					
表現印象調査		良い 5	4	3	2	悪い 1	計
	良い 5	0	0	1	0	5	6
	3	0	0	0	10	18	28
	悪い 1	0	3	2	41	227	273
	計	0	3	3	51	250	307

表 6.「押しかける」の選択者 323 名の表現印象調査と
主体印象調査の回答（名）

		主体印象調査					
表現印象調査		良い 5	4	3	2	悪い 1	計
	良い 5	1	0	5	12	14	32
	悪い 1	0	2	13	84	192	291
	計	1	2	18	96	206	323

表 7.「送りつける」の選択者 314 名の表現印象調査と
主体印象調査の回答（名）

		主体印象調査					
表現印象調査		良い 5	4	3	2	悪い 1	計
	良い 5	0	1	1	4	2	8
	悪い 1	2	0	24	141	139	306
	計	2	1	25	145	141	314

つく」である、と自動的にマッチングをしている層が一定数いるのではないか、という可能性の指摘である。この可能性を検証するには、ストーカー規制法以外の犯罪に関する記事等を用いて空欄穴埋め調査をする必要があるだろう。

5. 考察

第 4 節に示したとおり、本調査の結果、回答者の属性による多少の違いはあるものの、4 種の表現とその主体の印象が類義表現に比べて悪いことが示された。また、「悪人（本調査では罪を認めたストーカー規制法違反の容疑者）」の行動描写として、4 種の表現が選択された。これらの結果は、4 種の表現が悪印象を伴う主体と結びついており、またその結びつきは（報道関係者ではない）一般の日本語母語話者によっても表現の使用という形で発信される、言い換えれば再生産されることを示している。本節では、この再生産にまつわる二つの危険性について考察したい。

危険性の一点目は、実際は主観的評価を示す表現が、ニュートラルで客観的な表現のように使用される危険性である。ことばによる世論操作や誤謬の研究では、話し手の主観的評価が加えられることで聞き手に肯定的または否定的な先入観を抱かせる表現は「充填された語（Loaded language）」と呼ばれる。たとえば、
“ […] a lone lawmaker’s childish shouting. (議員の

子供っぽい叫び声)”や「そのつまらない議論は」などがその例である（Weston 2018, 塩谷 2012, 下線は引用者による）。本研究の考察対象である 4 種の表現も、話し手の主観的評価を加えて聞き手に先入観を与える点では Loaded language に似ているが、実態は大きく異なる。Loaded language は、あくまでニュートラルなことば（ここでは shouting, 議論）に付け加えられるものであるため、読み手や聞き手はこの主観的な含みの存在に気づきやすい。それに対し、本研究が考察対象とした行動描写の 4 種の表現は、ことば自体が悪印象を内包し、また主体の印象をも悪くさせている主観的な表現である。主観的な含みが別の語によって新たに付け加えられているわけではなく、表現と印象が一体となっているがゆえに、話し手も受け手もその主観的な含みの存在に気づきにくい。その証拠に、本研究で扱った 4 種の表現は、ストーカー規制法の法文や犯行の例示⁶⁾の中で使用されているほか、中立・公平であるべき報道の現場でも恣意的に利用されている（宿利 2022）。主観的な含みが見えにくいため、これらの表現はまるでニュートラルな表現であるかのように我々の言語使用の場に姿を現している。結果的に、受け手は主観的な含みというよりは客観的な結びつきのよう、自動的に「悪人」の行動描写として 4 種の表現を選択する。すなわち、主観的な評価とそれに基づくはずの言語使用が、いつの間にか客観的な慣習と

なっているということだ。しかしながら、本調査の結果で見たとおり、4種の表現もその主体も悪印象を伴うと評価されており、これらはニュートラルとは言い難い主観的な表現である。法文や報道ではこのような主観的な表現を避け、本研究で扱った類義表現のようにより客観性の高い表現を使うべきである。

二点目は、表現と主体の結びつきの再生産に対する我々の警戒心の低さである。宿利他（2023）では、このような再生産される表現と主体の結びつきを日本語の「誘導的側面」と呼んだ。これは、発信者が主体の人物像にふさわしい表現を当てるよう、また受信者がその表現を主体にふさわしいものと認識するよう誘導する力のことである。宿利（2022）の新聞報道における使用実態調査では、ストーカー関連報道記事における4種の表現の使用は半数程度であったが、本研究の空欄穴埋め調査では9割以上の回答者がストーカー規制法違反の容疑者の行動描写として4種の表現を選択した。つまり、本研究の結果の方が、実際の言語使用よりも表現と主体の結びつき、「誘導的側面」の再生産される度合いが強かったと考えることができる。これは、本調査のようにシンプルな形で類義表現を提示され、ふさわしい表現の選択を迫られるという場面では、再生産がされやすくなる可能性を示すものである。行動描写の表現によって主体の人物像が簡単に想定される場合、発信者の主観的な言語使用によって受信者が主体に抱く印象がコントロールされる危険が生じる。我々は、表現によって主体への評価が誘導されていないか、常に警戒する必要があるだろう。

6. まとめと今後の課題

本稿では、悪印象を伴うと予想される行動描写の表現としてストーカー規制法違反の罪で逮捕された容疑者に関する新聞記事に用いられた「うろつく」「つきまとう」「押しかける」「送りつける」という4種の表現を考察対象に、日本語母語話者を対象とした意識調査を行った。その結果、4種の表現自体の印象およびその主体の印象は、類義表現と比較して悪く評価されることがわかり、また「悪人（罪を認めたストーカー規制法違反の容疑者）」の行動描写として4種の表現が9割以上の回答者によって選択された。以上の結果か

