

日本英語文化学会
第 23 回全国大会
予稿集

**Proceedings of the
23rd National Conference of the
Japan Society for Culture in English**



2020 年 9 月 4 日 (金)

September 4, 2020

目次

【特別企画】ワークショップ

遠隔で行う英語教育の効果と限界

—対面コミュニケーションでこそ得られる教育効果とは—

開催主旨……………中井 延美 1

遠隔で行う英語の PBL 型授業のあり方

—オンデマンドでどこまでできるのか—……………原 隆幸 2

実は遠隔授業に向いているのか？

—Remote Writing Class の試み—……………小野 雅子 9

【研究発表】

シェイクスピア落語『じゃじゃ馬ならし』を巡って

—台詞と語りの世界—……………佐々木 隆 16

English in Scandinavia:

A role model for EIL-minded learners in Japan……………Yutai Watanabe 24

齋藤秀三郎「発想の原点」を求めて……………柳浦 恭 31

イザベル・アーチャーの目……………川口 淑子 38

アメリカにおける多文化主義と言語政策について

—中西部諸州を例として—……………高橋 強 44

トニ・モリスンにおけるシェイクスピア表象の変貌

—オセローとデズデモーナを中心に—……………福島 昇 50

『英文法汎論』までの「4 文型」の史的研究

—「5 文型」断章 2020—……………川嶋 正士 58

【発表者プロフィール】…………… 66

【特別企画】ワークショップ

遠隔で行う英語教育の効果と限界

—対面コミュニケーションでこそ得られる教育効果とは— (開催主旨)

中井 延美 (日本英語文化学会会長)
明海大学

新型コロナウイルス感染拡大に伴い、2020年4月、緊急事態宣言が発令された。そのしばらく前から、あれよあれよという間に多くの大学が遠隔授業実施に向けて急ごしらえで動き出し、教員はじっくり考えて準備する間もなく「遠隔授業」なるものと否が応でも向き合う状況と相成った。

前学期が中盤にさしかかる6月頃にもなれば、教室で学生に直接語りかけることが許されない不自由さをひしひしと感じつつ、コンピュータ画面とにらめっこしながら、キーボード操作に明け暮れる毎日に「ストレス」を感じ始めた教員も少なくなかっただろう。

本ワークショップの開催を思い立ったのは、ちょうどそのような頃だ。第23回全国大会（もともと対面開催を視野に入れて準備を進めていた）において、是非とも「建設的なガス抜き」の機会を作りたい。前学期をひとまずリモートで駆け抜けたあとであれば、「遠隔授業のこれから」について少し落ち着いて考えることができるのではないかと考えた。結果的にこのようなホームページ上での公開となったが、本ワークショップの主旨は変わらない。

以下、原隆幸氏（鹿児島大学）による実践報告、続いて、小野雅子氏（明海大学）による実践報告を紹介する。原氏は「遠隔で行う英語のPBL型授業のあり方—オンデマンドでどこまでできるのか」、小野氏は「実は遠隔授業に向いているのか？ Remote Writing Classの試み」という論題で報告する。

本ワークショップのテーマである「遠隔で行う英語教育の効果と限界」について、原・小野両氏によって示される教育実践の事例をもとに共に考えてみたい。併せて、サブテーマである「対面コミュニケーションでこそ得られる教育効果とは」という問題についても、両氏の遠隔授業の体験を踏まえて皆さんと一緒に検討していきたい。

本ワークショップの試みが、皆さんの今後の教育実践（遠隔授業・対面授業・両者の併用等）に少しでもお役に立てば、企画者として何よりの喜びである。

遠隔で行う英語の PBL 型授業のあり方 —オンデマンドでどこまでできるのか—

原 隆幸
鹿児島大学

1. はじめに

これまでの大学の教育は原則、対面授業で行い、一部にイーラーニングなどを導入する方法が主であった。近年では反転授業 (flipped classroom) として、自宅などで事前学習として講義映像などを見て学習した上で授業に参加し、授業中ではディスカッションなどを通じて講義内容の理解を深めるような授業形態も注目を集めている。いずれにしても対面授業を行うことが前提となっていた。しかし、2020 年度はこれまでの対面授業を行えず、遠隔授業を強いられる教員は多かった。

新型コロナウイルスの感染拡大が、大学の授業に大きな影響を与えるとは多くの教員は想像していなかった。当初は例年通り対面授業が行える、または少し様子を見て 1~2 週間後から対面授業を行えると思っていた大学教職員は多かった。大学の上層部は連日、前期の授業の行い方や感染拡大を防ぐ大学の在り方を模索し、遠隔授業が決定されると、即座に自分の授業計画や授業内容を見直し、対応に追われることとなった。

本研究では、大学 2 年の前期に行っている技能統合型英語授業に関する実践報告をする。この授業では教科書を使用しながら英語力の向上と様々な知識を身に着けること、PBL (Project/Problem-Based Learning) を用いてグループ活動をし、最終的にプレゼンテーションやスピーチなどを行うことになっている。通常は対面授業で行っているため、学生たちは授業中にプレゼンテーションの活動を会って行うことができる。またプレゼンテーションの準備もお互いに助け合い、原稿やパワーポイントの作成を行い、練習をし、最終的にプレゼンテーションを行っている。一方、遠隔授業で同じようなことを行う場合、多くの作業は学習管理システム等を用いて主に行うことになるため、学生の事前の課題提出と活動の自主的な参加がないと成り立たない。対面授業と遠隔授業を比較し、教育効果の違いを検証していきたい。

2. PBL (Project/Problem-Based Learning) とは

安永 (2016) によると、アクティブラーニング型授業は多くの場合、グループに依拠した学習方法が採用されているという。その代表例として大学教育を中心に注目を集めているのが、次の 6 つの学習方法であるという。①PBL 問題解決型学習法 (Problem Based Learning)、②プロジェクト型学習法 (Project Based Learning, Group Investigation: GI)、③反転学習 (Flipped Learning)、④TBL (Team Based Learning)、⑤LTD 話し合い学習法 (Learning Through Discussion)、⑥ジグソー学習法 (jigsaw) である。この中で、実際に筆者が導入し

たのが PBL である。

PBL とは問題解決型学習法 (Problem Based Learning) の意味とプロジェクト型学習法 (Project Based Learning) の意味がある。それぞれ少人数グループによる問題発見・解決型授業あるいは課題 (プロジェクト) 解決型授業とされる。ただし、問題解決は演習問題を解くことではない (油谷、2016: 88)。次に PBL での教育方法と指導の特徴であるが、PBL の講義は問題提起から始まる。そのため学生自身が問題を解決するのに必要な学習内容を決め、学生自身が多様なアプローチを用いて知識を得ていく。その際に教員の役割はティーチャーから、学生が学びを適切に行えるように指導・支援するファシリテーターへと変わる (油谷、同上)。さらに PBL では、学習内容と方向性は提示される Problem = 「問題」に大きく依存する。また実社会に起こりうる問題の写しとして、学生自身の未来や経験に根ざした問題を用いて、学生の興味・好奇心を引き出し、学生の問題を当事者として取り込むことが重要となる (油谷、同上: 89)。

PBL の授業の進め方にはさまざまな方法があるが、ここでは 1 例として油谷 (同上: 91-92) より見ていく。「①問題 (課題) の提示」では、一般的に問題の提示はストーリー性のあるシナリオ形で提示される。そのシナリオを読み解き、問題解決に必要なさまざまな条件や課題を見いだすことから問題に取り組む。こうした問題から学生に「何が必要なのか」を理解させることが重要である。「②学生による問題の確認・分析 (既存知識の確認と応用)」では、学生は「何がわかっているのか」、「何を知る必要があるのか」を考え (自らに問いかけ)、問題を把握する。既存知識の確認と応用がなされ、新規に学ぶべき事項や学習の方向性を学生自ら導き出す。「③学生による学習、およびグループ学習による知識の習得と問題に対する解決策 (仮説) の提案とその検証」では、②で定めた必要な知識を得るための調査や学習活動をしている段階である。PBL におけるグループ学習は、他者との協議、議論力、合意形成力、および問題解決力などを身につけるのにきわめて有効なプロセスである。また、グループ内で議論を進めるうえで重要なのがクリティカルシンキング (批判的思考力) である。「④成果の発表」では、学習成果の発表は PBL での学習を総括する重要なプロセスで、発表を通じ各グループ内での学習成果がクラス全体で共有される。発表では、学生は問題への解決策を論理的な理由とともに明らかにすることが求められる。「⑤学習成果の振り返り」では、成果発表やその後のレポート作成などを通じて行われる。成果発表ではファシリテーターは学習体験を共有したプラスワンのメンバーとしての気付きやアドバイスを行い、もし学習事項のとり残しや成果を見てさらに追加できる事項などがあれば、説明やミニレクチャーなどの機会を設ける必要がある。または後日の資料配布や情報共有を通じて報告書への追加事項として確認することができる。このようなプロセスを踏まえて、PBL の授業は流れていく。

なお、本論文では PBL をプロジェクト学習方式 (Project/Project-Based Learning: PBL) と表記し、問題解決型とプロジェクト型の両者を含んだ意味で用いる。

3. 鹿児島大学における新型コロナウイルスへの対応

3.1 新型コロナウイルスへの授業対応

鹿児島大学では新型コロナウイルスの感染拡大に対して、2月・3月と方針を示し、学生や教職員に対し注意喚起を行ってきた。大学上層部は「新型コロナウイルス感染対策」に関する会議を開催し、文部科学省からの通達や県知事からの要請などを受け、どのように感染拡大を抑えられるのか、また、どのように授業を行っていくべきかに関して検討がなされた。また、4月上旬には、筆者が所属する総合教育機構内に「授業オンライン化サポートワーキンググループ」が発足し、大学の方針を受けて、1・2年生が受講する一般教養科目の授業に関する対策を検討し始めた。その結果、すでに導入している学習管理システム（LMS）である「manaba（マナバ）」の活用を中心として遠隔授業の導入決定に至った。manabaとは、講義資料の配布やレポートの提出、出席管理などが行える授業支援のためのクラウド型サービスであり、鹿児島大学向けに使用をアレンジしている。

最終的にすべての授業が遠隔授業となり、「鹿児島大学におけるオンライン授業講義の実施について」という資料が提示され、そこから遠隔授業の形態を選び、授業を行うようになった。この資料によるとオンライン講義の種類は①講義資料・課題提示による授業、②授業動画のオンデマンド配信による授業、③リアルタイム配信による授業の3つの形態がある。①の授業準備では、1) 学生に提示する資料を作成し、manabaに掲載する、2) manaba内の小テストやレポート機能で学生が取り組む課題を設定する、②の授業準備では授業動画を撮影し、その動画をmanabaにアップする（最終的にはYouTubeなどに掲載し、そのリンク先をmanabaに掲載することになった）、2) manaba内の小テストやレポート機能で学生が取り組む課題を設定する、③の授業準備では、1) 通常の授業と同等の準備をする、2) リアルタイム配信を行う機材・ソフトウェア等の準備をする、3) リアルタイム配信をする。

リアルタイム配信をするにあたりいくつかの会議システムが検討されたが、最終的に授業使用のために、Zoomが選ばれた。Zoomとはテレビ会議と同様に映像（ビデオ）と音声を使って、社外にいる相手とのコミュニケーションを可能にし、ビジネスシーンでの機能が特に洗練されたツールであるが、これを授業に応用して使用することになった。鹿児島大学では4月の時点で希望者（非常勤講師を含む）にZoomの教育版アカウントが与えられ、1クラス300人まで一度に参加できるようになった。

このような大学の方針を受け、英語教員も急遽、自分の授業計画を見直し、修正を求められることになった。同時に共通教育センターでは教員に対し、manabaとZoomの講習会を開催して教員をサポートした。

3.2 PBLを取り入れた英語授業ケース

鹿児島大学における2年次の英語III（ESAPI（English for Specific Academic Purposes I））では1年次の英語学習の集大成として、1年次に身に付けたELAとEGAPを一体化させ、PBL（Project/Problem-Based Learning）の授業を通して、関心のあるテーマ（例：専門分野）を自発的に探究し、情報収集を行い、プレゼンテーションの形でまとめていく。ここまでの学習を受けて、2年次後期のESAPIIへつなげていく。英語III（ESAPI）のシラバスによると、学習目標は「英語力」と「大学生力」にわかれており、前者はさらに英語の技能

別に到目標が記されている。授業計画は「PBL (Project/Problem-Based Learning) の授業を通して、関心のあるテーマを自発的に探究し、情報収集を行い、プレゼンテーションの形でまとめていく」というシラバス構成になっている。これを踏まえて英語 III を担当する教員は、先に示した 3 つの授業形態から自分 ICT のリテラシーと自身の授業に合う方法を選び、授業準備をすることになった。

2020 年度に筆者は農学部と工学部の中級レベルのクラスを 1 クラスずつ担当したが、ここでは農学部の中級クラスの授業に関して見ていく。英語のテキストは農学部の学生が興味・関心を持ちそうなトピックを扱っている『AFP World News Report 5: Achieving the Sustainable Development Goals (SDGs)』(宋戸真他、2020) を使用した。通常、対面授業では前半の 60 分で教科書を用いて英語と取り扱うテーマに関する知識を学び、後半の 30 分で PBL を基にしたプレゼンテーションの準備を行う。

授業形態であるが、「鹿児島大学におけるオンライン授業講義の実施について」にある授業形態を検討し、「①講義資料・課題提示による授業」で様子を見ながら、「②授業動画のオンデマンド配信による授業」か「③リアルタイム配信による授業」を導入することを計画していた。その後、1 ヶ月ほど授業を行い、他の教員からの②や③を行っている教員から意見交換をした。「②授業動画のオンデマンド配信による授業」では、パワーポイントでのスライド作りや音声の吹込み、YouTube などへの掲載など手間がかかることがわかった。また、PBL を基にしたグループ活動をするには②は不向きであることもわかった。「③リアルタイム配信による授業」では、プレゼンテーションのグループ活動には向いているが、学生の WiFi 環境の問題が学内から挙がっており、学生が Zoom にアクセスできなかった場合は、別途課題などを提示することが大学から求められていた。そこで授業準備の効率を考え、最終的に「①講義資料・課題提示による授業」を主に行うことで落ち着いた。

ここから、どのように①の方法で具体的に授業を進めたかのかを説明したい。まず、教員は学生に予習として指定 Lesson を学習させ、教科書に書き込んだ部分の見開き 2 ページを 1 枚にして写真に撮らせ、manaba に提出させる。これは予習と出席確認を兼ねている。次に、教科書の Reading セクションの日本語での要約と DISCUSSION セクションをまとめた課題として行わせ、manaba に提出させる。最後に、学習済み Lesson を教科書に付属している Web 英語学習システムである LINGUAPORTA (リングポルタ) を用いて復習させる。授業後に教科書の解答・解説を掲載し、翌週の指示の時には、Reading セクションの日本語訳の例を示して、学生の内容理解を補助した。

5 月中旬からプレゼンテーションに関する活動 (前半) を授業に加えた。プレゼンテーションの活動の手順は、まず教員が履修者名簿をもとに 3 人 1 組のグループ分けを行い、連絡先の交換をさせる。教員は manaba の「プロジェクト機能」で、グループメンバーと教員のみが使用できる場を提供する。各グループでリーダーを選び、授業で扱う Lesson のタイトルからプレゼンテーションのテーマを決めさせる。リーダーは毎回の課題をまとめ、必要に応じてグループを代表して提出物を manaba に出すなどの役割がある。学生はテーマの全体像をつかむため、図書館やインターネットを使用し、A4 で 1 枚程度のレポー

トを書く。翌週にお互いの書いたものを **manaba** で共有し、調べた内容に対し 3 人の共通点と相違点をワークシートにまとめる。次に、テーマの詳細を知るため、さらに深く調べるべきポイントをそれぞれ決め、翌週までにレポートを提出する。授業時間内に学生は各自調べてきたポイントが書かれた課題を見ながら、ワークシートにまとめる。3 週目は 2 週目にまとめたワークシートをもとに、①テーマにおける問題点・課題、②-1 その解決策への戦略・指針（国家・組織レベル）、②-2 その解決策への戦略・指針（学生・個人レベル）、③②の成果・結果として、グループで議論させ、ワークシートにまとめる。これは問題解決型のプレゼンテーションを意識しているための活動である。

プレゼンテーションに関する活動（後半）では、新たにグループリーダーを決める。後半のリーダーの役割は、提出物をまとめ、グループを代表して **manaba** に提出したり、グループの他のメンバーをサポートしたりする役割がある。まず①グループ 3 人で 6 分のプレゼンテーションを行うこと、②プレゼンテーションの企画書（構成）を完成すること [具体的には 1 人目：Greeting、Opening、Point 1 担当、2 人目：Point 2 担当、3 人目 Point 3、Wrap-Up、Greeting 担当]、③1 人当たり 2 分で 240～260 words で原稿を作成すること、④各ポイントに最低 1 つのグラフか表を入れること、参考文献を提示することを教員が説明する。この説明に基づき、学生は話し合い、プレゼンテーションの下書きを作成する。翌週、グループ内でお互いに書いたものを添削し、コメントシートに記入する。そのコメントに基づいて、下書きを書き直す。書き直したものを今度は教員が添削する。学生は教員の添削を見ながら修正し、修正した原稿に合わせてパワーポイントのスライドを作成する。

プレゼンテーションの実施方法であるが、対面授業の時は授業時間 2 回分、足りない場合は試験期間を使用し、教室でプレゼンテーションをさせ、評価するが、今回の「①講義資料・課題提示による授業」だけで行うのは難しい。そこで、学生にオンデマンド配信によるプレゼンテーションを行ってもらおう形を導入した。つまり、学生がプレゼンテーションを **YouTube** に限定公開する方法である。

具体的には、学生は各自ノートパソコンやタブレットを前や横に持ち、パワーポイントのスライドを提示しながらプレゼンテーション（説明）している様子をパソコンやスマートフォンで録画し、3 人分の映像を 1 つの映像になるようにつなぎ、**YouTube** に限定公開する形で行う。なお、**YouTube** の使用に関しては必要最小限の情報だけを与え、細かな指示は与えなかった。これは細かな指示を与えすぎるとそれができないときに学生が困るのを避ける、また細かな指示を与えないことで自分にできる範囲で対応できる自由度を与えるためである。最初は練習で、**manaba** のプロジェクト機能に **YouTube** のリンクアドレスのみを貼らせ、グループメンバーと教員のみが見られるようにする。できた映像を教員が見てコメントし、メンバーも見てお互いにコメントし合う。次に指摘された点を修正し、再度録画し、本番用として 1 つの映像にする作業を行う。今回は、教員は学生に **YouTube** のリンクアドレスを全員が見られる **manaba** のスレッドに貼るように指示する。最後の週の授業時間内に、学生は全グループのプレゼンを見て、グループ用評価シートに記入し提出する。

4. 考察

ここでは、上記授業を対面と遠隔で行った場合の比較・分析を行なっていく。今回提示した英語Ⅲ、つまり PBL 型授業、であるが、教科書とプレゼンテーションに分けて考えていきたい。

まず、教科書学習を通しての英語力向上とトピック内容の理解であるが、遠隔授業では予習課題提出＝出席確認であったため、予習を行う学生が対面より多かった。また、対面ではあまり出ない質問も manaba を通してある程度あった。課題提出であるが、対面では授業時間の 10～15 しか与えられないが、約 1 週間のあったため、個人差はあるがしっかり取り組んだ学生が多かった。対面授業では、学生の理解度を確認しながら授業ができ、わからない場合や質問がある場合に学生は授業中や授業後に教員に確認できる。しかし遠隔授業では、教員は実際に学生が授業内容をどの程度理解しているのかはわからない。LINGUAPORTA (リンガポルタ) を復習として行なう課題に関しては、これを行うことをプレゼンテーション活動に参加する条件にしたこともあり、多くの学生が行ない、毎 Lesson 満点を取っていた。

一方、プレゼンテーションに関する活動であるが、対面ではグループに分かれて face-to-face で話し合いながら活動を行えるが、遠隔ではグループで集まれず、Zoom などを活用することも提示したが、manaba の「プロジェクト機能」や LINE などを使用してやり取りをしていた。たまに、メンバーと連絡が取れなくなるグループもあった。プレゼンテーションのパフォーマンスであるが、対面ではグループで集まって練習できるが、今回は各自が自宅で録画して行った。パフォーマンスに関しては、対面では原稿の暗唱が不完全であったり、覚えた原稿を一時的に忘れてしまったりとパフォーマンスが中断されたり、緊張して声が震えたり、パワーポイントのスライドを操作することを忘れることもある。結果として、グループの制限時間を少しオーバーしたり、倍以上時間がかかったりすることが多い。しかし、遠隔で今回のように録画する場合は、何度も撮り直すことができたり、聞く人が周りにいないので緊張することもなかったりしたため、1 人 2 分～2 分 30 秒程度に収まっており、全体として 6 分台から 7 分台でプレゼンテーションが終わる結果となった。緊張が少ないからか、発音もきちんとしており、話すスピードも適切である場合が多かった。問題点として、対面授業でプレゼンテーションをする際には、教室前方の大きなスクリーンにパワーポイントのスライドが映し出され、マイクを使うので問題にならないが、録画（特に 1 回目の練習時に多く見られた録画）では、声の大きさが小さい、ノートパソコンやタブレットに蛍光灯が入り込み、作成したパワーポイントのスライドが見えにくい、スライド内の文字が小さすぎる、顔とノートパソコンの位置がよくない、全身を使っただけのジェスチャーは画面に納まりにくいなどの問題点があった。やはり対面授業でのプレゼンテーションは、これらの点が隔授業 (YouTube) でのプレゼンテーションよりも優れていると言える。

今回紹介した授業では、授業内容から判断し、基本的に「①講義資料・課題提示による授業」で行った。Reading や Writing であれば「②授業動画のオンデマンド配信による授

業」か「③リアルタイム配信による授業」の実施形態も考えられる。Listening や Speaking であれば「③リアルタイム配信による授業」を行うことで、教育的効果が得られると思われる。特に Speaking では、Zoom のブレイクアウトセッションを使用することで、ペアやグループで会話練習などが行える。「②授業動画のオンデマンド配信による授業」は一般教養科目のような教員から学生に知識を伝達するには向いているが、発音を確認したり、ペアやグループで会話練習をしたりする外国語教育にはあまり向いていないと思われる。

5. 終わりに

対面授業が当たり前であった教員にとって、遠隔授業の実施は経験のない授業形態である。しかし、これはやらない選択肢はなく、やらなくてはいけないものであった。「できるだけ対面授業と同等のクォリティーで授業を行いたい」、「対面授業で行っていたことと同じことを行いたい」と思いながら、時に遠隔授業の限界も感じながら試行錯誤した数か月であった。

今回の経験を通して、改めて対面授業を行うことの利点(学生に自分のことばで伝える、学生とコミュニケーションを取る、わからないときのその場で教えることができるなど)に気付かされた。同時に遠隔授業や manaba などの LMS 活用の利点にも気づく機会ともなった。

今後はこの両者を上手く活用しながら、相互のマイナス面をカバーしつつ授業を行っていく可能性を考えていきたい。例えば、今回取り上げた PBL 型の授業では、事前学習で教科書に基づいた予習をきちんとさせ、課題に取り組みさせる。実際の対面授業では、できがよくなかったところの解説や学生の質問に答える。それ以外の部分では、毎回のテーマに関してグループ内で話し合い、その結果を発表する機会を設ける。または、プレゼンテーションのグループ活動に充て、十分にグループ内で話し合い、課題に取り組む時間を取る。その間に教員が各グループを循環し、活動をサポートしたり、ヒントを与えたりすることができるのではないかと思われる。

引証資料

油谷英明 (2016) 「PBL 型授業」市坪誠 (編著) 『授業力アップ アクティブ・ラーニング：グループ学習・ICT 活用・PBL』実務出版株式会社, pp. 87-107.

