

北海学園大学

人文論集

第 81 号

北海学園大学人文学部

2026 年 8 月

北海学園大学

人文論集

第 81 号

2026 年 8 月

目 次

北海学園大学人文学会第 12 回大会シンポジウム 記録 生成 AI と人文学教育	1
発表 「GenAI and Education in the Humanities: Insight from Critical and Social Realism」	Jérémie BOUCHARD 4
指定討論 「時代が求める人文学教育」	柴 田 崇 33
質疑応答	47
北海学園大学人文学部 2025 年度 優秀卒業研究賞	57
イングランド短期議会・長期議会議員の全般的特質	仲 丸 英 起 73
RUN, HIDE, FIGHT: Pragmatics, Gun Culture, and Corpus-Driven Vocabulary Instruction in ELL Contexts	B. Bricklin ZEFF & Philip S. RICCOBONO 111
〈翻訳〉ユダヤ学 マルティン・ブーバー	佐 藤 貴 史 155

題字揮毫：島田無響氏

執筆者紹介

ブシャー・ジェレミ (英米文化学科：教 授)
柴 田 崇 (英米文化学科：教 授)
森 川 慎 也 (英米文化学科：教 授)
仲 丸 英 起 (英米文化学科：教 授)
ゼフ・ブリックリン (英米文化学科：准教授)
フィリップ・S・リッコボノ (アメリカ合衆国／クラーク郡学区
キャニオン・スプリングス高校：司書教諭)
佐 藤 貴 史 (英米文化学科：教 授)

北海学園大学 人文論集 第81号

2026(令和8)年8月31日

編 集 片 岡 耕 平 (日本文化学科)
仲 丸 英 起 (英米文化学科)

発 行 者 森 川 慎 也

発 行 所 北海学園大学人文学部
〒062-8605 札幌市豊平区旭町4丁目1番40号
電話(011)841-1161

デ ー タ 編 集 北海印刷株式会社
札幌市中央区南3条西17丁目

HOKKAI-GAKUEN UNIVERSITY

STUDIES IN CULTURE

No. 81

August 2026

CONTENTS

Hokkai-Gakuen University Society of Humanities 12th Symposium GenAI and Humanities Education	1
GenAI and Education in the Humanities: Insight from Critical and Social Realism Jérémie BOUCHARD	4
Humanities Education for Our Times Takashi SHIBATA	33
Discussion	47
2025 Outstanding Graduation Research Award	57
Collective Profiles of the Members of the Short and Long Parliaments Hideki NAKAMARU	73
RUN, HIDE, FIGHT: Pragmatics, Gun Culture, and Corpus-Driven Vocabulary Instruction in ELL Contexts B. Bricklin ZEFF & Philip S. RICCOBONO	111
Martin Buber, Jüdische Wissenschaft, translated and with an Introduction by Takashi SATO Takashi SATO	155

FACULTY OF HUMANITIES
HOKKAI-GAKUEN UNIVERSITY
Sapporo Hokkaido Japan

生成 AI と人文学教育

発表

ジェレミ・ブシャー（北海学園大学人文学部英米文化学科
教授）

「GenAI and Education in the Humanities: Insight from
Critical and Social Realism」

指定討論

柴田 崇（北海学園大学人文学部英米文化学科 教授）

「時代が求める人文学教育」

質疑応答

総合司会

岩田 哲（北海学園大学人文学部英米文化学科 教授）

日時 2026 年 1 月 22 日（木曜日） 15：00 ～ 17：10

会場 北海学園大学 7 号館 D30 教室

主催 北海学園大学人文学会

^{*} 当日の音声記録に基づく。但し、発表と指定討論の内容は一部復元が困難であったため、後日改めて文章化した。

北海学園大学人文学会 第 12 回大会

開会の挨拶

○森川 人文学部長の森川と申します。本日は、人文学会第 12 回大会のためにお越しくださり、ありがとうございます。

今日は、「生成 AI と人文学教育」というタイトルで、ジェレミ・ブシャー先生と柴田崇先生のお二人にご発表いただきます。これは本学部の取り組みでもありますし、これから生成 AI について考えていこうという試みでもあります。

その生成 AI についてですが、少し宣伝をさせてください。人文学会の会員であり、同時に本学部の教員でもある先生方のご著書です。

昨年、2025 年 8 月に、杉江聡子先生が共著でご著書を出されています。タイトルは、『AI を外国語教育で使わない選択肢はもうない』です。中国語教育についての杉江先生の論文がこの本に収められています。

右側は、今年 1 月 26 日に出版予定のブシャー先生のご著書です。Routledge という出版社から出るもので、タイトルは *Humanising Language Education in the Generative Artificial Intelligence Age: A Critical Realist Approach* (生成 AI 時代における言語教育の人間化：批判的實在論的アプローチ) です。生成 AI 時代において、語学教育、言語教育をいかにより人間的なものにしていくか、という内容のご著書で、クリティカル・リアリズムという学問的立場、社会学の分野にあるアプローチから書かれた本です。

このように、本学部の教員も、生成 AI と人文学教育ということについて考えております。お二人とも言語をご専門にされている先生方ですので、言語学的なアプローチから考察されています。

今日は、ぜひ先生方のご発表を聞いた上で、皆さまと活発なディスカッ

ションができればと思います。それでは、よろしくお願いします。

○司会（岩田，以下同） 学部長，ありがとうございました。この後の日程ですけれども，始めにブシャー先生からご発表をいただき，その後，指定討論者として柴田先生からご発表をいただきます。休憩をはさんで，フロアとのディスカッションという形で進めてまいります。

今回の趣旨について，「今日，明日，学生のレポートをどうしようか」といった実務的な話ではなく，もう少し広い視野にわたる，レベルの高い議論になるかと思います。特定の結論が出るようなものにはならないとは思いますが，AIに関しては国レベル，それから大学レベルで，さまざまな対応方法が今検討されているところです。今日的な話題について，私たちもディスカッションを通して学びを深められたらと考えております。

準備ができましたら，まずブシャー先生の方から発表していただきたいと思います。お二人の発表が終わった直後に，発表内容に関する疑問点等については短く質問を受け付けたいと思いますが，具体的な質問等に関しては，休憩の後，フロアとのディスカッションの際にお願いしたいと思います。

発表

GenAI and Education in the Humanities: Insight from Critical and Social Realism

Jéréemie Bouchard

This is an edited transcript of a presentation given at the 12th Annual Conference of the Humanities on January 22, 2026.

Opening Remarks

In this presentation, I will discuss GenAI in the Humanities from the angle of philosophy, specifically through some of the core principles found in Critical Realism. Why begin here? We need to recognise from the beginning that any GenAI-in-education question is complex, and at this moment we do not have much empirical evidence which can tell us what GenAI is, how GenAI will develop, what effects it has had and/or will have on learners. Because of this, we need to begin with philosophy. We need to go back to our respective understandings of philosophy, the theory of education, our various conceptualisations of both GenAI technology and human beings, and see what we already know. It is from that basis that we can perhaps, and eventually, gain a better understanding of the impact of GenAI technology on human beings. There are different kinds of philosophy, from a philosophy of technology, a philosophy of human beings, a philosophy of education. Together, they provide a layered view of what we are trying to understand. In that spirit, I will talk about Critical Realism, the philosophy of science I use in my research, and throughout my presentation I will explain how Critical

Realism is relevant to today's discussion. I will also talk about social realism, which is not the same as Critical Realism. I will relate social realism specifically to education and essay writing. Then, I will explore GenAI in relation to essay writing, and I will end my presentation by asking *Is it possible to have humanist education in this era of GenAI?*

Here are the main claims in my presentation. Firstly, learning and essay writing are necessarily challenging processes, and this is because of who we are as human beings. We can make things easier through our use of technology, of course, although there is a point where human beings need to struggle to learn. I hold the view that GenAI is likely to compromise this necessary process. Secondly, denying students chances to struggle, through GenAI's expediency and convenience, is a form of dehumanization. It is important to come to term with humanism as an important set of ideas in all of this, and to realise that by introducing GenAI in the writing process we are introducing a dehumanising force. Thirdly, GenAI use by students for essay writing is likely to reduce education to information transfer, or what we might call a transactional view of education. I argue that this is likely to impede the development of judgmental rationality, and students' appreciation of their own powers as embodied, sentient, reflexive, and evaluative beings. Here, I am drawing from Helen Beetham (2025: 105), who is a professor at the University of Manchester and a consultant for UK universities on the subject of GenAI. This is what she has to say with regard to students' use of GenAI in writing:

If [each step in the writing process] can be outsourced to a generative agent, where, in writing, does the student's agency count? Is it in the structure or in the detail, the argument or the voice? The identity work of writing comes not in any one of these

but in the iterative adjustment of whole to part, style to argument, reading to writing, that constitute thinking through text.

I interpret this statement to mean that writing cannot be divided neatly into steps, and from this basis, delegating some steps to GenAI, and putting everything back together neatly at the end. There is instead a symbiotic relationship between these steps that students need to experience. Introducing GenAI here can, in this sense, be dehumanising. These are the main claims I am trying to make in this presentation.

Core Principles in Critical Realism

Critical Realism (Bhaskar, 2009) begins with a recognition of three core principles: ontological realism, epistemic relativism, and judgmental rationality. Ontological realism is the idea that there is a single, ontologically objective reality, common to us all, and independent of human thought. So, reality exists whether we understand it or not. Reality and everything in it is ontologically 'layered', with different mechanisms and powers operating within and across layers, or what we call ontological stratification. As an example, let's conceptualise a learner as a human being. Well, what is the composition of a human being? First of all, there is a chemical layer at its very basis. Then there is the physical layer. Then there is the biological layer. And as we go through the process of emergence, with greater levels of complexity, we reach the cognitive layer, the psychological layer, the emotional layer, the reflexive layer, and as we get higher and higher, the social layer. To understand human beings, or learning for example, it is not a good idea to focus on one single layer, because each layer is influenced by other layers at both lower and higher levels of complexity. That

is called ontological stratification, and Critical Realism is very much about understanding the different layers of the things we are trying to understand. With GenAI, it is the same thing. GenAI is first and foremost dependent on a source of electrical energy, although there are processes that emerge from this which are characterised as having greater levels of complexity. It is therefore important for us to understand what happens within and across each layer.

Epistemic relativism is very much in agreement with postmodernism. It is the idea that our knowledge of reality is always partial, fallible, and never absolute. Nobody know exactly how reality is. That is because our knowledges are always contingent on specific social factors at specific moments in history. Our knowledges are always 'language'd' and 'cultured'. So, we do not have a perfect view of the world as it exists.

However, unlike postmodernism, Critical Realism adds judgmental rationality, which is the idea that even if our knowledge is fallible, it is not hopelessly fallible. We do have better and worse ideas. How do we explain better and worse ideas? On what basis can we make that judgment? Here, we can recognise that not all knowledge is equally valid. We can be, and often are, wrong about reality, and reality has a way to let us know that we are right or wrong about it. By extension, we have a moral duty to correct our ideas. Judgmental rationality is very much a collective project, necessary to the improvement of human knowledge and science in a general sense. Judgmental rationality is very much what we want to teach our students. It is very much what university education is about.

Another important aspect of Critical Realism is what we mean by reality. According to Critical Realism, reality is divided into three layers: the empirical, the actual, and the real. The empirical is what we

perceive and/or experience through our sense and through measuring instruments. In research we have access to the empirical through statistical data, observation, interview and/or survey data, and so forth. The empirical is what we are confident about. It is near us.

However, most of reality lies beyond our perception. How can we deal with this as social scientists? This is the core question for critical realists. The actual includes all the phenomena which did/do happen, as opposed to all those that could have happened but did/do not. It also includes all the phenomena in the world, whether they are perceived by people or not, for example a tree falling in China right now. None of us can perceive it or hear it, which makes it an event within the layer of the actual, for us that is. For people in China standing next to the tree, it is an empirical phenomenon, but for us it is at the level of the actual.

The level of the real, which is the most important for critical realists, includes all the powers, tendencies, and mechanisms in the world, whether or not they are actualised. These cannot be directly perceived. For example, how do we know students learn? Can we say *Ah, she is learning right now, I can see learning*. No. Learning is an underlying generative mechanism, which means that it is not at the level of the empirical or the actual. We imagine that the student is learning something, because we might be looking at better test results, or maybe the student is saying something which suggests that there is a change in this person's mind. From this, we retroductively imagine the existence of learning, but we cannot directly perceive learning as a mechanism. Other examples of mechanisms at the level of the real include the ability to apply critical thinking, which is core to my presentation and Professor Shibata's presentation. Similarly, we cannot perceive education as a parsing system, or education placing some people in this corner of society and others in other corners of society. We cannot see social

classes either. But we know that they exist because they have effects on phenomena which we do perceive at the empirical level. In short, we retroductively imagine the existence of mechanisms at the level of the real through conceptualisation, based on observation of their outcomes.

Another important part of the critical realist understanding of the real is that presences and absences are both important. The fact that a student is motivated to learn English, and who consequently makes a lot of efforts in class, for example, can be characterised as a “presence.” I can say *Oh, there is an energy happening in the mind of that student which is likely to lead to changes in behaviours*. But with a student who is not motivated, who does not like my class, or who does not want to interact with other students, there is an “absence” of something. This absence is also causal, in that it also has effects. So, both presences and absences are important for critical realist researchers. According to Critical Realism, the level of the real is the main focus of the natural and social sciences and, hopefully, it is also the main focus of what we do in university education. We want to bring our students’ minds and attention not only to what they can perceive, but to what lies beyond what they perceive. This makes education a transcendental experience.

According to Critical Realism, we arrive at the level of the real through retroduction. This is a mode of thinking, or a form of inference whereby we work back from what we observe, the here and now or the empirical, to identify possible generative mechanisms at the level of the real. Retroduction is different from induction (inferring the general from the particular) and deduction (inferring the particular from the general), as these two modes of thinking tend to be somewhat detached from context, and are essentially aimed at answering the *What* question, or description. Retroduction, however, is about answering the *How* and *Why* questions, or explanation. In this sense, retroduction is a profoundly

conceptual or philosophical mode of thinking, although it is always contextualized. Typical retroductive questions include:

- *Why is the world like this and not otherwise?*
- *What mechanisms must exist for this reality to emerge rather than another reality?*
- *What must the world be like for us, humans, to produce these ideas about it, rather than other kinds of ideas?*

Critical Realism is very much about ontology. It is about questions of being. It is less about how we come to understand things, and more about how things are. I highlight this distinction between epistemology and ontology here because I believe it is crucial when we think about the interaction between students and GenAI. Retroductive thinking is very much a social activity, so epistemology matters a great deal, of course. However, questions of being are central. Critical realists, for example, hold that retroduction also requires an embodied experience with the world, which helps us work back from observation and perception to identify phenomena at the level of the real. Our embodied experiences are crucial to our ability to test our ideas against an objective reality. Here, it is important to stress that GenAI is not an embodied entity, and in this sense, we can argue that it is incapable of retroductive thinking. Therefore, in the student-GenAI interaction, the responsibility for retroductive thinking falls exclusively upon the shoulders of the learner. That is a very heavy burden to bear, without knowledge of educational theory, for example, or without learners being fully aware of their own responsibility towards their own learning.

Another important principle in Critical Realism, one which has helped me structure the argument in my book (Bouchard, 2026), is

relationality. The concept of relationality (Donati and Archer, 2015) helps me understand that, in education, when people learn and/or communicate, they are not only transferring information from one brain to another. When students write essays, for example, they are not simply taking information from their brain and recording it on paper, giving this information to the teacher, who then reads this information and provides an appropriate grade. This is called a transactional view of essay writing.

Relationality posits that relations are emergent outcomes of interaction between things related. Relations themselves are real, meaning that they possess *sui generis* properties which are distinct from the things related. For example, the student-teacher relation is structured by norms and expectations, regardless of the fact that two people relate to each other as teacher and student in context. When teachers and students relate to each other, they draw from already existing principles and ideas about the teacher-student relationship, and this influences how they think and interact with each other. There is also a feedback loop. The *relata*, the flesh-and-blood teachers and students for example, can also transform these relations in context and over time, by modifying role incumbency, or introducing new norms and values and so forth. From this angle, the teacher-student relation is understood not as deterministic, whereby one *relata* directly influences the other in linear fashion, or as in the transactional view of education. The teacher-student relation is instead an inherently dialectical relation between the *relata* themselves as well as the *relata* and the relation itself.

The critical realist understanding of relationality follows from its understanding of social emergence as a principal generative mechanism in society. Social emergence creates a stratified reality where social phenomena exist at a higher level of complexity than the psychological or biological parts that compose them. Once we recognise the importance

of social emergence, and then relations as possessing *sui generis* properties or as having an existence beyond their *relata*, we can then begin to ask questions such as *What is the quality of the student-GenAI relation? Does it yield relational goods? Does it benefit the student, or is it counter-productive? When a student uses GenAI to produce the largest part of an essay, can we say that this human-technology relationship has yielded more relational goods than evils?* When we understand relations as possessing *sui generis* properties, we are moving away from a transactional view of relations. The quality of those relations then becomes a crucial social scientific question whereby high-quality relations are understood as producing more relational goods than relational evils. This idea is fundamental to my arguments about GenAI in education in this presentation.

Social Realism and Education

Let's move on to social realism, which is similar to Critical Realism, although it has slightly different philosophical origins, and in my opinion, is much more explicitly focused on education. A social realist view of education adopts a transcendental view of human experience. The main idea here is that students should move from the local to the abstract and the general (Young, 2008). Education is about getting students 'out of their skins', towards the world. Students must develop powerful knowledge (Bernstein, 1996; Wheelahan, 2010). Powerful knowledge is not the same thing as knowledge of the powerful. Knowledge of the powerful people is the knowledge that helps them control society. Powerful knowledge is instead knowledge that influences the natural and social world. It is a largely conceptual knowledge of the real. Its epistemic strength depends on how successfully it explains objective reality. More

importantly, powerful knowledge helps students get out, or reach out, and become something more. In this sense, it is a core component of distributional justice, or the wellbeing and empowerment not of a few people but rather a form of empowerment of all.

Social realism is, of course, social. For example, it is interested in understanding the control and organisation of knowledge by forces both within and beyond educational institutions, as well as within particular fields of inquiry such as anthropology, history, language studies, etc. It asks *How is knowledge organised and distributed in these fields?* Social realism advances the idea that specific fields have specific knowledge codes and knower codes. An academic paper in history, for example, is shaped differently than an academic paper in applied linguistics, or an academic paper in literature. The knowledge codes in these fields are different, and the ways knowledge is represented are also different. There are also knower codes. Social realism asks, for example, *Who has authority in that field? Who is being cited the most? The question Who offers more controversial ideas, and who challenges existing knowledges?* is also important in determining knower codes.

Both knowledge codes and knower codes are important for our students to know. Why do we quote others in our academic works? Why do we encourage our students to cite other researchers in their papers? Why don't they simply write what they think? This is because we want our students to strengthen their claims to legitimacy. We want them to express their thoughts, but we also want them to offer robust truth claims by relating these to existing knowledges in specific fields. Acknowledging the history of ideas—an important aspect of both judgmental rationality and recognition of specific knowledge and knower codes—is a very important skill for students to develop. The goal is not for students to simply reproduce these codes: they should also be able to

challenge them. The goal, however, remains the development of powerful knowledge, as well as understanding the ways in which knowledge is developed and distributed in specific fields of inquiry.

Another important aspect of the social realist philosophy of education is Legitimation Code Theory (LCT), which is even more specific to academic writing. This idea has been developed by Karl Maton (2014), who argues that core to academic writing is the ability to move between the concrete and the abstract in strategic fashion, or what he calls semantic waving. Imagine an academic paper as something which includes a main argument and a series of sub-arguments together unfolding in waves, from more concrete ideas to more abstract ideas, and back and forth. Most academic papers in this sense are not purely abstract or entirely concrete. They most often frame conceptual talk within references to concrete reality through the use of exemplification. In a single academic paper, we are likely to find different levels of conceptual abstraction, from meta-theory, to theory, to middle-range theory, to concepts, to empirical evidence, which can be understood as different stages of semantic waving. Why do we write academic papers this way? Maton argues that semantic waving allows writers to build knowledge. It allows us to link complex ideas with the empirical data that must be explained, produce and share knowledge in ways which are kind to readers, and more generally speaking, structure our academic texts and research projects. Knowing how to write papers through effective semantic waving is a very complex skill which requires an embodied experience capable of recognising objective reality. It is also essential to field-specific knowledge development.

Also core to semantic waving is the twin concepts of semantic gravity and semantic density. This is another thing that students need to master. Semantic gravity is the degree to which meaning relates to

its context. Let's say, for example, that I am talking to you now about my breakfast this morning at home. Statements about my breakfast have very strong semantic gravity in that you, as the listeners, might need to know more about me, my house, my lifestyle, to fully understand them and, of course, be interested in them. Again, statements with strong semantic gravity are closely related to their real-world contexts. Statements which communicate a meta-theory, a theory, or a notion, however, have weak semantic gravity. These statements are generalisable: You do not need to fully understand the real-world context to understand them.

Semantic density, on the other hand, refers to the degree of condensation of meaning within socio-cultural practices such as academic writing. The stronger semantic density is, the more meaning units are condensed within practices. The weaker semantic density is, the less meaning units are condensed. So, a theory, for example, has weak semantic gravity but strong semantic density. My statements about my breakfast this morning, however, have strong semantic gravity but weak semantic density. Unlike theories or concepts, these breakfast statements do not express much meaning.

The concepts of semantic waving, semantic gravity, and semantic density bring us back to the notion of retroductive thinking, which is core to both social realism and Critical Realism. As I argued earlier, retroductive thinking requires an embodied experience. To relate the abstract and the concrete, we need to live in the world. Retroductive thinking is not simply a linguistic exercise, nor is it what GenAI does when it navigates vast fields of algorithms in a split second, without being able to relate data and tokens to real-world referents. Retroductive thinking is the ability to conceptualise the real, or what cannot be perceived directly, and make sound judgments between good and

bad conceptualisations of the real. We need lived experiences and a direct and rich connection with the real-world to do that. Likewise, in academic writing we also need an embodied experience to understand and effectively employ semantic waving, semantic gravity, and semantic density. GenAI simply cannot do this. It can mimic our ability to do so. It can turn retroductive thinking into a performance. But it cannot do the real thing. GenAI, in this sense, does not use language, nor can it write academic papers. It only appears to us that way, through our ‘conversations’ with AI chatbots. Because it lacks an embodied experience, and because it is locked within a world of zeros and ones, GenAI remains inherently limited to a surface performance of human capacities.

Writing as a Necessarily Challenging Process

Let me now move on to an idea which we seem to forget in today’s ‘GenAI age’: The idea that writing is necessarily hard work. We do not learn to drive a car or get a driver’s license, for example, by taking many taxis. We do not build a strong immune system and develop muscular strength by bringing a forklift to the gym and lifting weights with it. That does not make a lot of sense. Similarly, we do not develop knowledge and academic writing skills by asking GenAI to take care of most stages in the development of an academic paper. There are, however, effective ways we can use GenAI in academic writing, of course, and later I will mention a few of them. My point here is that if we outsource our core human capacities, including retroductive thinking, to GenAI, we are dehumanising the essay writing process. The human brain requires sustained focus and intellectual investment, and this can be understood as a necessary form of suffering.

What do we mean by suffering here? After all, education should not be painful, right? Why would we want to make education difficult, when it should be fun? As language teachers, we have all been trained to think that language classes should indeed be fun and motivating to students, and that this is possible when we remove hurdles, reduce complexity, make the developmental process smooth and regular, and as much as possible, relate what is being learned to our students' lives. I think we need to be more careful about those pedagogical values, and not think of them as absolute. Learning is not necessarily a fun game. Learning is often painful. You need to begin from a sense of uncertainty and incompleteness, which is what a lack of knowledge produces. You need to ask or tell yourself *What is going on? I can't do it*. Learning is the struggle to get out of this predicament, which means that the struggle itself is the productive element.

Davies (2012) talks about suffering as mild anxiety, moodiness, dissatisfaction, and unhappiness. He defines it as a relational outcome of the external-internal worlds interaction. Suffering results from our embodied human capacity to notice imbalances, incompleteness, and absences, after which we deploy retroductive thinking to understand the mechanisms which generate observable reality. Suffering and learning are not necessarily the same thing. One could say that suffering precedes learning, development, and emancipation. The critical realist educational theorist Brad Shipway (2011) defines hardships in learning as sources of joy which come from a broader sense of emancipation from situatedness. The student realising *I can be more. I understand more* is the moment when suffering begins to produce learning. It is not easy to get there, but once you get there, it feels really good. We can find a similar idea in Albert Camus's *Myth of Sisyphus*, in which he argues that there is meaning in hardship, and that we can learn and develop

identities by accepting the struggle against ignorance and defeat. All these ideas about suffering in relation to learning can also be related to long-standing educational principles, notably those developed by John Dewey (1938 [1997]), who argued that education is, at its core, “about postponing immediate action upon desire until observation and judgment have intervened” (p. 69). We do not want to give students the answers immediately, which is what they too often get when they use GenAI. Education is not necessarily about greater efficiency or expediency. It is instead about delaying satisfaction until the student has observed at length and judged the relative value of a range of possible answers. Education is really about delaying rather than precipitating the process of learning.

Different Understandings of Motivation

I think these ideas about suffering in relation to learning also help clarify what we mean by motivation. Let me cite here a very popular, very common, and quite good definition of motivation by applied linguist Zoltan Dörnyei (2001). He says that motivation “is the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out” (p. 8). I think this is a very detailed and somewhat useful definition of motivation. However, I do have a problem with it, because it reduces motivation to cognition, and therefore situates motivation largely within the mind of the person. Unfortunately, I do not see the relational aspect of motivation in this 2001 definition. Instead, the full complexity of motivation seems to be reduced to an internal mechanism triggered by input-output

transactions.

Of course, Dörnyei has offered much more sophisticated definitions of motivation years later, notably by integrating complex dynamic system theory. This has allowed him to pay greater attention to external factors as well as the context in which motivation emerges. Much of Dörnyei's research, however, remains inspired by social interactionism, which does clash somewhat with Critical Realism. Social interactionism is actually quite popular within applied linguistics circles, and it does offer a strong relational viewpoint, although not an ontologically stratified and emergent viewpoint which we instead find in Critical Realism, for example. According to a social interactionist view, motivation is something which essentially emerges when learners are having fun, when tasks are easy to understand and outcomes clear and quick to emerge, when material and technology are simple, convenient and predictable, when mistakes are easily avoided, and when what is being learned is directly connected to everyday life.

Arguably, the interactionist view of motivation has some value, although it is insufficient. Realist educational theory, on the other hand, offers a stronger, ontologically stratified, emergentist, and relational understanding of motivation as a mechanism emerging from hardship as a source of joy (Shipway, 2011), as something which emerges when reality is complex and fluid, when complexity thinking is required from students, when learning is challenging, when mistakes are expected and necessary to development, and when understanding leads to human flourishing and empowerment. At the core here is the complex, dialectical interaction between the learner and objective reality. This is where I think we can see long-lasting motivation to learn. Dörnyei's view, however, defines motivation very much as a short-termed phenomenon happening in context. As educators, when we think about how we should

motivate our students, we need to think about what kind of motivation we are aiming for, and for this I believe that Critical Realism's relational view is more useful.

GenAI Use in Essay Writing

As I mentioned at the beginning of my presentation, we do not have enough empirical data on the interaction between learners and GenAI, which means that it is difficult for us to claim with certainty whether GenAI use by our students is generally good or bad. ChatGPT was released in November 2022, and in a wave-like fashion everyone began to panic, including myself. We all wondered *What is this thing? What is this animal we are dealing with now?* Humans need time to learn things and figure out something as complex as GenAI. Our students, however, are very quick to adjust to the GenAI reality. They quickly learn how to use it, and this can leave us, older people, somewhat confused about what is really going on. The current situation is indeed very complex, and right now research is lagging. Much of what is available in academia is exploratory research, with a marked presence of corporatist discourse, while ethnographic, longitudinal studies are almost non-existent. There is an obvious tension between 'reactive' and 'proactive' studies, although much of these include largely unsubstantiated claims about the possible effects of GenAI use on learning. In other words, much of existing research on GenAI in education has yet to become rigorous, empirically-grounded, and we will need to wait a few years for proper theory-testing to take place.

However, we do see some very interesting studies coming out. One of them is by Kosmyna et al. (2025). In this study, three groups of subjects wrote an essay under different conditions: the Brain Only

group, who used paper and pencils, the Search Engine group, who could use Word and search engines such as Google or Yahoo, and the Large Language Model (LLM) group. Only the LLM group was allowed to use GenAI to produce a first draft of their essay, although all groups were allowed to use GenAI to rewrite. The researchers found largely negative outcomes with regard to the LLM group. In the interview part of the study, 83.3 % of participants in the LLM group could not accurately recall the content of their essays, nor were they able to clearly state any sentence in their essays. Only 11.1% in the Search Engine and Brain Only groups failed to do so. What does that mean? One possible explanation is that, unlike participants in the other two groups, the essay did not become part of the LLM group's thinking, consciousness, or operative knowledge. Here, we are talking about depth of knowledge, or how far in one's mind the writing of an essay penetrates and becomes operative knowledge. The researchers did note, however, that the most effective use of GenAI was with the Brain Only group using GenAI to rewrite their essay. In short, GenAI can potentially be beneficial to essay writing at later stages of the writing process. Tentative conclusions from this study include the idea that it is best to start with the paper-and-pencil approach, then teach students how to use GenAI as a scaffolding device, for example, with ChatGPT providing labelled feedback. In our faculty's Writing classes this coming April, we will have students use ChatGPT to generate labelled feedback. I am not sure if it is going to work, or whether it will be detrimental to our students' writing skill development, but we will see. Another tentative conclusion from the Kosmyna et al. (2025) study is that cognitive offloading, or humans delegating their thinking powers to the machine, through extensive use of GenAI in education, is likely to lead to cognitive loss.

Another interesting study was produced by the Brookings

Institution's Center for Universal Education (Burns et al., 2026). It is a 200-plus page document, a fascinating read. Their methodology included focus groups, interviews, and what they call a broad literature review. They had 500-plus participants, including students aged between 13 and 17, parents, educators, tech experts, policymakers working in more than 50 countries. They reviewed over 400 research articles. Similar to the Kosmyrna et al. (2025) study, they found that using GenAI in education can undermine children's foundational development (e.g., the ways children think and relate to other people), especially in educational contexts emphasizing transactional modes of education. In educational contexts marked by transactional modes of learning, students attend classes to get scores and credits, to pass these classes and graduate. There is a sense that the teacher-student relationship is reduced to an exchange of favours: *You do this for me and I will do this for you*. This type of education is not explicitly about the emancipation of students, but rather about getting something in exchange for something else. Researchers in this study also noted that GenAI dependence, or students increasingly off-loading their own thinking powers onto the technology, leads to the kind of cognitive decline or atrophy more commonly associated with aging brains. That is a very scary possibility indeed. Adopting a more sociologically informed approach, the researchers also found that GenAI use can undermine students' emotional well-being, including their ability to form relationships, recover from setbacks, and maintain mental health.

We can explain many of these findings, I think, by going back to theory, and more specifically the ontology of GenAI. GenAI is inherently sycophantic: its use reinforces a narcissistic mode of interaction with the world. It is a mirror (Vallor, 2024): It puts students in front of themselves, and is designed to reinforce their beliefs. GenAI thus creates

an echo chamber, which can stunt a child's emotional growth. The Brookings Institution's study observes, rightfully in my opinion, that we learn empathy not when we are perfectly understood by others, but rather when we misunderstand them, when we are misunderstood by them, and when we learn to recover from such misunderstandings. The researchers who produced this insightful study do strike a positive tone: Although the damages of GenAI use on learning are real and daunting, they are fixable. They also argue that GenAI is most useful when it is supplementing, not replacing, the efforts of a flesh-and-blood teacher; and when it is framed within an emancipatory mode of education—what Professor Shibata will later discuss as education for critical thinking—rather than a transactional mode of education.

Concluding Remarks

I will now reiterate some of the main claims in my presentation on GenAI in essay writing. By giving quick solutions to complex problems, GenAI use by students precipitates actions upon desire. From a philosophical angle, Pierpaolo Donati (2025) argues that students using GenAI extensively to learn might come to think of objective reality as a 'language game'. They might gradually be seduced by this textual world, this 'language-producing' machine and how effective it is, and become satisfied by it, rather than proactively reaching out toward the world. O'Regan and Ferri (2024) argue that, because GenAI is a disembodied entity, it is incapable of judgmental rationality, which as I have argued is central to learning and essay writing. GenAI is instead about relativism, endless simulacra and fetish appearances.

We must recognise that GenAI is too often used by students to summarise larger texts, thus removing opportunities to appreciate

the full complexity of academic discourse. It also removes valuable opportunities for students to understand and appreciate knowledge and knower codes in specific fields of research. GenAI is also too often used by students as a replacement for thinking and writing, thus robbing them of opportunities to develop rhetorical skills and judgmental rationality. Let's remember that GenAI is a very powerful plagiarising machine, which means that its use does violence to the history of ideas. GenAI does not care whether it is citing correctly or poorly. It does not care where it is taking the information from, and sometimes it even twists the information in order to satisfy specific algorithms. We call this phenomenon 'GenAI hallucination', which is a very strange, anthropocentric way to describe it. GenAI also presents a simplistic, often erroneous, view of ongoing debates in specific fields. In the long run, GenAI use by students is likely to transform them into a-critical consumers of information rather than critical producers of knowledge. Although my assessment of GenAI use by our students is rather pessimistic, I do believe that our current philosophies and educational theories provide rather solid justification for these views.

