東京立正女子短期大学紀要

第 26 号

目　　次

入門期の教科書における音声指導の分析と提案 …… 中　岡　典　子　(1)

述語動詞 'cram' の項構造の習得について …… 奥　坊　光　子　(34)

英語〈もの〉の二分化 (一) …… 清　水　純　子　(56)

パブリック・スピーキング指導における
　文化的要因の重要性と教授法への提案 …… ジョゼフ・フィリップス　(76)

高島平三郎の心理学研究 (3)
　―知・情・意の発達に関する歴史的背景の考察― ……飯　田　宮　子　(89)

グラフの巡回彩色と d-対角彩色 …… 遠　藤　敏　喜 (104)

言語の近代主義について
　―フッサールと意味の隠喩― …… 芦　田　宏　直 (148)

山幸彦の妻 (一) ―海の異界との交渉― …… 紙　谷　威　廣 (174)

1998

東京立正女子短期大学

入門期の教科書における音声指導の分析と提案

中　岡　典　子

1．はじめに

文部省の会話重視の方針にそって，中学校の英語の教科書の改訂がなされてきた。この改訂によって，どのような学習が入門期で形成されてきているのだろうか。

英語を長年教えていると，高い読解力や作文力を有する学生たちの中にも，カタカナ的発音で読んだり，英語本来の規則的なスペリングでつづられた単語が読めなかったり，変なアクセントで発音する学生達がいることに気付く。依然からもそうだったが，いまだにそういう学生は後を絶たない。学生達に問いかけてみると，ある程度の数の学生達が，強い発音コンプレックスを抱いていることが分かる。そういう学生達の場合，人前で声を出して発音することを避けがちで，その抵抗感は強くなかなか簡単には消えないようだ。

音声学のクラスを担当していて気付いたことは，学生達がそれまでに持っている英語の音声に関する基礎的な認識が全般的に低いということだ。学生の中には，発音記号に対する知識が曖昧で，辞書に記載されている発音記号が読めないでいる学生もいる。英語のリズムに関する基礎的な認識がないまま，英語を発音している学生も多い。

こういった英語の音声に関するトラブルや，基礎的な認識不足は，なぜ生じるのだろうか。英語の音声に関する指導は，入門期から学習者のニーズに対応して，適切にそして十分になされてきているのだろうか。もし，入門期の段階で，音声に関する基礎的指導を受けないままに，その他の学習が進んでいき，その結果として，英語の発音にコンプレックスを持っている学習者がいるとしたら，どうだろう。

このような視点から，現行の入門期の英語教科書では，発音指導がどのように構成されているのかを，練習，解説，図解も含め分析し，教科書が教科書としての役割を果たしているかどうかを分析する。

2．分析の位置づけ

1）音声面の指導に限定した立場での分析

この論文では，入門期と考えられる中学一年生の教科書を取り上げ，音声面に限定して分析する。中学校の英語教科書が抱えている現実のさまざまな制約を取り上げたり，総合的な立場からの検討を加えることはしない。あくまで，音声指導，文字の読み方に限定した立場にたって，教科書を分析し，検討を重ねることとする。

しかしながら，入門期の教科書のあり方を論ずるにあたって，ある一面に関する議論だけが並んでも，それでは総合的かつ現実的に入門期の指導について論じたことにはならないだろう。4技能の基礎を養うという観点から，多面的に検討されなければ，入門期の総合的指導にバランスを欠くのは当然のことである。

その上，現在の中学校の教科書となれば，現実的な制約も数多く出てくる。現状の各中学校の1年間の英語授業総時間数による制約，文部省指定の基本語彙からの制約がまずある。更に，中学3年間の英語授業で扱うことになっている基本的文法と基本構文，基本的表現，会話指導との関連における総合的な検討の下に，入門期の指導内容が位置づけられる。総合的な検討が不可決であるのはいうまでもない。

だが，最初から総合的な視点で検討しようとしても，現実にはあまりにも多くの制約がかかり，授業時間数という物理的な条件にも振り回され，視点を見失う危険性が高い。逆に，一つに議論をしぼることで，扱う部分を限定でき，その部分だけに関する論点を明確にできるのではないだろうか。音声面の指導に限定したこの分析が，今後の入門期の教科書の総合的な検討へ向けて，1つの確かなステップとなることを期待している。

2）入門期の学習の位置づけ

この時期は，どの外国語学習でも，その言語の音声上の基本的特徴，特に文字の読み方や，リズムの土台作りが必要と思われる。どの言語でも音声化の基本が分からないままで語学学習が進むことはない。

母国語からの干渉問題はさまざまなレベルで存在している。音声面においても干渉が存在する。文法面の干渉と同じく，母国語の音声特徴はあまりにも深く入り込んでいる。そのため，外国語の音声特徴が掴めていない間は，外国語を聞いているのに，無意識のうちに母国語の音声特徴にあわせて音声を抽出し，母国語化した音声として聞き取ってしまいがちである。

入門期に英語の音声特徴をつかませるには，母国語である日本語の音声からの干渉をできるだけ減らすための工夫をし，なおかつ，英語音声の基本をマスターするための手だてをし，習熟活動をなんらかの形で取り入れていくことが大切であると思われる。

3）分析対象の教科書の位置づけ

会話重視の文部省の通達を受けて，その指導の下で各出版社は教科書の改訂を進めてきた。文部省認定の中学校の検定英語教科書には会話重視の意向がどのように反映されてきているのだろうか。

会話重視の英語教育というのであれば，中学校の英語教育，特に入門期である中学１年生の英語教育は，その後の会話重視の語学学習としての基盤作りの時期であると考えられる。このことは，英語の音声を聞き取って理解するための基礎力，また自分の伝えようとすることを自分なりに音声化して伝えるための基礎力を養う時期であると解釈できる。このように解釈すると，入門期である中学１年生の英語の授業の重要な課題の１つは，英語音声の習得の基盤作りであると考えることができる。

教科書は，毎日の学習を積重みねていくための主要教材であり，どの学習者にとっても学習の最も重要なてがかりとなるものである。したがって，英語音声の習得の基盤作りを図るのであれば，音声学習に焦点をおいた教材や，文字の読み方，音声上の特徴を理解するためのてがかりや説明が，教科書に的確に

提示されていることが重要な条件と思われる。

ここで，第1の資料として，1993～1996年の4年間使用されていた中学1年生の文部省検定済教科書New Crown English Course 1（三省堂出版）を取り上げる。この教科書は会話重視の方針に沿って，最初に改訂された文部省検定済教科書7冊（New Horizon, Total, Everyday English, New Crown, Sunshine, One World, Columbus）の中の1冊である。この教科書で中学1年生の英語学習が始まった生徒達が，現在中3，高1，高2，高3になっている。教科書は現在4年ごとに改訂されるので，この教科書の一つ前の版を使った学生達が，今の大学生，短大生に相当し，この教科書の版の後の改訂版は，中学校で現在使用されている。

このNew Crownは，かなり広く販売されている教科書の一つである。例えば，東京都内に関していえば，教科書販売業者によれば，New Crownの人気は高いという。私立校では各学校の現場の英語教員が直接採択にたずさわり，学校ごとに決定するので，詳しい実情は把握できていない。しかし，公立校の場合は教科書採択のシステムが異なり，現場の教員には決定権は無く，地区ごとに決定される。事実，新宿区，中野区，渋谷区の公立校でNew Crown，杉並区の公立校ではTotalの採択が決まっており，23区中16区の公立中学校でNew Crownが採択されている。全国的にも，New Crownの占める率はかなり高く，1位New Horizon，2位New Crown，3位Sunshine，の3社でほとんど占められているという。この事実から，中学1年生のNew Crown English Course 1は全国的に広く使用されてきている代表的な英語の入門期の教科書の1つであると考えることができる。

では，中学1年生になって初めて英語学習を始めた生徒達に，この教科書は，音声面に関するどのような基礎学習，基礎認識，あるいはてがかりを提供できていたのだろうか。この視点からの分析を加える。

3．教科書の分析

1）New Crown English Course 1 の概略

分析の第1段階として，この教科書の全体的な概略を知っておく必要があるだろう。全体は大きく，カラーページ，Let's Start ①，Let's Start ②③，Lesson1～17，巻末の簡易辞書と付録のカラーページの5つに分かれている。

まず，テキストは，カラーページで始まる。7カ国の人物風景の写真の下に，その国の文字で「こんにちは」「ありがとう」が書いてあり，カタカナでふりがなが振ってある。中学生の関心を世界の言語の代表的な挨拶ことばに向けようという意図が感じられる。次に，本文の登場人物がイラストと共に紹介されている。次にイギリスの街中の写真のページ，アメリカの中学校の学校風景の写真のページ，スポーツの写真，その他ケニアと中国の風景写真が続く。

文字の導入は目次の次の2ページ：Let's Start ①でなされる。次の4ページ：Let's Start ②③が日常で使われる簡単な単語の導入になる。文法項目を取り入れた本格的な学習Lesson1～17が始まるのはその後からである。前半の課での例文はごく短く，すべて2人の会話形式で，その例文の数は5～8個と比較的少ない。後半は説明文と会話形式の文から構成されている。また，課ごとに，簡単な会話中心の練習課題がある。その他半ページ程の‘ここを押さえよう’のコーナーで文法事項等に関する簡単な説明がついている。また，10課～17課まで，‘Sounds 発音してみよう　というコーナーが設けられている。その他，‘絵でわかる英語のしくみ　というページが全体で2個所設けられていて，イラストを利用して，図式的に文法構造の説明をしてある。

巻末には，簡易辞書が8ページ記載されていて，新出単語にはすべて発音記号が記載されている。その他，巻末にはカラーページで，‘いろいろな単語’，‘いろいろな会話表現’，‘ローマ字表’，‘コミュニケーションゲーム’，‘筆記体のいろいろ’，‘ABC chant’，‘英語の歌3つ’，‘教室英語’，‘数の言い方’，がはいっており，見慣れない単語にはすべてカタカナのふりがながついている。

2）New Crown English Course 1（1993～1995）の音声指導に関する分析

a）Let's Start ①（p.2～3）：アルファベットの導入のページの分析

アルファベットの導入は，英語の文字教育の基礎を作り，英語の基本的音声特徴の基盤を作る上での重要な学習事項である。①文字の形を識別できるよう

になること，②文字の名前を正確に発音できるようになること，③文字の名前をてがかりに，子音文字１字の規則的な読みを覚えること，④アルファベットの順番をおぼえ，この段階から辞書を引けるようになること，⑤筆記体を習得して，発音しながら単語を書く訓練をすること，以上の４つがこの段階の課題であると考える。

おそらく，授業時間数不足のせいで省略されているのではないかと思われるが，⑤の筆記体の指導が昨今の英語教育でないがしろにされがちであるのは残念なことである。筆記体の教え方は，工夫をすればそれほど大変なことではないし，それによるメリットの方が大である。この点については，江本清弘氏の明星学園での実践的研究より報告されている。筆記体の指導と教科書の構成とは無関係ではないが，巻末に一応筆記体を記載してあるので，筆記体の活用について，これ以上深くこの論文で論じることはしない。しかし，筆記体の活用は文字の読み方の指導の上で，重要な役割を果たすので，また別の機会に単独に取り上げることにする。

では，この５つの課題にこの教科書はどう対応しているのだろうか。具体的に分析してみよう。見開きの２ページで，アルファベット26文字が導入してある。４本線の上にブロック体で，大文字と小文字がそれぞれ，アルファベット順にならべて書いてある。

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z

同じページにキーボードで使われている文字の配列図があり，どのキーがどの文字なのか当ててみようという課題がある。生徒ののパソコンに対する強い関心を英語学習に結びつけようという意図が感じられる。

Q q	W w	E e	R r	T t	Y y	U u	I i	O o	P p
A a	S s	D d	F f	G g	H h	J j	K k	L l	;	:
Z z	X x	C c	V v	B b	N n	M m	,	.	?

同じページに，文字の形の類型であろうか，アルファベットが挿し絵と共に

グループにわけてある。

LHTEFI	edacpobqg
VWAXZ	fbkdlh
MNYK	kxvywz
COQG	rhumn
JU	gjpqy
S	ilt
BDPR	s

問題点1：アルファベットの文字の名前の発音の指導の不備

このページは，アルファベットの文字の形と名前を一致させるためのページである。しかし，アルファベットの名前の発音の仕方，例えばf，v，l，r，の唇や，歯，舌の動きなどに関する説明や，参考になる口の形の図はこのページには無い。巻末にも無い。つまり，アルファベット26文字の名前の発音の仕方に関するてがかりは，英語教師の発音と指導，そしてアルファベットの歌のテープからの聞き取り以外には存在していない。

問題点2：文字とその読み方に関するガイダンスの不備

アルファベットの文字の名前とその文字の読み方との関係についても一切取り上げられていない。子音字と母音字の区別，子音1字の読み方の基本など，この段階ですでに触れることのできることに関しても，教科書としては取り上げていない。巻末のABC chantが多少役に立つかもしれないが，文字と読み方を結び付けるような指導がなければ，歌うだけで終わってしまうだろう。そのほかのページにも文字の読み方に関するガイダンスが全くない。このことは，その後の学習者の文字の読み方への学習負担を大きくさせていると思われる。

事実，英語を母国語とする国では，この段階が初等教育の最初の1，2年に相当する。フォニックスという文字の読み方のルールを学習し，2年間のうちのかなりの時間を，読む練習や書く練習の積み重ねに費やしている。まずは，規則的なスペリングの単語を読めるようにすることが，この段階の一番大きな

学習目標となっている。話題になったWhy Johnny Can't Read？の本の中でも，“この段階の学習が適切になされていないと，子供は学校に通っていても文字が読めるようにはならない”と親に警告を発している。アメリカでは文盲率が日本に比べ圧倒的に高い。この事実一つからも，英語の単語が読めるようになるには，それなりの文字の読み方に関する学習過程が必要であることが明らかである。

この段階でどのような読み方の指導が可能であるのか。Sound and Spellingはこのことを，単純明解にグループに分けて取り扱っている。それを参照しながら，以下のような文字の読み方の指導を提案をする。

問題点２に対する提案：子音文字１字の読み方の指導

アルファベットの子音文字は，その文字の名前と文字の読み方の関係のタイプによって４種類と１つの例外に別れる。

グループA：b，d，p，t，v，z，j，k
グループB：f，l，m，n，s，x，r
グループC：c，g
グループD：h，w，y
例外　　：q

グループA：子音文字の名前の発音が子音＋母音で出来上がっている。文字が表してしているのは，はじめの子音である。だから，名前から，後ろの母音の音を取ればその文字の読み方になる。

グループB：子音文字の名前の発音が母音＋子音で出来上がっている。文字が表しているのは後ろの子音である。だから，名前からはじめの母音をとれば，その文字の読み方になる。

グループC：２通りの発音を持っている文字である。
c－ｉとｅの文字の前でｓの文字の読み方と同じ発音になる。
cent，city，ice，race，space，cider，century
－それ以外ではｋの文字と同じ発音になる。

coin, coil, cost, class, cross, case, act, fact

g－ｉとｅの文字の前でｊの文字の読み方と同じ発音になる。

gesture, giant, gentleman, gin, age, George,

－それ以外ではbigの終わりの発音［ｇ］になる。

gang, god, glad, pig, bag, dog, gong, game

グループD：文字の名前と文字の読み方が一致しないもの

h　hat, hot, hill, helmet, hand, holiday

w　wind, west, went, wax, well, sweet,

y　yes, yen, yellow, New York, yell, yesterday

例外　：ｑは必ずｕを伴い，ｑｕの２文字で［ｋｗ］と発音する。

quiz, question, queen, quick, request, square

b）Let's Start ②③（p.4～7）：身の回りの語彙の導入

このページでは，以下のnew wordが14個導入されている。その他，登場人物５人の名前が出してある。

book, desk, notebook, pen, bag, ball, box, cup, table

bike, car, house, school, town, Ken, Kumi, Meiling, Tom, Mukami

問題点３：強勢のメカニズムを理解するステップが踏まれていない。

このページから，ページ下の欄の語彙の導入の部分で，２音節の単語にアクセント記号（▼）の導入が始まる。しかし，このアクセント記号に関する説明や図はこのページにはない。英語の強勢のメカニズムに関するガイダンスもない。日本語と同じ種類のメカニズムが働いているのならば，学習者は特に説明が無くても，学習が進むに連れて，母国語からの類推を働かせ，メカニズムを把握することができるだろう。しかし，母国語とは異なるメカニズムの場合には，それなりのステップを踏んでいく必要がある。このページは，アクセント記号を導入しながらも，日本語のアクセントとは基本的に異なる英語の強勢のメカニズムの基礎を習得させるためのステップが取られていない。したがって，このアクセント記号の扱いは，すべて教師に任されていると理解される。

問題点4：単語の発音のてがかりが少なく，偏っている。

単語の発音については，すべて巻末の付録ページの辞書の中に発音記号で示されている。しかし，発音記号を読む上でのてがかりとなるような発音の仕方の説明や，口の形の図などは巻末にもみあたらない。したがって，この教科書で，入門期の学習者が，巻末の発音記号をてがかりにして，単語を発音しているとは考えられない。単語の発音のてがかりとなるのは，テープからの聞き取りと英語教師の発音のみと考えられる。

また，この段階で，スペリングをてがかりにして音声化できたとしても，必ずしも，スペリングが読めるようになっているとは限らない。なぜならば，このページの単語はそのほとんどが，外来語として日本語の中にはいっているもので，絵を見ればその外来語としての日本語の音声がわかる。スペリングを読んでいるのではなく，単に外来語としての日本語の発音を思い出しているにすぎない可能性のほうが高い。

それでも，利用の仕方によっては，そこから英語と日本語の発音上の違いに着目させ，教師の力量によっては，英語らしい発音の仕方の練習へと発展させることができるかもしれない。しかし，教科書には絵とその単語のスペリングしかない。日本語と英語の発音の違いを意識させるような解説はこのページには無い。適切な指導がなければ，逆に外来語としてのカタカナ式発音が修正されないまま，英語の発音として学習者の意識に残る危険性がある。

c）Lesson1～Lesson17（p.8～83）

Lesson1～17の部分についての分析に際しては，その課の文法課題と基本文型を，まず提示する。次にその課の中にある音声面に関するもの，発音と文字に関する説明や，練習課題についてはすべて枠の中に，その部分だけ抽出し，枠の中に全文を書き入れてある。従って，ここに①～⑪の枠の中に書き出した以外には図とか一言メモの類も含めて，音声関係の記述は全く存在してはいない。

課	文法項目と基本文型	
Lesson1	人称代名詞の所有格＋名詞	my town　your town

Lesson2　固有名詞 's＋名詞　　my bag　　Kumi' s bag
Lesson3　名詞の複数形の導入　　my pens　　three stamps

①複数素 s の発音

> 複数形の読み方は，次のようになります。
> pens　balls　bags　［ズ］
> books　bikes　desks［ス］
> houses　boxes　［ィズ］
> （boxの場合にはesをつけて複数形にします。）

問題点 5：カタカナによる音声の説明は，逆効果を生み出す危険性がある。

この教科書では，このように入門期のかなり早い段階から，複数形の s の発音表記をカタカナで書いて説明している。これは，カタカナで書くことで，学習者の学習負担を減らそうとしているのかもしれない。しかし，カタカナで英語の音声をイメージ化してしまうことが，逆効果をもたらす危険性がある。日本語のCV音節構造（子音＋母音）を，そのまま英語の発音に持ち込ませ，[s]，[z] の子音の発音の後に必ず母音［u］を付けて，[su]，[zu] という発音を促進し，定着させかねないからである。

問題点 6：この①複数素 s の発音の例の 1 つは妥当ではない。

house［haus］→ houses［hauziz］の発音変化は語末の［s］→［z］の発音変化を伴う例外的なものである。複数素/s/の発音の導入の説明に例外的な単語を使うと，学習者に混乱を招く危険性が出てくる。発音の規則的な変化を学ばせるのがここでの学習の目的の 1 つであるならば，例外的な単語は，ある程度基礎が確立してから提示した方が良い。ここではplace［pleis］→ places［pleisiz］，rose［rouz］→ roses［rouziz］を記載した方が学習者にはルールが理解しやすなる。

Lesson4　SVC（C=名詞）のbe動詞構文

My name is Tom Brown.
This is my first name.

Lesson5　人称の導入と主語の人称・数によるｂｅ動詞の語形変化
I am Kato Ken.
You are Japanese.
We are friends.

Lesson6　不定冠詞ａの導入　ｂｅ動詞構文の否定文の導入　itの導入
That is not an orange.
It is a small tangerine.

Lesson7　be動詞構文の疑問文と答え方の導入
Are you a baseball fan too?
No, I am not.

② 不定冠詞ａの概念と発音の導入：

> 名詞のうち，１つ，２つ，３つ.. と数えられるものの１つをさしていうとき，ａ melonのようにａをつける。
> 母音（ア，イ，ウ，エ，オなどの音）で始まる単語には，ａではなくａｎをつける。

問題点７：②の不定冠詞ａの発音導入の例となる単語の不足

この段階で，上記のa/anの発音の変化を教える目的があるならば，テキストの例文を再検討する必要が有る。不定冠詞a/anは，Lesson 6 で始めて導入される。５つの英文でこの課は構成されているが，anとなる例はThat is not an orange. の文だけである。Lesson 7 は６つの英文で構成されているが，anが使われている文はない。このテキストのこの段階ではan orangeの口調だけ

を丸暗記すれば済むので，上記の発音の説明は学習者にとって，理解する必要性は感じられないだろうと思われる。

Lesson8　SVC構文（C=形容詞）

Japanese is easy.

It is 'ant' in English.

Lesson9　Whatを使った疑問文

What is this?

Is it a young woman?

Lesson10　代名詞he，she，theyの導入，Whoを使った疑問文

He is a good drummer.

Who is that girl?

Are those boys your father's students too?

Lesson11　SVOの構文の導入　助動詞ｄｏを使った疑問文の導入

I have a picture of my town.

I like it very much.

Do you speak Swahili?

Do you know many other Swahili words?

③　文字と発音の練習問題

Sounds 発音してみよう（p.42）

box　cat　desk　dog　fan　house

Jim　melon　pen　very　quiz

問題点８：理解しにくい発音練習の意図

これ以降，毎課の終わりに‘Sound発音してみよう’のコーナーがある。上記の枠内はそのコーナーをそのまま書き出したものである。子音文字に下線が引いてあるので，子音文字の読み方の練習問題と思われる。しかし，アルファベット子音文字の読み方を指導あるいは確認するのが目的であるのならば，このように単発的に，無計画に出してもほとんど意味を成さない。しかも，ここに出されている単語は，すでに学習済みのよく使われている単語で，学習に発展性がなく，スペリングの読み方の学習にはなっていない。

Lesson12　三人称単数現在のｓの導入　doesによる疑問文の導入

Jim plays with his dog every day.

Sometimes Jim takes her to his friend’ｓ house.

Does your pen friend play football.

④　文字と発音の練習問題

Sounds発音してみよう（p.52）
1. 1）game　name　cake
2）bag　cat　stamp
2. This is a melon.　I am Japanese.
I have a picture.　He plays football.

問題点９：母音字ａの２通りの読み方の指導の不備

母音文字aの２通りの読み方を指導するのが目的であるならば，ここで取り上げる単語を再検討する必要がある。このルールの規則性がひと目で理解できるように工夫をした後，それにあった例をたくさん読む練習をすることで，学習者は初めて文字とその読み方との間に一定の関係があることを理解できるようになる。上記の扱いだけではこのルールを習得することにはならない。

問題9に対する提案

例えば，次のような提示の工夫が可能である。提示の仕方を工夫するだけで，学習者の理解は進み，簡単に読めるようになる。

案1　2通りの読み方の対比

cap	−	cape	rat	−	rate	fat	−	fate
mad	−	made	tap	−	tape	hat	−	hate

案2　脚韻を踏み，学習者の読みの負担を減らす。かつ外来語をできるだけ多く使い，規則通りに文字を読むとその単語が分かるようにする。読める単語が増えるので，読むことに興味を持ち始めるだろう。

game, same, fame, name,

rate, hate, fate, mate, gate, state, plate,

cape, tape, rape, grape,

ace, race, face, trace, place, grace

Lesson13　進行形の導入　進行形の否定文，疑問文，WHの疑問文の導入

He is playing shogi now.

She is not reading a book.

What is she doing now?

⑤　ing形の形づくり（ページ下の語彙導入欄で）

make	(→ making)	dance	(→ dancing)
hit	(→ hitting)	practice	(→ practicing)

問題点10：ing形の語形に関する記述の不備

上記の扱いはことばによる説明がなく，単純すぎる。しかし，巻末を含め上

記以外では，教科書がingの形づくりについて，取り上げている箇所は全くない。この表示から類推するにしては，てがかりとなる単語の数も少なすぎる。例えば，どういう場合に最後の子音文字を重ねるのかを，hittingの一つの例からのみ類推することは不可能である。教科書のその課で使われているのもこの単語のみである。にもかかわらず，その課の練習問題のところでは，running，swimmingの語形が，解説無しで出ている。

この-ing形の形づくりは，英語のスペリングに関する一般的なルールによって決まってくるものである。後で1年生で学習することになる過去形の-ed，2年生以降に学習する比較級・最上級の-er，-est，の場合も同じルールがかかって語形が作られる。その他，名詞化の接尾辞の-erの場合も同じルールがかかっている。ルールに関する適切な解説もなく，練習課題もなく，一つ一つのケースを覚えさせるような学習を強いることは，いたずらに学習者の負担を大きくしていることになりはしないだろうか。

⑥　文字と発音の練習問題

Sounds発音してみよう（p.58）

1. 1）evening　eve

　2）bed　pen　tennis

2. Is this a melon?　　Is he a drummer?

　Do you speak Swahili?　Does he play football?

問題点11：⑥⑦⑧⑨には④の場合で取り上げように問題9と同じ不備がある

問題点11に対する提案

一つ一つの母音文字について，個別に扱うよりは，一度に母音文字a，i，u，e，oを取り上げたほうが効率的である。問題9で提案したやり方で，2通りの読み方を母音文字5つに関して以下のようにまとめ，習熟活動として脚韻を踏むように並べた数多くの単語を加えることを奨める。

cap	−	cape	tape, rape, grape, drape, crape, escape
			cake, lake, make, take, sake, bake, blake,
pin	−	pine	mine, fine, line / ice, rice, mice, spice
			time, lime, mime / like, hike, spike
cut	−	cute	flute, brute, compute / tube, cube
hop	−	hope	cope, rope, pope / role, mole, sole, stole,
pet	−	Pete	eve, Steve,

Lesson14　単純形現在のWH疑問文（when, where）
命令文　否定の命令文
What do you do in your free time?
Come here.
Don't ask a stupid question like that?

⑦　文字と発音の練習問題

Sounds発音してみよう（p.62）
1. 1）bike five like
2）hit king this

2. What is this?　　Who is that boy?
Where do you live?　What do you do on Sundays?

Lesson15　時刻のたずね方，時刻の言い方の導入
which, whoseによる疑問文の導入

What time is it? It is nine o'clock.

Which is New York, this or that?

Whose watch is this?

⑧ 文字と発音の練習問題

Sounds発音してみよう (p.70)

1. 1) J<u>o</u>nes n<u>o</u>tebook h<u>o</u>me

2) b<u>o</u>x n<u>o</u>t T<u>o</u>m

2. One, two, three.

Baseball, volleyball, and Football.

Lesson16 助動詞ｃａｎの導入，ｃａｎの疑問文，否定文

We can choose our lunch from a menu.

Students cannot stay long in the classrooms after class.

Can you wear any kind of clothes in school?

⑨ 文字と発音の練習問題

Sounds発音してみよう (p.76)

1. 1) st<u>u</u>dent m<u>u</u>sic <u>u</u>niform

2) b<u>u</u>t c<u>u</u>p d<u>u</u>ck

2. Which is New York, this or that?

Which is yours, this cat or that cat?

Lesson17 規則動詞の過去形の導入，didの疑問文　否定文

You asked some questions about the Silk Road yesterday.

He did not visit Japan.

Did Marco Polo stay in China for a long time?

What did he do in China

⑩ 規則動詞の過去形の語形の導入

「～しました」のように，過去のことを言う時には，動詞の「過去形」を使います。過去形の多くは次のように-edで終わる形になります。(p.82)	
edをつける	ask→asked，play→played
dをつける	like→liked
yをiにかえてedをつける	study→studied

問題点12：-edのつけ方を学習するための単語の数が少ない。

問題点12に対する提案

すでに述べたように，edをつけて規則動詞の過去形の作り方はing形づくりと基本的には同じルールが働いている。このことを同じ単語で説明できると，学習者には分かりやすくなり，スペリングのルールとして定着しやすくなる。例えば，つぎのように終わりの黙字のeをとってing，edをつける場合と，終わりの子音文字を重ねてから，ing，edをつける場合を対比して並べる。

live	– living	– lived	grip	– gripping	– gripped
smile	– smiling	– smiled	step	– stepping	– stepped
bake	– baking	– baked	pat	– patting	– patted
tape	– taping	– taped	tap	– tapping	– tapped
hope	– hoping	– hoped	stop	– stopping	– stopped

⑪ 過去の-edの発音の仕方

Sounds 発音してみよう (p.82)			
1) asked	looked	passed	walked
2) answered	listened	played	traveled
3) started	visited		

問題点13：edの発音指導に関する不備

edの3通りの発音のしかたに関する解説は教科書には何も無い。有声音，無声音の識別の説明も無いので，学習者は教科書からはedの発音に関するてがかりを何も得ることができない。

d）巻末辞書とカラーページの分析

問題点14：発音記号の扱いの不備

巻末の教科書の単語の辞書には，単語ごとに発音記号が使われている。しかし，はじめにも指摘したように発音記号は，教科書の本文のなかには一切記載されていない。巻末にさえも，発音記号を読めるようにするための説明や調音図はついていない。この教科書で学ぶ限り，発音記号は学習者にとって不可解な理解できないものになるだろう。

問題点15：カタカナによる弊害

'いろいろな会話表現'，'教室英語'，'いろいろな単語' のコーナーでの新出単語にはすべてカタカナによるふりがながついている。例えば，again 'アゲン'，date 'デイト'，let 'レット' のように，アクセントを表すために，1文字だけ，太字の文字を使っている。しかし，どのカタカナ表記も英語の音を正確に伝えてはいない。むしろかなり歪めてしまう。1音節あるいは2音節の単語を日本語のモーラ音節に読み替え，3音節に発音させ，逆効果をもたらしている。英語のリズムはこのモーラ音節を導入することで，一挙に壊されてしまう。

このカタカナ表記は学習者の負担を減らすために，このコーナーだけに使われる新出単語に付けられている。学生たちに聞いてみると，巻末に記載されていることを読むことはほとんどなかったという。そうであるならば，あまり問題にはならないのかもしれない。しかし，この教科書のなかには，音声に関するてがかりや解説などが一切無い。学習者は読めない単語にはカタカナでふりがなをふっていることが予想される。巻末にこのようにカタカナが多く使われていると，カタカナによるふりがなが正当化され，学習中の本文にもカタカナを書き込む傾向を更に助長することにはならないだろうか。‘ｍａｋｅ’の単語を‘マケ’といってスペリングを覚え，カタカナで‘メイク’とふりがなをふって発音を覚えたという笑えない苦労話さえある。

3）New Crown English Course 1 の音声指導の問題点のまとめ

1）音声指導はテープと教師の指導に依存しすぎている。
2）文字と発音との基本的な関係についての扱いが不十分である。
3）英語音声の基本的特徴に関する説明，その指導のための教材，練習問題が無い。
4）発音音記号が巻末の簡易辞書で使われているにも関わらず，発音記号を読むためのてがかりが教科書には提示されていない。
5）基本的な文法事項である複数素ｓと規則動詞の接尾詞edの発音に不可欠の無声音，有声音の識別が教科書に導入されていない。
6）スペリングのルールで-ing形，-edの形づくりを統一して説明していない。
7）強勢のメカニズムに関する解説や，リズム表記の工夫が無い。
8）イントネーションに関する説明もまとめも無い。
9）歌や，覚えやすい口調を使っての効率的なリズム学習がない。
10）カタカナ表記以外には，英語の音声に関するてがかりが無いので，カタカナによるふりがなは逆効果をもたらす危険性がある。

会話重視の方針にそって改訂されたNew Crown English Course 1 1993

～1996）の教科書では，会話体の文が多く使われている。しかし残念ながら，会話の基礎となる音声面の指導に関しては，教科書としての役割を十分果たしているとはいえない。教材も練習も解説も音声面の指導に焦点をおいていないし，あまりにも多くのことを個々の教師の力量と努力に依存しすぎている。基礎的なスペリングの読み方のステップもほとんど踏まれていないので，文字の音声化のてがかりが少ないという実状である。学習者の間にカタカナ表記に依存してしまう傾向がでてきても不思議ではない。

4）7種類の教科書の音声指導の分析の中間報告

文部省の検定済み教科書はNew Crownを含め全部で7種類ある。会話重視の文部省の方針に基づき，第2回の改訂が行われた現行の教科書は，それぞれどのように構成されているのだろうか。分析はまだ途中段階である。現段階ではまだ不十分な点もあるが，これまでに終了した分析をてがかりに，7種類の教科書の傾向の概略をここに中間報告しておく。

7種類の中学1年生の英語教科書の音声指導分析の概略

分析内容＼教科書の種類	A	B	C	D	E	F	G
アルファベット26文字の形	○	○	○	○	○	○	○
子音文字の基本的な読み方							
（1文字）	×	△	○	△	△	×	△
（合わせ文字sh，ch等）	×	△	○	△	△	×	△
（発音しない文字）	×	×	×	△	×	×	×
母音文字の基本的な読み方							
（1文字の2通りの読み方）	×	△	○	△	△	×	△
（重ね文字ee，oo）	×	×	○	△	△	×	△
（合わせ文字ou，ea，er等）	×	×	○	△	△	×	△

一部カタカナによるふりがな使用	○	×	×	×	×	×	×
巻末の辞書で発音記号を使用	○	○	○	○	○	○	○
子音や母音の発音の仕方の説明（発音記号を読むてがかり）	×	○	○	○	○	○	×
接尾辞の付け方の規則（ing形，ed形，の作り方）	△	△	○	△	△	○	○
複数素s，三単現のｓ，過去の接尾詞edの発音の仕方	△	×	△	△	△	△	×
英語の音節構造の特徴（日本語との違い）	×	×	×	×	×	○	×
強勢音節と無強勢音節（語強勢，句強勢，文強勢）	×	×	×	×	×	○	×
英語と日本語のリズムの違い（モールス信号型と機関銃型）	×	×	×	×	×	○	×
リズム表記による書き込み（定期的にリズムの意識化）	×	△	△	○	○	○	△
イントネーションの書き込み（定期的にてがかりがある）	△	×	×	△	○	○	○
連結と子音脱落現象の書き込み（定期的に指示がある）	×	×	△	○	△	○	×

A: New Crown　B: Everyday English　C: Total　D: New Horizon
E: Sunshine　F: Columbus　G: One World

第２回目の改訂については，まだ分析の途中であるので，簡単な概略的報告をまとめたにすぎない。しかし，今後も分析を続け，７種類の教科書全体についての見解をまとめてみたいと考えている。

