

ISSN 1348-8384



飯野 昭夫 教授 退職記念号

拓殖大学  
語学研究

*Takushoku Language Studies*

2018. 3

No. 138

# 拓殖大学 語学研究

2018 年 3 月

第 138 号

## 目 次

### 〈退職教員の略歴と業績〉

退職記念号に寄せて……………飯野 昭夫 ( i )

### 〈論文〉

#### 〈諸文化圏・諸言語圏における女神研究〉

イギリス・ルネサンスにおけるヴィーナスの服従

—— リリーからシェイクスピアへ —— ……………岩田 道子 ( 1 )

#### 英語力と経済発展

—— エクспанディング・サークル (the Expanding Circle) と

アウトター・サークル (the Outer Circle) との比較を通して ——

……………尾崎 茂 ( 39 )

#### 読解内容を元に論理を構成する

アカデミック・ライティング支援システムの開発と実践

……………狩野 紀子 ( 73 )

#### インドネシア人大学生の

英語冠詞使用における誤用について……………末延 俊生 ( 93 )

英文リコール文書の修辭的特徴……………藤本 淳史 (117)

### 〈研究ノート〉

アジアのイマージョン教育とアクティブ・ラーニング

—— ブータンの小学校英語教育の考察 —— ……………居村 啓子 (149)

〈抄録〉

多様な日本語レベルのクラスにおける e-learning システムを  
活用した長期休暇中の聴解学習

—— 全文ディクテーション課題の取り組み結果とその評価 ——

……………藤田 守 (181)

〈資料〉

現代インドの公教育における「女神」像

—— 国立機関発行のヒンディー語教科書を資料として ——

……………澤田 彰宏 (191)

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

—— 「第二章」(その1) —— ……………廣澤 明彦 (205)

拓殖大学 研究所紀要投稿規則

拓殖大学言語文化研究所 『拓殖大学 語学研究』執筆要領… (249)

Takushoku Language Studies

No. 138

## Contents

### 〈Profiles and Works of Retired Professors〉

|               |                 |
|---------------|-----------------|
| Farewell..... | IINO Akio ( i ) |
|---------------|-----------------|

### 〈Articles〉

#### Conformed Venus in English Renaissance

|                                 |                     |
|---------------------------------|---------------------|
| —From Lyly to Shakespeare ..... | IWATA Michiko ( 1 ) |
|---------------------------------|---------------------|

#### English Proficiency and Economic Development:

##### Comparing the Expanding Circle

|                            |                      |
|----------------------------|----------------------|
| and the Outer Circle ..... | OZAKI Shigeru ( 39 ) |
|----------------------------|----------------------|

#### Development and Practice of an Academic

##### Writing Support System:

##### Use of Reading Texts to Structure an Academic Essay

|       |                    |
|-------|--------------------|
| ..... | KANO Noriko ( 73 ) |
|-------|--------------------|

#### KESALAHAN PENGGUNAAN ARTIKEL

##### BAHASA INGGRIS OLEH MAHASISWA INDONESIA

|       |                       |
|-------|-----------------------|
| ..... | SUENOBU Toshio ( 93 ) |
|-------|-----------------------|

#### The Rhetorical Features of Recall Documents

|       |                        |
|-------|------------------------|
| ..... | FUJIMOTO Atsushi (117) |
|-------|------------------------|

### 〈Study Note〉

#### Asian Immersion Education and Active Learning:

|                                              |                   |
|----------------------------------------------|-------------------|
| A Study of Primary Education in Bhutan ..... | IMURA Keiko (149) |
|----------------------------------------------|-------------------|

## 〈Abstract〉

A Study of the Exercises for Japanese Listening Learning  
during long holiday Using e-Learning System  
in the class of Various Japanese Language Proficiency Levels:  
The full-text dictation exercise results  
and their evaluation .....FUJITA Mamoru (181)

## 〈Material〉

The Images of “Goddess” Described in Hindi Textbooks  
of Indian Public Education..... SAWADA Akihiro (191)

Estudio sobre las características gramaticales del  
“Lazarillo de Tormes (tractado segundo)”  
(primera parte) ..... HIROSAWA Akihiko (205)

Submission of Manuscript

Instructions for Contributors



## 退職記念号に寄せて

飯 野 昭 夫

38年間勤務した本学を今年で定年退職することになり、今回の『語学研究』はそれを記念するものになるという。名誉なことだと嬉しく思うと同時に、私にそのような名誉に真に値する価値があるのかと考えると、一抹の後ろめたさも禁じ得ない。

私の研究テーマはフラメンコ、それも踊りやギターではなくカンテ（歌）である。歌は早い話が音楽である。『語学研究』の存在理由はあくまでも語学の研究であり、その点で私は本紀要にあまり貢献出来る立場だとは思っていない。しかし、歌とはまた言葉によって歌われるものである。フラメンコに用いられる言葉は、主にスペイン語のアンダルシア方言であり、そこにはフラメンコの生成と発展に大いなる役割を担ったヒターノ（ジプシー）の言語も混じる。そうした面があるので僅かながらも『語学研究』に論文を投稿することが出来た。

スペインと言えば、闘牛とフラメンコが思い浮かぶ——近年ではサッカー等に押され、これも怪しいものではある——が、闘牛は全スペイン的な文化・国技であっても、フラメンコはそうではなく、あくまでも南部のアンダルシアに興り、そこで発展したものである。従って私は、フラメンコの真の姿を知るためにアンダルシアの言語・文化を懸命に学んだ。現代のカンテは以前とよほど様変わりしてしまったが、かつてはそれを聞いた

者の耳にはまるでアラブの歌のように感じられたものだ。フラメンコにおいて、私は決して安易に、これこれのアラブの歌がフラメンコの元になったなどとは考えないが、ごく間接的なその影響を思わずにはいられない。最長 800 年に亘った南部でのイスラム勢力の支配やスペインの位置といった、歴史的・地理的要因から見ても極めて自然なことであろう。そんなことから、アラブ語の研究、アラブ音楽の研究も始めた。スペインのフラメンコ研究者の中にカロー（ジブシー語）を研究している者はいるが、アラブ語を研究している者は、私の知る限り皆無であったことが、私をそう奮起させたのだった。

かくして私が『語学研究』に投稿して貢献出来たものは多くなく、それも私の研究テーマのうち、言葉に関するものだけであった。私の退職記念号という事に若干の気恥ずかしさを感じる所以である。そのような私に研究の時間とそれらを発表する場を与えてくれた拓殖大学と『語学研究』に心からの感謝を捧げる次第である。

追記）『語学研究』に掲載された論文は教育研究業績の項を参照されたし。

## 経歴と業績等

飯野 昭夫（昭和 22 年 5 月 18 日生れ）

### 学歴・職歴

昭和46年 3 月 東京外国語大学外国語学部スペイン語学科卒業（文学士）  
昭和46年 4 月 同学大学院外国語学研究科ロマンス系言語専攻修士課程入学  
昭和46年 4 月 世界経済情報サービスセンター主催 スペイン語学研修講

- 師（～昭和 48 年 6 月）
- 昭和48年 9 月 マドリード大学哲文学科入学（スペイン政府招待留学聴講生）
- 昭和49年 6 月 同学聴講終了
- 昭和50年 1 月 東京外国語大学大学院中退
- 昭和50年 1 月 株式会社椿本チェーン輸出部入社
- 昭和53年 1 月 同社退職
- 昭和54年 4 月 拓殖大学外国語学部非常勤講師（～昭和 55 年 3 月）
- 昭和54年 4 月 ラテンアメリカ協会主催 スペイン語研修講師（～昭和 60 年 3 月）
- 昭和54年 4 月 東京スペイン語学院講師（～昭和 60 年 3 月）
- 昭和55年 4 月 拓殖大学外国語学部専任講師（～昭和 58 年 3 月）
- 昭和56年 1 月 NHK ラジオスペイン語講座講師（～昭和 56 年 3 月）
- 昭和57年 1 月 NHK ラジオスペイン語講座講師（～昭和 57 年 3 月）
- 昭和57年 4 月 中央大学商学部兼任講師（スペイン語担当，～平成 6 年 3 月）
- 昭和58年 4 月 拓殖大学外国語学部助教授（～平成 3 年 3 月）
- 昭和63年 4 月 セビリア大学師範学校（現教育学部）においてフラメンコ研究（～平成 1 年 3 月）
- 平成 1 年 4 月 東京経済大学非常勤講師（スペイン語担当，～平成 23 年 3 月）
- 平成 3 年 4 月 拓殖大学外国語学部教授
- 平成30年 3 月 同学退職

#### 学会や社会における活動

- 昭和47年 1 月 日本イスパニア学会会員（～平成 30 年 3 月）
- 昭和55年11月 同学会会計委員（～昭和 63 年 3 月）



平成 1 年 7 月 東京フラメンコ倶楽部会長（～平成 28 年 10 月）

平成 2 年 4 月 日本フラメンコ協会理事（～現在）

## 教育研究業績

### 【著書】

1. 『フラメンコ詩選』 昭和 56 年 1 月 20 日 大学書林
2. 『フエンテオベフーナ』 昭和 60 年 9 月 30 日 大学書林
3. 『初級スペイン語演習』 昭和 61 年 2 月 10 日 大学書林
4. 『フラメンコへの誘い』 共著 昭和 61 年 5 月 30 日 晶文社  
担当：カンテ（歌）篇（84-95 頁）。
5. 『Cantes de las minas』 共 著 平 成 1 年 5 月 Publicaciones del Ayuntamiento de Córdoba。カンテ・フラメンコの 1 ジャンルである「鉱山の歌」についての総合的研究書。第 4 回 Demófilo 賞受賞作（1989 年，コルドバ市）。共著者：José Luis Navarro García
6. 『それぞれのスペイン』 共著 平成 3 年 9 月 26 日 山手書房新社  
担当：セビリアの春——聖週間とフェリア——（181-191 頁）
7. 『アンダルシア・ジプシーの歌』 平成 6 年 9 月 1 日 アクースティカ
8. 『第 2 語学のスペイン語』 平成 8 年 3 月 15 日 第三書房
9. 『フラメンコ読本』 共著 平成 19 年 8 月 10 日 晶文社  
担当：フラメンコ前史——史実と仮説を交えて——（30-54 頁）
10. 『はじめまして！スペイン語』 共著 平成 23 年 3 月 1 日 白水社

### 【学術論文】

1. 『カンテ・フラメンコ研究』 昭和 47 年 12 月 1 日 日本イスパニア学会誌「HISPANICA」第 16 号
2. 『カンテ・フラメンコの先史時代』 昭和 54 年 10 月 15 日 日本イスパニア学会誌「HISPANICA」第 23 号

3. 『DEMOFILO (1881) に於けるカンテ・フラメンコの音声的諸特徴』  
平成 3 年 1 月 25 日 拓殖大学, 「語学研究」第 64 号
4. 『トナーの変遷と現状』平成 8 年 9 月 25 日 拓殖大学, 「語学研究」  
第 82 号
5. 『アラビア語接続法についての一考察——従属節におけるスペイン語  
の接続法との対照——』平成 11 年 12 月 25 日 拓殖大学, 「語学研  
究」第 92 号
6. 『フラメンコの歌詞におけるジプシー的要素に関する考察——迫害の  
痕跡を求めて——』平成 14 年 3 月 28 日 拓殖大学, 「語学研究」  
第 99 号
7. 『スペイン王立翰林院の辞書に見る flamenco という語およびその派生  
語についての一考察』平成 18 年 3 月 28 日 拓殖大学, 「語学研究」  
第 111 号
8. 『ロルカのドゥエンデに関する一考察』平成 21 年 3 月 28 日 拓殖大  
学, 「語学研究」第 120 号
9. 『モリスコとの関係に於ける‘いわゆるヒターノ’について』平成 24  
年 3 月 28 日 拓殖大学, 「語学研究」第 126 号
10. 『アル・アンダルス貨幣の刻文について——後ウマイヤ朝時代のディ  
ルハム貨——』平成 26 年 3 月 28 日 拓殖大学, 「語学研究」第  
130 号 [この論考は、貨幣学の専門家ではないので研究ノートとし  
た]

### 【その他】

- アル・マッカリー著『薫風』(nafH al-Tiyb) より『ズィルヤーブ伝』  
の項を翻訳。『パセオ・フラメンコ』平成 13 年 10 月号～平成 14 年 1 月  
号に連載。
- 『グラン・クロニカ・デル・カンテ～カンテの大年代記』の解説 (第 1

巻～第 10 巻)。平成 12 年～平成 21 年

—『レトラの世界 (No. 1-36)』をフラメンコ専門誌『パセオ・フラメンコ』  
に連載。平成 27 年 4 月～平成 30 年 3 月

—その他、フラメンコや詩人ロルカやアンダルシア関係のエッセイ多数と  
フラメンコに関するシンポジウムや講演もあるが、省略する。

—定年退職後のライフ・ワーク的な仕事として、アル・マッカリーの大著  
『アル・アンダルスなる涼やかな梢より来たる薫風』のアラブ語原文か  
らの抄訳本の出版を考えている。

〈論文〉

〈諸文化圏・諸言語圏における女神研究〉

# イギリス・ルネサンスにおける ヴィーナスの服従

—— リリーからシェイクスピアへ ——

岩 田 道 子

## 要 旨

ギリシャ神話の女神はアジア諸地域の地母神信仰にルーツを持つものが多い。ヴィーナスもその1人で、ギリシャに移入されると愛を司る女神として神話の中に多くの逸話を残している。イギリス・ルネサンスに至り特にエリザベス1世治世下で興隆した演劇文化の中に、ヴィーナスは他の神話的人物とともに登場してくる。純潔という美徳を体現する女王がパトロンでもあるエリザベス朝演劇において、御前公演を前提とする宮廷劇に登場するヴィーナスとシェイクスピアの物語詩『ヴィーナスとアドニス』に描かれたヴィーナス像との違いを愛の諸層の中で論ずるものである。愛と結婚の概念の変化と処女女王エリザベス1世の存在によって、ヴィーナスの姿は愛の実相を映し出す鏡の役割を果たしている。

キーワード：ヴィーナス，寓意，ロマンス，道徳劇，宮廷劇

## 1. はじめに

この論は、女神という共通テーマのもと、愛と美の女神ヴィーナスを論考の中心に据え、古代ギリシャの神話的世界に登場した女神がイギリス・

ルネサンス期に至りどのように表象されているか、その変化を跡付けようとするものである。

ヴィーナスと聞くとどのような姿が想起されるだろうか。古典古代のヴィーナスはミロのヴィーナス像に象徴されるように優美さの中にもしっかり力が漲る体軀、毅然とした面立ちを備え、巻毛、ふくよかに盛り上がった胸、くびれた腰を持つ美しく力強い像として想起される。

5世紀から15世紀半ばに至るヨーロッパ中世では、キリスト教文化の下、肉体は悪とされ、肉体表現も美德の寓意として描かれる場合のみに限られていた。イタリア・ルネサンス期の傑作、ポッティチェリの「ヴィーナス誕生」(1484年頃作)に描かれた裸体のヴィーナスはこの時期の理想美を体現すると同時に、長い金髪で局所を隠し右手で胸を蔽うポーズはジョヴァンニ・ピサーノ(1250-1315? イタリアの彫刻家、画家、建築家)作の寓意像「節制」と似たポーズで、美德の寓意とみなされることを意図したのかもしれない。

ヴィーナスは「愛」をあらわす寓意として生き延び、イギリス・ルネサンス期に興隆した演劇文化の中に登場してくる。エリザベス1世治世下において、純潔という美德を体現する女王と愛と美の女神であり Love という寓意的存在でもあるヴィーナスとの戦いともいえよう。ペトラルカの『凱旋』に見る勝利の順列の中では、第一段階の「愛の勝利」は第二段階で貞節に打ち負かされてしまうのだが、この二人の戦いはどうなるのだろうか。

多くの女神の中でヴィーナスに着目したのはヴィーナスが融通無碍であることである。ヘラのように正妻という縛りが無い上に、アテナやアルテミスのように処女を信奉するのでもない。言い換えるならば、ヴィーナスを跡付けることで、女性の表象変遷を辿ることができるのではないかとの思惑があったからである。シェイクスピアの『ヴィーナスとアドニス』に描かれたヴィーナスと先行する作家たちのヴィーナス像を比較すること

で、その時代の愛の実相に迫ることができるのではなからうか。

まず、ヴィーナスはどこで生まれ、どこからやってきたのだろうかという至極当然の疑問から出発しなければなるまい。

## 2. ギリシャ神話の中のヴィーナス

ヴィーナス（Venus）は、古典ラテン語 Venus（ウェヌス）の英語読みであり、ローマ神話の春と花園、豊穡の女神である。ギリシャ神話ではアフロディテと呼ばれローマが覇権を強めてギリシャ文化を取り込むとアフロディテとウェヌスが同一視されることになる。ラテン語の venus（語幹は vener-）はもとは「肉体的欲望、性欲」の意味の中性系普通名詞であり、そこから「欲望を刺激する特性、性的魅力を象徴する女神」へと発展する。さらに印欧語族の wen-「欲望」にまで行き着くと辞書の説明にある。Vener- という交替語幹から派生語が生まれ「愛、許し、欲望、肉欲、肉」といった共通のつながりが伺える。

ヴィーナスに限らず、ギリシャ神話の神々を俯瞰するには便宜的に3期に分けるとわかりやすい。第1期は原始共同体時代、第2期はガイアからゼウスを頂点とする神々や英雄そして人間の織り成す壮大な神話形成の時代、ギリシャがローマに征服されギリシャ神話がローマ人の中に浸透し、ローマ化された時代の第3期になる。ローマ神話中の同じ性格をもつ神と同一視され広まったものだ。三枝和子<sup>(1)</sup>が述べているように、3期は2期に、2期は1期に含まれるのは言うまでもない。

ヴィーナスのルーツを探ると、BC2000年頃古代オリエントに生まれた豊穡の女神、地母神に遡ることができる。発祥地はシュメール、そこからバビロニア、アッシリア、フェニキアへと至りギリシャにたどり着くのだが、豊饒を司る地母神とはどのような姿であったのだろうか。シュメール神話では、男神ばかりの中で女性の主神イナンナ女神が豊穡の女神として

崇められている。この女神は結婚せず、売春婦を引き連れ好色な欲望をそそるものとみなされてもいたらしい。アジア各地で発掘された、胸と臀部、腰が強調された名もなき女神像が象徴する「神的で多産な母性の力」がヴィーナスのルーツということになる。女性の持つ妊娠出産という母性の力、即ち男女の交わりによって生命が生み出されるという覆ることのない宇宙原理に対して、支配力を強めたい男性側の畏敬の念と恐怖がヴィーナス像を作りだした原動力ということになろう。ギリシャ神話の女性蔑視思想については多くの評家が指摘することだが、「神的で多産な母性の力」はそれだけ強力で得体のしれないものだったのだろう。

ギリシャ神話では愛の女神アフロディテ (Aphrodite)<sup>(2)</sup> と呼ばれ、ギリシャ語の aphros を語源とし、risen from the foam (泡から生まれた) を意味する。ギリシャ神話伝承譚のうち、ヘシオドスの『神統記』によればアフロディテの出自に関してこのように言っている。

さて大いなる天空が夜を運んでやってきて  
情交を求めて大地の上にのしかかり、八方に  
体を広げると、息子は待ち伏せの場所から左手を  
伸ばし、右手に長く広大な鋸鎌を  
つかむや、己の父親の性器を  
一気に刈り取って、肩ごしに、背後に  
投げ飛ばした。  
性器の方は、…陸地から敷浪騒ぐ海へと投げ入れると、  
久しい間、綿津見の表を漂っていたが、やがてその周りに、  
不死なる肉から白い泡が沸き立ち、その中に乙女が  
凝り出た。(『神統記』 p. 103)

ゼウスの父クロノスとその父ウラノスの男根を切断して海に投じた時、

周りにわいた泡から生まれたのがヴィーナスであるとする。ヘシオドスは神々の系譜と世界の起源を体系的に整理した叙事詩人であり、神の召命を受けたことを誇り、ガイアとウラノスから生まれたティターン神族とそこから生まれたオリンポス神族、さらにゼウスの偉大さをムーサの力を借りて寿ぎたいというのが趣旨であるとその序章で高らかに宣言している。ヴィーナスについても女性を介さずウラノスのみから生まれたことにし、神性を保とうとしたのであろう。イエス・キリストを処女懐胎で生まれたことにすると根っこは同じである。

一方、ホメロスは叙事詩『イリアス』の中で、アフロディテはゼウスとディオオーナの娘と伝えている。

そこでチューデウスの子が、石塊を持ち、アイネーアスの腰目がけて打ち付けた、それで腰の関節を打ち碎いて、両方の腿までそのうえ切ってしまった。それでこの折、あるいは武士たちの君アイネイアスは死んだかもしれない。もしそれ、あのゼウスの御娘神アフロディーテが目ざとくみつけなかったら…

（『イリアス』第5巻）

さらに、ホメロスの名を冠して伝えられる神々への讃歌集である『ホメロスの諸神讃歌』では、「ゼウスの娘御アフロディテ」の呼び名を与えているものとヘシオドスのように泡から生まれたとする伝承の両方が混じっている。異なる出自の併存はギリシャ社会のアフロディテに対する憧れと脅威を反映すると思われる。女性の美と力が結実した姿、その姿形の輝くばかりの美しさを唯一の武器とする女神であることには変わりはない。

ローマ時代の歴史家アポロドーロスも同じ伝承を伝える。アフロディテ誕生と同時に精液と一緒に流された血液から兄弟神のエロスとヒメロネが生まれ、これら三者一体でオリンポス山に登ることを許されたともされ



る。ヴィーナスがゼウスの兄弟姉妹親子以外でオリンポス十二神になれたのもホメロスの伝える伝承と兄弟のアシストがあればこそ成立し得た話なのだろう。精液から生まれた泡がキュテラ島に流れ着き、さらにキプロス島へ運ばれ、その海を子宮として、女神が誕生した。ポッティチェリの「ヴィーナスの誕生」はこの誕生秘話を美しく視覚化したものである。しかし殺害の結果として生まれた愛と美の女神は、死に際に発したクロノスの呪いによって凶事の源となりそうな予感を抱かせてしまう。だからこそホメロスはアフロディテをゼウスの娘とし、オリンポス十二神に値する正当性を付与したかったのだろう。ギリシャの神々は、全能の神ゼウスによって夫々職能を割り当てられた（競合する場合もある）男神女神の中にあって、ヴィーナスは美しさで「欲望をかきたてる」ことが唯一の仕事とされる性愛の女神なのである。

恋の神エロスはヴィーナスと職能が重なるため、ヴィーナス誕生の後、姿形、職能の面で徐々に小さな存在になっていく。ガイアとともにカオスから生まれた原初の神でありながら職能は定かでないまま、愛の神アフロディテが生まれると、その弟分として扱われ、アフロディテがオリンポス十二神の一人に加わると、同じ職能を持つ神としてアフロディテの下位に置かれることになる。第2期では青年の姿を保っていたのに第3期になるとヴィーナスの子供として幼児の姿を取る。父親はゼウスともアレスともされるが、親子としてのヴィーナスとエロスは聖母子像の世俗版として定着している。

プラトンは『饗宴』の中でエロスを主題として、恋について、即ち恋の欲望の本質について述べる。アガトン邸で行われた「エロス神についての議論の饗宴」の模様を伝聞として語る形をとるこの書は、5人の演者の議論を紹介し、その上でプラトンが敬愛するソクラテスが述べる愛の正しき道を伝える趣旨で書かれたものである。5人の演者の話は最後の演者ソクラテスの愛についての話に収斂しており、プラトンの恋の正しき道はソク

ラテスの愛、即ちプラトニック・ラブだと言いたいのだ。

この中で2番目の演説者パウサニウスの述べることとして、エロスとアフロディテが一体的であると断ったうえで、エロスには「ウラニア」と「パンデモス」という2つの異名があり、区別されていると言う（『饗宴』, p.61）。ヘシオドスの男根説とホメロスのゼウスの娘説という二つの異なる伝承をまとめるために、ヴィーナスをアフロディテ・ウラニアとアフロディテ・パンデモスの2つに分け、一方には聖なる役目、もう片方には卑俗な役目を担わせるとする。実際議論の対象になっているエロス神は男神なので、エロス・ウラニアは聖なる愛（この当時は青年愛、つまり同性愛）を表し、エロス・パンデモスはより劣った異性愛を表すことになる。

アフロディテ・ウラニア（聖なる愛）、アフロディテ・パンデモス（卑俗な愛）となると女性性が2分割されてしまう。ウラノスの切り落とされた男根の泡から生まれたとされるアフロディテの血なまぐさい出自を考えると、とても heavenly（神的）とは繋がりにくいと思うのだが、ルネサンス期の双子のヴィーナス<sup>(3)</sup> 論やそれ以降のヨーロッパ文学の聖女と悪女を対比する発想に影響を及ぼしたのではなかろうか。ボッティチェリの「ヴィーナス誕生」に描かれたヴィーナスは、同時期に描かれた「春」または「春の寓意」と名付けられた絵画に登場する着衣のヴィーナスと本来対になって飾られるはずであったらしい。聖愛を裸体のヴィーナスで、性愛を着衣のヴィーナスで描くことで聖と俗の均衡が図られている。

### 3. ヴィーナスの系譜

ヴィーナスはギリシャ・ローマ神話の中で、性愛の神としての職能を充分に発揮している。性愛への欲望を支配する神として、ゼウスでさえその力を抑え込むことはできない。夫以外に関係を結んだものは多数に及び、生まれた子供もゼウスに引けを取らない。ヴィーナスの関係者とその経緯

をまとめておく。

オリンポス十二神を構成するのはゼウスを主神としてその兄弟姉妹である第一世代と娘息子にあたる第二世代で構成され、父親クロノス世代のティターン神族に勝利し3兄弟（ポセイドン、ゼウス、ハデス）で海域、地上、冥界とすべての世界を統括する。さらに姉妹たちを妻とすることでゼウスを中心とした権力構造はさらに盤石なものになる。ヘスティアだけは炉を守る神として処女を貫くことが許された。ゼウスはさらに用意周到でティターン神族の女神たちをも妻にしている。叔母にあたるテミスとムネモシュネである。さらに最初の妻はメティスでティターン神族テテュスの娘である。ゼウスは女神たちと結婚することでその持てる能力を引き継ぎ万能の神として君臨することができるのだ。

ヴィーナスはウラノスの精液から生まれたのだからゼウスの叔母にあたり、オリンポス十二神の仲間入りする資格はない。しかしヴィーナスはゼウスの妻とも娘ともなって、ゼウスの息子や娘に当たる、アテナ、アポロン、アルテミス、ヘパイストス、アレス、ヘルメスと共にオリンポス十二神の仲間入りを果たすのである。ヴィーナスの特異な出自については2章で述べた通りで、ヴィーナスの地位もヘパイストスの妻となることで盤石なものになる。ヘラの息子ヘパイストスは醜く生まれたせいで、母に嫌われ地上に落とされてしまうが、一計を案じ神々の座に戻ったばかりか最高の美神ヴィーナスを手に入れる。2人に子供はないが、ヴィーナスはゼウス同様多くの愛人を持ち性愛の力を発揮する。ゼウスとヘラの息子である軍神アレスとの間に、エロス、ヒメロス、ハルモニアを生む。ハルモニアはテーバイの創始者カドモスの妻となるが、テーバイに降りかかった災いの発端はヴィーナスとアレスとの不祥事であり、ヘパイストスの怨念がもたらしたものとされる。ヘルメスとも密かに関係を持ち、両性具有の元祖ヘルマプロディトスを生んでいる。

エロス神については2章で述べたとおり、いつの間にかヴィーナスの子

供として弱小化されるに至る。元々カオスから生まれ、ガイアと同列の「生殖」という根源的な力をもつ原初神であり畏怖の対象であったものがヴィーナスの誕生を境に力が弱められていく。しかし完全に弱められたわけではなくヴィーナスの子供として、恋の挑発者としてヴィーナスと同じ Love として擬人化され、恋愛遊戯に参加している。時にヴィーナスに対しても挑発する仕事人なのである。

ヴィーナスはトロイ戦争にも深く関わる。黄金のリングを巡ってヘラ、アテナ、アフロディテの三美神が覇を競い合う事態に決着をつけるために、ゼウスの命でトロイの王子パリスに裁定役が任される。パリスは世界一の美女ヘレナを与えると約束したヴィーナスを最も美しい女神に選ぶが、選ばれなかった女神たちの名誉心を傷つけることになり、これが神々の世界を巻き込む長き戦いの下地になっている。

さらにヴィーナス自身がトロイの王子アンキセースと神と人間という種族を超えた関係を持ち、生まれたアエネアースの母としてトロイ側に加担する原動力になっている。ヘラとアテナは当然ギリシャ側に付くことになり、ギリシャとトロイの戦いは、結局 10 年という長きに亘り続くことになる。

トロイ陥落後アエネアースがローマ建国をめざしてイタリアに至るまでの苦難の旅はウェルギリウスが壮大な叙事詩に仕立てている。ヴィーナスは母なる神として度々登場し、息子アエネアースを導き、危難から救い、ローマ建国という使命を果たさせる。ヴィーナスはローマ建国の母、戦いの神としてアエネアースにつながるカエサル家の守り神として奉られる。

ルネサンス期に至って神話的人物が大挙して復活する中、ヴィーナスは性愛の神として月の女神ダイアナと対比され、月の女神に擬えられた処女女王エリザベス 1 世が純潔の美德を体現するなかで、愛の主題を担う役割が与えられる。

#### 4. 寓意としてのヴィーナス

ローマ時代になると、愛は原初的な情動から取り扱うには技術を要するもの、或いは病とみなされるようになる。オウィディウスの書いた『愛の歌』、『愛の技法』と『愛の治癒』は愛の世俗化、擬人化へと舵を切ることになった。

プラトンはエロスの分からなさにつき動かされて愛の本質を追求し、愛の究極の理想として「美のアイデア」もしくは「善のアイデア」という理念に到達した。プラトンによって愛は徳と結びつき人生を豊かにしてくれるものであり、希求し、成就されるべきものとされ、どのように成就するのが正しい道なのか真剣に議論され、愛の辿る正しい道は、地上的愛から天上の愛へ至るのが理想とされた。魂における愛の観照という理想の境地は、結局死すべき人間にとって達することはできないと薄々感じ取っていたはずだ。ネオ・プラトニズムではそれを可能だと考えたため魔術的方向に深入りすることになるのだが、愛の本質には誰も到達していない。オウィディウスは愛の指南書を書いたが、愛の現実的な諸相が描かれ、成就するためのノウハウが指南されている。愛の諸層に対処しうる現実的な技術もまだ見出されていない。

時代は下って12世紀のフランスでこれまでとは異なる愛の概念が作られた。シャンパーニュ公爵夫人の命により、クレチアン・ド・トロアとアンドレアス神父が書いた『宮廷風恋愛の技術』である。この書はこのように始められている。

先ず初めに考えねばならぬことは、恋とは何か、何処からその名は由来しているか、恋の功德は如何なるものか、どのような人の間に恋は存在し得るか、それは如何にして獲得され、保有され、増加し減少

し、そして終わるものか、恋が報われているという印はどこに見られるか、恋する者同士の方が不実である場合、もう一方の者は如何に処すべきであるか、以上の事柄である。(p.30)

ここで語られる愛の概念は、愛というものが中身の無いものであるかもしれないという愛の変節にある。抽象的なものを保証するのは多くの具体概念でしかないということになろうか。高みを目指すべきもの、支配すべきものから中身の可視化が求められ、実体と見かけが異なるかもしれないものへ変質したことになる。フランスの宮廷で花開いた宮廷愛は妻の貞節と夫に対する忠誠を求めるものであった。ギリシャ時代に愛の基本とされた青年愛（同性愛）はすっかり影をひそめ、宮廷風恋愛の描く愛ははっきり異性を意識していて「異性の美しさで起こる苦しみであり、その苦しみをなるべく長引かせて徳と礼節を守ることを教え、愛の技巧で肉体的な愛を欲し実現させる」ことなのである。ここでは、肉体的な愛は否定されたわけではないが、成就する愛から成就しないことも想定している愛への一部書き換えのようなあり方は、愛の伝統に大きな影響を及ぼすことになる。

この時代に書かれたロマンス『薔薇物語』<sup>(4)</sup>では主人公の「私」は夢の中で「薔薇」を愛し、「薔薇」の愛を求めて塔に出向くが、愛を阻む寓意的人物に邪魔され、愛神やヴィーナスの助けも空しく絶望に終わってしまうという筋立てである。愛神エロスは愛を成就するために「私」を教え導く役を担い、訓戒を与えたり、実際に愛を阻む寓意的人物と戦ったりする。「悪口」、「怖れ」、「危惧」、「羞恥」の4人が薔薇園の番人で「私」や愛神に対峙する。ヴィーナスは当然愛を成就する側に立ち、薔薇園の持ち主「純潔」を襲うのだが、その結果生まれた娘「羞恥」は愛に敵対する側にまわってしまう。さらに薔薇にキスしようとした「私」が「歓待」に止められ、止めた「歓待」をヴィーナスが咎める。「歓待」の許しを得て、「私」が薔薇にキスすると薔薇の姿は消え「私」は絶望に陥る。ヴィーナ

スが図らずも愛に葛藤と絶望をもたらす役割を果たすのは当時の愛の実相を反映したもののだろう。

このような宮廷風恋愛ロマンスはイタリアへ持ち込まれペトラルカ、ボッカチオに影響を与え、チョーサーを介してイギリスへと移入されることとなった。そのチョーサーこそ、エラスムス（1466-1536）に先立つこと 100 年前、イギリス・ルネサンスの嚆矢ともいべき人物なのである。

ジェフリー・チョーサー（1340-1400）は外交官として大陸へ赴き、フランスの影響のもと、宮廷風恋愛を取り入れた寓意物語を書き、イタリア、特にペトラルカ、ボッカチオといった新しい文学に影響を受けた作品を書いている。『薔薇物語』の翻訳も試みている。その後、古代の作品や夢を題材に据えることをやめ、現実在即した愛の物語を客観的に描くスタイルに変わる。愛の物語は高みから地上へ、結婚を前提としない宮廷風恋愛から結婚を前提とする愛の意味の探求へと立場が変わってくる。愛は結婚に結び付けられ、結婚の美德が謳われ始めた。

