



Shape your world



Ritsumeikan
Asia Pacific University

APU Journal of Language Research

APU 言語研究論叢

題字：是永 駿

Vol.10, July 2025

ISSN 2432-1370

Announcement of the Seventh APLJ Symposium At Ritsumeikan Asia Pacific University

The Seventh APLJ Symposium

We are pleased to announce that the seventh APLJ Symposium will be held on **Wednesday, October 29th, 2025** at Ritsumeikan Asia Pacific University's (APU) Center for Language Education (CLE). This is a one-day event, which will include a plenary speaker, presentations on research activity related to language education at APU (with Japanese/English interpretation), and a poster session where presenters will introduce research at an advanced stage and work in progress on a range of topics.

This event is open to all-comers to attend, but presenters will be APU faculty past and present.

The objectives of the symposium are to:

- **exchange** pedagogical research on innovative ways to reform language education in the CLE at APU;
- **encourage** the publication of new research in the field of language education;
- **explore** ways in which educators in APU's CLE can work together to enhance our language programs.

If you are not currently a member of the APU faculty but would like to receive more information about this event, more details will be available from the APLJ webpage:

www.aplj.online

We very much look forward to welcoming you to the APLJ Symposium.

The APLJ Symposium Team

第 7 回 立命館アジア太平洋大学 APLJ シンポジウムのお知らせ

第7回 APLJ シンポジウム

第7回 APLJ シンポジウムを、2025 年 10 月 29 日（水）に立命館アジア太平洋大学（APU）言語教育センター（CLE）にて開催いたします。本シンポジウムは1日開催で、基調講演、APUにおける言語教育に関する研究活動に関する発表（日英通訳付き）、そして様々なトピックに関する先進的研究および進行中の研究成果を発表するポスターセッションが行われます。

本シンポジウムはどなたでもご参加いただけますが、発表者はAPUの現職および元教員です。

本シンポジウムの目的は、以下のとおりです。

- APUのCLEにおける言語教育改革に向けた革新的な方法に関する教育学的研究の交換
- 言語教育分野における新たな研究発表の促進
- APUのCLEに所属する教員が協力して言語教育プログラムを向上させる方法の探求

APUの教職員ではない方で、このイベントについてさらに詳しい情報をご希望の場合は、APLJのウェブサイト（www.aplj.online）で詳細をご確認ください。

APLJ シンポジウムへのご参加を心よりお待ちしております。

APLJ シンポジウムチーム

APU Journal of Language Research

APU 言語研究論叢

Vol.10, July 2025

巻頭言

『APU言語研究論叢』（APLJ）第10巻は、昨年逝去された立命館アジア太平洋大学前学長、是永駿先生のご遺志を偲ぶ追悼特集から始まります。まず、現学長の米山氏が是永教授の業績を改めて位置づけ、その普遍的な意義を強調しています。続いて張文青准教授が、本追悼号を構成するエッセイ、追悼文、学術論文を概観しています。

第2部では、言語教育センターの現・元教員による3本の研究論文を紹介します。3名の教員からの寄稿は、是永教授と同様の言語教育への情熱から生まれたものであり、日本語、英語、アジア太平洋言語プログラムの中核をなす教育への深い考察と献身を示しています。

1つ目の水戸貴久氏による日本語論文は、語り手と聞き手のみによる「二項関係」の語りと、語り手が描いたイメージ画を介しての語り手と聞き手による「三項関係」の語りを比較し、語りの構成と語りの形式の観点から両者の違いを分析、考察したものです。イメージ画という言語によらない自己表現が、言語の語りを与える貢献の可能性について考えさせられる論考です。

2つ目の論文は、アン・ヘレーラ氏による英語論文です。ヘレーラ氏は担当英語クラスで、マルチモーダル・アプローチを取り入れたインクルーシブな授業を創ることに精力的に取り組んできました。彼女は各学期の初めに学習者それぞれが好む学習方法を調査し、その後、それぞれのクラスの特徴、強みを土台に、学習者が最も苦手と認めているスキルも含め、すべてのスキルの学習を促すように教授法を調整します。この論文は、能動的でインクルーシブな授業を実践しようと努力するすべての教師、特に日本の学校制度で育った学習者を教える教師にとって、大いに興味を惹くものでしょう。彼女の研究は、英語の授業を受ける日本人学生の間に、重要な異質性があることを明らかにしています。

3つ目の論文はマイケル・フィリップス氏による英語論文です。フィリップス氏もまた、大変献身的な教育者であり、それは教育実践に対する批判的省察の研究にもはっきりと表れています。フィリップス氏の献身的な姿勢は、担当する各クラスの膨大なフィールドノートからも窺い知ることができます。この論文は、スティーブン・ブルックフィールドが提唱する教師のための批判的省察の4つの観点すべてを实践した事例を論じた初めてのものであり、教室におけるベストプラクティスの開発に尽力する教育者を鼓舞するものであることは間違いありません。

セヴィニー ポール
住田 環

Preface

Volume 10 of the APU Journal of Language Research opens with a memorial feature honoring the legacy of Dr. Shun Korenaga, former President of Ritsumeikan Asia Pacific University, who passed away last year. First, current APU President Hiroshi Yoneyama situates Professor Korenaga's contributions, underscoring their universal significance. Then, in the Introduction, Associate Professor Wenqing Zhang provides an overview of the essays, memorial letters, and academic papers that comprise this commemorative volume.

The second section introduces three research articles coming from current and former faculty members of the Center for Language Education. These teacher-researchers' contributions come from a passion for language education similar to Professor Korenaga's, and demonstrate the deep reflection and dedication to the teaching of Japanese, English, and the core of the Asia Pacific Language program.

The first, a Japanese paper by Mr. Takahisa Mito, compares "dyadic" narration between narrator and listener alone and "triadic" narration between narrator and listener via the image painted by the narrator, and analyzes and discusses the differences between the two in terms of narrative structure and narrative form. This discussion makes us think about the possible contribution that image painting, a form of non-verbal self-expression, can make to narrative.

The second paper, presented in English, comes from Ms. Anne Herrera. Ms. Herrera has worked tirelessly in recent semesters to inculcate a spirit of inclusivity through the implementation of multimodal approaches to teaching. She surveys each learner at the beginning of each semester to determine their preferred learning methods and then builds on the characteristics and strengths of each class to tailor her teaching methods to encourage learning of all skills, including those that learners identify as their most difficult. This paper will be of great interest to all teachers who strive to implement active, inclusive classrooms, and especially for those teaching students who have grown up in Japanese school systems. Her research demonstrates some important heterogeneities among Japanese students in English classrooms.

The third paper, also in English, comes from Mr. Michael Phillips. Mr. Phillips is another profoundly dedicated educator, also clearly evidenced in his research into critical reflection on teaching practices. Mr. Phillip's dedication can also be seen through his extensive field notes on each of the classes he teaches. This paper is the first to discuss a case study of the implementation of all four perspectives of critical reflection for teachers as advocated by Stephen Brookfield and will certainly inspire educators who are committed to developing best practices in their classrooms.

Paul Seigny
Tamaki Sumida

APU Journal of Language Research

CONTENTS

Korenaga Memorial Section

■ 序文 Foreword	米山 裕 Hiroshi Yoneyama	1 23
■ はじめに Introduction	張 文青 Wenqing Zhang	2 24
■ 東アジア（日本・中国・韓国）の詩的言語 The Poetic Language of East Asia (Japan, China, Korea)	是永 駿 Shun Korenaga	4 26
■ 詩は原語で鑑賞しないとほんとうの良さはわからない!! —世界の平和とAPUを愛した是永学長への思い— You Can't Understand the Essence of Poetry Without Reading It in the Original Language!! —In Memory of Professor Korenaga, Who Loved APU and World Peace—	金 贊會 Chan Hoe Kim	8 30
■ 自由な思考空間を求めて—是永先生が追いかけたもの Professor Korenaga's Quest for a Boundless Intellectual Space	西川 孝次 Koji Nishikawa	10 33
■ 是永駿さんを想う Remembering Shun Korenaga	神戸 輝夫 Teruo Kanbe	11 34
■ 感謝のことば Words of Gratitude	田原 洋樹 Hiroki Tahara	12 36
■ 中国語程度副詞における程度の意味について On the Degree Meaning of Degree Adverbs in Chinese	前田 真砂美 Masami Maeda	14

Research Papers

■ ビジュアル・ナラティブを用いた言語教育実践の考察—三項関係による語りの分析から— Consideration of Language Education Practices Using Visual Narratives: Based on an Analysis of Triadic Narrative	水戸 貴久 Takahisa Mito	38
■ Promoting an Inclusive Climate Through Multimodal Approaches in Higher Education English Classrooms	Girle Ann Herrera	54
■ A Critical Reflection on Undergraduate Teaching Practice: Applying Brookfield's Four Lenses	Michael Phillips	68

序文

米山 裕¹

APUの第3代学長である是永駿先生は、2008年4月にAPU孔子学院長として大学に来られました。先生は大阪外国語大学の最後の学長として、2003年3月から2007年9月までの短い期間に、大阪外国語大学の国立大学法人化、さらには大阪大学との統合という極めて難しい課題・協議をとりまとめ、日本の高等教育における歴史的な変革を成し遂げられたばかりでした。是永先生はAPUにおいても大学運営に尽力してくださり、2009年4月からは副学長、2010年1月から2017年12月まで学長を務められました。

先生の学長時代の2014年に、2000年の「APU開学宣言」を踏まえて、学生、校友、父母、教職員の議論を通じて、2030年にAPUが目指す将来像「APU2030ビジョン」を策定しました。APUは、異なる文化と価値観の違いを認めて理解し合い、自由で平和な世界を築く「世界市民」を育成し、「APUで学んだ人たちが世界を変える」と高らかに謳いました。これは、私たち教職員が常に立ち返るビジョンであり、いま私たちが取り組んでいる中長期計画「APU2030チャレンジデザイン」の基礎となっています。

2025年の世界は、人類の平和からはほど遠いのが現状です。是永先生は、差別、抑圧、暴力がはびこる世界の現状を深く憂えながら、一方でAPUの学生と卒業生に希望を託しておられたと伺っております。是永先生を偲ぶ会において私は、APUが是永先生の志を受け継ぎ、APUで学んだ一人一人が、自由と平和を追求し、人間の尊厳に対する畏敬の念を抱き、世界で、日本で、それぞれの住む地域や立場を越えて、他者と社会のために行動し、世界を変える「世界市民」となる、そのような大学作りに邁進することを先生にお誓い申し上げました。この誓いを、本特集号をご覧になる全ての皆さまと共有したいと思います。

¹ 立命館アジア太平洋大学 学長

はじめに

張 文青¹

故是永駿先生は、大阪外国語大学の教授、そして同大学の最後の学長を務められたのち、2008年4月より本学・立命館アジア太平洋大学（APU）の学長、APU孔子学院学院長および理事長として、その職務を全うされました。是永駿先生の偉大なご功績を讃え、APLJ第10号を是永駿先生追悼号といたしました。

是永先生は、卓越した中国文学研究者でいらっしゃいました。主に、魯迅（Lu Xun）、茅盾（Mao Dun）などの現代小説を研究対象とされ、また現代詩においても、北島（Bei Dao）、芒克（Mang Ke）などの『今天』派詩人を中心に翻訳、研究しておられました。本号は、故是永駿先生のご遺族のご了承を賜り、先生が韓国・東義大学東アジア研究所主催の基調講演会でお使いになった、未発表の講演原稿をはじめ、是永先生と共にお仕事をされてきた多くのご関係の先生方から追悼文や学術論文をご寄稿いただきました。この場をお借りし、編集委員会一同、心より感謝申し上げます。以下に、本追悼号に収録された是永駿元学長のご遺稿、四篇の追悼文、および中国語教育に関する学術論文1本をご紹介します。

まず、是永先生のご遺稿は、日本・中国・韓国における詩的言語と翻訳の意義について論じたものです。是永先生は、韓国東義大学でのご講演で、詩の翻訳は単なる言語の変換ではなく、詩作に等しい創造的な行為であると述べられました。さらに、詩における言語の「等価性」や1930年代の東アジアにおけるモダニズム詩の比較を通して、詩的表現における文化的多様性と共通性に光を当て、越境的な文学交流の可能性を示唆されており、先生の情熱に満ちた講演であったことを思い起こさせる内容です。当日その場にいた参加者に知的な光芒を与えたに違いありません。

金賛會先生の追悼文では、是永先生が日本における中国文学研究の第一人者であると同時に、APUの発展と人間性を重んじる教育に大きく貢献され、APUの国際化にも尽力された人格者であったことが偲ばれています。金先生は、是永先生がAPU退任後もご自身が多言語学習に励んでおられる姿勢に感銘を受け、是永先生の多文化理解を实践された温かく誠実なお人柄は、多くの人の心を動かすものであったことを述べられています。

西川孝次先生の追悼文には、是永先生が退職後、俳句という簡潔ながらも深遠な表現の世界に没頭され、言葉を通して自由で豊かな思考空間を追い求めておられたことが綴られています。是永先生の、詩の力を信じ、言語の本質に迫ろうとするその探究心は、俳号「舜」に込められた理想とも重なり、今なお言語研究の灯をともし続けておられるようだと故人を偲ばれました。

神戸輝夫先生の追悼文では、是永先生との1970年代の交流が懐かしく振り返られ、「物静かな学者、情熱を秘めた文学青年」としてのお姿が今も心に深く残っていることが語られました。

1980年の訪中団に是永先生と共に参加された神戸先生が、報告冊子に書かれた是永先生の詩を紹介してくださったことで、私たちも改めて先生の暖かいお人柄を偲ぶことができます。貴重な作品が広く公開されたことに、是永先生も喜んでいらっしゃるでしょう。

¹ 立命館アジア太平洋大学 孔子学院学院長

田原洋樹先生は、是永先生と共に歩んでこられた教職員代表として、家族葬に参列され、式中に読み上げられた「惜別の辞」を本追悼号にご寄稿くださいました。「惜別の辞」には、是永駿先生への深い感謝と敬意が綴られ、先生の教育や学問への真摯な姿勢、温かいお人柄など、多くの思い出とともに、そのご功績が振り返られています。また、是永先生が掲げておられた「水路を開ける」という教育理念に象徴されるように、学生や教職員の可能性を引き出し続けたそのお姿は、今もなおAPUに息づいていると、是永先生を深く偲ばれています。

前田真砂美先生は、大阪外国語大学（当時）の中国文学の授業で初めて是永先生の聲咳に接し、その後中国語教員としてAPUに赴任された際、学長である是永先生と再会されました。大学時代の授業で、是永先生の、言葉を吟味するようにゆっくりと、ユーモアも交えながら話されるお姿に触れられたことは僥倖でした、とおっしゃっています。前田先生は、追悼として、中国語教育に関する学術論文をご寄稿くださり、現代中国語で使用頻度の高い「程度副詞」について、その程度的意味がどのように生じたのかを語の本来の意味との関係から考察されています。本論文は、中国語における概念化および言語化のメカニズム解明につながるものとして期待されます。

私たちは是永先生を心から深く偲びつつ、APU孔子学院の理事長をご退任された際の記念講演会を思い出します。是永先生は「中国語の世界」という題を掲げ、中国語の音韻の美しさ、漢字や語彙の面白さ、そして家族や友人を大切に思う表現の美しさについて分析・紹介され、「美しい言語の深さをさらに追究しなければならない」と激励のお言葉をくださいました。

是永先生は、日本における中国研究の第一人者として、私たちに多くのことをご伝授くださり、また、その生き方をもって多くのことを示してくださいました。私たちは、先生の温かい眼差しにいつまでも見守られ、励まされながら、APUの言語教育の発展のために邁進していく所存です。是永先生の面影と笑顔は、私たちの心に永遠に刻まれています。是永先生、本当にありがとうございました！



APU孔子学院主催による是永先生ご退任記念講演会（2017年11月22日）

張 文青

東アジア（日本・中国・韓国）の詩的言語

是永 駿

1. 日本での中国文学研究は、大きく古典文学と現代文学に分かれます。

日本では昔から、唐詩や『紅樓夢』、『三国志演義』、『水滸伝』など、中国の古典詩、古典小説が親しまれてきました。研究者も古典の研究者は二千名近くいると思いますが（思想、哲学、文学の学会である日本中国学会の名簿では約二千名）、その中で現代文学の研究者は二百名くらいでしょうか、その中でも現代詩をやる方は少数で、10名から20名くらいではないかと思います。私は、魯迅 Lu Xun、茅盾 Mao Dunなどの現代小説、とりわけ茅盾を主に研究してきましたが、現代詩も北島 Bei Dao、芒克 Mang Keなどの『今天』派詩人を中心に翻訳、研究してきました。1988年に日本で最初に北島の翻訳詩集を出し、1990年に『芒克詩集』で島崎藤村記念歴程賞という文学賞を受賞しました。2009年に北島の日訳詩集の新版を出版し、香港から北島を日本に招待して、東京大学と早稲田大学で朗読と講演の会を開きました。

日本で出版された世界文学関係の事典に『集英社世界文学大事典』がありますが、その事典の北島、芒克、このふたりの詩人の項目は私が執筆しているということもあって、10月の初めになると、朝日新聞や毎日新聞がノーベル文学賞の記事の準備をするために、北島が受賞した場合の記事を私に依頼してきます。2000年に高行健 Gao Xingjian が受賞した時も、北島も候補に上がっているとの情報が流れて、記事の依頼がありましたが、最近またそういう動きが続いています。ノーベル賞の選考過程は50年間は非公開 confidential なので、ほんとうは誰が最終選考に残っているのか分からないはずですが、欧米の通信社、AP か AFP が数名の最終候補者の名前を毎年流します。

新聞社はその数名のうち誰が受賞してもよいように記事を事前に依頼するわけです。日本には世界のどの国の作家、詩人であろうと大体、研究者がいますから、北島が受賞した場合に備えて、その詩人の翻訳者であり研究者である私に依頼するというわけです。日本人ではこれまで川端康成、大江健三郎が受賞し、村上春樹が次に受賞するのではないかと日本ではもっぱらのうわさです。北島が受賞する可能性はよくわかりませんが、もしノーベル文学賞の選考委員会が「アジアの詩人」という枠組みで考えるならば、中国や韓国の詩人も候補に上がるだろうと思います。これまでアジアの詩人で受賞したのはインドのタゴールだけです。ノーベル文学賞は生きている方でないともえませんが、三島由紀夫のように死んでしまってもえませんが。生きている作家、詩人、中でも詩人にかぎってみれば、アジアの詩人の候補には北島も、たとえば韓国の金芝河も入るのではないかと、個人的には思います。

2. ノーベル文学賞の選考委員会にはマルムクヴィストというスウェーデンの中国文学者、中国文学の研究者が入っていますが、日本文学の専門家はいません。

川端康成も大江健三郎も選考委員は翻訳で読んでいるのです。スウェーデン語、英語、ドイツ語、フランス語などの翻訳を通して評価しているのです。翻訳がいかに大きな位置を占めるかが分かる事例ですね。詩の翻訳の場合は小説の場合よりもさらに翻訳の出来具合が影響するでしょう。詩の場合、翻訳は詩作、詩を作ることと同じような比重を持つと考えられるからです。なぜそう考えられるかというと、そもそも詩の生命である韻律、リズムや韻、押韻する韻ですね、は翻訳することができません。Aという言語からBという言語へ移す場合、韻律は受容言語であるB言語の韻律に置き換えるしかありません。翻訳者はA、B両方の言語の韻律に習熟していると同時に、自国の、日本語なら日本文学の韻律にも精通していなければならないわけです。また、訳語も詩の言葉は隠喩、メタファーを多用します。どの言葉を選択するかは、訳者の自らの母国語の教養、母語による詩的言語、すなわち日本語なら日本文学のなかでの詩的言語への素養が試される。どれほど日本現代詩なら現代詩の詩の言葉への感性を磨いているかが問われるわけです。そういう意味では、詩の翻訳も詩作の一種だと言っても過言ではないと思います。この私の評論「東アジアの詩的言語」では、卞之琳の「魚化石」を例に、武田泰淳、秋吉久紀夫、そして私、三者の訳を比較して論じています。

3. 詩の翻訳の等価性

詩とは何か、について何か言おうと思えば、これまでさまざまな解釈、定義がなされてきたと思いますが、私の評論では、アメリカの詩人・作家エドガー・アラン・ポー Edgar Allan Poe（1809～49）と、ロシア出身の言語学者ロマン・ヤーコブソン Roman Jakobson（1896～1982）に触れています。

ポーは1849年に40才で亡くなりますが、亡くなった翌年、1850年に彼の詩論『詩の原理』（*The Poetic Principle*）が出版されます。その中で、「詩とは美の韻律的な創造である」（“I would define, in brief, the Poetry of words as The Rhythmical Creation of Beauty”）と言っています。ポーは、詩情を吹き込まれた、詩の靈感を得た魂が天上の美、神の美（supernal beauty）の創造にもっとも近づくのは音楽であろう、とも言っています。

‘It is in music, perhaps, that the soul most nearly attains the great end for which,
when inspired by the Poetic Sentiment, it struggles—the creation of supernal Beauty.’

ヤーコブソンは「言語学と詩学」という評論、これは1960年にアメリカのインディアナ大学で開かれた人類学者・言語学者の学会のまとめの講話、短い講義のようなまとめ（Closing Statement）なのですが、この評論が詩を言語学的に解明する原理を説き明かしたと見られているものです。ヤーコブソンは「詩的機能は等価の原理を選択の軸から統合の軸へ投影する」（“The poetic function projects the principle of equivalence from the axis of selection into the axis of combination”）と言っています。これについてはあとで、また触れます。

今日の話で触れたいものに、村上春樹の小説『海辺のカフカ』の中で詩について語られている場面があります。そこでは詩について、「つまり佐伯さんは、その歌詞の言葉をどこかべつの一たとえば夢の一空間で見つけてきたのかもしれないということ？」と主人公のカフカ少年が大島さんに問いかけ、図書館職員の大島さんが、「優れた詩というものは、多かれ少なかれそういうものだからね。もしそこにある言葉が、読者とのあいだに預言的なトンネルを見つけられなかったら、それは詩としての機能を果たしていないことになる」と答えています。

ポーと村上春樹は詩の本性、根本的なすがた、人間にとって詩が存在する意味について語っている、詩とは何かについての答えを語っていると思います。ヤーコブソンは、詩の言語的な本質を解明してみせてくれています。そこでのキーワードは「等価性」という言葉です。等価性とは「等しい価値を持つ」ということです。ですから、言語間の等価性については村上春樹も、「あらゆる言語は基本的に等価であるというのは僕の終始変わらない信念である。そしてあらゆる言語は基本的に等価であるという認識がなければ、文化の正当な交換もまた不可能である」と言っています。これは基本的な等価性ですね。

ヤーコブソンは、詩を言語学的にどう解き明かすかという難題に挑んだわけです。何かを言い表す時に、我々は構文 syntax、文を組み立てる統語法に拠って発話している。その発話は、語彙群、類似性をもつ単語群からある語彙を選択して、選択した語彙を結びつける、選択 selection と結合 combination を繰り返しているのだ、と言います。それはそうですね。「時雨、夕立、通り雨」などの語彙群からたとえば「時雨」を選択し、「降る、そぼ降る、降り注ぐ」から「そぼ降る」を選択して「時雨がそぼ降る」と言う、というのはそのとおりです。その「類似性を持つ」ということを「等価である」としてこの発話の仕組みを説明しているのですが、その等価性が詩的言語では統合 combination に投影する、投入される project するということです。これは、押韻や対句、リフレインを考えればなるほどと思いますが、そのような形式面のことだけではなく、メタファーの用法にしても、卞之琳の「魚化石」の1、2行目を例にとってみれば、「あなたに抱かれたままの形になりたい」と「水の輪郭に溶け入ってしまう」とは、メタファーとしての「等価性」が統合、序列の構成上に投影されている、と言えます。ヤーコブソンが言う「等価の原理が選択の軸から統合の軸へと投影する」という定式はそうように解釈されると思います。

4. 中国現代詩における翻訳の位置

私の評論「東アジアの詩的言語」のなかで、たぶん今回の出版の意義にもっともふさわしい話題は、現代中国における翻訳の持つ意味、北島の言う「翻訳文体——ひそやかな革命」（原文は「翻訳文体——一場静悄悄的革命」）であろうと思います。1949年の新中国成立以後、中国社会は国民党時代よりも厳しい言論統制がしかれ、多くの作家、詩人は執筆を断念して沈黙してしまいましたが、その多くが翻訳家として外国文学の翻訳に携わったのです。カフカ、サルトル、サリンジャー、ベケット、エレンブルグなどが翻訳されました。しかしそれらの翻訳書は一般には流布することなく（一般の書店で売られるのではなく）内部刊行物として高級官僚の家庭の者だけがそれを読むことができました。彼らの翻訳文体は共産党支配の話法、ディスクールからは乖離、遊離したユニークな文体であったため、それを読むことができた知的階層が文化大革命下に下放先の農村や工場で、自らの新しい感性、認識を鍛え、文革後の文芸復興、中国現代のルネッサンスを準備した、という北島の論点です。文化大革命は権力闘争が招いた未曾有の動乱だと思えますが、この動乱のさなかに、新しい文学・芸術を求める動きが下放した青年の中から生まれる、彼らの多くは高級官僚の子弟、内部刊行物を読むことができた知的階層の出身でした。彼らの新しい意識、思想を育んだものが翻訳文体であったというのは、言語の力学、ダイナミクスとしてまことに興味深いことだと思います。

5. 東アジア（日本・中国・韓国）の詩的言語

中国は古来、自他ともに認める「詩の王国 Kingdom of Poetry」です。日本では、漢文として中国の古典を読んできました。いわゆる漢文訓読ですね。古代、中世の朝鮮でも、日本の訓読に似た方法があったとの報道を以前見たことがあります。中国ではもちろん原文をそのままの順序で読んで終わりですが、日本の訓読法は返り点を付けたり、一、二などの数字で順序を逆にして読み下すわけです。昔アメリカのイェール大学に訪問研究員で滞在していた時に、中国文学科の主任教授孫康宜 Sun Kangyi 教授にお世話になりました。台湾ご出身の宋词のご専門家です。日本では中国の古典詩をどう読むのかとおっしゃるので、こう読みますと、杜牧の「江南春」を例にして訓読で読み下しました。といっても、この詩は一ヶ所返り点があるだけですから、日本語の音読、訓読の知識があれば読み下せるのですが、平仄や押韻は再現しようがありませんね。

原文は、千里鶯啼緑映紅	qian li ying ti lu ying hong
水村山郭酒旗風	shui cun shan guo jiu qi feng
南朝四百八十寺	nan chao si bai ba shi si
多少樓台煙雨中	duo shao lou tai yan yu zhong

松枝茂夫氏の解釈では、「見渡すかぎり鶯が鳴きしきり、若葉の緑が花の紅に映えわたる。水辺の村にも山ざわの里にも、居酒屋の青い旗がはためいて、南朝以来の四百八十寺の寺々の数知れぬ堂塔がうちけぶる春雨の中に霞んでいる」（『中国名詩選』岩波文庫）。

これを、日本の漢文訓読法では、

千里鶯啼いて緑紅に映ず、
水村山郭酒旗の風
南朝四百八十寺
多少の樓台煙雨の中

と読みます。平仄（声調の平声と仄声との組み合わせ）が伝わらないのはもちろんですが、押韻している「紅、風、中」も、日本の訓読法では抜け落ちます。イェールの教授たちは「フーンそうか、そういう具合

になるのか」と興味津津でした。韓国で中国の古典詩をどう読むのか、大変興味があるところですが、それはまたべつの機会に教えていただくことにして、時間を現代に戻して1930年代の日本、中国、韓国のモダニズム詩の話に触れたいと思います。

私は、1930年代に彗星のように登場した韓国の詩人、李箱は当時の日本、中国、韓国の超現実主義、シュルレアリスムの詩の先端をいくものであり、たとえば日本の安西冬衛や春山行夫、中国の卞之琳らと比較しても、李箱の詩の磁場、彼の詩的言語は我々を震撼させるものである、と思います。東アジアの詩的言語を共時的にとらえる視点が1930年代にあっては成立するものでないか、ということはこの評論で述べています。

韓国の現代詩は、私は翻訳で読んでいるわけですから、今回の叢書のテーマにひきつけて言えば、翻訳の恩恵を受けて、こうして韓国で講演までさせていただいている、ということになります。翻訳で読んで、韓国にもすぐれた詩人がたくさんいらっしゃると思いました。姜恩喬、羅海哲、金南柱、李是煥、呉世榮、権宅明、王秀英などの詩に惹かれますし、日本に居る、あるいは居た「在日」詩人の中にも、申有人、崔華國、姜舜、金時鐘、李明淑、庾妙達、崔一恵、李承淳などの優れた詩人がいます。「在日」の詩人は日本語で書いたものを読んだのですが、鮮烈かつ強靱な詩性に感銘を受けました。

文学と言語の関係で言えば、たとえば日本語で書かれ、日本で発表、出版された文学作品は、ふつう作者が日本人でなくても日本文学として読まれます。日本でも中国人の作家が日本語で作品を書いてその作品が芥川賞を受賞していますし、イギリスで活躍する日本人作家カズオ・イシグロ氏の“NEVER LET ME GO”などの作品はイギリス文学として読まれていますから、韓国や在日韓国人の方が日本語で書かれ、日本で発表した作品は日本文学として読まれるわけです。2000年にノーベル文学賞を受賞した高行健（1940～）は87年末に中国を出国、ドイツを経てフランスに定住、90年にフランス国籍を取得、もちろん中国語で書いた『靈山』がその受賞の主な対象作品となったわけですが、フランス語で戯曲を書いて、フランスで上演していますから、その戯曲はフランス文学として読まれ、鑑賞されているわけです。韓国文学と日本文学が交流を深めるには、現代史の歴史的な問題をまず解決しなければなりません。歴史historyではなく現代詩poetryについて言えば、その交流が広く深く展開していくことを願っています。韓国の詩人たち、在日韓国人の詩人たちの詩はきっと日本詩壇に鮮烈な刺激をもたらすと思います。

【付記】 本稿は2015年5月8日、韓国東義大学東アジア研究所主催の基調講演会においての是永駿先生の講演原稿をそのまま掲載するものである。

詩は原語で鑑賞しないとほんとうの良さはわからない!!

