

神奈川県立国際言語文化アカデミア

紀 要

創 刊 号

神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要発行にあたって

神奈川県立国際言語文化アカデミア所長
三 國 隆 志

平成 23 年 1 月に神奈川県立国際言語文化アカデミアが開所して約 1 年が経過しました。

アカデミアは神奈川県における多文化共生を推進するにあたって、外国語の研究や研修、外国籍県民に資する事業や日本語教授法の指導、異文化理解に資する様々な講義を展開する学術機関たるべく努力してまいりました。幸い、短期間の間であっても受講者の数は少しずつ増加し、受講者からの授業評価には高いものがあります。

しかしながら、研修や実践、教室における講義の土台は、なんといってもアカデミアの講師たちの持つ学術上の知識や研究能力です。大学に準ずる高等教育機関として紀要や研究報告書を出すのは当然のことですが、私たちが目指すのは、専門家だけが読めるような論文集ではありません。多様な専門分野を多くの方々にできるだけわかっていたいただき、将来的に解決すべき重要な問題を意識していただくには、さまざまな研究方法や記述方法が存在します。そこで、私たちは通常の専門的論文だけではなく、特殊の報告書や統計上の分析なども含め、内容の質を維持しながら、様々なアプローチで多文化共生や異文化理解に関する記述を掲載することにしました。

21 世紀に入って気づくことは、世界のますますの複雑化、地域紛争の頻発、自然災害が引き起こす未曾有の不安と恐怖が人々の感情の鈍麻を誘っていること、現状を正視することの忌避、固有の民族的な歴史が原因する異文化への偏見、精神的であれ物理的であれ異質なものに対する排他的な暴力が顕著であることです。これを避けて人間的な道を進むためには他者への人間的理解、宗教への寛容、民族的差別と性差別を拒否する強い意志が必要です。そのための多文化理解であり、異文化理解であるべきでしょう。アカデミアが多文化共生のための理論と実践に資する機関になることを、私たちは願っています。民族や国家を超えて人間同士に通有する普遍的な価値観や真理が今ほど求められている時代はありません。この紀要のベクトルがそのような人間的な道への方向を確実に指すものであれば、これほど嬉しいことはありません。

目次

論文

| | | |
|---------------------------------------|--------|----|
| ル・クレジオの「アザラン」における フランスの社会と周縁に生きる人々 | 山崎 ゆき子 | 1 |
| 言語と文化の関係性に向けて： 日英語の機能類型論的考察 | 江連 和章 | 15 |

研究ノート

| | | |
|---|-------|----|
| イメージを活用した英文法指導 ある江戸人の異文化理解(一) 佐羽淡斎（一七七二～一八二五）の総宜楼の詩碑をめぐって | 前田 道代 | 27 |
| | 新谷 雅樹 | 39 |
| 日系アメリカ女性作家が描く一世の母の不在 — ヒサエ・ヤマモトの『17文字』、『ヨネコの地震』と ワカコ・ヤマウチの『そして心は躍る』 | 飯田 深雪 | 55 |
| 使える文法はどこから来るか？ | 江原 美明 | 65 |

報告

| | | |
|---|--------------|-----|
| 中高等学校におけるスペイン語教授法 — 現状と問題点、改善のための情報と提言 — | ベルナルド・アスティゲタ | 85 |
| 外語短大に在籍した外国につながる学生についての覚書 | 坂内 泰子 | 101 |
| 学校現場における英語ライティング指導 — 教員研修に求められる役割 | 村越 亮治 | 111 |
| 小学校英語活動における教員研修 — 効果的な研修プログラムの開発に向けて | 本柳 とみ子 | 125 |

ル・クレジオの「アザラン」におけるフランスの社会と周縁に生きる人々

La Société Française et les Marginaux dans «Hazaran» de J.-M.G. LE CLEZIO

山崎 ゆき子

YAMAZAKI Yukiko

1. はじめに

「アザラン」《Hazaran》は、1978 年出版の短編集『モンドおよびそのほかの物語』*Mondo et autres histoires* に収められた物語である。この短編集には、表題の「モンド」《Mondo》ほか7編の物語が収められており、著者ジャン＝マリ・ギュスターヴ・ル・クレジオ¹は平明でありながら詩情あふれる文章によって、それぞれ、子どもたちを主人公とする世界を紡ぎ出している。そのなかで「アザラン」は、移民たちのスラムを舞台に展開され、主人公の少女アリアを含めその住人たちを主要な登場人物とする物語である。このスラムといういささか特殊な舞台設定と1978年という出版年を考えると、この作品は1970年代のフランスの社会状況と無縁ではないように思われる。というのも、マリナ・サルが指摘するように、ル・クレジオは作品に自らが生きる時代の特徴を書き込む作家である²うえに、フランスは1970年代半ばまで、経済上の必要性から移民を多く受け入れていたという状況があるからである。そして、このような視点であらためてこの作品を読むと、当時の社会と周縁に生きる人々について、多くの興味深い描写が存在することに気づく。しかし、この作品は、本格的な分析の対象となったことも、上記のような視点での分析をされたこともないように思われる。

そこで本稿では、この作品と当時のフランスの社会状況との関わりを検討し、その描写の考察から、ル・クレジオが描くフランス社会の周縁に生きる人々とはいかなるものなのかについて考えていきたい。作業手順としては、最初に、この作品がフランスを舞台としたものなのかを、検討する必要があるだろう。1970年代のフランスの社会状況と作品の描写を突き合わせることによって、その作業をおこなっていく。そしてまたその作業は同時に、当時の周縁に置かれた人々の状況に光を当てていく作業にもなるだろう。次に、描写された内容を実情と対比させながら分析し、作品中に描かれる人々の特徴とその描写の意図などを探りながら、この作品に描かれるフランス社会と周縁に生きる人々について考えていくことにしたい。

2. 作品とフランス社会

1) 1970年代のフランスの社会と移民

フランスは第2次世界大戦終結後から1970年代半ば、より具体的には74年の石油ショックまで、「栄光の30年」と呼ばれる戦後高度成長期を経験する。この間、建設業や自動車業界を中心に多くの労働者が必要とされ、安価な労働力として国外から正規および非正規に人々が流入し、単純労働に従事し

た³。1975年には、その数は3400万人⁴にのぼったとされる。これは国策であったため、たとえ非正規であっても、必要悪として大目に見られていた。そのおもな出身国は、スペイン、ポルトガル、アルジェリア、モロッコ、チュニジアなどであった。彼らはパリ近郊のほか、おもにフランス北部、南フランスの大都市周辺に集中していた。ちなみに、国外からの労働者のうち非正規は、1962年には4分の1、65年には2分の1を占めていたという⁵。

一方、彼らの住居に関しては、急激に増加する人数に対策が全く間に合わず、大半はスラムを形成して急ごしらえのバラックに居住していた。とりわけ不法滞在者については、国はその存在を公式にはなかなか認めなかったため、対策が遅れた。50年代になってようやく行政当局は、その存在を認めるようになった⁶が、スラムの住人が一般の居住地域に流出することをおそれ、あえて放置してもいた⁷。しかし、衛生面や安全面から、60年代になると、大きな社会問題となり、1963年7月27日の政令により、勤労者住宅建設全国協会(SONACOTRA)が設立され、フランス人を含めたあらゆる低所得労働者を対象に、住居提供の対策がとられるようになった。また、64年12月14日には、スラムの撤去を目的とするドブレ法が制定されている。このような状況を受けて、国が公式に実態調査に乗り出したのは、1966年のことであった⁸。そして、70年代になって都市計画に伴い、あらたな住宅建設とスラム住民の移住が順次実施されていく。

2) 作品の舞台

さてそれでは、作品の舞台は上記のような状況下のフランスだと、特定できるのだろうか。作品のなかには、いかなる都市の名も言及されていない。しかし、舞台となる場所について、作品冒頭に「ラ・ディーグ・デ・フランセ la Digue des Français」という名が記されている。また、そこは、「大きな河口に沿って続く沼地の近く」(p.191⁹)であるとも記述されている。フランソワ・マロタンは、その場所について、南仏のどこかを思わせるが、アメリカ大陸のスラムも考えざるを得ない¹⁰、としている。

しかし、フランス国内には、同じ「ラ・ディーグ・デ・フランセ」という名称を持ったスラムがニースに実在していた。ナダム・ユスフィによれば¹¹、このスラムは、1963年頃からヴァール川の川床にあたる部分に形成され始め、規模を拡大しながら帯状に広がっていた。また、この場所は、グルノーブル街道に面していたのだが、作品の舞台も、大きな街道に面しているとされている(p.192)。

このような、名称と位置関係の一致に加え、他にも一致点を見いだすことができる。すなわち、作品はスラムの撤去を題材として扱っているのだが、実在したラ・ディーグ・デ・フランセ(以下、ラ・ディーグと略す)は、1976年に撤去されている。当時、ここはフランスに残っていた最後の大スラムであり、その撤去については、当時の地方紙やニュースでも報道された¹²。ニュースは、作者ル・クレジオが生まれ育った街であるとともに、生活の拠点でもある。出版年が1978年であるので、1976年のこの出来事が、作者に作品の着想を与えたということは十分にあり得る。事実、ル・クレジオは、作品のテーマを着想するにあたり、新聞記事などをよく利用することが指摘されている¹³。そして、彼のこの都市への思いは複雑かつ深く、彼の著作にはさまざまな形で現れている¹⁴。作品の記述とこのような事実とを考え合わせるならば、舞台はまさに、ニースのこのスラムであると考えてよいだろう。

3) 作品のなかのラ・ディエグ・デ・フランセと実態

では、作品のなかに描かれている状況は、当時の状況をそのまま映し出しているのだろうか。先に参照したユスフィの研究¹⁵はラ・ディエグの実態について詳細に記しているので、以下、それを参考に両者を対比して見てみよう。まず、住環境についてはどうか。作品では、住居については、穴の開いた古い板、タール紙、運がよければ波状の小さな金属板などを使って、数時間で建てた小屋である(p.191)、としている。現実のラ・ディエグも住居は、木材、段ボール、タール紙、プラスチックなどで造ったバラックであった。衛生環境は、主人公の少女アリアが、「ここは何もなくて、汚い。(…)蠅やねずみがいて、みんなとても貧しい(p.196)」と語っているが、現実も同様に劣悪であった。しかし、これらの状況は、どのスラムでも同様だった¹⁶。

また、作品では、スラム内の食料品店の存在が記されている(p.192)が、現実においてもラ・ディエグのなかには、数多くの商店が存在し、情報交換や交流の場として機能していた¹⁷。だが、これも他のスラムに共通している特徴だったようだ¹⁸。

つぎに、行政の対応について見てみよう。作品は「時には警察もラ・ディエグの入り口に来て、巡視をしたり、人々の出発と到着をノートに書き留めていた(p.192)」と、スラムの住人の出入りをチェックしていた様子を描いている。また、スラム撤去決定後、行政が実態調査を実施している様子も描かれる(pp.210-211)が、現実にも、行政および警察は、1960年代から、しばしばラ・ディエグの調査を行い、実態把握に努めている¹⁹。

撤去が決定してからの行政の手順についての記述もある。少し長いが引用してみよう。

かれらはわけのわからないあらゆることをするのだった。路地の幅や家の間隔を測ったり、鉄製の箱の中に土を少し入れたり、ガラス管の中に水を少し、小さな黄色い風船のようなもののなかに空気を少し採ったり、というようなことした。また、出会う人たち、特に男の人たちに質問をあれこれとするのだった。(…)かれらは、誰にでもわかる、天候や家族についての質問をしていた。(…)かれらは、それらの答えを、あたかもとても重要なことであるかのようにノートに書き留め、板製の家々の写真を、まるでそうする価値があるかのように、たくさん撮るのだった。(…)家の中にあるものまでも写真に撮るのだった。(pp.210-211)

前述の住人の出入り調査も含め、このような様子は、ラ・ディエグに限らず、当時のスラムの実態調査全般に共通するものだっただろう。というのも、スラムが社会問題として認識されて以降、フランス各地に存在するスラムに行政はかなり定期的に足を運び、住民に関しての実態調査を実施したり統計を取っているからである²⁰。実際、スラムに関する調査報告書は数多く残されており、当時の写真の一部は、国立移民史博物館で現在、展示されている。

スラム撤去をめぐる記述は、以下のようにになっている。

政府がラ・ディエグを取り壊し、誰も残れないようにすると決定すると、責任者の同意が必要になった。(…)それから政府は頻繁に彼のところに行き「未来都市」について話し、時には黒い車に乗せ

て彼を連れてさえ行き、彼が役所で署名をして、すべてが法にかなったものとなるようにした。
(p.212)

ここには、住民たちが自発的に移住を選択するように仕向けていく、その形を整えるための行政の周到な手順が描かれているが、現実の移住計画も、周到に準備されている。行政側は、スラム撤去は住人の賛同がなければ成功しないことを認識し、撤去 2 年前の報告書は、「住人が移住を承諾するように、外部からの押しつけではなく、集団全体が認識することで選択が内部から行われること」が重要であると²¹。そしてそのために、新たな住居に移っても、それまでと同様のコミュニティで、同様の生活ができることを説明している。実際、スラムの社会・生活構造がすべてそのまま、新たな住居に持ち越された²²。この措置は、住民たちに安心感を与えることができた。しかし、それと同時に、かつて敢えてスラムを放置し、町全体へのスラムの住人の流出を阻止していたのと同様に、新たな住宅に彼らを集団で住ませることは、一般住民の地域に流出させないための手段でもあった。このような措置は、ラ・ディエグに限らず他のスラムでも同様にとられたと思われる。なぜなら、この集団移住措置によって、彼らの住むフランス各地の集合住宅がゲットー化し、現在、新たな社会問題となっているからである。

新たな移住先の住居についての記述もあるので、見てみよう。

それはとても奇妙な図面で、みんなが知っているものとは似ても似つかない家々、煉瓦の穴のような全く同じ窓がついた平たい大きな家々が描かれていた。それぞれの家の中央には、大きな中庭と木々があつて、通りは鉄道のレールのようにとてもまっすぐだった。(p.211)

これはまさに、SONACOTRA がフランス各地に建設を進めていた集合住宅の描写である。しかし、これらの住宅は、経済面を重視して建設されたため劣化が早いうえ、個人の居住者は狭い住居にすし詰め状態という住環境に批判が出ていた²³。

さて、スラムの住人については、どうであろうか。作品では、イタリア人、ユーゴスラヴィア人、トルコ人、ポルトガル人、アルジェリア人、アフリカ人となっており、さまざまな国の出身者が助け合つてコミュニティを形成している内容となっている。だが、現実には、このスラムはチュニジア人、アルジェリア人、モロッコ人で構成されていた。また、異なる国の出身者が共同でコミュニティを構成していたのではなく、それぞれの出身国、さらには出身の村でコミュニティが構成され、各コミュニティ内での連帯は強固なものであったが、異なる出身国のコミュニティ間での交流はなかった。さらに、作品では、主人公のエリアをはじめ、多くの女性と子どもが共に生活している様子が描かれるが、実際は、女性の一般住人は存在せず、子どもも居住していなかったとされる²⁴。つまり、両者は大きく食い違っているのである。

しかし、フランス国内に存在した他のスラムでは、さまざまな国籍の者が集まっていたし、家族で生活する者も多かった²⁵。したがって、女性や子どもも多く存在していた。

このように見てくると、ル・クレジオが作品に描いた状況は、舞台とスラム撤去という題材は特定の現実をモデルにしながらも、住人やスラム内の社会構造は、モデルとした特殊なスラムではなく、当時国内に一般に見られたスラムの状況を描いているということがわかる。これは、作品がルポルタージュではない

以上、当然のことと言えるが、また、そこから作者の意図も垣間見えてくるだろう。まず、舞台と題材を特定のモデルから取った点については、作者が作品内に日付を入れることに関して語った、次のことばが参考になるだろう。彼は、「自分が書いている物語に現実だという幻想を与えるため²⁶」と述べている。すなわち、自らが描く物語の枠組みとして、その物語を現実らしく見せるために特定のモデルを用いているのである。そしてその枠組みのなかに、当時のフランスのスラムについてのより一般的な状況を書き込んでいる。これによって、作品に描かれた、スラムという周縁に生きる人々とそれに対する社会の様子、そしてその関係は、一スラムの特殊性を脱し、1970年代のフランスに見られた一般的な姿を与えられ、その状況がきわめて現実味を帯びて浮かび上がってくる。より明確に表現するならば、「共生」とは到底言い難い「排除」の実態を意図的に浮かび上がらせていると言えるだろう。彼は、社会から疎外された人々の惨状について、若い頃にニュースで受けた衝撃を次のように語っている。「不衛生で暗くみすばらしい部屋で、助けも求めずに、餓死する70～80歳の人々がいつもいたのです。そのようなことは最悪です。そのことが頭から離れないのです。²⁷」当時ニュースに限らず、フランス各地で同様の事態が起きていた。ニュースでのこの体験は、このような惨状が存在することへの恐怖、不公正な社会への怒りを作者のなかに生んだと言えるだろう。そしてそのような思いが、この作品の背景にあることは間違いないだろう。実際、彼は、移民など社会の周縁に生きる人々について、『砂漠』*Désert* (1980) や『ロンドおよびそのほかの三面記事』*La Ronde et autres faits divers* (1982) などで繰り返し描いている。

しかし、特定のモデルを枠組みとしてその中に書き込まれたフランス社会の実態もまた、もう一つの枠組みと考えられるだろう。というのも、この描かれたスラムのなかで、さらに物語が展開するからである。では、作者はその二重の枠組みのなかに、何を書いたのだろうか。次章でそれを検討することにした。

3. 周縁に位置する人々へのまなざし

1) フランス社会への批判

先に挙げた行政側の対応に関する記述には、当時の実態を見ることができた。しかし、それだけではなく、そのような対応を奇異に感じるアリアのまなざしには、役所的な規定に沿った手順への疑問を読み取ることができる。最終場面では、それが一層明確に示される。主人公の少女アリアと他の住民たちは、立ち退き命令を聞いたあと、政府の指示に従わず、自ら住居を捨ててスラムを出て行く。現実とは全く異なる物語のこの結末は、住民たちの政府への反発を示すものといえるだろう。それはすなわち、支配的立場からの一方的なやり方に対する批判と言えるだろう。より一般化して言えば、政府はマージナルな人々の立場に立って物事を進めているのか、強者の論理で物事を進めているのではないか、という疑問であり、「支配する者」「支配される者」という社会の構図への批判であるだろう。

一方で、スラムに住む人々はどのように描かれているのだろうか。スラム撤去に際し、政府が責任者の同意を必要とする場面で、次のような記述がある。

しかし、ラ・ディエグに責任者などいなかった。人々はそんなふうには、責任者なしで、いつも暮らしてきたのだった。というのも、それまでそんなものは必要なかったからだ。(p.212)

また、次のような記述もある。

(…)彼[マルタン]はちょっとしたもの、腕時計の歯車やラジオ、石油コンロのピストンなどといったものを修理することができた。彼はそういうことを無料でやっていた。お金を受け取ろうとはしなかったのだ。ところで、彼がここに来てから毎日、人々は皿に食べ物を少し、ジャガイモ、鯛、米、パンなどを載せて、あるいは熱いコーヒーを少しコップに入れて、子どもたちに彼のところへ持って行かせるのだった。(p.194)

責任者など必要としない社会、マージナルな存在を受け入れ互いに助け合う社会。ここに描かれているのは、多様な国からやって来て、それぞれの文化を背景に持ちながら、上下関係がなく、互いに助け合い、彼らなりのやり方で生活している社会である。言い換えるならば、「支配する者」と「支配される者」という構図が存在せず、皆が助け合いながら平等に暮らす社会である。すなわちそれは、スラムの外の社会とは異なる、共生の社会であり、ここに示されるのは、作者のマージナルな人々への共感であるだろう。

2) 周縁の象徴マルタンと特権的存在としての「子ども」

さて、このマルタンという人物について、もう少し詳しく見てみよう。彼が住んでいる場所は、スラムのなかでもいちばんはずれの、誰も欲しがらない不便な場所であり、そこに独りで住んでいる(p.193)。そして、彼は極貧で、「この町[スラム]のなかの誰よりもさらに貧しい(ibid.)」。ラ・ディーグの住民たちは、フランス社会の周縁であるスラムに生きる、地理的にも社会的にも周縁的な存在だが、マルタンは、その周縁的な場であるスラムのなかのさらに周縁的な場所に住み、その住民たちのなかでも最も周縁的な存在、いわばマージナルを象徴する存在として描かれている。

しかし、マルタンのこの無一物の状況は、「彼の眼のなかでいつも輝いている小さな明るい光のよう、そして、底に何もないうちに、いっそう透明でいっそう美しくなるあの水溜まりのようだ(p.196)」と表現されている。この表現は、一体どのような意味を持っているのか。それを理解するには、この作品と同時期に執筆された『地上の見知らぬ少年²⁸』を参照する必要があるだろう。というのも、この作品は『モンドおよびそのほかの物語』と併行して、物語とは別の、エッセーという形式で執筆され、同年に出版されており、『モンドおよびそのほかの物語』を読み解く上で、補完的な内容を多く含んでいるからである。貧しさについて、このエッセーのなかに、「貧しい人々の美しさ、物を所有しない人々の美しさ(IT, p.277)」という表現を見いだすことができる。ここからは、無一物の状況が美しいものとして肯定的に捉えられているということがわかる。さらにこのエッセーには、「徳は、すべてを正確なもの、力強いものに変えてくれるそのまなざしのなかにある。(…)それ以外にも多くの特徴がある。つまり、決して妥協しないこと、一徹であること(…)、公正を好むこと、無私無欲、実直、虚偽に対する憎悪、——そして、さまざまな物質的状况にも対応する才能 (IT, pp.339-340)」とも記されている。この記述から考えるならば、無欲無私、無一物、そして美しい輝きを放つまなざしを持つマルタンは、徳のある人物として、設定されていることになるだろう。物語結末、政府の指示に従わず、スラムの人々を連れて、新たな地を目指して進んでいく場面から

は、彼の妥協しない姿を見ることもできる。

彼のまなざしの輝きについては、上記引用箇所他に9カ所で言及され、とくに強調されている。少し引用してみよう。

(…)彼の眼は鏡と同じくらい強烈に輝いていた。アリアは、彼がラ・ディーグで一番、もしかしたら国中でも一番魅力的な眼をしていると思っていた。だからこそ、彼に目をとめたのだった。(p.192)

そんなとき[彼が子供たちに話しかけているとき]彼の眼はとても美しくなり、宝石の鏡のように輝いて、アリアが他では一度も見たことのない明るい光で満たされるのだった。(p.194)

さらに、物語の結末、マルタンがスラムの住人たちを引き連れて、スラムを出て行く場面の直前には、彼の瞳は異様な輝きを放つ。

男[マルタン]は、彼女[アリア]の方を向いたが、そのまなざしは異様な力に満ちていて、まるで本当に光を放っているかのようなようだった。(p.216)

マルタンのこの瞳の輝きは、何を意味するのだろうか。ふたたび、『地上の見知らぬ少年』を参照することにしよう。まなざしについて、次のような文章がある。

いつでもぼくは、男たちや女たちの瞳の奥に、あの炎が、煌々と輝き、熱く、周囲を明るく照らし出すあの力が現れるのを待ち構えている。(…)輝く星のような顔を見つめ、そのまなざしに目を奪われている。人間には、自らの内に宿り、生命の内部で輝いているこの光を越える美を備えることはきっとできない。この炎をこそ僕は探し、求めているのだ。(…)この炎が輝く瞳は、恐ろしくはない。それらはよく知る光を放つ二つの星であり、その星は進むべき道を指し示し、導いてくれる。(IT, pp.83-84)

美しい輝きを放つ瞳とは、「進むべき道を指し示し、導いてくれる」人物の特徴なのである。ということは、誰よりも美しい輝きを放つまなざしを持つと表現されるマルタンとは、人間としての徳を備え、その徳を示すまなざしを持つ者、すなわち「進むべき道を指し示し、導いてくれる」人物として描かれているということになる。実際、次の文章からも、彼が指導する役割を担った存在として描かれていることがわかる。

そのころ、マルタンはすでに彼なりの教育を開始していたのだが、誰もそのことを知らなかった。それはほんとうには、つまり、司祭や先生が行う教育というようなものではなかった。というのも、それはもったいぶらずに行われていたからで、人々は何を学んだかよくわからないまま学んでいたからだ。(pp.202-203)

「司祭」や「先生」による教育、すなわち西欧文明社会で行われる教育とは異なる形で、マルタンは子どもたちを教え導く存在なのである。

さらに、物語の終盤、住民たちがラ・ディーグを出て行く場面は、マルタンの役割を明確に示している。

全員がマルタンの家の前に到着すると、一瞬の沈黙が、ためらいのようなものがあった。協同組合の代表でさえ、もう何も言おうとはしなかった。というのも、まさに神秘を、みんなが感じていたからだ。マルタンのほうは、葦のあいだに開けている道の前で、じっと動かずにいた。それから、待っている人々の群れに一言も言わずに、彼は川の方向に道を歩き始めた。すると、ほかの者たちも、彼のあとについて歩き始めた。彼は、規則正しい足取りで、振り返りもせず、ためらうこともなく、どこへ行くのかわかっているかのように進んでいった。彼が川の水に入り浅瀬を歩き始めると、人々は彼がどこへ行くのか理解し、もう恐怖は感じなかった。(p.217)

マルタンは、住人全員を引き連れ、新たな地を目指して、確信に満ちた足取りで歩む。一方、住人たちはマルタンにすべてをゆだねて、彼の後に続く。ここに描かれるマルタンの姿は、まさに「進むべき道を指し示し、導いてくれる」存在そのものである。しかも彼の姿は「まさに神秘を、みんなが感じていた」と表現されている。この場面は、旧約聖書の「出エジプト記」に描かれるイスラエルの民とモーゼを彷彿とさせ、彼が特別な指導的存在として描かれていることがわかる。

さて、マルタンのまなざしが特別であることに気づき、引きつけられたのは、少女のアリアであった。では、このアリアとは、作品のなかでどのような位置づけなのだろうか。『地上の見知らぬ少年』がここでもそれを解く鍵を与えてくれる。

子どもたちは何か偉大な真実を知っている。ぼくたちにはもう知るできないだろうものを。(…)
言語や文化、歴史、習慣、社会生活を送る上での身なりや仮面、そしてさらにはおそらく欲望や所有物、あるいは財産や職務の重荷、こういったことすべて、そしてそのほかのさまざまなことを子どもの単純なまなざしは一挙に覆し、はるか彼方までまっすぐに貫く。(…)
子どもは壁など知らない。(…)
彼らが知るのはあるがままの自分と、自分が耳にしたり眼にしたりするものだけなのだ。(IT, pp.279-280)

ここには、固定観念や先入観、既存のイメージにとらわれず、真実を見抜く、特別な存在としての「子ども」が強調されている。マルタンの極貧という外見、ラ・ディーグのなかでの彼の周縁性に惑わされることなく、彼の持つまなざしの美しさに気づき、内に秘める徳を見抜き、政府の役人たちの行動が奇妙であると感じ取るアリアは、ここに示される特権的存在としての「子ども」を象徴すると言えるだろう。事実、「子ども」というモチーフは、ル・クレジオにとって大変重要な要素となっている。ある対談のなかで「子ども」は、彼にとって、文学上のテーマであるとともに、自らの少年時代の重みという二重の重要性があると語っているからである。そして、続けて次のように語っている。「もし神が存在するとしたら、ときには、子

どもや年老いた物乞いの姿をしていると考えるのが好きなのです。²⁹」この言葉に、アリアやマルタンの位置づけを解き明かす鍵があると言えるだろう。というのも、すでに見たように、マージナルを象徴する極貧のマルタンは、モーゼを彷彿とさせ、その存在は神とのつながりを感じさせる特別な存在として描かれているからである。

また「子ども」について言えば、「子ども」は「年老いた物乞い」とともに、権力の対極にある存在である。そのような社会の周縁に位置する存在こそが、神の化身としてふさわしい、あるいは神が宿るのにふさわしい存在、すなわち特権的な存在とされていると考えられるだろう。そして、アリアやマルタンという人物は、それを体現する存在として設定されていると言えるだろう。また、「子ども」について加えて言うなら、子ども時代の無垢なる眼で見、体験したことがル・クレジオの人生と作品に大きな影響を与えており、実際、そのような無垢なる「まなざし」が、「アザラン」を含む『モンドおよびそのほかの物語』と『地上の見知らぬ少年』を貫いている。

3) 周縁に生きる人々への共感

「子ども」は、ル・クレジオにとって特権的存在であるが、それと同様に彼が思いを向けるのが、貧しい人々や流浪の民である。『地上の見知らぬ少年』には、「子どもたちは光り輝いている。光そのものだ。子どもたちは貧しい人々や流浪の民に似ている。(IT, p.278)」と記されている。そして、貧しい人々や流浪の民について、次のように述べている。

貧しい人々の美しさは、何ものにも勝る。その美しさになかなか気づかないのは、目で見えたものが、先入観や紋切り型のイメージでしばしば曇っているからだ。(…)男も女も子どもも、自らが住む土地と同じ姿をしている。石造りの小屋、乾燥させた泥土で造った城、段ボールや金属板のバラックと同じ姿をしている。(…)貧しい人々は不屈の力を持っている。つまり、沈黙と光だ。(IT, pp.273-274)

流浪の民は美しい。不思議な限りない美しさをたたえている。支配者も記念建造物も街道も持たない民族。(…)つねに、彼らが進むまわりには、沈黙が広がり周囲の空間を浸していく。はるかかなたに向けられた彼らの遠いまなざしの美しさは、さまよえる光の美しさだ。(IT, p.275)

後者の引用箇所は、「アザラン」の最後、皆が新たな地をめざして川を渡っていく場面と重なる。引用してみよう。

黒い水がマルタンの体の周りできらめき、彼は浅瀬を進んでいった。子どもたちは女や男たちの手を握った。そして、ごくゆっくりと、人々の群れも川の冷たい水の中を進んだ。前方、燐光を放つ小石でできた洲がいくつも点在する黒い川の向こう側に、お腹や腿に服をへばりつかせて、滑る底を歩きながら、アリアは向こう岸の帯状に広がる暗い土地を見つめていた、光ひとつ輝いてはいない向こう岸を。(p.217)

川の中を、誰も何も言わずに黙って、ゆっくりと新たな土地を目指して進んでいく物語のこの場面は、不思議な静寂と美しさをたたえており、内容から考えると、『地上の見知らぬ少年』に記述された流浪の民の美しさを、作品の中に表現したものといえるだろう。

貧しい人々や流浪の民は、現代の西欧においては社会の周縁に生きる存在であり、一般に偏見や差別の目で見られている。しかし、ル・クレジオは、そのような「物言わぬ人々」あるいは「物言えぬ人々」を美しいと讃え、美しいまなざしをしているとしている。そして、それに気づかないのは、西欧社会が一方的に作り上げた「先入観や紋切り型のイメージ」で、彼らを見ているからなのだ。

このように見てくると、子ども、貧しい人々、流浪の民という権力の対極にいるマージナルな存在こそが、本当の美しさと真理を内に秘め、また、それを見抜く力を備えているとしており、著者が彼らに共感を寄せていることがわかる。

ところで、このようなマージナルな人々への共感は、ル・クレジオの場合、単なる文学上のテーマを越えている。というのも、彼自身が、モーリシャス出身の両親を持ち、フランスとモーリシャス双方の国籍を持つという背景の持ち主だからである。また、父は軍医としてナイジェリアに長く暮らし、ニースに来てからは、厳格にモーリシャスの生活様式と儉約を続け、家族にも強いたとされる。このような状況から、彼は、子どもの頃、ニースにいながら、自らを他の人々とは異なるよそ者と感じ、居心地の悪さを感じていた³⁰という。彼自身の出自とこの幼少期の体験が、彼をマイノリティの側に立たせ、周縁に生きる人々への共感を生み出したのである。実際、あるテレビ番組で、彼は子ども時代を振り返り、次のように語っている。「外からやって来て町の周辺に暮らしていた人々に、わたしは自らを重ね合わせていました。かれらは、脅かされたコミュニティに属し、生き延びるため、そして自らのアイデンティティを守るために闘わなければならなかったのです。³¹」この言葉はまさに、フランス社会での彼の立ち位置を明瞭に示すものであるだろう。

またこのような状況に加え、彼は8歳の頃に、ナイジェリアにいる父の元へ旅行をするという体験もしている。さらに、兵役代替任務で、ラテンアメリカに赴任したのをきっかけに、1970～74年には、パナマのインディオのもとにたびたび赴き、生活をともにしている。これらの体験によって、近代に築き上げられた西欧の世界観、すなわち、「支配する者」と「支配される者」、あるいは、「強者」と「弱者」、「文明」と「未開」というような、植民地主義的・帝国主義的な発想で築き上げられた序列的あるいは対立的な世界観とは全く異なる、あらたな世界観を目の当たりにした。その体験が作品『ハイ』*Har* (1971)にまとめられたことから明らかなように、それは、彼自身の世界観を大きく変えたのである。また、プライベートにおいても、彼の妻は、砂漠の民ベルベル人の血を引く女性である。したがって、マージナルな人々への思いというのは、彼の人生そのものから生まれたものと言えるだろう。

4) 「より良い世界」を目指して

ル・クレジオは、上記のような思いを単なる共感にとどめてはいない。『地上の見知らぬ少年』にまた目を向けてみよう。

ぼくはまなざしの美しさのために書きたい。(…)ぼくは動物や子どもたちのそばにいるために、世

界をありのままに見る人たち、世界の美しさを知る人たちのそばにいたい。 (…) ぼくは他のものがなくなるように書きたい、つまり、醜さや、卑怯さ、俗悪さがなくなるように、すべてが、 (…) 以前のように、侮辱などなかった時代と同じになるように書きたい。ぼくは別の言葉のために書きたい。呪詛することも、憎悪することも、汚すことも、病を蔓延させることもない言葉のために書きたい。(IT p.387)

ここに示されているのは、固定観念や既存のイメージに汚されていない純粋な言語で、美しさを美しさのままに伝えたいという、彼の新しい言語観の表明であるとともに、「物言わぬ人々」「物言えぬ人々」の側に立ち、彼らに寄り添おうとする姿勢である。そしてまた、他の者たちを差別することや、貶めることのない、すべての人々が対等に、平等に生きる世界への希求である。彼は、「書く」という行為をとおして、それらの実現に関わりたいと考えるのである。2008年にノーベル賞を受賞した際の彼の演説には、その思いが一層鮮明に示されている。

ではなぜ書くのか？ 作家は、すでにしばらく前から、自分が世界を変えると、自分が書く物語や小説によって、より良い生のモデルを生み出すなどと信じるような自惚れは持てなくなっている。より単純に、自らが証人となることを望むだけなのである。(…) 行動すること、それが、作家がとりわけ望むことである。証言するよりも、むしろ行動すること。自らの言葉、自らが作り出したもの、そして自らの夢が現実に働きかけるために、書き、想像し、夢を見る、そうすることで人々の精神や気持ちに変化を与え、より良い世界を開くのだ。³²

現代の作家は、かつての作家のような、自分が世界を変えるなどという無邪気で大それた望みは、もう抱くことができなくなっている。しかし、時代の証人となり、また、それ以上に、書くという行為を通して、人々の心に働きかけ、そして、それによって彼らの心に変化し、より良い世界が実現されていくことを目指す。それが、ル・クレジオの考える書く意味なのであり、作家に可能な行動の仕方なのである。そして彼が考える「より良い世界」とは、先にも述べたように、植民地主義・帝国主義的発想によって築き上げられた序列的な世界観に基づかない世界である。同じ演説において、植民地主義の列強が成し遂げた経済的成功と、文化の優越性が結びつけられる状況を、彼は、「一種のばかげた序列」と表現し批判する³³。このような序列の存在しない世界、すべての人が平等に生きる世界、皆がともに手を携えて生きる世界を、彼は希求するのである。このように見えてくると、「アザラン」という作品は、このようなル・クレジオが抱く周縁に生きる人々への共感と、そのような人々と共に生きる社会への希求というテーマを、フランスに身近に存在したスラムの実態を明らかにしながら、物語という形式で具現化したものだといえるだろう。

4. おわりに

以上、「アザラン」という短編物語を対象に、この作品と1970年代のフランス社会との関連、および、実

情との比較により、その描かれた内容と意図という二つの視点から、ル・クレジオの描くフランス社会と周縁に生きる人々について分析を行ってきた。そこから明らかになったのは、次の点である。

第一には、この作品は実在のスラムをモデルにしたものであるが、そこに描かれる社会構造は、当時一般に見られたスラムの状況である、ということである。これは、作品に描くスラムの惨状に現実感を持たせるための、作者の文学的手法であった。この手法により、当時のフランス社会における「排除」の実態が浮き彫りになっているのである。

第二には、このような形で、当時の「排除」の状況を示しながら、その中で展開する物語には、行政側、いわゆる権力の側に位置する人々の一方的なやり方への批判が盛り込まれているということ、そしてさらに、子ども、貧しい人々、流浪の民がキーワードとなっている、ということである。すなわち、彼らは皆、権力の対極に位置する、いわば周縁的な存在である。その彼らの営む社会は、スラムの外の社会とは対極の、共に助け合う社会である。またそのなかでも、権力から最も遠く、最も貧しい周縁的存在を象徴するマルタンには、指導者としての役割が与えられ、彼の内に秘められた徳を見抜いた少女アリアは、特別な存在として設定されていた。ここから見て取れるのは、権力から最も遠い、社会の最も周縁に位置する人々へのル・クレジオの共感であり、彼らの側に立つという、彼自身のフランス社会での立ち位置である。

第一の視点においても、第二の視点においても、明瞭に示されているのは、西欧中心的な思考や方法への問い、物言わぬ人々、あるいは物言えぬ人々に寄り添う姿勢、である。そして、先入観や偏見を捨てて、彼らをありのままに見つめ、彼らの言葉を聞き取ることの必要性である。その根底にあるのは、それによって、「支配する者」と「支配される者」という序列のある社会の構図を脱し、共に生きる社会へと変えていこうとする姿勢なのである。すなわち、言い換えるならば、「アザラン」という作品は、スラムというフランス社会における排除の実態を明らかにしながら、ル・クレジオがその周縁に生きる人々に抱く共感と、偏見や差別のない皆が共に生きる社会への思いを具現化したものだと、いうことができるのである。

「アザラン」が出版されてすでに 30 年以上が経過した。しかし、ル・クレジオがその中で問いかけた問題は、相変わらず存在し続けている。彼は、作家という立場から、「書く」という行為によって、社会を変えていくために最も必要な、人々の気持ちを変えるという地道な作業を続け、偏見や差別のない、共に生きる社会実現のために行動しているということができただろう。社会は、いくら制度を変えても、社会を構成している人々の意識が変わらなければ、結局のところ変わらないからである。

【註】

¹ Jean-Marie Gustave Le Clézio 1940年、南仏ニースに生まれる。1963年に、処女作『調書』でルノー賞を受賞。以後、小説、エッセー、評論など精力的に執筆活動を行っている。2008年に、ノーベル文学賞を受賞した。

² Cf. SALLES, Maria, *Le Clézio, « peintre de la vie moderne »*, L'Harmattan, 2009, p.10.

³ Cf. La Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration, *Guide de l'exposition permanente*, p.49. また、ヴィザなしで入国し、フランス国内で就労するシステムの実態について、次の資料のインタビューが詳細に示している。Cf. BEN KHALIFA, Riadh, « Rapport sur une enquête orale concernant la population magrébine de la digue des Français » in *Recherches Régionales* n° 196, Conseil Général Alpes-Maritimes,

2010.

⁴ PONTY, Janine, *L'immigration dans les textes: France 1789-2002*, Belin, 2004, p.285.

⁵ GASTAUT, Yvan, « Les bidonvilles, lieux d'exclusion et de marginalité en France durant les trente glorieuses », in *Cahiers de la Méditerranée*, Vol. 69, 2004, p.2.

⁶ Ibid.

⁷ Cf. YOUSFI, Nadhem, «Les Tunisiens dans le bidonville de «la digue des Français» à Nice» in *Recherches Régionales* n° 194, Conseil Général Alpes-Maritimes, 2009, pp.66-67.

⁸ GASTAUT, Yvan, op. cit., pp.3 et 5.

⁹ LE CLEZIO, J.M.G., «Hazaran», in *Mondo et autres histoires*, Gallimard (Folio), 2010. 以後、本文内にページのみを示す。なお、訳出にあたっては、「アザラン」(『海を見たことがなかった少年 モンドほか子供たちの物語』(豊崎光一、佐藤領時訳)、集英社文庫、1995)を参照させていただいた。

¹⁰ MAROTIN, François, *Mondo et autres histoires de J.M.G. Le Clézio*, Gallimard (Foliothèque), 1995, p.15.

¹¹ YOUSFI, Nadhem, «Les Tunisiens dans le bidonville de «la digue des Français» à Nice» in *Recherches Régionales* n° 194, Conseil Général Alpes-Maritimes, 2009, p.58.

¹² *Nice Matin* de 15 mars 1976, cité dans BEN KHALIFA, Riadh, op. cit. ;

<http://www.ina.fr/fresque/reperes-mediterraneens>

¹³ SALLES, Marina, op. cit., p.15.

¹⁴ この点については、ル・クレジオにおけるニュースについての特集、*Les Cahiers J.-M.G. LE CLEZIO* n°1 : *A propos de Nice* (Editions Complicités, 2008)を参照されたい。

¹⁵ YOUSFI, Nadhem, op. cit.

¹⁶ PONTY, Janine, op. cit., p. 319.

¹⁷ この点については、かつての住人も証言している。Cf. BEN KHALIFA, Riadh, op. cit.

¹⁸ BENAICHA, Brahim, *Vivre au Paradis*, Desclée de Brouwer, 1992, p.39.

¹⁹ 図書館に保管されている公文書のなかに、スラムに関する数多くの調査文書がある。ユスフィの研究は、これらの実態調査に基づいている。

²⁰ GASTAUT, Yvan, op. cit., p.7.

²¹ «Le bidonville de la digue des Français à Nice, populations et structures» *Rapport SONACOTRA*, 1974, cité par YOUSFI, Nadhem, op. cit.

²² YOUSFI, Nadhem, op. cit., pp.67 et 69 ; BEN KHALIFA, Riadh, op. cit.

²³ Cf. PONTY, Janine, op. cit., p.302.

²⁴ 女性でラ・ディーグに存在していたのは、娼婦のみであったという。Cf. YOUSFI, Nadhem, *ibid.*, p.62.

²⁵ Cf. GASTAUT, Yvan, op. cit., p.3.

²⁶ CORTANZE, Gérard de, *J.M.G. Le Clézio: le nomade immobile*, Gallimard (Folio), 2008, p.224.

²⁷ *Ibid.*, p.128.

²⁸ LE CLEZIO, J.M.G., *L'Inconnu sur la terre*, Gallimard, 2010.

以後、IT と表記し、本文内にページとともに記す。訳出にあたっては、『地上の見知らぬ少年』(鈴木雅生訳、河出書房新社、2010)を参照させていただいた。

²⁹ CORTANZE, Gérard de, op. cit., p. 229.

³⁰ *Ibid.*, pp.76 -77 et 112.

³¹ «Jean-Marie Gustave Le Clézio», un portrait filmé réalisé par Jacques Malaterre pour FR3, cité par Bruno Thibault, «La ville de Nice en mots et en images», in *Cahiers Le Clézio*, n° 1 : *A propos de Nice*, op. cit., p.89.

³² LE CLEZIO, Jean-Marie Gustave, «Dans la forêt des paradoxes», discours de réception du prix Nobel de littérature, le 7 décembre 2008.