キリスト教社会においても、性愛を認めつつ純潔を尊ぶための論理づけが中世以来苦心されている。中世のカトリック教会では結婚は秘跡として認めるものの、純潔、処女、童貞をより重んじ、性愛は蔑まれていた。騎士道物語は情熱恋愛の端緒とされるが、結婚は政略でしかない時代において、妻の貞節と夫への忠誠が重視され、それを乱すような情熱恋愛、あるいは女性そのものが『宮廷愛恋愛の技術』の中で批判的に示されている。この中からダンテ、ボッカチオなどの影響をうけたエラスムスが出てくる。エラスムスはオランダの人文学者で、カトリックでありながら性愛を忌まわしいものではなく、肯定的に受け入れ、『結婚の賞賛』を書いている。この書は「若い紳士に結婚するよう説得する書籍」として英訳（1560）され、愛が結婚と結びつく素地になったはずだ。

中世末期に、『薔薇物語』のような擬人化された抽象概念の教訓的寓意文学から道徳劇が生まれる。道徳劇とはキリスト教文化に基づいた善徳悪

徳など抽象概念を擬人化して役名とし、人間の罪と救済について教えようとする寓意劇である。

イギリスで最も古い道德劇は15世紀初頭に演じられた「堅忍の城」(*The Castle of Perseverance*)である。悪徳が紹介された後、人間が現れ、悪に翻弄されるも善徳に諭され徐々に年を取り最後は死の矢に打たれて死ぬ。そのあと魂が這い出て、悪天使にさらわれそうになるところを神の4人娘に助けられ、最後は神の前で慈悲によって救済されるという内容である。

道德劇では人間の生死に関わるあらゆる善悪が擬人化されて登場するが、キリスト教的観念、即ち神と悪魔の対立を基盤にもつ善悪の対立構造は、ルネサンス期に至ると徐々に世俗的な対立構造にシフトしていく。道德劇の伝統はイギリス社会に根づき、抽象概念の擬人化という手法は変質しながら生き残る。

## 5. ルネサンス期のヴィーナス

### 5-1 ルネサンスとは何か？

元々ルネサンスとは「再生」「復活」を意味するフランス語で、一義的には古代ギリシャ、ローマ社会の文化を復興しようとする文化運動といえよう。ルネサンスが「文芸復興」と訳されてきたのは、文芸の分野からルネサンスが始まったからであり、古典期のギリシャ・ローマ社会を理想の社会とみなし、キリスト教原理から人間を解放する、曰く人間第一主義、人間性復活を標榜した。となると、ローマ帝国のお膝元でこの機運が盛り上がったのは当然であり、事実14世紀のイタリアから始まることになる。14世紀後半、ローマ教が分裂した後、即ち法王の捕囚時代に、古代ローマ文明への見直し機運が盛り上がり、それを読み解く考古学者や文献学者が現れる。さらに時を同じくしてオスマン・トルコの脅威に晒されたビザ



ンチン帝国の国力が衰えてくると、それに比例するかのようにはザンチンからギリシャ語知識人、学者がイタリアに流入し始め、かれらは多くのギリシャ語文献を携えてきたためイタリアでギリシャ語熱も湧き上がる。ルネサンスの「文芸復興」は、ダンテに始まりペトルルカ、ボッカチオと続く文人たちが修道院に眠っていたローマ古典を再発見し、自ら詩作に取り組み古典時代の素晴らしさを称揚し始めたことが嚆矢である。千年の時をへてルネサンスが起こり、ヨーロッパ全土を席卷する一大思想潮流を形成していく。

イギリス・ルネサンスはイタリア・ルネサンスからほぼ1世紀遅れて、ヘンリー7世が薔薇戦争（1455-1485）に勝利し国内を統一、その子ヘンリー8世（1491-1547）の治世になりようやく本格化する。ヨーロッパ大陸と結びつきが強く、当初はフランス語を話す王を頂いていた国が、フランスの領土を失い、島国に籠らざるをえない状態に陥ったことが逆に愛国心の高揚をもたらしたことになる。ヘンリー8世は自らの離婚問題を契機に「上告禁止法」でローマ教会に属さない主権国家として独立を宣言、宗教改革を断行、「国王至上法」を制定し国家元首ならびに教会の首長たらんと英国国教会を樹立するなど着々王権を強化するための施策を進めた。男子の跡継ぎを求めるという欲求は国を治める者として真っ当な欲望といえるだろうが、そのためにスペイン王の娘であり、兄嫁を譲り受けたかたちで結婚した妻キャサリン・オヴ・アラゴンと離縁、女官だったアン・ブーリンと結婚する。アン・ブーリンも跡継ぎが見込めないととなると難癖をつけて打ち首にし、その後も次々と離婚、結婚を繰り返し計6回王妃をすげ替えるにいたる。得られた跡継ぎはカトリックのメアリーと熱烈なプロテスタントであるが病弱で早世するエドワード、そしてプロテスタントを国教と定めたうえで極端に傾くのを許さず国力の隆盛に与るエリザベスの3人である。カトリック勢力とプロテスタント勢力の間の政争の中に身を置き、国のかじ取りに専念し、処女女王と称えられたエリザベス1世治

世下において、ルネサンスは爛熟期を迎え、多くの詩人たちが輩出、その才能を詩作や劇作という形で競い合い切磋琢磨する活気に満ちた時代である。ヘンリー8世の修道院打壊し令、宗教画禁止と次々と打ち出された王権強化の施策のせいで絵画、彫刻は偶像崇拜だとして禁止、破壊された代わりに、イギリスには独自の劇場文化が育つことになる。抽象概念の劇はイギリスの宗教改革、ヒューマンイズムの影響を受け、人間が主役の劇に変貌しつつあった。

## 5-2 大学出の才人たち

ト書きデータベース、ELIZASD<sup>(5)</sup>によるとヴィーナスが登場する作品は、エリザベス1世即位（1558）から清教徒革命後劇場閉鎖（1642）に至る間で23作品<sup>(6)</sup>になる。最初の劇はトマス・プレストン（1537-98）の『キャンバイシーズ』で、1561年初演である。プレストンはケンブリッジに学び、学才、文才に優れ、演説も巧みであったらしい。この劇は、悪名高いペルシャ王キャンバイシーズを主人公に据え、その暴虐非道ぶりを描いている。悪行の限りを尽くす主人公を神の正義によって罰する構図は、極悪を描いて人心の教化を図ろうとするものである。ヴィーナスとキューピッドは王と従姉妹を会わせ「欲望を引き起こす」役回りで登場する。

続いて1581年初演のジョージ・ピール（1556-96）作『パリスの審判』がくる。オックスフォード大学を出て、1580年頃文壇に身を投じている。内容は、トロイ戦争の引き金になった「パリスの審判」を下敷きに、ピールなりの改変を加えた女王賛美劇である。改変は、ヴィーナスが最も美しいと裁定したパリスの審判を不服としてジューノー（ヘラ）が再審の訴えを起こすという筋書きが付け加えられたことだ。パリスは裁定役の任を解かれ次の裁定者に処女神ダイアナ（アルテミス）が選ばれる。ダイアナは、三美神の中からではなく、ダイアナを信奉する1人のニンフ（名前をエライザ、別名ザベータ）を選ぶ。威厳、知力、美しさにおいて三美神に

引けを取らず、純潔の点でもダイアナに匹敵するというニンフは、処女王エリザベスに他ならず、最後にダイアナから客席の女王にリングが渡され、三美神が祝いの言葉を述べるところで終わる。女王がいないと成立しない劇であり、ここまで女王を賛美する劇を書いたのだが、この時代の最大のパトロンであるエリザベス女王の愛顧を得るのは相当厳しかったものと思われる。

1580年代に、ピール以上に、内容においても特に文体において特筆されるべき作家はピールの先輩格に当たるリリーだろう。ヴィーナスが登場する作品は1583年初演の『サッフォーとファオ』、同じく『ガラテア』、1593年初演の『月の中の女』の3作になる。リリーはシェイクスピアに先行して人気を博した作家で、膨大な著作量と流麗な文体をもって、シェイクスピアも含めて、後に続く文人たちに多大な影響を与えた。

ジョン・リリー（1554-1606）は1580年代に活躍し人気を得た作家で、大学出の才人たちの第1期生にあたる。グリーンやピールのお手本になった人物である。大学時代は真面目な学生だったとはいえないようだが、リリーの名前が出るのは1578年に出版された『ユーフェイズ——知恵の解剖』と続編の『ユーフェイズとイングランド』による。ユーフェイズム（Euphuism）として今にその名を残す装飾的な文体で書かれている。リリーの黄金体<sup>(7)</sup>と呼ばれるそれは、同じ長さの句や文の繰り返しである同数反復（アイソコロン）、同じ文型の繰り返し（同形反復 パリソン）、それに同音反復（パロミオン）に立脚する。対比と反復の妙によって成り立つ文体であり、過剰な比喩表現、むやみな繰り返し、回りくどい言い回しは恋愛のジレンマをテーマに喜劇的効果をもたらし、宮廷で人気を博した。1つの言い方では満足せず、思いつく限りの言い回しを連ねる文体は、文章修業になる一面もあった。2つの違うものを併せることで新しい意味を作り出すことがリリーの文体の根底にあるのではないか。このような修辭的技法はシェイクスピアはじめ多くの詩人たちに影響を与えている。国

の隆盛とともに、英語の洗練と美化が目標となったことが中身より文体のモデルとしてリリーの地位を高めている。

リリーの評価については様々に異論はあるが、M. C. Bradbrook<sup>(8)</sup> がリリーの喜劇について、シドニーやスペンサーの詩と同様、他の作家たちのモデルになるような作品であるとその重要性を評価しているのに賛同したい。

リリーの真骨頂は散文にあり、劇作に転じたりリーは全部で8作（或いは9作）の喜劇を書く。そのうちの3作『サッフォーとファオ』、『ガラテア』、『月の中の女』にヴィーナスが登場する。ピール同様リリーも含めて、大学出の才人たちが書いた劇は宮廷劇であり、基本的に女王賛美の視点から書かれているので、シンシア（月の女神ダイアナの添え名）に比される処女女王エリザベスに擬えられる女性キャラクターに美徳が盛り込まれるため、ヴィーナスの役割は自ずと限られてくる。

第1作の『キャンパスピ』（*Campaspe*）にはヴィーナスは登場しないが、アレクサンダー大王と画家アペレス、キャンパスピとの三角関係を描き、大王がアペレスとキャンパスピの熱愛を認めて結婚を許すという王としての雅量を見せて描かれたところが女王に気に入られたようだ。

次作として書かれたのが『サッフォーとファオ』（*Sappho and Phao*）であり、ヴィーナスは美徳を表す女性キャラクター、サッフォー姫と対比させられる。ヴィーナスはヴァルカン（ヘパイストス）との夫婦生活に飽きて、面白いいたずらを考えつく。美徳の塊との評判のサッフォー姫の下へ行きヴィーナスの力を見せつけようとする。そのために渡し守のファオを美男子に変えるのだが、突然美男子に変えられたファオはサッフォーに出会い一目ぼれをしてしまう。同様に、ファオを見て恋の病にかかったサッフォーは、薬草に詳しいと聞いたファオを宮殿に呼び寄せる。一方、キューピッドのいたずらでファオに恋してしまったヴィーナスは、新たに6本の矢を作ってもらい、サッフォーにはファオを嫌いになる矢を、ファ

オにはヴィーナスを好きになる矢を打つようにキューピッドに命じる。キューピッドがサッフォーに軽蔑の矢を放つとサッフォーの恋の病は消え、元の自分に戻り、美德が蘇る。キューピッドがサッフォーの厚遇に負け、ヴィーナスからサッフォーへ寝返る展開は、リリーの独創であろう。すべてはヴィーナスの仕業だと分かると、サッフォーは反撃に転じる。キューピッドをヴィーナスから離反させ、ファオにヴィーナスを嫌いにさせる矢を打たせる。その結果、ファオはヴィーナスを呪い始めるが、サッフォーに対する気持ちは残り、崇拜の念に変わる。サッフォーはヴィーナスの力を脱し、次はヴィーナスに代わってこの世の恋愛の女神になり、世を導くと宣言する。さらに自分の病を告白し、ファオの傷心を思いやる雅量を見せるが、身分違いの恋だったと反省の弁を述べる。すべてを失ったヴィーナスは復讐を誓って退場するが、犬の遠吠えにしか聞こえない。ファオも渡し守に戻る。

ここでもヴィーナスは美德の前にやりこめられることになる。美德を体现するサッフォーは身分違いの恋の過ちを悟ったばかりか男性たちの恋も支配しようと言う。ギリシャ神話のサッフォーとファオの物語は、ヴィーナスが美青年に変えた渡し守がサッフォーの恋を軽蔑したため、絶望して投身自殺をすることになっているが、リリーでは自殺するどころか恋の病から立ち直り、さらに美德の力を強め、尊敬に値する人物になっている。

F.S.Boas<sup>(9)</sup>に拠ると、この作品には隠された暗示がある。エリザベスとレスター伯との関係を絡めているというのだ。その当時の社会的政治的な出来事を寓意の形で提示するのは喜劇でよく使われる手法ではあった。

『サッフォーとファオ』と同じ年に初演された『ガラテア』は神話を題材にして牧歌劇の趣向も盛り込んだ喜劇作品である。ギリシャ神話には3人のガラテアが登場するが、ここでのガラテアはアントニヌス・リーベラーリスの『変身物語集』に出てくる。男の子を欲しがる夫に生まれた娘を性転換してもらった妻の名前がガラテアである。2人目のガラテアにつ

いては『変身物語』の10巻に出てくるピュグマリオンに関連する。自ら彫った大理石像に恋し、ヴィーナスの威光で人間に変身させてもらうのだが、この妻の名前が後にガラテアになったということだ。シェイクスピアも『嵐』の中にこの趣向を取り込んでいるし、彫像を妻に変えてもらう話は、『冬物語』に使われている。

リリーの喜劇は、二人の羊飼いはそれぞれ美しい娘がいて、生贄にされるのを恐れそれぞれ男装させるものの、娘同士が恋におち、最後はヴィーナスの決断で1人を性転換させて結婚させるというもので何とも破天荒で明るい喜劇になっている。

ここでのヴィーナスは最後の5幕3場になって初めて登場してくるが、1人を男子に変えることで事態をハッピー・エンディングへ導く立役者として存在感を示している。反対する父親たちを説得して、自然の神、運命の女神に対抗して2人の純愛を守る立場を貫くヴィーナスの姿には威厳さえ漂う。ガラテアが述べるエピローグは恋の甘美さを称揚し、愛のみで育ったキューピッドをほめたたえる言葉で締めくくられていることもヴィーナスの立場をより盤石にするものであろう。

リリーの上記2作品は同年に初演され、御前公演もされているが、一方は負け犬の如きヴィーナス、他方は威厳のあるヴィーナスと異なるヴィーナス像を示し、バランスを取っているように見える。リリーの関心は文体においても常にバランスを取ることにあったので、ヴィーナス像についてもバランスを取ろうとしたのかもしれない。

喜劇の才人がリリーだとすると、この時期に出てきた「大学出の才人たち」の中で一番人気はクリストファー・マーロウ（1564-93）であろう。大学で法学を学ぶ傍ら、古典文学の翻訳も手がけ、その学識を元に文壇デビューしている。マーロウはシェイクスピアと同年生まれながら、すでに文壇の寵児になっていたこともあり、1586年出版された『カルタゴの女王ダイドー』、1590年の『タンバレン大王』など、シェイクスピアも大い

に触発された作品を書いている。

『ダイドー』に登場するヴィーナスは、アエネーアスの母として、わが子を危難から救うため、力を尽くす母になりきっている。ウェルギリウスの『アエネーアス』を踏まえているが、マーロウ独自の改変を加え性格的な肉付けを行っている。ヴィーナスが登場する場面は3回あり、1幕1場ではヴィーナスはジュピターに息子アエネーアスの安全を懇願、さらに難破して流れ着いたカルタゴに現れアエネーアスに安全を知らせ、ダイドーに庇護を求めるように忠告する。次は2幕1場、ダイドーの宮殿でキューピッドとアスカニ阿斯を入れ替える場面に登場する。アスカニ阿斯の安全を確保したうえで、キューピッドをアスカニ阿斯の代わりにダイドーに近づけ、アエネーアスに対する恋心を起こさせる。3幕2場ではアスカニ阿斯を殺そうとするジュノーと心配して戻ってきたヴィーナスが語り合う場面である。両女神はダイドーとアエネーアスを結びつけることで思惑が一致する。ジュノーが手配し、ヴィーナスはここで退場になる。

ウェルギリウスの『アエネーアス』ではダイドーの自殺で終わるところをマーロウは改変を加えている。2つの報われない恋を付け加えた。ダイドーのアエネーアスに対する愛に加えて、求婚者アイアバスのダイドーに対する恋、妹アンナのアイアバスに対する恋と、その結果としてアイアバスとアンナの後追い自殺を付け加えている。報われることのない愛に殉ずる3人の姿に愛の美德を成就させようとしたのだ。愛と美德、美德と死、死と永遠という方程式を完成させたといえるかもしれない。

### 5-3 シェイクスピアとヴィーナス

シェイクスピアの生涯については実はよく分かっていない。残っている記録といえば故郷の教区教会の洗礼記録、裁判記録といった類のものにすぎない。特にキャリア形成期にあたる1585年から1592年の間の記録は何もないのだ。シェイクスピア21才から28才の年代に当たる。

この時期に大學出の才人たちが多数輩出した理由は1つではないだろうが、彼らが受けた教育はこの時代の劇文化隆盛に大いに寄与した。この時代のイギリスの諸大学ではラテン語習得が必須条件であり、その習得のためにラテン語による古典劇が学ばれ、上演され、詩作も活発に行われていた。セネカ、プラウトゥスをはじめ、ウェルギリウス、オウィディウスなどの作品が劇作のテーマ選択や劇構成の面で、エリザベス朝演劇全般に多大な影響を与えた。その中から、伝統的な学問を学ぶことに飽き足らず、文壇に軸足を移し変えたのが、大学出の才人たちなのである。

この時期のシェイクスピアはすでに劇作品を何作かは完成させていて、1592年に『ハリーVI』なる芝居が上演、評判をとったらしい。これがシェイクスピアの『ヘンリーVI』ではないかと推察される。それに対して真っ先に誹謗中傷の筆をとったのが、ロバート・グリーン（1558-92）である。グリーンの死後出版された『三文の知恵』の中で、自らの放蕩を悔いて、かつての友人たちに非難の矛先をむけ、成り上がったものに対するやっかみ、評判をとっていることに対する憤懣を吐露している。曰く、「われわれの羽で飾り立てた成り上がり者のカラス」、「虎の心を役者の皮で包み…何でも屋なので…うぬぼれている。」この役者シェイクスピアを意識したような文言が、即作者シェイクスピアに向けられたものかどうかははっきりしないが、恐らく両方であろうが、シェイクスピアに対して初めて言及されたものである。そして『ヴィーナスとアドニス』（*Venus and Adonis*）が出版され、大人気を博するのである。

『ヴィーナスとアドニス』（*Venus and Adonis*）はシェイクスピア最初の長編物語詩で、1593年にサウサンプトン伯ヘンリー・リズリー（1573-1624）に献呈され、早くも同年4月18日に出版組合登録されている。その後版を重ねて、1599年までに6版、1640年までに16版を出すくらい人気を呼んだ作品である。

グリーンは1592年に亡くなっているのに、『ヴィーナスとアドニス』に



については直接目にしていないはずだ。となるとグリーンはそれ以前のシェイクスピアの評判にやっかみを覚えたことになる。シェイクスピアは、このようなやっかみを生むほどの新進俳優或いは劇作家として評判を取り、版を重ねるような人気叙事詩を如何にして書くことができたのだろうかという最初の疑問にたち帰る。

その答えはグリーンの憤懣の中に見出せそうだ。ラテン語文献は、ヨーロッパ経由で原文のまま、或いは翻訳で入手できる時代であり、すでに大学出の才人たちは活躍し、彼らの書いた著作も印刷され、或いは回し読みなどで目にしていたであろう。グリーン言うように、みな成り上がろうとする熱気に満ちた時代であり、相互の切磋琢磨の中で、模倣、剽窃はこの時代の詩人たちにとってはむしろ当たり前のことだった。そのようにして文章修練を行ったわけだ。

エリザベス1世治世下にあつて、演劇の隆盛を見たのは、グリーンのような大学出の才人たちが次々と文壇に進出してきたからで、学識に裏打ちされたきらびやかな修辭にみちた文体はシェイクスピアにとって模倣すべきモデルとなったはずだ。グリーンのやっかみは、グラマー・スクール出の田舎者で一介の役者にすぎないシェイクスピアが評判を取ったことにあるのだろう。

1590年代は過剰なまでに愛国心の高まった時代であり、文芸の観点から見ても、抒情詩、叙事詩、官能詩、田園詩とあらゆるジャンルが出そろい、筆で身を立てようとするものにとって、材料と受け皿が十分整っていたことになる。80年代後半にはすでに公衆劇場が3座できていて、シェイクスピアはどの時点かわからないものの、劇団に職を得たものと思われる。1588年アマルダの海戦に勝利したとはいえ、社会的には貧困、飢餓、インフレが蔓延し、ペストの流行もありで高揚と不安が渦巻く社会である。特に1592年から94年にかけてペストが大流行した時期で、かなり大々的に劇場閉鎖されたことが、詩作に取り組む要因だったことも間違い

ないだろう。

献呈先にリズリー卿を選んだことも満を持した選択であっただろう。リズリー卿は1589年にケンブリッジ大学を卒業、グレイ法学院に入った後、1590年には宮廷に仕えている。このころ宮廷でエリザベス女王の寵愛を受けていたのは第2代エセックス伯ロバート・デヴルー（1566-1601）である。リズリー卿はエセックス伯との海外遠征にも同行するなど親密な関係にあった。エセックス伯は1587年に主馬係に任ぜられた21才ころから女王の寵愛を得ており、その時の女王は54才になっている。この構図がヴィーナスとアドニスの構図と極似していないだろうか。エセックス伯は恋愛遊戯を好む女王に内心嫌悪感を抱いていたらしいし、戦うことを男性の美德と考える主戦派であったことも、狩りを好み愛を嫌悪するアドニスの姿と重なると考えられないだろうか。芝居の中に時事ネタを織り込むのが常套手段だったことを考えるとありそうなことだ。

クララ・ゲパートは、この当時の献呈事情を研究し、パトロンに対してどのような献辞を書いたかで当時の作家を分類したアンソロジーを纏めている。当時の文人たちを4種類に分けている。第1に、自らも貴族でパトロンと対等な立場にある人、第2のランクは、公職について社会的地位の高い人、次は高い評価を得ている文人、最下位に三文文士がくる。ピールは最下位の三文文士に分類されてのを見ると、ピールの女王賛美ぶりにも合点がいく。

シェイクスピアについては、無名の詩人ではなく、すでに世に出ていることを考えると、『ヴィーナスとアドニス』の献辞に込められた意味は愛顧を求めるためだけとは考えにくい。Katherine Duncan-Jones<sup>(10)</sup> は表表紙に付けられたエピグラフと献辞に作者の決意を読み取っている。献辞と共につけられたラテン語のエピグラフはオウィディウスの『恋の歌』から引用されたもので、その意味は「不滅なる詩に身を捧げる」となり、献辞にある“the first heir of my invention”を捧げるとの文言と併せると作

者の覚悟と決意を述べたものと解し得る。

『ヴィーナスとアドニス』はヴィーナスを素材としたシェイクスピア唯一の作品であり、題材としてオウィディウスの『変身物語』から、“Echo and Narcissus”（第3巻），“Salmacis and Hermaphroditus”（第4巻），“Venus and Adonis”（第10巻）の物語が取られている。アドニスに執着するヴィーナスの様子は（14連）結婚を迫られ逃げ出すヘルマプロディトスを死んでも放すまいとするサルマキスと軌を一にする。さらに、恋する相手が自分自身だと知った時のナルキッサスの焦燥と狂乱は、どのように求めても手に入らない相手に対してヴィーナスが感じた焦燥と狂乱に引きつけられる。

Look how he can, she cannot choose but love;  
And by her fair immortal hand she swears,  
From his soft bosom never to remove,  
Till he take truce with her contending tears,  
Which long have rain'd, making her cheeks all wet;  
And one sweet kiss shall pay this countless debt.

(11.79-84)

6行連句で書かれた『ヴィーナスとアドニス』の、全編199連、1192行のうち5分の4以上がヴィーナスの求愛と焦燥に当てられている。

涙を流しながらもヴィーナスの涙は contending（攻撃する）であり、one sweet kiss で支払われる負債なのである。愛の炎に身を焦がすヴィーナスが求めるのは one kiss なのに、唇をそむけて与えようとし（He winks and turns his lips another way 1.90）。拒否の姿勢は winks（目をつむる）、turns his lips another way（あらぬ方向にそらす）に見てとれる。ヴィーナスの焦燥はさらに激しくなる。

Touch but my lips with those fair lips of thine,  
 Though mine be not so fair, yet are they red  
 The kiss shall be thine own as well as mine  
 What seest thou in the ground? Hold up thy head:  
 Look in mine eye-balls, there thy beauty lies;  
 Then why not lips on lips, since eyes in eyes?

(ll.115-120)

愛は魂の高みへ軽々と登ることができるのに (love is a spirit all compact of fire 火でできた精 l.149), 何故地上の獣を追いかけると愛の甘美さを訴える。ヴィーナスの哀願に対してアドニスは耳を貸さないばかりか shame とまで言う。愛の女神が全力を挙げて求愛しているのにアドニスは拒絶する。

『薔薇物語』のなかで愛にとって一番大事なのは「希望」だと愛神は言う。そして愛を信じる者に与える更なる贈り物として「甘美の思い」「甘美の言葉」「甘美の眼差し」(p. 107) の3つを挙げている。甘美な言葉は若者に勇気を奮い起こすものであり、甘美な眼差しは弓矢の侍者のイメージで語られていて、目は見たものを使者として心に知らせることで、心はその苦しみや置かれた闇を忘れるのだと述べる。「闇」とは恋に身を焦がす心の臥す闇のことでありヴィーナスが陥っている闇でもある。恋に苦しむ心を照らすのは「眼差し」なのに、アドニスの目はうつろなままである。アドニスはヴィーナスが求める3つの贈り物を次々と拒絶し、ヴィーナスの「希望」の根を断ち切ってしまう。ロマンス的愛の世界がアドニスの拒絶によって反転させられている。

ヴィーナスは力と技を尽くしても欲望をかきたてることのできない人間、愛の喜びを shame といって拒否する美少年を相手にして、性愛という欲望を引き起こす絶対的な力の持ち主ヴィーナスが初めて苦戦させられ

る。戦いの神アレスをも易々と組み敷いたヴィーナスが初めて愛の焦燥に直面する。

アドニスにとって愛の喜びに勝るものは何か。その答えは第1連に出ている。

Even as the sun with purple-colour'd face  
Had ta'en his last leave of the weeping morn,  
Rose-cheek'd Adonis hied him to the chase;  
Hunting he loved, but he laugh'd to scorn;  
Sick-thoughted Venus makes amain unto him,  
And like a bold-faced suitor 'gins to woo him.

(11.1-6)

物語の開始時点から、2人は別々の方向を向いている。狩りを愛するアドニスは恋を蔑み、恋に悩むヴィーナスは愛を追求するという対比によってテーマが示されている。女神と美少年によって緊迫した恋の議論が、力を尽くして求愛するヴィーナスと力を尽くして抗うアドニスとの攻防が、展開していく。善徳と悪徳の攻防ではなく、双方が自らのアイデンティティを賭けて信奉する美徳に忠実であろうとする。飽くことのない追及、拒絶、焦燥が繰り返される。アドニスには恋をするには自分は未熟だという自覚があり、これを盾に求愛を拒み続ける。一方ヴィーナスは若さの喪失を自覚しているものの、だからこそ自分の武器である肉体を一層誇示し、甘い言葉で道理を説くのである (Seeds spring from deeds and beauty breedeth beauty:/Thou wast begot; to get it is thy duty. 167-8)。

結婚の美徳を説くヴィーナスはイギリスの愛の伝統に依拠しており、一方アドニスは、男性的美徳の信奉者である。狩は槍で突くという行為が男根を想起させ、戦うという行動原理は男性の美徳を表すものである。アド

ニスに対して愛の言葉を投げかけても逆効果にしかない。

'Fondling,' she saith, 'since I have hemm'd thee here  
 Within the circuit of this ivory pale,  
 I'll be a park, and thou shalt be my deer;  
 Feed where thou wilt, on mountain or dale:  
 Graze on my lips; and if those hills be dry,  
 Stray lower, where the pleasant fountain lie.

(ll.229-34)

ここでの park は王侯貴族の狩猟用の囲い地のことで、安全に狩猟が楽しめる場所である。ヴィーナスが "I'll be a park" と言うのは、森の中には獣がいて危ないから自分が安全な庭になって狩りをさせてあげようと求愛している場面でティチアーノの描いた「ヴィーナスとアドニス」を彷彿とさせる。アドニスにとってはヴィーナスの誘いに屈して安住してしまう自分を shame ととらえ抵抗を続けている。ヴィーナスは軍神アレスを手玉に取ったのに拒絶の壁に阻まれている状況に苛立ち、それでも恋焦がれる気持ちを抑えきれない自分を持て余している。

アドニスを離すまいとするヴィーナスと引き離れようとするアドニスの攻防はある事件によって新たな局面を迎える。まるでインターラードのように挿まれた、馬たちの欲情の場面である。

この事件の後、攻防の2幕目が鋭い視線のやり取りで始まることになる。ここでのヴィーナスは戦いに勝つための新たな武器ともいえるべき能力を備えている。目の力は言うに及ばず類まれな弁舌力は詩人が女神に乗り移ったかのようだ。ヴィーナスは駿馬と牝馬が情欲むき出しに暴れまくり逃げてしまった件を引き合いに出して、未熟さを咎め、愛することを学ぶように命令する。アドニスは反駁して、「恋は死のただなかにある生だか

らまだ知りたくない」と抵抗するが、類推力と演技力を与えられたヴィーナスは遂にアドニスを屈服させる。それは、アドニスが立ち去ろうとする気配を察し死んだふりをしてみせたことにある。鬼気迫る演技にうろたえるアドニスはヴィーナスを蘇生させようとあらゆる手を尽くすのだ。アドニスは本当にヴィーナスが恋の痛手で死んだと思ったのだろう。愛と死の合一という究極の技でアドニスの抵抗を削いだヴィーナスは、愛の成就と渴望の治癒を自らの力で成しとげた。しかし1昼夜過ぎ朝が来れば新たな1日が始まる。つまり第1連（本論26頁参照）に戻っていくことになる。愛の虚しさとはこのことだろう。三一致の法則（劇は1つの筋、1つの場所、1日内で終わるべし）に則って書かれることで、愛の空しさというテーマを打ち出すことに形の上でも成功している。

オウィディウスの『変身物語』は、1567年アーサー・ゴールディング（1536-1606）によって英訳版が出版されていて、シェイクスピアも参考にしたとされる。この英訳本の表表紙に、この本の趣旨は教化であるとわざわざ副題（With skill, heeds, and judgement, this work must be read,/ For else to the Reader, it standes in small stead. 巧まざる思慮分別を以て読むべし、さもなくば益すること少なし）を付けて断っているように、読者の情操教育に役立つべく書かれたもので、そのようなものとして読んで欲しいという訳者の意図が示される。ヴィーナスよりアドニスの行為に焦点をあて、来るべき命の危険に備えて用心せよというメッセージを伝えたいようだ。

シェイクスピアが愛の女神ヴィーナスと美少年アドニスを通して呈示している愛の形は善徳と悪徳の争いという寓意物語の枠をはるかに超えて、美德と美徳が争う形で提示されている。ヴィーナスはアドニスを口説くに当たって、たっぷりのキスを与えながら、美はうつろいやすいものだから今のうちに十分楽しみ子宝をもうけよう（p. 345）、と言う。美は移ろいやすいものだから今を楽しめという *carpe diem love*<sup>(11)</sup> 的思考（Make use of

time, let not advantage slip;/Beauty within itself should not be wasted;/Fair flowers that are not gather'd in their prime/Rot and consume themselves in little time. 129-32) と、脅しとも取れる懇願の数々を口にする。(Look in mine eye-balls, there thy beauty lies;/Then why not lips on lips, since eyes in eyes? 119-20, yet mayst thou well be tasted, 128) だからこそ子孫を残すことが美の義務だとする結婚を奨励する恋愛観が合わせ鏡のように呈示されている。ヴィーナスは今を楽しめというエピキュロスの態度と子孫を残せという現実的な態度で愛の美德の強化を図っている。シェイクスピアは愛の女神ヴィーナスに、神の權威の体现者としてばかりか、悩める求愛者の役割、時には教え諭す母の役割も付加させている。ギリシャ神話の愛の女神がルネサンス的変容を果たし愛の全権大使として蘇っているようである。

ギリシャ神話のアフロディテは見たもののすべてに欲望を起こすのが職能であり、それを自らの喜びとする愛と美の女神なのだ。軍神アレスは確かに虜にした。シェイクスピアのヴィーナスにとって、アドニスはいち求めれば追ひ求めるほど手から離れていく永遠の美であり、アドニスは近づいてはいけなさと諭されても猪を追ひ求める永遠の遁走者なのである。ヴィーナス—アドニス—猪という三角関係は、ヴィーナスが猪にこそなりたかっという本心を悟った時、愛を求めることは愛を失うことだという不条理に気づく。ヴィーナスの嘆きは、結果として遮られた感情の渦巻きを解き放つ。目にしたアドニスの血、それはアドニスの死を確信させると同時に、何を以ってしても購えない喪失感を覚えさせる。

ヴィーナスの嘆きは、オウィディウスでは数行にすぎないところを11連の長さに引き伸ばし、内容は具体的で鬼気迫るものがある。アドニスの血で自分の顔を汚し、唇、手、耳を触り、目をこじ開けてまで確認しようとする。猪についてもあまりの美しさについて手を出してしまったただけだ (the swine/Sheathed unaware the tusk in his soft groin) と擁護するように、私も同じことをしただろう (Had I been tooth'd like him, I con-



fess,/With kissing him I should have kill'd him first) と同調する。ヴィーナスは愛という名でアドニスを追い詰めたこの世側の一員であったことをここで認識するのだ。

ヴィーナスは、アドニスの死骸を見て、ダイドーのように情熱の炎で焼け死ぬ自分を想定するくらいに嘆きを吐露しながら、真に嘆くべきはこの世であると嘆きの主体を「哀れな世」に変えている。その世に向かって、アドニス亡きこの世にもたらされる愛の物語が苦い味になることを予言する

