

ISSN 1348-8384



拓殖大学
語学研究

Takushoku Language Studies

2016.3

No. 134

目 次

〈論 文〉

形容詞「広い」のスキーマと多義構造

——「見え」から空間的量へ—— …………… 遠藤 裕子（ 1 ）

数量詞残留分析の批判的検討 …………… 大野 英樹（ 27 ）

「白蛇伝」登場人物考（一）

—— 白娘子：蛇妖怪から良妻賢母へ —— …………… 関口 美幸（ 53 ）

中国語自律学習を促す試み

—— 中検 Web を用いた

e-Learning をサンプルとして —— …………… 永江 貴子（ 71 ）

〈研究ノート〉

小学校英語活動指導者の 5 年目の現状と課題

—— 授業観察と学級担任への

インタビュー調査を通して —— …………… 長谷川文子（ 91 ）

〈抄録〉

外国語教育とアクティブ・ラーニング

—— 拓大的グローバル人材育成を目指して —— …………… 浅井 澄民（ 109 ）

〈資料〉

“Lazarillo de Tormes”（1554）の文法的特徴についての考察

——「第一章」（中）—— …………… 廣澤 明彦（ 121 ）

拓殖大学 研究所紀要投稿規則 …………… （ 177 ）

拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学 語学研究』執筆要領 …… （ 180 ）

Contents

〈Articles〉

- A Study of *'hiroi'*
Its Primary Meaning and Semantic ExtensionENDO Hiroko (1)
- A Critical Examination
on the Quantifier Stranding AnalysisONO Eiki (27)
- A Study of Characters
in “Legend White Snake” (1)SEKIGUCHI Miyuki (53)
- An Attempt to Develop Learner Autonomy
in ChineseNAGAE Takako (71)

〈Study Note〉

- The Present Conditions and Problems of Teachers
of Elementary School English Activities
.....HASEGAWA Ayako (91)

〈Abstract〉

- Foreign Language Teaching
and Active LearningASAI Sumitami (109)

〈Material〉

- Estudio sobre las características gramaticales
del “Lazarillo de Tormes (tractado primero)”
(segunda parte)HIROSAWA Akihiko (121)
- Submission of Manuscript (177)
- Instructions for Contributors (180)

〈論文〉

形容詞「広い」のスキーマと多義構造

——「見え」から空間的量へ——

遠 藤 裕 子

目 次

1. はじめに
2. 「広い・狭い」の先行研究におけるアプローチ，および問題点
 - 2.1 「広い・狭い」の意味と用法 — 西尾（1972）
 - 2.2 「広い・狭い」と空間的な量を表す形容詞の体系
— 国広（1982），久島（2001）
 - 2.3 「広い・狭い」に関するその他の研究
3. 「広い」と「狭い」の意味分析
 - 3.1 「広い・狭い」とその関連語
 - 3.2 「広い」「高い」「深い」の関連性
 - 3.3 「広い・狭い」とその共起語
 - 3.4 「広い」のスキーマと意味用法
4. 結語

キーワード：「広い」，原義的スキーマ，空間的量，形容詞

1. はじめに

本稿は，空間的な量を表す基本的形容詞の一つである「広い・狭い」の意味を考察するものである。「広い・狭い」は，「視覚器官」「視覚」とい

う人間の持つ生理的屬性による制約や、左右上下といった空間の方向性に基づく知覚という要素を持っており、さらに空間形容詞の語彙体系の中で具体的な用法が定まるものと考えられる。

本研究では、「知覚者にとって状況がどのように立ち現れるか、ないしは状況がどのように経験されるか」（本多 2005：32）という「見え」に注目し、「広い」の未分化なスキーマと具体的な意味用法を、理論と用例に基づいて分析する。なお、用例については、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」（以下、BCCWJ と略）を、「少納言」および「NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB)」を用いて検索した。

2. 「広い・狭い」の先行研究におけるアプローチ、および問題点

本節では、「広い・狭い」の意味に関して、どのような理論的基盤でどのようなアプローチがなされてきたか、どのように記述されているかを簡潔にまとめる。なお、「広い・狭い」に関連する他の空間形容詞としては、「高い、深い、遠い」「大きい、長い、太い、厚い」とその対義語が挙げられるが、説によって取り上げている形容詞は異なる。

先行研究を分類すると、それぞれの語における空間的意味を分析した研究、意味拡張のプロセスや多義構造を論じた研究、空間的な量に関して語の間の体系性を理論的に説明した研究などが見られる。空間的な方向性や人間の視覚などは、どの言語にも共通の物理的、生理的基盤であることから、この他、他言語における意味的に近い語との対照研究も行われている。

2.1 「広い・狭い」の意味と用法 — 西尾（1972）

まず、先行研究における「広い・狭い」の意味の記述と解説・分析を挙げていく。

国立国語研究所の報告の一つである西尾（1972）は、文学作品、科学説明文・論説文や、「現代雑誌九十種」の用例、「総合雑誌」の用例を資料として意味を分析したものであり、幅広く集められた大量の資料に基づくという点で客観的な意味分析となった最初のものである。

西尾（1972）では、「2.2.1 空間的な量」の節で、2次元の量と3次元の量を表す語彙の1つとしてそれぞれ「広い・狭い」を挙げている。まず、2次元の量を表す「広い・狭い」については、次のように述べている。

- （1） 野原・運動場・庭・土俵・水面など、2次元のものの、2次元の量を表す。(p.75)
- （2） また、部屋・家などの3次元的なものの、面積すなわち2次元の量を表すこともある。(p.75)
- （3） 2次元の量、すなわち面積を表すばあい、絶対的な大きさがある程度以上でないと使われない傾向がみられる。(p.76)

また、西尾は、主として3次元の量を表す「広い・狭い」について「収容性」という概念を導入し、「大きい・小さい」にはそれがないとしている。「収容性」とは、次のような要素を言う。

- （4） 「中に多くのものを容れうる（容れえない）」「活動のための十分なゆとりがある（ない）」「らくに通過できる（できない）」(p.76)

西尾は、1次元の量^①を表す形容詞として「広い・狭い」を挙げてはいないが、道について言う「狭い」は「幅が小さい」(p.77)と解説しており、これは2点間の距離であって1次元の量を表していることになる。また、3次元の量だけでなく「2次元（あるいは1次元）の量」を表す場合も「収容性」が重要な要素になっていると述べている。しかし、1次元の

な用法は主要なものではなく、意味的な重要度は、2次元→3次元→1次元の順ととらえていると解釈できる。

さらに、「空間的な量」の語彙の総括部分では、「広い・狭い」について次のような指摘を行っている。

(5) 人間の目的・関心からみた、空間的な量の大小である。(p.78)

「高い、深い、長い、厚い、太い、大きい」などについては、「人間の目的・関心」といった語句は一切使用されておらず、かなり他と異なる特徴づけを行ったと言えよう。

西尾は、この節で7対の形容詞を取り上げているが、体系という観点からの論述は行っていない。また、対となる形容詞のそれぞれ——量的に大きい方と小さい方——について、特に区別して取り上げることはしていない。BCCWJ⁽²⁾のような日本語の代表性という点で十分かどうか不明であるが、大量の書き言葉の実例に基づく分析であり、有用な指摘が多く見られるものである。

2.2 「広い・狭い」と空間的な量を表す形容詞の体系——国広(1982), 久島(2001)

次に、国広(1970, 1982)⁽³⁾を概観する。国広は、『分類語彙表』(1964)などを踏まえて、8対の次元形容詞⁽⁴⁾を抽出した。それらは、「長い・短い, 広い・狭い, 太い・細い, 厚い・薄い」と、抽象度の高い「大きい・小さい」, ヲェクトル(一方向性)を持つ「高い・低い, 深い・浅い, 遠い・近い」である⁽⁵⁾。「広い・狭い」の「意義素」として、国広は次の(6)のように述べ、それらが使用される語例としては(7)を挙げている。

(6) 厚さを考慮に入れないで見るときの物の面積が大きい(小さ

い)⁽⁶⁾ (p. 163)

(7) 「国・部屋・庭・道・川・幅・肩・ヒタイ・机・窓・余白・面積」
などに用いられる。(p. 163)

また、補足的に、「ドアノ前ハヒロクアケテオ待チクダサイ」のように、「面積」は何もない空間についても用いられる」(p. 163) と述べている。

挙げている語を見ると、平面的に広がるもの（国、庭）、平面上で線的に延びるもの（道、川）、際立ちのある平面を持つ立体的なもの（部屋、机）、平面的なものの一部（窓、余白）、人の身体部分で広がりのある部分（肩、ヒタイ）など多種多様で、量の性質を表す「幅、面積」といった抽象的な語彙まで挙げていることから、国広は、どのような性質を持つ名詞句について用いられるかを述べたのではなく、同じ文の中で共起する語、被修飾語を幅広く挙げたものと考えられる。

なお、国広（1982）では、「高い、深い」とその対義語の意義素については、それぞれ次のように記述している。

(8) 水平面を基準とし、それと注意の焦点との垂直方向の隔りが標準値より大きい（小さい）(p. 159)

(9) 基準面から物の内部へはいり込んで行く距離が標準値より大きい（小さい）(p. 160)

国広（1982）は、「次元形容詞」「体系」といった用語からもわかるように、各形容詞の意義素の記述とともに語彙の構造に注目した分析を行ったものである。『分類語彙表』の分類⁽⁷⁾とは異なり「長い、広い、太い、厚い」を一まとまりとし、抽象度の高い「大きい・小さい」とあわせて正六面体（p. 169, 2面と8角で10語を表す）としたところが注目される。

次に、久島（1993, 1995, 2001）の説を見る。久島（1993）は、形容詞がどのような対象（名詞句）について用いられ、どのような意味を表すかを分類整理してそれまでの研究を深め、国広（1982）とは異なる体系性を見出そうとしたものである。久島（1993）は、8 対の形容詞の使用について、まず「先ず、言及する対象が《物》か《場所》かという区別をする」（2001：47）としている⁽⁸⁾。

《場所》には、《場所》《準場所》《地点》があるとし、後者の《場所》の定義は 2001 の p. 23 では(10)の通りである⁽⁹⁾。

- (10) 周囲の自然と一体で、独立していないもの。人や物に存在空間を提供する機能を持つ。山、池、野原の類。／周囲から独立していてもまとまりがあるが、人や物に存在空間を提供する機能をもつもの（後半の《機能》に意味の重点がある）。台、どんぶり、絨毯の類。

また、《準場所》とは「本体表面の一部を占めているもの」で、鼻・傷・額の類、《地点》とは、《場所》がどこに位置するかという観点から捉えたもので、雲、鉦脈、町の類としている。

そして、《場所》の量形容詞として、「高い、深い、広い、遠い」とその対義語を対象として体系化し、《物》と対立する 1 つのグループとして論じている。「対象が《場所》であれば、どの方向に伸び広がっているかを基準に」し、「「広さ」は水平方向の広がりを表す」と述べ（2001：47）、結論を、3 つの図と次の表 1 にまとめている。

ここで問題となるのは、「広い」が量、「遠い」が距離を表すのに対し、「高い、深い」が量と距離の両方を表すと主張している点である。例を挙げると、「高い山」が量で「高い雲」が距離、「深い池」が量で「深い鉦脈」が距離としている（p. 28, 他）。

久島（1993, 2001）の《場所》の量形容詞の体系は、国広（1970, 1982）

表1 久島（2001：28）による《場所》の量形容詞の体系

方 向		量・距離	量	距離
		片方向		
鉛直（垂直）		上（片方向）	高い	
		下（片方向）	深い	
水平（平行）			広い	遠い

（括弧内は《準場所》の場合）

のベクトル（ある基点からの一方向性）を含む3対の形容詞に「広い・狭い」を加えたものであり、両者の「広い・狭い」に対する体系的捉え方は異なっている⁽¹⁰⁾。しかし、「高い、深い、遠い」が、「ある基点からの一方向性」を含んでいるという国広の指摘は、久島の表1の「距離」を表すという指摘と重なる部分があると考えられる。距離は、2点間の隔たりの度合いを表すものであるが、久島の言う「量」とは何なのか、「量形容詞」の「量」と異なるのならば、明記すべきであろう。

「広い」は、「水平」ではあっても、他の3語のように「一方向性」を持つわけではないという点にもっと注目する必要があるのではないだろうか。「大きい」が抽象度の高い形容詞であることから「長い、太い、厚い」と区別されるのは先行研究の一致するところであるが、「広い」の位置づけについては再考の余地があると考えられる。

以上、2.2では、意義素と語彙体系の観点、および空間的存在の認知という観点から行われた体系化の説を取り上げた。

2.3 「広い・狭い」に関するその他の研究

前節までに述べた他に、「広い・狭い」の意味分析として森田（1989：993-994）では、「二次元の量（面積）を指すのが基本義である」「三次元、一次元の表現でも、平面的広がり感覚でとらえている」としており、全

体の主張としては西尾（1972）に近い。

小出（2000）は、「広い」等の形容詞の空間的用法と非空間的用法との関連性を検討しながら各形容詞の意味を分析したもので、認知意味論の立場から「広い」の空間的用法の条件（必要条件および典型条件）を5点抽出した。その1点目として、「面的な広がりを持つものを対象とし、「1次元的な量を表現している」場合でも「対象自体は面的な広がりを持つ2次元的なもの」であり、3次元的な用法においても問題にされているのは「2次元的な部分」であるとしている。また、5点目として「人にとって何らかの意味、機能、価値を持つものでなければならない」（p.6）と述べているが、「意味、価値」という捉え方は久島（1993, 2001）とはやや異なる点である。

国語辞典の中からは、空間的量を下位分類して記述しているものとして、1点『明鏡国語辞典第二版』を引用する（表2）。

「広い・狭い」は対の形容詞であり、基本的に同じ観点での意味記述を

表2 『明鏡』における「広い・狭い」の記述（部分）

広 い	狭 い
①空間が開けてゆとりのあるさま。 ⑦面積が大きい。特に、活用できる面積が大きい。「この公園は面積が―」「入り口は狭いが、内部は―」「荷物を整理して部屋を―く使う」 ④仕切られた両端の幅が大きい。「このテレビは画面が―」「彼は額が―」「道幅を―くする」 ⑤ものの広がり大きい範囲に行き渡っているさま。「宇宙空間は限りなく―」「さすがに頂上からの眺めは視界が―」「世間は―ようで狭い」	①空間にゆとりのないさま。 ⑦面積が小さい。特に、活用できる面積が小さい。「この球場は―ので本塁打が出やすい」「部屋が―くて勝手が悪い」 ④仕切られた両端の幅が小さい。「入り口は―が、内部は広い」「道幅〔肩幅〕が―」「愛煙家で肩身が―」 ⑤活動範囲などの広がり程度の小さい。「世間は―」「一業界だ、すぐにまた会える」
②③④（省略）	②③④（省略）

行っている。しかし、㊦では、「広い」を物理的・抽象的な空間量（範囲）としているのに対し、「狭い」を抽象的な空間量（範囲）とし、解釈のやや異なる点が注目される。

この他、服部（1968）は、日本語と英語を対照して日本語の空間形容詞の意味分析を試みており細かな記述に興味深い点が少なくないが、客観的な資料に基づくものかどうか不明である。服部の挙げている ‘broad, wide’ を現代の英和辞典でどのように分析されているかを、田中他（2003）の、「ネットワーク」コラム「wide と broad」の冒頭の例で見てみる。

- (11) wide が「両端の間の開き〔幅〕が大きい」という意であるのに対し、broad は「さえぎるものがなく、広々とした」という意。（p. 1909）

両語に挙げられている用例の日本語訳を見ると、‘wide’ は「広い、幅の広い、大きく開いた」などが対応し、‘broad’ はほぼ「広い」が対応しているようである。‘wide’ の対義語としては ‘narrow’ が挙げられているが、‘broad’ にはこれといった対義語が書かれていない。広く知られていることであるが、空間形容詞の体系が日英語で異なること、そして ‘broad’ には適当な対義語がないことは、日本語の「広い・狭い」の意味を考える上で示唆的である。

以上、先行研究から、分析の観点や主張の違いに注目して、「広い・狭い」を中心に空間の量を表す形容詞について簡潔にまとめ、問題点を挙げた。

3. 「広い」と「狭い」の意味分析

本節では先行研究を踏まえ、「広い・狭い」の意味を分析する。まず、3 対の形容詞（「広い、高い、深い」とその対義語）について同根の関連語を比較対照し、次にそれらの体系性について論じる。「広い・狭い」が対象とする語をコーパスから収集して傾向を見たうえで、その特徴とスキーマについて考察する。

3.1 「広い・狭い」とその関連語

「広い、高い、深い」とその対義語について、同根の関連語を取り上げ、その空間的量を表す意味を分析する。本稿では、「広い・狭い」の具体的な用法だけでなく原義的スキーマを認定することも目的の一つとしており、現代語として使用されている同根の関連語についてその意味用法などを検討するのは有効であると考ええる。

現代語としては、表 3 のような関連語が挙げられる。古語的な用法は除き、また、空間的意味ではあまり使われない語は〈〉で括った。なお、空欄は該当する語がないことを示す。

表 3 「広い、高い、深い」とその対義語の関連語

	名詞 ⁽¹¹⁾	副詞	動詞
広い		広々と	広まる、広める ⁽¹²⁾ 、広がる、広げる
狭い			狭まる、狭める ⁽¹³⁾
高い	高み	高々と	〈高まる、高める〉
低い			〈低まる、低める ⁽¹⁴⁾ 〉
深い	深み	深々と	〈深まる、深める〉
浅い	⁽¹⁵⁾		

まず、名詞について検討する。辞書を中心とする先行研究によると、「高み」は「空間的に高いところ」、「深み」は「川や海などの深いところ」を表す。「深み」の方が「高み」よりも具体的かつ狭い意味となって定着している。例として(12)～(14)が挙げられる。下線は筆者による（以下、同様）。(12)は地表上の高い所、(13)は空間（空）の高い所を指している。

(12) しかしその内部にも泥水が入り込み、人々が必死に高みを求めて逃げまどう姿があった。（『黄金奉行』）

(13) 気がつけば、あたりは闇に戻り、はるか高みに月は輝いていた。（『砂の覇王』）

(14) 湖底は地形を反映して、岸から数メートルほどは背が立つが、その先は急斜面となって深みに落ち込んでいるという。（『ルポ・日本の生物多様性』）

これに対して、「広み」という語の使用例はBCCWJでは見当たらない。例えば「地震が起き、人々が広みを求めて逃げまどう」という言い方は、「広み」を「広い所」に言い換えれば成立するが、「広み」とは言わないようである。

「高み」は(12)のように同一の対象物（続いている地面）の特定の高さ（高い程度の甚だしい位置）に焦点を当て、場所を限定する形で使用されている。(13)では、空の高い位置に焦点を当て場所を限定する形で使用されている。「深み」も同様で、(14)では同一の対象物である湖の特定の深さ（深い程度の甚だしい位置）の場所を表している。これに対し、「広さ」に関しては、同一の対象物に広い所と狭い所が連続して存在するわけではなく、特定の位置に焦点を当てて限定する使い方はできない。「広い」は常に量を持っていて位置を表すことはしない点で、「高い、深い」とは性質を異にしていると言える。

次に、副詞系の用法を検討する。これらは、「疊語形、疊語形＋と」「疊語形＋とした、疊語形＋としている」などの形で使われる。意味は、辞書によると3種それぞれ「いかにも広く感じられるさま」、「いかにも高いさま」、「いかにも深いさま」などと記述されており、用例としては「広々と—した平野／した空間／した部屋／晴れ渡る」、「高々と—掲げる／そびえる／舞い上がる」、「深々と—頭を下げる／椅子に腰をおろす／帽子をかぶる」などが挙げられる。

「広々と」は「広々とした」の形での使用が圧倒的に多く、反対に、「深々と」は「深々と」の形での使用が圧倒的に多い。また、「高々と」とは言っても「高々とした」とは言わないようである。「高々と、深々と」は動作・作用による変化の結果の位置が高かったり深かったりすることを表すと言えよう。対象物の状態を述べる表現としては、「広々と」が使用されることになり、用法が異なることがわかる。以下に、BCCWJの使用例を挙げる。

(15) 飛鳥山に着いた。広々とした公園になっていた。(『桃の木のトリック』)

(16) 侍従長と私は深々と礼をして陛下をお見送り申し上げたのである。
(『天皇陛下と語る』)

(17) * 前方に高々とした塔が見える。(作例)

三番目として、同根の関連動詞を取り上げる⁽¹⁶⁾。表3に掲げた語の中から自動詞の主なもの5語取り上げ、その空間的な意味を簡略に記述しまとめて、特徴と違いを検討する(Nは名詞句、主要な格を示した)。

表4 「広い、高い、深い」の同根関連動詞

動詞	文型・意味・用例
広まる	〔N ガ N ニ〜〕物事が、大きい面積・空間に行き渡る。 例 「噂/考え/仏教—が〜、日本/社会/民衆—に〜」
広がる	① 〔N ガ〜〕面積などが大きくなる。 例 「川幅/血管/領土/範囲—が〜」 ② 〔N ガ N ニ〜〕物や物事が、大きい面積・空間に行き渡る。 例 「笑み/香り/噂/被害/雲—が〜」「全体/各地/顔—に〜」 ③ 〔N ガ N ニ〜〕景色などが、視界全体に存在して見える。 例 「青空/畑/景色—が〜、眼下/眼前/一面—に〜」 ④ 〔N ガ〜〕閉じたものが開いて大きくなる。 例 「傘/裾—が〜」
狭まる	〔N ガ〜〕距離・空間などが小さくなる。 例 「視野/間隔/川幅—が〜」
高まる	〔N ガ〜〕物事の程度などが、高くなる。 例 「圧力/比重—が〜」
深まる	〔N ガ〜〕物事の程度などが、深くなる。 例 「理解/溝/秋—が〜」

「高まる」「深まる」は、ガ格名詞に物事つまり抽象的な語を取る点が共通している。「広まる」もガ格名詞は抽象的であるが、「高まる、深まる」と文型が異なり、ニ格名詞に具体的な場所を取る用法も持つため、存在物（ガ格名詞）と移動・存在空間の関係が表される点が特徴である。全体として、「一まる」型の3動詞は空間的な意味ではあまり使用されていない。また、3語ともメタファーによって意味拡張した抽象的例が多数見られ、「溝が深まる」も物理的な「溝」が「深くなる」意では使われず、人との関係などに用いるものである。以下、実際の使用例を挙げる。

(18) 初め、重い吐息のようなものがじわりと漏れ、次第にそれはうねりのように、順慶を仰いだ人々の間に広まった。(『信貴山妖変』)

(19) 地球環境問題への関心が高まっている。(『国民生活白書』)

- (20) 信長と義昭の対立が深まると、三人衆は息を吹き返した。(『戦乱の日本史』)

また、「広がる（広げる）」は6形容詞で唯一使用される別系列の動詞であり（表3参照）、表4にあるように複数の意味用法が認められる。「広がる」は、表4の①のように空間的な量が大きくなる、②のように具体物が実際の空間で存在に占める量を大きくする、③のように視界に大きく目に入る、などの意味で使用される。それぞれ、次の用例(21)(22)(23)に対応する。

- (21) その水路の幅が刻々にひろがり、流水帯は沖の方へゆっくりと移動していくのだった。(『流氷』)

- (22) 2枚目では、彼女たちを包み込むように床に赤い血の染みが広がってくる。(『デジグラフィ』)

- (23) のどかな田園風景が広がるかつての城跡。(『奥の細道』)

「広まる、広がる」という2種の動詞が存在し、かつ具体的な空間に関する意味を持つことは、「広い」が空間的な量（面積）を表すと同時に、物事に存在の場所を提供する意味を持つ重要な語であることを示すものと考えられる。

以上、「広い、高い、深い」の同根の関連語について、どのような語があるか、またどのような意味かを比較対照して分析した。その結果、「広い」の関連語には、「高い、深い」の関連語と異なり、位置を表す用法が見られないこと、物や物事に存在の空間を提供する用法が多いこと、空間自体の大きさを表す用法が見られることなどが示された。このことは、「広い・狭い」が他の2対の形容詞とは、質的に異なることの傍証になる

と思われる。

3.2 「広い」「高い」「深い」の関連性

3.2 ではさらに、語彙体系上の捉え方について論じる。久島（2001：28）では、《場所》の量形容詞の体系について、次のような表にまとめている。

表5 久島（2001：28）による《場所》の量形容詞の体系（表1の再掲）

方 向		量・距離	量	距 離
		片方向		
鉛直（垂直）		上（片方向）	高い	
		下（片方向）	深い	
水平（平行）			広い	遠い

（括弧内は《準場所》の場合）

この表中で久島が「量」としているのは《場所》の量で「高い山、深い池、広い野原」が挙げられており、「距離」としているのは《地点》の距離で「高い雲、深い鉱脈、遠い町」が挙げられている。しかし、このうち「高い山、深い池」「高い雲、深い鉱脈、遠い町」についてその程度を物理的単位で言えばすべてキロメートルなどで表されるのに対し、「広い野原」だけが平方キロメートルなどで表されることから分かるように、これらの表現が注目している物理的な量の性質は異なる。山が地面から頂上まで続くものであり、雲が地面とは不連続に空中に浮くものであっても、ともに位置、つまり高い山の頂上の位置、高い雲の存在する位置と基準面（地面）との鉛直距離を表すと考えられる。「広い」は「高い、深い」とはやや異なる形容詞である。

また、久島（2001：28）は、「高い、深い、広い」は「人や物が存在する場所について言うので、存在させるための空間を意味の中に含んでいる」が、「《空間を抱え込む》という点で段階的な差が認められる」とし、それ

は「深い>広い>高い」であると述べている。「深さ」は「《窪み》として最もしっかり空間を抱え込んで」おり、「高さ」は、「空間の中につき出して」いるので抱え込んでいるわけではなく、「広さ」は「《空間を抱え込む》程度は中間的である」としている。

久島がこの3対の形容詞について主張する前半「人や物が存在する場所について言う」は、おおむね正しいと思われる。しかし、その論理的帰結として後半「存在させるための空間を意味の中に含んでいる」とし、さらに「抱え込む」程度が強い「深い」と「抱え込む」程度が弱い「高い」に、「量」(距離に[・]対[・]する[・]ものとしての量)という性質を結びつけているのは、理解の難しい議論である。

西尾(1972)が「収容性」という概念で「広い・狭い」を特徴づけたように、あるいは、『明鏡』が「ゆとりのある・ゆとりのない」という表現で次元に関わる意味の上位概念として表現したように、3対の形容詞を体系性から離れて分析した方が、それぞれの形容詞のスキーマを捉えやすいのではないかと考える。

3.3 「広い・狭い」とその共起語

次に、NLBを利用して、「広い・狭い」がどのような対象についてよく使用されているか、またどのような語と共に使用されているかを、空間的用法にしばって見てみる。NINJAL-LWPは「中納言」と異なり、共起語の品詞等文法的特徴については必ずしも適切に拾わないので、ここでは数字を挙げることはせず、筆者の総合的判断で使用の傾向を示すこととする。

まず、「広い・狭い」について「パターン頻度順」の上位から、空間的用法が比較的多い「広い・狭い+名詞」を取り上げ、文脈から空間的用法と認められる例の多い名詞を挙げる。(24)は「広い」、(25)は「狭い」の場合である。細長いものの幅を表していると思われる語に、波線を施した。

二重下線は、空間的な用法ではあるが当該語自体は場所とは言えないものである。それ以外は、面積あるいは容積などについて言及している。

(24) 範囲、部屋、地域、庭、ところ、道、空間、場所、敷地、道路、
スペース、海、土地、家、駐車一場/スペース、空、面積、境内、
領域、額

(25) 範囲、部屋、道、ところ、場所、路地、通路、空間、地域、庭、
家、階段、スペース、国土、道路、通り、土地

「広い」と「狭い」は対義語であるが、実際の用例には多少違いが見られる。「広い面積」は上位に入っているが、「狭い面積」はあまり言わないようであり、また、「狭い」には、「路地、通路、階段、通り」など、細長いものが「広い」よりも多く入っている。

次に、「X が/の一広い・狭い」を取り上げ、X の部分にどのような語句が多いかを見てみる。(26)は「広い」、(27)は「狭い」の場合である。2点間の距離に関わる語に波線を引いた。

(26) 幅、範囲、肩幅、面積、空間、間隔、部屋、道幅、国土、つば
(鏝)

(27) 幅、範囲、道、空間、駐車場・展示場・等、面積、国土、部屋、
間隔、道幅、道路、家、間

この形では X の部分が対象の焦点を表している文脈が多く見られる。「幅、間隔」など 2 点間の隔たりを表す語と、「範囲、面積、国土、部屋」など面積などを表す語が見られる。

さらに文脈を長くとり、2 点間の距離を表す「幅の一広い・狭い＋名詞」を見てみると、名詞の使用に特徴があることがわかる。

まず、(25)でわかるように、「狭い＋名詞」では「狭い―道/通路」など細長い場所の例が比較的多いのに対し、「幅の」が前接すると「幅の狭い―山径/路」などの例が少ないことである。「幅の広い＋名詞」については「幅の広い―歩道/通路」など、もともと細い対象について使用している例が目立つ。これらは、「幅の」を取り去って「狭い―道/通路、広い―歩道/道路」と言っても文法的であり、「Xの広い・狭い」をつけることで、対象のどの部分に注目しているかをより際立たせて表していると考えられる。

次に、「幅の―広い・狭い＋名詞」の形では、名詞の部分に「ベッド、布団、窓」「ハイヒール、板、旗」など、(24)(25)では上位に入らなかった語句が現れる。「ハイヒール」など後者のグループは、「幅」のつかない形では一般に「広い・狭い」を使えないものである。

以上の共起関係から、「広い・狭い」が、「敷地、部屋」などの具体的な場所、「面積、範囲」など抽象的なもの、「空、家、道」のように形状の異なるものなど、非常に幅広い対象について使用されていることが分かる。また全体としては、面積、あるいは面積とその上の空間を指す用例が多いこと、細長い所などにも多く使用されるが「広い」と「狭い」とでは使用傾向がやや異なること、言及対象が軸を持つ細長いものならば「幅の」と限定を加えると広く使用されることなどが示された。

3.4 「広い」のスキーマと意味用法

ここまでの分析を踏まえて、3.4では、「広い・狭い」の意味をスキーマと実際の用法の両面から見ていく。スキーマとは一般に、語において、プロトタイプ、拡張事例、スキーマからなるネットワークの上位に位置づけられる抽象度の高い概略的意味である。

本稿では、「空間」と「空間に存在する物」という2つの概念から、空間形容詞を捉えていく。事態認識に際して、まず人の感覚の一つである視

覚が働いて「空間」に拡がり、そして「空間に存在する物」を捉える（知覚する）というプロセスがあると考ええる。スキーマは、語の多義構造上のスキーマであると同時に、「広い」においては視覚刺激を知覚する際の原因の意味と重なると考えられる。「知覚の成立には探索活動が必要」（本多2005：56）であり、「広い」という事態が知覚者に認識される原義的スキーマと、頻用され慣用化している面積を中心とする意味用法、およびその他の意味用法について順に論じていく。

「広い」の意味を、次のように分析する。意味0は原義的スキーマ、意味1はプロトタイプ、意味2は拡張義である。aとbは用例では必ずしも区別できない場合もあるが、それぞれ典型的な意味があると考え区別した。

意味0　：視線が前方の左右上下に届き、空間が開けるように感じられるさま。

意味1a　：存在空間を提供するものとしての平面の面積が大きく感じられるさま。

意味1b　：存在空間を提供するものとしての平面の面積が相対的に大きいさま。

意味2a　：存在空間を提供するものとしての平面の幅が大きく感じられるさま。

意味2b　：存在空間を提供するものとしての平面の幅が相対的に大きいさま。

① 意味0：原義的スキーマ

「視線が前方の左右上下に届き、空間が開けるように感じられるさま。」

人間が、閉じていた目を開けて、あるいは光が与えられて、視覚を働かせ始める場合を考えてみる。このとき、「さえぎるものがなく、目の前の左右上下に視界が拡がるさま」「視覚で捉えられる範囲が大きいさま」が

「広い」のもっとも基本的な意味であると考ええる。空を見上げて、「広い」という場合や、山の頂上からあたりを見渡して「広い」という場合などは、空や周囲へ向けた視線が何かに妨げられることなく広範囲にわたって届く様子を表している。つまり、視覚で捉える対象に「形」がなくても使うことができ、特定の場所や物に焦点を当てなくても使い得る点が、他の空間形容詞と異なる点であると言える。

原義的スキーマとしたのは、意味ネットワーク上の上位に位置するだけでなく、視覚を働かせて空間を探索するプロセスと、視線が届くという感覚が「広い」の意味の基本にあると考えるからである。その意味で、2.2で挙げた8対の形容詞の中でも、「広い」は知覚者寄りの意味を持つと思われる。

② 意味1：プロトタイプ

1a 「存在空間を提供するものとしての平面の面積が大きく感じられるさま。」

1b 「存在空間を提供するものとしての平面の面積が相対的に大きいさま。」

次に、「広い」の意味1aに移る。人間の活動時の姿勢では、目の特性から、上下方向より横方向の方が少ないエネルギーで対象を捉えやすく、地上の横方向と前方への視線が妨げられずに届く空間（面積）が大きいことを言うのが「広い」の1aである。そして、人間にとって何らかの意味のある存在空間の大小が大であると捉えるのが「広い」であると考ええる。人間の周囲に存在するほとんどの物は重力によって地面、水面、床面などに接して存在し、「存在空間を提供するものとしての平面」および「その上方の空間」を占有する。

1bは、典型的には、「A公園はB公園より広い」など、比較の対象が明示されるような場合である。感情・感覚形容詞では、「私は悲しい」と

「悲しい出来事」のように、感じる主体から感じさせる対象へと移る現象が知られている。属性形容詞に分類される形容詞においても、属性（「広い」）の認識に、属性を捉える側と属性を備える側とが存在し、人から対象へ、つまり a から b へメトニミーによって拡張したのが、意味 1b である。

国語辞典では、「面積が大きい」とまず始めに書かれているものが多い。このような意味に特定化されるのは、地上で生活する人間にとって最も重要な、存在のための空間を提供する平面について、その大小を言う語が役に立つからでもあると考えられる。前述した西尾（1972）も、「人間の目的・関心からみた、空間的な量の大小」と述べている（(3)参照）。

③ 意味 2：拡張義

2a 「存在空間を提供するものとしての平面の幅が大きく感じられるさま。」

2b 「存在空間を提供するものとしての平面の幅が相対的に大きいさま。」

軸を持つ（細長い）平面の、軸と直角方向の隔たりを表すのが意味 2 である。「道、川」などを人間の移動や活動の場ととらえた時などに、その幅（2 点間の距離）が十分かどうかを表す用法である。意味 0 と意味 1a が、視覚で捉えたままを表しているのに対し、意味 2 は、対象の「軸」という基準をまず捉え、それから空間的量を測るという操作を行っていることから、こちらの用法が拡張義と判断される。

a から b への拡張は、意味 1 と同じくメトニミーによるものと考えられる。

最後に、「狭い」の意味を記述する。

意味 1a ：存在空間を提供するものとしての平面の面積が小さく感じら

れるさま。

意味 1b : 存在空間を提供するものとしての平面の面積が相対的に小さいさま。

意味 2a : 存在空間を提供するものとしての平面の幅が小さく感じられるさま。

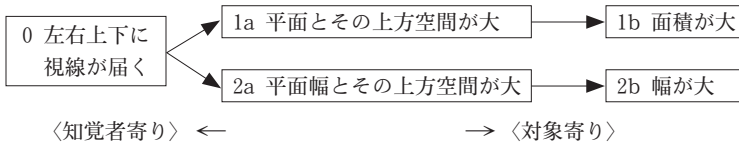
意味 2b : 存在空間を提供するものとしての平面の幅が相対的に小さいさま。

「狭い」は「広い」と違い、何らかの妨げがあって視界が左右上下にあまり広がらない意が基本である。「高い・低い」などは、ゼロを基準とした大小のスケール（尺度）としての意味を持つのに対し、「狭い」は「広くない」ことを表す。したがって、空間的量の程度が小であるという意味だけでなく、マイナスの含意を持ちやすいと考えられる。対を成す属性形容詞の場合は、単に程度の大小を述べる「b」タイプの意味が主のものが少なくないが、「狭い」は、用例からも「a」タイプが主であると考えられる（(25)参照）。

4. 結 語

本稿で論じた内容をまとめると、次のようになる。

- 1) 知覚者が対象を知覚した後にその量（距離）を捉えて表す属性性が強い形容詞に対して、「広い」は、その前段階の探索過程も含む。これが、原義的スキーマ（意味 0）であり、拡張義へとつながる。
- 2) 知覚者が「広い」と感じる意味（意味 a）から、感じさせる対象の属性（意味 b）へとメトニミーによって意味拡張し、その用法が慣用化している。しかし、用法間の境界線は明瞭ではない。
- 3) 「広い」の意味構造を図示すると次のようになる。



- 4) 「高い」と「低い」が対称的な意味を持つのにに対し、「狭い」は、「広い」が成立しない、成立しにくいという否定の意味から発していると考えられる。

《注》

- (1) 1次元の量を表す形容詞としては「長い・短い」を挙げることが多いが、「幅」も2点間の隔たりの程度であり、この場合は「広い・狭い」が使われる。
- (2) BCCWJ は文字で書かれた資料を対象としたものだが、国会会議録や YAHOO! 知恵袋など幅広く採集された均衡コーパスである。
- (3) 1970 と 1982 とでは、記述にかなりの相違があるが、主張そのものはほぼ同じであると判断される。本稿での引用は、1982 による。
- (4) 1970 のタイトルで、dimension を表す形容詞として「次元形容詞」という語を使用している。
- (5) 国広は形容詞を片かなで表記しているが、ここでは直接引用以外は漢字平かな表記を使用する。
- (6) 初版の第1刷では、「厚さを持たない物の面積が大きい（小さい）」となっているが、ここでは訂正後の意義素記述を引用する。
- (7) 「長い、広い、高い、深い、遠い」とこれらの下位関連語で一まとまりとなっている。
- (8) 久島は、久島の定義する基本用語について《 》を使用している。
- (9) 《場所》の定義は、他のページでは部分的に異なるものが見られる。
- (10) 国広の正六面体における4対の形容詞（長い、太い、厚い、広い）の関連の説明は理解しがたい点が見られるが、ここでは論じない。
- (11) 「一さ」が付く形は特に違いが見られないので、省略する。
- (12) 動詞の場合、漢字表記は「広」「拡」の2通り見られるが、本稿では使い分けは行わず、漢字表記についてはすべて「広」を使用する。

- (13) 「せばし」は「せまし」の古い形という。
- (14) BCCWJ には「頭を低めて左右の降下状態を見上げていた」という空間的用法の例があるが、ほとんどは抽象的な事柄について使用されている。
- (15) 「浅み」は古語としては『日本国語大辞典』に記載があるが、BCCWJ には用例が見られない。
- (16) 形容詞の副詞用法として「一くする」の形は、3 対すべての形容詞で使われるが、3 対の間に特に違いは見られないのでここでは取り上げない。また、動詞の名詞形（転成名詞）は、本稿では取り上げない。

参考文献

- 北原保雄編 2010『明鏡国語辞典第二版』大修館書店
- 久島茂 1993「日本語の量を表す形容詞の意味体系と量カテゴリーの普遍性」『言語研究』104：49-91
- 久島茂 1995「〈物〉と〈場所〉の量の捉え方の統一的理解 ― 〈形態〉と〈方向〉の関連 ―」『国語学』181：(1)-(14)
- 久島茂 2001『《物》と《場所》の対立 ― 知覚語彙の意味体系 ―』くろしお出版
- 国広哲弥 1970「日本語次元形容詞の体系」『言語の科学』2：13-26 東京言語研究所
- 国広哲弥 1982『意味論の方法』大修館書店
- 小出慶一 2000「次元形容詞の空間的用法と非空間的用法」『群馬県立大学紀要』21：1-13
- 国立国語研究所 1964『分類語彙表』秀英出版
- 篠原俊吾 2002「「悲しさ」「さびしさ」はどこにあるのか：形容詞文の事態把握とその中核をめぐる」西村義樹編『認知言語学Ⅰ：事象構造』東京大学出版会 261-284
- 田中茂範・武田修一・川田才紀編 2003『E ゲイト英和辞典』ベネッセコーポレーション
- 西尾寅弥（国立国語研究所）1972『形容詞の意味・用法の記述的研究』秀英出版
- 日本国語大辞典第二版編修委員会、小学館国語辞典編集部編 2000-02『日本国語大辞典』（WEB 版）小学館
- 服部四郎 1968『英語基礎語彙の研究』三省堂
- 深田智 2004「未分化な意味の分化：形容詞における主体／客体関係を中心に」『言語科学論集』10：117-147 京都大学

本多啓 2005『アフォーダンスの認知意味論』東京大学出版会

森田良行 1989『基礎日本語辞典』角川書店

山梨正明 1995『認知文法論』ひつじ書房

用例出典

少納言 <http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/>

NINJAL-LWP for BCCWJ <http://nlb.ninjal.ac.jp/>

（原稿受付 2015 年 12 月 1 日）

〈論 文〉

数量詞残留分析の批判的検討

大 野 英 樹

要 旨

本稿では、英語の数量詞遊離現象をトピックに、生成文法理論で提唱される数量詞残留分析を批判的に検討する。具体的には、Sportiche (1988), Radford (1997), Bošković (2004) の残留分析を概観し、いずれの分析にも問題があることを指摘する。さらに、残留分析全般が抱える問題点についても併せて言及する。最後に、残留分析への批判を通して、遊離数量詞が照応的かつ同格的な代名詞であるという点を確認する。

キーワード：①数量詞残留，②受動動詞，③非対格動詞，④照応代名詞，⑤同格代名詞

1. はじめに

英語では、数量詞 (quantifier: Q) の all, both, each は、[Q (of) NP] という構造を形成し、その内部でホスト名詞句 (host NP) を修飾 (あるいは限定) することができる。

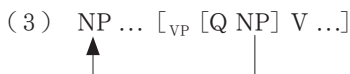
- (1) a. [All (of) the boys] will go to Colchester.
- b. [Both (of) the twin sisters] can play the violin.
- c. [Each of the students] is given an annual scholarship.