—世界の平和と APU を愛した是永学長への思い—

金 賛會¹

「昨秋80歳を迎えましたが、日本は80歳以上が人口の1割を占めるとのこと、老けこむにはまだ早い？」2024年の賀状には、このようなメッセージが書き添えられていました。その賀状を受け取ってほどなくして、先生と永遠の別れがやってくるとは想像もしませんでした。

尊敬する学者であり、世界の平和とAPUの発展に多大なるご貢献をされた是永先生。コロナも落ち着き、これからさらなるお仕事を成し遂げられるものと信じていたのに。このような形で去られるのは本当に残念で悔しい思いです。あまりの衝撃の大きさにいまだに現実として受け入れることができずにいます。

先生との出会いは16年前（2008年）、学長として大阪外国語大学と大阪大学の合併のお仕事を終えられ、APUに特別招聘教授として赴任されたのが始まりでした。先生の最初の印象は端正なお顔たちに加え美声であり、見るからに著名な学者という雰囲気が漂っていました。学長在任中にAPUは、日本社会のグローバル化をけん引する文部科学省の「スーパーグローバル大学創成支援事業（SGU）」に採択されました。加えて日本国内では3校目となるマネジメント教育の国際認証「AACSB」の取得等、日本のみならずアジアや世界の中で、世界水準の大学としてのAPUの地位向上に多大なご尽力をされました。

当時、小生は是永先生のもとで、学生部長、副学長などを務めていました。普段、先生とのつながりは大学の行政の仕事が中心で、研究者としてのお姿をあまり見る機会がありませんでした。是永先生は、日本においての中国文学研究の第一人者です。特に茅盾（Mao Dun）などの現代小説や、北島（Bei Dao）、芒克（Mang Ke）などの中国の現代詩については、先生の右に出るものはありません。朝日新聞や毎日新聞などが毎年ノーベル文学賞の記事の準備のために、北島が受賞したことを想定してその関連記事を掲載するために先生にその原稿を頼んでくるほどであると聞いていました。先生からある日、大阪大学から授与された博士学位論文『茅盾小説論—幻想と現実—』（汲古書院、2012年）をいただきました。以前から感じてはいましたが、是永先生がこれほどまで研究や文学的な才能の素養の持ち主であることは知りませんでした。

その魅力に感心して、韓国の学会誌や書籍の論集に先生の論考を紹介したところ、韓国の大学と学会から講演の依頼がありました。小生もその際、是永先生に同行しました。2015年5月8日、韓国東義大学の東アジア研究所主催の出版記念を兼ねた基調講演は、「近代翻訳と東アジア」という題名でした。最初の部分だけはどうしても韓国語で話したいという意向でした。そこでAPUの韓国人の講師に頼んで講演原稿の韓国語の発音を何回も練習されるなど、相手を思う深い心と誠実さに感銘を受けました。



2015年5月8日、韓国東義大学東アジア研究所主催の基調講演会の様子

¹ 立命館アジア太平洋大学 元副学長

また、2016年10月26日にAPUで開催された韓国日本近代学会「第34回国際学術大会」においては、冒頭のあいさつと、基調講演をお願いしました。冒頭のあいさつで「古代日本のほうが今よりずっと外に開かれた社会であったのです。この九州には日本人、韓国人、中国人が混ざり合って生活していたのではないかと想像します。APUは日本に欠けている多元的発想、多文化、多極という発想を追求する大学であるという点だけでも存在する価値がある」と、おっしゃられました。そのことが会場の学会員の皆さんに感動を与え、大きな拍手が沸き起こったのを今でも鮮明に覚えています。

2020年以降のコロナ禍での先生とのメールのやりとり（ワクチン開発が始まったばかりの際）では、ご健康をととても気遣われ、「まずはコロナ禍を生き延びることが先決ですね。免疫力向上には、入浴40度で15分、肩までつかも血液の循環のために大切だそうです。別府は温泉がありますから、鬼に金棒ですね」とか、「まことにやっかいな疫病ですが、免疫力を高めるしか手だてはなさそうです。ショウガ、にんにく、ゴーヤー、海藻、玉ねぎなどを意識的に食べるようにしています」、「ある医者が、このウイルスには、キノコのマイタケと、ヤクルト1000がいいと言っていました」などと書かれていました。ご自身のみならず常に相手を思う心遣いが伝わってくるものでした。

また、2018年4月のメールでは、「退職して時間もありますので、フランス語と韓国語の勉強を始めました。フランスも韓国も中国同様すぐれた詩人が多いし、詩は原語で鑑賞しないとほんとうの良さはわからないと思います。原語で鑑賞できるまで2、3年にかかるでしょうから、それまで元気で生きていられるかが問題ですが」と、さらなるご自身の研究に強いご意欲を示されていました。それだけにまさかこのように早くご逝去されるとは、無念でなりません。

学長退任後の2015年4月、APU正門近くには是永先生のご寄付による「サクラ・スカイ・ガーデン」が造成されました。そこには「桜は夢なり、自由は翼なり、知は力なり」という是永先生ご自身による言葉が残されています。



その直後に寄せられたメールでは、「世界からヒューマニティーが次第に消えて、差別、抑圧、暴力がはびこっています。APUの学生は人間性を尊ぶ『世界市民』として育ててほしい。きっとそうだと確信しています」というメッセージがありました。「来年の桜の季節には、APUを訪れてみたいと願っています」とも書かれていました。その後すぐコロナ禍となり、桜の季節のAPUのご訪問はかなわず、そのままで旅立たれてしまいました。

是永先生が学長として懸命に築かれたAPUに今後も世界から多様な学生たちが集い、人間性を尊ぶ「世界市民」となって羽ばたくことが先生への恩返しになることなのでしょう。先生の慈愛に満ちたまなざしがキャンパスのあちらこちらで形を変えて私たちを温かく見守ってくれていることを常にかけています。先生のご冥福を心よりお祈り申し上げます。

2024年11月

自由な思考空間を求めて

—— 是永先生が追いかけたもの ——

西川 孝次¹

是永舜—是永駿先生の俳号である。2022年春、句集『間氷期』が送られてきた。APU退職後、松尾芭蕉に「私淑」されていると聞いてはいたものの、句集まで出版されるとは思ってもよらなかった。このあたりの句はいかにも先生らしい作品だなあと、先生のしたり顔を想像しながら、厚顔無恥にも批評めいた読後感をお送りしたところ、意外にも「わが意を得たり」と書かれた丁寧な返事が届いた。それを機に旧知の者が集まって、京都は鴨川のほとりで句会を開くようになった。句会といっても、是永俳句塾のようなもので、どのような言葉を使えば情景なり感情なりをうまく描写できるか、よもやま話を兼ねて、あれこれ論じるのだが、その都度、是永先生の言葉に対する研ぎ澄まされた感性に驚嘆の念を深くするのだった。

月の光に照らされた門を「推す」と表現した方がいいのか、「敲く」とした方がいいのか、唐の詩人・賈島は大いに悩み、当代きっての名家・韓愈の助言を得て「解決」したという故事はあまりにも有名だが、その悩みを句作でも疑似体験できるような「授業」を展開されるのが是永先生であった。

言うまでもなく俳句は五七五の十七音節で表現する言葉の芸術である。一音節一義とならない日本語にあって、わずか十七音節で、季節感の伴う情景なり情感を表すのは頗る高度な言語活動といえる。創作する側は簡潔な言葉の組み合わせに意を託し、鑑賞する側はその意を汲み取り、想像の世界を限りなく広げていく-----何と自由で澁刺とした思考空間の創造であろう。また日常的な言葉を使いつつ文芸性のある表現を創るという芭蕉の精神を具現化することは簡単そうで実に難しく、それだけに奥行きが深い句作の世界は多くの人を魅了してきたのだろう。

作家の某氏が、言語の原初形態は詩であった可能性が高い、と大胆な説を述べたことがある。確かに多くの言語にあって、詩や歌は非常に古い時代から存在し、いわゆる小説や物語、長編作品は後になって生まれてきている。

是永先生は、中国現代文学（散文）の世界から中国現代詩（韻文）の世界へと研究領域を移されてきた。そして退職後、自由人の身分を得られてからは俳句の世界を逍遙されるようになった。簡潔な表現は対象の本質に迫って初めてなしえることである。そう考えれば、先生は、いわば水源を求めて、上流へ上流へと遡り、より自由で澁刺とした思考空間をめざされたような気がしてならない。

中国では、遙か昔の堯、舜、禹の治めた時代こそ、人々が生活を謳歌できた理想の時代である、とする思想が伝えられてきたが、舜の俳号にはそのようなロマンが込められていたのかもしれない。

「人間の思考と感性とを本源的にコード化する言語の研究は、無限の可能性を秘めたフロンティアなのである」（『APU言語論叢』創刊号2016年巻頭言）と喝破された是永先生の有言実行ぶりを感ぜざるを得ない。APUで言語関連科学の研究に邁進する人々がそのあとに続けられることを願ってやまない。

2024年10月11日

¹ 立命館アジア太平洋大学 言語教育センター元センター長

是永駿さんを想う

神戸 輝夫¹

今年1月30日、午前9時40分、携帯のラインに京都の西川孝次さんからメールが入った。「1月27日に是永APU元学長が急性心筋梗塞で亡くなりました。享年80歳。ご冥福を祈ります」とあった。不意打ちを食らって一瞬たじろいだ。詳細はしばらく分からなかったが、4月3日、駿さんの弟・是永幹夫さんから「今年1月27日急逝された兄・是永駿の追悼記事が大分合同新聞社のGXプレスに掲載されました」のメールをいただいた。この記事を読んで亡くなられた時の様子が分かった。追悼文はAPU名誉教授金賛會さん。

私は、是永さんが1976年10月に経済学部中国語教員として着任されたのを契機に知り合った。私は1973年4月から教育学部に在籍していた。大学の中で数少ない中国研究者として約3年半お付き合い頂いた。「物静かな学者、情熱を秘めた文学青年」と言うのが私の印象。自選詩集『白亜』を頂いた。この時期の一番の思い出は1979年11月に共に訪中したことである。

九州農学研究者友好訪中団は九州大学教授田代隆さんが団長、大分大学からは経済学部教授山本雅之さん、助教授是永駿さん、それに私が参加した。私は近代中国農民運動を研究していたので山本教授が声を掛けてくれた。大分県庁農政部の職員3人もメンバーとなった。帰国後、参加した6人による『中国農村視察報告』（発行九州農業経済学会大分支部1980年5月）を出した。是永さんは「エピソードの中の精神風土―西南中国見聞雑記―」を投稿。この小冊子はごく限られた人たちの間でしか読まれていないと思う。従って是永さんの文を読まれた方は少ない。「雑記」の中の一つを紹介したい。訪中団の随行通訳二人についての文である。

40代の柴吉庸さんの印象は「古典文学についての自らの教養に自負を抱く文人である彼は温顔を絶やさず如才がない。しかし時折厳しい一面をものぞかせる（文革経験のこと）」。

20代半ばの張景華さんについては「自らの民族への誇りに満ちた現代女性の典型である」と述べ「旅行中に作った詩の中から彼女に献げよう」と次の七言絶句を載せている。

華旅二週友誼深	華旅二週、友誼は深し、
優情応比荔枝芬	優情まさに荔枝の芬（かおり）に比すべし。
今朝暫別不懷哀	今朝暫しの別れに哀しみを懷（いだ）かず、
花影窓辺見你身	花影窓辺、君が身の見（あらわ）れむ。

2009年の年末、是永さんと西川孝次さんが会いたいと連絡してきた。西川さんとは初対面である。大分市の中華料理店で会った。是永さんから「翌年4月からAPU孔子学院院長をお願いできないか」との申し出を受けた。是永さんは2008年1月からAPUに招聘され孔子学院院長を務めており、2010年1月からAPU学長就任が決まっていた。話をする中で西川さんが京都の堀川高等学校の後輩であることが分かった。まさに奇縁である。帰宅して妻と相談した。妻は末期ガンで死が迫っていた。私は翌年3月で放送大学大分学習センター所長の仕事が終われば、彼女の看護に努めるつもりであった。妻は「貴方しか出来ない仕事だから受けなさい」と言う。妻のこの言葉と西川さんの「副院長として手伝いますよ」の言葉に押されて申し入れを受けることを決断した。

是永さんが、私の事を覚えていてくれたことで、彼の率いるAPUで仕事するという私にとっては思いがけない関係が生まれた。「物静かな学者、情熱を秘めた文学青年」の印象は変わっていない。あの是永駿さんが今はいない。きっと白玉楼の中で恩師相浦泉先生など知己に囲まれて詩作に耽っているのだろう。

2024年9月9日

¹ 立命館アジア太平洋大学 孔子学院元学院長

感謝のことば

田原 洋樹¹

是永駿先生！

今は、木曜日の2時限目。是永先生と同じ夢を追いかけて、一緒に働いた仲間は、十文字原のキャンパスの教室で授業しながら、あるいはオフィスで大学創造の実務に汗を流しながら、このときを迎えています。今日はわたし田原が、みんなの感謝の気持ちをお伝えするためにこの場にやってきました。

わたしが初めて是永先生にお会いしたのは2007年10月。大阪外国語大学の大阪大学との統合という大事業を遂げて、晴れて自由の身となられて1ヶ月が経ったころでした。当時、わたしが担当していたリレー講義の中国語の回にご出講くださいました。別府北浜のバス停にお迎えに上がった日のことを覚えています。その半年後、APUにご赴任されて、まずは孔子学院長。その1年後、2009年4月には副学長にご就任されました。

外大出身の先生は、言語教育をととても大切にしてくださいました。教育経験が浅い語学教師との勉強会や、ときに夜の一献までお付き合いくださり、たくさんの示唆と刺激をお与えになりました。また、この時期の是永先生は学内のさまざまな教員グループとの交流に時間を割いていらっしゃいました。何度も行ったのは湯布院の亀の井別荘、「湯の岳庵」という料理屋。夜遅くまで意見交換して、と言いたいところですが、聞き上手な是永先生は聞き役、引き出し役に徹していました。「APUには面白い先生が揃っている」と満足するような表情の先生を見送るたびに、この先生がAPUの学長になってくださったらどんなに楽しいことだろう、と思うようになりました。しかし、是永先生は、わたしの秘めた思いを知ってか知らずか、相変わらず飄々と淡々とご自身の学問を深めながら、前任校とは規模も校風も全く異なる立命館、そしてAPUでの日々を楽しんでいらっしゃるようでした。

是永先生に「AP言語はAPUらしさの源泉。AP言語圏をぜひご訪問ください」とお願いして、ベトナムへご出張いただいたのは2008年12月。メコンデルタでは、「この蛇を首から掛けると大金持ちになる。大きな仕事が降ってくる」というツアーガイドのことばに笑いながら、長身の先生よりもまだ長い大蛇を首にお掛けになりました。

そして、2010年1月。多くの教職員が待ちわびた是永学長ご就任。しばらくして、学長室に呼ばれました。「田原さん、メコンデルタの大蛇を覚えていますか」と、こういうときの是永先生は丸い目をぱちくりさせながら、茶目っ気たっぷりです。まるで、田原君の口車に乗せられて蛇を首から掛けたせいで自分が学長になってしまったじゃないか、と言いたそうな笑顔が忘れられません。そして、この余裕こそが、命を削るといわれるほどの激務である学長職を8年、前任校の大阪外国語大学学長と合わせると11年半になる学長生活の原動力のひとつだったように感じます。

国立大学と私立大学の両方で学長を経験された是永先生ならではのご発言が思い出されます。先生が「同じ事柄を反対のことばで表現するんやね」と少し興奮気味におっしゃいました。「大阪外大では辞退率、APUでは手続き率」、入学試験の会議からお戻りになったときのひとことです。国立と私立、両方を知っているからこそ、是永先生は学生募集や入学試験の重要性を強く感じていらっしゃいました。その姿勢にわたしたち教職員は大いに励まされ、士気を高めました。

学長時代にも、忙しい校務を縫って、お食事をご一緒しました。こ



2008年12月ベトナム・メコンデルタにて

¹ 立命館アジア太平洋大学教授（言語教育センター元副センター長）

ういう席では学内の生臭い話題はまったくなさらずに、ひたすら学問談義です。わたしたちの研究に耳を傾けながら赤ワインを召し上がる。そして、先生ご自身のご研究については「詩の研究は面白い。評論も翻訳も面白い。そして、やっぱり自分で詩を作ることが楽しい」と語っていらっしゃいました。食事が一段落つくと、奥さまにラブコールするのが是永流。わたしが「愛妻家ですね」と冷やかすと、「高齢者だから生存確認。家内が心配するので」と大いに照れる先生の横顔も懐かしいです。

ずっと気になっていたのは、学外でお目にかかるときには、あるスポーツメーカーの革製スニーカーをご愛用されていたことです。ダンディな詩人とスニーカーの意外な組み合わせは、今年2月に先生と永遠のお別れをした席で、先生のご令弟が「兄貴はスポーツ万能で芸術センスも抜群。小学生時代は少年野球、左腕のエース。是永のボールを打てる選手は大分県内にはいないと言われるほどだった」と明かされて、ようやく合点がいました。ふと見ると、先生のお嬢さまも左利きでした。

先日、是永学長時代を知らない職員から「是永先生のご発言で、特に印象深いものは何ですか」と聞かれました。即答しました、もちろん「水路を開ける」ですよね、先生。是永先生が何度も何度も繰り返された「水路を開ける」。「英語と相性がよろしくない学生にはAP言語という水路を開ける。新たな外国語と、新たに出会う。そして新鮮な気持ちで英語にまた向き合えばいい」「いろいろな学問への水路を開けてあげたい」「APUで学ぶということは水路を開けるということだ」など、教育者としての是永先生は「水路を開ける」ことを貫いていらっしゃいました。

こう答えながら、わたしは「水路を開ける」って何かに似ているなあと思いました。是永先生、R2030です！「挑戦をもっと自由に」がまさに「水路を開ける」なのではありませんか。そう気が付いて、わたしはもっともっと立命館が好きになり、APUがいつそう愛おしくなりました。是永先生が学園を去られ、そして遠く西の彼方に旅立たれてしまったいまも、十文字原には先生のお気持ちが息づいているのです。

天国にいらっしゃる是永先生には、世界中の若者の青春が輝き、たくさんの言語が響き合うところがAPUの目印ですね。どうかいつまでもAPUの是永駿先生でいらっしゃってください。そして、わたしたちAPUの挑戦をこれからも見守ってください。

是永駿先生、ありがとうございました。

ご家族のみなさま、ありがとうございました。

於：レンブラントホテル大分
2024年7月4日

中国語程度副詞における程度的意味について

前田 真砂美¹

要旨

本稿は、現代中国語の程度副詞のうち使用頻度が高いものを対象として、先行研究をもとにその程度的意味の由来を整理し、各語のもとの意味と程度的意味とがどのように結びついて程度副詞化したのかについて考察する。その結果、程度副詞には、数量やものの大きさ、目立ち性などを程度の高低になぞらえることで程度的意味が生じたものと、事物に何らかの性状を認める際のプロセスを示すことで程度的意味が生じるものと、大きく二つのタイプがあることを示した。

【キーワード】 中国語、程度副詞、程度的意味、意味特徴

1. はじめに

モノやデキゴトのような、ある程度の客観性が見込まれる物理的・外界の事実に対する言及や描写に比べて、物事の性状の度合いや位置づけを述べようとすることは、多分に主観的であり個人的であり、高度に抽象的であるといえる。そのような程度性を表すためには様々な方策がとられる。とりわけ、高程度を表す形式には新しいものが生まれ続けており⁽¹⁾、現代においても、“暴”、“超”、“巨”、“狂”といった新興の程度副詞（呂文杰・張青嶺2018、曹春静2022など）や、“X翻天”（蔡麗2012など）のような程度補語が生まれている。我々は、事物に認められた性質・状態の程度を効果的に表す方法を、常に模索しているのである。「程度性をどのように把握するか」、「何のために、どのような手段で程度性を表現するか」という問いに答えを出すことは、中国語における概念化、言語化のメカニズムを解明することにもつながると考えられる。

本稿は、現代小説においてよく使われる程度副詞を対象として、程度表現に用いられる語（句）がどのような意味特徴や性質をもち、それが程度性表現にどのように関連しているのかという点について、先行研究をもとに整理し、それらがどのような類型をなすのかについて考察する。

2. 程度範疇の形式化における程度副詞

中国語における程度範疇については、陶瑗麗2012、蔡麗2012、呂文杰・張青嶺2018などの研究に見られるように、程度性が他のどのような領域と関連しているか、程度性がどのような形式で表現されるか、といった議論がなされている。程度範疇の形式化について以下に概観する。

陶瑗麗2012は、語彙的手段として程度副詞、性質形容詞、状態形容詞、名詞、固定語（“千～万～”など）を、統語的手段として重ね型（“复叠”）、固定形式（“还要～”、“更要～”など）を、語用的手段として語気、調音を挙げる。

呂文杰・張青嶺2018は、語彙レベルでは状態形容詞、程度義をもつ語（“飞快”など）、程度義を含む固定フレーズ（“至高无上”など）を、統語レベルでは重ね型（“重叠”）、程度性連用修飾語（程度副詞、指示代詞）、程度補語、程度と関連するフレーム構造（“别提多～了”など）、程度と関連する構文（比較文、対比文）を、語用レベルでは語気を挙げる。

程度補語を中心に扱った蔡麗2012は、語彙レベルの表現形式として状態形容詞、前に程度修飾語素を加えた語句（“暴涨”、“严寒”など）、類義二音節語（“钦佩”、“聪慧”など）を、統語レベルの表現形式として程度語句（程度副詞や一部の形容詞・動詞・固定フレーズ）、程度義を含むフレーズ（“千～万～”など）、程度状語（程度副詞、指示代詞、一部の形容詞・名詞が連用修飾になるもの）、程度補語、重ね型（“重叠”）、程度と関連するフレーム構造（“再……不过／没有了”など）を、語用レベルの手段としてコンテキスト、

¹ 奈良女子大学文学部言語文化学科 日本アジア言語文化学コース 准教授

Email: mmaeda@cc.nara-wu.ac.jp

語気、重音を挙げる。

上記のように、程度範疇の形式化は広範囲にわたっており、語彙、統語、語用の面においてそれぞれ様々な手段が挙げられている。これらのなかで、現代中国語において最もよく用いられる形式が、程度副詞による連用修飾である（蔡麗2012:42⁽²⁾）。なお、陶瑗麗2012は程度副詞を語彙的手段に位置づけているが、これは副詞という品詞レベルでみたものであり、この「程度副詞」は、文法役割としての状語（連用修飾語）になる場合と補語になる場合の両方を含んでいる。一方、蔡麗2012は「程度語句」のなかに程度副詞が連用修飾に用いられるものを含め、これを統語レベルに位置づけている。呂文杰・張青嶺2018も同様の立場である。本稿では、統語レベル、すなわち、連用修飾に用いられる程度副詞を対象とする。

本稿が行なった初歩的な調査では、中国語は日本語に比べると、程度副詞の出現頻度が高いことが見て取れる。以下の表1と表2は、中国語と日本語の現代小説における出現回数上位20語の程度副詞を並べたものである。用例収集の対象としたのは下記の小説集で、中国語三冊、日本語三冊であるが、中国語を日本語訳した場合、およそ1.5倍の長さとなることから、日本語の合計文字数が中国語（約576,000字）の約1.5倍（約864,000字）となるよう調整し、各程度副詞の出現回数も同様に処理した。

中国語：《2015中国最佳短篇小说》、2016年（2015年発表作品を収録）⁽³⁾

《2016中国最佳短篇小说》、2017年（2016年発表作品を収録）

《2017中国最佳短篇小说》、2018年（2017年発表作品を収録）

収録小説数合計：50編

文字数合計：約576,000字

日本語：『短篇ベストコレクション現代の小説2016』、2016年（2015年発表作品を収録）⁽⁴⁾

『短篇ベストコレクション現代の小説2017』、2017年（2016年発表作品を収録）

『短篇ベストコレクション現代の小説2018』、2018年（2017年発表作品を収録）

収録小説数合計：49編

文字数合計：約624,500字

また、程度副詞の定義と範囲については研究者によって見解が分かれる。本稿では便宜的に、中国語については、程度副詞や程度表現を考察した時衛国2009、季薇2011、呂文杰・張青嶺2018のうち少なくとも2編、日本語については、渡辺1990、時衛国2009、鳴海2013のうち少なくとも2編において、それぞれ程度副詞とみなされている語を対象とした。

中国語で出現頻度が突出して高い程度副詞は“很”であり⁽⁵⁾、上位20語の出現回数の約37%を占める。現代中国語では、性質形容詞（“甲类形容词”（朱德熙1956）、“性质形容词”（朱德熙1982））は単独で述語にならず（沈家煊1995など）、程度副詞などを伴わずに無標で述語になると対比義を含み、多くが対比的コンテキストにおいて使われるとされる（朱德熙1956、沈家煊1995、張国宪2006、劉振平2023など）。程度副詞などを用いない“这个苹果大。”は「このリンゴは大きい。」と完全に同等の表現ではなく、“这个苹果大，那个苹果小。[このリンゴは大きくて、あのリンゴは小さい]”のような含意をもち、あるいは、そのようなコンテキストの支えを必要とする。“很”はこのような対比的ニュアンスを帯びることを避けるために用いられるため、使用回数が多くなっている。しかし、“很”を除いても、中国語における程度副詞の出現回数は多く（2,543回）、日本語のおよそ3倍である。

本稿は表1の使用頻度上位語を中心に、程度的意味が生じる経緯という観点から、中国語の程度副詞の類型を試みる。

表1 中国語上位20語

順位	程度副詞	出現回数
1	很	1,302
2	最 ⁽⁶⁾	334
3	有点(儿)	304
4	太	269
5	更	249
6	有些	248
7	好	197
8	还 ⁽⁷⁾	138
9	非常	85
10	挺	73
11	特别	64
12	十分	59
13	更加	39
14	比较	38
15	极	30
16	微微	29
17	稍	22
18	略	20
19	够	19
19	相当	19
	計	3,845

表2 日本語上位20語

順位	程度副詞	出現回数
1	すこし	126
2	もっと	123
3	いちばん	86
4	ちょっと	76
5	とても	54
6	さらに	50
7	ずいぶん	44
8	かなり	43
9	けっこう	36
10	もっとも	33
11	なかなか	30
11	ひどく	30
13	じゅうぶん (に)	29
14	ずっと	28
15	やや	19
16	たいへん (に)	15
16	より	15
18	しょうしょう	14
19	きわめて	12
20	ひじょうに	11
	計	874

3. 程度的意味

本稿と同様の観点で日本語の程度副詞について考察したものに、鳴海2013、2015がある（鳴海2013は改稿のうえ鳴海2015に収録）。鳴海2013、2015は、漢語副詞を主な対象として、副詞化による程度的意味の発生の過程とその類型を以下の①～③の三パターンにまとめている（④は、程度副詞が事態に対する評価の意味を帯びて使用されるようになったもので、本稿の考察の対象外）。本稿で用いる「程度的意味」も、鳴海2013、2015に倣ったものである。

- ① 量的意味から程度的意味へ
例) 相当、随分、大分、十分
- ② 「真実性」の意味をもとに、評価の意味が程度（度合強調）性を帯びる
例) 真実、まこと（に）、本当（に）、事実、実際
- ③ 「比較性」の意味をもとに、評価の意味が程度性を帯びる
例) むげ、格別
- ④ 程度的意味が評価性を帯びる
例) 随分、結構

上記のように、日本語の程度副詞研究においては、程度性に隣接する領域として「評価性」が認められ⁽⁸⁾、その中で特に程度的意味を発生させやすい類型として、「真実性」と「比較性」が挙げられている。鳴海2013、2015はさらに、工藤1983 [2016] において程度的意味の周位的・過渡的なものとして挙げられる下記の八種類の語群を上記①～③のなかに位置づけ、程度的意味発生の過程の類型としてまとめている。「a 程度量性の形容詞から」、「b 目立ち性（主として形容詞から）」、「c とりたて性 比較性のもの」、「d 異常さ 評価的」、「e 感情形容詞から」、「f 真実味 実感性」、「g 予想や評判との異同」、「h その他」（工藤1983 [2016:105-107]）の八種類であり、本稿の第5節以降の意味特徴の考察は、これらを参考に行っている。

4. 他の品詞からの転成

品詞の観点からみれば、多くの言語において、程度副詞は形容詞から転成するものが多い。曹春静2022は、形容詞の副詞化が最も普遍的な副詞化現象である⁽⁹⁾と述べ、英語、スペイン語、ドイツ語、ロシア語、日本語でも、多くの程度副詞が形容詞の副詞化によってできており、名詞や動詞から程度副詞になるものは、形容詞の副詞化に比べれば少数であると指摘している（曹春静2022:33-34）。

中国語においては、曹春静2022も指摘するように、形容詞からの文法化が比較的多いものの、動詞、名詞、フレーズ由来のものも少なくない。形容詞由来の程度副詞として、曹春静2022は“特別”を挙げる。“太”、“好”なども形容詞由来と考えられる（叶玉英2009、武振玉2004a）。また、名詞から形容詞用法を経て副詞になったものに“稍”、“略”や“特”などが挙げられる（张谊生・潘晓军2007、李宜蔓2022）。

曹春静2022が名詞由来のものとして挙げる“最”、“极”、“顶”は、形容詞を経ず、名詞を連用修飾に用いたことから副詞用法が生まれたと考えられる（栗学英2011）⁽¹⁰⁾。

動詞由来のものには、曹春静2022は“比较”、“绝顶”、“愈发”、“过分”を挙げる。このほかに、“更”、“还”、“挺”、“相当”、“十分”なども動詞由来とみられる。そしてこのなかにも、形容詞用法を経て程度副詞になったものと、そうでないものがある。前者は“挺”、後者は“比较”、“更”、“还”、“相当”、“十分”などである。“非常”、“异常”、“格外”、“分外”、“过分”や“有点”、“有些”などのフレーズ由来のものも多い。“非常”、“异常”については、もとは述語-目的語フレーズ（“述宾词组”）で、“喜悦非常”、“严暴异常”のように心理動詞や形容詞の後に置かれる用例が先にあり、被修飾語に前置される副詞的用法の例があとに現れる（武振玉2004b）。

このように、中国語の程度副詞には、形容詞から、もしくは形容詞用法を経て副詞になったものと、そうでないものがあり、後者の数も決して少なくない。

5. どのような意味特徴をもつ語が程度副詞になるか

5-1 意味特徴の傾向

前章では、どのような品詞から副詞用法が生まれ、程度副詞として定着するかについて、先行研究をもとに確認した。中国語の程度副詞には、形容詞のほかに、名詞や動詞、フレーズからなるものがある。異なる品詞のそれらの語句の、どのような特徴が、程度的意味につながっていくのだろうか。

程度副詞になる形容詞・名詞・動詞には、[+量]の性質が取り出せるという意味特徴のほかに、下記の四つの傾向があることを曹春静2022が指摘している⁽¹¹⁾。

- (1) “坏 [悪い]” (坏、可怕 [悪い、恐ろしい]) を表す語は程度副詞になりやすい
- (2) “好 [良い]” を表す語も程度副詞になりやすい
- (3) 強度、密度が高いことを表す語も程度副詞になりやすい
- (4) 終点、端点や最高点の意味を持つ語は程度副詞になりやすい

曹春静2022は上記にそれぞれ当てはまる中国語の程度副詞を例示していないが、本稿が対象とする程度副詞を中心にみると、およそ以下のようになる。

(1) に該当するものに“很”が挙げられる。“很”は“不听从 [もとる、さからう]”義をもつ“很”と“犬斗声 [犬が争う声]”義をもつ“狠”がそれぞれ“凶恶 [恐ろしい、ひどい]”の意へと意味拡張し、両者が通用されるようになったことで程度副詞への文法化が進んだとされる（王静2003、黄荷2012など）⁽¹²⁾。