ら、4種の表現が悪印象を伴う主体と結びついており、またその結びつきが報道関係者ではない一般の日本語母語話者によっても再生産されることがわかった。

本研究の結果が日本語特有の現象なのか、他言語にも見られる現象なのかを検証すべく、他言語でも同様の母語話者対象の調査を行い、本研究の結果と比較することが今後の課題となる。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP20K13056の助成を受けたものです。

注

- 1) 国立国語研究所（1972）は「うろつく」が類義表現の「さまよう」「さすらう」に比べ行動自体についての評価が低いと述べている。
- 2) 本稿では辞書として『デジタル大辞泉（小学館）』を用いている。
- 3) 参考にした記事は、「〇〇署は24日、△△町□□、無職M容疑者（70）をストーカー規制法違反容疑で逮捕した。発表によると、M容疑者は今月4日から6日の間、同町の60歳代の女性宅に押しかけたり、家の周囲をうろついたりした疑い。「好意を拒まれ、憎しみからつきまとった」と容疑を認めているという。M容疑者と女性は2006年頃、愛犬を通じて知り合い、つきまとうようになった。同署はこれまで4回、M容疑者に対して女性に近づかないよう警告や注意をしていたが、従わなかったという。[2011年2月25日読売新聞朝刊]と「●●署は19日、▲▲市■●■、無職Y容疑者（27）をストーカー規制法違反の疑いで逮捕した。調べによると、Y容疑者は昨年7月以降、元交際相手の▲▲市の店員女性（33）に対して、「話したい」など復縁を迫るメールを1日10通前後送りつけ、今年1月8日と23日には車で女性の車を追跡し、つきまとった疑い。[2008年2月20日読売新聞朝刊]」の二件である。なお、上の二件の記事にあった地名や個人名は記号やアルファベットに置き換えてある。
- 4) 統計処理にはR4.3.2コマンダーを用いた。
- 5) 自由度が整数でないのは、ウェルチの検定を行ったためである。
- 6) 詳しくは「ストーカー行為等の規制等に関する法律

[<https://laws.e-gov.go.jp/law/412AC0100000081>] (2024年9月21日最終確認)」および警視庁「ストーカー規制法 [<https://www.keishicho.metro.tokyo.lg.jp/kurashi/higai/dv/kiseho.html>] 2024年9月21日最終確認)」を参照されたい。

山口治彦 (2007) 「役割語の個別性と普遍性—日英の対照を通して—」 金水敏 (編) 『役割語研究の地平』 くろしお出版, pp. 9-25.

Weston, A. (2018) *A rulebook for arguments*. Hackett Publishing.

引用文献

Da San Martino, G., Yu, S., Barron-Cedeno, A., Petrov, R. and Nakov, P. (2019) Fine-Grained Analysis of Propaganda in News Articles. *Proceedings of the 2019 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and the 9th International Joint Conference on Natural Language Processing*. pp. 5638-5645.

金水敏 (2003) 『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』 岩波書店.

国立国語研究所 (1972) 『国立国語研究所報告43 動詞の意味・用法の記述的研究』 秀英出版.

羅米良 (2011) 「現代日本語副詞の記述枠組みに関する研究」 神戸大学博士論文.

Miller, C. R. (1939) The Techniques of Propaganda from “How to Detect and Analyze Propaganda”, an address given at *Town Hall. The Center for learning*.

定延利之 (2018) 「日本語社会における「キャラ」」 定延利之 (編) 『キャラ概念の広がりと深まりに向けて』, 三省堂, pp. 120-133.

定延利之 (2020) 『コミュニケーションと言語におけるキャラ』 三省堂.

宿利由希子 (2020) 「ストーカー犯罪報道から考えるメディア・リテラシー—「みだりにうろつく」のは誰か—」 社会, 言語科学会第44回大会発表資料.

宿利由希子 (2022) 「犯罪報道に見ることばの誘導性—ストーカー規制法違反の事例から—」, 『東北大学 高度教養教育・学生支援機構紀要』 第8号, pp. 209-220.

宿利由希子・王睿来・羅希・揣迪之 (2023) 「小説の用例に見る動作の表現の日中比較—『三体』と『七回死んだ男』における人物像—」 『東北大学 高度教養教育・学生支援機構紀要』 第9号, pp. 13-26.

塩谷英一郎 (2012) 「言語学とクリティカル・シンキング—誤謬論を中心に—」 『帝京大学総合教育センター論集』 3, pp. 79-98.

Initial Findings from an Online Fluency Tool for 1st-year University Students

Emily MACFARLANE ¹⁾, Ryan SPRING ²⁾, Jessica TAKEDA ²⁾

1) Tohoku University (Adjunct), 2) Institute for Excellence of Higher Education, Tohoku University

This paper examines initial findings from an online fluency tool for first-year university students learning English as a foreign language. The research focuses on four key questions: the impact of filler words on speech rate, the effect of repeated tool usage on fluency improvement, and student perceptions of both the online tool and their own fluency level. A cohort of first-year Tohoku university students ($n = 211$) of various English proficiency levels (as determined by TOEFL ITP[®] scores) participated in the 7-week study. Through a newly developed online tool, students' fluency was evaluated over 7 classes in a single academic semester. Students' perceptions of their speaking abilities were surveyed at the beginning and end of the study period. Findings show that students who engaged more frequently with the online tool demonstrated improvements in overall fluency, regardless of their initial TOEFL ITP[®] scores. There was significant correlation between average speech rate and average filler word usage however not between improvement in speech rate and improvement in filler usage. Qualitative data from student surveys revealed that while students liked being able to practice their speaking skills, some did not understand the feedback provided, and most students did not gain awareness of their improved fluency. These findings suggest that, while feedback provision in this specific tool needs to be adapted to address filler word reduction and improve comprehensibility, regular practice with targeted online tools can enhance spoken fluency in English language learners at the university level.