また、これらの数量詞は、(2a-c)で示すように、ホスト名詞句から離れた位置（主に動詞句の左端位置）に生起することも可能である。

- (2) a. [The boys] will all go to Colchester.
 b. [The twin sisters] can both play the violin.
 c. [The students] are each given an annual scholarship.

この現象は、数量詞がホスト名詞句から離れた位置に生じることから、一般に「数量詞遊離」(quantifier floating)と呼ばれている。

この数量詞遊離という現象に対し、生成文法分野では、その派生を移動によって説明しようとする提案が数多くなされてきた。初期の生成文法では、(1)から(2)のように数量詞が右方向へ移動すると考えられていた (Postal 1974, Maling 1976, Fiengo & Lasnik 1976, Baltin 1982 等)。しかし、近年の生成文法では、(3)で略示するように、動詞句内からホスト名詞句が左方向へ移動するという考え方が主流となっている (Sportiche 1988; Giusti 1990; Shlonsky 1991; Radford 1997, 2004, 2009; Benmamoun 1999; McCloskey 2000; Bošković 2004 等)。



この分析では、数量詞は移動せずに動詞句内に残されたものとするため、数量詞遊離というよりはむしろ、数量詞残留 (quantifier stranding) という呼び方をされる。

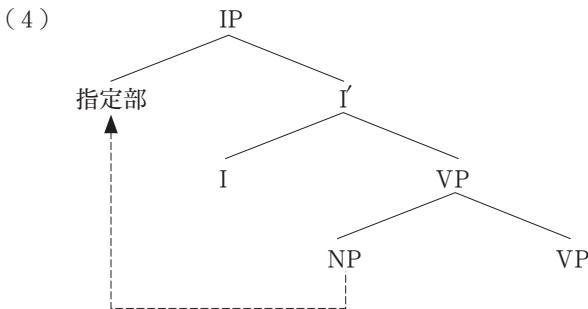
本稿では、この数量詞残留という統語的分析を批判的に検討する。具体的には、第2節で Sportiche (1988)、第3節で Radford (1997)、第4節で Bošković (2004) の残留分析を概観し、いずれの分析にも問題がある

ことを指摘する。さらに第5節では、これら3つの残留分析が共通して有する問題点について言及する。そして、第6節では、残留分析への批判から裏付けられることとして、遊離数量詞が照応的かつ同格的な代名詞であることを論じる。

2. Sportiche (1988)

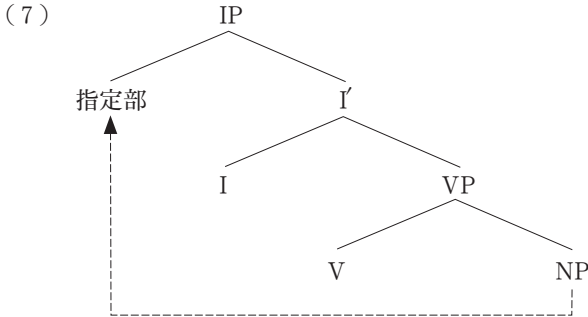
2.1 Sportiche の残留分析

Sportiche (1988) 以降、数量詞の残留分析は生成文法の分野で大きな注目を集めることとなった。その最大の要因は、生成文法の根幹をなす仮定の1つである「動詞句内主語仮説」(VP-Internal Subject Hypothesis: Koopman & Sportiche 1985, Fukui & Speas 1986, Kitagawa 1986, Kuroda 1988 等)の妥当性を示す重要な証拠として残留数量詞が捉えられたためである。動詞句内主語仮説とは、主語名詞句は動詞句内に基底生成し、そこから、(4)の破線で示すように、屈折辞句 (Inflectional Phrase: IP) の指定部へと移動するという仮説である。



Sportiche (1988) は、この動詞句内主語仮説に基づき、遊離数量詞は統語派生の過程で動詞句内に残留したものであると分析した。この点を理

そこから表層の主語位置である IP 指定部へ移動すると想定されている。
この点を略図で示すと次のようになる。



生成文法では、受動動詞や非対格動詞は自動詞の一種と考えられ、目的語への格付与能力を有しないとされる。そのため、目的語位置に生じた名詞句は IP の指定部に移動し、そこで格を付与されることとなる（Chomsky 1981: 124–127, Burzio 1986: 178 等の説明を参照）。

Sportiche（1988）の残留分析では、この受動動詞と非対格動詞が使われた場合に問題が生じる。次の例を見てみよう。

(8) a. *The students were seen all. (Bobaljik 2003: 117)

b. *The men were killed all in the war.

(9) a. *The students have arrived all. (ibid.)

b. *The vases have fallen all off the table.

(10) a. [_{IP} [_{NP} The students] [_{I'} were [_{VP} seen [_{NP} all *t*]]]]
 ↑
 ----- (=8a)

b. [_{IP} [_{NP} The students] [_{I'} have [_{VP} arrived [_{NP} all *t*]]]]
 ↑
 ----- (=9a)

(8)では受動動詞の *seen, killed* が、(9)では非対格動詞の *arrive, fall* が使われている。Sportiche の残留分析では、(10a, b)で示すように、目的語の位置に数量詞が残留することになるが、(8)や(9)の不適格性が示すように、この位置に数量詞を置くことはできない。

さらに、次の例を見てみよう。

- (11) a. The students were all seen.
- b. The men were all killed in the war.
- (12) a. The students have all arrived.
- b. The vases have all fallen off the table.

(11)と(12)はすべて適格文である。Sportiche の残留分析では、(7)のような派生過程を想定するため、遊離数量詞が受動動詞や非対格動詞の左に現れ、それが完全な適格文と判断される理由を全く説明することができない (Baltin (1995) や中村 (1996) 等の議論を参考)。

3. Radford (1997)

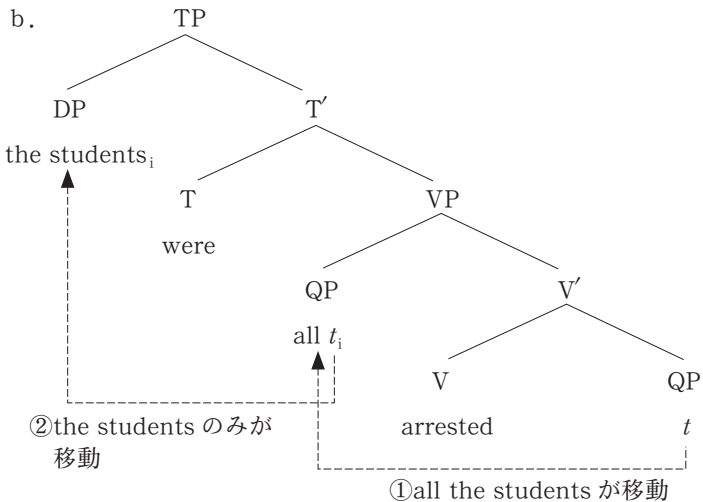
3.1 Radford の残留分析

Radford (1997) は、Sportiche (1988) の残留数量詞が動詞句内主語仮説の妥当性を示す証拠となるという主張を支持し、数量詞残留分析を当時から生成文法の主流となった「極小主義 (ミニマリスト・プログラム)」(Minimalist Program: Chomsky 1995) の枠組みで発展的に捉える説明を行っている⁽¹⁾。

Radford が Sportiche の残留分析を支持するとなると、2.2 節で述べた通り、受動／非対格動詞の問題に直面することとなる。Radford はこの問題を克服するため、連続循環移動による 2 段階の左方移動を仮定してい

る。例えば、受動動詞 *arrested* が用いられた適格文の(13a)は、(13b)の派生を経て得られることとなる（Radford は極小主義の枠組みを採用するため、従来の IP は TP（Tense Phrase）に、NP は DP（Determiner Phrase）に統語範疇名が変更されている。さらに、数量詞を含む名詞句は QP（Quantifier Phrase）という新しい範疇で示されている）。

- (13) a. The students were all arrested. (Radford 1997: 343)



(13a)は、(13b)の破線矢印の①と②が示すように、最初に all the students 全体が VP の補部位置から VP の指定部へ移動し、次に the students のみが TP の指定部へと移動し派生する、と Radford は想定している⁽²⁾。残留分析にとっては問題となるはずだった(13a)のような受身文（および非対格動詞文）の存在は、この2回の連続循環移動を仮定することで説明され、むしろ残留数量詞は2回目の移動があることの証拠として取り扱われるようになった。

3.2 Radford の問題点

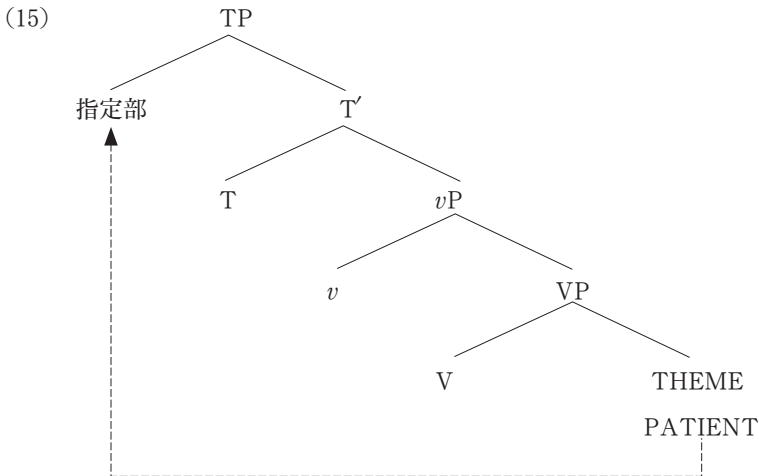
Radford (1997) の連続循環移動による説明は、本当に受動／非対格動詞の問題を克服したと言えるだろうか。Radford の分析では、受動／非対格動詞が使われる場合、数量詞は派生を通して、①VP 補部、②VP 指定部、③TP 指定部の計 3 つの位置を占める可能性を有している。具体的には、次の 3 つのパターンである。

- (14) a. *The students were arrested all. [①VP 補部]
- b. The students were all arrested. [②VP 指定部]
- c. All the students were arrested. [③TP 指定部]

(14a-c)のうち、数量詞残留が見られるのは(14a)と(14b)である。これらには、(14a)は不適格、(14b)は適格という適格性の違いが観察される。ここで疑問が生じる。なぜ残留が許されるのは②の VP 指定部に数量詞が残留する場合のみで、①の VP 補部の場合には不適格になるのだろうか。Radford の説明では、何か特別な規則を設けない限りは、最初の移動(①VP 補部→②VP 指定部)の際に残留が起こる可能性を排除できないように思われる。また、(14b) (= (13a)) が 2 段階の連続循環移動の存在証明になると言うのなら、(14a)の残留も適格でなければ、そもそも最初の移動が証明できていないことになってしまう。むしろ、①が不適格で②が適格というこの事実は、遊離数量詞が最初から受動／非対格動詞の左側に生起したことを示す証拠と考えた方が自然である (2.2 節の(8)-(12)の例も参照されたい)。

また、Radford (1997) の残留分析は、その後の Radford (2004)、Radford (2009) で採用される「分離動詞句仮説」(Larson 1988, Chomsky 1995 等) と矛盾を起こすという理論的側面での問題もある。分離動

詞句仮説とは、VP を外側の *v*P 殻 (shell) と内側の VP 核 (core) の 2 つに分けるという考え方である。大ざっぱな説明になるが、Radford (2009: 371) によると、*v*P 殻の指定部は AGENT (行為者) または EXPERIENCER (経験者) の意味役割を持つ外項位置、VP 核の補部は THEME (対象) または PATIENT (受動者) の意味役割を持つ内項位置とされる。受動動詞や非対格動詞は THEME や PATIENT を選択するため、これらの意味役割は最初に VP 核の内項位置 (=VP 補部) に生起することとなる。そして、(15)の破線矢印で示すように、この内項位置から TP の指定部 (いわゆる主語位置) へ移動し、そこで T から主格を付与されることとなる⁽³⁾。



Radford (2004, 2009) では、受動／非対格動詞のような外項を欠く自動詞が使われた場合、*v*P は指定部を持たないとされている。これは、THEME／PATIENT の意味役割を持つ DP や QP が一度も *v*P 指定部 (動詞句の左端) を経由することなく、直接に表層の主語位置に移動する

ことを意味している。そうすると、(11a, b), (12a, b), (13a)のようなパターンを残留分析で説明することは、もはや不可能である。つまり、時代を経て、Sportiche (1988) が直面した問題に立ち返ったということになる ((7)と(15)の樹形図を見比べると、両者の類似性がよく分かる)。

4. Bošković (2004)

4.1 Bošković の残留分析

Bošković (2004) は、Sportiche (1988) や Radford (1997) と同様に、残留分析によって数量詞遊離文の派生を論じるものであるが、その説明方法に θ 位置 (=意味役割が付与される位置) という概念を用いる点で、他の分析と趣を異にしている。Bošković の残留分析では、次の一般化が提案されている (日本語訳は筆者)。

(16) Quantifiers cannot be floated in θ -positions.

「数量詞は θ 位置には遊離しない」 (Bošković 2004: 685)

この一般化を基に、Bošković は数量詞残留が次の 4 つの過程 (①→②→③→④) を経て起こると考えている。

- (17) ① ホスト名詞句が θ 位置に生起する。
- ② ホスト名詞句が非 θ 位置に移動する。
- ③ 数量詞がホスト名詞句に付加する。
- ④ ホスト名詞句のみが移動し、数量詞残留が起こる。

ここで重要な点は③の過程で、数量詞が派生に参加するのは、ホスト名詞句が非 θ 位置に移動した後という点である。

では、(17)のプロセスが具体的にどう適用されるのか、(18)を例に確認してみよう。

- (18) The students seem all to know French. (ibid.: 681)

Bošković (2004: 692, 705) によると、(18)の数量詞遊離文は、(19)の4つの過程を経て派生すると考えられている。

- (19) ① [_{VP} the students know French]
 ② [_{IP} [the students] to [_{VP} *t* know French]]
 ③ [_{IP} [all the students] to [_{VP} *t* know French]]
 ④ The students seem [_{IP} [all *t*] to [_{VP} *t* know French]]

最初の①で VP が形成される。他動詞 know を主要部とする VP 内の主語位置は θ 位置と考えられているため、この時点では数量詞 all は派生に参加しない。次に②で、ホスト名詞句 the students が IP の指定部へ移動する。そして③で、IP の指定部が非 θ 位置であるため、この段階で数量詞 all の付加が起こる。最後に④で、ホスト名詞句 the students のみが左方へ移動し、all の残留が起こる。

Bošković は、上記の θ 位置を使った説明によって、受動／非対格動詞の問題はすんなりと解決できると主張している。まず、受動／非対格文が不適格となるパターンを見てみよう。

- (20) a. *The students were arrested all. (Bošković: 682)
 b. *The students arrived all. (ibid.)

(20a, b)では数量詞の all が VP の目的語位置に付加している。この内項

位置は PATIENT や THEME が付与される θ 位置である。このような θ 位置への数量詞付加は許されないため、(20a, b)は不適格となる、というのが Bošković の説明である。

次に受動／非対格文が適格となる場合を見てみよう。

- (21) a. The students were all arrested. (ibid.: 692)
b. The students all arrived.

Bošković では、(21a)の受身文は次の派生過程を経て得られることになる (Bošković 2004: 692)。

- (22) ① [_{V'} arrested the students]
② [the students] [_{V'} arrested *t*]]
③ [all the students] [_{V'} arrested *t*]]
④ The students were [all *t*] [_{V'} arrested *t*]]

(22)では、数量詞 *all* が統語派生へ参加するのは③からである。すなわち、ホスト名詞句の *the students* が θ 位置 (①) から非 θ 位置 (②) に移動した後である。このように考えることで、(16)の一般化に抵触せず、適格な数量詞遊離文が派生されるという説明である (非対格文(21b)にも同様の説明が当てはまる)。

4.2 Bošković の問題点

Bošković (2004) の(16)「数量詞は θ 位置には遊離しない」という主張は、受身／非対格文の数量詞遊離をうまく説明できるという点で、成功を収めているように思われる。しかし、次の例を見てみよう。

- (23) a. The students seem all to know French. (=18)
 b. The students seem to all know French.

(23a)の文は、Bošković (2004: 681) が挙げる(18)を再録したものである（下線は筆者）。(23a)では、遊離数量詞が非 θ 位置に付加していると考えられるため、Bošković の想定通りである（4.1 節参照）。しかし、Bošković の主張では、(23b)の適格性を捉えることができない。(23b)は、(16)の一般化に反し、 θ 位置に all が置かれているが適格文と判断される。筆者は(23a, b)の適格性について、数名の英語のネイティブ・スピーカーにインタビューを行ってみたところ、全員から「(23a)よりも(23b)の方が自然に感じられる」というコメントを得た。また、(23a)は無理ではないが、かなり不自然であるという意見もあった。Bošković の説明では、(23b)は次のような派生構造を持つはずである。

- (24) The students_i seem [_{IP} t_i to [_{VP} [all t_i] know French]].

Bošković に従えば、(24)で示すように、all は VP 内の θ 位置に付加し、その後に残留することになる。これは(16)の一般化に違反するため、誤って不適格と判断されることになる。このように、Bošković の残留分析では、数量詞遊離文の適格性を正しく捉えることができないという問題が生じるのである。

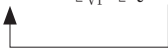
5. 共通の問題点

ここまでは Sportiche (1988), Radford (1997), Bošković (2004) の数量詞残留分析の問題点を個別に指摘してきたが、ここでは残留分析全般に関する問題点を指摘し、「残留」という捉え方自体の問題点について

言及する。

5.1 基底構造の不成立

第1節で述べたように、残留分析は次のような派生を想定する。

- (25) NP ... [_{VP} [Q NP] V ...] (=3)
- 
- The diagram consists of a horizontal line with an upward-pointing arrow at its left end. The arrow points to the 'NP ...' part of the structure above. The horizontal line continues to the right and then turns downward, pointing to the '[Q NP]' part inside the VP brackets.

ここで、基底（NP の移動前）に [Q NP] という構造があることが確認できる⁽⁴⁾。しかし、次の例を見てみよう。

- (26) a. John, Bill, and Mary will all go to the dance.
b. The lion, the bear, and the monkey are all mammals.
(Nakamura 1983: 5)
- (27) a. * [All John, Bill, and Mary]
b. * [All the lion, the bear, and the monkey]

残留分析では、(26a, b)の数量詞遊離文を派生することはできない。その理由は、(27a, b)で示すように、そもそも基底で [Q NP] が成り立たないためである。(26a, b)のような数量詞遊離文の存在は残留分析にとって都合の悪いものとなる⁽⁵⁾。

5.2 each の問題

第1節で述べたように、遊離が許される数量詞は基本的に all, both, each の3つである。しかし、Sportiche (1988), Radford (1997), Bošković (2004)をはじめ、残留分析を支持する多くの論文の中では、each を使った数量詞遊離文の例が all や both の例に比べると極端に少な

い。この理由はおそらく、each を使った派生を考えると、そこに残留分析にとっての問題が浮上するためだと思われる。例えば、次の例を見てみよう。

- (28) These students will each make a speech at Annual School Conference 2015.

残留分析では、(28)は次の基底構造 [Q NP] を持つはずである。

- (29) **[each these students]*
(cf. *[all/both these students]*)

しかし、(29)の不適格性が示すように、[each these students] という表現は、each の形容詞としての性質上、文法的に許されない。つまり、ここでも基底構造が不成立という問題が生じるのである。

ここで、前置詞 of を使った [each of these students] という表現 (each の代名詞的用法) が基底にあると考えられるかもしれない。しかし、そうすると新たな問題が浮上する。[each of these students] を基底にした場合、そこから派生される数量詞遊離文は次の 2 通りの不適格文である。

- (30) a. *These students will [each of] make a speech at Annual School Conference 2015.
b. **[Of these students]* will each make a speech at Annual School Conference 2015.

(30a, b)が不適格となるのは、言うまでもなく、[each of] や [of these

students] という表現が文法的に許されないためである。残留分析がこの問題を克服するためには、この of について何らかの特別な規則を設けなければならない。また、そのような特別規則があったとしても、それが all や both の場合にはなぜ当てはまらないのか、さらに説明する必要がある。

6. 数量詞残留分析への批判から見てくること

第2節から第5節までに渡って、数量詞残留分析という統語的アプローチには問題があることを指摘してきた。数量詞残留分析への批判から見てくることが2点ある。1点目は、遊離数量詞は最初にホスト名詞句とセットになって、[Q NP] のような名詞句（あるいは数量詞句）を形成しないということである。この点は、遊離数量詞は遊離位置に直接生起すると考える方が自然であろう。したがって、本節以下では、遊離数量詞は遊離位置に基底生成するという立場を採用する。

もう1点は、遊離数量詞の品詞の問題である。残留分析が基底で示す [Q NP] の構造では、数量詞は「形容詞」と考えられるが、これは正しい分析であろうか^⑥。本節以下では、この遊離数量詞の品詞の問題に焦点を当て、遊離数量詞が「代名詞」であり、①照応性、②同格性という2つの文法機能を有しているということを、残留分析への批判を通して確認する。遊離数量詞が照応／同格代名詞であるという点は、先行研究でもすでに想定されていることではあるが（例えば、久野・高見（2015））、ここでは残留分析への批判から、この想定が合理的に裏付けられるという点を論述する。

6.1 遊離数量詞は代名詞

第2節の Sportiche（1988）の残留分析で引用した例文をもう一度考え

てみよう。

- (31) a. All the children have seen this movie. (=5a)
 b. The children have all seen this movie. (=5b)

(31a)は非遊離型，(31b)は遊離型の文であるが，残留分析の考えでは，これら2つがVP内に[Q NP]の共通した基底構造を持っており，この構造全体が主語になれば非遊離型，数量詞(Q)が残留すれば遊離型が派生されるという説明であった。

- (32) a. [_{IP} [_{NP} All the children] [_{I'} have [_{VP} [_{NP} t] [_{VP} seen this movie]]]] (↑-----) (=6a)
 b. [_{IP} [_{NP} The children] [_{I'} have [_{VP} [_{NP} all t] [_{VP} seen this movie]]]] (↑-----) (=6b)

[Q NP]の構造において，Qの数量詞は形容詞として機能していることになる。(32a, b)を例にすると，数量詞のallは非遊離型であれ，遊離型であれ，基底構造は共通であるため，どちらも「形容詞」ということになる。残留分析では遊離数量詞の品詞についてあまり問題にされることがないが，5.2節「eachの問題」でも触れた通り，遊離数量詞を形容詞と考えることには問題がある。

遊離数量詞の品詞は，形容詞ではなく「代名詞」である。遊離数量詞は基本的にall, both, eachの3つであるが，eachと意味的に類似するeveryは遊離数量詞としては機能しない(eachとeveryはどちらも普遍数量詞(universal quantifier)という共通点もある)。

- (33) *The students are every given an annual scholarship.

(cf. The students are each given an annual scholarship.

(=2c))

(33)で示すように、every は遊離を許さない。この理由は、形容詞や代名詞の機能を持つ all, both, each と異なり、every には形容詞としての機能しかないためである（神尾・高見（1998: 173）を参照）。この点は次のような数量詞表現の例から確認できる。

- (34) a. [all/both/each of the boys] (代名詞)
b. [all/both (the) boys], [each boy] (形容詞)
- (35) a. * [every of the boys] (*代名詞)
b. [every boy] (形容詞)

(34a)と(35a)の対比から分かるように、all/both/each は代名詞としての機能を持つが、every は持たない。この every が代名詞として機能しないという点が、(33)の不適合性を決定していると考えられる。すなわち、遊離数量詞は形容詞ではなく、代名詞と考えられるのである。

6.2 照応代名詞

次の例を見てみよう。(36a-c)は主語が定名詞句、(37a-c)は主語が不定名詞句という例である。

- (36) a. *The kids* did all enjoy the film.
b. *John's twins* both came to the party.
c. *My students* will each give a presentation.
- (37) a. **Kids* did all enjoy the film.
b. **Twins* both came to the party.

- c. **Students* will each give a presentation.

Sportiche (1988), Radford (1997), Bošković (2004) による残留分析では、(36a-c)と(37a-c)は同じ方法で派生するため、(37a-c)がなぜ不適格となるか派生だけでは説明できない。例えば、(37a)は次のような派生を経る。

- (38) a. Sportiche (1988):

$$[_{IP} [_{NP} \text{Kids}] [_{I'} \text{did} [_{VP} [_{NP} \text{all } t] [_{VP} \text{enjoy the film}]]]]]$$

 A dashed line with an upward arrow indicates movement from the trace *t* in the object position of the inner VP to the NP *Kids* in the subject position of the outer IP.

- b. Radford (1997):

$$[_{TP} [_{DP/NP} \text{Kids}] [_{T'} \text{did} [_{VP} [_{QP} \text{all } t] [_{V'} \text{enjoy the film}]]]]]$$

 A dashed line with an upward arrow indicates movement from the trace *t* in the object position of the inner VP to the DP/NP *Kids* in the subject position of the outer TP.

- c. Bošković (2004):

$$\text{Kids}_i \text{ did } [_{IP} [\text{all } t_i] [_{VP} t_i \text{ enjoy the film}]]]$$

 A dashed line with an upward arrow indicates movement from the trace *t_i* in the object position of the inner VP to the NP *Kids_i* in the subject position of the outer IP.

(38a-c)で示すように、どの残留分析においても基底構造で [all kids] という適格な [Q NP] 構造を作ることができる。しかし、これらに数量詞残留を適用すると、不適格な文が生み出されてしまう。これは、統語派生のみで数量詞遊離文の適格性を捉えることには限界があることを示している。

では、(36a-c)と(37a-c)で適格性の違いが生じる原因は何であろうか。それは、神尾・高見 (1998), 久野・高見 (2015) で指摘されているように、遊離数量詞がホスト名詞句の指示対象を特定できるかどうか、つまり、「照応性」の有無の問題である。(36a-c)のように主語の内容が特定されていれば、遊離数量詞によってその数を強調することが可能である。例えば、

(36a)は「その子ども達は全員がその映画を楽しんだ（＝その子ども達の中で、その映画を楽しまなかった子どもは一人もいない）」のような意味になり、話し手が遊離数量詞の all によって、the kids の数を強調している。一方、(37a)のように、聞き手が主語の内容を特定できない場合には、遊離数量詞を用いても、そもそもの子供達の数強調するのかが定まらず、遊離数量詞はその強調機能を果たすことができない。そのため、不適合となるのである。

次の例も同様の説明が可能である。

- (38) a. John, Bill, and Mary will all go to the dance. (=26a)
b. The lion, the bear, and the monkey are all mammals.
(=26b)

(38a)では、遊離数量詞 all の指示内容が John, Bill, Mary と聞き手に了解され、(38b)では、all の内容が the lion, the bear, the monkey と聞き手に了解される。そのため、遊離数量詞はその指示対象を正確に照応し、その内容を強調することができるのである。

以上から、遊離数量詞は、ホスト名詞句の指示対象（数量、メンバー等）の情報まで含む照応代名詞として機能することが明らかとなった。

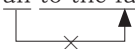
6.3 同格代名詞

遊離数量詞の生じる位置に関して、次の例を見られたい。

- (39) a. My friends all came to the farewell party.
b. *My friends came all to the farewell party.
c. *My friends came to the farewell party all.

(39a-c)の観察から、遊離が許される位置には一定の制限があることが分かる。(39a)で示すように、数量詞 all が主語と動詞の間の位置に遊離することは可能であるが、(39b)と(39c)の不適合性が示すように、それよりも後ろの位置に遊離することはできない。このように、主語名詞句がホスト名詞句となる場合、その遊離数量詞が生じる位置は動詞句の左となる。なぜこのように遊離位置には制限があるのだろうか。

この遊離数量詞の生じる位置に関して、神尾・高見（1998）および高見（2004）は、「遊離数量詞は、二次的主語として機能し、後続要素との間に主述関係が成立する必要がある」という趣旨の提案を行っている。(40a-c)を参照されたい。

- (40) a. My friends all came to the farewell party. (= (2b))
 主述関係成立
- b. *My friends came all to the farewell party. (= (2c))
 主述関係不成立
- c. * My friends came to the farewell party all. (= (2d))
 述部なし

(40a)では、「私の友達全員が」という意味を表す数量詞 all が二次的主語となり、その後の came to the farewell party 「送別会にやって来た」という動詞句と意味的に適切な主述関係を成しているため、適格となる。一方、(40b)の all と to the farewell party との間では、「全員が送別会に」という意味になってしまい、「どうした」の部分が述べられておらず、意味的に適切な主述関係が成立しない。そのため、不適格となる。また、(40c)では、all が文末に置き去りにされ、何ら述部要素が続いていないので不適格となる。神尾・高見（1998）、高見（2004）はこのような説明により、遊離数量詞の生じる位置を分析している。

筆者はこの説を支持する立場であるが、ここでなぜ遊離数量詞は二次的主語として機能するのかを考えてみたい。これは遊離数量詞がホスト名詞句の同格代名詞であるためと考えられる。遊離数量詞は、6.2 節で述べたように、ホスト名詞句との内容の一致まで求める照応性が必要であるが、文法的機能においても同様のことが言えると提案したい。つまり、ホスト名詞句が主語であれば、遊離数量詞も主語という文法機能を担うという考え方である。このように考えることで、上記の二次的主語説が分析する通り、遊離数量詞が後続要素に述部を取るという点も説明が可能となる。主語があれば述語も必要になるためである。

ここまでをまとめると、遊離数量詞は、内容の一致まで求める照応性と文法性の一致まで求める同格性を兼ね備えた代名詞という結論になる。

最後に、残留分析にとって大きな問題となった受動／非対格動詞が使われた場合の数量詞遊離文を、この同格代名詞（二次的主語）という考え方を使って、分析してみよう。

- (41) a. The students were all seen. (=11a)



- b. *The students were seen all. (=8a)



- (42) a. The students have all arrived. (=12a)



- b. *The students have arrived all. (=9a)



受身文の(41a)では、all と seen の間に「学生全員が見られた」という主述関係が成立するため、適格となる。(41b)の場合、all の後ろに述部が続いていないため、all が主語としての機能を果たすことができず、不適

格となる。同様に、非対格動詞文の(42a)では、all と arrived の間に「学生全員が到着した」という主述関係が成立し適格であるが、(42b)の all には述部が続いていないため、all の主語性が果たされず不適格となる。

7. 結 び

本稿では、生成文法理論で提唱される数量詞残留分析を批判的に検討した。具体的には、Sportiche (1988), Radford (1997), Bošković (2004) の残留分析の問題点を個別に指摘し、さらに、残留分析全般が抱える問題点についても併せて言及した。最後に、残留分析への批判から見えてくることとして、遊離数量詞が照応的かつ同格的な代名詞であることを論じた。

《注》

- (1) Radford (1997) は、動詞句内主語仮説を支持する理論的根拠として、「意味役割付与の均一性仮説」(the Uniformity of Theta Assignment Hypothesis: UTAH) を挙げている。この仮説については Baker (1988: 46) を参照されたい。
- (2) Radford (1997: 342) は、最初の移動を「受動化」(passivization)、2 回目の移動を「繰り上げ」(raising) と呼んでいる。
- (3) 移動や格付与に関する理論的詳細は、Radford (2004: 350), Radford (2009: 360, 365) 等を参照されたい。
- (4) [Q NP] という構造では、Q で表される数量詞の品詞は形容詞ということになり、残留する数量詞もまた形容詞ということになる。筆者はこの点も残留分析の問題だと考えている。遊離数量詞の品詞に関しては、本稿の第 6 節を参照されたい。
- (5) 5.1 節の基底構造不成立という問題については、Nakamura (1983) の議論も参考にされたい。なお、本稿の(26b)で引用する例文(Nakamura 1983: 5) は、数量詞が右方向へ移動(遊離)するという当時の統語論的アプローチに対して提示されたものである。
- (6) この点、基底は [Q of NP] という構造であり、数量詞は代名詞であると

いう考えもあるかもしれない。しかし、基底に of を想定することで説明しなければならないことは増えるであろう。この点については、5.2 節の「each の問題」で述べた通りである。

参考文献

- Baker, M. (1988) *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Baltin, M. (1982) “A Landing Site Theory of Movement Rules.” *Linguistic Inquiry* 13, 1-38.
- Baltin, M. (1995) “Floating Quantifiers, PRO, and Predication.” *Linguistic Inquiry* 26, 199-248.
- Benmamoun, E. (1999) “The Syntax of Quantifiers and Quantifier Float.” *Linguistic Inquiry* 30, 621-642.
- Bobaljik, J. D. (2003) “Floating Quantifiers: Handle With Care.” in L. Cheng and R. Sybesma (eds.) *The Second Glot International State-of-the-Article Book: The Latest in Linguistics*, 107-148. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bošković, Z. (2004) “Be Careful Where You Float Your Quantifiers.” *Natural Language & Linguistic Theory* 22, 681-742.
- Burzio, L. (1986) *Italian Syntax: A Government-Binding Approach*. Dordrecht: Reidel.
- Chomsky, N. (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fiengo, R. & H. Lasnik (1976) “Some Issues in the Theory of Transformations.” *Linguistic Inquiry* 7, 182-191.
- Fukui, N. & M. Speas (1986) “Specifier and Projection.” *MITWPL* 8, 128-72.
- Giusti, G. (1990) “Floating Quantifiers, Scrambling and Configurationality.” *Linguistic Inquiry* 21, 633-641.
- 神尾昭雄・高見健一 (1998) 『談話と情報構造』研究社.
- Kitagawa, Y. (1986) *Subject in Japanese and English*. Doctoral dissertation, University of Massachusetts.
- Koopman, H. & D. Sportiche (1985) “Theta Theory and Extraction.” *GLOW Newsletter* 14, 57-58.
- 久野暲・高見健一 (2015) 『謎解きの英文法 副詞と数量詞』くろしお出版.
- Kuroda, S.-Y. (1988) “Whether We Agree or Not: A Comparative Syntax of

- English and Japanese.” *Linguisticae Investigationes* 12, 1-47.
- Larson, R. (1988) “On the Double Object Construction.” *Linguistic Inquiry* 19, 335-391.
- Maling, J. (1976) “Notes on Quantifier-Postposing.” *Linguistic Inquiry* 7, 709-718.
- McCloskey, J. (2000) “Quantifier Float and *Wh*-Movement in an Irish English.” *Linguistic Inquiry* 31, 57-84.
- Nakamura, M. (1983) “A Nontransformational Approach to Quantifier Floating Phenomena.” *Studies in English Linguistics* 11, 1-10.
- 中村捷 (1996) 『束縛関係 — 代用表現と移動 —』 ひつじ書房.
- Postal, P. M. (1974) *On Raising: One Rule of English Grammar and Its Theoretical Implications*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Radford, A. (1997) *Syntactic Theory and the Structure of English: A Minimalist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radford, A. (2004) *Minimalist Syntax: Exploring the Structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radford, A. (2009) *Analysing English Sentences: A Minimalist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shlonsky, U. (1991) “Quantifiers as Functional Heads: A Study of Quantifier Float in Hebrew.” *Lingua* 84, 159-180.
- Sportiche, D. (1988) “A Theory of Floating Quantifiers and its Corrolaries for Constituent Structure.” *Linguistic Inquiry* 19, 425-449.
- 高見健一 (2001) 『日英語の機能的構文分析』 鳳書房.