ヴィーナスの予言とは、次のように書かれている。

1. It shall be waited on with jealousy,  
悲しみが恋につきまとうだろう
2. It shall be fickle, false, and full of fraud,  
恋は心変わり易く、誠実でなく、偽りの多いもの（になろう）
3. It shall be sparing and too full of riot,  
恋は物惜しみをし、また放縦にもなろう
4. It shall suspect where is no cause of fear;  
恋は恐れる理由がないところでも疑うだろう
5. It shall be cause of war and dire events.  
恋は戦争や、恐ろしい出来事の原因になろう

『ヴィーナスとアドニス』につけられたエピグラフは「民衆は安物に驚嘆するが、自分は不滅の詩を目指す」という意味のオウィディウスの文言で、安びかものを尊ぶ世間と一線を画したはずなのに、作者もその一員であることにヴィーナスを通して気づいたのではないだろうか。ヴィーナスでさえ思い通りにならない愛というものには苦しみ、欺瞞、不審、裏切りが伴い、このような愛の物語には喜びより悲しみがつきものになるだろう

と、「愛の空しさ」、「愛の不条理」を予言している。

シェイクスピアはオウィディウスの用意した変身に新たな変身を付け加えた。作者が大きく改変したところである。オウィディウスでは、運命の女神の定めたアドニスの死という運命は変えられないが、ヴィーナスの力でアネモネに変え、風に吹かれる花としての一瞬の生を残している。シェイクスピアのヴィーナスは赤い花に変身したアドニスを手折り、自分の胸で枯らすことを選ぶ。シェイクスピアはどのようにこのような結末を用意したのだろうか。

オウィディウスの神話物語では、ヴィーナスはキューピッドの矢を受けてアドニスに恋するのだが、2人は反目することなく木陰で睦みあう甘い生活を送る。シェイクスピアの場合は、愛を蔑みヴィーナスの求愛を受け入れようとしなないアドニスに2つの結末を用意した。1つは死んだアドニスの体が水蒸気のように溶け、流した血汐から真紅の花が咲き出る。これはオウィディウスを踏襲しているところだが、さらにヴィーナスにその花を手折らさせる。オウィディウスではヴィーナスの力でアネモネに変えたアドニスを、シェイクスピアではその生も摘み取らせてしまう。

ルージュモンは「西洋における恋愛と結婚の相克」をテーマにして著した大著『愛について』の中で、恋愛結婚のありえなさを次のように説明している。

イーズとはつねに無縁の女性、理解を絶した女性のことであり、永遠に逃避し、消滅し、敵意すらも示す人間性のことであり、ひたむきな追求を煽り、所有の渴望をそそり、神話に憑かれた人間の心にとっては、いかなる所有よりも甘美なものであるからだ。それは届かぬところに置くべき女性、腕に抱けば碎けてしまう。(p.414)

永遠の美とは永遠に手に入れないもの、手にすれば壊れてしまうも

のだから、情熱恋愛は死で終わるほかに恋愛結婚という愛の形はありえないことになる。イズーをアドニス、「神話に憑かれた人間の心」をヴィーナスと見立てると、愛の代名詞である永遠の美は、手に入れたと思えば碎けてしまう脆いものとなる。

このような騎士道の愛はイギリスに移入されるが、イギリス独自の愛の伝統の中に溶け込み変質されてきた。チョーサー、エラスムス、スペンサーと結婚の美德を称揚する作品を書いて、ヨーロッパの伝統とは違うイギリス独自の愛の伝統を作る。シェイクスピアの改変はその伝統に陰影をつけるものになる。

ヴィーナスは、アドニスが死んだ後咲いた花を折り、アドニスの形見として持ち帰る。自分の胸をその花の臥所にしようと言っている。死という運命は変えられなくても、愛と死を同時に経験したヴィーナスだから、不滅の愛を希求させたのではないか。ペトラルカの『凱旋』に表された勝利の方程式は、愛の勝利から始まり、貞節の勝利、死の勝利、名声の勝利、時の勝利、最後は永遠の勝利へと続いていく。シェイクスピアはヴィーナスにこの勝利の階段を上らせ、永遠の中にヴィーナスを封印して、自ら詩人として高みを目指すのである。

ヴィーナスの予言はシェイクスピア自身の予言とも取れる。今後書かれる作品の数々を予言しているとも取れ、シェイクスピアの決意表明とも受け取れる。劇作品 37 作品のなかにヴィーナス当人の姿はなくても、ヴィーナスの末裔たちが登場するはずだ。

#### 4. まとめ

ギリシャ神話は命の継承をテーマとした壮大な物語である。親や子が夫や妻になったり兄弟姉妹間でも婚姻関係が成立したりと一見混沌とした親族関係ができあがっている。神々、英雄たち、人間の三者の織りなす情動

の絡み合いが不和、抗争となってゼウスを中心とする世界を構築していく。このギリシャ人の神話体系の中で、ヴィーナスの果たす役割は大きい。地母神にまで遡る古い神であり、「欲望」という意味の語源をもつことから、情動の発現母体として、また求められる存在ともなり、愛と美が固有名詞のようにくっついてくる。

ヴィーナスを劇中人物としてどのように機能させているのかについて、大学出の才人たちの作品は基本的には御前公演を前提とする宮廷劇なので、ヴィーナスの扱いは限定的である。シェイクスピアの『ヴィーナスとアドニス』では主人公として視点の中心に置かれ、愛の全権大使役を余すところなく演じている。シェイクスピアはヴィーナスを通して、例えば傲慢、謙虚、憎悪、恐れ、喜びなど愛に関するあらゆる感情、概念を1人で演じさせる。道徳劇なら何十人の寓意的人物が必要なところである。裸体画を見るようなエロチックな情景もあり、当時の人々の間で大人気になった。ヴィーナスは以後シェイクスピア作品中には登場しないが、ヴィーナスに続くヒロインたちが、ヴィーナスの予言通りの愛の諸相を演じてくれる。

*Shakespeare Concordance* を見ると全作品中 Venus は 30 回使われているが、人物としての登場はない。ちなみに愛を意味する love という単語の使用回数を調べてみると、2,191 回という膨大な数に上る。大文字の Love には愛を擬人化してヴィーナスやキューピッドを表す用法もあり、小文字の love は名詞、動詞として登場人物の口の端に上り、観客の耳に入ってくる。恋の遊戯を仕掛け、恋を愚弄し、恋人たちを悲惨な目にあわせたりしても、最後には幸せをもたらすような喜劇がある。愛と死が結び合わされ、苦しみのうちに倒れてしまうような悲劇もある。その後に書かれた詩、詩集、詞華集においても、喜びばかりでない愛の実相が語られている。

《注》

- (1) 三枝和子, 『ギリシャ神話の悪女たち』 p. 72
- (2) Aphrodite の日本語表記については, 異表記あり。アプロディーテー, アプロディーテ, アフロディーテー, アフロディーテ, アフロダイティ, アフロディテなど。本論ではアフロディテで統一してある。
- アフロディテはギリシャ語名で, ラテン語名ではウェヌス, 英語名ではヴィーナスとなる。キーワードとしてヴィーナスを使うが, 他の名前も適宜使っている。他の神々についても同様とする。
- (3) エルヴィン・パノフスキー, 『イコノロジー研究 下』, p. 39
- (4) 1230 年頃にギヨーム・ド・ロリス (?-1240) が書いた 4,058 行からなる本編と 1270 年頃にジャン・ド・マンが書いた 17,722 行からなる続編がある。
- (5) 岡本靖正研究グループのよるト書きデータベース。 *Annals of English Drama 975-1700* (英国演劇上演年代目録 975-1700) に拠り, 975 年から 1642 年までの上演作品から 913 作品を選びデータベース化したもの。
- (6) ヴィーナスの登場するエリザベス朝演劇一覧
- |    |                                      |                                              |
|----|--------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1  | Thomas Preston                       | <i>Cambises</i>                              |
| 2  | George Peele                         | <i>The Arraignment of Paris</i>              |
| 3  | Anonymous                            | <i>The Rare Triumphs of Love and Fortune</i> |
| 4  | John Lyly                            | <i>Sappho and Phao</i>                       |
| 5  | John Lyly                            | <i>Gallathea</i>                             |
| 6  | Christopher Marlowe;<br>Thomas Nashe | <i>Dido, Queen of Carthage</i>               |
| 7  | Robert Greene                        | <i>Alphonsus, King of Aragon</i>             |
| 8  | Robert Wilson                        | <i>The Cobbler's Prophecy</i>                |
| 9  | John Lyly                            | <i>The Woman in the Moon</i>                 |
| 10 | Francis Beaumont;<br>John Fletcher   | <i>The Maid's Tragedy</i>                    |
| 11 | Thomas Heywood                       | <i>The Brazen Age</i>                        |
| 12 | Thomas Heywood                       | <i>The Silver Age</i>                        |
| 13 | Ben Jonson                           | <i>Christmas His Mask</i>                    |
| 14 | John Fletcher                        | <i>The Mad Lover</i>                         |
| 15 | Thomas Goffe                         | <i>The Courageous Turk, or Amurath I</i>     |
| 16 | John Fletcher;<br>William Rowley     | <i>The Maid in the Mill</i>                  |

- |    |                |                                                                   |
|----|----------------|-------------------------------------------------------------------|
| 17 | James Shirley  | <i>The Ball</i>                                                   |
| 18 | Peter Hausted  | <i>The Rival Friends</i>                                          |
| 19 | Aston Cokain   | <i>Trappolin Creduto Principe, or Trappolin Supposed a Prince</i> |
| 20 | Joseph Rutter  | <i>The Shepherds' Holiday</i>                                     |
| 21 | Thomas Heywood | <i>Love's Mistress, or Cupid's Mask</i>                           |
| 22 | James Shirley  | <i>The Constant Maid</i>                                          |
| 23 | Richard Brome  | <i>The Court Beggar</i>                                           |
- (7) このあたりの論議は玉泉八州男、『エリザベス朝演劇の誕生』p.44 参照。  
リリーの文体の見本を著作から 1 文紹介しておく。

Philautus thinking all to be gold that glistered, and all to be gospel that Euphues uttered, answered for forged glose with this friendly close. (引用橋本)

フィロータスは光るものがすべて金と考えてか、ユーフェュースの一言一句を福音  
と思い、捏（でっ）ちあげの言い逃れに、友情たっぶりの言葉で答えた。（橋本訳）

全篇が頭韻，脚韻，類似音と装飾の詰め込まれた文体で書かれている。  
シェイクスピアの例も挙げておこう。

*Jul.* Saints do not move, though grant for prayers' sake.

*Rom.* Then move not, while my prayer's effect I take.

Thus from my lips, by yours, my sin purged.

*Jul.* Then have my lips the sin that they have took.

*Rom.* Sin from my lips? O trespass sweetly urged!

Give me my sin again.

*Jul.* You kiss by the book.

(*Romeo and Juliet*, 1.5.106-112) (傍線筆者)

2 行連句（カブレット）と 4 行連句が使われ，行末の脚韻と同じ言葉の  
繰り返して 2 人の恋に落ちる様子が伝わってくる。

- (8) Bradbrook, *The Growth and Structure of Elizabethan Comedy*, p. 61

In his own time their (Lyly's plays) significance as a foundation for other men es-  
tablished them with the poems of Sidney and Spencer. Lyly set a standard and  
shaped a model; and his limitations were part of his achievement.

- (9) Boas, *Shakespeare and his Predecessors*, p. 63.
- (10) K. Duncan-Jones, *Shakespeare's Poems*, p. 11
- (11) ホラティウスの詩の文句。「生は有限なのだから今日を精一杯楽しめ」という教え。

#### 参考文献

- Venus and Adonis* の原文の引用は, *Shakespeare's Poems* ed. by Katherine Duncan-Jones and H.R. Woudhuysen (The Arden Shakespeare, 2007) に拠る。
- Venus and Adonis* の訳文の引用は本堂正夫訳 (『シェイクスピアⅥ』世界古典文学全集 46, 筑摩書房, 昭和 41 年) に拠る。
- J. A. Barish. "The Prose Style of John Lyly", *ELH* Vol. 23, The Johns Hopkins Press, 1956
- Boas, F. S. *Shakespeare and his Predecessors*, Gordian Press, 1968
- Bond, R.W. ed. *The Complete Works of John Lyly I, II, III*, Oxford, 1902
- Bradbrook, M. C. *The Growth and Structure of Elizabethan Comedy*, Chatto & Windus, 1955
- Manly, J. M. ed. *Specimens of the Pre-Shakespearean Drama I, II*, Dover, 1967
- Marlowe, Christopher. *The Complete Plays*, Penguin Books, 1969
- Nims, J.F. ed. *Ovid's Metamorphoses: the Arthur Golding translation, 1567*, Paul Dry Books, 2000
- Shakespeare's Poems* ed. by Stephen Orgel & Sean Keilen, Garland, 1999
- Spevack, Marvin. *The Harvard Concordance to Shakespeare*, Georg Olms, 1973
- Wiggins, Martin. *British Drama 1533-1642 I, II, III, IV*, Oxford, 2012, 2012, 2013, 2014
- エヴスリン, B. 小林稔訳『ギリシャ神話小事典』社会思想社, 1979
- 大山俊子『シェイクスピアと愛の伝統』研究社, 1976
- 岡田温司『ヴィーナスの誕生』みすず書房, 2006
- カペルラス, アンドレアス. J.J. パリ編 野島秀勝訳『宮廷風恋愛の技術』法政大学出版局, 1990
- カーモード, フランク 吉澤康子訳・河合祥一郎監訳『シェイクスピアと大英帝国の幕開け』ランダムハウス講談社, 2008
- ギラン, F. & ビエール, A. V. 山口三夫訳『ギリシャ・ローマ神話Ⅰ, Ⅱ』みすず・ぶっくす, 昭和 34 年
- 小林章夫『大英帝国のパトロンたち』講談社, 1994

- 三枝和子『ギリシャ神話の悪女たち』集英社新書, 2001
- ストレイチー, リットン. 福田逸訳『エリザベスとエセックス』中公文庫, 昭和62年
- 高橋裕子『イギリス美術』岩波新書, 1998
- 玉泉八州男編『エリザベス朝演劇の誕生』水声社, 1997
- パノフスキー, エルウィン. 浅野徹他訳『イコノロジー研究上, 下』筑摩学芸文庫, 2002
- 藤縄健三『ギリシャ神話の世界観』新潮選書, 昭和46年
- 富原芳彰『シェイクスピア入門』研究社選書, 昭和30年
- ブロー, バーン&ボニー. 香川壇他訳『売春の社会史 上』筑摩書房, 1996
- プロトン, J. 高山芳樹訳『はじめてわかるルネサンス』ちくま学芸文庫, 2013
- ペロラルカ, フランチェスコ. 池田廉訳『凱旋』名古屋大学出版会, 2004
- ルージュモン. 鈴木健郎・川村克己訳『愛について』岩波書店, 昭和34年
- アポロドルス. 神津春繁訳『ギリシャ神話』岩波文庫, 1953
- ウェルギリウス. 杉本正俊訳『アエネーイス』新評論, 2013
- オウィディウス. 中村義也訳『転身物語上, 下』岩波文庫, 1981, 1984
- プラトン. 久保勉訳『饗宴』岩波文庫, 昭和27年
- ヘシオドス. 中務哲郎訳『ヘシオドス全作品』京都大学学術出版会, 2013
- 神津春繁・呉茂一訳『ホメーロス』世界文学大系, 筑摩書房, 1961
- リリー, ジョン. 橋本辰二郎訳・註『ジョン・リリー喜劇全集』エルピス, 1997
- ギョーム・ド・ロリス. 佐佐木茂美訳『薔薇の物語』大学書林, 昭和63年
- 岡本靖正研究グループ編“ERIZASD”: *Annals of English Drama 975-1700*  
edited by Alfred Harbage, 1940; *2nd ed.* revised by S. Schoenbaum, 1964;  
*3rd ed.* revised by Sylvia Stoler Wagonheim, 1989. (Annalsを元にト書きをデータベース化したもの)
- 倉橋健編『シェイクスピア辞典』東京堂出版, 昭和47年
- 高橋康也他編『シェイクスピア辞典』研究社, 2000
- 松村一男他編『世界女神大事典』原書房, 2015



〈論文〉

# English Proficiency and Economic Development:

Comparing the Expanding Circle and the Outer Circle

Shigeru OZAKI

## Abstract

Numerous people around the world learn English to achieve economic advancement. However, it has not been made clear whether people's average English proficiency leads their country to economic development at the individual level. This study compared Expanding-Circle and Outer-Circle countries based on the following economic-development indicators: GDP per capita (PPP), nominal GDP per capita, and poverty lines. The results demonstrated that the Expanding-Circle countries were more economically developed than the Outer-Circle countries, although generally the latter have a larger population of those who have high English proficiency than the former. This finding has methodological and educational implications.

**Keywords:** English proficiency, economic development, Expanding-Circle and Outer-Circle countries, GDP per capita, poverty lines

## 1. Introduction

English has become an international language, and a large number of governments are promoting its study for national prosperity and development (Sergeant & Erling, 2013). Davies and Patsko (2013) illus-

trated English as an international language referring to the following points:

- English is given official or special status in at least 75 countries, the total population of which is over two billion.
- Twenty-five percent of the world's population speak English to some extent.
- Over 66 percent of the scientists in the world read in English.
- Seventy-five percent of the mail in the world is written in English.
- Eighty percent of the world's information that is electronically stored is in English.

English is employed as a *lingua franca*, especially in business (Wu, 2013) and science (Weijen, 2012); thus, the English language is a key to economic development (British Council, 2013; Chaudhari, n.d.; Shefu & Shittu, 2015). A large number of people all over the world are studying English out of economic necessity (McCormick, 2013). Yan (2016) claims that the rapid economic growth of China, an economic giant, is related to people's enthusiasm for learning English.

Although the importance of English for economic development has been emphasized, there have been only a few empirical studies (Arcandi & Grin, 2013; Azam, Chin, & Prakash, 2010; McCormick, 2013; Erling, Seargeant, Solly, Chowdhury, & Rahman, 2015). Furthermore, they have shown different results; Ferguson (2013, p. 21) states that "the relationships of English to development are contested and controversial." A problem in the majority of these studies is the indicators of English proficiency they adopted, such as average TOEFL scores and average Education First (EF) Standard English Test scores, which do not represent the English proficiency of the entire population in a nation (see Section 2.2.1 and Section 2.2.2, respectively). Another cause for the different results is the various types of economic-development indicators they used: GDP, GDP per capita, and GDI (see Section 2.3.1, Section 2.3.2, and Sec-

tion2.3.3, respectively).

This study investigates the relationship between people's average English proficiency and the economic development of their country. It adopts an English proficiency measurement other than the average TOEFL score such as a comparison of Expanding-Circle countries and Outer-Circle countries using different types of economic-development indicators such as GDP per capita (PPP), nominal GDP per capita, and poverty lines. The measurements this study adopts may not be flawless. However, no single measurement is perfect; each measurement has its advantages and disadvantages. Thus, it is essential to adopt various measurements to draw a more complete and objective picture.

## 2. Literature Review

This section reviews literature on existing research in the field, English-proficiency indicators, and economic-development indicators.

### 2.1 Research on English and Economic Development

There are two types of research in the field: research that compared diverse countries and research that paid attention to the situation in or from only a particular country (Azam, Chin, & Prakash, 2010; Coleman, 2011; Erling, Seargeant, Solly, Chowdhury, & Rahman, 2015). However, this section reviews only literature on the first type of research, considering this study's goal. Further, the advantages and/or disadvantages of the English-proficiency and economic-development indicators that they adopted are discussed in Section 2.2 and Section 2.3.

Ku and Zussman (2010) found a correlation between average TOEFL scores and the promotion of foreign trade in over 100 countries where most of the people are non-native English speakers. This result is understandable, since English is a primary language used for international trade. However, trading only partially contributes to the economic development of a whole country. Therefore, their study does not prove

that English proficiency brings a country economic development.

Lee (n.d.) investigated 43 countries in terms of the relationship between average TOEFL scores and three economic growth indicators: “average growth rate of real GDP per worker,” “average investment rate in physical capital (investment share of GDP),” and “real GDP per worker” (p. 6). He concluded that English proficiency had effects on the economic growth of Asian and European countries but did not have an effect on that of Latin American and African countries. The reason for this result is that Asian and European countries, but not Latin American and African countries, had “sufficient accumulation of physical capital, technology and social capital,” which is crucial to economic development, in addition to English (Lee, n.d., p. 20).

Arcandi and Grin (2013) also investigated the correlation between average TOEFL scores and GDP per capita in postcolonial Sub-Saharan Africa and Asia to determine the possible relationship between English-language ability and economic development. They found that while wide-spread local languages had an impact on economic development, English did not. They concluded that “English isn’t special in terms of economic development or growth” (p. 22).

There is a study that adopted a measurement of English proficiency other than the average TOEFL score. This research was conducted by EF, a global language training company, and it demonstrated “a direct correlation between the English-language skills of a population and the economic performance of the country” (McCormick, 2013, para. 3). This research utilized the English Proficiency Index (EPI), which was developed based on their own English proficiency test (McCormick, 2013) named as the EF Standard English Test (EF SET®). The economic indicators employed in this research, such as gross national income (GNI) and GDP, were directly proportional to English-language proficiency indicated by the EPI (McCormick, 2013).

Possible reasons as to why aforementioned studies indicated different results are that the countries they investigated were not identical,

they adopted economic-development indicators and/or English-proficiency indicators from different years, and/or that they utilized different types of economic-development and English -proficiency indicators. Especially, the types of English proficiency and economic-development indicators are crucial in this research field, since they greatly affect the validity of research. Therefore, reviewing related literature, Section 2.2 and 2.3 discuss the major indicators that researchers in this field have adopted.

## **2.2 Indicators of English Proficiency**

This section discusses the drawbacks of the two indicators of people's average English proficiency in a given country: the TOEFL and EPI, since their drawbacks cause a very serious methodological problem. Further, it suggests another method be added: comparison between Outer-Circle and Expanding-Circle countries.

### **2.2.1 TOEFL**

As an index for determining the English-language proficiency of individuals in a given country, several researchers (Arcandi & Grin, 2013; Ku & Zussman, 2010; Lee, n.d.) used average TOEFL scores. This is problematic for the following reasons: The average TOEFL score does not represent the average English-language proficiency of a country's population, since a very small number of people in comparison to the whole population take it in the country. This is due to the TOEFL's primary goal, which is to ensure that applicants have a sufficiently high English proficiency to follow university or graduate school instruction given in English. Another reason for the small number of test takers is its high test-fee. Furthermore, the number of TOEFL examinees in proportion to the total population differs from country to country.

To support the points mentioned above, the average TOEFL scores of four Asian countries were compared and analyzed: the top three countries, which are Outer-Circle countries, and Japan, which is an

Expanding-Circle country. I adopted the ETS data on average TOEFL scores organized by country between 2004 and 2005. Although it is rather old, this data was the last one ETS has released. The top three countries and their average scores on the TOEFL CBT according to this data were Singapore, with a score of “254”; India, with a score of “244”; and Pakistan, with a score of “235” (ETS, 2005, p. 8). The average TOEFL score of Japanese test takers was “191” (ETS, 2005, p. 8). The number of test takers for Singapore, India, Pakistan, and Japan were “227,” “42,238,” “4936,” and “82,438,” respectively (ETS, 2005, p. 8). The total populations of these countries were “4,300,000,” “1,103,600,000,” “162,400,000,” and “127,700,000,” respectively (Population Reference Bureau, n.d., pp. 10–11). Therefore, the ratios of the number of TOEFL test takers to the total populations were approximately 0.005%, 0.004%, 0.003%, and 0.06% for Singapore, India, Pakistan, and Japan, respectively. These ratios are too small to generalize the average English-language ability of these countries’ populations. In addition, there is a vast difference, especially between the first three countries and Japan.

### **2.2.2 English-Proficiency Indicators**

EF adopted EPI (McCormick, 2013, para. 3); however, Boas (2015) questioned the methodology of the research, referring to the English-proficiency test that they used: The number of test takers was too small for the average score to represent an entire population’s English proficiency. She also claimed that the test included only reading and listening; therefore, the test score did not accurately demonstrate test takers’ English competence.

It seems that there is no English proficiency test the average score of which can represent the entire population’s average English proficiency in a country, mainly due to the extremely small number of test applicants compared to the total population. Therefore, another type of measurement needs to be used.

### 2.2.3 Outer-Circle and Expanding-Circle Countries

Instead of adopting an English proficiency test, researchers can compare Outer-Circle and Expanding-Circle countries based on their economic development. Kachru (1985) explains the spread of English in reference to three concentric circles: the Inner Circle, the Outer Circle, and the Expanding Circle. The first circle refers to countries where the majority of people use English as their mother tongue or first language (White, 1997). The Outer Circle consists of countries where English is an important second language in a multilingual setting (Rajadurai, 2005). In these countries, English is often used as an official, second, and/or educational language. Hence, people there have many opportunities to use English in their day-to-day lives. This implies that generally speaking their English proficiency is high. In contrast, the Expanding Circle consists of countries where people study English only as a foreign language (White, 1997) or a school subject. This means that not many people there have a way to use it in their daily lives. Therefore, their average English proficiency is typically not as high as that of those who are from Outer-Circle countries.

There are two drawbacks in comparing Outer-Circle and Expanding-Circle countries: First, English proficiency may differ among people who use English as an official, second and/or educational language or among those who study English as merely a school subject but do not use it in their daily lives. Second, there may be differences among countries: Some countries may have more people who have a good command of English than other countries. Nevertheless, this comparison will enable researchers to analyze the issue from a different angle, and it may lead them to another significant finding.

## 2.3 Indicators of Economic Development

This section reviews literature on the major indicators of economic development that have been adopted by researchers in the field: GDP, GDP per capita, and GDI. In addition, it suggests a new indicator: pover-

ty lines.

### **2.3.1 Gross Domestic Product (GDP)**

EF adopted GDP as a measurement of economic development (McCormick, 2013) in their research on the relationship between English proficiency and economic development. The definition of GDP is “the final value of the goods and services produced within the geographic boundaries of a country during a specified period of time, normally a year” (The Economic Times, 2017, para. 1). GDP growth rate demonstrates the economic development of a country (The Economic Times, 2017), and there are two types of GDP: nominal GDP and real GDP or GDP based on purchasing power parity (PPP) (Callen, 2017). Nominal GDP does not consider differences in living costs in different countries (Callen, 2017), while GDP per capita (PPP) does (Statistics Times, 2016). Thus, GDP (PPP) is more useful when differences in living standards between nations should be taken into consideration (Schernikau, 2017), since the price of the same product or service differs from country to country. “PPP is an exchange rate at which the currency of one country is converted into that of the second country in order to purchase the same volume of goods and services in both countries” (Statistics Times, 2016, para. 3).

Although GDP can be an index of economic development, it does not represent how wealthy the individuals of a country are, since it is greatly influenced by population size. Even if a country’s GDP is very high, it could be attributed to its large population. Therefore, GDP does not always indicate the average economic status of the individuals living in a country. For example, the GDP of China, which has the largest population in the world, was the highest (Central Intelligence Agency, n.d.a); however, its GDP per capita (PPP) was as low as to feature in the 106th place (Central Intelligence Agency, n.d.b). Thus, China’s high GDP does not prove that the whole country is economically highly developed.



### 2.3.2 GDP per Capita

Arcandi and Grin (2013) adopted GDP per capita instead of GDP in their research. GDP per capita indicates how rich or poor individuals are on average in a country. Therefore, it is a good measurement in determining the average economic development of individuals in a particular country, although the economic status depends on the relation between prices and GDP per capita. GDP per capita also has nominal GDP and GDP (PPP), and the research result might differ according to the type adopted. Further, the latter type is better when various countries are compared (see Section 2.3.1).

### 2.3.3 Gross National Income (GNI)

The research conducted by EF (McCormick, 2013) adopted GNI as well as GDP. The difference between them is that “GNI measures all income of a country’s residents and businesses, regardless of where it’s produced. GDP, on the other hand, measures the income of anyone within a country’s boundaries, regardless of who produces it” (Amadeo, 2017, para. 2).

In investigating the relationship between people’s English proficiency and the economic development of their countries, GDP (per capita) is more appropriate than GNI, since the latter includes income that is earned by those who live outside the country. Some people may live in the Expanding Circle, although they are from the Outer Circle, and vice versa. If this happens, GNI does not accurately represent the economic development of an Expanding-Circle country or Outer-Circle country.

### 2.3.4 Poverty Lines

Another possible indicator of individuals’ economic well-being in a country is the *poverty line*. Jose (2017) defines the term as “the amount of money needed for a person to meet his basic needs” (para. 2). He further explains that “[a] poverty line is set by the welfare standard in a particular society (economy)” (para. 5).

The smaller the number of people below the poverty line in a country, the more economically developed the country is. Adoption of poverty lines is an effective method to examine average individual economic advancement in a country. However, it should be noted that they, as well as the other indicators discussed here, change from time to time.

### **3. Research Question and Method**

This study attempted to answer the following research question, paying attention to average personal economic development:

Which countries are more economically developed, Expanding-Circle countries or Outer-Circle countries?

In order to answer this question, the research compared these two types of countries in terms of GDP per capita (PPP), nominal GDP per capita, and the poverty line. Although Section 2.3.2 stated that the former (PPP) is better than nominal GDP per capita when various countries were compared, both of them were analyzed, since varied research results might come from using different types of GDP per capita.

#### **3.1 Analysis Materials**

For GDP per capita (PPP), I adopted a list provided by Trading Economics (2017a), which has the names and GDP per capita (PPP) of 184 countries. I attempted to separate Expanding-Circle countries and Outer-Circle countries, using a list of Outer-Circle countries that was created by Crystal (2003, pp. 62-65). When I could not find countries on his list, I investigated their linguistic situations by using the Internet and relevant literature. The next step was to delete six Inner-Circle countries identified by Crystal (2003), such as the USA, UK, Canada, Australia, Ireland, and New Zealand. These procedures enabled me to find 123 Expanding-Circle and 61 Outer-Circle countries on the Trading

Economics list. Finally, I created my own list (see Appendix A).

For nominal GDP per capita, I adopted the same procedures, using another list created by Trading Economics (2017b), and created my own list of 128 Expanding-Circle and 55 Outer-Circle countries (see Appendix B).

For poverty lines, I adopted the aforementioned procedures again with a list provided by Central Intelligence Agency (n.d.c). I created my own list of 118 Expanding-Circle and 50 Outer-Circle countries with the percentages of people below poverty lines in these countries (see Appendix C).

### 3.2 Data Analysis

The means of nominal GDP per capita as well as GDP per capita (PPP) of Outer-Circle countries and those of Expanding-Circle countries were compared by conducting an independent samples t-test. The mean percentages of people below poverty lines in Expanding-Circle countries and Outer-Circle countries were also compared by an independent samples t-test. In addition, the effect size was calculated to examine “the magnitude of the differences (Pallant, 2005, p. 208)” between the two groups. Ishii (2005) states that a drawback of a t-test is that the result only demonstrates whether or not there is a significant difference but never shows the effect size. Brown (2016) further explains that “statistical significance and meaningfulness are different things...p value does not mean that the correlation or mean difference or whatever is being tested is large, interesting, noteworthy, or meaningful” (pp. 175-176). Thus, I calculated  $r$ , as suggested by Field (2005) and Turner (2014). The interpretation of effect sizes is as follows: “0-.10 is a weak effect; .11-.30 is a moderate effect; .31 or greater is a strong effect” (Turner, 2014, p. 141).

## 4. Results

This section presents the results of analysis in terms of GDP per capita (PPP), nominal GDP per capita, and poverty lines.

### 4.1 GDP per Capita (PPP)

The Expanding-Circle countries had a higher average GDP per capita (PPP) than the Outer-Circle counterparts. This means that the former were more economically developed than the latter. An independent samples t-test was conducted to compare the GDP per capita (PPP) of Expanding-Circle countries and Outer-Circle countries. There was a significant difference between the former ( $M = .19465.98$ ,  $SD = 20513.30$ ) and the latter ( $M = 12971.75$ ,  $SD = 16741.54$ );  $t(182) = 2.12$ ,  $p = .04 > .05$ . In addition, the effect size was moderate ( $r = .15$ ).

### 4.2 Nominal GDP per Capita

The Expanding-Circle countries had a higher average nominal GDP per capita than the Outer-Circle counterparts. This means that the former were more economically developed than the latter. An independent samples t-test was conducted to compare the nominal GDP per capita of Expanding-Circle countries and Outer-Circle countries. There was a significant difference between the former ( $M = .14393.97$ ,  $SD = 19712.75$ ) and the latter ( $M = 9033.40$ ,  $SD = 14338.55$ );  $t(135.04) = 2.05$ ,  $p = .04 < .05$ . In addition, the effect size was moderate ( $r = .17$ ).

### 4.3 Poverty Lines

The Outer-Circle countries had more people below poverty lines than the Expanding-Circle counterparts. This means that the latter were more economically developed than the former. An independent samples t-test was conducted to compare the two groups of countries in terms of the percentages of those below poverty lines. There was a sig-

nificant difference between the former ( $M = 24.49$ ,  $SD = 17.43$ ) and the latter ( $M = 33.70$ ,  $SD = 17.91$ );  $t(165) = -3.07$ ,  $p = .00 < .05$ . In addition, the effect size was moderate ( $r = .23$ ).

## 5. Discussion

This section starts by directly answering the following research question:

Which countries are more economically developed, Expanding-Circle countries or Outer-Circle countries?

The answer drawn from the results is that Expanding-Circle countries were more economically developed than Outer-Circle countries. Furthermore, the magnitude of the differences between the two circles was moderate or meaningful. Although Outer-Circle countries are generally considered to have a larger number of people who have a good command of English, their economic development was not as high as Expanding-Circle countries'.

The results of this study and studies conducted by other researchers indicated different tendencies, which offer a methodological implication: Research results in this field may significantly differ depending on different indexes of economic development and/or English proficiency. There may be no single research that can fully investigate the relationship between English proficiency and economic development. Therefore, in order to see a more complete picture of the phenomenon, further research with indexes other than the ones adopted in this study and previous studies should be conducted.

In addition, since both GDP per capita and the poverty line may change from year to year, if the same research is conducted with data collected from another year, the result might differ. Furthermore, although the Outer-Circle countries that were investigated in this study

were less wealthy than Expanding-Circle countries at the time of the research, people's good command of English might lead their countries to develop economically in the future. Thus, it would be interesting to conduct the same research again in the future, for example, after a decade. Another possible future research is to compare Expanding-Circle and Outer-Circle countries based on different regions, following Lee (n.d.) – Asia, Europe, Central as well as South America, and Africa – regional differences could be found.

The result of this study suggests that English itself may not lead a country to economic development. There are factors other than English proficiency, for example, stable politics, quality education, advanced technology, diligent and highly skilled workers, or natural resources, which may be more important than the English language.

