

# 東北大学 言語・文化教育センター年報

第11号 2024

Center for Culture and Language Education,  
Tohoku University



東北大学高度教養教育・学生支援機構



# 目 次

## 報告

- Free, Online Teacher Tools: An Introduction and Argument for Their Use ..... Ryan SPRING ..... 1

- Dialogic Engagement and Learner Autonomy in a Faculty-Led Study Abroad Program in Spain ..... Cecilia Noemi SILVA ..... 8

- Connecting Classrooms Across Borders: Intercultural Exchange through COIL Workshops ..... Barry KAVANAGH ..... 15

- 第1回フランス語ビデオコンクールの開催とその考察 ..... ベレック・クロエ, 遠藤スサンネ ..... 22

## 研究ノート

- The Impact of Creating Metaverse Worlds on Intercultural Understanding: A Comparative Analysis of Multimedia in Metaverse International Virtual Exchange ..... Masako HAYASHI ..... 28

- 連想に根差した仮想的言語表現の認知言語学的考察  
—主体変化表現, 心的走査及び虚構使役表現を中心に— ..... 田林洋一 ..... 34

- 調査報告: 笑い方の表現と主体の印象に関する母語話者を対象とした日英露比較 ..... 宿利由希子, ノヴィコワ・オリガ ..... 42

- 言葉, 音楽, そして抗議  
—1960年代におけるエド・サンダースのアクティヴィズム— ..... 竹林修一 ..... 50

- 「千島列島の新記述—ロシア語原典に基づく(1783年)」をめぐって ..... 遠藤スサンネ ..... 58

## 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	69
1 高度教養教育・学生支援機構組織構成と言語・文化教育センター	
2 使命	
3 事業	
4 教員	
5 運営体制	
6 関連 URL	

報告

# 教師のための無料オンラインツール —ツール紹介と活用の意義—

## スプリング・ライアン\*

Free, online teacher tools:  
An introduction and argument for their use

Ryan SPRING \*

Keywords: Text complexity, question analysis, speaking homework, ASR, online tools

### 1. Introduction

Teachers can be extremely busy and do not always have the time to put as much effort into creating materials as they would like to. Even if teachers are using textbooks or other pre-made materials, they might wish to edit materials or create their own supplementary materials. Furthermore, many teachers make tests, quizzes, and homework assignments, based on materials, both pre-made and original. However, how can we be sure that our materials and questions are appropriate? Unfortunately, there is no single answer, no perfect test, nor a complete AI solution to this problem. However, there are several simple tests and checks that teachers can do to identify problematic areas of materials. Furthermore, as teachers, we should endeavor to fix these as much as possible. Yet teachers, myself included, often have limited time, so I have put together a small, yet growing, website with automated tools that can point out some potentially problematic areas. This might be useful for teachers, especially language education teachers, as it would make it much easier to find problems quickly. In this report, I will introduce and explain the importance of three tools: the teacher-centric text checker, the question evaluator, and the online speaking homework tool.

### 2. Teacher-centric text checker

One important aspect of materials creation is the difficulty

of the language used in texts or listening passages. This is important when presenting materials in the students' first language (L1) [1], but even more so for language education classes or for classes taught in a second language (L2) [2] [3]. This is because the more complex the language used is, the less likely learners are to understand it. A bit of complexity above the current level of the learner can be a good thing when trying to challenge L2 learners to acquire new vocabulary or grammatical structures, but it can also negatively impact learners who are trying to get information from the text when language learning is not the goal of the task or text. Some aspects of what might make a text more or less difficult to comprehend include: lexical sophistication, lexical variety, and syntactic sophistication.

Lexical sophistication is often considered one of the most influential factors in text comprehensibility [1][2][3]. For L1 learners of English, two different Flesh-Kincaid scores (i.e., reading ease and grade level) generally exhibit high predictive power for how difficult the text will be to read [1]. However, these measures are based on syllable-counting and the fact that L1 learners tend to learn Latinate words (which have more syllables than Germanic words) later in life. Therefore, newer, usage-based measures have also been created. For example, the percentage of words past the first most common 2,000 or so in the English language (i.e., not in the New General Service List – NGSL [5]) can be used as a measure to determine the sophistication of L2 production

---

\*東北大学 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

but can also predict L2 comprehensibility to some degree [4] [5]. Finally, it must be noted that foreign language learners rarely learn L2 vocabulary in the same order as L1 learners, so usage-based metrics such as the most common words can be somewhat problematic for foreign language L2 learners [6]. Specifically, in the realm of Japanese English as a Foreign Language (EFL) education, Tono has created a CEFR-J list, which represents the words that L1 Japanese EFL learners are likely to know at certain CEFR levels, given the words already present in their L1 and the words presented in their textbooks [6].

Though lexical variety is often more associated with L2 production than with comprehensibility [4], a high variety of vocabulary can also make texts and listening passages challenging for learners [3][7]. While of course, the number of different words is one metric that can be used to examine vocabulary variety, this number is affected by the length of the text, so is not always intuitive for teachers. One score that can be used instead and corrects, albeit only to some degree, for text length is the corrected type-token ratio (CTTR) score, which has been shown to be reliable in predicting L2 speech and writing proficiency [4][8].

Syntactic complexity is much more difficult to rate without a Large Language Model (LLM) to assign dependency tags to words [9][10]. However, one extremely basic metric that can be calculated using simple JavaScript without an LLM is the mean length of sentence (MLS). In general, the longer a sentence is, the more complex it tends to be. Therefore, longer sentences are typically more difficult to parse than shorter ones, potentially making them more difficult to comprehend [8]. However, it should be noted that sentences can become longer through coordination, complementation, phrasal expansion, or modification [10] and that these are not equally difficult to parse. This is likely why MLS is not as strong of a predictor of L2 productive ability as the number of complex structures or phrasal complements per sentence [9][10]. Yet, it should be noted that MLS does still have some relationship to syntactic complexity and is large-grained enough that most people can understand what the measure is quite easily [9].

Based on the aforementioned discussion, I created the Teacher-centric (CEFR-J) Text Checker, depicted in Figure 1. It is created entirely in JavaScript, so it has several limitations, but it is fast, lightweight, and programmed to help overcome the limitations quite easily. It is based on dumbNLP.js [11], which includes text-cleaning tools, text-related calculators, and a lemmatizer of my own creation, not built on an LLM. Importantly, because there is no LLM, no part of speech or dependency tagging is conducted. Please note that some words in the CEFR-J list belong to different difficulty levels depending on their part of speech, so for a more accurate representation of the percentage of words at CEFR-J levels for research purposes, Mizumoto's tool [12] should be used instead, as it also handles part-of-speech tagging. The Teacher-centric Text Checker accepts English text as input and then produces the measures found in Table 1.



Figure 1: Depiction of the TCTC

Table 1: Metrics Produced by the TCTC

Measure
Number of words
Number of syllables
Mean Length of Sentence (MLS)
Number of Different Words
Corrected Type-Token Ratio (CTTR)
Flesh-Kincaid Reading Ease Score
Flesh-Kincaid Grade Level Score
Percent of words covered by the NGSL
Percent of words covered by the A1, A2, B1, and B2 levels of the CEFR-J list

Importantly, as Spring [13] points out, there is no perfect vocabulary list, so even though Browne [5] and Tono [6] have done their best to create lists that represent learners at given levels, the word lists fluctuate in accuracy as the world around them changes. Therefore, rather than simply outputting the percentage of words covered by the NGSL or at certain CEFR ranges, the tool lists all of the words present in the text from the CEFR A2 level through those that are beyond the B2 level. Teachers can quickly check the lists and mark the words that they believe their students already know, and then have the tool recalculate the percentages of known words. This includes words that might appear twice in the CEFR-J list with different parts of speech; this tool generally classifies words into their highest CEFR level based on the list. This portion of the tool appears as in Figure 2.



Figure 2: Marking of Words in CEFR Levels

Since I believe that teachers should check the word lists anyway for already known words, proper nouns, and parsing errors, I think that for materials creation, Mizumoto's tool is not necessarily required and since it does not include the ability to mark known words and recalculate based on teacher intuition quickly, this teacher-centric text checker might be easier to use.

While there is no single setting that is absolutely correct in terms of text difficulty, one should consider the length, average sentence length, lexical sophistication, and lexical variety of any text used for learners, especially L2 learners. However, if the purpose of the text is not to introduce new vocabulary, it should probably reach a level of about 95% coverage of familiar words [2]. This can be checked using

the CEFR-J coverage percentage of teachers' learners (if they have L1 Japanese EFL learners) or by making educated guesses about their levels and checking against the percentage of words covered by the NGSL and the Flesh-Kincaid scores. Similarly, for texts of about 200-500 words in length, CTTR scores greater than 7 will probably affect the difficulty of the text. Teachers might also compare the scores of their original materials versus those that the learners are using elsewhere, such as their textbooks, worksheets, or other pre-made materials and adjust their materials to have similar scores as those of other learner materials. While not a perfect solution, this sort of care regarding the complexity of the texts that learners use will, hopefully, at least improve teacher materials.

### 3. Question Evaluator

Teachers often create their own quizzes, tests, homework assignments and other sorts of evaluations for their students. However, despite our best efforts, some questions might not discriminate effectively between low- and high-level learners as intended. Since many teachers often recycle and reuse their questions and homework assignments, I created a simple tool to help teachers evaluate their assignments' questions, as depicted in Figure 3.

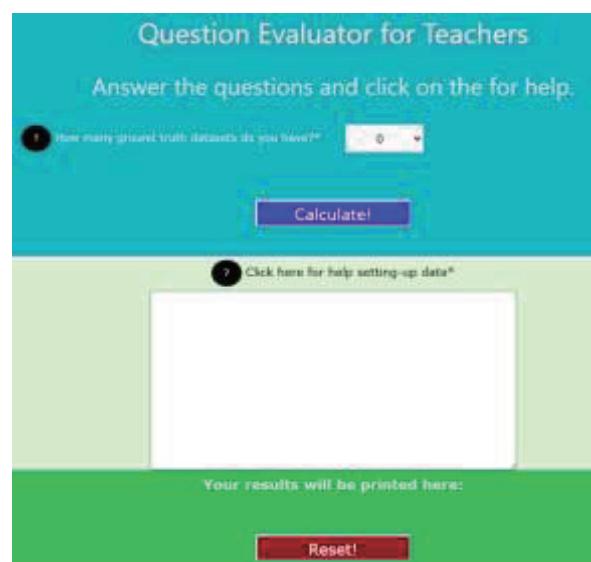


Figure 3: Question Evaluator Home Screen

The tool provides a textbox and asks teachers to copy and paste their students' scores for each question. For multiple choice questions, this should be represented as either a 1, if the respondent got the answer correct, or a 0, if the respondent got the answer incorrect. For ordinal scale questions, such as the number of points for a writing or speaking question, the raw score (i.e., number of points earned for that question) should be used. The tool also allows teachers to input some "ground truth" scores, i.e., external test scores that were not a part of the test, but which are meant to accurately represent the skill or ability of the students. The tool then calculates several metrics to rate each question on and provides charts that help to visualize how each question performed.

First, the tool provides Cronbach's alpha for the assignment, which can provide some modicum of knowing how internally consistent the questions are overall [14]. In general, Cronbach's alpha is designed to represent whether or not the questions were generally trending in the same way, i.e., students who normally answered correctly tended to score higher and students who normally answered incorrectly tended to score lower. If Cronbach's alpha is lower than 0.6 for a certain set of questions, it is worth evaluating the questions and trying to improve them.

Next, the tool provides the average score for each question, the correlation for each question to the overall test scores, and a letter grade (i.e., A, B, C, or F) based on the magnitude of correlation. If any ground truth metrics are provided, the correlation between each question and each ground truth is also provided, and the letter grade is altered to reflect not only how well each question correlated to overall test scores but also based on how well they correlated to each ground truth. Currently, the tool uses cutoffs of  $r < 0.15$  is F,  $r < 0.25$  is C,  $r < 0.35$  is B, and  $r \geq 0.35$  is A for comparing questions to the overall test scores, and cutoffs of  $r < 0.1$  is F,  $r < 0.2$  is C,  $r < 0.3$  is B, and  $r \geq 0.3$  is A for comparing questions to ground truths. The discrepancy in cutoffs is due to the fact that we naturally expect greater correlation between a test question and the overall score as the test question score is, itself, a part of the overall

score. The results are printed in a table that can be easily downloaded, as depicted in Figure 4.

Question Number	Assignment Correlation	Overall Grade	Student Score (n = 100)	Grade to Student Discrimination
1	0.00	C	114.44	A
2	0.05	C	130.00	A
3	0.00	C	134.44	A
4	0.00	C	130.00	A
5	0.00	C	130.00	A
6	0.00	C	130.00	A
7	0.00	C	130.00	A
8	0.00	C	130.00	A
9	0.00	C	130.00	A
10	0.00	C	130.00	A

Figure 4: Example of Results Table

Furthermore, a button is created in the table for each question which will display the average scores on the overall test for the quintiles of respondents who got the question correct. This allows teachers to quickly and easily see where the question was discriminatory, i.e., if it was easy for mid-level learners but not high-level learners, or hard for everyone except high-level learners, etc. Furthermore, teachers can also check low-rated questions to see if there is clear discrimination (i.e., the line graph generally rises from left to right) or if there seems to be no order to the discrimination (i.e., the line graph looks like a W or an M). An example of one of a question with poor discrimination and good discrimination are depicted in Figures 5 and 6.

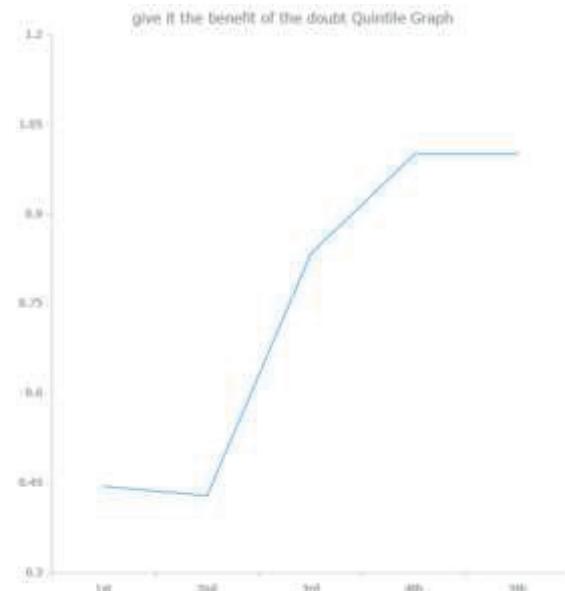


Figure 5: Example of a Question with Good Discrimination

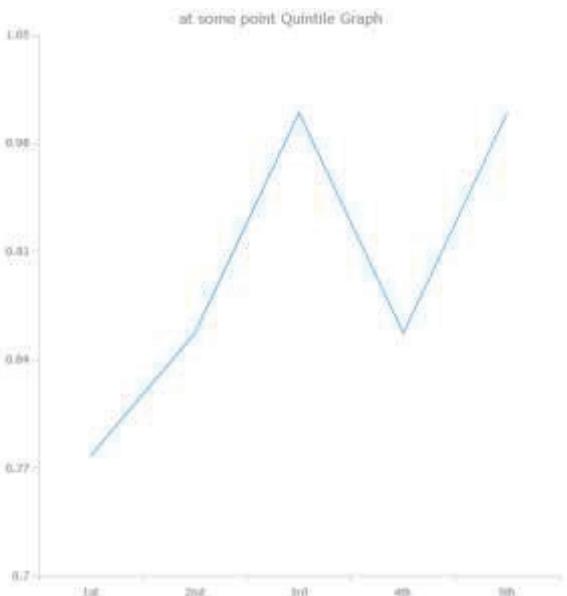


Figure 6: Example of a Question with Poor Discrimination

It should be noted that there is no perfect metric of what a “good” question is and teachers should use their best judgement. Also, you should know that a question that almost all students get correct will have low discrimination ability and will be less likely to exhibit correlation with anything (as there is little variance in the responses). However, as a teacher, you may want to include some easier questions to ensure students do not lose motivation or to build their confidence in their abilities. The tool surely cannot replace a teacher or their intuition. However, it can quickly and easily point out whether there is internal consistency in the questions, and which might be problematic. It is then up to the teacher to investigate these from a theoretical standpoint and make decisions regarding the questions themselves. As with the teacher-centric text checker, using this tool and putting this kind of care into the questions that teachers create for their students will likely improve the quality of assignments and ratings.

#### 4. Online Speaking Homework

I developed a Google Script code that allows teachers to create an online speaking homework assignment. The link on this website takes users to a YouTube video that shows

step-by-step instructions for implementing the script and includes the code, which can be copied, pasted, and slightly altered to match the users’ needs.

The script is inserted into a Google Sheets sheet and creates a URL that can be given to students for homework. The HTML code served at the URL allows students to insert their name, student number, class period, and class day, then takes them to the speaking question. The question is provided, and then students must click to speak. Upon clicking, the WebSpeechKit version of automatic speech recognition (ASR) is called and used to capture students’ spoken words as text. When students are finished speaking, their responses, along with their names, student numbers, etc., are printed in the Google Sheet. As there is no other way to make a response, it forces students to actually speak, rather than write, so it can be given as a homework assignment, and teachers can be assured that the students attempted to speak. This is potentially extremely useful for foreign language teachers, especially when their learners have a poverty of opportunity [15]. Examples of these pages are depicted in Figure 7 and 8.



Figure 7: Online Speaking HW Details Page

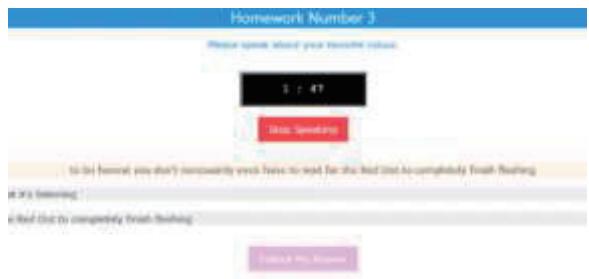


Figure 8: Online Speaking HW Speaking Page

It should be noted that the code is set to use American English as the default input language, but this can be changed to many other languages very easily. The way

to do this is described in the video and a link to the list of supported languages and their language codes are also provided on the website. Similarly, the speaking question prompts and other basic settings can be modified very easily.

Currently, the tool is only designed to capture students' text responses, but it could also be easily modified to capture some basic measures of speech fluency such as speech rate [16] using a call to dumbNLP.js, as described above [11]. Those could also be printed out into the spreadsheet quite easily. However, I have not hard-coded this into the Google Script as I am unsure of which languages this will be used for and dumbNLP.js only parses English.

## 5. Support and Future Work

To make the tools as easy to use as possible, I created a website to host them and pop-up boxes with videos and explanations that guide users. To access the website, visit:

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

To access an explanation or demonstration video, click on the black, circle, question mark button next to each tool. Further videos and explanations have also been provided within the tool to quickly let users know what is meant by certain concepts, such as ground truths, and how to upload data. The landing page, as of July 31<sup>st</sup>, 2025 is depicted in Figure 9.

The website also contains links to some of my other tools which are meant for language education researchers. The first is my statistics page [17] which provides several common statistical tests performed by language education researchers and helps prevent them from making errors in test selection and reporting. The second is the references checker for the Journal of Education Practices. This tool allows users to copy and paste their references and detect common referencing errors.

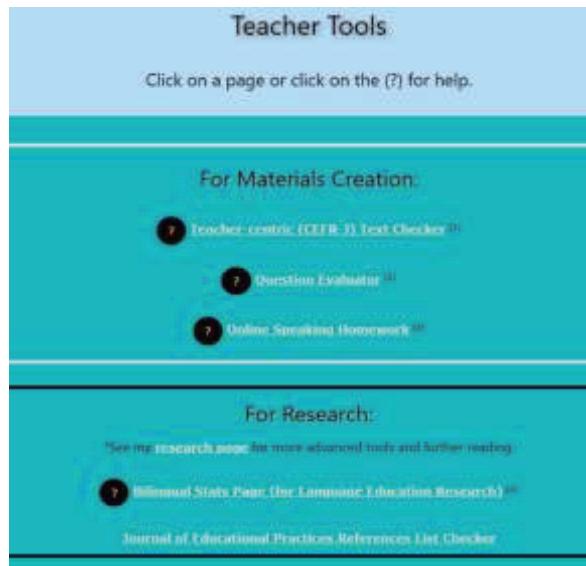


Figure 9: Teacher Tools Landing Page

I am open to suggestions and requests for new tools and updates to the current ones. One of the additional tools I plan to make in the near future is a text checker specifically designed for the Tohoku University English curriculum. I also plan to add more links to other tools that may be useful for teachers and education researchers in the future. Furthermore, I am hoping to provide some tutorials or lesson demos on how to use spreadsheet software for class management, as I have noticed some teachers have great difficulty with this. There is also a possibility of working together with other researchers to create similar lightweight tools like dumbNLP.js for other languages, which would then open the doors to text-checking programs and speech metrics in those languages, as described above.

## References

- [1] Kinkaid, J. P., et al., "Derivation of new readability formulas for Navy enlisted personnel", Research Branch Report, vol. 8, no. 75, Chief of Naval Technical Training: Naval Air Station Memphis (1975).
- [2] Nation, P., "How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words?", Reading in a Foreign Language, vol. 26, no. 2, p. 1-16 (2014).
- [3] Pinchbeck, G. G., "Validating the construct of readability in

- EFL contexts: A proposal for criteria”, *Vocabulary Learning and Instruction*, vol. 8, no. 1, p. 8-16 (2019).
- [4] Spring, R., and Johnson, M., “The possibility of improving automated calculation of measures of lexical richness for EFL writing: A comparison of the LCA, NLTK, and SpaCy tools”, *System*, vol. 106, p. 770-786 (2022).
- [5] Browne, C., “A New General Service List: The better mousetrap we’ve been looking for?”, *Vocabulary Learning and Instruction*, vol. 3, no. 2, p. 1-10 (2014).
- [6] Tono, Y., *The CEFR-J Handbook*, Taishukan (2013).
- [7] Sakurai, S., and Spring, R., “Analysis of difficulty in listening to lectures: What makes lectures more or less difficult for Japanese EFL students?”, *Center for Culture and Language Education, Tohoku University 2021 Nenpo*, vol. 8, p. 26-30 (2022).
- [8] Lu, X., “The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners’ oral narratives”, *Applied Linguistics*, vol. 96, no. 2, p. 30-41 (2012).
- [9] Kyle, K., “Measuring syntactic development in L2 writing: Fine grained indices of syntactic complexity and usage-based indices of syntactic sophistication”, *Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University* (2016).
- [10] Spring, R., and Johnson, M. W., “Comparing syntactic complexity measures counted by Tregrex-based tagging and UD-based tagging for evaluating L1 Japanese EFL paragraph writing”, *Proceedings of the 28th Annual Meeting of the Association for Natural Language Processing*, 2022-15-3, AIED Society, p. 31-47 (2022).
- [11] Spring, R., “dumbNLP.js”, computer script (2024).
- [12] Mizumoto, A., Pinchbeck, G. G., and McLean, S., “Comparisons of word lists on the New Word Level Checker”, *Vocabulary Learning and Instruction*, vol. 10, no. 2, p. 30-41 (2021).
- [13] Spring, R., “A free human-AI integrated text-readability tool: Making the best of teacher intuition and corpus research”, In *Proceedings of LET Kanto 150th Meeting*, Tokyo, Japan, 2024-6-29, LET Kanto (2024).
- [14] Cronbach, L. J., “Coefficient alpha and the internal structure of tests”, *Psychometrika*, vol. 16, p. 297-334 (1951).
- [15] Kato, F., *Strategies for growing and enhancing university-level Japanese programs*, Routledge (2020).
- [16] MacFarlane, E., Takeda, J., and Spring, R. “Initial findings from an online fluency tool for 1st-year university students”, *Center for Culture and Language Education, Tohoku University 2023 Nenpo*, vol. 10, p. 87-94 (2025).
- [17] Spring, R., “Free, online multilingual statistics for linguistics and language education researchers”, *Center for Culture and Language Education, Tohoku University 2021 Nenpo*, vol. 8, p. 32-38 (2022).

報告

# スペインのファカルティレッドプログラムにおける会話的関与と学習者オートノミー

セシリア・ノエミ・シルバ\*

Dialogic Engagement and Learner Autonomy in a Faculty-Led Study Abroad Program in Spain

Cecilia Noemi SILVA \*

Keywords: dialogic engagement, learner autonomy, study abroad

## 1. Introduction to the Faculty-Led Study Abroad Program in Spain

The Faculty-Led Study Abroad Program in Spain, hosted at the Complutense University of Madrid, has been conducted eight times (2017, 2018, 2019, 2020, 2022 [online], 2023, 2024, and 2025). The program is built around three core components: language instruction (Spanish classes), cultural education (visits and activities), and intercultural communication (interaction with Spanish students and a research project). Its primary goal is to enhance students' opportunities to engage with the target culture and meaningfully interact with native Spanish speakers.

This article aims to develop a theoretical framework to support this dynamic study abroad initiative. Section 2 introduces the key concepts of dialogic engagement and learner autonomy. Section 3 analyzes the program through the lens of dialogic engagement by examining videos produced by students as evidence of learner autonomy. And Section 4 presents a conclusion and suggestions for future iterations of the Faculty-Led Program.

## 2. Dialogic engagement and learner autonomy

In this section, we discuss two central concepts: *dialogic engagement*, alongside the related notion of *exploration*, and *learner autonomy*, which is closely linked to the concept of

*planning*.

### 2.1 Dialogic engagement

Freire & Macedo [1] introduced the concept of dialogic teaching, where dialogue is not only a means of learning and knowing but also redefines the relationship between teachers and students. From Freire's perspective, knowledge of the subject matter is not something possessed solely by the teacher and transmitted to passive students. Rather, the object of study serves as a mediator in the process of mutual inquiry between teachers and learners.

Dialogic engagement is a pedagogical approach that harnesses the power of dialogue to deepen students' thinking, learning, and problem-solving [2], and it emphasizes the role of oral communication in learning and knowledge construction. According to Alexander [3], dialogic teaching is grounded in five principles: collective (teachers and students address tasks together), reciprocal (ideas are shared and exchanged), supportive (students help one another), cumulative (learning builds on shared ideas and experiences), and purposeful (activities are guided by clear educational goals).

The concept of *dialogism*, rooted in Bakhtin's [4] theory of diverse discourses, refers to the teacher's role in creating an environment that supports the expression of multiple voices, perspectives, and cultural experiences. Such two-way communication between educators and students, as well

---

\*東北大學 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

as multi-directional dialogue among peers, enhances the engagement of learners and fosters a sense of community.

Closely tied to dialogism and engagement is the concept of *exploration*, which involves a dynamic process of action, inquiry, and initiative [5]. Exploration in education requires the creation of conditions that support movement, interaction, and curiosity across time and space. According to Ødegaard's model [5], exploratory practices involve openness to the world, collaboration, shared experiences, storytelling, co-creation of meaning, and improvisation in everyday learning activities. Exploration is a broad concept that encompasses improvisation in the sense of creativity and variation.

Ødegaard [5] also outlines the principles of dialogic educational cultures, which include the following: inquiry, negotiation, collaboration, relational emphasis, process orientation, communication as dialogue, polyvocality, recognition of multiple forms of knowledge, creation and transformation, co-constructed meaning, participation, creativity, improvisation, new combinations, diversity, and a wide range of perspectives and experiences.

As a concept related to dialogic engagement, exploration can be analyzed through four key dimensions: space, place, relation, and activity (Figure 1). Dialogic engagement occurs within a space, a “participatory agentic space”[5], where students can act and move within the institutional framework. The place, or environment, is expected to foster awareness of both global and local dimensions. Two essential conditions for exploration in dialogic engagement are activity and relation, which highlight the dynamic nature of collaborative learning and interpersonal dialogue.

The model of exploration as dialogical engagement is characterized by openness to diverse cultures, inquiry and curiosity toward new knowledge, co-creation of meaning, improvisation in everyday activities, collaboration, variation in cultural resources and topics, and a process-oriented approach that fosters awareness of emerging perspectives [5].