1. Introduction

Speech fluency is perceived as both difficult to define and complex to measure (Tavakoli et al., 2016). In common usage, fluency is broadly equated with overall spoken language ability (Lennon, 1990) representing the speaker's ability to articulate a complex message. Colloquially, having fluency implies the ability to speak a lot and say the right things in many different situations (Council of Europe, 2020). However, second language (L2) researchers adopt a narrower definition that focuses on fluency as one dimension of speech which emphasizes temporal aspects such as speaking rate and pause frequency (Peltonen, 2023). According to this narrow interpretation, fluent speech is characterized by a natural rhythm, rapid delivery, and minimal hesitation.

Attaining speech fluency is a crucial objective for many L2 learners (de Jong & Perfetti, 2011), a component in evaluating oral language proficiency in rating scales for

speaking examinations (e.g. TOEFL iBT[®], IELTS) and is prominent in major assessment frameworks such as the Common European Framework of Reference (CEFR) for Languages (Council of Europe, 2020). While many English language classes have little to no explicit instruction on how to improve speech fluency (Rossiter et al., 2010), in 2019, an English curriculum reform committee from the Center for Culture and Language Education, Institute of Excellence of Higher Education at Tohoku University deemed "Fluency and Pronunciation" as one core skill within a unified English curriculum. Since 2020, the curriculum has been delivered to first-year students via the *Pathways to Academic English* textbook (Spring & Scura, 2023). Regarding fluency, the textbook encourages students to speak repeatedly about various topics at length and calls for students to focus on adding details and speak more quickly. To measure fluency, the usage of a word-counter and stop-watch is recommended, but the authors admit that this method is

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
macfarlane.emily.b4@tohoku.ac.jp

imperfect since even words with similar meanings can have various syllabic lengths (e.g. *means* [1] versus *medium* [3]).

In 2022, Spring and Takeda (Takeda, 2023) began creating an online multimodal website for Tohoku University students to practice the various vocabulary and core skills outlined by the curriculum, and by 2023, at least one online tool was available per textbook chapter. Specifically in that year, an online “fluency checker” was introduced with the aim of measuring a student’s utterance length and automatically calculating a fluency score based on how many syllables were spoken at the push of a button. This research study hopes to determine to what extent usage of the online fluency tool contributes to an academic speaking and listening course.

Background

1.1. Fluency

Segalowitz (2010) divided L2 fluency into cognitive, perceived, and utterance fluency frameworks. Cognitive fluency refers to how efficiently a speaker's mind processes language to produce speech; perceived fluency seeks to determine how listeners judge a speaker's fluency; and utterance fluency is concerned with measurable aspects of spoken language (such as speaking speed and pauses). Of these three types, utterance fluency often receives the most attention in L2 studies (e.g., Skehan, 2014) because it is most easily measured and improved in foreign language classrooms.

1.2. Measuring Utterance Fluency

Measures of utterance fluency generally focus on three major categories: speech fluency, breakdown fluency, and repair fluency (e.g., de John & Wempe, 2009; Lennon, 1990; Skehan, 2014; Tavakoli & Skehan, 2005). Specifically, speech fluency refers to how quickly someone speaks in general. It is often measured by raw speech rate (e.g., the number of words spoken per minute, or the number of syllables spoken per second) or articulation rate (e.g., the average time spent to utter each individual syllable) (de John and Wempe; 2009). Breakdown fluency deals with how often a speaker becomes unable to continue speaking and is thus often measured in terms of the number of long pauses

or as a ratio of the time they spend speaking versus silent (e.g., Wood, 2010). Finally, repair fluency focuses on how quickly one can deliver meaningful information, including self-repairs. Therefore, the most common way of checking for repair fluency involves looking at the trimmed speech rate, i.e., the number of words or syllables after removing self-repairs and non-word fillers (e.g., Lennon, 1990).

While fluency can also be measured subjectively, there are significant correlations between human judgements and many of the objective measures (e.g. de Jong & Wempe, 2009; Spring, 2021). Since many of the objective measures can be automatically calculated, there are also several studies that have begun using these as a general baseline for L2 learners’ fluency. Specifically, raw speech rate, has been suggested as a rather representative general measure of oral fluency, and is therefore often used as a yardstick in many L2 learning and education studies (e.g., Kato et al., 2023; Thai & Boers, 2016; etc.).