4．話者にとっての母国語のリズムの存在

1）母国語のリズムからの干渉

外国語の音声を学習する上で，母国語のリズムによる干渉が働いていることは，一般によく知られていることである。特に，日本語のモーラ音節によって生み出される機関銃型リズムの干渉は消えにくく，英語のモールス信号型リズムの習得を難しくさせている。アメリカ人と結婚し，20年以上アメリカで暮らしている日本人でさえも，機関銃型リズムがぬけきれない発音で英語を話している例はまれなことではない。

教科書における音声指導面の構成は，教科書分析からわかったように，まだまだ学生のニーズに十分応えられてはいない。今後の教科書に残された課題は多いといえる。リズムの習得が今述べたように，そうたやすいことではないのだから，教科書の課題の中の１つに，これまで立ち遅れていたリズム指導の内容の充実化を忘れてはならないだろう。では，なぜリズム面での母国語の干渉はこのように強く働くのだろうか。ここでは，リズム面での母国語の干渉が消えにくい理由について考えてみたい。

2）胎児の耳

胎児の心拍数は，外の音に反応して変化するという。また，新生児は，胎内で日常的に聞いていたであろう母国語に対して，さらに母親の声に対して敏感に反応するという。この２つのことから，胎児が外の音声を実際に聞いていることがわかる。

では胎児の耳にはどんな音声が届いていたのか。実際に胎内に挿入されたマイクに録音された音は，周波数成分が外のオリジナルな音よりも低く，外の音そのままを聞いているわけではないことが報告されている。（音のなんでも小辞典 p.85～88）母親の腹壁と羊水を通すと，周波数の高い音は伝わりにくくなり，主体となるのは音の強さと高さの変化で，約300ヘルツ以下の低音はよく胎内に届くという。つまり，胎児の耳に届いているのは，細かい音の変化ではなく，音楽のメロディーやリズム，声の抑揚であったのである。

つまり，胎児の時から，母親の話している音声のリズムを聞いて，そのリズムに馴染んでいたということだ。

3）新生児と乳児の耳

新生児は母国語であれ，外国語であれ，あらゆる発音を聞き分ける能力を生まれつき持っていることが報告されている。新生児の脳はどの言語も受け入れられる状態で，母国語にはない子音でさえもその違いを聞き分けることができる。例えば，日本人の新生児であっても，日本人にはなかなか難しいと思われている英語の［r］と［l］の違いを聞き分けることができる。

しかし，この能力は生後6～8ヵ月において，時期の経過と共に低下していき，1歳過ぎるころになると，母国語への適応化が進み，母国語に限定された聞き分け分だけをおこなうようになっていくという。それぞれ母音の体系が異なっているスウェーデン，アメリカ，日本の3カ国の乳児を対象とした母音の聞き分けの実験（音のなんでも小事典 p．85～88）では，いずれの国でも，生後6ヵ月の乳児がすでに母国語に適応した聞き分けをおこなっていることが報告されている。

すなわち，母国語の音声の特徴を抽出して聞き取るメカニズムが，1歳ぐらいから発動し始めているということである。

4）感情表現とリズム・イントネーションの関係

聞き手が話し手の感情を判断する上で，声のテンポ，高さと大きさ，イントネーションそして，リズムが重要なてがかりとなる。言語独特のリズムやイントネーションは，感情表現と表裏一体化しているので，普段は特に意識することも無い。

しかし，生まれ育った言語集団から離れ，別の言語集団の中に入った時に，自分のありのままの感情をどう言語化してしてよいのかわからず惑いを覚えるものである。地方から上京してきた学生は，方言が使えないため，自分の感情をうまく相手に伝えられないというもどかしさを感じるという。それは，単に馴染みの語彙が使えないからだけではなく，自分の方言の韻律，イントネーシ

ョンに乗せて，思う存分表現してきた微妙な感情の起伏が，標準語にしたとたんに消え失せてしまうからである。

このように，母国語の方言が変わっただけでも，リズムやイントネーションのちょっとした違いのせいで，自分の感情をうまく相手に伝えることができなくなる。

5）外国語学習におけるリズムの重要性：通じる発音，通じない発音

コンピューターを使った音声分析技術で，同じ英語の文を読み上げた日本人とアメリカ人の音声を，発音とリズムに分離し，それを再合成した音声実験がある。一つは発音は日本人のままで，英語音声のリズムだけアメリカ人のものと組み合わせる。もう一つは発音はアメリカ人で，リズムは日本人のものと組み合わせる。この2つをどちらが英語らしいかという観点で，アメリカ人に聞き比べてもらうという実験である。結果は発音は日本人で，リズムがアメリカ人のものの方が英語らしく聞こえたと報告されている。一つ一つの音声の正確な発音よりも，リズムをとらえた発音のほうが，よりその言語らしさを伝えていることになる。

6）リズムと意味情報の関係

では，なぜそうなのか。それはリズムが実は意味的な情報を聞き手に伝える手段でもあるからである。つまり，聞き手はリズム，イントネーションからの意味的な情報を聞き取ろうとしているのに，そこに英語なら英語の意味情報を聞き取る手がかりが，手がかりとして機能せず，混乱した状態であるならば，意味構造の類推がやりにくくなってしまうからだと思われる。文字化されたものは，音声からの構造の切れ目などの情報がないかわりに，読み直すことができる。音声の場合は，瞬間瞬間で，音声が消えていくので，その都度，必要な構造上の情報を相手に伝えていくことが，意味を伝える上で必要になる。

このような，意味情報が，英語の弱強のリズムの基本的メカニズムの土台の上に存在している。基本的メカニズムが所有できないでいる段階では，ネイティブ・スピーカーの発音の後を繰り返しどんなに上手に真似して発音できてい

ても，自分で意味を考えながら発話したときには，土台のリズム自体が狂ってきてしまう。

このように，リズムやイントネーションの基本的なメカニズムが分かっていないと，文法的には正しい文を話していても，相手には全く音声として伝わらない，あるいは伝わりにくいということさえ生じる。微妙な感情表現はなおさらである。

5．中学1年生教科書のリズム面での音声指導の改訂の可能性

1）音声指導に際し，教科書でのリズム表記の工夫の必要性

日本人にとっての英語の音声上の特徴は，教科書にことばでの説明を加えることで，基礎的理解と習得が促進されることはないのだろうか。それとも，表記化したものを手がかりにすると，耳からの音声の自然な習得が妨害されてしまうのだろうか。どんな外国語であれ，外国語の音声というものは，耳からネィテイブ・スピーカーの音声を繰り返し聞くことで，簡単にそのしくみが類推ができ，習得できるタイプのものといえるのだろうか。

日・英語はその音声が基本的に異なるタイプの言語である。音節構造，単音の調音，強勢のメカニズム，それによって生み出されるリズムが根本的に異なる。一つ一つを調べていくと，単純に学習者の類推にまかせることによって習得される類のものではないことが明らかである。

第二外国語として英語を学習するのであるならば，これらの基本的特徴に関する理解学習と，習熟過程が組織的に構成される必要がある。教師任せではなく，教科書にそのことが取り上げられることが必要と考えられる。指導のための音声上の基本的特徴に関する説明，表記上の工夫，音声指導に焦点をおいた教材，効率的な練習課題が，教科書の中に積極的に導入されるという抜本的見直しが必要ではないだろうか。

2）リズム学習におけるMother Gooseの活用とリズム表記の提案

マザー・グースを活用すると，単純なリズムの繰り返しが続き，いつのまに

か英語のリズム感が養われやすい。脚韻と頭韻が繰り返し効果的に使われているため，短時間発音だけに集中しやすいし，音あそびの楽しさが味わえる。マザー・グースの中に英国文化を味わいながら，かつ，現代の映画にいかに活用されているかと話題を自在に広げることができ，学習者の年齢に関係なく知的好奇心をもたせることができる。

英語のリズム表記に，強弱の強勢違いを大小の●印と・印で表すよりは，点・と線分 ——— の長さとを使った表記で，長い，短いを意識させる方が日本人学習者には効果的である。また，点と線分の代わりに，タ タ ——— と音声化して表記すると幼い子供でも，英語のリズムがわかりやすくなる。この点と線分による表記の利点に関しては，東京立正女子短期大学の紀要23号の“日英語の文字と音声の関係に関する比較研究”の中ですでに論じているので，ここでは省略する。

3）マザー・グース活用の具体例

1．Pat-a-cake, pat-a-cake, baker's man,

—— · —— —— · —— —— ——

Bake me a cake as fast as you can;

—— ·· —— · —— ·· ——

Pat it and prick it, and mark it with B,

—— ·· —— ·· —— ·· ——

Put it in the oven for Baby and me.

—— ··· —— ·· —— ·· ——

破裂音［t］,［k］,［p］［d］から次の子音，母音とのつなぎの発音のしかたを指導する必要がある。

2．Georgie Porgie, pudding and pie,

—— · —— · —— ·· ——

Kissed the girls and made them cry;

—— · —— · —— · ——

When the boys came out to play,

— · — · — · —

Georgie Porgie ran away.

— · — · — · —

3. This is the house that Jack built.

— ·· — · — —

This is the malt that lay in the house that Jack built.

— ·· — · — ·· — · — —

This is the rat that ate the malt that lay in the house that Jack built.

— ·· — · — · — · — ·· — · — —

This is the cat that killed the rat that ate the malt that lay in the house that Jack built.

— ·· — · — · — · — · — · — ·· — · —

—

This is the dog that worried the cat that killed the rat that ate the malt that lay in the house that Jack built.

— ·· — · — ·· — · — · — · — · — · — ··

— · — —

4. Rain rain, go away

— — — · —

Come again another day

— · — · — · —

Little Johnney wants to play.

— · — · — · —

Rain rain, go to Spain

— — — · —

Never show your face again.

—— · —— · —— · ——

5. Peter Piper picked a peck of pickled pepper;

—— · —— · —— · —— · —— · —— ·

Did Peter Piper pick a peck of pickled pepper?

· —— · —— · —— · —— · —— · —— ·

If Peter Piper picked a peck of pickled pepper,

· —— · —— · —— · —— · —— · —— ·

Where's the peck of pickled pepper Peter Piper picked?

—— · —— · —— · —— · —— · —— · ——

6. Betty Botter bought some butter,

—— · —— · —— · —— ·

But, she said, this butter' s bitter;

·· —— · —— · —— ·

If I put it in my batter,

·· —— ··· —— ·

It will make my batter bitter,

·· —— · —— · —— ·

But a bit of better butter

·· —— · —— · —— ·

Will make my batter better.

· —— · —— · —— ·

So she bought a bit of butter

·· —— · —— · —— ·

Better than her bitter butter,

—— ··· —— · —— ·

And she put it in her batter,

‥ ___ ··· ___ ·

And it made her batter better,

‥ ___ · ___ · ___ ·

So 'twas better Betty Botter

‥ ___ · ___ · ___ ·

Bought a bit of better butter.

___ · ___ · ___ · ___ ·

6．結論

英語の音声の場合，日本語とは音節構造自体が基本的に異質である。その上，リズム構造においても，英語は強勢拍リズム（モールス信号型リズム），日本語は音節拍リズム（機関銃型リズム）と基本的に異なるタイプの言語である。

この母国語である日本語の強勢拍リズムは，無意識であるゆえに強力にはたらき，干渉が引き起こされる。その結果，繰り返し真似をして発音練習を繰り返すだけでは，英語のリズム，イントネーションのしくみの基本は獲得されにくい。基本をマスターしていなければ，自己表現の道具として，英語のリズムやイントネーションで，自分の伝えたい内容を考えながら話すことは難しい。だが，いったん英語のリズム感が養われれば，英語音が発音し易くもなるし，その上相手の会話も聞き取り易くなる。

であるならば，入門期の学習の重要な課題の一つとして，英語のリズムの習得が置かれるべきではないだろうか。しかし，今回の入門期の教科書の分析を通じて明らかになったことは，必ずしも教科書の扱いはそのようにはなっていないということである。それどころか，全般的に，基本的なスペリングや音声指導の基本さえも十分にはとりあげられていない。

一例をあげると，会話重視の方針の下に出版されたNew Crown English Course 1（1993）は，会話体の短い文で大部分が構成されている。しかし，会話体の文が並んでいるからといって，それだけで英語のリズムが習得されるわ

けではない。そのための学習過程が必要であるが，残念ながら，この教科書は文字の読み方も含め音声面の指導が十分ではなく，リズム学習も全く組織されていない。学習者の間にカタカナによるふりがな表記を助長する危険さえ予想される。このことは日本語音節拍リズムからの干渉をかえって促進し，英語の強勢拍リズムの習得に混乱を招きやすくなっている。

学習者にネイテイブ・スピーカーの発音だけ聞かせていても，英語のリズムは簡単には習得されない。英語の強勢拍リズムを習得させるには，無意識のうちに働いている日本語の音節拍リズムからの干渉を切り離すための具体的な手だてが準備されなければならない。

だが，なんといってもまずは基本的なスペリングが読めるようにならないことにはすべてははじまらないだろう。この論文の中でも，フォニックスの活用によるスペリング指導の提案を，いくつか加えておいた。単語を初期の段階から，読めるように指導していくことは，どの言語の語学学習においても重要なことである。リズム学習も含め，音声の指導の出発点はここにある。

リズムに関する基本的違いを学習者に認識させる手段はいろいろあるかもしれない。だが，それをすべて教師の裁量に委ねるのではなく，基本的な違いをわかりやすく解説したものが教科書の中にほしい。英語のリズムの特徴を明確に意識化できるように，リズム表記の補助を一部教科書に加える。その上で，リズム用教材での習熟活動が組織される必要があるだろう。教科書の中でこれらのことが，組織的にかつ効率よく構成されることが望ましい。

この論文では，最後に点と線分によるマザー・グースのリズム表記を試み，リズム学習教材の一つの可能性を示した。これは一例にすぎないが，このような効果的なリズム学習に焦点をしぼった教材が，さまざまな形で開発されていくことを期待する。また，まだ未完ではあるが，この論文での音声指導に限定しての教科書分析が，総合的な観点からのより充実し，より学習者のニーズに応えた教科書作成への一つのステップになることを期待している。

参考文献

浅野博・下村勇三郎・牧野勤他　1997　*New Horizon English Course 1*
東京書籍

Brown,Vernon 1970　*Improving Your Pronunciation*, Tokyo, Meirindo

江本　清弘　1980 "遠山啓氏が遺した入門期英語教育（上）（下）" p.116～123 No.2, p.125～131　No.3「教育の森」, 毎日新聞社

Flesch, Rudolf 1955　*Why Johnny can't Read*, Perennial Library, Harper & Row, Publishers

長谷川潔編　1980「入門期の英語教育：発音とつづりの同時指導」日本ブリタニカ

堀口俊一・R.C.Goris・矢田裕士他　*Total English 1*, 秀文出版

池浦貞彦監修　1996　*Sunshine English Course 1*,　開隆堂出版

窪園晴夫・荒木一夫, 溝越晴夫　1991「英語英語の発音と英詩の韻律」　英潮社

中岡　典子　1994 "強勢のメカニズムに関する日・英語の比較研究—リスニング活動との関連において"「東京立正女子短期大学紀要」第22号

1996 "日英語の文字と音声の関係に関する比較研究—入門期の学習指導改善のために"「東京立正女子短期大学紀要」第23号

中村敬・若林俊輔他　1993　*New Crown English Course 1*, 三省堂

1997　*New Crown English Course 1*, 三省堂

日本音響学界編　1996　「音のなんでも小事典」講談社

Opie Iona and Peter　1963　*The Puffin Book of Nursery Rhymes*, Puffin Books

佐々木輝雄監修　1998　*One World English Course 1*, 教育出版

Schell,E.Robert　1972　*Letters and Sounds*, Prentice-Hall

東後勝明・松野和彦他　1998　*Columbus English Course 1*, 三村図書出版

上田　明子他　1997　*Everyday English 1*, 中京出版社

The Acquisition of 'Cram' Argument Structures

Mitsuko Okuboh

0. Introduction

In Okuboh (1994, 1995), I discuss on the predicate, 'cram' the correlation on one hand and the independencies on the other hand between syntax and semantics. In particular, I argue that syntax is unpredictable from the verb's meaning, more specifically thematic relations encoded in argument structures. This in turn suggests that argument structures constitute a formal entity independent of syntactic structures. I claim an autonomous level of linguistic representation for argument structures.

In this paper, we discuss the psychological status of argument structures independent of syntactic structures from a developmental perspective, dealing with the verb, 'cram'. First of all, how do children acquire 'cram'? More specifically, how do they acquire the semantics of the alternation verb, 'cram'? In the acquisition process what do they need to acquire argument structures of the verb to be stored in the mental lexicon?

In the approach of Rappaport and Levin (1988, etc.), the emphasis on the acquisition of argument structures rather than that of syntactic structures involves the claim that argument structures are the information that specifies how a verb's arguments are encoded in the syntax--the only source that the syntax can look at.

The claim that the syntax is not reducible to the semantics, thus in principle, predicts that the acquisition of syntactic structures and that of argument structures are independent of each other. Furthermore, it is

expected that much of children's task involved in the overall acquisition of verbs is primarily set on the acquisition of the predicates' argument structures. The syntactic representations of verbs' sequences are not generated without the specification of the argument structures, in whatever grammatical mechanisms are assumed.

In the sense, the acquisition of argument structures, in general, is a prerequisite for that of the syntax of predicates, in accordance with the general claim on an emphasis on the role of meaning in language development demonstrated in a large number of developmental studies(Clark 1975, Clark and Clark 1979, etc.).

1. Argument structures and the semantics of 'cram'

Let us look at the specific semantic phenomenon of the locative verb, 'cram'.

(1) a. Mary crammed food (*into the freezer).
b. Mary crammed the freezer (with food).

(1) shows that 'cram' allows two syntactic representations for two argument structures. In terms of thematic relations, 'cram' has two kinds of variations in realizing the intrinsic arguments which the predicate possibly accompanies. In both, 'food' carries the thematic role, 'Theme', while 'freezer' does 'Goal'. 'Cram' is so called an alternation verb.

In terms of the thematic hierarchy according to a canonical scheme, "agent-patient/theme-source/location/goal", which formulates the relation between the thematic relations and the grammatical relations, (1a) is

canonical, whereas (1b) is noncanonical.

As far as the thematic roles are concerned, the two forms have similar but not identical semantic representations. There are subtle meaning differences between them in terms of the holism effect. In (1b), 'the freezer', an argument as a ground of the event of 'cramming', is affected over its entire surface of capacity as a result of 'cramming': fullness is attained. On the other hand, no such interpretation --the holistic reading is forced in (1a), where 'food', as an argument as a figure of the event being affected in a specific manner, put forced into; the freezer is not necessarily full of food.

The semantic difference is captured in the semantic structure in any theory. (Fillmore 1968, Gruber 1965, Jackendoff 1972, 1987, 1991, Grimshaw 1990, Rappaport and Levin 1988).

(2) a. [x cause [y to come to be at z]]

b. [[x cause [z to come to be in state]]
by means of [x cause [to come to be at z]]]

As far as (1a) is concerned, the form with the argument structure (2a) is unmarked, whereas the one with the argument structure (2b) is marked. Furthermore, in terms of the holistic effect, (1a) with the argument structure (2a) is unmarked, whereas (1b) with the same argument structure is marked.

The discussion of the markedness on syntactic and argument structures of (1a) involves two layers; (1a) is unmarked in terms of the thematic hierarchy ; (1a) is unmarked, whereas (1b) is marked in terms of the holistic effect represented in the argument structure (2b). In sum, it is claimed that (1a) with the figure-object is unmarked as a syntactic form in terms of the thematic hierarchy and the representation of the holistic argument structure.

The unmarkedness hypothesized for (1a) obtains a psychological reality in

adults' preference for the structure over the other, (1b), which is demonstrated by an elicited technique purely on a cognitive basis without any syntactic/ linguistic cue(Gropen et al. 1991b). It is shown that adults did not avoid uttering figure-object sentences, e.g. 'cram food into the freezer' describing holistic situation, as well as partitive.

English has an access to a variety of syntactic means for representing argument structures. Some accompanies overt morphological changes such as 'ing' for Agent. Others are implicit in the change but with a change in configurations. Alternateness found with 'cram' is one of the means in the latter, which is involved in other linguistic constructions as well such as in passive, dative construction. The phenomenon, alternateness, in principle accompanies the holistic effect found in two argument structures of 'cram', which is reasonably the case with passive and dative construction. The holistic effect, a part of the intrinsic semantic property of 'cram' has it's source in its alternateness.

The alternateness, on the other hand is not always accessible to all locative verbs in English; 'pour' and 'fill' do not allow two argument structures (and naturally two syntactic forms).

pour water into the glass
*pour the glass with water

*fill water into the glass
fill the glass with water

How do children acquire the appropriate semantics, argument structures of 'cram', an alternate verb, different from those of 'pour' and 'fill'?

In what follows, we will examine the unmarkedness hypothesized for the

syntactic,equally (2b) argument structure of (1a), 'cram food into the freezer' from the two viewpoints on argument structures. The validity of the notion of unmarkedness for (1a) and the validity of the two alternative analyses will be proved (or possibly neglected) in the developmental context. The notion predicts that i) the canonical form, (1a) will be learned earlier than the noncanonical one, and that ii) (1a) will preferred or learned earlier than (1b) for holistic expressions.

2. Acquisition of locative verbs

We start with an observation of developmental aspects of children's locative verb uses shown mainly in Bowerman (1982) and Gropen et al. (1991b), followed by examination of the insights and findings there so that we could find a general developmental properties for locative verbs in terms of thematic hierarchy and rather cognition oriented explanations.

2.1 Acquisition stages

Bowerman (1982) finds in children's spontaneous speech that the acquisition process of locative alternation verbs has two developmental stages, where the early conservative usage period precedes an onset of errors. It is reported that both her daughters correctly used verbs whose objects were locational themes(e.g., 'put', 'pour', 'spill') and locational goals (e.g. 'touch', 'cover', 'hit', 'bump')before the age of 2;0. Following this stage, between 3 and 4 years old, a lot of ungrammatical sequences are frequently found across the verbs.

Pinker(1989) furthermore finds that the sequences for the acquisition of the locative (Bowerman 1982) tend to show larger and more consistent lags between the onset of conventional forms and the onset of errors than the

sequences for the acquisition of the passive and the dative(for Ross and Mark by Gropen et al. 1989).

Unlike errors with 'pour' and 'fill' type verbs whose objects are constrained one way or the other, those with alternating verbs, such as 'bump' and 'hit', are not ungrammatical, strictly speaking (although the preposition chosen may be incorrect), because these verbs "allow" either treatment.

3;4 I bumped this [=a toy] to me.

3;8 I hitted this [=a toy] into my neck.[1]

What do the errors on children's locative verbs after correct use in an early age imply? Do the very early uses of correct forms reflect that children learn the correct lexico semantic structures of verbs from parental input? At least the emergence of incorrect uses after the initial period stands against the lexical conservatism hypothesis on language acquisition that children record which verbs appear in which argument structures and stick to those combinations.

The forms produced by children which are incorrect/ungrammatical, at the same time, say more on the nature of developmental tendency. Children, after being conservative learners of argument structures, start to apply rules productively, which implies overextension.

A series of developmental studies on verbs accompanying argument structure alternation, passive, (Pinker, Lebeaux and Frost 1987) dative(Gropen et al. 1989), causative(Gropen, Pinker and Roeper in prep.) using an elicited technique show that children are productive, willing to create new argument structures for verbs which are ungrammatical, forcing us to reject the strict conservatism. Productivity or overextension is also clearly demonstrated in the similar study on locative alternation

verbs(Gropen 1989, Gropen et al. 1991a), which will be discussed in more detail later.

2.2 Errors or overextensions--syntactic or semantic

What is the source of errors or overextensions? What do they reflect, what property is there behind the phenomenon?; if any, is it syntactic, semantic or cognitive based?

There are some possible explanations for the proposition that--- incorrect overextended forms are the product of: incorrect syntactic rule application; erroneous lexical rule (Bresnan, 1982, Pinker 1984, Rappaport and Levin 1988, Gropen 1989, Gropen et al.1991a,b) application in the semantic field involving a possibility of incorrect linking rule application[2].

A salient aspect of the development of locative form is that alternation consistently does not emerge first as well as in the case of dative(Pinker 1989) does not seem to support the first possibility of syntactic source ; children do not use freely phrase structure changing rules to the one for one argument structure which they have learned. If they do, two argument structure forms of a respective verb would appear all across verbs, which is not the case.

Two forms with figure-object and ground-object mingle each other in children's incorrect uses across different type of locative verbs, but only one form not the other as for each verb.

The syntactic roles of Theme/Figure and Location/Ground reversed[3]

3;00 I poured you, ...Yeah, with water.

5;00 I'm gonna fill some salt into the bear (shaped salt-shaker).

6;10 feel your hand to that.

4;05 I'm going to cover a screen over me.

4;09 She's gonna pinch it on my foot.

3;00 I'm going to touch it on your pants.

No grammatical pair of those is made: 'pour water on you'; 'fill the bear with some salt'; 'feel that with your hand'; 'cover myself with a screen'; 'pinch my foot with it'; 'touch your pants with it'

If young children at this stage learn syntactic operation rules as a product of a generalization of locative verb alternation based on correct data collected from parental speech, two forms either correct or incorrect for the respective verb should appear in the same size on the simple arithmetic assumption.

On the same account, it is not plausible either that children learn or overextend argument structures using lexical rules in some versions of the semantic theory (Bresnan 1982, Pinker 1984) which are applied to argument structures themselves for the new[4].

The phenomenon, productivity, another aspect of incorrect appearance of uses which could be secured by learning syntactic operations or lexical rules, is not clearly found among locative verb data. In the database in English of Adam, Eve, Sarah,and Ross and Mark, Pinker (1989) finds only 4 clear errors out of 86,000 sentences including 'pour' and 'fill' class verbs. Productive use of the locative alternation in spontaneous speech is extremely rare.

The asymmetry in the number of the forms produced for each locative verb does not support that children at the acquisition stage work on with purely mechanical rearrangement using either syntactic rules or lexical rules on the basis of correct syntactic / argument structures they have learned from the input at the preceding stage.

Then the semantic structure representing thematic relations? The only possible explanation for children's errors left now is the semantic one, which

is suggested by the asymmetry in the size and the pattern of the forms produced.

Children are known to be biased to categorize the situations they understand in one way rather than another at any given level of cognitive development. (Bowerman 1983, Clark 1975,etc.) Then what property does this categorization involve?

On the premise of argument structures as a representation of thematic relations, for the time being, the notions of thematic roles appear a plausible candidate for this categorization; how thematic relations are learned, how the concept of thematic roles emerge or are established in the acquisition course.

Children's ungrammatical data in the same period(Bowerman 1982), some of which are already referred in the above, include F and G reversed forms, either in canonical FG, or non-canonical GF. They constitute evidence against the thematic hierarchy hypothesis, which predicts in developmental context that canonical argument structures have an ontogenic superiority over non-canonical ones[5].

Thematic roles, at least in the early acquisition period, are not plausible basic semantic concepts which children exploit in their linguistic search for regularities in their language for representing the meaning of verbs.

Among the errors, we cannot find a particular bias in the emergence of object arguments in terms of thematic roles. Locational theme entities are assigned to objects for 'fill', 'cover', 'feel', 'touch', 'squeeze', 'pinch', whereas locational goal entities are for 'pour', 'spill', 'clash'. The erroneous forms do not support a particular strategy based on the thematic hierarchy hypothesis.

The fact that errors do not occur at the onset use of relevant verbs, furthermore suggests that the early verb meaning are not properly built around the basic thematic notions of cause, change and so on, but may have

been more undifferentiated schema for specific kinds of events.

The asymmetry in the number of incorrect forms for each verb, accompanying arbitrary patterns in terms of thematic roles across verb class, thus constitutes evidence against syntactic manipulation hypothesis and semantic structure hypothesis based on the primitive thematic roles.

Bowerman (1982) argues that all stages betray the application of semantic operations manipulating notions like causation, possession, motion and stage change. It is claimed that there is an important difference between having the nonlinguistic ability to interpret causal events and having the kind of relational category that underlies errors like "I pulled it unstapled".

Regarding the ontogenic relation between thematic roles and mental/cognitive interpretation , Finer and Roeper (1989), a developmental study on implicit agent in nominalizations and affix diagnostics argues that children derive thematic roles from cognitive roles when certain conditions are met[6] and that cognitive concepts are a prerequisite for the realization of thematic relations.

Bias in acquiring verb semantics and recurring errors in argument structures

The number of error types compared, forms with figure objects, e.g. "Can I fill some salt into the bear?" is bigger than those with ground objects, e.g. "I poured you with water". It is also noted that after months of assigning the role of direct object to animate beings body-part Location, as is conventional, children occasionally reallocate that role to Theme. (Bowerman 1982)

We assume that children conceive of certain abstract predicate-argument relations in terms of motion schema underlying thematic relations.

The developmental studies already referred to, using either natural or experimental technique, demonstrate that children learn 'pour' earlier than 'fill'. The fact enables us to make an assumption of a specific acquisition strategy reflecting their early lexico semantic preference; children may have overall bias to attend to manner of motion over change of end state. 'Fill' involves an additional semantic component referring to the fact that the end of the event of 'filling' should be full, whereas 'pour' implies only the manner of the action, without any reference to the end change of the action. The additional semantic component of 'fill' makes the acquisition more difficult than that of 'pour' which lacks it.

Gentner (1978) shows that children are equipped to map either kind of patient/theme onto syntactic object, suggesting a cognitive bias toward manner of causation of motion.

The sensitivity toward manner of causation of motion combined with an undersensitivity to end state is also found in Christy and Eva[7].

4;03 (Mother: "Touch your toes.")
To what? (interpreting 'toes' as F, looking now for G)
4;01 I didn't fill water up to drink it. (G omitted)
5;00 Can I fill some salt into the bear?

The tendency is also stated in an alternative way, "affectedness" strategy (Gropen, Pinker and Goldberg 1987, Gropen et al. 1991a), which implies children's sensitivity to the regularity that verbs involving moving things select as their direct objects the entity that is affected in some salient verb-specific way. In their studies above, using elicitation technique without no syntactic information or cues, children at the age range from 3-9, taught novel verbs, such as 'moop' which describe an action placing something into something like a container, produce 'container-object' locatives such as

'mooping the cloth (with marbles)'. Even 3-year-old children uttered locative verbs with the container as the direct object 78%-100% of the time.

In sum, regarding the bias in children's verb semantics, what should children learn or determine in the semantic inquiry of locative verbs?

Bowerman (1982) claims that children cannot arrive at the semantic categorization of verbs on a nonlinguistic basis, purely by observing whether they are "moving objects", and "reference-point objects" in the real-world events specified by the verbs. Children must learn the broad domain of forms used in a language to express events about transferring contents to or from containers; whether a language has a content-object construction, a container-object construction, or both; and whether such constructions admit of oblique arguments (are morphologically marked, and so on). Within the broad domain of content-container verbs, further distinctions must be learned. The knowledge will lead children to acquire 'pour', 'fill', 'cram' type verbs whose arguments are specified in terms of 'affectedness' represented either in content or container arguments.

3. Predictions on the acquisition course of 'cram' argument structures

It is a fact that no data on 'cram' sequences are available to us.

Pinker (1989) notes that among 86,000 English sentences of Adam, Eve, Sarah and Ross and Mark, there were hundreds of sentences in which verbs involving themes and goals were used with correct direct object including those in the altering class such as 'cram'.

I have seen that in children's spontaneous speech, their over-generalization errors of locative verbs are not due to treating the alternation as manipulations of phrase structures or even of purely mechanical

argument structure rearrangement; the errors, always fall within fairly well-defined semantic boundaries that betray the use of a rule mapping semantic structures, as well as in other alternations: dative, causative, passive. For the acquisition of 'cram', an altering verb, the same scenario is expected.

My observation and discussion on the facts demonstrated in a series of developmental studies on locatives in the preceding section enable us to make one prediction unplausible: as soon as one argument structure emerges, the other appears through syntactic or lexical rearrangement.

For a semantic/cognition based bias strategy to work, on the nonlinguistic level children must conceive the meaning of 'cram' in terms of the motional schema, construing its meaning as a transferring sequence accompanying 'content' and 'container'. Soon after this stage comes children's linguistic inquiry of verb semantics over the broad semantic domain of forms in English to express events about transferring contents to or from containers. Much evidence (Bowerman 1982 etc.) in English shows that at an early age, children successfully discover that 'cram' is just in the broad semantic domain, supported by mental categorization of the event. It is expected that children, arriving at their generalizations of the locative alternation pattern in English, do not have difficulties acquiring argument structures of 'cram', an altering verb. Logically, whichever argument structure children may learn, either form turns out well-formed. On 'cram' type verbs, unlike 'fill' and 'pour' type, errors or overextended form would never be available to us.

On the other hand, the discussion on the semantic biases demonstrated in children learning locative verbs (Gentner 1978, etc.) above enables us to make a prediction on ontogenic superiority between the two argument structures, i.e. which argument structure children will learn first.

Manner-over-end-state bias, implying locational theme being chosen as an object, predicts that 'cram food (into the freezer)' emerges first rather than 'cram the freezer with food'.

Gropen et al. (1991b), a study using elicited technique finds that in a purely semantic/cognitive level task to describe events with the goal of motion changing the state, without syntactic cue, even 3-year-old children select a container/goal as the direct object rather than content, the caused-to-move entity. The finding predicts that 'cram the freezer with the food' appears earlier than the other.

The two semantic tendencies or strategies found in children's acquisition course of locative verbs argument structures applied to the acquisition of 'cram', opposite predictions are made, apparently inconsistent. Is my logic is wrong or is the application of the findings to the altering verb, 'cram' not justified? Or the two tendencies or strategies justified, and functioning properly in the acquisition of 'cram', would the two syntactic (argument) structures appear one another in fact, whether in a clear-cut different developmental period reflecting ontogenic superiority between them or in a certain period simultaneously entangled each other.

Another semantic feature, "affectedness", a more general concept in the semantic theory by Gropen (1989 etc.)predicts that two forms, either Theme/content-object or Goal/container-object forms are possibly be produced by children, depending on how children perceive the sequence of the motion; the degree of the balance between the manner and the state-of-change perceived. The alternateness is a linguistic manifestation of an interpredictability between the manner in which the content moves and the change of the state that the container undergoes in which the event described is involved. Both content and container must be construed as being necessarily affected by the action. In an event of 'cramming', force is applied to the contents in opposition to resistance put up by the container. The forceful nature of the manner is intimately tied to the too-small size and resisting boundaries of the container, whereas for verbs like 'fill' and 'cover' the end-state change allows one to predict less about the nature of the

motion or vice-versa. The specific lexical nature of 'cram', attracting children's attentions more to content than to container, predicts that content is chosen as an object argument; 'cram food (into the freezer)' is expected to be preferred by young children.

In sum, the semantic manner-over-end-state bias in children demonstrated in many studies on alternation, further supported by the idiosyncratic semantic nature of the verb, 'cram', which predicts the ontogenic superiority of content-form, 'cram the food (into the freezer)' over the other,container-object form, 'cram the freezer with food', is irrelevant to a discussion on whether children really realize the holistic effect involved in the syntactic form.

As for the acquisition of the holistic effect, the context or the environment where the data of 'pour' and 'spill' produced in Bowerman (1982) is limited to a play, pretend pouring not accompanying an actual action of 'pouring water over mommy'. It can not be certain that children really realized the distinction in the different forms or whether they really perceive the degree of the change of state on cognitive level.