Further, language is merely a set of symbols (Klopf, 2001), and it is human beings who combine the symbols to express their ideas. Without any specific non-language knowledge or skills in various fields such as mathematics, science, and arts, language alone would not be very useful. This leads to a very significant implication that English education policymakers and teachers need to ponder: English is often an important medium of instruction in Outer-Circle countries, which enables a large number of people to have high English proficiency. However, some researchers (Ramirez, Yuen, & Ramey, 1991; Thomas & Collier, 1997; Walter & Dekker, 2011) found that minority language students who received education in their first language reached higher academic goals than those who were educated in a second or third language. It must be very difficult for children to improve their analytical, critical, creative, and logical thinking abilities to a high level in a language that they cannot fully understand or produce (Ozaki, 2017). Melitz (2008) found that employing English as the medium of instruction led to a high illiteracy rate in Pakistan due to lack of qualified teachers and resources especially in rural areas. In Zambia, using English as an educational language negatively influenced primary students' reading and arithmetic skills

(Rassool, 2013). Ricento (2015) insists that “national literacy rates very often correlate with GDP and other measures of economic and social development... (p.291).” These findings imply that paying too much attention to improving English proficiency could hinder social as well as technological advancement and consequently, economic development. In fact, the Department of Education in the Philippines, an Outer-Circle country, has implemented a policy to educate children in their mother tongues rather than in English, which is usually their second or third language, in order to help them develop their cognitive and academic abilities faster (Burton, 2013). English education should not sacrifice other important skills, abilities, and knowledge.

This study’s result also implies that although English is important in international trade and technology-related industries, not everyone in a country has to have high English proficiency for the country to be prosperous. If some people who need to use English in their careers have high English proficiency, their countries can be prosperous.

## 6. Conclusion

This study investigated the relationship between people’s English proficiency and the economic development of their countries, adopting two types of GDP per capita and the poverty line as the measurements of economic development. Further, the study employed Expanding-Circle and Outer-Circle countries as indexes of English proficiency. The results showed that Expanding-Circle countries were superior to the Outer-Circle counterparts in terms of all of the three economic-development indicators.

Based on the results, this study offered a methodological implication and possibility of future research. Results in this field significantly change depending on the different types or sets of indicators of English proficiency as well as economic development. Therefore, to draw a more complete picture of the relationship between English proficiency and

economic development, further research is necessary with more various indicators of both English proficiency and economic development. There is also a need for research with the same indicators leaving some time between studies, since actual figures change from time to time, which leads to different results. Further, regional differences should also be investigated.

This research also offered an educational implication: Both English language education policymakers and implementers need to be aware that English alone is not the only factor that helps realize economic development. There are factors other than English, such as cognitive abilities, non-language knowledge and skills, and diligence. Therefore, they must consider the balance between students' English proficiency and other factors as well as the integration of the former and the latter. English language education policy and practice that takes these factors into consideration will lead both individuals and nations to prosperity.

### Acknowledgements

This research received funding from the Center for Language and Culture of Takushoku University. I would like to express my sincere appreciation to professors and researchers from Outer-Circle countries for offering me their valuable and constructive suggestions during the planning and development of this research work.

### References

- Amadeo, K. (2017, July 27). Gross national income: What does it say about a country. *The Balance*. Retrieved from <https://www.thebalance.com/gross-national-income-4020738>
- Arcandi, J-L., & Grin, F. (2013). Language in economic development: Is English special and is linguistics fragmentation bad? In E. Erling & P. Seargeant (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (pp. 243-266). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Azam, M., Chin, A., & Prakash, N. (2010). *The returns to English-language skills in India*. Retrieved from <http://ftp.iza.org/dp4802.pdf>
- Boas, I. V. (2015, November 8). Some thoughts about the English Proficiency Index. *Richmond Share Blog*. Retrieved from <http://www.richmondshare.com.br/category/language-testing- assessment/>



- British Council. (2013). *The English effect*. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Brown, J. D. (2016). *Statistics corner: Questions and answers about language testing statistics*. Tokyo: JALT Testing and Evaluation Special Interest Group.
- Burton, L. A. (2013). *Mother tongue-based multilingual education in the Philippines: Studying top-down policy implementation from the bottom up* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, U.S.A.
- Callen, T. (2017). *Gross domestic product: An economy's all*. Retrieved from <https://economictimes.indiatimes.com/definition/Gross-Domestic-Product>
- Central Intelligence Agency. (n.d.a). Country comparison: GDP (purchasing power parity). *The World Factbook*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2001rank.html>
- Central Intelligence Agency. (n.d.b). Country comparison: GDP per capita (PPP). *The World Factbook*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2004rank.html>
- Central Intelligence Agency. (n.d.c). Population below poverty line. *The World Factbook*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-facts/2046.html>
- Chaudhari, S. K. (n.d.). Language skills and economic prosperity. *Tactful Management Research Journal: Impact Factor: 2.1632 (UIF)*. Retrieved from <http://oldtm.lbp.world/SeminarPdf/192.pdf>
- Coleman, H. (2011). *Dreams and realities: Developing countries and the English language*. London: British Council
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, K., & Patsko, L. (2013, November 25). *How to teach English as a lingua franca (ELF)*. Retrieved from British Council website: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-teach-english-lingua-franca-elf>
- Erling, E. J., Seargeant, P., Solly, M., Chowdhury, Q. H., & Rahman, S. (2015). English for economic development: A case study of migrant workers from Bangladesh. *ELT Research Papers*, 15(03). Retrieve from [http://oro.open.ac.uk/44301/1/2999\\_BC\\_OU%20Eltra%20Booklet%2005b.pdf](http://oro.open.ac.uk/44301/1/2999_BC_OU%20Eltra%20Booklet%2005b.pdf)
- ETS. (2005). *Test and score data summary for TOEFL iBT tests*. Retrieved from [https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227\\_unlweb.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf)
- Ferguson, G. (2013). English, development and education: Charting the tensions. In E. Erling & P. Seargeant (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (pp. 21-44). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London, UK: SAGE.
- Ishii, H. (2005). *Toukei bunseki no koko ga shiritai* [We want to know about these aspects of statistics]. Tokyo: Bunkodo.
- Jose, T. (2017, April 8). What is poverty line? How poverty line is constructed in

- India? *Indian Economy.Net*. Retrieved from [http:// www.indianeconomy.net/splclassroom/360/what-is-poverty-line-how-poverty-line-is-constructed-in-india/](http://www.indianeconomy.net/splclassroom/360/what-is-poverty-line-how-poverty-line-is-constructed-in-india/)
- Kachru, B. B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the Outer Circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klopf,D.W. (2001). *Intercultural encounters: The fundamentals of intercultural communication*. NY: Morton Publishing Company.
- Ku, H., & Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75(2), 250-260.
- Lee, C. G. (n.d.). *English language and economic growth: Cross-country empirical evidence*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.441.4453&rep=rep1&type=pdf>
- McCormick, C. (2013, November 15). Countries with better English have better economies. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2013/11/countries-with-better-english-have-better-economies>
- Melitz, J. (2008). "Language and foreign trade. *European Economic Review*, 52, 667-699.
- Ozaki, S. (2017). English Language Education Policy and Practice in Japan Based on a Comparison between Japan and the Philippines: An Overview for Filipino English Teachers. *Next Generation Studies*, 1, 5-20.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (version 12-14)*. Crows Nest, NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Population Reference Bureau. (n.d.). *2005 world population data sheet of the population reference bureau*. Retrieved from [http://www.prb.org/pdf05/05WorldDataSheet\\_Eng.pdf](http://www.prb.org/pdf05/05WorldDataSheet_Eng.pdf)
- Rajadurai, J. (2005). Revisiting the concentric circles: Conceptual and sociolinguistic considerations. *Asian EFL Journal*, 7(4), 111-130. Retrieved from <https://www.asian-efl-journal.com/December05PDF%20issue.pdf>
- Ramirez, J. D., Yuen, S. D., & Ramey, D. R. (1991). *Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children*. Retrieved from [http://www.ncela.us/files/rcd/BE017748/Longitudinal\\_Study\\_Executive\\_Summary.pdf](http://www.ncela.us/files/rcd/BE017748/Longitudinal_Study_Executive_Summary.pdf)
- Rassool, N. (2013). The political economy of English language and development: English vs. national and local languages in developing countries. In E. Erling & P. Seargeant (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (pp. 45-67). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ricento, T. (2015). "English," the global lingua franca? In T. Ricento (Ed.). *Lan-*

- guage policy & political economy: English in a global economy* (pp. 276-304). Oxford: Oxford University Press.
- Schernikau, L. (2017). *Economics of the international coal trade: Why coal continues to power the world*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Sergeant, P., & Erling, E. J. (2013). Introduction: English and development. In P. Sergeant & J.E. Erling (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (1-20). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Shifu, H., & Shittu, K. (2015). The bridge to economic prosperity: The role of English language communication in entrepreneurship. *International Journal of Humanities and Social Science*, 5 (7).
- Statistics Times. (2016). *GDP (nominal) vs GDP (PPP)*. Retrieved from <http://statisticstimes.com/economy/gdp-nominal-vs-gdp-ppp.php>
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1997). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Retrieved from <http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/CollierThomasComplete.pdf>
- Trading Economics. (2017a). *GDP per capita PPP*. Retrieved from <https://tradingeconomics.com/country-list/gdp-per-capita-ppp>
- Trading Economics. (2017b). *GDP per capita*. Retrieved from <https://tradingeconomics.com/country-list/gdp-per-capita>
- The Economic Times. (2017). *Definition of 'gross domestic product'*. Retrieved from <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/basics/gdp.htm>
- Turner, J. L. (2014). *Using statistics in small-scale language education research*. NY: Routledge.
- Walter, S., & Dekker, D. (2011). Mother tongue instruction in Lubuagan: A case study from the Philippines. *International Review of Education*, 57 (5-6), 66-7683.
- Weijen, D. V. (2012). *The language of (future) scientific communication*. Retrieved from <https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/>
- White, R. (1997). *Going round in circles: English as an International Language, and cross-cultural capability*. Retrieved from <http://host.uniroma3.it/docenti/boylan/text/white01.htm>
- Wu, Y. (2013). Business English as a lingua franca (BELF). *International Education Studies*, 6(10). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068643.pdf>
- Yan, S. (2016, July 4). English: The ticket to prosperity for China. *Journal Sentinel*. Retrieved from <http://archive.jsonline.com/news/opinion/english-the-ticket-to-prosperity-for-china-b99480740z1-300344391.html/>

## Appendices

### Appendix A: GDP per Capita (PPP)

|          | Expanding Circle     |                       | Outer Circle        |                       |
|----------|----------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| Rankings | Countries            | GDP per Capita (US\$) | Countries           | GDP per Capita (US\$) |
| 1        | Qatar                | 118215.3              | Singapore           | 81443.4               |
| 2        | Luxembourg           | 97018.66              | Brunei              | 71788.8               |
| 3        | Macau                | 96565.9               | Hong Kong           | 54279.2               |
| 4        | Kuwait               | 69329.4               | Cayman Islands      | 49902.1               |
| 5        | United Arab Emirates | 67133.1               | Malta               | 35694.04              |
| 6        | Norway               | 63810.79              | Puerto Rico         | 33843.61              |
| 7        | Switzerland          | 56625.14              | Trinidad and Tobago | 29579                 |
| 8        | Saudi Arabia         | 50458.2               | Seychelles          | 26319.2               |
| 9        | Netherlands          | 47128.31              | Malaysia            | 25660.5               |
| 10       | Sweden               | 46441.21              | St. Kitts and Nevis | 24738.29              |
| 11       | Denmark              | 45686.48              | Bahamas             | 21481.7               |
| 12       | Iceland              | 45276.45              | Antigua And Barbuda | 20777.6               |
| 13       | Bahrain              | 44456.2               | Mauritius           | 19548.6               |
| 14       | Austria              | 44143.7               | Barbados            | 15588.3               |
| 15       | Germany              | 44072.39              | Botswana            | 15513.4               |
| 16       | Belgium              | 41945.69              | Palau               | 14251.2               |
| 17       | Oman                 | 40139                 | Suriname            | 13113.9               |
| 18       | Finland              | 39422.65              | Grenada             | 12911                 |
| 19       | Japan                | 38239.8               | South Africa        | 12260.2               |
| 20       | France               | 38058.87              | Sri Lanka           | 11417.3               |

|    |                   |          |                                |         |
|----|-------------------|----------|--------------------------------|---------|
| 21 | South Korea       | 34985.8  | St. Vincent and the Grenadines | 10758.6 |
| 22 | Italy             | 34620.13 | St. Lucia                      | 10703.1 |
| 23 | Spain             | 33261.08 | Dominica                       | 10174   |
| 24 | Israel            | 32612.7  | Namibia                        | 9812.4  |
| 25 | Cyprus            | 31195.51 | Fiji                           | 8862.7  |
| 26 | Czech Republic    | 31071.75 | Jamaica                        | 8190    |
| 27 | Slovenia          | 29803.45 | Belize                         | 7831.5  |
| 28 | Slovakia          | 29156.09 | Swaziland                      | 7733.8  |
| 29 | Lithuania         | 27904.1  | Guyana                         | 7248.2  |
| 30 | Estonia           | 27735.14 | Philippines                    | 7236.5  |
| 31 | Portugal          | 27006.87 | India                          | 6092.6  |
| 32 | Poland            | 26003.01 | Samoa                          | 5882.1  |
| 33 | Hungary           | 25381.29 | Nigeria                        | 5438.9  |
| 34 | Greece            | 24263.88 | Tonga                          | 5332.5  |
| 35 | Russia            | 24026    | Pakistan                       | 4866.2  |
| 36 | Latvia            | 23712.09 | Sudan                          | 4385    |
| 37 | Turkey            | 23679.4  | Ghana                          | 3980.2  |
| 38 | Equatorial Guinea | 23671.4  | Marshall Islands               | 3775.1  |
| 39 | Kazakhstan        | 23419.9  | Zambia                         | 3636.1  |
| 40 | Chile             | 22706.7  | Micronesia                     | 3331    |
| 41 | Romania           | 21647.81 | Bangladesh                     | 3319.4  |
| 42 | Croatia           | 21408.55 | Cameroon                       | 3045.9  |
| 43 | Panama            | 21334.9  | Kenya                          | 2925.6  |
| 44 | Cuba              | 21016.65 | Vanuatu                        | 2856.5  |
| 45 | Uruguay           | 20046.9  | Lesotho                        | 2808.2  |
| 46 | Argentina         | 18479.4  | Papua New Guinea               | 2620.9  |

|    |                        |          |                 |        |
|----|------------------------|----------|-----------------|--------|
| 47 | Bulgaria               | 17709.08 | Tanzania        | 2583.3 |
| 48 | Mexico                 | 16831.1  | Nepal           | 2287.7 |
| 49 | Gabon                  | 16786    | Solomon Islands | 2072.7 |
| 50 | Belarus                | 16742.26 | Kiribati        | 1897.8 |
| 51 | Iraq                   | 16086.9  | Zimbabwe        | 1859.9 |
| 52 | Iran                   | 16010.1  | South Sudan     | 1808.2 |
| 53 | Azerbaijan             | 15994    | Rwanda          | 1773.8 |
| 54 | Thailand               | 15681.8  | Uganda          | 1713.9 |
| 55 | Montenegro             | 15658.11 | Ethiopia        | 1608.3 |
| 56 | Turkmenistan           | 15648.4  | Gambia          | 1565.8 |
| 57 | Venezuela              | 15602.89 | Sierra Leone    | 1365.9 |
| 58 | Costa Rica             | 15401.5  | Malawi          | 1084   |
| 59 | China                  | 14400.9  | Liberia         | 753.6  |
| 60 | Dominican Republic     | 14098.9  |                 |        |
| 61 | Brazil                 | 14023.7  |                 |        |
| 62 | Algeria                | 13974.7  |                 |        |
| 63 | Serbia                 | 13720.09 |                 |        |
| 64 | Libya                  | 13320.83 |                 |        |
| 65 | Colombia               | 13124.3  |                 |        |
| 66 | Macedonia              | 13054.78 |                 |        |
| 67 | Lebanon                | 12974.2  |                 |        |
| 68 | Maldives               | 12235.5  |                 |        |
| 69 | Peru                   | 12071.6  |                 |        |
| 70 | Albania                | 11424.63 |                 |        |
| 71 | Mongolia               | 11328.5  |                 |        |
| 72 | Bosnia and Herzegovina | 11179.35 |                 |        |

|     |                          |         |  |  |
|-----|--------------------------|---------|--|--|
| 73  | Indonesia                | 10764.5 |  |  |
| 74  | Tunisia                  | 10752   |  |  |
| 75  | Ecuador                  | 10462.4 |  |  |
| 76  | Egypt                    | 10319.3 |  |  |
| 77  | Kosovo                   | 9331.69 |  |  |
| 78  | Georgia                  | 9267.3  |  |  |
| 79  | Paraguay                 | 8877.6  |  |  |
| 80  | Jordan                   | 8389.5  |  |  |
| 81  | Armenia                  | 8174.4  |  |  |
| 82  | Bhutan                   | 8105.8  |  |  |
| 83  | El Salvador              | 7990    |  |  |
| 84  | Ukraine                  | 7668.06 |  |  |
| 85  | Guatemala                | 7366.8  |  |  |
| 86  | Morocco                  | 7265.8  |  |  |
| 87  | Bolivia                  | 6708    |  |  |
| 88  | Cape Verde               | 6074.8  |  |  |
| 89  | Uzbekistan               | 6038.9  |  |  |
| 90  | Angola                   | 6024.7  |  |  |
| 91  | Vietnam                  | 5955.3  |  |  |
| 92  | Laos                     | 5734.6  |  |  |
| 93  | Myanmar                  | 5351.6  |  |  |
| 94  | Republic of<br>the Congo | 5301.4  |  |  |
| 95  | Nicaragua                | 5136.8  |  |  |
| 96  | Moldova                  | 4944.34 |  |  |
| 97  | Syria                    | 4684.72 |  |  |
| 98  | Honduras                 | 4392.3  |  |  |
| 99  | Mauritania               | 3572.3  |  |  |
| 100 | Cambodia                 | 3462.8  |  |  |

|     |                                |         |  |  |
|-----|--------------------------------|---------|--|--|
| 101 | Ivory Coast                    | 3448.1  |  |  |
| 102 | Kyrgyzstan                     | 3292    |  |  |
| 103 | Djibouti                       | 3139.3  |  |  |
| 104 | Sao Tome<br>and Principe       | 2993.4  |  |  |
| 105 | Tajikistan                     | 2762.6  |  |  |
| 106 | Senegal                        | 2380.4  |  |  |
| 107 | Yemen                          | 2325.1  |  |  |
| 108 | East Timor                     | 2151.1  |  |  |
| 109 | Benin                          | 2010    |  |  |
| 110 | Mali                           | 1962.7  |  |  |
| 111 | Chad                           | 1845.9  |  |  |
| 112 | Afghanistan                    | 1739.6  |  |  |
| 113 | Haiti                          | 1654    |  |  |
| 114 | Burkina<br>Faso                | 1594.6  |  |  |
| 115 | Guinea-Bissau                  | 1466.3  |  |  |
| 116 | Comoros                        | 1411.2  |  |  |
| 117 | Eritrea                        | 1411.16 |  |  |
| 118 | Madagascar                     | 1396.1  |  |  |
| 119 | Togo                           | 1382.1  |  |  |
| 120 | Guinea                         | 1215    |  |  |
| 121 | Mozambique                     | 1128.3  |  |  |
| 122 | Niger                          | 907     |  |  |
| 123 | Congo                          | 742.3   |  |  |
| 124 | Burundi                        | 721.2   |  |  |
| 125 | Central<br>African<br>Republic | 647.9   |  |  |



**Appendix B: Nominal GDP per capita**

| Rankings | Expanding Circle     |                       | Outer Circle        |                       |
|----------|----------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
|          | Countries            | GDP per Capita (US\$) | Countries           | GDP per Capita (US\$) |
| 1        | Luxembourg           | 111001.96             | Isle of Man         | 80211.8               |
| 2        | Norway               | 89818.32              | Singapore           | 52600.6               |
| 3        | Switzerland          | 75725.65              | Hong Kong           | 36725.6               |
| 4        | Qatar                | 66415.3               | Brunei              | 31431                 |
| 5        | Denmark              | 60268.23              | Malta               | 26577.45              |
| 6        | Sweden               | 56319.05              | Puerto Rico         | 25967.57              |
| 7        | Netherlands          | 52111.47              | Bahamas             | 20568.3               |
| 8        | Macau                | 51511.4               | Barbados            | 16157.4               |
| 9        | Iceland              | 48613.89              | St. Kitts and Nevis | 15833.02              |
| 10       | Austria              | 47703.91              | Trinidad and Tobago | 15786.3               |
| 11       | Japan                | 47607.7               | Seychelles          | 13963.6               |
| 12       | Finland              | 45709.08              | Antigua and Barbuda | 13159                 |
| 13       | Germany              | 45551.51              | Malaysia            | 11028.2               |
| 14       | Belgium              | 45308.24              | Palau               | 10312.6               |
| 15       | France               | 42013.29              | Mauritius           | 9812.5                |
| 16       | United Arab Emirates | 40864.2               | Grenada             | 8507.6                |
| 17       | New Caledonia        | 38896                 | Suriname            | 7661.8                |
| 18       | Andorra              | 38715.36              | South Africa        | 7504.3                |
| 19       | Kuwait               | 35490.3               | Botswana            | 7383.3                |
| 20       | Italy                | 34283.7               | Dominica            | 6896.5                |
| 21       | Israel               | 33783                 | Namibia             | 6020.9                |
| 22       | Spain                | 31449.55              | Jamaica             | 4796                  |

|    |                   |          |                  |        |
|----|-------------------|----------|------------------|--------|
| 23 | Cyprus            | 28325.44 | Fiji             | 4402.3 |
| 24 | South Korea       | 25458.9  | Belize           | 4320   |
| 25 | Slovenia          | 24356.94 | Swaziland        | 3911.4 |
| 26 | Greece            | 22736.46 | Samoa            | 3761.9 |
| 27 | Bahrain           | 22435.6  | Sri Lanka        | 3759.2 |
| 28 | Portugal          | 22347.03 | Guyana           | 3758.7 |
| 29 | Czech Republic    | 21707.49 | Marshall Islands | 3437.4 |
| 30 | Saudi Arabia      | 21395.4  | Micronesia       | 2833.2 |
| 31 | Slovakia          | 19237.95 | Philippines      | 2753.3 |
| 32 | Estonia           | 17853.4  | Nigeria          | 2457.8 |
| 33 | Oman              | 17071    | Sudan            | 1923.4 |
| 34 | Lithuania         | 15872.72 | India            | 1861.5 |
| 35 | Poland            | 15048.98 | Papua New Guinea | 1716.5 |
| 36 | Chile             | 15019.6  | Ghana            | 1707.7 |
| 37 | Hungary           | 14840.39 | Kiribati         | 1636.5 |
| 38 | Latvia            | 14714.67 | Zambia           | 1622.4 |
| 39 | Croatia           | 14372.07 | Lesotho          | 1387.5 |
| 40 | Turkey            | 14071.17 | Cameroon         | 1357.1 |
| 41 | Uruguay           | 14010    | Pakistan         | 1181.6 |
| 42 | Venezuela         | 12793.78 | Kenya            | 1143.1 |
| 43 | Equatorial Guinea | 12028.6  | Bangladesh       | 1029.6 |
| 44 | Russia            | 11099.2  | Zimbabwe         | 908.8  |
| 45 | Panama            | 10982.4  | Tanzania         | 867    |
| 46 | Brazil            | 10826.3  | South Sudan      | 745.3  |
| 47 | Kazakhstan        | 10570.5  | Rwanda           | 738.6  |
| 48 | Argentina         | 10148.5  | Nepal            | 682.2  |
| 49 | Romania           | 10080.97 | Uganda           | 662.1  |

|    |                        |         |              |       |
|----|------------------------|---------|--------------|-------|
| 50 | Costa Rica             | 9714.1  | Gambia       | 532.3 |
| 51 | Mexico                 | 9707.1  | Ethiopia     | 511.2 |
| 52 | Gabon                  | 9569.5  | Malawi       | 481.5 |
| 53 | Bulgaria               | 7929.49 | Sierra Leone | 454.6 |
| 54 | Colombia               | 7525.9  | Liberia      | 352.6 |
| 55 | Montenegro             | 7455.33 |              |       |
| 56 | Maldives               | 7367.1  |              |       |
| 57 | Turkmenistan           | 6986.9  |              |       |
| 58 | Lebanon                | 6983.7  |              |       |
| 59 | Dominican Republic     | 6909.1  |              |       |
| 60 | China                  | 6894.5  |              |       |
| 61 | Cuba                   | 6445    |              |       |
| 62 | Belarus                | 6218.74 |              |       |
| 63 | Peru                   | 6089.4  |              |       |
| 64 | Thailand               | 5901.4  |              |       |
| 65 | Azerbaijan             | 5858.8  |              |       |
| 66 | Serbia                 | 5852.08 |              |       |
| 67 | Iran                   | 5757.8  |              |       |
| 68 | Iraq                   | 5695.7  |              |       |
| 69 | Libya                  | 5449.03 |              |       |
| 70 | Bosnia and Herzegovina | 5305.56 |              |       |
| 71 | Macedonia              | 5222.83 |              |       |
| 72 | Ecuador                | 5210.1  |              |       |
| 73 | Algeria                | 4846.4  |              |       |
| 74 | Albania                | 4711.99 |              |       |
| 75 | Tunisia                | 4265.4  |              |       |
| 76 | Georgia                | 4079.8  |              |       |

|     |                             |         |  |  |
|-----|-----------------------------|---------|--|--|
| 77  | Indonesia                   | 3974.1  |  |  |
| 78  | Paraguay                    | 3928.3  |  |  |
| 79  | Armenia                     | 3924.9  |  |  |
| 80  | Mongolia                    | 3894.9  |  |  |
| 81  | Kosovo                      | 3890.07 |  |  |
| 82  | El Salvador                 | 3802.9  |  |  |
| 83  | Angola                      | 3606.6  |  |  |
| 84  | Cape Verde                  | 3452.9  |  |  |
| 85  | Jordan                      | 3258.5  |  |  |
| 86  | Morocco                     | 3196    |  |  |
| 87  | Guatemala                   | 3100.2  |  |  |
| 88  | Ukraine                     | 2905.86 |  |  |
| 89  | Republic of<br>the<br>Congo | 2798.1  |  |  |
| 90  | Bhutan                      | 2751.2  |  |  |
| 91  | Cape Verde                  | 2738.31 |  |  |
| 92  | Egypt                       | 2724.4  |  |  |
| 93  | Bolivia                     | 2457.6  |  |  |
| 94  | Honduras                    | 2313.05 |  |  |
| 95  | Moldova                     | 2062.68 |  |  |
| 96  | Palestine                   | 1997.3  |  |  |
| 97  | Uzbekistan                  | 1961.5  |  |  |
| 98  | Nicaragua                   | 1946.4  |  |  |
| 99  | Vietnam                     | 1770.3  |  |  |
| 100 | Syria                       | 1700.39 |  |  |
| 101 | Laos                        | 1642.7  |  |  |
| 102 | Djibouti                    | 1579.9  |  |  |
| 103 | Ivory Coast                 | 1563.4  |  |  |

|     |                                |        |  |  |
|-----|--------------------------------|--------|--|--|
| 104 | Myanmar                        | 1420.5 |  |  |
| 105 | Mauritania                     | 1296   |  |  |
| 106 | Sao Tome and<br>Principe       | 1280.2 |  |  |
| 107 | Senegal                        | 1093.4 |  |  |
| 108 | Cambodia                       | 1078.4 |  |  |
| 109 | Kyrgyzstan                     | 1038.3 |  |  |
| 110 | East Timor                     | 986.7  |  |  |
| 111 | Tajikistan                     | 968.4  |  |  |
| 112 | Chad                           | 859.6  |  |  |
| 113 | Benin                          | 837.3  |  |  |
| 114 | Comoros                        | 768.4  |  |  |
| 115 | Mali                           | 742.7  |  |  |
| 116 | Haiti                          | 729.3  |  |  |
| 117 | Yemen                          | 679.7  |  |  |
| 118 | Burkina Faso                   | 644    |  |  |
| 119 | Afghanistan                    | 596.3  |  |  |
| 120 | Guinea-Bissau                  | 572.4  |  |  |
| 121 | Togo                           | 558.1  |  |  |
| 122 | Mozambique                     | 515.4  |  |  |
| 123 | Eritrea                        | 514.2  |  |  |
| 124 | Guinea                         | 446.3  |  |  |
| 125 | Madagascar                     | 415.8  |  |  |
| 126 | Niger                          | 387.9  |  |  |
| 127 | Congo                          | 387.4  |  |  |
| 128 | Central<br>African<br>Republic | 325.7  |  |  |
| 129 | Burundi                        | 218.3  |  |  |

### Appendix C: Poverty Lines

|          | Expanding Circle             |      | Outer Circle     |      |
|----------|------------------------------|------|------------------|------|
| Rankings | Countries                    | %    | Countries        | %    |
| 1        | Syria                        | 82.5 | Zimbabwe         | 72.3 |
| 2        | Madagascar                   | 70.7 | Sierra Leone     | 70.2 |
| 3        | Guinea-Bissau                | 67   | Nigeria          | 70   |
| 4        | Sao Tome and Principe        | 66.2 | Suriname         | 70   |
| 5        | Burundi                      | 64.6 | Swaziland        | 63   |
| 6        | Democratic Republic of Congo | 63   | Zambia           | 60.5 |
| 7        | Guatemala                    | 59.3 | Lesotho          | 57   |
| 8        | Haiti                        | 58.5 | Liberia          | 54.1 |
| 9        | Togo                         | 55.1 | Malawi           | 50.7 |
| 10       | Yemen                        | 54   | South Sudan      | 50.6 |
| 11       | Eritrea                      | 50   | Gambia           | 48.4 |
| 12       | Guinea                       | 47   | Sudan            | 46.5 |
| 13       | Chad                         | 46.7 | Kenya            | 43.4 |
| 14       | Senegal                      | 46.7 | Belize           | 41   |
| 15       | Republic of Congo            | 46.5 | Seychelles       | 39.3 |
| 16       | Cote d'Ivoire                | 46.3 | Rwanda           | 39.1 |
| 17       | Mozambique                   | 46.1 | Grenada          | 38   |
| 18       | Niger                        | 45.4 | Papua New Guinea | 37   |
| 19       | Comoros                      | 44.8 | Guyana           | 35   |
| 20       | Equatorial Guinea            | 44   | Bangladesh       | 31.5 |
| 21       | Timor-Leste                  | 41.8 | Fiji             | 31   |

|    |                    |      |                     |      |
|----|--------------------|------|---------------------|------|
| 22 | Angola             | 40.5 | Botswana            | 30.3 |
| 23 | Burkina Faso       | 40.1 | Cameroon            | 30   |
| 24 | Benin              | 36.2 | Ethiopia            | 29.6 |
| 25 | Mali               | 36.1 | Pakistan            | 29.5 |
| 26 | Greece             | 36   | Dominica            | 29   |
| 27 | Afghanistan        | 35.8 | Virgin Islands      | 28.9 |
| 28 | El Salvador        | 34.9 | Namibia             | 28.7 |
| 29 | Gabon              | 34.3 | Micronesia          | 26.7 |
| 30 | Kyrgyzstan         | 32.1 | Tuvalu              | 26.3 |
| 31 | Armenia            | 32   | Nepal               | 25.2 |
| 32 | Tajikistan         | 31.5 | Ghana               | 24.2 |
| 33 | Mauritania         | 31   | Tonga               | 24   |
| 34 | Dominican Republic | 30.5 | Guam                | 23   |
| 35 | Cabo Verde         | 30   | Tanzania            | 22.8 |
| 36 | Kosovo             | 30   | India               | 21.9 |
| 37 | Italy              | 29.9 | Philippines         | 21.6 |
| 38 | Honduras           | 29.6 | Trinidad and Tobago | 20   |
| 39 | Nicaragua          | 29.6 | Uganda              | 19.7 |
| 40 | Lebanon            | 28.6 | Hong Kong           | 19.6 |
| 41 | Colombia           | 27.8 | South Africa        | 16.6 |
| 42 | Burma              | 25.6 | Jamaica             | 16.5 |
| 43 | Ecuador            | 25.6 | Malta               | 16.3 |
| 44 | Latvia             | 25.5 | Bermuda             | 11   |
| 45 | Egypt              | 25.2 | Bahamas             | 9.3  |
| 46 | Ukraine            | 24.1 | Mauritius           | 8    |
| 47 | Algeria            | 23   | Sri Lanka           | 6.7  |
| 48 | Anguilla           | 23   | Malaysia            | 3.8  |

|    |                           |      |  |  |
|----|---------------------------|------|--|--|
| 49 | Iraq                      | 23   |  |  |
| 50 | Panama                    | 23   |  |  |
| 51 | Peru                      | 22.7 |  |  |
| 52 | Romania                   | 22.4 |  |  |
| 53 | Lithuania                 | 22.2 |  |  |
| 54 | Paraguay                  | 22.2 |  |  |
| 55 | Bulgaria                  | 22   |  |  |
| 56 | Laos                      | 22   |  |  |
| 57 | Turkey                    | 21.9 |  |  |
| 58 | Costa Rica                | 21.7 |  |  |
| 59 | Mongolia                  | 21.6 |  |  |
| 60 | Macedonia                 | 21.5 |  |  |
| 61 | Estonia                   | 21.3 |  |  |
| 62 | Spain                     | 21.1 |  |  |
| 63 | Moldova                   | 20.8 |  |  |
| 64 | French<br>Polynesia       | 19.7 |  |  |
| 65 | Venezuela                 | 19.7 |  |  |
| 66 | Croatia                   | 19.5 |  |  |
| 67 | United Arab<br>Emirates   | 19.5 |  |  |
| 68 | Portugal                  | 19   |  |  |
| 69 | Iran                      | 18.7 |  |  |
| 70 | West Bank                 | 18   |  |  |
| 71 | Cambodia                  | 17.7 |  |  |
| 72 | Poland                    | 17.6 |  |  |
| 73 | Bosnia and<br>Herzegovina | 17.2 |  |  |
| 74 | New Caledonia             | 17   |  |  |



|     |             |      |  |  |
|-----|-------------|------|--|--|
| 75  | Germany     | 16.7 |  |  |
| 76  | Greenland   | 16.2 |  |  |
| 77  | Japan       | 16.1 |  |  |
| 78  | Maldives    | 16   |  |  |
| 79  | Tunisia     | 15.5 |  |  |
| 80  | Belgium     | 15.1 |  |  |
| 81  | Morocco     | 15   |  |  |
| 82  | Sweden      | 15   |  |  |
| 83  | Hungary     | 14.9 |  |  |
| 84  | Chile       | 14.4 |  |  |
| 85  | Albania     | 14.3 |  |  |
| 86  | Slovenia    | 14.3 |  |  |
| 87  | Jordan      | 14.2 |  |  |
| 88  | France      | 14   |  |  |
| 89  | Uzbekistan  | 14   |  |  |
| 90  | Denmark     | 13.4 |  |  |
| 91  | Bhutan      | 13.3 |  |  |
| 92  | Russia      | 13.3 |  |  |
| 93  | South Korea | 12.5 |  |  |
| 94  | Slovakia    | 12.3 |  |  |
| 95  | Vietnam     | 11.3 |  |  |
| 96  | Indonesia   | 10.9 |  |  |
| 97  | Czechia     | 9.7  |  |  |
| 98  | Uruguay     | 9.7  |  |  |
| 99  | Georgia     | 9.2  |  |  |
| 100 | Serbia      | 8.9  |  |  |
| 101 | Netherlands | 8.8  |  |  |
| 102 | Montenegro  | 8.6  |  |  |

|     |               |       |  |  |
|-----|---------------|-------|--|--|
| 103 | Thailand      | 7.2   |  |  |
| 104 | Switzerland   | 6.6   |  |  |
| 105 | Belarus       | 5.7   |  |  |
| 106 | Azerbaijan    | 4.9   |  |  |
| 107 | Faroe Islands | 4.2   |  |  |
| 108 | Austria       | 4     |  |  |
| 109 | Kazakhstan    | 2.7   |  |  |
| 110 | Taiwan        | 1.5   |  |  |
| 111 | Mexico        | 0.462 |  |  |
| 112 | Bolivia       | 0.386 |  |  |
| 113 | Argentina     | 0.322 |  |  |
| 114 | Gaza Strip    | 0.3   |  |  |
| 115 | Djibouti      | 0.23  |  |  |
| 116 | Israel        | 0.22  |  |  |
| 117 | Turkmenistan  | 0.2   |  |  |
| 118 | Brazil        | 0.037 |  |  |
| 119 | China         | 0.033 |  |  |