〈論文〉

「白蛇伝」登場人物考(一)

—— 白娘子：蛇妖怪から良妻賢母へ ——

関 口 美 幸

要 旨

白蛇伝は、千年の修行を積んだ白蛇が美女「白娘子」に化け、「許仙（又は許宣）」という若い人間の男と恋に落ちるが、「法海」という僧侶により雷峰塔の下に封じ込められるという物語である。中国では四大伝説（牛郎織女、孟姜女、白蛇伝、梁山伯と祝英台）の一つに数えられ、小説だけではなく、越劇、京劇、崑曲などの伝統劇でたびたび上演され、最近ではテレビドラマでも放映されている。しかし、その原型の〈西湖三塔記〉では、白蛇と若い男の間には愛情の交流はなく、若い男は道士の力を借りて白蛇を退治するという結末になっている。

本稿では、白蛇伝の物語が受容と再創作を繰り返す過程で、白娘子の性格設定がどのように変化していったのか、又、それが白蛇伝物語全体にどのように影響していったかについて、白蛇伝の主な作品を対比することによって明らかにしようと試みるものである。

キーワード：白蛇伝、白娘子、雷峰塔、許仙

0 はじめに

2005年、「白蛇伝」の伝説が中国国務院により、「第一回国家非物質文化遺産名録」に登録されて以来、「白蛇伝」に対する研究が一層盛んになっ

た。しかし数多くの研究の中に、「白娘子」という「白蛇伝」の中で最も重要な人物の歴史的变化と発展に主眼を置いた研究はあまり見当たらない。こうした現象に対して、本稿で筆者は范金蘭の《〈白蛇伝故事〉型變研究》による分類に従いつつ、とりわけ「白娘子」という人物が如何に発展、変化していったのか、その歴史的、社会的、文化的な諸要素をもとに解明していく。

1 《〈白蛇伝故事〉型變研究》の分類

范金蘭の《〈白蛇伝故事〉型變研究》⁽¹⁾は、「白蛇伝」の歴史的变化と発展に関する研究において大きな足跡を残した著作であり、それ以後の「白蛇伝」研究に大きな影響を及ぼしている。范金蘭は《〈白蛇伝故事〉型變研究》の中で白蛇伝物語の発展を「起源期」「発展期」「成熟期」「増異期」の四段階に分類している。「起源期」は明代以前の白蛇伝物語が形成されるまで、「発展期」は明代・清代で、この時期に、白娘子と許仙が夫婦になり、最後に法海により白娘子が雷峰塔に封じ込まれるという白娘子の物語が基本的に完成した。「成熟期」は清末から中華民国時代で、「発展期」の作品を基礎に、様々なエピソードを加えて、登場人物の心理描写をより丁寧にするようになった。特にこの時期の特徴は、白娘子が雷峰塔に封じ込まれた後、白娘子と許仙の息子が成人して科挙の試験に合格し、母親を救い出すエピソードが追加されたことであろう。中華人民共和国以降の「増異期」では、白蛇伝の物語は多様化し、今日に至っている。

以下、その分類に従って、白蛇伝物語が如何に変化していったのかを見ていくことにする。

1-1 「起源期」の作品

范金蘭は「起源期」の初めの作品として唐代伝奇《博异志・李瓊》を取

り上げているが、後の白蛇伝との共通点はあまり感じられないので、今回は取り上げず、一般的に「白蛇伝」の原型とされる《清平山堂話本・西湖三塔記》を取り上げることとする。

《清平山堂話本・西湖三塔記》

明の嘉靖年間（1522～1566）に出版された《清平山堂話本》に収められた物語である。その元になったのは、南宋（1127～1279）の寄席の語り物だと考えられているところから、南宋時代には、すでにある程度白蛇伝のもとになる物語が形成されていたと思われる。

まず主人公の奚宣贊が清明節に西湖に遊びに行き、迷子の女兒である白卯奴を家に連れてくるところから物語は始まる。後に判明するが白卯奴はニワトリの妖怪である。その後、卯奴の祖母（後にカワウソの妖怪と判明）が迎えに来て、奚宣贊を家に招く。家に着くと白娘娘（白衣を着た夫人、白卯奴の母親で後に白蛇の妖怪と判明）が出てきて、酒や料理でもてなす。使用人が夫人に「娘娘一今日新人到此一可換旧人？（奥さま、今日新しい人がやってきましたので、古い人と交換しますか？）」と聞くと夫人は承諾する。見ると、使用人二人が若い男を捕まえて、その腹を割き、臓物を取り出して夫人に渡している。夫人は奚宣贊に食べるように勧めるが、奚宣贊は恐れおののき、食べるのを拒む。夫人と祖母は臓物を食べてしまった。その後、夫人は奚宣贊に嫁ぎそのまま半月あまり同棲する。すると奚宣贊は「面黄肌瘦（顔色が悪くなりやせ細る）」となり、家に帰りたと言い出す。そこにまた使用人が別の男を連れてやってきて「娘娘一今日新人到此一可換旧人？」。奚宣贊は生きた心地がしない。鉄の檻に閉じ込められた宣贊は白卯奴の助けで何とか家に帰ることができたが、翌年の清明節に再び祖母に捕まってしまう、白娘娘の家に連れていかれ、半月同棲した後、またしても卯奴の助けで家に帰るという同じようなエピソードを繰り返した後、奚宣贊の叔父である奚真人が術を使って白娘娘、白卯奴、祖

母の三妖怪を捕まえ、鉄の甕に入れ西湖の中央に沈め、上に三つの塔を立てた。

以上のストーリーから考えると、主人公の「奚宣贊」が後の作品の「許仙」に、「白娘娘」が後の「白娘子」に、「奚真人」が後の「法海」に相当することは明らかであろう。

〈西湖三塔記〉の白娘娘は人間の姿をしているものの妖怪そのものである。若い男と結婚又は同棲する目的は、男の生命を取り込むことによって、自分の生命力や妖力をアップさせるためであり、〈西湖三塔記〉は全体的にみて怪異現象にフィクションを加えて語る伝奇小説の域を出ない。

1-2 発展期の作品

冯梦龙编《警世通言・白娘子永镇雷峰塔》

《警世通言》に収められた冯梦龙编〈白娘子永镇雷峰塔〉は明代の天啓四年（1624）刊行の小説であり、その後の白蛇伝物語の元になった作品である。

清明節に若い男の許宣は両親のお墓参りからの帰り道、西湖で若い美女二人に出会う。その内の一人が白蛇の化身である白娘子である。もう一人は青魚の化身で白娘子の使用人の青青である。白娘子は許宣に結婚を迫るが、許宣はお金がないといって断る。すると、白娘子は当座の費用に五十両を渡す。許宣が家に帰って姉夫婦にそのことを報告すると、義兄はその金は盗まれたものだと言い、許宣を自首させた。許宣は役人を案内して白娘子の家に行くが、そこは廃墟で、白娘子も青青もいない。許宣は蘇州に流される。蘇州で身を落ち着けたところに白娘子が訪ねてきて、許宣はうまく言いくるめられ、二人は結婚する。しかし、ここでも白娘子が用意してくれた衣装や扇子が盗品だと分かり、許宣は再び逮捕される。白娘子はまたしても逐電し、許宣は鎮江に配流になった。鎮江の李克の薬局で許宣が働いていると、またしても白娘子が訪ねてきて、巧みに許宣をいぐる

め、独立して薬局を開くことになった。薬局は繁盛し、夫婦は幸せに暮らしていた。ある日、許宣は金山寺におまいりにいった。すると法海という高僧が白娘子と青青は妖怪であると告げ、驚いた許宣は法海に助けてくれるように頼むと、法海は浄慈寺に自分を訪ねてくるようにと言う。許宣が杭州の姉夫婦の家に帰ると、白娘子と青青はすでに待ち構えていた。白娘子に命乞いをする許宣に対し、白娘子は、夫婦間の愛情は深いのに、なぜ他人の言葉を信じるのか。もし自分の言うことを聞かなければ、街中の人を殺すと脅す。許宣は義兄に相談し、蛇捕り師に来てもらい退治しようとするが、失敗する。許宣は浄慈寺に法海を訪ね、法海から鉢を授かる。その鉢を白娘子にかぶせると白娘子は動けなくなった。そこに法海がやってきて呪文をとなえと、白蛇は正体を現した。法海は白蛇と青魚を鉢に収め、雷峰寺に埋め、その上に塔を建てて出られないようにした。許宣は法海の弟子となり出家した。

以上が〈白娘子永鎮雷峰塔〉のあらすじで、〈西湖三塔記〉と共通点も多い。例えば、①白蛇の妖怪と若い人間の男が夫婦になる、②若い男は白蛇のせいで苦難にあう、③宗教的力を持った人が白蛇を退治して塔に封じる。

しかし、〈西湖三塔記〉と〈白娘子永鎮雷峰塔〉では決定的に異なる点がある。それは白蛇が若い男に愛情を持っていたか否かである。〈西湖三塔記〉の白娘娘は、若い男をとっかえひっかえ自宅に連れ込み、飽きると臓物を食べてしまうという恐ろしい妖怪で、奚宣贊に対する愛情は微塵も感じられない。それに対し、〈白娘子永鎮雷峰塔〉の白娘子は窃盗や脅迫（街中の人を殺すと脅す）など人に害を及ぼす妖怪としての一面を持つ一方で、結婚や薬局開店の費用を工面したり、服や扇子を贈ったりして許宣に対し細やかな愛情を見せる（結果的にはそれが許宣を窮地に陥れることになるのだが）。それが藩金蘭氏が言う「人妖共處（人間性と妖怪性の共存）」であろう⁽²⁾。では、許宣は白娘子に対して愛情を感じていたのか。

その答えは否である。小説の終わりに法海が作った詩があるが、その一節に「愛色之人被色迷（色を愛する人は色に惑わされる）」とある。白娘子は許宣に愛情を感じていたが、許宣は白娘子に対して色情しか感じていなかった。その色情を戒めるというのが〈白娘子永鎮雷峰塔〉のテーマなのである。

黄圖珙撰《雷峰塔》

黄圖珙撰《雷峰塔》（以下、「黄本」という）は、清代 乾隆3年（1738）に発行された舞台脚本である。基本的なストーリーは〈白娘子永鎮雷峰塔〉を踏襲するものだが、劇の冒頭に〈白娘子永鎮雷峰塔〉にはないエピソードが追加されている。

許宣は釈迦如来の捧鉢侍者（鉢を持つ侍者）であり、東海に住む白蛇との間に宿縁があるので、許宣は下界に送られた。釈迦如来は法海に白蛇と許宣の宿縁が満了したら白蛇を鉢に収めて雷峰塔に埋め、許宣を連れてくるように命じる。白娘子と許宣が結ばれるのは、この宿縁のためである。

また、白娘子は西湖の湖主であり、西湖を留守にしていた間に西湖の生き物たちは漁師に捕られてしまう。白娘子は、青兕（魚の妖怪）に命じて漁師たちを捉まえて懲らしめる。法海のとりのなしで、漁師たちは今後西湖で魚を捕らないことを約束して許される。これも〈白娘子永鎮雷峰塔〉では見られないエピソードで、後に白娘子が杭州西湖の生き物たちを率いて鎮江金山寺の法海と戦い、金山寺を水浸しにするといういわゆる「水漫金山」に発展していった。

「黄本」では、許宣が白娘子と出会い、様々な困難に遇うのは、仏弟子として乗り越えなければならない障害なのである。そうした辛い経験をすることにより、白娘子との宿縁を消化することができ、成仏することができるという、より仏教色の強い内容となっている。

1-3 成熟期

方成培撰《雷峰塔传奇》

方成培撰《雷峰塔传奇》（以下、「方本」という）は清代乾隆 36 年（1771 年）に発表された舞台脚本である。

「黄本」では白娘子と許宣には宿縁があると語られていたが、その中身は不明であった。この作品ではその中身、とりわけ白娘子の出自について語られる。白蛇は天上界で西池王母の蟠桃園の桃を盗み、下界に降りて、許宣と夫婦になった。許宣は元は捧鉢侍者であった。釈迦は法海に対し、妖怪を退治し、許宣を連れて戻ってくるように命じた。

その後の話は黄本と大差なく展開するが、蘇州で結婚した後に「端陽」、「求草」の折⁽³⁾が追加されている。すなわち、端午の節句を祝うため許宣は白娘子と酒を酌み交わそうとする。白娘子は具合が悪いので横になりたいと言う。許宣は脈をとってみると、妊娠していることが判明。そのお祝いに酒を飲もうと言いつず。白娘子は断り切れずに一杯だけ雄黄酒を飲む。白娘子は具合が悪くなったといって寢室に行き帳を下げて横たわる。許宣はお茶を持っていき、帳を開けて中を見ると、白娘子は蛇の正体を現していた。驚いた許仙はその場に倒れて息を引き取る。そのあとも、「求草」で、白蛇は許宣を生き返らせるため、嵩山の南極仙翁の所に九死還魂仙草を盗りに行く。そこで鶴童や鹿仙翁との戦いの末ようやく仙草を手に入れ、許宣を生き返らせることができた。

許宣が金山寺に行った後に、「水闘」、「断桥」の話が追加されている。金山寺に行った許宣は法海に説得されてその場で出家してしまった。白娘子と青児は迎えに来るが、法海は許宣を返そうとはしない。その後、白娘子は西湖の生き物たちを率いて「水漫金山」をする。白娘子が妊娠していることを知った法海は戦いをやめ、一旦許宣を帰すことにする。許宣は白娘子を恐れてなかなか帰ろうとしないが、法海は子供が産まれたら浄慈寺

に自分を訪ねてくるように説得し、許宣を帰す。その後「断桥」の場面につづり、杭州に戻った許宣と白娘子は西湖の断桥で再会する。白娘子は許宣の不人情を責め、許宣は白娘子を恐れ白娘子に謝る。二人は許宣の姉の家に身を寄せることにする。

姉の家に戻ると、白娘子は、姉夫婦に「腹婚」の約束をする。つまり、自分たちに男の子が生まれて、姉夫婦に女の子が生まれたら、結婚させようというのだ。白娘子が男の子を生むと、許宣は浄慈寺に法海を訪ねる。翌日、法海が姉の家にやってきて、白娘子を鉢に閉じ込める。白娘子は雷峰塔の下に埋められた。

その後、許宣と白娘子の息子の許士麟は科挙の状元に合格した。最後は、白娘子は許され、許宣と法海は天界に戻っていき、めでたしめでたしとなる。

「端陽」、「求草」、「水闘」、「断桥」はいずれも劇として盛り上がる場面で、その幕だけで演じる「折子戯」として発展していった。特に「求草」、「水闘」では、許宣を救うために勇敢に戦う白娘子の姿が演じられ、「断桥」では許宣に対する愛情を切々と唱う白娘子の姿が演じられる。このように許宣に対する白娘子の愛情を丁寧に描写することにより、後に白娘子が法海の鉢に封じ込まれる場面「煉塔」の悲劇性がより際立っている。

玉山主人著《新編雷峰塔奇傳》⁽⁴⁾

玉山主人著《新編雷峰塔奇傳》は清代嘉慶 11 年（1806）に出版された小説である。ストーリーは「方本」を踏襲しているが、ストーリー展開がより自然になっている。中国の伝統劇では白蛇伝を最初から最後まで演じることがむしろまれで、通常はその中の一幕か二幕を選んで演じる「折子戯」が主流である。そのため、幕と幕の間に多少の矛盾があってもたいして支障ないが、小説では自然なストーリー展開が必要になってくる。例えば、「方本」では「求草」の後、許仙と白娘子は何事もなかったかのよう

に日常生活に戻っているが、考えてみるとこれはおかしい。《新編雷峰塔奇傳》では端午の節句に雄黄酒を飲んで正体を現した白娘子を見て、死んでしまった許仙を仙草で白娘子が助けるところまでは大体同じだが、白娘子を妖怪だと疑っている許仙はできるだけ白娘子を避けようとする。許仙の態度を不審に思った白娘子は偽の蛇を作って、これは「蒼龍」⁽⁵⁾で縁起がいいと言って許仙をごまかす。許仙はそれを信じ、仲のよい夫婦に戻るのである。また、「水闘」の場面では、白娘子は四海龍王⁽⁶⁾を呼び出し、金山寺を水浸しにしようとするが、法海の術により、水が街に流れて、街を水浸しにしてしまい、罪のない人々を大勢殺す結果となる。その後白娘子と再会した許仙は、自分はもう出家したからつきまとわないでくれと言うが、白娘と小青の話を聞いて気持ちが変わり、白娘子に許しを請う。仲直りした二人は、許仙の姉の家に帰り、白娘子は子供（許夢蛟）を産む。

西方尊者⁽⁷⁾の命を受けた法海は、白娘子の子供のひと月のお祝いの日に来て、妖怪を退治に来たという。許仙が白娘子の命乞いをすると、法海は、喉が渇いたからお茶を一杯所望すると言う。許仙がお茶を持っていくと、お茶碗が汚いから自分の鉢にお茶をいれてほしいと言って、鉢を許仙に渡す。鉢は許仙の手から飛び出して、白娘子の頭にかぶさると取れなくなった。白娘子は、「自分は大罪を犯した身なので、これでお別れです。お体をお大事に」と別れの言葉を言い、なぜ自分と許仙が夫婦になったのかの由来を話した。それによれば「修業中に正体を現して乞食に捉えられた。これを買って、山に逃がしてくれたのが許仙の前世で、そのお礼に許仙に嫁いだのだ」と。白娘子が雷峰塔の下に封じられると許仙は大変悲しみ、後に出家した。

二十年後、状元に合格した夢蛟が雷峰塔に母親をお参りに行くと、空中に法海が現れ、白娘子を許して、親子三人は再会する。許仙と白娘子は法海と共に天界に帰っていった。

夢花館主《寓言諷世說部前後白蛇全傳》

范金蘭の分類では例に挙げられていないが、もう一つ成熟期に分類されると思われる作品を紹介する。

中華民国時代に出版された白話小説《寓言諷世說部前後白蛇全傳》で、通常〈白蛇全傳〉と略される。前白蛇伝（四十八回）と後白蛇伝（十六回）に分かれる。後白蛇伝は許仙父子が白娘子と再会した後から始まる話で、許仙と小青の間に子供が生まれたり、千年修業をした狐の妖怪が出てきたりと、白蛇伝の続編というべき内容なのでここでは取り上げない。

前白蛇伝は、まず法海と白娘子の因縁から語られる。それによれば、法海は元々ガマガエルの妖怪で、白蛇が法海の内丹をぬすんで食べてしまったので、五百年の修業の成果が法海から白蛇に移ってしまい、法海はそれを恨みに思っているというものである。

また、白娘子と許仙の間にも因縁がある。すなわち、乞食に捕まっていた白蛇を助けた商人が七回生まれ変わって許仙になり、白娘子はその恩に報いるために許仙と結婚したというものだ。

今までの作品と大きく違うのは、「水漫金山」をするのが白娘子自身ではなく、白娘子のアニキ分の黒風怪という妖怪だという点である。これにより、今まで白娘子にわずかに残っていた妖怪として悪事を働くという点が完全になくなり、法海の悪役としての性格がより際立つことになった。

〈白蛇全傳〉は白話で書かれたこともあり、一般庶民にも大変読みやすく、現在でも白蛇伝の小説といえば、通常この〈白蛇全傳〉を指す。

以上、成熟期の作品を紹介してきたが、その特徴は、「端陽」、「求草」、「水閘」、「断桥」など物語をもし上げる場面が追加され、白娘子から許仙への一方的だった愛情が双方向の愛情へと変わったことであろう。また、白娘子が許仙との間に子供を産むことにより、より人間の女に近づき、妖怪としての面はほとんど見られなくなったことも大きな特徴である。ここ

に至って、白娘子は蛇妖から良妻賢母への変換を完成させたのである。

1-4 増異期

白蛇伝の物語は成熟期で一応完成したが、近代に入り、従来の小説、地方劇に加え、映画やテレビドラマ、アニメなどの新しいメディアの作品も登場するようになり、また、人々の考え方や価値観が多様化するに伴い、白蛇伝の物語も様々な顔を見せるようになっていった。

ここでは、それまでのストーリーを比較的踏襲した作品を数点のみ紹介するにとどめる。

田汉《白蛇传》

中華人民共和国建国当時の京劇の脚本である。1944年に桂林で〈金鉢記〉として執筆した後、1950年に修正を加え〈白蛇伝〉と名を改め北京中華書局から出版された。1952年に再度修正され、同年に第一回全国戯曲観摩大会に出品され、《劇本》1953年8月号に掲載され、1954年作家出版社より単行本が出版された。

西湖で許仙と白娘子が会おうところから始まり、前世の因縁は語られない。今までの作品と大きく違う点は、許仙が金山寺で法海から白娘子が白蛇の妖怪だと聞くのが端午の節句の前で、端午の節句に許仙が白娘子に雄黄酒を勧めるのは、法海からもし白蛇の化身であれば雄黄酒を飲むと必ず正体を現す、と教えられたためである。しかも、許仙は笑い話だとして、白娘子が白蛇の化身で端午の節句に雄黄酒を飲むと正体を現すという人がいるが自分は信じていないと言う。白娘子はこれを聞き、疑いを晴らすために雄黄酒を飲むのである。「盗草」の後、許仙の態度は冷たくなるが、白娘子が偽の蛇（蒼龍）をつくり、許仙をごまかし、許仙はそれを信じる。しかし、その後、金山寺に行った許仙は、法海から白娘子の正体を聞き、またそれを信じてしまう。しかし、今までの作品とは違い、許仙は出家を

望まず、「水闕」の間も身重の白娘子の体を案じる。そして、許仙は法海に帰されるのではなく、自分で金山寺を抜け出す。次の「断桥」の場面では、白娘子は、「許仙が自分を疑うのも理解できる。悪いのは法海だ」と言い、自ら正体を明かす。許仙は、「白娘子が妖怪でも自分の気持ちは変わらない」といって、妖怪である白娘子を受け入れる。最後の「合鉢」の場面でも、許仙は法海に対して白娘子の命乞いをする。命乞いが無駄だと分かると、白娘子と一緒に法海を責める。結局白娘子は、法海に雷峰塔に封じ込まれる。その後、許仙の子供の話はなく、数百年後、小青が塔神と闘い、白娘子を助け出す。

1993 年版テレビドラマ《新白娘子传奇》

台湾のテレビ局と中国中央電視台が合作して制作したテレビドラマで、1992 年に台湾で放映された後、1993 年には中国中央電視台で放映され、中国・台湾ともに人気を博した。主演は、趙難芸、葉童、陳美琪である。特筆すべきは、許仙役の葉童が女性であるという点である。越劇などの伝統劇では、若い男性の役を女性が演じることが一般的で、許仙を女の役者が演じることに違和感はない。また、〈新白娘子传奇〉はミュージカル仕立てになっていて、自分の気持ちを歌にして相手に伝えるという手法がとられているが、これなども伝統劇の影響を受けたものと思われる。

ストーリー的には〈白蛇全傳〉に近く、白娘子が雷峰塔に封じ込まれた後、許仙は出家し、許仙の息子は姉夫婦に育てられ、状元に合格し、皇帝に白娘子の許しを請い、これが認められる。最後は、生まれた時からの許嫁である姉夫婦の娘と結婚した。その結婚式に出席した後、白娘子、許仙、小青、法海は、天界に戻っていった。

白娘子は妖怪として人に害を与えることはほとんどなく、前半で白娘子が犯した窃盗などの悪事は全て小青の部下の妖怪が行ったこととしている。白娘子は美しく優しいだけでなく、知恵と法術によって、許仙の商売の手

助けをしたり、病人を治療したり、トラブルを解決したりする。

2006 年版テレビドラマ《白蛇伝》

2006 年中国中央電視台放送。主演は、劉濤、潘粵明、陳紫函、劉小峰。オリジナルの人物、ストーリーが多く、まず、白娘子と許仙が出会ったのは魔界である。これは、前世の因縁の現代的解釈であろうか。許仙は魔界での記憶をなくしたまま、西湖で白娘子と再会して、一目ぼれする。

白娘子が人間界に来た理由だが、観音菩薩から八粒の人間の涙を集めると仙人になれると言われたためである。結局それは叶わず、白娘子は雷峰塔に封じ込まれることになる。白娘子が窃盗などの悪事を働くことはなく、「水漫金山」でも民衆をおぼれさせることはない。白娘子に子供は生まれず、許仙が出家して雷峰塔を見守るところで終了。

以上に挙げたのは、比較的ストーリーにまとまりがあるので、舞台脚本、テレビドラマなどが中心となってしまったが、小説や映画などでは、白蛇伝の一場面と取り上げたり、一人の登場人物に焦点を当てたりした作品（例えば「青蛇」香港映画、監督：徐克 1993 年）もあり、そうした作品も白蛇伝の物語の再創造に影響を与えたと思われる。

2 白娘子は蛇妖か良妻賢母か

以上、白蛇伝の主な作品を紹介してきた。それらの作品の白娘子について、①許仙との因縁話があるか、②悪事を働くか、③許仙に愛情があるか、④子供の有無、を次ページの表にまとめた。

表から、白娘子と許仙との間の因縁話が語られるようになったり、水漫金山、求草、断桥などの名場面が追加されたり、子供が生まれたりと、時代を下るに従って、物語に起伏ができ、よりドラマチックなストーリーに

作 品 名	許仙との因縁 話があるか	悪事を働くか	許仙への愛情	子供の有無
西湖三塔記	な し	奚宣贊を食べようとする	な し	な し
白娘子永鎮 雷峰塔	な し	窃 盗	弱 い	な し
黄 本	あ り	窃 盗	やや強い	な し
方 本	あ り	窃 盗 水漫金山	強 い	あ り 許士麒
玉山主人〈新編 雷峰塔奇傳〉	あ り	窃盗（後悔する）、 水漫金山（わざ とではない）	強 い	あ り 許夢蛟
夢花館主〈白蛇 全傳〉	あ り	窃 盗 水漫金山は黒風 怪のしわざ	強 い	あ り
田 汉〈白蛇傳〉	な し	水漫金山はある が、民衆は犠牲 にならない	強 い	な し
1993年版テレビ ドラマ〈新白娘 子傳奇伝奇〉	あ り	窃盗は小青の部 下のしわざ 水漫金山	強 い	あ り 許士林
2006年版テレビ ドラマ〈白蛇傳〉	あ り	悪事は働かない	強 い	子供は生まれ るが、母親を 救いだすくだ りはない

変化していったことが分かる。それに伴い、白娘子が妖怪として悪事を働くことは減り、妖怪というより法力を使える異能者としての面が強くなっていった。また許仙に対する愛情も深くなり、白娘子は蛇妖から良妻賢母を变身を遂げたのである。そのターニングポイントとなった作品だが、私は「方本」ではないかと考えている。「黄本」と「方本」は共に清代の舞

台脚本であり、世に出たのは30年ほどしか変わらない。また、この時期には複数の「梨園本」(役者や劇団が実際に演じる時に使用した舞台台本)が存在していたことが鄧長風によって指摘されている⁽⁸⁾。また阿英は《雷峰塔传奇叙录》の中で梨園本の一つである梨園舊鈔本《雷峯塔传奇》(以下、「舊鈔本」という)、「黄本」,「方本」の内容について詳細に比較検討しているが⁽⁹⁾、「舊鈔本」は、「黄本」より「方本」により近いようである。例えば、「端陽」,「求草」,「断橋」などは「舊鈔本」と「方本」にはあるが「黄本」にはない。また、白娘子が雷峰塔に封じ込まれた以降のいわゆる「生子得第」(子供を産み科挙の試験に合格すること)の数場面である「祭塔」,「做親」⁽¹⁰⁾,「佛圓」も「舊鈔本」と「方本」にはあって「黄本」にはない。方成培は「方本」の自叙の中で、「原本に比べて曲はその十の九を改め、寶白は十の七を改む」⁽¹¹⁾と言っている。特に、「求草」,「煉塔」,「祭塔」についてはあらすじのみを残したと語っている。「求草」,「煉塔」,「祭塔」のうち、「煉塔」についてはそれに相当する場面の「埋蛇」が「黄本」にもあるが、「求草」と「祭塔」は「黄本」にはそれに相当する場面がないことから、方成培が参照した「原文」は「黄本」ではないと思われる。

また「生子得第」については、山口建治が指摘しているように⁽¹²⁾、黄圖珌が脚本を書く際にけずったと考えた方が自然かもしれない。実際、黄圖珌は「生子得第」に対しては相当否定的だったようで、『南曲』巻四の中の「雷峰塔伝奇を演じるを観る」という文章の中で次のように語っている。「……かくて好事家で白娘子が子供を産み科挙に合格するという一節を続作する者が現れた。劇場の旧套に墮し観衆の耳目を楽しませるだけのものだが、呉越でさかんに演じられているばかりか燕趙にまで及んでいる。ああ、劇場では状元でなければ団円しないのか。世の常とはいえ、たまたまこうした続作が成功したからといってそのまねをすれば、私も俗を免れないだろう。この劇だけが断じてそれをしないのはなぜか。白娘子は妖蛇なのだ。子を産み官僚の列に入れ、己の身をいったいどこに置こうとい

うのだ。私は観る者はかならず鼻をつまんでその蕪雑の気を避けるに違いないと思っていたが、意外にも一時の酒の席や歌の集まりでお祝儀の値がつつ上がり、じつに不思議であった……」⁽¹³⁾

ここから読み取れるのは、黄圖秘が「生子得第」に否定的というだけでなく、当時の白蛇伝の劇では、「生子得第」のある方が主流だったということである。そして、観客にもそれが受け入れられていた（祝儀が多かった）。しかし、黄圖秘は白娘子をあくまで妖蛇と捉えており、白蛇伝のテーマは、色情を諷めることと妖怪退治にあると考えていた。その意味で「黄本」は〈白娘子永鎮雷峰塔〉を忠実に踏襲するものであった。

しかし、観客側は白娘子と許仙の間の愛情により深い関心を寄せるようになっており、そうした観衆のニーズの集大成として方本が作られたのではないだろうか？ 川田耕は「方本」の白娘子は理想化されている。特に「求草」と「水闘」の場面に許仙に対する愛情がよく表現されているという⁽¹⁴⁾。

3 まとめに代えて

以上、見てきたように白蛇伝の物語は、受容と再創作を繰り返し、それに伴って白娘子も蛇妖から良妻賢母へ変化してきた。清代当時、白蛇伝には二つの発展の可能性があった。一つは〈白娘子永鎮雷峰塔〉を踏襲する「黄本」の方向であり、もう一つは白娘子の許仙への愛を全面的に押し出した「方本」の方向である。そして、黄圖秘が自ら語っているように、「黄本」は人々に受け入れられず廃れていき、「方本」の方向へと白蛇伝は発展していった。それに影響を与えたのは、当時の観衆の白蛇伝に対する考え方を色濃く反映した「舊鈔本」などの梨園本ではないだろうか。では、民衆の白蛇伝に対する考え方を反映するものは梨園本だけなのか。白蛇伝に関しては浙江省を中心に中国全土に民間伝説が存在している。伝説の中には、小説や劇の内容と異なるストーリーも存在している。白蛇伝のストー

リーと白娘子の性格設定の変化に様々な伝説がどのように影響していったのか、今後も引き続き調査・分析していきたい。また、白娘子の性格の変化が、白娘子と許仙の関係、白娘子と法海の関係にどのような影響を与えることになったのかについても引き続き考察していきたいと考えている。

《注》

- (1) 范金蘭《〈白蛇傳故事〉型變研究》万卷楼图书股份有限公司(2003年)。
- (2) 同上 368 頁。
- (3) 中国の伝統劇における幕や場面のこと。一から二の「折」を独立させて演じる劇を「折子戲」と言い、中国の伝統劇では一般的な形式。
- (4) 編者を「玉花堂主人」としている資料もあるが、范金蘭《〈白蛇傳故事〉型變研究》(2003年)は、「玉山主人」と「玉花堂主人」は同一人物としている。また、作品名も《新編雷峰塔奇傳》、《新編雷峰塔傳奇》、《雷峰塔奇傳》とする資料があるが、ここでは、《新編雷峰塔奇傳》に統一した。
- (5) 中国神話の靈獸、別名“青龍”。
- (6) 四海(東海、南海、西海、北海)を治めるとされる四人の龍王のこと。東海龍王：広徳王、南海龍王：広利王、西海龍王：広潤王、北海龍王：広澤王。
- (7) 釈迦如来のこと。
- (8) 鄧長風《明清戯曲家考略全編下》上海古籍出版社(2009年、20頁)。
- (9) 阿英《雷峰塔傳奇叙録》中华书局(1960年、なお初版は1953年に上雑出版社から出版されている)。
- (10) 「舊鈔本」では「倣親」だが、方本では「捷婚」と言っている。いずれも白娘子の息子と許仙の姉夫婦の娘の結婚を指す。
- (11) 内田道夫『中国小説研究』第三章「白娘子物語」の日本語訳による
- (12) 山口建治「民話と小説——白蛇伝の場合——」神奈川大学中国語学科『中国通俗文芸への視座』株式会社東方書店(1998年 202-203頁)。
- (13) 日本語訳も注(12)の山口建治氏の論文から引用した。
- (14) 川田耕「『白蛇伝』に見る近代の胎動」(2014年)。

参考文献

冯梦龙编 严敦易校注《警世通言》人民文学出版社
 主编王国平《西湖文献集成第15册雷峰塔专辑》杭州出版社

- 主编王国平《西湖文献集成第28册雷峰塔专辑》杭州出版社
《田汉文集(十)》中国戏剧出版社(1983年)
《〈白蛇传〉故事资料选—《白蛇传》研究资料之二》(内部资料)中国民间文艺研究会浙江分会(1983年)
《〈白蛇传〉歌谣曲艺资料选—《白蛇传》研究资料之三》(内部资料)中国民间文艺研究会浙江分会(1983年)
阿英《雷峰塔传奇叙录》中华书局(1960年)
黄裳《西厢记与白蛇传·关于白蛇传》平名出版社(1953年)
范金兰《〈白蛇传故事〉型变研究》万卷楼图书股份有限公司(2003年)
何平主编 莫高编著《白蛇传传说》浙江摄影出版社(2008年)
(清)方成培撰 徐凌云 校点《皖人戏曲选刊·方成培卷》黄山书社(2008年)
吴小娟《镇江·鹤壁“白蛇传传说”故事汇编》江苏大学出版社(2013年)
《白蛇传传说资料长编故事歌谣卷》杭州市群众艺术馆(2009年)
作者:梦花馆主 责任编辑:彭伟才《白蛇全传》岳麓书社(2012年)
VCD 编剧:红枫《越剧新白蛇传》江苏文化音像出版社
鄧長風《明清戲曲家考略全編下》上海古籍出版社(2009年)
山口建冶「民話と小説——白蛇伝の場合——」神奈川大学中国語学科『中国通俗文芸への視座』株式会社東方書店(1998年)
谷口義介「白蛇傳と雷峰塔遺址の調査」中国芸文研究会『學林』(第34号)(2002.1)
谷口義介「黃圖珣『雷峯塔傳奇』にみえる西湖の水属——白蛇傳變遷史(三)——」中国芸文研究会『學林』(第56号)(2013.1)
谷口義介「白夫人と青青——一つの白蛇傳變遷史——」中国芸文研究会『學林』(第53・54号)(2011.12)
谷口義介「馮夢龍と黃圖珣のあいだ——白蛇傳・小説から戯曲へ——」中国芸文研究会『學林』(第58号)(2014.3)
今場正美「『白蛇傳』の構造」中国芸文研究会『學林』(第50号)(2010.1)
川田耕「『白蛇伝』にみる近代の胎動」『京都学園大学経済学部論集』23(2)(2014.3)
内田道夫『中国小説研究』評論社(昭和52年)
植田渥雄「『白蛇傳』考——雷峰塔白蛇物語の起源及びその滅亡と再生」『櫻美林大学中国文学論叢』(第7号)(1979年)

(原稿受付 2015年11月25日)

