ISSN 1348-8384



石崎 潮 教授 友部 隆教 教授 平戸 幹夫 教授

茂住 實男 教授 退職記念号

# 拓殖大学 活学研究

Takushoku Language Studies

2012.12 No. 127

## 拓殖大学 語学研究

2012年12月

第127号

#### 目 次

〈退職教員の略歴および業績〉		
思 い 出石崎 潮	( i	)
追想の記友部 隆教	( v	)
ご 挨 拶平戸 幹夫	( xi	)
ありがたい職場であり,		
ありがたい 35 年間でした茂住 實男	( xix	(;)
〈 <b>論 説</b> 〉		
幕末維新期、米国日本人留学生による英文発信例の考察		
― 中等学校(モンソン・アカデミー)卒業式で		
朗読された英文スピーチを資料として ―塩崎 智	( 1	)
Blackboard を利用した		
SSS 式英語多読の指導の実践	(45	;)
言語と文化の関係に関する考察ニーナ・シンガー	(67	')
Creating a New Learning Environment:		
The Synergetic Learning Approach ···Milton MILTIADOUS	(85	;)
Pragmática intercultural:		
Hacia una enciclopedia endocultural		
para la comunicación global ( I )		
Javier DE SANTIAGO GUERVÓS	(99	))

Takushoku Language Studies No. 127

#### Contents

$\langle Profiles \ and \ Works \ of \ Retired \ Professors \rangle$		
My Precious Memories ······ISHIZAKI Ushio	(	i )
Note of the Remembrance ·······TOMOBE Takanori	(	v )
Greetings	( :	xi )
Many Thanks to "Takudai" Life!MOZUMI Jitsuo	( )	ix)
⟨Articles⟩		
Japanese Student's Essays  Read at Monson Academy's Commencement in 1869 and 1870SHIOZAKI Satoshi	(	1)
The Use of Blackboard in SSS English Extensive Reading ·······KANO Noriko	( 4	<b>1</b> 5 )
The Relationship Between Language and Culture and the Implications for Language Teaching and LearningNina SINGER	( (	37)
Creating a New Learning Environment:  The Synergetic Learning ApproachMilton MILTIADOUS	( 8	35)
Intercultural Pragmatics:		
Towards an Endocultural Encyclopedia		
for Global Communication ( I )		
·····Javier DE SANTIAGO GUERVÓS	( {	<del>)</del> 9)

Death which can be Performed:	
Harumi, an Old Woman	<del>-</del> \
in the Traditional Korean Mask DramasMURAKAMI Shoko	(117)
Der Todbegriff von Hölderlin ······TANO Takeo	(139)
A Study on the Death Cognition expressed in Shaman Ritual in KoreaSUH Yon-ho	(161)
⟨Study Note⟩	
A Survey of Chinese Business Vocabularies between Chinese and Japanese Workers in Japanese CompaniesSEKIGUCHI Miyuki	(179)
$\langle  ext{Research} \rangle$	
A Study of the Use of Moodle	
at the University	
of Victoria, BC, CANADA ······MIKAMI Akira	(205)
$\langle { m Material}  angle$	
Features of Comparative Sentences:	
Focusing on "Tā de niánjì bǐ wǒ dà (他的年纪比我大)"	
and "Kare no nenrei wa watashi yori ueda (彼の年齢は私より上	だ)"
HIRAYAMA Kunihiko	(229)



## 思い出

石 崎 潮

私は1967年から45年間拓殖大学での教員生活、学生時代を合わせると、 実に半世紀に渡り、拓大の発展と共に歩んできました。

この50年間思い出は数多くありますが、強く印象に残るのは2回の留学です。先ず1972年から2年間は「中国語研修と教授法」についての香港留学です。当時の中国は文革が終息に近づいていましたが、国内はまだ混乱しており、ニクソン訪中から日中国交回復へと進み、中国が開国の道へと向かっていた時でした。この時期香港は世界と中国を結ぶ最前線であり、中国研究の中心となっていました。各国のメディアや研究者が来港、中国ブームに沸いている状態でした。私はここで中国の変化を直視することができ、又中国語の研修も順調に進み、中国語教育に従事するための礎となりました。

2回目は1989年に「中国語近代化のプロセス」の研究を対象として、中国北京に留学する機会が得られました。4月に訪中するとまもなく中国共産党元書記胡耀邦が死去、それをきっかけに民主化運動が発生、大学もストに突入、社会は騒然とし、ついに天安門事件へと拡大。私はこの瞬間激動の凄まじさの中に置かれ、衝撃を受けました。6月には日本政府の避難勧告に従い、一時帰国しましたが、その後大学の許可を得、留学が継続

できました。

この2回の留学は、中国社会の急激な変化を考察出来たのみでなく、資料収集や現地研究者との意見交換もでき、とても有意義でした。特に2回目の北京留学期間中、中国各地へ出向き、「標準語の普及過程」や「方言との異同」について調査を行い、現地の人々との触れ合い、その稀有な思考様式等、地域言語文化の特徴を認識できたこと、すべて貴重な体験であり、当時の情景が不時に脳裏に縦横交錯、今なお記憶に生々しく感じられます。

今年、古稀を迎え、拓大を退くことになりましたが、今後も日中相互理解や中国語教育の発展に携わっていく所存です。これまでの支援と理解を頂きました諸先生や職員の方々に感謝申し上げます。今後も拓大が益々発展し、大学の伝統である地域言語が充実することを祈願して止みません。

生年月日 昭和17年1月25日

#### 学 歴

昭和40年3月 拓殖大学商学部経営学科卒業

昭和42年3月 拓殖大学大学院経済学研究科博士前期課程修了

昭和47年9月 香港中文大学中文研究所留学(~昭和49年8月)

昭和64年4月 中国対外経済貿易大学留学(~平成3年3月)

#### 職 歴

昭和42年4月 拓殖大学学生主事

昭和50年6月 拓殖大学語学研究所講師兼短期大学助手

昭和51年4月 拓殖短期大学専任講師

昭和63年4月 拓殖短期大学助教授

平成8年4月 拓殖短期大学教授

平成17年4月 拓殖大学教授(商学部)

平成21年3月 拓殖大学教授定年退職

平成21年4月 拓殖大学教授(商学部)再雇用(平成21年4月~平成24年3月)

平成21年4月 東京聖栄大学講師(非常勤)現在に至る

平成24年3月 拓殖大学教授退職(再雇用)

平成24年6月 拓殖大学名誉教授

#### 著書

『中文課本』(共著)昭和58年3月 鳳書房 『基礎中文課本』I(単著)昭和63年3月 鳳書房 『レッツ中国語』(単著)平成5年4月 鳳書房 『レッツ中国語改訂版』(単著)平成8年4月 鳳書房 『私の留学紀行』(共著)平成11年4月 エーアンドエー 『漢語園地』(共著)平成12年4月 エーアンドエー 『漢語天地』(共著)平成12年4月 エーアンドエー 『漢語世界』(共著)平成13年4月 DTP出版 『漢語売』(共著)平成18年4月 DTP出版 『漢語之路』(共著)平成18年4月 DTP出版 『新園地』(共著)平成21年4月 DTP出版 『新天地Ⅱ』(共著)平成22年4月 DTP出版 『新天地Ⅱ』(共著)平成22年4月 DTP出版 『新天地Ⅱ』(共著)平成22年4月 鳳書房

#### 学術論文

『日本人在学習中文上易犯的錯誤』(単著)昭和49年8月 中国語文研究

第二刊

- 『中国対外援助の原則と現状』(単著)昭和50年9月 拓殖大学海外事情 1975年9号
- 『香港の大学生事情』(単著) 昭和 52 年 5 月 拓殖大学海外事情 1977 年 5 号
- 『中国対外貿易と日中貿易』(単著)昭和53年9月 拓殖大学海外事情 1978年9号
- 『中国語量詞の用法解釈』(単著)昭和63年2月 拓殖大学語学研究52号
- 『中国語量詞の用法解釈 (続)』(単著) 昭和 63 年 12 月 拓殖大学語学研究 56 号
- 『共通語と広東語の比較研究』(単著) 平成3年11月 拓殖大学語学研究 67号
- 『中国重畳詞(畳語)の分析』(単著) 平成4年12月 拓殖大学語学研究 70号
- 『共通語と広東語の比較(文法を中心として)』(単著)平成6年3月 拓殖大学語学研究75号
- 『中国語における修辞用法』(単著) 平成8年12月 拓殖大学語学研究80 号
- 『中国語語気詞の分析』(単著) 平成13年3月 拓殖短期大学創立50周年 記念論文集

#### 受 賞

平成12年10月 文部大臣より教育功労者賞受賞

平成15年11月 拓殖大学豊田精励賞受賞

平成23年11月 拓殖大学ベストティーチャー賞受賞



## 追想の記

### 友 部 隆 教

寄り道の多い人生。南北問題が新聞紙上を賑していた時代,日本の外貨が枯渇し,海外へ行くにも政府の許可を必要とする時代,海外留学を夢見て本学の貿易学科に入学,本校で初めて開講されたウルドゥー語を選択し,パキスタンへの留学に情熱を燃やし国際経済学研究科に進み,東南アジア経済を専攻した。しかし,その夢は叶わず,当時,本学では学生主事から教員職へ進む道があり,学生主事補として就職し,主事,学生相談室相談員などを務める中,教育研究職への道を探っていた。折しも,手形法などを担当していた足立武雄先生の代講として英語を教える機会を得た。今では考えられないが,当時は専門科目担当の教員も英語を教えていた時代である。大学進学率が高まり,大学のマスプロ教育の弊害が大きな社会問題となり,本学もその例外ではなく,教員数も入学者数に追い付かず,15コマ以上をこなす教員も多く,今回のキャンパス再開発で壊された B館では教養英語 2 クラスを同時に担当することもあった。

国際経済学を専攻した者が、いつまでも英語教師として教壇に立てるわけはなく、かといって東南アジア研究関連の科目を担当できる機会もなく、自分の進むべき道に悩んでいた頃、スペイン語の第一人者であった瓜谷良平先生のアドヴァイスとご紹介で、上智大学の中野一雄先生のご指導を受

け、エジンバラ大学での研修を経て、どうにか英語音声学への道を進む契機が得られた。上智大学では主に実験音声学を学んだが、それは高校の電気科を卒業後日立製作所に入社し、コンピューター設計課に配属され、2年半に渡り日立の科学用パラメトロン計算機 HIPAC 103 (開発担当者の一人は、後に本学工学部長となった高橋延匡先生)の設計に関わった経験から、その時代、他の人が余り手を付けない実験音声学を瓜谷先生に勧められたのがそのきっかけであった。その後、本学に実験音声学研究室の設置のために幾度か計画書を提出したが、努力不足か、結局実現できなかった。今ではパソコンを使っての音声分析は簡単かつ安価に出来るようになったが、当時はサウンドスペクトログラフやオシロスコープなどの装置が高価で、個人として揃えられるような代物ではなかった。

英語音声学の道を歩み始めたが、本学の商・政経学部ではその関連科目もなく、一般教養英語を教えていた。当時の商学部貿易学科では溝口玲樹先生を中心として、英語をマスターし世界で活躍できる人材を育成するための特別選抜コースが設置され、そのコースで実用英語音声学を担当する機会ができた。貿易学科が国際ビジネス学科に改編されてからも、このコースはその名称を変えて商学部の特徴的なコースとなっていたが、残念ながら廃止されてしまった。外国語学部英米語学科の英語音声学の教壇にも立っていたが、私の英語音声学教育者としての時間は、このコースの終焉とともに止まったような気持である。

生年月日 昭和17年1月20日

#### 学 歴

1967年3月 拓殖大学商学部貿易学科卒業 商学士 1967年4月 拓殖大学国際経済学研究科修士課程入学

#### 1969年3月 拓殖大学国際経済学研究科修士課程修了 経済学修士

#### 職歴

1960年4月 日立製作所神奈川工場 入社

1962年9月 同製作所 退職

1969年4月 拓殖大学学生主事補

1971年4月 拓殖大学語学研究所講師(英語)

1972年4月 拓殖大学副手兼学生主事

1974年4月 拓殖大学政経学部助手

1975年4月 拓殖大学政経学部専任講師

1979年11月 拓殖大学政経学部助教授

1987年4月 拓殖大学政経学部教授

1991年4月 商政経学部成績調査委員会委員長

1993年4月 政経学部入試実行委員長

1997年4月 副学生センター長

1997年1月 留学生交流会館館長

1999年4月 政経学部長

2004年4月 拓殖大学日本語学校校長

#### 論 文

「英語における文ストレスの諸相」拓殖大学『語学研究』8号 1976.

「英語の音調群について」拓殖大学『語学研究』10号 1977

「語境界における音声現象 | 拓殖大学『語学研究』12号 1977.

「Interviewee の発話における Hesitation 現象」拓殖大学『語学研究』16 号 1978.

「Stress Shift について」拓殖大学『語学研究』25号 1981.

「英語辞典における強勢移動語について」拓殖大学『語学研究』34号

1983.

「強勢移動語の推移 — Jones の発音辞典を資料として — 」拓殖大学 『語学研究』36号 1984.

「英語音節の特徴 | 拓殖大学『語学研究』40号 1985.

「LDOCE (新版) における強勢移動」拓殖大学『語学研究』59 号 1989.

「英語のリズムと音声教育(上)|拓殖大学『語学研究』52号 1988.

「英語のリズムと音声教育(下)」拓殖大学『語学研究』61号 1990.

「LDOCE における弱母音について」拓殖大学『語学研究』68号 1992.

「英語弱母音[i]の弱化推移 | 拓殖大学『語学研究』84号 1997.

「HyperCard による英語速読学習」拓殖大学『語学研究』87号 1998.

「英語子音指導に関する一考察」拓殖大学『語学研究』90号 1999.

「学生の英語音声認識とストレス表記法について」拓殖大学『語学研究』 104号 2003.

「イギリス英語の副強勢について」拓殖大学『語学研究』110号 2005.

「英米語の副強勢について」拓殖大学『語学研究』116号 2007.

#### 辞書

『英語音声学活用辞典』共著 日本英語音声学会 2004.

『英語音声学辞典』共著 成美堂 2005.

#### その他

『現代英語の発音』編著 大学教育社 1976.

「一般英語教育に関する学生のアンケート調査」共編 拓殖大学『語学研究』79号 1995.

「英語に対する学生の自己認識と授業評価」拓殖大学『語学研究』79 号 1995.

「大学外における英語学習機会の利用 ―― その実態とニュース放送英語の

利用法 — 」拓殖大学『語学研究』79 号 1995.

- 「エディンバラ大学英語音声学研修に参加して」『海外事情』第 23 巻第 12 号 1975.
- 「コンピュータ支援による英語教育について 実験授業の報告 —」『特別研究プロジェクト研究成果報告書』拓殖大学語学研究所 1996.
- 「教材ソフト開発とインターネットの利用」『特別研究プロジェクト研究成果報告書』拓殖大学語学研究所 1996.



## ご挨拶

平 戸 幹 夫

1971年4月に拓殖大学政経学部助手兼講師として奉職し2012年3月に 退職しました。長い間多くの先輩、同僚、友人にお世話になりました。こ こに厚く御礼いたします。まず出発点から思い出すと40年も前にウエッ トゾーンとドライゾーンとの対比で東南アジアと西アジアの農村を調べて みようというのが拓殖大学での師の安芸先生からもらった課題でした。東 京倶楽部の奨学金を受けて東南アジア現地調査に出かけました。また文部 省の派遣でマラヤ大学に所属して農村調査の貴重な経験もしました。結局 スタートで時間がかかったままマレーシアの調査で40年が過ぎてしまい ました。そこで退職してからもマレーシアで小さな果樹の農場をやりなが らいろいろ見ていこうとも考えていました。しかし最後に病気になって難 しくなってしまいました。もっと早く退職して第2の人生を始めればよかっ たと思いますが人生はうまくはいかないものです。今はひたすら病気から の回復を願ってリハビリに励んでいます。ところでこの日本は地震、津波、 火山などの災害に襲われる国です。日本の国は自然条件との折り合いを考 えるとたぶん半分程度の人口規模で中密度の国が頃合だろうと推測してい ます。これから約百年3世代で頃合の日本が出来上がります。対比してマ レーシアは近隣の国と違って地震も津波もなく自然災害が少なくて自然環 境は1年中快適です。このマレーシアの人口は21世紀末には7千万人口で安定規模に達するとの予想もあります。すでにここ数年教え子や友人がクアラルンプルの拙宅に来てマレーシアを体験しています。ここはKLIA国際空港から30分の至近の便利なところです。これからも小生の体調が良くなったら皆さんをクアラルンプルの拙宅に招きたいと思っています。歓迎いたします。

生年月日 1943年12月10日生

#### 学 歴

1966年3月 東京大学理学部地学科地理学課程卒業

1968年3月 東京大学大学院理学系地理学課程修士課程修了

1971年3月 東京大学大学院理学系地理学課程博士課程学科課程修了

#### 職歴

1971年4月 拓殖大学政経学部助手兼講師

1972年4月 拓殖大学政経学部専任講師

1974年 4 月 拓殖大学政経学部助教授

1982年4月 拓殖大学政経学部教授

2012年3年 拓殖大学退職

2012年6月 拓殖大学名誉教授

#### 研究業績

#### 【著書】

マラヤの地域構造 単著 1976 年 敬文堂 もっと知りたいマレーシア 第2版 共著 1994 年 弘文堂 地図で知る東・東南アジア 共著 1994年 平凡社 アジアの大都市 クアラルンプル・シンガポール 共著 2000年 日本 評論社

マレーシアの地方自治と経済政策 共著 2001年 東京都議会議会局

#### 【訳書】

マレーシア その国土と人々 単著 1980年 帝国書院 闘牛師(マレー語原題 Juara) 単著 1993年 勁草書房

#### 【学術論文】

外事情 11 月号, 2 月号

アフリカの漁業 単著 1972 年 海外事情 11 月号 僻地と過疎 単著 1973 年 海外事情 1 月号 西マレイシアの農地開発 単著 1973 年 海外事情 2, 3, 8 月号 マラヤの電力消費の地域的構成 単著 1974 年 拓殖大学論集第 96 号 北九州市工業の特質 単著 1974 年 拓殖大学論集第 98 号 マレーシア連邦土地開発公社 単著 1974 年 海外事情 1 月号 東南アジアの水 単著 1974 年 海外事情 2, 3 月号 アルゼンチン,メンドサの水と農業地域 単著 1974 年 海外事情 7 月号 北九州工業地帯 単著 1974 年 海外事情 9 月号 第 2 次マレーシア計画における教育と職業訓練 単著 1974, 1975 年 海

マラヤの初期プランテーション農業 単著 1975 年 海外事情 3 月号 リビアの石油と水と農業 単著 1975 年 海外事情 7 月号 第 2 次マレーシア計画における土地開発 単著 1975 年 海外事情 10 月号 マレーシアの FELDA 入植村から 単著 1975 年 海外事情 12 月号 市川市の行政と財政 単著 1975 年 市川市史第 4 巻 マラヤにおけるゴム・プランテーションの地域的展開 単著 1975 年 拓殖大学論集第100号

西マレーシアの米作 単著 1976年 海外事情3月号

Primary and Lower Secondary Education of Malaysia under the Third Malaysia Plan 単著 1977年 海外事情 2 月号

マレーシア遊学から 単著 1977年 海外事情 12 月号

Settlers of FELDA Soeharto 単著 1978 年 The Review of Takushoku University No. 114

Organizations of Settlers and the Election of Settlers Leaders 単著 1978年 Institute of World Affairs Takushoku Univ.

クランタン危機と近づく総選挙 単著 1978年 海外事情2月号

第3次マレーシア計画とその資金 単著 1978年 海外事情4月号

地域区分と境界 単著 1978年 海外事情6月号

マレーシア人種別人口構成 単著 1978年 海外事情 7月号

怠惰なマレー人の虚像と実像 単著 1979年 海外事情3月号

プランテーション マレーシアの地域構造とプランテーション 単著 地 理指導資料世界編Ⅲ 1980 年 帝国書院

ルック・イースト政策とマレーシア社会 単著 1985 年 地理第 30 巻第 4号

Rural Land Development and Changing Rural Systems in Peninsular
Malaysia 単著 1987年 The Review of Takushoku University
No. 164

「準新興工業国」としてのマレーシア 単著 1988 年 地理 Vol. 33 No. 9 新経済政策下のマレーシアの人口分布の変動 単著 1988 年 現代マレー シアの社会・経済変容 アジア経済研究所

マレーシアのブミプトラ政策と産業・地域政策 単著 1988 年 地域開 発 290 号

マレーシア新経済政策の最終段階における農村人口の動向 単著 1988

- 年 拓殖大学海外事情研究所報告第 22 号
- ブミプトラ政策の新展開と7千万人口構想 単著 1989年 マレーシア 社会再編と種族問題 アジア経済研究所
- 工業化と労働力・人口移動 単著 1990年 多種族国家と工業化の展開 欧米・東南アジアにおけるマラヤ・マレーシア研究の概観 単著 1990 年 拓殖大学論集第 185 号
- マレーシアの工業化と「民族」資本 単著 1992年 経済地理学年報第 38 巻第 1 号
- マレーシアの経済発展と人種 単著 1995 年 地理の研究 144 マレーシアの人口移動 単著 1995 年 地理・地図資料 No. 92
- 1991 年人口・住宅センサス 単著 1996 年 「国民開発計画下のマレーシア」所収
- 多言語地理教科書調査 共著 1996 年 国際教育情報センター アジアの正月 マレーシア 単著 1999 年 しにか第 10 号第 1 号 マレーシアの IT 社会に対応した教育システムの改革 第 12 回マレイシ ア総合セミナー 日本マレーシア協会 2002 年
- 多くの民族と多くの正月 単著 2003年 アジアウェーブ Vol. 115 油やしプランテーション 単著 2004年 地理・地図資料 マレーシアにおける異文化共存 単著 2005年 地理・地図資料 No. 160 多様化するマレーシアの高等教育 単著 2005年 公開シンポジウム 「大学専門外教育将来展望」
- マレーシア入植村のめぐり合い 単著 2007年 JAMS News No. 39 巻 頭言
- マレーシア・パハン州ジュンカ地区外国人労働者調査報告 単著 2009 年 拓殖大学論集第 11 巻第 2 号
- マレーシアにおける貧困問題の地域的・民族集団的多様性に関する研究 第7章 マレーシア・パハン州ジュンカ地区インドネシア人労働者

**単著** 2009 年 研究成果報告書 (研究課題番号 18401008)

Comparative Study on Dietary Habits Among Malay Farmers and Indonesian Workers in Jengka Region, Pahang State, Malaysia 共著 2009年 19th International Congress on Nutrition マレーシアにおける華人新村とマレー人入植村の比較 単著 2012年 吉野文雄編「東南アジアと中国・華僑」pp. 153-174

#### 【学校教科書】

中学社会地理的分野 共著 1987年他 日本書籍
中学生の地理 世界の人々と日本の国土 共著 1997年他 帝国書院
高等学校新地理 A 共著 1998年他 帝国書院
高等学校新地理 A 教授資料 共著 1999年 帝国書院
新詳地理 B 共著 2008年他 帝国書院
新詳地理 B 教授資料 共著 2007年 帝国書院

#### 受賞, 職務上の実績

#### 【学 外】

守屋留学生交流協会評議員 1992 年(現在に至る) 守屋留学奨学金奨学生選考委員 1994 年(現在に至る) 特定非営利活動法人環境ネットワーク・文京アドバイザリー 2005 年他 東南アジア文化無償援助事後評価調査団(外務省) 1995 年 国際教育情報センター・世界学校教科書調査専門委員 1996 年 日本国際教育協会・日本留学試験・試験小委員(日本国際教育協会) 1999 年他

日本学生支援機構・日本留学試験(JASSO) 2007 年他 日本国際協力センター青年招聘事業(JICE) 2005 年 東南アジア青年の船・ナショナルリーダー(総理府) 1978 年 東南アジア青年の船事前研修講師(総理府) 1987 年他 東南アジアブックス編集委員(井村文化事業社) 1978 年他 全国商工会連合会地場産業振興調査 1981 年他 埼玉県商工会連合会調査研究小委員会 1980 年他 八王子市大学群形成に関する調査委員会委員(国土庁) 1981 年他 海外青年協力隊研修講師(JICA) 1981 年他 アジア経済研究所研究委員 1995 年他 東京外国語大学 AA 言語文化研究所共同研究員 1979 年他

#### 【学 内】

政経学部長 2003 年他 麗澤会常任委員 2001 年他 政経学部海外短期研修引率 2001 年他 麗澤会海外研修引率 1973 年他

#### その他(上記の項目以外の教育・職務活動)

1983年他 科学研究費補助金総合研究(A)「第3世界における大都市問題の 比較研究」

1996年他 科学研究費補助金総合研究「持続的農村システムに関する研究」 研究分担者

2006年他 科学研究費補助金基盤研究 B「マレーシアにおける貧困問題の 地域的・民族集団的多様性に関する研究」研究分担者

1976年他 文部省・アジア諸国派遣留学生奨学金

1975年 アジアの農業と農村に関する研究・東京倶楽部研究助成

1986年 トヨタ財団「隣人をよく知ろう」プログラム助成

1980年 鹿島学術振興財団研究助成

1995年他 守屋留学生交流協会研究助成



ありがたい職場であり, ありがたい 35 年間でした

茂住實男

拓殖大学の教員として、また言語文化研究所の所員として、35年の長きにわたりお世話になりました。ありがたいことと感謝しています。

1977 (昭和 52) 年 4 月,本学第 3 番目の学部として外国語学部が八王子キャンパスに設置されましたが、そのときに教職課程担当者として雇用されました。また同年 12 月刊行の研究所紀要『語学研究』(12) に小論を書かせていただいていますので、おそらく本学に奉職すると同時に研究所員の手続きを取ったものと思います。学部教員として、また研究所員としての 35 年はあっという間でした。

開校当初の八王子キャンパスはまことにのどかでした。また高尾駅南口は何もなかったとまでは言いませんが、それに近い状態で、これまたのどかでした。しかし次第にキャンパスも駅周辺もその姿や雰囲気を変えてきて、のどかさよりも活気を感じさせてくれるようになりました。ただ近年は不況続きで、学生諸君にも道行く人々にも、今ひとつ元気がみられないのが残念です。

その学生諸君との授業ですが、人生これからという若者の教育に直接係 わることのできたのはまことに有り難く、またうれしく思いました。そう した思いは年を経るとともに次第につよく感じるようになりました。若い というだけで素晴らしいと言いますが、学生諸君は活気に満ち可能性を秘めており、まことにその通りだと思います。

教職関係については、教職に就く学生が毎年途切れることなく出続けたこと、加えて彼らが何らかの形で教師としての活躍振りを報告してくれたことが、何よりのよろこびでした。小学校、中学校、高等学校、大学などでそれぞれ活躍をしてくれています。私は彼らの教育のほんの一部に係わっただけですが、それでも私の心の中では、彼らは皆教え子です。そのありがたさは定年後いっそう強く感じるようになりました。

本研究所についてひと言。在職中に語学教育研究所が言語文化研究所と 改称され、また紀要『語学研究』が記念すべき 100 号を数え、さらに紀要 名称が『拓殖大学 語学研究』と改称されました。後者 2 件について編集 委員などとして関わったこと等々が、今は懐かしく思い出されます。

良い職場であり、良い35年間でした。感謝しています。

最後になりましたが、拓殖大学の一層の発展を祈念いたします。

生年月日 昭和16年6月24日

#### 学 歴

昭和39年3月 青山学院大学文学部英米文学科卒業

昭和46年3月 青山学院大学大学院文学研究科教育学専攻博士課程単位取 得満期退学

昭和51年9月 文学博士(青山学院大学) 学位論文「洋語教授法史研究」

#### 職歴

昭和46年4月 青山学院大学非常勤講師(~平成13年3月)

昭和52年4月 拓殖大学外国語学部専任講師

昭和53年4月 拓殖大学外国語学部助教授

昭和56年4月 法政大学非常勤講師(~平成18年3月)

昭和61年4月 拓殖大学外国語学部教授(平成24年3月定年退職)

平成11年4月 山形大学人文学部非常勤講師(~平成12年3月)

平成11年4月 拓殖大学言語文化研究所長(~平成19年3月)

平成15年4月 拓殖大学大学院言語教育研究科委員長(~平成19年3月)

平成19年4月 拓殖大学学生センター長 (~平成21年3月)

#### 受 賞

平成元年10月 日本英学史学会豊田實賞

同 年11月 拓殖大学総長表彰

平成20年11月 豊田悌助精励賞教員賞

#### 教育研究業績

#### 【著書】

『明治期 地方教育史の比較研究』(共著) 昭和53年, 地方教育史研究会 \*科研費研究報告書

『教育原理』(共著) 昭和54年, 酒井書店

『教育実習の手引』(共著) 昭和55年, 学文社

『資料集成 旧制高等学校全書』(全8巻)(共編著)昭和55~60年,旧制 高等学校資料保存会刊行部(丸善版は別巻追加で全9巻)

『洋学史事典』(共著) 昭和59年, 雄松堂出版

『The English Teachers' Magazine (英語教授)』(共著) 昭和 60 年,名 著普及会

『教育の歴史』(共著) 昭和62年, 学文社

『英語科教育法入門』(共著)昭和63年,学文社

『教育実習概説』(共著) 昭和63年, 学文社

『洋語教授法史研究』(単著) 平成元年, 学文社

『英語科教育法入門 改訂版』(共著) 平成3年, 学文社

『日本黎明期の教育』(共著) 平成6年、 🔘学校教育研究所

『近世の精神生活』(共著) 平成8年、続群書類従完成会

『英語科授業学の今日的課題』(共著) 平成9年、金星堂

- 『あたらしい英語科教育法 小・中・高校の連携を視座に 』(共著) 平成 13 年, 学文社
- 『「文検」試験問題の研究 戦前中等教員に期待された専門・教職教養と 学習』(共著) 平成 15 年, 学文社
- 『戦前中等学校英語科教員に期待された英語学力・英語知識に関する史的研究 ——「文検」英語科の試験問題をとおして ——』(編著) 平成 19年 \*日本学術振興会研究成果報告書など

#### 【論 文】

〈学会論文〉

- 「英語教育形成期の研究」(単著) 昭和44年,教育史学会『日本の教育史学』(f2)
- 「英語伝習所設立とその後」(単著) 昭和54年,日本英学史学会『英学史研究』(12)
- 「蕃書調所における英語教育」(単著)昭和58年,日本英学史学会『英学 史研究』(16)
- 「明治前期大学予備教育機関の成立」(単著) 昭和 61 年,日本英語教育史研究会『日本英語教育史研究』(1)
- 「文法=訳読法の成立過程」(単著) 昭和62年,日本英語教育史研究会 『日本英語教育史研究』(2)

- 「千村五郎 蕃書調所最初の英学教師 」(単著) 平成元年,日本英語 教育史学会『日本英語教育史研究』(4)
- 「明治前期中・高等教育機関と英語」(単著) 平成2年,日本英語教育史学会『日本英語教育史研究』(5)
- 「ドイツ学振興政策と英学の危機 最初の英語教育廃止論 」(単著) 平成8年,日本英語教育史学会『日本英語教育史研究』(1) など

#### 〈紀要論文〉

- 「日本英語教育史の研究 ── そのはじまりと定着をめぐって ──」(単著) 昭和 43 年、青山学院大学教育学会『教育研究』(4)
- 「英語教育前史」(単著)昭和47年,青山学院大学教育学会『教育研究』(17)
- 「正則英語と変則英語」(単著)昭和51年,立教女学院短期大学『紀要』(8)
- 「最初の米国人英語教師マクドナルド」(単著) 昭和 52 年, 拓殖大学語学研究所『語学研究』(12)
- 「蘭学塾における蘭語教授法とその系譜」(単著) 昭和53年,『拓殖大学論集』(114)
- 「創業期における長崎蘭通詞の英語学習法」(単著)昭和53年,拓殖大学語学研究所『語学研究』(13)
- 「高等中学校入学願書とそこに見る英学書」(単著)昭和54年,旧制高等学校資料保存会『旧制高等学校史研究』(20)
- 「天文方における外国語学習法 馬場佐十郎を通して 」(単著) 昭和 56 年、青山学院大学教育学会『教育研究』(25)
- 「明治初期の英語学習帳「英吉利文典訳」について」(単著)昭和59年, 『拓殖大学論集』(147)
- 「開成所と英学教師(1)」(単著) 昭和59年,『拓殖大学論集』(153)
- 「開成所と英学教師(2)」(単著) 昭和60年,『拓殖大学論集』(157)

- 「開成所と英学教師(3)」(単著)昭和62年,『拓殖大学論集』(165)
- 「「長瀬村利七漂流談」について」(単著)昭和62年,『拓殖大学論集』 (167)
- 「中国語を媒介にした英学研究(資料紹介)」(単著)平成2年, 働大倉精 神文化研究所『大倉山論集』(27)
- 「横浜英学所(上)」(単著)平成3年, 脚大倉精神文化研究所『大倉山論集』(29)
- 「横浜英学所(中)」(単著)平成3年, 脚大倉精神文化研究所『大倉山論集』(30)
- 「横浜英学所(下)」(単著)平成4年,(脚大倉精神文化研究所『大倉山論集』(32)
- 「会読について」(単著) 平成5年、 脚大倉精神文化研究所 『大倉山論集』(34)
- 「適塾の教育 教育方法と教授組織を中心に 」(単著) 平成 6 年, 側 学校教育研究所『学校教育研究所年報』(38)
- 「「漂流記談」—— 栄力丸乗組員・利七漂流記談の翻刻と解題 ——(1)」(単著) 平成6年、 脚大倉精神文化研究所『大倉山論集』(36)
- 「英学の成立」(単著) 平成7年,『拓殖大学論集』(214)
- 「「漂流記談」— 栄力丸乗組員・利七漂流記談の翻刻と解題 (2)」(単著) 平成7年、 脚大倉精神文化研究所「大倉山論集』(38)
- 「「漂流記談」— 栄力丸乗組員・利七漂流記談の翻刻と解題 (4)(付) 『漂流人帰朝咄』の翻刻と解題」(単著)平成11年, 脚大倉精神文化 研究所『大倉山論集』(43)
- 「会読について(2)」(単著) 平成 11 年, 脚大倉精神文化研究所『大倉山論集』(4)
- 「「漂流記談」― 栄力丸乗組員・利七漂流記談の翻刻と解題 ― (5)(付)

- 「於洋中外国船ニ被助揚唐船より連渡候摂津国其外之もの共九人口書」の翻刻と解題」(単著)平成12年, 働大倉精神文化研究所『大倉山論集』(46)
- 「文検「英語科」の試験問題等掲載『英語青年』巻号数・発行年月日一覧 (1)」(単著) 平成13年、拓殖大学語学研究所『語学研究』(97)
- 「文検「英語科」の試験問題等掲載『英語青年』巻号数・発行年月日一覧 (2)」(単著) 平成 13 年, 拓殖大学語学研究所『語学研究』(%)
- 「文検英語科合格者一覧(回,氏名,族籍・願書進達地方庁)」(単著)平成14年,拓殖大学語学研究所『語学研究』(100)
- 「「文検」英語科試験問題の調査」(単著) 平成 16 年, 『拓殖大学 語学研究』(106)
- 「資料「日本英語教育史略年表 —— 江戸時代 ——」」(単著)平成 16 年, 『拓殖大学 語学研究』(107)
- 「文検英語科予備試験合格者一覧(回,氏名,族籍・願書進達地方庁)」 (単著)平成18年,『拓殖大学 語学研究』(112)
- 「文検英語科で問われた英語の教授法」(単著) 平成 21 年, 『拓殖大学 語 学研究』(120)

など

〈口頭発表〉\*省略

#### 講演

- 「日本の洋学」平成2年、 働大倉精神文化研究所主催第3回夏季公開講座
- 「日本人の洋語マスターの歴史 文法・訳読法の完成まで 」平成 2 年、米沢英語研究懇話会第 4 回総会

- 「森有礼 英学史上の森有礼 」平成7年, 働大倉精神文化研究所月 例講話会
  - \*『東洋のこころ(2)』(平成7年、㈱大倉精神文化研究所)に所収
- 「御雇外国人教師と日本人生徒」平成7年、働大倉精神文化研究所主催第 8回夏季公開講座
  - \*『大倉山夏季公開講座 V』(平成8年、㈱大倉精神文化研究所)に 所収
- 「女子留学ことはじめ 津田梅子・山川捨松 」平成8年, 働大倉精 神文化研究所月例講話会
  - \*『東洋のこころ(6)』(平成9年、 脚大倉精神文化研究所)に所収
- 「英語教育史上の S. R. ブラウン」平成 10 年, S. R. ブラウン顕彰会・横浜 共立学園・横浜プロテスタント史研究会主催
- 「緒方洪庵と吉田松陰 若者を導いた人々 」平成 10 年, 働大倉精神 文化研究所主催第 11 回夏季公開講座
  - \*『大倉山夏季公開講座 Ⅶ』(平成 11 年, 瞰大倉精神文化研究所)に 所収
- 「学問の人 学問の神 菅原道真 」平成 10 年, 働大倉精神文化研究 所・横浜市大倉山記念館主催月例講話会
- \*『心のまんだら』(平成 11 年、 脚大倉精神文化研究所) に所収 「外国語学習法「会読」の系譜」平成 12 年、石門心学会研究例会 「行蔵は我に存す、毀誉は他人の主張 ―― 勝海舟 ――」平成 12 年、 脚大倉

精神文化研究所。横浜市大倉山記念館主催月例講話会

\*『心に刻むことば(2)』(平成13年、㈱大倉精神文化研究所)に所収

「幕末の漂流民が体験したアメリカ」平成 21 年、 働大倉精神文化研究所・ 秋の芸術祭実行委員会共催

「教育者としての吉田松陰 ― 心は変わる, 人は変わる ― 」平成 22 年, 関東地区学生生活連絡協議会

「英語稽古草創のころ」平成24年,日本英語教育史学会第28回全国大会\*この記念講演は退職後に行った(5月)

など

#### 学会・社会活動

財団法人 語学教育研究所評議員(1988~2012)

財団法人 大倉精神文化研究所研究部長(1996~1999)

財団法人 大倉精神文化研究所理事(1998~現在)

日本英学史学会会長(2002~2008)

公益財団法人 大倉精神文化研究所長(2012~)

# 幕末維新期,米国日本人留学生による 英文発信例の考察

一 中等学校(モンソン・アカデミー)卒業式で朗読された英文スピーチを資料として —

塩 崎 智

#### はじめに

江戸幕府による日本人の海外渡航解禁 1866 (慶應 2) 年を契機として, 多くの日本人が先進知識を求めて米国や西欧諸国に留学した。彼らは西洋 文明摂取という情報・知識の「受信」のために派遣された。その中で,一 部の者は,現地で受けた教育の成果を発表する公の場で,自らの知識,思 想を英語で「発信」する機会を得た。

1870 年代初頭の米国では、日本人が公の場において英語で語ることは 珍しく、それは米国人聴衆にとっては日本人・日本文化理解の貴重な機会 となった。そのため、地元の新聞にスピーチ全文が掲載されることもあっ た。このような記事は、ボストン、シカゴ、ニューヨークなどの大都市の 新聞に転載された可能性が高い。

本論では、マサチューセッツ州の私立中等教育の名門校として知られていた Monson Academy (以後、モンソン・アカデミー)の卒業式の様子を描いた記事を採り上げ、その際日本人留学生によって朗読された英文ス

ピーチを資料として考察を試みた。日本人の米国における「英語による発信」の歴史を構築し、幕末維新期の日本人留学生が米国の中等教育で得た ものを考える機会としたい。

#### モンソン・アカデミーと日本人留学生

モンソン・アカデミーは、1804年にマサチューセッツ州モンソンに設立された私立の Secondary School (中等学校)である<sup>(1)</sup>。現代の9-12年生、つまり高校レベルの教育を行っていた教育機関で、卒業生の多くは地元ニュー・イングランドの大学に進学した<sup>(2)</sup>。19世紀は、このような私立中等学校が大学進学を目指す米国人青年の教育を主に担っていた<sup>(3)</sup>。

モンソンは州都ボストンから西に 125 キロメートル離れていたが、ニュー・イングランド西部の中心都市である Springfield (以後、スプリングフィールド) からは 40 キロメートルの位置にあった。スプリングフィールドは、コネチカット州の州都である Hartford (以後、ハートフォード) と、コネチカット川沿いに 40 キロメートルしか離れておらず、両市は、経済的、文化的に繋がりが深かった。この地域は、現在 32 の大学が散在し、米国屈指の高等教育機関集中地区として知られている。新島襄(1843-90)が留学していた Amherst College (以後、アマースト大学) もこの地域にある。

モンソン・アカデミーは,この教育の関心の高い地域を代表する私立中 等学校として,長年に渡り質の高い教育を提供し続けていた。

日本人留学生が初めて同校に入学したのは 1866 (慶應 2) 年の 12 月 7 日のことである (4)。薩摩藩が幕府に秘して派遣した留学生 6 人が入学した。モンソン・アカデミーは,1859 年に日本に派遣されたオランダ改革派宣教師 Samuel Robbins Brown(1810-80, 以後, ブラウン)の母校だった。同じオランダ改革派が日本に派遣した Guido Verbeck(1830-98, 以後,

フルベッキ)が長崎に滞在し薩摩藩士等と交流を持っていた。この両者を 始めとするオランダ改革派関係者の伝手でモンソン・アカデミーが紹介さ れたのだろう。

ブラウンは、訪日前に既に中国でモリソン学校の校長としての教育経験 があった。1847年に帰米する際、3人の中国人学生を同伴し、彼らはモン ソン・アカデミーに入学した。同校はそれ以前にも既に複数国からの留学 生を受け入れていたので、日本人留学生の入学にも支障は無かったと考え られる。

幕末維新期に、同校で学んだ日本人留学生名とその在学期間は次の通り である。小林功芳氏が、同校のカタログ(1867-1874 年版)を基に作成し たものである(5)。1867年は、1866年9月-1867年6月の在学期間を表す。 ( )内は、順に、(生没年、カタログ記載名、出身地、密航留学用の変名) を表す。

- 1. 吉原重俊(1845-87, Revnoske Ohara, 長崎, 大原令之助): 1867 年 English Department, 1868, 69 年 Classical Department<sup>(6)</sup>
- 2. 江夏喜蔵 (1831-70, Shiozo Hisamatsu, 長崎, 久松): 1867, 68 年 English Department
- 3. 仁礼景範 (1831-1900, Quanitch Shimada, 長崎, 島田): 1868 年 English Department
- 4. 湯地定基 (1843-1928, Zuro Kudo, 長崎, 工藤十郎): 1867 年-69 年, 1871 年 English Department<sup>(7)</sup>
- 5. 種子島敬輔(1844-不明, Hecomaro Yoshida, 長崎, 吉田彦磨): 1867年 English Department, 1868年-70年 Classical Department
- 6. 木藤市介 (1840-67, Shuha Asiwara, 長崎, 芦原周平): 1867 年 English Department, 1867年7月モンソンで自殺。
- 7. 国友次郎(1849-1904, Ziro Nada, 熊本): 1871, 72 年 Classical

- Department, 1874年 English Department<sup>®</sup>
- 8. 津田静一(1852-1909, Sayeache Tsuda, 熊本):1871, 72 年 Classical Department
- 9. 中原邦之介(生没年不明, Kooninoske Nakahara, 山口): 1871年 English Department, 1872年 Classical Department
- 10. 岩男三郎(1851-1909, Saburo Iwao, 熊本):1872, 73 年 Classical Department
- 11. 池田猪之助(生没年不明, Inoske ikeda, 鹿児島):1872 年 English Department, 1873, 74 年 Classical Department
- 12. 吉田慶蔵(生没年不明, Keijo Yoshida, 鹿児島): 1873, 74 年 English Department
- 13. 湯地定監(1849-1927, Sadanori Youche, 鹿児島):1873 年 English Department<sup>®</sup>

#### 日本人留学生記事

米国の中等教育の学校で、1870年代にこれだけ多くの日本人留学生が学んでいた例は珍しい<sup>(10)</sup>。モンソン・アカデミー自体は、近隣校と合併してしまったため、当時の日本人留学生関連のまとまった資料を発見するのは難しい。以前、地元の Monson Free Library and Reading Room Association に連絡を取ったが、日本人留学生に関する一次資料は無いとのことだった。

そこでモンソン周辺の地元紙の記事をキーワード検索した結果、同校の卒業式で、3人の日本人留学生が英文スピーチを朗読したという内容の記事を4本発見した。モンソン周辺の出来事は、この地域の中心都市であるスプリングフィールドとハートフォードの新聞に掲載される。前者はSpringfield Republican(以後、SR)で、後者は Hartford Daily Courant

(以後, HC) である。

4本の記事の掲載の日付と3本の英文スピーチの朗読者名、題名等は次 の通りである。

- 1. 種子島敬輔 "Introduction of Christianity in (into) Japan"「キ リスト教の日本への導入」 SR: 1869 年 6 月 30 日、HC: 1869 年 7 月1日
- 2. 津田静一 "The Government of Japan" 「日本の政体」 SR: 1871 年6月28日
- 3. 国友次郎 "Changes in Japan since 1868"「1868 年以降の日本の諸 変化 | HC: 1871 年 6 月 28 日

種子島のスピーチのみが2紙に採り上げられている。この3本の英文朗 読の様子や内容を、記事の記述に基づき、以下に順を追って説明する。な お、英文スピーチ全文は資料として転記した。

#### 1. 1869 年卒業式 種子島敬輔の英文スピーチ(11)

新聞記事によれば、1869年の卒業式では、種子島敬輔と吉原重俊が essav を朗読している。種子島の論題は "Introduction of Christianity in Japan"で、吉原は"Japan as it was and is"という題である。この 2 本のスピーチのうち、記者の関心をより多く引いたのが、前者の種子島の スピーチだった。SR はスピーチを全文、HC は一部引用という形で採り 上げている。なお、種子島の論題は、SR では前置詞 in を使っているが HCではintoとなっている。吉原は、薩摩藩留学生の中では英語力が高 かったが、彼のスピーチは全く掲載されていないし、内容の言及もない。 題から察すると、明治維新前後の日本という内容だったと思われる。キリ スト教の布教を扱った種子島のスピーチの方が圧倒的に印象に残ったのだ

ろう。

種子島,吉原は、ともに1867年の1月から英語科に入学し、68年と69年を古典科で学んでいる。吉原はこの年で卒業しているが、種子島はさらにもう1年間、古典科に在籍している。この3年間でギリシャ語、ラテン語にも磨きをかけたのだろう。

2人の日本での英語学習歴は定かではないが、恐らくゼロに等しかったと思われる<sup>(12)</sup>。つまり、この英文スピーチはモンソンにおける2年半の教育の純粋な成果と考えていいだろう。*HC*のコラム的短い記事は、2人の英語力について、次のように冒頭で紹介している。

The commencement of the Monson academy, on Tuesday, was enlivened by dissertations of two of the Japanese students, one twenty-two years old and the other twenty-four. They spoke in very good English and exhibited considerable keenness of observation and power of thought.

(モンソン・アカデミーの卒業式は、22歳と24歳の日本人留学生の英文スピーチで、一層の盛り上がりを見せた。2人が朗読した英語はなかなか立派なもので、かなり鋭い観察力と思考力が感じられた。)

種子島のスピーチについて、記者はその後で次のように述べている。

The latter was a liberal and very thoughtful production. While pleading for the introduction of Christianity in an organized form, he yet clearly sees it is an error to suppose that the establishment of the church among a heathen people is sufficient to raise them to any height of Christian civilization; "every individual mind must be expanded by sound knowledge and be led

by true Christian piety."

(種子島の小論文は、思索が自由で深い。彼はキリスト教の導入が 組織的に行われるべきだと教会の立場を認めながらも、異教徒の地に 教会が設立されれば、その地の民をキリスト教文明のどのような高み にも引き上げることができると考えるのは間違いだ、ということをはっ きりと理解している。「各個人の精神が、正しい知識によって豊かに され. 直のキリストへの信仰心によって導かれなければならない。」)

異教の地での宣教方法は大変デリケートな問題である。卒業生のブラウ ンを始め、多くの官教師を輩出している同校の卒業式であれば、当然海外 布教に関係している参列者も少なくない。当時の卒業式は同窓生が集う場 でもあった。種子島は、ここで敢えて宣教される側から、見解を述べたの である。この点を記者は liberal と評価したのだろう。

種子島の次の1文は引用する価値があると述べ、記事を結んでいる。

"As I deliberate on the history of Christianity in western nations I find precedents which show that if the church as an institution is established in Japan before the people are taught the truth of gospel then there will be no social improvement, for the morality and prosperity of nations advances according to their knowledge and practice of the specific duties and virtues of the Christian religion as we find it in the New Testament."

(「西洋諸国におけるキリスト教の歴史についてよく考えてみると、 次のような事を示す先例が幾つかあることが分かる。日本人がキリス トの教えの真理に触れる前に教会が組織として定着してしまうと、日 本の社会は改善されない。というのは、国民の幸福と徳性は、新訳聖 書に書かれているように、キリスト教が教える具体的な義務と善を知

#### りそれを実行することにより、高められるのだから。|)

種子島の主張は、教会が制度的に上から布教するのに先立って、個人の信仰が確立されねばならないという点にある。そのためには、キリスト教を基礎とした学校教育も必要である。そして、キリスト教を受け入れた人々が十分に増えてきたところで、教会が組織されれば、社会に豊かな実りがもたらされると述べている。

記者も聴衆も、この宣教される側という視点に新鮮な驚きを感じたことだろう。SRの記事によると、この卒業式にはブラウンが参列していた。種子島の英文スピーチの全文引用の直後に次のように書かれている。

Let me say, at this point, that seated with the trustees on the platform, and an intensely interested listener to Yoshida Hicomaro's words, was Rev Dr S. R. Brown, in his early life a resident of Monson, and for several years since a missionary in Japan.

(さて、ここで書いておきたいことがある。同校の理事達と壇上に 並んで座って熱心に耳を傾けていたのは、モンソンで若い日々を過ご し、長年日本で宣教に従事し数年前に帰国したブラウン師であった。)

会場及びブラウンの反応は全く書かれていない。果たしてこの英文スピーチを間近で聞きながら、ブラウンは何を思っていたのだろうか。2本の新聞で取り上げられたことからも、会場から種子島に満場の拍手が送られたことは想像するに難くない。ブラウンも自分の日本での宣教と母校の教育の成果に触れ感無量の心境だっただろう。残念ながらどちらの新聞も一切この点についての言及をしていない。

この英文スピーチの最大の特色は、しかし、両紙の記者が指摘していない点にある。米国人にしてみれば当然のことだろうが、ここまであからさ

まにキリスト教を肯定した発言が、公の場で日本人留学生によりなされて いる例は他にほとんど無い。明治時代になったとはいえ、明治2年6月で は、明治政府はまだキリスト教の布教を日本では認めておらず、日本から 来る留学生はキリスト教の信仰を禁じられていた(13)。

種子島は、スピーチの中で自らの信仰について明言していないが、一読 すれば、彼が相当深い信仰を持ったキリスト者であることは明らかである。 この年の1月にすでに洗礼を受けていた吉原がこの英文スピーチの作者だっ たのではないかと疑いたくなる。モンソン・アカデミーに留学した薩摩藩 留学生の中で、吉原と湯地の受洗は既に地元紙で報じられていたが、種子 島も彼らに続いて公の場で自らの深い信仰を明らかにしたことになる。 1869年という早い時期に、一日本人留学生がここまでに明確にキリスト 教への帰依を公の場でスピーチという形で表現した事は他にほとんど例が 無い。

モンソン・アカデミーは、特に宗派は無かったが、カリキュラムでは、 キリスト教信仰が、「ギリシャ・ラテン語、論理学、修辞学と同程度に重 視された | という<sup>(14)</sup>。大変キリスト教の雰囲気の濃厚な教育環境だった のだろう。

SR に掲載された記事では種子島の英文スピーチが、ほぼ全文引用され ている。その前に2人の外見や朗読の様子が次のように書かれていて興味 深い。

Quite the most novel and interesting features of the day were two dissertations by Japanese students, three of whom remain in the academy. One by Yoshida Hicomaro was on the "Introduction of Christianity in Japan," and the other by Ohara Reynoske treated of "Japan as it was and is." Both are men of more than ordinary force of character — evidently shrewd observers and

keen thinkers. The first-named is 24 years old, and was dressed, at the exhibition, with scrupulous neatness, in black, and with light-colored kids. The other, two years younger, has a rather freer command of the English tongue, and both could be fully understood by one who paid close attention. They spoke slowly, with impressive dignity and seeming intelligence, and without apparent embarrassment. The essay on Christianity in Japan was remarkably interesting, in view of the surprising progress of that country toward civilization within a few years past, and especially as showing the readiness of the long secluded Japanese to accept new and progressive ideas.

(この日,ずば抜けて興味深く目立ったのが日本人留学生による2本の論文である。両者ともに並みの人物ではない。観察力,思考力ともに明らかに鋭さがある。種子島は24歳で黒のきちんとした服装に明るい色のキッド革の手袋という出で立ちで式に現れた。もう1人は22歳で,英語をより自由に使いこなしていた。両者とも、相当注意して聴けば十分理解できる英語で朗読した。読み方はゆっくりしていて、堂々とした威厳があり、聡明さが感じられ、見たところまごつきなども無かった。日本のキリスト教に関する英文スピーチは、非常に興味深かった。それは、長い間孤立していた日本が過去数年の間に文明に向けて驚くべき進歩を遂げ、新しい進んだ数々の考えを受け入れる姿勢を見せているからである。)

SR と HC の記者の日本人留学生に対する印象はほぼ重なっている。ここでも、吉原の英語力が誉められている。ただし、彼らの英文の朗読は、ネイティブ並みの域には達していないことが分かる。

記者が感銘を受けているのは、種子島本人が既に西洋文明の礎となって

いるキリストの教えを深く受け入れ、その実りを熱心に期待している点で はないだろうか。種子島は最後の段落でこう述べている。

I stand to-day in your refined and enlightened assembly, representing a very distant people, unlike your nation, because the gospel of Christ has made you to differ. Plant the genuine gospel in the good soil of our land, and our civilization will soon bear beautiful flowers and precious fruits.