“好”などが(2)に該当する。もとは“女子貌美 [女性の容貌が美しい]”を表す形容詞であるが、宋代に入って程度副詞用法が多く見られるようになる（武振玉2004a）。

“极”、“最”、“顶”などが(4)に当てはまる。栗学英2011によれば、程度副詞“极”、“最”はともに「最高位、最高点」を表す名詞から文法化したものである⁽¹³⁾。“极”はもとは名詞で、《说文解字》に“极、栋也”と

あるように、屋根の最も高いところ（棟）に渡す横木を指す。“頂”は、頭の最上部を表す名詞が形態素化して“名詞+頂”や“頂+名詞”の形で用いられるようになり、後者が副詞用法につながったとされる（赵军2005）。

上記の（1）～（4）に当てはまらないものを、以下に取りあげる。

5-2 量的意味

日本語と同様に、中国語においても量的意味から程度的意味が生じたものがあるが、これは、語義的に数量の多寡を表すものとそうでないものの二つに大きく分ける必要があると思われる。

“有点”、“有些”、“多少”などは、語義的に量を示すものである。日本語においても、「ちょっと」、「少し」のような量の副詞は低程度の表現（「ちょっと大きい」、「少し小さい」）にも用いられる。数量が多いことから高程度へと意味拡張したものには、“多”、“够”⁽¹⁴⁾などが挙げられる。

一方、“相当”、“十分”などは、数量に関わってはいるが、もともとそれ自身が数量の多寡を表すわけではない。“相当”はもとは“相当+（的/之）+名詞”の形で「(Xに) ふさわしいN」のような意味を表したものが、“有+相当+（的）+名詞”、“有+相当+形容詞+的+名詞”の形式を経て副詞化するという、形容詞が連用修飾に用いられることで副詞化するという一般的な文法化の過程とは異なるルートで副詞用法が生まれたとされる（雷冬平2018）。“十分”は「十等分する」の意から、その十等分の全部（十割）を表すようになり、「量が多い」の意味が派生した（卢惠惠2005）。いずれも、もとの動詞用法では数量の多寡を表さないが、数量が多いことを表す意味が派生したことで、そこからさらに程度的意味が生まれており、量的意味が程度的意味に結び付いたものとして挙げることができる。

5-3 大きさ、小ささ

現代中国語の程度副詞のなかには、大きさ、小ささを表すことから程度的意味が生じたものがある。高程度を表すものでは“太”が挙げられる。叶玉英2009は、甲骨文においてすでに“大”という字には「大きい」意の形容詞用法と“程度深[程度が高い]”を表す程度副詞用法があり、後者が“过甚[過大である]”の意へと発展して新しい程度副詞“太”が生まれたとする。

低程度を表すものでは“稍”、“微”、“略”がある。张谊生・潘晓军2007によれば、“稍”は「穀物（“禾”）の末端」を表し、一時期、低程度を表す場合と高程度を表す場合の両方に用いられた。低程度のほうは「次第に小さくなっていく部分」の意から“小”、“少”を表す形容詞用法が生じるというルートで、高程度のほうは「末端」の意から“尽”の意が派生するというルートで、それぞれ意味拡張が起こったが、高程度の用法は“很”、“非常”に取って代われ消失した。また、“微”は本義の“隐藏[隠れる、隠す]”から“细小[小さい、かすかである]”を表す形容詞を経て、そして、“略”は“疆界, 地域[境界、地域]”を指す名詞から“面积少[面積が小さい]”を表す形容詞を経て、それぞれ程度副詞になったとされる（张谊生・潘晓军2007）。

これらは、体積・面積の大小が程度的意味につながったものとして挙げることができる。なお、消失したとされる“稍”の高程度の用法は、5-1で挙げた「四つの意味特徴の傾向」の（4）に該当する。

5-4 とりたて性・目立ち性

他のもののなかからひとつをとりたてる、他とは異なることを示すことが、程度性につながったものがある。“特别”、“挺”などである。

“特别”については、“特”が古くはオスの牛、種牛を表す名詞であり、李宜蔓2022の分析によれば、これが[+高大][+杰出]という意味特徴をもつために形容詞用法を獲得し、さらに[+高大][+独一]の2つの意義素が顕著になることによって[+杰出]と[+独一]の2つの語義クラスが生まれた。また、“挺”は「抜く」意から“直[まっすぐである]”、“挺拔[まっすぐにそびえているさま]”、“突出, 杰出[際立っている、傑出している]”という形容詞義へと派生し、それが程度的意味につながったとされる（刘晓凡

2008、刘心欣2022)。

これらはとりたて性・目立ち性による他との区別に由来して程度的意味が生まれたものである。“非常”、“异常”、“格外”なども、通常とは異なるという点で目立ち性を有していると考えられるため、同じ類型にまとめておく。

5-5 比較

前節の「とりたて性・目立ち性」に関連するが、分けて考えるべきものに、「比較」がある。“比较”、“较比”、“较”など（以下、“比较”とする）が挙げられる。鳴海2013、2015は「形容詞・形容動詞の中でも程度的意味へと転化しやすい意味として、「とりたて性・比較性」「異常さ」「感情」に関わる意味をまとめて考察する余地がありそうである」（鳴海2013:109、2015:315）と述べているが、この「比較性」は、「とりたて性」の背景として存在する他との比較を指すとみられる。一方、“挺”や“特別”が比較を背景にもちつつも、性質状態の際立ちに着目し、形容詞用法を経て副詞化しているのに対し、“比较”は「比べる」という動詞から形容詞用法をもたずに副詞化しており、文字通り、事物の性状を述べるのに比較を通してしていることを示すものである。比較した結果としての性状のありようには無頓着という点で、「とりたて性・目立ち性」の程度副詞とは様相を異にする。

現代中国語の程度副詞“比较”には、文脈から比較基準が読み取れる場合と読み取れない場合とがあり⁽¹⁵⁾、後者の場合、形式的に比較基準を設定し、「それと比べるなら」と条件を付けたうえで評価を述べる機能をもつことを、拙稿（前田2013）で述べた。“比较”は「Aである」という評価が比較を経たものであることを示しつつ、しかし比較基準は明示しないために、無条件に「Aである」とは言い切れない場合において、「他と比べるなら」と但し書きをつけて断定的な判定を避けることができる。“比较”は、「Aである」という判断に至った根拠として、比較を通してであることを示すために用いられるといえる。ゆえに、“比较”が表す程度は高程度でも低程度でもなく、「一定の程度」と解釈されることが多い。

5-6 前提や予想との相違

“比较”と同じく比較に用いられるが、比較基準が必ず明示される、または文脈上読みとれるものに、“更”がある。“更”は程度が深まることを表すとされるが、“更A”には「(Yもレベルが高いが) Xは〈さらに〉Aである」と解釈される場合と、下記のように〈さらに〉とは解釈できない場合とがある。(5)では、Y（彼の話す状況）のレベルが低いことが文脈上示されており、「X（張さんの話す状況）のほうが〈さらに〉Aである」とはいえない。

(5) 他把话说得太大，一点都不真实，老张谈的情况比他谈的更说明问题。 （前田2010:131）

〔彼は話を大きくしすぎて少しも真実を反映していない。張さんの話す状況のほうが彼の話す状況より問題をうまく説明している。〕

“更”は、“更改、改变 [かえる、かわる]”“替换、交替 [取り替える、交代する]”を表す動詞から副詞化したものであり、副詞“更”が担うのは、文脈や一般的な通念によって前提となっている「YはAである」という認識を変更する役割である。程度副詞“更”を用いた場合の「(XはYより)〈さらに〉Aである」という含意は、動詞“更”の「かわる、かえる」という原義と、「もとからAである」という状況との組み合わせによって語用論的に生じたものであると考えられる（前田2010）。

同様に、副詞“还”も「もどる、もどす」を表す動詞から副詞化したものであり、“比字句”（“比”を用いる明示的比較構文）に用いられ高程度を表す場合（X比Y还A）と、低程度を表す場合（X还A）があるほか、“他还在睡觉 [彼はまだ寝ている]”のような「時間的継続」を表す用法や、“亏你还上过大学呢 [よく大学に通ったことがあるなんて言えたものだ]”のような「意外性」を表す用法ももつ副詞である。このような多様

な用法に共通するのは、動詞“还”に由来する「事態の傾きに反した現状回帰」であり、前田2007では“还”の機能を「事態の傾きと事実とを照合した結果、その照合の軌跡が事態の傾きに反して原状域へと回帰することを表す」(前田2007:259)と定義した。

“更”は前提となる認識を改めることを通して、また、“还”は観察される事実が事態の傾きに反していることを述べることで、それぞれ程度的意味が生じているのであり、いずれも程度副詞のみで一意的に高程度や低程度を表すわけではない。これらの副詞は、どのような心的プロセスを伴って「Aである」という判定が導かれたかということを示すものであると考えられる。

5-7 まとめ

5-2から5-6でみたように、現代中国語の主な程度副詞には、程度副詞になりやすい四つの意味特徴(5-1)のほかに、数量の多寡や事物の大小を程度性になぞらえる、目立つものや異常なものに注目する、といったタイプのものと、“比较”、“更”、“还”のように、副詞の意味特徴が性状のありかたに直接には関係しないものがある。言い換えれば、前者は性質状態のありようを別のものととらえようとし、後者は性質状態をそれと判断するための手順やプロセスを述べることで、程度的意味の発現につながっている。

6. おわりに

程度副詞をはじめとした程度表現の研究、とりわけ中国における研究では、多くの場合において“程度量”という語が用いられ、より抽象度の高い程度という概念を、量になぞらえて把握しようとしていることがわかる。“程度是指某个量处于相应级次序列中的某一层级，是量的层级表现(程度とは、ある量が対応する段階性序列のなかのあるレベルにあることを指すものであり、量を階層的に表すものである)”(陶瑗丽2012:10)、“程度范畴与数量范畴是并列关系的两个范畴(程度範疇と数量範疇は並列する二つの範疇である)”(蔡丽2012:34)などの記述からも、程度範疇を数量範疇の下位カテゴリとみなすか並列するカテゴリとみなすかという点で意見は分かれるが、程度と量が近接するものであることをうかがうことができる。確かに、量と同様に、程度には段階性(gradability)がある。しかしその一方で、程度というものを程度副詞などの形式を用いて言語化しようとした際に、その段階性が再現されるかという点については、疑問の余地がある。本稿で扱った“比较”、“更”、“还”のように、表す程度性がどれほどなのかがコンテキストの支えなしには明確に定義できないものが多く、また、すべての程度副詞を程度という一本のスケール上に配置することは難しい。第3節で述べたように、本稿が「程度的意味」という用語を使用するのは鳴海2013、2015に倣ったものであるが、その背景には、程度副詞と呼ばれる語が、程度の高低そのものを直接的に表すのではないという考え方がある。

本稿はこのような問題意識から、“程度量”とは異なる別の観点から程度副詞の考察を行なった。現代中国語には本稿で扱ったもの以外にも多くの程度副詞があり、本稿で類型を試みたものはごく一部であるが、事物に何らかの性状を認める際に、他の何かになぞらえてとらえようとするものと、認知するプロセスを述べるものという大まかな枠組みを見出すことができた。これに照らして他の程度副詞を考察することで、副詞における程度的意味の発生のメカニズムの全容をつかむことができ、そして、程度補語などその他の程度範疇の形式化についても類型化を行なうことで、それぞれの形式の特徴を記述することができると思われる。

附記

本研究はJSPS科研費JP21K12983の助成を受けたものである。

注

- (1) 宋代語録における副詞の使用例を調査した竹田2012は、低い程度を示す「弱度副詞」は「上古、中古から引き継いだものが多い」(竹田2012:73)とし、“粗”、“略略”、“略”、“颇”、“稍”、“稍稍”、“稍自”“少”、

- “少少”、“微”、“有些”の11種類を挙げている。「弱度副詞」は「高度副詞」(29種類)よりも種類が少なく、また、“略略”、“略”、“稍”、“稍稍”、“微”、“有些”などの現代中国語でも程度副詞として用いる語が多く含まれている。
- (2) “程度副詞放在形容词或动词前充当状语表示程度，是现代汉语程度范畴中最常见的表现形式之一”(蔡丽 2012:42)
- (3) 林建法・林源主编、辽宁人民出版社。以下同。
- (4) 日本文藝家協会編、徳間書店。以下同。
- (5) [日常対話(脚本)]、[ニュース]、[政治評論]、[準備されたトーク(トークショー)]における程度副詞の使用頻度を調査した李宇凤2007の調査結果においても、“很”の使用頻度が特に高いことがわかる(調査対象は“太、特別、非常、很、挺、不大、有点;最、更、比较、还、稍微”)。ただし、[日常対話(脚本)]と[ニュース]とにおいては“很”の頻度がやや下がり、“太”と“最”の使用頻度がそれぞれ最も高くなっている。马清华等 2023はこれについて、[ニュース]では宣伝性と誘導性が重視されるという業種上の特徴が関連していると述べている(马清华等 2023:311)。
- (6) “最后[さいご]”、“最近[さいきん]”、“最终[さいしゅう]”などの一語化したものは除外。
- (7) “比”を用いる明示的比較構文に共起するもの(“X比Y还W”)と、それ以外のもの(“X还W”)、両方を含む。
- (8) 日本語の程度副詞に程度性と評価性の二面性があるという点は、工藤 1982 [2016]をはじめ、その流れを汲むと思われる渡辺 1990、仁田 2002などの論考からもうかがえる。
- (9) “形容词的副词化是人类语言中最普遍的副词化现象”(曹春静 2022:33)
- (10) “最”について、赵军 2009は“取敌首级(人头)[敵の首級をあげる]”意の動詞を本義とするが、栗学英 2011は先秦・中古の文献にそのような動詞用法の例が見られないことを根拠として、“最”の本義をたどることはできないとしつつも、“最”は中古漢語においてすでに、“上等、首位”を表す名詞から専ら最上級を表す副詞に文法化していると述べている。
- (11) “(1) 表示“坏”(坏、可怕)的词语容易演变为程度副词”、“(2) 表示“好”的词语也较易演化为程度副词”、“(3) 表示强度、密度等高的词语也较易演化为程度副词”、“(4) 带有终点、端点或最高点语义的词语容易演化为程度副词”(曹春静 2022:36-37)
- (12) 汪航・葛平平 2024は、現代中国語の程度副詞“很”は、語彙的には漢語由来、統語的にはモンゴル語由来であり、もとは動詞・形容詞用法であった“很”が程度副詞として定着したことは、元代の北方漢語とモンゴル語の言語接触の結果であるとの見解を示している。モンゴル語との接触については太田 1958 [2013]にも指摘が見える。
- (13) “极度副词“极”的产生与“最”有共同之处：都是由名词“最高位/点”虚化而来的”(栗学英 2011:13)
- (14) 赵志强・陈满华 2019を参照。
- (15) ゆえに、先行研究のなかには、“比较”を“比较1”と“比较2”の二つに分け、相対的程度副詞と絶対的程度副詞の両方に分類するものもある(吕文杰・张青岭 2018など)。

参考文献

(中国語)

- 蔡丽 (2012) 《程度范畴及其在补语系统中的句法实现》，世界图书出版公司
- 曹春静 (2022) 「程度副词演变的跨语言的语言研究」《汉语与汉语教学研究》第13号，pp.30-39，東方書店
- 黄荷 (2012) 「很与狠」《文学界(理论版)》第4期，p.74,76
- 季薇 (2011) 《现代汉语程度副词研究》，光明日报出版社
- 雷冬平 (2018) 「程度副词“相当”形成的特殊路径」《汉语学习》第3期，pp.66-73
- 栗学英 (2011) 「中古汉语极度副词的考察分析」《燕山大学学报(哲学社会科学版)》第12卷第1期，pp.11-15

- 李宜蔓 (2022) 「“特”与“雄”的语义演变与语法化过程对比研究」《汉字文化》第17期, pp.46-51
- 李宇凤 (2007) 「程度副词句法语用特点的调查研究—兼论程度副词量性特征与其句法语用特征的对应」《汉语学习》第2期, pp.36-49
- 刘晓凡 (2008) 「程度副词“挺”的语法化」《现代语文》第10辑, pp.26-27
- 刘心欣 (2022) 「“挺”的历时演变」《汉字文化》第5期, pp.43-48,59
- 刘振平 (2023) 《形容词》, 北京语言大学出版社
- 卢惠惠 (2005) 「近代汉语程度副词“十分”的语法化及其特殊用法」《语言研究》第2期, pp.37-39
- 吕文杰·张青岭 (2018) 《现代汉语程度表达方式研究》, 吉林人民出版社
- 沈家煊 (1995) 「“有界”与“无界”」《中国语文》第5期, pp.367-380
- 陶媛丽 (2012) 《现代汉语程度范畴研究》, 湖南人民出版社
- 汪航·葛平平 (2024) 「现代汉语程度副词“很”的来源及演变」《语言研究》第44卷第3期, pp.38-50
- 王静 (2003) 「“很”的语法化过程」《淮阴师范学院学报 (哲学社会科学版)》第25卷, pp.557-560
- 武振玉 (2004a) 「程度副词“好”的产生与发展」《吉林大学社会科学学报》第2期, pp.59-63
- 武振玉 (2004b) 「程度副词“非常、异常”的产生与发展」《古汉语研究》第2期, pp.67-71
- 叶玉英 (2009) 「论程度副词 {太} 出现的时代及其与“太”、“大”、“泰”的关系」《福建师范大学学报 (哲学社会科学版)》第3期, pp.127-131,150
- 张国宪 (2006) 《现代汉语形容词功能与认知研究》, 商务印书馆
- 张谊生·潘晓军 (2007) 「“稍微”类副词的历时来源和发展演变」《忻州师范学院学报》第23卷第3期, pp.55-60
- 赵军 (2005) 「程度副词“顶”的形成与分化」《云南师范大学学报》第2期, pp.24-30
- 赵军 (2009) 「“最”类极性程度副词的形成和发展」《宁夏大学学报 (人文社会科学版)》第31卷第4期, pp.14-21
- 赵志强·陈满华 (2019) 「“够”的情态义及构式化研究」《新疆大学学报 (哲学·人文社会科学版)》第47卷第3期, pp.128-133
- 朱德熙 (1956) 「汉语形容词研究」《语言研究》1, pp.83-111
- 朱德熙 (1982) 《语法讲义》, 商务印书馆
- (日本語)
- 太田辰夫 (1958) (2013) 『中国語歴史文法』, 朋友書店
- 工藤浩 (1983) 「程度副詞をめぐって」渡辺実編『副用語の研究』, pp.176-198, 明治書院 [再録: 工藤浩 2016『副詞と文』, ひつじ書房, pp.99-121]
- 時衛国 (2009) 『中国語と日本語における程度副詞の対照研究』, 風間書房
- 時衛国 (2011) 『中国語の程度表現の体系的研究』, 白帝社
- 竹田治美 (2012) 『宋代語録における副詞の研究』, 白帝社
- 鳴海伸一 (2013) 「副詞における程度の意味発生の過程の類型」『国立国語研究所論集』6, pp.93-110
- 鳴海伸一 (2015) 『日本語における漢語の変容の研究—副詞化を中心として—』, ひつじ書房
- 仁田義雄 (2002) 『新日本語文法選書3 副詞的表現の諸相』, くろしお出版
- 前田真砂美 (2007) 「副詞“还”の認知的意味分析」『中国語学』254号, pp.241-262, 日本中国語学会
- 前田真砂美 (2010) 「副詞“更”の意味—〈さらに〉の含意をめぐって」『中国語学』257号, pp.127-146, 日本中国語学会
- 前田真砂美 (2013) 「程度副詞“比较”の〈相对性〉」『木村英樹教授還暦記念中国語文法論叢』, pp.451-473, 白帝社
- 渡辺実 (1990) 「程度副詞の体系」『上智大学国文学論集』23, pp.1-16

Foreword

Hiroshi Yoneyama¹

Professor Shun Korenaga, APU's third president, came to the university in April 2008 as Director of the APU Confucius Institute. As the last president of Osaka University of Foreign Studies, Professor Korenaga had just accomplished a historic transformation in Japanese higher education during his brief tenure from March 2003 to September 2007, successfully coordinating the extremely challenging tasks and negotiations involved in the incorporation of Osaka University of Foreign Studies as a national university corporation and its subsequent merger with Osaka University. Since joining us, Professor Korenaga also devoted himself to university administration at APU, serving as Vice President from April 2009 and President from January 2010 to December 2017.

During Professor Korenaga's presidency in 2014, building upon the "APU Foundation Declaration" of 2000, the "APU 2030 Vision" was formulated through discussions among students, alumni, parents, and faculty and staff to establish APU's aspirational future to be achieved by 2030. APU boldly proclaimed its commitment to fostering "global citizens" who recognize and understand differences in cultures and values, building a free and peaceful world, with the declaration that "people who study at APU will change the world." This vision is a constant reference point for us, faculty and staff, and forms the foundation of our current medium- to long-term plan, the "APU 2030 Challenge Design."

The world of 2025 remains far from achieving peace for humanity. I heard that Professor Korenaga, while deeply concerned about the current state of a world plagued by discrimination, oppression, and violence, placed his hopes in APU's students and alumni. At the memorial service for Professor Korenaga, I pledged to him that APU would carry forward his aspirations and strive to build a university where each individual who studies at APU becomes a "global citizen" who pursues freedom and peace, holds reverence for human dignity, and acts for others and society across boundaries of region and position, both globally and in Japan, thereby changing the world. I wish to share this pledge with all who read this special issue.

¹ President, Ritsumeikan Asia Pacific University

Introduction

Wenqing Zhang¹

The late Professor Korenaga served as a professor and the final president of Osaka University of Foreign Studies before assuming the role of President of Ritsumeikan Asia Pacific University (APU), Director of the Confucius Institute at APU, and Chair of the Board of Trustees in April 2008. In honor of his remarkable achievements, and at the suggestion of Professor Akiko Honda, former Director of the Center for Language Education at APU, we have dedicated Volume 10 of the APLJ as a commemorative issue in memory of Professor Korenaga.

With the kind permission of Professor Korenaga's family, this issue includes an unpublished keynote manuscript he had prepared for a symposium organized by the East Asia Research Institute at Dong-Eui University in South Korea. We are also deeply grateful to many of his colleagues who worked with him over the years and have contributed memorial essays and scholarly articles for this issue. Below, we introduce Professor Korenaga's manuscript, four commemorative essays, and one academic paper on Chinese language education included in this volume.

Professor Korenaga's manuscript discusses the significance of poetic language and translation in Japan, China, and Korea. Through his efforts in introducing and translating modern Chinese poetry, he asserted that translating poetry is not merely a linguistic conversion but a creative act equal to the act of writing poetry itself. Reflecting on the equivalency of language in poetry and a comparative analysis of East Asian modernist poetry from the 1930s, his impassioned lecture shed light on both the cultural diversity and shared aesthetics of poetic expression, while suggesting the potential for transnational literary exchange. Reading his manuscript, we can almost hear the applause of the audience on the day it was to be delivered, and we are reminded of how many minds were undoubtedly illuminated by his insight.

In his commemorative essay, Professor Chan-Hoe Kim, former Vice President of APU, recalls Professor Korenaga as a leading scholar of Chinese literature and a person of great integrity who dedicated himself to the development and internationalization of APU. Professor Kim reflects on how deeply moved he was by Professor Korenaga's continued pursuit of multilingual learning even after his retirement, and expresses his conviction that we must carry forward the ideal of multicultural coexistence and the nurturing of global citizens.

Professor Nishikawa describes in his tribute how Professor Korenaga immersed himself in the concise yet profound world of haiku after retirement, pursuing a free and rich intellectual space through language. Believing in the power of poetry, his pursuit of the essence of language is reflected in his pen name "Shun," and continues to inspire ongoing research in the field of language studies.

In his memorial message, Professor Teruo Kanbe fondly reflected on his interactions with Professor Korenaga during the 1970s. He recalled him as a "quiet scholar, a young man of literature with a hidden passion," an image that remains deeply etched in his memory. In particular, Professor Kanbe mentioned a poem composed during a visit to China with Professor Korenaga. Thanks to Professor Kanbe's introduction, we were also able to read the poem from the perspective of Chinese phonology, and we were deeply moved by its beauty.

¹ Director, Ritsumeikan Asia Pacific University, Confucius Institute

Professor Hiroki Tahara attended Professor Korenaga's private family funeral as a representative of the APU faculty and staff. He has contributed to this issue with the farewell message delivered at the ceremony. In his heartfelt tribute, Professor Tahara expresses deep gratitude and respect for Professor Korenaga, reflecting on his sincere commitment to education and scholarship, his warmth as a person, and the many memories shared. The message recalls how his educational philosophy of "opening channels" symbolized his efforts to draw out the potential of both students and faculty, a spirit that continues to live on at APU.

Professor Masami Maeda, a former junior colleague of Professor Korenaga at Osaka University of Foreign Studies, has contributed a scholarly article on Chinese language education in honor of her esteemed mentor. Later, when she joined APU as a Chinese language instructor, she was reunited with Professor Korenaga, who was serving as the university president. She recalls it as a stroke of good fortune to have experienced his manner of speaking during her university days—deliberate, as if carefully choosing each word, and laced with humor. Her paper examines how the intensifying meanings of frequently used adverbs of degree in modern Chinese arise from the original meanings of those words. It is expected to contribute to the understanding of conceptualization and verbalization mechanisms in the Chinese language.

As we remember Professor Korenaga with deep respect and affection, we are reminded of the commemorative lecture he delivered upon his retirement as Chair of the Confucius Institute at APU. Entitled "The World of the Chinese Language," the lecture introduced the beauty of Chinese phonology, the richness of Chinese characters and vocabulary, and the expressions of love for family and friends. His words not only enchanted the audience but also urged us to further explore the profound beauty of language. As a foremost authority in Chinese studies in Japan, he shared with us a wealth of knowledge and set an enduring example as a researcher, scholar, and human being. With his warm gaze still watching over us, we continue to pursue research in language education and strive to embody his compassion and intellectual dedication in our classrooms and beyond. The memory of Professor Korenaga's kind smile and gentle presence will live on in our hearts forever. Professor Korenaga, thank you from the bottom of our hearts!



Confucius Institute Lecture on the occasion of Professor Korenaga's retirement on November 22, 2017.

Wenqing Zhang

The Poetic Language of East Asia (Japan, China, Korea)

Shun Korenaga

1. Research on Chinese literature in Japan is divided broadly into classical literature and modern literature. Tang poetry, *Dream of Red Chamber*, *Romance of the Three Kingdoms*, *Water Margin*, and other classical Chinese novels and works of classical poetry have been enjoyed in Japan since long ago. I believe there are around 2,000 researchers studying classical Chinese literature in Japan (the membership list of the Sinological Society of Japan, which covers Chinese thought, philosophy, and literature numbers around 2,000). Of these, probably 200 study modern literature, and those studying modern poetry are a small minority: perhaps 10 or 20 at most. My research has focused on modern novelists such as Lu Xun and Mao Dun—especially the latter. I have also done research and translation of the poetry of Bei Dao, Mang Ke, and others of the *Today* (今天) school. In 1988 I published the first collection of Bei Dao's poetry in Japanese translation, and my 1990 translated collection of Mang Ke's poetry won a literary award, the Shimazaki Toson Memorial Prize. In 2009 I published a new edition of Bei Dao's works in Japanese translation, and we invited Bei Dao to come to Japan from Hong Kong for poetry readings and lectures at the University of Tokyo and Waseda University.

I also wrote the entries on both Bei Dao and Mang Ke in the *Shueisha Dictionary of Literature Around the World*, an encyclopedia of world literature published in Japan. This is one of the reasons that around early October, I have sometimes been approached by media outlets including the Asahi Shimbun and Mainichi Shimbun newspapers to write articles on Bei Dao in preparation for the possibility that he will be awarded the Nobel Prize in Literature. This trend began as far back as 2000, the year the prize was awarded to Gao Xingjian, when information was circulating that Bei Dao may also be a contender. Nobel Prize selection proceedings remain confidential for a period of 50 years, so there is really no way of knowing who makes it through to the final round. But every year, European and North American news syndicates such as AP and AFP release the names of several shortlisted candidates. Newspapers request articles to be written in advance to prepare for the possibility that any one of these candidates may win the prize. Whoever the writer or poet is, and wherever they are from, there is usually a researcher in Japan who specializes in them. So, the newspapers approached me, as a translator and researcher of Bei Dao, to prepare articles in case he was selected.

Japanese winners of the Nobel Prize in Literature previously have been Kawabata Yasunari and Oe Kenzaburo, and there is a strong rumor in Japan that Murakami Haruki will be next. I do not know the likelihood of Bei Dao winning the prize, but if the selection committee considers the category of "Asian poets," I believe there will be candidates from China and Korea. The only Asian poet to receive the prize thus far is Rabindranath Tagore, from India. Only living people are eligible for the prize, so it cannot be awarded to figures like Mishima Yukio who have already passed on. If we consider only living writers and poets, and focus on poets specifically, I personally believe that the likely candidates from Asia are Bei Dao and, among others, the Korean poet Kim Jiha.

2. The selection committee for the Nobel Prize in Literature includes a Swedish scholar of Chinese literature named Malmquist, but there are no experts in Japanese literature on the committee. The committee read the works of both Kawabata Yasunari and Oe Kenzaburo in translation. They evaluated these authors through translations in languages such as Swedish, English, German, and French. This is a good example of the important place held by translation. The quality of the translation is surely even more influential for poetry than it is for novels. In the case of poetry, translation is thought to hold as much weight as the poetic composition itself, because what gives poetry life is its meter: the rhythm and rhyme. These cannot be translated directly. When transferring meter from language A to language B, the only option is to replace it with the meter of the target language, B. The translator must be familiar with the meter in both A and B, as well as having full mastery over the meter used in his or her own language—the meter of Japanese literature in the case of Japanese, for example. Moreover, poetry makes copious use of metaphors. Selecting what words

to use is a test of the translator's knowledge of his or her own language, and the poetic language used in it. In the case of Japanese, the translator must be accomplished in the language of Japanese poetry. If it is a translation of modern poetry, the question is how finely honed the translator's sensibilities are in relation to Japanese modern poetry. In this sense, it is no exaggeration to say that poetry translation is a form of poetic composition in its own right. In my essay on "The Poetic Language of East Asia," I present a comparison of three translations of Bian Zhilin's poem *White Spiral Shell*, by Takeda Taijun, Akiyoshi Kukio, and myself.

3. Equivalence in Poetry Translation

What is poetry? A diverse range of definitions and interpretations come to mind, but in my essay, I touch on the writings of the American poet and author Edgar Allan Poe (1809-49) and the Russian linguist Roman Jakobson (1896-1982) .