〈論 文〉

中国語自律学習を促す試み

—— 中検 Web を用いた e-Learning をサンプルとして ——

永 江 貴 子

要 旨

本稿は中国語学習のため開発された e-Learning のコンテンツである中検 Web をサンプルに、学生に自律学習 (Learner autonomy) を促し、その効果を探ったものである。近年、中国語学習において自律学習ができる e-Learning のコンテンツが多く開発されているが、学生の活用状況は盛んとはいえないようである。そこで本稿では学習者に自律学習を促し、コンテンツを利用した頻度とその効果がどのくらいあるのかに関し、縦断的に観察した。その結果、中検 Web の利用回数が多い学生は中国語の試験において点数が上がった。その一方で、学生の利用回数を上げるための方策として、教員の学生への働きかけの難しさや e-Learning の利便性が待たれることを指摘した。

キーワード：自律学習、縦断研究、e-Learning

目 次

1. はじめに
2. 中国語教育における e-Learning の現状と問題点
3. 調査
 - 3-1. 調査概要
 - 3-2. 被験者
4. 中検 WEB と TECC の結果
 - 4-1. 中検 WEB の使用回数
 - 4-2. TECC の結果
5. まとめと今後の課題

1. はじめに

本研究は中国語学習のため開発された e-Learning コンテンツに対し、学生に自律学習 (Learner autonomy) を促し、その効果を探ったものである。学習者の自律学習、即ち学習者オートノミー⁽¹⁾ について青木・中田 (2011) では「学習者オートノミーとは、自分の学習に関する意思決定を自分で行うための能力であると言ってよいだろう」としている。またこの「自分の学習について自分で意思決定を行える」とは「学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を自分で選べるということである」としている。学習の時間や場所を自由に設定できる e-Learning での学習が近年注目されており、中国語学習において e-Learning の各種コンテンツ開発がなされ、更にそれに準じた学習への取り組み様々な工夫が凝らされたテキスト・参考書が発行されている。以前と比較して、学習者にとって中国語学習をしやすい状況になったといえるであろうが、十分活用できているか否かという点に疑問が残る。本稿ではその学習者の自律学習を促す試みとして、「中検 WEB」という e-Learning ツールを 9 人に約 1 年間提供し、その間に B-TECC を 1 回、TECC を 2 回受験させ、その中国語学習効果を探った。

2. 中国語教育における e-Learning の現状と問題点

近年、中国語教育では e-Learning を取り入れた自律学習ができるコンテンツ開発が盛んに行われている。例えば、東京外国語大学モジュール (TUFs)⁽²⁾、成蹊大学 e-Learning システム “游”⁽³⁾、関西大学中国語教材研究会のオンライン中国語学習 CH-TEXT's⁽⁴⁾、大阪大学世界言語 e ラーニング⁽⁵⁾ 等の大学開発の様々なコンテンツが利用できる。この中国語教育

における e-Learning のコンテンツ利用として、神谷（2010）では CALL 教室を利用した授業での活用例、河井（2009）では Web 上に多数公開されている中国に関するサイトを用いた活用例、例えば中国のレシピサイトを使って中国語の授業をする等の試みが紹介されている。ではこの e-Learning の得意とする学習の場所を自由に選べる、つまり授業教室外における中国語学習効果はどのくらいあるのだろうか。

本論者は、2013 年度に拓殖大学にて資格中国語 B という中国語検定⁽⁶⁾ 3 級合格対策講座を担当していた折、2013 年 12 月～1 月にかけて高電社提供の中国語検定過去問 WEB⁽⁷⁾ という中国語検定の過去問がすべてネット上で解けるシステムに申込み、拓殖大学中国語学科の資格中国語履修者（いずれも 12 月及び 3 月に中国語検定 3 級受験予定）20 人に ID とパスワードを教え使用するように勧めた。この授業における受講生は中国語検定試験 3 級に各自検定料を支払い申し込み、合格への意欲は高いと考えられる。そのため中国語検定試験の過去問題を購入せずに無料で過去問が解くことができる中国語検定過去問 WEB サイトの利用に関して、かなり利用回数が高いのではないかと予測した。しかしながら、その結果として 1 ヶ月全員の合計で数十回程度の利用に留まった。その中で半数が 1 度もログインしたことがなかった。なお李（2008）においては Blackboard Learning System を利用した中国語教育の実践が述べられているが、ここでも e-Learning の問題点として「教員による e-Learning 利用の授業の実施で一回ログインしたあと相変わらず利用しない。また前半利用したが、後半は続けられないケースも多い。最後まで利用する学生は極端に少ない。学生の利用率はとても低い。それに対し、少人数のコースは全体の利用率が高いが、学生によってその差が大きい。e-Learning 利用率の向上と継続利用の維持は残された大きな課題である」としている。つまり、どれほど良い e-Learning のコンテンツを開発しても、そのコンテンツを与えるだけで学生が利用しなければ意味がなく、学生はただ e-Learning を与える

だけでは大半は利用しないようである。e-Learning のコンテンツがかなり揃ってきた現在、如何にして学生に活用させるかといった研究が必要ではないだろうか。しかし現在の中国語教育において e-Learning の開発は盛んで成熟してきている一方、学習者に如何にコンテンツを活用させるかという点においては管見の限り看過されがちのようだ。そこで本研究では、中検 WEB が 1 年間自由に使用できるように各学習者に与え、そのコンテンツを活用してもらうべく、従来、自律学習研究で培われてきたメソッドで試みを行い、コンテンツを利用した頻度とその効果に関し縦断的な調査⁽⁸⁾を試みた。

3. 調 査

3-1. 調査概要

学習者 9 名（以下、調査協力者 A, B, C, D, E, F, G, H, I と称す）に協力を依頼した。被験者にはそれぞれ中検 WEB の ID とパスワードを与え、約 1 年間⁽⁹⁾ 使用できるように提供した。伊藤（2009）でも述べられているが、学習者にその目標を達成するように言語化を促すと学習効果が促進されるという。そこで今回の被験者たちには、予め 1 年で達成する目標、具体的には中国語検定試験で取得を目指す級を記述してもらった。更にそれぞれの時期でどのくらい中国語学習の伸びがあるかを知るべく、B-TECC を 1 回、TECC を 2 回受験させ、それぞれの中国語能力をまた実践終了後に中国語検定試験の受験結果や自分の、その学習効果を計った。

3-2. 被験者

被験者は調査当時いずれも中国語を専門に学ぶ中国語学科の 3 年生である。同じ中国語学科の 3 年生と雖も、9 名の中国語学習歴や、バックグラウンドは異なる。中国語学科入学後に学び始めた学生もいれば中国で現地

の小学校に通った学生も、また親族で中国語を話せる人間がおり耳慣れて育ったが、本人は大学で中国語を勉強するまで全く話せなかった学生もいる。更に同じ大学入学から学び始めた学生でも、ある学生は大学主催の長期留学プログラムに参加し8ヶ月中国の大学に滞在し中国語能力を養い、ある学生は大学主催の1ヶ月の短期留学プログラムに参加したり、またある学生は民間の2週間程度の短期留学プログラムに参加したりと、かなりレベル差があることが予測できた。そのため、調査開始時点においての各学習者のレベルを知るため、被験者とする9人の中国語能力を測るべく4月にB-TECC⁽¹⁰⁾（満点：500点）という試験を4月に行った。結果は以下の通りである。

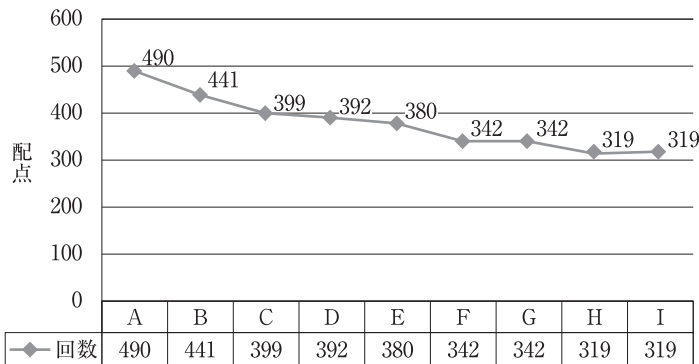


図1 回数

各被験者について説明すると、Aは中国で中国人の小学校に通った経験がある学生で、BとCは前年度8月から3月までの大学主催の北京長期留学プログラムに参加し帰国した学生である。他のD～Iの学生に関しては大学入学してから初めて中国語を学び、主に大学の授業中心に学んできた。点数の分布は各学生の中国語学習背景を鑑みるとほぼ予想通りの結果になった。試験結果について各学生に自分の試験結果を客観視してもらうべく、感想を提出してもらった。その概略は(1)のようにまとめられる。

(1) B-TECC を受験した感想

- ・B-TECC は少々簡単な気がしました。
- ・自分の勉学の怠っている度合いがハッキリと示されて驚きました。これを気に勉強を頑張ろうと思った。
- ・長い春休み明けで久しぶりに中国語に触れ、テストをして焦りました。毎日中国語に触れていないといけなさと実感しました。日頃の勉強成果が現れた結果でした。頑張ります。
- ・リーディングが約 50 点くらいミスしている。基礎をもう一度見直す必要があり、次受験時は単語力・文法力を付けておきたいと思いました。
- ・最初の方は簡単だったけれど、どんどん難しくなり、油断のせいで聞き逃したのがあった。ニアミスが多かったと思います。
- ・中国語を勉強して 3 年経ちますが全然できなかったことに自分でも驚きました。リスニングよりリーディングの方が低かったのが驚きました。
- ・意外と点が取れて良かったです。割とわからないのもあったので、勉強しないとけないなと思いました。
- ・やっている時は簡単だと思いましたが、結果があまり良くなかったです。文法をもっと沢山勉強しないとけないと感じました。
- ・問題の読み取り方、聞き取り方の他にもスピードも重要だと思った。同じミスを繰り返すということはそこが弱点であるから、慣れていくしかないと思った。自信をもてるように頑張りたい。

感想を総括すると、1 人の学生を除き現在の成績に満足しているわけではなく、概ね「次回は頑張りたい」と希望に燃えたものであった。そこで各学習者には学習記録を収集し整理する手段として学習記録、即ちポートフォリオ⁽¹¹⁾を 1 冊ノートを準備し作成することにした。この 1 年で中国語スキルをどのぐらい向上させるかの目標、そのために毎日どういった授業があり、中国語をどのぐらい勉強するかなどを書き記した。各学習者に

は授業期間中である4月から7月、9月中旬から1月まで毎週どのぐらい中国語を学習し、どのような学習計画で臨むかを5分程度全体で話し合った。また中検 WEB を使用するということで、中国語検定目標級を設定した。9人全学生ともに中国語検定試験自体は過去に受験経験があった。ある学生は4級取得済み、またある学生は3級取得済みであったが、どの学生も中国語検定2級はまだ合格していなかったので、中国語検定の全体的な1年での合格目標を2級と定めた。各学習者には中検 WEB の ID とパスワードを与え、自由に使用できるようにした。

4. 中検 WEB と TECC の結果

本章において、まず中検 WEB の使用回数を述べ、次にそれぞれの学習者と TECC の結果や中国語検定試験の受験有無などの相関関係を述べていく。

4-1. 中検 WEB の使用回数

先に中検 WEB の期間中における使用頻度をそれぞれ示す。CALL 実践から学習者オートノミーをサポートするための学習者、教師および学習環境の役割を再検討したクラウス（2003）によると、「教師の役割の核にあるのは、学習を始めたその日から学習者が学習過程の中のどこで意思決定をすることができるかを教師が見極める必要がある。出過ぎても引き過ぎてもいけない。学習者がより多くの決定をするようになるのに合わせて、教師はコントロールを放棄し、発達した学習者のオートノミーのレベルに合わせて新たに調整する必要がある要素は何かを調整する」とある。以上の点を鑑み、各学習者に1度だけ「中検 WEB にて過去問題を10回分以上解く」という課題を7月7日締切で全員に出した。また「出過ぎても引き過ぎてもいけない」という点から、その後は教師のコントロールを避け

るため、口頭で中検 WEB を実施するように促すのみで、課題として出すことはなかった。以上を考慮しつつ、各学生の実施回数を図で以下に示していく。

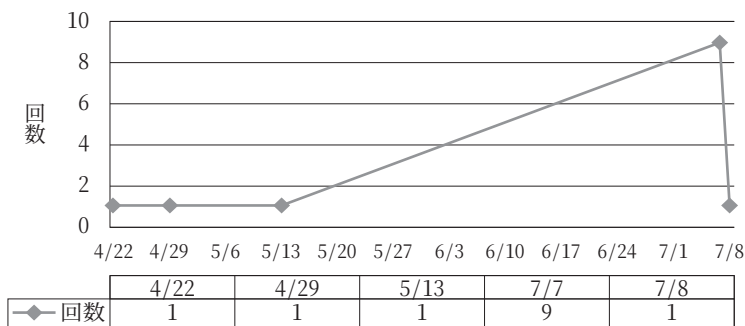


図 2 A

A は合計実施回数が 13 回であった。A に関していえば、6 月に中国語検定試験 2 級、11 月に準 1 級を受験し、いずれも合格している。2 級に関してはもともとの実力で合格したが、準 1 級に関しては高校時代に 1 度受験して不合格だったという。今回は中検 WEB ではなく、主にテキスト主体で勉強したという。

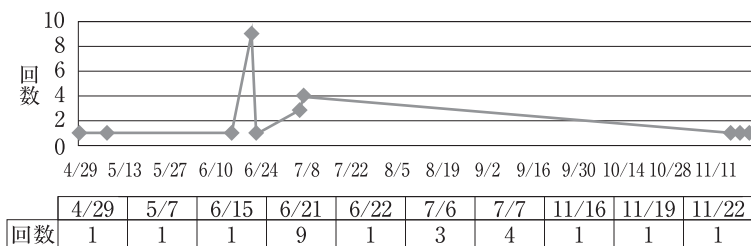


図 3 B

B は合計実施回数が 23 回であった。B は 6 月と 11 月の中国語検定試験 2 級を受験したため、その試験前に当たる期間に数回実施した形跡がうかがえる。

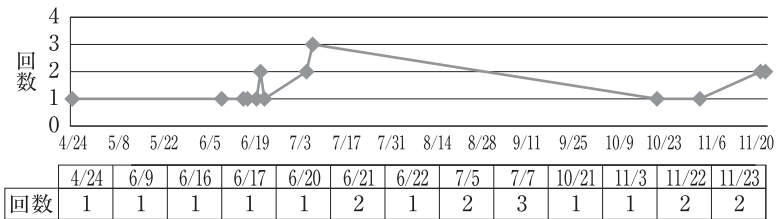


図 4 C

C は合計実施回数が 19 回であった。C も B と同様、6 月と 11 月の中国語検定試験 2 級を受験したため、その試験前に当たる期間に数回実施した形跡が見られる。

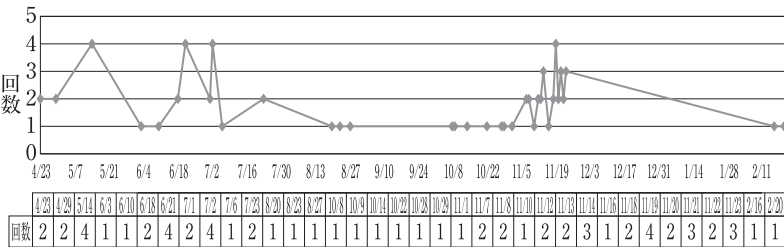


図 5 D

D は合計実施回数が 66 回であった。D は 6 月の中国語検定試験で 3 級、11 月の中国語検定試験では 2 級を受験したため、その前後の使用頻度が高く見られる。

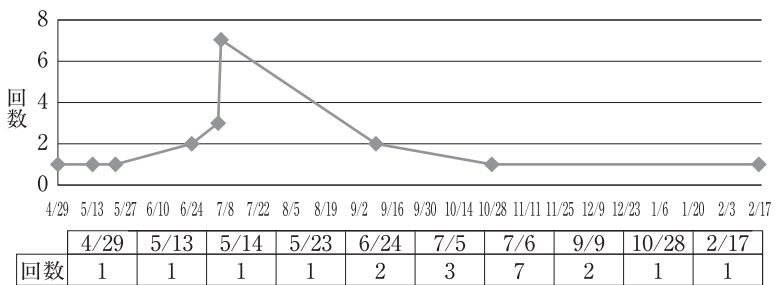


図 6 E

E は合計実施回数が 20 回であった。中国語検定試験 6 月と 11 月に 2 級を受験した。受験前と思しき期間に 1, 2 回僅かであるが実施した形跡が見られる。なお E は自宅に PC が無いため、自宅からの実施はできなかったという。また中検 WEB はスマートフォンからでもできると謳っているが、実施しなかったという。

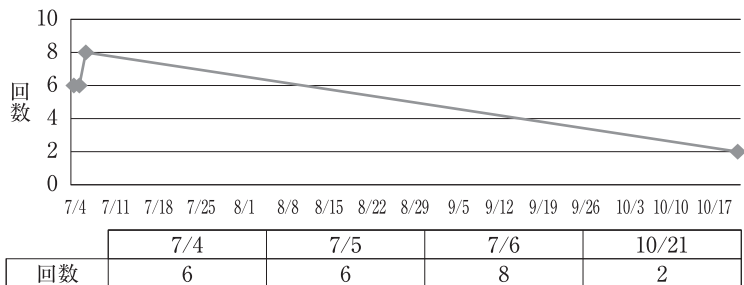


図 7 F

F は合計実施回数が 22 回であった。中国語検定試験 2 級を 6 月と 11 月に実施した。F は自宅に PC はあるが触れることがあまりないという。またスマートフォンから中検 WEB を実施した経験があるが、筆記試験の長文読解問題が上下にスクロールしないと解けなく、その煩雑な操作から 1 回しか使わなかったという。

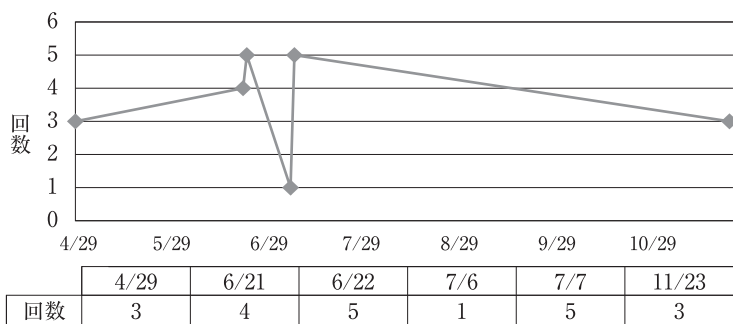


図 8 G

G は合計実施回数が 21 回であった。6 月と 11 月の中国語検定試験を受験したため、その期間に実施の形跡が見られる。

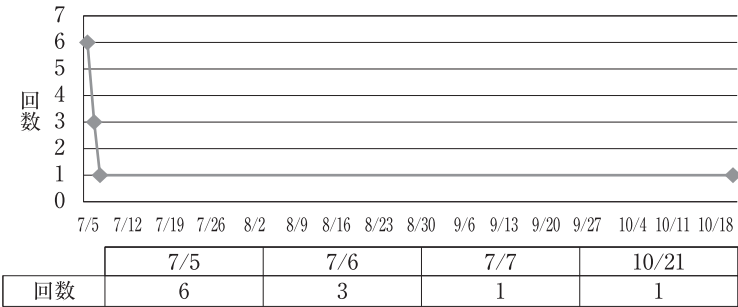


図 9 H

H は合計実施回数が 11 回であった。中国語検定試験に関しては、4 級・3 級ともに取得済みで、2 級は目指さないということでこの WEB 利用可能期間中、必要最低限しか実施しなかった。

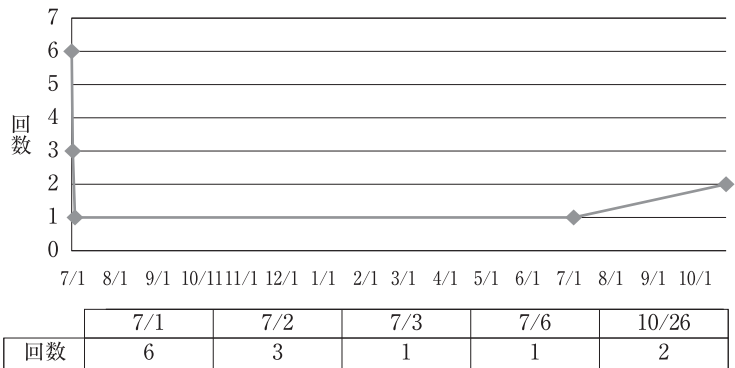


図 10 I

I は合計実施回数が 13 回だった。中国語検定試験 3 級を 6 月と 11 月に受験したが、その前後に実施が見られなかった。

以上、中検 WEB 実施回数に関して、各個人について解説してきたが、

全体をまとめると図 11 のようになる。

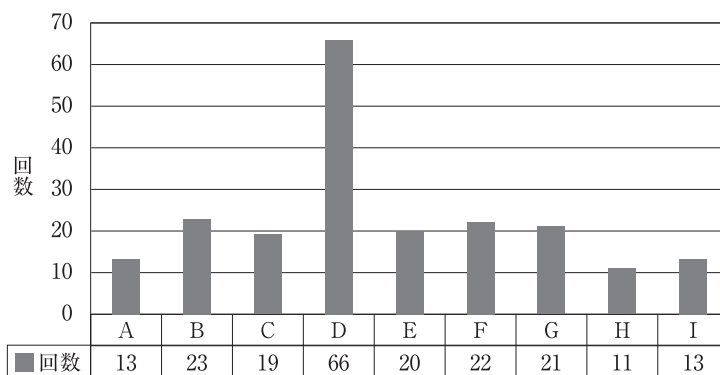


図 11 中検 WEB 実施回数

実施回数として D の 66 回が一番多かった。中国語検定試験を受験しなかった H の実施回数が少ないのではないかと事前に予想されたが、検定試験に申し込んだにもかかわらず、A や I も同じような実施回数であった。なお A に関しては、ネット上よりも本の方が勉強しやすいと話しており、G や I も 11 月の検定試験前はよく D、G、I と共に教室に集まって本を使って検定試験対策をする姿がうかがえた。自分 1 人では勉強が進まないで、他の学生と集まって勉強した方が捗るという話であった。また E のように自宅に PC がなく実施できなかったり、F のようにスマホからの操作が煩雑だったからログインしなかったという例もある。そのため実施回数のみで、中国語検定試験対策の学習をしなかったとは一概に言うことはできない。

4-2. TECC の結果

本調査実施期間中、各学習者には中国語の力⁽¹²⁾を測るべく、TECC⁽¹³⁾を 6 月（32 回）と 12 月（33 回）に受験してもらった。各学習者の試験結果は以下のようにまとめられる。

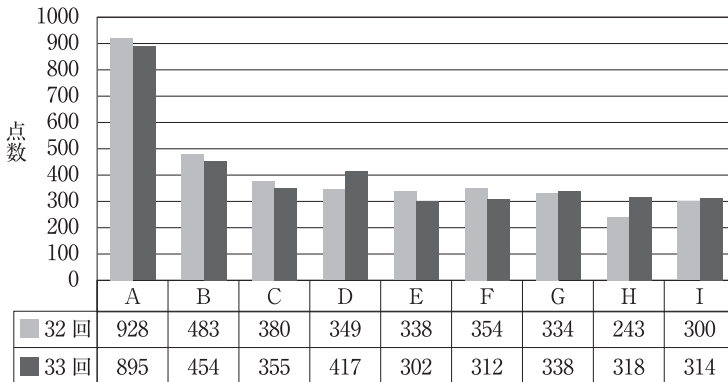


図 12 TECC 点数

A から I までの順序は 4 月に実施した B-TECC の点数によるものである。A から I までの得点に関し、A の得点の高さに関してはその実力通りと考えられるが、4 月、6 月、12 月と経るにつれて、B から I に関しては点数に若干の伸び、停滞、下げが見られる。また TECC の 32 回、33 回を受験した感想を書いてもらったが、その概略は次のようにまとめられる。まず 6 月に実施した TECC 32 回の感想を(2)に抜粋して示す。

(2) TECC 32 回を受験した感想

- TECC を受けて、大学 3 年生のレベルに達していないので、もう少し勉強しないといけないと思った。次の TECC では大学 3 年生の 459 点に近づけるように勉強しようと思った。
- TECC 難しかった。リスニングが嫌いなのに筆記より点数が良かったのに驚いた。300 点を超える目標は達したので、次は 400 点を目指す。夏休みに 2 週間留学へ行くので、聴く力と書く力を身に付けたい。
- とても悔しかった。自分の中国語のレベルを痛感させられるテストだった。比較的できると自負していたが、全体で見たら 2 年生にも達していない。もっと本気を出し頑張ろうという気持ちになった。

- TECC を受けた感想として、ひっかけ問題が多いと感じた。中国語を勉強した期間が短い人だと、簡単に騙されそうな問題ばかりだった。
- 時間が足りなくて、最後の問題が解けなかったのもっと問題を解くスピードを上げられたら点数が上がったと思う。500 点目指して次は頑張りたい。リスニングよりもリーディングが苦手なので克服したい。
- 普通の大学生のレベルが高くてびっくりした。TECC は中国語検定よりもレベルが高くて、リスニングも全然分からなかった。夏休み長期の休みになるので、最初から勉強したい。
- 大学 3 年生のレベルよりも 100 点も低かったので、これから中国語をより勉強して 1 つ上のレベルを目指し更なるレベルに到達したいと思った。
- 今回 TECC を受けてみて、483 点とれ大学 3 年生のレベルより少し上で嬉しかった。留学中に学んだ単語があったのに、思い出せなくて悔しい思いをした。次回の TECC では 550 点を目標にレベルをあげたい。

TECC を初めて受験し、自分と大学生の目標値の点数を比較した結果、半数以上が低く感じ、次に頑張る決意表明のような言葉が目立った。32 回に関し、F が 354 点と中国語のバックグラウンドや長期留学へ行っていない学生の中で 1 位になるという躍進が目立った。F は、2 年生から中国語学習に真剣に取り組むようになり、2 年時の夏休みには 1 ヶ月の大学主催の中国・北京大学の夏期短期研修に参加し、その年の中国語検定 3 級を 11 月に受験し数点不足で不合格であったが、3 月の試験では合格し、ちょうど中国語学習の面白さが分かってきた段階であった。

次に 12 月に実施した TECC 33 回⁽¹⁴⁾の感想を(3)に示す。

(3) TECC 33 回を受験した感想

- 前回よりも下がっていて、さすがにヤバイなど感じた。各問題ごとに

上がっているのもあれば、下がっているのもあるので、上げていけるように時間をつくって勉強していかないといけないと思った。

- TECC に見合った勉強法を見出し、そのために努力しコツコツと計画的に進めることがまるで出来なかった。
- リスニングが前回と比べ、かなり点数が落ちたのは、恐らく集中力が足りていなかったからではないかと思う。次に何かの検定試験でリスニングをやる時は、もっと集中して取り組むことにしたい。
- TECC を受けてみて、前回より少しだけ点数が上がっていて良かったと思った。中検の勉強をしている時に、やっていればもうちょっと点が取れるかもしれないと思った。
- 夏休みの長期休暇を挟んだので、少しは勉強する時間があったと思ったが、色々あり、あまりできなかった。中国語学科にせっかくいるので、ちゃんと身に付けてから卒業したいと感じた。
- 今回 TECC の対策を立てられなく、また授業で中国語を勉強する機会がなかったため成果を出すことなく下がってしまったのだと思った。就活が落ち着いたら、また中国語を勉強したいと思った。
- 前回より問題を解くのが楽になった気がした。1 週間前まで中検 2 級の学習をしていたのもある。思ったより点数が伸びていたが、500 点目指すと言っていたので悔しい気持ちもある。もっと努力したい。
- 前回より点数は低かったが、その点数にプラス 50 点すると、前回より上がっていた。点数を見ても、中国語を専攻している大学生よりも上だったので良かったと思った。
- 今回の TECC に関しては自分の体調管理ミスとしか言いようがなかった。前日に夜勤が入り、テスト時間にはほとんど眼が開いていないような状態で受けた。悔しいし情けないと思った。

TECC 33 回のスコアは、全体的に 50 点換算でプラスになる点を考慮すると全体的にスコアアップといえる。しかしながら、どの学習者も現在の

点数に対し満足していなかった。この受験者内において「9人中何位か」という順位を示した紙を公開したが、この点で他の学習者と比較することで点数に不満足さを誘発する要因になったと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本稿では学生に自律学習を促す試みを行い、その効果を探った。具体的に、自律学習を促すために「出過ぎても引き過ぎてもいけない」程度の教師の介入を行い、各種検定試験を受験させ、グループディスカッションなども取り入れながら、学習者に学習のためのツールを使用させた。基本的に学習者オートノミー、つまり「自分の学習に関する意思決定を自分で行うための能力」を教員側からの様々な働きかけによって育てていくことを目的とした。

その結果、教員側からの働きかけの難しさを感じた。まず中検 WEB の利用に関してであるが、7月に強制的に実施するように促しその期間に関しては実施したが、その他の期間は放置する傾向が見られた。また当初の目標として中検2級全員合格を掲げ、全員への受験を目標としたが、申込みもしない学生もあり、そういった学生は中検を受験した学生と比較すると実施回数が少なかった。梅田（2005）では日本語教育コースにおける教師の役割という観点から、「教授者」「計画者」「ファシリテーター」「改革者」の役割の重要性を強調しているが、果たしてどのタイミングでどの役割で学習者と接すればいいのかが難しかった。ただ今回、中検2級に合格するべく67回実施したDのような存在もあり、DのTECCのスコアを見ると、6月：349点に比較し12月：417点と68点も伸ばしていたことである。更にDは3月の中国語検定2級に合格するべく2月もWEBの利用が見られる。このDのように「中国語検定2級に向かって努力する」まで育めた例は極めて稀であった。

今回の被験者は就職活動を控えた３年生で、後期に入るとインターンシップや就職ガイダンスなど中国語学習よりもプライオリティが高いものも出てきた学年であった。他方、中国語検定２級に関していえば、認定基準は中国語検定試験のホームページの情報によると、「実務能力の基礎づくり完成の保証」として「複文を含むやや高度の中国語の文章を読み、３級程度の文章を書くことができること。日常的な話題での会話が行えること。単語・熟語・慣用句の日本語訳・中国語訳、多音語・軽声の問題、語句の用法の誤り指摘、100～300字程度の文章の日本語訳・中国語訳」とされており、３級の認定基準である「自力で応用力を養いうる能力の保証（一般的事項のマスター）」と比較すると、かなり高度な内容となっている。また合格率に関していえば、中国語検定試験協会のホームページによると３級が第86回44%、第85回35.7%であるのに対し、２級は第86回20%、第85回24.7%とかなり低下している。そのため、多忙で中国語学習時間がなかなか取れない３年生にとっては、難易度が格段と上がった２級への合格は目標として高すぎてやる気を逆に削ぐ可能性がある。即ち利便性が高いとうたうe-learningであるが、学習者を取り巻く環境や目標達成への難易度が高い場合、数回試ただけで頓挫してしまうことがわかった。以上より、今後は中国語学習への意欲が高く学習時間を割ける１・２年生に対して、合格率が２級ほど低くない４級や３級レベルの学習者にターゲットを絞って実施した方が、もう少し高い学習効果が得られるのではないだろうか。

また今回判ったこととして、学生の自宅からのPCを用いたネット環境が想像以上に貧弱だったということである。自宅のPCが古い型で、中検WEBにアクセスできても全画面が表示されなかったり、PC自体自宅に無い学生もいた。更にPCの操作方法がよく分からなかったため、中検WEBにログインしなかった学生もいた。学習の時間や場所を自由に設定できるe-Learningでの中国語学習であるが、そもそも自宅で設定できな

いのではない。逆に、現在の学生の所有率が高いスマートフォン向けで且つ学生が使いやすい利便性の高いコンテンツ開発をする必要が待たれる。以上により、e-Learning を用いた中国語学習の学習効果は上がるのではないかと考えられる。

《注》

- (1) 本稿では自立学習という用語で議論を進めるが、青木・中田(2011)では「Autonomy は辞書を引けば「自律」と書いてある」とした上で「漢字に足を引っ張られて、よけいわからなくなる人もいるようである。だから本書では敢えてオートノミーとカタカナで書く」としている。
- (2) <http://www.coelang.tufs.ac.jp/modules/zh/>
- (3) <http://133.220.106.221/webtop.html>
- (4) <http://www.ch-texts.org/>
- (5) <http://el.minoh.osaka-u.ac.jp/lang/chinese/index.html>
- (6) 一般財団法人日本中国語検定協会が3月、6月、11月に実施する検定試験である。中国語検定3級の認定基準は日本中国語検定協会のサイトから引用すると「自力で応用力を養いうる能力の保証(一般的事項のマスター)であるとして、「基本的な文章を読み、書くことができること」、「簡単な日常会話ができること」、更に「学習時間200～300時間。一般大学の第二外国語における第二年度履修程度」とし、「単語の意味、漢字のピンイン(表音ローマ字)への表記がえ、ピンインの漢字への表記がえ、常用語1,000～2,000による中国語複文の日本語訳と日本語の中国語訳」とされている。
- (7) 中国語検定試験をWeb上で再現したサイトである。PCからだけではなく、スマートフォンからでも使用できる。第59回(平成18年6月実施)から最新の過去問題まで随時更新されている。なお3級や4級・準4級に関しては、中国語検定試験に準拠した単語・文例でトレーニングができる学習コンテンツが設けられている。
- (8) 縦断研究とは、同一の対象者を一定期間継続的に追跡し、ある時点で測定し変化を検証するものである。英語教育や日本語教育など分野で、ある一定期間における学習者の文法習得の研究で盛んに行われているが、中国語教育における縦断研究は、藤井(2004)による文法の習得研究など僅かで、あまり実施されていない。
- (9) 学習者の使用期間は2014年4月22日～2015年2月28日までである。

- (10) B-TECC とは、中国語の「コミュニケーション能力」や「実践力」を測る試験で、学習時間が 200 時間以内、中国語検定 4 級・3 級を目指す学習者を対象とした試験である。全 80 問で構成され、リスニング 40 点、リーディング 40 点である。なお公式では満点 500 点としているが、B-TECC 担当者によると、点数調整を入れるため実質 490 点が満点であるという。
- (11) 林・金（2012）にてポートフォリオ作成をし、韓国語学習者の学習目標と自律学習支援の取組みの一環として試みているが、学生へのアンケート結果から、韓国語学習者の自律学習を促すのに一定の効果があったと評価できるとしている。
- (12) TECC のホームページによると、中国語検定 2 級は TECC の 700 点～649 点に当たり、3 級は 450 点～400 点、4 級は 400 点～300 点に当たるといふ。
- (13) TECC とは、中国語コミュニケーション能力検定（TECC：Test of Communicative Chinese）という名の通り、中国語によるコミュニケーション能力を測定する検定である。TOEIC のように 1,000 点満点の「スコア表示方式」を採用している。リスニング試験とリーディング試験に分かれている。670 点以上が中文専攻の大学 4 年生、600 点なら国内の中国関連業務に従事可能、459 点以上が大学 3 年生レベル、380 点以上が 2 年生レベルだといふ。その利便性から TECC のスコア 600 点を卒業要件にする大学もある。
- (14) TECC 33 回は基準点がやや低く、50 点プラスで従来と同じ点数換算になると担当者から聞いた。

参考文献

- 青木直子・中田賀之編（2011）『学習者オートノミー——日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房
- 藤井玲子（2004）「中国語初級学習者の可能表現習得に関する縦断研究と誤用分析」『中国語教育』第 2 号 pp. 54-67
- 伊藤貴昭（2009）「学習方略としての言語化の効果——目標達成モデルの提案——」『教育心理学研究 57』pp. 237-251
- 神谷まり子（2010）「中国語授業における e-Learning の実践例——現状と課題」『国士舘大学情報科学センター紀要第 31 号』pp. 23-27
- 河井昭乃（2009）「初級段階における中国語教育法についての一試論——インターネットを活用した自立学習の支援——」『言語コミュニケーション研究第 09 号』pp. 16-25
- Klaus Schiwienhorst (2003) Neither here nor there? Learner autonomy and

- intercultural factors in CALL environments. In D. Palfreyman and R. C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives* pp. 164-180 (クラウド・シュヴィーンホルスト著, 小林浩明訳「第3章 即興の技」『学習者オートノミー』所収 pp. 91-122)
- 李偉 (2008) 「e-Learning による外国語教育の展開 — Blackboard Learning System による中国語教育の事例を中心に —」『久留米大学外国語教育研究所紀要 15』 pp. 37-61
- 林炫情・金恵媛 (2012) 「韓国語学習者の自律学習を促すアカデミックポートフォリオの構築に向けて — 学習目標と評価を明確にした自律学習支援 —」『山口県立大学学術情報 5』 pp. 75-84
- 梅田康子 (2005) 「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割 — 学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る —」『愛知大学 言語と文化 No. 12』 pp. 59-77

参照 WEB ページ

- 一般財団法人日本中国語検定協会 <http://www.chuken.gr.jp/>
中国語検定過去問 WEB <https://chukweb.jp/contents/index.html>
TECC <http://www.tecc.jp/index.html>

【付記】

本稿は拓殖大学言語文化研究所の 2014 年度個人研究助成に基づく研究成果をまとめたものである。

(原稿受付 2015 年 11 月 30 日)

〈研究ノート〉

小学校英語活動指導者の 5年目の現状と課題

—— 授業観察と学級担任へのインタビュー調査を通して ——

長谷川 文 子

要 旨

2011年度から必修化された小学校外国語活動では、全国の小学校において英語指導の専門家ではない学級担任が主に指導を行っている現状が続いている。学級担任が中心に指導をする問題点は英語活動導入前に様々な点から指摘されてきたが、導入後にも次々に報告されている。その中でも文部科学省などが行った調査から、現在の外国語活動における課題として最も多く報告されているのは「教員の指導力や技術」である。