If we focus more explicitly on language learning, there is also the alarming reality (not possibility) that GenAI use reinforces a deficit view of language learners. Just like everything else in society, the world of language education has to deal with a range of ideologies which tend to compromise human practice and human emancipation. One of them is native-speakerism, an ideology particularly salient in English language teaching around the world that oddly emphasises non-existent links between biology and one's 'unique' ability to use a 'native' language. Within English education circles, native-speakerism posits 'native speakers' of English as the ideal pedagogical models and representatives of Western culture, regardless of their actual knowledge of language and

culture, or linguistic and teaching abilities. Native-speakerist beliefs and practices marginalise ‘non-native’ educators by treating their linguistic background as an inherent deficiency rather than a professional asset. Native-speakerism also marginalises ‘native speakers’ by reducing their professional identity to a biological accident of birth rather than a set of skills developed over time. Within a native-speakerist mindset, the learner can never become a ‘native speaker’. In this sense, it promotes a deficit perspective of the learners themselves, who will never ‘get there’. Native-speakerism also disempowers learners by denigrating their own voices, their own ways of learning and using the language being learned.

How does that relate to GenAI? Well, many GenAI apps used by language learners (e.g., Langua, ELSA Speak, Gliglish, Loora, Memrise) are presented as effective tools to “sound like a native” (Selvi, 2025). GenAI apps also tend to be markedly biased against non-Standard language varieties. Curran et al. (2025) argue that, by assessing language learners’ output from particular inner circle varieties of English (e.g., London English, Ohio English, ‘textbook English’), GenAI provides the appearance of objectivity and legitimacy while reinforcing outdated understandings of language proficiency. Why does it do that? By drawing its data exclusively from the Internet, GenAI is necessarily limited to Standard language varieties. Unlike the multiple ways in which English is used in the real world, Standard English remains the dominant variety on the Internet, which means that GenAI necessarily reproduces this bias in its assessment and output. In other words, one cannot reasonably claim that GenAI actually helps promote minority languages or varieties such as Japanese English, for example.

The deficit view of our students’ language and literacy skills can also be denoted in the belief, widely shared by language educators who view GenAI mostly as a positive force, that their students essentially cannot

write essays like ‘native speakers’ on their own, and that by putting GenAI technology—as an exogenous force—between them and this ‘native speaker’ ideal, everything should be fine. The idea here is that the goal for language learners is essentially unattainable, and that GenAI technology can instead ‘do the job’ for them. This deficit viewpoint introduces an unhealthy fetishisation of both GenAI technology and the native-speaker ideal. Fortunately, there is an increasingly larger body of research in applied linguistics which tries to unpack and dismantle this unfortunate ideological development in language education.

I would like to close my presentation by bringing your attention to the larger sociological reality which envelops this GenAI-in-education phenomenon. How is all of this framed within a broader social context? Here, Donati’s (2025) concept of digital colonisation is particularly relevant. Donati begins by noting that it is already very difficult to disengage with GenAI. The technology is everywhere: in our smartphones, in our banking systems, in the ways we relate to other human beings, in the ways we entertain ourselves. Not only is GenAI use likely to exacerbate cognitive offloading, it is also gradually becoming a parasitic technology in human life, and we barely know the extent to which this process is taking place. Geoffrey Hinton, one of the creators of GenAI, admits that he does not even know how the technology works or what it is capable of doing. As Donati argues, “If we choose to replace humans with GenAI to converse, teach, learn, and care, we are encouraging the colonisation of the analogue by the digital.” Donati defines digital colonisation as a socio-technical process and a cultural phenomenon, which leads to changes in relational goods. Here, Donati talks about changes in negative terms, or some form of deterioration in mutual trust, reciprocity, care, and shared norms. Digital colonisation also involves changes in how people view reality. Earlier, I talked about

GenAI use reinforcing the impression among students that reality is only a language game, which I think is an example of that. GenAI use reinforces an unhealthy move from analogical relations (i.e., between nature and humans), or objective reality, to “augmented” virtual visions. This moves human reflexivity toward an instrumental rationalisation of the social world, as promulgated for example in ideologies such as transhumanism, particularly its more radical idealisation of the technological ‘Uber Man’.

When we talk about how GenAI use in education relates to broader realities, we also need to talk about current socio-economic structures, including how the emergence, promotion and consumption of GenAI relates to neoliberalism as a new form of market capitalism, the neoliberalisation of education, and how all of this leads to different forms of dehumanisation. Concannon et al. (2023) argue that the undemocratic intrusion of GenAI in education reveals the growing neoliberalisation of education along market-based ideology, or to neoliberal values of competition, efficiency, market-based solutions, and the privatisation of software platforms. Guest et al. (2025) make the very valid point that “the technology industry is taking advantage of us, sometimes even speaking through us, to convince our students that these AI technologies are useful or necessary, rather than harmful.” As they argue, the ideas promulgated by GenAI corporations and by researchers who wilfully reproduce corporatist discourses constitute “false ideological frames to obtain market penetration and increase technological dependency.” It is worth reminding ourselves that the neoliberalisation of education is built upon false notions of freedom, specifically freedom as a choice between very narrow sets of pre-manufactured and approved options generated and controlled by corporations, or the kind of freedom afforded to consumers.

Again, I have offered in this presentation a rather dark view of GenAI in education, and my book *Humanising Language Education in the Generative Artificial Intelligence Age* (Bouchard, 2026) is very critical of current GenAI-in-education research, and where all of this might lead us. I think this perspective is necessary at this point in time, because much of current GenAI-in-education research seems enamoured with the technology and its potentials. We read technicists accounts of the technology which claim that it is going to ‘revolutionise’ education.

That being said, it is also worth asking *Can we have GenAI in Humanities education?* One obvious and rather popular answer is that we do not really have a choice. GenAI is here. Students are using it, and we cannot effectively prosecute its use, or wish the technology away. Although this answer does make some sense, I think we must also reject the TINA, or “There is no alternative” principle, which effectively and perhaps unnecessarily normalises GenAI. The TINA principle is most certainly aligned with technological determinism, and I am not in agreement with that view at all. There are alternatives, and people can certainly undo things. We can act in the world in many different ways. Perhaps we can have GenAI in Humanities education, although it all depends on our foundational assumptions about education, namely whether we align our activities with a transactional view of education or with an emancipatory viewpoint.

I believe that the effects of GenAI use on learning are likely to be negative. From this stance, I argue that we have a moral duty to mitigate its effects, and ensure as best we can that students are not denied crucial learning opportunities while using the technology. Perhaps this is a point of contrast between Professor Shibata and I: I do not think that the question *Can we have GenAI in Humanities education?* is a technical question. What is rather at stake is human learning, human

emancipation, and these are definitely not technical matters. We must therefore shift from a technicist viewpoint, which most often asks *What can GenAI do?*, to a sociocultural approach to GenAI, which asks *What is the relationship between people and GenAI? Is it a good relation? How can we judge that?* Answer to these questions should be informed by long-standing educational theory, and understandings of the ontology of people and GenAI.

We must also be more critical of transactional modes of education, or mere task completion, and foster curiosity and the desire to learn among our students. Here, I believe Professor Shibata and I are very much of the same mind. Perhaps teachers should spend an entire class discussing GenAI with their students, putting it on the screen and seeing how it should and should not be used. They should also talk with their students about how dehumanising GenAI use can be, and how it can rob students of crucial learning opportunities. I see GenAI very much as a drug, as a force which creates different forms of unhealthy dependence among its users. Students must learn to be morally strong when using this technology, to successfully uphold their responsibility towards their own learning and to society.

We must also reject ethics-washing in GenAI-in-education research. Ethics-washing is one of the most detrimental ideologies in education. It says *As long as my students are aware of the dangers of GenAI use, then everything should be fine. Let's just leave all those ethical judgments to them.* In current GenAI-in-education research, ethics-washing is rampant. From my readings on the subject of GenAI ethics, I have noted very limited attention being paid to what scholars actually mean by ethics, or what is an ethical approach to GenAI use in education in concrete terms.

I am going to close my presentation by citing Pierpaolo Donati (2025) again. As the author says, we must evaluate the effects of new

technologies on people based on the criterion of the human quality of the social relations they generate. Stated differently, our judgments about the benefits and/or drawbacks of GenAI use in education, and whether or not we can have a GenAI-informed Humanities education, must all be grounded in a clear understanding of human needs and of education for human emancipation. Humanism is, in other words, central to this discussion. This is not a technical but rather a sociocultural issue.

Thank you very much for listening.

Reference List

- Beetham, H. (2026). Student writing as 'passing' in a time of synthetic text. In A. Prevatt-Goldstein & D. Mallows (Eds.), *Critical perspectives on academic writing: The politics and practices of writing development in UK higher education* (pp. 95-115). UCL Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Bhaskar, R. (2009). *Scientific realism and human emancipation*. Routledge.
- Bouchard, J. (2026). *Humanising language education in the generative artificial intelligence age: A critical realist approach*. Routledge.
- Burns, M., Winthrop, R., Luther, N., Venetis, E., & Karim, R. (2026). A new direction for students in an AI world: Prosper, prepare, protect. *Center for Universal Education at the Brookings Institution*. <https://eric.ed.gov/?id=ED678495>
- Concannon, F., Costello, E., Farrell, O., Farrelly, T., & Wolf, L. G. (2023). There's an AI for that: Rhetoric, reality, and reflections on EdTech in the dawn of GenAI. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(1). <https://doi.org/10.22554/ijtel.v7i1.116>.
- Curran, N. M., Gu, B., Zhen, L., & Jenks, C. (2025). AI and native speakerism: The intersections of technology, language assessment, and linguistic objectivity. *RELC Journal*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/00336882251367459>
- Davies, J. (2012). *The importance of suffering: The value and meaning of emotional discontent*. Routledge.
- Dewey, J. (1938 [1997]). *Experience and education*. Touchstone.

- Donati, P. (2025). The relational quiddity of virtual/digital reality. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 55(4), e70018. <https://doi.org/10.1111/jtsb.70018>
- Donati, P. & Archer, M.S. (2015). *The relational subject*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Guest, O. et al. (2025). Against the uncritical adoption of AI technologies in academia. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17065099>
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X. H., Beresnitzky, A. V., ... & Maes, P. (2025). Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. *arXiv preprint arXiv:2506.08872*, 4.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge.
- O'Regan, J.P. & Ferri, G. (2024). Artificial intelligence and depth ontology: Implications for intercultural ethics. *Applied Linguistics Review*, 16(2), 797-807. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0189>.
- Selvi, A.F. (2025). Meet your new AI teacher: hypes, promises, and realities in AI-powered language education platforms. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2025-0224>
- Shipway, B. (2011). *A critical realist perspective of education*. Routledge.
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. Routledge.
- Vallor, S. (2024). *The AI mirror: How to reclaim our humanity in an age of machine thinking*. Oxford University Press.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.

○司会 先生，どうもありがとうございました。英語でのご発表ということもあり，大変だったところもあったかと思います。用語等がいろいろ出てきましたので，確認が必要な場合には，柴田先生の発表後に少し時間をいただけたらと思います。

先行研究等の紹介もありましたけれども、外国語教育の分野では、確かに4技能の中で一番AIの使用が進んでいるのがライティングです。ジャーナルのランキング等でも、AI関連とライティングが急に上位に上がってきている、という状況です。ご指摘の通り、まだまだ研究は足りないのですけれども。今後、言語指導の分野だけではないと思いますが、たくさん研究が出てきて、もう少し明らかになってくるのではないかと思います。

柴田先生からの質問に対するブシャー先生の回答は、最初に配られた資料の中に入っておりますので、そちらの方もお時間のあるときにお読みいただければと思います。それでは、柴田先生、よろしくお願いいたします。

指定討論

「時代が求める人文学教育」¹

柴 田 崇

はじめに。

英米文化学科の柴田です。「時代が求める人文学教育」の題で話題提供いたします。

まず、新聞記事をご紹介します。2025年10月23日の読売新聞に、「人類の頭脳を上回る『超知能』AI、開発禁止に2万人署名…歴史学者や『AIのゴッドファーザー』ら」という見出しの記事が載りました。読み上げますと、「人工知能(AI)の専門家や著名人らが22日、人類の頭脳を上回る「超知能」を持つAIの開発を禁止するよう訴える書簡に署名した。歴史学者で世界的ベストセラー作家のユヴァル・ノア・ハラリ氏や、『AIのゴッドファーザー』と呼ばれ、2024年ノーベル物理学賞を受賞したジェフリー・ヒントン氏らが名を連ねている」とのことです。ハラリのような歴史家の

¹ 以下の文章は、録音データをそのまま文字起こししたのではなく、当日使用したPPT資料に基づいて後日作成したものです。そのようにした理由の第一は、J・ブシャー先生の基調講演の再現方法に合わせ、発表部分の統一感を出すべきと考えたからです。第二に、当日は時間の関係上、発表内容の一部を駆け足で説明せざるを得ず、発表の細部まで伝えるには、録音データでは足りないと考えたからです。結果、おそらく読者にとってはより読みやすい文章になり、発表者＝著者の目からも自らの考えを十全に伝えるという点で理想に近い「記録」となりました。他方、これと引き換えに、当日の様子を、臨場感を含めて再現するという点では最善のものではなくなったことは否めません。以上を踏まえ、ご一読ください。

みならず、現代の機械学習の基礎を作ったヒントンの名前があったことで、大きな衝撃が走りました。

次は、今年1月の日経新聞の記事です。「大学入学共通テスト、OpenAIは9科目満点 得点率97%でGoogleに勝利」。オープンAI社のAIが主要15科目のうち、9科目で満点、全体でも97%の得点率だったそうです。共通テストだけで言えば、日本の中にAIに合格できない大学はありません。グーグルやアンソロピックのAIもこれに準じる成績だったそうです。

本日は、AIの現在について、教育と仕事に関する情報提供から始め、大学の存在意義、時代が求める人文学教育について意見を述べ、最後に、ブシャー先生の基調講演にコメントします。

1. AIの現在：教育，仕事

PISAをご存じでしょうか。OECDが進めている国際的学習到達度に関する調査で、15歳児を対象に読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三分野について3年ごとに本調査を実施しています。

前回（2022年）の調査における平均得点の国際比較で、日本は数学的応用力で5位、読解力で3位、科学的応用力で2位と、まずまずの成績でした。ちなみに、すべての区分で1位だったのがシンガポールです。

日本の順位の推移を見ると、2000年の調査の各区分で1位、8位、2位だったのが、2006年の調査に向けて下落し、変動を経て、22年の調査で当初の成績を収めるに至りました。

さて、気になるのがOECDの平均点の変化です。単純に比較はできないものの、折れ線グラフにしてみると、2000年から緩やかながら確実に下降し、2022年の調査の結果は過去最低です。

別の指標でも似た傾向が見られます。例えば、文科省の経年変化分析調査でも、小学校の国語と算数、中学校の国語と数学と英語のスコアが、中学校の数学を除き、2016年度から2024年の経年変化で低下が認められます。

いったいこのような低下の原因は何でしょうか。2025年10月25日の日本経済新聞によると、小中高生の半数が一日にまったく本を読まないそうです。また、本を読む時間はスマホを使う時間が長いほど短くなる、とのことですが、これは、一日に使える時間が限られている以上、当たり前かもしれません。ただ、東大の秋田喜代美先生らのグループは、読書と学力が連関しているという解釈を導き出しました。

読書量の低下を学力低下の一因と考えるのには一理あるように思えます。ただ、学力低下という現象と技術の関連性は、技術哲学での議論を踏まえると一筋縄ではいきません。技術を価値中立的なものとする技術の道具説によれば、一日に使える時間の配分だけから学力低下を説明できるかもしれません。他方、技術には価値志向性があるとする媒介説に基づくと、スマートフォンなどを使うことで何か質的な変化が生じていると推定されます。この変化を脳の変化として記述できるかどうかは分かりませんが、いわゆる「デジタル脳」に関連した説はこちらに分類されます。媒介説のうち、リテラシーの変化に注目したのが、後ほど紹介する、トロント大学コミュニケーション学派で、その代表はメディア論で名の知れたマーシャル・マクルーハンです。

ちなみに、PISAでも、2025年の調査の「革新的分野」で、「ラーニング・イン・デジタルワールド」を実施し、日本もこれに参加しています。時代に合った学力を模索しているという点で、PISAの認識も単なる道具説ではなさそうです。

次の記事は、中学校の授業へのAIの導入状況です。2025年10月8日の日本経済新聞によりますと、日本は授業でAIを使う中学校教員が全体の2割弱で、活用率は55カ国・地域中54位だった、とのこと。AIによる悪影響を慮ってのことで、単なる怠慢によるものでないことには注意が必要です。なお、最下位はフランスです。

ちなみに、高等教育ではどうかというと、2025年12月9日の日本経済新聞の記事では、大学による生成AIの活用状況には二極化の傾向が見られ、4割程度の大学が、不正利用への警戒などから、検討や準備といった

段階にとどまっている模様です。

教育に続けて、AIの仕事への影響を見ていきましょう。ブルームバーグは、2025年5月15日に、AIでソフト開発者に解雇の波、と題し、マイクロソフトで大規模な人員削減が始まった、という記事を配信しました。記事にもある通り、この波の背景には、プログラムのソースコードの生成や解析を自動化するAIの開発があります。具体的には、2022年11月のChat-GPTの発表の以前と以後で、潮目が変わったものと推測します。同様の動きは、アクセンチュア、メタ、アマゾンでも見られます。

高度人材の代表と目されてきたAIエンジニアがリストラの対象になっているのには、AI投資を加速しなければならないという懐事情もあるようですが、このような「AIリストラ」の実相をより深く考察したのが、ホセイニらによる、2025年10月の研究論文²です。

全米28万5千社の、62万人分の雇用データを基に、2015年から25年までのホワイトカラー職の雇用動向を追跡したのですが、この研究の特徴は、職位に従ってエントリーレベルから上級管理者レベルまでを七段階に分け、その上で、エントリーとジュニアという下位二つのレベルをジュニアというカテゴリーに、ジュニアの上のアソシエートから最高位の上級管理職までをシニアというカテゴリーに括ります。そうすると、2015年以降、両カテゴリーがともに雇用が増えていた状況が、2023年1月を境に一変したのが分かります。これを境にジュニアの雇用数が減少したのに対し、シニアのそれはこれまで通り、増加を続けているのです。加えて、AIの導入に積極的な企業ほど、この傾向が堅調であることも分かりました。

つまり、「AIリストラ」には、ジュニアの仕事が消失しつつあるという

² Hosseini, S. M., Lichtinger, G., "Generative AI as Seniority-Biased Technological Change: Evidence from U.S. Résumé and Job Posting Data", *Social Science Research Network*, Oct. 2025, pp. 1-26(Appendix, pp. A1-A28).

要素が隠れていたのです。さらに、2023年1月が、ちょうどChat-GPTの実装の時期と重なることから、生成AIがキャリアの浅い社員の仕事を代替し始めたことが推測できます。

今後、このようなAIリストラが進むと、何が起こるでしょうか。短期的には、ジュニアが訓練を受ける機会が減少することが考えられます。そうすると、将来、シニア層を形成する社員が供給されなくなるわけですから、必要なシニアが足りなくなり、組織全体が衰退していくことが予想できます。日本大学の安藤至大氏は、これを「はしごの下段の喪失」と表現されたようですが、言い得て妙な表現です。もちろん、会社が、現在の垂直的な組織から、例えばフラットな組織に様変わりするなら、別のシナリオを考えるべきでしょう。そして、長期的な観点からは、AIがすべての仕事を代替する世界が来るとの予測もあります。そうなると、ユニバーサル・ベーシック・インカムや、余暇の利用などが主題になるでしょう。ともあれ、あまり先のことは分かりませんので、以下、短期的な観点から、本日のピックを考えることにします。

2. 大学の存在意義

高等教育の意義を揺るがす事態を報告する記事があります。2025年10月26日の日経新聞は、AIの猛進で、学位取得後にブルーカラーを選ぶ若者が増えていることを伝えました。同年12月3日の同紙には、AIリストラの文脈で会計士が配管工に転職し、給与が3倍になったという事例が載りました。

このような記事をどう読み解くべきでしょうか。一部には、「ブルーカラービリオネア」層の登場を喧伝するものもあるようですし、関連して、AI時代の高等教育の存在意義に疑義を呈する向きもあるようです。前者に対しては、AIの頭脳とロボットの身体とが融合する、いわゆるフィジカルAIの開発に大きな資金が流入していることを踏まえると、ブルーカラーの仕事が人間に残されるとの見通しの楽観性を指摘できると思いま

す。後者について考えると、もちろん、高等教育が今のままで存続できるかは怪しいと言わなければなりません。ただ、歴史を繙くと、高等教育も時代が求めるものに変化してきた事例を見つけるのは難しくありません。例えば、福沢諭吉は『福翁自伝』で、儒学を学び、忠孝の思想を身に着けるための漢学に代わり、数学を学び、独立心を養う洋学を勧めています。時代の変わり目には、必ずと言ってよいほど、新しい学問と教育の必要が叫ばれてきました。

時代の変わり目を、ある技術の社会実装の時期と重ねると、大宅壮一がテレビの普及に「一億総白痴化」の未来を見たことや、前出の、スマートフォンの利用から学力の低下が説明されたことが想起されます。

では、テレビを観ることでヒトは馬鹿になるのでしょうか、あるいは、スマートフォンを使うと学力が落ちるのでしょうか。その是非を問う以前に、これらの言説には、旧来の知識や学力を物差しに現状を嘆くようなところがあると言えないでしょうか。

福沢諭吉のように、時代によって、そして技術環境の変化によって、求められる知識や学力が変化すると考えれば、高等教育の使命は、人間とAIで実現する新たな「知」を探究し、AIの未来を構想する人材の輩出にある、と言えないでしょうか。

知のあり方は時代とともに変化する。そして、時代の転換期には必ず大きな技術革新があった。このような前提を立て、「リテラシー」の変化から現代を理解しようとしたのが、マクルーハン率いる、トロント大学の一派です。

3. 時代が求める人文学教育

マクルーハンが拓いたメディア論の特徴は、「リテラシー」への着目です。マクルーハンは、「リテラシー」の変化を技術革新と関連付け、ある種の歴史観を提起しました。トロント大学コミュニケーション学派に共通する歴史観の特徴を理解するために、その他の歴史観をいくつか紹介しま

しょう。

一つ目は、産業革命以降の生産様式に注目し、蒸気期間の発明を1.0とし、その延長線上に現代を位置づける「インダストリー 5.0」です。ドイツで提唱され、ヨーロッパ中心に普及している歴史観です。この歴史観によると、今日の課題は、人間中心で持続可能な生産様式の開発です。

二つ目は、生産関係の変化に注目した、カール・マルクスの唯物史観です。その今日性については、専門家の議論に譲ります。

三つ目として、トーマス・クーンのパラダイム論を挙げたいと思います。異常科学によるパラダイム転換の後、通常科学の時代が続き、次の異常科学を機に次のパラダイムが始まる、とまとめられるでしょう。実は、マクルーハンは、パラダイム論の「共訳不可能性」の概念を捉えて、自らのアイデアがパラダイム論に近いことを書き残しています。マクルーハンは、新しいリテラシーを身に着けると、古の人々が古いリテラシーによって世界をどう分節していたかが分からなくなる、と考えました。このあたりの認識が、パラダイム論の「共訳不可能性」と響き合ったのだと思います。

四つ目が、マクルーハンらと親和性がありそうな、ジュリアン・ジェインズの二分心仮説の歴史観です。ジェインズは、文字の利用によって、人々に神々のささやきが聞こえなくなった、と主張します。実際、文字以前の世界を舞台にした『イーリアス』や『オデュッセイア』には、神々のささやきによって人々が選択し、そのような選択を疑わない記述が見られます。ジェインズは、左右脳局在論を足場に、神々のささやきの正体は内心の声であり、それが、感覚的で非論理的な思考を司る右脳による意識への介入であるとの仮説を立てます。そして、文字の利用は、言語的で論理的な思考を増進し、結果、右脳の介入を退ける左脳優位の時代が始まったと考えます。これも、晩年、左右脳局在論をたびたび援用したマクルーハンと響き合うところがありますが、ジェインズの場合、大変革は文字の登場という一回切りです。やはり文字に注目したマクルーハンが、第二の大変革を活版印刷技術で、第三の、そして現代に通づく大変革を電子・電気技術に求めたのとは対照的です。

その他、人文学的な歴史観として、人間の地位、あるいは自己理解の変化に注目したものがあります。地動説によって宇宙の中心から放逐された後、進化論で他の動物との垣根が取り払われ、無意識の発見により、理性的な動物の仮面も剥がされ、挙句、AIの登場でさらなる疎外を受けているという歴史観は、技術哲学の分野で散見され、AIとの関係でヒトを規定する点は、それはそれで興味深いのですが、本日の主役は、この後に説明するトロント大学コミュニケーション学派の歴史観です。

既に説明したように、トロント大学コミュニケーション学派のベースは、声の時代＝無文字時代から説き起こし、文字、印刷技術の各時代を経て、現代を電子・電気技術の時代と規定する歴史観です。一見、技術史のようですが、それぞれの技術が、それぞれの時代に相応しい「リテラシー」を形成した、と考えたのが、この学派の特長です。マクルーハンに師事したウォルター・オングは、文字以前の時代の「リテラシー」を「オラリティ」と名付けました。リテラシーがレター＝文字に基づくスキルである以上、無文字時代のスキルに「リテラシー」の語は使えません。このあたりの厳密さへの自覚こそ、この学派の真骨頂と言えます。そう考えると、電子・電気技術の時代にもそれに相応しいスキルがあり、その命名が必要ですが、これについては定まった言い方がないので、以下、各時代のスキルを「リテラシー」と表記します。

この学派の歴史観の特徴は、第一に、「リテラシー」の歴史性、つまり、「リテラシー」が時代によって、主要な技術の特性を反映して変化することです。そして、第二に、「リテラシー」の変遷過程に自覚的であることで、新しい時代の「リテラシー」が構想できる、と考えたことです。マクルーハンも、テレビが主要なメディアになった時代を背景に、教育方略や教室のレイアウトなどについて、積極的に発言しました。その有効性を現代から評価・断罪するのはあまり意味がありません。ここでは、単に新しい技術の使い方に慣れ、通曉するというレベルの先の、あるべき使用法を構想するところに、マクルーハンの志があったことを確認しておきます。

この発表ではマクルーハンの歴史観に則ってAI時代の「リテラシー」

を問い、人文学教育の可能性を論じます。その前に、マクルーハンらのアイディアと関連する哲学説を紹介しておきましょう。

まず、技術哲学者のドン・アイディの「設計者の誤謬」です。アイディは、当該技術を悉知し、その使い方を決めるのは設計者である、という考えを、この概念で否定しました。技術史を繙けば、アイディの主張に容易に頷けます。ヨハネス・グーテンベルクは印刷技術を生活の糧を稼ぐものとししか考えておらず、グラハム・ベルは、電話を補聴器のようなものとして発明しました。コンピュータも、当初は弾道計算や暗号解読の機械で、インターネットも、核攻撃に対して強靱な通信施設に過ぎませんでした。こう考えると、機械学習の基礎を考案したヒントンが、AI脅威論の急先鋒になったからといって、そのみで絶望する必要もなさそうです。アイディの「設計者の誤謬」は、まったくもって妥当な指摘です。しかし、このような指摘をしたのは、アイディが初めてではありません。

プラトンの『パイドロス』には、文字に関する説話が出てきます。プラトンは、ソクラテスの口を借りて、文字を発明した者（発明神テウト）と、文字の善し悪しを判別する者が異なることを指摘しています。また、『国家』には、この判別の能力の位階に関する記述があります。プラトンは、馬具を例に、制作者よりも、それを使う者の方が、それを使う者よりも、それを上手く使う者の方が、馬具を判別する能力が高いことを書いています。プラトンの場合、上手く使う者の更に上に、善のアイデアに通じ、善い用法が分かる智者が位置づけられます。

プラトンを踏まえると、まず、アイディの「設計者の誤謬」がプラトンの思想に包摂されることが分かります。マクルーハンについて言えば、個々のメディアの探究の先に、メディア全体の理解が必要であること、さらに、その理解を踏まえて、価値判断を含む対処法を考案することを終局的な目標にしていました。個物の上に全体があり、全体を統べる秩序があり、その秩序を導く価値が必要である、と考えたものと解釈すると、やはりプラトンの思想に範型があると、言えなくもありません。

ともあれ、ここまでの話をまとめると、「リテラシー」における審級が

図示できます。一番下に、当該技術（以下、メディアと言い換えます）を使えなかったり、使わない者がいます。次の階層にメディアを使える者、その上に、メディアを上手く使える者を位置づけられます。ここまでが、マニュアル通りにメディア、例えば、AIを使う者だとすれば、その上の最上位に、メディアの善し悪しをしっかりと理解し、現状をより善い方向に向け変える対処法、例えば、善い用途などを提案したり、選択できる者が位置する。人文学教育が目指すのは、もちろん、最上位の「リテラシー」です。

ともあれ、「リテラシー」の善し悪しを論じるのは簡単ではありません。マクルーハンらの考えも、突き詰めれば価値相対主義です。オラリティとリテラシーを比べても、どちらが善いとか悪いとかではなく、人類史的に見ると、メディアの変化とともに新しい知のあり方が確立され、それに伴い、新しい「リテラシー」が構想されてきた、と言えるだけです。ただ、このような長期的な視点に対し、短期的には価値をめぐる摩擦が生じます。E・ハヴロックは、プラトンのアンビバレンスもこの一種と解釈しました。現代の、テキストに依拠した「リテラシー」を尊び、軽薄なAI利用を窺める態度も、短期的な視点に立つてのみ、可能なのかもしれません。人文学部の教育にも、古い「リテラシー」の価値を保守する傾向がありますが、これも、長期的には不変であると断言できません。ちなみにマクルーハンは、「古いメディアは芸術になる」とも言いました。私たちの「リテラシー」に対する保守的傾向を言い当てたものとも解釈できます。

以上を踏まえて、Q & A形式で、AI時代の本学部の教育について私見をお示しします。

Q1. AIを学生に使わせるべきか？

A1. プラトンに遵えば、使わせなければ理解が進まない以上、使わせないという選択はできません。ただし、使いつつ、適正な、あるいは善い用途を提案するためのスキルを磨かなければなりません。世の中にはネオラッドライトを名乗り、AIの廃棄を喧伝

する勢力もあるようですが、これには賛同できません。

Q2. 人文学教育の目標は？

A2. AI を前提に、「善さ」を追究する教育だと考えます。

Q3. では、AI を使わせつつ、「善さ」を追究する教育とは？

A3. 以下、読む、書く、話す、その他の表現の、技能毎に、適正な AI 使用のあり方を中心に、説明します。

まず、読む（観る）ことについては、AI の使用は推奨できません。この技能を AI に代行させることは、いわば「代考」だからです。あえて、観ることを加えたのは、映画等の映像コンテンツをテキストに準じるものと見做したためです。人文学の徒が、先人からの膨大なテキストという遺産を受け継いでいる以上、テキストを解釈する機会是人文学教育の中核に位置付けられるべきです。テキストの読解を通じて価値観を磨く過程は自ずと、技術を含め、ものごとの善し悪しを判別する能力の涵養につながります。この過程を AI に委託してしまうのは、AI による解釈をただ受け入れるだけの依存に他なりません。よって、AI への委託と、その結果生じるこの能力の衰退は極力回避すべきです。

次に、書くことについて。人文学における主要な表現形式であり、レトリックの長い伝統があることを勘案すると、読むことに準じて、AI への委託を原則的に回避すべきと言わなければなりません。自ら書いたものがテキストになるという点では、テキストを蓄積する作業に参画する機会でもあります。AI への委託を下書きに留めたとしても、書く力、ひいては善い文章を判別する読む力の衰退を招く恐れがあります。誤字脱字のチェックや、添削で AI を使う場合も、最終的な判断まで委ねないことが肝要です。

話すことは、最も原初的な表現形式として重要視されるべきスキルです。AI の使用によって画一化したエントリーシートを廃止し、面接に切り替

える企業が増えているとも聞きます。AIへの委託は「代弁」に擬せられますが、今のところ、AIに委託する機会は想像の域にとどまります。

最後に、その他の表現形式に関するAI使用について。具体的には、画像、動画、音楽、ナレーションの生成や、それらの複合を想定しています。人文学部での教育では、委託による衰退を憂慮する必要のない領域と言えるでしょう。表現の幅を拡大する契機であり、自然言語のプロンプトにAIが応えることで技術的なハードルも下がっています。設備等の整備にかかる手間や費用を考えても、AI使用を奨励してよいのではないのでしょうか。

関連して、「文字起こし」にAIを使う例があります。主にAIに、音声データをテキストに変換させるケースです。これは、生成されたテキストの用途によって判断すべきでしょう。自分の復習のためならともかく、AIにインプットし、AIを賢くするデータとしてテキストを使うとなると、AIによる「代考」につながるおそれが出てきます。データづくりのための「文字起こし」は、奨励すべきでないように思われます。

もう一つ、いわゆる「壁打ち」についても考えておきましょう。AIとの間の「会話」で、自分の考えを整理したり、新しいアイデアを捻り出そうというケースです。疑似的な内省とも、表現につながる予備的な作業とも解釈できます。「読む」ことで自らの価値判断の軸が形成されていれば、AIの提案を取捨選択したり、場合によっては退けることもできます。逆に言うと、そのような軸がない中で「壁打ち」ばかりしていると、AIからのアウトプットを自分自身の考えと取り違えたり、無批判に受け入れるようになるおそれもあります。そのあたりの認識を伝えることが大切です。

以上を踏まえると、人文学における各種技能の間には審級がつけられそうです。価値に対する意識を高めるという点で、「読み」、そして、考えることが最上位に位置付けられます。翻って、このスキルの涵養を妨げるAI使用を最も警戒すべきと言えそうです。

人文学のアドバンテージとは、読み、考える糧としてのテキストの蓄積にあります。そして、読む力を涵養すれば、ケインズでもヴェーバーでも

チューリングでも、何でも人文学のテキストです。AI時代の人文学の勝ち筋は、読む力を駆使して、関心のあるテキストを読み漁り、考える節操のなさ、いわば「なんでも人文学」にあると言えないでしょうか。

文部科学省を中心に、「AI for Science による科学研究の革新」が推進されています。もちろん、創薬や新材料の開発の分野など、AI利用による効率化で大きな効果が期待できる分野があることは否定できません。他方、テキストを自ら読み、考えることで「善さ」の発掘と更新を目指す人文学で、同様の効率化に意味があるかは大いに疑問です。世の中の流れを理解しつつ、人文学の特長を再認識し、それを教育と研究に反映することが求められているように思います。2025年度には、「マルチメディア表現特別演習」に加え、高校への出前講義で「読む」ことの実践的意義を伝える授業を試みましたが、その成果と課題についてお話しするのは、別の機会に譲ります。

4. 基調講演へのコメント

ブシャー先生のお考えには、概ね賛成です。

例えば、ライティングについて、引用という行為に、思想の歴史への謝意の表明という含意がある、との指摘には大いに賛同します。また、知識の存在意義を理解し、更新し続けることが、いわゆるコード生成と異なること、知識の生産者であることと情報の消費者に成り下がることの対比にも肯かされました。

リーディングについて、生成 AI による要約の弊害が「単純化」にある、との指摘にも異論を差しはさむ余地はないように思われました。

他方、いくつかうかがいたい点も残りました。

まず、各種技能間の関係を掘り下げ、例えば優先順位や審級を付ける必要はないのでしょうか。これは、今後 AI が益々発達し、教育現場に浸透してきたときに、いかに導入すべきか、あるいは絶対的に導入すべきでないかを定める時期が来ると考えるからです。

関連して、「その他の表現」での AI 利用の積極利用についてのお考え、「壁打ち」の許容範囲、特に、外国語教育での利用価値についてもうかがいたいと思います。「文字起こし」を含め、具体的なケースに関する言及がやや乏しいような印象を受けました。

「デジタル植民地主義」「新自由主義」に対する批判を通じて、現在の技術環境の根本的な問題に迫る御講演からは、在外研究での大きな成果がうかがえましたが、私自身は、理論や理想をいかに学部教育に落とし込むべきか、という問いに対する御回答の方に、より関心があります。

質疑応答

○司会 それではお時間となりましたので、ここからはフロアの皆さんからの質問を受け付けたいと思います。時間的には25分程度になるかと思いますが、発表者のお二人の先生に質問があれば、私と後ろの先生でマイクを持っています。いかがでしょうか。

○質問者1 I am a strong believer in doing the hard work, and I wanted to take on the relational aspect. I am a teacher at the Hokkaido University Institute of Veterinary Studies. I find that now, I do not mind when students make mistakes, and the strange thing is that I almost like it, because I know that they are not using AI. If they are using an adjective when they are supposed to use a noun, or something like that, at least I know it is real. This does something strange to my brain. It is like relationality is coming back to me. I almost prefer language with mistakes, and I am a little confused about what to do with that. I find myself not worried about it as much, as long as they are communicating clearly, when I understand and when their peers understand. Is that incorrect to you? I am a little unsure about what to do with this.