〈論 文〉

# 読解内容を元に論理を構成する アカデミック・ライティング 支援システムの開発と実践

狩 野 紀 子

## 要 旨

アカデミック・ライティングを行う際には、テーマに関する情報を持っていること、また関連する自然な英語表現を知っていて適切に使用できること、さらに情報を分析・統合して論理的に展開することが重要である。そこで、本研究では、時事問題に関する一般的な情報や賛成・反対意見を英語で読んで、その内容をカード上でキーワード化し、集積、分類、構造化したうえで、アカデミック・ライティングを行うシステムを開発した。このシステムを、英語を専攻する大学3年生のライティングの授業で1学期間使用し、彼らの文法力や英語表現力、論理構成に効果があらわれるかを検証した。

キーワード：アカデミック・ライティング，リーディング，論理構成，指導システム設計，授業実践

## はじめに

英語でのコミュニケーションが社会で重要視されるようになり、高等教育の現場では、日常的なコミュニケーションを英語で行う能力に加えて、学術的な文献を英語で読んだり書いたりする能力やスキルを育成するため

の授業もカリキュラムに導入されるようになった。英語教育に力を入れる大学や、英語を専門とする学部や学科では、アカデミック・リーディングやアカデミック・ライティングの講座が開講されるようになり、それに伴い、数多の教材も開発・出版されるようになってきた。

ライティングとは、様々な要因が関与する複雑な過程である。語彙選択 (word choice) や文法 (grammar), 統語法 (syntax), 操作 (mechanics) などの言語能力やスキルは当然必要であるが、それに加えて、内容 (content) の適切さ (relevance) や明瞭さ (clarity), 論理性 (logic) など重要な要件である。また、正しく伝えるために、ライティングの目的 (purpose) や読み手 (audience) も考慮して適切な書き方をする能力も必要となる (Raimes, 1983)。このように、ライティングとは様々な要因が関与する複雑な過程であるため、母語であっても簡単な作業ではない。まして外国語で書くとすれば、学習者には大きな負荷がかかってくる。特に高等教育機関で要求される外国語でのアカデミック・ライティングでは、文法やスペル、句読法のような言語スキルだけでなく、論理的思考も求められる (Zaki & Yunus, 2015)。そのため、ライティングの授業では、セマンティック・マッピングやグループ・ディスカッション、ピア・エディットなど様々な活動が実践され、ライティング・スキルの向上が図られている。このような工夫の中で基礎的なもののひとつが、リーディング・テキストの利用であろう。

リーディング能力とライティング能力の関係が深いことは過去のリサーチで証明されてきており、欧米諸国の英語学校では、リーディングとライティングは同時または継時的に指導されることが多い。つまり読んだ内容に関連したテーマでライティングが行われるのが一般的である。しかし、多くの日本の大学では、リーディングとライティングは独立する授業科目の中で別々に指導されているのが現状であろう。

大学生の基礎学力の低下が叫ばれる昨今、インプットの少ない状態でアウ

トピックを要求することはなかなか難しい。そこで、本研究では、リーディングとライティングを結合させた授業を設計し、まず学生にテーマに関する基本情報をインプットし、次にテーマに関する賛成・反対の意見を讀んだうえで、最終的に自分自身がどのように考えるか、PC上の画面で情報を分析・整理しながら考えるライティング準備システムを考案した。

## 2. 先行研究

リーディングとライティングの関係は強く、リーディングとライティングを統合した形で教える方法、つまりライティングのテーマに関する文献を読んでから文章を書かせるという指導法は、英語母語話者の教育で始まった。1990年代に入ると、第2言語教育や外国語教育の現場でもこのような方法が実践されるようになり（Kennedy, 1994）、リーディングがライティングに与える影響に関して、様々な調査・研究がなされるようになった。リーディング能力とライティング能力の間には、高い相関があり（Durukan, 2011）、リーディングとライティングは相補的な役割を果たすことも報告されている（Yoshimura, 2009）。また、リーディングがライティングに与える効果に関する報告も多い。例えばZainal & Husin (2011)は、ライティングのみをさせた場合と、リーディング課題を与えてからライティングをさせた場合とで、学生の意識に違いがあるのかを、アンケート調査で調べている。ライティング課題のみが与えられた場合には、トピックに関する知識が不十分なために何を書いてよいかわからないと回答する学習者が多かったが、リーディング課題が与えられると、大多数の学生はテキストからアイデアや情報を得ることができると、リーディングを肯定的に捉えていることがわかった。また、Zamel (1987)は、ライティングの前にリーディングを行うことによって、学習者は様々なアイデアを創造できるだけでなく、言語的な制約から解放され、書く内容に集中でき

ると主張している。同様に Plakans & Gebril (2012) も、リーディングによってアイデアが得られるだけでなく、自身の意見を形成・発展させることにも役立つと報告している。さらに読んだテキストの内容を、自身の主張の論拠に利用するというメリットも指摘している。以下、リーディングがライティングに与える影響を、文法や語彙・表現、論理構成、および文章構造に焦点を当てて記述する。

## 2.1 リーディングがライティングの文法に与える影響

Zainal & Husin (ibid) は、リーディング課題がライティングをする際に学習者の意識にどのような影響を与えるかについてアンケート調査し、ライティング課題の前にテキストを読ませると、学習者の文法に対する不安が軽減されることを指摘している。Alqadi & Alqadi (2013) は、リーディングがライティングにおける文の正確性、つまり文法に与える影響を検証している。彼らはヨルダンの大学1年生に、6週間多読課題を与え、コース終了時にエッセイを書かせ、被験者がライティングで使用した文法事項を分析した。分析の結果、被験者のライティングにおける文法の正確性が高くなったことを報告している。また、Chuenchaichon (2011) は、タイの大学生にリーディング課題を与え、10週間後にパラグラフ・ライティングをさせ、学生がライティングで使用した文法項目を分析した。分析の結果、被験者はより複雑な文法構造の文を作るようになっていたことがわかった。このように、リーディング課題を与えると、ライティングにおける文の質が向上するという報告がある一方で、その効果に対して懐疑的な報告もある。例えば、Mohammad & Mohammad (2013) は、イランの語学学校の学生を対象に、リーディングがパラグラフ・ライティングに与える影響を検証したが、その効果は見られなかったと報告している。彼らはその理由を被験者が初級レベルの学習者であったことであると説明している。

## 2.2 リーディングがライティングの語彙選択（自然な表現）に与える影響

自然な表現に大きく関わるのが、文脈に合った語彙の選択である。Mermelstein (2015) は、Jacobs, Zinkgraf, Wormuth, Hartfiel, & Hughev (1981) が開発したライティングの評価尺度を使用して、多読がライティングに与える影響を検証した。Mermelstein によると、語彙の選択や使用方法に関する得点は、多読の訓練を受けた実験群が有意に高くなっており、リーディングがライティングの際の語彙選択や語彙使用に効果的であることを示した。Ito (2011) は日本人の高校生を被験者とし、Jacobs, et al. (ibid) の評価尺度を使用してリーディング能力とライティング能力の関係を調べ、読解テストの点数と語彙の選択・使用法の間に有意な相関があることを報告している。また、前述の Zainal & Husin (2011) のアンケートでも、テキストを読ませなかった場合には、自身の語彙不足を報告する学習者が多いが、リーディングをさせると語彙が豊かになったと感じる学習者が多くなっていた。このようにリーディングの効果が報告されている一方で、Tsaug (1996) の実験では、多読によってエッセイ全体の質の向上は認められたものの、語彙に関しては統計的な有意差は認められなかったという報告もある。

## 2.3 リーディングがライティングの論理性に与える影響

アカデミック・ライティングを行うには、文法や語彙選択などの言語スキル (language skills) の他に、論理的思考スキル (logical thinking skills), つまり、考えを明瞭に論じ、個々の意見や見解を適切に関連付けていくスキルも必要である (Lay, 2010)。アカデミック・ライティングの授業では、学習者の論理的思考を育成するために、さまざまな実践が行われてきている。Ahn (2014) は韓国の高校生に、(1)テーマに関する一般常識を視覚情報で与えてドラフトを執筆、(2)クリティカル・リーディングか

らエッセイのアウトラインを作成, (3)アウトラインと比較しながらドラフトをリバイズ, (4)ディスカッション, という4段階からなる指導プランを提唱し, このような指導は, 学習者の深い思考や内省を促し, ライティングの質を高めることにつながると示唆している。同様に, 今尾 (2015) は, クリティカル・リーディングの指導が, ライティングのスキル向上に役立つと報告している。さらに, Gorjian, Pazhakh, & Parang (2012) は, 9週間クリティカル・シンキングの指導を大学生に行った結果, 彼らのライティングの質が向上したことを報告している。

## 2.4 リーディングがライティングの文章構造に与える影響

テキスト構造が読解に及ぼす効果に関する研究は, 1980年代から行われてきている。例えば Carrell (1984) は, 読解内容はそのテキストの構造によって, また被験者の母語によって異なることを報告している。また, 近年は, 読解の前にパラグラフ・ライティングの基本ルールを教えると, 読解スキルが高くなるという報告もある (Najafi & Toughiry, 2013)。テキスト構造の指導をライティングに活かす方法としては, パラグラフ・パターン・アプローチがある (Raimes, Ibid)。この指導法では, 文章構造に焦点が当てられ, 学習者は, 模範となるパラグラフを模写し, その過程でパラグラフ構造を分析し, トピック・センテンスやサポーティング・センテンスを意識することが求められる。

近年, 典型的なテキスト構造を指導することが, 批判されるようになったのは事実である。というのも, 5パラグラフの形式で書かれている文章は, 現実社会にはほとんど存在しないにもかかわらず, このようなテンプレートを押し付けることは, 学習者の自由な発想の妨げになる (Campbell & Latimer, 2012) と考えられるからである。また, 文章構造の効果が認められないという実験 (Mermelstein, ibid) の報告もある。しかし, 論旨の展開方法や修辭法は文化により異なるため (Kaplan, 1966), 外国語学習



者、特に初級学習者に対して文章構造に関する指導を行うことは、一貫性のある理路整然とした文章を書かせる上で重要な要件であると考え、本研究では、指導の対象とした。

本研究では、リーディングとライティングを統合した授業デザインを考え、論旨の整ったアカデミック・エッセイ執筆を支援するシステムを開発し、文法や語彙選択・使用法、パラグラフ内の論理性、さらにエッセイの構成におけるその効果を検証した。

### 3. 研究の方法

#### 3.1 アカデミック・ライティング支援システムの開発

アカデミック・ライティングの準備として、情報を収集・分析し、それに基づき自分の意見を構築することが重要であると考え、授業では、以下4つの能力やスキルに関しては時間をかけて指導し、ディスカッションの準備とした。(1)情報を正しく理解する能力、(2)情報を最小コンセプト・ユニットに分解し、論旨をキーワード化する能力、(3)賛成と反対の両方の意見を公平かつ正確に理解する能力、(4)情報を解釈し自分の言葉で説明する能力である。具体的には、ライティングの準備として1から6のPhaseを考えた。実際ライティングを行うのはPhase 6であり、それ以前のPhase 5までは準備段階にあたる。支援システムは、Apache+PHP+MySQLで、Webアプリケーションとして開発した。

図1から図6に示すように、各Phase用にインターフェースを用意した。Phase 1では、学生の背景知識を活性化し、知識の深化を図るため、テーマに関する社会問題や基本情報を平易な英文で提示した。文章は大学の英語ディスカッション用の教科書(Ueda, Ueda, Taoka, & Yoneoka, 2014)から引用した。学生は英文を読んで、事実を把握する。この段階で、「事実」と「意見」を区別するようを指導した。学生は英文を読んだ

後に、事実 (Fact) のみを最小コンセプトに分けてカードに記述し、情報を分析・統合する Phase 3 に送る (図 1 参照)。

Phase 2 で学生はテーマや問題に対する賛成 (Pro) と反対 (Con) の意見を英文で読み、賛成 (Pro) と反対 (Con) の意見を最小コンセプトに分けて、カードに記述し (図 2 参照)、次の Phase 3 に送る。選択した

**Phase 1. Read the passage below, and list the facts described in the passage. Do not copy the sentence, but write in a word or a phrase. (以下の英文を読んで書かれている事実を箇条書きで列挙してください。)**

**Prosperity brought by 1964 Tokyo Olympics**

The Tokyo Olympic Games in 1964 was the first Olympics held in Asia. Success in bringing the Olympic Games to Japan's capital helped revitalize the country. Japan proves to the world that it was able to reconstruct itself after the devastation of World War II.

The Tokyo Olympics had a positive influence on Japanese society, bringing an economic boom to Japan. The Japanese government spent most of the total budget of more than 1 trillion yen improving infrastructure. The first Japanese bullet train started between Tokyo and Osaka, and the Metropolitan Expressway was built in time for the Tokyo Olympics.

Many people bought a color television to watch the games broadcast all over the country. The Japanese women's volleyball team known as "the Oriental Witches" won the gold medal, thrilling the entire country.

**Paragraph 1**

The Olympics, the biggest sports event in the world, entertains and excites people all over the world every four years. It is thrilling to watch the moment when athletes win competitions after training hard. Many cities are eager to host the Olympic Games, but a strong economic basis and high public support are necessary for a successful bid to host them. High public safety and easy access to each venue are essential for selection as a host city. In addition, hosting the Olympics will raise the status of the host country in the global community.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Fact 1</b> The Tokyo Olympics held in 1964</p> <p><b>Fact 2</b> The bullet train and the Metropolitan Expressway</p> <p><b>Fact 3</b> The victory of Japanese women's volleyball team</p> <p><b>Fact 4</b> Many cities are eager to host the Olympics</p> <p><b>Fact 5</b> The Olympics held every four years</p> <p><b>Fact 6</b> A strong economic basis is necessary to host the Olympics</p> <p><b>Fact 7</b> High public support is necessary to host the Olympics</p> <p><b>Fact 8</b> High public safety and easy access to each venue are essential for selection as a host city</p> <p><b>Fact 9</b> The Olympics will raise the status of the host country</p> | <p><b>Fact 10</b> The Olympics, the biggest sports event in the world, entertains and excites people all over the world every four years</p> <p><b>Fact 11</b> It is thrilling to watch the moment when athletes win competitions after training hard</p> <p><b>Fact 12</b> Many cities are eager to host the Olympic Games</p> <p><b>Fact 13</b> A strong economic basis and high public support are necessary for a successful bid to host them</p> <p><b>Fact 14</b> High public safety and easy access to each venue are essential for selection as a host city</p> <p><b>Fact 15</b> In addition, hosting the Olympics will raise the status of the host country in the global community</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Back to Index Submit

図 1 Phase 1 画面

**Phase 2. List the pro-opinions and con-opinions written in the passage below. (以下の英文に書かれている賛成と反対意見を列挙してください。)**

**Pro-opinions**

Hosting the Olympic Games brings various benefits to the host country. Firstly, hosting the Olympics can boost the domestic economy through increased tourism and investment in infrastructure. Secondly, it will enhance the prestige of the host country in the international community. Thirdly, it will promote sports among people of all generations. For example, the 2008 Beijing Olympics is widely believed to have promoted economic development and prosperity of China. Athletes' great performances in the 1964 Tokyo Olympics led to a large increase in the number of participants in sports in Japan.

**Con-opinions**

However, there are drawbacks to hosting the Olympic Games. One disadvantage is its huge cost. The 2012 London Olympics cost as much as 40 billion dollars. Nagano, which hosted the winter 1998 Olympic Games, ran up a huge debt for the construction of the infrastructure and it still struggling with the maintenance costs of the venues used for the games. Another disadvantage is that host countries can be the target of terrorism, which threatens their national security. For example, 11 Israel athletes and coaches were killed by a Palestinian terrorist group during the 1972 Munich Olympics, and two people were killed by a bomb that exploded in Centennial Olympic Park during the 1996 Atlanta Olympics.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Pro 1</b> to boost the domestic economy (tourism, investment, infrastructure)</p> <p><b>Pro 2</b> to enhance the prestige of the host country (eg. China &amp; Japan)</p> <p><b>Pro 3</b> to promote sports among people</p> <p><b>Pro 4</b></p> <p><b>Pro 5</b></p> <p><b>Pro 6</b></p> | <p><b>Con 1</b> huge cost (eg. 40 billion in London, Nagano)</p> <p><b>Con 2</b> threat of national security or risk of terrorism</p> <p><b>Con 3</b></p> <p><b>Con 4</b></p> <p><b>Con 5</b></p> <p><b>Con 6</b></p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Back to Index Back to Phase 1 Submit

図 2 Phase 2 画面

テーマに関して、広い視野で考えてもらうことが Phase 2 の目的である。

Phase 3 (図 3) では、Phase 1 で作成した事実に関するカードと Phase 2 で作成した賛成 (Pro) と反対 (Con) の意見に関するカードが、色分けされて提示される (事実は黄色いカード、賛成意見は青色、反対意見は赤色のカード)。学生はカードをドラッグして情報を整理し、画面下方の表にまとめ、与えられたテーマに関して賛成 (Pro) か反対 (Con) かを決定し、画面下のラジオボタンを選択する。

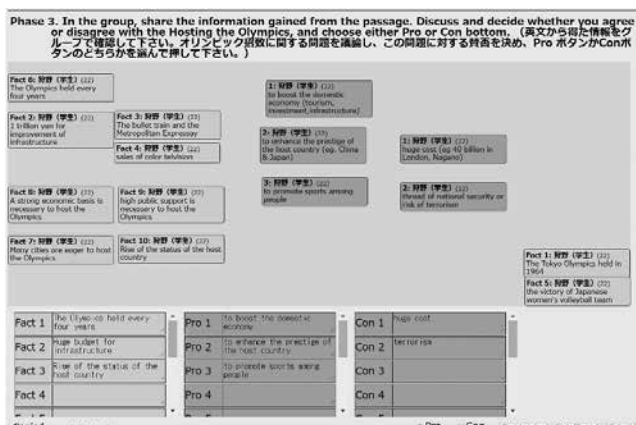


図 3 Phase 3 画面

Phase 4 画面 (図 4) には、学生が Phase 3 で確認した事実 (Fact) と選択した賛成 (Pro) または反対 (Con) の意見が提示される。提示されたテキストに示された情報の他に加えたい情報や意見がある場合には Add カードに記述することができる。

Phase 5 (図 5) で、学生は事実や賛成 (Pro) または反対 (Con) の意見、自身で加えた情報カードを取捨選択し、アカデミック・エッセイの Introduction, Body 1, Body 2, Body 3, Conclusion のどの部分にどの情報を使用するのかを考えて配置する。書く前に情報を整理し構造化させるの

**Phase 4. Discuss in the group and identify three supporting reasons why you agree / disagree with the issue. And then, choose the facts you'll use in the essay. You can add your own ideas, opinions, or information in the blank card. (グループで話し合い、持論の理由を3点決定して下さい。また、エッセイで使用する事実を選択してください。白紙のカードに、自分の意見や情報を加えることもできます。)**

|                                                  |                                       |                                                      |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Fact 1<br>The Olympics held every four years     | Add 1<br>promote internationalization | Pro 1<br>to boost the domestic economy               |
| Fact 2<br>Huge budget for infrastructure         | Add 2                                 | Pro 2<br>to enhance the prestige of the host country |
| Fact 3<br>Rise of the status of the host country | Add 3                                 | Pro 3<br>to promote sports among people              |
|                                                  | Add 4                                 |                                                      |
|                                                  | Add 5                                 |                                                      |
|                                                  | Add 6                                 |                                                      |
|                                                  | Add 7                                 |                                                      |
|                                                  | Add 8                                 |                                                      |

Back to Index | Go to Phase 5 | Back to Phase 3 | Submit

図 4 Phase 4 画面

**Phase 5. Discuss in the group and sort the chosen cards into the 'Introduction', 'Body' and 'Conclusion' box. You can make a copy of the card if necessary. (グループで話し合い、選択したカードをイントロダクション、ボディ、コングレーションのボックスに入れてください。必要な場合はカードをコピーすることもできます。)**

|                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                             |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Introduction</b><br>Pro (hosting the Olympics)<br>Fact 1: (ID=325, Id=1)<br>The Olympics held every four years<br>Fact 2: (ID=336, Id=2)<br>Huge budget for infrastructure | <b>Body</b><br>Pro 1: (ID=402, Id=1)<br>to boost the domestic economy<br>Pro 2: (ID=404, Id=3)<br>to promote sports among people<br>Added 1: (ID=729, Id=1)<br>promote internationalization | <b>Conclusion</b><br>Fact 3: (ID=337, Id=3)<br>Rise of the status of the host country |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|

Copied... (Log Out...)

Back to Index | Back to Phase 4

図 5 Phase 5 画面

が Phase 5 の目的である。

Phase 6 は、学生が実際にライティングを行う画面である (図 6 参照)。学生は Phase 5 で確定した情報構造を参照しながら 30 分で Introduction, Body 1, Body 2, Body 3, Conclusion からなる 5 パラグラフのアカデミック・エッセイを完成させ、Submit ボタンを押して提出する。学生が書い

Phase 6. Refer to the results of the discussion, write an essay about Hosting the Olympics. (ディスカッションの結果を参照して、オリンピック招致に関するエッセイを書いてください。)

| Introduction<br>Pro (Hosting the Olympics)                                                                                              | Body                                                                                                                                                                                              | Conclusion                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <p>Fact 1: (ID=335, id=1)<br/>The Olympics held every four years.</p> <p>Fact 2: (ID=336, id=2)<br/>huge budget for infrastructure.</p> | <p>Pro 1: (ID=402, id=1)<br/>to boost the domestic economy.</p> <p>Pro 3: (ID=404, id=3)<br/>to promote sports among people.</p> <p>Added 1: (ID=720, id=1)<br/>promote internationalization.</p> | <p>Fact 3: (ID=337, id=3)<br/>Role of the status of the host country.</p> |

The Olympics held every four years greatly influence the societies that host it. For example, huge amount of money is spent for improve infrastructure and the social security system. Since its influence is huge, some people agree with hosting the Olympics, and other people worry about it. Personally, I agree with hosting the Olympics for the following three reasons.

First, it boosts the domestic economy. Since many people all over the world visit the host country, its tourist industry is activated. Transportation, hotels, and travel agencies will get huge benefits from foreign people who visit the host country. The profit will be spent for the future investment.

The second reason is that hosting the Olympic will promote sports among people of the host country. People watch super plays, they usually want to do the same things. It will promote not only sport industry but also the health condition of the people.

The last reason is to promote internationalization. They Olympics brings many people from many different countries, which is a good opportunity for people in the host country to let foreigners know its own culture. It is also good opportunity to understand people from different culture.

In conclusion, since to host the Olympics brings benefits to the host country, Japan has to take this opportunity positive.

241 words, 1120字

[Print](#) [Back to Index](#) [Submit](#)

図 6 Phase 6 全体画面

たエッセイの単語数および文字数は画面左下に提示される。エッセイはサーバーに保存され学生は自由にプリントアウトすることができる。

### 3.2 指導の実践

アカデミック・ライティングの実践は、2016年度、3年次の半期必修科目である Writing Skills A の授業で行った。扱ったテーマは(1) Animal Testing, (2) Reasons You Like/Dislike Your University, (3) Death Penalty, (4) Smoking in Public Places, (5) Hosting the Olympics, (6) Corporal Punishment, (7) Merit Pay System である。準備のリーディングや構成、ライティング後の評価や修正も含め、各テーマに90分授業を2コマ使った。

なお、指導開始前に(1)の Animal Testing をテーマに “Animal testing should be abolished in medical and cosmetic research labs. Do you agree or disagree? Use specific reasons and examples to support your answer.” という指示を与え、30分間でライティングしてもらい、これを

プレテストとした。また、最終授業では、“Businesses should hire employees for their entire lives. Do you agree or disagree? Use specific reasons and examples to support your answer.” という内容でライティングしてもらい、ポストテストとした。なお、プレテストとポストテストにはワードパッドを使用した。

### 3.3 被験者

2016 年度前期 Writing Skills A を履修していた 3 年次生 21 名（男子 9 名，女子 11 名）を対象に授業を行い、プレテストとポストテストの得点を算出して比較した。しかし、女子 1 名がポストテストを受けていなかったため、この学生は分析からは除外した。被験者の TOEIC スコアは 550 点から 635 点に分布しており、平均は 605 点であり、中級レベルの学習者であると考えられる。

### 3.4 データの収集と分析

指導の前と後に学生が書いたエッセイ（プレテストとポストテスト）はプリントアウトし、(1)総合点 [10 点満点]，(2)文法 [3 点]，(3)自然な英語表現 [3 点]，(4)論理性 [3 点]，(5)パラグラフ構造 [1 点] に関して採点した。(1)の総合点は、(2)～(5)の合計で 10 点となる。(2)の文法では、日本人大学生が間違いやすい、語順、時制、主語と動詞の呼応、冠詞や代名詞の使い方などを総合的にチェックし、3 点満点で点数化した。(3)の自然な英語表現は、主に適切な語の選択や使用法に焦点を当てて、同様に 3 点満点で採点した。(4)の論理性では、パラグラフ内における論旨の一貫性を検証した。つまり、サポーティング・センテンスがトピック・センテンスを適切にサポートしているかを判断し、3 点満点で採点した。(5)のパラグラフ構造では、エッセイが Introduction, Body 1, Body 2, Body 3, Conclusion の 5 つのパラグラフで構成されているかを検証した。30 分内にエッ

セイが完成していなくても、5パラグラフで構成しようとしている意図が認められる場合には1点とし、5パラグラフで構成しようという意図が全く観察されない場合には0点とした。

採点是指導者とティーチング・アシスタントが別々に行った。なお、ティーチング・アシスタントは、10歳から22歳まで英語圏で生活し、英語圏の大学を卒業した、英語教育を専攻する修士課程の学生である。採点者2人の相関は0.90 ( $p < 0.00$ ) で統計的有意差が認められたので、2人の評価値の平均を得点として使用した。

分析には繰り返しのあるt検定を使用し、(1)総合点、(2)文法、(3)自然な英語表現、(4)論理性、(5)パラグラフ構造の各項目において、指導前と指導後の得点に有意な差が出るのかを検証した。なお分析にはSPSS version 24を使用した。

## 4. 結果

### 4.1 総合点

文法、論理性、自然な英語表現、および Introduction-Body-Conclusion 構造の4分野のスコアを合計した得点の平均を表1に示す。授業開始時の平均は10点満点中3.47点であり、15週後のスコアは5.60点となった。繰り返しのあるt検定の結果、指導前と指導後に1%水準で有意な差が認められた ( $t = -8.37$ ,  $df = 19$ ,  $p < .001$ )。

表1 指導前と指導後の総合点

|      | 指導前 (4月) | 指導後 (7月) | t 値 (df)   | p 値    |
|------|----------|----------|------------|--------|
| 平均   | 3.57     | 5.60     | -8.37 (19) | <0.001 |
| 標準偏差 | 1.21     | 1.01     |            |        |

## 4.2 文法

文法 3 点中のスコアの平均を表 2 に示す。授業開始時の平均は 1.45 点であり、指導後のスコアは 1.90 点となった。繰り返しのある t 検定の結果、指導前と指導後には 1% 水準で有意な差が認められた ( $t = -4.41$ ,  $df = 19$ ,  $p < .001$ )。

表 2 指導前と指導後の文法の得点

|      | 指導前 (4 月) | 指導後 (7 月) | t 値 (df)   | p 値    |
|------|-----------|-----------|------------|--------|
| 平均   | 1.45      | 1.90      | -4.41 (19) | <0.001 |
| 標準偏差 | 0.43      | 0.26      |            |        |

## 4.3 自然な英語表現

表 3 に指導前と指導後の自然な英語表現 (3 点満点) の平均得点を示す。授業開始時の平均は 1.00 点であったが、指導後には 1.50 点となった。繰り返しのある t 検定では、指導前と指導後に 1% 水準で有意な差が認められた ( $t = -4.07$ ,  $df = 19$ ,  $p < .001$ )。

表 3 指導前と指導後の自然な英語表現の得点

|      | 指導前 (4 月) | 指導後 (7 月) | t 値 (df)   | p 値    |
|------|-----------|-----------|------------|--------|
| 平均   | 1.00      | 1.50      | -4.07 (19) | <0.001 |
| 標準偏差 | 0.36      | 0.54      |            |        |

## 4.4 論理性

表 4 に指導前と指導後の論理性 (3 点満点) の平均を示す。授業開始時



の平均 0.83 点は、指導後には 1.48 点に上がった。繰り返しのある t 検定の結果、指導前と指導後には 1%水準で有意な差が認められた ( $t = -4.10$ ,  $df=19$ ,  $p<.001$ )。

表 4 指導前と指導後の論理性の得点

|      | 指導前 (4 月) | 指導後 (7 月) | t 値 (df)   | p 値    |
|------|-----------|-----------|------------|--------|
| 平均   | 0.83      | 1.48      | -4.10 (19) | <0.001 |
| 標準偏差 | 0.41      | 0.77      |            |        |

#### 4.5 パラグラフ構造

Introduction, Body 1, Body 2, Body 3, Conclusion からなる 5 パラグラフ構造ができているか否かを得点化して表 5 に示す。授業開始時の平均は 0.33 であり、指導後のスコアは 0.95 となり、ほとんどの学生が 5 パラグラフの構造で書こうとしていることがわかる。繰り返しのある t 検定の結果、指導前と指導後には 1%水準で有意な差が認められた ( $t = -7.11$ ,  $df=19$ ,  $p<.001$ )。

表 5 指導前と指導後の 5 パラグラフ構造の得点

|      | 指導前 (4 月) | 指導後 (7 月) | t 値 (df)   | p 値    |
|------|-----------|-----------|------------|--------|
| 平均   | 0.33      | 0.95      | -7.11 (19) | <0.001 |
| 標準偏差 | 0.34      | 0.36      |            |        |

### 5. まとめと今後の課題

本研究では、与えられたテーマに関する一般的な情報、そのテーマに関

する賛成・反対の意見を英語で読んでから、自己の立場を明確にし、情報を構造化したうえで、論理的にアカデミック・エッセイを書くという授業を設計した。授業のためにシステムを開発し、エッセイに使用する情報はカード上にキーワード化し、分析・構造化しやすくした。つまり、論理的に整ったエッセイを書くため、論旨を視覚化した。

1学期間の授業で、学生のエッセイの質には向上が見られた。文法においても、自然な表現、論理性や構造においても、プレテストとポストテストの得点には有意な差が認められた。(2)の文法の得点が上がったのは、予想外の効果であった。これはシステムの効果というより、学生が提出したエッセイに対する教員とティーチング・アシスタントのフィードバックの効果であると考えられる。毎回の授業で、文法的な間違いは指摘したが、教師は訂正せず、どのような種類の間違いかを指摘するに留めた。例えば冠詞の間違いなら“ART”というマークのみを記述して、学生に訂正させて翌週再提出させた。また、頻繁に犯す文法的な誤りに関して、授業でも指摘し指導したため、学生は多少なりとも意識して書くようになったために得点が上がったものと考えられる。

(3)自然な表現に関しては、ポストテストの1週間前に行ったライティングのテーマが雇用問題だったため、このような効果に結びついたものと予想される。つまり前回のライティングで使用した表現が記憶に残っていたため、それが得点に影響したものと考えられる。半期の授業で自然な英語表現が身に付いたとは考えにくい。

パラグラフ内の(4)論理性に関しても、向上が見られた。PC上で情報をキーワード化し、ウィンドウ内を移動しながら情報の関係を明確化し、階層化する訓練によって、情報を構造化する習慣ができたものと考えられる。ポストテストでは、システムのサポートがなくても、自身で情報を構造化してエッセイを加工することができるようになったため、パラグラフ内の情報の論理性が保てるようになったと考えられる。加えて、前の週に

読んだテキストの内容も記憶に残っていたため、その情報をサポーターティング・センテンスで使用できたことも大きく影響していると思われる。

(5)パラグラフ構造にも大きな効果が認められた。キーワード化してカード上に記述した情報を、Introduction, Body 1, Body 2, Body 3, Conclusionに入れ込むことにより、エッセイ全体の構造を視覚化するという練習が功を奏したものと考えられる。

本研究の主な目的は、英語のリーディングを利用して、論理的なアカデミック・エッセイの執筆をサポートするシステムの開発であった。したがって実践に関してはまだパイロットスタディの段階であり、半期の授業で学生のライティングの質の変化を観察したに過ぎない。どのような形で授業を行ったにしても、半期の指導で学生に変化が表れるのは当然のことである。したがって、今後は統制群と実験群を作り、本システムの効果を検証する予定である。また、ライティングのテーマや採点方法に関しても、より詳細な操作や統制を行ったうえで、より精緻な実験を行う必要があるだろう。

本研究は JSPS 科研費 21500901 の助成を受けて行ったものである。

#### 引用文献

- Ahn, B. (2014). A critical reading and text organization-enhanced writing lesson. *Issues in EFL*, 10 (1), 75-80.
- Alqadi, K. R., & Alqadi, H. M. (2013). The effect of extensive reading on developing the grammatical accuracy of the EFL freshmen at Al Al-Bayt University. *Journal of Education and Practice* 4 (6), 106-113.
- Campbell, K. H., & Latimer, K. (2012). *Beyond the five paragraph essay*. Portland, OR: Stenhouse.
- Carrell, P. L. (1984). The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 18 (3), 441-469. doi: 10.2307/3586714
- Chuenchaichon, Y. (2011). Impact of intensive reading on the written performance of Thai university EFL writers. *Language Studies Working Papers*,

3. 3-14.

- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 102-109.
- Gorjian, B., Pazhakh, A., & Parang, K. (2012). An investigation on the effect of critical thinking (CT) instruction on Iranian EFL Learners' descriptive writing: A case of gender study. *Advances in Asian Social Science*, 1 (1), 109-113. Retrieved from <http://worldsciencepublisher.org/journals/index.php/AASS/article/view/164/160>
- 今尾泰弘 (2015). 「クリティカルリーディングとピアフィードバックが及ぼすライティングへの影響」 言語文化研究, 41, 7-26.
- Ito, F. (2011). L2 reading-writing correlation in Japanese EFL high school students. *The Language Teacher*, 35 (5), 23-29.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughev, V. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowly MA: Newbury House.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16 (1-2), 1-20. doi: 10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x
- Kennedy, B. L. (1994). The role of topic and the reading/writing connection. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1 (1). Retrieved from <http://www.tes-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej01/ej01a3/>
- Lay, L. L. (2010). A new approach to teaching academic writing: How philosophers can contribute to educating young scientists. *Journal of the Graduate School of Letters, Hokkaido University*, 5, 81-87. Retrieved from [http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/42866/1/JGSL5\\_005.pdf](http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/42866/1/JGSL5_005.pdf)
- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27 (2), 182-198.
- Mohammad, S. B., & Mohammad, S. R. (2013). The effect of reading experience on using grammar in writing in elementary Iranian EFL students. *Journal of Studies in Social Science*, 4 (1), 16-23.
- Najafi, S. S., & Toughiry, N. (2013). The effect of teaching paragraph writing rules on the reading comprehension ability of Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4 (4), 463-472.
- Plakans, L., & Gebril, A. (2012). A close investigation into source use in inte-

- grated second language writing tasks. *Assessing Writing*, 17 (1), 18-34. doi: 10.1016/j.asw.2011.09.002
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York, NY: Oxford University Press.
- Tsang, W. K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233. doi:10.1093/applin/17.2.210
- Ueda, I., Ueda, T., Taoka, C., & Yoneoka, E. (2014). Pros and cons: Discussing today's controversial issues. Tokyo, Japan: Cengage Learning.
- Yoshimura, F. (2009). Effects of connecting reading and writing and a checklist to guide the reading process on EFL learners' learning about English writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1871-1883. doi: 10.1016/j.sbspro. 2009.01.330
- Zainal Z., & Husin, S. H. B. M. (2011). A study on the effect of reading on writing performance. *Journal of Science & Mathematics Education*, 1-8. Retrieved from [http://eprints.utm.my/11872/1/A\\_Study\\_On\\_The\\_Effects\\_Of\\_Reading\\_On\\_Writing\\_Performance\\_Among\\_Faculty\\_Of\\_Civil\\_Engineering\\_Students.pdf](http://eprints.utm.my/11872/1/A_Study_On_The_Effects_Of_Reading_On_Writing_Performance_Among_Faculty_Of_Civil_Engineering_Students.pdf)
- Zaki, A. A., & Yunus, M. M. (2015). Potential of mobile learning in teaching of ESL academic writing. *English Language Teaching*, 8 (6), 11-19. doi:10.5539/elt.v8n6p11
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21 (4), 697-715. doi: 10.2307/3586990

(原稿受付 2018年1月31日)

〈論 文〉

# KESALAHAN PENGGUNAAN ARTIKEL BAHASA INGGRIS OLEH MAHASISWA INDONESIA

Toshio SUENOBU

## Abstract

This study aims to describe the misuse of English definite and indefinite articles by Indonesian students and the underlying contexts of the errors. The data was obtained by giving 100 Indonesian students, who were studying English as a foreign language, a 45 item multiple choice test. The data analysis was carried out by comparing the rules for using 'the' and 'a' with the students' answers. Based on the analysis, two conclusions were obtained. First, the percentage of misuse of the definite article was higher than that of the indefinite article, being 39% and 23%, respectively. The high misuse of articles was likely due to the many grammatical rules concerning the use of 'the' and 'a' which are not a feature of the Indonesian language. Second, the misuse of the definite article appeared to be due to attending to the immediate contextual situations more than the overall contexts, whereas the misuse of the indefinite article appeared to be more due to errors in understanding the specific viewpoints of the sentences.

**Kata Kunci:** artikel definit, artikel indefinit, analisis kesalahan

## 1. Pendahuluan

### 1.1 Latar

Secara semantik, artikel tergolong *functional word*. Artinya, artikel

memiliki makna gramatikal dan menentukan kegramatikan kalimat. Makna artikel baru muncul apabila bergabung dengan kata lain. Umumnya, artikel akan bergabung dengan kata berkelas nomina. Semua bahasa memiliki artikel, namun bentuk dan ekspresinya berbeda.

Dalam bahasa Inggris, artikel definit merupakan salah satu dari empat penanda definit, yaitu artikel, pronomina posesif, numeralia, dan bentuk-bentuk superlatif (Quirk, *et. al.*, 1985). Dalam bahasa Inggris, ada dua jenis artikel, yaitu artikel definit (*definite article*) dan artikel indefinit (*indefinite article*). Kedua jenis artikel ini merupakan gejala universal, ada pada setiap bahasa, tetapi ekspresinya berbeda (Lyons, 1999; Ionin, 2003). Artikel definit berbentuk *the*. Artikel ini digunakan untuk menandai acuan nomina yang sudah diketahui atau dapat dipulihkan, baik berdasarkan konteks tuturan maupun hubungan antarteks atau tekstual. Artikel *a* atau *an* merupakan jenis artikel indefinit yang digunakan untuk menandai acuan suatu nomina belum diketahui oleh mitra tutur. Oleh karena itu, artikel definit *the* sering digunakan untuk menandai informasi lama, sedangkan artikel indefinit *a* atau *an* digunakan untuk menandai informasi baru (Heim, 1982; Lyons, 1999).

Kesalahan penggunaan kedua jenis artikel tersebut akan menyebabkan gramatikal bahasa terganggu. Misalnya, seorang ayah menyuruh anaknya membuka pintu dengan berkata *Please, open the door*. Dalam konteks kalimat tersebut, anak sudah mengetahui bahwa pintu rumah yang harus dibuka adalah pintu rumah miliknya, bukan pintu rumah tetangga atau rumah lainnya. Hal itu menandakan bahwa acuan *door* sudah diketahui dan menjadi informasi lama bagi anak (mitra tutur). Oleh karena acuan nomina *door* sudah tentu dan pasti, artikel yang tepat digunakan adalah artikel definit *the*. Apabila artikel *the* diganti dengan artikel indefinit *a* sehingga menjadi *Please, open a door*, kalimat tersebut menjadi tidak gramatikal karena acuan nomina *door* menjadi tidak tentu atau tidak pasti.

Dalam bahasa Indonesia tidak dikenal adanya artikel definit dan indefinit sebagaimana yang ada dalam bahasa Inggris. Namun, bahasa In-

donesia memiliki cara sendiri untuk mengekspresikan kepastian dan ketidakpastian acuan, meskipun tidak dengan artikel. Dalam bahasa Indonesia, secara sintaktis, nomina definit ditandai dengan penggunaan artikula, demonstrativa, pronomina, numeralia, nama diri, dan nomina pengacu (Alwi, *et. al.*, 1998). Misalnya, dalam kalimat *Tolong belikan sebuah boneka*, nomina *boneka* tidak mengacu pada boneka tertentu, dengan bentuk dan warna tertentu. Kata *sebuah* menandai boneka yang dimaksud adalah sembarang boneka. Hal itu berbeda dengan kalimat *Cucilah bonekanya* atau *Cucilah boneka itu*. Pada kedua kalimat tersebut, *-nya* dan *itu* menandai bahwa boneka yang dimaksud adalah boneka tertentu yang sudah dikenal oleh penutur dan mitra tutur. Dengan kata lain, acuan nomina *boneka* pada kedua kalimat tersebut sudah tentu atau pasti. Acuan nomina yang demikian dalam bahasa Inggris akan digunakan artikel *the*.

Kekhasan ekspresi ketakrifan sebagaimana dikemukakan di atas menuntut kehati-hatian penggunaan bahasa Indonesia dalam menggunakan berbagai pemarkah takrifnya. Kesalahan dalam menggunakan berbagai pemarkah definit tidak dapat dihindari. Hal ini didasarkan atas dua fakta. *Pertama*, bahasa Inggris adalah bahasa asing bagi mahasiswa Indonesia. *Kedua*, sistem gramatikal bahasa Inggris dan Indonesia berbeda dalam mengekspresikan kedefinitan. Perbedaan ekspresi untuk menandai acuan nomina yang sudah pasti dan yang belum pasti pada kedua bahasa tersebut menjadi kendala tersendiri bagi pelajar Indonesia yang sedang belajar bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Berkaitan dengan kemampuan penggunaan artikel definit/ artikel takrif oleh pembelajar bahasa, menurut Ionin (2003), bahasa yang dikuasai sebelumnya memiliki peranan dalam pemahaman sistem ketakrifan bahasa yang sedang dipelajari. Hasil penelitian yang dilakukan oleh Ionin (2003) terhadap pembelajar asing yang belajar bahasa Inggris menunjukkan adanya berbagai kesalahan yang sistematis dalam menggunakan artikel definit.

Berdasarkan uraian di atas, perlu adanya penelitian yang mengkaji pada penggunaan artikel bahasa Inggris oleh mahasiswa Indonesia dili-



hat dari segi kesalahan dan konteks penyebab kesalahannya.

Dengan mengetahui kesalahan penggunaan pada artikel definit dan indefinit secara lengkap, hal itu tentu dapat bermanfaat di bidang pengajaran bahasa asing.

## 1.2 Fokus Penelitian

Penelitian ini menfokuskan pada dua hal, yaitu (1) bagaimanakah bentuk kesalahan penggunaan artikel *a* dan *the* dalam bahasa Inggris oleh penutur bahasa Indonesia? dan (2) bagaimanakah konteks kesalahan penggunaan artikel *a* dan *the* dalam bahasa Inggris oleh penutur bahasa Indonesia? Berdasarkan deskripsi penggunaan artikel tersebut diharapkan dapat diuraikan kesalahan penggunaan bentuk artikel definit dan indefinit dan konteks yang mendasari kesalahannya.

## 1.3 Metode Penelitian

Sumber Data penelitian kualitatif deskriptif ini adalah jawaban tes mahasiswa Universitas Darma Persada Jakarta yang berjumlah 100 mahasiswa. Mereka adalah pembelajar bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Pengumpulan data dilakukan dengan cara memberi tes berjumlah 45 butir. Mereka diminta untuk melengkapi artikel yang sesuai dengan konteksnya. Instrumen yang digunakan adalah tes dan parameter penggunaan artikel definit dan indefinit. Analisis data dilakukan dengan cara menganalisis hasil jawaban tes untuk menentukan benar tidaknya penggunaan artikel. Jawaban benar dan salah selanjutnya dipersentase.

## 2. Penelitian Terdahulu

Penelitian ini bukan merupakan penelitian yang pertama kali membahas artikel definit dan indefinit bahasa Inggris oleh pelajar asing. Ada beberapa penelitian yang sudah dilakukan sebelumnya.

*Pertama*, Salehuddin, *et. al.* (2006) yang berjudul *Definiteness And Indefiniteness: A Contrastive Analysis of The Use of Determiners Be-*

*tween The Malay Language and English*. Penelitian ini dimaksudkan untuk mengetahui kesalahan penggunaan determiner sebagai pengungkap definit dan indefinit yang dilakukan oleh pelajar Malaysia yang sedang mempelajari bahasa Inggris sebagai bahasa kedua. Penelitian ini mengambil sampel 51 karangan siswa yang memuat 873 kalimat. Penelitian ini menggunakan pendekatan analisis kesalahan berbahasa. Yang termasuk dalam kategori determiner adalah artikel (*the*, *a*, dan *an*), demonstratif (*this*, *that*, *these*, dan *those*), determiner posesif (*my*, *your*, *his*, *her*, *its*, *our*, dan *their*). Hasil penelitian ini menunjukkan bahwa determiner yang termasuk di dalamnya adalah artikel merupakan masalah bagi pelajar Malaysia yang sedang belajar bahasa Inggris. Kesalahan penggunaan determiner bahasa Inggris oleh mereka berkaitan dengan perbedaan konsepsi tata bahasa Melayu tentang hal lokasi yang spesifik, alat-alat, nama negara sebagai adjektiva, nama-nama diri, kesesuaian nomina, dan numeralia. Perbedaan dalam konstruksi posesif juga menyajikan penyebab lain pada kesalahan tersebut.

Penelitian relevan yang kedua adalah penelitian yang dilakukan oleh Wong dan Quek (2007) dengan judul *Acquisition of the English Definite Article by Chinese and Malay ESL Learners*. Penelitian ini bertujuan mengetahui ada tidaknya perbedaan tingkat kesulitan penggunaan artikel non-generik *the* pada siswa berbahasa Cina dan berbahasa Melayu yang memiliki kecakapan yang berbeda-beda. Perbedaan tingkat kesulitan ini didasarkan pada empat faktor penggunaan artikel *the*, yaitu faktor budaya, teks, struktur, dan situasi. Hal ini didasarkan atas adanya fakta bahwa sistem artikel bahasa Cina dan bahasa Melayu tidak memiliki kesepadanan dengan sistem artikel dalam bahasa Inggris. Observasi awal juga menunjukkan adanya kesulitan siswa dalam menggunakan artikel bahasa Inggris secara tepat. Tujuan kedua penelitian ini adalah untuk mengetahui ada tidaknya perbedaan penggunaan artikel *the* yang dikuasai siswa pada waktu yang sama.

Ketiga, penelitian Ansarin (2004) dengan judul *Non-Generic Use of the Definite Article **the** by Persian Learners*. Penelitian ini bertujuan

mengetahui penggunaan artikel non-generik *the* dalam empat aspek (kultural, tekstual, struktural, dan situasional) dan untuk mengetahui perbedaan tingkat kesulitan dalam penggunaan artikel non-generik *the* oleh mahasiswa yang memiliki perbedaan kecakapan dalam berbahasa Inggris. Berdasarkan hasil analisis data diperoleh kesimpulan bahwa penggunaan *the* yang didasarkan pada aspek kultural memiliki tingkat kesulitan yang tinggi bagi semua mahasiswa pada semua level kecakapan. Berikutnya adalah aspek struktural dan aspek tekstual. Sebaliknya, penggunaan *the* yang didasarkan atas aspek situasional cenderung dapat dikuasai oleh penutur bahasa Persia. Hal ini berarti bahwa penutur mempelajari penggunaan artikel mulai dari penggunaan artikel *the* yang didasarkan pada aspek situasional ke aspek tekstual, aspek struktural, dan aspek kultural.

*Keempat*, penelitian yang dilakukan oleh Koban Koc (2015) yang berjudul *The Non-generic Use of the Definite Article the in Writing by Turkish Learners of English*. Penelitian ini menganalisis penggunaan definit artikel non-generik *the* dalam konteks karangan yang berbeda, yaitu kultural, situasional, struktural, dan tekstual. Penelitian dilakukan dengan membandingkan hasil karangan pelajar tingkat rendah dan tingkat tinggi yang sedang belajar bahasa Inggris sebagai bahasa asing. Hasil penelitian menunjukkan bahwa semua pelajar kelas rendah menghilangkan sebagian besar artikel definit dibandingkan dengan penggunaan artikel secara berlebihan. Selain itu, kelas rendah juga menghilangkan sebagian besar artikel yang digunakan oleh pelajar tingkat tinggi.

### 3. Kajian Teori

Sebagaimana dijelaskan di atas, definit berkaitan dengan identifikasi acuan nomina. Sebuah nomina dikatakan beracuan definit apabila acuan nomina tersebut dapat diidentifikasi oleh penutur dan mitra tutur (Lyons, 1999; Abbott, 2000). Salah satu cara untuk menandainya adalah dengan penggunaan artikel sebagai bagian dari determiner. Celce-Murcia

dan Larsen-Freeman (1999) menyatakan bahwa determiner sebagai kelas kata tertentu yang berfungsi membatasi nomina yang diikutinya. Yang termasuk dalam kategori determiner adalah artikel (*the*, *a*, dan *an*), demonstratif (*this*, *that*, *these*, dan *those*), determiner posesif (*my*, *your*, *his*, *her*, *its*, *our*, dan *their*).

Dalam bahasa Indonesia, secara sintaktis, nomina takrif ditandai dengan penggunaan artikula, demonstrativa, pronomina, numeralia, nama diri, dan nomina pengacu (Alwi, *et. al.*, 1998), sedangkan dalam bahasa Inggris digunakan artikel. Quirk, *et. al.* (1985) mendefinisikan bahwa artikel merupakan salah satu jenis determiner yang dapat menentukan kepastian acuan suatu nomina. Lebih lanjut, artikel digolongkan menjadi dua, yaitu artikel definit *the* dan artikel indefinit *a*. Artikel dapat digunakan pada konteks spesifik dan generik. Apabila acuan nomina bersifat spesifik, artikel, baik definit maupun indefinit, harus digunakan. Sebaliknya, FN yang acuannya bersifat generik penggunaan artikel tidak diperlukan, misalnya dalam kalimat *A lion is sleeping in the cage* dan *Tigers are dangerous animals* (Quirk, *et. al.*, 1985: 165).

Dalam kaitannya dengan penggunaan artikel definit *the*, Hawkins (1978) membicarakan konteks penggunaan *the* sebagai pemarkah takrif dalam kaitannya dengan penggunaan artikel *the* sebagai yang beracuan generik (takrif) dan non-generik (tak takrif). Ia menyatakan ada delapan tipe *the* yang digunakan untuk acuan non-generik. *Pertama*, *the* yang digunakan secara anaforik, misalnya *Last summer we stayed in hotel in Shiraz. The hotel was a five star one.* *Kedua*, artikel *the* yang digunakan dalam situasi yang jelas (penutur dan petutur melihat objek yang diperbincangkan), misalnya “*Could you pass the salt, please?*” *Ketiga*, *the* yang digunakan dalam situasi yang lebih khusus, misalnya “*Don’t open the book. The snake will bite you*”. *Keempat*, *the* yang digunakan untuk menandai pengetahuan yang bersifat khas atau spesifik, misalnya *The cafe net in a small village.* *Kelima*, *the* yang digunakan untuk menandai pengetahuan umum, misalnya *the moon.* *Keenam*, *the* yang berasosiasi secara anaforik, misalnya “*We went to class. The lecture was boring.*”

*Ketujuh, the* yang diikuti dengan nomina yang disertai modifier penjelas, misalnya "*The papers that are published by this journal are referred by two people.* *Kedelapan, the* yang diikuti oleh nomina yang disertai dengan nomina non-penjelas, misalnya "*My wife and I share the same.*"

Sebelumnya, Bickerton (1981) mengemukakan penggunaan artikel definit dalam model semantik khususnya berkaitan dengan konsep generik dan non-generik terhadap penggunaan FN. Menurut Bickerton, kategorisasi FN didasarkan atas dua hal, yaitu ciri  $\pm$  *Specific Referent* ( $\pm$  SR) dan ciri  $\pm$  *Assumed Known to the Hearer* ( $\pm$  HK). Berdasarkan dua kriteria itu dapat dideskripsikan empat tipe utama FN. *Pertama*, tipe 1 berciri ( $-$ SR,  $+$ HK) yang artinya jika nomina berbentuk plural, artikel tidak digunakan. Tipe ini biasanya digunakan dalam konsep generik. *Kedua*, tipe 2 berciri ( $+$ SR,  $+$ HK). Tipe FN generik menggunakan artikel definit memiliki 4 subkategori, yaitu (1) pengacuan unik seperti *The moon is beautiful tonight.*, (2) pengacuan fisik kontekstual seperti *The door of my home is broken.*, (3) pengacuan pada teks sebelumnya (anaforik), dan (4) acuan spesifik yang diasumsikan diketahui oleh mitra tutur seperti dalam kalimat *The movie theatre in town is under construction.*

Sejalan dengan pendapat Hawkins (1978), Quirk, *et. al.* (1985) juga mengemukakan delapan konteks yang mengharuskan penggunaan artikel *the* (Quirk, *et. al.*, 1985). *Pertama*, acuan nomina dapat diidentifikasi secara unik berdasarkan pengetahuan dan konteks penutur dan mitra tutur. *Kedua*, acuan nomina diidentifikasi berdasarkan situasi terbatas (acuan diidentifikasi berdasarkan situasi ekstralinguistik yang terbatas), misalnya *The rises are beautiful* (dikatakan di kebun). *Ketiga*, acuan nomina diketahui berdasarkan situasi luas; acuan diidentifikasi berdasarkan pengetahuan luas, misalnya, frasa *The Prime Minister, the President of Indonesia, the moon.* *Keempat*, nomina yang digunakan dalam pengacuan anaforik langsung dalam arti nomina definit digunakan untuk mengacu nomina yang sudah disebut pada bagian teks sebelumnya. *Kelima*, anaforik tak langsung yang digunakan untuk mengacu bagian dari ciri

nomina yang telah disebutkan sebelumnya, misalnya *Alan bought a new bicycle but found that the frame was scratched*. *Keenam*, nomina yang diidentifikasi acuannya berdasarkan pengacuan sporadis, misalnya *My sister goes to the theatre every month*. *Ketujuh*, acuan nomina berdasarkan penggunaan secara logis, misalnya, *Ana and I have the same hobby*. *Kedelapan*, nomina yang digunakan untuk mengacu bagian tubuh, misalnya, *Anna banged herself on the forehead*.

Lyons (1999: 4) menyatakan acuan nominal menjadi definit karena empat sebab. *Pertama*, acuan nomina menjadi definit karena adanya konteks situasional yang diketahui oleh pendengar. Konteks situasional itu yang menuntut mitra tutur mengetahui acuan nomina yang dimaksud penutur. *Kedua*, nomina digunakan secara anaforik, yaitu mengacu pada nomina sebelumnya. *Ketiga*, acuan nomina menjadi definit berdasarkan pengetahuan umum yang dimiliki oleh penutur dan mitra tutur. *Keempat*, acuan nomina definit diinferensi berdasarkan situasi terdekat.

Berdasarkan pendapat di atas, khususnya pendapat Hawkins (1978), Liu dan Gleason (2002) menyimpulkan ada empat konteks penggunaan *the* beracuan non-generik, yaitu konteks kultural, konteks struktural, konteks tekstual, dan konteks situasional. Aspek kultural mengacu pada penggunaan *the* yang menyertai nomina beracuan unik atau diketahui dengan baik acuannya oleh masyarakat tutur. Artikel *the* yang digunakan secara situasional jika *the* itu menyertai nomina yang acuannya sudah diketahui atau dikenal secara langsung atau tak langsung oleh interlocutor dalam komunitas yang terbatas. Artikel *the* yang beracuan non-generik secara struktural jika *the* itu digunakan di awal nomina sebagai modifier. Artikel *the* beracuan non-generik secara tekstual jika *the* digunakan untuk mengacu nomina yang telah disebutkan sebelumnya atau berelasi dengan nomina yang sudah ada sebelumnya.

## 4. Pembahasan

Berdasarkan data penelitian, pembahasan akan dideskripsikan dan dijelaskan pada penggunaan artikel definit *the* dan artikel indefinit *a* dilihat dari segi kesalahan dan penyebab kesalahannya. Selanjutnya, tulisan ini membahas kesalahan penggunaan artikel definit dan indefinit akan dilihat dari konteks penggunaan.

### 4.1 Bentuk Kesalahan Artikel

Berdasarkan hasil analisis data diketahui bahwa ada dua bentuk kesalahan untuk masing-masing artikel dengan persentase yang berbeda, yaitu penggunaan artikel *a* dan *zero* untuk konteks penggunaan artikel *the* dan penggunaan artikel *the* dan *zero* artikel untuk konteks penggunaan artikel *a*. Berikut tabel lengkapnya.

**Tabel 1** Persentase Penggunaan Artikel *the* dan *a*

| No. | artikel   | persen | keterangan |
|-----|-----------|--------|------------|
| 1   | the → the | 61     | benar      |
|     | the → a   | 29     | salah      |
|     | the → x   | 10     | salah      |
| 2   | a → a     | 77     | benar      |
|     | a → the   | 15     | salah      |
|     | a → x     | 8      | salah      |

#### 4.1.1 Artikel *the*

Dalam bahasa Inggris, ada tiga kemungkinan penggunaan artikel, yaitu artikel definit *the*, artikel indefinit *a/an*, dan tanpa artikel. Penggunaan artikel definit *the* digunakan untuk menandai acuan nomina yang dapat diidentifikasi oleh mitra tutur, baik secara situasional maupun kontekstual. Artikel indefinit *a* digunakan untuk menandai acuan nomi-

na yang belum dapat diidentifikasi oleh mitra tutur, sedangkan tanpa artikel digunakan untuk nomina khusus, seperti nama orang.

Berdasarkan tabel di atas dapat diketahui bahwa dalam penggunaan artikel *the* pada umumnya, mahasiswa Indonesia memiliki kemampuan untuk menggunakan artikel *the* dengan benar. Hal itu dapat dilihat persentasenya yang mencapai 61%. Namun, sebagian kecil mereka juga masih mengalami kebingungan dalam menggunakan artikel *the*. Hal itu dapat diketahui dari persentase penggunaan artikel *a* 29% dan tanpa artikel % 10. Persentase tersebut bermakna bahwa sebagian kecil mahasiswa menggunakan artikel *a* atau tanpa artikel untuk konteks yang seharusnya digunakan artikel *the* seperti tampak pada data berikut ini.

- (1) \*Carry **a** box to **a** garage, please.
- (1) a. Carry **the** box to **the** garage, please.
  
- (2) \*Tom keeps a hamster. Mother asked him, "Have you fed **a** hamster?"
- (2) a. Tom keeps a hamster. Mother asked him, "Have you fed **the** hamster?"
  
- (3) \*The earth goes around **a** sun.
- (3) a. The earth goes around **the** sun.
  
- (4) \*Mary bought a TV and camera, but she returned **a** camera because it was out of order.
- (4) a. Mary bought a TV and camera, but she returned **the** camera because it was out of order.

Pada data (1) mahasiswa menggunakan artikel *a* di depan nomina *box* dan *garage*. Artinya, mahasiswa memandang bahwa nomina *box* dan *garage* belum dapat diidentifikasi acuannya sehingga dia menggunakan artikel *a*. Padahal, data memperlihatkan bahwa acuan nomina *box* dan *garage* dapat diidentifikasi oleh mitra tutur lewat konteks atau situasi percakapan. Hal itu dapat dibuktikan dengan dua hal. *Pertama*, kalimat pada data (1) merupakan kalimat langsung yang dapat ditandai oleh



verba *carry* dan kata *please*. Kedua kata tersebut menunjukkan antara penutur dan mitra tutur berdekatan. *Kedua*, nomina *box* dan *garage* dua benda yang dianggap sudah familiar bagi penutur dan mitra tutur. Oleh karena itu, *box* dan *garage* yang dimaksud oleh penutur dianggap sudah diketahui oleh mitra tutur. Dengan dasar itu, artikel yang sesuai untuk konteks data (1) adalah *the* (1 a) bukan *a* karena acuan nomina *box* dan *garage* sudah dianggap dapat diidentifikasi oleh mitra tutur.

Data (2) tidak berbeda jauh dengan data (1). Pada data (2) digunakan dalam konteks yang akrab antara mitra tutur dan penutur, yaitu antara ibu dan anak. Kalimat *Have you fed a hamster?* merupakan kalimat yang diucapkan oleh ibu kepada anaknya. Dalam kalimat tersebut acuan nomina *hamster* sebenarnya sudah diketahui oleh anaknya yang bernama Tom. Untuk nomina yang sudah dapat diidentifikasi acuannya menggunakan artikel *the* (2 a) bukan artikel *a*. Oleh karena itu, penggunaan artikel *a* di awal nomina *hamster* tidak tepat dan menyebabkan kalimat tersebut tidak gramatikal.

Data (3) merupakan kalimat deklaratif. Dalam kalimat tersebut, nomina *sun* merupakan informasi baru. Namun, informasi tersebut dapat diidentifikasi dengan baik karena bersifat unik. Seperti dikatakan oleh Lyons (1977) dan Hawkins (1978) bahwa nomina unik selalu definit seperti nomina *moon* dan *sun*. Oleh karena itu, nomina *sun* selalu berartikel *the* (3 a). Penggunaan artikel *a* pada nomina *sun* pada data (3) menjadi tidak tepat dan tidak gramatikal.

Data (4) merupakan kalimat majemuk dengan koordinatif yang ditandai oleh penggunaan konjungsi *but*. Artinya, kedua klausa pada kalimat tersebut berkaitan. Nomina *camera* pada klausa pertama *Mary bought a TV and a camera* dan nomina *camera* pada klausa kedua *she returned a camera* merupakan *camera* yang sama. Berdasarkan hubungan antarklausa pada kalimat tersebut dapat diketahui bahwa acuan nomina *camera* pada klausa pertama belum diketahui atau belum dapat diidentifikasi oleh penutur seperti halnya nomina *TV* sehingga nomina *camera* pada klausa pertama berartikel *a*. Namun, acuan nomina *camera*

pada klausa kedua sudah dapat diidentifikasi atau sudah diketahui, yaitu *camera* yang dibeli oleh Mary. Oleh karena itu, artikel yang seharusnya digunakan adalah artikel definit *the* (4 a), bukan artikel indefinit *a*. Penggunaan artikel *a* tidak tepat dan dapat menyebabkan kalimat tersebut tidak gramatikal.

Kesalahan dalam menggunakan artikel *the* pada empat data di atas lebih disebabkan oleh faktor intralingual (Richards, 1974). Dalam konteks ini, mahasiswa belum memahami sepenuhnya karakteristik nomina yang dapat diidentifikasi acuannya sehingga mereka kebingungan untuk menentukan artikel mana yang akan digunakan. Kepastian acuan nomina pada keempat data di atas sebenarnya didasarkan pada dua aspek, yaitu familiar dan keunikan.

#### 4.1.2 Artikel *a*

Kesalahan penggunaan artikel indefinit *a* cenderung lebih kecil dibandingkan dengan kesalahan penggunaan artikel *the*. Hal ini menunjukkan bahwa mahasiswa lebih memahami penggunaan artikel indefinit dibandingkan artikel definit. Berikut contoh data kesalahan penggunaan artikel indefinit *a*.

- (5) \*John lost **the** towel yesterday and Bill is using *the* towel this morning.
- (5) John lost **a** towel yesterday and Bill is using *the* towel this morning.
  
- (6) \*She says she wants to marry **the** man who is reliable.
- (6) a. She says she wants to marry **a** man who is reliable.
  
- (7) \***The** desk is usually made of wood.
- (7) a. **A** desk is usually made of wood.

Data (5) merupakan kalimat majemuk koordinatif yang ditunjukkan oleh penggunaan konjungsi *and*. Pada data tersebut ada nomina yang sama, yaitu nomina *towel* yang ada terdapat pada klausa *John lost the towel yesterday* dan klausa *Bill is using the towel this morning*. Nomi-

na *towel* pada kedua klausa tersebut bukanlah *towel* yang sama. Meskipun pada klausa pertama John kehilangan *towel* dan klausa kedua Bill menggunakan *towel*, kita tidak dapat menginferensi bahwa *towel* yang digunakan oleh Bill adalah milik John yang hilang. Berdasarkan konteks tersebut acuan nomina *towel* pada kedua klausa tersebut hanya dapat diketahui oleh penutur, sedangkan mitra tutur tidak dapat mengetahui. Oleh karena itu, artikel yang tepat untuk nomina tersebut adalah *a* pada data (5 a), bukan artikel *the*. Penggunaan artikel definit *the* pada data tersebut tidak tepat dan tidak gramatikal.

Data (6) merupakan kalimat tidak langsung yang berbentuk deklaratif. Pada kalimat tersebut ada nomina yang didahului artikel *the*, yaitu nomina *man*. Dalam kalimat tersebut acuan nomina *man* sebenarnya belum diketahui karena yang disebut sebagai suami *man who is reliable* belum ada sehingga tidak mengacu pada orang mana pun. Lelaki yang dimaksud baru merupakan harapan. Oleh karena itu, artikel yang tepat dan benar adalah artikel indefinit *a* pada data (6 a), bukan artikel definit *the*.

Data (7) merupakan kalimat deklaratif. Ada dua nomina yang digunakan, yaitu *desk* dan *wood*. Nomina *desk* merupakan informasi lama, sedangkan *wood* merupakan informasi baru. Meskipun nomina *desk* merupakan informasi lama, nomina tersebut tidak menggunakan artikel *the*. Alasannya adalah *desk* dalam konteks kalimat (7) bukan nomina *desk* yang mengacu pada jenis *desk* tertentu, tetapi *desk* dalam pengertian umum. Dalam pandangan Lyons (1999) dan Quirk, *et. al.* (1985), nomina yang digunakan dalam konteks generik menggunakan artikel indefinit, misalnya dalam kalimat *A tiger is dangerous animal*. Oleh karena itu, artikel yang tepat digunakan untuk nomina *desk* pada data (7) adalah *a* (7 a), bukan artikel *the*.

## 4.2 Konteks Kesalahan Penggunaan Artikel

### 4.2.1 Kesalahan Penggunaan Artikel *the*

Kesalahan penggunaan artikel definit dan indefinit dapat dilihat dari

konteks penggunaan. Penggunaan artikel definit *the* umumnya sudah dirumuskan situasinya. Berdasarkan analisis data penggunaan artikel definit *the* dapat diketahui dari tabel berikut ini.