鹿児島大学 (2020) 「鹿児島大学におけるオンライン授業講義の実施について」学内配布資料.

宍戸真・Kevin Murphy・高橋真理子 (2020) 『AFP ニュースで見る世界 5 (AFP World News Report 5)』成美堂.

安永悟 (2016) 「協同学習による授業デザイン：構造化を意識して」安永悟・関田一彦・水野正朗 (編) 『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂, pp. 3-23.

実は遠隔授業に向いているのか？

—Remote Writing Class の試み—

小野 雅子
明海大学

I. 発表の意図

突然の遠隔授業導入は、教員に多くの「負担と課題」をもたらした一方で、「気付きと学び」も与えてくれた。本発表では、後者（気付きと学び）を通し、秋以降も続く見通しとなった遠隔授業を改善する手がかりを、writing 授業について提案したい。

II. 背景

筆者は非常勤講師として、表 1 の通り 3 校で writing 授業を担当している。

表 1：担当する writing 授業の内訳

	A 校 (2 クラス)	B 校	C 校
学年 (人数)	1 年 (30 人)	2 年 (15 人)	3・4 年 (30 人)
受講生所属学科	人間科学科 現代経営学科	英語英文学科	英米文学科
遠隔授業の方法	オンデマンド型：授業資料（文書・音声）は大学指定 LMS 及び Microsoft Teams にて配布。作文回収は大学独自 LMS にて。	同期型：Web 会議システム Zoom を使用。文書資料配布と作文回収は大学指定 LMS にて管理。動画資料配布と一部作文回収は Google Classroom にて。	オンデマンド型：授業資料（文書・音声・動画）は大学指定 LMS にて配布。作文回収は大学独自 LMS 中心、一部は Google Classroom にて。
科目内容と受講生属性について 補足情報	1 年次必修英語 4 科目（それぞれ 4 技能に対応）のうち、writing 重視科目。英文構築に必要な基礎的文法事項を復習しながら paragraph writing の基礎を学ぶ。	Academic writing の基礎から research writing までを学ぶ必修講座。受講生は全員 1 年次に paragraph writing から初級 essay writing までを学習済み。	選択講座で教職科目に組み込まれており、受講生の半数以上が教職または教育関連産業就業を希望。Writing に特化した講座を受けた経験が無い受講生が少なくとも 2 割程度。

III. アンケート調査

今回、遠隔の writing 授業に対し受講生がどのように感じている（感じた）のか知りたいと考え、学期の最後に B 校・C 校で「遠隔作文授業に関するアンケート」を行った。A 校を除外したのは、受講生が新生であったことから幾つかの質問には答えられないと判断したためである。アンケートの質問項目は表 2 の通り。

表 2：「遠隔作文授業に関するアンケート」質問項目

1	(選択式) 対面の作文授業と比べての遠隔の作文授業についての満足度を教えてください。
2	作文授業が遠隔授業となったことで、良かったこと・メリットがあれば具体的に書いてください。
3	質問 2 とは逆に、遠隔の作文授業となり、困ったこと・問題だと感じたことがあれば、具体的に書いてください。
4	遠隔の作文授業をより効果的なものとするにはどうすればよいか、何かアイデアがありますか。
5	(選択式) 作文授業について対面と遠隔と選べるとしたら、あなたはどちらがいいですか？
6	上記の選択理由をできるだけ具体的に詳しく教えてください。

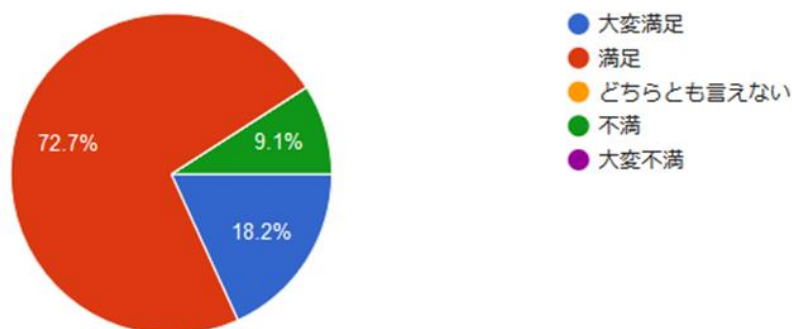
そもそもアンケート回答者数が非常に限られているので (B 校 11 名・C 校 29 名)、この結果を一般化することは妥当でないだろう。しかし、受講生が時間をかけて書いてくれた記述式回答を丁寧に読み、2 校の結果を比べることで、幾つかの気付きがあった。

IV. アンケート結果と考察

質問 1 (対面の作文授業と比べての遠隔の作文授業についての満足度を教えてください。) に対し 2 校の結果には明らかな違いがあった。B 校 (グラフ 1) では不満と答えた学生は 1 名であったのに対し、C 校 (グラフ 2) では不満が 7 名、大変不満と答えた受講生も 1 名、要するに約 4 分の 1 の学生が満足していなかった。

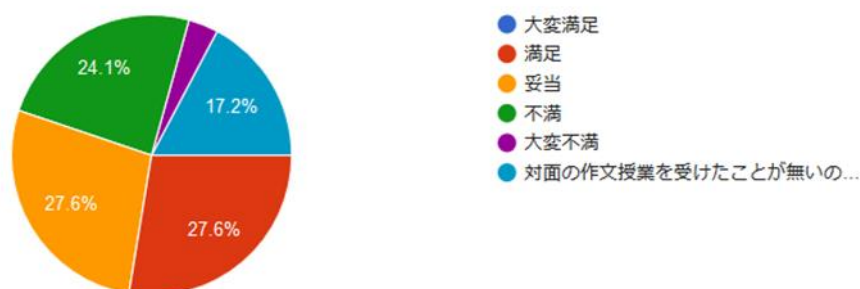
グラフ 1 (B 校) : 質問 1 (対面の作文授業と比べての遠隔の作文授業についての満足度を教えてください。) の回答

11 件の回答



グラフ 2 (C 校) : 質問 1 (対面の作文授業と比べての遠隔の作文授業についての満足度を教えてください。) の回答

29 件の回答



2 校の授業は内容も違えば、受講生の数も属性も異なるので、単純な比較は当然にはできない。しかし、質問 2 (作文授業が遠隔授業となったことで、良かったこと・メリットがあれば具体的に書いてください。) と 3 (質問 2 とは逆に、遠隔の作文授業となり、困ったこと・問題だと感じたことがあれば、具体的に書いてください。) の回答をひとつひとつ読んでいくと、受講生が何をもって「満足」あるいは「不満」と感じているのかが伺える。そこで質問 2・3 の回答中、両校の受講生に共通した意見を要約する形で紹介する。

(1) 質問 2 (作文授業が遠隔授業となったことで、良かったこと・メリットがあれば具体的に書いてください。) 共通回答要約 : 周囲を気にせず、好きな時間に自分のペースで書けたのがよかった。

遠隔授業全般に関して全国の大学で行われたアンケート結果を見ると、特にオンデマンド型授業のメリットとして「自分のペースで学習できる」点を挙げている学生が多い (岡山大学高等教育開発推進センター, 2020; 京都ノートルダム女子大学教務委員会, 2020; 国

際基督教大学, 2020; 野瀬・長沼, 2020)。質問 2 に共通して見られた回答は、まさにこの傾向と合致している。

ところで B 校の授業はオンデマンド型ではなく、同期型であったことを考えると、なぜ「自分のペースで書けたのがよかった」と答えたのか、少し疑問に感じる。実は、これは受講生が 1 年次に履修していた writing 授業が基本的に 90 分という授業時間内に課題作文を終わらせて提出するという形式であったことと関係している。1 年次に彼らは、まず前回課題作文についての講評を受けた後、当日の課題を与えられ、続いて writing 手法や文法その他の留意事項について解説を受け、その後に残った時間で書き上げなければならなかった。それと比べ、2 年次の作文は基本的に授業時間外で仕上げる方式であることから、相対的に「自分のペースで書けた」と感じたかと推測できる。

ただし「好きな時に取り組めて、時間が十分にある」ことが必ずしも successful writing につながるとは言えない。筆者の経験では、時間の制約がなく取り組める課題であったとしても、提出された作文の中には「十分に時間をかけて書いているのか疑わしい」ものが常に一定数存在した。しかしながら、今回は、「好きな時に取り組めて、時間が十分にある」ことは successful writing のための重要な条件のひとつであったはずだ。なぜなら受講生は、突然の授業遠隔化により、履修している全ての授業から毎回のように様々な課題を与えられ、常に相当量の課題を短時間でこなさなければならないという緊張状態にあったからだ。彼らの置かれていた状況を思えば、「好きな時間に自分のペースで書けたのがよかった」という答えは率直な感想であり、彼らにとって、英語 writing に取り組む十分な時間的猶予がこれまで以上に必要だったことを示唆している。その意味で筆者の場合、提出までの期間を通常の 2 倍である 2 週間とした点は、学生の満足度に寄与したのかもしれない。

他方、学生の満足度を下げた要因は、次に紹介する回答に象徴されると筆者は考えている。

(2) 質問 3 (遠隔の作文授業となり、困ったこと・問題だと感じたことがあれば、具体的に書いてください。) 共通回答要約: 先生から直接口頭で細かい添削を受けられなかった。

筆者は、質問 3 に対する個々の回答を読みながら「表現こそ違えども、結局のところ、受講生が writing 授業に求めるものは丁寧な個別添削指導である」と痛感した。

ここで指摘しておきたいのは、受講生がどのような指導を「丁寧な添削指導」と考えているかである。受講生の求める「丁寧な添削指導」と、筆者の考えるそれとの間には恐らく解離がある。扱う題材・問題が複雑になればなるほど、語数が増えれば増えるほど、内容面の良し悪しが問題になってくると筆者は考える。単に表現上の機械的エラーが多いか少ないかよりも、「提出された作文が課題の求めに応じているか」、「パラグラフひいてはエッセイの構成は効果的か」、「論の展開は明快か」、「主張に一貫性はあるか」、「主張を支える証拠は十分に提示されているか」といった観点からの評価が重要性を増す。そして、この内容面の修正には日本語による熟考が必要で、時間がかかる。何かで調べたり

誰かに訊いたりすれば、容易に修正できるというものではない。ここにこそ、教員による添削の意義がある。

ところが、どうやら受講生は、この手の思考を要する内容上の問題指摘よりも、「手っ取り早く改善できる類の機械的エラーの指摘」と「自分では思いつかなかった、自然で正しい英語表現の紹介」を期待しており、それを「丁寧な添削指導」と考えている節がある。それは確かに「細かい」という意味で丁寧な指導と言えるが、自立した書き手を育てるためには必ずしも常に効果的とは言えない。受講生には、表層の機械的なエラーをひとつひとつ他者に指摘してもらうことをいつまでも期待するのではなく、読み直すことで自らエラーを見つけて訂正する力を養うと共に、最終的には内容上の観点から自身の作文を評価し、問題があれば改善できるような自立した書き手を目指してもらいたい。

質問3（遠隔の作文授業となり、困ったこと・問題だと感じたことがあれば、具体的に書いてください。）の回答に話を戻すと、提出された作文に対する筆者のフィードバックにB校とC校とで大きな違いはなかった。両校において、内容と英語表現のそれぞれについての日本語コメントと評価を添えて返却した。日本語コメントは合計200字弱から長いものでは600字以上で、特にオンデマンド型授業のC校において長くなる傾向にあった。しかし、ある程度詳細なフィードバックであるにもかかわらず、添削指導に不満を感じた受講生がC校で予想以上に存在した。

同様の添削指導を行っていても満足度に差が出たのはなぜなのか、非常に気になる問題である。背景には複合的理由があり得るが、その一つは、B校ではZoomによる同期型授業を終始行ったのに対し、C校の授業はオンデマンド型であったことではないかと考えている。LMSを介して提出物へのフィードバックを行い、LMS内の掲示板で質疑応答の機会を設けていたものの、C校ではリアルタイムの双方向性が担保されていなかったことが、C校の受講生をして「添削指導が不十分」と思わせたのではないかと推測される。

この推測を裏付けるかのように、同期型授業を行っていたB校の回答の中に次のようなものがあった。「先生に授業後に個別に質問したとき、共有画面を使ってくださり解説がとても分かりやすく対面で作文に指をさしながら解説してもらうより、部分箇所が明確でわかりやすかった。」このコメントはGoogle Classroomに提出された作文に対し、Zoomの画面共有機能を用い、一緒に一つ一つ添削した指導を振り返っている。C校の受講生もこのような添削指導を期待していたのであろう。

同期型でなかったことの弊害は、添削指導以外にも見られた。C校ではLMS内の掲示板に毎回スレッドを立て、その回の授業と課題について質問を受け付けたが、掲示板を利用した質問は一件もなかった。授業中や授業後に直接教員に質問する機会がなかったことが受講生には不評だったようだ。実際、質問の機会を設けなかった訳ではないのに、質問3（遠隔の作文授業となり、困ったこと・問題だと感じたことがあれば、具体的に書いてください。）に対し「質問しにくい」という内容の回答が散見された。別の方法で質問してきた受講生に確認したところ、「掲示板に自分の名前が表示されることに抵抗を感じる」とのことだった。では同期型のB校で授業中・授業後に質問が多数あったかと言うとそ

うではない。つまるところ、実際に質問するかどうかは別として、口頭で質問できる機会が用意されていることが重要なかもしれないと感じている。

さて、残りの質問4（遠隔の作文授業をより効果的なものとするにはどうすればよいか、何かアイデアがありますか。）・5（作文授業について対面と遠隔と選べるとしたら、あなたはどちらがいいですか？）・6（上記の選択理由をできるだけ具体的に詳しく教えてください。）の回答について、ここでは詳細を述べないが、受講生が **writing** 授業に求めるものを示唆している。それはすなわち「自分のペースで、時間をかけて書ける設定」と「リアルタイムの個別添削指導」である。それらが担保されていれば、多くの受講生にとって対面か遠隔かは余り問題ではないようだ。

V. 遠隔授業改善の提案

受講生が **writing** 授業に期待するものが上述のように「自分のペースで、時間をかけて書ける設定」と「リアルタイムの個別添削指導」であるならば、遠隔授業は **writing** 指導にとって意外に便利で有益であるかもしれない。

例えば対面授業において口頭で行っていた解説はできるだけ授業前の資料配布と **reading assignment** の形で予習させ、クラス全体を対象とした同期型授業では主に質疑応答を行う。残りの時間は全て **Zoom** の画面共有と **Google** ドキュメントを利用した遠隔面談形式の個別添削に充てる。

この方式なら個別指導の内容を他の受講生に聞かれる心配がないし、物理的距離のお陰で、個別指導が受講生に与える心理的圧力も対面授業ほど大きくはない。更に状況次第では、一対一ではなく、2~3人のグループを対象に準個別指導という形にすることもできる。その場合、一人一人にかかる時間は減るものの、他者の作文を読み、教員と共にグループ全員で改善策を考えたり話しあったりすることで、いわゆる **peer-editing** の作業を行えるのが強みである。

（準）個別添削指導を受けている学生以外は、以前の課題作文を書き直したり、次の課題作文に取り組んだり、教科書や配布物を読み返したり、まさに受講生の望む「自分のペースで」の学習が可能となる。

Google ドキュメントの利用はメリットが大きい。保存が容易で、ネット環境が整っていれば、いつでもどこでもアクセス可能であるのはもちろん、単純な表現上のエラーであれば指摘してくれるし、かなりの正確さで修正候補も示してくれる。英語表現のエラー修正が手早く行えれば、より多くの時間を内容上の修正に使える。また、教員と受講生が共同で編集作業を行えるので、教員が一方向的に添削し受講生が見て（聞いて）いるだけという、対面授業でありがちだった構図を回避することもできる。

Zoom による同期型授業であれば受講生教員双方がネットに接続しているので、問題点や疑問点があった場合、教員から回答を提示されるのを待つだけでなく、受講生は各種辞書サイトを中心に広く検索し、能動的に解決策や解答を探ることができる。教員にとっても、複数の辞書・文法書・**writing** の解説書を常時携帯していなくても、ネット利用によ

り、表現の修正候補紹介・文法事項の復習・writing 手法の解説を受講生の目の前で行えるのは有り難い。

こうして受講生が教員と共にリアルタイムで思索と思考錯誤の時間を持つことにより、彼らの意識を「表面的なエラー修正にばかり注目する状態」から、「内容面の問題を十分に考えようとする姿勢」へと少しずつ変えて行けるのではないかと期待している。

VI. 結語

2020 年度前学期（春学期）は教員・学生の双方にとって正に“challenging”であった。筆者の場合、非常勤先毎に異なる LMS とアプリケーションに慣れていなかったため、これまでにないタイプの苦勞を強いられた。振り返ってみると、非常に苦しい思いはしたものの、これまで存在さえ知らなかったアプリケーションの使い方を覚え、その有効性を認識するにつれ、この経験を今後に活かしたいという思いが生まれた。筆者が提案した遠隔 writing 授業の試みが、本稿をお読みくださった先生方の今後の授業に多少なりともお役に立てれば幸いである。

引用資料

岡山大学高等教育開発推進センター（2020 年）「オンライン授業に関するアンケートについて【結果】」

Retrieved from https://www.iess.ccsv.okayama-u.ac.jp/hedi/survey_onlineclasses/

京都ノートルダム女子大学 教務委員会（2020 年 5 月）「オンライン講義に関するアンケート（学生）：結果概要報告」

Retrieved from https://www.notredame.ac.jp/pdf/cms/2020online_houkoku.pdf

国際基督教大学（2020 年 8 月）「オンライン授業に関するアンケートまとめ」 Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/16VMR2bhgq5gHkmjwyVTW53Bq8d8OO1Ly/view>

野瀬健・長沼祥太郎（2020 年 7 月）「九州大学のオンライン授業に関する学生アンケート（春学期）について」

Retrieved from https://www.nii.ac.jp/event/upload/20200710-08_NoseNaganuma.pdf

シェイクスピア落語『じゃじゃ馬ならし』を巡って

—台詞と語りの世界—

佐々木 隆

武蔵野学院大学

プロローグ

坪内逍遙(1859-1935)は、いち早くシェイクスピア劇が台詞であることを理解し、読法や朗読に力を入れて来た。日本の芸能において、台詞・語りを重視しているものに舌耕芸があり、その代表として落語、講談がある。講談は音楽や曲を伴わないが、扇子で調子を取り、リズムを刻む特徴があるのに対し、落語はストーリー全体が会話で進められる一種の台詞劇の側面がある。古今亭志ん輔(b.1953)の「シェイクスピアを楽しむ会」が1999年9月18日より開始されたが、現在調査した限り、口演されたシェイクスピア落語の初出と思われるのは笑福亭松之助『じゃじゃ馬ならし』(1966)である。本発表では落語と原作とを比較しながら、落語『じゃじゃ馬ならし』の独立した創作作品としての位置付け、問題点等など明らかにし、シェイクスピア落語の今後の行方や可能性について論じていきたい。