○森川 今の質問について、ちょっと訳した方がいいですね。要するに、ハードワークしたり、一生懸命勉強したり努力したりすることが大事である。一方で、間違いをすることということもよくあって、それはむしろ好ましいことだと考えている。間違いをしないことよりも、むしろ間違えることの方が、教育的にもコミュニケーションの上でもいいのではないか。それについて、ブシャー先生はどう思いますか、という問いですね。

○ブシャー This comes back to how we conceptualise education. From what understanding of education do we approach teaching and learning? I've talked about two understandings in my presentation: transactional and emancipatory approaches to education. These are not necessarily

opposed to each other, although they are philosophically very different. The transactional view of education mainly focuses on the exchange of information. It looks at the development of very specific skills which are valued, for example, on the job market. In this mode of thinking, perfection is an important goal. We need to be correct. Students partake in this educational process by trying to fill in gaps. Of course, they can create new knowledge that way, although there is the imperative here to be perfect. The implications of making mistakes are severe: not getting a job, not passing a class. This transactional mode of education is very much what we have in the *juken* system. This is what the Japanese education system is largely based on. That does not mean that, in Japan, people do not emancipate themselves. However, the dominance of the transactional viewpoint is, I think, very important to acknowledge and understand, especially if we want to understand not only the possible effects of GenAI on learners in the current context, but also and as you suggest, how we conceptualise errors.

If we think about the emancipatory approach to education, then mistakes are expected. You want students to make mistakes. You do not want them to be perfect. You want them to make progress. You do not compare students against other students. You compare them to who they were before. If they made progress, then that is good education. To your question *What should I do with this idea?*, I think you should simply accept it, because you are approaching education from an emancipatory perspective rather than a transactional perspective. Here, I've only mentioned two understandings of education, but there are many more ways to conceptualise education beyond these two options. The point is that we need to clarify which assumptions about education we are working from.

As I mentioned in my presentation, there is a study by the

Brookings Institution's Center for Universal Education, which argued that GenAI can be good, in fact quite good, if we are thinking of education as an emancipatory project. For example, when we talk about GenAI with our students, we can be talking about how dehumanising it can be, but also about how positive it can be, how students can become more responsible for their own learning and development. This GenAI question can be empowering for students, but it depends on which philosophy of education we are approaching it from.

○森川 間違いとかミステイク、エラーについて考えるとき、大きく教育観として見ると、トランザクショナル・アプローチとエマンシパトリー・アプローチがある、ということでした。

ブシャー先生の言葉でいうと、トランザクショナルというのは、課題やレポートがあって、それを先生が採点する、評価するという、基本的な教育の形です。しかしそれが本来の教育ではなくて、より解放的（エマンシパトリー）な、自分自身が変化し解放されていくようなものがあるべきだ、ということです。

それに対し日本の教育は、どうしても入試などの制度の影響もあって、トランザクショナルな教育観が前面に出やすい。そういう意味で、間違えることは本来、当然予期されるものであり、教育の中に組み入れていくべきものでもある。AIでは、そうしたエラー・コレクション（誤りの訂正）のようなことは、自分自身の学習としてはできない、ということでした。

仮にそのAIそのものが、解放的なプロジェクトにも資することはあるけれども、もともと我々のアプローチの仕方がトランザクショナルなものであれば、それはかなり難しく、ネガティブになる、という回答ですけど、よろしいですか。

○質問者1 はい。

○司会 次、ご質問ございますでしょうか。現実的な質問でも構いません。

○質問者2 ありがとうございます。2つ、コメントというか、感想と質問なんですけれども。

まず1つ目は、この回答にブシャー先生が書かれていたと思うんですが、AIは何かをする存在とか、思考する存在ではなくて、設計された環境の中で機能をさせられている存在だと私は考えています。なので、主体は常に教師と学習者と、あるいは学習の中に参加する、例えば地域の人とか、その他すべての参加者であると考えています。

ですので、AIの機能そのものは教育的なアフォーダンスのようなもので、それを教師がどのように機能すると考えているかによって、授業の設計とか教育のデザインが変わると思うんですけれども、お二人の先生はそれをどのように考えているのか、もう一度教えていただければと思います。

○柴田 AIを道具として捉えられるかどうか、というのは、争点になっているところだと思います。私も、最終的には人間が責任を負うしかないので、AIを人間の器官と見做し、全体をサイボーグとして捉える、最終的には人間が考え、ナラティブを作っていかなければいけないと思っています。

ただ、実はAIの哲学的研究の限界ではそういった捉え方ばかりではなくて、今は割とAIをヒトに準じる人格のように捉えていこうという議論の方が、主流のようです。

しかし、繰り返しますが、責任主体としてAIを独立したものとして考えられるかという点、それは原理的に難しいと思います。ですから、私もどちらかというと、人間が常に関与する形でAIの発達とか開発とか、そういった形が正しいように思います。

○質問者2 もう1つ、これも私の個人的なビリーフに依拠しているんですけれども、生成AIは統計的にもっともらしい情報を生成するため、結果として平均化された表現に収束しやすいので、AIを使うことで標準化の圧力が働く、ということです。だからこそ、対話の相手というか、自分の思考をチェックする過程で、相手にする価値があると私は思っています。

多くの教師はたぶん、AIが正解を生成する装置のようになってしまうことを危惧していると思うんですよね。エッセイのTopic-based writingなどでも、「何を書くか」ということをお題にすると、AIが答えを書いて

きてしまう、ということを危惧している先生は多いと思います。

でも、ブシャー先生の資料にもあったように、いかに自分らしく書くか、という主観的なリアリティのようなものを言語化する過程で、間主観性を信じて、他者と自分の主観が通じることを成立させるために言語化することだと思っています。学習者が自分にとっての現実を言語化するための思考が、自分ひとりではうまくいかない。そのための補助をするツールとしてAIを使うことには、私は非常に有用性があるし、正当性を認めるべきだと考えています。

主観的事実を相対化して、そのどういったところが自分らしさなのかに気付くためのメタ認知を支援するツールのように位置づけることはできるのではないかなと思うんですが、その点はいかがでしょうか。

たぶん、ライティングの方が近いかなと思うんですけども、ライティングに限らず、外国語教育ということでも。

○ブシャー 先生のご意見を全部理解したというわけではないんですけども、1つ、よく聞かれてきたところに回答したいと思います。

教育における生成AIの研究では、個別最適化とかパーソナライズされた学習というのは、とても大事で、人気がありますよね。AIがそんなに素敵なものだと考えられるのは、学生がそれぞれ自分のペースで学ぶことができるか、自分の学習経験を作れる、ということですよ。だから、それはいいんじゃないかな、という結論がすぐ出やすいと思うんですけども。What I think is missing from this logic is the social aspect of learning. Learning is not exclusively inside the mind. It is between people and the world. When we think about students learning on their own, they are not actually learning on their own. They are always learning within a social context. They are at school, at home, with family members. They are thinking about what people have told them before. Learning is always in relation to other human beings, a relation which connects the reflexive powers of different people nearby, in the present, and/or in the past. The 'personalization' of education is, I believe, not a

real concept. It doesn't really happen. It's kind of an illusion that students learn all by themselves, disconnected from any social context.

○質問者2 個別最適化のためのツールというのは、いわゆる「人気のある表現」のようなことで、自己調整学習のためのパートナーにしましょう、といったことが流行っているのはそうなんですけれども。そこがポイントではなくて、AIがすごく平均的な現実をどんどん再生産して、それを標準化する圧力を学習者に押し付けてくる。学習者は、そのことに疑問を持って、どう判断していいかわからないから、受容してしまう。そうすると学習が成立しない、という課題があると思うんですね。

でも、そういう標準化とか平均化、画一化の力を持っているツールだからこそ、それを逆に利用して、自分の書いたものにはどういう特徴があるのか、AIが書いてくる標準的な、かなり正解に近いものと比べて、何がどう違って、そこが自分らしさだと気づくために使う、そういう使い方をすれば、AIはライティングの中でも有用なのではないかと思います。

○ブシャー What I would say to this is that AI doesn't even understand language. In AI machines, words only have numerical values. They are associated with particular algorithmic combinations. 'The' has a particular numerical value; 'teacher' has a different numerical value, and so forth. GenAI looks for averages. AI doesn't even understand what you are saying. It only understands the transformation of what you are saying into algorithms. It looks for averages. It produces the likeliest answers from a vast amount of algorithms and gives you an answer in split seconds. For GenAI, none of this is communication about reality. This is about the transformation of human language into algorithms. There is also something important to remember when we talk about education. It is the idea of doxastic responsibility. When we are learning from teachers, from classmates, from expressing ourselves, there is the underlying assumption that everybody involved is responsible for the truth claims they are making. *I trust that you are not lying to me*

right now; you trust that I am not lying to you. That's why we can have a conversation together. You are not giving me fantasy; you are giving me reality as best you can. This is called doxastic responsibility. We recognize this into each other, and that is how we are able to advance ideas. With AI we cannot assume that this exists. So, if we put texts into AI, AI is only giving us algorithmic averages. So, I am not exactly sure what kind of learning this leads to.

○司会 ただ今のご質問について補足いたします。人間は自由に意見を述べられますが、生成 AI は一般的で平均的なアイデアを大量に産出します。このため、AI との比較によって、人間は自分の考えがそれらとどう違うのかに気づくことができます。その「ズレ」や「独自性」こそが、その人の個性と言えます。もし教師が学生に、自分の考えの独自性や、一般的な考えから外れている部分を理解させられれば、それは教育的に有益である、というのが質問者の意図です。

○ブシャー My apologies for misunderstanding the question. Well, I cannot disagree with this idea in principle. It is certainly possible. I think that the materials we use in education can be bad sometimes, for example, textbooks that present sexist ideologies. From these, we can ask students to develop critical thinking by criticizing this material. However, is that what education is about? Shouldn't we instead use better quality materials to really push students forward? Of course, they need to criticize things. But to think of GenAI as a generator of bad content, homogenized content, I am not so sure. Do we explicitly use bad textbooks? Quite the opposite: We try to use better textbooks; we revise textbooks all the time. I don't reject your idea, because using bad material can be useful. But perhaps we should be using content and technology for different purposes.

○司会 完璧に通じているかどうかというところではありますが、基本的には、今の質問で出てきたことについては、反論はできないような内容だろ

う、ということを前提にした上で、ただ、教材が悪いということに関しては、悪い教材を使ってクリティカル・シンキングを学ぶというよりは、そういうものは使わずに良くしていく方がいいのではないか、ということでした。

おそらく、ブシャー先生の基本的な考え方としては、生成 AI は、我々人間も何を考えているか完全には見えないけれども、AI も何をやっているか見えない。答えらしいものが出てきたら、それを受け止めてしまう傾向が学生にはある。

しかし基本的に、AI はアルゴリズムに沿って動いているのであって、考えているわけではない、という前提に立っている。そのため、質問者の先生との間で、その前提の部分が少し違っていて、そこがなかなか噛み合にくい部分ではある、ということかなと思います。

○司会 あと1つ、2つぐらいかなと思いますが、いかがでしょうか。

○森川 今の杉江先生の質問とブシャー先生の回答について、岩田先生からは前提が少し違うかな、というところがありました。杉江先生の考え方としては、生成 AI が吐き出してくるものが標準的・平均的なものなので、それはそれとして、自分の特性のようなものを見極めるための対象として、壁打ちのように使えるのではないか、という感じでしたよね。

ブシャー先生の場合には、生成 AI であろうが、文学であろうが、おかしいことを言っているものはあって、それを当たり前のもので受け入れていくのが教育の本質ではなくて、教育の本質は、そういうおかしいものをおかしいと批判的に見ていけることにある。

生成 AI の場合も、誤った情報が入っていることはあるわけだから、そういうものを批判的に見ていける状態を作る、という観点だったと思います。

もう1回話を戻すと、生成 AI というものは、ブシャー先生の発表でもノーチョイス、つまり選択しないでは済まされない、現実として存在するものだ、という話がありました。

そうであるならば、生成 AI をどう使っていくかということについて、

柴田先生の発表にもあったように、技能に応じて分けて考えていく余地があってもいいのではないか。例えばリーディングスキルの場合だと、AIを使っているのは読み解くことができなくなるという問題がある。ところが、スピーキングとかライティングになると、また少し様子が違ってくる。画像や映像、動画のようなものになれば、またさらに違う。芸術関係の人だったら、意地でも自分たちで作ろうとするでしょうし。

そういった意味で、人文の教育ということを考えたときに、生成AIとの向き合い方をスキルごとに分けて考えていく余地があってもいいのではないか、と思うのですが、どうですか。

○柴田 発表の中で括弧をつけて「人文学教育では」としたのは、人文学的なレトリックに、これまでこういう表現が含まれていなかったのも、新しい表現の幅を広げるきっかけとしてはいいのではないか、という意図です。

さっきの話につなげると、確かにAIを使うことでの能力の標準化が起こる、というのはよく言われます。AIが統計的な処理をしているからとか、実際に電話のオペレーター業務で使ってみたら、スキルの低い人ほど効果があったという研究から、AIによる標準化がよく言われています。しかし、そもそも創造性とは何か、と問えば、それは単なる組み合わせの妙だという説もあります。もしそうなら、AIが創造的と言えるものを作ることもあり得ます。文章ではまだちょっと難しいけれど、画像とか音楽なら、実はもうかなりすごいものができているわけですね。創造性の定義を変えなければいけない瀬戸際にいるのかもしれない。

ただ、例えば宮崎駿のイラストと、AIが作る宮崎駿風のイラストの違いは、今のところ我々にはわかりますよね。最終的には、やはりコンテンツを判断するような、いわば審美眼のようなものが人間の側に必要になると思います。そういった能力は、たくさん良いものを読んで、見て、経験していれば、映画もそうだと思いますが養われて、ものごとの善し悪しや美醜を判別する能力を人間が保持できるのではないか。

AIの創造性の議論は循環しているのかもしれませんが。AIのアウトプッ

トが専門家が見ても創造的であるというレベルに達した場合には、それ自体がある種の AI の学習材料になって AI 作品の創性が担保されている、という風に。ただ、まだそこまでは行っていない。本のレベルで言えば、例えばプラトンのレベルのものを書く AI は、まだ存在しないですしね。「読む」という営みへの要求も、まだしばらく聖域なのではないか、映画もそうでしょう、と考えています。

もちろん、創造性というもの、そして我々が思っていることが本当に特別なものなのかどうか、ということは真剣に考えていかなければいけないと思います。はい、以上です。

○司会 何かさらにご質問はありませんでしょうか。はい、そろそろ時間となりましたので、このあたりで締めたいと思います。

学部長の方からまとめがありましたので、今日の議論を、皆様がそれぞれのコンテクストに帰ったときに、どうやって AI を使いながら学びを守り、発展させていくか、そのヒントになればよろしいかなと思います。

改めまして、ギリギリまで最新の情報をスライドに入れていただいたり、膨大な英語版・日本語版の資料を作っていただいたりして、素晴らしいご発表をいただいたお二人の先生方に拍手をお願いいたします。

それでは、以上をもちまして終了したいと思います。ありがとうございました。

北海学園大学人文学部 2025 年度 優秀卒業研究賞

講 評

人文学部長 森 川 慎 也

人文学部の卒業研究は学生生活 4 年間の集大成として位置付けられています。今年度の優秀卒業研究賞の対象作品はどれも 4 年間の集大成にふさわしい論文・作品に仕上がっていました。特定の対象をさまざまなアプローチから考察する論文もあれば、社会システムのなかに課題を見出し、それを解決するための具体的な方策を提案する論文もありました。また芸術作品を比較した論文もあれば、創作という形で虚構世界を作り上げるという研究もありました。いずれの研究も、研究課題を明確にし、その上で自らのオリジナリティを明示しています。どれも読み応えのある研究で、立派な卒業研究を書かれた受賞者の皆さまに心からお祝い申し上げます。

最優秀賞作品は、歴史分野の坂下珠璃さんの「北海道利尻島におけるふるさと富士の継承過程」です。利尻富士が地域のシンボルとして継承された過程を歴史・自然・社会・生活・信仰・風土などさまざまな観点から考察しています。国立国会図書館の NDL Ngram viewer を活用して計量テキスト分析を行い、時代ごとに利尻山／利尻富士と共起する語彙を洗い出し、特定語彙が頻出するいくつかの年代の歴史的な出来事にフォーカスして、その出来事の意味合いを同時代のさまざまな文献から導き出し、明治時代から現代までのあいだに利尻島のみならず他地域にも影響を与えながら利尻富士というシンボルが継承されていった過程を見事に明らかにしています。非常に説得力のある論の運び方、先行研究の課題を乗り越えるための手続きの緻密さ、論文としての完成度が抜きん出て高いことから、今

回の最優秀賞作品となりました。

特別優秀賞作品は、言語分野の三浦ひかるさんの「中国語学習者の語りにみる学習継続の要因——モチベーショングラフとインタビューを用いた質的分析——」です。北海学園大学に在籍する5名の中国語学習者の学習継続の要因を、動機構成概念の7局面モデル、過程志向アプローチなどの理論的フレームワークを用いながら、学習動機の変化をモチベーショングラフにし、Language Learning Histories という手法を採用してインタビューを行っています。そこから学習者たちの学習動機が多面的なものであり、かつ時間とともに変化していく過程を明らかにしています。限られた学習者を対象としながらも、複数の理論モデルに依拠しながら学習プロセスを可視化し、学習者の生の声を抽象的な概念へと変換していく手捌きは見事なもので、学習継続の動的プロセスを明瞭化した点が高く評価され、特別優秀賞作品となりました。

文学分野の優秀賞は、寺田望さんの「失われし釧を求めて（創作）」です。本作は、日本人の祖父を持つ韓国人青年と別の惑星から来た女性の二人による一人称語りの構成で、アイデンティティ、ルーツ、共生などをテーマにした、4万字に及ぶSFサスペンス小説です。物語は韓国に設定され、隕石の落下が迫る緊迫した状況から始まり、ルーツを明かすことに抵抗を感じる青年たちが次第に胸襟を開き、協力して別の惑星から降り立った怪物たちと戦うというスペクタクルな展開になっていて、物語の最後まで一気に読ませる面白さがあります。巧みな比喩表現やさまざまな伏線の仕掛けなど文学的技巧を活かした点、入念な下調べをした上で壮大な虚構世界を構築している点が評価されました。想像力豊かな発想とそれを物語に昇華できる力をすでに大学生にしてお持ちになっているのは素晴らしいことです。

思想分野の優秀賞は、大工柚依さんの「溝口健二と増村保造の映画作品における女性像の比較」で、タイトルにあるように、昭和時代の映画監督、溝口と増村の作品に登場する女性を比較した論文です。溝口と増村が女性の描き方にこだわった監督であったことを指摘した上で、両者の複数の作

品で用いられる演出方法と描かれる女性のタイプを細かく読み解き、両監督作品の女性像の差異、すなわち溝口は環境のなかに女性を描き、増村は環境を否定する女性を描いたという結論を導き出しています。日本映画史における巨匠溝口と弟子筋にあたる増村との師弟関係に着目した点、それぞれの作品で展開される映画技法を丁寧に記述している点、二人の監督の女性表象の差異を明確にしている点などが評価されました。私自身が大工さんの論文を読んだとき、その文章からとても誠実な書き手であるという印象を強く持ちました。

環境分野の優秀賞は、山中朝貴さんの「日本アニメ制作の構造的問題——新人アニメーターの確保に向けて——」です。世界に日本文化を発信する日本のアニメーターたちの置かれた雇用の構造的問題を取り上げ、アニメ業界の制作にともなう課題を解決することを試みた論文です。アニメーターの低賃金労働、新人の育成不足、中小企業のアニメ制作会社の経営不振といった課題を解決するために、制作会社の資金確保のための著作権収入制度、制作会社の M&A、制作会社の地方への移転、さらに政府による支援など、具体的な提案がされています。またアニメ制作の現場では量ではなく質を重視することで一つの作品に注力し、新人アニメーターの育成に労力を割くべきであるという斬新な提案もされています。山中さんの論文は膨大な資料を駆使し、適宜図表を用いながら説得力ある論を大胆に展開している点が評価されました。

英語分野の優秀賞は、館合風香さんの“The Current Situation and Challenges of Medical Interpreting in Japan: International Comparisons and Proposals for Improvement”です。日本の医療通訳者の置かれた状況を問題視し、医療者と患者をつなぐ重要な仕事を担っているにもかかわらず、雇用が不安定で責任範囲も不透明であるという現状を課題とし、アメリカの医療通訳制度を参照することで、日本との差異を明らかにし、日本の課題を克服するための現実的な方策を提案しています。日本の医療通訳に研修や資格制度を導入し、医療通訳者の位置付けを明確にし、専門職としての医療通訳体制を整備するというのがその提案です。アメリカの現状



と比較することで、日本における医療通訳の課題を浮き彫りにし、現実的で具体的な方策を提案している点が評価されました。また英語で卒業研究を書き上げた点も称賛に値します。

最後に、受賞者の皆さまが4年間の集大成にふさわしい卒業研究を完成されたことを改めてお祝い申し上げます。おめでとうございます。

最優秀賞

歴史分野

北海道利尻島におけるふるさと富士の継承過程

坂下琉璃（2 部日本文化学科 指導教員：片岡耕平）

富士山が日本の象徴であるように、全国に約 400 座以上存在する「ふるさと富士」も、標高や形状は様々だが、どれもその地域を代表する山として人々から親しまれてきた。ふるさと富士については、全国的な傾向や特徴を分析した研究や、その成立背景を探る研究などが行われてきたが、その成立以後、どのような経緯を経て今日までその象徴性を保ってきたのかという点については、明らかになっていない。

そこで本稿では、ふるさと富士の 1 つである北海道利尻島の利尻富士（利尻山）を取り上げ、シンボルの形成と継承の過程を明らかにし、またそれを支えたものについて考察する。

シンボルの形成時期と継承のポイントとなった時期を明らかにするため、「利尻富士」の単語が書籍や雑誌に出現する頻度とその文脈に着目し、明治期から約 100 年間を対象に計量テキスト分析を行った。また、出現頻度が高い時期に注目し、その時期に起きた出来事を調査した。

その結果、1925（大正 14）年以降から、利尻富士の名称が多く使われ始めたことが分かった。これは 1923（大正 12）年に、道内の景勝地を選定する「北海道三景」という企画で、利尻富士が投票により 1 位に選ばれた影響であり、この時期にシンボルイメージが形成されたと考えられる。また、1948（昭和 23）年から 1990（平成 2）年にかけては、「名山」や「美しい」のような山容を評価する単語が頻出した。この期間には、1950（昭和 25）年から 1974（昭和 49）年の間に、利尻島が道立公園から現在の国立公園へと昇格し、利尻富士が公園のシンボルの存在となってきた。そうした背景が、シンボルや名山のイメージを定着させ継承の一因になったと考えられる。そして 1995（平成 5）年には、「利尻富士」の単語の出現

頻度が最大値を記録した。これは1990（平成2）年に、利尻島東部に位置する東利尻町が「利尻富士町」へと町名を変更したことによるもので、この時期には町名に採用されるほどの象徴性を確立していたことが明らかとなった。利尻富士の象徴性は、こうした過程を経て形成・継承されてきたのである。

以上の結果から、シンボルの形成には、北海道三景への選定や自然公園の指定のように、外部から認められることが必要だと考えられる。一方で、そうした功績の背景には、北海道三景での組織的な投票活動や自然公園指定・昇格に向けた陳情運動など、島民主体の活動が行われていたことから、外発的な影響だけでなく内発的な活動も、シンボルの形成と継承には重要であると考えられる。そして、そうした内発的な活動を支えているのは、利尻富士と島民の物心両面でのつながりの蓄積、つまり風土なのではないかと結論づけた。

本稿の分析結果は、利尻富士という個別の事例から得られたものである。そのため、別のふるさと富士の継承過程についても分析し、外発的・内発的な活動や風土といった概念が一般化できるかを検討していく必要がある。

特別優秀賞

言語分野

中国語学習者の語りにみる学習継続の要因

——モチベーショングラフとインタビューを用いた質的分析——

三浦ひかる（1部英米文化学科 指導教員：田中洋也）

本研究の目的は、大学で第二外国語として中国語を学ぶ日本人大学生5名が、どのように学習動機を形成し、どのような経験を通じて動機を変化させ、そして継続してきたのかを明らかにすることである。中国語学習は、英語学習と比べて日常生活での接触機会が少なく、学習者が学習経験

を積むための環境が十分に整っていない場合が多い。そのため、中国語を継続して学ぶには学習者自身に強い動機づけが求められる言語であるといえる。本研究では、個々の学習者がどのように動機を維持・強化し、学習を継続してきたのかに着目した。

本研究は、外国語学習者の学習継続要因を分析した岩本（2010）の事例研究で用いられた、外国語学習の動機づけを多面的に捉えた「動機構成概念の7局面モデル」(Shoaib & Dörnyei, 2004) と、学習動機の変化をプロセスとして理解する「過程志向アプローチ」(Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2005) を理論的枠組みとして採用した。分析対象となるデータは、中国語学習者5名が作成した、学習開始から現在までの動機の変化を視覚化したモチベーショングラフと、これを手がかりとして語られた Language Learning Histories (LLH) である。逐語化した LLH の分析には大谷（2019）の質的データ分析手法である SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。

分析の結果、5名の学習者の学習動機は、単一の要因では説明できず、複数の局面が重なり合いながら変化する動的な構造を持つことが明らかとなった。学習開始の段階では、漫画や映画鑑賞を通じた興味、周囲の影響、履修制度による選択など、情意的・統合的局面や道具的・実用的局面 (Shoaib & Dörnyei, 2004) が多く見られた。学習を続ける中で、授業や課題、テスト、教師支援、発表やコンテストなどの教育文脈に関連する経験が、学習動機を支える重要な役割を果たした。また、仲間や留学生との関わりは、学習の楽しさや安心感を生み、情意的側面を強化する要因となった。さらに、学習の節目における成功体験は自己効力感を高め、失敗や停滞の経験も「もっと学びたい」という再評価につながる事が確認された。資格取得、留学の希望、将来のキャリア形成といった道具的価値も、学習の継続に影響を与えていた。

これらの結果から、5名に共通する学習継続要因として、学習の楽しさや興味を中心とした情意的満足・内発的価値、教師や友人などの教育文脈・重要他者による支援、達成経験に基づく自己効力感の強化、資格やキャリ

アを見据えた道具的価値と将来展望による目的意識, アプリや授業外学習など学習の習慣化・自己調整方略の定着という複数の要素が動的に関与していた。

結論として, 本研究は, 中国語学習者の動機づけが複数の要因によって時間的に変化し, 互いに影響し合う動的なプロセス (Dörnyei and Ottó, 1998; Dörnyei, 2005) であることを示した。特に, スピーチコンテストや授業での成功体験, 教師との関わりなどの具体的経験は, 複数の局面を同時に活性化し, 動機の内発化を後押しする重要な契機となっていた。また, 学習の継続には学習者自身が経験を再評価し, 意味づけを更新する姿勢が不可欠であることも確認された。

優秀賞

文学分野

失われし釧を求めて (創作)

寺田望 (1部日本文化学科 指導教員: 田中綾)

古来, 人間の移動は, 異なる集団間における軋轢や交流の発生, 「サードカルチャーキッズ」すなわち「両親の生まれた国の文化を第一文化, 現在生活している国の文化を第二文化とし, この二つの文化のはざまで特定の文化に属することなく独自の生活文化を創造していく子どもたち」(デビッド・C. ポロックほか著, 嘉納ももほか訳『サードカルチャーキッズ——多文化の間で生きる子どもたち——』)の誕生などをもたらしてきた。

筆者は, 父の仕事の都合により家族で中央アジア・クルグズ共和国に滞在し, 「サードカルチャーキッズ」として育った。また, ソ連時代にクルグズに移住して現地に帰化したロシア人一家, クルグズ人・カルムイク人の両親のもとに生まれた青年——両民族は歴史的に対立しており, 彼は双方の親族から疎まれている——などと出会った。また, 筆者の祖母は現在の北朝鮮で日本の植民地支配を目撃する一方, 自国においては植民地生ま

れの日本人として差別を受けた。

祖母と自身の体験により筆者は、移動がもたらす他民族間の対立と共存、また「サードカルチャー」におけるアイデンティティ確立という二つのテーマを題材とした。これらの課題は、完全な答えの出ない問いであるが、2年間のゼミの集大成という想いを込めて執筆した。この年末、加筆のうえ「pixiv 執筆応援プロジェクト」に応募した。

【登場人物】

- ・イ・チャンハン：ソウル市カンナム区都市管制センターの新人職員。
- ・ウィ・スンファ：チャンハンの祖母。朝鮮戦争によりソウルから慶尚南道へ移住。
- ・イ・ビョンホ：チャンハンの祖父。朝鮮戦争中、洛東江戦線で戦死。
- ・イ・デシク：チャンハンの父。数年前に逝去。
- ・ムン・イルサン：チャンハンの母。看護師時代にデシクと知り合う。
- ・パク・チョルホン：巡査。チャンハンの先輩。
- ・クォン・ボックス：ソンウン電子の代表取締役会長。
- ・ユ・ボッカエ：クォン会長の秘書。
- ・コ・ミエ：ソンウン電子のIoT部門の社員。都市管制センターとの連携にも従事。
- ・アシルベク：通販会社クーパンの配達員。カザフスタンから韓国へ出稼ぎに来ている。
- ・フレイ・タスファイ：椿ビルの警備員。エチオピアから韓国へ移住した退役軍人。