**Tabel 2** Konteks kesalahan Penggunaan Artikel *the*

| No. | Aspek       | Konteks                    | Artikel /Presen |         |            |
|-----|-------------|----------------------------|-----------------|---------|------------|
|     |             |                            | benar           | salah   | salah      |
|     |             |                            | the → the       | the → a | the → zero |
| 1   | Kontekstual | Situasi Terdekat           | 71              | 17      | 12         |
|     |             | Pengetahuan Umum           | 69              | 22      | 9          |
|     |             | Acuan Logis                | 61              | 32      | 7          |
|     |             | Acuan Sporadis             | 46              | 35      | 19         |
| 2   | Tekstual    | Acuan Anafora Langsung     | 75              | 15      | 10         |
|     |             | Acuan Anafora Tak Langsung | 73              | 19      | 8          |
|     |             | Pengacuan Bagian Tubuh     | 38              | 45      | 17         |
|     |             | Katafora                   | 52              | 48      | 0          |

Artikel *the* pada tabel 2 di atas merupakan bentuk artikel yang benar, sedangkan penggunaan bentuk artikel indefinit *a* atau bentuk *zero* merupakan bentuk yang salah. Berdasarkan tabel di atas dapat diketahui bahwa sebagian besar mahasiswa telah mampu menggunakan artikel sebagaimana mestinya. Hal itu tampak dari persentase penggunaan artikel *the* yang lebih besar dibandingkan dengan penggunaan artikel *a* atau bentuk *zero*.

Penggunaan artikel *the* yang banyak dikuasai oleh mahasiswa adalah penggunaan artikel dalam konteks situasi dekat (kontekstual) dan penggunaan dalam bentuk anafora (tekstual). Hal itu dapat diketahui dari tingginya persentase penggunaan artikel *the* dengan benar yang mencapai 70% dengan tingkat kesalahan berkisar 25% s.d. 30%. Dari tabel tersebut juga diketahui bahwa artikel *a* digunakan dalam konteks yang seharusnya menggunakan artikel *the*.

Kesalahan tersebut lebih disebabkan mahasiswa belum memahami secara utuh perbedaan antara kalimat yang dapat diinferensi sebagai kalimat langsung dan tidak langsung. Dalam kalimat langsung nomina yang dibicarakan sudah diketahui atau diasumsikan sudah menjadi pemahaman bersama antara penutur dan mitra tutur. Meskipun baru disebut dalam sebuah tuturan, nomina tersebut sudah definit. Kesalahan interpretasi tersebut menyebabkan mereka keliru dalam mengasosiasi acuan nomina yang definit menjadi indefinit. Akibatnya, artikel yang digunakan adalah artikel indefinit. Hal itu tampak dari kesalahan dalam aspek kontekstual yang terdiri dari situasi terdekat, pengetahuan umum, acuan logis, dan acuan sporadis.

Sebab lain adalah mahasiswa kurang cermat dalam mengidentifikasi nomina mana yang sudah dan yang belum disebutkan pada teks sebelumnya. Penyebutan ulang nomina dapat secara utuh atau berupa bagian nomina. Misalnya, kata *camera* tidak selalu disebut ulang dengan kata *camera*, dapat pula diulang dengan kata *lensa*. Dalam hal ini *lensa* adalah bagian *camera*. Kemampuan dalam mengidentifikasi bagian-bagian nomina masih lemah, khususnya bagian tubuh, dibandingkan dengan pengulangan penuh dan pengulangan sebagian nomina nontubuh. Mahasiswa akan lebih cepat menentukan artikel yang benar jika dalam bentuk pengulangan penuh dan sebagian nomina nontubuh dibandingkan dengan pengulangan sebagian anggota tubuh. Hal itu tampak dari persentase kesalahan penggunaan anafora langsung (15%), anafora tak langsung (19%), yang cukup kecil dibandingkan dengan kesalahan artikel untuk mengacu anggota tubuh (45%).

Kesalahan-kesalahan penggunaan artikel dapat dilihat pada data di bawah ini.

(8) \*Carry **a** box to the garage, please.

(8) a. Carry **the** box to the garage, please.

(9) \***A** president of the United States of America is to visit Japan.

(9) a. **The** president of the United States of America is to visit Japan.

Data (8) menunjukkan kesalahan penggunaan artikel *a* yang disebabkan situasi terdekat. Dalam konteks tersebut, pembelajar tidak menginferensi bahwa yang dimaksud *box* oleh penutur adalah *box* yang sudah dalam jangkauan pengetahuan penutur dan mitra tutur. Oleh karena itu, penggunaan artikel *a* menjadi tidak tepat, seharusnya artikel *the* pada data (8 a). Data (9) menunjukkan kesalahan dalam penggunaan artikel yang disebabkan oleh konteks pengetahuan umum. Dalam konteks ini yang dimaksud dengan *president of the United States of America* adalah Presiden Amerika Serikat yang sedang berkuasa saat tuturan itu diucapkan. Oleh karena itu, artikel yang sesuai adalah *the* pada data (9 a), bukan *a* atau *zero*. Namun, pembelajar tidak memperhatikan konteks tersebut sehingga masih ditemukan kesalahan dalam penggunaan artikel.

(10) \*When is first flight to Bali tomorrow?

(10) a. When is **the** first flight to Bali tomorrow?

Data (10) menunjukkan kesalahan penggunaan yang disebabkan oleh konteks logis. Dalam konteks itu yang dibicarakan adalah jam penerbangan pertama dari Bali. Penutur berasumsi bahwa jam penerbangan sudah pasti sehingga artikel yang sesuai adalah *the* pada contoh (10 a).

(11) \*His grandfather goes to **a** library every month.

(11) a. His grandfather goes to **the** library every month.

Kesalahan penggunaan artikel pada data (11) disebabkan oleh acuan sporadis. Dalam konteks data (11) kata *library* digunakan untuk mengacu pada tempat yang sudah biasa dikunjungi oleh *grandfather*. Hal itu didukung oleh frasa *every month*.

(12) \*Mary bought a TV and a camera, but she returned **a** camera because it was out of order.

(12) a. Mary bought a TV and a camera, but she returned **the** camera because it was out of order.

(13) \*Haruka bought a new racket, but found that *a* frame was fragile.

(13) a. Haruka bought a new racket, but found that *the* frame was fragile.

Data (12) menunjukkan kesalahan penggunaan artikel yang disebabkan oleh anafora. Dalam data tersebut kata *camera* pada kalimat kedua merupakan bentuk ulang dan mengacu *camera* yang telah disebutkan pada kalimat sebelumnya. Oleh karena itu, pengguna artikel *a* atau *zero* tidak tepat. Kesalahan penggunaan artikel *a* pada data (13) disebabkan oleh konteks pengacuan anafora secara tidak langsung. Kata *frame* merupakan bagian dari *racket* yang telah disebutkan sebelumnya sehingga artikel yang sesuai adalah *the*. Pembelajar tidak mengaitkan antara bagian benda dan bendanya sehingga menggunakan artikel *a*. Mereka menganggap sebagai dua benda yang berbeda.

(14) \*Robert pulled her by hair.

(14) a. Robert pulled her by *the* hair.

Data (14) menunjukkan kesalahan penggunaan artikel yang disebabkan oleh konteks bagian tubuh. Sebenarnya, konteks ini hampir sama dengan anafora sebagian karena yang diacu adalah bagian dari keseluruhan suatu benda. Kata *hair* adalah bagian tubuh Robert. Oleh karena itu, artikel yang sesuai adalah *the* (14 a), bukan *zero* atau *a*.

(15) \**A* woman whom I talked with at the market yesterday was Tom's mother.

(15) a. *The* woman whom I talked with at the market yesterday was Tom's mother.

Data (15) merupakan contoh kesalahan penggunaan artikel yang disebabkan oleh konteks pengacuan katafora. Dalam konteks data tersebut, kata *women* yang dimaksud adalah *Tom's mother*. Oleh karena itu, acuan kata *women* sudah jelas, yaitu mengacu nomina *Tom's mother*. Berdasarkan prinsip pengacuan, nomina *a* yang sudah jelas acuannya menggunakan artikel *the* pada data (15 a), bukan *a*.

#### 4.2.2 Kesalahan Penggunaan Artikel *a*

Secara umum, artikel *a* yang digunakan untuk menandai acuan nomina belum dapat diidentifikasi oleh mitra tutur, meskipun dari sudut pandang penutur acuan nomina tersebut sudah jelas. Namun, bagi sebagian orang asing, ketentuan itu membingungkan, sehingga memungkinkan kekeliruan dalam memilih artikel seperti tampak pada tabel berikut ini.

**Tabel 3** Konteks Kesalahan Penggunaan Artikel *a*

| No. | Konteks               | Artikel/ Persen   |                     |                      |
|-----|-----------------------|-------------------|---------------------|----------------------|
|     |                       | $a \rightarrow a$ | $a \rightarrow the$ | $a \rightarrow zero$ |
| 1   | Nomina generik        | 77                | 14                  | 9                    |
| 2   | Nomina umum tak tentu | 68                | 21                  | 11                   |
| 3   | Nomina jumlah         | 85                | 11                  | 4                    |

Pada tabel di atas dapat diketahui secara umum mahasiswa sudah dapat menggunakan artikel *a* dengan tepat. Namun, ada beberapa hal yang masih membingungkan mahasiswa dalam menentukan artikel *a* seperti tampak pada data berikut ini.

- (16) \***The** desk is usually made of wood.
- (16) a. **A** desk is usually made of wood.
- (17) \*Mary bought **the** TV and **the** camera [...].
- (17) a. Mary bought **a** TV and **a** camera [...].
- (18) \*Richard can walk forty miles in **the** day.
- (18) a. Richard can walk forty miles in **a** day.

Data (16) merupakan contoh kesalahan dalam penggunaan artikel *a* yang disebabkan oleh kekeliruan dalam melakukan inferensi nomina generik. Data (17) merupakan contoh kesalahan penggunaan artikel *a* yang disebabkan oleh penafsiran nomina umum tak tentu, sedangkan data (18) merupakan contoh kesalahan penggunaan artikel *a* yang disebabkan oleh konteks nomina jumlah.

Ketiga data tersebut merupakan fakta bahwa mahasiswa masih



melakukan kesalahan pada sebagian kecil penggunaan artikel *a*. Ada sebagian nomina ditafsirkan definit oleh mahasiswa, sehingga ada penggunaan artikel *the* atau *zero* dalam konteks yang seharusnya digunakan artikel *a*. Misalnya, nomina *desk* diberi ciri sebagai nomina [+definit] dan [+khas]. Ciri tersebut bermakna bahwa nomina *desk* telah menjadi pemahaman bersama antara penutur dan mitra tutur. Dalam konsep Ionin (2003), nomina dengan ciri tersebut adalah nomina definit sehingga harus dirangkai dengan artikel *the*. Pada data (16), penutur memahami apa yang dimaksud dengan nomina *desk*. Namun, pemahaman tersebut dalam konsep makna *desk*, bukan acuan *desk*. Dalam konteks di atas, *desk* tidak mengacu pada *desk* tertentu, melainkan digunakan sebagai nomina generik. Hal itu dapat diketahui dengan penjelasan *usually made of wood*. Penjelasan itu memastikan bahwa nomina *desk* digunakan dalam konsep generik sehingga artikel yang sesuai adalah *a* (16 a), bukan *the*.

Pada data (17), kesalahan artikel terjadi karena adanya orientasi yang keliru. Mahasiswa berorientasi seakan-akan sebagai penutur, sehingga memang dia mengetahui acuan *TV* dan *camera* yang diberi oleh Mary. Dengan orientasi tersebut, tidak salah jika dalam konteks (17) artikel yang digunakan adalah *the*. Akan tetapi, kalimat tersebut bukan untuk dirinya, tetapi untuk orang lain. Informasi yang ada dalam kalimat tersebut ditujukan bagi orang lain, yaitu pembaca atau mitra tutur. Dari sudut pandang mitra tutur, *TV* dan kamera yang dibeli Mary belum jelas dan tidak diketahui, sehingga mitra tutur tidak dapat mengidentifikasi acuannya dengan tepat. Oleh karena itu, artikel yang sesuai untuk nomina yang belum dapat diidentifikasi acuannya oleh mitra tutur adalah artikel *a* pada contoh (17 a). Kekeliruan dalam mengorientasi sudut pandang kalimat juga terjadi pada data (18). Dalam data tersebut, mahasiswa juga berlaku sebagai penutur dan kalimat tersebut untuk dirinya. Padahal, isi informasi kalimat tersebut ditujukan bagi mitra tutur. Dalam sudut pandangan penutur, nomina *day* adalah *the day*, tetapi dalam sudut pandang mitra tutur adalah *a day*. Karena kalimat di atas di-

tujukan bagi mitra tutur, artikel yang tepat adalah *a* (18 a) sehingga menjadi *a day*.

## 5. Simpulan

1. Persentase kesalahan penggunaan artikel definite *the* lebih tinggi dibandingkan dengan kesalahan penggunaan artikel indefinit *a*. Hal itu dapat diketahui dari bentuk penggunaan benar artikel definite *the* sebesar 61% dan artikel indefinit *a* 77%. Tingginya kesalahan penggunaan artikel *the* disebabkan adanya banyak kaidah gramatikal yang mensyaratkan penggunaan artikel *the* dan syarat tersebut tidak ada dalam bahasa Indonesia. Sebaliknya, persyaratan penggunaan artikel indefinit *a* lebih mudah untuk dipahami, sehingga mahasiswa lebih menguasai penggunaan artikel *a*. Namun, ada penyebab yang sama, yaitu adanya kekeliruan dalam memahami konteks penggunaan kedua artikel tersebut.
2. Konteks kesalahan penggunaan artikel *the* lebih banyak disebabkan oleh konteks situasi dibandingkan dengan tekstual. Hal itu disebabkan oleh ketidaktepatan mahasiswa dalam mengidentifikasi jenis kalimat dan isi kalimat. Mereka mengidentifikasi kalimat langsung sebagai kalimat deklaratif tidak langsung. Akibatnya, mereka keliru dalam menempatkan artikel yang sesuai. Kesalahan penggunaan artikel *a* lebih disebabkan oleh kekeliruan sudut pandang. Mahasiswa cenderung menempatkan dirinya sebagai penutur dan kalimat yang dibuat seolah-olah ditujukan untuk dirinya, sehingga mereka cenderung menggunakan artikel *the*. Seharusnya mereka melihat kalimat dari sudut pandang sebagai mitra tutur, sehingga dapat menempatkan artikel *a* untuk informasi baru dan *the* untuk informasi lama dengan tepat.

### Daftar Pustaka

- Abbott, B. 2010. *Reference*. New York: Oxford University Press.
- Alwi, Hasan, Soenjono Dardjowidjojo, Hans Lapoliwa, dan Anton M. Moeliono. 1998. *Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia*. Edisi Ketiga. Jakarta: Balai Pustaka.
- Ansarin, A. A. 2004. "Non-Generic Use of the Definite by Persian Learners". *Journal of Faculty of Humanities, Tabriz University*. No. 190. hlm. 1-12.
- Bickerton, D. 1981. *Roots of Language*. Ann Arbor, MA: Karoma Publishers.
- Celce-Murcia, Marianne dan Larsen-Freeman 1999. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (2nd ed.) Boston: Heinle & Heinle.
- Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Greenbaum, S., & Quirk, R. 1990. *A Student's Grammar of the English Language*. London: Longman Group UK Limited.
- Hawkins, J.A. 1977. "The Pragmatics of Definiteness, Part I". *Linguistische Berichte*, Februari. No. 47, hlm 1-27.
- Hawkins, J.A. 1978. *Definiteness and Indefiniteness. A Study in Reference and Grammatical Relations*. London: Croon Helm.
- Heim, Irene. 1982. "File Change Semantics and The Familiarity Theory of Definiteness". *Meaning, Use, and Interpretation of Language*. Berlin: Walter de Gruyer. No. 9, hlm 223-248.
- Ionin, Tania. 2003. Article Semantics in Second Language Acquisition, Doctoral dissertation, MIT, Cambridge, Mass.
- Koban Koc, Didem. 2015. "The Non-generic Use of the Definite Article *the* in Writing Turkish Leaners of English". *Hacettepe University Journal of Education*. No. 30 (2): hlm 56-68.
- Liu, D dan Gleason J.L. 2002. "Acquisition of the Article *the* by Nonnative Speakers of English". *Studies in Second Language Acquisition*. No. 24, hlm1-26.
- Lyons, Cristoper. 1999. *Definiteness*. New York: Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. Vol. I dan II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R. Greenbaum, G. Leech dan J. Svartvik. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Richards, J.C. 1974. *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Salehuddin, Tan Kim Hua, dan Malyna Maros. 2006. "Definiteness and Indefiniteness: A Contrastive Analysis of the Use of Determiner Between The Malay Language and English". *Gema Online Journal of Language Studies*. Universiti Kebangsaan Malaysia. Vol. 6. No1. hlm 21-30.
- Wong, B. E. dan Quek, S. T. 2007. "Acquisition of the English Definite by Chinese and Malay ESL Learners". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*.

Center for Languages Studies: National University of Singapore. Vol. 4, No. 2, hlm. 210-234.

(原稿受付 2017 年 2 月 13 日)

〈論 文〉

## 英文リコール文書の修辭的特徴

藤 本 淳 史

### 要 旨

近年、企業の法令遵守や社会的責任が以前にも増して問われるようになってきている。リコールが起こった場合、企業は一刻も早く事態の収拾に努めなければならない。それゆえ、膨大な数のリコールを社会に広く認知させるべく、速報性、緊急性かつ明瞭さを備えたリコール文書を作成する必要がある。

本稿の目的は、第一に、既存の英文リコール文書にはどのような特徴があるかを明らかにすること、第二に、効果的かつ理路整然な、そして即時性と緊急性と明瞭さが備わるリコール文書を作成するには、どのような点に留意すべきかを考察・検討することである。筆者はリコール文書のタイトルとパラグラフごとの特徴をそれぞれに明らかにし、その結果、消費者にとって最も重要なのはタイトル、第一パラグラフ、最終パラグラフであることがわかった。その上で、英字新聞との文書構成を比較・適応し、さらにリコール文書の特性を見出すことを試みた。比較・適応を行った結果、英字新聞は、見出しとリードを読めば概要が分かる「逆ピラミッド型」な文書であるのに対して、リコール文書は上から順に重要度が下がるが一番下に再び重要な部分が現れるという「カクテルグラス型」の文書であることがわかった。これらの点を踏まえて、筆者は効果的かつ理路整然なリコール文書を作成する際の、留意すべき点を提案した。

キーワード：リコール文書、文書構成、修辭、英字新聞、逆ピラミッド型、カクテルグラス型

## 目 次

1. はじめに
2. リコールとは
  - 2.1 リコールの定義
  - 2.2 リコールの理由・手順と手続
3. データ収集方法
4. リコール文書の特徴
  - 4.1 リコール文書における文書構成
  - 4.2 英字新聞とリコール文書の構成の比較・適応
5. 効果的かつ理路整然なりコール文書を作成するには
6. おわりに

### 1. はじめに

近年、企業の法令遵守や社会的責任が以前にも増して問われるようになってきている。提供する製品やサービスに、消費者の生命や財産に危害を与える恐れがあれば、企業はそれを最小限に抑えることが必要である。そして、マスメディアやネットなど様々な媒体を通じて、情報を迅速に拡散させ、次の行動を社会に喚起しなければならない責務がある。これらのプロセスを一般的に「リコール」と呼ぶ。死亡事故に発展し、社会問題にもなり、広く認知されているケースとして、三菱自動車やゼネラルモーターズのリコール隠し問題、トヨタのタカタ社製エアバック問題、古いところでは、80年代初頭に起こったジョンソン・アンド・ジョンソンが販売する解熱鎮痛剤の Tyrenol のリコールがある (Argenti 1998)。

アメリカでは様々な機関の下にリコールは管轄されている<sup>(1)</sup>。その中の一つである Food and Drug Administration (米国食品医薬品局：以下 FDA) が管轄するリコール件数は2015年9月から一年間で8,034件あった。その中での食品のリコールは約1,000件あったにも拘わらず、重大な

ケースを除いてほんの一部しか我々の耳には入ってこないのが実際のところである。Abbot (1991) は「大規模なリコールはマイナスの宣伝効果、潜在的に有害な情報の無益な伝播を生み出すことになる」と企業がリコールを行うことへのマイナス効果を警鐘している。一方で、それと同時に、リコールを利用して企業の名声を高めることもできるとし、経営陣は「欠陥商品のリコール」にのみ注意を向けるのではなく、リコールが「一般の人々に与えるインパクト」を見極める努力もすべきであると述べている (Abbot 1991)。このような Abbot (1991) の見解は、リコール方法が企業の将来を左右しかねないという点で非常に示唆に富むものであるといえる。

既述したとおり、リコール製品は消費者の生命や財産に損害を与える恐れがあるため、企業は一刻も早く事態の収拾に努めなければならない。それゆえ、膨大な数のリコールを社会に広く認知させるべく、速報性、緊急性かつ明瞭さを備えたリコール文書を作成する必要がある。「おびたしい量の文字の羅列がされており、情報を伝える順序も全く考慮されていない場合もある。最も効果的な情報伝達方法は、簡潔な言葉を使って数少ない短い文書を作り、明確かつ理路整然と表現すること」であると Abbot (1991) は提言している。しかし、Abbot (1991) は、どのような方法が最も効果的かつ理路整然な伝達方法なのかについては提示していない。よって、本稿の目的は、第一に、既存の英文リコール文書にはどのような特徴があるのかを明らかにすること、第二に、効果的かつ理路整然な、そして即時性と緊急性と明瞭さが備わるリコール文書を作成するには、どのような点に留意すべきかを考察・検討することである。

## 2. リコールとは

この項では、日本とアメリカにおけるリコールの定義を明らかにした

後、リコールの理由・手順と手続を説明する。

## 2.1 リコールの定義

日本で一般的に使われている「リコール」と英語での「リコール」ということばについて、日本と米国での例をとり比較する。まず、経済産業省（2016）と消費者委員会（2013）ではリコールについて次のように定義している。

「リコール」とは、消費生活用製品による事故の発生及び拡大可能性を最小限にすることを目的に、以下の対応をとることをいう。

- ① 製造、流通及び販売の停止／流通及び販売段階からの回収
- ② 消費者に対するリスクについての適切な情報提供
- ③ 類似の製品事故等未然防止のために必要な使用上の注意等の情報提供を含む消費者への注意喚起
- ④ 消費者の保有する製品の交換、改修（点検、修理、部品の交換等）又は引取り

また、製造事業者又は輸入事業者は、自主的にリコールを実施することが求められ、販売事業者、流通事業者、修理事業者、設置事業者等は、リコールの実施事業者から要請があったときは当該リコール対応に協力することが望まれる（経済産業省 2016）。

さらに、消費者委員会（2013）ではリコールを次のように定義している。

- ・法律で定められた明確な定義はなく、広義には「危害を最小限にするために必要な是正処置のすべてを指す」
- ・狭義には「消費者の手元にあるものでの事故の発生を防止するため、事業者等が無料で交換や修理・回収をなすこと」



・食品リコールに関しては「食品関連法令に基づくリコール」と「法令に基づかないリコール（事業者による自主リコール）」がある。「法令に基づかない」リコールが行われる場合には、「コンプライアンスや企業のブランドイメージといった社会性の観点から、製造事業者等は自らの判断で、自主的に消費者からその食品等を回収したり、返金等をしたりすること」（消費者委員会 2013）で対応される。

上記の経済産業省（2016）と消費者委員会（2013）の例でみる限り、省庁レベルでは、リコールという用語は、国に届出の義務があり、重大な問題の場合に多く使われている。しかし、日本においてリコールの情報を検索できる「リコールプラス」（2016）のサイトでは、「リコール＝車関連のリコールのみ」を指し、明確に分けている。また、食品リコールに関しては「リコール」という用語を使用せず、「回収」「返金」「お詫び」「販売中止」とカテゴリー分けがされている。その「自主回収」の定義を調べると、「主に、製品に欠陥や問題点があった場合などに、製造者が行政上の指導や命令を受けたわけではない段階で製品を回収することを指す表現。既に市場に流通しているものを自主的に回収すること」（実用日本語表現辞典 2015）と定義している。つまり、消費者委員会（2013）で定義している「法令に基づかないリコール」を一般的には「自主回収」と呼んでいるということである。

一方、FDA では、リコールをどのように定義づけているかをみる。リコールとは “...a voluntary action that takes place because manufacturers and/or distributors carry out their responsibility to protect the public from products that present a risk of injury or gross deception, or are otherwise defective.” (Burrows 2010) これによるとリコールというのは、「自主的」な行動が前提にあり、製造者や販売業者は、傷害の危険性や重大な虚偽表示があり、欠陥が認められる製品から消費者を保護する責任がある。つまり、FDA では、製品に欠陥がある場合、または危険を及ぼす

恐れのある場合、製品をリコールし、その製品を市場から撤去し、問題の解決に努めるように定めている。

以上のことをまとめると、日本では「リコール」を使用する場合、車などの製品に重大な欠陥がある場合に多く使われており、「リコール」は「国による義務」、「自主回収」は「自主的な企業による回収」という意味で使われていることが分かる。一方、FDA の定義にもみられたように、アメリカでは、「リコール」は本来「自主的に」回収を行うことが前提であるので、その定義には広く、自主回収や強制力のあるものを含むということが分かる。しかし、上記のように FDA のリコールは自主的な行為であるが、粉ミルク、医療機器、人体組織にかかわる製品、たばこ製品の 4 つの製品に対しては、FDA 主導でリコールを行っている。

## 2.2 リコールの理由・手順と手続

Brown (2012) は、企業がリコールを社会的に認知・周知させる理由を、第一に、消費者にどの製品がリコールになっているか情報提供するため、第二に、リコールについての詳細を周知させるため、第三に、健康被害について最小限にし、必要な手続きを提供するため、と述べている。

リコールの手続きは次の 4 段階の手順で行われている (Food and Drug Administration 2010, Wolyniak 2015)。

- ① 企業がリコール製品を FDA に報告
- ② FDA が企業に、消費者へのリコールの必要性を含めリコール方法をアドバイス
- ③ FDA がそのリコール製品の危険性を査定し、その深刻さによってどのカテゴリー (CLASS) に当てはまるかを決定

CLASS I : 深刻な健康問題または死亡事故を引き起こすと予測される製品

例：ボツリヌス菌が含まれた食品、未申告のアレルギー物質が含ま

れる食品

CLASS II：一時的な健康問題を引き起こしたりするが、重大な健康被害を引き起こす可能性が少ないもの

例：重大なアレルギー反応を引き起こすことのない、未申告の成分が含まれる食品

CLASS III：副作用被害を引き起こすことはないであろう製品。

FDA の表記や製品法に違反している製品

例：破損している容器、英語表記が不十分な製品

- ④ FDA が企業のリコールを監視、実施報告書（Enforcement Report）公表

なお、本稿で扱われるリコール文書とは、上記4段階の手順のうちの③と④の間で発表された文書のことである。

### 3. データ収集方法

本稿で使用したリコール文書は、FDA のホームページ（<http://www.fda.gov>）に記載された2015年9月から2016年8月までの計8,034件のデータ（内訳は、医療機器2,843件、食品2,078件、薬1,880件、生物製剤698件、ペットフード・家畜用飼料499件、化粧品36件、たばこ0件）のうち、既に実施報告書が発表された食品900件の文書をもとに分析をおこなったものである。データの内訳上、医療機器の件数が最多であったが、医療機器は専門的であり、医療従事者に限定され、一般的に認知されていないこと、食品の方がより大衆向けであり、実施報告書まで完結している件数が多いことから、本稿は食品を対象に考察した。

## 4. リコール文書の特徴

この項では、リコール文書の特徴を明らかにした後、その文書構成について見解を述べる。そして、それを英字新聞の構成へと比較・適応を試みる。

### 4.1 リコール文書における文書構成

以下はリコール文書の一例である。タイトル、第一パラグラフから最終パラグラフまで順に説明する。

| リコール文書<br>名称 | リコール文書（原文）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 構成                                     |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| タイトル         | <b>Dakota Style Foods, Inc. Recalls Product Because of Possible Health Risk</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | タイトル                                   |
| 第一<br>パラグラフ  | Dakota Style Foods, Inc. of Clark, South Dakota is recalling 6,930 cases of sunflower kernels because it has the potential to be contaminated with <i>Listeria monocytogenes</i> , an organism which can cause serious and sometimes fatal infections in young children, frail or elderly people, and others with weakened immune systems. Although healthy individuals may suffer only short-term symptoms such as high fever, severe headache, stiffness, nausea, abdominal pain and diarrhea, <i>Listeria</i> infection can cause miscarriages and stillbirths among pregnant women. | 企業名<br>製品名<br>リコール理由<br>健康被害への<br>注意喚起 |
| 第二<br>パラグラフ  | The sunflower kernels were distributed to 31 customers nation-wide and are sold through retail outlets.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 販売・流通経路<br>(場所, 人数,<br>店舗)             |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                               |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 第三<br>パラグラフ | The products involved are Dakota Style 16 ounce Roasted and Salted Sunflower Kernels, 3.5 ounce Roasted and Salted Sunflower Kernels, 32 ounce Roasted and Salted Sunflower Kernels, 4 ounce Savory Bacon Sunflower Kernels and 8 ounce Savory Bacon Sunflower Kernels that were shipped by Dakota Style Foods, Inc. between February 15, 2016 and April 7, 2016. The affected lots are identified by lot codes 8B6M02 and 8B6M09. The consumer packages are plastic packages bearing the company logo and product name with the lot code located on the back right hand panel of the consumer package. | 製品スベック<br>(詳細な名称,<br>形状, 日付,<br>製造番号記載<br>箇所) |
| 第四<br>パラグラフ | No illnesses have been reported to date.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 健康被害報告                                        |
| 第五<br>パラグラフ | The recall resulted from notice by SunOpta, one of Dakota Style's sunflower kernel suppliers, that SunOpta initiated a voluntary recall of certain lots of sunflower kernels. Dakota Style has identified the lots that may have included ingredients received from SunOpta and is actively working to return all affected products.                                                                                                                                                                                                                                                                    | リコールの<br>きっかけ<br>企業行動                         |
| 最終<br>パラグラフ | Consumers who have purchased Dakota Style 16 ounce Roasted and Salted Sunflower Kernels, 3.5 ounce Roasted and Salted Sunflower Kernels, 32 ounce Roasted and Salted Sunflower Kernels, 4 ounce Savory Bacon Sunflower Kernels or 8 ounce Savory Bacon Sunflower Kernels with lot code 8B6M02 or 8B6M09 located on the back right-hand panel of the consumer package are urged to return the package to the place of purchase for a full refund. Consumers with questions may contact the company at 1-800-446-2779 between 8:30 am and 5 pm CST, Monday through Friday                                 | 消費者行動<br>(返品方法,<br>連絡先)                       |

(Food and Drug Administration 2016a)

#### 4.1.1 タイトル部分

リコール文書には必ずタイトルが記載され、太文字で、それぞれの単語の頭文字は大文字、使用される動詞は現在形である。

- (1) Dakota Style Foods, Inc. Recalls Product Because of Possible Health Risk
- (2) Blue Bell Ice Cream Recalls Mispackaged Rocky Road Pints That Contain Cookies 'N Cream Ice Cream; Potential Allergy Concerns For Those With Wheat and Soy Allergies
- (3) Cape Cod Provisions LLC Issues Allergy Alert on Undeclared Almonds in Product

上記タイトルをパターン化すると、(1)、(2)は「パターン 1」、(3)は「パターン 2」に当てはまる。これらのパターンは全体の 75%を占める。

〈パターン 1〉

|         |         |        |                       |        |
|---------|---------|--------|-----------------------|--------|
| リコール企業名 | Recalls | リコール製品 | Because (of)/Due to/; | リコール理由 |
|---------|---------|--------|-----------------------|--------|

〈パターン 2〉

|         |        |        |    |        |
|---------|--------|--------|----|--------|
| リコール企業名 | Issues | リコール理由 | on | リコール製品 |
|---------|--------|--------|----|--------|

同じくパターン 1 を使用しているのにも拘わらず、(1)のように製品名と理由を大雑把に表現している企業や(2)のように製品名と理由を詳細に表現している企業がある。その違いとして、(1)は 11 単語で構成され、(2)は 26 単語で構成されていることである。つまり、(2)の語数は(1)の倍以上である。一方、(3)は 12 単語であり、(1)とほぼ変わらない語数である。全体 900 タイトルのうち、平均単語数は 16 であり、(1)と(3)とはほぼ同じ語数である。なお、Mathes & Stevenson (1992) はレポートを書く際のタイトルについて、「一つのフレーズで、レポートを要約すること、レポートの主題や目的などを明確にすること、具体的であること、分かり易い専門用語を

使うこと、簡潔であること（10語以内が望ましい）」と提言している。つまり、レポート文書に求められるのは「明確性」、「具体性」、「的確性」、「簡潔性（10語以内）」の備わったタイトルである。

それでは、リコール文書のタイトルもこれに該当するのか、「簡潔性（10語以内）」に焦点を置き考察することとする。既述のとおり、(1)のタイトルでは11単語、(2)では26単語、(3)は12単語で構成され、一見するといずれも Mathes & Stevenson (1992) が主張する「簡潔性（10語以内）」が該当しないといえる。リコール文書において、企業名と製品名が必須であるため、固有名詞の語数にばらつきがある。したがって、これらの固有名詞をそれぞれ1語として再度数えることとする。(1)は8単語、(2)は17単語、(3)は9単語の構成であった。つまり、(1)と(3)に関しては Mathes & Stevenson (1992) が主張する「簡潔性（10語以内）」に該当し、(2)は該当せず、簡潔性に欠けたタイトルであるといえる。しかし、(2)は(1)と(3)と異なり、リコール理由を詳細に表現しているため、(1)と(3)よりも「具体性」が備わっている。詳細に表現し「具体性」を優先したことで、語数が増え、結果的に「簡潔性」が損なわれたということになると、「具体性」と「簡潔性」は相反している性質であるといえることができる。よって、Mathes & Stevenson (1992) が求める「具体性」と「簡潔性」の備わったタイトルのあり方には矛盾があり、何よりも10語程度でいずれも表現しなくてはいけないことは不可能に近いということがいえる。一方、実例でみるリコール文書のタイトルの平均語数が16語であり、固有名詞をそれぞれ一単語として数える場合11語となる。詳細な説明を極力除く「簡潔性」を重視しているため、これらの観点から、リコール文書に求められるタイトルのあり方は「明確性」、「的確性」、「簡潔性（10語程度）」といえる。よって、(2)のような大幅な単語数の構成は瞬時にタイトルから情報を読み解くという点において簡潔性に欠け、これによって重要な情報がセンテンスの中に埋もれてしまう危険性がある、ということがいえる。

