東京立正女子短期大学紀要

第 29 号

目　次

文化と外国語教育（2）
——文法的パタンと思考様式の融合—— …… 田　島　富美江　(1)
「聞こえ度」分析による英語の音節認識 …… 中　岡　典　子　(15)
学習者の自主性
——達成動機—— …… 清　水　純　子　(44)
酷評からの出発
メアリー・シェリー『フランケンシュタイン』…… 佐　藤　由　紀　(64)
人生の第二段階
——アラン・シリトーの二つの夫婦像—— …… 横　田　由起子　(74)
学習者の誤りに関する考察
——S.P. コーダーの研究の意義—— ……トレバー・モーリー　(93)
旅行業務取扱主任者試験制度の現状と今後の方向について
…… 石　川　茂　己 (117)
「カナクの道」にみる民族アイデンティティ構築と政治性
——ニューカレドニアのチバウ文化センターを事例に——
…… 中　村　純　子 (135)
蜻洲（せいしゅう）——高島平三郎の児童研究—— …… 飯　田　宮　子 (195)
宮澤賢治の誓願について…… 石　川　教　張 (226)
《編集後記》……(154)

2001

東京立正女子短期大学

文化と外国語教育（2）

――文法的パタンと思考様式の融合――

田　島　富美江

はじめに

言語と文化の関わりについては，「文化と外国語教育」（田島，1994）(1)において，サピア・ウォーフの仮説を検討した。その中で筆者はJ.Pennと同様，彼等の仮説は，強い仮説と弱い仮説の２通りに解釈することが出来ると考えた。そして，「言語は思考に影響を及ぼす。」という弱い仮説は，外国語教育に適切に導入されるべきものと考えるに至った。

前稿（1994）においては，彼等の中でもウォーフが主張している「語彙のみならず，文法的相違も文化と関連性がある。」との見解に基づいて，文化と語彙との関連性を記述したが，文化と文法的パタンに関しては，後の稿で扱うこととし，「英文法学習と文化の学習との融合」（p.17）という小節において，融合を図るべきであると提案するに留めた。

本稿においては，文化と語彙の関連性とは別の視点から，各言語の文法的パタンがいかなる文化的背景によって形成されるに至ったかを，また，外国語としてそれらをいかに学習するかを検討する。

文法的事項のすべてに対して文化的背景を明確に論じられるものではないが，英語表現の特徴の１つとして挙げられる名詞中心構造を取り上げ，その文法的パターンの成立に至るまでの英語話者の思考様式を考察する。

I　各言語文化の独立性

１つの言語は，それを母国語として習得し使用する人々の間では，自然に使

用上のきまり—文法・語法—が形成され，お互の合意のもとにコミュニケーションを可能にしている。言葉は，身辺の具体的事柄のみに限定されず，身辺には存在しない無形の，そして高度の抽象概念に至るまで，あらゆる事柄を表現し，理解することを可能にしている。言葉が恣意的産物であるにもかかわらず，1つの言語がこのような役目を果していることは，それが1つの統一体として機能している証拠である。

夫々の言語は，語彙であれ，文であれ，ある限られた地域の話者達が，実生活の体験の中で，外界のあらゆる事象を自分達の思い通りに切り取り，言葉のラベルを貼ったものである，としばしば述べられることからも分かるように，ある地域の言語は，その地域の言語話者の考え方，即ち，思考様式・発想と一体化したものと考えてよい。長い時代を経て，諸々の事情で思考様式が変化するにしたがって，言語も少しずつ変化していくが，全体として1つの統一体としての形や機能を崩すことなく，その言語話者間での1つのコミュニケーションの手段としての役割を果しているのである。

したがって，ある言語を母国語として習得することは，その言語話者の思考様式の習得も当然含まれることである。私達は大古の昔から伝えられた思考様式を，無意識のうちに継承し，言語と共に次世代の人達に伝えていくのである。

以上のように，文化と一体化した言語を習得し，使用することにより，その地域の言語話者らしさ，例えば，日本語話者には日本人らしさが身に着くものと考えられる。さらに，認知心理学の研究によれば，習得した母国語が，物事の認知，認識を可能にするという。ここに，「言語は思考に影響を及ぼす。」というサピア・ウォーフの弱い仮説が当てはまり，したがって，言語が異なればお互いに理解し合えるものではない，というウォーフのことばは極端に過ぎる印象を与えるが，認めざるを得ないのである。

以上のような言語観に基づき，大学・短大において外国語を学ぶ，ということに焦点をあててみよう。

これまで，夫々の言語は夫々の文化と一体化していると述べてきた。即ち，日本語は日本文化と一体化し，英語は英語圏文化と一体化している。したがっ

て，文化と一体化した１つの言語は，他の言語と何ら関連性が無いといっても言い過ぎではないであろう。筆者は以上のような言語と文化の関係を，図１のように図式化し（1993）[2]，言語文化として１つの基本構造とした。外側の円形の中には，文化ということの出来る思考様式・行動様式，そして，中心にある言語も含めて生活上のすべてが含まれるというものである。これを基に各言語間の関連性を考えるならば，図２のようになるであろう。夫々の言語文化が独立し，接点を見出すことができない。１に対してその他のすべて

図１　言語文化の構造

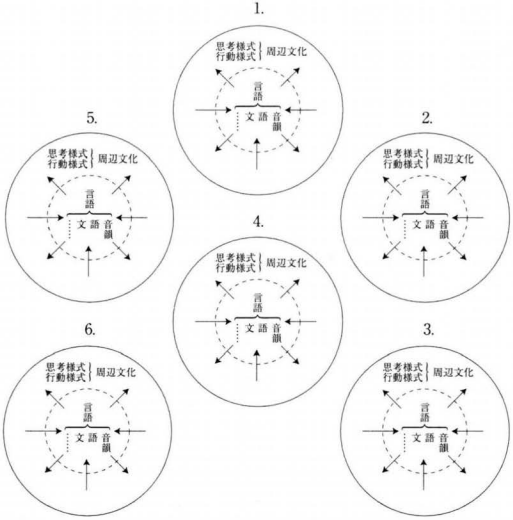


図２　各言語文化の独立性

は，異言語文化であり，同様に，２に対しては，１も含めて他のすべてが異言語文化である。したがって，ある母国語話者が外国語を学習するに当っては，それらの間に接点を見出し，そこから目標の言語文化に接近し，その発想を身につけることである。即ち，母国語の言語文化と目標の言語文化全体を視野に入れなくてはならないのである。特に，日本のように母国語が確立し，日本人としての発想が身についた後で外国語を学習する場合には，かなり論理性を持ち合せていることを利用することも必要である。また，年令が高くなった大学生に至っては，模倣・反復・暗記などでは有効とは言えず，何らかの論理的裏付けが必要なのである。

II　従来の文法指導の疑問点

本節では，文法の１例として英語表現の特徴の１つである名詞構文を取り上げる。田島は1997年[3]の論文の中で，すでに，日本語と異なる名詞用法の中の無生物主語構文について考察しており，無生物が擬人化されて，人に何らかの行為を行うという，日本語話者には素直に考えられない構文の特徴や，そこから生じる意味の把握の仕方，そして，英語学習者に対する指導法等につき検討を行なった。これに対して本稿で取り上げる名詞構文は，動詞または形容詞が名詞化されて，主語・目的語・補語として文に組み込まれた構文である。名詞化された部分は，従来，直訳よりは１つの文で置き換え可能なところが特徴であると言われてきた部分である。

１．The disappearance of fish in a river may be a symptom of water pollution.
２．①川の魚の消滅は水質汚染の徴候かも知れない。
　　②川に魚がいなくなるのは水質汚染の徴候かも知れない。[4]

これまでの文法の指導法としては，１．の下線部は，直訳では日本語として不自然であるから，名詞化された部分に別の文を組み込む（この場合，

appearanceを動詞にして文を作る）ことにより理解し易くなるという理由で，名詞化した部分を動詞や形容詞等に戻し，不自然でない分り易い日本語表現に言語化する方法が採られている。しかし，この方法に就いてはいくつかの欠点が挙げられる。

（1）英語話者の発想で表現された本当の意味が伝わらない。

（2）英文を，即ち，ことばを頭から理解していくプロセスを無視している。

（3）適当な時に自分の考えを名詞構文で構築することが出来ない。

上に述べたような指導法は，第1に訳読式教授法における意味のとり方であり，第2には翻訳家などを養成する場合の指導法の1つであり，言葉を言葉として受身的に理解するに留まっている。要するに，言語のみに焦点を当てているだけで，日本語では接することのない構文が，どのような文化的・思考的背景のもとに定着したかに触れられていないのである。

文学作品の鑑賞や言語学的研究のためであるならば，このような指導法は許されるであろう。しかし，昨今のように，コミュニケーションの手段の1つとして外国語を学習する場合には，日本語話者には考えられない英語構文であっても，それが極めて日常的に使用されている表現であるならば，ネイティブと同じ発想で使用できるようにする能力を身につけ，プロダクションの域にまで到達させなくてはならないのである。

例えば，日本語には無い関係代名詞を使用した後置修飾の文を，英語話者はどのように解釈するだろうか。

He wanted an assistant who would help his work.

彼は，求めていた，1人の助手を，その人は，自分の仕事を，手伝ってくれる，のように，頭から意味のまとまり毎に区切って理解し，文の終わりに来た時点で，断片的に理解したものを瞬時に全体的に統合し，意味を理解していくのであろう。したがって，本稿において検討している名詞構文の名詞が「その周辺の語句を含めて，実質的には1つの文に相当する」[5]ということは，上記のように翻訳の場合には当てはまるかもしれないが，言語の意味理解に重点が置かれている場合には，そのまま頭から理解していくプロセスに馴れさせることが大切なのである。したがって，英語話者には，主語が人であれ，無生物で

あれ抽象名詞であれ，動詞の後に目的語があれば，その主語が目的語である人や物に何らかの働きかけをするという発想があることを素直に受け入れさせる必要があると判断するのである。

英文法の学習と文化の学習を融合させるということは，実に，ここに存在すると言ってよい。

Ⅲ　社会組織の中の人間関係

母国語であれ目標言語であれ，ある１つの文法的パタンがいかにして現在のパタンに成立したかの文化的背景を考察するには，問題が非常に広範，且つ，複雑な要因が重なっているため，簡単には述べられるものではない。しかし，その解決のために，次の２つのことから入ることが必要であると考えられる。

（１）母国語として使用している日本人の言語文化を研究すること。

長い歴史の中での先人達の生活様式や，社会構造（人間関係）に関する知識を深め，その傍ら，文法的パタンを形成するに至った彼らの思考様式を研究すること。

（２）同じ手続きを経て目標言語話者の言語文化を研究すること。

これらの問題に入るに当り，中根千枝氏の著書をその糸口として考察をすすめたい。

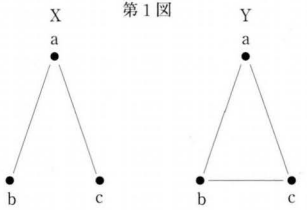
中根氏は社会人類学の視点から，私達日本人（明確に「日本人」と規定しているわけではないが）の人間関係を考察し『タテ社会の人間関係』(1967)[7]を著わしている。その中で氏は概略次のように述べている部分がある。(p.24)

日本においては，会社・団体・家などを構成する社会組織は，時代の流れに従って目に見える変化をしていく。しかし，個人と個人，個人と集団，集団と集団の間で起る社会構造，即ち，人間関係は目に見えないものであって変化しにくいものである。この変りにくい人間関係を考察し，その社会の構造的なあり方をとらえようとするのが本書の目的である。

人間関係が変化しにくいということは，容れ物が変ってもその中で生活する人間の思考様式は，なかなか変化するものではないと考えて良いであろう。そこで中根氏の主張を参考にして，私達日本人の人間関係と，そこから生れた日本語の文法的パタンを考えてみたい。

中根氏は次のように（概略）続けている。私達が寄り集っているだけでは，その形態は単なる「群れ」，「寄り合い世帯」であるが，それが強力な恒常的な枠（例えば，家・会社など）の中に入ると，その成員は一体感を持ち，成員間の個々人を結ぶ内部組織を生成させ強化することにより，集団としての機能が強力になっていく。日本社会の中でのこの「家」的な集団が，集団形成の最も基本的な構造であり，それは１人のリーダー（その集団が「家」であれば「家長」）を頂点として，その下に幾層もの人々が存在して１つの（「家」）集団を形成しているのである，と。社会集団にはさまざまなものがあるが，この「家」の集団内における人間関係が，他のあらゆる社会集団の人間関係にも同様に認められるとして，この「家」的な諸々の社会集団をタテ社会の集団であると呼んでいるのである。この日本的集団においては図３の左側の集団Ｘに見られるように，トップには１人のリーダーを置くが，リーダーの資格は必ずしも仕事上有能であるとか，有資格者であることが第一条件ではなく，他の下位にいる成員に対する理解力・包容力を持っていること，また，権力・能力・経済力があっても，他の成員を情的に

第１図



第２図

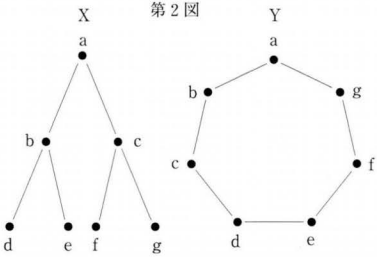


図３[8]　中根千枝氏『タテ社会の人間関係』p.115より

把握し，タテの関係，即ち，上下関係をつなげておかねばならず，したがって，その集団の成員間にはエモーショナルなものが芽生えて結束が強くなる。

集団の結束が強力になればなる程内部の安定を図るため，自己主張の抑制，個々人相互の思いやり，いたわりの態度，情的な要因が醸成されると考えるのである。

中根氏の「タテ」・「ヨコ」の概念（「ヨコ」に関しては後の章にて扱う予定である）や考察方法は多くの人々に影響を与え，日本社会の人間関係を改めて見直すきっかけとなったし，また，共鳴した人も少なくはなく，中根氏の理論をもとに自分の研究をさらに敷衍している者も数多く見られる。それらの中で集団内の和を保って結束を図るため個々人の特殊性・集団内の多様性を認めず，成員も自己主張を控え，他の成員にならうことを良しとする風調がみられるなどは，ほゞ一致した見解であるといえよう。

例えば，会社というものの内部構造も同じである。会社といえばかなり近代化された組織であると考えられがちであるが，その中での人間関係は依然として社長を頂点とし，以下は従業員に至るまで，家族ぐるみで会社に奉仕する精神が求められているのは，現代の日本の大企業における人間関係においてもしばしば見聞されるところである。物事の処理や人事等においても情的な要因がかなり大きく作用するなど，中根氏の指摘するタテ社会の人間関係が，そのまゝ当てはまる構図となっている。

これに対し，英語圏社会での人間関係はどうであろうか。前掲の図３の右側の集団Ｙによれば，タテの社会構造においてはａが頂点にあって全員が繋がりを持っているが，ヨコの社会構造においては，頂点が無く，リーダーを含めて全成員が一定のルールに基づいて集団を構成しているところにその特徴がある。ルールに叶っていれば，集団内部でのすべての成員の位置付けは同等であり，図３のＸ集団内部のように，それに直接繋がる人間関係に忠実であるのでなく，集団のルール自体に忠実なのである（p.18）。したがって，上下関係を基にした情的な感情が芽生えることは無く，集団内部の安定を図って，個々人の間に

思いやり精神が強力に譲成されることも無く，逆に，自己主張により自己の存在をアピールするというのが中根氏の見解である。

また，筆者の考えでは宗教的影響もかなり大きいと思われる。現代では宗教心も次第に薄れつつあるが，日本人の精神に，仏教的・儒教的教えが自然と身についてきたのと同様，英語話者には宗教（特に，キリスト教）の教えが根付いており，それらが，彼等の精神的な依り所となっていることは間違いないといえよう。日本の社会における神の概念は，身近で親しみやすく，あらゆる所に存在し，私達の生活を守ってくれるものというイメージが強い。学業の神様，商売の神様等は，そのよい例である。しかし，キリスト教の神は唯一絶対の存在で畏敬の念の対象であるという。したがって，私達人間は神と同等であるどころか，いかなる者も神の下に位置し，個人はそこにおいては皆平等であり，同じ権利を所有するというのが基本的な考え方である。強力な自己主張により自己の存在・能力等を積極的に誇示し，簡単に他を容認しない反面，自己の行動に責任を持つところが顕著な点である。

以上述べてきたように「タテ」・「ヨコ」の概念が明快に構築された中根氏の見解は，日本人の思考様式及び英語圏の思考様式を考える基本になるものと判断して良いであろう。勿論，この見解に対して異を唱える研究者も数多いことは当然である。しかしながら，言語研究や外国語教育界において，言語と文化の関連性が注目されつつあるため，この著書は，特に日本人の国民性を理解する上で，また，それが日本語に与えた影響を考察する上で，大きな啓蒙書であると筆者は評価しているのである。

Ⅳ　思考様式と言語表現の一体化

Ⅲにおいて，日本及び英語圏の人々の思考様式について，中根氏の著書を中心に考察をすすめてきた。その結果，最も大きな相違は，生活の中で自己主張をするかしないかに在ると考えられる。それは個人が他と対立することなく，お互いにいたわり合って出来るだけ平穏に暮すことを望むか，或は，自己の権利を優先して，積極的に自主独立の精神を以て生きるかの問題でもある。「前

者は，稲作農耕民族として，一定の土地に定住し農業のために成員が協力し合い和の尊重，個の滅却　そして控え目な行動をとって自己主張をしない。後者は，遊牧民族生活をその基盤とし，異質な者同志の対立の際には自己の正当性を主張したり，時には攻撃的に，時には執拗なまでに論理的に自己主張を要求されるのである。」（概略・有馬，1990）

これらの思考様式・生活様式が，いかなる表現法を形成するに至ったか，特に，日本語には見られない構文をいかに英語話者達が作り出したかを考えてみたい。

（1）日本語表現の特徴

各個人は集団の成員であり，心情的にはその安定を図るため，集団内の他の成員の気持を思いやって自己主張を控える傾向にあると言って良い。集団内では，コンテクスト共有度が高いため，情報の受信者が理解していることや，理解できるであろうと思われることについては，省略することがしばしばある。

日本語なりに，文法体系は発達しているが，情報の発信者の省略部分を受信者の推測に任せる傾向があるから曖昧で終ってしまう部分があり，感情の入り込むことが多い。

日本語の表現は，動詞中心構文（状況密着型）で，動詞を多用して状況をそのまゝ（起った順序に従って）述べる表現法を特徴としている。後に述べる英語のように，抽象化して短い表現の中に多くの情報を凝縮した表現法とは異なるものである。

例：彼等がそこを脱出出来るたった一つの可能性は，その崖を上れる道を見つけることだった。

Their only chance of escape was to find a way up the cliff.

上の日本語は，大事なもの（こと），大切なもの（こと）を文頭に置いたり，名詞化して聞き手・読み手の注意を惹くというより，状況をそのままだらだら述べるという印象を与える。この述べ方は，たしかに柔かな響で共感的ではあるが，人間主題が多いから，主観的・感情的表現になりやすい。具体的ではあるが論理性に欠け，訴える力が弱く，大事な部分を受信者に印象づけられない

という欠点が挙げられる。

（2）英語表現の特徴

各個人は何びとも平等であり，それぞれ個の権利を所有する，という考え方が英語話者の思考の基盤にあるため，集団の安定を図るというよりは，自己主張をして集団内の他の成員の気持ちを意識することが少ない。それ故，物事を整理して自己の主張を論理的に明確に表現し相手に訴えるのである。

集団内におけるコンテクストの共有度が低いため，自己主張の際には省略を避け，受信者が理解出来ていることが明白であっても，すべてを言葉に表わすのが１つの特徴である。

英語は，誤解を生じないため，比較的整然とした文法体系が発達した言語であり，日本語のように受信者の推測に任せるという曖昧さが避けられ，感情移入が少ない。または，曖昧さを避けるために，次第に整然とした文法体系が成立したとも言えるであろう。

自己主張を有効にするため，大事なものを目立たせ，強力に受信者の注意を引こうとする表現法がある。それは日本語のように，訴える力の弱い人間主題の状況密着型を避け，動詞や形容詞を名詞化して，文頭に置いたり，あるいは，目的語や補語として使用する表現法である。

例１．The employment of young children is against the law.
　　└→People employ young children.
　２．We request your attendance at the meeting.[6]
　　└→You attend the meeting.

このような表現法は客観的性格が高く，感情の入る余地が少なく，論理的である。無生物主語構文などは，このような文化的背景から発展したものであろう。このような種類の表現を名詞構文と言い，柔らかい日本語に較べて硬い響を与えると同時に，日本語には無い特徴であり，日本語話者が学習する場合の大きな困難点の１つであるということが出来る。

ある言語の文法的なパタンは，その言語話者の長年にわたる思考様式の反映

であり，その文法的パタンが一度定着すると，今度は逆にそれを使用する話者の思考を規定する役目を果し，その言語話者のアイデンティティをより強固なものにしていくという。Ⅱ～Ⅲに亙って，日本と英語圏の言語文化を概観し，その言語の背景にある思考様式が，いかにその言語を特徴づけているかを検討してきた。その結果，日本語と英語という2つの言語は，現在の形に発展するまでの経緯が全く異っていることが理解できた。従って，状況をそのまま順次叙述していく表現法に馴れ親しんでいる日本語話者が，名詞構文の表現を簡単に理解し，使用することが出来ないのは当然のことといえる。英語話者の使用する名詞構文や無生物主語構文などは，日本語話者には考えられない表現である。英語にそのようなパタンが成立し，日常的に使用されていることは，彼らの思考様式と言語とが融合している証拠である。従って，その文法的パタンを学習するには，名詞構造から動詞構造に変えて理解することは非論理的であることは明白であり，その言語を使用している話者の思考様式と共に，その構造を変えることなく，そのまゝ意味を把握していくようにしなければならない。

表現法が異なれば，当然，意味も異なるものである。

a
① The result of the examination made her feel better.
② As she knew the result of the examination, she felt better.

b
① They showed their readiness to set out on the journey.
② They showed me that they were ready to set out on the journey.

上の①と②は意味が同じであるとは言えない。何故ならば，言葉は文脈の中で使用されるものであるから，どんな場面で何を強調するかによって，①か②が決まってくるのである。

名詞化された語句を主語として，また，補語や目的語として使用する文法的パタン（論理的表現）の指導としては，このようなパタンの形成に至った文化的背景を理解させつつ導入することが必要である。名詞化，抽象化するプロセスや，名詞化された語句の使用を指導し，動詞中心構造に比べていかに少ない動詞と簡潔な構文で強調点を明確に表現しているか等々に気付かせることは，目標言語の言語文化を理解するための近道ともなるであろう。同時に，強力に自己主張をする民族が形成した言語表現全般に関心を抱くことが望まれる。

「文法的パタンと思考様式の融合」という副題は，まさにこのことを意味したのである。単に，言語学的な比較・対照に留まらず，また，異文化を単なる知識として獲得するだけでなく，それらが一体となった目標言語の言語文化に接することが外国語学習にとって重要なことである。

おわりに

文部省が平成13年度より　教職課程のカリキュラムの中の「教科に関する科目」の中に，これまでの「比較文化（外国事情を含む）」を「異文化理解」に変更した。異文化を入れた点は良いが，このような形で入れたことは理解に苦しむものである。何故ならば，目標言語話者の思考様式は，言語そのものの中に表われるものであるから，英語話者の思考様式を単に知識として獲得させるより，リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング等の基礎的科目の中で教師が言及しつつ，また，学生には，文法的パタンが成立した背景等を理解させつつ指導することが望ましい。それにより理解が早まり，プロダクションを容易にするならば，そこにこそ目標言語の学習と異文化学習とが融合したこと，即ち，異言語文化の学習が成立したことになると確信する。

確かに，文法の１つ１つの項目について，発想の違いや生活習慣の相違等々に言及することは非常に時間のかかることであるが，各教師の積極的な取り組みに任せるべきであろう。文法教育を従来の方法に従っているならば，本文で述べたように，単に，理解のための学習，受け身の学習に終り，発信型を目指す教育に程遠いものとなろう。

注

(1) 田島富美江「文化と外国語教育―サピア・ウォーフの仮説に基づいて―」東京立正女子短期大学紀要　第22号　pp.1～20　1994

(2) 田島富美江「英語教育における『異文化理解』の位置付け」東京都私立短期大学英語英文学会研究紀要　pp.66～72　1993

(3) 田島富美江「英語の無生物主語構文とその背景―文化と英語教育の関連に基づいて―」東京立正女子短期大学紀要　第24号　pp.1～18　1997

(4) 江川泰一郎　『英文法解説』改訂3版　p.35　金子書房　1991
(5) 江川泰一郎　上掲書　p.36
(6) 江川泰一郎　上掲書　p.33
(7) 中根　千枝　『タテ社会の人間関係』講談社現代新書　講談社　1967
(8) 上掲書　p.115

参考文献

綾部　裕子　「言語相対論の中のサピア」言語文化論集第22巻　筑波大学現代語現代文化学系　1987
有馬　道子　『心のかたち・文化のかたち』　勁草書房，1990
加藤　和光　『文化の流れから見る英語』　三修社，1996
川西進・山内久明　『イギリスの言語文化Ⅱ』　日本放送出版協会，1990
剣持　武彦　『言語生活と比較文化』　朝文社，1995
田島富美江　「文化と外国語教育」　東京立正女子短期大学紀要　第22号，1994
高山　信雄　『イギリス文化論序説』　こびあん書房，1996
唐須　教光　『文化の言語学』　勁草書房，1988
日本文化会議（編）『ことばと文化』　研究社，1976
芳賀綏（編）『日本語講座第三巻　社会の中の日本語』　大修館，1976
南　　博　『日本人論』　岩波書店，1994
安井　　稔　『英語学と英語教育』　現代英語学シリーズ10，開拓社，1988
キャロル,J.B.編（1956），有馬道子訳『言語・思考・実在』　南雲堂，1988
サピア,E.・B.L.ウォーフ他著，池上嘉彦訳『文化人類学と言語学』　弘文堂，1970
中根　千枝　『適応の条件』講談社現代新書，1972
平林　幹郎　『サピアの言語論』　勁草書房，1993
ペンJ.著（1972），有馬道子訳『言語の相対性について』　大修館，1980
牧野　成一　『ウチとソトの言語文化学―文法を文化で切る―』　ナフル選書12，アルク，1996

「聞こえ度」分析による英語の音節認識

中岡典子

0．はじめに

英語のリズムを習得するには，なによりも単語内の音節が認識できていなければならない。この論文では「聞こえ度」による音節分析がリズムのてがかりを得る上で有効に働くかどうかを論じる。

「聞こえ度」によるグラフ分析には，英語の音声特徴を視覚化して確認できるというメリットがある。このことはすでに1997年の論文の中で，子音連鎖を論じる際に指摘している[1)]。その論文は，窪園晴夫の「聞こえ度」を取り上げた論点[2)]に基盤をおいて，一部の子音連鎖にかかる制約を分析したもので，具体的には英語の語頭の/*stn/と/*tn/の子音連鎖にかかる制約を，「聞こえ度」によるグラフ分析を取り入れながら論じたものである。音響音声学の分野にも関連する専門的な議論を，専門外の読者にも理解しやすく扱えたという点で，「聞こえ度」によるグラフ分析は有効に機能したといえる。

この論文では，しかしながら，音響音声学の専門的な議論をしようとしているのではない。この論文の対象は英語学習者本人，あるいは一般の日本人英語学習者を指導する教員である。そして論文のねらいは，リズム認識の育成に英語の音節と母音に対する基礎認識の形成が必要であることを明らかにし，基礎認識形成にあたっては「聞こえ度」によるグラフ分析が有効であるかどうかを論じることにある。また，単に机上の議論ではなく，ここ数年にわたる東京立正女子短期大学英米語学科の英語音声学の授業と，大妻女子大学英文科の英語発音法の授業に基づいての実践報告でもあることを付け加えておく。

Ⅰ．英語の音節認識の必要

1．音節境界を示す記号に対する認識不足

多くの日本人学習者は，辞書の音節境界の記載にあまり注意を払っていないように思われる。しかし，基本的に辞書にはほぼすべての単語に音節境界を表わす‘・’が使われ，何音節の単語であるか一目瞭然になっている。

（1）psych　　1音節
　　psy・chic　　2音節
　　psy・chol・o・gy　　4音節
　　psy・cho・log・i・cal　　5音節

これまで，25年間近く英語教育にたずさわって，中学（10年間），高校（2年間），短大（10年間），四大（15年間）で教壇に立ち，新しいクラスを担当するたびに，辞書の音節境界を表わす記号‘・’を説明してきた。その都度「言われて初めてそういう記号がついているのに気がついた」という学生がほぼ80%，ほぼ10%が「気がついてはいたが，意味がわからなかった」といい，残る学生が，「なんとなく自分で予想はつけていた」という。いずれにしてもどの学生も特に教えられた経験はなく，ほとんどの学生は，単語を発音する際に役に立つ記号としては活用してはいないようである。

2．音節境界が示す母音の発音上の手がかり

音声境界の記号‘・’が表わす音節の区切りの情報はその前の音節が開音節か閉音節かも提示している。下記の下線部の母音字の発音が短母音（short vowel：［æ i ʌ e ɑ］），開音節の場合長母音（long vowel：［ei ai ju:/ u: i: ou ］）になるという情報を表わしている場合が多い。このshort vowelか long vowelかという発音上の手がかりとなる情報は重要なものなので，発音記号を記載しない英英辞書の場合，(˘,¯) の記号を使ってこの母音の識別に関する情報を表わしている。　făt, făb・ric, făm・i・ly,　　fīlm, frĭs・bee, fĭn・ish
　　fāte, fā・tal, fā・mous,　　fī・ber, Frī・day, fī・nal

（2）英英辞書の記載記号

short vowel ：ă ĭ ŭ ĕ ŏ

long vowel ：ā ī ū ē ō

（3）閉音節の場合：short vowel［æ i ʌ］

［æ］	fa̲b・ric	fa̲m・i・ly	fa̲c・tor	fa̲c・ul・ty	fa̲n・ta̲s・tic
［i］	fi̲c・tion	fri̲s・bee	fi̲f・teen	fi̲n・ish	fi̲l・ter
［ʌ］	fu̲n	fu̲n・ny	fu̲nc・tion	fu̲d・dle	fru̲s・trate

（4）開音節の場合：long vowel［ei ai ju:/u:］

［ei］	fa̲・ble	fa̲・mous	fa̲・tal	fa̲・vor	fla̲・grant
［ai］	Fri̲・day	fli̲・er	fi̲・ber	fi̲・nal	fi̲・nance
［ju:］	fu̲・ture	fu̲・el	fu̲・ner・al	fu̲・ry	fu̲・sion

3．音節を無視した発音の傾向

1）数珠球つなぎの発音の傾向

英語の音節を無視したり，あるいはごまかして発音したりしていると，聞き手には耳障りな発音，あるいは通じない発音で話していることになり，コミュニケーション上のトラブルを招くようである。

上記の開音節・閉音節と母音の発音との関連は，知っていると発音上便利であるので，実際的には発音上の要点の一つであると考えられる。しかし，仮にそのことを除いて考えるとしたらどうだろう。音節を認識しているかどうか自体がたいした問題ではないのならば，わざわざ音節の切れ目を取り立てて教える必要はないのかもしれない。音節が英語でコミュニケーションを図る際に，たいして役に立たないものならば，辞書からその境界を示す記号の記載を削除してもいいのかもしれない。

それでは，しばらく単語から音節境界の印を削除したとして考えてみること

にする。日本人学習者が初めての単語を，発音記号をてがかりに発音する場合はどうだろう。例えば，下記のように聞いたこともない単語を発音するとする。おそらく，英語音として区切って発音することができず，一つ一つの発音記号をただ数珠球つなぎにつないで発音するだろう。しかし，その場合発音しても相手に通じる発音にはなりにくい。

（5）数珠球つなぎに発音しがちな初めての長いスペリングの単語

rhinoplasty	［r a i n o u p l æ s t i］
nympholepsy	［n i m f ə l e p s i］
extraterrestrial	［e k s t r ə t ə r e s t r i ə l］

2）なんとなく発音

ところが，初めての単語というわけでもなく，また難しい発音の単語でなくても，日本人学習者は英語の音節を意識することなく，なんとなく発音している場合がある。

（6）音節を意識することなくなんとなく発音されがちな普通の単語の例

stripe	trained
crystal	pamphlet
commercial	theater
development	execution
international	communication

3）外来語に準じた発音

一方，外来語として日本語にはいっている単語の場合，無意識のうちに外来語の音声イメージのまま発音する傾向がある。

（7）外来語のイメージのまま誤まって区切って発音されやすい単語

Christmas	クリスマス	chocolate	チョコレート
strike	ストライク	screen	スクリーン
advantage	アドバンテージ	technology	テクノロジー
illustration	イラストレーション	spring	スプリング

waitress　　ウェイトレス　　countdown　カウントダウン

4）単音節単語の発音

また，英語では単音節の単語であるにもかかわらず，日本人学習者は途中で区切って2音節，あるいは3音節として発音しがちな場合さえある。

（8）単音節なのに区切って発音されやすい単語

boiled	stained	fried	called
found	shrimp	skunk	trunk
print	trump	ground	spring
blond	point	blind	smile
smooth	splash	straight	strange

以上の4点から，英語の音節という音のかたまりを意識できないまま発音していると，実際の会話の中で相手に通じないとか聴きにくいなどのコミュニケーション上のトラブルが生じていると予想される。

4．聞き取りで必要になる音節認識

1）普通の会話の速度

音節認識は発話者だけが必要とするものではなく，普通のコミュニケーションをする上で，聞き手も必要としている基礎的な認識である。

普通の速度で話される英語音を聞き取ることはむずかしい。ちなみに，普通の速度は日本人学習者にはかなり早い発音に感じられる。日本人学習者に長年英語を教えているネイティブ・スピーカーは，学習者に聞き取らせようとかなりゆっくり話してくれる。しかし，どの音も正確に聞き取れるような丁寧でゆっくりした発音は，むしろ英語としては不自然な発音にすぎない。普通の会話の速度で話されるとアクセントのない音節はますます短くあいまいに発音され，母音脱落現象もひんぱんに生じる。コミュニケーション能力の育成を目ざすのであれば，やはり，こういった特徴をもつ普通の速度の会話が聞き取れる能力の育成を目ざすべきであろう。

2）文のリズム：文強勢のメカニズム

普通の速度の会話の聞き取り能力を育成するためには，英語のリズム感を育成する必要がある。英語のリズムといえば，単語レベルだけでなく，もちろん文レベルでかかる文強勢のシステムを理解しておく必要がある。しかし，この論文は文強勢のシステムについて詳しく論じようとしているわけではない。ここでは，文レベルのリズムの土台が，個々の単語の音節と語強勢によって形成されていることを簡単に整理しておく[3]。

（9） i Let me explain about the accident I saw at the station.

ii I saw Mr. Robinson at a restaurant on Massachusetts Avenue.

上記の文で文強勢がかかるのは，一般に内容語と呼ばれるそれ自体が独立した意味を持つもので，名詞，形容詞，動詞などが代表として上げられる。機能語と呼ばれる冠詞，接続詞，前置詞などには一般的に文強勢はかからない。上記の例文で文強勢がかかる単語を□で囲むと以下のようになる。

（10） i [Let] me [explain] about the [accident] I [saw] at the [station].

ii I [met] Mr. [Robinson] at a [restaurant] on [Massachusetts] [Avenue].

単語はそれぞれ独自の強弱のリズムをもっている。この英語の強弱のリズムは，音節を単位として存在する。強勢がかかる音節は強く長く発音され，強勢がかからない音節は弱く短くあいまいに発音され，これによってリズムが生じるからである。

上記の例文で文強勢のかかった単語も，語強勢による独自のリズムをもともともっている。このリズムは基本的に文レベルに生かされていく。

（11）

lét	———	ex・pláin	・———
ác・ci・dent	———・・	sáw	———
stá・tion	———・	mét	———
Ró・in・son	———・・	rés・tau・rant	———・・
Áv・e・nùe	———・—	Màs・sa・chú・setts	—・———・

文強勢のかからない単語も同じく，もともとの単語独自のリズムをもっている。しかし，文レベルでは強勢がかからないので，すべて弱強勢の音節に変化する。

(12)

me	———	⇒	·	abóut	·———	⇒	··
the	———	⇒	·	I	———	⇒	·
at	———	⇒	·	Mr.	———·	⇒	··
a	———	⇒	·	on	———	⇒	·

文全体のリズムを書き出すと，だいたい以下のようになる。

(13)

i Let me explain about the accident I saw at the station.
——— ·· ——— ·· · ———··· ——— ·· ———·

ii I saw Mr. Robinson at a restaurant on
· ——— ·· ———··· · · ———·· ·

Massachusetts Avenue.
—·———· ———·–

もちろん，音の連結のし方を習得し，できるだけなめらかに無駄を省いて，音から音へとつないでいく口の中の動きを知っておく必要がある。この音の連結に関しては紀要20号[4]，21号[5]の議論を参照してほしい。連結のしかたがわかれば，相手の口のなかの動きがわかり，これまで聞き取れなかった音声が自然に耳にはいってくるようになる。

3）発音と聞き取りの相関関係

発音と聞き取りはお互いに相関関係にある。より明確に発音できると，聞き取りがより上手になり，より鮮明に聞き分けられるようになると，発音がより上手になっていく。単語例（5）（6）（7）（8）で，あいまいな音節認識のまま発音されがちな単語を紹介した。その発音のままでは，単語の聞き取り能力もかなり低いはずだ。なぜなら，人は自分でイメージした音を聞き分けるわけで，あいまいな音節イメージしかもたず，なんとなく発音している単語の場合，早口で発音されると聞き分けられなくなるからである。

4）リズムの聞き取りに必要な音節認識

日本人の英語学習者には，英語母国語者が普通の速度で話した英語が聞き取りにくい。コミュニケーション能力を高めるためには，単に真似をして発音練習したり，聞く量をふやすだけ[6]では十分とはいえない。音節認識とリズムに基づいた英語の音声イメージをもっていることが重要である。前述の（5）（6）（7）（8）の単語の音節数と強弱のリズム（ ——— ・ ）を記載すると以下のようになる。

（14） 4音節 rhì・no・plás・ty —・———・
4音節 ným・pho・lèp・sy ———・－・
6音節 èx・tra・ter・rés・tri・al —・・———・・

（15） 1音節 strípe ———
traíned ———
2音節 crýs・tal ———・
pám・phlet ———・
3音節 com・mér・cial ・———・
thé・a・ter ———・・
4音節 de・vél・op・ment ・———・・
èx・e・cú・tion —・———・
5音節 ìn・ter・ná・tion・al —・———・・
com・mù・ni・cá・tion ・－・———・

（16） Chríst・mas ———・ （2音節）
chóc・o・late ———・・ （3音節）
stríke ——— （1音節）
scréen ——— （1音節）
ad・ván・tage ・———・ （3音節）
tech・nól・o・gy ・———・・ （4音節）

ìl・lus・trá・tion	—・———・	（4音節）
spríng	———	（1音節）
wáit・ress	———・	（2音節）
cóunt・dòwn	————	（2音節）

Ⅱ.「聞こえ度」の基本理解

「聞こえ度」によるグラフ分析にはいる前に「聞こえ度」に関する基本理解を確認しておく。

1.「聞こえ度」とは

「聞こえ度」というのは聴覚上の概念で，根間によると，"同じ条件のもとで個々の音を発音するとき，それが聞こえる相対的距離を比較したもの"[7]である。例えば，[s] を発音する際にいくら大きな音声を出そうとしても，部屋の外まで聞こえる程の音声にはならないが，[a] を勢いっぱい大きな声で発音すれば，遠く離れた位置にいる人にも聞こえ，何事かと驚いて飛んでくる程の大きな音声となる。これより2つの音の「聞こえ度」を比較すると [a] ＞ [s] であることは明白である。

子音の場合の「聞こえ度」は，発話時の息の妨げの度合いと声帯の振動の有無という2つの調音上の特徴によって決まる[8]。息の流れの妨げの度合が小さければ小さい程，「聞こえ度」は高くなる：半母音＞側音＞鼻音＞摩擦音＞閉鎖音。また，声帯の振動を伴う子音の方が，声帯の振動を伴わない子音より「聞こえ度」は高い：有声子音＞無声子音。

一方，母音はすべて子音より「聞こえ度」が大きい。母音はすべて有声音である上に，発話時に息は少しも妨げられることがないからである。母音の「聞こえ度」は，息の流出量の大小によって3段階に分かれる。口を大きく開くとあごが下がり舌の位置が低くなる低母音（例えば [a]）が，息の量が一番多くなり，そのため「聞こえ度」も一番大きく10度となる。一方舌の位置が高い高母音（例えば [i]）はあまり口を開かないので息の量が母音の中では一番

小さくなり，「聞こえ度」は8度となる。口の開きが中くらいの中高母音（例えば［e］）の「聞こえ度」は9度である。

2．「聞こえ度」の指標

1）破擦音の「聞こえ度」

破擦音は閉鎖音と摩擦音の合成音である。しかし，閉鎖音の部分では，息の閉鎖が生じるだけで息は流れていないので，音声は出ておらず，息の流出部分をになう摩擦音部分の「聞こえ度」が破擦音の「聞こえ度」であることがわかる。従って，破擦音は摩擦音に準じるということになる。

2）「聞こえ度」の指標の改訂

破擦音は発音記号が2つからなる合成音であることから，学習者は［ʧ］が1度から2度への「聞こえ度」の変化をもつ合成音と誤解しがちである。そこで学習者の便を図って指標のリストの2度に無声破擦音と4度に有声破擦音も列記しておいた方がよい。

下記の「聞こえ度」の指標は，根間の子音と母音の「聞こえ度」の指標の一覧[9]を参照した上で，破擦音についての記述がないため，2度と4度に破擦音を加えて改訂したものである。

(17) 改訂した「聞こえ度」の指標

1度：無声閉鎖音　（ eg. ［t］ ）
2度：無声摩擦音　（ eg. ［s］ ）
　　無声破擦音　（ eg. ［ʧ］ ）
3度：有声閉鎖音　（ eg. ［d］ ）
4度：有声摩擦音　（ eg. ［z］ ）
　　有声破擦音　（ eg. ［ʤ］ ）
5度：鼻音　（ eg. ［n］ ）
6度：側音　（ eg. ［l］ ）
7度：半母音　（ eg. ［r］ ）
8度：高母音　（ eg. ［i］ ）

9度：中高母音　　（ eg. [e] ）
10度：低母音　　（ eg. [a] ）

3）指標に関する細部の分析

2度3度は順序が逆の分析もある[10]また，7度の半母音を更に2つ7度［r］と8度［y，w］に分け，「聞こえ度」指数全体を11度まで認めている分析もある[11]。細部の分析に若干違いはあるにせよ，この論文ではそのことには言及しない。この論文では上記の1～10度の「聞こえ度」指数に基づいて分析を進める。なお，現実の「聞こえ度」はLadefogedの英語における音の「聞こえ度」のグラフを参照にすると，無声閉鎖音・有声閉鎖音・無声摩擦音まではかなり小さいが，4度以上すなわち有声摩擦音より上の「聞こえ度」はかなり大きく，3度から4度へ「聞こえ度」の度合いの差は大きい。

3．「聞こえ度」のグラフから読みとる音節数

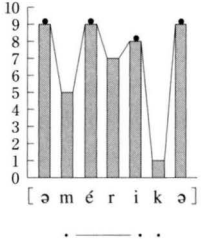
1）グラフの読み方

語を構成する各音の「聞こえ度」をグラフにして表わすと，「聞こえ度」の違いによって山が形成される。「聞こえ度」の一つの山が一つの音節を形成している。

たとえば，Americaを表わしてみると次のようになる。

(18)

America
アメリカ



両端にも音声が響いているので，これも山である。したがって，4つの山がグラフから確認でき，4音節の単語であることがわかる。

2）音節の核としての母音：「聞こえ度」の山の頂点を形成

「聞こえ度」の山の頂点を形成している音がその音節の中核である。(18)のグラフから当然のことながら，山の頂点となっているのは母音である。発音記号の中にあらわれる母音の数だけ，それを頂点とする聞こえ度の山が現れる。したがって，一般的には音節の核となるのは母音である。

3）明確でない音節の境界

「聞こえ度」の問題点として根間が2つ指摘しているが，その1つが音節の境界に関することである。

(19) "「聞こえ度」では音節の頂点はわかるが，音節の境界がはっきりしない。二つの頂点のあいだにある子音がどの音節に帰属するか，聞こえ度だけではわからない。"[12]

確かに，根間が指摘するとおりである。だが，音節境界が明示できないから「聞こえ度」には問題があるとする議論は理解しかねる。むしろ，音節境界を明示しないからこそ，説明できることがある。なぜなら，必ずしもすべての単語のすべての音節の音節境界が，明確にネイティブ・スピーカーの頭の中に入っているわけではないからである。

はじめに取り上げたように，音節境界の前の音節に強勢がかかっている場合，音節境界は，開音節か閉音節かの違いによって，母音の発音に影響を与える。ネイティブ・スピーカーの音声認識の中では重要なものとして位置づいていると考えられる。これはむしろ，「聞こえ度」の問題ではなく，スペリングの読み方に関するネイティブ・スピーカーの知識と関係している。

ところが，多音節の中の弱強勢の音節の場合には，辞書の編纂者によっては，音節の境界の置き方が同じではない[13]。けっこうばらつきがみられる。この事実は，ネイティブ・スピーカーでも音節の切れ目が判然としていない場合があ

るということだ。音節の山さえわかれば英語のリズムはとれる。「聞こえ度」のグラフは，このことをわかりやすく示しているとも言える。

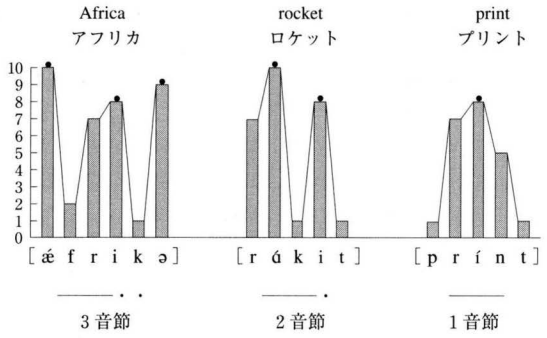
4）「聞こえ度」のグラフで確認できる音節数

先ほど分析した“America”は英語で4音節，そして日本語でも4モーラと，日本語と英語が同じ区切り方をもつ単語であった。しかし，日本語と英語では音声の区切り方は普通同じではない。ここではそういった例をとりあげる。

以下の3つの単語はアメリカと同じく，日本語ではいずれも4モーラの外来語として定着している単語である。日本人には，その4モーラの音声イメージが無意識のうちに働くため，4つの音のかたまりとして認識しやすい傾向がある。そのため，英語本来の音のかたまりがいくつあるのか，すなわち何音節の単語なのかがわかりにくい。アメリカが4音節ならば，アフリカも，ロケットも，プリントも4音節の単語だろうと母国語からの類推が無意識のうちに働き干渉を引き起こしてしまう。この母国語からの干渉を切り離し，英語本来の音節を明確に認識する方を理解しない限り，繰り返しの発音練習だけではこの種のトラブルは消えない。