【あらすじ】

チャンハンには、自身のルーツが原因で他人と関わることを恐れ、未来に希望を持てていなかったが、心を許せるチョルホン先輩——先輩もまた類似の痛みを知っていた——に出会い、心境が変化していく。一方、新興企業の社員として順調な人生を送っているように思われたミエは、過酷な生

い立ちが一因で自身を“故郷なき根無し草”と感じていた。

そんなある日、隕石が落下してソウルは混乱に陥り、同時にソンウン電子のクォン・ボックス会長が立てこもり事件で人質にされる。チャンハンとチョルホンは会長救出のために奔走し、ミエは幼少時の悪夢にさいなまれつつも、大切な者を守るために戦うことを決心する。異質だが遠からぬ“孤独”を抱えた三人の人生が交差するとき、運命の歯車が動き始める。

思想分野

溝口健二と増村保造の映画作品における女性像の比較

大工柚依（1部日本文化学科 指導教員：大石和久）

本稿では、師弟関係であった溝口健二と増村保造が女性を描くことにこだわった監督であることに着目して二人が描く女性像について自分なりに再考察した。そして、それらを比較することで差異と共通点について論じ、さらに溝口健二と増村保造の関係性と作品の魅力についても考察した。

一章ではまず溝口健二について紹介した。また、先行研究や参考文献をもとにして溝口作品の特徴や技法、女性像の変遷について述べた。そして、それらを踏まえて作品分析を行い、自分なりに溝口健二が描く女性像を再考察した。溝口健二は浅草で姉に頼りながらも貧困生活を送り、1920年から1956年に渡って監督人生を歩んだ。溝口の演出方法としては長回しでワンシーンワンショット（シークエンスショット）が特徴的であり、これらは女性像にも影響していると考察した。また、溝口が描く女性像の変遷を辿ると、戦争や検閲といった外的要素による揺らぎもあるが、自己犠牲を遂げる女性が定説となっていることが明らかになった。そして、これらを踏まえて作品分析をすると溝口の描く女性は運命を受け入れる時、それを自分の運命として引き受けて生きる何らかの大きなエネルギーや強さ、芯を持っていた。このことから、溝口の描く女性は単に受け身でなく、それと矛盾するかのような主体的な姿勢をもっており、運命として自己犠牲を遂げると同時にその運命を是認する「自己肯定」している女といえ

るのではないかと再考察した。

二章は一章と同じ流れで増村保造の描く女性像について再考察した。増村保造はローマの映画実験センターに留学した経験を持ち、大映で溝口健二のもと助監督を務めて1957年に監督としてデビューを果たした。増村の演出方法としては情緒の排除、バストショット、スピード感といった特徴があり、溝口と同様にそれらは女性像に影響していると考察した。また、増村の女性像の変遷について見ていくと欲望を貫く官能的な女性が定説となっていることが分かった。そして、定説となっている女性像には映画会社や映画の流行など外的影響が絡んでいると分析した。これらを踏まえ、作品分析を通して増村の描く女性を見ていくと定説となっている増村の女性像を越えて個人というただ一つの存在として強烈な存在感を放っていた。そのため、増村の描く女性像は「個」として存在する女であると再考察した。

三章は再考察した女性像を比較し、差異と共通点について論じた。差異として溝口は環境の中に人間を描き、増村は環境を否定する人間を描いたという点を挙げ、共通点は主体的な人間を描いているという点を挙げた。そして、この差異と共通点には二人の監督自身の人間性や観念が表れていると考察した。また、差異と共通点からは増村は溝口に批判の眼差しを向けていただけでなく、師として尊敬もしていたという監督たちの関係性について見る事ができた。さらには、彼らの映画は日本映画に典型的なメロドラマというストーリー構成を持っているが、二人が描く女性はそのようなメロドラマに登場する女性には見られないような生き生きとした強いエネルギーを放っており、この点が二人の作品の魅力にもなっていると分析した。

本稿では、溝口健二と増村保造の二人の監督の映画作品を女性像という部分に着目して考察してきた。本稿がこの魅力あふれる二人の監督について少しでも興味を持つきっかけとなり、新たな映画鑑賞の仕方、楽しみ方を提供できれば幸いである。

環境分野

日本アニメ制作の構造的問題 —— 新人アニメーターの確保に向けて ——

山中朝貴（1部英米文化学科 指導教員：柴田崇）

本論文では、日本アニメ産業の現状と課題を分析し、先行研究の問題点を指摘した上で、新たな課題解決方法を提案していく。

第1章では、研究をはじめたきっかけ、研究の意義、信頼性の高い機関が発表している過去の調査資料・最新の調査資料を利用した研究方法、作画担当に分類されるアニメーターが研究対象であることを述べている。

第2章では、日本アニメ産業の現状と課題について述べている。日本アニメ産業市場は動画配信サービスの普及等によって海外市場が急激に伸び、2023年に3兆円を突破し需要が拡大している。しかし、そのアニメを作る制作会社は、アニメーター不足に直面している。これは、給与形態を要因とする新人アニメーターの低賃金労働や、ベテランアニメーターの多忙と中小企業の多いアニメ制作会社の経営不振による、新人アニメーターの技術指導不足が主な原因となっている。そして、これらの課題に対し先行研究では、課題の明確化や特定の制作会社の対応については論じているが、全般的なアニメ業界の課題解決方法についての言及はない。また、デジタル化の推進による労働環境の改善を模索する論もあるが、現時点でデジタル導入過程での機材や対応の問題が残っており、解決策として利用できないという問題点があることを述べた。

第3章では、先行研究の問題点を踏まえ、制作会社からの収入支援について提案している。そしてこの提案には、日本のアニメ制作会社が資金力に乏しい中小企業が多いという問題があるため、制作会社の資金確保とアニメーター確保に向けた解決法について述べている。1つ目は製作委員会への出資である。多くの制作会社は現在、製作委員会に出資ができていないため、著作権がなく二次利用による収益が見込めない。そこで少ない出資額でも著作権のうち何割かを得られる制度の導入を提案した。2つ目は

多重下請け構造の見直しである。現状の制作工程の下請けによる収益の分散や、下請け会社に著作権がないといった問題を解決するため、制作会社の M&A（合併・買収）と制作工程の内製化を提案した。3 つ目はアニメ制作会社の地方進出である。現時点で東京での人材確保には限りがある。これを改善するために、制作会社自体を地方に置き、地方の人材を確保するという方向性を提案した。4 つ目は政府支援である。これまでの 3 つの提案を実現するためには、政府による介入が必要不可欠であり、アニメ産業の課題解決に向けた取り組みをおこなうべきであることを述べた。

第 4 章では、3 章の解決法を踏まえ、アニメ制作の本数を減らすという提案について考察している。3 章の解決法が全て上手く機能した場合、大企業のアニメ制作会社は 1 つの作品に注力し、よりクオリティの高い作品を作ることができることを述べた。そして、制作本数を減らすことは産業市場の衰退の要因にはならず、むしろ新人アニメーターの育成につながるとして、有用性を示した。

最後に第 5 章では、結論として本論文のまとめと今後の課題について述べている。持続的にアニメ産業を発展させていくために、アニメ業界全体が取るべき選択は何かこれからも考えていく必要がある。

英語論文

The Current Situation and Challenges of Medical Interpreting in Japan : International Comparisons and Proposals for Improvement

館合風香（1 部英米文化学科 指導教員：上野誠治）

In recent years, Japan has been becoming an increasingly multicultural society. In this background, the number of foreign residents, tourists, and medical travelers in Japan has continued to increase. In addition, Japan's healthcare system is well known for its high quality all over the world. As a result, language barriers in healthcare field have become a serious issue. Therefore, patients who don't speak Japanese

fluently often face difficulties in safe and appropriate medical care, despite that Healthcare should be accessible to everyone, regardless of nationality. Medical interpreters play an essential role in supporting communication between healthcare professionals and patients and being responsible for human lives. However, in Japan, medical interpreting system has not been fully established as a profession yet. For instance, institutional support, standardized training systems, and social recognition remain limited, which cause unstable working conditions and variations in interpreting quality. Since Japan has been globalized nowadays, building a sustainable medical interpreting system has been getting an urgent issue.

The purpose of this study is to clarify the current situation and issues of medical interpreting in Japan and to consider possible directions for the future development. Therefore, this thesis will focus on three main issues, which are variations in interpreters' professional competence, the lack of institutional system and social recognition, and psychological burdens on interpreters. Furthermore, to understand Japan's current issues better, this study is going to compare Japan's system with that of the United States, where medical interpreting is more developed through federal laws, certification systems, and professional employment. In addition, this study is going to research the recent introduction of artificial intelligence (AI) tools in medical settings and discuss both their advantages, limitations, and also the future relationship between humans and AI in medical communication.

Literature review, comparative and qualitative research approach is used in this study. Firstly, previous studies, government documents, and related reports on medical interpreting in Japan and abroad are reviewed to understand current institutional structures and training systems. Secondly, a comparative analysis between Japan and the United States

is conducted, focusing on institutional frameworks, certification systems, and employment styles for medical interpreters using previous studies, government documents, and related reports on medical interpreting in Japan and the United States. Finally, an online interview with a healthcare professional who has experience as a medical interpreter is carried out to research how AI tools are actually used in actual medical settings.

As a consequence, the findings indicate that medical interpreting in Japan still relies on volunteer and ad hoc interpreters, therefore, resulting in large variations in interpreter competence and service quality. In addition, the lack of a unified national training and certification system makes it difficult to define professional standards, evaluate interpreter qualifications, and remain stable employment conditions. This situation also increases psychological pressure on interpreters, who often work under unclear responsibilities and limited support. In contrast, the United States has established legal requirements for language access and widely recognized certification systems, allowing medical interpreters to work as paid professionals within healthcare institutions. Regarding AI translation, the results indicate that such tools are useful for short and simple sentences but remain unreliable for complex conversations, especially medical terminology, and contextual understanding. The both literature and interview findings indicate that AI cannot replace human medical interpreters but can be function as a supportive tool. Based on these results, this study suggests that Japan should develop standardized national frameworks for training and certification while also promoting the appropriate use of AI and remote interpreting services. Establishing a stable and professional medical interpreting environment is essential to protect patient's safety, reduce interpreter's burden, and ensure fair healthcare for all patients in an increasingly globalized Japan.

イングランド短期議会・長期議会議員の 全般的特質¹

仲 丸 英 起

はじめに

本稿は、イングランドにおいて1640年のいわゆる短期議会および長期議会に選出された下院議員の集団的特性を、プロソポグラフィの手法で明らかにすることを目的とする。

ブリテン革命（1640-1660年）の原因と展開に関する研究は、ホイッグ史観、マルクス主義、修正主義、ポスト修正主義の理論対立を通じて大きく深化してきた²。一方で、短期議会と長期議会における下院議員の属性と選挙動態を全国的規模で横断的に検討する研究はほとんどなされてこなかった。個別選挙区の事例研究は蓄積されているものの、これを中央における政治の展開と結び付けて統合的に説明する試みは、依然として限定的である。

そのため本稿は、議会史財団のプロジェクトとして編纂された議員の伝記集成³（以降 *HPT* と表記する）を主要史料として用い、筆者がこれまでミッド・テューダー朝期から1628年の議員分析で構築してきた枠組みを利用して、短期議会と長期議会における議員の全般的特質の解明を目指す。

本稿が試みる分析の意義は、長期的には名誉革命体制への連続性を視野に収めつつ、短期的には1640年代の危機において議会制度が果たした役割を、議員と選挙区の関係に着目することで再評価する点にある。テューダー朝期から初期ステュアート朝期にかけて、下院議席はジェントリや都市支配層にとって主として名誉的性質を有し、王権はそれをパトロネジ資

源として活用していた。しかし17世紀に入ると、議員に地域や団体の利害代表としての機能が徐々に求められるようになった可能性が高い。では、チャールズ1世の親政を経て十年ぶりに召集され、やがて国王との対立を深めていく1640年の下院は、いかなる議員構成となっていたのだろうか。

1章では、短期議会・長期議会史研究の到達点を整理し、分析課題を明確化する。2章では、HPTによる分析結果を整理する。3章では、議員の属性を統計的に検討し、その特質を提示する。最後に、それらの知見を近世イングランド政治史の長期的文脈に位置づけ、その含意を考察する。

1. 研究史と問題の所在

本章では、短期議会・長期議会史研究に関する既存の学説を批判的に検討することで、本稿が位置づけられる研究史上の文脈を明確にする。とりわけ、短期議会・長期議会に関する分析が十分に行われてこなかった理由を明らかにし、本稿が埋めようとするギャップを提示することとしたい。

近代歴史学において革命史研究の嚆矢となったのは、実証主義とウェーバー的社会理論に則ったS・R・ガーディナーの研究である。これを基盤として、議会派を進歩的、国王派を退行的とみなし、議会制民主主義の前段階として17世紀を解釈するホイッグ史観が形成された。R・H・トーニーはピューリタンや勃興するジェントリを近代化の担い手と位置づけ、この枠組みを強化した。C・ヒルらのマルクス主義史観は、階級闘争として革命を解釈する点でホイッグ史観とは立場を違えたものの、結果的に両者は相補的に州共同体論に代表される地方ジェントリ中心の研究を主導することとなった。しかし各地域に関する個別の実証研究が進展すると、ホイッグ史観やマルクス主義史観の理論は実態と齟齬をきたしていることが明白となり、この図式は行き詰まってゆく。1970年代以降に登場した修正主義は、長期的社会変化や目的論的な説明を否定し、国王個人の性格など偶発的要因を重視した。しかしその後、修正主義のテーゼもポスト修正主義者によって大部分が否定され、再度イデオロギーの重要性が強調されるよ

うになった。複合国家論が興隆した今日では、「三王国戦争」を通じたブリテン革命としての解釈が一般化し、政治や社会、文化を統合する多元的研究が展開されている⁴。

以上のような研究潮流において、議会についての研究も当然蓄積されてきたが、その大半は議会内部の議論や議会に関わるポリティクスに集中してきた。議員の選挙については地方史の枠組みで分析される傾向が多く、選出された議員の特質から議会の性格を特定しようとする研究は、テューダー朝期における J・E・ニール、後述する初期ステュアート朝期から内戦期の J・K・グリュエエンフェルダー、D・ハースト、キシランスキーらのものに限定されている。これらの研究においても、全ての議員と選挙区を対象としてその関係を包括的に分析する試みはなされてこなかった。

そのため、筆者はこれまで、ミッド・テューダー朝期から初期ステュアート朝期の 1628 年までを対象として、議会史財団が発行している全議員の伝記を集成した史料を用いて統計的な分析を行い、これを個別事例と照合することで、より総合的な見地から全体像を明らかにするよう努めてきた。その結果、大きく分けて次の三点の知見を得た。

第一に、テューダー朝期には議員の議席は何らかの代表ではなく名誉として認識される場合が多く、パトロネジ・システムに組み込まれることで安定的な統治に寄与していたものの、初期ステュアート朝期に入りこうしたシステムが機能しなくなったことで、代表としての側面が徐々にせり出していった。第二に、ロンドンを中心とするイングランド中東部および南東部と、北西部およびウェールズでは地域における議会の位置づけが大きく異なっており、一点目で指摘した変化の程度もそれに応じて異なっていた。第三に、1620 年代に生じた「ニュース革命」が人々の思考様式や行動に大きく影響を与えていた。言い換えれば、緩やかにではあったが、この時代に議員は名誉職から実務を果たすことが期待される存在へと、全体的に移行しつつあったといえるだろう⁵。

この知見を、やがて議院内閣制が出現してくる名誉革命体制期へと接続するためには、ブリテン革命期の分析は不可欠である。だが革命の原因や

性格については議論百出したにもかかわらず、下院議員の構成や議員の選挙を対象とした探求は、あまりなされてこなかった。その理由としては、史料上の問題もあるが、先述した研究動向からも分かるように研究者の関心の偏りがあったとみられる。ホイッグ史観やマルクス主義史観においては、州共同体内部の枠組みで選挙や選出された議員が分析されることはあっても、これを中央における議会の動向と結び付ける視点は乏しかった。一方で、初期の修正主義は社会の変化が政治に与えた影響を認めようとしなかったため、選挙と政治プロセスとの関連に着目が集まることはなかった。修正主義に先鞭をつけたC・ラッセルにとって、議会は説明されるべき「出来事」であって、ピューリタンが活用できる「制度」ではなかったのである⁶。

したがって、短期議会・長期議会に特化した研究はわずかであり、特に議員や選挙全体を分析しようとしたのは、ホイッグ史観的色合いの濃い以下の著作ないし論文に限られる。

長期議会における下院議員の構成については、M・F・キラーによる簡易な伝記の集成と、D・ブラントン、D・ペニンントンによる実証研究が存在する⁷。しかし、のちの国王派および議会派内の長老派、独立派別に職業構成や地域別分布を分析するなど、この研究はヒルらマルクス主義者を批判する立場から著された側面が強く、客観的な叙述スタイルを採りながらも、現在の水準から見ると分析基準の一貫性に課題を残している⁸。

より積極的な解釈を行っているのは、R・N・カーショールとグリューエンフェルダーである。カーショールによれば、1640年秋の選挙は国王政府と議会派の間で激しく争われた。政府は様々な影響力を行使して選挙干渉を行ったが、これに反発した有権者は地元のジェントリや反国王派の人物を選出し、国王が推薦した候補者の多くを落選させた。特に議会派が優勢だったのはロンドン周辺のイングランド南西部であり、それはイングランドの富と人口の中心部が国王に反対する意思を明確に示したことを意味した。結果的に、選出された議員の半数以上が短期議会に出席した経験を持ち、以前よりも強硬な反国王派へと変化していた。したがって、この選挙

はその後の政治的対立を予感させるものだったとされる⁹。

1640年春の選挙についてより精緻な分析をしているグリューエンフェルダーも、結論は似通っている。この選挙は、単なる地域的な利害関係の対立を超え、宗教、船舶税、独占権など、国王の政策に対する「国家的」な不満が強く反映されたものであった。史料から状況が判明する選挙の約4割でこれらの問題が影響を与えており、多くの候補者が自らの宗教的見解や、過去の王権の政策に対する反対姿勢を強調していた。また選挙では、王権や宮廷とつながりのある「外部」候補者に対する強い反感が示された。有権者は、自らの地域に根ざした評判や人脈を持つ候補者を好み、宮廷の代弁者と見なされる人物を拒否する傾向が顕著であった。様々な手段を通じて干渉を行ったものの、結果的に政府は多くの選挙で敗北を喫した。それまで強い影響力を行使してきたパトロンでさえ、予想外の敗北を経験し、代わりに改革派が選出されるという現象が多く選挙区で生じた。このようにこの選挙は、パトロネジや従属関係が重要であった時代から、個人の政治観や政策が有権者の意思決定に影響を与えはじめる、イングランドの選挙慣行における重要な転換点となったとされる¹⁰。

両者に共通しているのは、王権や貴族が選挙に介入しようとしたものの、さほど成功せず議会派が伸張していったとする主張である。このようにホイッグ史観的な立場からは、政治的意見が対立する場として選挙が位置づけられ、各地域の事例が研究される場合もあったが、全国的な動向との関係は論じられなかった¹¹。

またより長期的な視野で議会が有した意義を考察する潮流においては、J・H・プラムやD・ハーストによる見解と、修正主義者であるM・キシュランスキー、ポスト修正主義者であるR・カストの間で論争が交わされている。

17世紀から18世紀初頭に民主主義の基盤が築かれたと考えるプラムによれば、初期ステュアート朝期に下院は選挙に関する権限を王権から奪い、選挙権を拡大する決定を繰り返し行った。これにより、多くの都市選挙区で有権者数は増加した。そして両陣営のプロパガンダが拡散した革命期に、

人々は政治的な意識を高めていったとされる¹²。同じく人民の政治参加拡大を強調するハーストによれば、革命の開始までに成人男性の3分の1が選挙に参加していたと推定され、こうした状況がパトロンの影響力を低下させたと主張した¹³。

カーショアやグリューエンフェルダーの説とも通底するこうした議論に対し、キシランスキーはこの時期までの選挙は各地域での候補者の地位を確認する社会的「選択」であって、1640、50年代になって初めて同意の文化が崩れ、イデオロギー対立が不可避となり競争選挙が一般化していったと批判した¹⁴。一方カストは、パトロンと都市選挙区との関係は複雑で必ずしも対立するものでもなく、選挙と選択を区別するのは決して容易ではないと主張している¹⁵。

しかしこれらの研究も、自分の解釈に合致するような事例を意図的に抽出している嫌いがあり、十分な説得力に欠ける。とはいえ、全ての議員と選挙区についての史料を独力で収集するのは事実上不可能であり、従来の研究方法にはやむをえない面もあった。

以上の検討から明らかになるのは、革命史研究の大きな研究史上の転回に比して、短期議会・長期議会における議員構成や選挙実態の全国的分析はなお不十分であったという事実である。社会史的観点からのジェントリ研究も、政治史的観点からの議会史研究も、いずれも地域や個別事例の積み重ねには寄与したものの、議員の属性と選挙区の構造を横断的に検討する体系的研究には至らなかった。

こうした状況を踏まえれば、1640年の二つの議会における下院議員の特質を、全国規模で比較可能な形で分析することには、依然として大きな学術的意義がある。*HPT*は、従来断片的にしか把握できなかった各選挙区の状況を、地方文書館の一次史料を含めて大規模に再構成しており、1640年の二つの議会を比較するうえで、現時点でもっとも包括的なデータ基盤を提供している。こうして新たな実証的分析の基盤が整いつつある現在、本稿の試みは研究史における空白を補完するものである。次章ではまず、同書で提示された短期議会・長期議会の選挙分析を整理し、その妥

当性と限界を指摘する。

2. *HPT* による分析

本章では、前章で整理した研究史上の課題、とりわけ短期議会・長期議会に関する議員構成と選挙動態を全国的規模で体系的に分析する試みが不足してきたという問題点を踏まえ、*HPT* 第1巻で示された分析結果を整理する。

HPT で提示された短期議会・長期議会の選挙過程および政治化の程度に関する概観は、先行研究で主張されてきた1620年代的選挙構造の残存や、1640年秋における政治的動員の進展といった論点と密接に関わる。本章では、こうした*HPT*による分析が研究史上どのような位置を占め、どの点で新たな知見をもたらしたのかを明確にする。そのうえで、第3章以降の統計的検討に必要となる、短期議会・長期議会の制度的・政治的前提条件を整理する。

短期議会の選挙（1640年4月）¹⁶

1640年春の選挙は、形式的には1620年代の議会と変化していなかった。そのため、D・L・スミスやラッセルのように、実質においてもこの議会と1620年代の議会との連続性を重視する解釈も存在する¹⁷。だが、政治的緊張が著しく高まるなかで実施された点で、やはり両者を区分すべきであると考えられる。表面的には同意にもとづく選挙が多く見られたものの、実際には地方における政治的駆け引きや、宮廷による介入、あるいはそれに対する抵抗が存在していた。少なくとも約50の選挙区で競争選挙が発生しており、競争相手の出現によって立候補を断念した事例も数多く確認できる。こうした状況は、短期議会の選挙が明確に党派的であったとはいえないにせよ、政治的問題が争点となりえたことを示している。

イングランド州選挙区

イングランドの州選挙区において、同意は表面的なものにとどまる場合が多かった。一部の州では貴族やジェントリによる選挙の統制が行われ、州選挙区選出議員の選挙結果は事前に確定していた。ただし、相対的に影響力の弱いパトロンは、自身の地位を維持するために懸命な努力を強いられた。また支配的なパトロンが存在しない州では、地方ジェントリが独自に取り決めを行ったため、文字通りの同意が成立する可能性があった。

いずれにしても、多くの州ではジェントリの間に広範な政治的同意が存在し、選挙における競争は回避された。国王政府に対する有力な反対者が、競争なく選出される場合もあった。しかし、事前の候補者調整が常に成功したわけではなく、直接的な競争選挙が発生した州も存在した。多くの場合、それは地域内部の小規模な争いであったが、宮廷や宮廷人に対する憤りから生じた党派的对立が選挙に大きな影響を与えることもあった。また一部の州では、国王派が第一位の議席に候補者を擁立することを阻止しようとする動きも見られた。こうした策動は概して秘密裏に行われ、文書に残ることは少ないが、例外も存在している。

投票に至った場合、州における競争選挙はえてして国王派に不利に働く場合が多かった。ただし、反国王派が常に優位に立てたわけではない。全体として見ると、国王は地方代理人に指示を与えていたにもかかわらず、政府が中央から選挙を組織的に操作したことを示す証拠はほとんど存在しない。同様に、政府への反対も散発的かつ地方的なものであった。複数の州にまたがる組織的な運動の存在を示す証拠は乏しく、反対党派が形成されつつあったと断定できる状況でもなかった。

とはいえ、少数の州において政府への抵抗が拡大しつつあったのは事実であり、短期議会の招集に至るまでに、国王およびその側近が政治的主導権を徐々に失いつつあったことは間違いない。

イングランド都市選挙区・大学選挙区

州選挙区と同様、短期議会の代表選出において多くの都市選挙区は保守

的であった。大都市では、都市内部の有力者を選出することで市民の権利を擁護しようとした。その他の都市では地方ジェントリの利害が優先され、多くの選挙区で過去にも選出経験を持つ地域に縁故のある人物が再選された。小都市選挙区では、有力な地方家系がパトロネジを引き続き掌握しており、地主である貴族がパトロンとして行動することも一般的であった。

しかし、こうした状況は必ずしも安定していたわけではない。貴族によるパトロネジのあり方は常に変化しており、旧来の影響力は衰退したり、他の勢力に取って代わられたりした。そのため、1620年代には確保できていた議席を、1640年までに維持できなくなる場合もあった。それでも、10年間にわたる国王の親政や宗教政策への強い批判にもかかわらず、政府の影響力は都市選挙区において依然として強かった。貴族の影響力は世紀初頭と比べて減退していたとはいえ、なお無視できないものがあり、宮廷人である貴族が議席配分に関与し続けていた。

大学選挙区や教会も引き続き政府を支持していたが、カンタベリ大主教ウィリアム・ロードの改革をめぐる論争によって、主教の権威は次第に失われていった。こうした中で、貴族、大学、教会の支援は、地方における王権の制度的権威が急速に失われつつあったがゆえに、いっそう重要性を帯びていた。

議会招集直後、国王は多数の政府の代理人に対し、王権に代わって地方で影響力を行使するよう命じたが、大半は成功しなかった。1620年代には主要なパトロンであったコーンウォール公爵の権力も、10年後には消失していた。コーンウォール公領尚書は同地の多数の議席で候補者を指名したが、その多くは無視されたのである¹⁸。同様の状況は、コーンウォール公領に限らず、北部評議会、ウェールズ辺境評議会、ランカスタ公領、五港市などでも見られた。1640年には、都市は徐々に政府の干渉を受け入れなくなっていくのである。

これらの事例の大半において、政府による指名候補は競争選挙が実施される以前に拒否されていた。正式な選挙が行われた場合でも、その傾向は変わらなかった。ただし興味深いことに、競争選挙が常に政府に不利に働

いたわけではない。この混乱した状況は、政府が伝統的な制度よりも、次第に個人的な関係に依存するようになっていたこと、そして選挙期間中に国王支持者同士の十分な協力が欠けていたことを示している。

注目すべき点として、都市選挙区に関する分析は、チャールズ一世の批判者や敵対者が組織的に協力して選挙運動を展開していたわけではないことを示している。むしろ、船舶税の賦課や、大聖堂や教区教会におけるロード派様式への変更といった国王の政策に対する地方固有の不満が、主たる原動力であった。少数の貴族のパトロンの、地縁のない選挙区の議席を自らの影響力によってクライアントに提供する例も存在したが、これは例外的であった。

実際、特定の選挙区を渡り歩く候補者が比較的少なかったこと、また国王派およびその支持者に対する抵抗が場当たりのかつ地域的であったことは、1640年前半における政府批判者の穏健な目的と整合的である。彼らは不満の対象となった政策の是正を求めていたのであって、チャールズ一世の権威そのものは損なわないよう配慮していた。このような状況下では、州境を越えた組織的な選挙運動を行うことは不適切と考えられていたのである。

都市選挙区における選挙が地域的性格を帯びていたことは、ハイ・ポリティクスと地域社会内部の争いとの区別を曖昧にした。都市自治体の内部対立は恒常的な問題であり、それが多くの競争選挙を生み出していた。都市内部の問題と全国的问题を切り分けることが困難な場合も多く、一部の都市選挙区では国王派と反対派のいずれにも明確に与しない姿勢が見られた。相容れない立場の二人の議員がそれぞれ一議席ずつを獲得し、妥協が図られることも一般的であった。

このように、短期議会の選挙は地方的および全国的問題が複雑に交錯する過程であり、王権とその敵対者による議席獲得をめぐる対立は、多くの場合、地方固有の問題と重なり合っていたのである。

ウェールズ選挙区

短期議会におけるウェールズの選挙は、多くの点でイングランドと共通していた。ただし、多くの選挙区で定数が1であったことから、パトロネジの役割がより重要となっており、ジェントリや貴族の明確な影響力を欠く選挙区はほとんど存在しなかった。ハイ・ポリティクスは議員選出における主要な要因ではなかったと考えられ、反国王派が選出された場合でも、それは多分に偶発的なものであった。

長期議会の選挙（1640年11月）¹⁹

短期議会の失敗、第2次主教戦争での敗北、反国王派の伸長によって、1640年秋までにイングランドの政治状況は大きく変化していた。もはや「同意の時代」は過去のものとなり、短期議会の選挙で見られた慎重な姿勢は失われていた。このような状況下で実施された長期議会の選挙が、明確な党派性を帯びていたことは驚くには当たらない。

反国王派は、数か月前に比べて自信と決意を深め、組織化を進めていた。他方、春にはなお国王派の支えとなっていた伝統的な政治的構造や忠誠関係は、すでに崩壊しつつあった。研究者たちは当然ながら、このような文脈の中で長期議会選挙を位置づけてきた。すなわち、この選挙は議会における国王への信頼を決定的に損ない、州選挙区、都市選挙区のいずれにおいても、結果は国王派にとってほぼ全面的な敗北であったと理解されてきたのである²⁰。しかし、この一般的理解は、200以上に及ぶ個別選挙区の検討を通じて、改めて検証される必要がある。

イングランド州選挙区

州選挙区における長期議会選挙は、短期議会のそれとは著しく異なる様相を呈していた。社会的序列のみにもとづいて議員が選出された州はわずかであり、地方の有力家系による議席の独占や、家系間のライヴァル関係が結果を左右する事例も依然として存在はしたものの、そうした慣行は以前ほど明確ではなくなっていた。これは、ジェントリ内部での分極化が進

行していたことを示している。旧来の慣習が比較的維持されていたのは、イングランド西部の保守的な州であり、これらの多くは1642年の内戦勃発に際し国王側につくことになる。

古い選挙慣行の痕跡が確認できる場合であっても、一般に州選挙区で行われた競争選挙は、以前にも増して政治的問題が争点となった。その結果、国王派はごく少数の州議席しか確保できなかった。敗因は様ではなく、国王派候補が露骨に拒絶された選挙区もあれば、そもそも立候補そのものが不可能となった選挙区すら存在した。

政治的な悪評が地方での不人気と結びつくことも少なくなかった。政府寄りの人物が選出された場合でも、それはしばしば強い反対を押し切った結果であった。国王派貴族が従来の影響力を維持できた州はごく少数にとどまり、全体として見れば、堅固な国王派と評価できる州選挙区選出議員は10名前後にすぎなかった。

一方で、反国王派は明確にその勢力を拡大した。これは、春に見られた以上に意識的かつ組織的に、選挙を統制しようとする努力の成果であった。1630年代に形成されたピューリタンのネットワークは、州を超えた反国王派による共同戦略の基盤となった。複数の州では、新議会の招集を国王に請願した12名の貴族が、最も重要なパトロンとして機能した。その他の地域では、有力なジェントリが主導権を握った。もっとも、すべての州で調整が成功したわけではなく、選挙準備がほとんど行われなかった州や、地方的ライヴァル関係が原因で、政治的立場の近い候補者同士が争う事例も見られた。

一部の州では、反国王派が競争選挙を経ずに選出された。こうした州のすべてにおいて、選挙結果は短期議会の選挙と完全に一致していた。合計18の州が8か月前と同じ議員を選出している。これらの選挙区の大半において、当選者は明確な反国王派か、少なくとも国王の政策を批判していた人物であった。この点は選挙の動向に一定の連続性が存在したことを示しているが、だからといって11月までに反国王派が地盤を固め、政策への怒りが一層深化していたという事実が否定されるわけではない。

イングランド都市選挙区・大学選挙区

都市選挙区では、伝統的な選挙慣行が依然として残存していたものの、それらも急速に党派対立に巻き込まれていった。地域内の紛争は簡単には解消されなくなり、むしろ激化する傾向にあった。住民間の対立や、都市自治体と住民との衝突が複数の都市で顕在化し、これらが党派対立と重なり合う場合も少なくなかった。

従来通り、選挙における主導権を回復することで自らの立場を強化しようとした都市自治体もあった。しかし、大規模な都市自治体でさえ、全国で悪化する政治状況から距離を置くことはできなかった。州選挙区と同様、都市選挙区においても、妥協を志向する雰囲気はほぼ消滅していた。ライヴァル集団間で議席を分け合う慣行が維持されたのは、保守的な地域に位置する一部の都市に限られていた。