Site officiel de La Fondation Nobel. <http://www.nobelprize.org> (アクセス日 : 2010.10.20)

³³ *Ibid.*

言語と文化の関係性に向けて: 日英語の機能類型論的考察

Concerning the Relationship between Language and Culture:
A Functional-Typological Account of English and Japanese

江連 和章

EZURE Kazuaki

1. はじめに: 言語と文化・社会

人間のコミュニケーションにおける主要な手段は言語であるが、¹ コミュニケーション・モデルにおいて言語が厳密にどのような役割を果たし用いられるかについての詳細は、言語そのものを研究対象とする言語学の領域でも解明されていない点が多い。まして、異なる文化的背景を持つ者どうしのコミュニケーションでは、多くの場合それぞれの母語も異なるなど多種多様な変異が含まれるため、言語コミュニケーション (verbal communication) のあり方については、より一層多くの要因に配慮した一般モデル理論が求められる。

本稿は、異文化間の言語コミュニケーションを扱う研究プログラムの一環として、言語と文化・社会の関係を探るための個別研究である。主な目的は、現在日本の異文化コミュニケーションの場で主として使用される日本語と英語を対象として、それぞれの言語の「発想」とでも呼べる一般的特徴を比較分析の手法により機能類型的に検証・考察することにある。

伝統的に「言語と文化は密接につながり合う」という見方は繰り返し論じられてきており、一般的にはそれは当然のことに受け入れられている。しかし、そのような「言語と文化のつながり」を客観的かつ明示的に実証することは容易ではなく、その確かさについては更なる検証が求められているのが関連研究領域における実情である。² 特に異文化コミュニケーションの点からみると、言語と文化の関連性はとりわけ重要な検討課題となる。と言うのも、仮に「言語と文化のつながり」が確かなものだとすると、それはいわゆる「サピア・ウォーフの仮説」として知られる言語相対性 (linguistic relativity) の仮説 (cf. Whorf 1956) と連動した場合、コミュニケーションに用いる共通言語そのものが当該コミュニケーションに影響を与えうることになるという、単純ながらも無視できない重要な帰結をもたらすことになるからである。そして、これは、例えば今日世界共通語としての役割が期待されている英語に照らして考えると、(多くの識者が既に主張している)「特定の英語文化圏とは切り離された共通語としての英語を提唱し用いる」ということは、³ 具体的にはどのようなことなのか、また、それはどのようにして可能なのか、という実質的問題に対して、それを客観的に論じるための一つの有効な材料を提示することになる。本研究は、このような理論的研究背景に基づく。

2. 言語の発想

言語を介した異文化コミュニケーションに関与する一般的要因は何か。その中でも、実際にコミュニケーションをおこなう当事者の知識や経験にかかわるものに限定した場合、吉田 (1995) が指摘する三つ

の要因が参考になる。その三つとは、人類に共通した普遍的価値観、生まれ育った社会や文化に共通する価値観、個人的体験である。⁴ これらについての詳細は割愛するが、本稿が問題とするのは、二つめの社会や文化に共通する価値観と言語そのものについての知識との間の関係である。これは、より簡潔に「言語と(社会も含めた)文化の関係」と言い換えても差し支えないだろう。吉田(1995)はこれら二つの関係については特に触れていないが、仮に、言語と文化は密接に関連するということであれば、当然これら二つの内容は独立したものではなく、互いに、あるいは、一方から他方へ影響を与えることになる。本稿ではこの可能性を探るべく、まずは客観的分析が十分可能な言語について、日本語と英語の比較考察をおこなう。

日英語に限るものではないが、ある言語をその構造に照らして特徴づける場合、音声に関する特徴(音声学、音韻論)、(狭義の)文法に関する特徴(形態論、統語論)、意味と表現・使用法に関する特徴(意味論・語用論)の大きく三つに分けられるのが一般的である。その中でも、言語と文化・社会との関係を考察する場合、文化・社会と直接つながりを持つ可能性が高いのは意味や表現・使用法であり、間接的ながらも関係性を持つ可能性が十分あるのが文法である。なお、意味と表現・使用法については、語彙や語法のような小さな単位から、談話構造のような大きな単位まで様々な言語単位が含まれる。従って、次節では、日本語と英語の文法規則、語彙と語法、構文、表現・使用法、談話構造という大小様々な項目や単位の言語現象にわたって「日英語の発想」という視点から比較考察をおこなう。

ここで、本稿における重要概念である「発想(法) (idea)」という用語を導入しておく。発想(法)という表現は「言語の発想(法)」という述べ方などで頻繁に用いられるが、その意味するところは不明瞭である場合が多い。本稿では、これを(十分とは言えないまでも)ある程度明示的に定義づけられた一つの理論的概念として扱う。「発想(法)」とは、ある個別言語について、外界の状況を表現するための文法、意味、表現・使用法等にみられる特徴が、特定少数の語彙項目や文法項目だけに適用するのではなく、かなりの一般性を持って異なる領域に共通して幅広く適用する「傾向」として捉えられる場合、その一般的傾向を示して「発想(法)」と呼ぶことにする。⁵

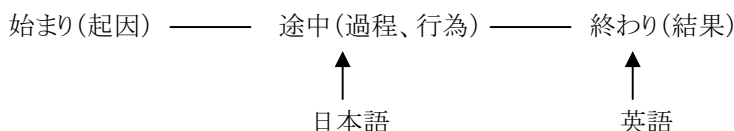
これまでの日英語比較研究では、上述した意味での日英語の発想法として様々な特徴づけがなされてきた。例えば、事実志向の英語と立場志向の日本語(cf. 水谷 1985)、結果志向の英語と過程志向の日本語(cf. 池上 1980-1981, 1981)、境界志向の英語と中間志向の日本語(cf. 影山 2002)、人間志向の英語と状況・自然志向の日本語(cf. 國廣 1975, 池上 1981)などがある。これらはそれぞれ日英語のある側面を照らし出しており、検証に値するものである。本稿では、その中でも、結果志向と過程志向、そして、(後述するように)それを内包するより一般性の高い境界志向と中間志向という発想法に焦点を当てる。

3. 英語の結果・境界志向性と日本語の過程・中間志向性

「英語は結果志向性が強く、日本語は過程志向性が強い」とする日英語観は、池上(1980-1981, 1981)以来数多くの研究で扱われてきた。その一つである影山(2002)は、これを概略(1)のように図示している。影山(2002)におけるこの図の正確な位置づけは定かではないが、本稿では、(1)を単なる説

明の便宜上のものではなく、日英語それぞれの母語話者が言語知識として有する概念スキーマ (conceptual schema) の簡略化した表示として仮定する。⁶

(1) 事象の展開における日英語間の志向性の違い⁷



cf. 影山(2002: 13)

意味論において、過程 (process) や結果 (result) という概念は、述べるまでもなく、広義の出来事すなわち事象 (event) についてのものであり、その内部構造の一部として捉えられるものである。(1) の概念スキーマは、全体として事象の展開を示し、起因、過程・行為、結果の三つの下位事象 (subevent) で構成されている。ここまでは、個別言語の種類にかかわらず人間が普遍的 (universal) な言語知識として持つスキーマであるが、日英語の志向性の相違は、この概念スキーマの内部構造において、(矢印で指し示されているように) 日本語の場合は過程・行為に焦点 (focus, prominence) が当てられるのに対し、英語の場合は結果に焦点が当てられるという違いにより記述される。

更に、影山(2002)は(1)よりも一般的な表示として概略(2)を提示し、実質、日英語の発想の相違として「英語は境界志向性が強く、日本語は中間志向性が強い」という趣旨の主張を展開する。(2)についても、(1)と同様、ここでは概念スキーマとして扱う。)

(2) 日英語間の志向性の違い⁸



cf. 影山(2002: 15)

(1)と(2)の相違は、(1)では「起点から過程へ、過程から結果へ」という流れとして組み込まれている方向性 (directionality) が、(2)では捨象されている点である。そのため、(2)は事象だけに限らず、方向性のないモノ (thing) をはじめあらゆる概念範疇 (conceptual category) に適用する、より一般的なスキーマになる。この概念スキーマ(2)では、英語の場合は両端の境界 (boundary) に焦点が当てられるのに対し、日本語の場合は中間 (middle) に焦点が当てられており、これにより、境界志向の英語と中間志向の日本語という発想法の対立が示される。なお、この<中間-境界>志向の対立を示す概念スキーマ(2)は、記述力の点で、<過程-結果>志向の対立を示す概念スキーマ(1)を内包する、より一般的なスキーマであることを確認されたい。

次節以降では、(1)と(2)の概念スキーマに基づく「結果志向の英語と過程志向の日本語」、更には、より一般的な「境界志向の英語と中間志向の日本語」という日英語の発想法の視点から、一見無関係と

思われる、文法規則、語彙と語法、構文、表現・使用法、談話構造の領域にみられる日英語の相違に対し、大筋ながらも一貫した記述説明が可能であることを示し、これら発想法の実在を経験的に支持し裏づけることを試みる。

3. 1. 文法

日英語における<中間一境界>志向性の対立が両言語の文法に反映していると捉えられる現象として、ここでは基本的なものを一点指摘しておく。それは、名詞の区別についての両言語の相違である。

英語では、可算名詞と不可算名詞の区別、更に可算名詞については単数と複数の区別を文法上の基本的な対立とし、具体的には、それらの対立に基づいて不定冠詞の有無、単数と複数の語形上の区別、動詞との数の一致、例えば *this* と *these* のようないくつかの決定詞との共起関係などが規定される (cf. 池上 1982)。このような名詞の区別は、概念スキーマ(2)がモノという概念範疇に適用した際の境界、別の言い方をすれば、モノの輪郭を意識していることの反映と捉えられる。すなわち、可算名詞と不可算名詞の区別については、名詞の表すモノの輪郭が明瞭であるか不明瞭であるかという概念上の区別であり、単数と複数の区別については、明瞭である輪郭が全体として単数か複数かという概念上の区別になる。いずれにしても重要なのは、これらの区別は全て輪郭という境界を強く意識する、境界志向型の文法的区別であるという点である。

一方、日本語では、可算名詞と不可算名詞の区別や単数と複数の区別は文法上のそれとしては存在しない。これは、モノの輪郭、つまり、概念スキーマ(2)の二つの境界に対して日本語は無関心であり、むしろ中間に焦点が当てられている中間志向型の言語であることの消極的な反映として捉えられる。

なお、補足となるが、ここで問題とするモノの輪郭・境界とは、特に視覚的または物理空間的な境界に限ったものではなく、心理的空間における境界など抽象的なものも含まれることに注意されたい。これに関して、久野・高見(2004)が興味深い事例(3)を提示している。

(3) a. Our family had *a roast chicken* last night.

b. Our family had *roast chicken* last night.

久野・高見(2004: 4)

状況としては前夜に家族で丸一羽のローストチキンを丸焼きにして食べた場合の発話であるが、その場合(3a)と(3b)のどちらが適切か。この場合、ローストチキンが丸一羽の形状のまま食卓に上がるため、視覚的にはその輪郭が明瞭であるにもかかわらず、多くの話し手は、不定冠詞がつかない不可算名詞としての *roast chicken* が目的語である(3b)を選ぶ。久野・高見は、「家族が食べたのが、1匹のチキン全体ではなく、食べ物として焼かれた肉の部分であり、1つの明確な形をもつものとしては意識されていないため」(pp.4-5)と説明する。食べる対象としてみる心理的空間ではローストチキンの輪郭は不明瞭であるために、不可算名詞が用いられると言えよう。

3. 2. 語彙の意味と用法

本節では、語彙のレベルで日英語の〈中間—境界(過程—結果)〉志向性の対立がみられる現象二点について考察する。

まずは、動詞の意味に関して、本来その語彙の意味に含まれる「行為の結果の達成」が文の意味解釈上無効化(cancel)できるか否かについての日英語間の相違がある(cf. 池上 1980-1981、Tsuji-mura 2003)。

- (4) a. *I boiled the water, but it *didn't* boil.
 b. (容器の水を)沸かしたけれど、沸かなかった。(池上 1980-1981: 526)
- (5) a. *I burned the garbage, but it *didn't* burn.
 b. そのゴミを燃やしたけれど、燃えなかった。
- (6) a. *I opened the window, but it *didn't* open (because it was rusty).
 b. 窓を開けたけど、(錆びついていて)開かなかった。(cf. Tsujimura 2003: 393)

(4)-(6)の日英語文において、それぞれ行為の結果の達成を無効にする文脈を後続させた場合、英語の場合はそのような無効化を許さず、文全体として容認不可能になるのに対し、日本語の場合は無効化が許容され、文全体が容認可能になる。このような日英語間の相違は、池上(1980-1981)が指摘するように、単に特定少数の日英語の動詞対のみに限られたものではなく、両言語の多くの動詞に一貫してみられる、いわば傾向とも呼べる全体的特徴である。(7)に、同様の振る舞いを示す他の動詞対を例示する。

- (7) call-電話(を)する、close-閉める、defrost-解凍する、dry-乾かす、divide-割る、grow-栽培する、knit-編む、loosen-緩める、melt-溶かす、memorize-暗記する、persuade-説得する、raise-飼育する、read-読む、repair-修理する、solve-解く、wake-起こす、warm-温める
 cf. 池上(1980-1981)、江連(2007)

このような結果達成の無効化についての日英語動詞の一貫した相違は、概念スキーマ(1)が示すように、結果志向性の強い英語と、過程志向性の強い、すなわち結果志向性については弱い日本語、という対立的発想が顕現したものとして説明される。

もう一つの語彙関連の現象として、行為を修飾する副詞との共起性についての日英語動詞間の相違がある(cf. 影山 1996、早津 1995)。英語副詞 *hard* や日本語副詞「一生懸命」は、(概念スキーマ(1)における結果と対立する意味での)行為すなわち過程を修飾する副詞であるが、(8)と(9)にみられるように、これらの副詞と日本語動詞は共起するが英語動詞は共起しないという事例が多くの動詞対について観察される。(10)にそのような動詞対の例を示す。

- (8) a. *The boy made a model plane *hard*.
 b. 子供は一生懸命にプラモデルの飛行機を作った。(影山 2002: 12)

- (9) a. *I burned the garbage *hard*.
b. (私は) 一生懸命ゴミを燃やした。
- (10) boil-沸かす、break-壊す、close-閉める、climb-のぼる、cook-料理する、count-数える、defrost-解凍する、divide-割る、eat-食べる、kill-殺す、learn-学習する、melt-溶かす、memorize-暗記する、play-演奏する、read-読む、wake-起こす、walk-歩く

cf. 江連(2007)

このような行為・過程を修飾する副詞との相性についても、過程志向性の強い日本語動詞は無理なく共起するが、過程よりもむしろ結果に焦点を当てる英語動詞は共起しにくいと説明できる。

その他、日英語の<中間-境界(過程-結果)>志向性の対立から説明できる語彙関連の現象としては、移動を表す動詞の目的語の選択や解釈について日英語間でみられる相違、心理動詞に関して経験者を目的語とする使役他動詞が英語には多く日本語には少ないという傾向、更に、名詞については、動詞派生名詞が事象名詞だけではなく具象名詞としても機能する英語と、具象名詞としては機能しにくい日本語、などがあげられる(cf. 影山 1996, 2002 他)。これらについての扱いは割愛するが、いずれについても、概念スキーマ(1)と(2)で示される日英語の発想法の対立により自然な説明を与えることができる。

3. 3. 構文

本節では、構文(construction)レベルの現象を二点考察する。⁹ まず最初に、(11)のような結果構文(resultative construction)をみる。

- (11) a. I painted the wall *white*.
b. その壁を白く [白に] 塗った。

一般によく知られるように、英語はこの構文について極めて生産性が高い(cf. Levin and Rappaport Hovav 1995, Goldberg 1995)。一方、日本語はかなり限られた範囲でしかこの構文を容認しない(cf. 影山 1996 他)。(12)-(14)に例を示す。

- (12) a. She pushed the door *open*.
b. *彼女は扉を開けた状態に押した。
- (13) a. The hunter shot the bear *dead*.
b. *猟師はその熊を死んだ状態に撃った。
- (14) a. He talked *himself hoarse*.
b. *彼は喉をカラカラに話した。

cf. 影山(1996)

このような結果構文の生産性についての日英語間の相違が、両言語の志向性の対立から説明できることは容易に理解できる。結果構文とは、記述レベルで略述すれば、文字通り行為の結果(概念スキーマ(1)における右境界の結果部位)を付け足す構文である。つまり、結果志向型の構文といえよう。そのような構文と結果志向性の強い英語との相性が良いのは当然であり、行為結果を付け足すことに対して英語は寛大であると言える。一方、中間志向性の強い日本語は、行為の結果の付け足しについては比較的厳しい制限を課すと考えられる。

次に(15)-(18)に例示するような移動を表す構文を考察する(cf. Jackendoff 1990 他)。この構文は、*walk, run, swim* ように移動の様態(manner of motion)を表す動詞と移動の着点(goal)や起点(source)を表す句が組み合わさることにより、(歩く、走る、泳ぐなど)ある特定の行為をしながら、起点から、あるいは、着点へ移動することを意味する。

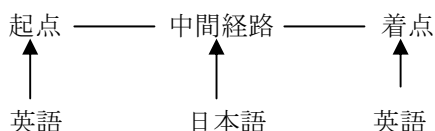
- (15) The man walked *to the station*.
- (16) The child ran *out of the house*.
- (17) The boys swam *to the island*.
- (18) Willy wiggled/danced/spun/bounced/jumped *into Harriet's arms*. (Jackendoff 1990: 223)

この構文についても日英語間に相違がある。英語は、結果構文と同じく、この構文についても生産性が非常に高い。一方、日本語はこの構文を容認しない(cf. 影山 1996)。(15)-(18)に対応する日本語文(19)-(22)は、程度の差こそあれ、容認度は低くなる。

- (19) ?男は 駅に歩いた。
- (20) ?その子どもは 部屋から走った。
- (21) ??少年たちは 島に泳いだ。
- (22) *花子は 太郎の腕の中に小刻みに動いた/踊った/くるくる回った/飛び跳ねた/跳んだ。

以上のような移動を表す構文についての日英語の相違は、(1)の<過程-結果>志向の対立ではなく、より一般性の高い(2)の<中間-境界>志向の対立により説明される。ここで、一般性の高い概念スキーマ(2)をこの構文が表す移動の概念領域に適用させて、(23)として表示する。

(23) 移動の概念スキーマの日英語の相違



移動を表す構文とは、略述すると、動詞の意味に、(23)のスキーマの左境界に位置する起点か、右境界に位置する着点を付け足す構文である。すなわち、左か右かは別としても、境界志向型の構文と言え

よう。そうであれば、自ずと境界志向型の英語とは相性が良く、中間志向型の日本語とは相性が悪い、という帰結が引き出される。

その他、ここでは言及するにとどめるが、移動関連では使役移動を表す構文 (*caused motion construction*) や *One's Way* 構文 (cf. Jackendoff 1990, Goldberg 1995, 影山 1996, 2002)、更には、場所格交替 (*locative alternation*) や二重目的語構文などの日英語における違いについても、基本的には本節で扱った二つの構文と同様に、両言語の〈中間－境界(過程－結果)〉志向性の対立から自然な記述説明を与えることができる。

3. 4. 表現・使用法と談話構造

これまでは、日英語の表現の良し悪し、すなわち「文法的に正しい表現」を規定する際にそれぞれの言語の志向性が大きく作用する場合を扱った。本節では、文法的に正しい表現の中でどの表現が実際に用いられやすい「自然な表現」か、という表現法あるいは使用法においても、日英語の〈中間－境界(過程－結果)〉志向性の対立が深く関与する可能性について考察する。それにあたいする現象は複数あるが、ここでは、その中でも単純明瞭に両言語の志向性が顕現しているとわかる事例を、文のレベルと談話のレベルから一点ずつ取り上げることとする。

日英語の表現・使用法を比較して特徴づける際よく指摘されることとして、大雑把かつ直感的な述べ方ではあるが、「英語では物事をはっきり表現するのに対し、日本語では物事をぼかして表現する」という類のものがある。これをもう少し明示的に表現すれば、「英語では意味の輪郭を明瞭にして表現する傾向があり、日本語では意味の輪郭をぼかして表現する傾向がある」といえよう。この点について池上 (1982) が興味深い考察をおこなっている。池上は、「(英語に対して日本語では) 外延的にも内包的にも意味の輪郭をぼかすような形で表現しようとする傾向は、日本人の言語使用の際の志向性として広くみられる」(p. 78) と指摘し、おおよそ (24) - (26) のような例を提示している。

(24) 外延的にモノの意味の輪郭をぼかした表現

- a. 五十円切手を2つほどください。
- b. このあたりで止めにしよう。

(25) 内包的にモノの意味の輪郭をぼかした表現

- a. お茶でも飲みませんか？
- b. そんなこと言っちゃ駄目。(英文 *You can't say that* の翻訳)

(26) 命題の意味の輪郭をぼかした表現

- a. ちよつとお使いに行ってくる。
- b. ぼつぼつ出かけるか。

cf. 池上(1982: 78-80)

このような「ぼかし表現」は、池上の例に限らず、日本語には数多くあり、また実際にも使用されている。一方、英語では、日本語と比較した場合、同類の表現はその数にしても使用にしてもかなり少なく、意

味の輪郭を明瞭にして表現するのが普通であると言えよう。このような日英語における表現・使用法の違いも、(前述したように)意味の輪郭という概念が(2)のスキーマの境界に対応するとすれば、境界を重視する英語と中間を重視する日本語という対立から自ずと生じるものである。

最後に、談話レベルの現象として多々良(2007)の研究をあげる。多々良は、サッカーの第18回ワールドカップに関する日本語新聞と英語新聞の記事の内容について比較分析をおこない、いくつかの興味深い分析結果を提示している。中でも特に本稿と関係することとして、見出し(headline)の内容についての日英語新聞における特徴の違いを指摘している。多々良によれば、英語新聞の見出しは、試合結果とその結果を生み出した直接的原因との論理的関係を明記する傾向がある。一方、日本語新聞の見出しは、試合の中で起きたことに対して言及する傾向がある。これら見出しの内容についての異なる傾向は、敢えて強調するまでもなく、英語新聞の見出し内容は結果志向的であり、日本語新聞のそれは過程志向的なものであることを強く示唆している。新聞記事という談話レベルの構造においても、日本語と英語の対立する志向性が顕現すると分析できる。

以上、本節では、日本語の中間・過程志向性と英語の境界・結果志向性という発想法の实在を支持する経験的議論として、これら対立する志向性により、文法規則、語彙と語法、構文、表現・使用法、談話構造という広い様々な領域でみられる両言語の相違に対し、大筋ながらも一貫した記述説明が可能であることを示した。

4. 日英語発想法の理論化をめぐる問題

前節では、〈中間－境界(過程－結果)〉志向性に関する日英語の対立する発想法の实在について経験的な裏付けをおこなった。これらの発想法が实在するとすると、当然それらは少なくとも日英語の個別文法、そして、おそらくは一般文法理論において取り扱われなければならない。それでは、(簡略化した表示ながらも)(1)と(2)の概念スキーマとして提示される日英語の発想法は、文法の中でどのように位置づけられ理論化されるのであろうか。研究史を顧みても明らかのように、この言語の発想法を理論化するという問題は決して容易ではなく、その詳細についての議論は改めて別の機会を設けて慎重にすすめる必要がある。本稿では、この〈中間－境界(過程－結果)〉志向性の理論化にむけて、特に文法理論のあり方に深く関与する点に焦点を当てて論じる。

言語の発想法を理論化する際に問題となることの一つに、言語のモジュール性(modularity)との関係がある。2節で述べたように、発想法とは言語の異なる領域を横断して適用するものである。一方、例えば従来の生成言語学(generative linguistics)のように、モジュール性を仮定する言語理論では、統語論や意味論のような言語内部の個々の領域どうしの関係や、更には、言語全体とそれ以外の認知領域との関係について、それぞれの領域が一つの独立したモジュールとして機能することを重要視する。すなわち、モジュール的言語観においては、単純素朴に考えた場合、それら個々のモジュール領域を横断するかたちで作用する発想法を取り込むことは理論上困難であるといえる。このことは同様に、言語能力(linguistic competence)と言語運用(linguistic performance)の区別(cf. Chomsky 1965)についてもいえる。周知の通りこの区別については賛否両論があるが、¹⁰ この二つを明瞭に区別する側に立てば、仮にある言語の発想法がこれらの両方に影響する場合、それを捉えるには言語能力と言語運用にまた

がる更なる別の理論が必要になる。¹¹ 現在において、様々な立場はあるものの、言語のモジュール性や言語の能力と運用の区別は有力な仮説であることを踏まえると、言語の発想法を厳密に理論化する際には、これらの問題を直視する必要がある。

具体的に、＜中間一境界(過程－結果)＞志向性に関する日英語の発想法の理論化について考えてみよう。これらの志向性は、3節でみたように、両言語の文法規則、語彙と語法、構文、表現・使用法、談話構造と、言語のあらゆる領域に適用するものである。これらを、ごく大雑把にはあるが、言語の能力と運用の区別や、言語のモジュール別に振り分けると概略以下のようなになる。文法規則、語彙と語法、構文については主として言語能力にかかわるもので、モジュール別には、文法規則は統語論または形態論、語彙と語法はレキシコン、構文は統語論と意味論の両方に属する。一方、表現・使用法と談話構造については、言語能力のみならず言語運用も多分に関与する領域であるといえよう。このような広範な領域にたいして、どのように概念スキーマ(1)と(2)を適用させていくのか。筆者が知る限り、この日英語の発想法を扱った研究で、上述した問題意識を持って厳密かつ体系的にそれを論じたものはない。今後、これら日英語の発想法の理論化に向けては、言語のモジュール性や能力と運用の区別を認めつつも、それら全体を対象領域とする上位理論の存在を仮定し構築する必要があると考える。

5. 結語

本稿では、言語と文化の関係の究明に向けて、日本語と英語の発想法について機能類型的な比較考察をおこなった。「過程・中間志向性の強い日本語」と「結果・境界志向性の強い英語」という日英語それぞれの発想法を支持する経験的議論を展開し、また、それらを理論化する際の問題点を論じることにより、今後具体的な分析と提案にすすむための基盤を提示したことになる。

他方、本来の眼目である言語と文化との関係については、実証的調査研究という意味では、これから着手する課題となる。本稿で論じた日英語の発想法は、(英語圏の文化・社会と日本のそれとの比較でよく論じられる)結果主義対過程主義や個人主義対全体主義という文化的価値観の対立との間に、無視できない程の直接的な強い相関性があるかのように思われる。しかしながら、冒頭でも述べたように、言語と文化の関係を客観的に検証することは容易ではなく、ここではあくまでも単なる推察にとどめておく。

参考文献

- Chomsky, Noam *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, 1965.
- Chomsky, Noam *The Minimalist Program*, MIT Press, 1995.
- 江連和章 「日英語の事象無効化現象」 *Papers from the Twenty-Fourth Conference of The English Linguistic Society of Japan*, 2007.
- Goldberg, Adele E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, University of Chicago Press, 1995.
- 早津恵美子 「有対他動詞と無対他動詞の違いについて－意味的な特徴を中心に－」 須賀一好・早津恵美子(編)『動詞の自他』ひつじ書房、1995.

- 本名信行 『世界の英語を歩く』 集英社、2003.
- 池上嘉彦 「‘Activity’- ‘Accomplishment’-‘Achievement’: 動詞意味構造の類型(1)-(4)」 『英語青年』 研究社、1980年12月号-1981年3月号.
- 池上嘉彦 『「する」と「なる」の言語学』 大修館、1981.
- 池上嘉彦 「表現構造の比較—<スル>的な言語と<ナル>的な言語—」 國廣哲弥(編) 『日英語比較講座4 発想と表現』 大修館、1982.
- Jackendoff, Ray *Semantic Structures*, MIT Press, 1990.
- 影山太郎 『動詞意味論』 くろしお出版、1996.
- 影山太郎 『ケジメのない日本語』 岩波書店、2002.
- 國廣哲弥 「人間中心と状況中心—日英語表現構造の比較—」 『英語青年』 研究社、1975年2月号.
- 久野暲・高見健一 『謎解きの英文法: 名詞と冠詞』 くろしお出版、2004.
- Levin, Beth and Malka Rappaport Hovav *Unaccusativity*, MIT Press, 1995.
- 水谷信子 『日英比較 話しことばの文法』 くろしお出版、1985.
- 多々良直弘 「結果事態はどのように伝えられるのか—新聞報道に見る日本語と英語の好まれる言い廻し—」(口頭発表) 日本英語学会第25回大会ワークショップ「英語と日本語の<結果志向><過程志向>を再考する」、2007.
- Tsujimura, Natsuko, “Event Cancellation and Telicity” *Japanese Korean Linguistics* vol. 12, 2003.
- 山田雄一郎 『言語政策としての英語教育』 溪水社、2003.
- 安井泉 『ことばから文化へ—文化がことばの中で息を潜めている』 開拓社、2010.
- 吉田研作 『外国人とわかりあう英語—異文化の壁をこえて』 筑摩書房、1995.
- Whorf, Benjamin L. *Language, Thought, and Reality*, MIT Press, 1956.

¹ このことは、言語はコミュニケーションのための道具であるという主張と同値ではない。

² 言語と文化の関係を探る学際的な研究状況については、例えば、安井(2010)を参照。

³ 例えば、本名(2003)、山田(2003)を参照。

⁴ 正確には、吉田(1995: 48-49)は、これら三つの要因を人間の言動を方向づける要因として指摘している。

⁵ 従って、言語の発想は、それだけでは必ずしも当該言語圏の文化・社会との密接なつながりを示すものではないことに注意されたい。

⁶ 正式かつ詳細な概念スキーマの表示とその説明は、本稿の趣旨からすると必ずしも必要ないため、紙幅の関係上割愛する。

⁷ (1)の表現及び表示は、影山(2002: 13)のそれと同一ではなく、本稿の内容に合わせたものである。後続する(2)についても同様である。

⁸ 注7を参照。

⁹ 動詞が関与する現象の中には、理論的枠組みに応じて、それを動詞の語彙的現象とみなすか、または、構文として分析するのか意見が分かれるものがある。本稿では、特に特定の理論に依拠するものではないため、語彙現象と構文の区別についての厳密な線引きはしないことにする。

¹⁰ 例えば、巨視的に見た場合、生成言語学と認知言語学(cognitive linguistics)の文法観の対立がある。

¹¹ 本稿で述べる、言語の発想法が複数の領域を横断して適用するということは、極小主義プログラム (the Minimalist Program, cf. Chomsky 1995) や認知言語学が取り組む、言語の性質を他の認知能力や生物学さらには物理学の性質に還元する試みとは別物であることに留意されたい。

イメージを活用した英文法指導

Image-enhanced English Grammar Lessons

前田 道代

MAEDA Michiyo

1. はじめに

英語学習のつまずきの一因として、学習効果の有用性を日常生活のなかで感じられないことがよく指摘される。「英語を話せなくても困ることはないし、英語が必要な仕事にはつかないから、英語は自分には必要はない。卒業するために必要だからやっているだけで、役に立つとは思っていない。」と考えている生徒は少なからずいる。教員も、日常生活における英語の必須度が低いことは現実として認めざるを得ず、入試を含む将来への準備という視点から英語学習の必要性を説くことが多くなるため、将来にわたって英語に係ることはないと思ひこんだ生徒を多く担当した場合、英語学習への動機づけが大きな課題となってくる。

英語を使う場面の少なさは、現在の日本の一般的な生活環境では、誰もが認めざるを得ないが、このような状況で、英語の学習の「有用性」をどこに求めれば、生徒の学習意欲を維持・向上させることができるだろうか？ 英語の学習は役に立たないという判断をする生徒は、使う場がないことを理由とする。使う場がないから、道具としての英語は必要なく、従ってその使い方を習う必要もないという理由だ。また、熱心に英語学習に取り組みながらも、達成感を得られず、徐々に意欲を失う生徒もみられるが、その場合も、日本で使う機会がほとんどない以上、道具として十分に使えるレベルにするにはネイティブ並の英語力が必要と考え、遠すぎる到達点に無力感を募らせるような場合が多い。こうした発想を少し変えることができれば、英語学習への関心の持ち方も変わる可能性があるのではないだろうか？

英語という外国語の学習に、無意識に使ってきた母語を含め、ことばそのものについての新たな発見を促し、その多様性を楽しむという時間をもう少し多く取り込むことはできないだろうか？ 定型句の暗記さえも負担に思う生徒に、言語構造・機能の違いを理解させることは至難のわざで、学習意欲はさらに減退するという反論もあろうが、科目に係らず、学習への意欲は、知的好奇心を刺激され、何かを新たに理解したという達成感が得られたときに高まり、継続する。本稿では、英文法指導におけるイメージ画像活用例を紹介し、母語と外国語との違いを視覚的に確認する機会を増やすことで、学習意欲の維持・向上を図ることを提案する。

2. イメージの活用

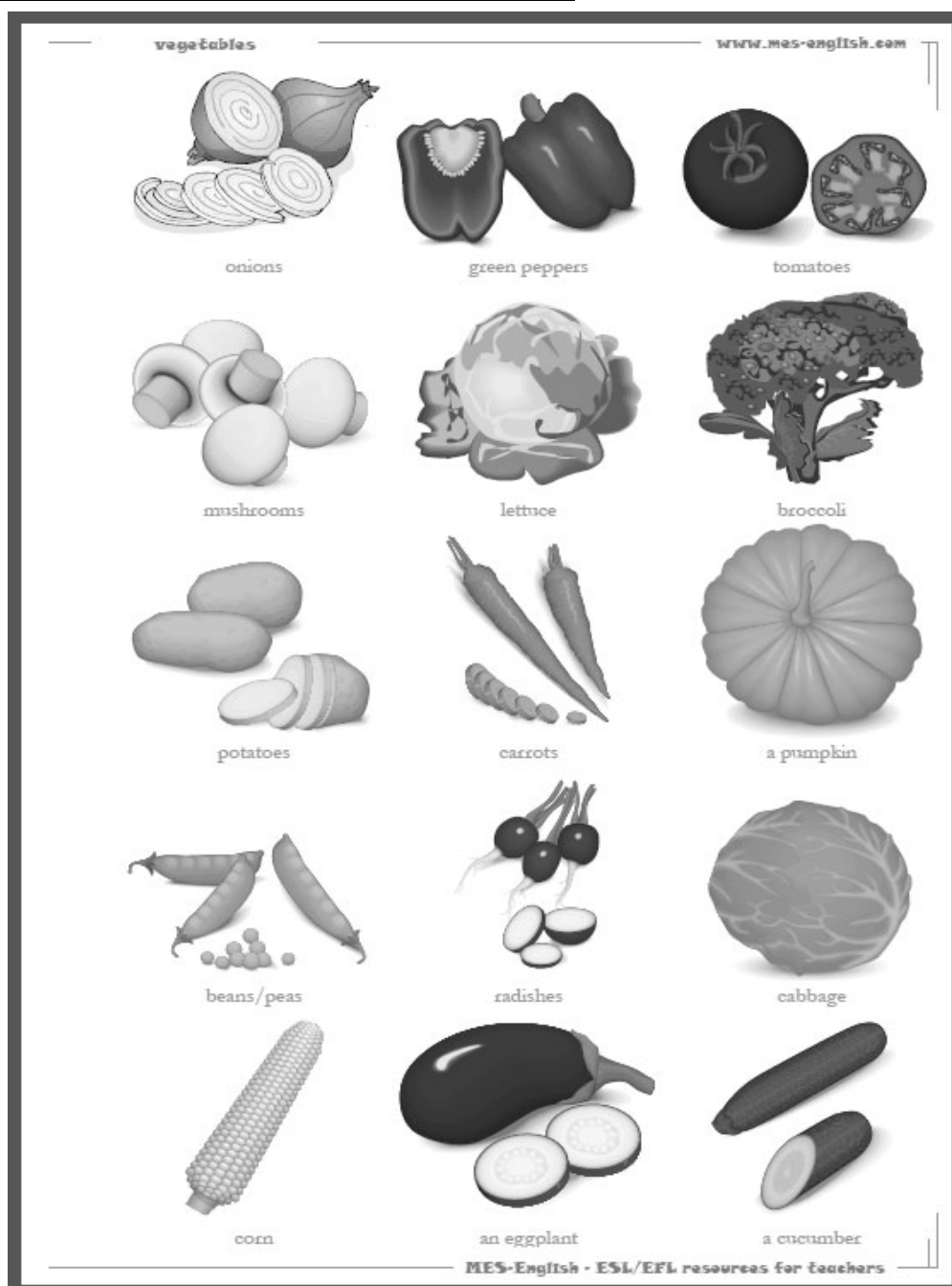
母語では使われない文法概念の習得は、学習者にとって特に困難なものとなる。まず、母語では意識しないものを意識の対象とし、母語で行う思考とは「違う」ものがあることを認識し、その「違い」を必要な時に思い出し、母語にはない基準に従って文法形式を選択しなければならないからだ。「違い」や「基準」の解説は教員が行うとしても、そこに視覚情報が与えられれば、「違い」を認識し記憶に留めることが、

より容易になることが多い。以下、日本語を母語とする学習者にとって大きな課題の一つとなる名詞の可算性という文法概念を例に、イメージの活用例を紹介する。

2. 1. 「違い」の発見

まず、教材としてどのようなものが利用可能であるかを考えよう。近年では、インターネット上にさまざまな教材が提供されており、必要に応じて利用できる教材の種類が増えているが、不定冠詞・単数形・複数形という文法形式を導入した後、以下の教材を提示した場合、どのような反応が考えられるだろうか？

(1) <http://www.mes-english.com/flashcards/vegetables.php>



わかりやすいイメージの下に英単語が表記されているが、この教材では、「a+単数形、複数形、単数形のみ」の三種類が表記されている。辞書と同じ形のほうが、学習者に混乱を与えないという理由で、この教材の利用を避ける場合も多いと思われるが、音と意味を一致させ、英単語をあらたに記憶していく語彙指導と、母語にはない文法概念の存在を説明する文法指導では、教材の利用価値には違いがある。

この語彙教材は英語母語話者が提供した教材で、言い換えれば、英語母語話者にとっては、一番自然に連想される形が表記されていることになる。学習者が想定した表記と、(2)に示されたさまざまな野菜の表記にずれがあるかどうかを確認する機会を持つことは、学習者が持っている「数えられるもの・数えられないもの」の判断基準が、英語でそのまま使えるかどうかを確認する機会になる。そこに「ずれ」が生じていることを確認して初めて、学習者は、自分にとっては「数えられるもの」が、英語では必ずしも「数えられるもの」にはならないこと、つまり、「数えられるかどうか」という基準の立て方自体に英語と日本語では違いがあることを「発見」できる。「違い」の認識があつて初めて「違いをもたらす要素」への注意が向くのが自然な流れであり、「可算性」という文法概念の導入教材としては、「違い」の存在に気づく機会を提供してくれるこのような教材の利用価値は高い。

このような「違いの発見」という機会を設ける際、必要となる文法概念の説明の仕方には工夫をしたい。普段無意識のうちに使う言語能力に、異なる基準を持ち込み定着させるには時間がかかる。一段ずつ学習のステップを上ることを楽しめるように、まず「違いの存在」を知り、次に、違いが見えるさまざまな側面を一つずつ探し、確認していくような提示の仕方を考えたい。

「いつもみているものと同じものに対して、違う見方ができる可能性がある」という発見は、外国語学習でもっと重視されてよいだろう。そのような「違う見方」の習得は、外国語学習のひとつの到達目標であるが、「違う見方」があること自体を認識できることも、ひとつの到達目標となる。母語にない文法概念は、理解も習得も困難である。イメージの活用は、「違いの発見」を促しやすく、違いの存在を探す楽しみを与え、鮮明に記憶する機会を増やす。発見の喜びと鮮明な記憶が、違いの確認を繰り返し確実にらせる素地を作り、定着までの学習過程の負担感を軽減する可能性は高い。

2. 2. 「不可解に見える要因」の発見

さて、(1)のような教材を与えても、このような細かな表記の違いに気づく生徒は多くはないとか、仮に気づいた場合でも、そのような生徒の多くは、論理的な思考力が高く、それゆえに、発見した違いを説明する簡潔で明快な規則が存在していないことによって、むしろ学習意欲をそがれるという声があがるかもしれない。確かに、イメージの提示がすべての状況で効果的に働くとは限らない。しかし、違いに自ら気づくことが困難な生徒の場合でも、イメージの提示は違いの確認の助けにはなる。また、英語には暗記する以外に方策がない不可解な文法規則が多すぎるという生徒に対しては、イメージの活用こそが解決の糸口になりうる。視覚情報を使い、「不可解」と思える要因に目をむけさせ、文法規則の理解へと促すことが可能だからである。

まず、可算性を例に、「不可解」という反応が生まれるプロセスを考えよう。

英語の単数形と複数形の区別は不可解だと考える生徒の多くは、(1)で示された「a+単数形、複数形、単数形のみ」の区別を以下のように整理しているだろう。

- (2a) a+単数形: 数えられる物体が一つあるときに使用
- (2b) 複数形: 数えられる物体が複数あるときに使用
- (2c) 単数形のみ: 数えられない物体に使用

日本語母語の学習者が(2a-c)を読むと、「数えられる物体」を「液体や気体ではない固体」という基準に、無意識のうちに入れ替えてしまう。「本や机や椅子は数えられるからaをつけるか、もしくは複数形。水やコーヒーは液体で数えられないから単数形のみ」という解釈ができ、理解しやすいが、(1)に示された野菜が以下のように表現されていたように、英語では、これではうまく説明しきれない例が数多く存在する。

- (3a) a+単数形: a pumpkin, an eggplant, a cucumber
- (3b) 複数形: onions, green peppers, tomatoes, mushrooms, potatoes, carrots, beans(peas), radishes,
- (3c) 単数形のみ: lettuce, broccoli, cabbage, corn

(3c)にあるように、レタス・ブロッコリ・キャベツ・トウモロコシは、英語では「数えられない物体」という分類になるが、レタスもキャベツもかぼちゃや玉ねぎと同様に固体であり、日本語では一個、二個と数えることが可能である。その結果、日本語母語の学習者には、英語は理解不能な不可解な規則をもつように見えてしまう。数えられるように見えても英語では「数えられないもの」として扱わなければならないものは、一つ一つ覚えなければならないので、学習の負担感は増えていく。さらに、多数の例外の暗記が必要と考えた学習者の多くは、名詞ごとに可算性は決まっていって不変のものだと想定してしまうことが多く、文脈によってひとつの名詞の可算性が変化する例文をみることによって、さらに混乱を深め、可算性の区別に自信が持てなくなってくる。

英語で「数えられるもの」になるためには、単に固体を成すか否かではなく、特定の条件が整わなければならない。その条件があてはまらない場合は、通常は「数えられるもの」とされる名詞でも「数えられないもの」として分類され、それに応じた文法形式をとる。同じ名詞の文法上の分類が変化するという事象は、日本語母語の学習者には理解しにくい。このような可算性という概念の特徴を、日常的な場面で提示し、違いを確認できれば、理解を促進することができるが、イメージ提示にどのような効果を期待できるのであろうか？(1)では複数形で示されていたトマトを例に確認してみたい。

以下の例文に示されるように、トマトは文脈次第で、可算名詞としても不可算名詞としても使用される。

- (4a) My grandmother grows tomatoes in her vegetable garden.
- (4b) We often go to Sunday Market to buy tomatoes.
- (4c) We love tomato juice.
- (4d) Good curry must contain tomato.

(4e) This cake tastes of tomato.

文法書では、(4c-e)に類した例文が提示され、「材料として用いられた場合は、無冠詞となる」という説明が加えられる場合が多いが、「材料として用いられた場合は」という表現から、学習者は例外規定のような印象を受けがちであり、記憶する以外に方策がない規則が一つ増えたと、学習の負担感だけを増加させてしまうことが多い。

では、以下のような写真を(4a-e)の例文に添えた場合、可算性の区別基準は見つけやすくなるだろうか？

(5a) My grandmother grows tomatoes...

(5b) We often goes to Sunday Market to buy tomatoes.



(5c) We love tomato juice.

(5d) Good curry must contain tomato.

(5e) This cake tastes of tomato.



(5a)は畑にある未収穫のトマトの状態、(5b)は市場のトマトの状態を想起させてくれる。この2枚の写真と(5c-e)の写真を比べると、(5c-e)にはトマトと認識できる「形」の情報がなく、写真だけをみている状態では、トマトの存在の確認さえ難しいことがわかる。(5a-b)の写真には、色や大きさがさまざまなトマトが写っているが、いずれもみてすぐにわかるトマトの「形」が確認できる。つまり「材料」である(5c-e)と「材料でないもの」(5a-b)のトマトの違いは、通常トマトとして認識している「形」を確認できるかどうかにあることがわかる。言い換えれば、「形」が認識できる場合は可算名詞扱いであり、「形」が認識できない場合は不可算名詞扱いである。可算性の区別基準がトマト本来の形の有無となっていることを、このような写真を提示すれば視覚で確認しながら説明することができる。

可算性のように、母語で使用しない文法概念の定着には、区分基準の確認の繰り返しが必要となり、その際、視覚情報を共有して確認ができることの効果は大きい。文法項目の説明にイメージを多用してくると、学習者は、頭のなかに浮ぶイメージを確認する習慣が付き、そこからさらに理解を深めていくことも期待できる。「不定冠詞+単数形・複数形・無冠詞単数形」の選択の際に、名詞の形状の確認が必要であることを理解した学習者は、文脈から頭のなかに浮ぶイメージを確認することで、以下のような日常会話にあらわれる表面的な例外性を説明することができるようになるだろう。

- (7) A: What's your favorite dessert?
 B: Dessert? I love fruit for dessert. I like strawberries, grapes, peaches, pears, melon, pineapple, and...watermelon!