1.3. Teaching Fluency Strategies

Numerous studies (de Jong and Perfetti, 2011; Tavakoli and Foster, 2008; Saito et al., 2018) have shown that specific fluency training can have a positive impact on students’ fluency. While consciousness-raising tasks and rehearsal or repetition tasks both aim to improve fluency before attempting fluent speech, instructing students about the use of formulaic sequences and filler words (Rossiter et al., 2010) can help students in the middle of a fluency attempt by helping students repair their disfluent speech. In particular, the use of lexical fillers can maintain the impression of fluency while buying time for the speaker to plan what they want to say (Foster, 2020). Despite the fact that a study on student textbooks and teaching resources which specifically focused on oral fluency found that none included explicit instruction on the use of fillers (Rossiter, et al., 2010), the *Pathways to Academic English* textbook does include a specific section on filler words. Beyond the typical fillers of *uh...* and *um...*, the textbook recommends the use of six phrases which might be better perceived by academic audiences, including *well...*, *let me see...*, *it turns out...*, *what I mean is...*, *what I’m trying to say is...*, and *the thing is...*

1.4. Research Questions

Based on the discussion above, we predicted that providing students with increased opportunities for practicing speaking while focusing on fluency and using filler words for fluency repair, might lead to improvements in oral fluency. Furthermore, we suspected that increased practice with an online tool might be associated with measurable fluency improvement. However, it was unclear how much improvement could be made in a short time or what the exact relationship between filler word usage and general oral fluency is. Therefore, we aimed to answer the following questions:

1. To what extent does increased usage with the online fluency tool help improve speech rate?
2. To what extent does increased usage of “filler words” help improve speech rate?
3. What are students’ perceptions of their own fluency?
4. What are students’ perceptions of the online fluency tool?

2. Methods

2.1. Participants

Each of the three authors taught at least one section of the unified English curriculum at Tohoku University called “Integrated Academic Listening and Speaking,” all using the same textbook, curriculum materials, and assignments over the course of one semester. Students within the classes consisted of first-year students from various academic disciplines but largely fell into the CEFR B1 level as indicated by their TOEFL ITP[®] scores. Only students (n=211) who completed both a pre- and post- survey, gave their informed consent to be a participant of the study, used the online tool 7 times or more, and whose data did not suggest technological errors (e.g., speech rates that were above or below two standard deviations from the average) have been included in this research. Students were provided informed consent of participation and were allowed to not participate at their own discretion in accordance with the ethics review board (application k00516).

2.2. Classroom Procedure

The study took place over seven classroom sessions. One of the three teachers and authors of this study provided

students with an academic prompt, as detailed in Table 1. Because L2 students tend to sound more natural, pause less, and have shorter silences when given planning time (Skehan, 1998:69), after listening to the prompt, students were allotted one minute to think and take notes. Students were cautioned not to write full sentences, but rather jot down only individual words or phrases which might be helpful when speaking about the designated topics. After the minute, students were asked to begin speaking out their answers while using the online fluency tool. All students aimed to speak one minute per attempt, but the actual speaking length was determined by the students’ manual manipulation of the online tool. Lastly, students received their individualized feedback from the tool.

Table 1: General Topics Across Seven Weeks

Week 1	University choice
Week 2	Amount of homework
Week 3	Mandatory service
Week 4	Age restrictions on social media
Week 5	Standardized academic courses worldwide
Week 6	Health insurance costs
Week 7	Online classes

2.3. Fluency Tool Creation and Usage

The online fluency tool used by students in this study was created in HTML and JavaScript. To operate the tool, first students pushed a “begin speaking” button which simultaneously triggered a timer set to capture at 0.1 second intervals and called an Application Programming Interface (API) created for standard webkit Automatic Speech Recognition (ASR). Next, students began speaking in English, and the “begin speaking” button automatically changed to “stop speaking.” When the student finished speaking and the button was clicked again, the ASR and timer stopped. Lastly, as shown in Figure 1, the tool instantly calculated a numerical speech rate and drew a graph based on the number of syllables spoken per second. Though not visually provided as feedback to the students, specified filler words and phrases were counted, based on the text data provided by the ASR.

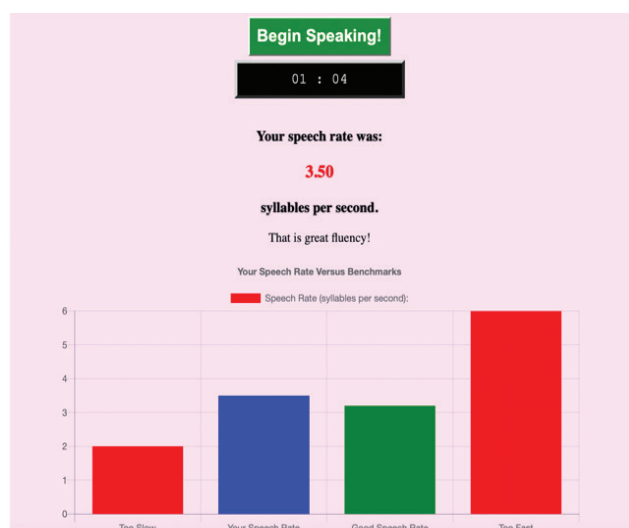


Figure 1: Fluency Tool Feedback Example

The graph provided context for the calculated speech rate. The red bars of “Too Slow” and “Too Fast” exemplified speech rate extremes, and the green “Good Speech Rate” gave students an aim. The cutoff of 6 for “Too Fast” was determined since the average speaking speed of native English speakers is around 5.00 syllables per second, with most speakers falling within a range of 4 to 6 syllables (e.g. Morill et al., 2016). The cutoff of 2 for “Too Slow” speech rate was determined through analysis of speech rate data from Spring (2021), conducted on learners from the same university, and determining the speaking rate for the lowest quartile of learners.