Activity	openness inquiry collaboration curiosity	
Relations	multiple ways of knowledge	practices
Place	process oriented co-creation of meaning	
Space	improvisation variation	

Figure 1 Features of exploration (adapted from Ødegaard [5]  
Model of Exploration as dialogical engagement)

## 2.2 Learner autonomy

We maintain the belief that no meaningful learning occurs unless the learner takes ownership of the process [6]. In the context of language learning, Najeeb [7] outlines the following three pedagogical principles that underpin learner autonomy:

**Learner involvement:** ensuring learners take and share responsibility for their own learning. In a dialogic, exploratory environment, learner empowerment occurs when teachers and students co-construct knowledge through shared inquiry.

**Learner reflection:** encouraging students to think critically when planning, monitoring, and evaluating their learning. Reflection enables learners to become aware of their chosen methods and strategies, which is essential for effective problem-solving.

**Appropriate use of the target language:** using the target language as the main medium of instruction and interaction. Teachers support this process through scaffolding, especially in writing and speaking, and by facilitating exploratory dialogue that allows students to express and negotiate meaning.

Autonomy remains a complex and multifaceted concept. Broadly speaking, it refers to a level of independence from external control that is balanced by a recognition of mutual interdependence within society. Little [8] defines autonomy as the capacity for independent action, decision-making, and critical reflection. Similarly, Littlewood [9] emphasizes that it is the teacher's responsibility to help learners develop the ability to communicate effectively in unpredictable, real-world situations outside the classroom.

This includes fostering learners' autonomy as individuals by nurturing their motivation, confidence, and ability to learn independently.

### 3. Dialogic engagement and learner autonomy in the Faculty-Led Program

#### 3.1 Dialogic engagement in the Faculty-Led Program in Spain

In a recent study on dialogic communication and the engagement of international students, Dean & Men [10] identified five key themes: openness, listening, genuineness, empathy, and responsiveness. Openness refers to a willingness to learn about and engage with different cultures. Listening emphasizes the importance of creating spaces where students feel heard. Genuineness involves fostering authentic, real-life interactions. Empathy, the ability to understand and share students' feelings, is essential for meaningful engagement. And Responsiveness highlights the need for reciprocal, two-way communication. Based on these findings, universities are encouraged to design social and international programs that intentionally incorporate these principles to better support and connect with international students.

The relationship between the Faculty-Led Program and the concept of dialogic engagement lies in their shared emphasis on exploration, interaction, and co-construction of meaning. The program is designed to foster a culture of exploration, where individuals and groups demonstrate curiosity, openness to change, and a willingness to engage with things that are different, which are key features of dialogic engagement [11]. This exploratory culture is dynamic, not static, and is grounded in a positive orientation toward action, interaction, and learning by doing.

The Faculty-Led Program supports dialogic engagement through three interrelated components: resources, processes, and culture.

- "Resources" encompasses all elements that create a foundation for learning, including formal language classes and daily interactions with peers, instructors, and local community members.

- "Processes" refers to the structured yet flexible flow of activities that support learning and interaction. This includes scheduling classes and cultural activities, the creation of physical and social spaces for interaction, the introduction of key individuals for guided exchanges, and the design of varied learning experiences across formal and informal contexts.
- Culture involves the ongoing negotiation between students' cultural backgrounds and the Spanish culture of the host. It includes shared expectations, norms, values, and attitudes that emerge through dialogic interaction and cultural immersion.

Through this structure, the Faculty-Led Program actively cultivates dialogic engagement by creating conditions for meaningful participation, intercultural dialogue, and mutual learning.

The following characteristics reflect how the Faculty-Led Program achieves this approach:

- Inquiry: From the earliest stages of preparation, students are encouraged to ask questions, express curiosity, and contribute suggestions, fostering a spirit of critical engagement and shared discovery.
- A cultural mode of uncertainty and negotiation: The program embraces the unpredictability inherent in intercultural experiences, encouraging students to navigate ambiguity and engage in cultural negotiation.
- Collaboration: All activities are performed in groups, reinforcing the importance of teamwork, shared responsibility, and peer learning.
- Emphasis on relationships and communication as dialogue: Students are encouraged to engage in oral communication regardless of their proficiency in the target language, with a focus on meaningful interaction over linguistic perfection.
- Process-oriented learning: While students are required to submit both individual and group assignments, the primary emphasis is on the ongoing learning that occurs throughout the entire experience, rather than solely on final products.
- Expertise as polyvocality: The program promotes a

- collective understanding of knowledge, recognizing that expertise is spread among participants. At the same time, individual interests are valued and accommodated through tailored activities.
- Embracing multiple forms of knowledge: While students are encouraged to engage in continuous learning through formal instruction, informal experiences, interactions, and reflections are considered especially valuable.
  - Cultures of transformation: Many students report in their reflections of the Faculty-Led Program that they have identified cultural practices or values they wish to incorporate into their daily lives, indicating a lasting impact and personal transformation.
  - Co-creation of meaning: During the program's planning phase, students are invited to conduct their own research, explore personal interests, and help shape the content of the experience, within established parameters.
  - Creating spaces for participation: Instead of delivering static presentations about their home culture (e.g., Japanese culture), students are encouraged to design interactive activities and traditional games to engage their Spanish speaking peers in a more participatory and dialogic format.
  - Creativity and improvisation: While the itinerary is carefully planned, flexibility is maintained to allow for spontaneous adaptations and student-driven initiatives.
  - Variation and expanded perspectives: The program seeks to provide students with a diverse array of new experiences that challenge them to expand their cultural awareness and worldview.
  - Cultural differences as a resource: Students are encouraged to observe, appreciate, and engage with cultural differences without judgment, fostering a mindset of openness and intercultural respect.

### 3.2 Learner autonomy in the Faculty-Led Program: video assignments

In the context of the Faculty-Led Program, *autonomy* is understood as “the exercise of learners’ responsibility for their own learning” [12].

The program incorporates the following intentional strategies to cultivate learner autonomy throughout its various stages:

- Collaborative planning and goal setting: During the pre-departure phase, students actively participate in planning the content of the program and setting personal and group learning goals. This early involvement encourages ownership and investment in the learning process.
- Daily diary writing: While abroad, students are required to write daily reflective diaries. These serve as personal records of observations, experiences, and challenges. The diaries help students identify small but significant details, detect difficulties, and express emerging needs in real time.
- Post-trip report: After returning to their home country, students complete a self-reflective report that focuses on their language development, interactions with native Spanish speakers and their overall intercultural experiences. This encourages critical reflection on their personal growth and learning outcomes.
- Group project: The group project is a longitudinal task that spans the entire program. It begins in the preparation stage (forming groups, choosing topics, planning interviews, and data collection), continues during the trip (conducting interviews, gathering data, and making necessary adjustments), and concludes after the trip (editing a video and delivering a final presentation). This project links planning, execution, and reflection in a way that fosters both collaboration and individual responsibility.

Through these interconnected activities, the program enables students to take an active role in their learning process, develop self-awareness, and apply reflective practices, which are key components of learner autonomy.

Learner autonomy is exemplified through the main assignment: the production of a four-minute video on a topic related to Spain (Table 1). This task provides a rich context to explore several dimensions of autonomy, including planning and initiative, decision-making and creativity, problem-solving and independence, motivation and ownership, and reflection and learning.

Planning and initiative play a central role in the video project. Students take full responsibility for deciding the topic, formulating interview questions, and selecting prospective interviewees. To prepare, they draft explanations to share with interviewees beforehand and develop small talk strategies to ease tension and foster a comfortable atmosphere. Beyond content preparation, students organize their time effectively, such as scheduling interviews, conducting research, and managing data collection. They create detailed to-do lists and assign specific roles to each group member, ensuring responsibilities are clearly assigned. Additionally, students proactively seek feedback by having Spanish teachers proofread the text to be included in the video. They are also required to demonstrate flexibility by anticipating potential problems they may have to deal with.

Decision-making and creativity are key components during this stage of the project. Students also collaboratively define the specific responsibilities for each group member, ensuring clarity and efficiency. Typically, one member proposes an idea, which the rest of the group builds upon, combining various suggestions to shape the final concept for the video. Together, they create an outline that guides the production process, and they make important decisions, such as who will edit the footage, select appropriate music, balance the use of text and voiceovers, and insert subtitles where needed. They also carefully consider their target audience (primarily Spanish language learners or a broader, general audience) and tailor their content and presentation style accordingly. This collaborative decision-making process fosters creativity and ensures that the final product reflects diverse perspectives and group consensus.

Problem-solving and independence are crucial during the interview and post-interview phases. While conducting

interviews, students encounter challenges, such as understanding responses and effectively incorporating them into the video content. To navigate these difficulties, they use a range of strategies, including gestures, showing images on their phones, and politely asking interviewees to repeat or clarify their answers when needed. After the interviews, students independently transcribe the recordings and analyze the material by identifying key words that link questions to answers. Then they select the most relevant segments and simplify complex or difficult language into clear, understandable speech for the final video. This process requires critical thinking, adaptability, and self-directed effort, which enhances their autonomy and problem-solving skills.

Motivation and ownership are essential drivers throughout the project. Students often acknowledge that tasks such as conducting interviews and editing videos are challenging, making selecting a topic they are genuinely passionate about crucial. A deep interest in the subject motivates students to pay close attention to small details, observe cultural differences, and make thoughtful comparisons. This personal investment not only sustains their commitment but also contributes to producing a video that is unique, authentic, and reflective of their individual perspectives.

Reflection on learning is a vital component of the video project. When analyzing interviews, students often reflect on cultural differences and variations in lifestyles, deepening their intercultural awareness. Additionally, they engage in self-reflection on their own learning processes, which helps them to recognize the value of collaboration, develop skills to conduct interviews in a foreign language, and adapt their questions or approach spontaneously beyond the original plan. These reflections enhance their metacognitive awareness and contribute to ongoing personal and academic growth.

In relation to learner autonomy and study abroad experiences, Chickering and Reisser's [13] third vector, *moving through autonomy toward interdependence*, offers a useful framework. This model highlights two key elements: *instrumental interdependence* and *interdependence*, which

resonate with the balance between independent learning and collaborative engagement that is fostered in the Faculty-Led Program (Table 2).

#### 4. Conclusion

In this paper, we aimed to construct a conceptual framework centered around the terms dialogical engagement, exploration, and learner autonomy, and to apply these concepts to the context of a short-term study abroad program—specifically, the Faculty-Led Program in Spain. We have presented a model that visualizes the program through the lens of exploration and collaborative

work. Within this framework, several practical implications emerge. At the program level, it is essential to strike a balance between fostering student autonomy and providing appropriate guidance from instructors to support progressive learning. In relation to specific tasks—such as video recording, interviewing, and editing—we highlight the importance of incorporating vocabulary-building activities related to each topic during the preparatory phase of the trip. This would better equip students for active participation and deeper engagement during the experience abroad.

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
February 2025	21 students/6 groups	Which Spanish dishes can you recommend us? Home-made food Which is your favourite Spanish sweet? TV programs in Spain Famous Spanish people Popular films in Spain

Table 2. Toward autonomy in the Faculty-Led Program (Adapted from Components of Moving through Autonomy toward Interdependence [Vector 3] and its Application to Study Abroad, McCleary & Sol, p. 104, [14])

Component	Definition (Chickering & Reisser, 1993, p. 117 [13])	Faculty-Led Program Spain, February 2025
Instrumental interdependence	“The ability to carry out activities and solve problems in a self-directed manner and the freedom and confidence to be mobile to pursue opportunity or adventure”	Students could perform all the stages of the video project while the educator in charge of the trip offered guidance
Interdependence	“An awareness of one’s place in the commitment to the welfare of the community”	Students worked in groups and decided the roles and the tasks of each role

## References

- [1] Freire, P. & Macedo, D. (1995). “A dialogue: Culture, language, and race. Harvard”, Educational Review 65(3), 377-402. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8> (Accessed 2025-08-15).
- [2] Alexander, R. “Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial”. Research Papers in Education, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>. (Accessed 2025-08-19).
- [3] Alexander, R., Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk, 5th ed., Dialogos (2017).
- [4] Bakhtin, M. The Dialogical Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin (M. Holquist, T.C. Emerson, & M. Holquist, Eds.), M. Holquist, T.C. Emerson (trans.), University of Texas Press, [http://www.europhd.net/sites/europhd/files/images/onda\\_2/07/27th\\_lab/scientific\\_materials/jesuino/bakhtin\\_1981.pdf](http://www.europhd.net/sites/europhd/files/images/onda_2/07/27th_lab/scientific_materials/jesuino/bakhtin_1981.pdf) (Accessed 2025-08-15).
- [5] Ødegaard, E. “Dialogical Engagement and the Co-Creation of Cultures of Exploration”. Chapter 6 Hedegaard, M. & Ødegaard, E.E (eds). Children’s Exploration and Cultural Formation, International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Volume 29. Published 29 February 2020 Springer Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-36271-3_6) (Accessed 2025-08-19).
- [6] Trebbi, T. “Is freedom a prerequisite for autonomy? Classroom innovation and language teacher education”, Learners and teacher autonomy: Concepts. Realities and Responses, T.E. Lamb & H. Reinders (Eds.), John Benjamins e-Platform. pp. 33-46, 6 February 2008. (Accessed 2025-09-16).
- [7] Najeeb, S. Learner autonomy in language learning. Elsevier Ltd. SciVerse ScienceDirect Procedia – Social and Behavioral Sciences 70 (2013) 1238 – 1242 [https://www.researchgate.net/publication/271889275\\_Learner\\_Autonomy\\_in\\_Language\\_Learning#full-text](https://www.researchgate.net/publication/271889275_Learner_Autonomy_in_Language_Learning#full-text) (Accessed 2025-08-15).
- [8] Little, D. “Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems”. Dublin: Authentik. [https://www.researchgate.net/publication/259874253\\_Learner\\_Autonomy\\_1\\_Definitions\\_Issues\\_and\\_Problems](https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems) (Accessed 2025-09-15).
- [9] Littlewood, W. “Self-access work and curriculum ideologies”, Autonomy and independence in language learning, P. Benson and P. Voller (Eds.) Longman, pp. 181-191 (1997).
- [10] Dean, R. & Men, L.R. “Engaging International Students via Dialogic Communication”, International Journal of Communication 18 (2024), 822-845
- [11] Ødegaard, E. Research Features by Karger Publishers. (2021). A Pedagogical Model of Exploration in Education. May 5, 2021. DOI 10.26904/RF-135-1222575956 <https://researchfeatures.com/pedagogical-model-exploration-education/> (Accessed 2025-08-19).
- [12] Benson, P. & Voller, P. Autonomy and independence in language learning, Longman, p.2 (1997).
- [13] Chickering, A. & Reisser, L. Education and Identity, 2<sup>nd</sup> ed., The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, (1993).
- [14] McCleary, M. & Sol, N. Moving through Autonomy toward Interdependence: A Framework for Examining Student Perceptions of Development in a Hybrid Model Study Abroad Program. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad Volume 32, Issue 3, November 2020, pp. 99-125. DOI 10.36366/frontiers v32i3.581. <https://frontiersjournal.org/index.php/Frontiers/article/view/581> (Accessed 2025-09-15).

報告

# 国境を越えた教室の接続

– COIL ワークショップを通じた異文化交流 –

カヴァナ・バリー\*

## Connecting Classrooms Across Borders: Intercultural Exchange through COIL Workshops

Barry KAVANAGH \*

Keywords: Virtual Exchange, COIL, Intercultural Communication, International Collaboration, Synchronous Learning

### 1. Introduction

In an increasingly interconnected world, higher education institutions face mounting pressure to prepare students for global citizenship and cross-cultural competency. Collaborative Online International Learning (COIL) has emerged as a viable solution to bridge geographical divides while maintaining accessibility and integration into higher education curricula [1].

This paper outlines the development, implementation, and outcomes of short-term COIL workshops conducted between universities in Japan and Taiwan. Through reflective analysis of multiple workshop iterations, we explore how synchronous virtual exchanges can effectively foster intercultural understanding, language development, and global awareness among university students. Our investigation centers on the pedagogical innovations and practical considerations that emerged from implementing these cross-border educational initiatives.

The research contributes to the growing body of literature on virtual exchange by providing instructor perspectives on short-term synchronous programs, addressing the gaps in the current understanding of educator experiences in virtual exchange implementation. Additionally, this work offers practical frameworks for institutions seeking to develop similar programs within resource and time constraints.

### 2. Virtual Exchange in Higher Education

Virtual exchange, encompassing telecollaboration and online intercultural exchange, has gained significant traction in higher education as institutions seek alternatives to traditional study abroad programs. O'Dowd defines virtual exchange as “the engagement of groups of learners in online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations” [1]. This pedagogical approach addresses several contemporary challenges in international education, including financial constraints, visa restrictions, and accessibility issues that limit traditional mobility programs.

Research demonstrates that well-designed virtual exchanges can develop intercultural competence, digital literacy, and communication skills across linguistic and cultural boundaries [2][3]. However, the effectiveness of these programs depends heavily on careful planning, appropriate technological integration, and sustained institutional support. The literature suggests that synchronous interactions, while presenting logistical challenges, often produce more meaningful intercultural engagement compared to asynchronous formats [4].

### 3. Short-term Virtual Exchanges

While extended virtual exchanges spanning entire

---

\*東北大學 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

semesters are common, short-term programs offer unique advantages for institutions with limited resources or scheduling constraints. Studies indicate that intensive, brief intercultural encounters can produce significant learning outcomes when properly structured [5]. Short-term formats allow for greater flexibility in curriculum integration and reduced administrative burden while maintaining educational effectiveness.

The compressed timeframe of short-term exchanges necessitates careful attention to program design and student preparation. Research suggests that pre-exchange orientation and clear learning objectives are particularly crucial for maximizing outcomes in abbreviated programs [6]. Additionally, post-exchange reflection activities help consolidate learning and assess program effectiveness.

The compressed timeframe of short-term exchanges necessitates careful attention to program design and student preparation. Research suggests that pre-exchange orientation and clear learning objectives are particularly crucial for maximizing outcomes in abbreviated programs [6]. Additionally, post-exchange reflection activities help consolidate learning and assess program effectiveness.

#### 4. Coil Methodology and Theoretical Frameworks

COIL represents a specific approach to virtual exchange that integrates collaborative online activities into existing courses or creates standalone international learning experiences. The methodology emphasizes structured collaboration between student groups from different countries, typically focusing on shared projects or problem-solving activities [7]. COIL programs often incorporate content and language integrated learning (CLIL) principles, combining subject matter instruction with language development objectives.

Effective COIL implementation requires careful attention to cultural differences in educational practices, communication styles, and technology access [2], [7]. Research highlights the importance of cultural preparation

and ongoing support for both students and instructors throughout the collaboration process [8]. Furthermore, assessment strategies in COIL programs must balance individual learning outcomes with collaborative achievements.

#### 5. Context and Methodology

The short-term COIL workshops examined in this study were conducted between three institutions: Tohoku University and Hirosaki University in Japan, and National Taipei University in Taiwan. All participating institutions are public universities with established international programs and technological infrastructure supporting online learning. The collaboration emerged from existing professional relationships among faculty members and shared interests in international education innovation.

Students participating in the workshops were recruited voluntarily from various academic disciplines, with English proficiency levels ranging from intermediate to advanced (B2-C1 CEFR). Participation was non-credited and this voluntary participation model provided insights into student autonomy and genuine interest in international collaboration.

The paper examines two distinct workshop iterations, allowing for comparative analysis and program refinement. The first workshop, conducted in September 2023, followed a presentation-based format focusing on cultural exchange and academic interests. The second iteration, implemented in September 2024, incorporated collaborative project-based learning with emphasis on content integration and sustained interaction.

Both workshops utilized synchronous online platforms (Zoom) to facilitate real-time interaction across time zones. Session duration was standardized at two hours to accommodate participant schedules.

This study employed a reflective practice methodology, drawing on instructor observations, student feedback, and program outcomes assessment. Qualitative data analysis followed thematic coding procedures, with particular attention to pedagogical insights, technological

considerations, and intercultural learning outcomes based on the experiences and perspectives of the instructors involved in the project. The collaborative nature of the instructor team provided multiple perspectives on program implementation and effectiveness, enhancing the reliability of findings through triangulation of observations.

## 6. The First Workshop: Cultural Exchange Focus (2023)

The initial Japan-Taiwan Virtual Exchange Workshop, conducted over two consecutive days in September 2023. Fourteen students (seven from Japan representing Hirosaki University and Tohoku University, seven from National Taipei University in Taiwan) participated in structured presentations about local culture, academic interests, and regional characteristics [9].

The workshop placed an emphasis on individual presentation skills through 3-to 5-minute presentations, followed by structured question-and-answer interactions. Day one focused on culture-specific elements, including local products such as Aomori apples, regional tohoku foods like beef tongue and beef noodles, traditional festivals such as Neputa, local dialects including Tsugaru dialect, and popular sightseeing destinations in Taiwan like Sanxia old street. Students used various presentation platforms including Google Slides, Microsoft PowerPoint, and Canva.

Day two shifted the focus to academic presentations, where students shared topics related to their fields of study, including animal therapy psychology, literary analysis of Sherlock Holmes, English linguistics, second language acquisition research, and statistical methodologies. This academic focus provided students with the opportunity to describe their field of study in English for the first time, thereby developing both their language skills and confidence in delivering an academic presentation.

Key findings from this iteration included strong student engagement despite voluntary participation, the effective use of presentation technologies, and meaningful intercultural dialogues during Q&A sessions. Students demonstrated

genuine curiosity about the other students' universities and cultural contexts, with discussions extending beyond the scheduled presentation time. The workshop was perceived as a stress-free environment where instructors facilitated rather than instructed, allowing students to construct their learning through authentic engagement actively. However, limited opportunities for collaboration reduced the depth of cross-cultural engagement, highlighting a need for stronger collaborative components in future workshops.

Technological challenges were minimal due to careful preparation and institutional support. The Japanese groups joined from university self-access learning centers and multimedia rooms using wide-angle cameras and large screen projectors, while Taiwanese students participated individually from classrooms or homes using personal devices. This hybrid approach demonstrated flexibility in technological implementation while maintaining interaction quality.

## 7. The Second Workshop: Collaborative Project Integration (2024)

The refined workshop design implemented in September 2024 incorporated collaborative project-based learning with sustained interaction over three sessions spanning two weeks, addressing the limited collaborative opportunities identified in the previous workshop. 8 students, 5 from Japan and 3 from Taiwan, took part in the workshops. The three-session structure included a session for introductions and team formation, a mid-week brainstorming session for project development, and a third session for collaborative presentations. Students were divided into three groups, each containing at least one Japanese and one Taiwanese participant. After receiving guidance from the instructors, students used breakout rooms to meet team members and plan their projects, exchanging contact information through LINE.

Japanese students researched studying abroad in Taiwan with guidance from Taiwanese teammates, while Taiwanese students investigated study abroad opportunities in Japan

with support from the Japanese students. This reciprocal research structure created mutual dependency and shared expertise, enhancing collaborative learning outcomes. Students utilized various communication platforms for project coordination, allowing them to demonstrate their development of digital literacy and autonomous learning behaviors.

This workshop demonstrated significant improvements in intercultural engagement through collaborative work requirements as students developed research skills, cross-cultural communication competencies, and collaborative project management abilities. The practical focus on study abroad opportunities created authentic learning contexts relevant to students' personal and academic goals.

Team formation and project management emerged as critical success factors requiring careful instructor guidance and structured support. Clear instructions and well-designed breakout room activities facilitated effective group dynamics. Student presentations also reflected a deeper understanding of Japanese and Taiwanese educational systems and demonstrated collaborative synthesis of diverse perspectives, indicating successful intercultural learning outcomes.

## 8. Future Workshop Development: Content Integration (2025)

Building on previous workshop iterations and incorporating COIL best practices, our future workshop plans aim to integrate Content and Language Integrated Learning (CLIL) principles with a thematic focus on sustainable tourism challenges in Japan and Taiwan. This development reflects a shift toward more sophisticated pedagogical approaches that address global issues while sustaining intercultural learning objectives and authentic communication contexts.

The sustainable tourism theme provides meaningful content for collaborative problem-solving while addressing real-world challenges relevant to both countries experiencing the impact of overtourism. Students can engage with economic, social, and environmental dimensions of tourism

development, examining costs and benefits for local communities while seeking creative solutions for sustainable tourism practices. This content focus fosters critical thinking, cross-cultural perspective-taking, and practical problem-solving skills applicable beyond the workshop context.

The CLIL framework integrates the four 'Cs' of CLIL, Content, Communication, Cognition and Culture. 'Content' focuses on overtourism and sustainable tourism from sociological and economic perspectives, 'communication' focuses on collaborative online activities culminating in group presentations. 'Cognition' places and emphasis on a critical examination of the results of overtourism and the development of creative solutions, and the 'C' for 'culture' can focus on comparing tourism challenges from different cultural perspectives and contexts.

Assessment strategies for future workshops include comprehensive pre- and post-workshop evaluations measuring language development through vocabulary tests specific to tourism terminology. We will also measure content knowledge gains through concept comprehension assessments and intercultural competence development through surveys, instructor observation notes, and student reflective journals. This multi-dimensional assessment approach can provide a more comprehensive understanding of learning outcomes while informing program refinement and development.

## 9. Pedagogical Insights and Implications

### 9.1 Design Principles for Short-term Virtual Exchange

An analysis of our two workshops reveals several key design principles for effective short-term virtual exchanges that build upon existing research while providing practical implementation guidance. First, clear learning objectives and structured activities are essential for maximizing limited interaction time, particularly when students must navigate cross-cultural communication challenges within compressed time frames. Students benefit from explicit guidance regarding participation expectations and collaborative processes, especially when working across cultural and

linguistic boundaries where communication styles and educational practices may differ significantly.

Second, the importance of incorporating co-created tasks alongside introductory presentations emerged as an important finding, strengthening student interaction and engagement beyond traditional presentation formats. While individual presentations allow for personal expression and cultural sharing, collaborative projects can foster both deeper intercultural engagement and practical communication skills development. The optimal balance depends on program objectives, participant characteristics, and available time allocation, but our experience suggests that collaborative elements should comprise at least 50% of program activities to maximize intercultural learning outcomes.

Third, technological preparation and institutional support prove crucial for seamless implementation, as technical difficulties can undermine educational objectives, particularly in time-limited programs. Investment in appropriate equipment, platform familiarity, and technical support ensures the focus remains on educational rather than technological concerns. The hybrid approach successfully implemented across our workshops, combining institutional technology resources with personal devices, allowed for flexibility while maintaining interaction quality and accessibility.

Fourth, the role of careful planning in initiating, organizing, and facilitating exchanges cannot be overstated. Multiple online planning meetings, technology familiarization, and clear communication protocols prevented technological issues during workshop implementation. The collaborative planning process across the three universities enhanced program coherence while building instructor confidence and competency in virtual exchange facilitation.

Finally, the incorporation of authentic communication contexts where students use English for meaningful purposes rather than artificial language practice significantly enhanced motivation and engagement. Students demonstrated increased willingness to communicate and sustained participation when activities were connected to their personal interests, academic goals, or real-world applications such as study abroad

planning.

## 9.2 Student Motivation and Learning Outcomes in Virtual Exchange

Enhanced motivation for international engagement emerged as students recognized the accessibility and value of their virtual international experiences. Many participants expressed interest in future virtual exchanges or study abroad opportunities, indicating that virtual programs can serve as gateway experiences that foster ongoing participation in international education. This finding has implications for institutional internationalization strategies aiming to expand student involvement in global learning opportunities.

The voluntary participation model provided important insights into intrinsic motivation for intercultural learning, as students demonstrated genuine interest in cross-cultural communication even in the absence of external credit incentives. Participants took the initiative to extend discussions beyond scheduled sessions, maintain communication between meetings, and express enthusiasm for future programs. This intrinsic motivation suggests that well-designed virtual exchanges can effectively tap into students' existing interest in international experiences while making such opportunities accessible to a broader student population.