2;11 Eva : I poured you.
Mother : You poured me ?
Eva : Yeah, with water.[8]

On the question of how children recognize the holistic effect with locative verbs, we have a study by Gropen et al. (1991b).

They claim as follows in the general discussion on the results of the experiment [9]:

"The three experiments clearly show that children (from 3 to 9) and adults, when faced with a locative verb and no syntactic information about how to use it, show that no across-board tendency to express the cause-to-move or figure entity as the direct object. Rather, when the goal of the motion changes state, whether it be shape(Experiment 1), color (Experiment 2), or fullness (Experiment 3), speakers are more likely to select that goal as the direct object."

The detailed study of their data on young children between 3;5 and 4;10 in Experiment 3 suggests that the claim above is too strong. The below is the results of the experiment, where their task was describing events using novel manner and endstate verbs, showing likelihood of choosing figure-object and ground-object responses as the direct object of partitive and holistic verbs [10].

Object argument:	Figure	Ground
Partitive verbs		
Figure question	0.88	0.12
Ground question	0.84	0.16
Mean	0.86	0.14
Holistic verbs		
Figure question	0.81	0.19
Ground question	0.47	0.53
Mean	0.64	0.36

The mean proportion of figure responses to figure question for partitive verbs, 0.88 is higher than that of ground responses to ground question for holistic verbs, 0.53. In an opposite way, that of figure responses to ground question for partitive, 0.84 is higher than that of figure responses to ground

question for holistic verbs, 0.47. The mean proportions of the respective response type show that figure-object form is preferred than ground-object form, across the verb group. Even for holistic verbs, the mean proportion of figure responses, 0.64 is higher than that of ground responses, 0.36, which is against their claim above. The data, in general, suggest that children prefer figure-object forms to ground-object form in an early stage. The similar experiment using existing verbs, 'fill' and 'pour' shows an overall bias for young children to attend to manners over endstates: figure-object responses for 'fill' were found particularly among the youngest children around 3.

The finding above offers further evidence to children's manner-over-the-change-of-state bias in the acquisition of locative verbs in early age. I claim that the bias reasonably applies to the acquisition of an altering verb, 'cram'. The data in Bowerman (1982) on altering verbs, 'bump' and 'hit' are consistent with the prediction, which are noted here again.

3;4 I bumped this [=a toy] to me
F/Theme G/Goal

3;8 I hitted this [=a toy] into my neck.
F/Theme G/Goal

Figure or theme entities are chosen as an object, rather than Ground or goal.

As for the acquisition of the holistic effect, it is contended that children produce locative alternating 'cram' sequences in accordance with the recognition of "affectedness" of the two possible entities, contents or containers, manner or the endstate.

The cognitive development reflected in the unfolding of manner-over-

state-change bias in children's semantics of verbs, predicts that the acquisition course of 'cram' argument structures starts with 'cram food into the freezer' followed by 'cram the freezer with food'.

Independent of actual discourse contexts, children's developmental bias in their cognitive awareness of the world beginning with manner oriented attention succeeding the unfolding of awareness of the endstate supports the unmarkedness of (1a), the Theme/figure-object form, 'cram food into the freezer', which is exploited for the argument structure (2a), and succeedingly for (2b).

It should be noted again that even adults make the figure-object responses describing the holistic situation in an experiment using a novel verb(Gropen et al. 1991b), which also supports the unmarkedness of (1a), the Theme/figure-object form.

4. Conclusion

Children's semantic or cognitive bias, manner-over-end-state bias or more general "affectedness" strategy, which includes the former by its nature, thus has predicted the unmarkedness of (1a), 'cram food into the freezer' with either argument structures. The psychological reality of the unmarkedness assumed for the form is partly obtained in our predictions on 'cram' in the developmental context. To the extent that the choice of direct object is influenced by the aspect of the situation that the verb meaning specifies, the notion of "affectedness" is justified in the semantic theory. In the sense, the acquisition of argument structures is constrained by children's cognitive development.

Finally it should be also noted on a bridge over the acquisition of the two

structures, syntactic and argument structures, somehow for the complete mastery of the verb. As long as the notion of "affectedness" is justified in the acquisition of locative verbs, including the alternation verb, 'cram', we claim that it is a linking rule, as formulated in the semantic theory by Gropen(1989 etc.), that functions as a bridge between the two. Argument structures being an independent formal representation in a closed linguistic system, the elaboration of "affectedness" linking rules in the part of semantic theory will lead us to a success in the grammatical theory, solving the limitations of the semantic theory based on the list of primitive thematic roles.

My starting contention that 'the syntax is not reducible to the semantics' involves a notion of "derivativeness". The derivative syntax from the semantics has an implication in the developmental context, necessarily with the focus on the nature of linking rules. The specific question to be discussed would be; whether children use syntactic regularities deduced from verbs which they have learned as a cue in assuming meaning of verbs unlearned yet? The issue is discussed in Okuboh (in preparation), which is specifically concerned with innateness of linking rules.

Notes

1. Bowerman (1982), Table 11.3, p.338.
2. Originally in the standard theories, lexical rules are formulated to take a verb with its canonical linking pattern and substitute new grammatical relations for old ones.
3. Bowerman (1982), Table 11.3, p.338.
4. Originally in the standard theories, lexical rules are formulated to take a verb with its canonical linking pattern and substitute new grammatical relations for old ones.
5. It is also reported that canonical and noncanonical forms are acquired at the same time in Bowerman (1990), without any consistent asymmetry in acquisition order for verbs, 'fall', 'stay', and 'come' class verbs and 'have', 'get', and 'lose' verbs. Children show no tendency to like postverbal argument with themes as opposed to

goals or possessors, or to link themes rather than possessors when there is no agent. Simultaneous emergence of verb forms with contrasting mapping between thematic roles and syntactic positions is also found with dative alternation verbs.

6. What is in point, then is what the particular conditions are. In our discussion on the possible source for the bias in early children's categorization, the line of our inquiry holds without an answer to the question at hand.
7. Bowerman (1982), Table 11.3, p.338.
8. Ibid. Table 11.3, p.338.
9. Gropen et al. (1991b), p.178-179.
10. Ibid. Table 3, p.177.

References

Bowerman, M. 1982. "Reorganizational processes in lexical and syntactic development," In E. Wanner and L.R. Gleitman, (eds)., *Language Acquisition: the State of the Art.* Cambridge: Cambridge University Press.

_____ 1983. "How do children avoid constructing an overly general grammar in the absence of feedback about what is not a sentence?" *Papers and Reports on Child Language Development* 22. Stanford: Stanford University Department of Linguistics.

_____ 1990. "Mapping thematic roles onto syntactic functions: Are children helped by innate 'linking rules'? " *Linguistics* 28, 69(310), 1253-1289.

Braine, M. D. S. 1971. "On two types of models of the internalization of grammars," In D. I. Slobin, ed., *The Ontogenesis of Grammar: a Theoretical Symposium.* New York: Academic Press.

Bresnan, J. 1982. "The passive in lexical theory," In J. Bresnan (ed.), *The Mental Representation of Grammatical Relations.* Cambridge: MIT Press. 3-86.

Clark, E.V. 1975. "Knowledge, context, and strategy in the acquisition of meaning," in D. Dato(eds.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.* Washington, D.C.; Georgetown Univ. Press.

Clark, E. and H. Clark. 1979. "When nouns surface as verbs," *Language* 55, 767-811.

Fillmore, C.J. 1968. "The case for case," In E. Bach and R.J. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. New York: Rinehart and Winston. 1-90.

Finer, D and T. Roeper. 1989. "From cognition to thematic roles:the projection principle as an acquisition mechanism," In *Learnability and Linguistic Theory* Matthews, R. J. and W. Demopoilos (eds.) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 177-210.

Gentner, D. 1978. "On relational meaning:the acquisition of verb meaning," *Child Development* 49, 988-998.

Grimshaw, J. 1990. *Argument Structure*. Cambridge: MIT Press.

Gropen, J. 1989. Learning locative verbs: How universal linking rules constrain productivity. PhD diss. MIT.

Gropen, J., S. Pinker, and R. Goldberg. 1987. "Constrained productivity in the acquisition of locative forms," Paper presented in the Twelfth Annual Boston University Conference on Language Development, Oct.23-25.

Gropen, J., S. Pinker, M. Hollander, R. Goldberg and R. Wilson. 1989. "The learnability and acquisition of the dative alternation in English," *Language* 65. 203-257.

Gropen, J., S. Pinker, M. Hollander and R. Goldberg. 1991a. "Affectedness and direct objects: The role of lexical semantics in the acquisition of verb argument structures," *Cognition* 41, 1-3, 153-195.

_____ 1991b. "Syntax and semantics in the acquisition of locative verbs," *Journal of Child Language* 18,1, 115-151.

Gropen, J., S. Pinker and T. Roeper. (in prep.) "The role of directness of causation in children's productive lexical and periphrastic causatives."

Gruber, J. 1965. Studies in lexical relations. PhD diss., MIT. Reprinted; 1976, as *Lexical Structures in Syntax and Semantics*. Amsterdam: North-Holland.

Jackendoff, R. 1972. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*, Cambridge: MIT Press.

_____ 1978. "Grammar as evidence for conceptual structure," In M. Halle, J. Bresnan, and G. Miller (eds.), *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge: MIT Press.

_____ 1991. "Parts and boundaries," *Cognition*, 41, 9-45.

Okuboh, M. 1994. "'Cram' – its syntactic realization of Θ-roles," *The Journal of Tokyo Rissho Jr. College* 22, 47-57.

_____ 1995. "The syntax of 'cram'," *The Journal of Tokyo Rissho Jr. College*, 23,105-118.

_____ (in prep.) "The 'affectedness' linking rules in the theory and acquisition."

Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Cambridge: Harvard University Press.

_____ 1989. *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge: MIT Press.

Pinker, S., D.S. Lebeaux, and L.A. Frost. 1987. "Productivity and constraints in the acquisition of the passive," *Cognition* 26, 195-267.

Rappaport, M. and B. Levin. 1988. "What do you do with Θ-roles," in W. Willkins et al. (eds.) *The Syntax and Semantics 21 : Thematic Relations*. San Diego: Academic Press. 7-36.

英語〈もの〉の二分化（一）

清　水　純　子

0

英語を母国語とする人達の話したり書いたりする文はspecificで日本人のそれに相当する英語の文はgeneralなことが多いと英米人が言っているのを耳にします。言い換えると前者の文の表現は具体的で後者の文の表現は抽象的と言えます。ここで英語を母国語とする人達の文の何がどのような点で具体的なのか考察します。観察に先立ってこの文というのは何かを見てみます。Lyonsが“We can now distinguish between the sentence as something that can be uttered (i. e. as the product of a bit of) language-behaviour and the sentence as an abstract, theoretical entity in the linguist's model of the language-system. When it is necessary to distinguish terminologically between these two senses we will use text-sentence for the former and system-sentence for the latter.”［Lyons 1. ・1978・29］“...text-sentences, ...are context-dependent utterance-signals.”［Lyons 2.・1979・622］と言っているテキスト文（text-sentence）をここでは文と解釈します。Contextと言うのはFirthが言う，“According to Firth, the most important thing about language is its social function：'normal linguistic behaviour as a whole is meaningful effort, directed towards the maintenance of appropriate patterns of life.'（Firth, 1957 a：225）Every utterance occurs in a culturally determined context-of-situation；and the meaning of the utterance is the totality of its contribution to the maintenance of what Firth here refers to as the patterns of life in the society in which the speaker lives and to the affirmation of the speaker's role and personality within the society.”［Lyons

2・1979・607］のcontext-of-situation，即ち話し手の社会的及び生活的な場面である場面のコンテクストと解釈します。従ってここで言う文とはcontext-of-situationの中のtext-sentenceということになりますが，今回はこのtext-sentenceの中の一つの構成要素である，文法用語の名詞（厳密な意味で実詞。意味の観点からMarty(注1)は名辞という術語を使っています。）で表現される〈もの〉に着眼し，この英語の〈もの〉が具体的に表わされる場合の二方向からの観察即ち〈もの〉の二分化を試みることにします。

1 〈もの〉の定義

(1) 〈もの〉と〈こと〉は外界における存在と相互排他的に区分する範疇ではなく，もっぱらわれわれの認識の様式に関係した範疇ということになる。〈もの〉は〈個体〉中心的な見方から生み出されるものであるし，〈こと〉は〈全体的状況〉中心的な見方から生み出されるものである。外界の存在の中には，〈もの〉として捉えられがちな対象（例えば，歩く人間）と〈こと〉として捉えられがちな状況（例えば，春の到来）とあるが，それぞれを逆に〈こと〉（つまり，その対象を含んだ状況）または〈もの〉（つまり，状況の中からある対象を括り出す）として捉えることも可能である。日本語では〈こと〉的な捉え方が優位に立っているようであるし，反対に英語では〈もの〉的な捉え方への指向性が明らかに強い。

［池上・1981・257］

(2) 見えるか見えないかが基準で，目に見えるものは普通名詞か集合名詞かであり，目に見えないものは固有名詞，物質名詞，抽象名詞のどれかである。

［大津（上）・1993・43］

(3) 日本語の方は動作主が能動的にある心理状態になったり，動作を行なうように表現するのに対して，英語の方は，動作主のそとに何か作用を加えるものの存在を考え，それによってある事態が生じさせられるという形を

とっている。つまり主体と客体の二項対立である。

［国廣・1970・236］

(4) 英語は名詞中心である。……英語は名詞を軸にして論理を展開する。

［外山・1994・49］

(5) 英語は頭脳中心構造で，結局名詞に重点がおかれ……日本語では心臓中心構造で，結局動詞に重点が置かれるのだから，当然この二つが中心問題となる。

［樑垣・1994・185］

(6) Many grammarians use the term *noun* for this class ; but *substantive* seems preferable.

［Jespersen・1962・66］

(7) The primary ...use of nouns as regards their meaning is to express substances. ...**concrete** nouns. ...The secondary use of nouns ...is to express attributes and phenomena, ...**abstract nouns**.

［Sweet・1960・5461］

ここでの〈もの〉とは (1) の〈もの〉であり，(2) の「目に見えるもの・見えないもの」の〈もの〉であり，(3) の「そとに何か作用を加えるものの存在」の「物」，即ち外の現実の世界に実存する「物」も含み，文法用語で (4) と (5) のように名詞と呼び (6) で実詞と呼び，(7) での具象名詞と抽象名詞であり，意味の観点からMartyが名辞と言っているが，それに相当する〈もの〉，即ちOgden-Richardsの「指示されるもの[注2]」を考察の対象とします。

2 観察視点

「一つの見方では，出来事はもっぱらある行為者（Täter）に依存するものとして（つまり行為者によってひき起こされるものとして）現れる。もう一つの見方では……出来事（Geschehen）そのもの……に対して，より多くの注意が向けられる。」［池上・1981・1］とWeisgerber（1963：48）が言っている

事からもわかるように，話し手が外の事物や出来事を出来る限りありのままに正確に聞き手に伝えようとする対象志向（object-oriented）と話し手が外の事物や出来事に内的・外的に関与する話者志向（speaker-oriented）が考えられる。従ってこの両方の視点から観察する事にします。

3 〈もの〉の同一化（identification）—Who, What

英語ではwho[注3]，what，where，when，whyそしてhowが，即ち「いつ，どこで，だれが，なにを，どうやって，なんのためにしたのか（するか）」の5W1Hのすべてが重要ですが，この英語の語順からも明らかなように，英語では「だれが」というwho即ち主語と，「なにが」「なにを」「なにに」というwhatが，即ち主語と目的語[注4]が最も重要と言えます。従って二分化のwhoとwhatの，主語と目的語の英語においての重要性，即ち〈もの〉の重要性を日本語と比較しながら見て行きます。

(1) 主語と視線—人間：人間以外の〈もの〉

英語ではeye to eye contactで話す場合が多く，話し手は聞き手の目をよく見て話をし，かつ聞き手の目以外に視線が行っている場合もそれなりの文を発話するようです。

①「このバスはシカゴに行きますか。」

(a) Do you go to Chicago ?
Are you going to Chicago ?
Are you for Chicago ?

(b) Does this bus go to Chicago ?
Is this for Chicago ?

私のささやかな体験では，(a)は会話に適した程よい距離がバスの運転手と話し手の間にある場合と考えられ，話し手はバスの運転手の目をしっかり見て，Do you go to Chicago ? の表現を主に使っていました。一方，話

し手がバスの運転手の目を見ていても，バスの運転手と話し手の距離が会話距離より離れているからでしょうか，Does this bus go to Chicago？と言っていました。

②「はい，どうぞ。」

(a) A: Would you pass me the salt？

B: Here you are, Junko.

(b) A: Where's seat 10 A？

B: Can I see your boarding pass, please？

A: Here it is.

(a) では私の友人は私の目を見てHere you areと言って食卓塩を私に手渡してくれました。

(b) の機内ではスチュアデスは私の目を見ずに私に搭乗券を手渡しました。

③「なんじですか。」

(a) What time do you have？

You know the time？

Do you have the time？

Could I have the time？

(May I have the time？ イギリス人及びオーストラリア人の表現とのことです。)

(b) What's the time？

What time is it now？[注5]

アメリカのキャンパス内で，街の中のバス停で学生も大人も私の目を見て(a)のCould I have the time？を使っていました。一方腕時計を見ながら一人言でも言うような場面，又はFENで洞窟の中で夫と妻がかなり離れていて夫が妻に尋ねる場面で，(b)のWhat time is it now？が使われていました。以上①～③まで，話し手が聞き手の目をしっかり見ている場面とそうでない場面の表現の違い，即ち主語が人間か，人間以外の〈もの〉の場合の二分化をみてきました。英語では前述しましたようにeye to eye contactで話すことが多いので，話し手は聞き手の目をよく見て話す結果でもあるのではない

かと思いますが，人間が主語になることが多い次第です。次に，更に人間が主語になる場合を取り挙げます。

(2) 主語・人間

英語では人間が主語になる事が多いのは，英語社会では人間が中心で人間に関心があり人間に注意を向けるからではないかと思います。

次の①～⑥においてのように日本語では「どちら」のような場所的表現を使っていますが英語では人間が主語になっていて，英語では人間が主語となる文が好まれるということが分かります。

①「お宅はどちらですか。」Where are you living ?

②「そちらはどこにあるのでしょう。」Where are you located ?

③「あそこでは生演奏がないんでしょう。」They don't have live music, do they ?

④「友人のところで土曜日の夜パーティがあるんだ。」A friend of mine is having a party on Saturday night.

⑤「ここどこ？」Where are we now ?

⑥「人事課はどちらですか。」「(人事課は) 2階です。」Where is personnel (section) ? They're on the second floor.

次の⑦～⑨において，⑦はwhoの代りにwhat travel agent又はwhich travel agent (whatかwhichかは話し手の場面であるcontext-of-situationによる。) と言うことはできます。⑧もwhat team又はwhich teamと，⑨もwhat country又はwhich countryと言うことはできますが，英語は人間中心であるために，現在⑦～⑨のような表現でwhoを主語又は目的語として使っていると考えられます。

⑦「どこの旅行代理店から航空券を買ったのですか。」Who[注6] did you get your flight through ?

⑧「どこが高橋をとるでしょう。」Who'll take Takahashi ?

⑨「日本と一番の貿易国はどこですか。」Who is the leading trading partner with Japan ?

次の⑩～⑬のように日本語の文では「物[注7]」や抽象名詞が主語になっているところを，英語では人間が主語になっています。

⑩「(電車が) 動きますよ。」Here we go.

⑪「(電車が) 動いてるよ。」We are moving.

⑫「電話がかかってくる。」We get calls.

⑬「きみへの思いが頭の中をかけめぐってとまらないのだ。」I've been running around in circles in my mind.

以上から，英語において，人間が主語になる重要性が理解できると思います。

(3) What :「どこ」「どう」

日本語で「どこ」と使っている場合に，英語ではwhatを多くは主語として目的語（補語としても）として使っている場合が多いと思います。即ち英語では話し手がwhatで尋ねる時にはwhatで示される「なにが」「なにを」「なにに」「なに」の「なに」に相応した〈もの〉を聞き手が答えることを期待していることが分かります。

①「日本の首都はどこですか。」What's the capital of Japan ?

②「次の駅はどこですか。」What's the next station ?

③「君の車のどこかおかしんだ？」What's wrong with your car ?

④「どこを訪れましたか。」What did you visit ?

⑤「アメリカのどこへ行くの？」What part of the states are you planning to visit ?

⑥「彼女のどこがそんなにいいの？」What's so attractive about her ?

話し手はwhatで尋ねることによって，whatの内容に相応する〈もの〉を聞き手に明示することを要求していて，例えば④の質問に対し聞き手はI visited the musium. のように答えた場合，the musiumということによって，the only musium又はthe musium that you know well（後述4(2)－2）という〈もの〉が明確に聞き手によって理解されます。

次のwhatからも英語の主語としての，目的語（補語としても）としての〈もの〉の重要性を知ることができます。

⑦「どういうこと？」What do you mean？

⑧「どういう御意見ですか。」What's[注8] your opinion？

⑨「英語で『納豆』をどういうの？」What do you call "natto" in English？

⑩「橋本首相をどう思いますか。」What do you think of Prime Minister Ryutaro Hashimoto？

⑪「これどういうこと？」What's the meaning of this？

⑫「どうしてたあ？」What have you been up to？

⑦～⑫において日本語では状況的な「どう」が使われていますが，英語ではwhatが使われ，できる限り明確な〈もの〉の返答を話し手は聞き手に期待しています。⑫で聞き手は例えば，I've[注9] been tied up at work.（「仕事でてんてこまいで」）と答えたとしますと，質問のwhatの部分に相応したtied up at workで〈もの〉として「仕事」が理解されると思います。

(4) 事実（fact）の詳細

英語において，話し手が〈もの〉の同一化を正確にすることによって，聞き手が正確に〈もの〉を理解すると考えます。Hinds[注10]がactual factという表現を使っていることからもわかるように，外の世界のactual fact即ち今の，あの時の実際のありのままの事実を具体的に表現するのが英語であると思います。Plagens[注11]が「『英語の頭』では…ひとつの点に絞っていく…」と言っているように，対象物を説明する時も，対象物を正確に観察し，できる限りひとつに焦点を合わせることにより，具体的に特定化され焦点が合わされた〈もの〉との同一化がなされ，聞き手は理解しやすくなると考えます。

①「雷がおちた。」

The lightning struck my aunt's house. Her house caught fire.

The thunder fell. と日本人は言いたくなりますが，thunderはthe loud explosive noise that follows a flash of lightning［Longman Dictionary of Contemporary English］で大きな引き裂くような雷の音がおちるというのも，更にその音で火事になるというのも理解しがたく，lightningはa powerful flash of light in the sky passing from one cloud to another or

to the earth, usu. followed by thunder ［L. D. C. E.］で①の英文は物理的に真実・事実であるということが分かり，英語でlightningに焦点を合わせたのは正確で理解しやすいと言えます。

②「窓から顔を出さないでください。」

Don't put your head out of the window! out ofはfrom inside［L. D. C. E.］で窓の内側からまず外に出るのは顔ではなく頭であるのが事実で自然といえるでしょう。正確に観察の結果，焦点は顔で，②の英文は現実をありのままに正確に言語化しているといえます。

③「ジャネットが朝食をおごってくれた。」

Jeanette treated me to a cup of coffee and pancakes for breakfast.

Jeanette treated me to breakfast. という日本人が多いかもしれませんがShe is a good person. に焦点が置かれるようです。具体的に朝食に食した一つ一つを，事実をありのままに③の英文のように説明する方がわかりやすく英語らしいとのことです。

④「足がしびれた。」

My left foot has been asleep.

事実を具体的に「左足の足首から下の部分がしびれている。」と，事実を詳しく英語では説明する必要があるようです。

⑤「それについてこんな話がある。」

A legend is told about the three mountains.

［Ohta・1993・3］

英語では対象の〈もの〉に焦点を合わせ明確にその〈もの〉を判断して示さなければなりません。場面であるcontext-of-situationから「こんな話」はa legendであり「それ」はthe three mountainsと判断されtext-sentenceである⑤のような英文として表現されます。

4 〈もの〉の二分化

(1) かぞえられる〈もの〉：かぞえられない〈もの〉

Plagensが「名詞に単複の概念があることは基本的」[Plagens・1997・25]と言い，Petersenが「日本語に比べれば，英語は確かに『数』に対してくどいところもあるかもしれないが……その精密さの力も感じられる……」[Petersen・1988・43]と言っているように，単数複数概念が基本的即ち根本的で精密さも加わるという点から推測して，英語は聞き手に話し手の言いたいことをできる限り理解してもらおう（もらいたい）とするために，できる限り詳しく具体的に（specific）しかし単純（simple），明快に（clear）表現しようとする言語と思います。Cummingsは"...to attract the reader's attention."[The Sinuous Paragraph・1980・18]，Morgansは"...it is helpful to your readers..."[Paragraphs that Communicates・1990・29]，Olsherも"Specific information tells a reader more than general statements."[Words in Motion・1996・7]と言っているように読者即ち聞き手を常に意識し，話し手の言いたい事を聞き手によりよく具体的に理解してもらうために，一つの事項の二分化を英語では活用していると考えます。ところで話し手，聞き手にとって最低〈もの〉の具体化・特定化の二分化の基本が，かぞえられる〈もの〉とかぞえられない〈もの〉ということになると思います。このように二分化することにより，話し手自らも対象物を単純・明快に理解しMartyが「話手が名辞を言葉で発表すれば，彼の心の中に或表象作用が起ったことを通例表はす。ところが表象暗示辞・殊に名辞の直接の目的は，聞手の心の中に或表象を喚び起すことである。」[小林・1937・241]というように，話し手の二分化による単純・明快な表象は，聞き手にも〈もの〉の名詞（名辞）が意味するものとして，単純・明快で呼び起されやすいと考えます。このようにして，〈もの〉のかぞえられる〈もの〉とかぞえられない〈もの〉の基本的・根本的な二分化は英語では重要であると言うことができると思います。

(2)—1　特定（the）：不特定（a），不特定多数（-s）

Petersenは「『文脈』という『冠詞と数を決める環境』によるという英語の名詞は非常に多い。」[Petersen・1988・32]，「単数形か複数形かという問題は，実際の数や量よりも，『もの一つ一つとして意識する意味があるかどうか』」[Petersen・1990・49]と言い，Plagensは「数えるか数えないか（countable or uncountable）……それが状況によってコロリと変る……」[Plagens・1977・32]と言い，Petersenが「文脈」，Plagensが「状況」と言っているのはLyonsの言う場面のコンテクスト（context-of-situation）で，Martyもsituationについて「聞手は如何にして記号が推し移されて応用されてることを察し，話手の真の意義を知り得るのか。それは主として言語行動に於ける事情（立場）'situation' の助による。平たく云へば，其時々の様子や話の前後の行掛り，関聯が是である。」[小林・1937・145]と言っているように，場面のコンテクストは重要で，特に特定と不特定の場合は重要と言えます。更にPetersenの言う「意識」に関してですが，Martyは次のように言っています。「人間は意識内容を整理し，精神的なものを客観化し，抽象作用の結果を固定する手段として記号を創造した。かくの如く理性が先行したからこそ，「流れ」の如く抽象に依って得られた一般概念が「川」そのものに対する名付けの手段となることがわかる。」[小林・1937・143]及び「ドイツ語のvor-stellen，Vorstellungとは或ものを『前に置く』こと，即ち心的作用が或対象を指示することを意味する。故に表象作用には何等かの対象即ち所謂客体Objektがなければならぬ。但し比の作用と対象との関係は，表象に於て志向的intentionalではあるが，決して実在的realではない。即ち表象作用とは何等かの対象が我々の意識に現前Vergegenwärtigenすることである。」[小林・1937・231]から，簡単に言うと対象〈もの〉へ志向し，判断・情意作用の結果を意識と言うことができると思います。

ところで二分化としての特定及び不特定は，夫々旧情報の特定及び新情報の不特定ともいうことができると思います。次に二分化としての旧情報の特定及び新情報の不特定のcontext-of-situationの中で，話し手の〈もの〉への志向によって文即ちtext-sentenceの中に表われる旧情報・特定を表わす定冠詞のthe，

新情報・不特定を表わす不定冠詞のa，不特定多数を表わす複数形を紹介的に観察してみます。

①On the table　　テーブルの上に
I am growing　　小さなヤシの木を
a tiny palm tree　　飼っており
for mornings　　一人の朝のために
when I'm alone　[Salad Anniversary・1988・102]

①において「小さなヤシの木」は聞き手に新情報としてはじめて紹介される1本の木ということでa tiny palm treeは理解しやすいと思います。が「朝」がなぜ複数になっているのかということです。これは話し手がこのcontext-of-situationの中で対象〈もの〉，即ち「朝」への志向をした時に，「毎朝」という判断をしたからで，話し手は聞き手に新情報の繰り返しとしての「毎朝」を伝えたいと考えます。

②In a bamboo grove　　竹林に
I listen to cicadas　　目まいのような蝉の声
singing me dizzy　　聞きおり
Among the bamboo　　我は
I am now one more bamboo.　一本の竹　[Ibid.・77]

②において，「竹林」は新情報・不特定の「ある竹林」でa bamboo groveということになり，「蝉」は「目まいのような」から「蝉」は一匹ではなく新情報・不特定多数と言うことになり複数形のcicadasとなります。「一本の竹」がone bambooではなくone more bambooになっているのはmoreがan additional member［L. D. C. E.］という意味で使われており，話し手は目まいのような蝉の声のする竹林で，竹林にある竹に更に自分という竹が加わっているというように，即ちI am now another bamboo among the bamboo.として話し手は判断しています。Among the bamboo のthe bambooは竹の集合体と考えられ，且つこの場合のtheは後で述べますが，context-of-situationから即ちIn a bamboo groveというtext-sentenceの存在によって，話し手は聞き手に「知っているでしょう（あ

の竹林の竹)」のyou knowとも判断してtheと言っていると考えられます。

③Times[注12] of sadness go ; 迷いつつ
seasons of illusions too 時は過ぎてゆく
depart in time, 悔みつつ
showing as they pass from sight また過ぎてゆく
a shade of reddish-brown. えび茶色して [Ibid・130]

③においてTimeが複数形をとっているのは，話し手が時間の流れを数えるように意識して「いつもいつも」と判断して，いつも新情報の顔をして繰り返される「時」として，Timesとなったと考えられます。

以上のようにcontext-of-situationにおいて話し手の対象〈もの〉への志向により，話し手の意識による複数の意味は深く，今後更に考察を続けなければならないと思います。更に新情報の不特定のa及びその他も考察考究して行かなければなりません。

(2)—2 旧情報・特定theの二分化

①You know

Plagensの「定冠詞のtheは話し手と聞き手の間ですでに了解されていることがらに対してだけ使います。」[Plagens・1997・27]，及びPetersenによる「"Once upon a time there were an old man and an old woman. The old man..." ……一度そのold manがan old man who wasとして紹介されたら，語り手と聞き手の間の相互理解では，彼がthe old man (whose story is about to be told) となる。」[Petersen・1988・52]，そして松原の「話合による了解は一度話題に上った事物が再び問題にされてゐる事が，話主と聽主との間に了解されるのであるが，本例の限定は『前に話された事がなくとも，その時の環境で話されたと同様に分ってゐる事物』に關するのである。」[松原・1943・11] という，以上によるtheはcontext-of-situationの中で話し手も聞き手もすでに知っている，即ち旧情報によるtheと考えられます。旧情報いうことで，話し手は聞き手に「知っているでしょう」「分かっているでしょう」という意味でyou knowと

判断して文・text-sentenceの中でtheを使用すると考えます。

従って，主に次のようなtheがこの①に類するといえると思います。

(a) Situational[(注13)] or cataphoric reference［Quirk et al.・1985・277］

The town is very old.

例えば，You know the town is my home town. のように，話し手は聞き手がすでにその町は話し手の郷里と分かっていると判断していると考えます。

(b) Sporadic reference［Ibid. 269, 278］

take *the* bicycle, be on *the* bus, choose *the* boat

Did you hear *the ten o'clock news*?

You know the ten o'clock news. We often hear it. と話し手は判断していると考えられます。

(c) ***The*** refers back to a person or thing already mentioned and sufficiently defined :

He built a great ship for himself and his companions... ***The*** ship's name was Argo.［Onions・1965・150］

前文のcontext-of-situationからYou know the great ship. という意味のthe shipといえます。

(d) Well-known infectious diseases［Quirk et al.・279］

(*the*) *flu*, (*the*) *measles*, (*the*) *mumps*, (*the*) *chicken pox*

これらは人々がよく罹る病気で話し手も聞き手もよく知っているということが出来ます。

ところで，例えばthe fluの場合，The flu is going around in Hachioji. のように今話題になっている流感という意味の場合は，「(話題になって)知っているでしょう」のtheとして使いたい次第です。

②The only one in the world

二分化のもう一つは，話し手と聞き手の経験からの旧情報で，世界でたった一つしかないと，話し手も聞き手も判断している唯一のthe only one

を意味するtheです。

(a) *The* defines absolutely, that is, marks a person or thing as the only one so called.

The Thames, *The* Bible

The University of Oxford [Onions・1965・150]

A：How's Sabae doing ?

B：Well, I met her parents, Mr. and Mrs. Unabara, the other day.

A：You did ?

B：Yes, but I felt like a fish out of water. They didn't even talk to me. It was quite unpleasant.

.....

A：Too bad. Well there are other fish in the sea. [Toyama・1997・66]

以上のtheはthe only thing in the world, 即ち世界で一つしか存在しない〈もの〉と話し手が判断するtheと考えます。

(b) The definite article usually has individualizing force ; ... '*The* rat is larger than *the* mouse.' [Curme・1931・513]

Curmeのいう特性化したtheはThe cat will purr if it likes you. のようにネコの種類は沢山あっても，ネコ属は一つでthe only genus of the Catsと考えられます。

これ以外に体の部分名や季節名もこの部類といえます。

Mary banged herself on *the forehead.* [Quirk・1985・270]

They pulled her by *the hair.* [Ibid]

(*The*) *winter* is coming. [Ibid・278]

I visited Hongkong in the spring of 1997.

最後の文の場合は，1997の春は特別（particular）であるため，筆者にとってはthe only particular period of 1997ということになります。

(c) The 'logical' use [Quirk et al.・1985・270]

When is *the first flight* to Chicago tomorrow ?

This is *the only remaining copy.*

Of the three newspapers we have in this city, this is *the best.*

Quirkは論理上当然のtheといっていますが，当然ということは，first, only, bestによって強められているためということになります。例えば最初の文の場合は，When is the earliest flight leaving for Chicago tomorrow ?という意味で，the earliest flightはthe only early flightであるということができると思います。

(d) Unique role［Ibid.・276］

As (*the*) *chairman of the committee*, I declared this meeting closed.