この会話では、メロン・パイナップル・スイカが無冠詞単数形で用いられ、苺・桃・ぶどう・梨は、複数形で用いられている。無冠詞単数形と複数形の使い分けの基準はどこにあるのだろうか？

それぞれの果物を可算名詞とするか、不可算名詞とするかは、あくまでも文脈のなかで決定されるのであり、ここはデザートとしての果物を話題としていることが、判断基準の前提となる。デザートにする果物を想定し、それぞれの果物の形状を確認すれば、(7)の使い分けのヒントが導き出せる。苺やぶどうを一粒だけ皿にのせてデザートにするという場面は通常は想定しない。デザートとして調理され、もとの形がなくなることもあるだろうが、苺やぶどうは粒の形状が残っているデザートを想定しやすいので、複数形が自然となる。桃や梨は一人一つしか食べないことも多いだろうが、デザート用に用意する場を考えれば、全員で一つだけと考えるより、複数の桃や梨を考えるほうが普通であり、複数形で表現することに大きな違和感はない。一方、桃や梨に比べると、メロン・パイナップル・スイカは、もともとの大きさが大きく、一人に一個、しかも丸ごとそのままの状態ですべてデザートとして供される場面はまず想定しない。デザートとしてテーブルに出された場面では、切り分けた形で認識されるのが普通であり、それが、(7)の会話で、メロン・パイナップル・スイカが無冠詞単数形で使用された理由となる。

(7)で示される melon, pineapple, watermelon の不可算性は、dessert というキーワードから文脈を想定しないと説明ができない。melon, pineapple, watermelon は、いずれも、文法的には「不定冠詞+単数形・複数形・無冠詞単数形」のどの形をとることも可能であり、それぞれの形は、文脈によって決定される。この使い方を習得するには、イメージを用いて形状の違いに目を向ける習慣をつけ、次の段階として、キーワードをもとに頭に浮かんでいるはずのイメージを確認するという演習が効果的である。頭のなかの映像を意識することを促すには、イメージを説明や演習に多用しておくことが役にたつ。

2. 4. 語義の理解

可算性の理解に必要な名詞の形状確認を、イメージを活用して行うことを示したが、上記の説明では、(1)で示されていたレタス・キャベツ・ブロッコリ・トウモロコシの不可算性をどう記憶すればよいのかのヒントはでてこない。不可算名詞扱いされるものとして記憶しなければならないとしても、イメージを使って、なんらかの共通点を示し、記憶をより容易にすることはできないだろうか？

普段無意識のうちに使い、気づかずにいることが多いが、「形状」に関わる情報は、どのことばでも何らかの形で活用されている。ただし、同じものを対象としていても、言語が違えば、形状の認識の仕方も異なる可能性がある。

不可算名詞と分類されているレタス・キャベツ・ブロッコリ・トウモロコシは、数を数える必要がある場合は、形状に関わる語が併用される。レタス・キャベツ・ブロッコリは、いずれも a head of ~ という表現になり、同じグループに分類されるが、日本語ではレタス・キャベツ・ブロッコリは形状に共通性があるという扱いをしているだろうか？ 数を数える際の万能語である「個」はいずれにも使用し、同じグループ扱いのようにも思えるが、レタスとキャベツは「玉」を使って数えるが、ブロッコリは「株」を使い、「玉」は使わない。

「玉」と「株」という数の単位表現を見ると、日本語では、収穫した後のそれぞれの野菜の形状を数の単位に使っていることがわかる。ブロッコリの形状はレタスやキャベツとは違い球体ではないので、数を数える単位を考える際には、違うグループに分類されている。一方、英語ではいずれにも head を使っていることから、収穫前のイメージをもとに数の基本となる形状が選ばれていることがわかる。それぞれの形状は違うが、以下の写真でわかるように、収穫前は、それぞれの野菜の中核部分であり、その点で、レタス・キャベツ・ブロッコリに共通性がある。

(8a)



(8b)



(8c)



同じ野菜を対象にしても、基準になる場をどこに求めるかは、言語によって差がでてくる。ある名詞を聞いたときに、思い浮かべるイメージに微妙なずれがありうることを、あらためて認識できることは、ことばについての面白い発見のひとつになる。

また、レタス・キャベツ・ブロッコリが不可算名詞扱いとなることを覚える際も、収穫前のイメージ、玉状あるいは株状の塊としてのイメージ、通常の食事の際に目にする葉状あるいは小房に切り分けた状態のイメージのどれもがイメージとして浮かび、典型的な本来の形状が決めにくいということを記憶の糸口にすることができる。個別に丸暗記をする場合よりも、記憶の定着が容易になることは期待できる。

次に、トウモロコシを考えよう。(1)で無冠詞単数形で示されていたトウモロコシも、形状に関しては同様の観察ができ、イメージの活用による語義理解の効果が期待できる。

トウモロコシは、日本語では一本・二本と数え、棒状という形状をもとに数の表現をしているが、英語では、棒状のトウモロコシを数える際には、ear もしくは cob を使う。トウモロコシの収穫後のイメージを想定すると ear (耳) の形状は思いつきにくい、収穫前の畑にある状態を示す (9a) をみれば ear は納得でき

る比喻表現とみえるだろう。

(9a)



(9b)



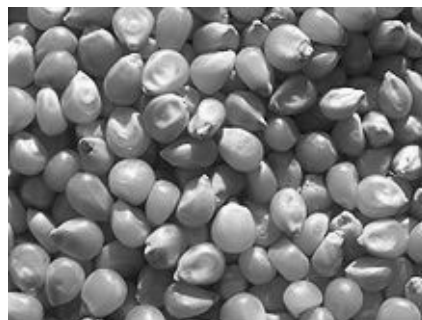
しかし、上記2枚の画像だけでは、トウモロコシはまだ個々に独立した形を保っている印象が強く、日本語を母語とする学習者には、数を数えられるもののようにしかみえない。不可算性を印象付ける工夫はできるだろうか？

Corn は、rice と同様に、量で測る対象物とイメージされている、という説明をすることもできる。そのような説明に、以下のような収穫時の画像や、収穫後の貯蔵状態の画像を加えれば、量で測るというイメージはずっと納得しやすいものになるだろう。

(9c)



(9d)



(9c-d)のような学習者が思いつきにくい画像を一枚ずつ提示して、説明しながら理解を助けるという方法が、イメージの一般的な使い方だが、教室の環境が整い、ネット検索の経過をモニターで共有できる場合は、キーワード入力から画像検索の結果までを授業中に行い、あらわれてくる多数のイメージを使うことで理解を促進することもできる。

可算性の理解には、形状の確認が必要だが、通常、英単語を日本語に置き換えてしまうと、その日本語の典型的なイメージとして自分もっているイメージだけを思い浮かべ、他のイメージを想起することはなかなかできない。その結果、意味の広がりの可能性に気づかぬままに語義を理解したと思いこんで

しまうことになるが、英単語とその日本語訳から連想されるイメージに差が大きい場合、それぞれの語の画像検索の結果を比べることで、差があることに目を向けさせることができるようになる。たとえば、トウモロコシとcornをキーワードとして入力し、画像検索の結果をみると、トウモロコシに関わる日本語と英語のおもしろい違いを発見できる。

キーワードとして「corn」を入力し、画像検索をした場合、トウモロコシ畑や収穫したトウモロコシの画像に加え、缶詰でおなじみの粒状の画像も出てくる。一方、「トウモロコシ」で検索した画像では、粒状のものが上位にヒットすることはあまりない。キーワードを「スイートコーン」に変えると、粒状のものが上位に出てくるが、「コーン」をキーワードとすると、工事現場で使われる赤や黄色の円錐状のコーンと粒状トウモロコシの画像がほぼ半々に出てくる。

画像検索に用いられる検索ルールはさまざまな要素を含み、単純にある語から想起される英語と日本語の典型イメージと断じることができないが、多様なイメージを確認することで、それぞれの語がもつ意味についての理解を深めることはできる。一例としては、corn が不可算名詞扱いとなる要因である。英語では、corn という一単語から検索されるイメージは極めて多様であり、典型的な形状を一つに限定するのは難しい。可算性を保証する本来の典型的なイメージが固定しにくいため、不可算名詞として使用され、数の情報が必要な際には、それぞれの形状を特定する ear, cob, stalk, kernel のような語が併用されると考えれば、使い方に一定の法則を見つけられる。一方、英語と異なり、日本語では、同じ植物に対してトウモロコシと(スイート)コーンという二つの単語を持っており、主に形状をもとに使い分けをし、缶詰などの粒状の場合には(スイート)コーンの使用が優先される。つまり、トウモロコシとコーンには、それぞれに「通常想定される形状」があり、それがことばの使い分けの基準となっている。

このトウモロコシの画像検索の結果は、日本語と英語では冠詞の有無については違いがあるが、「通常想定される形状」という情報をもとに、ことばの使い方のルールを決め、それをもとにことばを運用している点では違いがないことを理解させてくれる。「違い」とともに「共通点」もあるということの確認も、外国語学習を通じて、ことばそのものへの理解を深める点で、大切にされるべき視点であろう。

外国語学習において、単語を覚えるには母語の単語と対応させて記憶する手段が一般的であるが、そこには、母語の単語の意味範囲がそのままあてはまるものと想定して覚えてしまう危険がある。日常的に使う単語で、物体としてのイメージがはっきりしているものについては、その傾向が強くなるだけに、イラストや写真によるイメージ提示を活用し、同じものを示す単語であっても、単語の意味領域に違いがあったり、典型的なイメージとして前提にするものに違いがあったりするものが、むしろ普通であることを確認していきたい。語彙習得の効果を高めるためだけでなく、そうした違いの存在に目を向けることが、同じ人間でありながら多様な文化をもつことの事実を楽しむ態度の育成につながるからだ。トウモロコシとcornの一組の単語の学習に、収穫の前と後のトウモロコシとコーン缶を示した絵を示すだけでも、無意識に使っていた日本語の使い分けも含め、発見が期待できる。すべての英単語の解説に必要なものではなく、語の意味の対応にずれが出るケース、典型例の違い、意味領域の広さの違い、拡大されていく方向の違い、など、目を向けるべき代表例だけでもしっかりと確認する機会をもちたい。探す楽しみを持つだけでなく、英語学習の中に、母語と外国語との違いを発見しうる特徴への理解を深める過程が組み込まれれば、英語学習は、ことばすべてへの理解を深める場としての有用性を高めていく。母語への理

解が深まるだけでなく、英語以外のなんらかの外国語が必要となった際、どのように外国語を習得すればよいのかという学習法そのものへの理解も深めていける。

同じものを見ている、同じ見方をしているとは限らない。外国語の学習は、その事実を理解する場にあふれており、文法概念自体がない項目こそ、どの側面からどう見れば、理解の糸口がみえるのかを楽しめる格好の学習の場である。その学習効果をより高める一つの方策として、また、その学習をより楽しみの深いものとする一つの方策として、イメージの活用が望まれる。

3. おわりに

英語と日本語は、違いの大きな言語であり、英語の習得は、新たな知識の定着を多く含む負荷の高い学習である。到達点がなく思える暗記の連続のみを考えれば、日常レベルでの有用性を確認できなければ、どのような学習者でも、学習意欲が減退して当然ともいえる。学習者の母語との違いを理解し、定着を図る演習の段階で、違いを明確に意識することに重点をおくことは、単に正確な英文法知識を定着させることを狙うためではなく、違いの存在を前提として臨み、違いの発見によってみえてくるものを楽しむ態度を育成することにつながる。一組の音に意味を対応させて語を作り、語の並べ方にルールを作り、意思の疎通をはかるためのことばという道具をもっていることは、すべての人に共通する特性であるが、道具の作りや使い方は、人によって異なる。ことばという道具を持つという点では、人すべてが仲間であり、道具の作りや使い方が同じかどうかで、もう少し近い仲間と遠い仲間ができていく。声という音を使うという同じスタートから、どれほどの違いが生み出されるのかを知ることは、違いに接したときに、真っ向からその存在を拒絶するのではなく、違いの在り様を観察し理解することの大切さを教えてくれる。ことばの学習を通じたそのような「違い」に対する接し方の習得は、異なる文化をもつ人々との出会いにおいて、「違い」を受け入れるところからスタートする態度の育成につながるであろう。そのような「違い」探しから始まる英文法への取り組みに、イメージの活用効果は高い。より効果的に活用する方法を探り、イメージ教材とその使い方の情報を共有できる場が生まれることを期待したい。

画像出典

- (1) <http://www.mes-english.com/flashcards/vegetables.php>, 2011. 12. 12
- (5a) <http://halsermom.ti-da.net/c171471.html>, 2011. 12. 12
- (5b) <http://momokiyo.blog.tennis365.net/archives/category/14832.html>, 2011. 12. 12
- (5c) http://www.okoku-ichiba.jp/mt/mt-search.cgi?blog_id=2&tag=%E3%83%88%E3%83%9E%E3%83%88%E3%82%B8%E3%83%A5%E3%83%BC%E3%82%B9&limit=20, 2011.12.12
- (5d) <http://www.orangepage.net/recipe/detail/detail.do?id=107393>, 2011. 12. 12
- (5e) <http://www.mogumogu.jp/shopping/cake/390016.htm>, 2011. 12. 12
- (6ai) <http://www.mam.co.jp/saien/planter-t01.html>, 2011. 12. 12
- (6aai) <http://nanakos.exblog.jp/7997024/>, 2011. 12. 12

- (6b) <http://camperowest.com/franchiseopportunities.asp#>, 2011. 12. 12
- (8a) <http://members3.jcom.home.ne.jp/bigfarm/tamatisha.html>, 2011. 12. 12.
- (8b) <http://members3.jcom.home.ne.jp/bigfarm/cont/kyabetsu.htm>, 2011. 12. 12.
- (8c) <http://maruei-suisan.seesaa.net/article/181900718.html>
- (9a)(9c)(9d) <http://en.wikipedia.org/wiki/Corn>, 2011. 12. 12
- (9b) http://club.panasonic.jp/diet/monthly_recipe/08d.html, 2011. 12. 12

ある江戸人の異文化理解(一)

Crossing Cultures in the *Edo* Era.

佐羽淡齋(一七七二～一八二五)の総宜樓の詩碑をめぐって

An Examination of *Sougiro*, a poem written in classical Chinese by Tansai Saba (1772~1825)

新谷 雅樹

SHINYA Masaki

—

武州金沢八景は、かつて文人墨客にとっては雅遊の地であり、また江戸の庶民にとっては四泊五日くらいで楽しめる、お手頃の行楽地であった。

いつの頃からだろうか、瀬戸神社から大川に架かる瀬戸橋を渡って洲崎に入ったあたりに、「東屋」という旅亭があった。八景探勝に訪れる文人間客の多くが投宿するという名店であつたらしい。ここから見ると、弁財天の鎮座する琵琶島がつい目と鼻の先の対岸にあり、四方をうちのぞめば、「水陸の景気もすいりく けいき朝夕あしたゆうべにかわり、金岡かなおかの筆もおよばざりしなり」¹という山水の形勝が豁然とひらけている。平安朝の宮廷画師・巨勢金岡すら写生を断念しという風光の明媚を、東屋の泊まり客は二階の座敷にあがりさえすれば、手に取るように堪能することができたのである。こういう絶好の立地条件が買われて、また臨海という地の利を得ていたので取れ立ての鮮魚の活造りが売り物となって、店は大いに繁盛したようである。²

もともと東屋あずまやなんぞという和臭ただよ店名だったのが、豪商にして文人の佐羽淡齋が、あるとき、東屋の万端のサービスに感じ入って、「総宜樓」という唐風の別名をあえたという。どうも、このしゃれた名付けが、旅亭東屋の宣伝に一役買ったようである。絹の名産地・桐生の絹買次商で、きっぷも金ばなれもよかった淡齋は、東屋にしてみれば上々吉のお得意であつたらう。東屋もこれに応じて、「総宜樓」という別称を活学活用したようである。じつはこの命名ネーミングには、大窪詩仏も一枚かんでいるが、それについては追々述べることにしよう。

この東屋はまた、浮世絵師・歌川広重の『広重武相名所旅絵日記』(嘉永四年五～六月の制作)の恰好の画材となっていて、第十一景「旅亭東屋より眺望」という見開き二枚の写生画がある。³ すばらしい一幅の絵である。このときの道連れが井上文雄(国学者・典医)、武谷栄方ひろかた(阿波藩江戸詰め近習役)の妻はたこ機子、それに氏名不詳の女性の三人で⁴、いずれも気心の知れたもの同士なのだろうが、ことさら性別を問題にすれば、この旅は仔細ありげである。当人たちとはともかく、はたから見れば、道行きをする男女二組アベックというふうの色眼鏡で見られがちだからである。こういう旅も、江戸時代も後期になると、大目に見られたのだろうか? もっとも、広重自身は大衆的人気があつたから、ゆく先々で歓待を受けたらうし、旅亭の主人などから揮毫を所望されて、潤筆料を稼いだにちがいない。むろん、これが路銀のたしにもなった。江戸の文人墨客の長旅は、こんなふう土地土地で、その種の礼金を稼ぎながら続けられ

たものである。当時、これを「田舎わたらい」といった。⁵

さて、以下に掲げた第十一景の画面をよくよく見れば、人妻・機子が二階の座敷から張り出した縁の欄干にもたれたまま絶景に見とれ、その後ろで画筆と画帖スケッチを手にした広重が写生をしている。ここに広重の写生の企みがあったわけで、だれが見ても、まず二人連れに目がいく仕掛けになっている。いわば、この男女の後ろ姿が構図の始まりで、二人の目路はるかに控えている山明水媚の風景が、構図の終わりである。この空間構成は斬新と言うほかない。



「東屋より眺望」(28・2×58・4cm)神奈川県立図書館蔵

この開けっぴろげで、密室でない座敷が、右下の画面を占めているところに注目されたい。まず、こういうところが従前の風景画の文法から逸脱している。たとえば伝牧溪・玉澗の「瀟湘八景画」⁶は、ほとんど人気のない、雲気靄々たる空間の連なりである(人間はあくまでも自然に包摂される点景として描かれているにすぎない)。いふなれば、こういう縹渺さこそ、水墨山水を絵画たらしめる気韻とっていいのだが、それにしても、旅心に浮き立つ江戸の民衆の心をつかむには、従前の「模山範水」の水墨画では高尚すぎる。こういう山水を俗に砕いて描いたのが、諸国名所絵や道中絵図などの類いで、その通俗性ゆえに、江戸の大衆の人気を博した。広重のそれは今日では世界的名声さえ博している。いっそ現代の目をもって見れば、機子・広重の二人はオーシャン・ビューのリゾート・ホテルでくつろぐ二人連れのようだ、と考えれば得心がいく。

なるほど、十九世紀はじめから貨幣経済が発展し、諸国に各行各业が興り、宿駅はもとより陸路・水路まで整備されて、中央と地方の人びとの往来は、織るがごとき観を呈した——と言っても、まんざら誇張ではあるまい。その結果、一般庶民のたれもかれもが近郊・遠地の旅行に出かけるようになって、一大旅行ブームが起こったが、その大半は「行旅」というよりも、「行楽」という楽しみを主にしたものであった。熊さん八つぁんとて——決して文人風の「玩山遊水」ではないが——非日常の「山情水性」に接する愉快

を満喫して、おおいに浩然の気をやしなったにちがいない。してみると、上図はそういう江戸後期の浮世絵の図柄だと思えばいいわけである。くだんの広重一行も物見遊山を主とした行楽の客であって、中国の山水詩にあらわれるような窮途の客ではない。広重もそれを心得て、楽しそうに八景のスケッチしている。⁷

こういう眺望絶佳をほしいままにする旅亭の評判は、明治にはいつてからも、流行りこそすれ廃れるようなことはなかった。伊藤博文ら大官貴顕の眷顧をこうむって、ますます名をあげたようである。伊藤公などは折々、ここで憲法の草案をねったという——いわくつきの旅亭である。

しかし昭和三十年、さしもの東屋も時代の波に押しつぶされて、ついに廃業のやむなきにいたった。思うに、高度成長期の新しいレジャーにそぐわなくなったからである。跡地には第一生命ビル(現金沢区)が建ち、その前に碑文のみが残されている。いかにも「蒼桑の変」の感を禁じえない。



八景中の東屋(33×46cm) 神奈川県立図書館蔵

上図の『武陽金沢八景略図』⁸は、いつのものか不明である⁹。画面右下に「東屋蔵版」、左下に「多桑齋写」とある。多桑齋とは聞かない名前であるが、旅亭東屋の板行にかかるといえるものなので、わざわざここに掲げた。上図のごとき、いわば「八景早見図」といった体裁をみると、旅行が大衆化された江戸後期の印刷物のように見える(あるいは明治か?)。もちろん八景探勝の騷人韻士も多く訪れただろうが、なんといっても行楽客の来訪のほうが上まわったにちがいない。その一般の道案内とするために(また土産物とするために)、このような一目瞭然の多色刷りパンフレットが、おそらく大量に印刷されたのだろう。画面の中央のあたり、それとなく目立つように旅亭東屋が位置するという心憎い構図も、版元と絵師が巧んだことであろう。つまり、これが東屋の自己宣伝のための印刷物であることは明白である。門外漢の憶測にすぎないが、おそらく、これは東屋が有名な広重の「武陽金沢八景略図」¹⁰にあやかっただけのものではなからうか。多桑齋(多喜齋のもじりか?)の描く「八景略図」が広重のそれよりも雅致に欠ける憾み

があるからである。なんとなく明治の錦絵じみて見えるのも、わが僻目のせいかな？

それにしても、なぜ東屋だけが持て囃されるのだろうか？ 近隣にはたとえば扇屋、千代本(木造三階建てからの眺望を売り物にしていた)という名店も軒をならべているのに、『江戸名所図会』には、東屋の挿図だけが載っていて、他の二店のものは載せていない。他の二軒は無視してかまわないほど、東屋が最も由緒を誇ったということか？ それとも東屋の巧みな宣伝戦略が功を奏したのか？ 今となっては、雲をつかむような話である。(ちなみに千代本は現存する)。¹¹

二

江戸の昔、ここに「総宜楼」が存在したということは、かねて揖斐高氏の論文¹²によって承知することは承知していた。とはいうものの、金沢八景にまるで土地勘をもたない私は、それ以上のことは知ろうともしなかった。

率直にいうと、佐羽淡斎の名前さえ心得ておけば、以前はそれで事足りた。淡斎の詩業についても、『五山堂詩話』(二十五首採録)、『采風集』(五首採録)、『海内才子詩』(六首採録)、『盛音集』(一首採録)¹³といった江戸時代刊行のアンソロジーによって、二十余首を読んだきりにすぎない。どれを取っても如才ない詠み口で、これは雅客の詠であって、窮士の吟ではない。「君子、固より窮す」(『論語』衛霊公篇)といったような切羽詰まったところがないのである。いずれも感吟に値しなかった。

たとえば、天保二年(淡斎没後六年目)に、渡辺崋山は藩命を帯びて桐生を訪れたが、そのときの紀行文『毛武遊記』¹⁴の中で、地元の巨商大賈中、随一の名士だった淡斎の作詩を取り上げて、旦那芸すぎないと評している。これは酷評に近いが、貧窮の少年時から絵を売って糊口の資とせざるを得なかった崋山にしてみれば、また士林第一等を以て称せられた気位の高い崋山の眼から見れば、田舎の商人風情の道楽に見えても仕方なかっただろう。崋山の『毛武遊記』の記述は——当地の文雅愛好家の厄介になりながら——佐波家に対しては、どういう仔細があっただろうか、いささか冷淡である。崋山は淡斎のつながる文学グループに親昵していたのに、である。(これについては稿をあらためて論ずるつもりである)

ここで実例を一首あげてみよう。柏木如亭編『海内才子詩』巻四(文政三年刊)所収の「雨中」という五律である。(引用の字体はワープロの都合上、旧体字、異体字などは、やむなく現代通行の字体を用いることにする。以下同じ)

茅屋隔塵寰 茅屋 塵寰を隔て^{へだ}
柴門傍碧湾 柴門 碧湾に傍ふ^{そば}
風清坡法竹 風は清し 坡法の竹
雨暗米家山 雨は暗し 米家の山

燕蹴箏琴過 燕は箏琴を蹴^{けつ}て過ぎ
 人敲棋子閑 人は棋子を敲^{たたき}て閑なり
 高眠深院午 高眠 深院 午なり
 夢在水雲間 夢は水雲の間に在り

詩は平明な宋詩風のもので、日常の些事を詩材にとって清新である。かりに、この詩が『全宋詩』(宋人の詩を網羅した一大総集)の中に紛れこんでいたとしても、怪しむ中国人はいないだろう。まあ、それくらい日本人ばなれした作で、さすがは柏木如亭の斧鉞を経ただけあって、調べは高雅である。(ただし、自身の詩集『淡斎百律』中の「雨中」とはかなり異同があるが、いまは問題にしない)

詩中にいう「茅屋」、「柴門」とは、まあ、わび住まいを気取ったものだろう。周りには蘇軾が描いたような竹が風にそよぎ(坡法の竹)、米芾の描いたような雨に煙る暗い山が望まれる(米家の山)。結構な暮らしぶりである。淡斎は実業家でありながら、また音曲や囲碁の嗜みもあったらしい。琴棋書画の逸興、いずれもそらさないという、文人的隠逸ぶりである。「高眠」というのも、行い澄ました資産家の理想的な昼寝と解しておこう。

ぜんたい、淡斎の詩はこのような南宋の三大家(陸游、范成大、楊誠齋)からのお行儀のいい尋章摘句ともいうべき作風で、ままた、その手並みに玄人っぽさを見せるのは、詩派を同じくする中央の詩人・市河寛齋、大窪詩仏、柏木如亭などの指導のおかげだろう——私はそう早分かりをして、それなら本場の三大家の山水詩・田園詩を読んだほうが時間の節約だと思った。もとはといえば、私の本筋はウソにも中国文学だからである。日本漢文学ではない。

ところが近年、池澤一郎氏の『江戸時代田園風景漢詩選』¹⁵というアンソロジーが出され、そのうち淡斎作が十九首も収められている。淡斎の師たる大窪詩仏の作が一首しか収められていないのに、である。いったい、この偏重は何か? いまでも小首をかしげたままである。しかし、蜀山人、荷風の研究者・池澤氏の選詩眼に、はっとさせられるものがあつた。二読、三読するうちに、地方群小詩人のひとりであると値踏みしてはおけない、何かを感じたのである。いまさらながら、自分の不明を恥じたわけだ。

また数年前、『通俗古今奇観』¹⁶(文化十一年刊)の訳者・淡斎主人なるものが、じつは佐波淡斎と同一人だったということを知って心底おどろいた¹⁷。淡斎がこの種の白話俗文学まで勉強していたとは思ひもよらなかったからである。

一般的に、江戸人は白話を「唐話」と言った。それは唐人——当時は中国人をそう呼んだ——の口頭語だということをはっきり意識していたためである。しかし鎖国時代には、長崎にでも遊学に行かないかぎり、ほとんど学習の困難な語学だった。しかも唐話は時代差・地域差が大きすぎて、標準的な発音・文法が皆無に等しい。加えて、白話語彙は中国社会の特殊性から生まれてきたものなので、日本の、いや、中国の字引にも載っていないものが多い。これに対して文章語の古典中国語は、すでに完成された文体であるから、江戸人がもって軌範とするに足る典籍は何十万巻もあつた。由来、中国の文章語

と口頭語の差は雲壤もただならぬものがある。それゆえに、漢詩・漢文を得意する日本人なら大勢いたが、唐話を得意とするものは唐通詞(長崎の中国語通訳)以外にはいなかったのである。そういう時代に唐話を修得するということは、羅針盤なしに航海することと同じようなものだったから、目的に達するのに多大な時間を要した。素朴な疑問だが、あの仕事にも遊びにも達者だった淡齋に、こんな通俗小説を翻訳しているような時間的ゆとりがあったのだろうか？ また淡齋に白話を教えたのは誰だろうか？ テキストは何を使ったのだろうか？ いま言えることは、淡齋詩に白話語彙が多いのも、こういう勉強の成果だろうということだけである。

さらに意外なことに、信濃の晩晴吟社の詩人で、柏木如亭の一番弟子であった木百年が、淡齋と浅からぬ因縁があり、数年前、箱根湯本の東光庵に立つ山本北山一門の詩碑¹⁸を寓目するに及んで(おそらく淡齋が金主)、いったい佐波淡齋とはなにものなのか、少しく研究の歩を進める必要にせまられた。そのため手当たりしだいに諸書を渉獵しているうちに、「総宜楼」という漢名にしばしば行きあたったわけである。最初のうちこそ、その命名法^{ネーミング}に成金趣味のような嫌みを感じたものの、後々考えれば、そうではない、よくできた名前であると認識を改めた。「総べて^ナ宜しき楼^{よろ}」とは、文雅の旅人にも一般の行楽客にも、一見して呑みこみやすいものだったにちがいないからである。

あらためて言おう——本稿の主題の第一は、ほかでもない、この総宜楼についてである。いまや影も形もない旅亭に関する資料は乏しい。しかし、乏しい中からやりくり算段して、調査のおよぶかぎりのことを示したい。そのうえで、ある江戸人の飽くことのない中華風の美的生活をのぞき見て、その異文化理解のありようを考えてみたい。それは中華に対する憧憬とか模倣とかといった言葉では片付けられない、いわくいい難い情熱だったはずだからである。

三

詳細な伝記は後にゆずるとして、いうところの桐生の淡齋佐羽芳(一七七二～一八二五)は、絹を商う実業のかたわら、詩書画という虚業にも熱心だった。とりわけ作詩には、本業をよそにするほど淫したという。¹⁹ しかし結論から先にいうと、淡齋の真骨頂は、絹で儲けたお金に物をいわせた文化的パトロンという役回りであったと言っていい。そうだとすると、全体、それがいかほど大きな役回りかだったか、という問題になると、一口には言えない。それで、まずは地元の総宜楼からはじめて、その一端なりとも窺おうと調査の段取りをつけたわけである。

とっかかりをつかむつもりで、まっさきに訪れたのが、神奈川県立図書館郷土資料室である。ある司書の方に相談したところ、時を置かず「金沢区生涯学習グループ“わ”の会」編の冊子を示された。²⁰ 「あとがき」よると、これは同会の十周年記念事業として発行されたもので、初版(平成十九年六月)の内容を拡充したものであるという。私は一読して、“わ”の会会員諸氏のたゆまぬ好学の精神に心を打たれた。実をいえば、「総宜楼」(漢名)すなわち「東屋」(和名)という一致に気づいたのは、このときが初めてであ

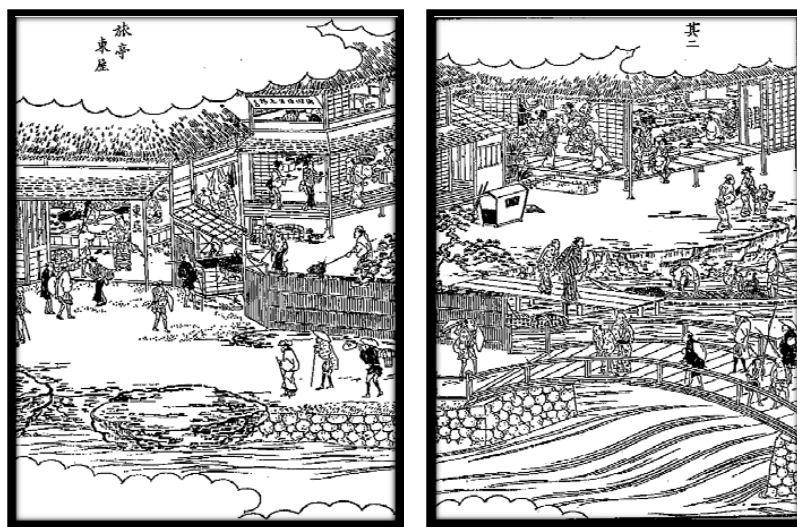
る。同会の調査に敬意を表するため、以下に、一字一句ないがしろにしないで全文を掲げる。

【総宜楼の詩碑】 そうぎろうのしひ

瀬戸の琵琶島神社の社殿の傍らにある石碑。桐生の織物商で詩人の佐羽淡齋^{さばたんさい}が文化 3 年(1806)頃、詩人仲間と金沢に遊び東屋に泊まったとき、「料理、酒、接客、景色、人情すべてによろしい」と賞賛し、総宜楼の名を贈り、「金沢総宜楼に題す」と題した漢詩を詠んだ。同宿していた漢詩人大窪詩仏(1767~1837)がこの詩に感激し、文化 5 年、この詩を石に刻んで東屋庭内に建立した。「総宜楼の詩碑」という。昭和 30 年(1955)東屋が廃業したので現在地に移されたが、痛みが進んだので復元して彫り直された。[→佐波淡齋][→大窪詩仏]

ここに言う「文化三年頃(一八〇六)」という年号は何によったか、また「料理……人情すべてよろしい」という引用は何によったか、などについては不詳だが、「総宜楼」=「東屋」という疎通を得たことはありがたい。さっそく、ちくま学芸文庫の『江戸名所図会』についてみると²¹、そのものずばり「旅亭東屋」の図が載っている。宴会場あり、二階建ての母屋あり、離れありで、宴会場では取れたての魚を生き作りにして酒宴をもよおしている光景が描かれている。本書は天保年間に刊行されたものだから、約三十年(一世代)の開きがあるものの、おそらく文化文政期の東屋の繁盛ぶりも、こんなふうだったろうと、おおよその察しがつく。また『図会』の挿図にもなるくらいだから、ここが名店の一つだということは、早くから人びとに認められていたにちがいない。

以下の図の左葉に注目していただきたい。正面の入り口に縦書きの「東屋」という看板があり、入り口をぐると、二階の軒下に横書きの「四時総宜之楼」という扁額がある。この挿図をしるべに東屋をおとなうものは、雅客・俗客の別を問わず、そこが「総宜楼」という雅称をもつということは先刻承知していたわけである。



旅亭東屋 『江戸名所図会』卷之二 ちくま学芸文庫

このように、もともとある和名とは別に、唐風に気取って漢名に改めるというのが、江戸の文人の習性であった。文学といえば漢文学、学問といえば儒学が主流であった当時、自分の名前ですら中華風に改めなければ済まなかった。これを「修姓」「修名」という(「修」は形よくととのえるという意)。おそらく江戸時代に流行った弊風の一つだろう。はなはだしい例が荻生徂徠で、名は双松、通称は惣右衛門といったのが、姓を物、字を茂卿と称して、みずから「東夷の物茂卿」とへりくだってみせた。何に対してへりくだったか。「東の夷」たる日本が、当時へりくだらなければならなかった国はというと、唐土以外にはない。江戸時代には、渡航もかなわぬ海彼の隣国であるのに、姓名をあちらにならって「形よくととのえて」みせたわけである。元来の姓「荻生」の「荻」が「狄」と音が通じるので、それをはばかり、祖先が「物部」氏の出なので、一字を修して「物」としたという説もある。おそらく、この説は正しいだろう。ちなみに徂徠とは^{ペンネーム}号で、これもまた中華風である。

元来、「東屋」といえば、『源氏物語』の巻名として由緒ある、奥ゆかしい言い方である。それなのに旅館の店名にすると、ありふれて聞こえるし、だいいち唐風の固有名詞たりえない。漢詩・漢文を作る際には、いかにも不体裁である。たとえば、かりに題名を「東屋の壁に題するの詩」としてみよう。すると、いかにも和臭ふんぷんとしているが、これを「総宜楼に題するの詩」とするなら、唐人にも呑みこんでもらえそうである。そこで漢詩人たる淡斎は、「総べて宜しき楼」、要するに結構づくめの旅館ということで、あらたに「総宜楼」という唐風に聞こえのよい別名を与えたというのである。二階建て以上の建物でありさえすれば、唐土でも「〇〇楼」と称して咎められない。前掲の『江戸名所図会』中の「旅亭東屋」などを見ると、たしかに二階建ての座敷があり、全体にかなり奥行きがありそうである。上辺にもやもやと雲がただよっているのは、ここが仙界であることをほのめかしている。

事のついでにいうと、江戸吉原は山東京伝の戯作『傾城買四十八手』の口絵に墨痕淋漓と書かれた「欲界之仙都、昇平之樂園」²²の書によって大いに喧伝されたものである。これが当時、一種の^{キャッチコピー}広告文として通用したわけである。このことから考えて、東屋も顧客に酒色ふたつながら粋なサービスを供したことは、ほぼ間違いない。ありていに言って、どうやらこのへんに、貴賤を問わずして、人気をあつめた秘密がありそうである。あの伊藤公がここで憲法の草案をねったというのはあやしいものだ。それはおそらく表向きで、もっぱら酒色の快樂を謳歌したことだろう。根が長州の浅黄裏だから、あだっばい酌婦が陪席すれば、得たりやおうと、杯盤狼藉におよんだことだろう。それというのも、伊藤公はその種の艶聞(あるいは醜聞)に事欠かない御仁だったからである。

四

さて、東屋自体は、今はない。ところが、淡斎の「総宜楼の詩碑」は所をかえて現存するという。このことに触発された私は、俄然、デジカメをぶらさげて現地におもむいた。平成二十三年夏の白昼のことで

ある。激しい日盛りの中をほっつき歩いている閑人は稀で、方角をたずねようにも、行人にゆきあたらな
い。しかたなく瀬戸神社の神主にありかをたずねて、平潟湾にせり出した琵琶島に渡ると、当のいしぶ
みは社の木立の下にひっそりと佇んでいる。が、いかにも近年の復元にかかるものらしく、時代も苔もつ
いていない。碑面は妙にてらてらと光っている。以下の写真はそのときのものである。この石碑に刻され
た一字一字を横書きながら以下に翻字する。



銀鱸紅蟹眼偏明況有邨醕香味清坐客
 拌来鯨海飲傍人扶得玉山傾蒙鬆眠自
 醉時熟冷淡詩於醒後成不識双橋殘夜
 雨夢中喚作退潮声
 此上毛淡齋佐羽芳題金沢総宜樓之詩
 也余愛其平淡有趣為書上石立諸樓之
 傍文政五年歲在壬午冬十月詩仏老人
 大窪行記 廣群鶴鐫

総宜樓の詩碑

本詩は『淡齋百律』にも収録されていて、本人も自慢の作であるらしい。しかも、江戸屈指の漢詩人・
大窪詩仏の太鼓判つきである。(ただし『淡齋百律』では、題名は「金沢総宜亭」となっている。一字の違
いながら、「楼」と「亭」の差は大きい。これについても、ゆるりと語ることにしよう)

ところで時を同じくして、ひょんなことから、「武州金沢総宜樓之碑石図」なる一枚刷らしきものが、神奈
川県立図書館郷土資料室に所蔵されているのを見つけた²³。同館の蔵書検索によって探しあてたので
ある。

さっそく館内で閲覧してみると、藍刷りの洒落た一枚物(36×24cm)である。客寄せの引札として作っ
たものか？あるいは宿泊客への土産か、引き出物として配ったものであろうか？何年に発行されたも
のか、何枚刷られたものか、つまびらかにしない。おそらく大量に出回ったものだと思うが、今のところ、
この「碑石図」一枚しかお目にかかっていない。一枚きりにしても、おそらく江戸の観光案内パンフレット
のごとき体裁の片々たる印刷物が、よくぞ残っていたものである。ほとんど感心したので、以下にその写
真を掲げる。



武州金沢四時総宜之楼碑石図(36×24cm) 神奈川県立図書館蔵

まず上辺に「楼上扁額」として大窪詩仏が揮毫した額が掲げられている。「縦一尺二寸×横六尺」の扁額で、「四時総宜之楼」とあり、添書に「文化丙午春与／緑陰米庵竹庵／同宿此楼因書／而与之／詩仏居士印」という。これが前掲の『江戸名所図会』で触れた軒下の扁額である。

また右辺に目を移すと、「建前碑石／高サ六尺余／巾三尺余／一字柁方二寸三分」とあり、その下に「石上ニ仮名ナシ今読ミヤスカラン為ニ／之ヲ付ス」とある。昔は「六尺豊かな大男」といったものであるが、六尺の高さもある石碑ならば、さぞかし目立ったことだろう。例の琵琶島に移された復元の石碑も堂々たるものだった。ちなみに、『江戸名所図会』の東屋の庭には、この石碑は見当たらない。なぜだろうか？

さらに左辺下には、「武州金沢／総宜楼／東屋蔵版」とあって、この刷り物が東屋の板行にかかるものだということが分かる。

この刷物の抜かりないところは、「広群鶴鐫」という石匠の名前まで忘れずに印刷しているということである(世に石匠の名を記さない碑文の翻字は多い)。広群鶴といえば歴代、江戸で右に出るものはいないと言われた名工で、江戸のこれはという碑刻はほとんど手がけている。²⁴ 石碑は今日以上にモニュメ

ントとしての価値があった時代のことだから、「広群鶴刻」あるいは「広群鶴刻字」という文字に見覚えのない人のほうが少なかっただろう。広群鶴に墓記を刻んでもらった有力者も数知れない。それほどの名匠なのである。

このように、当時の赫々たる文化的有名人の名を三つも連ねれば、おのずと広告的値打ちがあがるだろう。事情通の泊まり客なら、このパンフレットを片手に学のあるところをひけらかすこともできただろうし、また土地に帰ったら帰ったで、土産物として自慢話の一つもできただろう。パンフレットが半紙くらいの寸法で、折り畳めば懐にも入って、旅客の荷物にならない——というところが、また心憎い。江戸人はこういう名所に関する印刷物を愛好したものである。

以下は推測にすぎないが、詩仏、淡斎たちの承諾を得たうえでの発行だったろうし、あるいは文学的プロモーターとして有能だった詩仏(ないし商売上手の淡斎)の指嗾によるものだったかもしれない。いや、憶測をたくましくして言えば、淡斎・詩仏の没後、東屋が三人の名士にあやかろうとして、独断で刷ったものかもしれない。広群鶴にしたところで、自分が彫った石碑の図を見せられても、とやかく言わなかっただろう。石匠にとって大事なものは、いつの世までも残る「石」である。いずれこの世から消えてしまいう「紙」ではない。だいいち「知的財産権」なぞという、やかましいものなかつた時代の話である。

それはそれとして、この刷物の断り書きにもあるように、「仮名」は元来、石に彫られたものではない。刷り上げる際に、傍訓のように付け加えたものである。文人騷客ならともかく、農工商の泊まり客には漢詩・漢文の白文は読めない。おそらく大半を占める一般の宿泊客の理解の助けに、わざわざ付したものだろう。

旅亭東屋の軒下に掛かる扁額と庭内に立つ石碑——それだけでも客の目を引く。宿泊客は好奇の目を光らせて、いちいち、あれは何？ これは何？という問いを發しただろう。しかし、忙しく立ち働く宿屋の女中に、その説明はしかねただろう。客の問いに対して、これ一枚を示せば言い訳が立つ。そういう便宜もあって、この一枚物が刷られたに違いないが、真の狙いはというと、ずばり宣伝以外にない。当時の一大詩宗・詩仏の書、桐生の富豪として知られた淡斎の七律、「谷中の広群鶴」として知られた御碑銘彫刻師の刻字、三者が一枚の紙上にみごとに揃って、まるで相撲の三役揃い踏みを見るようである。こういった賑々しいパンフレットを、江戸のひとはことのほか好んだ。これをコマーシャルに使うなどというほうが無理だろう。

さて、いうところの「仮名」の傍訓と訓点によって、読み下すと、こうなる(読み間違えもあえて踏襲。ただし読みやすいように改行し、句読点も施した)。

ギンロウカイ ガン ヒトエ アキラカ イハン ソンバイ カウミ キョキ ア
銀鱸紅蟹 眼 偏ニ 明 ナリ、況 ヤ邨醕 香味ノ清キ有ルヲヤ。
ザカク トモナ キタ ケイカイ イン ホウジン タス エ ギョクザン カタム
坐客 拵ヒ来ツテ 鯨海ノ飲、傍人 扶ケ得ル 玉山ノ傾クヲ。
モウスウ 子ムリ スイジ ヨ ジュク レイタン シ セイゴ ライテ ナ
蒙鬆ノ眠 酔時ニ自リ熟ス、冷淡 詩ハ醒後ニ於テ成ル。