## 9.3 Instructor Role and Professional Development

The instructor's experience in virtual exchange implementation reveals important considerations for faculty development and program sustainability that extend beyond traditional teaching competencies. Successful virtual exchanges require significant preparation time, technological competency, intercultural facilitation skills, and collaborative partnership management abilities. Faculty must navigate cultural differences in educational practices while maintaining program coherence and learning objectives across diverse institutional contexts. The shift from traditional lecturer to cultural mediator and collaboration facilitator requires new skill sets and

professional development opportunities. Instructors must balance providing sufficient structure and guidance while allowing student autonomy and cultural exploration. This facilitation role demands cultural sensitivity, conflict resolution abilities, and adaptability to unexpected intercultural dynamics that may emerge during student interactions. Collaborative planning among international partners is essential for program success, requiring regular communication, shared responsibility, and mutual support systems. The professional development benefits for participating faculty include enhanced intercultural competency, technological skills, international networking opportunities, and pedagogical innovation experience. These benefits contribute to faculty internationalization and global competency development, supporting institutional internationalization goals. The evolution from presentation-based to project-based formats reflects instructor learning and adaptation based on student feedback and pedagogical research. This iterative improvement process highlights the importance of reflective practice in virtual exchange development and the need for ongoing program refinement based on student input. Instructor reflection and collaboration provided multiple perspectives on program implementation, enhancing reliability of findings and contributing to program improvement. However, the additional workload and coordination requirements for virtual exchange programs necessitate institutional recognition and support. Faculty time investment for planning, preparation, facilitation, and follow-up activities significantly exceeds traditional course preparation, particularly for first-time implementations. Institutions must consider faculty workload allocation, professional development support, and recognition systems that acknowledge virtual exchange contributions to internationalization goals.

## 10. Conclusions

This examination of short-term COIL workshops between Japanese and Taiwanese universities demonstrates the potential for meaningful intercultural learning through

carefully designed virtual exchanges. Despite temporal and logistical constraints, synchronous online programs can foster authentic cross-cultural communication, develop intercultural competency, and enhance global awareness among university students.

The evolution from presentation-based to collaborative project formats highlights the importance of iterative program development informed by participant feedback. We hope that our future workshops, incorporating content integration and comprehensive assessment strategies, will show promise for expanding the effectiveness of virtual exchange and enhancing institutional integration potential.

Key success factors include careful program design, comprehensive preparation, technological support, and collaborative international partnerships. While challenges remain regarding scheduling, assessment, and digital equity, the demonstrated benefits of virtual exchange programs justify continued development and institutional investment.

The voluntary participation model revealed strong student interest in intercultural engagement, suggesting significant potential for expanding access to international educational experiences through virtual means. As higher education continues to navigate globalization pressures and accessibility concerns, virtual exchange programs offer valuable pathways for developing globally competent graduates prepared for intercultural collaboration.

The instructor perspective provided in this study contributes to understanding virtual exchange implementation from an educator's standpoint. Continued research and program refinement will enhance the effectiveness and sustainability of virtual exchange, ultimately expanding opportunities for meaningful intercultural learning in higher education contexts.

The framework and insights presented here can offer practical guidance for institutions seeking to develop similar programs while contributing to the broader understanding of virtual exchange pedagogy and implementation. As digital technologies continue evolving and educational needs shift toward global competency development, virtual exchange programs represent an essential component of comprehensive international education strategies.

## References

- [1] O'Dowd, R., "From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward", *Journal of Virtual Exchange*, vol. 1, p. 1-23 (2018).
- [2] Flowers, S., Kelsen, B., and Cvitkovic, B., "Learner autonomy versus guided reflection: How different methodologies affect intercultural development in online intercultural exchange", *ReCALL*, vol. 31, no. 3, p. 221-237 (2019).
- [3] O'Dowd, R., "Virtual exchange: moving forward into the next decade", *Computer Assisted Language Learning*, vol. 34, no. 3, p. 209-224 (2021).
- [4] Akiyama, Y., "Learner beliefs and corrective feedback in telecollaboration: A longitudinal investigation", *System*, vol. 64, p. 58-73 (2017).
- [5] Choi, S. H., and Choi, S. H., "Virtual short-term intercultural exchange as an inclusive educational strategy: Lessons from the collaboration of two classes in South Korea and China", *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, vol. 20, no. 4, p. 308-325 (2020).
- [6] Commander, N. E., Schloer, W. F., and Cushing, S. T., "Virtual exchange: A promising high-impact practice for developing intercultural effectiveness across disciplines", *Journal of Virtual Exchange*, vol. 5, p. 1-19 (2022).
- [7] Rubin, J., and Guth, S., *The guide to COIL virtual exchange: Implementing, growing, and sustaining collaborative online international learning*, Routledge (2022).
- [8] Kelsen, B., and Flowers, S., "Personality, collaboration, motivation and engagement in a cross-border online exchange", *International Journal on E-Learning*, vol. 17, no. 2, p. 175-198 (2018).
- [9] Kelsen, B., Birdsell, B., and Kavanagh, B., "Building virtual bridges between Japan and Taiwan through a short-term virtual exchange workshop", *Journal of Virtual Exchange*, vol. 8, p. 1-12 (2025).

報告

# 第1回フランス語ビデオコンクールの開催とその考察

ベレック・クロエ\* 遠藤 スサンヌ\*

The First French Language Video Contest and Its Analysis

Chloé BELLEC\* Susanne ENDO \*

キーワード：フランス語教育、教育活動の実施、ビデオコンクール

## 1. はじめに

報告者（ベレック）は、毎年、フランス語コンクールや全日本学生フランス語プレゼンテーション大会に参加する学生の原稿を添削したり、発表の練習に参加してきた。そしてこれらのコンクールに参加した学生のレベルは非常に上がっていくにもかかわらず、参加できる人数が限られているのは残念だという思いを持った。また、2年生に限らず、1年生も参加できるコンクールがあれば、フランス語の勉強を続ける学生は増えるだろうという期待を抱くようになった。報告者（ベレック）は、立命館大学に勤めていた頃、暗唱コンクールの開催に協力したことがあり、フランス語を学ぶ学生全員が参加するイベントとしてこうした大会は非常に有意義だと感じた。それ以来、この行事と似た大会のフォーマットを考え始めた。そして、暗唱大会では学生がフランス語の文学作品から引用した有名なテキストを暗唱するが、すでに作られた文章よりも、自分の想像力と友達の協力で文章を作れば、フランス語に対してより強い愛着を持ってもらえるのではないかと考えた。さらに、数年前に、同僚の深井先生が主導し報告者（ベレック）が協力した映画づくりの計画と最近SNSで流行しているTikTokビデオを組み合わせるという、ビデオコンクールのアイディアが浮かんだ。実際、本報告の筆者らは、担当した授業で学生が作った会話文を撮影して、ビデオを提出する課題を頻繁に実施していたため、学生がこのような課題を楽しむ様子を目にし、作業のモチベーションが高いことを実感していた。以上が、今回報告するコンクール

を企画した経緯である。加えて言えば、このコンクールは、学生の個人的なフランス語能力の向上に役立つのみならず、学生同士が協力して人間関係を深め、将来役立つ経験を得ることにも有益である。そのため、コンクールの実施を通じて、学生とフランス語圏の留学生の交流を促進したいということも、コンクールを企画したもう一つの動機となっている。これに関しては、そのために、学生がフランス語圏の留学生と出会い、一緒にビデオの原稿の添削ができる交流会を設けた。

昨年まではこうしたビデオコンクールの企画は単なるアイディアだったが、ドイツ語を担当している教員であるもう一人の筆者（遠藤）にも情報を共有したところ、協力してもらえることになった。その後、二人でコンクールの開催まで定期的に会議を行い、相談しながらコンクールの詳細を決定した。

次年度以降はドイツ語教育でも「第1回ドイツ語ビデオコンクール」を開催する予定だが、ドイツ語だけでなく、東北大で教えている初修語の担当教員にとって少しでも参考になり、意見交換ができるトッピクスとなるよう、「第1回フランス語ビデオコンクール」の実施過程とその結果を以下で紹介する。

## 2. コンクールの準備

1. で述べたように、本コンクールは、筆者らが相談しながら進めてきたものである。しかし、「フランス語ビデオコンクール」と「ドイツ語ビデオコンクール」を同時に開催するのは難しく思われたので、まず

\*東北大 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

は「フランス語ビデオコンクール」を開催し、その経験を基に、次年度に「ドイツ語ビデオコンクール」を開催することにした。

「第1回フランス語ビデオコンクール」を2024年度の後期に開催するために、2024年4月から定期的に会議の時間（月2回程度）を設けた。資料を簡単に交換するために、共有ドライブとGoogle Classroomを作成した。簡単なメッセージと考えを共有するためにGoogle Classroomは非常に便利なツールであった。課題によって会議の形態も異なり、募集書類などの作成の時にはZoomで、賞品などに関する細かい点を決定する時には対面で会議を行った。コンクールの開催会議で、まず第一に決定したのは、下記のコンクールの計画日程であった。

## 2.1 コンクール計画日程

### (1) 前期

5月～6月：コンクールの理念を決定し、参加要項を作成する

7月：機関教授会のフランス語担当の深井先生に参加要項を送信し、承諾を得る

8月：賛成を得て、参加者向けの募集書類を作成し、フランス語の授業を担当する。教員に連絡し、クラスに周知する

9月：賞品の予算を作成する

### (2) 後期

10月：改めて周知し、エントリーの投稿期間を開始（10月7日～28日）、ビデオコンクールの案内会を4回開催

11月：ビデオの投稿期間（メールの受信から11月1日まで）、参加人数の確認、予算の決定、ビデオ審査の実施

11月28日：結果報告会・結果発表書の投稿

事前に計画日程が設定されていたため、コンクールはスムーズに進行した。今年度の開催においても、この日程を参考にする予定である。計画日程の次は、参加要項と募集要項を作成した。

## 2.2 コンクールの内容

### 2.2.1 コンクールの理念の決定

Zoom会議を複数回重ね、参加要項を作成した。最初に、コンクールの理念を決定した。理念を決めるため、「コンクールを通じて促したいことは何か」「何のため、誰のためにこのコンクールを開催するのか」といった目的を検討した。その結果、「外国語の学習の楽しさ」「コンクール体験の意義」「作成のための協力体制」という3点を促すこととした。

#### (1) 「外国語の学習の楽しさ」

外国語でコミュニケーションを取ることの新鮮さ、作成の楽しさ、演じる楽しさを学生に感じてもらう。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。

#### (2) 「コンクール体験の意義」

動画作成の過程で、評価とフィードバックを通じて、動画編集や言語能力などを向上させる。

#### (3) 「作成のための協力体制」

学生同士、あるいは留学生と学生が協力して一つの作品を作成する楽しさを感じられるよう、4人までのチームでエントリー可能にする。

これらの3点を重視して、コンクールの理念を以下のように決定した。

#### ・要項に定めたコンクールの理念

「1年生の学生が4人までのグループで協力して、楽しくフランス語を利用しながら、1～3分の動画を作成するという内容になっています。フランス語でのコミュニケーションを体験するためのコンクールなので、1年生を対象としています」（要項の引用）。

### 2.2.2 課題テーマと投稿条件

#### (1) 課題テーマ

第1回目のコンクールでは、自由テーマにせず、「私とキャンパス（moi et le campus）」というテーマを設定した。学生に親しまれてきたキャンパスをテーマにすることで、ビデオ作品の内容が作りやすくなると考えたからである。また、ビデオのテーマを制限することで、審査も容易になるのではないかと考えた。

#### (2) カメラ・携帯などを利用して1～3分間のビデ

オを作成する

学生の編集と撮影の負担を配慮し、携帯で簡単に一挙に撮れる動画の条件を設定した。近年、TikTokとYouTubeショートが人気になり、学生が使い慣れた媒体だと考えたからである。

#### (3) ビデオの原稿（フランス語と日本語）

フランス語の能力、特に発音力を評価するために、フランス語の原稿の作成を学生に依頼した。そして、他の学生がビデオ内容を理解できるように、日本語の翻訳も用意させた。

#### (4) AIの利用を禁止する

外国語の学習であるという点とフェアプレーの精神を考慮し、AIの利用の禁止を決めた。また、原稿の添削に関しては、フランス語圏の留学生と一緒に取り組めるよう、交流会を4回開催した。その後は、コンクールの規定と応募方法を決定した。AIによって生成された規則を基にして、コンクールの理念に適応した独自の規則を作成した。また、「フランス語コンクール」や「全日本学生フランス語プレゼンテーション大会」の募集書類も参考にした。こうした作業に一人で取り組んでいたときは、様々な悩みで挫折しそうになることもあったが、企画者同士で協力して行ったため、疑問点などを速やかに話し合い、最善の企画のために二人で判断することができたので、不安にならずに計画を立てることができた。

### 2.3 コンクールの内容

#### 2.3.1 コンクールの企画書

コンクールの開催について、機関教授会の担当者から合意を得るために「コンクールの企画書」という資料を作成した。この資料では、コンクールの理念と大会の実施方法を簡単に説明している。これは参加者向けの募集要項とは異なる資料なので、コンクールの予算や評価方法などの詳細を記載している。

#### 2.3.2 募集要項

「コンクールの企画書」に基づいて、参加者向けの募集要項を作成した。この要項は、「全日本学生フランス語プレゼンテーション大会」と「フランス語コンクール」の参加要項を参考にして作成した。要項の内

容をわかりやすくするために、簡単な表現を利用した。以下のQRコード（学内者限定）から、作成した「第1回フランス語ビデオコンクール募集要項」が閲覧できる。



図1 QRコード1. 募集要項

#### 2.3.3 募集フォーム

応募方法は、次のようにした。各チームの代表者がGoogle フォームを通じて申し込む。そして、申込者には（エントリー期間終了から1週間後）までに、担当教員から確認メールが送信される。そのメールに指定されたGoogle Drive のフォルダーにビデオを提出する。エントリーフォームの大事なポイントは、作成したビデオの権利と、発表会で行う撮影に対する肖像権の許可を取得することにある。以下のQRコード（学内者限定）から、作成したコンクールのエントリーフォームにアクセスできる。



図2 QRコード2. エントリーフォーム

以上の資料を作成し、コンクールを実施することになった。

### 3. コンクールの実施経験

#### 3.1 コンクールの周知

前期と後期を通じてフランス語の授業を担当する教員にコンクールの募集要項を周知する協力を依頼した。また、ビデオ作成を楽しんでもらうために、前期のフランス語の授業でグループワークとして動画作成の課題を出した。さらに、コンクールにエントリーする学生にはボーナスポイントを与えた。ビデオ編集の案内資料と手本となるビデオも作成する予定だったが、時間が足りなかつたため実現できなかった。次年度に向けて、より充実した資料を作成したいと考えている。

#### 3.2 コンクールの応募期間

先述したように、Google Form の回答を通じて、エントリーを行った。申し込んだグループの代表者にメールで連絡し、ビデオを投稿するためのリンクを伝えた。Google Form と Google Drive を利用すると、東北大学の管理システムの下で、学生が安心してビデオを投稿することができるからである。

10月には、留学生と交流し、ビデオのフランス語の原稿などを添削するために、週1回日仏交流会を開催した。仮検対策の自由会話や勉強のために、日仏交流会に参加する学生はいたが、ビデオコンクールに参加する学生のなかの一グループだけが案内会に1回参加した。

#### 3.3 予算の決定とビデオの審査

エントリー期間が終了した後、参加者数を確認して予算を決定した。審査開始前に賞品の数や配分を計画する必要があったが、グループごとに人数が異なったため困難だった。その結果、参加者全員に同じ賞品を贈呈することになってしまった。

ビデオの審査は、筆者らのほか、フランス語部会の教員（阿部先生、メヴェル先生、深井先生）に依頼した。今回の動画の審査期間は1週間であった。動画は3作品だけだったので、無事に審査が行われたが、参加チームが多くなる場合は、審査期間の延長を検討する必要がある。

#### 3.4 発表会の開催

コンクールの結果を発表するために、川北合同研究棟のラウンジ会議室を予約し、発表会を行った。この発表会には、日仏交流会に参加する学生、留学生とフランス語部会の教員を招待した。コンクールの参加者、日仏交流会の学生、留学生、フランス語の教員1人を含め、合計15人が参加し、楽しい雰囲気であった。しかし残念ながら、以下の写真のように、コンクールの各グループの代表者だけが参加した。受賞した学生には作成した賞状を授与した。この賞状は、フランスのバカラレア資格と同じデザインにした。入賞した学生には、賞状と賞品が贈呈され、動画作成の経験について語ってもらった。



図3 結果発表会の様子

#### 3.5 コンクール結果の発表

発表会の後は、結果発表書を作成し、日仏交流会のGoogle Classroom に投稿した。コンクールのビデオを東北大学のアカウントの YouTube チャンネルに投稿した。動画は、一般公開しない形でビデオが視聴できるように、リンクが必要という設定にした。コンクールの結果書には、以下のようにQRコード化したビデオリンクが印字され、ここにアクセスするとビデオが視聴できる。



図4 結果発表書

## 4. コンクールに対する考察

### 4.1 コンクールの結果

「第1回フランス語ビデオコンクール」は、参加者が9名（3チーム）と少なかったものの、無事に開催でき、全体として一定の成果を収めたと言える。発表会の規模はやや小さかったが、学生と留学生の間で活発に交流が行われ、つながりが広がる充実した会となった。

各チームが提出したビデオ作品は、話題が「大慌てなのに…授業が休講」「魚か肉か、そして TOEIC の衝撃」「萩ホールでコーヒータイム」で、どれもユーモアがあり、工夫された内容だった。

次回のコンクールに向けては、いくつかの課題に取り組む必要がある。まず、参加者を増やすためにコンクールの周知方法を工夫することが求められる。具体的には、案内資料や紹介ビデオを充実させて、積極的に宣伝し、より多くの学生に参加を呼びかけることが考えられる。また、学生が参加しやすくなるよう、エ

ントリー手続きの簡略化や手本ビデオの提供、ビデオ編集に役立つ資料の作成などを進めていきたい。テーマ設定については、自由テーマと指定テーマのどちらが参加促進につながるかを検討する必要がある。学生の興味関心を引きやすいテーマ設定が望ましい。また、コンクールの学習効果や意義を具体的に示して、学生にわかりやすく伝えることで、参加意欲の向上が期待できる。こうした取り組みで、次回は応募者数が増えるだろう。

本ビデオコンクールは次年度以降も実施を継続する予定であり、フランス語以外の初修外国語での開催も検討している。

### 4.2 ふりかえり：教育の視点から見たビデオ作成の意義

本コンクールに参加した学生を対象にアンケートを実施したところ、4名から回答を得られた。その結果は以下の通りである。

ビデオコンクールへの参加理由は多様であり、授業

の一環と考えての参加や、フランス語で表現したいという動機による参加、チームで活動することが好きという理由で参加した学生がいた。

担当した役割としては、台本作成や撮影を行った学生が複数名、出演は全員、編集や音声・字幕作成は一部の学生が担当した。このことから、役割分担を通して活動が進められたことがうかがえる。

活動については全員が「楽しかった」と回答しており、楽しみながら学習できたことがわかる。一方で、大変だった点としては、フランス語で話すことや発音、伝えたい内容を文章にまとめること、台本の暗記、フランス語でオチを表現することが挙げられた。

活動を通じて、フランス語での表現力やチームワークの向上が全員にみられ、発想力やICTスキル（撮影と編集）は一部で向上が確認された。ビデオを他の学生に見せることへの抵抗感については、まったく感じない学生と少し感じる学生が半々であったが、全員が今後も同様のコンクールがあれば参加したいと回答した。

ビデオ作成は、言語力や表現力だけではなく、創造力、協働性、技術力を育み、達成感を味わうことのできる非常に有意義な学習活動である。

今回のコンクールでは、学生が企画から撮影・編集まで主体的に取り組んだことで、多面的な学びを経験し、フランス語学習への意欲が高まったことが確認された。

## 5. まとめ

本報告では、2024年度に実施した「第1回フランス語ビデオコンクール」の準備と実施過程について説明し、その結果に対する考察の内容について述べた。2024年度の前期には、コンクールの理念などを設定した後、計画と必要資料を作成した。後期には、エントリーの確認・投稿の受理・審査・結果発表会の実施および結果発表書の作成といった様々な段階を経てコンクールが行われた。

第1回ビデオコンクールは参加者が少なかったものの無事に開催され、学生間の交流も活発で有意義な発表会となった。コンクールに参加した学生は企画から

撮影・編集まで主体的に取り組み、楽しみながらフランス語表現力やチームワークを向上させ、発想力やICTスキルの向上も一部で確認された。ビデオ作成は、言語力のみならず創造力・協働性・技術力・達成感も育む学習活動であり、今回のコンクールを通して学生の多面的な学びと学習意欲の向上が確認された。

今回のコンクールの開催を通じて、教育者として様々な知識と能力を身につけることができ、大変有意義な経験となった。2025年度の「第2回フランス語ビデオコンクール」では、参加人数の増加とコンクール運営の改善に向けて一層努力していきたい。

## 謝辞

このコンクールの開催にご尽力いただいたフランス語部会の方々と機関教授会の方々に感謝申し上げる。そして、この企画を支えてくれた教員である高度教養教育・学生支援機構の深井先生にも大変お世話になった。感謝申し上げる。同様に、お忙しい中ビデオの審査を快く引き受けて頂いた元フランス語部会の阿部先生とメヴェル先生にもお礼を申し上げる。

なお、本計画は、東北大学言語・文化教育センター経費の支援を受けて実施された。

研究ノート

# 異文化理解におけるメタバースワールド作成の効果

－メタバース VE 国際協働学習におけるマルチメディアの比較分析－

林 雅子\*

The Impact of Creating Metaverse Worlds on Intercultural Understanding:  
A Comparative Analysis of Multimedia in Metaverse International Virtual Exchange

Masako HAYASHI \*

Keywords: Metaverse Worlds, Intercultural Understanding, International Collaborative Presentations, Virtual Exchange

## 1. Introduction

The “Metaverse International Virtual Exchange” course leverages VR technology and the Metaverse to connect students from diverse linguistic and cultural backgrounds worldwide, facilitating mutual learning through collaborative projects. This educational initiative aims to enhance intercultural understanding by allowing students to engage virtually with international partner universities, thus eliminating the constraints of physical travel. Within this framework, Japanese and international students work together to prepare and deliver presentations, sharing and discussing their cultural and linguistic heritages. Such interactions cultivate profound appreciation and respect for their own and others’ cultures and languages.

To overcome language barriers in intercultural collaborative learning, this course employs multimedia—such as images, videos, 360-degree videos, and Metaverse worlds—instead of relying solely on traditional text-only materials to enrich the learning experience. Visual media, such as images and videos, have been integral to presentations and are widely acknowledged for their effectiveness in enhancing intercultural understanding. Çiftçi [1] reviews the literature on intercultural learning through digital technologies and highlights their role in strengthening cultural awareness and competence. Similarly, Coffey et al. [2] demonstrate that immersive 3D virtual environments significantly improve

intercultural sensitivity compared to traditional 2D web-based environments. Building on these insights, recent research has increasingly focused on 3D content, particularly through the application of 360-degree videos and Metaverse environments. 360-degree videos capture a spherical scene from all directions using omnidirectional cameras, providing an interactive viewer experience by allowing perspective rotation within virtual reality settings. Similarly, the Metaverse, a shared, persistent virtual space, merges digitally enhanced physical reality with immersive virtual environments.

Studies have shown that 360-degree videos enhance both intercultural competence and information literacy skills and are valuable tools for the communication and exchange of culture-related information [3]. Similarly, Metaverse worlds have been recognized for their dual benefits of simultaneously providing enjoyment and educational effectiveness, thus promoting intercultural understanding [4] [5] and ensuring memorable presentation experiences [6].

Although the use of Metaverse worlds has proven effective, there remains a gap in the literature regarding the educational impact of the act of creating content within these worlds on intercultural understanding. While Shadiev et al. [3] reported enhanced intercultural understanding among students who created 360-degree videos, further exploration is needed to assess the effectiveness of different multimedia forms in this context.

---

\*東北大大学 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

This research aims to explore which types of multimedia creation most effectively contribute to intercultural understanding, focusing on the act of creation and comparing various multimedia types. In particular, this study will examine whether creating Metaverse worlds and other forms of multimedia can deepen intercultural understanding and enhance learning effectiveness. This inquiry is critical as while the “use” of such media has proven beneficial, less is known about the effectiveness of the “creation” process in fostering intercultural learning. Based on this, the following research questions have been formulated:

RQ1: Do students evaluate the creation of each multimedia for cultural introduction in collaborative presentations as effective in deepening their own intercultural understanding?

RQ2: Which of the following multimedia is rated highest by students as the most effective in deepening intercultural understanding through its creation: images, videos, 360-degree videos, or Metaverse worlds?

RQ3: Which aspects of each multimedia creation do students find effective or ineffective in terms of deepening the creator's own intercultural understanding?

## 2. Methodology

The questionnaire survey was conducted during the 2023 academic year within the “Intercultural Communication” course, with the class subject being “Multimedia-Based Introduction of Culture and Intercultural Understanding.” A total of 40 students from 15 countries and regions participated in the study, including 17 Japanese students, 13 international students, and 10 overseas students. This paper distinguishes between two groups of participants. “International students” refers to students studying at Tohoku University and attending classes in person. In contrast, “Overseas students” refers to students from partner institutions abroad who participate in classes online from their home countries.

Only responses submitted by the deadline were considered for analysis. The number of valid responses for Questions 1 and 3 was 28, consisting of 15 Japanese students, 11 international students, and 2 overseas students. For Question

2, one international student did not respond, resulting in 27 valid responses. International students who submitted responses hailed from Germany, the United States, France, China, Korea, the United Kingdom, Hong Kong, Bolivia, and Italy. Overseas students who submitted responses were from partner universities in Kenya and Indonesia.

Students from all groups were intentionally mixed and organized to ensure that each group had at least one overseas student participating. They worked together to make collaborative presentations. In addition to slide-based presentations, students created images, videos, 360-degree videos, and Metaverse worlds, allowing them to compare their own culture with that of their group members' countries and regions.

After all lessons were finished, a survey was conducted on the following topics.

Question 1) For the Intercultural Collaborative Learning class, do you think that creating the presentation using the following types of multimedia is effective in terms of deepening the presenter's own intercultural understanding? Please rate on a 5-point scale from Strongly Disagree=1 Disagree=2 Neutral=3 Agree=4 Strongly Agree=5.

Question 2) Please rank from first to third the items that you think would be effective in deepening intercultural understanding if created for the presentation of Intercultural Collaborative Learning classes. A) Images, B) Videos (but not VR videos), C) 360-degree videos, D) Metaverse worlds. In the analysis, the item not selected in the top three was assigned the fourth rank.

Question 3) For the Intercultural Collaborative Learning class, do you think that creating the presentation using the following types of multimedia is effective in terms of deepening the presenter's own intercultural understanding? If you think it is effective, please state what aspects of it are effective. If you do not think it is effective, please state why. A) Images, B) Videos (but not VR videos), C) 360-degree videos, D) Metaverse worlds.

### 3. Results

#### 3.1 Results of Question 1

Figure 1 shows the results of the survey for Question 1. (The number of valid responses is 28.)

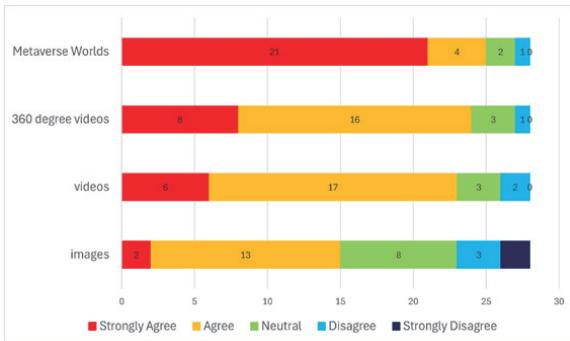


Figure 1: Results of Question 1.

In response to Question 1, Metaverse Worlds received the highest number of 'Strongly Agree' ratings with 21 participants selecting this option. This was followed by 360-degree videos with 8, videos with 6, and images with 2. Furthermore, based on the mean scores from the 5-point scale, Metaverse Worlds achieved the highest mean of 4.61, followed by 360-degree videos (4.11), videos (3.96), and images (3.36). Similarly, regarding the positive response rate (combining "Strongly Agree" and "Agree"), Metaverse Worlds received the highest percentage at 89.3%, followed by 360-degree videos (85.7%), videos (82.1%), and images (53.6%).

#### 3.2 Results of Question 2

The results of the survey for Question 2 are shown in Figure 2. (The number of valid responses is 27.)