(今日,自分は,洗練され啓発された人々の集まりの中で,全く異なる民族の一人として壇上に立っている。その違いは,我々日本人と異なり,あなたがたは神の福音に祝福されているということである。どうか,日本の素晴らしい土壌に真の福音の種を蒔いていただきたい。そうすれば日本の文明はすぐにでも美しい花を咲かせ,貴重な実をつけることであろう。)

また、途中の次の部分で、種子島が宣教する側に注文を付けている点も 重要である。彼は単にキリスト教を受け入れるだけではなく、自ら宣教の 方法について積極的に意見している。これも米国教育の一つの成果と言え るかもしれない。

We hope the pure gospel will be introduced into Japan, and that those who teach the gospel will be influenced by no narrow, sectarian, or selfish design. Give us the pure gospel, and all Christian institutions in their best forms will then be built up.

(我々が望んでいるのは真の福音が日本にもたらされる事である。 そして、その語り手は、偏狭で、党派心が強く、利己的な下心に動か されるような人であってはならない。どうか、我々に真の福音を授け てほしい。そうすれば、あらゆるキリスト教の組織が最高の形で築かれることであろう。)

種子島は真の福音を求めるあまり、キリスト教がもたらされていない日本を徒に卑下しているかのような印象を受けるかもしれないが、実はそうではない。

種子島はスピーチの後半で、母国の同胞に対する愛情を吐露している。 彼は、キリスト教を基本とする西洋文明の明らかな優位性を認めているが、 日本人が、キリスト教によって一方的に引き上げられるべき暗愚の民だと 蔑んではいない。

Many call the people of Japan barbarians, but we are not wholly benighted. We know not the true God, we have not his revelation; the disciples of Christ, the Messiah of the Jews, never landed on our shores. But all of God's gifts are not limited to special places. We are said to have a peculiar endowment to understand between right and wrong; our people have the power of philosophical investigation; and we have been taught good moral virtues. In astronomy we know so far as to calculate eclipses; and as to education, all classes of all people of both sexes can read and write and cast simple accounts. In comparing our quite inferior to the superior occidental civilization, though we have not the clear sun, we are favored with the minor optics of truth, and are thankful for the light of stars.

(日本人は野蛮人呼ばわりされているが、我々は全く無知な民というわけではない。確かに、日本人は本当の神を知らないし、神のお告げも得ていない。キリストの弟子も、ユダヤ人の救世主も日本に足を

踏み入れたことはない。しかし、神の全ての恩寵は限られた土地にだけ与えられるのではない。我々は善悪を判断する才能があると言われている。理性的な思考力もある。道徳的な善を代々教えられてきているし、天文学では日食や月食が起こる日を計算することもできる。あらゆる階級の男女が、読み書き算盤に親しんでいる。日本は、西洋のように太陽に照らされていないかもしれないが、数々の星の明るさに恵まれているのである。)

日本人もまた神の福音を授けられるべき選ばれし民である、と言わんば かりに、種子島はここで日本人の特性をアピールしている。記者の印象に は残らなかったかもしれないが、この記述があってこそ、バランスの取れ た内容となっている。

#### 2. 1871 年卒業式 津田静一の卒業式朗読スピーチ(15)

この年の卒業式では、津田静一と国友次郎の2人の熊本藩留学生が英文スピーチを披露した。津田のスピーチはSRに、国友のスピーチはHCに、それぞれ全文が掲載されている。

津田のスピーチを掲載した記事は、地元コミュニティにおけるモンソン・アカデミーの存在と同校の卒業式の雰囲気、日本人留学生の様子等をよく伝えている。スピーチの内容に入る前に、不要と思われる点を除き抽訳で紹介したい。

歴史の面影を感じさせる落ち着いた町、モンソン。この町は、年に一度のお祭りの日を迎えた今日、最も輝いている。モンソン・アカデミーの創立65周年を祝うこの日は、ニュー・イングランド地方の町々で開催される最大規模の農作物品評会にも匹敵する晴れの日なのだ。この日、モンソンに関わる人々が集い、モンソンの素晴らしさを祝う。

そして、この日、人々は卒業式に参加し、学生の教育の成果をその場で見聞きすることにより、この古き良き学び舎に対する誇りを歓んで語り合う。モンソン・アカデミーのような伝統ある名門校は今では本当に珍しくなってしまった。このような学校は、余りにも雑多な出自の生徒が集うマンモス公立校とは全く違うし、規模が大きくなり過ぎた男子全寮制学校で必要とされる軍隊のような不愉快な厳格さもない。流行りの女子全寮制学校によく見られる軽薄ないわゆる「花嫁修業の仕上げの」教育もここでは行われない。今年で65週年を迎えるこの伝統ある学校は、木々と青々とした芝生に囲まれている。しかし、その手入れはほどほどなので、授業の合間に学生達がそこで寛ぐというわけにはいかないようだ。学生達はさわやかで気取りがなく、活発に学校生活を楽しんでいる。このレベルの学校だからこのような環境が完全に整えられるのだ。

予定では本日の65週年記念卒業式は午前9時開始となっていた。しかし、音楽を担当するNorth Brookfield bandの到着が遅れ、彼らが整列した時は9時半を過ぎていた。この30分間、女子学生達が歌を歌って明るい一時を過ごした。楽団が卒業式の会場となる町のメソジスト教会に向かって行進し、式が始まった。式の内容は朗読(declamation)が19本で、小論文(essay)や論文(dissertation)が楽団の演奏を挟んで行われる。式は2時間かけて行われ、最後に最も優秀な英文スピーチの朗読が登場するので、教会に詰めかけた満場の聴衆は退屈することがない。

モンソンの住民にとって同校の卒業式がどれほど大きな楽しみとなっていたかが分かる。また、同校の、周囲に流されず、自分達の独自の信念に 基づいて学生を伸び伸びと育てるという教育方針も感じられる。

この後、米国人学生の優秀な論文についての言及があり、その次に津田

と国友の英文スピーチが、次のように取り上げられている。

スピーチの中で、もちろん関心が集中したのは、日本人による2本である。両方とも聴衆を楽しませた。それは、扱っていたテーマが興味深かったこともあるし、2人がモンソンでの2学期間で身に付けた英語力の進歩ぶりをそのスピーチの中で示していたからでもあった。彼らの他にも今回の卒業式に参加していない3人の日本人留学生がいる。彼らは皆、ここに来るまで、日本語と中国語の教育は十分に受けていたが、英語に関してはほとんど無知だった。そして今、英語の習熟度は徐々に高まっている。彼らの英文朗読は幾分ぎこちなかったが、あの緊張する場面という点を考慮すれば良い出来だった。特に津田静一の朗読が見事だったので、全文を以下に付した。自分が手を入れた箇所は、ほんの1、2箇所の成句のみである。これは、西洋文明にすっかり目覚めた20歳の日本人の青年が、英語を8カ月間学んだ成果である。

種子島と吉原と同じように、津田と国友も、英文朗読のレベルは、米国 人の同級生並みというわけにはいかない。しかし、英文の出来は、とても 8カ月とは思えない仕上がりだった。

こうして, 津田のスピーチ全文の引用が始まる。論題は「日本の政体」 である。全部で5段落あり, 各段落の行数は, 41, 17, 7, 20, 11 (合計 96 行)となっている。以下に各段落の概要をまとめる。

#### 「日本の政体 |

#### 第1段落(41行) 将軍と天皇の関係と江戸の泰平

日本は最近まで2人の君主が治めていたと、西洋人にかなり広く信 じられてきた。1人は宗教と教育を担当し、もう1人が政治一般と軍 事を司っていたと。しかし、これは正しくない。日本は太古の昔から 続く家柄である天皇家の人々によってのみ治められてきた。700 年ほ ど前、2家の争いが長く続いた後、勝者は天皇により日本の軍事支配 を委ねられ、将軍と呼ばれた。将軍は最初こそ天皇にひれ伏していた が、次第に軍を自分の意のままに動かすようになってしまった。天皇 は都にいたが、日本国内で争いが起こっても全く蚊帳の外の状態にな り、称号保持者に過ぎなくなってしまった。こうして将軍が強引に全 権を握った。将軍に反抗する勢力もあったが、彼らはお互いに争い合 い勝者が政権を握った。この争いは300年ほど前まで続いた。この間 国中が大混乱に陥ったが、この内乱状態に終止符を打ったのが徳川と いう天才的大名(prince)である。彼の政治と軍事における才能は. ジュリアス・シーザーやナポレオン・ボナパルトに匹敵するほどであ る。この徳川が新たな将軍となり、大君と呼ばれ、300年間、徳川将 軍家による支配が続いた。この間日本は国中で平和が保たれ、争いで 血が流されることもなかった。人々の生活は潤い、皆幸せに暮らして いた。これは他の国の歴史に例を見ない事である。

#### 第2段落(17行) 王政復古と新政府

しかし、大君から権力が奪われる時が来た。日本人は、権力が元来 あった場所、つまり天皇に戻されるべきだと考え始めた。こうして 1868年に革命が勃発し、1年後には統治権力は再び天皇に帰した。政府の組織も、部分的に英国や米国に範を取ったものに改められた。この革命の結果、それまで日本に常に存在していた身分制度がすぐに廃止された。官吏のポストも能力次第で誰にでも与えられるようになった。

## 第3段落(7行) 共和制と天皇の役割

新しい政府は、世襲制の天皇を元首とした共和政体である。このような構成は現在の日本人にとっては避けられない。天皇無しでは日本はすぐに無政府状態に陥ってしまうだろうからである。日本は80年前のフランスのようでなければならない。今のフランスは大変なことになっている。

#### 第4段落(20行) 米国の共和制の性質と日本との比較

米国のような共和制は、今世紀においては他の国では、あらゆる点で実現不可能だ。米国人の祖先は、圧政を逃れるため海を越えて政治と宗教の自由を得るために新大陸にやって来た。彼らは一致団結して自由と独立という共通の目的のために戦った。そして、憲法も自分達で作った。この流れからすれば共和制は米国人にとって大変自然な政治制度なのである。しかし、日本人は米国人とは全く異なる道を歩んできた。日本人は太古の昔から服従させられたことがなく、常に自由を享受してきた。将軍による軍事的な専制政治が行われていた時でさえも、有力な諸侯は抑えられていたが、それ以外の人々はそうではなかった。というのは将軍が求めていたのは金ではなく、名声と称号だったからだ。

#### 第5段落(11行) 日本の共和制の特殊性

日本では暴君と言われるような専制君主の例は、歴史上聞いたことがない。日本を治めた君主は皆自分の義務を理解していた。それは、日本人を自分の子供のように扱うということである。そして日本人も、法で強制されたからではなく自ら進んで天皇を自分達の父と常にみなしていた。日本人にとって天皇とはそういう存在なのである。このような状況を考えれば、日本人が最近採用した政治形態は、ちょうど日本に適したものと言える。

この津田の英文スピーチの最大の特色は、文化相対主義的視点にある。 第4段落で津田は米国流の民主主義に追従しない。それぞれの国の歴史に あった政治形態があると主張している。天皇に関しても、盲目的に追慕す るというよりは、日本の政治に必要な存在と客観的に割り切っている。

津田は、留学中、父信弘に宛てた手紙でも、無節操な西洋文明の摂取を 戒めている<sup>(16)</sup>。取るべき物は取り、捨てるべき物は捨てるという彼の主 張と、この英文スピーチの骨子には通底するものが感じられる。

小論文で扱うにはテーマが大き過ぎたせいか、内容が大雑把という指摘は免れない。なぜ、徳川家による支配に終止符が打たれたのかという点の説明が全くないのはその一例である。しかし、米国人の聴衆の前で、米国民が最上と考える米国流民主主義を相対化し、日本の明治政府の統治方式の正当性を証明しようとする姿勢はユニークだ。

新聞記事が、津田論文の紹介と式の雰囲気、津田の英文能力の高さの言及に留まり、内容に関する具体的なコメント、印象が書かれていない点、また聴衆の反応等も書かれていない点が残念である。

## 3. 1871 年卒業式 国友次郎の卒業式朗読スピーチ(17)

国友は 1870 年に渡米したので、おそらく熊本藩留学生の紹介ですぐに モンソン・アカデミーに入学したと思われる。この小論文は 1 年間の在米 英語修業の成果ということになる。1872 年まで古典科に在籍していたの で、この卒業式の後 1 年間を更に同校で過ごし、1872 年 10 月にアナポリ スの海軍兵学校に入学した。アナポリスには 1877 年 6 月まで在籍してい たが、モンソン・アカデミーのカタログにも、1873 年 9 月に英語科に在 籍と記されている。

この記事は、W. S. H という署名の人物によって書かれている。彼はこの記事の中で、津田と国友について次のように述べている。

去年(1870年9月以降:著者注)は、5人の日本人留学生がこの学校で学んでいた。私は、彼らに会い、会話を楽しみ、彼らが聡明で話好きであることが分かった。彼らの話では、皆、日本で college を卒業しているとのことだった。彼らは、まるでイギリス人の学生のように振舞っていた。活力に満ちていて、いかにも男の子らしい悪戯もし、他の男子学生のようにしっぺ返しもする。事が起こるのを待つのにイライラを隠さない。2人の日本人留学生が朗読したスピーチは、他の学生の水準に十分匹敵するものだった。

モンソン・アカデミーのカタログによると、1871年に在籍した日本人学生は、国友、津田、中原、湯地の4人が確認できるが、他1人は誰か不明である。津田と共に渡米した熊本藩出身の林玄助かもしれないが、彼の名前はカタログには無いようだ。

日本の college を卒業しているというが、これはどこの学校を指しているのか。津田は 1852 年生まれであるので当時 19 歳である。日本では熊本

藩の藩校時習館で学んでいた。

米国人学生の級友と比べれば、2,3歳は年長だっただろう。湯地はすでに28歳である。この記事では、日本人留学生は意外にやんちゃなところがあったようだが、周囲の米国人学生にある程度合わせて振舞っていたのだろうか。

国友の英文スピーチは、3 段落に別れており、第1 段落が相当長い(紙面上88 行中43 行)。各段落の内容をまとめると次のようになる。

「1868 年以降の日本に於ける諸変化」

第1段落(43行) 将軍から天皇への政権移譲の経緯

約300年間、日本は平和だったが、その間天皇の権力は次第に弱まり将軍が実権を握った。これを天皇は大変苦々しく思っていた。彼は自分よりも、民のことを思い苦しんでいた。1868年の冬、何人かの西国の大名がたまたま3つの提案をした。1つは、日本の統治形態は古代のそれに戻されるべきであること、次に外国との交流を復活させること、そして最後に各大名の領土支配を止める事である。彼らは、この提案を天皇に提出し、天皇はそれを喜んで受取った。将軍もこの提案を示され天皇の復古の意志を聞かされたが、彼はそれを信じようとせず、事の次第を明らかにするために天皇に使者を送った。しかし、天皇はこの使者を取り合わなかったので、将軍自らが軍隊を率いて天皇の意志を確かめる決心をした。天皇は将軍を諜反人と呼び内戦が始まったが、9日後に将軍側は完敗し、蒸気船で江戸に逃げ帰った。その数カ月後、将軍は降参したが残党が東北部に逃げ、そこで天皇の軍に対する抗戦を企てた。しかし、彼らも天皇が派遣した軍に1年後に鎮圧され、日本に平和が戻り統治が回復された。

#### 第2段落(34行) 日本の西洋化 — 二院制議会と外国語高等教育

こうして日本では全国民が一致団結した。従来とは全く異なる素晴らしい考え方に基づいて、新しい制度や法律が作られた。まず英国や米国のような二院制議会が開かれた。東京には大きな官立学校が設立され、西洋のほぼ全ての言語が若者に教えられている。教師は、アメリカ人、イギリス人、フランス人、ドイツ人等の外人教師たちである。さらに政府は関心がある物を何でも学ばせるために欧米諸国に留学生を派遣した。最も多くの留学生が学んでいるのは米国である。それは何故かというと、米国政府は日本人を米国人のように扱ってくれるからである。例えば、英国では日本人留学生が海軍兵学校入学を希望したが拒否されたといったようなことがいろいろ起こったが、米国政府は6人の日本人学生をアナポリスの海軍兵学校に入学させてくれた。

#### 第3段落(12行) 米国への恩義

日本人はペリー提督訪問以来、米国人から受けた親切を決して忘れない。日本政府が欧米に派遣した公使は2人だけである。1人は米国で、もう1人は欧州全土が管轄となっている。この事1つを取っても、天皇が米国に対して抱いている好意は明らかだろう。東洋で最古の国が、最も新しく、最も偉大で最良の西洋の国に最初の公使を派遣するのだ。これは大変喜ばしいことである。

論題は「1868年以降の日本に於ける諸変化」である。全体の半分を占める第1段落は、戊辰戦争の経緯を簡略化して説明している。1871(明治4)年という早い時期に、一般の士族の青年は、戊辰戦争から王政復古そして維新へという流れをこのように理解していたのだろうか。

第2段落は維新の諸改革に言及し、論題に最も合った内容になっている。ここで取り上げられているのは、二院制議会と 1870 年 11 月に開校した大学南校である。大学南校で、英語を始めとする西欧諸言語が教えられていたことは間違いないが、この二院制議会は何を意味しているのだろうか。 1869 年 2 月に産声をあげた公議所、あるいはその後継となった集議院(1873 年 6 月廃止)としか考えられないが、これは、二院制議会と言えるようなものではない。右院と左院を置いた新しい太政官制が制定されたのは、1871 年 9 月 13 日で、この記事が出た後のことであり、これを指しているとも思えない。国友のイメージとしては、しかし、これらの母国の新しい制度が米国議会と重なったのだろうか。

この段落で最も強調されている点は、最も多くの日本人留学生が米国で学んでいる理由である。当時の日本にとって近代的な陸軍、海軍の整備は焦眉の急であり、士族出身の留学生の中には、欧米の陸軍士官学校や海軍兵学校入学を希望する者が少なくなかった。英国は期待に反し日本人留学生に門戸を閉ざしたが、米国は寛大に受け入れてくれたということで、国友は、米国に感謝の意を表している。ちなみに、津田は米国の陸軍士官学校、国友は米国の海軍兵学校への入学を希望していた(18)。

第3段落は、この流れで完全に米国礼賛モードとなっている。米国公使の森有礼が米国1国のみを扱う外交官であったのに対し、鮫島尚信は、ロンドンに着任し西欧全般の外交を担当した。

国友がこのようなテーマを選んだ背景には、米国人の間で、大政奉還から戊辰戦争を経て維新に至るまでの理解が欠けているという判断があったのではないだろうか。将軍と天皇の関係の説明は正確だとは言い難いが、彼なりに分かり易く考えた結果第1段落が完成したのだろう。第2段落では、1868年以降の日本の変化を挙げながら、その流れの中で自らの留学生としての立場を盛り込み、最後は、滞在国米国への感謝で結ぶという、内容、構成とも荒削りながら、まとまったスピーチとなっている。

# 私立中等学校の英語教育の成果

現代に生きる我々は留学の成果を語る際、高等教育つまり大学の学士号 や修士号の取得如何で成否を判断しがちである。現在では、米国留学で最 低でも大学卒業資格が無いと「一体、何を学んできたのだ?」ということ になる。日本人留学生が、ビジネス・スクールやロー・スクールなどの修 十号. さらに博士号を取得して帰国するケースも珍しくない。

幕末維新期の留学では、大学卒業まで辿り着いた日本人留学生はほんの 一握りに過ぎない。大学中退、或いは中等教育終了程度で帰国という例が 大変多かった。幕末維新の日本の西洋文明受容において、御雇い外国人の 功績に比べると留学生の貢献の評価が低いように感じられるのは、そういっ た理由があるのかもしれない。

当時の日本人留学生は、渡米すると、モンソン・アカデミーのような中 等教育専門の私立学校や、更に小規模な私塾的学校で学んでいた。金子堅 太郎(1853-1942)と団琢磨(1858-1932)のように、渡米後、まずはボス トンのパブリック・グラマー・スクールで学んだ例もあるが、これは比較 的少数である。日本人留学生は大半が士族出身の 15 歳から 20 代前後の青 年である。さすがに公立小学校の腕白小僧たちと同席して学ぶのは躊躇わ れただろう。しかし、彼らの英語力は当然ながら、この級友以下である。 この屈辱に耐えられず帰国した留学生もいた。

この難しい状況を解決してくれたのが中等教育を施した私立学校だった。 学校によっては、日本人留学生を special students として受け入れ、入 学後しばらくは英語の教員が個人的に面倒を見て、準備が出来た段階で集 団授業に送り込むという対応をしてくれる場合もあった。

1867年7月8日付けの Boston Daily Evening Transcript 紙に、モンソ ン・アカデミーに入学して半年程経った時期の日本人留学生についての記 事が掲載されている。6人は全て薩摩藩から派遣されていて,種子島敬輔と吉原重俊も含まれている。この記事で,"They at present have a special instructor devoted to teaching them our language." と書かれているので,英語の個人指導を受けていたのだろう。この記事によれば,日本人留学生の英語習得に対する熱意には並々ならぬものがあった。モンソン・アカデミーの校長は,長い夏休みの間,旅行することを薦めたが,彼らは,とにかく英語習得が最優先だということで敢えてモンソンに留まり英語学習を続けた。

集団授業も、モンソンの場合、英語科と古典科があったので、英語の集団授業に慣れた後で、大学進学用に古典科で学ぶという目的に応じた段階学習が可能だった<sup>(19)</sup>。5年程度で専門教育まで修めようと考えていた日本人留学生にとって、同校は理想的な教育環境を提供してくれていたと言える。

今回採り上げた日本人留学生の英文スピーチ3本は、種子島と津田が現地で英語を学び始めて2年程度、国友が1年程度と考えられる。モンソン・アカデミーの卒業式では、優秀論文が2、3本表彰される。日本人はそれには選ばれていないが、記者の評価は、社交辞令を差し引いてもなかなか高い。

これらの英文スピーチは、日本人留学生が留学先としてまずは私立中等学校を選び、そこで手取り足取り面倒を見てもらった英語教育の成果を示していると言えるだろう。その結果、津田静一はイエール大学に、国友次郎はアナポリス海軍兵学校に進学することが出来た<sup>(20)</sup>。

# 私立学校のキリスト教的環境

次に本論で強調したい点は、日本人留学生とキリスト教との出会いである。米国の私立アカデミーはキリスト教の宗教色の濃い学校が多かった。

モンソン・アカデミーもその例にもれない。当然、日本人留学生も日常レベルで、礼拝参加、聖書朗読、信仰心の篤い教師や牧師との交わりなど、頻繁にキリスト教に接していたはずだ。この卒業式も学校のホールではなく、モンソンの町の教会で行われている。

このような状況では、いくら母国日本の政府がキリスト教の信仰を禁止しても効き目は無いだろう。留学生監督の役割を負った初代駐米公使森有礼(1847-89)がワシントン DC に赴任してくるのは、1871 年のことである。その森自信が吉原や湯地、種子島と同じ薩摩藩留学生で、キリスト教徒だった可能性が高かった。森の赴任後に在米留学生の禁教が徹底されたとは到底思えない。

その結果、日本側には公にされていないが、洗礼を受けないまでも、多くの日本人留学生がキリスト教に感化されていた可能性がある。種子島の小論文はその点をよく表している。彼は留学中、新島襄と会った形跡はあるが、彼がクリスチャンだったことを示す資料はこれまで存在しなかった<sup>(21)</sup>。当時の地元紙の記事を精査すれば、日本人留学生のキリスト教との関わりを示唆する記事が他にも見つかるのではないだろうか。

1869 年 1 月 5 日付けの SR に掲載された,BAPTISM OF A JAPANESE AT MONSON によれば,この数カ月前,つまり 1868 年の 10 月か 11 月頃にニュー・ブランズウイックでメソジスト教会の牧師ティファニーにより日本人留学生が洗礼を受け,これが日本人留学生受洗の第 1 号だと言う。これは,薩摩藩が英国に派遣した留学生の吉田清成(1845-91)である。1870 年には,やはりニュー・ブランズウイックで同じ薩摩藩英国留学生の畠山義成(1842-76)も受洗した。ニューヨーク州ブルックリンの私立中等学校 Brooklyn Polytechnic Institute で学んで帰国した福山藩留学生五十川基(1844-73)は,帰国直後に結核が悪化し病死したが,その時自分の棺に納めてほしいと遺言で残されたのは聖書だったと言う(22)。

1870年代前半は、日本人留学生にしてみれば、米国とはいえキリスト教との関係を公言するのはまだ憚られただろう。しかし、中等学校という、おそらく大学よりも狭く濃厚なキリスト教的環境で多くの日本人留学生がキリスト教に心を開いたはずである。

米国私立中等学校で日本人留学生が受けた教育の内容と、彼らとのキリスト教との関わりは、米国留学生資料研究の重要なテーマの一つになると思われる。

## 日本人留学生の文化発信

最後に、留学生達が小論文に選んだテーマから何が読み取れるかという 事を考えたい。彼らは中等学校で専門分野を学んでいるわけではないので、 自由にテーマを選ぶことができる。そうなるとテーマ選びのポイントは次 の3点が考えられる。

まず、自分に十分な知識と見解があるテーマである。この場合、どうしても母国日本の社会、文化、歴史、現状などがテーマになる可能性が高い。次に、聴き手である米国人が関心を持ちうるテーマでなければならない。これは第1点と重複する場合が多いが、日常生活を通して、米国人からよく質問されるようなテーマを選ぶことになるので、米国人の日本への関心がある程度反映されているはずである。明治4年の段階では、国友が述べた幕末維新の政変の課程は、知識人レベルであれば十分関心を持ちうる新鮮なテーマだっただろうし、津田がスピーチの冒頭で説明した、天皇と将軍の関係は、聴衆の関心に答えたものだっただろう。

そして、3点目は、この卒業式という地元の名士を始め、多くの人々から注目される場で、自分が聴衆に是非伝えたいテーマを選ぶという事である。これは、自分達がお世話になってきた米国、あるいは母校、ホームステイ等でお世話になった米国人への感謝の意の表明が第一に挙げられる。

国友のスピーチにその例が見られる。そして、母国日本の「宣伝」である。 種子鳥の小論文に見られるように、彼らは圧倒的に優勢な西洋文明に浸り ながらも、母国日本のアピールも忘れていない。維新の改革で生まれ変わ り、必死の思いで西洋化を進めている日本の姿と、素晴らしい伝統を米国 人に理解させたかったのである。

国友のスピーチが掲載された記事によると、津田と国友は、それぞれの スピーチの原稿を、故意に別々の新聞社に送ったという。スプリングフィー ルドとハートフォードという2つの都市で日本人の異なった小論文が読ま れる。これが純粋に彼らの発意に基づいていたのであれば、なかなかした たかな PR 戦略を発揮したとも言える。

#### おわりに

英文スピーチは字数の制約があり、明治維新のように大きなテーマであ れば細部を詳述することは不可能である。どうしても、内容は大雑把になっ てしまい、詳細な分析に耐えられるものではない。その意味では限界のあ る作業なのだが、日本人留学生が米国で知的、精神的に影響を受けた対象 を考える際に、中等教育で学んだ期間は大変重要である。卒業式で朗読さ れるスピーチはその集大成であるだけに、興味深い研究対象となり得る。

本論で取り上げた小論文は、モンソン・アカデミーという一つの私立中 等学校の卒業式で朗読された3本に過ぎない。今後も、資料収集の範囲を 拡大し、更に多くの小論文を集めて、整理、分析を進めたい(23)。

筆者は、日米異文化交流における日本人留学生の貢献を研究テーマとし ている。これらの英文スピーチは新聞に掲載されたとはいえ、所詮地方都 市に過ぎないという指摘もあるだろう。スプリングフィールドの人口は、 1870年の時点で約2.6万人、ハートフォードは約3.7万人である。しかし、 このレベルの地方紙の記事は、読者の興味を引くと判断されれば、シカゴ やボストン、ニューヨーク等の大都市の新聞に転載されることがよくある。 決してその影響力は無視できない。

3本の小論文は全て、英語の原文を資料として付した。英語教育等、関連諸分野の見地からも分析して利用してもらえれば望外の喜びである。

#### 《注》

文中 SR は、マサチューセッツ州スプリングフィールドの地元紙 Spring field Republican, HC は、コネチカット州ハートフォードの地元紙  $Hart ford\ Daily\ Courant$  の略称である。

- (1) モンソン・アカデミーの歴史等に関しては、小林功芳『英学と宣教の諸相』
   (有隣堂, 2000年)の1章3節「マンソン・アカデミーについて」(pp. 38-53)を主に参照した。同校は1971年6月の閉鎖の後、同年9月に、近隣のWilbraham Academy と合併し、Wilbraham & Monson Academy として開校し現在に至っている。
- (2) 1869年6月の卒業式の様子を説明した記事(SR:1869年6月30日)によれば、この時点での同校の学生数は70である、卒業生10人のうち、アマースト大学(マサチューセッツ州)6人、ダートマス大学(ニューハンプシャー州)2人、イエール大学(コネチカット州)1人が、進学希望或いは予定となっている。

また、1871 年 6 月の卒業式の記事(*HC*: 1871 年 6 月 28 日)によると、 "though this is a boy's school, yet there is a department for young ladies, and many of our daughters also have here been fitted for life's duties"とあるので、男女別学で、男子の進学教育と異なり、女子は良妻賢 母的教育が行われていたことが推察される。この年の在校生総数は 152 で、 そのうち隣接するコネチカット州の出身者は 47 だった。

(3) 私立中等教育学校は、アカデミーとも総称される。植民地時代から存在し、18世紀末から19世紀初期にかけて、米国の中等教育の主要機関となった。設立には州政府から法人設置認可が必要であり、米国の各州政府は、個々のアカデミーに土地や資金を供与して、その普及を積極的に推進する政策を取った。また、キリスト教諸宗派はアカデミーを積極的に設立し、牧師の貢献度は大で校長になる場合もあった。以上、マイケル・B・カッツ著、藤田英典

他訳『階級・官僚制度と学校 アメリカ教育社会史入門』(有信堂, 1989年 pp. 78-80) を参照した。ちなみに、無償の公立中等教育学校はハイスクー ルと呼ばれた。全米で最初に設立されたのがボストンの English High School で 1820 年のことである。福岡藩留学生の金子堅太郎 (1853-1942) は、同校を中途退学し、その後、ハーバード大学ロー・スクールに入学した。 やがて、このハイスクールがアカデミーを凌駕し、米国の中等教育の主要機 関となる(マイケル・B・カッツ, 前掲, p.99)。

(4) 犬塚孝明「第二次薩摩藩米国留学生覚え書 — 日米文化交流史の一齣 | (『日本歴史』453 号, 1986 年, p. 42)。この目付の根拠は留学生の一人仁礼 景範の日記である。それによると、旧暦の一八六六年十一月一日に一行はモ ンソンに到着し学校に行ったようだ。この日付は新暦換算で12月7日とな る。

ところが、1867年1月4日付けの Chicago Tribune 紙に、IAPANESE STUDENTS AT A MASSACHUSETTS ACADEMY という題の記事があ る。これはSRからの転載記事(目付不明)である。この記事の冒頭に次の ように書かれている。 "We noticed last week the arrival in this city of six Japanese students on their way to Monson Academy." (拙訳:先週,モ ンソン・アカデミーに向かう6人の日本人留学生がスプリングフィールドに 到着した。)

この記事が SR に掲載されたのは 1867 年 1 月 4 日の数日前程度のはずで ある。仁礼の日記の日付とほぼ1ヶ月の差は転載期間としては長過ぎるので、 SR 紙の目付を確認する必要がある。 瑣末な点かもしれないが、このような 日本側資料と米国側資料の照合作業は重要である。

- (5) 小林功芳, 前掲, pp. 46-47。
- (6) 吉原は同校を卒業後、イエール大学に進学した。薩摩藩留学生6人の中で は最も英語力が高かったようで、彼が教師役を務めて文法書の輪読を行って いた (犬塚, 前掲, p. 43)。1869 年 1 月 10 日に, ニューヨーク州オーバー ン郊外の教会でブラウンから受洗してクリスチャンとなった。
- (7) 湯地定基は治右衛門とも呼ばれるので、小林氏のリストにある、「湯地治 右衛門(Geamon Youchi,長崎):1871 年 English Department」も定基 を指すと思われる。つまり 1871 年も在学していたことになる。湯地はその 後, Massachusetts Agricultural College に進学した。

SR: 1869年1月5日に、BAPTISM OF A JAPANESE AT MONSON という記事が掲載されている。これによると、湯地は、この記事が出る前の 日曜に会衆派教会で洗礼を受けた。これは米国でクリスチャンとなった日本 人留学生の2人目だと書かれている。また、この記事は吉原も受洗が近い事にも言及している。湯地は受洗前に、近郊のアマースト大学で学んでいた新島襄を何度も訪問し、キリスト教について語り合っていた。

- (8) 熊本出身の「なだ じろう」の身元確認は難航したが、「なだ じろう」のサインのある写真と熊本出身の国友次郎のサインのある写真を照合した結果、両者が同一人物であることが判明した。つまり、「国友次郎(Giro Kunitomo、熊本)1872年 Classical Department、1874年 English Department」は、1871年も在学していたことになる。日本側の資料も1870年出国とあり、これと一致する。
- (9) 湯地定監は、定基の弟で、卒業後、アナポリス海軍兵学校に進学した。
- (10) 最もよく知られているのは、ニュージャージー州ニュー・ブランズウイックにあった Rutgers College Grammar School (以後、ラトガーズ大学附属グラマースクール)である。同校はオランダ改革派教会と密接な関係があった。オランダ改革派宣教師で御雇い外国人教師として活躍したフルベッキやWilliam Elliot Griffis (1843-1928, 以後グリフィス)の伝手で日本人留学生が続々と集まった。詳細は、高木不二「横井左平太・太平のアメリカ留学生活――アメリカ側の資料から――」(『大妻女子大学紀要』文系 38 号, 2006年, pp. 198-218)を参照。正確な統計資料は無いが、幕末維新期の日本人留学生でこの中等学校に一時的にでも籍を置いていた学生数は総計で100に近いだろう。

現在のニューヨーク市ブルックリンにあった私立アカデミー, Brooklyn Polytechnic Institute でも、1870 年代、多くの日本人留学生が学んでいた。最も多い年は1873 年(1872 年 9 月~73 年 6 月)で、総計22 人の日本人留学生が籍を置いていた。詳細は、塩崎智「幕末維新在ブルックリン(NY 州)日本人留学生関連資料集成及び考察(1)」(『拓殖大学語学研究』114 号、2007 年、pp.121-142)を参照。

(11) 種子島敬輔に関する資料は限られている。薩摩藩出身で,この卒業式当時は24歳と記事に書かれている。当時の在モンソン日本人留学生の中では最年長の部類だったと思われる。Charles Lanman の編集で1872年にニューヨークで出版された JAPANESE IN AMERICA に収録された Students' Essays の中に,種子島の "Oriental Civilization" という英文がある。ここに彼について次のような簡単な説明が書かれている。「この論文は,モンソン・アカデミーの毎年恒例の式で朗読されたものである。この学生は,日本語以外では,ラテン語やギリシャ語の方(筆者注:英語より)を得意としている。健康に問題があり渡欧を余儀なくされ,それから日本に帰国した

(拙訳, p.81)。この記述が正しければ、新聞には取り上げられなかったが、 他の年にも種子鳥は同校の卒業式で英文スピーチを披露していたことになる。 また、犬塚氏は種子島の後年を次のように記している。「明治3年頃に英国 に移り、ロンドン大学ユニヴァーシティ・カレッジ法文学部で法律を学び、 明治6年頃に帰朝したと思われるが、その後の消息はまだ明らかにされてい ない」(犬塚、前掲、p.50)。

- (12) 犬塚氏によれば、一行の中の木藤、仁礼、吉原、江夏は、渡米前は攘夷派 として活動していた。江戸に遊学していた木藤は横浜でブラウンの指導を受 けた可能性はあるが、彼以外は英語力ほぼゼロの状態で渡米した(犬塚、前 掲, pp. 38-39)。
- (13) 明治政府によるキリスト教の解禁は 1873 年に実施された。明治二 (1869) 年四月十七日(旧暦)に定められた、「海外旅行規則」には、海外渡航の手 続きと心得が記されていて、 改宗は明確に禁止されていた。

津田梅子が開拓使から渡された「洋行心得書」にも、「外国の人別に加は り候事、並宗門相改候儀堅く後禁制の事」と明記されている。津田は岩倉使 節団とともに渡米したので、1872年の時点でもまだ留学生の受洗は堅く禁 じられていた(津田塾大学編纂発行『津田梅子文書』1980年, p. 85)。

- (14) 小林, 前掲, p. 34。新島襄が 1868 年 11 月 14 日にメアリー・ヒドゥンに 書いた書簡に,湯地定基(変名:工藤十郎)が多くの人からキリスト教の信 仰を持つように言われた、と書かれている(新島襄全集編集委員会編『新島 襄全集6 英文書簡編』同朋舎、1985年)。また、仁礼と江夏は、毎週のよ うに寄宿先の主人夫婦, その子供と一緒に教会に行っていたという(犬塚, 前掲、p. 43)。学校だけでなく、留学生を取り巻くモンソンの環境は、かな り宗教的雰囲気が濃厚だったことが分かる。
- (15) 津田静一は、1852年生まれの熊本藩士である。19歳でこの卒業式に臨ん だことになる。一八六九年十月(旧暦)に、同藩士林玄助と共に渡米した。 能本藩は3回に分けて米国に留学生を派遣している。第1次派遣留学生は、 1866年に密出国した横井佐平太と大平兄弟である。第2次派遣が1869年訪 米の津田静一と林玄助、そして第3次が国友次郎、長岡護美、岩男三郎等で ある (西忠温「熊本藩留学生の足跡を訪ねて」,『英語熊本』第 21 号, 1987 年, pp. 28-41)。

津田と林は、渡米当初、英国留学を考えていたが、訪米後、その相談のた めに同郷の先達である横井左平太をアナポリス海軍兵学校に訪問して話し合 い、米国留学を決め、ニュー・ブランズウイックで学ぶことになった。横井 は、津田と林は英語をあまり話せなかったと述べている(西, 前掲, p.39) 津田は、この卒業式までに合計2年間米国で英語を学んだことになる。津田は熊本藩の藩校時習館で学んでいたが、今のところ日本で英語を学んでいた 事を示す資料はない。

津田の伝記,資料集である津田静一『楪渓津田先生伝纂』(津田静一先生二十五回忌追悼会,1934年)によると、津田の英語小論文は、「愛国者」、「日本政府」、「鴉片戦争」の3本あるという。このうち「鴉片戦争(The Opium War in China)」が、1872年7月2日マサチューセッツ州モンソンという日付で掲載されている。種子島の場合と同じように、津田も他の年の卒業式でも英文スピーチを朗読していたようだ。

本書には、津田と家族との往復書簡が収録されている。それによると、津田は渡米後、まずニュー・ブランズウイックに学び、ウエスト・ポイント陸軍士官学校入学を希望していた事が分かる。モンソンの様子を綴った書簡は少ないが、幾つか関連する箇所を資料4に付した。

なお、同書に納められている息子の信卿の回想で、津田は「滞米以来基督教を排斥指弾すること激しかりし」(p. 101) と書かれている。

(16) 岩倉使節団の訪米について、父の信弘に宛てた手紙で次のような信条を披露している。

「……實に此度之使節こそ始めて本邦より宇内文明之列國に被差立候 使節に而歐羅を始海外之列邦各峙足望使之到厚禮して以增将来之好を深 せんと欲す是神州之不久して東海に獨立し威を天外に張を知れは也伏願 は渡来の諸賢眼を西洋之人情風俗器械技術に注き耳を萬國之政法教道貧 富強弱に峙て古今の盛衰得失を考へ政教之正邪器械の利害を推て取可き は取,捨可きへ捨方今神州之急務を助け文明開化之眞域に導かば神州之 幸福而己に非す支那朝鮮安南之如き近隣之舊邦亦自數千歳之眠を覺し奮 然發起して我神州に從はんこと實如親……」(津田、前掲、p.60)。

- (17) フルベッキ研究者として知られる村瀬寿代氏によると、国友次郎の名前は、 1867年の時点で柴田昌吉塾の塾生名簿に掲載されているという。柴田はフルベッキの一番弟子的存在で、同塾で英語を教授していた。国友は、すでに 日本での英語学習歴がかなり長かったと思われる。また、村瀬氏よると国友 はフルベッキが長崎で教えていた済美館で学んでいた可能性もあると言う。
  - 余談だが、国友は帰国後、津田の妹のテツと結婚した(西忠温、「熊本における幕末・明治初期海外留学生」、田中啓介編『熊本英学史』本邦書籍、1985年、pp.74-80、津田静一と林玄助に関する記述も含む)。
- (18) イギリスには Britannia Royal Naval College (王立海軍兵学校, ダートマス海軍兵学校) があり、ここでは外国人の入学は許可されなかった。東郷

平八郎が 1871 年に英国に留学し、1873 年に入学したのは The Thames Nautical Training College, H. M. S. Worcester という, 木造帆船ウース ター号を使用した海員訓練学校だった。

米国の海軍兵学校は、United States Naval Academy が正式名称で、こ こでは日本人留学生の入学が1869年に許可された。

ちなみに、ニューヨーク州ウエスト・ポイントにある United States Military Academy は、日本人留学生の入学を許可せず、津田は諦めてイエー ル大学に進学した。

- (19) ラトガーズ大学附属グラマースクールの場合は、大学入学準備の Classical School, 技術, 科学校に入学するための Technical and Scientific School、と更にビジネス教育を行うコースも備えていた。大学進学以外にも 多様なニーズに応えるシステムと言える。
- (20) 津田は結局、イエール大学の Sheffield Scientific School に 1 年間在籍 したようだ。同大学のノア・ポーター学長の推薦状に記されている。西忠温 氏のイエール大学における現地調査報告によれば、津田の学籍記録には、 1872-73 年の Special Students Not Candidates For a Degree の欄に名前 が記載されている。正式な学部学生としての入学ではなかったことが分かる (西, 前掲, p. 33)。
- (21) 新島襄研究者として知られる。同志社大学名誉教授北垣宗治氏から次のよ うなご指摘をただいた。

「新島とモンソンの学生との関係ですが、新島の詳年譜(全集、第八 巻) によると、1869年7月23日に、新島がイエール大学卒業式を見学 した際、種子島と吉原に逢ったという記録があります。ということで、 種子島の演説には、新島の考え方が反映している可能性はあると思いま す。種子島演説の骨子は新島の考え方とほとんど一致していますし

北垣氏が指摘する種子島と新島の出会いは、種子島がスピーチを朗読した 卒業式よりも後のことである。新島からの影響の有無に関しては明言できる 段階にない。

(22) 「福山誠之館同窓会」のホームページ上の「誠之館人物史」中の五十川基 の項目を参照。

http://wpl.fuchu.jp/~sei-dou/jinmeiroku/ikagawa-motoi/ikagawa-m otoi.htm

(23) いずれ, 在米日本人留学生の発信例をまとめ, そのテーマ, 内容等を分析 したいと考えている。現段階では次のような発信例が発見されている。 1872 年出版の IAPANESE IN AMERICA に収録された Students' essays のリストは次の通りである。

井上 良一 "The Practical Americans"

"The Strength and the Weakness of Republics"

"The Memorable Year"

"Public and Private Schools"

外山 正一 "The Chinese Ambassador in France"

江木 高遠 "Co-education of Boys and Girls"

種子島 敬輔 "Oriental Civilization" (モンソン・アカデミーの卒業

式で発表)

目賀田種太郎 "History of Japan" (マサチューセッツ州ウエスト・ニュー

トンのライシーアムで発表)

神田 乃武 "Japanese Costume"

"George Washington"

"Christmas"

これらが、いつどこで発表されたのか、新聞に掲載されたのかといった点を精査する必要がある。今後の重要な課題である。また、この延長上の研究として、大学の卒業式で日本人留学生が発表した英文論説も収集し、比較検討する価値があると思われる。

なお、熊本藩留学生研究の第1人者である、西忠温氏から、本論執筆途中で、「日本人の初期英文論説 — 津田静一を中心に — 」(熊本近代史研究会『近代の黎明と展開 — 熊本を中心に — 』 創流出版、2000 年、pp. 51-71)をお送りいただいた。西氏は日本英学史学会の先達である。熊本県下の高校英語教員を長く務められ、日本人の英語発信というテーマに早くから着眼されていた。

今回の論考では、資料面で西氏には大変お世話になったが、氏の御研究の発展に寄与できたかどうかは甚だ心もとない。まずは、この場を借りて、西氏、北垣氏、村瀬氏の拙論への多大なサポートに対し感謝の意を表したい。

(原稿受付 2012年10月20日)

#### 資料1

# Yoshida Hicomaro (種子島敬輔) "Introduction of Christianity in Japan" 「キリスト教の日本への移入」

Springfield Republican: 1869年6月30日掲載

#### YOSHIDA HICOMARO'S DISQUISITION.

When we see how Christianity has developed itself we seem to be inspired with inexpressible awe for its great power to prevail in the world and to become the universal religion upon the earth. I cannot with my short-sightedness and scanty knowledge forecast the ways of its extension and the results of providential movements, but as we study the forces of nature, so we may study the tendency of Christianity to develop itself, and be led to conclusions which we hold to be as certain as self-evident truth. I regard it as the great fact of present time that God, who made the world and is our Heavenly Father, is now recalling together all his children into one great family, who have for long ages broken away from each other, and from generation to generation have never been brought together face to face, to understand each other in a familiar way. Such a final result we may foresee, though the human mind and human society are very distant from perfection, and though nations not now Christian may vehemently oppose the great light, because of many prejudices and because of great ignorance and many fancies and immaterial imaginations; yet they will all give way, for God is infinitely great and infinitely merciful, and so at last all nations will rejoice in Christian light and truth.

It is very important to introduce the church to Japan — that is,

Christianity in an organized form, or as an institution; but I doubt the correctness of a common idea that if heathen people introduce the church they will at once rise to a high state of Christian civilization. If any people hunger and thirst to become God's children, and do not desire to return to their former state, they may make their acknowledgement of the divine truth and light, and not be included with unregenerate minds, but really have a godly-principled character formed in them. It is very hard to embody in a people all the specific elements of Christian virtue and character, and it cannot be done without the inward spirit of the people is made better. A heathen people may profess to be Christian, cast away idols, be baptized and build churches, and yet paganism in their hearts not be removed. If we test the element of pure original Christianity in its first ages, we find its progress was rather slow, and there were many obstacles. \*\* As I deliberate on the history of Christianity in western nations, I find precedents which show that if the church, as an institution, is established in Japan before the people are taught the simple truth of gospel, then there will be no social improvement, for the morality and the prosperity of nations advances according to their knowledge and practice of the specific duties and virtues of the Christian religion, as we find it in the New Testament.

We hope the pure gospel will be introduced into Japan, and that those who teach the gospel will be influenced by no narrow, sectarian or selfish design. Give us the pure gospel, and all Christian institutions in their best forms will then be built up. Every individual mind must be expanded by sound knowledge, and be led by true Christian piety. Scientific knowledge will greatly help true religion in our country, for science shows how wonderfully the God of nature has made and governs the world. Every kind of good education is needed as a help, for it is the object of all true education to aid the human mind and spirit in its march unto perfection. There is need of good schools, grounded in Christian principle, to educate minds to deep

thinking, to form noble moral characters, to teach right views of God and human duty. Then we may hope that the civilization of Japan shall progress until she becomes the Attica of oriental nations.

Many call the people of Japan barbarians, but we are not wholly benighted. We know not the true God, we have not his revelation; the disciples of Christ, the Messiah of the Jews, never landed on our shores. But all of God's gifts are not limited to special places. We are said to have a peculiar endowment to understand between right and wrong; our people have the power of philosophical investigation; and we have been taught good moral virtues. In astronomy we know so far as to calculate eclipses; and as to education, all classes of all people of both sexes can read and write and cast simple accounts. In comparing our quite inferior to the superior occidental civilization, though we have not the clear sun, we are favored with the minor optics of truth, and are thankful for the light of stars.

I stand today in your refined and enlightened assembly, representing a very distant people, unlike your nation, because the gospel of Christ has made you to differ. Plant the genuine gospel in the good soil of our land, and our civilization will soon bear beautiful flowers and precious fruits.

(本文中の\*\*は新聞の記事の表記通りである。スピーチの原文では、ここに歴 史に関する記述があったが、記者は省略したと記している。)

#### 資料 2

# Tsuda Sayeach (津田静一)

# "The Government of Japan"「日本の政体」

Springfield Republican: 1871年6月28日掲載

#### THE GOVERNMENT OF JAPAN

The western nations have quite generally believed that Japan has, until recently, been governed by two sovereigns, one having charge of religion and education, the other of civil and military affairs. This opinion is not correct. Japan has always been ruled by one line of sovereigns only, called Mikado or emperor. The throne has been held by one family from an unknown period of antiquity, and they hold it still. About 700 years ago a change or revolution occurred, in consequence of the strife of two rival families. After a long contest, the conqueror was invested by the emperor with absolute control over the military affairs of the empire and was called siggun, or commander-in-chief. At first the siogun paid his regards to the emperor, but finally represented his own will as that of he emperor himself, and thus the emperor had really no control over the military power of the siogun. He remained in his capital, having no knowledge or influence in relation to any of the wars of the empire, and retained only the title of emperor. The power of the siogun was really supreme, since he had usurped all the authority of the emperor. The usurpation of the siogun was, however, opposed by other families who fought continually with one another, the stronger obtaining the office. The conflict continued until about 300 years ago, when Japan was in a state of utter confusion, all the princes waging war with each other, and being ambitious to secure the office of siogun. This confusion of civil war ended by the genius of a prince named Tokugawa, whose ability for war and statesmanship were so great as to rank him with Julius Caesar and Napoleon Bonaparte. This prince became siogun, also called tycoon and the office remained in the family for three hundred years, a period of universal peace throughout the empire not a drop of blood being shed in war, and the people were everywhere prosperous and happy. The wise measures of the great prince caused this long peace, unexampled in the history of all nations.

But now the time came when the power was taken away from the tycoon, to return to him no more forever. The people of Japan began to think that the power of the tycoon should be restored to the emperor to whom it belonged in the ancient times. A revolution broke out in 1868 and in one year was completed and the governing power was once more placed under the care of the emperor as the executive head of the nation. The old system of the government was changed at the same time to a style which, in some respect, resembles that of England, in some that of the United States. One of the results of the revolution in Japan was that the distinction of rank which before had always existed, immediately gave way and appointments to offices were entirely opened to any persons who had the ability to occupy them.

The form of the government is mostly that of a republic, with a hereditary emperor at the head. Such a constitution we must have in the present state of the people. Without an emperor Japan would soon be involved in anarchy. We should be as France was eighty years ago, and as France is also suffering in the present days.

A republic like that of the United States, in all respects, is impracticable in other nations in the present century. The people of the United States are the descendants of men who fled from oppression and came to this country across the ocean for the sake of civil and religious liberty. They united and fought for a common cause of freedom and independence, and established their constitution by their

own hands. Therefore a republic is the natural form of government for the people of the United States, and it will be maintained so long as union and education are preserved. But the people of Japan are utterly different from the Americans. From an unknown period of antiquity, they have never been oppressed, but have always enjoyed their freedom. Even during the military despotism of the sioguns, the princes and those who were strong enough to oppose them, alone were oppressed, but not the people, for the sioguns wanted not money, but only the glory of their names and title.

As to tyrannical sovereigns, we never have had any and never heard of any in all the history of our nation. All the sovereigns who ever reigned over the empire have understood their duty, which is to look upon their people as their children. On the other hand, the people have always regarded the emperor as their father, not because they were required to do so by the laws, but because of the nature of his office. Such being the condition of the people, the form of the government which we have lately adopted is just fitted to our nation.

#### 資料3

# Nada Giro (国友次郎)

# "Changes in Japan since 1868" 「1868 年以降に於ける日本の諸変化」

Hartford Daily Courant: 1871年6月28日掲載

Changes in Japan since 1868.

During three hundred years the land of Japan was at peace. The power of the emperor relaxed more and more, and fell into the tycoon's hands. The emperor was greatly afflicted; still, great as his affliction was, his sufferings on his own account were as nothing to compare those he suffered on account of his people. Now, it happened that in the winter of 1868 a few of the western princes (or rather, feudal lords) proposed that Japan must be brought back to its ancient form of government, and that the intercourse with other nations should not be as it had been, and each prince should not rule over a certain part of land as his own province. So they went to the imperial city with their retainers to present their plans to the emperor. The emperor was glad to receive them and approved their plans: some of the princes also went to the tycoon and said to him, that the emperor wished to restore the ancient form of government, and that he must give up his office, but the tycoon did not believe what was said to him. So he went to Fushimi (six miles from the imperial city), and from that place he sent a message to the emperor, who took no notice of it. Therefore the tycoon thought that the western princes did not give his message to the emperor, but destroyed it. Now he determined to go himself in person, and with an armed force. Thus civil war was begun, and the emperor called the tycoon a rebel. Nine days after, the tycoon was entirely defeated, and fled to Yedo (his capital ) by a steamer. And some months afterwards the tycoon surrendered, but some of his retainers fled to the northeastern provinces and proposed to attack the imperial army, but the emperor sent his forces against them, and the whole empire of Japan was at peace and the government of the empire was restored.

Then were the affairs of the country placed on a new and brilliant basis, the hearts of all men, the great and the small being firmly united. For the first time in the history of Japan, new institutions and laws were established. A parliament was appointed like those of the western nations in many respects. It consisted of two houses like the senates and the representatives of this country, and like the lords and commons of England. A large school has been founded at Yedo, ( the

capital) in which almost all the languages of the western nations are taught to the young men of Japan at the expense of the government. The teachers are Americans, English, French and Germans, and so on. But the government is not satisfied to do only this, therefore it sends students to this country and to Europe, that we may learn every interesting thing in all foreign lands. In this country there are more Japanese students than in any country of Europe. Why is this? Why should it be so? One reason is because the American government treats the Japanese just as well as though we were Americans. In England many of the Japanese students desired to enter the English navy and join the naval school, but were refused, and other favors and opportunities have also been refused. On the contrary, the American government has admitted six Japanese students into the naval school at Annapolis where they are at this present time.

The people of Japan will never forget the kindness received from the people of the United States ever since the visit of Commodore Perry. The government of Japan has sent only two ministers to the western nations, one to this country and one to the whole of Europe. In this the good will of our emperor to this country is made known. We are glad to know that the oldest of the eastern nations has sent its first foreign minister to the newest of western nations, which is also, as we think, the greatest and the best.