1.台詞・落語・講談

日本でいち早くシェイクスピア劇が「台詞」を中心にした演劇であることに着目したのは坪内逍遙である。(佐々木 20)。日本の伝統演劇は「曲」を伴う「戯曲」であった。逍遙は台詞に注目し、1890年には朗読研究会結成、1891年には「読法を興さんとする趣意」(『国民之友』第115号～第116号)を発表した。台詞の芸は、古来言われる舌耕芸としてとらえることができる。伝統芸能の流れをくむ落語はすべて会話でストーリーを展開し、講談は会話とナレーションで構成される。講談は「曲」は入らないものの、そこには扇子で釈台を叩いて作るリズムが刻まれる。台詞劇という観点から見れば、落語こそが日本の台詞を中心にした芸能ではないだろうか。

2.シェイクスピアと講談

シェイクスピア講談は早くも1892年2月1日に採菊散人作/松林伯円口演『痘痕伝七郎』(オセロウ)(芝日影町:寄席玉の井亭)で実践され、これに伴う研究もすでに行われている(平 a22-34)(平 b1-30)。なお、現在でも、一龍齋貞橘(b.1979)によるシェイク

スピ講談は行われている。特に「あうるすぽっとシェイクスピアフェスティバル 2014」の「しえいくすびあ寄席」では、古今亭志ん輔が『シンベリン』を翻案した新作落語『八丁櫓』を口演し、さらに2013年に講談師の男性としては36年ぶりに真打に昇進した一龍齋貞橘による「シェイクスピア講談」なども披露された。講談師ではない者がシェイクスピア作品を講談として口演したものなどもある。

3. シェイクスピアと落語

シェイクスピア落語が注目を浴びるようになったのは1999年9月18日～19日から始まった古今亭志ん輔「シェイクスピアを楽しむ会」（華のん企画）よりマスコミ等が取り上げ、定期的に高座が行われている。その皮切りは『ヴェニス商人』の翻案落語『紅屋の商い』（パナソニック・グローブ座）である⁽¹⁾。

では、シェイクスピア落語の初出はいつであろうか。講談ではすでに1890年代にシェイクスピア講談が口演されているが、落語については1966年10月14日の笑福亭松之助「じゃじゃ馬ならし」（大淀ABCホール）が、はっきりと録音が残る確認のできる最初ではないだろうか⁽²⁾。高座本がないため、本発表ではこの録音を高座本として代用した。

4 笑福亭松之助

笑福亭松之助（1925-2019）の本名は明石徳三。松之助の弟子には明石家さんまがいる。松之助の生涯を紹介しているものとして「笑福亭松之助年譜」（林家207-208）、彼の自叙伝である『草や木のように生きられたら』（2016）があるが、これらを含め、落語「じゃじゃ馬ならし」に関する記述が見当たらないのである。「じゃじゃ馬ならし」の成立プロセスもまだはっきりとはわかっていない。高座本も見当たらない。シェイクスピアの接点も自叙伝等からも伺い知ることはできない。

しかし、松之助は落語家でありながら、演劇との接点が多いため、松之助の生涯の中で1966年以前のを幾つかピックアップしておきたい。なお、資料により年月日がずれている場合がある。

- | | |
|-------------|--|
| 1948年 6月 4日 | 5代目笑福亭松鶴に弟子入り（笑福亭 74）。 |
| 1948年 6月 7日 | 5代目笑福亭松鶴い入門（林家 207）。 |
| 1948年 9月 | 笑福亭松之助と師匠が芸名を付ける（笑福亭 77-78）。 |
| 1951年 9月 | 宝塚新芸座という劇団（11月発足予定）への誘いの手紙が志摩八郎より届く（笑福亭 101）。 |
| 1951年 11月 | 宝塚新芸座の『懐かしの映画五十年』の公演に出演し、その後正式な座員になる。（～1958年暮れに退団）
※松之助は落語家として唯一、退座するまで、コメディアンとして過ごす（松本 246）。 |
| 1952年 3月 | 宝塚第二劇場の「宝塚若手落語会」が開催され、軽演劇で参加する。（～1956年1月） |

- ※1955年正月の写真（若き日の松之助も入っている）がある（桂 88）。
- 1955年 4月 岡山美恵子と結婚（林家 207）。
※元宝塚歌劇。
- 1959年 3月 吉本興業（～1961年3月）
※吉本ヴァリエティ、後の吉本新喜劇の座員になる。
- 1959年 4月 吉本興業（林家 207）
- 1961年 4月 松竹芸能（～1964年まで）
※軽演劇
- 1964年 4月 千土地興行（日本ドリーム観光）（～1967年まで）
※1964年に4月に千土地興行（笑福亭 167）に移籍とあるが、
1963年8月に株式会社ドリームと合併、1966年に事業を譲渡。
※落語、軽演劇「松ちゃん劇団」
※大喜利番組『お笑いとんち袋』にレギュラー出演。

松之助は芝居好きの母親の影響を強く受け、自叙伝でも次のように述べている。

- ・母親は髪結いのお客さんと終始あっちこっちと観光地巡りをし、芝居は三度のご飯より好きというもので、わたし小さい時から歌舞伎に馴染んでいました。曾我廼家五郎一座、松竹家庭劇も母親と一緒に見たものです（笑福亭 5-6）。
- ・わたしは子供の頃からエンタツやアチャコの舞台を見ていました（笑福亭 71）。

松之助は小林一三（1873-1957）が創立した宝塚新芸座、日本劇場、松竹芸能などで演劇に携わっていたのだ。東京の松竹、関西の宝塚とそれぞれを代表する芸能会社に所属したが、このライバル会社（堀江 180-181）にそれぞれ所属したというのも、落語家ではなく、演劇人としての松之助の才能によるものだ。さらに、吉本興業は映画製作の提携として東宝と組んでおり（堀江 181）、宝塚、松竹、吉本、東宝というエンターテイメントを束ねる企業に身を置いていた松之助の環境は無視することはできない。松之助は落語『仮面ライダー』（1973年9月17日高座）など、斬新な作品もある。TV『仮面ライダー』（1971年4月3日～1973年2月10日）の放映時期などを考えると、斬新な取り組みであったことがわかる。また、松之助の妻が宝塚に所属していたことも背景として意識しておきたい。宝塚歌劇団は『じゃじゃ馬ならし』の上演はないが、シェイクスピア作品では戦後から1966年以前には高崎邦祐構成・演出『真夏の夜の夢』（1946年6月）（1947年7月・8月・11月）、高崎邦祐構成・演出『ヴェネチア物語』（1948年1月・2月・3月）、堀正旗作・演出『ハムレット』（1949年1月・2月）、堀正旗作・演出『ロミオとジュリエット』（1950

年2月・4月・7月)が上演されている。松之助のシェイクスピアへの関心度、観劇の有無等を知ることはできないが、戦後から1966年10月14日以前にも『じゃじゃ馬ならし』の上演があったが、松之助が観劇したという記録等は見当たらなかった。戦後の『じゃじゃ馬ならし』上演は、1948年1月13日～16日の『じゃじゃ馬馴らし』(テアトル・ソレイユ、大阪毎日会館)からはじまり、1960年代には1965年7月8日～10日の『ぢゃぢゃ馬馴らし』(坪内逍遙、加藤長治演出、近代劇場、朝日生命ホール他)、1966年2月1日～27日の『じゃじゃ馬ならし』(福田恆存訳・演出、雲・日生劇場、日生劇場)、1966年2月3日～28日、『キス・ミー・ケイト』(菊田一夫演出、倉橋健訳、東宝、東京宝塚劇場)、1966年3月11日～27日、『キス・ミー・ケイト』(菊田一夫演出、倉橋健訳、東宝、名鉄ホール)、1966年7月7日～19日の『ぢゃぢゃ馬馴らし』(加藤長治演出、坪内逍遙訳、近代劇場、朝日生命ホール)があったことが確認されている⁽³⁾。松之助はこれまで見て来たように単なる落語家ではなく、エンターテイナーとしてジャンルを横断して活躍している。しかし、原点は落語であり、彼の落語観には坪内逍遙(1859-1935)、中野好夫(1903-1985)、ピーター・ミルワード(Peter Milward, 1925-2017)と共通するものがある。

「落語は想像の芸だ」という人もありますが、「芸は描写」だという言葉を知ると、お客さんの想像力をかき立てる演技がいてと思っています。極端な言い方ですが、「想像の芸」なら落語を棒読みして、あとはお客さん任せに、ということもできますが、実際はそんなバカなことをできる訳がありません(笑福亭 193)。

松之助は「落語はお芝居です」(笑福亭 254)と述べている。

5 落語『じゃじゃ馬ならし』の構成

落語は時間的にも10～20分程度のものである。そのため、松之助の落語『じゃじゃ馬ならし』(以降、「落語『じゃじゃ馬』」と略す)は、シェイクスピア『じゃじゃ馬ならし』(以降、「原作『じゃじゃ馬』」と略す)のどの部分を落語として使用しているのだろうか。落語である以上、「オチ」は必須である。ペトルーチオとカタリーナの結婚式が終り、ペトルーチオの別荘に戻る第4幕第1場のペトルーチオは怒鳴り散らし、召し使いが用意した羊料理も焦げているからとケチをつけ、カタリーナに食べさせず、第4幕第3場では召し使いのグルーミオもまた、カタリーナに頼まれても一切食事を提供しなかった。第4幕第4場では里帰りに出発するの場面である。(便宜上、人名を省略して入れた)

落語『じゃじゃ馬』里帰りへ出発前

カタ そうですね。あなた、ほな、あなたのおっしゃる通り、3 時でございます。

原作『じゃじゃ馬』 第4幕第4場

KATHERINE

I dare assure you, sir, 'tis almost two,
And 'tis will be super-time ere you come there.

落語『じゃじゃ馬』ではここですでにカタリーナがペトルーチオに従っているが、原作『じゃじゃ馬』では里帰り途中で老人（ヴィンセンショー）に出会った時の台詞までないのである。

落語『じゃじゃ馬』里帰りへの途中

ペト あー、どうじゃ、だんだんおとうさんのうちが近づいた来たな。えー、はあ、カタリーナ、見て御覧。こうこうとしたよい月じゃねー。

カタ あなた、何をおっしゃってるの。あれは太陽です。

ペト あれは月だ。

カタ あなた、太陽でございます。

ペト いや、あれは月や、星や。

ホー 奥様、奥様。お逆らいになりませんように。

カタ あ、そうでした。そうでした。はい、はい、月でございます。へー、へー、星でございます。へー、何でしたら、蠟燭でも結構でございます。あー、本当にいい月でございますわね。

ペト 何が月やねん。あれは太陽やないか。

カタ でも、あなたはが今、月やと。

ホー 奥様一。

カタ わかりました。はいはい、あれは太陽でございます。

ペト そういうふうになってくれればいいんじや。あはははー。おりや、これはまあ、かわいらしいお嬢さん。

原作『じゃじゃ馬』 第4幕第6場

PETRUCHIO

Come on, i' God's name. Once more toward our father's.
Good Lord, how bright and goodly shines the moon!

KATHERINA

The moon? —the sun! It is not moonlight now.

PETRUCHIO

I say it is the moon that shines so bright.

KATHERINA

I know it is the sun that shines so bright.

PETRUCHIO

Now, by my mother's son — and that's myself —
It shall be moon, or star, or what I list
Or ere I journey to your father's house.
Go on and fetch our horses back again.
Evermore crossed and crossed, nothing but crossed.

HORTENSIO (to Katherine)

Say as he says or we shall never go.

KATHERINA

Forward, I pray, since we have come so far,
And be it moon or sun or what you please,
And if you please to call it a rush-candle
Henceforth I vow it shall be so for me.

PETRUCHIO

I say it is the moon.

KATHERINA

I know it is the moon.

PETRUCHIO

Nay, then you lie, it is the blessed sun.

KATHERINA

Then God be blessed, it is the blessed sun,
But sun it is not when you say it is not,
And the moon changes even as your mind.
What you will have it named, even that it is,
And so it shall be so for Katherine. (IV.vi.1-23)

落語『じゃじゃ馬』では関西弁で、ボケと突っ込みの掛け合いが見事に表現されている。

落語『じゃじゃ馬』は原作『じゃじゃ馬』とのストーリー上のおもな共通点を確認すれば以下の通りとなる。

- ・ 召し使いの語りとして、カタリーナが笛の先生に、笛で先生の頭を叩くなどの粗暴のふるまいをはじめ、じゃじゃ馬ぶりを紹介する。
- ・ 結婚式後にペトルーチオの田舎の別荘へ、ペトルーチオとカタリーナが帰宅。
- ・ 帰宅すると、スリッパ、水を持って来いとペトルーチオが召し使いに怒鳴り散らす。
- ・ 食事を持って来るように怒鳴り散らし、召し使が羊の肉を持って来るが、焦げていることにさらにペトルーチオはさらに激怒する。
- ・ 空腹に耐えかねたカタリーナが召し使いのひとりに食べ物を持って来てくれるように頼み、牛肉と芥子が話題に上る。

- ・カタリーナの実家への里帰りに出発しようとするが時間でのことで言い合いになる。
- ・里帰りの道中、太陽と月の掛け合いとなる。カタリーナはペトルーチオの言う通りに太陽も月と言うようになる。
- ・里帰りの途中で老人に会うが、ペトルーチオがカタリーナに娘さんとして挨拶するように言うと、その通りにする。
- ・バプティスタ（カタリーナの父）がペトルーチオ、カタリーナを歓待する。ペトルーチオが3人のうち、誰の妻が一番素直な行動をとるかの賭けを持ちかける。
- ・呼ばれた妻たちの中で素直な行動をとったのはカタリーナであった。

「最後の笑いの部分」（上島 188）、すなわち「オチ」の部分は落語『じゃじゃ馬』では「幸福」と「降伏」の語呂合わせである。「地口落ち」で、落語の中では一番多い落ちである（上島 188）（Morikawa and Sasaki 71）。

カタ いいえ、私は幸福（降伏）でございます。

原作『じゃじゃ馬』ではこの台詞はない。カタリーナの最後の台詞は以下の通りである。

KATHERINA

And place your hands below your husband's foot,
In token of which duty, if he please,
My hand is ready, may it do him ease. (V.ii.182-184)

最後の三人の奥様をそれぞれ呼ぶところでは、最もじゃじゃ馬と思われていたカタリーナが最も従順さを発揮するというどんでん返しがある。原作『じゃじゃ馬』ではカタリーナの長台詞があるが、落語『じゃじゃ馬』にはそれはなく、地口落ちで終わる。

エピローグ

落語『じゃじゃ馬』は原作『じゃじゃ馬』を落語の形式に当てはめ、カタリーナの「幸福」（降伏）という地口落ちにより見事に完結したのものである。河合祥一郎（b.1960）は「落語と一人芝居とシェイクスピアと」（2017）の中で次のように述べている。

落語、文楽、能、狂言、歌舞伎と、古典芸能でシェイクスピアを取り込んでいないものはないが、落語とシェイクスピアの関係はこれから発展しくのではないかと大いに期待される（河合 21）

落語化には時間的な制約があるため、シェイクスピア劇のどの部分を落語にし、オチをどうつけるかの課題は残るものの、台詞劇という根本的な共通項により全編を上演する舞台とは異なり、口演しやすいという利点もあり、今後さらに期待できるだろう。

Text:

Wells, Stanley and Taylor, Gary, editors (1998). *William Shakespeare: The Complete Works*. Compact edition. Oxford University Press.

注

- (1) 『楽悟家 笑福亭松之助』(DVD5 枚組+CD5 枚組 BOX セット、吉本興業、2009 年 5 月 27 日発売) (筆者所有)
- (2) 「華のん企画」 <https://www.canon-kikaku.com/rakugo/> access on 20200729.
- (3) 上演の記録は佐々木隆編『日本シェイクスピア劇上演年表 (増補改訂版)』(多生堂、2016 年 4 月) を参考にした。

引証資料

- 上島敏昭 (2003). 「落語鑑賞ガイド」、『国文学 解釈と鑑賞』、特集：舌耕芸 落語誕生、第 68 巻第 4 号、至文堂。
- 桂米朝 (2002). 『桂米朝 私の履歴書』、日本経済新聞社。
- 河合祥一郎 (2017). 「落語と一人芝居とシェイクスピアと」、『悲劇喜劇』、第 71 巻第 1 号、早川書房。
- 佐々木隆 (2017). 「坪内逍遙『該撒奇談自由太刀餘波鋭鋒』—翻訳の姿勢」、『日本英語文化学会会報』、第 8 号、日本英語文化学会。
- 笑福亭松之助 (2016). 『草や木のように生きられたら』、ヨシモトブックス。
- 平辰彦^a (1992). 「講談化された『オセロウ』の研究—その受容の嚆矢をめぐって」、『演劇学』、第 33 号、早稲田大学演劇学会。
- 平辰彦^b (2004). 「翻案講談 『オセロー』と新聞小説『痘痕伝七郎』—近代日本における <舌耕芸> の読みをめぐって—」、『論叢』、第 74 号、秋田経済法科大学短期大学部。
- 林家染丸 (2000). 『笑福亭松之助聞書 いつも青春ずっと青春』、燃焼社。
- 松本尚久 (2010). 『芸と噺と—落語を考えるヒント』、扶桑社。
- 堀江誠二 (1994). 『吉本興業の研究』、朝日新聞社。
- Morikawa, Heinz and Sasaki, Miyoko (1990). *Rakugo: The Popular Narrative Art of Japan*. The Council on East Asian Studies, Harvard University.

English in Scandinavia: A role model for EIL-minded learners in Japan

Yutai Watanabe

Hosei University

1. The EIL concept in Japanese educational guidelines

In 1947 the *Suggested Course of Study in English* was issued as the first national guidelines in Japan for English education in lower secondary schools, where English was compared to ‘a window through which to view the world’ (Ministry of Education, 1947, Preface). The revised edition consolidated the idea of English as an international language (EIL), stating that ‘English is not only the speech of English-speaking peoples but is an international language as well’ (Ministry of Education, 1951, Nature of English to Be Taught section). Non-native speakers’ (co-)ownership of English had been recognised there a quarter century before Smith’s (1976) historic statement regarding ‘English as an international auxiliary language’. The literal reference to EIL has been deleted since the third edition in 1958, but more than four decades later, a special government commission again highlighted EIL: ‘knowledge of English as the international lingua franca equips one with a key skill for knowing and accessing the world’ (Prime Minister’s Commission on Japan’s Goals in the 21st Century [PM CJG], 2000, Enhancing Global Literacy section).

2. The Inner Circle orientation

Despite the acknowledgement of the EIL concept, the Ministry of Education (1951) suggested that Received Pronunciation (RP) and General American (GA) should be taught as the norms of pronunciation, with detailed IPA tables in an appendix. The terms ‘RP’ and ‘GA’ were replaced with ‘contemporary standard pronunciation’ in Ministry of Education (1977), but which regional accent ‘standard pronunciation’ refers to has not been specified. However, a clue to the answer is found in three domains: first, audio files provided for authorised textbooks are usually recorded with a GA accent, and second, the Inner Circle in Kachru’s (1985) model is the major source of Assistant

Table 1: The Numbers of ALTs of English by Citizenship in 2019 ($N = 5,204$)

United States	2,958	Jamaica	111	Philippines	136
Canada	531	Trinidad & Tobago	61	Singapore	63
United Kingdom	528	Barbados	12	Malta	2
Australia	321	Saint Vincent & the Grenadines	2	Fiji	1
New Zealand	236	Caribbean countries total	186	Tonga	1
South Africa	136			Outer Circle total	203
Ireland	105				
Inner Circle total	4,815				

Source: Council of Local Authorities for International Relations (2020)

Language Teachers (ALTs) of English, language instructors invited from overseas under a government-funded programme for primary and secondary schools (see Table 1). As of July 2019, 93% of the estimated 5,204 ALTs came from the Inner Circle, with 67% coming from North America in particular. The Caribbean region and the Outer Circle each account for less than 4%, while no Expanding Circle country is assumed to be represented.

Third, the main topics in teaching materials are expected to concern the daily lives of English-speaking people:

Teachers should take up a variety of suitable topics . . . covering topics that relate to issues like the daily lives, manners and customs, stories, geography, history, traditional cultures and natural science of the people of the world, focusing on English-speaking people and the Japanese people (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017, Lesson Plan Design and Treatment of the Contents section)

The Inner Circle orientation is plain and clear here.

3. A goal for acquisition and a role model

The juxtaposition of seemingly opposing tenets, EIL and ‘Inner Circle-ism’, in the same guidelines remains practically unquestioned. However, it is essential to set a target for achievement in the L2 acquisition process. The ESL speakers in the Outer Circle are amply exposed to both a nativised variety of English as an endogenous code in childhood and a standard variety they learn as an exogenous one through school education. By contrast, at least until last year, most EFL learners in Japan started to acquire English in the lower secondary school curriculum. English was introduced as a required subject in Year 3 in April 2020, but learners’ contact with English remains largely confined to the classroom environment. Under this condition, it may be not only inevitable but fruitful to present an L1 variety of English, either GA or RP, as a sample of targets; besides, a massive amount of teaching material based on these varieties is available in Japan as well as on the international market.

Nevertheless, while a target model may serve as a theoretical goal, not many learners can achieve it in practice. Indeed, those who have not begun to learn English by the onset of puberty are least likely to be perceived as native-like in their speech production; rare cases of late learners passing for native speakers are attributable to their exceptionally high motivation to master an L2 and intensive pronunciation tutorials (e.g., Bongaerts et al., 1995; Muñoz & Singleton, 2007) or to their strategical employment of the stereotyped features of a variety of English which listeners are not very familiar with (Piller, 2002). If the goal for acquisition is set unrealistically at native-like articulation, learners may feel frustrated or discouraged by their inability to attain it.

Another disadvantage of the native speaker model is the assumption that teachers are monolingual speakers of English (Kirkpatrick, 2007), while learners aim at becoming a bilingual of their native

language and English. Aside from only a few learners planning to live exclusively in the Inner Circle, the majority of Japanese hope to acquire practical skills in EIL, as urged by PMCJG (2000). A role model from an L2 English country may inspire and encourage those would-be bilingual speakers.