Poe died in 1849 at the age of 40, but the year following his death, 1850, saw the publication of his essay on poetry titled *The Poetic Principle*. In this essay Poe states: "I would define, in brief, the Poetry of words as The Rhythmical Creation of Beauty." He also says:

"It is in music, perhaps, that the soul most nearly attains the great end for which, when inspired by the Poetic Sentiment, it struggles—the creation of supernal Beauty."

Jakobson is the author of "Linguistics and Poetics," which was originally delivered as the brief Closing Statement of a conference on anthropology and linguistics held at the University of Indiana in the United States in 1960. It is renowned for advancing a fundamental principle that explains poetry in linguistic terms. Jakobson stated: "The poetic function projects the principle of equivalence from the axis of selection into the axis of combination." I will return to this principle later.

Today I also want to touch on the discussion of poetry in Murakami Haruki's novel *Kafka on the Shore*. At one point in the novel, the young protagonist Kafka asks the librarian Oshima:

"So you're saying Miss Saeki maybe found those words in some other space—like in dreams?"

And Oshima replies:

"Most great poetry is like that. If the words can't create a prophetic tunnel connecting them to the reader, then the whole thing no longer functions as a poem."

I believe that both Poe and Murakami are writing about poetry's true nature: its fundamental form, and the meaning of its existence. They offer answers to the question of what poetry actually is.

Jakobson's contribution was to explicate the linguistic essence of poetry. The key word here is "equivalence." Equivalence means to have equal value, and Murakami Haruki has this to say about equivalence between languages:

"It is my unwavering belief that all languages are fundamentally equivalent. Without the recognition that all languages are fundamentally equivalent, legitimate cultural exchange is also impossible."

This is equivalence in a fundamental sense. Meanwhile, Jakobson took on the challenging task of making sense of poetry in linguistic terms. He wrote that when expressing something in language, we rely on structure and syntax. We select words from groups of similar vocabulary and connect the words we have chosen, in a repeated process of selection and combination. This seems an apt description. For example, from a group of vocabulary that includes words such as rain, shower, and cloudburst, we may select the word "rain"; then from a group including downpour, drizzle, and sprinkle, we may select "sprinkle" and create the expression, "a sprinkle of rain." Jakobson explains this mechanism of expressions through selection of similarities as "equivalence." Poetic language involves projecting this equivalence into "combination." This makes sense if you think about elements such as rhyme, couplets, and refrain, but it goes beyond these surface features and applies to the use of metaphor too. Consider, for example, the first and second lines of Bian Zhilin's *White Spiral Shell*: "I want to have the shape of your embrace" and "I am always dissolved into the

lines of water.” The “equivalence” of the metaphor is combined and projected in the structure. I think this is a way of interpreting Jakobson’s formulation that poetry “projects the principle of equivalence from the axis of selection into the axis of combination.”

4. The Status of Translation in Modern Chinese Poetry

Within in my essay on “The Poetic Language of East Asia,” the section most appropriate to our current purpose concerns the meaning of translation in modern China, and what Bei Dao terms the “quiet revolution” of translation style. Since the formation of the new Chinese state in 1949, Chinese society became subject to stricter regulation of expression than existed in the Guomindang era, and many authors and poets abandoned their own art and fell silent. However, many of them began to work as translators of foreign literature. They translated works by Kafka, Sartre, Salinger, Beckett, and Ehrenburg, among others. These translations were not circulated publicly (not sold at public bookstores): they were “internal” publications that could only be read in the households of high-ranking officials. The style these translators used was unique in that it deviated and disengaged from the discourse of the ruling Communist Party, so it honed a new sensibility and awareness among the members of the educated class who were allowed to read it, even as they were sent to rural villages and factories during the Cultural Revolution. This, argues Bei Dao, prepared such people for the revival of arts and literature after the Cultural Revolution, in other words, China’s contemporary renaissance. The Cultural Revolution was a time of unprecedented tumult caused by a struggle for power, but among the young people it displaced, there emerged a new movement embracing literature and art, because many of these people were the children of high-ranking officials, an intellectual class permitted to read internal publications. The fact that their new ideas and awareness were fostered by translation is an intriguing demonstration of the dynamics of language.

5. The Poetic Language of East Asia (Japan, China, Korea)

In ancient times, China was known both at home and abroad as the Kingdom of Poetry. I have also read a report on the existence in Korea of a method resembling the Japanese method of reading classical Chinese texts. Naturally, in China itself, people simply read the original text as-is, but the Japanese method is to affix marks indicating the reading order, and sometimes to reverse the order when re-reading the text. Many years ago, when I was a visiting researcher at Yale University in the United States, I became acquainted with the head of Yale’s Chinese literature department, Sun Kangyi. Professor Sun is originally from Taiwan and an expert on Ci poetry. He asked me how classical Chinese poetry is read in Japan, so I explained using the example of Du Mu’s *Spring on the Southern Rivershore*. There is only one reading mark in this poem, so it can be read in Japanese if you have basic knowledge of the system for reading Chinese characters, but there is still no way to reproduce the pattern of tones and rhyme. The original poem in Chinese is as follows.

千里鶯啼綠映紅	qian li ying ti lü ying hong
水村山郭酒旗風	shui cun shan guo jiu qi feng
南朝四百八十寺	nan chao si bai ba shi si
多少樓台煙雨中	duo shao lou tai yan yu zhong

The interpretation offered by Matsueda Shigeo is: “Orioles sing for as far as the eye can see, against a backdrop of green trees and red flowers. Blue streamers wave outside drinking establishments in the riverside villages and mountainside hamlets. Through the misty spring rains appear the countless towers of 480 temples that have stood since the Southern Dynasties” (*Chinese Poetry Collection*, Iwanami Bunko).

In Japanese, this would be rendered as follows.*

千里鶯啼いて緑紅に映ず、 Orioles sing for miles amid red blooms and green trees;
 水村山郭酒旗の風 By hills and rills wine shop streamers wave in the breeze.
 南朝四百八十寺 Four hundred eighty splendid temples still remain;
 多少の楼台煙雨の中 Of Southern Dynasties in the mist and rain.

*English translation added by the publisher

Naturally the tonal structure (combination of even and oblique tones) does not carry through into Japanese, and the Japanese also misses the original text's rhyming of the characters 紅 (red), 風 (wind), and 中 (in). When I explained this to Professor Sun and other faculty at Yale, they were intrigued. I am very interested in how classical Chinese poetry is read in Korea, and look forward to having it explained to me on another occasion. For now, let us return to the modern era, and look at the modernist poetry of Japan, China, and Korea in the 1930s.

The Korean poet Yi Sang experienced a meteoric rise in the 1930s. In my opinion, his work is at the forefront of surrealism in Japan, China, and Korea. His magnetizing poetry and language shocks and moves us even when compared, for example, to Japanese poets such as Anzai Fuyue and Haruyama Yukio and China's Biàn Zhīlín. I suggest in my essay that if we take a synchronic view of poetic language in East Asia, surely the 1930s was the formative phase.

I read Korea's modern poetry in translation, so in relation to our present theme, I would say that it is thanks to translation that I have been able to give this lecture in Korea. It was by reading translations that I discovered Korea's many outstanding poets. The works of poets such as Kang Unkyo, Na Hae-cheol, Kim Jamju, Lee Junhee, Oh Seyeong, Gwon Taek-myeong, and Wang Suyeong captivate me, and there are also many exceptional so-called "Zainichi" poets: Koreans who reside or used to reside in Japan, including Shin Yuin, Choi Hwaguk, Kang Sun, Kim Sijong, Lee Myeongsuk, Yu Myodal, and Choi Ilhye. I have read works that these Zainichi poets have written in Japanese, and have been deeply impressed by their vivid and tenacious poetic sense.

I also want to mention the relationship between literature and language. Literary works that, for example, are written in Japanese and published in Japan are usually considered Japanese literature, even if not written by a Japanese person. Japan's prestigious Akutagawa Prize has been awarded to works written in Japanese by a Chinese author, while works such as *Never Let Me Go* by Kazuo Ishiguro, a Japanese author who lives and works in the United Kingdom, are read as English literature. In the same way, works written in Japanese and published in Japan by Korean or Zainichi Korean authors are read as Japanese literature. The winner of the 2000 Nobel Prize in Literature, Gao Xingjian (1940-), left China at the end of 1987, first migrated to Germany then settled in France, obtaining French citizenship in 1990. Naturally the main work that led to his Nobel Prize was *Soul Mountain*, which he wrote in Chinese, but he also wrote dramatic works in French that were performed in France, and these have been read and enjoyed as French literature. In order to deepen the exchanges between Korean literature and Japanese literature, we must first resolve the historical problems of the recent past, but when it comes to poetry rather than history, I do hope that our exchanges will be wide-ranging and profound. I am sure that the works of Korean and Zainichi Korean poets will provide a lively stimulus to the Japanese world of poetry.

Note: This is a verbatim copy of Professor Korenaga's own manuscript for the keynote lecture hosted by the East Asian Institute at Dong-eui University, Korea on May 8, 2015. Translation by Jeremy Breaden, Creotech.

You Can't Understand the Essence of Poetry Without Reading It in the Original Language!! —In Memory of Professor Korenaga, Who Loved APU and World Peace—

Chan Hoe Kim¹

"I turned 80 last fall, but I hear that 10% of Japan's population is aged 80 or over. Am I too young to start ageing in earnest?"

Professor Korenaga wrote this message in the 2024 New Year's greeting card he sent me. Little did I know that just a short time after I received it, I would be saying goodbye to him forever.

Professor Korenaga was a respected scholar, and someone who contributed hugely to world peace and the advancement of APU. I was convinced that as the pandemic reached an end, he would find a new task to accomplish. It is disappointing and frustrating to lose him so soon. The shock is so great that I still struggle to believe it's true.

I first met Professor Korenaga in 2008. He had just finished his work as President of Osaka University of Foreign Studies, overseeing its merger with Osaka University, and arrived at APU as a Specially Appointed Professor. My first impression was of his finely-chiseled face and delightful voice. He visibly exuded the atmosphere of a distinguished scholar. During Professor Korenaga's term as President, APU was selected for the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology's Top Global Universities program, to drive the globalization of Japanese society. Another key achievement was becoming just the third institution in Japan to earn AACSB accreditation, an international benchmark of quality in management education. Through these and other projects, Professor Korenaga devoted himself fully to raising APU's reputation as a world-class institution not only in Japan but also in Asia and across the globe.

While Professor Korenaga was President, I worked under him in several roles including Dean of Student Affairs and Vice President. My routine connections with him centered on university administration, and I had little opportunity to observe him as a researcher. He was a leading light in the study of Chinese literature in Japan, and stood unrivalled especially when it came to contemporary Chinese novelists such as Mao Dun and poets including Bei Dao and Mang Ke. I understand that as they prepared for the annual announcement of Nobel Prize winners, media outlets such as the Asahi Shimbun and Mainichi Shimbun would call on Professor Korenaga to draft articles in expectation of Bei Dao winning the Nobel Prize in Literature. One day, he shared with me the dissertation he had written for his doctorate awarded by Osaka University, titled *A Study of Mao Dun's Novels: Illusion and Reality* (published by Kyuko Shoin, 2012). Although I had sensed it previously, I never before knew that Professor Korenaga possessed such abundant talents in research and literature.

Captivated by Professor Korenaga's writings, I introduced them in academic society journals and essay collections in Korea. This resulted in a Korean university and academic society inviting Professor Korenaga to go to Korea to give a lecture. I accompanied Professor Korenaga on this trip. He delivered a paper on modern translation in East Asia at a combined keynote address and publication ceremony hosted by the Dong-eui University East Asian Institute. He was determined to deliver the opening part of his speech in Korean. Seeing him practice the Korean pronunciation of his speech over and over again with the help of an APU Korean lecturer, I was deeply impressed by his sincerity and profound consideration for his audience.

¹ Former Vice President, Ritsumeikan Asia Pacific University



Keynote address hosted by the Dong-eui University East Asian Institute, May 8, 2015

Professor Korenaga was also invited to give the opening remarks and keynote address at the 34th international conference of the Japanese Modern Association of Korea. In his opening remarks, Professor Korenaga commented: “In ancient times, Japanese society was far more open to the outside world than it is today. I imagine that Japanese, Korean, and Chinese people all lived in an intermingled society here in Kyushu. There is value in APU’s existence simply because it is a university committed to the kind of multicultural, multipolar, multidimensional thinking that Japan is now missing.” Even today I remember how these words roused the Association’s members into resounding applause.

In our e-mail correspondence at the start of the COVID-19 pandemic in 2020 (when vaccine development was in its early stages), Professor Korenaga appeared to be taking very good care of health. Among other things, he wrote: “The first challenge is to make it through the pandemic. I hear that to boost your immune system it is important to improve circulation, and this can be done by bathing for 15 minutes immersed up to your shoulders in 40-degree water. The hot springs in Beppu should make this easy to do”; “it’s a really troublesome virus, and the only option is to try to strengthen your immunity. I’m consciously trying to eat more foods containing things like ginger, garlic, bitter melon, seaweed, and onion”; and “a certain doctor says that maitake mushrooms and Yakult 1000 is effective against this virus.” These messages conveyed Professor Korenaga’s continual concern not only for himself but also for those around him.

In an e-mail dated April 2018, Professor Korenaga wrote: “I have more time since I retired, so I’ve started learning French and Korean. Like China, both France and Korea have produced many outstanding poets, and I feel that you can’t understand the essence of poetry without reading it in the original language. It will probably take two or three years before I can enjoy poetry in French and Korean, so the question is whether or not I will still be leading a healthy life then.” His strong interest in pursuing new horizons in research makes his untimely passing even more heartrending.

Professor Korenaga made a donation to support the establishment in April 2015 of a Sakura Sky Garden close to the main entrance of APU. A plaque in the garden preserves Professor Korenaga’s own words: “Cherry blossoms are dreams / Wings are freedom / Knowledge is power.”



In an e-mail message I received shortly after the garden was opened, Professor Korenaga wrote: “The world is gradually losing its sense of humanity; discrimination, oppression and violence are rampant. I want APU students to grow into ‘global citizens’ who treasure humanity. I am confident they will do so.” He also wrote, “I hope to visit APU in the cherry blossom season next year.” It was not long after this that the pandemic began, and Professor Korenaga’s plan to visit APU in the cherry blossom season was never realized.

If APU can continue to be a gathering point for diverse students from around the world, and send its graduates out into the world as “global citizens” who respect humanity, Professor Korenaga will be repaid for all the efforts he made as President to develop APU. I still sense his benevolent expression reflected in many different forms throughout the APU campus. May his soul rest in peace.

Chan Hoe Kim
November 2024

Note: Translation by Jeremy Breaden, Creotech.

Professor Korenaga's Quest for a Boundless Intellectual Space

Koji Nishikawa¹

是永舜… this was Professor KORENAGA Shun's Haiku pen name.

In Spring 2022, I received his poetry collection titled 間氷期 (*Interglacial Age*). I had heard that after retiring from APU, Professor Korenaga had developed a deep admiration for the haiku poet Matsuo Basho, but I had no idea that he would be publishing poetry himself. I found the poems entirely typical of Professor Korenaga and I had the audacity to express my critical thoughts on the collection in a letter I wrote to him, while picturing the self-satisfied look on his face as he read it. But I was surprised to receive a polite reply, saying, "my thoughts exactly." From this time on, a number of Professor Korenaga's old acquaintances began attending haiku gatherings on Kamogawa riverside in Kyoto. At these gatherings, which were actually more like "Korenaga's haiku school," we would discuss what words could be used to express different scenes and emotions, as well as chatting about all sorts of other matters. Every time we met, I marveled at Professor Korenaga's acutely honed sensibility toward language.

There is a well-known story about the Chinese poet Jia Dao's struggle to decide whether to describe the opening of a door under the moonlight as a "push" (推す) or a "knock" (敲く), and finally "resolving" the issue on the advice of the era's greatest writer, Han Yu. Professor Korenaga operated his "classes" in haiku in a way that offered us a simulated experience of Jia Dao's struggle.

It goes without saying that the haiku artform follows a 17-syllable structure, arranged in three lines of 5, 7, and 5 syllables each. One syllable does not directly equate to one meaning in Japanese, so expressing a scene or a feeling in just 17 syllables, while also imbuing it with seasonal sense, is a highly sophisticated linguistic exercise. The poet entrusts his or her meaning to a short, succinct arrangement of words, and the reader of these words draws out the meaning, opening up a boundless world of imagination. In this way, haiku is an exceptionally free and vibrant creation of the human mind. Matsuo Basho's philosophy of using everyday words to craft expressions with literary sense is something that may appear simple in theory, but is very difficult to achieve in practice. This is surely why so many people are captivated by the rich and profound world of haiku.

A certain author once boldly suggested it is highly possible that poetry was the prototypical form of human language. It is true that poetry and song have existed since very ancient times in many languages, and that long-form works such as tales and novels only came into existence later on.

Over the course of his research career, Professor Korenaga shifted his focus from the world of modern Chinese literature (prose) to that of modern Chinese poetry (verse). Then in the freedom of his retirement, he began roaming through the world of haiku. A concise expression only accomplishes its purpose if it apprehends the true essence of its subject. Viewed in this way, I feel that Professor Korenaga was always seeking a freer and more vibrant intellectual space, as if swimming upriver in search of the headspring.

The ancient era in which China was ruled by Yao, Shun and Yu has been conveyed from generation to generation as an ideal time in which people were able to enjoy their lives to the full. Perhaps the romantic vision of this era is reflected in Professor Korenaga's decision to adopt the character for the Emperor Shun, 舜, as his pen name.

One cannot help but admire Professor Korenaga's commitment to acting on his words, as encapsulated in his declaration that "the research of language as the basic code of human thought and emotion is a frontier with boundless possibility" (preface to the inaugural volume of *APU Journal of Language Research*, 2016). I sincerely hope that others pursuing language-related research at APU carry this ethos forward into the future.

Koji Nishikawa

October 11, 2024

Note: Translation by Jeremy Breaden, Creotech.

¹ Former Director, Ritsumeikan Asia Pacific University, Center for Language Education

Remembering Shun Korenaga

Teruo Kanbe¹

On January 30 this year at 9:40 a.m., I received a message on my cellphone from Nishikawa Koji in Kyoto. It read: "Former APU President Korenaga passed away on January 27 following an acute myocardial infarction. He was 80 years old. May his soul rest in peace." Caught unawares, I winced as I read this news as if hit by an unexpected body blow. It took a while to obtain further details, but on April 3, Professor Korenaga's younger brother Mikio e-mailed me to say that an obituary had been published in the Oita Godo Shimbun newspaper's GX Press section. I read it and learned more about the events at the time of Professor Korenaga's death. The obituary was written by APU Professor Emeritus Kim Chan Hoe.

I got to know Professor Korenaga when he joined Oita University's Faculty of Economics as a Chinese language instructor in October 1976. I had been affiliated with the Faculty of Education since April 1973. China researchers were rare in Oita University at the time, and I enjoyed Professor Korenaga's company for around three and a half years. My impression was that he was a quiet scholar, but a passionate young literary enthusiast. He gave me a collection of poetry he had compiled, titled *Hakua*.

My fondest memory of this period was our visit to China together in November 1979 as part of the Kyushu Agricultural Researchers' Goodwill Mission to China. The mission was headed by Professor Tashiro Takashi of Kyushu University, and the representatives from Oita University were the Faculty of Economics' Professor Yamamoto Masayuki, Associate Professor Korenaga Shun, and myself. Professor Yamamoto asked me to come along because I was doing research on early modern Chinese peasant movements. Other participants included three staff members from the agricultural division of Oita Prefectural Government. After returning to Japan, all six Oita participants produced a *Report on the Chinese Rural Communities Inspection Tour* (中国農村視察報告, published in May 1980 by the Oita Division of the Kyushu Agricultural Economics Society). Professor Korenaga contributed an article titled "An Episodic Account of Spiritual Climate: Notes from a Visit to Southwestern China." I think this publication was only circulated among a very small number of people, so few people would ever have read Professor Korenaga's article. Let me introduce part of it here, which concerns the two interpreters accompanying us on the tour.

Professor Korenaga describes his impression of interpreter Chai Ji Yong, who was in his 40s, as: "A litterateur proud of his self-taught knowledge of classical literature. He rarely loses his affable countenance or his tactful approach. Occasionally, however, he gives glimpses of a grimmer side to his character (his experience of the Cultural Revolution)." Professor Korenaga described the other interpreter Zhāng Jǐnghuá, who was in her mid-20s, as "the epitome of a modern woman, filled with pride in her own people," and declared his intention to dedicate to her one of the poems he wrote during his travels. This entry is followed by this poem, written in the Qī yán jué jù form of four phrases, each seven Chinese characters in length:

華旅二週友誼深	Two weeks of friendship in trip in China
優情應比荔枝芬	Feelings as sweet as the lychee's fragrance
今朝暫別不懷哀	No sorrow in today's brief farewell
花影窓邊見你身	By the window, flowers sway, reflecting you

At the end of 2009, I received a message that Professor Korenaga and Professor Nishikawa Koji wanted to meet with me. This was my first face-to-face meeting with Professor Nishikawa, and it took place at a Chinese restaurant in Oita

¹ Professor Emeritus, Oita University
Former Director, Ritsumeikan Asia Pacific University, Confucius Institute

City. Professor Korenaga asked me if I would become the director of APU's Confucius Institute from April of the following year. Professor Korenaga had been brought to APU in January 2008 to head the Institute, but he was going to take up the post of President of APU beginning in January 2010. As we talked, I discovered that Professor Nishikawa attended the same school as me, Horikawa Senior High School in Kyoto – a true coincidence. I went home and I talked the invitation over with my wife, who was in the terminal stages of cancer. My position as head of the Open University of Japan's Oita Learning Center was coming to an end in March of the following year, and I had intended to devote myself to caring for my wife. But she told me, "this is a job that only you can do, so you should say yes." Encouraged by my wife's words, combined with Professor Nishikawa's promise to back me up as assistant director, I decided to accept.

The fact that Professor Korenaga remembered me was what led, completely unexpectedly, to my working at APU under his leadership. My impression of him as "a quiet scholar, but a passionate young literary enthusiast" never changed. And now, he is with us no longer. I am sure that he is up there in the Celestial Tower right now, devoting himself to poetry composition together with his former teacher Aiura Takashi and many other old friends.

Teruo Kanbe
September 9, 2024

Note: Translation by Jeremy Breaden, Creotech.

Words of Gratitude

July 4, 2024 Rembrandt Hotel Oita

Hiroki Tahara¹

Professor Korenaga! It's the second class period on Thursday. People who worked with you in pursuit of the same dream are right now engaged in teaching and in classrooms on APU's Jumonjibaru campus, or working hard on university development in its administrative offices. Today I have come here on these people's behalf to convey our deep feelings of gratitude.

I first met Professor Korenaga in October 2007. This was just a month after he had gained new freedom after completing the massive task of amalgamating Osaka University of Foreign Studies into Osaka University. Professor Korenaga provided a lecture in the Chinese language section of a team-taught subject I was coordinating at the time. I still remember meeting him at the Beppu Kitahama bus station. Half a year later, Professor Korenaga joined us at APU, initially as the director of the Confucius Institute. Then one year later, in April 2009, he became Vice President. With a background in a university of foreign studies, Professor Korenaga took language education very seriously. He participated in study sessions for language instructors with limited teaching experience, sometimes even joining us for a beverage in the evening, and offering plentiful advice and inspiration. In that period, he also spent time engaging with a variety of other groups of APU faculty members. On many occasions we visited the Yunotakean restaurant at the Kamenoi Besso in Yufuin. I would like to say that Professor Korenaga led our discussions late into the evening, but in reality he was an excellent listener, and devoted himself to enabling others to express themselves. When I bade farewell to him at the end of such gatherings, he would often comment that "APU is full of interesting professors." Whenever he did so, I thought, "wouldn't it be fun if this person became APU's President?" But whether or not he sensed my secret hopes in this regard, Professor Korenaga continued to pursue research in his straightforward, easygoing manner, seeming to enjoy his time at Ritsumeikan and APU, despite the major differences in size and institutional culture from his previous workplace.

I told Professor Korenaga, "the Asia Pacific languages are the wellspring of APU's distinctive character. Please do visit the countries where these languages are spoken." And he agreed to come with me on a trip to Vietnam in December 2008. I remember him in the Mekong Delta laughing when the tour guide told us: "If you place this snake around your neck, you'll grow rich and be appointed to a distinguished position." Professor Korenaga was a tall man, but the snake was even longer. Nonetheless, he proceeded to place it around his neck.

In January 2010 came the moment that so many APU faculty and staff members had been waiting for: Professor Korenaga's appointment as President. After some time, I was called in to the Office of the President. With his eyes wide and a characteristically mischievous air, Professor Korenaga asked, "Mr. Tahara, do you remember that snake in the Mekong Delta?" I'll never forget his smile, which seemed to say, it was you who prodded me into putting that snake around my neck, and that's why I ended up here as President! I feel that this less serious side to his character is what sustained Professor Korenaga through a total of eleven and a half years of intensely demanding work as a university president: eight years at APU and three years and a half at Osaka University of Foreign Studies earlier.

Professor Korenaga sometimes commented on things that could only be noticed by someone who has served as president at both a national university



December 2008,
Mekong Delta, Vietnam.

¹ Professor, Ritsumeikan Asia Pacific University (Former Director, Center for Language Education)

and a private one. Once after returning from an admissions meeting, he commented, with a slight air of excitement: “You describe the same thing using the opposite expression. At Osaka University of Foreign Studies they call it the enrollment decline rate, but at APU it’s the enrollment procedure rate.” Precisely because he understood both the national and the private university systems, Professor Korenaga appreciated how important student recruitment and admissions actually are. This appreciation offered great encouragement and improved morale among faculty and staff.

Even while serving as President, Professor Korenaga found time in his busy schedule to join us for a meal now and then. On such occasions we would completely avoid discussing messy internal university matters and instead focus solely on research. Professor Korenaga would sip his glass of red wine as he listened to us talk about our research. When describing his own research, he would say: “Studying poetry is fascinating. So is critiquing and translating. And I also enjoy writing poetry myself.” As the meal neared an end, Professor Korenaga would often telephone his wife. I recall playfully mocking him for being such a devoted husband, and seeing him redden with embarrassment as he said, “When you’re old, you have to check in on each other. She gets worried whether I’m OK.”

Something that intrigued me for a long time was that Professor Korenaga regularly wore leather sneakers from a well-known sports apparel maker when he was off duty. It seemed incongruous for a dapper poet to be wearing sporting attire like that, but the reason became clear at the farewell service for Professor Korenaga in February this year, when his younger brother recounted: “my elder brother excelled at sports as well as having great artistic sense. In elementary school he was the left-handed ace of the baseball team, to the point that people said there was no batter in the whole of Oita prefecture who could hit a ball he pitched.” It suddenly made sense. Now I think of it, his daughter was left-handed too.

The other day, an administrative staff member who was not working at APU during the Korenaga era asked me, “can you tell me one especially memorable phrase that Professor Korenaga used?” I answered instantly: “open new channels.” As an educator, Professor Korenaga often talked about opening channels for water to flow as a metaphor for new educational opportunities. Examples include: “I want to open up channels to all kinds of academic disciplines,” and “let’s open the channel of AP languages to students who are struggling with English; they can have a fresh encounter with a new language, and then tackle English once again with fresh eyes.”

As I replied to the staff member’s question, the phrase “open new channels” brought something else to my mind.

That’s right, R2030! “Challenge Your Mind, Change Our Future” is precisely what “open new channels” means. This realization made me fonder of Ritsumeikan, and strengthened my love for APU even more. Even now that Professor Korenaga has put Ritsumeikan behind him and embarked on his final journey, his spirit is alive and well on Jumonjibaru.

As Professor Korenaga gazes down from heaven, he will recognize APU by the bright, ambitious young people from around the world and the many languages echoing around the campus. Professor Korenaga, I hope you will consider yourself part of APU forever. Please continue to watch over APU as we continue our journey.

Professor Korenaga, thank you.

I extend these thanks to all members of Professor Korenaga’s family too.

Hiroki Tahara

April 4, 2024

Note: Translation by Jeremy Breden, Creotech.