シズ サウキヤウ ザンヤ アメ ムチユウ ヨ タイテウ コエ ナ
識ラ不 双橋 残夜ノ雨、夢中 喚ンデ退潮ノ声ト作ス。

コ カウツケ タンサイ サバ ホウ カ子ザワサウギロウ ダイ ノ シナリ
此レ上毛ノ淡齋、佐羽芳、金沢総宜楼ニ題スル之詩也。

ヨ ソ ヘイタンオモムキア アイ タメ シヨ イシ ノボ コレ ロウ ノカタハラ タ
余、其ノ平淡 趣 有ルヲ愛ス。為ニ書シテ石ニ上セ、諸ヲ楼之 傍ニ立ツ。

ブンセイゴ子 トシジンゴ ア フュジュウゲツ シブツロウジン オオクボウ キ クラウゲンカクセン
文政五年、歳壬午ニ在ル冬十月、詩仏老人、大窪行、記ス。 広群鶴鐫

昔から名所佳景と文学・美術は付きものである。もともと名勝であり古跡であるところでも、詩人、歌人、俳人・画人などの文学的・美術的お墨付きがあれば申し分ない。早い話が、文化的有名人の詠んだ詩や描いた絵などによって、名所めぐりをする大衆の必見の観光地たりうるのである。たとえば弥次さん喜多さんでも、こういうお墨付きによって、いっばし文雅な旅情に感じ入ることになるだろう。

そもそも、風景自体は美しくない。だれか先人の発見によって風景美は公認されるのである。金沢八景も例外ではない。「大明東皐心越禪師」という渡来僧の準擬と八詠とによって、ほとんど不動の勝名となったとあっていい。この準擬・八詠の祖景が中国湖南省の名勝「瀟湘八景」に関する先人の詩画であったことは、周知のことだろう。さらに『江戸名所図会』にも、禪師の八景八詠が書き下し文の形で掲載され²⁵、人口に膾炙したものと思われる。いわく「洲崎晴嵐」、いわく「瀬戸秋月」、いわく「小泉夜雨」、いわく「乙艦帰帆」、いわく「称名晚鐘」、いわく「平潟落雁」、いわく「内川暮雪」、いわく「野島夕照」と。この勝名からして、すでに雅^{みやび}である。それは「瀟湘八景」という先例の伝統的重みのおかげである。ある調査によると、日本各地には「近江八景」「金沢八景」をはじめ、「〇〇八景」という勝名が千百もあるという。ついでながら、「横浜八景」というものまであるようだ。

話をもどそう。この淡齋の七言律詩は「銀鱸紅蟹 眼 偏ニ明 ナリ」云々で始まるが、詠い出だしから、たんに耳で聞いただけでは分からない、お経同様珍紛漢である。訓読とは便利なようで不便なもので、漢字と仮名を付きあわせて読んで始めて合点がいく。耳と目の共同作業をもってしなければ、理解できないのである。この詩を「平淡ニシテ趣有り」と評した詩仏にとっても、やはり事情は変わらない。

とはいえ、このような漢文訓読体というのは、明治、いや、昭和の前期まで有力な文体だった。典故(引喩)うんぬんを抜きにして、なんとなく分かるというのが、この文体の有難味である。たとえば、江戸の『商売往来』『百姓往来』『消息往来』の文体も²⁶——いわゆる変態漢文であるけれども——訓点と平仮名の総ルビ(ただし送り仮名は片仮名)が振られているから、目と耳の共同作業によって、商人にも農民にも何とか呑みこめたのである。こういう読書法が一般に普及していたということから考えて、士はもとより、農工商の相当数が、聴覚と視覚の働きをもってすれば、「銀鱸紅蟹 眼 偏ニ明 ナリ」云々が読めたのである。また江戸時代の驚くべき識字率の高さから考えても²⁷、そう見なすほうが自然である。

しかし、いまの我々には漢字も訓読もぴんとこない。典故にいたってはなおさらである。そこで、この詩の解釈をしたいと思うのだが、この詩は巧妙に引喩を用いているところもあって、それを解きほぐすには、もはや紙数がつきた。これについては稿を改めて述べることにして、最後に「隣家花」(『淡齋百絶』)²⁸を

引用して、今後の考察のために、淡齋詩の勘所を押さえておこう。

籬外翩翩蛺蝶過 籬外 翩翩として 蛺蝶過ぎ
 倚闌看到夕陽斜 おはしま 闌に寄りて 看到り 夕陽の斜めなるを
 東風似解詩人意 東風 詩人の意を解するに似て
 吹送隣園数片花 吹き送る 隣園 数片の花

これは春愁の詠。七言絶句。この形式は日本人には一番つくりやすい。さながら范成大の連作『四時田園雜興』などをお手本にしたような景色である。というよりも、まるで『紅樓夢』の賈宝玉(御曹司で女好きの主人公)でも作りそうな七絶の詩境に近い。第一詩集の『淡齋百絶』の出版は文化六年、淡齋三十八歳。遅巻きながら、中央詩壇で詩人としての地歩を固めていた頃の作である。すでに文化五年刊の『五山堂詩話』巻二²⁹(菊池五山の詩評集)の中では、こういう評を得ている。

「桐生の佐波芳、字は蘭卿、号は淡齋。家道甚だ豊にして、性、吟詠を好む。余、再四相逢ふも、未だ其の詩を知らず。頃 詩仏に其の一冊を投ぜられ、因てこれを擲読す。亦た能く宋元の風趣を得る者なり」(原漢文)

まずまずの評価だろう。が、どうだろうか？ 眼光紙背に徹すれば、どうも淡齋の金力が言わしめた評語のような節がある。というのも、『五山堂詩話』には淡齋詩が二十五首も採録されていて、地方詩人にしては、『詩話』中、異様な数だからである。³⁰ これは大金持ちの淡齋が菊池五山に対して、指導料なり添削料なり掲載料なり、相当の金子を払った結果だと容易に推測される。五山も五山で、ばかに金銭に細かったということは、森鷗外の史伝小説『寿阿弥の手紙』³¹によって隠れもない逸話となっている。しかし、それはそれとして、「桐生の佐羽淡齋」の名は、この『詩話』によって全国に知られようになったことについても言及しなければ公平を欠くだろう。³²

さて、「闌に倚って」夕陽を眺めれば、愁いがつるばかり、というのは漢詩の常套表現である。それから、吟懐が胸次を去来したとき、あえて自分を「詩人」「詩家」と称するのも、古来から多く見かける例である。しかし、たとえ常套とはいえ、淡齋自身が「詩人」をもって任じていたことは間違いない。

文化十年、第二詩集『淡齋百律』刊行。淡齋四十二歳。この詩集の「蛙声」(七律)の尾聯にも「詩人、元是れ聴いて厭ふ無く、一任す、公私自在に鳴くに」(原漢文)と詠んで、詩人たることを表明しているのである。淡齋は三十九歳で二世吉右衛門を継いだが、もしこの家督相続がなかったら、江戸に出て中央の漢詩人たらんと志しただろう。前にも述べたように、大事な家業を忘れて作詩に没頭したせいで、ある人から厳しく咎められたという内容の律詩を残している——それほどの騒客だったからである。

こういうところに、いわゆる旦那芸を超えようとする、作詩への強い志向がありはしまいか。少なくとも、これを常に念頭において淡齋詩を見ていかなければ、肝心なことを見落とす危険があるだろう。そもそも律詩というのは、音律の規則が厳格すぎるので、中国人ではない日本人には不得手なジャンルである。

それをあえて百首も作ったというのだから、この詩業は看過できない。さらに時を置かず、文化十二年には第三詩集『菁莪堂集』を世に問うている。さよう、文化年間に、淡齋は「詩人」として絶頂期を迎えつつあったと言っていい。

そればかりか、中華にも例を見ない文化事業にも着手する。しかし惜しいかな、志なかばで天命が過ぎて挫折。それは財産も生涯もかけた、途轍もないものだったが、その文化事業とは何か、次回に述べることにしよう。

【付記】『淡齋詩集』について

これは佐波淡齋の以下の別集の、二編ないし三編を合冊にしたものを言うようである。

- ① 第一詩集『淡齋百絶』 文化六年刊。山本北山・菊池五山の序、大窪詩仏の後序。巻菱湖の書。
- ② 第二詩集『淡齋百律』 文化十年刊。大窪詩仏・市河寛齋(市河米庵書)・菊池五山(中井董堂書)の序。
- ③ 第三詩集『菁莪堂集』(一に『淡齋三編』という)。 文化十二年刊。亀田鵬齋、大窪詩仏、菊池五山、柏木如亭の序。津久井雨亭、栗田逸齋の校定。

①②は『淡齋詩集』として国立国会図書館鶚軒文庫蔵のマイクロ・フィルムの写真複写によって見ることができる。また②は簡単に早稲田大学総合データベースの PHD ファイルによって見ることができる。

『国書総目録』によると、鶚軒文庫は①②を併せて『淡齋詩集』と呼び、関西大学蔵『淡齋詩集』は①②③を併せて『淡齋詩集』(写本)と呼ぶ。関西大学蔵のものは未見。

神奈川県立国際言語文化アカデミア図書室の深野亜希子氏の尽力により、桐生市立図書館に①②③をあわせた『淡齋詩集』が所蔵されていることを発見していただいた。さっそく桐生市立図書館に赴いて複写させてもらったが、このとき、同館の大瀬裕太氏にはさまざまな便宜を講じていただいた。ここに記して両氏に対して感謝の意を表したい。

また神奈川県立図書館所蔵の資料については、撮影ならびに掲載の許可をあたえていただいた。同館の方々に、この場をかりてお礼を申し上げたい。

【注】

- ¹ もとは沢庵和尚『鎌倉記』の一節であるが、『江戸名所図会』巻之二 p.363 の「瀬戸橋」に引かれているものを引用した。後者のほうが江戸人の目につきやすかったので、あえて後者の引用文を引く。なおテキストは、市子夏生・鈴木健一校訂『新訂江戸名所図会』(筑摩書房 一九九六年十月)を用いた。
- ² 前掲『江戸名所図会』巻之二 pp.368-9 の「瀬戸橋」其二の挿図。本図は後に掲げる。
- ³ 歌川広重『広重武相名所旅絵日記』(鹿島研究所出版会 一九七四年七月)原色図版56枚、原寸大複製(付:広重武相名所旅絵日記解説)神奈川県立図書館蔵。
- ⁴ 前掲『広重武相名所旅絵日記解説』pp.19-30
- ⁵ 中村幸彦「近世漢詩の諸問題」〔中村幸彦編『近世の漢詩』(汲古書院 昭和六十一四月)所収。p.26.]
- ⁶ 根津美術館発行『瀟湘八景画集』(昭和三十七年十月)
- ⁷ 長い間、この『広重名所旅絵日記』は日の目を見なかった。昭和四十五年の晩冬、千葉で発見された。発見の経緯は複雑なので、ここでは語らない。
- ⁸ 神奈川県立図書館の資料情報には「著者名 多桑斎 ** / タソウサイ」「出版〔 〕 東屋」とある。不明な点の多い印刷物である。
- ⁹ 金沢文庫所蔵のものは「神仏分離以前の注記が見られるので、幕末の版行だろう」とされている。金沢文庫特別展図録『金沢八景 歴史・景観・美術』(神奈川県立金沢文庫 平成五年四月)p109。しかし注7の神奈川県立図書館所蔵のものは、構図は同じでも色の刷り方が同一ではない。
- ¹⁰ 「武陽金沢八景略図」(初代広重画・多気斎原画/金龍院版)神奈川県立金沢文庫蔵。添書に「金沢多喜斎/於江都広重模写」とある。「多喜斎」については不詳だが、八景図の元祖として重要な存在であるという。前掲『金沢八景 歴史・景観・美術』p103。
- ¹¹ 千代本も西野屋も同様の「武陽金沢八景略図」を版行しているが、ともに明治以後の作。前掲『金沢八景 歴史・景観・美術』pp107-108.p.110。
- ¹² 揖斐高「化政期詩人の地方と中央——佐羽淡斎を中心に」(『江戸詩歌論』汲古書院 一九九八年二月)pp.286-318
- ¹³ 菊池五山編『五山堂詩話』は『詞華集日本漢詩(2)』(佐野正巳編 汲古書院一九八三年十月)、稲毛屋山編『采風集』と柏木如亭編『海内才子詩』は『詞華集日本漢詩(7)』(富士川英郎編 汲古書院一九八三年八月)、佐原菊塙編『盛音集』は『詞華集日本漢詩(10)』(佐野正巳編 汲古書院 一九八四年五月)所収のものを参照。
- ¹⁴ 渡辺崋山「毛武遊記」、芳賀登編『崋山全集』(日本図書センター 一九九九年一月)所収 pp.3-52。
- ¹⁵ 池澤一郎『江戸時代田園風景漢詩選』(農山漁村文化協会 二〇〇二年十一月) pp.34-46。pp.101-102 pp.133-138 pp.168-170 pp.191-197。
- ¹⁶ 淡斎主人訳・青木正児校註『通俗古今奇観 附月下清談』(岩波文庫 昭和七年二月)。
- ¹⁷ 淡斎主人すなわち佐波淡斎の同定については、石崎又造「桐生の詩人佐波淡斎事績(上)」(『斯文』昭和十二年十二月)pp.41-2。長澤規矩也『長澤規矩也著作集』第五卷(一九八五年三月 汲古書院)所収「江戸時代に於ける支那小説流行の一斑」p.141。「江戸時代に於ける水滸伝の流行」(上)p.3-55。これによると、「通俗古今奇観」の訳者淡斎主人を佐波淡斎にあてたのは、大正十五年の頃、辛島驍が始まりだという。
- ¹⁸ 碑表には大窪詩仏、山本緑陰、糸井榕齋、今川細桃、木百年、佐羽淡斎の七絶を一首ずつ刻し、碑陰には山本北山の散文を刻したもの。みな日本漢詩に特有のジャンル「温泉の詩」である。この「温泉詩」については後日、論じる用意がある。
- ¹⁹ 『淡斎百律』所収七律。「予耽吟詩動廢家務有人痛禁之者有感戲述」(予、吟詩に耽り、動すれば家務を廢す。人の痛く之を禁ずる者有り。感有りて戯れに述ぶ。)というタイトルの詩である。『淡斎百律』は国会図書館顎軒文庫蔵マイクロフィルム、あるいは早稲田大学古典籍総合データベースによれば、簡単に入手できる。
- ²⁰ “わ”の会かねざわ歴史事典編集委員編『新版かねざわの歴史事典 INDEX 金沢』(金沢区生涯学習 “わ”の会発行 平成二十二年五月) p.7。
- ²¹ 注1前掲書 p.368-9。
- ²² もともと清の余懷撰『板橋雜記』上巻にある言葉。それを山東京伝が借用した。和刻本『板橋雜記』(明和七年刊)は、山崎蘭齋訳として大いに流布したが、それは後刻本『唐土名妓伝』と題名を替

てからのことである。ここでは太平書屋の影印本(平成九年八月)によった。また、大木康『中国遊里空間』(青土社 二〇〇二年一月)p.25 参照。

²³ 「武州金澤四時總宜之樓碑石圖」一枚。東屋。(36×24cm) 神奈川県立図書館蔵。

²⁴ 森章二『碑刻—明治・大正・昭和の記念碑』(木耳社 二〇〇三年十月)pp.104-113.

²⁵ 注 1 前掲書 pp.323-324.

²⁶ 根岸茂夫監修『江戸版本解説大字典』(柏書房 二〇〇〇年九月)pp.32-36.

²⁷ 水谷三公『江戸は夢か』(筑摩書房 一九九二年十月)pp.105-109. 中島蘊外『天領信濃坂木中之条陣屋乃研究』(長野県聖冠郷土文化研究会 昭和三十六年一月)pp.159-160 の「素読吟味願」「素読吟味届」を見ると、寺子屋の生徒はもちろん、教学人にすら苗字を持っていない。天領とはいえ、坂木も中之条も郷曲の地である。もって江戸の識字率の高さを知るに足る。

²⁸ 『淡斎百律』は国会図書館顎軒文庫蔵マイクロ・フィルムの写真複写参照。

²⁹ 注 9 の『五山堂詩話』巻二。

³⁰ 注 8 の前掲書参照。

³¹ 『森鷗外全集』第四巻(昭和三十四年五月 筑摩書房)pp.198-200.

³² 揖斐高『江戸の詩壇ジャーナリズム』(角川書店 二〇〇一年十二月)には、五山にとって束脩の多寡が大きな関心事だったことが実証的に述べられている。特に第十二章1の『五山堂詩話』の「経済学」pp.263-241参照。

日系アメリカ女性作家が描く一世の母の不在

——ヒサエ・ヤマモトの『17 文字』、『ヨネコの地震』と、

ワカコ・ヤマウチの『そして心は踊る』

Conflict between Issei Mothers and Nisei Daughters in Japanese American Community

—*Seventeen Syllables, Yonoko's Earthquake* by Hisae Yamamoto

and *And the Soul Shall Dance* by Wakako Yamauchi

飯田 深雪

IIDA Miyuki

1.1. はじめに

60年代のアメリカは、WASP社会への同化を求める「メルティング・ポット」を目指していたが、70年代以降は、民族的文化的多元性を認める「モザイク」社会に移行した。この動きは、60年代に始まったエスニック運動の発展、さらに女性解放運動などのマイノリティー運動から始まり、実質的にアメリカを動かす力になったといえる。70年代には、1965年の移民法の改正によって増え始めたアジア系、ヒスパニック系移民の人口の増大など人口のエスニック構成が大きく変わり、1980年から1990年に至る10年間にアジア系人口は、107.8%の増加率で、2050年には全人口の10.3%をアジア系が占めると予測されている。(植木 1997, 228)この動きに伴い、80年代後半からヒスパニック系移民の作品がアメリカの大学で取り入れられるようになり、長い間、差別と排斥の陰で「不可視」な存在だったアジア系アメリカ人の文学作品も注目を集めている。70年代には、アジア系アメリカ文学のアンソロジーも出版され始めた。1974年の『アイイー！アジア系アメリカ作家作品選集 (*Aiiieeee! An Anthology of Asian American Writers*)』や、1988年には、MLAから『アジア系アメリカ文学 (*Asian American Literature: An Annotated Bibliography*)』が出版された。またコロンビア大学出版の『コロンビアアメリカ文学史 (*Columbia Literary History of the United States*)』にアジア系アメリカ文学が取り上げられた。紹介される作品は、初めは男性作家のものが多かったが、女性作家の作品も読まれるようになってきた。なかでも、1989年の中国系移民の4家族の一世の母と二世の娘たちを取り上げたエイミー・タンの『ジョイラック・クラブ』(*Joy Luck Club*)は、ニューヨーク・タイムズ (*New York Times*)のベストセラー・リストに載り、マキシーン・ホン・キングストン (*Maxine Hong Kingston*)の『チャイナタウンの影武者』(*Woman Warrior*) (1975)とともに、アメリカの大学のアメリカ文学の授業で盛んにとりあげられた。日系作家では、本稿で扱うヒサエ・ヤマモト、また演劇としてもアメリカ全土で上演されたワカコ・ヤマウチの『そして心は踊る』などの作品は、アメリカの文学のアンソロジーにしばしば取り上げられている。

本稿では、ヒサエ・ヤマモトとワカコ・ヤマウチという二人の二世作家の自伝的作品の民族的・文化的

背景と時代背景をまず考察し、とりわけ、周縁にいた、戦争花嫁(ピクチャー・ブライド)などとして渡った日系の一世女性とアメリカ生まれの二世の娘たちについての作品を読み、二つの文化の狭間で、母と娘のアイデンティティーの模索と言語や文化の相違からくる葛藤について論じていくことにする。終わりに、アメリカ社会の周縁にいた日系女性の作品を読むうえで重要な論議である、「英米文学におけるアジア系アメリカ文学の位置と意義」についての考察も行う。

1. 2. 文化的背景と時代背景

日系の移民が法的に許可されたのは、すでにアジアからの移民としてサン・フランシスコに渡っていた中国系より40年ほど遅い1880年代である。アジア人に対して、すでに中国人が排斥されていたが、中国人の後アメリカに渡った日本人も差別を受け、排斥にあうことになる。移民初期にサン・フランシスコに渡った日本人移住者のほとんどは、故郷に錦を飾ることを目指していたが、日本に帰るという夢も実現したい状況で、定住する人々が増え、多くは家族を形成した。初めはほとんどが男性だったため、女性の移住は1910年代にいわゆるピクチャー・ブライドとして集団的に行ったのが最初とされている。当時の、ピクチャー・ブライドたちは、家族との別離、旅行の厳しさなどを経て、アメリカに渡るが、その後さらなる困難に直面した。「写真結婚は当時日本の慣習であった見合いと基本的にはさほど変わらず、日本人には違和感のあるものではなかった。」が、「多くの花嫁が、写真とは全く違う年恰好の夫に愕然とした。」(河原崎 66)それに加えて、農場での過酷な労働、白人社会からの差別や偏見、貧困など、日本を発つときには想像していなかった厳しい現実さらされながら、一世の女性は、農業労働者として夫を助け、都市部では、夫の経営していた商売を助けた。カリフォルニアの排日論者から、「野蛮で非文明的で反道徳的な習慣」と批判を受けたピクチャー・ブライドの習慣は、日系女性のアメリカでの失望や悲劇の大きな要因ではあったが、この制度によって、日本人がアメリカへ定住し、家庭に子どもが増加したので、コミュニティの生活は拡大することになった。(ノムラ 110)しかし、アメリカの帰化法は、人種を理由に日本人の帰化を許可しなかったため、日系人は、帰化不能外国人となったため、投票権も得られず、1913年には、土地の所有、賃貸、貸借、なども許可されない「外国人土地法」(Alien Land Law)¹⁾の犠牲となるのである。

第二次世界大戦の勃発で、1942年に、日系人は一世も二世も10か所の収容所に送られるが、そこで、二世作家たちが、抑圧された生活の中で執筆を行った。ヤマモトが、日系コミュニティの避難所の中でこそ、人間の尊厳が保てた(キム 202)と言っているように、日系人は、収容所というアメリカ社会の「周縁」に追いやられても、この社会の中では「中心」にいたことができたので、仲間との文芸活動がしやすかった。その中には、女性が多く含まれていたことが特徴的で、男性は収容所に送られたことで家父長制の家長としての自信を失いふさぎ込んでしまうか、労働を課せられていた。1973年の『マンザナールよさらば』(*Farewell to Manzanar*)のジーン・ワカツキ・ヒューストン(Jeanne Wakatsuki Houston)や、1978年の『家路』(*Journey Home*)のヨシコ・ウチダ(Yoshiko Uchida)など、収容所生活について書いた作家の作品は、多く読まれ、中でも『マンザナールよさらば』は1976年にテレビでドラマ化され、カリフォルニアでは、小・中・高等学校に教材として配布されたのみならず、アメリカ全土の高校や大学で読まれ、カリフォルニアでの日系人収容をアメリカ社会に知らせることになった。

アメリカ文学は男性中心的であると言われ、親子については、男性作家の自伝的な「母息子
の衝突」についての文学が中心であった。しかし、アジア系文学では、タンやキングストンなどの中国系
作家のように、二つの文化の狭間での、一世の母と二世の娘の「母と娘の」エスニシティの衝突をテーマ
にしていることが多い。二世には、親である一世との文化的な葛藤があり、考え方や行動にアメリカの価
値観を反映させようとする半面、両親から教えられた価値観も捨てきれなかった。一世は、日系コミュニ
ティーで日本の行動規範を守って生きていたが、二世たちは、日本式の朝ごはんを家族とともに食べ、
外では英語で友達と話すなど、アメリカ人と日本人の 2 つのアイデンティティーの間を揺れ動きながらも
2 つの世界をうまく行き来して、アメリカ社会でアイデンティティーを形成しようとした。しかし、白人社会
が日系人の同化を望まなかったので日系社会というサブ・カルチャーを作り上げなければならなかつ
た。

2.1. 娘が訴える「母の不在」

1921 年にカリフォルニア州レドンド・ビーチで生まれ、2011 年に 89 歳で亡くなったヤマモトは、1930
年代にカリフォルニアの農村地帯で育った。戦前の都市部の日系の社会では民族的な絆が深く、アメリ
カの主流社会から隔離された日系人だけの町であるという特質があったが、農村部には、日系農民が
孤立して暮らしていた。この地帯では、ヤマモトの作品のメキシコ系のヘイサス(Jesus)やフィリピン系の
マーポ(Marpo)のように、日系人の農業を手伝う他の移民たちが農場労働者として働いている。

初めに取りあげる『17 文字』では、家父長的な日系社会で生活する一世の母親と二世の娘の物語が
娘の視点で語られており、その母と父親が中心となる登場人物になっている。一世の母親トメ・ハヤシは、
ウメ・ハナヅノというペンネームで俳句を書き、日系の新聞に投稿している。母は自分の俳句を娘のロー
ジーに聞かせるが、娘のロージーは日本語がよくわからないため、俳句を完全には理解できず、「うん、
わかった。わかった。」「英語は直ぐに出てくるのだけれど、日本語は単語を探して考えないと。。。だか
ら、わかったというほうがずっと簡単だった。(p.22)」と適当な返事をしてしまう。ロージーは母を慕ってい
るが、母親は日本語、ロージーは英語のほうが得意で、二人の間には言語の問題だけでなく、一世と二
世の文化的な葛藤もある。女性の成長段階でアイデンティティーを確立する際に娘は母と親密な関係
を持つ必要があるとナンシー・チョドロー(Nancy Chodorow)は女性の成長における心理を分析してい
るが、(p.47) ロージーの母は、昼は農場で働き続け、晩御飯の後は夜中まで俳句を書くため、娘と一緒
にいる時がない。母は、俳句を書いているとき「別人になり、話しかけても答えなくて、キッチン・テーブ
ルに向って忙しく仕事をする。(p.22-23)」と、母と娘のコミュニケーションがない。

やがて、「俳人としてのウメ・ハナヅノの生涯は、長くはなかった。(p.23)」と、母の文学活動は長く続か
ないことをほのめかすある事が起こる。母は俳句好きのハットリ家で俳句の話に花を咲かせるが、俳句を
理解しない父親は母とロージーを無理矢理家につれて帰る。母は父に「ごめんなさい。疲れたでしょう。
俳句のこととなるとつい夢中になってしまつて(p.27)」と謝ってばかりいる。それを見つめる娘のロージー
が帰り道に脳裏に描いた絵はこうだった。

両親ともにに対して怒りが込み上げてくるのを感じた。母には、父に謝ったことに対して、父には、

母を無視したことに対して。このフォードのトラックなんか、今すぐ衝突してしまえばいい、とロージーは思った。けれども、すぐ、やっぱりそれはだめ、と否定した。お父さんが、笑ってくれればいいのにと願った。でも、もう手遅れで、頭の中にはすでにある光景がよぎっていた。暗闇の中で、今通り過ぎたばかりの緑色に茂ったユーカリの大木に青い小型トラックがぶつかりペしゃんこにへこんでいる。そして、どくどくと血が流れている三体の死体が横たわっている。そのうちの一体はロージー自身の死体だった。(p.27)

家父長的な家族関係の中で、母を抑圧する父と、父に抑圧されても何も言わない母に我慢できないロージーは、両親共に対して不満を持つ。ロージーの「家族殺し」は、今まさに女性としての成長の過程に在るロージーが、家族の葛藤から逃れてヘイサスと非日系の社会で自分を再生したいという願望である。しかし、成長期のロージーにはヘイサスよりも母が必要だった。娘がアイデンティティーを形成するうえで、母との繋がりや、母のアイデンティティーと「同一性」を持つことは、女性の心理の発達を左右するうえで重要な要素である(63)とチョドロウは指摘する。ロージーが母に自分を「同一視」できないのは、母が「不在」だからといえる。

母が『北米毎日』(*Hokubei Mainichi*)紙に送った俳句が一等賞をもらい、新聞社の社員が賞品の広重の版画を持って訪ねてきたとき、俳句を理解しない父が、農場を手伝わない母に腹を立て賞品の版画を斧で割り燃やす。版画は、母が毎晩ウメ・ハナゾノとして情熱を傾けていた俳句のシンボルだったが、それが壊されたことは、初めに予言されていたように、ウメ・ハナゾノの「死」を意味しているといえる。ロージーに、母は、「どうしてお父さんと結婚したかわかる? (p.36)」と話し出す。ロージーは、心の中で、「お願い、今はその話をしないで。お願い。(p.37)」と心の中で叫び、母の話をここでも拒絶している。母には、日本で恋人がいたが、相手の家との格が釣り合わずに反対され、宿った子供を死産していた。自殺するつもりだったが、アメリカで俳句を生きがいに暮らしてきた。母は、日本ですでに「死んで」いて、「ほんとうはそこにいない」ので、ロージーは母との関係を築けないのである。「約束して、決して結婚しないと約束して! (p.38)」という母に、ロージーは母を見つめながら、「ヘイサス、ヘイサス! と叫んだ(p.38)」ロージーは、ヘイサスと初めてのキスをしたばかりで、「わかった、わかった、約束する(p.38)」が、俳句が解らない時に「わかった、わかった。」と言うのと同じ気のない返事が返ってきたので、母はすぐにロージーを抱きしめられない。母にとっても、自分の娘の中に自分を見いだせないのは、母と娘の関係が確立されていないからである。父が、俳句を象徴する浮世絵を焼いたこと、母が「死をかけて」書く俳句をロージーが理解できないことは、ロージーの成長に必要な母との親密な関係が「不在」であることを意味する。母と娘の関係の心理的分析では、「娘は男性との関係のために母親を完全に拒絶してしまうことはできない。むしろ母に頼り続け、そのままずっと密接な関係を続けていく必要がある。(p.52-53)」とチョドロウが述べるように、ロージーは、ヘイサスと繋がりをもったことで、自己のアイデンティティーを確立できたわけではなく、母との親密な関係こそ、女性としてのアイデンティティー形成の上で一番必要なものであったのだ。

ヤマモトのもう1つの作品、『ヨネコの地震』は、*Best American Short Stories of 1952*に載った作品である。10歳のヨネコは農場で働く父母と弟のセイゴと4人で暮らしている。ある時フィリピン人のマー

ポが農場に雇われる。ヨネコの父と母は、農場でのトマト作りに追われるある日地震が起き、父親は負傷し、以来、町への買い出しや農園での仕事をマーポとホソウメ夫人がすることになる。ヨネコは母のことを「小さいときはきつとかわいかっただろう。まだとってもきれいだもの(p.52)」と思うほど、まだ30ぐらいのホソウメ夫人は27歳のマーポと年齢が近い。父の負傷の後、マーポと母がいつも一緒にいることから想像されるホソウメ夫人とマーポの関係、さらに、ホソウメ夫人が夫に殴られ、その後マーポがいなくなり、ホソウメ氏が、ホソウメ夫人を連れて病院に行く途中にコリー犬を轢殺してしまうというメタファーから、夫人がマーポの子供を墮したことを読者は理解する。しかし10歳のヨネコには見えていない。

家が崩れるほどの地震の後、ホソウメ氏が仕事も社会生活もできなくなることは、この日系家族の家父長制の崩壊と、母を縛っていた「良妻賢母」という、妻の役割も崩壊したことを意味する。一世の家庭はほとんどが父権制家庭だった (Yogi 152)が、ホソウメ氏が家の中で、ホソウメ夫人が家の外に、と役割が逆転し、さらにホソウメ夫人はマーポと恋愛する。母はその後強くなり、母を殴る父に「好きなだけ殴ってください(p.52)」と負けない。しかし、その父の怒りのあとホソウメ夫人もウメ・ハナゾノと同じ運命を辿るのである。自由な恋愛や結婚の選択が許されずにアメリカに渡ったホソウメ夫人にとってマーポとの恋愛は、家父長的な権力者である夫との抑圧された生活での、ロマンティック・ラブの実現だった。地震の後、日系社会の女性のあるべき姿という鎖から自由になったと思ったが、夫の暴力やマーポとの別れで、妻として農園で一生働き続けることしか道がないことを悟る。そんな母の姿はヨネコの語りには見えていない。

ホソウメ夫人は、中絶の後ヨネコの弟のセイゴも亡くすが、ヨネコはセイゴのことも、マーポに影響されたキリスト教のことも何ごともなかったかのように忘れてしまう。母がマーポからもらった指輪もなくしてしまい、母がヨネコに指輪を預けたことが象徴する「母から娘へのアイデンティティーの継承」にも失敗している。母が、「人を殺してはだめ。人を殺すと、自分の大事な人を失うことになるから(p.56)」と言うのに対し、ヨネコは、「神様なんてもう信じてないから」とそっけなく、息子の死後悲しみ続けてクリスチャンになる母に比べ、ヨネコは、母や弟にも、キリスト教が象徴するアメリカ社会にも、絆を見つけていないといえよう。

ヨネコの母も、ロージーの母のようにヨネコと過ごす時間はほとんどなかったのも、ヨネコには母も父もいないと同様だった。ヨネコと母親の接点は2つだけである。一つは、母がマーポからもらった指輪を預けたこと、もう一つは父からヨネコがマニキュアをしていることを怒られたときに母がかばった時である。指輪を娘に託したいという母と、母のようになりたい、とマニキュアを塗ったヨネコだったが、ヨネコは指輪を亡くし、やがて、母は、娘のヨネコとのつながりを諦めたかのように、亡くした息子のセイゴとの繋がりを求める。母が自分の女性としてのアイデンティティーを映すはずの娘のヨネコとの「繋がりを諦めた」ことは、ホソウメ夫人が自分自身のアイデンティティーに目を向けなくなったことをあらわす。「母権的」な環境で育った女性は、「父権的」な家庭環境で育った女性よりも、女性としての役割を拒絶する 경우가少ない。(p.63)と、チヨドロウは、母と娘には、「母権」的な状況が必要だと指摘しているが、父に対抗して「母権」を試みた母が、再び父権制の家庭へ戻ったといえるだろう。ヤマモトは2つの作品から、一世の母たちが娘に伝えようとしているメッセージを二世の娘たちが受けることができない悲劇と、「対立する二つの文化の狭間」という不安点な場所にいる娘の成長の危機を、一世の母が助けられない、という葛藤を描いてみせ、日系人の民族的なアイデンティティーの喪失と結び付けているといえる。

3番目の作品である、『そして心は踊る』の作者のワカコ・ヤマウチは、南カリフォルニアのインペリアル・バレーで生まれた。インペリアル・バレーでの日系人は、白人から隔離され、家族は外国人土地法のため土地が借りられないので農場を転々としていた。1942年にフランクリン・ルーズベルトが日系人の収容所行きを決めた時、高校3年だったヤマウチの家族はポストン(Poston 収容所)へ送られた。『そして心は踊る』(1974)は、短編と、その10年後、1977年の戯曲を合わせて1つのストーリー全体がより明らかになる。戯曲はロス・アンジェルズ・タイムズ(*Los Angeles Times*)紙から支持を得て、ロス・アンジェルズ、ニューヨーク、サン・フランシスコなどの主なアメリカの都市で上演された。1977年にはロス・アンジェルズ・演劇批評家賞を受け、1994年に出版された『母が教えてくれた歌』(*Songs My Mother Taught Me*)は1995年のNational Award of Literatureを受賞している。

語り手のマサコは、自分の母ではなくオカ夫人という一世の女性に出会った経験を語る。オカ夫人であるエミコは、酔って外で歌を歌いながら踊ったり、夫に殴られ顔にみみず腫れを作って興奮して歩き回る「変わった(p.21)」日系女性だった。そんな時マサコの母は、マサコたちにエミコを隠す。オカ夫人はお酒とたばこも好んでいたが、マサコは、エミコのこの嗜好について、「何かとても耐えられないようなことがあって、そうしないではいられない(p.21)」のだろう、と、彼女を「変わった」「珍しい」(p.21)と批判する日系社会とは反対に同情的である。夫であるオカ氏が、エミコが日本で「愚かにも評判の悪い男に引っかかってしょうがないから少しお古の花嫁をもらってやった(p.21)」と表現するように、エミコは日本で家族によって恋人から引き離され、亡くなった姉の子供の母親として、自身の意思とは反してアメリカに送られたが夫のオカ氏から見るとエミコは、「愚か」で「少しお古」の花嫁だった。

母国を追われた喪失感がエミコの中で一層深くなるのは、エミコは、ヤマモトの主人公の母親とは違い、日系社会からも白人社会からも周縁化されているからだ。伝統的家父長制度の日系社会で、夫の暴力を忘れるために酒を飲み、夕方外で酔って踊りを踊るエミコを「変わっている」と日系社会の人々は批判する。マサコの母ハナは、マサコを育て、夫とともに農業に追われる伝統的な日系社会の女性である。しかしマサコのエミコへの態度はハナのものとは少し違っている。チョドロウは、家父長制や人種差別などで女性が抑圧された社会にある家庭では、娘は母親からでなく、父権社会の周縁にある母権社会の女性たちからアイデンティティー形成の助けを受ける (p.63) と述べているが、エミコの「変わった」行動は、エミコが父権社会から「逸脱」して自身の「母権」を作り上げていることを象徴し、その社会に、母親を抑圧する父権社会に違和感を抱くマサコが引き込まれているといえる。マサコは、母ではなくエミコを自分の「民族的アイデンティティー」のモデルに選んでいるのではないか。

マサコは、エミコが踊りながらばらまくセージの枝を拾うが、これは、エミコと「繋がろう」とすることの証だろう。エミコからの暗黙の「メッセージ」に、「オカ夫人は私と友達になりたがっているみたい。(p.175)」と感じていたマサコは、エミコの、日本やロマンチック・ラブへの憧憬や日系家父長制社会への「抗議」に「同調」し、ロージーやヨネコと違い、一世のエミコの本質を捉えることができている。そして、そこから自分の生き方を探ろうとしているといえる。

2.2. 二世の娘として——ヤマモトとヤマウチのインタビュー

ヤマモトは、作品を書く過程について聞かれ、

私は『17 文字』で、母の物語を書いたのですが、実は、自分の話をしているような気がします。女性たちは、どんな状況にいたとしても自分を表現し、そのストーリーがまた再版されていくのです。だから私は、「ハーストーリー (Her story)」と呼んでいます。ここにいた日系人女性だけではなく、世界中で、女性が、自分の能力を使って自己表現しようとして邪魔されているのです。(Cheung 348)

女性であることと、日系であることから受ける差別を意識しながら、世界中の抑圧された才能ある女性が「彼女の歴史」を書いているのだという。ヤマモトは、作者が女性であるがゆえに、読まれないことを恐れて、はじめは「ナポレオン (Napoleon)」というペンネームで作品を書いた。母から書くことを励まされたヤマモトは、母から娘という女系の継承の重要性を意識している。

一方、ヤマウチは、母について、

白人にも負けないような強い母が、どうして此処に来なければならなかったのか、この国に同化しなくなかったのにも拘わらず、この砂漠のような場所で、父の畑の手伝いをしながら、日本に帰るとばかり考えていた母のことを知りたいから(Cheung 348)

と、母の不幸への強い思いがある。ヤマウチは、自分がいつも日系アメリカ人であることを意識しており、ヤマモトのように、グローバルな世界のことを書いているのではなく、主人公が恋愛する男性も日本人や日系人であることが多い。さらに、ヤマウチは、日系の女性について、

私の世代の女性は感情を押し殺し、受動的であるように育てられたので、何かを考える前にもうそれを止めているのです。それで、私は小説を書くのに抵抗がありました。紙に書く前に止めてしまわないようにしなければなりません。今の人はもっと自由があります。情熱、寛容、悲しみや喜びを受け入れることができます。私たちは、辛いことがあっても、笑って「大丈夫」というように教えられたのです。(Cheung 348)

と執筆することを躊躇したという。また、収容所での経験が、「精神を植民されたこと。そこにいるというだけで、ほかの人よりも劣っているのだと思ったこと。(p.356)」と自信喪失につながるほど心理的に影響したとも言っている。一人の人間として生い立ちや時代から完全に逃れる作家は存在しない。ヤマモトやヤマウチにとって、収容所の経験が、日系女性としての民族的なアイデンティティを伝えるための執筆意欲をなおさら駆り立てたともいえるだろう。

3. まとめにかえて——日系アメリカ文学はどこへいくのか

本稿では、戦前の日系移民たちについて書いた戦後の日系アメリカ文学を読んできたが、まとめにかえて、日系文学など周縁におかれたマージナルな人たちの文学を読むことの是非についての議論を考

察してみたい。近年、英米古典文学に加えて、アジア系、アフリカ系、などの作家が増え、イギリスでは、パキスタン系のサルマン・ラシュディ(Salman Rushdie)、アフリカ系の V. S. ナイポール(V. S. Naipaul)、日系のカズオ・イシグロ(Kazuo Ishiguro)、女性では、インドからアフリカ、イギリス、アメリカへと移動したミーナ・アレキサンダー(Meena Alexander)、イギリスからアメリカに移住したインド系のジュンパ・ラヒリ(Jumpa Lahiri)などが活躍している。「オリエンタリズム(Orientalism)」批評のサイド(Said)は、小説や物語を、スタイルや観点、語りの方法などから客観的に検証することなどの研究からは、小説を文学以上のものとみる視点は生まれようがないので、それに加えて、「人間の現実」も入れていく必要があると主張している。(Said 1983, 153) さらに、ポスト・コロニアリズムの批評家のスピバック(Spivak)も、文学の美と芸術と、人生が別であるというイデオロギーに対して、「人生は過酷な現実で、芸術の外になるが、美は、自由で実人生を超越すると言いつつ続けなくてはならない場所に[文学が]閉じ込められている。(p.95)」と述べ、「文学イコール美でなければならない」という姿勢に異を唱えている。

また、『ディアスポラの知識人』を書いたレイ・チョウ(Rey Chow)は、最近のアメリカの大学での学際的な「カルチャル・スタディーズ(Cultural Studies)」で文学を学ぶことの意義について、「「カルチャル・スタディーズ」という概念が試みるのは、人間中心主義的な文化を理解するための批評的視点と参照の手掛かりを作り出そうとすること(p.219-220)」と述べて、アジア系文学や女性文学は、今まで、西洋の古典文学から周縁に押しやられてきたが、カルチャル・スタディーズ研究の中では、周縁の文学を学ぶために、西洋の文学や文化の知識が必要であり、西洋の古典文学をより深く学ぶためには、過去に不可視化されていた、あるいは Said が言うような、西洋がオリエンタルとして作り上げていた「周縁におかれた第三世界の文化」を浮き彫りにすることで、作品に新しい効果を与えることになるという。すなわち、非アジア系英米文学を研究することにより、アジア系英米文学の不可視性(しかしそこに存在していた)が見えてくるという効果がある。言い換えれば、「不可視だった」移民や周縁に置かれた人の文学を読み解くことで今までのアメリカ文学やイギリス文学をより広い視点から概観することができるので、「周縁」、「他者」と言われている人たちについて書いた文学研究や、オリエンタリズム批判の立場から英米文学の古典を研究することの新しい意義がそこに生まれるといえる。

しかし、人の移動が進むにつれて、「オリエンタル」と「オクシデンタル」という二項対立という図式が文化の中でぼやけてきており、西洋から見た第三国の文学や作品をぼやけた境界線の向こうの周縁に追いやることができなくなっているという見解もある。イギリスに住むジャマイカ生まれのスチュアート・ホール(Stuart Hall)は、「移民性(Migranhood)」と言う概念を紹介しながら、

あらゆる移民が迫られる古典的な問いは次の二つ、「なぜおまえはここにいるのか?」「いつ祖国に帰るのか?」二番目の問いに対しては、どんな移民も聞かれるまで答えを知らない。聞かれて初めて、彼女なり彼なりは、深遠な意味で、自分が決して帰ることはないだろうということを、現実には悟るのだ。移住とは片道旅行。帰るべき「祖国」などない。そんなもの初めからなかったのだ。(p.44)

と述べるように、アメリカの日系三世、四世の社会でも、白人や他人種との混血が進み、「日系」自体の形が変わってきている。植木(日系、1997)は、「(1)日本語で書いた一世、(2)英語で書いた一世、(3)

英語で書いている二世、(4) 日本語を主体に書いている帰米二世、(5) 三世、四世、(6) 新一世(11)」と日系アメリカ人作家をカテゴリー分けするが、日系アメリカ人でブラジルに移動したカレン・テイ・ヤマシタ(Karen Tei Yamashita)や、日本生まれで留学生として渡米し永住したキョウコ・モリ(Kyoko Mori)のように、ますます多様化する作家の作品は、文学のカテゴリーの規範を破り、さらに、文学としてのみならず、カルチュラル・スタディーズの視点やアメリカを理解する歴史的資料としても今後読まれていくに違いない。

Works Cited

- Cheung King-Kok. *Words Matter - Conversations with Asian American Writers*. University of Hawai'i Press: Honolulu. 2000.
- Cheung King-Kok. "Interview with Hisaye Yamamoto," in King-Kok Cheung(ed.), *Seventeen Syllables*. Rutgers University Press. 1994.
- Cheung King-Kok. *Articulate Silences*. Cornell University Press. 1993.
- Chodorow, Nancy. "Family Structure and Feminine Personality," in *Women, Culture, and Society*. Stanford University Press. 1973.
- Hall, Stuart. "Minimal Selves." ICA Document 6:*Identity*.1987.
- Houston, Jeanne Wakatsuki, *Farewell to Manzanar*. New York: Random House, 1973.
- Kingston, Maxine Hong. *The Woman Warrior*. New York: Vintage International.1989.
- Said, Edward. "Opponents, Audiences, Constituencies and Community." In Foster, Hal, ed. *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend: Bay Press, 1983.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. London: Methuen, 1987.
- Tan, Amy. *Joy Luck Club*. New York: Vintage Books. 1989.
- Uchida, Yoshiko. *Journey Home*. New York: Aladdin Paperbacks, 1978.
- Yamamoto, Hisae. "Seventeen Syllables" in King-Kok Cheung(ed.), *Seventeen Syllables*. Rutgers University Press. 1994.
- Yamamoto, Hisae. "Yoneko's Earthquake" in King-Kok Cheung(ed.), *Seventeen Syllables*. Rutgers University Press. 1994.
- Yamamoto, Hisae. "Introduction," in Mori, *The Chauvinist and Other Stories*. Los Angeles: UCLA Asian American Studies Center, 1979.
- Yamamoto, Traise. *Masking Selves, Making Subjects*. University of California Press. 1999.
- Yamauchi, Wakako. "And the Soul Shall Dance" in Garret Hongo(ed.), *Songs My Mother Taught Me* Feminist Press of The City University of New York. 1994.
- Yamauchi, Wakako. "And the Soul Shall Dance"(Play) in Garret Hongo(ed.), *Songs My Mother Taught Me*. Feminist Press of The City University of New York. 1994.
- Yogi, Stan, "Legacies Revealed,: Uncovering Buried Plots in the Stories of Hisaye Yamamoto" in

King-Kok Cheung(ed.), *Seventeen Syllables*. Rutgers University Press, 1994.