In response to Question 2, Metaverse worlds were ranked highest, with 20 out of 27 participants (74.1%) selecting them as their first choice. This indicates a strong preference for Metaverse worlds compared to other media. Furthermore, looking at the overall distribution, specific trends were observed for each medium: 360-degree videos were most frequently selected as the second choice (16 participants, 59.3%), while videos were dominant as the third choice (16 participants, 59.3%), and images were mostly ranked fourth

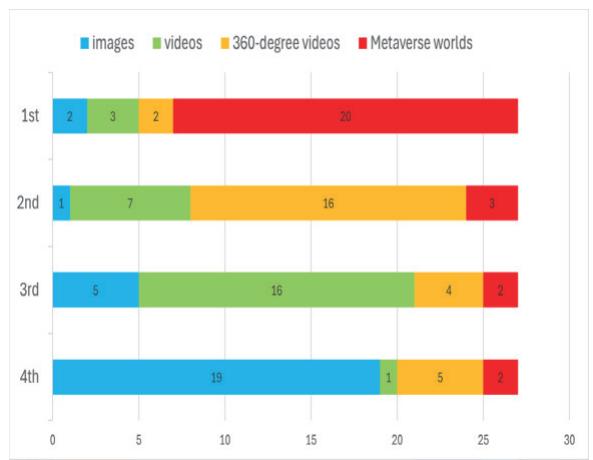


Figure 2: Results of Question 2.

(19 participants, 70.4%). To confirm the overall ranking, a weighted score was calculated (assigning 4 points for 1st place, 3 for 2nd, 2 for 3rd, and 1 for 4th). The results show Metaverse worlds achieved the highest score of 95, followed by 360-degree videos (69), videos (66), and images (40).

#### 3.3 Results of Question 3

Representative student comments for Question 3 are presented in "effective" and "not effective" categories for each multimedia. (The number of valid responses is 28.) Comments originally in Japanese were translated by the author and checked by a native English speaker.

##### Images

*Effective:* "It gives the creator the opportunity to think about what kind of material he or she wants to create, and it also allows the creator to think carefully about the culture during the creation process".

*Not effective:* "Images only capture a single moment in time, so I feel they are less memorable for the creator compared to other multimedia".

##### Videos

*Effective:* "Videos are more effective than still images in deepening intercultural understanding because they can convey more realistic situations and activities".

*Not effective:* "They may also be poorly edited. In such cases, students quickly become bored, and the videos do not

*leave the same lasting learning effect as images”.*

### **360-degree videos**

*Effective: “I think this allows creators to observe their own culture from a different perspective than usual and deepen their understanding of both the culture and themselves”.*

*Not effective: “Even though the process of walking around and experiencing the site to shoot the video is effective, the creation process itself ends with simply capturing the scenery, which feels less engaging than creating something from scratch”.*

### **Metaverse world**

*Effective: “While there are various methods of creation, full-scratch world creation, in which everything is created from scratch, is a process in which the creators themselves learn a great deal. They refer to a variety of images, videos, and documents, so their knowledge of the object naturally becomes more advanced during the process of creating the 3D data”.*

*Not effective: “As for the Metaverse world, although it may be possible to understand cultural buildings structurally, I feel that it does not lead to a deeper understanding of other important aspects of intercultural understanding that are not physical, such as the background and history of the buildings, how they were built, how they are perceived by the public”.*

## **4. Discussion**

Regarding Research Question 1, “Do students evaluate the creation of each multimedia for cultural introduction in collaborative presentations as effective in deepening their own intercultural understanding?”, Metaverse worlds were by far the most popular, with many students indicating that creating worlds was effective in deepening the creator's own intercultural understanding. This was followed, in order, by 360-degree videos, videos, and images.

Regarding Research Question 2, “Which of the following multimedia is rated highest by students as the most effective

in deepening intercultural understanding through its creation: images, videos, 360-degree videos, or Metaverse worlds?”, 20 of the 27 students selected Metaverse worlds as their first choice, and the overwhelming majority of students chose Metaverse worlds as a medium that would be effective in deepening intercultural understanding through its creation. Similar to Question 1, Question 2 had the same order of preference: Metaverse worlds, 360-degree videos, videos, and images.

Regarding Research Question 3 “Which aspects of each multimedia creation do students find effective or ineffective in terms of deepening the creator's own intercultural understanding?”, students cited “that the process of creating 3D content requires a deep understanding of the subject” and how “the creator has infinite possibilities to create everything” as reasons for the effectiveness of Metaverse worlds.

One student said the following regarding Metaverse worlds: “It is really effective, because given the possibility for the people to go around the world, the presenter must think about all the possibilities and for it to be useful, must research deeply about their own culture.” To create spaces that closely reflect the real world, a deeper understanding is required, which contributes to intercultural understanding as a result. “Compared to other multimedia, Metaverse worlds are effective in that they allow for a great deal of freedom in their creation and allow for the actual spatial representation of what one wants to create in one's mind. It gives the creator the opportunity to think about what kind of material he or she wants to create, and the creator can also think carefully about the culture while creating,” another student shared.

There is also another student who stated that “the first step in the creation process is to do in-depth research on the target culture and develop an in-depth plan for what to introduce and how to compare it to one's own culture. In the process, it is necessary to exchange ideas with co-creators, learn about their culture, and communicate with them. Although worldbuilding is time-consuming and labor-intensive, it is the most effective way to deepen intercultural understanding.”

With conventional multimedia, foreign students and

Japanese students located in Japan can collaborate on planning, filming, and recording because they are able to interact in person. However, it becomes challenging for students residing in other countries to jointly create a single piece of content in real time. Instead, Metaverse worlds allow students from diverse cultural backgrounds to collaborate regardless of location and transcend national borders by juxtaposing multiple cultural introductions within a single shared space or simultaneous comparison.

In addition, when students collaborate using traditional media, their projects are often limited to a single culture. In contrast, students appreciated that in a Metaverse world, group members can exchange opinions, compare, and discuss cultural content from multiple countries, while the creators themselves can learn a lot through this process. In fact, many students commented in Question 3 that creating was effective in deepening the creator's own intercultural understanding.

On the other hand, as cited in section 3.3, regarding the effectiveness of other multimedia and the reasons behind it, the majority of students who deemed videos effective cited its role in enhancing their classmates' intercultural understanding. However, there was no indication that it contributed to deepening the creator's own intercultural understanding. Additionally, the students who responded with opinions expressing the ineffectiveness of Metaverse worlds primarily pointed to external factors rather than the creator's own intercultural understanding. These factors included the technical challenges of world creation and the difficulty in providing stable worlds.

As shown in Section 3.3, some students felt that Metaverse worlds were not effective in deepening intercultural understanding. However, groups were often able to compensate for these shortcomings by supplementing the virtual environments with background information, history, and national perspectives on their slides to further promote intercultural understanding.

## 5. Conclusion

This study investigated whether the creation of Metaverse worlds, 360-degree videos, videos, and images in Intercultural Collaborative Learning presentations is effective in deepening creators' intercultural understanding. To investigate this, surveys were conducted with students who participated as both presenters and audience members in the multimedia creation process, using three specific questions to gauge their evaluations.

The results showed that Metaverse worlds received the highest ratings on both the 5-point Likert scale (Question 1) and in the ranking order (Question 2).

In response to Question 3, which asked about the reasons behind their evaluation, many students stated that creating Metaverse worlds would lead to a deeper intercultural understanding for the creators themselves, as extensive research would be necessary to complete the project. Many students also commented that the space could be used freely, other cultures could be juxtaposed and compared, and collaboration would lead to discussions between group members throughout the creation process.

On the other hand, there were also opinions that expressed the view that Metaverse utilization did not lead to effective learning on cultural background and history. However, many students in the second semester of 2023 were seen utilizing slides, images, and videos within the Metaverse world to provide supplementary information and address this issue. This suggests that overcoming this negative limitation is possible through creative thinking.

This paper does not discuss how the “use” of each multimedia type deepens intercultural understanding. However, this aspect has been investigated [7], and a comprehensive evaluation of both the “creation” and “use” of multimedia is planned for future research.

## Notes

This article is based on the author's oral presentation at *The 2nd International Conference on Metaverse and*

*AI Companions in Education and Society (MetaACES 2024)* and has been substantially revised and expanded for publication.

## Acknowledgements

This research was supported in part by a grant from the Takahashi Foundation for Industrial and Economic Research, the Open University of Japan, the Center for Knowledge Creation, Tohoku University Research Promotion and Support Organization, and by a joint project research by the Research Institute of Electrical Communication, Tohoku University.

I would also like to extend my gratitude to VRChat, Inc., Dr. Ryan Spring, Hiroki Yoshida, Keisuke Goto, Takehiro Suzuki, Thien Nga Nguyen, Alisa Yoshida Belotti and Kyle Saito for their assistance in compiling this manuscript.

## References

- [1] Çiftçi, E. Y., “A review of research on intercultural learning through computer-based digital technologies”, *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 19, no. 2, p. 313-327 (2016).
- [2] Coffey, A. J., et al., “The efficacy of an immersive 3D virtual versus 2D web environment in intercultural sensitivity acquisition”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 65, p. 455-479 (2017).
- [3] Shadiev, R., et al., “Facilitating information literacy and intercultural competence development through the VR Tour production learning activity”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 71, no. 6, p. 2507-2537 (2023).
- [4] Inaba, M., et al., “Research on Supporting Japanese Culture Learning Mediated by 'Play' on Metaverse”, *Replaying Japan*, vol. 5, p. 27-33 (2023).
- [5] Li, C., et al., “An empirical study on using virtual reality for enhancing the youth's intercultural sensitivity in Hong Kong”, *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 36, no. 5, p. 625-635 (2020).
- [6] Hayashi, M., et al., “The Impact of Metaverse Worlds on International Collaborative Learning for Cross-Cultural Understanding”, in *Proceedings of the 31st International Conference on Computers in Education*, Matsue, Shimane, Japan, December 4-8, 2023, Asia-Pacific Society for Computers in Education, p. 896-898 (2023). doi: 10.58459/icce.2023.1470
- [7] Hayashi, M., “Exploring the Impact of Metaverse Worlds on Cross-Cultural Understanding in International Collaborative Presentations”, in *Proceedings of iLRN 2024*, 10th International Conference of the Immersive Learning Research Network, Glasgow, Scotland, UK, June 10-13, 2024, Immersive Learning Research Network, p. 55-60 (2024). doi: 10.56198/U6C0W37F1

## 研究ノート

# 連想に根差した仮想的言語表現の認知言語学的考察 －主体変化表現，心的走査及び虚構使役表現を中心に－

田林 洋一\*

A Cognitive linguistic study of fictive linguistic expressions based on associations:  
Focusing on subjective change expressions, mental scanning and fictive causative  
expressions

Yoichi TABAYASHI \*

キーワード：連想，主体変化表現，心的走査，虚構使役表現

## 1. 序 - 人の認知活動を支える連想

本稿では、認知言語学における連想（association）という概念が従来の研究ではあまり重要視されていないことを指摘し、そして実は連想はヒトの言語活動を支える極めて基本的な機能を持つことを見る。はじめに連想の定義を概観し、その後、いくつかの具体的な事例、特に主体変化表現（subjective change expression）、心的走査（mental scanning）、虚構使役表現（fictive causative expression）などに連想の概念がかかわっていることを考察する。

## 2. 認知言語学における連想 - その定義と射程

連想とは、元来「意識中における観念と観念の結びつき（association of ideas）」であり、時代が下って20世紀の古典的な実験心理学や一般言語学においては、ある語が刺激として与えられた時に被験者がどのような語を反応として想起させるかという、いわゆる語の連想（word association）を指して用いられる[15]。この定義はギリシャ哲学に端を発し、イギリス経験哲学を経てウィリアム・ジェームズ（William James : 1842-1910）らの連合心理学（association psychology）、そして行動心理学の刺激（stimulus）と反応（response）という心理学を含めた認知科学を射程に据えたものであり、言語学の諸現象についてはむしろ連合関係と統合

関係<sup>1)</sup>における連合の側面が重視される傾向にあった。もちろん Deese [1] のように連想の過程を言語の構造に絡めて解明しようとした試みもあるが[15]、ソシュールの連合・統合関係は、やがてヤコブソンの近接性・隣接性（contiguity）に基づいた換喻（メトニミー：metonymy）と類似性（resemblance）に基づいた隠喻（メタファー：metaphor）の区別に収斂していく[11][14]。

元々、観念の連合の基盤は近接性の原理にあるとされていたが[15]、言語学ではむしろ縦の軸である類似性を基盤とした連合関係に注視がなされていた。ソシュールが連合と呼んだ関係をイェルムスレウ（Louis Hjelmslev : 1899-1965）は範列関係（paradigmatic relation）に落とし込んだが、範列関係は、連合関係を同一環境での代替項目の集合だけを指すものという狭い概念に修正した[21]という欠点も内包していた。これ以後、連想という概念は言語学からやや等閑視されることになる<sup>2)</sup>。

認知言語学は、新たに光を当てるほど連想という概念を重視しているわけではないが、元々認知言語学は認知心理学をはじめとした心理学や認知科学と親和性が高い。また、認知言語学は連想それ自体というよりも、連想の下位概念である拡散的思考（divergent thinking）の代表である隠喻、換喻といった比喩表現[22]や、一般的知識に根差した理想化認知モデル（Idealized Cognitive Model: ICM）[8]、文化的連想（cultural association）を基盤にした間主観性

\*東北大 学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

(intersubjectivity)などを重視する傾向にある。

以上の点に鑑み、本稿では改めて連想が持つ言語表現への影響の大きさを確認することを目的とする。連想は既出の通り、比喩表現などにも大きな影響を与えているが、本稿では数ある言語表現の中でも一見連想とは関係が薄いと思われるがちな現象、即ち、主体変化表現 (subjective change expression) ないしは仮想的変化 (fictive change) [17]、心的走査 (mental scanning) 及び虚構使役表現 (fictive causative expression) [5]を見していく。

### 3. 主体変化表現、心的走査及び虚構使役表現における連想によって構築された概念世界

ここでは、換喻の働きを概観しつつ、主体変化表現、心的走査及び虚構使役表現について検討する。主体変化表現とは、実際にはある要素に何の変化も起きていないのに、あたかも変化が起こったかのように表現する方法である。次の例を参照。

- (1) a. その部屋は丸くなっている。[10]  
b. この家は歩道に {突き出ている / 飛び出している}。[10]

(1a) や (1b) では、その状態が最初から成立している場合でも（「丸くなる」や「突き出る / 飛び出る」といった変化が実際には起こっていない）テイル形が使用されている<sup>3)</sup>。これらの例では物理的な変化が起こっていないにもかかわらず、あたかも変化が起こっているように表現されている。変化は言わば話者の「心の中」や「言語表現の中」でのみ起こっており、実際に変化が起こっていることを保証しない。

主体変化表現が出現する要因はいくつかあるが、Sweetser [17] は、以下の主体変化表現の例が図と地の反転 (figure-ground reversal) によって生じたものだと説明する。

- (2) a. The students get younger and younger every year. 「年ごとに学生が若くなっていく」  
b. Chekhov gets more comprehensible as you get older. 「年を重ねるごとにチェーコフが分か

るようになってくる」

c. Shakespeare just gets better every time I read him. 「シェイクスピアは読むたびに魅力が増す」[17]

上の例もまた、表されている対象（学生、チェーコフ（の作品）、シェイクスピア（の作品））が客観的には何の変化もしておらず、虚構的 (fictive) な変化、即ち話者の捉え方の違いをそのまま言語表現に反映している。本多 [4] はスウィーツァーに異を唱え、(2) を図と地の反転として捉えていない。本多 [5] は「認知意味論の立場」として「言語表現の意味は、事物が客観的にどうであるかだけによって決まるのではなく、話者がその事物をどのように捉えているかが関わって決まるものである」と述べているが、これは主体変化表現だけでなく、虚構使役表現も含めた広範な言語現象を説明する根本原理となりうる。

(2b) 及び (2c) では、Chekhov 及び Shakespeare の箇所で換喻が出現している。周知のように、「人物で書物を表す」という近接性の関係を用いた「チェーコフ」→「チェーコフの作品」、「シェイクスピア」→「シェイクスピアの作品」のような典型的な換喻が存在するが、ここにも連想の概念が働いている。ヤコブソンの連想 / 連合の概念における連合と統合の二項対立は、類似性に基づく隠喩しか担保しない。しかし、ウィリアム・ジェームズやデイヴィッド・ヒューム (David Hume : 1711-1776) らのイギリスの経験哲学が定義するより古典的な近接性に基づく換喻もまた「話し手の刺激からもたらされた何らかの連想から構築された概念世界の反映」と捉えられるとするならば、言わば本稿の「連想」は、先祖返りして、より広範な言語現象を説明する概念装置になりうる。

(2c) の従属節 I read him において、Shakespeare が代名詞 him で具現化されることにも注意したい。もし「シェイクスピア」が定石通りに「シェイクスピアの作品（群）」を指すとするならば、代名詞 it ないしは them で照応する必要がある。それを敢えて him で受けるのは、Shakespeare から「（彼の）作品」という意味論的レベルでの換喻への変換と、Shakespeare をそのまま人物としての「シェイクスピア」とみなし

て him で照応させる統語論的レベルでの字義通りの操作というミスマッチが起こっているからである。この意味で、(2c) における換喻及び連想は意味論的・概念的レベルにとどまっていることを示す。

もちろん、(2c) を以下のように表すことも可能である。

(3) Shakespeare just gets better every time I read them / it.

(3) は連想に端を発した換喻が意味論的レベルを経て、統語論的レベルにまで影響を及ぼした例である。つまり、連想によって構築された概念世界において、「シェイクスピア（人名）」が「シェイクスピアの諸作品」に変換され、変換された後の「諸作品（Shakespeare's work(s)）」が概念世界において照応し、代名詞 them / it となって具現化される。この意味で、(2) よりも (3) の方が、より連想による影響が強い。

(3) は換喻が意味論的変換を経て統語論的領域まで拡張された例だが、意味的な換喻の変換が多重的に適用される例もある。

(4) カレーを止めて！

(4) で「カレーの入った鍋を熱している火を止めて」という意図を表すとするならば、「火」をそれと位置的に隣接している物体（鍋）の、更にその内容物（カレー）を指示しているという点で、二重の換喻である [7]。限定的な換喻という点では、次を参照。

(5) あそこさ 僕の銀行は……

『藤子不二雄 A のブラックユーモア [黒イセえるすまん]』小学館、p. 16.

(5) の台詞は、売れない漫画家小池紳一が当たり屋に遭い、お金の都合をしようとして出版社の建物を指差しながら発せられたものである。まず、そもそも論として出版社は銀行ではない。にもかかわらず「銀行」と呼ばれるのは、出版社が（原稿締め切り前に）小池にお金を貸してくれるところだからである。つまり、「銀行はお金を貸すという特性を有する」という機能

的特徴から「（小池にとっての）銀行」という結びつきが生じる。この換喻は「銀行→お金を都合できる場所→出版社」という二重構造を有しているだけでなく、漫画家小池だけに適用されるという意味で瞬間的かつ限定的である。更に言えば、この限定的換喻によって、「小池は通常の銀行にお金を持っていない」という推論（=連想）を導き出すことも可能である。

多重に換喻が適用される例として、更に以下を参照。

(6) 僕の妹、組長なんだよ。僕より学校は出来るんだ。  
吉野源三郎『君たちはどう生きるか』岩波文庫、  
p. 116.

「学校ができる」という表現は、以下の換喻の連続から成り立っていると推測される。

学校 → 勉強 → 教科 → 教科の成績

それぞれの矢印ごとに換喻の力が働くということは、それぞれの段階で概念世界が構築されていることを同時に示す。逆に、「学校」から一気に「教科の成績」へと概念的に繋がることは稀で、（時間の長短はともかく）認知的負荷という意味で (6) は多層的な換喻である。

「学校ができる」という表現は、無意識のうちに話し手が換喻を使った多重的概念世界を聞き手に提供する。そして、聞き手もそのメッセージをほぼ誤解なく解釈することができる百科事典的知識を有している。

さて、主観的移動や主観的変化を表すのは、(2) だけでなく以下も同様である。

(7) The highway runs from Los Angeles to San Francisco. 「高速道路がロサンゼルスからサンフランシスコまで走っている」

Sweetser [17] が正しく指摘しているように、(7) は実際に高速道路が移動しているわけではない。にもかかわらず (7) が容認されるのは、実際の客観的移動を表しているのではなく、話者の主観的移動、即ち心の中で起こっている移動を表現しているからである。本多の上の言を敷衍すると、客観的な事象としての移

動ではなく、主観的な話者の心的移動を捉えて表現していることになる。

スウェーツァーは主観的変化、即ち話者の心的変化を辿ることで(2)や(7)の表現を説明できるとしており、ラネカーも心的走査という概念で話者の心的移動による言語表現を分析する(Langacker [9]の主観的移動(subjective motion)やTalmy [19]の虚構的移動(fictive motion)も参照)。本稿では、変化しているのは話者の心的姿勢、即ち連想によって生じた概念世界という観点を採用する。まず(2a)は、ずっと続けて授業を行っている(恐らく歳を取っているであろう)教員が、毎年の新入生に対して抱く感想である。話者は、「若々しい新入生」という刺激に対し、過去、心の中で次のような連想を抱いていたことを含意する。

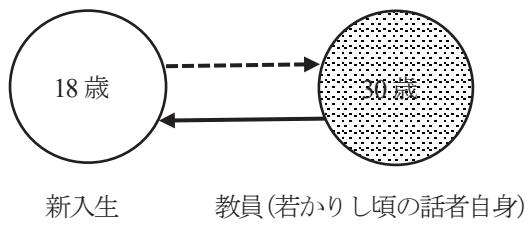


図1 話者と新入生との年齢差による心理的距離

図1では、話者の心理的な働きかけを実線で、対象(新入生)から得られる刺激(とそれに伴って生じる連想)を点線で表している。また、教員の授業開始年齢を30歳と仮定している。網掛けの円は、心的変化を起こす対象(この場合は話者)を指す。この図は、次のように変遷していく。

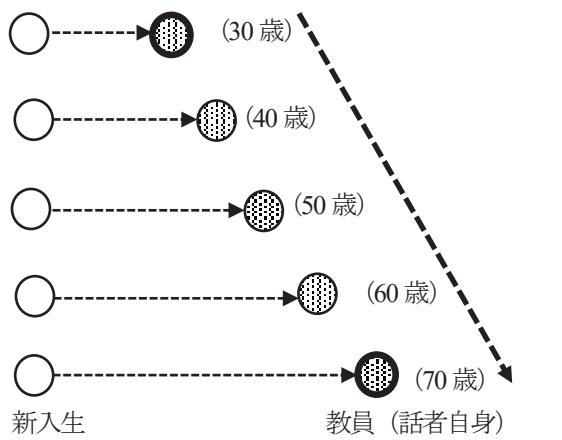


図2 時間経過による話者と新入生との心理的距離

図2では、図1で描いた話者の心理的な働きかけを省略し、対象(新入生)から与えられた刺激とそれに付随する連想を細い点線の矢印で、心理的な変遷を太い点線で表している。なお、太線の丸は前景化されていることを示す。図2を見れば明らかのように、実質的・客観的な変化は全くない。変化しているのは、年齢を重ねるごとに歳の差が開いていくことを話者(教員)が感じているという心理的な連想である。つまり、年若い新入生たちから得られる刺激によって、教員の心の中で虚構的な変化が起き、連想を通じて概念世界が構築される。この概念世界の中では、若かりし頃の自分が前景化して投影され、それが徐々に歳を経ていくことで過程が背景化され、そして今の(年老いた)自分が前景化する。結果、その落差に話者は(心理的)変化を読み取り、get younger and youngerという表現を創出する。

ここで注意すべきは、get younger and youngerという事象は、①客観的な出来事ではないこと、②他人が知覚することは事実上不可能で、話者の主観によること、③この主観は、刺激から連想を受け、その連想が構築した(言語的)概念世界で実装されていることである。同様に(7)の心的走査も、客観的な移動は存在せず、ただロサンゼルス(Los Angeles)とサンフランシスコ(San Francisco)との距離ないしは道程という刺激が、話し手に連想を引き起こす。

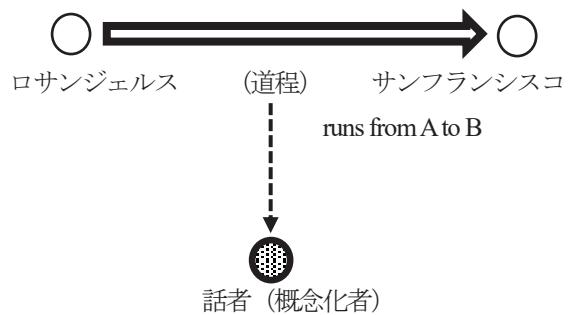


図3 心的走査における話者への連想の提供

ラネカーの心的走査では、概念化者がロサンゼルスからサンフランシスコまでの「話し手の視線」をスキヤニングをするように追いかけていくことが図式化されていた。問題は、話者のこの視点がどの心的機構ないしは概念装置から発生するかということである。

心理的には、ロサンゼルスからサンフランシスコまでの道程が、そのまま話者に刺激を提供する。その刺激を基盤にして、ある都市Aから別の都市Bまでの道のりそれ自体が「あたかも走っているようだ」という連想を話者に引き起こす。図3において、「ロサンゼルスからサンフランシスコまでの道程」が連想のトリガー(刺激)であり、実際に走っているわけではないことは強調しておく。図3はあくまで仮想的な「概念世界」での出来事であり、客観的な移動がないことは既に述べたとおりである。

本多[5]の述べる虚構使役表現も、同じモデルで分析可能である。

(8) This book is so complicated that it **makes** Tolstoy's *War and Peace* **read** like a Marvel comic book. (Web)

「この本はたいへん複雑な筋立ての物語で、これを読んだ後ではトルストイの『戦争と平和』がマーヴェル・コミックのように感じられるほどだ」[5]

(8) の『戦争と平和』は物理的には変化していないにもかかわらず、使役動詞 **makes** が現れ、『戦争と平和』をマーヴェル・コミックを読むような地位にまで押し下げている。つまり、実際の『戦争と平和』には変化が起こらないのにもかかわらず、『戦争と平和』は「この本」の存在によって、話者による心理的な影響を被ったことになる。本多[5]は「異なる対象に同じ捉え方を適用して捉えることが、異なる対象に同じ言語表現を適用することが可能になる仕組みの一つである」と述べ、概念世界の変化という概念を用いて虚構使役構文を分析している。更に本多は、(8) の「この本」を読む前の概念世界が、「この本」を読んだ後に、話者自身にとっての見え方とともに変化する、と述べる。

話者の概念世界の変化は、「この本」に対する連想によって決定される。「この本」を読んだ読者(話者)にとって、「この本」から受ける刺激(と導き出される連想)によって構築される概念世界が変化し、異なる概念世界が構築される。本多は結局のところ、虚構使役構文には物理的移動は関与しておらず、概念的・心的な移動(i.e. 主観的な移動)が行われたと主張し

ており、本稿の趣旨とも一致する。ここでは本多の説を更に敷衍する。

まず、前提知識として『戦争と平和』を読み解くのが非常に難解な書であるということを、想定される聞き手が承知しなくてはならない。即ち、次のような文は容認度が極めて低い。

(9) ?? この本はたいへん難解なので、この本を読んだ後では『スパイダーマン』がマーヴェル・コミックのように感じられるほどだ。

『スパイダーマン』は勧善懲悪を旨としている子ども向けの漫画であり、理解に困難を伴うことはない<sup>4)</sup>。よって、それがコミックのように感じられたとしても、話者の連想(とそれによって構築される概念世界)にはいささかの変更もない。となると、『戦争と平和』と『マーヴェル・コミック』との関連において、話者は連想から次のような概念知識を構築する。

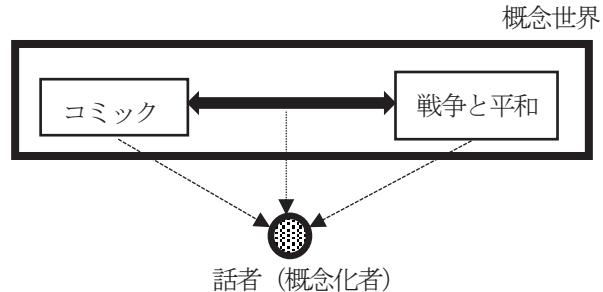


図4 「コミック」と『戦争と平和』が話者に与える連想

図4では、太枠で囲われた箇所は話者が構築した概念世界を表す。点線の矢印は、対象が話者に与える連想の効果である。ここでは、3つの連想が働く。1つは「コミック」という語がもたらす「理解するのが容易な」という連想、次に『戦争と平和』がもたらす「理解するのが困難な代表的な書物」という連想、最後に「コミックと『戦争と平和』はかけ離れている」という連想である。この段階で話者が「この本」を読むことで、概念世界が主観的に「変化」する。心理的変遷は、A makes B read like C と表されよう。