#### 資料 4

# 1. 明治四年五月十五日(旧暦) 津田静一より母宛書簡

モンソンが静かな環境で勉強に適していること, 熊本出身の同郷の日本 人留学生, 林玄助, 国友次郎との交友の様子などを伝えている。 「(上略) 私も當時は學業之都合に依てモンソンと申候に引籠り居申候同處はとんと山之中に而甚た静にして學文之為に者餘程宜敷日本人は国友を始め两三人相留居時々は會合し近邊之岡に共上り又時として者故郷之事咄出て一時之樂を盡し申候尤も林は今にボストンと申候處に留居申候(下略)」(津田,前掲,p.55)

#### 2. 西暦 1871 年 9 月 20 日 津田静一より母宛書簡

日付は西暦9月となっているが書面の内容からは冬の寒さのことが書かれているので、日付は旧暦の可能性がある。ニューイングランドの冬の積雪の厳しさに閉口している様子が書かれている。80人の「小供」と学んでいるというところに、20歳になろうかという自分が未だ中等教育を受けている現実に葛藤を感じているようにも思われる。

「(上略) 最早朝夕は少しさむく相成りそろそろ部屋内をあたため候火鉢なと取出し冬之用意共致居候を未見候得共又々寒中之事を思出今頻に困り居申候御地とは違ひ當地は寒中者始終雪一尺程積居外に出候に甚た難渋に御座候又私と茂當時余程出精士仕居日々欠けず學こふにまゐり八十人斗之小供之中に而學もん仕居申候小供を見候たびごとに亥年男の事を思出し今比は何之書物讀居候や誰にか手本を頼み書狀等最早出来申べく何とぞ此次の便に而書狀御書かせ御送り被下候様願ひ奉り候(中略)……」(津田,前掲, p.57)

# Blackboard を利用した SSS 式英語多読の指導の実践

狩 野 紀 子

#### I. はじめに

近年、多読(extensive reading)が、教育関係者や学生たちのみならず、リーディングを通じて英語力を再度磨こうとする社会人や主婦層からも注目されている。数多くの本や雑誌が出版され、その学習効果を謳い、どのように多読を始めるのか、どのように継続していくのかについて指南している。英語の多読には graded reader が推奨され、このような本は、Cambridge University Press や HeinleCengage Learning、Macmillan Education、Oxford University Press、Pearson といった出版社から数多く出版されている。書店や図書館、学校も学習者の興味・関心を引くために、毎年新刊を購入している。このような多読ブームの陰には、言語学習における多量のインプットの重要性、および真正性の高い言語材料に触れることの重要性がある。さらに、多読の場合、オーディオ・ビジュアル教材と異なり、実践に柔軟性があり手軽であるという利点もある。つまり、特別な機材は必要とせず、いつでもどこでも本さえあれば実践できるということも多読ブームの一因であろう。

教育現場でも, 多読に興味を持ち, 授業に多読活動を取り入れる教員の

数は増加している。事実、中学校から大学まで多くの学校で、カリキュラムの中に多読活動が取り入れられるようになってきている。例えば、慶應義塾大学普通部では6時間ある英語の授業のうち1時間は多読に使っており(垂井香、2007)、東京学芸大学附属世田谷中学校でも英語の授業で多読指導を行っている(東京学芸大学附属世田谷中学校、n.d.)。高等学校レベルでは、公立学校でも実践例がみられる。例えば、東京都立の大田桜台高等学校(東京都立大田桜台高等学校、n.d.)や千早高等学校(東京都立千早高等学校、n.d.)では、カリキュラムの枠組みの中で英語多読が実践されている。大学レベルでの実践例は多く、拓殖大学外国語学部英米語学科でも、必修科目の中に多読活動を取り入れている(拓殖大学、n.d.)。教育課程の中で多読指導を行うには、多大な費用や労力を要するが、さらにその認知的・情緒的な効果を期待するのであれば、綿密な計画が必要となる。つまり、ただ単に好きな本を授業内外の課題として読ませるだけでは、さほど大きな効果は期待できないのである。

学校の授業やカリキュラムに多読を取り入れると、どうしても避けられない矛盾が生じる。本来は「楽しむための読書」であるべき多読であるが、読書を楽しむという気持ちは、必ずしも全ての学習者から自然に発生してくるものではないのである。特に学習者の言語能力や読解力が、第二言語や外国語の本を楽しむレベルにまで達していない場合には、適切な指示、指導、訓練や評価が必要となってくる。しかし、それは、学習者にしてみれば何らかの義務感を伴うものであり、楽しくない活動となる可能性が高い。多読活動を成功させるためには、自主的に本を読むよう動機付けをしたり、支援したりする措置が必要である。多読を宿題や課題として、それに点数を与えるという措置が簡易であるが、これは負の動機付けとなる可能性も高い。したがって、本研究では、できる限り正の動機付けを行い、多読活動を継続させることを考えた。具体的には、SSS(Start with Simple Stories)式多読の三原則(酒井邦秀、2002)に従うことで読むこと

への抵抗感を減らし、さらに「Blackboard」の掲示板を利用して、お互いの読書活動をモニターし合う活動を正の動機付けとして取り入れ、多読活動を授業の一端として行うことを考えた。

## Ⅱ. 先行研究

#### A. 多読の定義

多読(extensive reading)とは、「Approach to the teaching and learning of reading in which learners read large quantities of material that are within their linguistic competence(学習者の言語能力の範囲内の素材を大量に読む、または読ませる学習法や教授法)」(Grabe & Stroller, 2002, p. 286)である。学習者は比較的単純で簡単な言語素材を、教室内または教室外またはその両方で、多量に読むことになる。統語的、意味的、語彙的な分析に基づく正確な理解が要求される精読(intensive reading)とは異なり、多読の過程では、大意を掴むことが重要となる。また、Susser & Robb(1990)は先行研究を検証し、多読について、以下のようにまとめている。

(a)多量の言語素材または長いテキストを読むこと,(b)全般的,包括的に理解するための読書,(c)テキストから楽しみを得ることを意図した読書,さらに(d)生徒が好きな本を選んで個人個人で行う読書なので,(e)読んだ本については授業では論じられない。

Susser & Robb (1990) は、多くの先行研究を調べ、(a)読むべき量、(b)本の内容に関する理解の程度、(c)どのような種類の「楽しみ」なのかに関しては、リサーチにより大きく異なり、絶対的な定義がなされていないことを指摘している。したがって、(d)個別の読書であること、および(e)授業

で検討したり考察したりしないということが、多読の特徴であると言えよう。

#### B. 多読の歴史

外国語教育における多読の歴史は意外に長く、1世紀を超える。1920年代に Harold Palmer が読解のひとつの方法として「extensive reading」という用語を使用したのがその始まりである(Day & Bamford, 1998)。しかし、外国語教育において、特に精読を通じて統語的な分析と翻訳が中心となってきた日本の学校では、多読は末梢的な役割しか果たしてこなかった。したがって、言語教育のカリキュラムの中で、多読が実践されることはあまりなかったのである。

しかし、1980 年代に The Edinburgh Project on Extensive Reading (The University of Edinburgh, English Language Teaching Centre, 2012) が始まると、第二言語教育や外国語教育における多読の重要性に変化がみられるようになった。 The Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER) は 1981 年に始まり、現在、graded reader のデータベースを管理し、本の質を評価したり、難易度を 8 段階に分類したりしている。また、自ら graded reader を出版するだけでなく、出版社に助言もしている。さらに、リーディングプログラムを始めようとしている現場の教員や教育機関のサポートも行っている。この EPER の活動は言語教育に携わる人々に認められ、世界のさまざまな地域で多読プログラムが開始され、1980 年代 1990 年代になると、多読の効果を検証する調査・研究も数多く行われるようになった。日本でも、1980 年代後半には、大学を中心に多読が授業で実践されるようになった(Robb & Susser, 1989)。

#### C. 多読の効果

**多読の定義はリサーチにより異なり、明確な定義がされないまま多くの** 

研究がなされ、多読の効果が検証されてきた。その多くは、第二言語、外国語学習に効果があると提唱している。実験の結果、多読活動は読解スピードや理解を促進する(Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1989; Mason & Krashen, 1997; Robb & Susser, 1989; Tanaka & Stapleton, 2007; Yamashita, 2008)だけではなく、語彙力(Cho & Krashen, 1994; Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1990; Lai, 1993; Mason & Krashen, 1997; Robb & Susser, 1989)やスペル(Polak & Krashen, 1988)、文法知識(Elley & Mangubhai, 1983; Mason & Krashen, 1997)といった基礎的な英語力も増進させるということが明らかになった。また、多読活動は、聴解(Cho & Krashen, 1994; Elley & Mangubhai, 1983; Lai, 1993)や会話力(Cho & Krashen, 1994)、作文能力(Elley & Mangubhai, 1983; Hafiz & Tudor, 1989; Hafiz & Tudor, 1990; Mason & Krashen, 1997; Tsang, 1996)までも向上させることが分かった。おそらくこれは語彙力や文法知識という基礎的な言語能力を向上させていることがその要因となっているのであろう。

1990 年代になると多読の感情側面に対する影響を検証する調査・研究が出てくるようになったが、その効果に関して統一見解はない。例えばYu, Chiu, Sui, & Yau (1994) や Cho & Krashen (1994), Mason & Krashen (1997), Robb & Susser (1989) は、リーディングや学習に対して学習者が積極的な態度を示すようになると多読の効果を認めているが、Lai (1993) や Wong (2001) の実験では、学習者の動機に負の影響があることが報告されている。どのような形で多読が実践させたかにより、このように相反する結果が出たのであろう。

#### D. 日本における多読の問題点

多読とは学習者が自主的に楽しんで行う活動であるべきだが、今日の児 童・生徒、学生が何の指導もなく多読活動を行うのはそう容易なことでは ない。その理由のひとつに日本人の活字離れが挙げられる。日本人学生の多くには、母語でさえ読書の習慣がないのである。文部科学省が 2004 年に実施した調査では、1  $_{7}$ 月に読む本の冊数は学年が上がるごとに減り、逆に 1  $_{7}$ 月に全く本を読まない児童・生徒数は学年とともに増加していくことが明らかになった。1  $_{7}$ 月に全く本を読まない小学 2 年生は、わずか 2%であるが、5 年生では 6.9%に増加し、さらに中学 2 年生では 14.8%、高校 2 年生では 26.2%に増加する。著者が 2009 年から 2011 年にかけて大学生 1 年生から取ったデータでは、その結果はさらに悪く、約 4 割の大学生が 1  $_{7}$ 月に 1 冊も本を読まないということが明らかになった(表 1 参照)。このように読書習慣がない学生に、何の指導も行わずに、外国語での読書

表1 日本人大学生が1ヶ月に読む日本語の本の冊数

mt. */+	2009年 $(n=23)$		2010年 $(n=20)$		2011年 $(n=13)$	
冊数 -	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)	人数	割合 (%)
0	11	47.8	9	45.0	5	38.5
0.5	1	4.4	1	5.0	1	7.7
1	5	21.8	6	30.0	1	7.7
1.5	2	8.7	1	5.0	1	7.7
2	0	0	2	10.0	3	23.1
2.5	1	4.4	0	0	0	0
3	2	8.7	0	0	1	7.7
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	1	7.7
6	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0
10	1	4.4	1	5.0	0	0

を促すことは簡単な作業ではない。

多くの教育者たちは、多読活動を授業計画やカリキュラムの中に取り入れようとしてきた。その取り組みの中で規模が大きいのが、海外の事例ではあるが、香港の HKERS (Hong Kong Extensive Reading Scheme in English) である。これは 1991 年に香港の教育省(Education Department)が始めたプロジェクトで、初等・中等学校の児童・生徒に読書習慣を身につけさせ、英語力の向上を図ろうとするものであった。 1997 年には、香港のすべての中等学校、および初等学校 124 校がこのプロジェクトに参加した(Wong, 2001)。参加した学校の児童・生徒は、自分の英語力に合ったレベルの本 50 冊の中から 1 冊を選び、週 80 分から 120 分間を読書に使うことになっていた。HKERS に関する膨大なデータが収集され分析されたが、着目すべは、このプロジェクトは児童・生徒の英語の本を読もうとする動機付けにはあまりならなかったという事実である。 EFL環境にある日本の場合は、ESL環境の香港のケースがそのまま当てはまるわけではないが、この HKERS から学ぶことは少なくないであろう。

日本の大学でも、多読活動が英語の授業の中に取り入れられるようになったが、香港と同様の結果が見られる。例えば Kitao, Yamamoto, Kitao, & Shimatani (1990) は、宿題にするとほとんどすべての学生が本を読むが、多読に対して多少加点する程度だと、わずか 3 割の学生しか本を読んでブックレポートを提出しないことを報告している。また、彼らの実験に参加した学生の 6 割は初級レベルの本を選んで読んでいた。このような結果から、日本人学生の多くは、自主的に英語の本を楽しんで読むことはあまりせず、授業の一部として何らかの義務が生じれば、読むというのが現状であろう。このような大学生の現状を踏まえ、本研究では、SSS (Start with Simple Stories) 式多読の三原則 (酒井邦秀、2002) — (1)辞書は引かない、(2)わからないところは飛ばす、(3)つまらなければやめる — に基づき多読を指導し、学生の読書に対する抵抗感を減らし、「楽しむための読書」が

できるような環境作りを心懸けた。また、協同学習の理念を取り入れ、「Blackboard Academic Suite」の掲示板に各学生のブックレポートをアップし、コメントを相互に書き込む作業を行い、このような活動が学生の読書への取り組み、意識や態度にどのような影響を与えるかを調べた。

### Ⅲ、研究の方法

本研究は、2010年度後期「Listen & Read II」の受講者 20名(男子 14名,女子 6名)を対象に行った。指導は 2010年9月から12月にかけて、90分間,週1回の授業で合計12回行った。「Listen & Read」は、1・2年次の必修科目で、リスニングとリーディングのスキルを中心に指導する。授業は、週2回、同一教員によって行われるが、その内容は学年である程度統一されている。例えばリスニングの教科書は同一のものを使用し、同一の単語テストを実施、また多読の指導も行うことになっている。評価に関しても共通見解があり、多読の課題には、10%を当てることとなっている。なお、火曜日と木曜日の週2回授業は行われるが、本研究の多読指導に使用したのは、木曜日の授業のみである。

初回の授業では、多読の効果とともに SSS 式多読の三原則(酒井邦秀、2002)について教示した。具体的には、(1)辞書は引かない一つまり辞書を使わなくても理解できるレベルの本を選択すること、(2)わからないところは飛ばす一文脈から推測する力を身につけること、(3)つまらなければやめる一楽しんで読むことのできない本は無理をして読まないことを伝達し、図書館の graded reader のコーナーで各自本を選んで約30分間読んでもらった。そのまま読めそうな本は帯出させ、読めるところまで読むことを次週までの課題とした。

2週目の授業では、ブックレポートの作成方法を指導した。読むこと以外の負担を軽減するため、ブックレポートに記載する事柄は、(1)日付、(2)

読み終わったか否か,(3)本の題名,(4)筆者,(5)graded reader のシリーズ名,(6)レベル,(7)おおまかな語数,(8)評価一S,A,B,C,F から選択,(9)  $2\sim3$  文のコメントに留め,毎週,指定した形式のエクセルのファイルに記録させた。なお,コメントに関しては,英語でも日本語でも可としたが,実際には全学生が,不完全ながらも英語で書いていた。2 週目以降,授業開始後の 10 分間をこの作業に当てた。

4週目,8週目,12週目の授業では,エクセルファイルに記録したブックレポートを,「Blackboard」の掲示板にアップさせ,お互いに読み合い,コメントを書き込むピア・モニタリングの作業を30分間行った。このコメントに関しても,英語でも日本語でもどちらでもよいと指示したが,全ての学生が英語で書き込んでいた。

最終授業では、多読に関するアンケートを実施し、(1)英語多読の実態— 多読に使用した時間、読んだ本の冊数やページ数およびそのレベル、多読 三原則の遵守、(2)英語多読の効果一読解力、速度、正確性、(3)英語多読に 対する態度について尋ね、多読活動を学生がどのように認識しているかを 検証した。さらに本コースでは、「Blackboard」の掲示板を利用して、ブックレポートのピア・モニタリングを行ったが、(4)ピア・モニタリング活動 を学生はどのように評価しているのかも 検証した。(2)~(4)に関しては、リカート・スケールを使用し、アンケートの最後には自由記述欄を設けた。

# IV. 結果

データの収集は、2010年9月16日から開始したが、学期終了の12月16日までに3人の男子学生が出席をやめてしまったため、以下17名(男子11名、女子6名)のデータを分析していく。

#### A. 英語多読の実態

#### 1. 多読に使用した時間

英語多読は、必修科目である「Listen & Read II」の課題の一部で、成績の 10%がこの課題に当てられているにもかかわらず、全ての学生が真摯に取り組んだわけではなかった。表 2 に示すように、1 週間に 2 時間以上多読に費やす学生がいる反面、10 分や 15 分と回答する学生もいた。学生が 1 週間に多読に使った平均時間は 40.06 分、中央値は 40 分であった。

また、学生には学期中に11週多読の機会があったが、そのうち何週多 読の課題を行ったか尋ねたところ、9週や10週と回答する学生が多い反 面、2週や3週と回答する学生もいた(表2参照)。なお、学生が多読課

表2 1週間で英語多読に使用した時間(分)と学期中(11週中)多 読課題を行った週

	多読に使用した時間		-	多読を行		
	人数(人)	割合 (%)		人数(人)	割合 (%)	
10分	1	5.9	1週	0	0	
15 分	1	5.9	2 週	1	5.9	
20 分	2	11.8	3週	1	5.9	
30分	4	23.5	4週	0	0	
40分	3	17.7	5週	0	0	
45 分	1	5.9	6週	0	0	
50分	1	5.9	7週	0	0	
60分	2	11.8	8週	3	17.7	
120 分	1	5.9	9週	4	23.5	
160 分	1	5.9	10 週	6	35.3	
			11 週	2	11.8	

#### 2. 読んだ本の冊数、語数、レベルとその関係

本コースでは、学生の時間的・精神的負担を軽くするために SSS 式多 読を実践し、簡単な英語を多量にインプットすることを目指したが、結果 は期待するものとは異なっていた。表 3 に、学生が 1 学期間に読んだ本の 冊数、その冊数を読んだ学生が学期中に読んだ総語数、および読んだ本の

表3 学生が学期中に取り組んだ本の冊数、語数、graded reader のレベル

	人数(人)	割合 (%)	語数(語) [レベル]	語数 (語)		語数(語) [レベル]
1 ∰	1	5.9	33,750 [5.0]			
2 ∰	0	0.0				
3 ∰	2	11.8	14,900 [1.7]	39,000 [2.0]		
4 ∰	2	11.8	14,000 [1.9]	14,580 [2.3]		
5 ∰	4	23.5	16,420 [1.0]	24,240 [2.0]	25,000 [3.0]	28,390 [4.2]
6 ∰	0	0.0				
7 册	1	5.9	11,650 [2.8]			
8 ∰	3	17.7	15,700 [1.6]	28,440 [1.8]	78,600 [3.4]	
9 ∰	3	17.7	10,800 [1.0]	33,290 [1.0]	34,300 [2.0]	
10 ∰	1	5.9	34,290 [2.0]			

レベルの平均をまとめる。レベルは graded reader の Level を使用し、各学生が読んだ本の平均を出した。このクラスの学生は最高 Level 4 までしか読んでいないので、それ以外の一般的なペーパーバックは便宜上 Level 5 として計算した。なお、学生が読んだ本であるが、クラス全体 (n=17) で Level 1 が 41 冊、Level 2 が 42 冊、Level 3 が 12 冊、Level 4 が 10 冊、その他ペーパーバックが 5 冊であり、Level 1 と Level 2 が中心であった。出版社により多少異なるが、Level 1 とは大体 TOEIC 250 点、実用英語検定 4 級程度の英語力があれば読める本であり、Level 2 の本は、TOEIC 350 点、実用英語検定 3 級程度、Level 4 でも、TOEIC 500 点、実用英語検定 2 級程度である(Pearson、n.d.)。残念ながら、多くの学生が、「時間をかけて簡単な本を読む」というのが実情であった。

表3に示す通り、約半数の学生は、この SSS 式多読の目的を理解して、易しい本を数多く読もうとしていたが、残りの学生は、時間をかけて1冊の本に取り組む傾向にあった。冊数と語数の間に正の相関も負の相関も認められず(r=.18, p<.50)、冊数が多い学生の方が多くの英文を読んでいたとも、逆に冊数の少ない学生が厚い本に取り組み、多量の英文を読んでいたとも結論付けることはできなかった。しかし、冊数とレベルの負の相関には有意傾向がみられるので(r=-.45, p<.07)、当然のことではあるが、学生はレベルの高い本には、より多くの時間をかける傾向にあった。一方、語数とレベルの間にも有意な相関は認められなかった(r=.37, p<.14)。つまり、読んだ語数が多ければ多いほど、よりレベルの高い本を読んでいたとも、よりレベルの低い本を読んでいたとも結論付けられなかったのである。

#### 3. 多読三原則の指導効果

初回の授業で、(1)辞書は引かない、(2)わからないところは飛ばす、(3)つまらなければやめるという多読の三原則について指導したが、学生はどの

程度その指示を守って多読を行ったかを調べた。

まず辞書の使用であるが、半数以上の学生が辞書を使用して読んでいた (表 4 参照)。使用した学生に、どのような場合に使用したか尋ねたところ、「単語の意味を予測しても分からなかった場合に辞書を引いた」と回答した学生が 6 名と最も多かった。また、ストーリーの中で「重要だと思われる単語は辞書で調べた」学生も 3 名いた。「分からない単語があると必ず辞書を引いた」や「余力があるときには辞書を引いた」と特に何も考えずに辞書を使用していた学生がいなかったわけではないが、大抵の学生は何らかの基準を設けて辞書を利用していたようである。

第二の原則「わからないところは飛ばして読む」に関しては、全員が飛ばして読むと回答していた。これは、授業中の精読で、分からない箇所は 飛ばして最後まで読むよう指導しているので、その影響もあったかと思われる。

第三の原則「つまらなければやめる」に関してであるが、17 人中 9 人は途中でやめることなく全ての本を最後まで読んでいた。途中でやめた学生についてであるが、その半数がかなりの割合で本を途中で替えていた。 表 5 に示す通り、1 学期中に 1 冊の本も読み終えていない学生が 1 人、読んだ本の 80%を読み終えずに別の本に替えた学生が 2 人、75%を読み終えていない学生が 1 人いた。

表 4 辞書の使用人数と使用状況

	人数 (人)	割合 (%)
使用せず	7	41.2
使用した	10	58.8

理由	人数 (人)	割合 (%)		
(複数回答)				
未知語がある場合	1	10.0		
予測できない場合	6	60.0		
重要な単語の場合	3	30.0		
余力がある場合	2	20.0		
そ の 他	1	10.0		

読み終えていない本	人数 (人)	割合 (%)	読み終えていない本の割合	人数 (人)
ない	9	41.2		
ある	8	58.8	100% (1冊中1冊)	1
			80% (5 冊中 4 冊)	2
			75% (4 冊中 3 冊)	1
			50% (8 冊中 4 冊)	1
			40% (5 冊中 2 冊)	1
			29% (7冊中2冊)	1
			11% (9冊中1冊)	1

表 5 本を途中でやめるか否か、および途中でやめた本の割合

以上のように、初回の授業で指導はしたものの、多読三原則は厳密に守られていたわけではなく、大半の学生は自分のスタイルで読んでいたようである。

# B. 英語多読の効果

学生が多読の効果を認識しているのかを調べるため、最終授業で実施したアンケートでは、多読のおかげで(1)読解力がついたか、(2)速く読めるようになったかの3項目を尋ね、「強くそう思う」、「まあまあそう思う」、「どちらともいえない」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の5段階で回答してもらった。その結果を表6にまとめる。

「強くそう思う」を 5、「まあまあそう思う」を 4、「どちらともいえない」を 3、「あまりそう思わない」を 2、「全くそう思わない」を 1 として数値化したところ,(1)読解力については平均が 3.41,中央値は 3 であり,(2)速度に関しては,平均が 3.35,中央値は 3、(3)正確さに関しては,平均が 2.94,中央値は 3 となった。読解力や速度に関しては若干その効果を認めている

	強く	まあまあ	どちらとも	あまりそう	全くそう
	そう思う	そう思う	言えない	思わない	思わない
読解力がついた	3 人	4 人	7 人	3 人	0 人
	(17.7%)	(23.5%)	(41.2%)	(17.7%)	(0%)
速く読めるようになっ	2 人	4 人	9 人	2 人	0 人
た	(11.8%)	(23.5%)	(52.9%)	(11.8%)	(0%)
正確に読めるように	2 人	1 人	9 人	4 人	1 人
なった	(11.8%)	(5.9%)	(52.9%)	(23.5%)	(5.9%)

表6 英語多読の効果

ものの、全体として、多読により力がついたと認識している学生は多くは なかった。

#### C. 英語多読に対する態度

本研究では、SSS 式多読の方法で課題を出し、学生に量や難度を要求しない代わりに、読書習慣を身につけること — つまり好きな本を選び毎週少しでも読むことを要求した。このような多読の指導方法に対して、学生はどのように感じているのかを、「毎週、英語の本を読むのは大変」であったか、「簡単な英語の本を読むのは楽しい」か、「好きな英語の本を読むのは楽しい」かという質問で検証し、結果を表7にまとめる。

	強く	まあまあ	どちらとも	あまりそう	全くそう
	そう思う	そう思う	言えない	思わない	思わない
毎週英語の本を読む	0 人	4 人	5 人	6 人	2 人
のは大変だった	(0%)	(23.5%)	(29.4%)	(35.3%)	(11.8%)
簡単な英語の本を読	3 人	6 人	3 人	4 人	1人
むのは楽しい	(17.6%)	(35.3%)	(17.7%)	(23.5%)	(5.9%)
好きな英語の本を読	6 人	9 人	1 人	1 人	0 人
むのは楽しい	(35.3%)	(52.9%)	(5.9%)	(5.9%)	(0%)

表7 英語多読に対する態度

「強くそう思う」を 5,「まあまあそう思う」を 4,「どちらともいえない」を 3,「あまりそう思わない」を 2,「全くそう思わない」を 1 として数値化したところ、毎週の課題が大変であったか否かについては、平均は 2.65、中央値は 3 であり、大変であると回答した学生は少なかった。また、「簡単な本を読むのは楽しい」かという質問に対して、平均は 3.35、中央値は 4 ではあるが、興味深いことに、必ずしも肯定的に回答する学生ばかりではなかった。一方、「好きな本を読むのは楽しい」かという質問に対して、平均は 4.18、中央値は 4 と肯定的な回答が多かった。レベルや内容を他から押し付けられるのではなく、自由に選択できることが現代の若者には重要なのであろう。

自由記述欄には、「英文を読む機会が増えて良かった」、「このような形にすることで、より多くの本を読むことができた」、「自分の好きな本を読めたので楽しかった」、「気楽にできてよかった」、「楽しくない本は途中で止めてよかったので安心できた」という好意的な意見とともに、「毎週読むのは、特に他の宿題がある時には、大変だった」という、課題を継続して行うことに対する苦労を述べる学生もいた。

#### D. 「Blackboard」の掲示板を利用したピア・モニタリングに対する評価

各自エクセルで作成したブックレポートを、Blackboard の掲示板にアップし、授業中にクラスメートのブックレポートを読み、コメントを書き込むというピア・モニタリング作業を、学期中に3回行った。このような作業に対して、学生はどのように感じているのかを調べるため、アンケートでは、掲示板へのアップや書き込みは「大変であった」か、「勉強になった」か、「面白かった」かという質問をし、その結果を表8に示す。コンピュータ上での作業に不慣れな学生がいたために、作業が大変であると回答している学生も少なくはないが、全体的にこの課題に対する学生の評価は高かった。

掲示板へのアップ	強く	まあまあ	どちらとも	あまりそう	全くそう
や書き込みは	そう思う	そう思う	言えない	思わない	思わない
大変だった	2 人	8 人	2 人	4 人	1人
	(11.8%)	(47.1%)	(11.8%)	(23.5%)	(5.9%)
勉強になった	3 人	8 人	4 人	2 人	0人
	(17.7%)	(47.1%)	(23.5%)	(11.8%)	(0%)
面白かった	5 人	6人	2 人	3 人	1人
	(29.4%)	(35.3%)	(11.8%)	(17.7%)	(5.9%)

表8 ピア・モニタリングに対する評価

「強くそう思う」を 5,「まあまあそう思う」を 4,「どちらともいえない」を 3,「あまりそう思わない」を 2,「全くそう思わない」を 1 として数値化すると、アップや書き込みが「大変だった」かという質問に対する回答の平均は 3.35,中央値は 4 であり、このような作業に苦労した学生は少なくはなかったことがわかる。しかし、「勉強になった」かという質問に対する回答の平均は 3.72,中央値は 4,「面白かった」かという質問に対する回答の平均は 3.65,中央値は 4 であり、この作業に対する評価は比較的高かった。自由記述欄にも、「コメントをするのが楽しかった」、「クラスメートと情報をシェアすることで、みんながどのような本を読んでいるのか分かって本を選ぶ時の参考になった」、「友達からのコメントを見たり、英語でコメントしたりして、コミュニケーションが取れて楽しい」という好意的な記述があった。

# Ⅴ. まとめと考察

このように自由度が比較的高い課題の場合,真剣に取り組む学生とそうでない学生の差が大きくなる。それは多読に費やした時間にもよく表れていた。週に10分程度しか読まない学生から3時間近く使う学生までいた。

また読書を習慣付けてもらうために、1回に行う課題の負担を軽くしたつもりであったが、それでも課題を行わない学生は1割程度いた。「楽しんで読む」ということと「強制的に習慣付ける」ということのバランスを取ることの難しさを再認識した。

SSS 式多読の理念は初回の授業に時間をとって説明し、実際に本の選択から指導したが、指示に従って多読を行った学生は多くはなかった。読む本のレベルに関しては、ほとんどの学生が下げていたようだが、簡単な本を「多量」に読むという基本理念は理解されていなかったようである。分からない部分を飛ばし、読み進め、大意を把握するという読み方は、通常の授業でも指導しているので、多読でも同様に行っていたようであるが、半数の学生は辞書も使用していたようである。また、つまらないと感じた本を途中で止めたのは、やはり半数以下の学生であった。このような授業外の課題を行う際に、既に形成されている学習習慣や学習スタイルを変えるのは、容易なことではないのかもしれない。

学生が多読の効果を、どの程度自覚しているか調べたが、読解力、速度、 正確性のどの項目に関しても、「どちらともいえない」と回答した学生が 最も多く、多読活動の効果はあまり認識されていなかったようである。

また、SSS 式多読の方法を取り入れた結果、課題自体は「大変である」とは認識されていなかったようである。選択して「好きな英語の本」を読むことには比較的好意的な態度を示したが、「簡単な英語の本を読むこと」は、必ずしも好意的に受けとめられているわけではなかった。英語力と知識レベルが合っていない学生がおり、簡単な本を読むことに違和感を持ち、時間がかかっても難しい本に取り組もうとする学生はかなりいた。

「Blackboard」の掲示板にブックレポートをアップし、相互に読み合い、コメントを書き込むという活動は、コンピュータが得意ではない学生にとっては大変な作業であったようだが、作業自体は比較的好意的に受け入れられていた。ある学生が読んだ本を、次の週には別の学生が読むという連鎖

も見られた。また、コメントの書き込みは次第に速くなり、表現も他の学生から学んだらしく、多彩なものが出てくるようになっていった。今時の学生は、地道に単語を覚えたり、本を読んだりするよりも、このようにアウトプットを含むコミュニケーション活動を好む傾向にあるが、この課題でもその傾向が現れていた。

本研究のデータは、全て学生の報告によるものである。したがってその 信憑性には疑問が残る部分がある。特に多読の効果については、今後は何 らかの客観的な方法で測定する必要があるであろう。

また、本研究を行ったクラスの学生のほとんどが、特別な指導を要する者であったため、このように授業外の課題として多読を行うには、少々無理があった。今後は、授業時間の一部を読書のために使うなどして、本の選択や読み方など、より細やかな指導を頻繁にしていくことの必要性を感じた。このように自由度の高い課題を授業に取り入れる場合には、学生の英語力や動機付けを考慮し、「読む楽しさ」と「強制的な指導」のバランスを取りながら、授業をデザインしていくことが肝要であろう。

#### 引用文献

- Cho, K., & Krashen, S. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). Extensive reading in the second language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elley, W., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19, 53–67.
- Grabe, W., & Stroller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Longman.
- Hafiz, F., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *English Language Teaching Journal*, 43, 4-11.
- Hafiz, F., & Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2

- learning. System, 18(1), 31-42.
- Kitao, K., Yamamoto, M., Kitao, S. K., & Shimatani, H. (1990). Independent reading in English: Use of graded readers in the library English as a second language corner. *Reading in a Foreign Language*, 6(2), 383–398.
- Lai, E. F. K. (1993). Effect of extensive reading on English learning in Hong Kong. *CUHK Education Journal*, 21(1), 23–36.
- Mason, B., & Krashen, S. 1997. Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25, 91–102.
- 文部科学省. (2004). 親と子の読書活動に関する調査. Retrieved September 15, 2012, from http://www.mext.go.jp/a\_menu/shougai/tosho/houkoku/0 5111601.htm
- Pearson. (n.d.). ペンギンリーダーズ. Retrieved September 22, 2012, from http://www.longmanjapan.com/penguin/readers\_j.html
- Polak, J., & Krashen, S. (1988). Do we need to teach selling? The relationship between spelling and voluntary reading among community college ESL students. *TESOL Quarterly*, 22, 141–146.
- Robb, T. N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs skills building in an EFL context. *Reading in a ForeignLanguage*, 5(2), 239-251.
- 酒井邦秀. (2002). 『快読 100 万語! ペーパーバックへの道』. 東京: 筑摩書房.
- Susser, B., & Robb, T. N. (1990). EFL Extensive reading instruction: Research and procedure. *JALT Journal*, 12(2), 161–185.
- 拓殖大学. (n.d.). 講義要項. Listen & Read I. Retrieved September 1. 2012, from http://syllabus.takushoku-u.ac.jp/index.html
- Tanaka, H., & Stapleton, P. (2007). Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix*, 7, 115–131.
- 垂井香. (2007). 普通部における多読の取り組み. *慶應義塾大学外国語センター*Newsletter, 14. Retrieved Sep 1, 2012 from http://www.flang.keio.ac.jp/
  webfile/newsletter/nl\_14.pdf
- The University of Edinburgh, English Language Teaching Centre. (2012).

  The Edinburgh Project on Extensive Reading (EPER). Retrieved March 9, 2012, from The University of Edinburgh, English Language Teaching Centre Web site: http://www.ials.ed.ac.uk/postgraduate/research/EPER.html
- 東京学芸大学附属世田谷中学校. (n.d.). 教育過程の特徴. Retrieved Septem-

- ber 1. 2012, from http://www.u-gakugei.ac.jp/~setachu/
- 東京都立千早高等学校. (n. d.). 英語教育のチャレンジ. Retrieved September 1. 2012, from http://www.chihaya-h.metro.tokyo.jp/eigo.htm
- 東京都立大田桜台高等学校. (n.d.). 英語科. Retrieved September 1. 2012, from http://www.oota-sakuradai-h.metro.tokyo.jp/activities.html#eigoka
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210–233.
- Wong, C. K. (2001). What we know after a decade of Hong Kong Extensive Reading Scheme. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 458 956)
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, *36*, 661–672.
- Yu, V., Chiu, E., Sui, W., & Yau, R. (1994). English extensive reading in the primary curriculum: Current practices and new initiatives. In Bird, N. (Eds.). Language and Learning. (Report No. ISBR-962-7854-38-7). Hong Kong Education Department. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 386 042)

(原稿受付 2012年9月26日)

# The Relationship Between Language and Culture and the Implications for Language Teaching and Learning

Nina SINGER

# 1. Introduction

This paper will discuss aspects of the language and culture relationship and the implications this relationship has for language teaching and learning. In order to explain the language culture relationship, the Sapir-Whorf Hypothesis will be discussed at length outlining both the strong interpretation and a weaker form of the theory. Another relevant theory that will be dealt with is Schema Theory which involves the notion that people acquire information to store as background knowledge to use in particular situations. This knowledge is particularly important for learners acquiring a second language and culture. The paper will then highlight the importance of incorporating the second language culture in the classroom in order for students to achieve a high level of communication skills in English. It will explain the necessity for learners to acquire relevant speech behaviours of the second language community, to achieve competence in communication of that language. The linguistic etiquette of a second culture will also be discussed in light of its importance for

students to become familiar with it, in order for them to survive in a host community. This discussion will take the position that culture studies are an important part of language learning and should be a part of every ESL classroom.

#### 2. Definition of Culture

In this paper, the idea of culture relies to a considerable extent on the contrast between culture and nature proposed by Kramsch (2000) and her suggestion of the interdependent relationship between culture and language. It is widely accepted by scholars (e.g., Kramsch; Yule; Whorf; Sapir; Hayes; Skoyles) that language and culture share a close relationship. People in a common speech community use language and thought to communicate and socialise. They are able to express their feelings and opinions by using words formed by past experiences and a common background knowledge of the world. Kramsch (2000) describes culture as referring "to what has been grown and groomed" and nature "refers to what is born and grows organically" (p. 4). She believes that not only does nature determine people's characteristics but culture enables humans to socialise and behave in a predictable way. According to her, "language, or norms of interaction and interpretation, form part of the invisible ritual imposed by culture on language users" and culture brings structure and stability and "predictability into people's use of language" (p. 6). Kramsch (2000) states that "language expresses cultural reality" in that members of a speech community express themselves and create new experiences with each other using language. She also makes the point that not only verbal communication but non-verbal language, such as gestures and facial expression, "embodies cultural reality". Kramsch explains that people identify with each other by viewing "their language as a symbol of their social identity". According to her, language expresses, embodies, and symbolises "cultural reality" (p. 3).

# 3. The Sapir-Whorf Hypothesis

From the examples outlined above we can see that people from different cultural environments may have very different views of the world. Yule (1996) states that "the way your language is organised will determine how you perceive the world being organised" (pp. 246-247). He explains that this theory of language is known as 'linguistic determinism', which means in its strongest form that thought is determined by language. Whorf and Sapir (1956) advocated that language and thought complemented each other and that language reflected and shaped reality. The Sapir-Whorf Hypothesis in its attempt to explain the relationship between thought and language has promoted much discussion by linguists over the years. This hypothesis, gives rise to two theories which are named linguistic relativity and linguistic determinism. Advocates of linguistic relativity (e.g., Chandler; Grace; Campbell) believe that language shapes thought processes and the way people view the world and therefore, that culture is determined by language. Linguistic determinism is the idea that language influences thought. Sapir (1929b) believed that language and culture were closely related so much so that it was impossible to understand one without the other. He stated that people were "very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society" (p. 207). Whorf (as cited in Carroll, 1956, pp. 212-214) had a deterministic view of language and culture when he stated that language was "the shaper of ideas" and "the program and guide for the individual's mental activity". In his view, speakers of different languages would not perceive the world in the same way due to the constraints of their language.

Whorf's theory in its strongest sense demonstrates that culture is determined by language. He states that if an object or process is important to a particular speech community then they will have numerous words to describe it however, if the society does not place much importance on them there will be few words to describe the object or process. Two examples of Whorf's findings were recently given in a research paper on this subject (Current Interpretations of the Sapir-Whorf Hypothesis, 2006). The first example given was that the Hopi Indian tribe had only one word to describe objects that fly in that they used the same word for aeroplane, dragonfly and pilot. Whorf concluded that the Hopi viewed the world differently to Western people because of the language differences. It was also noted that they had no vocabulary to describe past, present and future events. However this notion was later challenged and Whorf did discover that the Hopi did have a sense of past, present and future but had no words to describe it. This discovery made Whorf cautious about presenting his theory in its stronger sense and therefore adopted a broader perspective on the matter. The second example outlined in the paper that demonstrated that language and culture were closely related was the well known Eskimo and Western difference in the importance of snow. Westerners only have a few words to describe snow however, Eskimos have many which include words for snow that is falling, on the ground, in various patterns after it has fallen and so on. We can conclude from this example that snow is an important part of the Eskimo's life therefore they have more words to specifically describe it.

The Sapir-Whorf hypothesis has generated a lot of research and discussion by linguists over the years. Some linguists agree with a strong interpretation of the theory and some support a weaker version of the hypothesis. Skoyles (1998) and Hayes (1977) are supporters of the strong interpretation of the Sapir-Whorf Hypothesis. Skoyles came to this conclusion after an experiment was conducted by two Australian psychologists, Peterson and Siegal (1995), with deaf children and their deaf parents and deaf children with hearing parents. In the experiment the children were shown a doll putting a

marble into a box and then after the doll leaves the room the experimenter puts the marble into a basket. The experimenter then asked the children where the doll would look for the marble. The deaf children with the deaf parents all answered correctly; however, the deaf children with hearing parents mostly answered incorrectly. Skoyles concluded that because deaf parents communicated with their deaf children in sign language they were able to have deep and meaningful discussions and therefore able to communicate effectively. However, in the case of hearing parents with deaf children Skoyles felt that they were unable to communicate meaningfully because the parents were not skilled at sign language therefore, the children were not able to develop the cognition skills that are developed by complex language. Hayes (1977) gives the examples of the Japanese language not having a specific word for water and the Russians using two words for blue in support of the stronger version of the Sapir-Whorf hypothesis. In the Japanese language, the word water must be used according to whether it is hot or cold. These examples show that the Japanese and Russian people are not constrained by one word to discuss water or blue in their language as we are in English. Hayes concluded from these examples that people from various cultures perceive water and blue differently and that individuals use language to determine reality.

Chandler (1994), Grace (1987), and Campbell (as cited in Current Interpretations of the Sapir-Whorf Hypothesis, 2006) all support the idea that the Sapir-Whorf hypothesis is relevant to a certain extent but only in its weaker form. Chandler and Campbell believe that the hypothesis can be disproved when examining translation of languages. Chandler states that although some language is lost in translation due to subtle cultural differences everything can be translated to a satisfactory standard. Campbell agrees when he states that any object or thought process can be explained in any language even if a complex phrase is needed to understand one word, it can be done.

Grace also believes that language does not play a large role in determining thought when he makes the observation that if two people are watching a baseball game, one an avid baseball fan the other a novice, the fan would have a better understanding of the 'infield fly rule' than the person unfamiliar with baseball rules however the novice would have some understanding of the rule. Grace believes language and thought influence each other.

Most linguists have adopted a strong or weak perspective on the Sapir-Whorf hypothesis in that they believe language and thought are related in some way. However there are some who refute Whorf's hypothesis altogether, for example, Pinker (1994), who describes the hypothesis as "outlandish" (pp. 59-67) and the evidence to support the idea suspect. He believes that the hypothesis holds no weight and has not proven anything substantial. Pinker (1994) states that Whorf's idea that workmen could get into dangerous situations because of their understanding of language such as when he observed a worker throwing a cigarette into a drum with an empty sign on it, consequently the drum exploded because it was full of gasoline vapour. Whorf concluded that the worker was fooled by the empty sign on the drum because of the narrow perceptions of 'empty' in the English language. However, Pinker states that it was not the English language but the worker's eyes that fooled him because the drum looked empty. Whatever position linguists take on the hypothesis, the idea promotes some interesting questions such as: How much does language determine the way people think? What are the implications for second language learners? How does this information affect language teaching and language learning? These questions will be addressed and discussed further in the following pages.

# 4. Schema Theory

Another relevant theory when discussing language thought and

culture is schema theory. Schema theory observes that people acquire background knowledge and store it in memory in order to retrieve the information when they encounter specific situations. Nishida (1999) explains that when people find themselves in a familiar situation they draw on their knowledge of past experiences to adopt the correct role or behaviour for the situation. Cohen et al. (1993) describes schemas as "packets of information stored memory representing general knowledge about objects, situations, events, or actions" (p. 28). Nishida (1999) outlines the following primary schemas as being the most pronounced when analysing social interaction: (1) fact-and-concept schemas such as the fact that Canberra is the capital of Australia and the concept that cars have four wheels and a steering wheel, (2) person schemas such as knowledge of people and their personality traits, (3) self schemas which incorporate information about ourselves. (4) role schemas which are behaviours one should adopt when in particular situations, (5) context schemas contain knowledge of actions to take to achieve a specific goal, (6) procedure schemas are knowledge of actions and behaviours to adopt in a sequence of events, (7) strategy schemas are problem solving knowledge that allow the individual to choose a particular strategy. According to Nishida, emotions are also stored as schema in long-term memory which develop continuously during one's life. This schema also plays an important role in social interaction.

When an individual is in a specific situation they would use context schema to identify the situation and decide on a goal to pursue. Next, they may choose strategy and procedure schemas in order to take actions to pursue the strategy. It may also be necessary to call on role, person and self schemas to adopt behaviour that is acceptable in this situation. This thought process is quite natural and helpful if an individual is operating within their own culture however, when people are trying to function in another culture it is very distressing for them if they do not have the correct schemas. Because language,

thought, and culture are related, operating in a second language requires the individual to modify their first language schemas or adopt a new schema for the situation. Nishida (1999) gives an example of an American tourist visiting Australia needing to modify his perception of a tiger by "fine-tuning pre-existing schemas" (p. 767) when he encounters the Tasmanian tiger. She also makes the point that people who have lived in another culture for many years develop new schemas and often cannot distinguish between native and host culture schemas. The implications of this information for second language teaching would be for teachers to encourage students to develop relevant schemas by using authentic material and setting the scene in the classroom for natural and real life language learning to expose students to the host culture.

#### 5. The ESL Classroom

When looking at what form of instructional materials should be used in the classroom, Richards (2001) states that this "decision concerns the use of authentic materials versus created materials" (p. 252). He goes on to say that while "authentic materials" refer to material that was not designed for language learning such as television programs, news stories, photographs, magazine stories and pictures, "created materials" are text books and resources that have been specifically designed for language learning. According to Richards, some scholars have stated that authentic materials are better than created materials because they deal with real issues, contain natural language and are more interesting and motivational for students. In my classes, I use a combination of authentic and created materials. Authentic material such as newspaper and magazine articles, television news broadcasts, movies and role play provide students with cultural information and motivation for continuing to learn more about the second language and culture.

# 6. Language and Culture in Communication

People of various languages and cultures have different rules of behaviour when they communicate. While some cultures value talk and become uncomfortable if there is silence or a pause in conversation, other cultures value silence and see it as an important part of communication. These rules of behaviour can be difficult to break for language learners trying to function in a second language culture. Cultures that encourage talk in communication to maintain social balance may have very different views of behaviour and the world around them than a society that values silence and favours not wasting words on unimportant issues. Wardhaugh (2006) makes a comparison between the !Kung, who are a talkative African society in order to gain social acceptance and "support their social need for cooperativeness" (p. 243), and the Western Apache who values silence. He states that the !Kung use talk to "maintain peaceful relationships" (p. 243), in that they discuss everything except the discussion of sex between males and females, fictional story telling and referring to their gods by name which is considered taboo in their culture. According to Wardhaugh the !Kung have a specific style of speech for resolving arguments, a special kind of talk for relieving tension that arises as a result of a dangerous event or natural disaster and a chant like speech for expressing the lack of food. This communicative style of speech allows the !Kung "to keep in touch with one another about what they are thinking" (Wardhaugh, 2006, p. 243) thus relieving any tension that may build up in the society.

In contrast, the Western Apache believes, that silence should prevail when there is uncertainty, tension, when meeting strangers and aggressive vocal abuse (Wardhaugh, 2006). Wardhaugh observes that the Western Apache enters close relationships cautiously and that silence is the appropriate behaviour for the uncertainty of a new

friendship especially between males and females. He states that while the !Kung may talk their way out of an uncertain situation the Western Apache maintains silence. If a Western Apache had a conversation with a !Kung member there would most likely be miscommunication because their cultural roots are different. They would also form opinions about each other such as the !Kung talk too much and are impolite or the Western Apache is unresponsive and aloof. Thus reinforcing any stereotypes they may have about each other.

In my experience teaching English in Japan I have observed differences between Western thought and Japanese culture in speech behaviour. While Western culture sometimes adopts a more direct approach when communicating, Japanese people tend to use a much less direct approach so much so that a Westerner may misunderstand the meaning of the conversation entirely. On the other hand, a native English speaker may mention something happening in their lives and the Japanese native speaker may interpret the utterance as a cry for help and feel obligated to take some action in order to help them, much to the surprise of the Westerner. In a similar way to the Western Apache and the !Kung, Japanese people mostly believe that patience and silence should be the behaviours adopted when in an uncomfortable, uncertain or aggressive situation while a Westerner may be more inclined to show their feelings by talking to resolve the situation. Japanese people often take the view that they should not divulge their feelings and adopt patience to endure uncomfortable situations. The fact that there are differences in rules of behaviour in many different language cultures makes it all the more complicated for students learning a second language. It is important for students to become familiar with the host culture and therefore essential that teachers of language incorporate culture studies into their syllabus and create an environment for learners to experience the second language culture first hand.

## 7. Speech Behaviours

The art of speech in any culture is a complex one. When children learn to speak not only do they have to learn vocabulary, grammar and sentence structure they have to develop cultural knowledge and know the speech behaviours of their society. Hymes (1974) developed an ethnographic theory which describes all the factors needed to achieve competence in a speech community by using the acronym SPEAKING to outline the relevant aspects. Setting and Scene (S) refer to time, place and the physical aspects of where the communication takes place. Participants (P) or those taking part in speech for example teacher, student and the other members of the class who will benefit from listening to the communication. Ends (E) refer to the goals and outcomes participants wish to achieve in a particular conversation. Act sequence (A) is the type of discourse and the specific language used, for example workplace conversations, communicating with friends and public speaking are different in their styles of speaking and the language used. Key (K) defines the verbal aspects of speech which include tone, attitude and manner and non-verbal actions such as gestures, expression, body language and behaviour. Instrumentalities (I) denote the kind of communication such as speech, writing or electronic media and the type of language, codes, accents, registers and dialects used. Norms of interaction and interpretation (N) refer to particular behaviours such as eye contact, personal space distance and whether one speaks loudly or softly in specific circumstances and how the speaker is viewed by others who do not share the same behaviours. Genre (G) refer to types of speech different from usual conversation such as poetry, sermons, lectures and riddles. The formula developed by Hymes highlights the complexity of speech and how much one has to know in order to communicate effectively. Gumperz (1972) defines these abilities as having knowledge of behaviour in specific circumstances to communicate in their speech community. Communicative competence can only be achieved by having knowledge of the language and culture of a speech community.

# 8. Linguistic Etiquette

When a person engages in conversation in a second language it is also important for them to know the linguistic etiquette of the speech community. Linguistic etiquette includes indicating status or social position by using terms of address, polite language and protecting face. In a verbal exchange we make reference to the addressee's social positioning in the speech community. The French use the term tu (T) to indicate a casual or close relationship with someone or to show solidarity with each other and vous (V) to show politeness or respect to an older person or someone of a higher status. In English we indicate social status by giving the person a title such as Mr, Ms, Professor or Doctor and closeness by using first names or nick names. In the past it was common for T/V forms to be used to indicate power, however recently it has become apparent that solidarity has become more important in society. Brown and Gilman (1960) conducted a study of T/V form usage amongst upper-class French, German and Italian young people that clearly showed solidarity as having a higher importance than power. They found that the German and Italian young people used the T form within the family to indicate solidarity, the French used the T form for "acquired solidarity" (p. 263) not necessarily in the family but out of sharing the same fate and the Italians use the T form to show camaraderie for both males and females to indicate solidarity. Brown and Gilman (1960) also observed personal pronoun usage amongst university students of the same French speech community in which the addressee could know with some confidence how the speaker viewed the world. They give an example that a Frenchman could make the assumption that if a male university student used the T form with fellow female students then he "would favour the nationalisation of industry, free love, trial marriage, the abolition of capital punishment, and the weakening of nationalistic and religious loyalties" (p. 272).

It can be seen from the discussion above that if a second language student was going to survive in a host culture then they would need to know the polite forms relevant to that speech community. Being polite and using polite forms successfully in a society shows that one knows the social customs of that speech community. This cultural awareness also includes the concept of protecting 'face'. Goffman (1955, 1967) states that in conversation we present a 'face' to the person we are talking to and they in turn do the same, both people have an obligation to protect each other's 'faces'. Brown and Levinson (1978) define "positive face and negative face". They state that positive face is "the positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants" and the negative face refers to "the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction — i.e. freedom of action and freedom from imposition" (p. 61). To communicate effectively in a speech community one must be aware of the socially acceptable forms of politeness to protect 'face' in order to achieve solidarity and friendship with positive politeness and distance, pride and autonomy with negative politeness.

# 9. Incorporating Culture into Second Language Learning

From the above discussion we can conclude that in order to communicate effectively in a second language it takes more than just knowing the semantics of the language but also a knowledge of the host culture is needed to be successful. The implication of this notion is that culture should be incorporated in second language teaching.

However there is little written on this subject in textbooks, and Gumperz (1996) states that "it is only through conversation that the relevant strategies are learned" and "they cannot be taught through formal instruction" (p. 479). He suggests that language teachers should encourage students to be involved in conversation using similar strategies to those of ball players throwing the ball on a field. He explains this statement by saying that students like members of a team know the basic rules and once play begins individuals operate as part of a team and "moves are made in concert with or in relation to other players' moves". According to Gumperz (1969) when language conversation is seen in this light then conversing "is not simply a matter of putting one's ideas into words; what is communicated or accomplished in any one encounter is significantly affected by how others interpret one's words and by what can be achieved under the prevailing circumstances" (p. 479). Gumperz also makes the point that one difference would be that in a game the players know the rules and assume a certain role however in a conversation the expectations and rules are often decided during the conversation. If students were able to develop schemas through language learning and have speech encounters with people from the host culture, then it would prepare them for this type of negotiation in conversation.

Culture studies are also important for students attempting to write in a second language. In order to be successful in a second language, students must very often change their style of writing and the way they think when they are preparing academic papers in English. Mangubhai (1997) states that:

The hurdle for second language learners in Western academic contexts does not, however, simply consist of adopting a new rhetorical pattern of writing, but also involves the adoption of an almost new way of thinking, approaching knowledge, and new understandings of the types of evidence that lend legitimacy to that knowledge (p. 26).