ビジュアル・ナラティブを用いた言語教育実践の考察

— 三項関係による語りの分析から —

水戸 貴久¹

要旨

本研究では、日本語学習者の語りの分析を通して、ビジュアル・ナラティブを用いた言語教育について考察する。本研究では、7名の日本語学習者に対して行った自己について語る教室活動において、語り手と聞き手のみによる二項関係の語り、語り手と聞き手そしてビジュアル・ナラティブを媒介にした三項関係による語りを比較した。分析の結果、二項関係の語りでは語り手のプロフィールが順番に語られるのに対し、三項関係の語りでは経験や価値観が過去、現在、未来と結びつきながら語られることが多かった。加えて、語り手のビジュアル・ナラティブに触発されて聞き手が自己について語る場面が見られ、語りの共同生成が行われていることが分かった。本研究の結果から、ビジュアル・ナラティブを媒介することによって、語り手と聞き手相互の発話が促されること、ビジュアル・ナラティブを互いに眺める横並びの位置関係を作ることによって語りが共同生成されやすくなることなど、言語教育実践への応用可能性が示唆された。

【キーワード】 ビジュアル・ナラティブ、三項関係、語りの共同生成、対話の活動

1. 研究の背景

本研究は、語り手と聞き手、そして語り手が描いたイメージ画を介した「三項関係」（やまだ, 2021）を留学生に対する日本語教育において応用し、そこに立ち現れる語り手と、イメージ画を介さない語り手と聞き手のみの二項関係の語りとを分析し、言語教育におけるビジュアル・ナラティブの応用可能性を考察するものである。ビジュアル・ナラティブとは、視覚イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことば⁽¹⁾によって語る行為と定義され、言語によって構成される時間構造や概念枠組みを超えてイメージを飛躍させ、感性や感情の伝達を容易にし、異文化コミュニケーションや臨床コミュニケーションに威力を発揮するという（やまだ, 2019）。後述するように、近年、言語教育においてもビジュアル・ナラティブを用いた実践及び研究が行われている。本研究では、日本語学習者の自己についての二項関係の語りと三項関係の語りとを比較し、ビジュアル・ナラティブを用いた言語教育実践の可能性について議論する。

2. 先行研究

2-1 ナラティブ的な思考様式におけるビジュアル・モード

人の思考様式について Bruner (1986) は、出来事間の因果関係の体系化を志向する「論理－科学的な思考様式 (paradigmatic mode)」と、文脈の中で意味づけを行う「ナラティブ的な思考様式 (narrative mode)」の2つの思考様式があることを述べている。私達は常にこの2つのモードを使い分け、組み合わせながら様々なことを語っている（野口, 2009）。しかしながら、我々が生活の中で出会う出来事の中には、言語を介しての表現が困難な出来事というものがあるから存在し得る（横山, 2019）。ブルーナー (2004) によれば、「ナラティブ的な思考様式」においては言葉だけが用いられるのではなく、行為によるもの、イメージによるもの、シンボル体系の構成によるものの3つの思考様式があるという。その中でも「世界を処理する行動様式の一つを喚起する最も強力なテクニックは、描写によるものではないかと思う」（ブルーナー, 2004: 217）と述べ、描写による思考及び表象様式の有効性を説いている。言語による意味の表象から図像による意味の表象への転回を、やまだ (2019) は「ビジュアル・ターン (図像的転回)」と呼び、図像の持つナラティブは言語によって構成される時間構造や概念枠組みを超えてイメージを飛躍させ、感性や感情の伝達を容易

¹ 立命館アジア太平洋大学 (APU) 言語教育センター 嘱託講師

Email: tmito@apu.ac.jp

にし、異文化コミュニケーションに威力を発揮すると述べている（やまだ、前掲）。横山・関山（2020）が述べるように、ビジュアルのモードを人々が経験や実践を意味づける手段に持ち込むことで、言語を主たる媒体とするモードのみによっては創出され得なかった新たな意味の地平が拓かれる可能性については一考する価値があると言える。

このようなビジュアル・モードの思考・表象様式であるビジュアル・ナラティブは、言葉による語りのように時系列に並べられたナラティブとは異なり、空間配置によるナラティブである。やまだ（2019）は、ビジュアル・ナラティブは、曼荼羅などのように複数の自己や異なる時間を同じ空間に共存させることができることから、過去も現在も未来も同時共存した世界を見ることができ、一方向に流れると考えられてきた時間概念を変革すると述べる。また、言葉による語りでは聞き手が時間順序を無視してナラティブをコントロールすることが難しい一方、ビジュアル・ナラティブでは、観客の自由度が大きく、一枚の絵をどのようにも見ることができるという。このように、ビジュアルをナラティブ論の枠組みで捉え、ビジュアルのモードをBruner（1986）の「ナラティブ的な思考様式（narrative mode）」に位置づけることにより、意味はビジュアルを用いて思考され、ビジュアルを通して語られ、そしてそれはビジュアルを通して他者に理解され、言葉とは異なる意味世界を開いていくと考えられる。

2-2 ビジュアル・ナラティブを用いた言語教育研究

近年、言語教育においてナラティブを用いた様々な実践が行われている（北出他、2021）。例えば、矢部（2021）は、日本へ移住してきた人々の経験や思いなどを物語として、写真と移住者自身のナレーションを組み合わせてスライド形式の短い映像作品を作るデジタル・ストーリーテリングの実践について報告している。矢部（前掲）の実践では、映像作品として他者に自身の経験を語り、完成した作品を地域のコミュニティにおいて上映することによって、地域の人々との対話を生み出し、移住者の理解を促す活動を行っている。ナラティブを用いた言語教育が行われる中で、ビジュアル・ナラティブを用いた言語教育研究も増えてきている。例えば、鈴木（2021）は英語教員養成の授業において絵やコラージュ、テキストをまとめたZineと呼ばれる冊子を作成する実践について分析しており、受講生の感想から、スピーキングやライティングへの効果を述べている。その要因として、Zineを作成する過程において、受講生自身が自由に作り上げることができることによるモチベーションや主体性の向上を挙げている。一方で、ビジュアル・ナラティブは言語学習者・使用者を理解するためにも用いられている。Chik（2019）は、オーストラリアに移住してきた移民にビジュアル・ナラティブを描いてもらい、複言語使用者として生きる彼らの葛藤や経験、過去と現在のつながりなどを分析している。Umino & Benson（2019）は、日本で学ぶ留学生が撮影した写真をナラティブ・インクワイアリー⁽²⁾によって分析し、日本で学ぶ留学生の実践コミュニティにおけるアイデンティティの変容を調査している。松崎他（2019）は、英語、韓国語、日本語を学んでいるそれぞれの学習者が、学んでいる言語とその言語の学習に対してどのようなイメージを持っているのかを学習者が描くイメージ画から分析している。イメージ画の分析から、絵は言葉による説明よりも感性に訴えること、言葉では語りにくいネガティブな考えを表現することも可能であることを指摘している。また、水戸他（2020）の研究では、学習者が外国語学習をどのように意味づけているのかをビジュアル・データと言葉による記述データにより取り出し、両者の表現がどのように異なるのか分析している。水戸他（前掲）では、言葉による記述データは、具体性や前後の文脈が表現される、社会言説の影響が見られる、感情が論理的に説明される、複数の現象が表現されるという特徴があるのに対し、ビジュアル・データは、表現の抽象度が高い、自己が中心に表現される、表情や色調により感情が表現される、一つの現象について深く表現されるという特徴が現れている。

3. 本研究の目的

3-1 本研究の立場

以上のような研究から着想を得、筆者はビジュアル・ナラティブを用いた対話の活動を言語教育に応用で

きないかと考えた。インタビューに代表されるような語り手（図1のA）と聞き手（図1のB）のみの二項関係では、互いが向かい合い「対話する関係」になる（図1）。「対話する関係」では、挨拶のような儀式的なことばの交換や応答、情報交換、また相手の気持ちを受容する肯定的な相槌に近い会話が行われやすい。このような対話では、相手のことばを受けとめてから自己のことばを発しないとコミュニケーションを成立させることが難しい。

一方、語り手と聞き手の間にビジュアル・ナラティブを媒介すると、語り手と聞き手は横ならびのコミュニケーションとなる（図2）。やまだ（2021）はこれを「三項関係」と呼んでいる。この語り手（図2のA）、聞き手（図2のB）、ビジュアル（図2のC）という三項関係では、語り手と聞き手が同じものを見る「並ぶ関係」（やまだ，2021）になる。やまだ（前掲）によれば、並ぶ関係では互いに傍らに寄り添い「語り合う関係」になり、媒介物を一緒に眺めるという作業を共にを行いながら語り合うことで、心がほぐれて自然に語り合いが始まり、意味世界が共同生成されるという。やまだ（2004）はこのように生まれる語りを「共存的語り (coexistential narrative)」と呼び、その特徴は、類似のことばを互いに少しずつ変化させながら連結させる語りであり、ことばが相互に重なり合って韻律的リズムを作り、自己と他者が主体と客体の関係にならず、共に主体的になって語りの共同生成が行われることを述べている。本研究では、このような特徴を生かし、留学生に対する日本語教育において、ビジュアル・ナラティブを用いた「三項関係」（やまだ，2021）を取り入れた実践を行った。

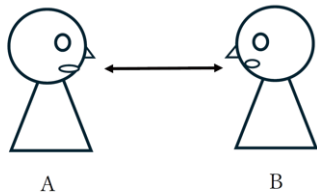


図1 二項関係 やまだ（2021）をもとに筆者作成

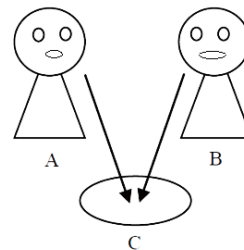


図2 三項関係 やまだ（2021）をもとに筆者作成

3-2 本研究のリサーチクエスチョン

本研究のリサーチクエスチョンは次の2つである。

- ①学習者同士の二項関係の語り及びビジュアル・ナラティブを媒介にした三項関係の語りにはどのような特徴が見られるか。
- ②ビジュアル・ナラティブを媒介にした三項関係をどのように言語教育実践に活かせるか。

4章では本研究の方法について述べ、5章以降分析結果を提示しながら上記のリサーチクエスチョンに答えていく。

4. 研究方法

4-1 調査概要

本研究は、大学における留学生7名に対する週1回、全15回の日本語教育の授業において実施した。受講生7名のうち6名は介護を学ぶ学科に所属しながら研究当時主に日本語を学んでおり、1名は食物に関して学ぶ学科に所属し、日本語と栄養学、調理学を学んでいた。受講生は皆、日本語能力試験N3に合格しており、N2を受験するレベルの日本語能力を有している。

この授業では、全15回のうち4回を「各国の若者の自己評価」をテーマにしており、文章を読み、関連語彙を学び、文書の内容について意見交換などを行っている。本調査は同テーマの最後の2回の授業を利用して行った自分自身について話す活動において実施した。1回目の授業では、まず任意で2人組のグループ（一部3人組）を作ってもらい、教師は「グループの人と自分について話してみましょう。」と語りかけ、グルー

ブ活動を行ってもらった（【調査1】）。

翌週2回目の授業では、はじめに教師は学習者に「「私」について絵を描いてください。」と語りかけ、絵を描いてもらった。その際、各自にA4サイズの白紙と12色の色鉛筆を配付し、使用は任意とした。絵の作成は授業時間の都合上20分間とした。絵の作成後、前の週と同じグループになってもらい、「グループの人と絵を見ながら話してください。」と語りかけ、グループ活動を行ってもらった。グループ活動では、やまだ（2021）の「三項関係」を取り入れ、語り手と聞き手が横並びの位置関係になり、語り手が描いた絵を互いに見ながら語るようにした（【調査2】）。両活動とも時間制限は設けなかったが、会話は自然と終わっていった。

【調査1】に入る前に、学習者に対して本研究の内容を口頭及び書面にて説明した。また、研究結果を発表や論文等で公表してもよいか、口頭及び書面にて説明し、全員から署名をもらい承諾を得た。【調査1】と【調査2】のグループ活動での学習者同士の会話はICレコーダーで録音し、後日トランスクリプト化した。また、【調査2】の際に学習者が描いた絵は授業後に回収し、コピーを取った後原本を返却した。

4-2 分析方法

会話データのトランスクリプト化に際しては分析に支障が出ない範囲において固有名詞を仮称にし、イメージ画の個人情報が描かれている部分は削除するなどして個人が特定できないようにした。分析に際しては、トランスクリプトを読み込み、学習者が描いた絵と共に繰り返し眺めながら自身について語られている箇所にマークし、【調査1】及び【調査2】においてどのようなナラティブが生成されたのかを比較した。

5. 分析結果

本章では紙幅の都合上、本研究の目的に即して、特徴的な語りが見られたグループの分析結果を取り上げる。分析の焦点となる語りには下線を引き、↑は上昇イントネーション、（ ）は相槌、[]は中略や笑いなど、トランスクリプトの補足を表している。

5-1 【調査1】二項関係の語り

本節では二項関係の語りの例として、グループ1の語りの分析結果について述べる。グループ1のメンバーであるエーさんとレイさんは20代半ばのミャンマー出身の女性、マリーさんは20代前半のインドネシア出身の女性である⁽³⁾。エーさんとレイさんは介護の勉強をするために来日し、研究当時主に日本語を学んでいた。将来日本で介護福祉士になることを希望し、学業と並行して介護福祉施設でアルバイトをしていた。マリーさんは来日後に日本語学校で日本語を学んだ後、栄養と調理の勉強をするために大学に入学し、研究当時日本語を主に学びながら、栄養と調理の勉強をしていた。

5-1-1 二項関係の語りの例

本節では、グループ1に見られた特徴的な二項関係の語りを引用していく。

【エーさんのプロフィール】

- 1 エー まず私自己紹介先にしますね 順番に 私先にします 私の名前はエーと申します ミャンマーから来ました 今〇〇大学で〇〇学科で勉強している（マリー：うんうん）留学生として はい 以上です 私は 私と あー 責任感がある人 人です それ人です あとーんー [少し笑いながら] ファッションセンスもあると思います ふふふ あとは 他人への心配りのタイプです（マリー：んー）特技ー うん 特技もあります あとは感受性もあると思います
- 2 レイ [独り言のようにつぶやいて] 感受性
- 3 エー はい [ミャンマー語で説明] *** あとはー 性格の良さも ちょっと

- 4 マリー しかたない↑
 5 エー いえ 性格の良さ
 6 マリー あー性格の良さ
 7 エー うん も あると思います [少し笑い] へへ 以上です
 8 マリー あなたの好きなことは何ですか↑
 9 エー 私は 好きなことは 私は料理作るのが好きです いつでも 料理作らなれば楽しいです

ターン1と3では、エーさんの名前、出身地、所属、そして責任感があり、ファッションセンスがあり、他人への心配りができ、感受性があり、性格がよいという自身の特徴について述べている。ターン8ではマリーさんがエーさんの好きなことについて質問しており、ターン9ではエーさんがマリーさんの質問に対して短く答えている。

【マリーさんのプロフィール】

- 14 マリー [中略] 私はマリーです あなたたちは知っている あー 今は二十歳です あーじゃない
 今年は21歳です 今年は21歳 インドネシアから来ました んー 私の好きなことは料理
 です えっとー 私がどんな人か 私も よく分からないけど でも 私も他の人へ心
 配りの人だと思います なぜならば私はあー あー 困った人に↑手伝うことが好き↑と
 思います [笑い] うふふ (レイ:[笑い] ふふふ いいですね) 好きと思います あの
 他の人が悲しい時 (レイ:慰めて) あー私が アドバイスするとかサポートするのが私は
 好きです (レイ:んー いいなー 心優しい [少し笑い] ふふふ) いえいえいえいえ
 15 エー モテることがあるですか↑ (ん↑) モテること
 16 マリー モテること↑いいえ (エー:いいえ [少し笑いながら] ない↑) わからない [少し笑い
 ながら] 私分らない それは私の良いことと思います あー悪い 私の悪いことのは (レ
 イ:ん) 何がいいかな 私の悪いのことは あー [沈黙 6.0]
 17 エー 特にない↑ [少し笑い ははは]
 18 レイ あるけれど
 19 マリー 諦めるっぽい 私
 20 エー あー
 21 マリー ほんと そして他の 何↑他の人が言われることが 信じてます
 22 エー あー 信じすぎ
 23 マリー 例えば 例えば あなたはこれねそれねこれねと言われても 私は信じてしまいます
 うん 時々自分より他の人の方が 私 信じてます 他の あー 自分より他の人の方が
 何か言われても 私は信じてます そのことあると思います

ターン14では、マリーさんの名前、年齢、出身地、好きなこと、そして他の人への心配り、困った人を手伝うことや他の人が悲しい時にアドバイスやサポートすることが好きであることが語られている。ターン16から23では、マリーさんの悪いこととして、諦めやすいことや他の人に言われたことをすぐに信じてしまうという自身の短所について述べている。

5-1-2 グループ1の二項関係の語りの特徴

紙幅の都合上載せることができなかったが、エーさんとマリーさんの語り以外にも、マリーさんの語りがひと段落した後にレイさんが自分自身について語る場面も見られた。グループ1の二項関係の語りの構成をまとめると次のようになる。

- ① 各自の名前、出身、年齢、所属、性格について
- ② エーさんとマリーさんの好きなこと、嫌いなことについて
- ③ レイさんが頑張りたいことについて
- ④ エーさんが頑張れないことについて

グループ1の二項関係の語りでは、はじめに個人のプロフィールが語られ、お互いの情報の交換が行われている。また、エーさんとマリーさんの好きなことや嫌いなこと、またレイさんとエーさんの頑張りたいこと、頑張れないことについて語られている。このようにグループ1の二項関係の語りでは、主に現在の自分自身のことについて語られていることが分かる。語りの形式に着目すると、ターン1でエーさんが自身のプロフィールを語った後にマリーさんがターン14で自身のプロフィールを語り始めるというように、1人の語り手が話した後に次の語り手が順番に語る主体と客体の分離が見られる。また、ターン8ではマリーさんがエーさんに質問しているが、ターン9でエーさんはその質問に対して端的に答えるのみにとどまっており、【調査1】からは二項関係の語りにおいて、語りの発展性が見られないことが分かる。

5-2 【調査2】三項関係の語り

5-2-1 グループ1のビジュアル・ナラティブ

本節では三項関係の語りの例として、グループ1の語りの分析結果について述べる。【調査2】において、グループ1では図3、図4、図5のような絵が描かれた。



図3 エーさんが描いたイメージ画



図4 マリーさんが描いたイメージ画



図5 レイさんが描いたイメージ画

図3のエーさんが自分自身について描いたイメージ画には、車いすに乗った女性とその車いすを押す女性の姿が描かれている。2人は共に笑顔であり、車いすを押す女性は「今日は天気がいいから散歩しましょうね。」と車いすに乗った女性に語りかけ、車いすに乗った女性は「はい、お願いします…」と答えている様子が描かれている。

図4のマリーさんが自分自身について描いたイメージ画には、左側に笑顔の女性の顔とハートが描かれている。女性から出ている吹き出しには2階建ての家が描かれ、1階はLIBRARY、KARAOKE、INSTRUMENTと三つ部屋があり、2階はFOOD、NETFLIXの部屋、その間にベッドと絵と照明が置かれた部屋が描かれている。その上の屋根裏部屋には窓とカーテンと望遠鏡のようなものが描かれている。

図5のレイさんが自分自身について描いたイメージ画には、上部に山、線路と電車そして駅のような建物、その下には道路と走る車、下部には波のような模様が描かれている。絵の一番上には「自分について絵を描いてみましょう！ I love to live in Countryside! 将来にも自然が多い所で住みたいです。」と書かれている。

5-2-2 グループ1の三項関係の語りの例

次のターン31からターン59はエーさんが描いた絵（図3）を眺めながら行われた一連の語りである。

【エーさんの現在の仕事と将来の姿】

- 31 マリー [エーさんの絵を見ながら] あなたは↑
- 32 エー これは私の毎日です 毎日の仕事です 将来にも私はこれ 仕事について あー つづいて
今も今も 介護について勉強しているので将来も私の姿はそうにといい感じで このよ
うな描きました
- 33 マリー んー あの一 [沈黙 4.0] 何 他の人のお世話が好きですね↑ 他の人の世話
- 34 エー うん 世話するのが好き
- 35 マリー 世話をするのが好きですね
- 36 エー うん

上記に引用したターン31の前までは、レイさんのイメージ画（図5）を眺めながら、レイさんが今住んでいる町のように、これからも山や海のある自然豊かな町に住み続けたいという語りが行われていた。レイさんの語りがひと段落した後、ターン31ではマリーさんがエーさんの絵を見ながら「あなたは↑」と質問している。3人でエーさんの絵を眺めながらターン32でエーさんはこの絵が自分の毎日行っている介護の仕事であり、また将来の姿でもあることを説明している。続けてターン33でマリーさんが「他の人のお世話が好きですね↑」と質問し、ターン34でエーさんは「うん 世話するのが好き」と答えている。

【マリーさんもお世話をすることに興味がある】

- 37 マリー [感動したように] 優しいー
- 38 エー [少し笑い] ははは
- 39 マリー 優しいです おばあさんと 私もおの一 何↑ あー 障害者↑お世話するのが 私興味
がある
- 40 エー んー
- 41 マリー 高校生の時私 あの一 お母さんの学校に↑ お母さんの学校に来て あのお母さんは先
生だから 障害者の先生だから (エー：んー) 私1日 そこで あの一先生として教える
とても楽しいです (エー：んー) 私

ターン32や34でエーさんの語りを聞いたマリーさんは、ターン39で「障害者↑お世話するのが 私も興味がある」と自身も介護について興味があることを語っている。ターン41では、母親が障害者の学校の先生であったこと、そして高校生の時にマリーさんが母の学校で先生として教え、それが「とても楽しい」ものであったという自身の経験を語っている。

【エーさんの介護に対する価値観・意義】

- 42 エー 私は さっきはミャンマーで 日本に来る前には介護を勉強すると 初めて来た時は介護はおじいさんおばあさんの（レイ：そうそうそうそう）世話をすることだと思いけど（レイ：そうそうそうそう）これはそういうことじゃなくて 自分の人生なので誰も生活するでしょ↑ 自分が他の人の日常会話の生活を手伝うことできる人なので 私は 大好きです
- 43 マリー んー
- 44 エー [中略] 誰も年をとった時はおじいさんおばあさんになったでしょ↑ その時は自分の日常生活を一人でできない時 私が手伝うするのができるので楽しいです
- 45 マリー んー楽しいね 私 習いたい その そのこと
- 46 エー 誰でも 誰でも このお世話 世話するの人は 一般より あー 簡単じゃない ちょ んー ちょっとー 多くの人の生活を手伝うことは支えることなので 誰でも できないです 心を込めて 朝 食事介助とか あとー 寝たばかりの状況の [おそらく「寝たきりの」という意味] おじいさんおばあさんおるでしょ↑ その時はオムツ交換とか 爪切りとか 色々するのが あー
- 47 マリー ありがと
- 48 エー あー 普通の 状況ではできないです 心を込めて あー してくれたところなので
- 49 マリー [感動したように] 温かい ほんとに温かい人

ターン42では、まず「初めて来た時は介護はおじいさんおばあさんの 世話をすることだと思いけど」とミャンマーにいた時や来日直後の介護に対するエーさんの考え方が語られた。しかし、「これはそういうことじゃなくて」と介護に対する価値観の変化が語られる。エーさんの介護に対する新たな価値観とは、ターン42「自分の人生なので誰も生活するでしょ↑ 自分が他の人の日常会話の生活を手伝うこと」、ターン44「誰も年をとった時はおじいさんおばあさんになったでしょ↑ その時は自分の日常生活を一人でできない時 私が手伝うするのができるので楽しいです」というように、エーさんの考える介護はただ「おじいさんおばあさんの 世話をすること」ではなく、お世話をする人の人生を考えながら日常生活を手伝うことであり、それに携われることが「楽しい」という価値観である。これは前節のターン41のマリーさんの語りを受けてのエーさんの価値観の表出であると考えられる。

このようなエーさんの介護に対する価値観を聞き、マリーさんはさらにターン45で「楽しいね 私 習いたい その そのこと」と語る。この語りを受けてエーさんはターン46で「誰でも このお世話 世話するの人は 一般より あー 簡単じゃない ちょ んー ちょっとー 多くの人の生活を手伝うことは支えることなので 誰でも できないです」と、マリーさんの考え方に対して「一般より 簡単じゃない」「誰でも できないです」と自身の価値観とのずれを語る。そして「心を込めて 朝 食事介助とか あとー 寝たばかりの状況の [おそらく「寝たきりの」という意味] おじいさんおばあさんおるでしょ↑ その時はオムツ交換とか 爪切りとか 色々するのが」や、ターン48「普通の 状況ではできないです 心を込めて あー してくれたところなので」と、介護は「心を込めて」行うことであるという自身の介護に対する価値観の語りを深めている。

【レイさんの介護の経験・価値観】

- 50 エー 大事です
- 51 レイ 介護の仕事は日常の仕事じゃなくて 私も今も時々 がかり がっかり↑するのこともある
しー 悲しいのこともある [不明] *** [こわる と聞こえる] その時 利用者さんを
あーこのことしない↑なる ならないように しんしんを あげ↑あげ↑
- 52 エー [日本語で助け舟を出すように] 応援します
- 53 レイ 応援することとか このことも必要です 私の 生活じゃなくて [不明] ***するとか
病気をするとか 悲しいのとか これに ならないように がっかりしないように
- 54 マリー んー
- 55 レイ することも入っています
- 56 エー 人は生きている間に あー幸せに あー [沈黙 3.0] 生きるように 私たちは あー 支え
ること手伝うことです [少し笑い] ふふ
- 57 マリー んー [沈黙 3.0] いいねー 私も 習いたい
- 58 レイ [不明] [フェイション フェイション と聞こえる] のことも手伝うこと
- 59 エー 日常生活も手伝うこと

ターン44から48のエーさんの介護に対する価値観を聞き、レイさんが語り始める。ターン51では、「介護の仕事は日常の仕事じゃなくて 私も今も時々 がかり がっかり↑するのこともあるしー 悲しいのこともある」とレイさんは自身の経験と感情を語る。そして、エーさんの助け舟も借りながら、ターン51「その時 利用者さんを あーこのことしない↑なる ならないように」、ターン53「応援することとか このことも必要です 私の 生活じゃなくて [不明] ***するとか 病気をするとか 悲しいのとか これに ならないように がっかりしないように」と、自身の利用者への向き合い方を語っている。また、ここでもエーさんはレイさんの語りに重ねながら、ターン56「人は生きている間に あー幸せに あー [沈黙 3.0] 生きるように 私たちは あー 支えること手伝うことです」、ターン58「日常生活も手伝うこと」と介護に対する自身の価値観を語っている。

5-2-3 グループ1の三項関係の語りの特徴

エーさんの絵を媒介にした三項関係の語りの構成をまとめると次のようになる。

- ① エーさんの現在と将来の介護士としての姿
- ② マリーさんの高校時代の経験
- ③ エーさんの介護に対する価値観
- ④ レイさんの介護の経験と価値観

エーさんの絵を媒介にした三項関係の語りでは、まずエーさんが描いたイメージ画の説明が行われた。それは、現在と将来の介護士としてのエーさん自身の姿である。次に、エーさんの語りを受けて、マリーさんが自身の経験を語り始める。しかし、エーさんとマリーさんの考え方のずれから、エーさんは自身の介護の意義と価値観をさらに深く語っている。このようなエーさんの語りを受けて、レイさんが自身の介護の経験と感情、そして利用者への向き合い方を語っている。グループ1の三項関係の語りでは、このように現在のことだけではなく未来の姿や過去の経験、また、価値観や感情について語られている。

語りの形式に着目すると、エーさんの語りからマリーさんの語りが生まれ（ターン39から41）、またマリーさんの語りからエーさんの価値観が深く語られ（ターン45から48）、さらにエーさんの語りからレイさんの

経験が語られる（ターン51から59）、というように、ここではエーさんの絵を見ているのにもかかわらず、語り手と聞き手の境界が曖昧になり、相互が語りの主体となる「かさねの語り」（やまだ，2004）が行われており、語りが語りを生む「語りの共同生成」（やまだ，前掲）が行われていることが分かる。また、そのような「語りの共同生成」により、語り手の価値観や感情が深く語られる「語りの深層化」と呼べるものが行われていることが明らかになった。

5-2-4 グループ2のビジュアル・ナラティブ

本項では三項関係の語りのもう1つの例として、グループ2の語りの分析結果について述べる。グループ2のメンバーであるジョーさんは20代前半、ウーさんは30代前半の共にミャンマー出身の男性である。2人はエーさんとレイさんと同じ学科に所属しており、介護の勉強をするために来日し、研究当時主に日本語を学んでいた。将来は日本で介護福祉士になることを希望しており、学業と並行して介護福祉施設でアルバイトをしていた。【調査2】では、ジョーさんは図6、ウーさんは図7のような絵を描いた。



図6 ジョーさんが描いたイメージ画



図7 ウーさんが描いたイメージ画

図6のジョーさんが自分自身について描いたイメージ画には、ミャンマーの国旗がポケットに描かれた白い半袖の服を着、青い鞆を持ち、緑色のスカートのようなものを履いた少年のような絵が描かれている。少年の顔は笑顔である。

図7のウーさんが自分自身について描いたイメージ画には、カラフルなTシャツ、ズボンを身に着けている青年の姿が描かれている。青年は体の前で手を交差しており、顔はほのかに笑顔を浮かべ、目は遠くを見ているように見える。

5-2-5 グループ2の三項関係の語りの例

次のターン65から95はジョーさんが描いた絵（図6）を眺めながら行われた一連の語りである。ターン65の前までは、お互いに何をイメージして絵を描いたのかや、その絵から思い出される子供のころの話などが語られていた。

【2人のロンジーストーリー】

65 ウー ロンジー

66 ジョー うん そうそうそう

[中略]

- 70 ジョー 子供のころから ロンジーが好きです
[中略]
- 73 ウー ロンジー 私の子どもの時 ほとんど大体 ズボン着るだけ (んー) 勉強しました
- 74 ジョー あー
- 75 ウー ロンジー 時々 私は いまじんけれど ロンジー着るのはあんまり (あー) [少し笑いながら] 嫌です いつもいつも結ぶ
- 76 ジョー んー その人もいますね
- 77 ウー ロンジーが着るときに [少し笑いながら] 下着がいつも ふふ
- 78 ジョー んー でも 私 好きですよ ロンジーは ちゅうが中学生 高校生のころも ロンジーよく着る
- 79 ウー そうそうそう 私 高校生まで ロンジーを着ました (んー) でも大学生の時には あまりなかなか 着ない (んー) 大学生の時は 他のメンズ服も色々あるし 文化もあるし だから なかなか 着ないロンジーは ほとんどはズボンズボン
- 80 ジョー 私はー ウーさんの [不明] *** [こども と聞こえる] みたい ロンジーより ズボンが便利だ
- 81 ウー そうそう そうですそうです
- 82 ジョー その感じですね
- 83 ウー あー ズボンをくる 着るのは バイクも乗れるし どこでも歩きやすいです ロンジーをくる時に あー いつも結ぶ結ぶ それがめんどくさい
- 84 ジョー んー そうですねー めんどくさいねー [少し笑い] ふふ

ターン65では、ウーさんがジョーさんの絵を見ながら「ロンジー」とつぶやいている。「ロンジー」とはミャンマーの伝統衣装であり、ジョーさんの絵(図6)に描かれたスカートのようなものである。ターン65以降、2人のロンジーにまつわる語りが展開される。ジョーさんは「子供のころから ロンジーが好き」であり、中学生、高校生のころもロンジーをよく履いていたという。ウーさんは高校生まではロンジーを履いていたが、大学生になってからはズボンに替わり、ターン79「学生の際は 他のメンズ服も色々あるし 文化もあるし だから なかなか 着ないロンジーは ほとんどはズボンズボン」、ターン83「ズボンをくる 着るのは バイクも乗れるし どこでも歩きやすいです ロンジーをくる時に あー いつも結ぶ結ぶ それがめんどくさい」と、ロンジーを履かなくなった理由を語っている。

【ウーさんのロンジーにまつわるおじいさんの思い出と死について】

- 85 ウー でも 私 中学生 中学生 そう中学生の時に 私のおじいさんが注意されました ウーさんあなたは おと おとになるよー ロンジーを
- 86 ジョー 大人になるよ↑
- 87 ウー うん ロンジーを着れ 着れ 毎日 [少し笑いながら] 毎日 はははは
- 88 ジョー [少し笑い] はは そんな厳しいですか↑
- 89 ウー おじいさん その注意される時 その気持ちが嫌です [煩わしさを振り払うように] あー！ [沈黙 4.0] だめですよー [少し笑い] はは [沈黙 3.0] 私は おじいさん 亡くなりました 8年 8年間 9年間

90 ジョー 8 年前 ↑

91 ウー うん 8 年前 亡くなった

ターン73から続くウーさんのロンジーについての語りは、ターン85から89で、毎日おじいさんにロンジーを履くように注意されたという過去の思い出とその時の気持ちの語りへと続いている。そして、ロンジーについての思い出は、ターン89と91ではおじいさんが8年前に亡くなったという語りに変化する。

【ウーさんのおばあさんの介助の経験と今の介護の仕事について】

92 ジョー んー ね おばあさんは ↑

93 ウー あー 父の母は 私の生まれる前に亡くなった 私は見たことがない 写真だけ 父のおじいさんは(うん) はい 見たことがある 母のー 母の 父は(うん) このとおり 私が生まれる前に亡くなった おば おばあさんは今まで いき 生きています 今ー 85 歳かもしれません そういう年齢になります おばあちゃんは年が 年が取ったから 疲れ 疲れやすい [苦しそうに息を吐く真似をしながら] はあはあはあ 歩く時に 助かる 介助する