本稿の目的は、(1)英語専科教員と学級担任の授業を観察することにより両者のインプットを比較し、(2)高い英語力を持たない、研修も十分に受けていない学級担任へのインタビューを行うことによって、より具体的に現在の問題点を明らかにすることである。英語指導の訓練を短時間の研修でしか受けていない学級担任が、英語活動を実際にどのように行っているのか授業観察をし、教員の行動を記録した。特に、学級担任が使用するインプットの量と内容に注目し、高い英語力を持つ英語専科教員と比較して分析を行った。また、学級担任が抱える問題点をより詳細に明らかにするためにインタビューを行い、「学習者のモデル」として英語でコミュニケーションを積極的にとる態度を示し、子どもたちに英語を使う楽しさを伝える目標が達成されているのかについても調査した。

キーワード：外国語活動，小学校英語教育，教員養成，学級担任，英語専科教員

1. はじめに

2011（平成 23）年 4 月から、小学校において第 5・6 年生を対象に「外国語活動」が週 1 回実施されるようになった。学習指導要領上は教科ではなく「領域」として位置づけられ、外国語活動と書かれているが、文部科学省が作成した英語の「Hi, friends!」のみが無償で配布されていることから、外国語活動は英語活動と理解されている。2013（平成 25）年 12 月 13 日、文部科学省は初等中等教育段階からのグローバル化に対応した教育環境作りを進めるため、小・中・高等学校を通じた英語教育改革を計画的に実施するための「英語教育改革実施計画」を発表した。小学校における英語教育の拡充強化、中・高等学校における英語教育の高度化など小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図り、2020（平成 32）年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、新たな英語教育が本格展開できるように、本計画に基づき体制整備を推進していくとしている（文部科学省, 2013）。

2014（平成 26）年 9 月 26 日には、有識者会議による英語教育の在り方に関する「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」が出された。今般の英語教育改革の背景として、社会における急速なグローバル化の進展という社会的な背景と、これまでの英語教育改革の進展や課題を踏まえた更なる取組の充実の 2 点が挙げられた。必要な改革としては、1. 国が示す教育目標・内容の改善、2. 学校における指導と評価の改善、3. 高等学校・大学の英語力の評価及び入学者選抜の改善、4. 教科書・教材の充実、5. 学校における指導体制の充実の 5 つが提示されている（文部科学省, 2014）。

平成 23 年度の小学校学習指導要領では、「指導計画の作成や授業の実施については学級担任の教師又は外国語活動を担当する教師が行うこととし、

授業の実施にあたってはネイティブ・スピーカーの活用に努めるとともに、地域の実態に応じて外国語の堪能な地域の人々の協力を得るなど、指導体制を充実すること」として行われてきた（文部科学省, 2011）。しかし、学級担任と外国語指導助手（ALT）を始め、英語が堪能な外部人材とのチーム・ティーチングによる指導体制が十分に整備・充実が図られてきたとは言い難い。2013（平成25）年12月、全国の国公立小学校を対象に実施した日本英語検定協会の調査によると、現在の「外国語活動」における課題で最も多く挙げたのは「教員の指導力・技術」で55.5%，次いで「指導内容・方法」が49.2%，「ALTとの連携および打ち合わせ時間」が48.2%という調査結果が発表されている（日本英語検定協会, 2013）。また、文部科学省の「平成26年度小学校外国語活動実施状況調査の結果」の報告によると、学級担任（外国語活動担当教員）の60.8%が「準備などに負担感がある」、67.3%が「英語が苦手である」と回答していることから、文部科学省が小学校教員の英語研修を進めているにもかかわらず、その成果が十分発揮されていない現状が明らかになった（文部科学省, 2015）。今後、文部科学省は次期学習指導要領の改定で小学校高学年において英語を「教科」にする方針を打ち出しているが、指導できる教員の確保・育成が急務であることは間違いないであろう。

本研究の目的は、「外国語活動」実施から4年を終えて学級担任がどのような問題を抱えているのか、アンケート調査では把握できないより具体的な課題をインタビューを通して明らかにするとともに、学級担任と英語専科教員による授業ではどのような違いがみられるのかを探ることである。

2. 先行研究

文部科学省が発表した「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」(2014年)の中で、

指導体制の強化について次のように述べられている。

小学校では、中学年と高学年の接続が円滑になされることを前提に、中学年では、主に学級担任が、外国語指導助手（ALT）や英語が堪能な外部人材とのチーム・ティーチングも活用しながら指導し、高学年では、学級担任が英語の指導力に関する専門性を高めて指導する。あわせて、専科指導を行う教員を活用することにより、専門性を一層重視した指導体制を構築する必要がある。また、小学校教員が自信を持って専科指導に当たることが可能となるよう必要な研修を充実するとともに、「免許法認定講習」の開設支援等による中学校英語免許状取得を促進する。なお、教員免許を有しない者のうち十分な英語力・指導力を有する人材を、特別免許状を積極的に授与した上で活用するとともに、英語が堪能な地域人材や英語担当教員の退職者等を非常勤講師として活用する方策を講じることも検討する。（文部科学省，2014）

この改革方針によると、今後も主に学級担任が英語の指導を行っていくことに変化はない。学級担任が中心に指導をする問題点は、英語活動導入前に様々な点から指摘されてきたが、導入後にも次々に報告されていることに注目したい。脇本（2013）は、小学校「外国語活動」のような音声を中心にした授業を経験したこともなく、英語を指導する教育を受けたこともない現職の小学校教員に十分な研修を提供することなく、授業を担当させるのはどう考えても無理があると述べている。瀧口、町田、瀧口（2014）は、小学校英語活動の3年目の現状調査を行い、担任が現状の方法で英語の授業を行うことの限界を指摘し、教科化を目指すのであれば早急に専任の教員養成を行う必要があると述べている。松宮（2014）は日本・中国・韓国における小学校英語教育の国際比較を行い、日本型小学校英語育の方

向性として、小学校英語専科教員の養成（現行の中・高英語教員養成課程に早期英語教育関連科目の履修を位置づけた英語教員養成課程の創設）を提言している。

自信をもって英語指導ができる有能な教員を確保することの難しさは、日本に限ったことではない。Pinter（2006）は、小学校における英語教育を成功に導くためには、国が適性を持った教員を募集し、また養成するために投資しなければならないが、資質を持った教員不足の問題は多くの国が抱えていると指摘している。また、「はじめての英語」を教える教員は理解可能なインプット（comprehensible input）を児童に与えることができ、自然に目標言語に触れさせるには十分な語学力を有している必要があると述べている。つまり、授業中の teacher talk は子どもにとって新しいインプットを理解したり、発音を真似たりする際の大切な模範（モデル）となるので、非常に大きな役割を果たしており、小学校教員にも高い英語力と指導力が求められているということになる。

文部科学省が各小学校に配布している『小学校外国語活動研修ガイドブック』（2009）では、外国語活動の指導者には目標に照らして次の3つが求められている。

- ① 児童の発達段階を踏まえ、興味・関心を抱くような学習内容と活動を設定できること
- ② 積極的にコミュニケーションを図ろうという気持ちを起こさせることが出来ること
- ③ 英語の発音や基本的な表現に慣れ親しませることができること

特に③の目標を実現させるためには、指導者にもある程度の正しい英語の音声や基本的な表現が使える能力がなければならない。さまざまな音声機器が発達したからといっても、授業の中で教師がまったく発しないので

は、児童のコミュニケーションの意欲を引き出すことは難しい。また、英語を使わずに教室のなかでコミュニケーション活動を実践することも難しい（樋口, 2010）。

音声から入る英語活動において、正しい発音と自然なイントネーションで話せる能力が必要不可欠であると考えるが、現行の指導要領では、教員自身による音声面指導の役割があまり重要視されていない。指導要領第4章第3「指導計画の作成と内容の取扱い」の(6)に、「音声を取り扱う場合には、CD、DVDなどの視聴覚教材を積極的に活用すること。」との記述がある（文部科学省, 2011）。視聴覚教材は、ネイティブ・スピーカーによる発音を聞かせてそれをリピートさせたりする活動には使えるが、日本語との音声の違いを児童に教えたり、口の動きや舌の動きを教えて正しい発音を練習させるには、音声学などの知識がどうしても必要となる。臨界期仮説の観点からも年齢の低い学習者だからこそ、音声指導の効果が大きく期待できると考えられるが、現行の指導体制では活かされていないと言わざるを得ない。低学年の児童にとって初めて触れる外国語は、出来るだけ自然でオーセンティックなものであるべきで、ネイティブレベルのインプットを子どもたちに与えることが非常に重要であり、そのための教員の役割というのは大変大きいと考える。

奥村（1982）は、児童英語教育の教師に求められる資質として次の4項目を挙げている。

- ① 今教える英語が将来にわたって基礎になるから、正確な発音が教えられる。
- ② 発音を強調するにしても、聞く－話す－読む－書くを総合的にとることができる。
- ③ 教育者である－子供が好きで、子供の心理、発達などに深い関心を持ち、指導力がある。

- ④ 子供を大切に扱い、子供にとって良い教師との出会いとなるよう心掛ける。

①と②では、教師の発音や英語力が重要であると指摘されていることから、児童に英語を教える際には授業中の teacher talk の役割は大きい。しかしながら、現在英語活動を担当している教員が、「はじめての英語」を教えられだけの十分な英語運用能力と指導技術を有し、自信をもって授業を行っているのか、さらに細かく考えてみたい。

ベネッセによる第2回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）[2010年]の報告書で、指導者については、A「小学校では、外国語（英語）活動は専門に指導する教員（専科教員）が教えるのがよい」か、B「小学校では、外国語（英語）活動は学級担任が教えるのがよい」のうち、「あなたのお考えに近いのはどちらですか」とたずねたところ、「Bに近い」+「どちらかといえばBに近い」と答えた比率は23.6%（2006年調査では25.0%）にすぎず、「Aに近い」+「どちらかといえばAに近い」と答えた比率が75.7%（2006年調査では73.5%）と大きく上回った（ベネッセ教育総合研究所, 2010）。4年後に行われた文部科学省による平成26年度公立小学校における英語教育実施状況調査の結果では、小学校教員で英語教員免許状所有者は該当教員総数（348,694人）中、5.3%（18,652人）にしか過ぎず、小学校教員の英語力に関しては、英語検定準1級以上等取得しているものは0.9%しかない（文部科学省, 2015）。現場の教員の専科教員を求める声が5年前から確認されていたにもかかわらず、現在も専科教員の比率が低すぎる現状が改善されていないことが伺える。瀧口、町田、瀧口（2014）も、36.9%が担任のみで英語活動を行い、英語の専科教員による授業はたった1.3%であったと報告している。

伊藤（2013）は、学級担任はコミュニケーションという点から英語を使用し、やり取りを見せることが重要とされているが、英語を不得意とする

教員にとっては負担であり、無理に英語量を増やしていることに不安と疑問を感じていると報告している。現在の小学校英語活動は、過度な発音指導は児童の英語への心理的負担を高くするだけになるため、「発音は通じるレベルで」行うという考えに基づいて実施されている。従って、教員が使用する英語は文法的に正しく、発音・イントネーションも自然な英語であるかは重要ではなく、堂々と英語を使い、ALT と積極的にコミュニケーションをとる姿勢を児童に示す態度の方に重点が置かれている（岡, 金森, 2012）。つまり、教員は「英語のモデル」ではなく、「英語を使おうとするモデル」としてコミュニケーションの楽しさを伝え、英語を使う意欲に繋げる役割を担うことが最優先されているということになる。そのため、現行の小学校英語活動の段階では、教員は高い語学力を問われない。

そこで本研究では、高い英語力を持たない、研修も十分に受けていない学級担任の現状を調査するために、(1)英語専科教員と学級担任の授業を観察することにより両者のインプットを比較し、(2)学級担任へのインタビューを行った。英語指導の訓練を研修でしか受けていない、英語教育においては大多数を占める素人の学級担任が英語活動を実際にどのように行っているのか授業観察をし、担任教員の行動を記録した。特に、学級担任が使用するインプットの量と内容に注目し、高い英語力を持つ英語専科教員と比較して分析を行った。また、学級担任が抱える問題点をより詳細に明らかにするためにインタビューを行った。さらに、高い英語力を持たない学級担任が英語でコミュニケーションを積極的にとる態度を示すことによって、子どもたちに英語を使う楽しさを伝える目標が達成されているのかという点についても考察した。

3. 研究方法

(1) 授業観察の方法

英語専科教員と学級担任とによる授業を観察し、ビデオカメラで記録した。録画資料は、英語専科教員によるALTとのチーム・ティーチングと学級担任によるALTとのチーム・ティーチングの2つに分けられる。専科教員のチーム・ティーチングは、2015年7月、福島県いわき市内の小学校において5・6年生合同の英語活動の授業を観察した。授業を行ったのは、アメリカの大学院でTESOL（英語教授法）を専攻し、修士号を取得している50代女性の中学校の英語科専任教員である。児童数は12名であった。

学級担任のチーム・ティーチングは2015年10月、神奈川県相模原市内の小学校において5・6年生の授業を観察した。5年生1クラス（児童39名、担任30代男性）、6年生1クラス（児童37名、担任40代男性）を観察した。その後、ビデオカメラで記録した授業映像から教員の発言の文字起こしをした。文字化した資料と観察された非言語的な行動の分析を行い、考察した。

(2) インタビューの方法

質問項目は次の8点である。インタビューは、半構造化タイプのインタビューを用いたため、よりオープンエンドで行った。つまり、すべての質問のワーディングに柔軟性をもたせ、順序もその場の状況に応じて対応した。

- ① 英語活動を指導しての問題点や困っていることにはどのようなものがあるか。

- ② 英語活動を指導することに自信があるか。その理由は。
- ③ 英語活動に負担に感じている時があるか。その理由は。
- ④ 実際に英語活動を行って、指導する教員の英語力についてどう思っているか。
- ⑤ 英語活動に関する教員研修は十分であると考えているか。また、どのような研修が必要だと考えるか。
- ⑥ 今後、教科化されることについての課題にはどのようなことが挙げられるか。
- ⑦ 小学校では、英語活動は専門に指導する専科教員が教えるのが良いと思うか。それとも学級担任が教えるのが良いのか。それはなぜか。
- ⑧ 小学校で英語活動を、今後3年生からでも教科として必修にすることについてどう思うか。

4. 授業観察の結果と分析

(1) 英語専科教員と学級担任のインプット

授業観察の結果、各教員の行動にはいくつかのパターンが見られた。専科教員によるインプットは100%英語で、日本語は一切使用されなかった。ALTが導入としてその日のレッスンの内容を説明する際は、常にALTと一緒に黒板の前に立ち、子どもたちの理解度を確認しながら、授業を進めていた。ALTの説明や発言に沿って、大きなジェスチャーと共に英語で更に分かりやすい説明を加えたりもしていた。単語の発音練習の際には、正しい発音ができるように、口の動きや舌の位置を強調させながら見本を見せていた。子どもたちがうまく発音できない単語については、素早く聞き分けて、注意を促すために即座に自分の口元を指さしながら、発音を矯正していた。全て英語で授業が行われるため、子どもたちは指示や説明がよく分からない時は日本人教員に日本語で聞くこともあるが、日本語で答

えることはなく、英語で辛坊強く丁寧に分かりやすい説明を試みていた。また、実際のゲーム開始前にALTとデモンストレーションするので、子どもたちは次に何をするのかを容易に理解でき、同時に多くのインプットをALTと専科教員の両方から得ることができていた。授業後半、クラスを2チームに分けてゲームを行った際、AチームにALT、Bチームには専科教員が張り付いていて、小グループでの活動が可能となっていた。

一方、学級担任の授業では、ALTとの英語でのデモンストレーションは一切なく、参加に消極的な数名の子どもたちの対応や、騒がしくなった時に日本語で注意をすることが学級担任の主な役割であった。ALTが子どもたちにリピートさせるときには一緒にリピートはするものの、子供たちよりも大きな声で見本を見せるということではなく、常に教室の後方部のあまり目立たない位置におり、どちらかと言うと、授業を見守っているという様子であった。教室の前でALTと一緒に立って、子どもたちに模範を見せるということは全くないので、ALTと共に英語活動を行っているとは決して言えない授業形態であった。授業自体はALTに全てお任せで、授業前に打ち合わせもしていなかった。専科教員の場合は事前に密にALTと打ち合わせをしていることから、授業への関わり度に差が出ている。ゲームの難易度の比較においては、専科教員とのチーム・ティーチングの方がより難しいゲームにチャレンジしていた。もしALTのみでルールを説明していたとすれば、子どもたちはかなり混乱したのではないかと推測される。インプットの内容と量を比較すると、専科教員と担任教員との間では大きな差が確認されたと言える。学級担任の授業ではチーム・ティーチングとは名ばかりで、実態はALT一人で授業を行っていた。

授業観察の結果、専科教員と学級担任とではインプットの量・内容、英語活動に関わる度合いに大きな違いが確認された。やはり、「学習者のモデル」という役割の学級担任と専門的に英語教授法を理論的に学び実践してきた専科教員の指導力の差であり、当然の結果であると言える。

5. インタビューの結果と分析

授業観察をした2名の学級担任を含む計6名の学級担任にインタビューを行い、英語活動について率直な意見を聞き出すことができた。

(1) 英語活動における自信と不安

- ・英語活動を指導することに自信はない。特に、発音に関しては全然自信はない。
- ・全く自信はないので、ALT 頼みである。
- ・英語を学習するということはとても楽しいことだと思うし、国際化の流れで英語は絶対に子どもたちにとって大切で必要だとは思いますが、英語活動は自信をもってできない、という問題がある。
- ・現時点ではガイド本だけが頼りなので、狙いとしてこれでいいのだろうかという疑問があり、やっていることに対して検証もできないので自信が持てない。

(2) 英語活動に対する負担・問題点

- ・現在は ALT 任せなので負担はないが、今後担任が中心にやっていくとなると凄く負担がかかる。
- ・文法はやってきたが、英語教育に関する実習は受けてきていないので、負担を感じる。
- ・負担が大きすぎるので、出来ればやりたくないと思っている。
- ・絶対にやりたくない。
- ・高学年はとても忙しい学年で、特に5年生は本当に忙しくて決められた範囲が毎年終わるか終わらないくらいでやっている。そこに英語の授業を入れたらたぶん終わらなくなる。6年生の算数は時間に余裕

がなく、正直そこに英語が入ってくると負担が非常に多い。

- ・英語の授業が増えてことによって他の教科が減るわけではないので、負担が大きすぎる。もし英語が入ってくるとすると、朝の15分間の月・水・金の3回で一単元になる可能性も出てくる。

(3) 指導する教員の英語力について

- ・発音も下手なので、楽しく教えられない。
- ・英検準1級を取ったが（この先生は英語活動のために取得）、まだこの表現でいいのか、と疑問に思いながらやっている。ましてトレーニングを受けていない先生が、4年間のうちに4時間の研修を受けたぐらいでは授業をするレベルの英語を身に付けることなど到底無理である。

(4) 英語活動担当教員について

- ・本当に教科化されるのであれば、英語専科教員でないと厳しい。
- ・専科の先生がやってくればそれで問題が解決すると思う。

(5) 研修について

- ・夏休みに数時間やるぐらいでは少なすぎる。だから自信が持てないし、負担が多くてモチベーションが落ちる。
- ・担任がやれ、と言うならもっと研修をしてもらわないと我々は自信を持った授業を提供できない。

今回の調査から、学級担任による授業の実態と彼らが抱える英語活動の問題点が明らかになった。第一に、学級担任は自信を持って授業を行う準備ができていないため、不本意ながらもALT任せの英語活動となっていることが確認された。第二に、現在はALTに授業を任せているために実

質負担はないが、今後教科化された場合を考えるとかなりの不安と負担を感じていることがインタビューから明らかになった。不安は自信の欠如からくるもので、学級担任の英語運用能力不足や英語の授業の実習経験不足によるものであることが分かった。さらに、指導力向上に向けた研修も圧倒的に少なすぎるという意見からも、英語力に自信を持たない学級担任が英語活動を行うのは、非常に困難な状況にあると言える。そのため、疑問を感じながらも ALT に頼り、授業を丸投げしている実態が確認された。

現在の日本における「外国語活動」の授業の多くが、ALT や JTE とのチーム・ティーチングの形で行われたり、民間の語学学校に丸投げされていて、そこから派遣される外国人教師が「外国語活動」の授業をまるまる請け負っている現実がある。また、チーム・ティーチングと言ってもどちらかといえば、ALT や JTE に頼りきりという状況も日本各地で生まれている（伊東, 2014）。今回の調査でも、某教育会社から派遣された、大学では考古学専攻の 20 代イギリス人講師が一人で授業を行っていた。外国人教師に授業を丸投げしている原因のひとつは、紛れもなく学級担任の英語運用能力の不足や英語の授業の実習経験不足によるものであると言ってよいだろう。5・6 年生を対象に「外国語活動」が週 1 回実施されるようになって 4 年が経過した今、深刻な問題点が浮き彫りになったと言える。

以上のことから、「通じるレベルの英語」では積極的に英語でコミュニケーションを取り、英語を使う楽しさを授業を通して児童に伝えることは極めて困難であることが明らかになった。今回の調査で授業観察した英検準 1 級保持者である 6 年生の学級担任でさえ、教授方法や自らの発音に自信がないために ALT に丸投げしているという事例からも、英語力だけではなく、第二言語習得理論などを含んだ早期英語教育教授法の授業を教職課程に設置する必要があると考える。竹野（2013）が、指導者自らが音声による表現の楽しさを知ることこそ、小学校英語活動の楽しさを伝えようとする根源であると述べているように、音声指導が中心となる小学校英

語活動指導者には、自分の発する英語に自信を持って指導できるだけの語学力が必要不可欠である。

6. まとめ

近い将来、英語が必修化され教科化された折にも、学級担任が英語を担当せざるをえない状況が生まれてくることは現時点では否定はできない。伊東（2014）は、クラス担当教員がALTとのチーム・ティーチングを行ったり、あるいは単独で授業をしたり、さらには教科（英語）が単独あるいはALTの支援を受けながら授業を行うなど、様々な形態が各学校の状況に合わせて併存する形が続くものと予想している。そのためには、これから構築される小学校英語担当教員養成カリキュラムには、小学校教員志望者の英語力と指導力を高める部門が必須であるが、中学校・高等学校英語教員免許を取得した学生が、小学校英語担当教員になる資格も同時に得ることができる可能性を含めた制度改革についても考えていくべきである。

あと数年で教科化されるという時間制限のある現段階においては、現行の中・高等学校教員養成課程に、早期英語教育に関連した理論と実習の両方が学べる授業を設置するのが最も現実的であると考ええる。また、「はじめての英語」だからこそ、音声面を重視した質の高い英語の授業を提供すべきであると強調したい。つまり、ネイティブの音かそれに近い音に触れることから英語学習のスタートを切ることによって、中学校からでは遅いと考えられている発音の基礎を小学校で固められるような指導を行うことが望ましい。しかし、その発音のモデルを安易にCDやDVDなどの視聴覚教材のみに求め、依存するのでは不充分であることも指摘しておきたい。納谷（1976）が述べているように、子どものおかし発音の誤りがどこにあるのかを素早く聞き分けて、それに応じた指導ができるのは教師だけ

であるので、教師自身がすぐれた発音の持ち主であると同時に指導の手順にも通じていなければならないと考える。今回の調査では、専科教員は自ら正しい発音のモデルを与え、児童の誤った発音を素早く聞き分けることによって直させている場面がよく見られた一方、学級担任による発音指導は皆無であった。また、竹野（2013）も小学校での英語活動指導においては、できるだけ Native 音に近い音声で指導されることが重要であり、外国語音声の出会いの場での指導者（教員）の力量が、生徒に大きく影響すると述べている。従って、自信をもって英語を使ってコミュニケーションをとる態度を子どもたちに率先して見せ、児童が楽しみながら英語活動を行えるためには、指導者がネイティブスピーカーレベルの高い英語力を有していることが不可欠であると言える。

2015 年 11 月、英語教育改革に取り組む文部科学省は、英語教員を目指す学生が習得すべき最低限の能力を示した指針（コアカリキュラム）を作成することを決めた。教員を養成する各大学はこれを「核（コア）」にして教職課程を編成することが求められる。コアカリキュラムは既に医・歯学部で導入されているが、教員養成系では初めてである。今後、小学校で英語が教科となり、大学入試で「読む」「書く」「話す」「聞く」の 4 技能を評価することが求められる中、教員の指導力向上を図るのが狙いで、2016 年 2 月にモデル案を示し、2018 年度以降の導入を目指すと言う（毎日新聞, 2015）。英語教育改革の実現には現職教員の研修だけでは対応しきれない現状から判断し、教員養成の段階から英語指導力を上げていく方向に動き始めたのは歓迎したい。教科化に向けた小学校英語担当教員の指導力向上を目指し、系統的な英語教育の強化を図る決定は喜ばしいが、教育大学における教員養成課程の充実のみならず、今後は更に英語専任制度の導入こそを検討していかなばならないと考える。

また同年同月、政府の行政改革推進本部の「行政事業レビュー」が英語教育について「質的向上は一刻の猶予も許されない」と厳しく評価したこ

とからも、日本の英語教育は重大な局面を迎えていると言ってもいいだろう。今後も、日本の子どもたちがより実り豊かな英語活動が受けられ、真の英語力を身につけられるように引き続き調査を継続していきたい。

本研究は平成27年度拓殖大学言語文化研究所個人研究助成を受けて行ったものである。

参考文献

- ベネッセ教育研究所. (2010). 第2回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）.
<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3179>
- 樋口忠彦. (2010). 小学校英語教育の展開 ― よりよい英語活動への提言 ―. 研究社.
- 伊東治己. (2014). フィンランドの小学校英語教育：日本での小学校英語教科後の姿を見据えて. 研究社.
- 伊藤摂子. (2013). 小学校教員の求める英語活動について：積み重ね型カリキュラムを用いた指導と学級担任へのインタビュー調査を通して. 言語情報科学, 11, 105-121.
- 松宮新吾. (2014). 日本・中国・韓国における小学校英語教育の国際比較研究. 関西外国語大学研究論集, 100, 299-319.
- 文部科学省. (2009). 小学校外国語活動研修ガイドブック. 旺文社.
- 文部科学省. (2011, 2月). 小学校学習指導要領. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm
- 文部科学省. (2013, 12月). グローバル化に対応した英語教育改革実施計画. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/___icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
- 文部科学省. (2014, 10月). 英語教育の在り方に関する有識者会議（第9回）の配布資料. 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告（概要）～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm
- 文部科学省. (2015). 平成25年度公立小学校における英語教育実施状況調査の結果について. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2014/09/03/1351570_04.pdf

- 文科省 教員に英語能力指針 大学教職課程に反映. (2015, 11 月 13 日). 毎日新聞.
<http://mainichi.jp/articles/20151113/k00/00m/040/>
- 内閣官房行政改革推進本部事務局. (2015, 11 月). 平成 27 年秋の年次公開検証 (「秋のレビュー」) のとりまとめ. http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gyoukaku/H27_review/H27_Fall_Open_Review002/H27_Fall_Open_Review002.html
- 納谷友一. (1976). 早期英語教育の進め方. 大修館書店.
- 日本英語検定協会教育研究センター. (2013). 小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査. https://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syuu_2012_12.pdf
- 岡秀夫, 金森強. (2012). 小学校外国語活動の進め方. 成美堂.
- 奥村正子. (1982). 児童英語教育 6 年間の模索. 日本児童英語教育学会研究紀要, 1, 34-40.
- Pinter, A. (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press.
- 竹野茂. (2013). 小学校英語担当教員のための英語発音講座. 宮崎公立大学人文学部紀要, 20(1), 241-249.
- 瀧口優, 町田淳子, 瀧口真史. (2014). 小学校英語活動 3 年目の現状と課題. 白梅学園大学・短期大学 教育・福祉研究センター研究年報, 19, 16-29.
- 脇本聡美. (2013). 公立小学校での英語教育の現状と課題. 神戸常盤大学紀要, 6, 1-7.

(原稿受付 2015 年 11 月 30 日)

〈抄 録〉

外国語教育とアクティブ・ラーニング

— 拓大的グローバル人材育成を目指して —

浅 井 澄 民

0. はじめに

拓殖大学では毎年 FD ワークショップとして、ある設定されたテーマに基づき、外部講師による講演や本学教員による活動報告が実施されている。今年（2015 年）9 月には「AL 事例：ファシリテーションを活用した授業展開」として、本学国際学部石川一喜氏による発表があった。氏は「教育ファシリテーターになろう！ — グローバルな学びをめざす参加型授業」を出版されており、発表内容は大変興味深く筆者にとっては啓蒙的であった。本学ではここ数年「社会人基礎力育成」が主要テーマであったと記憶しているが、アクティブ・ラーニング（AL）⁽¹⁾ はその延長線上にあるものと理解している。氏は教員は教育ファシリテーターたることを提唱しており、学生自身による自主的学びの重要性を説いている。筆者は AL 型教育とは何か特別な教育法で、外国語教育とは縁遠いものと錯覚していたようだ。今回、むしろ外国語教育と AL は切っても切れない関係にあり、外国語教育の真髄こそが AL であると言っても過言ではないと思い至るようになった。本稿では、筆者のわずかな経験と知見から外国語教育と AL について考えてみたい。

1. 日本の伝統的外国語教育と AL

まずは伝統的な日本の英語教育を思い起こして欲しい。初級段階では、教師は発音の仕方を解説し、生徒はそれを真似て発音する。また、簡単なフレーズを教師あるいはテープの後について繰り返し発音し暗記する。作文では学んだ単語と文法を駆使して見よう見まねで独自の英語文を作る。長文読解では、テキストの一文を朗読し、日本語に翻訳していく。いろいろ議論のある、これら当たり前な日本の英語教育の一つ一つの光景はまさに優れた AL 型教育であり、十分評価されてよいと思う。日本の難関大学の受験英語は同世代のネイティブでも解けない程高度なものだと聞いたことがある。日本が世界に伍していけるだけの底力を身に付けた背景にはこういった外国語教育の存在を忘れてはいけない。

話は少し逸れるが、江戸時代の漢文教育はまさにこの外国語教育（AL 型教育）であったに違いない。日本人は漢文という外国語を独自の読み下し方を発見し、自分のものとした。豊富な漢文の語彙（漢語）はそのまま日本語となり、日本語の表現を豊かにした。また、日本の知識人のその漢文のレベルはやはり高度なもので、例えば幕末に上海に赴いた高杉晋作は現地の知識人と漢文（筆談）で対等に当時の世相について議論したという逸話が残っている。更に明治の知識人は西洋のさまざまな先進知識を漢語を使って翻訳し、その漢語はそのまま本家の中国に逆輸入された。その基礎はすべて江戸時代の各地の藩校等で実践された AL 型教育の結果であったといってよいのではないか。

更に話が飛躍することをお許し願いたい。中国の隋、唐時代、日本の留学僧は現地に赴き、わずか数年で仏教の神髄を伝えられるほどの外国語力を身につけている。中国の高官としてそのまま現地に留まった阿部仲麻呂の例もある。そもそも日本人の心を伝える唯一の言語表記である、ひらが

などカタカナもこの漢字から生まれている。およそ日本列島に住むわれらが日本人の先祖達は外国語をうまく利用するところから、自らの文化の基礎を築いてきた。我々は確かにその遺伝子を引き継いでいると言ってよいのではないか。当時の外国語学習と AL の関係は定かではないが、その精神と覚悟は大いに学ぶべきものがある。

2. 言語習得と AL；現代的外国語教育とは

さて、話を本題に戻さなければならない。日本の伝統的な外国語教育が優れた AL 型教育の結果であったことはすでに述べたところである。しかしやはりその時代性というものも考慮しなければならないだろう。昔の方法がそのまま現代でも通用するとは思えない。グローバル化された現代にはそれにふさわしい外国語教育があってしかるべきであり、我々はそれを目指して行かなければならない。では、現代的外国語教育と AL とはどのようなものか、考察していきたい。

その前に、言語習得と AL の密接性について母語の獲得から考察してみたい。そもそも我々人間は幼少時、親からその言葉を音を通して真似ることから始まっている。そして睡眠時間を除いた 1 日 24 時間、その言葉（音）を通して自ら考え、発話し、コミュニケーションの道具としての基礎的獲得に成功している。そして、学校教育では本格的に読み書きを学び、日本での識字率はほぼ 100%に達している。この数字もまた世界的には驚異的なものであるらしい。更に先人の優れた文章を学ぶだけでなく、さまざまな教科で、日本語を通してその知識を吸収していき、日本人としての基礎力を育てている。この幼少時からの一連の学習過程はまさに優れた AL（能動的学習）であり、その結果我々は母語の獲得に成功しているのである。考えてみると、母語の獲得にはかくも長い年月と時間を費やしており、ほとんどの外国語の獲得が失敗に終わっているのはむしろ当たり前

ともいえるのである。

海外留学は外国語習得の近道であるといわれるが、なぜであろうか。それは、その学習環境が母語獲得の環境に近づくからと考えられる。まずその授業はほぼ 100% 現地語で行われ、母語が介する余地がなくなる。放課後も重要な学習の場となるが、一步街に出ると現地語を使う必要性に迫られ、よくも悪くも現地の文化を目の当たりにすることになる。テレビを捻ると現地語のニュースが入ってくる。同部屋の人が現地人もしくは、海外の留学生の場合は更に良い環境だ。彼らとの共通語はまさに現地語であり、一日中現地語のシャワーを浴びて終えていく。およそ、目を瞞るべきは海外に語学以外のある目標をもって赴いた人たちのコミュニケーション能力の高さである。サッカーの三浦和良、本田圭介、卓球の福原愛等その例は比較的容易にあげることができる。彼らの目標は言語習得ではないはずであるが、なぜ容易く（？）現地語をマスターするのであろうか。それは、目標達成のためには現地語の習得が最低限の条件となるからである。彼らのモチベーションの高さは言語習得には欠かせない条件となっているようだ。明治の初め、欧米の先進文化を学びに留学した先人達、また先に触れた中国に赴いた留学僧、そして、海外布教に命をかけた欧米の宣教師たち、彼らに共通するものは、やはり使命感ともいべきモチベーションの高さであろう。およそ外国語習得第一のカギはこの学習環境とモチベーションの高さにあることが分かる。現代的外国語教育と AL を考える際の大きなヒントになるであろう。

今少し、比較的短期間で外国語習得に成功した例について考えてみたい。それは、例はあまり良くないが、戦時中の特務機関の教育法である。彼らは現地人と見分けが付かないほどの言語を操り、現地の習慣にも精通していたらしい。比較的最近では北朝鮮のキム・ヒョンヒなどの例があげられる。これらも徹底した教育環境と学習者のモチベーションの高さに起因していると考えられる。もちろん、このような特殊な環境を今日の学校教育

で実現するのは困難であるにせよ、短期間でもある程度までは外国語習得が可能であることの例証としてあげることができる。

また、親が海外に数年出張した際、一緒に付いて行った子供が親よりも早く現地語の習得に成功した例はよく耳にするところである。いわゆる帰国子女であるが、現地の学校で学習し、友達とコミュニケーションを取る中で、いわば第二の母語として現地語の習得に成功したよい例である。この子供の言語獲得のメカニズムはまだ明らかにされていないようだが、おそらく自身のさまざまな成長過程と AL が結びついた結果でないかと想像される。

ここで、少し脱線することをお許し願いたい。筆者は本学で S クラス（既習者クラス）を担当した経験があるが、彼らはいわば逆帰国子女である場合が多く、小・中学の時に日本にやってきており、少なくとも表面上（コミュニケーション上）二か国語の獲得に成功しているように見える。しかし、例えば日本語を書かせると彼らの欠点が浮き彫りになる。いわゆる日本語の助詞の使い方に問題があったり、正しい日本語が書ける学生はまれである。また、例えば中華民国時代の中国の小説を講読するのは彼らにも困難である場合が多い。はなはだしい場合は比較的簡単な中国語の文章すら読めないことがある。すなわち、二か国語ともにその獲得が（主に読み書きの上で）不完全に終わっている場合が少なからず見受けられる点である。語学習得とはかくも奥深く、さまざまな角度から論じなければならないテーマなのであろう。

3. 外国語教育と AL 事例

3.1. 大学院の授業と大学のゼミナール；少人数教育

それでは外国語教育と AL を考えていく上で、比較的成功していると思われる事例について身近な例から考えてみたい。まずは、大学院の授業で

ある。およそ大学の教員であれば誰もが経験したであろう大学院の授業風景はまさに、ALの典型としてあげられる。教授一人に対して、学生はせいぜい5, 6人。1, 2人であることも珍しくない。多くは教授の一方的な講義ではなく、専攻生たちとの議論の中から授業を展開している。論文執筆の場合は教授と一対一で行われ、高度なALが実現されている。言語はその道具としての手段にすぎない。特に海外であるならば外国語で行われるのが普通である。そこで共通しているのは、研究という明確な目的と少人数制、そして教授と専攻生ともにモチベーションの高さであろう。やはり、良好な学習環境とモチベーションの高さがその根底にある。教員としてそこで問われるのは主に研究の質であり、授業内容は自分の研究と直結しており、研究者としてのモチベーションが関わってくると考えられる。

しかし、同じ少人数でも、大学のゼミナールとなると別問題で、教員にとっては、ハードルが一気に高くなる。学生のモチベーションは専攻生とは全く異なっており、必ずしも教員の専門性に共感しているわけではない。むしろ教員の専門性とは距離があることが常である。教員がここで問われるのは主に教育の質であり、まさに石川氏が提唱するファシリテーターとしての資質が問われるのかもしれない。しかし、またゼミナールほどALが実現しやすい環境もないのではないだろうか。学生一人一人の個性や特徴を見極め、自分の専門性を通して学生の主体性を引き出していく。難しい問題ではあるが、それだけに教育者としての力量が試されているといえよう。筆者の場合、3年生の段階では中国語学習に重きを置いているが、4年生では卒業論文・研究作成中心の授業運営としている。筆者の専門は中国語学であるが、学生たちのテーマはそれにはこだわらず、中国語に関するあらゆるテーマに範囲を広げている。自分の興味のないところに良い研究は生まれないと考えたからである。もちろん筆者のゼミ運営が成功しているとは自分でも思っていない。しかし、ここで問題となるのはおそらくは外国語教育そのものよりも、むしろそれを通しての人間としての信頼性