He is *the* pianist of the day.［Onions・1965・151］

Onionの文では，まさにこの時代のピアニスト，ということでHe is the greatest pianist of our time. と話し手は判断していると考えられ，the greatest pianistはthe only great pianistと解釈できると思います。

以上，まず名詞が定冠詞theを伴うことにより旧情報の特定と判断され，名詞が不定冠詞のaを伴ったり，複数形の語尾-sを伴うことにより新情報の不特定と判断されるという観点での二分化を見てきました。更に旧情報・特定の場合も，話し手が聞き手に理解してもらうために「わかっているでしょう」という意味でyou knowという判断でtheを使用する場合と，「世界でたった一つ」という意味でthe only oneと判断してtheを使用する場合があるという二分化を観察しました。

二分化説は奥が深く，ここまでの考察も，現在まだ観察中でもあり不備不足は免れませんので追って追加もしてゆかなければならないと思いますが，取り敢えず今回は（2）—2までということにします。

注

1．表象作用には必ず対象がある。……目の前の「本」を知覚して是を表象する場合も単に想像して「本」を表象する場合も，常に表象作用の対象は「本」である。(1) Namen名辞（表象辞・名前）… (1) は表象を暗示するからVorstellungssuggestive表象暗示辞とも呼ばれ…。［小林・1937・39-40］

2．「指示されるもの」(referent)（Ogden-Richards 1923（　）内は筆者補足）は「臨時意義」(Paul 1880)「発展の基礎」(Dittrich 1913)「意味されるもの」(Gardiner 1932) に大体対応することを知る。是等は何れも実際の言語行動に於て話し手が聞き手に知らせんとする事物（但し最も広い意味での事物）である。而して「指示されるもの」は外界の事物出来事や心の中の事柄である。[小林・1937・95] と言う「指示されるもの」。

3．「重要なポイントは『いつ』『どこで』『だれが』『なにを』したかということです。

△The important points are "when," "where," "who," and "what."

よくいわれる「いつ」「どこで」「だれが」「なにを」したかというのは日本語の順序である。英語では人間中心の視点をとるので，このような場合はwhoで始める。

[訂正例]

The important questions (points) are "who," "what," "where," "when," and "why."

[小笠原・1997・19]

4．英語では一般にactor-actionの型の文章構成がきわめてひろく使われる。…「動作主＋他動詞＋目的語」の構文が非常によく使われるという事実は…

[安西・1996・31]

5．主語なしで英語は成立しない。…what time is it？のような英語に使われているitは一体なんなのか分からない。…アメリカの精神病院に入っているノイローゼの人の中には，この形式主語のitが何を指すのか考えすぎたことが原因であるという人がいるのだそうです。

[木村・1997・69]

また5名のinformantsが，この表現は使わないと言っていますが。

6．A：I went to the city office yesterday and I met her.

B：Who did you meet？

このwhoに関して外山は次のように言っています。「英語では語順が重要な意味をもつ…はじめにくるのは主格であるという意識がつよいために

Whom did you see yesterday ? となるべきところ，Who did you see yesterday ? …主語・主格という意識に抵抗があるので排除されることになった…」

［外山・1994・16］

7．人々はとかく「物」しか実在性を認めない傾向があり，「事」にそれ固有の存在を認める場合であっても，事はたかだか実在性に根差す派生的なものにすぎないかの様に見做しがちである。［廣松・1985・34］

8．事柄そのものをたずねているのだからwhat（何を）とするのが英語の発想。

［秋澤・1992・57］

9．英会話入門　1998　1月号

10. Hinds・1986・45

11. Plagens・1997・46

12. On dateless days　　約束のない一日を
to while away the hours　　過ごすため
I have a game ;　　一人で遊ぶ
it needs only one player.　　「待ち人ごっこ」
I call it "The Waiting Game."

［Salad Anniversary・1988・104］

この場合もdaysと複数形になっているのは，「いつも」と話し手が判断していると思います。

13. 友達の家に行って，May I use the bathroom ? という時のtheと同様に，次のようなtheも話し手と聞き手が同じcontext-of-situationに一緒にいるとか，分かりあえる共通のcontext-of-situationである場面として，カラオケの場所に話し手も聞き手も一緒にいることでyou knowと話し手は判断してthe mikeと発話し，もう一方の会話では，話し手は話題としてサモワールを先に出したことにより話し手はyou knowと判断し，聞き手はthe food, the atmosphereをサモワールの料理，サモワールの雰囲気，と理解していると考えられます。

A：Would you like to sing one for us, Billy ?

B：All right.

A：Here's the mike. What are you going to sing ?

[Toyama・1996・120]

Mike：But you put most of your life into the Samovar. And now it's gone....

Basil：You know what people talk about at Henry's ? The food ? The atmosphere ? No. They talk about how much they miss the Samovar !

[Osugi・1998・29]

最後になりましたが，東京立正女子短期大学非常勤講師のMr. Bartley及び東海大学非常勤講師のMr. Lanningのinformantsとしてのご協力に感謝申し上げます。

参考文献

秋澤　公二　1992　続アメリカ人の英語　丸善
秋澤　公二　1993　アメリカ英語の発想　丸善
荒木　博之　1980　日本語から日本人を考える　朝日新聞社
安西　徹雄　1996　英語の発想　講談社
Jespersen, O.　1962　Essentials of English Grammar　Allen & Unwin
池上　嘉彦　1977　意味論　大修館
池上　嘉彦　1981　「する」と「なる」の言語学　大修館
一色マサ子　1954　冠詞　研究社
楳垣　　実　1994　日英比較語学入門　大修館
Ullmann, S.　1969　言語と意味（池上嘉彦訳）　大修館
小笠原林樹　1997　日本人英語の語用診断辞典　研究社
大津栄一郎　1993　英語の感覚（上）・（下）　岩波新書
Onions, C.T.　1965　An Advanced English Syntax　Rontledge & Kegan Paul
Curme, G.O.　1931　Syntax　Heath & Maruzen
木村　哲也　1997　英語らしさに迫る—日本語の発想・英語の視点　研究社

国廣　哲弥　1970　意味の諸相　三省堂
国廣　哲弥　1996　日英語比較講座　第4巻　発想と表現　大修館
Quirk, R. et al.　1985　A Comprehensive Grammar of the English Language　Longman
小林智賀平　1937　マルティーの言語学　興文社
Sweet, H.　1960　New English Grammar　Oxford
外山滋比古　1994　英語の発想・日本語の発想　日本放送出版協会
中島　文雄　1910　意味論　大修館
Hinds, J.　1986　Situations vs Person Focus
廣松　渉　1985　もの・こと・言葉　勁草書房
Petersen, M.　1988　日本人の英語　岩波新書
Petersen, M.　1990　続日本人の英語　岩波新書
Plagens, J.　1997　ジャンサンの「英語の頭」をつくる本　インターメディカル
松原　秀治　1943　現代仏蘭西語における冠詞の用法　白水社
山田　雅重　1997　日本語の発想・英語の発想　丸善
Lyons, J.　1978　Semantics 1　Cambridge
Lyons, J.　1979　Semantics 2　Cambridge
Leech, J.　1977　現代意味論（安藤貞雄訳）研究社

引用文献

大杉　正明　1998　英会話　3月　日本放送出版協会
Ohta Masa　1993　Japanese Folklore in English　Additional Volume Ⅱ
Tawara Machi　1988　Salad Anniversary（Stamm, J. 訳）　河出書房新社
遠山　顕　1996　もっと英会話の素　日本放送出版協会
遠山　顕　1997　さらに英会話の素　日本放送出版協会
遠山　顕　1998　英会話入門　1月　日本放送出版協会

Teaching Speech : Cultural Implications and Methodology

Joseph Phillips

Introduction

Recently, several factors have influenced the teaching of EFL at the college and university level in Japan. The Japanese Ministry of Education has relaxed and broadened the second language requirement for a general degree, and colleges, facing declining student enrollment, are trying to provide courses that will prove more popular with students. Further, 'Internationalization' is a buzzword at faculty meetings no less than in the Japanese Diet. The result of all this is an increase in the variety of English course titles, with English teachers largely left to their own devices when it comes to course content. It was against this background that I was approached three years ago and asked to teach 'Public Speaking' to second year Japanese female junior college students.

When I was first asked to teach these courses, I began a search for an appropriate textbook. I found that existing texts were targeted either at native high school students, or multicultural non-native classrooms in the US. Unfortunately, these texts were both inappropriate in terms of language level and content. Accordingly, I began developing a syllabus targeted at my particular students.

Ideally public speaking can offer an opportunity for a consolidation of English learned to date. Second year junior college students have studied English for seven years; at junior high and highschool, and in their freshman year at college. Public speaking can form a synthesis of reading, writing, and of course, speaking skills. While this opportunity exists, it is also important to acknowledge limitations in student ability, which result from the way English is taught in schools in Japan. (I was tempted to write, 'not taught'. English classes do not begin for most Japanese until the age of twelve). Although there are exceptions, it is generally true to state that in many cases, written English is used as a testing subject for university entrance examinations. This results in reasonable vocabulary development and the ability to recognize grammatical errors and translate with a dictionary, but weak skills in composition and spoken English. When faced with the requirements of a course like the present one, most students find the task daunting and show a lack of confidence in their ability to carry it through.

Apart from the language difficulties facing these students, there are cultural factors which may pose problems, and I will discuss some of these. The first has to do with motivation. 'Public Speaking' in English has very little relevance to students' daily lives. They are interested in shopping, part-time jobs, music, boyfriends, university club activities and most of all, as second-year students, finding a job. It is a challenge for the teacher to make 'Public Speaking', a subject that is demanding of time and effort, interesting and relevant to their lives. Second, there is a cultural imperative in Japan against what we would call typical public speaking, that is, standing up in front of a group of people and arguing one's point. Japan is a society which emphasizes the group and harmony rather than the individual and contention. There is not only the unfamiliarity of being conspicuous in front

of a group of people, but also the fear of ridicule and loss of face. Moreover, rhetoric requires the construction of a logical argument and this itself is culture based. Not only do Japanese students have problems at phrase and sentence level but most of them have had no instruction on how to construct a logical argument through paragraph writing. Students are acutely aware of their limitations and there is a danger that the difficulty of the task in hand in combination with a lack of confidence will create a defeatist attitude from the start.

The following syllabus represents an attempt to address some of the above obstacles. It is an ongoing experiment; components are added and removed based on their perceived effectiveness.

Background

This syllabus was prepared to provide instruction to classes of second year junior college students aged between 18 and 20. Classes meet once a week during the school year, a total of from 24 to 27 times, depending on the occurrence of national holidays and other events. Classes are 1.5 hours in duration, thus providing a total of from 36 to 40.5 hours of class time. As part of the course requirement all students are expected to write and deliver a four-minute speech to the rest of the class. Moreover, two students in each class deliver their speeches to the whole college in a speech contest which takes place toward the end of the academic year. There are approximately 25 students in each class. All students are business majors.

Needs and Objectives

The particular English skills which these students might need in their future careers are dealt with in other classes and therefore we will limit our discussion of needs to the immediate requirements of this course. By the end of the course, students are expected to be able to deliver a four minute speech in English from memory to an audience of approximately one thousand people. The college speech contest is an important event in the school year attended by all the students, many faculty members and alumni. Although only two students from each class participate in the contest, students are not selected until just before the contest begins and therefore all students must be prepared to compete.

The broad objective of this course is to attempt to tie together all the English skills learned to date. Particular goals are as follows:

To develop analytical skills: Students should be able to recognize speech styles (formal/informal) and speech purposes (informative, entertaining and persuasive).

To develop organizational skills: Students should be able to create a logical argument which leads to a conclusion.

To develop pronunciation and intonation skills and some understanding of non-verbal communication.

Not only must these objectives be met, but the course must be made interesting and relevant to class members. Given constraints of time and the limited English language skills of the students, it is crucial that the

instructor not be too ambitious. There is a limit to what can be accomplished in forty hours of instruction. Further, the students are preoccupied with other matters and there is a danger that if the demands are too great, they will lose confidence and give up.

Japanese culture in general

Much has been written about Japanese society, it's structure and how it got to be that way. It is dangerous to make sweeping generalizations about any society, and there is some evidence that Japan is becoming more western in its outlook and attitudes, but for the purpose of our discussion, it is probably accurate to say that Japanese society is far more uniform than that of North America. This uniformity means that communication takes place in a common context and information that might require verbal communication in a Western society, can be obtained from the environment in Japan. In the terminology of Hall, Japan is a high-context society. People in high-context societies place less emphasis on verbal communication and in fact, talk less. They tend to expect others to understand that which remains unsaid, and find those who rely on verbal communication less attractive and credible.[1] It has even been suggested that Japanese role models are in fact, typically distinguished by their lack of eloquence.[2] This results in a high degree of conformity in which individual expression is seen as potentially threatening to group harmony and therefore to be avoided.

---

1 Samovar & Porter

2 Barnlund 115

Education in Japan

Societal values are reflected in the Japanese education system, where the career track begins at an early age. In few other countries do students spend as much time in school at such a young age. The first rung on the career ladder begins at kindergarten and there are even prekindergarten cram schools to ensure a child's entry into a prestigious one.[3] Course content in Japanese schools is limited by a national curriculum under which textbooks and classroom content are determined by bureaucrats in Tokyo and a teacher's freedom to go beyond this in the classroom is severely restricted. Simply put, education is viewed as the transmission of knowledge from teacher to student, there is very little opportunity for debate, nor is it encouraged. Students are expected to be able to recite a set of facts but rarely called upon to use deduction, develop a logical argument, or even state an opinion. A major objective is to make the child aware of how every act impinges on the lives of others.[4] This super-selfconsciousness makes the teaching of public speaking particularly difficult.

Rhetorical style

When Buddhism spread from India to China, Chinese scholars expressed little interest in the systems of formal logic developed in India, which were either ignored or rejected. The result is that there is no tradition of formal rhetoric in Chinese, and hence, Japanese culture. In a study of paragraph structures in different cultures, Kaplan points out that logic itself is a

---

3 Miller p.33

4 Barnlund p.115

cultural phenomenon and suggests a model of Chinese rhetorical style which is tangential and indirect, contrasting with the sequential and direct form of argument found in the Graeco-Roman tradition.[5] Kaplan did not refer directly to Japanese rhetorical style, but the description, not surprisingly, fits that which passes for rhetoric in Japan.

Kaplan's description is borne out by recent research by Watanabe, who analyzed group discussion styles of American and Japanese students. Watanabe found differences in three areas: First, Americans promptly began and ended group discussions, whereas Japanese first attempted to obtain agreement on procedural matters then after the discussion, formally announced its end. Second, Americans gave short, direct reasons for their conclusions, while the Japanese tended to take much more time and include irrelevancies and even contradictions. Finally, while making an argument in round table debate, the Americans tended to give one short, succinct argument per turn, whereas the Japanese again took longer and attempted to make conflicting arguments.

We can see an attempt on behalf of the Japanese here, to preserve harmony at all costs, to the extent that conflicting positions are argued for by the same person.
The result is of course at best, a poorly structured speech, which often results in confusion among listeners.

Language features

Final consideration must be given to the Japanese language itself.

5 Kaplan

Japanese and Chinese are the only languages remaining in the world that use an ideographic orthography. Japanese borrowed the writing system and a large body of vocabulary from China. A recent survey of modern Japanese fiction by the present author found approximately 50% of the running words of a typical modern novel to be of Chinese origin.[6] Unlike Japanese, Chinese is a tonal language and words which were distinguished tonally in China, became homophones in Japanese. This, according to one argument, led to ambiguity in Japanese speech and is the basis for the reluctance of the Japanese to speak directly.[7] This argument I find uncompelling. Language is a system of arbitrary signs and symbols that evolves over time. The very function of language is communication, and the tendency of all languages must be to evolve to constrain the development of ambiguity; in Darwinian terms, a linguistic survival of the explicit. Japanese is no exception. The degree of ambiguity assigned to the Japanese language contradicts the reality of a modern highly regulated and efficient society in which the trains always run on time. The fact is that the unique subtlety of the Japanese language, 'wabi', 'sabi', 'haragei' and all the rest of it, is largely a myth which has taken on a life of its own.[8] One is reminded of other myths: The fifty Inuit words for snow, and the lack of Hopi time adverbials come to mind.

Syllabus design

The following activities form the cultural component of the syllabus.

---

6 Phillips, 1996

7 Samovar p.234

8 For a critical analysis of this issue, see Miller.

Cross cultural activity 1: The story of Sacco and Vanzetti

As discussed above the Japanese education places stress on perfection. There is an imperative to come up with the right answer and to avoid making mistakes. Of course, it's next to impossible to create and deliver a speech in a second language without making mistakes and this results in a great fear of speaking in public.

This activity is designed to be conducted early on in the course with a view to boosting student confidence and persuading them that problems with English need not be a barrier to self expression.

Method

1. Students read the story of Sacco and Vanzetti, Italian immigrant anarchists who were executed in America in 1927 for murders which many believe they didn't commit.

2. Students read part of the final courtroom speech of Nicola Sacco, made four months before his execution and underline all the mistakes in English.

3. Students divide into small groups and discuss the questions listed at the end.

The story of Sacco and Vanzetti

Nicola Sacco, b. Apr. 22, 1891, and Bartolomeo Vanzetti, b. June 11, 1888, were the central figures of a murder case that was one of the most

controversial in the 20th century United States because of its political overtones. Italian-born anarchists (Sacco was a shoemaker, Vanzetti a fish peddler), the two men were accused of murdering the paymaster and guard of a shoe factory in South Braintree, Mass., on Apr. 15, 1920, and then escaping with the payroll of nearly $16,000. They were found guilty by a jury on July 14, 1921, and, after 6 years of motions and appeals, were electrocuted in Massachusetts on Aug. 23, 1927.

The case aroused the indignation of many who contended that the defendants had been convicted because of their political beliefs. The prosecution had relied on ballistic testimony and on conflicting testimony by the accused. In 1926 the defense attempted to reopen the case after a condemned criminal had testified that the murders had been committed by a group known as the Morelli Gang. The judge, Webster Thayer, refused to call for a new trial. After hearings before an independent investigative committee, Gov. Alvan T. Fuller of Massachusetts denied clemency. Each defendant maintained his innocence to the end.

In 1977, on the 50th anniversary of the executions, Massachusetts governor Michael Dukakis – after a review of the case – declared that "any disgrace should be forever removed from their names."

Sacco's speech[9]

'I am not an orator. It is not very familiar with me the English language, and, as my friend has told me, my comrade Vanzetti will speak more long, so I thought to give him the chance...

9 This is an edited form of the speech. Students are also provided with the full form.

I know the sentence will be between two class, the oppressed class and the rich class, and there will always be a collision between one and the other. We fraternize the people with the books, with the literature. You persecute the people, tyrannize over them, and kill them. We try the education of people always. You try to put a path between us and some other nationality that hates each other...

I forget one thing which my comrade remember me. As I said before, Judge Thayer know all my life, and he know that I never be guilty, never-not yesterday nor today nor forever.'

Discussion

a) How would you have felt if you had been in the courtroom that day?

b) Do you think anyone laughed at Sacco's English?

c) Do you think he should have used an interpreter instead?

Conclusion

It is evident that although Sacco's English is poor, he is able to eloquently express the injustice he feels, to the extent that his speech is included in a collection of speeches published by Penguin. I hope the students will be inspired by Sacco's speech, and their fear of speaking in public diminished.

Classroom activity 2: Rap karaoke

Japanese students will often state that they are too 'shy' to speak in public. This expression of 'shyness' seems to be a convenient way to express the cultural barriers to individual expression among the Japanese. Ironically, in certain formulaic situations Japanese appear to have no difficulty in performing in public. Interminable speeches at Japanese weddings come to mind. Another is Karaoke. Even the shiest Japanese have a repertoire of songs they can call upon at group outings to the local tavern.

Method

a) Students watch a video of Mr. Ice-T or some other rap artist performing.

b) Students divide into small groups and discuss the rap and the artist's gestures, guessing unfamiliar expressions.

c) Students and teacher rap along verse by verse, attempting to mimic the artist's verbal and non-verbal delivery.

d) First together, then in small groups, the students perform a karaoke version of one or two verses of the rap.

e) Volunteers perform one verse individually.

Rap was chosen for this activity for several reasons: First, it's interesting to the students on a number of levels. Second, rap is spoken rather than

sung. Third, the strong rhythmic component constrains the intonation, facilitating the practice of suprasegmental elements. Fourth, watching the video provides a model for the practice of non-verbal elements. Finally and most importantly, it's fun and interesting to do.

Conclusion

It is hoped that these activities will go some way to breaking down barriers which prevent student participation in public speaking. Qualitative feedback from graduates of the course indicates that students at least find these classes interesting. This alone makes the effort involved in developing this syllabus worthwhile. Further, an interested student is one who will perhaps be self-motivated enough to make the extra effort to excel.

References

Barnlund, D. C. *Communicative Styles of Japanese and Americans* Belmont, 1989

Crystal, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language.* Cambridge 1987

Kaplan, R. B. *Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education* Language Learning, 1967

Hall, E. T. *Beyond Culture* Garden City, 1976

Mac Arthur, B. (Ed.) *The Penguin Book of Twentieth-Century Speeches* London, 1993

Miller, R. A. *Japan's Modern Myth* New York, 1982

Phillips, J. *Etymology in Modern Japanese Fiction* Unpublished Manuscript, 1996

Samovar, L. & Porter, R. *Communication Between Cultures* Belmont, 1991

Samovar, L. & Porter, R. *Intercultural Communication* Belmont, 1991

高島平三郎の心理学研究（3）

―知･情･意の発達に関する歴史的背景の考察―

飯田宮子

前研究の要旨

前研究においては，高島平三郎（1865－1946：慶応1－昭和21）が著した心理学に関する著述，六作品（高島：1883，1884，1885，1900，1908，1926）を資料として，その中に共通して見られる精神の構成概念を検索，分析することにより，高島による精神作用の科学的研究がどのように構築されたのかを調べた。結果としては，(1) 心身二元論，(2) 知・情・意の精神三分法，(3) 覚性，悟性，理性に基づく感覚，表象，思想の発達段階という三つの構成概念があげられ，これらの概念は，高島による精神の構造を説明する重要な枠組みとなっていた。

高島は精神作用の基礎が生理作用により生じるとしながらも，体のはたらきとは別に精神のはたらきがあるとみなす心身二元論の立場を取り，精神作用を知・情・意の三分法に分け，それらが感覚段階，表象段階，思想段階を経て質的に高いレベルへと発達することを述べた。

高島による知・情・意の発達を概説すると，生理作用により生じる感覚（例．光を感じること）と単純感情（例．快－不快）という二つの精神元素を精神作用の核とし，感覚と単純感情の結合により反射や衝動という初歩的意志（行為）が生じるとした。精神作用（知・情・意）の基礎は嬰児期から幼児期に作られる。最も精神作用の核となる精神元素の一つである感覚に重きをおいて，この時期を感覚段階と称した。少年・少女期になると，外界を知覚出来るようになり，具体的な表象（観念）が生じ，観念連合の法則により記憶，想像作用が豊かになる。表象に伴って複雑感情である個人的情緒（例．恐怖，喜悦）や社会

的情緒（例．同情）が現れ，自己の目的に一致する表象を得ようとする欲望が生じてくる。表象／観念連合のはたらきに重きをおき，この時期を表象（観念）段階と称した。青年・処女期において，数多くの表象は類化作用され，統一した抽象的な概念が形成される。その結果，判断，推理などの思考が可能になる。また抽象的概念である真理，善，美などに伴う情操が発達し，思慮，選択，決定の過程を経て意志的行為が行なわれる。抽象的概念による精神のはたらきに重きをおき，この時期を思想段階と称した。

前研究においては，資料の提示ならびに結果の表示とその分析を述べるにとどまった。前研究により明らかにされた高島による精神の構造を表1.に表わし，表1.中における発達段階の詳細な時期（大正から昭和の前期に日本児童学会が定めたもの）を表2.に示す。

発達段階＼精神作用			一心三方面		
			知（知ること）	情（感じること）	意（行うこと）
児童期	嬰児期～幼児期	感覚 覚性 Sense	感覚 有機感覚 五感 高等感覚 共覚	単情 快・不快 気分 覚感的感情 単情表出	衝動(反射) 運動 本能運動 習慣運動
	少年・少女期	表象 悟性 Under-standing	知覚 錯覚 表象 記憶 想像	情緒 個人的 社会的 情緒の表出	欲望 肉体的 精神的 個人的 社会的
	青年期（以降）	思想 理性 Reason-ing	思想 類化 概念 判断 推理	情操 知的 美的 道徳的 宗教的	意志 動機 思慮 選択 決定

表１．高島による精神の構造

表２．高島（日本児童学会）による発達区分

本研究の目的

本研究は前研究の結果を考察することを目的とする。

第一に，前研究において，高島が精神構造の枠組みを説明するために用いた三つの概念，(1) 心身二元論，(2) 知・情・意の三分法，(3) 覚性，悟性，理性に基づく感覚，表象，思想の発達段階は，西洋の思想により育まれた哲学的概念であり，科学的概念ではない。これは，心の研究が19世紀以前までの長い間，哲学の範疇に属し，多くの哲学者により思弁的に，形而上学的に研究されてきたことをあらわすものである。しかし，近世16世紀以降からは徐々に自然科学の分野，特に天文学，物理学における発見は，哲学者に，心を科学的に研究するための示唆を多く与えた。前研究の資料1.「心理学の歌」(1883) そして資料3.「日本学術の歌」(1885) のなかに挙げられている学者達の名前は，近世16世紀から近代19世紀にわたり，心の科学的研究の種をまいた哲学者，天文学者，物理学者，数学者，生物学者である。そこで，高島が用いた三つの概念を理解するためには，哲学の中でこれらの概念がどのように芽生え，心理学にどのような影響を与えたのかという歴史的背景の概略を調べなければならない。本研究においては，紀元前５世紀から19世紀後半のブント心理学

に至るまでの歴史的背景を研究範囲とする。

第二に，高島が説明する精神作用の働きに関しての基本的考え方は，ブント心理学に基づいていることである。前研究で用いた資料5.『応用心理講和』(1908)，資料6.『心理学綱要』(1926) の中には，感情研究のリボー，感情と自我研究のジェームス，記憶研究のエビングハウスを始めとして当時知り得るほとんどの心理学者の説および知見を紹介しながら精神作用について説明している。しかし，高島による精神作用の基本的考え方は，精神元素（ヴントの言葉では精神要素）をもととして，高度な精神作用を説明するヴント心理学に基礎をおくものであった。前研究資料4『教育的心理学』(1900) と資料6『心理学綱要』(1926) の最後の章において，高島はヴントが精神現象を支配する原則として表わした関係法則と発達法則からなる心理法則を記し，高島の見解に基づいてこれらを説明している。

身体に生じる内的／外的刺激が生理学的に精神作用の元素をつくり，その精神元素の結合が精神複合体となり，精神複合体の連結が精神作用の働きを説明するという考え方は，心理学を哲学から独立させたと言われているウィルヘルム・ヴント (Wilhelm Wundt; 1832－1920) が著した『心理学概論』(1896) の中に見ることができる。

そこで，高島が述べる精神作用の働きを理解するためには，まずヴント心理学の概要を知らなければならない。

以上述べたような理由により本研究においては，高島が精神構造を説明するために用いた三つの概念についての歴史的背景の概略およびヴント心理学の概要という二つの事柄を調べることにより，高島が構築した精神の構造ならびに精神作用の働きについて理解することを目的とする。

方法

最初に，高島が精神構造を説明するために用いた，(1) 心身二元論，(2) 知・情・意の精神三分法，(3) 覚性，悟性，理性に基づく感覚，表象，思想の

発達段階という三つの概念に関する歴史的背景の概略を調べるために，前研究で用いたすべての資料内容を参考とするが，特に資料1.「心理学の歌」(1883)と資料2.「日本学術の歌」(1885) の中に記載された学者達に注目して，彼らの活動内容と関連させながら，それらの概念が心理学へ与えた影響について調べる。

次に，高島が精神作用を説明する基礎としたヴント心理学の概要を調べるために，前研究で用いたすべての資料内容ならびに『心理学概論』(Wundt, 1896) の訳本『ヴント氏心理学概論』(元良，中島訳，1899)，さらにその解説書である『ヴント氏の心理学概論』(中島，1901) の内容を参考としヴント心理学の概要を調べる。

最後に，哲学的概念を精神構造の枠組みに用い，ヴントの考え方を取り入れて精神作用を説明する高島心理学について検討するとともに考察する。

なお，哲学の知識に関しては，『哲学辞典』(森宏一編，1978)，心理学史の知識に関しては，"The Evolution of Psychological Theory" (Lowry, 1971) のChap.1, 2, 3, 4, 5, 6と "Pioneers of Psychology" (Fancher, 1979) のChap.1, 3, 4に記載されている内容を参考にしたことを記しておく。

考察

1．三つの哲学的概念に関する歴史的背景の概略

(1) 心身二元論 (Psychophysical dualism) についての背景

こころとはどのようなものなのか。からだとはどのようなものなのか。そしてこころとからだにはどのような関係があるのだろうか。こころとからだは，別々なものではないだろうか (心身二元論)。あるいは，別々に見えるこころとからだは，実は同一のものではないだろうか (心身一元論)。

このような疑問は紀元前五世紀の古代ギリシャ時代から哲学者が，取り組まなければならない問題であった。

・プラトン

「汝自らを知れ」という言葉を残したソクラテス（Socrates;B.C.470－399）の弟子プラトン（Platon;B.C.427－347）は，人間の魂は不滅のものであり，精神（魂）は魂のふるさとであるイデアにみたされた世界から仮のすみかとして肉体に宿ったものと考えた。イデアは，純粋に理性的な思考によって認識され，非物質的で時間・空間をこえた絶対的真実在（真理／善・形相・数）である。これに対して，感覚がとらえる経験的な現実世界はイデア世界の影（かげ）とされた。精神は感覚にうったえる経験的な世界に惑わされることなく，知的直観のみによってイデア（真理）を得ることができる。精神には理知的部分，心情的部分，欲望的部分の三つがあり，理知は頭に宿り，心情は心臓に宿り，欲望は下腹部に宿る。理知は純粋なる精神であるが，あとの二つは精神が肉体に閉じ込められていることにより生じたものであるとした。純粋なる精神である理知は真理を得るために常に，心情と欲望を制御，監督，取り締まらなければならない。プラトンは精神と肉体を二分して，精神の持つ理知的特性を尊重した。

・アリストテレス

プラトンの弟子アリストテレス（Aristoteles;B.C.382－322）は，感覚にもとづいた知覚により個々の現象から一般的なものを導きだすことにより真理が得られると考えた。この考え方は，経験にもとづく感覚的な世界を無視することにより真理が得られるとするプラトンと異なるものである。そして事物が生成されるための原因を１）質料（matter），２）形相（form），３）運動の始源，４）目的の四つとした。精神は形相であり，肉体を質料とし，精神が肉体と結合されるところに目的へ向かう運動が生じ，生活体としての有機体が実現されると考えた。精神は肉体に命を与える能力（はたらき／機能）を持つものとみなされた。アリストテレスは生物を植物，動物，人間の三種類に分け，植物の精神は栄養（成長，同化，生殖）能力があり，動物の精神は感覚能力と想像能力があり，それらの能力は快－不快の感情とともに欲求を生じさせ，結果として意志的運動能力が現われるとした。人間の精神は植物の精神と動物の精神が

持つ能力に加えてさらに，思考能力（理性）があるとした。アリストテレスは精神を生物学的に解釈することを試みた最初の人であり，精神は肉体に能力を与えるものとみなした。

中世において，精神は知的直観のみにより真理を得る事ができるとしたプラトンの考え方と精神は物質である肉体に命をあたえる力を持つというアリストテレスの考え方は，スコラ哲学（教会の教義を擁護する哲学）と結びついて，精神の崇高性をより高めた。聖アウグスチヌス（St.Augustinus;354－430）は，精神を深く内省すること（内省主義）により真理に近づくこと，神に近づくことができると考えた。聖トマス・アキナス（St.Aquinas;1225－1274）は精神のはたらきをより詳細に示し，人間のみが持つ能力である理性のはたらきにより神の存在を証明できるとした。当時の世界観は，神が定めた地球を中心にした天動説であり，コペルニクス（Nicolaus Copernicus;1473－1543）が，1543年に述べた太陽を中心とした地動説はまじめに取り上げられなかった。

・デカルト

“cogito, ergo sum”（我思う，ゆえに我あり）という有名な言葉で知られるデカルト（Rene Descartes;1596－1650）は，スコラ哲学に満足せず，あらゆる存在を疑っても疑っている自分自身の存在は疑うことができないという理由から，精神は肉体とは異なった存在であるとみなした。デカルトは，噴水職人がパイプを通る水の力を利用して，ギリシャ神話に出てくる神々の像を，生きているように動かすのを見ながら，人間の生きているからだもこのような水圧を利用した機械的な力（水圧力学）によって動いているもの（automaton／自動人形）ではないかと考えた。当時の人体解剖学的観察によると，人間の行動を支配する中心的器官は，心臓や肝臓ではなく，脳であることがわかっていた。なぜならば，脳は筋肉や感覚器官とチューブのような形をした神経というもので機械的につながっていることが知られており，そのチューブのような神経の中には，動物精気（animal spirits／ギリシャ時代の医学者ガレンの考え方）と呼ばれる流動体の物質が満たされているとされていた。デカルトは，これらの解剖学的知見と動物精気の考え方を統合し，肉体と精神が出会い，互いに影

響し合う場所を，脳の中の松果腺にあるとした。例えば，外的刺激（光）は感覚器官（目）にある動物精気の動きを興奮させ，その動きは神経を通って松果腺に伝達される。そして，その場に座する精神は動物精気の動きを知覚（明るさを察する）する。そして松果腺の動物精気が神経を通ってまぶたの筋肉へ伝達される時に，まぶたが動く（目を閉じる）という行為が生じるとした。人間のからだを機械とみなし，生理学的にそして神経学的見解にもとづいて，精神と肉体の相互作用によるはたらき（反射理論の原型）を述べたのはデカルトが最初の人である。しかしながら，人間のみにみられる高度な精神のはたらきである理性（思考）について，デカルトは“我思う”という言葉が示すように，意識にあり，肉体とは独立した，神から与えられた，または生得的なものであるとした。

・ホッブス

ホッブス（Tomas Hobbes;1588－1679）は，人間のみに与えられた最も高度な精神のはたらきである理性（思考）を，デカルトとは異なった考え方で捉えた。ホッブスによると，すべての事物は外界を源とし，それらの事物は感覚器を通して主観的に知覚されることにより認識される。この主観的に知覚し，認識する力をホッブスは，デカルトが述べる理性とみなした。知覚された外的事物は，脳の中にある何か内的な物質に，ある運動（motion）を生じさせると仮定し，その運動を精神活動（mental activity）と呼んだ。そして，その精神活動はアリストテレスが記憶を説明する時に用いた連合の法則によりはたらくとした。脳中の運動である精神活動は，接近（時間的に接近），類似（似ている），対比（反対）しているものに対して，強く結びつき活発にはたらく特徴があるとした。ホッブスはこの精神活動を認識，想像，記憶などの説明として用いた。さらに外的事物により引き起こされた脳中の運動は，単に脳のなかに留まるばかりでなく，心臓にも進み，快楽（満足，安心，喜び）を与える対象に対しては，心臓のまわりにあると仮定されていた生気の動き（生命力，vitality）を強める役割を果たすが，不快（痛み，憎しみ）を与える対象に対しては，生気の動き（vitality）を弱める役割を果たすものと考えた。この考