4. English in Scandinavia as a role model

The author suggests English in Scandinavia (i.e., Denmark, Norway, and Sweden) as a role model, rather than as a target, for Japanese learners in oral and aural practices. The reasons are described below from three perspectives: (1) phonetic features of Scandinavian-accented English, (2) the language education policy of the Council of Europe, and (3) local teachers' and learners' attitudes towards a target variety of English.

(1) Scandinavian-accented English and the Lingua Franca Core

As members of the same Germanic branch of the Indo-European language family to which English belongs, the Scandinavian languages have many vowels and consonants equivalent or near equivalent to those of English, which is why a Scandinavian accent is unlikely to reduce the intelligibility of speech severely in EIL communication. Davidsen-Nielsen and Harder (2001) point out 22 'Scandinavian errors in English' (p. 21), including

- (a) /ɪ/ is often realised as a close vowel [i:]: *seat* for *sit*,
- (b) /æ/ is often pronounced by Swedish speakers as [e]: *bed* for *bad*, while /e/ is by some Norwegians as [æ]: *bad* for *bed*,
- (c) /ə/ is not always sufficiently reduced in an unstressed syllable,
- (d) /θ/ is typically pronounced as [t] or (by Danes) as [s]: *tank* or *sank* for *thank*,
- (e) /ð/ is often produced by Norwegians and Swedes as [d]: *den* for *then*,
- (f) Dark (velarised) *l* ([ɫ]) tends to be replaced by light *l* ([l]), among others.

However, (a) and (b) are observed among some L1 English varieties as well; /ɪ/ is realised as [i] in Broad Australian English, while /æ/ is shifted upwards to [ɛ] in Broad Australian, [ɛ] in New Zealand English, and even [e:] in GA under the Northern Cities Vowel Shift (Trudgill & Hannah, 2017). All the other 'errors' do not conflict with the Lingua Franca Core, the features not obstructing intelligibility in interactions in English as a lingua franca (ELF) (Jenkins, 2000); (c) is commonly characteristic of syllable-/mora-timed accents, including Jamaican English (Trudgill & Hannah, 2017) and French- and Japanese-accented English (Avery & Ehrlich, 1992). The replacement in (d) and (e) of the dental fricatives with [t] and [d], respectively, is also noted among New Yorkers (Trudgill & Hannah, 2017) and in many L2 accents, such as Italian (Duguid, 2001).

These features may be errors from the perspective of monolingual L1 English speakers but are within the limit of variations of intelligible English speech in terms of World Englishes and ELF. In answering Jenkins' (2007) questionnaire about accents around the world, many TESOL practitioners

commented on Swedish English being proximate to L1 English, particularly RP: ‘fluent, almost mother tongue-like’, ‘well articulated’, ‘precise, clear’, etc. (p. 171). Even with the inherent phonological similarity between Scandinavian languages and English, Japanese EFL learners’ motivation may be enhanced by the fact that late learners of L2 English can get close to L1 monolingual speakers in pronunciation.

(2) The Council of Europe and its language education policy

The European Cultural Convention was adopted by the Council of Europe to deepen and further develop a European Culture in 1954 and has been ratified by all 47 member states of the Council. Article 2 of the Convention calls on the signatory states to promote the reciprocal teaching and learning of their languages, but at the same time, the language education policy in this spirit has been substantially modified due to a number of factors, including ‘an increase in studies and debate on societal multilingualism and individual plurilingualism in national and international contexts’ (Council of Europe, 2020, Principle Developments section). The three Scandinavian countries do not designate English as an official language, which must have been one of the reasons why Kachru (1985) did not list those countries in the Outer Circle, regardless of their high English proficiency. According to the European Commission’s (2012) survey, about 90% of Danish and Swedish citizens consider their own proficiency of English to be high enough for daily conversation and regard English as the most useful L2 for their personal development (see Table 2). The above survey was not conducted in Norway as a non-EU member country.

Table 2: EU citizens’ attitudes towards English according to European Commission (2012)

Question*	DK	SE	NL	MT	DE	FR	IT
1. Do you speak English well enough to be able to have a conversation?	86%	86%	90%	89%	56%	39%	34%
2. Is English the most useful L2 for your personal development?	92%	93%	95%	94%	82%	79%	70%

*The forms of questions in the original questionnaire are modified here.

DK: Denmark, SE: Sweden, NL: The Netherlands, MT: Malta, DE: Germany, FR: France, IT: Italy

Of the 27 EU nations, Denmark and Sweden were rated among the highest in positive attitudes towards own proficiency and the utility of English, along with the Netherlands and with Malta, where English is one of the official languages. Scandinavians frequently use English in the workplace, higher educational institutions, show business, and other settings where they encounter people not sharing their national languages. It is not coincidence that many of the world’s most successful pop bands, including ABBA (1972–), A-ha (1982–), and Aqua (1996–), come from Scandinavia, with all songs written and sung in English. Most importantly, the citizens there are ready to become plurilingual of their

own will, not as a result of a top-down language policy, with an unswerving loyalty to their native languages and cultures at the same time.

(3) Teachers' and learners' attitudes towards a target variety of English

As elsewhere in the Expanding Circle, English curricula for compulsory education in mainland Europe focus on communicative competence, although target accents in many classrooms are still L1 varieties, typically RP and/or GA; Mohr et al. (2019) found that the majority of teachers in Germany and Sweden would not greatly welcome the use of a unified European English variety such as 'Euro-English' in EFL classes. Still, they also point out Swedish teachers' greater openness towards or detachment from native speaker ideologies when they report using no specific variety in private communication.

Arguably, learners' attitudes towards accent aims are more advanced than teachers'. Rindal and Piercy (2013) demonstrate Norwegians' departure from traditional accent norms in progress: Increasing numbers of adolescents express a preference for American pronunciation, probably due to daily exposure to American-produced media, but non-US English phonetic features are also observed in most recordings of their speech. 'The overall speaker pattern is thus a blended use of variants from native English varieties, with some additional pronunciations, forming a hybrid and variable L2 accent' (p. 223). Furthermore, some students consciously focus on 'neutral accent' in an attempt to avoid an association with any recognisable L1 accent. These attitudes seem to endorse the ELF perspective, 'where the target model of English is not a native speaker but a fluent bilingual speaker' (p. 225).

5. Conclusion

Apart from the appropriateness of juxtaposing the EIL concept and the Inner Circle-ism in the same guidelines, it is necessary to present both a target model and a role model for EFL learners. However, the two models need not be the same variety of English; given that Japanese learners aim at bilingualism in Japanese and English, a role model for them should be sought in the Expanding Circle. Scandinavia may then be an ideal candidate in three respects: the compatibility of Scandinavian-accented English with the Lingua Franca Core, the plurilingualism promoted in the region, and learners' increasing motivation towards a blended use of variants from the many accents of English.

Acknowledgements

This work was supported by JSPS KAKENHI (Grant Number JP19K00688).

References

Avery, P., & Ehrlich, S. (1992). *Teaching American English pronunciation*. Oxford University Press.

- Bongaerts, T., Planken, B., & Schils, E. (1995). Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In D. Singleton & Z. Lengyel (Eds.), *The age factor in second language acquisition* (pp. 30–50). Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2020). *Language education policy*. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies>
- Council of Local Authorities for International Relations. (2020). *The Japan exchange and teaching programme*. <http://jetprogramme.org/en/>
- Davidson-Nielsen, N., & Harder, P. (2001). Speakers of Scandinavian languages: Danish, Norwegian, Swedish. In M. Swan & B. Smith (Eds.), *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems* (2nd ed., pp. 21–36). Cambridge University Press.
- Duguid, A. (2001). Italian speakers. In M. Swan & B. Smith (Eds.), *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems* (2nd ed., pp. 73–89). Cambridge University Press.
- European Commission. (2012). *Europeans and their languages: Special Eurobarometer 386*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press.
- Ministry of Education. (1947). 学習指導要領英語編：試案 [Suggested course of study in English].
- Ministry of Education. (1951). *Suggested course of study in English*.
- Ministry of Education. (1977). 中学校学習指導要領 [The course of study for junior high schools].
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2017). 中学校学習指導要領 [The course of study for junior high schools].
- Mohr, S., Jansen, S., & Forsberg, J. (2019). European English in the EFL classroom? Teacher attitudes towards target varieties of English in Sweden and Germany. *English Today*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0266078419000403>
- Muñoz, C., & Singleton, D. (2007). Foreign accent in advanced learners: Two successful profiles. *EUROSLA Yearbook*, 7, 171–190. <https://doi.org/10.1075/eurosla.7.10mun>
- Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics*, 6(2), 179–206. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00184>
- Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century. (2000). *The frontier within: Individual empowerment and better governance in the new millennium*. <http://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/pdfs/index.html>
- Rindal, U., & Piercy, C. (2013). Being 'neutral'? English pronunciation among Norwegian learners. *World Englishes*, 32(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/weng.12020>

- Smith, L. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7(2), 38–42. <https://doi.org/10.1177%2F003368827600700205>
- Trudgill, P., & Hannah, J. (2017). *International English: A guide to varieties of English around the world* (6th ed.). Routledge.

齋藤秀三郎「発想の原点」を求めて

柳浦 恭

千葉経済大学 短期大学部

1. はじめに

明治・大正期に活躍した日本英学界の泰斗、齋藤秀三郎（慶応2年～昭和4年）は約64年の生涯で辞書や文法研究書、教科書や副読本など、200点を超える膨大な著作を残した。しかし時代は昭和から平成、令和へと移り変わり、今日に至っては大学で英語教育を生業（なりわい）とする教員にとってさえも、齋藤の業績はおろかその名前すら馴染みが薄くなりつつある。英語教育史に関心を寄せる研究者の間でも、齋藤の仕事は「英語の科学的研究」が始まる以前の段階、いわば「先史時代」の出来事として、真摯に向き合うべき対象とは見なされないことが多い。

言語学の入門書で必ず言及されるのは「非科学的」規範文法と「科学的」記述文法の区別だが、このうち後者を重んじる方向性は周知のとおり、スウィート、イエスペルセンらに始まり、日本では細江逸記博士、市川三喜博士らによって言語研究の基本的姿勢とされた。齋藤文法の「規範性」は後年この観点から強く批判され、結果的に齋藤の業績はこの「批判のバイアス」のフィルターを通して語られることが多い。

しかしながら、現在の時点で日本人の英語学習および英語の学術的研究の歴史を巨視的に眺めたとき、齋藤秀三郎の業績はまったく異質の輝きを放っていることがわかる。

「歴史は虹のようなものである。」上智大学名誉教授、故・渡部昇一博士はこの比喻を自身の多くの著作で好んで引用されている。

歴史というのは、水滴のように限りなくある歴史上の事実や事件を適当な角度と距離をとって眺めることによって浮かび上がってくるものなのです。⁽¹⁾

本稿では日本英語教育の黎明期に出現したひとりの英学者、齋藤秀三郎を従来とは異なった角度と距離から眺め、そこから浮かび上がってくる「虹」を読者と分かち合いたい。

2. 明治初期の英学事始め

齋藤秀三郎による最初の著作は『スウィントン氏 英語学新式直訳』⁽²⁾だったという。本書は New Language Lessons: An Elementary Grammar and Composition ⁽³⁾ の翻訳書だが、齋藤のほかにも同書を翻訳した『スウィントン氏英文典真譯講義』⁽⁴⁾ が英学生を対象として出版されている。スウィントン文典以前の段階では、カッケンボスによる First Book in English Grammar ⁽⁵⁾ が明治初期に大学南校で用いられ、同校の助教による『格賢勃斯 英文典直譯』⁽⁶⁾ が補助的な教材として編纂されている。同様に、慶應義塾等の私塾で多用されたというピネオ文典 Pinneo's Primary Grammar of the English Language ⁽⁷⁾ にも翻訳書が存

在する。筆者の手元にある『英文典直訳』⁽⁸⁾ はピネオ文典を和訳した書籍だ。⁽⁹⁾ 語句に番号をふり、漢文の書き下し文の如く前後に行き来しながら解する和文は、漢学の素養を重視した時代のオーラを放っている。

カッケンボス、ピネオ、スウィントンらの文典とその翻訳書を実際に手に取り眺めると、筆者の脳裏には当時の英学生の姿が浮かび上がってくる。英語学習に関する情報量が現代と比べ極端に少ない明治初期に英語を学ぼうとすれば、その手段は限られていただろう。英語という未知の言語の概略をできる限り手早く掴みたい。旧幕時代の蘭学に倣い、まずは英文典を読解ならぬ、「解説」することから始めたのはごく自然な成り行きだった。英文典は英語圏の学校で、現在の日本ならば中高生ぐらいの生徒を対象としたテキストを選んだ。これも無理からぬ選択だったと思われる。

筆者自身が中高生だったころ、学校の教科書に対応する「教科書ガイド」は必需品だった。英語の「虎の巻」には教科書本文の和訳から設問の詳細な解説と模範解答まで載っており、まさに至れり尽くせりだ。明治初期に舶来の英文典に嚙り付いた英学生にとって、英文典の翻訳書は筆者にとっての「教科書ガイド」以上に頼りとなる存在だったに違いない。齋藤秀三郎によるスウィントン文典の翻訳書はこのような文脈で捉える必要がある。英語を外国語として学習することと、英語そのものを学術的研究の対象として分析することが未分化であった英学の夜明け、初期の段階だ。戦前までは「英語学習者」を「英語研究者」と呼んでいたことから察せられよう。筆者が愛用する齋藤英和中辞典⁽¹⁰⁾の帯には「英語研究者必備の名著」とある。

3. スウィントン文典の意義について

著者の William Swinton (1833-1892) は元来ジャーナリストで、米国の南北戦争(1861~65)では従軍特派員として活躍したという。後に新設されたカリフォルニア大学で英語の教授となるも、学長と仲違いして辞職。以後は地理や文法、歴史などの教科書の執筆者となった。⁽¹¹⁾ この経歴からして、スウィントンが英語学あるいは言語学の専門家でないことは明白であり、執筆した文典は学術的専門書ではなく、当時の学校で教科書として採用された教材だった。スウィントンの文典およびその翻訳が現代では顧みられることがないのも、専門家による学術的著作でないという事実によるところが大きいと思われる。

筆者はこの事実そのものを否定するつもりはない。しかしながら、明治初期から中期にかけての英学の発達段階において、この文典が果たした意義は大きいと考える。カッケンボス、ピネオ、スウィントンらの文典は21世紀の現代においても復刻版が存在し、Amazon等のサイトで容易に入手可能であるという事実。これは何を意味するのだろうか。19世紀後半から20世紀にかけての英語圏の文化を微視的に知るために残す価値があるということ、そして明治期にこれらの書籍に注目した当時の英学者たちの目に狂いがなかったということ。この二つの真実を物語っていると筆者は考える。

類似した例としてはリンドレー・マレーの文典がある。18世紀後半に出版された *English Grammar, adapted to the different classes of learners* (1795) はクエーカー教徒の女学校で使用する教材として出版された。英語学の専門書ではないが、広く用いられた結果と

して現代英語の慣用が定まったとされている。マレーの本職は弁護士で、法律の「理論」と「慣習」のバランスを取ることに優れていたために若くして成功したという。このバランス感覚は文法の理論と実際の慣習を勘案し、多くの人に受け入れられる「落としどころ」、すなわち「規範」を定める能力と無関係ではないだろう。⁽¹²⁾ ちなみにマレーによるこの文典も Amazon で簡単に入手することができる。

現代の生活やビジネス、医療など幅広い場面で利用され、キャッシュレス決済のキーテクノロジーでもある QR コードは、日本の自動車関連企業に勤める「名もないひとりの社員」によって開発された。⁽¹³⁾ 有名大学に籍を置く IT 研究の高名な専門家ではない、という意味では「学術的権威」とは無縁だったが、その研究成果の価値は疑うべくもない。筆者はキリスト教徒ではないが、聖書にある「木はどれでも、その実によってわかるものです」(ルカによる福音書 6 章 43 節～45 節) ということばを思い出す。

マレーやスウィントンらの学校文法の存在意義、真価は後世に及ぼしたその影響から判断するべきであると筆者は考える。

4. Missing Link の「発見」

大村喜吉氏は『齋藤秀三郎伝』⁽¹⁴⁾ でスウィントン英文典に一章を割き、その冒頭で齋藤の初期の教え子であった伝法(つのり)久太郎氏の回顧談を紹介している。

「齋藤秀三郎先生はこのスウィントンの文典に接したとき、『英語はこうやってやらなければいけない』と言いながら『あゝ是なる哉、是なる哉』と快哉を叫んだのです。」

(15)

しかしながら、後年の齋藤文法に与えたスウィントン文典の影響については「失望以外の何物でもない」と著者は断じている。⁽¹⁶⁾ 「文法」という枠をスウィントンから抜き取ったものだろうと述べつつも、後年の齋藤文法との関係について大村氏は否定的な立場を取っている。⁽¹⁷⁾

「伝法久太郎氏の回想談の信憑性は他の確実な資料からも証明しうる」⁽¹⁸⁾ と大村氏ご自身も認めているわりには「後年の齋藤文法とは関係なし」という着地点、その結論は何故か腑に落ちない。判然としない。ドラマを感じない。学生時代からの愛読書であった『齋藤秀三郎伝』のこの個所に筆者は素朴な違和感を抱いた。そして同時に不思議と気にかかったのは、齋藤の翻訳で「第五章正辞法 (Syntax) と第六章解剖及び組成 (Analysis and Synthesis) は何故か省かれている」という大村氏の指摘だった。⁽¹⁹⁾

「何故か省かれている」第五章および第六章には何があるのか。後年の齋藤文法とは本当に関係がないのだろうか。筆者はスウィントンの原典で該当箇所を確認することにした。手元の復刻版のページを繰っていくと、同書の他の部分からもある程度予期していたとおり、どこか「懐かしい」説明が続く。多くの日本人が高校生の頃に学んだ学習参考書のルーツに辿り着いたようだ。そしてそれは日本の学習英文法の元祖、齋藤秀三郎の「原点」でもあった。

まず第五章では文の構文分析 (parsing) と文や語句の組み立てに関する規則 (the rules of construction) を扱っている。前者では品詞の種類と性質を列挙し、次に後者では主語と述語動詞との人称・数の一致や修飾関係などに関する解説が展開されている。続く第六章では文の分析と組み立て (Analysis and Synthesis) について以下のような記述がみられる。

(20)

Analysis is the separation of a sentence into the parts, or elements, of which it is composed.

スウィントン文典の翻訳に続く、齋藤による最初の文法書『英会話文法』⁽²¹⁾ は後年の著作と同様に全て英語で書かれている。会話の形で言語材料を導入し、その後解説と練習問題が続く構成には旧制岐阜中学校で生徒を相手に試行錯誤した経験が活かされており、その分かりやすさに驚かされる。

その『英会話文法』を読み進めていくと、第三十章では Sentence-Analysis という見出しと共にスウィントンと酷似した「表現」が筆者の目に飛び込んできた。⁽²²⁾

To analyze a sentence is to separate it into the parts or elements of which it is made up.

スウィントンによる定義のパラフレーズだ。この後には文の要素を図解した部分が続いていく。修飾語を Adjunct と呼ぶ点もスウィントンと同じだ。そして主語の Adjuncts として形容詞、形容詞句、所有格の名詞と代名詞を、述語動詞の Adjuncts として副詞および副詞句をそれぞれ挙げている。ここまではスウィントン文典の祖述とあってよい。さらに主語と述語動詞に加え、他動詞の目的語、(be や become などに続く) 叙述用法の形容詞および名詞を Essential Elements (主要素) としている点はスウィントンには見られない発想であり、ここにはすでに文型意識の萌芽がみられる。すなわち SV、SVC および SVO のパターンをすでに認識していることが確認できる。なお、齋藤の Practical English Grammar⁽²³⁾ では SVOO、SVOC に相当する分類もあり、五文型の基本がすでに揃っている。これは Onions の An Advanced English Syntax (1911) に先行している。ただし、Nesfield による Manual of English Grammar and Composition (1898) でも二重目的語や不完全他動詞を扱っており、ここでも五文型の基本が完全な形で提示されている。本稿では Onions よりも 10 年以上前から五文型のパターンが学習文法に取り入れられていたことを指摘するに留めておく。

齋藤秀三郎が旧制岐阜中学で教鞭を執っていたころ、「Analysis をやかましくやられたように記憶している」⁽²⁴⁾ という証言もあり、このことから齋藤が文の Analysis を重んじていたことが推察される。これはスウィントン文典から若き日の齋藤が得た重要なヒントであり、後年の齋藤文法の礎となった着想であったと筆者は考える。スウィントン文典と後の齋藤の著作とを結ぶ Missing Link がここに存在する。

ではなぜ齋藤の発想に多大な影響を与えたはずの第五章、第六章を訳し出さなかったのか。出版社の都合で紙面が限られていたのか。それとも原稿の締め切りに間に合わなかつ

たのか。あるいは天才といえど当時まだ弱冠 20 歳にも満たない青年が、英語学習の「秘伝」「企業秘密」として公開を惜しんだのか。スウィントン文典の翻訳書出版から 130 年以上経た現在、その真相は過去の闇の彼方に埋もれている。

5. 齋藤秀三郎の英語習得論とは

齋藤秀三郎による文典、副読本、辞書類は齋藤自身が自らの英語学習経験を深く内省し、学習者に齋藤自身の英語習得の過程を体験させるべく教材の形に落とし込んだものであると筆者は考える。齋藤が編纂した副読本の序文には自らの英語習得の体験が語られている。⁽²⁵⁾

I watched and thought, observed and generalized, till English became a language to me--- till Scott and Dickens and Thackeray, and Byron and Shelly and Keats, began to talk to me in an intelligible idiom.