レイ・チョウ『ディアスポラの知識人』(本橋哲也訳) 青土社、1998。

エレイン・キム『アジア系アメリカ文学』植木照代・山本秀行・申幸月訳 世界思想社 1982。

ゲイル・ノムラ「日系アメリカ女性の歩み」『日系アメリカ人の歩みと現在』ハルミ・ベフ人文書院、2002。

メイ・ナカノ『日系アメリカ女性 三世代の百年』(サイマルアカデミー翻訳科訳) 学藝書林、2006。

植木照代「日系アメリカ人の歴史と文学」『日系アメリカ文学—三世代の軌跡を読む』植木照代・ゲイル・K・佐藤他 創元社、1997。

植木照代「アジア系アメリカにみるエスニシティとジェンダー」『アメリカ研究とジェンダー』渡辺和子編、世界思想社、1997。

¹ アジア系移民が土地を所有することを禁じた、California Alien Land Law は、米カリフォルニア州議会で 1913 年に可決された、市民権獲得資格の無い外国人(主に日系人らアジア系移民)の土地所有および 3 年以上の賃借を禁止した法律。

使える文法はどこから来るか？

What is the origin of usable grammar skills?

江原 美明

EHARA Yoshiaki

1. はじめに

英語を使うための基礎となる語彙・文法知識は、日本の学校教育では授業での説明や教科書、辞書等から宣言的知識（言葉で説明できる知識）として与えられることが多い。しかし、英語が使えるようになるためには、練習や現実場面での使用体験を通じて宣言的知識を手続き的知識（実際に活用できる知識）へ、さらには、無意識に使えるよう自動化（automatized）された状態にすることが求められる。

平成 24 年度、25 年度からそれぞれ実施される中・高等学校新学習指導要領でも、語彙・文法構造を活用しながら内容的にまとまりのある発信ができることを外国語科改善の基本方針としている。

そこで本研究では、言語学習方略と技能習得理論の枠組みから、(a) 英語を専攻する短期大学 2 年生（4 名）に対する学習法についてのインタビュー及び発話データの一部、(b) 高等学校教諭（1 名）より提供いただいた英文添削データ及び E メールでの聞き取り調査データ、に基づき学習者が発信のために使える英文法知識をどのように手に入れ、どのように活用するかに関わるプロセスの一端を探る。

2. 関連する第 2 言語教育研究

2.1 教室での第 2 言語習得研究

教室でいかに言語習得を促進させるかに関する研究では、Norris and Ortega (2000) の貢献もあり、ある程度明示的に文法を教えることが言語習得を促すとの考えが主流になってきている。また言語習得にはインプット (Krashen, 1985; VanPatten, 1996)、気づき (Schmidt, 1990)、意味交渉 (Long, 1983)、アウトプット (Swain, 1998; Muranoi, 2007) が効果を及ぼす点についてこれまで多くの研究の積み重ねがある。日本でもこれらの要素を含むタスク活動 (高島, 2000) やフォーカス・オン・フォーム (和泉, 2009; 高島, 2011) を教室に取り入れることが提唱されており、中・高等学校での実践例もある。しかし、意味中心のタスクをさせた場合に生徒が教師のねらった言語形式を使わない点や、フォーカス・オン・フォームにおいて、限られた時間でどの言語形式に時間を裂いたらよいかという点が課題として挙げられている。

2.2 言語学習方略研究

言語習得を学習者の学び方という視点から分析しているのが言語学習方略研究である。すぐれた言語学習者から学ぼうという試みは Rubin (1975) の論文が先駆けで、Griffiths (2008)

に近年の成果を見ることができる。Oxford (1990) らによる言語学習者方略の類型化は、言語能力や他の個人差要因との相関を検証する研究へと発展し、すぐれた学習者は学習方略をうまく組み合わせて使うことがわかってきた。Takeuchi (2003) は、日本人に有効と思われる学習方略を、日本人のすぐれた学習者に関する書籍 67 冊の分析を通じてまとめ、Nakatani (2006) は日本の大学生を対象にした研究から、限られた言語能力を補って会話を続けるためのコミュニケーションストラテジー (CS) は効果があると主張している。一方、学習方略により言語能力が身についたのか、言語能力のある学習者が学習方略を使うのかについて因果関係を検証するのは難しく、第 2 言語習得に関する理論やモデルとの整合性をとりにくいとの主張 (Ellis, 2008) もある。Oxford (2011) は過去の諸議論への回答として新たな言語学習方略モデルを示しておりその有効性についての検証も今後の研究課題である。

2.3 技能習得理論

第 2 言語習得研究の中には、言語習得をスポーツやチェスなどと同様に技能の習得と捉え、技能習得理論 (Skill Acquisition Theory) を援用する研究アプローチがある。DeKeyser (2007) は、第 2 言語習得を (a) 宣言的知識 (b) 手続き的知識 (c) 自動化 のプロセスと見る考えを提唱している。この枠組みに最も適合するのは、言語適性のある大人の学習者が教室環境で基本を学ぶ場合としており、日本の学校教育で学ぶ多くの学生に当てはまるものと考えられる。DeKeyser (2010) は、第 2 言語としてのスペイン語学習者 (米国人大学生 16 人) がアルゼンチンへ留学体験をした際の調査を行なった。その結果、渡航前の学習者の事前ペーパーテストが、6 週間後の留学体験の効果 (発話の正確さ) に影響したことを指摘し、学習者が文法における宣言的知識や手続き知識を十分持ち、自分の発話をモニターする能力を持っていないと、留学による効果が十分得られないと述べている。理論的枠組みは異なるが、Ellis, N. (2007) は、一度意識的に学んだ文構造はその後のインプットで無意識的に処理され徐々に習得されると述べており、意識して学ぶことがその後の自動化と関連していることを示唆している。

2.4 本研究の前提と研究課題

幼児期を過ぎた学習者が日本のような EFL (English as a Foreign Language) 環境で英語を学ぶ場合、技能習得理論から得られる知見は多い。ネイティブスピーカーのように流暢に話すことが目的であれば、自然のやりとりの中で「きまり文句」(Wood, 2010) を習得することが有効だろう。しかし、学校教育では日常会話を越えたコミュニケーション能力の育成が求められており、そのためには、教室での言語活動と同時に学習者の側に発信を意識して文法を学ぶ方略や、練習方法についてのノウハウを身につけさせることが必要だと思われる。

このような前提となる考えに基づき、本研究では、(a) 学習者がコミュニケーションのために使える文法知識はどこから来るのか、(b) 活用に結びつく文法知識を身につけるため学習者はどのような方略を用いているか、という探索的研究課題を設定した。

3. 短期大学2年生からの知見（話すための文法）

3.1 研究参加者

神奈川県立外語短期大学（当時）2年生4名（女子3名、男子1名）

研究協力者9名のうち、最終的にデータが揃った4名を研究参加者とした。

3.2 データ収集及び処理

2010年後期（10月～3月）、概ね1週間に1回程度、1回につき20分～40分筆者の研究室にて個別に面談を行なった。面談では、

- (a) モノログタスク（近況報告、英文再生タスク、英文要約タスク）
- (b) タスクについての感想や学習履歴、学習方略についてのインタビュー
- (c) 語彙サイズテスト (Nation & Beglar, 2007)
- (d) メタ言語能力（文法的説明のできる能力）テスト
- (e) 時間制限付文法性判断テスト (Ellis, 2009)

を行なった。

英文要約タスクには Loughheed (2007) の比較的短い英文、英文再生タスクには、Ellis (2009, p. 356) を使用した。

インタビュー、モノログについては IC レコーダーで録音し、インタビューについては部分的トランスクリプト (Dörnyei, 2007, p. 248)、モノログは全文トランスクリプトを作成した。本稿ではインタビューデータ及びモノログ（近況報告）タスクに係るデータを使用した。

文法知識がどの程度自動化されているかの指標としてモノログタスクの流暢さを測定した。なお、流暢さとしては、SR (Speech Rate: 一分間の平均音節数)及び MLR (Mean Length of Runs: ポーズとポーズとの間の平均音節数)を採用した。ポーズ時間の測定では、Audacity 1.3 を活用し、0.25 秒以上の音声空白域をポーズとした。

3.3 学習履歴の分析

4名の参加者は、英語学習への意欲があり短期大学における英語による授業にも支障なく参加できる生徒である。長期の海外経験はないが、3名が高等学校時代に短期の海外研修に参加していた。TOEIC® のスコアは 750 ～ 890 点、語彙サイズテスト (Nation & Beglar, 2007) は 6100 ～ 8300 語レベルである。

表1は、インタビューの結果得られた、学習者自身が考える特筆すべき英語学習履歴（個人情報保護のために簡略化）である。Ex (Explicit learning) の欄には比較的明示的、意識的に文法を学習したと考えられる内容、Im (Implicit learning) の欄には、意味中心のコミュニケーションの中で比較的暗示的、無意識的に文法を学んだと考えられる内容が記載されている。

表1 4人の学習者の特筆すべき学習履歴

| | | 小学校 | 中学校 | 高等学校 | 大学 |
|----|----|------|--------------|---------------------------------|----------------|
| S1 | Ex | | 単語テスト、英検 | 英検、TOEIC®、1000例文 暗記、100個の歌暗記 | |
| | Im | CD教材 | コミュニケーションな授業 | NZ(2週間)/ネイティブスピーカーとの個人授業/英語クラブ | Skypeによる会話/ドラマ |
| S2 | Ex | | 英検、早読み音読 | (英語嫌い) | (文法嫌い) |
| | Im | 英会話 | 英会話 | 英会話、UK(3週間) | |
| S3 | Ex | | 単語学習のみ | 構文を理解する練習 | |
| | Im | 英会話 | --- | --- | |
| S4 | Ex | | 英検、早読み音読 | 英文和訳、英文暗記、録音テープのディクテーション課題 | |
| | Im | CD教材 | --- | AUS(2週間) コミュニケーションな授業 | |

Ex = Explicit learning Im = Implicit learning

自己報告のため忘却による影響はあるものの、特に高等学校における学習内容に差が見受けられる。例えばS1さんとS4さんの出身高等学校はともに英語教育や国際交流を重視しており、明示的な文法指導とコミュニケーションな授業双方に力を入れていた。大量の学習課題に加え、二人とも相当量の英文暗記に自主的に取り組んでいた。

S2さんは、小学校から英会話を続け日常英会話には慣れている。しかし、中学校時代に「やればやるほど褒められた」と対照的に高等学校の威圧的な英語の授業になじめず、文法に苦手意識を持ちはじめ、短大に入学後も文法力不足に悩んでいた。

S3君は高校2年生の時、構文演習を集中的に行い模擬試験で「突然英文が読めるようになった」経験を持っているが、コミュニケーションな授業を体験したことには言及していない。

4人の学習履歴における明示的学習、コミュニケーション重視の学習のバランスは、短大入学後の4人の英語技能の側面に反映している(表2)。S1さんは学校外でも日常的にネイティブスピーカーと会話をしているため、会話による面接評価(Conversation)が高い。S2さんはメタ言語能力テストの得点は5割だが、暗示的知識(implicit knowledge)を測定するとされる時間制限付文法性判断テスト(Timed Grammaticality Judgment Test; T-GJT)では8割近く得点している。S3君は、内容をよく考えて話をする性格もあり、文法能力に比べて会話の評価が低くなっている。S4さんは一対一の対話に慣れていないこともありの会話の評価が低めであるが、他は高得点を得ている。

表2 4人の学習者の言語技能

| | TOEIC® (2010) | Conversation (1-10) | Meta L (%) | T-GJT (%) | Vocab Size |
|----|------------------|------------------------|---------------|--------------|---------------|
| S1 | 890 | 9 | 83.3 | 75 | 6100 |
| S2 | 760 | 7 | 50 | 76.5 | 6400 |
| S3 | 800 | 5 | 86.7 | 82.4 | 6300 |
| S4 | 750 | 6 | 83.3 | 83.8 | 8300 |

3.4 文法学習方略の分析

文法学習方略に関する情報を得るにあたっては、発話タスクについての感想や学習履歴についてのインタビュー（面談期間中の数回）の中から、英語を話す上で何が役に立ったか、何が障害になっているかについての学習者のコメントに注目した。

例えば、S1さんの次のコメントには、学んだ知識が使えるようになるプロセスがよく表現されている。

- (私の話している英語の)ほとんどが、学校で学んだものだと思う。でもそれだけでは、原材料が商品にならない。それを使って、違う人がしゃべっているのを聞くことで商品になるっていう感じがするんです。まず学んで、自分でも使って、同じようなものを正しく使っているのを聞くって言う感じです。

学び、使い、他の人（特にネイティブスピーカー）が使っているのを確認することでその正しさ（適切さ）を確認するというプロセスである。

英文法に苦手意識を持つ S2さんは、

- 文法とか高校でまじめにやってなかったんで、話している英語はほとんどが耳から入ったものだと思う。文法で普通に身につけているのは中学止まりの文法だと思う。だから自信がなくなって、聞いただけだからどっちだっけ、とか思ってしまう。

もし、S2さんの英語学習の目的が単に通じるだけの英会話だとしたらこのようなコメントなかったはずである。このコメントには、自信を持って英語を使うためには自分の英語の正しさについて確認作業をすること、それも耳だけではなく目からの入力も重要な要素であることを示唆している。

英語でも日本語でも考えをある程度まとめてから話すタイプの S3君は、

- (近況報告タスクで) どんな順番で話すか迷ってしまった。日本語が（頭の中に）出ているのかどうかはわからないんですけど、考えながら話してしまう。たぶん日本語がまず思い浮かぶのだと思う。何て言おうかまず日本語で考えてしまう。

と述べ、英語を理解する上で必要な高度な英文法を習得しているものの、イメージを直接英語にして話すことに課題が残る点を示している。文法知識の活用と、話す内容についてのプランニングの双方による認知リソースの加重付加の問題も示唆している。

高等学校時代に基礎的な訓練を十分に行なった S4 さんは、英文法と話すことに関し次のように述べている。

- (高等学校の)先生が、たとえば留学とかしても、カタコトで通じてしまうから、自分がきちんとした英語をしゃべろうとしないと、留学しても、もちろんいい経験にはなるけど、カタコトだけで結局終わってしまう子もいるみたいなことを言っていて、だからまず文法とかちゃんとやって、一つの文章として組み立てて、相手に言えるようになりたいと思っています。
- 先生の授業（本研究の面談）があると、電車の中で次に（英語で）何言おうかなと考えるし、いま使った英語なども、高校で学んでこれいいなと思ったものを使って、それが癖になったということが大きい。今まで、アウトプットのものが少なくて、それが大学に入って、プレゼンテーションとか、そういうのは嫌いなんですけど、今は意外とできるようになりました。

尊敬する高等学校の先生の影響が S4 さんの信念に影響を及ぼしていることや、高等学校時代に英語のみで行なわれる授業や英語で歴史の授業を受けるなどした反面、アウトプットについては短大ではじめてまとまった練習の機会が与えられた様子が伺える。

今回の研究におけるインタビューから英語を使う（話す）ために必要な文法学習方略として次のような項目が抽出された。下線部は言語習得理論に照らして重要と思われるキーワードである。

- 自然に文法が身につくよう、多量の英文を暗記する。
- 話したり書いたりするのに活用できるよう単語はコロケーションとともに覚える。
- 英語を頭に「焼き付ける」ために、学んだ表現を会話のやりとりの中で使う。
- 日本語を介在せずに話せるよう、頭の中で英語でリハーサルをする。
- 自然に言葉が出てくるように、練習ではスピードを重視する。
- 自然に言葉が出てくるように、繰り返し練習する。
- 流暢さを維持するために、話すときには重要な文法とそうでない文法を区別して注意を傾ける。
- 自分の使う英語の正しさ(適切さ)に自信を持てるように、耳（他の英語話者）と目（実際の英文）の両方で確認する。

学習方略においては、「～するために、～するように」にあたる目的意識が重要で、学習者はその効果と目的を理解した上で活用することにより、意識的な学習方略を無意識の文法スキルへと導くのに貢献しているのではないかと推測される。

3.5 発話データの分析

4人の発話データ（モノログタスク）は、それぞれの学習者の学習履歴、文法学習方略を反映して特徴的な傾向が見られた。ここでは、近況報告タスクのうち、4人が共通の話題（短大主催のテーブルマナー研修）について話している場面（抜粋）を例示し、タスク後数週間後にそれぞれのトランスクリプトを見せながら行ったインタビューも考慮しながら分析する。なお、ベンチマーク資料として、ネイティブスピーカー（NS）が S1 さんの発話に基づき録音したサンプルも示す。NS のサンプルのポーズ時間が長いのは、その場で S1 さんの録音を聞き、直ちに内容を再生するというタスクの難度の高さが原因である。表 3 は、この近況報告タスクにおける流暢さ（調査開始時及び3カ月後）の指標である。

表 3 近況報告タスク における流暢さ（10月⇒1月）

| | NS | S1 | S2 | S3 | S4 | S1 | S2 | S3 | S4 |
|------------------------------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|------|-------|
| SR (syllables/min) | 127.0 | 112.7 | 100.6 | 72.6 | 82.1 | 139.1 | 105.6 | 95.6 | 141.7 |
| MLR (syllables/run) | 6.3 | 4.1 | 3.9 | 4.4 | 4.5 | 5.8 | 5.0 | 4.6 | 5.5 |
| Mean Length of Pauses (≥1.0) | 2.0 | 1.0 | 1.0 | 2.4 | 5.5 | 1.0 | 2.0 | 2.4 | 1.0 |
| Total Pause Length (≥1.0) | 16.0 | 1.0 | 2.0 | 41.5 | 33.0 | 2.0 | 12.0 | 12.0 | 2.0 |

SR: Speech Rate (1分間の平均音節数)

MLR: Mean Length of Runs (ポーズとポーズの間の平均音節数)

Mean Length of Pauses (1秒以上のポーズの平均値)

Total Pause Length (1秒以上のポーズの合計値)

[トランスクリプト中 (.) は 0.25 秒以上 1 秒未満のポーズ、(1.0) はポーズの秒数を示す。]

NS:

Last Wednesday we (.) all **had a chance to** go to the Intercontinental (2.0) um... (2.0) **to receive a lecture** (.) **in the first session** (1.0) **where we learned about how to make a good first impression**, er **for example** we practiced (1.0) um... **the best way to** smile to bow and to **stand up straight**. (5.0) Then (.) er we went to a different room (.) **this time to** have lunch (.) **and also to receive a lecture**, but (.) to receive this lecture over er lunch (.) **which was** a (.) er...French um... (0.5) **full-course meal**. (1.0) ...

ネイティブスピーカーの発話には「決まり文句」（下線太字）と思われるフレーズが多用され、それがポーズ間の発話の長さに関わっている様子が伺える。更に口語英語の特徴でもある、フレーズ単位で次々に情報をつなげる役割を果たす「句連結表現」とも呼ばれる様々な表現（枠囲みの語句）も多く見られる（for example は文脈連結記号に分類される

が、ここでは説明を付加する役割を果たしている)。発話のプランニングに多少時間を割いているが、ポーズ間の発話量は多い。

S1:

Last Wednesday (0.5) uh we went to the Intercontinental Hotel (.)at Minatomirai area(.) And then first we (0.5) uh (0.5) got some lectures (.)about manner (0.5) adults' manner? (.) And we practiced (.)like smiling or bowing or something like that(.) Then that's (0.5) I felt like whatever (.)about that part(.) And after that we went to the (.)another (.) room(.) and then we had great lunch (.) which is French course (.) and (.) we (.)ate uh (.) like appetizers soup (.) fish meat and then dessert...

S1さんは、ネイティブスピーカーとの会話や海外ドラマからの大量の英語のインプットにより、中継ぎ言葉 (fillers) や 文脈連結記号 (discourse markers) の多用が見られる。文脈連結記号 (And then, And after that など) については、高等学校時代にリーダースダイジェスト等の記事を要約する訓練を受けた際身につけたとのことだ。また、継続用法の関係詞 **which** については、よく見るドラマの主人公がよく会話で使っているとのことだが、高等学校時代に得た文法の知識が基礎となっていることが推察される。4人の学習者中、唯一ホテル名に **the** を付けているが、本人は「全くの勘」で付けたと述べた。中継ぎ言葉に加え **something like that**, **like...** などのいわゆる **general extenders** (発話を引きのばす表現)の使用や、短い固まりをつなげるのに前置詞や関係詞などの「句連結表現」(枠囲みの語句)の使用も認められる。

S2:

I went to Intercontinental Hotel (.) eh at Sakuragicho, and (.) and we learned about how to (.) eat formally, beautifully, (0.5)and (.) we ate French. It was delicious but (.) it's too mm... elegance. ((laugh)) We have to eat sil- silently, and so (0.5) it- little uncomfortable for me.

S2さんの発話には、身の回りの出来事を英語で話すことに慣れている様子が見られ、ポーズ時間も短い。**eat formally** (**eat in a formal setting** の意味) については受験で学んだ単語を組み合わせることで表現を作ったと述べていた。**too elegance** (= **too luxurious**) は、品詞は違うが意味を伝える機能を十分果たす語彙を用いている。**little uncomfortable** については、短大の授業で複数のクラスメートが話しているのが記憶に残っていたとのことだ。基本的な単語や文構造で身の回りの出来事を表現することに使い慣れている様子が伺える。

S3:

Last Wednesday (.) we went to (.) Intercontinental Hotel, and eh (4.0) was taught about (0.5) manners (2.0)in communications and (.) er eating. Uh, (4.0) I think communication's part was interesting. Uh...(3.0) they (1.0) taught me (1.5) taught us about (1.0) how to (3.0) bow and (1.0) how to speak, how to communicate with the person (3.0)and how to stand (4.0) that kind of things.

S3 君は、頭の中で文を組み立てている（英作文をしている）と思われる直前のポーズ時間が長くなっている。その代わりに、他の学生が使っていない構文 (was taught about) や複文 (I think...)を使っている。受け身の使用はおそらく「教わった」という日本語が影響したものである。S3 君は、インタビューで「We で始めちゃったから仕方なく受け身にした」とのことだが、そこで and we learned about... と頭を切り換えるのは難しかったようだ。

S4:

I went to Intercontinental Hotel and er (.) a woman who (1.0) is in charge of (.) training new members (.) taught us manners of (.) serving (.) customer. And how (.) to (9.0) polite expression and how to (.) mm (16.0) ...

S4 さんも、英文を組み立ててから話す傾向がある。面接の初期で緊張していたことも相まって途中で沈黙時間が長くなり、筆者からの声かけ（発話時間の計算からは除外）が必要になった。しかし、関係代名詞 who や高等学校で学んだ表現 in charge of 等を活用するなど、学習した表現を活用しようと努力している。関係代名詞については、「まず a woman と言っておいて、あとで説明した方が楽」とコメントしている。polite expression ... の直前の9秒のポーズでは、適切な動詞を探していたと思われるが、結局は動詞の想起を断念して次につなげている。一回目の録音の直後に同じタスクに再挑戦した際は、SR (84.4)、MLR (3.2)、Mean Length of Pauses (1.7)、Total Pause Length (17) と大幅に沈黙の時間が減少したことを見ても、緊張による影響が一回目のタスクにいかにか影響していたかが想像できる。

ネイティブスピーカー及び4人の学習者の発話の観察（10月／1月）とトランスクリプトの分析に基づき、英語を話す上で流暢さに寄与すると思われる要因（連続した発話を可能にする要因）と流暢さを阻害すると思われる要因（ポーズが長くなる要因）について探ったところ、次のような項目が浮かび上がった（表4）。

表4 近況報告タスクに於ける流暢さの促進／阻害要因

| 流暢さに寄与すると思われる要因 | 流暢さの妨げになると思われる要因 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ 決まり文句 (固まりで記憶されたもの) ▪ 文脈連結記号(And then など) ▪ 句連結表現 (関係詞、前置詞、不定詞...) ▪ 中継ぎ表現 (Um...など) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 語彙 (名詞、動詞、形容詞...) の想起 ▪ 文法上の迷い (時制、冠詞、代名詞...) ▪ 日英翻訳(その場での英文組み立て) ▪ 発話内容のプランニング |

流暢さに寄与すると思われる要因についての傾向としては、

- ネイティブスピーカーの発話には「決まり文句」と思われるフレーズが多用されているが、4人の参加者の発話にはそれほど現れていない。
- 文脈連結記号をタイミングよく使うことで、発話のリズムが保たれる効果があるように見受けられる。

- ネイティブスピーカーは、目的用法の to 不定詞、副詞句や形容詞句の働きをする前置詞句、関係詞の継続用法などを使い情報を小刻みに付加している。
- Um... や Uh... 、 something like that (things like that) などの表現は、文脈連結記号と同様、4人の学習者の発話のリズムづくりに貢献している。

などの点が挙げられ、流暢さを阻害する要因についての傾向としては、

- 語彙の想起や、文法上の問題は4人ともあるが、あいまいでもとりあえず発話する姿勢があるとポーズ時間が短くて済む。S1さんの got some lectures (= received a lecture)、S2さんの、elegance (= luxurious)などがその例である。
- 整った英文で話そうとする意識が強すぎると、ポーズ時間が長くなる。
- 発話内容のプランニングにかかる時間は、個人的な内容を話すことに慣れているか否かという英語能力以外の要素も関わっている。

などの特徴が見られた。

4人の学習者が面接による会話セッションをはじめた2010年10月と2011年1月の近況報告タスクの発話サンプルを比べると、次のような傾向が見られた。

- 4人ともに、語彙の想起が原因と思われる沈黙の時間が減少した。
- S1、S4さんの決まり文句の使用が増えた。(流暢さの指標の向上も4人の中では1、2位であった。)

(例) I haven't decided what to do today. (S1)

*I have no plan. (S1) (⇒ I have no plans.)

There was nothing special. (S4)

...earned more money than usual (S4)

I was really frustrated (S4)

- S2さん、S3君については、動詞の時制に迷ったり英文を頭の中で組み立てたりしたことが原因と思われる沈黙が期間を通して見られた。

(例) We feel (.) we felt happy (.) because... (S2)

she drink (.) she drunk a lots beer. So finally (.) she drunken. (S2)

Uh...(3.0) they (1.0) taught me (1.5) taught us about (1.0) how to (3.0) bow and (1.0) how to speak (S3)

the hero is was eh Tom Cruise. (S3)

1月のタスクはそれぞれ異なるトピックで近況報告を行なったため単純な比較はできないが、4人の近況報告タスクにおける流暢さについては前掲の表3および図1に見られるように向上の兆しが見られた。

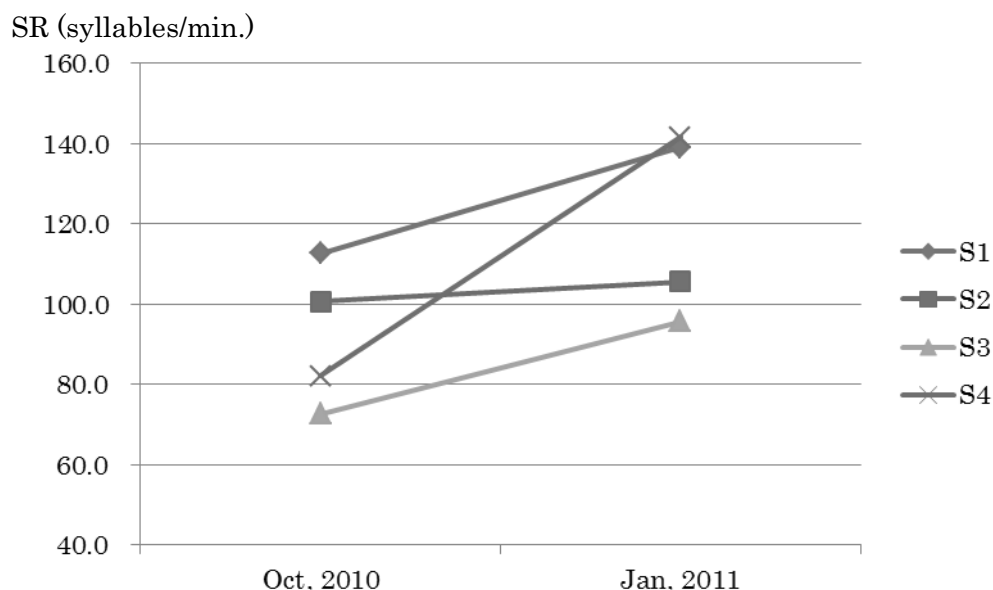


図1 近況報告タスクにおける流暢さ (Speech Rate) の変化

ほぼ半年間にわたる調査期間の中で、4人の学習者は（程度に差はあるものの）日常の経験について頭の中で英語でリハーサルをする習慣がついてきており、その練習効果が結果的に沈黙時間の短縮へとつながったことが予想される。

特に S1 さんと S4 さんは、新たに学んだ表現や決まり文句を会話で意識的に使おうという姿勢が見受けられた（ただし S4 さんの値の変化幅については、10 月時点の発話が緊張による影響を受けたことによるものも大きいと考えられる）。決まり文句として例示した前頁の英文の下線部 (I haven't decided... など) に注目すると、単なるイディオムではなく汎用性の高い文構造 (sentence stems) であることがわかる。2 人が意識的にこれらを収集して記憶したのか、繰り返しの使用により内在化させたのかは確認できなかったが、学んだ表現を汎用性の高い形で記憶することが、話すために使える英文法として重要である。「句連結表現」として取り上げた様々な表現形式もこの延長線上にあるのではないかと考えられる。

一方、S2 さんや S3 君が動詞の時制に迷ったり、頭の中で英文を組み立てたりしながら沈黙や言い直しをしているのは、コントロールしようとする努力（注意を傾けること）がかえって間違いを誘発している (Wegner, 1994 as cited in Segalowitz, 2003) ことが原因かもしれない。しかし、意識して努力することはその後の正確さを含む流暢さに貢献するものと期待される。言語習得に於いてしばしば引き合いに出される U-shaped Curve (学んだ文法項目をコントロールする正確さが一度悪化し、その後向上し安定する現象)の現れかもしれない。

面接実施期間を通じての参加者の流暢さ等の変化をはじめ、異なるタスクにおける参加者の発話データの分析は別の機会に譲らねばならないが、中・高等学校における文法習得に関わる学習履歴、学習方略が複雑に影響し、学習者の発話に影響を及ぼす様子と、英語を話すための文法知識の獲得について、そのプロセスを垣間見ることは出来た。

4. 高等学校英語科教諭からの知見（書くための文法）

4.1 研究参加者

2011年度前期（6月～9月）、国際言語文化アカデミアにおける英作文添削講座に参加した高等学校A教諭1名

4.2 データ収集及び処理

A教諭の同意を得て、5回の英作文課題のうち4回の提出課題（自由トピックによる3～5段落のエッセイ）の添削箇所から、日本人が苦手とする項目のうち (a) 時制 (b) 語句の連結 (c) 冠詞 (d) 仮定法 (e) 単数・複数、に関わる箇所を抽出し、当初のネイティブスピーカーによる添削にどの程度納得したか、その後のA教諭からのコメントや質問に対する筆者と添削担当者の回答にどの程度納得したかを、それぞれ、A、B、Cの3段階で評価していただいた。また、英語（特に英文法）の学習方略についても回答を得た。

A教諭からのコメントと納得度の評価に基づき、A教諭の文法知識取得の方略及び文法知識の変化について分析した。

4.3 学習履歴及び文法学習方略の分析

A教諭は中学校から大学まで日本で英語教育を受け高等学校英語科教諭として神奈川県に採用された。英語での口頭によるコミュニケーション能力もあり、工夫を重ねながら授業実践をしておられる。学生時代はNHKのラジオ講座、教員になってからは短期海外研修や国内での研修にも積極的に参加し、2011（平成21）年度国際言語文化アカデミアの英作文講座を受講された。

英語学習履歴に関し、A教諭は現在活躍中の多くの英語科教諭と共通点が多いと思われる。中・高等学校を通じて学習英文法に触れ、英文和訳や和文英訳を中心とした教育を受け、大学在学中、さらに教員に採用されて以降、コミュニケーション活動主体の授業やALTとのコミュニケーションを通じ「発信型」の英語への意識を高めてきた。

発信型の文法知識の由来については、

- 高校時代の知識の基礎の上に「教える立場になってさらに細かく勉強」した。
- 時事英語の英作文講座に参加し添削を受けた。
- 自らの文法知識の質を高めるべく、日常的に英字新聞等を読むように努めた。
- ALTとの会話、授業、外国人の友人とのメール交換などの場面で実際に英語を使った。
- 英文を書く際は、電子辞書（上位機種）の例文データや活用辞典等を参照しており、今後はWebのリソースもより積極的に活用しようと思っている。

ことなどを挙げている。

時事英作文講座に関しては、「時制を一致させることばかりに注意が向いていて、そうでな

い場合が往々にしてあることを学んだ」と当時を振り返っている。継続して英語に触れ研修に参加することにより高等学校時代に学んだ英文法の知識を常にアップデートしてきたことが伺える。また、英字新聞等からのインプットの際も、英語を使うことを念頭に置いた気づきがあることが推察される。何より、英語を日常の中で使い続ける機会を持っている姿が見受けられる。

英語を話したり書いたりする際の障害となっている点については、

- 語彙力、表現力の乏しさを痛感する。
- 話したり書いたりする際、トピックや伝えたい内容の選択に困ることがある。

などの点を挙げている。英語を教える立場にある一方、日本の教育システムの中で数多くの業務を日本語で行いながら英語力を維持することの難しさが想像できる。書くための文法は、現実場面での書く必要性（あるいは書くことを教える必要性）がなければ容易には習得できない。

4.4 英作文添削データの分析

高度な英語力を持つ英語教員の場合、英文添削の内容は個々の文法項目より、論理展開や表現の適切さに関わる項目がその中心を占めるが、ここでは日本人に習得が難しいと言われる文法項目に関わる添削箇所を絞って分析した。

表5は、あらかじめ筆者が選定した添削項目について、当初のネイティブスピーカーによる添削内容、及びA教諭からのコメントや質問に則してEメールにて送付した解説に対して、A（納得しやすい）、B（何となく納得できた）、C（そんなものなのか）の3段階に分けて回答いただいた結果の抜粋である。

A⇒Aと推移した項目については、A教諭に既に宣言的知識があるが、何らかの要因で正確なパフォーマンスに現れなかったもの、B⇒Aと推移した項目については、A教諭の宣言的知識に多少更新の余地があった予想されるもの、C⇒Aと推移した項目についてはA教諭の宣言的知識と添削内容（添削者の考え）との間にギャップがあったと考えられるものである。

表5 添削内容についての納得のしやすさ (添削時当初及び追加回答後)

| 項目 | 添削内容 (下線部が修正点) | 添削当初 | 追加回答後 |
|-------|---|------|-------|
| 1. 時制 | (英語との出会いについて述べた段落の最後で) This is my first encounter with English. ⇒ This <u>was</u> my first encounter with English. | A | A |

| | | | |
|----------|---|---|---|
| 2. 冠詞 | <p>Before entering a junior high school, I didn't do anything special in order to learn English.</p> <p>⇒ Before <u>entering junior high school</u>, I didn't do anything special in order to learn English.</p> <p>(注) 同じ英作文中、I have been teaching English at a high school for many, many years. の “a”は修正なし。</p> | A | A |
| 3. 連結(1) | <p>Now I am a fan of the Dragons.</p> <p>⇒ Now I am <u>a Dragons fan</u>.</p> | B | A |
| 4. 連結(2) | <p>About three years ago, a fellow teacher asked me to join in a “tour” of going to a baseball game.</p> <p>⇒ About three years ago, a fellow teacher asked me to <u>join a tour group going</u> to see a baseball game.</p> | B | A |
| 5. 単・複 | <p>Because of the accident, we are facing power shortage.</p> <p>⇒ Because of the accident, we are facing power <u>shortages</u>. (or Because of the accident, we are facing <u>a</u> power shortage.)</p> | C | A |
| 6. 仮定法 | <p>(自分が野球好きになったと聞いたら昔からの友達に驚くだろう)</p> <p>If my old friends hear this, they will be surprised.</p> <p>⇒ If my old friends <u>heard</u> this, they <u>would</u> be surprised.</p> <p>⇒ <u>When</u> my old friends hear this, they will be surprised.</p> <p>⇒ A教諭の元の文</p> | C | A |

それぞれの項目についてのA教諭からのコメントと筆者からA教諭にお送りした追加の回答、その後のお互いの情報交換の概要は次の通りである。

[1. 時制]

A教諭の自己分析では、「出会ったのが過去のことなので過去になる」ことは理解していたが、段落の最後で以前学んだ This is my first encounter... というフレーズが頭に思い浮かびそのまま使ったとのことであった。この場合は過去形が適切である点を確認した。

[2. 冠詞]

「go to school と同じく、enter high school ですね」という A 教諭からの回答について確認した。更に、enter junior high school という場合、junior high school ⇒ senior high school ⇒ college を一連の学校制度なり人が経験する段階と捉え、名前や科目名と同じくラベルのようなものなので無冠詞である点について情報を共有した。

[3. 連結(1)]

「そういう風に言うのか...という感じでした」とのコメントに対し、これが必ずしも間違いではない点と、I am a big fan of ～ と big がつくと I am a big fan of the Dragons. と言える点、更に、I am a fan of ～のあとは人がくる方が自然である点に言及した。また、I

bought a Beatles CD. の方が、I bought a CD by the Beatles. より自然である点にも触れ、その後A教諭とは固有名詞と the の関係についてネイティブスピーカーからの知見を交え意見交換をした。

[4. 連結(2)]

tour of のあとにはどちらかと言うと、join a tour of Paris のように地名が続くのが自然のなで添削例のようになった点について情報を共有した。

[5. 単・複]

「あまり納得できていませんでしたが、可算名詞として使うほうが自然なのかと思いました」とのコメントをいただいた。単数・複数の概念については筆者を含め日本人には難しい問題であるので、添削担当者からの次の説明をA教諭と共有した。つまり、shortage は見方によってどちらにもなる単語であり、一つの現象と捉えれば There was a big power shortage in Tokyo. とも言えるし、地域的、時間的に複数のケースをイメージする場合には、There were power shortages during the day. あるいは There were power shortages in different areas in Tokyo. となるということである。

[6. 仮定法]

この項目については何回かの E メールのやりとりを要した。まず、A教諭の添削に対する最初の反応は、

読んだ瞬間は、私の気持ちは「仮定法」ではないのだけれど、この場合は仮定法にするのが自然なのだろうかと思い、そう思ったところで終わってしまい、調べたり確認したりというところには至らなかった。

というものであった。その後、この添削については old friends の解釈が関係していることが判明した。つまり、添削担当者は、old friends を「(今はあまり会う機会がない) 昔の友達」と解釈したために仮定法に添削したのだが、A教諭は「(今でも交遊のある) 昔からの友達 (=good friends)」を意図したのであった。その結果、当初の添削は、When my old friends hear this, they will be surprised. となること提案した。

しかし、A教諭からは

(If, When については)やはり、これまでの自分自身の理解とそれほど違いないように思うのです。もともと話者の気持ちによって変わってくるのだとすると... やはり私は仮定法でも、when でもなく普通に if を使って書きたい気がするのですが...