「聞こえ度」の指標に基づいて，各単語の「聞こえ度」のグラフを描くと以下のようになる。

(20)



この「聞こえ度」のグラフから，聞こえの山の数で英語の音節の数を視覚的にそれぞれ３音節，２音節，１音節と確認することができる。

Ⅲ．成節子音と「聞こえ度」

１．成節子音を導入することの指導上の意味

英語の成節子音とは何か？この特殊な子音の存在は日本人学習者には案外わかりにくい。ここでは，「聞こえ度」のグラフを使うと，成節子音の存在がいかに指導しやすくなったかということを報告・説明していく。

成節子音とはsuddenの［n］littleの［l］のように，子音単独で音節を形成する子音のことである。以前から「英語音声学」[14]「英語発音法」[15]の授業で導入してきていたのだが，「聞こえ度」のグラフを活用する前は，十分に教えることができていなかった。［dn#］［tl#］（#は語境界を示す）の子音連結の発音のし方を教えた上で，これは単独で音節を形成する成節子音だと言葉としては説明した。しかし，これでは教えたことにはならない。事実，成節子音の成節ということの意味を，学生に十分に理解させることはできなかった。導入することでかえって，英語の音声はわかりにくいと思わせただけに終わっていたようである。英語音声学の専門家を育成するわけではないので，発音のし方さえできればそれで十分で，なにも英語の成節子音という専門用語の概念まで，とりたてて教える必要はないのではないかと勝手に解釈して，お茶を濁していたわけである。

しかし，この解釈は間違っていたのではないだろうか。この２年ほど本格的に「聞こえ度」を導入して音声指導をしていく中で，そういう疑問が生じてきた。英語の音節構造の基本が十分理解できた時，はじめて成節子音が理解できる。言い換えると，成節子音の存在の意味がよく理解できていないということは，英語の音節構造と日本語のモーラ構造がまだ混同したままで，切り離せておらず，英語の音節構造の基本が理解できていないということではないだろうか。

2．日本語のモーラ構造からの干渉

「聞こえ度」のグラフの活用に入る前に，なぜ，成節子音の存在が，英語の音節構造と日本語のモーラ構造との混同に関係するのかについて取り上げておこう。

日本語にも単独でモーラを形成する子音が存在し，英語の成節子音との混乱を招いている。単独でモーラを形成するのは，促音と撥音で，“一等”（いっとう）や“ストップ”の「っ」，“展開”（てんかい）や“サウンド”の「ん」に相当する。「っ」も「ん」も後ろに母音を従えず，子音単独で，一拍分にかぞえることができ，１モーラを形成している。日本語と英語では基本的な音韻構造が違う。にもかかわらず，日本人は英語の単語に対しても，日本語のモーラの区切りを転化させ，適当に音節の区切り目があるようにまちがって認識してしまう傾向がある。

(21)

外来語(モーラ)	英語（音節）	日本人の誤った音声イメージの傾向(音節)
スティック (4)	stick (1)	[su・ti・kku / sti・kku] (3, 2)
クリップ (4)	clip (1)	[ku・li・ppu / kli・ppu] (3, 2)
サウンド (4)	sound (1)	[sa・un・do / saun・d] (3, 2)
マインド (4)	mind (1)	[ma・i・n・do / ma・in・do] (4, 3)
メンタル (4)	men・tal (2)	[me・n・ta・lu / men・ta・lu] (4, 3)

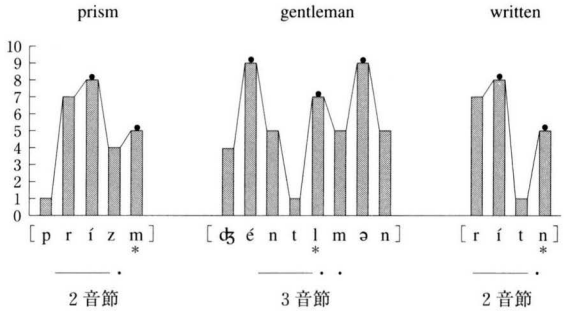
日本語に存在するのはモーラという単位であって，英語の音節という単位ではない。日本人学習者に英語の成節子音を，英語の音節に関する十分な導入や音声的蓄積もなく認識させることは難しい。

3．「聞こえ度」のグラフで確認できる成節子音の特徴

1）成節子音

次の単語の「聞こえ度」のグラフを参照してほしい。

(22)



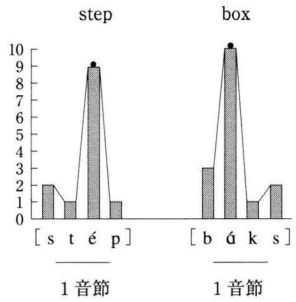
グラフより聞こえの山の数が，‘prism’ 2つ，‘gentleman’ 3つ，‘written’ 2つなので，それぞれの単語は2音節，3音節，2音節であることがわかる。母音は，8度，9度，10度と高い数値の「聞こえ度」をもつ。したがって，山の頂点すなわち，各音節の中核を形成するのは普通母音である。しかし，‘prism’ の［m］，‘gentleman’ の［l］，‘written’ の［n］は，子音であるにもかかわらず，聞こえの山の頂点になって，1音節を形成していることがグラフから確認できる。このように，子音だけで音節の中核になっている子音を成節子音という。（上記のグラフ（22）で，成節子音には＊印を記載）

2）語頭と語尾の［s］の問題

根間[16]が聞こえ度のもう一つの問題点として提示していたのは，step box の場合，1音節であるのに，「聞こえ度」のグラフを描けば2音節扱いにならざるをえないということであった。

しかし，これは，［s］の「聞こえ度」が2度であり，2度といえば，現実的には大変低い「聞こえ度」で，低いさざなみにすぎず，聞こえの山を形成するほどの聞こえにはならない。つまり，成節子音として音節を形成するほどの聞こえの大きさは［s］にはないと考えられるので，成節子音扱いする必要はない。

(23)



Ⅳ. 英語の母音の特徴と「聞こえ度」

1．2重母音

1）3種類の2重母音

英語の二重母音は，第1要素の母音から第2要素の母音への変化に特徴を持つ1つ分の母音である。出発点の母音は常に強く長く，目標点の母音は常に弱く短く発音される。

一般には英語の2重母音は，第2要素の母音の種類によって，目標点が［i］であるもの，目標点が［u］であるもの，目標点が［ə］であるものの3つのタイプにわけられる。しかし，目標点が［i］と［u］のものと，目標点が［ə］のものでは違いがある。目標点が［ə］の場合は，スペリングに［r］をふくんでおり，イギリス英語とアメリカ英語で発音上の違いがみられるからである。

(24) 3種類の2重母音

i　目標点が［i］であるもの　［ai］ time, line, wine
　　［ei］ pail, mail, tape,
　　［ɔi］ boil, voice, boy

ii　目標点が［u］であるもの　［au］ sound, mound, round

	[ou]	home, hole, gold
iii 目標点が［ə］であるもの（母音＋ r）	[iə]	beer, fear, near
	[ɛə]	hair, pair, care
	[uə]	poor, tour, cure
	[ɔə]	door, more, store

2）2重母音の特徴

日本語にも英語にも発音記号で表わすならば，同じ記号で記載される単語がある。しかし，日本語には2重母音はなく，2音節の単語であり，実際の音には大きな違いが生じる。

(25)

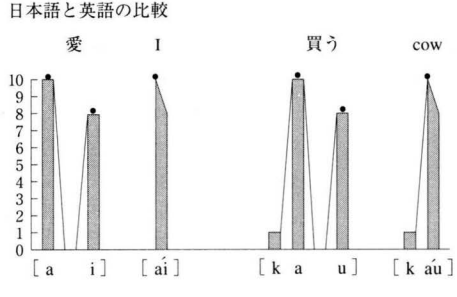
日本語		英語	
愛	［ai］	I	［ai］
姪	［mei］	May	［mei］
買う	［kau］	cow	［kau］

(25) の例でも明らかなように日本語の似たような音声が，英語と同じ発音記号で表記されている。しかも英語の二重母音の発音自体はそれほど難しいものではないため，ややもすると英語の2重母音にはたいした注意も払われないまますまされることが多い。

しかし，日本語では2モーラに相当する類似の発音が，英語では変化を表わす1つ分の母音であるということを認識しておくことは，英語の音節を理解する上で重要である。「聞こえ度」のグラフで日本語と英語の違いを表わす。

日本語では［ai］［au］の発音は，実際にはどんなに早く短く発音されても，別々の2つ分のモーラとして区切って聞きとられる。一方英語の場合はゆっくり発音された場合でも2つ分の母音に聞きとられることはなく，それぞれ［i］［u］に向かって変化する1つ分の母音として聞きとられる。この違いを「聞こえ度」のグラフでは (26) のように表すことができる。

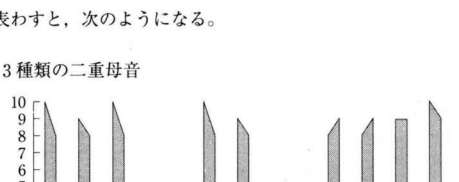
(26) 日本語と英語の比較



3）英語の二重母音の「聞こえ度」

上記の目標点が［i］，［u］，［ə］の3種類の2重母音であるものを「聞こえ度」で表わすと，次のようになる。

(27) 3種類の二重母音



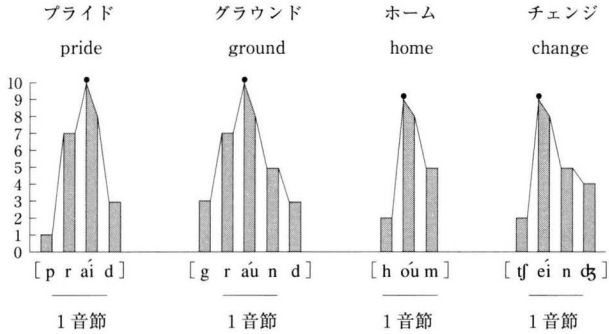
二重母音は聴覚的に音の変化が明確であるので短く早く発音しても，日本人の耳には2モーラ分に聞き取れるようになっている。そのため，英語の場合も2つ分の母音，すなわち2音節と混同しやすい傾向がある。

(28) の単語はいずれも二重母音を含み，外来語として日本語の中に定着している単音節単語である。この種の単語は発音練習をしても外来語の音声イメージが強烈に働くので単音節であることが日本人学習者にはわかりにくいよう

である。

しかし「聞こえ度」のグラフ表記を使って［ai］［au］［ou］［ei］が変化に特徴を持つ１つ分の母音であることを視覚的に印象づけると，途中で区切って発音することのできない単音節単語であることを明確に理解させることができる。

(28)



２．母音＋ｒの発音

１）アメリカ英語とイギリス英語の相違

目標点が［i］［u］の二重母音は，イギリス英語でもアメリカ英語でも同じ発音である。一方目標点が［ə］の２重母音は，イギリス英語にのみあらわれる２重母音で，元の単語のスペリングにｒ字を含んでおり，アメリカ英語の発音との違いが顕著に現れるところである。アメリカ英語の発音では/r/が母音のあとにくると，その母音はr-帯色し，調音過程でそり舌音になる。しかし，イギリス英語では［r］が消え，かわりに［ə］が現れている。

(29) 目標点が［ə］であるもの（＝母音＋r）

beer, fear, near
hair, pair, care
poor, tour, cure
door, more, store

2）母音＋rのアメリカ英語の音声記載

発音記号での記載に関しては，学者によって多少の違いが現れる場合があるが，この母音＋ｒのアメリカ英語の音声記述に関しては，特に多様な記載方法が存在する。学習者には一見わかりにくくみえるかもしれない。一部ここに紹介する。

ちなみに，“peer”の辞書の記載では，大修館発行のGenius，と小学館発行の*Progressive*は［ｐｉəｒ］とｒを斜字体であらわすことで，r-帯色がかった発音もあれば，r-帯色しない発音も両方あることをあらわし，特にイギリス英語とアメリカ英語の識別はしていない。研究社発行の*New English-Japanese Dictionary*では，その区別を辞書で［ｐｉɚ|ｐｉə］と明記し，２通りの発音を記載している。記号［ɚ］は［ər］に相当するので，五十嵐の記載と同じ音声表記ということになる。

(30)

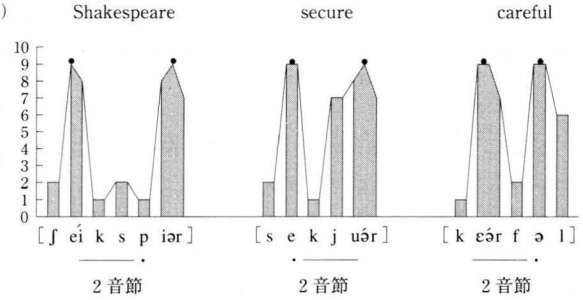
	イギリス英語	アメリカ英語		
		根間・島岡[17]	高　本	五十嵐
peer	ｐｉə	ｐｉr	ｐｉ（:）ｒ	ｐｉər
pear	ｐɛə	ｐɛr	ｐɛ（:）ｒ	ｐɛər
pour	ｐｕə	ｐur	ｐｕ（:）ｒ	ｐｕər
poor	ｐɔə	ｐɔr	ｐɔ（:）ｒ	ｐɔər

この母音＋ｒの記載の多様性は，母音のr-帯色（r-coloring）の特徴を表わしているといえる。なぜなら，母音にそり舌のｒの舌の動きが加わるから，その途中の過程に中高･中舌母音の［ə］の音色がでてくるのはごく自然といえる。その途中過程を表示するかどうかの違いといえるのではないだろうか。

この論文では［ə］の音色を表示している大修館，小学館，研究社の辞書の記載，および五十嵐で採用されている音声表記を採用して，イギリス英語は［ｂｉə］　アメリカ英語は［ｂｉər］で，２つの発音の違いを表記することにする。

3）「聞こえ度」によるアメリカ英語

(31)



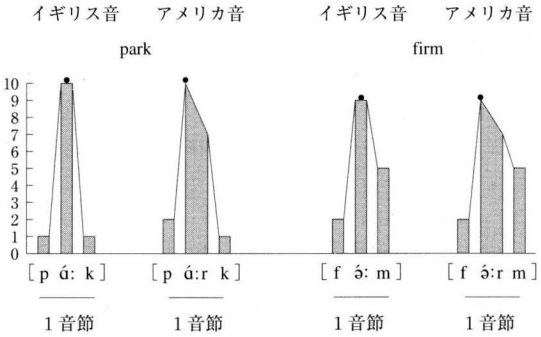
瞬間にして消えてしまう聴覚印象を，聞こえ度のグラフは視覚的イメージに置き換えて表わすことを可能にする。グラフで視覚的に確認できるということは，それまであいまいにしか聞こえてこなかったr-帯色の母音の発音というものが，意識化しやすくなるという利点がある。学習者の聴覚は皆同じではない。また，集中力も同じではない。そのようなことを考慮すると，この聞こえ度のグラフを媒介にして，聴覚印象を取り上げ，舌の動きに結びつけていけば，他の二重母音との違いも図から読み取れるし，どこをどう発音するとアメリカ英語の発音になり，イギリス英語の発音になるかがわかりやすくなる。また，母音＋rを一つのまとまった音のかたまりとしてグラフに描くことで，r-帯色の母音の発音ということが特殊な変化をする二重母音の一種であるということもはっきりさせることができる。

実際に，このグラフ表記を使って二重母音と母音＋rの指導し始めてから，学生たちに2重母音という特殊な母音の存在を明確に認識させることができ，r-帯色化の発音も指導しやすくなった。

4）その他の母音＋r

イギリス英語とアメリカ英語の違いは同じようにその他の母音＋rのスペリングであらわれる。

(32) park, dark, farm, mark, card
firm, burn, certain, hurt, third
pork, fork, cork, dorm storm



3．母音の脱落

1）母音脱落の辞書の記載

英語の母音［ə］は，強勢のない音節で起きる母音で，口を半開きにし，舌や唇の力を抜いて発音する。この母音は音質もあいまいな場合が多いのであいまい母音と呼ぶこともある。強勢のない音節で起きるので，早口で話されるとときどき脱落することがある。[18]

このことを辞書では斜字体 ə で表わすか，(ə) のように（ ）の中に入れるか，それとも，可能性のある発音をすべて書き出すかのいずれかで示している。したがって，学習者は自分が使用している辞書の記載の特徴を知っておく必要がある。

学生たちにたずねてみると，そういった辞書の記載の工夫にほとんど気づいていないようで，辞書記載の音声情報の多さを活用するすべを知らないでこれまで学習してきたと言えそうである。逆に言えば，ほとんど辞書の音声表記を見てこなかったとさえいえる。

(33) excellent　i［eksələnt］

ii［eks (ə) lənt］

iii［eksələnt | ekl sənt］

2）母音脱落による音節数の変化

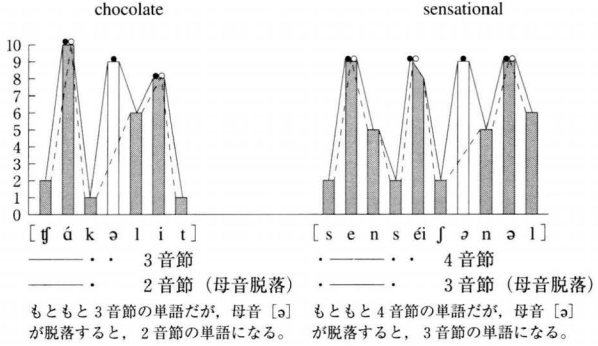
普通の発話で生じるこの母音脱落は，単語のもともとの音節数に変化を生じる。たとえば，日本語の外来語で5モーラのチョコレートという単語は，英語ではもともと3音節であるが，母音脱落が生じると2音節で発音される。日本語の発音では決してあり得ないこの音節数の変化は，日本人学習者にはわかりにくい現象の1つであろう。

(34) もともとの発音：実線——

もともとの発音の聞こえの山の頂点：●

早口で発音：点線------

早口で発音した時の聞こえの山の頂点：○（母音の脱落）

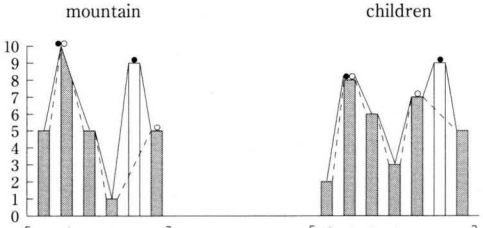


3）母音が脱落しても音節数に変化を生じない単語

ところで，母音脱落にもかかわらず，音節数が依然のままという場合がある。「聞こえ度」が高く音節の中核となる母音が脱落すると，「聞こえ度」の山の頂点がなくなり山が一つ消える，本来ならば音節数を一つ減らすはずである。し

かし，次の例ではもとの山より低めだが［n］や［r］の子音を頂点とする「聞こえ度」の山（成節子音）ができており結果的には山の数は変わらない。

(35)



——— ・
——— ・（母音脱落）

共に２音節
もともとの発音は２音節
母音［ə］が脱落しても，
「聞こえ度」の山の数は２つ
２つ目の山の中核はｎである。
この場合，ｎが成節子音（＊）
になっている。

——— ・
——— ・（母音脱落）

共に２音節
もともとの発音は２音節
母音［ə］が脱落しても，
「聞こえ度」の山の数は２つ
２つ目の山の中核はｒである。
この場合，ｒが成節子音（＊）
になっている。

V.「聞こえ度」分析のまとめ

1.「聞こえ度」分析の対象

日本人英語学習者は，長年の英語学習にもかかわらず，辞書の中に記載されている音節境界の記号に注目していない場合が多い。もし，英語の音節認識ができているのであれば，特に教えられずとも，当然この記号に着目して活用しているはずである。言い換えると，この事実は，とりたてて教えなければ，英語の音節認識は生まれにくいということを表わしているとも言える。

この論文では，「聞こえ度」を使って，英語の音節認識が混乱しやすい場合を取り上げ，グラフ化した。具体的には，成節子音，２重母音，母音＋r，母音脱落の４つの特徴であった。

2．成節子音

成節子音は，聴覚印象にだけ頼って導入すると，一部の学習者にしか理解してもらえない。また，理解してもらえたつもりでいても，学習者側には伝わっておらず，誤って日本語のモーラを転化させている場合がある。だが，この「聞こえ度」分析を利用すると，視覚イメージが補助的に効果的に働いて，英語の成節子音の聴覚印象を確認させることができる。モーラ認識という無意識的にはたらく母国語からの干渉を取り除くことができるという点で，この視覚イメージ化は重要である。英語らしいリズムの確認は，やがては聞き取りの上達にも結びついていく。

3．2重母音

2重母音は，聴覚印象としては音の変化がはっきりしていて，たとえ短く速く発音しても，日本人は2モーラ分に聞き取ってしまう発音である。英語の音節認識上では2音節と混同しやすい。しかし，「聞こえ度」による図式化によって，変化に特徴のある一つ分の母音として図式的にイメージ化すると，母国語からの干渉を切り離すことができ，2音節に分けることはなくなる。

4．母音＋r

母音＋rは母音のr-帯色化というアメリカ英語特有の発音であるが，「聞こえ度」による母音＋rの独特の図式化で，一つ分の変わった母音であることを印象づけることができる。また，このことで，イギリス英語とアメリカ英語の聴覚印象の違いも，視覚的に確認させることができる。

5．母音脱落

母音の脱落は，実際のコミュニケーションの場面では日常的に頻繁におきている現象である。コミュニケーションに必要な通じる英語力をめざそうとすれば，このリズム変化を生じるような音声特徴は，早い時期から導入したほうがよい。

しかし，脱落を表わす記号［ə］，［(ə)］のことは英語学習者間に浸透してお

らず，目にはしていてもほとんど意識されていない。この英語に特徴的な母音脱落現象も，聴覚印象だけに頼っていては理解しにくいことがその原因ではないだろうか。

「聞こえ度」のグラフ表記は，この母音脱落現象による音節構造の変化を，一目瞭然に提示してくれた。そのことによってリズムの変化が生じる場合と生じない場合があることさえもグラフから読み取れた。音節構造を視覚的に確認でき，リズムが読み取れれば，これまで聞き取りにくいと感じでいた早口の発音さえも自分で発音できるようになり，また聞き取れるようになる。

VI. 結論

この論文のねらいは，英語のリズム認識の基本を確立させるための有効な手がかりを，日本人英語学習者にもたせることにあった。無意識にはたらく日本語音声からの干渉を切り離して，英語の音声の音節を明確に認識させるためである。

「聞こえ度」によるグラフ分析は，日本語からの干渉が生じやすいと思われる部分で，英語の音節形成を視覚的に確認させることができた。そしてなにより，この分析を使って，学習者が自分で単語の音節数，リズムを確認することができた。つまり，辞書に記載されている音声記号から，コミュニケーションに実際役立つリズム情報が読み取れるということがわかった。

分析のための分析としてではなく，英語音声の特徴の骨組みを知るてがかりを学習者に与えてくれるという点で，「聞こえ度」によるグラフ分析は優れていると考えられる。

参考文献

五十嵐新次郎『英米発音新講』1981，南雲堂
今井　邦彦　“音声学的比較”『日英語比較講座　第1巻　音声形態』1980，大修館
高本捨三郎　『英語の発音とヒアリング』1978，南雲堂
窪園晴夫・溝越彰著，荒木一雄監修『英語学入門講座　第7巻　英語の発音と英詩の韻律』1991，英潮社

窪園晴夫・大田聡著　中右実編『日英語比較選書　第10巻　音韻構造とアクセント』研究社，1998
中岡　典子　“破裂音の発音に関する日・英語の比較研究”『東京立正女子短期大学紀要』1992
“鼻音の発音に関する日・英語の比較研究”『東京立正女子短期大学紀要』1993
“鼻音と破裂音に見られる息の流出上の特徴：日英語の比較文析”音韻論研究会編『音韻論研究―理論と実践』1996，開拓社
“子音連鎖　/sn/　と　/stn/に関する一考察”『東京立正女子短期大学紀要』1997
根間　弘海　『英語音声学演習』大修館書店，1991
『英語の発音とリズム』開拓社，1996
島岡　　丘　“日英語の音声面の比較”p.413~486，太田朗編『英語学体系12　英語学と英語教育』大修館，1982
島岡丘・佐藤寧　『最新の音声学・音韻論』研究社，1987
清水　克正　『音声の調音と知覚』篠崎書林，1983
『英語音声学：理論と学習』けい草書房，1995

注

1）中岡典子　“子音連鎖 /sn/ と /stn/ に関する一考察”『東京立正短期大学紀要』第24号

2）窪園晴夫・溝越彰　‘音節内子音連続の型と「聞こえ度」との間に密接な関係が存在している’「英語学入門講座　第7巻　英語の発音と英詩の韻律」

3）文の中でどの語に強い強勢を置くかは，基本的には相手に何を伝えたいかによって決まってくる。つまり，話し手の情報に対する価値判断によってどの語でも文強勢を受けることができるものである。しかし，それでは説明したことにならないので，ここでは文脈や話し手の意図を無視し，ある程度一般的な状況設定の中で，一般的にかかる文強勢のシステムについて述べることにする。

4）中岡典子　“破裂音の発音に関する日・英語の比較研究”『東京立正女子短期大学紀要』第20号，1992

5）中岡典子　“鼻音の発音に関する日・英語の比較研究”『東京立正女子短期大学紀要』第21号，1993

6）もちろん，聞き取りの量を圧倒的にふやすことで，英語の音声イメージ作り上げることができないわけではなく，そのような学習方法を否定していわけではない。しかし，その場合でさえも，音節認識とリズム認識学習が果的に働くだろうと予測さ

れる。

7）根間弘海『英語音声学演習』p.92

8）窪園晴夫・溝越彰『英語学入門講座　第7巻　英語の発音と英詩の韻律』

9）根間弘海『英語音声学演習』p.93

10）根間弘海『英語音声学演習』p.92

11）根間弘海『英語の発音とリズム』p.87～88

12）根間弘海『英語の発音とリズム』p.90~91

13）音声学の授業と英語発音法の授業で，授業の中で単語が何音節かを調べさせていたとこと，辞書によって音節境界の置き方が一致していないことが頻繁であった。学生にこの事実を納得させる上で，聞こえ度のグラフ表示で切れ目が見えないことが逆に効果的に働いたことを報告しておく。

14）「英語音声学」東京立正女子短期大学　英米語学科　必修科目

15）「英語発音法」大妻女子大学　英文科　必修科目

16）根間弘海　『英語の発音とリズム』p.90－91

17）厳密にいえば，島岡丘の場合は，音韻表記で表わし，米音は/ir/ /er/で，英音は/iə/ /eə/ で表記し，識別している。

18）普通の発話は，普通ゆっくり丁寧には話されないので，だいたいは早口で話されていると考えてよい。

学習者の自主性

—達成動機—

清　水　純　子

0 序

"Over the last two decades, autonomy and independence have taken on a growing importance in the field of language education." (Benson & Voller, 1997: p.1) と言っているように，イギリス及びアメリカの外国語教育において，この20年以上，「自主性」や「自立性」の重要性が増々言われてきているということですが，「自主独立」の精神の存在が薄い日本の社会・教育の中で，学生の混乱をともなっても「学生が主役」(learner-centeredness) を約10年間言い続けてきて，イギリスやアメリカで効果が明らかな「自主性」(autonomy) の足元にも及びませんが，日本の現段階での教師主導 (teacher-centeredness) の大学教育の中で，learner-centerednessの授業(1)に対して学生の反応も加えて，現在可能な学生の「自主性」について述べてみたいと思います。

1 やれば出来る ("Can" and "Try")

(一) 実力向上

1．実力向上した　　15名
2．実力向上しなかった　0名
3．その他　　0名
　1名　「辞書をすごく引くことができるようになった」
　1名　「調べる気持ちが強くなった。」

（二）実力向上の理由

1．努力した　6

2．個人指導　5

3．Aをとるのが楽しかった　5

4．いろいろ答えがあって自分の答えが認められた　1

"Heider (1958) specified two factors which in part determine the outcome of an event. One variable he labeled "power"; included under this heading are personal characteristics such as ability, intelligence, etc., which indicate whether a goal "can" be attained. The second determinant of action identified by Heider was motivation, or "trying". Heider postulated that both "can" and "try" are necessary to reach a desired goal." (Weiner & Kukla, 1970 : p.1) とHeiderが言うように目標を達成させるためには二つの要素が必要であり，一つは "can" 即ち能力 (ability) であり，もう一つは "try" 即ち動機 (motivation) ということで，更にWeiner & Kuklaも "...both motivation and ability influence the appraisal of achievenment behavior." (Ib. p.3) と目標達成に動機と能力の両方の必要性を述べています。従って「実力向上」という（一）の目標達成のために学生は夫々の動機を持ち，中学・高校で6年間英語を学んできたという結果による能力があり，その観点から一応目標達成（一）のために必要な能力はあると考えてよいと思います。

次に動機に関してですが，4月のガイダンスの時から一部に学習意欲があり，1ヵ月後2～3名以外ほぼ全員が学習意欲を持ちはじめ，そのほぼ全員がその学習意欲を1年間もち続けました。その理由を尋ねたところ，（三）のようでした。

（三）ヤル気の理由

1．基礎やわからないところを知りたい　8

2．英語を話すことができるようになりたい　4

3．英語をもっと知りたい　5

4．その他　0

（三）より，学生なりに学習のための動機は持っていると言うことができると思います。それは，「達成動機とは，困難なところをうまく成しとげたい，競争事態で人より優れた成績を得たい，優れた業績をあげたいというような，いわゆる高い水準に対して，自己の力を発揮して障害に打ち克ち，できるだけよくその目標を成し遂げようとする動機または要求をいう。」（前田，1973: p.66）と心理学でいう達成動機（achievement motivation）に相当するのではないかと思います。以上の（一）と（三）よりHeiderやWeiner & Kuklaの言うように，中学・高校6年間の英語の能力と（三）のような達成動機を持っているCクラスの学生は，「達成動機の高い個人は，自分の成績が何らかの優れた基準に対して評価される事態での方が，そうでない事態でよりも自己ベストをつくす傾向をいっそう顕著に示すといえよう。」（Ib. p.71）からも（一）のような「実力向上」という目標達成に結びつくと言うことができるのではないかと思います。

ところで努力に関してですが，Weiner & Kuklaは“Further, effort is an internal causal attribute. Therefore, an individual high in achievement motivation might be conceptualized as one who has the capacity to attribute success to internal determinants.”（Ib. p.7）と言っています。

即ち，大いに達成目標のある人は内的要因の努力によって，目標を達成できると見なされてよいと言え，更に“The data again support the hypothesis that individuals high in achievement motivation are more internal with respect to success, that is, perceive they have more ability and expend more effort, than subjects low in achievement motivation.”（Ib. p.15）から，大いに達成動機のある人は達成動機の乏しい人より，達成のための内的動機づけがなされていて，かつ達成のための能力もあり，達成のために努力もする，ということで，（二）－1.の学生は教師から見ると非常に努力した学生といえ，（二）－2.や（二）－3.そして（二）－4.の学生も，何が分からないか又は何が問題かを個人指導の時に言わなければならないため，時間をかけて努力をして自分の問題点を見つけての個人指導であり，更に自分で考えた答えを出すための努力は大変なもので，結局（二）－1.～4.すべてに学生の努力は認められると言うことができ

ます。従ってこの努力の結果がWeiner & Kuklaの言うように，（一）の「実力向上」という目標達成につながったといえましょう。

以上Cクラスの学生はHeider及びWeiner & Kuklaの言うability即ち中学・高校で6年間学んだ英語の能力とmotivation即ち（三）にあるように「知りたい」という動機づけがあり，その上Weiner & Kuklaの言う努力即ち（二）で示されるような努力をした結果，（一）で示される「実力向上」という目標を達成したということになり，Cクラスの学生も「やれば出来る」を証明したことになりましょうか。

2 自主性（Autonomy）

（i）Autonomy

Autonomyの定義としてよく引用されるのが，Holec（Holec, 1981: p.3）の定義 "the ability to take charge of one's learning"（Benson & voller, 1997: p.1）で「学習者が自分の学習に責任を持つ能力」のことであり，このautonomyをBenson & Voller（Ib. pp.1-2）は言語教育の場合は次の五つの分野で使用されてきていると述べています。

1．for *situations* in which learners study entirely on their own;
2．for a set of *skills* which can be learned and applied in self-directed learning;
3．for an inborn *capacity* which is suppressed by institutional education;
4．for the exercise of *learners' responsibility* for their own learning;
5．for the *right* of learners to determine the direction of their own learning;

1．学習者が完全に自分の力で勉強する状況
2．自主統率学習において適用，学習されうる一連の特殊能力
3．教育施設では自由に活動できない生得的な自ら学ぶ能力でありその人の個性

4．独自の学習に対しての学習者の努力責任

5．独自の学習の方針を決める学習者の権利

1. に関しては，“One of the first “tailor-made” resource centres was established by CRAPEL at the University of Nancy (Riley and Zoppins, 1974; also in Riley, 1986). It contained audio-active comparative equipment, to be used without teacher supervision; a listening-comprehension section; a video section, and a “table d'hôte” facility (a 45 minute recorded anthology, repeated continually and changed every week)”. “(Gremmo & Riley, 1995: p.156) にあるように，身近にもＡＶ機器を備えた個別のブースでの自習，ＬＬテープレコーダーやCD-ROMが使えるパソコンを備えた個室の語学学習専用ブースでの自習，ビデオテープを図書館から借りて図書館の一角の視聴覚室での自習，話し合いながら学習できるグループ学習室，等があります。これらの場合には，学習者が自分の目的に従い，自分の進度で，自分の方法で言語学習を行い，自分の言語学習の目的達成のために努力し，どの程度達成されたか自分で評価し，一応1.を満たすことはできるかもしれません。しかしこの度のＣクラスの場合，１人の教師に17名は多すぎる状況で，完全に学生が自分の力で勉強できる状況ではなかったと言えます。

2. はどのようにすべきかというストラテジー（strategy）の能力のことではないかと思いますが，明確化していないまでも，どのようにすると時間内にできるか，どのようにしたらもっと聞き手に分かってもらえる文やパラグラフを作ることができるかというように，Ｃクラスの学生は考えていたと思いますし，実行しようと努力もしていたと言うことができると思います。

3. は「日本語の表現で，英文はこうなるのか!!と楽しめた。発見があった。」，「自分の文を作るのも，話す上で必要なことだから，すごくよかった。」という学生の言葉から，各々の能力や個性を少しは生かすことができたかもしれません。

4. に関しては，２名を除き全員責任を持って努力したと断言してもよいと思います。

5. に関しては，[1]の（三）にあるように基礎力をつけたい学生や英語を話すことができるようになりたい学生は，夫々の方針に従っての文章やパラグラフ作

成をし，学生は人数の多い中で少しは学習者の権利を発揮できたでしょうか。以上完璧にとは行きませんが，上述の1.～5.をどうにかこなし，自主性を尊重し，自主性を生かすように努め，イギリス・アメリカで20年以上の歴史のあるautomonyに少しでも近づくことができていればと思います。

（ii）メタ認知知識（Metacognitive Knowledge）

Victori & Lockhartが“The purpose of this paper, is, therefore, to highlight the importance that enhancing students' metacognitive knowledge has for promoting autonomy... Applied to second language learning, metacognitive knowledge refers to the general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning and about the nature of language learning and teaching.”（Victori & Lockhart 1995: p.224）というように，学習者がメタ認知知識を持っていれば，かつその知識が多くなれば自主性（autonomy）をより進めることができるということですが，Cクラスの学生は，「基本的な英語というものが，いまいちわかっていない。」と言う学生の言葉から分かるように，基本が分かっていない自分を分かって[2]いたから，即ちメタ認知知識の一部を持っていたから1の(三)で，13名が基礎やわからないことを知りたいとか英語をもっと知りたいということができたと思います。従って，学生が自分は基本が分かっていないということが分かっていたから，このほんの少々のメタ認知知識があったために，（i）で述べたように，autonomyの真似ごとのようなことができたのではないかとおもいます。

3 能動的自己統制（Active Self-Regulation）

“Active self-regulation is variously referred to as intentional, deliberate, conscious, voluntary, strategic, or executive control.”（Iran-Nejad & Chissom, 1992: p.125）から言えることは，「能動的自己統制」とは自分の意志

で，自分で考え，自分で決め，自分で責任を持つこと，と言うことができると思います。更に自分の意志（intention）で学ぶ過程で，自問すること（self-questioning）の大切さも述べています。

"Learning process such as attention can be brought under active person-regulated control. Learners can choose to pay or not pay deliberate attention to an external event (e.g., an important statement in a textbook chapter) just as one can choose to raise or not raise one's arm at will. There are tasks for which active person-regulated learning can be very effective. A student whose goal is to internalize a book chapter might benefit from self-questioning about the ideas in the chapter, making deliberate predictions at each step, summarizing what has been covered, and clarifying what appears to be unclear (Palinscar & Brown, 1984)." (Ib. pp.125-126) "Startle, self-questioning, and curiosity are all inquiry processes in that they all imply a sense of wanting to know more." (Ib. p.127)

Table 1

How External, Active Internal, and Dynamic Internal Sources of Control Relate to Learning Processess

	Sources of Control		
Learning Processes	External	Active	Dynamic
Attention	Reactive	Deliberate	Altertful
Inquiry	Startle	Self-Questioning	Curiosity
Closure	Orientation	Prediction	Postdiction
Metacognition	Piecemeal	Procedural	Reflective
			(Ib. p.127)

5月のある時，ある反抗的で暗い孤独な学生[3]の面白い発想を誉めました。この学生は「初めてほめられたよ。英語っておもしろいんだ。」と言い，それ以来「文法はきらいだ。」と言いながら，次々に浮かぶ発想を何とか英語にしたいと思うようになり，欠席がちであったこの学生は欠席することなく自分の発想を英語にして教師の所へ持って来て，再検討も一所懸命で，笑顔も多くな

り，真剣に作ったお話しを友達にも見せ，この学生にしかない短い物語を作り続けました。この場合の学習過程を見ると，誉められたことが驚き（startle）として外部要因（external source）となり，その時々の文法項目を使って自分の発想による文章作成や，意味不明の文に自分の力で意味を持たせることが出来たのは自問（self-questioning）の結果で能動的な内部要因（active internal source）となり，意欲的に短い物語を作り続けたことは動的要因（dynamic source）で，自分の発想が英語になっていって，英語が面白くなり，英語でもっと自分の発想を表現できるようになりたい（この学生は4月は授業中何もせず空虚茫然で，「先生はわたしをバカにしている。」とも言ったことがありましたが，5月中旬頃より全く引かなかった辞書も引くようになり，どうしてとか，どのようにすればよいのかの質問もするようになりました。），そのために文法も単語ももっと知らなければと思ったのでしょうかテキストや辞書を活用するようになり，もっと知りたいという知識欲（curiosity）を持つようになったと考えます。この知識欲は心理学で「“これについてもっとよく知りたい”，“あそこのところがどうしてこうなるのか知りたい”といった特定の情報の取得をめざした行動も多い。いや，知識（将来役立ちうる，首尾一貫した情報のまとまり）の獲得へとつながるのはむしろこの後者の情報収集行動が多いであろう。これを生ぜしめる好奇心は前述の拡散的好奇心に対して，特殊好奇心（specific curiosity）とよばれる。」（波多野，1986: p.98）といわれる，特殊的好奇心ということができるでしょう。

結局，このCクラスの一人一人は，作成の文章の内容，長さ，進度[4]及び最終評価[5]は，学生自身自分の意志[6]で，自分で考え，自分で決め，自分で責任を持つことができる評価を出しました。即ちCクラスの学生なりの能動的自己統率（active self-regulation）を行ったと言ってもよいのではないかと思います。

4 自力効果（Self-Efficacy）

“The concept of self-efficacy (a broadened view of expectancy) is drawn

from social cognition theory and plays an important role in explaining motivation to achieve. Self-efficacy is one's judgement of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations. Self-efficacy involves the idea that performance will lead to rewards and focuses on one's ability, creativity, adaptability, and capacity to perform in a particular situational context. Self-efficacy results in higher effort toward a goal, even in response to negative feedback. High-goal individuals are more likely to believe that pursuing a goal results in achievement and skill improvement. Finally, higher goals produce higher standards for achieving self-satisfaction. High-standard individuals must accomplish more than low-standard individuals to believe they have performed successfully. Thus, high self-efficacy leads to setting higher goals and higher personal standards. Practically speaking, goals, expectancies and self-efficacy affect performance because they: 1) lead individuals to persist longer at tasks; 2) lead individuals to exert more effort, especially on tasks with time limits; 3) direct attention toward goal-relevant action, 4) stimulate individuals to develop plans for attaining goals, and 5) enhance the quality of analytic strategies used." (Oxford & Shearin, 1994: p.21)

OxfordとShearinの説明で注目したいのは，自力効果（self-efficacy）は目的を達成するための動機づけとして重要であるということ，そうしてself-efficacyは将来のどんな状況でもどのように適宜に対処するのかの判断力でもあり，更にself-efficacyにより目的を達成すれば，それにより自分に返ってくるものがあり，特別な状況でもやりとげることができる力や創造力や適応力や潜在能力に焦点を合わせることができるようになるということです。しかしこのself-efficacyは一つの目標に向かっての大変な努力の結果であり，目標が高ければ必ずその目標を達成しようという確信も強く，目標が高くなるにつれて自己満足も高くなり，実際問題として，目標を定めその目標を目指してself-efficacyによって，その目標を達成してしまうということです。それは頑張り通すからであり，時間を限って一層努力しようともするでしょうし，目的達成

にだけ目を向け，その目標達成のためにはどのようにすればよいかも考えるからでもあるのです。

Cクラスの学生は，4月から1ヵ月程は，目は虚ろで，私語はあちらこちらであり，授業中突然「イヤ～だ」という学生あり，授業中教室から勝手に出て行く学生あり，出て行って戻って来ない学生もあり，耳にしていた学級崩壊の一面を見たような来がしました。しかし6月頃からは2人の学生の私語以外なにもなく，全員目標に向けて翌年1月まで努力と頑張りは続きました。その理由はこのself-efficacyと考えます。

まず[1]の（二）で実力向上した理由として，「努力した」が6名，「個人指導」が5名，「A[7]をとるのが楽しかった」が5名ですが，努力をする目標や個人指導を必要とする目標はAをとるのが楽しいからであり，次に「この授業で英語の基本を学びわかるようになった。」という一学生の言葉から分かるように，[1]の（三）の「基礎やわからないところを知りたい」が8名，「英語をもっと知りたい」が5名で，17名中13名が分からないことを知ることや一層の英語の知識を目標にしています。教師はA～DやA～Jの評価をしたり，意味不明の個所に下線を引いたり，何がおかしいのかの暗示[8]をするだけですが，学生は評価と下線と暗示の言葉を頼りにどうすればよいのか自分で考えたり，友達に相談したり，昼食をとる間も惜しんでAを取ることが出来るまで教師のところへ足を運んでいました。Aを取ることによって自分に返ってくるものは，「自分で調べて，英文を作れたとき，とても充実感があった。作った英文に自信がなくてもいい評価をもらったとき，自信がつく。」という学生の言葉からも，まずは自信と言ってもいいでしょうし，OxfordとShearinのいう1）の結果でもあるかもしれません。

更にどんな自分の意味不明の個所にも，自分で責任を持って，自分のあらゆる能力を駆使してAを取った時には達成感も味わったことでしょう。このAを取るための努力は夫々のレベルで全員大変でした。上位3名は努力の結果OxfordとShearinのいう2）のように時間をかけずに仕上げられるようになり，その他の学生は時間をかけてもAを取ることを目標にしていましたが2）の努力もしていたようでしたし，全員がAを取るという目標に向けて真剣そのもの

で3）を実行していたように思います。
復習や予習をしていた学生は4）が適用されるでしょうし，友達に相談するばかりではなく，「こういうのはどう？」と教える立場になったりもしていましたが，この場合は5）の部類と考えることができるかもしれません。
学生は非常にAを取ることに喜びを感じていました。それはOxford & Shearinが言う“Past success encourages greater effort in the future by heightening the need for achievement,...”（Ib. p.18）や“Past success in a particular situation would make a person more likely to engage in achievement behaviors on a similar situation in the future;”（Ib. p.17）からも分かるように一度Aを取ると，それが励みになり，またAを取りたいということになるのでしょうか，続かないのではという教師の心配をよそに，学生は全員夏休み後もより一層の努力を重ねていました。

以上，Oxford & Shearinが言うように，Cクラスの学生が1の（一）にあるように「実力向上した」と言うことが出来たのはself-efficacyによるところが非常に大きいと言うことができます。
更にOxford & Shearinが“Greater self-efficacy increases motivation to continue learning the L2.”（Ib. p.25）と言うように，自力効果が高いほど今後学生が学習を続けて行く上での動機づけは高まるということで，動機づけ（motivation）の重要性とself-efficacyの重要性を確認しなければならないのではないかと思います。

5 教師の役割

（1）柔軟性（Flexibility）

2－（i）－1の状況に関して，教師は学習者が出来る限り自分の力で学習できる状況づくりに出来る限りのことをすべきと思います。その一つがIran-Nejad & Chissomの言う柔軟性（flexibility）“Teachers can, therefore, take advantage of the flexibility of contextual modules in teaching. Students may also take advantage of flexibility in their self-regulated strategies.”（Iran-

Nejad & Chissom, 1992: p.135) ではないかと思います。ある学生が「間違って[9]いたとしても，どうどうと先生にもっていけるので楽にできた。だから向上したと思う。」と言っていますが，教師として学生が間違いを恐れないようにすることも教師のできる柔軟性の一つと言えるのではないかと思います。

(2) 興味・関心 (Interest)

Dewey (1913) によると "It may indeed be the case that, while interest and effort are both important, interest-based education is more likely to succeed than effort-based education." (Iran-Nejad & Chissom, 1992: p.135) ということで，大部分の学生の関心は[1]－(三)からも分かるように，基礎力をつけたい，ということでしたので中学1年程度からスタートしました（最終的には高1～2年程度まで行きましたが。)。「中学時代の基礎から始まったのでしっかりついていきたかった。楽しかった。」とか「この授業で英語の基礎がわかるようになった。わかることにより楽しくなった。」と言う学生の言葉からも分かるように，学生の関心の的に焦点をおくことにより，学生は努力を惜しまず続けその成果（Aを取ること）がでると楽しくもなるのではないでしょうか。従って教師は，Oxford & Shearinが "First, teachers can identify why students are studying the new language." (Oxford & Shearin, 1994: p.24) と言うように，学生の関心の的，なぜ学ぶのかという学生の考えている動機を把握することも重要と言うことができます。

(3) 安心感 (Security) と賞賛 (Praise)