や教員の教育者としてのモチベーションが大きく関わってくるような気がするのである。

3.2. 拓殖大学外国語学部と AL 事例

次に、わが外国語学部の場合を例にとり AL の成功例について考えてみたい。まずは本学 FD ワークショップでも何度か報告されている、スペイン語学科の「SAM 相互学習」⁽²⁾ である。上級生による下級生への主に文法の語学指導であり、上級生は教えるという過程を通して自らの語学力を確かなものにしている。昼休みに地道に行われてきたこれらの学習活動は、ついに正規の授業として昇格し、教える者、学ぶ者が同時に単位取得できるシステム構築までに至っている。またスペイン語学科では新たにインターネットを使った、現地の語学教育機関とのタイアップによる、1 対 1 の語学学習システム「オンライン語学研修制度」⁽³⁾ を取り入れ始めた。まさに、時宜を得た、現代にふさわしい外国語教育（AL）としての事例であると考えられる。

英米語学科では、TOEIC による進級規定を設け、一定以上の成績を収めなければ進級できないシステムを取り入れた。当初、脱落者の出現が危ぶまれたが、教員の努力と学生の自助努力により、大きな成果を収めているようである。また、英米語学科では、常時単語テストを行い、上位成績を収めた者に図書カード（2,000 円～500 円）を支給するという、学習者のモチベーションに訴える方法を実施している。これらはいずれも学生の AL と関わっており、やはりその成功事例の一つであると考えられる。

中国語学科では 8 年前より、高大連携による中国語スピーチコンテストを実施しており、一定の成果を収めている。これも発表者にとっては事前の準備段階において、ネイティブ教員との 1 対 1 の学習等を通して高度な AL となっている。高校生の発表は毎年質が高く、この大会に出場した高校生がそのまま本学に入学した例も少なくなく、大学と高校をつなぐパイ

ブ役となっている。また外部の中国語スピーチコンテスト（JAL 主催）で優秀な成績を取めた者も少なくなく、学習者のモチベーション高揚の一つとなっている。

また、これは外国語学部とは限らないが、本学伝統となっている語劇際と AL との関係について触れておきたい。語劇際に参加するサークルは早くからその準備に取りかかり、毎日遅くまで練習に励み、単に語学学習だけでなく、学生自身による協働作業を通して、人間としての成長につながっている。これも見事な AL の成功例であり、参加学生にとってはむしろ一般の授業よりモチベーションの高さが窺われる。

最後に外国語教育とは関係ないが、外国語学部で実施されているキャリアガイダンスでの AL 事例を紹介しておきたい。ここで教壇に立つのは外部講師であるが、この AL をうまく授業に取り入れている場合が少なくない。受講生は毎年 100 名近くに上るが、事あるごとに 2 人あるいは 4、5 人によるグループ活動を行ない、学生の AL を喚起している。講師はその教育法に十分精通しているらしく、筆者も学ぶべき点が多い。考えてみれば、今般企業が入社試験に導入しているグループ討論もこの AL 方式である。

3.3. 筆者が授業で実践した AL 事例

ここで、筆者が実践した AL 型授業について紹介しておきたい。中国語学科 3 年「講読」（現在の「講読演習」）の授業である。以前は一人一人読ませて日訳させるといういわゆる従来型であったが、やはり FD ワークショップの「社会人基礎力育成：参加型授業」に触発されその授業方式を変えてみた。全クラス（20 数名）を 7、8 人の 3 グループに分け、グループごとに翻訳作業を進める。各班には進行役と書記役（毎週交代）を決めさせ、彼らを中心に、一定の時間内で翻訳と毎回設定した文法の課題について考えさせる。時間がくると、各班の書記役に日訳と課題について発表させ、

各班の違いについて全体討議し、教員が最終調整する。最終的に全員には翻訳レポートを課し、より日本語らしい独自の翻訳を提出させる。ここで必要となるのは、各グループの協働作業であり、進行役と書記役には自ずと責任感が必要となり、各メンバーも翻訳レポート作成の必要性から積極的に参加しようとする。いいことづくめのようなのだが、一部の学生が指摘したように、効率が悪いという欠点もある。どうしても進度が遅れるのだ。しかしまたこの授業方式が新鮮に映った学生がいたことも事実である。残念ながらこのコマは現在筆者は担当しておらず、中途に終わってしまったが、筆者自身興味深いAL型授業の試みであったと考えている。

次に筆者が取り入れているのは、テキストの内容について中国語で尋ね、中国語で答えさせるという方式である。現在では、1年の「総合中国語」、2年の「講読」の授業で取り入れている。これは、筆者が初めて台湾に短期留学した時の現地での授業形態であったが、筆者には新鮮で、会話力養成に役だった記憶があったからである。学生にとってはまず聞く力そして発話力というコミュニケーションの基本力の訓練となる。そして同時に心がけているのが（なかなか徹底できないが）授業用語をできるだけ中国語で行うことである。筆者が北京外国語大学で参観した授業では、中国人の教員が日本語だけで日本語の授業を進めていた。中国では日本よりこの聞く力・話す力養成に力点が置かれている気がする。現在中国語学科には多くのネイティブ教員がいるが、もっと中国語だけによる授業を展開してほしいと考えている。日本にいながらにして、海外留学と同じような授業を学生には受けてほしい。

次に紹介したいのは現在1年「総合中国語A・B」で実施している（現在6名の教員が担当）暗記のテストである。各課が修了すると、次週には必ず各課の一部を暗記させ、筆者の場合は教壇で発表させている。5段階で評価し、それも最終の成績に反映される。皆の前で中国語を発話するというプレッシャー、同じクラスメイトの中国語を聞いて刺激を受けるとい

う相乗効果となっているようだ。昨年末中国語学科では1年生の発表大会を企画し、グループでテキストの一部を利用して、寸劇などを発表させるという大会を実施した。準備段階では上級生の指導を受ける時間を設けるなど、SAM形式も取り入れた。各グループともに工夫が見られ大いに盛り上がった。これなどもALの好例であると考ええる。

4. おわりに

以上、外国語教育とアクティブ・ラーニングについて、授業だけに留まらず幅広くとらえて考察してきた。最後に秋田の国際教養大学の例を取り、今後の国際大学としてのあり方や課題について考えて終わりとしたい。現在この大学の就職率は100%であるそう⁽⁴⁾。この大学の何がそうさせているのだろうか。まず、1年生の時は全寮制で、同部屋には必ず各国の留学生と同居させるそう。あえて風俗習慣の異なる留学生と同居させることで、世界には日本人だけでない考え方があることを認識させ、その中から自ら問題を解決させる力を養っているそう。そして、2年生の時は全員に1年間の海外留学をさせ現地体験をさせる。秋田の大学内では、英語による授業の方がむしろ多いらしい。英語は学ぶ対象ではなく、あくまでも授業の道具となっているらしい。そして、授業についてこられない者はどんどん落第させ、卒業すること自体が難しいという、いわばアメリカ的な教育方針であるようだ。この厳しい環境の中で培われるのは、語学力だけでなく、むしろ人間力の方が大きいと企業側も評価しているらしい。むろん、このまま本学に導入するのは難しいだろうが、同じ国際大学を標榜するものとして、学ぶべき点は多いと考える。今後も本学の発展を願い筆者自身努力邁進していく所存である。

《注》

- （１） 2012 年 8 月，文部科学省中央教育審議会の答申において，次のように定義している。「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり，学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」
- （２） 拓大スペイン語学科独自のユニークな語学学習活動。一年生が上級生からスペイン語をマンツーマンで個人指導してもらう形式で，上級生は「教えることで学ぶ」ことができ，先輩と後輩の貴重な交流の場となっている。
- （３） インターネットのテレビ電話機能を利用して，グアテマラ在住のベテラン教師のマンツーマンレッスンを日本で受講できる語学研修。バーチャルな留学体験ともいえる。
- （４） 中嶋嶺雄 2010（p 12）参照

参考文献

- 石川一喜・小貫仁 2012「教育ファシリテーターになろう！——グローバルな学びをめざす参加型授業」
- 白井恭弘 2008「外国語習得の科学——第二言語習得論とは何か」岩波書店
- 中嶋嶺雄 2010「なぜ，国際教養大学で人材は育つのか」祥伝社文庫

（原稿受付 2015 年 12 月 3 日）

〈資 料〉

“Lazarillo de Tormes” (1554) の 文法的特徴についての考察

——「第一章」(中)——

廣 澤 明 彦

要 旨

本稿は1554年にスペインで出版された“La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades (『ラサリーリョ・デ・トルメスの人生、及び彼の幸運と不運』)”に文法的注釈と語釈を加え、試訳を付した資料である。中世スペイン文学やスペイン語史の研究者にとっての資料であるが、大学専門課程の学生が古典スペイン語に触れる際の適切なテキストともなるべく、明解な注釈と試訳となるように配慮した。

キーワード：ピカレスク小説，中世スペイン語文法，散文

0. はじめに

本稿は廣澤(2015)(=LT1A)の続きである。底本としてビクトル・ガルシア・デ・ラ・コンチャ(Víctor García de la Concha)の監修、注釈の“Lazarillo de Tormes”(Espasa Calpe Colección Austral, a-12, 1989年, 以下VGC)のページと行を保ったまま用いた。

尚，紙数の関係でこの第一章の注釈は上，中，下の3回に分ける。

1. 注 釈

[承前]

p.55

Usaba poner cabe sí un jarrillo de vino, cuando 17
comíamos, y yo muy de presto le asía y daba un par
de besos callados y tornábale a su lugar; mas turó-
me poco, que en los tragos conocía la falta, y por 20
reservar su vino a salvo, nunca después desampara-
ba el jarro, antes lo tenía por el asa asido. 22

17) usaba poner: usaba<usar (直説法線過去 3 人称単数, 主語は盲人)
+不定詞で, 「(～する) 習慣がある」(DEM)。poner「置く」の直接目
的語は L17 の un jarrillo de vino。「～を置くのを常としていた」。17)
cabe sí: cabe について, 「prep. (古 [語]・詩 [語]) ～のかたえに, に
近く」(TSW)。sí は再帰代名詞の前置詞格。「自身のそばに」。17)
jarrillo: jarro+illo (示小辞), 即ち小型の片手で持つ水差し。17-18),
cuando comíamos: コンマを用いて説明的に時の従属節を導入している
が, 主節は L17 の usaba を核とする節となる。cuando の前のコンマは
不要, 或いは Cuando comíamos, usaba poner cabe sí un jarrillo de
vino. という語順に相当すると解釈する。18) de presto: 「すばやく」
(TSW)。18-19) この 2 行で 3 つの接続詞 y が用いられている。先ず初
めのは, L17 の usaba を主節とする複文と等位の文を導入するためのも
ので, L19 の lugar まで及ぶ。この文は 2 つの節に分かれ, その核となる
定形動詞 tornábale の後半を導入するのが 3 番目の y。そして後半の節の
核を構成しているのが 2 つの定形動詞 asía と daba で, それらを等位と
して扱っているのが 2 番目の y である。18) le asía: le はレイスモで「そ

れを」, L17 の jarrillo を指す。asia< asir の直説法線過去, 主語は L18 の yo 「私は」, つまり 1 人称単数。尚, daba (<dar), tornábale (→le tornaba<tornar) も同時制, 同主語で「～したものだ」と習慣をあらわす。18) un par de besos callados: un par de は unos 「いくつかの」の意味ととる。callados は callar (se) の過去分詞であるが, 形容詞で「もの静かな, ひそやかにやった, だまった」(TSW) の意味がある。19) tornábale a su lugar: tornábale→le tornaba<tornar, ここでは他動詞, 主語は 1 人称単数で, 「(私は) (～を) 戻していたものだ」。le は先にも述べたようにレイスモで, L17 の jarrillo を指す。a su lugar 「その場所に」, つまり元の場所に戻したということ。19-20) mas turóme poco: mas→pero. turóme→me turó<turar 「何かがその存在というものを長く続ける (perseverar)」(AUT)。「自動詞, 廃用語, 長く続く (durar mucho)」(RAE)。VGC (p. 55) は me duró (<durar) に対応するとしている。「私に続いた」。duró の主語として事柄を受ける中性代名詞を補い, poco を否定的に解釈すると, mas eso me duró poco 「しかしそのことは私には長続きしなかった」となろう。20), que: 説明的な軽い理由の節を導入する接続詞。20) en los tragos: 「飲むことにおいて」。これは盲人が壺の酒を飲んだ時に, の意味。20) conocía la falta: conocía< conocer, ここでは「気付く」, 「欠乏に気付いていた」。20) por: ここでは para 「～のために」と同義ととる。21) a salvo: 「無事に」。22) antes: 「むしろ」(TSW)。22) lo tenía por el asa asido: lo は jarrillo を受ける直接目的格代名詞。por は「(抛り所・点) ～の所で・を」(TSW) の意味。「取っ手の所で」。asido は asir 「つかむ」の過去分詞で目的格補語, lo にかかる。女性名詞の asa とは一致していない。「取っ手の所でそれ (=jarrillo) をつかんで持っていた」。

和訳 (p. 55 L17-p. 55 L22)

我々が食事をとるとき, 彼はぶどう酒の入った片取っ手付き小壺を自身

のそばに置く習慣がありました。そして私はとても素早くそれをつかみ、ひそかにそれに口をつけ、そして元の場所に戻していたのです。しかしそれは長続きしませんでした。と申しますのも、飲めば足りないことに気付いていたからで、彼のぶどう酒を無事を守るために、それ以降彼は壺を決して放っておくことはなく、それどころか取っ手のところでそれをつかんで持っていたのです。

p. 55

Mas no 22

había piedra imán que así trajese a sí como yo con
una paja larga de centeno que para aquel menester
tenía hecha, la cual, metiéndola en la boca del jarro, 25

p. 56

chupando el vino, lo dejaba a buenas noches. 1

23) piedra imán:「天然磁石」(TSW)。23) que así trajese a sí: que は関係代名詞で、先行詞は *piedra imán*。*trajese* < *traer* 「持ってくる」の接続法過去 3 人称単数。*a sí* 「自身に」, cf. p. 55, L17。「(como 以下のよう)に自身に引き寄せるような(磁石はなかった)」。23-25) *como* は状態「~のように」の意味ととる。即ち、*como yo con* ~ 「~を伴う私のように」。con 以下の解釈について。L24 の *que* は関係代名詞で目的格、先行詞は *una paja larga de centeno* 「ライ麦の長い麦わら」。*que* が導入する関係節の核となるのが *tenía hecha*。*hecha* < *hacer* 「作る」の過去分詞で女性形単数、これは先行詞の *paja* と一致する目的格補語ととる。「その目的のために私が作っておいた(麦わら)」。この解釈の *como* は現代の用法と同様に節を導入していないが、本来の接続詞の役割を求めるのであれば、核となる定形動詞が *tenía hecha*, *tenía* には *piedra imán* という直接目的語が省略されているととり、*como yo tenía piedra imán*

hecha con una paja 「麦わらでもって私が作っておいた磁石のように」
となろう。ただしこの解釈では L24 の que を無視しなければならなくなることから、この como は前述のように、様態の意味を伴って前置詞的に用いられていると解釈する。25-p. 56, L1), la cual: 関係代名詞であり先行詞は paja, 後続する節は p. 56, L1 の lo dejaba a buenas noches。la cual は dejaba の主語のはたらきで、lo 「彼を」は盲人を指す。a buenas noches 「暗やみで」(TSW), 「そしてそれは (=la cual) 彼を暗闇に置いていた」。「相手の裏をかいていた」(UNL), 「相手を途方にくれさせた」(AYL)。25), metiéndola: meter 「入れる」の現在分詞、コンマのあとに置かれ、分詞構文的に用いられているととる。意味上の主語は yo。「そしてそれを入れた」。p. 56, L1), chupando: chupar 「吸う」の現在分詞。これも分詞構文的に解釈し、意味上の主語は yo。「(ワインを) 吸った」。ワインは吸うものではないので、ここはおかしさをあらわしている。

和訳 (p. 55 L22-p. 56 L1)

その目的のために作っておいたライ麦の長い麦わらを持った私ほど、そのように自身に引きつける磁石などありませんでした。私はその麦わらを壺の口に差し込み、ぶどう酒を吸いました。それは彼を暗闇に置いたように混乱させました。

p. 56

Mas, 1

como fuese el traidor tan astuto, pienso que me sintió, y dende en adelante mudó propósito, y asentaba su jarro entre las piernas, y atapábale con la mano y así bebía seguro.

5

2) como fuese el traidor tan astuto: fuese < ser の接続法過去 3 人称単数。「como によって導かれる理由節では、意味的な差はなく、直説法

と同時に接続法も用いられた」(IEM, p. 146. cf. LT1A, p. 52, L12-L13)。したがってこの *fuese* は、現代語では直説法線過去の *era* に対応する。盲人を言い換えた *el traidor* 「裏切り者、背信者、売国奴」(TSW) が *fuese* の主語で、形容詞の *astuto* が属詞。即ち現代のスペイン語では、*como el traidor era tan astuto* に対応する。主節は *pienso que me sintió*。3) *dende en adelante*: *dende* 「*prep.* (古) (方)=*desde*」(TSW)。*en adelante* 「まえへ」(TSW), 「今後」(DEM)。即ち、「それ以降」。4) *atapábale*: → *le atapaba* < *atapar* 「(古) ふさぐ (= *tapar*)」(TSW)。 *le* はレイスモで *jarro* を指す。「それをふさいでいた」。5) *ansí*: 「(古・方)=*así*」(TSW)。5) *bebía seguro*: *seguro* は *bebía* を修飾する副詞として機能していると解釈もできるが、主格補語とする。その場合主語の盲人と一致、いずれの場合も意味は「安全に」。

和訳 (p. 56 L1-p. 56 L5)

ところがその曲者ときたらとても狡猾であったので、私に気付いたのだと思います。つまりそれ以降は方針を変え、自分の壺を膝の間に据え、手で蓋をし、そうして安心して飲んでいたのです。

p. 56

Yo, como estaba hecho al vino,	5
moría por él y, viendo que aquel remedio de la paja	
no me aprovechaba ni valía, acordé en el suelo del	
jarro hacerle una fuentecilla y agujero sutil, y delicadamente,	
con una muy delgada tortilla de cera, ta-	
parlo, y, al tiempo de comer, fingendo haber frío, en-	10
trábame entre las piernas del triste ciego a calentar-	
me en la pobrecilla lumbre que teníamos, y, al calor	
della luego derretida la cera, por ser muy poca, co-	

menzaba la fuentecilla a destilarme en la boca, la
 cual yo de tal manera ponía, que maldita la gota se 15
 perdía. 16

5-16) この長い一文の中に接続詞の y が5つあるが、それらのうち L6, L10, L12 の y が4つの文を並べる役割を担い、一文を形成している。これらの文の主節、あるいは核となる定形動詞は、L6 の moría, L7 の acordé, L10-L11 の entrábame, L13-L14 の comenzaba である。5) como estaba hecho al vino: como は理由の節を導入する接続詞、主節は L6 の moría を核とする節。hacer A a B で「A を B に慣らす」であるので, estaba hecho al vino はその状態受け身とする。「私はワインに慣れていたので」。6) moría por él: L5 の como が導入する節に対する主節。現代スペイン語では再帰形の morirse por A で、「A が欲しくてたまらない」である。él は vino を指す。「私はそれが欲しくてたまらなかった」。6), viendo que: viendo < ver 「見る」の現在分詞、コンマのあとで理由の分詞構文的に用いられているととる。「(que 以下の節を) 見たので」。6) remedio: 「策, 手, 手段, (…) 方法」(TSW)。7) no me aprovechaba: aprovechaba < aprovechar の直説法線過去3人称単数、主語は L6 の remedio。自動詞であるので me は間接目的格、「私に役に立っていなかった」。7) acordé: < acordar, 直説法点過去1人称単数。ここでは不定詞との組み合わせで「～することを決意する」の意味で用いられている。即ち, acordé hacerle (...) y taparlo. L8 の2番目の y がこれら2つの不定詞をつないでいる。7-8) en el suelo del jarro: suelo は「底」。「壺の底に」。8) hacerle una fuentecilla y agujero sutil: 前接の無強勢代名詞を伴う不定詞 hacerle は、L7 の acordé と結び付く。le は間接目的格ととり、ここでは人ではなく「壺に」の意味ととる。hacer は「作る」の意味で用いられ、その直接目的語は fuentecilla と agujero。fuente 「泉」+ -cilla (示小辞) で、ここでは「飲み口」(UNL) と解釈す

る。sotil「形容詞，廃用語，sutil [のこと]」（RAE），「sutilを見よ」（AUT）。「それに対して飲み口である小さな穴を開けること（を決意した）」。ここの y は同格の句を並べているととる。8-9) delicadamente: 「きゃしゃに，優美に，微妙に，弱々しく」（TSW），L9-L10 の taparlo を修飾している。9) tortilla de cera: torta 「（ケーキ用の）丸い塊」（TSW）+ -illa（示小辞）。「ロウの小さな塊」。9) taparlo: L7 の acordé につながる。lo は jarro あるいは L8 の agujero を指す。「それをふさぐこと（を決意した）」。尚 sotil, delicadamente, delgada といった語からは，ラサロの開けた穴は小さなひびを連想させる。10), fingendo haber frío: fingendo→fingiendo<fingir, 後続の不定詞との組み合わせで「～するふりをする」。haber は現代スペイン語の tener に相当する。「寒いふりをしながら」。10) entrábame: me entraba<entrarse「入り込む」。11) triste ciego: triste について，「（おもに名詞のまえて）あわれな」（TSW）。cf. LT1A, p. 50, L7。11-12) a calentarme: 前置詞の a は目的の意味の para に相当するととる。「私自身をあたためるために」。12) en la pobrecilla lumbre que teníamos: 「我々が持っていた小さな火で」。pobrecilla<pobre+ -illa（示小辞）。12-13) al calor della: della→de ella. ella は lumbre を受ける。ここでは前置詞の a は露出の意味。「その熱にさらされて」。13) derretida la cera: derretida<derretir「溶かす」，もしくは「溶ける」の過去分詞で，理由，あるいは時の分詞構文的に用いられているととる。「ろうが溶かされた/溶けたので/時に」。13), por ser muy poca: 定形を用いた節だと，, porque la cera era muy poca「なぜならそのロウは非常にわずかだったので」に対応するであろう。13-14) comenzaba la fuentecilla a destilarme en la boca: →la fuentecilla comenzaba a destilarme en la boca「その飲み口は私の口にしたり落とし始めた」。14-16) la cual は関係詞で先行詞は la boca, L15 の ponía の目的格ととる。「そして私はそれ（la boca）をつけていた」。

A de tal manera que B 「それほど A なので B 」。A に相当するのが ponía, B は que 以下。maldito は maldecir の不規則な過去分詞。RAE, AUT は ninguno と同義としている。「(否定語句のなかで, 副詞的に) すこしも〜ない」(TSW)。即ち「少しのしずくも失われなかった」。

和訳 (p. 56 L5-p. 56 L16)

私はぶどう酒に慣れてしまったので, それが死ぬほど飲みたかったのです。そしてその麦わらを使ったやり方が私に役に立たず, 有効でないというのを見てとったので, 壺の底に飲み口としての細いひびを入れ, 非常に細い小さなロウの塊でもってそうっとそれに蓋をすることを決意しました。そして食事の時間に寒いふりをしながら, 我々の持っていた小さなたき火で自分自身をあたためるために, 哀れな盲人の膝の間に入り込んでおりました。そのたき火の熱ですぐにロウが融けたので, それはロウが非常に少量だったからですが, その飲み口は私の口にしたらせ始めました。私は口をぴったりとつけていたので, 少しの滴も失われることはありませんでした。

p. 56

Cuando el pobreto iba a beber, no hallaba 16

nada. 17

16) pobreto: 「廃用語, pobrete [のこと]」(RAE)。pobrete < pobre + -ete (示小辞), 「あわれな, お人好しな」(TSW)。ここでは名詞として用いられ。盲人を指す。16) hallaba: < hallar 「見出す」, 主語は el pobreto で直接目的語に相当するのが L17 の nada。他動詞ととる。「(彼は) 何も見出さなかった」。

和訳 (p. 56 L16-p. 56 L17)

あわれな盲人が飲もうとしたときには, 何も残っていませんでした。

p. 56

Espantábase, maldecíase, daba al diablo el jarro y el vino, no sabiendo qué podía ser. 17 18

17) espantábase: →se espantaba < espantarse 「おびえる」(DEM), 「驚く, 感嘆する」(TSW)。17) maldecíase: →se maldecía。maldecir は自動詞, 他動詞のいずれにおいても用いられるが, 自動詞に由来する再帰形であれば強意で「嘆いてしまう」, 他動詞に由来する再帰形であれば「自身を呪う」という直接再帰の意味で解釈できる。17) daba al diablo: dar al diablo 「ののしる」(TSW)。後続の L17, L18 の el jarro y el vino が直接目的語に相当する, ととる。「その壺とワインをののしっていた」。18), no sabiendo qué podía ser: コンマのあとで用いられる saber の現在分詞は, 否定の no を伴い, 理由の分詞構文を構成するととる。qué 以下は間接疑問文, ser は一般動詞の用法「起こる」ととる。「なぜなら何が起こり得たか分からなかったからです」。

和訳 (p. 56 L17-p. 56 L18)

彼は恐れおののき, 壺とぶどう酒に悪態をつきました。なぜなら何が起こったか分からなかったからです。

p. 56

—No diréis, tío, que os lo bebo yo —decía—, 19
pues no le quitáis de la mano. 20

19) no diréis (...) que: diréis < decir の直説法未来で命令の用法。no を伴い「que 以下を言わないでください」。主語は単数の相手に用いられる, 中世スペイン語の敬称で, 2 人称複数の vos。「あなたは」。19) tío: 「おじさん, 年配の男」(TSW)。盲人に対しての呼びかけに用いられているが, 実際にラサロとは姻戚関係はない。19) os lo bebo yo: 間接目的格の os は「あなた (vos) から」。lo はワインを指す, 「それを」。「私があ

なたからそれを飲んだ (なんて言わないでください)」。20), pues: 説明的な理由の節を導入する。「なぜなら」。20) no le quitáis de la mano: le はレイスモで壺を指す, 「それを」。quitáis<quitar は, vos 「あなた」が主語の 2 人称複数の形式。de は起点。「あなたは手からそれを離さなかった」。

和訳 (p. 56 L19-p. 56 L20)

「おいらがおじさんのを飲んだなんて言わないでくださいよ, 私は言いました。「だっておじさんは手からそれを離していないのですからね」。

p. 56

Tantas vueltas y tientos dio al jarro, que halló la 21
fuente y cayó en la burla; mas así lo disimuló como
si no lo hubiera sentido. 23

21) tantas vueltas y tientos dio al jarro: →dio tantas vueltas y tientos al jarro, 「それほど多くの回転と手探りを壺に与えた (ので)」。tantas は直後の vueltas とだけ一致しているが, tientos も修飾しているととる。21), que: 先行する tantas と呼応, 即ち tantas A que B, 「あまりに A なので B」。B には halló と cayó を核とする 2 つの節が相当する。cayó< caer 「ふに落ちる, わかる」(TSW), 「(+en を) ようやく理解する」(DEM)。22) burla: 「からかい (…), だまかし (=engaño)」(TSW)。22) lo disimuló: lo は中性の直接目的格人称代名詞で, 先行する L21-L22 の que 以下の節を受ける。22-23) como si no lo hubiera sentido: como si+接続法過去で, 「まるで～であるかのように」。接続法過去完了が用いられているので, 完了的に解釈。lo は L22 と同じものを指す。

和訳 (p. 56 L21-p. 56 L23)

その壺を何度も回し手でまさぐったので, 彼は飲み口を見つけ, だまされているのに気付いたのです。しかしまるでそのことが分からなかったか

のように、気付かないふりをしました。

p. 56

Y luego otro día, teniendo 23

yo rezumando mi jarro como solía, no pensando el

daño que me estaba aparejado ni que el mal ciego 25

me sentía, sentéme como solía. 26

23) luego otro día: luego 「すぐに、やがて (…), そののち」(TSW)。otro día 「翌日 (al día siguiente)」(FRCA, p. 32)。文字通りの意味は「別の日」であるが、luego との組み合わせで「次の日」と解釈できる。23-24), teniendo yo rezumando mi jarro: tener+直接目的語+現在分詞で、「(使役) ~を~させておく」(DEM)。即ち, teniendo mi jarro rezumando。コンマの後に用いられる teniendo はここでは分詞構文的に解釈せず, L26 の sentéme を核とする節を修飾する副詞ととる。yo は teniendo の意味上の主語。rezumar は直接目的語が欠如しているので, 自動詞「しみ出る」の意味にとる。「私の壺をしみ出させながら」。24) como solía: como は様態, solía < soler は不定詞を伴って用いるのが常であるので, たとえば como solía *hacer* などを補えるだろう。「いつもしていたように」。L26 も同様。24), no pensando: この現在分詞の pensando (< pensar) も, L23 の, teniendo と同様に, sentéme を修飾する副詞ととる。意味上の主語も同様に yo。 , no pensando (ni) A ni B といったように, 2つの直接目的語をとる。A に相当するのは関係節が後続し el daño を核とする名詞句, B は L25-L26 の名詞節, que el mal ciego me sentía が相当する。24-25) el daño que me estaba aparejado: que は関係代名詞で先行詞は el daño 「危害」, 主格。aparejado < aparejar 「準備する」であるが, pareja 「対」と関連する語である。「私を準備していた危害」, 「わが身の上に迫っている災難」(UNL)。25-26)

que el mal ciego me sentía: L24 の注釈の B に相当する箇所。「悪辣な盲人が私に気づいていたということ」。26) sentéme: → me senté < sentarse 「座る」。

和訳 (p. 56 L23–p. 56 L26)

そして次の日、いつものように私は私の壺を滴らせておき、私を待ち構えていた危害や、あのあくどい盲人が私に気づいていたなどとは考えも及ぶことなく、いつものように座りました。

p. 56

Estando recibiendo 26

aquellos dulces tragos, mi cara puesta hacia el cielo,
un poco cerrados los ojos por mejor gustar el sabro-
so licuor, sintió el desesperado ciego que ahora tenía
tiempo de tomar de mí venganza, y con toda su 30
fuerza, alzando con dos manos aquel dulce y amar-
go jarro, le dejó caer sobre mi boca, ayudándose,
como digo, con todo su poder, de manera que el po-
bre Lázaro, que de nada desto se guardaba, antes, 34

p. 57

como otras veces, estaba descuidado y gozoso, ver- 1
daderamente me pareció que el cielo, con todo lo
que en él hay, me había caído encima. 3

26–p. 57, L3) この長い文は2つの文（敢えて節とは呼ばない）から成る。それらを L30 の接続詞 y がつないでいる。26–30) 2つの文のうち前半の文を主節と従属節だけにすると、el ciego sintió que tenía tiempo 「盲人は時が来たと感じた」となろう。それ以外に現在分詞、過去分詞が文を修飾する要素としてある。26–27) estando recibiendo aquellos dulces

tragos: 前半の文の主節の *sintió* を考慮すると、この進行形の現在分詞は時の分詞構文と解釈できる。「あの甘いしずくを受け取っていた時に」。

27), *mi cara puesta hacia el cielo*: ここで用いられる過去分詞の *puesta* (<*poner*) を分詞構文的にとる。即ち, *puesta mi cara hacia el cielo* 「私の顔を天に向けて」。

28), *un poco cerrados los ojos*: ここの同様に *cerrados los ojos* とし、分詞構文的にとらえる。「両目をちょっと閉じて」。

28-29) *por mejor gustar el sabroso licuor*: *por* は *para* の意味にとる。「～するために」。*mejor* は副詞 *bien* の比較級で *gustar* を修飾、「より良く味わうために」。*licuor* 「(ラテン語の *liquor*, -*ōris* より) 男性名詞, 稀な使用, *licor* [のこと]」(RAE)。ただし AUT で *licor* は「*liquor* を参照せよ」とあり、*liquor* について、「(…) *liquor*, [属格語尾は] *is* というラテン語そのままの語であり、*licor* と表記する者がいるが誤用」としている。尚、ここでは蒸留酒ではなく、壺からしたり落ちるワインのこと。

29) *sintió el desesperado ciego*: 後続の名詞句 *el desesperado ciego* が主語。*desesperado* 「絶望した」、「むかつ腹を立てた」(AYL), 「怒り心頭に発していたに違いない」(UNL)。

29) *que*: 名詞従属節を導入する接続詞、主節の核は *sintió*。

29) *ahora*: 「(詩・古)=*ahora*」(TSW)。

29-30) *tenía tiempo de tomar de mí venganza*: *tenía* (<*tener* の線過去) は主節の *sintió* との時制の一致。*tiempo* は「機会」の意味にとる。*tomar venganza* 「かたきをとる」(TSW)。

30-p.57, L3) 後半の文の主節と従属節を示すと、*le dejó caer (...), de manera que a Lázaro le pareció que* + 節、「(盲人は) それを落ちるがままにした。そのことからラサロは *que* 以下に思えた」。実際の文では主格の *Lázaro* に前置詞は伴わず、*le* ではなく *me* が用いられている。つまり当初主語であった語の格と人称が変わっているのだが、これは口語体の物語文であることが理由である (VGC, p.57)。

pareció: →*pareció*<*parecer* は主語後置文で、L2 の *que* 以下が主語。

31), *alzando*: *alzar* 「持ち上げる」の現在分詞、

L32 の dejó を単に修飾する副詞「持ち上げながら」、あるいは時の分詞構文「持ち上げてから」ともとれる。直接目的語に相当するのは *aquel dulce y amargo jarro* 「あの甘くて苦い壺」。32) *le dejó caer*: *le* はレイスモで「それを」、*jarro* を受ける。*dejar* と不定詞の組み合わせで、直接目的語の動作の放任を表わす。即ち、「彼はそれを落ちるままにした」。32-33) *ayudándose (...) con todo su poder: ayudándose < ayudarse* 「利用する (= *valerse*)」(TSW) の現在分詞、「彼の全ての力を利用して」。33) *como digo*: 「(自分の確信を相手に念押し) 本当ですよ」(DEM)。33) *de manera que*: + 不定詞が核となる節で、結果を表わす。節の主語は初め *el pobre Lázaro* 「哀れなラサロは」であったが、途中から格と人称が変わり、*me* (間接目的格人称代名詞 1 人称単数) を伴う主語後置の動詞が後半の文の従属節の核となる。34), *que de nada desto se guardaba*: →, *que no se guardaba nada de esto*。*que* は関係代名詞で先行詞は *Lázaro*, 説明的な関係節を導入している。「そして彼はこのことから全く自身を守っていなかった」。34) *antes*: 「むしろ」。p. 57, L1) *como otras veces*: *como* は様態の意味にとる。「別の場合と同様に」。1) *estaba descuidado y gozoso*: この節も L34 の *que* が導入する関係節を成す。2) *me pareció que*: 既に指摘したように L33 の *de manera que* が導入する節の核となる。*pareció* (→ *pareció < parecer*) は間接目的格代名詞の *me* を伴う主語後置文を成し、*que* 以下の節全体、即ち *que el cielo (...) me había caído encima* 「天が私の上に落ちてきたと私には思えた」をその主語とらざるを得ない。2) *con todo lo que en él hay*: *él* は *cielo* を指す、「そこにあるもの全てを伴って」。

和訳 (p. 56 L26-p. 57 L3)

おいしいお酒をより良く味わうためにちょっと両目を閉じ、天に顔を向け、あの甘いしずくを飲んでいたら、死にもの狂いであったあの盲人はその時こそ私に仕返しをする機会だと気付いたのです。そして全力でもってあの

甘く辛い壺を両の手で持ち上げ、それを私の口の上に落しました。全くもって彼の全ての力を利用したので、哀れなラサロは全くの無防備であったどころか、いつものように油断して楽しんでいたので、まさに天が、そこにある全てのものとともに私の上に落ちてきたように思えたのであります。

p. 57

Fue tal el golpecillo, que me desatinó y sacó de	4
sentido, y el jarrazo tan grande, que los pedazos dél	5
se me metieron por la cara, rompiéndomela por muchas partes, y me quebró los dientes, sin los cuales	
hasta hoy día me quedé.	8

4-8) 2つの文に分けることができる。3つの接続詞 y のうち、それら2つの文をつなぐのは L5 の y である。前半の文 (X) は tal A que B の構文、後半 (Z) は更に2つの文から構成され、それらをつなぐのは L7 の y である。その前半の節 (z') は tan A que B の構文、後半 (z'') は L7 の quebró を核とする節である。以上の構造は即ち、X y Z (z' y z'') で表せる。4) fue tal el golpecillo, que me desatinó y sacó de sentido: ここでは tal A que B 「それほど A なので B」の構文が用いられている。語順は el golpecillo fue tal とする。golpecillo < golpe 「打撃」 + -cillo (示小辞)。「打撃はそれほどであったので」。desatinó < desatinar 「当惑させる」(TSW)。主語は golpecillo, me は直接目的格「私を」。que が導入するこの B の節は、y で導入される後半部があり、その節の核となるのが sacó < sacar である。sacar について、「(de を伴い、それを) とり去ってやる」(TSW)。ここでは直接目的格の me を補い、me sacó de sentido 「(私をして) 意識を奪った」とする。5) y el jarrazo tan grande: この y が後半の文 (Z) を導入する。したがってこの句にも fue を補い、節 (z') としてとらえる。jarrazo < jarro + -azo (示大辞)、「水壺での殴

打」(TSW)。el jarrazo *fue* tan grande「その壺の打撃はあまりにも大きかったので (L5 の *que* 以下であった)」。5-6) los pedazos dél se me metieron por la cara: dél→de él「それ (=jarro) の」。metieron の主語は los pedazos「破片」であり, se を受け身の用法ととれば「入れられた」, 再帰の用法ととれば「(自ら) 入り込んだ」となろう。me は関与の用法の間接目的格代名詞。por「(抛り所・点) ~の所で・を」(TSW)。「その破片は私の顔に刺さった」。6), rompiéndomela: コンマのあとで用いられる現在分詞で, 時の分詞構文の用法とする。対応する定形を用いた節は, , cuando me la rompieron となろう。la は cara「顔」を指す。me と por はこの行の前半と同じ意味。「そしてその時私の顔のあちこちを傷つけた」。7) y me quebró los dientes: この y はこのまとまりの後半の文 (Z) の, その後半の節 (z'') を導入する。その前半 (z') は fue を補った L5 の el jarrazo が主語で L7 の quebró<quebrar「割る, 砕く」(TSW)。me は関与の用法の間接目的格。「(その壺の打撃は) 私に対し歯を折った」。7-8), sin los cuales hasta hoy día me quedé: 前置詞 sin を伴う説明的用法の関係代名詞 los cuales は dientes を受ける。「それらなしで」。hasta hoy día「今日まで」を用いているのであれば点過去の me quedéではなく, 継続の意味の現在完了 me he quedado が現代スペイン語では用いられるところである。「近代語では現在完了形が期待されるところに, この完了過去 [→点過去] がよく用いられた」(IEM, p.114)。「中世スペイン語では[現在完了と点過去の] 機能分担が現代語ほど明確ではなく, 一般に単純過去 [→点過去] の使用範囲が広がった」(HLE, p. 174)。

和訳 (p. 57 L4-p. 57 L8)

それほどの衝撃であったので, それは私をくらくらさせ, そして意識を奪いました。そしてその壺の殴打はあまりにも大きかったので, その破片が私の顔に突き刺さり, そしてその時に私の顔のあちこちを傷だらけにし

たのです。そしてその壺の打撃は私の前歯を折り、私は今日まで歯無しとなったのです。

p. 57

Desde aquella hora quise	8
mal al mal ciego, y, aunque me quería y regalaba y	
me curaba, bien vi que se había holgado del cruel	10
castigo.	11

8-9) quise mal al mal ciego: 2 つの mal のうち前者は副詞で quise < querer 「愛する」 を修飾, 「私は悪く愛した」, つまり嫌ったということ。後者は形容詞で malo 「悪い」 の語尾脱落形。10) bien: 「確かに (= seguramente)」。

和訳 (p. 57 L8-p. 57 L11)

その時から私はあの悪辣な盲人を嫌いました。そりゃあ私に良くしてくれ、いたわり、手当もしてはくれましたが、あの残酷な折檻を楽しんでいたのを私は確かに見てしまったのです。

p. 57

Lavóme con vino las roturas que con los	11
pedazos del jarro me había hecho, y, sonriéndose,	
decía:	13

11) lavóme con vino las roturas: lavóme→me lavó, 主語は盲人。las roturas 「(医) 破裂, 裂傷」 (TSW) が直接目的語なので, me は間接目的格となる。11-12) que (...) me había hecho: que は関係代名詞で先行詞は las roturas。主語が盲人である había hecho に対して目的格となる。

和訳 (p. 57 L11-p. 57 L13)

彼は壺の破片で私にこさえた傷をぶどう酒できれいにし、そして私に微笑

みかけて言いました。

p. 57

—¿Qué te parece, Lazáro? Lo que te enfermó te 14

sana y da salud. 15

14) Lazáro: 底本とした VGC 版の誤植。Lázaro のこと。

和訳 (p. 57 L14-p. 57 L15)

「どう思っかね、ラサロ、お前を傷つけたものがお前を治し、そして元気を与えているんだよ」。

p. 57

Y otros donaires, que a mi gusto no lo eran. 16

16) otros donaires: L13 の decía の直接目的語。「そしてその他の冗談(を言っていた)」。16) , que a mi gusto no lo eran: , que は関係代名詞で、コンマを伴い説明的な関係節を導入する。先行詞は donaires, eran に対して主格。lo は eran < ser と用いられていることから、主格補語を受けるととる。ただしここではその相当語として先行する a mi gusto を lo が受けているととる。「そしてそれらは私の好みではなかった」。

和訳 (p. 57 L16)

そして他にも何か冗談をとばしてましたが、それらは別に私の好みではありませんでした。

p. 57

Ya que estuve medio bueno de mi negra trepa 17

y cardenales, considerando que a pocos golpes tales

el cruel ciego ahorraría de mí, quise yo ahorrar dél;

mas no lo hice tan presto, por hacello más a mi sal- 20

vo y provecho.