94 ジョー あー ウーさんは介助をしたことがある ↑

95 ウー うんうん そうそう でも私は うんちとかお世話 そのお世話 [少し笑いながら] 気持ち嫌だ (あー) うんちおしっこ出る時 [嫌そうな声で] あー (んー [少し笑い] へへへ) でもそれを我慢して今 [少し笑いながら] 今仕事は我慢 我慢する ふふふ 私の今頑張ってる あ ある1つのおばあちゃん [真似をしながら] あー おしっこ出た それで介助した それでそれで [ミャンマー語で] ***約 12 秒間 [誰かの真似をしながら] あー違う! 違う! [ミャンマー語で] ***約 6 秒間 手が痛い 手が [少し笑い ははは]

ターン89と91でウーさんのおじいさんが亡くなったという語りを受け、ターン92でジョーさんは「おばあさんは↑」と質問する。ウーさんはターン93でおばあさんの年齢、疲れやすさ、そしてそのために自身がおばあさんを介助していた過去の経験を語る。ターン95では、おばあさんの介助の際、「でも私は うんちとかお世話 そのお世話 [少し笑いながら] 気持ち嫌だ うんちおしっこ出る時 [嫌そうな声で] あー」と自身の過去の感情を語っている。続いて語りは現在へと戻り、「でもそれを我慢して今 [少し笑いながら] 今仕事は我慢 我慢する ふふふ 私の今頑張ってる あ ある1つのおばあちゃん [真似をしながら] あーおしっこ出た それで介助した」と、過去のおばあさんの介助の経験を現在の介護士としての自身の経験と結びつけながら語っている。

5-2-6 グループ2の三項関係の語りの特徴

前節で引用した、ジョーさんの絵を媒介にした三項関係の語りの構成をまとめると次のようになる。

- ① 2人のロンジーについての語り
- ② ウーさんのおじいさんの思い出と死について
- ③ ウーさんのおばあさんの介助の経験と今の介護の仕事について

ジョーさんの絵を媒介にした三項関係の語りでは、まずジョーさんとウーさんのそれぞれのロンジーにまつわる評価や過去の経験が語られた。そしてロンジーにまつわる語りから、ウーさんのおじいさんとの思い出が想起され、おじいさんが亡くなったことについて語られた。ウーさんのおじいさんの話を受け、ジョーさんが「おばあさんは↑」と質問し、ウーさんは過去におばあさんを介助していた経験やその時の感情を語り、それに結びつけるように現在の介護士としての経験を語り始めた。グループ2の三項関係の語りにおい

ては、ジョーさんの絵を眺めながらも、ウーさんの経験や感情が過去と現在を行き来しながら語られている。

語りの形式に着目すると、ジョーさんのロンジーについての語りからウーさんのロンジーについての語りが生まれ（ターン73から84）、ウーさんの大切な人の死へとつながり（ターン85から91）、さらにジョーさんが質問を重ねることにより、ウーさんがおばあさんを介助した過去の経験や感情、そして現在の経験や感情への語りへと変化していった（ターン93から95）。ここでもグループ1の語りと同様に、ジョーさんの絵を媒介にしながら、語り手と聞き手の境界が曖昧になり、相互が語りの主体となる「かさねの語り」（やまだ、2004）、語りが語りを生む「語りの共同生成」（やまだ、前掲）が行われていることが言えるだろう。

6. 考察

本章では、5章の分析結果を踏まえながら3章で示した2つのリサーチクエスションに答えていきたい。

6-1 二項関係と三項関係の語りの構成と形式の特徴

本稿では【調査1】と【調査2】の一部を引用したに留まったが、研究全体を通して二項関係と三項関係の語りを比較すると以下のことが明らかになった（表1）。

表1 二項関係の語りと三項関係の語りの構成と形式の特徴

語りの構成		語りの形式	
二項関係	三項関係	二項関係	三項関係
・ 個人のプロフィール ・ 好きなもの・嫌いなもの ・ 夢・目標	・ 自身の価値観 ・ 過去の経験や感情 ・ 将来について	・ 発話の順序の交代 （語り手と聞き手の発話が分離し、一方が主体となる） ・ 質問と応答 （質問に対して端的に答えるのみで、発展性に乏しい）	・ かさねの語り （語り手と聞き手相互が主体となる） ・ 語りの共同生成 （語りが語りを生んでいる） ・ 語りの深層化 （感情や価値観がより深く語られる）

二項関係では、5-1で見たように名前や年齢、出身地、性格などの個人のプロフィール、また料理や他の人を手伝うこと等、好きなものや、その反対に嫌いなもの等、概ね現在の自分自身の情報について語られていた。また、将来の夢や目標が語られることもあったが、それは現在の自分自身の考える漠然とした将来像であるようであった。語りの形式として、これらの語りは語り手と聞き手に明確に分かれながら一人ずつ順番に語られ、語りがひと段落した後に関き手から質問を受けて、語り手が端的に答えるという応答の形をとっており、語りの発展性に乏しいことが分かった。

一方、三項関係では5-2と5-3で見たように、語り手が描いたイメージ画を眺めながら、語り手も聞き手も分け隔てなく語っていた。本研究の結果からは、三項関係で語られた内容として自身の価値観、経験や感情、将来についての語りが、過去から現在、現在から未来へ、あるいは過去から未来へと時間概念を飛び越えながら語られていた。そして、語り手の絵を媒介にしながら語ることによって、いつの間にかターンが入れ替わり、語り手と聞き手の境界が曖昧になり、相互が語りの主体となる「かさねの語り」（やまだ、2004）や、一方の語りに触発されてもう一方の語りが生まれる「語りの共同生成」（やまだ、前掲）が行われていた。加えて、そのような語りの形式をとることによって、5-2のエーさんのように、感情や価値観がより深く語られること（「語りの深層化」）に繋がることも明らかになった。

6-2 ビジュアル・ナラティブを媒介にした三項関係の教育実践への応用

「自分について話してみましょう」というインストラクションにおいては、二項関係と三項関係の語りでは異なる語りが異なる語りの形式を伴って生成されることが分かった。二項関係では、名前や年齢、出身地、性格、好き嫌いなど、いわゆる教室活動における自己紹介のような語りが行われていたと言ってよいかもしれない。一方、同じテーマにもかかわらず、ビジュアル・ナラティブを媒介にした三項関係による語りでは、前節で述べたように経験や感情、価値観について、語り手と聞き手の境界のない深い対話がなされ、また語りが語りを生む「語りの共同生成」が行われていた。その他にも、筆者は本研究を通して、ビジュアル・ナラティブを用いた言語教育に、以下の2点の観点から応用可能性を見出している。

6-2-1 ナラティブをビジュアルとして外在化する効果

まず、ナラティブをビジュアルとして外在化することの効果が挙げられる。学習者はイメージ画を描きながら、絵に込めようとする意味や感情、過去の経験や未来の姿等が想起され、自身の中で同時に語られていると考える。イメージ画を描くことにより、学習者の中でことばは静かに生み出され、対話において多くの意味を含み表現されるだろう。また、ナラティブをビジュアルとして外在化することによって、自身とナラティブとの間に一定の距離を置いて眺めることが出来るため、語られにくいことも語りやすくなることもあるかもしれない。

加えて、自身のナラティブを外在化し、聞き手との間に置くことによって、目の前に見て話すソースがあるために発想が消えにくく、やり取りの道標になって話題を戻すことが出来るなど、発話時の不安が減ることも考えられる。

6-2-2 互いを知るためのマルチモダルなナラティブ

ビジュアル・ナラティブは2-1で記したように、それ自体が時間構造や概念枠組みを超えた空間配置によるナラティブとして成立している。これまで記してきたようにビジュアル・ナラティブを媒介にした三項関係を作ることによって、語りは共同的に生成され、語り手の価値観や感情が深く語られることに繋がっている。互いのナラティブを言葉で聞き、またビジュアル・ナラティブとして眺めることは、同じ空間で学ぶ学習者たちが互いを理解するマルチモダルな方法となるであろう。

ビジュアル・ナラティブは教師にとっても学習者を理解する上で重要なものとなると考えられる。学習者を一様に「言語学習者」として捉えるのではなく、ナラティブを通して様々な経験や価値観を持つひとりの人として理解することは、学習者との向き合い方を再考し、教師としての自身の在り方をも再構成することにつながるだろう。マルチモダルなナラティブはそのための手段の1つとなり得るのではないだろうか。筆者は、エーさんの描いたビジュアル・ナラティブ(図3)を眺め、教室外の彼女の仕事や未来の姿を想像することができた。さらにそれは、成り手の減少した介護人材を外国人が担うという現在の日本社会の課題にまでイメージを拡大させ、翻って目の前の日本語学習者がそれを引き受けるという現実において、教室の中で学習者と接する日本語教師としての自分には何ができるのか、という問題提起を筆者に突き付けた。

学習者がどのような経験や価値観、想いを背景に持って言語を学んでいるのか、またどのように自己を構成し、将来を見据えているのか。ビジュアル・ナラティブは読み手に対して視覚的、直感的に訴える力を持つものである。そしてそれは、教師を聞き手に据えた新たな三項関係を構成し、次の語りの共同生成へと教師を巻き込んでいくものとなるだろう。

7. おわりに

本研究の結果に示されたように、二項関係の語りと三項関係の語りでは表れるナラティブが異なるが、そのどちらがより優れているということではない。また、ビジュアル・ナラティブはその人を正確に表しているものなのか、という「正しさ」を問うことは適当ではない。ビジュアルをナラティブ論に当てはめてみた

時に何がどのように現れるのかという認識論の議論である。ことばを中立的なコミュニケーションの道具として学ぶのではなく、自身のアイデンティティと向き合うことや社会の多様性を理解すること、社会を共に創っていくためのコミュニケーションの経験を積むことなどが新しい言語教育の目的となってきた（北出他, 2021）。ことばを通じてよりよい生と社会を創っていく実践として、言語教育研究におけるビジュアル・ナラティブの更なる応用が期待される。

謝辞

本研究に快く協力してくださった7名の学習者に感謝を述べたい。本研究の実践と分析を通して、言葉には置き換えられないビジュアル・ナラティブの持つ力強さを感じ、またそれを眺めながら語り手と聞き手の境界なく多くの「声」を響き合わせ語り合う実践は、筆者に言語教育の更なる可能性を開いてくれた。ここに感謝申し上げ、謝辞としたい。

尚、本稿は2022年3月5日・6日にオンラインで行われた言語文化教育研究学会第8回年次大会での口頭発表「言語教育実践におけるビジュアル・ナラティブの応用可能性－三項関係ナラティブモデルによって立ち現れる留学生の「自己」についての語りの分析から－」を基に、加筆と修正を行ったものである。

注

- (1) 本稿において「ことば」と記すものは、文字や音声による情報のみならず、人の思考や表現を含む広義の意味で用い、「言葉」と記すものは、文字や音声による言語情報を指している。また、先行研究に記載されたものは原文のまま用いることとする。
- (2) 「ナラティブ・インクワイアリー」とは、Clandinin & Connelly (2000) によって提唱された質的研究手法であり、フィールドワークやインタビューなど、対象者のナラティブを通して経験を理解する研究手法である。
- (3) グループ1はエーさん、レイさん、マリーさんの3名であるが、「二項関係」とは、イメージ画を媒介にしない語り手と聞き手の関係性、「三項関係」とは語り手の描いたイメージ画を媒介にした語り手と聞き手の関係性のことをいう。人数によらず、語り手と聞き手のみであれば「二項関係」、イメージ画を媒介にしているのであれば「三項関係」となる。

参考文献

- 北出慶子・嶋津百代・三代純平（2021）『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践』東京：新曜社。
- 鈴木栄（2021）「ビジュアル表現を媒介とした言語学習の探索—Zineを使う英語の授業を例として」『言語文化教育研究』19：255-263. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.19.255>
- 野口裕二（2009）『ナラティブ・アプローチ』東京：勁草書房。
- ブルーナー, J. S. (2004) 『教育という文化』（岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳）東京：岩波書店。（原典1996）
- 松崎真日・鈴木栄・水戸貴久（2019）「外国語学習者の絵が伝えること—ビジュアル・ナラティブによる試行的研究」『福岡大学人文論叢』51(1)：203-240.
- 水戸貴久・鈴木栄・松崎真日（2020）「学習者の語りは表現方法によってどのように変わるか—書かれたものと描かれたものの比較を通して」『言語文化教育研究』18：204-213. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.18.203>
- 矢部まゆみ（2021）「移住者のデジタル・ストーリーテリング—多様な人々の物語に耳を傾け分かち合う地域社会をめざして」北出慶子・嶋津百代・三代純平（編）『ナラティブでひらく言語教育—理論と実践』127-138. 東京：新曜社。
- やまだようこ（2004）「小津安二郎の映画『東京物語』にみる共存的ナラティブ—並ぶ身体・かさねの語り」

- 『質的心理学研究』 3 : 130-156. https://doi.org/10.24525/jaqp.3.1_130
- やまだようこ (2019) 「ビジュアル・ナラティブ」 サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (編) 『質的研究法マッピング 特徴をつかみ、活用するために』 136-142. 東京 : 新曜社.
- やまだようこ (2021) 『やまだようこ著作集第5巻 ナラティブ研究—語りの共同生成』 東京 : 新曜社.
- 横山草介 (2019) 『ブルーナーの方法』 広島 : 溪水社.
- 横山草介・関山隆一 (2020) 「保育者の実践観の変容に関するヴィジュアル・ナラティブアプローチ」 『保育学研究』 58(2-3) : 155-166. https://doi.org/10.20617/reccej.58.2-3_155
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MS ; London :Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029019>
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chik, A. (2019) Becoming and Being Multilingual in Australia. In: P. Kalaya & S. Melo-Preiefr (Eds.) *Visualising Multilingual Lives:More Than Words*, 15-32. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-006>
- Umino, T., Benson, P. (2019) Study Abroad in Pictures: Photographs as Data in Life-story Research. In: P. Kalaya & S. Melo-Preiefr (Eds.) *Visualising Multilingual Lives:More Than Words*, 173-193. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-014>

Promoting an Inclusive Climate Through Multimodal Approaches in Higher Education English Classrooms

Girlie Ann Herrera¹

Abstract:

Focusing on effective multiple methods of instruction is crucial for enhancing involvement, learning, and achievement. Given the diverse student population in a medium-sized private university in southern Japan, inclusive teaching plays a vital role in creating a supportive and welcoming learning environment that accommodates students' varied backgrounds and readiness levels for college-level English. This research explored the impact of multimodal approaches on fostering inclusion, student involvement, and motivation in English classrooms, eventually leading to academic achievement. The study used a combination of descriptive and phenomenological research methods. The participants were composed of 36 Intermediate English A (IEA) students from two classes. The findings revealed that the learners preferred hands-on and auditory teaching and learning styles. Using multimodal approaches tailored to students' preferences not only improved their academic performance but also boosted their confidence and motivation, built up classroom engagement, optimized teaching effectiveness, and most importantly promoted equal opportunity and inclusion in the learning environment. It has been concluded that aligning multimodal teaching methods to the learners' preferences for kinesthetic and auditory methods of instruction contributes to motivation, engagement, better comprehension, and academic performance. Ultimately, it significantly promotes inclusivity in higher education settings.

Key terms: Inclusive education, multimodal approaches, UDL, diverse learning preferences, academic performance

1. Introduction

Inclusive education aspires to offer students fair access to quality education, regardless of background or ability. As opposed to isolating learners based on differences, it emphasizes variety and ensures that everyone feels valued and can fully engage in the learning process (Florian, 2014). In recent years, it has gained momentum with growing research highlighting its positive impact on student learning and social growth (Kefallinou et al., 2020). In an inclusive classroom, teachers and students work together to create and sustain an environment where everyone feels welcomed, supported, and motivated. Teachers prioritize equal opportunities for all students, regardless of their abilities, backgrounds, or identities (Forlin et al., 2007). By fostering a sense of belonging and shared experiences, inclusive environments contribute to the holistic development of students and a more cohesive society.

To create equitable and accessible English language learning experiences for all students, inclusive education must be a cornerstone of English Language Teaching. As Garcia-Pastor and Gómez-Martínez (2020) argue, ELT teachers should design classrooms that welcome students from diverse backgrounds, including those with disabilities, marginalized communities, and multilingual learners. This inclusive approach maximizes individual potential, promotes fairness, and cultivates a strong sense of belonging among language learners.

The multimodal approach, according to Jewitt (2008), is the use of multiple modes of communication and representation to enhance learning. This emphasizes the integration of various modes such as visual, auditory, textual, and kinesthetics to create a rich learning environment. With the help of this approach, as stated by Anis & Khan (2023), educators can create an enhanced learning environment that meets the unique cognitive and emotional needs of each student. By employing various techniques, teachers can effectively improve their capacity to convey complex concepts

¹ English Lecturer, Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University, Beppu, Japan Email: herreragirleann@gmail.com

and accommodate students' learning needs. Additionally, according to Kress and van Leeuwen (2001), multimodal methods acknowledge that communication occurs through a variety of modes, including words, images, gestures, and spatial configurations. These approaches have emerged as effective tools for addressing the diverse learning needs of students. Jewitt (2013) also stated that to accommodate different learning styles, it is essential to incorporate different elements like visual, auditory, and kinesthetics as those can increase student engagement and learning experiences. These multimodal approaches provide a dynamic and inclusive classroom climate that enhances student potential.

This study investigated the potential of multimodal techniques to create more inclusive and effective English language learning environments. By examining the theoretical underpinnings, practical implementation, and impact of multimodal techniques, this study generally aimed to foster inclusivity through multimodal approaches and tailor teaching and learning practices for academic improvement in Intermediate English A (IEA) classes specifically in a medium-sized private university in the northeast of Kyushu, Japan. IEA is equivalent to the B1 level on the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). At this level, students can understand the main ideas of complex texts, interact fluently, and produce clear, detailed writing on familiar topics. Specifically, the study aimed to identify the students' learning mode preferences; examine the benefits and potential impact of multimodal approaches on students' academic performance; and provide recommendations for inclusive teaching and integrating functional multimodal methods into intermediate English courses.

This research has the potential to make a meaningful contribution to the areas of inclusive education and multimodal learning. By exploring the incorporation of multimodal techniques in language instruction, the study aims to advance inclusive practices, increase student engagement, and improve motivation and learning outcomes in English classrooms. Also, identifying effective multimodal strategies for fostering inclusivity can lead to the creation of educational materials and support the development of a more inclusive learning environment for students with diverse learning preferences.

Moreover, the research will offer educators practical strategies to meet the needs of diverse learners, helping them improve their teaching methods. By adjusting instruction to fit various learning styles and abilities, this study will aid in creating inclusive curricula for intermediate English language learners.

Most importantly, this research will be key in establishing a more equitable learning environment for all students. By recognizing students' learning preferences and customizing multimodal approaches to meet their needs, the study can enhance student motivation and engagement, leading to better learning outcomes.

1.1 Research Questions:

To achieve the objectives, the study addressed the research question: "How can multimodal approaches enhance inclusivity, student engagement, and motivation in an English classroom, and ultimately improve academic performance?" Specifically, the research focused on answering the following questions:

1. What are the IEA students' learning style preferences?
2. What are the benefits and potential impacts of multimodal approaches on students' academic performance?
3. What recommendations can be made for inclusive teaching and integrating functional multimodal methods into IEA courses?

2. Literature Review

2.1 Theoretical Foundations: Multiliteracies, Differentiated Instruction, and Universal Design for Learning

Given the diverse backgrounds and varying levels of preparedness among students in an international university in the southwestern region of Japan for college-level English work, employing inclusive teaching methods is crucial. Thus, this project delved into how utilizing multimodal approaches within the frameworks of Multiliteracies, Differentiated

Instruction, and Universal Design for Learning (UDL) could be beneficial in promoting inclusivity, motivation, engagement, and enhanced academic performance.

One aspect of language use nowadays is partly influenced by new information and communication technologies. Meaning is increasingly formed in multimodal forms, in which written language is combined with spoken, visual, aural, gestural, physical, and spatial ways of communication (Anstey & Bull, 2018). According to Cope and Kalantzis (2009), the multiliteracies framework expands the traditional concept of literacy to encompass a wider range of communication forms. This includes digital, visual, and auditory elements. The term *multiliteracies*, introduced by the New London Group (1996), refers to this broader view of literacy, which recognizes the importance of understanding and creating meaning through diverse modes of communication. It emphasizes the importance of teaching practices that integrate these diverse modes of expression. This multiliteracies framework encourages educators to consider a broad range of communicative practices, ensuring that all students can access and engage with the content in ways that align with their strengths. In this study, a variety of visual aids, such as diagrams, charts, and videos were used to support students who are visual learners. Hands-on activities and manipulatives were also incorporated to help students who are kinesthetic learners. Additionally, students were provided opportunities to collaborate with their classmates and engage in discussions, which can be beneficial for students who are auditory learners. Using this variety of teaching methods, a more inclusive and engaging learning environment for all students was created.

Likewise, Tomlinson (2001) emphasizes the importance of tailoring instruction to individual students, aligning with the inclusive goals of multimodal learning. By implementing differentiated strategies, teachers can ensure equitable access to learning opportunities that cater to each student's unique strengths (Heacox, 2017). Moreover, differentiated instruction enhances learning by offering multiple avenues for students to engage with subject matter. According to Heacox (2017), teachers can modify instructional processes (e.g., group or individual work), content (e.g., text difficulty), products (e.g., project formats), and learning environments to accommodate diverse learner needs. By combining these approaches, classrooms become more inclusive and supportive, fostering an environment where all students can contribute and succeed academically. Thus, differentiated instruction is an efficient approach to customizing teaching and learning to be able to accommodate individual student learning styles preferences, interests, and abilities (Tomlinson, 2001). By providing appropriate support and challenges, this strategy empowers all students to reach their full potential. This study on using multimodal approaches to encourage inclusivity is backed by Tomlinson (2001), who suggests adapting curriculum content, teaching methods, assessments, and learning environments to address the different needs of students. By acknowledging the diverse learning styles of students, differentiated instruction creates a more flexible and inclusive classroom (Hall, Strangman, & Meyer, 2003).

Hall, Strangman, and Meyer (2003) also highlight that differentiated instruction aligns with the principles of UDL, which seeks to remove barriers to learning by providing multiple means of representation, expression, and engagement. UDL is an educational framework that promotes the setting up of adaptable learning environments that are adept at meeting the varied learning needs of all students. It is based on the premise that learners have diverse talents, preferences, and backgrounds to cater to different learning preferences. Furthermore, UDL offers students a variety of ways to demonstrate their learning, offering options like essays, presentations, or creative projects.

UDL ensures that all students, regardless of individual characteristics, can access and engage with the educational material successfully. It strongly correlates with the purpose of encouraging inclusion in education. Through the use of diverse modes of representation, UDL enables teachers to deliver content in a way that appeals to a more diverse group of learners (Rabalate, 2011). To explain a concept to students who learn best visually, auditorily, or kinesthetically, an instructor can, for example, employ films, diagrams, and practical experiments. Based on CAST (2018), assessments are made accessible and fair for all students by ensuring that UDL places a strong focus on giving

students a variety of methods to convey their knowledge, including written work, oral presentations, and digital storytelling.

Furthermore, UDL helps keep students engaged by giving them different ways to approach learning tasks. This increases motivation and makes learning easier. For example, Ralabate (2011) explained that students can study a topic in different ways, such as by looking at primary sources, watching documentaries, or joining debates. This allows them to connect with the material in a way that matches their interests and abilities.

In conclusion, theoretical frameworks like multiliteracies, differentiated instruction, and universal design for learning offer a concrete framework for understanding and integrating multimodal approaches into practice to promote not only a better language learning environment but most importantly an inclusive climate. These frameworks also consider the different requirements and preferences of learners while providing a more informed perspective on the effectiveness of multimodal approaches in improving students' academic performance results.

2.2 Motivation, Engagement, and Student's Academic Performance

Motivation and engagement are key factors that help students succeed in learning (Martin et al., 2017). However, many teachers, especially those teaching English as a Foreign or Second Language, still do not fully understand how to improve student's academic performance through these factors. In fact, there is no evidence yet to show that this can be achieved (Henry and Thorsen, 2018).

On the other hand, Irvin et al. (2007) highlighted that academic motivation and engagement are closely connected and play a crucial role in boosting students' achievement and success. Martin (2013) further supports this by noting that highly motivated students enjoy learning more, which drives them to engage in different stages of the learning process eagerly. This enthusiasm leads to positive learning outcomes. With this, Howard et al. (2021) noted the positive impact of motivation on students' perseverance. They believe that strong academic motivation can help students overcome challenges they may face during the learning process. Additionally, when students are more engaged in their studies, their chances of academic success greatly improve (Philip & Duchesne, 2016).

While the connection between motivation, engagement, and academic success is clear, there is still a lack of concrete strategies for teachers to effectively enhance these factors, especially in language learning. Further research is needed to identify practical approaches that educators can use to foster motivation and engagement in the classroom.

3. Methodology

The study was carried out during the spring semester of 2023. The initial development phase was completed in the first quarter, which involved conducting standard English classes, observing key aspects of students' academic performance, administering the VARK assessment, and identifying students' preferred learning modalities. The VARK assessment is a tool designed to identify an individual's preferred learning style. It stands for Visual, Auditory, Reading/Writing, and Kinesthetic—the four primary ways people absorb and process information (The VARK Assessment, n.d.). This was used to help understand how diverse learning styles interact with multimodal teaching strategies using multiple approaches like videos, hands-on activities, or discussions to engage students. By identifying learning preferences with VARK, Fleming & Baume (2006) claimed that researchers can analyze how well multimodal teaching meets the needs of students with different styles and whether it enhances learning outcomes. With these insights, lesson plans, activities, and teaching materials were designed and tailored to match students' learning preferences. Throughout Quarter 2, these customized resources were seamlessly incorporated into the targeted topics and lessons.

A mixed-methods approach was used in the study, combining both qualitative and quantitative methods. For the qualitative aspect, a phenomenological lens was applied to explore and understand the lived experiences of students and teachers within the classroom setting. Phenomenology means focusing on how individuals personally experience

and feel about the use of multimodal teaching strategies (Neubauer, Witkop, & Varpio, 2019). This helped the study look closely at how these strategies promote inclusivity and affect students' academic performance. By prioritizing the participants' personal perspectives, the study offered a richer understanding of the impact of these inclusive teaching methods on student outcomes.

These approaches led to a wider and deeper exploration of the benefits of multimodal approaches in promoting inclusivity, motivation, and engagement among the participants – two groups of IEA classes, which will be referred to hereafter as Alpha (α) class and Beta (β) class. These IEA classes were composed of a diverse mix of students, including freshmen, continuing students, and those repeating the course, with year levels ranging from the 1st to 4th. All participants were enrolled in the researcher's IEA classes. Purposive sampling was used to deliberately select individuals who had successfully completed all the course requirements.

To achieve the first specific objective, the students' learning style preferences were identified through the 'VARK Questionnaire - How do you learn best?' developed by Fleming. It was administered to the two IEA classes towards the end of Quarter 1 in the spring semester of 2024. This 16-item multiple-choice online test was designed to identify an individual's preferred learning modality. A survey was also conducted using a Likert scale to assess students' views on multimodal learning. This approach allowed the researcher to collect feedback and insights.

During the data collection phase, the VARK questionnaire was administered to both classes to determine their preferred learning styles. The insights gained were then utilized to develop additional strategies, classroom activities, and materials aimed at improving students' academic performance. The top two to three learning preferences of each student were prioritized and integrated into all lesson plans. By predominantly focusing on the top preferences, each lesson was designed to ensure that at least one of the students' preferred learning styles was incorporated. Rather than relying on assumptions about how students learn best, these plans and instructional materials were tailored to fit closely with the students' perceptions of what suited them. This approach aligns with one of the core principles of inclusive teaching: eliminating assumptions about student needs. This strategy was also implemented with the hope that students would begin to adopt study habits or engage in self-guided learning by consistently being exposed to their preferred learning modes.

To measure the impact of these strategies, the students' final average scores in every skill were identified. Their academic performance averages from quarters 1 and 2 were then compared to evaluate the effectiveness of the multimodal approaches used in the classroom.

4. Results and Discussion

4.1 The VARK assessment results

The teaching methods implemented during the spring semester's second quarter, spanning from the second week of June to the last week of July, were guided by the results of the VARK assessment conducted at the end of the first quarter. The assessment identified students' learning preferences, which were used to design lessons and teaching materials.

The summary of results for both α and β classes are shown in Tables 1 and 2 below:

Table 1

VARK assessment results of α class

Multimodal approach elements	α - class						Ranking
	1 st preference	%	2 nd preference	%	Total %	Final ave. percentage	
Visual	4	23.53	3	17.65	41.18	20.59	3 rd
Aural	2	11.76	6	35.29	47.05	23.53	2 nd
Reading/Writing	3	17.65	3	17.65	35.3	17.65	
Kinesthetic	8	47.06	5	29.41	76.47	38.23	1 st
Total # of students	17	100	17	100		100	

Table 1 indicates that of the 17 students who took the VARK assessment, eight preferred a kinesthetic learning style, four preferred visual, two preferred aural, and three preferred reading/writing as their primary learning mode. For their secondary preference, six students favored aural learning, five chose kinesthetic, and three for both visual and reading/writing modes.

In summary, kinesthetic learning ranked first, with 38.23% of students preferring it as their primary or secondary learning modality, followed by aural learning at 23.53%. Visual learning ranked third, with 20.59% of students favoring it, while reading/writing was the least preferred modality, chosen by only 17.65% of students.

Table 2

VARK assessment results of β class

Multimodal approach elements	β - class						Ranking
	1 st preference	%	2 nd preference	%	Total %	Final ave. percentage	
Visual	5	26	4	21	47	23.5	3 rd
Aural	3	16	8	42	58	29	2 nd
Reading/Writing	1	5	2	11	16	8	
Kinesthetic	10	53	5	26	79	39.5	1 st
Total # of students	19	100	19	100		100	

Table 2 shows that out of the 19 students who took the VARK assessment, 10 preferred a kinesthetic learning style, five preferred visual, three favored aural, and only one student chose reading/writing as their primary learning mode. For their secondary preference, eight students leaned toward aural learning, five selected kinesthetic, four preferred visual, and two opted for reading/writing.

Briefly put, kinesthetic learning emerged as the top choice, with 39.5% of students selecting it as their primary or secondary learning modality. Aural learning came next at 29%, followed by visual learning at 23.5%. Reading/writing was the least preferred modality, chosen by only 8% of the students.

The VARK assessment results across two groups of students indicated that kinesthetic learning was the most preferred learning style overall, both as a primary and secondary modality. Aural learning ranked second, followed by visual learning, while reading/writing was the least favored. This suggested that students tend to favor more interactive and sensory-based approaches to learning over text-focused methods.

4.2 Impact of Multimodal Approaches on Student Achievement

Once the students' preferred learning styles were identified, the classroom activities, teaching methods, and learning materials were tailored to align with these preferences. A range of speaking, listening, and kinesthetic activities, including interactive and online games, were incorporated into the lessons, all of which played a crucial role in meeting the objectives of the study.