え方は，今日動機づけと呼ばれるものの原型である。

デカルトとホッブスの考え方に影響を与えたのは，生理学者ハーベイ（William Harvey；1578－1657）による血液循環の発見（心臓と血液運動の関係），そして物理学者，天文学者であるガリレイ（Galileo Galilei；1564－1642）による振り子の等時性，落体の実験，木星の衛星，土星の環，月面の凸凹，太陽の黒点などの一連の発見がコペルニクスの地動説に確証を与えたことである。これらの発見は自然科学に基づいて，心を生理学的に，そして物理的概念を用いて説明しようとする思想を生み出したのである。

・ロック

物理学者ニュートン（Issac Newton；1643－1727）による考え方（物質の究極的成分は物質的実在物ではなく観念的な構造物であること，物質的現象としてみられる運動は引き合いそしてはね返し合う力により，遠くから伝えられたものであることなど）は，ロック（John Locke；1632－1704）に，心理学的経験主義と呼ばれる精神機構（mental mechanism）を打ち出させた。ロックは“Tabula rasa”（白紙のこころ）という言葉で知られるように，人間の心は最初白紙の状態であるが，経験によりあらゆる知識を得，神から与えられた特別な理性のようなものは無いとした。精神を形成しているのは観念（idea）の集り／構造物であり，観念は感覚により生じるものとした。ロックは観念を二つの種類に分けた。一つの種類は知覚に関係するもので，第一次的観念と第二次的観念である。第一次的観念は物質（matter）や動き（motion）の性質を持ち，外的に知覚可能な対象物である固体，形，数，動きなどを意味し，第二次的観念は質（quality）的性質を持ち，内的に知覚される色，音，香り，味，熱などを意味する。もう一つの種類は，ロックが神から与えられた理性／生得的観念を否定し心理学的経験主義をより組織的に説明するために用いた単純観念と複合観念である。単純観念は経験から直接的に生じた観念であり，複合観念は単純観念が混ぜ合わさって作られたことにより，経験から間接的に生じた観念（例えば時間，空間，数など）である，複合観念は単純観念の合成物ということになる。単純観念がどのように混ぜ合わされ複合観念となるかとい

う方法について，ロックはアリストテレスとホッブスが述べた連合の法則を，観念の連合（association of ideas）という言葉で表わした。そして複合観念は人間のみが持つ高度な精神である理性（認識）のはたらきを説明するものであるとしたのである。

・カント

ロック以後，経験を通して得られる感覚によって観念が作られ，観念と観念の連合により人間の精神が形成されるという考え方は，バークリー（George Berkeley；1685－1753），ヒューム（David Hume；1711－1776），ハートリー（David Hartley；1705－1757），ミル（James Mill；1773－1836）ベイン（Alexander Bain；1818－1903）に受け継がれていった。

しかし，ドイツの哲学者カント（Immanuel Kant；1724－1804）は心理学的経験主義による精神機構の説明に反対意見を述べたのである。心理学的経験主義の考え方によると，"すべての知識は経験から生じる"という。第一に，経験は知識を得るためには必要不可欠な条件である。従って，経験がないということは，知識がないということを意味するが，カントはさらに，知識を得るために，経験は必要不可欠な条件（neccessary condition）であるばかりでなく，かつ充分な条件（sufficient condition）でなければならないと述べた。カントは，経験は知識を得るための必要条件であるけれども，必ずしも知識を得るための充分な条件ではないと考えたのである。なぜならば，知識というのは，ただ単に私達が経験を通して受動的に得られるものではなく，私達が所有する心身の機能を充分に能動的に働かせる条件のもとで得られるからである。カントによると現実（reality）の世界には二つの領域があるとした。一つは，完全にこころの中にある世界であり，もう一つは完全に外にある世界である。カントは，外界にある事物そのものがありのままに存在する世界を本体界（noumental world）と呼び，人間はこの世界をありのままに直接的にけっして知ることは出来ないと考えた。しかしその世界は，人間の所有するこころの機能により変換されて内なる世界として存在する現象界（phenomenal world）となって認識されることができるとした。人間が実際に経験するものというの

は，事物それ自体の客観的現実ではなく，本体界と出会った能動的なこころが創り出した現象界なのである。こころは単に受動的に外的現実を写し出すものではなく，むしろ能動的に現象的現実を生み出すものであるとした。カントによると，こころはある特別な規則に従って現象を創り出す生得性を持つとした。この生得性により，すべての経験は時間と空間の中に位置づけられ，そして質，量，関係，形式などによるカテゴリーのなかに構成されるのである。それらカテゴリーの中の量的カテゴリーの中には数学的原理があり，関係的カテゴリーの中には，因果関係（原因と結果の関係）の概念がある。人間は，時間と空間の中で数学的法則と因果の法則に従いながら，世界を構成せざるおえないものであるとした。人間の経験は生得的なこころのカテゴリーを通してすでに濾過されているものであり，それは外的世界を写し出す生得的なこころの機能によるものであると述べたのである。

当時19世紀のはじめ，生理学者達はニュートンが唱えた物理学的原理が，物質としての肉体の中で同じようにはたらき，その働きかけにより体に生命（vital）の力が与えられているのではないかと考えていた。その生命の力は，物質的実体で捉えられないくらいの微小な数理的単位のものとして肉体の中に存在し，それらが遠くから，引き付け合ったり，はね返しあったりする化学的力により生じるのではないかと考えられていた。そして化学者ベリツェリウス（J.J.Berzelius；1779－1848）は，生命の現象をひきおこす原因が神経組織の中にあるだろうことを指摘した（1813）。その後，神経活動は電気的性質をもっていること，神経は単一方向に進むこと，神経組織には末梢神経（感覚神経および運動神経）と中枢神経があること，神経組織は神経活動を導く案内人としてのはたらきを持つことなどが明らかにされていった。神経組織についての研究が盛んに行なわれ始めた時期と，時を同時にしてカントが述べた生得的なこころの機能に関する考え方は生理学者に精神のはたらきを生理学的に研究する道を示したのである。

外的世界（本体界）の刺激は濾過装置（カントがこころの機能と呼んだもの）を通ってどのように内的世界（現象界）に届くのか。外的世界の刺激は感覚を生じさせるが，人間がもつ感覚（感覚器官含む）はどのようにはたらくのか。

感覚と神経にはどのような関係があるのか。感覚は神経を通ってどのように脳に伝達されるのか。感覚されたものはどのように知覚されるのかなどという疑問が次々に提示された。

・ヘルムホルツ

まず最初に，この疑問を解く突破口をひらいたのは，ドイツの生理学者ミューラー（Johannes Muller；1801－1858）による「特殊神経エネルギー説」である。この説によると，感覚は，外界の事物がそのまま写し出されたものでなく，外界の刺激が生じさせる神経興奮の結果として間接的に生み出されたものであり，視覚，聴覚，味覚，臭覚，触覚などそれぞれの感覚神経の性質はそれぞれ異なった固有の性質，エネルギーを持っていることが示された。さらに，ミューラーの弟子ヘルムホルツ（Herman Helmholtz；1821－1894）は，視覚（ヤングーヘルムホルツの三色説），聴覚（共鳴説）のしくみ，そして神経の刺激伝達速度の測定などにより，感覚と神経についての関係を明らかにしていった。さらにヘルムホルツは“力の保存について”という論文の中で，一つの物理的組織の中での量的エネルギーは，減ることもなく，ふえることもなく，一定の（不変の）量のままで，質的に異なるものに変換されることができると述べた。この考え方は有機体としての人間にもあてはめられた。生きている人間は，外界から二つの手段によりエネルギーを受け取っている。一つは消化された物質（食物）の新陳代謝により得られるエネルギーであるが，もう一つは感覚器官の刺激により得られるエネルギーである。ここでは感覚器官に刺激を与える外的なエネルギーについてのみ述べる。例えば視覚の場合は光という化学的エネルギーが感覚器官を興奮させる。そしてその化学的エネルギーは電気的エネルギーの衝撃（impulse）へと変換されて，末梢－感覚神経組織を経て中枢神経（脳）に行き，末梢－運動神経組織の中へと出て行く。そして最後に，電気的エネルギーは力学的エネルギー（例．目を閉じるという行為）へと変換されて，放出されるのである。光という化学的エネルギーは，電気的エネルギーへ，そして力学的エネルギーへとエネルギーの質を変換されるが，エネルギーの量は一定のままであると考えられたのである。この考え方はその後，実験

心理学の立脚地となる精神物理学という新しい学問領域を導くものとなるのである。

さらに，感覚がどのように知覚されるのかというプロセスについての問題が生理学者により提起された。外的エネルギーは，数多くの分離した感覚受容体からなる感覚器に興奮を与え，神経的エネルギーへと変換され，各々の感覚受容体ごとの神経組織を通って，小さな点が集まって作られるモザイクの様な興奮が感覚ごとに定められた脳の部分に送られることになる。しかしそこに写し出されているものは，私達が知覚する外的世界ではない。なぜならばそこには，空間（奥行き）というものがないからである。人間がどのように空間を知覚するのかという問題については，ウェーバー（Ernest Heinrich Weber；1795－1878）による感覚圏説，ロッツエ（Rudolph hermann Lotze；1817－1881）による局所徴験説，ヘーリング（Karl Ewald Konstantin Hering；1834－1918）による空間知覚説，そしてヘルムホルツによる無意識的推論説などが唱えられた。こころのはたらきを説明する第一歩は感覚研究から始まり，その研究は物理学的概念を肉体のはたらきに取り入れた生理学者達によって行なわれたのである。そこでは，こころとからだを異なるものと見なす心身二元論ではなく，むしろこころとからだは共に影響し合うものとみる心身平行論に基づいたものであった。

・フェヒナー

物理学者フェヒナー（Gustav Theodor Fechner；1801－1887）は，こころとからだはお互いに関係しあっている一つのまとまった有機体であるとみなした。こころは人間を内なる観点から見たものであり，からだは人間を外からの観点から見たものであるとした。こころとからだは，人間という実在を内と外という二通りの見方によって得られたものであり，心身平行論の立場をとった。実際，こころとからだは質的に異なるが，量（エネルギー量）的には同一のものであると考えたのである。この考え方は，前述した，生理学者ヘルムホルツの“力の保存について”という論文から手がかりを得たものとされている。そこで，フェヒナーはこころとからだの関係を量的に調べることを始めた。から

だの内にあるこころは，からだの外にある外的刺激をどのように感じるのか。内的な感覚と外的な刺激の関係はフェヒナーの法則（人が感じる感覚の大きさは刺激の強さの対数に比例して増大するという法則）として知られ，ここに，こころを物理学に基づき数量化して表わす精神物理学が誕生することになる。精神物理学は人が感じる感覚の弁別閾測定の実験ならびに精神のはたらきを数理式として表わすことをはじめて可能にしたものであり，フェヒナーは実験心理学の祖と見なされている。

・ブント

その後1870年ドイツ，ライプチッヒ大学に世界で初めての心理学実験室がブント（Wilhelm Wundt；1832－1920）により設立された。ブント心理学についての概略は後ほど述べるが，ブントは心理学の研究対象を内的な精神過程である意識（表象／観念）のみに限定した。意識は内観という方法（厳密な自己観察法）により，感覚と単純感情という精神要素に分析され，それらの要素がどのように結合されて精神のはたらきとして現われるのかを調べたのである。ブントは，ヘルムホルツによる感覚研究，そしてフェヒナーによる精神物理学研究を自らの心理学において精神作用の基礎となる感覚と単純感情の説明に取り入れながらも，精神には創造的総合の原理（統覚）がはたらくことにより精神のエネルギーは増え続けるとし，内的存在としての精神と外的存在としての身体という二者の存在を認める心身二元論の立場をとったのである。これは，ヘルムホルツやフェヒナーの研究を支えてきた自然科学に基づく心身平行論の考え方，すなわちこころとからだを同一実体のニ側面と見なす前提を否定することを意味し，ブントは自然科学に対して精神科学という新たな学問分野を打ち建て，精神生活の所産である法律学，政治学，経済学，社会学，歴史学，宗教学，芸術などの根本となる学問が，精神のはたらきを調べる心理学であるとした。ここに，心理学は自然科学的アプローチから離れて，今までにない精神科学という名のもとに複雑な発展をせざるおえない出発をすることになるのである。（以下次号に続く）

〈訂正とお詫び〉

高島平三郎の心理学研究（1）－雑誌「児童研究」を通して見る明治後期における日本心理学の概観－（東京立正女子短期大学紀要第23号，1996）に記載された内容の一部を以下のように訂正する。

p.184，16行目　梶尾 → 堀尾

p.176，18行目（第6巻1号）→（第6巻3号）

p.175，24行目（精神物理学の祖）を削除

p.172，3行目（第2巻3号）→（第2巻1号）

p.171，6行目（第4巻1号）→（第4巻2号）

p.170，26行目（10号p22－23）→（10号p32－33）

〈付記〉

前号「総目録」p.13所蔵，「高島平三郎の心理学研究（1）」の副題を〈―雑誌「児童研究」を通して見る明治後期における日本心理学の概観―〉に訂正します。

グラフの巡回彩色と d-対角彩色

遠藤敏喜*

概要

4色問題に代表されるグラフの頂点彩色の研究は様々な形で発展してきている．本稿の目的は，その中から巡回彩色や d-対角彩色に関して，これまでに明らかにされていることや残された問題をサーベイすることにある．

1 地図の色分けの問題とグラフの彩色

小学校の時に誰もがやったように，日本地図（白地図）の各都道府県を色鉛筆で着分けするというシチュエーションを考えよう．ただし，色を塗ることで都道府県を区別するという自然な目的のため，ふたつの都道府県が共通の境界線を持つときはそれらを異なる色で着色しなければいけないものとする．この時，最低何色あれば日本地図の色分けができるであろうか？

実はどのような地図も4色あれば上のような色分けが可能であることが判っている．文献［AN］によると，昔の地図作製業者がこのような事実に精通していたというわけではなく，数学者によってこの事実が見つけられ，かつ証明が考えられてきたようである．この問題はつい最近まで一世紀以上に渡って証明がつかず，**四色予想**（Four Color Conjecture）として多くの数学者や数学愛好家を引きつけていた．

四色予想を数学的に定式化するために，地図から次のようにして**グラフ**（graph）を構成する．先ず，地図の各都道府県の中央部に頂点を配置する．次に，地図のふたつの都道府県が共通の境界線を持つときに，対応する頂点を辺で結ぶ（図1.1参照）．こうしてで出来上がった図形がグラフである．地図の

* E-mail: toshi2@mn.waseda.ac.jp

色分けは，隣接する頂点が異なる色となるように，グラフの頂点を色分けすることと同値である．

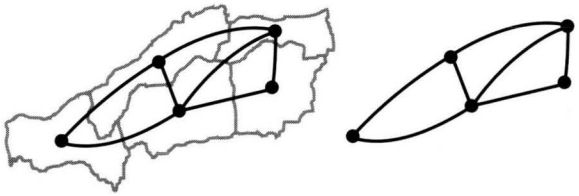

図1.1：地図とそのグラフ

本稿で説明しないグラフに関する用語・記号については，例えば文献［AN］を参照されたい．

一般に，グラフGの頂点を，どのふたつの隣接する頂点も異なる色となるように色分けすることを，Gの**頂点彩色**（vertex coloring）という．Gの頂点彩色に必要な色の最小数を G の**彩色数**（chromatic number）と呼び，$\chi(G)$ と表す．

平面に開2胞体埋め込みされたグラフを**平面グラフ**（plane graph）という．四色予想は，任意の平面グラフ G に対して $\chi(G)\leq 4$ が成り立つという予想であると言い換えることができる．この四色予想は，Appel-Haken による論文［AP1］［AP2］［AP3］で解決をむかえ，今日では**四色定理**（Four Color Theorem）と呼ばれている（実際にはコンピューターの専門家 Koch の協力を得ているので，著者を Appel-Haken-Koch と引用する場合が多い）．

定理1.1（四色定理）．任意の平面グラフGに対して $\chi(G)\leq 4$ である．　//

四色定理の証明は極端に長く，おびただしい量の計算がコンピューターによって処理されている．実際，計算にはおよそ1200時間が費やされている．四色定理はその証明の中枢をコンピューターに委ねているという点が特徴的であり，その特異さから，いまだに一部の数学者には証明として認められていない．

四色定理にまつわる歴史的経緯などは，文献［Hi］を参照されたい．尚，最近 Robertson-Sanders-Seymour-Thomas は，論文［RSST］で四色定理の計算部分の簡略化に成功している．この情報は，インターネット http://www.math.gatech.edu/~thomas/FC/fourcolor.html でも参照できる．

数学の歴史は，定理の拡張の歴史であるとも言える．ここで，四色定理のひとつの興味深い拡張を紹介しよう．

四色定理は，平面に埋め込まれたグラフの頂点彩色に関する定理であるが，数学では，平面というのは数多く存在する曲面のひとつに過ぎない．話を連結閉曲面に限定すると，すべての曲面は，球面にいくつかのハンドルを付加したものと，球面にいくつかのメビウスの帯を付加したもののいずれかに（位相同型の範疇で）分類できることが知られている．前者は**向き付け可能な曲面**，後者は**向き付け不可能な曲面**と呼ばれる．本稿では，球面にハンドルを g 個（$g\geq 0$）付加して得られる向き付け可能な曲面を Σ_g と表し，球面にメビウスの帯を k 個（$k\geq 1$）付加して得られる向き付け不可能な曲面を $\tilde{\Sigma}_k$ と表すことにする．このあたりの詳細は，例えば文献［GT］を参照されたい．

さて，そういった曲面に開2胞体埋め込みされたグラフの頂点彩色には何色必要であろうか？これは数学におけるトポロジーの観点から，ごく自然な問いである．

与えられた曲面 Σ に対して，Σ 上の全てのグラフの彩色数の最大値を Σ の**彩色数**（chromatic number）と呼び，$\chi(\Sigma)$ と表す．四色定理は $\chi(\Sigma_0)=4$ であることを述べている．驚くべき事に，球面以外の曲面の彩色数は，四色定理以前にすべて決定している．Heawood は，論文［He］において，$\chi(\Sigma_1)=7$ すなわちトーラスの彩色数が7であることを示した．さらに Heawood は，すべての $g>0$ に対して $\chi(\Sigma_g)=\left\lfloor (7+\sqrt{1+48g})/2 \right\rfloor$ が成り立つことを証明したと思いこんでいたが，後年になって，実際は上界すなわち $\chi(\Sigma_g)\leq\left\lfloor (7+\sqrt{1+48g})/2 \right\rfloor$ しか証明していないことが指摘された．その後 Ringel-Young が論文［RY］で，下界も証明した．この定理は Heawood の**地図色分け定理**（Heawood's Map Color Theorem）と呼ばれている．

定理1.2（Heawood の地図色分け定理）．球面以外の向き付け可能な曲面の彩色数は

$$\chi(\Sigma_g)=\left\lfloor\frac{7+\sqrt{1+48g}}{2}\right\rfloor$$

であり，向き付け不可能な曲面の彩色数は，$k\neq 2$ に対しては

$$\chi(\bar{\Sigma}_k)=\left\lfloor\frac{7+\sqrt{1+24k}}{2}\right\rfloor$$

であり，$\chi(\bar{\Sigma}_2)=6$ である．

かくして，地図の色分け問題から派生したグラフの頂点彩色の研究は，美しい定理をもってひとつの終焉をむかえたわけであるが，Jensen-Toft の著書［JT］にも書かれているように，その後思いがけない方向に様々な形で進展している．本稿では，その中から，グラフの巡回彩色に関する一連の研究をまとめてみる．また最近 Hornik-Jendrol により導入された，巡回彩色を包括する d-対角彩色の概念にも触れ，その進展も述べる．続く第 2 章で巡回彩色について述べ，第 3 章で d-対角彩色について述べる．

2 グラフの巡回彩色

2.1 平面グラフの巡回彩色

Ore-Plummer は，1969年の論文［OP］のなかで，地図の色分けにおいて，ふたつの国の境界が点であるときも異なる色で塗るとしたら何色必要であるかを考えている．グラフの言葉による定義は次のようになる．

平面グラフ G に対して，同一の面に接続する頂点はすべて異なる色であるような頂点彩色を，G の**巡回彩色**（cyclic coloring）と呼ぶ．G が n 色で巡回彩色可能であるような n の最小値を G の**巡回彩色数**（cyclic chromatic number）と呼び，$\chi_0(G)$ と表す．

巡回彩色数は明らかにそのグラフの最大面のサイズに依存するが，Ore-Plummer は，論文［OP］において，次のことを示している．

定理2.1.1（Ore-Plummer［OP］）．任意の平面グラフ G に対して，その最大面のサイズを Δ とすると，

$$\chi_0(G)\leq 2\Delta$$

である． //

Borodin は，論文［B1］と［B2］において，定理2.1.1の結果を改良している．

定理2.1.2（Borodin［B1］）．平面グラフ G に対して，その最大面のサイズが $\Delta\geq 8$ ならば，

$$\chi_0(G)\leq 2\Delta-3$$

である．また，

$\Delta\leq 5$ ならば $\chi_0(G)\leq 9$，$\Delta\leq 6$ ならば $\chi_0(G)\leq 11$，$\Delta\leq 7$ ならば $\chi_0(G)\leq 12$

である． //

定理2.1.3（Borodin［B2］）．平面グラフ G に対して，その最大面のサイズが $\Delta\leq 4$ ならば，

$$\chi_0(G)\leq 6$$

である． //

最近，Borodin-Sanders-Zhao は，論文［BSZ］において，さらに良い上界を得た．

定理2.1.4（Borodin-Sanders-Zhao［BSZ］）．平面グラフ G に対して，その最大面のサイズを Δ とすると，

$$\chi_0(G)\leq \frac{9}{5}\Delta$$

である．特に，

$\Delta\leq 5$ ならば $\chi_0(G)\leq 8$，$\Delta\leq 6$ ならば $\chi_0(G)\leq 10$

である． //

一方，巡回彩色数の下界に関しては，Ore-Plummer が論文［OP］のなかで，最大面サイズ Δ に対して $\left\lfloor\frac{3}{2}\Delta\right\rfloor$ 色必要な例を構成している．図2.1 がその例で

ある．ふたつの三角形を，長さがそれぞれ$\left\lfloor\frac{\Delta}{2}-1\right\rfloor$, $\left\lfloor\frac{\Delta}{2}-1\right\rfloor$, $\left\lceil\frac{\Delta}{2}-1\right\rceil$の道で結んで得られるグラフである（$\lfloor x\rfloor$と$\lceil x\rceil$は，それぞれ$x$以下の最大の整数と$x$以上の最小の整数を表す記号で，本稿を通じて用いる）．

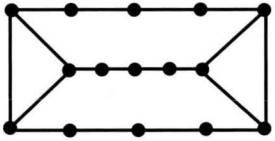

図2.1：巡回彩色数$\lfloor\frac{2}{3}\Delta\rfloor$の平面グラフ

平面グラフの巡回彩色数に関しては，次が予想されている．

予想2.1.5. 平面グラフGに対して，その最大面のサイズをΔとすると，

$$\chi_0(G)\leq\frac{3}{2}\Delta$$

である． //

筆者は，論文［E1］において，最大面のサイズの小さい平面グラフに対して予想2.1.5が正しいことを証明している．

定理2.1.6（Endo［E1］）．平面グラフGに対して，その最大面のサイズをΔとすると，

$$\Delta\leq 6 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq 9,$$
$$\Delta\leq 7 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq 10,$$
$$\Delta\leq 8 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq 12$$

である． //

$\Delta=5$と$\Delta\geq 9$の場合，予想2.1.5は未解決である．

2.2 3-連結平面グラフの巡回彩色

図2.1のグラフは，$\Delta\geq 5$の場合3-連結とはならないことに注意しよう．実

は，グラフを3-連結グラフに制限した場合，最大面サイズΔに対して，巡回彩色数が$\left\lfloor \frac{3}{2}\Delta \right\rfloor$である例は見つかっていない．Plummer-Toft は，論文［PT］において，次を示している．

定理2.2.1（Plummer-Toft［PT］）．3-連結平面グラフ G に対して，その最大面のサイズをΔとすると，

$$\chi_0(G)\leq\Delta+9$$

である．特に，

$$\Delta\geq 14 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq\Delta+9,$$
$$\Delta\geq 15 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq\Delta+7,$$
$$\Delta\geq 18 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq\Delta+6,$$
$$\Delta\geq 24 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq\Delta+5,$$
$$\Delta\geq 42 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq\Delta+4$$

である． //

Borodin は，定理2.2.1 の評価も良くしている．

定理2.2.2（Borodin［B3］）．3-連結平面グラフ G に対して，その最大面のサイズをΔとすると，

$$\Delta\leq 16 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq 21,$$
$$\Delta\geq 17 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq\Delta+5,$$
$$\Delta\geq 19 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq\Delta+4,$$
$$\Delta\geq 24 \text{ ならば } \chi_0(G)\leq\Delta+3,$$

である． //

最近 Borodin-Woodall は，論文［BW］において，次の定理を得ている．

定理2.2.3（Borodin-Woodall［BW］）．3-連結平面グラフ G に対して，その最大面のサイズをΔとするとき，$\Delta\geq 61$ ならば，

$$\chi_0(G)\leq\Delta+2$$

である． //

一方，3-連結平面グラフの巡回彩色数の下界に関しては，図2.2 が最大面サイズΔに対して（Δ+2）色必要な例を与える．ただし，これはΔ=3 の場合であり，Δ≥5 に対しては（Δ+2）色必要な例は見つかっていない．

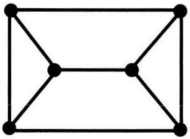

図2.2：巡回彩色数（Δ+2）の 3-連結平面グラフ

予想2.2.4. 3-連結平面グラフ G に対して，その最大面のサイズをΔとすると，

$$\chi_0(G)\leq\Delta+2$$

である． //

5≤Δ≤60 の場合，予想 2.2.4 は未解決である．

さて，もうひとつ興味深い考察を紹介しよう．上で述べたように，Δ≥5 で巡回彩色に（Δ+2）色必要な例は見つかっていない．Borodin-Woodall は，論文［BW］において，次の定理も発表している．

定理2.2.5（Borodin-Woodall［BW］）．3-連結平面グラフ G に対して，その最大面のサイズをΔとするとき，Δ≥122 ならば，

$$\chi_0(G)\leq\Delta+1$$

である． //

上の定理のΔの条件は，最近次のように改良されている．

定理2.2.6（Enomoto［E］）．3-連結平面グラフ G に対して，その最大面のサイズをΔとするとき，Δ≥60 ならば，

$$\chi_0(G)\leq\Delta+1$$

である． //

予想2.2.7. 3-連結平面グラフ G に対して，その最大面のサイズを Δ とするとき，$\Delta \geq 5$ ならば，

$$\chi_0(G) \leq \Delta + 1$$

である． //

予想2.2.7 も未解決である．尚，車輪グラフ W_Δ を考えることにより，予想2.2.7 の不等式の左辺を Δ とすることはできないことがわかる．

2.3 非平面グラフの巡回彩色

前節では，平面グラフの巡回彩色数に関して，一連の結果を概観した．本節では，一般の曲面に開2胞体埋め込みされたグラフの巡回彩色を考察する．定義を確認しておく．

曲面に開2胞体埋め込みされたグラフ G に対して，同一の面に接続する頂点はすべて異なる色であるような頂点彩色を，G の**巡回彩色** (cyclic coloring) と呼ぶ．G が n 色で巡回彩色可能であるような n の最小値を G の**巡回彩色数** (cyclic chromatic number) と呼び，$\chi_0(G)$ と表す．また，グラフの集合 A に対しては，A の**巡回彩色数** $\chi_0(A)$ を，Aに属するすべてのグラフの巡回彩色数の最大値と定める．向き付け可能な曲面 Σ_g に開2胞体埋め込みされたグラフで，最大面のサイズがΔ以下であるものの集合を Σ_g^Δ，向き付け不可能な曲面 $\tilde{\Sigma}_k$ に開2胞体埋め込みされたグラフで，最大面のサイズがΔ以下であるものの集合を $\tilde{\Sigma}_k^\Delta$ とする．本節では，$\chi_0(\Sigma_g^\Delta)$や$\chi_0(\tilde{\Sigma}_k^\Delta)$を考察する．

前節の予想2.1.5 で述べたことは，次のように言い換えることができる．

予想2.3.1. $$\chi_0(\Sigma_0^\Delta) = \left\lfloor \frac{3}{2}\Delta \right\rfloor.$$ //

第1章で述べたように，通常の頂点彩色数はすべての曲面に関して決定されている．したがって$\Delta=3$ の場合の巡回彩色数を考える必要はない．$\Delta \geq 4$ の場合の巡回彩色数に関しては，これまでほとんど研究がなされていない．Schumacher や Borodin-Sanders-Zhao は，射影平面の場合の研究を行ってい

る．

定理2.3.2（Schumacher［S］）．　$\chi_0(\tilde{\Sigma}_1^4)=7$．　//

定理2.3.3（Borodin-Sanders-Zhao［BSZ］）．

$$\chi_0(\tilde{\Sigma}_1^{\Delta})\leq\left\lfloor\frac{9}{5}\Delta\right\rfloor$$

特に，

$$\chi_0(\tilde{\Sigma}_1^5)=10,\ \chi_0(\tilde{\Sigma}_1^6)\leq 12,\ \chi_0(\tilde{\Sigma}_1^7)\leq 13.$$

である．　//

筆者は，論文［E2］において，任意の曲面に対して，次の巡回彩色数の上界を得ている．この結果はトーラスとクラインの壺で$\Delta=4$の場合など等号成立する場合もある（いずれも$C_3\times C_3$を考えるとよい）が，一般にパラメーターが大きくなると最良にはほど遠くなると思われる．

定理2.3.4（Endo［E2］）．

$$\chi_c(\Sigma_g^{\Delta})\leq\left\lfloor\frac{(2\Delta+1)+\sqrt{(4\Delta^2-12\Delta+1)+16\Delta g}}{2}\right\rfloor,$$

$$\chi_c(\tilde{\Sigma}_k^{\Delta})\leq\left\lfloor\frac{(2\Delta+1)+\sqrt{(4\Delta^2-12\Delta+1)+8\Delta k}}{2}\right\rfloor.$$

//

3　グラフの d-対角彩色

Hornak-Jendrol は，論文［HZ1］と［HZ2］において，巡回彩色の興味深い拡張を（デュアルバージョンで）与えている．

Gを曲面に開2胞体埋め込みされたグラフとする．Gの頂点x, yは，d本の辺から成る集合がGに存在し，G-Sの共通の面に接続するとき，**d-対角的**（d-diagonal）であるという．Gのどのd-対角的な頂点も異なる色であるよう

な頂点彩色を，G の d-**対角彩色**（d-diagonal coloring）という．巡回彩色は 0-対角彩色である．G が n 色で d-対角彩色可能であるような n の最小値を G の d-**対角彩色数**（d-diagonal chromatic number）と呼び，$\chi_0(G)$ と表す．また，グラフの集合 A に対しては，A の d-**対角彩色数** $\chi_0(A)$ を，A に属するすべてのグラフの d-対角彩色数の最大値と定める．$\chi_0(\Sigma_g^4)$ や $\chi_0(\bar{\Sigma}_k^4)$ に関しては，次のことがわかっている．

定理3.1（Hornak-Jendrol［HZ2］）．

$$\chi_d(\Sigma_0^\Delta)\leq 1+(\Delta+7)(\Delta+1)^d \quad (10\geq\Delta\geq 8),$$
$$\chi_d(\Sigma_0^\Delta)\leq 1+(2\Delta-4)(\Delta-1)^d \quad (\Delta\geq 11). \qquad //$$

定理3.2（Sanders-Zhao［SZ1］）．

$$\chi_d(\Sigma_0^3)\leq 2+19\cdot 2^{d-2},$$
$$\chi_d(\Sigma_1^3)\leq 2+19\cdot 2^{d-2}. \qquad //$$

定理3.3（Sanders-Zhao［SZ2］）．

$\chi_d(\Sigma_0^4)\leq 1+8\cdot 3^d$，$\chi_d(\Sigma_0^5)\leq 1+12\cdot 4^d$，$\chi_d(\Sigma_0^6)\leq 1+49\cdot 5^{d-1}$，$\chi_d(\Sigma_0^7)\leq 1+11\cdot 6^d$，
$\chi_d(\Sigma_0^\Delta)\leq 1+(2\Delta-4)(\Delta-1)^d \quad (8\leq\Delta\leq 10).$ //

定理3.4（Borodin-Sanders-Zhao［BSZ］）．

$$\chi_d(\Sigma_0^\Delta)\leq 1+\left(\left\lfloor\frac{9}{5}\Delta\right\rfloor-1\right)(\Delta-1)^d \quad (\Delta\geq 7),$$
$$\chi_d(\bar{\Sigma}_1^\Delta)\leq 1+\left(\left\lfloor\frac{9}{5}\Delta\right\rfloor-1\right)(\Delta-1)^d \quad (\Delta\geq 7). \qquad //$$

曲面 Σ_g，$\bar{\Sigma}_k$ の四角形分割の集合を，それぞれ Q_g，$\bar{Q}_k$ と表す．Hornak-Jendrol と Sanders-Zhao は $\chi_d(Q_g)$ や $\chi_d(\bar{Q}_k)$ に関しても研究している．

定理3.5（Hornak-Jendrol［HZ1］）．　$7\leq\chi_1(Q_0)\leq 21.$ //

定理3.6 (Sanders-Zhao [SZ1]).

$$\chi_d(Q_0)\leq 1+2\cdot 3^{d+1},\ \chi_d(\bar{Q}_1)\leq 1+2\cdot 3^{d+1}. \qquad //$$

Sanders-Zhao は，論文 [SZ1] で，いくつかの特別なグラフの族の d-対角彩色数の下界も得ている．例えば $1\leq d\leq 3$ の場合，球面の3-連結四角形分割の d-対角彩色数は $\left\lceil \frac{\left\lceil \frac{5}{3}d+3 \right\rceil (d+3)}{2} \right\rceil +1$ 以上であることを得ている．このことと上の定理 3.6 を組み合わせると $11\leq\chi_1(Q_0)\leq 19$ が得られるが，この上限は次のように改良できることを述べて，本稿を終える．

命題3.7. $\chi_1(Q_0)\leq 18$

証明 背理法で証明するが，その際 Appel-Haken が四色定理を証明したときに用いた放電法 (Discharging Method) と呼ばれる手法を使う．$\chi_1(Q)\geq 19$ なる球面の四角形分割を Q とし，頂点数最小で選んでおく．このとき，図3.1 のいずれのグラフも，Q は部分グラフとして含まない．

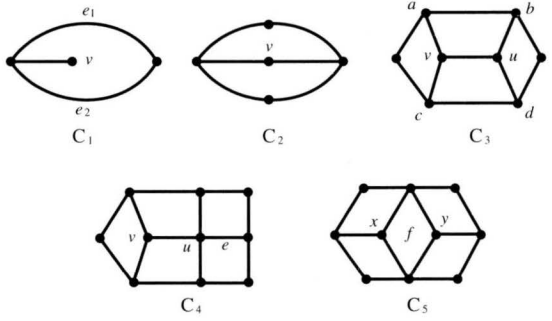

図3.1：Q の可約配置

C_1 は次数 1 の頂点 v を持つ場合である．C_1 が Q の部分グラフであったとする．このとき，$Q-v$ の多重辺 e_1, e_2 を 1 本の辺として得られる四角形分割を Q' とする．Q の最小性から Q' は18色での 1-対角彩色を持つ．

それを利用して Q の v 以外の1-対角彩色を構成すれば，v と1-対角隣接する頂点数が高々4であることから，Q の18色での1-対角彩色が得られる．これは矛盾である．したがって C_1 は Q の部分グラフではない．

C_2 は次数2の頂点 v を持つ場合であるが，C_2 が Q の部分グラフではないことも，$Q-v$ を考えることで，同様に確認できる．

C_3 は次数3の頂点 u，v が隣接する場合である．C_3 が Q の部分グラフでないことは，$Q-\{u,v\}$ に辺 ad あるいは bc を付加して得られる四角形分割 Q' を考えると判る．実際，u や v と1-対角隣接する頂点数は高々15であるから，$Q-\{u,v\}$ の18色での1-対角彩色に，18色を越えることなく u と v を着色することは可能である．

C_4 は次数3の頂点 v と次数4の頂点 u が隣接する場合である．C_4 が Q の部分グラフでないことは，Q から頂点 v を除去して新しく辺 ad あるいは bc を付加して得られる四角形分割 Q' を考えるとわかる．v と1-対角隣接する頂点数は高々17であり，あとは上と同様である．

C_5 は次数3の頂点 x と y が1つの面 f を挟んで向かい合わせになっている場合である．C_5 が Q の部分グラフでないことは，Q から x と y を同一視して（新しく生じた多重辺は1本の辺に代えて）得られる四角形分割 Q' を考えるとわかる．x や y と1-対角隣接する頂点数は高々17であり，あとは上と同様である．

以上の考察から，Q には図3.1のどのグラフも存在し得ないことがわかった．しかし，これは起こり得ないことを示す．

Euler の公式と Q の各面は四角形であるという事実から，次の式を得る：

$$\sum_{v\in V(Q)}(4-\deg_Q v)=8$$

この $4-\deg_Q v$ を，頂点 v の電荷（charge）と呼ぶ．Q のすべての頂点の電荷の合計は正の数であることに注意せよ．したがって，正の電荷を持つ頂点が必ず存在するはずである．ところが，C_1 も C_2 も Q には存在しないことから，

電荷が正の頂点は次数3の頂点のみである．

ここで，電荷が負になっている各頂点の電荷を，次数3の頂点が隣接する場合に限って，その個数分だけ均等に分配放電する．すると，放電後はすべての頂点の電荷が0以下になっていることを示す．

先ず，次数が4以上の頂点については，放電後の電荷も0以下であることは容易に確認できる．次に，次数が3の頂点であるが，C_3 と C_4 が可約配置であることから，隣接する頂点の次数はすべて5以上である．ここで，C_5 が可約配置であることから，次数6以上の頂点 u に隣接する次数3の頂点の個数は高々 $\left\lfloor \frac{\deg_G u}{2} \right\rfloor$ であり，したがって，電荷は高々 $\frac{2(4-\deg_G u)}{\deg_G u} \leq -\frac{1}{3}$ 放電され，また，次数5の頂点に隣接する次数3の頂点の個数は高々2であり，したがって，電荷は高々 $-\frac{1}{2}$ 放電されることから，放電後の次数が3の頂点の電荷も $1-\frac{1}{3}\times 3=0$ 以下となってしまう．以上より，放電後の Q のすべての頂点の電荷は0以下になり，これは矛盾である． //

参考文献

[AN] 秋山 仁／西関隆夫訳，グラフとダイグラフの理論，共立出版（1981）．

[AP1] K. Appel and W. Haken "Every planar map is four colorable" *A.M.S. Contemporary Math.*, **98** (1989).