[2]－(i)－1の状況に関して，教師として支援できることは，学生がself-regulation, self-efficacyによって目的達成できるように，教師は学生にいろいろな角度から安心感 (security) を与えることができる状況をつくることができれば，学生は目標に向かって進みやすいのではないかと思います。"L2 learners can regress in their needs, motivation, and performance if their requirements for psychological security are not met... Teachers can reduce this anxiety and foster greater psychological security... by helping students

relax through music and laughter,... showing students how to use self-encouragement techniques, avoiding sarcasm and sharp criticism, using praise well,..." (Ib. p.17) とOxford & Shearinが言っているように，教師が心理的に安心感を与えることは，目標達成のためには大切なことで，教師としてできたことは，学生が楽な気持ち（relaxation）で自主性（autonomy）が発揮できるように，時に大笑い（laughter）することもあってもいいでしょうし，夫々が自信を持つことができるように激励（encouragement）したりほめ（praise）たりしました。劣等感を持っている大部分の学生がいかにみんなの前で緊張しないようにするかのための個人指導でもあり，学生が好きなように書いた文章やパラグラフに対しての評価が実際はB又はCにもかかわらず突然H又はJを悪戯に出したことに「エ～ッ！Hってあったのお～。」「ワ～Jだヨオー。」と大笑いして楽しんでいましたし，ほめた時には美しい笑顔で友達と「ヤッター。」「ヤッタネ。」とAの喜びを分かちあっていました。学生の言う，「"みんなの前で発表"とかでなく，先生が一人一人指導してくれたので，気軽に楽にできた。」，「先生との会話が楽しかった。」，「先生にほめられるとうれしくてとてもやる気がした。」，「よいところをほめてくれた。」，「いろいろあって，自分の答えが認められた。」等から，relaxationによる安心感（security）や賞賛（praise）の重要性を一層学生から教えられた次第です。

（4）補強（Reinforcement Theories）

"Reinforcement theories are often the most widely used motivation theories in the classroom. In fact, although other motivation theories are probably more useful, reinforcement theories are usually the only ones with which teachers are acquainted. Language teachers can reward students extrinsically through praise and sometimes through tangible prizes. However, intrinsic rewards — those that come from within the student or from the language task itself — are often more powerful than teacher-provided rewards." (Ib. p.20)

Oxford & Shearinの言う補強理論の中に入るかどうか分かりませんが，学

生が毎回３～８名授業が終わっても帰ろうとせず，お昼休みにもかかわらず自主的に教室に残って，Aを取ることができるまででしょうか，納得が行くまで文章やパラグラフ作成をしていましたので，教師もそのまま教室に学生に引きづられて残っていました。それに対し学生は，「授業がおわっているのに，先生がみてくれてうれしかった。」，「自分の思ったところまでできる。中途半ばに終らない。」，「昼休みにやったら，基本的な英語というものが少しづつわかってきた。」，「１人ずつ細かい所まで教えてくれたので，英語の基礎が身についた。」，「自分の答えをちゃんと見てもらえてよかった。」，「いろいろ質問できた。」等の反応がありました。お昼休みに残ってまでも学生の努力に対し，学生の仕上げた文章やパラグラフに対し学生自身の内部から報われたもの（reward）として出て来る本質的（intrinsic）なものは，教師の賞賛以上の効果を発揮することもあるようですが，それは学生夫々が感ずる充実感であったり達成感であったりでしょうか。教師としてよく知っていなければならない補強理論，具体的にどうすべきかという問題が残ります。

（５）文化の選択（Cultural Alternative）

"What I want to pursue here, then, is the notion of a *pedagogy of cultural alternatives*, an educational project that seeks to open up alternative ways of thinking and being in the world. It is in the development of such alternatives that a useful notion of autonomy (or perhaps heteronomy) can be understood." (Pennycook, 1997: p.47)

Pennycookによれば，autonomyを実用化するには，一方の文化を選んでそれを進めることと関係していると言っていますが，Pennycookの考えに賛同しその方向に努力しつつも，学生にとっては長い間生活してきている自国の文化や考え方を切り離してしまうことは容易に出来ることではなく，教師としてどうすべきか悩むところです。が実際問題として，Cクラスではイギリス人によって書かれイギリスで出版されたCommunicative Grammar Practice (Cambridge) をテキストとして使用することにより，英語を母国とする人の英語による表現・説明から英語という言語はどういう言語か，そうして英語に

よる物の考え方をも少しでも学生に知ってもらえればと思った次第です。更に，日本語と英語の言語の違いや，考え方の違いによる表現の違いの一端でも学生が理解できればと思い，The Wonderful World of Sazae-san（Kodansha International）をも使用して日・英語の違い，考え方の違いを説明しました。これら二冊のテキストに対する学生の反応として，Communicative Grammar Practiceに関しては6名が難しいか少し難しいと感じ，11名が「絵について説明するのがためになった。」，「日本語が全く書いていないため，辞書を引いて，勉強になりました。」，「ためになる文章が入っていた。」，「日常会話っぽくて勉強になった。」，「英語の感覚がついた。」，「文章がだらだらかかれていなく分かりやすかった。」等の反応がありました。一方Sazae-sanについては17名全員が楽しんだようで，「日常会話をおぼえた。」，「いろいろな言い方など，単語の使い方などよくわかった。」，「場面に合わせての会話をまなべた。」，「知っている内容なので楽しかった。」，「どういう時にどういう言い方をするのかが話す上でよくわかった。」等でした。

ところで，フランス人のGilles Salzsteinが“Remember that learning a foreign language means learning a different way of thinking. Try to think as natives do, and the rest will follow.”（ST, Nov.3, 2000）といっていたのを思い出しますが，Pennycookの言いたいことはまさにSoltzsteinが言っていることと同じで“英語を母語とする人々が考えるように考える。”，即ち論理的に考える，というのは学生にとって理屈では分かっても，実際に論理的思考の訓練をして来なかったため現状では簡単なことではないのですが，教育次第で実行は不可能ではないと実行してきた結果言うことができます。

6 結

約10年前から「学生が主役」で「教師は演出家」と言い続け，6年前から学生の「自己責任」の重要性を言って来ましたが，「みんなで渡れば恐くない」，「出る杭は打たれる」の妥協の日本社会及び教師主導の教育が多い中で，受身

で教育を受けて来た学生にとっては，「主役」の意義も「自己責任」の意義も分からないまま，「最初，授業のやり方がわかんなくてついていけなかった。」のように混乱する学生も少なくないのですが，どういうことか分かってくると「でも楽しい授業ができたし，ためになった。」に変わって行きます。

ところでCクラスの学生には自主性（autonomy）を尊重[10]しての授業は無理と考える見方もあると思いますが，[1]～[5]のような結果を得，かつオーストラリアにおいて難民の教育に「自己管理」（self-direction）の方法を採用し，よい結果が出ている報告が次のようになされています。"Self-direction has been regarded by some people as suitable only for an educated elite, such as postgraduate students. However, the AMIS (Australian Migrant Institute) has adopted a self-directed approach to working with migrants, many of them boat-people with low or no formal education, with satisfactory results (Willing, 1981; Race, 1985)."（Gremmo & Riley, 1995: p.156）更に，動機の観点から見て難民の人々はGardner & Lambertの言う道具的（instrumental）動機（Gardner & Lambert, 1972: p.14）によるものでしょうし，Cクラスの学生の場合は統合的動機（integrative motive）（Ib. p.12）による英語学習と言えましょう。しかし両方に共通しているのは夫々の目標を達成しようとする意志（intention），即ち達成動機（achievement moivation）と言うことができます。

更に自主性（autonomy）に近づこうと努めた結果が[1]～[5]ですが，学生も教師も予想していなかった結果に只々驚くばかりです。がautonomyの可能性は日本の学生にもあるという一面を示すことができたのではないかと思っています。とはいえautonomyをイギリス・アメリカ・オーストラリアのように実現するには，1クラス10名前後で英語が選択科目になることが望ましいと思います。

今後はこれを土台に，一層動機づけ（motivation）についてと，学習者が具体的にどうすべきかという総合的な計画（strategy）についても考えて行かなければならないと思います。そしてVygotskyが，"Vygotsky, the Russian cognitive developmental psychologist, implied that learners need assistance from the teacher in order to move from their current stages of language

proficiency to where they could potentially be (101; 106)." (Oxford & Shearin, 1994: p.23) と言っている教師が出来ること (assistance) として，学習者が持っている可能性を引き出すために，必要適切な教師のassistanceは何かも考え続けなければなりません。

注

(1) 科目：英文法

目標：基本の文法事項を使って，外国人に自分の感じたこと，思ったこと，考えたことを伝えることができるようになること。

内容：①テキストの文法事項を使ってテキストにある絵を好きなように2～3文か1パラグラフで説明。更にテキストにある状況又は類似の状況の説明。応用として教師提供の絵を見て，学生が自分で状況を設定して，好きなように外国人に分かるように説明。又は外国人に知ってほしいこと，分かってほしいことを説明するために，2～3文か1パラグラフを書き話す。

②日本語と英語の違いを教師が説明。

方法：①2～3名1グループで，まずグループの人達に分かってもらう。分かってもらえない場合はなぜかグループ内で又は個人で検討する。最後に個人指導となりますが，要再検討が多く，再度教師のヒントに基づいてグループ内で又は個人で考える。最終的には，2～3文又は1パラグラフを教師とともに，作成者である各学生が意図した通りのことが書かれてあるかどうかを確認。

②日英語の違いの説明後は学生に一任 (self-access)。self-access後の確認をする予定で，学生もその作業をしていましたが，①に追われ，確認の時間がありませんでした。

テキスト：①Communicative Grammar Practice (Cambridge)

②The Wonderful World of Sazae-san (Kodansha International)

対象学生：東京都内私立短期大学1校

英語科　1年　Cクラス

(プレイスメントテストにより上位よりA，B，Cにクラス分けしてのCクラス。)

人数：17名 (アンケート調査時　1999年12月10日)

(2) 唯一名の学生は，無欠席で本人は努力をしていたつもりだったのではないかと思いますが，文法事項の断片的な知識だけを持っていて，意味より自分の知っている文法事項を並べる作業を好み，その過信と高い自尊心から，自分の基礎力のなさを認めず，英語力の上達はほとんどありませんでした。

（3）この学生のみならずほぼ17名の学生の各々に夫々のstartleがありself-questioningがありcuriosityがありました。

（4）昼食・休憩の時間であるはずの12：10～13：00の授業後の50分，学生の自主性により教室に残り，学生は学生同士で作品を見せ話し合ったり，納得が行くまで執拗に教師のところへ持って来ました。

（5）最終評価　90点以上　　3名
　　80点以上　13
　　70点以上　9

この結果は，学生と教師のほぼ一致する評価です。

（6）「先生がひたすら話す授業ではなく，自分で辞書を使って，自分で勉強していく，それがすごくよかった。」と言うこの学生は4月には中学1年の文法事項の知識も疑いたくなる程，主語なし，動詞なしの文章を作り，語順の大きな乱れもあり，このCクラスの最下位と思われ，自分で「わたしバカなんだ。」と言っておりました。が11月頃には「先生，できてると思うよ。」とにこにこ（夏休み前までは笑顔は全くありませんでした。）しながら教師の所へ持って来たり，自信顔で「先生，これバッチシだよ。」と言って持って来ましたが，ほとんど間違いはありませんでした。この学生の忍耐と努力で，自分の作品の中に好きなように，仮定法や現在完了形をも使うことができ，最終評価は80点でした。

（7）個人指導の時の評価として，前期はA～D（中学の基本ができていればA）で，後期はA～J（自分の言いたいことが相手に分かってもらえる文章・パラグラフにA）とし，前期も後期も全員の学生がAの喜びと自信を感じていました。G～Jは遊び心です（学生はG～Jに大笑いして楽しんでいました。Genius，H（エッチ），Idol，Jungle）。

（8）ある学生によると，「違う答えを提出してもすぐに本当の答えを教えてくれないので，自分で考え直すくやしさがバネになった気がします。」と言うことです。

（9）自分で好きなように書いた文章を，4・5月には，2～3名以外は，最初から間違っていると思い込んでしまっていました。教師としては学生が好きなように書いた文章・パラグラフの内容の主義主張を大切に，出来る限り生かそうと努めたつもりです。

（10）Autonomyやlearnerーcenteredness においては，個人の尊重は当然のことですが，S：「先生ってへ～んだあー。一人一人を大切にしてさあ～。」　I：「そうだあー。へ～ん。」と言われ，日本の民主主義に疑問を感じてしまいました。

参考文献

Benson, P. & Voller.P.（Eds.）Introduction: Autonomy and Independence in Language

Learning, London: Longman, 1997
Gardner, R.C. & Lambert, E.W. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Massachusett: Newbury House Publishers, 1972
Gibbs Benjamin Autonomy and Authority. Journal of Philosophy of Education, 1979, Vol.13, pp.119-132
Gremmo, J.M. & Riley, P. Autonomy, Self-Direction and Self-Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. System, 1995, Vol.23, No.2, pp.151-164
波多野誼余夫編　認知心理学講座　4　東洋・大山正　監修　学習と発達　東京大学出版会　1986
Iran-Nejad, A., Mckeachie, J.W. & Berliner, C.D. The Multisource Nature of Learning: An Introduction. Review of Educational Research, 1990, Winter, Vol.60, No.4, pp.509-515
Iran-Nejad, A. Active and Dynamic Self-Regulation of Learning Process. Review of Educational Research, 1990, Winter, Vol.17, No.2, pp.125-136
Iran-Nejad, A. & Chissom, S.B. Contributions of Active and Dynamic Self-Regulation to Learning. Innovative Higher Education, 1992, Winter, Vol.17, No.2, pp.125-136
Kawai, Y. A Constructivist Perspective in Foreign Language Education. 北海道大学,『言語文化部紀要』, 1998, 33号, pp.21-40
河合靖　外国語自律学習研究の3要素—動機づけ, 学習スタイル, 学習ストラテジー—。北海道大学,『言語文化部紀要』, 1999, 37号, pp.67-85
河合靖　外国語自律学習と学習者論。北海道大学,『言語文化部紀要』, 2000, 38号, pp.55-83
前田嘉明　編　講座　心理学5　八木冕　監修　動機と情緒　東京大学出版会　1973
Oxford, R. & Shearin, J. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. The Modern Language Journal, 1994, 78, (i) , pp.12-28
Pennycook, A. Cultural Alternatives and Autonomy. In Benson, P. & Voller, P. (Eds) Autonomy and Independence in Language Learning, London: Longman pp.35-53
ボズナー・マイケル編　言語への認知的接近　佐伯　胖, 土屋　俊　監訳　産業図書　1991
Shimizu, J. Motivation and English Proficiency of Japanese Students.『東海大学外国語教育センター所報』, 1983, 第3輯
清水純子　一般教養リーディングにおける動機付けと教材の一試案—学生のアンケート調査に基づいて—『東海大学外国語教育センター所報』, 1999, 第19輯, pp.135-157
Victori, M. & Lockhart, W. Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning. System, 1995, Vol.23, No.2, pp.223-234

Weiner, B. & Kukla, A. An Attributional Analysis of Achievement Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 1970, Vol.15, No.1, pp.1-20
吉田正昭，祐宗省三編　心理学３　動機づけ・情緒　有斐閣双書　1985

酷評からの出発

メアリー・シェリー『フランケンシュタイン』

佐　藤　由　紀

It cannot be denied that this is nonsense －but it is nonsense decked out with circumstances and clothed in language highly terrific. . . .[1]

メアリー・シェリーが1818年に『フランケンシュタイン』を出版した直後，『クウォータリー・レヴュー誌』が掲載した書評の一部である。ジョージ・エリオットが改名して出版したように，メアリーは自らの名前を伏せたまま，この作品を世に送り出したのある。初版のタイトル・ページには著者名がなく，謝辞の下に“THE AUTHOR”とだけ記している。『タイムズ』の広告欄には，1817年12月30日，31日，翌年の１月１日と三日間連続で広告を載せているが，そこには“THE AUTHOR”の文字すら記されていない。ただ作品の冒頭で引用されているミルトンの『失楽園』が載せられているのみである。恐らく書評を書いた人物は，作者が男性であることを疑わなかったであろう。保守的なこの雑誌でかなり酷評されているのは文面から明らかであるが，それが内容の面だけではないことに注目すべきである。まず作品の概要を述べた後，

Our readers will guess from this summary, what a tissue of horrible and disgusting absurdity this work presents. —It is piously dedicated to Mr. Godwin, and is written in the spirit of his school. The dreams of insanity are embodied in the strong and striking language of the insane, and the author, notwithstanding the rationality of his preface, often leaves us in doubt whether he is not as mad as his hero.[2]

というように，ゴドウィンへの献辞にことさら注意を払った上で，狂気の沙汰であるかのように作品を攻撃している。しかもそれに続いて，ゴドウィン率いる文学グループが知の逸脱を作品に描き，人として最も不幸な状況を倒錯的に楽しんでいること，ゴドウィンに傾倒する者は狂人に近いことを断言している。つまりこの書評を書いた人物は，匿名の著者自身を問題にするよりも，ゴドウィンのグループであることに注目している。それは作品を借りてゴドウィン自身を攻撃しているのに他ならない。両者に共通するのは，「正気ではない（"insane", "mad"）」ことである。

書評が出たのはこれだけではない。『ブラックウッズ・エディンバラ・マガジン誌』では，前述の『クウォータリー・レヴュー誌』とは異なる反応を示しており，この作品を記事の冒頭に取り上げ，戸惑いを示しながらも評価している。

> Upon the whole, the work impresses us with a high idea of the author's original genius and happy power of expression.. . . . If Gray's definition of Paradise, to lie on a couch, namely, and read new novels, come any thing near truth, no small praise is due to him who, like the author of Frankenstein, has enlarged the sphere of that fascinating enjoyment.(3)

この書評では，匿名の著者がパーシー・ビッシュ・シェリーであるらしいこと，彼はゴドウィンの義理の息子であることを指摘している。そこでは前誌に見られるような攻撃が加えられることはない。1817年に創刊されたこの雑誌は，目次に目を通しただけでもかなりラディカルな内容であることがわかる。対イングランドの視点から，スコットランドの学者，作家，詩人の記事だけでなく，アイルランド，アメリカ，その他の植民地にも目を向けている。例えば，神学者であり1843年に「自由教会」を設立するトーマス・チャルマーズは創刊号から何度も寄稿しているし，1818年6月号の冒頭の記事は，専制者殺害の正当性を主張したジョージ・ブキャナンを扱っている。また1718年の『タイムズ』はジョージ4世の娘であるシャーロット・オーガスタ王女が出産後急死し

たため，追悼の記事，詩，出版物で溢れかえっているというのに，この雑誌では1818年4月号に“On the Death of the Princess Charlotte”という記事が唯一であることからも判断できるだろう。

注目したいのは，スコットランドの知識人と肩を並べるようにして，執筆者にロマン派の詩人や作家たちが多く含まれることである。ワーズワース，コールリッジ，パーシー・ビッシュ・シェリー，バイロンは常連だと言ってよい。さらにゴドウィンが1817年に出版した『マンデヴィル』（*Mandeville*）の書評を取り上げている。(4)つまり『フランケンシュタイン』が編集者のウィリアム・ブラックウッドの目に留まったのは，単にゴドウィンに捧げられたという理由以外に，この雑誌の傾向に沿った「何か」が作品中に存在した，あるいは読者に感じられた可能性があったということだ。ではその問題となる「何か」とは何か。本論は，テクスト内からそれを炙り出す作業を試みる。

一般に『フランケンシュタイン』と聞けば，ボリス・カーロフが怪物を演じた1931年の映画か，1994年にケネス・ブラナー監督でリメイクされたものを思い浮かべる人は多いだろう。しかも主人公であるはずのヴィクター・フランケンシュタインを押しのけて，怪物の強いイメージが一人歩きしているという状況である。勿論，それ以外にもパロディーを含め，多くのいわゆる「フランケンシュタイン物」が製作・出版されている。原作が変形し，神話化して，どのように読者や観客に受容されたのかについては，Chris Baldickの*In Frankenstein's Shadow*と訳本の最後に載せられている谷内田浩正のあとがきを参照していただくことにし，本論では扱わないこととする。(5)

『フランケンシュタイン』のストーリーを一言で言ってしまえば，怪物を創りあげた若い科学者が，その結果に恐れをなして怪物を拒絶する。怪物は自らの創造主から拒絶されたことで復讐心を燃やし，科学者の家族や友人を殺害するといったものだ。このかなり粗い要約を見る限り，従来の評価の域を出ないことは明らかである。ジョージ・レヴァインが言うように，“It's a commonplace now, that everybody talks about Frankenstein, but nobody reads it.”なのだ。(6)しかしこの作品が多くの解釈を可能にしていることは，

彼が七つの要素に分類してフランケンシュタインのメタファーについて論じていることからも明らかである。[7]ここでは時代背景を考慮せずには論じることができなくなりつつある目下の批評状況から，作品が再検討され，再評価されたことを念頭において論じたいと思う。

『フランケンシュタイン』1831年版の序文では，この作品の着想を得るに至った有名なエピソードがメアリー自身の手によって記されている。ジュネーブにあるバイロンの別荘を訪ねた折，ドイツの幽霊小説*History of the Inconstant Lover*が朗読された。その後バイロンが幽霊小説を書くことを皆に提案したが，メアリーだけは物語を作れずにいた。彼女が悩んで眠れぬ夜を過ごしていた時に見た恐ろしい白昼夢が作品を生みだす直接のヒントになった，というものである。[8]このエピソードだけを抜き出してみると，怪物の幻想は心理学的あるいは精神分析的解釈の対象になってしまう。しかしその前の部分に注目すると，作者が興味深いことを述べているのに気づくだろう。

> Everything must have a beginning, to speak in Sanchean phrase; and that beginning must be linked to something that went before. . . . Invention, . . . does not consist in creating out of void, but out of chaos; . . . . Invention consists in the capacity of seizing on the capabilities of a subject: and in the power of moulding and fashioning ideas suggested to it.[9]

> あらゆるものには必ず始まりがあるとサンチョ・パンサは言っている，それと同時に，始まりは必ずそれ以前にあったものと連なっている。創造とは無から創り出されるものではなく，混沌とした状態から生み出されるものである，また創造とは対象の可能性を見極める能力，すなわち対象が示唆するアイデアをこね合わせて形づくる能力によるものである。

ここで使われている“mould”は，「鋳型にはめる」という意味もあるだろう。もしも“Invention”を抽象的に取らないで，一般に「創造されたもの」

つまりここで「作品」と解釈するならば，もっと飛躍して現代用語の「テクスト」に置き換えるならば，メアリーのテクストが170年近い時代の隔たりを一気に超えてしまう。もう一つ面白いのは，この文章が置かれている位置がエピソードの中間部に挿入されていることである。バイロンの提案に答えようとして，メアリーが必死になって考えても駄目だったという話と，夜に恐ろしい白昼夢を見た話の間に置かれているのだ。James O'Rourkeは，その部分がパーシー・ビッシュ・シェリーの好んだイタリアの詩人タッソーの引用，"None merits the name of creator but God and the poet." に対抗する形で書かれたことを指摘して，「詩人といえども神に匹敵するほどの創造力は持ちあわせていない，とメアリー・シェリーは反論している。」と解釈している。[10]しかし別の解釈を試みるならば，もともと混沌の中にあらゆるものが渾然一体となっていて，それを分節化する行為が創造という行為なのである。すると『無神論の必要』(1811) を出版したパーシーの発想よりも，過激な立場を取っていることになる。この解釈を作品に戻して考えてみるならば，『フランケンシュタイン』を単なる「白昼夢」の産物として捉えることはできなくなる。それはメアリーが生きていた時代の社会・文学・思想，その他あらゆるものが書き込まれていると解釈してよい。たとえ彼女が意識して書き込まなかったとしても，作品はそれを取り巻く環境と連なっているのだ。

メアリーの母親は『女性の権利の擁護』(*Vindication of the Rights of Women*) を1792年に出版したメアリー・ウルストンクラフトであり，『政治的正義』(*An Enquiry Concerning Political Justice, and its Influence on General Virtue and Happiness*) を1793年，その思想を小説に書き下ろした『ケイレブ・ウィリアムズ』(*Caleb Williams*) を翌年に出版したラディカルな思想家，ウィリアム・ゴドウィンが父親である。メアリーを取り巻く環境は，その意味でかなり特殊だったと言える。メアリー・ウルストンクラフトはメアリーを出産したことが原因で亡くなってしまうが，彼女は母親の著作を異常なほど熱心に読んでいた。サンドラ・M・ギルバートとスーザン・グーバーが言うように，「メアリー・ウルストンクラフト・ゴドウィンは，成長の過程で母親の著作を何度も繰り返して読んだ。」のである。[11]父親の著作については，

母親よりも読んでいたといってよい。『フランケンシュタイン』執筆を1816年7月24日から1817年5月14日までとすると[12]，その間に*Political Justice* (1793) は3度も読まれている。[13]

両親の急進的な著作を頭の中に「刷り込まれ」て，メアリーが作品の中に盛り込んだのは何であったのか。実際にテクストに触れながら，検討しようと思う。

> I am by birth a Genevese; and my family is one of the most distinguished of that republic. (p.17)

ウォルトンに対してヴィクター・フランケンシュタインが最初に語りだす場面である。ヴィクターはジュネーヴで生まれ，スイスでも名家だったことがわかる。次に，

> The republican institutions of our country have produced simpler and happier manners than those which prevail in the great monarchies that surround it. Hence there is less distinction between the several classes of its inhabitants; and the lower orders being neither so poor nor so despised, their manners are more refined and moral. A servant in Geneva does not mean the same thing as a servant in France and England. (p.63)

これは，孤児でフランケンシュタイン家に引き取られ，ヴィクターとは兄妹のように育てられたエリザベスが，ヴィクターの友人であるヘンリー・クラヴァルに託した手紙の一部である。この部分だけを抜き出してみると，イギリスの王政と階級差別に対して明らかに批判を加えていることがわかる。二つの引用に共通する“republic, republican”は，OEDにあるように“A state in which the supreme power rests in the people and their elected representatives or officers, as opposed to one governed by a king or similar

ruler; a commonwealth.", つまり王政や絶対君主制に対する政治形態を指すことばとして機能している。作品の舞台がスイスに選ばれたのも偶然ではない。伝記からもわかるように，1716年にパーシーと息子のウィリアム，そして義理の姉妹であるクレアと共にイギリスを離れて目指したのは，ジュネーブであった。そこでバイロンと初めて出会う。[14]さらに当時のスイスに対するイメージは，自由と平等を実現した"republic"であった。そのことは，コールリッジのオード"France: An Ode"（1798）にも読み取ることができる。『リリカル・バラッド』が出版されたのと同じ1798年に，フランス軍は自由の旗印を掲げつつも，中立であったスイスのミュールハウゼンを併合してしまった。そのことを知ったコールリッジは，フランス革命への共感を失い，失望してこのオードを『モーニング・ポスト』紙に掲載したのである。

Forgive me, Freedom! O forgive those dreams!
I hear thy voice, I hear thy loud lament,
From bleak Helvetia's icy caverns sent -
I hear thy groans upon her blood-stained streams![15]

それは"Helvetia"（スイス）に対する，それまでフランスを擁護してきた後悔も含めた嘆きとなっている。*Fears in solitude*というタイトルで出版されたこの本は，"Fears in solitude" "France: An Ode" "Frost at Midnight"の三篇の詩が含まれていて，そのどれもがフランス軍のスイス侵攻をテーマにしている。ジョナサン・ワーズワースは，"Switzerland was Europe's oldest republic, symbolic of the virtues of liberty and independence for which the Revolution had stood. . . . In April horror gave way to fear. England herself, it seemed, was about to be invaded."と説明している。[16]その後コールリッジは，「ナポレオンのスイス侵攻以後は一層熱心な反フランス主義者となり，さらに熱烈な反ジャコバン党となって，わたしはストウィの家に引き籠った」のである。[17]

"Republic"という言葉が持つ意味は複雑で，一概に「自由」な社会を実現

するという意味合いだけでなく，王政を否定するあらゆる思想をも吸収する言葉でもあった。ゴドウィンは，1824年から1828年の間に*History of the Commonwealth*を執筆している。ジョン・モローによれば，

> A republic was merely a system of government that dispensed with monarchy; in an English context republicanism meant the rule of the house of commons alone. This aim was largely achieved by 1649, but for Godwin a republic also necessitated the displacement of the spirit of monarchy and the character traits which naturally accompanied it.[18]

とあるように，ゴドウィンが単に政治形態のことを指しているのではなく，王政に持続力を持たせるような「精神」や「らしさ」を一掃するのに必要なものであったと指摘している。つまりゴドウィンにとって“a republic”は，最終目的というよりも手段の一つだったことがわかる。そして“a republic”が実現する「自由」な状態についても，知を探求しつづけて最後には“happiness”の状態に至るための手段と考える。しかも「自由」は“moral end”を意味しないのだ。[19]

『フランケンシュタイン』のストーリーを考えるとき，前に引用したスイスの“republic”な良いイメージとその地に生まれたヴィクターに次々と襲いかかる不幸な事件は矛盾するものを感じさせるかもしれない。メアリーが，自由で平等な国で生まれ育ったヴィクターを窮地に陥れることによって，その政治形態を否定しているように思われるからだ。ジェーン・ブランバーグは，“Beneath the obvious radical labels and invocation of radical arguments, Frankenstein reveals some skepticism about Godwin's and PBS's beliefs.”[20]と指摘している。もう一度，モローの引用を思い起こしてみたい。ヴィクターが自分の知識を十分に伸ばせる環境に育ったこと，父親が外国で勉学するように勧めたこと，ドイツのインゴルシュタット大学で科学を学ぶうちに生命の秘密を解明するという強い好奇心のために，とうとう怪物を作り上げたこと，そ

れらは与えられた自由を存分に，極端なまでに利用した姿ではないだろうか。怪物を作ってしまったことを後悔するヴィクターは，自分が愛する者たちを殺したのも同然だと思う。しかし彼はウォルトン以外に秘密を話すことはない。ジュスティーヌが罪を犯していないのに処刑されてしまう場面でも告白しないのである。それは「モラルの無い」状態である。周囲の人々を犠牲にしてまでも「自由」を利用してゆく姿，それがヴィクターに与えられた位置であり，ゴドウィンの目指した“happiness”のイロニーとなっているのだ。

『フランケンシュタイン』は，匿名で出版されたにもかかわらず，最初からゴドウィン・グループの作品として周囲から批判されただけでなく，内容からも王政批判，“a republic”の擁護の面で19世紀初めの保守派から見れば問題作であった。ゴドウィンの思想を受け継ぎながら，それを歪めた形で描いたことも異様な小説として受け取られたことだろう。作品が出来上がっても，それを出版してくれる出版者はすぐには見つからなかった。1817年6月18日の日記には，こう記してある，“Frank. [enstein] sent back”。これは一度目にあたったJohn Murrayから断られた時のものである。最終的には，四度目のLackington Allen & Co.で出版されたのだった。(21)

Text:

Shelley, Mary. *Frankenstein or Modern Prometheus.* (The 1818 Text). Marilyn Butler ed. London: William Pickering. (1993)

Notes:

(1) *The Quarterly Review.* March, 1818. p.385

(2) Ibid. p.382

(3) *Blackwood's Edinburgh Magazine.* March, 1818. p.620

(4) Ibid. December, 1817. p.268

(5) Baldick, Chris. *In Frankenstein's Shadow: myth, monstrosity, and nineteenth-century writing.* Oxford: Clarendon Press. (1987)
谷内田浩正「ボリス・カーロフの影の下に」クリス・ボルディック『フランケンシュタインの影の下に』国書刊行会（1996）pp.331-42

(6) Levine, George. *"The Ambiguous Heritage of Frankenstein", George Levine and*

U.C.Knoepflmacher. The Endurance of Frankenstein. Berkeley: University of California Press. (1974, 1979) p.3

(7) Ibid. p.8-17. レヴァインによるメタファー分析は，1. Birth and Creation, 2. The Overreacher, 3. Rebellion and Moral Isolation, 4. The Unjust Society, 5. The Defects of Domesticity, 6. The Double, 7. Technology, Entropy, and the Monstrous.のようになっていて，各要素が『フランケンシュタイン』研究のテーマを提供している。

(8) Shelley, Mary. *Frankenstein or Modern Prometheus.* (The 1818 Text). Marilyn Butler ed. London: William Pickering. (1993) pp.230-34

(9) Ibid. p.232

(10) O'Rourke, James. "The 1831 Introduction and Revisions to *Frankenstein*: Mary Shelley Dictates Her Legacy", *Studies in Romanticism*, Fall, 1999. pp.371-72

(11) Gilbert, Sandra M. and Susan Gubar. "Horror's Twin: Mary Shelley's Monstrous Eve", *The Madwoman in the Attic.* New Heaven: Yale UP. (1979, 1980) p.222. ミルトンの『失楽園』を女性作家がどのように解釈していったのかを論じた中で，メアリー・シェリーの読むことへのこだわりを取り上げ，". . . books appear to have function as her surrogate parents," (p.223) と指摘している。

(12) Shelley, Mary. *The Journals of Mary Shelley.* Paula R. Feldman and Diana Scott-Kilvert eds. Baltimore: Johns Hopkins UP. (1987, 1995) p.118, 169

(13) Ibid. p.649

(14) Spark, Muriel. *Mary Shelley.* London: Constable (1987, 1988) p.50

(15) Coleridge, Samuel Taylor. Fears in solitude 1798. Oxford: Woodstock Books (1989) p.16

(16) Ibid. Introduction by Jonathan Wordsworth

(17) サミュエル・テイラー・コウルリッジ 『文学評伝』桂田利吉訳 法政大学出版局 (1976, 1979)

(18) Morrow, John. "Republicanism and Public virtue: William Godwin's *History of the Commonwealth of England*", *The Historical Journal*, 34, 3 (1991) p.651

(19) Ibid. p.653

(20) Blumberg, Jane. *Mary Shelley's Early Novels: 'This Child of Imagination and Misery'*, Iowa City: Univ. of Iowa Press. (1993) p.46

(21) Shelley, Mary. *The Journals of Mary Shelley.* Paula R. Feldman and Diana Scott-Kilvert eds. Baltimore: Johns Hopkins UP. (1987, 1995) p.174

人生の第二段階

――アラン・シリトーの二つの夫婦像――

横　田　由起子

はじめに

ある個人の結婚観とは，その人物の性別や，どんな人物や体験に遭遇し影響を受けたかなどを別にして，その人物の両親の夫婦模様と自ら築いた夫婦関係が最も大きな柱となっているのではないだろうか。アラン・シリトー（Alan Sillitoe，1928－）の両親は，同じ地域に住む同じ階級の出身であり，結婚後もそこに留まった。それに対して，自身は両親の結婚とは全く違う結婚をした。このこととシリトーの作品に登場する＜夫婦＞像が，二つの様相を呈しており，その間には大きな隔たりがあるという事実は，大いに関係がある。

〈第１章　シリトーと作品〉

「古くさい愛」を捨てよう

アラン・シリトーは，後に妻となる詩人のルース・フェインライトを連れて，1952年南フランス（後にスペイン）へと飛び立った。友人の古本屋で出会った人妻で19歳のアメリカ人女性，知識人であるルースは，アメリカから夫の仕事でノッティンガムに滞在していた。シリトーは労働者階級出身で，兵役のあと工場労働者に戻るつもりだったが，肺結核のために療養することになり，作家を目指して数編の小説を書いていた。

この時の彼の心情は，彼の第３の長編小説『ウィリアム・ポスターズの死』（*The Death of William Posters*, 1965）の主人公の言葉に表されているように

思われる。「さぁ立ち向かおう，古くさい愛なんて俺にはないんだ。持つべき愛のかたちなど」。主人公フランクはマイラを連れてスペインへと飛び立つ。マイラは友人の個展で出会った人妻で，ユダヤ人で知識人で，そして平凡な夫と田舎暮らしをしていた。フランクは労働者階級出身で，工場労働者だったが，家族を残し放浪の旅に出た。故郷ノッティンガムを離れ，その後数人の女性とつき合った。マイラには「小説を書いているんだ」と言った。

こうした作者の背景と作品の設定の酷似は，『ウィリアム・ポスターズの死』のフランクとマイラが作者と妻を描いていると思わせるのに十分だ。実際にはどれだけ忠実に作者の夫婦像が描かれているかはわからないが，フランクとマイラはシリトー夫妻がそうであったように，男は肉親や故郷に別れを告げ，女は夫を捨てるかたちで大陸へと向かう。

> それは新しい生き方だった。彼はその生き方を今しようとしている。死にかけているウィリアム・ポスターズがいるノッティンガムの世界を捨てた日に，それは始まった。さぁ，立ち向かおう。古くさい愛なんて俺にはないんだ。持つべき愛のかたちなど。そんなものは誰の心からも，地下鉄やテレビが出す酸素アセチレンの炎で燃やし尽くされようとしているんだ。互いを愛するよりももっと多くの人を愛さねばならないんだ。古くさい愛は新しい人間の指先からすべり落ちている。大洋に向かう極彩色のボートのように。[1)]

フランクの言う「古くさい愛」と「新しい生き方」の意味は明確だ。「古くさい愛」，それは故郷ノッティンガムの祖父母や両親の愛のかたち，つまりフランクが小さい頃から見てきた周囲の人々の結婚生活を指す。「新しい生き方」，それは労働者階級に生まれた者として，半ば必然のように選んだ工場労働者としての安定した生活を捨てて，周囲の人間と違ったことに挑戦する生き方だ。「古くさい愛」は，地下鉄やテレビといった文明の利器によって生活を変えられた「新しい人間の指先からすべり落ちている」。フランクは，その「新しい人間」として，新しい愛のかたちを模索し始めた。

フランクは前の結婚の「古くさい愛」に浸っているあいだ，結婚したら幸福

になることが必要だし，それが可能だと信じていた。しかし，幸福は得られなかった。5年間の結婚生活の中で何度も「けりをつけよう」と考えて，ようやく妻に別れを告げた。このときのフランクは，古い愛を捨てて新しい愛に飛び込んでいっても，もっと無益でありきたりかもしれないという不安があった。マイラと出会ってからも，彼には「新しい生き方」とは何なのか，という難問に挑戦していた。そんな中，何度となく彼が発する言葉は「過去」と「居場所」だ。

しかしこの国でどこに行けるというのか。ブリストル？ドーヴァー？リヴァプール？
自分のいる場所はどこにも無かった。どこも故郷と同じだからだ。[2]

これに対してマイラは，どこにも所属できないフランクは，過去において故郷に大変しばられていたので，新ためて自然な生き方をするには何年もかかるのだ，と分析した。

「過去」を断ち，「居場所」を求めてフランクは国外に出る決心をする。彼は「それが自分自身を見つける唯一の方法だ[3]」と信じている。「古くさい愛」を捨ててマイラとの「新しい愛」にフランクは飛び込んでいった。

「新しい生き方」

作家としての新しい生活を始める前に，俺には英国には捨てなければならないものがたくさん残っていた。[4]

この言葉はフランクのものではない。フランクを描いた作者アラン・シリトーの言葉だ。1948年6月，空軍に入隊していたシリトーは駐留先のマレーから帰国すると，肺結核の宣告を受ける。そのとき彼は，結婚できないであろうことに悩み，父親には病気のことが告げられなかった。両親や祖父母たちが嘗めた労働者階級の貧困の辛さがもはや過去となりつつある新しい時代に，楽しく

愉快にやろうと思っていた工場での仕事に就くことができない苦しみ，父親や祖父と同じ肉体労働のできない体になったことへの怒りによって，彼は苦しめられ絶望した。しばらくたって，ようやく作家への道に活路を見いだしたが，その際シリトーは，故郷も過去も捨てねばならないと感じていた。

処女作から7年たって出版された『ウィリアム・ポスターズの死』のフランクが，作者のこのときの心情をあますことなく語っていると考えることは自然なことだろう。この作品は，故郷と所属階級に別れを告げた作者が，「新しい生き方」を模索していた頃を描いた初めての作品だった。

「古くさい愛」とは——『ウィリアム・ポスターズの死』以前

さて，フランクが捨て去ろうとした「古くさい愛」のかたちとはどのようなものだったのだろうか。故郷と過去を捨てたフランクにとって，それは故郷の労働者階級の人々の，とくに自分の両親の愛のかたちということになろう。シリトーは『ウィリアム・ポスターズの死』以前には，故郷ノッティンガムを舞台にたくさんの作品を描いていた。「古くさい愛」は，それらの作品の中に描かれている。

まず1959年に発表されたシリトーの最初の短編集『長距離走者の孤独』に収められている「土曜の午後」（'Saturday Afternoon'）という短編を取り上げてみたい。わずか10ページの作品であるが，語りの形式や登場人物の関係において，初期の最もシリトーらしい作品の一つだ。主人公は16歳の少年で，10歳のときに見たある男の自殺の物語を語る。シリトーの作品は，彼の代表作となった「長距離走者の孤独」を始めとして，主人公「ぼく」の1人称による語りが多く，その数は最初の10年間の小説を見ても26作品中11作品に上る。また，10歳までの少年を主人公にしたものは，6作品である。「土曜の午後」の登場人物は6人，「ぼく」，「おやじ」，「母親」，「男」，「噂好きの女」，「おまわり」である。「ぼく」の家族はむっつり顔で，何でもないことですぐに不機嫌になり，あたりちらす。そしてその性癖を「ぼく」は「おやじゆずり」だと

考えている。その「おやじ」は油の染み込んだ大きな手を持ち，肉づきのいい肩をしている。不機嫌であたりちらすという点では特にひどく，妻に暴力を振るう。「母親」は夫の顔が不機嫌になると，自分のやったことに文句があるのかと詰問するようにきついことを言う。激しい喧嘩になり，殴られると泣き叫びながら家を飛び出す。「噂好きの女」は一日中いつでも長屋の角に立っており，「おまわり」と共に「ぼく」に好かれていない。

シリトーの作品に登場する幼い少年は，必ずと言っていいほど父親ゆずりの何かを持っている。父親は口よりも手が出るほうが早く，始終妻や子供を殴る人物として，また腕の良い職工として登場する。母親は暴力的な夫に愛想が尽きてはいるが，負けずに口答えをし，夫婦の仲は険悪である。「噂好きの女」は「土曜の午後」だけでなく，いろいろな作品に登場し，「おまわり」はシリトーの作品では殆ど「いけすかない奴」として登場する。つまり１人称の語り，少年の主人公，父親ゆずりの子供，乱暴な父親，仲の悪い夫婦，噂好きの女，嫌な「おまわり」の登場といった点で，「土曜の午後」はシリトー色の大変濃い作品と言えよう。

ここで初期のシリトーの作品に表れる家族関係を，夫婦に的を絞ってまとめてみたい。[5]

1　暴力的な夫・夫婦喧嘩が絶えない家庭・不機嫌な顔

「何かにうんざりしたとき，うちの連中くらい不機嫌な顔になる家族を見たことがない」(「土曜の午後」，116) と「ぼく」は言う。特に父親は「殺気だった」顔になる。妻は，「タバコが切れておやじ（夫）の顔が険悪になると，方々の店を駆け回る」(『土曜の夜と日曜の朝』，53) 彼女は殺気だった顔をした夫に向かって「狂っているわ」と言う。すると，夫の手が伸びてきて強く殴られる。(「試合」'The Match'，135)　家を出た彼女は「椅子に腰を下ろすと，よりによって，わたしはなんだってあんな男と結婚しちまったんだろう，と考え始めた。自分をわざと監獄へ送り込むようなあんな大馬鹿者と。おまけに，わたしをなぐったり，蹴ったりするあんな人でなしと」と考え込んでしまう。(『ドアの鍵』，18) 夫の暴力は子供が大きくなってからも止まらず，妻は

22歳になった甥に彼女の夫がどんなにひどいかを聞かせる。甥は「またあいつにぶたれたのかい」と聞く。「ぎこちない空気が部屋に流れ」，女性は「いつもそうさ」と「憎しみと非難に満ちた声で答える」。(『土曜の夜と日曜の朝』，73)

夫は「おれと一緒に暮らして，あいつは最初からしあわせじゃなかった。それにおれだってそうだった」と考える。(「漁船の絵」'The Fishing Boat Picture'，79) 結婚が始まった時から，夫婦は喧嘩のしっぱなし。夫は，そんな夫婦の有り方を，前の家，つまり自分が育った家庭から引きずられてきたものだと考える。親の喧嘩を見て育った者がどうしようもなく受け継いでしまう悪い習慣を，シリトーは好んで口にする。

夫は不機嫌になり，たばこが切れているだけであたり散らす。それを子供はじっと見つめる。妻は夫のために奔走し，殴られたり血を出しながらも離婚はしない。時には我慢ならなくなった妻は家を出るが，少しするとまた戻って来る。それは，度々登場する次の言葉が妻の心を捉えているためであろう。

2　帰る場所の無い結婚

「自分で撒いた種は自分で刈り取るほかしょうがない...(『ドアの鍵』，33)」，「あの子が勝手に作った寝床だから，作った本人を寝かせるよか仕方がないと思いましてね。」(「ジム・スカーフィディルの屈辱」'The Disgrace of Jim Scarfedale'，144)

自分で決めた人生は自分で責任を取るしかないと言われて結婚した妻は，結婚後もその言葉を胸に暴力的な夫に耐えてしまう。彼女は<どうせ結婚しても同じ>だわ，という気持ちで結婚を決意している。『ドアの鍵』のヴェラは，自分を殴り，権力を行使する父親から逃れたとしても，「結婚したら，もう夜一人で出かけることなんて，ぜったいにできなくなってしまう。どっかの大きな図体をした男が，夫づらをして，夕食はどうしたんだって威張りちらすに決まってるもの」と考える。(『ドアの鍵』，21)

妻は，従う相手を高慢な父親から暴力的な夫へと変えていき，それは一見どうしようもない運命のようなものを感じさせる。どうせ結婚したっておんなじだ，というあきらめから始まる結婚生活であるから，彼女たちの結婚基準はそ

んなに高くはない。

3　自分にないものと，自分と同じものを求める

自分とどれだけ近く，またどれだけ遠いかが彼女たちの夫選びのポイントだ。『ドアの鍵』のヴェラは，ハロルド（夫）に会った時，彼を「イギリス人じゃないみたいだわ」，「肌や顔だち」が「なんか，ちょっとイタリア人みたい」と思った。しかし，「もっとも，この人の言葉はちゃんとしたラドフォード弁だけど」とコメントする。(『ドアの鍵』，27)

彼女は，いつも見なれている近所の男連中にはない，外国人のような風采のハロルドに心を寄せるが，おしゃれであることもポイントの一つだ。そして何より，そのような異国のムードを醸し出していながらも，なお自分と同じなまりを持つ男性であることもポイントとなっている。異国性と同郷性が混在する男性にスリルと安心の両方を感じるのであろう。

結婚するとき彼女は一寸不安になり，やめようとさえするが，彼女の伯母はこう諭す。

「みんないったいどんなふうに結婚すると思ってんの。結婚なんてあんまりくよくよ考えるこたあないんだよ。ただ笑ってイエスって言やいいのさ。たまにゃ辛いこともあるけど，それだってあまり悪いもんじゃないさ。」(『ドアの鍵』，31))

伯母に促され，結婚すると彼女は次のように考える。

4　軽はずみな結婚

「結婚すれば，父さんに棒やげんこで殴られる心配はなくなるかもしれないけれど，もしかしたらもっと悪い状態になることだって考えられる。――確かにあの人はおとなしくて親切だし，時々一本気なところなんかとても魅力的だわ。でも二度目に会ったときにもう結婚しようなんて言い出すくらいだから，よっぽど浮わついた人なんだわ。もっともあたしのほうだって，ええ，いいわ，って簡単に受けちまったんだから，軽はずみな点じゃ同じようなもんだけど」(『ドアの鍵』，29)。こうして結婚し，彼女たちは夫に時々あらわれる優しい態