1640年秋までに鬱積していたチャールズ一世とその政策への不満を考慮すると、都市選挙区における国王派の戦績がそれほど悪くなかった点は注目に値する。実際のところ、南部や西部といった保守的な地域では、国王派が依然として一定の支持基盤を保っていたことが選挙結果から読み取れる。これは部分的には、個々の有力パトロンの影響力によるものであった。

しかし、イングランド中部および北部では、状況は大きく異なっていた。第二次主教戦争での敗北とスコットランド軍による北部占領は、国王派に著しく不利な影響を与えた。やがて「北部のジェントルマン」は、下院において国王の政策に批判的で政府に敵対する集団として認識されるようになった。南部でさえ、宮廷の人気低下を示す兆候が現れていた。伝統的に支配権を握っていた都市で貴族が影響力を失い、大物パトロンが従来確保していた議席を維持できなくなる例が増えていた。

王権を支えてきた諸機関も短期議会の段階ですでに苦境に立たされていたが、長期議会選挙の時点ではほとんど機能不全に陥っていた。海軍卿、五港市長官、ウェールズ辺境評議会、ランカスタ公領はいずれも影響力を喪失し、大学選挙区では国王への支持も教会の影響力も大きく後退した。

国王派の貴族ですら、王権に友好的な勢力を十分に支援することが困難となっていたのである。

さらに、個々の宮廷人の政治的影響力は、組織力の欠如によってしばしば相殺された。複数の選挙区に同時に立候補する宮廷人が出現し、他の候補者の立候補を妨げたり、不必要な補欠選挙を招いたりした。別の選挙区では、国王派の候補者同士が互いに競合する事態も生じた。長期議会の初期に次第に明らかになったさらなる問題は、一部の大貴族のパトロンに頼る国王の統治様式に対し、国王派の忠誠心が動揺しはじめていた点にあった。

これに対して、1640年秋の反国王派は、春には見られなかった水準で組織化されていた。一部の地域では、ジェントリと密接に連携する貴族たちが、半ば共謀して選挙戦術を主導していた。多くの都市選挙区は、自らの議席を国王派に手渡さないことで、政府に対する住民の不満の高まりに応答した。州選挙区の場合と同様、反国王派の議員には短期議会との間に明確な連続性が認められる。全体では、州選挙区選出議員45名、都市選挙区選出議員206名、計251名が再選され、これは下院全体の過半数をわずかに上回る人数であった。

ウェールズ選挙区

長期議会におけるウェールズの選挙は、短期議会時と同様、イングランドとは異なる傾向を示していた。反国王派の伸張が見られたイングランドとは対照的に、ウェールズでは国王派が明確に影響力を維持し、場合によってはそれを拡大させていた。そのほかの点では従来と大きな変化はなく、多くの議席は依然として有力な地方家系の支配下にあるか、ライヴァル家系間の競合の対象となっていた。

選挙戦術と反国王派

1640年春の短期議会は、解散後も消滅しない政治的ネットワークを形成する契機となった。1640年夏に拡大した国王への組織的反対は、10月

の選挙期間中に、受け入れ可能な候補者間における事前の議席配分へと結実した。こうした周到な準備により、反国王派は下院で多数派を確保できるという確信を深めていった。実際、彼らの中で複数選挙区に立候補した者はごく少数にとどまった。反対運動が円滑に進んだ結果、政治的緊張の高まりから予想されたほど多くの選挙争議は発生しなかった。競争選挙は約 60 件（14 の重複当選を含む）であり、これは春の選挙より 10 件多いだけであった。

この戦術的成功は、特定の争点によってさらに後押しされた。船舶税、反カトリック感情、スコットランド軍による占領、経済不況といった国家的問題が、有権者の感情を刺激し、反国王派に有利に作用した。選挙での勝利を通じ、彼らは改革綱領を実現するための確固たる多数派を下院で確保できたとの自信を強めていった。その要求は、これまでになく先鋭化していた。もはや第一代ストラフォード伯爵トマス・ウェントワースやロードら、国王の寵臣の罷免を求めるだけでは不十分であり、ジョン・ピムら議会指導者とその協力者たちは、ついに彼らの処刑を要求するに至ったのである。

小括

以上の検討から明らかとなったように、*HPT* が提示する短期議会・長期議会の選挙分析は、従来の研究史で提示されてきた諸解釈——すなわち、1620 年代的選挙構造の継続、短期議会での限定的政治化、そして長期議会での党派的動員の本格化——を、より精緻な実証にもとづいて再確認するものであった。とりわけ、地方のパトロネジ構造の変容、王権の統制力の低下、そして反国王派ネットワークの形成という三つの動向は、1640 年の二つの議会を分節化する主要因として位置づけられている。

しかし、*HPT* が提供するものは主として選挙運動や選挙過程に関する叙述の整理であり、議員個々の経歴、選挙区間の構造的差異や地域差などを、統計にもとづく比較によって体系的に検証する作業はほとんど行われていない。すなわち、*HPT* が描き出す 1640 年の政治状況はきわめて説得的

であるものの、それを議員集団の客観的指標と照合することにより、はじめてその妥当性ないし限界は具体的に把握しうる。

このような問題意識にもとづき、次章では、短期議会・長期議会の下院議員について筆者が独自に作成したデータセットを用い、選挙区タイプ別・地域別の統計的分析を行う。これにより、*HPT* の叙述が示唆する構造変化が、議員の属性や選出様態にどのように現れていたのかを検証するとともに、1640 年という転換点の特質をより多面的に明らかにすることを目指す。

3. 短期議会・長期議会議員の分析

本章では、前章で整理した *HPT* の分析を踏まえ、短期議会および長期議会に選出された下院議員の特徴を、統計的指標にもとづき検討する。既に確認したように、1640 年の 2 議会においては、選挙の政治化の程度、パトロネジ構造の揺らぎ、王権への反発の高まりといった複数の要因が複雑に絡み合っていた。しかし、これらの要素が実際に議員の選出パターンや属性の変化としてどのように表れたのかについては、各選挙区や議員の個別事例のみから判断することは難しい。

そこで本章では、議員の生涯選出区数、州内率、地元率、空白率、当該選挙区占有率、生涯当選回数といった複数の指標を設定し、選挙区タイプ別・地域別に比較することで、議員選出構造の連続性と変化の度合いを明らかにする。とりわけ、1640 年の選挙が 1620 年代的構造の持続を示すのか、あるいは政治化の進展を反映するのかについて、定量的な裏付けを与えることを目指す。また、プロテクター政権期や 1660 年以降の議会との関連を検討することで、1640 年に選出された議員の特質が長期的にどのように位置づけられるのかも併せて考察する。

以上の作業を通じて本章では、*HPT* の示唆を検証しつつ、1640 年の議会が議員構成の観点からどのような断絶や連続性を内包していたのかを具体的に描き出すことを目指す。

分析の手法

まず、本研究で用いる手法について述べる。基本的には、筆者がこれまでテューダー朝期および初期ステュアート朝期の議会史研究で用いてきた方法を踏襲するため、詳細は拙著に譲り、ここでは必要最小限の説明にとどめたい²¹。

本稿が対象とするのは、1640年に実施された2回の選挙で当選した議員である。長期議会では1645年以降、議会のための権限によって新たな議席を創設したり、欠員の生じた議席について補欠選挙を実施したりしているが、これらの期間に選出された議員は分析対象から除外し、その経歴も議員歴には含めない。この基準により確定できる当選議員は、短期議会で497名、長期議会で494名となる。

これらの議員について、設定した複数の指標の値を算出し、さらに選挙区タイプごとに平均値を求める。用いる指標は以下の通りである。

1. 生涯選出区数：議員が生涯で選出された延べ選挙区数を示すもので、数値が低いほど特定の選挙区との結びつきが強いことを意味する。選挙区間移動の頻度を把握するための指標である。生涯で1度しか当選していない議員の生涯選出区数は当然1なので、こうした議員を除いた複数回当選者についての数値も示す。
2. 州内率：生涯選出区数2以上の議員について、同一州もしくは隣接州に所在する選挙区にのみ移動している議員を州内議員、それより遠方の選挙区に移動している議員を州外議員と判定し、州内議員の割合を州内率として提示する。広域移動している議員がどの程度存在したかを判断するための指標である。
3. 地元率：議員が自身の所領を有する州、または同州内の都市選挙区から選出された割合を示す。地域社会との結びつき、すなわち地元代表としての性質を検証するための指標である。
4. 空白率：複数回当選している議員のなかで、議員歴に空白のある議員の割合を示す。当該議員の議席の安定度を示す指標である。

5. 当該選挙区占有率：議員の生涯当選歴において、特定の選挙区が占める割合、すなわち初選出から最後の選出までの間に1回でも当選できなかった選挙を経験した議員の割合を示す指標である。議席の安定性や特定の選挙区での影響力を評価する。
6. 生涯当選回数：議員が生涯で選出された回数を示すもので、議席の継続性や議員としてのキャリアの長期性を測定するための指標である。

長期議会の議員については、さらに長老派が排除された後のランプ議会への出席率、国王派が集ったオクスフォード議会への出席率も算出する。また初期ステュアート朝期、プロテクター政権期、王政復古以降の議会との関係を明らかにするため、それぞれの時期に議員歴を持つ者の割合も求めた。なお筆者はこれまで、プロテクター政権期議会および1660年の仮議会の経歴を除いてテューダー朝期および初期ステュアート朝期の議員を分析してきたが、今後プロテクター政権期を検討するためには、この期間の議員歴についても計算対象に組み入れる必要がある。そのため、本稿ではこの時期の議員歴を含む場合と除外する場合の双方の結果を提示する。

短期議会において、解散までに選挙結果が確定しなかった選挙区については、双方の候補者の数値を算入した。また、1640年から1641年にかけて新設（正確には再設置）された7都市選挙区は、今回の計算対象から除外している²²。

次に、選挙区タイプの分類方法について説明しておきたい。本稿では二つの基準で選挙区を分類する。一つは選挙区の種別および規模による分類であり、州選挙区、大都市選挙区、中都市選挙区、小都市選挙区、さらに州と都市を包含するウェールズ選挙区に分ける。これは、世論、都市自治体の権力、パトロンの影響力といった議員選出要因と、議員の特質との関係を考察するうえで有効である。

もう一つは地域別の分類である。これはロンドンを中心とするイングランド南東部およびイースト・アングリア地域と、辺境地域との関係を検討する際に有用である。従来の革命史研究では、文化的要因等から前者では

議会派支持、後者では国王派支持が強かったとされてきたが、短期議会および長期議会における議員の選出動向との関連は明らかにされていない²³。本稿では、北部、中東部、中西部、イースト・アングリア、南東部、南西部、ウェールズの七地域に分け、それぞれの地域に含まれる州選挙区および都市選挙区で選出された議員について、前述の諸指標を算出した²⁴。

こうして計算した結果が（表3）以下である。比較のために、初期ステュアート朝期の数値も（表1）（表2）で示しておく。

（表1） 初期ステュアート朝期における選挙区タイプ別生涯選出区数・平均

	生涯選出区数・回数別										合計	区数1の内 当選回数		複数回当選者の内				全議員		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1回		複数	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	生涯 選出 回数	計算 回数	平均		
州	239	189	73	21	14	7	2	1	0	546	86	153	968	460	2.10	1054	546	1.93		
大都市	362	84	44	19	8	6	1	0	0	524	85	277	736	439	1.68	821	524	1.57		
中都市	532	310	107	69	19	19	4	0	0	1060	205	327	1786	856	2.09	1991	1061	1.88		
小都市	470	328	145	87	21	21	7	1	0	1080	199	271	2038	890	2.29	2237	1089	2.05		
ウェールズ	87	54	19	9	0	0	0	0	0	169	26	61	262	143	1.83	288	169	1.70		
総計	1690	965	388	205	62	53	14	2	0	3379	601	1089	5790	2788	2.08	6391	3389	1.89		

（表2） 初期ステュアート朝期における選挙区タイプ別州内率・地元率・空白率・当該選挙区占有率・生涯選出回数平均

	州内率	地元率	空白率			当該選挙 区占有率	生涯選出 回数平均
			州内議員	州外議員	全体		
州	78.7%	97.6%	52.1%	62.2%	54.2%	61.6%	4.18
大都市	74.3%	85.7%	35.6%	51.3%	39.6%	76.0%	3.83
中都市	70.6%	64.8%	37.1%	43.8%	39.1%	62.8%	3.76
小都市	67.1%	52.3%	37.7%	55.5%	43.5%	55.7%	3.68
ウェールズ	67.8%	67.5%	45.1%	61.2%	50.7%	70.2%	4.31
総計	71.2%	69.4%	40.1%	52.4%	43.7%	62.9%	3.84

(表3) 短期議会における選挙区タイプ別生涯選出区数・平均
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を除く)

	生涯選出区数・回数別										合計	区数1の内 当選回数		複数回当選者の内				全議員		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1回		複数	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	生涯 選出 回数	計算 回数	平均		
州	38	27	9	3	1	0	0	0	0	78	7	31	129	71	1.82	124	78	1.59		
大都市	62	9	4	1	0	0	0	0	0	76	16	46	80	60	1.33	96	76	1.26		
中都市	94	34	16	9	1	1	0	0	0	155	24	70	233	131	1.78	257	155	1.66		
小都市	102	39	15	4	1	3	0	0	0	164	42	60	222	122	1.82	264	164	1.61		
ウェールズ	12	12	0	0	0	0	0	0	0	24	3	9	33	21	1.57	36	24	1.50		
総計	308	121	44	17	3	4	0	0	0	497	92	216	697	405	1.72	777	497	1.56		

(表4) 短期議会における選挙区タイプ別州内率・地元率・空白率・
当該選挙区占有率・生涯当選回数・時代別銀歴割合
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を除く)

	州内 率	地元 率	空白率			当該 選挙 区占 有率	生涯 当選 回数	1628 以前の 議員歴 割合	1653- 1659の 議員歴 割合	1660 以後の 議員歴 割合	1628以前 の議員歴 かつ 1653-1659 の議員歴 割合	1653-1659 の議員歴 かつ 1660以後 の議員歴 割合	1628以前 の議員歴 かつ 1660以後 の議員歴 割合	1628以前の 議員歴かつ 1653-1659 の議員歴 かつ1660 以後の議員 歴割合	1640 以外の 議員歴 なし 割合
			州内 議員	州外 議員	全体										
州	81.7%	96.2%	39.7%	30.8%	38.0%	71.3%	3.79	64.1%	11.5%	16.7%	6.4%	5.1%	9.0%	3.8%	24.4%
大都市	90.0%	97.1%	22.2%	0.0%	20.0%	84.2%	3.00	36.8%	11.8%	5.3%	5.3%	3.9%	1.3%	1.3%	55.3%
中都市	81.7%	77.4%	26.2%	56.5%	31.5%	49.9%	3.48	45.8%	11.6%	20.0%	5.2%	6.5%	7.1%	1.3%	39.4%
小都市	82.0%	64.0%	35.0%	68.2%	41.0%	70.7%	2.93	39.0%	9.8%	19.5%	3.0%	3.7%	7.3%	1.2%	43.3%
ウェールズ	90.5%	83.3%	31.6%	50.0%	33.3%	68.4%	3.17	50.0%	8.3%	20.8%	4.2%	4.2%	12.5%	0.0%	41.7%
総計	83.5%	79.0%	30.8%	50.0%	33.9%	63.9%	3.26	45.3%	10.9%	17.1%	4.6%	4.8%	6.8%	1.6%	40.8%

(表5) 短期議会における選挙区タイプ別生涯選出区数・平均
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を含む)

	生涯選出区数・回数別										合計	区数1の内 当選回数		複数回当選者の内				全議員		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1回		複数	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	生涯 選出 回数	計算 回数	平均		
州	38	23	13	3	1	0	0	0	0	78	6	32	134	72	1.86	140	78	1.79		
大都市	58	8	8	2	0	0	0	0	0	76	16	42	90	60	1.50	106	76	1.39		
中都市	88	34	18	11	3	1	0	0	0	155	24	64	251	131	1.92	275	155	1.77		
小都市	92	39	22	5	3	3	0	0	0	164	38	54	251	126	1.99	289	164	1.76		
ウェールズ	11	12	1	0	0	0	0	0	0	24	3	8	35	21	1.67	38	24	1.58		
総計	287	116	62	21	7	4	0	0	0	497	87	200	761	410	1.86	848	497	1.71		

(表6) 短期議会における選挙区タイプ別州内率・地元率・空白率・
当該選挙区占有率・生涯選出回数平均
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を含む)

	州内率	空白率			当該選挙 区占有率	生涯選出 回数平均
		州内議員	州外議員	全体		
州	80.6%	48.3%	50.0%	48.6%	69.7%	4.10
大都市	86.7%	33.3%	50.0%	35.6%	78.3%	3.28
中都市	80.9%	42.3%	62.5%	46.1%	66.2%	3.81
小都市	79.4%	49.5%	72.0%	54.0%	65.8%	3.21
ウェールズ	85.7%	38.9%	66.7%	42.9%	65.4%	3.38
総計	81.5%	43.9%	62.2%	47.3%	68.4%	3.56

(表7) 長期議会における選挙区タイプ別生涯選出区数・平均
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を除く)

	生涯選出区数・回数別									合計	区数1の内 当選回数		複数回当選者の内				全議員		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1回	複数	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	
州	44	25	7	1	1	0	0	0	0	78	14	30	110	64	1.72	124	78	1.59	
大都市	65	7	3	0	1	0	0	0	0	76	22	43	71	54	1.31	93	76	1.22	
中都市	98	32	13	10	0	1	0	0	0	154	29	69	218	125	1.74	247	154	1.60	
小都市	100	36	16	4	2	4	0	0	0	162	42	58	228	120	1.90	270	162	1.67	
ウェールズ	11	13	0	0	0	0	0	0	0	24	5	6	32	19	1.68	37	24	1.54	
総計	318	113	39	15	4	5	0	0	0	494	112	206	659	382	1.73	771	494	1.56	

(表8) 長期議会における選挙区タイプ別州内率・地元率・空白率・
当該選挙区占有率・生涯当選回数・時代別銀歴割合
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を除く)

	州内 率	地元 率	空白率			当該 選挙 区占 有率	生涯 当選 回数	1628 以前の 議員歴 割合	1653- 1659の 議員歴 割合	1660 以後の 議員歴 割合	1628以前 の議員歴 かつ 1653-1659 の議員歴 割合	1653- 1659の 議員歴 かつ 1660以後 の議員歴 割合	1628以前 の議員歴 かつ 1660以後 の議員歴 割合	1628以前の 議員歴かつ 1653-1659 の議員歴 かつ1660 以後の議員 歴割合	1640 以外の 議員歴 なし 割合
			州内 議員	州外 議員	全体										
州	87.5%	96.2%	41.1%	37.5%	40.6%	69.0%	3.51	57.7%	12.8%	15.4%	7.7%	2.6%	9.0%	2.6%	30.8%
大都市	90.7%	97.1%	18.4%	20.0%	18.5%	86.0%	2.83	30.3%	13.2%	5.3%	2.6%	3.9%	1.3%	1.3%	57.9%
中都市	83.1%	75.3%	26.2%	60.0%	31.7%	50.2%	3.25	42.2%	11.0%	19.5%	3.9%	5.8%	7.1%	1.3%	42.9%
小都市	81.0%	65.4%	31.6%	56.5%	36.4%	67.9%	2.98	35.2%	14.2%	23.5%	4.9%	6.8%	7.4%	1.9%	44.4%
ウェールズ	78.9%	83.3%	33.3%	75.0%	42.1%	65.7%	2.79	37.5%	8.3%	20.8%	0.0%	0.0%	12.5%	0.0%	45.8%
総計	84.0%	78.9%	29.6%	53.3%	33.3%	63.1%	3.12	40.3%	12.6%	18.0%	4.5%	5.1%	6.9%	1.6%	43.9%

(表9) 長期議会における選挙区タイプ別生涯選出区数・平均
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を含む)

	生涯選出区数・回数別										区数1の内 当選回数		複数回当選者の内			全議員		
											合計							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1回	複数	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	生涯 選出 回数	計算 回数	平均
州	42	24	10	1	1	0	0	0	0	78	11	31	118	67	1.76	129	78	1.65
大都市	59	9	7	0	1	0	0	0	0	76	19	40	84	57	1.47	103	76	1.36
中都市	91	33	16	11	2	1	0	0	0	154	26	65	239	128	1.87	265	154	1.72
小都市	87	38	24	4	4	5	0	0	0	162	35	52	266	127	2.09	301	162	1.86
ウェールズ	10	14	0	0	0	0	0	0	0	24	3	7	35	21	1.67	38	24	1.58
総計	289	118	57	16	8	6	0	0	0	494	94	195	742	400	1.86	836	494	1.69

(表10) 長期議会における選挙区タイプ別州内率・地元率・空白率・
当該選挙区占有率・生涯選出回数平均・ランブ議会出席率
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を含む)

	州内率	空白率			当該選挙 区占有率	生涯選出 回数平均	ランブ議 会出席率
		州内議員	州外議員	全体			
州	86.6%	56.9%	55.6%	56.7%	67.9%	3.79	10.3%
大都市	89.5%	32.7%	57.1%	35.7%	80.2%	3.12	21.1%
中都市	81.9%	42.7%	77.3%	48.8%	66.7%	3.59	12.3%
小都市	78.0%	52.5%	64.3%	55.1%	61.2%	3.39	11.7%
ウェールズ	81.0%	41.2%	75.0%	47.6%	66.2%	2.96	4.2%
総計	82.5%	46.6%	67.1%	50.3%	67.0%	3.45	12.8%

(表11) 短期議会における地域別生涯選出区数・平均
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を除く)

	生涯選出区数・回数別										区数1の内 当選回数		複数回当選者の内			全議員		
											合計							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1回	複数	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	生涯 選出 回数	計算 回数	平均
北部	52	9	2	1	0	0	0	0	0	64	14	38	66	50	1.32	80	64	1.25
中東部	23	4	5	1	0	0	0	0	0	33	5	18	45	28	1.61	50	33	1.52
中西部	34	12	3	0	0	0	0	0	0	49	9	25	58	40	1.45	67	49	1.37
イースト・ アングリア	27	12	6	0	0	1	0	0	0	46	10	17	65	36	1.81	75	46	1.63
南東部	70	32	11	5	1	2	0	0	0	121	15	55	189	106	1.78	204	121	1.69
南西部	74	34	16	9	2	1	0	0	0	136	30	44	212	106	2.00	242	136	1.78
ウェールズ	0	12	0	0	0	0	0	0	0	12	3	9	33	21	1.57	36	24	1.50
総計	206	69	27	7	1	3	0	0	0	313	86	206	668	387	1.73	754	473	1.59

イングランド短期議会・長期議会議員の全般的特質（仲丸）

（表 12）短期議会における地域別州内率・地元率・空白率・当該選挙区占有率・生涯当選回数・時代別銀歴割合（ただしプロテクター政権期議会，仮議会の議員歴を除く）

	州内率	地元率	空白率			当該選挙区占有率	生涯当選回数	1628以前の議員歴割合	1653-1659の議員歴割合	1660以後の議員歴割合	1628以前の議員歴かつ1653-1659の議員歴割合	1653-1659の議員歴かつ1660以後の議員歴割合	1628以前の議員歴かつ1660以後の議員歴割合	1628以前の議員歴かつ1653-1659の議員歴かつ1660以後の議員歴割合	1640以外の議員歴なし割合
			州内議員	州外議員	全体										
北部	92.0%	82.8%	28.3%	50.0%	30.0%	89.4%	2.80	43.8%	4.7%	10.9%	0.0%	1.6%	6.3%	0.0%	48.4%
中東部	85.7%	75.8%	45.8%	66.7%	48.1%	73.5%	3.42	42.4%	21.2%	24.2%	9.1%	15.2%	15.2%	9.1%	42.4%
中西部	77.5%	91.8%	12.9%	77.8%	27.5%	82.4%	3.12	34.7%	8.2%	18.4%	4.1%	2.0%	2.0%	0.0%	46.9%
イースト・アングリア	72.2%	84.8%	26.9%	50.0%	33.3%	75.3%	3.70	58.7%	4.3%	8.7%	4.3%	2.2%	4.3%	2.2%	37.0%
南東部	80.2%	81.8%	28.2%	42.9%	97.1%	72.3%	3.58	48.8%	15.7%	17.4%	7.4%	5.8%	5.8%	2.5%	34.7%
南西部	87.7%	70.6%	36.6%	38.5%	36.8%	61.1%	3.25	44.1%	10.3%	20.6%	3.7%	5.1%	7.4%	0.7%	40.4%
ウェールズ	90.5%	83.3%	31.6%	50.0%	33.3%	68.4%	3.17	100.0%	16.7%	41.7%	8.3%	8.3%	25.0%	0.0%	83.3%
総計	83.7%	79.7%	30.6%	50.0%	41.4%	72.4%	3.31	69.3%	16.3%	26.2%	7.0%	7.3%	10.2%	2.6%	61.3%

（表 13）短期議会における地域別生涯選出区数・平均（ただしプロテクター政権期議会，仮議会の議員歴を含む）

	生涯選出区数・回数別										区数1の内当選回数		複数回当選者の内				全議員	
											合計							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1回	複数	生涯選出回数	計算回数	平均	生涯選出回数	計算回数	平均
北部	50	10	3	1	0	0	0	0	0	64	14	36	69	50	1.38	83	64	1.30
中東部	22	4	5	1	1	0	0	0	0	33	6	16	48	27	1.78	54	33	1.64
中西部	34	11	4	0	0	0	0	0	0	49	8	26	60	41	1.46	68	49	1.39
イースト・アングリア	25	10	9	1	0	1	0	0	0	46	10	15	72	36	2.00	82	46	1.78
南東部	64	29	19	6	1	2	0	0	0	121	13	51	207	108	1.92	220	121	1.82
南西部	66	33	21	10	5	1	0	0	0	136	28	38	238	108	2.20	266	136	1.96
ウェールズ	11	12	1	0	0	0	0	0	0	24	3	8	35	21	1.67	38	24	1.58
総計	195	64	40	9	2	3	0	0	0	313	82	190	729	391	1.86	811	473	1.71

(表 14) 短期議会における地域別州内率・地元率・空白率・当該選挙区占有率・生涯選出回数平均 (ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を含む)

	州内率	空白率			生涯選出回数平均	生涯当選回数
		州内議員	州外議員	全体		
北部	88.0%	34.1%	66.7%	38.0%	87.6%	2.91
中東部	85.2%	59.1%	100.0%	65.4%	67.9%	4.06
中西部	75.6%	26.7%	80.0%	40.0%	79.6%	3.31
イースト・アングリア	72.2%	38.5%	60.0%	44.4%	71.7%	3.91
南東部	77.8%	45.8%	47.8%	46.2%	67.9%	3.92
南西部	86.1%	52.2%	57.1%	52.8%	57.6%	3.55
ウェールズ	85.7%	38.9%	66.7%	42.9%	65.4%	3.38
総計	81.6%	44.1%	61.4%	47.3%	68.5%	3.59

(表 15) 長期議会における地域別生涯選出区数・平均 (ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を除く)

	生涯選出区数・回数別									合計	区数1の内の 当選回数		複数回当選者の内			全議員		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		1回	複数	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	生涯 選出 回数	計算 回数	平均
北部	50	9	3	2	0	0	0	0	0	64	14	36	71	50	1.42	85	64	1.33
中東部	23	4	5	1	0	0	0	0	0	33	6	17	44	27	1.63	50	33	1.52
中西部	37	9	3	0	0	0	0	0	0	49	14	23	50	35	1.43	64	49	1.31
イースト・ アングリア	26	12	5	1	1	1	0	0	0	46	12	14	68	34	2.00	80	46	1.74
南東部	74	32	9	3	2	0	0	0	0	120	19	55	168	101	1.66	187	120	1.56
南西部	77	30	14	7	2	4	0	0	0	134	34	43	207	100	2.07	241	134	1.80
ウェールズ	0	13	0	0	0	0	0	0	0	13	5	6	32	19	1.68	37	24	1.54
総計	210	66	25	7	3	1	0	0	0	312	104	194	640	366	1.75	744	470	1.58

(表 16) 長期議会における地域別州内率・地元率・空白率・当該選挙区占有率・生涯当選回数・時代別銀歴割合 (ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を除く)

	州内率	地元率	空白率			当該選挙区占有率	生涯当選回数	1628 以前の議員歴割合	1653-1659 の議員歴割合	1660 以後の議員歴割合	1628 以前の議員歴かつ 1653-1659 の議員歴割合	1653-1659 の議員歴かつ 1660 以後の議員歴割合	1628 以前の議員歴かつ 1660 以後の議員歴割合	1628 以前の議員歴かつ 1653-1659 の議員歴割合	1640 以外の議員歴なし割合
			州内議員	州外議員	全体										
北部	86.0%	79.7%	25.6%	57.1%	30.0%	81.1%	2.89	42.2%	6.3%	10.9%	0.0%	1.6%	4.7%	0.0%	46.9%
中東部	81.5%	78.8%	45.5%	50.0%	46.2%	72.5%	3.45	36.4%	30.3%	24.2%	9.1%	18.2%	12.1%	9.1%	39.4%
中西部	85.7%	81.6%	23.3%	100.0%	34.3%	82.4%	2.78	32.7%	6.1%	10.2%	4.1%	2.0%	2.0%	0.0%	59.2%
イースト・アングリア	70.6%	89.1%	16.7%	50.0%	26.5%	67.7%	3.63	52.2%	6.5%	10.9%	4.3%	2.2%	4.3%	2.2%	39.1%
南東部	84.2%	82.5%	30.6%	50.0%	33.7%	75.7%	3.33	45.8%	17.5%	18.3%	7.5%	6.7%	6.7%	2.5%	36.7%
南西部	87.0%	67.9%	32.2%	23.1%	31.0%	60.2%	3.30	38.1%	13.4%	23.1%	4.5%	6.0%	8.2%	0.7%	43.3%
ウェールズ	78.9%	83.3%	33.3%	75.0%	42.1%	65.7%	2.79	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
総計	83.6%	78.3%	29.7%	50.8%	33.2%	70.9%	3.21	59.3%	18.9%	25.0%	7.1%	8.0%	9.3%	2.6%	61.5%

(表 17) 長期議会における地域別生涯選出区数・平均
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を含む)

	生涯選出区数・回数別										区数1の内 当選回数		複数回当選者の内			全議員		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	合計	1回	複数	生涯 選出 回数	計算 回数	平均	生涯 選出 回数	計算 回数	平均
北部	47	11	4	2	0	0	0	0	0	64	13	34	76	51	1.49	89	64	1.39
中東部	20	5	6	1	1	0	0	0	0	33	5	15	52	28	1.86	57	33	1.73
中西部	37	8	4	0	0	0	0	0	0	49	14	23	51	35	1.46	65	49	1.33
イースト・ アングリア	22	13	8	1	1	1	0	0	0	46	9	13	78	37	2.11	87	46	1.89
南東部	66	30	19	3	2	0	0	0	0	120	15	51	190	105	1.81	205	120	1.71
南西部	67	32	17	8	5	5	0	0	0	134	30	37	239	104	2.30	269	134	2.01
ウェールズ	10	14	0	0	0	0	0	0	0	24	3	7	35	21	1.67	38	24	1.58
総計	192	67	41	7	4	1	0	0	0	312	89	180	721	381	1.89	810	470	1.72

(表 18) 長期議会における地域別州内率・地元率・空白率・当該選挙区占有率・
生涯選出回数平均・ランブ議会出席率
(ただしプロテクター政権期議会、仮議会の議員歴を含む)

	州内率	空白率			当該選挙 区占有率	生涯選出 回数平均	ランブ議 会出席率
		州内議員	州外議員	全体			
北部	82.4%	35.7%	66.7%	41.2%	78.9%	3.03	15.6%
中東部	78.6%	63.6%	66.7%	64.3%	62.8%	3.91	15.2%
中西部	82.9%	35.7%	100.0%	47.1%	78.3%	2.92	4.1%
イースト・ アングリア	73.0%	40.7%	70.0%	48.6%	65.4%	3.89	17.4%
南東部	81.9%	50.6%	61.1%	52.4%	70.5%	3.73	15.8%
南西部	84.6%	52.9%	52.9%	52.9%	55.4%	3.66	13.4%
ウェールズ	81.0%	41.2%	75.0%	47.6%	66.2%	2.96	4.2%
総計	81.6%	47.4%	65.7%	50.8%	66.3%	3.52	13.4%

選挙区タイプ別の分析

それでは、選挙区タイプ別の表から分析を進めたい。なお、短期議会と長期議会の間で、いずれの選挙区タイプにおいても全体的傾向に明白な相違は確認されなかった。これは、HPTが指摘する州選挙区に限らず、都市選挙区でも議員の特徴が短期議会と長期議会が大きく変化していないことを示している。そのため、必要な場合を除き、以下では両議会の差異には言及しない。

まず、(表3) (表7) の生涯選出区数を見ると、初期ステュアート朝期

から選挙区タイプ間の序列そのものに変化はみられないものの、数値は全般に低下している。その要因としては、そもそも1630年代に議会が開催されなかったため、複数回当選した議員が減少したことが挙げられる。実際、後述するように1628年以前から引き続いて1650年代の議会に選ばれた議員が5%弱しか存在しない一方、1640年召集の2議会のみに出選された議員が40%強に達するため、総じて議員の移動頻度が低下したと考えられる。また(表5)(表9)のプロテクター政権期議会と仮議会の議員歴を含めた数値でも、初期ステュアート朝期の平均値ほど高くなっていない。したがってHPTが指摘するように、全国的影响力をもつ貴族などのパトロンや公領など政府機関が中都市選挙区と小都市選挙区に対する統制力を失い、いわゆる「渡り政治屋」型議員の活動が困難となった事実も確認できる。