2.4. Data Collection and Analysis

Speech rate data for every use of the fluency tool by students along with their usage of pre-determined “filler words” were stored on a server. Unfortunately, though we intended to check for the usage of six filler words and phrases recommended from the *Pathways to Academic English* textbook, due to a programming error, we were only able to capture data for the filler “well.” At the beginning and end of the study, students were asked to complete Google Form-based surveys containing five, 10-point Likert scale questions, with 1 denoting “I do not need to improve this area at all” to 10 meaning “I need to improve this area a lot.” Based on how much they felt they needed to improve, students answered five questions about different aspects of speaking: fluency, pronunciation, grammatical accuracy, vocabulary choice, and

speaking length. The end-of-study survey also included one open-question and five 5-point Likert scale closed-questions to determine students’ impressions about the online tool.

To answer the first question, regarding whether increased usage of the online tool improved students’ oral fluency, we used simple pre-post statistical testing of the students’ speech rates and their usage of the filler “well.” The pre- and post-test data were checked for normality using a Shapiro-Wilk test. Because the speech rates were normally distributed, they were analysed using *t*-tests with Cohen’s *d* providing as a measure of effect size, and because the number of filler words was not normally distributed, a Wilcoxon Signed-Rank test was used, following Spring (2022). Next, correlation between increases in fluency (delta speech rate) and filler words (delta “well” usage) and the number of times students used the tool was provided by either Pearson’s or Spearman’s correlation tests depending on the normality of the data.

To answer the second question concerning whether increased usage of filler words improved speech rate, we checked for correlation between increases in fluency from pre- to post-test scores and increases in filler words from pre- to post-tests. Normality of this data was also checked and because the average number of filler words did not pass the Shapiro-Wilks test, a Spearman’s Rank Correlation test was used.

To answer the third question about students’ discernment of their own speech improvement over the study, we checked if there were statistical differences pre- and post-treatment in students’ perceptions of five different aspects of their speaking (fluency, pronunciation, grammatical accuracy, vocabulary choice, and speaking length). Due to the ordinal nature of the data and the fact that the data was paired, a Wilcoxon Signed-Rank test was used, following Spring (2022), for each aspect.

Lastly, to examine the students’ perception of the fluency tool the open-ended results of the final survey question were analysed qualitatively and the answers to the Likert-scale questions were simply analysed descriptively. These results were then considered in combination with the previously mentioned statistical approaches to provide triangulation and better interpret the data holistically.

3. Results

3.1. Fluency Tool Data

The descriptive statistics for learners' usage of the fluency tool, their first and last attempts, delta scores (final attempt minus first attempt), and averages across all attempts are presented in Table 2. It is clear from the data that there is a great deal of variance in student performance and practice attempts.

Table 2: Descriptive Statistics for Dataset

Measure	Range	M (SD)
# Attempts	7–107	28.14 (15.2)
SR_First	0.5–4.72	1.49 (0.72)
SR_Last	0.5–4.85	2.04 (0.72)
SR_Delta	1.13–26.25	3.42 (3.02)
SR_Average	0.71–8.30	1.878 (0.68)
Well_First	0–7	0.06 (0.51)
Well_Last	0–5	0.14 (0.50)
Well_Delta	0–7	0.88 (0.95)
Well_Average	0–1.79	0.11 (0.20)

*SR = speech rate (syllables per second), Well = number of times “well” was used

The pre-post comparison of speech rates showed that there was significant improvement overall in students' speech rates with a moderate effect size; $t(210) = 8.75$, $p < .01$, $d = 0.60$. Furthermore, there was also a significant increase in the number of uses of the filler “well” from the first to last attempts with a moderate effect size; $Z = 2.53$, $p = 0.01$, $rs = 0.53$. These results indicate that on average, students improved not only their speech rates, but in their usage of designated filler words. Upon checking correlation improvement and tool usage, we found a significant correlation to changes in speech rates ($r = 0.25$; $p < 0.01$) and to changes in filler word usage ($rs = 0.38$; $p < 0.01$). Therefore, it seems that higher practice rates were associated with greater improvement in both areas.

Finally, we also investigated the connection between filler word usage and speech rates by comparing the correlations between average speech rates and filler usage, and changes

in speech rates and filler usage. We found a significant correlation between average speech rate and average filler usage ($rs = 0.38$; $p < 0.01$), but not between improvement in speech rate and improvement in average filler usage ($rs = 0.00$; $p < 0.95$). This indicates that while filler word usage seems to be tied to speech rate overall, most students were more likely to be able to improve only one of the two of these.

3.2. Perceptions of Speech Improvement – Survey Data

Over the 7-week study, and as determined by pre- and post-treatment surveys with 10-point Likert-based questions about how much students felt they needed to improve in five different aspects of speaking (fluency, pronunciation, grammatical accuracy, vocabulary choice, and speaking length), students were not able to discern improvement from usage of the online fluency tool. Table 3 shows the ranges, averages (M), and standard deviations (SD) for each speaking aspect, with 1 denoting “I do not need to improve this area at all” to 10 meaning “I need to improve this area a lot.”