度をよりどころに，どうにかこうにか生活を続ける。例えば，『ドアの鍵』の母親の態度は，息子には不思議な光景として映る。

5　すぐ忘れて幸せを見いだす妻

「額から血をしたたらせながら，つらそうに泣いていた時のことを思いだし，思わず振り返って見ると，母親はあの時のことなど覚えてもいない様子で，幸せそうに笑っていた」(『ドアの鍵』，15)。妻は辛いこともあるが，それでも結婚を悪いものとばかりは考えていない。結婚は社会的に（と言っても彼女の社会とは両親や兄弟・親戚や近所の人たちであるが）大きな意味を持っている。

6　一人前

「おかしなことに，結婚してからというもの，ヌークの家（実家）じゃ，あたいに一目おくようになったんだから（『ドアの鍵』，33)」

女性は結婚によって，家族に「一人前」とみなされる。これは男性にたいしても言うことができる。

7　大家族

シリトーの初期の作品に登場する家族はみんな大家族だ。たとえば，「長距離走者の孤独」では6人，『ドアの鍵』では4人兄弟である。娘は暴力的な父親の元に生まれ，散々嫌な思いをしておきながら，また別の暴力的な男に出会い，なぜか結婚してしまう。そのために散々苦労もするが，何もかも忘れたように陽気な一面を見せる。子供は親類や親たちと同じようにたくさん生むけれども，娘は自分に似ており，息子は父親に負けないくらいの傍若無人ぶりだ。こうなると，親子三代にわたって同じ様な家族関係，特色を持っていると言えるが，登場人物もこれに気づいている。再び冒頭の「土曜の午後」の一節を引用してみる。

8　血筋

「うちの連中の不機嫌な顔は，もとはみなおやじから出たものなのだ。年

中苦虫づらのおやじがいりゃ，うちじゅうそうなったって当然ではないだろうか。不機嫌な顔というものは，家族の血の中に流れているものだ（「土曜の午後」，117）」

シリトーの作品では「血筋」という言葉は，頻繁に使われているし，また間接的にもそれを臭わせる表現は多々見つかる。子供の頃からの「血筋」への強い自覚とは，目の当たりにしている両親や先祖の夫婦の形，そして自分がこれから築きあげる未来の夫婦像を創造させるものだ。ところが，1965年に入るとこの血筋，つまり今までだってこれからだってずっと変わらないだろう，と信じさせるものが裏切られていく。次に先に挙げた『ウィリアム・ポスターズの死』以降の作品に表れる夫婦像を見ていこう。[6]

夫婦像の変化

1965年の『ウィリアム・ポスターズの死』と1968年の「グズマン帰れ」（'Guzman, Go Home'）では，主人公が故郷を捨てて放浪している。そして彼らは労働者ではなく，芸術家へと変わった。[7]故郷と所属階級を捨てているという点で，これ以降の作品は作者自身により近い人物を夫にしていると言えよう。1965年から主に表れる夫婦像は次の通りで，明らかにかなり変化した。

1　言葉によるののしりあい（冷静になろうとする夫，もしくは妻）

『ウィリアム・ポスターズの死』以前は，言葉よりもすぐに手が出る夫，耐える妻が主に描かれていたが，以降においては，夫もしくは妻は冷静で言葉によって相手を傷つけようとする。「グズマン帰れ」のクリスが，妻の「正しい言葉（146）」に妙に納得したり，女性は「合理的（170）」だと主張するように，時には夫が妻の言葉に耳を傾ける。喧嘩になっても妻は冷静だ（' Revenge'「復讐」）。しかし，言葉によって夫婦関係は壊れていく。むき出された感情は，肉体的な痛みに代わって精神的な痛みを与えるという方法で表現されることになり，「行動」ではなくて「会話」が二人の関係を語るようになる。

2　逃亡の夫婦生活，もしくは故郷からの脱出

以前は夫はどっかと家に座り込み，権威を振るい，妻は虐待されながらも，なんとか家に留まろうとした。しかし，1965年以降の作品では夫婦（「グズマン帰れ」），もしくは夫は故郷を捨て（『ウィリアム・ポスターズの死』），新たな生活を始めようとする。主人公は故郷，もしくは労働者階級との関係をすっかり断ち切ってはいないものの，さまよい，定着せず，何を新たに求めているのかでさえもはっきりしない。

3　自由を求める夫

また以前は夫は好き勝手に振舞うけれども家族と積極的に関わり，妻に対してもあれこれと注文をつけたが，1965年以降の作品では夫は（時には妻も）自由を求め，一人になろうとする傾向が強い。

4　嘘をつく夫

5　狂気（ノイローゼになる夫）

1965年以降の作品の夫の顕著な特徴として，彼が嘘をつくことと（「アイザック・スターバック」'Isaac Starbuck'，他），精神に障害をきたすことが挙げられる。特に後者は狂気をテーマにした独立した作品として描かれており（「復讐」），現在に至る作品にもたびたび登場する。このことは言葉によって相手に精神的苦痛を与える夫婦関係と関係があると思われる。

6　読書好きの夫

1961年の『ドアの鍵』の父親が，子供に対して「本なんか読んで何になるつもりだ」という態度をとるのに対して，1965年以降の作品では驚くほど夫も妻も読書好きである。例えば，毎晩家にいることを詰られた夫は，本を読みたいからだと妻に告げる（「アイザック・スターバック」，107）。

「地」と「血」のつながり――古い愛のかたち

シリトーの世代よりも半世紀前の都市の労働者階級の女性たちには，簡単に言ってしまえば，非常に限られた範囲でしか仕事がなかった。彼女たちが男性と知り合える場所は，工場というよりも教会であったという。男性には経済的な未来を託すため，「きちんとした」職業に就いていることが肝腎だった。そのために結婚が遅れることもあったと言う。夫は早く出勤し，遅く帰り，家にはくたびれて帰ってくる。過酷な労働や事故のために，一家の稼ぎ手が亡くなってしまうと登場するのは親類だった。しばしば言われる「労働者階級の親戚との堅い絆」とは，親の死によって残された子を引き取って面倒をみてもらうかもしれないという可能性によって生まれたと言われている。シリトーの初期の作品群にも，男性が「まともな就職口」に就いたことを条件に結婚する女性の姿（'The Fishing-boat Picture'「漁船の絵」），「親類との堅い絆」（『土曜の夜と日曜の朝』，『ドアの鍵』他）が描かれている。

そうした一方で，古い世代から受け継いだ習慣が薄れていき，新しい傾向が生まれてきたこともまた描かれている。一例として，徒弟制度の崩壊，工業化による職業選択の自由が助長したと言われる子の親への反抗（これは徒弟時代の，親が支度金を作って子を奉公に出すという習慣が父親に絶対的な権限を与えるという伝統が無くなったからと言われる）などが挙げられよう。しかしながら，もっと劇的な変化とは，大量消費という新しい時代に，労働者階級の賃金の上昇に伴って生まれた変化であり，それは「こんなに良い時代はかつてなかった」とまで言わせた変化である。シリトーの処女作で，「長距離走者の孤独」と並んで最も有名な彼の代表作『土曜の夜と日曜の朝』は，労働者階級の完全雇用の実現，技術革新による職業構造の変化，地域移動の促進化，教育機会の増大，権力構造の変化などに伴って表れた「新しい豊かな労働者」を内側からリアルに描いた作品として評価された。[8]また，その「新しい豊かな労働者」像は初期の他の作品にも克明に描かれている。

1950年代の労働者階級は，「地」と「血」のつながりによって結ばれた連帯感を持つ。「地」のつながりとは，階級間内・居住地域内結婚の高比率によって，「出かければ知った人に会う」という生活から生まれた秩序を指す。[9]50年代初頭の階級間内結婚率は70～80%と言われている。また居住地域が所属社会階級を示すと言われるほど，近所には同じ階級の人間が暮らす場合が多い。このことによって，「同じである」という感情は増大し，「違う」という排他感情を生み出す結果となった。それはしばしば，地域に住む警察や医者に向けられた。「血」のつながりとは，親類との堅い絆の他に，（反発は強くなってきてはいるものの，）多くの子が父親と同じ職場で働くことによる共通の価値観によっても生まれる。また，労働者階級は母親との結び付きが強く，このこともまた「血」と「地」の結び付きを強める原因である。

シリトーの初期の作品には，こうした「血」と「地」の結び付きに支配された労働者階級の姿が描かれている。「警察」への反発，「医者」への不信感，同階級間内の結婚，地域に根ざした暮らし，親類付き合い，母親との結び付きはどの作品にも見られるものだ。

孤独――「新しい生き方」を求めた原因

しかし，一方で，「長距離走者の孤独」の＜孤独＞が意味するものは何か，そして『ドアの鍵』の＜ドア＞とは何か，という問題を考えると，シリトーの作品がこうした「血」と「地」で結び付いた連帯感情[10]を持つ労働者のありのままの姿だけを書いている，と言うことはできない。「長距離走者の孤独」のコリンは，確かに仲間に信頼を寄せてはいるが，彼らが声を張り上げて応援するレースで彼らを裏切る形で走ることを止めてしまう。コリンのような＜孤独＞は，『土曜の夜と日曜の朝』のアーサーが仕事仲間を裏切り，母親や妻に対しても戦いを挑んでいる姿，また，「漁船の絵」や「アーネストおじさん（'Uncle Earnest'）」のやもめとなっても一人で幸せを追求しようとする姿，そして「フランキー・ブラーの没落（'The Decline and Fall of Frankie Buller'）」の作家となった主人公の過去にいっさい別れをつげようとする姿に

も見てとれる。シリトーは確かに家族や近所の連帯感を描いてはいるが，一方で主人公には孤独の道を歩ませようとする。

みんなで未来に向かうのではなく，独りでその壁を乗り越えようとする主人公は，独りで戦う新しい世界の扉を開ける。『ドアの鍵』のブライアンは，結末において＜ドアの鍵＞を手に入れたと言う。そして，『ウィリアム・ポスターズの死』のフランクは，開けた「過去の固いドアに錠を下ろした」ことに安堵感を覚え（186），新しい扉（人妻マイラとの放浪の旅）を開けようとする。主人公たちは，鍵を手に入れる度に部屋から部屋へと＜孤独＞に移動し，過去の＜ドア＞を閉めることで未来の＜ドア＞へと移動できるかのようだ。そこには，肺結核という病気のために祖父や父とは違う職業を選ばざるを得ず，同じ労働者階級の女性とは結婚をせず，故郷を離れ異国の地で暮らすことになったシリトーの，「血」と「地」を捨てた孤独な姿，そして新しい文筆業という世界に活路を見い出そうとする姿がかいま見える。

“transition”——1965年以降の変化（1）

こうした作者の生活階級からの逸脱は，1963年に出版された短編集『屑屋の娘』のいくつかの作品に見られるようになり，『ウィリアム・ポスターズの死』において本格的に描かれるようになる。もちろん，シリトーの故郷へのこだわりは，1989年の『開いたドア』（*The Open Door*）が『ドアの鍵』の続編であることからも失われていないし，労働者階級へのこだわりも，1991年の『レオナルドの戦争』（*Leonard's War*）が第二次大戦中の実体験を描いていることをみても失われてはいないだろう。そして，故郷を捨てた青年を描くスタートとなった二つの作品『ウィリアム・ポスターズの死』と『燃える樹』の主人公に関しては，「信服させる好戦的な態度は」初期の作品の主人公と変わらないし，「白い手」や「警察」「軍隊」に対する態度も変わりはないということにおいて批評家の意見は一致している。

しかし一方で彼らは，明らかに1965年以降の変化（これを‘transition’と表現している）を認めている。スタンリー・アサートンによれば，労働者階級

の「精神」は依然として根強いものの，シリトーが求める社会的正義は，以前とは全く違った方法で追求されているし，『ウィリアム・ポスターズの死』の主人公は人生を意味のあるものにするために，労働者階級を捨てる必要があると感じており，シリトーの社会の改革者としての衝動は地方の労働者階級の若者としてではなく，新しい舞台で発揮されている，と言う。[11]

アサートンは『ウィリアム・ポスターズの死』とその続編の『燃える樹』はシリトーの“transition”（転向）を示しており，これらの作品でシリトーが「地方の労働者階級の生活から新しい舞台と複雑な男女関係の分析へと移行していった」と言う。[12]『ウィリアム・ポスターズの死』では，工場労働者出身の主人公フランク，その妻，そして放浪後出会う２人の女性，その女性のそれぞれの夫，そして芸術家のアルバートとその妻が登場し，それぞれの結婚観が詳しく語られている。怒りと喜び，結婚してしまった後悔と，後悔をあきらめにして尊厳を保とうとするさま，感情の高ぶりと互いに対するいたわりなどが，それぞれの登場人物に関して細かく描かれている。アサートンは，＜転向＞後のシリトーはスラムを離れても進歩的なヒーローを作り上げることができたのかどうかについて疑問を投げかける。さらに，デビッド・クレイグは，アサートンが＜転向＞後と呼ぶところの時期を，＜人生の第２段階＞と表現し，この「人生の第２段階」を題材にした作品に関しては，不明瞭で手探りをするような書きぶりのまずさを指摘する。彼は「シリトーはどんなレベルでどんなスタンスで語るべきかをわかっていない」と批判し，いったい「作家としての人生では，以前の人生のようにくつろぐことができたのか」と詰問する。[13]

「くつろぎ」の無さ――1965年以降の変化（2）

1965年以降の作品に登場する芸術家の夫，読書好きの夫，理性的な妻は，確かに現在の作者の実際の夫婦像により近いものだ。とくに『ウィリアム・ポスターズの死』のフランクとマイラは，シリトーと妻ルースと重なる。しかしその新しい夫婦像の提示は成功したのだろうか。故郷の家族を描くのと同様に，自分と妻との関係を描くことには「くつろぎ」があったのだろうか。

シリトーの初期の作品は一文がやたらに長く，比喩表現がパレードしているかのごとく頻出する。冒頭に挙げた「土曜の午後」から１例を挙げる。

——なんだか妙にうれしそうな顔つき，まるでたった今，身に覚えのない罪でたたきこまれていた刑務所から無罪釈放されたみたいな，八時間もくだらない映画をぎゅうぎゅう詰めになって座って見ていたあげく，やっと映画館から出てきたみたいな，半マイルも先からあれに乗ろうと追いかけたバスが，あきらめて走るのをやめたとたん，行く先の違う奴だとわかったみたいな，そんな顔つきをしているのだ。[14]

刑務所，ぎゅうぎゅう詰めの映画館，バスなど，あまりにも長いこうした比喩表現は，子供の頃からの生活に密着した感情が元になっている。シリトーは表現の手段としてこのような長い直喩を好んで使った。こうして労働者を彼らの生活感情で描くための絶好のチャンスを逃さなかった。そういう意味で，生活感情で書かれたこれらの比喩表現を多く含んだ作品には，確かにシリトーの「くつろぎ」が感じられる。

『ウィリアム・ポスターズの死』以降にも「まるで～みたいに（“as if...”，“like...”）」という表現は健在だが，「入口が開いているのに気づいているのに動けないでいる篭の中の鳥のような[15]」に見られるように，生活感の無いありふれたものに変わっている。夫婦像ということに関して言えば，シリトーは，両親の夫婦形態と現在進行中の自らの夫婦形態があまりにもかけ離れているために，自分に染み着いた過去の生活感情を後者（つまり自らの夫婦の姿）にあてはめていくことが難しくなっているように見える。こうした作品に対して，先のクレイグは，ロレンスは異邦人（“alien”）としての生活の本質を素早く見抜き，それを自分のものにしたぞ，と挑戦的な発言をする。

D・H・ロレンス（David Herbert Lawrence）は，シリトーと同じようにノッティンガムの労働者階級出身で，肺の病気を患い，作家であった。また，シリトーと同じように自分の階級とは違う，異国の女性をその夫から奪う形で妻とした。シリトーは療養中にロレンスを読み，ロレンスに関するエッセイも

書いている。[16]また，自伝によればシリトー夫妻は，大陸での生活で自分たちをロレンス夫妻にみたて，「ロレンスとフリーダごっこ」をしたことがあると告白している。以上のことから，シリトーがロレンスにかなりのシンパシーを感じていることは間違いない。しかし，ロレンスは，二つの点でシリトーと異なる背景を持っている。

一つはロレンスがシリトーとは違い，高等教育を受けていたことである。ロレンスは，労働者階級は「見解が狭く，偏見を持ち，知性も低い」と言う。労働者階級の子弟が，自分の属する階級の人間とは違う環境で教育を受けると，どの階級にも属さないクラス・レスな人間になると言われる。自らも労働者階級出身で大学に進学したリチャード・ホガートも同様のことを言い，また大学に1949年から1952年に在学した労働者階級出身者のうち，自分を中流階級であるとした者は全体の58%，クラス・レスであるとした者は12%に及んだという研究報告もある。[17]価値観や意識のズレが，労働者階級への帰属意識を弱める。

また，一方でロレンスの故郷へのこだわりは，彼がそこに住む母親を含めた女性たちのためにあった。このことが二つめの背景で，シリトーが故郷そのものにこだわったのに対して，ロレンスは故郷を早く離れたいという気持ちが強く，1911年の母親の死を期にそれを実現した。シリトーが，ロレンスと違って14歳で高校の奨学生試験に失敗したこと，そして故郷で父親や兄弟たちと同じように労働者としての人生を全うしようと考えていたことが，「異邦人」としての自分をうけとめるのを困難にし，彼の作品をロレンスとは違ったものにしているのではないだろうか。

むすび——フランクとマイラのその後

シリトーは初期において徹底的に自分の知っている労働者にこだわった。そこに描かれる夫婦像には彼の両親が投影されていることはまちがいない。過去は思い出される度にイメージがより固定されていき，保存されている。それだけに，日々何かを理解するための材料となっている。過去を＜書く＞ならば，

なおさらその記憶は昇華されていくだろう。シリトーは次第に作中人物に「過去を忘れ去ることなどできない」,「過去が現在に迫ってくる」と語らせ，過去の心情が絶えず付きまとってくることを告白させるようになる。そして過去に「戻ることなんてできないんだ」とも言わせる。そして自らの結婚生活が投影されていると考えられる作品は生彩を欠いており，「自らの過去を上塗りするだけの彼の才能に欠点はないのか」とさえ言う者もいる。しかし，逆に言えば，過去を思い出させるような余計な表現を避けることで，現在の夫婦の姿が，両親の夫婦の姿とは全く別ものであることを，敢えて暗に示しているのだと作家は言うかもしれない。

さて，冒頭の大陸に渡ったフランクとマイラは，「古くさい愛」を捨て，フランス，マジョルカ島へと旅を続ける。これはシリトーとルースが辿った道と同じだ。シリトーは，エッセイ「私はどのようにして作家となったか」では少し触れているものの，自伝では二人の生活やその時の心情をあまり詳細には記していない。しかし，フランクとマイラに関して言えば，大変な困難と裏切り，離別などを経たものの，最後には二人のあいだに生まれた子供たちに見守られながら結婚する。フランクの本が出版され，一見幸せな結婚生活がスタートする。しかし，フランクは自分の中の革命的思考を捨てられず，いざというときには行動に移す準備があると言う。これはきっと作家の本意であろう。

注

1）Alan Sillitoe, *The Death of the William Posters*, 272.

2）*Ibid.*, 212.

3）*Ibid.*, 226.

4）Alan Sillitoe, *Mountains and Caverns*, 27.

5）対象作品；長編『土曜の夜と日曜の朝』(*Saturday Night and Sunday Morning*, 1958),『ドアの鍵』(*Key to the Door*, 1961), 短編集『長距離走者の孤独』(*The Loneliness of the Long-Distance Runner*, 1959),『屑屋の娘』(*The Ragman's Daughter*, 1963) 併せて16作品

6）対象作品；長編『ウィリアム・ポスターズの死』,『燃える樹』(*A Tree on Fire*, 1967), 短編集『グズマン帰れ』(*Guzman, Go Home*, 1968), 併せて10作品。対象

作品が1968年までとなっているのは，それ以降主題が「ユダヤ人」を中心に微妙に変化したためである。

7）『ウィリアム・ポスターズの死』の主人公フランクが小説を書こうとしていることは既に述べた。他にこの作品にはアルバートという画家の主人公の友人がいる。「グズマン帰れ」の主人公クリスも画家。『グズマン帰れ』の「復讐」の主人公は工場労働者だが職長クラス，「運河」（'Canals'）の主人公は教師。「アイザック・スターバック」や，「道」（'The Road'），「ニワトリ」（'Chicken'）は労働者。

8）確かに彼は生活感情としては，自ら育った労働者階級を内側から描いているかもしれない。しかし，この作品は国外で執筆され，出版時にはすでに故郷を離れて6年がたっていた。この点を考慮すると，作品が「1950年代後半の」労働者階級の姿をどれだけ描いているのかは少し差し引いて考えねばならないだろう。シリトーは当時作品を書くにあたって，弟から多くの示唆を受けていた。(*Life without Armour*, 209-210) 従って細かい点に関しては，それほど的を外してはいない。例えば『土曜の夜と日曜の朝』に関しては，主人公アーサーの給料が週に14ポンドであるが，当時の平均的な工場労働者の平均が週に11ポンドちょっとであることから，作品の中で言われるように「十分な」給料である。(*Brodie's Notes on Alan Sillitoe's Selected Fiction*, 3)

9）このことは，さきの6つの要因の4番目，地域移動の促進化と矛盾するようであるが，実際には新しい公営住宅の建設によってかなりの労働者が移動し，その様子も作品には描かれているものの，依然として生まれ故郷にこだわる労働者階級が大勢いたことも事実である。また，シリトーの家族は後者であり，そういう意味で，古い体質を持った労働者階級の姿が描かれていると言えよう。

10）この連帯感と排他性は，しばしば「おれたち（労働者）とやつら（おれたち意外）」と表現される。

11）Stanley S. Atherton, *Alan Sillitoe: A Critical Assessment*, 162.「変化」に関する様々な批評家の意見が記載されている。また，アサートンの「シリトーが求める社会的正義」とは，社会的弱者へ深い同情を示すこと，あらゆる圧政に対抗すること，という意味。

12）Stanley S. Atherton, *Alan Sillitoe: A Critical Assessment*, 179.

13）David Craig, *The British Working-Class Novel in the Twentieth Century*, 99.

14）Alan Sillitoe, *The Loneliness of the Long Distance Runner*, 117.

15）Alan Sillitoe, *The Death of William Posters*, 198.

16）「ロレンスと地方」（'Lawrence and District'）。*Mountains and Caverns*（1975）所収。

17）内藤則邦『イギリスの労働者階級』，163。

参考文献

Sillitoe, Alan ——. A Tree on Fire. London: Grafton, 1967.

——. *The Death of William Posters*. New York: Alfred. A. Knopf, 1965.

——. *The Flame of Life*. London: Granada, 1974.

——. *Guzman Go Home*. London: Grafton, 1968.

——. *Key to the Door. London*: Grafton, 1961.

——. *Leonard's War*. London: Harper Collins, 1991.

——. *Life Without Armour*. London: Harper Collins, 1995.

——. *The Loneliness of the Long Distance Runner*. London: Granada, 1959.

——. *Mountains and Caverns*. London: W. H. Allen, 1975.

——. *Men,Women and Children*. London: Granada, 1973.

——. *The Open Door*. London: Grafton, 1990.

——. *The Ragman's Daughter*. London: Grafton, 1963.

——. *Raw Material*. London: Grafton, 1972.

——. *Saturday Night and Sunday Morning*. London: Granada, 1958.

——. *Three Plays*. London: W. H. Allen, 1978.

Atherton, Stanley S. *Alan Sillitoe: A Critical Assessment*. London: W.H.Allen, 1979.

Copping, Andrew. *Brodie's Notes on Alan Sillitoe's Selected Fiction*. Greham Handley ed., London: Pan Books, 1991.

Craig David. "The Roots of Sillitoe's Fiction", *The British Working-Class Novel in the Twentieth Century*. Edited by Jeremy Hawthorn. London: Edward Arnold Ltd., 1984.

Gerard, David. *Alan Sillitoe: a Bibliography*. London: Mansell, 1988.

Hanson, Gillan Mary. *Understanding Alan Sillitoe*. Matthew J. Bruccoli ed., South Carolina: University of South Carolina Press, 1999.

Hitchcock, Peter.*Working-Class Fiction in Theory and Practice: a Reading of Alan Sillitoe*. London: UMI Research Press, 1989.

Hoggart, Richard. *The Uses of Literacy*. London: Chatto and Windus, 1957.

Penner, Allen Richard. *Twayne's English Author Series, Alan Sillitoe*. Sylvia E. Bowman ed., New York: Twayne Publishers, Inc., 1972.

Vaverka, Ronald Dee. *Commitment as Art,A Marxist Critique of a Selection of Alan Sillitoe's Political Fiction*. Stockholm: Uppsala, 1978.

石川謙次郎『変わるイギリス，変わらないイギリス』，日本放送協会，1993年。

ヴィンセント，デイヴィド『パンと知識と解放と』，川北稔・松浦京子訳，岩波書店，1991年。

内藤則邦『イギリスの労働者階級』，東洋経済新報社，1975年。

In Tribute to S.P. Corder:

The Significance of "The Significance of Learners' Errors" —a critical discussion—

J. Trevor Morley

I INTRODUCTION

It is not difficult to see why S. Pit Corder's article on "The Significance of Learner's Errors" in 1967, has often been cited as the starting point of second language acquisition research. In a short paper, it discusses a wide variety of topics which have concerned later developments in LA2 research. For instance, it touches on such concerns as contrastive analysis studies, behaviorist learning theories, longitudinal descriptions of language development, similarities between L1 and L2 acquisition, learning processes and strategies, the internal language acquisition device/mechanism, the role of motivation, language aptitude, sequences of learning, systematic and non-systematic/random errors, learner and teacher input, learner needs, problem-solving approaches, sequencing, learners' built-in syllabi, transitional competence or interlanguage, the distinction between learner performance mistakes and systematic learner errors, error correction, the significance of situational context, interference of L1, and learner-centredness.

Many of these areas are still the topics of vigorous debate in the literature today, and this paper focusses on four of them: systematic errors and variability, an internal language acquisition device, language transfer, and

motivation, briefly discussing Corder's observations and insights, and briefly reviewing subsequent research findings in these areas.

II DISCUSSION

II.1 Systematic Errors and Variability

One of Corder's most significant statements in this paper is that the occurrence of systematic errors provide the best evidence that a (child L1) learner possesses construction rules in the process of acquiring language. Errors, Corder states (p.23), show how learners are imposing their own structures, and using some system of the language. Up to that point errors had been seen, as Corder states (p.19), *as a matter of no particular importance, as ..... inevitable by-products of the process of learning a language about which the teacher should make as little fuss as possible.* Most subsequent research into learner language / interlanguage accepts that learner errors provide evidence of internal systematicity, i.e. the consistent application of hypotheses (even if erroneous) that learners are formulating, which reveal the way they are attempting to impose structure on linguistic input. It was Corder, in this 1967 paper, who provided the original insight.

Corder (p.25) then calls for *a more sophisticated study and analysis of errors* than had hitherto been the case. Later research on systematicity in errors, which has focussed on such areas as the identification, description, explanation and evaluation of errors, on how they are influenced by orders and sequences of acquisition, how errors are affected by various contexts, and on variability in learner language, answers Corder's appeal, and this section briefly reviews some of the major findings.

Corder's later research (1974) **identified, described, explained** and **evaluated** errors, providing further proof that learner errors are systematic, and that they reflect the stage of development in learner language/ interlanguage that learners have reached. Many of the problems involving identification, description, explanation and evaluation of errors reveal the difficulties involved in distinguishing between errors and mistakes. When trying to **identify** errors, it is important to distinguish between learner errors (which reflect gaps in a learner's linguistic knowledge) and simple mistakes (for example, memory lapses, tiredness, slips of the tongue and strong emotional feelings). Corder recognized this, and in this paper makes the important distinction between systematic errors, indicating the learner's transitional competence, and **non-systematic**, chance, performance-type mistakes. As he states: *We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his transitional competence* (p.24-5). In reality, though, it is often not easy to distinguish between what is error and what is a mistake. The complexity and explanation of defining and identifying mistakes has been investigated in depth by Lennon (1991) and Taylor (1986). And Corder anticipated such difficulties twenty years earlier: *the problem of determining what is a learner's mistake and what a learner's error is one of some difficulty* (p.25), he states. The two can sometimes be distinguished after checks of consistency or by asking learners to try to correct their deviant utterances, as Corder himself (1971; 1974) later proffered. After identifying errors they need to be **described**. Politzer and Ramirez (1973), for instance, in their analysis of Mexican-American learner errors, classify them into grammatical categories, while Dulay, Burt and Krashen (1982), for example, compare how they differ from TL utterances, in terms of, say, omissions, misinformation, and misordering

Attempting to **explain** errors is also fraught with difficulties, as they can result from transfer, intralingual or unique processes. But, as stated above, errors are not haphazard or irregular, but, to a significant extent, systematic and predictable. They are in accordance with the mental grammars learners have constructed, suggesting the construction of rules in learner language. Also, many errors are universal, revealing **stages** most learners go through. Errors, therefore, have many different sources, some common to all learners, for example, **omission** (such as those described by Chamot in the acquisition strategies of a Spanish and French bilingual (1979), **overgeneralization** (as for example in White's study of argument structures in French (1991b) (neither of which concepts, incidentally, in this paper does Corder refer to), while others, as Corder reports (p.27), result from **transfer** from the L1: *A large number, but by no means all, of* [the L2 learner's] *errors are related to*, he writes, *interference from the habits of his mother tongue.*

There is a need to **evaluate** errors if we wish to help learners acquire an L2, or identify problematic areas for pedagogical emphasis. Burt (1975) distinguishes between global errors, which violate the overall structure of a sentence and interfere more with comprehension and, therefore, which are to be considered more serious, and local errors, which violate only a single part of a sentence. Lexical errors are also considered to be more serious by NS judges than grammatical errors, as Tomiyana's (1980) and Khalil's (1985) evaluations and interpretations of communicative errors and breakdowns have observed.

Another area of systematicity concerns later studies on **orders** of acquisition[1] (summarized by Dulay, Burt and Krashen 1982) and **sequences** of acquisition[2] which also supports the presence of systematic, internal, mental regularities in L2 acquisition, and are evidence of *the need to consider the entirety of learner language in order to uncover the system of rules or*

interlanguages that learners construct at different stages of development (Ellis 1994:73). That Corder makes no mention of these powerful developmental findings which provide evidence that L2 acquisition proceeds in a regular, systematic fashion, reflects, perhaps, the state of knowledge at that time. It would, therefore, be unfair and inappropriate to consider this a shortcoming in Corder's influential paper.

Although Corder, in his discernment that systematic errors are evidence of rule-making (p.23), makes no mention of the term **variability** in learner errors, he is cognizant of the existence of random errors. As he states (P.24) *the opposition between systematic and non-systematic errors is important.* A good deal of significant subsequent research, some of which is summarized below, has focussed on this important phenomenon in learner errors, and it is interesting to note that although learner language is systematic, as Corder first recognized, its variability (where learners sometimes use one correct grammatical form and at other times another, deviant/erroneous form) is not addressed in any detail by Corder. Systematicity and variability appear to be contradictory, but as Ellis's study of style shifting (1987b) and Crookes work on planning (1989) in interlanguage variability, for example, have shown, from a psycholinguistic perspective, variability in learner language is also systematic, in the sense that learners use their linguistic resources in predictable ways. As Ellis (1994:154) states, it is *context induced.* That is, the use of different grammatical forms varies according to and is determined by **linguistic context**. For instance, at one time learners may use one form, and in a different context another, as Dickerson's (1975) analysis of variable rules in learner interlanguage, Wolfram's (1989) investigation of systematic variability in tenses and Saunders's (1987) study of Japanese recognized. Variability is affected also by **situational context**, such as the use of formal or vernacular styles, depending on who the learner is addressing, as Tarone

(1983) and Beebe (1980; 1981) have demonstrated, as well as **psycholinguistic context**. Hulstijn and Hulstijn (1984), Ellis (1987b), and Crookes (1989), for instance, have all shown the effects on L2 errors resulting from time required for planning. All three contexts can account for the systematic nature of variability. It is possible also that the way learners use particular forms to express paricular functions, mapping one meaning on to one form, what Tarone (1988) calls **form-function mappings**, which appear to be unsystematic, reflects the system and rules learners are trying to construct. Huebner's (1979;1983) studies are strong evidence that these, too, are systematic and consistent. Variability is not, therefore, just random.

Tarone (1988) has also suggested, though, that some variability is free. Different grammatical forms may be used in 'creative' **free variation** (i.e the unsystematic use of two or more forms). Ellis (1985c) and Gatbonton (1978), for example, believe this constitutes an essential stage in the acquisition of specific grammatical structures.

Variability can also play an integrative part in the overall pattern of interlanguage development, where learners move through a series of stages, which, as Towell, Hawkins and Bazergui (1993) recognized, reflect different kinds of variability.

Despite the absence of any direct reference to variability in learner errors in Corder's article, it is clear, as Tarone (1988:142) has argued that it *must be accounted for by any theory of second language acquisition.*

In conclusion, much of the research described above is still complex and problematic, and not as straightforward as this brief summary would seem to suggest. But it is not an exagerration to say that many of the subsequent research developments, directly or indirectly, owe a debt to Corder's original insight on learner errors providing evidence of internal construction rules. Corder was one of the first linguistic scholars to recognize that systematic

errors reflect the learner's process of acquiring language, providing the best evidence that *the learner is using a definite system of language at every point in his development* (p.24). It is this fundamental understanding which has informed much subsequent research, some examples of which have been outlined and discussed above.

II.2 Internal language acquisition device

Another important statement Corder makes (p.21) is that the L1 learner *is born with an innate predisposition to acquire language, must be exposed to language for the acquisition process to start, and possesses an internal mechanism ..... which enables him from the limited data available to him to construct a grammar* of the language. This is still a fundamentally important debate today, one going to the heart of how languages are learnt or acquired.

Corder is expressing a mentalist theory of language acquisition which emphasizes the role played played by learner internal factors, or innate linguistic knowledge, which credits learners with a genetically endowed **language acquisition device**, triggered by linguistic input (Krashen; White 1987a), and which helps learners to discover the rules of a target language grammar.

Corder's statement is also in line with Chomsky's (1976; 1981a; 1981b) theory of a **Universal Grammar** (UG), i.e. the learner's innate knowledge of language that learners bring to target language acquisition. Chomsky (1988), Hyams (1983) and Jaeggli and Hyams (1988) have argued that UG consists of various principles that provide parameters which govern the form grammatical rules take. FL learners have to reset these parameters, and the ease or difficulty learners have in doing this is indicative of the extent to which FL learners have mastered the target language.

Chomsky (1965) and other generative theorists (e.g. Miller and Chomsky 1963; McNeil 1966; Wexler and Culicover 1980; White 1989a; Sharwood Smith 1986)) have argued that child L1 learners, as part of their biological endowment, rely on an innate, prior knowledge of language and of what is grammatically possible, as the input they are exposed to is insufficient (the **poverty of the stimulus**) to enable them to discover linguistic rules. For such learners there is a lack of negative evidence in their linguistic experiences to provide evidence or feedback to them of what is ungrammatical. As Ellis (1997:67) puts it, *the input seriously undetermines learning ..... the input does not provide the information needed for learning to be successful.* The UG or LAD may explain, therefore, why some errors do not occur in L1 acquisition

Corder postulates (P.22) that *the procedures or strategies adopted by the learner of the second language are fundamentally the same.* But this claim can be seen to be a little premature and overly optimistic. Despite the extensive research involving UG and LAD there is still controversy, lack of consensus and no widespread agreement as to whether adult L2 learners have **access** to UG or LAD. Some theorists argue for complete access (e.g. Flynn's (1984; 1987) work on universals in L2 acquisition); no access, as in the 'fundamental difference hypothesis' of Clahsen and Muysken (1986) and Meisel (1991); partial access, as in Schacter (1988); or the dual access theory of Felix (1985). Also, some **critical period hypothesis** studies have provided evidence that adult learners beginning studies of an L2 are not likely to achieve native speaker competence in grammar (Patkowski 1980; 1990) or pronunciation (Long 1990a). These all suggest there may be differences in the way L1s and L2s are acquired and that Corder's claim for the fundamental 'sameness' of L1 and L2 learning strategies may have been a hopeful overestimation.

Markedness, (the idea that some grammatical structures are more natural or basic than others), has also been shown to affect learner errors, and this is another area not explored or anticipated by Corder at that time. Chomskyan linguistic theories postulate that markedness exerts a direct effect on L2 acquisition (e.g. Zobl's Projection Model: 1983b). Broadly speaking, unmarked structures are seen as controlled by UG, while marked ones lie outside UG. Kellerman (1983), for example, has provided some evidence that learners acquire less marked structures before more marked ones[3].

These findings see markedness as having a direct effect on L2 acquisition, reinforcing the argument for L2 acquisition in terms of a distinct, innate language faculty, in line with Corder's outline. However, by way of contrast, cognitive explanations and cross-linguistic, typological studies of language see L2 acquisition in terms of general cognitive abilities. From this perspective, markedness and linguistic universals are viewed as having an indirect effect, being mediated by mental processing, that is, by general cognitive, psycholinguistic mechanisms, structures and processes (involving, for example, L1 transfer, consciousness, processing operations and communication strategies).

To conclude, the discussion above indicates that Corder's contention (p.21) that *a study of errors will lead to a verification or rejection of the new hypothesis* of an ILA for L2 learners can be seen as somewhat overly optimistic. As the above descriptions of UG, parameters, poverty of the stimulus, access, a critical period and markedness indicate, it is now clear that UG/LAD is a much more complex and controversial picture than Corder, at that time, is able to perceive. There appears to be no current consensus, at the present time, on whether L2 acquisition can be accounted for from a LAD/UG perspective or from a general cognitive ability standpoint.

It is just not possible, given later insights and discoveries, to categorically

verify or reject all aspects of LAD / UG, as Corder anticipated, but it seems clearer, though, as this brief review has tried to point out, that an ILA device cannot definitively claim to account for all L2 acquisition. As Ellis (1997:70) conjectures, it may be the case that *different components of language ..... are learned in different ways, some through UG and others with the assistance of general cognitive abilities.*

II.3 Language transfer

Language transfer or crosslinguistic influence, the influence the learner's L1 exerts over L2 acquisition, involves the study of how the L1 is a source of learner errors (negative transfer) and how it sometimes facilitates L2 acquisition (positive transfer).[4]

Corder makes two somewhat contradictory statements, in this paper, about the role of interference in learner errors. This reflects the difficulty of evaluating the cause of learner errors and reflects different theoretical positions which have been taken. Although 'interference' is a term not so much in vogue now, as explained below, I have chosen to discuss this point because I believe its importance, or at least, that of transfer, to be underestimated.

First, Corder observes (p.27) that *a large number, but by no means all, of a learner's errors are related to ..... interference from the habits of the mother tongue.* Some more recent researchers would concur with this perception. Flick (1980), for example, concludes that 34% of errors can be accounted for by transfer. As other studies have different conclusions this necessitates a brief summary of some earlier research on transfer.

A behaviourist view of language, saw interference from prior L1 knowledge as the main impediment to learning a foreign language. Where the

L1 and L2 language patterns are perceived by learners to be very similar learning difficulty is minimised and learning takes place through **positive transfer**; where they are dissimilar learning is seen as more difficult and errors occur through **negative transfer**. The **contrastive analysis hypothesis** (CAH) (Lado 1957; Haugen 1956; Weinreich 1953), was designed to predict areas of difficulty by analysing differences between the native and target languages. However, as many predicted errors do not occur and many errors are not caused by transfer, this caused 2LA researchers to question and reject behaviorist views and the strong form of CAH.

Corder's view of interference, above, is seen by some researchers, reviewed below, as an overestimation of its role in learner errors, as it implies that there is little faciitative effect for the L1. On the other extreme, **minimalist theoretical positions** on transfer (Newmark 1966), the *Ignorance Hypothesis* of Newmark and Reibel (1968), Krashen's (1983) promotion of *comrehensible input*, and Dulay and Burt's (1972) universal, *general processing strategies*, all of which emphasized the similarities between the L1 and L2 and rejected and underestimated transfer as a major factor in L2 acquisition, might be seen as an overreaction to the hypotheses above.

Corder, earlier in the paper, somewhat contradicting his later statement, contends that many errors are best not seen as interference of the L1, but as evidence that that the learner is using his strategies of learning in investigating the systems of the new language. *Errors are best not regarded,* Corder believes, *as the persistence of old habits* (p.27). In this way, he sees errors as facilitative rather than inhibititory.

These views on the significance of interference seem to be antithical. I have no objective or statistical data to support the following opinions, but observations from my own teaching and language learning experiences provide direct evidence, I believe, that learning transfer is still a major factor in learner errors. My own foreign language teaching experience in a variety

of FL and SL settings has provided numerous instances, and convinced me, that there are distinct errors which are typical and characteristic of particular mother tongues. This does not, in my view, contradict the evidence that many errors are shared by speakers of widely different first languages, or that learners are investigating or testing L2 language systems, or that there are developmental patterns in the way learner language changes over time. It is just a question of proportion. Some (and, I would argue, many) errors are typical of different mother tongues.

Clearly, transfer is a complex notion, and there is still a deal of controversy over the extent that learners' interlanguage is inflenced by the L1. But, for me, LI influence, which accords with the Corder statement about the large number of errors which are related to it, accounts for a quite considerable number of unique, characteristic errors.

II.4 Motivation

Fourthly, I've chosen to focus on this aspect in Corder's paper, because I believe that motivation, out of the plethora of identified individual learner variables (e.g. Altman 1980; Skehan 1989; Larsen-Freeman 1991), remains still, for me, the most powerful, individual variable/factor in second L2 acquisition success.

In this article Corder assigns motivation a major role in L2 success. This concurs with Gardner's findings (1985) which show, overall, that positive attitudes and motivation are related to successs in L2 learning. But, certainly, few researchers today would go as far as Corder's contention (p.22) that *given motivation, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data.* This is a rather bold assertion which I am somewhat reluctant to accept. My own L2 learning experiences, those of my own children, and those of my students, have convinced me that

simple exposure to a L2 is not enough for acquisition. From the literature Schmidt (1981) would certainly question Corder's signification of exposure to the L2. *There is no evidence, he concludes (ibid: 72), of adults who have successfullly learned the grammar of a second language solely through interaction.*

Motivation is not the simple matter that Corder, in this article at least, would seem to think it is. It is a complex matter/phenomenon, concerned with several different, overlapping dimensions. This section, therefore, surveys some of the research findings in the area of learner motivation none of which, at the time of writing, Corder is able to foresee.

Later research, for example, has identified that **instrumental motivation**, which involves learning a L2 for a functional, extrinsic or external reason (such as passing an exam, entering college, or getting a job, which can open up economic or educational opportunities) can be a major motivating force in determining learning success. The Carrot and Stick Hypothesis of Skehan (1989), and the findings of Gardner and Lambert (1972), Lukmani (1972), and Gardner and McIntyre (1991) would seem to support such a conclusion.

Gardner (1985) has also recognized **integrative motivation** (essentially, an interest in the people and culture of the L2), or what Skehan (1989) calls *The Internal Cause Hypothesis*, arguing that it also is strongly related to L2 achievement, especially in formal contexts[5]. Gardner and Lambert's (1972) studies of anglophone Canadians learning French would seem to confirm this. Gliksman, Gardner and Smythe (1982) conclude that 'integrative learners' who are more 'actively involved', exert more effort and participate more in class, and therefore achieve more success than more passive learners. Generally, it can be concluded from these studies that if learners have favourable **attitudes** towards the L2 speakers they will desire more contact

with them, and also, if learners can perceive the (communicative) **value of the L2** then this will motivate them to acquire proficiency, as Ellis (1994:200) has documented

Motivation which is the result of learning has been termed the Resultative Hypothesis by Hermann (1980), and Skeehan (1989). Such **resultative motivation** contends, basically, that learners who do well, persevere, perceive success and maintain or increase motivation, while those who don't get discouraged and gain less success (low achievement results in lower motivation, which translates into lower motivation, and so on). A major problem is that it is difficult to know if motivation is the cause or result of successful L2 learning. Does motivation produce successful learning or is it successful learning that enhances motivation ?

Hermann's (1980) work on children's attitudes and success in L2 learning Berwick and Ross's (1989) experiments on Japanese university students, Savignon's (1972) study of students learning French, and Strong's (1983) investigation of Spanish-speaking kindergarten children learning English, would support the idea that successs contributes to motivation. On the other hand, Spolsky's (1989) review of a number of studies does not support the idea that successful achievement necessarily leads to better learning. This shows that there is still not a clear-cut or simple correspondence between having a positive attitude towards the L2 (its speakers and its culture) and successful L2 achievement.

Motivation may also derive from an inherent interest in the learning tasks in a formal setting. This is Skehan's (1989) *Intrinsic Hypothesis*. Some learners (and we hope many) do find learning tasks in the classroom motivating. This kind of **intrinsic motivation** involves, as Ellis (1997:76) states, *the arousal and maintenance of curiosity and can ebb and flow as a result of*

such factors as learners' particular interests and the extent to which they feel personally invoved in learning activities. This serves to remind us that motivation is dynamic, not static, in nature and can vary from moment to moment, depending on the learning context or task. Learners who are self-directed and involved in decision-making, who are able to determine their own learning objectives, choose their own ways of achieving them, and evaluate their own progress have been shown to have increased motivation. For example, Gardner, Ginsberg and Smythe (1976) analysed how course changes can affect learner attitudes and motivation, Holec (1987) investigated learners as 'managers' of their own learning experiences, Dickenson (1987) examined the effects of self-instruction, and Crookes and Schmidt (1989) have reappraised the powerful influence of motivation.

These different kinds of motivation can best be seen as complementary and overlapping, rather than distinct (as, for example, learners can be both, say, integratively and instrumentally motivated at the same time).

Also, in the social context, the social dynamic or power relationship between the languages (e.g. a member of a minority language group learning the language of a majority group, and vice versa), as, for example, Freire's understanding of cultural invasion (1972), Kachru (1985), Rampton (1990), Abbott (1992) and Phillipson (1990), among other social critical analysts, have shown, can be a major factor affecting learners' attitudes, motivation and success.

Clearly, motivation is a key factor in successful L2 learning, and many teachers quote it as the most powerful excuse for L2 learning failure. But, as the brief examination above has indicated, motivation is a complex matter. Crookes and Schmidt (1990) have pointed out the difficulties there are in

conceptualizing what motivation is, showing that different researchers have different operational definitions. Lightbown and Spada (1993) have focussed on the different research methods used to investigate motivation, showing that, as with many other learner characteristics and behavioural traits, it is difficult to directly observe and measure motivation. As they acknowledge (1993:36) *research on individual differences often permits multiple interpretations.*

Another complicating factor is that learners may be highly motivated but may not have the opportunities to engage in the kind of behaviours researchers such as Rubin (1975), Naiman et al (1978), Reiss (1985), Huang and Van Naersson (1985), Chamot et al (1988), and Stevick (1989) have identified as characteristics of the good language learner. That is, they may be willing to interact with native speakers, but lack the opportunity. In such circumstances even highly motivated learners will have difficulties in improving linguistic proficiency.

To conclude, Corder recognizes the important role played by motivation in language learning but his postulations (p.22) that *the principal feature that ..... differentiates the two operations* (i.e. the procedures or strategies adopted by L1 and L2 learners) *is the presence or absence of motivation* and that, *given motivation, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the data* can be seen in the light of later research, some of which has been referred to above, to be rather exaggerated and overly optimistic. As has been shown above, motivation is a far more complex phenomenon than Corder alludes to at the time of writing. Success in acquiring a FL is a complex assortment of such diverse factors as intelligence, aptitude, learning strategies, learning styles, personality factors, learners affective states, age factors, learners' beliefs about how languages are learnt, social factors, opportunities for exposure, formal instruction,

clasroom interaction, and so on, as well as motivation.