[AP2] K. Appel and W. Haken, "Every planar map is four colorable. Part I. Discharging", *Illinois J. Math.*, **21** (1977), 429-490.

[AP3] K. Appel, W. Haken, and J. Koch, "Every planar map is four colorable. Part II. Reducibility", *Illinois J. Math.*, **21** (1977), 491-567.

[BM] J. A. Bondy and U. S. R. Murty, Graph Theory with Application, North Holland, New York, 1976.

[B1] O. V. Borodin, "Cyclic coloring of plane graphs", *Discrete Math.*, **100** (1992) 281-289.

[B2] O. V. Borodin, "A new proof of the 6 color theorem", *J. Graph Theory*, **19** (1995) 507-521.

[B3] O. V. Borodin, "Cyclic degree and cyclic coloring of 3-polytopes", *J. Graph Theory*, **23** (1996) 225-231.

[BSZ] O. V. Borodin, D. P. Sanders, and Y. Zhao, "On Cyclic colorings and their generalizations", *Discrete Math.*, to appear.

[BW] O. V. Borodin and D. R. Woodall, "Cyclic colourings of 3-polytopes with large maximum face degree", preprint.

[E1] T. Endo, "On cyclic colorings of plane graphs with small maximum face size", 早稲田大学教育学部学術研究, **45**号 (1997) 41-48.

[E2] T. Endo, "Some upper bounds for cyclic chromatic numbers of embedded graphs", preprint.

[E] H. Enomoto, "Cyclic chromatic number of 3-connected plane graphs", preprint.

[G] B. Grüunbaum, Convex Polytopes, Wiley, New York, 1967.

[GT] J. L. Gross and T. W. Tucker, Topological Graph Theory, John Wiley and Sons, 1987.

[He] P. J. Heawood, "Map-colour theorem", *Quart. J. Pure Appl. Math.*, **24** (1980) 332-338.

[Hi] 一松 信, 四色問題, 講談社ブルーバックス (1978).

[HZ1] M. Horñák and S. Zendrol', "On some properties of 4-regular plane graphs", *J. Graph Theory*, **20** (1995) 163-175.

[HZ2] M. Horñák and S. Zendrol', "On the *d*-distance face chromatic number of plane graphs", *Discrete Math.*, to appear.

[JT] T. R. Jensen and B. Toft, Graph Coloring Problems, John Wiley & Sons, Inc. (1995).

[OP] O. Ore and M. D. Plummer, "Cyclic coloration of plane graphs", Recent Progress in Combinatorics, Proceedings of the Third Waterloo Conference on Combinatorics, Academic Press (1969) 287-293.

[PT] M. D. Plummer and B. Toft, "Cyclic coloration of 3-polytopes", *J. Graph Theory*, **11** (1987) 507-515.

[RY] G. Ringel and J. W. T. Young, "Solution of the Heawood map-coloring problem", *Proc. Nat. Acad. Sci. USA*, **60** (1968) 438-445.

[RSST] N. Robertson, D. P. Sanders, P. Seymour, and R. Thomas, "The four-colour theorem", *J. Combin. Theory Ser. B*, **70** (1997) 2-44.

[SZ1] D. P. Sanders and Y. Zhao, "On *d*-diagonal colorings", *J. Graph Theory*, **22** (1996) 155-166.

[SZ2] D. P. Sanders and Y. Zhao, "On d-diagonal colorings with low maximum face size", Graphs and Combinatorics, to appear.

[S] H. Schumacher, Ein 7-Farbensatz 1-einbettbaren graphen auf Projektiven Ebene, *Abh. Math. Sem. Univ. Hamburg*, **54** (1984) 5-14.

言語の近代主義について

―フッサールと意味の隠喩

芦田宏直

この危機によってはからずも示されていること、それは、或る歴史的・形而上学的な時代が、自らの問題系の地平全体を結局のところ言語として規定せざるをえなくなっているということである。というのも、言語の遊動から抜き去ろうとしたものすべてが再びそこで繰り返されているからであり、さらには、もはや言語そのものに限界がなくなり、とも綱を解かれ、途方に暮れ、その生命を脅かされているからだ。言語の限界が消えていくように思われたまさにその瞬間に、そして、言語を超過するかに見えた無限のシニフィエによって内包され縁取られて自らに安らいでいた状態が終わるその瞬間に、言語はそれ固有の有限性に差し戻されるのである。（『グラマトロジーについて』J・デリダ）

(一)「口頭言語」と「文字言語」

P・リクールは、言語（ディスクール）の〈意味〉というものを考えるときに、〈口頭言語〉と〈文字言語〉とを区別する。リクールによれば、口頭言語における指示は「公然的」である。たとえば、〈口頭言語（パロール）〉で「あなた…」と言われた場合、この「あなた…」は、「対話」の〈そこ〉に居る「身体」を有した「あなた」であって、この「あなた」という語（パロール）は、「対話」の〈そこ〉に居なければ、誰を指示しているのか（意味が）わからない。この〈口頭言語〉の〈そこ〉を、リクールは、〈状況〉と呼び、そこでのディスクールの指示性を「公然的」と言う。

> (…) 対話が究極に指示するのは、対話者どうしに共通な状況である。そして、この状況はいわば対話をとりかこんでおり、その状況のあらゆる指標は、身ぶり手ぶりで示されたり、言述それ自身によって、また諸指示詞、時間や場所の諸副詞、動詞の諸時制などの指示する手段によって公然的、指呼的に示されたりする。口頭（オーラル）のディスクールにおいて、指示の性格は公然的であるとわれわれは言おう。（『解釈の革新』五三頁・傍点はリクール…以後、単にページ数だけを記載したものは『解釈の革新』からのもの）

けれども〈文字言語（エクリチュール）〉で、たとえば「書簡」で同じように「あなた…」と言われる場合（神学者リクールの場合、この「あなた（たち）…」は、「ローマ人」や、「ガラテア人」であり、書き手は「パウロ」であるが）、「あなた」は、読み手にとっての書き手と同様、〈状況〉の〈そこ〉、つまり、そのことが書き記される〈そこ〉にはいない。「書簡」の内部

の〈状況〉からすれば、「あなた」は「ローマ人」であり、「書き手の志向」もまた「ローマ人」であるにしても、だからと言って、「書簡」の〈意味〉が「ローマ人」以外の者に「了解」できないわけではない。少なくとも〈口頭言語〉の有していた指示の空間＝時間（〈状況〉）よりは〈文字言語〉のそれは広がっているはずである。「話者と言述（ディスクール）を結ぶ絆は断たれてはいないが、それは緩んで複雑になっているのである」（五二頁）。この「緩んで複雑になっている」ところから生じるテクスト――リクールにとって〈テクスト〉とは「文字言語で書き記されたもの」を（のみ）意味する――の指示性をリクールは〈口頭言語〉の指示の「公然性」に対して「非公然的」だと言っている。この指示は、もはや〈状況〉を、状況内にあるものを（単に）指示しているのではない。

たとえば、われわれがギリシャ《世界》と言うとき、それはもはや状況の諸々を生きた人々にとって、その状況の諸々が、どんなものであったかを示すためではなく、最初の状況の諸々が消えた後にも残り、以後、可能的な存在の諸様式として、われわれの世界-内-存在の象徴的な諸次元として提供される、非状況的な諸々の指示を示すためのものである。私にとって、文学の指示対象とはすべてそういうものである。それは、もはや対話の公然的な諸々の指示の示す環境世界（Umwelt）ではなく、われわれが読み、了解し、愛するであろうあらゆるテクストの非公然的な諸々の指示によって投企された世界（Welt）である。一つのテクストを了解するということは、同時にわれわれ自身の状況を打破すること、あるいは、そういってよければ、われわれの状況の諸々の述語のただなかにわれわれの環境世界を世界に拡大することが、テクストによって開示される諸々の指示について語ることを可能にする。むしろ、それは、世界を開示する諸々の指示といった方がよいかもしれない。ここでもまた、言述の精神性が、書記行為によって明瞭になる。言述の精神性はわれわれに、一つの世界を、つまり、世界-内-存在の、新しい次元の諸々を開示することによって、われわれを、諸々の状況の有している可視的な感覚性や限界から解放してくれる。

（五四頁）

わずらわしい、ハイデガーの用語の借用の是非については留保するにしても、リクールは、〈文字言語〉の（本質としての）「指示の非公然性」という概念を導入することによって、ドイツの解釈学者、ガダマーが「時代の隔たり」、「疎隔」と言う場合にひきずっていた恣意性を払拭しようとしている。〈文字言語〉こそが、またその指示の非公然性こそが書き手と読み手を事実的（本質論的）に「疎隔」するのである。

リクールは「口頭言語」においては話者の「心的志向」と「言述の意味」とが「重なりあう」（五二頁）と言っている。指示が「公然的」であることは、この「重なりあい」における「対話的関係の狭さ」（五五頁）を意味している。つまり、「口頭言語」における「あなた」は「可視的な感覚性や限界」のおかげで「公然たる指示」対象を有していて、この「あなた」の意味はそのためにむしろ「狭い」。

「しかし、書かれた言述において、書き手の志向とテクストの意味は一致しなくなる」（五二頁）。「あなた」とそれが書かれる場合には、その「あなた」と発話された時間・空間からその書かれたものは疎外されている。「あなた」と書かれたそれを読む時間・空間においてそのあなたは〈そこ〉にはいない。「あなた」の意味としての指示対象の性格はその意味で「口頭言語」と「文字言語」とでは明らかに異なるのである。

リクールは「文字言語」の「状況」的・「環境世界」的な指示対象の不在を、むしろ指示対象の「精神性」として積極的に評価する。それはテクストを読むことのできるものならば「誰にでも」、つまり「口頭言語」の発話される〈そこ〉にいない者にでも差しむけられているからである。「文字言語」における指示対象の「精神性」――というよ

りリクールにとってはこの「精神性」は「絶対的テクストという一切のイデオロギー」（ヘーゲル的叙述（ダーシュテルグ）論を頂点とする―）に対する「指示対象なきテクストという理想」（五〇頁）の条件をなしている ― は「環境世界を世界に拡大する」指示の「開示性」を意味しているのである。

> その場合（「誰にでも」向けられている「文字言語」の指示の場合 ― 註・苫田）、対話関係の狭さは打破される。（…）書かれたものは、読むことのできる者となら、誰とでも一対一の関係をなす。対話しあう二つの主体が共に現前することは、「了解」のモデルではなくなる。書く＝読むの関係は、語る＝聞くの関係の特殊ケースではなくなる。（…）言述は出来事としての瞬時のはかなさ、その著者の体験という限界、公然たる指示という狭さをまぬがれることで、対話者どうしが対面する狭さをまぬがれ、もはや目に見える聴き手を持たなくなる。目に見えぬ未知の読者が、言述の特権的受け手となる。（五五頁）

(二) 知覚と指示

心理主義、あるいは心理主義的解釈学批判としてのリクールのモチィーフが、とくに「出来事の、意味への超出」という点でフッサール（特に『幾何学の起源』のフッサール）に依存していることは明らかであるが、フッサールはしかし、言語の意味を論じるときにその本質論として〈口頭言語〉と〈文字言語〉とに分けたりすることはない ― 『幾何学の起源』で（後期）フッサールは「文字による表現、記録された言語表現」にふれてはいるが、しかしこの論文ではフッサールは「言語の起源に関する一般的問題」には「立ちいらない」と留保している。

リクールの〈口頭言語〉の〈状況〉としての「指示性」（「指示の公然性」）の問題は、フッサールが「知覚陳述」の意味について、特に『論理学研究』第六研究で論及しているものにかかわっている。

一つの例を考察してみよう。私がいま庭を見ていて、「一羽のアムゼルが飛び立つ」という言葉で私の知覚を表現するとしよう。この場合、意味が伏在している作用はどれであろう？　第一研究の論述に照らして言えば、それは知覚ではない。少なくとも知覚だけではない、と言えるように思われる。すなわちこの間の事情を、あたかも、この語音を除けば、この語音と結合した知覚以外には何もなく、したがってこの表現の有意味性を決定するのも、この知覚だけであるかのように記述するのは、まったく不可能なことのように思われる。この同じ知覚をもとに全く別の言表を行い、全く別の意味を展開することも可能であろう。たとえば「この鳥は黒い、これは黒い鳥だ」、「この黒い鳥が飛び立つ、舞いあがる」などとも言えたであろう。またこれとは逆に、知覚がいろいろと変動しても、語音とその意味は変わらないという場合もありえよう。知覚する人の相対的な位置がたまたま移動すれば、そのつど知覚も変わるし、また同じものを同時に知覚する人びとが全員、全く同じ知覚をもつということもありえない。しかしこのような相違は知覚言表の意味に影響を与えるものではない。もちろん時にはこの種の相違が特に注目されることもありうるが、しかしその場合はそれに応じて言表の内容もすっかり変わらざるをえないであろう。（『論理学研究』邦訳四巻三〇～三一頁・傍点はフッサール：以後巻数表示と共に指示するものはすべて『論理学研究』みすず書房版から）

言語の〈意味〉としての〈指示〉性が、フッサールにとっては、たとえそれが〈状況〉の言語としての「知覚陳述」であっても「非公然的」であることは明らかである。人は「同じ知覚」に基づいて（さえも）「全く別の陳述」を行

うことが「できる」からである。「この鳥」と言われている「鳥」が、どの鳥であるかを、たしかにリクールの言う〈状況〉は「公然的」に指示するかもしれない。しかしそのことと「この鳥」という「言葉」の〈意味〉を理解することとは別のことである。どの鳥かであるその「同じ」鳥を見ながら、ひとは「この鳥」と言わずに「この黒い鳥」と言うことも「できる」ということは、「この鳥」という言葉の〈意味〉はその両者（「この鳥」と「この黒い鳥」）の選択的な差異の中にしかないということである。この差異は知覚対象としての鳥の、この鳥の（あの鳥とは異なる）判別性とは別のものである。なぜなら、「同じ知覚」に基づきながら、「同じ知覚」に基づいてこそ「この鳥」と「この黒い鳥」とは生じえているからである。つまり表現上のこの差異は知覚（の差異）に解消できない構造を有している。どの鳥であるかを判別させる知覚対象としての鳥は「この鳥」ということばの意味とは別の水準にあるのである。「知覚陳述」のこの意義作用は「口頭言語」と「文字言語」との区別に別れる以前の、言語の本質論に属している。

> （…）表現体験は、知覚がそれに伴っていようといまいと、対象的なものへの志向的関係を有している（…）。知覚と語音とを媒介するこの作用こそ、本来意味付与作用として働く作用のはずであり、有意味的に機能するその表現にその本質的成素として属するこの作用が、（その表現の真偽や適否を）確証する知覚がその表現に随伴していようといまいと、それにはかかわりなく、意味の同一性を制約しているのである（四巻三三頁）。

フッサールの言う「意味の同一性」は、それゆえ、たとえそれが「知覚陳述」に属するものであっても、言語の指示対象の知覚上の同一性に定位しているわけではない。〈表現〉が成立するのは、知覚（知覚対象）と言語（の意味）

との間に一つの差異、知覚対象に定位しない差異 ― リクールの言い方で言えば「非公然的」な差異 ― が入り込むことによってであり、「口頭言語」と「文字言語」とに区別されることによってではない。

なるほど「口頭言語」は「話す」。つまり「音声」で意味（指示）する。この「音声」の届く距離が「対話」の距離であり、その指示は「公然的」であるけれども、そうであるがゆえに「狭い」（ようにリクールには思われる）。リクールはこの「公然的」指示の「狭さ」を「心的志向」と「言述の意味」との直接的な「合致」として「意味」の心理主義的な狭隘化を批判していたわけである。

しかし、ひとは「音声」で話すけれども「音声」を話すのではない。ひとは「意味」を話し、また「意味」を聞くのである。これは「話す」とか「聞く」ということの「比喩」（四巻二六二頁）的な言い方としてそうなのではない。むしろ「音を聞く」、あるいは音声としての「音を出す」という言い方こそが一つの比喩なのである。単なる「音」というものはない。「音」はいつでも何かの音である。その意味で「音」を聞くというのは「音」の「意味」を「聞く」ということであり、現象学的な統一体として志向的に超越的な構造を有している。「文字言語」の場合はそれが視覚の超越的な構造に属するだけのことであって、ひとは「文字」を見るのではなくて、「意味」を見るのである。フッサールが言うように「私が見るのは色彩感覚ではなく、色のついた事物であり、私が聞くのは音響感覚ではなく、歌手の歌である」（三巻一七一頁）。

つまり、見たり、聞いたりするということ自体が、すでに「知覚」の問題ではないのであり、「音声」の距離の問題と「言語」の指示の距離の問題を同列において議論すること自体が、〈指示-意味〉の問題（の本質論）からリクールを決定的に遠ざけているものなのである。

(三) 指示と対象

仮に「聞く（あるいは見る）」ということが「何」を「聞く（見る）」ということについて不明で不確かな場合でさえ、「聞く（見る）」ということは、自己を（その「何を」ということへと）差異化している。聞い（聞こえ）たり、見たり（見えたり）するものへの（意味）志向ということに対して、その志向の充実化（作用）は、志向に何か別のものを付加するわけではない。「志向は志向を充実する作用とつねに合致する。すなわち志向の中で思念されている対象は、充実化作用の中で思念されている対象と同じものである」（四巻七七頁）とフッサールは言っている。志向の対象は志向それ自身において「与えられている」のであって、その「充実化」を待って「対象」と言われているものが与えられるわけではない。志向の対象は何等かの「充実化（作用）」における「予期」の対象ではないのである。「志向は予期ではない」（四巻五七頁）。フッサールにとって「対象の認識」と「意味志向の充実化」ということとは「同じこと」であるが、しかし「対象」とは意味作用にとって必ずしも「実在する」対象であるとは限らない — そのことが志向対象と充実の対象とが「つねに合致」し、「同じ」対象であることの現象学的な意義なのである — ことからすれば、「充実化という用語の方が認識関係の現象学的本質をよりよく特徴付ける表現なのである」（四巻五〇頁）。

「実在」ということに関して言えば、ひとは「この鳥」を実際に見ていない場合、つまり視覚の対象としての「この鳥」が「そこ」に「実在していない」場合でも、「この鳥」という言葉（言葉の意味）を理解することができるし、また「丸い四角」は、「実在的」ではないが、しかし「無意味」なわけではない（「反意味的」であるにしても）こと

（二巻六五頁、および三巻二一九頁を参照のこと）からも明らかなように、意味志向の充実化ということは「実在的」な対象以上のものをカバーしている（三巻一七〇頁を参照のこと）。

しかし、そのことは「充実された」意味を一つの「内在的」対象性として理解することを意味しない。現象学的還元とは実在的世界の、現象学的「意識」、もしくは現象学的「体験」への「内在的」還元なのではない。フッサールは「内在的対象性」あるいは「対象の志向的または心的内在というスコラ的表現」における「誤解」に留意している（三巻一六九頁を参照のこと）。「この鳥」以上に「内在的」であると思われる「神ジュピター」を表象する場合について、フッサールは次のように言っている。

私が神ジュピターを表象する場合、この神は表象された対象である。それは私の作用の内に「内在的に現在して」おり、私の作用の内に「心的内在（mentale Inexistenz）」を有している。厳格に解釈すれば誤りとされるような表現を使って、さらにこれをどう言いかえようと、そうである。私が神ジュピターを表象するということは、私が何らかの表象体験を有しており、私の意識の中で神ジュピターの表象作用が行なわれるということである。われわれはこの志向的体験を思いのままに記述しうるが、しかしもちろん神ジュピターのようなものがその体験の内部に見出されるわけではない。したがって「内在的、心的」対象は、体験の記述的（実的）成素に属しているものなのではない。すなわち実際にはそれは決して内在的でも心的でもない。もちろんそれは精神の外に（extra menta）あるのでもなく、それは全然実在していないのである。（三巻一七〇頁）

「神ジュピター」が意識の外部に「実在」しないということは、意識の内部にも「実在」しないということである。意識の内部を「実在」的なものとする思考こそが「心理主義」――フッサールが批判してやまない――に属している

のである。「われわれには意識の《内部》も《外部》と全く同様に実在的であると看做される」(二巻一三八頁)。仮に「神ジュピター」が「表象」上の、たとえば「大きさ」を持つとしても、それは「実在」として、あるいは「定在」としての「大きさ」としてそうなのではない。「私」が「神ジュピター」を「表象する」ということは、意識の内部に「神ジュピター」が定在しているということを意味しているわけではない。意識は、一つの箱の中にそれよりも小さな物を入れるようにして――「あたかも『箱』の中にでもあるかのように」(二巻一八二頁)――、「神ジュピター」の「表象」をもつのだろうか。意識の、定在的な「大きさ」とは、たとえば心(臓)の「大きさ」なのであろうか。その心(臓)のどこ(どのそこ)に「神ジュピター」は「実在」しているのだろうか。

「チョーク」の内部を捜しもとめて「チョーク」を折ってみる。「断面とそこに配列されている諸断片は今や外にある。しかし、ただいましがたまで内部であったこの平面そのものは、まさにチョークの切片にとってはいつでもすでに外部にあったのである。(…)内的なものは、本来さらに後ろに控えている外的なものにすぎない」(『物への問い』邦訳三五頁)といっていたのは、現象学者ハイデガーである。

内在的なものは「実在」しない。そのように「神ジュピター」は「全然実在していないのである」。

フッサールは「イエナの勝者」と「ウォーターローの敗者」という表現について「対象と意味とは決して一致するものではない」(二巻五七頁)と言っている。「表現された意味はそれぞれの対語において、明らかに異なっているが、両方とも同じ対象を思念している」(同前五八頁)。しかし「同じ対象」とは、この場合少なくとも「ナポレオン」のことではない。それはそれ自身もうひとつの別の「表現」にすぎない。頻繁に(解説的に)例示される「明けの明星」と「宵の明星」という表現は「金星」という「同じ対象」を持つわけではない。本質論として言えば「明けの明星」

と「金星」（という表現）は「宵の明星」（という表現）と「同じ対象」を持つといっても先の（奇妙な）例示と別のことを言ったことにはならないからである。フッサールは「対象と意味とは決して一致するものではない」という誤解を招きやすい第一研究のコンテクストに後（第五研究）になって注意を促さねばならない。つまり現象学的考察にとって「対象性それ自身は無（何ものでもないの）である（ist nichts）」のであり、「なぜならそれは、一般的に言って作用にとって超越的であるからである」。次のようにフッサールは続けている。

> どのような意味で、またいかなる権利で対象性の《存在》が論じられようと、あるいはまたその対象性が実在的であろうとイデア的であろうと、あるいは真実であれ、可能であれ、不可能であれ、そういうこととは無関係に、作用は《それへと向かっている（auf sie（die Gegenständlichkeit）gerichtet）》。（三巻二一二頁）

「対象（性）」は、それが実在的なものであれ、イデア的なものであれ《存在》するものなのではなくて、それへと「志向的体験」としての「作用」（三巻一七五頁）が「向かう（リヒテン）」ものなのである。現象学的に「与えられている（Es gibt）」のはこの「向かう」という自己超出的な差異化（主観の表象作用とは区別された）なのであって、たとえ「イデア的な対象」であっても、この所与性には遅れた存在なのである。というのも、志向の充実化としての対象化は、「向かう」ということにとってはいつでもそのつどの「作用」において偶然なままであって、「向かう」ということは本質的に対象が「可能であれ、不可能であれ、そういうこととは無関係に」それに「向かう」ということであったからである。「意味作用（Bedeuten）それ自身は認識作用ではない」（四巻五〇頁）。「まず最初に、しかも自立的に

(für sich) 与えられているのが意味志向 (Bedeutungsintention) であり、ついでそれに対応する直観が付け加わる」(同前) のである。つまり「向かう」ということはつねにすでに「向かう」こととして「向かう」のである。

しかしそれでも「向かう」ことは「何か」を「狙う (abzielen)」(三巻二七六頁) こととして「向かう」のではなかったか。そうだとすれば「向かう」ということは何に「向かう」のだろうか。

「たとえば『火星に人間がいる』と表象するものは、『火星に人間がいる』と言表する者とも、さらにまた『火星に人間がいるだろうか』と質問する者や、『火星に人間がいたらなあ』と願望する者などとも、同じこと (Dasselbe) を表象しているのである」(三巻二一一頁)。「言表 (されたもの)」、「質問 (されたもの)」、「願望 (されたもの)」は、「同じもの」、つまり「対象」への「関係の仕方の相違」としての「志向的諸体験」の「記述的相違 (deskriptive Unterschiede)」とフッサールは考えている。しかしこの場合、その記述的対象としての、たとえば言表対象 (言表されたもの) と対象としての対象 (「同じもの」としての「対象」) とは、別のものなのだろうか。

(…) どの作用においても志向的対象とは表象作用の中で表象された対象のことであり、しかも最初から《単純な》表象作用である場合以外、その表象作用はつねに一ないしそれ以上の他の諸作用と、というよりはむしろ作用性格と非常に緊密にからみあっており、それゆえ表象された対象は同時に判断され、願望され、希望された対象などでもある (…)。したがって志向的関係のこのような重複的性格 (Mehrfältigkeit) が形成されるのは、諸作用が互いにあい結合して並存し継起するからではなく — もしそうだとすれば対象は一つ一つの各作用が生起するたびに改めて何度も志向的に現在することになるであろう — やはりそれは厳密に統一的な一つの作用の中で形成されるのであり、そしてこの統一的な作用にとっては、対象はたった一度 (ein einziges Mal)、しかも一つかぎりの対象として現出するにすぎず、しかもたった一度現前する (einziges

Gegenwärtigsein）この瞬間に、複合的志向の目標になっているのである。（三巻二二七～二二八頁）

「志向的対象」に関係する「相違」が「記述的」であるのは、「志向的対象」というものが「たった一度、しかも一つかぎりの対象」として現前するものだからである。「同じもの」としての対象を志向するということと、たとえば「言表されたもの」としての対象を志向するということとは対象性からすれば別のものを志向することではない。「明けの明星」の、「宵の明星」と「同じもの」としての対象は「明けの明星」の志向するものと同じものである。それは「明けの明星」が意味する「たった一度」の「一つかぎりの対象」なのであって、「宵の明星」との「並存」的「継起」的な類比（あるいは抽象）によってはじめて存立する対象性ではない。つまり「明けの明星」（という「表現」の「記述」性）は、それ自身において「同じもの」としての「対象」に「向かう」のであって、その志向は自分自身に向かっている。ここでフッサールは「志向」としての「向かう」ことの対象は「志向されているもの」であると言っているだけなのである。

表象の対象、《志向》の対象は、表象された対象、志向された対象である。私が神や天使のような英知的存在それ自体を表象しようと、あるいは物理的事物や丸い四角などのようなものを表象しようと、ここにあげられたこの超越的なものはまさに思念されているのであり、したがって志向的客観である（これは同じものを別の言葉でいいかえたにすぎない）。しかもそこでは、この客観が実在しようと、虚構されたものであろうと、あるいは不合理なものであろうと、それは問題外である。対象が《単なる志向的》対象であるということはもちろん、対象は実在するが、しかし志向の中でのみ（志向の実的成素として）実在するとか、あるいは対象の何らかの影が志向の中に実在するとかいうことではなく、志向、すなわちそのような性質の対

象を《思念する作用（Meinen）》は実在するが、しかし対象は実在していないということである。（三巻二二五頁・傍点はフッサール）

「対象性それ自身は無である」と言われたときに、すでに「志向」の「向かう」ところは「志向」それ自身に属しているということが決定的だったのである。

志向の対象は志向されたものである。これは空虚なトートロジーだろうか。志向の対象は志向されたものであるとしか（フッサールが）言わないことは、一つの欠如を意味しているのだろうか。

㈣ 言語のトートロジー

（a）言語と実在性

言語の「実在性」とは音声としての、あるいは書字としての実在性であるが、しかしその指示性は指示の対象の実在性であることの以前に言語の能記的側面としての音声としての実在性、あるいは書字としての実在性でもあった。ひとは音を聞くのではなくて、意味を聞くということは、言語の能記的実在性こそは、言語にとって、特に言語の意味にとって本質的な条件でないことを示すものなのである。だからこそ《伝達》ということは、フッサールの言語理解にとって決定的な意味を果さない。意味を聞く、あるいは意味を見るということは他者（他人）の心的体験を追考

することではないからである。もとから意味そのものが端的に《向かう》こととしての超越（差異）を形成しているからである。心理主義こそが他人論としての他者論に拘泥する。この心理主義的な他者論こそがフッサールの独話（独り言）論の矛先が向かうところなのである。

> 記号の現存は意味の現存を、より正確に言えば意味の現存についてのわれわれの確信を動機づけはしない。（……）このことは伝達的対話における表現にも妥当するが、しかし独り言の場合の表現には妥当しない。後者の場合、われわれは通常たしかに、現実の言語の代わりに、表象された言語で満足している。話されたり、印刷されたりした言語記号は想像の中でわれわれの念頭に浮かびはするが、しかしそれは実在していない。だからといってわれわれが想像表象を、ましてやその根底にある想像を想像された対象と混同することはあるまい。想像された言語の響きや想像された活字が実在しているのではなく、むしろそれらの想像表象が実在しているのである。その相違は想像されたケンタウルスと、ケンタウルスの想像表象との相違と同じである。（二巻四六〜四七頁）

それゆえ「言語が実在していなくても、われわれの妨げにはならない」（同前）のは、言語の能記的実在性が、単なる音や単なる線描としての文字ではないからである。「表象された言語」の音声や文字は、脳（耳）の《内部》で再度響いたり、描かれたりしているのではなくて、つまり「実在」しているのではなくて、それらの「想像表象が実在している」のである。このことはもちろん独話（独り言）にのみ固有なことなのではない。音が聞こえたり、文字が見えたりする《伝達》の場合にこそ、それは意味を聞き、意味を見ることであったはずであり、その場合でさえ、音や文字はいささかも表現（意味）の「純粋性を汚染する」（デリダ）ようなものではなかったのである。この逆、

つまり文字を見たり音を聞いたりすることが実際にない独話（独り言）の場合、それらがないことと、意味（作用）がないこととは同じではないことだけがフッサールの独話（独り言）の事例が示そうとしていることである。

言語の、特に能記としての実在性は言語の言語であること、つまり言語の存在とは同じではない。フッサールはここで言語の本質論として言えば言語の実在性は「括弧に括る」ことができると言っているだけである。つまり「記号の現存は意味の現存を、より正確に言えば意味の現存についてのわれわれの確信を動機づけはしない」ということであり、たとえば音声の強弱としての「記号の現存」（言語の対話的「指標」性）は意味の強弱と必然的な連関に属しているわけではないのである。ひとは意味の強弱ということを「実在的」に論じることができるだろうか。「記号」であるということはいかなる実在的述語でもないのである（das Zeichen-sein ist kein reales Prädikat）」（三巻二二四頁）。

デリダ（『声と現象』）は、フッサールの独話（独り言）の事例をフッサールの「直観主義」的な現前性の理解に、そしてその意味での「現前性の形而上学」としての現象学の言語理解に結びつけていた。デリダは、フッサールが「言語が実在していなくても、われわれの妨げにはならない」というコンテクストを言語の存在全体の超越論的所記への還元へと狭隘化する。デリダが「現前性」というのは、直観主義的な充実化としての超越論的所記の「自己への現前」を意味しており、それは言語の回付性（能記性）一般の解消としての「自己への現前」なのである。つまりデリダはフッサールが言語から実在性を差し引くときに、それを言語一般（回付性一般）を差し引く操作であるように理解する。しかし、フッサールは言語から実在性だけを差し引くのである。しかも言語の本質論として差し引くのである。つまり言語が言語であるということは、能記的にも、所記的にも言語の実在性に依存しているわけではないということであり、そのことは言語の、《für Etwas》としての記号的な回付性（代理性）こそが「実在的な述語」関