Table 3: Pre- and Post- Student Perceptions of Speaking Aspects that Need Improvement

Aspects		Range	M (SD)
Fluency	Pre-	1 ~ 10	8.18 (1.83)
	Post-	1 ~ 10	7.967 (1.78)
Grammatical Accuracy	Pre-	2 ~ 10	7.521 (1.87)
	Post-	1 ~ 10	7.242 (2.05)
Pronunciation	Pre-	1 ~ 10	7.341 (2.35)
	Post-	1 ~ 10	7.204 (2.26)
Vocabulary Choice	Pre-	2 ~ 10	7.853 (1.75)
	Post-	1 ~ 10	7.768 (1.92)
Speaking Length	Pre-	1 ~ 10	7.692 (1.91)
	Post-	1 ~ 10	7.63 (1.80)

A statistical comparison between the pre- and post-treatment data gleaned from the surveys was analysed with

the assistance of Spring (2022), which, due to the ordinal and pair nature of the data, utilized Wilcoxon Signed-Rank tests. While the data indicates small perceptions of mean improvement across all five aspects, the online tool overall did not lead students to notice their improvement.

3.3. Perceptions of the Online Fluency Tool – Survey Data

As shown in Figure 2, a total of five 5-point Likert-based questions were created to gain insight about students’ perceptions of the online fluency tool, with 1 denoting strong disagreement and 5 meaning strong agreement with a statement. The first two questions in the survey focused on ease of use, particularly regarding the feedback provided by the tool. Most students found the feedback easy to understand ($M = 3.84$) and useful ($M = 3.77$). Student comments on the final open-ended question suggested that the visual nature of feedback was particularly helpful, but there were some students who wanted more detailed feedback on how to improve.

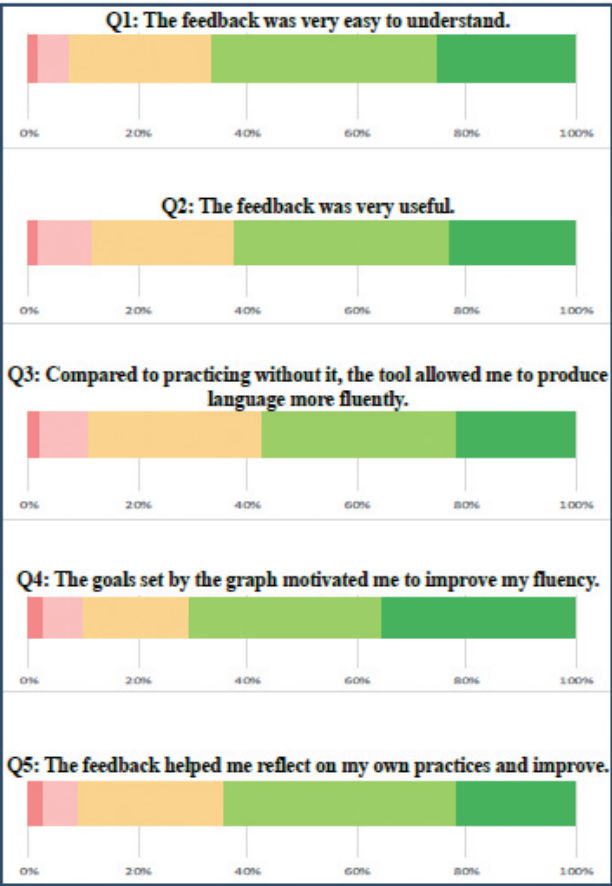


Figure 2: Likert-scale Survey Questions on Tool Perception

The next three questions in the survey intended to measure the students’ perceptions about using the tool itself. Students reported that the tool was better than practicing alone ($M = 3.71$), and some comments suggested that the tool provided a good opportunity to practice, perhaps implying that some students might not have practiced if they were not using the tool. Additionally, most students reported that they found using the tool motivating ($M = 3.92$). Specifically, students commented that they liked having a goal score visible for them to aim for. Finally, overall students felt that the tool was useful in helping them to reflect and improve on their own fluency ($M = 3.76$).

The open-ended question in the post-treatment survey was optional, and asked students for any comments they had about the fluency tool and its usage in class. A total of 31 students opted to respond to this question including two ‘nothing to add’ responses. As shown in Table 4, students’ comments could be grouped into five basic categories. Example comments have been translated for student privacy and are included in the table.

Table 4: Example Student Responses to the Request for Comments on the Fluency Tool

Technical Issues and Complaints (n=8) - Initially, I didn't understand the graph because it was difficult to understand intuitively. - I had no problem with using it for homework, but when everyone used it all together in the classroom, my results were very poor.
User Interface and Functionality Suggestions (n=13) - I thought that it would be good to know if the computer was picking up my voice correctly. - I'd like to be able to see the cumulative data.
Feedback and Learning Suggestions (n=2) There were themes that I could not answer smoothly even in Japanese. I feel that I could have practiced even better if I had been given hints on what to say and examples of issues to discuss.
Concerns about Accuracy (n=3) I don't know how accurate it is.
Positive Feedback (n=3) - I felt it was good that I was able to speak a lot of English. - The analysis of my abilities in each separate area was very helpful in my studies.
Nothing to Add (n=2)

In general, students noted that they felt the online fluency tool was helpful for practicing fluency and appreciated its visual

feedback and analysis of speaking skills. However, students suggested several improvements, including providing clearer usage instructions, and offering features like speech transcripts, voice recordings, and topic prompts. The most common complaint concerned difficulties using the tool particularly in noisy classrooms. Additionally, as the content of students' speech was not accessed, a few students questioned the tool's accuracy in assessing a speech rate. Overall, while students saw potential in the tool, they felt addressing some of these concerns would enhance its effectiveness for language learning.