Ballard and Clanchy (1988) give an example of a Japanese student who had to write a paper on the theories of two economists with vastly different ideas. He had to state a preference for a theory and do a critique on the other economist or write about the strengths and weakness of both authors. The student felt uncomfortable criticising a renowned economist because it was against his first language culture to do so. In order to solve the problem the student decided to go into the economists' backgrounds' and discuss why he thought the two economists came to different conclusions. In Japanese society, it is often frowned upon for students to formally criticise a senior especially someone who is looked up to in the academic world. Mangubhai (1997) makes the point that criticism in some cultures "is regarded as contributing to disharmony and where harmony in the society is highly valued many things remain unsaid or are left at the level of implications which can be denied if they are contested" (p. 26). This cultural view is different from the Western idea that, independence and expressing ones own views on academic subjects are highly valued. Mangubhai (1997) comments that teachers should encourage students "to become bicultural and adopt new patterns of behaviour in order to operate successfully in the new environment" (p. 27). If teachers are successful in this respect and the students are able to adapt to another culture, then the impact on the learner would be positive in that the student learns to live in a new environment successfully.

In the case of reading, students interpret written texts according to their cultural backgrounds. In the example of the Japanese student given above, it can be seen that in Japanese culture the written word of an expert is not to be criticised. An expert's view is to be understood as an individual's point of view due to their life experiences. Mangubhai (1997) states that "this type of attitude is further reinforced in those educational systems where reading texts is an exercise in extracting the ideas of a writer but not necessarily evaluating them

critically" (p. 28). He also makes the point that students are often selective in that they focus on parts of the text that are the most understandable and prominent to them. Teachers can help their students to develop new patterns of behaviour in these areas for adapting to a new culture. It would be especially helpful to students planning to study abroad at a University level. Students need to be made aware of cultural differences in not only speaking but reading and writing as well.

## 10. Conclusion

This paper has taken the position that language and culture are closely related and that culture should be incorporated into second language teaching. The discussion of the Sapir-Whorf hypothesis and Schema theory on the relationship between language and culture, and the importance of acquiring language behaviours of a second language speech community have highlighted the fact that culture studies are an essential part of language teaching. Incorporating culture studies in the English language classroom will enable students to have a positive language experience in language learning, and they will more easily adapt to living in a foreign community, should they decide to do so, and they will fit in socially in the host society. The implications for language teaching and language policy are that teachers should be encouraged to use authentic materials, role plays, and conversation in their syllabi to expose students to meaningful language learning. Students should be exposed to the host culture as much as possible while learning the structural features of language. Teachers can achieve this outcome by making the classroom atmosphere as close to the host culture as possible.

#### References

- Ballad, B. & Clancy, J. (1988). Studying in Australia. Melbourne: Longman: Cheshire.
- Brown, R. & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. In T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, New York: John Wiley.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1978). Universals in Language Useage: Politeness Phenomena. *Question and Politeness*, ed. By Esther N. Goody. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (ed.) (1956). Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chandler, D. (1994). "The Sapir-Whorf Hypothesis". Retrieved November 9, 2012 from http://www.aber.ac.uk/~dgc/whorf.html
- Cohen, G., Kiss, M. & Le Voi. (1993). *Memory: Current Issues* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Open University Press.
- Current Interpretations of the Sapir-Whorf Hypothesis (n.d.). Retrieved November 2, 2006 from http://www.geocities.com/CollegePark/4110/whorf.html?20062
- Grace, G. W. (1987). The Linguistic Construction of Reality. London: Croom Helm.
- Goffman, E. (1955). On Face-work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry*, *18*: 213–31. In Laver and Hutcheson (1972).
- Goffman, E. (1967). Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior. New York: Anchor Books.
- Gumperz, J. J. (1972). Sociolinguistics and Communication in Small Groups. In Pride, J. B. and Holmes J. (1972). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Gumperz, J. J. (1996). On Teaching Language in its Sociocultural Context. In D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (Eds.), Social Interaction, Social Context, and Language (pp. 469–480). Mahay, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, C. (1977). ABC's of Language and Linguistics: A Practical Primer to Language Science in Today's World. Silver Spring, MD: Institute of Modern Language.
- Hymes, D. H. (1974). Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kasper, G. (1997). Linguistic Etiquette. In F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 374–385). United Kingdom: Blackwell Publishers.
- $Kramsch, C.\ (2000).\ \textit{Language and Culture}.\ Oxford: Oxford\ University\ Press.$
- Mangubhai, F. (1997). Primary Socialisation and Cultural Factors in Second Language Learning: Winding Our Way Through Semi-Charted Terri-

- tory. Australian Review of Applied Linguistics, Series S, 23-54.
- Nishida, H. (1999). The Ethnographic Analysis of Communication Based on Schema Theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(5), 753–777.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, Conversation and Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459–474.
- Pinker, S. (1994). The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: William Morrow.
- Richards, J. C. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapir, E. (1929b). The Status of Linguistics as a Science. Language, 5: 207–14.
  Saville-Troike, M. (1997). The Ethnographic Analysis of Communicative events. Chapter 11 in N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), Sociolinguistics: A Reader and a Course Book (pp. 126–144). New York: St Martin's Press.
- Skoyles, J. (1998). "The Sapir-Whorf Hypothesis: New Surprising Evidence". Retrieved November 9, 2012 from http://cogprints.org/2259/00swh.htm Spolsky, B. (1998). Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistics* (5th ed.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Yule, G. (1996). The Study of Language (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

(原稿受付 2012年9月24日)

# Creating a New Learning Environment:

The Synergetic Learning Approach

## Milton MILTIADOUS

## Introduction

As the current economy is ever evolving, the need to hire graduates from a four year university has dramatically declined here in Japan. These changes have required that universities design new curricula to upgrade the skills of their graduates.

This paper highlights a class of first year students and their learning experience and how the meaningful exposure to their context materials, developed both their language production and required the learners to enhance their own learning strategies.

## The Transformation of the Traditional English Curriculum Objectives

Over the past 25 years there has been a "shift in the paradigm" of foreign language education (Kramsch 1993), and along with it a change of the methodology of teaching with a great emphasis on participatory education and interactive language learning (Gibbons 2002).

Now with English becoming the unchallenged second language

of the world and the number of speakers growing exponentially (Roberts 2004), this shift has redefined the teachers' role in an ESL/EFL classroom and created an emphasis on teachers to create effective structures for the learners to be more involved in their own learning; at the same time have opportunity to improve their communication skills.

This change could been seen as a having a direct correlation with the Japanese's Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology (MEXT) overall objective of developing students' basic communication abilities; such as listening, speaking, reading and writing; deepening their understanding of language and culture; fostering a positive attitude toward communication through foreign languages; to speak accurately to the listener(s) about one's thoughts and feelings, or facts.

- (a) To carry on a dialogue or exchange views regarding what students have listened to or read.
- (b) To speak continuously using various techniques such as linking words.
- (c) To give a simple speech on a provided theme.

As a language teacher in Japan for the last 20 years in tertiary educational institutions, I have found that attempting to teach my students some of the western principles/techniques of learning has been very problematic; both for me and more importantly for my students. The aim being to develop a classroom that creates an environment that allow the learners to gain knowledge and reinforce what they have already learned and at the same time make them proactive learners that are 'empowered to take control of their own learning'.

However, in the time together (one year) with the students involved in this observation in a Research and Discussion class this

new learning environment enabled the learners to think more broadly about their capabilities and the ways that they could develop their academic skills, also how they can contribute constructively to the development of their peers' learning. The objective of this class is to develop the students' academic literacy; researching and gathering of information, exchanging and explaining information and ideas, analysing and organising the information into a logical manner to communicate with their peers. The findings have clearly shown that once the students gained a clear understanding of the objectives, goals of the course, most of the students demonstrated confidence in at least applying the basics of interdependent learning in their approach to improving their communication, presentation and academic skills.

Many students here have not been exposed to many of the learning principles that are developed in foreign universities or colleges. For example, they are not aware that when listening to lectures one needs to recognize important issues and avoid becoming concerned with understanding every detail. Also, they tend not to speak unless they are asked to and unless they know exactly what they are talking about and can express it "perfectly". They perceive learning as an independent task and that they are isolated in their goal of gaining knowledge. There is very little or no interpersonal connection with their peers that involves working together with others to learn about a topic or expand upon research presented.

In this paper, synergetic learning (to work with and learn from others simultaneously) will be examined and what impact does the interaction have on the cognitive and language development of the learners.

It describes learners' progress and development of their learning of a foreign language (English) and their academic skills by interacting with other learners who have different perspectives and understanding of what effective research and communication means in comparison to their own beliefs. They are able to explore the concept of interdependent learning as they collaborate with others in the classroom. The learners are encourage to re frame their learning on a continuous basis. They are asked to do such activities as mind mapping, self-reflection that allows them to question what they know and what they have learned about a particular topic of research they have chosen.

A synergetic learning environment allows the learners to interact with their peers in their learning and emphasises the importance of active participation of the learner in their learning process. It calls for the all learners in the group to be active rather than passive in evaluating their own research/presentation, as wells as, their classmates and in group discussions. This approach attempts to improve the chances that more students gain different kinds of learning and are engaged in developing their own learning.

## The Learners' Meaning Exposure

Many students who enter into tertiary educational here in Japan are used to learning from a different perspective, as Japan is a homogeneous culture in its values, assumptions, teaching and learning principles. They have come from a system in which the student is expected to be a passive learner and classes are in most cases are teacher-centered "lectures" and little if any oral discussion is encouraged. The teacher presents the information, attitudes and skills that all the students need to acquire. The students "learn" largely by imitation and memorization. Their task requires them to reproduce what is taught, directly.

This is as Mezirow (as cited in Jarvis, 1983) states, "everyone has constructions of reality which are dependent upon reinforcement from various sources in the socio-cultural world". It creates a framework that many Westerners find difficult to fathom. As most instructors who come to Japan to work in education in any form whether it

be in language teaching, training or as a consultant are faced with a daunting task of creating a learning environment in which the learners are introduced to new ways of learning; to move away from their traditional concept of being a student/learner.

Making many first year "experiential" learning courses challenging for the students, as one of the objective is to encourage and demands a change in self-concept, or what Carl Rogers calls "a need for self-development and self-direction". As the students expand their learning experiences they learn that education is based on many other things that are not part of their culture such as inquiry, individual expression of ideas, opposing opinions and elaboration of answers.

Also, the students are engaged in direct dialogue with other members in their group, as well as with the instructor, which is not a common practice in pre-tertiary education and in majority of their non-English classes. Most Japanese students have developed a set of expectations about what to learn, how learning should occur; what behaviour is expected of them in a classroom; what role a teacher has in their (the students') learning process; what is expected of them as learners outside of class and how they should develop as their education progresses.

As it is often mentioned by many instructors and authors, school in Japan is something of a "conformity training program", to prepare them for adult society. It has to be clearly stated here that Empirical studies demonstrate that this not unique to the Japanese educational system. As Ballard and Clancy (1991) state "Asian cultures and educational systems transmit knowledge that is educationally worthwhile".

## The Role of the Teacher

The key element of synergetic learning is the involvement and development of the learner/student, the role of teacher should change as the students develop their understanding of what is required of them. Initially, at the start of the year in this program the teacher takes the role of an instructor, in a "somewhat' directive sense and ensure the students know what is expected of them and can have a 'role model" to observe and see how the various skills are performed (Cranton 1992).

Here as an instructor the situation calls for the teacher to make decisions about the learning environment that the students will be experiencing; the structure of the learning process; providing feedback and elaboration on the contents of what is required to deliver an effective presentation; what we say and how we say it; to engage one's audience, one should be able to use nonverbal communication; use visual aids effectively: choose an appropriate topic to present: choose a format that will make it easy for the audience to understand and the most important point that they are giving a presentation, not reciting written script.

Then as the program progresses and the students gain more confidence move more into the role of a facilitator with the aim of making them aware that their learning and self-direction is their responsibility (Rogers 1983). Here the teacher steps in and make changes, to stretch their perceptions of what they are capable of doing and to make their learning process easier.

It involves interactions with the learners, to encourage group learning and assist the students to give a well-informed evaluation of the various skills they observed of other members in their group as well as their own. The aim is for self-directness to encourage the learners to be more responsible for their own learning. To reflect on their strengths and weaknesses as a learner.

## The Learning Process

Effective learning goes beyond the basic form of content learn-

ing; the learner has to explore their own learning process that will challenge them in new situations and at the same time stretch and develop their learning strategies. These strategies should help the learner, "to learn how to learn" (Smith 1982).

This program contains appropriate and supportive activities that allow all the members in a group (4/6 students) to co-operate in not only improving their own research and presentations, but also those of their peers in a three or four week cycle. It is an environment which demands that the learners be independent in their own learning process and asks them to form an opinion about an issue, gather background information, make a hypothesis/proposition and present their findings.

In the classroom the students work in small groups, as this is a learning environment that develops the students' collaboration skills, they are interacting with their peers, to discuss and to examine how each one of them performed. What behaviour did they display? How did they modify their performance from week 1 to week 3 or 4? How did they enhance their own knowledge, skills and overall communicative abilities? and more importantly, what re-evaluation have they experienced in doing their final presentation? The students are required to increase their own development, self-awareness: this involves understanding the different attitudes and behaviour of others and re-evaluating their own existing knowledge, adding to it rather than replacing it with that newly acquired.

This has been done also to change their perception of learning; change their perception what "role" a teacher has in their learning; change their perception of how "book learning" will only take them so far; it allows them to examine their own strengths and things that they need to improve upon. Also, to introduce them a learning environment that exposes them to diversity in many different ways. Whether it be in topics chosen, beliefs, age and in some cases race.

Most importantly, to explore the difference between surface and

deep learning approaches (Biggs 1993). The surface approach is one that they are aware of, as it is based around an extrinsic motive, leading to reproducing strategies of rote rehearsal focusing on passing tests and exams. The deep approach on the other hand involves intrinsic motivation and strategies, and encourages the learner to explore the meaning of the lesson with strategies they themselves have created and not simply accept everything that is presented to them by the teacher.

## STUDENTS' SELF-EVALUATIONS

From the feedback received from the students' evaluations in 2011, in which they were asked to provide an insight into how they felt in the various stages of the program and what they gained from the program and what obstacles they encountered. The comments highlight that as the students became more familiar with the program's objectives and more involved in their own learning process their feeling of inadequacy in their perceived English and Presentation ability lessened and they were able to acquire a new way, to represent themselves, to evaluate themselves and most importantly their role in THEIR learning process.

The results show that through their experience in their "new learning environment", they enriched their overall communication skills, research skills and way of thinking; both in their learning competency and how to organise their thoughts: introduction, analysis and conclusion.

They were able to recognise, describe, evaluate and explain how they developed as students.

## Interview responses of Students' Self-Evaluation

What has been most useful or interesting for you in this class?

(note: the comments have not been corrected in any way)

- S1) We can talk with many students-every class we sit at different tables with different students so I canknow many things. We can learn not only English but also Politics, Law and Social-we research and presentation about many things.
- S2) I couldn't talk something to people in English because I didn't experience that thing in HS, but inthis class I experience that talking to my classmates helped me in me in thinking, so I learn to talkabout research in easy way.
- S3) I could learn the skill of critical thinking. First I was taught about what critical thinking is and next, I practiced critical thinking through the reading log or research (presentation).
- S4) I have learned that we have to be active!
- S5) Group discussion has been the most useful because of it I can talk with people in English and I came to make eye contact.
- S6) Research for my presentation has my English develop, because I researched English websites and talked about my research topic with my classmates.
- S7) Besides how to do my research I have learned how to research about counter arguments.
- S8) I have learned communication is fun and made a mistake is good in this class.
- S9) My English skills has developed in listening and speaking be-

cause in a group discussion I must listen to other members' opinions and in presentation I must tell my ideas to group members.

- S10) I could choose my topic which I was interested in, I could research much information of my topicand talk about it with other members.
- S11) Poster presentation was most useful for me because I collected more information and read a lot of articles, so I got a lot of vocabulary. And pair work was very interesting for me because counterargument, so I could increase my knowledge and improve my ideas.
- S12) I want to speak more smoothly, because I couldn't speak well.

  I want to explain my opinion easily.
- S13) I am disappointed at not having said what I wanted to speak in English as I could not have recalled English words.

## **Analysing Performance**

As the sample size is small, to make an analysis on all the benefits and difficulties that the students gain/encounter while studying in this learning environment from the data provided would be unrealistic. At the very least, the data offered some clear observations that show even though the students have a reasonable level of fluency, they benefited in ways that were above and beyond simply improving their language proficiency, through experiencing synergetic learning. They have been able to develop their learning strategies as well as their academic knowledge.

As in previous studies (Ballard and Clanchy 1991) the students

experienced challenges in coming to terms with what was expected of them in this academic "culture". They have come to understand that every culture that they have placed themselves in has its own logic. its own norms and it provides the opportunity to continue learning. They know that they bring to every new learning experience a bit of their own cultural background. This is a part of their prior knowledge and communicative experience.

With this new knowledge that they have gained they can expand on their experiences as learners, not by ignoring what they have learned in their native culture but by building upon it so that this knowledge 'flows-on' from where their previous learning ended. By being able to distinguish the different cultural backgrounds and becoming aware of their differences, this provides a great learning tool for them as students in the 21century.

Through their experience of combining the various learning styles that they now have "developed" and experienced whether it be the theoretical learning that they experienced in Japanese education (learning by listening, memorising facts and figures or repetitive drills) or, on the other hand, the more meaningful practical experience they gained through interacting with others students in learnercentred educational programs has psychologically changed them as students and people. They can utilise this as a means for exploiting the classroom interaction that they will experience in their future studies. They can continue to become investigators of the learning process and at this time be observers in the classroom and analyse what learning is taking place within themselves and amongst their peers.

## CONCLUSION

This brief observation has shown that culture is really an integral part of the interaction between languages and that cultural patterns, customs, and our way of life are expressed in the language we use and that it both liberates and constrains people. In this experience of language and cultural crossing it has allowed the students to see that the Japanese education as well as the language is an integral part of their lives and it often influences their behavior and perceptions towards themselves and others. Even though the students were able to communicate in their second/a foreign language, they still found it "challenging" to distance themselves from the "cultural identity" of their mother language.

Making the change into a new learning environment has allowed them to gain more than simply an improvement of their language skills and acquire the credits, they have been able to acquire a new way to perceiving the world, and have been able to learn knowledgetransforming habits that have transformed their communicative style of interaction.

To conclude in this observation of students development in this "new" learning environment, it enforces Benjamin Franklin's quote "Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn".

#### References

- Ballard, B. Clanchy, J (1991). Teaching Students From Overseas, Longman. Melbourne Australia.
- Biggs, J. (1993) "What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification," *Brit. Journal of Educa*tional Psychology, 83, 3–19.
- Cranton, P. (1992). "The roles we play", Working with adult learners, Wall and Emerson, Toronto, Chapter 3,65-105
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kramsch, C. (1993). Foreign languages for a global age, *ADFL Bulletin 25*, 5–12.
- Javis, P. (1983), Adults learning-some theoretical perspectives. In Adult and continuing education: Theory and practice. Croom Helm, London, 90-111.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2012) Improvement of Academic Abilities (Courses of Study) (3/29/12) Available: http://www.mext.go.jp/english/elsec/1303755.htm

Roberts, J. The Communicative Approach to Language Teaching: The King is dead! Long live the King!" *International Journal of English Studies* UNIVERSITY OF MURCIA. March 1st, 2012 Available: http://www.

um.es/engphil

Rogers, C. (1983) Freedom to Learn for the 80s. Columbus, OH: Charles Merrill

Smith, R. M. (1982) Adult and community education; Teaching and learning. New York, New York: Cambridge, 21.

(原稿受付 2012年10月4日)

## Pragmática intercultural:

Hacia una enciclopedia endocultural para la comunicación global (I)

## Javier DE SANTIAGO GUERVÓS\*

#### Abstract

One of the main purposes of the Spanish teacher must be to ease intercultural communication for those who are already aware of the need to know the culture of the interlocutor so as to be able to communicate fluently.

This cultural fluency in communication is achieved, mainly, applying a basic principle of empathy, that is, putting yourself in the other's place and immersing yourself in his culture. To know how he lives, what he talks about, and specially what are the things he enjoys and when he may feel offended is fundamental for a fluent communication.

You have to give the reader data to be able to codify messages his interlocutor may interpret correctly from the parameters of his own culture, which allow a communication with the least number of interferences and which preserve the image of each of the interlocutors in the communicative exchange. This paper proposes a project of intercultural encyclopedia which give these data for a fluent intercultural communication.

**Keywords**: pragmatics, interculture, teaching of languages

Hasta tiempos muy recientes, el hombre no necesitaba darse cuenta de la estructura de sus propios sistemas de comportamiento, porque, estando entre los suyos, el comportamiento de la mayor parte de las personas resultaba previsible. Sin embargo, hoy el hombre está interactuando constantemente con extranjeros, porque sus extensiones han ensanchado la

amplitud de su campo y al mismo tiempo han hecho que su mundo encoja. Por tanto, el hombre necesita trascender su cultura y esto sólo puede lograrse explicitando las reglas con que ésta opera.

(E. T. Hall, 1978)

## 0. El contexto

Quizá sea el concepto de *contexto* en la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson ([1986] (1994: 28–29)) el que, en cierto modo, resuma el espíritu de diversas investigaciones que tienen como objetivo las ideas que almacena el cerebro para comprender la comunicación, ideas sociales e ideas innatas que filtran la información que reciben (verbal y no verbal), la tiñen y la interpretan. El contexto viene a ser, por tanto, lo que en pragmática se denomina *saber enciclopédico*, datos que posee el ser humano como especie tras millones de años de evolución y miles de años de socialización. Esta información flota en nuestros intercambios comunicativos y permea los estímulos y respuestas, los signos, las percepciones, los comportamientos; en definitiva, empapa todo el proceso comunicativo.

Probablemente, este concepto recoge otros muchos que se han ido desgranando a lo largo de los años desde otras disciplinas no estrictamente lingüísticas que han pretendido dar nombre a ideas de las que la ciencia es consciente, al menos, desde la sistematización de la destreza comunicativa en los manuales de retórica. Los *marcos de conocimiento (cognitivos)* designan el conjunto de estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas que filtran y dan forma a las percepciones y cuya función principal consiste en ayudar a procesar, organizar y comprender las informaciones y experiencias nuevas. Sobre la base de su experiencia del mundo, vivida en una cultura dada o en una combinación de culturas, el individuo organiza su conocimiento sobre el mundo y lo utiliza para predecir interpretaciones y

relaciones referidas a informaciones y experiencias nuevas.

Esta noción de marco es similar a la del sociólogo E. Goffman o a la teoría de la respuesta cognitiva de A. G. Greenwald (1968) para quien las personas comparamos la nueva información que recibimos con otras informaciones existentes que recordamos, además de con los sentimientos que hemos ligado a esos recuerdos y con nuestras experiencias biográficas.

La Programación Neurolingüística (PNL), por su parte, denomina actitudes a ciertas representaciones mentales. Las actitudes tiñen nuestra percepción de los acontecimientos que nos rodean y determinan nuestra respuesta a los mismos (Salcedo, 2007: 123). Otra forma de decir lo mismo desde otra posición científica, y George Lakoff (1996, 2004) parte de su Teoría de los Marcos Cognitivos como elemento fundamental en la interpretación de los mensajes. Los marcos son estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo, conforman parte de nuestro saber enciclopédico social. Cuando se oye una palabra se activa en el cerebro su marco, que puede ser una imagen o bien otro tipo de conocimiento. La Teoría de los marcos explica, en parte, la interpretación que puede hacer un individuo de los mensajes que recibe, ya que cada una de las palabras que descodifica pasará por el filtro del marco correspondiente (en el marco aparece información sobre las experiencias del individuo en torno a la palabra en cuestión y el aprendizaje social de la misma, es decir, en cierto modo, el contexto). Cada individuo, de acuerdo con su experiencia y su socialización, esto es, con su cultura, interpreta los términos a los que se les adhieren significados, connotaciones y emociones diversas. Es decir, más de lo mismo. En los últimos años se abre paso la neuropolítica como una nueva disciplina capaz de comprender el cerebro de las personas en su condición de ciudadanos, electores o activistas. Nos permite conocerlo mejor, saber cómo funciona, cómo articula sus imágenes, con valores, con sentimientos y cómo se canalizan sus decisiones. En definitiva, la neuropolítica

pretende aprovechar el viejo concepto de marco, el contexto del que venimos hablando, aunque se plantee como una nueva ciencia. No hay nada nuevo bajo el sol.

Como se puede comprobar, existe un acuerdo generalizado en cuanto a que, para que exista una interpretación correcta de los mensajes, es necesario pasar por el tamiz de ciertas ideas que se encuentran instaladas en nuestro cerebro. De eso ya eran conscientes los maestros de retórica hace más de 2000 años. La pragmática actual se ocupa de la interpretación de los mensajes, de la interpretación del lenguaje en uso, y para interpretar se necesitan datos, y los datos los tengo y los aprendo, y cuantos más datos tenga, mejor interpreto o interpreto más, aunque no sea mejor. Interpretación de signos verbales y no verbales, lingüísticos y extralingüísticos, presentes o latentes, en una situación de comunicación.

Así pues, ideas innatas e ideas sociales son ingredientes fundamentales para la interpretación de mensajes. La conjunción de ambos conforma el magma con el que se llenan las palabras, se interpretan los discursos y todos los estímulos verbales y no verbales, lingüísticos y extralingüísticos que comprenden la comunicación.

La parte genética del contexto la constituyen signos precepciones y conductas que son universales: la incertidumbre ante ciertas situaciones, la previsibilidad, la economía cognitiva que reducen esa incertidumbre, el gregarismo, la imagen, la necesidad de mantener esa imagen ante ciertas situaciones, ante ataques que provocan una disonancia cognitiva que hay que resolver, la sumisión, la autoridad que se deriva de ella, etc. son una parte importantísima del intercambio comunicativo que ya tratamos en su momento (Santiago Guervós, 2005). Estos aspectos antropológicos de la comunicación son universales.

Nos queda, pues, la parte social, el conocimiento de la información social que existe en el contexto con el fin de facilitar, en la medida de lo posible, una comunicación intercultural sin inter-

ferencias. Primero, estudiamos al ser humano como especie, v. en segundo lugar, como individuo socializado, porque de las ideas que atesora depende, en gran parte, su respuesta ante los distintos estímulos comunicativos. Nos adentramos en sus costumbres, en su cultura, en los significados sociales de los objetos, de los olores, de los sabores. Es ahí donde la especie humana empieza a dividirse: antropológicamente es igual; socialmente es distinta, y es ahí donde pueden comenzar las interferencias comunicativas. Volvamos al Talmud: "No vemos las cosas tal y como son, las vemos tal y como somos", es decir, la interpretación de los mensajes que recibimos pasa por el filtro del contexto que no es, ni más ni menos, que el filtro de nuestra propia esencia, por genética v socialización.

## 1. El concepto de cultura

El estudio de la cultura como ingrediente fundamental de la comunicación, de la interpretación correcta de los mensajes en un acto comunicativo se inscribe dentro de los parámetros de la pragmática, más concretamente, de la sociopragmática. La sociopragmática busca desarrollar una competencia comunicativa que faculte a los aprendices a comunicarse con efectividad en el contexto cultural de la lengua extranjera.

Como apunta Oliveras (2000: 26),

la noción de competencia comunicativa trasciende así su sentido de conocimiento de código lingüístico para pasar a ser entendida como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar. El objetivo de la etnografía de la comunicación consiste en descubrir y describir las diferentes situaciones de comunicación del grupo que estudia y los diferentes tipos de actos comunicativos a través de los que los componentes del grupo en cuestión organizan sus actividades cotidianas. Se trata, en definitiva, del conocimiento de reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación.

Se trata, por tanto, de conocer el *contexto*, conocimiento vital para la interpretación correcta de un mensaje. Por tanto, etnografía de la comunicación y sociopragmática vienen a ser prácticamente lo mismo. Ambas funcionan como marco teórico en el que encuadrar los estudios culturales dirigidos a la consecución de la competencia comunicativa.

El concepto de cultura, al igual que el concepto de interculturalidad, es y ha sido definido desde distintas disciplinas de acuerdo con los objetivos de las mismas. Antropólogos, etnógrafos, sociólogos ven la cultura de distintos grupos humanos desde la perspectiva de sus propias disciplinas, estudian las características culturales de tribus, etnias, países, las describen y las clasifican.

¿Qué es, por tanto, la cultura o de qué tipo de cultura hablamos? Básicamente, coincidimos con la definición de Pilar García (2004), ya que recoge lo que, a nuestro entender, son los elementos esenciales de la interpretación social del mensaje. Baste esta larga cita para ubicarnos en el mundo en el que nos vamos a sumergir, para explicar dónde vamos a entrar y en el espacio en el que nos vamos a mover¹.

La comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo que tienen los hablantes. Todos tenemos en común universales humanos que caracterizamos por nuestras propias culturas, haciendo que cada una de estas adquiera un valor específico y único.

(...)

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demo-

gráficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias. las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágicoreligiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales v la relación entre sus miembros: los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos.

(...)

Cada cultura establece una organización para la interacción social, con pautas compartidas para habitar y sobrevivir en las situaciones de la vida diaria (horarios, hábitos alimentarios, vestimenta, pautas y convenciones sociales, etc.) a través de las cuales se organiza el mundo e interpreta socialmente los hechos que en él acontecen.

( )

Los valores y criterios de una cultura hacen delimitar inevitablemente lo que es correcto o no, lo positivo de lo negativo y lo que es indiferente. Lo que se acepta y lo que se rechaza, y hasta lo que no se entiende y se excluye.

En definitiva. (Duranti, 2000) "la cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros, cualquier papel que ellos acepten para sí mismos".

Existen otras definiciones de cultura que se mueven, más o menos, en la misma línea. Siever (2006), por ejemplo, parte del concepto antropológico de cultura, según el cual se puede entender por *cultura* todo aquello que el foráneo debe saber o debe creer de antemano para poder desenvolverse, sin llamar la atención, en cualquier rol como un miembro más, dentro de una cultura que le es extraña. Partiendo de esta definición, sigue los estudios de Heinz Göhring (2002: 117) para definir la cultura como

...todo aquello que un individuo ha de poder saber y sentir

- Para que pueda juzgar en qué situaciones los nativos se comportan en sus diferentes roles como se espera de ellos (conformidad con las expectativas) y en qué situaciones se desvían de las expectativas.
- Para que pueda comportarse según lo esperado en los roles de la sociedad objetivo a los que tiene acceso, siempre y cuando este individuo quiera y no esté dispuesto, por ejemplo, a aceptar las consecuencias de un comportamiento diferente a lo esperado.
- 3. También forma parte de la cultura todo aquello que el individuo ha de poder saber y sentir para que pueda percibir el mundo natural y el determinado o creado por los seres humanos como un nativo

Esta definición de cultura pone en primer plano el comportamiento y el conocimiento del individuo, así como sus interpretaciones cognitivas y emocionales. En un sentido general, se puede afirmar que la cultura es un sistema de orientación universal, que, sin embargo, es muy típico de una determinada sociedad o grupo (Thomas, 1993: 380).

## 2. El concepto de intercultura

Los términos intercultural, interculturalidad o interculturalismo ocupan cada vez más espacio en distintas publicaciones sobre antropología, etnografía, pragmática, política, educación, enseñanza de lenguas... La cuestión es que dichos términos no siempre hacen referencia a la misma realidad, no siempre tienen el mismo contenido ni el mismo uso, entre otras cosas, porque una misma realidad enfocada desde disciplinas distintas se describe con una terminología diferente. Del mismo modo, llama la atención el hecho de que en el ámbito anglosajón son sobre todo las disciplinas antropológicas. mientras que en el ámbito europeo son los lingüistas quienes se ocupan de la comunicación intercultural. Cada uno de los grupos de personas mencionados trabaja con los conceptos y modelos teóricos de su propia disciplina. Por este motivo, en la investigación sobre interculturalidad pueden encontrarse conceptualizaciones antropológico-culturales, sociológicas, psicológicas, lingüísticas y sobre todo conceptualizaciones basadas en las teorías cotidianas y no sujetas a reflexión.

El hecho es que, como en tantas otras ocasiones, tenemos que empezar perfilando el concepto de interculturalidad que vamos a manejar, de qué interculturalidad vamos a hablar y de qué interculturalidad no vamos a hablar.

Uno de los contenidos más empleados del término intercultura se mueve en el ámbito de la enseñanza primaria y la enseñanza media. Del Olmo (2000: 65), por ejemplo, apunta que el proyecto intercultural tiene tres objetivos fundamentales:

- —Enseñar a aceptar las diferencias culturales en plano de igualdad.
- —Enseñar a enriquecerse con la aceptación de esas diferencias.
- -Enseñar a solucionar las incompatibilidades que puedan surgir

entre ellas.

Las incompatibilidades que señala Del Olmo (2000: 67) son del tipo de "¿Qué va a pasar cuando nuestros Derechos Humanos sean incompatibles con algunas prácticas religiosas o culturales de otros pueblos?"

La interculturalidad en la que se mueve la enseñanza de lenguas, por ejemplo, debe ir por delante de este tipo de apreciaciones, es decir, para poder contestar a esa pregunta o para poder modificar o consensuar o respetar los criterios culturales de esos pueblos, previamente hemos de poder comunicarnos con ellos, y para eso primero debemos conocer su cultura, v desde su cultura, desde sus rutinas, desde su comportamiento comunicativo y sus parámetros culturales intentar modificar esa conducta y llegar a un acuerdo. Y si no se llega al acuerdo, la comunicación intercultural habrá existido aunque las diferencias culturales no se hayan allanado. No se trata, en este caso, de reflexionar sobre aceptar la cultura de los otros y a los otros. No se trata de superar el etnocentrismo, de concienciar sobre los otros, contra el racismo y la xenofobia, de sensibilizar para lo diferente, de tolerancia y comprensión. Por el contrario, partimos de la superación del etnocentrismo, la comprensión y la concienciación de lo diferente; partimos de un individuo que acepta lo diferente y quiere comunicarse, sin interferencias, con un individuo de su propia especie. La interculturalidad así entendida es un esfuerzo por la comunicación entre culturas diferentes para integrarse, recíprocamente, en la cultura del otro. La interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas es la capacidad de moverse entre las culturas, comunicarse entre las culturas por el conocimiento de las mismas.

Así pues, el objetivo fundamental es facilitar la comunicación intercultural para aquel que ya es consciente de la necesidad de conocer la cultura de su interlocutor para poder comunicarse con

fluidez. Esta fluidez cultural en la comunicación se consigue, en gran parte, aplicando un principio de empatía elemental, esto es, ponerse en lugar del interlocutor y sumergirse en su cultura. Saber cómo vive, de qué habla v, sobre todo, qué le agrada v qué le ofende es fundamental para una comunicación fluida.

Hay que ser conscientes del hecho de la comunicación, hay que ver cómo somos desde el punto de vista comunicativo, qué nos une v qué nos separa. Hay que facilitar al lector datos para poder codificar mensajes que su interlocutor pueda interpretar correctamente desde los parámetros de su propia cultura, que permitan una comunicación con la menor cantidad de interferencias posible y que preserve la imagen de cada uno de los interlocutores en el intercambio comunicativo. A ser posible, no solo debe preservarla, sino tener capacidad comunicativa para cuidar la suya y la del otro en un contexto cultural variado. Así de fácil, y así de difícil. Ese debe ser el objetivo de la interculturalidad, en definitiva, comunicación global.

## 3. Metodología

La justificación metodológica del trabajo que presentaremos en la segunda parte de este artículo se basa en una serie de conceptos que se manejan en los estudios antropológicos en general y en los etnográficos en particular.

Siguiendo a Harris (1981: 167-181), una cultura consiste en los modos socialmente adquiridos de pensar, sentir y actuar de los miembros de una sociedad concreta. Dentro de este concepto general de cultura, hemos de distinguir una cultura predominante que forma la base de la sociedad en la que se inserta, y un conjunto de subculturas que contiene cada sociedad formadas por grupos de personas cuyos estilos de vida no son compartidos por el resto. La cultura predominante tiene mucho que ver con el concepto de endoculturación, una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad transmite a la generación siguiente los modos de pensar y comportarse tradicionales. Es cierto que en los últimos años las nuevas generaciones crean más distancia con las antiguas llegando a lo que se ha dado en denominar *abismo generacional*. Pero, a pesar del abismo, parte de esa endoculturación permanece. Hay que decir, sin embargo, que la endoculturación puede explicar la continuidad de parte de la cultura, pero no puede dar cuenta de la evolución de la cultura.

Nuestro objetivo, pues, sería, en cierto modo, obtener la mayor cantidad de datos posible de los que forman parte de la cultura predominante, la que se ha adquirido en el proceso de endoculturación. Perseguimos descubrir lo general, lo que no cambia con las modas o con los vaivenes sociales más livianos. Somos conscientes, del mismo modo, de que la cultura no es algo inamovible y que, en ciertos casos, es propensa a la variación, más aún en el estado global en el que nos movemos. Como señala Harris (1981: 166),

... las culturas cambian con rapidez, tal y como sucede hoy en día en la mayor parte del mundo. Por ejemplo, antes de los setenta, las mujeres estadounidenses casadas y con niños en edad escolar creían que las esposas debían depender de sus maridos para el sostenimiento de la familia. Llevadas por las subidas de los precios y por el deseo de mantener o elevar el nivel de vida, un número cada vez mayor de mujeres casadas con niños en edad escolar violaron (sic) este "programa" y se pusieron a trabajar. (...) Hoy en día (...) está generalmente admitido que es propio y adecuado que las mujeres hagan esto.

Por eso, nuestra investigación no puede ser exhaustiva ni imperecedera; la exhaustividad es casi una utopía en este tipo de trabajos. Deberá pagar el canon del tiempo pero, probablemente,

consiga obtener una serie de datos que han pasado de generación en generación y otros que puedan mostrar, con el paso del tiempo, el cambio de los patrones culturales de una sociedad concreta.

Por tanto, no vamos a trabajar escrupulosamente con variables de edad, sexo, nivel sociocultural, etc. sino que vamos a obtener los datos en conjunto, vamos a intentar buscar por encima de todo, lo más general, dejando lo particular como excepcional, vamos a la cultura predominante, dejando, por ahora, las subculturas si no fuera del estudio, sí en un segundo plano. Es la base de la cultura, los cimientos sobre los que se levantan las diferencias de acuerdo con las variables antes mencionadas.

Desde estos parámetros de investigación, realizaremos una primera cala en la cultura de estudio empleando la encuesta que presentaremos en la segunda parte de este artículo del siguiente modo:

- a) El primer informante rellenará la encuesta convenientemente.
- b) Una vez que la encuesta está contestada, esa misma encuesta se pasará a un segundo informante para que la complete, añada, precise, matice, etc. los resultados del informante anterior. La encuesta pasa a ser como un juego donde cada informante quiere poner algo de su parte y no se conforma con confirmar lo que ha puesto el otro. De este modo su conocimiento cultural pasivo sale a la luz. Todos quieren poner algo que no haya puesto el otro. Todo lo que añade el segundo y los informantes subsiguientes aparecerá con un cambio en el formato de texto.
- c) La selección de informantes es un tanto aleatoria. En esta primera cala, se intentará pasar la encuesta a 3 informantes contemplando únicamente la variable edad. En el ejemplo que proponemos, han sido dos mujeres de en torno a los 20, 40 y un hombre de cerca de 60 años. Todos ellos con estudios universitarios. Más adelante, podemos ampliar el universo aumen-

tando el número de encuestas y teniendo en cuenta otro tipo de variables.

Como veremos en la encuesta mencionada, es curioso comprobar que prácticamente no hay contradicción entre ellos, que lo que afirma el primer informante es confirmado por los otros sin enmendar prácticamente nada, solo añadir para explicar mejor.

En la encuesta intentaremos extraer datos tanto del comportamiento comunicativo como de costumbres y hábitos sociales de la comunidad a la que vamos a evaluar. No es lo mismo a qué hora comes que si eructas después de comer. Uno afecta a la información, otro al comportamiento comunicativo. Los primeros son importantes en cuanto que pueden provocar actitudes. Los segundos son importantes por sí mismos.

Para la elaboración de la encuesta hemos tenido en cuenta diversos trabajos realizados en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, entre otros:

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. 2001. Estrasburgo: Consejo De Europa. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/marco/
- —Plan Curricular del Instituto Cervantes. 2006. Madrid: Edelsa.
- —Soler-Espiauba, Dolores. 2006. Contenidos culturales en la enseñanza de español como 2/L. Madrid: Arco/Libros.
- —Oliveras, Ángels. 2000. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Madrid: Edinumen.

Obviamente, muchos de los trabajos que se incluyen en la bibliografía nos han dado pistas sobre la elaboración de la misma.

De acuerdo con el *Marco de Referencia* (2002: 97-98), las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes respecto diversos factores, el lenguaje corporal. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento

forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.

Aunque pueden tener cierta importancia en los intercambios comunicativos, hemos dejado al margen, características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas, políticas, etc. de cada uno de los países analizados. Consideramos que tales datos pertenecen al conocimiento general que debe tener el alumno del país de la lengua que estudia y a los que puede acceder sin mayor dificultad. El Plan Curricular, por ejemplo, recoge muchos de estos aspectos entre los Saberes y comportamientos socioculturales pero, como decimos, hemos elegido aquellos que pueden impedir la comunicación y provocar interferencias, si bien somos conscientes de que los demás son igualmente importantes, como conocimiento cultural

En la segunda parte de este artículo, pues, estudiaremos la encuesta y los resultados de la misma.

#### Nota

- \* Profesor del Dpto. de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca (España).
- 1 En cierto modo, este texto de Pilar García resume las definiciones de cultura que se han dado en todas estas ciencias desde Malinovsky, Harris, Sapir, Byram, etc. y que no traemos al texto para no cansar al lector. De cualquier manera, se puede encontrar un excelente resumen de dichas teorías en Santamaría Martínez (2010).

### Bibliografía

- Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2001. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. 2001. Developing Intercultural Compe-

- tence in Practice. Clevedon. England: Multilingual Matters.
- Davis, F. 2000. La comunicación no verbal. Madrid: Alianza Editorial.
- Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García García, Pilar. 2004. La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: http://www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.shtml (21/12/2011)
- Goffman, E. 1973. La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi. 2. Les relations en public, París: Minuit.
- Göhring, H. 2002. Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprachund Kulturmittler. Tübingen: Stauffenburg.
- Greenwald, A. G. 1968. "Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change". En A. G. Greenwald, T. C. Brock, and T. M. Ostrom (Eds.), *Psychological foundations of attitudes* (pp. 147–170). New York: Academic Press.
- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*, Gustavo Gili, Barcelona, Gustavo Gili.
- Harris, M. 1981. *Introducción a la antropología general*. Madrid. Alianza Editorial.
- Iglesias Casal, I. 2003. "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". En *La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera*. Carabela, 54. 5–29. Madrid: SGEL.
- Interculturalidad. 2002. Cuadernos de didáctica ELE. Forma, 4. Madrid: SGEL.
- Lakoff, G. (2007). No pienses en un elefante. Madrid: Editorial Complutense. Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). Metáforas de la vida cotidiana. Madrid: Cátedra
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza. evaluación. 2002. Madrid: Ministerio de Educación. Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Oliveras Vilaseca, A. 2000. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona. Madrid: Edinumen.
- Oliveras Vilaseca, A. 2005. "La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE". En *Mosaico*, 16, 24–26.
- Olmo, Margarita. 2000. "El proyecto intercultural: ¿posibilidad o utopía?". En *Propuestas interculturales*, 53–68, Madrid.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. 2006. Madrid: Edelsa.

- Postigo Olsson, Pablo. 2009. Procedencia cultural del profesor e interacción en el aula de L2. Un estudio comparativo de dos casos en los ámbitos de E/LE v A/LE. Memoria de Máster. Universidad de Barcelona.
- Poyatos, F. 1994. La comunicación no verbal. Madrid: Istmo.
- Salcedo Fernández, A., 2007. Anatomía de la persuasión, Madrid, ESIC.
- Santamaría Martínez, R. 2010. La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica. Madrid: Ministerio de Educación/ASELE.
- Santiago Guervós, J. 2005. Principios de comunicación persuasiva. Madrid: Arco/Libros.
- Siever, Holger. 2006. "Comunicación intercultural v sociolingüística". En *Núcleo.* Volumen 18. Nº 23. pp. 83-104. ISSN 0798-9784.
- Soler Espiauba, Dolores. 2006. Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco/Libros.
- Sperber, D. y Wilson, D. 1994 [1986]. La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos. Madrid: Visor.
- Thomas, A. 1993. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. A. Thomas. (Comp.) (Kulturvergleichende Psychologie — Eine Einführung. pp. 377-424). Göttingen: Hogrefe.

(原稿受付 2012年10月3日)

〈論 説〉

共同研究〈諸文化圏・諸言語圏における死と生〉

## 演じられる死

--- 韓国伝統仮面劇の老婆 ----

村 上 祥 子

## 1. はじめに

現在、韓国伝統仮面劇は十一が無形文化財として伝承されている。いくつかの系統に分類できるが、これらの仮面劇には必ず老婆の場面がある。 大部分の仮面劇ではこの場面が最後に行われ、老婆の死とその葬送の儀礼で幕を閉じる。これが、どのような意味を持つのかを、次に注目して考察する。

まず韓国語の仮面を表す〈タル〉という言葉は、顔にかぶる仮面の意味 以外にも禍という意味を持つ。仮面劇の始まりは、死者につけられた仮面 が祖先神として認識され、生者の豊穣の儀礼として発展して行われるよう になった。仮面をつけた死者は、生者の幸せを左右する存在として認識さ れるようになったのである。タルが意味するように、このような辟邪進慶 の力だけではなく、一方では禍を及ぼす力も持つという両面があった。仮 面はごく最近まで、聖なるものとして取り扱われる一方、恐れを抱かせる 存在でもあった。以上は、仮面劇の出発点の背景となっている。 次に韓国伝統仮面劇の老婆と 翁 の場面の内容に注目する。なぜ老婆と 翁 が は離れ離れなのか、出会いと老婆の死に注目し、そこにどのような意味があるのか、なぜ仮面劇として老婆の死と葬儀を演じたのかを考える。

仮面劇で演じる老婆の死と葬送の儀礼は、韓国で葬礼を祝祭として行ってきた伝統によるものである。それは、死を通して豊穣を祈願する儀礼の存在から知ることができる。また仮面劇全体を通してセリフが才談という、滑稽さで構成されているが、その意味は、豊穣を意識してのものであることを確認する。特に辱説と言われる悪態が多く含まれている。

以上、韓国伝統仮面劇の始まりと、老婆と「翁」科場は、豊穣を目的とする儀礼が原型であり、その意味を現在まで継承しながら続いてきたことを確認することが本稿の目的である。

## 2. 韓国仮面劇の地域性と同一性

韓国伝統仮面劇が 20 世紀初めまで各地で行なわれていたことは、朝鮮 総督府の調査において明らかである<sup>(1)</sup>。今日、各地方に残る仮面劇は無形 文化財として伝承されている。整理すると以下のようになる。

- (1) 山台
  - ① 楊州 別 山台ノリ
  - ② 松坡山台ノリ
- (2) 仮面舞
  - ③ 鳳山仮面舞
  - ④ 康翎仮面舞
  - ⑤ 般栗仮面舞
- (3) 野遊
  - ⑥ 水営野遊

- ⑦ 東莱野遊
- (4) 五広大
  - ⑧ 統営五広大
  - ③ 固城五広大
  - 10 駕山五広大
- (5) 別神クッ
  - ① 河回別神クッ

以上の十一の仮面劇は地域により、山台ノリあるいは別山台ノリ、仮面 舞, 野遊, 五広大, 別神クッなどの異なる名称で呼ばれ、内容において も地域的な特徴を持ち、継承されてきた。京畿道地域では山台ノリ、ある いは別山台ノリという名称で伝承されるが、これは高麗王朝の首都であっ た開城と、朝鮮王朝の首都である漢城(現在のソウル)を中心とて山台戯 が盛んであったことからである。山台とは高く作られた仮設舞台を指す。 高麗王朝や朝鮮王朝では国家的な行事の時に、宮廷に仮設の舞台を設置し て、様々な芸能公演が行われた。山台ノリのノリとは遊ぶ(岩中)からき た言葉で、クッ(巫祭祀)、プンムル(風物)<sup>②</sup>、人形劇などの韓国伝統演 戯全体を指して言う言葉である。この流れをくむことを表すという意味で、 山台ノリあるいは別山台ノリという名称を使用した。

黄海道地域ではタルチュム(仮面舞)あるいはタルノリと言うが、チュムとは舞を指し、仮面をかぶり舞を中心として行われることを意味している。黄海道全域で演じられたが、鳳山タルチュムが代表的になったのは、19世紀末から20世紀にかけてである<sup>(3)</sup>。かつて中国からの使臣を迎えるときに演じられたといわれ、朝鮮戦争時に越南した芸能者によって今日の形が伝えられた。慶尚南道地域では仮面劇は野外で演じることから野遊、5人の演戯者(広大)を中心とする意味で五広大と言われる。

仮面劇は全体を通しての一貫した筋書きがあるわけではなく、各場面が

別個のモティーフにより成り立ち、これを科場あるいはマダンという。仮面劇の内容については、先に述べたように地域により異なるが、現在ではほとんどの仮面劇が朝鮮王朝時代の伝統を継承している。

主題となるものを要約すれば以下のような4つにまとめることができる。

- ① 支配層である両班の風刺
- ② 老僧の破戒行為
- ③ 信仰的な霊獣の登場
- ④ 老夫婦の再会と老婆の死(4)

ここでは十一の韓国伝統仮面劇において、必ずどの仮面劇にも含まれる ④番目の老婆の場面について考える。どの仮面劇でも必ず演じられるということは、この科場が重要な要素を持つと考えられる。内容について地域により差異はあるが、共通要素をまとめると、老婆は「翁」と長く別れ別れになっていたが、やっと出会う。しかし「翁」には若い妾がおり、ないがしろにされた老婆は死んでしまう。そして最後に老婆の魂を送り出すためのクッ(祭祀)ないしは喪輿(柩)が出る場面がある。統営野遊と河回別神クッを除けば、仮面劇の最後に演じられ、老婆に対するクッで仮面劇は締めくくられる。仮面劇をする目的がここにあったと考えてもよい。

## 3. 研究史と背景

韓国伝統仮面劇の起源に関しては①農耕儀礼説<sup>⑤</sup>,②山台戯説<sup>⑥</sup>,③伎楽説<sup>⑦</sup>,などがある。①の農耕儀礼説は後に④農楽隊豊農クッ起源説,⑤ 巫堂クッ起源説,などに発展した。この中でも山台戯説と農耕儀礼としての豊農クッ説が学界では有力視されている。

農耕儀礼説から発展した巫祭起源説は、金在喆の『朝鮮演劇史』に、農

事を終えて神を楽しませるための簡単な巫堂の儀式から次第に複雑な歌舞が発達し、やがて歌舞劇が発生したのではないかと推論した<sup>(8)</sup> ことより始まる。そしてそれを裏付けるのは、仮面劇の最初に告祀が行われ、無事に演戯が終わるように神に祈ること、また老婆の死後に行われるクッなど巫堂に関連する内容があることを挙げている<sup>(9)</sup>。この説は朴鎮泰に受け継がれた。

一方, もう一つの豊農クッ起源説は、19世紀のフレイザー(10) が主張したヨーロッパの豊農クッであるディオニュシス祭が演劇の起源とする説が、趙東一により韓国の仮面劇に適応された。趙東一は豊穣儀礼での人間と自然の葛藤が、人間と人間の葛藤へと移行して劇化されたのが仮面劇で、 老婆と妾の争いは冬と夏の争いから生産の季節としての夏の勝利としてみた(11)。

山台戯説の李杜鉉は仮面劇の起源を、城隍祭仮面戯と山台都監系統劇二つの側面からみた。村祭りの城隍祭に行われる仮面戯から発展した土着的な仮面劇と、古代の祭儀~新羅の仮面劇~高麗の山台~朝鮮朝の山台都監劇と続く流れの中から、後に公儀としての儺礼が縮小されたことにより、演戯者であった広大や才人が地方に分散し、儺礼の「規式之戯」と雑戯の「笑謔之戯」からの影響を受けて各地方の仮面劇が形成されたのが、山台都監系の仮面劇である(12) とした。

城隍神は中国から収容された信仰であり、中国では土地神の一種であった。それが韓国に伝わり、本来からあった古代信仰と古代国家社会の祭儀の中に取り込まれ変質した形で受け継がれてきた。韓国での城隍神の一般的な特徴は、国家や部落、部族や氏族と同じ地域共同体および血縁共同体を表象しながら伝承された信仰であり、集団的で生産的で万能的な守護神を対象としたシャーマニズムと巫俗的な儀式と心象を基盤とする信仰である(13) といわれる。

伎楽説は李恵求が主張した。伎楽は『日本書紀』に612年百済から来た

味摩之により伝えられたとあり、『教訓抄』(1233) に演目についての説明がある。日本では仏教的な意味を持つ仮面劇として演じられた<sup>(14)</sup>。この味摩之が日本に伝来した伎楽と、現在伝承されている韓国の楊州別山台ノリの科場を比較して、韓国の仮面劇の起源として見た説である。時代的に離れて存在する二つを単に比較して論じるのは無理があり、それを補う資料も現在のところ見当たらないのが実情である。しかし、老婆と翁科場以外の演目については再考察の余地があり、韓国伝統仮面劇の成立過程で伎楽のなんらかの影響があったとみるべきではないかと考える。

ここで論じるのは、韓国伝統仮面劇がどのような起源から始まったのかを含めて、老婆科場で、なぜ老婆は死ななければならないのかを考察することである。老婆とは本来神であるといわれるが、どのような性格の神であるのか、また仮面劇の終結儀礼として行われる老婆の死に対する葬送としてのクッの意味を問うものである。

## 4. 仮面とタル (탈)

韓国語では仮面(プロ)をタルともいう。仮面は木や土、紙で作られ、顔を覆うものである。また別の意味では、真意を隠す場合にも使われる。これ以外にも韓国語のタルは、以下の意味も持つ(15)。