とのコメントを頂いた。最終的には添削者が原稿を読んだ時のイメージと、A教諭のイメージが異なっていたことが原因で、修正の必要がないことを確認した。

上記の6項目を含む添削箇所についてのA教諭とのEメールでのやりとりは20日間ほど続き、イメージを英文に変換する際のプロセスの複雑さをあらためて認識した。添削時当初、及びその後のEメールでの情報交換後の納得度の推移については、上記の例に則して考慮すると概ね3つのパターンに別れる。つまり、(a) これまでの文法知識(宣言的知識)の枠内で

理解が可能な内容 (項目 1、2)、(b) 文法というより慣用的な自然さに左右される内容 (項目 3、4)、(c) これまでの文法知識 (宣言的知識) が微修正されることにより理解が深まる内容 (項目 5、6) である。

(a)および(b)の範疇に入る文法項目の理解度は学習者 (この場合 A 教諭) の既に持っている知識の量と深さに依存するが、個別の知識の積み重ねで徐々に理解が深まるものと思われる。しかし、(c) については、文法形式の選択が筆者の気持、意図、文脈、つまり文を越えたレベルに依存する度合いが高く、A 教諭のように文法の文脈依存性を十分理解していることが知識を深化させる上で必要であることを示唆している。また、(b)「連結」のように文を書くための機能としては多用される文法項目も、学習文法の中であまり目立たないために学習者の意識にのぼらないものもある。また、the Dragons に代表される固有名詞における冠詞と複数コンビネーションも、実際の会話や作文においては頻繁に出てくるにも関わらず、学習文法や文法演習で取り上げられることはあまりない。

A 教諭とのやりとりを通じ筆者自身も文法に関する知識の質を高めることができたが、これらの知識を日常の英語使用のみで自然に習得するのは困難かもしれないと感じた。一方、今回の考察を通し、文法項目を明示的に説明することの有効性については、学習者の既につ文法知識と、説明の対象となる文法項目がどの程度文脈と筆者の意図に依存するかに左右される点も再認識することができた。

5. 考察及び英語教育実践への示唆

本研究では、(a) 学習者がコミュニケーションのために使える文法知識はどこから来るのか、(b) 活用に結びつく文法知識を身につけるため学習者はどのような方略を用いているのか、という探索的研究課題を設定した。

短大生 4 人のデータからは、学習者が幼少時より環境からの影響と自らの学習との相互作用を通じ、長い年月をかけて英語を習得するプロセスの一端を見ることができた。また、高等学校英語科教諭との E メールでのやりとりでは、英文法の文脈依存性と英文法知識の多層性を確認することができた。

外国語としての英語学習者が英語で情報や考えを伝えるために必要な文法知識の源は中学校・高等学校 (あるいはそれ以降) での学習であり、その知識に支えられた目や耳からの入力情報への気づきである。学んで使える状態になった文法的な知識は、はじめは意識しながら (to ~は「~するために」の意味だ) 使うが、次第にさほど意識しなくとも (I went to the hotel to attend a seminar yesterday.) 使えるようになる。

勿論、3 人称単数現在の -s など、「わかっているが間違えてしまう」習得に時間を要する文法項目もある。しかし、少なくとも時間が与えられれば自分でモニターできる状態になっていれば、あとは使うことにより自動化のプロセスを待つことができる。技能習得の観点から問題なのは、時間が与えられても用法の正しさを判断できない (つまり使えない) 文法項目が多い場合である。そのような場合、文レベル、談話レベルでの発信がおぼつかなくなり (DeKeyser, 1998 を参照)、結果的に学習者が基礎的な英語でコミュニケーションをしながら上

達する機会を奪ってしまうからである。

今回の研究協力者のデータから、活用に結びつく文法知識習得のための方略（必ずしも本人が方略と意識しないで行なっているものも含む）として特に教育実践への示唆があると思われるのは、

- ① 音声を介したコミュニケーションと英文法学習の両方に時間と努力を費やす。
- ② 理解する上では目立たないが、発信する上で重要な文法項目に気づき使いながら理解を深める。

ことであった。

①の環境を教室に実現するには教師の側に周到な準備が必要であり、生徒にも努力が要求される。しかし、少なくとも英語の音声やリズムで教室を満たし、生徒が英語を使う時間を確保することが重要である。さもないと、貴重な時間を割いて学習された文法知識がその後の耳からの入力情報への気づきや、発話による情報発信に使えない事態が生じてしまう。②は比較的容易に実現可能である。例えば、いわゆる「チャンク」に区切って読む練習をする際チャンクとチャンクの「つなぎ方」に注目させたり、自己表現活動で固有名詞と冠詞の使い方に言及したり、テキストを読む際、冠詞、時制、前置詞、後置修飾の使い方に注目して読ませたりすることが考えられる。談話構造や論理構造によりそれらの要素が影響を受ける点にも触れられるだろう。生徒に英語を使う場を与えると同時に使うための文法学習の方略を身につけさせることが、使える文法の習得を促進すると考える。

6. おわりに

本研究は中間報告であり、研究参加者の人数、分析したデータの量ともに限られている。話す英語についての考察はモノローグタスクに限られており、結果や論考について日本人学習者の言語習得についてなんら一般化を主張するものではない。コミュニケーション主体の英語指導には生徒の情意面、動機付けに関わる問題への考察も不可欠である。

しかし、今後の国際化社会の中で必要とされる発信型の英語教育の推進に向けて、学習者の認知プロセスを解明するための研究には大きな意義がある。教室での授業への貢献を視野に入れ、文法知識が発信力につながるプロセスについて研究を継続する必要がある。

国際言語文化アカデミアは県立外語短期大学をその前身としているが、外語短期大学は学生に使える英語と教養の双方を提供するというミッションを担っていた。そのノウハウと今後の研究の蓄積を、現場のニーズに則し教員研修へと還元することが今後の研究課題の柱となっている。教員と研修担当者、Native Speakers と Non-native speakers、理論研究と実践研究の対話を深めることで、言語教育について深い洞察を得られるチャンスがあると考えられる。

なお、本研究のアイディアの元となった、外語短期大学における選択科目 English Usage を担当するにあたり助言をいただいた前田道代教授、英作文データの分析に関して長時間ご教示をいただいた Robert Erickson 教授をはじめアカデミア教員各位、研究に協力頂いた高等学校教諭、そしてこれまで数多くを学ばせていただいた外語短期大学卒業生に心から感謝いたします。

参考文献

- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (Ed.). (2007). *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2010). Monitoring Processes in Spanish as a Second Language During a Study Abroad Program. [Article]. *Foreign Language Annals*, 43(1), 80-92.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (2007). The weak-interface, consciousness, and form-focused instruction: Mind the doors. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), *Form focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis* (pp. 17-33). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (pp. 3-25).
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- 和泉伸一. (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』. 東京: 大修館書店.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Lougheed, L. (2007). *Barron's TOEIC: Test of English for International Communication (4th Ed.)*. New York: Barron's Educational Series.
- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. In M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakatani, Y., & Goh, C. (2007). A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholinguistic perspectives. In A. D. Cohen & A. D. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 207-228). Oxford: Oxford University Press.
- Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and second languages. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 382-408). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Swain, M. (1998). The Output Hypothesis, focus on form, and second language learning. In V. Berry, B. Adamson, & W. Littlewood (Eds.), *Applying linguistics: Insights into language in education* (pp.1-21). Hong Kong: English Centre, University of Hong Kong.
- 高島英幸. (2000). 『英語のタスク活動と文法指導』. 東京: 大修館
- 高島英幸. (2011). 『英文法導入のための「フォーカス・オン・フォーム」アプローチ』. 東京: 大修館
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31(3), 385-392.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill.
- Wood, D. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency: Background, evidence, and classroom applications*. London/New York: Continuum.

中高等学校におけるスペイン語教授法

－現状と問題点、改善のための情報と提言－

Didáctica de la enseñanza de español en las escuelas secundarias

- Estado, dificultades y propuestas para superarlas -

B. P. アスティゲタ

ASTIGUETA Bernardo P.

はじめに

近年、多くの中高等学校で英語以外の外国語が教えられており、本稿の中心テーマであるスペイン語は文部科学省のデータによると平成21年6月1日現在約149校¹で教えられている。しかし、中高等学校におけるスペイン語教育に関しては、現在のところ明確で具体的な公的指針はなく、中高等学校専用のスペイン語の教材も発行されていないなど多くの課題を抱えている。

こうした状況に少しでも対応するため、本稿では中高等学校におけるスペイン語教育のコースデザイン、教科書の選定など、授業に役立つと思われる研究についての情報を提供し、関連する内容にいくつかの提言を行いたい²。

1) 中高等学校のスペイン語 ー現状と問題点ー

現在、日本の中高等学校におけるスペイン語教育に関する指針は、文部科学省の外国語の学習全般に関する要領解説³以外に公的なものは存在しない状態である。この文科省の要領解説については2-2で改めて述べるが、その指針の内容はスペイン語に関しては適切であるとは言い難い。

こうした状況において、現場のスペイン語教育の内容は多くの場合、各担当教員の裁量に任されており、教員は教科書の目標、レベル、内容、メソッド等、コースデザインの全てを自分で決めなければならない。また、教材に関しては現在のところ中高等学校専用に関発されたスペイン語の教科書は存在しないので、結果として大学生を対象とする第2外国語用の教科書を教材として採用する教員が多い⁴。

そして、現在のところ中高等学校でスペイン語を担当する教員には、スペイン語やスペイン語教育をはじめ、外国語教育一般の専門的な知識のある人は少ない。その問題の原因は数多くあるが、一つにはスペイン語の教職免許習得をはじめ、国内でスペイン語教育に関する専門的な教育を受けられる機関が少なく、制度も十分に整っていないことが大きな原因としてあげられる。

例えば、スペイン語の教職免許に関していえば、スペイン語が教えられている中高等学校が少ないので教育実習ができる学校も少なく、大学でスペイン語の教職免許を習得することは容易ではない。また、スペイン語の教職免許をとっても卒業後の就職に直接つながる可能性は非常に少

ないので、関心があっても実際に教職免許を取る大学生は少ない。学生側の希望者の数も限られているので、教育実習を開設する大学も少なく、制度もあまり発達しない。

結果として、スペイン語教育の専門的な知識がある教員がスペイン語の教科担当するのではなく、例えばかつてスペイン語を学んだ経験のある英語教師などが、スペイン語も担当するという現象が多くのおきる。

以上のように、中高等学校のスペイン語教育の問題は、指針のレベルから、教員の養成、コースデザイン、教材などあらゆるレベルに及ぶと言える。

2) 中高等学校のスペイン語教育に役立つと思われる知識

このような状況を多少なりとも改善できるよう、以下、スペイン語教育の現場で役に立つと思われる知識を文書や既存の研究などから紹介し、いくつかの提言も行う。

手探りの状態からスペイン語教育を行うには、まず全体のコースデザイン（以下「教科デザイン」）に影響を与える「アプローチ」を明らかにすることが大切だと思われる。アプローチが明らかになったら、次はスペイン語科目で教える教科の内容について考察できるよう、一般的な指針を紹介し、その有用性と問題点を検討する。

次に、教科の内容を提供する方法として役に立つと思われる「メソッド」の概念を紹介し、メソッドとデザインとの関係を説明する。

最後に、実践的な知識として、既存の教科書の選定のための基準と教科書の適合に関する情報を紹介したい。

2-1 外国語教授法に関する基本的な概念「アプローチ」

アプローチとは英語やスペイン語その他全ての外国語に共通する言語教育の取り組み方、という外国語教授法の基本的な概念である。これは外国語教育の内容全体に大きく影響を与え、教科のデザインに関わる諸要素に一定の方向性を与えるので最初に理解しておく必要がある。

この用語はアメリカの言語学者、E. Anthony (Anthony, 1963) の言語教育理論に由来する。Anthony は 1960 年代まで混在していた様々な言語教育理論を「テクニク」、「メソッド」、「アプローチ」という三つの枠組みに整理した。彼によるとテクニクとは、言語習得において、特定の目標に達成するための具体的な手段（言語活動等）を意味しており、言語教育指導の際、教室の中で実際に使われる具体的な教え方を指す。例えば、言語に関する説明の後に例文を上げたり、質問したり、ドリルを行う、などといった様々な言語活動を指す。メソッドとは、整然とした言語内容を提供するための総合計画であり、特定のスケジュール（学期、授業時間数等）にどのような内容（文法項目、コミュニケーション技能等）を組み込んでいくかの計画である。最後にアプローチとは、一定の言語観（言語とは何であるか）と言語習得観（言語はどのように習得

されるか) に基づいた言語教育の取り組み方を意味し、背景にある言語理論によって異なる形のものになる。

外国語教授法の歴史の中には数多くのアプローチが存在するが、J. Richards によると現在でも最も影響力のある主なアプローチは二つである。それは、オーディオリンガルメソッド特有の文法・構造主義アプローチと、現在の総合的な外国語教授法の多くに利用されているコミュニケーションティブアプローチである。(Richards, 2003, pp. 30-31)

文法・構造主義アプローチの場合、言語教育の内容は文法や言語の構造が中心になり、コミュニケーションティブアプローチの場合はコミュニケーションに必要な能力(例えば、挨拶、個人データのやり取り、招待等)に重点が置かれる。

こうした外国語教授法上重要なアプローチが誕生した背景として、Richards は以下の言語理論をあげている。

1. 構造主義的理論。言語とは、意味をコード化するための構造的に関連した要素からなるシステムであり、言語の習得は、そのシステムの要素(音韻、文法、語彙などの単位)を知ることからなると捉える考え方。

2. 機能主義的理論。言語を機能的な意味を表現するための媒体であると捉え、文法的な特性よりも、意味やコミュニケーションの次元に重点を置く考え方。言語教育については、構造や文法よりも主に意味のカテゴリーや機能から内容を特定し、体系化する。言語の習得は機能的な表現を身に着けることからなると捉える考え方。

3. インタラクティブ(相互的)理論。言語とは人間関係を発展させたり個人の間での社会的取引を実現させるための媒体であり、社会的関係を構築・維持するための道具であると捉えた考え方。言語教育の内容については、人と人との交流や相互関係の例から内容を決め体系化するか、または決めないままにしておくこともできる。言語の習得は人と人との交流と相互関係のモデルを習うことからなる。(Richards, 2003, pp. 29-31)

文法・構造主義アプローチとコミュニケーションティブアプローチは、必ずしも一つを選ぶ必要はなく、両者を組み合わせて授業を行うことも可能だが、どちらのアプローチを選択するか、またはどちらに重点をおくかによって、言語教育の内容は大きく異なってくるので、この主要な二つのアプローチと、背景にある言語理論について理解しておくことは重要である。

次に、「アプローチ」「メソッド」「テクニック」の3つの関係について言及する。

Anthony によると「アプローチ」「メソッド」「テクニック」の三つはこの順番で段階的に互いに従属している。一番下のレベル、現場で日々具体的な形となって現れる「テクニック」の一つ一つは、「メソッド」を構成する要素であり、「メソッド」に定めた学習内容を学生が習得できるようにする手段である。「メソッド」は、最上位で抽象的なレベルのものである「アプローチ」に従って決定される。

「アプローチ」は他の二つに大きな影響を与える重要なものだが、理論的なレベルのものなので、実際の言語習得のためには、実践のレベル、「メソッド」や「テクニク」と結び付く必要がある。言語教育を行う際、各教員は現場で、それぞれの方法で特定の内容を教えるが、授業で行う内容を一貫させたものにするには、まずアプローチについて明らかにすることが大切であると思われる。

以上、既存の研究からアプローチの概念について述べたが、ここでアプローチに関して一つの重要な要素を付け加えたい。それは、担当教師自身のアプローチである。それぞれの教師は、学習者及び教育者として個人の経験に基づいた知識、そして勉学を通して得た知識があるので、それぞれが自分なりの言語観と言語習得観をもっていると想定される。

教員ははっきりとは意識していなくても自分なりのアプローチがある。例えば、学生の頃にどのように、どのようなやり方で外国語を学習したか。また、教師として、自分の教え方や内容によって学生の反応や理解はどうだったか。このような体験を思い出し、良い結果につながったものやあまり結果につながらなかったものなどを整理しておくことは、自分自身のアプローチを明らかにし、教科デザインを行うための出発点になる。

自分なりの言語観と言語習得観が明らかになると、既存の研究にある様々な理論や学問的な知識に自分なりの考察を加えた上で、取捨選択したり、実践に応用できる形にする作業が行いやすくなる。そして、こうした作業がさらに自分自身のアプローチを修正していくことにもつながっていく。

2-2 中高等学校で教えるスペイン語の内容

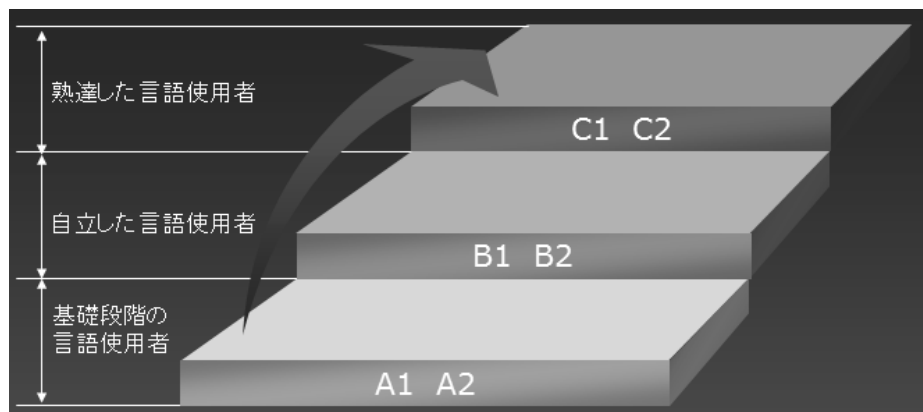
アプローチが確認できたら、次は授業の具体的な内容を設定する必要がある。

先にも述べたが、日本の中高等学校のスペイン語教育に関しては、具体的な内容に言及した公的な指摘は現在のところ存在しない。しかし、外国語教育の一般的な内容を設定するために参考となる資料はいくつか存在する。

ここでは、日本の外国語教育でもよく紹介される二つの文書に言及したい。一つは外国語教育のレベルを示唆する「ヨーロッパ言語共通参照枠」(以降、CEFR)⁵。もう一つは、日本の中高等学校の外国語学習の指針である、文部科学省の中高等学校の「学習指導要領解説」(以降、要領解説)である。

CEFRとは、「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのアウトライン、試験、教科書等々の向上のために一般的基盤を与える」ことを目標として作成された文書である(吉島他、2008、p. 1)。

表1で示されているように、共通参照レベルは6つある。



(表1：共通参照レベルの全体的な尺度)

それぞれのレベルの具体的な内容は次のように説明されている。

| | | |
|-------------|----|---|
| 熟達した言語使用者 | C2 | 聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や聞き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。 |
| | C1 | いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。 |
| 自立した言語使用者 | B2 | 自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。 |
| | B1 | 仕事、学校、娯楽で普段出会うように身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意味や計画の理由、説明を短く述べることができる。 |
| 基礎段階の言語の使用者 | A2 | ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。 |
| | A1 | 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け舟を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。 |

(表2：共通参照レベルの全体的な尺度の概説) / (吉島他、2008、p. 25)

この参照枠全体を見ると、各レベルに必要な言語内容がある程度理解できる。例えば、A1レベルでは、日常的な表現（挨拶、簡単な質問と答え、肯定文・否定文、日常生活に関すること、趣味等）、個人情報のやり取り等に関することである。

それでは、CEFRを参考にすれば、日本の中高等学校でどのレベルまでの内容の設定ができると考えられるか。この点に関しては、それぞれの学校のカリキュラムの中での外国語科目の位置付けや授業時間数等、その他の条件によっても異なると考えられるが、日本人の学習者がヨーロッパ人の学習者と違って、ヨーロッパ諸言語との共通点が少ない日本語を母語とすること、そして教室以外にヨーロッパの言葉や文化に接近する機会が非常に少ないことを考慮すると、ヨーロッパ言語の習得にはヨーロッパ人より多くの時間がかかると想定され、高いレベルに到達することはあまり期待できない。スペイン語の場合、科目の時間数は中高等学校では週2回、各2時間と設定されているところが多く、英語より少ないので、一般的には達成目標レベルは表2で説明されているA1(Breakthrough)～A2(Waystage)のレベルか、これを多少超える程度(Threshold)と設定できるであろう。

次に中高等学校における外国語教育の内容に関して参考となるもう一つの重要な資料として文部科学省の中高等学校の要領解説を紹介する。要領解説は、中高等学校等の各教科で教える内容と指導法についての指針をまとめた文書で、外国語教育に関しては主に英語教育について書かれたものだが、外国語教育全体の目標についての説明が最初の部分にあり、英語以外の外国語に関しても「その他の外国語に関する科目」として第2章第8節で言及している。しかし、この「その他の外国語に関する科目」については、「(…) 英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする。」と記しただけで、具体的には何も説明していないと言えらるだけの僅かな指示しかない。

ただし、英語も含む全ての「外国語科目」の目標等についての説明に関しては参考になる。外国語科目の目標については、以下のように記載されている。「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。」(第1部、第2節)

この目標を見ると、アプローチについてはコミュニケーション的アプローチであることが理解できる。また、その先で説明される外国語各科目の内容は外国語でのコミュニケーション能力を養えるような設定となっている。例えば、高等学校の「コミュニケーション英語Ⅰ」という科目の目標は「英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする基礎的な能力を養う。」(第2章、第2節)それを達成するための内容はつぎのような説明がある。「生徒が情報や考えなどを理解したり伝えたりすることを実践するように具体的な言語の使用場面を設定して、次のような言語活動を英語で行う。ア、事物に関する紹介や対話などを聞いて、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする。イ、説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点

をとらえたりする。また、聞き手に伝わるように音読する。ウ、聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、話し合ったり意見の交換をしたりする。エ、聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く。」(要領解説、pp. 10-16.)

このように英語科目の内容を見ると、割合に高度な知識と運用能力を目標としていることがわかる。しかし、この内容を他の外国語教育に当てはめるには少なくとも二つの問題があると思われる。スペイン語の場合、中高等学生はスペイン語の知識がゼロの状態から勉強を始めるので、英語の授業で行うような内容を最初から課すのは現実的ではない。また、英語科目とその他の外国語科目は、進学のための重要性、という観点から大きく異なる。英語以外の外国語で入学試験を行う大学は非常に少ないこともあり、英語の授業時間数と比べてその他の外国科目の授業時間数は少ない。従って、英語科目と同じ、またはそれに準じた内容を取り扱うことは、時間的な意味からも事実上不可能であると考えられる。

しかし、要領解説にはスペイン語を含めたその他の言語の授業の内容を設定するにあたって役立つと思われるものもある。例えば「言語活動」に関する指導事項である。そこには4技能の総合的な育成や、言語の使用場面と言語の働きなど、内容に関する大切な項目が挙げられているので、以下に引用する。

中学校の場合

| |
|---|
| (1) 言語活動の指導事項 |
| 「聞くこと」では、「まとまりのある英語を聞いて、概要や要点を適切に聞き取ること」、「話すこと」では、「与えられたテーマについて簡単なスピーチをすること」、「読むこと」では、「話の内容や書き手の意見などに対して感想を述べたり賛否やその理由を示したりなどすることができるよう、書かれた内容や考え方などをとらえること」、また、「書くこと」では、(…)主に「語と語のつながりなどに注意して正しく文を書くこと」と「自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、文と文のつながりなどに注意して文章を書くこと」である。 |
| (2) 言語活動の取り扱い |
| 言語の使用場面＝a. 特有の表現がよくつかわれる場面：あいさつ、自己紹介電話での応答、買い物、道案内、旅行、食事など。b. 生徒の身近な暮らしにかかわる場面：家庭での生活、学校での学習や活動、地域の行事など。 |
| 言語の動き＝a. コミュニケーションを円滑にする：呼び掛ける、相づちを打つ、聞き直し、振り返すなど。b. 気持ちを伝える：礼を言う、苦情を言う、褒める、謝るなど。c. 情報を伝える：説明する、報告する、発表する、描写するなど。d. 考えや意図を伝える：申し出る、約束、意見を言う、賛成する、反対する、承諾する、断るなど。e. 相手の行動を促す：質問する、依頼する、招待するなど。 |

高等学校の場合

| 言語の使用場面 | 言語の働き |
|---|--|
| a 特有の表現がよく使われる場面：買物、旅行、食事、電話での応答、手紙や電子メールのやりとりなど | a コミュニケーションを円滑にする：相づちを打つ、聞き直す、繰り返す、言い換える、話題を発展させる、話題を変えるなど |
| b 生徒の身近な暮らしや社会での暮らしにかかわる場面：家庭での生活、学校での学習や活動、地域での活動、職場での活動など | b 気持ちを伝える：褒める、謝る、感謝する、望む、驚く、心配するなど |
| c 多様な手段を通じて情報などを得る場面：本、新聞、雑誌などを読むこと、テレビや映画などを観ること、情報通信ネットワークを活用し情報を得ることなど | c 情報を伝える：説明する、報告する、描写する、理由を述べる、要約する、訂正するなど |
| | d 考えや意図を伝える：申し出る、賛成する、反対する、主張する、推論する、仮定するなど |
| | e 相手の行動を促す：依頼する、誘う、許可する、助言する、命令する、注意を引くなど |

これとは別に、英語教育に関しては「語、連語及び慣用表現」、「文構造のうち、運用度の高いもの」及び「文法事項」の三つから構成されている「言語材料」の具体的な指針が書かれている（要領解説、pp. 37-42）が、これらの項目に記載されている内容はあくまで英語についての説明なので、ヨーロッパ言語であっても文法や音声、慣用表現など様々点において、英語とは異なる言語であるスペイン語に関しては、アイディアなど部分的にしか参考にできない。

結論として要領解説は、言語教育的なアプローチや、外国語科目の目標、英語科目活動の部分など、参考にできる点はあるが、英語以外の外国語に関する科目の指針としては不十分であるといえる。スペイン語科目の内容設定に関しても、授業時間が少なく、言語的に異なるスペイン語の授業を英語に準じて行うことは実質的に不可能なので、要領解説は参考にしつつも、スペイン語の授業については個別の状況に応じて自由に設定していかざるを得ない。

2-3 外国語教育のメソッドと教科デザイン

次に、教科全体のデザインを行うにあたり必要となる「メソッド」について説明し、「メソッド」としばしば混同して用いられることのある「教科のデザイン」について補足の説明を行いたい。

応用言語学をはじめ、様々な分野においてメソッドという用語は、「体系的な方法」、「方式」、「仕方」「一定の順序」等、いろいろな意味で使用されている。しかし、既に2-1のアプローチで見たように本稿ではメソッドを、Anthonyが提案した三つの枠組のメソッド、すなわち「整然とした言語内容を提供するための総合計画である」と理解する。換言すればメソッドとは、外国語習得の目標を達成するための言語学的材料を効率的に紹介するための一般的なプランであり、例えば文法やコミュニケーション能力などを取得するための内容を特定の配分で（例えば全部で12課、など）順序だてて伝える方法である。

紹介される言語内容は、このメソッドの中の複数の部分（例えば各課など）に分配されるが、いかなる部分も、他の部分に矛盾しないようにし、それぞれの部分が揃うと一つの総合体系となるようにする。そして、それぞれの部分は、テーマの紹介、説明、練習問題、復習、テストなど一定のあり方に従って、言語内容を提供する形にする。つまり、メソッドとは教科内容の総合体系とその内容を提供する特定のあり方である。

Anthonyの提案したメソッドの定義は、日本語では教科のデザインと紛らわしくなることがあるので、その区別を明白にするためにここで、デザインの意味についての説明を加えておく。

Richardsによると教科のデザインには次の項目が含まれる。先ず、アプローチと教科の一貫した具体的な目標、そしてメソッドとメソッドの実践に関する学習者の役割と指導教員の役割。最後にメソッドによる教材の役割等。(Richards, 2003, p. 33)

その他にも、これらの項目を教科の具体的な状況に適応させるために、次の点もできる限り明白にする必要と思われる。1. 学校：場所・状況、学校の教育理念、学校の設備環境等、2. 教科：学習カリキュラムの中での科目の位置付、授業時間数、課の数等、3. 学習者：基本データ（生徒のプロフィール）：学年（年齢）、性別、社会的地位、関心・興味、生活習慣、課外活動等、4. 教員：基本データ（教諭のプロフィール）：資格・知識、資質、国籍（母語）、教育経歴等

このことから理解できるように、教科のデザインとはアプローチを含む教科の全てを総括する全体のプランである一方、メソッドとは各教科の具体的な内容をいかに提供していくかの総合体系であり、メソッドは教科のデザインの一部であるといえる。

2-4 教科書の選定と適合

以上、言語教育のアプローチとそれと関連するスペイン語教科の内容、メソッドや教科のデザインについて述べてきたが、最後に教科書の選定と適合について考えてみたい。

一部の例外を除いて、中高等学校のスペイン語を担当する教員の多くは教材を自作するよりも、市販の教科書を利用する傾向にある。しかし、市販の教科書は具体的な学習者を対象にしているのではなく、例えば「大学生」、「若者」など、一般的な学習者を対象として作成されたものである。従って、中高等学校で使われている市販の教科書は中学生や高校生に向いていない場合があり、極端な場合、生徒がスペイン語への関心を失ったり、学習についていけなくなるなど、悪影響を

与える危険性もある。この事実を考慮すれば、市販の教科書を適切に選定することは大切な課題である。

2-4-1 教科書の選定

現在、市販のスペイン語教科書は数多く存在する。特に大学の第二外国語用の教科書は毎年新刊が発行されている。その中には、文法・構造主義的なアプローチの教科書もあれば、会話やオーラルコミュニケーションを重視したコミュニカティブアプローチのものもある。他にも、旅行や観光、その他一定の目的のためだけに作られた教科書などもあり、様々なタイプの教科書が比較的容易に手に入る。

では、数多く存在する教科書の中から、自分が授業で使う教科書を選定するには、何が必要であろうか。自分が担当する教科の実情も大切だが、現場の教師は、まずはじめに自分が行いたい授業に適切かどうかの判断をしたいのではないだろうか。

自分がこれから行う授業に合うか否かを判断するためには、教科書の分析を行うことが必要であるが⁶、どういう観点から、どのような基準または項目に従って分析できるのだろうか。この点に関しては、既存の研究があるが、ここでは日本語で書かれたスペイン語教育の教材に関する研究を一つ紹介する。

中島他（2011）は日本の大学生用の初級スペイン語の教科書を、日本で出版された教科書とスペインで出版された教科書にわけて分析し、それぞれの傾向と特徴を述べた。

著者は分析の内容として以下の項目を用いた。

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. 目標と全体の構成 <ul style="list-style-type: none"> a1. 対象者 a2. 目標 a3. 全体の構成 b. 扱われている内容 <ul style="list-style-type: none"> b1. 文法 b2. 発音・正書法 b3. 語彙 b4. コミュニケーション b5. 文化 c. 習得に向けた方法 <ul style="list-style-type: none"> c1. 文法、語彙、コミュニケーションのバランス | <ul style="list-style-type: none"> c2. 学習項目の繰り返し c3. 項目導入の方法 c4. 練習問題の種類・量 c5. 4つの技能のバランスへの配慮 d. 使い勝手について <ul style="list-style-type: none"> d1. 教員側から見た使いやすさ d2. 学習者側から見た使いやすさ e. 補助的手段 <ul style="list-style-type: none"> e1. 図・絵・写真 e2. 付属 CD・DVD |
|--|--|

（出典：中島他、2011、p.184）

それぞれの項目が具体的にどういうことを分析の対象にしているかは、ここで詳しく紹介することはできないが、この研究は日本で手に入る初級スペイン語の教科書の特徴をかなり網羅した内容になっている。

しかし、この研究の分析対象は初級レベルのコミュニケーションを習得するための教科書に限定されているため、これらの項目には、教科書のアプローチやレベルに関しての情報がなく、この二つの項目を追加するとさらに汎用性が高まると思われる。

また、もう少し細部についていえば、使い勝手については「教員側から見た使いやすさ」の項目を「日本人教員側」と「ネイティブ教員側」の二つに分けるとよいと思われる。また、「補助的手段」の項目には、目次や教科書の紹介と使い方の説明、文法説明の位置付けと付録（語彙、補足の文法説明、チャート等）といった項目を加えるべきだと考えられる。さらに、付属品の項目には、教員用のガイドブック、学習者のワークブックの有無や有用性も追加し、最後に、その他の項目として、教科書の大きさや重さ、外観、書名、デザイン、値段等も入れることが望ましいであろう。

実際に教科書を選定するにあたってこれらの項目の全てを参照する必要はないと思われるが、項目として羅列しておくことによって、数多くある教科書の中から特定のものを選ぶ際に、自分の行う授業にはどんな項目が重要かということを各教員が明確にするのに役立つと考えられる。

最後に、この中の項目には、語彙の問題をはじめ、教科書の内容の細かい点など、教科書にざっと目を通しただけでは判断できないものもあり、こうした項目に関しては、実際に授業で使ってみないと評価できない。そのような点を考慮すると、将来的には、中高等学校や大学の教師など、同じ問題を共有する人々の間で教科書評価のデータを共有できるようになると望ましい。その際にはこれらの項目は評価の基準を明らかにするのに役に立つと思われる。

2-4-2 教科書の適合

数多くの教科書を分析して、最終的に教科書が選定できても、ただそのまま使うだけでは授業はあまりうまくいかないことが多い。選んだ教科書は教科のデザインや現場の時々状況に適合させながら利用していかななくてはならないが、教科書の適切な利用と適合の仕方については決まった方法がなく、教員は自分が担当する教科の特徴と実態に応じて、独自のやり方でその作業を行わなくてはならない。

教科書の適合とは、教科の実態にあてはめて教科書を用いることであり、一番大切なことは教科書の内容をそのまま全部利用するのではなく、教科に必要なものだけを用いたり、必要ではないものや教科の実態にそぐわないものを避けるなど取捨選択をすることである。そして教科書が教科の内容や特定の言語活動等を行うのに十分対応していない場合は、一部別の教材を用いたり、教員が独自に用意したものを付け加える必要がある。また、内容の大筋は適切であっても、例えば学習者の年齢や関心に合わせるためなど、多少の変更を加える必要がある場合などもある。つまり、教科書の適合は、教科書の内容の選択、補足、変更という三つの作業で行われる。

教科書の適合の作業を円滑に行うにあたり、授業の様式、つまり授業の一定の「パターン」を見ておくことは役に立つと思われる。

授業は一般に一定の限られた時間で行われ、様々な部分に構成されている。授業の準備をするときに、教員は通常授業の流れ（各部分間のつながり）も計画する。

授業に一定の流れがあり、授業の各部分が明確になっていれば、各部分に必要なもの、そしてそのための必要な時間が見えてきて、教科書の「選択、補足、変更」の作業は行いやすくなると考えられる。

授業のパターンは数多く存在するが、たとえば以下の「授業の方式」と「授業の構造と進め方」の項目を利用して、教師は自分なりの授業パターンをある程度まで設定できる。先ず、受講者数による授業全体の方式に関して見ていきたい。

①授業の方式

A. Sánchez Pérez は、主に学生の人数に焦点をあて、授業の方式を三つに分類し、それぞれに適切だと考えられる指導法を以下のように提案した。(Sánchez Pérez, 2004, pp. 24-25)

1. グローバルな指導法 (30人以上の大型クラス)。教員はクラス全体に教え、個人指導は行わない。必要であれば授業の一定の時間に学生からの質問に答える。

2. 個人指導法 (10人以下の小型クラス)。教員は授業を個人指導で行い、学習者は各自一人一人が学習する。

3. グループの指導法 (10~30人の中型クラス)。教員はクラス全体と個人指導を入れ替えながら、学習者は小グループやペアで相互学習する。グループ指導法はコミュニカティブ・メソッド、または共同学習⁷に適した授業の形式である。

担当する授業の人数がどの程度になるかがあらかじめ分かれば、教科書の選定の段階からそれを考慮できるが、中高等学校のスペイン語科目は通常選択科目か必修選択科目なので、あらかじめ受講の人数が分からないことが多く、人数が明らかになった時点ではじめて、基本的な指導法が選択できることもある。

人数の予想が当たらなかった場合、選定した教科書の使い方を実際の人数に合わせて変えていくことも可能である。例えば、人数が多くてペアやグループワークが難しい場合にはそういった活動を外したり、逆に人数が予想よりも少なかった場合には、個人に対する質疑応答やペアワークを増やしたりなど、様々な形で教科書を適合させていくことができる。

②授業の構造と進め方

次に、授業の構造と進め方と教科書の適合との関係について言及する。T. Woodward (2002) は、授業の構造と進め方について以下の項目を用いて、1つのパターンを提案した。(Woodward, 2002, pp. 71-90)

1. 授業の開始

- a. 挨拶
 - b. 当日の授業の目標と内容の説明
 - c. 前回の授業の復習
 - d. 宿題の回収、あるいは個人かグループでの回答確認
2. 授業の展開
- a. 新しい項目の導入と学習項目の説明
 - b. 学習項目の繰り返し、変更、問題解答の発表、間違い直しと文法説明
 - c. 学習項目の理解の確認、補足の文法説明
3. 授業の締めくくり
- a. 授業の振り返り、感想
 - b. 宿題（予習、復習等）の説明
 - c. 挨拶

このような項目を設定すると、授業の構造とそれに合わせた時間の配分が見えてくる。これらの項目は全て含まなくてはならないというわけではなく、時間や実態にあわせて取捨選択できるが、項目を一通り見ておくことによって、自分が行う授業について、一つのパターンをイメージできるようになると思われる。

パターンがある程度固まると、選定した教科書の各部分が授業のどの部分に当てはまるかが分かりやすくなる。そして不適切な部分を省いたり、内容的に不十分であると思われる部分を補足したり、変更を加えたりするなどの適応作業を行いやすくなると考えられる。

最後に

以上、現在の中高等学校におけるスペイン語教育の一般的な問題点と、現場の教師が、スペイン語の教科書をデザインする上で役立つと思われる既存の研究をいくつかの提言も加えながら紹介した。

本文中でも指摘したように、現在の中高等学校のスペイン語教育は、教員養成のための制度から、スペイン語教育全体の指針の不足、教科書など実に様々なレベルの問題を抱えている。そして、これらの問題の多くは平成23年3月5日に上智大学で開催された「スペイン語学習における高校大学連携の試み」⁸という研修会で明らかにされた。

この研修会は中高等学校におけるスペイン語教育に関して、大学の教員と中高等学校の教員の双方が参加したおそらく日本で初めての集まりであったが、本稿でも言及したスペイン語の教職免許に関わる問題や、指針、教材不足の問題以外にも、日本特有の「言語共通参照枠」作成の必要性や、スペイン語の学習内容の明示する必要性や学習者の英語以外の外国語学習に対する意識の問題など、様々な重要な課題が挙げられた。

こうした問題を改善していくにあたり、研修会の中では大学と中高等学校との連携や相互の協

力体制が必要であることが強調された。中高等学校におけるスペイン語教育はほぼ未開発ともいえる分野なので、今後も大学と中高等学校の教員による合同の研修会などを通じて問題意識や知識が共有され、スペイン語教育全体の効率化や内容の改善という共通の目標に向けて足並みを揃えていくことが望まれる。

参考文献

Anthony, Edward M., “Approach, method and technique”, *English Language Teaching*, 17, 1963, pp. 63-67.

Ezeiza Ramos, Joseba, “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, *MarcoEle*, 9, 2009, pp. 1-58.

Richards, Jack. C., & Rodgers, Theodore S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2nd ed.), Cambridge University Press, 2003.

Sánchez Lobato, Jesús., Santos Gargallo, Isabel, *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, 2008.

Sánchez Pérez, Aquilino, *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, SGEL, 2004.

Woodward, Tessa, *Planificación y cursos*, Cambridge University Press, 2002.

中島さやか、落合佐枝、菅原昭江、大森洋子「日本の大学における初級スペイン語教育のための教科書評価の枠組み（試案）と『Entre Amigos』のケース」、明治学院大学、教育センター紀要『カルチュラル』第5巻第1号、2001年3月

文部科学省『高等学校学習指導要領解説—外国語編・英語編—』、平成21年12月

文部科学省『中学校学習指導要領解説—外国語編』、平成20年7月

吉島茂、大橋理枝訳・編『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社、2008

¹ 文部科学省『英語以外の外国語の開設について』（平成21年6月1日現在）、中学校6校（履修者数184人）、高等学校143校（履修者数256人）、合計149校（履修者2,744人）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/01/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1289270_1_1.pdf, 2011.12.01

² 本研究の内容は、平成23年8月に、神奈川県立国際言語文化アカデミアで開催されたスペイン語教育法ワークショップで使用された。

³ 文部科学省『中学校学習指導要領解説—外国語編』平成20年7月、『高等学校学習指導要領解説—外国語編・英語編—』平成21年12月。

⁴ 例えば、『スペイン語でスケッチ (Unas pinceladas de español)』第三書房社、『プラサ・マヨール (Plaza Mayor)』朝日出版社、『エクスプレス スペイン語 (Español Exprés)』白水社、『コミュニケーションのためのスペイン語 (Español para comunicarse)』第三書房、『アンバル (Ambar)』弘学社、『総合スペイン語コース (Entre Amigos)』朝日出版社、『Español en marcha』SGEL社、『Español en directo』SGEL社、『Chicos, chicas』Edelsa社、などのテキストが使用

されていると「スペイン語学習における高校大学連携の試み」で指摘された。「スペイン語学習における高校大学連携の試み」については、「最後に」を参照。

⁵Common European Framework of Reference for Languages の略。

⁶Cfr. Ezeiza Ramos, 2009, pp.51-58. Sánchez Lobato, 2008, 715-734.