4. Discussion

Based on the data taken from this study, it seems that the training provided in the treatment in this study did lead to overall improvement in both general fluency (as measured by speech rate) and ability to use filler words (as measured by the number of times “well” appeared in student speech). Not only did pre- and post-tests exhibit significant changes, but the number of attempts also correlated with improvement in both measures.

Furthermore, it seems that usage of filler words is generally tied to fluency, but it is unclear whether pushing students to use more filler words resulted in higher fluency. Specifically, overall speech rates were moderately correlated with usage of the filler word “well,” but increases in the former did not correlate with increases in the latter. However, part of the reason for this data point could be because we were only able to capture the number of times that just one of the designated six filler words and phrases was used by students, so it might be the case that redoing the study with proper ability to capture all filler words and phrases usage would yield different results. This should be remedied and restudied in the future.

When examining the students' perceptions of their own speaking abilities there was no significant difference for any of the five aspects including fluency. Therefore, although the students were able to improve their general fluency, they were not aware of this fact. One reason for this could be that students did not have access to their previous scores and so were unable to compare, a fact noted in the student survey comments. Student requests for clearer feedback on what constituted a ‘good’ speech rate also support this interpretation.

The lack of perceived fluency improvement contrasts with the students' own ratings on the tool's usefulness and its motivation aspects. This suggests that the students may have been focusing on the process of using the tool rather than on tracking their own performance over time. It is also possible that their improvement was small enough that they did not notice, leading to a perception of failure to improve.

5. Conclusion

Based on the feedback from students and analysis of the tool's impact on fluency improvement, the researchers have been working on making improvements for the 2024 school year. First, while still giving the same context to a fluency speech rate, the graph within the “fluency checker” has been visually overhauled to provide greater understanding immediately. Furthermore, the new version of the tool provides better data to students and teachers including the number of filler words used, as determined by the ASR. Secondly, with the help of another colleague, a new “fluency builder” will be introduced from the 2024 academic year. It will address some of the issues expressed by students in the open-ended survey question. Specifically, the new tool will provide topics for students to practise, allow students to see and edit their ASR script, and repeatedly practise the same speech with a timer. The researchers intend to continue evaluating and improving the fluency tools and other online tools to further improve EGAP for students at Tohoku University.

References

- Boersma, P., & Weenink, D. (2019). *Praat: Doing phonetics by computer*. <http://www.praat.org>
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- de Jong, N., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency Training in the ESL Classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, 61(2), 533–568. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x>