- ① 思いもよらず起きる心配な事故、障害
- ② 病気
- ③ 言いがかり, 難癖
- ④ (…の) せい
- ⑤ 欠点, 傷

以上、タルの語源については明らかになっていないが、顔を覆う仮面以

外に、どちらかといえばよくない事を 表すときに使われる。

このような身に降りかかる不幸を表すタルという言葉は民間信仰に収容され、漠然とした霊的存在にまで発展した。特に女性にとっての重要な出産時の問題と結びつき、女性たちのタルを巫に頼んで祓ってもらう雑鬼雑神として、不浄の対象として下位の神霊となった(17)。タルと女性のつながりは長い年月を経たものであると考えられる。またタルという言葉が、仮面を表すこ



老婆の仮面(16)

とから始まったのかどうかについては明らかではないが、タル(仮面)は タル(禍)を祓うという意味を持つことが認識される。

仮面の出現に関して、大林太郎(1998)によれば、狩猟用の仮装仮面を別にして、儀礼的な目的、あるいはそのほかのいわば非実用的な目的で、仮面仮装を行うことは、だいたいにおいて農耕民のところに多いという。また仮装仮面の非常に大きな条件は、やはり定住生活ではないかと考えられる(18) と述べている。農耕と仮面は深い関係があると推察することができる。

農耕が始まると、人は定住するようになるが、定住することで、生と死が混在する空間で生活をするようになる。これにより生と死が密接な関係を持つことを意識することになる。韓国の仮面で最も古いものは、釜山市で出土した貝殻面であるが、紀元前5000年頃、新石器時代に既に仮面の原型が存在したことを示す重要な資料である。それは貝に目と口の部分に穴をあけた簡単なものである。最初の仮面は、1949年に慶州で出土した木質漆面である。この仮面は主に死者の顔を保護するものとして用いられ

たもので、新羅時代から葬儀に使われていたことが判明している。仮面とは死者を崇拝し、故人を象ったことから始まっている。ここには人が死ぬと、祖先が来たところ、つまり、祖先のいる故郷に、死んだ人の魂は帰っていくという考え方<sup>(19)</sup> と結びついている。仮面は死者と祖先神を象徴したものである。

韓国語では死ぬことを帰る(돌아가다)と表現する。来たところに戻る ことを意味している。死はこのように受け止められていることが、言葉の 表現から分かる。

死者を象った仮面は、信仰の対象として神聖なものであった。だから人が住む所とは一定の間隔を置いて崇拝しながら保管した。もしも間違った取り扱いをすると神の懲らしめがあると考えたのである。すなわち神聖でありながら、病気あるいは禍を呼ぶ存在として仮面は理解されていた<sup>(20)</sup>。これは死者にたいする恐れと、死者が祖先として生きている者に何らかの利害をもたらすと考えることを示している。このような仮面を人間が使うことは、人間から神への変身ととらえることができる。どのような経緯を経て人間が仮面をつけて、演技をするようになったのかは定かではないが、目に見える以外の存在を表現したといえる。このような神の存在を具現化した神聖仮面は寺院や社堂に安置して崇拝し祭祀をおこなう仮面を指すが<sup>(21)</sup>、韓国では15世紀には芸能仮面に変化して広く使われた。

韓国の仮面を表す言葉であるタルは、タル(禍)を追い払い問題を解決できる力を持つことを意味している。病気や禍を退け、防ぐためにタルを信仰の対象として崇拝する一方、タルを使い集団的な芸能を作り伝承する由来を示唆している<sup>(22)</sup>。

仮面の素材は紙、ひさご、木、竹などを使い作られるが、以前は木の仮面が全国的に使用されていた<sup>(23)</sup>。演戯が終了すると、仮面は焼かれる。これはタル(禍)を受けないため、あるいはタル(仮面)に宿った霊を送り出すためと考えられる。

## 5. 葬礼の祝祭的性格

韓国では葬礼に歌舞をともなう風習は古く、『随書』東夷伝 高句麗には「葬儀のときは必ず太鼓を叩き、踊りを踊り、歌を歌いながら死体を墓まで運ぶ」とあり、また新羅では『三国史記』(673)に金庾信の葬儀では軍楽百名を動員して太鼓と笛で演奏をしたとある。『三国史記』列伝に花郎の奚論の戦士をいたみ「長歌」を詠んでその魂を慰めたなどの記録が残されている。

これが朝鮮王朝時代にまで続いていたことは、『朝鮮王朝実録』成祖 5年(1474)正月條に慶尚道・全羅道・忠清道地域で葬儀の際に運柩しながら音楽をして、とても華麗で贅沢に行なうだけでなく、近々の住民を呼んで酒と食事を振る舞い、歌を盛大にして夜も更けてやっと終えるが、これを禁じるべきであるという意見書に出てくる。

葬儀は哀悼する儀礼として厳粛性に行うべきであるのに、実際は厳粛というよりは、うるさく騒がしく踊りや音楽で祝祭のように行なわれたという習俗の存在を示している<sup>(24)</sup>。その例として珍島のタシレギがあげられる。

珍島で行われた葬儀の出棺前夜に演じられるタシレギという笑劇がある。 出棺前夜に酒を飲み、棺担ぎの歌(サンヨソリ)を歌いながら空の棺を担 ぎ演じる。この葬儀中に笑劇を演じる意味とは何であろうか。また韓国伝 統仮面劇においては老夫婦の再会と、婆の死を演じる。演じられる死と、 死者を送るときに演じる笑劇は、韓国では死をどのように捉えてきたのか、 韓国人の基層にある死生観について知ることができる一例である。タシレ ギの構成は次の通りである。

第1幕:〈仮喪主あそび〉泣き役と棺担ぎが滑稽なやり取りを交わす。

第2幕:〈居士、社堂遊び〉盲目の僧と浮気者の女性がみだらな言葉に

合わせて踊る。やがて女性は身ごもり出産するが、赤ん坊の本 当の父親は盲目の僧ではなく、別の高僧だ。そうと知らぬ盲目 の僧は、自分の子どもだと思い赤ん坊の誕生を喜ぶ。

第3幕:〈喪輿あそび〉棺担ぎ人が空の棺を担いで葬送歌を歌い、それ に死者の魂を清める特別な儀式が続く。

第4幕:〈薦度の唄〉一行が埋葬地に到着した後、墓を掘りながら歌う 労働歌からなる。埋葬が済むと、さらに滑稽な余興が演じられ、 浮かれ騒ぎ、座を盛り上げるのである<sup>(25)</sup>。

葬儀の場で笑劇が演じられ、出産も演じられる。タシレギは好葬、すなわち天寿を全うした時に行われるものである。この世に未練なく迎えた死は、生者に幸せをもたらす祖先神となると考えられたからだ。祝祭として送り出すことは、生と死が密接な関係があることを証明している。

しかも死者を送る場で性的な行為が行われ、誕生まで演じるのは、死は新たな誕生となることを、笑劇を通して表現している。仮面劇の老婆の死も同様な考え方のもとに演じられたと考える。これは「死」は「終わり」でなく「生の延長」であるという宗教的思想を伝え、そして性だけが死を克服できる生命の創造であり、性的な欲望は必ず種族保存の本能によるものであることもこのためである<sup>(26)</sup>。このような背景のもとに老婆・<sup>3</sup> 新り場は演じられた。

# 6. 各仮面劇の老婆科場

仮面劇の表1は、十一の仮面劇老婆科場の内容を比較したものである。 鳳山仮面劇<sup>(37)</sup>・統営五広大<sup>(28)</sup>・固城五広大<sup>(29)</sup> は李杜鉉の『韓国仮面劇』 から、康翎仮面舞<sup>(30)</sup> は金永石『仮面-重要無形文化財 34 康翎仮面舞』 から、その他は韓国文化財保護協会編(1981)『重要文化財 仮面劇セリ

えり 韓国伝統仮面劇 老婆科場の構成比較

仮面劇の名称 比較項目		楊州別山 松坡山台 台ノリ ノリ	鳳 山仮面舞	康 翎 仮面舞	股栗仮面舞	水営野遊 東莱野遊	東莱野遊	新 五広大	固 城五広大	駕 山 五広大	河回別神クッ
<ul><li>①ハルミ・ヨ ンガン科場 は最後か</li></ul>	0	0	0	老杖	0	0	条	猟師	0	0	5/11
②婆・爺は別れているのか	×	×	○放浪	〇放浪	0	○放浪	○放浪	〇放浪	〇放浪	〇定着	×
③別れた原因			戦争	遊覧	遊覧	家田		捨てた	家出	家出	
④捜している			0	0	0	0	0	0	0	定住	
⑤妾がいる			0	0	0	0	0	0	0	0	
⑥性的な行為			〇失敗	0	妾と猿		放尿			放尿	放尿ニッン
⑦出産がある のか	<b>酔発</b>		<b>醉</b> 発	酔発	両班	×	×	0	0		
(8)ハルミは死 めのか	0	0	0	0	0	0	0	0	0	×爺の死 ×	×
<ul><li>(9) 誰のせいで ハルミは死 ぬのか</li></ul>	綅	綅	数と急	₩	揪	接と希	接と希	転んで	₩	調堂祟り	
⑩終結儀礼	巫	巫	巫	巫	巫	奉士	巫	喪輿	喪輿	奉士	クッ
①時期	18 C 頃 4・8 端午	18 C 小正月 端午秋夕	端午	器	端午4· 87·15 百中	小正月	旧正月の 3日4日	正月。 小正月 3•159•15	小正月		小正月洞 祭 4・8 婚礼の儀

フ集』から翻訳したものを項目ごとに分けて整理した(表 1)。この項目から老婆と 翁 の性格について詳細に分析し、老婆と 翁 が持つ本来の性質と、いくつも重なり合う信仰の流入により老婆と 翁 がもつ信仰的な意味の変化を考察する。

まず老婆・ 新 科場はほとんどの仮面劇の最後に行われる。これにどのような意味があるのかという問題である。二番目には老婆と 新 は別れ別れになっている。なぜ別れていなければならないのかという問題である。そして仮面劇全体を通して才談によるセリフで構成されていることの意味を通して老婆と 新 が持つ信仰としての原型について考える。

## ① 老婆・翁科場は最後に演じられる

康翎仮面舞・東莱野遊・統営五広大・河回別神クッを除けば、ほぼ最後の演目となっている。これに先立ち、仮面劇が行われる最初に仮面を並べて、告祀を行うのは、仮面に神を招き入れることであり、最後の場面が終われば、仮面は焼かれるが、これは神を送り出す意味になる。老婆が死ぬことになっているのは、十一のうち九の仮面劇であり、残りの駕山五広大では一翁が死に、河回別神クッではこの場面はない。死によって、死者を送り出す場面で終わるのは、招いた神を送り出すというという理由もあると考えられる。その場合は祖先神、訪来神としての性格を意識したと理解できる。また老婆・一翁 科場が仮面劇において最後を飾ることは、最も重要視されてきたからではないかと考える。仮面劇をする目的でもあったのではないかと推察される。

## ② 老婆と 翁 は別れ別れである

定住しているのは駕山五広大のみであり、特別な説明がない松坡山台ノリと楊州別山台ノリを除けば、ふたりとも放浪生活を送っている。そしてお互いを探している。別れた理由はそれぞれ違う。整理すると以下のよう

になる。

- 1. 理由がない場合
- 2. 災難によって
- 3. 老婆を嫌って

部落クッを行うときには、城隍クッでは巫堂が男城隍堂で男城隍を城隍 竿に奉じ、それを持って女城隍堂に行くと、男城隍神竿と女城隍神竿をつ かんで強く降るが、これはふたつの城隍神が性行為をする場面を表現する ものである<sup>(33)</sup>。この夫婦神は村を守護する神であり、性行為をすることは 豊穣神の性格をもち、なお祖先神的性格と来訪神の性格も持つと考えられ る。

守護神的性格を表す記事で最も古いのは高句麗にみられる。高句麗は北部に位置し、紀元一世紀から七世紀まで強国であった。始祖である東明聖王(朱蒙)の母である柳花は地母神であり農業の神と考えられるが、神廟をふたつ建てて姿を木彫りにして安置したという(34)。これはいまも村の入り口に立つチャンスン(35)や石を積み上げた山形の守り神が伝えられている(36)ことと共通する意味を持つと考えられる。いずれも親子であれ、夫婦であれ一対となった男女神が村を守ることを意味している。後に木で作られた神像が仮面へと継承され、仮面劇の老婆と一翁の姿として現れたと推察できる。鳳山仮面舞のなかに「350)の次のようなセリフがある。

新: しかし、お前とわしがこの村を去れば、この村のやつらは祟りに合う。お前はあっちの方に立ち、わしはこっちに立っていれば、雑鬼が入って来れないのが分らないのか。

これは村を守る城隍神の人格化としての性格をもつことを表している。 このふたつの神は村を守るだけではなく、穀物神的な意味も持つ。それは 出会いとその後の性を思わせる行為である。別れ別れになっていたふたり の神により行われる豊穣の儀礼といえる。

それ以外にも東莱野遊と駕山五広大,河回別神クッには放尿のシーンがある。放尿行為については、旱魃が続くと時、村の婦女子達が山上の聖所にでかけて放尿すれば、雨が降るといわれて行われたという習俗がある<sup>(37)</sup>。金宅圭によると放尿祈雨は、祈雨と増殖の二つの機能を兼ねた模倣呪術的儀礼であると述べている<sup>(38)</sup>。

これらを考え合わせると、仮面劇全体の基層的な原型は、豊農の儀礼であったと考えるべきである。仮面は最初は死者につけるために葬儀に使われたが、死者が生者の幸せ、豊穣をもたらすものとして認識されるようになり、死者を招いて豊農の祭祀が行われることとなり、死者が仮面をつけて登場することで仮面劇は演じられるようになった。 翁 の仮面は白であるが、老婆の仮面の色は黒である。そして顔は吹き出物だらけである。この世のものではない形相である。

三品彰英は、穀物と人間の生命が融即的に観念されていることから必然的に考えられることは、収穫祭が祖霊祭としての側面を持っており、農耕儀礼は死者に関する儀礼と不可分なものである<sup>(39)</sup> といい、またエリアーデは地母神、もしくは豊穣の大女神は、種子の運命と死者の運命を同じ方法で支配するといい、農耕儀礼は、死と再生の儀礼である<sup>(40)</sup> と述べている。

ここでは別れ別れになっていたふたりの神が、祭りの場で出会い、豊穣 を意味する性行為の後で、老婆が死ぬという意味は、豊穣をもたらすため であると理解できる。最後に行われる葬送儀礼は再生のためであり、新た な生と共に豊穣を祈願するためのものである。

老婆と 翁 以外の科場でも性的な行為の場面が出てくる。朝鮮王朝時代という儒教的価値観の強い社会の中で、このような場面を演じたことは、そこに信仰の痕跡が認められるからであると考える。日本でも奇祭とされる田県神社の豊年祭りでは男女の交わりを演じ、豊作を祈願する様子がみられる。このような形式の豊年祈願祭は古くから行われていたと考えられる。

河回別神クッは他の仮面劇と違い,全ての演目を終えてから正月十五日の夜に観衆がいない中で秘儀を行う。これは婚礼の儀で,初夜の礼をつとめると子供を授かるという性行為を模擬する儀礼である<sup>(41)</sup>。これは同時に豊穣儀礼である。秘儀として行われたことは,豊農を祈願する儀礼としての重要性と,河回が両班の地として儒教的な価値観の強い地域であり,他の仮面劇ではおおっぴらに演じられたことが,この地では無理だったのではないかと推測される。

また他の科場で出産の場面がある。ここでも再生としての誕生を演じた と考える。

一方、地母神的性格を持つ老婆が、訪来神であり豊農の神でもあるヨンドンハルミ(老婆)と結びついたと考える。老婆が定住した姿として登場しないのは、訪来神的な性格を持つからではないかと推測できる。旧暦 2 月は冬が終わり植物の芽生えが始まる時期であるが、この時期に行われるヨンドンマジは風神・雨神に無病息災と豊穣を祈る祭である。伝説ではヨンドン神であるヨンドンハルミは天上から降りてきて、再び天に帰るという。仮面劇での老婆の境遇に似ているのは偶然とは思われない。

慶尚北道興海地方のヨンドン神は、1月20日に降りてきて、2月20日 ころ家に帰るといい、その期間万事恐れつつしむ。この地方の伝説では、 ヨンドンは一種の小姓で、その流された死霊でもあるとも、また恐ろしい 老女であるとも言われ、来臨する日に風が吹くと嫁をともなって来たといい、静かだと娘をともなって来たともいってその年の豊凶を占うという (42)。 仮面劇の老婆はミヤルハルミと呼ばれる場合がある。ミヤルとは韓国語のミプタ(目叶一憎い)からきたことばで、憎い老婆という意味である。ヨンドン神の老婆が怖い存在であるのは、老婆のご機嫌を損じると罰が待っているからであり、これは仮面劇のミヤルハルミも同じではないかと考える。ヨンドンハルミは、祭りのときにやってくる訪来神として豊農的な性格が、仮面劇の老婆に追加投影されたのではないかと推し量れる。

## ③ 辱説の意味

仮面劇の筋書きはなく、いくつかの科場あるいはマダンといわれる場面が寄り集まった構成となっている。しかし全体として見る者を笑わせるセリフの滑稽さが主となっている。韓国の仮面劇について徐淵昊は「部分的に優雅さ、崇高性、悲壮性、あるいは生活の原型性、宗教としての祈願性、善悪の葛藤からくる辟邪性などが表現されている。しかしこのような要素は滑稽性に埋もれるか、滑稽性と混ざり合わされている」(43)と評している。このように仮面劇のセリフでは卑俗語、猥褻表現、反語、悪ふざけ、なぞなぞなどで構成され、全体的に滑稽さを中心として構成されている。日常生活では聞くことのない性的で卑猥なことばが飛び交う。徐淵昊は民俗劇のセリフは才談であり、おどけが混じった、とんちのある面白いことばであると規定し、その特徴を分析している(44)。

特に才談の中でも辱説と言われる悪態が多く出てくるのが特徴である。 辱説とは相手を悪く言うことば、名誉を傷つけることばを吐くことである。 ただ単に相手を罵倒し、攻撃するだけではなく、相手をバカにした語りが、 相手の自負心を覆すようなことや、自らが嘲笑の対象になってしまう間抜けさもみせる。また動物や植物を使い、とんち表現で相手を攻撃する。しかし、全て結果として笑いを導き出すという目的で語られるのが特徴で ある(45)。

ではなぜ仮面劇ではこのような辱説や卑猥語などが多くセリフとしてあるのであろうか。これは騒ぎや悪ふざけも、元は新しい生命の目覚めを願っての儀礼であり、死者は生者に祝福を与えると同時にとがめる。これは祝福の別のあらわれ、祝福と表裏一体をなすものとしてとらえなければならない。つまり死者は生者の祝福を願うために、生者の罪をなじり、罰を加えて償いをさせ、汚れを清め、罪から解放して祝福にあずかれるようにする<sup>(46)</sup> ことから始まっていると考える。死者を象ったことから始まった仮面劇の登場人物は、生者に祝福をもたらすためにやって来るのである。より効果的にそれを実行するために辱説も同様な意味を持っていると考える。笑いや、騒ぎまわることで浄めが強く表れ、祝福をもたらすのである。これは祭りの原理にも同様な意味があると考える。

日本でも各地に悪態祭りがある。何のために悪態をつくのか、祭りとして行われるのかを考えると、辱説の意味がわかる。豊穣をうながす祈願として行われたことにその元がある。韓国の場合も同様に、その目的は豊穣を祈願するためであり、辱説が仮面劇のセリフとして伝承さたのだ。辱説が観衆を笑わせ喜ばせるためのものではなく、豊穣という目的のための儀礼から始まったと考えなければならない。

## 7. おわりに

韓国伝統仮面劇には、全体的に、特に老婆と 新 科場は豊穣儀礼としての意味が濃くうかがわれる。元来、仮面は死者につけられたものであったが、仮面劇は死者と祖先が結びつき、生きている者たちの農耕の豊穣を祈願する祭りから始まったと考えられる。仮面劇を演じるときの最初には仮面を並べ告祀を行い、最後は老婆の死をもって終わるのは、老婆が地母神的性格をもち、その死により豊穣をもたらすと信じられたからである。そ

こには葬儀が祝祭として行われてきたことと関連して韓国が持つ死生観が 大きく関係している。

その意味で老婆と 新 科場は、仮面劇において重要な意味を持つ科場である。地母神である老婆には祖先神的性格と、村を守る城隍神的な性格が加わり、またヨンドンハルミの訪来神的性格も重なりあっているのは、時代を経ながら構成されてきた仮面劇の中に、これらが取り入れられたからであるが、原型は死と再生による豊穣の儀礼を演じてきたといえる。

これは仮面劇の中のセリフにも表れている。セリフが才談という形式で行われるのは、笑いと滑稽さ、悪態などによる騒ぎや悪ふざけも、本来新しい生命の目覚めを願っての儀礼的な意味があるからである。仮面劇の全体にみえるこのようなセリフの特徴は、原型の姿を伝えたものであると理解することができる。

韓国の仮面劇は豊穣を祈願することから祭祀から始まり、それが時代を経ることで、異なる信仰的な側面を付加しながら、また他の芸能の影響を受けて、今日伝えられている仮面劇へと変化していった。老婆・ 翁 科場は、その中でも仮面劇が行われた意味を最も表現する科場であるが、しだいにその時々の影響を受けて、神であった老婆・ 翁 は、人間の老婆と 翁 へと変化してきた。しかし、仮面劇の中の基層に流れているのは、豊穣を祈願することであり、老婆・ 翁 科場の中になお残影が多く残されていることを確認することができる。

(付記) 本稿は、平成22年度 拓殖大学 語学教員による共同研究〈諸文化圏・ 諸言語圏における死と生〉の成果報告である。

#### 《注》

- (1) 村山智順(2008)『朝鮮の郷土娯楽』朝鮮総督府篇(復刻版) 龍渓書舎。
- (2) 風物とは農村において農夫たちの間で行われる韓国独自の音楽、ラッパ、

チャルメラ,小鼓,銅鼓,太鼓,チャング,鉦などの演奏で歌を歌いながら 踊り、時には曲芸をしたりする。『NAVER 国語辞典』

http://krdic.naver.com/search.nhn?query=%ED%92%8D%EB%AC%BC(2012. 2.27 取得)

- (3) 李杜鉉(1990)『朝鮮芸能史』東京大学出版会, p. 172.
- (4) 拙著(1992)「韓国仮面劇の伝承分布と科場比較」『大谷森繁博士還暦記念 朝鮮文学叢書』杉山書店
- (5) 宋錫夏から始まり趙東一により完成した説である。趙東一は仮面劇が豊農 クッ起源であると主張し、山台戯説を否定した。宋錫夏(1960)『韓国民俗 考』イルシン社:趙東一(1979)『タルチュムの歴史と原理』ホンソン社 (ソウル)。
- (6) 李杜鉉は仮面劇の起源を城隍祭タルノリと山台都監劇系統劇に分けて論じた。田耕旭(2004)『韓国の仮面劇』法政大学出版局、p. 108.
- (7) 『日本書紀』に記事がある 612 年百済の味摩之により伝えられた伎楽が韓国仮面劇の起源とする説である。李恵求 (1959) 「伎楽と山台都監劇」『朝鮮学報』51 から始まる。
- (8) 金在喆 (1939)『朝鮮演劇史』学生社 (ソウル), p. 38.
- (9) 金在喆(1939)前掲書, pp. 89-90.
- (10) H・W・ホプキンス, W・マンハルト, J・G・フレイザーの穀母の生命 の継続化を確保するための祭儀習俗は
  - ① 死と葬式として、死をまたは悪霊を象徴する人形の形を焼いたり、村の外に追放する。
  - ② 夏と冬の戦いで、生産の季節である夏が勝利する。
  - ③ 老いた王と若い王の戦いを通して若い王が即位して神聖な結婚で終わる。
  - ④ 死と再生は霊魂が毎年再び生き残る類型として、この時死を迎える力は 善であり、再び生き返り利することの4つの類型に分類してヨーロッパ喜 劇の母型を示した。

以上は、朴美榮「仮面劇『ヨンガン・ハルミ科場』にあらわれるハルミの受難」慶北大学校 教育大学院,国語教育専攻修士論文,1991.7,p.31 参照。

- (11) 趙東一 (1979) 『タルチュムの歴史と原理』ホンソン社 (ソウル), pp. 185-193, pp. 210-224.
- (12) 李杜鉉(1990)前掲書, p. 148.
- (13) 徐淵昊(1991)『ソナンクッタルノリ』説話堂(ソウル) p. 73.
- (14) 拙稿(1991)『韓国仮面劇と日本伎楽の研究』高麗大学校 大学院修士論

文 (ソウル)。

- (15) 한국민족문화대백과, 한국학중앙연구원 http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=530405 (2012. 2. 10 取得)
- (16) 康翎仮面劇の老婆の仮面。村上祥子所有。
- (17) 한국민족문화대백과, 한국학중앙연구원 http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=530405 (2012. 2. 10 取得)
- (18) 大林太郎 (1998)『仮面と神話』小学館, p. 127.
- (19) 大林太郎, 前掲書, p. 31.
- (20) 徐淵昊 (2012) 『韓国伝統演戯と東アジア』東文選 (ソウル), p. 109.
- (21) 田耕旭(2004)『韓国仮面劇』法政大学出版局, p. 17.
- (22) 徐淵昊 (2012) 前掲書, p. 110. 15 C 後期記録された李陸の『青坡劇談』 にタルの民間語源説が含まれているという (p. 109)。
- (23) 田耕旭(2004)『韓国仮面劇』法政大学出版局, p. 46.
- (24) 葬儀の場で出産や演戯を行う風習は韓国だけではなくアジア各国にもみられる。詳しいことはアン・チョルサン「インドネシアのバラ族、中国の白ズボンの瑤族の葬儀での性的祭儀と珍島 タシレギの出産ノリの比較」『比較民俗学』38号(2009.4)、比較民俗学会、pp.165-203 参照。
- (25) 李 京燁「アジア太平洋地域 無形文遺産データベース」 http://www.accu.or.jp/ich/jp/arts/A\_KOR7.html (2010. 6. 27 取得) タシレギ (文化財 第 81 号) は別名「タシラク (多侍楽)」ともいい,多 数が集まり楽しむという意味がある。また「タシ (再び) 産れる」「タシ (再び) 生成する」という意味も含んでいる。長寿をまっとうした場合に演じられるという。タシラギ公演に関してはこのサイトを参考とした。
- (26) 林在海(1994)「葬儀芸能の分析 葬儀芸能の反儀礼的性格と逆説的機能」『1992-1993 慶尚南北と忠清南北地域 葬儀芸能調査の報告書』国立文 化財研究所 芸能民俗研究室, p. 19.
- (27) 李杜鉉(1969)『韓国仮面劇』韓国仮面劇研究会出版部(ソウル), pp. 301-325. 金辰玉・閔千植 口述/李杜鉉 採録1965. 8 録音
- (28) 李杜鉉(1969) 前掲書, pp. 372-377. 張在奉・呉正斗 口述/李 杜鉉 採録 1964. 9 録音
- (29) 李杜鉉 (1969) 前掲書, pp. 378-393. 金昌後 · 南相国 口述/李 杜鉉 採録 1964. 8 録音
- (30) 金永石 (1986)『仮面 重要無形文化財 34 康翎仮面劇』銀河出版社 (ソウル), pp. 389-412.
- (31) 黄縷詩(1982)「ハルミとヨンガンノリの研究 6本の比較分析的考察」

『梨花語文論集 5』梨花女子大学 韓国語文学研究所 (ソウル), p. 32.

- (32) 黄縷詩 (1982) 前掲書, p. 33.
- (33) 田耕旭(2004)『韓国仮面劇』法政大学出版局, p. 248.
- (34) 田耕旭(2004)『韓国仮面劇』法政大学出版局, p. 13. 三品彰英(1973) 『古代祭政と穀霊信仰』平凡社, p. 49 に李奎報『旧三国史』からの引用として「朱蒙が扶余を去る時に、母親から五穀の種を授かる記述がある。
- (35) チャンスンとは、集落の入口や道端に立てられた木像や石像で、村の守護神、境界標識、里程標などの役目を果たす民間信仰の一つである。 朝鮮新報 http://www1.korea-np.co.jp/sinboj/j-2007/06/0706 j1126-00 002.htm (2012, 4, 15 取得)。
- (36) 2007年3月3日に訪れた大田市沃川,全氏の村では、石を山形に積み上げたものが村の入り口にあり、夫婦神として小正月には祭りが行われる。
- (37) 金宅圭 (1997) 『韓国農耕歳時の研究』下巻,第一書房, p. 79.
- (38) 金宅圭 (1997) 『韓国農耕歳時の研究』下巻,第一書房, p. 80.
- (39) 三品彰英(1973) 『古代祭政と穀霊信仰』平凡社, p. 92.
- (40) 三品彰英(1973)前掲書, pp. 93-94.
- (41) 李杜鉉(1990)前掲書, p. 140.
- (42) 三品彰英 (1973) 前掲書, p. 302.
- (43) 徐淵昊 (2012) 前掲書, p. 112.
- (44) 徐淵昊(1990)『平두각시들이(コクトゥカクシノリ)』説話堂(ソウル), p. 36. 徐淵昊は,才談には演技集団の時代意識や生活が反映しており,性的 表現には豊穣と多産への願望が濃く反映していると述べている。才談の特徴 としては音韻を意識したリズミカルな庶民的なことばが用いられており,皮肉たっぷりに批判する一方で享楽的な姿勢がみられるなどをあげている。
- (45) 拙書 (2006)「朴僉知の語りの特徴」『韓国公演芸術の新たな未来』演劇と 人間 (ソウル), p. 192.
- (46) 遠藤紀勝 (1982)「ヨーロッパの年中行事と祝祭」『仮面と祝祭』三省堂、 p. 184

### 参考文献

#### 【日本】

李杜鉉(1990)『朝鮮芸能史』東京大学出版会 遠藤紀勝(1982)「ヨーロッパの年中行事と祝祭」『仮面と祝祭』三省堂 大林太郎(1998)『仮面と神話』小学館 金宅圭(1997)『韓国農耕歳時の研究』上巻 第一書房

金宅圭(1997)『韓国農耕歳時の研究』下巻 第一書房

田耕旭(2004)『韓国仮面劇』法政大学出版局

三品彰英(1973)『古代祭政と穀霊信仰』平凡社

村上祥子(1992)「韓国仮面劇の伝承分布と科場比較」『大谷森繁博士還暦記念 朝鮮文学叢書』杉山書店

村山智順(2008)『朝鮮の郷土娯楽』朝鮮総督府篇(復刻版) 龍渓書舎

#### 【韓国】

李杜鉉(1969)『韓国仮面劇』韓国仮面劇研究会出版部

林在海(1994)「葬儀芸能の分析 — 葬儀芸能の反儀礼的性格と逆説的機能」 『1992-1993 慶尚南北と忠清南北地域 葬儀芸能調査の報告書』国立文化財 研究所芸能民俗研究室

金在喆(1939)『朝鮮演劇史』学生社

村上祥子(1991)『韓国仮面劇と日本伎楽の研究』高麗大学校 大学院修士論文 (2006)「朴僉知の語りの特徴」『韓国公演芸術の新たな未来』演劇と人間

徐淵昊(1990)『平두각시놀이(コクトゥカクシノリ)』説話堂

- ----(1991)『ソナンクッタルノリ』説話堂
- —— (2012)『韓国伝統演戯と東アジア』東文選
- アン・チョルサン (2009.4)「インドネシアのバラ族,中国の白ズボンの瑤族の 葬儀での性的祭儀と珍島 タシレギの出産ノリの比較」『比較民俗学』38号, 比較民俗学会

趙東一(1979)『タルチュムの歴史と原理』ホンソン社

黄縷詩(1982)「ハルミとヨンガンノリの研究 ——6本の比較分析的考察」『梨花 語文論集 5』梨花女子大学韓国語文学研究所

(原稿受付 2012年9月30日)

共同研究〈諸文化圏・諸言語圏における死と生〉 ヘルダーリンにおける死の観念

田野武夫

## 1. 序

古今東西の哲学や文学、宗教等の精神科学のみならず自然科学の分野に おいても、「死」は重要なテーマであり、その研究領域は極めて広い。

現代思想においても、例えばジョルジュ・アガンペンは「言葉と死」という観点から沈黙と死、声との関係を論じている(\*\*)。その論拠の多くはヘルダーリンと思想的に緊密な関係にあるヘーゲルやハイデガーの「死」および言語論から導き出されている。その意味では、ヘルダーリンにおける「死」の問題も間接的に影響をもたらしているといえよう(\*\*)。しかしながら、その前提となるべきヘルダーリンの「死」の概念を巡る考察は、「生」の問題(\*\*)。とは対照的に十分にはなされているとはいえない。ヘルダーリンの「死」に関しては、全作品を視野に入れた体系的な考察は僅かであり、大部分は個別作品における考察、言及の域にとどまっている(\*\*)。

これらの状況を踏まえ本論では、後期のホンブルク期以降の作品や論文、 ギリシア悲劇論も含めた作品全般を視野に入れつつ、それらの相互関係を 考察することを通して、ヘルダーリンの「死」の概念的特性を明らかにす る。

## 2. 詩作初期における「死」の概念

ヘルダーリン(1770-1843)は、幼少期より近親者の死と間近に接してきた。彼は二歳の時に僧院執事の職にあった父を亡くしている。五歳の時に実の妹を亡くし、また義父も八歳の時に急死している。特に義父の死はヘルダーリンの記憶に鮮明に残っており、彼の死の観念に影響を及ぼすことになる。

ヘルダーリンは、詩作の最初期にあたるデンケンドルフーマウルブロン期(1784-1788 年)からすでに、作品に死のモティーフを高い頻度で用いている。僧職関係の人物を輩出している家系の出身で、自身も息子が同じ進路を取ることを希望していた母親やシュヴァーベン地方の宗教的支柱であった敬虔主義(ピエティスムス)の影響、シュトルム・ウント・ドラング期の詩人、作家にも大きな影響を与えたクロップシュトックの模倣的詩作など、この時期のヘルダーリンの死の概念には、学校や家庭の環境および当時の文学潮流の影響を顕著に認めることができる。

1784年から1785年にかけての一連の作、『M・G』、『夜』、『夜の旅人』、『アドラメレヒ』、『兵士をはげますアレクサンドロスの言葉』では、「死」はキリスト教世界の主や天国の喜びの反対概念としての地獄、不安として捉えられている。特に死を振りまく凶悪な霊「アドラメレヒ」は、クロップシュトックの『救世主』から着想を得たものである⑤。また『わが家の人』(1786年)は、父の死という個人的な体験を直接取り上げている詩であるものの、その内容は宗教的刻印を帯びた天上の父への呼びかけや、これもクロップシュトックの『救世主』から着想を得た「エロア」(セラフィム、熾天使)への言及など、当時の時代的、文芸的要素を色濃く反映している⑥。同様の傾向は、魂の不死を歌った『魂の不滅』(1788年)にも見られる。

同時にヘルダーリンは、「死」について独自の把握も見せるようになる。 デンケンドルフの下級宗教学校からマウルブロンの上級学校に進級した頃. 後に将来の伴侶として意識することになるルイーゼ・ナストと交際を開始 し、当時恋人の詩的呼称として用いられた名称を冠した詩『シュテラに』 (1786) を残している。同詩でヘルダーリンは、それまで公言することが 無かった詩人の道への希望を暗示するのと同時に、それが「かなわぬ願い」 であると述べ、あの世での「シュテラ」との再会に希望を託しつつ詩を締 めくくっている(\*)。

こうしたあの世での成就という「死」への肯定的なまなざしは、二年後 に伯母の臨終に立ち会った際に確信的なものとなる。1788年4月18日付 の友人イマヌエル・ナストに充てた手紙の中で、ヘルダーリンは亡き父に 言及しつつ当時の状況を報告している。

丸々4週間グレーニンゲンの伯母の臨終に立ち会った時、僕は耐え ることを学んだ ― 彼女から学んだのだ! そして友よ、彼女は今や 亡き人である。

おお、友よ! 彼女は、僕の亡き父と瓜ふたつであったそうだ。僕 は父を知らない。父が亡くなった時、僕は三歳だった。父が彼女に似 ていたのであれば、彼は立派な人であったに違いない。彼女がかくも 言葉では言い表せない苦痛のもとで悲しみながら天を見上げ、臨終間 近で言葉を失い,そして僕が彼女の代わりに祈った時,―― そして彼 女が、喘鳴から再びぱっと目を覚まし、自分がまだこの世にいること に驚いたとき、──友よ、友よ、そこで多くの学びを得たのだ! そ して僕が再びこちらへ旅立つことになって、彼女に永遠の別れを告げ た時、彼女はこう言ったのだ。「私たちはこの世で会うことができな いけれど、あの世で会うことができるわよし。おお、この言葉を僕は 決して忘れはしない。それは人間の最も至福に満ちた思想であり、永 遠への思想なのだ®。

この引用には、『シュテラ』で見られたあの世での成就として死を肯定的に捉えるヘルダーリンの思考母型が確立する様子を見ることができる。引用箇所に引き続いて、ヘルダーリンは恋人ルイーゼとともに過ごす時間の中で自分の未来が不安になる時、この思想が至福な時間をもたらすこと、また詩作に取り組んでいることを報告している。これは後述するように『ヒュペーリオン』決定稿におけるディオティーマの死の神聖化と密接に関係している。

## 3. 『ヒュペーリオン』およびエムペドクレス悲劇における「死」

フランクフルト期(1796-1798)の小説『ヒュペーリオン』決定稿では、「死」が神聖化され、存在を根拠づける重要な要素となる。『ヒュペーリオン』では、主人公ヒュペーリオンのギリシア解放戦争参加を通して、自然からの離反、行為の挫折、自然への回帰という人生行路が描かれる。この行路の最終段階である「自然の故郷へ」®の回帰は、主人公の恋人ディオティーマの死において具現化する。

ディオティーマは作品内において常に先導的役割を担っており、主人公よりも高次の存在として位置づけられている。彼女は現実領域の属性を遺棄し、始原的自然領域へと帰還する「死」を通して存在そのものに変容する存在として描かれる。理想郷の実現を求めてギリシア解放戦争に参加しようとするヒュペーリオンに対し、ディオィーマは彼が「没落し」untergehen、「絶望する」、と予言する(10)。ヒュペーリオンの戦争参加とともに、ディオティーマは、「ひときわ高い存在となった。もはや死すべき人間の一人ではない」(11)と神性を帯びた存在となっていく。ディオティーマは、ヒュペーリオンへの想いが彼女の「死に優雅な姿を与えてくれた」

と述べ、自らの死に際し、「わたしは存在するでしょう。わたしが何にな るか、私は訊ねません。存在する、いきる、それで十分です。それは神々 の名誉です |(12) と述べ、死が存在への転回点であると明言する。

ディオティーマはこうした「死」の把握が、彼女を取り巻く現実世界と かい離していることも認めている。しかし彼女の言説は、近代批判を含み つつ確信的である。彼女によれば、「死に際して恐れおののく」のは、「取 るに足りない自分たちのこしらえもの以外には何も知らず、欠乏ばかりに **奉仕して自然の本性を蔑み、子供のような自然の牛命を敬わない哀れな人** 間」であり、彼らは「奴隷仕事よりもましなものを知らない」が故に、 「死」が自分たちに与える「神々のような自由を恐れる [(13)。ディオティー マのこの言説は、作品の最終部で展開される主人公によるドイツ人罵倒の 句を予感させる近代批判を含んでおり、作品の極点を先取りした形になっ ている。

主人公ヒュペーリオンは、詩、宗教、政体が調和的に融合していた理想 郷アテネの古代精神と近代的な自己が内部で共存している人物として設定 されている。この人物が内奥の理想を実現しようとしたときに没落が始ま り、「死」を基点として彼岸的な存在領域へと移入する。この構図は、以 降のヘルダーリンの諸作品を規定することになる。

『ヒュペーリオン』では人生行路の究極の到達点としてディオティーマ の死が描かれたが、「死」を巡る模索は並行して進められた。『ヒュペーリ オン』において「死」を成し遂げるのはディオティーマであり、主人公は 隠者としてそれを回想するという形式を取っている。『ヒュペーリオン』 以降は、主人公もしくは詩人自身が主体となって如何にして「死」と向き 合うかという問いに重点が置かれた。

『ヒュペーリオン』第一巻が刊行された 1797 年に構想を開始したと考え られる悲劇『エムペドクレスの死』は、タイトルが示す通り「死」が主題 となっている。しかしながら未完の三つの稿では「死」そのものは描写さ

れず,第二稿と第三稿の中間で書かれた論文『エムペドクレスの基底』に おいて「死」の根拠づけの試みがなされただけで終わった。

エムペドクレス悲劇の第一稿と第二稿における「死」の根拠は、自らを神と名乗ったことに対する驕慢の罪(ヒュブリス)に置かれている<sup>(14)</sup>。この「死」のモティーフは、一義的にはヘルダーリンが主に参照したディオゲネス・ラエルティウスの『哲学者伝』に依拠するものと想定されるが<sup>(15)</sup>、ヘルダーリンは独自の構想を進め、「死」を巡る理論の再構築に取り掛かかった。それが第二稿と第三稿の中間に執筆された論文『エムペドクレスの基底』である。

同論では、「死」が自然と人工の統合とそれに続く新段階の「中間」に位置するものと規定される。「自然と人工は、純粋な生においては、調和的にのみ対立する。[……] 互いに補いあうとき、そこに完成が生じ、神的なものが両者の間に生まれてくる」(16) という言説が示すとおり、同論では自然と人為の交換理論が主たる題材として扱われている。ヘルダーリンによれば、「非組織的」aorgisch な自然と「組織的」organisch な人間が、それぞれの特性を交換しあうとき、「完成」がもたらされる(17)。しかし彼の論は、ここで終結するのではない。彼はさらに、この「完成」は「感情」の中にのみに存在し、「認識」には存在しないとし、認識の領域へと論を展開する。彼は自然と人為を巡る弁証法的三段論法の「完成」のさらに先を論じ、またその境界線として「死」を挙げる。

『エムペドクレスの基底』では、自然と人為がそれぞれの特性を交換し、調和的完成の状態に達した後、中間闘争としての「死」を境として、自然と人為がそれぞれの領域に戻っていくという基本構想が提示される。「死」の前段階に位置づけられる「完成」のイメージは、エムペドクレスという人物に集約的に体現され、ヘルダーリンはこれを「個体化」と呼ぶ(18)。エムペドクレスは、自己の内部において「組織的なものと非組織的なものの対立が一つとなっている」(19) がゆえに、「客体的性質、受動的性質の中に、

故意の秩序付けや、思索や形成をここと見なくとも、自ら秩序付け、思索 し、形成する (20) という性質を有する。この「完成」のイメージは、アク ラガス市民とエムペドクレスという観点からも言及され,「すでにかの土 地の民衆の活発な、すべてを試みる技術精神そのものが、エムペドクレス において、いっそう非組織的に、無制約的に、独創的に繰り返された [21] とも述べられる。

前述したようにヘルダーリンは「完成」のさらに先を論じており、『エ ムペドクレスの基底』では、それを「詩的表現によって、もっと普遍的な 情調に変え、同時に、彼の民衆の運命たらしめる」ことと表現している。 ここで「死」を巡る議論は、同論の前半部の詩的認識論から、詩作および 詩人の時代的位置づけの議論へと変質してゆく。

「詩的表現によって」ということばが示す通り、ヘルダーリンは完成の 先にある社会変革への実現は、本質的に詩人の詩作行為によってなされる ものとみていた。しかしながら彼は、エムペドクレスの時代は「歌」では なく「犠牲」を求めていたと断じ、「外見的」な解決としての「個体の解 体」すなわち「死」が生じると主張する(22)。

『エムペドクレスの基底』において「運命」は「自然と人為の対立」と 規定され、「運命を解決すること」が、一つのテーマとなっている。ここ で「死」は、自然と人為の一致を可視的にするものとして提示されている。 この「死」は、「没落」、「滅び」とも表現される。

しかしなぜ可視的・具体的行動としての「没落」、「死」が必然なのか、 その根拠についてヘルダーリンは明示していない。時代の犠牲という点が 指摘されていることから、そこにはシュヴァーベン共和国設立の挫折が時 代的背景にあることは、これまでの研究が指摘するとおりである(23)。封建 制打倒のためには「ペンを投げ捨てて | 24 直接参加を辞さない程, 当時の ヘルダーリンは共和制確立への強い関心を抱いていた。「もはや王の時代 ではないのだ [25] というエムペドクレスの言葉や自由、平等、友愛の観念 をエムペドクレスが理想としている点など, 作品内にフランス革命の影響 があるのは明らかである。

しかしながら、エムペドクレス悲劇において共和主義への憧憬が直接的に表明されることはなく、抑制的に背景に埋もれるような形を取っている<sup>(26)</sup>。『エムペドクレスの基底』の中断後、ヘルダーリンは第三稿の執筆に取り掛かるが、そこには同時代的要素は皆無に近く、さらには自然と人為の調和的対立と解消といった論文の主要課題さえ遺棄される。第三稿ではエムペドクレスの急進的な行為に対し、老人マーネスがその資格を問うという内容となっており、この問いに対するエムペドクレスの直接的回答はなされないまま、自らの詩人としての生い立ちを述べるにとどまっている。こうして悲劇の結末であるエトナ山への投身自殺は描写されることはなく、「死」の作品化はなされないまま、エムペドクレス悲劇は第三稿をもって中断する。

## 4. 後期思想における「死」

### 4-1 『滅びと生成』における「没落」、「解体」および「死」

エムペドクレス悲劇で「死」の作品上の具現化は実現しなかったものの、その思考母型はホンブルク期(1798-1800)以降の他の論文などにおいて展開していった。特に『滅びにおける生成』や『オイディプスの注解』、『アンティゴネーの注解』では『エムペドクレスの基底』において示された中間点としての「死」の観念が、民族の文化的再生の転回点や悲劇に展開をもたらす「中間休止」として思想的展開を見る。

エムペドクレス悲劇の執筆時期とほぼ同時期の 1800 年頃に執筆したと推定される『滅びにおける生成』は、「没落する祖国」という表現で開始する。『エムペドクレスの基底』において没落する主体は、エムペドクレスであったが、ここでは主語が「祖国」に置き換えられている。さらに

『基底』と同様に、祖国の没落の過程で「自然」と「人間」が「新しい世 界 | かつ「特殊な相互関係 | を形成し、その瞬間に自己を表現しようとす る時に「没落 | Untergang が開始するとされ(27)、『エムペドクレスの基底』 における「死」と同じ思考の構図のもとに論が展開される。

『滅びにおける牛成』では、「没落」が、「時間」、「瞬間」もしくは「瞬 間の生成しと言い換えられ、「時間と世界の始まりをなすもの」ともされ る<sup>(28)</sup>。さらには「没落」は「言葉 | Sprache と同じく、「生き生きとした、 しかし特殊な全体の表現、記号、描写しとも述べられる。ヘルダーリンは その機能を「あらゆる真に悲劇的言語」が持つ「徹底して独自的なもの」 と規定し、具体的には「捉えがたいもの」と「解体の悲運」,「死そのもの の闘争 | der Streit des Todes selbst といったものを「調和的なもの」, 「把握できるもの」,「生き生きとしたもの」によって理解し,生気を与え ることと説明する(29)。つまりヘルダーリンは「死」を「生」の側から理解 し、「生」に根拠を与えるものとして捉えている。

このように『滅びにおける生成』では、「没落」、「解体」のプロセスで 「死」よりも「生」に比重を置いており、これは「イデアルな解体」と 「現実的な解体」という二面性から説明される。ヘルダーリンは、「イデア ル | ideal という語を「レアル | real や「現実的 | wirklich と対比的な用 語として用いつつ,「理想的 |,「観念的 | といった意味合いを持たせてい る。彼はこの「イデアルな解体」では始めと終わりが措定され、「規定す る」ことが可能なものと説明し、「生産」や「復活」、「成長」、「生命感情」 さらには「創造行為」と結びつけている(30)。

これに対し彼は「現実的な解体」では何ら規定されえない「レアルな無」 が支配するとし、「イデアルな解体」とは異なるものとして「不安」や 「非本質的なもの」、「障害」、「致死的なもの | Tödliches、 さらには「衰 弱と死 | Schwächung und Tod<sup>(31)</sup>を挙げている。エムペドクレス悲劇に おいて「死」は自然と人間の合一の象徴であったが、ここでは「死」それ

自体は、没落、解体が内包する現実的領域に属するものとして扱われている。現実領域での解体、「死」は、恐怖や不安を伴うものの、「イデアルな解体」では前述の通り「始め」と「終わり」が措定され、全てが規定可能となるために恐怖の対象とはならず、「死」、「解体」を生の面からとらえ、生気を吹き込むものとヘルダーリンは説明する<sup>(32)</sup>。ここでは、ヘルダーリンが「イデアルな解体」を詩的言語行為の対象として捉えていることが理解される。

このように『滅びにおける生成』では、「死」は「現実的解体」として「生」の側から捉えられる対象となっているものの、「死」が単なる物質的現象にとどまることを意味するのではない。「イデアル」という表現からもわかるように、「生」の側からの詩的言語活動はエムペドクレス悲劇の場合と同じく、現実領域とは異なるものとして把握されている。「イデアルな解体」では、解体の進行とともに解体された物の「想起」Erinnerungが生じるとされるが(33)、「想起」は過去の回想であると同時に「内面化」Er-innerungでもあり、極めて精神的な営為である。さらに「イデアルな解体」と同義の詩的言語活動は、「天上の火」の作用によるもの、「恐ろしくも神々しい夢」(34)とされ、やはり彼岸的なものとして捉えられている。そこには「死」との境界線が意識されており、ヘルダーリンにおいて「死」が単なる現実的な現象以上の機能を有していると考えられる。そしてその境界線としての「死」という意識は、ヘルダーリンのギリシア悲劇の構造分析にも認めることができる。

## 4-2 ギリシア悲劇論における「死」の観念

詩作活動の最終期に位置するニュルティンゲン期(1802-1804)に執筆された『オイディプスへの注解』と『アンティゴネーへの注解』において、ヘルダーリンは二つのギリシア悲劇の構造的特徴を分析し、劇の進行を中断させ、場面を「この世」から「あの世」へと転回させる「中間休止」

Cäsur について言及している。この「中間休止」は、エムペドクレス悲劇 における「死」や「滅びと生成」における「没落」、「解体」と同質の思考 法に基づいている。

ヘルダーリンは、オイディプス悲劇の構造を異なる二つの次元の平衡関 係として捉える。悲劇の進行はもともと「空虚なものであり、全く拘束を 受けないものである」ため、「詩の韻律において中間休止と呼ばれるもの、 純粋な言葉、反リズム的中断が必要となる |。「その結果、もはや表象の交 錯ではなく、表象そのものが出現する」と彼は主張する<sup>(35)</sup>。

この「中間休止」とは本来、詩の韻律において、揚格衝突によるリズム の中断を指すものであるが(36). ヘルダーリンはこれを悲劇全体の構造に適 用している。悲劇では冒頭部からさまざまな事項が展開するものの、その 途中で神的発言が生じ、劇のリズムが中断される。この中断から悲劇は全 く別の次元へと展開する。つまり、人間と神の領域もしくは地上的展開と 天上的展開の二つの領域が、「中間休止」を挟んで共存する。このような 流れをヘルダーリンはギリシア悲劇の構造的イメージとして認識した。 「計測されえない生きた意味が,計測可能な法則と関係を持つに至る |<sup>©77</sup> 悲劇の構造は、ギリシア人(ここではソフォクレス)固有の宗教的感情に 起因するとヘルダーリンは主張する。ホンブルク期の論文草稿『宗教につ いて』の中で彼は、人間と元素の高次の関係が『オイディプスの注解』に おける中間休止的と同じく、「現実的な牛の瞬間的な停止(38)において牛 じる、と述べている。現世的生から神的領域への休止を伴う移行という点 で、ヘルダーリンが悲劇と宗教の本質を同一のものとして捉えている事実 が伺えよう。

『オイディプス』、『アンティゴネー』の両作品において具体的に「中間 休止」を形成しているのは、テイレシアスのことばであるとヘルダーリン は主張する(39)。両作品におけるこの老預言者の役割は、オイディプス及び クレオン王に対し、彼らの意志に反した運命を告げることである。テイレ

シアスが登場するまでの両作品における登場人物間のやり取りは、人間的生に基盤を置く「表象の連鎖」であり、この「リズミカルな」連鎖がテイレシアスの予言により中断され、悲劇は別の次元へと展開していく。「中間休止」をもたらすものは「自然の威力」であり、この自然力に対する感受力を最も有しているのが老預言者テイレシアスであるとされる。

彼(テイレシアス)は、自然の偉力に対する監視者として運命の中へと入り込む。その自然の偉力というのは、人間を悲劇的にその生活圏から、すなわちその内的生活の中心点から引き離して、それとは別の世界、死者たちの離心的領域へ引きずり込もうとするものなのである<sup>(40)</sup>。

盲目の預言者の発話によって、悲劇の中で自然の力が顕在化する。そして自然がもたらすものは、引用部が示しているように、人間個人の内的領域から「死者の領域」への移行である。「死者の領域」とは人間と自然が高次な関係にある世界であり、生の領域を超えた彼岸的世界を指している。『オイディプス』において悲劇性が表出するのは、神と人間の際限なき結合が分離によって清められ、それが自覚されることによる、とヘルダーリンは『オイディプスの注解』において述べている(41)。『アンティゴネーの注解』においても、この「中間休止」的な異次元への移行が「死」と明確に関連付けられている。

『オイディプスの注解』で示唆したように、悲劇の表出は次のことに基づいている。それは直接的な神が人間と全く一体となること(というのも使徒という形を取った神は、より間接的であり、最高の精神に宿る最高の悟性であるから)、そしてこの無制限な霊感が、無制限に、すなわち対立の中で、意識を止揚する意識の中で、神聖に分離し

つつ、自己を捉えることであり、そして神が死という形姿をとって顕 在化しているということである(42)。

「意識の止揚」という忘我的霊感の中で、神が「死」という形姿のもと に現れる点にヘルダーリンはギリシアの言語芸術の本質を見ている。引用 箇所の後、ヘルダーリンはギリシア悲劇の言語的特質として「より間接的」 に現実的 |、「致死的に現実的 | tödlich factisch (43) といった性質を指摘し ている。この意味するところは「ことばから生じた現実の殺人」(44)であり、 オイディプス悲劇を指すと考えられる。ヘルダーリンのイメージでは、ギ リシア人の言語使用は、現実的、可視的、物質的行為との結びつきが強く、 悲劇では生物学的死をもたらす第一要素と認識されている。しかし単に流 血や肉体的死に全てが集約されるのではなく、ギリシア的死の本質は悲劇 の冒頭から終りまでを一貫して運命づける「行為的な言葉 (理念) | にあ り、「霊感を受けた口から発せられた言葉」が「殺す」とヘルダーリンは 主張する(45)。これはテイレシアスの言葉による「中間休止」やエムペドク レス悲劇といった「死」を基点とみなすヘルダーリン独自の悲劇論に通底 する思考ということができる。

## 5. 死と再生

ヘルダーリンの「死」を巡る思想には、作品の転回点という要素と並ん で生成復活という要素がある。それは東方志向や若返りの思想として表れ る。

『エムペドクレスの死』第一稿第二幕第四場におけるエムペドクレスと その弟子パウサニアスの対話は、東方志向と若返りの思想的融合を基礎と している。アクラガス社会から追放されたエムペドクレスは、東方の幻想 を呼び起こすことによって調和的世界像を導き出そうとする。エムペドク

レスは、動植物は死して元素へと帰り、新たな青春へ向けて復活すると述べるものの、彼の目にはそれは非主体的な循環と映る。この生物学的循環作用と違って、「人間には自ら若返るという大きな楽しみが与えられている」のであり、「諸民族」は「自らがしかるべき時に選んだ清めの死から甦る」と彼は主張する<sup>(46)</sup>。主人公のこの言説は、アクラガス社会の解体・再生を念頭においたものである。

『エムペドクレスの死』の第二稿も同様に「若返り」についての言及があり、第一幕第一場では、「言葉は見知らぬものに名を与え」、「魂を吹き込みつつ結び付け、/ためらう世界を若返らせながら、変転させる」というエムペドクレスの言葉が執政官メカデスを通して語られる(47)。詩人エムペドクレスは、言語を通しての社会変革を「若返り」とみていることが分かる。『滅びにおける生成』においても「祖国」の「解体」、「没落」の際には、「新しく入り込んでくるもの、若々しいもの、可能性」(48) が感じ取られる、とされ、『エムペドクレスの基底』と同一の主張が展開される。このように「若返り」は、死と復活を前提としたものになっている。

ヘルダーリンの「若返り」の思想の背景には、「ゲーニウス」(精霊・守護神)の再来を中心思想としたヘルダーの論文『ティトーンとアウローラ』や『人類歴史哲学の諸理念』、『人間形成のための歴史哲学異説』などの人類史哲学の影響が認められる。ヘルダーリンは、友人ノイファーに宛てた書簡(1794年7月)の中で「精神の不毛性」に悩む友人を勇気づけるために、ヘルダーの『ティトーンとアウローラ』の一説を引用しつつ、「老朽化」を「新しい目覚めのためのまどろみ」や「矢を放つ前の弓の弛緩」に譬え、冬における樹木の枯死を春の芽生えの準備とし、今は離れてしまったように見える「ゲーニウス」がしかるべき時に帰ってくると結論付けている(49)。ここには飛躍のための停滞、再生のための「死」というヘルダーリンの中心思想を見ることができる。ヘルダーの『ティトーンとアウローラ』は、この書簡の約二年前に当たる1792年に出版されており、ヘルダー

リンが引用した箇所の周辺部でヘルダーは彼の歴史思想にとって重要な概 念である「再生」、「輪廻 | Palingenesie について言及している。そこで ヘルダーは「我々の中の古き人間は、新たな青春が萌え出るために、死す べきである」と述べ、その「死」は「再生」であり、「新たに若返えらせ る力による進化(Evolution)である」と主張した(50)。ヘルダーはこのよ うに「若返り」を、停滞をもたらす古き世代の死および解体を経て前進す る「進化」とみなしていた。

ヘルダーリン作品では、この「若返り」が「ゲーニウスの再来」として 描かれる。「ゲーニウス」は「精霊」、「守護神」という意味を持つが、へ ルダーリンはさらに一文化圏内で形成される民族の共通精神という要素を 強調し、「再来」ということばに民族精神が古代から継承されるという意 味を含み持たせている。

ヘルダーリンは、詩作の初期段階に当たるテュービンゲン大学神学寮時 代(1789-1793年)に「ゲーニウス」を表題に掲げる讃歌を書いていた。 テュービンゲン期の最後期に位置する『青春のゲーニウスに寄せる讃歌』 (1792 年, 推定) や『ギリシアのゲーニウスに寄せる讃歌』(1790 年, 推 定)では、荒廃した世界がゲーニウスの飛翔によって再び目覚める情景が 歌われている。彼は青春の精霊を「眠りに落ちた自然」に生命と秩序を与 え、詩人自身に対しても至福の喜びを与える存在として描く(51)。

さらにヘルダーリンは「ゲーニウス」を文化伝播の象徴として用いるよ うになり、とりわけ詩作後期のホンブルク滞在期以降の後期詩作において この傾向は顕著になる。ゲーニウスを国から国へと渡り歩く「春」に譬え た『ドイツ人の歌』(1799年,推定)はその典型である。テュービンゲン 期から小説『ヒュペーリオン』に至るまで,ヘルダーリンはしばしば「春」 を人類の「黄金時代」である古代ギリシアの象徴として用いている<sup>(52)</sup>。こ の春の移動は、古代「民族精神」の西洋への移動を示す象徴表現といえよ う。さらにこの文化移動は、大河の奔流としてヘルダーリンの後期詩作の

重要なモティーフとなる。『ドナウの源で』(1801 年,推定)では、「人間を形成する声」が「こだま」Echoとして河を取り巻く断崖に反響しながら「東方」、すなわち「アジア」からギリシア・ローマを経由し、ついにはアルプスを超えドイツへと渡り来る場景が描かれている「350」。エムペドクレス悲劇執筆時のホンブルク期あたりまで、ヘルダーリンは西洋文化の根源をギリシアに見ていたが、ここではさらに根源志向がアジアにまで拡張している。『ゲルマニア』Germanien(1801 年,推定)では、西洋の文化形成がインドゥス川から飛来した鷲の道のりとして描写され、根源領域がより地理的に明示される「350」。詩人はこの「アジア」に「若々しい」という形容詞を与えている「550」。これは、根源領域が死と再生、すなわち「若返り」を繰り返し、歴史的継起の中でアジアから西洋の地へと至る過程の詩的形象化とみなすことができる「360」。

## 6. 結 語

これまで考察してきたとおりヘルダーリンにおける「死」は、一貫して 異次元の詩的、歴史的空間への転回点としての機能を帯びている。

『エムペドクレスの基底』や『没落する祖国』といった詩作後期における死と没落の思想については、シュヴァーベン地方における革命の挫折が時代的背景としてある。現実世界で実現しえないドイツにおける共和国設立が、「死」という事象を通して想念領域で認識可能となるという思考形式をもたらしたともいえよう。同時期の作品『祖国のための死』(1799年)は具体的な歴史的事象への言及はないものの、革命への闘争と殉死の決意が表明された内容となっている。しかしそこでもやはり現実世界における理想の成就ではなく、「死」を境界とし、さらにその先に実現された理想を見るという思考パターンが見られる。

祖国のために、胸の血を流すこと、

相国のために、── そしてそれはすぐに起こった! 君らのもとに 愛しき人々よ、私に生きることと 死ぬことを教えてくれた君らのもとに、私は降りたのだ!