In summary, motivation, as this section has tried to show, remains a vitally important factor affecting L2 learning, even if the cause and effect relationship between motivation and acquisition is not quite as simple and straightforward as Corder's interpretation might seem to imply.

III CONCLUSION

Corder was at the forefront of early research in error analysis and theories of 2LA. In his 1967 article he describes the rationale for investigating learner errors, being one of the first researchers to recognize and acknowledge their significance in internal rule construction. As Ellis (1994:48) has acknowledged, we owe much to him for recognizing the significance of errors *which provided the teacher with information about how the learner has learnt, which provided researchers with evidence of how language was learnt, and which served as devices by which the learner discovered the rules of the target language.*

Lest the tone of this paper seem overly critical at times of Corder's insights, the debt we owe him, for (to steal a phrase of Rod Ellis's I heard in one his lectures) "providing a rich seam of theoretical ideas that are still being mined today", must be acknowledged. This was more than a 'state-of-the-art' paper. If learner errors were at one time deemed insignificant by 2L teaching writers, and *inevitable by-products of the process of learning a language about which the teacher should make as little fuss as possible,* (p.19) then, as the discussion above has demonstrated, this is clearly no longer the case. When looking at later research into learner errors and L2 acquisition,

the major contribution Corder's article made towards these developments can be appreciated. Despite the minor limitations alluded to above, it can legitimately be considered to have identified or reviewed important areas and issues which have inspired and generated further enquiry and study.

His article is, thus, rightly, regarded as seminal in the significant contribution it made towards the central position learner error enquiries acquired in LA 2 research.

The insights and discussion generated by Corder's paper on the significance of learner error are enormously complex, and in each area there are significant differences of opinion. The subject of learner errors is simply too complex to be caught in the course mesh of a brief summary such as this short paper, which can only begin to scratch the surface of some of the important debates and contentions. This brief look and summary of some of the ensuiing literature indicates how far we have come. The complexity of the issues raised reveals how much further there still is to go.

But, for me, it is Corder's acknowledgement that the learner must be at the centre of the language learning process, *to shift the emphasis away from a preoccupation with teaching towards a study of learning* (p.20), and *to allow the learner's innate strategies to dictate our* [teaching] *practice and determine our syllabus* (p.27), which is the most important and appealing pedagogical implication in his paper. In his advocacy of problem-solving learning situations (p.23), the importance of testing hypotheses as a learning strategy (p.25), and *making a learner try to discover* correct linguistic forms (P.26), he identifies learner needs as the heart of a learner-centred approach to L2 learning and teaching. Such an orientation is as fundamental and relevant today as the time when, more than thirty years ago, promoted by Corder.

REFERENCES

Abbott G. 1992 *Development, Education, and English Language Teaching* ELT Journal 46/2: 172-9

Altman H. 1980 *Foreign Language Teaching: Focus on the Learner* in Altman H. and Vaughan J. (eds.) *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs* Pergamon

Berwick R. and Ross S. 1989 *Motivation After Matriculation: Are Japanese Learners of English Still Alive After Examination* Hell JALT 11: 193-210

Burt M. 1975 *Error Analysis in the Adult EFL Classroom* TESOL Quaterly 9: 53-63

Chamot A. 1979 *Strategies in the Acquisition of English Structures by a Child Bilingual* in Andersen R. (ed.) The *Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages* TESOL

Chamot A., Kupper L. and Impink-Hernandez M. 1988 *A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study* Interstate Research Associates

Chomsky N. 1965 *Aspects of the Theory of Syntax* MIT Press

Chomsky N. 1976 *Reflections on Language* Temple Smith

Chomsky N. 1981a *Principles and Parameters in Synctactic Theory* in Hornstein N. and Lightfoot D. (eds.) *Explanation in Linguistics: the Logical Problem of Language Acquisition* Longman

Chomsky N. 1981b *Lectures on Government and Binding* Foris

Chomsky N. 1988 *Language and Problems of Knowledge: the Nicaraguan Lectures* MIT Press

Clahsen H. and Muysken P. 1986 *The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners - the Study of the Acquisition of German Word Order* Second Language Research 2: 93-119

Corder S. P. 1981 *Error Analysis and Interlanguage* OUP

Corder S. P. 1967 *The Significance of Learners' Errors* International Review of Applied Linguistics 5: 161-9

Corder S. P. 1971 *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis* International Review of Applied Linguistics 9: 149-59

Corder S. P. 1974 *Error Analysis* in Allen J. and Corder S.P. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics 3* OUP

Crookes G. 1989 *Planning and Interlanguage Variability Studies in Second Language Acquisition* 11: 367-83

Crookes G. and Schmidt R. 1989 *Motivation: Reopening the Research Agenda* U of Hawaii working Papers in ESL 8: 217-56

Dickerson L. 1975 The *Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules* TESOL Quaterly 9: 401-7

Dickerson L. 1987 *Self-Instruction in Language Learning* CUP

Dulay H. and Burt M. 1973 *Goofing: an Indicator of Children's Second Language Strategies* Language Learning 23: 245-58

Dulay H., Burt M., and Krashen S. 1982 *Language Two* OUP

Eckman F., Bell L. and Nelson D. 1984 *Universals of Second Language Acquisition* Newbury House

Ellis R. 1987b *Interlanguage Variability in Narrative Discourse: Style-shifting in the Use of the Past Tense* Studies in Second Language Acquisition 9: 1-20

Ellis R. 1987c *Contextual Variability in Second Language Acquisition and the Relevancy of Language Teaching* in Ellis R. (ed.) *Second Language Acquisition in Context* Prentice-Hall International

Ellis R. 1997 *Second Languge Acquisition* OUP

Ellis R. 1994 *The Study of Second Language Acquisition* OUP

Flick W. 1980 *Error Types in Adult Education as a Second Language* in Ketterman B. And St. Clair (eds) *New Approaches to Language Acquisition* Julius Gross

Flynn S. 1984 *A Universal in L2 Acquisition based on a PBD Typology* in Eckman F., Bell L., and Nelson D. (eds.) *Universals in Second Language Acquisition* Newbury House

Flynn S. 1987 *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition* Reidel

Freire P. 1972 *Pedagogy of the Oppresssed* Penguin

Gardner R. 1985 *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation* Edward Arnold

Gardner R., Ginsberg R. and Smythe P. 1976 *Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Course Related Changes* The Canadian Modern Language Review 32: 243-66

Gardner R. and Lambert W. 1972 *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* Newbury House

Gardner R. and MacIntyre P. 1991 *An Instrumental Motivation in Language Study: Who says It Isn't Effective?* Studies in Second Language Acquisition 13: 57-72

Gatbonton E. 1978 *Patterned Phonetic Variability in Second Language Speech: a Gradual Diffusion Model* Canadian Modern Language Review

Gliksman L., Gardner R., and Smythe P. 1982 *The Role of Integrative Motivation on Students' Participation in the French Classroom* Canadian Modern Language review 38: 625-47

Haugen E. 1956 *Bilingualism in the Americas* The American Dialect Society

Hermann G. 1980 *Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs. the Resultative Hypothesis* English Language Teaching Journal 34: 247-54

Holec H. 1987 *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?* in Wenden A. and Rubin J. (eds.) 1987 *Learner Strategies in Language Learning* Prentice Hall

Huang X. and Van Naerssen M. 1985 *Learning Strategies for Oral Communication* Applied Linguistics 6: 287-307

Huebner T. 1979 *Order-of-Acquisition vs Dynamic Paradigm: a Comparison of Method in Interlanguage Research* TESOL Quaterly 13: 21-8

Hulstijn J. and Hulstijn W. 1984 *Grammatical Errors as a Function of Processing Constraints and Explicit Knowledge* Language Learning 34: 23-43

Hyams N. 1983 *The Acquisition of Parameterized Grammars* New York

Jaeggli O. and Hyams N. 1988 *Morphological Uniformity and the Setting of the Null Subject Parameter* Proceedings of the Northeastern Linguistics Society U of Masssachusetts

Kachru B.B. 1985 *Standards, Codification, and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle* in Quirk R. and Widdowson H. G. (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures* CUP/British Council

Kellerman E. 1983 *Now You See It, Now You Don't* in Gass S. and Selinker L. (eds) *Language Transfer in Language Learning* Newbury House

Khalil A. 1985 *Communicative Error Evaluations: Native Speakers Evaluation and Interpretation of Written Errors of Arab EFL Learners* TESOL Quaterly 19: 225-351

Krashen S. 1983 *Newmark's Ignorance Hypothesis and Current Second Language Acquisition Theory* in Gass S. and Selinker L. (Eds) *Language Transfer in Language Learning* Newbury House

Lado R. 1957 *Linguistics across Cultures:* Applied Linguistics for Language Teachers U of Michigan

Larsen-Freeman D. 1991 *Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory* TESOL Quaterly 25: 315-50

Lennon P. 1991 *Error: Some Problems of Definition, Identification and Distinction* Applied Linguistics 12: 180-95

Lightbown P., and Spada N. 1993 *How Languages are Learned* OUP

Lukmani Y. 1972 *Motivation to Learn and Language Proficiency* Language Learning 22: 261-73

McNeill D. 1966 Developmental Psycholinguistics in Smith F. and Miller G. (eds.) *The Genesis of Language: a Psycholinguistic Approach* MIT Press

Meisel J. 1991 *Principles of Universal Grammar and Strategies of Language Learning: Some Similarities and Differences Between First and Second Language Acquisition* in Eubank L. (ed.) *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language* John Benjamins

Miller G. and Chomsky N. 1963 *Finitary Models of Language Users* in Bush R., Galanter E., and Luce R. (eds.) *Handbook of Mathematical Psychology II* Wiley and Sons

Naiman N., Frohlich M., Stern H., and Todesco A. 1978 The *Good Language Learner.* Research in Education Series No.7 The Ontario Institute for Studies in Education

Newmark L. 1966 *How Not to Interfere in Language Learning* International Journal of American Linguistics

Newmark L. and Reibel D. 1968 *Necessity and Sufficiency in Language Learning* International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 6: 145-64

Patowski M. 1980 *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language* Language Learning 30: 449-72

Patowski M. 1990 *Age and Accent in a Second Language: a Reply to James Emir Flege* Applied Linguistics 11: 73-89

Phillipson R. 1990 *English Language Teaching and Imperialism* Transcultura, Denmark

Politzer R. and Ramirez A. 1973 *An Error Analysis of the Spoken English of Mexican-American Pupils in a Bilingual School and a Monolingual School* Language Learning 18: 35-53

Rampton M.B.H. 1990 *Displacing the Native Speaker: Expertise, Affiliation, and Inheritance* ELT Journal 44/2: 97-101

Reiss M. 1985 *The Good Language Learner: Another Look* Canadian Modern Language Review 41: 511-23

Rubin J. 1975 *What the 'Good Language Learner' Can Teach Us* TESOL Quaterly 9: 41-51

Saunders N. 1987 *Morphophonemic Variations in Clusters of Japanese English* Language Learning 37: 247-72

Savignon S. 1972 *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching* Center for Curriculum Development, Philadelphia.

Schacter J. 1988 *Second Language Acquisition and its Relationship to Universal Grammar* Applied Linguistics 9: 219-35

Sharwood Smith M. 1986 *Comprehension vs Acquisition: Two Ways of Processing Input* Applied Linguistics 7: 239-56

Schmidt R. 1981 *Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult* U of Hawaii Working Papers in Linguistics 13:3

Skehan P. 1989 *Individual Differences in Second Language Learning* Edward Arnold

Spolsky B. 1989 *Conditions for Second Language Learning* OUP

Stevick E. 1989 *Success with Foreign Languages* Prentice Hall

Strong M. 1983 *Social Styles and Second Language Acquisition of Spanish-speaking Kindergarteners* TESOL Quaterly 17: 241-58

Tarone E. 1983 *On the Variability of Interlanguage Systems* Applied Linguistics 4: 143-63

Tarone E. 1988 *Variation in Interlanguage* Edward Arnold

Taylor G. 1986 *Errors and Explanations* Applied Linguistics 7: 144-66

Tomiyana M. 1980 *Grammatical Errors and Communication Breakdown* TESOL Quaterly 14: 71-9

Towell R., Hawkins R., Bazergui N. 1993 *Systematic and Nonsystematic Variability in Advanced Language Learning* Studies in Second Language Acquisition 15: 439-60

Weinrich U. 1953 *Language in Contact* Mouton

Wexler K. and Culicover P. 1980 *Formal Principles of Language Acquisition* MIT Press

White L. 1989 *Universal Grammar and Second Language Acquisition* John Benjamins

White L. 1991 *Argument Strucure in Second Language Acquisition* French Language Studies 1: 189-207

Wolfram W. 1989 *Systematic Variability in Second-Language* Tense Marking in Eisenstein M. (ed.) *The Dynamic Interlanguage: Empirical Language Studies in Second Language Acquisition* Plenum Press

Footnotes:

1 that acquisition of different grammatical follows a definite order. Learners master some grammatical features before others

2 Studies of such grammatical sub-systems/features as negatives, interrogatives, relative clauses, and verb tenses (see Bardovi-Harlig and Reynolds 1995 on past tense markers) show clear development sequences, which as Ellis states (1997:30), involve stages that reflect unique 'rules' not evident in the input to which learners are exposed. The sequence of acquisition of a single grammatical structure is also systematic, and not haphazard (e.g Wells 1986). Learners acquire a specific structure through a gradual process or sequence of transitional structures, a complex process involving a U-shaped course of development, involving regress and progress, and a restructuring and or reorganizing existing knowledge to accomodate new knowledge. But although it is complex, it is systematic and not random.

3 though this is complicated by the frequency of input, and of transfer of unmarked structures from L1.

4 as well as avoidance and over-use of target language forms.

5 when combined with instrumental motivation.

旅行業務取扱主任者試験制度の現状と今後の方向について

石川茂己

Ⅰ．はじめに
Ⅱ．旅行業務取扱主任者試験の状況
Ⅲ．旅行業務取扱主任者の職務とは
Ⅳ．今後の旅行業務取扱主任者試験の方向
Ⅴ．むすび

Ⅰ．はじめに

国と旅行業者との関係である旅行業法の前身は「旅行斡旋業法」として，1952年（昭和27年）に旅行業者の取締りを主眼として制定された。これは戦後の混乱期に悪徳旅行業者を取締るのが目的であった。その後1972年（昭和47年）になり，高度成長により旅行が大きく伸びてきたことから「旅行業法」として大改正された。旅行斡旋業法が旅行業者の取締りに重点を置いたのに対して，改正された旅行業法は旅行業者の責任がどうあるべきかを中心にしている。そのことから旅行業務取扱主任者制度及びこの取扱主任者に対する国家試験制度の導入が決定された。以後1983年（昭和58年）に旅行業法は旅行大衆化時代を迎えて，旅行に参加する者＝消費者を保護するという観点から改正され，更に1996年（平成８年）に再度改正された。その根幹に流れる考えは消費者保護であり，この強化が目的となって今日に至っている。旅行業務取扱主任者はこの法律の目的を守り，旅行者に対してそれぞれ参加する旅行の内容を説明し，理解してもらうという重要な役割を持っている。この旅行業務取扱主

任者の資格に関して最近の国家試験の状況及び今後の方向などについて考えてみることとする。

Ⅱ．旅行業務取扱主任者試験の状況

旅行業務取扱主任者は運輸大臣が行う旅行業務取扱主任者試験合格者に与えられる資格である。国内旅行業務に関しては国内旅行業務取扱主任者試験があり，国内旅行と海外旅行の両方の業務に関しては一般旅行業務取扱主任者試験がある。毎年，前者は９月上旬の日曜日，後者は10月上旬の日曜日に実施となっている。どちらも受験資格は特にない。年令，学歴なども制限されていない。また，旅行実務経験者を対象とした受験科目一部免除の制度があるが，ここでは全科目受験者を対象として，話を進めていくこととする。

国内旅行業務取扱主任者の受験科目は旅行業法施行規則第12条によると

①旅行業法及びこれに基づく命令についての知識

②旅行業約款，運送約款および宿泊約款に関する知識

③国内旅行実務

イ．本邦内の運送機関及び宿泊施設の利用料金，その他の本邦内の旅行を取り扱う旅行業務に関連する料金に関する知識

ロ．その他本邦内の旅行を取り扱う旅行業務に関する実務処理の能力

となっている。このうちの③のイはいわゆる国内運賃・料金であり，③のロは国内観光資源（観光地理）が主な内容である。

次に一般旅行業務取扱主任者試験の受験科目は国内旅行業務取扱主任者試験の科目である①，②，③に加えて

④．海外旅行実務がある。

イ．本邦外の運送機関の利用料金その他の本邦外の旅行を取り扱う旅行業務に関連する運賃・料金に関する知識

ロ．旅券の申請手続，通関手続，検疫手続，為替管理その他の本邦外の旅行を取り扱う旅行業務に必要な法令に関する知識

ハ．本邦及び主要国における出入国に必要な手続に関する実務処理の能力

ニ．主要国の観光に関する知識

ホ．本邦外の旅行を取り扱う旅行業務に必要な語学に関する能力

ヘ．その他本邦外の旅行を取り扱う旅行業務に関する実務処理の能力

となっている。

国内旅行業務取扱主任者試験であれ，一般旅行業務取扱主任者試験であれ，国家試験であるから合格するためには相当な覚悟と準備が必要である。出来れば1年位前か，少くなくとも半年位前までには受験する気持を決めて勉強に取り組むことが望ましい。

〔1〕各科目について

1．旅行業法令

国の法律には憲法，民法，商法などの大きな法律もあるが，旅行業法もその法律の1つである。

国と旅行会社との関係について述べたもので，旅行者に直接関係するものではない。しかし，1952年（昭和27年），旅行斡旋業法としては初めて，旅行に関する法律が出来たときは，旅行会社を取締ることが主な観点であったが，1996年（平成8年）の旅行業法の改正では消費者保護（旅行者保護）の強化を目的としている。海外旅行者が2000年（平成12年）は年間1,700万人を超す状況にあり，多くの人が旅行に出掛けるようになってくるとトラブルも発生する。そのときに立場の弱い旅行者を守ることが重要なことになってきている。

旅行業法第1条の条文（目的）で「この法律は，旅行業等を営む者について登録制度を実施し，あわせて旅行業等を営む者の業務の適正は運営を確保するとともに，その組織する団体の適正な活動を促進することにより，旅行業務に関する取引の公正の維持，旅行の安全の確保および旅行者の利便の増進を図ることを目的とする」と定めている。旅行者の保護が，この条文にもはっきりと書かれている。この基本的な事を理解して旅行業法令（施行業法，施行業施行令，施行業法施行規則，旅行業者営業保証金規制，旅行業協会弁

済業務保証金規制）を読んで理解すれば良い。他の科目と比較して，範囲は上記法令のうちでも旅行業法と施行業施行規則に殆んど限られているので，これらの条文，規則を何回も読み，頭の中に入れるようにすれば良いのである。ただ，独特の法律用語を使った文章で書かれているので，そのような文章に慣れていない者には理解がスムースに出来ないことがある。しかし短期間に覚えることが可能な科目であり，高得点（80点上）を確保したいものである。

2．旅行業約款，運送約款および宿泊約款

1996年（平成８年）の旅行業法改正に伴う取扱主任者試験で最も重視されているのは約款である。旅行実務経験者で受験科目一部免除になっている場合でも，又国内旅行業務取扱主任者試験に合格した者が一般旅行業務取扱主任者試験を受験する場合でも国内旅行実務の科目は免除になっていても約款は受験しなければならない。何故重要かと言えば旅行者と旅行業者，旅行者と運送機関や宿泊機関との関係についての約束事を述べたものであるからである。

旅行者は旅行業者や運送機関・宿泊機関が決めた契約条項を利用する以上は守らなければならない。これらは一方的に決められたものであり，旅行者側は意見をさしはさむ余地はない。守るか守らないかの二者択一となっている。旅行者の意見が通らない代りに，この約款は，例えば旅行業約款で言えば運輸大臣の認可事項となっている。旅行業約款第12条の２によれば運輸大臣は認可の基準として，「（１）旅行者の正当な利益を害するおそれがないものであること。（２）少なくとも旅行業務の取り扱いの料金その他の旅行者との取引に係る金銭の収受及び払い戻しに関する事項並びに旅行業者の責任に関する事項が明確に定められているものであること」と定められている。

このように約款は利用する消費者（旅行者）を保護すること，守ることを重要視している。このような約款の求めている意味を理解して，勉強すれば国家試験においても高得点（80点以上）が期待出来る筈である。

3．国内旅行実務

（1）運賃・料金

JR，航空，貸切りバス，フェリー，宿泊（旅館・ホテル）などの運賃或いは料金の計算問題が主体である。

その中でもJRの運賃・料金の計算が7割から8割を占める。細かな規則があるので，しっかり理解していないと正解にならない。JRについての理解が出来れば，貸切りバス，宿泊は簡単であり問題はない。（航空，フェリーは計算問題は出題されない。）この種の計算問題は最初は理解することがむずかしいが，何回も問題を考えて，すこしずつでもわかってくると，一気に理解出来るようになってくる。はじめはむずかしいと思っていても，あきらめないで勉強を続けることが大事である。

（2）観光資源（観光地理）

観光資源というと地理，文化，歴史などいろいろあるが，地理が一番重要である。しかし地理の知識は今の学生は驚く程低い。この原因は①小学校，中学校で地理の勉強をあまりやっていなかった。②地図帳など見たこともなかった。③新聞，テレビ，雑誌などで出てくる地名，都市名，観光地名に興味を持っていなかった。④旅行会社のパンフレットなども見たこともなかった。⑤小学校から現在までの間に培かった一般常識があまりない。このような者にとっては地理は覚えることだらけになってしまう。逆に日頃から地理に興味を持っている者にとっては出題されている試験問題の半分位は特に勉強しなくても正解出来るであろう。

勉強方法としては地図帳，時刻表，地理に関する参考書，旅行会社のパンフレットなどを毎日短時間でも読んで覚えることである。毎日繰り返し読む，或いは眺めるだけでも効果は上ってくる。

4．海外旅行実務（一般旅行業務取扱主任者受験者のみ）

（1）国際航空運賃

国内旅行業務取扱主任者試験で出題される国内運賃・料金の他に国際航

空運賃の計算が出題される。旅行会社に入社してから国際航空運賃の知識が必要というケースは航空券発券の担当にならない限り，それ程日常使うものではない。しかし，基本的な知識は身につけておきたいものである。この科目を苦手と思っている者がいるのは説明が英語の専門用語で行われることと頭の中に世界地理が入っていないからである。

例えばGI＝Global Indicator，MPM＝Maximum Permitted Mileageなどの専門用語の意味，ホンコン，バンコク，ペナン，ジャカルタなどの都市と日本との距離関係がわかっているかで理解度が変ってくる。初めてこの科目を勉強するときは慣れない言葉が次々と出てくるので驚くが，何度も問題を読み，すこしずつ理解出来るようになるとJRの計算問題よりも易しいことがわかってくる。この科目は独学より人に聞いたり，質問したりして勉強する方が有利なのは当然である。

（2）海外観光資源

この試験の目的が旅行業務取扱主任者試験であることを確認してみれば，どのような観光地，都市などが出題されるかわかってくる。我々日本人が旅行に行く場所である。旅行会社のパンフレットを調べて，各方面別に観光地名，都市名，その都市の主なみどころなどが出題される。1999年（平成11年）に出題された海外観光資源をみると地域別ではヨーロッパ7問，南北アメリカ6問，アジア3問，中近東アフリカ2問，オセアニア2問の計20問となっている。過去数年間の出題傾向を調べて，また文化，歴史，美術，寺院，博物館，宮殿，音楽，祭り，グルメなど多方面にわたって勉強しておけば70点以上の合格ラインの点数は確保出来る筈である。

（3）その他の海外旅行関係科目

（ア）海外旅行実務知識

これは都市コード，航空所要時間，鉄道時刻表の見方，時差の計算，OAG（世界の航空時刻表）の見方などであるが，旅行会社に実際に働いている者にとっては有利な科目である。しかし実務についていない学生な

どであっても時刻表の見方など覚えればむずかしい訳ではない。鉄道時刻表，OAGとも英語で書かれているが，慣れることが大事なので例題を何回かやってみて早く見方に慣れることが一番の方法である。

（イ）出入国関係と実務

旅券法，出入国管理法，外国為替法，関税法，検疫法などの法律からも出題されるし，又旅券発給の手続，査証の知識，日本出入国の手続きなどからも出題される。範囲は狭いので毎年出題される問題を解いて，傾向を知り勉強しておけば合格点の取れる分野である。

（ウ）語学（英語）

英検２級レベルの力がなくても理解出来る問題が大半である。海外からきた手配書を読む問題，海外の都市や観光地の説明文を読む問題などが出題されるが観光関係の専門用語を覚えておくことが重要である。例えばAccessやAccommodationやBoarding Passなどの言葉がそうである。

〔２〕合格者数の推移と合格率について

国内旅行業務取扱主任者試験及び一般旅行業務取扱主任者試験は毎年どの位の人数が受験し，どの位の合格者になっているのであろうか。学校の入学試験や就職試験ではないので，落すための試験ではない。一定の点数を取れば合格出来る試験である。いろいろな関係筋からの情勢によれば国内旅行業務取扱主任者試験は旅行業法令100点，各種約款100点，国内旅行実務100点の合計300点満点で合計得点が70％以上であれば合格ラインに達しているようである。ただし，１科目でも60％以下の科目があるとカットされる。主任者として各科目とも総合的な力を持っていないと適していないと判断されるためである。

一般旅行業務取扱主任者試験では旅行業法令100点，各種約款100点，国内施行実務100点，海外旅行実務200点の合計500点満点で合計得点が65％以上であれば合格ラインに達しているようである。ただし１科目でも60％以

〔表－1〕「国内」受験者の合格状況

年度	受験者数	合格者数	合格率（%）
1972	（省略）	（同）	（同）
1973	（同）	（同）	（同）
1974	3,067	201	6.6
1975	1,976	135	6.8
1976	2,127	486	22.8
1977	2,704	632	23.4
1978	3,337	369	11.1
1979	3,943	260	6.6
1980	3,901	620	15.9
1981	3,707	746	20.1
1982	3,938	770	19.6
1983	4,935	551	11.2
1984	5,898	973	16.5
1985	7,404	1,278	17.3
1986	18,623	3,798	20.5
1987	20,085	3,954	19.7
1988	20,869	5,531	26.5
1989	19,657	3,035	15.4
1990	20,262	4,492	22.2
1991	22,746	5,080	22.3
1992	25,434	6,042	23.8
1993	27,337	7,981	29.2
1994	27,286	9,408	34.5
1995	23,513	8,425	35.8
1996	20,468	7,725	37.7
1997	20,417	6,476	31.7
1998	19,438	6,797	35.0
1999	17,484	5,336	30.5
2000	17,145	5,795	33.8

〔表－２〕「国内」1999年度試験の合格状況

受験科目数　　人数		出願者数	受験者数	合格者数	合格率(%)
全　科　目〔３科目〕		19,190 (21,061)	17,043 (18,800)	5,091 (6,492)	29.9 (34.5)
一部免除	〔施行業法令〕,〔施行業約款及び関連約款〕の２科目（全国旅行業協会の1998年度および1999年度指定研修修了者のみ）	459 (646)	441 (638)	245 (305)	55.6 (47.8)
合　　計 （　）内は1998年度		19,649 (21,707)	17,484 (19,438)	5,336 (6,797)	30.5 (35.0)

〔表３〕年令別合格者数（2000年の申込者数より）

年令区分	受験申込者	合格者	合格率	構成比
19才以下	5,606	1,484	26.5	25.6
20才～24才	6,538	2,152	32.9	37.1
25才～29才	2,473	775	31.3	13.4
30才～39才	2,340	688	29.4	11.9
40才～49才	1,472	371	25.2	6.4
50才～59才	852	276	32.4	4.8
60才以上	135	49	36.3	0.8
計	19,416	5,795	29.8	100.0

（注）受験申込者の数のため，実際の受験者の数とは異る。

〔表４〕職業別合格者数（2000年の申込者数より）

職業区分	受験申込者	合格者	合格率	構成比
旅行業	1,766	414	23.4	7.1
宿泊業	246	50	20.3	0.9
運輸業	1,771	318	18.0	5.5
観光業	129	33	25.6	0.6
学　生	10,557	3,318	31.4	57.3
その他	4,947	1,662	33.4	28.7
計	19,416	5,795	29.8	100.0

（注）表１，２，３，４とも全国旅行業協会の資料による。

下の科目があるとカットされてしまう可能性が高い。このような合格ラインに対して，受験者に対する合格者の割合はどの程度であるかを見ると表1，表2，表3，表4のようになっている。

これら4つの表から判断すると①全受験者の合格率はこの数年間，ほぼ30%の前半であること。②19才以下では合格率が26.5%と低いこと。③19才以下と20才～24才の層で全受験者の60%以上を占めていること。④学生の受験者が全体の57%を占めていること。⑤1993年をピークにして，受験者が減少していることなどがわかる。この試験が旅行業界を目指す若者にとって重要な位置付けをしていることがわかるが高校卒業後の大学，短大，専門学校などの1年生には9月の試験まで準備期間が短すぎのかもしれない。また旅行業界が採用を手控えていることや契約社員制度をとっていることなどから，旅行業に進む傾向が減っていることもあるのではないだろうか。近年の少子化現象で19才から20才前半までの受験者が減っていることもあげられる。

次に一般旅行業務取扱主任者試験の状況を見ると表5，表6，表7，表8，

〔表－5〕「一般」受験者の合格状況（1999年）

年度	受験者数	合格者数	合格率（%）
1972	5,712	5,190	90.9
1973	7,779	1,934	24.9
1974	6,360	1,696	26.7
1975	4,336	775	17.9
1976	4,080	925	22.7
1977	4,104	590	14.4
1978	3,949	734	18.6
1979	4,130	963	23.3
1980	4,098	847	20.7
1981	4,201	730	17.4
1982	4,527	731	16.1
1983	5,386	1,488	27.6
1984	6,059	1,633	27.7
1985	7,342	2,508	34.2

1986	8,480	3,065	36.1
1987	10,331	3,234	31.3
1988	12,430	2,893	23.3
1989	13,151	2,803	21.3
1990	12,324	3,111	25.2
1991	14,205	4,216	29.7
1992	16,473	3,610	21.9
1993	19,491	5,888	30.2
1994	21,226	6,454	30.4
1995	21,575	6,346	29.4
1996	25,959	9,039	34.8
1997	24,441	9,041	37.0
1998	21,036	6,810	32.4
1999	18,511	4,245	22.9

表9のようになっている。

〔表－6〕「一般」1999年度試験の合格状況

人数 受験科目数	出願者数	受験者数	合格者数	合格率 (%)
4科目 〔全科目〕	16,479 (16,715)	12,390 (12,853)	1,453 (2,400)	11.7 (18.7)
2科目A 〔国内旅行業務取扱主任者有資格者〕	4,837 (5,169)	4,219 (4,524)	1,080 (1,558)	25.6 (34.4)
2科目B 〔JATA主任者研修修了者〕	1,721 (3,335)	1,691 (3,287)	1,516 (2,538)	89.7 (77.2)
1科目 〔国内旅行業務取扱主任者有資格者〕 〔JATA主任者研修修了者〕	213 (373)	211 (372)	196 (314)	92.9 (84.4)
合計 （ ）内は1998年度	23,250 (25,592)	18,511 (21,036)	4,245 (6,810)	22.9 (32.4)

〔表－７〕年令別合格者数（1999年）

年令区分	合格者数	合格率	構成比
19才以下	348	16.5	8.2
20才～24才	953	15.8	22.4
25才～29才	1,641	34.5	38.9
30才～39才	991	27.0	23.3
40才～49才	218	18.1	5.1
50才～59才	75	13.4	1.8
60才以上	11	8.3	0.3
計	4,245	22.9	100.0

〔表－８〕４科目受験者の年令別合格者数（1999年）

年令区分	合格者数	合格率	構成比
19才以下	166	10.7	11.4
20才～24才	541	11.8	37.2
25才～29才	341	12.2	23.5
30才～39才	275	11.9	18.9
40才～49才	83	12.0	5.7
50才～59才	43	12.1	3.0
60才以上	4	4.5	0.3
計	1,453	11.7	100.0

〔表－９〕２科目受験者(国内旅行業務取扱主任者有資格者)の年令別合格者数（1999年）

年令区分	合格者数	合格率	構成比
19才以下	182	32.3	16.9
20才～24才	401	27.9	37.1
25才～29才	212	27.4	19.6
30才～39才	173	22.9	16.0
40才～49才	77	17.3	7.1
50才～59才	28	14.1	2.6
60才以上	7	15.9	0.7
計	1,080	25.6	100.0

（注）表５，６，７，８，９とも日本旅行業協会の資料による。

これらの表から判断すると，1999年の合格者のデータによれば①４科目（全科目）受験者の合格率は合格者全体の合格率22.9%のほぼ半分の11.7%であり，かなりの難関である。更に19才以下の年齢層では10.7%と低くなっている。②国内旅行業務取扱主任者を取得している者は一般旅行業務取扱主任者試験を受験する場合，旅行業法令と国内旅行実務が除かれているので，各種約款と海外旅行実務だけとなり有利である。従って合格率も19才以下で32.3%，20才～24才で27.9%と上昇している。１年目に国内旅行業務取扱主任者の資格を取得し，２年目に海外旅行業務取扱主任者資格を取得する方法がスムースに合格する方法でもある。

③表６にある２科目Ｂと１科目受験者は前者が旅行業法令と各種約款，後者が各種約款のみを受験すれば実務関係の科目が免除されるケースであるが，旅行会社に５年以上勤務し，日本旅行業協会が実施する研修会に参加して，修了したと認められた者に与えられた権利を有する者である。合格率も極めて高い。旅行業についていない学生などにとっても旅行業法令，各種約款は比較的高得点の取れる科目であり，まして現業についている者にとっては高い点が取れるものと思われる。この免除を与えることが果して本当に良いのかどうかについては疑問の残る点で，本来はたとえ旅行業に携わっていたとしても全科目受験して，正しい知識を身につけているかどうか確認する方が良いのではないだろうか。

④受験者が減少してきているのは国内旅行業務取扱主任者試験と同様な傾向にあるが，低迷している旅行業界に進む者が躊躇しているのかもしれない。

以上国内及び一般旅行業務取扱主任者試験の最近の状況について調べてみた。

Ⅲ．旅行業務取扱主任者の職務とは

旅行業法第11条の２によれば旅行業務取扱主任者の職務とは「①取引条件の説明」「②書面の交付」「③広告の実施」「④旅行に関する苦情の処理」の以

上４つについての管理・監督である。旅行者と契約を結ぶときには内容を確認して，取引条件を説明しなければならないが，これは契約上のトラブルを防ぐために行うものである。旅行業法施行規則第25条にはこの取引条件の説明を行うに際しての事項が細かく決められている。書面の交付とは旅行条件書，日程表などを必ず手渡さなければならない。これもトラブル防止のために欠かせないものである。また１営業所に１人以上（行政庁の行政指導によれば旅行業及び旅行業者代理業の従業員10人以上の営業所では２人以上の選任を義務づけている。）の主任者を選任すべき旨をうたっている。旅行業務取扱主任者のいない営業所はオープンすることは出来るが，取引すること（旅行者から旅行代金を入金すること）が出来ない。旅行代金が入らないと取引額がゼロということであるから，意味がなくなってしまう。（いわゆる儲けにならない）

このように旅行業務取扱主任者の存在なくして営業所は成り立たないのである。次に法律で決められた旅行業務取扱主任者の行う管理，監督と営業所の所長が自分の営業所を管理することの相違は何であろうか。このような疑問が出てくる。旅行者とのトラブルが発生した場合，組織の長として傍観してはいられない。トラブルを解決する責任は営業所長にある。「苦情の処理」を旅行業務取扱主任者の資格を取得している入社２，３年の社員に押しつけているだけでは解決出来ないこともあるであろう。業務上の責任と旅行業法で述べている管理，監督との整合性を持つためには，営業所における管理者は全員旅行業務取扱主任者の資格を取得していることが望ましい。

現在では，営業所長が旅行業務取扱主任者でなくても問題はない制度になっている。例えば異業種から旅行業に転職したり，出向で来る場合，旅行業法や約款の知識がないとすれば旅行者との対応では問題が生じるであろう。

今後の旅行業務取扱主任者試験の方向

１．現状

1996年（平成８年）の旅行業法の改正に伴って，旅行業務取扱主任者試験の内容も変ってきた。国内旅行業務取扱主任者試験は４科目（旅行業法令，各種約款，運賃・料金，観光地理を主体とした国内旅行実務）が３科目（旅行業

法令，各種約款，国内旅行実務）となり，運賃・料金と観光地理はまとめられて国内旅行実務となった。一般旅行業務取扱主任者試験の方は８科目（旅行業法令，各種約款，運賃・料金，出入国法令，出入国手続，観光地理，語学，海外旅行実務）が旅行業法令，各種約款，国内旅行実務（国内運賃・料金，観光地理）と海外旅行実務（国際航空運賃・料金，出入国法令，出入国手続，観光地理，語学，時差，航空時刻表の見方，鉄道時刻表の見方などの海外旅行実務）の４科目となった。相対的に実務の知識を問うことよりも旅行業と旅行者との契約上での接点である旅行業法令や各種約款の知識を問う問題の比重が高くなった。旅行者が旅行の契約を行う際に旅行の目的地，日程，対価，対価に含まれているもの，含まれていないもの，定員を下まわった場合には中止することや変更，解除，責任，免責などについて詳しく説明しなければならないことを求めている。旅行業務の知識を問う問題はかなり基本的な知識を問う問題になってきている。詳細にわたって観光地理や運賃・料金を知っていることよりも，旅行者との旅行契約上でのトラブルを未然に防ぐために必要な知識を持っていることを求めているのである。

２．今後の方向

それでは今後の取扱主任者試験の傾向はどうなるのであろうか。消費者保護の高まりはますます強くなるであろうから，旅行業法や各種約款を理解しておくことは重要である。この試験に備えて上記２科目の勉強をすることは決して無駄にはならない。今後も重要な位置付けを保っていくことと思われる。

一方，国内旅行業務取扱主任者試験でも一般旅行業務取扱主任者試験でも運賃・料金に関してはどうであろうか。例えばJRの運賃・料金はJR或いは各旅行会社でも発券機で行先，区間，出発日，等級などを打ち込めば自動的に発券される。国家試験で覚えた知識が必要ないかのようである。国際航空運賃にしても現場では格安航空券や団体運賃の規則上の運賃ではなくネットの価格がわかれば団体旅行の航空運賃部分の見積りが出来る。旅行会社で勤務するとき国家試験で覚えた運賃・料金の知識がなくても大丈夫のような状態になっている。今後も現状の運賃・料金の試験問題が続くかどうかはやや疑問の残る点である。

今後の課題として検討されるものと思われる。しかし国内にしても国際航空運賃にしても，それぞれ計算の根拠となっている知識を学んでおくことは必要である。

実務のなかで重要度が高くなるのは観光地理に関する問題である。国内にしろ海外にしろ観光地理に関する知識は旅行業に携わる者にとって不可欠である。特に最近の受験者は観光地理が苦手である。運賃・料金の計算は旅行会社に勤務しても殆んど使わずにすむ者もいるが，観光地理は旅行の案内をするうえで絶対に必要な知識である。国内旅行実務の試験では観光地理の比率が現在は5割を超える位かと思われるが6割位にまで高めても良いのではないかと思われる。海外旅行実務では海外旅行関係6教科60問が出題されているが，そのうち海外観光地理が20問出題されている。しかし1問あたり2点の採点と想像されるので200点満点中40点であり，海外観光地理の重要性から考えると採点が低い。国際航空運賃10問で40点，出入国法令・実務10問で40点，海外旅行実務（時差，航空時刻表の見方，鉄道時刻表の見方など）10問で40点，語学10問で40点の採点であろうと推測されるので，このうちから例えば国際航空運賃を30点，語学を30点にして海外観光地理を60点に上げても重要性から考慮するとおかしくはないであろう。

国内旅行実務も海外旅行実務も重要な教科の採点を引き上げて，差別化をしていくことも考えていく時期であろう。

3．その他の問題点

（ア）旅行会社に5年以上勤務した者で全国旅行業協会或いは日本旅行業協会が実施している指定研修会を受講した者に与えられる国内旅行実務，海外旅行実務の試験免除については，国家試験であり，一生の資格であることを考えれば実力で取得した方が望ましいので廃止の方向で検討してみてはどうであろうか。

（イ）営業所にて管理職にある者は原則として旅行業務取扱主任者資格取得者に限定する。旅行業務取扱主任者の職務，特に「広告の実施」や「旅行に関する苦情の処理」についての管理・監督の業務は営業所において所長や

課長などが行う業務と重っている。

以上4点をあげたが旅行業界で働く者の実力向上と旅行者への適切な応対及び取引上必要な要件を伝えてトラブルを防止することなどから多くの人がこの資格を取得してもらいたい。

V．むすび

旅行業務取扱主任者の資格試験制度が実施されて28年になり，この制度もすっかり定着した。1999年をみると国内旅行業務取扱主任者試験に5336人合格し，一般旅行業務取扱主任者試験では4245人が合格した。このように毎年多くの人が取扱主任者の資格を取得している。特に，資格を取得し，実際に現在旅行業務に携わっている者は職務である「取引条件の説明」，「書面の交付」，「広告の実施」，「旅行に関する苦情の処理」などの業務を誠実にこなしているものと思われる。旅行業法や旅行業約款に流れている消費者保護（旅行者保護）や旅行者の正当な利益を害するものでないことなどの趣旨を守って業務を遂行していることであろう。出来れば旅行業についている者の殆んどがこの資格を取得してもらいたい。

旅行者との取引においてミスやトラブルがなくスムースに出発出来るよう細心の注意を払って旅行者と対応してもらいたい。

次に試験科目については旅行業法，約款重視の今日の方針を守り，かつ現場で一番必要な観光地理の比重をもうすこし引き上げていったら良いものと思われる。旅行者はテレビ，新聞，旅行雑誌などで多くの旅行情報を持っている。更にインターネットの登場により旅行会社よりも早く情報を知ってしまうこともあり得る。このような時代に旅行業の最前線にいる者が旅行地理，現地情報などあまり知らないと旅行も売れないし，旅行者からも相手にされなくなってしまう。旅行地理の知識をしっかり持っているように取扱主任者の試験で実務の問題の中でも採点の配分を高くしたらどうであろうか。

最後に旅行業務取扱主任者という資格を持った者が旅行会社にいて重要な職

務を担っていることを世間に分ってもらうよう，旅行会社，旅行業協会がPRすることも大事なことと思われる。

参考文献

旅行業実務シリーズ　旅行業法・旅行業約款　交通公社教育開発
2000年国家試験問題集（一般旅行業務取扱主任者用）　交通公社教育開発
2000年国家試験問題集（国内旅行業務取扱主任者用）　交通公社教育開発
一般旅行業務取扱主任者合格者に関する資料　日本旅行業協会
国内旅行業務取扱主任者合格者に関する資料　全国旅行業協会
旅行業務取扱主任者になろう　小松公英　ＰＨＰ研究所

「カナクの道」にみる民族アイデンティティ構築と政治性

—ニューカレドニアのチバウ文化センターを事例に—

中村純子

はじめに

近年，南太平洋に多くの文化センターが建設され，現地の民族文化を訪問者が見学できる観光施設として注目されている。民族芸術を文化センターで披露することは海外観光客だけでなく，地元住民にとって文化学習の役割を果たす。つまり文化センターは観光客など内外の訪問者を受け入れて芸術文化を見せることで経済的に施設を存続させ，地元の文化を理解させ広める機能を持つ。しかし観光化により文化の定型化・改竄などステレオ・タイプに見世物化する恐れもあり，これをダニエル・ブーアスティンは「擬似イベント」と呼び，ジェームス・クリフォードは「文化の崩壊・腐敗の過程」と論じた（D.Boorstin 1975, J.Clifford 1988）。この一方で関係者である文化センターのスタッフや芸術家により文化創造の場として，民族集団の結束を高める場としての機能を提示できることも事実である。関係者が文化を肯定的に創造し，民族集団の絆を深めるための行為は民族アイデンティティの構築に帰する。

本論では文化センターを内部の視点から考察し，文化の創造がいかに民族アイデンティティの構築につながるかについて，南太平洋の島嶼の１つであるニューカレドニアのチバウ(注1)文化センター（centre culturel Tjibaou）から考察する。また，民族アイデンティティの構築には政治性が深く関係していることにも触れる。考察にあたり，多機能的側面を持つチバウ文化センターを詳細に分析するために，散策路として設けられた「カナクの道」を事例として取り上げることにする。

1　チバウ文化センターの概要

南太平洋の南回帰線上に位置する島嶼ニューカレドニアは，本島グランドテールおよび幾つかの離島から構成される。1774年にキャプテン・クックにより「地理上の発見」をされて以来，多くの欧米人航海者・宣教師・貿易商人が来島し，1853年にフランス植民地となった。現在もフランス海外領土であり，公用語はフランス語である。ニューカレドニアにはメラネシア系先住民が居住しており，彼らは1970年代後半よりフランスからの独立政治運動を展開した。この時より彼らは自身をカナク（Kanak，[注2]）と称した。独立政治運動が高揚した1988年に，フランスからの独立を巡る住民投票を10年先送りするマティニヨン（Matignon）協定が締結され，この時カナクの権利や文化保護が提唱された。マティニヨン協定には文化センターを創設するために，ADCK（カナク文化開発局）を設置することが明記されている。こうしてADCKが発足し，チバウ文化センターの建設プロジェクトが開始された。首都ヌーメア（Noumea）に建設予定地が決定し，1995年に建設工事が開始され1998年２月に終了した。建設プロジェクトの総工費はおよそ３億2000万フランス・フランに及んだ。チバウ文化センターの目的はカナク文化遺産の理解，近代的カナク文化の奨励，南太平洋地域の文化交流，カナク文化の調査・研究の４点である。

1998年５月４日にチバウ文化センターの落成式が行われた。開館後は様々な展示企画や催し，館内ガイドツアーが行われている。年間訪問者数は1998年が65,912人で，1999年が68,616人であった。1999年度の訪問者の内訳は，半数にあたる34,070人がニューカレドニア居住者で，約1/3弱に相当する20,316人がフランス，オーストラリア，ニュージーランド，日本などからの非居住者で占められた。非居住者の訪問者のうち，フランス人が最多の60%，オーストラリア人が22%，ニュージーランド人が７%，日本人が５%，その他６%となっている。

この文化センターはADCKにより運営されており，ADCKの総局長が文化センター支配人を兼任する。ADCKの文化ディレクターがチバウ文化センタ

ーの文化ディレクターを兼任する。チバウ文化センターは次の9部門で構成されている。

チバウ文化センターの9部門

1．運営・財政部門
2．一般開発部門
3．催事部門
4．近代カナク・太平洋芸術部門
5．マルチメディア図書館
6．マーケティング部門
7．一般訪問者関係部門
8．青少年訪問者部門
9．Mwa Vee出版部門