21

17) ya que estuve medio bueno de: ya que は理由の節を導入する。「(de 以下から) 私は半ば良くなったので」。この従属節に対応する主節は L19 の quise を核とする節。17) negra trepa: negra<negro 「(おもに名詞のまえについて) 暗い, 悲しい, 不幸な」(TSW)。trepa 「衣服の縁取り, それに似たようにラサロの顔に縁取りがついていた」(VGC, p.57)。この縁取りの語義以外に, 「打ったり蹴ったりのひどい目」(TSW), 「鞭や足蹴りでもって人に与える罰」(RAE) とあり。ただし AYL は「傷」, UNL は「傷跡」としている。18) , considerando que: コンマのあとに用いられているこの現在分詞は, 理由の分詞構文的にとる。「que 以下(の節)と考えていたので」。18) a pocos golpes tales: 前置詞 a には方法, 手段の意味があり, その場合, 「もう二, 三回あのような打撃を加えることによって」(UNL) と言った解釈になり, 時点の用法ととるのであれば, 「こういう打撃をもう少し加えて [から]」(AYL) となろう。19) ahorraría de mí: ahorraría<ahorrar の過去未来, 過去の時点からとらえた将来の動作をあらわす用法。「(de を従え, ~を) 省かせる, 免がれさせる (=librar)」(TSW)。「他動詞, まれ, 奴隷や囚人を開放する」(RAE)。19) , quise yo ahorrar dél: L17 の ya que が導入する従属節に対する主節。つまり L18-L19 の, considerando 以下は挿入。20) lo: 中性の代名詞で前文の内容 ahorrar dél を受ける。20) , por hacello más: ここでは por は para に相当する目的の用法ととる。説明的に「そしてそれは(不定詞) するため」。hacello→hacerlo。más は副詞の mucho の比較級「より沢山」。この句を定形動詞を用いた節にすると, para que yo lo hiciera más 「私がそのことをより沢山するために」に相当するであろう。20-21) a mi salvo y provecho: a salvo で「無事に」の意味があるが (cf. LT1A, p.54, L4), salvo 自体は形容詞である。所有形容詞を伴う mi salvo とすることで名詞として用いられており, 後続の provecho 「利益」

と y によって等位に置かれている説明にもなる。その場合の salvo は「安全」。したがってこの a は慣用表現の一部を形成しているのではなく、方向の意味となる。「私の安全と利益へ」。

和訳 (p. 57 L17-p. 57 L21)

私はあの不幸な打擲と青あざから半ば回復したこともあり、このような殴打をもう少し加えてから、あの残酷な盲人が私を厄介払いにするだろうなと思いましたので、私の方から彼をお払い箱にしてやりたくになりました。ただそれほど急いでそのことをしませんでした。それはより多く私の身の安全を保ち、得をするようにそのことを行うためだったのです。

p. 57

Y aunque yo quisiera asentar mi co- 21
razón y perdonalle el jarrazo, no daba lugar el mal
tratamiento que el mal ciego dende allí adelante me
hacía, que sin causa ni razón me hería, dándome
coxcorrone y repelándome. 25

21) asentar: 「静める, 安定させる」。22) perdonalle el jarrazo: perdonalle→perdonarle. 「彼に対して壺の打撃を許す」。22) no daban lugar: lugar 「口実, すき, 理由, 動機」(TSW)。daba の主語は後続の el mal tratamiento, 「その悪い待遇が機会をもたらさなかった」。23) que: 関係代名詞で先行詞は L22-L23 の mal tratamiento, 目的格で関係節の核となる動詞は L24 の hacía。23) dende allí adelante: dende→desde, cf. p. 56, L3。desde aquí (en) adelante が「今後, 以後」(TSW)なので, aquí の代わりに allí が用いられているこの句は「それ以降」。24), que: 関係代名詞で先行詞は L23 の el mal ciego, コンマの後で説明的な関係節を導入している。「そして彼は」。24-25) dándome coxcorrone y repelándome: 2つの現在分詞は分詞構文的にとらず, L24 の hería を

修飾する副詞とする。coxcorrones→coscorrones「頭へ受ける打撃，こつんこ」(TSW)。

和訳 (p. 57 L21-p. 57 L25)

そして私が心を落ち着かせ、彼の壺による打撃を許してやろうにも、あの一件以来、頭にげんこつを喰らわせたり髪を引っばったりすることで、何の原因も理由もなく私を傷つけるという、あのあくどい盲人の悪い待遇がその機会を与えなかったのです。

p. 57

Y si alguno le decía por 25

qué me trataba tan mal, luego contaba el cuento del

jarro, diciendo: 27

25) si: 条件の従属節を導入する接続詞。主節は L26 の contaba を核とする節。25) alguno: alguien と異なり、ある範囲のうちの誰かを含意する。25-26) le decía por qué me trataba tan mal: por qué は間接疑問文を導入する。「なにゆえに」。trataba<tratar の主語は盲人。mal は副詞で trataba を修飾。tan は mal を修飾する副詞。「それほどひどく」。26) luego: 「すぐに」, cf. p. 56, L23。27) , diciendo: コンマの後に説明的に用いられている現在分詞であるが、分詞構文的にはとらえず、L26 の contaba を説明的に修飾する副詞とする。「(以下のように) 言うことで(語った)」。

和訳 (p. 57 L25-p. 57 L27)

そしてどうして私のことをそんなにひどく扱うのか、誰かが彼に言おうものなら、次のように言いながら、彼はただちに壺の一件を語りました。

p. 57

—¿Pensaréis que este mi mozo es algún inocente? 28

28) pensaréis: pensar 「思う」の直説法未来で、現在の推量の用法、2 人称複数形であるが単数の相手に用いた敬称の vos が主語ととる。cf. p. 56, L19. 28) este mi mozo: 限定詞の重複は中世スペイン語の特徴でもある。cf. IEM, p. 45. 28) algún inocente: alguno 「～など、の感じで」(TSW)。「無垢なものなど（とでも）」。

和訳 (p. 57 L28)

「うちのこの子が無垢な子だとでも思いなのですか？」。

p. 57

Pues oíd si el demonio ensayara otra tal hazaña. 29

29) oíd: oír 「聞く」の 2 人称複数に対する命令、単数の vos に向けたものととる。29) si: 主節の oíd に間接疑問の節を導入する接続詞「かどうか」、導入しているのは全体疑問の節。導入する節の核となるのは ensayara. 29) ensayara: ensayar 「試みる」の接続法過去、-ra 型なので直説法として用いられ、通常過去完了の había ensayado, あるいは点過去の ensayó に相当するが、ここでは過去の推量の用法の過去未来 ensayaría の意味にとる。29) otra tal: いずれも hazaña を修飾する形容詞ととる。

和訳 (p. 57 L29)

「悪魔がそのような偉業をほかに試みたかどうか、まあお聞きください」。

p. 58

Santiguándose los que lo oían, decían: 1

1) santiguándose los que oían, decían: → decían los que oían santiguándose. santiguándose < santiguarse 「十字を切る」の現在分詞、位置から考えると時の分詞構文ととれる。「十字を切ってから」。

和訳 (p. 58 L1)

彼の話を聞いていた者たちは十字を切ると、言いました。

p. 58

—¡Mirá, quién pensara de un mochocho tan 2
pequeño tal ruindad! 3

2) mirá: 「命令の mirad [＜mirar の 2 人称複数の肯定命令形] の当時一般的であった形式」(VGC, p. 58)。ここも vos に対する命令形で、注意の喚起, 「ほらっ」。2) quién: ここでは感嘆詞として用いられている。「いったい誰が (～するだろうか)」。2-3) pensara de un mochocho tan pequeño tal ruindad: mochocho→muchacho。pensara＜pensar の接続法過去, -ra 型, ここでは仮定文の帰結節で用いられる直説法の過去未来に相当するものとする。「(いったい誰が) 考えるだろうか」。pensar de で, 「～について考える」であるが, pensar を他動詞ととり, 前置詞を伴わない名詞句 tal ruindad を直接目的語とする。de は主題の意味とする。即ち pensara tal ruindad de un mochocho 「その少年についてそんな下劣さを考えるだろうか」, とする。

和訳 (p. 58 L2-p. 58 L3)

「おやまあ, そんな小さな子供がそんな下劣なことをするなんて, 一体誰が思うだろうか!」。

p. 58

Y reían mucho el artificio, y decíanle: 4
4) artificio: 「壺に対してなされた巧妙な仕掛け」(UNL)。「仕掛け」の意味以外に「たくらみ, 策略」(TSW) といった意味がある。その場合 p. 56, L26-L27 の cuento del jarro を指す。「例の策略」(AYL)。

和訳 (p. 58 L4)

そして彼らは壺の細工の話を大いに笑い, 彼に言いました。

p. 58

—¡Castigaldo, castigaldo, que de Dios lo ha- 5
bréis! 6

5) castigaldo: →castigadlo の音位転倒形, castigar 「罰する」の2人称複数形で vos に対する肯定命令。lo は直接目的格で「彼を」。6) , que de Dios lo habréis: habréis<haber 「持つ」の直説法未来2人称複数で vos が主語。lo を男性形ととる場合ラサロを指し, que は理由の接続詞ととり, habréis は現在の推量の意味となる。「なぜならあなたは神から彼をもらっているのだから」。lo を中性形ととる場合, 先行する castigaldo を受ける。その場合「なぜならあなたは神からそのこと(懲らしめる役目)を担ってるのだから」。ただしこの句に関し VGC (p. 58) は, , que Dios os lo pagará であるとしている。pagar には「報いを受ける」の意味と, 「～に報いる」の意味がある。前者の場合, 元の文の lo は「彼を罰すること」を指すが, 「それをあなたが将来神から受けるだろう」と解釈できる。その場合 que はつなぎで「さもなくば」。「さもないとあんたが神様から罰を受けますよ」(AYL)。pagar を後者の意味にとる場合, 「そうすれば神様のお褒めにあずかれるでしょう」(UNL)となる。

和訳 (p. 58 L5-p. 58 L6)

「彼を懲らしめて罰しなさい, さもなくばあなたが神様から罰せられるでしょうよ」。

p. 58

Y él, con aquello, nunca otra cosa hacía. 7

7) , con aquello: 中性の指示代名詞 aquello が L5-L6 の内容を受けるのであれば, , que él estaba con aquello 「彼はそのことに同意しており」と補ってとらえる。「この点に関しては彼らとまったく同意見で」(UNL)。

もう一つ考えられるのは、con esto が「それゆえ、ここにおいて」(TSW) という意味であるので、それと同義ととるというものである
和訳 (p. 58 L7)

そしてそれゆえ、彼はそれ以外のことを決してしませんでした。

p. 58

Y en esto yo siempre le llevaba por los peores ca- 8
minos, y adrede, por le hacer mal y daño: si había
piedras, por ellas; si lodo, por lo más alto, que, 10
aunque yo no iba por lo más enjuto, holgábame a
mí de quebrar un ojo por quebrar dos al que ningu-
no tenía. 13

8) en esto: 「このとき」(TSW)。8) le llevaba: le はレイスモ、「私は彼を連れていた」。8-9) por los peores caminos: por は方向や経路の意味。peores は malos 「悪い」の比較級で、定冠詞を伴い最上級を表わす。「最も悪い道を」。9) por le hacer mal y daño: この por は para と同義で「～するために」。中世のスペイン語では不定詞に前置詞が先行するときに、無強勢代名詞が後接の位置で用いられることがある (MPL, § 20., IEM, p. 39)。現代スペイン語でこの句に対応する語順は por hacerle mal y daño となる。mal と daño が直接目的語であるので、ここの le はレイスモではなく間接目的格「彼に」。hacer mal 「悪いこと・害をする、いためる、損ずる」(TSW)。hacer daño 「害をする、害を加える」(TSW)。10) por ellas: この por も L8 の場合と同様に方向や経路の意味で用いられている。ellas は piedras を指す。語を補うと、le llevaba por ellas 「(彼を) それらの方に (連れてました)」。10) si lodo, por lo más alto: これも L8-L9 と同じ構造の文で、語を補うと si *había* lodo, le llevaba por lo más alto。lo alto は「高いところ、てっぺん」(TSW) とあり。

ここでは土の盛り上がったところ、つまり深いところ（真ん中の方）と解する。形容詞を抽象名詞化する中性定冠詞を伴い、最上級の意味。「泥があったときには最も深い方へ（彼を連れていきました）」。10), que: コンマを伴い、説明的な理由の節を導入する接続詞。直後に挿入された aunque の譲歩節を除いた、L11 の holgábame 以下がそれに導入される節である。11), aunque yo no iba por lo más enjuto: この節で用いられている por も方向、経路の意味ととり、従って iba (<ir) も移動の意味に解釈する。enjuto 「干からびた」(TSW)。「たしかに私は最も乾いた方へは向かいませんでした」。つまり盲人にぬかるみを歩かせるために、自分もそこを歩いたということ。11-12) holgábame a mí de quebrar un ojo: →me holgaba a mí (*mismo*) de quebrar un ojo。me は再帰代名詞、holgarse de〜で、「〜を楽しむ」。quebrar は他動詞で「割る、砕く」、ここではラサロの目について述べている。即ち「(自分の) 目を1つつぶすことを喜んでいた」。12-13) por quebrar dos al que ninguno tenía: por はここでは代替ととり、「(〜する) 代わりに」。dos は dos ojos, quebrar の直接目的語で「2つの目を」。al que は間接目的で「〜から」の意味とする。即ち、al que no tenía *ningún ojo*, 「いかなる目も持っていなかった者から (目をつぶすこと)」。

和訳 (p. 58 L8-p. 58 L13)

そしてその後、私は常に彼を最もひどい道へ連れて歩きました。それはわざとであり、彼を痛めつけ、害を加えるためでした。もし石が転がっていればそちらを歩かせ、ぬかるみがあればその真ん中を。そりゃ確かに私だっていつも乾いているところを歩くというわけにはいきませんでした、目のない奴から両の目をつぶす代わりに、自分の目を1つつぶすことで溜飲を下げていたのです。

p. 58

Con esto siempre con el cabo alto del 13
tiento me atentaba el colodrillo, el cual siempre
traía lleno de tolondrones y pelado de sus manos. 15
13) con esto: 「それゆえ、ここにおいて」(TSW)。13-14) con el cabo
alto del tiento: alto は「より出っぱっているところ」、つまり saliente と
同義ととる。出っぱった先端、つまり「石突きでもって」。tiento 「盲人
の探り杖」(TSW)。14) me atentaba el colodrillo: atentaba<atentar
の直説法線過去 3 人称単数、主語は盲人、現代語では「危害を加える」と
いった意味がある。MED には「自動詞, [...]、探る (tentar), 触れる
(tocar)」とあるが、ここでは他動詞として用いられている。即ち、me
が間接目的格、el colodrillo が直接目的語である。「(彼は) 私の後頭部を
探っていた」。14-15) コンマを伴う関係代名詞 el cual は、説明的な関係
節を導入する。核となる動詞 traía の主語は 1 人称単数のラサロとする。
el cual は traía に対して目的格ととり、先行詞は el colodrillo、形容詞
lleno 「(de 以下で) いっぱいの」と pelado 「皮のむけた」(TSW) は、el
cual とその先行詞に一致する目的格補語の役割を担う。「そして私はいつ
も (目的格補語の状態の) それ (el cual=colodrillo) を持っていた」。

和訳 (p. 58 L13-p. 58 L15)

そのようなわけで彼はいつも杖の石突きで私の後頭部を探っていました。
そしてそこはいつもたんこぶでいっぱい、そして彼の手による引っ掻き
傷がありました。

p. 58

Y aunque yo juraba no lo hacer con malicia, sino 16
por no hallar mejor camino, no me aprovechaba ni
me creía, mas tal era el sentido y el grandísimo en-

tendimiento del traidor.

19

16-17) yo juraba no lo hacer con malicia, sino por no hallar mejor camino: juraba<jurar+不定詞で「～することを誓う」。lo は中性の目的格人称代名詞で、ラサロが盲人にひどい道を歩かせていたという前文の内容を指す。現代スペイン語ではこの lo は不定詞に前接となる。即ち、語を補い現代の語順にすると、juraba no hacerlo con malicia, sino hacerlo por no hallar mejor camino に相当する。por は理由。「悪意を持ってそれをしたのではなく、より良い道が見つけれなかったことが理由でそのことをしたと誓った」。尚、定形を用いた節だと、juraba *que* no lo *hubiera hecho* が対応する。17) no me aprovechaba: p. 56, L7 にも同じ連続があり、そこでの me は間接目的格ととったが、こちらの me は再帰代名詞とする。即ち再帰動詞 aprovecharse 「利用する、進歩・向上する」(TSW) の直説法線過去 1 人称単数、「私は上手くいかなかった」。17-18) ni me creía: こちらの me は直接目的格人称代名詞「私を」。creía < creer の主語は盲人。「彼は私を信じなかった」。

和訳 (p. 58 L16-p. 58 L19)

そしてたとえ私が悪意を持ってそれをしたのではなく、他に良い道がなかったことが理由だと誓っても、私は役に立たなかったばかりか、彼は私を信じてくれませんでした。しかしそれはその曲者の分別ととても大きな判断であったのです。

p. 58

Y porque vea Vuestra Merced a cuánto se extendía el ingenio deste astuto ciego, contaré un caso de muchos que con él me acaescieron, en el cual me parece dio bien a entender su gran astucia.

20

23

20) porque vea Vuestra Merced: porque が導入する節で接続法の vea

(＜ver) が用いられていることから、目的の *para que* に相当する用法ととる。「あなたが見るように」。主節は L21 の *contaré* を核とする節。20-21) *a cuánto se extendía el ingenio deste astuto ciego*: L20 の *vea* を主節とする間接疑問の節。 *se extendía*→*se extendía*＜*extenderse* 「(a に) 及ぶ」, 主語は *el ingenio*, *cuánto* に前置の *a* と結びつく。「どれほどまでに機知が及んでいたか (をあなたが見るために)」。21) *deste*: →*de este*. 21-22) *contaré un caso de muchos que con él me acaescieron*: *muchos casos* と補い, 「多くの事例のうちの 1 つの事例」ととる。 *que* は関係代名詞で, 先行詞は補った *casos*, 主格で, 節の核となる定形は *acaescieron*→*acaecieron*＜*acaecer*。「彼とともにいた時に私に起こった多くの事例のうちの 1 つを私は語るつもりだ」。22-23) , *en el cual me parece dio bien a entender su gran astucia: el cual* の先行詞は L21 の *un caso*. 前置詞を伴い, 説明的な関係節を導入する。「そしてその中において」。この関係節の核となる定形は *dio*＜*dar* +*a*+不定詞で, 「～させる」, 主語は盲人, 「(彼は) 彼の狡猾さを理解させた」。 *me parece* は挿入された節ととる。即ち 2 つのコンマを補い, *me parece*, ととる。

和訳 (p. 58 L20-p. 58 L23)

そしてこの抜け目のない盲人の機知がどれほどまで及んでいたかあなた様に知っていただくために, 彼と一緒にの時に私に起こった多くの出来事のうちの 1 つをお話し申し上げることにします。その出来事の中で, 彼は自身のとてつもない狡猾さを知らしめていると私には思えるのです。

p. 58

	Cuando	23
salimos de Salamanca, su motivo fue venir a tierra		
de Toledo, porque decía ser la gente más rica,		25
aunque no muy limosnera.		26

25) porque decía ser la gente más rica: decía<decir の直説法線過去、主語は盲人。ser の意味上の主語は la gente で más rica が属詞。不定詞の ser の代わりに定形を用いると、decía que la gente *era* más rica 「その人々は最も金持ちであると彼は言っていた」となろう。26), aunque no muy limosnera: ここのコンマを伴う aunque は、説明的にとれば反意接続詞の pero と同義と解釈できる。ただし L25 の、, porque 以下の節を挿入ととれば、aunque の節は L24-L25 の主節 su motivo fue venir a tierra de Toledo につながる譲歩の従属節となる。不定詞の ser の代わりに定形を用いると、, aunque *la gente* no *era* limosnera となり、反意的な意味では「しかしながら人々はあまり施しをする者ではなかった」ととれ、後者の解釈では「人々はあまり施しをする者ではなかったとはいえ」となろう。

和訳 (p. 58 L23-p. 58 L26)

我々がサラマンカを出発した時の彼の目的はトレドの地に向かうことでした。と申しますのも彼の地の人々はあまり施しをする者ではなかったとはいえ、彼が言うには、最も金持ちであるというのが理由だったのです。

Arrimábase a este refrán: 26

“Más da el duro que el desnudo.” 27

26) arrimábase: →se arrimaba<arrimarse 「頼る」(TSW)。27) más da el duro que el desnudo: 形容詞 duro には「けちな (=mezquino)」(TSW) の意味があるが、ここでは定冠詞を伴い「けちな人」の意味ととり、da<dar 「与える」の主語を担う。desnudo も形容詞で「赤貧の」の意味があるが、同様に定冠詞を伴い「赤貧の人」の意味にとる。尚ここは諺とあるので独特な語順を考慮しなければならないが、el duro da más que el desnudo 「けちな人は赤貧の人よりも多く与える」と並べかえてとらえる。

和訳 (p. 58 L26-p. 58 L27)

彼は、「貧しい者よりけちの方がより多く施す」という、この諺をあてにしていたのです。

p. 58

Y venimos a este 27

camino por los mejores lugares. 28

27-28) venimos a este camino: 移動の動詞の venimos<venir は前置詞 a で移動先が示される。つまり「我々はこの道にやって来た」。AYL は「われわれは (…) この道中を続けました」。camino は「旅」の意味にとる。28) por los mejores lugares: por は経路の意味。lugar 「村, 町, 田舎」(TSW)。

和訳 (p. 58 L27-p. 58 L28)

そして最も良い町や村をまわって、我々はこの旅を続けたのです。

p. 58

Donde hallaba bue- 28

p. 59

na acogida y ganancia, deteníamonos; donde no, a 1

tercero día hacíamos Sant Juan. 2

28-p. 59, L1) donde hallaba buena acogida y ganancia: donde は独立用法の関係副詞で、「(donde 以下の) ところでは」ととるが、敢えて前の文に説明的につなぎ、先行詞を特定するのであれば、L28 の los mejores lugares がそれを担う。ただし p. 58, L28 にあるように、その「最も良い村々」で稼ぎがないという意味的な矛盾が生じてしまうので、この解釈はとらない。hallaba<hallar 「見出す」の直説法線過去 3 人称単数、主語は盲人。buena acogida 「歓迎」(TSW)。1) deteníamonos:

→nos deteníamos。1) donde no: 成句で「そうでなければ」(TSW) の意味もあるが, donde no *hallaba* と補ってとらえる。「見出さなかったところでは」。1-2) a tercero día: a は時点の意味で「～後に」。tercero は現代スペイン語ではこの位置で, 語尾脱落形の *tercer* となる。「3日後に」。2) hacíamos Sant Juan: Sant は現代語の表記では San。ここの文字通りの意味は「我々は聖フアン (ヨハネ) を行なった」。VGC (p. 59) は「場所を変えた [の意味]。6月24日の聖ファンの祭りは, 1年のうちで住居, 使用人を変えたり, 契約を終えるのに良い機会であることを, 数多くの諺が伝えている」としている。

和訳 (p. 58 L28-p. 59 L2)

彼が歓待と稼ぎを見出した場所においては, 我々は留まりました。そうでないところでは, 我々は3日目には場所を変えていたのです。

p. 59

Acaesció que, llegando a un lugar que llaman Al- 3
morox al tiempo que cogían las uvas, un vendi-
miador le dio un racimo dellas en limosna. 5

3) acaesció: acaesció<acaecer 「起こる」。主語は後続の *que* が導入し, L4 の, un vendimiador から始まり L5 の *dio* (<dar) を核とする節である。3), llegando: コンマのあとで用いられ, 時の分詞構文としてとらえる。「着いた時に」。3-4) que llaman Almorox: *que* は関係代名詞で先行詞は un lugar, llaman に対して目的格とする。llaman の主語は3人称複数を用いた無人称とし, 地名の Almorox は目的格補語。「Almorox と呼ばれる (ある町に)」。4) al tiempo que cogían las uvas: al tiempo *que*+直説法で「(ちょうど) ～するときに」(DEM)。cogían<coger はここでは「収穫する」の意味。ここも3人称複数を用いた無人称とする。5) le: 間接目的格で盲人を指す。「彼に」。5) dellas: →de ellas. ellas は

uvas 「ぶどう」を指す。「それら（＝ぶどう）のうちから」。5) en limosna: この en は様態や資格の意味ととる。「施しとして」。

和訳 (p. 59 L3-p. 59 L5)

ちょうどぶどうが収穫されていた時期にアルモロクスと呼ばれる町に我々が着いた時、一人のぶどう摘みの男がその一房を盲人に施しとして与えるということが起こりました。

p. 59

Y como 5

suelen ir los cestos maltratados, y también porque la uva en aquel tiempo está muy madura, desgranábasele el racimo en la mano. 8

5-6) como suelen ir los cestos maltratados: → como los cestos suelen ir maltratados. ir+過去分詞で動的な状態を表わす。「それらの籠は乱暴に扱われるのが常であるので」。7) en aquel tiempo: 「あの（収穫の）時期においては」。7-8) desgranábasele: → se le desgranaba. se は再帰代名詞, desgranarse 「ばらばらになる, 散らばる」(TSW)。主語は後続の el racimo 「房」, le は関与の意味の間接目的格で, 盲人を指す。「彼に」。

和訳 (p. 59 L5-p. 59 L8)

そしてそれらのカゴは乱暴に扱われるのが常であり, またその時期のぶどうは非常に熟していたので, 彼の手の中でぶどうの房がばらばらになってしまいました。

p. 59

Para echarlo en el fardel, 8

tornábase mosto, y lo que a él se llegaba. 9

8) para echarlo en el fardel: この para は対比の意味「～するに
ては」ととる。lo は racimo を受ける男性形の目的格人称代名詞。9)
tornábase mosto, y lo que a él se llegaba: tornábase→se tornaba<
tornarse 「(主格補語に) なる, 変わる」。ここでは名詞 mosto 「ぶどう
汁」が主格補語を担う。そしてこの動詞の主語であるが, y がなければ lo
que 以下がそれを担う。se llegaba<llegarse 「くつつく」(TSW)。él は
fardel 「ずだ袋」, 即ち「ずだ袋に触っていたところがぶどう汁になった」
y を無視しなければ A y B の A の要素として el racimo, あるいは la uva
が想定できる。つまり *el racimo y lo que se llegaba a él se tornaba*
mosto, 「ぶどうの房, およびずだ袋に触れていたところがぶどう汁になっ
ていた」。この箇所について VGC は「房に触れているところもぶどう汁
になっていた」(p. 59) としている。「[…] たちまちぶどう汁になってし
まって, これが頭陀袋にべとべとへばりつくこと請合いでした」(AYL)。
「[…] 潰れてべとべとになり, 中にあるものが汚れてしまいますので, そ
れはできぬ相談でした」(UNL)。

和訳 (p. 59 L8-p. 59 L9)

それをずだ袋に入れるにしても, その中で触れていたところがぶどう汁に
なっていました。

p. 59

Acordó	9
de hacer un banquete, así por no lo poder llevar	10
como por contentarme, que aquel día me había	
dado muchos rodillazos y golpes.	12

9-10) acordó de hacer un banquete: acordó<acordar の直説法 3 人称
単数, 主語は盲人。p. 56, L7-L8 では de を用いず, acordar+不定詞で
「～することを決意する」, つまり他動詞として用いられていた。ここでは

前置詞が用いられていることから、他動詞としては用いられていない（つまり自動詞）と判断できる。再帰動詞の *acordarse* が用いられる場合には *de* が必要であるが、意味は「思い出す」。*banquete* 「宴会、大ぶるまい」（TSW）。「彼は大盤振る舞いをすることを決意した」。10) *así por no lo llevar: así→así*, L11 の *como* とともにもちいられ、*así A como B* で並列の「A も B も」の意味となる。*por* は原因の意味。*por no lo llevar→por no llevarlo*。無強勢代名詞が後接で用いられる用法については、p. 58 の L9 で扱った。*lo* は *racimo* を受ける。「それを運べないことが理由で」。11) *como por contentarme: como* は L10 の *así* とともに用いられる。こちらの *por* は *para* の意味にとるのであれば、「同様に私を喜ばせるために」。11), *que*: 説明的な理由の節を導入する接続詞、*porque* に相当「というのも」。

和訳 (p. 59 L9-p. 59 L12)

その房を持っていくことが出来ないので、彼は大盤振る舞いすることに決めました。同様にそれは私を喜ばすためでもあったのです。と申しますのもその日は私に何度もひざ蹴りと殴打を与えていたからなのです。

p. 59

Sentámonos en un 12

valladar y dijo: 13

12) *sentámonos: →nos sentamos<sentarse* 「座る」の直説法点過去 1 人称複数。

和訳 (p. 59 L12-p. 59 L13)

私たちは柵に腰かけ、そして彼は言いました。

p. 59

—Agora quiero yo usar contigo de una liberali- 14

dad, y es que ambos comamos este racimo de uvas 15

y que hayas dél tanta parte como yo. 16

14) agora: →ahora, ここでは「今から」のニュアンス。14-15) quiero yo usar contigo de una liberalidad: usar が自動詞の場合, +de+不定詞で, 「(de 以下を) 使う」, 即ちここでは「寛大さを行使する」の意味。contigo 「おまえと, 君に対して」(TSW)。15), y es que ambos comamos este racimo de uvas: コンマのあとで説明的な節を導入するこの接続詞 y は, 並列の意味ではなく, 「つまり」と言った意味合い。es que について, 「(無人称動詞として, que で始まる名詞句を説明する) ~ というのである, というわけだ」(TSW), 「(理由の説明, 言い訳) ~ ということだ」(DEM)。ただし現代スペイン語では es que に続く節では直説法が用いられるが, ここでは接続法現在の comamos が現れている。これは p. 58, L20 で接続法が用いられた節を導入してい porque を目的の意味 (=para que) と解釈したように, 自身が寛大となるその目的を表わしているととる。「つまり両者がこのぶどうの房を食べるためにである」。16) y que hayas dél tanta parte como yo: こちらの y は等位接続詞で, A y B の並列の意味。A に相当するのが L15 の es que 以下であり, B は即ち, y es que 以下となる。hayas < haber の接続法現在 2 人称単数で, かつて tener の意味で用いられた他動詞, その直接目的語は L16 の parte 「部分」。tanta parte como yo 「como 以下と同じくらいの部分」。dél → de él, él は racimo を受ける。「そして君がその房のうち私が持つものと同じだけの部分を持つようにするため」。

和訳 (p. 59 L14-p. 59 L16)

「今から俺はお前に気前よくしてやろうと考えておる。つまりそれは, このぶどうの房を 2 人で食べるためだが, お前は俺と同じだけその一部を食べるというものだ。

p.59

Partillo hemos 16

desta manera: tu picarás una vez y yo otra, con tal
que me prometas no tomar cada vez más de una
uva.