何度私は目の光の中で君らに逢いたいと願ったことだろう。

君ら、古き時代の英雄、詩人たちよ!

今君たちは、この取るに足らないよそ者に、

親しく挨拶をしてくれる、ここではみな兄弟のようだい。

「兄弟のようだ | brüderlich には、「自由 | , 「平等 | および「友愛 | Brüderlichkeitといったフランス革命の理念が念頭にあるのは容易に推 察できる。ヘルダーリンがこの革命理念の成就を古き時代の英雄・詩人を 想起することによって感受している点は、『滅びと生成』における「イデ アルな解体 | と関係づけられた「想起 | という視点と本質的に一致してい る。

しかしこの思考母型はすでに青年期における伯母の死がもたらした「あ の世での再会 | という観念にその萌芽があり、小説『ヒュペーリオン』に おけるディオティーマの死や『エムペドクレスの死』において文学的な体 現化の試みがなされ、さらに後期の作品および諸論文における認識論へと 発展していった。

また幼年期の義父の死もヘルダーリンの思考に持続的な影響を与え続け た。エムペドクレス悲劇や諸論文が執筆されたホンブルク滞在期に当たる 1799年6月18日付の母に宛てた手紙の中で、彼は義父の死に言及してい る。そこでヘルダーリンは、自分はまだ幼年時代をはっきりと覚えており、 父を失った時の悲しみと涙がもたらした「厳粛さ」das Ernste が決して 離れることなく、年とともにむしろ大きくなっていると述べている。その

一方でその自分の本質には、「明るさ」や「信仰」があり、それが喜びとなって湧き出てくるものの、苦しみの場合と同じく「それに対して容易に言葉を見出すことができない」とも語っている<sup>(58)</sup>。

詩作の最終期に位置するホンブルク期において、ヘルダーリンが義父の死に言及しているのは示唆的である。母宛に書かれた手紙である為、思想的表現は用いていないものの、「死」という彼岸的世界に調和的生を連動させる思考法は、彼の詩作品や論文に見られる視点と本質的に一致しているといえよう。さらにその理想化された世界の言語化が如何に困難であるかについても、手紙における彼の言葉は示している。結局のところ理想郷は感覚世界のみにとどまり、自らが身を置く詩人としての現実世界では実現不可能ではないか、という苦悩もそこにあったと推察できる。ヘルダーリンが『エムペドクレスの基底』や『滅びにおける生成』等において「死」や「没落」の理論構築を続け、何ら実現の保証もないまま「死」の先にある理想郷を認識可能なものにしようと希求し続けた痕跡が、それを示している。

#### 付 記

本論文は、拓殖大学語学教員の共同研究の一環として執筆されたものである。

#### 《注》

- (1) ジョルジョ・アガンベン『言葉と死 否定性の場所にかんするゼミナール』(筑摩書房、2009 年) 参照。
- (2) 小野真『ハイデッガー研究 死と言葉の思索』(京都大学学術出版会, 2002年),461頁。小野氏は「彼(ハイデッガー)の言葉の思索をさらに立ち入って究明するにあたっては、ハイデッガーによるヘルダーリン解釈の精緻な検証を通じて、彼のヘルダーリン経験を追体験することが、今後のハイデッガー研究の課題の一つであるといえよう」と述べている。
- (3) 久保陽一「ヘルダーリンにおける『生の認識』」(「駒澤大学総合教育研究 部紀要/総合教育研究部編」4,2010年)参照。

- (4) ヘルダーリンと「死」に関しては、高島明氏の先行研究がある。「死との 出会い ― フリードリッヒ・ヘルダーリンの作品における死の必然性と自由 について | (「東京国際大学論叢/商学部編/東京国際大学商学部論叢編集委 員会編 | 通号 44. 1991 年)。同論ではデュルタイの『体験と詩』におけるへ ルダーリン解釈を軸として『ヒュペーリオン』、『エムペドクレスの死』を中 心に死と英雄の問題を扱っている。
- (5) Vgl. Hölderlin. Sämtliche Werke (Große Stuttgarter Ausgabe), hrsg. v. Friedrich Beißner, Stuttgart 1946-1985. Bd. 1 (以下略記 StA), S. 337.
- (6) Vgl. ebd., S. 20.
- (7) Vgl. ebd., S. 21.
- (8) StA 6, S. 29f. 訳は『ヘルダーリン全集』(手塚富雄他訳,河出書房新社, 1966年)を参照し、適宜改訳を加えている。
- (9) StA 3, S.147.
- (10) Ebd.
- (11) Ebd., S. 98.
- (12) Ebd., S. 148.
- (13) Vgl. ebd., S. 147.
- (14) Vgl. Schmidt, Jochen "Hölderlins idealistischer Dichtungsbegriff in der poetologischen Tradition des 18. Jahrhunderts", in: Hjb 22, 1980/ 1981, S. 109f...
- (15) Hölderlin, Sämtliche Werke und Briefe, hrsg. v. Jochen Schmidt, 3 Bde., Deutscher Klassiker Verlag, Frankfurt a. M. (略記 SWB) Bd. 2, S. 1098.
- (16) StA 4, S. 152.
- (17) Ebd.
- (18) Vgl. ebd., S. 157.
- (19) Ebd., S. 154.
- (20) Ebd., S. 156.
- (21) Ebd., S. 157.
- (22) Vgl. ebd., S. 156.
- (23) Vgl. Bertaux, Pierre "Hölderlin und Französische Revolution" Frankfurt 1969. ベルトーは『エムペドクレスの死』をヴュルテンベルク公国の打 破とシュヴァーベン共和国設立への祝祭劇として執筆されたと主張している。
- (24) Vgl. StA 6, S. 307. 1799 年 1 月 1 日の弟宛への書簡。
- (25) StA 4, S. 62.

- (26) Vgl. SWB2, S. 1103. シュミットも直接的にフランス革命の痕跡が出ることはないと主張している。
- (27) StA 4, S. 282.
- (28) Ebd.
- (29) Vgl. ebd., S. 283.
- (30) Vgl. ebd., S. 286.
- (31) Ebd.
- (32) Vgl. ebd., S. 283.
- (33) Vgl. ebd., S. 284.
- (34) Ebd., S. 283.
- (35) Vgl. StA 5, S. 196.
- (36) Vel. Binder, Wolfgang "Hölderlins Verskunst", in: Hjb 23, 1982/1983, S. 20ff.
- (37) Ebd., S. 195.
- (38) StA 4, S. 275.
- (39) Vgl. StA 5, S. 197.
- (40) Ebd.
- (41) Vgl. ebd., S. 198.
- (42) Ebd., S. 269.
- (43) Ebd.
- (44) Ebd., S. 270.
- (45) Ebd.
- (46) Vgl. StA 4, S. 65.
- (47) Vgl. ebd., S. 95.
- (48) Vgl. ebd., S. 282.
- (49) StA 6, S. 125.
- (50) Vgl. Herder, Johann Gottfried: Werke. Hrsg. v. Günter Arnold, Martin Bollacher, Jürgen Brummack, Christoph Bultmann, Ulrich Gaier, Gunter E. Grimm, Hans Dietrich Irmscher, Rudolf Smend, Rainer Wisbert, Thomas Zippert, Frankfurt/M 1998, Bd. 8, S. 234.
- (51) Vgl. StA 1, S. 168-171.
- (52) Vgl. StA 1, S. 192 u. StA 3, S. 8, 51, 70, 155, 157.
- (53) Vgl. StA 2, S. 126ff.
- (54) Vgl. ebd., S. 150.
- (55) Vgl. ebd., S. 128 u. 691.

- (56) 拙論『ゲーニウスの回帰 ヘルダーリンの「若返り」の思想』(九州ド イツ文学第16号,2002年)及び『自然としてのアジア — ヘルダーリンの 後期詩作における根源志向の変遷 ——』(長崎県立大学論集第37巻第4号, 2004年)参照。
- (57) StA 1, S. 299.
- (58) Vgl. StA 6, S. 333.

(原稿受付 2012年10月5日)

共同研究〈諸文化圏・諸言語圏における死と生〉

# 韓国の巫儀で表現された 死の確認に関する研究

徐 淵 昊

## 1. 死霊クッ

東北アジアでシャーマンの儀礼が最も多様に伝承されている地域は、朝鮮半島南部地域(以下、韓国と表記する)である。韓国でシャーマンは巫堂、その儀礼をクッと通称する。数多くのクッの中で、特に演劇的要素の強いクッをクンノリと称する。クンノリと言う言葉は、いつから使用されたのかは明らかではないが、クッを見物する人々だけではなく、巫堂たちもこの言葉を使っていることからすれば、昔からの習慣であったと考えられる。韓国のクッとは、一種の宗教劇、祭儀劇、または真摯に演じられる演劇であるといえる<sup>(1)</sup>。

クッは分類方法により、いくつかに分かれる。ここでは死霊クッ、特に全羅南道地域のシッキンクッについて論じることにする。クンノリの性格が強いこのクッを通して、韓国人の死の認識を考察する。死の認識は、生きている人々の意識に内在するものであり、自然と生の意識と不可分の関係にある。それは生死観という思想の問題である。しかし、韓国人の生死観の研究は、いまだ日が浅い段階であるといえる。

韓国で人の精神や心を固有語でノクッ(気), 漢字語で魂(혼)というが, この言葉は生者および死者ともに使われる。肉体的な死を迎えても魂はそ のまま残るという考えは、大多数の人々が持っている。霊魂不滅の思想が 根強く伝承されているという証拠である。死者の魂は、魂魄と死霊に分離 する。

死者のためのクッ、あるいはクンノリは地域により以下のように称されている。ソウル・京畿道・黄海道はチノギクッ、咸鏡道はマンムククッ、平安道は十王クッ、東海岸はオグクッ、全羅道はシッキン、済州島は十王迎えなどである。ノクックッと死霊クッは普通名詞である。以前には死霊クッは全国的に分布していた。しかし、埋葬方法が仏教、儒教、キリスト教などの宗教により、多様となってきた今日では、死霊クッの存在を見ることが難しいほどに、急速に忘れ去られようとしている。死に対する認識が時代により、または宗教的な影響で変化してきたことを考えると、死霊クッにもこのような変化が訪れていると推し量ることができる。

# 2. タンゴル巫と洗骨葬

全羅南道地域では巫堂をタンゴルという。今日ではチムという用語をよく使う。主巫からきたことばである。この地域では女性の巫堂であるタンゴルだけがクッを行う。タンゴルは常連を意味する韓国語タンゴルに由来したのは間違いないであろう。またタンゴルレ、タンゴルネともいう。タンゴルはタンゴル巫堂・タンゴルマル・タンゴルマッチュム・タンゴルソリ・タンゴルソンニン(常連客)・タンゴルチプ(行きつけの店)など接頭語として使用される。

このタンゴルは東北アジアで神を示すテングリ(蒙古、バイカル地域 tengri)、テンゲル(アルタイ地域 tengeri)、テンギル(中央アジア地域 tengir)に由来するものであるとされる。蒙古の人々は55のテングリ (善神), 東方に44のテングリ(悪神)が君臨すると信じている<sup>(2)</sup>。韓国のタンゴルはこのように「いつも決まってお参りをする神,人,場所,行為,物質」などを指している。タンゴルは過去のタンゴル制度,俗称でタンゴルパンを主導した司祭者という意味を持っている<sup>(3)</sup>。

現在、全南地域のシッキンクッを代表する地域は珍島である。また珍島の代表的なタンゴルは宋順丹(1959-)である。母親がタンゴルであった彼女は、29歳のときに降神巫となり、31歳のときに、珍島のタンゴル菩薩から入巫クッを受けた。1992年から世襲巫のクッを習い活動している。珍島の有名なタンゴルである金大禮(1935-2011)、李完順(1939-1995)からクッを修学した。

金大禮は、楽士である朴種基の外孫である長女の小心と、金氏の間の三番目の娘として、幼いころからクッパン(珍島の方言でオジョンパン)で育った。結婚後には韓氏の嫁となった。幼いころから芸能に才能があり、一生を巫堂として活躍できるだけの実力をもって大巫堂となった。彼女が51歳であった1980年に珍島のシッキンクッは、国家重要無形文化財に指定されるほどの優れた水準までに達した。

李完順は李ミョンシンの孫娘であり、父の太洪と母の韓美達の間に長女として生まれ、幼いときからクッパンで育った。21歳のとき霊巖(\*訳注:全羅南道の地名)から嫁ぎ、クッを習った。35歳のときに夫と別れたのちに珍島に来て、本格的にタンゴルとして活躍した。笛の上手な金貴鳳と同居して古群面一帯で大巫堂として活躍した。以上から朴氏、韓氏、李氏、金氏は皆、珍島の世襲巫系をなすタンゴルの家門である(4)。

草墳とは屍身を死後すぐに土に埋めないで、地上に安置する墓をいう。 山のふもとや畑のあぜ道、家の近くに草墳をつくる土台を用意してその上 に柩を保管する。雨や風、鳥獣からの被害を防ぐために藁の覆いや竹簾で 柩を包み、その上を屋根形に藁で覆い、縄で縛る。草墳をしてから1年後 に埋葬できるが、普通は3年過ぎてから2度目の埋葬として死者を土に埋 める。柩を開けて屍身の頭から足までの順に骨を取り出し、香水やヨモギ水 (\*訳注:ヨモギを搗いて絞った汁)で清める。松葉、藁で作った刷毛、竹刀などを利用してきれいに骨になってない部分を洗骨する。

洗骨葬(珍島の方言でシッコル)という言葉は、このようにして生まれた。全ての過程が終わると、元通りに骨を組み合わせて韓紙に包むか、新しい柩に入れて、花で飾られた喪輿を担いで移葬地へ行き、土に埋める<sup>(5)</sup>。「花輿に乗って嫁に来た女性は、死ねば花喪輿に乗りあの世に行く」ということわざは、まさに洗骨葬にふさわしいこの地方の風習を表している。

草墳葬をするのには様々な理由がある。死者の運と山運がぴったりと合わないで、正月や2月に死亡する場合には土地神とヨンドン神(陰暦2月に訪ねてくるという婆神)が怒るという理由からである。湿った屍身を土に埋めることはよくない事である。家内に心配ごとが絶えないようになるのを予防して、嫁の妊娠に不浄が生じるのではと心配をすることなどが理由である。これらは風水地理と民俗信仰に関連する。この他にもふさわしい葬地を準備できないとき、埋葬をしてくれる人手を集めるのが難しいとき、夫婦の合葬を待たなければならないとき、葬禮費を準備できないときなどに、草墳葬をした<sup>60</sup>。

洗骨葬をするわけは何であろうか。まずは骨を重要視する儀礼であるといえる。骨に霊魂があると信じるために保護するということである。二番目は霊魂を再生させる意味が内包した儀礼である。骨を洗う過程は複雑で難しい手順をともなう。それでも洗骨が行われるのは,死者と生者の関係を連続することとして理解して,死者の霊魂をよみがえらせることである。三番目は死により生ずる不浄を洗い流す儀礼である。生前の人間関係で生じた肯定的,あるいは否定的な感情を洗い流し,新たな関係を作り出そうとすることである。四番目は死者にたいする純粋な慰労の儀礼である。死者の永眠を祈願する純粋な気持ちから始まったのが洗骨であるとするならば,死者を利用しようとする意図から始まったのが風水信仰であるといえ

る。したがって本来は人間の純粋な祈願と愛情から始まった洗骨が、世俗的な風水信仰の影響を受けて、変質したとみることができる<sup>(7)</sup>。

## 3. シッキンクッのクッコリ

シッキンクッはいろいろな状況のもとで行われる。クァクモリシッキンクッは喪家から柩が出棺する前日、ことば通りに屍身を入れたクァク(棺の誤謬)を前にしてするクッである<sup>(8)</sup>。

家庭に不幸なことがあるとき、その不運を洗い落とすためにすることが、 ナルパッチ(擇日)シッキンクッである。占で良い日を選んでクッをする という意味である。外地で仕事をしていて事故で死んでしまうことを客死 という。このような場合、その霊魂を呼ぶためにするのがホンマジ(迎魂) シッキンクッである。

魚を捕まえようと海に出て溺れて死んだ者のためのクッはホンコンジギ (招魂) シッキンクッである。結婚できずに死んだ男性と女性の霊魂を結婚させるクッは、チョスンホンサ (死婚礼) シッキンクッである。前述したように洗骨の手順を経て埋葬した後に、小喪や大喪をするときも葬礼シッキンクッをする。その他にも墓を移葬するときする移葬シッキンクッ、また死者の49 齋をするときに49 齋シッキンクッなどがある。

クッは普通,12段階以上の過程を経て完了する。この各段階のことをクッコリと呼ぶ。12段階であれば「十二コリクッ」という。以前は2~3日間もかかっていた大規模のクッが少なくなかった。しかし、今日では大規模といっても長くても24時間程度であり、それよりも短時間で行われるクッがほとんどである。シッキンクッは全羅道の内陸と島嶼地域で、いまではたまにみられる程度である。

シッキンクッの公演過程が記録され、巫歌が採録されている<sup>(9)</sup>。死霊クッであるシッキンクッといえども、目的、地域、なじみにより名称や内容、

そして儀式に違いがある。しかし調査記録を総合してみると、クッは前半 部分と後半部分に分けられる。ほとんどの前半部分のクッコリは生きてい る家族のためのものであり、後半部分のクッコリは死者のためのものであ る。だから後半部分が本格的なシッキンクッに相当する。

前半部分を代表するクッコリは、城主クッ、ソンニムクッ、帝釈クッである。クッは現場と現実に左右されながら演じられるが、タンゴルにより表現は違っても、基本的には同じであるといえる。そしてこのクッは全国の巫堂たちが常に行うだけに、他の地域とも似た性格を持つ。

城主クッは、家の主神である城主を安置するとか、城主に家庭の安寧と繁栄を祈願する儀式である。新しい家を建てたとき、その家を守る城主神を安置するが、これを城主迎え、城主受け、城主解きなどと呼ぶ。毎年繰り返される城主クッは、財数クッ、安宅クッ、告祀、ピソンなどと呼ぶ。告祀やピソンは巫堂が主宰しないで、供え物を置いて赤い蒸しもちを近所に配る風習として有名である(10)。

霊光郡の城主クッは、「家建て巫歌」「貫子(官職の象徴)付け」があるのが特徴である。タンゴルは味わいある歌声で、新しい家を建てる過程を演戯し、白い紙を酒に湿らせ、「玉貫子、紗帽貫子」と言いながら、部屋の壁に貼り付ける。このようにして若者たちの社会的な成功を願うのだ。長山島の城主クッは、1尋(\*訳注:6尺)程度の布に結び目を造り、タンゴルが手に掲げて、これをほどきながら「城主 解き巫歌」を歌うのが異彩を放っている<sup>(11)</sup>。

ソンニムクッはママ(天然痘)を主管する神を対象とする儀式である。 全羅道ではソンクッという名称で呼ばれることが多い。ソウルおよび中部 地域の別星コリ、戸口コリ、済州島では嫁拝送コリと呼んでいる。病気が 伝染しないで、伝染した病気はすぐに回復するように祈願するクッである。 天然痘がなくなった現在では、一般的な治病クッとしての意義を持ってい る。長山島、新安郡都草面、珍島郡智山面などにソンクッは残っている。

帝釈クッは、帝釈神を祀る儀礼である。仏教の神である帝釈天に由来す る神であるが、ここでは誕生、長寿、福を授ける巫俗神としての性格に変 化して登場する。全てのシッキンクッに帝釈神が登場するのは、その為で ある。霊光では、他の地域では見られない七星解きと地神解きがある。子 供たちがあらゆる苦難を乗り越え、輝く七星として成長する過程を才談と しており込んで、地神の助けを受け農事をして、豊年となり、お腹一杯に 食べることができる幸せを享受する話を歌にして歌う。このような内容は、 帝釈神と関わりがある話が、独立した巫歌として発展したことを物語って いる(12)

## 4. コプリ

コプリコリから本格的なシッキンクッに入って行く。コとは結び目の古 語でここでは、結び目でできる輪、または結び目そのものを示している。 結び目を作るのには、綿布が使用されるが、これは結び目が簡単にほどけ るからであり、結び目が簡単にほどければ、死者の恨がうまく解けたと解 釈した。タンゴルは巫歌を歌いながら、ひとつひとつを解いていき、クッ を見学している人々は、死者の平素の積み重なった恨が消えていくことに 感動を受ける。恨は非常に恨めしい/非常に悔しい/非常に気の毒だ/非 常に悲しい/非常に悔やまれるなど、心の傷がいやされずにわだかまりと して残っている感情を指す。このような恨を晴らすためのもとして韓国人 の信仰、遊戯、芸術として表現されるものである。

ソウル地域の降神巫のチノギクッに霊室コリが入っている。巫堂が死者 の立場から家族ひとり一人を相手に、生前に忘れられずにいる恨を吐露し て、最後の離別を知らせる儀式である。このコリはシッキンクッのコプリ と似ている。長山島のコプリは7つの結び目を作った綿布を使用する。綿 布の片方の先に米を入れたご飯用の碗(\*訳注:真鍮製)を結びつけて、

その綿布を柱に結ぶ。タンゴルは、まず神刀(巫神刀)を持ち「哀れな亡子の恨が結び目からすっかり無くなれ」といい、コプリ巫歌を歌う。タンゴルはつぎに結び目をお持ちあげて踊りながら、上下に揺らして結び目をひとつひとつ順にほどいてゆく。結び目が全てほどけると、巫堂はまた歌を歌い、皆は喜ぶ。その歌の歌詞は以下の通りである(18)。

えいらぁ マンス(14), えいらぁ 大神よ

来たよ 来たよ わたしが来たよ, 霊の わたしが来た 魂の わた しが来た

来る人の姿をどうして知ったのか、来る人の行いをどうして知ったの か

本日の亡子氏 はかなく死んでしまったのか 哀れな亡子氏,誰が代わってやれるのか もしもし,子孫の方々,人の情でございます 今日は さぁ遊んでいきましょう

珍島で歌われるコプリ巫歌は上記とは違っている。またタンゴルにより 内容に違いがある。珍島のタンゴルである鄭淑子(1939-)の巫歌は以下 の通りである。鄭淑子は珍島の四代続くタンゴル家を継承する楽士 朴秉 千(1933-2007)の妻である<sup>(15)</sup>。

魂だなぁ、かわいそうな亡子様

霊になっていらっしゃったなら、霊であったとしてもおいで下さい 魂であったとしてもいらっしゃったなら、金氏の家門においで下さい ませ

哀れな亡子様、千古に固くこびりついたのか、万古に固くこびりつい たのか 千古に固くこびりついたのであれば、千古万古 解きましょう 胸中に固くこびりついた心 万古に すべて解いて、 百千万古 絡み合ったのをお解きください 霊であったとしても、金氏においで下さい

## 5. ヨンドン迎え

ョンドンマリは「霊魂をムシロに巻く」の意味からきたものである。ョンドンは霊ムシロからきたことばのようである。ヨンドン竿は死者の身体を象徴する。ムシロを広げて死者の服を入れて巻くと、円筒形のヨンドン竿になる。このヨンドン竿を三か所、ないしは七か所を結んでほどけないようにしてから立てる。ヨンドン竿の上部に魂とお金を入れた碗を揚げるが、その上には麹を入れ、その上をふたやパガジで覆うと人の形のように見える。ョンドン竿は家族が持って固定させる。

ョンドン竿のそばには、ヨモギ水、香水、清水と清めた櫛を準備しておく。この櫛に三種類の水を順番につけてヨンドン竿を清める。このようにシッキムは霊魂が宿る身体(ヨンドン竿)を清める儀式である。死者に積もった恨を祓い落とすという意味で「この世祓い」ともいう。タンゴルは清めの儀式をしながら、巫歌を歌う(16)。

ヨモギ水で浄めたので,

香水で浄めれば, どんな地獄も免れ,

泰山地獄も避けられ、等しく地獄も免れるので

香水で浄めましょう

香水で浄めれば, 地獄を免れ,

往生極楽 行かれとしても 香水で浄めたので

清水で浄めましょう

清水で浄めれば、十大地獄を免れて、 千の心配も如意となり、さまざま浄められ 往生極楽 なさるのだ

## 6. 道清め

道清めは死者があの世に行く道を造り、開く儀式である。ここでの道は、奥の間から前庭まで長く広げた綿布である。道布/チル布という。この道布はこの世からあの世へ渡る橋を象徴している。この道布の両側の端を家族たちが持ち、タンゴルはこの布の上に霊が入った霊席を少しずつ左右に揺らしながら道を清める。霊席には小さな花と紙燈を飾るが、これを神籠あるいは龍船という。タンゴルが歌う別れの歌は、家族が死者にささげる最後の歌である<sup>(17)</sup>。

お別れだ、お別れなのだ 往生極楽 行かれるので お別れなのだ 今、行けばいつ来られるのか、来られる日を教えてください 東方夏季 薫風のときに花が咲くのでお越しになるだろうか 三千年 白桃 繰り返される景色のところ、西王母に従いなさい 月宮姮娥と組んで 桃花の見学に行くのか 金剛山 牧丹峰が平地になれば、お越しになりますか 海が陸地となり、あちこちに花が咲けば その花を見に来てください 屏風に描かれた2羽の尾長鶏が羽をバタバタさせれば、 短い首を長くして、上京の日が明るいと コケコッコーと、鳴けばお越しになりますか

# 7. 舞踊音楽劇

シッキンクッは芸能的な側面から舞踊音楽劇といえる。前記したように 韓国のクンノリは宗教的な側面から宗教劇,あるいは祭儀劇と定義した。 このような概念は宗教儀式に内包されるドラマ的な普遍性に基準をおいた ものである。しかしこのような普遍性にさらに舞踊音楽劇という特殊性を もつことを指摘せずにはいられない。

シッキンクッは全体にシナウィという伴奏が通して使われる。シナウィは互いに違う旋律を同時に演奏するものであるが、アンサンブルの概念が存在する唯一の音楽である。シナウィを可能にする根本は、界面調(\*訳者:韓国固有の俗楽音階)の本清(音階で最も重要な基本音)である。すなわち界面調をなす構成音は全て本清として進行しようとする属性を持ち、本清から安定感をもとうとするが、シナウィは様々な楽器が違う旋律を演奏したとしても本清機能としての同一性を追求している。元来、本清だけが決められており、旋律の進行と拍子は、演奏者が現場での雰囲気に合わせて即興的に奏でる音楽であるので、シナウィを演奏するとしたら、高度な音楽性と演奏術を持つ者が集まり、呼吸を合わせた後に可能といえる(18)。

よく見られる楽器編成は杖鼓、笛、牙箏、鉦である。伽倻琴や鼓、奚琴やテグンがあげられるが、必ずしも必要な楽器ではない。この他にも周鉢とパラ(小鉢で代用することもある)が使用される。伴奏音楽以外にタンゴルの巫歌がたびたび歌われる。シナウィの演奏に合わせて、巫歌を歌うのが普通であるが、タンゴル自身が楽器を鳴らしながら、巫歌を歌うこともある。例をあげれば、ソンニムクッや地神解きでタンゴルはひとりで杖鼓を叩きながら巫歌を歌う。竈王クッでは匏を打ちながら巫歌を歌う。

ヒソルをするときは、タンゴルひとりで鉦を打ちながら巫歌を歌う。ヒ ソルは死んだ者にあの世の六十甲子を解き明かすクッコリとして、回心曲 を歌う。巫歌は事態の展開を説明する叙事的なものと、家族が死者への心情を表現する抒情的なもの、相手と対話するよう歌う戯曲的なものに区分できる<sup>(19)</sup>。

タンゴルが「踊りを踊る巫女」という意味と一致する。初めから終わりまでタンゴルの身体の動きは、踊りあるいはそれに似た動作を一貫してするからである。珍島では踊り方を踊りチビという。風防ぎ、はさみ切り、左右遊び、サンモノルム、渦巻き風、キヌタ打ち、チョオウリギ(\*訳注:両手を上にあげる動作)、つぼみなどを動作として表現した踊りが行われるが、これらの名称と同様に「ある目的のための人の行動を模倣した踊り」などが大部分であると知られる。紙銭(白い紙を細く折り、葉銭の模様に切ったものを紐状にして集め、はたきのように作ったもの)を持ち上げて踊ると紙銭踊り、結び目を解きながら踊れば結び目踊り、巫神刀を持って踊れば神刀踊りという名称もこのような理由からである(20)。

シッキンクッはこのように伴奏で踊り、歌を歌う。またタンゴルは死者の魂と家族を客観的な対象として、生前に生じた恨を解いてあげる行為と場面を演出する。ここでの恨は、幾重にも折り重なる人生を生きてきた中での葛藤である。クッを始めるときに行うチョウカマンコリは、死者の魂をクッ場に呼びこむ場面であるが、ドラマの序幕に該当する。

死者を舞台(クッ場)に招き入れたつぎに、その恨をコプリで解きはらい、ヨンドンマルでその葛藤を洗い流し、最後に道固めで楽に安全にあの世に引導する行為は、総体的に舞踊と歌を通して表現される。これは一編のすばらしいドラマであるといえる。死者の実情と条件に合わせてするクッであるため、同時代性を持つドラマでもある。併せて、このような同時代性に相対的に地域とタンゴルの関係なく、全てのシッキンクッで必ず演行されるチョカマン、コプリ、ヨンドンマリ、道固めは、起承転結の原型的なドラマ構造であるといえる。シッキンクッの舞踊と歌、セリフの表現方法は、ギリシャと古代中国の祝祭劇と非常に似ている。ドラマの原型をそ

のまま維持するのがクッであるといえる。

ギリシャの演劇は、ブドウの神であるディオニュシオスの祝祭から始まった。祝祭に参加する合唱隊は毎年、新たに作った歌詞が入った神の賛歌であるディオニューソスを歌った。韓国で民謡を歌うように、神の賛歌は即興的な身体の動きをともなうが、この動作と踊りを独立させてうまくできた者が最初の俳優となったという。俳優と合唱団の間の掛け合いのことばが演劇のセリフ(dialogue)の由来になったという。多分、韓国の民謡「掛け合い歌(交換唱)」に似た形式ではないかと考えられる。神の讃歌の旋律は民謡として継承され、その旋律に新しく作られた歌詞を加える方式でコーラスが始まった(21)。

中国ではクッを主管する巫覡とともに尸童を忘れてはならない。儒教式の祭礼で尸童は神位の代わりに祭壇に座らせる幼児を指す。死者の霊魂は生きている後孫である幼児の精神に継承されるという生死観から生まれた祭儀であった。尸童は儒教式に限定されない。巫覡と尸童を神,または神保,霊,あるいは霊保といい,「神に扮装した人」と表現することもある。だから祭祀や祝祭で巫覡は神に扮装した尸童や巫覡と対話をするのである。このような現象は,祝祭から祝祭劇が発生し,祝祭劇が後代に俳優劇として発展したことを納得させる理由となる。楚の国の屈原が詠んだ〈九歌〉には神を迎える巫覡と,神に扮装した神霊の間の対話が記録されている。当時のクッノリの姿を伺うことができる(22)。

# 8. シッキンクッで表現される死の認識

さまざまなクッの中で、シッキンクッを含む死霊クッと病気を治療する ための治病クッは現実性が最も濃いといえる。死亡した家族を対象として、 あるいは患者を前にして行う、直接的な儀式であるからである。シッキン クッの中で、特に屍身を前にして行うクァクモリシッキンと客死した霊魂 を呼ぶホンマジ(迎魂)シッキン、溺死した霊魂を呼ぶホンコンジギ(招魂)シッキンは、家族に切実で悲痛な心情を呼び起こす。身内の死亡であるだけに、突然である衝撃と、その事態から受ける悲劇的な思いは大きいといえる。そしてこのような心理は相対的にクッの現実性と必要性を高める要因のひとつである。

人は死を直接体験することはできない。生と死は物理的に継続するものではなく、断絶した現象である。科学的に死は、必ず終わりでしかない。 再生や復活は不可能である。しかし、人の精神は科学を超越して復活を希望し、物質性を克服した永世を夢見る。このような精神を基にして現れたのが、呪術と信仰であり、鬼神と神、信仰である。

シッキンクッは死に対する間接的な体験として代表的な儀礼である。またタンゴルはこの世とあの世、生者と死者を媒介する司祭として代表的な存在である。前述したように霊魂不滅が一般的な認識であるが、このような認識を基盤として、人は死んだ後でも良い環境で栄華を享受して、永世であることを願うことが、あの世に対する願望である。この世での生存よりは、あの世での永世は長い時間であり「より良い環境と、より良い来世」を願うのである。

シッキンクッは死霊クッの一部であり、死霊クッは韓国人の死の認識を理解する最少条件であるに過ぎない。しかし、シッキンクッを通して、死の認識の基本的な考え方を理解できる。水による浄化は、人類の普遍的で最も昔から行われてきた生活の一部であり、信仰儀式として伝承されてきた230。洗骨を通して願いを達成させようとした原始的な意識は、シッキンクッとして、様々な宗教の洗礼として発展したのである。ひとことで浄化儀礼(日本の抜浄儀礼)のひとつである。

シッキンクッにおいては、あの世の具体的な世界観は現れない。しかし、 巫歌に表れる世界は、仏教的な影響が濃いことを示唆している。あの世を 冥府と記録していることはこのような理由からである。前に引用した巫歌 には「生往極楽」と繰り返されている。これは「往生極楽」を呪術的に逆 にさせているのだ。シッキンクッの巫歌には、十王、極楽、地獄と同様の 用語が多く繰り返される。巫堂は巫歌の呪術的な効果と権威のために常に 使われることばを逆さにする方法をよく活用してきた。十王はインドで仏 教が始まった当時には無く、中国の道教の影響で生まれた概念である<sup>(24)</sup>。

したがって現在のシッキンクッの内容をみると、死者の身体と心を清ら かに洗って、その者が「より良い環境と、より良い来生」を生きることの できるあの世へと送ろうということである。死者の身体と心が清らかでな ければ、十王の審判で優秀な判定を受けられ、その審判の結果、良いあの 世に入ることができるというわけである。実際に巫歌では十王の名前(秦 廣,初江,宋帝,伍官,閻羅,變成,泰山,平等,都市,五道転輪)がそ のままに列挙される。

一方で、死の認識では人鬼意識が反映されているのが分かる。天寿を全 うした死は、好喪である。好喪の場合、祖先神として敬われる。寿命を全 うできないで夭逝 (病死)、客死、凶殺、横死 (事故死)、餓死した死は惨 喪である。惨喪の場合は、鬼神の種類もいろいろある。恨鬼、寃鬼、客鬼、 無主弧魂などは、このような認識を反映している。幼い子供が死んだ場合、 生まれてすぐに死んだ場合は哀喪である。コンジンイ,太主鬼,明図鬼, 明斗鬼などがこれに当たる。天寿を全うできなくて、生前にたくさんの恨 を抱えて死んだ人は、怨霊すなわち人鬼となるということである。人鬼は もちろん、死者の不幸であると同時に家族を不幸に巻き込む怨霊である。 シッキンを通して生前の恨を取り払い、無事にあの世に送るのが、シッキ ンクッである。以上と同様な死霊型は、西洋で死霊を意味するゴースト (ghost) の概念に近いといえる<sup>(25)</sup>。

現在、民間層がもつ素朴な来世観は、ただ漠然とではあるが、死んで行 く所であり、死によって現世とは違う世界構造に入るのだという考えであ る。地獄のような悪を懲戒するとの観念は希薄であり、来世の位置を天上 や地上、地下の三界のなかのどこであるとはっきりと指摘していない。来世はただあの世というあいまいな表現がされている。あの世とは巫俗が本来持っていた来世観であるといえる。しかし仏教の影響を受けて、三界の区分が生じ、地獄と極楽の二元的な分化が生じたと解釈されている<sup>(26)</sup>。

死者の身体と心を清らかにする儀礼は、霊魂を客体として、ひとつのドラマのように演出して表現されている。しかし、実際に死者だけでなく、喪主とクッの見学者のための教育劇の役割を兼ねている。死を間接的に体験する生存者を対象としたひとつの社会、および倫理教育的なものである。極楽と地獄を強調するのは、六道輪廻から抜け出し、解脱の次元に至らなければならないという意味である。

解脱を通して極楽往生を死の最高の価値あるものとして想定して、善因善果、悪因悪果の倫理により死者の身体と心を清めて、あの世の解脱門に引導する儀式がシッキンクッである。このような論理は生存者の現実の生活にもそのまま適応される。すなわち解脱の生死観である。巫堂のクッの中で、水を通して浄化儀式が仏教および道教と結合して、形式的には伝統舞踊と音楽が調和した民間信仰として成立、発展してきた事が、すなわちシッキンクッの歴史であるという事実を把握することができる。もちろん仏教の本質から離れた世俗性が濃くあることも考慮しなくてはならない。

(翻訳:村上祥子)

#### 付 記

本稿は、平成22年度 拓殖大学 語学教員による共同研究〈諸文化圏・諸言語圏における死と生〉の成果報告である。

#### 《注》

- (1) E. T. Kirby, *Ur-Drama: The Origins of Theatre, religious drama/ritual drama/serious drama/*New York University Press, 1975, pp. 2-3 参照
- (2) 朴奐榮『蒙古の遊牧文化と民俗』民俗院, 2005, p. 20 参照

梁珉鐘「シャーマンの話」『精神世界史』精神世界社、2003 参照

- (3) 崔吉城「湖南のタンゴル制度」『韓国のクッ』6, 悦話堂, 1985, pp. 92-107 参昭
- (4) パク・ミギョン パク・チュオン『珍島世襲巫の朴氏家継図の諸構成の研 究』民俗院、2007 参照
- (5) 崔徳源「多島海地域の草殯の研究(上・下)」『郷土』第2巻4・5号, 1972, pp. 8-15, pp. 10-15 参照
- (6) 鄭鐘秀 チェ・スンゴォン『韓国の草墳』国立民族博物館, 2003, pp. 206-207
- (7) 崔吉城『韓国の民間信仰研究』啓明大学校出版部, 1994, pp. 355-368 参昭
- (8) クァク(棺)モリシッキンクッの間違いと思われる。
- (9) 黄縷詩「象徴的な儀礼としてのシッキンクッ」『韓国のクッ』6, 悦話堂, 1985, pp. 76-91 参照

李京燁「シッキンクッ」ハノルミディオ, 2004 参照

金美京『珍島の祝祭式喪葬禮民俗の演戯性とストリーテリング』高麗大学 校博士論文 2009. 2

- (10) 金泰坤「城主信仰」『後進社会問題研究史 論文集』慶熙大学校, 1968 参照
- (11) 黄縷詩, 前掲論文参照
- (12) 黄縷詩, 前掲論文参照
- (13) 黄縷詩 前掲論文参照
- (14) 巫堂が歌を歌うと、皆がついて歌う巫歌
- (15) 金美京, 前掲論文, pp. 73-76 参照
- (16) 李京燁, 前掲論文, pp. 139-140 参照
- (17) 李京燁, 前掲論文, pp. 152-153 参照
- (18) 白大雄「シナウィ」『韓国音楽事典』大韓民国芸術院, 1985, p. 239 参照
- (19) 黄縷詩「珍島シッキンクッ」『華山文化』2001, pp. 31-34 参照
- (20) 黄縷詩, 前掲書, p. 35 参照
- (21) Oscar G. Brockett, *History of the Theatre*, Allyu and Bacon, 1999, pp. 15–17 参照
- (22) 王国雄『宋元戯曲史』上海, 商務印書館, 1930, pp. 1-16 参照
- (23) 小口偉一・堀一郎『宗教事典』「浄め」pp. 141-143,「祓い」pp. 614-615, 東京大学出版会、1983
- (24) 能華『韓国の仏教舞踊』青い世界, 2006, pp. 126-131 参照

- (25) 徐淵昊『韓国公演芸術の原理と歴史』演劇と人間,2011,pp.204-205 諏訪春雄「日中霊魂観の比較」『東京女子大比較文化』2003.3.49-2,pp.1-9 参照
- (26) 金泰坤『韓国巫俗研究』集文堂, 1981, pp. 325-327 参照

(原稿受付 2012年9月21日)

# 日系企業で働く中国人及び日本人の ビジネス中国語に関する調査

関口美幸

## 0. はじめに

1980年代と現在の中国語を比べると、語彙の面で大きな差が見られる。特に、経済活動にかかわる語彙ではこの傾向が強い。これは、70年代末から中国で実施されている改革開放政策と無縁ではないだろう。改革開放政策ですすめられた外資導入により、いわゆる西側先進諸国から新たなビジネスのモデル、価値観などが中国に流入し、それがビジネス中国語に大きな影響を与えたのである。その際、日本語の果たした役割も忘れることができない。例えば「物流」という単語は今では日本でも中国でも普通に使われているが、これは、「physical distribution」の日本語訳である「物的流通」の略語であり、日本に定着したのは1970年代に入ってからと言われている<sup>(1)</sup>。中国に「physical distribution」の概念が導入されたのは夏文匯2002によれば80年代の初めだが<sup>(2)</sup>、その訳語としてすでに日本で定着していた「物流」が採用されたのである。その後、インフラ整備などにより90年代に入って中国の物流事業が飛躍的に発展すると、それに伴い「物流」という単語の認知度も高まっていった。

80年代以降に出現したビジネス関係の新語が、実際どのようにして中

国の人々に認知されていったのか。まずは外資系企業で働く人たちの間に 浸透していったことは想像に難くない。

そこで、今回は、日系企業で働く中国人及び日本人にアンケートを実施 し、いつ頃からその単語が使われているのか、どのくらいの頻度で使われ ているのかなどについて調査を行い、その分析を通じて、ビジネス関係に おける中国語新語の定着の経緯及びその過程において日本語が果たした役 割について考えていきたい。

# 1. 調査結果

#### 1-1 調査方法

アンケートに記入し、後日回収する形式で行った。結果の詳細は、文末に添付した。調査期間は、2010年8月1日から2012年8月31日までで、上海及び北京の日系企業で働く中国人44名、日本人13名、合計57名に調査を行った。年齢は、22歳から61歳までで、男27名、女30名である。職種は、法律が28名で最も多く、次いで物流15名、貿易5名、その他4名、未記入5名である。

調査した単語は、以下の 20 単語で、主に塚本慶一編集主幹『中国語新語ビジネス辞典』(大修館書店, 2006 年出版) から抽出した。①公关 ②公关小姐 ③年金 ④串休 ⑤赠券 ⑥二包 ⑦走出去 ⑧物流 ⑨分流 ⑩工薪族 ⑪空港 ⑫过劳死 ⑬黄金周 ⑭看板管理 ⑮小时工 ⑯月光族 ⑪宅急送 ⑱志愿者 ⑲专卖店 ⑳一卡通

以上 20 の単語について,以下の選択肢の中から1つ選択してもらった。 また,A~Cを選択した場合は,その使用開始時期を西暦で答えてもらった。

A:日常的に使っている B:使ったことがある C:自分は使ったことがないが聞いたことはある D:使わない E:聞いたこ

とがない

また、以上の 20 語以外に最近使うようになった日本語由来のビジネス 中国語について記入してもらった。

#### 1-2 調査結果総論

今回の調査で全体的に言えることは、男女、年齢によってほとんど差が見られなかったことである。また、使用開始年については、640 回答の内、2000 年以降と答えた人が 472 回答で、約 74%を占めた。中国人と日本人の差はあまりなかったが、一部の単語では、差が見られた。例えば、①では、中国人では、Dは 44 人中 1 人しかいないが(約 2%)、日本人では、D、E 合わせて 13 人中 8 人(約 62%)である。これは、①については、中国人には定着しているが、日本人には定着していないことを示している。

#### 1-3 各単語についての結果

① 公关「日本語訳:広報, 渉外(3)]

#### 【使用頻度】

A: 日常的に使っている 9人

B:使ったことがある 25人

C:自分は使ったことがないが聞いたことはある 15人

D: 使わない 5人

E:聞いたことがない 3人

A, B, Cを合わせて 49人で、全体の約86%を占める。特に中国人では、44人中 43人が A, B, Cと答えていることから中国人の間ではこの単語はかなり定着していると思われる。なお、日本人では、A1人、B3人、C2人、D4人、E3人という結果であり、この単語を知らない又は使わない日本人が半数を超えている。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 3人

1990年から1999年 13人

2000 年以降 15 人

使用開始年については、1999 年までと 2000 年以降がほぼ同数であった。 なお、最も早いのは 1980 年である。

## ② 公关小姐 [広報, 渉外部門で働く若い女性]

#### 【使用頻度】

A:5人 B:13人 C:28人 D:5人 E:6人

A, B, C を合わせて 47 人で、全体の約 81%を占めるが、①と比べると、

A. Bが減少してCが増えている。また、Eも3人から6人に増えている。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 2人

1990年から1999年 11人

2000 年以降 14 人

#### ③ 年金 [年金]

#### 【使用頻度】

A:9人 B:11人 C:19人 D:10人 E:7人 未記入:1人

A, B, C を合わせて 39 人で,全体の約 68%を占めており,それなりに 定着している単語である。

## 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 3人

2000 年以降 27 人

2000年以降からこの単語を使い出したという人が大半であるのは、

2003年12月《企业年金试行办法 [企業年金試行弁法]》が公布されたことと関連があると思われる。以前から中国にある"养老保险 [養老保険]"制度の不備を補完する目的で制定された《企业年金试行办法》は、日本の年金制度を参考にしたと言われている。なお、《企业年金试行办法》制定以前から"年金"という単語はあったが、これは「年会費」の意味で使われていた。

#### ④ 串休「振り替え休日、代休]

#### 【使用頻度】

A:5人 B:4人 C:7人 D:8人 E:32人 未記入: 1人

D, Eを合わせて 40 人で、全体の約 70%を占めており、この単語の定着率は高くない。

## 【使用開始年】

1979 年以前 1人

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 2人

2000年以降 9人

# 4 赠券 [クーポン券]

# 【使用頻度】

A:22人 B:19人 C:7人 D:6人 E:3人

A, B, Cを合わせて 47 人で,全体の約 84%を占めている。特に中国人では、44 人中 42 人が A, B, C のいずれかと回答しており、残りの 2 名が D で、E は 0 人だったことから、この単語がかなり定着していることが分かる。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 0人1990年から1999年 10人

2000 年以降 28 人

#### ⑤ 二包 「下請け、品質保証]

#### 【使用頻度】

A:2人 B:2人 C:5人 D:9人 E:38人 未記入: 1人

D, Eを合わせて 47 人で、全体の約 84%を占めていることから、この単語があまり定着していないことが分かる。特に大多数の 38 人が「聞いたことがない」と回答している。また、日本人の中には、この単語を「二号(愛人)」の意味で捉えている人もいた。「二奶」と混同したものと思われる。こうしたことからもこの単語が定着していないことが分かる。