3，4，5，7，8は展示や催し，サービスなど訪問者に関わる諸活動を担当する。9のMwa Vee出版部門はADCKが発行する定期刊行誌を扱う。残りの部門は運営・財務・企画・広報など内部手続きを担当する。センターでは「カーズ」(注3)における展示だけでなく，劇場での演劇・コンサート・ダンス，各種教育活動・会議・行事など多彩な企画を催している。

センターの敷地や建物についてみると，8ヘクタールの敷地に総計8,188平方メートルの建物面積となっている。敷地の中央建物群の床面積は6,060平方メートルで，総建物面積の大部分を占める。中央建物群のエントランスには案内所があり，建物は回廊に沿って異なる機能を持つ3つのヴィラージュ(Village：村）と呼ばれる区域に分けられる。ヴィラージュ1は訪問者にこの文化センターの理念やカナク文化を3面スクリーンで示す「カーズ」カナケ(Kanake)，常設展示を扱う2棟の「カーズ」ベナアド（Bwenaado）とジヌ(Jinu)，そして特別展示室であるカヴィタラ（Kavitara）とベレタラ(Beretara）で構成される。ヴィラージュ2はメディアテークの「カーズ」ナン・ヴァリック（Ngan vhalik）とムヴァ・ヴェ（Mwa vee)，展示の「カー

ズ」ウマテ（Umate），特別展示室コムウィ（Komwi）から成る。そしてヴィラージュ3には常設展示の「カーズ」マレップ（Malep），会議用「カーズ」エマン（Eman），青少年教育用「カーズ」ヴィニモワ（Vinimoi），事務室がある。この他にエントランスの地下部分に400席の屋内劇場シシア（Sisia），エントランスと「カナクの道」の間に1,000人の観客を収容できる屋外劇場空間アープ・ヴィラ（Ape vila），見晴らし台の麓に3棟の伝統的なカーズのあるクチューム空間（Aire coutumiere），アトリエと宿泊棟，宿泊棟とクチューム空間の間に2,000人収容の屋外劇場カミヨ（Kami yo）がみられる。また，散策路である「カナクの道」（Chemin Kanak）がティナ湾に沿って敷設され，エントランスからクチューム空間へ建物群を一周できるようになっている。

2 「カナクの道」におけるカナク・アイデンティティの構築と政治性

2・1 創世神話によるカナク・アイデンティティ構築

「カナクの道」はカナクの精神世界や日常生活に密接に関わる植物が散策路に植えられており，訪問者は植物によって表象されたカナク世界を辿ることができる。ここではカナクの創世神話の英雄，テア・カナケ（Tea Kanake）の生涯を5つの段階に分けてコースを区分している。

「カナクの道」の5つの段階

1．生命の起源　テア・カナケの誕生
2．テア・カナケ，土地を耕す
3．祖先の地　テア・カナケ，家を建てる
4．テア・カナケ，死の世界を訪れる
5．再生　テア・カナケ，新しい人間として生まれ変わる

つまりテア・カナケの誕生にカナクのオリジンを，土地の耕作に農業の習得を，家屋の建立に建築の習得を，死に精神世界を，再生に人間生命の循環を，

というようにテア・カナケの生涯にカナクの発展の歴史や精神世界を対応させている。文化センターでは「カナクの道」以外にもセンターの中心的なテーマとしてテア・カナケを利用しており，センターの理念やカナクの歴史を映像で概説する「カーズ」の名称カナケ，映像におけるテア・カナケの登場，「カーズ」カナケの入口に配置されたテア・カナケ像などが事例として挙げられる。「カナクの道」にテア・カナケ神話を導入したことについて，文化センターでは次の説明を表示している。

> 我々の祖先は植物の事をいろいろよく知っていた。祖先は多種多様の植物を明確に見分け，それぞれの効能に深い知識を持っていた。そういう知識の中で育った息子や娘である我々は，その知識がこの文化センターの基本要素である事を強く望んだ。これらの植物は我々にとって，映像であり，象徴でもある。それを探索することを皆様におすすめしたい。我々の英雄なる始祖，テア・カナケの一生の5つの行程を辿ってみよう。それらの行程は，テア・カナケの誕生，生活，死，再生などの「道」で見出す植物によって明らかにされている。

テア・カナケ創世神話の導入は1975年9月15日に開催された「メラネシア2000祭」で使われたことに由来する。「メラネシア2000祭」とはチバウが主催したはじめてのカナクによる文化的行事であり，テア・カナケ創世神話が5万人の観衆の前で披露された。しかしカナクの神話は地域によって異なり，均一ではない。ニューカレドニアでは地域や部族によって言語が異なる[注4]ように神話も多様である。「メラネシア2000祭」において本島北部のパイチ（Paici）語圏の創世神話テア・カナケが取り上げられた。ニューカレドニアの一地方の創世神話がカナク全体の創世神話として取り上げられた理由として，以下の2点が考えられる。

（1）カナケによるカナク・アイデンティティの表明
（2）チバウと創世神話の関わり

まず（1）についてチバウはカナケを扱うことでカナクのアイデンティティを確立しカナク全員で共有しようと試みた。チバウは「カナケはメラネシア世界で最も力のある原型の一つだ。彼は最初に生まれた人間の祖先だ。彼は（カーズの：筆者注）棟木であり，中心の柱，強大な円錐形家屋の聖域である。人間存在の源にある言葉である。これと同様の言葉は人間同士の関係を支配し，地理的・神話的環境に関係する組織的構造を確立する」（Tjibaou et al. 1978）と述べており，カナケが生物・人間の根源であり，カナクにとって重要な言葉であることを示している。カナクは言葉を物質や肉体のように滅びず持続するもの，従って決して終わらないものととらえる。こうした人間の創世に関わる英雄カナケは地域を越えて共有されやすい。創世神話の共有はカナクが独立政治闘争でしか示さなかったカナク・アイデンティティを，あたかもカナク全体という巨大なクラン（氏族）を創造するように，オリジンにおいて結束を促し強化できたといえる。

次にチバウとテア・カナケ神話は間接的に関わりをもつ。チバウ夫人であるマリー・クロード・チバウはこの祭典に尽力したが，パイチ語圏のボネリオーエンの生まれである。マリー・クロード・チバウはパイチ語による創世神話のテキストを，父親のドゥイ・ワッタ（Doui Watta）と共に，「メラネシア2000祭」開催前の1975年4月に収集・転写した。つまり主催者チバウとテア・カナケ神話は，協力者であるチバウ夫人を媒介にして関係する。

「メラネシア2000祭」で神話が披露されるにあたり，パイチ語という特定地域の言語だけでなく，ニューカレドニアの公用語であるフランス語でも示された。これはカナク研究を行っているフランス人文化人類学者ジャン・ギアール（Jean Guiart）による創世神話のフランス語翻訳テキストが使用された。このように2言語で語られることで参加者に神話の意味内容が理解され，カナク全体のオリジンが共有される。なお，パイチ語テキストは後にチバウらが編集した本で英語に翻訳された。「メラネシア2000祭」で創世神話を語ったのはパイチ語圏のカナク男性であった。彼はパイチ語圏のワテ（Wate）部族の農民であり，グラン・シェフの葬儀や就任式など主要な行事を司る家系の子孫である。

チバウ文化センターではテア・カナケの創世神話導入に際して，パイチ語圏のボネリオーエンのバリエーションを選定した。ニューカレドニアにおいて同じ言語圏で創世神話が共通であっても，内容が地域で異なるケースがみられる。「カナクの道」では「メラネシア2000祭」のように，比較的長く登場人物関係が複雑で，固有の地名が多いバリエーションとは異なり，単純明快なものが選ばれたといえる。それはADCK理事長であるマリー・クロード・チバウの出身地の神話という象徴性をもつ。

「カナクの道」ではこの神話を先の5段階に分けて内容を表示している。

「カナクの道」での創世神話の表示

1．テア・カナケの誕生　「天地の始まりにお月様は起源の海の水面につき出ている岩に自分の歯を置いた。月光にさらされて歯は分解し，そこで最初の生き物達が現れた。岩の上の生き物はトカゲになり，海に滑り落ちた生き物はウナギとヘビになった。これらの原始的な生き物からテア・カナケは生まれた。起源の神話の別の解釈では，お月様がタロ芋の葉で包んだヤム芋のお菓子を海に投げ，そこから最初の生き物が生まれたとも言われている。」

2．テア・カナケ土地を耕す　「何も知らない生まれたテア・カナケは，現世で生きる為に知るべき事，石や草の魔術畑の仕事，植物の知識などを教えて欲しいと精霊に願った。そうしてテア・カナケはヤム芋とタロ芋を耕し，コレオス草（赤色の葉の草）を植えた。それ以来コレオス草は庭を守護する植物といわれる。セイケイ鳥（青色で大型の水鳥）は豊作の象徴である。羽ばたく白い羽は植物の魔術の秘訣が現れる前触れである。逆にネズミは収穫物を荒らすものの象徴である。」

3．テア・カナケ家を建てる　「精霊はテア・カナケに共同生活とは何であるかを教える。テア・カナケはヤム芋の初物を交換し合い，丸型の家をたてた。テア・カナケは，神聖なタブー（忌避）の地との境界を示すパンコロネール（古代松）を植え，最初の［誓約の辞］を唱えた。伝唱の演説の中で，主張酋長(注5)の［誓約の辞］は起源の鳥である［ノトゥー（鳩の一

種）の口］と言い，部族の［誓約の辞］は［貝の口］といわれる。部族の［誓約の辞］はいつもほら貝によって宣言されるからである。ノトゥー鳥とほら貝は一体一対と言われる。前者は山をあらわし，後者は海をあらわすからである。」

4．テア・カナケ死の世界を訪れる　「人間の一生のすべてを知る為に，テア・カナケは死の世界を深く認識しようと思う。テア・カナケは精霊の身体であるバニアン樹に入り，根をつたって地下の国に侵入し，死の世界を訪ねた。そこで彼は他の動物に変貌した。カナラ地方や数々の所では，トカゲは死の使者として言われ，墓に住んでいて，フクロウと同様に［命取り］と呼ばれる。トカゲとは逆に，ウナギは出生の象徴である。」

5．テア・カナケ新しい人間として生まれかわる　「切られた株から生える新芽の様に，テア・カナケは［誓約の辞］の伝達人として再生の象徴である［穴のあいた岩］を突き抜けて現世に戻ってくる。テア・カナケはボアドフェール（鉄の木）の小枝にその［誓約の辞］を吹きかけた。それ以来，その小枝は［誓約の辞］をいつも唱っているといわれる。この［誓約の辞］のお陰で，新しい時代がこの世に生まれた。ヘビ，とくに海ヘビ（トリコレイエ）は，現世に戻りたがっている死者の姿である。それは海から出て人間の姿になり，浜辺にぬいだ皮を残して行く。」

上記のように誕生・農業・建築・死・再生の順にテア・カナケの神話を分け，英雄の生涯，テーマに縁の深い植物や生物，部族社会の慣習，カナクの世界観を説明している。

以上のことから，チバウ文化センターではポネリオーエンの創世神話を新たに解釈し，散策路のテーマに合わせて独自の内容に再構築した。そして一地方の，特定部族の神話としてではなく，全てのカナクにとっての総合的な神話に仕立て上げた。こうしてカナクにとって新たに創造されたいわば「統一神話」が形成され，部族や地域を越えた民族統合に関わるカナク・アイデンティティを表明できるようになった。

2・2　「カナクの道」と政治性：慣習地域の導入

「カナクの道」ではテア・カナケの神話を説明するだけでなく，各段階のテーマに沿った世界をおもに植物で表す。

「カナクの道」の概要

1．この段階には大タロイモや喬木シダ（木のようなシダ）など，誕生・生命に関わる植物が植えられている。池があり，その中央に岩が置かれている。この岩は本島南部のサン・ルイ（Saint Louis）部族の村から運ばれた岩で，創世神話で月が歯を置いた岩をイメージした。

2．ヤムイモや水耕タロイモ，バナナ，サトウキビなど，日常的な食料となり豊穣に関わる植物で構成される。「カーズ」と散策路の間のゆるやかな斜面にヤムイモとタロイモの灌漑畑があり，カナクの農業技術を表す。これらの畑作りにはパイタ（Paita）のカナク男性Aと造園会社，ウヴェア島からの園芸実習の若者が関わり，カナクの日常世界である畑を再現した。なお，Aはカナラの学校からパイタの神学校までチバウと共に通った友人である。タロイモとヤムイモについてセンターでは「ヤム芋は男，タロ芋は女の象徴であり，我々の社会の基盤である。ヤム芋とタロ芋は伝統的主食であり，我々の社会で重要な行事をする際，交換に使われる贈り物として扱われる」と説明を表示している。

3．アロカリア（植民地松），ココナツ，カオリ（Kauri），クロトン（Croton）など，シェフ（首長）の権威，女性や祖先にまつわる植物が植えられている。ここではカナクの伝統的建築に使用される高木が植えられている。「カーズ」の土台が盛り土と石の枠組み，木の棒で作られ，カナクの基礎建築を示している。土台の配置については本島北部地方の老カナク男性が立会い，指示した。

4．バニヤン（Banyan），フープ（Houp），コーディリン（Cordyline）など，神聖さや祖先，精霊を表す植物で構成され，カナクの精神世界を示している。これらの植物の間に記念碑的な木の柱が据えられ，布が柱の上部に巻きつけられている。これはカナクの墓をイメージしており，死者の世

界を表現する。カナク集落と同様にこの墓を模した場所はタブーの領域となっている。

5．鉄の木（Bois de fer），野生のオレンジ（Oranger sauvage），タパの木（L'arbre a tapa），パンダナス（Pandanus）など，永続する口述伝承，治療，儀礼，工芸と関係の深い植物が植えられ，再生や復活を示す。ここでは海側の空間に穴のあいた石が置かれている。カナクの死生観によれば死者の魂は海に行き，復活の際にこの穴を通じて海から現世に戻ってくるとされる。従って穴のあいた石は再生のイメージを表している。

このようにカナクの精神世界は植物により表現されている。おもな植物は名称と象徴的な意味，効能などがフランス語で掲示されている。さらに植物の名は5段階のテーマと同様にカナクの8言語で記載される。文化センターでは現存するカナクの言語から8言語を選び「カナクの道」に表示した。

「カナクの道」で表示されるカナクの8言語

（1）アジエ（Ajië）語
（2）ドレウー（drehu）語
（3）ドルベア（drubea）語
（4）ファガ・ウヴェア（faga uvea）語
（5）ネミ（nemi）語
（6）ネンゴネ（nengone）語
（7）パイチ（paicî）語
（8）ハラチュー（xârâcùù）語

これらの8言語は8慣習地域から選ばれた。8つの慣習地域とはニューカレドニア全土を8地域に分類したもので，本島は東西に区切られる形で5つに分断され，ロワイヨーテ諸島の3島がそれぞれ3地域となっている。8慣習地域についてはマティニヨン協定の慣習諮問議会に関する条項に記載されている。

「マティニヨン協定　第4章　慣習諮問議会」

条項60：領土慣習諮問議会は慣習により認められた慣例に従い，ニューカレドニアの慣習地域全体（Hoot Ma Waap, Paici Camuki, Ajie Aro, Xaracuu, Djubea Kapone, Nengone, Drehu, Iaai）の代表で再編成される。

この法律で明文化された8つの慣習地域は政府の定めたカナク慣習地域であり，ニューカレドニア全域を網羅している。各慣習地域には複数のカナク言語圏が含まれ，多数の部族社会が下部構造を形成する。チバウ文化センターでは政府による地域区分に従い8慣習地域を設定し，フート・マ・ワープ（Hoot-Ma-Whaap）からネミ語を，パイチ－セムイ（Paici-Cemuhi）からパイチ語を，アジエ－アロー（Ajie-Arho）からアジエ語を，ハラチュー－ハラグレ（Xaracuu-Xaragure）からハラチュー語を，ドルベア－カポネ（Drubea-Kapone）からドルベア語を，イアイ（Iaai）からファガ・ウヴェア語を，ドレウー（Drehu）からドレウー語を，ネンゴネ（Nengone）からネンゴネ語を，それぞれの慣習地域を代表する言語として選定した。このうちウヴェア島で話されるファガ・ウヴェア語のみ，メラネシア語に属さないポリネシア語である(注6)。カナクの8言語で示された植物名はフランス語の説明と共に，アルファベットで表記される。また，テア・カナケ創世神話の説明は5段階のテーマ別に掲示して仏語，英語，日本語で記載され，テーマ・タイトルのみカナクの8言語で記されている。

つまり「カナクの道」ではニューカレドニア政府によって法律で公認されている8慣習地域の区分を導入しており，各慣習地域から1つのカナク言語を代表して選出することで，地域的バランスを考慮し，全てのカナクが慣習地域の言語に同調できる散策路に仕立て上げられている。ここではマティニヨン協定で明文化された慣習地域を基本にしたため，区分に関する不満や問題が生じにくいといえる。換言すれば法律によりカナクを納得させ，カナク民族による統合というカナク・アイデンティティを，慣習地域というニューカレドニアの地域区分により部分から全体を網羅することで支えているのである。この意味から「カナクの道」は政治的な要素がみられる。

3　文化の創造と民族アイデンティティ

「カナクの道」はコースそのものがカナク世界を表象する。コースは中央建物群を巡回する形で取り巻く歩道の半円周を成す。建物群のエントランス部分から「カナクの道」が始まり，道の終わりはクチューム空間へと通じており，さらにこの道がエントランスに戻るようになっている。これは生命の循環を表象し，決して終わらないカナクの生命観を示す。これについてセンターのガイドブックは以下のように記している。

「カナクの道は新しい行程を得るための象徴的な鍵のようだ。～社会は変化し進展する。過去の形式の幾つかは消滅したが，それらは再生されるだろう。我々にとって新と旧の間に何の溝もない。それは終わりなき再生である。」(Tjibaou cultural centre：57)

また，「カナクの道」の形は終わりなき再生と共に，カナク社会に重要な貨幣の紐を想起させる。カナクの貨幣は地方や部族で若干異なるが，頭部が羽飾りや石，木彫刻などから成り，数センチの頭部に数十センチの紐が貝などの装飾を施されて付いている。センター発行のガイドブックに記載されるように，ゆるやかに湾曲する歩道はカナクの儀礼で使われる貨幣の紐部分に類似する。総じて「カナクの道」の形状がカナクの世界観や重要な交換儀礼の品をイメージさせる。

このように「カナクの道」では，カナクのアイデンティティに深く関連するカナクの精神世界が表現されている。カナク訪問者にとってこの道を辿ることは創世神話や先祖，縁の深い植物や自然環境と邂逅することを意味し，「伝統的な世界」に触れることでカナク・アイデンティティを体得できる。言い換えれば「カナクの道」はカナクにとって民族アイデンティティが構築される場であるといえる。一方，カナク以外の訪問者にとってもカナク・アイデンティティが創世神話や植物などにより把握されうる。しかし「カナクの道」はカナクの「伝統」的世界や歴史を忠実に再現したものではない。訪問者にわかりやす

く効果的に見せるため，様々な要素を組み合わせて新たに構築された，いわば文化センターにおける「伝統」の創造である。

イギリスの歴史学者であるエリック・ホブズボウム（Eric Hobsbawm）およびテレンス・レンジャー（Terence Ranger）は，長期間にわたり継承されてきたと思われている「伝統」が時には最近成立したり，あるいは捏造されたものであることを，脈々と受け継がれた伝統に対して「創り出された伝統」と呼び，こうした一連の行為を「伝統の創造（Invention of tradition）」と言及した（E.ホブズボウム　T.レンジャー　1992［1983］）。ホブズボウムによれば「創り出された伝統」とは，以下のように定義される。

創り出された伝統の定義（E.ホブズボウム　1992［1983］：10）
・実際に創り出され，構築され，形式的に制度化された「伝統」
・容易に辿れないが，日付を特定できるほど短期間に生まれ，急速に確立された「伝統」

ホブズボウムは「伝統の創造」を経験していない時代や地域はおそらくないこと，「伝統の創造」は過去を参照することで特徴付けられる形式化と儀礼化のプロセスであり，新たな目的のため過去の材料を用いて斬新な形式を構築することであると述べている。こうして「創り出された伝統」は永久不変という特徴を強調することで，歴史的な非連続性を覆い隠す働きをする（E.ホブズボウム　1992［1983］：10，13-15，21）。これについてイギリスの歴史学者ヒュー・トレヴァー＝ローパー（Hugh Trevor-Roper）が，スコットランド高地の「伝統」とされるタータン・チェック柄のキルト地の服装も，「伝統」的に継承されたものではなく，1707年のスコットランドとイングランドの合併により編み出された「創り出された伝統」であると分析する（トレヴァー＝ローパー1992［1983］）。

ここで「カナクの道」における「伝統の創造」を例示すると，テア・カナケ創世神話の導入，植物の配置，時代設定が挙げられる。なお，テア・カナケ創世神話については２・１で述べた。次にコースに植えられた植物については各

テーマに基づく世界を表すため，カナク社会にとって象徴的な意味を持つ幾つかの植物を配置した。しかしウヴェア島のような環礁の島と本島グランドテールの内陸部では植物相が全く異なるように，カナク全体に共通する植物といえないものもあり，さらには地域により意味や用法が異なる場合もある。従ってカナクの伝統的集落の周辺における植物とその配置を参考にしながら，文化センターのテーマに沿うよう，また「カナクの道」の立地条件という地理的制約の範囲で自然環境を再構成している。何よりも訪問者が誰でも理解できるような植物の配置を考慮している。たとえばコレウスなどの草はまとめて植えることで目立たせることができ，バニヤンなどの大木は歩道から少し奥まった神聖な場所に植えることで全体が見られる。さらに時代の設定が曖昧である。「カナクの道」では創世神話とカナクの伝統世界を表しているが，後者についていつの時代におけるカナクの伝統世界であるかは言及されない。このように時代設定を曖昧にすることで永続するカナクの伝統世界が構築され，ホブズボウムが述べるように歴史的連続性が確立されたのである。

つまり「伝統の創造」によってカナクの精神世界が効果的に表現され，カナク・アイデンティティの構築が可能になったということができる。

ただしここで言及する民族アイデンティティは少数民族の復興運動や反権力といった，近代における少数民族や被植民地側の目指す，欧米の支配対植民地国の被支配という構造を逆転させた力の均衡の論理では解釈できない。換言すればカナクが宗主国フランスに対して，民族意識を高揚し本来の伝統文化や権利を回復し，彼らに認めさせるべく展開したアイデンティティではない。文化センターやフランスと共に為し遂げられたものである。

そして「カナクの道」はカナクだけによって企画・造園されたのではない。パリのアフリカ・オセアニア芸術博物館オセアニア部長であるスイス人文化人類学者，ニューカレドニア領土博物館の収蔵補佐員のカナク，センターの文化ディレクターが中心となり，ほかにニューカレドニアの造園会社，そしてウヴェア島の若者など一般市民であるカナクによって造られた。従って「カナクの道」でみられるカナク・アイデンティティは，ヨーロッパ人学識者およびカナクの学識者らが中心となり提示したものである。

おわりに

チバウ文化センターはニューカレドニアの宗主国であるフランスの主導により建設プロジェクトが進められ，センターの母体である政府系機関ADCKにより運営されている。ここには他の文化センターでみられるようなNGO組織やカナク自身による運営といった民族支援組織は関与していない。また，法律に文化センターの設立が明記されたように，非常に政府と密接に関わる政治性の高い文化センターであるといえる。それはカナク独立政治運動のカリスマ的指導者であったチバウを記念して創設されたこと，落成式がチバウの暗殺された9年後の同月日に行われたことからもわかる。文化センターの散策路「カナクの道」もマティニヨン協定にみられる慣習地域区分が導入され，フランスに関わりを持つヨーロッパ知識人が関わるなど，政府やフランスとのコミットメントが伺われる。

こうした政治性がみられる一方で，「カナクの道」はカナク・アイデンティティの構築にも貢献している。それは文化の創造という形で表出しており，カナクの精神世界や象徴性に関わる。伝統文化を忠実に再現するのでなく，現代に生きるカナクが動態的な文化観をもって自己の文化を示すのである。チバウが主催した「メラネシア2000祭」で使われたテア・カナケ創世神話を利用したが，センターでは同一のものにせず独自のアレンジを加えた。バリエーションを選定し，5段階のコースを設定し，植物の配置や説明表示に様々な工夫が凝らされている。こうしてカナク全体を覆う統一された民族アイデンティティの形成が可能になり，訪問者に提示された。

上記のように創られた民族集団の枠組みは，時として伝統と信じられているものとの関わりが希薄であり，説得力に欠ける。カナクという民族全体の括りは，ニューカレドニアの植民地化により他のメラネシア人とは区別されて使われた，領土枠における先住民の呼称であった。さらにカナク自身が使ったのは1970年代頃からである。こうした創造された概念と，カナクが従来使用してきた部族という社会集団の括りを結ぶものとして，8つの慣習地域などの政府によるカナク社会・文化保護に関する法律が機能するといえる。「カナクの道」

でカナク訪問者は所属する慣習区域や言語圏を探して部族へと回帰すると同時に，「自分はカナクである」というカナク・アイデンティティを確認できる。つまり「カナクの道」は政治性を通じてカナク・アイデンティティを体感できる散策路といえる。

＊本論は1998年2月から2000年8月にかけて計7回（約10ヶ月）にわたるフィールドワークの成果と収集資料をもとに執筆したものである。

注

1 カナク独立運動のリーダー，ジャン・マリー・チバウ（Jean-Marie Tjibaou）に因んで命名された。チバウは1970年代から政治活動を開始し，同時にカナク文化やアイデンティティに関わる文化イベントにも尽力した。1988年には平和的なフランス及び反独立派政党との歩み寄りを提唱したマティニヨン協定に調印するが，翌年フランスへの懐柔と把握した独立派カナクにより暗殺された。

2 カナクとは語源がポリネシア語のハワイ方言で，［人間］を表す言葉だったが，捕鯨船に酷使された先住民への蔑称としてカナカになった。後に太平洋の先住民を示す蔑称に敷衍され，ニューカレドニアでもカナク（canaque）とメラネシア系先住民が呼ばれた。これが1970年代後半からの独立運動で自民族アイデンティティを示すカナク（kanak）に表記が代えられ，使われるようになった。

3 カーズ（case）とはカナクが住む円錐形の家屋を示す。チバウ文化センターの設計を担当したイタリア人建築家レンゾ・ピアノは，建物デザインをカーズを元に近代的なものにして敢えて「カーズ」と呼ぶことにした。本論では前者と区別して括弧付けで表す。

4 カナクの言語はおもにメラネシア諸語に属し，現在統計経済局の調査では29言語がニューカレドニアで話されている（ITSEE　1997）。

5 現在文化人類学では首長と表記するが，引用では原文のまま酋長とした。主張酋長とはカナクの長老会議や慣習儀礼などで儀礼的な挨拶を述べる役割を持つ。

6 ファガ・ウヴェア語とはポリネシア諸語に属するニューカレドニア唯一のポリネシア語であり，ウヴェア島でのみ話される。ポリネシア移民がもたらしたとされる。

引用文献

Boorstin, Daniel. 1975 *The Image: A guide to pseudo-events in America.* NY: Atheneum.

Clifford, James. 1988 *The Predicament of Culture.* MA: Harvard Univ. Press.

エリック・ホブズボウム&テレンス・レンジャー編，前川啓治・梶原景昭ほか訳 1992 『創られた伝統』 紀伊国屋書店（Hobsbawm,E. & T.Ranger, eds., 1983 *The Invention of Tradition.* England: the Press of the Univ. of Cambridge.）

Tjibaou, Jean-Marie et al. 1978 *Kanake－the Melanesian Way.* Noumea: Les Editions du Pacifique.

ヒュー・トレヴァー＝ローパー，梶原訳 1992 「伝統の捏造－スコットランド高地の伝統」 前川・梶原ほか訳 『創られた伝統』 紀伊国屋書店

蜻洲

―高島平三郎の児童研究―

飯田宮子

プロローグ

「一寸の虫にも五分の魂」という、ことわざがある。このことわざの出典は、近松門左衛門作の浄瑠璃『天智天皇』である。青蠅は小さいけれども、毒あって腹中に入り、五尺の人の命をとる。一寸の虫にも五分の魂と書かれている。どんなに小さく弱い者にも、またどんなに身分が低くしいたげられている者にも、それ相応の意志や感情があるのだから、軽んじたり侮ったりしてはいけないということをさとしている。ことわざの中にある魂という言葉は、肉体に宿り、生命を保ち、心のはたらきをつかさどるものと考えられている。今でこそ、心のはたらきといえば、心理学という学問の名前がすぐに浮かぶけれど、日本において、心のはたらきについての知識がもたらされたのは、今から百二十年ほど前のことである。それは、日本が、徳川幕府により二百六十五年の間続いたサムライ時代に別れを告げ、

自国を世界に開き、新しく生まれかわった明治維新（明治政府成立・一八六八）の十年後、西周の翻訳書『約瑟・奚股氏著心理学』によるものであった。これから紹介する高島平三郎の児童研究は、まさに日本における心理学研究のさきがけとなったものである。維新後、欧米から日本へ導入された心理学という新しい学問が、風俗習慣のまったく異なる日本の土壌の中でどのように取り入れられていったのかという文化伝達のプロセスを明らかにする一つの事実である。高島平三郎という名前、そして彼が残した児童研究の意味は、もはや私達が手にするはやりの心理学書に記載されていない。本稿は、下級武士の子供として幕末に生まれ、維新後欧米から吹く新しい風を受けて育った高島平三郎が、明治、大正、昭和の戦前にかけて残した彼の著述を通し、心理学という学問がどのように我が国に導入され、広まっていったのかという経緯をたどるものである。文中に記載されている人物の年令は当時使われていた数え年を記し、引用として用いた文献にみられる旧漢字や読みにくい漢字にはふりがなを送った。

第一章　春日田園

午餉温香恰療飢　田頭曝背日遅遅
童孫不肯従翁睡　埜菜花邊捉蠏兒

午餉温香恰も飢えを療し、田頭背を曝せば日遅遅たり。

童孫肯て翁に従って睡らず。埜菜花辺に蝶児を捉う。

頼　山陽

（参考）・午餉―ひるげ　・田頭―田のほとり　・日遅遅―日長く暖かなり　・埜菜花辺―なたねの花やれんげ、たんぽぽ、すみれなどの花咲く野辺　・蝶児―蝶

一、備後福山藩のお殿様

高島平三郎（一八六五―一九四六）は、備後福山藩主安部家の下級臣下の三男として江戸本郷駒込にある阿部邸内、現在の文京区西片町に生まれた。時は慶応元年（一八六五）十月一日、明治維新の三年前のことである。高島家が仕える安部家は、関ヶ原の戦いで徳川家康に仕え戦功をあげ譜代大名となり、以後幕府の重職に就き、幕府と密接な関係にあった。第十代藩主安部正弘（一八十九―一八五七）は、二十五才という若さで老中になり、二十七才で老中筆頭にとりたてられたエリート中のエリートである。嘉永六年（一八五三）アメリカ海軍の提督、ペリーが第十三代大統領フィルモアの国書をたずさえ浦賀に現われ、開国を要求した際、諸大名、幕臣に意見を求め、話し合いの結果、翌年安政元年（一八五四）日米和親条約を大君の命を以ってと記し、正弘を筆頭に六名の老中連名のもとに締結した。この条約は、日本が二百十五年間続いた鎖国に終止符をうち、自国を外国に開いた最初のものである。嘉永六年ペリー率いるアメリカ艦隊が開国要求に対する返事を受けとるため、翌年再び来航することを告げ浦賀から去った後、正弘は老臣に以下のように述べている。

今回浦賀ノ顛末此ノ如シ、嗚呼時勢ノ變遷國家ノ盛衰ハ古來免レサル所ナリト雖モ、幕府今日ノ衰態ハ恐悚ノ至ニ堪ヘズ。文化中魯國使節長崎ニ來リテ通商を乞フヤ、我ノ許容ヲ待チテ滯留半歲餘ニ及ベリ、其間船中ノ武器ハ皆之ヲ我ニ収メテ保管シ、而シテ終ニ許容ヲ得ルコト能ハズシテ空シク歸去セリ、是レ今日ヨリ僅ニ五十年前ノ事ナリ、當時ト雖モ我國實ハ武備充實セルニ非ズ、太平既ニ久シク、人心遊惰ニ流レ、國中疲弊セリ、然ルニ我國尚ホ此如キノ武威ヲ有セリ、其後僅ニ五十年、國勢變ジテ強弱ノ差此ノ如キニ至ル、余ハ此ノ時ニ當リ不幸ニシテ夙ニ顯職ニ進ミ、負擔ニ堪ヘザルノ重任ヲ辱ウシ、天下ノ人ニ指斥セラル、ハ深ク慚愧スル所ナリ、今日ニ至リテハ悔ユルモ及バザルコトナレドモ、外人ノ來リ迫ルハ從來全ク顧慮セザルニアラズ、防備亦全ク等閑ニ附シタルニ非ズ、然リ而シテ諸事遲々トシテ進マズ、且ツ有司皆具眼ノ人ノミト謂フベカラズ、乃チ蘭人ノ外國事情忠告ニ就キテ議スレバ、輒チ彼爲ニスル所アリテ遊説スルナラント言フ者多ク、又余ガ水戸老公ニ親クスルヲ以テ故ラニ奇ヲ好ムノ所為ト評スル者アリ、事往々意ノ如クナラズ、是レ畢竟余ガ政府ノ首班トシテ力量ノ足ラザルガ故ナリ、夫レ然リ、余ガ淺識不才ヲ以テ諸有司ノ上ニ在ルハ本意ニアラズト雖モ、目下未ダ推擧シテ以テ余ニ代ラシムベキノ人ヲ得ズ、此場合ニ於テ難ヲ避ケテ安逸ヲ求ムルハ亦臣子ノ情トシテ忍ビザル所ナレバ、微力の及ブ限ヲ盡シ勤勞スベシ、因テ幕府ニ於テモ漸次改革シテ新政ヲ行ハントスルヲ以テ、先ヅ我藩ヨリ文武ノ業ヲ奬勵シ、以テ家士ヲシテ國家ニ忠勤セシムルノ道ヲ立ツベキナリ（近事鈔巻二）

（参考）・顛末―事の初めから終わりまでの経過　・嗚呼―喜こび、悲しみ、驚きなどを感じた時に発する語　・恐悚―恐ろしくて身が縮むこと　・魯國―ロシア　・乞フ―ある事をしてくれるよう相手に求める　・疲弊―疲れ弱る

こと　・夙ニ―若い時から　・顯職―重要な職務　・辱ウシ―価値を低める　・指斥セラルヽ―非難される　・慚愧―自分の言動を反省して恥ずかしく思うこと　・顧慮―心配すること　・等閑―物事のあつかいをいい加減にすること　・然リ而シテ―そのとおりだ、そして　・有司―役人　・具眼―物事の善悪や是非を判断する見識や能力をそなえていること　・蘭人―オランダ人　・彼―いやしめてさす語、あの人　・爲―利益になること　・遊説―意見や主義主張を説いてまわること　・所為―仕わざ　・往々―そうなる場合が多いさま　・畢竟―要するに　・淺識―知識があさはかなこと　・不才―才能のないこと　・推擧―ある官職・地位・仕事などにふさわしい人として、上の人にすすめること　・安逸―何もせずのんきにすごすこと　・臣子―主君や親に仕える身分の者　・因テ―よって　・漸次―しだいに　・以テ―～によって　・家士―家臣　・立ツ―作りあげる

正弘は、ペリー来航から彼が三十九才という若さで亡くなる安政四年までのわずか四年の間に、まもなくせまりくる時代の変革を予期したかのように、近代日本の礎となる事業を残していた。これらを列挙すると、一、大船製造の禁止を解き、造船業をおこした。二、汽船製造をオランダ政府に託し、長崎にてオランダ人から航海術を修得させた。これは長崎海軍伝習所と呼ばれ海軍のはじめとなったものである。三、品川・長崎に砲台を建造し、大砲を鋳造させた。四、江戸築地に講武所を開き、洋式銃隊を編成し、戦闘訓練をさせた。これは陸軍のはじめとなったものである。五、大砲射撃場を設け、洋式砲術を講習させた。六、諸藩邸内の戦闘訓練を許し、鉄砲を江戸に運送することを許した。七、蕃書調所（野蛮な書を調べる所）を創立し、洋書を勉強させた。これは官立大学のはじめとなったものである。八、官吏任用のしきたり、門閥等にとらわれずに人材を抜擢し、要職に就かせた。開国にむけて積極的に働きか

けた岩瀬忠震、勝海舟、筒井政憲等などがあげられる。九、外国船と日本船の区別をあきらかにするため日本船の船章として、白地に日ノ丸の旗を掲げさせた。これは、日本国旗のはじめとなったものである。十、外国御用取扱いという役所を置いた。これは外務省のはじめとなったものである。十一、諸藩士の中から、外国事情に通じる儒者、蘭学者、兵学者等を召集し、毎月数回ミーティングを開かせ、時世の問題となる事項について話し合いをさせた等である。

正弘は国の外（諸外国からの開国要求）と内（尊王攘夷）からふりかかる困難をのりこえる道として、実学（実用の学問）教育によって世界に通用する人材を育成することを最重要と見なし、福山藩に旧来からある藩校弘道館を刷新し、嘉永六年に江戸本郷駒込の丸山に、安政元年にお家元の福山にそれぞれ、その名を誠之館と改め設立した。両誠之館では、開校式において正弘の親書が朗読され、漢学、和学、兵学、算学、書学、蘭学、そして柔術、砲術、水泳術等が教えられた。誠之館の教育要領は、『安部家伝拾遺』の中に以下のように記されている。

文武學校を設け、家中の子弟を教育する趣旨は乍不及聖賢の教に本つき、御先代様の思召を推擴め奉らんと欲しての事なり、都て人と生れたる身は人たる道を盡すへきは當然の儀なれば、文學經義に根據して平生の心志を定め、武術を講究して不慮に備へ、文武一致に勉勵致すべし、朝夕風俗ヲ正しくし、言行謹む等は申迄もなく、大節に臨み取違ひの事なく、臣となりては忠を致し、子となりては孝を盡すを文武修行の正的と存し、銘々士たるの名に恥さる様心掛べし。（嘉永六年十一月）

（参考）・聖賢―孔子　・儀―ことがら　・文学・儒学　・經義―経書（儒教の教理を書いた根本的な書）の道理
・心志―こころざし　・大節―君臣の大義・国家の大事変

正弘は朱子学を重んじ、頼山陽門下の門田朴齋から経史、詩作を学び、自からも山陽門下の關藤藤陰、江木鰐水を登用した。正弘以降福山藩は、山陽学風が盛んになり、明治維新をむかえる。

高島が福山藩江戸屋敷に生まれたのは、正弘の死の八年後である。奇しくも高島は、四才の時江戸から福山に向かうアメリカ船の中で、正弘の妻、清心院と同乗し、その模様を以下のように記している。

余は、數へ年四つの頃、明治元年に、江戸より藩主の領地たる備後福山に移ったのである。父母の話によれば、當時福山藩では、常府の士を藩地に移す為めに、アメリカの商船を一隻借り切りにして、品川より乗船せしめ、備後の鞆津に上陸させたのであった。その船には、前藩主の未亡人たる清心院と稱する貴婦人も同乗して居られたさうである。何にせよ、黒船に始めて乗る數百人の家族である故、その混雑は、今からでは、想像に餘りあることである。母の話によれば、上役の人よりの好意にて、船が出る時に、女子供等が驚かぬやうにと、豫めいろ〳〵注意された中に、「雷と地震とが、一時に來たと思って覺悟せよ」との事であったさうである。併しながら、海上は存外穏やかで、思ひし程に、人々船暈もせず、遠州灘などにては、甲板に上りて、海陸の景色を眺め、涼風に吹かるゝなど、數百人が物珍らしく群集した様子であった。その時、米國の船員も、退屈の餘りに、甲板に出で、子供に戯れなどするに、何れも逃げ隠れ、又は泣き叫びて、喜劇を演じたといふことである。然るに、父

母の言によれば、余のみは、如何がしてか、少しも米國人を恐れず、平氣で抱かれて遊んだということである。

余は十月一日の出生故、精密に年齢を計算すれば滿三年には達せなかったであろうが、それでも、侍の子として、小さな短刀を腰に挿して居た。一米人が、之を見てからかひ半分に、刀をゆびさし、自己の膝を叩いて、切って見よという態度を示したるに、余は早速短刀を抜き持ち、「唐人めチッてやるぞ」と追いかけしに、その米人は、興ある事に思ひ、笑いながら逃げまはると、余はどこ迄も追いかけゆくので、皆々面白がり、船室深く閉ぢ籠って居られた清心院も、侍女に擁せられて、その様を見に甲板に出られたとの事で、父母はいつも之を幸榮の事の如くにして話した。偖て余は、米人を追ひつめ、終に之を捕へどうしたかといふに彼の膝の上に輕く短刀の尖端を置き、突く眞似をしたるに、米人は殊更に顏をしかめて、痛さうにして、再び逃げ出し、見物の人々は、非常に興がったといふことである。（懷舊瑣談一二）

四十五年の歳月の後、この幼ないいたずらっ子が、正弘により江戸に設立された誠之館（後の誠之舍）の舍長となり、福山から上京する学生の監督指導のお役目を旧藩主安部家からおおせつかることになるとは、誰も想像しなかった。

二、頼山陽の学風

鞭声粛々夜河を過る。暁に見る千兵の大牙を擁するを、遺恨十年一剣を磨き、流星光底長蛇を逸す。川中島の戦いにおける上杉謙信の心情を歌うこの歌は頼山陽（一七八〇―一八三二）によって書かれたものである。この文章が持つ、音色のよさと、洗練された語彙から伝わるけがれのない純粋な心情は、日本人の琴線に触れ、永い間一般大衆の

中で詩吟として歌いつがれてきた。

高島が最初に山陽の詩歌に出合ったのは七才の時である。それは、我が国で最初の小児観察記録（教育事論三二七号）の中に自己の体験として記されている。

> 余七歳の時父が頼山陽天岬洋の詩を吟ずるを聞きそは何人の作くりしものなるかと問ひしに父は頼山陽と云ふ學者なりと答へたり余は又日本には山陽先生の外に詩人なきやと云ひしに父は左にはあらざれども先生の詩殊に妙なりと答へしかば余は此際山陽先生を敬慕する念勃々として止まず此情今日に至りて猶ほ衰へず

高島の父、腎斎は、漢書を学び、手蹟が勝れていたため右筆として安部家に仕えていたが、維新後世襲の禄を失ない、病を患い床にふした生活を送っていた。高島が聞いた詩吟が何を歌ったものだったか、さだかではないが、七歳の高島にとって山陽の詩は高島の胸に熱い思いを生じさせるほどのものだったのである。

頼山陽は、『日本外史』という武士の歴史書を書いた人である。『明治維新の源流』を著わした安藤英男氏は、山陽と『日本外史』について以下のように記している。

> 山陽の生きていた時代から明治にかけて、「日本外史」ほど、広く愛読された史書は、他に、これを求めることができないであろう。史書の名に抵抗を感ずる人々にとっても、それなら、これを文学として見るとき、過去に於て日本人が持ち得た最大の〝国民文学〟ということになりはしないか。それほど歓迎された外史の魅力は、何

であったろうか。それは、おそらく、第一には、文章の力を挙げなければなるまい。古来、歴史家の要素は、才・学・識といわれているが、識に於て最も卓越していた山陽は、鹿枝大葉、日本史の真・善・美を捉えて拡大し、いわゆる国民の精華を名筆にのせて宣揚したのだ。（中略）昌平学の規範で生活する官学派の儒者たちには、とうてい書くことのできぬものであったのである。

前文で述べられている「識」とは、物事をとらえる心の働きであり、それは五官（眼・耳・鼻・舌・皮膚）や体全体を通じて物事をとらえる能力である。山陽の文章は、今の言葉でいえば、非常に読者の感覚に訴えて、心理的衝撃を与えたのである。その山陽の学風とはいかなるものなのかといえば、「吾れ入学の士に教うる。必ず先づ大義に通ぜよ。」、「我が学は一字の宗旨あり、実と曰う。又折ちて両学となし、適用と曰う。」（『明治維新の源流』から引用、山陽先生書後）と簡潔に述べている。第一に、山陽学は、人間として道理にかなった道（当時は朱子学に基づくもの）にそわなければならない。次に山陽学が目的とするものは、虚ではなく実（真実、事実、実質等）にもとづいていなければならない。それは、真実、自分が考えていること、感じていることを生活の中に適用、応用し、実際に行なうことであると述べているのである。山陽は儒学者であり、詩人であり、画家であったが、〝実践すること〟、〝実用すること〟の大切さを教えたのである。山陽学の主義は、その書名に官学派外に存する在野の一学者が著わした外の歴史と銘うった『日本外史』を通して、幕末に生きる若い武士の心を教化し、明治維新という改革を生ぜしめるにいたるのである。

病床で、山陽の詩を吟ずる父の姿と、父が吟ずる山陽の詩は重なり合い、高島の原風景（幼児体験から生ずるイメ

ージのうち風景の形をとるもの）を形づくることとなるのである。その原風景とは、高島が生涯用いた雅号により象徴されている。それは、山陽が「詠史詩」の中で日本の国の別称として用いた言葉、蜻洲に由来する。蜻洲は、蜻蛉洲を略したもので、音読みでは、せいれいしゅう、訓読みでは、あきつしまと発音する（大漢語林）。山陽はこの言葉を、『日本書紀、神武紀』の中に記載されている古事にもとづいて用いた。

神武天皇の三十一年、夏四月の朔日、天皇は腋上の嗛間の丘に登って、国の中を四方眺め廻して言うには、「ああ美しい国を得たものだ。日本は青い山々を周囲にめぐらし、真木綿の内のうつろなように狭い国であるが、その有様は、蜻蛉が尾をかえして二匹つながっているようにも見える。」こう言った。ここから初めて秋津洲の名を生じた。―もと漢文―（日本書紀―神武・秋津洲）

山陽は、雌と雄の蜻蛉が尾をくわえ合い輪になって飛んでいる（蜻蛉の臀占の）ように見える実り豊かで平和な日本の国を秋津洲と書かず、その同じ音に意味をもたせた言葉蜻蛉洲を略して蜻洲と書いたのである。高島の原風景は、山陽が愛した日本の国、蜻洲であった。高島は山陽の蜻洲にちなんで青年から壮年にかけて、へりくだる意味をそえる子あるいは生を号名の下に付け蜻蛉子、蜻蛉生、蜻洲生を、晩年には蜻洲を雅号として用いた。

山陽の学風は、山陽の孫弟子にあたる門田重長を通して、禄を失ない生活に窮し、家族の生計を一身ににな高島少年に受け継がれていくのである。

余の郷里備後福山には、頼山陽先生の弟子たる人が三人も儒者として藩に仕へて居た。それは、即ち關藤藤陰・江木鰐水、門田朴齋の三先生である。朴齋先生の令嗣に、門田重長という先生が居られて、五十餘年も、郷黨の子弟の教育に従事せられ、先生九十歳近き高齢を以て、物故せられたが、この先生は、師範學校の先生としても、中學校の先生としても、漢學に於ては、實に力が有り餘る程なので、郷黨に於ては、尊信せられて居られた。余は、師範學校にも、中學校にも、入學することが出來ぬ事情に在ったので、小學校の教師をなしつゝ、門田先生の私宅に往って、漢學の講義を傍聽させて貰うて勉強したものである。