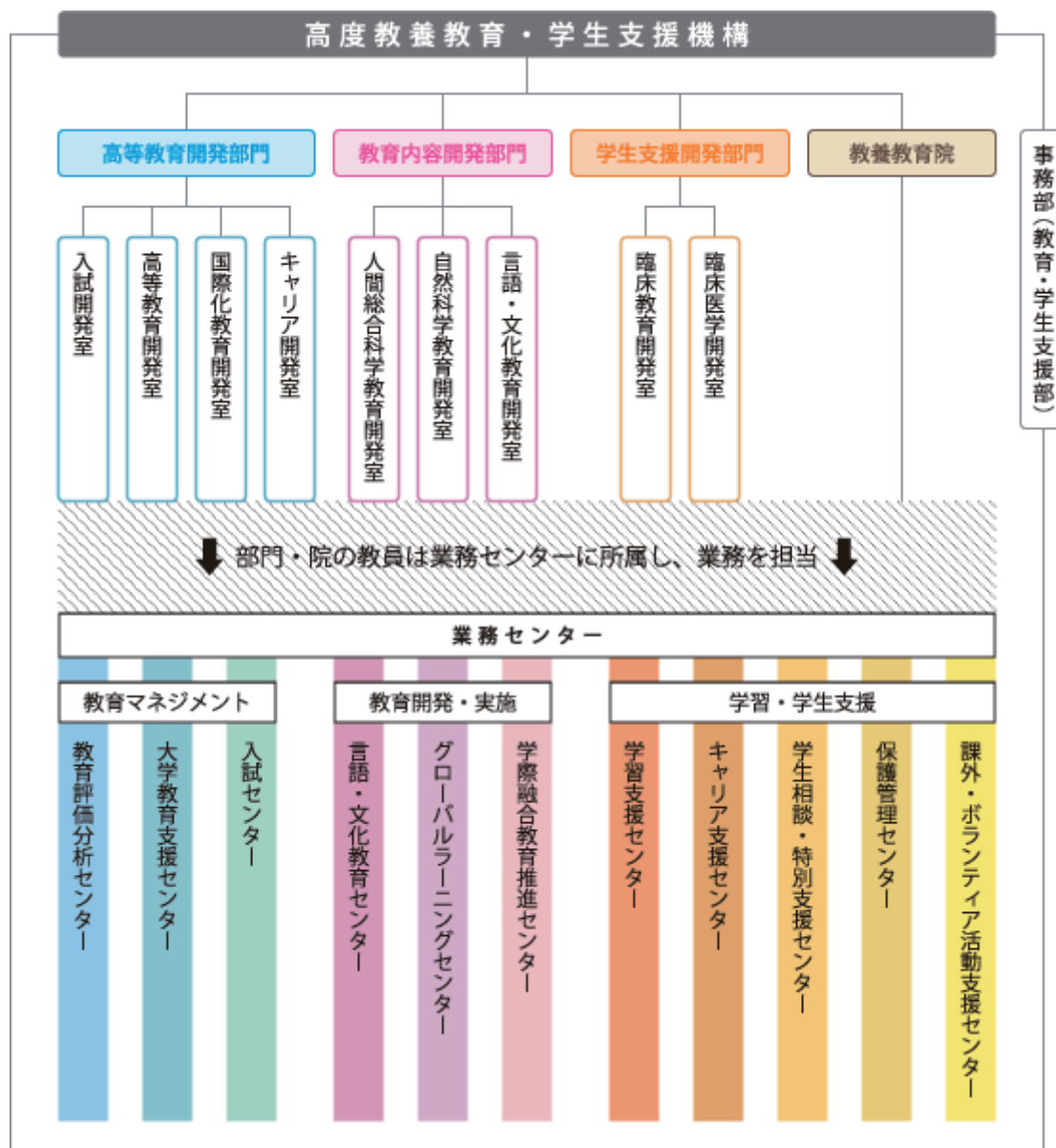
- de Jong, N., & Wempe, T. (2009). Praat script to detect syllable nuclei and measure speech rate automatically. *Behavior Research Methods*, 41, 385–390. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.385>
- Foster, P. (2020). Oral fluency in a second language: a research agenda for the next ten years. *Language Teaching*, 53, 446–461. <https://doi.org/10.1017/S026144482000018X>
- Kato, F., Spring, R., & Mori, C. (2023). Incorporating project-based language learning into distance learning: Creating a homepage during computer-mediated learning sessions. *Language Teaching Research*, 27(3), 621–641. <https://doi.org/10.1177/1362168820954454>
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387–417. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00669.x>
- Morrill, T., Baese-Berk, M., & Bradlow, A. (2016). Speaking rate consistency and variability in spontaneous speech by native and non-native speakers of English. In the *Proceedings of the 2016 Speech Prosody Conference* (May 31 - June 16, 2016; pp. 1119–1123). <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2016-230>
- Peltonen, P. (2023). Fluency revisited, *ELT Journal*, Advance online publication, <https://doi.org/10.1093/elt/ccad047>
- Rossiter, J. M., Derwing, T., Manimtim, L. & Thomson, R. (2010). Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583-606. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.583>
- Saito, K., Suzukida, Y., & Sun, H. (2019). Aptitude, experience and second language pronunciation proficiency development in classroom settings: a longitudinal study. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(1), 201–225. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000432>
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851357>
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2014). The context for researching a processing perspective on task performance. In P. Skehan (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp. 111–141). John Benjamins.
- Spring, R. (2021). Instructor- versus peer-based participation scores in EFL classes: Comparisons and correlation to oral proficiency. *TESL-EJ*, 25(3). <https://tesl-ej.org/pdf/ej99/al5.pdf>
- 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., & Scura, V. (Eds.). (2023). *Pathways to academic English (4th ed.)*. Tohoku University Press.
- Takeda, J. (2023). Pathways to Academic English: Multimodal online tools: Initial analysis of advantages and student feedback. *Tohoku University, Institute for Excellence in Higher Education Annual Bulletin*, 9, 43–48.
- Takeda, J., & Spring, R. (2024). The creation and impact of multimodal online tools for English for General Academic Purposes (EGAP) at Tohoku University. *Tohoku University, Institute for Excellence in Higher Education Annual Bulletin*, 10, 125-129.
- Tavakoli, P., Campbell, C. & McCormack, J. (2016). Development of speech fluency over a short period of time: effects of pedagogic intervention. *TESOL Quarterly*, 50 (2), 447-471. <https://doi.org/10.1002/tesq.244>
- Tavakoli, P., & Foster, P. (2008), Task Design and Second Language Performance: The Effect of Narrative Type on Learner Output. *Language Learning*, 58: 439-473. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00446.x>
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language* (pp.239–273). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.11.15tav>
- Thai, C., & Boers, F. (2016). Repeating a monologue under increasing time pressure: Effects of fluency, complex, and accuracy. *TESOL Quarterly*, 50(2), 369– 393. <https://doi.org/10.1002/tesq.232>
- Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence and classroom applications*. Continuum.

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ガル・スタディーズ (Tohoku University Plurilingual Studies : TU PluS)」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 (2023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）
 准教授 澤邊 裕子（日本語教育学）
 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 小林 大志（ドイツ語学，理論言語学）
 講 師 クロエ・ベレック（フランス語教育，歴史学，ジェンダー論）
 講 師 王 軒（言語学）
 講 師 桂 雯（中国語学）
 講 師 姚 堯（中国語学，日本語学，歴史言語学）
 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）
 特任助教（教育） 張 小栄（日中関係史，中国語教育）

(2) 担当語種グループ別

英語グループ

北原 良夫，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，小林 大志（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，姚 堯，張 小栄（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，澤邊 裕子，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，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, 澤邊准教授

(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

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

(2) 言語・文化教育センター

https://www.ihe.tohoku.ac.jp/?page_id=7358

(3) 日本語教育セクション

<https://www.jlpg.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

2023年第10号 言語・文化教育センター年報

2024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: <https://www.ccle.ihe.tohoku.ac.jp/>

東北大学 言語・文化教育センター年報

第10号 2023



この冊子は環境に配慮した
「水なし印刷」により
印刷しております。



環境にやさしい植物油インキ
「VEGETABLE OIL INK」で
印刷しております。