Tables 3 and 4 below show the percentages of academic performance before and after using the multimodal approaches in both alpha and beta classes. The Quarter 1 scores were gathered prior to any intervention.

Table 3

Academic performance average of 17 students in α - class

α - class		
Skills	Quarter 1 average	Quarter 2 average
Listening and Vocabulary	75.8%	77.5%
Speaking	79.3%	88.1%
Writing	79.6%	82.5%

Table 3 revealed that the α - class average listening and vocabulary score in Quarter 1 was 75.8%, which climbed to 77.5% in Quarter 2, for a total gain of 1.7%. The average score for the speaking skills assessment increased to 88.1% in Quarter 2 from 79.3% in Quarter 1, representing the biggest improvement among all skills at 8.8%. Writing grew by 2.9%, from 79.6% in Q1 to 82.5% in Q2.

Table 4

Academic performance average of 19 students in β - class

β - class		
Skills	Quarter 1 average	Quarter 2 average
Listening and Vocabulary	79%	81.6%
Speaking	81%	84%
Writing	84.2%	86.9%

Table 4 shows that the β -class average listening and vocabulary score improved from 79% in Quarter 1 to 81.6% in Quarter 2, reflecting a 2.6% increase. The average score for the speaking skills assessment saw the most significant improvement, rising from 81% in Quarter 1 to 84% in Quarter 2—a gain of 3%. Writing also increased by 2.7%, from 84.2 % in 1st quarter to 86.9% in 2nd quarter.

The results demonstrate that both α -class and β -class students experienced notable progress in their English skills between Quarter 1 and Quarter 2, particularly in speaking. The α -class exhibited the most significant improvement in speaking skills, with an 8.8% increase, while the β -class showed consistent growth across all skills, with speaking also leading at a 3% gain. These highlight the effectiveness of targeted multimodal approaches in enhancing students' speaking, listening, vocabulary, and writing skills. The improvements suggest that aligning teaching strategies with students' needs and preferences can foster significant academic progress. This progress is further reflected in the overall passing rates, with the α -class achieving 100% and the β -class reaching 93% when averaging all scores and final grades.

4.3 Students' Feedback

As shown in the results of the general increase in academic performance, students' ability to understand improved after the implementation of multimodal approaches. The survey about the impact of these approaches on their motivation and engagement in the classroom also shows positive results. The table below summarizes the survey results, which consist of ten questions about the positive effects of the multimodal approaches on student motivation and engagement in the classroom.

Table 5*Student feedback summary*

<i>Likert scale options</i>	α - class	β - class
Strongly agree	65%	69%
Agree	26%	25%
Not sure / Sometimes	6%	4%
Disagree	2%	2%
Strongly disagree	0%	0%

Table 5 indicates that more than half of the 36 students from classes who took the survey strongly agree that multimodal approaches positively influenced their motivation and engagement. Including those who simply agreed, the total amounts to a very significant portion of the students – an average of 93% – who view these approaches favorably. Only 5% of students were unsure about the benefits, and an even smaller 2% disagreed. Notably, no one expressed strong disagreement, further reinforcing the overall positive perception of multimodal approaches. This data reflects how students view the approaches as having a positive effect on their motivation and engagement in the classroom.

5. Discussion

5.1 Best Practices for Inclusive Teaching

One key recommendation for inclusive teaching is understanding the diverse needs of your students. In the study, the VARK Assessment - “How do you learn best?” was used to achieve that goal by identifying each student’s unique learning styles, strengths, and preferences. By knowing your students well and avoiding assumptions about their learning, you can offer a variety of learning materials and methods that better support their understanding of the lesson. Another important approach is using the theories that support this study: Multiliteracies and UDL. These encourage providing different ways to represent information, like using text, audio, and visuals, to cater to various learning preferences. Additionally, teachers may use UDL’s multiple means of actions and expressions which means giving students a chance to choose how they would present their understanding of the concepts learned in class, or in completing and submitting any task. Finally, as demonstrated in this study, it is important for teachers to regularly ask for feedback to be aware that the strategies used are effective and, at the same time, to be open to adjusting their teaching methods as needed.

5.2 Integrating Functional Multimodal Methods for Inclusive Teaching

The results of the study indicate a general improvement in academic performance, highlighting that students’ cognitive abilities were enhanced following the implementation of multimodal approaches. Therefore, it is strongly recommended that English teachers incorporate multimodal methods to promote a more inclusive learning environment.

One functional method is to allow students to submit assignments in multiple formats. This gives them the flexibility to choose how they complete their homework, projects, or specific activities. For example, in speaking tasks, they can create an audio recording, podcast, or video, depending on their strengths and interests. Additionally, they can choose to work individually, in pairs, or in groups, which promotes collaboration and engagement.

This study is also backed by the importance of technology integration as a key aspect of multimodal approaches. By mixing in various media like audio, video, PowerPoint, and interactive games, lessons become more inclusive and offer a break from traditional teacher-led lectures. In IEA classes, interactive online tools that use game-like elements such as Quizizz, Kahoot, and Quizlet helped with vocabulary practice and checking comprehension. Discussion boards and collaboration through OneNote made learning more engaging and dynamic. With OneNote, students could share notebooks and work together in real-time, adding notes, ideas, and even drawings. Everyone could

tag important points, comment on each other's work, and see changes as they happened. It helped keep everything organized and made it easy for everyone to contribute. These tools help students grasp complex ideas more easily and accommodate different learning styles, including visual and hands-on learners.

Another recommendation that was greatly used during the study was promoting active learning. These are activities that get students involved in hands-on activities and collaboration. For IEA tasks such as understanding lecture videos, students did role-play and presentation; for essay writing, they participated in peer reviews and peer-teaching; and for speaking tasks, they worked on group projects, interviews, and group discussions. Many of these methodologies also included the use of technology tools.

As teachers use all these multimodal approaches, it is vital to ensure that the materials are easy for all students to access. This means using easy-to-read formats, fonts, and clear simple language and instructions. It is also important to create opportunities for students to practice giving and receiving feedback on their use of these multimodal approaches.

5.3 Bridging the Gap: Teacher Training and Multimodal Strategies

In today's changing education system, using multimodal strategies has become a key part of teaching, especially in English language classrooms. While these methods hold great promise, their success largely depends on how well teachers can plan and deliver lessons using them. This highlights the importance of focused teacher training to ensure educators have the skills and tools to connect theory with practice (Kalantzis & Cope, 2012). This need is especially important in English language teaching, where teachers often work with students from different backgrounds and learning styles.

For instance, teachers need to know how to use multimodal tools like interactive whiteboards, digital storytelling platforms, or video editing software to make language lessons more engaging. These tools let students use text, pictures, and audio together, helping them express their ideas creatively and connect with the material on a deeper level (Serafini, 2014). However, without proper training, teachers might find it hard to use these tools effectively, which could lead to a surface-level approach that does not fully benefit students' learning.

Moreover, teacher training should focus on how to lead effective feedback sessions in a multimodal classroom. For example, after students create a digital presentation or video project, teachers should know how to manage peer review sessions where students assess each other's work based on aspects like clarity, creativity, and language use (Jewitt, Bezemer, & O'Halloran, 2016). This approach not only helps students improve their multimodal communication skills but also promotes critical thinking and teamwork.

In addition, professional development programs can support teachers in learning how to adjust multimodal methods to teach different language skills. For example, when teaching writing, teachers could use graphic organizers or video prompts to help students plan and organize their ideas before they start writing essays. Similarly, for listening and speaking activities, teachers might use podcasts or video discussions, which provide real language examples and encourage students to actively engage with multimodal content (Walsh, 2011).

Finally, training teachers to use multimodal methods supports the move toward 21st-century skills in education (Kalantzis & Cope, 2012). As classrooms become more digital, teachers who are skilled in multimodal teaching can better prepare students for real-world communication, where being able to understand and use different types of media is crucial.

6. Conclusion

With the results of the study, it can be concluded that implementing multimodal approaches significantly enhances classroom inclusivity and improves students' academic performance. This was accomplished through key strategies

such as addressing diverse learning styles, tailoring materials to individual needs, utilizing various teaching and learning methods, and offering multiple ways for students to demonstrate their understanding. Additionally, the effective integration of technology and providing students with opportunities to make choices contributed to fostering a positive and supportive learning environment.

Specifically, it is also concluded that the two classes of intermediate-level English learners primarily preferred hands-on learning styles, followed by aural and then visual learning. Reading and writing modalities were the least preferred. The summary of the students' average percentage scores showed that tailoring learning approaches to students' preferences can enhance engagement, comprehension, and mastery of content, leading to improved academic performance. The multimodal approaches which include technology integration greatly impact their performance and final grade as it showed a percentage increase that ranged from almost 2% to 10% across all skills. Lastly, using a variety of teaching methods significantly increased students' interest and involvement in the classroom. This was confirmed by a survey showing that 92.5% of students found that the approaches and strategies tailored to their learning style preferences helped them feel more motivated and engaged.

7. Limitations and Future Research

While this study provides valuable insights into the benefits of multimodal approaches in fostering inclusivity and improving student performance in English classrooms, several limitations should be acknowledged.

First, the study's sample size was relatively small, with only 36 IEA students from a single university in southern Japan. This limited scope may affect the generalizability of the findings to other educational settings or larger student populations. Future research should expand the sample size and include participants from diverse institutions and regions to validate the results and ensure broader applicability.

Second, this study did not account for other possible variables that could have influenced the results. For example:

- Students may feel more comfortable working with each other during the second quarter due to increased familiarity and rapport.
- Students may become more aware of and accustomed to the teaching style and assessment methods as the course progresses, which could impact their performance and engagement.

Future studies should examine these potential factors to better isolate the effects of multimodal approaches.

Finally, the study was limited to a short timeframe, examining the effects of multimodal approaches over a single academic term. Longitudinal studies are needed to assess the sustained impact of these approaches on students' academic performance, motivation, and engagement over multiple semesters or academic years.

By addressing these limitations and pursuing these recommendations, future studies can improve how multimodal approaches are used to better support different types of learners and make inclusive education more effective on a larger scale.

References

- Anis, M., & Khan, R. (2023). Integrating multimodal approaches in English Language Teaching for inclusive education: A pedagogical exploration. *Universal Journal of Educational Research*, 2. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/374701508>
- Anstey, M., & Bull, G. (2018). *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315114194>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International*

- Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Fleming, N. D. (n.d.). *VARK: A guide to learning styles*. VARK Learn Ltd. <https://vark-learn.com/>
- Fleming, N. D., & Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4), 4-7. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1223937>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- García-Pastor, M. D., & Gómez-Martínez, S. (2020). Inclusive pedagogies and the development of intercultural competence in ELT: An action research study. In *Inclusive Practices, Pedagogies and Perspectives in Schools* (pp. 61-77). Springer.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. *National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC)*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED475386>
- Heacox, D. (2017). *Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms*. Free Spirit Publishing. <https://eric.ed.gov/?id=ED512059>
- Henry A. & Thorsen C. (2018). Teacher-student relationships and L2 motivation. *Modern Language Journal*, 102. <https://doi.org/10.1111/modl.12446>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., and Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: a meta- analysis from self-determination theory. *Perspect. Psychol. Sci.* doi: 10.1177/1745691620966789
- Irvin, J. L., Meltzer, J., & Dukes, M. (2007). *Taking action on adolescent literacy: An implementation guide for school leaders*. ASCD.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2nd ed., pp. 22-35). Routledge. <https://doi.org/10.4135/9781446282229.n18>
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315638027>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139248532>
- Kefallinou A., Symeonidou S., Meijer C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature. *Prospects* 49 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.
- Martin, A. J. (2013). Improving the achievement, motivation, and engagement of students with ADHD: the role of personal best goals and other growth-based approaches. *J. Psychol. Couns. Sch.* 23, 143–155. doi: 10.1017/jgc.2013.4
- Martin, A., Ginns, P. & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, 56, 142–150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.004>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of

- others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90–97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Philp, J., and Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annu. Rev. Appl. Linguist.* 36, 50–72. doi: 10.1017/S0267190515000094
- Ralabate, P. K. (2011). Universal design for learning: Meeting the needs of all students. Retrieved from <https://www.asha.org/uploadedFiles/UDL.pdf>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v3i1.92>
- The VARK Assessment. (n.d.). *VARK: A guide to learning styles*. Retrieved from <https://vark-learn.com/>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Walsh, M. (2011). Multimodal literacy: Researching classroom practice. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 211–236.

Appendices

Appendix 1 – Survey Questions

1. Do you feel more motivated to learn when lessons include videos or interactive content?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree
2. Does using different types of media (e.g., videos, games, PowerPoint, and other presentation apps) in class make learning more interesting for you?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure /disagree / strongly disagree
3. Would you like to see more lessons that use different types of media and interactive tools?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree
4. Do you find it easier to understand complex topics when multiple teaching methods are used?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree
5. Does working in groups or on interactive activities make you feel more engaged in class?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree
6. Do you enjoy lessons more when technology tools are used (e.g., online games, collaboration platforms)?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree
7. Do you believe using a variety of teaching tools helps you remember the material better?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree
8. Does participating in discussions or peer reviews increase your interest in the subject?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree
9. Do you feel motivated and more confident in your learning when lessons are presented in different ways?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree
10. Do you think that multimodal approaches help cater to your personal learning style?
 - Strongly agree/ agree/ Not sure/disagree / strongly disagree

Appendix 2 – Statistics of Survey Results

Questions	alpha class					total
	strongly agree	agree	not sure/ sometimes	disagree	strongly disagree	
1. Do you feel more motivated to learn when lessons include videos or interactive content?	5	10	2	0	0	17
2. Does using different types of media (videos, games, PPTs, and other presentation apps) in class make learning more interesting for you?	10	7	0	0	0	17
3. Would you like to see more lessons that use different types of media and interactive tools?	16	1	0	0	0	17
4. Do you find it easier to understand complex topics when multiple teaching methods are used?	17	0	0	0	0	17
5. Does working in groups or on interactive activities make you feel more engaged in class?	5	9	2	1	0	17
6. Do you enjoy lessons more when technology tools are used (e.g., online games, collaboration platforms)?	17	0	0	0	0	17
7. Do you believe using a variety of teaching tools helps you remember the material better?	5	6	4	2	0	17
8. Does participating in discussions or peer reviews increase your interest in the subject?	6	8	2	1	0	17
9. Do you feel motivated more confident in your learning when lessons are presented in different ways?	15	2	0	0	0	17
10. Do you think that multimodal approaches help cater to your personal learning style?	15	2	0	0	0	17
Total Responses	111	45	10	4	0	170
Percentage	65%	26%	6%	2%	0%	100%

Questions	beta class					total
	strongly agree	agree	not sure/ sometimes	disagree	strongly disagree	
1. Do you feel more motivated to learn when lessons include videos or interactive content?	8	11	0	0	0	19
2. Does using different types of media (videos, games, PPTs, and other presentation apps) in class make learning more interesting for you?	13	6	0	0	0	19
3. Would you like to see more lessons that use different types of media and interactive tools?	17	2	0	0	0	19
4. Do you find it easier to understand complex topics when multiple teaching methods are used?	17	2	0	0	0	19
5. Does working in groups or on interactive activities make you feel more engaged in class?	10	7	2	0	0	19
6. Do you enjoy lessons more when technology tools are used (e.g., online games, collaboration platforms)?	19	0	0	0	0	19

7. Do you believe using a variety of teaching tools helps you remember the material better?	8	6	3	2	0	19
8. Does participating in discussions or peer reviews increase your interest in the subject?	8	7	2	2	0	19
9. Do you feel motivated and more confident in your learning when lessons are presented in different ways?	17	2	0	0	0	19
10. Do you think that multimodal approaches help cater to your personal learning style?	15	4	0	0	0	19
Total Responses	132	47	7	4	0	190
Percentage	69%	25%	4%	2%	0%	100%

A Critical Reflection on Undergraduate Teaching Practice: Applying Brookfield's Four Lenses

Michael Phillips¹

Abstract

Critical reflection provides educational practitioners a useful gateway into continually examining and modifying their own attitudes, beliefs, approaches, and teaching practice. While much has been written around critical reflection and reflective practice in general, there seems to be much less research in English published around model-based reflection (especially regarding English language pedagogy). In particular, there is no other known study that applies all of Brookfield's Four Lenses model in a single self-study in any field. To help fill this gap, this research detailed a cross-sectional self-narrative critical enquiry via reflection on-action. Further, to narrow this still broad focus, an advanced undergraduate business English elective class was used to show how critical self-reflective practice had influenced both the instructor, course design, and student outcomes. Results of this experimental approach indicated that although some specific issues with applying Brookfield's model arose, there was also a meaningful push towards a more balanced and non-linear approach to reflection, alongside a strong sense that a deeper and more meaningful reflective impact on the overall example course was evident. The nature of this unique model-driven approach should provide useful insights to other language instructors undertaking similar enquiry, particularly those teaching classes in similar contexts.

Key terms: critical reflection (CR), critically reflective practice (CRP), reflective practice (RP), Brookfield's Four Lenses model, experiential learning (EL), business English (BE)

1. Introduction

Nager (2017), citing Mezirow (1990), defines reflection as “a process that includes the assessment of assumptions and beliefs to better determine their value and usefulness in solving internal, or external, conflict” (p. 28). Reflective practice (RP), critical reflection (CR), and critically reflective practice (CRP) represent an important centrepiece of effective teaching practice in the 21st-century, particularly as a way of critiquing one's core beliefs and practices. RP, as a process, is “something which developed in disciplines such as teaching, medicine and social work as a way to learn from real life experiences” and later broadened into areas such as education (Cambridge University Libraries, n.d., What is reflective practice?, para 2). It inhabits a field of thought that includes various similar and overlapping constructs such as critical incident analysis; CR; CRP; critical thinking; developmental insight; experiential learning (EL); experience-based learning; and transformative learning. As such, CRP reinforces a wider held valuative perspective of reflection given that “scholarships of learning and teaching in higher education strongly advocate that critically reflective educators are excellent educators who continually improve the worthiness of their teaching by repeated refining of their pedagogical approach” (Kamardeen, 2015, p. 63).

For Brookfield (2017), CR “is quite simply the sustained and intentional process of identifying and checking the accuracy and validity of our teaching assumptions” and that CR “teaching happens when we identify and scrutinize the assumptions that shape our practice” (p. 3). He identifies these assumptions as: paradigmatic–global structuring assumptions; prescriptive–what people think ought to be happening; and causal–how the world works and conditions for change. Together, they represent dominant ideology–concepts accepted as normal and commonsense (given that power roles and responsibilities can often be framed in cultural, institutional, linguistic, or national terms). These concepts also represent a move from implicit (as an understanding of underpinnings) to explicit values (such as codes

¹ English Lecturer, Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University, Beppu, Japan Email: maikelfileps@gmail.com

of conduct, frameworks, or teaching guides) which help practitioners become more aware of hegemonic assumptions which occur because of one's personal perspective limits (Brookfield, 1998). For Brookfield, CR transfers rationalism into teaching practice (and adds a sense of rigor and logic), but it also involves taking risks when challenging these assumptions, potentially complicating situations, and undermining standpoints, perspectives, and confidence. As a form of professional practice, CR can be done at any time: before commencing an action, in real time during an action (*in action*), after an action (*on action*), and after a series of repeated actions.

Inspired by several CR models over the last half-century (as detailed below) educational practitioners continue to seek insights and shared opportunities to help better develop their own teaching and learning processes. Without realising it explicitly, and while seeking the theoretical language to express and contextualise these processes for this article, the author became increasingly centred on another framework model of CRP first detailed by Brookfield (1995; 1998). His Four Lenses model differed from previous examples in that it was not innately linear or circular, more naturally reflecting the often unstructured and fractured nature of RP. By using all these lenses as a baseline template for reflective self-analysis, the author ultimately explores a unique cross-sectional form of critical self-reflective narrative, one that does not appear to exist elsewhere in the current English-language literature. By doing so, this article seeks to partially address this gap and, by using an advanced business English (BE) class as a representative pedagogical example, endeavours to guide and challenge other instructors into more effective self-RP actions when considering their own pedagogy, power paradigms, teaching contexts, and course designs in similar circumstances.

2. Literature review

In preparing for this article, the author examined literature primarily related to CR in general before focussing on RP models in more detail, the nature and background of Brookfield's Four Lenses model in particular, and literature available regarding examples of the use or self-application of his model. The following overview is therefore divided into these sections and is not meant to be an inclusive or exhaustive critical overview of these topics but rather a lead-in for readers to better understand and rationalise the context within which the Four Lenses framework was applied. Understanding the general detail of RP models available in this way is further insightful in that CR is often self-driven based on unique and personal situations and different models may hold differing appeal and varying potential to each individual reader.

2.1 An overview of CR models

The general pedagogical origins of CR modelling are often considered to begin with theorist John Dewey and his influential 1938 short book *Experience and Education*, where he outlined an experience-linked critical thinking-based reflective model of education alongside progressive educational themes. Perhaps the next best-known attempt at providing a CR model was Borton's (1970) *What? So what? Now what?* framework (later redeveloped by Driscoll (1994)) where, starting with a critical incident (an event of personal significance), a person can then consider its overall importance and then consider next steps. As a simple continuous group facilitation model, it could be easily understood and followed, although, as a framework, it lacked enough detail to easily guide participants into deeper or more nuanced reflections by itself. Another relevant model was by Kolb and Fry (1975) who proposed a four-step process (an experience; observations and data collection; analysis and feedback; and integration and behaviour modification) leading to their four-step holistic EL model (feeling; watching; thinking; and doing) as a response to research also done in the 1930s. In their paper, they sought "to more systematically elaborate the scientific and practical implications of the experiential learning model first formulated by Lewin and his colleagues" (p. 56). Kolb (1984) then went on to propose another EL model where four cyclic and linear stages were defined (concrete experience; reflective observation; abstract conceptualization; and active experimentation).

EL models received further attention from Argyris and Schön (1978) who helped differentiate RP based on the idea of reflection-on-action (past and in hindsight) and reflection-in-action (present and in real time) as well as the concept of single-loop (formulaic) and double loop (responsive) learning. These ideas paralleled Schön's (1983) reflective theory—a cyclic pattern of experience and conscious application of lessons learnt where EL can be implicit (unconscious) learning or CR/critical thinking. In essence, RP here represented the ability to reflect on one's actions to engage in a process of continuous learning. Gibbs (1988) proposed another circular model, this time the six-stage reflective cycle (description; feelings/reactions; evaluation; analysis; conclusions (general; specific); and action plan) to provide further structure and detail to EL and CRP. The primary feature of the model is the fronting of Feelings in making the reflection around affect more explicit than implicit, as well as an increased attention to the process of evaluation. This model is of particular relevance to group discussions, which he describes as Debriefings, to guide structured reflection linearly from the description through to the action plan stage, in varying ways (e.g., individual reflection, pair work, and teamwork), as time allows.

Finally, Smyth (1989) provided his own four-step sequential model (describe; inform; confront; and reconstruct) and related questions (What do I do?; What does this mean?; How did I come to be like this?; and How might I do things differently?). According to Smyth, the model (which, he claims, had its broad origins inspired by Paulo Freire) can be understood that in order to address the forces that tend to limit and restrict their effectiveness, and work towards changing those conditions, teachers should take these four specific actions regarding their teaching. Each of the steps are contextualised in some detail for the reader, with Confront providing a list of seven additional questions to help practitioners more carefully consider the themes of challenging power, assumptions, and beliefs.

Following the expansion in the number and granularity of available CR models, as briefly detailed above, the use of RP as a general EL tool also broadened across disciplines such as teacher education, healthcare, and management. Naturally, broad reflective modelling does not end with those examples outlined above, nor with Brookfield's specific model as explained below, and various other newer or modified RP models have been suggested as well (e.g., Goldman et al. (2023); Jasper (2013); Kamardeen (2015); Redfern & Bennett (2022); and White (2021)). However, in terms of commonality, CR models often start from a point of noticing, when some event, activity, or incident is identified as requiring further contemplation. They then transition into a phase of exploration, where explanations, rationalisations, and insights are either made or sought. Finally, there is an application phase where the new ideas are applied in an existing situation with an expectation of a positive change being enacted. This process then often becomes a form of iterative RP, leading to a perceived virtuous cycle of continuous development and improvement.

2.2 Brookfield's Four Lenses model

Brookfield (1995, 1998, 2002, 2004, 2012, 2017), in the decades reviewed above, also wrote extensively on the topic of CR, which he defines as “a process of inquiry involving practitioners in trying to discover, and research the assumptions that frame how they work” (Brookfield, 1998, p. 197). In response to the challenges of CRP, Brookfield (1998) also explained the need for the teacher to integrate as many CR perspectives as possible into their practice to broaden their own understanding and be open to improvement. For Brookfield, the best way to challenge oneself, he suggests, was with his Four Lenses model, lenses which can provide new perspectives to identify and challenge the assumptions inherent within a given teaching context. As a framework, this model seems to have been well-received and subsequently largely adopted in universities as an overarching RP guide (Kamardeen, 2015). For the author, unlike many of the models described above (which were often iterative, linear, and circular) Brookfield suggested a model that was more discrete, autonomous, and non-linear, and it was this unstructured format's appeal to the author's reflective instincts which represents the rationale for the centrality of this model here. Therefore, given the critical importance of

these lenses for the next section of this paper, as the basis for an applied on-action teacher retrospective, they are briefly outlined below (primarily as described by Brookfield (1998), with some additional later notes from Brookfield (2017)).

2.2.1 Critically Reflective Lens 1: Our autobiography as a learner of practice

As the initial, or first listed lens, it refers to reflection on one's own positive and negative experiences as learners (including impressions and experiences with power dynamics and authority). It allows people to think about and record their own experience (as notes, journals, blogs etc.) and, as he framed it, represents one of the most important insights into RP to which practitioners have access. As such, however, it can also be prone to becoming subjective and impressionistic, but journalling ideas in this way can also lead to identification of relevant aspects and critical events in practice. He continued by stating that one's own experiences as a learner strongly (and often unconsciously) frame teaching practices too, especially when dealing with ambiguity or when framing unfamiliar approaches. Motivationally, Brookfield also conversely encouraged practitioners not to take everything personally if things after such CR are not, or do not seem to be, working well.

2.2.2 Critically Reflective Lens 2: Our learners' eyes

This lens, as described by Brookfield, refers to the observations and impressions of the teacher of class performance (from classroom activities, assignments, and assessments), as well as feedback and insights on practice from learners, particularly in relation to how students are experiencing the classroom. For the teacher's viewpoint, it can confirm if learners are interpreting teacher and class actions in the same way as they were intended, given that there are many ways individuals can perceive them (i.e., within a diversity of individual physiological and cognitive factors). For some students, for example, major teaching points can be entirely overlooked but, for unknown or unclear reasons, minor ones can become fixed or primary in their minds. Given this uncertainty, true learner perspectives are often hard to determine as they do not often tend to honestly challenge authority, which creates the need to ensure that safe and anonymous channels of critique are regularly made available to them.

2.2.3 Critically Reflective Lens 3: Our colleagues' experiences

This aspect often occurs in the workplace with coworkers, via dialogue, observations, feedback, staff development, team teaching, support or reflection groups, mentoring, and similar professional development activities. This is valuable since, as Brookfield (1998) stated, "participating in critical conversation with peers opens us up to their versions of events we have experienced" (p. 200). As such, it allows practitioners to check, compare, reframe, define, question, enquire, and challenge critical aspects regarding both sets of experiences. This also helps practitioners to see some of their own areas of blindness, bias, or narrow perspectives more clearly. As with the students' lens, there can be some fear of being too honest or open, particularly in the face of power differentials due to concerns of possible future consequences based on previous critical experiences.

2.2.4 Critically Reflective Lens 4: Theoretical literature

This lens refers to research, philosophical, and narrative descriptions of teaching in higher education that promote new ways of thinking. As a deeper and more cognitive process, it is most likely to occur after CR of the other three lenses (via critical insights achieved through accessing casual or more formal forms of research, either in printed, online, or audio or video formats). This can help practitioners through the identification and naming of concepts or processes, or by grounding their practice by having to prepare their own research presentations or thoughts for publishing (as was the case for this paper). It can, therefore, help frame knowledge within broader processes or allow for wider emerging perspectives and insights.

2.3 Research focus

With Brookfield's model in mind, as detailed above, the next step in this research was to self-apply the lens framework retrospectively and in its entirety and to the author's current experience. In essence, this process examined what can be captured by a single on-action reflective cross-section of how CRP had influenced a single educator over time by considering the author's own perspectives of themselves via the Four Lenses. This has not, to the author's current knowledge, been documented in English-based academic literature before, either as a direct or indirect analytical tool (although notable examples from others who have partly applied elements of Brookfield's lenses, on themselves or on others are available (as listed in part 3 of Appendix 1)). Nager (2017) confirms this observation when she stated that "although the literature references his work regarding Critical Incident Questionnaires often, there is a dearth of research implementing his four lenses model for becoming a critically reflective practitioner" (p. 155).

3. Methodology

The analytical approach undertaken here was one where the author narratively self-examined elements, from each of the lenses, based primarily on a response to the descriptions detailed above. The scope of this research, with the author as the central and primary agent, did not permit a general examination of their entire teaching history, or even a detailed classroom one, so the primary narrative analysis here often focussed on the author's model-led reactions in recalling experiences of their overall teaching approaches and methodology. However, to provide more specific contextualisation, the author also restricted this general focus to the context surrounding themselves, their BE teaching in general, and to a single representative BE class in particular. In understanding this specific research background and scope, the following should provide further granularity and specific participant contexts for readers:

Teacher's context: After working in tertiary administration in Australia, the author first began formally teaching English in Japan in 2001 at the junior-high school level as an assistant language teacher on the JET Program. In 2004, with the end of their contract period, they then commenced teaching at *eikaiwa* and business schools alongside earning two post-graduate degrees in TEFL and TESOL. Using these experiences, they then began language teaching at the university undergraduate level in 2012, which involved teaching primarily standard but also advanced track (AT) classes. They also began teaching elective BE classes in 2015, leading to an emerging research interest in business skill development and intercultural business communication. For much of this time, in a personal capacity, they also were an active member in a Japanese teaching association while also an officer there in various roles at the local and national levels.

Class context: The specific representative class being examined here refers to a combined undergraduate AT elective BE class called *English for Business I/B* (EfB1/B). In 2024, the class body consisted of 5 domestic and 20 international students enrolled in two separate classes (11 students in EfB1 via the 2017 curriculum and 14 students in EfBB via the 2023 curriculum). Although there was a high level of complexity and diversity in the composition of this class (arguably, the highest for any English language class held at Ritsumeikan Asia Pacific University (APU)), further unique distinctions of this cohort, while important, stretch beyond the narrow scope of this article. The reason for choosing this class as an example course was primarily that it was the most recent one taught, the most radically modified over time, the most *progressive* (in terms of teaching approach and methodology), and the one the author considered as most representative of CRP both in- and on-action.