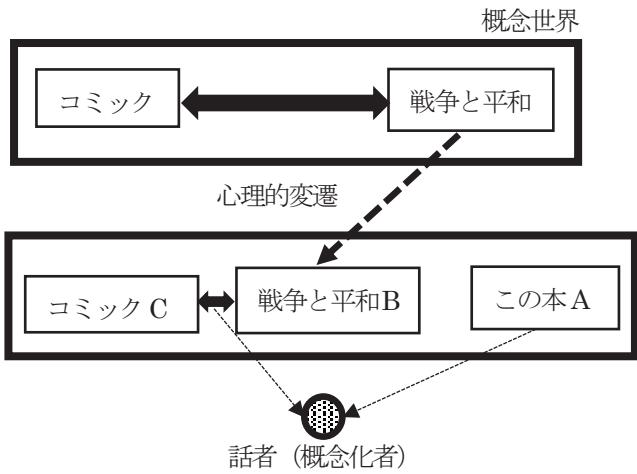


図5 「この本」が登場してからの連想と概念世界

図5も図4と同様、点線の矢印は話者に対して与えた連想を示す。客観的に変化せずとも、概念世界での変化が言語表現に現れる好例である。

連想は新しい仮想世界、概念世界を作る扉である。Fauconnier [3]が提唱するメンタル・スペース (mental space) や、レイコフの理想化認知モデルなども、「現実とは別世界の、話者の概念世界を構築する」点から、概念世界の一部と考えられる。

このように考えると、連想は類推と同じく、ある言語や言語変化において、修復的作用を積極的に担うことが明らかとなる。サピア [16]は「(このように) 類推は、音声変化の結果として生じた不規則変化形を規則的に修復するばかりでなく、確立されて久しい形態の体系に【一層の整合性を求めて】新しい変化を持込み、この体系をさらに簡素化し、規則的にする作用がある」[12]と述べており、ある言語的刺激では解釈に不都合ないしは証拠不足が生じる場合、連想はそれを補うようにして適切な、あるいは話者の意図する解釈を聞き手に提供する力を持つことになる。

#### 4. 結語

本稿では、①連想は換喻や隠喻、拡張関係などの動機づけとなること、②連想は話し手の概念世界を構築すること、を前提としつつ、認知言語学の「先祖返り」とも言うべきソシュールの統合関係と連合関係、及び連想の効果に着目した。その具体例、特にスペイン語

の例は田林 [18]に譲るが、本稿では主体変化表現、心的走査及び虚構使役表現にも連想という概念が深くかかわっていることを見た。この関わりは常に用法基盤的 (usage based)，即ち実地に使用された言語現象を基にしていることは強調しておくべきだろう。

言語が用法基盤的である以上、そこに話し手の何らかの思いや価値判断が介入するのは避けられない。例えば、次の文を参照。

- (10) The moon was reached for the first time in 1969.
- (11) #Tokyo station was reached by Joe around noon. [13]

同じ was reached という英語の受身文が使われているのに、(10) が容認されて (11) の容認度が低い理由は、話し手の moon 及び Tokyo station への価値判断の違いに因る。(10) では、話し手の概念世界において月の価値が変化したことによって容認される。つまり、概念世界では「今まで到達することなど叶わなかつた高嶺の花の月」という意味での the moon<sub>1</sub> から、「人類が初めて到達可能になった月」という the moon<sub>2</sub> へと変化したのである。この変化は極めて概念的で、物理的に月が何らかの変化を起こしたわけではない。

一方、(11) における東京駅は、Joe によって到達されようが到達されまいが、話し手の価値基準 (概念世界内の東京駅) には何ら影響を及ぼさない。そして、概念世界で影響を及ぼさないのと同様に、物理的な面でも東京駅に変化は一切ない。Joe という有名でもない一般個人が東京駅に到着したからといって、東京駅の価値が上がることも下がることもないからだ。よって、変化を含意する英語の受身文と相性が悪いために (11) は容認度が著しく低下する。

こうしたフレーム的な、あるいは共通の背景知識とも言える百科事典的知識も、話し手の概念世界の構築に大幅な影響を与える。上の例で言えば、「月」の概念世界はアポロ11号によって1969年7月20日に大幅に変化を受けた。この変化は言語的なものではなく、歴史的・物理的・心的なものである。一方で、東京駅は(少なくとも建築されてからは) 特にドラスティック

な変化を被っていない。こうした背景知識は、話し手の概念世界の構築、即ち言語として表現される際にも容認度に差が出るほどの影響を与える。

連想によって裏づけられた（言語的）概念世界は、「自分」や oneself といった再帰表現 [6]、日本語の受身表現 [20] などにも応用可能であろう。当然のことながら、数ある認知言語学の理論を縮小してしまうと多くの説明原理を犠牲にすることになるため、多様な概念装置を有する限られた要素のみに還元する盲目的な普遍化は極力避けなければならない。その意味で、本稿の提案は仮説の域を出ない。だが、認知言語学の研究が過渡期を迎える現在、生成文法のような普遍理論として一般性を持ち、かつ他の理論を包含するような認知言語学の理論が生まれないと限らない。本稿はその一端を提示した試論であり、今後の認知言語学ではより強力な説明原理を持った理論が他を包括する方向性で歩んでいくだろう。それは認知言語学の衰退ではなく、むしろより発展的な理論の精緻化と創出に繋がっていくと思われる。

## 注

- 1) 縦の軸である連合関係と横の軸である統合関係は言語学では古典的な考え方であるが、Chat GPT をはじめとする大規模言語モデル (Large Language Model: LLM) は言語のこの 2 つの特徴に依拠している。暫定的に LLM のシステムを「人間が自然に使用する言語表現の中でどういう単語（トークン）の列が現れやすいかの確率の問題」とするならば、「トークンの列」は統合関係、「（どういうトークンが現れるかの）確率」は連合関係に相当する [7]。
- 2) 「連想」ではなく「連合」という訳語における association という用語は、言語学でも中核的な役割を持っていた。Dubois, et.al. [2] は、類似関係と近接関係の単なる二項対立だけでなく、連合的意味においてある 1 つの語が様々な語に派生する心理的現象を「連合絆」と呼び、伝統的な生成文法などよりも詳細に分析している。
- 3) 日本言語学会第162回大会（2021年6月26日、27日オンライン開催）野中大輔氏発表ハンドアウト「仮想変化表現の射程」  
<https://www.ls-japan.org/modules/documents/>

LSJpapers/meeting/162/handouts/ws3/W-3-1\_162.pdf (2025年7月29日閲覧) なお、野中のハンドアウトに従い、Matsumoto の例文はアルファベット表記から漢字に変換してある。

- 4) 逆に言えば、「スパイダーマンの漫画は分かりやすい」という百科事典的知識がないと、(9) は容認不可とは判断されないということになる。そもそも『スパイダーマン』自体がマーベル・コミック社に帰属する作品であり、「子ども向け」や「理解が容易い」という連想を容易に喚起する。このように、文の適格性は、百科事典的知識に極めて強く依存する。

## 参考文献

- [1] Deese, J., *The Structure of Associations in Language and Thought*, The John Hopkins Press (1965).
- [2] Dubois, J., et.al., *Dictionnaire de Linguistique*, Librairie Larousse, p. 417 (1973) 伊藤晃ほか編訳、ラルース言語学用語辞典、大修館書店 (1980).
- [3] Fauconnier, G., *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*, MIT Press (1985). 坂原茂ほか訳、メンタル・スペース 自然言語理解の認知インターフェイス、白水社 (1996).
- [4] 本多啓, アフォーダンスの認知意味論: 生体心理学から見た文法現象, 東京大学出版会 (2005).
- [5] 本多啓, “英語における中間構文を埋め込んだ虚構使役表現について”, 認知言語学を紡ぐ, 森雄一ほか (編), くろしお出版, p. 231-251 (2019).
- [6] 井川壽子, “再帰代名詞「自分」と Image SELF - 言語におけるアリアリティをめぐって”, 言語学を紡ぐ, 森雄一ほか編, くろしお出版, p. 231-251 (2019).
- [7] 川添愛, 言語学バーリ・トウード Round 2. 言語版 SASUKE に挑む, 東京大学出版会, p. 126, 139, 162 (2024).
- [8] Lakoff, G., *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*, The University of Chicago Press (1987). 池上嘉彦ほか訳、認知意味論 言語から見た人間の心、紀伊國屋書店 (1993).
- [9] Langacker, R. W., *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press (1987).

- [10] Matsumoto, Y., "Subjective-change expressions in Japanese and their cognitive and linguistic bases.", *Spaces, worlds, and grammar*, Fauconnier, G., and Sweetser, E., eds., p. 124-156 (1996).
- [11] 松浪有ほか編, 大修館書店英語学事典, 大修館書店, p. 836-837 (1983).
- [12] 三輪信春, ソシュールとサピアの言語思想, 開拓社, p. 151 (2014).
- [13] 森雄一ほか編, 認知言語学を紡ぐ, くろしお出版, p. 290 (2019).
- [14] 中島平三, 言語の事典, 朝倉書店, p. 344 (2005).
- [15] 大塚高信・中島文雄監修, 新英語学辞典, 研究社, p. 98-99 (1982).
- [16] Sapir, E., *Language: An introduction to the study of speech*, Harcourt & Brace, p. 329 (1921). 安藤貞雄訳, 言語, 岩波書店 (1999).
- [17] Sweetser, E., "Changes in figures and changes in grounds: A note on change predicates, mental space and scalar norms.", *Cognitive Sciences*, vol. 3, no. 3, p. 75-86 (1996). 小原京子訳, “図の変化と地の変化：変化述語, メンタル・スペース, 尺度の基準に関する一考察”, 認知言語学の発展, 坂原茂編, ひつじ書房, p. 193-211 (2000).
- [18] 田林洋一, スペイン語の言語学 多面的かつ普遍的な認知言語学を目指して, 開拓社 (印刷中).
- [19] Talmy, L., *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. 1, Concept Structuring Systems, MIT Press (2000).
- [20] 田中太一, “日本語受身文を捉えなおす - 〈変化〉を表す構文としての受身文”, 認知言語学を紡ぐ, 森雄一ほか編, くろしお出版, p. 343-365 (2019).
- [21] 寺澤芳雄編, 英語学要語辞典, 研究社, p. 51 (2002).
- [22] 辻幸夫編, 新編 認知言語学キーワード辞典, 研究社, p. 375 (2013).

## 研究ノート

# 調査報告：笑い方の表現と主体の印象に関する母語話者を対象とした日英露比較

宿利由希子\* ノヴィコワ・オリガ\*\*

A Comparative Study of Impressions of Laughter Expressions and of the Laughing Individual among Native Speakers of Japanese, English, and Russian

Yukiko SHUKURI\* Olga NOVIKOVA \*\*

キーワード：笑い方の表現、類義表現、意識調査

## 1. はじめに

「にっこりする」と「にやりと笑う」はどちらも声を出さずに笑う様子を描写する表現であるが、表現自体や笑う主体に抱く印象は大きく異なる。辞書<sup>1)</sup>を見ると、「にっこり（する）」は「ほほえむさま。ちょっと笑うさま」を、「にやり（と笑う）」は「意味ありげな様子で笑いの表現を作るさま」を意味するとされ、表情からうかがえる笑いの意図や理由に違いがあることがわかる。また、日本的小説や漫画等に現れる笑い方の表現の研究には、前者は「善玉」の登場人物の、後者は「悪玉」の登場人物の笑いとして用いられるという指摘もある[1]。この指摘は、「にっこり」なら良い人物、「にやり」なら悪い人物というように、表現が笑う主体の印象の善悪をも想起させることを示唆する。

小説の翻訳に関する研究に目を向けると、上のような日本語の笑い方の表現と笑う主体の印象の区別が、他言語には存在しないのではないか、あるいは日本語のそれと対応していないのではないか、という指摘がある。小説における笑い方の表現の日露比較を行った宿利・カリュジノワ[2]は、ロシア語の「ulybnut'sya (微笑する)」がどのような人物の笑い方の描写としても用いられるニュートラルな表現であるのに対し、その日本語訳では、心優しい人物が主体の場合は「にっこり笑みを浮かべる」、殺人犯や心を病んだ人物が主体の場合は「薄笑いを浮かべる」「にやりとする」と

いうような使い分けが行われていることを報告している。すなわち、他言語小説の原文には示されなかった笑う主体の印象の善悪に関する評価を、日本語訳の表現は含んでいるということである。

このような言語間における差は、各言語の特徴を考えるための貴重な材料となりうる。本稿では、すでに行われた日中比較調査[3]を基に、英語、ロシア語の笑い方の表現およびその主体の印象を考察対象に意識調査を行い、[3]の日本語母語話者の結果と比較する。具体的には、それぞれの母語話者を対象に、表現自体の印象の善悪の評価、笑う主体の印象の善悪の評価を尋ねる意識調査を行う。加えて、悪印象の主体が笑う架空の小説の一部を示し、空欄部分に当てはめるのに適当な笑い方の表現を選択させる。

## 2. 先行研究と本研究の考察対象

ロシア語小説の日本語翻訳表現を用いた笑い方の表現に関する宿利[4]の観察を要約すると、日本語の笑い方を、声を出して笑う様子、声を抑えて笑う様子、声を出さずに笑う様子の三つに大別した場合、前者においては笑う主体の性別や年齢、品格により使用される表現の違いが観察される一方、後者二つはそれらに加え主体の印象の善悪も影響する。この観察結果を受け、日本語の笑い方の表現と主体の印象の善悪について調べた宿利[5]は、声を出さずに笑う様子の表現と

\*東北大学 高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

\*\*ノヴォシビルスク国立経済経営大学 (Novosibirsk State University of Economics and Management)

声を抑えて笑う様子に関して、日本語母語話者を対象とした意識調査を行った。また、宿利他[3]は同様の手順で日本語母語話者と中国語母語話者を対象に意識調査を行い、日中比較を行った。これら二つの調査結果から、日本語では表現自体の印象と主体の印象が悪いと評価される表現は共通しており、かつそれらの表現が悪印象を伴う笑う主体の表現として多く選択されることが明らかになった。これに対し、中国語では表現自体の印象と主体の印象がやや異なり、また表現自体も主体も比較的印象が良いと評価された表現も悪印象を伴う笑う主体の表現として多く選択された[3]。

本研究も、表現自体と笑う主体の印象の善悪に関して考察するため、先行研究[3][5]に倣い声を出さずに笑う様子と声を抑えて笑う様子の日本語表現9種と、それらに対応する英語およびロシア語表現を考察対象とする。考察対象とする9種の表現は、各言語による小説と翻訳版で観察された笑い方の表現を参考に、それぞれの表現に対応すると考えられる表現と同じ行に並べ表1に示す。表1に示す9種の表現は、日本語・英語・ロシア語の小説、およびそれらの日本語訳・英語訳・ロシア語訳版<sup>2)</sup>で多く使われた笑い方の表現を基に選定した。なお、翻訳に使われる表現は作品や場面によって異なることがあったため、表1の表現の対応はあくまで便宜的なものであることに留意されたい。

表現の選定において、宿利他[3]および宿利[5]同様「静かに」「歯を見せて」といった、それだけでは笑う様子を示さない副詞や修飾表現は含まないこととした。英語表現の選定に際して、声を出さずに笑う様子を表す英語の動詞は「smile (ほほえむ、微笑する、にっこり笑う)」「grin (にこっと笑う、にやりとする)」

「smirk (にやにや [にたにた] 笑う)」のほか、「beam (にっこりほほえむ)」「simper (にたにた笑う)」等も存在するが、表現の選定に用いた英語小説および日露小説の英語訳においてそれらの動詞よりも頻繁に観察された「with+名詞」の形式を採用した。ロシア語表現の選定では、「にっこりする/grin」に対応する表現と「微笑む/smile」に対応する表現がいずれも「ulybnut'sya (微笑する)」であったため、ロシア語母語話者である第二著者の内省を踏まえ、前者に対応するものとして小説各種に使用はなかったが「privetlivo (愛想のよい、感じのよい)」という副詞を付したものを作った。この副詞はそれだけで笑う様子を表さないため、「副詞+動詞」である「privetlivo ulybnut'sya (愛想良く微笑する)」という選択肢のみ、笑う様子を示さない副詞や修飾表現を含まない日英両言語の選択肢とロシア語の他の選択肢とは異質なものとなった。

### 3. 調査概要

調査は2023年9月～2024年5月に、オンラインアンケートアプリ（日本語版と英語版はSurvey Monkey、ロシア語版はSurvey Monkeyがロシアでのサービスを停止しているため[6]Google Forms）を用いて行った。日本語版調査は日本語母語話者を対象に東北大学および盛岡大学、アウトソーシングシステム Crowd Works、Survey Monkey Audience で、英語版調査はアメリカ出身の英語母語話者を対象に東北大学およびSurvey Monkey Audience で調査協力者を募った。Crowd Works と Survey Monkey Audience は有償にて調査を実施した。また、ロシア語版はロシア出身のロシア語母

表1 三言語ごとの9種の笑い方の表現

笑い方	日本語表現	英語表現	ロシア語表現 <sup>3)</sup>
声を出さず に笑う様子	微笑む	smile (ほほえむ、微笑する、にっこり笑う)	ulybnut'sya (微笑する)
	にっこりする	grin (にこっと笑う、にやりとする)	privetlivo ulybnut'sya (愛想良く微笑する)
	にやりと笑う	smirk (にやにや [にたにた] 笑う)	ukhmylnut'sya (にやにや笑う、ほくそ笑む)
	微笑を浮かべる	with a smile (ほほえみながら)	s ulybkoy (微笑しながら)
	笑みを浮かべる	with a grin (にこっと笑いながら)	so smekhom (笑いながら)
	薄笑いを浮かべる	with a smirk (にやにや笑いながら)	s usmeshkoy (薄笑いしながら)
声を抑えて 笑う様子	くすくす笑う	giggle (くすくす笑う)	khikhiknut' (くすくす笑いする、忍び笑いする)
	くっくつと笑う	chuckle (くすくす笑う、ほくそ笑む)	usmekhnut'sya (薄笑いする)
	含み笑いをする	titter (くすくす笑う、忍び笑いをする)	posmeiva'tsya (独り笑いする、くすくす笑う)

※( )は辞書および筆者らの内省による日本語訳。

語話者を対象に、無償にて実施した。以下、日本語版調査の概要と結果については、宿利他[3]の報告に基づく。

調査では、まず声を出さずに笑う様子の表現6種と、声を抑えて笑う様子の表現3種をそれぞれ示し、表現自体の印象が良いものから「1印象が良い」～「6（または3）印象が悪い」の順に並べ替えてもらった（以下、表現印象調査）。

次に、笑い方の表現を含む刺激文を示し、それぞれの主体の印象の良さを「1印象が良い～5印象が悪い」の五件法で尋ねた（以下、主体印象調査）。三言語の刺激文を表2に示す。表2のとおり、声を出さずに笑う様子6種は、後述する表現を選択し空欄を埋める調査に合わせ、「微笑む」「にっこりする」「にやりと笑う」の3種類と、「薄笑いを浮かべる」「微笑を浮

かべる」「笑みを浮かべる」の3種類に二分して提示した。ロシア語は動詞の過去形において主語の性別により形式が異なるため、男性形式、女性形式の順に二種類ずつ示した。なお、表2の英語およびロシア語の文の意味は日本語の文の意味に対応させている。

さらに、ロシア語小説『罪と罰』の翻訳版を基に作成した架空の小説の一部<sup>4)</sup>を、笑い方の表現部分を空欄にして提示し、選択肢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）。架空の小説の一部と、空欄Q1～Q3を埋める選択肢を表3に示す（小説および翻訳版で使用された選択肢に下線を付す）。ロシア語のQ2では、本文との接続の自然さを考慮しすべての選択肢に「stranniy（奇妙な）」という形容詞を加筆しているが、以後この形容詞は示

表2 主体印象調査の刺激文

笑い方	刺激文
	Aはその話を聞いて [微笑んだ・にっこりした・にやりと笑った] . A heard the story and [smiled • grinned • smirked].
声を出さず に笑う様子	A uslyshal(a) rasskaz i [ulybnulysa/ulybnulas' • privetlivu ulybnulysa/ulybnulas' • ukhmylnulysa/ukhmyl'nulas']. A is twoの様子を見て [薄笑いを浮かべた・微笑を浮かべた・笑みを浮かべた]. A looked at the two of them [with a smirk • with a smile • with a grin].
声を抑えて 笑う様子	A posmotrel(a) na nikh [s usmashkoy • s ulibkoy • uo smekom]. A is [くすぐす笑いながら・くつくつと笑いながら・含み笑いをしながら] 言った. A said while [giggling • chuckling • tittering]. A [khikhiknul(a) i • usmekhnulysa/usmekhnulas'i • posmeivayas'] skazal(a).

表3 空欄穴埋め調査に用いた架空の小説の一部と選択肢

架空の小説の一部	選択肢
Xは、胡桃を割りながら（Q1）いた。 「でも、どうしたんです、ええ？みなさん、私がそんなに怖いんですか？」口もとをまげ、 （Q2）Xは言った。	Q1 くすぐす笑って・ くつくつと笑って・ 含み笑いをして Q2 薄笑いを浮かべて・微笑を浮かべて て・笑みを浮かべて 微笑んで・にっこりして・ にやりと笑って
本語 「おや、しかし、大分血がつきましたな」とZは廊下の角灯のあかりで、Xのチョッキに生々しい血のあとがいくつもついているのに気がついて、注意した。 「ええ、つきました…血まみれですよ！」Xは一種異様な表情でこういうと、（Q3），階段を下りて行った。	Q3 giggles • chuckles • titters with a smirk • <u>with a smile</u> • with a grin
X cracks nuts and (Q1) all the while. “What is it, are you all afraid of me or something?” X said (Q2). “But, really, you’re all soaked with blood,” Z remarked, making out by the light of the lantern several fresh spots of blood on X’s waistcoat. “Soaked, yes… I’ve got blood all over me!” X said, with some peculiar look; then he/she (Q3) and went down the stairs.	Q1 Q2 Q3
X shelkaet oreshki i (Q1). Da chto vy, boites', chto l', menya vse? -skazal/skazala X (Q2). A kak vy, odnako zh, krov'yu zamochilis', -zametil Z, razglyadev pri svete fonarya neskol'ko svezhikh pyaten na zhilete X. Da, zamochilysa/zamochilas... ya ves'/vsya v krovi! -progovoril/progovorila s kakim-to osobennym vidom X, zatem (Q3), I poshel/poshla vnz po lestrnitse.	Q1 khikhikaet • usmekhaetsya • posmeivaetsya Q2 s strannoy usmashkoy • <u>s strannoy ulybkoy</u> • s strannim usmashkom privetlivu ulybnulysa/ulybnulas' • ukhmyl'nulysy/ukhmyl'nulas' • ulybnulysa/ulybnulas'

さず論じる。最後に、笑い方の表現の主体がどのような人物だと思うか、性別や年齢、職業、容姿等、思いつくまま書くよう自由記述を求めた（以下、自由記述）。

## 4. 調査結果

有効回答者数は日本語、英語、ロシア語の順に284名（平均28.2歳、 $SD = 6.89$ ）、154名（平均年齢41.4歳、 $SD = 13.17$ ）、59名（平均年齢32.8歳、 $SD = 12.26$ ）であった（表4参照）。ロシア語版のみ有償の調査協力者がなく、筆者らが個人的に呼びかけて調査協力者を募ったため、日英版に比べて回答者数が少なくなった。また、調査開始後、ロシア語版の主体印象調査の声を抑えて笑う様子に関する部分の記述に一部誤りが見つかり修正した。この部分のみ、調査開始から修正までの間に回答した10名分のデータは他のデータと大きな違いは見られなかったが念のため分析から除外した。

表4 有効回答者数の内訳

	女性	男性
日本語（284名）	167名	117名
英語（154名）	84名	68名
ロシア語（59名[49名]）	45名[36名]	14名[13名]

※[ ]は主体印象調査の声を抑えて笑う様子の有効回答者数。

### 4.1 表現印象調査

分析のため、表現印象調査の結果を印象が「良い」を6点、「悪い」を1点（声を抑えて笑う様子の中間点は3.5点）に点数化した。点数の平均値を点数が低い順に棒グラフにまとめ、日本語、英語、ロシア語の順に次頁図1、図2、図3に示す。以下、各表現に図1、2、3に示すものと同様のマル数字を付す。

声を出さずに笑う様子の表現について、言語ごとに6水準の1要因分散分析を行った<sup>5)</sup>。その結果、日本語（ $F(5, 1698) = 1085, p < .001$ ）、英語（ $F(5, 918) = 85.81, p < .001$ ）、ロシア語（ $F(5, 348) = 135.7, p < .001$ ）の三言語すべてにおいて0.1%水準で笑い方の表現の主効果が認められた。印象の良さは、日本語では②にっこりする>①微笑む>④笑みを浮かべる>⑥微笑を浮か

べる>③にやりと笑う>⑤薄笑いを浮かべるの順に、英語では① smile >⑥ with a smile >② grin >④ with a grin >③ smirk >⑤ with a smirk の順に、ロシア語では② privetliv ulybnut'sya >① ulybnut'sya >⑥ s ulybkoy >④ so smekhom >⑤ s usmeshkoy >③ ukhmylyat'sya の順に印象が良いと評価された。多重比較（Tukey法）を行ったところ、日本語ではすべての表現間において0.1%水準で有意差が見られた。英語では「① smile」と「⑥ with a smile」の間、「④ with a grin」と「③ smirk」の間、「③ smirk」と「⑤ with a smirk」の間において0.1%水準で有意差が認められた。ロシア語では「⑥ s ulybkoy」と「④ so smekhom」、「④ so smekhom」と「⑤ s usmeshkoy」の表現間において0.1%水準、「② privetliv ulybnut'sya」と「① ulybnut'sya」、「① ulybnut'sya」と「⑥ s ulybkoy」の間で1%水準で有意差が認められた。

次に声を抑えて笑う様子の表現について、言語ごとに3水準の1要因分散分析を行った結果、日本語（ $F(2, 849) = 38.51, p < .001$ ）、英語（ $F(2, 459) = 115.2, p < .001$ ）、ロシア語（ $F(2, 174) = 115.3, p < .001$ ）の三言語すべてにおいて0.1%水準で笑い方の表現の主効果が認められた。印象の良さは、日本語では⑦くすくす笑う>⑧くっくっと笑う>⑨含み笑いをするの順に、英語では⑦ giggle >⑧ chuckle >⑨ titter の順に、ロシア語では⑦ khikhikat' >⑨ posmeivat'sya >⑧ usmekhat'sya の順に高く評価された。多重比較（Tukey法）を行ったところ、日本語は「⑧くっくっと笑う」と「⑨含み笑いをする」の間において0.1%水準で有意差が認められた。英語では「⑧ chuckle」と「⑨ titter」の間において、ロシア語では三つすべての表現間で0.1%水準で有意差が見られた。

### 4.2 主体印象調査

表現印象調査同様、主体印象調査の結果を、印象が「良い」を5点、「悪い」を1点と点数化した。点数の平均値を点数が低い順に棒グラフにまとめ、日本語を次頁の図4、英語を図5、ロシア語を図6に示す。

声を出さずに笑う様子について、言語ごとに6水準の1要因分散分析を行った。その結果、日本語（ $F(5, 1698) = 555.8, p < .001$ ）、英語（ $F(5, 918) = 78.42, p < .001$ ）の

$p < .001$ ), ロシア語 ( $F(5, 348) = 92.42, p < .001$ ) の三言語すべてにおいて0.1%水準で笑い方の表現の主効果が認められた。印象の良さは、日本語は表現印象調査同様②にっこりする>①微笑む>④笑みを浮かべる>⑥微笑を浮かべる>③にやりと笑う>⑤薄笑いを浮かべるの順に印象が良いと評価された。英語とロシア語は表現印象調査の結果とはやや異なり、前者は①

smile >⑥ with a smile >② grin >④ with a grin >⑤ with a smirk >③ smirk の順に、後者は⑥ s ulybkoy >① ulybnut'sya >② privetlivo ulybnut'sya >④ so smekhom >③ ukhmylyat'sya >⑤ s usmeshkoy の順に印象が良いと評価された。多重比較 (Tukey法) の結果、日本語ではすべての表現間において0.1%水準で有意差が見られた。英語では「⑥ with a smile」と