⁷Cooperative Learning, cfr. <http://www.co-operation.org/> 2011.12.13

⁸主催者、スペイン語教育研究会 (GIDE)。出席者、約 50 名 (高校と大学のスペイン語教師、研究員、スペイン語教材関係者など)。

報告

外語短大に在籍した外国につながる学生についての覚書

Some Notes on Junior College Students from Multicultural Families

坂内 泰子

BANNAI Yasuko

1. 執筆の動機

国際言語文化アカデミアが開所した平成 23 年春、神奈川県立外語短期大学は最後の卒業生 110 名を送り出し、その使命を終えたとされ、閉学に至った。筆者を含め、アカデミア教員の多くは外語短大から異動し、新たな形で神奈川県の多文化共生化に向けての教育・研修・研究活動に携わるようになった。

外語短期大学は 1968 年春に設立され、英語科単科、1 学年定員 100 名(1989 年までは 80 名)の大変小規模な短大であった。留学をする学生はたくさんいたが、留学生として迎えた学生は筆者の知る限り一人もいない。それでは出ていくばかりの一方的な「国際性」にすぎず、多文化共生社会とはあまり縁がないだろうと思われがちだが、実はそうではなかった。神奈川県内で普通に県民と隣あって生活をする外国人が増えるのと呼応するように、外語短大の学生の中にも外国につながる学生たちが増えていたのである。アカデミアへの再編を前に、外国籍県民支援関連事業に携わるわれわれはこうした学生のことを書き留めておくべきではないかという思いに駆られた。日本の中学高校で教育を受けた外国つながりの学生を、過去 10 年余り毎年ある程度の数で迎え入れてきた高等教育の場はまだそう多くはないからである。

アカデミア開所前に少しずつ資料を収集し整理してきたものの、開所とともに外国人支援関連事業は想像以上に多忙を極め、収集したものを深く考察し、論文というレベルにまとめあげる余裕はなかった。しかし、時とともに、記憶は薄れゆき、教員の異動も生じ、卒業生たちとの連絡も取りづらくなる。たとえ断片であっても、かつての外語短大の状況を今ここに記述しておくことが、われわれ自身の今後の事業・研究のためにも意味があり、県内在住の多くの外国につながる子供たち、またその支援者たちにも何らかの示唆を与えうるのではないかと考え、本稿を執筆するにいたった。未熟にして不備な書留であることをあらかじめ承知の上でお読みいただきたい。

2. 外語短大に在籍した外国につながる学生たち概観

「外国につながる子どもたち」とは教育現場でよく用いられる表現である。しかし同時にそれが曖昧な表現であることは否めない。これについて厳密な定義はない。文科省の統計等では「日本語指導を必要とする児童生徒」という形か、「外国籍児童生徒」という形か、そのどちらかの括りである。両方に該当する者もいれば、片方だけの者もいる。来日後に帰化をして、日本語も日常に不自由ない程度に上達すれば、家庭内がどれほど異文化であっても、両方の括りから漏れてしまう。1990 年の改正入管法前後から急激に増加した「国境を越えた子どもたち」の全貌を捉えうる用語はなかなか見つからない。それほどに個々の背景が異なるといってもよいだろう。国民国家、国民教育を無言の前提としてきた日本の教

育現場では、日本語指導の必要性に限らず、さまざまな場面でこれまでの枠に当てはまりにくい事例が生じ、そのたびに何らかの形で生育に外国とのかかわりが濃い子どもたちが浮かびあがるのである。言語能力だけでも、国籍だけでも括れない彼らの実態を描きうる用語が「外国につながる」ではないだろうか。したがって本稿でもその語を用いることにする。

まず、外国につながる学生に、外国籍の学生を数えるのは当然であろう。それから、日本国籍であっても帰国を前提としないで外国で教育を受けてきた者が数えられる。また、前述したように、親の都合で日本に来て、その後、帰化した者の場合も、もはや「外国籍」とはいえないが、日本の普通の児童生徒とは異なった生育環境を持った子どもであったことに異論はないだろう。国際結婚の子どもについても同様のことがいえる。父の国と母の国とを行き来して育つ子ども、また日本にずっといても両親ともにあるいはいずれかが外国人である場合、親がよほど意識しない限り、日本語のリテラシーに触れる機会が日本人の両親を持つ子どもに比べて少ないことが知られている。そのことは当然、就学後の学習に影響を与える。言い換えれば、彼らはいくら日本語が達者そうに見えても、実は言語的・文化的なハンデがある環境から日本の学校に通学しているということだ。もう一つ言及しておきたい例がある。オールドカマーと呼ばれる、戦前から日本で生活している人たちの子どもでもある。彼らの祖父母世代はいうまでもないが、親世代もまだ就職差別等の不利益を被ってきた世代である。現在の国籍がどうであれ、本人がそのルーツを意識しているのであれば、やはり「外国につながる」子どもと数えることが妥当ではないだろうか。なお、本稿で扱った事例で、数的にはわずか2例ではあるが、祖父母のうちに外国人を持つ者がいた。これについてもそのことが本人のアイデンティティに深く関わっていると判断された場合は「外国につながる学生」として考察の対象とした。

以下に外語短大に在籍した「外国につながる」学生のデータを掲示する。表1は開学から閉学まで、年次ごとの入学者中の外国につながる者の人数である。

(表1) 外語短大の入学者中、外国につながる者の人数

元号はすべて西暦に換算し、西暦上二桁を省略した。

| | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 年 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 |
| 人数 | | | | | | | | 0 | 0 | 0 |
| 年 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 |
| 人数 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 年 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| 人数 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 年 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 00 |
| 人数 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| 年 | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 |
| 人数 | 3 | 1 | 4 | 0 | 0 | 4 | 9 | 8 | 6 | |

一見してわかるように、短大開学から 20 年程度は特に外国につながる学生が多いとは思われない。日本全体に外国人が増え始めたのは 80 年代後半からであるから、当然といえば当然のことである。しかも、外国人が増え始めたからといって、いきなり短大に入学する者が増えることはありえない。

しかし、90 年代後半からは外国につながる学生が増え始め、とりわけ 2007, 2008 年の多さは注目に値する。当時の定員は 1 学年 100 人であったから、2008 年には全学で 15 人、つまり 8.5% の学生が何らかの形で外国につながっていたということになる。このころには短大の閉学と閉学後の新しい組織の方向性も現実味を帯びてきていて、より一層教員に「外国につながる学生」を意識させることになった。

次に彼らの属性をみてみたい。対象者の個人特定を防ぐ意味からあえて年度ごとにはわけなかった。ただし、学生の動向の違いを示す意味から前半の 30 年とその後の 12 年を別々にまとめた。

(表2) 外国につながる外語短大学生の属性

1968～97 対象者 9 名

| 特別永住者関連 | 国際結婚の子 | 合計 |
|---------|--------|----|
| 8 | 1 | 9 |

1998～2009 対象者 38 名

| 両親外国籍の子 | 国際結婚の子 | 特別永住者関連 | その他 | 合計 |
|---------|--------|---------|-----|----|
| 16 | 15 | 5 | 2 | 38 |

97 年までの 30 年は圧倒的に特別永住者関連の者が多いが、それ以降、閉学までは両親外国籍の者¹と国際結婚の者が、特別永住者関連を大きく上回る。人の移動がグローバルになった証といえよう。

そこで、次に両親外国籍の子 16 名と国際結婚の子の 15 名について、その関係する地域あるいは国を(表3)に整理した。

(表3) 外語短大学生の出自と関わりのある国や地域

| 国(地域) | 中国 | 台湾 | 南米 | インドシナ | フィリピン | 欧米 | 不明 | その他 | 合計 |
|---------|----|----|----|-------|-------|----|----|-----|----|
| 両親外国籍の子 | 4 | 1 | 5 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 16 |
| 国際結婚の子 | 3 | 0 | 1 | 0 | 3 | 6 | 2 | 0 | 15 |

この数字からは南米日系人の存在、中国帰国者とその家族、国際結婚による中国、フィリピン、あるいは欧米とのつながり、また神奈川県に住む外国人を語る時に外せないインドシナ半島の国とのつながりがよく反映されている。外語短大の最初の 30 年とその後の 12 年の違いは、経済のグローバル化が進行する中で、日本という「外国」で生活をする人々が増加、かつ多様化したことによる違いだといっていよう。

南米日系人が初めて外語短大に登場したのは 2003 年である。来日がピークとなった 1991 年からは

12年の隔たりがあるが、これは興味深い時間差だといえる。カミンズ・中島(2011)によれば、生活のための言語能力BICSは2年もすれば流暢になるが、教科学習等、認知能力にかかわる言語能力CALPの獲得には5-7年が必要だという。しかも、母語が完成していなければ一おおむね子どもが8歳程度になっていなければ、母語をベースとした認知能力そのものにも問題が生じがちだとされる。一方、関口(2003)によれば日系人の来日は当初単身が多く、やや遅れて家族を呼び寄せるようになったという。この二つを合わせて考えると、来日ラッシュの後半1993-5年頃²、8,9歳で来日し、日本で継続的に教育を受けた場合、高等教育の現場に到達するのは、2003,4年頃となる。つまり、外語短大で南米日系人の学生を迎え入れたのがちょうどその時期であったのだ。

3. 学生の背景をいかにして知ったか

ここまで外語短大に在籍した外国につながる学生を概観してきたが、そもそもなぜこうした個人的な事柄を教員が知り得たのかを述べておきたい。昨今の大学入学手続きなどではかつてのように学生の身元を証明する書類の提出を求めることはない。したがってある学生が外国につながるかどうかを公式に示す書類は学内に存在しなかった。もちろん身体的特徴や名前などから外国につながる事が自ずと明示されることはある。だが、そうでない場合には本人が言わない限り、それを知ることは難しいのが普通であろう。そこに外語短大の雰囲気に関係してくる。最初に述べたように外語短大はきわめて小規模な短大であったため、誰もが顔と名前を知るようなアット・ホームな雰囲気であった。学生相互はもちろん、教員と学生の関係も親密であった。そんな中で、行われる授業の多くは、演習にかぎらずとも、自らが発信することが求められており、学生が自分のことを語る機会が多かった。出自について話す学生もいた。そして教員がそれぞれの学生をちゃんと個別に記憶して接していられたからこそ、情報が聞き流されずに教員の記憶に残り、教員間で共有されることにつながっていった。もちろん別の学生から「先生、あの子はね、・・・」と教えられることもあった。それは決して排除的なうわさではなく、まさに友達の個性として語られる情報であった。今思うと驚くほど、出自に関係する排除的な言動は存在しなかった。さらに幸いなことに、われわれが外国につながる学生の存在を意識したときには、開学まもないころから在職している教員もおり、開学当時の教員とも容易に連絡をつけることができた。本稿で扱う外語短大の外国につながる学生の例はほとんどがこうした教員の記憶をもとに卒業アルバムなどを見ながら他の教員と確認しつつ収集されたものである。

ある教員は、「学生は英語ネイティブ教員と英語で語る場合に自分の出自を正直に語ることが多いのではないか」という。その教員は、ネイティブ教員から学生の国籍などの背景を聞くことがしばしばだったそうである。確かに、英語という外国語を使う場合には、日本人も非日本人もともに英語母語話者でないということで、対等になれるのかもしれない。同時に、非日本人性という点では外国につながる学生のほうがネイティブ教員と同じ側に立てて、一時的に優越感を感じられるのかもしれない。さらにいえば、ファースト・ネームで呼び合う関係が親密な人間関係を生み、安心して話のできる環境を生み出すことに寄与したとも考えられる。

また、外語短大には「アドバイザー・グループ」という名で、それぞれの教員が受け持つ小グループがあり、年に2度ほど教員と学生でミーティングを行ったり、親睦のコンパを催したりしていた。その際、

事前に教員が見ることのできる資料には保護者の名前と連絡先などが記載されており、それによって国際結婚家庭がわかることもあった。

そのほか、こんなときに学生が外国につながることを知ったという例をいくつかあげておきたい。

提出された和訳の課題に非母語話者的な間違いが多いことで教員が気づき、声をかけてわかった例。

語学留学をした際、自分と同様の出自を持つ者がそれを隠すどころか誇りにしていたのを目の当たりにして啓発された例。

通名でなく本名(民族名)を使う同級生に触発されたためか、卒業式に民族衣装で参加した例。

推薦入試の際にニューカマーであることをアピールした例。

植民地時代の朝鮮人作家の作品が図書館報で紹介されたことを機に図書館のカウンターで自らの出自を語った例。

組織改編の流れの中で外国籍児童生徒の問題が、それまで専門を異にしてきた教員にも理解されはじめたことで、外語短大に在籍した外国につながる学生たちの情報を交換し、こうして大まかであってもまとめることが可能となった。今、執筆を担当しているのは筆者一人であるけれども、情報収集や整理は外国人支援事業に携わる教員をはじめ、そのほか外語短大に長く在籍された先生方のご協力によるところが大きい。いずれの先生方もその学生を懐かしみつつ語ってくださった。

4. 外国につながる子どもたちの高等教育へのアクセスを阻むものと外語短大

外語短大の閉学にいたる12年間に外国につながる学生たちが多かったことはこれでご理解いただけたことと思う。それでは次に、世の中に外国人が増えたから、というだけの理由で外語短大にも外国につながる学生が増えたのかどうか、という問題を考えてみたい。県内在住の外国人人口が増えることは外国につながる子どもたちを生む大きな要素ではある。しかしもちろんそれだけではない。外国につながる子どもたち全般に言えることとして、高等教育へのアクセスを阻むいくつかの大きな壁があるからだ。第一に挙げられるのは日本語の壁である。日本語力の不足に起因する学力不足である。そして、その結果、入学試験に必要な点数がとれないということになる。この壁は、入学試験のあり方を変えることで低くすることが可能である。

次に経済の壁がある。外国につながる子どもたちの保護者は裕福でないことも多い。2006年度の静岡県調査では定住者の世帯年収が300万前後が18%で最も多く、200万～400万で49%を占める。その後、同県が2009年に実施したアンケートの報告書(2010)では、リーマンショックの影響が顕著で、349万未満の世帯年収の家庭が57.2%と半数を超えている。これでは子どもの教育費もおおのずと限られてくる。経済的な壁に対しては授業料の軽減や奨学金の給付などで対応できるだろう。

さらにもう一つ大きな壁として情報の壁がある。進路に関する情報が外国人家庭には非常に届きにくい。親身になって学習支援をしてくれる人がいるかないかで状況がかなり変わってくる。

そして学校制度・教育内容の壁がある。国によつての制度の違いで、高等教育にいたるまでの就学年数の差や中等教育での教育内容などが進学を阻む場合がある。日本国内でもかつては外国人学校

出身者は卒業後に大学入学資格検定に合格しないと国立大学の受験資格は認められなかった³。

外語短大は以上の4つの壁に対してどうであったか、というに、一般入試以外の入試としては、1980年より県内一部の高校を対象とした指定校推薦の制度があった。2005年以前の者についてははっきりしないものの、2006年以降、この制度を利用して入学した外国につながる学生は2割近くいる。2007年からは「AO入試」として、成績よりも個性や意欲を問い、書類と面接を主体にした選考形の入試を取り入れ、各回14名前後の入学者をそれによって許可してきた。関係者の記憶によると、AO入試の合格者の26%が外国につながる学生である。外国につながる者専用としては唯一、2001年から「中国帰国者等特別選抜制度」を設け、数名を限度に専用の枠を設けた。この制度によって、2名の中国帰国者の家族が入学しているが、利用したのはその2名のみで、適用条件を満たしながらも利用しなかった者もいる。以上を総合すると、毎年一定数の外国につながる学生の入学につながったのはAO入試である。外国につながる学生の数も2007年度は前年に比べて倍増していることでもそれがわかる。

次に学費の問題である。外語短大は開学以来学費が低く抑えられていた。2006年には年間39万円の授業料になったとはいえ、国立大学の授業料を10万円以上下回る額である。そのほか授業料の減免措置や奨学金の申請を勧めるなどの支援も積極的に行われていた。

続いて情報の問題である。幸い神奈川県の高教員の間には外国につながる生徒を支援する強力なネットワークがある。県国際課の委託事業「あーすぷらざ外国人教育相談」において母語による相談体制も整えられ、さらに支援者間の情報共有を促進するメーリング・リストも(財)かながわ国際交流財団等によって運営されている。各地の学習支援ボランティア団体もそれぞれ熱心に情報を集めていることなどから、外語短大のAO入試の情報も比較的外国につながる者に届きやすかったのではないかと考えられる。

最後の制度の壁については、外語短大独自ではどうにもならない場合もあるが、2000年代前半に外国人学校からの入学志願者があった際には文科省通達に先んじて対応し、そのまま受験資格を認めている。

以上のように、外語短大では必要に応じて結果的に外国につながる者の入学を後押しするような措置がとられ、「外国につながる学生」を前面に出しての支援はなかったものの、「壁」を低くしてきたことがわかる。閉学という事態にいたらなかったら、もう少し積極的な入学支援策が設けられた可能性もあったのではないかと残念に思われる。

5. 入学後のサポート

こうして入学してきた者たちの入学後についてはどうであったろう。実は世間の短大離れが如実になるにつれ、日本人入学者たちの学力が以前ほどでなくなってきたことを危惧して、2007年2月に「学習サポート室」が設けられた。ここではIT能力向上のための講習やTOEICなどの課外の資格試験の支援のほか、留学・編入等の各種学習相談に応じていた。このサポート室を利用すれば個別に日本語学習の機会を得ることもできた。ただし日本語支援を求めての利用者は少なく、それよりも関係する教員や助手に個別に指導を求める学生のほうが多かった。国内の高校を卒業し、入学試験を通過したということで、一定の日本語力があるとされるため、いわゆる「アカデミック・ジャパニーズ」の習得については本

人任せになってしまっていた。単位取得が困難で中退した者は1名だけだが、入学後に外国につながる学生と限定した形での支援制度が不足していたことは教員として反省すべき点である。

中退した学生は38名中2名に留まる。うち1名は上述した通りだが、もう1名は不況による家庭の経済事情で2年に進級する直前に学業継続を断念している。この学生についても、退学を決めるまでに何らかの支援が可能ではなかったか、と残念である。学生相談室があっても、学習サポート室があっても、外国につながる学生が安心して利用できるためには今一歩踏み込んだ何かしらの工夫が必要であったのではないだろうか。

6. 卒業後の進路

最後に彼らの卒業後の進路について書いておきたいが、これについては調査が間に合わず、全貌を映す資料はない。外語短大では外国につながる学生に特化した進路指導は行われず、留学生向けの就職案内も、それらは4年制大学卒業が前提となっているため、あまり参考にはならなかった。つまり、一般学生が受ける以上の進路指導はなかったのである。教員の感触としては、彼らが日本人学生に比して不利な状況にあると感じたこともなかったのだが、それは厳しい不況ゆえに誰もが正社員になりにくい、というネガティブな形での「変わらない」感触であったかもしれない。日本人と同じように一般企業に正社員として、あるいは契約社員、派遣社員の形で勤めている外国につながる卒業生はもちろん多い。自ら打ち明けられない限り同僚に彼／彼女が外国につながっていることはわからないだろう。この場合、彼らもっている日本語以外の言語—たとえそれが断片であっても—がさほど生かされているようには思えない。

しかし、母語をしっかりと身につけている卒業生たちは、立派にそれを生かした形で社会に出ている。中国語の母語話者うち2名は中国語能力を買われて、中国と取引のある中小の商社に勤めている。南米日系人の卒業生は南米人の利用が多い技術教育機関に就職した。それを知ったとき、高等教育を受けてもなお製造ラインで働くという不幸が避けられたことで安堵したものだ。

卒業後に他大学や専門学校に編入した者も少なくない。日本の4年制大学だけでなく、母国ないしは母語圏の大学や専門学校も含まれる。すでに日本の4年制大学を卒業して日本企業に就職し、母語圏の支社で駐在員として活躍している者もあり、母語が言語資源として彼らの未来につながっていることが示されている。複数の言語資源を持つ自分を十分に自覚して、マルチリンガルの鍼灸師を目指し専門学校に進学した者もいる。あるいは大学編入後に、さらに母の母国へ留学して母から継承した言語を磨いている者もいる。その一方で、4年制大学編入がかなわず、諸般の事情から家族とともに帰国した者もいるのだが、ほどなく母国の日系企業で職を得たと聞いた。日本での教育が生かされた事例である。

以上、粗粗ながら、外語短大から社会に巣立っていった外国につながる学生たちの様相を述べてきた。繰り返すようだが、本稿は書留に過ぎない。学生の足跡をみながら、われわれ教員にできたこととはなにか、できなかったこととはなにか、を今後も問うていくことが、直接的ではないにせよ、外国につながる子どもたちへの支援になるだろう。

7. 今後に向けて

外国につながる子どもたちの高等教育へのアクセスはまだ始まったばかりである。まだまだ高校入試、高校卒業という段階で問題が山積しているのが現状である。外国につながる子どもたちの高校進学率についての全国的な実態調査はないが、乾(2008)は各種先行調査を参考に「日本人の進学率(97%)の半分程度」と推測する。外国人集住都市会議報告書(2005)を見ると、各自治体から提出された高校進学率の数字に37.5%(可児市)から日本人の水準まであと一息の87.5%(美濃加茂市)までと幅があり、サンプル数の多い浜松で80.4%、豊橋で74.5%といった数字が並ぶ。どれを見ても日本人生徒の進学率にははるか及ばないことはわかるが、どこまで現実を反映しているかの判断は難しい⁴。一方、鍛冶(2011)は2000年の国勢調査から16-17歳を対象に高校在学率の算出をした。16歳のデータのみ紹介するが、韓国・朝鮮人の場合は日本人とほとんど変わらず91%、中国人75%、フィリピン人46%、ブラジル人32%、ペルー人51%という数字を出している。17歳のデータはいずれもこれより若干低い。

神奈川県は他県に先駆けて在県枠⁵を設け、定員内不合格者を出さない方針で対応しており、2009年の文科省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」でも34の高校に382人の「日本語指導の必要な」高校生がいることがわかっている。この数は日本で最も多く、東京と大阪が後に続くが、つまり、神奈川県では日本語に多少の不足があっても高校進学之道が開かれているということである。

だが、その一方でNPO多文化共生ネットワークかながわ(2010)は「国際教室に所属して、在県枠に該当する者」についてのみの調査から、彼らの高校進学率が80%半ばで全県の進学率に比べ10ポイント以上低いことを指摘している。その上高校に入学しても卒業できない生徒がかなりの数で存在する。長く支援に携わってきた県内のある高校教員が私的に算出している「高校生存率」は外国につながる生徒の場合、56%にものぼり、日本人生徒の86%に比べ、30ポイントも低い。それぞれの数字の精度の限界はあるにせよ、外国につながる子どもたちが高等教育に到達することの困難さは十分に読みとれる。

このように高校進学から高校卒業にいたること自体、決して容易ではない現実がある。外語短大に入学した者たちはいつ来日し、日本でどのように教育を受けてきたのだろうか、高校入試をどう乗り越え、脱落することなく高校を卒業できたのは、どうしてだろうか。どのような支援を受けてきたのか、家庭はどうであったのか。もちろん、国際結婚等の理由で日本で生まれ育った者と子どもの頃来日した者を同じように考えるわけにはいかない。来日時の年齢も問題になる。それぞれが抱える問題は決して一様ではない。しかし、日本人生徒に比べなにがしかのハンデを負いながら日本の学校で教育を受けてきたことは共通である。彼らが高等教育に到達するまでの環境や、彼ら自身のアイデンティティの所在など本人に直接尋ねないとわからないことばかりであるが、今後可能ならば質的調査を実施して結果を報告できればと考える。外語短大がもはや存在しない今、われわれのわずかな経験や卒業生たちの足跡を、その情報を必要とする外国につながる子どもたちや支援者に伝えることができれば本当にうれしいことである。

参考文献

- 乾美紀 「高校進学と入試」志水幸吉編著『高校を生きるニューカマー』明石書店、2008、pp.30-32
- 外国人集住都市会議 『外国人集住都市会議よっかいち2005 未来を担う子どもたちのために 報告書』、2005、p.63
- 鍛冶致 「外国人のこどもたちの進学問題」移住連貧困プロジェクト編『日本で暮らす移住者の貧困』、移住労働者と連帯する全国ネットワーク、2011、p.40
- カミンズ、中島和子 『言語マイノリティを支える教育』慶応大学出版会、2011、pp.27-30
- 静岡県県民部多文化共生室『静岡県外国人労働者実態調査報告書』、静岡県、2006、p.20
- 静岡県県民部多文化共生室『静岡県多文化共生アンケート調査報告書』、静岡県、2010、p.34
- 関口知子 『在日日系ブラジル人の子どもたち』、明石書店、2011、pp.68-70
- 多文化共生教育ネットワークかながわ 『外国につながりをもつ子どもの教育に関する調査プロジェクト報告書』、多文化共生教育ネットワークかながわ・(財)かながわ国際交流財団、2010、p.19
- 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成22年度)」以下のHP参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/12/12/1309275_1.pdf

-
- 1 再婚で日本人配偶者と結ばれた場合、前の結婚での子どもを母国から日本へ呼び寄せることが少なくない。この場合は「国際結婚の子」ではなく「両親外国籍の子」として処理をしている。また、現在家族で帰化をして日本籍の場合も、特別永住者関連でなければ、「両親外国人の子」に入れた。
- 2 南米日系人は1989年に入管法が改定され、翌年の施行で日本人との血縁に基づく「定住者」という在留資格ができたことで、怒涛のごとく日本へ押し寄せた。最初の5年間、すなわち1995年までに日本における日系南米人人口は激増し、その後はほぼ同水準を維持、直近2、3年は経済問題や震災で減少している。
- 3 2003年8月11日「文科省方針『大学入学資格の弾力化について』」についての見解により、大学入学資格検定を受験する必要はなくなった。
- 4 最低値と最高値の2市は木曾川を挟んで向かいあっている。進学率の差はおそらく外国人学校へ通っている者や不就学者を排除したことによるサンプル数の少なさに起因すると思われる。
- 5 在県枠とは「在県外国人等特別募集」を略した言葉で、2010年度においては10校104人の定員で設けられている。簡単にいえば、在留期間が通算3年未満の15歳以上の外国籍の者が対象となる。

学校現場における英語ライティング指導－教員研修に求められる役割

Teaching English Writing in the Classroom: The Role of In-service Teacher Training

村越 亮治

MURAKOSHI Ryoji

1. はじめに

「授業は英語で行うことを基本とする」という方針を明確に打ち出したことで、学校現場にある種のインパクトを与えた高等学校向け新学習指導要領が平成 25 年度より順次実施される。中学校においては、それに先立つ平成 24 年度に新しい学習指導要領が 1～3 学年の全面実施となる。「授業での英語使用」に関心が集中しがちであるが、中学校、高等学校の学習指導要領の改訂にともない、英語を「書くこと」「ライティング」についてもその指導目標や内容の記述に変化がみられる。本稿では、まず中学校、高等学校の学習指導要領において「書くこと」「ライティング」がどのように扱われているかを確認する。そして、それに基づいた検定教科書の中で英語を書く活動がどのように配置されているかを調査し、現場での指導の実際について、現場教員向けのアンケート結果を基に概観する。さらに、高等学校新入生のライティングのための文法知識に関わる分析に触れたのち、上記アンケートに基づき、教師自身のライティング機会の頻度と英文を書くこと・指導することへの自信の度合いと困難点を探る。そしてこれらの結果から、現職教員研修が果たすべき役割について考察する。

2. 学習指導要領における英語ライティングの扱い

2.1. 中学校の場合

英語を書くことの指導目標と内容に関して、現行 3 年生用、及び現行 1・2 年生用で平成 24 年度に完全実施となる中学校学習指導要領(文部科学省, 2011a; 2011b)では、表 1 のように定められている。ここでは特に明示的に「書く」と表記されている記述のみを拾い上げており、「伝える」など、話すこと、書くことの両方に関わる可能性のある記述は除外している。

特に注目すべきことは、24 年度完全実施版の「内容」において「文と文とのつながりなどに注意して文章を書く」の記述が入ったことで、ある程度内容的にまとまりのある一貫した文を書く指導の必要性が明確に述べられていることである。もちろんこれは、複数文からなるライティングの指導は従来は必要でなかった、ということではない。国立教育政策研究所による教育課程実施状況調査のペーパーテストでも、3～4 文のまとまった英文を書く能力を調査している。「文と文とのつながりなどに注意して」の部分に関して、「中学校学習指導要領解説 外国語」(文部科学省, 2011c)では、接続詞や副詞を使うことによる文と文の関連や順序、代名詞の適切な使用や他の表現での言い換えなどについて指導することが例として示されている。

表 1 中学校学習指導要領「外国語」における「書くこと」に関わる目標及び内容

(※ 下線は筆者による)

| 校種・科目 | 適用 | 区分 | 記述 |
|-------|------------------|----|--|
| 中学校 | 現行 3年生 | 目標 | 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする |
| | | 内容 | <ul style="list-style-type: none"> ・文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意をして正しく書く ・聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想や意見などを書いたりする ・自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように書く ・伝言や手紙などで読み手に自分の意向が正しく伝わるように書く |
| 中学校 | 24年度 完全 実施 | 目標 | 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする |
| | | 内容 | <ul style="list-style-type: none"> ・文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意して正しく書く ・語と語のつながりなどに注意して正しく文を書く ・聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由を書いたりなどする ・身近な場面における出来事や体験したことなどについて、自分の考えや気持ちなどを書く ・自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、<u>文と文のつながりなどに注意して文章を書く</u> |

2.2. 高等学校の場合－現行学習指導要領

現行の高等学校学習指導要領(文部科学省, 2011d)では、英語の必修科目は、「英語Ⅰ」または「オーラル・コミュニケーションⅠ」のいずれかということになっており、オーラル・コミュニケーションⅠのみを履修する生徒は、英語を書くという活動にはほとんど携わらないかもしれないのだが、ここでは書くことに関して明示的記述がある「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」「ライティング」について、どのような指導が求められているかを見てみたい。

英語Ⅰ、英語Ⅱはいわゆる総合英語的性格を持った科目で、表2に示されているように、書くことを含めた4技能が目標の中に明示されている。内容では「整理して書く」の文言によって、複数文を書かせる指導が示唆されている。ライティングではそれに加えて、さまざまな場面で、いろいろな立場の人に向かって、異なった目的で書く、という活動が求められている。3科目とも、聞くこと・読むことなどの他技能と書くことの統合を示していることにも注意したい。

さらに、表2には示されていないが、ライティングの「言語活動の取扱い」の項では、「文章の構成や展開に留意しながら書くこと」という文言が、複数文からなるパラグラフライティングの指導を示唆している。また「リーディング」の指導内容のひとつとして、物語文を読んで感想を書くという、技能統合型のライティング活動が具体的に示されている。

表 2 高等学校学習指導要領「外国語」(現行)における「書くこと」に関わる目標及び内容

| 校種・科目 | 適用 | 区分 | 記述 |
|----------------|----|----|--|
| 高等学校 英語 I | 現行 | 目標 | 日常的な話題について、聞いたことや読んだことを理解し、情報や考えなどを英語で話したり書いたりして伝える基礎的な能力を養うとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる |
| | | 内容 | 聞いたり読んだりして得た情報や自分の考えなどについて、整理して書く |
| 高等学校 英語 II | 現行 | 目標 | 幅広い話題について、聞いたことや読んだことを理解し、情報や考えなどを英語で話したり書いたりして伝える能力を更に伸ばすとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる |
| | | 内容 | (目標に基づき「英語 I」の内容を発展させる) |
| 高等学校 ライティング | 現行 | 目標 | 情報や考えなどを、場面や目的に応じて英語で書く能力を更に伸ばすとともに、この能力を活用して積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる |
| | | 内容 | <ul style="list-style-type: none"> ・聞いたり読んだりした内容について、場面や目的に応じて概要や要点を書く ・聞いたり読んだりした内容について、自分の考えなどを整理して書く ・自分が伝えようとする内容を整理して、場面や目的に応じて、読み手に理解されるように書く |

2.3. 高等学校の場合－新学習指導要領

平成 25 年度から年次進行で適用される新しい高等学校学習指導要領(文部科学省, 2011e)では、「コミュニケーション英語 I」が必修科目として設定されている。現在、各高等学校で新カリキュラムが検討されているが、ここでは、新学習指導要領下で想定される英語の履修パターン(三省堂, 2009; 文英堂, 2011)において履修する生徒が多いと思われる科目について、書くことがどのように扱われているかを表 3 にまとめた。現行指導要領との比較のため、「書く」の明示的表記がない目標の部分の記述も載せている。

新科目「コミュニケーション I・II・III」は総合英語的性格を持った科目であるが、その目標の部分の記述を現行の英語 I・II と比べてみると、ライティングに関しては、ただ「書く」のではなく「適切に」書く指導が求められていることがわかる。また内容を見ると、他技能との統合的な活動の中で、「内容の要点を示す語句や文、つながりを示す語句などに注意しながら書く(I)」「まとまりのある文章を書く(II・III)」「論点や根拠などを明確にする(II・III)」「文章の構成や図表との関連などを考えながら書く(II・III)」「相手に効果的に伝わるように書く(II・III)」ことを指導する必要があることが示されている。総じて言えば、従前のパラグラフライティングのスキル育成に加えて、場面や相手を想定したライティング指導の必要性が述べられているということである。

表3 高等学校学習指導要領「外国語」(新)における「書くこと」に関わる目標及び内容

(※ 下線は筆者による)

| 校種・科目 | 適用 | 区分 | 記述 |
|----------------------------|--------------------|----|---|
| 高等学校 コミュニケーション英語 I | 25年度 より年次 進行 | 目標 | 英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり <u>適切に伝えたりする</u> 基礎的な能力を養う |
| | | 内容 | ・聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く ・ <u>内容の要点を示す語句や文、つながりを示す語句などに注意しながら読んだり書いたりすること</u> |
| 高等学校 コミュニケーション英語 II | 25年度 より年次 進行 | 目標 | 英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり <u>適切に伝えたりする</u> 能力を伸ばす |
| | | 内容 | ・聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、 <u>まとまりのある文章を書く</u> ・ <u>論点や根拠などを明確にするとともに、文章の構成や図表との関連などを考えながら読んだり書いたりすること</u> ・説明や描写の表現を工夫して <u>相手に効果的に伝わるように話したり書いたりすること</u> |
| 高等学校 コミュニケーション英語 III | 25年度 より年次 進行 | 目標 | 英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、情報や考えなどを的確に理解したり <u>適切に伝えたりする</u> 能力を更に伸ばし、社会生活において活用できるようにする |
| | | 内容 | (目標に基づき「コミュニケーション英語II」の内容を発展させる) |
| 高等学校 英語表現I | 25年度 より年次 進行 | 目標 | 英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、事実や意見などを多様な観点から考察し、 <u>論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える</u> 能力を養う |
| | | 内容 | ・読み手や目的に応じて、簡潔に書く ・ <u>内容の要点を示す語句や文、つながりを示す語句などに注意しながら書く</u> こと。また、 <u>書いた内容を読み返す</u> こと |
| 高等学校 英語表現II | 25年度 より年次 進行 | 目標 | 英語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成するとともに、事実や意見などを多様な観点から考察し、 <u>論理の展開や表現の方法を工夫しながら伝える</u> 能力を伸ばす |
| | | 内容 | ・主題を決め、様々な種類の文章を書く ・ <u>論点や根拠などを明確にするとともに、文章の構成や図表との関連、表現の工夫などを考えながら書く</u> こと。また、 <u>書いた内容を読み返して推敲</u> すること |

話すこと、書くことに焦点を当てた「英語表現Ⅰ・Ⅱ」では、「論理の展開や表現の方法を工夫しながら」という文言が目標に入れ込まれており、ここでもパラグラフライティングと場面・相手に応じたライティングの指導をすることが示されている。内容を見ると、コミュニケーション英語Ⅰ・Ⅱに準じた事項の他に、「書いた内容を読み返す(Ⅰ)」「読み返して推敲する(Ⅱ)」という、校正及びプロセスライティングの指導への示唆も見られる。

3. 検定教科書におけるライティング活動

3.1 中学校の場合

上述の学習指導要領を受けて、現在6社から出版されている中学校検定教科書3学年分合計18冊の中で、どれくらいのライティング活動が設定されているかを調べた。ここでライティング活動としたものは、生徒が自分の経験や考え、活動の中で得た情報について英語で表現できるような自己表現の余地がある活動であり、決まった正答がある下線部補充のようなものは除外している。またそれぞれの活動で求められる書く分量については特に区別していない。

表4 中学校検定教科書におけるライティング活動の数

| 出版社 | 学年 | 技能統合型 ライティング活動 | 単独の ライティング活動 | 小計 | 合計 |
|-----|----|-------------------|-----------------|----|----|
| A社 | 1 | 2 | 3 | 5 | 20 |
| | 2 | 3 | 2 | 5 | |
| | 3 | 4 | 6 | 10 | |
| B社 | 1 | 2 | 2 | 4 | 17 |
| | 2 | 4 | 3 | 7 | |
| | 3 | 4 | 2 | 6 | |
| C社 | 1 | 4 | 1 | 5 | 23 |
| | 2 | 9 | 1 | 10 | |
| | 3 | 5 | 3 | 8 | |
| D社 | 1 | 3 | 2 | 5 | 17 |
| | 2 | 1 | 6 | 7 | |
| | 3 | 1 | 4 | 5 | |
| E社 | 1 | 5 | 1 | 6 | 14 |
| | 2 | 2 | 3 | 5 | |
| | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| F社 | 1 | 4 | 4 | 8 | 18 |
| | 2 | 1 | 4 | 5 | |
| | 3 | 1 | 4 | 5 | |

表4にあるように、書くことに関わる自己表現活動には、「聞いたことについて書く」「読んだことについて書く」「やり取りしたことに基づいて書く」「書いたことを口頭で発表する」といった技能統合型のものと、ライティング単独のものが見られる。各社各学年のレッスン(ユニット)数は大体10課前後だとして、平均

すると2課に1つ以上のライティング活動が用意されていることになる。

3.2 高等学校の場合

高等学校の英語検定教科書については、かなりの数の種類があるため、ここでは概観的に、総合的に英語を扱う「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」と、「書くこと」に特化した「ライティング」の中の書く活動の扱いについて言及する。英語Ⅰ・Ⅱにおいては、自分の英語で文(文章)を書かせる明示的な活動は中学校の教科書と比べるとかなり少なくなっている。またライティングについては、多くの教科書が3部から4部構成になっており、前半のかなりの部分は文法や表現をターゲットとして書かれ、多少の自己表現コーナーもあるものの、言語知識の再確認のための問題演習が教科書での主な活動になっている。後半あるいは終盤にパラグラフライティングやエッセイライティングの活動が設定されている。

4. 教室の現状

実際に教室で生徒たちに取り組みさせている英語を書く活動の種類について、現場教師36人(中学校3人, 高等学校33人)にアンケート調査を行った結果, 下の表5のようになった。ここでは自己表現活動だけでなく、授業で頻繁に行われていると考えられる英文筆写や和文英訳なども書かせる活動として数えている。

表5 授業における英語を書く活動(中学校・高等学校)

| 校種 | 回答数 | 英文筆写 | サマリー | 和文英訳 | スピーチ原稿 | 文法オリジナル文 | 語彙オリジナル文 | 日記 | 複数文 ~1パラ | 複数 パラ |
|------|-----|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|------------|
| 中学校 | 3 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 高等学校 | 33 | 19 | 8 | 19 | 10 | 20 | 11 | 2 | 12 | 8 |
| 計 | 36 | 22 61.1% | 8 22.2% | 20 55.6% | 12 33.3% | 21 58.3% | 12 33.3% | 3 8.3% | 13 36.1% | 8 22.2% |

中学校についてはサンプル数が少なく、傾向も推測できないため、他の数人の現場教師にインフォーマルインタビューを行った。その結果、現行の週3時間の授業では、複数文で書くことを要求するものをはじめ、教科書に用意されているすべてのライティング活動に取り組みさせるのはかなり困難であることがうかがえた。平成24年度から授業時間が週4時間になるが、その分新しい教科書のページ数も増えている。英語を書く活動が新指導要領全面実施の中で、実際に学校現場でどのように扱われていくかは注視したいところである。

高等学校では、学習した文法事項を使ったオリジナルの1文を書かせる活動、和文英訳、英文を書き写す活動が広く行われていることが推測される。言い換えれば、ライティングは言語知識定着のためのservice activityとしてとらえられている傾向があるということかもしれない。ライティングそのもののスキルを育成するというよりは、むしろ英語を書かせることで、スペリングや文法学習の一助とするというねらい

がうかがえる。学習指導要領で示されている、まとまった複数文を書かせる指導については、このアンケート結果からだけでなく、筆者の現場経験や情報交換から察するに、現実的にはなかなか広まらないようである。とはいえ、文法項目によってコントロールされた形ではあるが、オリジナルの 1 文を書かせる活動は、生徒にとって英語で自己表現をすることができる大きな第一歩であると言えるだろう。

まとまった英文を書く活動があまり活発に行われなかったことにはいくつかの理由が考えられる。

まず一つは、入学試験による波及効果が小さいということである。例えば、神奈川県の中学生在受験する公立高等学校入学者選抜学力検査では、一部(いわゆる難関校)の独自入試問題を除けば、まとまった英文を書かせる問題は出題されていない(かつては和文英訳が出題されていることもあった)。採点数の多さと採点の信頼性を考慮すれば無理もないことである。大学入試においても、記述式のライティング問題を課しているのは、難関校と言われる大学をはじめとするごく一部の大学(学部)である。その現状の中で、すべての生徒にパラグラフライティングの指導をする必要性は見いだされにくいだろう。

次に考えられる理由は、指導にかなりの時間を要するという点である。生徒が書く量が増えれば増えるほど、それだけチェックに要する時間が膨大になる。特にスピーチ原稿などでは、生徒の英文作成への自由度が高い分だけ誤りも多くなる。間違った英語で話させるわけにはいかないとせば、相当な時間と労力と赤ペンのインクを費やしてすべての誤りを訂正せざるを得なくなり、結果として当人が書いた文章とはかけ離れたものになってしまった、ということにもなりかねない。

もう一つは、教師の学習者としての経験と指導経験が十分でないということである。生徒・学生時代に英文ライティングの訓練を受けてきた、あるいは教職課程でライティングの指導法をしっかりと学んできたという教師は決して多くないだろう。少なくとも筆者には、中学校・高等学校の授業の中で複数の英文を書く練習をした記憶はまったくない。生徒・学生の頃にやった和文英訳は何とかこなせるが、まとまった英文を書くこと、ましてやそれを生徒にわかりやすく指導することは、多くの教師にとって簡単なことではないかもしれない。

5. ライティングで生徒が使える文法・構文の知識

つながりを持ったまとまった英文を書くためには、ある程度の文法や構文を使いこなせることが必要である。高等学校入学直後の 200 余名の生徒が書いた自由英作文の中に、どのような言語特性が見られるかを、項目応答理論(Item Response Theory: IRT)に基づいて分析した研究(村越, 2012)では、使えるようになっていると言える文法項目・構文のうち、3 分の 2 は中学校 1 年生、残りの 3 分の 1 が中学校 2 年生の既習事項であった。関係詞、現在完了などの 3 年生で学習する文法事項はまったく含まれていなかった。詳細に見てみると、3 年生の既習事項については、使おうとして間違っただけというより、使うことを思い浮かばなかったか使うことを回避したという傾向があることが推測できた。入学試験及び複数の外部テストにより、被験者の英語力は同年代の学習者の中では中位であると判断でき、この結果がある程度の一般性を持っている仮定すれば、客観問題等では正答できる文法・構文も、英文作成の際にはみずから引き出して使用できるとは限らないということになるだろう。楽観的に見れば、文法・構文の知識が使用につながるには時間がかかるので、待っていればその後の学習で繰り返し触れることで使用できるよ

うになるということも言えそうだが、悲観的に見れば、英語を書くということになると、いつまでたってもせいぜい中学校 1・2 年生の文法・構文でしか書けないという化石化が起こっているという可能性も否定できない。いずれにせよ、学習指導要領の目標を達成するためには、中学校 1・2 年生で学習する文法・構文より高度なものが使えるようになる必要があるし、また自然にできるようになるのを悠長に待っている時間も保証もない。特に高等学校では、まとまった文を書く活動を積極的にとり入れ、生徒に言語知識を使わせる機会を十分に与えることが必要である。

また、高等学校でライティングを指導する場合、まず生徒が中学校で学習してきたことを熟知し、それによって指導の重みづけを考えることも重要である。例えば、文の内容を深めるのに多くの生徒が使おうとする **because** 節について言えば、従属節としての **because** 節をターゲットとなる項目として設定しているのは、6 社の中学校検定教科書のうち 2 社だけである。その 2 社の教科書で学習してきた生徒も含め、多くの生徒が **Why**-疑問文に対する答えとしての “**Because**…” という口語表現にあまりにも慣れていて、ライティングの際に、主節をとまなう従属節として使うことができず、“**Because**…” のみで 1 文(断片文)としてしまうという顕著な傾向がある。上述の高校生 200 余名について、入学時、2 学年のはじめ、3 学年のはじめに英作文の中の **because** の使用状況を調べたところ、入学時には約 97% の生徒が断片文として **because** 節を書いており、その後の継続的指導によってある程度の改善が見られたが、2・3 学年時でも 60% 強の断片文使用者が残った (Murakoshi, 2012)。まとまりのある英文をある程度正確に書かせるためには、生徒の文法・構文に関する知識の広さ・深さを知り、それに応じた指導をすることが求められるだろう。

6. 現職教員研修の役割

学校現場でまとまった英文を書く指導があまり積極的に行われていないことについて、考えられるいくつかの理由を前述したが、ここでは、それぞれの理由として推測される課題に対して、現職教員研修がどのように寄与することができるかを考察する。

まず、指導に時間がかかる、指導経験が十分でないというライティングの「指導法」に関わる課題については、どのような研修が必要かつ有効であると考えられるだろうか。ライティングを「指導する」という観点から、まとまった英文を書く指導にどれくらい自信があるか、またそのような指導をする際にどのような点が難しいかということについて、前述の現場教師 36 人にアンケートに答えてもらったところ、それぞれ表 6, 7 のようになった。80% 以上が、まとまった英文を書く指導に対して「あまり自信がない」「自信がない」と回答しており、特に難しさを感じることで多くの教師が、「語彙選択」(意味・統語的には正しく見えるが語法上適切か適切でないかなど)、「誤りの訂正方法」(どのような誤りをどのようにどの程度訂正すべきか)、「評価の方法」を挙げている。目標に応じたさまざまな評価方法や指導ポイントに応じた訂正の方法などを、教員研修の中で具体的な形で扱う必要があるだろう。「語彙選択」については、微妙な差異となると母語話者並みの感覚が必要になるかもしれないが、研修の中で、コーパスの活用など教師が指導に使える方法を提示し、演習を行うことで、ライティング指導への不安感を軽減することができるだろう。

表 6 まとまった英文を書く指導に対する自信

| | 回答数 | まあまあ自信がある | 少し自信がある | あまり自信がない | 自信がない |
|------|-----|-----------|------------|-------------|-------------|
| 中学校 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 高等学校 | 33 | 2 | 4 | 18 | 9 |
| 計 | 36 | 2 5.6% | 4 11.1% | 20 55.6% | 10 27.8% |

表 7 まとまった英文を書く指導の困難点

| 校種 | 回答数 | 文法 | 構成 | 語彙 | 語彙 選択 | 句読法 | フィード バック | 評価法 | 訂正法 | その他 |
|------|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|
| 中学校 | 3 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 |
| 高等学校 | 33 | 11 | 15 | 14 | 25 | 4 | 12 | 16 | 24 | 2 |
| 計 | 36 | 12 33.3% | 15 41.7% | 14 38.9% | 27 75.0% | 4 11.1% | 12 33.3% | 18 50.0% | 27 75.0% | 2 5.6% |

あまりまとまった英文を書いたことがないという、教師自身の学習者としての経験の少なさという課題は、個々の教師が意識的にライティングの機会をできるだけ多く持つということではしか解決しそうもない。しかし、教科以外の仕事で多忙を極める昨今の学校現場にあって、みずから継続的にライティング課題を課していくのは容易なことではないだろう。また、例えば ALT(外国語指導助手)が授業時間外でも対応してくれるような状況がなければ、書いたものをチェックしてもらうということも困難である。日常的な英文ライティングの頻度について聞いたアンケートでは、36人中21人の教師(58.3%)が、まとまった英文を書く機会は「あまりない」「まったくない」と答えている(表8)。その種類については、教科書のリライトやサマリー、Eメールと回答した教師が多かった(それぞれ61.1%、41.7%:表9)。いずれも、書くべきことを整理して、論理的な構成を考えながら書くという種類のライティングではない。

表 8 教師自身の日常的にまとまった英文を書く機会

| | 回答数 | 頻繁にある | 時々ある | あまりない | まったくない |
|------|-----|-----------|-------------|-------------|------------|
| 中学校 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 高等学校 | 33 | 1 | 14 | 11 | 7 |
| 計 | 36 | 1 2.8% | 14 38.9% | 13 36.1% | 8 22.2% |

表 9 教師自身のまとまった英文を書く機会の種類

| 校種 | 回答数 | 教科書の リライト | 教科通信 | Eメール | 論文等 | ブログ等 | その他 |
|------|-----|--------------|-----------|-------------|-----------|------------|------------|
| 中学校 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 高等学校 | 33 | 21 | 1 | 14 | 0 | 5 | 5 |
| 計 | 36 | 22 61.1% | 1 2.8% | 15 41.7% | 0 0.0% | 5 13.9% | 5 13.9% |

もし、教師自身がそのようなパラグラフライティングの経験を多く積んでいくことができれば、生徒に対する指導にも自信を持って取り組むことができるだろう。まず教師自身が良い書き手となって、生徒の力に応じたモデルを示せるようにならなければならない。まとまった英文を書く自信に関するアンケートでは、約64%の教師が「あまり自信がない」「自信がない」と答えている(表10)。その困難点として多くの教師が挙げているのは、「語彙選択」(88.9%)、「構成」(52.8%)である(表11)。「語彙選択」は生徒の指導における困難点としても第1位に挙がっていたが、教師が書こうとする英文は生徒のものよりも複雑で、語彙のニュアンスの違いを区別して表現しなければならないこともあるだろう。コーパス等を使って自力で校正していくには限界がある。また「構成」についても、自信を持って指導するためには、教師自身が英文のさまざまなテキスト構造を経験的に知っている必要があるだろう。このような課題を克服するためには、教員研修の中で、継続的に母語話者からの指導やフィードバックを得られるようなライティングプログラムを展開することが有効である。また、継続性と現場の多忙な状況を考慮して、Eメールを活用したオンラインの研修を組み込むことも実効性が高いだろう。

表 10 教師自身のまとまった英文を書く自信

| | 回答数 | まあまあ自信がある | 少し自信がある | あまり自信がない | 自信がない |
|------|-----|-----------|-------------|-------------|------------|
| 中学校 | 3 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 高等学校 | 33 | 2 | 11 | 16 | 4 |
| 計 | 36 | 2 5.6% | 11 30.6% | 19 52.8% | 4 11.1% |