まず学習者が英文そのものをよく観察し、そこから規則性を引き出してくることによって言語の規則が内在化される、という齋藤の深い洞察をこの部分に垣間見ることができる。ドイツ人やオランダ人が英語を学ぶが如く、印欧語の圏内で母国語とは別の言語を学ぶ場合とは異なり、日本語と英語とでは文構造や語彙の面で大きな乖離がある。そこで学習者のための「注目すべき言語現象のチェックリスト」として、当時の植物学の分類をヒントに慣用語法を伝統文法の枠組みで整理したのが齋藤による学習文法だった。辞書もまた然り。また多くの副読本を編纂したのにも理由がある。英語学習における「多読の効用」を力説し、同じ序文でこう述べている。

Youth loves freedom; and dictionaries and grammars are so many fetters.

辞書や文法書の大家である齋藤のことばであるだけに、私たちはよくその意味を考えるべきであろう。齋藤は「学校での課業は健胃剤であり、飯ではない」と説く。⁽²⁶⁾ 学校の授業で学ぶ読本や文法の概略は胃薬に過ぎず、「飯を食うこと」、すなわち自分自身で大量の英文を読むことによって初めて英語を習得できるということだ。

赤ん坊や幼児が母国語を習得する場合とは異なり、母国語の習慣が定着してから外国語を学ぶときにはすでに理性、分析能力が発達している。幼児による言語習得の「見かけ」をなぞり、顕在意識による分析能力を押さえ込むのではない。むしろこれを積極的に利用して文構造を学び、同時に「意味内容に焦点を置く」大量のインプットがあって初めて英語の習得が可能となる、と解するべきだろう。意味内容に集中するとき、潜在意識では構文や慣用語法など言語の形態面についても大量の情報を脳内に取り込み、言語の習得へと結び付いていく。これが齋藤の英語習得に関する見解であったと筆者は考えている。

顕在意識と潜在意識の葛藤を避け、ある時点での学習者の語学力に対して「最適量の文法的情報を最適のタイミングで与える」工夫、すなわち *Optimal Amount of Metalanguage at*

Optimal Timing⁽²⁷⁾ について理解を深め、教室で実践していくことが今後の課題のひとつとなるだろう。「百年の後に知己を待つ」とは勝海舟が日米修好通商条約締結（1858）に際して残したことばだという。英語教育に関わる私たちは齋藤秀三郎にとって「百年後の知己」となることができるだろうか。

ちなみに、西洋の伝統文法の起源を求め時を遡っていくと、紀元前一世紀ごろアレキサンドリアでデオニュシオス・トラクスの著わした『テクネ・グラマティケ』に行き着く。『ホメロス』など、ギリシャ古典を理解するための文献学的努力の成果だったという。ことばの壁に遮られ知ることのできない、遠い過去に生きた人びとの考え、感情、世界観を自らの意識内に再生し、これを追体験すること。これが文法学の原点であった。賀茂真淵や本居宣長が古代の日本語を研究したのも『万葉集』や『古事記』の世界の人びとの精神に触れるためであり、その問題意識は変わらない。⁽²⁸⁾

さらに、トラクスが自らの文法書を「テクネ」と名付け、「文法」を「一般的に用いる言葉についての経験的（エンペイリア）知識である」と定義したことに「少なからぬ興味を持つ」と渡部昇一博士は指摘する。ここには学習文法の意義を洞察するためのヒントが隠されているためである。古代のギリシャ人は「知」を四段階に分けた。すなわち単なる熟練を指す「ベイラ」から「エンペイリア」、「テクネ」と抽象度が上がり、哲学者や武道の達人が到達する悟り、洞察のような「知」を「エピステメ」といった。古代ローマの神、ヤヌスの双面のように、「知」のスケール上で「ベイラ」と「エピステメ」の両方を志向しているのが伝統文法だといえよう。

トラクスの文法が通時的に過去を向いているとすれば、現代語の学習文法は共時的に同時代の異国へと向けられている。異国の人びとの思考、感情を理解し、また自らの思考、感情を理解させるために必要となる「エンペイリア」「テクネ」的知識を分かりやすく提供するのが学習文法の「存在理由」である。ハワイ旅行でショッピングに使う英語の知識は「ベイラ」、筆者が高校生のころ読んだバートランド・ラッセルのエッセイは「エピステメ」に相当する。この両方に対処することが現代の学習文法に求められている。

6. おわりに

齋藤の死に際し、ハロルド・パーマーは「ハックスレイではなくダーウィンの如く、齋藤は前人未踏の土地に深く分け入り、初めてその土地の地図を作った人である」と評した。⁽²⁹⁾ 体系的な英語学習の方法論が皆無であった時代に「組織的」学習法を確立し、次の時代への道を切り開いた齋藤の仕事はより正しく理解され、評価されるべきであると筆者は考える。

齋藤自身の最終学歴は工部大学（現在の東京大学工学部の前身の一つ）中退であり、終生英語圏へ留学することもなかった。旧制第一高等学校教授や東京帝国大学講師の職を惜しげもなく捨て、私立英語学校（現代ならば塾か予備校）の経営者となった「野武士」のような生き方は明治・大正期における官尊民卑の風潮にはそぐわなかっただろう。時代の異端児だ。

剣の世界に喩えるならば、齋藤秀三郎は「将軍家剣術指南役」といった世俗的な名誉や

権力とは関りを持たず、ひたすら信ずる道を歩んだ「宮本武蔵」の姿と重なってくる。筆者はこの孤高のサムライが大空に描いた壮大な「虹」を仰ぎ見た思いがする。はたして本稿をお読みいただいた方々とその景色を分かち合うことができたでしょうか。我が筆力を歎じつつ、合掌。

註

- (1) 『渡部昇一の少年日本史』 渡部昇一 著 致知出版社 (2017) p.14
- (2) 十字屋・日進堂合版 明治17年 (1884)
- (3) William Swinton, American Book Company (1877)
- (4) 渡邊松茂訳 積善館 明治22年 (1889)
- (5) George Payn Quackenbos (1864)
- (6) 上下巻 大学南校版 明治3年 (1870)
- (7) Timothy Stone Pinneo (1886)
- (8) 上下巻 慶応義塾読本 明治3年 (1870)
- (9) 国会図書館の蔵書で確認したところ、ピネオ文典の翻訳書は明治2年 (1869) が最も古い、原典は明治19年 (1886) までしか遡ることができない。
- (10) 日英社 大正4年 (1915)
- (11) Lehigh 大学ウェブサイト <https://pfaffs.web.lehigh.edu/node/54195> データベースより
- (12) 『秘術としての文法』 渡部昇一 著 大修館書店 (1977) pp.269-273
- (13) 株式会社デンソー (現デンソーウェブ) の社員、原昌宏氏によって1994年に開発された。
- (14) 『齋藤秀三郎伝』 大村喜吉 著 吾妻書房 (1960)
- (15) 同書 p.70
- (16) 同書 p.74
- (17) 同書 p.75
- (18) 同書 p.74
- (19) 同書 p.73
- (20) 前出 New Language Lessons, p.144
- (21) 興文社 明治26年 (1893)
- (22) 『英会話文法』 p.116
- (23) 全四巻 興文社 明治31~32年 (1898-9)
- (24) 前出『齋藤秀三郎伝』 p.102
- (25) JUVENILE LIBRARY 興文社 明治42~43年 (1909-1910) 序文より
- (26) 『日本英語教育史考』 出来成訓 著 東京法令出版 (1994) p.190
- (27) 筆者 (柳浦) の造語です。よりよい表現がありましたらご教授ください。
- (28) トラクスについての情報は前出『秘術としての文法』 pp.17-21 に準拠した。
- (29) 前出『齋藤秀三郎伝』 pp.540-541

イザベル・アーチャーの目

川口 淑子
帝京大学

1. 視覚を讃え、疑う

ヴィクトリア朝時代は、医学や生理学が発展するのと同時に、不可思議なテーブル・ターニングにも人々の関心が寄せられ、人間の視覚や理解力がこれまでになく問われていたと言える。ヘンリー・ジェイムズの初期の代表作と呼ばれる『ある婦人の肖像』(*The Portrait of a Lady*, 1881)には、この関心に応えるという一面がある。本発表では、この作品の主人公の視線がどのように設定され、読者の視線がどのように誘導されているのかに注目しながら作品を読む。

この作品の主人公イザベル・アーチャーは、未熟で自由奔放なデージー・ミラーが、もう一度アメリカから抜け出してヨーロッパに再挑戦しているという印象も抱かせるが、「肖像」というタイトルが示すように、主人公の行動以上に、彼女が自分を取り巻く世界をどう見るかという方法自体が作品の重要な部分だと言える。同じように不幸な結末を迎えるデージー・ミラーとイザベルには重要な違いも多く、その一つは、イザベルが最後に自ら自分の未来を選択することである。この決断の直前に、イザベルは幽霊を見ることになる。

He told her, the first evening she ever spent at Gardencourt, that if she should live to suffer enough she might some day see the ghost with which the old house was duly provided. She apparently had fulfilled the necessary condition; for the next morning, in the cold, faint draw, she knew that a spirit was standing by her bed. (418)

この幽霊は、イギリスに来たばかりの世間知らずのイザベルには見るができなかったが、彼女が苦難を知ってから見ることを考えれば、読者に恐怖心を抱かせるためのものではなく、イザベルの認識力の変化を読者に示すためのものである。イザベルが見る幽霊の意味は、まだアメリカにいた頃のイザベルとタチェット夫人との次の会話にヒントが隠されている。

‘I don’t see what makes you fond of it; your father died here.’

‘Yes; but I don’t dislike it for that,’ the girl rather strangely returned. ‘I like places in which things have happened – even if they’re sad things. A great many people have died here; the place is full of life.’ (34)

ヴィクトリア朝時代に現実の生活や小説の中で目撃される幽霊は、目の錯覚である可能

性、精神的な問題から来る幻覚の可能性の他、カーライルのような思想家から見ると、心の目で物理的な目では見えないものを見ている可能性などが考えられた。そのため、合理的な分析、通俗的な興味が交差したところに生まれた存在であり、当時の認識の問題と深くかかわっているとと言える。作品の中の幽霊は作者が人の理解力をどう考えているのかを示すことにもなるだろう。

ウォルター・スコットは、幽霊の存在が当然のように認められる作品は幼稚だと考えていたが、主人公の状況を見る目がどの程度育ったのかを知る尺度として幽霊が登場する『ある婦人の肖像』は、幽霊が実在するか否かの問題を超えたところで成り立っているとと言える。言い方を変えると、ジェイムズは幽霊を登場人物の性格を描くために利用するという立場の作家だと考えられる。

ヴィクトリア朝時代の視覚や人間の理解力を探偵小説の探偵の観察眼から考察したスマジックはポーやコナン・ドイルの名探偵が、目に見える状況を重視しながらも、常識や偏見にとらわれている可能性のある視覚を疑問視しながら推理を行うことに注目し、探偵小説は当時の視覚の問題と深く関連していることを見抜いている。(Smajc 73)一般に『ある婦人の肖像』は、イザベルのビルドゥングス・ロマンであり、探偵小説だと考えられることはまずないが、莫大な財産を手に入れたアメリカ娘がどうなるのか、謎が多いマダム・マールやオズモンドの正体はどんなものかなど、作品中には読者の推測を誘う問題がいくつも用意され、作品はその謎解きとともに進んで行く。

ただし、作品の中では、想像力を働かせ、そこにないものを見ることが単純に推奨されているわけではない。この作品で最も巧妙な支配者であるオズモンドは、マダム・マールがやりすぎないように作品終盤の以下の場面では、洗練された偽善者らしい忠告をしている。

‘You always see too much in everything: you overdo it; you lose sight of the real. I’m much simpler than you think. (337)

オズモンドの言葉は、探偵の目は通常幽霊を見ないことを思い出させるが、「世界そのもの」とも言われ、優れた状況の読み手でもあるマダム・マールの行動に向けられた言葉は、テキストを読む際に、どの深さが適切なのかに注意を向けさせもする。

直感が働く瞬間を描くジェイムズらしい場面としてよく取り上げられる、オズモンドとマダム・マールの親密さにイザベルが気づく場面では、イザベルは、月並みな判断力を超えた名探偵の分析を思わせるような判断を行う。特別な関係が疑われる問題の二人は言葉少なく、オズモンドが椅子に座っているにもかかわらず客であるマダム・マールがなぜか椅子に座っていないことをヒントに、イザベルの洞察力が働きだし、不幸な結婚の後、損なわれていたイザベルらしい知性が回復の兆しを見せ、彼女の価値が掘り起こされる。ここでは、人物の価値と適切な観察眼の有無が結びついてもいる。

さらには、イザベルにとってのオズモンドは単なる加害者であるだけでなく、巧妙な敵であり、シャーロック・ホームズとライバルのモリアーティのように、どちらがより優れ

た理解力を持ち、状況を支配するのかを競う対立関係にあるとも取れるだろう。とりわけ、パンジーのロード・ウォーバトンとの縁談の際には、イザベルとオズモンドは巧妙な頭脳戦と言える対立を見せ、二人の対立は、型の対立という様相も帯びる。オズモンドとは比べ物にならないほど莫大な財産を持つイザベルは、夫と観察眼や分析力で競い合っているとみることができる。

2. 異世界の中の主体

ジェフリー・ムアは、『ある婦人の肖像』の最初の場面の視覚的効果に注目し、チューダー様式のカントリー・ハウスから芝生の庭が緩やかに下り坂を描き、庭にいる三人の人物が初めは遠くから、次にクローズアップされて主人公のイザベルの話題に入っていく手順が、映画のズームインのようだと捉えている。(Moor 8)作品のタイトルが、ある女性を描くとあらかじめ示しているこの作品は、ムアが指摘するように、視覚を重視した描き方を取り入れているが、それは最初の場面に限らず、イザベルというアメリカ娘がヨーロッパという背景とどうかかわっていくのかを見せるのが、この作品のテーマ、表現方法の両方であるためだと言える。

デージー・ミラーは家族旅行でヨーロッパを訪れるが、アメリカでは一人で読書していることが多かったイザベル・アーチャーは、家族を伴わず異質な存在としてヨーロッパに飛び込むことになる。イギリスに親戚がいるとはいえ、基本的には見知らぬ国で単独で冒険に挑むこの状況には、注目する価値がある。ある人物の行動を客観的にとらえ、スケッチするように描くという前提で進むこの作品では、イザベルという個人、換言すると主体とその背景の関係を常にトレースしている。

ゴシック的な風景とゲームの世界の関係を分析した A・ダベンポートは、ゲームではプレイヤーはスコア獲得とは別に、ピクチャレスクな景色を楽しむ 18 世紀の旅行 (picturesque tourism) のように景色を体験することが重要な部分だと適切に指摘する (Davenport 90-91)。ゲームのプレイヤーは、日常的風景とは縁を切った場所で意識的に自分の行動を選択することにより主体の感覚 (sense of agency) を得ることになるが、この状況や感覚は、作品の初めに自分が求めるのは幸せではなく、体験だと伝えるイザベルを思い出させる。

慣れ親しんだ世界とは異なる環境に異物として飛び込み、自分という存在を周りの人間との違いから意識するという設定は、イザベルの体験を理解する際にも鍵となる。アメリカの自分の部屋で慣れ親しんだ小さな本の世界から異物としてヨーロッパに乗り込んで未知の文化に触れようとするイザベルの状況は、ゲーム・プレイヤーの置かれた状況に近く、目にするものと自分の関係を問い、自分自身の在り方を考えせざるを得ない。

そもそもイザベルのヨーロッパ旅行には、代理旅行という一面がある。いとこのラルフは、知的ではあるが病弱で行動は制限され、その父のタチェット氏は高齢のため足が弱く、身体的な自由も感覚の鋭さも失われている。タチェット親子は、イザベルに出会う前に、二人の体験を代行できる彼女の登場を読者に期待させるかのように、次のように話す。

‘Are you cold?’ the son enquired.

The father slowly rubbed his leg. ‘Well, I don’t know. I can’t tell till I feel.’

‘Perhaps someone might feel for you,’ said the younger man, laughing. (6)

二人のタレット氏の莫大な遺産を受けてヨーロッパで様々な体験をしようとするイザベルは、自分の感覚を自分と恩人のために使うことになり、一種のアバターとしての役割を担う。

3. 善意を毒に変える

『ある婦人の肖像』の不幸な結末は、1881年の出版時から現代まで、多くの読者を当惑させてきた。イザベルが信用ならない夫のオズモンドのもとへ帰ると決断するのは、義理の娘パンジーとの約束を守るため、あるいは結婚という制度を尊重するためなど、様々な理由が考えられてきたが、この結末は何より自由を求めたイザベルが不自由の身となる失敗を表しているという印象を与える。しかし、主人公の目指すもの、あるいは作者が主人公に与えようとしたものが物を見る目であるなら、物語は失敗の物語には終わらない。イザベルはオズモンドに利用されたと考えるのが一般的な解釈ではあるが、彼女は理解力を得るためにオズモンドと関わったと考えるなら、オズモンドはイザベルの成長のためのアイテムに過ぎない。

作品の冒頭、まだ主人公が登場しない場面で、タレット氏とロード・ウォーバトン、庭でお茶を飲みながら、感覚が目を覚ますのは不幸な時だけだと以下のように語っている。

‘The fact is I’ve been comfortable so many years that I suppose I’ve got so used to it I don’t know it’

‘Yes, that’s the bore of comfort,’ said Lord Warburton. ‘We only know when we’re uncomfortable.’(6-7)

油断ならない夫と暮らすことは、常に感覚を鈍らせないことにつながり、初めの段階でイザベルよりはるかに経験豊富で洗練されていたオズモンドと未熟なイザベルの立場は、最後には対等なものとなっている。従来、敵として解釈されてきたオズモンドは、イザベルを成長させるライバルと読み替えが可能であるだろう。

ダイジー・ミラー、イザベル・アーチャー、ミリー・シールの三人のアメリカ女性には、ジェイムズのいところにあたるミニ・テンプレの印象が重ねられ、作品を超えた共通点があるが、三人の中でイザベル・アーチャーは独立心が強く頑固なため人間的な魅力に欠けると批判されることも少なからずある。作品の結末の意味を考えられる際には、このイザベルの性格は振り返っておく必要があるだろう。

過剰なほどに洗練されているが、形ばかりで中身がないと言われるイザベルの夫オズモンドが最も嫌うのは、判断力、思い通りに動かさない頑固さを持つ人間だが、結婚後のイ

ザベルはまさにこの二つを持ち合わせている。そのため、彼女が夫のもとに帰ることは、単純に夫に従うことではなく、オズモンドが苦手とするものを持ち込むことでもあり、二人の上下関係は単純には決めることができない。

この作品の目につく皮肉は、イザベルに自由を与えるために莫大な財産をラルフが贈与するせいで彼女が財産目当ての悪人に捕まることであり、いわば善意が不幸を呼び込むことである。ジェイムズの中で善意が単純に良きものとして届かない印象的な例は、晩年に書かれた『鳩の翼』(*The Wings of the Dove*, 1902) のミリー・シールの遺産である。この作品では、ミリーの善意が策略を練る二人の強い結束を壊してしまうことになるが、『ある婦人の肖像』よりずっと後に書かれた『鳩の翼』の例とラルフの変質する善意には共通点があり、イザベルの最後の選択も彼女の単純な善意や敗北を意味するのではなく、武器を手に入れての帰還という毒を含んだ善意を思わせる。

4. 小説の壁

ジェイムズは、あえて人間の限られた視野を小説に取り入れた作家として知られるが、イザベルが最終段階で直面する壁は、彼女の個人的な失敗を強調するというより、人や作品の限界を表現していると考えることができる。イザベルの物語は、ヨーロッパに憧れても病身のため夢が叶えられなかったジェイムズのいとこミニー・テンプルをモデルとしていることを思い出すなら、イザベルの不幸な結婚は、ミニーの不自由さの表れでもあり、彼女の願いを実現しようとする作品では、作中人物はどうあがいても理想に出会うことができなく、作品の外の現実の世界にも出られないという限界を示している。

ピーター・ローリングスは、この作品をイザベルの幻想の物語として捉え、幻想である理想の外にある現実と接触することは、作者にとっても、作中人物にとっても幻滅や死を意味する危険な行為だと見る。(Rawlings 73)ローリングスの言う幻想と現実の間の境界線の一つは、作品の枠とほぼ一致すると言える。この作品は、アメリカとヨーロッパ、あるいは素朴な人間と悪意があっても洗練された人物など、境界線をクローズアップし、その中でイザベルがどう振る舞うことができるのかに読者の注意を向けさせている。

イザベルという主人公を置くことで視点の一つは作品内に設定されているが、R・ノーマンが指摘するように、ジェイムズは、対立するグループの両方を同時に応援する傾向があり、(Norman 115)単純な上下関係や優劣は成り立たなくなる。この作品の中では、善悪の分離を難しくする存在としてはオズモンドの娘のパンジーがある。彼女は悪人の娘でありながら、悪意は持たず、保護を必要とすることでイザベルから自由を奪うことになり、作品を複雑化させている。

この作品の複雑さは、一つにはイザベルの世界を見る目と読者がイザベルを見る目の両方に注意が促されていることにある。この作品の原作とチャンピオン監督の映画を比較したナンシー・ベントレーは、原作でも「ポートレイト」というタイトルが読者の視線を見る対象であるイザベルに集めているように、映画でも若い女性という典型的な鑑賞対象としてイザベルが取り上げられていると指摘する(Bentley 127-128)。原作では、イザベルの行動以上に、彼女の観察力が重視されており、読者の観察対象である彼女の視線に注意を

促し、視線のあり方を問うことで、読者は自分が主人公に向ける視線も意識することになる。

医療や哲学的分析の発達にともない人間の理解力自体も問われた時代に、ジェイムズがイザベルに求めさせた観察眼、あるいは理解力は、探偵の目のように、経験と直感の間にあるものだと考えられる。最後にイザベルが目にする幽霊は、対象をじっくり観察しつつも視覚自体も疑う探偵の目が見る真実を表しているようでもあり、彼女が求めたものが表面と内実の両方に関わりながらどちらでもないものだと示唆する。作者が個人的な思い出と重ねながら描写したイザベルに持たせた優れた特徴を考えるなら、若い娘としては知的であること以上に、敵の中に優れた性質を見出し、通常超えられない境界線を越えようとしていることだと考えられるだろう。

Works Cited

- Bentley, Nancy. "Conscious Observation". *Henry James Goes to the Movies*. Ed. Susan M. Griffin. Kentucky: The UP of Kentucky, 2002.
- Davenport, Alice. "Beauty Sleeping in the Lap of Horror: Landscape Aesthetics". *Gothic Landscapes: Changing Eras, Changing Cultures, Changing Anxieties*. Eds. Yang, Sharon Rose and Kathleen Healey. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2016.
- James, Henry. *The Novels and Tales of Henry James*. Vol. III and Vol. IV. New York: Charles Scribner's Sons, 1908.
- Moore, Geoffrey. *The Portrait of a Lady*. Introduction. London: Penguin Book, 1984.
- Norrman, Ralf. *The Insecure World of Henry James's Fiction*. London and Basingstoke: The MacMillan Press, 1982.
- Smajc, Srdjan. *Ghost-Seers, Detectives, and Spiritualists: Theories of Vision in Victorian Literature and Science*. New York: Cambridge UP, 2010.
- Rawlings, Peter. "Vital Illusion in *The Portrait of a Lady*". *A Companion to Henry James*. Ed. Greg W. Zacharias. West Sussex: Blackwell Publishing, 2008.