その頃は、漢學復興の時代で、漢文や漢詩が盛んに行はれて居たので、余も亦詩語粋金などに由って、作詩法を學え字を排べて、初めて重長先生に見ていたゞいた。然るに、數日の後、先生は余の初めての詩稿を手にして、わざ〳〵余の前に來られ、「お前は初めて詩を作ったといふのに、大そうよく出來た。お前には詩才がある。全體どの様な本を讀んでゐるのか」と問はれ、手づから渡して呉られた詩稿は、朱點圈點が雨下りして居り、且つ或る詩には、三つの丸がつけてあった。全體この先生は、點がからく、師範學校で數年の間、數百人の人を教へられても、その作文や作詩に、三つ丸を與へられたといふことは殆んど無いといふことを豫ねて聞いて居たので、余は嬉しさよりも、寧ろ驚きの方が強く、自分がこの様に、この先生から褒められるほどの價値があるのかと、自分を疑はざるを得なかった。

先生は、斯くまで理解し認識し、且つ奬勵して下さって、余もそれから、詩が好きになり、その後三年ばかり、毎月先生に直して貰うて居たが、外の事が忙しくなり、作詩もそのまゝになり、先生の期待に添ふほどの者とも成れなかったのは、慚愧の至りであると共に、先生の知遇に對しても、濟まぬが、併し四十餘年後の今日に至る

まで、余が韻礎も何も無く、興來れば、絶句り、律なり、古詩なり作ることの出來るのは、全く先生の認識奬勵の賜である。余は、後に心理教育などの書を讀み、ます〳〵先生が教育者として、勝れた人であることを考へさせられた。

又、余はこの先生が、余の友人に講義をして居られるのを傍聽して居て、非常の感激を得たことがある。それは、先生が「わしは今かうやって八家文を講釋してやって居るが、之を聽くお前方は、その習うた事を用ゐて、何にでもなれる。大臣になるのも、參議になるのも、皆わしの教へた事の用ゐやうによるのである」といはれた事である。余は、之を一種の靈感の如くに感じ、深く〳〵心に印して、今もなほ忘れぬ。これも、十四歳の頃であったと思ふ。丁度青年期に入る前で、非常に多感になりつゝある時である故、かういふ事にも感じたのであろうが、これは實に大切なことであると思ふ。（中略）眞に、何人も教へられた事を、最も有効に、最も高尚の事に用ゐねばならぬとつくづく考へた。（懐舊瑣談七）

三、スマイルズの自助論

スマイルズ（Samuel Smiles：一八一二―一九〇四）の自助論（Self-Help）が日本で翻訳、出版されたのは明治四年、中村正直（一八三二―一八九一）によるものである。明治維新以後、多くの洋書が翻訳、紹介されたが、この翻訳書は『西国立志編』と題され、当時百万部の売れ行きを示した。なぜこの本がそれほどまでに売れたのかという理由は、この本の原題が示す通りに、欧米から入ってきた新しい自主自立の精神が当時の読者の欲求を満たすものだったからである。幕藩体制が崩れ、行き先を見失なった多くの下級武士の子弟にとって、この本は欧米の新しい思想と

共に、どのように新しい時代を生きていくべきなのかを具体的にしめす手本となったものだった。そのことは、名訳をした中村正直による自助論第一編の序文にはっきりとあらわされている。

余この書を訳す。客過ぎりて問う者あり。曰く、子何ぞ兵書を訳せざる、と。余曰く、子兵強ければすなわち国頼んでもって治安というか。且つ西国の強きは兵によるというか。これ大いに然らず。それ西国強きは、人民篤く天道を信ずるによる。人民に自主の権あるによる。政寛に法公なるによる。ナポレオンは戦を論じて曰く、徳行の力は、身体の力に十倍す、と。スマイルズ曰く、国の強弱は、人民の品行に関る、と。また曰く、真実良善は、品行の本たり、と。

けだし国は、人衆あい合うの称なり。故に人々の品行正しければ、すなわち風俗美なり。風俗美なれば、すなわち一国協和し、合して一体を成す。強何ぞ言うに足らん。もし国人の品行いまだ正しからず、風俗いまだに美ならず、しこうしていたずらに汲々として兵事をこれ講せば、その陥りて闘いを好み殺すを嗜しむの俗とならざる者すくなし。なお何ぞ治安を望むべけんや。且つ天理によって論ずれば、すなわち強を欲するの一念、大いに正に悖る。何となれば、強は弱に対するの称なり。天この民を生ず、人々同じく安楽を受け、同じく道徳を修め、同じく知識を崇うし、同じく芸業を勉むるを欲す。豈に此れ強にして彼れ弱、此れ優にして彼れ劣なるを欲せんや。

故に地球の万国、まさに学問文芸をもってあい交わり、用を利し生を厚うするの道、互いにあい資益し、彼此安康、共に福祉を受くべし。此くのごとくなれば、すなわち何ぞ強弱を較し、優劣を競うことあらんや。それ人

天命の畏るべきを知り、真実の心をもって、良善の事を行う。一人此のごとく、一家此のごとく、一国此のごとく、天下此のごとし。愛日仁風、四海驩を合わせ、慈雲和気、六合祥を呈す。此のごとくなれば、すなわちまた何ぞ甲兵銃砲の用あらんや。古はいわずや、兵は凶器、戦いは危事なり。仁者に敵なし、善く戦う者は上刑に服す、と。一人の命は全地球より重し。匹夫の善行、邦国天下に関係する者あり。すなわち土地を貧るの故をもって、至貴至重の人命をして、ほしいままに極惨極毒の禍に罹らしむ。その皇天の意に違い、造化の恩に負く。罪遁るべからず。

西国近時、大いに刑罰を省く。然れどもなおいまだ全く干戈を戢むるあたわず。豈にその教化いまだ洽からざる者あるや。そもそも宇宙泰運の期いまだ至らざるや。嗚呼、六合の際、礼教盛んにして兵刑廃する、まさに日あるべし。恨むらくは余と子といまだこれを見るに及ばざるのみ、と。客唯々として退く。ついに書しもって巻首に弁ず。

歳次上章敦牂、孟夏上浣。

中村正直識す。

右の文中に記してある、「一人の命は全地球よりも重し」という人権について用いられる常套句が、百三十年前、正直により書かれた言葉であること、そしてこの文章の内容が、古いどころか二十一世紀を迎えた現代社会にもぴったりとあてはまることに驚く。正直が翻訳した『西国立志編』は、〝天は自ら助くる者を助く（Heaven helps those who help themselves）〟という標語のもとに、封建制度により確立された主従関係や身分の違いを重視するサムライ

時代に別れを告げて、明治という新しい時代に生きる若者たちの人生を形づくっていったのである。

高島平三郎もまた、この書により、人生の逆境を乗りこえた一人であった。高島家の困窮のありさまは、維新後に見られる下級士族の多くがたどった運命でもあった。

父は廢藩後病氣にかゝり、數年の間全く臥蓐の人となって居たので、母の手一つで四人の子供の世話から、家事萬端を緯じて居たのである。それも多少なりとも財産があればよけれど、家祿は奉還してその一時賜金は借金のかたに取られ、全く無一文となって居たので母は慣れぬ手内職をして生活を助けて呉れたのである。卽ち人の衣服の裁縫をしたり、綿繰をしたりして、僅かの賃銀を得て之を米鹽の資にもすれば、私の紙や筆を求めてもらふ資ともなったのである。

學校に出ても私は教科書が無い。初めは友人に頼んで、見せて貰って居たけれども、それでは復習することも豫習することも出來ぬので、土曜日の晩など、友人に平身低頭して教科書を借り、それを殆ど徹夜してスキ寫しにし、翌日持って行って厚く禮をいっては返すのである。一晩かゝっても、幾枚も寫せるものでは無き故、毎土曜にいろいろの人から、いろ〳〵の教科書を借りては寫し〳〵して勉強した。是等の寫本が、本箱三ばいもあったが終には、それさへ賣り拂うて生計の助とした事もある。後に私が十四歳にして、小學校の助教となり、刻苦勉強して居るのを見て、福山及び近傍の校長連が三人で、義倉とて公共の為めに金を出す財團に、私の為めに學資を供給して、もっと學問させてやって呉れと申し込んで呉れたさうであったが、義倉の主任者は個人に學資を出して今まで失敗のみして居る故、個人には出さぬが、公共の為めになら出さうといふので、到頭教育展覽會を開

く事になったのである。私はその様な事は少しも知らず、その展覽會の時には、役員の一人として、熱心に働いた者であった。後にその話を聞いて、異様に感じたことであった。併し、私は之を少しも遺憾などとは思はぬ。私は之れが為めに、生涯厘毛も他人の憐を乞うて學問したり生活したりせぬ誇を持つことが出來た。助教になってからも、僅壹圓五捨錢の月俸で勤めて居たのであるが、その頃學校の學務委員が高利貸をして居り、私の父はその高利貸の金を口入師と呼ぶ周旋人を通じて貸りて居たさうで、彼はこの憐れな助教の俸給から毎月壹圓宛を引き去り殘りの五捨錢を渡した。それ故、私は事實一ヶ月五捨錢の俸給で二年ばかり勤めたのであった。その頃貧はます〳〵甚しく、或朝炊くべき米が無く、母がわかして呉れた澁茶で、澤庵幾片かを喰べて學校に出勤したことがあった。幸にも此日が月給日で、五捨錢を受け取ったので、十五分の休の間に自分の受持の中の大きい子供に頼み、吾が家に手紙の中に入れて持ち往かせた。母はその金で米を求め、飯を炊いて置いて呉れたので、晝に歸り始めてあたり前に食事して、再び學校に出たことがある。この時の悲痛の經驗は、今なほ忘れることは出來ぬ。（懷舊瑣談一〇）

高島は、当時の心情を以下のようにもつづっている。

私ハ實ニカヤウナ悲痛ノ生活ヲ送ッテ來タ。カヤウナ苦シミハトテモ自分一人デ書生ヲシテ居ッテ、金ガ一文モナクナッタトイフヤウナ場合トハ比ベモノニハナラヌ。一家擧ッテカカル苦ヲ共ニスル場合ニハ、親ハ子ヲ子ハ親ヲオモフ故其ノ精神的苦痛ハ實ニ痛切ノモノデアル。併シ私ハ曾テ一度モ貧困ヲ苦ニシテ自暴自棄シ或ハ之ガ

為メニ煩悶厭世ニ陥イルトイフコトハアリマセナンダ、ガ併シ私ト小學校ヲ共ニシ而カモ私ヨリモ學力ニ於テ劣ッテ居ッタモノガ中學ヲ終ヘ高等學校ニススミ更ニ大學ニ入ルヲ見ルニ及ンデハ、時トシテハ羨マシクオモヒ又殘念ニモ思ッタ。併シ此ノ時幸ニモ絶エズ西國立志篇カラ強大ナル刺激ヲ受ケテ居ッタノデ、之ガ為メニ自棄的感情ハ起スコトヲ免レマシタ。何デモ自己ノ地位境遇ニ於テ出來得ルコトサヘヤッテ居レバ、決シテ彼等ニ及バヌトイフコトハナイト信シテ、自ラ選ンダ方針ニ向ッテ能フ限リ奮勵シマシタ。（少年時代の追懐）

高島は、明治五年八才にて福山藩校、誠之館に入学し、同年八月に施行された「学制」により、九才で福山西町上小学校に入学する。明治十年十三才にて西町上小学校全科を卒業し、明治十一年四月、十四才にて母校の教員（授業生）となる。これは、高島が教育に身を委ねた第一歩であった。小学校卒業という学歴しか持たない少年高島は、近代日本の教育制度がうぶ声をあげる時期と時を同時にして山陽が教えた〝実践の精神〟、そして正直によりとかれた〝自主自立の精神〟を心の糧として、皮肉にも近代教育制度にのっとって学校教育による経歴（学歴）を最重要視する教育界への道を、その後独学により切り開いていくのである。明治五年の「学制」はフランスに範をとり、我が国の近代教育の基礎となったものである。全国を八つの大学区に分け、一大学区に三十二の中学区、一中学区に二百十の小学区をおくこととし、八つの大学、二百五十六の中学校、五万三千七百六十の小学校をつくるという壮大なものだった。これは六才以上の日本国民のすべてに学校教育をうけさせるという義務教育をめざしたものであり、その遂行は国家的大事業であった。明治二十三年、天皇の御名において教育勅語が発布され、国民道徳の基本が示された。尋常小学校（当時の小学校の呼び名）を四ヶ年とし無償の義務教育四年制の小学校令が出されたのは、明治三十三年で

あり、その後義務教育の期間を二年延長し、尋常小学校を六ヶ年とし、義務教育六年制が実施されたのは、日本が多大な犠牲をはらい日清、日露戦争に勝利し、明治も終りに近づいた明治四十年のことである。以下の文は、明治十四年頃、高島が広島県の片田舎にある、沼隈郡神村小学校の須江分校で教えていた当時の回想手記である。義務教育制度が整う以前の明治前期における小学校教育の様子をあらわしている。

當時須江分校は、生徒が僅十九人であったのを、私が十八歳の少年教師で赴任し、一年間一生懸命に就學を奬勵し、私の父母にも來て貰ひ、一家三人が力を協せて村の青少年男女の指導に盡した甲斐あって、一年の終には九十人の就學を見たのであった。これ丈けの生徒は、一年より六年までと、なお高等の者もあって、何でも八つ計りに組が分れて居たが、私は工夫して、上級生を助手として、一人で之を教授して居たのであった。今日から見れば、十八の少年が、こんな事をするのもあまり無謀であるし、之を少年に託して置く校長や監督の當局にも、無責任のやうにさへ思はれるが、兎に角生徒は勿論、父兄も喜んで、言ふ事を聽いて呉れたのである。（中略）私はその頃から、學校を子供の授業時間丈け來て居る所たるに止めず、青年男女や、老壯年の人も寄り來るやうにしたいと思ひ、學校の庭にいろ〳〵の草花などを栽え、四時村民が寄って休息する所としたいと思ひ之を試みて、或る點まで成功した。又村役場から、いろ〳〵の達しが廻附されて來ると、各方面の組頭など、老壯年の人々が集って來て、私がそれを讀んで講釋する事になって居たので、少くとも、月に一度は、かういふ代表的の村民とも相逢ふ機會があったのである。隨って、近所の人々とも懇意にし、湯がわいたというては招いて呉れ、米が取れた、大根が出來たというては持って來て呉れ、薪に焚附に、皆生徒が親の命を受けて、持參して呉れ、

物は乏しくとも、心は富んだ生活をして居た。

その頃、父兄はまだ小學校で、いろいろの教科を教へられる事を喜ばず、習字丈けを教へて貰ひ度いなどいうて來た。學校の規定からいへば、許す可きでは無いが、私は之から導いて、就學させようと考へ「よし〳〵」と、習字丈けの生徒を収容し、これをば別にして、私の父に見て貰うことにした。父は阿部伊勢守の右筆を勤め、從來も習字の先生をした事があるので、丁度適任であったが、氣の毒に、固より學校から一錢の報酬も受けるので無く、全く奉仕的に教へて呉れたのであった。併し、これは丁度、私の計畫が圖に當り、三月五月とたつに随って、習字ばかりやって居る者が、他の色々の科目を學ぶ者を見て羨しくなり、一年位の間に皆全科目を學ぶやうになった。（中略）

母は母で、女の子供に裁縫を教へ、その他いろ〳〵と女の心得禮式などを教へてやったので、私が學校に出て居る間、私どもの住居の室には、青年女子がいつも數人來て、母から教へられて居た。このやうにして、一家擧つて神村の須江奥田の字を中心とした一部の學校教育や社會教育に從事したのであった。私は十四歳にして、備後福山西町上小學校の助教師となり、十七歳にして神村本校に轉じ、翌年分校の主任となり二年に滿たざる中に隣村松永町に轉じ、それより更に隣村金見小學校の校長となり、二十一歳の頃は廣島師範學校の教師となり、二十三歳にして東京に出、高等師範學校の小學校の教師となり、少時にして學習院に轉じ、約十年の後出でゝ長野師範學校に奉職した。それより歸京して、女子大學、東洋大學等に心理學を講ずるやうになり、今日に至るまで五十五年の教員生活をして居るのであるが、神村の思い出が、教育者として、最も深刻で、最も愉快である。

（半世紀前を回顧して）

四、井上哲次郎の『倫理新説』

井上哲次郎（一八五五―一九四四）は安政二年に九州太宰府に生まれ、漢学、洋学を学び、明治十三年東京大学文科大学哲学科を卒業し、我が国初の哲学辞典『哲学字彙』を有賀長雄とともに編纂する。明治十五年、外山正一、矢田部良吉と共に、『新体詩抄』を出版し、旧来からある束縛された詩の形式（漢詩、和歌等）にとらわれず、自由に思想、感情を表現する新しい詩の形式（自由詩の原点）を世に示した。その翌年、明治十六年に『倫理新説』を著わす。井上に関する研究書の中で、ほとんどその内容について述べられていないこの『倫理新説』こそが、青年高島を学問の道へと導いたものだった。倫理学という言葉は、英語のEthicsを井上が訳したものである。倫理学は道徳、倫理（人として守るべき道）の起源、発達、本質などを研究対象とし、その中心課題は、道徳規範と善の問題であり、哲学の基本的部門である。

高島は晩年、この書に出合ったいきさつについて以下のように述べている。

本書は、井上哲次郎博士が、まだ文學士として、東京大學に居られた、明治十四年の初め、即ち今より五十八年前、二十七歳の頃同大學にて演述せられたるものにして、その後「倫理の大本」と題して、學藝志林に載せられたのを、更に訂正增補して、明治十六年三月に、一冊として公刊せられた僅々六十三頁の冊子である。

今日より見れば、此の如き片々たる小冊子に過ぎぬが、五十餘年前の我國に於て、これほど纏って、簡潔に、歐洲古今の倫理學説を叙述したものは、恐らく他に無かったであろうと思う。（中略）

その頃、私は十九歳の青年にして郷里備後福山の近在、沼津郡金見村といふ所の小學校の校長を勤めて居たが、

今日に比して、交通の便は、比べものにならず、書籍の出版も、今日の如く、過剰といはれる程、多く無い計りでなく、寧ろ、まだ極めて少く、特に本書の如き、新説を傳ふる書物は、寥々たるものであった。それに、東京に居れば兎に角、すぐ得らるゝ物も山河二百里も隔てゝ居る備後の村落などに居ては、一冊の新刊書を得るのも、容易では無かった。

その頃、福山の書店から、新刊書を背負って各村落の小學校を巡はり、當時唯一の讀書家であった、小學校の先生達に賣り歩いたものであった。私が倫理新説を手に入れたのは、たしか、明治十六年の晩秋の頃、この行商書店員からであったと思ふ。私は之を手にすると共に、非常に興味を以て之を讀み、寄宿して居た觀音堂の一室で、行燈の下に、殆んど徹夜して、一気呵成に讀了した。

この頃の文章は、所謂漢文直譯風であったが、井上先生は、漢文の造詣が深かったので、その文章は實に我々青年を魅了するの概があった。今その巻頭の文章を、次に紹介しよう。

「客歳中秋ノ頃、天氣特ニ晴朗ナリ。余數日ノ堅坐ニ耐ヘズ。書ヲ抛チテ門ヲ出デ、路ヲ駿臺ノ下ニ取リ、萬代橋ノ際ニ抵ル。曾ミ士ヤ農ヤ、工ヤ商ヤ、車夫ヤ馬丁ヤ、絡繹トシテ、四方ヨリ簇萃シ、或ハ呼號シ、或ハ砂塵ヲ捲キ、得喪ニ炎情シ、簪紱ニ榮思シ、富貴利達ニ染頤シ、一時ノ情欲ニ使役セラレテ、恰モ禽獸ノ食ヲ爭フガ如ク然リ。余獨リ、街頭ニ佇立シ、唏然トシテ嘆ジテ曰ク、嗚呼是レ人生ノ常カ。何ゾ其レ陋醜ノ甚シキヤト。」

「歸リ來リテ、淨几ニ明窓ノ下ニ凭リ、漫ニ鄴架ノ書ヲ抽キテ、倫理ノ大本ヲ知ラント要スルニ、東洋西洋、

論議一ナラズ、大儒小儒、各分派ヲ爲シ、師父ヲ誹謗シ、朋友ヲ罵詈シ、孔丘ノ聖ニシテ、異端ヲ排シ、歇傑爾ノ賢ニシテ牛童ヲ嗤フヲ以テ、其餘ハ益〻偏曲ニ陥リ、詭辯蜂起シ、遁辭百出ス。是ヲ以テ、眞理ノ存スル所、得テ討尋ス可ラザルナリ。」

「余又、天ヲ仰デ、嘆ジテ曰ク、萬世ノ儀範ヲ以テ、自ラ期スル者ニシテ、亦先ノ士農工商、車夫馬丁ニ異ナラズ。嗚呼、果シテ是レ人生ノ常カ。何ゾ、其レ陋醜ナルノ甚シキヤト。是ニ於テカ、一大疑問忽チ余ガ脳中ニ結シウシテ、遂ニ釋然タル能ハズ。去リテ、人ニ問ヘドモ、人知ラズ、仰デ天ニ顧ベドモ、天答ヘズ、俯シテ地ニ呼ベドモ、地言ハズ、茫然トシテ、復タ爲ス所ナカラントス。」

「然リト雖モ、余ガ如キハ、既ニ哲學士タラント欲スル者ナレバ、必ズヤ、倫理ノ大本ヲ講究セザルベカラズ、固ヨリ倫理ヲ首唱センガ爲メ、其大本ヲ求ムルニ非ズ。唯〻道理上ヨリシテ、果シテ倫理ノ大本トスベキ者アリヤ否ヲ、靜察セザル可ラズ。固ヨリ、習慣ノ新舊ヲ問ハズ、先ヅ此ノ如キ習慣ニ遵フベキヤ否ヲ、諦觀セザルベカラズ。固ヨリ、如何ナル言行ハ、幸福ヲ生ジ、如何ナル言行ハ、　　ヲ生ズト云フ事ヲ論ズルニハ非ズ。何故ニ、人ハ幸福ヲ以テ目途トスベキヤヲ稽査セザルベカラズ。次デ、如何ニ動作シ、如何ニ進退シ、如何ニ工夫スベキヤヲ辨明セザルベカラズ。因テ、先ズ眞理ノ標準ヲ定メ、平易ノ點ヨリ、漸々艱深ノ域ニ進マバ、古今ノ異説、東西ノ横議、幾百萬アリト雖モ、必ズ其是非ヲ分疏スベシト思惟シ、偏ク學海ヲ搜索スルモ、更ニ眞理ノ標準ト定ム可キ者ヲ見ズ。蓋シ之アラン。余未ダ之ヲ得ザルナリ」云々。

以下、此の如き文體を以て一貫し、到る所、名文麗句を綴って、倫理を中心としてあらゆる哲學關係の事項を網羅してある。私が、之に依って、此種の智識を得たのは勿論であるが、私は、寧ろ井上先生の意氣に感じ、志

望に動かされ、深く自ら共鳴すると共に、反省したことであった。（「倫理新説」に就いて）

（参考）・客歳（カクサイ）―昨年　・絡繹（ラクエキ）―人馬などが次々に続いて絶えまないさま　・蒼萃（ウイスイ）―集まること　・簪歩（シンプ）―かんざしと礼服　・縈思（エイシ）―思いめぐらすこと　・朶頤（ダイ）―あごを下に動かして物を食べようとするさま　・禽獣（キンジュウ）―鳥やけだもの　・佇立（チョリツ）―たたずむこと　・喟然（キゼン）―ため息をついて嘆くさま　・陋醜（ロウシュウ）―いやしくみにくいこと　・浄几（ジョウキ）―ちりなどがなく、きれいに片づけられた机　・鞏架（ギョウカ）―本棚　・大本（タイホン）―根本　・罵詈（バリ）―ののしる言葉　・孔丘（コウキュウ）―孔子のこと　・詭辯（キベン）―間違っていることを、正しいと思わせるようにしむけた議論　・遁辞（トンジ）―言いのがれ、逃げ口上　・討尋（トウジン）―よく調べること　・萬世（バンセイ）―永遠　・儀範（ギハン）―行為のてほん　・釋然（シャクゼン）―迷いや疑いがすっかりとけるようす　・茫然（ボウゼン）―ぼんやりしたさま　・首唱（シュショウ）―一番最初にとなえること　・諦観（テイカン）―くわしく調べてみる　・窗害（サイガイ）―わざわい　・稽査（ケイサ）―よく考え調べること　・辯明（ベンメイ）―もののよしあしを区別して明らかにする　・艱深（カンシン）―むずかしく奥深いこと　・横議（オウギ）―筋の通らない議論　・分疏（ブンソ）―事の次第を分けて言いわけること　・蓋シ（ケダ）―たぶん

最高学府で哲学を教える新進気鋭の学者による気概と志気にあふれた文章は、当時の距離感からいえば、海山何百里を越えて、草深い片田舎で観音堂を住まいとする貧しい青年教員の胸を高ならせ、学問の道へと強くゆすぶったのである。当時、高島が残した著述を調べてみると、高島は井上ばかりではなく、『新体詩』を共に著わした外山、矢田部の両氏からも影響を受けていたことがわかる。それは、高島が新体詩の形式を用いて、「己が住める茅屋をよめる」（十七才の作）、「来れや来れ同胞よ」、「女子の歌」（十八才の作）、「心理学の歌」、「哲学の歌」（十九才の作）、

「論理学の歌」（二十才の作）などの詩を残していることからあきらかである。明治十五年に発表された『新体詩抄』は、井上、外山、矢田部らによるシェークスピア、ロングフェロー、テニソン、グレイ、キングスレーなどの訳詞と共に、彼ら自身の創作詩を通してあふれるほどの自由な精神を斬新に歌いあげ、多くの若者の思想や感情を啓発し、現代詩の母胎となった。以下に記載する作品は、青年高島が井上、外山、矢田部の三者からいかに精神的な影響を受けていたかを証明するものである。最初に、井上の「学庭叢語（がくていそうご）」とその体裁にならって高島が創作した「蜻蛉漫言（せいれいまんげん）」の二作品、次に、『新体詩抄』に掲載されている外山の「社会学の原理に題す」と高島による「心理学の歌」の二作品、最後に、『新体詩抄』に掲載されている矢田部訳による「ロングフェロー氏児童の詩」と、高島の意訳による「児童をうたふ（ロングフェロー）」の二作品をそれぞれ、三者の作品と高島の作品を比較できるように列挙する。なお井上、外山、矢田部らの経歴ならびに高島との心理学的関係については、後章にて詳述する。

●井上と高島の比較

井上の「学庭叢語」は『倫理新説』の巻末に附録として掲載されていたもので、十九才の高島は当時荘子に興味を有していたので非常に井上の文章に関心を持ち、その体裁にならって、「蜻蛉漫言」を書いた。なお叢語とはさまざまな事柄に関する言葉、漫言とは思いつくままに述べる言葉を意味している。

「學庭叢語（ガクテイソウゴ）」　井上哲次郎（二八才頃の作）

天眞子曰（テンシンシイワ）ク、我レ日ニ人ニ利セラル、事多クシテ、我レノ人ヲ利スルコト少キヲ恐ル。

或者曰ク、眞理ハ多角形ナリ。見ルニ随テ同ジカラズ。
二人天眞子ヲ訪フ。一人曰ク、人學ベバ偏屈ナリ。一人曰ク、偏屈ナル者學ブナリ。天眞子曰ク、各眞理ノ一部ヲ見ル。夫、人學デ偏屈ナル者アリ。偏屈ニシテ、學ブ者アリ。學バザルモ、亦偏屈ナル者アリ。
天眞子曰ク、巧ノ至レル者ハ、其巧ヲ見ザルカ。何ヲ以テ、其巧ヲ知ラン。
天眞子曰ク、佛氏ハ本來是レ空ト說ク。是レ空ナル者アルニ非ズヤ。
天眞子曰ク、老子無爲ヲ爲スカ。是レ爲スナリ。不言ヲ言フカ。是レ言フナリ。
或者、天眞子ニ謂テ曰ク、子ノ言、莊子ニ類ス。天眞子曰ク、莊子我レニ類ス。曰ク、子ハ莊子ヨリ後ナルニ非ズヤ。安ソ、先ナル者ヲ蔽フヲ得ン。曰ク、莊子ハ我レヨリ先ナルニ非ズヤ。安ソ後ナル者ヲ蔽フヲ得ン。
天眞子曰ク、通常ハ、非常カ、非常ハ通常カ。滔々タル天下、非常ナラザルハナシ。
天眞子曰ク、士邊子知ルベカラザル者ヲ信ズ。是レ果シテ、知ルベカラザルカ。知ルベカラザルヲ、知ルニ非ズヤ。
天眞子曰ク、我レ今、眼ヲ開ケバ我ガ頭腦天地ノ中ニアリ。我レ今、目を閉ヅレバ、天地我ガ頭腦ノ中ニアリ。我レト天地ト、此ノ如ク相關ス。之ヲ二元相關ト云フ。
天眞子曰ク、人何ノ爲メニ此ニアルヤ。何レヨリ來レルヤ。何レニ去ラントスルヤ。
天眞子曰ク、夫レ社會ハ、且ツ長ジ且ツ學ブ。故ニ古ハ今ニ及バズ。今ハ後ニ及バズ。是ヲ以テ、先覺ヲ後覺トシ、後覺ヲ先覺トスト。
天眞子曰ク、我レ彼レヲ誤レリト云ヒ、彼レ我レヲ誤レリト云フ。何ヲ以テ、眞僞ヲ決スルヤ。我レニ黨スル者多キトキハ、我レヲ眞ナリト云フカ。彼レニ黨スル者多キトキハ、彼レヲ眞ナリト云フカ。天下ノ人、半バ

我レニ黨シ、半バ彼レニ黨スルトキハ、眞僞何レニアリヤ。

天眞子曰ク、昨日是トスル所ハ、今日非ナリ。今日非トスル所ハ、昨日是ナリ。此處ニ非トスル所ハ、彼處ニ是ナリ。彼處ニ是トスル所ハ、此處ニ非ナリ。然ラバ、是非何ノ處ニアリヤ。何ニ據リテ是非ヲ知ランヤ。

天眞子曰ク、凡ソ論兩端アリ。或者曰ク、論ニ兩端無キ者アリ。例ヘバ、今火ヲ指シテ火ト稱センニ、誰レカ、然ラズト云ハンヤ。天眞子曰ク、今汝、今我ガ論ニ反ス。是レ豈ニ論ニ兩端アルノ證ナラズヤ。

「蜻蛉漫言」　高島平三郎（十九才頃の作）

蜻蛉子曰ク、汝直覺ノ理會ヲ學ブカ、是レ直覺ニアラザルナリ。

蜻蛉子曰ク、物我一體、主客一歸、物ナケレバ我ナク、我ナケレバ物ナシ。

蜻蛉子曰ク、汝、汝ヲナシトスルカ。是レ神ナキナリ。汝、汝ヲアリトスルカ。是レ神アルナリ。

蜻蛉子曰ク、人ニ自由ノ意志アリ。魚ニ自由ノ行動アリ。魚、自由ヲ肆ニシテ水ヲ離ルレバ死シ、人自由ヲ縱ニシテ理ヲナミスレバ亡ブ。

蜻蛉子曰ク、我ニ天賦ノ自由ナシト云フカ。ソノ自由ナシト云フハ、自由ニアラズヤ。

蜻蛉子曰ク、眞理ハソレ鬼カ。能ク顯レ、能ク潛ミ、虛ニシテ實、無ニシテ有、眞理ハソレ鬼カ。

蜻蛉子曰ク、何ヲカ智識ト云フヤ。唯環象ノ類似ト差異トヲ辯別スルノミ。

蜻蛉子曰ク、原因ハ結果カ、結果ハ原因カ。

蜻蛉子曰ク、人ハ經驗ノ一塊肉ナリ。經驗ヲ以テ生レ、經驗ヲ以テ長ジ、經驗ヲ以テ死ス。

蜻蛉子曰ク、神、我ヲ生ズルカ。我、神を生ズルカ。神ナクンバ何ゾ我アラン。我ナケレバ、何ゾ神アラン。

蜻蛉子曰ク、古來億兆ノ人、一物ヲモ創造スルコト能ハズ。吾人ノ無能、何ゾ此ノ如キヤ。

蜻蛉子曰ク、自然我ヲ制シ、我亦自然ヲ制ス。

蜻蛉子曰ク、心、力ヲ役スルハ開化ノ第一歩ナリ。心、心ヲ役スルハ開化ノ第二歩ナリ。心、天ヲ役スルハ開化ノ第三歩ナリ。

蜻蛉子曰ク、嘗テ酒ヲ嗜ム。人之ヲ笑フ。蜻蛉子今酒ヲ飲マズ。人マタ之ヲ笑フ。人ノ笑フナカランコトヲ欲スレバ、奈何カ即チ可ナル。

蜻蛉子曰ク、無ハ有ヲ生ゼズト云フカ。有モ亦無ヲ生ズ可ラズ。則チ天地始ナク、又終ナシ。何ヲ以テ古今ヲ判センヤ。

●外山と高島の比較

外山の「社会学の原理に題す」は明治十五年に出版された経済学者乗竹孝太郎訳・ハーバート・スペンサー原著『社会学の原理』の序文として掲載された奇抜なものだった。十九才の高島は、これに刺激されて「心理学の歌」、「哲学の歌」、「論理学の歌」を書いたと思われる。

「社會學の原理に題す」　、山仙士（外山正一・三四才頃の作）

宇宙の事は彼此の　　別を論ぜず諸共に

規律の無きはあらぬかし
微かに見ゆる星とても
云へる力のある故ぞ
又定まれる法ありて
且つ天體の歴廻れる
必ず定まりあるものぞ
地震の如く亂暴に
一に定まれる法はあり
地をはふ虫や四足や
其組織より動作まで
又萬物は皆共に
あらざる物はなきぞかし
別に論ぜず諸共に
遺傳の法で子に傳へ
適せぬものは衰へて
桔梗かるかや女郎花
牡丹に緣の唐獅や
天に懸れる日月や
動くは共に引力と
其引力の働は
猥りに引けるものならず
行道とても同じこと
又雨風や雷や
外面は見ゆるものとても
野山に生ふる草木や
空翔けりゆく鳥類も
都て規則のあるものぞ
深き由來と變遷の
鳥けだものや草木の
親に備はる性質は
適するものは榮えゆき
今の世界に在るものは
梅や櫻や萩牡丹
菜の葉に止まる蝶てふや

木の間囀る鶯や
雲居に名のる杜鵑
友を慕ひて奥山に
譯も分らで貝の音に
羊に近き猿はまだ
靈とも云へる人とても
元を質せば一様に
積みかさなれる結果ぞと
見極はめたるはこれぞこれ
優すも劣らぬ脳力の
これに劣らぬスペンセル
化醇の法で進むのは
動物而已にあらずして
活物死物夫而已か
區別も更になかりしを
感ずるも尚あまりあり
思想智識の發達も

門邊にあさる知更鳥や
同じ友をば呼子鳥
紅葉ふみわけ啼く鹿や
追はれてあゆむ牛羊
愚なことよ萬物の
今の體も脳力も
一代增に少しづゝ
古今無双の濶眼で
アリストートル、ニウトンに
ダルウヰン氏の發明ぞ
同じ道理を擴張し
まのあたりみる草木や
凡そありとしあるものは
有形無形夫〳〵の
眞理極めし其知識
されば心の働も
言語宗旨の改良も

社會の事も皆都て　同じ理合のものなれば
既にものせる哲學の　原理の論ぞ之に次ぐ
生物學の原理やら　心理の學の原理をば
土臺となして今更に　社會の學の原理をば
書にものさる、最中ぞ　此書に載せて說かる、は
そも社會とは何ものぞ　其發達は如何なるぞ
其結構に作用に　社會の種類如何なるや
種族と親と其子等の　利害の異同如何なるや
男女の中の交際や　女子に子供の有樣や
取扱の異同やら　種々な政府の違ひやら
違ひの起る源因や　僧侶社會のある故や
其變遷の源因や　儀式工業國言葉
智識美術や道德の　時と場所との異同にて
遷り變りて化醇する　其有樣を詳細に
論述なして三卷の　長き文にぞせらるべき
最とも目出度き美擧にこそ　既に出てたる一卷を
讀たる者は誰ありて　此書を褒めぬ者ぞなき

實に珍敷しき良書なり
何から何とせはをやく
走り書きやらからしゃべり
天下の事は一と飲みと
新聞記者や演説家
人をあやまる罪とがの
月日の事や星の事
夫等の事はさて置きて
疊一枚させばとて
長の年月年季入れ
出來る事にはあらざるに
年季も入らず學問も
新聞記者や役人と
か様な者が多ければ
尚ほ恐ろしき虚無黨の
揉みに揉めたる其上句
秩序も建たず自由なく
社會の事に手を出して
責任重き役人や
舌も廻はらぬくせにして
法螺吹き立て、利口ぶる
此書を讀みて思慮なさば
少しは減りもするならん
動植物や金属や
凡そ天下の事業は
足袋を一足縫へばとて
寐る眼も寐ずに習はねば
獨り社會の事計り
するに及ばぬ譯なれば
成るは最と最と易けれど
忽ち國に社会黨
起るは鏡に見る如し
虻蜂取らずの丸潰れ
泥海にこそなるべけれ

再び浪風静まりて
百年足らず掛らんは
有様見ても知れたこと
妄りに手出しする勿れ
廣き世界の其中に
盲同志の戰に
覘ひきまらぬ棒打の
今の世界は旋風
烈しき中へつい一寸
足も据はらず瞑眩き
ぐる〳〵〳〵と廻はされて
上句のはては空中へ
初て悟る其時は
後悔先きに立ぬなり
其吹く中へ過ちて
上手とこそは云ふべけれ
輿論を誘ふ人たちは
大平海と成る迄は
革命以後の佛蘭西の
そこに心が付きたらば
妄りにしゃべること勿れ
恐るべきもの多けれど
越したるものはあらぬかし
仲間入りこそあやふけれ
烈しく旋る時なるぞ
絡き込まれたら運の盡
頭はいとゞぐら付きて
すき間もあらず廻はされて
絡き上げられて落されて
早遅蒔の辣椒
颶風烈しく吹く時は
船を入れぬが楫取の
政府の楫を取る者や
社会學をば勉強し

能く愼みて輕率に　　働かぬやう願はしや

「心理學の歌」　高島平三郎（十九才頃の作）

サイコロジーは哲學の、　一部を占むる學なれば、
古來印度やグリシアの、　學を修むる人々は、
努め研きて怠らず、　千古も巧ちぬ卓説を、
立てしもいとど多かりき。　されを之をば應用し、
世を利し人を益するは、　只近世の事ぞかし。
且つ古は徒らに、　空想のみを尚びて、
實驗説の稀なれは、　謬まる説も數多し。
先づ西洋の學者にて、　心理の説を述べにける、
名高き人を揭ぐれば、　ソクラチースにプラトンと、
アリストテレース三人は、　共に希臘の人にして、
此の學問を起したる、　世に隱れなき學者なり。
ヴォルフ、カントにヘーゲルと、　ドイツに出ればイギリスに、
ロック、ホッブス、スチュワルト、　ブラオン、ミルにハミルトン、
ベイン、サリーにスペンサア、　又フランスにリボーやら、

ビネーも出でてつぎ〳〵に、
そもこの學の區別には、
理智に感情又意志と、
當時普通の事ぞかし。
理智に在っては感覺と、
概念推理斷定と、
かく分解はするなれど、
約むる時は辯別と、
情の種類は多けれど、
心身二者の外になし。
情緒情欲又慾と、
更に情緒を三分し、
美妙、高妙、又自得、
その情欲は親族に、
怒りに妬み、報復ぞ。
休みに、眠り其の外に、
威權、尊敬、社交慾、
この學問を進めけり。
古來多くの說あれど、
三種に別つ說こそは、
又その三を細分し、
智覺記憶に想像力、
なして說くこそ便宜なれ。
之が元たる作用を、
又契合の外ぞなき。
その發動の原因は、
之より起る感情は、
卽ち分けて三となす。
喜憂同感笑樂と、
悔恨等の八種とす。
又朋友に、國の愛、
欲は、男女に、飮食に、
生存、富有、又知識、
希望、恐怖もその中ぞ。

偖て其の情の元行は、
約めて説くこそ、容易けれ。
選擇力に訴へて、
卽ち之を行ふか、
一に決して動かさぬ、
いとも終りに位せる、
その意に就きて昔より、
自由必至の激戰は、
敵も味方も筆の鋒、
その選擇の自由のみ、
之を苦樂の二元素に、
意は自護律を本となし、
是非善惡を分別し、
但しは之を止むべきか、
吾人心意の能力の
貴重とすべき心力ぞ。
爭ひ解けぬ二大論、
互に陣を相對し、
磨きて立ちしも今は唯、
認むることとなりにけり。

●矢田部と高島の比較

矢田部により訳された「ロングフェロー氏児童の詩」は、アメリカの国民的詩人として知られるヘンリー・ワズワース・ロングフェローにより一八五七年に書かれたもので、その原題は〝Children〟である。高島は矢田部がこの詩を『新体詩抄』の中で紹介した十七年後の明治三十二年、高島を中心として我が国で最初に児童を科学的に研究する目的のもとに出版された雑誌「児童研究」の第二巻第一号の巻首にこの詩の意訳を掲載した。なお意訳とは原文の一語一語にこだわらず、全体の意味をとって翻訳したものをさす。

「ロングフェロー氏児童の詩」　尚今居士（矢田部良吉・三一才頃の訳）

來れわらはべかたはらに　汝が遊ぶさま見れば
我等が多年苦みて　なほとけざりし疑は
忽ち解けて露ほどの　曇りも胸に止まらず
汝が遊びたはるゝを　見るは恰も東なる
窓打ちあけて日に向ひ　さえづる鳥の聲聞て
清く流るゝ川水に　臨むが如き心地せり

流るゝ水も鳥のねも　照らすあさひも汝等の
心の如くゆたかなり　されど我等の心中は
かなしさ秋も過去りて　寒き雪霜ふりにけり

わらはべ無くば世の中は　如何に苦しきことならん
わらはべ無くばわれ〳〵は　後ふりむくも憂さばかり
前を望むもうばたまの　闇の夜中に異ならず
知らずや茂る森の木は　いと美はしきみどり葉に
清き空氣や日の光　其作用を施して
善き汁液を造り成し　幹と枝とを養ふを

知れよのどけき氣候をば　うけて早くも感ずるは
幹にはあらで軟かき　綠の葉にぞありぬるを
森を此世にたとふれば　葉をわらはべに比ぶべし

來れわらはべかたはらに　のどけき天を吹く風も
花に戯れ啼く鳥も　汝が清きこゝろには
如何なる事を告るやを　我耳近くさゝやけよ

思慮をめぐらし智を竭し　我等が成せるわざとても
我等が書けるふみとても　汝が様のかはゆさに
汝が面の樂しさに　比ぶることのなるべきや

人の賞する詩や歌は　世に數多くあるなれど
完全無虧の汝等に　及ぶべきものあらずかし
汝は生ける詩歌なり　他は皆死にし言葉のみ

「兒童をうたふ（ロングフェロー）」　蜻蛉子意譯（高島平三郎・三四才頃の訳）

子供よ此處に來たれかし　なれの遊べる様見れば
我をなやます世のうさは　消えて跡なくなるなれば

なれは旭をながむべき
さへづる鳥も鳴る川も
なれの心に鳥もありなれの心に光あり
されどもわれは秋の風
あゝ世の中になれなくば
暗きよみぢのおそれより
光と風とのやしなひに
その葉のつゆはやがて又
なれは此の世の木の葉なり
うくるにまさる光をば
子供よこゝに来たれかし
さへづる鳥や春風の
すべて吾等の發明や
なれの無心によろこびに
なれは此の世にうたはれし
つくりし歌は死ぬるなり

開ける東の窓なれや
なれの心にあるなれば
なれの心に川ながる
初めて雪のふる時ぞ
如何にわびしくありぬべき
あとの荒野のおそろしや
森の木の葉は育つなり
堅き幹とはなるぞかし
世はなれ故に木の幹の
受け得て光りかゞやけり
そして我が身に告げよかし
なれの心にみちたるを
ふみより得たる知識をば
比ぶる時はかずならず
なべてのうたにまさるなり
されどもなれは生けるなり

注記　本稿は蜻洲（せいしゅう）―高島平三郎の児童研究―の第一章春日田園（しゅんじつでんえん）を掲載したものです。

主な参考図書

・阿藤英男『明治維新の源流』紀伊国屋書店、一九九四（平成6）
・サミュエル・スマイルズ著・中村正直訳『西国立志編』講談社、一九九九（平成11）
・日本児童学会編『児童研究』第一書房、一九七九（昭和54）復刻
・福永武彦他訳『古事記他』〈現代語訳日本の古典〉1　河出書房新社、一九七九（昭和54）
・丸山鶴吉編『伝記叢書32　高島先生教育報告六十年』大空社、一九八八（昭和63）
・山宮允編『日本現代詩大系』第一巻　中央精版、一九七四（昭和49）
・渡辺修二郎『阿部正弘事蹟』著者蔵版、一九一〇（明治43）

宮澤賢治の誓願について

石川教張

一、イーハトヴ童話の原点

宮澤賢治の童話に、「どんぐりと山猫」と題する作品がある。[1]

この童話を完稿したのは、大正一〇年（一九二一）九月一九日、二五歳の時であった。

賢治は、同年一月、花巻より上京し、前年に入会した純正日蓮主義を掲げる国柱会を訪れたのち、「法華文学ノ創作」に傾注した。この時期、賢治は東京本郷菊坂町（現、文京区本郷四丁目）の稲垣方三畳間に下宿し、東大赤門前の文信社に校正係として働くかたわら国柱会の信仰活動に参加し、さらに精力的に童話を書き続けた。

賢治による「法華文学」は、釈迦牟尼如来と法華経、日蓮に帰依し、その大慈大悲の心を表現することをめざしていた。大正一〇年二月一六日は、日蓮の生誕七百年の「大切な大切な日」にあたり、賢治はこの時を期して「さあ

こゝで種を蒔きますぞ」と決意し、「これからの宗教は芸術です。これからの芸術は宗教です」との志願を抱いて、「法華文学」としての童話を創作したのである。[2]

やがて、同年八月に「妹トシ病気」の報に接して急いで花巻に帰郷するが、この折りに賢治が手にしていた「茶色なズックを張った巨きなトランク」には「一カ月に三千枚も書いた」原稿用紙がぎっしりと入っていたといわれている。[3]花巻に戻った直後の八月に「龍と詩人」「かしはばやしの夜」、九月には童謡「あまの川」を雑誌「愛国婦人」（四七三号）に発表したほか「月夜のでんしんばしら」「鹿踊りのはじまり」、そして「どんぐりと山猫」を書きあげている。「巨きなトランク」に詰っていたのは、これらの童話などの草稿であった。大正一三年（一九二四）一二月一日に刊行した「イーハトヴ童話『注文の多い料理店』」に所収されている大正一〇年から一一年に書かれた童話もまたこの折りに書き綴った草稿を清書完稿した作品である。