## 【使用開始年】

1980年から1989年 0人 1990年から1999年 1人 2000年以降 7人

## ⑥ 走出去 [海外進出]

## 【使用頻度】

A:17人 B:20人 C:13人 D:3人 E:2人 未回答: 2人

A, B, C を合わせて 50 人で,全体の約 87%を占めていることから,この単語がかなり定着していることが分かる。

## 【使用開始年】

1980年から1989年 1人 1990年から1999年 17人

#### 2000 年以降 17 人

"走出去"戦略は90年代の終わりに中国政府が海外投資を推進したことにより始まる。それ以前から行われていた海外資本導入政策のことを"引进来"というが、それに対応した言葉である。"走出去"戦略実施後、1991年に30億元に過ぎなかった対外投資は、2003年に350億元、2007年には920億元に達した。

#### ⑧ 物流 [物流]

#### 【使用頻度】

A:38人 B:17人 C:1人 D:0人 E:0人 未回答: 1人

A, B, Cを合わせて 56 人で,全体の約 98%を占めている。特に日常的に使っていると答えた人が 38 人もいることから,この単語がほぼ中国社会に定着していることが分かる。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 13人

2000 年以降 31 人

前述したように、この単語が中国で初めて使われたのは 1980 年代の初めである。例えば、『光明日報』 1984. 7.8 版には、以下の例文がある "商流和物流共同组成商品流通过程" [商品の流れと物流は共に商品の流通過程を構成する]。しかし、今回のアンケートでは、この単語を 80 年代から使っている人はいなかった。特に中国人では、37 人中 28 人が 2000 年以降と回答した。

# 9 分流「分散配置、余剰人員の整理]

#### 【使用頻度】

A:8人 B:19人 C:13人 D:8人 E:6人 未回答: 3人

A, B, Cを合わせて 40人で、全体の約70%を占めている。特に中国人では、44人中 40人がA, B, Cのいずれかと回答していることから、この単語が中国人にはかなり定着していることが分かる。逆に、日本人では、13人中、A又はBと回答した者はおらず、Cがわずかに1名であることから、日本人の中にはこの単語が定着していない。

#### 【使用開始年】

1980 年から 1989 年 0人 1990 年から 1999 年 7人 2000 年以降 20人

## ① 工薪族 [給与所得者層]

## 【使用頻度】

A:19人 B:25人 C:3人 D:4人 E:3人 未回答: 3人

A, B, Cを合わせて 47人で,全体の約84%を占めている。特に中国人では,44人中41人がA,B,Cのいずれかと回答しており,この単語がかなり定着していることが分かる。

# 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 8人

2000 年以降 31 人

「~族」という言い方が日本で初めて使われたのは、1947年に発表された太宰治の『斜陽族』であると言われている<sup>(4)</sup>。その後、「ながら族」、「暴走族」、「社用族」、「窓際族」など様々な「~族」が現れた。中国でもここ数年"~族"が大量に出現している。宋子然、楊小平編《漢語新詞新

語年編 (2009-2010)》では収録されている 703 の単語の 11%強を占める 80 語が "~族"である。⑯で取り上げた "月光族"や "蚁族" [都市部の 低所得者層] など、そのうち一部は社会現象を表す言葉にもなっている。

#### ① 空港「空港]

#### 【使用頻度】

A:12人 B:14人 C:13人 D:8人 E:6人 未回答: 4人

A, B, C を合わせて 39 人で,全体の約 68%を占めている。

## 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 7人

2000 年以降 21 人

"空港"は日本語の「空港」に由来する外来語だが、元々中国語には空港を指す単語として"机场"があり、いまでも一般的に使われている(例:"首都机场"[首都空港])。ではどういう時に"空港"を使うかというと、貨物輸送の面を強調する場合である。

例:海港、河港、空港、车站等设施要向社会开放,为一切从事运输的船舶、飞机、车辆服务。[海港,河港,空港,駅などの施設を社会に開放し,輸送に従事する一切の船舶,飛行機,車両などにサービスを提供する] (《经济日报》1986.1.15)

また, "空港经济区"や"空港物流加工区"のようにも使う。

# 12 过劳死 [過労死]

#### 【使用頻度】

A:12人 B:16人 C:17人 D:4人 E:3人 未回答:5人

A, B, C を合わせて 45 人で,全体の約 79%を占めており,この単語がかなり定着していることが分かる。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 8人

2000 年以降 31 人

日本語の「過労死」を由来としている。なお,"过劳死"からは"过学死"という語も派生している。意味は,学生が勉強のプレッシャーにより自殺することである。

例:"过学死"的悲剧提醒我们,有关部门应该加大查处力度,把为学生"减负"落到实处,至少不能眼看着学生累死在学校里。[「過学死]の悲劇が我々を目覚めさせた。関係部門はその調査にさらに力を注ぎ、学生のための「負担減少」をしっかりと行わなければならない](宋子然,楊小平2011:136頁)。

#### ③ 黄金周「ゴールデンウイーク、大型連休]

#### 【使用頻度】

A:36人 B:15人 C:2人 D:0人 E:2人 未回答: 2人

A, B, Cを合わせて53人で、全体の約93%を占めている。その内Aは36人で全体の63%を占めていることから、この単語がかなり定着していることが分かる。また、日本人の中にはD, E がいない。これは、この単語が日本語のゴールデンウイークに由来しているため、日本人の定着率が高いことが原因と思われる。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 13人

2000年以降 29人

この単語は、元々日本のゴールデンウイークと同様に5月初めの連休を 指すものだったが、中国では、その他の大型連休(国慶節の連休と旧正月 の連休)をも指すように変わってきている。

#### (4) 看板管理「かんばん方式]

#### 【使用頻度】

A:1人 B:4人 C:17人 D:10人 E:22人 未記入: 3人

A, B, C を合わせて 22 人で,全体の約 39%であり,この単語があまり 定着していないことが分かる。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 2人

2000 年以降 8人

#### (15) 小时工「アルバイト、パートタイム]

#### 【使用頻度】

A:19人 B:21人 C:9人 D:2人 E:3人 未回答: 3人

A, B, C を合わせて 49 人で,全体の約 86%を占めており,この単語がかなり定着していることが分かる。

## 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 13人

2000 年以降 24 人

## 16 月光族 [月給を毎月使い切ってしまう人々]

#### 【使用頻度】

A:21人 B:14人 C:9人 D:4人 E:4人 未回答: 5人

A, B, Cを合わせて 44 人で,全体の約 77%を占めている。特に中国人では,44 人中 39 人が A, B, C のいずれかと回答しており,この単語がかなり定着していることが分かる。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 1人

2000 年以降 32 人

"月光"の"光"はここでは「~しつくす」という意味であり、"月光族" とは、その月に稼いだお金をその月に使い尽くしてしまう新しいライフス タイルを指す言葉である。

#### ① 宅急送「宅配便」

#### 【使用頻度】

A:17人 B:20人 C:13人 D:2人 E:2人 未回答: 3人

A, B, Cを合わせて 47 人で,全体の約 84%を占めている。特に中国人では,44 人中 41 人が A, B, C のいずれかと回答しており,この単語がかなり定着していることが分かる。

#### 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 1人

2000 年以降 39 人

"宅急送"はもちろん日本語の「宅急便」を由来とする。現在、中国宅

急送総公司で総裁を務める陳平氏は日本での留学経験を活かし、1994年 に北京双臣快運有限公司を設立し、宅配便サービスを開始した<sup>⑤</sup>。

なお、日本語の「宅急便」同様、"宅急送"は商品名であり、一般名詞ではない。日本語の一般名詞の「宅配便」に相当する中国語は"快递"であるが、日本語の宅急便と宅配便が混同されるのと同様、中国語の"宅急送"と"快递"も混同されている。

#### (18) 志愿者「ボランティア]

#### 【使用頻度】

A:32人 B:14人 C:6人 D:1人 E:1人 未回答:3人

A, B, C を合わせて 52 人で,全体の約 91%を占めている。特に中国人では, D, E がいないことから,この単語がかなり定着していることが分かる。

## 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 10人

2000年以降 31人

英語の"Volunteer"(ボランティア)を由来とする。中国では1994年12月に"中国青年志愿者协会"が設立されている。"志愿者"が社会的に大きく注目されたのは2008年の四川大地震と北京オリンピックの時である。

## 19 专卖店[専門店,フランチャイズ加盟店]

#### 【使用頻度】

A:38人 B:13人 C:5人 D:0人 E:1人

A, B, C を合わせて 56 人で,全体の約 98%を占めている。E と答えた

のは、日本人1名のみであることから、この単語がほぼ定着していること が分かる。

## 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 19人

2000 年以降 25 人

## 20 一卡诵「多機能クレジットカード]

## 【使用頻度】

A:31人 B:10人 C:5人 D:1人 E:4人 未回答:6人

A, B, C を合わせて 46 人で,全体の約 81%を占めていることから,この単語がかなり定着していることが分かる。

## 【使用開始年】

1980年から1989年 0人

1990年から1999年 2人

2000 年以降 33 人

『中国語新語ビジネス用語辞典』の日本語訳では「多機能クレジットカード」となっていたが、プリペイド式のカードも存在している。日本人の中には単に「地下鉄のカード」と認識している人もいた。

## 1-4 その他の日本語由来の外来語

上記 20 の単語以外に日本語由来のビジネス新語があるかどうか聞いて みた。結果は、以下の通り。

3人:请求书[請求書],人气[人気]

2人: 营业中[営業中], 不景气[不景気], 便利店[コンビニエンスス

トア], 便当 [弁当], 职场 [職場]

1人:元气[元気],再利用[再利用],商谈[商談],外出[外出],相 谈[相談],追加[追加],确认[確認],写真[写真],新干线 [新幹線],量贩[量販],解读[解読],机械化[機械化],工业 化[工業化],现代化[現代化],打合[打ち合わせ],年中无休 [年中無休],清酒[日本酒],人脉[人脈]

3人が取り上げた"请求书"についてだが、中国では元々請求書を発行するという商習慣はない。しかし、日系企業同士又は一方が日系企業である取引では請求書の発行を求められる場合があるため、この語が出現したものであろう。日系企業以外で一般的だとは思われない。

"人气"については"他很有人气。" [彼はとても人気がある] の形で使われることが多いが、これも日本語の影響を強く受けた表現方法であり、以前は"他很受欢迎" [彼はとても歓迎されている] の表現が一般的だった。

"职场"についてであるが、具体的な職場を表す言葉としては、元々 "工作岗位"があり、今でも普通に使われている。"职场"は具体的な職場 を表す言葉ではない。従って、どこの職場で働いているかを聞く時に、 "你在哪个岗位工作?"は使えても"你在哪个职场工作?"という言い方 はできない。"职场恋情"、"职场小说"、"职场战争""职场失语症"などの ように熟語を作ることが多い。

"营业中"は会話よりもコンビニエンスストアの看板などで見ることが多い。会話ではあまり使われていないようである。なお"~中"という言い方を受容できるかについては個人差が大きいようである。今後、"营业中"、"电话中"、"会议中"、"外出中"などについてどの程度定着しているかを別途調査してみたい。

"写真"については日本語の「写真」の意味では、元々"照片"という 単語があった。"写真"という中国語は特に芸能人などの写真集を指して いる(6)

"新干线"については、日本の高速鉄道を指すだけでなく、その特徴である「速い、新しい、便利」であるという意味に使われる事が多く、"新干线"の前に別の単語を加えて、"科技新干线"、"人才新干线"、"教育新干线"などのように使われている<sup>(7)</sup>。なお、日本の新幹線に相当する高速鉄道のことを中国語では"高铁"と言っている。

"打合"を取り上げたのは日系企業で働く日本人1名のみであった。打ち合わせに相当する中国語には"开会"があるが、"开会"は意味が広く、数人のちょっとした打ち合わせから大規模な会議まですべて"开会"である。この会社では数人の打ち合わせを"打合"で表現し、大規模な会議を"开会"で表現しているとのことだった。また、日本語の「打ち合わせ」は名詞だが、"打合"は動詞として使われることが多いとのことである。たとえば、"我们打合一下吧" [ちょっと打ち合わせましょう] のように使う。なお、筆者が今回調査した限りでは、"打合"を使うまたは聞いたことがある人は他社にはいなかった。

# 2. 日本語がビジネス中国語に与えた影響

日本語由来のビジネス新語は単語だけではなく、中国語の表現方法にも 影響を与えているようである。日本語では名詞のみで済む表現を中国語で は動詞+目的語の形で表現することが多い。例えば、「私はテレビが好き だ」を中国語に訳すと"我喜欢看电视" [私はテレビを<u>見るのが</u>好きだ] となる。そのため、上記で取り上げた日本語の「打ち合わせ」は中国語で は"打合" [打ち合わせる] と動詞として受け入れられているのである。

ところで、「彼は電話中です」の一般的な中国語の表現は"他正在打別的电话" [彼は今別の電話をかけている] だが、"他电话中"という言い方も出始めているとのことであった。これなどは、動詞+目的語"打电话"

[電話をかける] で述部を構成せずに,"电话中"と名詞+方向詞のみで述 部を構成している。こうした表現方法はまだ一般的ではないが,"~中" がさらに定着することによって増えていくと推測される。今後とも注目し ていきたい。

## 3. まとめ

今回の調査を通じて、ビジネス中国語が2000年以降に大きく変化していると感じている人が多いことを知ったのは大きな収穫であった。実際には80年代から存在していた"物流"という単語ですら、多くの人は2000年以降から使い始めたと感じている。つまり、2000年以降中国のビジネス様式や生活様式が大きく変化しているため、言葉も変わってきたと人々が感じているということなのではないだろうか。また、こうした日本語由来の新語が語彙だけではなく中国語の表現方法にまでも影響を与えていることは上述した通りである。

今回は、ビジネス用語に絞って調査したが、ここ数年、漫画やアニメ、ゲーム、ネットなど文化面でも日本語由来の中国語が大量に出現している。 宋、楊 2011 では、"萌系女子" [萌え系女子]、"历女" [歴女] "正太" [ショタ®] などが収録されている。

今後は、ビジネス用語以外にも範囲を広げて調査・分析していきたい。

《注》

- (1) 中田 1985 49 頁
- (2) 1979年に中国物資流通協会が初めて「物流」という単語を使ったとする 資料もある。

http://www.near21.jp/kan/center/seminar/2005/saya.pdf#search=

- (3) 「 ] 内は本稿筆者関口訳である。
- (4) 趙2011:98頁

- (5) 範,楊,劉2011:150頁
- (6) 陳、蓋、胡2011:160頁
- (7) 範, 楊, 劉2011:156頁
- (8) 主に女性向けの、可愛らしい少年を扱った作品ジャンル。横山光輝原作 「鉄人 28 号」の主人公・金田正太郎君に由来する。

## 参考文献

塚本慶一,高田祐子,張弘 2006.『中国語新語ビジネス用語辞典』大修館書店 中田信哉 1985.「物的流通」なる言葉の誕生時の事情」『神奈川大学商経論叢 20 (2)』49-70頁

宋子然,楊小平 2011. 『漢語新詞新語編(2009~2010)』四川出版集団巴蜀書社 張黎 2007. 『商業漢語口語研究—現場促銷語言調查与分析』中国伝媒大学出版社 夏文匯 2002. 『現代物流管理』重慶大学出版社

- 天津外国語大学 趙冬梅 2011.「英語,日語外来詞現代漢語詞法系統的影響」 修剛『外来詞匯対中国語言文化的影響』95-101 頁
- 天津外国語大学 範開華,楊立影,劉輝 2011. 「浅析新時期中国吸収外来語的 特点一以経済領域里的日語借詞為例」修剛『外来詞匯対中国語言文化的影響』 148-157 頁
- 天津外国語大学 陳娟,蓋宇坤,胡情夢 2011.「現代漢語対日語詞匯的漢化与吸収」—以大衆文化中的日語借詞為中心」修剛『外来詞匯対中国語言文化的影響』158-1637 頁

(原稿受付 2012年9月22日)

# 日系企業で働く中国人及び日本人のビジネス中国語に関する調査

入力規則:学習歴は日本語又は中国語の学習歴であり、仕事歴とともに1年未満は1年とした。

7 日本に8日7年11人は - 1881107 日本に 80 月 1 日本に 80 月 1 日本に 8 日本に 8

	国籍	性別	年齢	学習歴	仕事歴	職種	①公关	②公关小姐	③年金	④串休	⑤赠券
1	中国	男	25		3	物流	C2000	C2000	С	Е	B2000
2	中国	女	26	7		物流	С	С	Е	Е	B2005
3	中国	男	32	5	10	物流	B2001	C2003	Е	Е	B2007
4	中国	男	29		5	物流	D1995	D1995	C2006	C2003	В
5	中国	女	24		3	物流	С	С	С	D	D
6	中国	女	30	4	8	旅行	B1990	C1990	B2000	D	B1998
7	中国	女	27	4		団体	B1990	C1995	D	C1995	A2000
8	中国	男	31	5		物流	B1997	B1997	C2005	C2005	B1999
9	中国	女	36	16			B1995	С	B2005	A1998	A2000
10	中国	女	29	4		物流	B2005	С	A2005	B2005	A2000
11	中国	男	28	2		物流	С	С	Е	Е	С
12	中国	女	28	6		物流	С	С	B2005	Е	A2000
13	中国	女	24			貿易	B2000	B2000	D	D	A2002
14	中国	女	30	6		貿易	С	С	C2008	Е	A2000
15	中国	女	27	1	1	貿易	A2005	A2005	C2007	Е	B2005
16	中国	男	36			法律	A1998	C2001	C2001	Е	A1999
17	中国	女	46		20	物流	В	D	D	Е	D
18	中国	女	23	5		法律	С	Е	С	D	A2000
19	中国	男	36	0		法律	B1989	B1989	B1999	Е	B1995
20	中国	男	33	1	6	物流	B1996	С	B2007	D	A1996
21	中国	女	22	4		法律	C2000	C2000	C2002	Е	A2000
22	中国	男	35				B2000	B2000	С	Е	B2000
23	中国	男	32	0		法律	B2003	C1995		C2005	B2003
24	中国	女	24	3		法律	B1992	B1992	C2008	Е	A1999
25	中国	女	24	0	1		B2008	С	Е	Е	A2005
26	中国	女	42	2	13	法律	A1980	C1980	B2000	Е	B2000
27	中国	男	22	1	1	法律	C2000	B2009	C2010	Е	C2006
28	中国	女	21	1	1	法律	C2008	C2008	Е	D	B2009
			_	_							

	国籍	性別	年齢	学習歴	仕事歴	職種	①公关	②公关小姐	<b>③年金</b>	④串休	⑤赠券
29	中国	女	27	10	4	法律	B2002	C2004	B2006	B2006	С
30	中国	女	24	5		法律	В	В	A2008	Е	В
31	中国	女	22	3	1	法律	C2001	D	B2010	Е	A
32	中国	男	30	0	7	法律	В	В	В	Е	A1995
33	中国	女	29	0	2	法律	С	С	B2005	Е	B2001
34	中国	女	32	20		法律	В	В	A2005	A2005	B2005
35	中国	女	29	9		法律	C2003	C2005	D	Е	B2005
36	中国	男	29		6	法律	A	В	A	Е	A
37	中国	男	56	0	14	法律	A1985	A1990	D	Е	A
38	中国	男	56	20		法律	B1998	C2000	B2005	A1975	B2002
39	中国	女				法律	A	A	A	A	A
40	中国	男	39	0	11	法律	A1995	C1995	Е	B2005	A2000
41	中国	女	39			法律	B2002	C2005	C2007	B2008	B2000
42	中国	女	27	2		法律	A	В	С	Е	A
43	中国	男	34	1		法律	B1998	C1998	C2000	Е	A1995
44	中国	女	27	4		法律	В	A	A	С	A
45	日本	男	44	4	13	貿易	С	С	С	D	D
46	日本	男	31	8	7	物流	D	D	C2005	Е	C2008
47	日本	男	32	0	4	物流	Е	Е	D2000		Е
48	日本	男	46	4	10	物流	A1990	B1998	A2000	A2000	A2000
49	日本	女	30	4		物流	С	Е	С	Е	Е
50	日本	男	35	10	9	貿易	D	Е	Е	Е	Е
51	日本	男	42	7	7	販売	D	D	D	D	D
52	日本	男	61	28	35	メーカー	D	C2000	D	Е	D
53	日本	女	39	3	1		В	С	D	Е	D
54	日本	女	44				B1990	B1990	A1990	Е	B1990
55	日本	男	45	13	4	法律	Е	Е	D2000	Е	C2000
56	日本	男	45	10	4	法律	В	A	A1990	С	C1990
57	日本	男	50	2	5	法律	Е	Е	C2000	С	C2000

	国籍	性別	年齢	学習歴	仕事歴	職種	⑥二包	⑦走出去	⑧物流	9分流	⑩工薪族
1	中国	男	25		3	物流	C2002	D	B2000	C2005	B2003
2	中国	女	26	7		物流	Е	A1997	A2011	С	A2009
3	中国	男	32	5	10	物流	C2005	C1999	A2004	B2005	B2000
4	中国	男	29		5	物流	Е	С	A	Е	A2000
5	中国	女	24		3	物流	Е	D	A2006	С	B2010
6	中国	女	30	4	8	旅行	D	C1995	B2000	B1995	A2000
7	中国	女	27	4		団体	Е	A1995	A1990	B1990	B1990
8	中国	男	31	5		物流	Е	B1988	A1999	B1999	B1997
9	中国	女	36	16			D	C2000	A2005	С	A2008
10	中国	女	29	4		物流	Е	A1995	A2005	С	A2000
11	中国	男	28	2		物流	Е	A	A2005	С	A2004
12	中国	女	28	6		物流	Е	A1983	A1998		
13	中国	女	24			貿易	D	B2002	A2005	D	B2005
14	中国	女	30	6		貿易	B2004	В	B2008	В	A2002
15	中国	女	27	1	1	貿易	C2005	C2007	A2005	B2005	A2005
16	中国	男	36			法律	Е	B2003	A1999	B2006	B2001
17	中国	女	46		20	物流	Е	D	A	A	A
18	中国	女	23	5		法律	Е	С	B2000	B2000	B2000
19	中国	男	36	0		法律	C1998	B1992	B1999	B2002	B2000
20	中国	男	33	1	6	物流	Е	C1990	A2000	B1990	A1996
21	中国	女	22	4		法律	Е	A2000	A2004	A1998	A2000
22	中国	男	35				Е	B2000	B2000	B2000	B2000
23	中国	男	32	0		法律	Е	A2000	A2000	A	B2002
24	中国	女	24	3		法律	Е	A1994	B2008	B2004	Е
25	中国	女	24	0	1		Е	A1998	B2008	B2008	В
26	中国	女	42	2	13	法律	Е	B1990	A2000	B1995	B1995
27	中国	男	22	1	1	法律	Е	B2000	A2006	B2007	B2009
28	中国	女	21	1	1	法律	Е	A2008	A2005	A2009	C2009

	国籍	性別	年齢	学習歴	仕事歴	職種	⑥二包	⑦走出去	⑧物流	9分流	⑩工薪族
29	中国	女	27	10	4	法律	Е	C2007	B2003	С	B2002
30	中国	女	24	5		法律	Е	A	B2005	Е	В
31	中国	女	22	3	1	法律	Е	B2006	A2000	B2000	B2007
32	中国	男	30	0	7	法律	Е	B2000	A1995	B2000	A2000
33	中国	女	29	0	2	法律	Е	B2001	В	B2001	B2001
34	中国	女	32	20		法律	D	A2005	A2005	С	B2005
35	中国	女	29	9		法律	Е	Е	B2003	C2003	B2001
36	中国	男	29		6	法律	Е	A	A	A	A
37	中国	男	56	0	14	法律	Е	С	B1996	C1992	B2002
38	中国	男	56	20		法律	Е	B1992	B2000	C2001	A2002
39	中国	女				法律	D	A	A	С	A
40	中国	男	39	0	11	法律	Е	B1995	A2000	A2000	A2000
41	中国	女	39			法律	B2000	B2000	B1995	B2005	B2000
42	中国	女	27	2		法律	A	В	A	A	A
43	中国	男	34	1		法律	Е	B1996	A1998		
44	中国	女	27	4		法律	Е	A	A	A	В
45	日本	男	44	4	13	貿易	Е	В	A	Е	Е
46	日本	男	31	8	7	物流					
47	日本	男	32	0	4	物流	D2000	C1990	A1990	D2000	D
48	日本	男	46	4	10	物流	A2005	B2000	A2000	D	D
49	日本	女	30	4		物流	Е		A1990	Е	C1990
50	日本	男	35	10	9	貿易	Е	C2000	A	Е	A
51	日本	男	42	7	7	販売	D	A	A	D	D
52	日本	男	61	28	35	メーカー	D	С	В	D	Е
53	日本	女	39	3	1		Е	В	С	Е	С
54	日本	女	44				Е	C1990	B1990	С	B1990
55	日本	男	45	13	4	法律	Е	Е	A2000	D2000	D2000
56	日本	男	45	10	4	法律	D	В	A2010	D	A1990
57	日本	男	50	2	5	法律	С	A1998	A1990	D	B1990

国籍 性別 年齢 学習歴 仕事歴 職種 ①空港 ©过芳死 ⑤素金周 等価管理 ⑤小时工												
2 中国 女 26         7         物流 D         C2007         A2006         D         A2006           3 中国 男 32         5         10         物流 D         A2006         A2005         E         A2005           4 中国 男 29         5         物流 B         B2005         A1995         C1996         B1990           5 中国 女 24         3         物流 B2009         D         B2003         D         C           6 中国 女 30         4         8         旅行 A2000         A2005         A2000         E         A1998           7 中国 女 27         4         団体 D         C1995         A2000         C2002         B1998           8 中国 男 31         5         物流 C         C         B2004         C         B1995           9 中国 女 36         16         A1998         C1994         A1995         B1998         A1998           10 中国 女 29         4         物流 A2000         C2005         A2000         D         A2005           11 中国 女 28         6         物流         A2000         A2004         C         C           12 中国 女 28         6         物流         B2005         B2005         D         C           14 中国 女 28         6         物流 <td></td> <td>国籍</td> <td>性別</td> <td>年齢</td> <td>学習歴</td> <td>仕事歴</td> <td>職種</td> <td>①空港</td> <td>⑫过劳死</td> <td>⑬黄金周</td> <td>19.看板管理</td> <td>⑤小时工</td>		国籍	性別	年齢	学習歴	仕事歴	職種	①空港	⑫过劳死	⑬黄金周	19.看板管理	⑤小时工
3 中国 男 32 5 10 物流 D A2006 A2005 E A2005 A 中国 男 29 5 物流 B B2005 A1995 C1996 B1990	1	中国	男	25		3	物流	B2005	D	B2000	D	C2000
4 中国 男 29       5 物流 B       B2005       A1995       C1996       B1990         5 中国 女 24       3 物流 B2009       D       B2003       D       C         6 中国 女 30       4 8 旅行 A2000       A2005       A2000       E       A1998         7 中国 女 27       4 団体 D       C1995       A2000       C2002       B1998         8 中国 男 31       5 物流 C       C       B2004       C       B1995         9 中国 女 36       16       A1998       C1994       A1995       B1998       A1998         10 中国 女 29       4 物流 A2000       C2005       A2000       D       A2005         11 中国 男 28       2 物流 A2003       C2000       A2004       C       C         12 中国 女 28       6 物流       M3       C2000       A2004       C       C         12 中国 女 28       6 物流       B2003       B2005       D       C         14 中国 女 30       6 質易       A2002       B2003       B2005       D       C         14 中国 女 27       1 1 質易       A2005       A2005       A2000       B2005       A2002         16 中国 男 36       法律 A2000       C1998       A1993       E       B2004         17 中国 女 23       5 法	2	中国	女	26	7		物流	D	C2007	A2006	D	A2006
5 中国 女 24         3 物流 B2009 D B2003 D C           6 中国 女 30 4 8 旅行 A2000 A2005 A2000 E A1998           7 中国 女 27 4 団体 D C1995 A2000 C2002 B1998           8 中国 男 31 5 物流 C C B2004 C B1995           9 中国 女 36 16 A1998 C1994 A1995 B1998 A1998           10 中国 女 29 4 物流 A2000 C2005 A2000 D A2005           11 中国 男 28 2 物流 A2003 C2000 A2004 C C           12 中国 女 28 6 物流           13 中国 女 24 質易 D B2005 B2005 D C           14 中国 女 30 6 質易 A2002 B2003 B2003 E B2005 D C           14 中国 女 30 6 質易 A2002 B2003 B2003 E B2005 D C           15 中国 女 27 1 1 1 質易 A2005 A2005 A2000 B2005 A2002           16 中国 男 36 法律 A2000 C1998 A1993 E B2004           17 中国 女 46 20 物流 C D A E D           18 中国 女 23 5 法律 C B2000 B2000 D A2000           19 中国 男 36 0 法律 B2001 B1994 B2000 D B1995           20 中国 男 33 1 6 物流 B1990 B1996 A1999 E A1999           21 中国 女 22 4 法律 A2006 C2000 A1997 C B2000           22 中国 男 35 E C2000 B2000 C B2000 C B2000           24 中国 女 24 3 法律 A2006 C2000 A1997 C B2000            23 中国 男 32 0 法律 A A2006 C2000 A1999 E A1999 E A1997           25 中国 女 24 3 法律 A2006 C2000 A2001 A1999 E A1997           25 中国 女 24 0 1 C2006 A2005 E B2005 A2006           26 中国 女 42 2 13 法律 D C2008 A2000 C2009 A2007	3	中国	男	32	5	10	物流	D	A2006	A2005	Е	A2005
6 中国 女 30 4 8 旅行 A2000 A2005 A2000 E       A1998         7 中国 女 27 4 団体 D       C1995 A2000 C2002 B1998         8 中国 男 31 5 物流 C       C B2004 C       B1995         9 中国 女 36 16 A1998 C1994 A1995 B1998 A1998       A1998         10 中国 女 29 4 物流 A2000 C2005 A2000 D       A2005         11 中国 男 28 2 物流 A2003 C2000 A2004 C       C C         12 中国 女 28 6 物流       B2005 B2005 D       C         13 中国 女 24 質易 D       B2005 B2005 D       C         14 中国 女 30 6 質易 A2002 B2003 B2003 E       B2003         15 中国 女 27 1 1 質易 A2005 A2005 A2000 B2005 A2002       B2003         16 中国 男 36	4	中国	男	29		5	物流	В	B2005	A1995	C1996	B1990
7 中国 女         27 4         団体 D         C1995         A2000         C2002         B1998           8 中国 男         31 5         物流 C         C         B2004         C         B1995           9 中国 女         36 16         A1998         C1994         A1995         B1998         A1998           10 中国 女         29 4         物流 A2000         C2005         A2000         D         A2005           11 中国 男         28 2         物流 A2003         C2000         A2004         C         C           12 中国 女         28 6         物流         A2003         C2000         A2004         C         C           13 中国 女         24         貿易 D         B2005         B2005         D         C           14 中国 女         30 6         貿易 A2002         B2003         B2003         E         B2003           15 中国 女         27 1 1         1 貿易 A2005         A2000         B2000         B2005         A2002           16 中国 男 36         法律 A2000         C1998 A1993         E         B2004           17 中国 女 46         20 物流 C         D         A         E         D           18 中国 女 23 5         法律 C         B2000         D         A1999     <	5	中国	女	24		3	物流	B2009	D	B2003	D	С
8 中国 男 31 5       物流 C       C       B2004 C       B1995         9 中国 女 36 16       A1998 C1994 A1995 B1998 A1998         10 中国 女 29 4       物流 A2000 C2005 A2000 D       A2005         11 中国 女 28 6       物流 A2003 C2000 A2004 C       C         12 中国 女 28 6       物流 A2003 B2005 D       C         13 中国 女 24	6	中国	女	30	4	8	旅行	A2000	A2005	A2000	Е	A1998
9 中国 女 36 16       A1998 C1994 A1995 B1998 A1998         10 中国 女 29 4 物流 A2000 C2005 A2000 D A2005         11 中国 男 28 2 物流 A2003 C2000 A2004 C C         12 中国 女 28 6 物流         13 中国 女 24	7	中国	女	27	4		団体	D	C1995	A2000	C2002	B1998
中国   女   29   4   物流   A2000   C2005   A2000   D   A2005     11   中国   男   28   2   物流   A2003   C2000   A2004   C   C     12   中国   女   28   6   物流   M流   M流   Mão   Mão	8	中国	男	31	5		物流	С	С	B2004	С	B1995
中国 男 28 2 物流 A2003 C2000 A2004 C C   C   12 中国 女 28 6 物流   一	9	中国	女	36	16			A1998	C1994	A1995	B1998	A1998
12 中国 女 28 6 物流   物流   日本 女 24   日野 女 24   日野 女 24   日野 女 25 日野 日本 女 25 日本 日野 日本 女 27 日 日 日野 名6 日野 A2005 A2005 A2005 B2005 B2005 A2002 B5 中国 女 27 日 日 野 名6 日野 A2000 C1998 A1993 E B2004 B7 中国 女 23 5 法律 C B2000 B2000 D A2000 B5 中国 男 36 日本 法律 B2001 B1994 B2000 D B1995 B1996 A1999 E A1997 E B190 A1995 E B2008 E PB A1997 E B1990 A1995 E B2008 E PB A1997 E B2008 E PB A1997 E B2008	10	中国	女	29	4		物流	A2000	C2005	A2000	D	A2005
13 中国 女 24	11	中国	男	28	2		物流	A2003	C2000	A2004	С	С
14       中国 女 30       6       貿易 A2002 B2003 B2003 E       B2003 B2003 E       B2003         15       中国 女 27       1       1       貿易 A2005 A2005 A2000 B2005 A2002       A2002 A2002         16       中国 男 36       法律 A2000 C1998 A1993 E       B2004         17       中国 女 46       20       物流 C       D       A       E       D         18       中国 女 23       5       法律 C       B2000 B2000 D       D       A2000         19       中国 男 36       0       法律 B2001 B1994 B2000 D       D       B1995         20       中国 男 33       1       6       物流 B1990 B1996 A1999 E       A1999         21       中国 女 22       4       法律 A2006 C2000 A1997 C       B2000         22       中国 男 35       E       C2000 B2000 C       B2000         23       中国 男 32       0       法律 A A2004 A2002 E       C2003         24       中国 女 24       3       法律 C2002 A2001 A1999 E       A1997         25       中国 女 24       0       1       C2006 A2005 E       B2005 A2006         26       中国 女 42       2       13       法律 B1995 B1990 A1995 E       B2008         27       中国 男 22       1       1       法律 D	12	中国	女	28	6		物流					
15 中国 女 27	13	中国	女	24			貿易	D	B2005	B2005	D	С
16       中国       男       36       法律       A2000       C1998       A1993       E       B2004         17       中国       女       46       20       物流       C       D       A       E       D         18       中国       女       23       5       法律       C       B2000       B2000       D       A2000         19       中国       男       36       0       法律       B2001       B1994       B2000       D       B1995         20       中国       男       33       1       6       物流       B1990       B1996       A1999       E       A1999         21       中国       女       22       4       法律       A2006       C2000       A1997       C       B2000         22       中国       男       35       E       C2000       B2000       C       B2000         23       中国       男       32       0       法律       A       A2004       A2002       E       C2003         24       中国       女       24       3       法律       C2002       A2001       A1999       E       A1997         25       中国       女	14	中国	女	30	6		貿易	A2002	B2003	B2003	Е	B2003
17       中国 女 46       20 物流 C       D A       E D         18       中国 女 23       5 法律 C       B2000 B2000 D       D A2000         19       中国 男 36 0 法律 B2001 B1994 B2000 D       D B1995         20       中国 男 33 1 6 物流 B1990 B1996 A1999 E       A1999         21       中国 女 22 4 法律 A2006 C2000 A1997 C       B2000         22       中国 男 35       E C2000 B2000 C       B2000         23       中国 男 32 0 法律 A A2004 A2002 E       C2003         24       中国 女 24 3 法律 C2002 A2001 A1999 E       A1997         25       中国 女 24 0 1       C2006 A2005 E       B2005 A2006         26       中国 女 42 2 13 法律 B1995 B1990 A1995 E       B2008         27       中国 男 22 1 1 接律 D       C2008 A2000 C2009 A2007	15	中国	女	27	1	1	貿易	A2005	A2005	A2000	B2005	A2002
18 中国 女 23       5       法律 C       B2000       B2000       D       A2000         19 中国 男 36       0       法律 B2001       B1994       B2000       D       B1995         20 中国 男 33       1       6       物流 B1990       B1996       A1999       E       A1999         21 中国 女 22       4       法律 A2006       C2000       A1997       C       B2000         22 中国 男 35       E       C2000       B2000       C       B2000         23 中国 男 32       0       法律 A       A2004       A2002       E       C2003         24 中国 女 24       3       法律 C2002       A2001       A1999       E       A1997         25 中国 女 24       0       1       C2006       A2005       E       B2005       A2006         26 中国 女 42       2       13       法律 B1995       B1990       A1995       E       B2008         27 中国 男 22       1       1       法律 D       C2008       A2000       C2009       A2007	16	中国	男	36			法律	A2000	C1998	A1993	Е	B2004
19 中国 男 36 0     法律 B2001 B1994 B2000 D     B1995       20 中国 男 33 1 6 物流 B1990 B1996 A1999 E     A1999 E     A1999       21 中国 女 22 4 法律 A2006 C2000 A1997 C     B2000       22 中国 男 35 E     E C2000 B2000 C     B2000       23 中国 男 32 0 法律 A A2004 A2002 E     C2003       24 中国 女 24 3 法律 C2002 A2001 A1999 E     A1997       25 中国 女 24 0 1 C2006 A2005 E     B2005 A2006       26 中国 女 42 2 13 法律 B1995 B1990 A1995 E     B2008       27 中国 男 22 1 1 法律 D     C2008 A2000 C2009 A2007	17	中国	女	46		20	物流	С	D	A	Е	D
20       中国       男       33       1       6       物流       B1990       B1996       A1999       E       A1999         21       中国       女       22       4       法律       A2006       C2000       A1997       C       B2000         22       中国       男       35       E       C2000       B2000       C       B2000         23       中国       男       32       0       法律       A       A2004       A2002       E       C2003         24       中国       女       24       3       法律       C2002       A2001       A1999       E       A1997         25       中国       女       24       0       1       C2006       A2005       E       B2005       A2006         26       中国       女       42       2       13       法律       B1995       B1990       A1995       E       B2008         27       中国       男       22       1       1       法律       D       C2008       A2000       C2009       A2007	18	中国	女	23	5		法律	С	B2000	B2000	D	A2000
21 中国 女 22 4       法律 A2006 C2000 A1997 C       B2000         22 中国 男 35       E C2000 B2000 C       B2000         23 中国 男 32 0 法律 A A2004 A2002 E       C2003         24 中国 女 24 3 法律 C2002 A2001 A1999 E       A1997         25 中国 女 24 0 1       C2006 A2005 E       B2005 A2006         26 中国 女 42 2 13 法律 B1995 B1990 A1995 E       B2008         27 中国 男 22 1 1 法律 D       C2008 A2000 C2009 A2007	19	中国	男	36	0		法律	B2001	B1994	B2000	D	B1995
22 中国 男 35       E       C2000 B2000 C       B2000         23 中国 男 32 0 法律 A       A2004 A2002 E       C2003         24 中国 女 24 3 法律 C2002 A2001 A1999 E       A1997         25 中国 女 24 0 1 C2006 A2005 E       B2005 A2006         26 中国 女 42 2 13 法律 B1995 B1990 A1995 E       B2008         27 中国 男 22 1 1 法律 D       C2008 A2000 C2009 A2007	20	中国	男	33	1	6	物流	B1990	B1996	A1999	Е	A1999
23     中国     男     32     0     法律     A     A2004     A2002     E     C2003       24     中国     女     24     3     法律     C2002     A2001     A1999     E     A1997       25     中国     女     24     0     1     C2006     A2005     E     B2005     A2006       26     中国     女     42     2     13     法律     B1995     B1990     A1995     E     B2008       27     中国     男     22     1     1     法律     D     C2008     A2000     C2009     A2007	21	中国	女	22	4		法律	A2006	C2000	A1997	С	B2000
24     中国     女     24     3     法律     C2002     A2001     A1999     E     A1997       25     中国     女     24     0     1     C2006     A2005     E     B2005     A2006       26     中国     女     42     2     13     法律     B1995     B1990     A1995     E     B2008       27     中国     男     22     1     1     法律     D     C2008     A2000     C2009     A2007	22	中国	男	35				Е	C2000	B2000	С	B2000
25     中国 女 24     0     1     C2006     A2005     E     B2005     A2006       26     中国 女 42     2     13     法律     B1995     B1990     A1995     E     B2008       27     中国 男 22     1     1     法律     D     C2008     A2000     C2009     A2007	23	中国	男	32	0		法律	A	A2004	A2002	Е	C2003
26     中国     女     42     2     13     法律     B1995     B1990     A1995     E     B2008       27     中国     男     22     1     1     法律     D     C2008     A2000     C2009     A2007	24	中国	女	24	3		法律	C2002	A2001	A1999	Е	A1997
27     中国     男     22     1     1     法律     D     C2008     A2000     C2009     A2007	25	中国	女	24	0	1		C2006	A2005	Е	B2005	A2006
	26	中国	女	42	2	13	法律	B1995	B1990	A1995	Е	B2008
28     中国     女     21     1     1     法律     C2007     A2006     A2006     E     A2006	27	中国	男	22	1	1	法律	D	C2008	A2000	C2009	A2007
	28	中国	女	21	1	1	法律	C2007	A2006	A2006	Е	A2006

	国籍	性別	年齢	学習歴	仕事歴	職種	①空港	⑫过劳死	③黄金周	(4)看板管理	⑤小时工
29	中国	女	27	10	4	法律	B2004	B2003	A2000	D	B2002
30	中国	女	24	5		法律	В	В	В	Е	В
31	中国	女	22	3	1	法律	2007	2008	A2001	Е	A1998
32	中国	男	30	0	7	法律	D	B2000	A1999	D	B1995
33	中国	女	29	0	2	法律	C2006	C2003	B1999	Е	С
34	中国	女	32	20		法律	A2005	B2005	A2005	С	B2005
35	中国	女	29	9		法律	B2001	B2003	A2005	Е	B1999
36	中国	男	29		6	法律	A	A	A	С	A
37	中国	男	56	0	14	法律	Е	2000	B2002	Е	B2008
38	中国	男	56	20		法律	C2000	C2007	C2000	Е	C2006
39	中国	女				法律	A	A	A	С	A
40	中国	男	39	0	11	法律	C2000	A1998	Е	B2002	B2003
41	中国	女	39			法律	B1995	B2005	В		
42	中国	女	27	2		法律	В	С	A	Е	A
43	中国	男	34	1		法律					
44	中国	女	27	4		法律	С	A	A	С	A
45	日本	男	44	4	13	貿易	D	С	A	С	С
46	日本	男	31	8	7	物流			B2005	C2005	E
47	日本	男	32	0	4	物流	С	C2005	C2000	C2000	B2000
48	日本	男	46	4	10	物流	B2000	A2000	A2000	A2008	A2000
49	日本	女	30	4		物流	B1990	Е	B1990	Е	B1990
50	日本	男	35	10	9	貿易	Е	С	A	С	Е
51	日本	男	42	7	7	販売	D	D	A	С	D
52	日本	男	61	28	35	メーカー	C1995	Е	A2000	С	B2000
53	日本	女	39	3	1		Е	Е	A	Е	В
54	日本	女	44				B1990	B2000	B1990	Е	B2001
55	日本	男	45	13	4	法律	Е	B2000	A2000	Е	Е
56	日本	男	45	10	4	法律	С	C2000	A1990	D	A1990
57	日本	男	50	2	5	法律	Е	B1990	A1990	Е	С

	国籍	性別	年齢	学習歴	仕事歴	職種	16月光族	⑪宅急送	®志愿者	⑩专卖店	20一卡通
1	中国	男	25		3	物流	B2005	B2005	B2006	B2000	B2004
2	中国	女	26	7		物流	A2008	C2008	A2008	A2001	A2005
3	中国	男	32	5	10	物流	A2009	C2001	A2006	A1998	A2007
4	中国	男	29		5	物流	B2006	B2000	B2000	B1996	B2007
5	中国	女	24		3	物流	В	B2010	B2008	B2007	A2005
6	中国	女	30	4	8	旅行	A2005	A2005	A1995	A1990	A1995
7	中国	女	27	4		団体	A2000	C2000	A2000	A1997	A2006
8	中国	男	31	5		物流	B2005	B2005	A1992	A1996	A2006
9	中国	女	36	16			A1998	B2002	B2005	A1994	A2002
10	中国	女	29	4		物流	A2005	B2005	B2000	A1995	A2000
11	中国	男	28	2		物流	С	С	С	B2004	A2004
12	中国	女	28	6		物流				A2000	A2000
13	中国	女	24			貿易	A2002	A2005	A2005	A2002	A2005
14	中国	女	30	6		貿易	С	B2005	A2005	A2000	A2003
15	中国	女	27	1	1	貿易	A2002	A2005	A2005	A1995	A2000
16	中国	男	36			法律	С	В	A1994	B2003	B2001
17	中国	女	46		20	物流	D	A	С	С	A
18	中国	女	23	5		法律	A2003	A2003	A2000	A2000	A2005
19	中国	男	36	0		法律	C2000	A2002	B2005	B1999	B2000
20	中国	男	33	1	6	物流	B2000	B2005	B1996	A1990	A2004
21	中国	女	22	4		法律	A2004	B2005	A1998	A2000	A2003
22	中国	男	35				C2005	B2005	B2000	B2000	B2000
23	中国	男	32	0		法律	B2004	A2004	A2000	A2004	
24	中国	女	24	3		法律	A2003	A2000	A1995	A1999	A2002
25	中国	女	24	0	1		A2008	A2005	A2006	A2004	
26	中国	女	42	2	13	法律	B2005	B2007	A2007	A2000	B2005
27	中国	男	22	1	1	法律	B2009	A2000	A2000	A2006	
28	中国	女	21	1	1	法律	A2008	A2008	A2006	A2009	B2006

	国籍	性別	年齢	学習歴	仕事歴	職種	16月光族	①宅急送	18志愿者	⑩专卖店	20一卡通
29	中国	女	27	10	4	法律	B2006	A2000	A1999	B2007	
30	中国	女	24	5		法律	В	В	В	A	A
31	中国	女	22	3	1	法律	A2007	A2000	A2007	A2002	A2003
32	中国	男	30	0	7	法律	A2000	B2000	A2000	A1995	A2005
33	中国	女	29	0	2	法律	A2001	B2005	A	A2001	A2005
34	中国	女	32	20		法律	С	A2000	B2000	A2005	С
35	中国	女	29	9		法律	A2001	B2003	B2002	B2001	A2005
36	中国	男	29		6	法律	A	В	A	A	A
37	中国	男	56	0	14	法律	2001	Е	C2005	С	С
38	中国	男	56	20		法律	C2005	C2004	C2008	B1965	C2006
39	中国	女				法律	A	В	A	A	A
40	中国	男	39	0	11	法律	B2003	C2003	A1992	A1995	B2002
41	中国	女	39			法律				B2000	B2005
42	中国	女	27	2		法律	A	A	A	A	A
43	中国	男	34	1		法律				A1998	A1999
44	中国	女	27	4		法律	A	A	A	A	A
45	日本	男	44	4	13	貿易	В	D	Е	A	Е
46	日本	男	31	8	7	物流	Е	C2007	A2002	A2000	
47	日本	男	32	0	4	物流		C2000	C2000	Е	
48	日本	男	46	4	10	物流	D	A2000	A2008	A2000	A2000
49	日本	女	30	4		物流	Е	C2000	C1990	B1990	A2008
50	日本	男	35	10	9	貿易	B2008	С	В	С	A
51	日本	男	42	7	7	販売	D	В	A	A	В
52	日本	男	61	28	35	メーカー	D	C2000	D	A1995	C2000
53	日本	女	39	3	1		С	D	A	С	С
54	日本	女	44				C2010	B1990	B1990	B1990	Е
55	日本	男	45	13	4	法律	Е	C2000	B2000	A2000	Е
56	日本	男	45	10	4	法律	B2000	C2000	A2000	A	D
57	日本	男	50	2	5	法律	Е	Е	A2000	C1990	Е

## 〈調査報告〉

# A Study of the Use of Moodle at the University of Victoria, BC, CANADA

# MIKAMI Akira

# **Background**

Computers have been used in classrooms for more than 30 years. In the U. S. a major CALL organization, CALICO (The Computer Assisted Language Instruction Consortium) has been active since 1983, doing research and publishing research results. The research articles in the first issue of CALICO Journal were focused on the use of mainframe computers and stand-alone PCs. The focus of recent articles has now moved to the use of the networked PC systems. This change is seen in the history of research on CALL. (Warschauer & Healey, 1998) Nearly all second language teaching conferences have CALL sessions and teachers are reporting the results of their research. (Levy, 1997; Chapell, 2001; Fotos & Browne, 2004; Hubbard, 2009)

In Japan, LET (The Japan Association for Language Education and Technology) has been researching computer assisted language teaching since 1980's, although LET has a history of more than 50 years since its foundation. At the time of its foundation, the main research interest was on the methodology of using language laboratories. Gradually the interest moved to the use of technology in the classroom environment. Also JALT (The Japan Association for Language Laboratories) and the second se

guage Teaching) has a CALL Special Interest Group, which is doing research and publishing its journal quarterly.

When the research on the use of computers started, computers were mainly used for research purposes, not for educational purposes, because of their high cost. Fortunately the number of computers available to language teachers has been increasing. Only one computer for a teacher was barely available in class twenty years ago, but now a computer is available not only for teachers but for each student.

Now language teachers can make use of CALL facilities, or computer rooms, which are equipped with as many computers as the number of students. All the computers in such rooms are connected to the school intranet and the Internet.

Throughout the history of computer assisted language teaching, many institutions have invested large amounts on hardware. The hardware was used not only to instruct students but also to attract more high school students. In some universities the computer facilities were mainly used to attract high school students. Consequently university administrators invested less on software, and significantly less on human resources. In-service training on effective use of these computer facilities was not properly done in these institutions. As Jones (2001) pointed out, CALL "cannot be regarded as a self-access operation": teachers' involvement and commitment are essential. So under-utilized or barely utilized hardware and software have been observed.

# The University of Victoria

Last year I had the honor to visit the University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada, as a visiting scholar. The University of Victoria was established in 1903 as Victoria College, which was an extension of Victoria High School, and was affiliated with McGill

University and offered first and second year McGill courses in Arts and Sciences. Unfortunately because of Act of Legislature in 1908, Victoria College was obliged to suspend operations in higher education. From 1915-1920 no college courses were given in Victoria. In the autumn of 1920, the College began the second stage of its development, reborn in affiliation with the University of British Columbia. The College was completely separated from Victoria High School. In September of 1921 Victoria College started using Craigdarroch Castle as a school campus. Between the years 1945 and 1965, the transition from a two-year college to a university was observed. During this period the College was governed by the Victoria College Council which was representative of the parent University of British Columbia, the Greater Victoria School Board, and the provincial Department of Education. The college enrollment increased because of the return of World War II veterans in 1945-1946. Students held a public demonstration in 1946 to protest dangerous overcrowding and demand new accommodations. In 1946 the College moved from Craigdarroch to the Lansdowne campus of the Provincial Normal School. The Normal School joined Victoria College in 1956. In 1963 a final move was made to the Gordon Head Campus, as the University of Victoria became an official educational institution and has been so for the past 50 years.

My major research focus here at the University of Victoria (UVic) was how they utilize computer systems in language teaching. The University of Victoria has a well known CALL facility, the CALL Facility of the Humanities Computing & Media Centre (HCMC) with its innovative design and its exceptional staff. The role of the HCMC is to support research, teaching and learning in the faculty of Humanities, in particular the fields of Humanities Computing and Language Learning, and those aspects of other fields involving audio, video or computing technology. They host a research and development office which develops web applications, websites, on-line databases and application programs, and manage a room of computer

workstations for use by faculty, research assistants and others who are participating in projects supported by the HCMC.

Fotos (2004a) mentions its innovative design:

All tape and VTR stations were moved to the edges of the room, facing the wall. This left the center of the room open for tables for other activities, such as pair work, student conferencing with the teacher, individual study and so forth. The director then applied for funding for workstations with computers, gaining a large extra room that is the current CALL Facility — the showcase drop-in CALL Lab. This is a pleasant room with 26 workstations lining the walls, and eight stations in the middle of the room, giving a total of 34 stations. The stations are a mixture of 18 PCs and 18 Macintosh computers with Station 28 housing a Macintosh G4 and scanner for graphic work. Software in the following languages is installed on each computer: English (Scenario play writing software), French, German, Greek, Italian, Japanese, Norsk, Russian and Spanish. Linguistics software and the Rosetta Stone CD are also installed. Other applications include WordPerfect, MS Office, Acrobat Reader, Bbedit, Simple Text, Explorer and Netscape. Additional software or tapes are available at the Wicket.

This is why the author chose University of Victoria as his research site.

Although the HCMC's role on CALL has not been changed, UVic as a whole has adapted a new learning management system, Moodle. Starting 2011 fall semester UVic shifted their learning management system from Blackboard to Moodle. To facilitate the move, on-line and off-line workshops for instructors were available. For example,

"Tuesday, November 01, 2011 at 10:00 AM

Moodle 099: Features Demo (Online Self-Paced)
This fully online demo course allows instructors to explore the features available within Moodle to distribute content and create activities. Although you are an Instructor, TA, or support staff, you will complete this course in the student role. Examples of each tool can be explored, along with links to online documentation to set up and use each potential course component."

Some other titles of the workshops as of 10/20/2011 are "Moodle 101A: Generic Skills (Online Self-paced)," "Moodle 101B: Adding Resources (Online Self-paced)," "Moodle 101D: Side Blocks (Online Self-paced)," "Moodle 201: Getting the Most from Resources and Activities," and "Moodle 301: Setting Up a Basic Gradebook." Through these workshops, instructors can acquire skills on using the new learning management system.

According to the UVic's e-learning website (http://elearning.uvic.ca/moodle/instructors/47-what-a-course-looks-like, retrieved 9/9/2011), UVic's Moodle has the following features:

- Flexible array of course activities including: forums, quizzes, glossaries, resources, assignments, Chats, Wiki.
- Ability to publish any kind of digital content.
- Ability to publish multimedia (videos, podcasts, audio) easily.
- · Ability to create image libraries.
- Built in WYSIWYG HTML editor for easy creation of webpages and editing of text entries.
- Submission tools for written assignments for instructor evaluation.
- Self evaluation through quizzes.
- Course Blogs (Pilot)
- · Student course Wikis.