アメリカにおける多文化主義と言語政策について

—中西部諸州を例として—

高橋 強
東海大学湘南校舎

1. はじめに

アメリカという広大な国家の多文化と言語政策を論じるうえで、一つの研究分野としてアメリカ研究という分野がある。その分野の先行研究として欠かせない概念がエ・プルリブス・ウヌムというラテン語であり、これはアメリカ国家の象徴として国章にも書かれている。その意味はアメリカの多文化主義の基本理念である「One, Out of Many (多からなる一)」という理念を意味しており、アメリカ国家に大きな影響を与えている。これは、様々な人種が、この国に住み、ともに共生してこの大きな国を構成している。これは「人種のるつぼ」と先行研究で言われてきたものが「サラダボール」と表現を変え、現在では、「多民族社会」という表現が用いられている。また様々な文化的背景による人種構成も同化主義から多文化主義へと移行しアメリカ型多文化主義からポストエスニック多元主義、つまり個人が自由に様々な民族とかかわり言語、文化を自由に選択できるという幅広い概念へと移行していった。これにより言語政策も変化を遂げ、移民が人種間の融合により、自分たちのアイデンティティをより鮮明にアメリカ社会でアピールし始めることとなったのである。現在では、アイデンティティを自覚し他者を認め合いながら「多からなる一」という社会で互いの文化や言語を尊重しながら共通言語である英語という手段を駆使しアメリカ社会に溶け込み、或いは溶け込もうとしているのである。

2. 多文化主義と言語政策における歴史的背景

アメリカ政府は、1960年代に入り英語を母語としない子どもたちの質の向上を目的とし、バイリンガル教育法 (Bilingual Education Act) を1968年に制定したのである。この法律が施行された後、政府による数回の改訂を経たものいまだにこの法律は現存しているのである。アメリカの言語政策を支えてきたリチャード・ルイズ (Richard Ruiz) (1988) は、英語と英語以外の言語の位置付けをアメリカの言語教育政策の展開に沿って分析し、「問題としての言語 (language-as-problem)」、「権利としての言語 (language-as-right)」、「資源としての言語 (language-as-resource)」という三つの異なる言語観が存在したことを指摘した。ここで重要なのは、第三の「資源としての言語」である。これは、言語を個人にとっても社会にとっても有用な資源とみなす考え方である。多文化や多言語に関する見解を踏まえたもので、移民が英語以外の言語を駆使できる能力は、優れた資質と評価され、アメリカ社会において異なった文化的背景を持った移民はアメリカ社会の多方面の領域で

国際関係を深めていく手段とみなされ、価値あるものとして尊重されている。一方で、公教育に目を向けてみると、折角、多文化と多言語を持ち、異なったアイデンティティーを持った移民の考えや意見が必ずしも反映されていないことから、カリフォルニア州が先駆者となりルイズの指摘を見直そうという動きが高まってきており、この動きは中西部諸州にまでも広がりを見せている。つまり多言語と多文化に価値を認め、多言語教育の実現に取り組んでいる。アメリカにおける他言語教育をめぐる新たな潮流ととらえることができる。

3. 中西部の言語政策

中西部への移民は、主にドイツ系移民が多数を占め、1968年にバイリンガル教育法が制定されて以来、ドイツ語と英語の併用が行われてきた。主にドイツ系移民は、オハイオ州、イリノイ州、そしてウィスコンシン州に多く見られる一方で、北欧系つまりスウェーデンやノルウェーからの移民は、主に中西部でも北部に位置するミネソタ州、アイオワ州に定住していった。ドイツ系や北欧系の移民はアメリカ社会への言語的、文化的同化がアジア系やヒスパニック系の移民より早かったことから二言語併用が次第に廃れていったのである。そこで中西部諸州は、アジア系の移民の言語教育について注目し始め、Asia Society というアメリカ合衆国においてアジアについての知識を普及していくために、1956年にロックフェラー三世(John D. Rockefeller 3rd)によって設立された組織であり以下の四つの項目に細分化されている。

- 1) 「国際教育学校ネットワーク (The International Studies Schools Network)」、
- 2) 「世界に学ぶ (Learning with the World)」、
- 3) 「グローバル学習パートナーシップ (Partnership for Global Learning)」
- 4) 「中国語イニシアティブ (Chinese Language Initiatives)」

この組織にウィスコンシン州、ミシガン州、インディアナ州、オハイオ州が加盟してアジア系移民の言語面の支援をしている。

また 1977年にはミシガン州で全米初のグローバル教育のガイドライン「Michigan Global/ International Education Guideline」が提唱され、マノリティー移民に対する言語教育並びに基礎教育の拡充を目的とし、ミシガン州立大学やミシガン大学を中心に Global Michigan というグローバル教育を実践している。このプログラムでは大学生から小学生まで地域の教育委員会と密接に連携し、2001年にジョージ・W・ブッシュ政権下で制定された初等中等教育法改正法、いわゆる「落ちこぼれ防止法」(No Child Left Behind Act, NCLB 法)に基づき算数や読み書きなどの基礎教育の徹底を実践している。これは、今まで以上に基礎学力の向上を推進し、全ての子供たちに簡単な算数の計算やアルファベットを正確に書けるようにするなどの取り組みが行われている。

また、オハイオ州は、中西部においてバイリンガル教育の先駆けとして知られており、

いち早くドイツ系移民のためのバイリンガル教育が州議会で認められたのである。以下を参照して頂きたい。

The Council of State Government MIDWEST (Ohio)

The Bilingual Education Act of 1968, for example, provided funding for the establishment of bilingual education programs for English-language learners. A landmark U.S. Supreme Court decision six years later required public schools to adopt strategies to meet the educational needs of their non-English speaking students, and a wave of state bilingual education laws soon followed. (1968)

More recently, though, the scales shifted again with passage of the No Child Left Behind Act; it effectively supplanted the Bilingual Education Act and made clear that acquisition of the English language should be the primary objective of any bilingual education strategy. (2001)

これにより、バイリンガル教育から基礎教育の徹底へとシフトして移民教育に積極的に取り組んでおり、新しい移民としてのピスパニック系、インド系、そして第三の波と呼ばれる韓国系の移民への手厚い基礎教育を支援している。

さらに、近年は、シティズンシップ教育の推進ということが連邦政府より掲げられ、世界的にグローバル・シティズンシップ (Global Citizenship) という用語と共に、グローバルに活躍できる人材育成の重要性が指摘されてきている。アメリカでは 1990 年代からそのことが叫ばれ始め、連邦政府もグローバル・シティズンの育成を目指して様々な施策を行っているところである。この中でも国際教育との関連が深いのがシティズンシップ教育の推進と支援であり、オハイオ高等教育課言語政策部門 (Ohio Department of Higher Education: Language Policy) の中にあるオハイオ外国語教育イニシャティブ (Ohio Foreign Language Initiative) (2020) ではマイノリティー移民及び外国人への英語教育支援と大学進学支援をサポートし、多文化理解とアメリカの文化的適応 (acculturation) を支援し他者を尊重し、自国の文化を大切にし、母語を後世に受け継ぐことなどを目的とし、オハイオ州立大学を中心として州政府の補助金で運営されており、グローバル・シティズンシップポリシーを同大学が採用した支援形態となっている。これは移民の三世以降になるとアメリカ人としてのアイデンティティーが確立され、自分のルーツを時として忘れがちな世代であり、自分のルーツを大切にし、再確認しようという目的から取り入れたものである。この世代が一世や二世から自分のルーツを受け継ぎ次の世代へと引き継ぐという重要な役割を持っているのである。この概念に基づいた多言語政策や多文化主義を念頭に据えた言語政策を実践していることは特筆すべきことである。

4. 2000 年代のバイリンガル教育法

2000 年代に入り、移民の人格とアイデンティティーをより重視するようになり、個人

の内面に目を向けるようになったのである。それによると 2007 年に National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs (NCELA). (2007) The Growing Numbers of LEP Students: 2005-2006 Poster. によると「英語能力が十分でない子ども limited English proficient (LEP)」(2006)の数は、イリノイ州は 10 万人以上で、それ以外の中西部諸州は 2 万から 10 万人であるというデータが示されている。これは大都会シカゴを抱えるイリノイ州にとってはかなりの数と言えるのではないだろうか。また上記したように、2001 年にはジョージ・W・ブッシュ政権下で、初等中等教育法改正法、いわゆる「落ちこぼれ防止法」(No Child Left Behind Act, NCLB 法)が成立したことにより学習面や生活面でも手厚く支援できるようになったことは言うまでもない。

さらに 2015 年 12 月には、NCLB 法が改定され、「すべての子どもが成功する法 (Every Student Succeeds Act: ESSA)」が成立し、2017 年 9 月から施行されている。この ESSA は学力が低い学校や退学率の高い高校に州の指導・監督が入り、教育的指導が行われており、同時に貧困ゆえに学校に通えない移民の子どものためにも言語教育を支援し、移民の子どもの心のケアと学習全般を支援している。これにより落ちこぼれをなくし、全ての生徒に教育の機会均等を与えているのである。しかし現状は厳しいようである。

5. 中西部 Big 10 大学の Non-discrimination Policy

中西部の Big 10 大学とは、アイオワ大学、イリノイ大学、インディアナ大学、ウィスコンシン大学、オハイオ州立大学、ノースウェスタン大学、パデュー大学、ペンシルバニア州立大学、ミシガン大学、ミシガン州立大学、ミネソタ大学の 12 大学である。この 12 大学は、それぞれ Big 10 大学協定というものを結んでおり、学生の手厚い支援や学業面での支援から学生生活まで多岐にわたる支援を行っている。その中でも留学生支援課 OISS (Office of International Students and Scholars) と呼ばれる部署が Big 10 大学のどの大学にもあり、留学生やマノリティー学生の心のケアや学習面の支援をおこなうという一種のカウンセリング的機能を果たしているところがある。ここでは留学生が孤立しないように学内のイベント等に留学生が参加する機会を設けており、アメリカ人学生との交流を積極的に推進している。かつて筆者もオハイオ州立大学の大学院生だったころは、この OISS の様々なパーティやイベントに参加しました。その中でもチケットを取得するのが困難といえるフットボールの試合に留学生枠が設けられており、優先的にフットボール観戦を楽しんだという懐かしい思い出がある。このように留学生を積極的に支援して頂けることは大変嬉しいものである。一方では、なかなか環境に慣れないで孤立する留学生がいるのも事実で、そのような学生には常にメールや電話ならびに自宅を訪問して学生の現況を把握し、充実した学生生活を送っていただけるように学生を指導しているのである。またオフィスの職員も多国籍で日本人職員も常駐し、我々日本人留学生の支援に当たっている。

以下にオハイオ州立大学の Non-Discrimination Notice を参照して頂きたい。

The Ohio State University is committed to building and maintaining a community to reflect human

diversity and to improve opportunities for all. The university is committed to equal opportunity, affirmative action, and eliminating discrimination and harassment. This commitment is both a moral imperative consistent with an intellectual community that celebrates individual differences and diversity, as well as a matter of law. Ohio State does not discriminate on the basis of age, ancestry, color, disability, ethnicity, gender, gender identity or expression, genetic information, HIV/AIDS status, military status, national origin, pregnancy, race, religion, sex, sexual orientation, or protected veteran status, or any other bases under the law, in its education program or activity, which includes employment. (OISS,2020)

このことからわかるように、留学生の多文化と多言語を尊重し人種差別撤廃を明記しているのである。しかし現状は、厳しいものがあると言わざるを得ない。毎年、相当数の留学生が環境に慣れず、同じクラスのアメリカ人学生と適応し、うまくやっていくことができずドロップアウトしていく学生が多いのもまた事実である。このような状況を打破するために OISS は日々努力を続けている部署である。

6. 纏め

アメリカの多文化主義の基本理念である「One, Out of Many (多からなる一)」という理念のもとアメリカ合衆国という大きな国家が誕生した。また世界各国から多数の移民を受け入れ人種のつぼともいわれ、実に様々な人種がアメリカという国家の下、共存共栄しているのである。当然のことながら、多民族国家であるがゆえに人種差別や軋轢が生まれており、アメリカ合州国建国以来長い年月が経た今でも現存として残っているのである。1960年にバイリンガル教育法が制定され、中西部にもその波が一気に広がりを見せたが、これはヨーロッパ系の移民のためのものであり、もともと移民の少なかったマイノリティーやアジア系、ヒスパニック系の言語のバイリンガル教育は実施されなかったのである。またヨーロッパ系移民はアメリカ社会への適応が早く、次第にバイリンガル教育法も衰退の一途をたどり、その代わりに 2000 年代に入り、「落ちこぼれ防止法」(No Child Left Behind Act, NCLB 法) や「すべての子どもが成功する法 (Every Student Succeeds Act: ESSA)」が成立し落ちこぼれを出さず教育の機会均等を目指すようになったのである。かつてサラダボールと言われたように同じ人種がある特定の地域に定住し、多とのかかわりを持つことなくそのコミュニティの中で暮らすという時代は終わりつつあり、中西部の教育機関は ESSA の施行により、より積極的に移民の子供と教員が関わり合い手厚く支援できるようになったことは特筆すべきことである。

一方、多文化理解という観点に目を向ければ、依然としてアフリカ系移民やマイノリティー移民ならびにアジア系移民に対する人種的偏見はなくならないのが現状である。しかし Big 10 と呼ばれる中西部の大規模な大学での言語政策としては、差別撤廃政策 (Non-Discrimination Policy) を中西部の各大学が掲げ、今まで以上に、様々な背景を持つ学生を積極的に受け入れようとする動きがあり、キャンパス内においても 1992 年に起きたロサ

ンゼルス暴動以降、さらに最近では、ミネアポリスで起きた白人警官による黒人への暴力など人種差別的な行為や言動を厳しく制限しており、以来、多文化を尊重し、多言語を認め合う言語政策が徐々に各大学に浸透してきていることが明らかになったことに一定の評価を与えることができる。今後も人種的偏見はなくなると筆者は考える。しかし我々一人一人が文化の違い、言語の違いを認め合い尊重することでこの溝を少しずつ埋めていくことができるのではないかと筆者はそう願ってやまない。

参考文献

五十嵐 武士・油井 大三郎編 アメリカ研究入門 東京大学出版会、2005 年

南川 文里 アメリカ多文化社会論 法律文化社、2016 年

http://www.ncela.gwu.edu/policy/states/reports/statedata/2005LEP/GrowingLEP_0506.pdf >
2009.03.19

<https://oia.osu.edu/international-students.html>

Ohio Department of Higher Education, 2020

Ohio State University American Language program (ALP), 2020

Office of International Students and Scholars, Ohio State University, 2020

Ruíz, R. (1988) 'Orientations in Language Planning', in Language Diversity: Problem or Resource?, ed. Sandra Lee McKay & Sau-ling Cynthia Wong, Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp.3-25.

The Council of State Government MIDWEST, 2020

トニ・モリスンにおけるシェイクスピア表象の変貌

—オセローとデズデモーナの関係を中心に—

福島 昇
日本大学

はじめに

2003年頃、オペラ指揮者であり演出家のピーター・セラーズ Peter Sellars とトニ・モリスン Toni Morrison の間で、シェイクスピア Shakespeare の『オセロー』(Othello, 創作年 1604, 初演 1604)にどのような意味があるのか激しい議論があった。セラーズはデズデモーナの悲劇は彼女が単純すぎるくらい善人で人種的感觉が絶望的に古いと言った。セラーズはこの劇は「賞味期限のすぎた商品」だと言う。モリスンは自分ならもっと優れた『オセロー』を創作できる、と挑戦的な言い方をした(Kaufmann)。

2009年、セラーズは4時間に及ぶハイテクを駆使した先進的なオペラ劇『オセロー』をニューヨークのパブリック劇場で上演した(Dow, "Peter Sellars. ")。イアーゴ役はフィリップ・シーモア・ホフマン Philip Seymour Hoffman である。テレビのモニターが並び、舞台装置のほとんどがベッドばかりである。同年、モリスンはガーディアン紙で『デズデモーナ』(Desdemona, 創作年 2012, 初演 2011)を著そうと決意し、「私は文字にする価値がある独自の言語を見つけなければならない」(Dow, "Peter Sellars.")と創作にかかる意気込みを語る。2011年、モリスンはピーター・セラーズとの議論の成果として、全10章、登場人物7名による「死後の世界」を描いた翻案音楽劇『デズデモーナ』を発表した。

『デズデモーナ』は2時間15分ぐらいの劇であり、デズデモーナとオセロー、デズデモーナとサラン Sa'ran、デズデモーナとエミリア、ブラバンショー夫人 Madam Brabantio とソウン Soun、そしてデズデモーナとオセローの対話にキャシオーが割り込んでくるなど親密で深淵な構成となっている(Los Angeles Times, October 28, 2011)。ポストコロニアリズムの視点に立てば、数世紀にわたる人種差別と植民地主義が経過した今でも、デズデモーナとバーバリー／サランの対話は鋭利で力強い。

本発表では、なぜシェイクスピアが『オセロー』の翻案『デズデモーナ』を書いたのか、オセローとデズデモーナの関係を中心に、人種、階級、真実の愛、「兄弟愛」の視点から、モリスンにおけるシェイクスピア表象の変貌について考察する。

1 その心にオセローの真の姿を見たからこそ、妻となったのです

『オセロー』第1幕第3場、ヴェニス会議室、デズデモーナは颯爽と登場するや、オセローとの結婚に強く反対する父親ブラバンショー Brabantio を前にして結婚の理由をヴェニスの公爵に次のように堂々と述べる。

私の心は

夫の軍人としての人柄に惹かれたのです。
その心にオセローの真の姿を見たからこそ、
この人の名誉と雄々しい武勲のかずかずに
私の魂と運命を捧げ、妻となったのです。

My heart's subdued

Even to the very quality of my lord.