係として理解されるべきでないことを意味していたということである。

「化石化した骨片を太古の動物の実在を示す記号である」（二巻三四頁）などと言う場合、この記号関係は、実在的に辿れる関係に属している場合もあるだろう。それは一つの「足跡」のようにして辿れる記号なのである。フッサールはそれを周知のように「意味」を回付する「表現」とは区別して「指標」と呼んでいた。「意味」を回付するというのは、そのような実在的な「動機づけの連関」に記号関係が属していないということであって、デリダが考えていたように指標的なもの一般の解消が記号関係一般の解消を意味するというのではない。

「この鳥」と言う場合、たとえば「鳥（Vogel）」という能記は所記としての鳥への実在的な関連において「鳥」という言語（記号）であるわけではない。「鳥」という言葉が「飛び立つ」ことなどありえないだろう。それは特に二重の意味においてそうである。一つは「実在する」対象としての鳥への実在的な関係としてそうであり、そしてまた「鳥」という語の意味への関係としてそうである。

つまり言語が「（それへと）向かう」ということは、実在的な自己差異化としてではないのであって、「表現」としての言語のみが意味を記号するのは「向かう」ことの非実在的な性格によっている。というより「向かう」ということは、もとから非実在的なものなのであって、その「対象性自身は無である」と言われていたのである。

フッサールは「知覚陳述」であってさえも言語の指示性の知覚に依存しない非実在的な性格を指摘していたわけだが、それは対象性から実在的な性格だけを拒否し、新たに非実在的な対象性を許容するためのことではなかった。「内在的対象」という言い方（スコラ的概念）も一方で心理主義的な対象性として拒否されていたわけだから、ここでは「対象性」という概念そのものが「実在的であろうと、イデア的であろうと」拒否されているのである。その意

味でこそ「対象性それ自身は無である」と言われている。

現前している（präsent ist）のは対象ではなくて、「志向的に現在している」対象である。「志向的体験だけが現在している」のであって、「対象を思念すること」が現象学的「体験」である。対象自身は（「現在」しているものなのではなくて）「現象する」ものであり、「与えられている（Es gibt）」ものなのである。「つまり二つの事象が体験の内に（erlebnismässig）現在しているのではない。すなわち、対象が体験され、更にそれと並んでその対象に向かう志向的体験が体験されているということではない」（三巻一六九頁）のである。

言語が意味するということ、あるいは言語が意味を指示するということは、言語と対象性との、つまり「二つの事象」の問題なのではない。「対象性それ自身は無である」ということは《合致》の伝統的な議論から〈意味〉の問題を解放することであらねばならない。

そうであれば、言語は何へと「向かう」のだろうか。志向が志向されたものに向かうように、言語は言語が名指すもの（言明するもの）に向かうのである。

（赤いという）語は赤いものを赤いと名指す（nennen）。この名辞によって思念されているのは、しかもまさに赤いと思念されているのは、そこに現出している赤である。名辞はこのような指名的思念（das nennende Meinen）という仕方で〈名指されたものに属し、そしてそれと一体になっているもの〉として現出するのである。（四巻四四頁・傍点はフッサール）

名指すということは不思議なことである。ひとはもとから〈無意味なもの〉を「名指す」ことなどしない（できない）。有意味なもの（むろん「反意味的」なものを含めて）だけが名指される。しかし有意味なものはそれ自身言語

ではない。もとから言語であるものを「名指す」必要はないからである。言語はもともと「名指す」ものだからだ。つまりそれは意味を〈へと〉「名指す」のである。そのように言語が言語の意味であるとすれば、言語は自分自身との差異として有意味なものを「名指す」。ひとは「赤いもの」を「赤いもの」と「名指す」。あるいはフッサールの別の言い方で言えば、ひとは「赤いもの」を〈見て〉、「赤いもの」と〈言う〉(四巻一五四頁)。

(b) 超過する存在

トートロジーのように思われるこの言いかえは、フッサールの意味論からすればそうではない。もし〈見る〉ということで言うならば、しかしひとは「赤いもの」を〈見ない〉でも「赤いもの」と言うことができる。つまり、「赤いもの」という指名(ネンネン)行為は本質的には実在的なものに向かっているわけではない。あるいはそれに依存しているわけではない。結局のところ、それは「赤いもの」を〈見る〉という「認識作用」—「表現作用」に対照される意味での—自身が〈見る〉ことそれ自身に依存していないことからきているのである。

見なくても言うことができ、言わなくても(実在的な言語を媒介にしなくても)見ることができる—それが「対象性それ自身は無である」ことの意味である—かぎり、見られ、言われているものは、見ることにとっても言うことにとっても、そのことによって変様しないもの、少なくとも実在的な変様を受けないものとしての「同じもの」なのである。

デリダは、現象学のこの原理を「同じもの」、つまり「意味」の「自己への現前」の原理と見なしてそれを「現前性の形而上学」と言う。つまり〈見る〉ことなり〈言う〉ことは、「同じもの」としての「意味」に「非構成的に」

「（外面的に）後から」「付け加わるもの」であるというのがデリダの現象学理解である。結局のところ、フッサールの言語論（記号論）は、言語論（記号的な回付）を抹消することをその原理としているというのがデリダの議論である。できることなら〈意味〉の現前性の「純粋性を汚染する」記号的な回付をなしにすませたい、というのが「現前性の形而上学」というレッテルにデリダが込める意味である。

しかしそれはそうではない。実在的な変様を受けないものは、一つの「超過」なのである。

すなわちわれわれが白い紙という言葉で知覚を表現する場合―とフッサールは続ける―、その紙は白（weiß）として認識されるというよりは、むしろ白いもの（weissag）として認識されるのである。しかし白いものという語の志向は、現出している対象の色の契機とだけ部分的に合致しているにすぎず、この語の意味の中には、一つの超過（überschuß）が、すなわちその現出自身の内部では確認されえない一つの形式が残留している。すなわち白いものとは白である紙（weiss seiendes Papier）のことである。しかもこの（であるという繋辞の）形式は、（白いという形容詞の場合よりも）もっと隠された形にせよ、紙という名詞の場合にもやはり潜在しているのではなかろうか？　最終的に知覚されるのは、紙の《概念》の内に統一されている幾つかの徴表の意味だけである。したがってこのような知覚の場合にもその対象が全体として認識され、そしてまたたとえ唯一の形式としてではないとしても、存在（＝である）を含む補足形式が認識されているのである。（四巻一五五頁・傍点はフッサール）

この「超過」＝「確認されえない一つの形式」について、別の言い方で、フッサールは次のようにも続けている。

色は見えるが、有色である（Farbig-sein）ことは見えない。滑らかさは感じ取れるが滑らかであることは感じられない。音は聞きうるが、音が鳴っている（Tönend-sein）ことは聞けない。この存在（＝ある、いる）は対象の中にはなく、対象の部分でも、それに内在する契機でもない。それは性質でも強度でもなく、かといって比喩や内的形式一般でもなく、要するに普通に把捉される構成的徴表ではないのである。しかしまた存在は対象に付帯しているのでもない。それは実在的な内的徴表でもなければ、実在的な意味でのいかなる《徴表》でもない。（四巻一六一～二頁・傍点はフッサール）

ひとは「白（さ）」を見るのではなくて、白さの〈意味〉を見るということ、それは「白いもの」としての「白さ」を見るということであり、「白さ」に向かうまなざしとしては見ることはそれ自身を「超過」することとして見るのである。つまりそれは、可感性（実在性）としての「白さ」の変様に依存しない超過としての、「白さ」の存在＝意味である。この超過は実在的に代理できない。「白さ」の「白である」ことは（「白である」ことの）〈指標〉としてではないのである。しかしそうであることによって、この超過は実在的な「白さ」を実在的に変様させるものでもない。つまり「白さ」は実在的に自分自身であることにおいて自らを超過するのであり、自らを超過することが自分自身であることにおいて、「白さ」は自己の〈意味〉としての「白である」ことなのである。つまり現象学的超過はつねにすでに事実的（faktisch）―「原事実（Urtatsache）」として―である。

〈見る〉ことが〈意味〉を見ることとして二重に構成される。「白である」こととしての「白いもの」は見えないが、しかしそれは「白さ」と共にそこに見えてある何かなのであり、この〈共に〉ということこそが実在的に構成されえないものなのだということ。「困難は見る（Sehen）ということの二重の意義から生じている」（ハイデガー『四つのゼミナール』邦訳一〇五頁）。

「言う」こととしての言語が実在性としての言語を「なしですませ」ることができ、この「なし」ということが超過としての言語の意味、つまり言語の「言語である」ことを意味するのであれば、「赤いもの」を「赤いもの」と指名する言語の指名行為は「赤いもの」という物の、あるいは、「赤いもの」という言葉の超過そのものなのである。言語のトートロジーとは超過としての存在のことである。

（c）言語と意味

次のようにフッサールは言う。

あらゆる経験に先立つ意識があると仮に想定すれば、それ（＝その意識）は可能的には、われわれが感覚するものと同じものを感覚する。しかしその意識はいかなる事物も事物の出来事も直観しはしない。（つまり）木や家や、鳥が飛んだり、犬が吠えたりするのを知覚しはしない。ここで早速この事況を次のように表現したい気持ちになるであろう。すなわちこのような意識に対して感覚は何ものをも意味しない。感覚はこの意識にとっては対象の諸性質を表わす記号としては通用せず、それら諸感覚の複合は対象そのものを表わす記号としては妥当しない。すなわち感覚は端的に体験されはするが、しかし（《経験》から生ずる）客観化的解釈を欠いているのである（と言いたくなるであろう）。したがってここでも、表現とそれに類似する記号の場合と同様、意味と記号が問題になるのである。（二巻八五頁・傍点はフッサール）

フッサールはこの場合、知覚と表現作用との区別になお詳細な仕方で言及しているが――能記としての言語（語音）の知覚それ自身が所記の記号ではないという意味で、つまり能記は能記それ自体としてのイデア性を有しているとい

う意味で — しかし、知覚が感覚との二重化を含む統握作用であり、意味を構成する作用としては「解釈作用」(「客観化的解釈」)であることを考えれば、知覚は記号の問題であると言いたくなってもよいのである。

フッサールが『論理学研究』を言語の問題から始めているのは、一つの言語論の展開としてではないことがわかる。《für Etwas》としての言語の問題が《für Etwas》としての可感性(実在性)の問題と重なるかぎりで、それは言語の意味の、そして可感的なものの意味の問題に収斂するのであり、〈意味〉とはそこで記号の問題そのものである。

フッサールは「同じもの」としての「意味」を考えることによって記号(的回付)の問題を(デリダが言うように)解消したわけではない。逆であって、〈意味〉こそが記号の問題へと言語(論)をこえて向かわせるのである。

直観主義と意義作用の自立性との「矛盾」(『声と現象』邦訳一八一頁)、あるいは「形式主義の純粋性と直観主義の根本性という二つの主要なモチィーフの緊張」(同前三二〜三三頁)とデリダが言うものは「直観」そのものが自らの超過として自己差異化することを指摘するだけで、そしてまた「直観」とは「解釈(ドイテン)」することであると指摘するだけで、その見かけの深刻さを回避することができるように思われる。

フッサールは『イデーン』(渡辺二郎訳・みすず書房版)で〈Sinn〉と〈Bedeutung〉とをフレーゲとはまた別の意味でわける — 「(…)われわれは意義(Bedeutung)という語は、旧来の概念を表わす場合に特に抜擢してこれを使用し、ことに『ロゴス・論理的』意義とか『表現作用的』意義といった複合的な言い方の際にこれを抜擢して使用しようと思う。意味(Sinn)という語の方は、われわれは従来どおり今後も相変らず、意義よりもいっそう広範な広さを持たせて、これを使用するであろう」(邦訳I・二・二三四頁) — が、しかしこのことをフッサールが「表現を受ける層」(意味の層)と「表現作用的な層」(意義の層)と言う場合、この「層(Schichtung)」ということは「比喩」

であって、「比喩」は「ひとを誤らせやすい」（同前二三六頁）とも彼は言っている。「（…）層という比喩に、余りにも過大なものを不当に要求してはならない。（…）表現というものは、何か上に塗付けられたような漆のようなものでもないし、あるいは、何か上に着せ付けられた衣装のようなものでもない」（同前二三八頁）。もともと「比喩」とは超過する意味に面した場合に使われるものではなかっただろうか。

意義の層と意味の層とは実在する二つの層なのではない。つまり意義は意味の〈指標〉的な層なのではない。「表現作用的な層は、表現を受ける層とは別様に性質づけられた設定的（positional）ないし、中立的定立をもつことはできないのであって、この合致の中にわれわれが見出すものは、二つの区別されるべき定立ではなくて、ただ一つの定立なのである」（同前）。ひとは「赤いもの」を「赤いもの」と名指す（定立する）のである。

「能記」としての「赤いもの」が「所記」としての「赤いもの」を「赤いもの」と名指す。「暫定的に」あるいは「説明的・初学者向けに」言う場合にせよ――デリダであってさえも「私が『テーブル』という語を用いるとき、その語は『テーブル』という所記に対応する恣意的な能記であるわけですが…」（『理想』六一八号、一七四頁）と言っている――ひとはこのような言い方においてしか、「能記」と「所記」との区別（あるいは同一）を取り上げることはできない。「超越論的所記」の優位や、そしてまた「能記としての能記」の優位（「意味の還元」（デリダ）としての）を言う場合には、このような「暫定的」で「説明的」であるしかない区別そのものに依存することなしにはそれらは意味をなさない。振り分けが「暫定的」であるのは、その場合、ひとが「赤いもの」とは何である（「赤いもの」の意味）のかを「了解（verstehen）」＝「解釈」（二巻七六頁、および八五頁）しているかぎりでのことだからである。この「了解」＝「解釈」のアプリオリが、「能記」と「所記」との区別を「暫定的」なものに、あるいはフッサールの

言う「比喩」にしている。つまり「暫定的」であることは意味の本質そのものである。ひとは意味の内部（アプリオリ）でしか「能記」と「所記」とである言語（＝意味）に論及することができない。

しかし、「できない」ということは、この場合一つの無能力のことであろうか。

言語は知覚に依存しないものを指示する。ヘーゲルはすでに言語の起源である言語、つまり知覚と言語との境界である言語の「このもの」（「今」・「ここ」）が「一般的なもの」であることを指摘している。

その人達（「懐疑論」などの主張――註・芦田）は、私がこのことを書き、あるいはむしろ書き終わったこの一枚の紙を思いこむけれども、その思いこんでいることを、言い表わしている（sagen）のではない。自分たちの思いこんでいる一枚の紙を現に言い表わそうとしても、しかも言い表わそうとしたのであるが、それはできないことである。というのも、思いこまれる感覚的なこのものは、意識に、つまりそれ自体で一般的なものに帰属する言葉にとっては、到達できないものであるからである。この一枚の紙は、言い表わそう（sagen）と現に試みているうちに腐ってしまうであろう。それを書き記そうと始める人々も、それを仕上げることができないで、他の人々に任せるよりほか仕方がなくなる。がこの人々も、そういうことは、結局は、有り（ist）もしないものについて語る（sprechen）ことになると白状するであろう。だから人々は、ここに至って前に言ったのとは、全く別の物になっているこの一枚の紙を、なるほど思いこみはするだろうが、現実の物、外的または感覚的な対象、絶対に個別的なものなどを語る（sprechen）。つまりその人々は、それらについて一般的なものを言う（sagen）だけである。（『精神現象学』河出書房版・七四～七五頁・傍点はヘーゲル）

しかしながら、「思いこみ」と「言い表わしていること」との差異は、「このもの」と「言う」ことに属している。つまり「このもの」は、その指示対象と実在的（定在的）にずれているわけではない。「現実の物、外的または感覚

的な対象、絶対に個別的なものなどを語る（sprechen）」こととは別に「一般的なものを言う」という場合の「言う（sagen）」（「語る（sprechen）」こととは区別された）というのは「一般的なもの」を「思いこむ（meinen）」ということとはもちろん別のことだろうからである。言いかえれば「一般的なものを言う」ということは何らかの「語る」行為（「思いこみ」）の訂正、つまり語り直し（別の、たとえば「感覚的確信」とは別の「知覚」の言葉による）に属しているものではない。「語る」ことと「言う」こととのずれが実在的であるとすれば、「このもの」と、「語る」ひとは最初から別の言葉（別の定在）を〈それ〉に当て（マイネン）ただろうからである。〈それ〉が実在的なものでないということは〈それ〉と言葉との関係そのものが実在的でないということと同じことを意味している。言葉がマイネンを「逆転」させて「一般的なもの」であることができるのは、言葉とそれが指示するものとの差異が実在しないことによっている。「有りもしない」ものは、この差異なのであって――だからこそ、この差異は在るのである――「この一枚の紙」なのではない。そもそも「有りもしない」と言われている「この一枚の紙」というものは、その場合「この一枚の紙」と言われている物（所記としての所記）なのであろうか、それとも「この一枚の紙」という言葉（能記としての能記）であるのだろうか。どちらが指示されているかを示す（「言う」）言葉、あるいは物というものが存在するだろうか。

「この一枚の紙」はすでにそれ自体で――つまり弁証法的媒介の留保なしに――自らの何であるかに向けて「それへと向かっている」。フッサールが言うように「志向は予期ではない」（四巻五七頁）のである。「この一枚の紙」は、その場合、物としての〈それ〉であってもいいし、言葉としての〈それ〉であってもいい。向かうということは「この一枚の紙」の存在が超過するということである。それが「この一枚の紙」の〈意味（志向）〉ということであるが、

この〈意味〉は「有りもしない」超過としての差異をなすことによって、物と言葉との境界に一つの譲歩（mögen）を与えている。「この一枚の紙」は、物としてのそれでも言葉としてのそれでもいい（mögen）のである。それは物であることも言葉であることも〈できる〉。

物と言葉は、その場合「この一枚の紙」の〈意味〉の二つの「類例（Beispiel）」であるのではない。つまり超過の類例として物と言葉とが共通に抽象されるのではない。「この一枚の紙」が物であるのか言葉であるのかを決定するのは「この一枚の紙」の意味それ自身である。それは決定する前に「与えられている」決定（Entscheidung）、つまり事実性（Faktizität）としての分割（Entscheidung）である。「志向的対象」というものは「たった一度、しかも一つかぎりの対象」として「与えられている」と言われていたのである。

意味とは何であるのか。それは「もはやそれ以上定義されず、記述的に最後のものである」（二巻二〇一頁）とフッサールは言う。というのも、それは「色や音とは何であるのかということが与えられているのと同様、直接的にわれわれに与えられている」（同前）からである。だからこそ、物と言葉との分割は事実的な分割としてそのつど決定的なのである。それは「与えられている（Es gibt）」ことによって物であることも言葉であることも〈できる〉。〈できる〉というのは、それゆえ「類例」ではなくて〈意味〉の「Es gibt」としての、それが「直接的に」与えられていることにおける事実性としてである。それが「直接的」であるのは意味が自己を与えることとして「与えられている」からである。意味の贈与とは超過としての存在の譲与のことではなかっただろうか。

かつて、デリダは言語の「インフレーション（inflation）」ということを言った（『グラマトロジーについて』邦訳二二頁）。言語（論）の「膨脹（＝流行）」における言語の「価値下落（devaluation）」のことである。しかし彼は言語と

はインフレーションそのものであるともつけ加えている。

言語への論及として言語の内部に向かうべく言語を「折ってみる」（ハイデガー）。すると内部はふたたび言語という表層であった。言語は言語論の饒舌さにおいて「膨脹」するが、言語とは何であるのか、という自己了解はその膨脹のたびに隠れてしまう一方である。「言語の問題」というのは、言語（の問題）を指示すると同時に言語（の問題）から遠ざけもする。「言語の問題」、と、それを明示するのも言語だからである。つまり「問題は」、「言語なのだ」、と、超越論的所記からの紐帯を言語（自らが）が解こうとするとき、デリダが言うように、言語は「それ固有の有限性」へと指し返されるのである。言語は自分自身が解き去ろうとする距離を測ることができない。しかしそれは、言語がセルフリファレンシャルな諸問題（の類例）の一つを引き寄せるからというよりは、フッサールが考えるように、むしろ言語とは言語の意味だからである。〈意味〉は言語において常にすでに「与えられている（Es gibt）」。意味の「類例（バイシュピール）」として言語は〈意味〉に従属するのではなくて、ハイデガーの言葉を借りれば、意味の「遊動（シュピール）」としてそれは自らの距離をとる（Ent-fernen）のである。言語がインフレーション「そのもの」であるのは、このような〈意味〉の「遊動」にそれが属しているからなのである。あるいはそれは属していることそのものなのである。（了）

山幸彦の妻（一）

―海の異界との交渉―

紙谷威廣

Ⅰ　ある「鮫」の物語

福島県いわき市から西の山間部に鮫川村という小さな村がある。この村に「中野の長者」と呼ばれる家があったそうである。この長者の家には子供がいなかったが、村の氏神様に祈って美しい娘が授かった。長者夫婦にかわいがられて育てられ、その美しさは広く知れ渡っていた。ところが、この娘があるときから元気もなく、顔色も悪くなった。月日がたつにしたがって、さらにふさぎ込んで人目を避け、一日中すすり泣いていることが多くなった。長者夫婦もこの娘の様子が変わったことに気づいて医者にかけたがよくならず、ついに床についたまま死を待つばかりになってしまった。

そして、ある夏の夕方、娘は長者夫婦に向かって、「わたしが死ぬ前に、どうか渡瀬にある大きな池を見せて下さい」と頼んだ。一人娘のたっての願いなので、長者夫婦はすぐにかごを頼んで池に向かわせた。朝日嶽の麓にある池

についたときには、日は暮れかけていた。娘は人々がとめるのも聞かず、弱ったからだでよろよろと池の岸により、水面を見つめていたが、いきなり身をおどらせて大池の中に飛び込んでしまった。

しばらくすると、水面に波紋が起こり、目もくらむばかりの黄金の鮫が浮かび上がった。鮫の語ることには、自分はこの池の主であったが、浮き世に出てみたくなって化身して、中野の長者の娘になった。しかし、どうしてもこの池に帰らなければならない身の上である。お世話になった恩は忘れない。中野の父母にもよく伝えてほしいといって、両目に涙を浮かべながら水中に姿を消した。池はもとの不気味な静けさに戻った。

長者夫婦は愛する娘を失ったことを悲しみ、不思議な出来事に驚いていたが、やがて気を取り直して、娘の寝ていた床を調べると、光まばゆい黄金の鮫のうろこが落ちていた。このことがあってから、この池は「鮫池」と呼ばれるようになった。その後、長者の家は代々栄えた。長者夫婦がなくなると、鮫はこの池を出て川を下って、竹貫を通っていわきの海に下って行ったと言う。人々はこの川を鮫川といい、村の名前も鮫川村とされたという。(1)

鮫川村で、民俗調査をしているからつきあわないかと誘われて出かけて行ったときに、村史編纂室で入手した資料に掲載されていたのがこの物語であった。これに前後して鮫川村を通りかかることは何度かあったが、まともに話を聞く余裕があったのはこのときだけであった。残念なことに、入手したばかりの資料を読む時間はなかったので、この物語についての聞き書きはしなかった。その後、この物語について小さな研究会で話題にすることがあって、この鮫川に関するいくつかの伝承があることを教えられた。(2)

鮫川村は福島県いわき市から西の山間部に入り込んだ山の村である。鮫川は鮫川村から古殿町を通って、旧植田村と呼ばれたあたりのいわき市の浜で海に注ぐ川である。この鮫川村のあるあたりはかなりの山間の地域であるから、

鮫という海にすむ生物を想像するのはとても困難なことのようにも思われる。実は、筆者がこの物語に興味を持ったのはそんなことからであった。そうは言っても、山間部の地域でふつう海辺の人々が食用にもしない鮫やいるかが古くから売られていたという事実もあるので、ひょっとしたら食用にされていたのかもしれない。しかし、今のところそのようなことを聞きに出かけたわけではないので、ここでは問題にしないでおこう。ともかく山間部の村に鮫川という名前があることで興味を持ったのである。

『東白川郡のざっと昔』という報告書[3]を矢祭町の町史編纂室を通じて入手していたのであるが、それにろくろく目を通していなかったのがいけなかった。この報告書に非常におもしろい伝承が記録されていたのである。要旨だけをとって紹介すれば、以下のようになる。すなわち、鮫川の水源地にある鮫池には、年に一度鮫がこけら（柿）落としに上って来る。一ヶ月ほどして堤を切って、大水に乗って植田に帰ったものであるという。調査者の質問に答えて、話者はこの鮫が「鮫の松川様」と呼ばれていたと言っている。たぶん、この報告書ではテープを起こしたままに記述したのであろう。話者によれば、鮫川村は東白川郡と石城郡の両方にあって、現在の鮫川村は東白川郡に属しているが、旧植田村（現いわき市）もかつては鮫川村と呼ばれ、石城郡に属していたというのである。水源地の鮫池はヤチップ（湿地）のようになっていて、杉の植林をしてあるという。

ところで問題にしたいのは、この話者が「（鮫の）通った後は一ヶ月くらい、その辺の空気が生臭かったって言うんだなぁ。来るのが、その何時とはなしに、空気が生臭くなってくるので、皆、その、姿を見っと目が潰れるとか何とか言って、外へ出なかったらしいんだわなぁ」と言っていることである。『地域教材の開発と実践』の執筆者は、蛭田一氏の意見として「川魚の大きいマスを、昔の人々は鮫と見まちがってこういう話になったのではないか」と記

載している。東北地方から関東地方にかけて、鮭の遡上する川が広く分布していたから、この判断も妥当性がある。鮭の遡上するときには、「鮭の大介」の声が聞こえるので、耳を餅でふさぐとか、その声を聞くと死ぬとか伝えていることと符合するのである。しかし、この鮫川への「松川様」の遡上は入梅の時期であったと伝えているようであるから、「鮭」ではあり得ないかもしれない。(4)

同じ『地域教材の開発と実践』に掲載されている「渡瀬小学校沿革史」の「口碑に伝わる鮫川の源泉」という記述もおもしろい。すなわち、「大字渡瀬字福原久ノ戸山ノ麓ニ鮫池トイフアリ、周囲十余丁水浅ク泥深ク、四周ハ樹木鬱蒼トシテ昼尚暗ク、里ノ人ト雖モ此ノ池ヲノゾメバ姿再ビ見ラレスト恐レナシケリト。昔霖雨続ケハ必ズ大洪水トナリ、水勢氾濫スル時ハ大鮫岩城ノ浜ヨリ此ノ池ニ昇降シタリト伝ウ。今ハ昔日ノ如キ蒼林ヲ見サルモ、鮫池ハ尚存シ泥深クシテ、逸馬等ノ此ノ池ニ入リテ遂ニ弊死スルモノアルヲ見ル」という。雨が降り続いて大洪水となるときに、鮫が上り下りする。日頃から人々はこの池をのぞいて見ようともしないというのである。この池のあるあたりの地名をクノヘ（久ノ戸）山と呼んでいたのであるから、東北地方の青森県や岩手県の三陸海岸の地名を思い起こさせるところが興味を引かれる。(5)

ところで、この鮫川の下流一帯に伝わる伝承で、昔話のモチーフに由来すると思われる物語がある。すなわち、相馬の殿様は弓の上手な殿様であったが、鮫の松川様が出たので弓を射た。海底深く隠れたので、鮫川渡しを馬で渡ったところ、頭に矢を刺した鮫が現れて追いかけられた。かろうじて殿様は逃れたが、馬は死んでしまったというのである。日本各地に広がる昔話では、矢を刺した鮫の死骸が浜辺に打ち上げられ、口の中に頭を入れて見ていた侍が食い殺されるという筋書きである。(6)

この「鮫の松川様」の話とよく似た内容で、古殿町に伝わるのは、次のような話である。すなわち、元旦生まれの人は紫肝と言って、肝が紫だという。この紫肝の人は船に乗ってはいけないと言うそうである。相馬の殿様は岩城の浜で船に乗ったが、鮫にねらわれたので弓矢で射た。鮫川橋を渡ろうとしたところが、鮫が追いかけてきた。また、伊勢参りにゆく人が船に乗ったところが、船が動かなくなった。手ぬぐいを流すと紫肝の人の手ぬぐいが引き込まれるので、その人を海に投げ込んだというのである。「鱶が影を飲む」というモチーフに分類されている話であるという。(7) しかし、この二つの物語は「鮫池」の物語とは関係がなさそうである。「鮫」という物語のキャラクターがたまたま一致していたために、この川に結びつけられたのではないだろうか。

ところで、この「長者の娘」の伝承を取り上げて論じてみようとした理由は、『東白川郡のざっと昔』に掲載された「紫肝の伊勢参り」という話題の中で、鮫を「ワニ」と呼んでいるからである。(8) そして、もう一つには異界とつながる「家」という課題について論じてみたいからである。柳田國男の『遠野物語』には、異界とつながる由来を物語る伝承が数多く紹介されていた。あるいは異界の呪縛から逃れられない人々や、異界にたまたまであったために豊かな富を手に入れることのできた人々など、近代社会に展開しようとする時代に生きる人々にとっての「家」の盛衰が描き出されていた。(9)

このようなモチーフが、庶民といってもよいような人々の「家」にまつわる物語になってきたのは、明治という近代社会への転換期だからであろう。しかし、言うまでもないことだが、これらのモチーフは昔話の類型で言えば、「異郷訪問譚」や「異類婚姻譚」にあたるもので、けっしてめずらしいものではない。世界中の各地に普遍的に伝承され、分布しているものである。ことに日本に関して言えば、古代天皇制成立の時代までさかのぼることのできる物

語である。このような意味あいからも、古代に「ワニ」と呼ばれた「鮫」という存在の《異界性》について論じてみたいのである。

Ⅱ　山幸彦の「異郷訪問」

ここでは「日本神話」に登場するキャラクターをカタカナ書きで表記しようと思う。それも、できる限りよく知られた名前で呼ぶことにする。それというのも、この章の目的とすることは、日本民族の成立とか日本社会の発展段階的な把握とは別な次元の操作に属する方法だからである。もっとおおざっぱな言い方をすれば、日本神話の筋書きを把握すればよいからである。個々の神名が、どのような集団を背負っていて、どのような意味で神話の筋書きの中に取り入れられたのかとか、天皇（大王）との関係はどのようなものであったのかといった問題は後まわしにしておこうと思う。

『日本書紀』には複数の異伝が掲載されていてめんどうであるから、とりあえず『古事記』[10]の文章で内容を把握して、それと比較して前者の異伝を見てみよう。「山幸彦」の話は、戦前の神話教育の中ではどのように取り上げられていたのであろうか、そして、現場の教師たちはどのように子どもたちに説明してきたのであろうか、それは大変興味を引くところである。なぜならば、山幸彦の物語は、近代天皇制が「明治国家の臣民」に対してもっとも叩き込んで置きたかった《天皇の正統性》という問題を正面から説明していながら、できればふれておきたくない《天皇存在

の異常性》が明確に述べられているところだからである。

前置きはこれくらいにしておいて、本論に入らなければならない。山幸彦の物語は、『古事記』の上巻の最後にあって、中巻の神武天皇に関する記述の直前にある。と言うことは、神武天皇の出生について述べられているということでもある。アマテラスの命によって天から下って来たニニギノミコトがコノハナサクヤヒメとの間に、四人の子をもうけた。たった一夜の間に身ごもった子どもであることを疑われたコノハナサクヤヒメは、出入り口のない八尋の家（八尋殿）を建てて土で塗り塞ぎ、火をつけてその中で子供を産んだ。その四人の中の、最初の子がホデリノミコト、三番目の子がホオリノミコトである。ホデリノミコトは海で獲物を捕る海幸彦、ホオリノミコトは山の獲物を得る山幸彦である。

山幸彦は兄に「幸」を取り替えてみるように頼んだ。しかし、山幸彦は魚を捕ることもできずに釣り針を失ってしまった。兄海幸彦に釣り針を返すように言われた山幸彦は、自分の剣を折って針を山のように作って返すが、兄は元の釣り針を返すようにと命じた。山幸彦は泣きながら海辺にゆくと、シオツチノカミが泣いているわけを訪ねたので、釣り針を探していることを話した。シオツチノカミは目の堅く詰まった竹籠の船を造って、これに山幸彦を乗せて海に押し出して、次のように言う。その船で海に出ると、魚の鱗を吹いたような屋根の宮殿にたどり着くが、そこがワタツミ（ワタツミ）の宮であるから、そこの井戸の傍らにある桂の木に登っていれば、ワタツミの娘に会うことができるので、これと相談しなさいというのである。

その言葉の通りに桂の木に登っていると、ワタツミの娘に使える女が現れて、木の上にいるホオリノミコトに気付いた。ホオリノミコトはその女に水を求めて、首にかけた玉を口に含んで、つばきのついた玉を器に吐き出した。玉

を器から離すことができなかった女は、その玉のついたままの器をワタツミの娘であるトヨタマヒメに渡した。これを見たトヨタマヒメは外に出て、この男を見てその立派さに感心して父親に告げた。ワタツミはホオリノミコトを迎え入れて、饗応して、娘トヨタマヒメと結婚させた。

そこで、ホオリノミコトは三年間ワタツミの宮に住んだ。ホオリノミコトは釣り針を取り戻すために、ここへやって来たことを思い出して、嘆いた。トヨタマヒメがそのことに気付いて父親に告げ、ワタツミは婿に向かって理由を尋ねた。釣り針の話を聞いたワタツミは、海の魚を集めて釣り針を探させると、鯛ののどに刺さっていた。この釣り針を兄に渡すときには、「貧しい愚かな釣り針」と呪ってから渡せ、もし兄が高いところに田を作ったら、自分は低いところに田を作れ、兄が低いところに田を作ったら自分は高いところに田を作れと教えた。そしてワタツミが言うことには、自分は水の干満を自由にすることができるので、兄が貧しくなるはずだ。もしそのことを恨んで、おまえを攻めるようだったら、シオミツ玉を出して溺れさせなさい、苦しみ嘆いたら、シオヒル玉で潮を引かせなさいと言って、二つの玉を渡した。

そして、ワニ（鮫）を集めて、おまえたちは何日でこの神を送って来ることができるかと訪ねた。大きさが一尋のワニが一日で送って帰ることができると言うので、この鮫に送らせた。ホオリノミコトは浜辺にたどり着いて、腰につけた太刀をはずして鮫の首にかけて帰した。ホオリノミコトはワタツミの教えたようにして釣り針を兄に返した。すると、兄は貧しくなり、心も荒々しくなって弟を攻めたので、シオミツ玉で溺れさせ、苦しんでいる兄をシオヒル玉で救った。それ以後は、弟を守るものとなって使えるとともに、溺れたときの仕草を演じて使えることとなったのである。（ここまでは、近代天皇制の公式見解としてもふさわしいことであろう。だが、これから先は、果たして正