4. Results

In this section, in addressing the research focus, the author self-applied the literature review descriptions of the Four Lenses to briefly and narratively critically reflect on elements of their own teaching concepts, context, and practice as described above. The reader should note that any conclusions given here represent part of the author's inner voice

within the CR process being undertaken and that they, therefore, should not be conflated with the overall conclusions of this process that appear in the discussion section.

4.1 Critically Reflective Lens 1: Our autobiography as a learner of practice

Brookfield's first lens is indeed extensive, in that it can cover all the teacher's life and any learning experiences up until the time in which CR takes place. For the author, this covers education up to and including four university degrees, as well as nearly four decades of employment experiences. Perhaps the most foundational one here, business wise, was the decade spent working in an administration section of an Australian university. In terms of CRP, it has had a profound impact on the way the author views professional skills and behaviours in the workplace, especially given their eventual role there as a staff trainer (positive experience). This eventually led to work in Japan as a BE school teacher, which was overshadowed by the economic effects of the *Lehman Shock* on the school (negative experience) which led a drive to undertake a master's degree and to engage in university teaching (positive experience).

For the author, regarding their teaching philosophy for BE classes, this is largely expressed in the class syllabus. For them, based on actual workplace experiences, a BE class should primarily not replicate standard non-elective language class elements, and that they should avoid simply applying common academic features such as model dialogues, wordlists, pronunciation guides, vocabulary, grammar, or reading tests, essays, and activities such as reading or listening comprehension. Instead, more practical task-based workplace skills more clearly linked to business situations should be fronted through the choice of materials (as perhaps best evidenced in the four different Cambridge Business Skills textbooks (n.d.)) that thematically teach elements such as meetings, networking, business writing, and negotiating. They can also be fronted through a class *work ethic* modelling more realistic professional behaviours that students may currently be asked to perform in a part-time job (such as punctuality, preparation, team focus and responsibility, and business-like attitudes).

In terms of reflective classroom practice, as described by Brookfield, the author has no specific analogue behaviour recording personal experiences in journal or blog form, but in terms of notetaking, that is indeed an active and central part of practice-based Lens 1 behaviour for them. Each of the courses taught by the author uses a Japanese-style notebook within which lesson plans are drafted for each lesson, and where previous class notes and reminders (often in red pen) can be very easily reviewed. For the author's teaching, this *old-school approach* is a highly effective and interactive visual method since it is very easy to page back days, weeks, months, and semesters (for classes that were retaught) and review the in- and on-action insights of their past self. In addition, the front and back pages of the notebook also end up being covered in suggestions for their future self, often jotted down in moments of critical classroom incidents, regarding the efficacy of broader overall methods and approaches, and ways to adapt BE course materials in future iterations.

4.2 Critically Reflective Lens 2: Our learners' eyes

Viewing the classroom from the students' perspective is something that good practitioners know and endeavour to monitor and maintain but can sometimes overlook in the daily bustle of managing and delivering multiple classes alongside their other tasks, duties, and responsibilities. In endeavouring to discern the in- and on-action RP at play in the EfB1/B class, there are several feedback avenues available for students. For example, students have the formal opportunity to provide on-action feedback on teaching practice and student experience via the institutional end of semester survey. Similarly, other regular in-class surveys (directly between the teacher and students), either as class activities or for research, are also similarly valuable tools. One major example of this was a research survey conducted by the author at the end of the Spring 2024 semester as a means of gathering student perspectives on the EfB1/B syllabus. Such tools provided another valuable opportunity for feedback, not only in direct student responses but also

for the author, in terms of contextualising the need for a survey, rationalising its content, in designing its flow, and in anticipating the participant responses. Other standard methods of feedback in this class also include email, office hour consultations, shared language management systems, and shared online files and drives that can be continually edited and modified to include the latest information.

In classes such as EfB1/B, learner perspectives are also directly facilitated and built into the course assignments in two primary ways: audio journals (alternatively, audio diaries) and a course recommendations assignment. For the author, an audio journal represents a short 3-, 4-, or 5-minute monologue recorded on a smartphone and uploaded by the student onto an official yet privately shared online teacher/student folder. The topics are always related to some summative aspect of evaluation or analysis in the course, such as *Provide a formal summary of your group's meeting today.* or *What advice would you give someone next semester when preparing for Individual Project 2?*. In contrast, the course recommendations assignment is usually the last group activity of the class, and teams are given time, over a series of classes, to *Bloom* (i.e., remember, understand, apply, analyse, evaluate, and create) a formal presentation for the teacher highlighting aspects of the course that they think should be modified (along with supporting background justifications, and explanations on any expected future impacts to learning). One particularly noteworthy outcome of this assignment was the common recommendation by 2023's EFB1/B class to not have a class textbook (and one that the author adopted for the 2024 class).

4.3 Critically Reflective Lens 3: Our colleagues' experiences

In the author's workplace, there are numerous and frequent opportunities to interact with coworkers in general (although the Covid-19 and post-Covid period has seen a marked reduction in teacher traffic in the shared teacher's room, and a diminishing of informal interactive opportunities). For the author, however, specific opportunities to discuss BE classes in general at the workplace are rare. Except for short start- and end-of-semester meetings, elective course teachers often work independently within their specialised field and personal course perspective, and, from time to time, the author was often the only teacher of BE electives (apart from another teacher of a TOEIC class). Currently, the elective course coordinator is also the head of the English programme, so it is often difficult to find meeting time for focussed discourse about specific BE elective issues except for occasional brief and impromptu chats to and from the classroom.

For the author, a massive change in the collegial BE educator experience first began in 2017 when they joined the JALT Business Communication Special Interest Group (BizCom SIG)—first as a member, then as an officer. This proved to be a rich source of non-workplace BE themed professional interaction across many layers, that is, until the advent of Covid-19 and the temporary shuttering of the SIG in 2021. In its place, the author (through BizCom) was aware of the online presence of the informal International Association of Teachers of English as a Foreign Language BE SIG (IATEFL BESIG) BE as a lingua franca (BELF) group, which has subsequently provided a rich and stimulating replacement for an active community of practice. As the only participant in the group from Japan (and often east Asia), the author is often exposed to academic insights and perspectives outside of this country and region as well as from corporate BE teaching contexts. By contributing expertise (and a Japan-based perspective) to the group, the author was also able to positively reaffirm much of their independently scaffolded approach to BE pedagogy they have been self-implementing in classes at APU (positive experience) as well as receive regular updates on BE resources in the group's social media feeds.

4.4 Critically Reflective Lens 4: Theoretical literature

In his 1998 paper, Brookfield's decision to number and order his lenses in the way he did was not explained (nor was the reordering of them in 2017) but, for the author at least, the previous three lenses seem to organically lead them to this point. This naturalistic process of CRP led to an evolution of thought for the author (culminating in the current

framing and formulation of the EfB1/B class, for example) in two ways. The first of these was the informal regular use of theory to assist with reframing pedagogical concepts and to guide teaching practice (primarily through internet searches, reading short informal online summaries of emerging themes and ideas, and especially through online imagery of diagrams and models). The second was the formalisation of these evolving ideas into output—such as this paper. Other CR practitioners may also notice this push themselves, especially when given the need to update their résumé—in the presentations, personal development, faculty development, professional development, articles written, conferences attended sections and so on.

As a strong visual learner, the author's BE class students are often presented (or explained) ideas, models, sequences, and concepts in graphic form, as often found within generic Google image searches. A clear-cut example of this was the use in a discussion activity of an iceberg model of culture (in visual form) which, as a single image, neatly presents the concept in a form that learners can begin to discuss and collectively scaffold understanding together. Over the years, for the author, this model's use has broadened to an individual perspective too, reflecting smaller more distinctive idiocultural aspects, and how, uniquely for everyone, different elements in the model can vary in their relative depth or visibility (particularly when modelled by contrasting cultures). Two other graphics in common use in the BE classes that greatly influenced classroom practice include an active learning graphic (where *flipped learning* means in-class activities are prepared at home individually and run in class collectively) and a modified Bloom's taxonomy diagram (used as a scale to explain the lower- and higher-level behaviours either in planning class assignments or in encouraging students to engage with tasks and content more meaningfully)—both later discovered to have been sourced from Anderson & Krathwohl (2001), indicating how a reverse engineering from practice to insights to theory can organically occur.

5. Discussion

This section of the paper now leads the reader into a CR of the author's own CRP of applying a CR model—essentially a comprehensive, individualistic review of the use of a reflective model in a personal teaching context. The goal of this research was to examine what can be captured by a single on-action reflective cross-section of how CR and RP had influenced the author. By considering some of the aspects, processes, and mechanisms at play, from the author's perspective through the Four Lenses, the goal was not to simply evaluate one's own insights as inspired by the lenses model (as detailed in the previous section) but rather, and more significantly, to the ways in which the model functioned in initiating, guiding, and informing that process. This is important, given that, in using models such as these, it can be difficult for a teacher to know exactly what they are reflecting on (since it also takes time to understand any model and any anticipated or actual outcomes remain uncertain). Thus, in reflectively coming full circle, a discussion of the efficacy of the model, guided by Borton's (1970) three RP questions of *What? So what? Now what?* will now prove helpful:

What? By harnessing Brookfield's Four Lenses, the author has attempted to apply them (in an initial and general sense) to outlining elements of CRP that relate to themselves and to their teaching of elective BE classes in a university context. As a genuine personal snapshot of CR in-action, and given the individual unique nature that those perspectives imply, it is up to the reader to decide for themselves how a similar application of this process would work in their own context. This perspective is perhaps the greatest weakness inherent in a CR/RP exercise of this nature, given that an individual is (usually) the only expert of their own personal experiences, workplace specific critical incidents, and unique moments of cognitive breakthrough. Then again, the same process may, paradoxically, also be its greatest strength, in that it creates a valid, intimate, and personalised working space for the entirety of every individual's own CR experiences.

On a simpler level, for the author at least, one primary difficulty in applying the model to themselves in this way, that may also be true for others, has been with variations in terminology. As with the terms CR, CRP, or RP, there is clearly a degree of individual interpretability in what these terms probably mean and are perceived to represent. So too with the lens terminology, either for Brookfield himself or for other users and adapters of his model, such as the author. For example, Brookfield in 2017 specifies and orders his lenses differently to the way they were provided in his 1995 and 1998 texts. To highlight these differences, three sources of terminology are provided below (the 1998 version; the 2017 version in brackets; and other synonyms as encountered elsewhere during the literature review by the author):

1. Our autobiography as a learner of practice (3. Personal experience): autobiography; autobiography as a learner; autobiographical; autobiographical experiences; ourselves; personal reflection; self; self-reflection; self/teacher
2. Our learners' eyes (1. Students' eyes): community; learners; learners' eyes; student experience(s); students; student feedback
3. Our colleagues' experiences (2. Colleagues' perceptions): colleagues; colleagues' experience(s); colleagues' eyes; colleagues' perspectives; discourse with colleagues; peer; peer assessment; peer review; peers/colleagues; peer observation
4. Theoretical literature (4. Theory & research): critical literature; educational literature; engagement with scholarly literature; pedagogical scholarship; scholarship; theoretical; theoretical contexts; theory

For the author, given that the varying phraseology over time may imply either a semantic narrowing, broadening, repositioning, or evolving of the concept it applies to, there may be some confusion among other users of the model as to whether these words are implied as equivalents or inferred as nuanced modifications or refinements. In addition, the ordering (and in the case of 2017, the numbering) of the lenses can vary too. It is unclear if this variation was intended or not, and given the likelihood of users of the model to instinctively treat them linearly as presented, as was often the intention in the other more circular models described in the literature review earlier (as also noted by Redfern and Bennett (2022)), it may indeed be important for prospective users to know that they can, or should, broadly enter the model via any of the lenses. Then again, issues of terminology and sequencing may be of little relevance to the casual user of the model who has not spent enough time with it to notice such nuances, but who can still gain the benefit of an increased level of CR from it.

So what? In revisiting Brookfield's model, it becomes clear that any modelled approach to human thought is certain to remain imperfect. For example, when considering the advantages that the Four Lenses approach holds, in the author's opinion, it does seem to allow for a (w)holistic perspective for the practitioner. For the teacher, it is important to be open to considering their own experience and understanding it as fully as possible; that is, to gain insights from as many perspectives as they can. As Brookfield (2017) has also stated, CR teaching happens well when educators identify and scrutinise the assumptions that shape their own practice. The model allows and encourages that, and the argument as to whether Brookfield's choice of four lenses (versus other models' choice of 3, 5, 6, or more) is the best fit remains unresolved. That does, however, lead to some other issues with the model; firstly, whether it is indeed comprehensive or discrete enough. The holistic nature of the model means that it generally tends to focus the participant more on themselves rather than on specific in- or on-action teaching, with outcomes that tend to become more summative, more generic, and perhaps a less specific rearticulation of their overall situation. For the author, for example, a decade of teaching 21 different elective BE classes to hundreds of students cannot in any way be summarised in a few hundred words. This limited or uncertain outcome can also imply CR risks, such as insufficiently challenging established personal or institutional assumptions, and potentially undermining otherwise established standpoints, perspectives, and confidence. As conceded by Brookfield (2017), this can also eventuate into a sense of impostership; lead to cultural suicide; create a sense of lost innocence, and lead to incremental fluctuation and marginalisation as well. However, in the same passage, Brookfield also asserts that it is important to begin a shared reflective discussion from such a moment

of anxiety (a weakness) rather than with a success (a strength) as it more readily opens the reflective conversational space for others to contrast, compare, suggest, support, and advise too.

Now what? For the author, the simple process of undertaking this research will naturally have an ongoing impact on how they perceive, understand, apply, and interpret their own CR outcomes. The future nature of that impact remains unclear, and again that is an element of the nature of CRP: uncertainty. For the reader, however, the next best step is undertaking their own lens-based investigations. To assist, a ranked and annotated list of sources related to CR, and particularly Brookfield's Four Lenses, is attached as Appendix 1. The most promising of these resources, for the author at least, particularly in terms of direct relevance to their university BE classes, is undoubtedly that offered by Goldman et al. (2023). This paper, based directly on Brookfield's lenses, proposes a modified multi-lens framework (essentially by reworking students' eyes to *community*) to include work-integrated learning (WIL), which extends the classroom scope beyond academia to internal and external organisations as well (for other examples, also see Andresen et al., (1995); Billett (2009); and Freudenberg et al. (2011)). Students in these contexts can therefore benefit more generally from WIL in terms of personal development, professional skills, and in enhancing self-efficacy (Freudenberg et al., 2011). According to Goldman et al. (2023), "While there are many models of reflection, new approaches to critical reflection are needed that consider the social contexts in which students learn and work" (para. 1). This does indeed seem to be a novel adaptation of practical-based professional learning, allowing users to think more widely about organisational power, which is particularly useful for students as they transition out of academia and into corporate settings. As a proposition, this serves as personal inspiration to provide more balanced pedagogical reinforcement for the BE elective courses as contextualised by the author at APU.

5.1 Limitations and future considerations

In an analysis as ambitious as this one has become, there are naturally several overall limitations and salient points to consider. In general, there were few other examples of similar research available in English to guide or inspire this study, and of those, a number were paywalled and therefore beyond the reach of the author. More specifically, as mentioned earlier, most aspects of either the teaching or classroom practice for the selected class were not able to be explained or treated in any real intensive or comparative way. That is not to say that the process was not organically useful, but as a first attempt at a holistic and retrospective application of the lenses, a lot of time and effort was needed to get a feel for model-based CR in general, and for Brookfield's version in particular. So, in then applying the model directly to one's own practice (as a few other authors have in recent years) it was difficult, when reflecting, to know what was *right* or appropriate to include for a research paper such as this. Narrower and more directed projects would indeed work much better in the future, as would more longitudinal ones, or ones more reflective of current technological innovations (such as the impact of smartphones or AI), although they may also possibly work to somewhat artificially constrict or limit the freedom of where the CR insights could lead.

6. Conclusion

Guided by Brookfield's CR model, and with a desire to further challenge their own teaching practice, the author has endeavoured to summarise and journal a cross-sectional view of a personal model-driven RP session for this article. There is no doubt that increasingly structured CR such as this has had a significant impact on the author's general pedagogy, and, more specifically, on how the BE courses they have taught have been reframed, re-managed, and re-updated in ways which they now understand as mirrored by Brookfield's Four Lenses. For the author, the last few years of BE teaching (in the post-Covid-19 era) has led to new approaches, innovations, and methods unimaginable even until quite recently. The representative EfB1/B class often exemplifies that impact well. None of this shift would have been possible, however, without the cognitive willingness and investment made into RP, and the insights and lessons learnt

from this article bear witness to that. Nowhere else in the known literature has a single teacher applied the entire Four Lenses model to themselves at a single point in time in this way. This remains significant since any form of reflection, while sometimes difficult to understand or express in best terms, is often still meaningful, since any reflective light shone in this way may also help guide and inspire others in a more comprehensive and more model-structured manner. Given that each teacher is the manager of a unique teaching/learning environment and as such, inherits a degree of responsibility for it, it is hoped, therefore, that the unique journey recorded here provides meaningful and perhaps new CR insights and resources for these teachers within their own RP journey (and, more specifically, in teaching contexts similar to the BE courses reviewed here). For the author, this process remains very fruitful, particularly in terms of providing critical consciousness for several future projects, such as an imagined BE-specific modification of the lens model to suit BELF contexts for use both by both teachers *and* students (an aspect that was originally considered promising early on in this research).

References

- Akram, T., & Mehmood, S. (2023). Four lenses of reflection: Experiences of teacher educators. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(2), 34–46. [https://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-II\)04](https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-II)04)
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (1995). Experience-based learning: Contemporary issues. In G. Foley (Ed.). *Understanding adult education and training* (2nd ed.). Allen & Unwin. <https://doi.org/10.4324/9781003118299-22>
- Argyris C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(7), 827–843. <https://doi.org/10.1080/03075070802706561>
- Bolton, G. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. Sage.
- Borton, T. (1970). *Reach, touch and teach*. Hutchinson.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1998). Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(4), 197–205. <https://doi.org/10.1002/chp.1340180402>
- Brookfield, S. D. (2002). Using the lenses of critically reflective teaching in the community college classroom. *New Directions for Community Colleges, Summer 2002*(118), 31–38. <https://doi.org/10.1002/cc.61>
- Brookfield, S. D. (2004). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students challenge assumptions*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brown, N. (n.d.). Reflective model according to Brookfield. Retrieved from <https://www.nicole-brown.co.uk/reflective-model-according-to-brookfield/>
- Cambridge Business Skills. (n.d.). Retrieved from <https://www.cambridge.es/en/catalogue/business-english/other-titles/cambridge-business-skills>
- Cambridge University Libraries. (n.d.). Reflective Practice Toolkit. Retrieved from <https://libguides.cam.ac.uk/reflectivepracticetoolkit>
- Center for the Advancement of Faculty Excellence. (n.d.). *Reflective teaching*. California State Polytechnic University, Pomona. Retrieved from <https://www.cpp.edu/cafe/teaching-and-learning/reflective-teaching.shtml>
- Chen, M., Zhang, S., Tenbhommer, M., & Tate, D. (2018). Evaluation of learning and teaching practice for design-oriented engineering modules. *Proceedings of the 2018 4th International Conference on Humanities and*

- Social Science Research (ICHSSR 2018), Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 213, 763–768. <https://doi.org/10.2991/ichssr-18.2018.145>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Door, V. (2014). *Developing creative and critical educational practitioners*. Critical Publishing.
- Driscoll, J. (1994). Reflective practice for practice. *Senior Nurse*, 14(1):47–50.
- Elliott, J. (2024). Turning the lens on your teaching: Brookfield's approach to critical reflective practice. *Digital Education Newsletter - July*. Retrieved from <https://www.qmul.ac.uk/digital-education-studio/news-events/de24/july/digital-education-story1/>
- Freudenberg, B., Cameron, C., & Brimble, M. (2011). The importance of self: Developing students' self-efficacy through work-integrated learning. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 17(10), 479–496. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i10/58816>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Goedhart, C. (2021). Using the 4 lenses of critical reflection to uncover your teaching assumptions. Retrieved from <https://blogs.ubc.ca/bionews/2021/03/using-the-4-lenses-of-critical-reflection-to-uncover-your-teaching-assumptions/>
- Goldman, A. S., Moed, D. T., & McMahon, C. (2023). Extending beyond the self: Leveraging Brookfield's four lenses for critical reflection in WIL. *Conference paper*. World Association for Cooperative Education.
- González-Acquaro, K., & Preskill, S. (2011). Using the four lenses of critical reflection to promote collaboration and support creative adaptations of Web 2.0 tools in an online environment. In F. Pozzi and D. Persico (Eds.), *Techniques for fostering collaboration in online learning communities: Theoretical and practical perspectives*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-61692-898-8>
- The Institute of Leadership. (2020). Leadership essentials: Critical reflection. *Global Leadership*. Retrieved from <https://leadership.global/asset/5BD114FD-A4B9-4650-BD041F651BF3139A/>
- Jackson, D. (2013). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 38(4), 1–18. <https://doi.org/abs/10.1080/03075079.2013.842221>
- Jasper, M. (2013). *Beginning reflective practice*. Cengage Learning.
- Jeffs, C. (2015). Can critical reflection be taught? *Taylor Institute for Teaching and Learning, University of Calgary*. Retrieved from <https://taylor-institute.ucalgary.ca/resources/can-critical-reflection-be-taught>
- Kamardeen, I. (2015). Critically reflective pedagogical model: A pragmatic blueprint for enhancing learning and teaching in construction disciplines. *Construction Economics and Building*, 15(4), 63–75. <https://doi.org/10.5130/AJCEB.v15i4.4607>
- Kennedy, A. (2019). Looking beyond the obvious: Applying a critically reflective lens to professional learning literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 523–526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1637099>
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of group processes*. John Wiley & Sons.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Nager, L. H. (2017). Building a critically reflective practice: Relating Brookfield's four lenses to inservice teachers' experiences (Publication No. 10638360) [Doctoral dissertation]. Mercer University. *ProQuest Dissertations & Theses*. <https://www.proquest.com/openview/6e4ded6fe171112a822d63c9a7219fc2>
- Ndebele, C. (2014). Using evaluation as action research: Reflections on teaching practice using Brookfield's four lenses model. *The Anthropologist*, 17, 533–541.

- Nyamupangedengu, E., & Mandikonza, C. (2018). Using students' experiences of lectures as a lens for learning about teaching pre-service teachers: A methodological approach to transformative practice through self-study. *Educational Research for Social Change*, 7(2), 117–131.
- Pallangyo, E., & Isangula, K. (2023). Promoting students' meaningful engagement in active learning within a group setting: Reflections on teaching and learning using Brookfield's four lenses model. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(10), 200-211. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i10.6194>
- Redfern, H., & Bennett, B. (2022). An intercultural critical reflection model. *Journal of Social Work Practice*, 36(2), 135–147. <https://doi.org/10.1080/02650533.2022.2067139>
- Reed, P. (2014). Using Brookfield's reflective lenses in educational development. *Educational Developments*, 15(4), 3–5.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(2) 7–19. <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1388&context=eandc>
- Stokes, J. M., & Craig, C. D. (2022). Critical reflection as online educators. In J. M. Stokes and C. D. Craig (Eds.). *Thriving online: A guide for busy educators*. Retrieved from <https://ecampusontario.pressbooks.pub/aguideforbusyeducators/chapter/critical-reflection-as-online-educators/>
- Thant, K. S., Khaing, M. M., & Tin, H. H. K. (2023). Mapping the course objectives and program learning outcomes of software engineering course by Bloom's revised taxonomy. *Middle East Research Journal of Engineering and Technology*, 3(3), 33-38. <https://doi.org/10.36348/merjet.2023.v03i03.001>
- University of Hertfordshire. (2018). Reflecting on your own story. https://www.herts.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0008/287675/Reflecting-on-your-own-story.pdf
- White, M. (2021). Positive professional practice: A strength-based reflective practice teaching model. In M. L. Kern and M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education*. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_1

Appendices

Appendix 1

Further reading (as related to CR in general and application(s) of Brookfield's Four Lenses in particular):

[1] Critical reflection in general

- Bolton (2010) – Discusses examining practice and experiences both reflectively and reflexively, leading to developmental insights.
- Chen et al. (2018) – A basic attempt to analyse learning and teaching practice referencing three of the RP models.
- Door (2014) – Provides a useful overview of teacher dispositions (reflexive, critical, and creative) for “people who want their practice to continue to develop and evolve”.
- Institute of Leadership (2020) – Provides useful questions for the *What? So what? Now what?* model alongside a list of advantages and disadvantages of CR.
- Redfern & Bennett (2022) – Introduces “a new model which integrates, for the first time, both Western and Aboriginal Peoples’ epistemologies in critical reflection”.
- Smyth (1989) – Provides an insightful view into early CR, particularly the formative work of Donald Schön, alongside a 4-phase model for reflective practitioners to consider in their teaching contexts.
- Thant et al. (2023) – Compared program and course learning objectives directly against Bloom’s taxonomy.

[2] Brookfield's Four Lenses model in general

- Brown (n.d.) – Suggests RP advice and actions for each of the lenses.
- Center for the Advancement of Faculty Excellence (n.d.) – Provides many suggestions and questions for use with each of the lenses.
- Elliott (2024) – Provides many suggestions and questions for use with each of the lenses.
- Goedhart (2021) – Provides useful questions for each lens that help to uncover teaching assumptions for the new challenges of the remote teaching era.
- Jeffs (2015) – Offers a useful question-based RP framework incorporating the Four Lenses model.
- Kennedy (2019) – Applied Brookfield's perspectives on hegemonic assumptions in her post-graduate classroom.
- Reed (2014) – A short article that explains the lenses and how CR can assist with an individual's professional problem-solving and decision-making. He also, uniquely, models the lenses in a linear fashion.
- Stokes & Craig (2022) – Chapter 21 provides another valuable review of CR and perspective to the lenses, alongside practical classroom activities.
- University of Hertfordshire (2018) – Provides a brief review of the lenses and a useful list of reflection questions for each one.

[3] Applications of the Four Lenses model

- Akram & Mehmood (2023) – Details a narrative enquiry of four teachers and insights from brief comments they made related to each of the lenses. They also display the model as radial (CR centrally and each lens at a cardinal point around that).
- González-Acquaro & Preskill (2011) – Applied the lenses to help with determining the effectiveness of online collaborative tools.
- Nager (2017) – A thorough PhD thesis level review of Brookfield's lenses and an in-depth investigation into their applied relation to the development of CRP within inservice teacher's experiences over time through longitudinal narrative enquiry.
- Ndebele (2014) – Reviews the lenses and directly used two (peer observations and anonymous student feedback surveys) in a post-graduate course context.
- Nyamupangedengu & Mandikonza (2018) – Primarily explains how the first author used the lens of students' experiences for CR on her teaching practices, which had been influenced by a CR of her practice-focused autobiography lens.
- Pallangyo & Isangula (2023) – Applied two of the lenses (student feedback and personal reflection) to better understand issues related to an online-discussion groups for undergraduate nursing students.

[4] Modifications of the Four Lenses model

- Goldman et al. (2023) – Provides a useful list of questions by lens alongside a WIL proposed modification of the lens model.
- Kamardeen (2015) – An extensive personal study at the higher education level that used the Four Lenses framework “to create a reflective teaching practice model, which was then validated with a case study in the second phase”.
- White (2021) – Chapter 7 details another useful analysis of the lenses alongside a proposed strength-based model integrating the lenses. He presents these in a circular fashion, then adapts them into a detailed 7-phase circular model.

Notes for Contributors

Scope: The *APU Journal of Language Research* accepts research articles, systematic or bibliometric literature reviews, and book reviews. Previously published works will not be accepted, except for research articles translated into English or Japanese. Conference-based papers must include details of the event.

Publication Frequency: Annually, proposals due in early July.

Languages: English or Japanese

Length Limits:

- Research articles: English—max 7,000 words; Japanese—max 15 pages
- Invited essays: English—3,000–5,000 words; Japanese—6–11 pages
- Book reviews: English—max 2,000 words; Japanese—max 5 pages

Proposal submission via survey: <https://forms.office.com/r/f8dUJVshU2>

Initial Submission Includes:

- Proposed Title
- Theoretical Background
- Methodological Approach
- Research Questions
- Tentative Results
- Tentative Discussion
- Up to 5 references

Submission Limit: One paper per author, in principle. Multiple submissions involving the same author may be accepted in exceptional cases.

Copyright: Ritsumeikan Asia Pacific University retains rights for database archiving, reproduction, and reuse. Authors must request permission to reuse published material.

Editorial Discretion: Publication decisions rest with the editors.

Contact: aplj@apu.ac.jp

投稿要項

対象範囲:『APU言語研究論叢』では、研究論文、系統的または計量的文献レビュー、書評を受け付けています。既に発表された作品は受理されませんが、英語または日本語に翻訳された研究論文は例外とします。学会発表に基づく論文は、発表されたイベントの詳細（名称、会場、日時など）を明記してください。

発行回数: 年1回（毎年）。投稿受付のフォーム提出期限は7月上旬です。

投稿言語: 英語または日本語

分量:

- 研究論文：英語 7,000 語以内、日本語 15 ページ以内
- 招待エッセイ：英語 3,000 ～ 5,000 語、日本語 6 ～ 11 ページ
- 書評：英語 2,000 語以内、日本語 5 ページ以内

投稿受付フォーム: <https://forms.office.com/r/f8dUJVshU2>

初回提出項目:

- 研究タイトル（仮）
- 理論的背景
- 研究目的
- 研究方法
- 予想される結果（仮）
- 考察内容（仮）
- 参考文献（最大5件）

投稿数の制限: 原則として著者1名につき1本。ただし特例として複数の投稿が認められる場合があります。

著作権: 本誌掲載論文のデータベース登録・複製・再利用の権利は立命館アジア太平洋大学が保有します。再利用希望の場合は事前にご連絡ください。

掲載可否: 掲載の最終判断は編集委員会が行います。

お問い合わせ: aplj@apu.ac.jp

『APU言語研究論叢』編集委員会
編集委員長: SEVIGNY, Paul G.
編集委員: BARRASO, Victor
JONES, Kent
LARKING, Malcolm
住田 環
張 文青
布尾 勝一郎
吉田 真宏

APU Journal of Language Research Editorial Board
Chief Editor: SEVIGNY, Paul G.
Editors: BARRASO, Victor
JONES, Kent
LARKING, Malcolm
NUNOO, Katsuichiro
SUMIDA, Tamaki
YOSHIDA, Masahiro
ZHANG, Wenqing

■APU言語研究論叢

第10巻

発行 2025年7月31日

立命館アジア太平洋研究センター発行

立命館アジア太平洋大学言語研究センター編集

〒874-8577 大分県別府市十文字原 1-1

組版 小野高速印刷株式会社

■APU Journal of Language Research

Volume 10

Published July 31, 2025

Published by

Ritsumeikan Center for Asia Pacific Studies

Edited by Center for Language Education

1-1 Jumonji-baru, Beppu, Oita 874-8577

Typesetting by Onokousoku Printing Co Ltd.