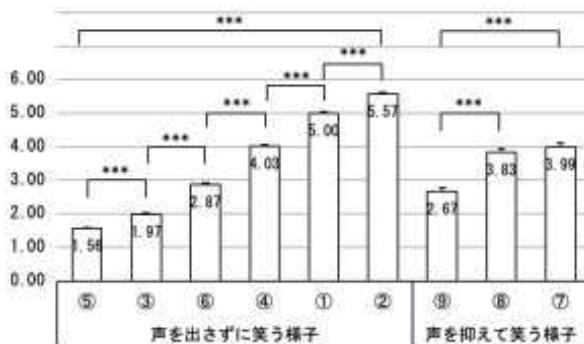


図1 日本語表現印象調査の結果 (平均値)

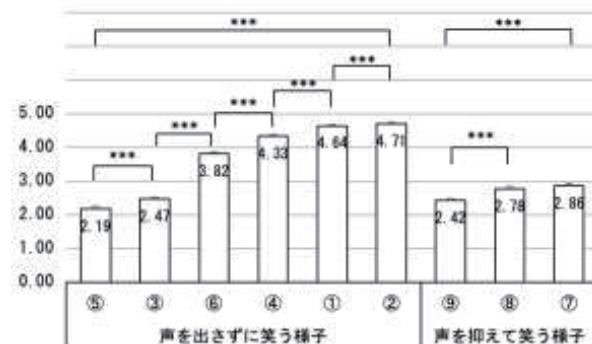


図4 日本語主体印象調査の結果 (平均値)

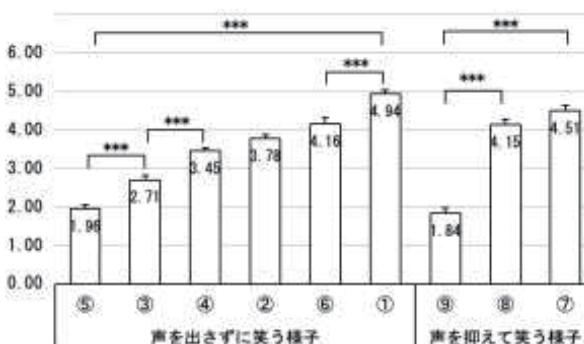


図2 英語表現印象調査の結果 (平均値)

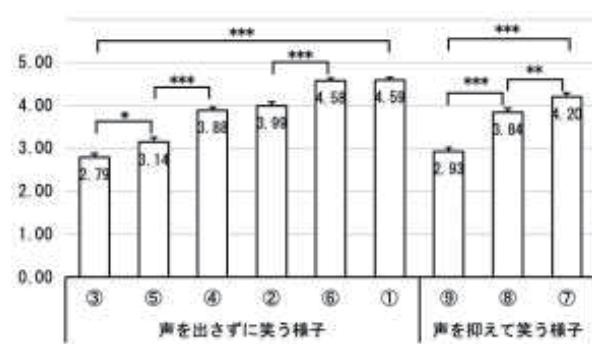


図5 英語主体印象調査の結果 (平均値)

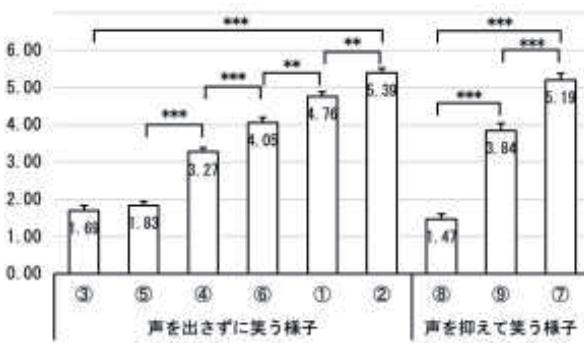


図3 ロシア語表現印象調査の結果 (平均値)

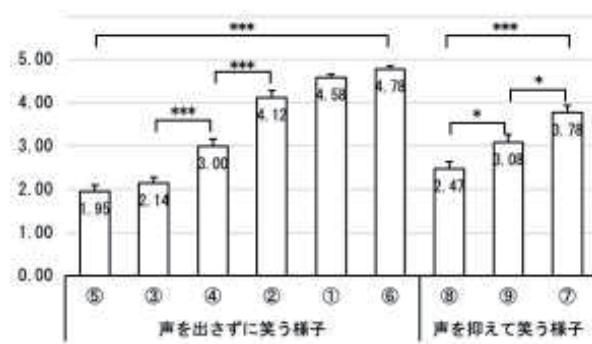


図6 ロシア語主体印象調査の結果 (平均値)

※図1～6のマル数字は日本語・英語・ロシア語の順に①微笑む・smile・ulybnut'sya, ②にっこりする・grin・privetlivo ulybnut'sya, ③にやりと笑う・smirk・ukhmylyat'sya, ④笑みを浮かべる・with a grin・so smekhom, ⑤薄笑いを浮かべる・with a smirk・s usmeshkoy, ⑥微笑を浮かべる・with a smile・s ulybkoy, ⑦くすぐり笑う・giggle・khikhikat', ⑧くっくつと笑う・chuckle・usmekhat'sya, ⑨含み笑いをする・titter・posmeivat'sya を、エラーバーは標準誤差, \*\*\*は有意水準  $p < .001$ , \*\*は  $p < .01$ , \*は  $p < .05$  を示す。

「②grin」の間および「④with a grin」と「⑤with a smirk」の間において0.1%水準で、「⑤with a smirk」と「③smirk」の間において5%水準で有意差が認められた。ロシア語では「②privetlivo ulybnut'sya」と「④so smekhom」の間、「④so smekhom」と「③ukhmylyat'sya」の間で0.1%水準で有意差が見られた。

次に声を抑えて笑う様子の表現について、言語ごとに3水準の1要因分散分析を行った。その結果、日本語 ( $F(2, 849) = 15.23, p = .001$ )、英語 ( $F(2, 459) = 57.98, p < .001$ )、ロシア語 ( $F(2, 174) = 19.71, p < .001$ ) の三言語すべてにおいて0.1%水準で笑い方の表現の主効果が認められた。印象の良さは、いずれも表現印象調査同様、日本語では⑦くすくす笑う>⑧くっくっと笑う>⑨含み笑いをするの順に、英語では⑦giggle>⑧chuckle>⑨titterの順に、ロシア語では⑦khikhikat'>⑨posmeivat'sya>⑧usmekhat'syaの順に印象が良いと評価された。多重比較 (Tukey法) の結果、日本語では「⑧くっくっと笑う」と「⑨含み笑いをする」の間で0.1%水準で有意な差が見られた。英語では「⑧chuckle」と「⑨titter」の間で0.1%水準、「⑦giggle」と「⑧chuckle」の間で1%水準で有意差が見られた。ロシア語では「⑦khikhikat'」と「⑨posmeivat'sya」の間、

および「⑨posmeivat'sya」と「⑧usmekhat'sya」の間で5%水準で有意差が認められた。

#### 4.3 空欄穴埋め調査

空欄穴埋め調査の結果、日本語は表現印象調査（第4.1節）、主体印象調査（第4.2節）で印象が悪いと母語話者に評価された表現が選択された。一方、英語とロシア語では両調査で比較的印象が良いと評価された表現が多く選択された（図7～9参照）。

また、笑う主体に関する自由記述では、日本語は調査協力者284名中266名が、英語は調査協力者154名中105名が、ロシア語は調査協力者59名中49名が回答した。それぞれの回答者数を100%とし、笑う主体Xの性別、年齢、印象（悪印象を伴うもの）に関する回答を表5にまとめる。表5に示すとおり、三言語において性別では笑う主体Xを男性だと判断した人が自由記述回答者の60%以上を占めている。年齢の回答にはばらつきが見られるものの、「30・40代」「中年」を想定した回答者の割合が三言語において多い。また笑う主体Xの印象に関して、日本語では「殺」「危」「怪」「狂」「不気味」「サイコ」、英語では「assassin（殺し屋、暗殺者）」「villian（悪役）」「stalker（ストーカー）」

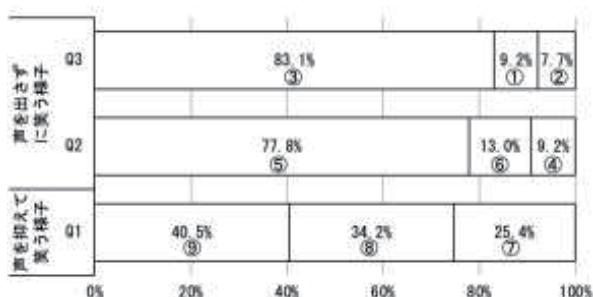


図7 日本語空欄穴埋め調査の結果 (n=124)



図8 英語空欄穴埋め調査の結果 (n=154)

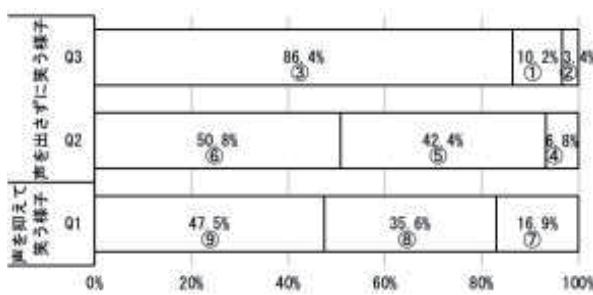


図9 ロシア語空欄穴埋め調査の結果 (n=59)

※図7～9のマル数字は、図1～6同様、それぞれ日本語・英語・ロシア語の順に①微笑む・smile・ulybnut'sya、②にっこりする・grin・privetlivo ulybnut'sya、③にやりと笑う・smirk・ukhmylyat'sya、④笑みを浮かべる・with a grin・so smekhom、⑤薄笑いを浮かべる・with a smirk・usmekhoy、⑥微笑を浮かべる・with a smile・s ulybkoy、⑦くすくす笑う・giggle・khikhikat'、⑧くっくっと笑う・chuckle・usmekhat'sya、⑨含み笑いをする・titter・posmeivat'syaを表す。

表5 自由記述に見られた主体の性別・年齢・印象の内訳

項目	性別			年齢								印象
	男性	女性	両性	若年	中年	老年	20代以下	30代	40代	50代以上		
日本語 n=266	70.3%	9.8%	0.4%	6.0%	10.2%	3.4%	12.4%	21.1%	16.9%	12.0%	36.1%	
英語 n=105	60.0%	4.8%	0.0%	1.9%	3.8%	2.9%	21.0%	14.3%	9.5%	3.8%	29.5%	
ロシア語 n=49	61.2%	14.3%	2.0%	2.0%	14.3%	0.0%	4.1%	10.2%	14.3%	14.3%	30.6%	

※年齢は複数回答で、「若者」「学生」「青年」等の記述は「若年」、「中年」「中年以上」は中年、「老人」「老婆」「年配」等の記述は「老年」としてカウントした。「悪印象」は悪印象のある記述をした回答者の割合。

「psychopath (サイコパス)」、ロシア語では「ubiytsya (殺し屋)」「zlodeyka (悪役)」「manyak (狂人)」等の記述が三割程度の回答に見られた。以上から、三言語において男性性と、ある程度悪印象を伴うという点では共通の主体がイメージされたと言えよう。

## 5. まとめ

本研究では、表現自体の印象の善悪の評価、笑う主体の印象の善悪の評価、悪印象の主体の笑う様子を示す適當な表現の選択について、英語母語話者およびロシア語母語話者を対象に意識調査を行い、宿利他[3]の日本語母語話者を対象とした調査の結果と比較した。

その結果、日本語版調査では、表現印象調査と主体印象調査で共通して印象が悪いと評価された表現が空欄穴埋め調査で悪印象を伴う笑う主体の表現として多く選択されたのに対し、英語版調査とロシア語版調査では、表現印象調査と主体印象調査の結果がやや異なり、また両調査において印象が比較的良好と評価された表現（英語は「②grin」、「⑧chuckle」、ロシア語は「⑥s ulybkoy」）が空欄穴埋め調査において多く選択された。この結果は、日中比較を行った宿利他[3]の結果と共通している。笑いのオノマトペの日中比較を行った孫[7]は、日本語は「にこにこ」はプラス、「にやにや」はマイナスというように、語自体から印象の善悪が明確に判断できるのに対し、中国語では語自体より文脈から判断されることが多いと述べている。本研究で扱った表現に関して、英語やロシア語も中国語同様文脈により印象の善悪が決まる傾向が日本語よりも強いと言える。

本調査の課題について、アメリカの英語母語話者から「titter」は馴染みがないというコメントを複数得た。表現の選定について、改めて検討する必要がある。また、日本語および英語母語話者のデータに比べロシア語母語話者のデータが少なくなった。国際情勢等を踏まえ、データ数を増やしたさらなる調査が必要となる。

## 注

- 1) 本研究では辞書として日本語は『デジタル大辞泉』(小学館)、英語は『ジーニアス英和大辞典』(大修館書店)、『Weblion 日中日辞典 [https://cjjc.weblion.jp]』(白水社)、ロシア語は『コンサイス露和 / 和露辞典』(三省堂)、『オジエゴフ露露辞典』(Izdatel'stvo Mir i Obrazovanie) を用いた。
- 2) 表現の選定に用いた小説は以下のとおりである。[日本語小説] 文献①東野圭吾、容疑者 X の献身、文春文庫(2005/2008)。〈英語訳〉 Smith, A. O., The Devotion of Suspect X. (e-book), Abacus (2012)。文献②西澤保彦、七回死んだ男、講談社文庫(1995/2017)。[ロシア語小説] 文献③Dostoevskiy, F. M. Prestuplenie i nakazanie, AST, (1866/2015)。〈日本語訳〉 亀山郁夫、罪と罰(1-3)、光文社(2008-2009)。工藤精一郎、罪と罰(上・下)、新潮文庫(1987)。〈英語訳〉 Pevear, R. & Volokhonsky, L., Crime and Punishment, Vintage Books A Division of Random House, Inc (1992)。文献④Dostoevskiy, F. M., Brati'ya Karamazovy, AST (1880/2016)。〈日本語訳〉 亀山郁夫、カラマーゾフの兄弟(1-5)、光文社(2006-2007)。〈英語訳〉 Pevear, R. & Volokhonsky, L., The Brothers Karamazov, North Pont Press First Farrar, Straus and Giroux paperback edition (1990/2002)。[英語小説] 文

献⑤ Dickens, C., *Great Expectations*, Penguin books (1861/2003). 〈日本語訳〉 加賀山卓郎, 大いなる遺産(上・下), 新潮文庫 (2020). 石塚裕子, 大いなる遺産(上・下), 岩波文庫 (2014). 〈ロシア語訳〉 Lorie, M. F., Bolshie nadezhdy. Azbuka (2020).

3) ロシア語の動詞は完了体と不完了体があるが(たとえば, 「くすくす笑いする, 忍び笑いする」の完了体“*khikhiknut*”, 不完了体“*khikhikat*”), 表1には完了体のみを示した. 本調査では文としての自然さを考慮し, 動詞により完了体を提示したものと未完了形を提示したものがあるが, 意味や受ける印象は同じである.

4) 架空の小説の一部はロシア語小説『罪と罰』からの引用で, 日本語版は亀山訳および工藤訳の表現から作成した. ロシア語の「*Ona v kumachakh, v kichke s biserom, na nogakh kovy, shelkaet oreshki i posmeivaetsya*」[Dostoevskiy 1866: 70], 「*Da chto vy, boites', chto l', menya vse? -skazal on s iskrivivsheyusya ulybkoyu*」[Dostoevskiy 1866: 228-229], 「*A kak vy, odnako zh, krovu zamochilis, - zame til Nikodim Fomich, razglyadev pri svete fonarya neskol'ko svezhikh pyaten na zhilete Raskol'nikova. Da, zamochilsya… ya ves' v krovil! - progovoril s kakim-toosobennym vidom Raskol'nikov, zatem ulybnulysya, kivnul golovoy i poshel vniz po lestnitse.*」[Dostoevskiy 1866: 226]」に相当する部分として, 日本語は「女は、赤い木綿の上着をはおり、ビーズのついた頭巾をかぶっていて、毛皮靴をはき、胡桃を割りながらくくと笑っていた. [亀山訳3: 87]」「でも、どうしたんです、ええ? みなさん、ほくがそんなに怖いんですか?」口もとをまげ、薄笑いを浮かべて彼は言った. [亀山訳3: 87]」「おや、しかし、大分血がつきましたな」とニコージム・フォミッチは廊下の角灯のあかりで、ラスコーリニコフのチョッキに生々しい血のあとがいくつかついているのに気がついて、注意した。「ええ、つきました…血まみれですよ!」ラスコーリニコフは一種異様な表情でこういうと、にやりと笑って、会釈をして、階段を下りて行った. [工藤訳上: 324-325]」という部分を、英語は「*She is dressed in red calico, with a bead embroidered kichka on her head and boots on her feet; she cracks nuts and giggles all the while.*」[Pevear & Volokhonsky 訳: 56]」「*“What is it, are you all afraid of me or something?” he said with*

*a twisted smile.*」[Pevear & Volokhonsky 訳: 229]」「*But, really, you’re all soaked with blood,” Nikodim Fomich remarked, making out by the light of the lantern several fresh spots of blood on Raskolnikov’s waistcoat. “Soaked, yes… I’ve got blood all over me!” Raskolnikov said, with some peculiar look; then he smiled, nodded his head, and went down the stairs.*」[Pevear & Volokhonsky 訳: 186]」という日本語訳と対応する部分をもとに作成した(下線は引用者による).

5) 統計処理にはR4.3.2コマンダーを用いた.

## 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP20K13056の助成を受けたものである.

## 参考文献

- [1] 羅米良, 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 (2011).
- [2] 宿利由希子, カリュジノワ マリーナ, “日露比較から見る日本語の笑い方の表現の特徴”, 日本語の研究, vol. 15, no. 3, p. 18-25 (2019).
- [3] 宿利由希子ほか, “笑い方の表現と主体の印象に関する日中比較 – 小説における使用実態調査と日中母語話者対象の意識調査から – ”, 日本語の研究, vol. 21, no. 2, p. 35-52 (2025).
- [4] 宿利由希子, “キャラクタの笑いの表現に関する日露対照: ドストエフスキイ『罪と罰』の用例と日本語訳から”, 神戸大学国際文化学, vol. 30, p. 40-64 (2017).
- [5] 宿利由希子, “声を出さない笑い方の表現に関する日英比較”, ヨーロッパ日本語教育2024日本語教育シンポジウム第27回 AJE ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集, vol. 8, p. 522-527 (2025).
- [6] Survey Monkey, “Export Control Policy”, <https://help.surveymonkey.com/en/surveymonkey/policy/export-control-policy/>, (参照2025-07-08).
- [7] 孫逸, “日中オノマトペにおける「笑い」表現の使用とその日中対訳”, 日本語と日本文学, vol. 67, p. 89-104 (2021).

研究ノート

# 言葉、音楽、そして抗議

—1960年代におけるエド・サンダースのアクティヴィズム—

竹林 修一\*

Language, Music, and Protest:  
Ed Sanders's Activism in the 1960s

Shuichi TAKEBAYASHI\*

キーワード：ラディカリズム、アクティヴィズム、カウンターカルチャー、アート、エド・サンダース

## 1. はじめに

芸術と政治は切り離すことができない関係にある。芸術がその時代の政治的・社会的状況と完全に無関係でいるというのはあり得ない。問題となるのは、両者がいかなる関係を結ぶのか、という点である。その一例として、政治が芸術をプロパガンダとして利用する場合が挙げられる。20世紀を振り返れば、政治目的に沿わせるために、政治が芸術表現に介入した例は数多く見出される。たとえば、ロシア革命直前に誕生したロシア・フォルマリズムという文学運動は、1920年代に最盛期を迎えた。彼らは当時の主流であった象徴主義を批判し、テクストそのものの物質的現実に着目した。文学を現実の反映や作家の思想表現とは見なさず、言語学的アプローチを用いて、形式や構造を科学的・客観的に解明しようとした。しかし、1930年代に入り、リアリズム文学のみを是とするスターリンが実権を握ると、弾圧の憂き目を見た。

また、1930年代のドイツでは、ナチス党が政権掌握後、芸術を党の方針に従わせた。モダニズム以降のフォーヴィズム、キュビズム、ダダイズム、シュルレアリズムなどの前衛絵画は「頽廃芸術(Entartete Kunst)」であるという理由で排除された。さらに、レニ・リーフェンシュタールによる党大会記録映画『意志の勝利(Triumph des Willens)』や、1936年のベルリン・オリンピックを記録した『オリンピア(Olympia)』は、ナチスのプロパガンダ作品として利用された。

これらは、社会主義や全体主義体制のもとで、トップダウン的に芸術が政治目的へ従属させられた事例である。これとは異なる政府主導の芸術政策としては、大恐慌に喘いだ1930年代アメリカで実施された芸術家支援政策が挙げられる。雇用促進局(Works Progress Administration)が中心となり、音楽家、作家、演劇関係者、画家、写真家などに雇用機会を提供了。マイケル・デニングによれば、1930年代から40年代における芸術と政治の関係が、プロパガンダとは異質の特徴を有していた。この時期の芸術活動は、労働者階級の視点や闘争をアメリカ文化に注入し、戦後大衆文化の方向性を形作ったのである。大恐慌期の芸術家たちは左派的な傾向も見られたが、必ずしも彼らは共産党員であったり、急進的左翼思想を有していたわけではない。彼らを連帶させたのは党派性ではなく、ファシズムへの抵抗と社会正義への希求だった[1]。外交政策として芸術を活用した例としては、第二次世界大戦後のアメリカがよい例である。アメリカは民主主義の優越性をソビエト陣営のみならず全世界に喧伝する文化外交キャンペーンを展開した。その背後では、CIA(Central Intelligence Agency)が秘密裏に関与していた。

## 2. 芸術と政治の関係

20世紀には、左翼運動、ファシズム、大量消費文化社会の到来、そして反人種差別運動や反戦運動などに応答するかたちで、芸術と政治の複雑な関係をめぐる

\*東北大 学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

重要な論考が数多く生み出された。ウォルター・ベンヤミン（1892-1940）はファシズムに抵抗した思想家として知られている。彼の著作は文芸批評を中心に、大衆文化、歴史哲学、美学を網羅した。芸術と政治の関わりについては、「生産者としての作者」（1934年）で明確に立場を述べている。ベンヤミンによれば、単に労働者の現実を反映するリアリズム的作品を発表するだけでは、作家は社会的役割を果たしたことにならず、それどころか反革命的に機能する可能性さえある。資本主義的な生産様式に従属することを拒否し、生産技法そのものに革新を実践することによって初めて、作家は労働者との真の連帯を実現し得ると論じた[2]。

この思想を実践した芸術家としてベンヤミンが挙げるのが、劇作家のベルトルト・ブレヒト（1898-1956）である。観客が劇のプロットに自己没入するようなアリストテレス的演劇観を否定したブレヒトは、むしろ観客を疎外することで、登場人物への感情移入を阻み、社会問題に対して批判的に思考させる演劇を構想した。『マホガニー市の興亡』や『三文オペラ』などの自らの演劇を「叙事演劇」と名付け、演劇を社会変革の契機と考えた。

同じく、芸術を革命達成のために用いるべきだと考えた思想家にジョルジュ・ルカーチがいる。ルカーチは、オノレ・ド・バルザックやトマス・マンのリアリズム小説が、資本主義の矛盾を暴露し、労働者階級の団結を促す契機となり得ると論じた[3]。

1930年代に展開されたこれらの議論は、ブレヒトがモダニズム的技法を用い、ルカーチがリアリズムを擁護するという立場の違いはあったものの、いずれも芸術を革命運動に奉仕させることを積極的に期待していた点で共通していた。

以上の思想家たちは社会変革における芸術の有用性を探究したのに対し、テオドール・W・アドルノは芸術、とりわけ大衆文化に対して悲観的な見解を示した。アドルノによれば、ポピュラー音楽は規格化された（すなわち単純化された）メロディによって聴衆を惹きつける製品にすぎない。聴衆は集中して聴くのではなく、気晴らしとして消費することで、単純労働に耐える習慣を身につけ、結果的に資本家に利するよう行動するようになるとされる[4]。アドルノは一貫して、

文化産業が生み出す商品を、体制の維持・強化に奉仕するものと位置づけた[5]。

### 3. エド・サンダース

では、戦後アメリカのような資本主義・民主主義社会において、プロパガンダや経済的非常時の緊急策ではない方法で、芸術を政治目的達成の手段として用いることは可能だろうか。

芸術と政治の関係を歴史研究者が記述する際、組織中心に語るか、リーダーシップを強調する傾向があることを、T・V・リードは指摘している。例えば、1950年代・60年代の公民権運動においては、SNCC (Student Nonviolent Coordinating Committee), CORE (Congress of Racial Equality), SDS (Students for a Democratic Society) などの組織活動あるいは、キング牧師やマルコムXのリーダーシップ・カリスマ性に焦点が当てられてきた。そのため、芸術や文化が運動形成・持続において果たしてきた中心的役割は見過ごされがちであったとリードは論じる[6]。

本稿は、リードの指摘をふまえ、社会運動における芸術の役割を考察する一例として、1960年代アメリカの社会運動において活躍したエド・サンダース（Ed Sanders, 1939-）を取りあげる。サンダースのアクティヴィズムは、この問題に一つの糸口を与えることを明らかにしていきたい。

サンダースは、1960年代初頭に詩人・出版人として活動を開始し、1962年にアンダーグラウンド文芸誌 *Fuck You/A Magazine of the Arts* を創刊した。同誌は検閲への異議申し立てを目的としていた。すなわち、アメリカ合衆国憲法が表現の自由を保障しているにも関わらず、多くの芸術家は国家権力を恐れるあまり、自己検閲のようなことをして、自ら表現の幅を狭めてしまっているという問題意識が背景にあった。さらに、サンダースはニューヨークのロウワー・イースト・サイドに書店「ピース・アイ・ブックストア（Peace Eye Bookstore）」を開業した。この書店は単なる販売の場ではなく、詩人、芸術家、ミュージシャン、活動家が集う活動拠点として運営された。

サンダースの次なる文化的野望はロック・バンド結

成だった。1964年に結成されたザ・ファッグス (The Fugs) は、風刺的かつ挑発的な歌詞にフォーク・ロックのサウンドを融合させ、メジャー・レーベルからアルバムを発表し、全国ツアーを催行できるほどの商業的成功を収めた。

サンダースはジャーナリズムでも才能を發揮した。最もよく知られているノン・フィクション作品に、*The Family* (1971年) がある。1969年に起きた女優シャロン・ティト殺人事件の首謀者チャールズ・マンソンとその一味について、綿密な調査に基づき執筆されたものである。

サンダースは、1960年代をつうじて、こうした「表向き」の活動と並行して、多くの社会抗議活動に関わった。例えば、1962年にはニューヨークの原子力委員会の建物に侵入し、原子力潜水艦の進水式に抗議した。また、1967年秋にはワシントン反戦デモ行進に加わり（このデモはノーマン・メイラーが『夜の軍隊 (The Armies of the Night)』にまとめた）、1968年8月シカゴで開催された民主党全国大会の期間中に行われた反戦デモ集会を企画した。このようにサンダースは、人種差別、反戦、環境と多岐にわたる社会問題に對して、デモやベネフィット活動を継続的に展開した。重要なのは、彼の雑誌発行、書店経営、ロック・バンドといった営みが、いずれも芸術のための芸術ではなく、社会抗議活動と結合している点である。この結合のあり方について、以下で論じていく。

#### 4. 文芸誌 *Fuck You* 創刊

サンダースは多方面にわたって社会抗議運動を展開したが、その出発点は文学だった。アレン・ギンズバーグの詩集『吠える その他の詩 (Howl and Other Poems)』に強い感銘を受けた彼は、1958年、地元のミズーリ大学を中退し、ヒッチハイクでニューヨークへ赴き、グリニッジ・ヴィレッジに身を置いた。そこでは、ボヘミアンたちが日常生活の延長線上で芸術・政治実践を繰り広げていた。カフェでの政治・芸術談義、コメディアンやシンガー、詩人のパフォーマンス、アート・シネマの上映、社会抗議デモなどが渾然一体となっていた。こうした環境に触発され、サンダースは彼独自の芸術的戦略を確立していった。