19

16) partillo hemos: partillo→partirlo, 不定詞に無強勢代名詞が前接する場合の同化現象 (IEM, p. 155), cf. LT1A, p. 51, L2。中世スペイン語では不定詞と haber の現在形を用いた分析的な迂言形式の未来形も用いられていた (IEM, p. 115)。現代スペイン語の未来形は、不定詞に haber の現在形が語尾として、いわば前接したものが元になっている。即ち, lo partiremos に対応する。「我々はそれを分けよう」。17) desta manera: →de esta manera 「このようにして」, cf. LT1A, p. 47, L6. tu picarás una vez y yo otra: FRCA では主格人称代名詞に必要なアクセント記号を伴った tú と表記されている。底本とした VGC の tu は誤植。picarás < picar 「摘む, つみとる」 (TSW)。una vez A y otra B 「ある時は A またある時は B」 (DEM), A, B には節が現れる。即ち, una vez tú picarás y otra (vez) yo *picaré*, 「貴様が一度つまむ, するとおれが一度つまむ」 (AYL), 「お前が一粒つまんだら, わしも一粒つまむ」 (UNL)。17-18) con tal que: 条件の意味で「～するなら」。導入される節には接続法が用いられる。18-19) no tomar cada vez más de una uva: cada vez más で「だんだんと」の意味の成句であるが, ここは cada vez 「それぞれつまむ度 (に)」と, más de una uva 「2 つ以上のぶどう」の 2 つに分けられる。

和訳 (p. 59 L16-p. 59 L19)

次のようにそれを分けることにしよう。つまりお前が一度つまみ, 俺が一度つまむ。そしてそれぞれつまむ度に 2 つ以上のぶどうを取らないということを, お前がわしに約束するのが条件だ。

p. 59

Yo haré lo mesmo hasta que lo acabemos, y 19
desta suerte no habrá engaño. 20

19) lo mesmo: mesmo 「(古)=mismo」(TSW)。中性定冠詞を伴う形容詞の抽象名詞化, haré の直接目的語。lo mismo 「同じこと」(TSW)。

19) hasta que lo acabemos: acabemos<acabar の接続法現在 1 人称単数。acabar は「終える」の意味であるので, その場合 lo は中性の目的格代名詞ととり, ぶどうを順に食べていくという事柄を受ける。「我々がそのことを終えるまで」。「尽きさせる, 使い果たす」(TSW) の意味であれば, lo は racimo を受ける男性の目的格人称代名詞ととれる。「それを我々が食べつくすまで」。

20) desta suerte: →de esta suerte 「このようにして」(TSW)。

20) no habrá engaño: この habrá<haber は単人称表現。「いつわりがないだろう」。

和訳 (p. 59 L19-p. 59 L20)

我々がそれを食べ終えるまで, 俺は同じことをするつもりだ。そのやり方なら問題はなからう」。

p. 59

Hecho así el concierto, comenzamos; mas luego, 21
al segundo lance, el traidor mudó propósito y comenzó a tomar de dos en dos, considerando que yo
debría hacer lo mismo. 24

21) hecho así el concierto: hecho<hacer の過去分詞で, el concierto と性数一致し分詞構文を形成。「そうして取り決めが成されると」。

21) mas luego: mas→pero。luego, vid. p. 56, L23。

22) al segundo lance: 前置詞の a は時点の用法。lance は「投げること」の意味であるので, ぶどうを口に投げ入れることととる。「2 投目に」。

lance は他に, 「機会,

しお、おり」(TSW)といった意味もある。23) de dos en dos: de+数詞+en+同一の数詞で、「(その数) ずつ」(DEM)。「2 粒ずつ」。

23) , considerando que: considerando<considerar の現在分詞, コンマのあとで理由の分詞構文的に用いられている。「なぜなら que 以下だと思っていたからです」。

24) yo debería hacer lo mismo: debería は deber の過去未来形で, 中世スペイン語では debería の形態と競合していた (HLE, p. 177)。過去から見た未来の用法で, 不定詞を伴い, 義務ではなく, 推定の意味。「私が同じことをするつもりだろうと」。

和訳 (p. 59 L21-p. 59 L24)

このように取り決めがなされ, 我々は始めました。しかしすぐに 2 投目においてあの曲者は意図を変え, 2 粒ずつ食べ始めたのです。それは私が同じことをするつもりだろうと考えたからでした。

p. 59

Como vi que él quebraba la	24
postura, no me contenté ir a la par con él, mas aún	25
pasaba adelante: dos a dos y tres a tres y, como po-	
día, las comía.	27

24) como vi que: como は理由の節を導入する接続詞で, 主節は L25 の no me contenté を核とする節。como が導入する節の核となる vi は更に que 以下に従属節をとる。「que 以下を私は見たので」。

24) quebraba<quebrar 「(法を) 破る」(TSW)。

24) no me contenté ir a la par: 「恐らく no me contentó ir と no me contenté con ir の [2 つの] 構文の混同である」(FRCA)。つまり前者の解釈では contentar は他動詞「満足させる」で, 不定詞の ir が主語となり, 前置詞は不要となる。me は直接目的格代名詞, 「私を」。後者の構文の場合, 再帰動詞の contentarse con 「～に満足する」が用いられていると想定でき, 主語は 1 人称単数

で me は再帰代名詞である。25) ir a la par: 「同等である, とんとんに行く」(TSW), 「(もうけを) 平等に分ける, 山分けする」(DEM)。25-26) mas aún pasaba adelante: VGC, FRCA いずれの版でも mas にはアクセント記号が伴わずに表記されており, それに従う。más aún 「まして, なおさら」の解釈は排除する。mas は「しかし (=pero)」ととり, aún は現代スペイン語の aun 「さえ」の意味にとる。pasaba < pasar adelante は現代スペイン語で「(話の先を) 続ける」(DEM) の意味があるが, ここは文字通り「先に行く」, つまり「出し抜く」の意味ととる。「その先をとりました」(AYL), 「彼を出し抜いてやることにしました」(UNL)。26) dos a dos y tres a tres: こども「名詞+a+同一名詞」(DEM) で「(2つ及び3つ) ずつ」の意味。26-27) como podía: 「精一杯, 一所懸命」(DEM)。27) las comía: las は uvas を受ける目的格人称代名詞。

和訳 (p. 59 L24-p. 59 L27)

盲人が取り決めに破ったのを見てしまったので, 私は彼と同じだけの量を分け合うのに満足せず, それどころかその先を行ったのです。つまり2つずつそして3つずつ, 目一杯それらのぶどうを食べたのです。

p. 59

Acabado el racimo, estuvo un poco 27

con el escobajo en la mano y, meneando la cabeza,

dijo: 29

27) acabado el racimo: acabado < acabar の過去分詞が el racimo と性数一致し分詞構文を形成。acabar の意味は L19 で触れたように, ここでは「尽きさせる, 使い果たす」の意味にとる。「その房が食いつくされると」。28) y: それぞれ L27 の estuvo と L29 の dijo を核とする節をつなぐ等位接続詞。28), meneando la cabeza: コンマのあとで用いられる現

在分詞であるが、ここは分詞構文的にとらず、dijo を修飾する副詞的用法「～しながら」ととる。即ち、dijo meneando la cabeza を倒置したもの。「頭を揺らしながら言った」。

和訳 (p. 59 L27-p. 59 L29)

そのぶどうの房が食べつくされると、盲人は少しの間実のなくなった軸を手にし、頭を揺らしながら言いました。

p. 60

—Lázaro, engañado me has. Juraré yo a Dios 1

que has tú comido las uvas tres a tres. 2

1) engañado me has: →me has engañado。1-2) juraré: <jurar 「誓う」。

L2 の que 以下が従属節。「que 以下を私は誓うだろう」。

和訳 (p. 60 L1-p. 60 L2)

「ラサロ、お前俺を騙したな。お前が3粒ずつぶどうを食べたことを、この俺は神に誓うぞ」。

p. 60

—No comí —dije yo—; mas ¿por qué sospecháis 3

eso? 4

3) sospecháis : <sospechar の直説法現在 2 人称複数, 主語は vos 「あなた (は)」。

和訳 (p. 60 L3-p. 60 L4)

「食べてませんよ」。私は言いました。「でもどうしてそんなことを疑うんです?」。

p. 60

Respondió el sagacísimo ciego: 5

—¿Sabes en qué veo que las comiste tres a tres?

En que comía yo dos a dos y callabas.

7

5) sagacísimo: <sagaz「慧眼の」+ -ísimo。6) ¿sabes en qué veo que (...)? : en qué は主節を sabes とする間接疑問文を導入する。en qué 「何において」であるが、「何が理由で」の意味となる理由の por を用いず、具体的に何において見たかを en を用いることで限定している。間接疑問の従属節の核となる veo < ver はここでは「分かる」の意味。「que 以下が何で分かったかお前分かるか?」。尚、疑問符が用いられているのは主動詞の sabes は全体疑問文を形成していることによる。7) en que: この en を por と同義にとるのであれば、現代スペイン語では porque となる。「何故なら」。尚、底本とした VGC ではこのあと p. 60, L8 より p. 60, L16 までアルカラ版 (Edición de Alcalá) で追加された箇所が載せられているが、本稿では扱わない。

和訳 (p. 60 L5-p. 60 L7)

狡知にたけた盲人は答えました。

「お前が 3 粒ずつぶどうを食べたのを俺がどうして見えるか分かるか、お前? それは俺が 2 粒ずつ食べていたのにお前は黙っていたからだよ」。

p. 61

Reíme entre mí, y, aunque mocho, noté mu-
cho la discreta consideración del ciego.

17

18

17) reíme: → me reí < reírse。17) , y, : それぞれ reíme と noté を核とする節をつなぐ等位接続詞であれば、この y の前のコンマは不要。後ろにあるコンマは、aunque の節の挿入のために必要。17) aunque mocho: mocho → mucho。譲歩の接続詞 aunque が導入する節を完全なものとするには、aunque yo era mocho と補ってとらえることになる。「たしかに私は子供でしたが」。

和訳 (p. 61 L17-p. 61 L18)

私は心の中で思わず笑ってしまいました。そして、確かに私は子供ではありましたが、盲人の抜け目のない注意力に充分気付いていたのです。

p. 61

Mas, por no ser prolijo, dejo de contar muchas	19
cosas, así graciosas como de notar, que con este mi	20
primer amo me acaescieron, y quiero decir el despi-	
diente y, con él acabar.	22

19) por no ser prolijo: por は目的の意味の para と同義にとり、定形を用いた節に変えると、*para que no sea prolijo* に相当する。「冗漫にならないように」。ただし ser の意味上の主語が何であるかは特定できない。

20) , así graciosas como de notar,; así A como B 「A も B も」, 挿入句, A と B に対応する graciosas 「面白い」と, de notar 「気付くべき」は, いずれも L19-L20 の muchas cosas 「沢山の事柄」を修飾している。

20) , que: 関係代名詞で先行詞は L20 の cosas, 主格で関係節の核となる動詞は L21 の acaescieron→acaecieron<acaecer 「起こる」。尚この que の前にはコンマが用いられているが, これは先行する挿入句のためのものにとり, 説明的な関係節を表わすために用いられてはいないと解釈する。

21) y: それぞれ L19 の dejo と L21 の quiero を核とする節を結び付ける等位接続詞。21-22) despidiente: 「despedir (「別れる」) のかつての能動分詞に由来, 形容詞, 稀な使用, 別れること, 名詞としても使用」(RAE)。22) y, con él, acabar: この y がつなぐのは L21 の decir と L22 の acabar。即ち補うと, y *quiero* acabar con él. acabar con~で, 「~を終える」, 「私は彼の話を終わりにしたい」。他に「やっつける」の意味もあり, この後の話で実際に盲人をやっつけるという, ラサロにとってのこの章の大団円との二重の意味にもとれる。

和訳 (p. 61 L19-p. 61 L22)

しかしながら話がくどくならないようにするために、私のこの最初の主人といるときに私に起こった面白く、そして注目に値する多くの出来事を語るのをやめ、彼との別れについて話し、彼の話は終わりにしようと思います。

p. 61

Estábamos en Escalona, villa del duque della, en 23
un mesón, y diome un pedazo de longaniza que la
asase. 25

23) , villa del duque della : この挿入句は先行する Escalona の説明を担っている。villa 「(ある特権を持つ) 町」 (TSW)。della→de ella, ella は Escalona を受けるととる。「そこ (=エスカローナ) の公爵の町」。「同名の公爵さまの御城下エスカローナ」 (AYL)。24) diome: →me dio <dar, 主語は盲人。24) longaniza: 「細い腸詰め」 (TSW)。24-25) que la asase: que が導入する節の核となる定形の asase>asar 「焼く」の接続法過去形が用いられていることから, que は目的の para que と読みかえる。主語は 1 人称単数で, 即ち, para que yo la asase 「私がそれを焼くように」。

和訳 (p. 61 L23-p. 61 L25)

私たちはエスカローナという, 同名の公爵の町のとある旅籠にいました。そして盲人は長ソーセージを切ったものを焼くようにと, 私に手渡したのです。

p. 61

Ya que la longaniza había pringado y comí- 25
dose las pringadas, sacó un maravedí de la bolsa

p. 62

y mandó que fuese por él de vino a la taberna. 1

25) ya que: p. 57, L17 では理由の節を導入するとしたが、ここはむしろ「～した時」のニュアンスでとるべきところだろう。主節は L26 の *sacó* と p. 62, L1 の *mandó* を核とする節。25) *la longaniza había pringado: había pringado* < *pringar* 「(～に) あぶら, 脂を塗る, 脂にひたす」 (TSW)。主語は *longaniza* で、火であぶられたソーセージから脂がとけてしみ出たことを表わす。他動詞であるので、例えば *pan* 「パン」などの直接目的語は省略された文ととる。したがって「長ソーセージから脂が染み出ていたので」という解釈になる。25-26) *comídose las pringadas*: 古いスペイン語でも過去分詞 (*comido* < *comer*) に無強勢代名詞は前接しないので、この *comídose* の形態は普通ではなく、なぜこのような形になったのか色々な解釈ができそうである。が、ここは *comióse* と読みかえる。即ち→*se comió*, 主語は盲人, *se* は強意の再帰代名詞, 「食べてしまった」。 *las pringadas* は名詞で, 「脂づけのパンのきれ」 (TSW), つまり長ソーセージから出た脂を浸みこませたパンで, 直接目的語ととる。p. 62, L1) *mandó que fuese por él de vino a la taberna: mandó* < *mandar* 「命じる」, 主語は盲人, *que* 以下の従属節には接続法を要求, *fuese* < *ir* の接続法過去, 1 人称単数が主語。 *por él* は「彼のために」と解釈できるが, その場合の *de vino* のつながりが悪くなる。そこで FRCA (p. 38) が指摘しているように, ここの *él* は L26 の *un maravedí* 「1 マラベディ (貨幣)」を受けるものとする。したがって *fuese* < *ir* + *por* で「～を取りに行く」 (TSW), つまり *fuese por un maravedí de vino a la taberna* 「酒場に 1 マラベディ分のワインを買いに行くように」。

和訳 (p. 61 L25-p. 62 L1)

ソーセージから脂がしみ出し, 盲人はそれをつけたパンを食べると, 財布から 1 マラベディ硬貨を取り出し, その値段分のぶどう酒を酒場に買いに

行くよう私に命じました。

p. 62

Pú- 1

some el demonio el aparejo delante los ojos, el cual,
como suelen decir, hace al ladrón, y fue que había
cabe el fuego un nabo pequeño, larguillo y ruinoso,
y tal que por no ser para la olla debió ser echado 5
allí. 6

1-2) púsome el demonio el aparejo: →el demonio me puso el aparejo
の語順でとらえる。「悪魔が私に必要な道具を置いた」。2) delante los
ojos: delante は副詞であるが、その場合、後続の前置詞を伴わない名詞
句 los ojos の文中でのはたらきが不明確となる。即ちこの文の主語は el
demonio, 直接目的語は el aparejo であるため。したがって delante de
los ojos と補い, 前置詞支配語と読む。「目の前に」。2), el cual: 関係代
名詞, 先行詞は el aparejo, 主格で説明的な節を導入する。その節は L3
の hace と fue を核とする。つまり el cual に後続する, , como suelen
decir, 「言われるのが常であるように」は挿入。3) hace al ladrón: L2 の
el cual が導入する節の 1 つ, 「(そしてそれは) 泥棒を作り出す」。3) y
fue que había (...) un nabo: L2 の el cual が導入する fue を核とする 2
つ目の節は, この y によって並べられる。「(そしてそれは) que 以下で
あった」。había<haber, 現在形だと hay 「ある, いる」。4) pequeño,
larguillo y ruinoso: いずれも nabo にかかる形容詞で, A, B y C の構造。
larguillo<largo 「長い」+ -illo (示小辞), 「長っ細い」(AYL)。5) tal
que: tal A que B で, 「それほど A なので B (する)」という用法がある。
por 以下を A に組み込めば, tal no era para la olla que B, 「そのように
鍋向きではなかったので B する」となり, 理由の por が不要となる。逆

に por があれば tal que は不要。即ち, y por no ser para la olla (*el nabo*) debió ser echado allí, 「鍋向きではないことにより (そのカブは) そこに打ち捨てられていたに違いない」。この y は L1-L2 の púsome を核とする節との並列。debió ser, deber+不定詞で推定の用法。cf. p. 59, L24. ser ecahado は echar の受動態, 主語は nabo。

和訳 (p. 62 L1-p. 62 L6)

悪魔が私の目の前にチャンスってやつを置いてくれたのです。それというのは, 良く言われているように, 泥棒を作り出すものですが, 火のそばに小さくて長っ細く, 崩れたカブを置いておくというものでした。それは煮込み向きでないことにより, そこに投げ捨てられていたに違いありません。

p. 62

Y como al presente nadie estuviese sino él y yo	6
solos, como me vi con apetito goloso, habiéndome	
puesto dentro el sabroso olor de la longaniza, del	
cual solamente sabía que había de gozar, no miran-	
do qué me podría suceder, pospuesto todo el temor	10
por cumplir con el deseo, en tanto que el ciego saca-	
ba de la bolsa el dinero, saqué la longaniza y muy	
presto metí el sobredicho nabo en el asador, el cual	
mi amo, dándome el dinero para el vino, tomó y co-	
menzó a dar vueltas al fuego, queriendo asar al que	15
de ser cocido, por sus deméritos había escapado.	16

6-16) 長い一文であるが, 主節の核となる定形動詞は L12 の saqué とその等位節である L13 の metí である。残りは従属節や分詞構文などである。
6-7) 理由の接続詞の como が導入する節が 2 つ含まれるが, L7 の como の節が本来先行して置かれていたものが倒置されて, コンマが先行して後

ろに置かれているととる。即ち, como me vi con apetito goloso y como al presente nadie setuviese (...) が倒置の前の連続ととる。6-7) como al presente nadie estuviese sino él y yo solos: 接続詞 como が導入する理由の節の核となる定形に接続法過去の estuviese (<estar) が用いられているが, 中世のスペイン語では直説法と意味的な差異なしに用いられていた (IEM, p. 146)。cf. LT1A, p. 52, L12-L13。つまりここは現代スペイン語では estaba が用いられるととる。補うと, como (...) no estaba nadie sino él y yo *estábamos* solos 「誰も居らず彼と私だけしか居なかったのだ」。al presente 「現在, いま」(TSW) であるが, ここは「その時」と解釈する。vid. LT1A, p. 50, L15。7) como me vi con apetito goloso: この como も理由の節を導入, L6-L7 の como の節と等位の関係にある。me vi<verse の直説法点過去 1 人称単数, 「(ある状態や場所に) ある (=hallarse)」(TSW)。「私は con 以下とともにあったのだ」。goloso 「欲している, あるいは何かに対する欲望にとらわれた」(RAE)。7-8), habiéndome puesto dentro el sabroso olor: コンマのあとで理由の分詞構文的に用いられている複合的な現在分詞。定形を用いた節に置きかえ, 並べかえると, , como el sabroso olor me *había* puesto dentro. *había* puesto<poner 「(ある場所, 位置に) 置く」(TSW)。me は直接目的格ととり, dentro は副詞で「中に」。「おいしそうなにおいが私を [その] 中に置いていたので。私「に」入り込んだのではなく, 私「を」ソーセージのにおいの中に置いたととる。8-9), del cual solamente sabía que había de gozar: del cual は説明的な関係節を導入する関係代名詞, 先行詞は L8 の el sabroso olor, del cual につく前置詞の de はこの gozar と結びつく。即ち gozar de~ 「~を享受する」。sabía (<saber の直説法線過去 1 人称単数) の主語はラサロ, 「que 以下を知っていた」。había de gozar について。haber de+不定詞は義務的な意味に加えて「~するはずである」(TSW) といった用法もある。「それ (=el sabroso

olor) については楽しめるに違いないということのみを私は知っておりましたが」。9-10), no mirando qué me podría suceder: コンマのあとで分詞構文的に用いられる現在分詞であるが、その場合対応する定形動詞を用いた節は、, *sin que mirara* qué me podría suceder. qué 以下は間接疑問文, 「私に何が起こり得るだろうか考えもせずに」。10-11), pospuesto todo el temor por cumplir con el deseo: pospuesto<posponer 「後まわしにする」の過去分詞を用いた分詞構文。後続の todo el temor と性数一致。「全ての恐れが後まわしにされて」。por は目的の para と同義。cumplir con~ 「~を果たす」, 自動詞。11) en tanto que: 「~している間に」。13) el cual: 関係代名詞, 先行詞は直前の asador 「焼き串」の可能性もあるが、この後の文の流れを考慮すると nabo を先行詞とした方がよいと判断できる。導入する関係節の核となる定形動詞のうちの1つは、L14 の tomó<tomar 「手にとる」の直説法点過去3人称単数で、盲人が主語。したがってこの el cual は tomó の目的格ととらざるを得ない。14), dándome el dinero: コンマのあとで用いられている現在分詞で、時の分詞構文的に用いられている。「私にそのお金を渡してから」。14-15) tomó y comenzó a dar vueltas al fuego: L13 の el cual が導入する関係節, tomó<tomar, comenzar a+不定詞で「~し始める」。dar vueltas はここでは文字通りの意味で「回転を与える」と解釈, tomóと同様に dar の直接目的を担うのは el cual, 「(そしてそれを) 手にとり, そして(それを) 火にあてて回し始めた」。15-16), queriendo asar al que de ser cocido, por sus deméritos había escapado: , queriendo は理由の分詞構文的意味にとる。「何故なら焼きたかったからです」。asar 以下の語順を, asar al que había escapado de ser cocido por sus deméritos ととる。「その欠点が理由で煮られることから逃れたそれを焼く」。al que について, a は asar の直接目的という統語関係を示すために用いられていると解釈する。el que は L13 の el cual と同様に, nabo が先行詞。

和訳 (p. 62 L6-p. 62 L16)

私はとてつもない食欲があり、そしてその時誰もおらず彼と私だけしか居なかったのに加え、私はソーセージのおいしそうなおいの中に置かれていたので、それを楽しまなければならないとしか思っておりませんでした。私に何が起こり得るだろうかも考えもせず、欲望を満たすために全ての恐れを後まわしにして、盲人が財布からお金を出している間に私はそのソーセージを引き抜き、そして大急ぎで前述のカブを焼き串に刺しました。ぶどう酒のためのお金を私に渡すと、主人は焼き串を手にとり、火にあて回し始めたのです。それはその欠点ゆえに煮込み料理にされるのを逃れたカブを焼きたいがためでした。

p. 62

Yo fui por el vino, con el cual no tardé en despachar la longaniza, y cuando vine, hallé al pecador del ciego que tenía entre dos rebanadas apretado el nabo, al cual aún no había conocido por no lo haber tentado con la mano. 17 20 21

17) fui por el vino: 「私はぶどう酒を買いに行った」。vid. p. 62, L1. 17-18), con el cual no tardé en despachar la longaniza: 前置詞を伴う関係代名詞 con el cual の先行詞は el vino, 「そしてそれとともに」。tardar en+不定詞で「～するのに時間がかかる」。despachar は「処理する」であるが、ソーセージを平らげるの意味で用いられている。冒頭の con について再び触れるが、単なる同伴の意味ととれば、荷物としてワインを持っていたが食べてしまうのには時間がかからなかった、ともとれるが、ラサロはワインを常飲していたことは既に明らかなので、ここはワインを飲んでソーセージを平らげたの意味にとる。18) y: この接続詞 y は 2 つの節を並べている。1 つは L17 の fui を核とする節で、もう 1 つの節は L18 の

hablé を核とする。後者の節の従属節は L18 の cuando vine 「私が戻った時」で、コンマが先行して伴う主節の hablé の前に位置している。19-20) que tenía entre dos rebanadas apretado el nabo: →que tenía el babo apretado entre dos rebanadas。que は関係代名詞で先行詞は ciego, 節の核となる動詞 tenía に対して主格で、直接目的語は el nabo, それと性数一致する apretado (<apretar 「握りしめる」の過去分詞) は目的格補語, 「2 枚の切ったパンの間にカブを挟んで持っていた」。20) al cual aún no había conocido: 前置詞の a を伴う関係代名詞 al cual の先行詞は nabo, 説明的な関係節を導入し、その核となる動詞は había conocido<conocer→conocer 「識別する」, それに対してこの関係代名詞は目的格とする。つまり前置詞の a は統語関係を示すのに用いられている。20-21) por no lo haber tentado: por は理由の意味。lo は nabo を受ける。中世のスペイン語では前置詞が不定詞に先行する場合、無強勢代名詞は後接の位置で用いられる。vid. p. 58, L9. 「手でそれを触ってなかったのだ」。

和訳 (p. 62 L17-p. 62 L21)

私はぶどう酒を買いに行きました。そしてそれとともに長ソーセージを平らげるのに時間はかかりませんでした。私が戻ると、2 枚の切ったパンの間にカブをはさんで持っている盲人の悪党めを認めました。彼は手でそれに触れてなかったので、まだカブだと区別できないでいたのです。

p. 62

Como tomase las rebana-	21
das y mordiese en ellas pensando también llevar	
parte de la longaniza, hallóse en frío con el frío	
nabo. Alteróse y dijo:	
	24

21-22) como tomase las rebanadas y mordiese: como が導入する節で

用いられる接続法 (ここでは *tomase* < *tomar* と *mordiese* < *morder*, いずれも接続法過去) が直説法の意味に対応する事例に関しては, p. 62, L6 を参照。como はここでは理由の意味ではなく, 「～するとすぐ (= *así que*)」(TSW) の意味の時の節を導入するととる。tomase と同様に *mordiese* の直接目的語も *las rebanadas* とする。それを反映させると, *las mordiese* という連続になる。22-23) *en ellas pensando también llevar parte de la longaniza: rebanadas* を受ける *ellas* を後に位置させると分かり易くなる。即ち, *pensando también llevar parte de la longaniza en ellas*。pensar の現在分詞 *pensando* はここでは副詞的な用法の「考えながら」。ただし, pensar + 不定詞で「～しようと意図する」が基本的な意味であるが, ここでは判断の意味で, *creer* と同義ととる。「持っていると思いながら」。副詞の *también* はここでは「その上」の意味で, *pensando* を修飾しているととる。*llevar parte de* は文字通り「de 以下の一部を持つ」とする。「その上パンの間にソーセージの一部を持っているとまで思いながら」。23) *hallóse en frío: hallóse→se halló* < *hallarse, estar* や *encontrarse* と同義「いる, ある」*en frío* は慣用表現で「準備なしに, いきなり, 冷静に, 平然と」(DEM) といった用法がある。ただし FRCA (p. 39) はこの *hallóse frío* の注として, 「*quedarse frío* (面食らう)」と説明している。24) *alteróse: →se alteró* < *alterarse* 「怒り出す」(DEM)。

和訳 (p. 62 L21-p. 62 L24)

それらの間に長ソーセージの一部を持っているとさえ信じながら, パンを手にとりかじるや否や, 彼はカブの冷たさにびっくり仰天したのです。怒り心頭に発し, そして言いました。

p. 62

—¿Qué es esto, Lazarillo?

25

—¡Lacerado de mí! —dije yo—. ¿Si queréis a mí
echar algo? ¿Yo no vengo de traer el vino? Algu-
no estaba ahí y, por burlar, haría esto. 28

25) Lazarillo: LT1A のタイトルの注で述べたように、これは男性名 Lázaro に示小辞の -illo が結びついた形式である。ただし小ささや親愛の意味ではなく、ここは皮肉か、あるいは軽蔑のニュアンスが伴う例。尚、この Lazarillo の形式は本文ではこれが初出である。26) lacerado de mí: lacerado 「adj. (古) 不幸な」(TSW)。ここは現代スペイン語の ¡pobre de mí! に相当するものとする。即ち、「(嘆息) ああ情けない、ついてないなあ！」(DEM)。26-27) ¿si queréis a mí echar algo?: si について。「(文頭で懷疑を表わす)～だろうか知ら」(TSW)。queréis<querer の直説法現在 2 人称複数、主語は vos 「あなた」。echar 「tr. (….) 課す、せいにする、罪にする」(TSW)、並べかえて queréis echar algo a mí としてとらえる。algo 「何かを」が直接目的語、a mí 「私に」が間接目的語、「あなたが何かを私のせいになろうってんですか?」。27) ¿yo no vengo de traer el vino?: venir de+不定詞で「～してきたところである」。否定と疑問が組み合わさり、「私はワインを持ってきたところではありませんか?」の意味。28) por burlar: この por も目的の意味の para と同義とする。burlar は「tr. だます、欺く、からかう [...] intr. 愚弄する」(TSW) の意味。28) haría esto: haría<hacer 「する」の直説法過去未来 3 人称単数で過去の推量、主語は L27-L28 の alguno, 「(誰かが) こんなことをやったのだろうか」。

和訳 (p. 62 L25-p. 62 L28)

「ラサリーリョ、これは何だ？」

「おいらはついてないなあ!」、私は言いました。「まさかおいらに何かの罪を着せようってんじゃないでしょうね。ぶどう酒を持ってきたところじゃないですか 誰かがそこにいて、そして、からかうためにこんなこ

とやったのだらうにな」。

[続く]

参考文献 (()) 内は引用の際の略号)

- 会田由訳 (1941). 『ラサリーリョ・デ・トルメスの生涯』, 東京: 岩波書店 (=AYL)
- Alonso, Martín (1986). *Diccionario medieval español: desde las Glosas Emilianenses y Silenses (s. X) hasta el siglo XV*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca (=MED)
- Anónimo (Rico, Francisco ed.) (1987, 2002¹⁶). *Lazarillo de Tormes. Edición de Francisco Rico*, Madrid: Cátedra (=FRCA)
- Anónimo (García de la Concha, Víctor ed.) (1989). *Lazarillo de Tormes*, Madrid: Espasa Calpe (Colección Austral, a-12) (=VGC)
- Corominas, Joan et al. (1980-1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (6 vol.), Madrid: Editorial Gredos
- 廣澤明彦 (2015). 「“Lazarillo de Tormes” (1554) の文法的特徴についての考察 — 第一章 (上) —」, 『拓殖大学語学研究』132 号 (拓殖大学言語文化研究所), pp. 235-293 (=LT1A)
- ホセ・ガルシア・ロベス著, 東谷頼人, 有本紀明訳 (1976). 『スペイン文学史』 東京: 白水社
- 宮城昇 (ほか) 編 (1999). 『現代スペイン語辞典 (改訂版)』 東京: 白水社 (=DEM)
- Menéndez Pidal, Ramón (1906, 2006). *El dialecto leonés (edición conmemorativa 1906-2006)*, León: El Búho Viajero (=MPL).
- 中岡省治 (1993). 『中世スペイン語入門』 (=IEM) 東京: 大学書林
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed. Edición del Tricentenario), México D. F.: Espasa Libros (=RAE)
- Real Academia Española (1963). *Diccionario de autoridades* (ed. facsímil), Madrid: Gredos (=AUT)
- 高橋正武 (1984). 『西和辞典 (増訂版)』 東京: 白水社 (=TSW)
- 拓殖大学外国語学部平成 22 年度廣澤ゼミ (4 年) 編 (2011). 『「ラサリーリョ・デ・トルメス」の注釈』 (私家版)
- 寺崎英樹 (2011). 『スペイン語史』 東京: 大学書林 (=HLE)

牛島信明訳（1997）. 「ラサリーリョ・デ・トルメスの生涯」, 『ピカレスク小説
名作選』, 東京：国書刊行会（=UNL）

（原稿受付 2015 年 10 月 29 日）

○拓殖大学 研究所紀要投稿規則

（目的）

第1条 拓殖大学（以下、「本学」という。）に附置する、経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、理工学総合研究所及び人文科学研究所（以下、「研究所」という。）が発行する紀要は、研究成果の多様な学術情報の発表の場を提供し、研究活動の促進に供することを目的とする。

（種類）

第2条 研究所は、次の紀要を発行する。

- (1) 経営経理研究所 紀要『拓殖大学 経営経理研究』
- (2) 政治経済研究所 紀要『拓殖大学論集 政治・経済・法律研究』
- (3) 言語文化研究所 紀要『拓殖大学 語学研究』
- (4) 理工学総合研究所 紀要『拓殖大学理工学研究報告』
- (5) 人文科学研究所 紀要『拓殖大学論集 人文・自然・人間科学研究』

（投稿資格）

第3条 研究所が発行する紀要の投稿者（共著の場合、投稿者のうち少なくとも1名）は、原則として研究所の研究員でなければならない。

2 研究所の編集委員会（以下「編集委員会」という）が認める場合には、研究員以外も、投稿することができる。

（著作権）

第4条 研究所が発行する紀要に掲載された著作物の著作権は、研究所に帰属する。

2 研究所が必要と認める場合には、投稿者の許可なく、著作物の転載や引用を許可する。ただし、事後に投稿者に報告するものとする。

3 研究所の紀要に掲載した著作物は、電子化しコンピュータネットワークを通じて、本学のホームページ等に公開するものとし、投稿者はこれを許諾しなければならない。

（執筆要領および投稿原稿）

第5条 投稿する原稿は、研究所の執筆要領に指示に従って作成する。

2 投稿する原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。

- 3 学会等の発行物に公表した原稿あるいは他の学会誌等に投稿中の原稿は、研究所の紀要に投稿することはできない（二重投稿の禁止）。

（原稿区分他）

第6条 投稿区分は、別表1, 2のとおり、定める。

- 2 投稿する原稿の区分は、投稿者が選定する。ただし、研究所の紀要への掲載にあたっては、査読結果に基づいて、研究所の編集委員会の議を以て、投稿者に掲載の可否等を通知する。
- 3 研究所の紀要への投稿が決定した場合には、投稿者は600字以内で要旨を作成し、投稿した原稿のキーワードを3～5個選定する。ただし、要旨には、図・表や文献の使用あるいは引用は、認めない。
- 4 研究所研究助成を受けた研究成果発表（原稿）の投稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けて、既に学会等で発表した研究成果（原稿）は、抄録として掲載することができる。

（投稿料他）

第7条 投稿者には、一切の原稿料を支払わない。

- 2 投稿者には、掲載の抜き刷りを50部まで無料で贈呈する。50部を超えて希望する場合は、超過分について有料とする。

（正誤の訂正）

- 第8条 印刷上の誤りについては、投稿者の申し出があった場合、これを掲載する。ただし、印刷の誤り以外の訂正や追加は、原則として取り扱わない。
- 2 投稿者の申し出があり、研究所の編集委員会がそれを適当と認めた場合には、この限りでない。

（その他）

第9条 本投稿規則に規定されていない事柄については、研究所の編集委員会の議を以て決定する。

（改廃）

第10条 この規則の改廃は、研究所運営委員会の議を経て研究所運営委員会委員長が決定する。

附 則

この規則は，平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

別表 1 原稿区分（理工学総合研究所以外）

(1) 論 文	研究の課題，方法，結果，含意（考察），技術，表現について明確であり，独創性および学術的価値のある研究成果をまとめたもの。
(2) 研究ノート	研究の中間報告で，将来，論文になりうるもの（論文の形式に準じる）。 新しい方法の提示，新しい知見の速報などを含む
(3) 抄 録	研究所研究助成要領第 10 項(2)に該当するもの。
(4) その他	上記区分のいずれにも当てはまらない原稿（判例研究，解説論文，調査報告，資料，記録，研究動向，書評等）については，編集委員会において取り扱いを判断する。
	また，編集委員会が必要と認めた場合には，新たな種類の原稿を掲載することができる。

別表 2 原稿区別（理工学総合研究所）

(1) 展望・解説，(2) 設計・製図，(3) 論文，(4) 研究速報，(5) 抄録（発表作品の概要を含む），(6) 留学報告，(7) 公開講座，(8) 学位論文

拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学 語学研究』執筆要領

1. 発行回数

『拓殖大学 語学研究』（以下、「紀要」という）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月中旬締切 — 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。

2. 使用言語

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、事前に編集委員会に申し出て、その承諾を得たときは、使用可能とする。

3. 様式

投稿原稿は、完成原稿とし、原則としてワープロ原稿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) 原稿の文量は、A4縦版・横書き・20,000字以内とし、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 日本語による原稿：1行33字×27行
 - ② ローマ字（及び欧文）による原稿：ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分。
 - ③ 上記以外の言語による原稿：ダブルスペース、20枚

上記分量を超えた投稿原稿は、言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という）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。

- (3) 上記以外の様式にて、投稿原稿の提出する場合には、編集委員会と協議する。

4. 投稿原稿

- (1) 原稿区分は、「拓殖大学 研究所紀要投稿規則」に記載されている種別のいずれかとするが、「その他」の区分、定義については付記のとおりとする。
- (2) 投稿原稿の受理日は、編集委員会に到着した日とする。
- (3) 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。
- (4) 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。

5. 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、コンピューター等を使用し、作成すること。
- (3) 数式は、専用ソフト等を用いて正確に表現すること。

6. 注・参考文献

- (1) 注は、本文中に（右肩に片パーレンで）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。
- (2) 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。

7. 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、指定された期日までに提出する。

8. 原稿の提出

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の記入、「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提出する。

9. 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。編集委員会は、原稿の区分の変更を投稿者に求める場合もある。
- (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、編集委員会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。

10. 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、A4 版用紙（縦版、横書き）にプリントした完成原稿 1 部と電子媒体を提出すること。

電子媒体の提出時には、コンピューターの機種名と使用 OS とソフトウェア名及びバージョン名を明記すること。

なお、手元には、必ずオリジナルの投稿原稿のデータを保管しておくこと。

11. 校 正

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、研究所の指示に従い、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には、紀要に掲載できないこともある。

12. 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

この要領は、平成 26 年 4 月 1 日から施行する。

付記：「その他」の区分・定義について

- ①調査報告：専門領域に関する調査。
- ②資 料：原稿区分の範疇以外で教育・研究上有用であると考えられるもの。
- ③書 評：専門領域の学術図書についての書評。
- ④紹 介：専門領域に関するもの。

以上。

執筆者紹介

- 遠 藤 裕 子 (外国語学部教授, 意味論, 日本語教育)
大 野 英 樹 (外国語学部助教, 機能的構文論, 統語論)
関 口 美 幸 (外国語学部准教授, 日中比較文学文化, ビジネス中国語)
永 江 貴 子 (外国語学部准教授, 現代中国語学, 中国語教育学)
長谷川 文 子 (外国語学部准教授, 応用言語学, 英語教育)
浅 井 澄 民 (外国語学部准教授, 中国語学, 中国語史)
廣 澤 明 彦 (外国語学部准教授, スペイン語学, スペイン語文法研究)

編集委員／小池和良 (外国語学部教授), 阿久津智 (外国語学部教授), 遠藤裕子 (外国語学部教授), 松下直弘 (外国語学部教授), 末延俊生 (政経学部准教授), 永江貴子 (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), 藤本淳史 (外国語学部准教授), 佐藤明彦 (国際学部准教授), 大野英樹 (外国語学部助教)

拓殖大学 語学研究 第134号

平成28年3月25日 印刷

平成28年3月31日 発行

(頒布1200円)

編集兼発行人 小池和良
言語文化研究所所長

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