I saw Othello's visage in his mind

And to his honours and his valiant parts

Did I my soul and fortunes consecrate. (*Oth.* 1.3.246-50)

このように、デズデモーナは純情で箱入り娘と思われていたが、家柄も、年齢も、人種も、世間体も顧みず、父親の反対を押し切り、目にするのも恐れていたムーア人オセローと駆け落ちをした理由を述べる。デズデモーナはオセローの皮膚の色ではなく、彼の「軍人としての人柄」と高潔で波乱に満ちた輝かしい経歴に惹かれ、また「その心にオセローの真の姿」を見て、彼女の魂と運命を捧げ妻となった、と公爵に訴える。将軍としてのオセローは、重い鉄のよろいをまとうこと絹の肌着をまとうがごとく、デズデモーナの目には映ったにちがいない。ジェンダーの視点から言えば、デズデモーナは、言ってみれば男まさりの性格の女性として父親と対峙する構図となっている。ブラバンショーはデズデモーナが父権社会の制度を拒否したことに強い衝撃を受ける。このように、デズデモーナは自分の生き方を自分で決める自立心の強い女性として描かれている。

2 アフリカでの不思議な物語

『デズデモーナ』第6章はデズデモーナがオセローとの結婚生活を回想する場面である。二人が門の下にある石のベンチに座り、デズデモーナがオセローの言葉を聞く形式をとっている。オセローはアフリカでの不思議な物語をデズデモーナに次のように語る。

「.....私はすぐにシリア人に捕えられた。私はラクダと雄牛とともに生き、同様に扱われた。わが船が、陸地からの猛襲を受けて沈んだ。私は一人、陸地に泳ぎ着くことができた.....。先住民は頭がなく、顔が胸にある.....。彼らは私の奇形を見て、私の肩の上にぶかっこうに攻撃されやすくのっかっている私の頭を見て愉快そうに笑った.....」

"... soon I was captured by Syrians. I lived with the camels and oxen and was treated the same. ...Our ship, upon an onslaught from land, sank. I alone was able to swim ashore. islanders have no heads and their faces are settled in their chests. ... they laughed at my deformity, at the hilarity of my own head rising awkwardly and vulnerably above my shoulders, ..." (*Des.* ch. 6, pp. 31-33)

モリスンはオセローを捕らえた人種の名前（シリア人）をあげ、より具体的に体験談――

アフリカ物語——を語る。頭がなく、顔が胸にある先住民がオセローを見て彼を奇形と思い笑ったが、自らと異なる者を奇形とすれば奇形とは何かを問うている。さらに皮膚の色とは何か、人種とは何かを問うている。こうした異形の人間はモリスンの他の作品にも出てくる。『青い眼がほしい』(The Bluest Eye, 1970)に登場するピコーラの母親ポーリーンは一本足であり、小説『スーラ』(Sula, 1973)の主人公スーラの脛の上にはばらのようなあざがあり、エヴァ Eva は子供を預けて 18 ヶ月ぶりに家に戻ってくると片足はなく、シャド
ラック Shadrack は戦場で兵隊の顔が吹き飛び、脳からの命令が来なくなったので、頭のない兵士の体が走り続けるのを見たことがある。小説『ソロモンの歌』(Song of Solomon, 1977)のパイロット Pilate には生まれつきへそがなく、小説『ビラヴィッド』の主人公で元奴隷だったセサ Sethe の背中には、鞭で打たれた跡が木のように生えている。このように、日常にあるものが日常にないものと融合されるのはマジックリアリズムの手法と言われる。オセローの上記の台詞はシェイクスピアのオセローがいかにしてデズデモーナの愛を勝ち得たかを公爵に語る次の台詞を想起させる。

破滅をまのあたりにした冒険のかずかず、
海に陸に遭遇した身の毛もよだつ出来事.....
おごり高ぶる敵の手に捕らえられ、
その結果奴隷に売られた体験談.....
.....さらにはたがいに食いあうという食人種
アンソロポアジャイ族、
顔が肩の下にある珍しい人種のことなども。
Of moving accidents by flood and field,
Of hair-breadth scapes, i'th'imminent deadly breach, ...
Of being taken by the insolent foe
And sold to slavery; ...
... of the cannibals that each other eat,
The Anthropophagi, and men whose heads
Do grow beneath their shoulders. (Oth. 1.3.134-44)

オセローは夜戦、城攻め、勝敗の運不運に命を賭けた歳月の物語をデズデモーナにせがまれるままに語った。彼女は涙をこぼしながら聞き、何度も深い溜息をつき、不思議な、想像を超えた不思議な話だと言う。

3 愛は完全で純粹で恐れを知らぬもの

『デズデモーナ』第7章はオセローがデズデモーナにさらに衝撃的な事実を告白する場面である。オセローはイアーゴーIago に騙されていたことを知っていたというのだ。二人のあいだには戦友としての深い絆があり、二人は戦場で揃って強姦した、とオセローは告白する。二人は「兄弟愛」で強く結ばれていたのである。シェイクスピアはイアーゴーを

「人非人」"Precious villain" (*Oth.5.2.235*) と罵ったが、モリスンはイアーゴとオセローはホモソーシャルなあるいはホモセクシャルな関係にある戦友に修正しているのだ。デズデモーナはイアーゴと夫の関係について次のように言う。

私の夫はイアーゴが嘘をつき、だまして、故意に妨害行為を働いていたのを知っていた。だったらどうして彼はそんな疑わしい詐欺行為に従って行動したのだろう。兄弟愛によるものだ。……麝香の交換から生まれた心の一致。牡鹿が牝鹿を見る目。牝鹿を捕まえたあとに起こるやさしい蔑視の感情。

My husband knew Iago was lying, manipulating, sabotaging. So why did he act on obvious deceit? Brotherhood. ... Like-mindedness born of the exchange of musk; the buck's regard of the doe; the mild contempt following her capture. (*Des. ch. 7, p. 37*)

シェイクスピアの『オセロー』では、オセローとイアーゴの関係は明らかではなかった。しかし、モリスンはオセローはイアーゴの嘘、不正、破壊行為のすべてを知っていた、デズデモーナとキャシーが不倫の関係にあるというイアーゴの嘘も知っていた、また二人は兄弟の契りを結び、同じ心と同じ匂いをしていた、と解釈している。さらにオセローのイアーゴへの態度は牝鹿に対する牡鹿の思いやりのようなものであり、オセローはイアーゴの自分への倒錯した愛を知った時、彼に対しやさしい蔑視の感情を抱いた、と従来とはまったく異なる斬新な解釈をしている。オセローは妻のデズデモーナを愛しているが、また同時に戦友のイアーゴに「兄弟愛」を抱いている。デズデモーナが「愛の言葉は男が公の場で話す秘密の言葉の裏にある隠された言葉と比較すれば些細なものだ」"The language of love is trivial compared to the hidden language of men that lies underneath the secret language they speak in public" (*Des. ch. 7, p. 37*)と行うように、戦場で結ばれたオセローとイアーゴの絆は強くて深い。オセローはデズデモーナを愛しているのに、なぜ嘘と知りつつイアーゴを信じてしまったのか。それはイアーゴがオセローはムア人であるという白人社会における致命的な弱点を巧みにつき、白人デズデモーナがムア人をいつまでも愛し続けるはずがないと執拗に、言葉巧みに思い込ませたからだ。

オセローは「私たちの間には目配せがあった」"There was a look between us" (*Des. ch. 7, p. 38*)と云うが、モリスンの解釈では男同士の以心伝心の目配せが二人の行動を決めるといふ。モリスンは『青い眼がほしい』の中で、ソープヘッドは「オセローに対するイアーゴの倒錯した愛は知らなかった」"not Iago's perverted love of Othello" (*BE 134*)と云っている。イアーゴの「倒錯した愛」はモリスンの『オセロー』解釈の一つである。モリスンは作家活動に入る以前から『オセロー』をデズデモーナの称賛やイアーゴのオセローへの復讐劇と見るような表面的な解釈を問題視していたことがわかる。モリスンは『デズデモーナ』の中で、オセローとイアーゴの関係は「兄弟愛」と解釈しているのである。

オセローはイアーゴと一緒に少年が見ている前で老婆をレイプし、二人は「お互いの楽しみ」"mutual pleasure" (*Des. ch. 7, p. 38*)を確認した、とデズデモーナに告白する。デズデモーナはオセローのおぞましい告白に強い衝撃を受ける。しかし、彼女はオセローを許

すことはできないが、「でもあなたを愛することはできるし、あなたと関わって行くことはできる」"But I can love you and remain committed to you" (*Des.* ch. 7, p. 39) と言う。オセローとイアーゴのグロテスクな行為と同性愛的関係を知った時、デズデモーナが陥った混乱状態は、美しい金髪であると思っていたものが地獄のように黒く、夜のように暗い、と知った時の『ソネット集』 (*Sonnets*, 1593-1609) の詩人が陥った狂乱「私はたえず不安にさいなまれて錯乱している」"And frantic-mad with evermore unrest" (*Son.* 147.10) に相通じる。しかし、デズデモーナのオセローへの愛は詩人と同じく次のように不変である。

誰かを愛するということは利益に基づいて収穫することだと思っていたの？ 熟した果実を選んで、腐った果実を捨てることだと思っていたの？ 愛は完全で純粋で恐れを知らぬもの

Did you think loving another was a profit-driven harvest: choosing the ripe and discarding the rot? Love is complete, whole, fearless; (*Des.* ch. 7, p. 39)

『トロイラスとクレシダ』 (*Troilus and Cressida*, 創作年 1601-02, 初演 1602) の中で、トロイラスとクレシダは変わらぬ愛を誓うが、クレシダはギリシャのダイアミディーズ Diomedes を一目見るや、トロイラスを捨て彼にのりかえる。しかし、デズデモーナはそんなクレシダとは異なり、愛は打算ではないときっぱり答える。デズデモーナがオセローに誓った愛は『ソネット集』の詩人が「事情が変わればおのれも変わるような愛、相手が心に移せばおのれも心に移そうとする愛、そんな愛は愛ではない」"love is not love / Which alters when it alteration finds, / Or bends with the remover to remove:" (*Son.* 116.2-4) と言う決して変わらぬ愛である。クレシダにとっては、昨日の愛は昨日の真実、今日の愛は今日の真実であるが、デズデモーナの愛は「愛は嵐を見つめながら、揺るぎもせず、いつまでも、しっかりと立ち続ける燈台なのだ」"it is an ever-fixed mark / That looks on tempests, and is never shaken" (*Son.* 116.5-6) と言う詩人の愛と同じく不変なのである。詩人もまた裏切りを知ってもなおかつ愛の真実を捨てようとはしないからだ。

4 私の間違いは、あなたのその心に真の姿以上のものがあると信じたことだわ

デズデモーナはオセローと「死後の世界」で「再会」し、彼女の無実を信じてくれなかったオセローに対して「私の間違いは、あなたのその心に真の姿以上のものがあると信じたことだわ」"My error was in believing that you were more than the visage of your mind" (*Des.* ch. 7, p. 39) と言う。デズデモーナはオセローと結婚した理由を「その心にオセローの真の姿を見たからこそ.....妻となった」と公爵やブラバンショーの面前で言ったが、それは間違いであったと認める。彼女がそのような言うと、オセローは「俺から離れないでくれ」"Don't leave me" (*Des.* ch. 7, p. 40) と言う。彼は罪のないデズデモーナを殺してしまったので、彼女に捨てられはしないかと不安を感じ、デズデモーナがいくら「愛は完全で純粋で恐れを知らぬもの」と言っても、「俺は捨てられて無価値なものになるんだ」"Now, you abandon me to nothingness" (*Des.* ch. 7, p. 41) とデズデモーナに言う。彼はデズデモーナに捨

てられ、地獄か煉獄に行くのではないかという不安を抱いているのである。

『デズデモーナ』第10章は主としてオセローとデズデモーナの対話であるが、オセローの副官であったキャンオーが途中から二人の対話に割り込んでくる。オセローがデズデモーナに「私がお前を殺したことをどうして否定したのだ」"Why did you deny I murdered / you?" (*Des. ch. 10, p. 50*)と尋ねると、デズデモーナは「あなたは私を殺してなどいない。あなたはオセローを殺したのよ。私があなただと信じていた人はもう私のもとにはいない」"You were not killing me. You were killing Othello. The man I believed you to be was lost to me" (*Des. ch. 10, p. 50*)と答える。オセローがお前が信じるオセローとは誰なんだと尋ねると、デズデモーナは「私のオセローは、嘘とわかっていることを信じるような人ではない」"My Othello is not / the man who chose to believe what you must have known was false" (*Des. ch. 10, p. 50*)と言う。オセローはデズデモーナのいうことが理解できなかったが、デズデモーナもオセローが理解できなかった。なぜならば、ラカン Jacques-Marie-Émile Lacan の自己意識の概念を援用すれば「《私は夫を愛しているのだ》と確信すればするほどオセローは《妻は私を愛していない》と思わなければならない。夫の中にそれだけ強く疑いを起こさせる」(新宮 205) からである。デズデモーナは「あなたは嘘を信じたのです」"You believed a lie" (*Des. ch. 10, p. 51*)と言う。彼女はその心にオセローの真の姿を見たからこそ妻となったが、オセローはイアーゴの嘘を信じてしまった。オセローがイアーゴの嘘を嘘と知りつつ信じたのは、イアーゴがオセローの致命的なコンプレックス、すなわち皮膚の色が黒いアフリカ人であることを執拗に巧みにつけたからである。

5 私の高慢

オセローはデズデモーナに「お前に対する愛は深いところから湧き上がる気持ちからであった」"My love for you was mind deep" (*Des. ch. 10, p. 54*)と言うが、デズデモーナのオセローへの愛は「真の愛、アマゾンへの愛」"real love, the love of an Amazon" (*Des. ch. 7, p. 37*)である。すなわちデズデモーナの愛はオセローとイアーゴのような「耳に快い言葉や男同士の間で分かち合う秘密に基づくもの」"based on pretty language or the secret sharing between males" (*Des. ch. 7, p. 37*)ではなく、本物の愛である。デズデモーナがオセローにイアーゴがいなくても「わたしたちは二人きりで無敵にもなれたのです」"Alone together we could have been invincible" (*Des. ch. 10, p. 54*)と過去を振り返れば、オセローは「もう遅いのか」"Is it too late?" (*Des. ch. 10, p. 55*)と尋ねる。デズデモーナは「遅いということは死後の世界では意味がありません。ここでは英知の可能性しかありません」"'Late' has no meaning here. Here there is only the possibility of wisdom" (*Des. ch. 10, p. 55*)と答える。最後にデズデモーナが「死後の世界」では「私たちはいかによく愛し合っているかによって判断されるだろう」"We will be judged by how well we love" (*Des. ch. 10, p. 56*) とオセローに言い、「私の高慢」で始まる次の台詞を述べて幕が降りる。

私の高慢、人間であることの私の愚かな尊大さが私をうんざりさせる。これが多くの不運の元なのだ。

My pride, my foolish pride in being human disgusts me. It is the source of so much evil.
(Des. ch. 10, p. 57)

デズデモーナは『デズデモーナ』の冒頭で、「両親は間違っていた。制度のことはよく知っていたが、私のことは知らなかった」*They were wrong. They knew the system, but they did not know me.* (Des. ch. 1, p. 13)と言い、「私は自尊心を求めます。ママ……私は自己尊厳を求めます。パパ」*"I aspire to self-respect. Mama, ... I aspire to self-esteem. Papa"* (Des. ch. 5, p. 29)と両親に向かって言った。しかし、そのうぬぼれが仇となり両親を、バーバリーを、エミリアを、オセローを傷つけたと嘆く。デズデモーナが貞淑で純潔であるが故に、彼女はオセローに嫉妬心を起こさせ、またイアーゴーに邪心を抱かせ、キャシオーに誤解を与えたことにうんざりする。デズデモーナは自分の尊大さが多くの不幸の原因なのだと自分を振り返り、このように総括するのである。『オセロー』のヒロイン、デズデモーナは『リア王』のヒロイン、コーディーリア *Cordelia* を想起させる。なぜならば、デズデモーナと同じくコーディーリアの実直な物言いが父親を立腹させ、彼女の不運を招いたとも言えるからである。

終わりに

以上見てきたように、シェイクスピアが描いたオセローとデズデモーナの関係と、モリスンが描いたオセローとデズデモーナとの関係をジェンダー、性別、セクシュアリティ、ポストコロニアリズムの視点から考察した。

シェイクスピアのオセローは無実のデズデモーナを殺すという恐ろしい罪を犯したが、モリスンのデズデモーナは「あなたはオセローを殺したのよ」と言う。オセローは「お前は俺を愛したことはなかったのだ。お前は俺という概念、国のために人を殺し、国のために死ぬ異国情緒豊かな外国人を空想しただけだったのだ」*"You never loved me. You fancied the idea of me, the exotic foreigner who kills for the State, who will die for the State"* (Des. ch. 10, p. 50)と言う。オセローはイアーゴーと「兄弟愛」で結ばれているために、イアーゴーの嘘をそれと知りながらデズデモーナを絞殺してしまった。イアーゴーが皮膚の色を巧みについてきたのも災いした。イアーゴーがデズデモーナとキャシオーとの不倫をでっち上げたのは、オセローとデズデモーナを破滅させデズデモーナを自分のものにしようとしたからだ。しかし、デズデモーナはオセローに殺害されても、彼への愛は詩人と同じく永遠に変わらない。モリスンはシェイクスピアのデズデモーナ——最も聡明で、靈感をうけたような、完璧な創造物——はオセローとともに新しい世界を作ろうとしてあらゆる社会的な規範に挑んだと捉え、トラオレにアフリカの静かな民族的な叙情歌を随所で歌わせながら、『オセロー』の理想的な読み方と修正的な読み方に挑戦したのである。

アフリカ系アメリカ人のモリスンがブラック・フェミニストとして、人種・民族差別と性差別の双方を見渡す独自の見地に立ち、周縁化された黒人の現実を見据え、多くの作品を著した。本発表では、ブラック・フェミニズムのパラダイム創出をめざしたモリスンの『デズデモーナ』におけるシェイクスピア表象の変貌について考察した。

引証資料

- Anon. "Music theater review: Peter Sellars' *Desdemona* at Berkeley." *Los Angeles Times* (Oct. 28, 2011). N. page. Web. 5 Apr. 2013.
- Dow, Steve. "Peter Sellars: Shakespeare wasn't racist, he was an 'unbelievably subtle' writer," *Guardian*. (4 Aug, 2015). N. page. Web. Oct. 14, 2018.
- Kaufmann, Miranda. "Toni Morrison Gives New Voice to *Desdemona*." *Periscope Post* (23 Jul. 2012).
- Morrison, Toni. *The Bluest Eye*. Washington Square P, 1972. 『青い眼がほしい』大社淑子訳、2001年、早川書房、2008年。
- . *Desdemona*. Oberon Books, 2012.
- Shakespeare, William. *Othello*. The New Cambridge Shakespeare. Ed. Norman Sanders. 1984. Cambridge UP, 2018. 『オセロー』小田島雄志訳、1983年、白水Uブックス、2004年。
- . *The Sonnets*. The New Shakespeare. Ed. John Dover Wilson. Cambridge UP, 1969. 『ソネット集』高松雄一訳、岩波書店、1986年。
- 新宮一成 『無意識の病理学——クラインとラカン』金剛出版、1989年。

『英文法汎論』までの「4 文型」の史的研究

— 「5 文型」断章 2020 —

川嶋 正士
日本大学

1. はじめに—問題の所在と本稿の目的

細江逸記が 1917 年に刊行した『英文法汎論』で提唱した「文の公式」は、完全・不完全自動詞と、完全・不完全他動詞に授与動詞を加えた 5 種の動詞で文を形式化したもので、現在人口に膾炙する「5 文型」の日本での序開とされる。

文の公式

第一公式の文	主語	述語		
	Stars	twinkle.		
第二公式の文	主語	陳述部		
		述語	主格補語	
第三公式の文	James	is	kind.	
	主語	陳述部		
Cats		catch	mice.	
	第四公式の文	主語	陳述部	
述語			間接目的	直接目的
第五公式の文	He	gave	me	(a) dog.
	主語	陳述部		
Father		made	me	(a) merchant.

(細江 1917, pp. 20–28 より抜粋)

以来、日本に於いて知らないものがないほど普及した「5 文型」であるが、編成上の問題がある点は今まで見過ごされてきた。

また、『英文法汎論』は、初めて文型を論じたものではなかった。これ以前に上記とは異なる編成で「5 文型」を論じたものもあった。これらの中には、SV-SVO-SVOO-SVC-SVOC や、SV-SVC, SVO, SVOC, SVOO の順序で文型を論じる文典も見られた¹⁾。

また、「5 文型」から間接目的語が欠落した「4 文型」も提唱された。その代表が岡倉由三郎によるものである。

Four Types of Sentences

	主部	叙 述 部			
I 完全 自動詞	主-修 主語 The sun	動詞 shines.	動-修
II 不完全 自動詞	主-修 主語 London	動詞 is	...	補-修 補足語 a city	動-修
III 完全 他動詞	主-修 主語 The men	動詞 pick	目修-目的語 the apple	...	動-修 from the heavily- laden boughs.
IV 不完全 他動詞	主-修 主語 The kind gardener	動詞 made	目修- 目的語 the poor boy	補-修 補足語 his servant	動-修 at once.

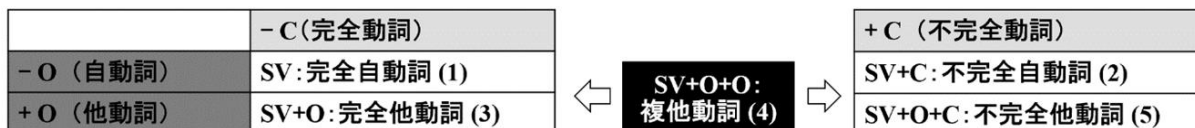
(岡倉, 1909, 40-41 間に挿入された表)

この文型は、分析的にはむしろ「5 文型」より合理的な側面がある。文型の中心である述部は、動詞と、それが必要とする要素によって構成される。これらのうち4種は、目的語・補語の要・不要という示差特徴による交差分類が可能である。

目的語と補語の有無による動詞の交差分類

	- C : 完全動詞	+ C : 不完全動詞
- O : 自動詞	SV : 完全自動詞	SV+C : 不完全自動詞
+ O : 他動詞	SV+O : 完全他動詞	SV+O+C : 不完全他動詞

しかし、現在みられる「5 文型」では、この4種が「第1, 2, 3, 5」文型とされ、述語論理的に3項述語である複他動詞からなる文型が、「第4 文型」として、2項述語である完全・不完全他動詞の最小対に割って入る²。このことにより、「5 文型」の教授・学習が困難となる²。



「4 文型」には、この弊害がみられない。「4 文型」に該当する分の形式化が存在することは、先行研究で触れられたが³、本格的な研究はなされていない。本稿では、『英文法汎論』刊行までの「4 文型」の導入と発達を研究し、その問題点を考察することを目的とする。

2. 日本の英文典における動詞の4分類の起源と発達

本稿のために明治維新以降の文典を蒐集した結果、158件の文典が集められた⁴。

これらを調査するうちに、日本における「4文型」の系譜が判明してきた。以下に主たる4つをみてる。

2.1 Nesfield 文典における述部形式の4分類

日本では、1900年前後から統語機能により動詞を統語解析する試みがなされ始めた。はじめて動詞を4種に分類する知見が披露されたのは、中原(1898)であるが、これは、英国の文法家 John Collinson Nesfield (1836-1919) の著作を翻訳したものであった⁵。

Nesfield は、19世紀末から、20世紀初頭にかけて英国で人気のあった英文法家である。原著において *all possible forms of the predicate* と名づけられた分類は、「5文型」を構成するものと同じ5種の定動詞のうち、目的語を1つとる動詞と、2つ要する動詞を1つにまとめ、4形式に統語分析したものであった⁶。

Subject	PREDICATE		
	Finite Verb	Object with qualifying words	Complement with qualifying words
1. A hog	grunts.
2. My son	became	...	a good scholar.
3. { The gardener	killed	that poisonous snake.	...
{ The teacher	can teach	(a) my sons	...
		(b) Euclid.	
4. They	found	the weary man	sound asleep.