1962年に創刊した文芸誌 *Fuck You / A Magazine of the Arts* は、その挑発的なタイトルが示すとおり、言論の自由への挑戦を使命とし、検閲を恐れぬ詩や散文の掲載をとおして社会規範に異議を唱えた。そもそも、サンダースが感銘を受けたギンズバーグの『吠える その他の詩』が、サンフランシスコ警察により猥褻物として出版禁止命令を受け、裁判にまで発展したという経緯がある。サンダースは、活動の初期から検閲に対して強い対抗意識を持っていたものと思われる。「どんなものだって印刷するつもりだ (I'll print anything)」(no.5 vol.2) と宣言したように、「下品」な詩から性的に露骨な挿絵に至るまで、検閲を恐れることなく掲載した。

当時のアメリカ社会では、文学の性表現をめぐり、法廷論争が勃発していた。上述の『吠える その他の詩』に加え、ヘンリー・ミラー『北回帰線 (Tropic of Cancer)』をめぐる裁判もよく知られている。同作は1934年にフランスで出版されたが、当時のアメリカでは発売禁止とされた。1961年にグローブ・プレスという新興出版社がアメリカ国内で刊行すると、案の定と言るべきか、裁判に発展し、最終的に1964年、連邦最高裁が出版を認める判断を下し、一件落着となった。1960年代のアメリカ社会を揺るがしたもう一つの小説は、一般に『ファニー・ヒル (Funny Hill)』で知られている18世紀イギリス発祥の作品である（正式題名は、*Memoirs of a Woman of Pleasure*）。パットナムという老舗出版社が同小説を1963年に刊行したところ裁判沙汰となり、連邦最高裁まで争われたが、ここでも合法の判断が下された。

サンダースは、性的表現の拡張だけを意図していたわけではない。各号の奥付には、「平和主義、単独的武装解除、非暴力抵抗による国防、多国間無差別開口結合 (Multilateral Indiscriminate Apertural Conjugation 著者注：性の解放を指す婉曲表現だと思われる)、無政府主義、世界連邦主義、市民的不服従、・・・に捧げる」と記されていた。つまり、彼の視野には、多方面にわたる社会的抑圧からの解放が据えられていたのである。

内容もさることながら、*Fuck You* のもう一つの特徴はその DIY (Do It Yourself) 精神だった。寄稿されたタイプ原稿を（ときには手書き原稿を）そのまま使用し、イラストについても技量的には見劣りするこ

とは否めなかったが、とにかく低コストで制作された。ガリ版印刷機を回して印刷し、製本はステイプラーで綴じるという、学級文集並みの手軽な方法を採用した。サンダースはこの方法を「ガリ版革命 (mimeograph revolution)」と呼んだ。

このガリ版革命を、単なる素人趣味として一蹴するのは適切ではない。ガリ版印刷機は最新技術でもなく、見栄えがよいとは言えなかった。しかし、反体制的に表現活動を行おうと思えば、商業出版のルートを迂回する必要がある。要するに、編集、印刷、製本、流通を全部自分でやらなければいけない。また、ガリ版印刷機は安価であるだけでなく、持ち運び可能という利点を持つ。文化的反逆者にとって、機動性は大きな意味を持つ。ありあわせの技術・道具で、場所を移しながら「なんとかやっていく」というのは、文化的闘争を仕掛けるサブ・カルチャーの常套手段でもある。また、こうした生産手段を共有することも、彼らにとっては日常茶飯事だった。グリニッジ・ヴィレッジにフォークロア・センターというフォーク・シンガーたちの集まる店があった。サンダースはそのガリ版印刷機を借りて *Fuck You* を印刷させてもらったことがあったと自伝の中で語っている[7]。要するに、ガリ版印刷は技術的反逆であり、この DIY 文化は、のちに発展するカウンターカルチャーの実践者たちに継承されることとなる。

また、*Fuck You* は価格が記載されていなかった。つまり、販売（利益）ではなく、配布をつうじた思想の普及を目的としていたのである。

## 5. ピース・アイ・ブックストア

1964年、サンダースはロウワー・イースト・サイドにピース・アイ・ブックストアを開業した。事業としての書店ではなく、反体制思想の流通と交流を促進する共同体的空間だった。同書店は *Fuck You* の制作・配布の拠点であると同時に、芸術家や活動家が集まる文芸サロン、さらには政治活動の場として機能した。取り扱う書籍や印刷物は、一般書店では入手できない自主出版物やイベントのチラシ・ポスターなどであり、独自の品揃えを誇った。また、後述するロック・バンド、ザ・ファッグスのリハーサル場所としても使われた。

政治活動の拠点として組織結成にまで繋がった例として、イッピーズ (Yippies: Youth International Party) がある。店の常連の一人だったアビー・ホフマンを中心に、1967年12月に結成されたこの「政党」は、公民権運動などに関わった経験をもとに、翌年の大統領選挙のための民主党全国大会に照準をさだめ、大々的な政治デモを計画した。というより、YIP はそのために結成されたのであった（シカゴでのデモについては、後述）。

このように、ピース・アイ・ブックストアは、政治的にも文化的にも、対抗的な運動が生まれる土壤だった。それらはトップダウンで組織されたものではなく、自然発生的に生成された運動の拠点だった。

## 6. ザ・ファッグス：風刺と反戦運動

サンダースのアクティヴィズムにおける最も顕著な貢献は、1964年にトゥリ・クーファバーグ (Tuli Kupferberg) らとともに結成した風刺ロック・バンド、ザ・ファッグスである。このバンド名自体が、サンダースのバンド結成の意図を物語っている。かつて、作家のノーマン・メイラーが第二次世界大戦での従軍経験をもとに小説『裸者と死者』(1948年) を出版した際、4 文字からなる卑猥とされる単語の印刷を拒んだ出版社が、その単語を “fug” に置き換えたという逸話に由来する。ザ・ファッグスは *Fuck You* と同様、検閲に対する挑戦であった。たとえば、 “Coca-Cola Douche” という曲は、性行為後にコカコーラで洗浄すれば妊娠しないという、当時まことしやかに語られていた風説に対する皮肉を歌詞にした。 “Slum Goddess” では、性に対して自由奔放な女性をユーモラスに表現し、リズム＆ブルースの軽快なサウンドに乗せて歌っている。

ザ・ファッグスの検閲に対する挑戦は性的領域にとどまらなかった。 “CIA Man” は、CIA の他国政権転覆工作、ゲリラ支援、薬物人体実験など暗躍ぶりを風刺し、 “Kill for Peace” は、「気に入らない奴は殺してしまえ、平和のためなら」とフォーク・ロックのサウンドに乗せて歌い、権力者の持つ欲望をグロテスクな笑いに転化した。

ザ・ファッグスのパフォーマンスは、ユーモアと

ショック効果を持つゲリラ演劇の性格を帶びた。その代表作が1967年の“Exorcism of the Pentagon”である。ザ・ファッグスは国防総省（ペンタゴン）に取り憑いている悪魔をお祓いする（exorcize）という内容を歌い、ベトナムにおける殺戮行為をエスカレートさせる政府を笑いに包んで非難した。

一般に活動家たちは、抗議運動の方法として集会やデモなどの戦術を用いる。もちろんサンダースも集会やデモも行ったが、そこに音楽的表現を追加してパフォーマティブな運動に転化した。1967年10月のワシントンにおける反戦デモ行進で、ザ・ファッグスは“Exorcism of the Pentagon”を演奏し、悪魔払いの儀式を行った。演劇的な風刺・ユーモアが發揮された好例である。

ザ・ファッグスが用いたショック戦術は、1968年8月の民主党全国大会が開催されたシカゴにおいても發揮された。バンド自体の演奏こそなかったものの、サンダースは「命の祭典（Festival of Life）」と題した6日間の集会の企画者として参画した。フリー・コンサートをつうじてロック音楽を好む若者をシカゴに呼び寄せて、ベトナム戦争の非人道性や政治腐敗に目を向けさせるというねらいだった。

フリー・コンサートは、当時盛んになりつつあったイベント形態である。前年の1967年6月にはサンフランシスコ郊外のモンタレーで3日間にわたるフリー・コンサートが成功裡に終わっている。一般にフリー・コンサートでは、入場料が無料であることに加えて、出演者もノーギャラで演奏することもしばしばだった。収益は慈善団体などに寄付されるのが通常だった。

1968年8月の民主党全国大会は、同年11月の大統領選の候補者を正式に任命する、党の重要なイベントだった。この年はアメリカを大きく揺さぶる出来事が重なった。1月にベトナムでアメリカ軍は北ベトナム軍による壊滅的な攻撃を受けた。3月にはジョンソン大統領は次期大統領選不出馬を発表、同時に北ベトナムへの攻撃の部分的停止と撤退のための交渉を始めることを国民に伝えた。4月にはキング牧師が暗殺され、6月には民主党の大統領候補指名選挙を戦っていたロバート・ケネディが暗殺された。そして8月の民主党全国大会である。ジョンソンが約束した停戦交渉は進

んでおらず、むしろ、北に対する攻撃は続いていた。

「命の祭典」は、複数のロック・バンドの演奏をはじめ、他の「啓蒙的」イベントを計画していたが、シカゴ市長は開催許可を一切与えず、市警察や州兵を大量動員して弾圧にあたった。結果的に、予定していたバンドのなかで実際に演奏したのは、MC5というバンド一組だけだったが、ロック・コンサート目当てで集まった若者たちが反戦デモに加わり、市当局との衝突の結果、市警察や州軍による「暴力」行為が多発した。その様子はテレビで放送されることとなる。結果論ではあるが、権力者たちの横暴は「世界中が見ている（The whole world is watching）」状態となり、皮肉にも、サンダースをはじめとするデモ側が期待した、現実を劇場的に知らしめる目的は、ある程度は果たせたと言える。

1965年に発表されたザ・ファッグスのデビュー・アルバム *The Village Fugs* は、フォークウェイズというフォーク専門レーベルからリリースされた。ザ・ファッグスはポピュラー・ミュージックの経路ではなく、文学あるいはプロテスト・フォークの経路からデビューしたわけである。デビュー前後の活動をみると、詩人のダイアン・ディプリマが企画したイベントにゲスト出演、師と仰ぐ詩人チャールズ・オルソンが教えていたニューヨーク州立大学バッファロー校で詩の朗読会に参加、西海岸のバークリーでの詩人カンファレンスに出席するなど[7]、文学色の強い立ち位置にいた。フォークウェイズというレーベルは、「売れ線」ではないカントリー・ブルースなどを率先してレコード化していた。1952年には、フォーク・シンガーたちから聖典扱いを受けることになる3枚組アルバム *Anthology of American Folk Music* を発売した。ハリー・スミスという蒐集家によるコンピレーション・アルバムだが、1930年前後に発売された78回転レコードから、カントリー・ブルース、ゴスペルなどのフォークソング84曲を収録した。後の1950年代後半のフォーク・リバイバルの下地を作ったアルバムである。

ザ・ファッグスが活動を始めた1960年代半ばには、すでにプロテスト・ソングと呼ばれるジャンルは存在していた。とくに、フォーク・シンガーたち（ジョアン・バイエズ、ボブ・ディラン、フィル・オクス、マ

ヘリア・ジャクソンほか)が公民権運動と連動する形で人種差別に抗議する歌を多く生み出していた。既存の社会に対して異議を唱えるという点においては、ザ・ファッグスの歌もプロテスト・ソングの範疇に入るが、彼らはその再定義、領域拡張を目指したと言える。従来のプロテスト・ソングに辛辣な風刺と直裁な怒りを注入し、攻撃的かつユーモラスな異議表明の表現形式を切り拓いた。彼らは、言語上のタブーに挑み、社会的に忌避される題材を歌に取りあげ、政治的怒りを笑いに昇華して「見世物化」した。

ザ・ファッグスを理解する上では、ロウワー・イースト・サイドという土地柄も重要である。グリニッジ・ヴィレッジと並び、サンダースの活動拠点だったロウワー・イースト・サイドは歴史的にボヘミアンたちが集ってきた場所であり、芸術家や政治的急進派のみならず、住民活動も共存していた。例えば、1950年代終わりにニューヨーク市がグリニッジ・ヴィレッジからロウワー・イースト・サイドにかけて高速道路を建設しようとした際、住民のジェーン・ジェイコブズが生活環境の破壊を訴えて反対運動を展開し、計画を撤回させた。古くは、1910年代から50年代にかけて、産児制限運動を展開し、避妊薬の開発に尽力したマーガレット・サンガーが、この地区に住んでいた。サンダースと同時代の人物としては、著述家のマイケル・ハリントンが挙げられる。1962年の著書 *The Other America* で、ケネディ政権の貧困対策に関する政策に影響を与えたとされる人物である。ハリントンはドロシー・デイズの指導するカトリック・ワーカーズ (Catholic Workers. カトリック教に基づく慈善活動団体) の一員として活動していた。これらのラディカリズムや草の根アクティビズムが伝統として根付いていたのがグリニッジ・ヴィレッジであり、ロウワー・イースト・サイドであった。

## 7. 探求詩

サンダースは自らの執筆において、「探求詩 (investigative poetry)」と呼ぶ理論を実践した。詩が歴史的現実を記録・記述する責務を担うべきだとするアプローチである。その目的は、ジャーナリズム、歴史、詩の融合にあり、調査に基づいた事実の収集をとおして

詩作を行うことを提唱した。具体的には、アーカイブ調査、関係者へのインタビュー、その他の方法によって事実を収集し、作品を構築することを目指す。サンダースは、詩が歴史を記録するうえで重要な役割を担うと考えた。詩は個人的表現を超えて、広範な社会的・政治的文脈に関与すべきものであり、詩人には自らの時代を記録し、重要な出来事や真実が忘却や歪曲から免れるよう保証する責任があるとした。この着想には、サンダースがニューヨーク大学でギリシャ文学を専攻したことが関係していると思われる。というのも、古代ギリシャでは叙事詩が歴史を語る主要な手段であったからである。

探求詩の手法を用いて書かれた代表作が、*The Family* (1971年) である。1969年8月、チャールズ・マンソンと彼の手下たちが女優のシャロン・ティト他を殺害した事件について、裁判記録をはじめとする史料を集めて執筆されたノン・フィクションである。ロバート・クリストガウは、同書刊行直後に、次のように *The Family* を評した。

このデータ偏執狂的な姿勢それ自体が、一種の反中流階級・アヴァンギャルド的な策略である。サンダースは、通常の散文や小説的技法を十分に使いこなす能力を備えており、もしその労力に値すると判断していたならば、『ザ・ファミリー』を『冷血』あるいは『ボストン絞殺魔』のような作品に仕立てることも可能であっただろう。しかし、彼はそうした技法をほぼ全面的に退ける感性を体现しており、そのことによってむしろ本書はより真実味をもち、より刺激的なものとなっている。彼の簡潔なノート風の文体は、論評を避け、修辞の慣習的基準を無視することで、意図的な芸術的選択として機能している。彼は、無害な陶酔剤の所持や「重罪的授乳」による逮捕が危険な反感を引き起こすだろうと、通りがかりに言及することがあるが、マンソンとその信奉者に関する事実はそれ自体で十分に語っており、説明を超えて恐ろしいものであると明確に考えている [8]。

トルーマン・カポーティの『冷血』 (1965年) やジエラルド・フランクの『ボストン絞殺魔』 (1966年) も、マンソン殺人事件同様に凄惨な事件を扱ったノン・フィクション作品である。しかしながら、両者の決

定的な違いはその記述スタイルにある。ありていに言えば、サンダースの *The Family* は極めて読みにくい。なぜなら、サンダースは、クリストガウの言うように「データ偏執狂的」であり、事件に関する膨大な事実や記録を時系列にそって羅列するだけで、そこに説明・解説のための修辞的言語がほとんど見あたらぬ。そのため、読書体験としては面白みに欠ける。しかし、クリストガウが正しく指摘しているように、これはサンダースが文筆能力に欠けるからではない。やろうと思えば、『冷血』のようなニュー・ジャーナリズム的な作品を書くことができたはずだ。しかし、彼はそれを意図的に排除した。通常のノン・フィクションが採用するナラティブを放棄することで、マンソンと彼を信奉する者たちが犯した罪の説明のつかなさを、その無味乾燥な文体によって逆説的に表現した。言語のいかなる技法を用いても説明不可能であることを読者に分からせる効果が現れている。つまり、*The Family* は、徹底的に反ブルジョワなのである。物語性を排除し、事実を羅列するという姿勢は、ブレヒトの叙事演劇とも共鳴する。

サンダースの探求詩は、詩人チャールズ・オルソンの提唱した「投射詩 (projective verse)」の影響を受けている。オルソンは、詩という表現形式を歴史的・社会的現実を理解するための能動的かつ調査的な道具とみなし、詩人を「年代記作者」として位置づけた。つまり、詩人の仕事は抒情的な詩を作ることにとどまらず、叙事的に歴史や社会を記録するツールとして用いるべきだと考えた。

1976年のマニフェスト *Investigative Poetry*において、サンダースは、事実・文書史料・証言を収集し、それらを詩行へと転換する方法を提示したわけだが、その根底には、詩が歴史的事実の記述を怠れば、詩は現実との関連性や生命力を失ってしまうという危機感のようなものがあった。詩人あるいは文筆家の役割は、自らを取り巻く政治的・社会的出来事を調査し、記録し、解釈することにある。サンダースはこう述べている。「詩はかつてそうだったように、歴史記述のための方法となるべきである」[9]。ここには、サンダースの芸術に対する信念が見てとれる。すなわち、芸術は現実社会に積極的に関わるべきだという彼の信念が明

確に示されている。

このように見していくと、作家としてのサンダースの仕事は歴史研究者のそれとさして変わらないように思われるかもしれない。しかし、実際には、彼の著作における言語使用は、歴史研究者のそれとは大きく異なる。サンダースの文体は一言で言えば、コラージュ的である。つまり、異なる性格を持つ史料で紙面を構成する方法である。*The Family* の場合、警察資料、裁判での証言、インタビュー証言、新聞記事、会話などでナラティブを構成している。インタビューは書き起こしをそのまま使うこともあった。事実記録の徹底ぶりは細部にまで及び、住所を記載するときは、ストリート名に加えて番地まで書き（例：“10050 Ciero Drive”）、日時には西暦年まで書き（例：“May 2, 1968”）、車のライセンス・プレートのナンバー（例：“CSY 087”）まで書くという几帳面ぶりである。

探求詩の手法を用いた他の作品としては、親交のあった詩人アレン・ギンズバーグの伝記 *The Poetry and Life of Allen Ginsberg* (2000年) が挙げられる。同伝記で、サンダースはギンズバーグの直筆詩、朗読会のフライヤー、FBI (Federal Bureau of Investigation) によるギンズバーグ調査報告書などをそのまま掲載し、コラージュ的に構成している。

## 8. 結論

本稿では、エド・サンダースの活動を軸に、芸術と政治の関係について検討してきた。20世紀の歴史を振り返ると、ソ連やナチス・ドイツのように、国家権力がトップダウン的に芸術をプロパガンダの道具として利用した例、あるいは大恐慌期のアメリカのように、政府が雇用政策として芸術家を支援した例が確認できる。これらはいずれも政治権力の主導による芸術利用であり、芸術家の主体性は制限されざるを得なかった。

これに対して、サンダースのアクティヴィズムは、資本主義・民主主義社会において、国家の介入や市場の論理を迂回しながら、芸術を社会運動に結びつける新しい方法を提示したと言える。彼の活動の特徴は、*Fuck You*、ピース・アイ・ブックストア、ザ・ファッガスといった多様なメディアを通じて、芸術を自己目

的的な表現から解放し、社会運動へと直接接続させた点にある。それは、DIY精神と共同体的ネットワークに根ざしていた。商業出版や大衆文化産業を介さず、低成本のガリ版印刷や自主流通を武器に、芸術を検閲と市場支配から切り離し、社会的抵抗の手段とした。

サンダースの実践は、ベンヤミンやプレヒトが理論的に構想した、芸術による社会変革のヴィジョンを、1960年代アメリカのカウンターカルチャーの現場で具体化した事例とみなすことができる。芸術の機能の一つは、怒りを笑いに転化させる形で大衆に示すことである。1960年代のアメリカで、サンダースはこの機能を徹底して用いた。

芸術家自身が主体的に関与し、文化的実践を社会運動と結合させる回路を描き出すことが、サンダースのアクティヴィズムの特徴である。それは、芸術が資本主義・民主主義体制下においても依然として社会変革の力を持ち得ることを証明した。特に現代のように、政治の言語がすっかり荒んでしまった時代においては、芸術的言語によるアクティヴィズムはなおさら有効であり必要である。

Eye Bookstore, the Fuck You Press, The Fugs, and Counterculture in the Lower East Side, Da Capo Press, p. 106 (2011).

[8] Christgau, R., "Lumpenhippies and Their Guru: The Family", New York Times (October 31, 1971).

[9] Sanders, E., Investigative Poetry, Spuyten Duyvil Publishing [1976], p. 3 (2019). cited Herd. D., "After All, What Else Is There to Say?": Ed Sanders and the Beat Aesthetic", Review of Contemporary Fiction, Dalkey Archive Press, p. 128 (1999).

## 参考文献

- [1] Denning, M., *The Cultural Front: The Laboring of American Culture in the Twentieth Century*, Verso (1997).
- [2] ベンヤミン, W., "生産者としての<作者>" [1934], 浅井健二郎訳, ベンヤミン・コレクション5: 思考のスペクトル, ちくま学芸文庫, p. 385-420 (2010).
- [3] Lukács, G., "Realism in the Balance" [1938], *Aesthetics and Politics*, Verso, p. 28-59 (1980).
- [4] Adorno, T. W., "On Popular Music", in S. Frith and A. Goodwin (eds.), *On Record: Rock, Pop, and the Written Word*, Pantheon, p. 301-314 (1990).
- [5] ホルクハイマー, M., アドルノ, T.W., 啓蒙の弁証法 [1944], 德永恂訳, 岩波文庫 (2007).
- [6] Reed, T. V., *The Art of Protest: Culture and Activism from the Civil Rights Movement to the Streets of Seattle*, University of Minnesota Press (2005).
- [7] Sanders, E., *Fug You: An Informal History of the Peace*

## 研究ノート

# 「千島列島の新記述—ロシア語原典に基づく（1783年）」をめぐって

遠藤 スサンヌ\*

On the "New Description of the Kurile Islands. Based on a Russian Original (1783)"

Susanne ENDO \*

キーワード：18世紀後期、ドイツ語史料、千島列島、千島アイヌ

## 1. はじめに

本稿は、18世紀後期におけるロシア側の千島列島に関する知識を示す第一次史料である、*Neue Beschreibung der Kurilischen Inseln. Nach einem russischen Original (千島列島の新記述—ロシア語原典に基づく)*（以下は「新記述」と略記）を考察対象とする（図1）。この「新記述」は、ドイツ人博物学者のペーター・シーモン・パラス（Peter Simon Pallas）<sup>1)</sup>によって、ロシア語からドイツ語に翻訳された。出典は、パラスの編集による著作 *Neue Nordische Beyträge zur physikalischen und geographischen Erd- und Völkerbeschreibung, Naturgeschichte und Ökonomie*（物理的および地理的な地球と民族の記述、自然史と経済に関する新北欧の論考）[1]で、1783年に収録・出版された<sup>2)</sup>。

「新記述」が対象としている時代状況を明確にするために、次にこの時期前後の千島列島の歴史を概観しておこう。

17世紀末にシベリアを横断したロシア人はカムチャツカ半島に到達し、18世紀初頭から千島列島に進出し始めた。ロシア人は千島列島を「クリル諸島」(kuril'skie ostrova) と呼び、カムチャツカ南端のロパトカ岬に近い島から順に、第1島・第2島などと番号をつけた。また、千島の島民を「kuril'tsi」、つまり「クリル」と呼んだ<sup>3)</sup>。

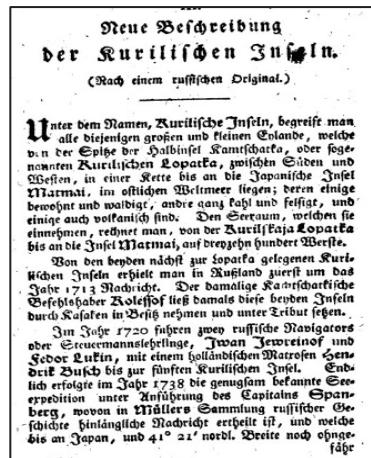


図1 「新記述」（初頁）

18世紀中期に、ロシア人は中部千島のエトロフ島とウルップ島周辺まで到達し、18世紀後半になると、ウルップ島を本拠として、さらに南方へ進んだ。ロシア人一行は1778年と1779年に2回にわたって、蝦夷地（北海道）の東部に姿を現し、日露交流が行われた<sup>4)</sup>。

千島列島に赴いたのは、毛皮狩猟者や探検家、ヤサーク（毛皮税）<sup>5)</sup>徴収者、ロシア正教の司祭などであり、目的はヤサーク徴収、毛皮狩猟、布教など多岐にわたった。彼らは探検記や報告書など千島列島に関する様々な記録を残している。

本稿の目的は、上述した「新記述」(Neue Beschreibung der Kurilischen Inseln)を取り上げ、その内容を整理するとともに、その背景や成立事情を明らかにし、当時ロシア人が千島列島についてどのような知識を有していたのかを示すことがある。加えて、「新記述」のうち、特に千島列島の元々の住民である千島アイヌに関する記述に注目し、彼らの生活様式についても検討

\*東北大 学高度教養教育・学生支援機構 (Institute for Excellence in Higher Education, Tohoku University)

する。

以下第2節では、まず「新記述」の由来を述べ、第3節でその内容の概略を示す。次いで第4節では千島列島の各島を概観し、続く第5節では「新記述」から明らかとなる千島アイヌの生活様式について検討する。

## 2. 「新記述」の由来

パラスがドイツ語に翻訳した「新記述」は、元々イルクーツク航海学校長のミハイル・タターリノフ (Mikhail Tatarinov) 少佐によって作成されたロシア語の史料であり、タイトルは *Opisanie Kuril'skikh ostrovov* (千島列島の記述) であった。その内容は、タターリノフが、主に1778年および1779年に蝦夷地（北海道）に渡来したロシア人一行に同行したオチェレディン (Ocheredin) とアンティピン (Antipin) から得た報告に基づいて、1780年頃に編集した千島列島の地誌である[2]。なお、アンティピンはシベリアの貴族であり、オチェレディンと同じく日本語通訳者として一行に加わっていた<sup>6)</sup>。

タターリノフの文書は1782年にイルクーツク県知事クリチカ (Klichka)<sup>7)</sup>によってサンクト・ペテルブルクの科学アカデミーに送られ、翌年早々に、パラスが *Neue Nordische Beyträge* に「新記述」 (*Neue Beschreibung der Kurilischen Inseln*) という題でドイツ語訳を刊行した。タターリノフのロシア語原文は、

その後1785年に、当時広く流通していたロシア語の雑誌・年鑑 *Mesiatseslov istoricheskii i geograficheskii* (『歴史的・地理的な月暦』) [3] に掲載された<sup>8)</sup>。

## 3. 「新記述」の概略

29頁に及ぶ「新記述」は、千島列島の位置、ロシア側の進出状況、島々の動植物、地形、泊地、陸海の動物や島々の特色、千島アイヌの生活様式などについて詳細に記述している。構成は、表1の通りである。

表1 「新記述」の構成

頁	内容
112	千島の位置
112~115	ロシア人の千島南下 (~1780年代)
116~137	千島の各島 (第1島~第22島) の記述
137~138	千島アイヌの生活様式・宗教・言語
139~140	1778/1779年の蝦夷地における日露交流 1779年の厚岸で行われた会見 <sup>9)</sup>
141	日露交流に同席した日本人の生活様式

「新記述」には千島列島の地図は付されていないが、オチェレディン、アンティピンまたはシャバリン (Shabalin) は、それぞれ千島列島の詳細な地図を編集している<sup>10)</sup>。図2は、「新記述」の島名と、現在の千島列島の地図における島の位置を筆者が示したものである。