つぎに、(表4)(表8)の州内率に注目すると、都市選挙区およびウェールズ選挙区において(表2)から10%以上の上昇が確認される。これは、どのタイプの選挙区でも遠隔地への移動が減少したことを意味する。その結果、初期ステュアート朝期にみられた、州選挙区が常に最も高く、都市の規模が小さくなるにつれ低下してゆくという傾向は成立しなくなっている。「渡り政治屋」型議員が登場しにくくなったために、遠距離の選挙区を移動して選出される議員も必然的に減少したと考えられる。これは選挙区タイプにほぼ左右されない、全般的な傾向であった。

地元率についても、選挙区タイプ間の序列は変わらないものの、都市選挙区およびウェールズ選挙区で(表2)から10%以上の上昇がみられる。すなわち、全体として外部出身の議員が選出される事例が減少したことを示している。大都市選挙区は州選挙区をわずかに上回るほどになり、100%に近くなっている。したがって、1628年以前から政府による選挙干渉が困難であった州選挙区では地元出身者の選出が一貫して多かったが、1640年には大都市選挙区でも同様の傾向が強まり、中都市選挙区と小都市選挙区でもパトロンなど外部勢力の介入が困難になったと理解できる。

空白率では選挙区タイプ間の序列は維持されているものの、とりわけプ

ロテクター政権期議会と仮議会の議員歴を除いた（表4）（表8）の州選挙区および大都市選挙区で（表2）から大きな低下がみられる。州選挙区ではより社会的地位の高い人物が選出される傾向が強まり、落選の可能性がある候補の当選が減少したためと考えられる。また大都市選挙区と小都市選挙区では、両議会において生涯当選回数1の議員、すなわちその選挙でしか当選していない議員が2～3割にのぼることからも、理由は異なるにせよ、議席が不安定であったことが分かる。一方、プロテクター政権期議会と仮議会の議員歴を含めた（表6）（表10）では、初期ステュアート朝期よりも全体の空白率が上昇するが、これは1656年と1658年のプロテクター政権期議会において議席が大幅に削減され、同期間を通して議員であり続けることが困難であったためと推測される。

当該選挙区占有率は、（表4）（表8）では大都市選挙区が突出して高く、州選挙区、小都市選挙区、ウェールズ選挙区が同程度でこれに続き、中都市選挙区が顕著に低いという新たな序列に変化している。一方、（表6）（表10）では中都市選挙区の数値が上昇する。これは、1640年の選挙では生涯で1回しか当選しなかった議員の割合が小都市選挙区で高かったことと同時に、選挙区を移動しやすい議員が中都市選挙区に含まれていたことを示している。

生涯当選回数は、（表4）（表8）では（表2）から全般に低下しているものの、州選挙区および中都市選挙区の減少幅は比較的緩やかである。（表6）（表10）では初期ステュアート朝期の水準に近づくが、いずれにしても傾向は共通している。すなわち、州選挙区および中都市選挙区の議員は1640年にも議席を維持しえた一方、それ以外の選挙区では10年間で議員の交代が進んだといえる。

以上の指標変動から、次のように推定できる。州選挙区では、キシュランスキーのいう社会的選択としての選挙が継続し、州内に基盤をもつ人物が選ばれ続けた。中都市選挙区では、社会的選択に加え、パトロンとの関係を有する人物が選挙区を移動しながらも議席を維持した。大都市選挙区では有権者の意向により1640年選挙での議員交代が多く、小都市選挙区

では地盤も強力なコネクションも欠く候補が多かったため、ともに議席維持が困難であった。総じて、議席の移動が少なく、地元出身者の選出が増える傾向が強まり、従来選挙区に影響力を行使していたパトロンの存在感は明らかに低下した。これは必ずしも政府に批判的な議員の増加を意味するわけではないが、エリザベス一世期やジェームズ一世期には見られた選挙の政治的・社会的機能に変質したことは疑いない。

次に、前後の時代との議員歴の関係を検討する。(表4)(表8)によれば、1628年以前に議員歴を有する議員の割合は全体で40%以上に達する。12年ぶりの選挙であることを踏まえれば、比較的高い割合といえるだろう。イングランドにおける選挙区タイプ別の序列は、州選挙区、中都市選挙区、小都市選挙区、大都市選挙区の順となり、ウェールズ選挙区は短期議会と長期議会で大きく変動している。これは当該選挙区占有率、生涯当選回数と相関しており、州選挙区と中都市選挙区には、1628年以前にも当選し、かつ選挙区を移動して議席を確保してきた議員が相対的に多く含まれていた可能性を示唆している。

1660年以後に議員歴を持つ議員は、全体で17～18%程度存在する。革命期を挟んだ20年後に再び議席を獲得した割合としては、妥当と評価できるだろう。選挙区タイプ間の序列は、中都市選挙区、小都市選挙区、ウェールズ選挙区がいずれも20%前後ではほぼ同程度、州選挙区はやや低く、大都市選挙区は明らかに他の選挙区より低い。州選挙区とウェールズ選挙区では地域における影響力、中都市選挙区と小都市選挙区では王権や貴族のパトロネジ復活などにより議席を回復した議員が一定数存在したのに対し、世論の影響が大きかった大都市選挙区では、政治状況が大きく変化する時期に議席を維持することが難しかったと推測される。1628年以前と1660年以降の双方に議員歴を持つ議員が大都市選挙区でのみ有意に低いことも、この状況を裏付けている。

1640年の両議会以外に議員歴を持たない議員の割合は、州選挙区を除くすべてのタイプで約40%以上と高い。とくに大都市選挙区は短期議会で55.3%、長期議会で57.9%と、かなり高くなっている。つまり州選挙区

では従来からの議員が選出され続ける場合が多かったのに対し、大都市選挙区では1640年にのみ選出された議員が多く、選出傾向が顕著に変化していたことが分かる。その背景として、12年間選挙が実施されなかったこと、1654年・1656年の議会で一時的に州選挙区の議席が大きく増加した一方で小都市選挙区の多くが廃止されたこと、内戦期に国王派についた人物は「統治章典」により排除されたことなどが挙げられる。州選挙区では1620年代もしくは1650年代の議員歴を有する者が一定数存在したが、宮廷人、法律家、官吏、小ジェントリなど元来議席の維持が困難だった層では、1640年に初めて議席を得たが、それ以降は選出されない者が多かったと推測される。結果的に、短期議会・長期議会議員のうち、指名議会もしくはプロテクター政権期議会に選出された者はわずか10%強に過ぎなかった。

（表10）のランプ議会出席率は、ほぼプライドのページにより追放されなかった議員の割合に等しいが、大都市選挙区のみ20%を超え、ウェールズ選挙区ではわずか4%にとどまっている。世論の影響力が強い大都市選挙区では、のちに独立派として行動する議員が比較的多く選出されていたことがうかがえる。

地域別の分析

次に、地域別の数値について検討する。（表11）（表13）（表15）（表17）によれば、生涯選出区数は南西部が一貫して最も高く、これにイースト・アングリアと南東部が続く。南西部が高い理由として、この地域の都市選挙区、特にコーンウォールでは政府や有力者のパトロネジによって外部出身者が多数選出される一方、イースト・アングリアや南東部の出身者が南西部から当選する例が多く、双方の移動頻度が結果として高まったことが挙げられる。これに対し、北部や中西部では数値が低く、これらの地域では議員の選挙区移動が少なかったことが読み取れる。

（表12）（表14）（表16）（表18）を見ると、州内率はいずれの表でもイースト・アングリアが他地域より低い。すなわち、イースト・アングリア出

身者は、より遠方の選挙区へ移動して当選する傾向が相対的に強かったといえる。

地元率については、(表12)と(表14)で若干傾向が異なる。特に中西部では10%前後の低下がみられ、何らかの影響で短期議会より長期議会で部外者の選出が増加したことを示唆している。一方、南西部と中東部はいずれの時期でも他地域より低く、部外者が当選しやすい地域であったことが分かる。

空白率では、中東部の数値が一貫して高い。地元率の低さとあわせて考えると、中東部では議席の不安定な中小ジェントリが選出される可能性が高かったと推定される。

当該選挙区占有率は(表12)と(表14)で序列が異なるものの、南西部が低く、北部と中西部が高い点は共通している。南西部では議席の維持が難しく、逆に北部および中西部では同一人物が継続して当選しやすかったといえる。

生涯当選回数では、北部が一貫して低く、中東部は(表12)(表14)、(表16)(表18)で上昇幅が大きい。北部には長期的に議席を保持する有力者が少なかった一方、中東部ではプロテクター政権期議会でも当選した議員が多かった。ただし後者は個々の議員の特質だけでなく、当時の選挙区配置の地理的条件の影響も考慮すべきであろう。

以上から、イースト・アングリアから選出される議員は遠隔地への移動を経験しやすく、南西部の選挙区には他地域からの流入者が多かったことが分かる。また中東部、南東部、南西部の議員は、他の時期でも当選している割合が高かった。これは先述の選挙区配置の問題に加え、地域ごとの党派勢力の強弱が反映されている可能性もある。ランプ議会出席率では、中西部とウェールズが低く、その他の地域は15%前後ではほぼ同程度である。中西部とウェールズで国王派が強かったことが背景にあると考えられる一方、同じく保守的とされる南西部では、比較的独立派を支持する傾向が強かったと推測される。

次に、前後の時代との議員歴を検討する。(表12)(表16)を見ると、

1628年以前の議員歴割合が高いのはイースト・アングリアと南東部である。これらの地域では、1640年の両議会以外に議員歴を持たない議員の割合が低く、1628年以前から一貫して議席を保持していた議員が他地域より多かったと考えられる。

1656～1659年のプロテクター政権期議会、1660年以降の議会への選出割合が最も高いのは中東部であり、次いで南東部、南西部が続く。イースト・アングリアは北部とほぼ同水準で低く、長期議会前後で大きく議員が入れ替わった地域であることが分かる。また1628年以前、プロテクター政権期、王政復古期のいずれにも当選した議員の割合は中東部が最も高く、北部では1628年以前の議員でプロテクター政権期議会に選出された者は一人もいない。したがって中東部には、政治状況の変化にかかわらず議席を維持しうる影響力の強い議員が一定数存在していたといえる。

一方、イースト・アングリアは1628年以前の議員歴割合が最も高いにもかかわらず、プロテクター政権期および1660年以降の議員歴割合が最も低い。官僚や宮廷人が多く含まれていたため、1650年代以降に議席を維持できなかった議員が多かったと推察される。北部は国王派の多さからプロテクター政権期の議会では排除されたが、王政復古後に一部の者が議席を回復したと考えられる。

小括

以上の統計的検討により、短期議会・長期議会に選出された議員の属性は、単に政治情勢の急変に規定されたものではなく、1628年以前から形成されていた議員選出構造の延長線上に位置づけられることが明らかとなった。とりわけ、州選挙区では従来どおり地域名望家が選出され続け、中都市選挙区ではパトロネジ関係に支えられた議員の継続的な当選が確認された。他方で、大都市選挙区や小都市選挙区では、地元率の上昇や空白率の低下など、選出される議員の性質が変化し、1640年の選挙に特有な議員の流入が顕著であった。この差異は、党派対立の激化や反国王派ネットワークの拡大といった政治的要因と並行して、選挙区の社会的構造が選

挙結果に与える影響の大きさを示すものである。

また地域別の分析からは、イースト・アングリアや南東部における議員継続性の高さ、南西部に見られる外部出身議員の流入、中東部における長期的な当選能力を有する議員の存在など、地域的政治文化の違いが議員の属性に強く作用していたことが確認された。これらの特徴は、当然ではあるが短期議会・長期議会の議員が一枚岩の政治集団ではなく、地域的・社会的背景の異なる多様な行為者によって構成されていたことを示唆している。

これらの結果は、地方におけるパトロネジ様態の変化と王権による統制の弛緩という、*HPT*が提示したテーゼを定量的に裏付ける一方で、政治的対立の激化が必ずしも議員選出構造そのものを根底から変えたわけではなかった事実も示している。すなわち、1640年の二つの議会における変化は断絶ではなく、長期的な議員選出パターンの上に生じた局所的変動として理解すべきである。

結論

本稿では、短期議会・長期議会史研究の史学史上の変遷、および *HPT* の分析を踏まえ、1640年の2議会に選出された下院議員の特質を、選挙区との関係という観点から考察してきた。統計にもとづくマクロ的分析により、以下の三点が明らかになった。

第一に、本稿の分析結果は、従来の研究や *HPT* では十分に扱われてこなかった選挙区間での選出構造の差異が、短期議会・長期議会の政治力学を理解するうえで不可欠であることを示唆している。大都市選挙区においてはこの2議会にのみ選出されている議員が過半数に達し、またこうした世論の影響力の強い選挙区で選出された議員の、少なくとも5分の1以上がのちの独立派に属したという事実が確認された。これは、情報の伝播が早い大都市で政治や宗教、経済をめぐる1630年代に醸成された急進的な政府批判の言説が、1640年の選挙に強い影響を与え、そうした選挙

区で当選した議員が議会での議論を主導していった可能性を示すものである。大都市における世論と政治的コミュニケーションの重要性が、改めて確認されたといえるだろう²⁵。他方、州選挙区および中小の都市選挙区では、有力パトロンの影響力や地域内での名声が依然として強く作用していた。これらの選挙区でも政府に敵対的な議員は選出されたが、彼らの大半は選挙区の世論を意識してそのような行動をとったわけではなかったと推定される。

第二に、*HPT*で指摘された政治化の進展にもかかわらず、こうした議員選出の構造には1620年代との連続性が強く認められる。選挙区を移動しない地元の人物が選出される割合は増加したものの、選挙区タイプ別の序列は維持されていた。すなわち、州選挙区では地方名望家が選出され続けた一方で、中小の都市選挙区はパトロンの支配権が強く、中央の法律家、宮廷人、官吏、小ジェントリなどの選出は不安定であった。複数回当選している議員も、中都市選挙区を中心として移動する場合も多く、ウェールズ選挙区では地元出身のほぼ移動しない人物が少数回選出される傾向にあった。こうした構造的特徴は、「統治章典」の下で州選挙区の議席が増加し、中小の都市選挙区の大部分が廃止され、都市の議席が減少した第一・第二プロテクター政権期議会の選挙で、クロムウェル政権が軍政官を通じた介入を試みても十分な成果を得られなかった理由を説明する一助ともなるだろう²⁶。

第三に、選出される議員の属性には明確な地域差が存在した。イースト・アングリアでは議席をめぐる競争が激しく、その結果として議席を確保できなかった人々が南西部で選出されるという構図がみられた。ここには、南西部の選挙区で「渡り政治屋」的な部外者が選出されやすい、テューダー朝期以来の構造が継続されたことが示されている。他方、中東部での選出者には長期にわたり当選しうる有力者層が比較的多く、逆にイースト・アングリアには1650年代以降は議席を維持できなくなった官僚や宮廷人が多く存在するなど、地域間の政治文化の差異が議員の政治的キャリアにも影響していた。

総じて、1640年の2回の選挙において、王権の選挙統制力が弱まり、反国王派が一定程度組織的な選挙戦術を展開したことは疑いない。その背後に、船舶税に対する不満、カトリックに対する敵意、スコットランド軍に対する反感、経済的苦境といった共通の感情が存在したのも間違いないだろう。しかし、本稿の分析が示すように、それは選出構造そのものの断絶を意味しない。むしろ、1628年以前からの議員選出様態は基盤として温存され、その上に政治的緊張の高まりが局地的な変動として重なった結果と理解すべきである。大都市の世論が議会政治に強く影響しはじめた一方で、従来型の名誉とパトロネジに支えられた議席も依然として大きな比重を占めていた。このように、1640年の議会は、筆者の概念を用いれば「実務型」の議員が一時的に優勢となりつつも、長期的には「名誉型」の基盤を完全に突き崩すには至らなかった時期として位置づけられる。

以上より、1640年の短期議会・長期議会は、ホイッグ史観の発展段階論、マルクス主義の階級闘争論、修正主義の偶発説のいずれにも還元できない、複合的で多層的な構造変動を示す政治的転換点であったと結論づけられる。今後は、引き続きプロテクター政権期議会の分析に取り組むとともに、特定の議員や選挙区を対象としたよりミクロな視点から考察を行い、本稿で提示したマクロ的所見をより精緻化してゆきたい。

[本稿は、JSPS 科研費 JP24K04322 による成果の一部である。]

注

- ¹ 本稿は、2024年度中国四国歴史学地理学協会大会西洋史学部会における報告内容にもとづき、加筆・修正を施したものである。なお、当日有益なご質問およびご指摘を賜った各位に対し、ここに記して深く感謝申し上げる。
- ² 同時代をどのように名指すか自体が研究者の解釈に左右されるが、本稿では近年の研究に倣い、スコットランドで祈祷書暴動が発生した1637年から1660年の王政復古までの期間全体を指す場合は「ブリテン革命」と表記し、1642年から1649年を「内戦期」、1649年から1653年を「共和制期」、1653年から1660年を「プロテクター政権期」とそれぞれ表記する。さしあたり、

後藤はる美「ブリテン諸島における革命」（木畑洋一・安村直己責任編集『岩波講座 世界歴史 15 主権国家と革命 一五～一八世紀』岩波書店、2023 年所収）を参照。

- ³ S. Roberts (ed.), *History of Parliament: The House of Commons 1640-1660*, 9 vols., Woodbridge, 2023.
- ⁴ ブリテン革命史研究の動向については、さしあたり J. Adamson, 'Introduction', in J. Adamson (ed.), *The English Civil War: Conflict and Contexts, 1640-49*, London, 2009; M. Braddick, 'Civil War and Revolution in England, Scotland, and Ireland', in Id. (ed.), *The Oxford Handbook of the English Revolution*, Oxford, 2015; P. Lake, 'Post-Reformation Politics, or on not Looking for the Long-term Causes of the English Civil War', in *Ibid.*; *Huntington Library Quarterly*, 78, 4, 2015 の L.A. Ferrell 編の特集 (Revisiting Revisionism) を参照。その他、岩井淳・指昭博編『イギリス史の新潮流——修正主義の近世史』（彩流社、2000 年）、近藤和彦「修正主義をこえて」（史学会編『歴史学の最前線』東京大学出版会、2004 年所収）、岩井淳・大西晴樹編『イギリス革命論の軌跡——ヒルとトレヴァー＝ローバー』（蒼天社、2005 年）等を合わせて参照。

なお、2026 年度に発行予定の『新人文学』第 23 号掲載予定の「解説シリーズ——今、何が起きているのか？」において、こうした研究動向について筆者も簡単な整理を行う予定である。

- ⁵ 仲丸英起『名誉としての議席——近世イングランドの議会と統治構造』（慶應義塾大学出版会、2011 年）、同『名誉と実務のあいだ——近世イングランド・ウェールズにおける政治社会の複合性とその変容』（北海学園大学出版会、2023 年）。
- ⁶ C. Russell, 'The Nature of a Parliament in early-Stuart England', in Tomlinson (ed.), *Before the English Civil War: Essays on early Stuart Politics and Government*, London, 1983. またラッセルは自身の政治叙述において短期議会と長期議会を一括りにし、その分析に 3 頁しか割いていない上、「選挙の研究によって 17 世紀前半のイングランドの政治的雰囲気をつまようとする試みは、役に立たない。」と述べている。Russell, *Fall of the British Monarchies*, pp. 94-97. なお、修正主義者は内戦勃発までの政治や社会の継続性を強調し、革命的断絶を否定していたため、共和制期およびプロテクター政権期への関心も相対的に低かったことを付言しておく。B. Coward, 'Introduction', in P. Little (ed.), *The Cromwellian Protectorate*, Woodbridge, 2007, pp. 1-2.

- ⁷ M.F. Keeler, *The Long Parliament, 1640-41: A Biographical Study of its Members*, Philadelphia, 1954; D. Brunton, D. Pennington, *Members of the Long Parliament*, Cambridge, 1954.
- ⁸ 今井宏「イギリス革命の政治過程分析——ひとつの覚え書き」(『史論』第10集, 1962年)。
- ⁹ R.N. Kershaw, 'The Elections for the Long Parliament, 1640', *English Historical Review*, 38, 1923.
- ¹⁰ J.K. Gruenfelder, 'The Elections to the Short Parliament, 1640', in H. Reinmuth (ed.), *Early Stuart Studies*, Minneapolis, 1970.
- ¹¹ J.K. Gruenfelder, 'The Spring parliamentary Election at Hastings, 1640', *Sussex Archaeological Collections*, 105, 1967; Id., 'The Election for Knights of the Shire for Essex in the Spring, 1640', *Transactions of the Essex Archaeological Society*, 3rd ser., 2, 1968; Id., 'The Spring 1640 parliamentary Election at Abingdon', *Berkshire Archaeological Journal*, 65, 1970; Id., *Influence in early Stuart Elections, 1604-1640*, Columbus, 1981; F.W. Jessup, 'The Kentish Election of March, 1640', *Archæologia Cantiana*, 86, 1971; P. Slack, 'An Election to the Stuart Parliament', *Bulletin of the Institute of Historical Research*, 46, 1973.
- ¹² J.H. Plumb, 'The Growth of the Electorate in England from 1600 to 1715', *Past & Present*, 45, 1969.
- ¹³ D. Hirst, *Representative of the People?: Voters and Voting in England under the Early Stuarts*, Cambridge, 1975.
- ¹⁴ Kishlansky, *Parliamentary Selection*. ハーストとキシュランスキーの論争については、仲丸『名誉としての議席』第1章も参照。
- ¹⁵ R. Cust, 'Politics and the Electorate in 1620s', in R. Cust and A. Hughes (eds.), *Conflict in Early Stuart England: Studies in Religion and Politics, 1603-1642*, London and New York, 1989.
- ¹⁶ 以下の記述は、HPT, vol. 1, pp. 34-40 にもとづく。
- ¹⁷ D.L. Smith, *The Stuart Parliaments 1603-1689*, Oxford, 1999, p. 120; C. Russell, *The Fall of the British Monarchies 1637-1642*, Oxford, p. 121.
- ¹⁸ P. M. Hunneyball, 'Prince Charles's Council as Electoral Agent', *Parliamentary History*, 23, 2004; 仲丸『名誉と実務のあいだ』第2章を参照。
- ¹⁹ 以下の記述は、HPT, vol. 1, pp. 40-47 にもとづく。
- ²⁰ J. Adamson, *The Noble Revolt: The Overthrow of Charles I*, London, 2007, p. 85.

- ²¹ 仲丸『名誉としての議席』第5章を参照。
- ²² カンバーランドのコッカーマス, デヴォンのアシュバートン, ホニトン, オケハンプトン, ヨークシャのマルトン, ノザラトン, 五港市のシーフォード。HPT, vol. 1, p. 47.
- ²³ D. Underdown, *Revel, Riot and Rebellion: Popular Politics and Culture in England 1603-1660*, Oxford, 1985; M. Stoye, *Loyalty and Locality: Popular Allegiance in Devon during the English Civil War*, Exeter, 1994.
- ²⁴ イングランドの各地域に含まれる州は、以下の通り。
北部: ウェストモアランド, カンバーランド, ノーザンバーランド, チェシヤ, ダービシヤ, ランカシヤ, ヨークシヤ。
中東部: リンカンシヤ, ノーザンプトンシヤ, ノッティンガムシヤ, ラトランド, レスタシヤ。
中西部: グロスタシヤ, ヘレフォードシヤ, モンマスシヤ, シュロップシヤ, スタッフォードシヤ, ウォリックシヤ, ウスタシヤ。
イースト・アングリア: ケンブリッジシヤ, エセックス, ハンティンドンシヤ, ノーフォーク, サフォーク。
南東部: ベドフォードシヤ, バークシヤ, バッキンガムシヤ, ハートフォードシヤ, ケント, ミドルセックス, オクスフォードシヤ, ハンプシヤ, サリ, サセックス。
南西部: コーンウォール, デヴォン, ドーセット, サマセット, ウィルトシヤ。
- ²⁵ ニュース革命が選挙に与えた影響については, R. Cust, 'News and Politics in Early Seventeenth-Century England', *Past and Present*, 112, 1986; Id., 'Politics and the Electorate in the 1620s', in *Conflict in Early Stuart England*; 仲丸『名誉と実務のあいだ』第5章を参照。
- ²⁶ P. Little and D.L. Smith, *Parliaments and Politics: during the Cromwellian Protectorate*, Cambridge, 2009.

RUN, HIDE, FIGHT: Pragmatics, Gun Culture, and Corpus-Driven Vocabulary Instruction in ELL Contexts

B. Bricklin Zeff

(Hokkai-Gakuen University)

Philip S. Riccobono

(Clark County School District / Canyon Springs High School)

Abstract

This paper examines pragmatic competence in high-stakes intercultural communication and argues that English Language Learning (ELL) pedagogy should address both routine speech acts and urgent, institutionally embedded forms of communication shaped by gun culture. Although speech acts are often taught as predictable language functions, as shown by pragmatic research, their meaning necessarily depends on context (e.g., tone, intent, cultural expectations, and situational pressure). Drawing on theories of pragmatic failure (Thomas, 1983), markedness, and the Cooperative Principle (Grice, 1975; Horn, 2004), the paper frames emergency-response discourse as an area in which misinterpretation can lead to serious communicative and practical consequences. The study draws on three sources of evidence. First, two case analyses illustrate the communicative and psychological challenges associated with emergency discourse, firearm encounters, and active-shooter protocols. Second, a needs-analysis survey administered via an online questionnaire examines concerns about gun violence, safety, cultural preparedness, and gun culture when considering study or travel in the United States. Third, the study applies corpus-driven lexical profiling to

create the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC). This corpus, created by the authors, identifies technical vocabulary through analysis using the General Service List (GSL), Academic Word List (AWL), and off-list lexical items. The results show that active-shooter guidance discourse functions as a specialized operational register built around a compact but highly consequential set of technical words, formulaic expressions, procedural directives, and culturally embedded pragmatic scripts. These findings suggest that ELL and English-language support programs should incorporate pragmatic awareness, emergency-response phraseology, and corpus-informed vocabulary instruction. Although such encounters are rare, misunderstanding key directives in institutional settings or encounters involving firearms can have significant consequences. Targeted instruction may help learners interpret urgent messages, follow safety-related procedures, and respond appropriately in high-stakes communicative environments.

Keywords: pragmatic competence; high-stakes communication; intercultural communication; English Language Learning (ELL); gun culture; emergency-response discourse; active-shooter protocols; corpus-driven lexical profiling

Introduction

Communicative competence in a second language is typically associated with routine interpersonal interaction, including greetings, requests, apologies, and conversational management (Canale & Swain, 1980; Thomas, 1983). However, communicative environments are not always routine, predictable, or socially low-risk. In certain contexts, language users may encounter high-stakes situations in which rapid

interpretation of warnings, commands, and emergency directives becomes critically important. Such situations include interactions involving law enforcement personnel, institutional emergency alerts, active-shooter guidance, or crisis-response procedures. Although statistically uncommon, these communicative environments place substantial linguistic, pragmatic, and psychological demands on speakers and listeners, particularly under conditions of acute stress (Driskell et al., 1999).

Within the United States, emergency-response discourse exists within a broader sociocultural environment shaped by a proliferation of firearms and the resulting need for institutional preparedness procedures, and active-shooter response training (Federal Bureau of Investigation, n.d.; Federal Emergency Management Agency, 2022). Expressions such as “run, hide, fight,” “shelter in place,” and “active shooter” function not simply as vocabulary items, but as procedurally dense pragmatic scripts associated with institutional expectations and survival-oriented behavior (Federal Bureau of Investigation, n.d.; Federal Emergency Management Agency, 2022). Successful interpretation of such language depends not only on lexical comprehension, but also on contextual awareness, pragmatic competence, and familiarity with culturally embedded communicative norms (i.e. pragmatic competence) (Kecskes, 2014; Thomas, 1983).

Despite the growing presence of emergency-response discourse in educational, institutional, and public settings in the United States (Cybersecurity and Infrastructure Security Agency, n.d.; Federal Emergency Management Agency, 2022), communicative language teaching and ELL pedagogy have generally devoted limited attention to non-routine, high-stakes communication. Instruction has traditionally emphasized everyday interpersonal interaction, while comparatively

little consideration has been given to emergency directives, operational phraseology, or crisis-oriented communicative behavior (Savignon, 2002). This gap may be particularly significant for English language learners and international students, as well as visitors and even returnees who are not familiar with social and cultural changes. These individuals may have limited familiarity with the gun culture of the United States, institutional lockdown procedures, or emergency-response terminology (Abukhalaf & von Meding, 2021; Federal Emergency Management Agency, 2022).

The present study combines pragmatic theory, needs analysis, corpus linguistics, and emergency discourse analysis to examine how emergency-response language operates within the broader context of American gun culture. Specifically, this paper addresses the following research questions:

Research Questions

1. What concerns do prospective international students express regarding gun culture, emergency-response communication, and personal safety when considering study or travel in the United States?
2. How do the linguistic and pragmatic features of discourse associated with “active shooter” situations and language encountered in a gun culture shape communication and meaning interpretation during crisis events?
3. Which single-word lexical items and recurrent n-grams identified through corpus analysis of active shooter and run-hide-fight discourse represent potential technical vocabulary in emergency-response communication used by English language learners?

To address these questions, the paper integrates three interconnected components: a pragmatic and intercultural analysis of high-stakes communicative failure; a needs analysis examining perceptions of gun culture and safety among potential international students; and a corpus-driven lexical analysis of discourse on active-shooter guidance. Based on the analyses of these components, the authors conclude that emergency-response language constitutes a specialized operational register that deserves greater attention within ELL and intercultural communication pedagogy.

Literature Review and Theoretical Framework

Pragmatic Competence and Pragmatic Failure

The inability to interpret contextually marked language can lead to what Thomas (1983) terms “pragmatic failure,” or the inability to understand what is meant by what is said. Unlike grammatical failure, pragmatic failure occurs when speakers and listeners, despite sufficient sentence-level linguistic knowledge, fail to interpret communicative intent appropriately.

Horn’s (2004) discussion of markedness and the division of pragmatic labor is especially relevant in this context. When an unusual or marked expression is used in place of an expected expression, the hearer must perform additional interpretive work. This process may become particularly difficult for language learners confronted with unfamiliar vocabulary, cultural expectations, or emotionally charged situations. This additional interpretive work is referred to in Horn’s Q principle as pragmatic labor (Horn, 2004). Extra effort (labor) is necessary to understand aspects of the communicative act.

Grice’s Cooperative Principle (1975) further explains how

interlocutors infer intended meaning by applying four conversational maxims he labels 'quantity,' 'quality,' 'relation,' and 'manner.' The rules guiding these maxims are shared within a specific culture or society. As a result, emergency discourse often compresses complex situational meanings into highly condensed formulaic expressions. Such expressions depend heavily on shared cultural and institutional knowledge.

Speech Acts and High-Stakes Interaction

Greeting routines are commonly taught in ELL classrooms as formulaic speech acts. Commands and requests, as well as language for performing certain tasks, are also taught in the framework of formulaic speech acts. For example, greetings can be understood as culturally embedded interactional sequences that utilize 'adjacency pairs' (Yule, 1996) to express contextual expectations. When contextual expectations suddenly shift, however, language learners may continue interpreting an interaction within the original speech-act framework. This issue becomes especially important in high-stakes environments involving firearms, emergency directives, or law enforcement communication, where linguistic and non-linguistic signals operate together under extreme time pressure. In such situations, utterances such as "hands up," "don't move," or "run, hide, fight" function not merely as vocabulary items but as pragmatic scripts linked to institutional expectations and survival-oriented behavior.

Technical Vocabulary and Corpus Linguistics

Research on technical vocabulary demonstrates that specialized discourse communities rely on compact lexical sets that occur frequently within their domains but rarely elsewhere (Chung & Nation, 2003, 2004). Off-list items beyond the General Service List (West, 1953) and Academic

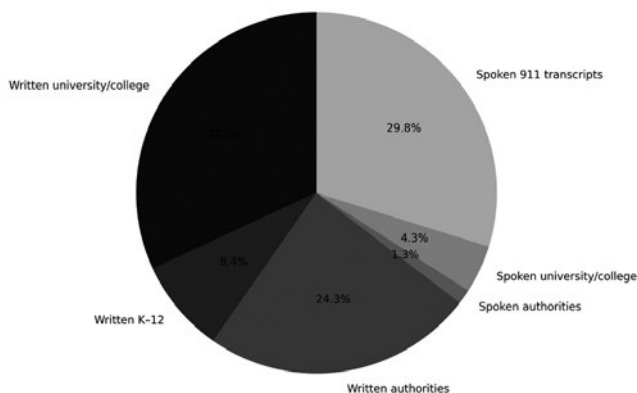
Word List (Coxhead, 2000) often represent specialized terminology essential to domain-specific comprehension.

Previous corpus studies have identified varying degrees of technical vocabulary across disciplines. Chung and Nation (2003), for example, report 37.6% technical vocabulary in anatomy texts and 16.3% in applied linguistics texts. Similarly, Coxhead and Demecheleer (2018) found that more than 30% of the vocabulary in written plumbing discourse was technical. In contrast, Riccobono (2020) identified only 2.4% technical terminology in spoken Baseball English, suggesting that operational spoken registers may rely more on highly compact, functionally dense lexical cores rather than on specific technical vocabulary.