その「イーハトヴ童話『注文の多い料理店』」の目次には、次のように九篇の童話が掲げられている。[4]

どんぐりと山猫……一九二一・九・一九
狼森と笊森、盗森……一九二一・一一
注文の多い料理店……一九二一・一一・一〇
烏の北斗七星……一九二一・一二・二一
水仙月の四日……一九二二・一・一九
山男の四月……一九二二・四・七

かしはばやしの夜……一九二一・八・二五
月夜のでんしんばしら……一九二一・九・一四
鹿踊のはじまり……一九二一・九・一五

目次の配列は、必ずしも執筆の順序通りではない。草稿を書いた順に掲げたとも推定されるが確かなことは分らない。また、同時期に書いた童話のうち、「雪渡り」は大正一〇年一二月一日に雑誌「愛国婦人」（一二月号）に発表したこともあって収録されていない。さらに、賢治自身の記述した目次の説明によれば、「どんぐりと山猫」については次のごとくである。(5)

山猫拝と書いたおかしな葉書が来たので、こどもが山の風の中へ出かけて行くはなし。必ず比較されなければならないいまの学童たちの内奥からの反響です。

「狼森と笊森・盗森」は、人と森との原始的交渉の話であり、戦うものの内的感情を描いたのが「烏の北斗七星」であった。「注文の多い料理店」では、糧に乏しい村の子どもが都会文明と放恣な階級に抱く止むに止まれない反感を主題としている。

また、「水仙月の四日」は、雪の高原を歩く子どもと「雪婆ンコ」や雪狼・雪童子との物語である。「山男の四月」は一つの小さな種子を有する山男の夢を描き、「かしはばやしの夜」では楽しい夏の踊りの夜を写し出そうとしてい

る。次いで、「月夜のでんしんばしら」は九月のイーハトヴの鉄道線路の内想であり、「鹿踊りのはじまり」では人と鹿の区別を忘れて踊ろうとする巨きな愛情を主題としている。

こうした目次の説明からみれば、子どもたちの「内奥の反響」を明らかにし、その「内的感情」を示すことによって「巨きな愛情」に子どもたちを包摂する意志をもって構成し、比較や区別をして戦い争う修羅の現実から明るく楽しく愛情あふれる心象世界へ至る道程を語ろうとしたと考えられる。

賢治は、「イーハトヴ童話『注文の多い料理店』」の序に次のように記している。(6)

けれども、わたくしは、これらのちいさなものがたりの幾きれかが、おしまひ、あなたのすきとほったほんたうのたべものになることを、どんなにねがふかわかりません。

イーハトヴ童話は、透き通った純真な心意を所有するための栄養にしたいという願いから描かれた心象スケッチであった。

イーハトヴとは、「実にこれは著者の心象中に、この様な状景をもって実在したドリームランドとしての日本岩手県」であった。(7)しかし、実際の社会環境は凶作・飢餓に直面して「ぼろぼろのきもの」をまとう窮民の続出する疲弊した農村の現実であった。その風土と生活の中で、人は自由を失い、罪や悲しみに呻吟し、他方では仮面をかぶって欺き、卑怯に振舞い、灰色の心は寒々としていた。既成の疲れた宗教も、道徳の残滓も色あせて、この現実を転換する力を喪失していた。

その冷厳な現実を見すえた時、賢治は心象に、罪や悲しみでさえもそこではきれいに輝いている聖なる世界を構想し、「あやしくも楽しい国土」としてのドリームランドが確かに心象に実在していることを、少年少女期よりアドレッセンス中葉に至る純真な心意の所有者に提供しようという願いが沸騰していった。

このイーハトヴの世界では、あらゆる事が可能であり、人は一瞬にして氷雪の上を飛躍し循環する風を従えて北に旅することもあれば、赤い花杯の下を行く蟻と語ることもできる、と賢治は言う。その世界は、きれいにすき通った風を食べ、桃色の美しい朝の日光を飲み、畑や森の中で、「ひどいぼろぼろのきものが、いちばんすばらしいびらうどの羅紗(らしゃ)や、宝石いりのきものにかはってゐる」ことを見ることもできるし、罪や悲しみさえもきれいに輝やいている楽しい国土が顕現するドリームランドであった。(8)

賢治は、貧寒とした農村をイーハトヴ＝ドリームランドに転換しようと願い、これからの宗教と芸術の一体化した世界を法華文学として創作し、心象スケッチをイーハトヴ童話の形式によって表現した。それは、「正しいもの、種子を有し、その美しい発芽を待つ」願いの表明であった。それはまた、イーハトヴ童話によって風と光にあふれた「田園の新鮮な産物」と「新しい、よりよい世界の構成材料」を提供しようという誓いの発露でもあった。

このことは、賢治が「先づは静に静に大聖人の大慈悲をお伝へなされ如来の御思召をお語りなされ」(9)と語ったように、釈迦牟尼如来と日蓮の大慈悲を表現することによって、「この天地このまゝ寂光土に化する」(10)誓願の志にもとづいていた。このことから、人間精神のよみがえりを求めて純真な心意としての仏意の種子を蒔き発芽させる願いと疲弊した国土をドリームランドとする寂光土化への行動も生まれたのであった。

のちに賢治は、「みんな新しく構造し建築して小さいながらみんなといっしょに無上菩提の橋梁を架しみなさまの

御恩に報ひやう」[11]と述べている。そのための構成材料としてイーハトヴ童話を提供したのであった。

「イーハトヴ童話『注文の多い料理店』」は、まさにその出発点を意味しており、誓願と構想の原点でもあった。賢治は、その誓願と構想を結晶させた童話九篇をこの童話集に収録し、「注文の多い料理店」を表題とすると同時に、「どんぐりと山猫」をもって巻頭を飾ったのである。

二、「どんぐりと山猫」について

童話「どんぐりと山猫」のモチーフは、たがいに比較しあって「えらさ」を競いあう慢心の愚かさと純真な心意によって「愚」に徹する透明な意志の大切さを語っている所にある。

この童話は、一郎という少年が山の中に入って行き、山猫から依頼されたどんぐりたちの裁判に立ち会い、たがいに争いあっているどんぐりたちをしんと沈黙させる物語として構成されている。

物語は、次の書き出しにはじまる。

おかしなはがきが、ある土曜日の夕がた、一郎のうちにきました。

かねた一郎さま　九月十九日

あなたは、ごきげんよろしいほで、けつこです。あした、めんどなさいばんしますから、おいでんなさい。とび

どぐもたないでくなさい。

山ねこ　拝

こんなのです。字はまるでへたで、墨もがさがさして指につくくらゐでした。けれども一郎はうれしくてうれしくてたまりませんでした。

子どもにとって、未知のものから発信された葉書を思いがけずに受け取ることは興味や関心を魅くことである。しかも、裁判をするから来てほしいという招待状なのである。

一郎という少年が葉書を学校のかばんに大事そうにしまって、家の中で跳んだりはねたりしたのも、嬉しくてたまらない気持ちをおさえることができなかったからである。山猫のにやあとした顔を思い浮かべ、面倒な裁判の様子を考えて夜おそくまで眠れなかったのも胸をときめかせている少年の素直な心情であったろう。

翌朝、一郎はひとりで谷川沿いの小道を登って行く。その行き先は、おかしな山の中の異空間であり、現実の生活とはまるで相違した異次元の世界である。しかし、少年には山猫の招きに応じて面倒な裁判に立ち合おうとする透明な意志がある。ためらいや恐れはない。異空間の世界は非日常的ではあるが、現実の延長に実在する世界でもあった。少年が地図なしに山の小道をかみの方へ登って行ったのは、あらかじめ自然の中の動植物と触れあい山猫と出会えるおかしな場所を知っていたからであろう。

一郎は、透き通った風が吹く中で、「栗の木、栗の木、やまねこがここを通らなかったかい」と訊く。栗の木は今

朝早く馬車で東の方へ飛んで行ったと答える。

一郎は少し行くごとに同じ質問を投げかける。笛ふきの滝は西の方へ行ったと言い、白いきのこは南の方へ行ったと答え、リスも南の方へ馬車で飛んで行ったと言う。一郎は、目的地が分らないのでも、山中で迷ったわけでもない。山猫のにやあとした顔を一刻でも早く見たい一心で、山猫の通る道と居る場所を尋ねたに相違ない。ところが、山猫が東へ、西へ、南へとあちこち飛びまわっているために、山猫の通った道をたどって行けないのである。

ここには、ばらばらと実をおとす栗の木、ピーピー笛をふく滝、どっこどっこと変な楽隊をやっている白いきのこ、木の梢を飛びまわるリスとの対話を通して、初秋の自然との交感と山猫の落着きのない行動との対比を描き、山猫の通る道をひたすら進んで行こうとする少年の思いが示されている。

同時に、山の風の中での植物と動物と少年の自然と同化した幻想めいた心象の世界が描き出されている。

その透き通った風の吹く森を抜けた場所に「黄金いろの草地」があった。少年はここで馬車別当と会い、やがて山猫と顔をあわせることになる。「黄金いろの草地」は、谷川の南のまっ黒な榧の森の中の坂を登りつめた所にある。その草地に出ると、にわかに明るくなった。そこが美しい黄金色の草地なのであった。周囲は、立派なオリーヴ色の榧の木の森で囲まれていた。まっ黒な榧の森はオリーヴ色に変わり、草は風にざわざわ鳴る明るい輝やきにみちた別世界の姿が「黄金いろの草地」であった。

この「黄金いろの草地」にたどりつけたのは、少年一郎がまっすぐ道を歩き、汗をぽとぽと落しながらも急な坂を登りきったからである。ここでいう道は、自然の中の道であるとともに自然の命と同化する道でもある。

あるいは後年に、「自我の意識は個人から集団社会宇宙と次第に進化する。この方向は古い聖者の踏みまた教へた

道ではないか」「われらは世界のまことの幸福を索ねよう／求道すでに道である」[12]と書きしるした幸福を探求する道でもあったろう。

ところで、この「黄金いろの草地」で少年は山猫の馬車別当と出会う。馬車別当は、背が低く片眼でおかしな形をした男である。葉書を書いたのは、この馬車別当であった。一郎に葉書の文章や字が「ずゐぶん下手だべ」と問いかけ、誉められると喜ぶという卑屈さと素朴な従順さを持った奇体な男として描かれている。

やがて、風がどうと吹いて一面に草が波立つ中で山猫が登場する。

そこに山猫が黄いろな陣羽織のやうなものを着て、緑いろの眼をまん円にして立ってゐました。やっぱり山猫の耳は、立って尖ってゐるなと、一郎がおもひましたら、山ねこはぴょこつとおぢぎをしました。

馬車別当が「上着のやうな半天のやうなへんなもの」を着ているのに比べて、山猫は「黄いろな陣羽織」を着ている。しかも、ひげをぴんと引っ張り腹を突き出して、「じつはおとゝひから、めんだうなあらそひがおこって、ちょっと裁判にこまりましたので、あなたのお考へを、うかがひたいとおもひましたのです」と言い、「どんぐりたちの裁判には毎年苦しみます」と一郎に打ち明けたのである。

山猫の「黄いろな陣羽織」は、権威の象徴であろう。山猫には、腹を突き出して用件を言う横柄さ、「どんぐりども」と表現して一段高い所に自身を置いてどんぐりを見下ろす傲慢さがある。また、どんぐりの争いを収拾できない無定見ぶり、それを反省しないで困ったそぶりを示し一郎の考えを訊ねて解決しようとする厚顔無恥、ぴょこっとお

辞儀をした所に垣間見える虚栄の中の卑屈さ、巻たばこを口にくわえ顔をしかめて煙を吐く尊大さもある。

けれども、「注文の多い料理店」に登場する山猫軒の山猫のような不気味さはまるでない。浅薄な虚栄心の持ち主、それが山猫であった。実は、この山猫が威厳をとりつくろっている尊大な「慢」の所有者であるために、どんぐりたちの裁判を収拾することができないのである。「裁判ももう三日目だぞ。い、か減になかなほりをしたらどうだ」。黒い繻子の服を着て勿体らしく判事の格好でどんぐりたちの前にすわりながら、山猫はどんぐりたちの争いを鎮められない。馬車別当が鞭を鳴らして「やかましい。こゝをなんとこゝろえる。しづまれ、しづまれ」と叫んでも、どんぐりの言いあいは止むことがない。見せかけの権威の無力さが、ここに見られる。

ところで、どんぐりたちはいずれも黄金いろにひかり赤いズボンをはいて、ワアワア言いあい争いあっている。その争いとは、次のようなことであった。

「なんといったって頭のとがってるのがいちばんえらいんです。そしてわたしがいちばんとがってゐます。」

「いいえ、ちがひます。まるいのがえらいのです。いちばんまるいのはわたしです。」

「大きなことだよ。大きなのがいちばんえらいんだよ。わたしがいちばん大きいからわたしがいちばんえらいんだよ。」

「そうでないよ。わたしのほうがよほど大きいと、きのふも判事さんがおっしゃったぢやないか。」

「だめだい、そんなこと、せいの高いのだよ。せいの高いことなんだよ。」

「押しっこのえらいひとだよ。押しっこをしてきめるんだよ。」

「どんぐりと山猫」の提起する主題は、何が本当の「えらさ」なのか、卑怯や偽善ではない純真な心意とは何かという点にある。

どんぐりたちの争いの原因は、自分の「えらさ」のみを主張しあっている点にあった。自分が「いちばんえらい」と固執することによって、他者を自分より劣っていると見下し、他者との比較の上で自分のうわべの優位性をがやがやと言いつのって、文字通りどんぐりの背くらべをしていたのであった。

どんぐりたちは、自分を唯一の尺度とし、他者や同じ立場にある者の優れた個性を認めることがない。このような自己主張は、我執にとらわれた身勝手な高慢にほかならない。

そもそも「頭のとがっている」こと、「まるい」こと、「大きな」こと、「せいの高い」こと、「押しっこ」の力の強いことの間で比較することは出来ない。頭のとがり方が鋭いか鈍いかであればそれは一つの尺度となり得るが、尖鋭か円角か大小か高低か力の強弱かといった相対的価値によって比較・区別して、そのいずれが「えらい」かを判定することの不条理を指摘しているといっていい。

しかし、実際には賢治が問題意識として抱いていたように、学童たちは比較できない相対的価値によって比較されねばならない現実に身を置いている。

自らは見かけの権勢と虚栄心で飾りたて、「えらさ」を比較しながら事なかれに対処する山猫と、自身の「えらさ」を主張しあって他者を認めず、同一の基準ではなく自己中心の尺度で「えらさ」を競いあっているどんぐりたちの姿は「卑怯な成人たち」への諷諫であろう。

これに対して、少年一郎は純真な心意の所有者であり、学童の内奥からの反響を知っている少年である。しかも自

分も同じように比較できない尺度で比較されていることを内奥に感じている学童のひとりでもあろう。

山猫が一郎にそっと申しました。「このとほりです。どうしたらいいでせう。」一郎はわらってこたへました。「そんなら、かう言ひわたしたらいゝでせう。このなかでいちばんばかで、めちゃくちゃで、まるでなってゐないやうなのが、いちばんえらいとね。ぼくお説教できいたんです。」

山猫がなるほどとうなづいて、いかにも気取って繻子の着物の胸をひらき黄色の陣羽織をちょっと出して、「よろしい。しづかにしろ。申しわたしだ。このなかで、いちばんえらくなくて、ばかで、めちゃくちゃで、てんでなってゐなくて、あたまのつぶれたやうなやつが、いちばんえらいのだ」と判決した。すると、どんぐりたちはそれはそれはしいんとして堅まってしまったのであった。

一郎の語ったことは、自分に都合のよい基準によって他者と比較して「えらさ」を主張することの無意味さであり、それを超えた所にある絶対的な価値に本当の「えらさ」があるという点であった。

「いちばんばかで、めちゃくちゃで、まるでなっていないやうなもの」とは、人を馬鹿にせず自分は馬鹿になれる者が「いちばんえらい」という意味である。利害打算抜きに「めちゃくちゃ」にまことの幸せを求める道を直進するものが正しいのであり、「まるでなってゐないやう」に見えながら、ひたすら愚直に行動するものが賢明であり、愚かさを知るものが「いちばんえらい」のである。また、他者を軽蔑し自ら慢心するものはえらくないのであり、見せかけの栄誉や功利的な慾より離れた謙虚で無私の精神を持つものが真にえらい」ということであった。

肉体的な姿と形や働きは相対的な尺度にすぎない。知識の有無、浅深もまた「えらさ」の絶対的基準たりえない。一郎の言葉は、世間的な名誉、利欲をむさぼり身勝手で利害打算にはしり、自己を過信して他者にそれを押し付け、自らを高めて他を見下す「卑怯な成人」の思いあがった心情に対する痛烈な批判であった。

賢治はのちに、「今日の時代一般の巨きな病、『慢』といふものの一支流に過って身を加へた」[13]と告白しているが、こうした「慢の病」への対峙と克服は賢治の課した厳しい命題でもあった。この「慢」の病人こそ、どんぐりたちや山猫であり、今日の時代一般に生きる「卑怯な成人」の姿であったに相違ない。

賢治は、一郎を通して慢心による自己正当化が真の「えらさ」ではなく、内奥に刻まれた純真な心意と愚直に生きる一念の信こそが最もすぐれた「えらさ」であることを提示したのである。その賢治もまた、「慢」の病をなおして「愚」に徹することの意味を「お説教」から聞いて一郎に語らせたのであった。

いっぽう、一郎の言葉を聞いた山猫は、なるほどとうなずき、一郎の言葉にもとづいて申し渡しをしている。その趣意は一郎の言葉と同じである。しかし、微妙な相異もみられる。

山猫は、「いちばんばかで」の箇所を「いちばんえらくなくて、ばかで」と述べている。また、一郎が「まるでなってゐないやうなのが」と多分に念みを残しているのに対して、山猫は「てんでなってゐなくて」と断定し、さらに「あたまのつぶれたやうなやつ」を最も「えらい」と判決している。うわべの姿や体裁に重点を置いた判定ぶりを強調したものと思われる。

この童話では、一郎の言葉を受けて、「えらさ」を申し渡した山猫自身が黄金いろの陣羽織や「黒い長い繻子の服」を着た虚栄心の持ち主であることや「どんぐりども」と見下している慢心に気づかぬ存在であることをたえず示唆し

ている。これは山猫が、いちばんえらいと思うものはえらくなく、最も愚かと自覚している純真で透明な心意を持つものが「いちばんえらい」というえらさの基準とは対蹠的な位置にいることを意味している。

しかも、山猫は一郎が面倒な裁判を解決してくれたことに感謝しながらも「名誉判事になってください」「明日出頭すべし」という葉書を送ってもよいか、と申し出ている。御礼には、黄金のどんぐり一升と塩鮭の頭のいずれが好きかと問いかけ、どんぐり一升が好きという答を聞いて「鮭の頭でなくて、まあよかった」という素振りを示した。慢心と見せかけの権威、名誉欲や利害打算、自分本位の利己主義による「えらさ」が一番えらくないことに気づかぬ山猫の姿がここにも描かれている。

しかし、なぜ一郎は「いちばんえらくないのは、どんぐりたちよりも山猫です」と山猫に向かって指摘しなかったのか、という疑問は残る。おそらく、一郎は山猫もまたどんぐりたちの沈黙を眼前にして、いずれはどんぐりたちと同様に慢心や虚栄より離れ「えらくないと知るものがいちばんえらい」ことに目覚めることを期待していたからであろう。

山猫という存在には、名誉欲と打算・慢心の反面、憎めない率直さ、無邪気さがある。一郎はその心性を信じ、皮相的な自讃毀他の「えらさ」から純真な心意にもとづく「えらさ」への転換を無言のうちに望んだと考えられる。そこに、「愚」に徹した一郎の心意があったのであろう。

この童話は、きのこの馬車で自分の家に送ってもらった一郎の視界から、山猫も馬車別当も馬車も消え、黄金色のどんぐりから「あたりまへの茶いろのどんぐり」に変わっているどんぐりの入った升を持って立ち、それからは山猫拝という葉書も来ないので、「やっぱり、出頭すべしと書いてもいゝと言へばよかった」と一郎が思った所で終わっ

ている。

これは、日常から異界へ行き、再び当り前の日常に還帰した心象の往来を意味している。同時に、「黄金色のどんぐり」に象徴されるものが実は虚飾にみちた現実世界の幻想なのであり、「あたりまへの茶いろのどんぐり」こそ日常のありのままの実相であることを実感した心象の表われでもあった。

こうして、賢治は「どんぐりと山猫」によって、うわべの身勝手な「えらさ」を比較しあって争う現実に対峙して、「愚」に徹して、まことの道を進む純真な心意を「えらさ」の規範としたのである。

三、不軽菩薩とデクノボー

童話「どんぐりと山猫」において、賢治が最も言いたかったことは、「このなかでいちばんばかで、めちゃくちゃで、まるでなってゐないやうなのが、いちばんえらいとね。ぼくお説教できいたんです」という一郎の言葉にある。

そもそも、賢治は「法華文学ノ創作」にあたり、「名ヲアラハサズ、報ヲウケズ、貢高ノ心ヲ離レ」と記している。[14] 貢高の心とは、奢り高ぶる心をいう。名利を求めず、慢心から離れて「法華文学」を創作したというのである。

この一念を最初に表現し、しかも主題として書きあげたのが「どんぐりと山猫」であったといえるであろう。のちに賢治は、「警　貢高心　警　散乱心」[15]とも記しているが、心が散乱して放逸することと共に慢心への警鐘をつねに内なる心に鳴らし続け、「慢の病」の治癒をめざしている。さらに、「金をもってゐるひとは金があてにならない／からだの丈夫なひとはごろっとやられる／あたまのいいものはあたまが弱い／あてになるものはみんなあてにならな

い／たゞもろもろの徳ばかりこの巨きな旅の資糧で／そしてそれらのもろもろの徳性は／善逝（スガタ）から来て善逝に至る」[16]と書いている。これも、皮相的な考えや知識にねざした貢高の心（慢心）が当てにならないことを語ったものであろう。

金も丈夫な体も、限りがあり変わりゆくものであって、「あてにならない」。「あたまのいいもの」と自ら思いあがるのも当てにならない。実際にはこうした慢心こそ「あたまの弱い」証拠なのである。

それよりも、「あたまの弱い」ことを自覚する謙虚な精神の所有者が「いちばんえらい」のである。最も当てになる「善逝」をよりどころとして愚に徹して「ばかで」「めちゃくちゃ」で「まるでなってゐないよう」に生きる心意の持ち主でありたい、というのが賢治の誓願であったと思われる。

善逝とは、釈迦牟尼如来の備える徳性である。如来・応具・正偏知・明行足・善逝・世間解・調御丈夫・無上士・天人師・仏世尊の十号の一つにあげられている。善逝とは、智慧の力で煩悩を断じ、まことの善と幸福を実現するために純粋無私に身を献げてゆく徳性を意味している。

先述の如く、賢治は釈迦仏・法華経と日蓮を最も当てになるものとして熱烈に帰依し、釈迦牟尼如来の御思召と日蓮の慈訓を語り伝えようとして「法華文学ノ創作」に取り組み。そこから「ぼくお説教できいたんです」という一郎の言葉も生まれたのである。

「どんぐりと山猫」では、いつ誰からどこで「お説教」を聴いたのかは書かれていない。むしろ、書く必要もなかったであろう。賢治にとって、こうした名利と慢心より離れて善行にいそしむ「愚」に徹した心意は、なによりも最も当てになる釈迦牟尼如来の真実の言葉である法華経を聴聞し、これを心象に映し出していたからである。

「どんぐりと山猫」の主題に関連する「お説教」は、法華経の常不軽菩薩品から聴聞したものであったと考えられる。賢治には、この法華経常不軽菩薩品に登場する常不軽菩薩（不軽菩薩）について書いたいくつかの作品がある。[17]

不軽菩薩
あらめの衣身にまとひ
城より城をへめぐりつ
上慢四衆の人ごとに
菩薩は礼をなしたまふ

（われは不軽ぞかれは慢
こは無明なりしかもあれ
いましも展く法性と
菩薩は礼をなし給ふ）

われ汝等を尊敬す
敢て軽慢なさゞるは
汝等作仏せん故と
菩薩は礼をなし給ふ

（こゝにわれなくかれもなし
たゞ一乗の法界を
法界をこそ拝すれと
菩薩は礼をなし給ふ）

この無智の比丘いづちより
来りてわれを軽しむや

もとよりわれは作仏せん
凡愚の輩をおしなべて
われに授記する非礼さよ
あるは怒りてむちうちぬ

不軽菩薩は、他者の内なる仏性をひたすら礼拝した所から但行礼拝の行者といわれている。法華経常不軽菩薩品では、次のように説示されている。

正法が滅して像法の時代が来て増上慢の比丘が勢力をふるっていた時に、常不軽という名の菩薩比丘がいた。不軽は、比丘・比丘尼・優婆塞・優婆夷の四衆に会うたびに等しく礼拝・讃嘆し、「我深く汝等を敬う。敢えて軽慢（きょうまん）せず、

所以は何かん。汝等皆菩薩の道を行じて、当に作仏することを得べし」と言った。この比丘は、専ら経典を読誦せず、この言葉を語っては但礼拝のみを行じた。しかも、遠くに四衆を見つけると進んでその人の所に行って礼拝、讃嘆して、「我敢えて汝等を軽しめず。汝等皆、当に作仏すべきが故に」と語りかけた。

四衆が怒りを発し、この菩薩に悪口や罵言を浴びせ、「この無智の比丘、何れの所より来りてか、自ら『我汝を軽しめず』と言いて、汝等が与に『当に作仏することを得べし』と授記す。我等、是の如き虚妄の授記を用いず」と非難し、杖木、瓦石をもって打擲したが、不軽はこれを忍受して遠くに避け「我敢えて汝等を軽しめず。汝等当に作仏すべし」と言い続けた。

これによって、増上慢の者はこの比丘を「不軽」と名づけた。しかし、不軽はやがて法華経を聞いて受持し広く法華経を説いて増上慢の四衆を信伏随従せしめた。また、臨終に際しては、罪を消滅して六根清浄となり、寿命を延ばして法華経を説きひろめたのち、無量の幸福を得て功徳を具備して速やかに仏道を成就した。この時の不軽菩薩とは、釈迦牟尼仏自身のことであった――。

賢治の詠んだ「不軽菩薩」は、この法華経常不軽菩薩品の内容に擬えたものであり、上慢の四衆による不軽への軽蔑と非難を後半にあげ、前半のフレーズは不軽の但行礼拝、法華経への礼拝行をうたっている。

この詩は、『雨ニモマケズ手帳』に記した「不軽菩薩」を下敷きにしたものであろう。「雨ニモマケズ手帳」に書いた不軽菩薩は次の如くである。(18)

あるひは瓦石さてはまた

刀杖もつて追れども
見よその四衆に具はれる
仏性なべて拝をなす

菩薩四の衆を礼すれば
或はいかりて罵るや
その無智の比丘いづちより
来りてわれを礼するや

我にもあらず衆ならず
法界にこそ立ちまして
たゞ法界ぞ法界を
礼すと拝をなし給ふ

この「不軽菩薩」の詩では、上慢の四衆の怒りと刀杖瓦石の難を蒙りながら、その上慢の四衆に具備する仏性を礼拝した不軽菩薩に焦点が当てられている。

やがて、賢治は病床でこの不軽菩薩の但行礼拝をモチーフとする劇「木偶坊」を構想した。(19)

土偶坊
ワレワレカウイフ
モノニナリタイ
第一景（薬トリ）
祖父母父ナシ
腹　膜
第二景　母病ム、ナアニ腹膜ヅモノ
小便ノ音
デグノ坊見ナィナウーイ
妻……ナァニクソ経ナドヅモノ
第三景　青年ラ　ワラフ　……イヤ
土偶ノ坊　石ヲ　アイテ
投ゲラレテ通ゲル　クヤシ
第四景　老人死セントス　マヌ
第五景　ヒデリ
第六景　ワラシャドハラヘタガー

雑誌記者　写真

第七景

第八景　恋スル女〈アラ幻滅

第九景　青年ラ害

セントス

第十景　帰依者

帰依ノ女

第十一景　春

忘レダアダリマダ来ルテ

云フテドゴサガ行タナ

「土偶坊」は、デクノボーであり、不軽菩薩の心象風景でもある。これは、「土偶坊」と外題した劇のメモであるため、いかなる構想を描いて劇化を試みようとしていたのか、その詳細は分かりにくい。しかし、賢治が「こういう者になりたい」と願って構想したことは確かである。

第一景、第二景は、主人公の母が腹膜を患い、その病を癒やす薬を取りに行くという設定であろう。「祖父母父ナシ」は家庭環境を指している。「デグノ坊見ナィナ……」は土偶坊を見たいという意味のようである。妻が経など読んでと主人公を打ちすえたが、主人公は悔しく思わなかったということであろう。

第三景は、不軽菩薩が刀杖瓦石を蒙ったことをモチーフにしたものである。第四景は死にそうな老人、第五景は日照りの光景、第六景の「ワラシャドハラヘタガー」は子どもたちが腹減ったぞオの意味。第七景の「雑誌記者」は「遠国ノ商人」と書きこれを消して書き直しているが、貧寒とした農村に来た都会人の姿を描こうとしたものであろう。第八景の「恋する女」への「アラ幻滅」はどんな場面か想像するしかないが、あるいは散乱の心への自戒を指すのかも知れない。第九景の「青年ラ害セントス」は、青年たちが、「土偶坊」に石を投げるだけにとどまらず、ついに「土偶坊」を殺害しようとするに至った場面と思われる。

第十景では、「土偶坊」に帰依する男女が現われ、第十一景では日照りや飢餓がなくなって春が訪れる場面ではなかろうか。「土偶坊」が、軽蔑されたり、石を投げられ殺害されそうな目にぶつかっても、それを耐え忍び、快楽や名利にも心を動かさず、貧寒とした村に春を呼び寄せ、「また忘れた頃にやって来る」と言って、「どこかへ行ってしまった」という台詞で終わるという劇として構想したのであろう。

四、「雨ニモマケズ手帳」より

雨ニモマケズ
風ニモマケズ
雪ニモ夏ノ暑サニモマケヌ
丈夫ナカラダヲモチ

慾ハナク
決シテ瞋ラズ
イツモシヅカニワラツテヰル
一日ニ玄米四合ト
味噌ト少シノ野菜ヲタベ
アラユルコトヲ
ジブンヲカンジョウニ入レズニ
ヨク　ミキキシワカリ
ソシテ　ワスレズ
野原ノ松ノ林ノ蔭ノ
小サナ萱ブキノ小屋ニヰテ
東ニ病気ノコドモアレバ
行ツテ看病シテヤリ
西ニツカレタ母アレバ
行ツテソノ稲ノ束ヲ負ヒ
南ニ死ニサウナ人アレバ
行ツテコハガラナクテモイヽトイヒ

北ニケンクワヤソショウガアレバ
ツマラナイカラヤメロトイヒ
ヒド（デ）リノトキハ
ナミダヲナガシ
サムサノナツハ
オロオロアルキ
ミンナニ
デクノボートヨバレ
ホメラレモセズ
クニモサレズ
サウイフモノニ
ワタシハナリタイ[20]

すでに人口に膾炙している「雨ニモマケズ」の詩は、賢治の生涯を貫く農村運動への態度と思想をもっとも円熟した形で示したものであり、その理想像を「デクノボー」のイメージでとらえ、法華経の不軽菩薩の但行礼拝に即して発想されたといわれている[21]。

同時に、「ミンナニデクノボートヨバレ」るものになりたいという切実な誓いと願いが「雨ニモマケズ」のうちに

脈打っており、この意味で、それは賢治の究極的な誓願の志をうたいあげた心象風景でもあったといえよう。

賢治は初めに、童話「どんぐりと山猫」でデクノボー風の考え方を提示し、次いで法華経の不軽菩薩の風姿と行動を心象に投映させ、遂にはデクノボーとしての生き方を誓願したのである。

賢治が詩「雨ニモマケズ」を書いた背景には、いくつかの誓願の志が脈打っている。何よりもそこには、生老病死の苦悩を超克したいという誓いと願いが強く表白されている。(22)

生老病死などの四苦八苦は「法・医・技」によって抜除し得るのか、軽減せしめられるのか。生苦は抜き得ず、老と死の苦は法・医によって軽くすることを得られる。病苦は法・医で抜除し得る。しかし反面、四苦はいずれも抜除・軽減し得ないのか。そうした生老病死の四苦をめぐる葛藤の中で、賢治は「唯苦ヲ抜クコトヲ修セヨ」「唯諸苦ヲ抜クノ大医王タレ」という結論に達している。「大医王」とは、病の良薬を服さしめる釈迦牟尼如来を指している。仏法（釈迦仏・法華経）に随順して苦悩抜除の修行に尽くす以外に方法はないという心境は、病苦必死への願いの果てに到達したものであった。

「昭和六年九月廿日、再ビ東京ニテ発熱。大都郊外ノ煙ニマギレントネガヒ、マタ北上峡野ノ松林ニ朽チ埋レンコトヲオモヒシモ、父母ニ共ニ許サズ、廃軀ニ薬ヲ仰ギ、熱悩ニアヘギテ、唯是父母ノ意僮ニ充タンヲ翼フ。(23)」「雨ニモマケズ手帳」に賢治はこう書いた。その切なる心情は、熱悩にあえぐ病床生活の中でいかなる機会・運命をも正しく生かそうとした大きな積極性を示すものであり、この言葉に続いて「当知是処即是道場」の道場観と略式の本尊曼荼羅を写し奉って「法華経の行者」としての心境を整えたのも病床生活をいかに生かしたかを示すものであった。(24)

東京で発熱した折り、賢治は昭和六年九月廿一日付で父母あてに遺書をしるしている。「この一生の間どこのどん

な子供も受けないやうな厚いご恩をいたゞきながら、いつも我慢でお心に背きたうたうこんなことになりました。今生で万分一もついにお返しできませんでしたご恩はきっと次の生又その次の生でご報じいたしたいとそれのみを念願します。どうかご信仰といふのではなくてもお題目で私をお呼びだしください。そのお題目で絶えずおわび申しあげお答えいたします」[25]病苦必死の思いをこめて、父母への不孝を詫び、報恩を念願し、法華経の題目による父母との応答を誓った心情も、病苦と葛藤し、それを超克しようとした魂の表われであったであろう。

賢治は、熱悩にあえぎ病血熱する病状のさなかにあって、自らの「我慢」の心すなわち慢心を懺悔しつつ「それ瞋恚の来る処、多くは名利の故なり」と痛感し、「血浄く胸熱せざるの日一切を、身自ら名利を離れたり」と自覚した。そして「汝が五蘊の修羅を化して或は天或は菩薩或は仏の国土たらしめよ。この事成らずば、如何ぞ汝能く、十界成仏を談じ得ん」[26]との誓願を起こしたのである。

快楽もほしからず
名もほしからず
いまはたゞ
下賤の廃躯を
法華経に捧げ奉りて
一塵をも点じ
許されては

父母の下僕となりて
その億千の恩にも酬へ得ん
病苦必死のねがひ
この外になし(27)

最早、瞋恚も名利への慾もない。衆怨も退散した。快楽を求めることもない。修羅の世界をさまよいながらも、その修羅の胸中に充満しているのは法華経に病身を捧げて一塵の光を点灯し、父母への報恩を成しとげたいという一念であった。これが、唯一の「病苦必死のねがひ」にほかならなかった。

苛酷な現実に挫けぬ「丈夫ナカラダ」を持ち得ないことは痛苦ではあったが、その病苦を凝視した時あらためて「丈夫ナカラダ」を持つことへの願いを切実に抱いたにちがいない。「貴重な健康を得た日」には、不徳の思想、目前の快楽、つまらぬ見掛け、自欺的な行動に寸毫も委ねないという自戒の言葉を自身に問いかけ、廃躯の絶望感を乗り越えて「貴重な健康」「丈夫ナカラダ」の恢復する日が到来することを念願したのである。(28)

しかも、慾はなく瞋りもなく心は平静で、「ジブンヲカンジョウニ入レズニ／ヨクミキキシワカリ／ソシテワスレズ」に、修羅の世界を仏国土たらしめようとする無私の献身を誓い、法華経の心を伝え父母報恩を実現したいと願って生きる心魂を吐露したのである。

「雨ニモマケズ」に見られる病む子ども、疲れた母、死にそうな人、喧嘩や訴訟をしている人のもとに行って対応する行動は、病・老・死・生における苦悩抜除の献身と考えられるが、それは修羅の中の成仏と代受苦の心をもって

報恩をめざす誓願の実行であったと思われる。

賢治は、「厳に日課を定め／法を先とし／父母を次とし／近縁を三とし／農村を最后の目標として／只猛進せよ／利による友、快楽を同じくする友尽く／之を遠離せよ」[29]と自身の精神と行動の規範を定めている。この日課にもとづいて、法華経への帰依を第一として父母の報恩に励み、近縁・農村の東西南北に行って苦悩抜除を実行したいと誓願していたのであろう。

しかも、「行ツて看病シテヤリ」「行ツテソノ稲ノ束ヲ負ヒ」「行ツテコハガラナクテモイヽトイヒ」という場合の「行ツテ」は、不軽菩薩が上慢の人を見ると、そこに行って「我、深く汝等を敬う。敢て軽慢せず」と語りかけて但行礼拝した行動に擬したものと考えられる。

こうした「病苦必死のねがひ」にもとづき、報恩と苦悩抜除のために慾なく栄誉を求めず瞋りからも離れ、積極的に現実のただ中に行って献身し、法華経に説く不軽菩薩のように生き行動する、それが賢治の願った「デクノボー」なのであった。

賢治は、「デクノボー」になりたいと誓願し、その誓願の志を自ら書いた曼荼羅本尊[30]に捧げたのである。

「雨ニモマケズ」は、「病苦必死のねがひ」をしるした誓願の詩であったのである。

註

（1）『校本宮澤賢治全集』（昭和四九年・筑摩書房）第十一巻九―一八頁。以下『全集』と略す。

（2）『全集』書簡、第十三巻二〇三―二一八頁。法華文学に関しては、拙稿「宮澤賢治の法華文学について」（『日蓮教学の諸問題』

所収。平成九年、平楽寺書店）

（3）宮澤清六『兄のトランク』（一九八七年、筑摩書房）六九頁。

（4）『全集』第十一巻八頁。

（5）同右三八九―三九〇頁。『注文の多い料理店』広告ちらし。

（6）同右七頁。序。

（7）同右三八八頁。

（8）同右七頁。三八八―三八九頁。

（9）『全集』第十三巻二〇六頁。

（10）同右二一六頁。

（11）同右二三七頁。

（12）『全集』第十一巻九頁。「農民芸術概論綱要」。

（13）『全集』第十三巻四五〇頁。

（14）『全集』第十二巻（上）七二頁。

（15）同右八二―八三頁。

（16）『全集』第二巻二〇一頁。「晶」（「風景とオルゴール」）。「春と修羅」所収。

（17）『全集』第五巻二七八―二七九頁。「文語詩未定稿」所収。

（18）『全集』第十二巻（上）六七―六八頁。

（19）同右六〇―六一頁。

（20）同右四四―四六頁。

(21) 分銅惇作『宮沢賢治の文学と法華経』（昭和五十六年、水書坊）一二―一三頁。
(22) 『全集』第十二巻（上）四一―四三頁。「雨ニモマケズ手帳」。
(23) 同右一七頁。
(24) 小倉豊文『「雨ニモマケズ手帳」新考』（昭和五十三年、東京創元社）
(25) 『全集』第十三巻三七九頁。
(26) 『全集』第十二巻（上）二八―三〇頁。
(27) 同右三九―四〇頁。
(28) 同右四〇―四一頁。
(29) 同右四一―四二頁。
(30) 同右四七頁。「雨ニモマケズ」を書いた次頁に、南無妙法蓮華経の題目を中央に、左に南無釈迦牟尼仏、南無浄行菩薩、南無安立行菩薩、右に南無多宝如来、南無上行菩薩、南無無辺行菩薩と書きあらわしている。

東京立正女子短期大学紀要編集委員会規定

（設置）

第１条　東京立正女子短期大学（以下「本学」という）に、紀要編集委員会を設置する。

（目的）

第２条　紀要編集委員会は、教育研究に資するため研究紀要の編集および刊行を行う。

（任務）

第３条　紀要編集委員会の任務は、次の通りとする。

(1) 研究紀要誌「東京立正女子短期大学紀要」の編集、刊行、配布
(2) 編集方針の決定と編集内容の選定
(3) 寄稿者の選定と依頼
(4) 原稿の整理、保管
(5) 合評会等の開催
(6) その他必要な事項

（組織）

第４条　紀要編集委員会は、教授会の議を経て学長の委嘱する委員若干名をもって組織する。

２．委員長は委員の互選とする。委員長に事故ある時は他の委員が代行する。
３．委員は専任教員より選任、委嘱する。
４．委員の任期は１年とする。但し、再任を妨げない。

（寄稿細目）

第５条　紀要編集委員会は、円滑な寄稿・掲載を図るため、別に寄稿細目を定めるものとする。

（事務処理）

第６条　紀要編集委員会の業務は、紀要編集委員会が行う。但し、研究紀要誌の保管、配布に関しては図書館運営委員会と提携して処理する。

附則　この規定は、平成13年４月１日より施行する。

「東京立正女子短期大学紀要」寄稿細目

1．寄稿者は本学専任教員および非常勤教員とする。但し、紀要編集委員会が特に認めた者はこの限りではない。

2．未発表の論文、翻訳、エッセイ並びに書評、資料紹介、記録などを掲載する。掲載の採否は紀要編集委員会が決定する。

3．枚数は論文の場合400字詰原稿用紙50枚以内（和文）または7500語以内（英文）とする。その他は和文20枚以内、英文はこれに準ずる。手書き・ワープロ、縦書き・横書きいずれも可とする。

4．原稿は返却する。寄稿の際、表題に英文を付し氏名はローマ字で表記する。現在の研究職名を和文で明記する。また原稿のコピーを一部添付する。但し、ワープロ原稿の場合は使用機種名を記しフロッピーディスクを提出する。

5．寄稿者に初校、再校を依頼する。

6．稿料は支払わない。但し、「紀要」10部・抜刷り30部を進呈する。なお特殊製版（図版、写真版など）の費用は寄稿者が負担する。

7．原稿提出期限は毎年10月末日とし、発行は年１回、３月末日までとする。

編 集 後 記

気温の寒暖を繰り返す中にも，次第に春の訪れが感じられるようになりました。ここに，紀要第29号をお届け致します。本年は，専任教員の他，非常勤講師の先生方から，数多く原稿をお寄せ頂きまして，まことに大きな喜びでございます。

学内の変化に関しましては，最初に訃報となりますが，本短大において23年間，英語・英文学の指導に当たられた山田田津子教授が平成13年１月24日他界されました。お話が弾んで，英語のテキストがなかなか進まないほど，豊かな知識と経験をお持ちで，楽しい授業であったようです。日本舞踊の素養がおありになり，文化祭その他のイベントで，学生に先立って踊っておられたお姿は今でも忘れられません。また，最期には，病床にパソコンを運び入れ，お医者様の制止も無視して『うそつきクラブ』の翻訳を成し遂げられたその精神からは学ぶべき点が多くございます。ここに謹んでご冥福をお祈り申し上げます。

次に，石川教張先生が平成12年度に本学副学長・教授として就任され「日本の歴史」を担当されています。また，「東京立正女子教育研究所（来年度より「東京立正教育研究所」に改称）」の所長も兼務されています。本紀要にも寄稿され，宮澤賢治の法華文学の中に表現されている願いについて書かれました。「釈迦牟尼如来と日蓮に帰依し，この貧寒とした農村をイーハトヴ＝ドリームランドに転換しよう」という願いを具現化する際の，賢治の心の動きを分析されています。虚栄心を捨て，卑怯な行いをせず，謙虚で無心に人のために尽せる人間，まさにデクノボーになりたいという賢治の誓願が，イーハトヴ童話の中に散見され，私達の日頃の生活の基本を教えられる貴重な論文です。先生は日本ペンクラブに所属され，また，今年のNHK大河ドラマ「北条時宗」の時代考証にも当られるという過密スケジュールの中，本短大発展のために力を尽されています。

清水純子先生は，本短大でのご経験を学問的に分析され，やる気を起こさせることのいかに大切であるかを教えて下さいました。残念ながら1999年度を以ってお辞めになりましたので，特に記してお礼を申し上げます。

紙面の関係で，個々の論文に言及出来ませんが，以上の他に英語教育関係３点，心理学関係１点，英米文学関係２点，観光学関係１点が掲載されました。それぞれの分野における貴重な研究論文で，編集者として誇らしく思っております。

本短大は，平成13年度より学科名を「英米語学科」から「英語コミュニケーション学科」に改称致します。これまで以上にコミュニケーションを重視するため，カリキュラムも大幅に改善致しました。いよいよ本年四月は，学年暦で21世紀の開幕です。新世紀の初年度には，さらに内容の濃い論文をご寄稿いただき，本短大の発展の礎になることを願っています。

（「紀要」編集委員会）

論文執筆者紹介

石川教張	本学	副学長・教授・女子教育研究所所長
田島富美江	本学	教授
飯田宮子	本学	助教授
中岡典子	本学	助教授
清水純子	前本学	非常勤講師
佐藤由紀	本学	非常勤講師
横田由起子	本学	非常勤講師
トレバー・モーリー	本学	非常勤講師
石川茂己	本学	非常勤講師
中村純子	本学	非常勤講師

第29号 紀要編集委員

田島富美江・飯田宮子

東京立正女子短期大学紀要　第29号

平成13年3月20日　印刷
平成13年3月25日　発行

編集　東京立正女子短期大学紀要編集委員会

発行所　東京立正女子短期大学
〒166-0013　東京都杉並区堀ノ内2－41－15
TEL　03（3313）5101（代）

印刷所　株式会社　三協社
〒164-0011　東京都中野区中央4－8－9
TEL　03（3383）7281（代）

THE JOURNAL OF TOKYO RISSHO JUNIOR COLLEGE FOR WOMEN

No.29 **March 2001**

CONTENTS

Culture and Foreign Language Learning (2)
—Fusion of Grammatical Patterns with Cultural Background—
..... TAJIMA, Fumie 1
A Study on the Syllable Structure of English Sound
by the Analysis of Sonority .....NAKAOKA, Noriko 15
The Possibility of Japanese Learners' Autonomy :
Achievement Motivation .....SHIMIZU, Junko 44
Severe Criticism on Mary Shelley's *Frankenstein*.....SATO, Yuki 64
'The Second Stage : two married couples in the works of Alan Sillitoe'
..... YOKOTA, Yukiko 74
In Tribute to S.P. Corder :
The Significance of "The Significance of Learners' Errors"
—a critical discussion—.....MORLEY, Trevor 93
The Present Situation and the Future Direction of the Certified
Travel Supervisor Examination System .....ISHIKAWA, Shigemi 117
The Creation of Ethnic Identity and Political Relation in 'Kanak Path'.
—A case study for Tjibaou Cultural Center in New Caledonia.—
..... NAKAMURA, Junko 135
Seishu: Heizaburo Takashima's Child Study .....IIDA, Miyako 195
An Essay on Kenji Miyazawa's Invocation .....ISHIKAWA, Kyocho 226
◇Editors' Notes..... 154

Published by

Tokyo Rissho Junior College for Women

TOKYO JAPAN

ISSN 0386-7161