「新記述」による千島列島の番号	
1. Shouantschu	北千島
2. Poromuschir	
3. Schirinki	
4. Makar Rur Assi	中部千島
5. Anakutan / Onekutan	
6. Urumakutan / Charamokutan	
7. Siaskutan / Schiaschkutan	
8. Ikarma / Egarma	
9. Tschirinkutan / Tschikurkutan	
10. Mussir / Egakro	
11. Rachkoke / Rakchotki	
12. Mutowa / Matoua	
13. Rassagu / Raschau	
14. Ussassir / Uschischir	
15. Keto	
16. Semussir / Schimuschir	
17. Tschiripooi	
18. Urup	
19. Etorpu	南千島
20. Kunassir / Kunaschiri	
21. Tschikota / Shigotan	
22. Matmai / Atkis	

図2 島名とその位置

## 4. 千島の島々についての概要

表2では、千島列島の各島に関する「新記述」の情報を箇条書きで示す。島々の特徴を整理する際には、「地理」「資源」「住民と生活」という観点からまとめる。

表2 千島列島の島別特徴一覧

第1島 Shoumtschu	
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>カムチャツカのロパトカ岬に最も近い島 / 低地で、なだらかな山並み / いくつかの湾は砂地で、小川が海に注ぐ / 島の中央に湖があり、小川を通じて海に流出する（その他、多くの小川や沼沢地がある）</li> <li>樹林はなく、ヤナギやハンノキなどの低木林のみ</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>鉱石があり、かつて銀鉱石も採掘されたと伝わる</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>島には貢納する成人男性44人がいる / 住民は純粋なアイヌ（千島人）ではなく、カムチャツカ人（カムチャダール）に由来する / 内乱やロシア人によるカムチャツカ征服の際にこの島に渡った人々は婚姻により第二の島のアイヌと混血し、そのため誤って「アイヌ」と呼ばれることがある</li> <li>混血により毛深く髪の濃い姿になった</li> <li>魚捕り、クジラ・海産物の採集、イラクサで縄や網を作る</li> <li>5月～9月、回遊魚が川を遡上し、海では釣りが盛ん。しかし冬の備蓄ができるほど豊富ではない</li> <li>嵐でクジラが浜に打ち上げられることもあり、浜辺では蟹や海の甲殻類など食用になるものが拾える</li> <li>イラクサが多く、女性はこれで縄や網を作る</li> </ul>
第2島 Poromuschir	
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>第1島との間の海峡はわずか2ヴェルスタ（約2km）で、緊急時には停泊できるが、海底が岩だらけで危険。錨が効かず、険しい岩岸に漂着する危険が大きい</li> <li>Shoumtschu島の2倍の大きさで、山地が多く、湖と川が豊富。ただし森林はない</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>赤狐、狼、鼠が多く、冬には氷上を渡ってカムチャツカから移動してきたと考えられる</li> <li>イラクサや草に加え、スイバや毒草ルーティク（アネモネ属）があり、矢に毒を塗るのに用いる</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>貢納する成人男性は76人</li> <li>住民は灌木や雑木で火をおこし、漂着木を集めて家（ユルタ）を建てる</li> </ul>
第3島 Schirinki	
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>島に円形の山があり、海岸は断崖と岩屑に囲まれている</li> <li>砂浜の入り江や安全な船着場はなく、小舟でも風と潮が穏やかな時でなければ接岸できない</li> <li>わずかにハンノキやマツの低木があるのみ。泉や川がなく、雨水のたまり水を利用</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>アシカ、アザラシ、流氷に乗って来た赤狐や海鳥が生息</li> <li>食用の根はユリの鱗茎がある</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>定住者はいない</li> <li>天候が穏やかなとき、アイヌが獵に訪れる</li> <li>獵で滞在するアイヌは、水不足や落石、雪崩の危険に常にさらされる</li> </ul>
第4島 Makan Rur Assi	
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>海岸に岩が点在、草地や湿地が多い / 森林はなく、トウヒ・ハンノキ・ナナカマドなどの低木のみ</li> <li>湖や川はないが、湧き水は各地に豊富</li> <li>全体に安全な港や小舟の良い着岸地はない</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>食用植物：野生ニンニク、ユリの鱗茎、甘草（スイートハーブ）/ベリー類は少ない</li> <li>赤狐は少数だが、海岸にはラッコやアザラシがよく現れる</li> </ul>
第5島 Anakutan / Onekotan	
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>島に3つの山頂がある / その1つはアイヌ語で「アシルミンタル」と呼ばれる</li> <li>周囲に小山や山脈があり、海岸は高く切り立った岩壁</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>海鳥が営巣</li> <li>赤狐は比較的多い / ラッコやアザラシは少ない</li> </ul>

なお、千島列島は第1島から第22島まで記載されているが、第22島として記されているMatmai島は、蝦夷地（北海道）を指す。

	<b>第 6 島 Urumakutan / Charamokutan または Lilieninsel (ユリの島)</b>
地理	・島の中央に、かつて噴火した岩山がある
資源	・森林や食用植物は前の島と同じだが、特にユリの鱗茎（サラナ）が豊富 ・海岸の断崖の一部に見られる白色の脈石中に水鉛が含まれている
住民 生活	・無人島で、アイヌは狩猟のためだけに訪れる ・島には狐、海岸にはアシカやラッコが生息

	<b>第 7 島 Siaskutan / Schiaschkotan</b>
地理	・第 6 島との間の海峡は潮流が非常に速い ・島の中央両側に砂浜の入り江があるが、それ以外には安全な船着場や低地はない
住民	・島には住人がいる

	<b>第 8 島 Ikarma / Egarma</b>
地理	・火山があり、ときおり噴火する ・海岸は主に岩場、所々に硫黄泉がある / 一部に小舟用の砂浜あり / 湖や川はない
資源	・食用の根菜・ベリー・樹木も前の島と同程度 ・動物はアザラシとラッコ / 鳥はガン・カモメ・ウミオウム以外は少ない

	<b>第 9 島 Tschirinkutan / Tschikurkotan</b>
地理	・海岸近くの山が常に煙を噴き、石を頻繁に崩落させる ・海岸は岩山で小舟の良い着岸地はない
資源	・陸上にはわずかなハンノキや草だけで、海獣も上陸しない ・海鳥やアホウドリ類が非常に多い
住民 生活	・夏に第 7 島からアイヌが狩猟に来る ・若鳥から脂を煮出して冬の備蓄とする

	<b>第 10 島 Mussir / Egakro</b>
地理	・付近に 2 つの岩礁あり
資源	・岩礁 1 の名称は「チロムシル」で、ウミウやアホウドリが多数営巣 ・岩礁 2 の名称は「スイアツソ」で、アシカが上陸
住民 生活	・上陸は危険だが、6 月にアシカが出産するため、夏ごとにアイヌが狩猟に来る ・木や水がないため、調理用に持参しなければならない

	<b>第 11 島 Rachkoke / Rakchotki</b>
地理	・海上に単独でそびえる高山のように見える ・火山噴火で山頂が裂け、石と灰が大量に降り積もり、それ以降常時噴火している
資源	・以前は緑豊かで、断崖に海鳥が多数営巣していた ・アシカは今も上陸するが、人や鳥は住めなくなった

	<b>第 12 島 Mutowa / Matoua</b>
地理	・南側に非常に高い山があり、常に濃い煙を噴出。時には熔岩を流す / 低地は肥沃
資源	・食用植物・野生果実・草が豊富 ・陸上の動物は狐のみ ・良い砂浜と上陸地があり、海岸にはラッコやアザラシが多い ・海鳥も多数営巣。ただし魚の豊富な川はない ・近くに低地で草に覆われた小島があり、海鳥とガンが多数生息
住民 生活	・島の人口：貢納する男性 63 人、女性 85 人、少年 13 人、少女 28 人 ・アイヌが狩猟に訪れる / アイヌはここで鳥を捕獲・乾燥して保存

	<b>第 13 島 Rassagu / Raschau</b>
地理	・高い山と断崖海岸、砂浜は少ない
資源	・陸上動物は狐のみ / 海鳥が岩場に営巣、ラッコやアザラシも上陸 ・魚の豊富な川はない / 山腹にはシラカバ・ハンノキ・トウヒの森林 / 谷や低地は草が豊富
住民 生活	・アイヌは少数で、前島同様、毛皮税を納め、一部は洗礼を受けている ・夏は無人島へ狩猟に出る

	<b>第 14 島 Ussassir / Uschischir</b>
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2 つの島から成る</li> <li>・一方の島は草が多く、中央が湿地で野生のベリーが豊富 / 動物はいない</li> <li>・他方の島も草と食用植物が多い / 湾の周囲は砂浜、沿岸には温泉が多数あり、間欠泉のように水を高く噴き上げる泉もある</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>・森林はない、海鳥が断崖や草地に多数営巣</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アイヌは鳥肉や脂を冬の保存食に加工</li> <li>・最大の温泉は信仰（俗信）により広く知られ、裁判や占いに使われる。第 2 島からも人が訪れる</li> </ul>
	<b>第 15 島 Ketoï</b>
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高い山があり、白い断崖と山頂が見える</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>・山麓と谷にはシラカバ・ハンノキ・ナナカマドの森林 / 草や食用植物が豊富</li> <li>・白狐・黒腹狐・赤狐が生息</li> <li>・海岸は岩がちで砂浜は少なく、ラッコなどの海獣は少ない / 鉱石は見られない</li> </ul>
住民	<ul style="list-style-type: none"> <li>・無人島だが、アイヌは通過の際に寄る</li> </ul>
	<b>第 16 島 Semussir / Schimuschir</b>
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4 つの山頂がある</li> <li>・そのうち第 4 の山「アネユッシ」は第 17 島側の岬にあり、石器（矢じり）用の石が採れる</li> <li>・東側に砂浜の湾が 3 つあるが、波が荒く浅瀬のため小舟では危険</li> <li>・北側に安全な湾が 1 つある / 湖や魚の多い川はなく、泉のみ</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>・草・根菜・灌木・アシ類は前島同様</li> <li>・赤狐に加えて黒変種もいるが質は悪い / 南端の岩場には海鳥が多い</li> </ul>
	<b>第 17 島 Tschiripooi と 2 つの近隣の島</b>
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・海岸に崖があり、海鳥が多数営巣</li> <li>・火山があり、全島に石を降り積もらせた</li> <li>・川はなく、水は雨水のみ / 小島にも火山あり、海岸は岩場で小舟の良い着岸地はない</li> <li>・森林・川はなく、わずかな泉だけ</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>・赤狐・ラッコ・アザラシは少ない / 食用植物・ニンニクは豊富</li> <li>・隣島「シウチュチ（アシカ島）」にはアシカや海獣、海鳥が多数生息</li> </ul>
	<b>第 18 島 Urup と近隣の島</b>
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高い山があり、禿山や断崖、深い谷と渓流 / 良い湾が多く、南側には大型船も入れる入り江がある</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>・山が崩れた場所には鉱脈が見られる（白色・赤色の鉱物）</li> <li>・草が非常に高く茂り、食用植物も多い</li> <li>・多くの川が海に注ぎ、回遊魚が上る</li> <li>・鼠が非常に多く、住民を悩ませる / 赤狐・白狐（銀色）も豊富</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・第 19~22 島の「毛深いアイヌ」が 8 月まで狩猟に来て、時に越冬する</li> </ul>
	<b>第 19 島 Etorpu</b>
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全島が高山で、北端の山頂は常に煙を噴く</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>・島全体にシラカバ・ハンノキ・ヤナギ・ナナカマドの森林 / 平地は肥沃で草が高い</li> <li>・食用植物豊富 / 黒熊、森にはクロテンと狐 / 鼠も多い / 川にはカワウソ、夏は魚が豊富</li> <li>・嵐で鯨やイルカが打ち上げられることもある / ラッコは少なく、アザラシや小型アシカはいる</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人口：男 92、女 117、少年 38、少女 72</li> <li>・湾に住む「毛深いアイヌ」が大きな村落を作り、長老や首長を選び、そのもとには 50 人以上の親族が集まっている</li> </ul>
	<b>第 20 島 Kunassir</b>
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・北部には、海岸に近いところに湖がある / 2 つの大きな岬があり、それぞれに湾がある</li> </ul>
資源	<ul style="list-style-type: none"> <li>・山と谷にモミ・カラマツ・シラカバ・ハンノキ・ヤナギ・ナナカマドなどの林</li> <li>・トウヒは低木状 / 草や動物は Etorpu と同じ</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人口：男 41、女 93、少年 27、少女 33</li> <li>・アイヌは家族単位で村落に分かれて住む / 高地に防御用の砦（堀と堀）を持つ</li> </ul>

第 21 島 Tschikota / Schigodan	
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高山と森林 (Kunassir と同様)</li> <li>・湖と川がある / 南端に 10 の小島が密集している</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アイヌが住む</li> <li>・ロシア人はまだ訪れていない (島が離れているため)</li> </ul>

第 22 島 Matmai / Atkis	
地理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・南端に「マトマイ」という町があり、日本の役人が駐在</li> <li>・日本に最も近い大きな島</li> <li>・オチェレディン(Ocheredin)とアンティピン(Antipin)は、アイヌや交易で来ていた日本人から、Matmai は大きな土地であると報告をうけた</li> <li>・正確な大きさは不明 / イルクーツクの日本人も詳細を知らず、本州の一部と考えている</li> <li>・島か大陸部の一部なのかは不明</li> <li>・日本本州との間の海峡は約 60 ヴェルスタ (約 64km)，岩礁多く潮流も激しい</li> </ul>
住民生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内陸は「毛深いアイヌ」が居住し、中国や日本に服属せず、独自の族長を持つ</li> <li>・日本人や中国人が交易のため船で島に来る</li> <li>・アイヌからラツコ・アザラシ・毛皮・鯨脂・鳥の羽などを、絹布・綿布・漆器・米・酒・煙草・刀・鍋・斧などと交換する</li> </ul>

表 3 千島列島の狩猟島・有人島および居住者

番号	島名	狩猟島	有人島	居住者	合計
北千島	1. Shoumtschu		○	男性 44 人(毛皮税金者)	44 人
	2. Poromuschir		○	76 人(毛皮税金者)	76 人
	3. Schirinki	○			
中部千島	4. Makan Rur Assi				
	5. Anakutan/Onekotan				
	6. Urumakutan/Charamokotan	○			
	7. Siaskutan/Schiaschkotan		○	不明	?
	8. Ikarma/Egarma				
	9. Tschirinkutan/Tschikurkotan	○ a)			
	10. Mussir/Egakro	○ a)			
	11. Rachkoke/Rakchotki				
	12. Mutowa/Matoua	○	○	男性(毛皮税金者)63 人 女性 85 人 男子 13 人・女子 28 人	189 人
	13. Rassagu/Raschau		○	住民は少数 毛皮税金者、一部洗礼者	?
	14. Ussassir/Uschischir	○			
	15. Ketoï	○ b)			
	16. Semussir/Schimuschir				
	17. Tschiripooi				
	18. Urup	○ c)	d)		
南千島	19. Etorpu		○	男性 92 人・女性 117 人 男子 38 人・女子 72 人	319 人
	20. Kunassir/Kunaschiri		○	男性 41 人・女性 93 人 男子 27 人・女子 33 人	194 人
	21. Tschikota/Shigotan		○	不明	?
	22. Matmai/Atkis		○	不明	?
		8 島	9 島		822 人 +(?)

※ a) 第 7 島の千島アイヌが狩猟に来る  
 b) 千島アイヌが通過の際に立ち寄る  
 c) 第 19 島~22 島の「毛深いアイヌ」が狩猟に来る  
 d) ウルップ島は越冬地

## 5. 「新記述」から見た千島アイヌ

前頁の表3は、「新記述」に基づいて作成した千島列島の狩猟場・居住島および居住者数を示している。「新記述」によると、千島列島のうち9つの島に千島アイヌが居住していた。具体的には、北千島では第1島 Shoumtschu と第2島 Poromuschir, 中部千島では第7島 Siaskutan, 第12島 Mutowa と第13島 Rassagu, 南千島では第19島 Etorpu, 第20島 Kunassir, 第21島 Tschikota と第22島 Matmai がアイヌ居住島であった。

中部千島については、第7島、第12島と第13島以外には住民に関する記述がなく、他の島々は無人島であったと推測できる。さらに、千島アイヌは主に中部千島に属する8つの島々を狩猟のために利用して、特にウルップ島は越冬地として知られていた。

明確に数字が示されている居住者の人口は総計822人に達していた。第13島 Rassagu の住民は少数と記されているが、第7島 Siaskutan, 第21島 Tschikota, 第22島 Matmai の住民数については記載がない。これら4つの島は有人島であるが居住者は不明であることから、千島アイヌ全体の人口はおよそ1000人程度だったことがうかがえる。

また、千島アイヌの人口の半数以上は南千島の第19島 Etorpu と第20島 Kunassir に集中していたことが分かる。

上述の人口・居住地と狩猟場の情報に加え、「新記述」(137~138頁)では、千島アイヌの宗教や習慣についても以下のような記述がある。

〔宗教・信仰〕彼らの最高神であるクロイア (Kroia) は、嘗て霧に包まれて、天から地上に降りてきたが、再び天に昇ったと伝えられている。また、彼らはフクロウを崇拜し、モンゴル人と同様に、小さな家庭用の偶像を数多く持っていた。そして、死者は地中に埋葬されるが、そこから再び蘇ると信じられていた。

〔習俗・生活様式〕彼らは「贈り物の交換を知らず、交際も好まず、粗野な民族」として描写されている。外見については、彼らは髪を決して剃らず、年長者の髪は非常に長く、目が隠れるほど垂れ下がっていたと記されている。また、胸や体全体は異常に毛深く、すべての毛は黒いとされている。衣服は中国人と日本人

との交易で入手した綿や絹を用い、自ら縫製して仕上げたものであった。女性はしなの木の樹皮の内側の剥皮から粗い布を作り、また鹿や熊の毛皮から服を縫っていた。すべての者が弓矢と力剣を携帯していた。

〔言語・食習慣〕マトマイ (Matmai) のアイヌの言語は、第19島、第20島と第21島の言語と同一で、文字を持たない。彼らには独特の言語習慣があり、仲間とともにいるとき手のひらを擦り合わせ、「ガガガ—」という音を出す。また、客がいる場合、家主や最長者が食物を切り分け、まず自分に、次いで他人に盛り付ける。食事は、誰もが食べながら静かに座っている。ただし、最長者が食事を盛り分けるときに「ガガガ—」と言うことがあるとされる。

〔納税・その他〕第19島 Etorpu までの千島アイヌは、ロシア人にラッコ、狐などの毛皮からなる毛皮税 (ヤサーク) を納めている。また、第22島 Matmai と第19島 Etorpu、第20島 Kunassir と第21島 Tschikota のアイヌは、草に覆われた粗末な小屋に住んでいたと記されている。居住者が小屋で死亡した場合、遺族は別の場所に新しい小屋を建てる習慣があった。

## 6. まとめ

「新記述」は、18世紀後期におけるロシア人の千島列島の認識を反映する貴重な第1次史料である。

本稿は、この史料「新記述」を対象とし、その内容とともに背景情報や成立事情を明らかにすることを目的とした。そして、そのために「新記述」の内容や由来の概略を整理し、千島列島に関する記述を地理・資源・住民・生活の観点から整理した。これにより、島ごとの特徴を一目で把握でき、情報を体系化して比較・分析することが容易になったと考えられる。

また、「新記述」から見た千島アイヌの生活様式や宗教、居住島、人数、移動の実態を明らかにした。特に交易や狩猟のために千島アイヌが移動した島々の地図を整理することで、居住地と狩猟場の関係が理解しやすくなったのではないかと思う。

今後の研究にとって、同時期のロシア側の記録を収集・比較すること、またドイツ語原稿とロシア語原典を比較検討することは有益である。また、同時代の他

史料との照合により、従来断片的であった千島アイヌの生活情報を補い、その行動をより正確に示すことも可能となる。本稿の整理はそのための基礎的な研究データーとして位置づけられるだろう。

## 注

- 1) パラス (Pallas) (1741-1811) は博物学者、地理学者、探検家であり、1767年にサンクト・ペテルブルクの科学アカデミーの一員として、シベリア各地の様々な調査に加わった。
- 2) パラス編 *Neue Nordische Beyträge* は、1781-1796年に刊行された学術雑誌であり、自然史・地理・民族・経済など北方地域に関する研究を扱い、パラス自身のシベリア調査記や他の学者の報告も収録されている。
- 3) さらに、北千島方面のアイヌを「kuril'tsi」あるいは「iasashnye kuril'tsi」(「ヤサーク(毛皮税)を納めるクリル」と呼び、南千島方面のアイヌを「mokhnatye」または「mokhnatye kuril'tsi」(「毛深いクリル」と呼んで区別する場合もあった。
- 4) 1778年および1779年の蝦夷地における日露交流については、Endo, S., *Der Kurilenarchipel im Blickpunkt: Frühe Begegnungen zwischen Japan, Russland und den Kurilen-Ainu. Von den Anfängen bis 1781*, Dissertation, University of Zurich (2023), p.75-122を参照。
- 5) ヤサークを納めるという行為は、千島アイヌがロシア政府に対して服従を承認するという意味も含まれていた。
- 6) タターリノフが校長だったイルクーツクの航海学校では、日本語教育も行われた。
- 7) Franz Klichka は、1778~1782年イルクーツク県知事を務めた。
- 8) この雑誌は、ドイツ出身の歴史学者ミュラー(Gerhard Friedrich Müller)らによって編集され、ロシアおよびヨーロッパにおける歴史的出来事、地理的発見、文化的発展に関する情報を網羅し、科学知識の普及に重要な役割を果たした。
- 9) 1779年、ロシア人一行の隊長を務めたイルクーツク商人シャバリン (Shabalin) は、日本人とロシア人の会見の絵図を描いた。この絵図については、Endo, op. cit., p.110-113 および p. 160-162を参照。

- 10) オチェレディン、アンティピンとシャバリンの地図については、ibid., p. 116および p. 163-164を参照。

## 参考文献

- [1] "Neue Beschreibung der Kurilischen Inseln. Nach einem russischen Original", in Pallas (ed.), *Neue Beiträge zur physikalischen und geographischen Erd- und Völkerbeschreibung, Naturgeschichte und Ökonomie*, 4.Band, Johann Zacharias Logan, p. 112-141 (1783).  
[http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN332461483\\_0004](http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN332461483_0004), (参照2025-09-25).
- [2] Adami, N., *Eine schwierige Nachbarschaft. Die Geschichte der russisch-japanischen Beziehungen. Von den Anfängen bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts*, Band 1, Iudicium Verlag (1990).
- [3] "Opisanie Kuril'skikh ostrovov", Mesiatseslov istoricheskii i geograficheskii na 1785 god, pri Imperatorskoi Akademii nauk, p. 73-114 (1784).  
[https://rusneb.ru/catalog/000200\\_000018\\_RU\\_NLR\\_A1\\_34896/](https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_A1_34896/), (参照 2025-09-25).



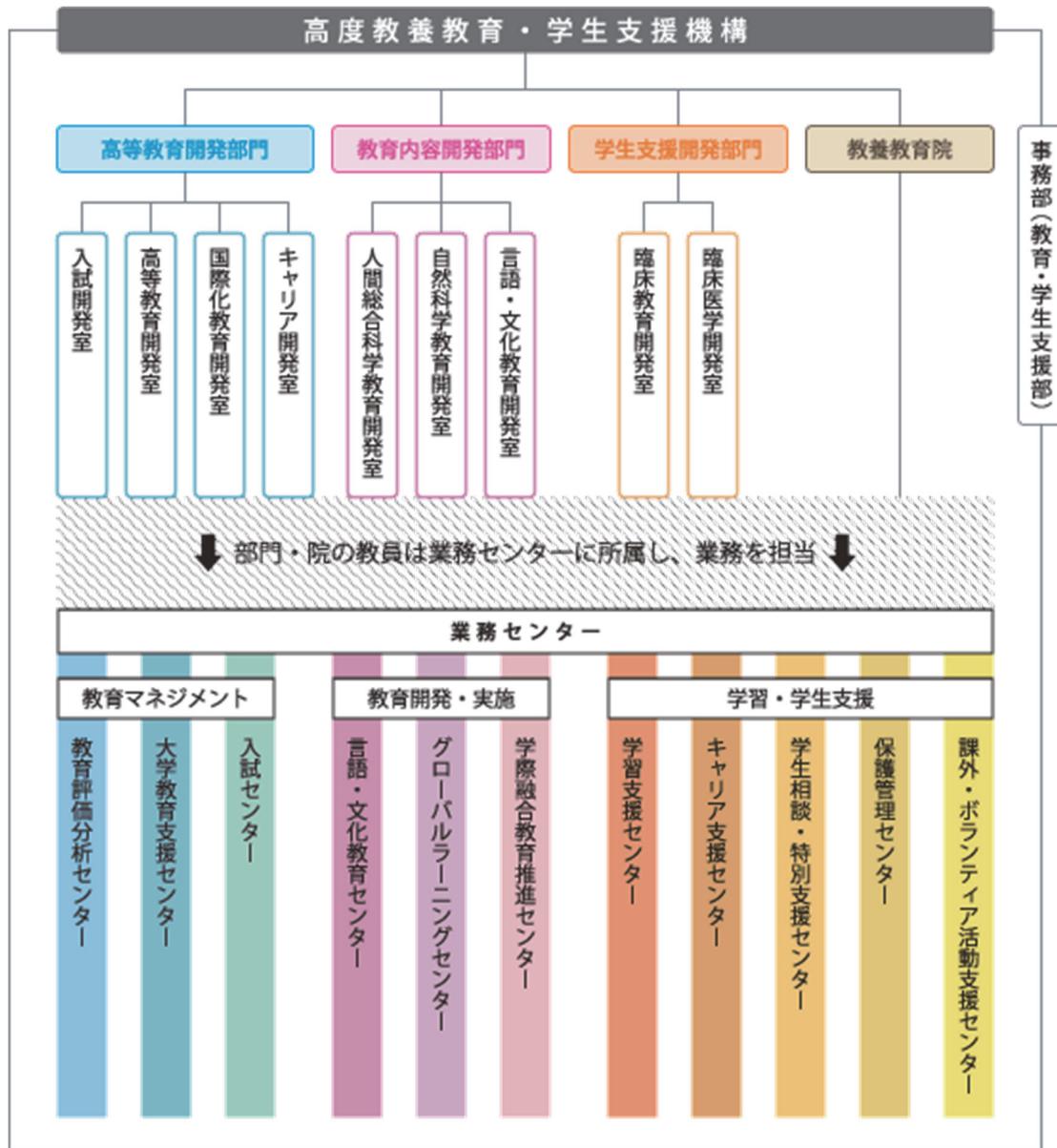
# 言語・文化教育センターの概要



## 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 plurilingual studies (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 (2024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 聰 (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, 教育工学, e-learning)
	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・ミンギヨン（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）  
准教授 宿利由希子（日本語教育、社会言語学）  
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）  
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、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・ミンギヨン、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 聰、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、桜井准教授、  
林准教授、カン准教授、深井准教授、田林准教授、金准教授

(2) 教員会議（原則として毎月開催）

メンバー：言語・文化教育センター教員

## 6 関連URL

(1) 高度教養教育・学生支援機構

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

(2) 言語・文化教育センター

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

(3) 日本語教育セクション

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

## 言語・文化教育センター年報投稿規定

1. 東北大学高度教養教育・学生支援機構言語・文化教育センター年報へ投稿できる者は、以下のいずれかに該当する者とする。
  - 1) 言語・文化教育センター(以下「当センター」)の教職員および研究員。
  - 2) 過去に当センターに所属していた教職員及び研究員(当センターに所属していた期間に行った教育実践や研究活動について発表する場合に限る)。
  - 3) 上記1) または2) が指導教員となっている本学の大学院生など。
  - 4) 当センター教職員と共同研究に従事する者(共同研究に関する成果を発表する場合、もしくは本学に関する教育実践や研究活動の成果を発表する場合に限る)。
  - 5) 本学名誉教授。
  - 6) 当センター以外に所属する本学教職員。
2. 投稿の種類は「研究ノート」および「報告(授業の実践報告や調査の報告など)」とする。
3. 原稿サイズやページのフォーマット、注のつけ方、参考文献の記載方法などについては、『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』の投稿要領に準ずる。
4. 原稿の長さは、上記フォーマットで、図表や写真などを含め、原則として8ページ以内とする。
5. 第一著者としての投稿数は1本までとする。ただし、共同執筆による共著については、第一著者でなければ複数の原稿に閲与することができる。
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  
澤邊裕子宛

# 2024年第11号 言語・文化教育センター年報

2025年12月20日発行

東北大學 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11号 2024



この冊子は環境に配慮した  
「水性印刷」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。