Figure 1 shows the composition of the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC). It was created by the authors to ensure a representative balance across multiple forms of emergency-response discourse (Biber, 1993; Coxhead, 2000; Riccobono, 2020). The corpus consists of approximately 62,600 words drawn from 45 sources, spanning both written and spoken genres associated with active-shooter guidance and

Figure 1

Percentage Distribution of Genres within the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC)



emergency communication (Appendix A). Written university and college materials constitute the largest portion of the corpus (31.9%; 20,006 words across 28 files), followed by spoken 911 transcripts (29.8%; 18,639 words across 3 files) and written materials produced by public authorities (24.3%; 15,198 words across 7 files). Additional components include written K-12 guidance documents (8.4%), spoken university discourse (4.3%), and spoken authority discourse (1.3%).

Table 1 presents the corresponding genre categories, approximate word counts, and number of source files included in the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC). The inclusion of both written institutional materials and spoken emergency-response discourse was intended to capture the lexical, procedural, and pragmatic features of emergency communication across a range of authentic communicative contexts, including educational, governmental, law-enforcement, and real-time emergency interactions.

Table 1

Composition of the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC) by Genre, Approximate Word Count, and Number of Files.

Genre	Approx. # of words	Files
Written university/college	20006	28
Written K-12	5230	1
Written authorities	15198	7
Spoken authorities	845	3
Spoken university/college	2713	3
Spoken 911 transcripts	18639	3
Total	62631	45

The results of the analysis of the corpus created extend previous corpus-based investigations of specialized discourse into the domain of emergency-response communication. In this context, active-shooter guidance language represents a highly consequential communicative system in which lexical precision, procedural phraseology, and pragmatic

interpretation may directly influence comprehension, decision-making, and behavioral response during rapidly unfolding emergency situations.

Case Analysis 1: High-Stakes Miscommunication

One of the first things a student learns in another language is how to greet (Zeff, 2020). Though greetings may seem formulaic and straightforward in their wording, they are culturally saturated speech acts that can determine the course of an encounter (DuFon, 1999). Greeting routines influence first impressions, social relationships, and communicative expectations. In rare but consequential situations, however, understanding the pragmatics of a greeting may become more than a matter of politeness or interpersonal success; it may determine whether an individual correctly interprets a life-threatening situation.

When participating in the speech act of greeting, language learners generally expect an unmarked exchange because greetings tend to be ritualized and predictable (Ide, 1989). Yet in the United States, as in many societies, contextual factors strongly influence how greetings and initial interactions unfold (Zeff, 2016). In certain contexts, a seemingly ordinary encounter may rapidly shift into a high-stakes interaction involving commands, warnings, or emergency directives.

The example of Yoshihiro Hattori, a Japanese high school exchange student living in Louisiana, is a tragic illustration of this. Hattori had only been in the US for two months when, on October 17, 1992, he and a high school friend were on their way to a Halloween party. They were dressed in costumes without masks. The two boys went to the house they believed was hosting the party and rang the doorbell. When no one answered, they started to return to their car. The homeowner came out of the carport with a loaded gun, pointed it at Hattori, and yelled, "Freeze" (Hiragi & Talley, 1993). Hattori began explaining that they

were there for a party, possibly as he approached the man. His friend saw the gun and shouted at Hattori to get back, but it was too late. The homeowner fired and killed Hattori (Kernodle 2002; Kamo 1993).

There is no way to know what was going through Hattori's mind. He may have believed that the man pointing the gun at him was participating in the Halloween celebration, or he may have interpreted "freeze" as "please" or as an invitation to approach. It is also unlikely that he would have understood that, in Louisiana, property owners may legally use deadly force against perceived intruders on their property.

As a speech act, greetings consist primarily of two parts of an adjacency pair. The first part opens the exchange, and the second closes it (e.g., "How are you?" > "fine") (Yule, 1996). Did Hattori believe he was performing the first pair part of a greeting and was expecting the second pair part of the greeting? Regardless, it can be concluded that his EFL and ESL studies failed to prepare Hattori to understand the nature of this life-threatening situation.

Without a doubt, this example is both extreme, in that most greetings do not put one in harm's way, and inflammatory, in that it could just as easily be used as commentary on American society as on greetings. And yet, variations in the greeting routine often convey valuable cultural clues (Dufon, 1999).

It is impossible to know whether the same outcome would have occurred had Hattori been from a different cultural background. What remains evident, however, is that Hattori failed to produce and interpret language behavior appropriately in that context.

As a result, the shooter perceived danger, reportedly influenced by fear and concerns about crime within the neighborhood. Regardless of the reasons for the homeowner's behavior, this case illustrates the difficulty of interpreting intentions during high-stakes speech events,

particularly across cultural boundaries.

Pragmatic expectations and acceptable communicative behavior vary not only across cultures but also within cultures themselves, such as between rural and urban communities (Kasper & Rose, 2002). While many foundational pragmatic principles are often described as universal, situations involving fear, firearms, and perceived threat highlight the importance of incorporating emergency-response knowledge and context-sensitive behavioral expectations as part of pragmatic competence.

Being in a gun culture, what might have been an appropriate action? “Hands up, don’t shoot” is a common recommendation when someone points a firearm at you. He also could have gotten down on his knees with his hands up. Showing no aggressive intention. Lying on the ground with his hands extended out, if this had been an altercation with law enforcement, is also something young men learn.

In contexts characterized by the presence of firearms, appropriate responses can be understood as forms of high-stakes pragmatic performance, in which both linguistic and non-linguistic signals function to convey intent under conditions of extreme time pressure. From a pragmatic perspective, utterances such as “hands up” or “don’t shoot,” along with embodied actions (e.g., raising one’s hands, kneeling, or adopting a prone position), can be interpreted as attempts to satisfy the interlocutor’s expectations within the Cooperative Principle (Grice, 1975) by maximizing clarity (Quality) and minimizing ambiguity (Manner).

At the same time, these responses operate within a constrained interpretive environment in which the hearer must rapidly infer non-threatening intent, highlighting the role of implicature and context-dependent meaning (Grice, 1975). Failure to produce or recognize such signals may result in pragmatic failure (Thomas, 1983), particularly when culturally specific norms governing threat perception and response

are not shared. These interactional patterns are also reflected in institutionalized emergency discourse, such as the “Run, Hide, Fight” framework promoted by the U.S. Department of Homeland Security (2018), where linguistic and embodied directives are tightly linked to survival-oriented communicative strategies.

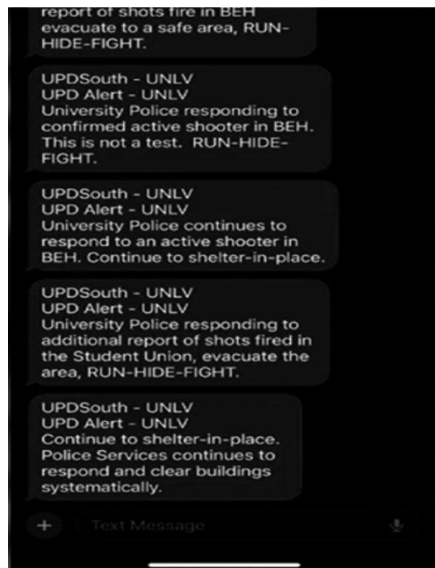
Case Analysis 2: Run, Hide, Fight

An incident on December 6, 2023, illustrates the challenges of interpreting emergency response directives, even among native speakers. This firsthand account, provided by one of the authors, illustrates the critical importance of accessible and comprehensible emergency-related vocabulary.

On the morning of the incident, the author received a series of text message alerts from university authorities indicating the presence of an active shooter on campus. These messages included rapidly delivered updates and procedural instructions, notably the directive “run, hide, fight.” (Image 1) While the general severity of the situation was immediately understood, the specific meaning and application of this phrase were not. Despite being a native English speaker, the author reported being unfamiliar with this protocol and subsequently sought clarification through

Image 1.

Screenshot of Emergency Alert Messages During an Active Shooter Incident (December 6, 2023).



online resources.

The experience was described as both surreal and cognitively overwhelming. The rapid influx of messages, combined with the emotionally charged nature of the event, impeded immediate comprehension. The author noted that the phrase “run, hide, fight”—arguably the most critical instruction—was not intuitively interpretable without prior exposure or training. This lack of familiarity was attributed in part to an extended absence from U.S.-based educational and institutional environments, where such emergency protocols have become increasingly standardized in response to rising incidents of gun violence.

As the situation unfolded, additional information confirmed that the campus was under a full lockdown and that classes were canceled. The author, scheduled to teach on campus within the hour, chose not to travel due to the warnings. Concurrently, they monitored live news updates and communicated with colleagues to confirm their safety. Although physically distant from the immediate danger, the author reported significant emotional distress and difficulty processing the evolving situation.

The account further highlights the linguistic complexity embedded in emergency communications. Terms such as “lockdown,” “shelter in place,” and “suspect contained” were delivered alongside continuous updates, contributing to cognitive overload during a high-stress event. The author emphasized that, had they been on campus, a lack of familiarity with key directives could have led to delayed or inappropriate responses.

This case underscores a central concern of the present study: even native speakers may lack the necessary lexical and procedural knowledge to interpret emergency instructions effectively. By extension,

the implications for non-native speakers—particularly those studying or working abroad—are significant. The two studies outlined above reinforce the need for a structured corpus of emergency-related language and targeted instructional interventions to ensure that all individuals can respond appropriately in crisis situations.

Needs Analysis

To address the first research question, “What concerns do prospective international students express regarding gun culture, emergency-response communication, and personal safety when considering study or travel in the United States?” a needs-analysis survey was conducted to identify students’ concerns related to studying or traveling in the United States, with particular attention to perceptions of safety and cultural awareness (Appendix B). The survey was administered via an online Google Forms questionnaire, enabling efficient data collection and accessibility across digital environments. Distribution was carried out across multiple online channels, including social media platforms such as Facebook, thereby enabling a broad reach among participants.

Methodology

A total of 92 respondents participated in the study, the majority of whom were Japanese university students. The section reported in the analysis consisted of opinion-based items measured on a five-point Likert scale ranging from “Strongly Disagree” to “Strongly Agree,” designed to capture participants’ perceptions and attitudes.

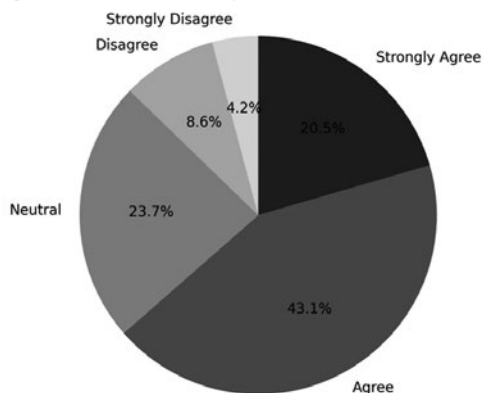
The survey focused on several key thematic areas, including concerns about gun violence, awareness of U.S. gun culture, and

perceptions of safety measures related to travel or study abroad contexts. These topics were selected to align with the broader discussions of intercultural competence and risk perception in international education. Data were analyzed using descriptive statistics, with responses aggregated (see the graphs below). This allowed for the assessment of the general pattern in participant perspectives and the identification of dominant concerns and attitudes.

Survey Results

The data indicate that concerns about gun-related safety were a salient issue among respondents when considering study or travel in the United States. As shown in Figure 2, a clear majority (64%) expressed concern, with 43.5% selecting “Agree” and 20.7% “Strongly Agree”. In contrast, only a small proportion reported a lack of concern (12.8%). This reveals that anxiety related to gun violence is widespread within this sample.

Figure 2
Respondents' concerns about guns in the United States (N = 92)

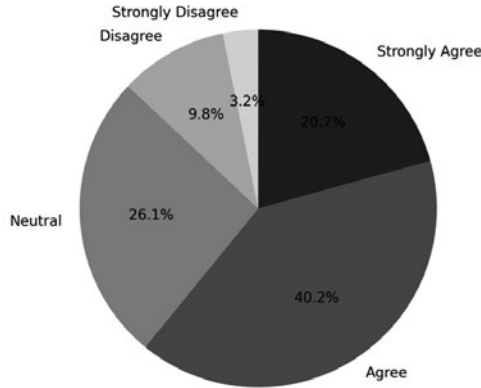


Item 12 (Figure 3) suggests that these concerns can be reduced. A majority of respondents (40.2% “Agree” and 20.7% “Strongly Agree”)

indicated that clear information on campus and community safety would reduce their anxiety. This underscores the importance of transparency and institutional communication in shaping perceptions of safety.

Figure 3

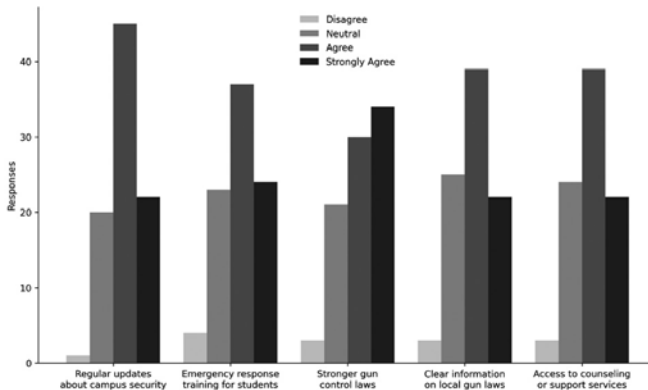
Effect of safety information on concern about gun violence (N = 92)



The results from Item 13 (Figure 4) provide additional insight into the perceived effectiveness of specific interventions. Across all categories (regular campus safety updates, emergency response training, stronger gun control laws, clear information on local gun laws, and access to gun control laws, and access to

Figure 4

Agreement with measures to reduce concerns about studying or traveling in the United States (N = 92).



counseling services) evaluation of effectiveness were predominantly positive, with most participants selecting “Agree” or “Strongly Agree.” Notably, practical and informational measures (e.g., safety updates, legal information) were consistently rated highly, indicating a preference for actionable and accessible support. Meanwhile, structural factors such as stronger gun control laws also received substantial support, reflecting broader awareness of systemic issues.

Overall, the findings suggest that although concern about gun violence is great, targeted interventions, particularly those involving clear communication, preparedness training, and support services, may effectively reduce student anxiety and improve confidence in studying or traveling abroad.

Corpus Methodology

Active Shooter Guidance Corpus (ASGC)

To investigate the lexical characteristics of emergency-response discourse, this study constructed and analyzed the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC; see Appendix C).

Following Riccobono’s (2020) triangulated corpus methodology, the ASGC (Table 2) was profiled against four lexical categories employing AntWordProfiler 1.4.1m (Anthony, 2014):

- GSL 1 (first 1,000 most frequent English words)
- GSL 2 (second 1,000 most frequent English words)
- Academic Word List (AWL)
- Off-list vocabulary

Corpus analysis utilized:

- AntConc 3.5.0 (Anthony, 2022)
- TermStat Web 3.0 (Drouin, 2010)

Table 2*Technical Vocabulary Candidates Identified in the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC)*

Rank	Keyword	Frequency	Keyness (Likelihood)	Keyness (Effect)
1	shooter	703	9338.890	0.025
2	active	645	5419.132	0.015
3	hide	197	1489.406	0.006
4	transcript	226	1301.535	0.005
5	emergency	190	1248.510	0.005
6	your	9	972.575	0.001
7	officers	10	890.682	0.004
8	safety	165	854.369	0.004
9	fight	171	834.897	0.003
10	situation	165	707.533	0.003
11	attacker	66	687.831	0.002
12	enforcement	114	687.243	0.003
13	possible	183	683.648	0.003
14	location	112	637.543	0.003
15	preparedness	62	626.799	0.002
16	police	173	611.104	0.004

Note. Keywords were identified through keyword frequency analysis of the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC). Frequency values indicate the number of occurrences within the target corpus. Keyness values reflect the statistical prominence of lexical items relative to the reference corpus.

Keyword analysis was used (Kullback-Leibler divergence measurements) to identify important vocabulary items and common word patterns that appeared frequently in the corpus. Off-list vocabulary was then examined using Chung and Nation's (2004) framework to determine whether the words could be considered technical terms.

Results

Lexical Profile of the ASGC

Analysis of the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC) revealed the following lexical distribution across vocabulary categories.

Table 3
Lexical Distribution of the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC)

Category	Coverage
GSL 1	49%
GSL 2	11%
AWL	18%
Off-list	23%

Note. GSL = General Service List; AWL = Academic Word List.

Total GSL/AWL coverage reached approximately 77%, while off-list items constituted 23% of the corpus. The ASGC contained 102 potentially technical words representing approximately 2.73% technical vocabulary coverage. This proportion closely resembles Riccobono’s (2020) findings in Baseball English discourse (2.4%), suggesting that operational spoken registers may rely on compact but highly specialized lexical cores.

Technical Vocabulary

Technical vocabulary candidates identified within the ASGC included *shooter, responders, dispatcher, barricade, lockdown, preparedness, evacuation, and shelter*. The corpus also revealed highly formulaic phraseological patterns including “*run, hide, fight,*” “*shelter in place,*” “*suspect contained,*” “*active shooter,*” and “*secure the building.*” These expressions function as procedural units rather than isolated lexical items.

Discussion

Perceptions of Gun Culture, Safety, and Emergency Preparedness

The findings from the needs analysis indicate that prospective international students have concerns about gun violence, emergency response communication, and personal safety when considering studying

or traveling in the United States. Most respondents reported anxiety about firearm-related violence, while also noting that clear institutional communication, emergency preparedness information, and emergency-response training may help reduce these concerns. These results suggest that perceptions of gun culture and emergency preparedness could play an important role in shaping international students' sense of safety, intercultural readiness, and confidence when evaluating educational or travel opportunities in the United States.

Pragmatic Complexity in Emergency Communication

The findings suggest that discourse associated with “active shooter” situations and language encountered in a gun culture may function as a specialized operational register. Addressing the second research question, the analysis indicates that the linguistic and pragmatic features of emergency discourse can influence the interpretation of meaning and communicative responses during crisis situations. Unlike many traditional academic or conversational registers, emergency discourse often relies on concise procedural directives, formulaic expressions, and context-dependent pragmatic cues that may require rapid interpretation under conditions of stress.

Although the corpus revealed a relatively compact core of potentially technical vocabulary, the communicative complexity of this discourse remains high due to its pragmatic density, institutional assumptions, time pressure, and psychological intensity. The case study analyses demonstrated that even native speakers may struggle to interpret emergency directives such as “run, hide, fight,” “shelter in place,” or “active shooter” without prior exposure or institutional training. For English language learners, these difficulties may be intensified by unfamiliar cultural expectations, low-frequency emergency terminology,

and limited exposure to firearm-related discourse within American society.

The findings further suggest that emergency communication cannot be understood solely at the lexical level. Successful interpretation depends on pragmatic awareness, contextual framing, and the ability to recognize procedural intent embedded within compressed linguistic forms. In this sense, emergency discourse represents a form of high-stakes pragmatic communication in which misunderstanding may have significant consequences.

Corpus-Derived Vocabulary and Phraseology

In relation to the third research question, corpus analysis identified a specialized set of lexical items, procedural phraseology, and recurrent N-grams associated with emergency-response discourse. Terms such as *“lockdown,” “evacuate,” “shelter,” “barricade,” “responders,”* and *“threat,”* together with recurrent expressions such as *“run, hide, fight”* and *“shelter in place,”* formed the operational vocabulary core of the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC).

Although many of these lexical items derive from general English, their meanings within emergency discourse become highly specialized and procedurally constrained. The corpus findings therefore support the argument that technicality in emergency communication emerges not only through lexical rarity, but also through pragmatic function and institutional usage. These findings reinforce the value of corpus-informed approaches for identifying vocabulary and phraseological units that may be pedagogically relevant for English language learners operating within high-risk communicative environments.

Pedagogical Implications

The findings challenge assumptions that communicative language teaching often focuses on routine interpersonal interaction (Richards, 2006). While emergency-response situations remain statistically uncommon, the communicative stakes are exceptionally high. Consequently, language instruction for international students, study-abroad participants, and multilingual populations would benefit from incorporating emergency-response vocabulary, institutional terminology, procedural phraseology, and contextualized emergency simulations into ELL instruction.

The findings also suggest that ELL educators may play a broader role than traditionally assumed (Rivers, 1983). Equipping learners to recognize tone, interpret context, and understand emergency directives associated with a gun culture may contribute not only to communicative competence but also to personal safety and intercultural preparedness. “[Students] need to understand how language is used in relation to the structure of society and its patterns of inner and outer relationships, if they are to avoid clashes, misunderstandings, and hurt” (Rivers, 1983, 25). Instruction involving procedural language, such as *“run, hide, fight,”* may therefore be viewed as an extension of pragmatic competence in high-stakes communicative environments. Importantly, comprehension of this phraseology extends beyond literal vocabulary recognition and requires learners to interpret the procedural and situational implications embedded within each directive. Questions such as where to run, where to hide, and how to respond if fighting becomes necessary are central to understanding both the linguistic and preparedness dimensions of emergency-response communication.

Pedagogical Applications

The findings further suggest that emergency-response discourse may be effectively incorporated into ELL instruction through task-based and pragmatics-oriented pedagogical approaches. Because comprehension of emergency language depends not only on lexical knowledge but also on contextual interpretation and procedural understanding, instructional activities should provide learners with opportunities to engage with emergency discourse in meaningful and situated ways.

One instructional approach involves vocabulary-building activities informed by the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC), which may support learners' comprehension of technical lexical items, recurrent N-grams, and procedural phraseology associated with emergency discourse. Corpus-informed vocabulary instruction has been shown to improve learners' awareness of authentic language patterns, collocations, and domain-specific lexical usage (Coxhead, 2000; Nation, 2013). Because emergency-response communication relies heavily on concise procedural expressions and operational terminology, repeated exposure to corpus-derived vocabulary may improve learners' ability to recognize and interpret emergency directives under stressful conditions.

Following vocabulary-building activities, learners may engage in Discourse Completion Tasks (DCTs), in which they are presented with a high-stakes scenario and asked to consider how they might respond linguistically within that context. DCTs have been widely used in pragmatics research and instruction to examine learners' interpretation of speech acts, contextual appropriateness, and pragmatic awareness (Kasper & Dahl, 1991; Félix-Brasdefer, 2010). In emergency-response communication, such tasks may help learners process directives, evaluate situational intent, and develop familiarity with culturally embedded procedural language associated with emergency situations and gun-

culture discourse.

Beyond written or spoken DCT responses, learners may further apply this language through role-play activities simulating emergency-response situations. Role-play has been shown to support pragmatic development by allowing learners to rehearse interactional strategies, procedural language, and contextualized communication within low-risk learning environments (Livingstone, 1983; Taguchi, 2015). Within the present study, role-play activities involving expressions such as *“run, hide, fight,” “shelter in place,”* and *“evacuate immediately”* may help learners connect vocabulary recognition with physical and communicative response strategies.

A potentially effective instructional sequence would therefore involve first introducing and reinforcing key vocabulary and procedural phraseology through corpus-informed vocabulary-building activities, then applying this language in Discourse Completion Tasks, and finally extending the acquired vocabulary and pragmatic expressions into contextualized role-play activities. Such a progression may allow learners to move from lexical recognition to pragmatic interpretation and ultimately to situated communicative performance within simulated emergency-response scenarios.

An example of corpus-informed vocabulary-building activities is presented in Appendix D. A discourse Completion Task is included in Appendix E, and a role-play activity is provided in Appendix F, including questions for reflection. Together, these pedagogical materials demonstrate how emergency-response discourse may be incorporated into ELL instruction through corpus-informed vocabulary development, pragmatic awareness training, and contextualized interaction.

Conclusion

Research Questions

1. What concerns do prospective international students express regarding gun culture, emergency-response communication, and personal safety when considering study or travel in the United States?
2. How do the linguistic and pragmatic features of discourse associated with “active shooter” situations and language encountered in a gun culture shape communication and meaning interpretation during crisis events?
3. Which single-word lexical items and recurrent n-grams identified through corpus analysis of active shooter and run-hide-fight discourse represent potential technical vocabulary in emergency-response communication used by English language learners?

The authors have argued for an expanded understanding of pragmatic competence within ELL pedagogy, particularly in relation to emergency discourse and language encountered in a gun culture. Addressing the first research question, the needs analysis indicates that prospective international students express substantial concerns about gun violence, emergency preparedness, and personal safety when considering study or travel in the United States. The results further suggest that clear institutional communication, emergency-response information, preparedness training, and accessible support systems may play an important role in reducing anxiety and improving perceptions of safety among international students and English language learners.

Addressing the second research question, the findings demonstrate that the linguistic and pragmatic features of emergency-

response discourse strongly influence the interpretation of meaning and communicative responses during crisis situations. Emergency communication relies heavily on formulaic expressions, procedural directives, and culturally embedded pragmatic scripts that may not be immediately transparent, even to native speakers under conditions of acute stress.

Addressing the third research question, corpus analysis identified a compact yet highly consequential operational vocabulary associated with the *“active shooter”* and *“run, hide, fight”* discourses. This finding suggests that emergency-response communication constitutes a specialized operational register in which lexical meaning, procedural phraseology, and pragmatic interpretation are closely interconnected. Terms and recurrent N-grams identified within the corpus may therefore represent important pedagogical targets for English language learners who may encounter such discourse while studying, traveling, or living in the United States.

The study further suggests that comprehension of emergency discourse depends not only on lexical knowledge but also on pragmatic awareness, institutional familiarity, contextual interpretation, and stress-resistant processing. Case analyses revealed that even native speakers may struggle to interpret emergency directives during high-stakes situations, suggesting that the communicative challenges for English language learners may be substantial.

Ultimately, this paper argues that language education should account not only for routine interpersonal communication but also for rare yet consequential communicative environments. Corpus-informed instruction focusing on emergency-response vocabulary, procedural phraseology, and pragmatic awareness may therefore contribute to broader communicative preparedness and intercultural competence

within contemporary ELL pedagogy.

Future Research and Pedagogical Implications

Future research should continue constructing specialized corpora of emergency-response discourse using institutional safety documentation, emergency alerts, training materials, public safety recordings, law enforcement transcripts, and FBI active-shooter guidance. Particular attention should be given to developing a rating system to assess whether key lexical items accurately reflect the operational language, communicative priorities, and procedural terminology used by the FBI and law enforcement personnel in real-world emergency situations.

Input from practitioners operating within real-world emergency environments would help ensure that the lexical items and procedural phraseology identified in the corpus accurately reflect the communicative realities, priorities, and operational language associated with these rare but high-stakes situations.

Additional research could examine the prosodic and multimodal dimensions of emergency communication, including the role of repetition, pacing, alarms, visual signaling, and embodied actions in the interpretation of meaning under conditions of acute stress. Further investigation is also needed into cross-cultural interpretation of emergency directives, comprehension under stress, and the accessibility of emergency discourse for multilingual populations and English language learners unfamiliar with the gun culture of the United States.

Longitudinal studies investigating the effectiveness of corpus-informed emergency English instruction would also be valuable. Once the relevant lexical, pragmatic, and discourse features of emergency-response communication have been systematically identified, future research may

more directly address pedagogical implementation. This is particularly important for international students and visitors to the United States who may have little or no prior exposure to active-shooter protocols, firearm-related discourse, or institutional emergency procedures.

Task-based language teaching may provide an appropriate framework for integrating this instruction through contextualized practice and scenario-based learning. In this sense, learners may require not only grammatical competence, but also the lexical and pragmatic resources necessary to interpret and respond appropriately during high-stakes emergency situations within a society characterized by widespread firearm presence.

Postscript:

On April 28, 2026, one of the authors experienced a hard lockdown at a U.S. high school.

At approximately 1:40 p.m., prerecorded announcements, alarms, and flashing lights instructed staff and students to:

- *shelter in place*
- *turn off lights*
- *secure doors*
- *remain in position*

The lockdown continued for approximately 40 minutes.

Unlike the earlier UNLV incident, the emergency terminology used during this lockdown was immediately recognizable to the author. However, this increased familiarity may not necessarily represent improved preparedness. Rather, it may reflect the growing normalization of emergency discourse within educational environments. There is an underlying irony in this development. The communicative competence

advocated throughout this paper appears increasingly shaped not only by classroom instruction but also by repeated exposure to real or simulated threats. While such exposure may increase comprehension, it also carries high psychological costs. The normalization of proceduralized emergency language, therefore, raises important questions regarding the broader educational and social conditions under which this form of communicative competence develops.

References

- Abukhalaf, A. H. I., & von Meding, J. (2021). Integrating international linguistic minorities in emergency planning at institutions of higher education. *Natural Hazards*, 109(1), 845–869.
<https://doi.org/10.1007/s11069-021-04859-7>
- American Psychological Association. (2025). Do active shooter drills make students safer? *Monitor on Psychology*, 56(1–2), 24–31.
- Anthony, L. (2014). *AntConc* (Version 1.4.1m) [Computer software]. Waseda University.
<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Anthony, L. (2022). *AntConc* (Version 4.2.0) [Computer software]. Waseda University.
<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Biber, D. (2009). A corpus-driven approach to formulaic language. In A. Äijmer (Ed.), *Corpora and Language teaching* (pp. 5–21). John Benjamins.
- Bryant, R. A. (2012). The role of acute stress disorder in prevention of posttraumatic stress disorder. *American Family Physician*, 86(6), 643–648.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- CBS News. (2023, December 6). UNLV shooting suspect dead after 3 killed on campus, Las Vegas police say.
- Chandler, D. (2010, March). Emergency environmental stress induced diminished cognitive comprehension: Crafting short emergency messages.

- Chung, T. M., & Nation, I. S. P. (2003). Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 103–116.
- Chung, T. M., & Nation, I. S. P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32(2), 253–279.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238.
- Coxhead, A., & Demecheleer, M. (2018). Plumbing the language of plumbing: A corpus-based study of technical vocabulary. *English for Specific Purposes*, 51, 1–14.
- Coxhead, A., & Nation, I. S. P. (2001). The specialised vocabulary of English for academic purposes. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 252–267). Cambridge University Press.
- Driskell, J. E., Salas, E., & Johnston, J. (1999). Does stress lead to a loss of team perspective? *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 3(4), 291–302.
<https://doi.org/10.1037/1089-2699.3.4.291>
- Drouin, P. (2010). *TermoStat: Présentation du logiciel*. Université de Montréal.
- DuFon, M. (1999). *The acquisition of linguistic politeness in Indonesian by sojourners in naturalistic interactions*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawai'i at Mānoa.
- ElSherief, M., Saha, K., Gupta, P., & De Choudhury, M. (2021). *Impacts of school shooter drills on the psychological well-being of American K-12 school communities: A social media study*. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(315), 1–12.
<https://doi.org/10.1057/s41599-021-00993-6>
- Federal Bureau of Investigation. (n.d). *Run. Hide. Fight. Surviving an active shooter event*.
<https://www.fbi.gov/video-repository/run-hide-fight-092120.mp4/view>
- Federal Emergency Management Agency. (2022). *Be prepared for an active shooter*. Ready.gov.
https://www.ready.gov/sites/default/files/2022-08/ready-gov_active-shooter_hazard-info-sheet.pdf
- Félix-Brasdefer, J.(2010). Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports. In E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor

- (Eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 41–56). John Benjamins Publishing.
- Grice, P. (1981). Presupposition and conversational implicature. In P. Cole (Ed.), *Radical pragmatics* (pp. 183–198). Academic Press.
- Harvey, A., Bandiera, G., Nathens, A. B., & Hicks, C. M. (2021). Application of cognitive load theory in emergency medicine. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 23(5), 609–612.
- Hiragi, K., & Talley, T. (1993). *Furizu: Piazu wa naze Hattori-kun o utta no ka* [Freeze: Why did Peairs shoot Hattori-kun?]. Shueisha.
- Horn, L. (2004). Implicature. In L. R. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 3–28). Blackwell Publishing.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua*, 8(2/3), 223–248.
- Kamo, Y. (1993). *Amerika o aishita shonen: "Hattori Yoshihiro-kun shasatsu jiken" saiban* [A Japanese boy who loved America: The trial of the Yoshihiro Hattori shooting case in Baton Rouge]. Kodansha.
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 215–247.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford University Press.
- Kernodle, K. (2002). *Gun Stance Highlights Cultural Gap between U.S. and Japan*. Frances Kernodle Associates. Archived on September 20, 2005. Retrieved May 10, 2026.
<https://web.archive.org/web/20050920104654/http://www.fkassociates.com/guns.html>
- Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. Longman.
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- NPR. (2023, December 6). AP source: Las Vegas shooting suspect was a professor who applied for a job at UNLV.
- OpenAI. (2024). ChatGPT (3.5) [Large language model].
<https://chat.openai.com>
- Riccobono, P. (2020). Triangulating diamond talk: Identifying technical spoken vocabulary in English for baseball purposes. *ESP Today*, 8(1), 114–140.

- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1983). *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*. Cambridge University Press.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50.
<https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.
<https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Time. (2023, December 7). UNLV shooting latest: Suspected gunman had target list.
- U.S. Department of Homeland Security. (2018). Active shooter preparedness.
<https://www.dhs.gov>
- UNLV. (2023, December 6). Law enforcement confirm that there is no longer an active threat on UNLV campus.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. Longman.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zeff, B.B. (2016). The pragmatics of greetings: Teaching speech acts in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 54(1), 2–11.
- Zeff, B.B. (2020). Teaching the speech act of greetings in Japan. *Journal of Hokkai-Gakuen University*, 181, 85–103.