確に教えられてきたのであろうか疑問である。）

ワタツミの娘トヨタマヒメは、自分が子どもを身ごもって出産の時期となったのでやって来た。そして、海辺に鵜の羽を使って産屋を立てさせようとした。しかし、産屋が間に合わなかったので、トヨタマヒメが夫に向かって言うには、異郷の人間は出産のときには、自国の人間の姿になって子供を産むのであるから、絶対に自分を見てはいけないと頼んだ。しかし、これを怪しく思ったホオリノミコトは、産屋の中をこっそり覗いてしまった。すると、トヨタマヒメは八尋のワニ（鮫）になって、地を這って体をくねらせていた。驚いたホオリノミコトは、逃げ退いてしまった。その気配を察して、トヨタマヒメは自分の姿を見られたことを知った。そこで、トヨタマヒメは恥ずかしさに子どもを置き去りにして、陸地と海の境をもうけて海の彼方へ去ってしまった。この子をウガヤフキアエズノミコトと名付けた。トヨタマヒメは自分の姿を見られたことを恨んだが、恋しくも思っていたので、子どものために残した妹のタマヨリヒメに託して、歌を送った。これに答えてホオリノミコトも歌を返した。このウガヤフキアエズノミコトとタマヨリヒメの産んだ子供が四人いて、その一人がカムヤマトイワレヒコで神武天皇である。

物語の筋は簡単である。兄の釣り針をなくした弟が、ワタツミの世界に行きワタツミの娘と結婚する。そこで、釣り針を探して故国に帰るとともに、ワタツミの持つすぐれた玉の呪力によって、兄を倒して王となったという筋書きである。兄弟の葛藤が最初にあって、弟は難題を解決するために異界へと旅をする。異界ではこの主人公を歓待し、その支配者は自分の娘と結婚させる。異界での楽しい暮らしで自分の目的を忘れているが、そのことを突然思い出して故郷へ帰ることを異界の支配者に申し出る。異界の支配者は目的の遂行に協力し、さらに主人公に呪力のある宝を与える。主人公は異界の支配者の助言を守り、主人公に敵対する兄弟を倒す。注目しておきたいのは、水のコントロ

ールによる兄の打倒と同時に水田の稲作の豊凶を統御するワタツミの超越した力が語られている点である。それはともかく、ここまでの筋書きは「ロシア魔法昔話」に見られるような、英雄の物語の展開と同様である。[11]

ところが、最後の部分すなわち異類婚姻譚としての展開が、一般的な異郷訪問譚などとは明確に異なってくる。ワタツミの娘はワニの姿を見られて怒って去って行く。そして、子どもとその叔母に当たるタマヨリヒメだけが残される。この一連の展開は主人公にとっても、ワタツミの娘＝異界の女性にとってもハッピーエンドと思われていたのに、どんでん返しの結末となるのである。すなわち、この部分には、昔話でいう「異類婚姻譚」のモチーフが入り込んでくる。異類婚姻譚の中の異類女房譚では、異界の存在としての異類女房は主人公の人間に拒否されるか、正体を知られて自ら去ってゆくのである。鶴女房にしろ、蛇女房にしろ、あるいは蛙女房、蛤女房、狐女房にしろ同様である。子どもを残すにしろ残さないにしろどの形式の話でも異類女房が去るのである。だから、日本の昔話の類型からすれば、まさに当然の結末とも言えるのである。しかし、ここで思い出してほしいのはオオクニヌシノミコトのことである。天孫系ではなく出雲系の神話の主人公ではあるが、兄弟の葛藤に由来する異界への逃走と異界での結婚、その呪力による世界の支配という展開は全く同一のモチーフと呼んでもよいはずである。だが、オオクニヌシノミコトの異界での妻は、多数の妻の中でも幸福を享受したように見える。それでこそ、神々の物語ではないのだろうか。そういう点からすれば、まさにホオリノミコト＝山幸彦の妻は夫の下に子どもを残して去ってゆくという、日本神話としては異質な展開で特徴的なのである。

昔話としてどうかと言えば、正体を知られた狐女房が子どもを忘れられないまま去ってゆく情感とか、子どものために自分の目玉をくりぬいて残してゆく蛇女房の思いとか、夫のためにぼろぼろになってしまった羽で飛んでゆく鶴

とか、女の悲しさが美しく描かれている。これは、男にとって都合がよすぎるという批判が出てきそうであるが、異類婿は殺される運命にあるのだから、つりあいがとれているはずである。むしろ、男の方が昔話では冷遇されているのである。だがしかし、この山幸彦の物語では、どうにもそのような運命にもてあそばれて夫の下を去ってゆく女の悲しさを描いた、情感にあふれた場面とは読みとれないのである。怒り狂って、我が身のありさまを忘れて、子どもをうち捨てて去ってゆく、わがままな姫君とでも言ったらよいであろうか。そして、そのトヨタマヒメの姿は、まさにその怒りと狂乱の姿の故に、むしろ人間的なもののようにも思われる。はたして、これは神話であり、天皇家の物語であったのだろうか。また、余分な感慨に貴重な紙面を使ってしまった。

Ⅲ　「日本書紀」の中の「山幸彦」

日本書紀と古事記の間には不思議な関係がある。古代史学も神話学も、ましてや古典文学の素養も充分でない筆者には的確な表現はできない。しかし、どうにも説明しがたい関係がその両者の間にある。一見すると、日本書紀にはへたくそな論文のような資料の羅列が見られる。「一書に曰く」と称しては、本文と若干の差異のある文章が提示される。この異説の羅列が、実に読みにくい文章を構成するのである。だから、日本書紀は充分に推敲のなされなかった、原資料の提示であるかのように見える。これに対して、古事記は一貫した物語風の流れのある、読みやすい文章に書かれているとも見える。だが、山幸彦の物語については、筆者は違った印象を持ってしまった。

岩波文庫本の『日本書紀』[12]では、巻第二「神代下」の第一〇段が山幸彦の物語である。この本文によれば、「兄のホノスソリノミコトにはもともと海の幸が備わっていて、弟のヒコホホデミノミコトにはもともと山の幸が備わっていた。この二人が相談して、それぞれの幸を取り替えてみようと話し合った。ところが、どちらも獲物を得ることができなかったので、兄は後悔して弟の弓矢を返し、自分の釣り針を返してもらおうと思った。」という風に話が展開し始めるのである。原文は漢字で読みをあてられているので、確かに読みやすくはない。だが、文章が伝えようとしていることは、決して難しいことではないようである。

釣り針を探さなければならないヒコホホデミノミコトは、海辺で途方にくれているとシオツチノヲヂにあった。この老人がヒコホホデミノミコトを目のない籠に入れて、海に沈めてくれた。すると、たちまち美しい浜辺についたのである。ワタツミの美しい宮があって、門の前には井戸があり、そのほとりに桂の木が生えていた。疲れ切ってたたずんでいると、美しい乙女が出て来た。そして、玉の器で水を汲もうとして、男がいるのに気付いて家に走り込んで、両親にそのことを知らせた。ワタツミはこの男を迎え入れて、訪ねて来たわけを問うた。ヒコホホデミノミコトはあるがままにその理由を語った。ワタツミが海の魚を集めて、釣り針のありかを探すと、鯛の口から出て来た。ヒコホホデミノミコトはワタツミの娘トヨタマヒメをめとって、三年の間そこで過ごした。

水を汲みに出て来るのはトヨタマヒメ自身であって、下働きの女ではない。娘が水を汲みに出て来てヒコホホデミノミコトに気付いて親に知らせるのである。この設定の方が素朴なおもむきがあるように思える。故郷に帰ろうとするヒコホホデミノミコトに、釣り針を渡すときは呪文を唱えるように教え、兄を苦しめるための二つの玉を与える。田を作って兄と競う筋はない。別れるときに、トヨタマヒメは山幸の子を身ごもったので、海の荒れているときに子

を産むために訪れることを伝える。そして、約束の通りに妹のタマヨリヒメをつれて、海辺に来て子供を産もうとする。トヨタマヒメがヒコホホデミノミコトに頼んだのは、子供を産むときに姿を見ないでほしいということである。

ところが、夫の山幸は誘惑に耐えきれずに、ひそかにのぞいてしまう。トヨタマヒメは出産のまっさかりに、竜の姿に変わっていた。そして、その姿を見られてしまった恥ずかしさに、「自分を辱めることがなければ、陸と海とを通じさせて境を作ることもなかったのに」と言って、萱で子どもを包んで海辺に捨てて去ってしまった。日本書紀の本文では、竜の姿を見られたトヨタマヒメが辱められることがなければともかく、恥ずかしい思いをしてしまった以上はむつまじく過ごすことができないと言って去ってしまうのである。怒り狂った女性としては描かれてはいないように思われる。それはあくまでも、本来の姿がワニ（鮫）ではなく竜だからであろう。すなわち、本来竜ならば神仙のうちに加えられるはずであるのだから。その意味では、この結末は昔話のナイーブさを含んでいよう。

ところで、日本書紀の（異本）第一の一書ではワタツミの宮は海底の世界と書かれている。トヨタマヒメの本来の姿も「八尋のワニ（大鰐）」となっている。また、ホホデミノミコトを乗せて陸地に送るのも、「大鰐」である。ここでは、ワニに鮫という漢字はあてられていない。さらに、日本書紀の第二の一書では、トヨタマヒメの出産の場面は描かれていない。また、日本書紀第三の一書では、水田の競い合いが古事記と同様に描かれる。トヨタマヒメの出産の姿も「八尋のワニ（大鰐）」である。トヨタマヒメが子どもをおいて去ったので、皇子を育てるのに乳母に養わせることがこれから始まったという起源神話が取り入れられている。また、トヨタマヒメは子供の下に戻りたいと思ったが、義に反するので妹タマヨリヒメを送って来たとしている。この第三の一書には、多少無理な筋の展開が見られる。

日本書紀第四の一書では、ヒコホホデミノミコトは一尋のワニ（鰐魚）に乗ってワタツミの宮へと赴く。シオツツノヲヂが言うには、ワタツミの乗る駿馬が八尋鰐だからそれと相談しようと言って、八尋のワニのところへつれてゆく。八尋のワニは一尋のワニに迎えに来させてワタツミの宮へ案内しようというのである。古事記の記載と同様に、トヨタマヒメの侍者が水を汲みに来て樹上のヒコホホデミノミコトを見つける。ワタツミは三つの床を用意してヒコホホデミノミコトを試そうとする。ミコトは最初の端にある床では足を拭い、中の床では両手を押しつけ、最後の「真床覆衾」にゆったりと座った。これを見てワタツミはミコトが天孫であることを知った。

ワタツミは釣り針を探し出してミコトに渡し、呪いの言葉とともに唾を吐きながら兄に渡すよう教えた。さらに、この兄が釣りをするときにミコトが「嘯く」と、ワタツミが風を起こして溺れさせると述べた。このようにして、兄は弟に従うこととなった。トヨタマヒメの出産のときに（他の異本と）同様に言ったが、ミコトがこれに従わなかったので、「ワタツミの者がミコトのもとに来たときには（海に）返すな、ミコトの者がワタツミのもとに来たときには返さない」と言って、「真床覆衾」[13]と草で子どもを包んで去っていった。または、天孫の皇子をワタツミの世界に連れてゆくことはできないからと、タマヨリヒメに抱かせて置いて去ったともいう。この子どもがウガヤフキアエズノミコトであり、叔母のタマヨリヒメと結婚して四人の子供が産まれ、その一人がカムヤマトイワレヒコノミコト、つまり神武天皇である。これらの日本書紀の本文も第一から第四までの一書（異伝）も、物語の筋が淡々と逐われている。古事記に見られるような人間的な感情の起伏を込めた文章ではない。

Ⅳ　異界と現世をつなぐワニ（鮫）

古事記の伝承を取り上げて論じるには古事記だけではすまない、当然共通の伝承としての日本書紀を参照せざるを得ない。その場合には、固有名詞の異同やセンテンスの批判的な比較検討が行われるであろう。しかし、本稿の目的からすればそれらはどちらでもよいことである。乱暴な方法であると思うが、あらゆる個別具体的な事実には目をつぶって、「物語モチーフ」の比較に焦点をあててみよう。それは、日本神話を構成している一つのモチーフを昔話のモチーフと比較するためである。個々の伝承の固有名詞や細かな差異をはぎ取って、全くのあらすじだけにしてしまうのである。

すると、日本書紀のこの伝承も二つのモチーフから構成されていることがわかる。すなわち、主人公の釣り針探しのための異界訪問と兄との葛藤という部分と、異界からの妻の出産と異界への退去というモチーフである。前者は兄の釣り針をなくした主人公が、たまたま出会った老人の力で海の世界へ旅立ち、ワタツミの娘の助力でワタツミの宮に迎えられる。主人公はワタツミに釣り針とともに呪力を与えられて地上に帰る。そして、主人公が兄を懲らしめて、服従させるという展開である。明確に記述されていない場合もあるが、主人公はワタツミの世界で、ワタツミの娘と結婚する。

後者のモチーフは日本的な異類婚姻譚、異類女房の形になる。ただし、昔話の異類女房と異なるのは、結婚の場所が異界であって、女房が異界から現世へと追いかけて来ることである。昔話の異類女房では、現世に出現した異界の女性は人間の姿に変身しているが、本来の姿を見られて去って行く。ところが、山幸彦の神話では、主人公と結婚す

る異界＝ワタツミの娘は異界でも人間の姿をしている。人間の世界＝現世に出現するときも人間の姿をしていて、出産のときだけ本来の姿に戻るのである。もちろん、昔話の異類婚姻譚でも人間の姿に変身したままで、ストーリーが展開することが多い。

発端で、主人公が異界の存在を助けたりするときには本来の姿で現れる。これは話を引き出すための前提であるからそれ以外の描き方がない。ところが、山幸彦の物語における発端は主人公の釣り針探索であり、ワタツミの宮は神々の世界の一部分にすぎない。したがって、ワタツミの世界も異界ではない。ワタツミの世界が地上の世界と区別されるようになるのは、トヨタマヒメによって両方の世界が切り離すことが宣言されてからである。それにも関わらず、トヨタマヒメの本来の姿はワニ（鮫）なのである。

ごくあたりまえの異類婚姻譚とは異なって、トヨタマヒメとヒコホホデミノミコトとの婚姻は、ワタツミの国での出来事である。地上の世界から嘆きつつ、釣り針を求めて海の彼方の世界へと旅立ったのが、主人公のヒコホホデミノミコトである。トヨタマヒメは訪れて来た主人公を迎えて、父親のワタツミとともに歓待し、主人公と結婚するのである。結婚の場所は、ワタツミの国つまり海の彼方、もしくは海底の世界なのである。南島的な概念で言えば、ニライカナイの国ということになる。そこでは、ワタツミの王も娘もワニ（鮫）の姿をしていたわけではない。少なくとも、描かれている雰囲気では人間の姿であって、最初から最後まで異類としての描かれ方はされていない。主人公が妻の異形の姿に気がつくのは、海辺に作られた産屋をのぞいたときである。

異類婚姻譚の内で、異類女房の昔話一般でも女房の正体に気付くのは、父親が不在のはずのときであるか、あるいは父親が見ることを禁じられた出産のときのことである。蛇女房の物語で蛇の姿に戻って見られてしまうのは、夫の

いない留守と思って子どもをあやしているときである。また、狐女房では思いがけない犬の吠え声で狐の姿を現すといった筋立てになっている。蛙女房は法事のために蛙の世界に戻ったところで石をぶつけられて、それと知られてしまう。これらはすべて、女性としても夫から見られたくない、危険であるか、または譲れない場面なのである。また同時に、出産も育児も女性にとっては「神聖な」仕事である。

また、鶴女房は夫のために機屋に籠もって、機を織っている。神話では言うまでもなく、機織りは神々のためになされる仕事である。まさに、機織りは女性にとって「神聖な」仕事であり、「神聖な」場所であり、「神聖な」時間なのである。だが、瓜子姫が「アマンジャク」に襲われるのも「機屋」に於いてである。これも女性にとっては、神聖であるとともに危険であり、同時にケガレた状況、つまりはマージナルな状況なのである。また、産屋の禁忌は、これも当然のことであるが、夫が干渉できない場所＝世界として伝承されてきた。太平洋岸や瀬戸内海岸、日本海の若狭地方などの漁村には月経小屋や産小屋が用意されていて、女性だけのケガレの期間を過ごす場所として、男性の介入を拒んできたのである。このような時間における、「神聖」さと「穢れ」とは、女性にとって表裏一体というべき状況なのではないだろうか。そのような「ぎりぎり」の場面か、「ぎりぎり」の時間において、異類女房はその「正体」を見せてしまうのである。すなわち、異界の女性が正体を現すのはこのようなマージナルな瞬間であったと見てよい。

しかし、山幸彦の神話ではもう一つの重要な設定が現前する。つまり、トヨタマヒメにとって、海岸の産屋は地上とワタツミの国を結びつけるマージナルな場だということである。トヨタマヒメ自身も海の彼方＝ワタツミの国と、地上の世界との中間に置かれた存在である。さらに、自分は海の世界の存在でありながら、夫は天孫の神と地上の神

の子である。これらに加えて、生まれてくる子は天上と地上と、そして海の彼方という三つの世界に由来する生命を受け継ぐ存在である。生まれてくる子供自体がマージナルな存在なのである。トヨタマヒメがワニ（鮫）という正体を見せるのは、このような場面設定と危険な状況の中なのである。

ところで、現世と異界（ワタツミの世界）とを結ぶ存在は、八尋のワニか一尋のワニである。海の彼方、あるいは海底とされているワタツミの国と、地上の現世を結ぶのが、なぜトヨタマヒメの本来の姿、ワニ（鮫）なのであろうか。主人公を海の彼方へ運んでくれるのが、なぜ結婚の相手と同一の種類であり得たのであろうか。これは物語の展開の中での、偶然の成り行きであろうか。決して、これは偶然ではあり得ないはずである。この答えは上述の問題からすれば明らかである。地上の世界（陸）とワタツミの国を結びつけることができるのは、ワニ（鮫）というマージナルな存在でなければならないのである。境界領域にあって両方の世界に往来できる力を持つ存在こそ、この神話においてはワニだったのである。イナバの白兎を隠岐の島から本土に渡したのもワニだったことを思い出してほしい。だが、この両方の世界を結ぶ存在はワニだけでないことも思い出すことができる。

Ⅴ　浦島子の妻

童話の浦島太郎は近世以降、ことに近代に入って流布した児童向けの話である。このことは、三浦佑之『浦島太郎の文学史―恋愛小説の発生―』に詳しい。[14] われわれはそれらの一群の浦島に引きつけられて、と言うよりは目をくも

らされていて、古代の「浦島子」に気付いていなかった。日本書紀に掲載された「浦島子」の物語は、山幸彦の物語を考える上で重要なヒントを提供してくれていたのである。それと言うのも、浦島子の話は日本書紀雄略天皇二十二年七月条の記事が初見であるが、実は山幸彦の話と概略はパラレルな内容なのである。そして、この日本書紀記載の「浦島子」の内容は、ごくわずかな文章であって、詳細なことは知られていない。それによれば、以下のようである。(15)

秋七月、丹波国余社郡管川人瑞江浦島子、乗舟而釣、遂得大亀。便化為女。於是、浦島子感以為婦。相逐入海。到蓬萊山、歴観仙衆。語在別巻。

(秋七月に丹波国余社郡の管川の人瑞江浦島子が、舟に乗って釣りをした。遂に大亀を捕らえた。ところがたちまちのうちに、その亀は女性に姿を変えてしまった。そこで、浦島子はその女性に思いを寄せて妻とした。そして、その女性とともに海に入っていった。蓬萊山にたどり着くことのできた浦島子は仙人の世界をめぐり歩いた。詳しいことは別巻に記載してある。)

細かいことはここでも省いておこう。その筋書きは以上の通りである。すなわち、釣りに出た主人公が大亀をつり上げた。ところが、その亀が美しい女性に姿を変えた。そこで、浦島子は思いを起こして、その女性を妻とした。その女性とともに海に入って、仙人の住む蓬萊山へたどり着き、仙人の世界をめぐり歩いた。この物語についての詳細は別巻にあるという。このような筋書きである。ご存じの浦島太郎の源流がこの物語であるとすると、相当にイメージの異なるものではないだろうか。特に、釣り上げた亀が美女に変身して、その美女と夫婦になって蓬萊島に行った

という展開は、われわれの想像を超えている。ところで、この浦島子の物語が『丹後国風土記』により詳細な内容で掲載されていたことが、鎌倉時代の『釈日本紀』という『日本書紀』の注釈書によって知られるのだそうである。[16] かなりの長文であり、読みにくい文章でもあるから、ここでは内容を概略で紹介しようと思う。もともと国文学の研究ではないので、物語のプロットだけを理解しておけばよいであろう。[17]

すなわち、丹後国与謝郡日置の里に筒川村がある。そこに住む日下部首たちの先祖で、筒川島子という者がいた。姿もうるわしく、風流な人物であった。この人物は水江浦島子という名前でも知られている人物である。（この後に「このことは伊予部馬養連が書いたことと違いがないので、概略だけを記す。」という文章が入る。）

雄略天皇の時代であったが、島子が小舟で釣りをしていた。三日三晩というもの一匹の魚も釣れなかった。ところが、どうしたことかそのとき五色の亀を釣り上げた。不思議なこともあるものだと思いながら、舟の中に置いたままにして、自分は寝てしまった。するとたちまち、その亀が女性の姿になった。くらべるもののないほど美しい姿であった（という具合に語られている、この後は文意だけを簡略に述べよう）。どこから来たのかを問うと、風流な人物を見たので親しく話したいと思って、天上の仙人の世界から風雲に乗ってきたという。そして、島子と永遠に添いとげたいので、蓬（莱）山へ行こうと言う。島子に目をつぶらせると、瞬時に海中の広大な島に到達した。

今まで見たこともないような宮殿があって、その門に到ることができた。そこに島子を待たせて門の内に入ると、七人の子どもたちが出てきて、亀姫のご主人ですねと言った。続いて八人の子どもたちが出てきて、同じように言った。そこで、その女性の名前が亀姫であることがわかった。七人の子どもたちはスバル星、八人の子どもたちはあめふり星であるという。人間の世界と仙人の世界の違いを語り合うなどして喜び合って、楽しい宴が繰り広げられた。

楽しい時を過ごして後に、夜は亀姫とともに夫婦の交わりをするなど、三年の歳月が経ってしまった。

島子が故郷を思い出して悲しみ嘆いていると、亀姫がそれに気付いて故郷に帰りたいのかと聞いた。固く契りあって永遠に共にすごそうと思ったのにと亀姫が責めたが、ついに島子は故郷に帰ることにした。亀姫たちは別れを悲しんで島子を送った。亀姫は玉匣を渡して、もし仙人の世界に戻りたかったならば、これを開いてはならないと言った。舟に乗って、教えられるままに目をつぶると、たちまちのうちに筒川の郷に着いた。しかし、人も物も変わってしまって寄る辺もなかった。「水江浦島子」の家人を訪ねても、昔三〇〇年も前にそのような人物が、海の彼方に出かけていって帰ってこなかったと言うのみである。そのようにして、十日も経ってしまい、玉匣をなでては亀姫を思い出す。そして、亀姫が命じたことを忘れて玉匣を開けてしまうと、〈亀姫のかぐわしい姿〉[18]が風雲に乗って仙人の世界へと飛び去ってしまった。約束を破ってしまったために、もう逢うことができなくなってしまったのだと遙かな神仙の世界を思って、島子が歌を詠むと、亀姫も遙か彼方の世界からかぐわしい声で歌を詠んで返した。

本来は、この『丹後国風土記』記載の物語は、中国文化の影響を受けて成立した「神仙小説」であろう。簡略化して内容を紹介したうえに、道教的な概念や神仙思想を示す情景描写なども割愛したから、その雰囲気はここでは伝えられない。もし、その雰囲気を理解することが必要ならば、原文を読んでほしい。我が国の文学に、このような道教的な設定が取り入れられていたことは、『竹取物語』からも読みとれるが、この「浦島子」の物語もその系列に属するのである。三浦佑之は『浦島太郎の文学史』で、古代の浦島子の物語が神話的な始祖伝承ではなく、《神仙小説》以外の何ものでもないと論じている。[19]

しかし、筆者はたった一つの理由からこの三浦の「島子」理解には賛成できない。それは、『丹後国風土記』逸文

のどこを読んでも、浦島子は死んではいないからである。すなわち、筒川島子であれ、水江浦島子であれ、この主人公は日下部首たちの先祖とされているからである。これは、玉匣の中身を不老不死の主人公の魂と読んだための誤りである。三浦も近代に生まれて、おとぎ話の「浦島太郎」を読まされてきたために、この誤った読み方を踏襲したのである。浦島子と、〔風雲〕に乗って出現した亀姫は蓬萊山で結婚生活を送る。三年の後に故郷を思いだした浦島子は玉匣を持たされて帰る。三〇〇年を経た寂しさに玉匣を開けると〔風雲〕に乗って妻は去り、主人公が残された。[20] この後は何も書かれていないが、その文頭には日下部首たちの先祖と書かれているのである。だとすると、異界に去った妻（亀姫）の子ではないとしても、この主人公は子孫を残したと伝えられてきたのである。

そのような読み方を前提として、この物語の構造を理解して見るとすれば、それは単純そのものである。主人公は、海で五色の亀を釣り上げる。この亀が美しい美女に変身して、主人公を海の彼方の蓬萊山（島）へ連れて行く。亀の姫君とともに楽しい時を過ごすが、主人公は故郷へ帰りたくなる。亀姫の命に背いた主人公は二度と亀姫のいる蓬萊山へ行くことができなくなった。これは、まさに異界に招かれて、その世界の女性と結婚するという「異類婚姻譚」である。神話学者はこれを「神婚」と名付けている。しかし、筆者はこれも異類婚姻譚に加えておきたい。もちろん、一般的な異類婚姻譚の設定とは異なって、婚姻の場や婚姻による呪術的な能力とか、豊かな富の獲得といった展開がないだけである。それは、三浦が指摘するように神仙思想による文学世界として展開したからに他ならないであろう。だが、その神仙小説としての文学が成立する以前には、《始祖伝承》としての物語が伝えられていたのではないだろうか。[21]

Ⅵ　なぜワニ（鮫）なのか

山幸彦は失った釣り針を探して海の彼方「ワタツミの国」に行き、現世を支配する力を授けられて帰る。浦島子は、海の彼方、蓬萊山（神仙の世界）に招かれて楽しく過ごすが、妻との約束を破って、永遠の生命を失う。この二つの物語を並列的に並べて語れば、異界訪問譚の正直な爺と愚かで欲深な爺との対比のようになる。すなわち、柳田國男の指摘する「隣の爺」型の昔話になる。もちろん、この二つの物語が並列的に並べられて語られた可能性はないし、まして、同一の伝承母体に所属した可能性もない。しかし、このようなまったく同趣旨であると同時に、対照的な物語を伝えている集団が共存していたのが、日本の古代社会なのである。一方は、後に日本全体を支配する天皇家の「家」の神話であり、他方はこれに従属することになった日下部首の「家」の神話である。(22)

日本神話成立期における氏族始祖伝承が、異郷訪問譚と異類婚姻譚を含み込むものであったことは、以上の事例から明確になったと思われる。いずれの始祖伝承にも異郷訪問譚と異界での婚姻、それに妻との別離が盛り込まれていた。上野千鶴子が指摘したように、外的世界との交渉を行う者こそ支配的権力を持つ王権の保持者である。(23)その意味ではどちらの主人公もこの世界に支配権を獲得する存在を生み出すのである。しかし、浦島子は明らかに権力闘争からの敗残者となってしまっている。神仙小説の姿をとって描かれた浦島子と亀姫は、この世界に子孫の一族とその社会的地位以外は何物も残さない。したがって、亀姫の支配する異界は現実の古代日本では、丹後という限られた地方に限定された権力をもたらすだけである。

これに対して、ワニ（鮫）の姿で出現する「ワタツミの姫君」の物語は、明らかに天皇家の出自を物語る神話とし

て採用されていたことになる。山幸彦の異界訪問と異界での婚姻、そして異類婚姻にともなう妻の逃亡と子孫の繁栄がその主題である。神武天皇は、山幸彦の孫であるが、東征の結果として大和の地を支配することになる。その神武天皇に流れる血は四分の三が、ワタツミの世界の血である。はっきり言えば、ワニ（鮫）の血が四分の三なのである。

では、ここに出てくるワニ（鮫）は何を意味するのであろうか。ただ単に想像上の動物であるなどとは言えない。姿を見られた姫君は怒り狂って、子どもを置き去りにして去ってしまう。それほどに秘密にすべき事柄であったはずである。日本神話における「ワニ」はこの世界に何をもたらしたのであろうか。この世界を支配する存在としての保証はどのような力であり、何故に天皇家に与えられたのであろうか。そして、この古代のワニと福島県東白川郡鮫川村、そしていわき市植田の伝承に登場する鮫（ワニ）とは何か関連を考えることができるのだろうか。問題をこの点に絞って考えてみようと思う。

（以下次号）

註

（1）『地域教材の開発と実践』第1集（渡瀬小学校地域教材を児童にの会編）

（2）福島県東白川郡矢祭町の矢祭町史民俗編の調査をきっかけにして結成された奥久慈文化研究会で、現地スタッフと調査参加者を中心に運営されている。冬と夏の二回の研究会と懇親会を毎年行ってきた。

（3）ざっと昔を聞く会編『東白川郡のざっと昔』（ふるさと企画、一九八六年八月）、一六六「鮫の松川様」、一六七「鮫の松川様」、一九八「鮫川の由来」、一九九「紫肝の伊勢詣り」、二〇〇「紫肝と蛇」などを参照した。

（4）鮭の遡上の時期は一般的には秋であるから、ここで言う入梅の時期であるとすると別な存在を考えなければならない。鮫が川

を遡上するという可能性についてはとても考えられない。

（5）遡上したのが鮭なのか、それとも鮫なのかといった、動物生態学に類する問題についてはここでは判断を避けておきたい。しかし、この伝承がさらに東北沿岸にまで広がることが考慮されなければならないであろう。

（6）前掲『東白川郡のざっと昔』一六八「鮫の松川様」

（7）前掲『東白川郡のざっと昔』一九八「鮫川の由来」、全国的な昔話との比較については『日本昔話事典』（弘文堂、昭和五二年一二月）の「鰐の骸骨」（岩瀬博）を参照した。

（8）前掲『東白川郡のざっと昔』一九九「紫肝の伊勢参り」

（9）拙稿「『遠野物語』における「家」と異界―民俗宗教の世界観（一）―」（『東京立正女子短期大学紀要』第二五号、平成九年一二月）

（10）倉野憲司校注『古事記』（岩波文庫、一九六三年一月）によった。

（11）アファナーシェフ『ロシア民話集上・下』（岩波文庫、一九八七年七月・一一月）など参照。オオクニヌシノミコトの物語にも共通する展開である。

（12）坂本太郎・家永三郎・井上光貞・大野晋校注『日本書紀（一）』（岩波文庫、一九九四年九月）によった。

（13）八尋殿と、真床覆衾とともに天王の即位儀礼としての大嘗祭に関わる施設である。この点に留意しておきたい。

（14）三浦佑之『浦島太郎の文学史―恋愛小説の発生―』（五柳書院、平成元年一一月）

（15）坂本太郎・家永三郎・井上光貞・大野晋校注『日本書紀（上）』（岩波書店、日本古典文学大系、昭和四二年三月、四九七頁）

（16）前掲三浦『浦島太郎の文学史―恋愛小説の発生―』六五頁

（17）『風土記』（岩波書店、日本古典文学大系、昭和三三年四月）、「逸文丹後国浦嶋子」四七〇頁～四七七頁

（18）日本古典文学大系本『風土記』では、飛び去った玉匣の中身を「神仙としての浦島の霊性（不老不死）」と解釈している。その結果飛び去るのは若々しく美しい浦島の肉体と言うことになる。しかし、「かぐわしい声」の歌が遙か彼方から聞こえるという部分と対比すると、かぐわしい体は亀姫であろう。亀姫が玉匣に入って浦島を守ろうとしていたと読む方がふさわしいの

ではないだろうか。

(19) 三浦佑之『浦島太郎の文学史―恋愛小説の発生―』（五柳書院、平成元年一一月）内容的には異論があるが、本書によって啓発されるところは大きかった。山幸彦に関する議論が、浦島子に言及せざるを得なくなったのは、本書の影響である。そして、この浦島子の物語を神仙小説と呼んだ三浦の解釈に敬服する。それは、ここで登場する異界の女性が亀の姿で出現するからである。亀は古代中国では世界を支える地下世界の霊獣であるし、蓬莱山は亀の背中にあって海上に浮かぶからである（東京国立博物館所蔵「蓬莱山蒔絵袈裟箱」、法隆寺献納宝物、『日本の美術』第二二九号　漆工（原始・古代編）、昭和六〇年六月、第二六図参照）。

(20) 『万葉集』所載になる「水の江の浦島子を詠める一首」では、玉匣の中には「時間」が封じ込められているように読める。「この箱を開いてみたならば、元のように家が現れるだろう」と三浦は理解している。そして白い雲がたなびいて、常世の方になびいて行くのである。そして、浦島子は年を取り死んで行く。ここでは、時間を問題にしてもよいと思われる。しかし、風土記逸文のそれは「忽開玉匣、即未瞻之間、芳蘭之體、率干風雲、翩飛蒼天」となっている。

(21) 神仙世界との関わりを描いた小説を受容して、始祖伝承が成立してもおかしくはない。また、始祖伝承を神仙小説に取り入れたとしてもかまわないであろう。文学研究にとっては大きな問題であるとしても、民俗学から見た「始祖伝承」としてはいずれの解釈も可能であるとしか、現状では言えない。

(22) ここで「家」と呼んだのは、近代日本で観察することのできる「家」ではない。しかし、古代日本に「家」と呼ぶべき社会集団が存在したのかどうかという議論は筆者の知識を越えているので、ここでは仮に「家」としておく。

(23) 網野・上野・宮田『日本王権論』（春秋社、一九八八年一月）

論文執筆者紹介

中　岡　典　子 …… 本　学　助教授
奥　坊　光　子 …… 本　学　助教授
清　水　純　子 …… 本　学　非常勤講師
ジョゼフ・フィリップス …… 本　学　非常勤講師
飯　田　宮　子 …… 本　学　助教授
遠　藤　敏　喜 …… 本　学　非常勤講師
芦　田　宏　直 …… 本　学　非常勤講師
紙　谷　威　廣 …… 本　学　教　授

紀要編集委員

鈴木　順子　　西脇　哲夫

東京立正女子短期大学紀要　第26号

平成10年7月20日　印刷
平成10年7月25日　発行

編　集　東京立正女子短期大学紀要編集委員会
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）

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）

THE JOURNAL OF TOKYO RISSHO JUNIOR COLLEGE FOR WOMEN

No.26 **July 1998**

CONTENTS

An Analysis of English Textbooks of Junior High School:
Sound System and Letters ····NAKAOKA, Noriko 1

The Acquisition of 'Cram' Argument Structures ····OKUBOH, Mitsuko 34

〈MONO〉 of English from Two Viewpoints (1)····SHIMIZU, Junko 56

Teaching Speech: Cultural Implications and Methodology
····PHILIPS, Joseph 76

A Study of Takashima's Psychology (3)
—The Historical Background on Development of Intellect,
Feeling, and Conation—····IIDA, Miyako 89

Cyclic Colorings and d-Diagonal Colorings of Graphs
····ENDO, Toshiki 104

On Modernism in Language
—Fusserl and Metaphor of Language····ASHIDA, Hironao 148

The Wife from the Another World (1)
—Yamasachi's Divine Marriage in a Japanese Mythological Story—
····KAMIYA, Takehiro 174

Published by

Tokyo Rissho Junior College For Women

TOKYO JAPAN

ISSN 0386-7161