(Nesfield 1898, 128 より抜粋)

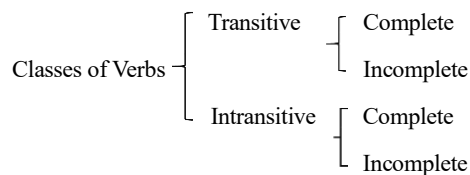
Nesfield は、*Parallel Grammar Series* を編集し、「5文型」の祖型となる *Forms of the Predicate* を提唱した Edward Adolf Sonnenschein (1851-1928) とならび、ラテン語文法を基盤とする保守的な文法家であると位置づけられる。

Nesfield の様々な文法書は、日本でも東京高等師範学校や東京外国語学校を始め、さまざまな高等教育機関で英文法講義の教科書として用いられたりした。

日本の英学者で、最初に4分類を行ったのは、神田乃武であった⁷。

2.2 神田文典における動詞の4分類

神田は、交差分類という手法は用いなかったものの、他動詞と自動詞のそれぞれを、完全・不完全動詞に2分類することで、動詞を4分類した。



(神田 1900, 86⁸)

分類の起点が他動詞であることは、現代の視点からは奇異に感じられるが、これは英国にはじまる 19 世紀までの英文典の伝統であった。動詞の記述に際しては、動作を目的語に伝える “transitive” な動詞が無標であり、その否定概念の “intransitive” な動詞が有標であった。後に、神田の分類や表を採り入れる英文典が現われた⁹。

川嶋 (In Press) の調査では、158 件の英文典のうち、自・他動詞が記載されていたものは、重複記述をカウントすると、のべ 173 件となった。このうち他動詞先行の記載は 116 件 (67.05%) で、自動詞先行は 57 件 (32.95%) であった。

これらは、品詞論として動詞を述べる箇所と、統語論として述部や文を述べる箇所に見られた。動詞の箇所では、他動詞先行は 87.80% であり、自動詞先行は 12.20% であった。一方、文の箇所では、他動詞先行は 16.00% となり、自動詞先行が 84.00% となった。

神田の英文典や、それを踏襲する英文典では、主格・目的格補語などの機能を用いた分類を行うものの、文中の語の関係を論じる統語分析ではなく、品詞的な側面から、動詞が統語的な手法で解析されたものと考えられる。

「4 文型」は交差分類的に整然としたものである。しかし、「5 文型」のいわゆる「第 4 文型」である SVOO の型の扱いに問題が見られる。

神田の分類は、Nesfield と同様であった。すなわち、動詞は 5 種あることを認める。これらを、他動詞、自動詞がそれぞれ補語を求めないか、求めるかにより完全・不完全叙述の動詞となるとしたうえで、他動詞の種類については、1 つの目的語をとる他動詞と二重目的語をとる他動詞があるとした¹⁰。すなわち、統語特徴により 5 種の動詞が存在することを認めるが、他動詞の 2 種は分類上 1 つであるとして動詞を 4 分類したこととなる。

神田の 4 分類が見られる教科書の初版は 1899 年である。神田が Nesfield を参照したか否かに関しては定かではない。両者の相違は、Nesfield が動詞の素性により、述部を統語分析したのに対して神田は、統語分析ではなく品詞解析の延長で動詞を統語的に解析したにとどまる点である。

他動詞を優先した動詞の統語解析にとどまりはするが、19 世紀末の日本の英学において動詞を統語素性により分類しようとした神田の試みは評価できる。

2.3 斎藤英文典における動詞の 4 分類

1904 年には、斎藤秀三郎も、動詞の構造を他動詞・自動詞に分類した後、それぞれを完全・不完全動詞に下位分類し、実質的な 4 分類を提唱した¹¹。斎藤は、まず、構造において動詞を以下の 3 種に分類した。

- (α) Transitive and Intransitive
- (β) Complete and Incomplete
- (γ) Personal and Impersonal

斎藤 (1904, 2)¹²

斎藤は、(β) をさらに自動詞の Neuter Verbs と他動詞の Factitive Verbs に分類した¹³。しかし、Nesfield, 神田とは異なり、斎藤は 4 分類を推進することはなかった。

1898-99年に刊行された *Practical English Grammar* では、現在に見られる「5文型」と同じ分類が示された¹⁴。また、斎藤の分類では、主として他動詞が *dative, factitive, causative* の3種に分けられた。このうち、*dative* と *factitive* は、統語的な特性による分類であるが、*causative* は意味に依拠する分類である。これは、実用性を重んじた斎藤に特徴的ともいえる記述であり、後にこれを踏襲する文典も多く見られた。

アプローチはそれぞれ異なるものの「明治末期までの学校文法を支配したものは、齋藤文法、ネスフィールド文法及び神田乃武の文法とっていい」¹⁵ と評される3者が、動詞の分類に関して自・他、完全・不完全という素性による4分類をおこなっていたことは、これまで認識されなかったことであり、「5文型」研究において無視してはならない事実であるといえよう。これらの文典よりおよそ10年後に同じ4分類に基づき、文を統語的に形式化したのが、第1節で挙げた岡倉文典である。

2.4 岡倉文典における「4文型」

岡倉文典は、上記3文典より約10年後に刊行された。ここでは、神田文典同様に自・他、完全・不完全の統語要素により分類された4種が挙げられるが、2つの点において神田文典と異なる。

第1に、岡倉文典では、動詞の統語解析にとどまらず、*Types of Sentences* という表現により、統語的な文の形式化が見られた。2.2で述べたように、文の分析では自動詞先行となる傾向が強い。

Types of Sentences では、目的語も補語も必要としない完全自動詞が無標とされ、それに目的語、補語のいずれかまたは両方が加わることで述部が完成する。この点で、現在当然のように受容されている、完全自動詞を述部とするSVの型が形式化の起点となった。

第2の点は間接目的語の扱いに関するものである。「4文型」を構えるということは、SVOOの型を文型から排除するということとなるが、岡倉の主張は特異なものであった。

岡倉は間接目的語は修飾語であるとした。以下の2文で、*showed, give* はともに他動詞としてそれぞれ *it* と *pleasure* を目的語として有するが、*to papa* と *me* は「動詞に係る一種の修飾語」であるとする¹⁶。

It gave me such pleasure.

I showed it to papa.

現在みられる「5文型」では、2文のうち、前者は間接・直接目的語による「第4文型」、後者は、目的語と修飾句からなる「第3文型」と形式的に区別されるが、岡倉は、その区別をしない。19世紀半ばまでの英文典では、*give* などの動詞に見られる間接目的語は、前置詞が暗黙のうちに理解されているとされた¹⁷。統語的手法が取り入れられた最初期の英文典でも述語動詞と共起する前置詞の存在が看過されることがままあった¹⁸。

4分類は、交差分類的な手法に立脚し、合理的な側面はあるものの、5種の動詞を認めながら4分類を提唱した神田や間接目的語は存在しないこととした岡倉の主張は、言語

事実を正しく法則化できるものではなかったと断じざるを得ない。

3. おわりに

細江が提唱し、後に当然の教義のように教授・学習されることとなった「文の五公式」は5種の動詞分類によるもので、動詞の種類と分類に齟齬は生じないものの、第1節で見たとように非合理的な編成となっている。

これは、ラテン語文法を基礎とした保守的な文法観を踏襲した Onions (1904) を基盤としたものである。同書は、前述の *Parallel Grammar Series* の英文法書の統語論を拡充したものであった。このシリーズは、19世紀末に高等学校で学ばれていたラテン語、ギリシャ語、ドイツ語、フランス語、英語の5カ国語を統一された文法用語と分類で記述することを試み、その根底にラテン語文法を据えた。

しかし、膠着言語である現代英語をはじめ、現代言語のフランス語やドイツ語にラテン語文法を無理矢理あてはめることで、いたる所で支障が生じ、シリーズは短命で終わった。現在、英国や、世界各国で、同シリーズや、「5文型の祖型」となった *Forms of the Predicate* の存在を知る研究者もまれである¹⁹。

「5文型」は、日本で導入された最初から「当然の教義」であったわけではなく、『英文法汎論』で「文の公式」として提唱される以前に、これとは異なる、分類的に整理された「4文型」が提唱されていたことを知ることは、「5文型」の史的正当性を研究する上で意義があることであると考える。

註

¹ 詳細は川嶋 (In Press) を参照。

² 「5文型」の編成上の問題とその代替モデルに関しては、川嶋 (2014, 2015) を参照。

³ 川嶋 (2019a, b)。

⁴ これらは、国立国会図書館所蔵書 (116件)、国立教育政策研究所附属教育図書館所蔵の旧制中学校検定教科書 (31件)、並びに和歌山大学大学院教授の江利川春雄氏の蔵書 (11件) からなる。この場をお借りして江利川氏に感謝申し上げます。

⁵ 中原のほか、大谷 (1898)、島 (1899) などの翻訳が出版された。大谷は、中原の翻訳書について「惜哉訳文未熟にして、明折を欠き」と評したが、中原が最初に Nesfield 文典を訳したことを重んじ、本文ではこれを紹介した。

⁶ 鍾美堂本店より刊行され、検定教科書となったものの第三版から引用した。初版は1897年刊行。原著の初版は1896年刊行であるがともに未入手。

⁷ 厳密に述べるならば、動詞の4分類が見られる最初の英文典には1887年に刊行されたものがあるが、ここで述べられた4分類は、他動詞を「一個若しくは二個の目的格を支配する動詞」とし、自動詞を「完全自動詞・不完全自動詞」に分類する変則的なものであった (清水 1877, pp. 42-43)。また、同書の「文章の原型」と題される章では文を完全自動詞・不完全自動詞・他動詞の3種に分けた (Op. Cit., 70)。これは、Swinton (1877) による *Complement* を用いた分類を踏襲したもので、1880年代によく見られた分類であった。こ

の英文典は、英語教育史的にあまり重要性を帯びないものであり、交差分類的手法とも異なるので参考としてあげるにとどめる。

⁸ 神田の英文法教科書は、これ以前に神田（1899）があるが、ここでは動詞は、他動詞・自動詞と2分類されるにとどまる（169）。

⁹ 鷺見（1909）、上條（1912）、吉田（1914）、飯島（1914）、元木（1915）、鹽谷（1915）、語学研究会（1916）、神保（1916）などに同様の記載が見られる。

¹⁰ 神田（1900, 46）。

¹¹ 斎藤（1902, 2, 13）。

¹² 訂正再版を参照。初版は1902年であるが、未入手。なお、(γ) は、統語素性に基づく分類ではないのでここでは詳解しない。

¹³ 他・自動詞と完全・不完全動詞の区別は、斎藤（1901, 1, 5）に見られる。ここでは、Complement という文法用語も見られるが、不完全動詞に関しては、自動詞しか述べられない、いわば「3分類」であった（5-7）。これは、初期の斎藤文法に影響を与えた Swinton（1877）の分析によるものである。

¹⁴ (11)。ここでも、自・他動詞、完全・不完全動詞という記述はあるが、これらを交差的に分類してはいない。

¹⁵ 井田（1968, 268）。

¹⁶ 岡倉（1909, 25-26）。岡倉は、to papa, me のように日本語の「に」の格を示す修飾語を、動詞の Indirect Object と称し、it, pleasure のように「を」の格を示す通常の Object を Direct Object と称する文典があることを合わせて述べる（Ibid.）。

¹⁷ Lowth（1763, 145）、Murray（1809, 190）。この考えは、英語史的に問題がある。古英語の与格が水平化され、間接目的語となったのであり、前置詞を伴わない形式が無標であると考えられる。

¹⁸ Morell（1852, 22）は、他動詞の目的語と共起する間接目的語のみならず、目的格補語や下記の下線部の前置詞句を Double Object という用語で統一的にあつかった。

Brutus accused Caesar of Ambition.

The beggar asked me for alms.

¹⁹ *Parallel Grammar Series* の史的研究に関しては、川嶋（2015）を参照。

引証資料

語学研究会（1916）『生きた英文法』小川四方堂。

細江逸記（1917）『英文法汎論』東京：文会堂。

井田好治（1968）「英文法—紹介と研究」『日本の英学100年 明治編』研究社, 253-287。

神保格（1916）*The Third Course of English Grammar*. 鍾美堂。

上條辰蔵（1912）*Easy Grammar Lessons*. 開成館。

神田乃武（1899）*English Grammar for Middle Schools*. 三省堂。

神田乃武（1900）*Intermediate English Grammar*. 三省堂。

川嶋正士（2014）「英語5文型の再分析—“Comprehension Based Grammar” 序章」『比較

- 文化研究』 第 110 号, 27-138.
- 川嶋正士 (2015) 『「5 文型」論考—*Parallel Grammar Series Part II* の検証』 朝日出版社.
- 川嶋正士 (2019a) 「明治末期英文法に見られる統語分析の発達」『比較文化研究』 第 134 号, 57-68.
- 川嶋正士 (2019b) 「「5 文型」の発展と普及に関する史的研究—1917~1946」『国際文化表現研究』 第 15 号, 57-68.
- 川嶋正士 (In Press) 『英文法汎論』(1917) までの動詞の 5 種記載に関する研究』『比較文化研究』 第 141 号.
- 飯島東太郎 (1914) *English Grammar for Middle Schools*. 斎藤権衛門 (出版人) .
- Lowth, R. (1763). *A Short Introduction to English Grammar with Critical Notes*. (Second ed.). London.
- Morell, J. D. (1852). *The Analysis of Sentences Explained and Systematised*. After the Plan of Becker's German Grammar. London: A. Ireland & Co.
- 元木貞雄 (1915) 『中等英文法自修捷徑』 榊原文盛堂.
- Murray, L. (1809). *English Grammar Adapted to the Different Classes of Learners*. (19th ed.). New York: Collins and Perkins.
- 中原貞七 (訳) (1898) 『新編中等英文典』 三河屋.
- Nesfield, J. C. (1898). *Easy Parsing and Analysis*. (三版) 鍾美堂本店.
- 岡倉由三郎 (1909) *Globe Grammar for Middle Schools*. 大日本図書.
- Onions, C. T. (1904). *An Advanced English Syntax based on the principles and requirements of the Grammatical Society*. London: Swan Sonnenschein.
- 大谷鱸江 (訳) (1898) 『涅氏英文法摘要』 中学書院.
- 斎藤秀三郎 (1901) *Studies in the Uses of Verbs*. (Advanced English Lessons, No. 5) 興文社.
- 斎藤秀三郎 (1904) *Higher English Lessons*. (訂正再版) 興文社.
- 島文次郎 (1899) 『邦文英文典』 富山房.
- 清水誠吾 (1887) 『イングリッシ (ママ) 文法主眼』 林竹次郎[ほか] (発行人) .
- 鹽谷栄 (1915) *School Grammar*. 開成館.
- Swinton, W. (1877). *New Language Lessons: Elementary Grammar and Composition*. New York: American Book Company.
- 鷺見氏 著, 吉田孝 (編) (1909) 『英文法講義案』 吉田孝 (発行人) .
- 吉田潔 (1914) 『中等英文法詳解』 金刺芳流堂.

【発表者プロフィール】

(ワークショップ)

中井 延美 (なかい のぶみ)

日本英語文化学会会長。明海大学准教授。専門は言語学(意味論・語用論)。科研費による研究活動は、2010-2012年度「日本語と英語における定表現・不定表現の具現形式について」基盤研究(C)22520407(代表者)、2013-2016年度「日本語素名詞句/非素名詞句の形・意味・解釈」基盤研究(C)25370439(代表者)、2020-2022年度「日英語における名詞句の意味機能と代用表現の研究」基盤研究(C)20K00552(代表者)他。言語理論の研究成果を英語教育・日本語教育の実践に応用することに関心がある。著書に『必携!日本語ボランティアの基礎知識』(大修館書店)。

原 隆幸 (はら たかゆき)

明海大学大学院応用言語学研究科博士後期課程修了(博士:応用言語学)。現在は鹿児島大学総合教育機構共通教育センター准教授。英語教育に従事している。応用言語学、特に言語政策に関心がある。編著書(共)に『言語と格差—差別・偏見と向き合う世界の言語的マイノリティ』(2015)、『言語と教育—多様化する社会の中での新たな言語教育のあり方を探る』(2017)、『英語とつきあうための50の問い—英語を学ぶ・教える前に知っておきたいこと』(2020)、『ジェンダーと英語教育—学際的アプローチ』(2020)他などがある。

小野 雅子 (おの まさこ)

明海大学非常勤講師。談話分析を経て、近年の研究対象は第二言語ライティング。中でも日本の大学における英語ライティング授業に注目し、日々ライティング指導に取り組みつつ研究を続けている。関連する最近の論文としては、いずれも共著で「母語を意識させる「気づき」の英語教育—四技能からの検討」(2017)「英語アカデミック・ライティング指導におけるアクティブ・ラーニングの可能性」(2017)がある。

(研究発表)

佐々木 隆 (ささき たかし)

武蔵野学院大学国際コミュニケーション学部教授。早稲田大学演劇博物館招聘研究員。World Shakespeare Bibliography 国際委員日本代表として日本のシェイクスピア研究・上演・翻訳状況を1991年より毎年報告している。『書誌から見た日本シェイクスピア受容研究』(2001)で駒澤大学より博士(英文学)の学位を取得。編著『シェイクスピア研究資料集成』(全30巻+別巻2、1997)などシェイクスピアの受容研究に取り組む。

Yutai Watanabe (渡辺 宥泰)

He is a professor in the Department of Global and Interdisciplinary Studies at Hosei University. He is a variationist sociolinguist; his research interests lie in the perceptions of and attitudes towards a variety of English accents. His articles, drawing on his visits to New Zealand, have appeared in journals such as *Te Reo* (2008) and *Language Awareness* (2017). He also works on the issues of language ideology, focusing on the adaptation of the concepts of EIL in the language policy of Japan. Preliminary findings have been presented at several academic meetings, including the *Iawe 2019 Conference* in Limerick, Ireland.

柳浦 恭 (やなうら きょう)

上智大学大学院外国語研究科博士前期課程修了 (文学修士)。専門は応用言語学。日本外国語専門学校、ライオグランデ大学日本校、東京農業大学等の非常勤講師を経て現在は千葉経済大学短期大学部教授および二松学舎大学非常勤講師。編著に *Reading Culture and Comprehension* (1) (2)、*Reading Structure and Strategy* (1) (2)、*The Contemporary Reader, Reasons to Read* などがある。(以上 Macmillan Language House) また、小学館『ジュニアプログレッシブ英和・和英辞典』の編集委員を務める。

川口 淑子 (かわぐち としこ)

現在、帝京大学理工学部准教授。研究分野はヴィクトリア朝文化、文学。ヘンリー・ジェイムズ、オスカー・ワイルド、カズオ・イシグロなどの研究の他、地域の市民、学生に向けてのイギリスの生活文化の紹介などを行っている。著書には『ヴィクトリア朝文化の諸相』(彩流社、2014年)などがある。

高橋 強 (たかはし つよし)

オハイオ州立大学大学院修了 (M.A.) 英語教授法 (TESOL) 専攻。専門は英語教育、小学校英語教育、アメリカ研究、アメリカ文学。現在、東海大学湘南校舎国際教育センター英語教育部門准教授。2006年日本比較文化学会学会長賞受賞。日本比較文化学会理事、同関東支部副支部長を務め現在に至る。著書に「比較文化学の地平を拓く」(開拓社)、「交錯する比較文化学」(開拓社)、「Improving Your English: Practice for TOEFL ITP」(成美堂)など。

福島 昇 (ふくしま のぼる)

元日本大学教授。現在は日本大学非常勤講師。共著に『英語文化研究』、『英米文学の精神分析学的考察』第2巻、『世界文学はいかにして可能か』、『英米文学の精神分析学的考察』『女たちのシェイクスピア』、『異文化の諸相』、『思考する感覚—イギリスアメリカ文学のコンテクストから』、『英米文学と言語』、『異文化との出会い』。論文に「トニ・モリスンにおけるシェイクスピア表象の変貌 プロスペローとヴァレリアンの関係—『タール・ベイビー』」、「トニ・モリスン『青い眼がほしい』におけるシェイクスピア『ハムレット』

の受容—「私たちのイノセンスも死んだ」」他などがある。

川嶋 正士 (かわしま まさし)

上智大学外国語学部英語学科、同大学院外国語学研究科博士後期課程を経て、現在は日本大学工学部教授。University of Massachusetts at Amherst, City University of New York への留学を含め、生成文法の日英対照言語学を研究。最近は、「5 文型」の史的研究を主たる課題とする。研究業績、受賞歴、競争的資金等の情報は、<https://researchmap.jp/7000007090> を参照。