Appendix A

Sources Included in the Active Shooter Guidance Corpus (ASGC)

No.	Source	No.	Source
1	UT Active Shooter Response Guide	24	Oklahoma State Active Shooter
2	Ball State Active Shooter on Campus	25	UCLA Public Safety Active Shooter Training
3	St. Mary's College of Maryland Office of Public Safety	26	Penn State Active Attacker Response Program
4	University at Buffalo, University Police	27	Syracuse University: Run. Hide. Fight.
5	Fordham University Preparing for an Active Shooter on Campus	28	University of Maine Active Shooter
6	Florida International University – University Police: Active Shooter Awareness & Preparation	29	CISA Active Shooter Guidance
7	Washington State Office of Emergency Management: Active Shooter	30	Ready.gov Attacks in Crowded and Public Spaces
8	University of Tennessee Knoxville Emergency Management	31	Homeland Security Active Shooter Booklet
9	University of Miami Active Shooter & Workplace Violence Department of Public Safety	32	AlertMedia Emergency Management Resources
10	Community College of New York Public Safety Active Shooter	33	"RUN," "HIDE," and "FIGHT" Approach Analysis
11	Providence College Emergency Response	34	K-12 Active Shooter Drills and Programs Landscape Assessment
12	NYU Active Threat Preparedness	35	DOE Considerations for Education Leaders in Preparing for Active Shooter Situations
13	Tufts University: Avoid-Deny-Defend	36	Ready Houston Run. Hide. Fight.
14	Johns Hopkins Emergency Response Guides	37	FBI – Federal Bureau of Investigation
15	UC Blue Ash: Run. Hide. Fight.	38	Run. Hide. Fight.
16	Gallaudet University Department of Public Safety (DPS)	39	UT Police CRASE Training
17	Southern University at New Orleans Police Department	40	Office of Emergency Management Tufts: Active Shooter Awareness
18	Vassar Campus Safety	41	Advanced Law Enforcement Rapid Response Training (ALERTT) Program at Texas State University
19	Colorado School of Mines	42	Considerations for Education Leaders in Preparing for Active Shooter Drills in Schools
20	Bellin College Safety and Security	43	McGill Shooter on Campus
21	Shawnee State University Campus Life Safety	44	Lewiston 911 Transcripts
22	UNLV Emergency Safety: Active Shooter Situations	45	Research Sample from 911 Transcript Explanations
23	UC Berkeley Active Shooter		

Appendix B

Needs Analysis Survey

Survey Instrument: Perspectives on Studying or Traveling in the USA

Instructions: Please answer the following questions. All responses are anonymous.

1. What is your age?

☐ Under 18 ☐ 18-24 ☐ 25-34 ☐ 35-44 ☐ 45-55 ☐ Over 55

2. What is your gender?

☐ Male ☐ Female ☐ Prefer not to say ☐ Other: _____

3. What is your country of origin? _____

4. Please indicate your experience or plans regarding travel to the United States.

☐ I have traveled to the USA ☐ I have studied in the USA

☐ I plan to travel to the USA ☐ I plan to study in the USA

5. How interested are you in the following aspects? (1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree)

- High-quality education

- Career opportunities

- Cultural experiences

- Improving English skills

- Meeting people from different backgrounds

6. How concerned are you about the following issues? (1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree)

- Cost of living and tuition fees

- Visa and immigration issues

- Safety concerns

- Fear of gun violence

- Cultural differences and discrimination

- Difficulty adjusting to life in the USA
7. I find the USA to be an appealing destination for study. (1–5 scale)
8. Please indicate how much each would make you feel more comfortable. (1–5 scale)
- More affordable tuition and living costs
 - Stronger safety measures and gun control
 - More support for international students
 - Clearer visa policies and work opportunities
 - Exposure to diverse cultures
9. I often hear about gun violence in the USA through media or social networks. (1–5 scale)
10. I am concerned about guns in the USA when considering study or travel. (1–5 scale)
11. How much do the following aspects of American gun culture worry you? (1–5 scale)
- Mass shootings
 - Everyday gun violence
 - Ease of access to guns
 - Lack of strong gun laws
 - Cultural acceptance of guns
12. Clear information about campus and community safety would reduce my concerns about gun violence. (1–5 scale)
13. How much do you agree with the following? (1–5 scale)
- Regular updates about campus security
 - Emergency response training for students
 - Stronger gun control laws
 - Clear information on local gun laws
 - Access to counseling or support services

Appendix C

Top ≤ 100 Technical Wordlist Candidates from the Active Shooter Guidance Corpus

The Active Shooter Guidance Corpus compiled for this study consisted of 53,612 tokens, or total running words. Using the keyword analysis function in AntConc, a list of technical wordlist candidates was generated from the corpus. The keyword list reflects the specialized vocabulary commonly associated with emergency preparedness, law enforcement response, campus safety, and crisis communication. Frequently occurring lexical items such as *shooter*, *evacuate*, *barricade*, *responders*, and *violence* indicate the corpus's strong focus on emergency procedures and active shooter response protocols.

In corpus linguistics, keyword analysis identifies words that occur at unusually high frequency in a specialized corpus compared with general language use (Anthony, 2022). The resulting vocabulary may be useful for developing English for Specific Purposes (ESP) instructional materials, particularly for English Language Learners (ELLs) who may encounter this terminology in educational, workplace, or public safety settings. To further refine the list, the keyword candidates will be evaluated using Chung and Nation's (2004) semantic rating scale to determine the extent to which each item represents specialized technical vocabulary within the domain of active shooter guidance and emergency preparedness.

Top ≤ 100 Technical Wordlist Candidates from the Active Shooter Guidance Corpus

- | | | |
|---------------------|--------------|-----------------|
| 1. Type (of weapon) | 5. officers | 9. attacker |
| 2. shooter | 6. safety | 10. enforcement |
| 3. active | 7. fight | 11. possible |
| 4. hide | 8. situation | 12. location |

13. preparedness	47. drills	79. stay
14. police	48. applicable	80. notice
15. lock	49. accordance	81. address
16. operator	50. arrive(s)	82. gunfire
17. safe	51. injured	83. plan
18. evacuate	52. individuals	84. shot(s)
19. door	53. employees	85. caller
20. prepared	54. area	86. recording
21. escape	55. instructions	87. incidents
22. run	56. resort	88. visible
23. training	57. event	89. staff
24. barricade	58. victims	90. gunshot
25. threat	59. actions	91. premises
26. dispatcher	60. excluded	92. danger
27. law	61. accurately	93. prevent
28. communications	62. prepare	94. phone
29. situations	63. evacuation	95. evacuation
30. response	64. remain	96. building
31. shooters	65. violence	97. exit
32. incapacitate	66. yourself	98. disrupt
33. call	67. violent	99. hands
34. information	68. options	100. avoid
35. department	69. weapons	
36. responders	70. calm	
37. incident	71. shooting	
38. workplace	72. help	
39. hiding	73. belongings	
40. follow	74. attempt	
41. cannot	75. alert	
42. DHS	76. (UC)PD (University of California) Police Department	
43. campus		
44. relates		
45. responding	77. specialist	
46. respond	78. resources	

Appendix D

Keyword in Context (KWIC) Vocabulary Activity for English Language Learners (ELLs)

Level: CEFR A2-B1

Read each sentence from the Active Shooter Guidance Corpus and use the context clues to determine the meaning of the bolded word.

1. "If evacuation is not possible, find a place to **hide** where the active shooter is less likely to find you."

What does **hide** mean in this sentence?

- a. to call for help
- b. to move quickly
- c. to stay out of sight**
- d. to open a door

2. "Lock the door and **barricade** the entrance with heavy furniture."

What does **barricade** mean in this sentence?

- a. to block or secure**
- b. to escape quickly
- c. to communicate
- d. to warn others

3. "Responding law enforcement officers are trained to stop the threat and assist victims."

What does **responding** mean in this sentence?

- a. sleeping
- b. arriving to help during an emergency**
- c. recording information
- d. leaving the building

4. “Attempt to **evacuate** the premises if there is a safe escape path.”

What does **evacuate** mean in this sentence?

- a. to remain calm
- b. to leave a dangerous area**
- c. to contact police
- d. to lock the doors

5. “Remain calm and follow the officers’ **instructions**.”

What does **instructions** mean in this sentence?

- a. emergency vehicles
- b. dangerous situations
- c. directions or orders to follow**
- d. places to hide

Appendix E

Discourse Completion Task: Emergency Classroom Situation

Level: CEFR A2-B1

Situation

You are in a university classroom. Suddenly, you hear gunshots in the hallway. Some students are panicking. One student asks:

“Where should we hide?”

Task

Write what you would say and do to help keep yourself and others safe.

Use some of these words:

- barricade
- hide
- instructions
- responder
- stay calm
- lock the door
- turn off the lights
- stay quiet

Student Instructions

1. Read the situation carefully.
2. Write 2-4 sentences.
3. Include both:
 - what you say
 - what you do
4. Use clear, calm emergency language.

5. Try to use at least two target words.

DCT Prompt

You hear gunshots in the hallway. Some students are panicking. One person asks, “Where should we hide?”

What do you say and do?

Useful Sentence Starters

- “Stay calm. We need to…”
- “Everyone, move away from the door.”
- “Let’s hide behind…”
- “We should barricade the door with…”
- “Turn off the lights and stay quiet.”
- “Follow the teacher’s instructions.”
- “Wait for the police or emergency responder.”
- “Do not open the door until…”

Possible Responses

1. “Stay calm. We should lock the door, turn off the lights, and hide away from the windows.”
2. “Let’s barricade the door with desks and chairs. Everyone should stay low and quiet.”
3. “Move to the corner of the room and hide behind the desks. Do not stand near the door.”
4. “Please stop talking and listen to the teacher’s instructions. We need to stay together and stay quiet.”
5. “Turn your phones to silent. We should hide and wait for an emergency responder.”
6. “Do not open the door. A responder or police officer will give us

instructions when it is safe.”

7. “Everyone, move away from the hallway side. We need to barricade the door and hide.”
8. “Stay calm and help others move quietly. We should follow the emergency instructions.”
9. “Hide behind the strongest furniture. Stay low and do not make noise.”
10. “We should lock the door, barricade it, and wait quietly until a responder tells us what to do.”

Appendix F

Role Play Practice

Level: CEFR A2-B1

Student A: “Where should we hide?”

Student B: Gives emergency instructions.

Example:

A: Where should we hide?

B: Stay calm. Let’s hide in the corner, away from the door. We should
barricade the door and stay quiet.

Follow-up Reflection Questions

1. Which words are useful in an emergency?
2. Why is it important to speak clearly and calmly?
- 3 What should students do if they do not understand the instructions?

〈翻訳〉 ユダヤ学

マルティン・ブーバー
佐藤 貴史 (訳)

I.

第5回シオニスト会議の議事日程には、精神的上昇の諸問題のなかに、「ユダヤ学」(»Jüdische Wissenschaft«)という論点もおかれている。この項目に困惑して向かい合っている立派なシオニストもかなりいるだろう。ユダヤ学(jüdische Wissenschaft)とは何か。いかなる目的のために、またどのようにしてユダヤ学(jüdische Wissenschaft)は行われるのか。それはどこに存在するのか。それはシオニズムとどのような関わりをもっているのか。そして、ユダヤ民族の精神的上昇の諸問題とどのように関わるのか。これらすべてが何の問題もなく、明確だということではない。われわれは、ユダヤ学(jüdische Wissenschaft)の意義、またそれとわれわれの努力との関連を明らかにしようと努めなければならない。

ユダヤ学(jüdische Wissenschaft)は三重の意味をもちうる。その出発点に応じて、それはユダヤ教の学問(Wissenschaft des Judenthums)であることもできれば、ユダヤ人問題の学問であることもでき、あるいはシオニズムの学問であることもできる。第一の場合、それはユダヤ民族の歴史のかつ現在の現実性から出発し、それは事実として与えられているものの記述と説明を目標とし、実践的観点を持ち込むことはないであろう。ただし相対立する諸現象のもつれ合いから統一的な発展を切り離そうとする場合は別ではあるが。第二の場合、それはきわめて実践的な問題、すなわち現代のユダヤ人社会の病理学や他の民族との関係の異常性に取り組まな

ければならないだろう。また、それはユダヤ教の学問（Wissenschaft des Judenthums）ほどのんきに客観的であり続ける必要はないだろう。なぜなら、資料の選択においてすでに目的が述べられるからである。さらに困難なのは、シオニズムの学問が客観的になることであろう。それは一つの問いからではなく、一つの答えから出発するだろう。大抵の場合、学問的ではなく直観的に、いずれにせよ主観的に見出された答え、いまこそ根拠づけられるべき答えからである。そこでは、もはや〔資料の〕選択だけではなく、整形、解釈、評価においても、目的が容易に決定的な発言の主導権を握ることになりうる。

後ろにあるこれら二つの見解は、他の大きな観点から考察すれば、いっそう満足のいかないものに見えよう。このことは、一つの類比によって明らかになるであろう。これら二つの見解は現在の社会的・政治的主題の学問的取り扱いを、さらに言えば一方の場合には偏見のない国民経済学者によって、他方の場合には党派的学者によってなされた取り扱いを思い起こさせる。われわれは、ここで両者の事例の違いについて考慮する気はない。しかし明らかなのは、もしこれら二つの見解が社会生活一般に関する学問の偉大な伝統と結びついていないならば、両者は不完全な仕事にすぎず、その日限りでなされているものでしかないということである。それらは、みずからを付属物や過渡的なもの以上であらんとすることを選び取ってはいけない。そして、それ以上のものであらんとすることを望まない場合にのみ、それらは一考に値するものである。それゆえ、ユダヤ人問題の学問やシオニズムの学問もまた、付属物や過渡的なもの以上であらんとしてはいけない。とはいえ、何に対する付属物であるのか。どこへと向かう過渡的なもののなのか。

本来、一つのユダヤ学（jüdische Wissenschaft）だけが存在しうる。すなわちユダヤ教の学問（Wissenschaft des Judenthums）である。それは、一部ではみずからユダヤ人問題とシオニズムの学問的取り扱いへと向かっていかなければならないだろうし（というのも、それは相互関係の歴史的・社会学的説明をもたらすようになるからである）、また一部では、理論的

国民経済学が経済政策によって補完されるように、その説明によって補完されうるであろう。しかし、こうしたユダヤ教の学問（Wissenschaft des Judenthums）はどこにあるのか。

人はわたしに次のように答えるだろう。それは存在しないものである。そして付け加えるだろう、すなわち学問は作ることができない。

それは正しい。それ〔ユダヤ教の学問〕は存在しない。そして、それは作ることができない。それは存在しない。なぜなら、それに属する限定的な研究領域も、そこにおいて体系的に用いられる明示的な方法も存在しないからである。また、それは作ることができない。なぜなら、本来の学問はそれがどんなに善意に満ちていたとしても計画、図式、綱領から生じるのではなく、先見の明をもちながらも、しかし限定的な研究を行う学者たちから生じるものだからである。計画と綱領は、学問にとって土台ではなく屋根なのである。

それにもかかわらず、われわれは単に学問的に行われるシオニズムについて語っているのではなく、ユダヤ学（jüdische Wissenschaft）について語っている。わたしは、この表現がまったく正確ではないことを認める。それは、ただ実践的理由から保持されるべきである。しかし、もし人がそれを、われわれの意味するものとして受け入れるならば（わたしはその相対的な正当性を根拠づけようと試みるだろう）、一体この学問は本当のところどこにあるのか、という問いに対する答えもまた、まったく正しくないものである。

というのも、人が望めば、それ〔ユダヤ学〕は現に存在するからである。すなわち、小さな部分においては、いわゆる「ユダヤ教の学問」（Wissenschaft des Judenthums）のなかに、より大きな部分においては、もっとも多様な諸学科のなかに存在するのである。そして重要なのは作り出すことではなく、取り出すことであり併合することである。しかし、この取り出しと併合は、学問論の観点から見て妥当し独立した学問を生み出すためではなく——独立した方法をもたない独立した題材は一つの特異な学問を基礎づけるにはけっして十分ではない——、われわれのものを集め、

発展し続けるユダヤ教の在庫目録を作成し、われわれが何者であり、何を保持し、何ができるのかを目にするために行われるべきである。たしかにこれは以前わたしが語ったものと同様に、一つの実践的観点であるが、それは疑わしい学問複合体の客観性や完全性を何ら傷つけることはできないだろう。

したがって、考慮すべき諸学科から、ユダヤ教に関係する諸部分が取り出され、既存のいわゆる「ユダヤ教の学問」(»Wissenschaft des Judenthums«)へと併合されるべきである。そして、この作業およびそれに結びつくべき組織的作業、および民族的ユダヤ運動の発展と深化によって、新たに区分された題材の領域に対する関心がますます高まることを経験し、さまざまな諸学科のユダヤ人学者たちが、みずからの領域においてそれぞれ、掘り出された諸問題の研究に専念することが期待されている。

では、このやがて作り出される複合体が結晶化するための核となるはず、いわゆる「ユダヤ教の学問」(»Wissenschaft des Judenthums«)はどうか。

おそらく一つの確かなことは、それ〔ユダヤ教の学問〕がその大きな名称を不当に使っているということである。それは確かに、ずっと以前から重要な人物たちをあなた方〔自分たち〕の一員とみなしてきた。また、それは批判的精密さと発見的鋭さにおいて、その方法を驚くほど発展させてきた。また、それは探求し、比較し、確定することにおいて、稀有な熱意を示してきた。しかし、それはそれであったものとどまり、またとどまらざるをえなかった。すなわち、文献学の一部門である。その対象は古代ユダヤ教の文献であり、その研究方法は文献学的方法であった。「ユダヤ教の学問」(»Wissenschaft des Judenthums«)という名称は、たとえばゲルマニスティク(Germanistik)が「ドイツ性の学問」(Wissenschaft des Deutschthums)という名称に値しないのと同じように、それ以上にふさわしくないのである。

素人たちは、おそらく異なる種類の学問的創造物をもそこ〔ユダヤ教の学問〕に数え入れてきただろう。しかし、ユダヤ民族の歴史は歴史学に属

するであろうし、聖書やタルムードの律法形成に関する論文は一般法制史に属するであろうし、ユダヤ民族の研究は民俗学に属し、古代ユダヤ芸術の記念碑に関する研究は考古学や美術史に属するであろう。また、ユダヤ人種について、その発展について、心理的・身体的特性について、古代ユダヤ人の経済生活について、われわれの民族の社会階層について、その特殊な慣習と倫理の進化について、ユダヤ精神とユダヤ文化の歩みについての研究もまた、すなわち、われわれが期待しているこれらすべての研究は、あの文献学的方法を必要としている学問ではなく、人類学、民族学、経済史、社会史、風俗史、文化史に属するのであり、それらは別の目的をもち、それゆえ別の手段をもつ学科なのである。

理論的には、この二つの領域——一方における文献学的ユダヤ研究（die philologische Judaistik）と、他方における人類学的・歴史学的・社会科学的諸学科のユダヤに関わる諸章——はけっして融合しえない。それらはただ実践的に結びつけられるのみである。そして、それが可能であることについて、今日においてわれわれには、きわめて独特で価値ある一つの実例が生じている。すなわち『ユダヤ百科事典』（die Jewish Encyclopaedia）である。これについては本誌においてさらに詳しく論じられるはずである。しかし、この『ユダヤ百科事典』は、それがどんなに堂々たる業績であろうとも、一つ不完全な実例であるか、あるいはお望みならば、単なる一つの実例にすぎない。それは、何よりもまさに百科事典として、純粋に学問的な事業ではありえない。それは学問的に重要な論考を提供するであろうが、学問的全体を提供することはない。この全体が『ユダヤ百科事典』にその形式、その体系、その課題を禁じているのである。事実上、『ユダヤ百科事典』は根本的であり、おそらく網羅的でありうるであろうし、解釈において豊かで深いものでありうるであろう。学問活動の最終目標である大きな連関を、それは捉えることができないであろう。さらに、ユダヤ民族のいかなる現象面についても、一つのしっかりと継ぎ合わされた全体像をそれに与えることができないだろう。そこでは、『ユダヤ百科事典』はみずからの本質の法則を裏切り、一連の大きな独立した研究へと発展しな

ければならないからである。しかし、それはこの作品の構成にしたがえば、わたしにも、また十分な知識をもった誰にとっても不可能に思われる。少なからぬ人々には一つの完成のように見える『ユダヤ百科事典』も、実際には一つのすばらしい準備作業としてのみ特徴づけられうるのである。

さらに、もし百科事典が上記で述べた諸学科——たとえば社会科学的諸学科——のいくつかを十分に考慮しておらず、おそらくまた考慮しえないということを考えるならば、われわれはすでに、どこから開始すべきかを知っているのである。

これについては第二論文で述べる。

Ⅱ.

前回のわたしの論文（『世界』（Die Welt）第41号）で、わたしは厳密な方法論的意味において妥当するユダヤ学（jüdische Wissenschaft）は存在しえず、ただ一つのユダヤ学的複合体（ein jüdischer Wissenschaftscomplex）のみが存在しうることを証明しようとした。その複合体は、さまざまな諸学科のなかからユダヤ教に関係する部分を取り出し、これらの部分を、近代的に理解された文献学的ユダヤ研究へと体系的に結合することによって形成されうるのである。このことを前提として、わたしは以下において、目的に基づき、その複合体を「ユダヤ学」（»jüdische Wissenschaft«）と呼ぶだろう。

こうしてわれわれの第一の問い、「ユダヤ学とは何か」（»Was ist jüdische Wissenschaft?«）は、本質的には答えられたことになる。しかし、実際には、その目的についてもすでにわれわれは知っている。われわれは、ユダヤ民族を、その基礎、その発展、その現在の状態において知るために、ユダヤ学（jüdische Wissenschaft）を営むべきなのである。それは二重の意図をもっている。第一に、人が愛するものを認識するためである。しかしさらにまた、所与の現実から、われわれの民族に何が必要であり、何を期待しなければならないのか、その必要と可能性を探究するためである。

そして、そのいずれもが、最大規模のユダヤ政治の計画を学問的に構想するため、すなわち、われわれが「ユダヤ人問題の学問」と呼んだものへと進むためになされるのである。

したがって、その目的は理論的・実践的なものである。それどころか、おそらく理論的なものよりも実践的なものの方が優勢であるだろう。さて、当然のことながら、もし関係するすべての人々が、問題となるあらゆる学科を徹底的に研究し、それぞれ自分自身でユダヤ的なものの外皮を取り除かなければならないとすれば、それは正しい道ではないであろう。それは、われわれには決して許されない力と時間の浪費であろう。むしろ、すべての人にとってユダヤ学（jüdische Wissenschaft）を統一のかつ体系的に研究することを可能にする手段が探し求められなければならない。そのような手段のもとには、とくに二つのものがある。わたしはそれを作品（Werk）と高等学院（Hochschule）と呼びたい。それらは、学問の二重の機能、すなわち活動的機能と受容的機能に対応している。

わたしはすでに、なぜ『ユダヤ百科事典』が単なる準備作業としてのみ理解される必要があるのかについて詳しく述べた。ユダヤ学（jüdische Wissenschaft）には、一つの作品が創り出されねばならず、それは辞書的（あるいはそれとも例証的）観点によってではなく、学問的計画にしたがって成立しなければならない。伝記的事柄や一般性は、自然科学的・歴史学的・社会学的事実や諸連関の厳密な叙述に場所を譲らねばならないだろう。わたしはこの作品を集散的創作物として思い描いている。そこにはもっとも重要なユダヤ人学者たちが参加し、それぞれがみずからの課題を使命として自覚し、それぞれが自分の観点を独立的かつ完結した仕方と与えながら、しかもすべてを一緒にかつ相互に働かせるのである。この作品が完成されたならば、それは精神的作業の一つの段階となり、そこから人はすでに、ユダヤ民族の将来に視線を向けようとすることができるだろう。

ユダヤ高等学院については、近年何度か語られてきた。最近、この思想は最善のユダヤ人たちのあいだに生きていた。それはシオニスト会議で表明された。その後、それはくり返し雑誌に姿を現した。そしてさらにその

使徒たる人物を通じて、百科事典と結びつきながら、アメリカにおいて積極的な形を取った。続いてふたび雑誌上の論争が起こった。これらすべてから、わたしにはいくつかの指導原則が形成された。それらは、とりわけアメリカで基礎づけられたものとは明確な対立に立つものである。それらを、できるだけ簡潔かつ正確に述べるならば、次のようになる。1. ユダヤ高等学院は必要不可欠である。それは、近代においてユダヤ的に思考する世代を育成するための主要な手段であり、ユダヤ学 (jüdische Wissenschaft) の未来への準備であり、われわれの民族の精神的上昇への努力の中心として存在する。2. 高等学院の教育内容は、わたしが提示した意味におけるユダヤ学 (jüdische Wissenschaft) あるいはユダヤ教の学問 (Wissenschaft des Judenthums) である。3. 教育内容は従来の不十分な図式「歴史、文学、神学」にしたがってではなく、近代的学問方法論 (たとえば人類学、歴史——そこには当然、文学史および宗教史も含まれるだろう——および社会科学) にしたがって諸区分のなかで分けられなければならない。4. 高等学院の現在の所在地は、ヨーロッパのうちにのみありうる。そこでのみ考慮に値する人間に関わる素材を見つけることができるのである。5. 高等学院は、以下で論じられるユダヤ・アカデミー (jüdische Akademie) によって、そのアカデミーが任命した代表機関を通じて運営される。

ここでわたしが語っているユダヤ・アカデミーとは、「作品」と高等学院とが、その活動において重なり合う制度であろう。

われわれは、「作品」に今日なおほとんどすべてが欠けていることを見てきた。すなわち、体系的計画、素材の区分と構成、形式の設計、研究者たちの組織化である。同様に、高等学院にもなおほとんどすべてが欠けている。これらすべては、個人によって与えられることはできず、このために召命された共同体によってのみ与えられうる。この共同体を、私はユダヤ・アカデミーと呼びたい。それは、ユダヤ学 (jüdische Wissenschaft) を個別論文と散乱の状態から、「作品」と学びの状態へと移行させなければならないだろう。今日においては、作品も高等学院もなお不可能である。

アカデミーの課題は、それらを可能にし、その指導を引き受けることであろう。

これについては、いつか別の機会に述べる。

〔訳者解題〕

ここに訳出されたテキストは、*Martin Buber Werkausgabe 3, Frühe jüdische Schriften, 1900–1922*, herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Barbara Schäfer, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2007 に所収されている Martin Buber, “Jüdische Wissenschaft”, S. 148–154 の翻訳である。以下では本書に収められている解説（S. 406–407）も訳しておくことにしよう。

*

*

*

ユダヤ学

底本： *Die Welt*, 5. Jg., Nr. 41 und 43, 11. und 25. Oktober 1901, 各 S. 1–2. MBB [*Martin Buber. Eine Bibliographie seiner Schriften, 1897–1978*, zusammengestellt von Margot Cohn und Rafael Buber, Jerusalem: Magnes Press, Hebräische Universität und München/New York et al.: K. G. Saur 1980] 19. JB I [Martin Buber, *Die Jüdische Bewegung. Gesammelte Aufsätze und Ansprachen. 1900–1915*, Berlin: Jüdischer Verlag 1916]. MBB 157, S. 45–57 に所収。英訳は *The First Buber* [*The First Buber. Youthful Zionist Writings of Martin Buber*, edited and translated from the German by Gilya G. Schmidt, N. Y.: Syracuse University Press, 1999], pp. 35–41.

これら二つの論説を、ブーバーは『世界』（*Die Welt*）の主任編集者として執筆した。ブーバーは当時、1901年12月26日から30日にバーゼルで開催される予定であり、彼自身が大きな転換を期待していた第5回シオ

ニスト会議に先立つ、みずからの重要講演（ユダヤ芸術について）を準備していた〔Buber an Paula Buber- Winkler, 26. Dezember 1901, M. Buber, B I [Martin Buber, *Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten*, I. Bd., hrsg. und eingel. von Grete Schaeder, Heidelberg: Verlag Lambert Schneider 1972], S. 171〕。ユダヤ学（jüdische Wissenschaft）についての思索は、民主的分派の議題の一部であった。

今日にいたるまで未解決のまま「ユダヤ研究」（»Judaistik/Jüdische Studien«）という学問分野の定義に付きまとっているすべての問題が、ブーバーの議論のなかで語られている。彼は、「ユダヤ学」（»jüdische Wissenschaft«）という名称を受け入れているが、それを「完全に正確」だとは考えておらず、「ただ実践的理由からのみ」用いている。そして彼は次のような諸問題を論じる。ユダヤ学とは何か（Was ist jüdische Wissenschaft?）。それはいかなる目的のために、そして人はどのようにそれを実践するのか。それはすでに存在しているのか。それはシオニズムと関係があるのかなどである。今日論争的である問い、すなわち誰が行うことができるのかは、ブーバーにとっては重要ではなかった。ユダヤ教の学問（Wissenschaft des Judentums）は、まだあまりにも若く、未成熟であったため、重要なのはその将来ではなく、その統合と促進にあった。しかし、その基礎はブーバーにとってはっきりしていた。すなわち、「本来の学問は […] 先見の明をもちながらも、しかし限定的な研究を行う学者たちから生じる。計画と綱領は、学問にとって土台ではなく屋根なのである」。

ブーバーが「もっとも多様な諸学科のなかに存在する」有意味な複合体を「取り出し、併合すること」について、「ユダヤ教の学問」（Wissenschaft des Judentums）の核心へと結びつけながら語るとき、彼は今日「ユダヤ研究」（»Jüdische Studien«）という名称のもとで要求されている学際性の問題にもふれている。たしかに、そこからなお生じるのは独立した学問的諸学科ではなく、「われわれが何者であり、何を保持し、何ができるのかを目にするために […] 発展し続けるユダヤ教の在庫目録」にすぎない。

第二部において、彼はこのようにして成立した形成物を「ユダヤ学的複合体」（ein »jüdischer Wissenschaftscomplex«）と呼ぶ。

この学問分野をめぐる今日のほとんどすべての論争的問題をもち出しているにもかかわらず、本論文はなお、「学問性の内部におけるユダヤ教の学問の位置づけ」への寄与とはみなされえない。というのも、ブーバーにとって重要なのは「われわれの〔シオニスト的〕努力との関連を明らかにする」点にあったからである。

第一部が定義の問題を扱ったのち、第二部は「作品」と「高等学院」という上位の観点に関わる実践的問題に向けられている。「作品」のもとでは、たとえば『ユダヤ百科事典』のような、精神的ユダヤ・エリートによる集団での学問的企てが考えられている。他方で、「高等学院」は、学問を媒介する制度として機能する。ここでブーバーにとって中心を占めるのは教育学的問題であり、研究に関わる思想そのものは「作品」の観点に組み込まれている。「ユダヤ・アカデミー」（»jüdische Akademie«）という概念は、ごく簡単に引き上げられているにすぎない。ブーバーはそれを、「作品」と「高等学院」とが合流する上位の制度として構想している。

本巻〔*Martin Buber Werkausgabe* 3〕の付録に所収された小冊子『ユダヤ高等学院』（*Eine Jüdische Hochschule*）と比べるならば、本テキストは理論的前提を明らかにするためのより小さな準備作業である。主たる責任者としてハイム・ヴァイツマンによって調査・執筆された、この重要な宣伝文書は、疑いなく、ブーバーがこの予備的解明において構想した「作品」の最初の成果とみなすことができる。

*

*

*

上記の解説を読むと、本テキストの出版事情や背景がよくわかるはずである。訳者としては、ここにさらに付け加えることはないが、翻訳の方針と訳語についてのみ記しておきたい。

本テキストは、1901年に雑誌『世界』（*Die Welt*）に掲載されたものだ

が、その後1916年に出版されたブーバーの著作『ユダヤ運動——論文・講演集1900-1915』(*Die Jüdische Bewegung. Gesammelte Aufsätze und Ansprachen. 1900-1915*)に収められた。この翻訳が依拠した *Martin Buber Werkausgabe* 3では、最初の雑誌版テキストとその後の著作版テキストのあいだでどのような修正がなされたかがわかるようになっている。両者の違いを明示しながら訳すことも考えたが、今回は最初の雑誌版テキスト、すなわち『世界』に掲載された状態に基づいて翻訳することとした。

また訳者は、みずからの研究において「ユダヤ学」という訳語を使うときは、主として *Wissenschaft des Judentums* (*Judenthums*) というドイツ語を念頭においてきた。しかし、今回はブーバーの学問的立場を示す *Jüdische Wissenschaft* に「ユダヤ学」という訳語を選択し、*Wissenschaft des Judentums* については直訳で「ユダヤ教の学問」と訳すことにした。*Jüdische Wissenschaft* は「ユダヤ的学問」とも訳せるが、これによって反ユダヤ主義的な意味をもったユダヤ人固有の学問として、この訳語が受け取られる可能性を憂慮したからである。翻訳テキストにおいて逐一ドイツ語が明記されているのは、このような事情があることをご理解いただきたい。

ブーバーが論じたユダヤ学 (*Jüdische Wissenschaft*) と19世紀ドイツに誕生したユダヤ学〔ユダヤ教の学問〕(*Wissenschaft des Judentums*) とのあいだにいかなる類似と違いがあり、ブーバーは前者によって何を成し遂げようとしたのか。残念ながら、ここでそれを論じることはできない。しかし、19世紀ユダヤ学研究のうちにブーバーを位置づけるうえで、本テキストは重要な意味をもっていることがやがて明らかになることを祈りつつ、これを訳者解題としたい。

＊本研究は令和7年度北海学園学術研究助成（一般研究）の成果である。