表 11 教師自身のまとまった英文を書く上での困難点

| 校種 | 回答数 | 文法 | 構成 | 語彙 | 語彙 選択 | 句読法 | その他 |
|------|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-----------|
| 中学校 | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 高等学校 | 33 | 10 | 19 | 12 | 30 | 8 | 1 |
| 計 | 36 | 11 30.6% | 19 52.8% | 14 38.9% | 32 88.9% | 8 22.2% | 1 2.8% |

参考までに「書く機会」「書く自信」「指導する自信」の関係をクロス集計表(表 12, 12, 14)で見ると、書く機会があまりないことがあまり書く自信が持てないことにつながり、それが指導にあまり自信を持ってないことに関係しているように見える(サンプル数が少ないため統計学的に有意な関連性は示せない)。

表 12 教師の「書く機会」と「書く自信」の関係

書く機会 と 書く自信 のクロス表

| | | 書く自信 | | | | 合計 |
|------|--------|---------|------|--------|-------|--------|
| | | まあまあある | 少しある | あまりない | ない | |
| 書く機会 | 頻繁にある | 度数 | 1 | | | 1 |
| | | 書く機会の % | | 100.0% | | 100.0% |
| | 時々ある | 度数 | 1 | 7 | 6 | 14 |
| | | 書く機会の % | 7.1% | 50.0% | 42.9% | 100.0% |
| | あまりない | 度数 | 1 | 2 | 9 | 13 |
| | | 書く機会の % | 7.7% | 15.4% | 69.2% | 100.0% |
| | まったくない | 度数 | | 1 | 4 | 8 |
| | | 書く機会の % | | 12.5% | 50.0% | 37.5% |
| 合計 | | 度数 | 2 | 11 | 19 | 36 |
| | | 書く機会の % | 5.6% | 30.6% | 52.8% | 11.1% |

表 13 教師の「書く機会」と「指導する自信」の関係

書く機会 と 指導自信 のクロス表

| | | 指導自信 | | | | 合計 |
|------|--------|---------|-------|-------|--------|--------|
| | | まあまあある | 少しある | あまりない | ない | |
| 書く機会 | 頻繁にある | 度数 | | | 1 | 1 |
| | | 書く機会の % | | | 100.0% | 100.0% |
| | 時々ある | 度数 | 1 | 3 | 8 | 14 |
| | | 書く機会の % | 7.1% | 21.4% | 57.1% | 14.3% |
| | あまりない | 度数 | | | 9 | 13 |
| | | 書く機会の % | | | 69.2% | 30.8% |
| | まったくない | 度数 | 1 | 1 | 2 | 8 |
| | | 書く機会の % | 12.5% | 12.5% | 25.0% | 50.0% |
| 合計 | | 度数 | 2 | 4 | 20 | 36 |
| | | 書く機会の % | 5.6% | 11.1% | 55.6% | 27.8% |

表 14 教師の「書く自信」と「指導する自信」の関係

書く自信 と 指導自信 のクロス表

| | | 指導自信 | | | | 合計 |
|------|--------|---------|-------|-------|-------|--------|
| | | まあまあある | 少しある | あまりない | ない | |
| 書く自信 | まあまあある | 度数 | 1 | | 1 | 2 |
| | | 書く自信の % | 50.0% | | 50.0% | 100.0% |
| | 少しある | 度数 | | 3 | 8 | 11 |
| | | 書く自信の % | | 27.3% | 72.7% | 100.0% |
| | あまりない | 度数 | 1 | 1 | 10 | 19 |
| | | 書く自信の % | 5.3% | 5.3% | 52.6% | 36.8% |
| | ない | 度数 | | | 1 | 4 |
| | | 書く自信の % | | | 25.0% | 75.0% |
| 合計 | | 度数 | 2 | 4 | 20 | 36 |
| | | 書く自信の % | 5.6% | 11.1% | 55.6% | 27.8% |

多くの生徒にとって入試にあまり関係がないという理由から、まとまった文を書かせる活動がなかなか進んで行われないという課題は、もっとも根が深いと思われる。このことは「何のために英語を教えているのか」という究極的な教師哲学に関わる問題である。新しい学習指導要領に基づいた「高等学校学習指導要領解説 外国語」(文部科学省, 2011f)では、「総説」のところで、知識基盤社会化, グローバル化にともなう国際競争, 異文化との共存, 国際協力の必要性の中で「生きる力」を育むことがますます重要であると述べられている。また、コミュニケーション英語Ⅲの目標の「社会生活において活用できる」という文言を、高等学校卒業後に就く仕事や、高等教育機関での学習・研究, その他様々な生活の場面において、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力を生かすことができるということであると説明している。学習指導要領を持ち出すまでもなく、英語教師ならば少なからず、将来生徒が英語を使って世界の人たちとうまくやっていけるようになることを願っているはずである。しかし、生徒・保護者のニーズという大義名分のもとに、いつの間にか入試をクリアさせることが最終目的化し、それが入試に直接関わらないように見えるライティングやスピーキングなどを、積極的に指導しない言い訳として使われてはいないだろうか。一人の教師として、英語科というプロ集団として、また学校全体として「どのような力や態度を持った生徒を育てたいか」「どのような姿にして送り出したいか」ということを真摯に考えれば、「入試合格」を超えた、指導要領よりもさらに具体的で生徒の実態に則した、英語科としての到達目標が必要になる。それは生徒の成長に英語学習がどのように貢献できるかを示す所信表明であり、段階的な指導項目、授業での言語活動を設定するための道標となる(村越, 2011)。教員研修においても、個々の教師のスキルアップに寄与するだけでなく、設定した到達目標に基づいて授業を設計するという、小技に終始しない大局的な授業力を身に着けることに役立つプログラムが必要である。また、その成果を受講者が勤務校でシェアすることで、実質的な「協働」を進めることができるような仕組みを作ることも望まれる。

7. おわりに

本稿では、英語のライティングについて、学習指導要領で求められている指導内容と教科書のタスクを確認し、学校現場での指導と生徒の英文を書くための知識に関わる課題をまとめながら、その課題解決のために何が必要か、特に教員研修がどのように関わることができるかを考察してきた。ライティングを指導する上でもっとも大切なことは、生徒の卒業後の学びやグローバル社会の中で生きる将来を見通した、「育てたい生徒像」を教師集団が共有し、まず「どのような英文をどこまで書けるようにするか」という目標設定をすることである。そのためには生徒の学習履歴を確認し、現在の書く力や文法知識を知ることが必要である。生徒の書く力を知ること、書く力を身に着けさせることも、実際に「書くこと」をさせなければできないことである。教科書に書く活動が用意されていなくても、生徒のその時点での能力と到達目標を考えながら、ライティングタスクをデザインしなければならない。英語を書くことを指導するためには、まず教師自身がよい英語の書き手になることが必要である。ライティング指導のさまざまな側面において、教員研修が多忙な教師の拠り所として貢献しなければならない。そのためには、積極的に研修を受けられる体制と、成果をシェアする雰囲気作りが学校現場に求められるだろう。すべては「生

徒の将来のため」である。生徒が自分なりの英語で自分の考えを表現することができるようになるために、自信と技を身に着けた教師によって、より効果的なライティング指導が学校現場で行われることを期待したいと思う。

(参考文献)

- 国立教育政策研究所. (2011). 「平成 15 年度小・中学校教育課程実施状況調査 教科別分析と改善点 英語」
http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h15/H15/03001051030007004.pdf (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)
- 三省堂. (2009). 「特集新学習指導要領—新旧学習指導要領比較— I . 全体構成」
tb.sanseido.co.jp/english/h-english/pr/09_summer/2009_sanseido_03.pdf (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)
- 文英堂編集部. (2011). 「新学習指導要領の展望と新しい教科書」
www.bun-eido.co.jp/t_english/ujournal/uj73/uj371019.pdf (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)
- 村越亮治. (2011). 「アクション・リサーチで進める『協働』—目標に基づいた高校英語授業のデザイン—」『教育デザイン研究』第 2 号. 横浜国立大学.
- 村越亮治. (2012). 「日本人高校生英語学習者の英作文に見る文法特性」『ARCLE REVIEW』第 6 号, ベネッセコーポレーション.
- Murakoshi, R. (2012). The Development of the Use of 'Because-clauses' by Japanese High School Students. 『コーパスに基づく言語学教育研究報告 8』. 東京外国語大学.
- 文部科学省. (2011a). 「中学校学習指導要領 外国語(平成 10 年 12 月告示, 15 年 12 月一部改正)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122602/010.htm (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)
- 文部科学省. (2011b). 「中学校学習指導要領 外国語(平成 20 年 3 月告示, 24 年 4 月完全実施)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)
- 文部科学省. (2011c). 「中学校学習指導要領解説 外国語」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/01/05/1234912_010_1.pdf (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)
- 文部科学省. (2011d). 「高等学校学習指導要領 外国語(平成 11 年 3 月告示, 14 年 5 月, 15 年 4 月, 15 年 12 月 一部改正)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122603/009 .htm (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)

文部科学省. (2011e). 「高等学校学習指導要領 外国語(平成 21 年 3 月告示, 25 年 4 月から年次進行実施)」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)

文部科学省. (2011f). 「高等学校学習指導要領解説 外国語」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (アクセス日:2011 年 12 月 6 日)

小学校英語活動における教員研修

効果的な研修プログラムの開発に向けて

Elementary School Teachers' In-Service Training Programs for English Education

本柳 とみ子

MOTOYANAGI Tomiko

はじめに

小学校における外国語(英語)活動(以下、英語活動)が2011年度から5、6年生で必修となり、年間35時間の授業が行われるようになった。これまでも英語活動を実施してきた小学校は多く、全国で9割以上の小学校が何らかの形で授業に英語を取り入れている。しかし、英語活動を担当する教員の指導力については課題もあり、教員研修の充実が不可欠となっている¹。英語活動は学級担任または英語活動担当教員が行うことが基本とされているが、小学校の教員は英語を指導するための教育はほとんど受けておらず、英語力の不足を感じ²、英語の指導に対して苦手意識や「自信」のなさを示す者が少なくない³。文部科学省(以下、文科省)は必修化実施までの2年間で教員一人当たり30時間の校内研修を求めてきたが、30時間の研修で「自信」を持って授業に臨めるようになるとは考えにくい。また、全国の公立小学校で5、6年生を担当する学級担任が2年間で実際に受けた校内研修の平均時間が6.8時間⁴という調査結果からも、必要とされる研修が十分には実施されていないことは明らかである。

教員にとって研修が重要であることは論をまたない。学校教育の充実は教員に負うところが大きく、教員の資質や能力は生徒の学業に大きな影響を及ぼすからである⁵。また、養成段階では初任教員に必要とされる基礎的な理論と実践力が修得されるが、教員は教職に就いた後も絶えず研鑽を積み、資質・能力を向上させる必要がある。特に、養成段階でまったく教育を受けてこなかった英語活動という新たな領域を担当するのであるから、多くの小学校教員が研修を必要としていることは想像に難くない。このことは、英語活動の導入が決まってから、小学校教員向けの英語講座が盛況を博している⁶ことから明らかであろう。

こうした中で、各都道府県の教員委員会をはじめとして、様々な機関が小学校の英語活動に向けた教員研修を実施している。神奈川県立国際言語文化アカデミア(以下、アカデミア)もそのひとつである。アカデミアの沿革については後述するが、そこでは業務の一環として県内の現職教員を対象とした研修講座が実施されている。そして、講座には小学校英語活動を担当する教員の支援を目的に設定されたものも含まれている。初年度ということもあり、これまでに研修に参加した小学校教員の数は決して多くはないが、研修を通して神奈川県内の小学校英語活動の一端を把握することができ、教員研修の必要性についても確認することができた。

英語活動に向けた教員研修に関して、バトラー後藤は、教員が自らの英語力に「自信」のないことが

英語活動を行う上で大きな壁になっていることを指摘し、対策のひとつとして目安となる必要最低限度の英語力を示すことを提案している。そして、目安の設定に関しては計画的なニーズ分析が必要であること、さらに、研修では基礎英語力の充実が不可欠であり、時間的、経済的支援システムなども必要であること指摘している⁷。また、外山は校内研修を成功に導く条件として、全員参加、共通のテキスト、学んだことをできるだけ早く実践することの3点を挙げている⁸。これらの研究では研修プログラムを開発する上での一般的な留意点が示されている。しかし、教育現場の実態は多様であり、英語活動への取り組みにも都道府県や地域、学校によって違いが見られるため、効果的な研修を実施するためには、現場の実態を踏まえながら教員の研修ニーズを的確に把握し、ニーズに対応したプログラムを開発する必要があると考える。

そこで本稿では、まず、これまでの調査で英語活動に向けてどのような研修のニーズが明らかにされているかを確認する。取り上げる調査は、ベネッセが全国的な規模で実施した英語活動全般に関する調査⁹、兵庫教育大学連合大学院が教師教育プログラムの開発プロジェクトの中で実施した調査¹⁰、そして、上越市の教員を対象に実施された英語活動の研修希望内容に関する調査¹¹の3点である。さらに、アカデミアの研修に参加した教員に対して実施したアンケートの結果と研修の中で収集した情報も合わせて分析し、アカデミアとしては今後どのような研修プログラムを開発すればよいかを検討する。

1 調査結果から見える教員研修の実態

(1) 小学校英語全般に関する調査

ベネッセの「小学校英語に関する基本調査」は、全国の公立小学校教員を対象に2006年と2010年の2回実施され、無作為に抽出された8,000校の教員に回答が依頼された。以下では、研修に関する項目への回答と分析結果を検討し、研修の実施状況を把握するとともに、教員がどのような研修ニーズを抱えているかを明らかにする¹²。

英語活動のための校内研修に費やされている平均時間は6.8時間である。25時間以上という回答が5%ある一方で、5時間未満が半数以上を占め、0時間という回答も約20%存在する。この結果から、文科省が求めている30時間の研修はほとんど実施されていないことが明らかである。一方、学校外の研修への参加は「年に1回程度」が約30%と最も多いが、70%以上の教員が少なくとも年に1回は何らかの研修に参加していることが確認できる。しかし、研修にまったく参加していない教員も25%近くおり、ここにも研修の不十分さが表れていると言えよう。

次に、教員が必要と感じている研修内容については、1.指導法(87.8%)、2.自己の英語力(60.5%)、3.教材作成(47.3%)、4.研究授業や授業研修会(44.1%)、5.評価(24.1%)、6.年間指導計画や指導案の作成(23.8%)、7.理念や目標(12.4%)の順になっており(括弧内は必要性の割合)、実践にすぐに役立つ内容に対する希望が多い。しかし、実際に行われた研修は、1.指導法(74.8%)、2.研究授業や授業研修会(39.3%)、3.英語力向上(32.6%)、4.理念や目標(29.2%)の順であり、教員の希望と実施内容に齟齬が見られ、特に、英語力向上や教材作成、評価については開きが大きい。このことから、教員がニーズを感じている内容についての研修は十分に行われているとは言えず、英語教育の理念や目標などニーズが少ないものについて実施される傾向が強いことが確認できる。実践を行う上で理念や目標を理解

することは重要であるが、教員は明日の授業をどう行うかということに必要性を強く感じていることが推察できる。

英語活動を行う上での「自信」に関しては、「ある程度自信がある」と回答した教員は約 30%である。70%が「自信」のない中で授業を行っていることになり、このことが教員の不安や葛藤、英語活動に対する抵抗感を生じさせていると推察できる。また、調査では校内研修の時間と「自信」の関係についても分析されており、校内研修時間が長くなるほど「自信」の度合いが増すという結果が出ている。さらに、校内研修時間の長さが指導の実態にどのような影響を与えているかについても分析されており、「コミュニケーションの楽しさを体験させること」は研修時間が増えてもあまり影響されていないが、「言語の豊かさや大切さへの気づき」や「異文化理解」、「多様なものの見方や考え方への気づき」をうながすことには影響が見られる。このことから、校内研修時間が長いほど教員は英語活動の目標や内容に沿った指導に「こころがける」傾向があると言えよう。一方、「基本的な表現を身につけさせる」の項目は、校内研修時間の長さが長くなると比率が低くなっている。また、外国語指導助手 (Assistant Language Teacher、以下、ALT) ではなく、担任が指導の中心になる比率も増えており、担任は研修によって指導への「自信」を持つようになると分析されている。このことから、研修を積むことによって担任は英語活動の目標や内容を深く理解するようになり、目標に沿った指導ができるようになると言えよう。

また、校内研修の効果として教員自身により変化が見られることが挙げられている。特に、研修時間の長さに比例して大きく変化しているのが、「英語活動の指導力が向上したこと(39.6%→66.4%)」と「英語に対する抵抗感が薄れてきたこと(51.3%→77.7%)」である。他に、「英語活動への関心・必要性の認識が高まったこと」や「コミュニケーション能力が向上したこと」、「児童を多面的に見られるようになったこと」などもよい変化として挙げられている。校内研修がもたらす教員の変化が子どもたちの指導にプラスの効果を及ぼし、その結果、子どもたちにもよい変化が見られることが確認でき、教員の資質・能力とその指導が生徒の学業に大きな影響を及ぼすという先行研究の結果が裏付けられている。

調査では管理職の役割や校内体制と研修との関係についても検討されており、管理職が積極的に校内研修を推進している学校では研修の実施比率が高く、英語活動への校内体制が整備されている学校はそうでない学校に比べて研修時間が長いという結果が出ている。以上の結果から、新学習指導要領に定められている目標や内容を実現するためには、校内研修の実施が不可欠であり、校内研修を確実に実施するためには校長をはじめとする管理職のリーダーシップが重要であることが理解できる。

同調査の結果を受けて金子は、2006年に比べると2010年には中核教員研修として実施される「官製」の伝達研修は増加しているが、それ以外の場での研修は広がっていないことを指摘し、多くの教員にとって研修の機会が質・量ともに限定されていることを課題として挙げている¹³。すなわち、中核教員は英語活動の推進役として校内のすべての教員に対して研修を行うことが求められているが、実際には研修がほとんど実施されていないのが現状だと言えよう。また、原も現職教員の立場から校内研修の不十分さを指摘し、学校現場は校内研修を十分に実施することが難しい状況にあるため、年次研修や教員免許更新のための研修など既存の制度を利用して、校外での研修を充実させることや、各種団体が主催する研究会やワークショップ、研究校の公開授業などにすべての教員が参加できるような体制を整備することが重要だと論じている。また、長期休業などを利用して教員が短期留学や海外研修に参加す

ることも推奨している¹⁴。さらに、国立教育政策研究所教育課程調査官(当時)の直山も、英語活動は学校全体での取り組みが重要であり、そのためには研修時間の確保が必要だと指摘している。このことは研修時間が増加するにもなって、教員の中に英語活動に対する抵抗感が薄れ、「自信」が増していること、英語活動の目標や内容への理解が深まっていること、教員間で教材や教具を共有する割合や保護者への理解を求める割合が増えているという調査結果からも明らかになっている。そして、全教員が英語活動の趣旨を理解し、年間計画や教材開発などもすべての教員で取り組み、英語活動を直接担当する教員だけに負担がかからないようにすることが重要であり、そのためには、質・量ともに充実した研修が不可欠で、それを推進する管理職の意識がきわめて重要だと論じている¹⁵。

(2) 教師教育プログラム開発プロジェクトの調査

兵庫教育大学連合大学院では2006年度から3年間、小学校英語教育に関わる教師教育プログラムを共同で開発するプロジェクトを実施し、その中で英語活動のための教員研修プログラムの実態調査を行った。調査は都道府県レベルの現職教員研修を対象とし、文科省小学校英語サポート事業に採択された研修と、都道府県の教育センター等で実施された研修の2種類について行われ、研修の目的、形態、内容、期間、受講者等の実態が報告された。

文科省小学校英語サポート事業による研修では、大学と都道府県および市区町村の教育委員会等が主催する11の事業について調査が行われ、以下のような結果が報告されている。研修の目的は、「英語活動について教師の理解を深めること」や「小学校現場での指導方法を修得すること」など、英語活動の実践力修得を目的とするものが多い。研修形態としては、ワークショップ、協議会、リソースセンターの教材や授業実践記録の閲覧などがある。研修内容としては、フォーラムや研究成果の発表などの実践報告を中心とする研修、小学校英語の授業や教材・教具を紹介したあと、受講者が実際に模擬授業などを体験する研修、各種の事業を支援するための研修などがある。

次に、全都道府県の教育センター等で実施された研修については、以下のような結果が得られている。研修実施は夏季休業中が最も多いが、学期中に開催されることもあり、また、両方を組み合わせて開催する例も見られる。期間は1日、時間は終日というケースが最多である。研修への参加人数は、小学校と特別支援学校のみを対象とする場合は16名から50名というケースが大半を占めており、ワークショップや教材・教具の活用法、カリキュラム開発など、少人数の体験型の研修には効果的であったと報告されている。一方、小学校、中学校、高等学校が合同で行う場合は100名から200名というケースが多く、英語活動の理念や意義への理解を深める研修が多い。また、対象が小学校での英語活動担当教員に絞られている場合は、現場のリーダーとしての活躍や、研修内容を現場の教員に浸透させていくことが期待されており、中学校の英語科教員も受講しているケースでは、小中連携の推進、中学校教員によるスキル面でのサポートが期待されている。講師は、指導主事、大学教員、中・高の英語教員、英語活動を実施している地域の小学校教員、先進校や開発学校等の教員などである。研修内容としては、小学校英語の理念や理論の講義、実践的指導力向上のためのワークショップ、公開授業の参観、教員自身の英語力向上を目指すものなどがある。

同調査では結果を以下のようにまとめている。まず、研修では実践的指導力の育成が目指されており、

実践指導や教材・教具の作成とその指導法がワークショップなどを通して修得されている。しかし、はじめは実践的な指導法の修得を望む受講者も、次第に理論的な背景も必要と感じるようになり、理論に裏づけられた指導法を望むようになる。また、研修の目的は「指導力の向上」であり、英語活動の枠組みの理解、授業を行うための技能や教員自身の英語力の向上などが例として挙げられる。受講者は小学校教員が大半を占めているが、中学校の英語教員が受講する場合もある。研修はたいてい1日であり、実践的な研修が多いため少人数での実施が多い。講師は、指導主事、大学教員、中・高の英語教員、英語活動を実施している小学校の教員などが担当している。

研修に関わる課題も挙げられている。たとえば、英語活動の取り組みには学校差が大きく、学校内でも教員による意識の差が大きいこと、研修に参加する教員が固定していることなどが多くの学校で課題となっている。また、講師の選定が難しいことや、研修の予算が十分でないこと、授業発表をする小学校教員の人選が難しいことなども課題として指摘されている。

(3) 現職小学校教員の研修希望内容に関する調査

上越教育大学の北条は、2006年8月に上越市内の小学校教員385名を対象に調査を実施した。調査の目的は以下の4点である。第一は、英語活動における教員の研修希望内容である。第二は、中・高の英語免許を所持しているか否かによる研修希望内容の違いについてである。第三は、英語活動の実施経験の有無による研修希望内容の違いであり、第四は、小学校教員はどのような英語表現の修得を必要としているかである。

研修希望内容については22項目¹⁶について調査された。上位を占める項目は、英語のゲームの進め方、英語活動の一般的指導方法、身近な英語表現、クラスルーム・イングリッシュ、ALTとの会話で役立つ英語表現、国際理解に関する知識、教材・教具、英語圏の文化などである。ただし、その他の項目についても差は小さく、有意に希望が低い研修内容は見られない。それゆえ、教員は広い分野で研修を必要と感じていると言える。

免許所持による違いについては、臨界期仮説や授業分析法、カリキュラムの開発方法など、研修希望が低い内容に関してはある程度の違いが見られる。たとえば、免許を所持している教員は、臨界期仮説に関しては非所持者よりも研修の希望が強く、逆に、免許を所持していない教員は、英語活動の一般的指導方法・技術への希望が強い。その他の項目については有意な差は見られない。

なお、英語活動の実施経験がある教員は一般に研修希望が強く、特に、英語活動の実施に直接関連する内容や、自己の英語力向上に関する内容への希望が強い。また、教員が必要としている英語表現については、授業の開始や終了のあいさつ、特別支援学級など日本の学校教育に関わる用語、子どもの特性などの説明のしかた、「よろしくおねがいします」など英語への翻訳が難しい表現に希望が多く見られる。

以上のことから、小学校教員は授業に直接関わる内容、背景的・理論的な内容、および、英語力の向上に特に研修の必要性を感じており、学級担任が中心となって英語活動を行うことが求められる中で、今後はALTとの打ち合わせに必要な英語表現や授業で使用する頻度の高いクラスルーム・イングリッシュなど英語そのものに関する研修がさらに重要かつ必要になると北条は指摘している。

2 国際言語文化アカデミアの教員研修

アカデミアは、2011年1月に横浜市に開所した。同年3月末で閉学になった県立外語短期大学の人的資源を活用し、言語や文化に関する講座を通して県民の国際理解を深め、多文化共生社会の実現に寄与することを目的として設置された。国際社会で活躍できる人材の育成、外国籍県民が生活しやすい環境づくり、県民の多文化・異文化理解の推進を使命とし、外国語にかかる教員研修、外国籍県民支援、生涯学習の3つの部門で講座を開設している。アカデミアの前身である県立外語短期大学での長年にわたる外国語教育と学術研究の蓄積を生かし、教員研修事業では特に外国語を担当する教員の研修が中心となっている。具体的には、英語活動に向けた小学校教員のための講座、中高の英語教員対象の講座、英語以外の外国語教員対象の講座、教材配信などである。なお、教員研修講座はいずれも参加は無料である。

小学校英語教員のためのサポート研修講座には、アカデミアで実施する「集合研修」と、講師派遣の要請があった県内の小学校にアカデミアの講師が出向いて研修を提供する「出張研修」の2種類がある。前者は土曜日に実施され、①クラスルーム・イングリッシュ(8回)、②外国人講師とのチームティーチング(8回)、③語彙の指導(4回)、④発音(4回)の4種類の講座(括弧内は年間の講座実施回数)が提供されている。各講座は20名の定員で、3時間の講座である。研修の申し込みは学校を通して行われるが、「集合研修」の参加は個々の教員の自由意思による。ただし、県立教育センターとの連携講座であることから、10年次、20年次などの指定研修として参加することも可能である。「出張研修」は政令指定都市を含む県内のすべての学校を対象としているが、学校によって研修時間の設定が異なるため、各校の時間に合わせて「集合研修」の内容を改編して実施している。

アカデミアでは、全講座で研修に関するアンケート調査を実施している。アンケートでは研修情報の入手方法、受講の動機、講座の有用性、資料の有用性、研修への要望について回答を依頼し、実施回ごとに集計を行っている。受講の動機については、「授業に生かしたい」、「自己啓発として」、「テーマに関心がある」、「その他」を選択肢として設け、講座および資料の有用性については4段階で回答を求めている。また、自由記述の欄も設け、参加者に自由に意見や感想を記入してもらっている。実施した講座は外部評価委員によって評価され、評価委員からは、次年度以降に向けた意見が寄せられている¹⁷。

3 アカデミアの研修に参加した教員に対する調査

今年度は講座への参加者が少なく、また、本稿では10月末までに実施したアンケートを資料としているため、サンプル数は決して十分とは言えない。しかし、受講者から口頭で提供された情報と合わせると、研修の実態や研修に対する教員の希望などがある程度把握できるのではないかと考える。

「集合研修」に参加したのべ41人の教員は、概ね研修内容に満足している様子うかがえる。6割以上が「大いに役に立った」と回答しており、「役に立った」を合わせると10割近くになる。一方、「出張研修」では「大いに役に立った」の割合が「集合研修」に比べると若干低くなっているが、これは、「集合研修」に参加する教員のほとんどが自分の意志で参加している一方で、「出張研修」は校内研修として実施され、意欲に関わりなく参加が義務づけられるため、全体の満足度も低くなるのではないかと推察で

きる。そのような中でも、10割近くが「役に立った」と答えていることから、満足度は高いと言えよう。

次に、受講動機に関しては6割が「授業に生かしたい」と答えている。自由記述の文面からも、「授業で使える英語を学べたこと」や「授業で役立つ表現を覚えたこと」、「授業のヒントを得られたこと」、「担任としての関わり方を学べたこと」など、授業に直接結びつく内容に満足している様子が見え、担任としてどのように授業を進めたらよいかということや、授業でどのように英語を使用したらよいかということに対するニーズの高いことが確認できる。

講座で提供した資料や情報については、「大いに役に立った」と「役に立った」で10割近い。小学校英語活動に関する書籍や雑誌、インターネットによる情報が巷にあふれる中で、1回限りの研修で得た資料や情報に対してこれだけの満足度が得られているということからは、教員にとって資料や情報というのは、流通量や入手の容易さよりも、自己にとっての有用性や活用方法の方が重要であることが理解できる。一般に有用とされている資料や情報であっても、自らの授業とかけ離れたものや、活用することが難しいもの、活用のしかたがわからないものは有用性が低くなり、時にはまったく役に立たないこともある。それゆえ、資料や情報が自分自身の授業にどれだけ役立つかを理解し、それらを実際に活用できる能力を向上させることが重要だと言えよう。

一方、「出張研修」では10月末までに9会場アンケートを実施し、225名から回答を得た。研修情報については「知らなかった」という教員がほとんどであり、校内研修を実施することになって初めてアカデミアの存在や研修について知ったという教員が多いことが確認できる。受講動機では、「授業に生かしたい」や「自己啓発として」という回答もあるが、多くの教員が同研修の存在を知らなかったという事実を考え合わせると、校内研修として実施されていること自体が受講理由となっており、半ば義務として参加している教員がいることも否定できない。しかし、講座内容や資料の有用性に関しては、「大いに役に立った」と「役に立った」を合わせると10割近くになり、満足度の高さはうかがえる。

自由記述の欄には多様な感想や意見が寄せられている。プラスの評価として最も多いものは、英語を使うことに対する「自信」を得たことであり、クラスルーム・イングリッシュの使い方やALTとの会話のしかた、教材の使い方やアクティビティの進め方なども参考になったという回答が多い。また、少人数による参加型の研修を希望する教員が多く、リラックスした雰囲気の中で、間違いを気にせず研修が受けられることを望む声が多く聞かれる。「出張研修」の場合は校内研修であることから参加者が互いをよく知っているため、打ち解けた雰囲気の中で研修が行われることが多い。また、学校長が積極的に参加し、発表なども率先的に行う学校では、教員にも意欲的な態度が見られる。

なお、アカデミアの研修に参加した教員にも、英語への苦手意識を持つ者は多く、英語活動への消極的な態度がこの苦手意識から来ていることが推察できる。また、英語活動に関する多くの書籍が出版され、多様な教材、教具も販売されている中で、教員の多くがそれらを実際に手に取って活用していないことが推測される。その理由としては、多忙な校務に追われて教材研究をするゆとりがないことや、英語の指導方法に関して基礎的なことを学んでいないため、独力で教材研究をすることが困難であることなどが考えられる。英語を担当したことがない教員は、自分が授業を行うことをなかなかイメージできず、書籍などで活動例を提示されても、実際に授業でどう活用したらよいかわからないということは想像に難くない。たとえば、クラスルーム・イングリッシュは教師用の指導書などにリストとして掲載されることが多く、

どのような表現を修得すればよいかは容易に理解できると思われる。しかし、参加者の多くが「講座で受け取ったリストが非常に役立つ」と答えている。アカデミアの講座で提示するリストは指導書のリストなどとほとんど変わらないものであるにも関わらずこのような回答が多いということは、指導書等が有効に活用されていないからだと考えられる。あるいは、教員にとってはクラスルーム・イングリッシュを提示されるだけでなく、それらの「使い方」も合わせて学ぶ必要があるのではないかと考える。このことは、クラスルーム・イングリッシュの「使い方を学べた」ことに満足している教員や、「実際に使ってみることによって自分でも授業で使えそうなことがわかった」と回答している教員が多いことから推察できる。なお、参加者が実際にクラスルーム・イングリッシュを使って活動を行う時間が長いほど、英語に対する「自信」が増し、英語を使ってみようという気持ちになっていることが参加者の観察を通して確認できる¹⁸。

4 まとめ—効果的な研修プログラムの開発に向けて

以上の考察から、一般に小学校教員は英語活動を実施するための幅広い研修を必要としており、特に、授業で英語を使うことに「自信」が持てるようになることが重要だということが明らかになる。そして、クラスルーム・イングリッシュとその使い方、授業で活用できるアイデアとその指導方法、ティームティーチングへの関わり方などがニーズの高い分野である。小学校教員の多くは日常的に英語を使う機会をあまり有しておらず、そのことが児童の前で英語を使うことへの抵抗感を生みだし、英語活動に対する消極的な態度となって表れていると考えられるが、このことはアカデミアの研修に参加した教員についても言えることである。しかし、アカデミアは神奈川県教育機関であり、外国語系の短期大学を前身としていることや、多文化共生社会への寄与を設立の理念としていること、教員研修は主として語学に関するものを提供していることなど、県や市町村の教育センターや大学などとは異なる特性を有している。それゆえ、他機関との「差異化」をはかり、アカデミアの特性を生かすような研修を開発することが肝要であろう。そこで、以下では今後アカデミアで研修プログラムを開発していく上でどのような点に留意したらよいかについて検討する。

まず、教員の英語力を向上させ、授業で英語を使うことに対する抵抗感を減らすための工夫をする必要がある。先述のように、小学校の教員の中には英語に対する苦手意識や「自信」のなさを感じている者が多く、英語活動の意義は理解していても、「英語の発音がうまくできないから」、「英語が話せないから」などという理由で、授業そのものにも不安を感じている¹⁹。それゆえ、教員の英語力を向上させて、「自信」を持って英語活動に取り組めるようにする必要がある。しかし、英語力の向上は一朝一夕にできるのではなく、研修に即効性を期待することは難しい。さらに、研修の目的は英語力の向上だけではない。教員が「自信」を持って授業に臨むためには、英語運用能力のほか、英語活動の目的や役割などの理論面の理解、年間指導計画の作成能力、教材の収集や開発能力、学習指導案を作成し、授業を運営する能力、国際理解に有益な素材を教材化して指導する能力など多様な能力の修得が必要である²⁰。そこで、教員にはできることから取り組むようにしながら、英語が完璧でなくても授業が行えるようなヒントをたくさん提供することが効果的だと考える²¹。英語力は授業などで英語を積極的に使用するようになれば、次第に向上していくと考えるからである。たとえば、間違いを少なくするためにできるだけ短い英文を用いること、ティームティーチングでは ALT に発話を多く委ね、担任は短いあいづちをうったり、

ALTの発話の一部を繰り返したりするだけでもコミュニケーションになること、必要に応じて日本語を使っても構わないということなどを理解させて、安心感を強めることが効果的だと考える。また、最初から高度なことを求めず、常に参加者のレベルに合わせ、時に、研修内容を途中で変更するなど柔軟に対応することも必要である。さらに、研修内容にバリエーションをつけて、教員が研修そのものを楽しみ、英語を使うことが楽しいと感じられるような工夫をすることも重要であろう。

なお、英語力を向上させる方途のひとつとしてクラスルーム・イングリッシュの修得が挙げられる。英語活動では、担任が積極的に英語を使う姿勢を児童に見せることが重要であるが、そのためには授業に必要なクラスルーム・イングリッシュを実際に使えるようにする必要がある²²。そして、教員も多くがそれを望んでいる。クラスルーム・イングリッシュが使えるようになれば苦手意識も徐々に減少するであろう。それゆえ、研修では使用頻度の高いクラスルーム・イングリッシュをリストにするなどして提供し、授業で積極的に使用することをうながすのがよいと考える。繰り返し使用することによって教員はそれらを「日常表現」として自然に修得していくと考えるからである。ただし、リストを提示するだけでなく、どのような場面で、どのように使えばよいかといった使い方も合わせて提供する必要がある。そして、教員が授業をイメージしながら、実際に英語を使用する時間を多く設定することが有効であろう。

また、ALTとのチームティーチングに担任としてどのように関わればよいかを理解し、体験してみることも必要であろう。チームティーチングは教員にとって研修のニーズが高い分野である。ALTに授業を任せることを望む教員がいることは事実であるが、そうした教員の中にもチームティーチングの意義は理解しているのだが、関わり方がわからないために二の足を踏んでいる教員も少なくないと推察される。研修講座に参加した教員からは「ALT任せにしてはいけない」、「自分も授業に関わらなければいけない」、「関わりたい」という声はよく聞かれる。そこで、研修では担任としての関わり方を具体的に例示するのがよいであろう。

英語力の向上を図るためには、参加者が英語を使用する機会をできるだけ多く設ける必要があるが、そのためには少人数の実施が効果的だと考える。また、英語に「自信」のない教員が多いことを考慮すると、研修では間違えることを恥ずかしいと思わないような雰囲気を作ることも重要であろう。アカデミアでは今年度は「集合研修」の参加者が少なく、いずれの講座も参加者は数名であったが、これが結果的に功を奏した面もある。たとえば、少人数であるため一人一人の発話の場面が多くなり、発表なども全員が行うことができた。その結果、研修開始時は互いによそよそしく、遠慮が見られた参加者も、活動が始まると次第にリラックスした雰囲気になり、間違いを気にせず英語をどんどん使うようになっていった。一方、「出張研修」ではほとんどの学校が20名以下であったため、参加者が英語を使う場面を多く確保することができた。また、同じ職場の教員であることから雰囲気は和やかであり、概して「楽しんで」研修を受けている様子が見られた。

さらに、多文化共生社会の実現に寄与するというアカデミアの理念を研修講座に反映させるために、多文化教育や異文化理解教育の観点をプログラム全体に組み込むことも重要である。また、アカデミアは「官製」の伝達研修を実施する機関ではなく、あくまでも個々の教員が自律的に研鑽を積むための場所である。それゆえ、講師が一方向的に講義をして「教える」のではなく、参加者が互いにアイデアや情報を出し合い、自律的に学ぶ姿勢を重視すべきだと考える。そのためには、講師は必要な理論や情報

を提供しながら、あくまでもファシリテーターとしての立場で参加し、教員の主体的参加をうながし、活発な意見交換ができるような場の設定に努めることが重要であろう。

註

¹ バトラー後藤裕子『日本の小学校英語を考える - アジアの視点からの検証と提言 -』三省堂、2005、pp.258-260.

² バトラー後藤によれば、教員の85.3%が英語力の不足を感じている。同上書、p.179.

³ 樋口忠彦・大城賢・國方太司・高橋一幸編『小学校英語教育の展開 - よりよい英語活動への提言 -』研究社、2010、p. 279.

⁴ ベネッセ『第1回小学校英語に関する基本調査(教員調査)』ベネッセ教育研究開発センター、2006；『第2回小学校英語に関する基本調査(教員調査)』ベネッセ教育研究開発センター、2011.

⁵ Darling-Hammond, L., "How Teacher Education Matters", *Journal of Teacher Education*, Vol.51, No.3, 2000, pp.166-173; Ramsey, G., *Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices, Report of the Review of Teacher Education*, Sydney : New South Wales Department of Education and Training, 2000; OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD,2005; Stronge, J. H., *Qualities of effective teachers* (2nd. ed.), VA: ASCD, 2007.

⁶ 読売新聞、2011年3月2日.

⁷ バトラー後藤裕子、前掲書、pp.258-261.

⁸ 外山節子「校内英語研修のすすめー校内研修を成功させる条件とはー」『旺文社小学校英語サポートサイト「小学校英語ハピラボ」ネット学会』vol.5、2009、pp.1-4.

⁹ ベネッセ、2011、前掲書.

¹⁰ 兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科『初等教育段階における系統的英語教育に関わる教師教育プログラムの協働開発ー連合大学院の特性を生かした学校教育実践学構築のモデルとしてー最終報告書』2009.

¹¹ 北条玲子「現職小学校教員の小学校英語活動の研修希望内容に関する調査研究」『上越教育大学研究紀要』第28巻、2009、pp.183-192.

¹² 調査は、前年度末から調査実施年度の夏休み(8月末)にかけての1年5カ月の研修について行われた。

¹³ 金子真理子「『外国語活動』の導入を通してみえてくる学校現場ー『自信がなくても授業が遂行できるしくみ』とは何か?ー」ベネッセ教育研究開発センター、2011、前掲書、pp.22-28.

¹⁴ 原真奈美「教育の現場から」同上書、pp.29-32.

¹⁵ 直山木綿子「外国語活動のこれからの課題」同上書、pp.16-21.

¹⁶ 以下の22項目である。①英語の歌の指導法、②チャンツの活用法、③英語のゲームの進め方、④マザーグース、ナーサリーライム、⑤フォニックスの指導法、⑥英語活動の一般的指導方法・技術、⑦クラスルーム・イングリッシュ、⑧ALT との話合いに役立つ英語表現、⑨身近で応用の利く一般的英語表現、⑩国際理解教育に関する知識、⑪英語圏の人々の性格、文化の知識、⑫英語の文化的・言語的知識、⑬日本文化に関する知識、⑭英語活動の趣旨・ねらいの体系的知識、⑮臨界期仮説、⑯カリキュラム開発方法、⑰英語活動の年間指導計画の立て方、⑱英語活動の活動案の立て方、⑲授業分析方法、⑳英語活動の評価方法、㉑教材や教具の作り方、㉒インターネットによる情報収集方法。

¹⁷ 小学校英語活動の研修に関しては、「教員のニーズが高く、今後、力を入れていかねばならない分野である」、「受講生の満足度が非常に高く、よい取り組みである」、「受講者の英語力の向上という目標は果たしていないのではないか」、「年次計画を含めたカリキュラムの検討が必要」などの意見が寄せられている。

¹⁸ アンケートでも、「今まで英語に自信がなく、ALT に任せることが多かったが、自信がついた。」「もっと学びたい、教えたいという意欲が出た。」「今の自分の力でも十分にALT との会話ができることがわかった。」「今回の内容を実践してみたい。」などという記述が見られる。

¹⁹ 東京都教育委員会『東京都小学校外国語活動推進委員会報告書』2009、p.5.

²⁰ 樋口忠彦・大城賢・國方太司・高橋一幸編、前掲書、p.280.

²¹ 大城は、「ある程度できるようになったら使ってみよう」というのではなく、「まずは、できるところから使い始めてみよう」と、気持ちを切り替えて英語に向かうことが成功のカギだと述べている。同上書、p. 232.

²² 同上書、p.230.

Contents

Articles

- La Société Française et les Marginaux
dans «Hazaran» de J. -M. G. LE CLEZIO Yukiko YAMAZAKI 1
- Concerning the Relationship between Language and Culture :
A Functional-Typological Account of English and Japanese Kazuaki EZURE 15

Notes and Queries

- Image-enhanced English Grammar Lessons Michiyo MAEDA 27
- Crossing Cultures in the *Edo* Era.
An Examination of *Sougiro*, a Poem Written in Classical Chinese
by Tansai Saba (1772~1825) Masaki SHINYA 39
- Conflict between Issei Mothers and Nisei Daughters
in Japanese American Community
- *Seventeen Syllables, Yoneko's Earthquake* by Hisae Yamamoto
and *And the Soul Shall Dance* by Wakako Yamauchi Miyuki IIDA 55
- What is the Origin of Usable Grammar Skills? Yoshiaki EHARA 65

Reports

- Didáctica de la enseñanza de español en las escuelas secundarias
- Estado, dificultades y propuestas para superarlas - Bernardo P. ASTIGUETA 85
- Some Notes on Junior College Students from Multicultural Families
Yasuko BANNAI 101
- Teaching English Writing in the Classroom :
The Role of In-service Teacher Training Ryoji MURAKOSHI 111
- Elementary School Teachers' In-Service Training Programs
for English Education Tomiko MOTOYANAGI 125

本号執筆者(掲載順)

山崎 ゆき子 (教授)
江連 和章 (准教授)
前田 道代 (教授)
新谷 雅樹 (教授)
飯田 深雪 (准教授)
江原 美明 (准教授)
ベルナルド・
アスティゲタ (教授)
坂内 泰子 (教授)
村越 亮治 (講師)
本柳 とみ子 (講師)

神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要 創刊号

発行日 平成24年3月

編集 神奈川県立国際言語文化アカデミア
紀要編集委員会

発行 神奈川県立国際言語文化アカデミア
横浜市栄区小菅ヶ谷1丁目2-1
☎045(896)1091

印刷所 株式会社 シーケン
横浜市栄区飯島町1439番地

KANAGAWA PREFECTURAL INSTITUTE OF
LANGUAGE AND CULTURE STUDIES

本号の著作権は、神奈川県立国際言語文化アカデミアに帰属する。

表紙デザイン: 永井可那子

*この冊子の本文には、古紙パルプ配合率100%の再生紙を使用しています。