- Discussion forums with multiple settings.
- Glossaries that can show student entries.
- · Link to UVic course reserve materials.
- Easy course backup at any time that can be downloaded to a local computer and restored later.

From this list we can clearly see there are two types of features, class management and instructional management. The features for class management are used to facilitate organizing classes, such as submission tools for written assignments, links to UVic course reserve materials, and easy course backup tools that can download backups to a local computer and restore it later. The features for instructional management are used for students to interact with other students and teachers, such as forums, quizzes, glossaries, Chats, and Wiki. Most of these features are prepared, not only for UVic's Moodle, but Moodle in general.

## **Moodle Interactive Features**

There are 13 different types of activities in the standard Moodle that can be found on the "add an activity" pull-down menu.

- Assignments Enable teachers to grade and give comments on uploaded files and assignments created on and off line
- Chat Allows participants to have a real-time synchronous discussion
- Choice A teacher asks a question and specifies a choice of multiple responses
- Database Enables participants to create, maintain and search a bank of record entries
- Feedback For creating and conducting surveys to collect feedback

- Forum Allows participants to have asynchronous discussions
- Glossary Enables participants to create and maintain a list of definitions, like a dictionary
- Lesson For delivering content in flexible ways
- Quiz Allows the teacher to design and set quiz tests, which may be automatically marked and feedback and/or to correct answers shown
- SCORM Enables SCORM packages to be included as course content
- Survey For gathering data from students to help teachers learn about their class and reflect on their own teaching
- Wiki A collection of web pages that anyone can add to or edit
- Workshop Enables peer assessment (http://docs.moodle.org/20/en/Activities: Retrieved 11/7/2011)

Moodle is "a software package for producing Internet-based courses and web sites. It is a global development project designed to support a social constructionist framework of education." (http://docs.moodle.org/20/en/About\_Moodle, retrieved 10/24/2011) Social constructivism is based on Vygotsky's view of children's development that learning is a continuing and dynamic process rather than a fixed product which a teacher gives students, so children must construct meaning interactively through discourse. Activities and texts produced within a group of children will help shape how each child behaves within that group. The teacher is not the only source of knowledge. Students take turns being the teacher, address their own learning needs, and moderate discussions and activities in a way that collectively leads students towards the learning goals of the class.

As Moodle supports a social constructionist framework of education, the focus of the report is on Moodle's instructional

management features, not on class management features. Also most of the instructional management features or activities give students the opportunity to interact with each others or with teachers but not simultaneously. So these activities are considered asynchronous computer-mediated communication (CMC) tools. Among these activities "chat" is a synchronous CMC tool and if the asynchronous CMC tools are used in class, they act more like synchronous CMC tools, because the data exchange is done frequently within the limited class periods.

# Scaffolding & CMC

Fotos (2004b) emphasized the importance of "scaffolding" in her research on effective writing instruction using emails. "Discourse analysis in developmental psychology and L2 acquisition research has identified an important phenomenon for the collaborative creation of meaning during social interaction. This is scaffolding, a term indicating that people supply part of an utterance for their interlocutors, who then use it to build their own utterances. In SLA theory, scaffolding is considered to be an important process where learners can expand their knowledge by modeling grammar structures or borrowing forms from the previous utterance, thereby extending their linguistic development." When replying an email, the original text to replay is not deleted, a new text or comments are inserted. By using this insertion, students easily imitate the grammatical, syntactical, and semantic structure of the language used in the email to reply.

Scaffolding can be seen not only in email exchanges, a form of asynchronous computer-mediated communication (CMC), but in other forms of CMC.

In chats, a form of synchronous CMC, people make conversations. Even in emails people tend to use a speech-like register. So the register in chats does not differ very much from emails. In chats, a small group of sentences are used to exchange meanings. Right after reading the group of sentences people use sentences as original sentences for scaffolding. Here the scaffolding is done quicker than in emails but the basic scaffolding concept does not differ.

In MOOs, a form of synchronous CMC, usually conversations remain on the screen as the people write. So the appearance on the display looks different from chats, but the way students use scaffolding is the same. Some MOOs erase the message from one person when he/she sends the next message. In those websites scaffolding should be done even quicker.

Payne & Whitney (2002) says that their research "results do not suggest that speaking skills can be developed in the absence of face-to-face conversational interaction", but synchronous CMC or chatting in a second language can indirectly improve oral proficiency.

Not only is scaffolding effective through the use of CMC, but CMC can change the atmosphere of the class. Collombet-Sankey (1997) says

"No planned activity could have created better conditions for interaction in French. It unlocked the dynamics of the group because a new rapport among students was established based on criteria other than language competence. This reconfiguration of the culture of the language classroom which comprises a different system of socializing has to be regarded as a positive development in strategic language learning."

CMC also reduces the pressure on students. Warshauwer (1999) gives an example of a Chinese student. "Last semester I took another English class with American students, and we did a lot of talk, but I didn't participate that much, because sometimes I want to say but I don't know how to say. When I talk I'm afraid that I'll make mistakes, so I don't like to talk in front of my class. I don't like that kind of

pressure. In Daedalus [computer discussion system], I do participate, I'm not shy about that. Sometimes I just double-check before I send it. At least I have time, I can think before I write or when I write I can think, not like the way of talk, and to help you to understand what we read, sometimes we have assignments, so it helps."

As we have seen, the use of CMC is effective for teaching languages. It is good for scaffolding, and creates a rapport among students and a low-pressure environment for learning.

# Survey

In order to investigate how teachers use CMC at UVic, a survey was conducted. The researcher chose three groups of people. The first group was a group of teachers teaching English at the English Language Center (ELC). The second was a group of teachers in the Linguistics Department, who do not teach languages but are expected to use Moodle for their classes. The third was a group of teachers who teach non-English languages.

The researcher asked the director of ELC to distribute a questionnaire to teachers. To the second and the third group, the researcher emailed a questionnaire to individual teachers/instructors and asked for cooperation, and some teachers/instructors also forwarded the email to their colleagues.

The first group, a group of ESL teachers, was selected to collect the data from the teachers who teach English. The second group, a group of Linguistics instructors, was selected to collect the data from the teachers who teach *about* languages, because at Department of English Language, Faculty of Foreign Language, Takushoku University, where the researcher teaches, teachers teach English and at the same time they teach *about* English, such as English Phonetics, Semantics, and Teaching Methodology. The third group, a group of non-English language teachers, was selected to collect the data from

teachers who teach foreign languages, because, in Japan, English is a foreign language, not a second language.

There were eleven large questions in the survey. The first question was "What subject do you teach?" This question was used to identify which group the respondent was in. The second question was "How long do you teach the subject after your graduation from college?" This question gives us a rough estimate of subject's teaching career. The third question was "Please describe your use of technology in class?" This gives us how often the respondent use educational technology in class. The third question also asked about the top three technologies the respondent uses; "Please name your top three technologies." The fourth question was "Do you email students to communicate with them?" By this question we understand the respondent's perception about the students' computer use. If the respondent uses emails to communicate with students, he expects that students have PC at home. The fifth question was "Are you using MOODLE for class management?" We know whether the respondent use Moodle for class management. The next question was for respondents who answered they are not using Moodle for class management in the previous question. "Would you like to use MOODLE for class management near future?" was the sixth question. When a respondent answered "No" to both fifth and sixth question, we know the respondent is not agreeable to Moodle. The seventh question was "Which of the following features of MOODLE do you (want to) use in class management?" The researcher selected 11 features of Moodle: Reading material, Create file directories and upload files, Assignments, Chat rooms, Wikis, Student glossaries, Links to other sites, Choices (surveys), Forum, Workshops, Databases. Those features are on Moodle. Although question number seven asked about the use of Moodle for class management, CMCs for instruction are included in the list to see the difference between the use of Moodle for class management purpose and instructional purpose. CMC features here were Chat rooms, Forum (if used in a limited time span such as in class), and Workshops (if used in a limited time span such as in class). Wikis, Student glossaries, and Databases were the features students have to cooperate in groups. The eighth question was "Are you using MOODLE for instructional purposes?" This question directly asked if the respondent was using Moodle in teaching. By comparing this question and the fifth question, we see the different use of Moodle for class management and instruction. The ninth question was the question for the respondents who answered "No" to the eighth question. "Would you like to use MOODLE for instructional purposes near future?" When a respondent answered "No" to both eighth and ninth question, we know the respondent does not use Moodle. The tenth question was for the respondent who answered "Yes" to eighth question or ninth question. "Comparing BEFORE and AFTER using MOODLE, how have your classroom activities changed (how do you want to change your classroom activities)?" Here respondents comment on their use of Moodle or their perspectives of Moodle. The eleventh question was the same question as the question seven, the only difference was this question asked about the use for instructional use. "Which of the following features of MOODLE do you (want to) use for instructional purposes?"

To the above questionnaire, 21 teachers/instructors responded in total.

**Question 1:** Out of 21 respondents, 7 respondents teach English, 7 respondents teach a language other than English, 6 respondents teach linguistics, and 1 respondent does not teach but helps teachers. The last respondent was excluded from this research because the respondent only answered question 1, 4, and 8.

English	Non-English	Linguistics	Helping
7	7	6	1

**Question2:** Most of the respondents (19 out of 20) have been teaching their subjects for more than 10 years. 1 respondent has been teaching the subject for less than five years.

**Question 3:** The number of respondents who frequently use technologies in class is 12. 6 respondents occasionally use them.

Frequent	Occasional	Rare	None
12	6	1	1

The top four named technologies were CD, OHP, DVD and Moodle (7, 7, 6, 6 respectively). 4 respondents answered "PC," and other technologies named were "PowerPoint" (4), "Internet" (3), "www" (1), "blog" (1), "YouTube" (1), "browsable database" (1), "video/audio file" (1), "Hot Potato" (1), and "Audacity" (1). In total 16 respondents use PC. The number added up does not match the 16 because some respondents selected two of these technologies. 2 respondents selected "Projector" but did not mention PC related technologies. Their answers are "OHP, CD, Projector" and "OHP, Projector." (20 respondents)

**Question 4:** 11 respondents frequently used emails to communicate with their students and 6 occasionally used them. So 17 teachers/instructors assumed students could access PC at home. These respondents have potential having students use Moodle at home. (20 respondents)

Frequently	Occasionally	Seldom	Never
11	6	3	0

**Question 5 and 6:** 13 respondents use Moodle for class management. 1 respondent wants to use Moodle for class management in future. The total becomes 14. The respondents who answered "no" to question 5, and "no" or "I don't know" to question 6 did not answer question 7. 1 respondent did not answer question 5 or 6. These respondents (6 in total) were excluded from question 7.

Question 7: 12 respondents used (wanted to use) Moodle for reading. 13 respondents used "file uploads and downloads" feature. 14 respondents used Moodle's "assignment" feature. 1 respondent selected "chat" and 3 selected "wiki", 5 selected "glossaries" and 3 selected "databases." The researcher did not consider of "chat," "wiki," "glossaries" or "databases" as class management. Further research may be needed. 12 respondents selected "link," 5 selected "choices," and no one selected "workshop." (14 respondents)

Reading	File	Assign	Chat	Wikis	Glos	Link	Choices	Forum	Work- shop	Data- bases
12	13	14	1	3	5	12	5	9	0	3

**Question** 8 and 9: 11 respondents used Moodle for instruction. 1 respondent wanted to use Moodle for class management in future. The total was 12. The respondents who answered "no" or gave no answer to question 8, and "no" or "I don't know" to question 9 did not answer the following questions. The number of these respondents (8) was excluded from question 11.

## **Question 10:**

The comments from the respondents were following:

 My classroom activities haven't really changed as a result of using Moodle. I use Moodle as a resource where students go to get additional links to further practice different English skills.

- 2. Easier to incorporate authentic material, easier to communicate with students, students upload their files, I am looking into an audio recorder option on Moodle, so we don't have to use Audacity and emailing.
- 3. They have not changed that much. I can do less review because the review material is now on Moodle.
- 4. It provides a forum for students to interact outside of class.
- 5. I don't see any difference. I use Moodle to supplement what I cannot do during classes. (This answer was written in Japanese. This translation was done by the researcher.)
- 6. The class room contact hours are limited; any material for students to prepare and do the review for the lessons has been useful. I can tell those who have spent time with the material uploaded in the Moodle. The class notes are useful one to upload for those who have to miss the class due to illness; they are at least up to date for what's happening in the classroom.
- 7. (I) do not distribute handouts to all classes. Assignments handed in through Moodle saving time in class.
- 8. They haven't changed much. Before Moodle I used Blackboard; before Blackboard I created my own course websites using Composer or just HTML programming. I might make more information (links, etc.) available now than I used to, because it's a bit easier. On the other hand, my publicly available sites allowed for constructive collaboration with other instructors, which was much more fruitful, frankly—now I'm back in the traditional isolated world of the instructor.
- 9. My classroom activities have not really changed. What has changed is how they are performed/delivered.
- 10. Some class "business" is taken care of outside class in Moodle. (More in-class time for teaching and discussion.)

- 11. The biggest change is in the distribution of handouts. I now rarely do this as everything is on Moodle. I put review sheets with answers keys on Moodle for the students and links to other sources that are useful for them.
- 12. Make the classroom more interesting, fun, student centered, interactive.

Some respondents mentioned that their classes had not changed very much. They said they could save time by using Moodle's file upload and download feature, because they didn't have to deliver handouts and/or homework in class.

One respondent said "I am looking into an audio recorder option on Moodle, so we don't have to use Audacity and emailing." This respondent was using Moodle and Audacity. The way the respondent was using Moodle was just like a language laboratory facility. With more sound manipulating function, the researcher thinks, Moodle is going to take the place of a language laboratory.

**Question 11:** 10 respondents used Moodle for "reading." 12 respondents used "file uploads and downloads" feature. 11 respondents used Moodle's "assignment" feature. 4 respondents selected "chat," 3 selected "wiki," 5 selected "glossaries," 10 selected "link", 5 selected "choices," 9 selected "forum," 2 selected "workshop," and 2 selected "databases." (12 respondents)

Reading	File	Assign	Chat	Wikis	Glos	Link	Choices	Forum	Work- shop	Data- bases
10	12	11	4	3	5	10	5	9	2	2

Almost all respondents selected "reading," "file," "assignment," "link," and "forum." So excluding these teachers, the researcher selected 7 teachers to see how they used Moodle.

Among 4 respondents who used "chat," 3 were non-English language teachers and 1 was a linguistics teacher. Among 3 respondents

who used "wiki," 2 were non-English language teachers and 1 was a linguistics teacher. Among 5 who used "glossaries," 3 were non-English language teachers, 1 was an English teacher, and 1 was a linguistics teacher. 3 active teachers (marked with \*) used "chat," "wiki," and "glossaries" for instruction.

Q1 Subject (E=1, Lang=2, Ling=3, H=4)	Q11 Chat (Yes=1, No=2)	Q11 Wikis	Q11 Glos	Q11 Choices	Q11 Work- shop	Q11 Data- bases
1	2	2	1	1	2	1
*2	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	1	2	2
*2	1	1	1	1	1	2
2	1	2	2	2	2	2
2			1			
*3	1	1	1	1		

Selected Teachers and Features

## Conclusion

As we have seen, among the 20 respondents, 12 people said they use Moodle for instructional purpose. This number represented 60% of the respondents. However among them, only a few instructors/teachers actively used CMC features. 3 respondents used Chat feature, 3 used Wiki feature, 2 used Workshop, and 2 used Databases. Although 12 respondents used "file," 11 used "assignment," 10 used "link," and 9 used "forum," CMC in Moodle was not generally used at UVic. Bax (2003) says there are seven stages of normalization in CALL.

Stages of normalisation in CALL

- 1 *Early Adopters*. A few teachers and schools adopt the technology out of curiosity.
- 2 *Ignorance/scepticism*. However, most people are sceptical, or ignorant of its existence.
- 3 *Try once.* People try it out but reject it because of early problems. They can't see its value it doesn't appear to add anything of 'relative advantage'.
- 4 *Try again.* Someone tells them it really works. They try again. They see it does in fact have relative advantage.
- 5 Fear/awe. More people start to use it, but still there is (a) fear, alternating with (b) exaggerated expectations.
- 6 Normalising. Gradually it is seen as something normal.
- 7 Normalisation. The technology is so integrated into our lives that it becomes invisible 'normalised'.

The use of Moodle for instructional purpose was on the 4th or 5th stage of normalization, because 60% of respondents used Moodle for the classroom instruction.

The fact that only 3 respondents actively used Moodle's CMC features suggests us that they are in 1st or 2nd stage. The comments on question 10 indicate many of the respondents felt that the class had not changed very much after they introduced Moodle. This is strange. After the introduction of a new technology, the class should change a great deal. For example, before the introduction of the tape-recorders into classes, teachers had to read a conversation aloud to students. Now we can start our class by playing a recorded conversation by two actors. So the class has changed after the introduction of a tape-recorder. After the introduction of video, teachers started to teach about eye contact, facial expressions, gestures, and so on. If the respondents' class has not changed, that suggests that they have not actually used the new function (CMC) of Moodle.

From the result of the survey, there is still some room for improvement in using Moodle at the University of Victoria. In the course of improvement the three active teachers/instructors may play important roles.

#### Acknowledgements

The author would like to thank Dr. Peter Liddell, Professor Emeritus of the University of Victoria, for his support and advice. Without him, this research could not have been completed. The author also would like to thank Dr. Sandra Fotos, Retired Professor, Senshu University, and Adjunct Professor of Linguistics, University of Victoria, for her support. In addition the author would like to thank Dr. John Esling, Professor and Chair, Department of Linguistics, University of Victoria, for his support and Dr. Jackie Prowse, Director of ELC, for distributing the survey questionnaire to the teachers at ELC.

#### References

- Bax, S. (2003) 'CALL Past, present and future,' "System" 31(1): 13–28
- Chapelle, C. (2001) "Computer applications in second language acquisition." Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Collombet-Sankey, N. (1997) 'Surfing the net to acquire communicative competence and cultural knowledge.' In R. Debski, J. Gassin & M. Smith (Eds.) "Language Learning Through Social Computing." ALAA & The Horwood Language Centre, Melbourne, 141–158
- Fotos, S. (2004a) 'A Descriptive Study of the Structure and Function of the CALL Facility of the Humanities Computing & Media Centre, University of Victoria,' "Senshu Journal of Foreign Language Education," 32: 13–37
- Fotos, S. (2004b) 'Writing as Talking: E-Mail Exchange for Promoting Proficiency and Motivation in the Foreign Language Classroom,' "New Perspectives on CALL for Second Language Classroom." Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 109–129
- Fotos, S & Browne, C. (2004) "New perspectives in CALL for second language classrooms." Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ
- Hubbard, P. (2009) "Computer Assisted Language Learning," Routledge, NY, NY
- Jones, J. (2001) 'CALL and the responsibilities of teachers and admini-

- strators'. "ELT Journal" 55/4: 360-7
- Levy M. 1997. "Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization." Oxford Clarendon Press
- Payne, J. S. & Whitney, P. J. (2002) 'Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC,' "CALICO Journal" 20(1): 7–32
- Warschauer, M. & Healey, D. (1998) 'Computers and language learning: an overview.' "Language Teaching," 31, 57-71
- Warschauwer, M. (1999), "Electronic Literacies Language, Culture, and Power in Online Education" p. 135
- Moodle documents (http://docs.moodle.org/20/en/Activities: Retrieved 11/7/2011)
- Moodle documents (http://docs.moodle.org/20/en/About\_Moodle: Retrieved 10/24/2011)
- UVic e-learning website (http://elearning.uvic.ca/moodle/instructors/47-what-a-course-looks-like, retrieved 9/9/2011)

(原稿受付 2012年10月2日)

# **Appendix**

## Survey

Invitation to participate.

## Dear teachers

I am Prof. Akira Mikami in the Department of Foreign Languages, Takushoku University, Japan. I have been teaching English for more than 30 years and now I am a visiting scholar in the Linguistics Department, UVic. I am doing research on the use of computers as a tool for teaching at university level. With this message, I would like to invite you to participate in my research project into the use of MOODLE in instruction.

Although none of the questions are personally sensitive, your participation is entirely confidential (no-one else will know that you have responded) and your response to the questionnaire will be summarized so that none of you will be identified as individuals, and I will destroy your response within a month on completing my paper. The result will be published and will contribute to the use of MOODLE in Japan. Please reply within a week.

Please underline and/or delete non-applicable choices.

## Question 1

What subject do you teach?

(English/ Other language/ Linguistics/ I only help teachers)

## Question 2

How long do you teach the subject after your graduation from college?

(None/ Less than 1 year/ Less than 5/ Less than 10/ More)

## Question 3

Please describe your use of technology in class? (Including old technologies, like OHP)

(Frequent/ Occasional/ Rare/ None)

Please name your top three technologies.

## Question 4

Do you email students to communicate with them?

(Frequently/ Occasionally/ Seldom/ Never)

## Question 5

Are you using MOODLE for class management?

(Yes. /No. /I don't know what it means.)

Question 6 (If your choice is "No" to Question 5, please answer.)
Would you like to use MOODLE for class management near future?

(Yes. /No. /I don't know.)

Question 7 (If applicable, please answer)

Which of the following features of MOODLE do you (want to) use in class management?

Reading material (yes/ no) Links to other sites (yes/ no)

Create file directories and upload files (yes/ no)

Assignments (yes/ no) Choices (surveys) (yes/ no)

Chat rooms (yes/ no) Forum (yes/ no)
Wikis (yes/ no) Workshops (yes/ no)
Student glossaries (yes/ no) Databases (yes/ no)

## Question 8

Are you using MOODLE for instructional purposes?

(Yes. /No. /I don't know what it means.)

Question 9 (If your choice is "No" to Question 8, please answer.) Would you like to use MOODLE for instructional purposes near future?

(Yes. /No. /I don't know.)

Question 10 (If your choice is the first one to Question 8 or 9, please answer)

Comparing BEFORE and AFTER using MOODLE, how have your classroom activities changed (how do you want to change your classroom activities)?

Question 11 (If applicable, please answer)

Which of the following features of MOODLE do you (want to) use for instructional purposes?

Reading material (yes/ no) Links to other sites (yes/ no)

Create file directories and upload files (yes/ no)

Assignments (yes/ no) Choices (surveys) (yes/ no)

Chat rooms (yes/ no) Forum (yes/ no)

Wikis (yes/ no) Workshops (yes/ no)

Student glossaries (yes/ no) Databases (yes/ no)

# 谈汉日比较句"他的年纪比我大" 和"彼の年齢は私より上だ"

平山邦彦

## 提 要

本稿は日中対照の角度から"X的N比YW"形式で表される"他的年纪比我大"類の"比"構文と、"XのNはYよりW"形式で表される"彼の年齢は私より上だ"類比較文の成立条件に関する考察を行なった。その結果次の点で発見が得られた。(一)これら二者の比較文は、成立不成立について多くの状況で類似点を発見することができる。これは偶然の現象ではなく、ヒトの認知メカニズムが作用しているからである。即ち、語彙的意味若しくは構文的意味から X/Y の支配領域における Nの顕著性と X/Y と Nの間における「全体一部分」関係が見出された時、文は容認に至る。そうでなければ不成立となる。(二)中には日中両言語において成立、不成立の判断が不一致となる部分も存在する。それは、両言語間における顕著性と「全体一部分」関係に対する判断基準にずれが生じているからである。

关键词: "X的N比YW", "XのNはYよりW", 显著性, "整体-部分"

# 1. 问题的提出

本文从汉日对比的角度来探讨汉语 "X的N比YW"格式的"他的年纪比我大"类的"比"字句(以下也称(a)句)和日语"XのNはYよりW"格式的"彼の年齢は私より上だ"类比较句(以下也称(b)句)。

"比"字句研究中通过句型替换进行探讨是常见的方法(参看朱德熙

1982, 1999, 包华莉 1993, 刘慧英 1992, 马真 1999, 邵敬敏 1990, 平山 2009 等), 如<sup>(1)</sup>:

- (1) 他的年纪比我的年纪大<sup>(2)</sup>。→ (a) 他的年纪比我大。
- (2) 我的书比你的书有趣。─> (a)\*我的书比你有趣。

如上所示,箭头左边格式有些情况下可以变换为(a)句,有些情况下不行。值得注意的是,这一现象的内在规则在很大程度上也适用于判断日语比较句的合格性上,即"XのNはYのNよりW"能不能变换为(b)句:

- (1') 彼の年齢は私の年齢より上だ。 $\longrightarrow$  (b) 彼の年齢は私より上だ。
- (2') <u>私</u>の本は<u>あなた</u>の本より面白い。 $\longrightarrow$  (b)\*<u>私</u>の本は<u>あなた</u>より面白い。

如上所示,有的可以用 Y 来替换 "Y の N",变换成 (b);而有的不行。 关于这一现象我们认为有两点值得认真探讨:(一)某一领域的研究成果是 否也适用于对其他领域的解释?(二)某一种语言中所发现的规则是否也体 现在其他语言之中?如果能够弄清这两点,找出一个语言共性,那么在解释 人类语言中潜在的共同规则这方面上就可以做出不少贡献。

针对这一问题, 我们首先观察一下(a)(b)两类比较句合格性与不合格性的现象,接着探讨其原因所在。

# 2. 研究方法

关于本文涉及的(a)句,马真(1999)对其合格性问题做过细致的观察。马文着眼于 X/Y 和 N 的意义关系,将二者的组合分成八组(见第三章),通过变换分析观察了其合格性和不合格性,如:

- (3) 他的脾气比你的脾气好。─> (a) 他的脾气比你好。(属性关系)
- (4) 张三的父亲比李四的父亲能干。

→ (a)\*<sup>(3)</sup> <u>张三</u>的父亲比李四能干。(亲属关系) 本文借鉴马真(1999)的研究成果,首先对各组情况加以分析,进而解 谈汉日比较句"他的年纪比我大"和"彼の年齢は私より上だ"(平山) — 231 — 决第一章所提出的问题。

# 3. 各组的情况

## 3.1 隶属关系(4)

这一类显示某一事物中整体与部分的关系,这时(a)(b)句的合格性较高:

- (5) 他的眼睛比你的眼睛大。─→ (a) 他的眼睛比<u>你</u>大。 彼の**目**はあなたの**目**より大きい。
  - ─> (b) 彼の目はあなたより大きい。
- (6) 小孩的皮肤比大人的皮肤嫩。→ (a) 小孩的皮肤比大人嫩。 子供の皮膚は大人の皮膚より柔らかい。
  - → (b) 子供の皮膚は大人より柔らかい。
- (7) 汽车的发动机比摩托车的发动机大。
  - → (a) <u>汽车</u>的发动机比摩托车大。自動車のエンジンはオートバイのエンジンより大きい。

─> (b) 自動車のエンジンはオートバイより大きい。

这里我们对所谓"整体-部分"进行一点补充。"整体-部分"关系往往会成为转喻的重要途径,这时两者之间存在着密不可分的相互依存联系,以至 N 在 X/Y 的支配域(D, dominion)中具有显著性(salience)。这里所说的"部分"也可以说成"部位"。沈家煊(2006:40)也指出部位容易作为透视焦点激活其认知框架。上面各例的 X/Y 和 N, 即"人"(人) 和"眼睛"(目)、"皮肤"(皮膚)、"汽车"(自動車)、"摩托车"(オートバイ)和发动机"(エンジン)的组合中,N 的显著性是毋庸置疑的。

## 3.2 属性関係

这组指事物与其所具有的属性(包括能力、性质等)之间的关系、这时

- (a)(b)旬的合格性也较高:
- (8) 小张的个儿比小李的个儿高。→ (a) 小张的个儿比小李高。 張君の身長は李君の身長より高い。
  - ─> (b) 張君の身長は李君より高い。
- (9) <u>飞机的速度比汽车的速度</u>快。→ (a) <u>飞机</u>的速度比汽车快。 飛行機のスピードは自動車のスピードより速い。

→ (b) 飛行機のスピードは自動車より速い。

这一组合中比较点 N 所示的属性,是比较项 X/Y 得以成立的必要因素,它可谓是不可视的部分。如(8),作为人的属性,"个儿"(身長)的存在是必然的。可见,这里的 N 都属于 X/Y 支配域中。因此我们可以看出显著性和"整体一部分"的关系。

## 3.3 质料关系

这组指质料与成品之间的关系,这时(a)(b)句的合格性较低:

- (10) <u>木头</u>的桌子比<u>铁</u>的桌子轻。─→ (a)\* <u>木头</u>的桌子比<u>铁</u>轻。 木の**机**は鉄の**机**より軽い。─→ (b)<sup>??</sup>木の**机**は鉄より軽い。
- (11) <u>尼龙的衣服比棉布的衣服</u>耐穿。── (a)\* <u>尼龙</u>的衣服比棉布耐穿。 <u>ナイロンの服</u>は綿の**服**より丈夫だ。
  - → (b)<sup>??</sup>ナイロンの**服**は綿より丈夫だ。
- 一般说来,认知材料是通过认知物体才能实现的。如(10),质料是"木头"(木)还是"铁"(鉄),要先看到桌子(机)才能判断。余此类推。由此可见,两者之间是很难看出显著性和"整体一部分"关系的。

# 3.4 类属关系

这组指事物与其特性之间的关系,这时(a)(b)句的合格性也较低:

(12) 四个腿的桌子比三个腿的桌子贵。

→ (a)\*四个腿的桌子比三个腿贵。

四本足の机は三本足の机より高価だ。

→ (b)? 四本足の**机**は三本足より高価だ。

(13) 百年的树比十年的树粗。 -> (a)\* 百年的树比十年粗。

百年の木は十年の木より太い。→ (b)\* 百年の木は十年より太い。 跟质料关系的情况相同,人在认知过程中,认知 X/Y 所示的物体先于 N 所示的特性,因此这里的 N 不会为 X/Y 所激活。如(12),桌子有几个腿, 要先认识到桌子(机)这一物体才能判断出来。余此类推。可见两者之间显 著性和"整体一部分"的关系也是无法看到的。

## 3.5 领属关系

这组的 X/Y 和 N 之间存在可让渡的领有与被领有的关系。先看看一般的情况,这时(a)(b)句的合格性较低:

- (14) <u>张华</u>的猫比<u>李军</u>的猫跑得快。→ (a)\* <u>张华</u>的猫比<u>李军</u>跑得快。張華の猫は李軍の猫より足が速い。
  - → (b)\* 張華の**猫**は李軍より足が速い。
- (15) 小王的面包比小李的面包好吃。→ (a)\* 小王的面包比小李好吃。王君のパンは李君のパンよりおいしい。

→ (b)\* 王君のパンは李君よりおいしい。

这一组中 X/Y 和 N 都是互相独立的,N 的有无不会直接影响到 X/Y 外延或内涵的形成。如(14),"猫"(猫)的存在或消失不会立刻影响到人的存在。因此我们无法看出 X/Y 与 N 之间显著性和"整体一部分"的关系。下面看看 W 为表 N 数量 "多"(多い)的情况,这时合格性变高了。

- (16) <u>张华的猫比李</u>军的猫多。→ (a) <u>张华的猫比李军</u>多。 張華の猫は李軍の猫より多い。→ (b) 張華の猫は李軍より多い。
- (17) <u>我</u>的钢笔比你的钢笔多。── (a) <u>我</u>的钢笔比<u>你</u>多。 私のペンはあなたのペンより多い。

→ (b) 私のペンはあなたより多い。

(18) <u>毛毛</u>的玩具比小红的玩具多。→ (a) <u>毛毛</u>的玩具比小红多。毛毛の玩具は小紅の玩具より多い。

─> (b) 毛毛の玩具は小紅より多い。

为什么 W 为 "多"(多い)时句子的合格性就提高了呢?我们认为,凡是比较数量的多少时,说话人总是预设 X/Y 具有某种数量的 N。这就是说 "X 的 N 比 Y 多"这一句型具有"X 有<u>数量</u> N/Y 有<u>数量</u> N"的内涵。如 (16(a))句中就有"'张华有  $\{-, m, \overline{=\cdots}n\}$  只猫''李军有  $\{-, m, \overline{=\cdots}n\}$  只猫'"这一前提。同样,(16b)句也包含"'張華には  $\{1, 2, 3\cdots n\}$  匹の猫がいる/'李軍には  $\{1, 2, 3\cdots n\}$  匹の猫がいる/

我们再看看下列例句。

- (19) 老王家里生了一个胖小子。(→\*胖小子)〔古川 1997: 242〕
- (20) 辣辣的做一碗汤 (→\*汤)〔古川 1997: 244〕

众所周知,汉语中数量词的有无常常影响到句子的合格性。古川(1997)指出,上两例有了数量词才能合格是因为数量词有凸显后边名词的功能。借鉴这个观点,我们对(16)(17)(18)之类的句子可以作这样的分析:(a)(b)句的结构意义(constructional meaning)激活了凸显 N 的数量词,结果 X/Y 的支配域中表领有物的 N 也较容易带有显著性,它们之间具有了"整体一部分"的关系。

# 3.6 亲属关系

这组指亲属之间,也包括师友或者上下级之间的关系。先看看一般情况,这时( a ) ( b ) 句的合格性较低:

- (21) <u>你们</u>的孩子比<u>我</u>的孩子懂事。── (a)\* <u>你们</u>的孩子比<u>我</u>懂事。 あなた達の**子供**は私の**子供**より分別がある。
  - → (b)\* あなた達の子供は私より分別がある。
- (22) <u>他</u>的**朋友**比<u>你</u>的**朋友**不讲信用。 → (a)\* <u>他</u>的**朋友**比<u>你</u>不讲信用。 
  彼の**友達**はあなたの**友達**より信頼性にかける。

→ (b)\* 彼の**友達**はあなたより信頼性に欠ける。

这组的 X/Y 和 N 是人际关系这一认知域(cognitive domain)中独立互补的个体。如(21),一看到 N 是"孩子"(子供),我们就能想到 X/Y 为"父亲"(父親)或"母亲"(母親)。可见两者之间看不出显著性和"整体一部分"的关系。

下面看看 W 为 "多" (多い) 的情况。这时接受度也提高了不少。

- (23) <u>我</u>的孩子比<u>你</u>的孩子多。── (a) <u>我</u>的孩子比<u>你</u>多。 私の子供はあなたの子供より多い。
  - → (b) 私の子供はあなたより多い。
- (24) <u>我</u>的朋友比<u>你</u>的朋友多。── (a) <u>我</u>的朋友比<u>你</u>多。 私の**友人**はあなたの**友人**より多い。

→ (b) 私の友人はあなたより多い。

关于接受度提高的原因可以作与 3.5 相同的解释: "X 的 N 比 Y 多", "X の N は Y より多い" 这些结构意义激活了凸显领有物的数量词, 使本来是独立个体的 N 也被认知为 X/Y 中的存在物。这使我们容易把它设定为"有"(…がある/いる) 这个行为的受事或者存在主体。结果比较句的接受度提高了不少。可见我们这里也较容易认识到比较项 X/Y 与 N 之间所呈现的显著性和"整体一部分"关系。

## 3.7 时地关系

这组的 X/Y 表示 N 所存在的地点或时间。从功能来讲,这里的 N 可以分成两类,下面分别观察一下 $^{(5)}$ 。

## 3.7.1 基本领域性组合

这种组合中(a)(b)句一般都合格,如:

(25) <u>那儿的环境比这儿</u>的环境安静。── (a) <u>那儿</u>的环境比这儿安静。 あそこの環境はここの環境より静かだ。

- → (b) あそこの環境はここより静かだ。
- (26) <u>今年</u>的气温比去年的气温高。→ (a) <u>今年</u>的气温比去年高。 今年の**気温**は去年の**気温**より高い。

→ (b) 今年の気温は去年より高い。

在这一组合里,我们较容易认出 X/Y 中 N 有显著性,它们之间具有"整体一部分"的关系。如(25),由于有场所就会有环境,所以这里 X/Y 和 N 的组合是不管什么时候,不管走到哪里都可以自然认识到的,也就是说对这种组合的认知主要是基于基本领域(basic domain)这一基础上的。因此我们显然能够看出其较强的显著性和"整体一部分"的关系。

## 3.7.2 经验领域性组合

这种组合中(a)(b)旬的合格性判断上往往有分歧,如:

- (27) 新疆的西瓜比北京的西瓜甜。→ (a) 新疆的西瓜比北京甜。(<sup>??</sup>)<sup>(6)</sup> 新疆のスイカは北京のスイカ</sub>より甘い。
  - → (b) 新疆の**スイカ**は北京より甘い。
- (28) 古代的汉字比现代的汉字难认。→ (a) 古代的汉字比现代难认。(??) 古代の漢字は現代の漢字より難しい。
  - ─> (b) 古代の漢字は現代より難しい。

上面(a)句接受度稍微下降,而(b)句比较自然。这一差异起因于对显著性和"整体一部分"关系的认知标准的不同。

对于 X/Y 和 N 的这种组合,从消极的角度来看,N 不是构成 X/Y 外延或内涵的根本或必需因素,N 的有无不会瞬时影响到 X/Y 的维持。也就是说对这种组合的认知主要是基于经验领域(experiential domain)这一基础上的。如(27),"新疆","北京"即使没有"西瓜"(スイカ)等农产物,作为一个地方它们也仍然会存在。如此来看的话,X/Y 与 N 之间就没有必然的联系,结果 X/Y 和 N 之间的显著性和"整体—部分"的关系也就会被否认。这个角度适用于(a)句合格性的判断上。

而从积极的角度来看, X/Y 和 N 的组合是常见的。仍以(27)为例,每个地方一般都有各自的农产品,"西瓜"(スイカ)为其代表之一。如此来看的话, X/Y 与 N 之间就能看出一定的密切性,结果也就能认出 X/Y 和 N 之间的显著性和"整体一部分"的关系。这个角度适用于(b)句合格性的判断上。

# 3.8 准领属关系

这组指人与他所具有的某一方面的技能之间的关系,如:

- (29) 他的**围棋**比我的**围棋**下得好<sup>(7)</sup>。—> (a) 他的**围棋**比我下得好。
  - \*他的围棋比我的围棋好。 $\longrightarrow$   $(a')^{??}$ 他的围棋比我好。
  - ?? 彼の碁は私の碁より打つのが上手だ。
    - → (b) 彼の碁は私より打つのが上手だ。

彼の碁は私の碁より上手だ。 —> (b') 彼の碁は私より上手だ。

- (30) 小周的小提琴比小李的小提琴拉得好。
  - → (a) 小周的小提琴比小李拉得好。
  - \* <u>小周</u>的**小提琴**比<u>小李</u>的**小提琴**好。→(a') $^{?2}$  <u>小周</u>的**小提琴**比<u>小李</u>好。
  - <sup>??</sup> 周君の**バイオリン**は李君の**バイオリン**より演奏するのが上手だ。
  - --- (b) <u>周君のバイオリンは李君より演奏するのが上手だ。</u> 周君のバイオリンは李君のバイオリンより上手だ。
    - **→** (b') 周君の**バイオリン**は李君より上手だ。

技能是人的一种属性。属性跟比较项有必然的联系,这点已经在 3.2 谈过了。但对技能的认知过程,两种比较句在表现上有所不同。

就汉语例句而言,不管是变换前还是变换后,当 W 为 "V 得怎么样"时的合格性较高,如各例(a),而从 W 中去掉 "V 得"使其成为形容词后,则不论变换前还是变换后句子都不能完全合格,如各例(a')。我们认为,这是因为在普通情况下 X/Y 和 N 的组合是一种领属关系<sup>(8)</sup>。(a)句之所以合格性较高,是因为包括"V 得"的"V 得怎么样"结构使 N 变为技术

属性。从"他的N比我下得好""小周的N比小李拉得好"这些格式,我们能够看出N充当着"下""拉"等行为涉及的对象。这时比较点N可以被很容易地判断为技能。可见"X的N比YV得怎么样"这类格式的结构意义使得N具有了显著性并且被设定为比较点,于是X/Y和比较点N之间产生了"整体一部分"的关系。

而在日语中,虽然把相当于"V得"的"Vするのが"插在"より"后面句子基本上还能成立,但难免使人觉得啰唆<sup>(9)</sup>。这是因为只要 W 中形容词成分指向施事,N("囲碁"和"バイオリン")就可以被直接设定为技能属性,我们只看 X/Y 和 N 的词汇意义就能认出显著性和"整体一部分"的关系。

# 4. 总 结

本文通过变换分析观察并探讨了"他的年纪比我大"类"比"字句和"彼 の年齢は私より上だ"类比较句的合格性与不合格性上潜在的共同规则,研 究发现:

- (一) 两种比较句在合格与不合格上有不少相同之处,这是因为有一个共同的普遍认知系统在起作用,从比较项 X/Y 的词汇意义或者比较句的结构意义,我们认识到比较项 X/Y 的支配域中比较点 N 有显著性,它们具有"整体一部分"关系。而这种显著性和"整体一部分"关系是两种比较句成立的必要条件。
- (二) 同时,两种比较句之间合格性上也出现一些差异,这起因于在判断 X/Y 与 N 之间的显著性和"整体-部分"关系时存在着判断标准不 同的现象 $^{(10)}$ 。

在语言交际中,我们往往会通过某一事物来转喻与其相关的另一事物。 本文所谈的两种比较句就是用 Y 来转喻 (替换) "Y 的 N (Y  $\sigma$  N)" 的格式。 转喻过程中存在着"概念 A 指代 B" 这一现象,这时 A 和 B 须在同一个'认 知框架'内, A比B容易识别。一般来说,整体比部分容易识别,因为大比小易于识别(沈家煊 2006)。本文所指出的"显著性"跟这一点是密不可分的。从这个角度来看,本文所示的规则也可以认为是人类普遍认知模型的一种反映<sup>(11)</sup>。

#### 《注》

- (1) "比"字句替换格式中还有"X的N比Y的W"(如"我的书比他的有趣"), "XN比YW"(如"他年纪比我大"),"X比YNW"(如"他比我年纪大")等。 这些格式不在本文讨论范围之内。
- (2) 本文"比"字句例句基本上都引自马真(1999)。
- (3) 本文例句的不合格性,根据其接受度从高到低分为"?""??""\*"三种。
- (4) 关于各组"X的N/Y的N"3.1.至3.8.的排列顺序,为讨论方便,本文对马真1999:181-182的做了一些调整。
- (5) 马真(1999)对时地关系没有设小类,这两小类是笔者设定的。
- (6) 本文的调查结果与马真(1999)不同时,其容忍度写在()里。
- (7) 关于(a)句变换前的例句,虽然马真(1999)看作合格句,但却有人觉得别扭。我们认为,"X的N比Y的NW"格式的合格性条件也是值得认真研究的一个问题。
- (8) 在W中没有"V得"而且它形容N的情况下,变换前的句子可以理解为某些物体的比较,不是技术的比较。比如(30a')变换前的"小周的小提琴比小李的小提琴好"这一句可以理解为比较"小提琴"这个乐器的好坏。
- (9) 不但如此,如(29)(30)的日语句所示,在使用"V するのが"的情况下, 变换前的日语句也难免觉得别扭。
- (10) 如文中所示, 日语中的判断标准似乎比汉语宽容一些。关于判断标准的严格 性和宽容性问题, 我们拟另文探讨。
- (11) 这里需要指出的是,并非所有的语言都有本文所谈的比较句形式。人类认知模型中的整体转喻部分这一现象,其展现方式在每种语言中都具有个性。比如英语参考书中往往指出英语比较句不采用这一转喻格式,如 "The climate of <u>Tokyo</u> is milder than \*(that of) <u>Michigan</u>. (安井 1996: 345)"中的 "that of"不可缺少,而汉语和日语则还可以分别说成(a)<u>东京</u>的气候比<u>密歇根温</u>和。(b) 東京の気候はミシガンより穏やかだ。这种差异,是因为整体转喻部分这一认知模型在决定英语比较句合格性的可能因素中不占首要地位的缘故。

#### 参考文献

包华莉(1993)("比"字句删除法的商権〉《语文研究》第1期

刘慧英(1992)〈小议"比"字句内比较项的不对称结构〉《汉语学习》第5期

刘焱(2004)《现代汉语比较范畴的语义认知基础》学林出版社

刘月华等(2001)《实用现代汉语语法(增订本)》商务印书馆

马真(1999)("比"字句新探〉《现代汉语虚词散论》语文出版社

邵敬敏(1990)〈"比"字句替换规律刍议〉《中国语文》第6期

沈家煊(2006)〈转指和转喻〉《认知与汉语语法研究》商务印书馆

许国萍(2007)《现代汉语差比范畴研究》学林出版社

杨成凯(1997)〈"主主谓"句法范畴和话题概念的逻辑分析 —— 汉语主宾语研究之

一〉《中国语文》第4期

朱德熙(1982)《语法讲义》商务印书馆

朱德熙(1999)〈关于"比"字句〉《朱德熙文集》第3卷

平山邦彦 (2009)「"X 比 YNW" と「A は B より C が D」についての一考察」『日中言語対照研究論集』第11号

古川裕(1997)「数量詞限定名詞句の認知文法 — 指示物の〈顕著性〉と名詞句

の〈有標性〉」『大河内康憲教授退官記念 中国語学論文集』東方書店 安井稔(1996)『英文法総覧―改訂版―』開拓社

通讯地址: 1930985 日本东京都八王子市馆町 815-1 拓殖大学外国语学部 E-mail: khirayam@ner.takushoku-u.ac.jp

后记:本文得到2011年度拓殖大学言语文化研究所个人研究助成的资助。

(原载《汉日语言对比研究论从》第2辑)

(原稿受付 2012年9月25日)

# 『拓殖大学 語学研究』投稿規則

#### 1. 目 的

『拓殖大学 語学研究』(以下,「紀要」という)は、研究成果の発表を含む多様な発信の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

#### 2. 発行回数

本紀要は,原則として年2回発行する。その発行のため,以下の原稿提出締切日を厳守する。

- (1) 9月末日締切 12月発行
- (2) 11月末日締切 3月発行

上記の発行に伴い, 言語文化研究所(以下「研究所」という)のホームページに も掲載する。

#### 3. 投稿資格

投稿者(共著の場合には少なくとも1名)は、原則として拓殖大学(以下「本学」という)・拓殖大学北海道短期大学の専任教員ないしは、研究所の客員研究員を含む研究員でなければならない。

ただし、次の者は、言語文化研究所会議(以下、「会議」という)が認めた後、 紀要に投稿することができる。

- (1) 本学講師
- (2) 研究所講師(公開講座担当)
- (3) 研究所客員研究員
- (4) 本学大学院生(博士後期課程)
- (5) 上記以外に、言語文化研究所編集委員会(以下、「編集委員会」という)が 投稿を依頼することができる。

#### 4. 著作権

掲載された記事の著作権は、研究所に帰属する。

したがって、研究所が必要と認めたときはこれを転載し、また外部から引用の申 請があったときは研究所で検討のうえ許可することがある。

#### 5. 執筆予定表の提出

紀要に投稿を希望するものは、『拓殖大学 語学研究』執筆予定表を、毎年4月

の決められた日までに研究所に提出する。

#### 6. 投稿原稿

(1) 投稿原稿は、①論説②研究ノート③調査報告④資料⑤書評⑥紹介⑦抄録®その他のいずれかとする。

記事の区分・範疇については別に定める拓殖大学言語文化研究所『拓殖大学語学研究』執筆要領(以下,「執筆要領」という)に従って投稿者が指定するが,編集委員会は、投稿者と協議の上、これを変更することができる。

- (2) 研究所からの研究助成を受けた研究に係わる原稿は、原則として論説とする。
- (3) 投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、原則として以下のとおりとする。

1	日本語論文による原稿	20,000 字以内(1 行 33 文字, 27 行)	A 4 縦版
2	日本語以外の言語によ る原稿	20,000 字以内(ダブルスペース, 20 枚以内)	横書

上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。

投稿者の希望で、本紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿すること はできない。

ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに 分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示し なければならない。

- (4) 執筆に際しては、別に定める執筆要領にしたがうものとする。
- (5) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。
- (6) 投稿は完成原稿の写しを投稿者が保有し、原本を編集委員会宛とする。
- (7) 投稿原稿数の関係で、紀要に掲載できない場合には、拓殖大学言語文化研究 所長(以下、「所長」という)より、その旨を執筆者に通達する。

#### 7. 原稿の審査・変更・再提出

- (1) 投稿原稿の採否は、編集委員会の指名した査読者の査読結果に基づいて、編集委員会が決定する。
- (2) 提出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。

- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその旨を執筆者に通達する。
- (5) 他の刊行物に既に発表された、もしくは投稿中の原稿は、紀要に投稿することができない。

#### 8. 校 正

掲載が認められた投稿原稿の校正については、投稿者が初校および再校を行い、 編集委員会と所長が三校を行う。

この際の校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。 校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。

校正が、決められた期日までに行われない場合は、紀要に掲載できないこともある。

## 9. 投稿(原稿)料、別刷・抜刷

投稿者には,一切の投稿(原稿)料を支払わない。

投稿者へ別刷を,50 部までを無料で贈呈する。それを超えて希望する場合は, 有料とする。

#### 10. 発行後の正誤訂正

- (1) 印刷の誤りについては、著者の申し出があった場合にこれを掲載する。
- (2) 印刷の誤り以外の訂正・追加などは、原則として取り扱わない。

ただし、投稿者(著者)の申し出があり、編集委員会がそれを適当と認めた場合 に限り掲載する。

#### 11. その他

本投稿規則に規定されていない事柄については、その都度編集委員会で決定する こととする。

#### 12. 改 廃

この規定の改廃は、会議の議を経て、所長が決定する。

#### 附 則

この規則の規程は、平成21年3月31日から施行する。

# 『拓殖大学 語学研究』執筆要領

#### 1. 用 語

用語は、日本語又は日本語以外の言語とする。

ただし、日本語以外の言語での執筆を希望する場合は、事前に言語文化研究所編集委員会(以下、「編集委員会」という)に申し出て、その承諾を得たときに、使用可能とする。

#### 2. 様 式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿(A4用紙を使用し、横書き、1行33字×27行でプリント)2部を編集委員会宛に提出する。

- (1) 数字は、アラビア数字を用いる。
- (2) ローマ字 (及び欧文) の場合は、ダブルスペースで 32 行。1 行の語数は日本語 33 文字分とする。
- (3) 上記以外の様式にて、投稿原稿を提出する場合には、編集委員会と協議する。

## 3. 表 紙

投稿原稿と一緒に,『拓殖大学 語学研究』投稿原稿表紙に必要事項を記入,「拓殖大学言語文化研究所ホームページへ公表承認印」を捺印し,原稿提出期日までに添付する。

投稿分野・区分については、以下に付記する。

#### 4. 図・表・数式の表示

- (1) 図・表の使用は、必要最小限にし、それぞれに通し番号と図・表名を付けて、本文中に挿入位置と原稿用紙上に枠で大きさを指定する。図・表も分量に含める。
- (2) 図および表は、コンピュータ等を使って、きれいに作成する。
- (3) 数式は、専用ソフトを用いて正確に表現する。

#### 5. 注・参考文献

注は、本文中に(右肩にパーレンで)通し番号とし、執筆者の意向を尊重して脚注、後注とも可能とする。

また、引用・典拠の表示は各言語の一般的な方式に従うものとする。

## 6. 投稿原稿の電子媒体の提出

投稿者は、編集委員会の査読を経て、修正・加筆などが済み次第、A 4 版用紙 (縦版、横書き) にプリントした完成原稿1部と論文の電子媒体 (FD 等) を提出 する。

完成原稿の電子媒体(FD等)での提出時に、コンピュータの場合は使用機種と使用 OS とソフト及びバージョン名を明記する。

なお、手元には、必ずオリジナルの投稿論文データを保管しておくこと。 これは、印刷経費と校正時間の短縮のためである。

#### 7. 改 廃

この要領の改廃は, 言語文化研究所会議の議を経て, 言語文化研究所長が決定する。

## 附 則

この要領の規程は、平成21年3月31日から施行する。

## 付 記

投稿分野・区分の定義について

	論 説	(1) 研究の課題,方法,結果,含意(考察)について明確 になっている。	
(1)		(2) 方法,技術,表現などが一定の水準に達している。	
		(3) 項目(1)の事項について独自性がみられる。	
2	研究ノート	(1) 研究の中間生産物として考えられるもの。	
		(2) 論文に準じる形式のもの。	
3	調査報告	専門領域に関する調査	
4	資 料	上の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。	
(5)	書 評	専門領域の学術図書についての書評。	
6	紹 介	専門領域に関するもの	
7	抄 録	言語文化研究所研究助成要領第 10 項(2)に該当するもの。	
8	その他		

#### 執筆者紹介

石 崎 潮 (商学部教授,中国語学)

友 部 隆 教 (政経学部教授, 英語音声学)

平 戸 幹 夫 (政経学部教授,人文地理学・東南アジアの経済と環境保全)

茂 住 實 男 (外国語学部教授, 英語科教育法)

塩 崎 智 (外国語学部教授, 比較文学・日米文化交流史)

狩野 紀子 (外国語学部准教授, 英語教育法)

ニーナ・シンガー (外国語学部特任講師, 英語ワークショップ, ディスカッション)

ミルトン・ミルティアドス (国際学部特任講師, 英語学)

ハビエル・デ・サンティアゴ・ゲルボス (スペイン国立サラマンカ大学准教授,

村 上 祥 子 (商学部教授, 韓国語学・韓国民族学)

徐 淵 昊 (高麗大学校名誉教授,韓国古典文学・演劇論)

見 上 晃 (外国語学部教授, 英語音声学)

関 口 美 幸 (外国語学部准教授,中国語学)

田 野 武 夫 (政経学部准教授,ドイツ文学・ドイツ近代思想)

平 山 邦 彦 (外国語学部准教授,中国語学・現代中国語文法)

編集委員/村上祥子(商学部教授),渡辺勉(商学部教授),先川暢郎(政経学部教授),塩崎智(外国語学部教授),松下直弘(外国語学部准教授),平山邦彦(外国語学部准教授),廣澤明彦(外国語学部准教授)

拓殖大学 語学研究 第 127 号

平成24年12月20日 印 刷 平成24年12月25日 発 行

(頒布 1200 円)

)

編集兼発行人 村上 祥子

発 行 所 拓殖大学言語文化研究所 〒112-8585 東京都文京区小日向 3-4-14

TEL 03(3947)7595(直通)

印刷 株式会社 外為印刷