なお、ここで使用される項目は、「だれが (Who)」、「なにを (What)」、「なぜ (Why)」の3Wである。

#### 4.1.2 本文部分

##### 第一パラグラフ：企業名・製品名・リコール理由 + 健康被害への注意喚起

例1：Dakota Style Foods, Inc. of Clark, South Dakota (リコール企業名) is recalling 6,930 cases of sunflower kernels (リコール製品：ヒマワリの種) because it has the potential to be contaminated with *Listeria monocytogenes* (リコール理由：リステリア菌), an organism which can cause serious and sometimes fatal infections in young children, frail or elderly people, and others with weakened immune systems (リコール理由の補足説明：抵抗力の弱い人には、重大な症状を引き起こす). Although healthy individuals may suffer only short-term symptoms such as high fever, severe headache, stiffness, nausea, abdominal pain and diarrhea, *Listeria* infection can cause miscarriages and stillbirths among pregnant women. (健康被害への注意喚起：リステリア菌を摂取した際の症状。健康な人にはそれほど影響がないが、妊婦に流産や死産をもたらすこともある) (Food and Drug Administration 2016a)

上記の例のように、第一パラグラフでは殆どのリコール文書は、企業名・製品名(数量)・リコール理由を述べた後に、リコール理由の補足説明を記載するというパターンをもつ。つまり、タイトルに詳細な理由を付け加えられたものが第一パラグラフであるといえる。リコールの理由に専門用語を使用している場合は、該当する専門用語の補足説明を明記する必要がある。リコールに関する肝要な情報がここに集約されているため、読み手にとって重大な役割を担っているパラグラフであるといえる。



ここでは、パターン3とパターン4の形式がみられ、多くの場合、パターン3で記載されているが、いずれのパターンも一見して誰が何をどのような理由でリコールしているのかが明確に示されている。

〈パターン3〉

|         |              |        |                          |         |
|---------|--------------|--------|--------------------------|---------|
| リコール企業名 | is recalling | リコール製品 | because (of) /<br>due to | リコールの理由 |
|---------|--------------|--------|--------------------------|---------|

〈パターン4〉

|            |                                               |             |                          |         |
|------------|-----------------------------------------------|-------------|--------------------------|---------|
| リコール<br>製品 | have been recalled by<br>is being recalled by | リコール<br>企業名 | because (of) /<br>due to | リコールの理由 |
|------------|-----------------------------------------------|-------------|--------------------------|---------|

両形式の違いは、パターン3が能動態であり、パターン4は受動態の構文である。金徳（2000）は受動態の使用は「文法上正しいが内容が不明瞭となる」と述べ、さらに、篠田（2007）は受動態の構文は「キーワードが後置されるので話の中心が後から分かり、読み手に不信感を与えることになる」と極めて興味深い見解を述べている。この観点から、リコール文書において、企業側が責任逃れの印象を回避するため、また、積極的に責任を担う姿勢を印象づけるため、能動態を好んで使用し、受動態を避ける傾向があるといえる。この見解を裏付ける根拠として、調査したリコール文書のうち、能動態の使用は97%であり、受動態の使用は3%のみだった。よって、推奨されるリコール文書はパターン3である。

なお、ここでの使用項目は、タイトルと同様、「だれが（Who）」、「なにを（What）」、「なぜ（Why）」の3Wである。加えて、細菌やアレルギーのような生命にかかわる重大かつ深刻なリコールの場合には、「健康被害への注意喚起（Health Concern）」の記載が必須である。

以下はパターン3とパターン4にみられる能動態と受動態の構文例である。

|     |                                                                                                                                |    |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 企業名 | is issuing/initiating/conducting/announcing a recall of<br>today announced / has announced that it is recalling<br>a recall of | 製品 |
|     | said today that it has recalled<br>has recalled                                                                                |    |
|     | has issued a recall of / an allergen alert on<br>announces the recall of                                                       |    |
|     | is expanding its recall of                                                                                                     |    |
| 製品  | have been recalled by                                                                                                          | 企業 |
|     | is being recalled by                                                                                                           |    |

また、興味深いことに、アメリカにおける殆どのリコールは「自主的」であるのかかわらず、能動態や受動態の構文とともに副詞の voluntarily, 形容詞として a voluntary recall, a consumer recall, precautionary recall, または、out of an abundance of caution（念には念を入れ）といった句が記載されているものが多く見受けられる。これらの用語によって、企業側が「自主的」かつ積極的に責任を担う姿勢を印象づけ、企業側のブランドイメージの向上を図る機能があると思われる。つまり、パターン3と同様に、有効的な用語を使用することで、リコールという本来であれば企業の存続を脅かす危機を有効的に利用し、会社の名声を高めることを図ることができる。

なお、従属節の「理由」部分には、because（because of）または due to で多く表わされ、リコール理由は下記のとおりであり、参考までに記載する。

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| (リコールの理由)                                                                  |            |
| undeclared allergen;                                                       | 未申告アレルギー物質 |
| a printing error from the label supplier;                                  | ラベル印刷ミス    |
| a packaging error that incorrectly states that the product is gluten free; | パッケージエラー   |
| possible glass in the product;                                             | 物質         |
| possible milk contamination                                                | 汚染         |

|        |                             |                                                                                                                                                          |                          |
|--------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| due to | the presence of             | an ingredient in the trail mix that contains milk protein, which is not declared on the packaging.                                                       | 成分・物質が含まれていると認められる場合     |
|        | the possible presence of    | wood pieces; glass fragments in the product                                                                                                              | 成分・物質が含まれている可能性が認められる場合  |
|        | the possibility of          | peanuts on the product that are not declared on the allergen statement.<br>small glass chips at the top of the bottles occurring when opening the bottle | 成分・物質が含まれている可能性がある場合     |
|        | the inclusion of            | egg and soy ingredients which were not identified in the packaging and which are potential allergens to some people.                                     | ある成分が含有されていると認められる場合     |
|        | a possible exposure to      | a tree nut allergen                                                                                                                                      | アレルギー物資などに晒されている可能性がある場合 |
|        | potential adulteration from | food product residue                                                                                                                                     | 不純物が含まれている可能性がある場合       |
| due to | the reports of              | unopened bottles potentially bursting                                                                                                                    | 製品の不具合の報告があった場合          |
|        | consumer reports of         | hard, clear foreign material being found in the several packages.                                                                                        | 消費者からの報告があった場合           |
|        | process deviations          | that occurred in a co-pack facility not owned or operated by Bumble Bee.                                                                                 | 製造過程でエラーがあった場合           |

## 第二パラグラフ：販売・流通経路（場所、人数、店舗）

第二パラグラフの部分には、どのような場所で販売され、どのような流通経路で市場に出回り、何名程度の消費者が購入しているのかなどが詳細に記載してある。次の例 2 では、製品が販売された Trader Joe's 店舗の州をアルファベット順で明記している。

例 2 : The product was distributed only to Trader Joe's stores in Connecticut, Delaware, Georgia, Idaho, Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Kentucky, Maine, Maryland, Massachusetts, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, New Hampshire, New Jersey, New York, North Carolina, Ohio, Oregon, Pennsylvania, Rhode Island, South Carolina, Tennessee, Vermont, Virginia, Washington, Washington D.C. and Wisconsin. (Food and Drug Administration 2016b)

### **第三パラグラフ：製品スペック（詳細な名称，形状，日付，製造番号記載箇所）**

第三パラグラフでは，製品の詳細な名称，製品の形状，バーコードの番号など，日付，製造番号やその記載箇所などが記載されている。

例 3 : The product comes in a 16 ounce, clear, non-resealable plastic package (with a barcode number of 00505154) and with the following lot code, "BEST BEFORE 07.17.2016TF4." The "BEST BEFORE" information can be found on the backside of the package above the barcode. (Food and Drug Administration 2016c)

（製品は 16 オンスの，透明で再密封不可能なプラスチックのパッケージで販売されている。バーコードの番号は 00505154 で，「賞味期限 2016 年 7 月 16 日」のロット記載があるもの。賞味期限はパッケージ裏のバーコード上に記載されている。）

### **第四パラグラフ：健康被害報告**

第四パラグラフでは，どのような健康被害が報告されているかが記載されている。記載方法として，下記例 4 のセンテンスが定型的に使われていることが多い。一般的に実用文において受動態よりも能動態が好まれるといわれるが，下記例 4 では，受動態が使われ，No illnesses を強調するこ

とで、健康被害に至ったケースはないものの、念のためにリコールを行うことをアピールし、企業への信頼性を高める効果があると筆者は考える。なお、消費者の被害がすでに起こっているケースでは、第一パラグラフ内あるいは上記第一パラグラフのすぐ後に記載され、上記第二パラグラフは第三パラグラフへと順番が下降し、それに伴って第四、第五、最終パラグラフも下降する。

例4：No illnesses have been reported in relation to this product to date.  
(Food and Drug Administration 2016a)  
(現在までのところ、病気の症状は報告されていない。)

#### **第五パラグラフ：リコールのきっかけ・企業行動**

第五パラグラフでは、どのようなきっかけや誰によってリコールが発覚したのか、また企業はそのリコールによってどのような行動を起こしているのか記載されている。

例5：The potential for contamination was discovered after testing by the State of Iowa revealed the presence of *Listeria monocytogenes* in two lots of product. (Food and Drug Administration 2016c)

#### **最終パラグラフ：消費者行動（返金・返品方法、連絡先）**

最終パラグラフでは、製品を購入した消費者はどのような行動をすればよいかを提案している。具体的には、返金を受けるための方法や商品交換の方法、企業の連絡先が記載されている。このパラグラフにおいて、該当する消費者がリコールをするには、これからこういった行動を起こす必要があるのかに記載されてあるため、消費者にとって重要なパートであるといえる。なお、ここで使用される項目は、「だれが (Who)」, 「なにを (What)」, 「どこに (Where)」, 「どのように (How)」の3W1Hである。

例6：Consumers may return these products to Wonderful Pistachios for

a refund by sending the product back or bottom portion of the package that contains the lot code (see photo below) to Wonderful Pistachios, 13646 Hwy 33, Lost Hills, CA 93249. If consumers prefer, they may return the product to the store from which it was purchased for a refund. Consumers should discard the nuts prior to returning the entire package or lot code panel to their retail store. Consumers with questions are encouraged to contact (844) 505-3844, 24 hours per day, 7 days per week.

(Food and Drug Administration 2016d)

(上記の概要：返金を受けるために製品や製品の一部の返送をすること。また、製品購入場所での返金も受け付ける。パッケージの返送する場合、ナッツを廃棄すること。購入者は記載の電話番号に連絡を取れること)

以上、リコール文書のタイトルとパラグラフごとの特徴を以下のとおり示す。なお、消費者は、「タイトル」で自身がリコールに該当するかどうかを注意喚起され、「第一パラグラフ」で該当する否かを判断する。更に該当者であった場合はどういった行動をとるべきかを「最終パラグラフ」で確認する。つまり、消費者にとって最も重要なのはタイトル、第一パラグラフ、最終パラグラフである。

タイトル：

- ・タイトルは太文字、単語の頭文字は大文字、動詞は現在形（過去・現在完了を意味する）を使用。
- ・構成は「パターン 1」または「パターン 2」が推奨される。
- ・3W（「だれが（Who）」、「なにを（What）」、「なぜ（Why）」）の記載が必須。
- ・語数は 10 語程度が望ましい（名詞、動詞は短い単語を使用）。

第一パラグラフ：

- ・第一パラグラフはタイトルを更に詳細に説明する機能を担う。
- ・3W（「だれが（Who），なにを（What），なぜ（Why）」）のある記載が望ましい。
- ・パターン3とパターン4の形式が使用可能だが，パターン3がより推奨される。
- ・能動態に努めること（企業の責任逃れの印象を回避，積極的に責任負う姿勢を印象づける）。
- ・生命にかかわる深刻なりコールの場合，「健康被害への注意喚起」が必須である。
- ・専門用語を使用する場合，補足説明を加え，定義を明示すること。
- ・“voluntarily, a voluntary recall, a consumer recall, precautionary recall, out of an abundance of caution” など「自主的に」をあらわす語句を記載する（緊急事態を転じて企業の宣伝効果が期待される）。

第二パラグラフ以降：

- ・販売・流通経路，製品スペック，健康被害報告，リコールのきっかけ，企業行動の順で記載。健康被害が報告されていない場合，定型的に “No illnesses have been reported in relation to this product to date.” を使い，受動態で No illnesses を強調する（企業への信頼性を高める効果）。

脚部（最終パラグラフ）：

- ・返金・返品方法，連絡先などの具体的なりコール方法を明記すること（企業が求める消費者行動）。
- ・3W1H（「だれが（Who）」，「なにを（What）」，「どこに（Where）」，「どのように（How）」）のある記載が望ましい。

#### 4.2 英字新聞とリコール文書の構成の比較・適応

リコール文書というのは，速報性，緊急性かつ明瞭さが問われる文書で

ある。一方、新聞は、公益性、速報性かつ確実性を求めている文書である（清水 1999）。両者は速報性以外に共通点は少ないものの、新聞に関する先行研究は長年にわたり蓄積されていることから、比較、適応するには非常に良い対象となる。よって、以下のとおり、リコール文書と英字新聞文書を比較し、適応を試みることにする。比較することによって、リコール文書の特性を見出すことを目的とする。

#### 4.2.1 英字新聞の見出し/リコール文書タイトル

| リコール文書<br>名称      | リコール文書（原文）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 英字新聞に合<br>わせた構成名称 |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| タイトル              | <b>Dakota Style Foods, Inc. Recalls Product Because of Possible Health Risk</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 見出し               |
| 第一<br>パラグラフ       | Dakota Style Foods, Inc. of Clark, South Dakota is recalling 6,930 cases of sunflower kernels because it has the potential to be contaminated with <i>Listeria monocytogenes</i> , an organism which can cause serious and sometimes fatal infections in young children, frail or elderly people, and others with weakened immune systems. Although healthy individuals may suffer only short-term symptoms such as high fever, severe headache, stiffness, nausea, abdominal pain and diarrhea, <i>Listeria</i> infection can cause miscarriages and stillbirths among pregnant women. | リード               |
| 第二<br>パラグラフ       | The sunflower kernels were distributed to 31 customers nation-wide and are sold through retail outlets.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 本文                |
| 第三<br>パラグラフ<br>以降 | 第三パラグラフ以降は「4.1 リコール文書における文書構成」と同じ。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 本文                |

英字新聞は、見出し、リード、本文で構成されている。清水（1999）は英字新聞の見出しのルールとして、以下の特徴があると述べている。



1. 見出しの動詞の現在形は過去・現在完了
2. 未来形は to+ 動詞の原型で表す
3. be 動詞を省略する
4. 現在分詞は (-ing) は進行中の動作, 未来を表す
5. 過去分詞は受け身を表す
6. 冠詞を省略する
7. 代名詞を省略する
8. コンマは and, but など接続詞を省略する
9. セミコロンは見出しの意味を区切る
10. コロンは「発言した」の代わりに使われる
11. 略語, 短縮語を頻繁に使う
12. 見出しの名詞, 動詞は短い単語を使う

リコール文書のタイトルを英字新聞の見出しに当てはめると, 下記の4つの要素が該当すると確認できた。

1. 見出しの動詞の現在形は過去・現在完了
6. 冠詞を省略する
9. セミコロンは見出しの意味を区切る
12. 見出しの名詞, 動詞は短い単語を使う

なお, 英字新聞の見出しには「だれが (Who)」, 「なにを (What)」, 「なぜ (Why)」の3Wの制約はないが, リコール文書のタイトルにおいて, パターン1とパターン2からでも明白のように3Wの制約はある。

#### 4.2.2 英字新聞リード/リコール文書第一パラグラフ

リードには, 5W1H (「いつ (When)」, 「どこで (Where)」, 「だれが

(Who)」、「なにを (What)」、「なぜ (Why)」、「どのように (How)」が記載されているが、第一パラグラフには、必ずしも 5W1H が記載されているわけではない。第一パラグラフにとっての最重要項目は、タイトルと同様、3W (「だれが (Who)」、「なにを (What)」、「なぜ (Why)」) であり、加えて、生命にかかわる重大かつ深刻なリコールの場合 (細菌やアレルギーなど) には、「健康被害への注意喚起 (Health Concern)」の記載が必須である。「健康被害への注意喚起 (Health Concern)」は「なぜ (Why)」をより詳細に説明する働きがあるだけではなく、消費者に対することの重大さ、深刻さを認識させ、更に次の行動へと促す重要な役割を担っている。なお、上記 3W が示唆するところは、3W 以外の 2W (「いつ (When)」、「どこで (Where)」) は第一パラグラフにおいて重要ではないことである。その理由として、リコールの段階ではその製品がいつ、どこで買われたものなのかは、もはや最重要項目ではない。よって、「いつ (When)」、「どこで (Where)」の 2W を第一パラグラフに記載する必要性はないと考える。

また、リードにある 1H (「どのように (How)」) は、「その製品を購入した消費者はどのような行動をすればよいか」を意味すると考えられるため、リコール文書においては最終パラグラフにて詳細に記載されるので、第一パラグラフでは記載しない。もう一つの理由に、第一パラグラフはリコール製品に焦点を与えることで、消費者はリコール製品が自身に該当するかどうかの認知・確認を最大の目的としているため、「どのように (How)」や「いつ (When)」、「どこで (Where)」といった項目を意識的に削ぎ落とし、第一パラグラフの役割を明瞭にしている。反対に「どのように (How)」や「いつ (When)」、「どこで (Where)」といった項目を入れることで、ことの重大さや深刻さの意識を薄れさせてしまう恐れがあると考えられる。このことから、第一パラグラフの特徴として、「いつ (When)」や「どこで (Where)」といった過去の情報を意識的に取り除

き、3W は最低限に残された最重要項目でありながら、最も重要な情報であると考えることができる。

#### 4.2.3 英字新聞本文以降/リコール文書第二パラグラフ以降

本文以降と第二パラグラフ以降は内容に一貫性がないため、比較ができない。

#### 4.2.4 英字新聞最終本文/リコール文書最終パラグラフ

一般的に英字新聞は、本文が下がるに従って関連情報や補足情報を重要度の高い順に付け足すというスタイルである。従って、読者の立場からすると、見出しとリードを読めばニュースの概要が分かるということになる。記事執筆者からすると、限られた紙面に情報を盛り込むために下の本文からカットしても情報を伝えられるというメリットがある（岡田 2011）。一方で、最終パラグラフでは、製品を購入した消費者がどのような行動をすればリコールができるのかが記載されているため、消費者にとって非常に重要なパートであり、削除することはできない。つまり、リコール文書において、タイトルと第一パラグラフ、そして最終パラグラフが最重要であるため、これらを読むことで重要な情報を得ることができる。

以上のことから、英字新聞の構成とリコール文書の構成を比較・適応したところ、次のことが明らかになった。第一に、英字新聞の見出しのルール（清水 1999）にリコール文書のタイトルを適応させたところ、「見出しの動詞の現在形は過去・現在完了」、「冠詞を省略する」、「セミコロンは見出しの意味を区切る」、「見出しの名詞、動詞は短い単語を使う」の4つの共通要素が確認できた。また、見出しには「だれが (Who)」、「なにを (What)」、「なぜ (Why)」の3Wの制約はないが、タイトルには3Wの制約があることがわかった。第二に、リードと第一パラグラフを比較した

ところ、リードには5W1H（「いつ（When）」、「どこで（Where）」、「だれが（Who）」、「なにを（What）」、「なぜ（Why）」、「どのように（How）」）の制約はあるが、第一パラグラフは5W1Hの制約を受けず、3W（「だれが（Who）」、「なにを（What）」、「なぜ（Why）」）の制約を受けることがわかった。なお、3W以外の2W（「いつ（When）」、「どこで（Where）」）、と1H（「どのように（How）」）を意識的に削ぎ落した理由については、第一パラグラフのその役割にあると考えられる。つまり、第一パラグラフの最大の目的は、消費者にリコール製品が自身に該当するかどうかを認知・確認させることである。冗長な情報を削ぎ落すことにより、集約された概要を際立たせ、最重要な情報を明確にさせることができる。なお、生命にかかわる深刻なリコールの場合には、「健康被害への注意喚起」の記載が必須であるため、ことの重大さや深刻さを意識させる役割があると考ええる。第三に、最終本文と最終パラグラフの比較では、最終本文はカットしても差し支えない情報が記載されていることが多いが、最終パラグラフでは、リコールの方法が記載されているため、削除することはできない。つまり、英字新聞では、見出しとリードを読めば概要が分かるが、リコール文書では、タイトルと第一パラグラフ、そして最終パラグラフを読むことではじめて重要な情報を得ることができる。

なお、英字新聞は「最も重要な事柄を最初に書き、パラグラフが下がるに従って重要度が下がり」、「パラグラフ単位で下から削れるような構文」が多用され、「逆ピラミッド型」文書である（清水 1999, DHC 文化事業部 2008）が、既述のとおり、リコール文書においては最終パラグラフを削除することはできない。それどころか、消費者に求められる・とるべき行動（返金・返品方法、企業連絡先）が記載されているため、タイトル、第一パラグラフと同様に重要なパートであるといえる。つまり、清水（1999）がいう、英字新聞の「逆ピラミッド型」はリコール文書に該当しないことが分かる。よって、筆者は、上から順に重要度が下がるが一番下に再び重

要な部分が現れるというリコールの文書構成を「カクテルグラス型」であると位置づけ、図1を提案する。（この部分は「脚部」または、“Foot”と呼ぶこととする）なお、筆者が調べたリコール文書において、73%がこの「カクテルグラス型」に当てはまる。

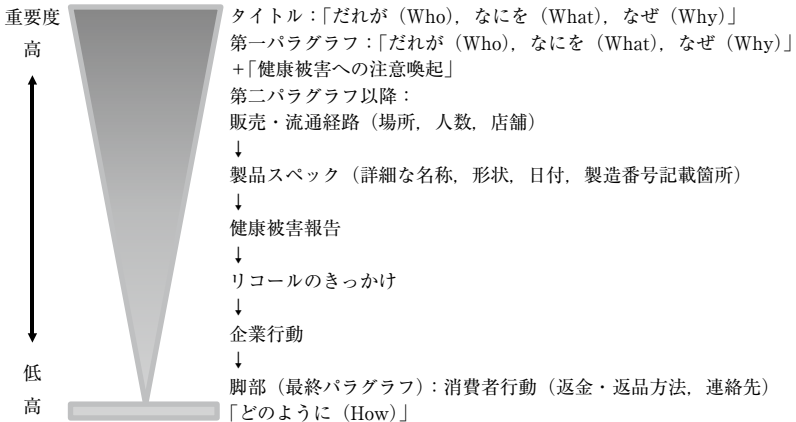


図1 リコール文書の文書構成

## 5. 効果的かつ理路整然なりコール文書を作成するには

本稿では、リコール文書を中心に考察し、その結果、リコール文書の構成が「カクテルグラス型」であることがわかった。これを踏まえて、効果的かつ理路整然なりコール文書を作成するには以下のことに留意すべきである。

文書構成（全体）：

- ・タイトル，第一パラグラフ，脚部のある「図1：リコール文書の文書構成」にすること。

タイトル：

- ・タイトルは太文字，単語の頭文字は大文字，動詞は現在形（過去・現在完了を意味する）を使用。
- ・構成は「パターン 1」または「パターン 2」が推奨される。
- ・3W（「だれが（Who）」、「なにを（What）」、「なぜ（Why）」）の記載が必須。
- ・語数は 10 語程度が望ましい（名詞，動詞は短い単語を使用）。
- ・冠詞は省略する。
- ・セミコロンはタイトルの意味を区切ることを意味する。

第一パラグラフ：

- ・3W（「だれが（Who）」、「なにを（What）」、「なぜ（Why）」）のある記載が望ましい。
- ・パターン 3 とパターン 4 の形式が使用可能だが，パターン 3 がより推奨される。
- ・能動態に努めること（企業の責任逃れの印象を回避，積極的に責任負う姿勢を印象づける）。
- ・生命にかかわる深刻なリコールの場合，「健康被害への注意喚起」が必須である。
- ・専門用語を使用する場合，補足説明を加え，定義を明示すること。
- ・“voluntarily, a voluntary recall, a consumer recall, precautionary recall, out of an abundance of caution” など「自主的に」をあらわす語句へを記載することで，企業が緊急事態を転じて企業の宣伝効果が期待できる。

第二パラグラフ以降：

- ・販売・流通経路，製品スペック，健康被害報告，リコールのきっかけ，企業行動の順で記載。健康被害が報告されていない場合，定型的に “No illnesses have been reported in relation to this product to

date.”を使い、受動態で No illnesses を強調することで、企業への信頼性を高める。

脚部（最終パラグラフ）：

- ・返金・返品方法、連絡先などの具体的なリコール方法を明記すること（企業が求める消費者行動）。
- ・3W1H（「だれが（Who）」, 「なにを（What）」, 「どこに（Where）」, 「どのように（How）」）のある記載が望ましい。

## 6. おわりに

本稿では、英文のリコール文書にはどのような特徴があるか、どうすれば効果的で理路整然な、かつ即時性、緊急性、そして明瞭さが備わったリコール文書を作成できるかを明らかにした。本稿で示されたものは、第一に、日本語でいうリコールとは自動車関連に多く使用され、製品に重大な欠陥があった場合に使われること、一方、英語のリコールは「自主回収」を含む、広義の意味で使われること、つまり、日本語でいうリコールは英語でいうリコールよりも限定的であることが分かる。第二に、FDA から発行された一年間のリコール文書から特徴を割り出し、英字新聞と比較することで次のことがわかった。①リコール文書のタイトルには、決まった構成パターンがあり、「パターン1」と「パターン2」の構成が推奨される。タイトルは太文字、単語の頭文字は大文字、動詞は現在形を使用し、過去や現在完了を表す。3W（「だれが（Who）」, 「なにを（What）」, 「なぜ（Why）」）の記載が必須であり、語数は10語程度が望ましい。更に、冠詞は省略し、セミコロンはタイトルの意味を区切ることを意味する。②第一パラグラフはタイトルの詳細説明をする役割を担っている。ここでは、3W（「だれが（Who）」, なにを（What）」, なぜ（Why）」）のある記載が望ましく、パターン3とパターン4のいずれの形式も使用可能だが、能

動態を使用するパターン3が企業の責任逃れの印象を回避、積極的に責任を負う姿勢を印象づけるため、より推奨される。また、生命にかかわる深刻なリコールの場合、「健康被害への注意喚起」が必須であり、専門用語を使用する場合、補足説明を加え、定義を明示する必要がある。更に、“voluntarily”など「自主的に」をあらわす語句を積極的に記載することで、緊急事態を転じて企業の宣伝効果が期待できる。③第二パラグラフ以降は販売・流通経路、製品スペック、健康被害報告、リコールのきっかけ、企業行動の順で記載し、健康被害が報告されていない場合、定型的に “No illnesses have been reported in relation to this product to date.” を使う。受動態で No illnesses を強調することで、企業への信頼性を高めることが期待できる。④脚部は、企業が製品の購入者・消費者に対して行動を喚起する文書であり、リコールをするのに具体的な返金・返品方法、連絡先などの情報を明記する必要がある。3W1H（「だれが（Who）」、「なにを（What）」、「どこに（Where）」、「どのように（How）」）のある記載が望ましい。⑤リコール文書は英字新聞に見られる「逆ピラミッド型」の文書構成ではなく、「カクテルグラス型」の文書である。つまり、読み手にとって重要な情報は最初と最後に記載されていることであり、行動を喚起する企業側にとって、最初の部分と最後の部分により重点をおき、本来であれば企業の存続を脅かす危機を有効的に利用し、会社の名声を高めることを図る、効果的で明瞭な文書となるように推敲する必要がある。

今後の研究展望として、リコール文書は速報性、緊急性かつ明瞭さが問われる文書であり、一方で新聞は公益性、速報性かつ確実性を求める文書であるため、両者に共通点は少なく、文書構成においても相違点があることは容易に想像できる。そこで、リコール文書と同様に速報性、緊急性かつ明瞭さが要求される災害時の文書においてもリコール文書と共通の特徴を持ち合わせるかどうか、また「カクテルグラス型」の文書構成が該当するかどうか引き続き考察する。



本稿は、日本実用英語学会第 41 回年次大会（2016 年 9 月）での口頭発表「英文リコール文書の修辭的特徴」の内容を加筆・修正したものである。

### 《注》

#### 1) 表 1 米国でのリコール管轄機関：

| リコール製品                               | リコール管轄機関                                                               |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 船舶と関連製品（ボート、ライフジャケットなど）              | US Coast Guard: 米国沿岸警備隊                                                |
| 消費者向け製品（玩具、家庭用品、自転車など）               | Consumer Product Safety Commission (CPSC):<br>米国消費者製品安全委員会             |
| 駆除剤、殺虫剤、肥料など                         | Environmental Protection Agency (EPA):<br>米国環境保護庁                      |
| 航空機                                  | Federal Aviation Administration (FAA):<br>米国連邦航空局                      |
| 自動車や関連製品（オートバイ、タイヤ、ヘルメット、チャイルドシートなど） | National Highway Traffic Safety Administration (NHTSA):<br>米運輸省道路交通安全局 |
| 食肉、鶏肉、卵                              | United States Department of Agriculture (USDA):<br>米国農務省               |
| 食品、医療機器、医薬品、健康食品、化粧品、たばこ             | Food and Drug Administration (FDA):<br>米国食品医薬品局                        |

### 参考文献

- Abbot, Howard. (1991). *Managing Products Recalls*. London: Pitman.
- Argenti, Paul. A. (1998). *Corporate Communication*. Boston: Irwin/McGraw-Hill.
- Brown, Ronny. (2012). *Recall Communication: Medical Device Model*. Retrieved August 1, 2016, from <http://www.fda.gov/downloads/Training/CDRHLearn/UCM293232.pdf>
- Burrows, Venessa K. (2010). *The FDA's Authority to Recall Products*. CRS Report for Congress.
- Food and Drug Administration. (2010). *FDA101: Product Recalls*. Retrieved August 1, 2016, from <http://www.fda.gov/downloads/ForConsumers/ConsumerUpdates/UCM143332.pdf>
- Food and Drug Administration. (2016a). *Dakota Style Foods, Inc. Recalls*

- Product Because of Possible Health Risk* Retrieved August 1, 2016, from <https://www.fda.gov/Safety/Recalls/ucm500303.htm>
- Food and Drug Administration. (2016b). *Heritage International (USA) Inc, Voluntarily Recalls One Lot of Raw Cashew Pieces Because of Possible Salmonella Health Risk*. Retrieved August 1, 2016, from <https://www.fda.gov/Safety/Recalls/ucm482097.htm>
- Food and Drug Administration. (2016c). *Whole Foods Market Recalls Maytag Blue Cheese Because Of Possible Health Risk*. Retrieved August 1, 2016, from <https://www.fda.gov/Safety/Recalls/ucm488391.htm>
- Food and Drug Administration. (2016d). *Wonderful Pistachios Voluntarily Recalls Pistachios Due to Possible Health Risk*. Retrieved August 1, 2016, <https://www.fda.gov/safety/recalls/ucm489959.htm>
- Mantus, David & Pisano, Douglas J. (2014). *FDA Regulatory Affairs*: Third Edition. CRC Press.
- Markel, Michael H. (1998). *Technical Communication: Situations and Strategies*. 5th ed. New York, NY: St Martin's Press.
- Mathes, John C. & Stevenson, Dwight W. (1992). *Designing Technical Reports: Writing for Audiences in Organizations*. 2nd ed. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Wolyniak, Cecilia. (2015). *Recall Process for FDA-Regulated Products*. Retrieved August 1, 2016, from <http://www.fda.gov/downloads/AboutFDA/Transparency/Basics/UCM313152.pdf>
- 岡田恵介. (2011). 『いちばん新しい英字新聞の読み方』. Retrieved August 1, 2016, [https://club.japantimes.co.jp/sp/pdf/jt\\_kotsu.pdf](https://club.japantimes.co.jp/sp/pdf/jt_kotsu.pdf)
- 金徳多恵子. (2000). 『英文コミュニケーション作法』 南雲堂フェニックス：東京
- 経済産業省. (2016). 『リコールハンドブック 2016』 経済産業省
- 実用日本語表現辞典. (2015). Retrieved August 1, 2016, <http://www.practical-japanese.com/>
- 篠田義明. (2007). 『伝える英語の発想法』 早稲田大学出版会：東京
- 清水義次. (1999). 『英字新聞を読む』 丸善ライブラリー：東京
- 消費者委員会. (2013). 『食品リコールの現状に関する整理』 消費者安全専門調査会
- DHC 文化事業部 編. (2008). 『辞書なしで英字新聞がどんどん読める』 DHC：東京

リコールプラス. (2013). Retrieved August 1, 2016, from <http://www.recall-plus.jp/info?page=1>

本稿は平成 28 年度言語文化研究所研究助成による成果の一部である。

（原稿受付 2018 年 2 月 16 日）

〈研究ノート〉

# アジアのイマージョン教育と アクティブ・ラーニング —— ブータンの小学校英語教育の考察 ——

居 村 啓 子

## 要 旨

ブータン王国では現在、英語によるイマージョン教育が行われている。1980年代中頃に教育の抜本的見直しが行われ、初等教育の新しいアプローチ NAPE (New Approach to Primary Education) が導入された。教師主導の授業から学習者の学びを主に置く授業への転換がなされ、より柔軟なカリキュラムが誕生した。ブータンが教育改革に至った歴史的背景と NAPE プロジェクトの内容、そしてアクティブ・ラーニングとの関連を探る。またティンブーとパロの小学校の視察から現代のブータンの教育制度と NAPE の現状を記述する。

キーワード：ブータン王国、アクティブ・ラーニング、初等教育改革

## 目 次

1. はじめに
2. アクティブ・ラーニングの定義
3. アジア諸国、及び日本の英語教育に於けるアクティブ・ラーニングの現状
  - 3.1. アジアの英語教育とアクティブ・ラーニング
  - 3.2. 日本の英語教育とアクティブ・ラーニング
4. ブータンの教育制度の歴史的背景

- 4.1. ブータン王国の外観と教育制度
- 4.2. 英語による教育が行われるようになった経緯
5. ブータンの NAPE プロジェクト
  - 5.1. 教育改革のはじまり
  - 5.2. 外国からの援助
  - 5.3. NAPE の導入と定着
  - 5.4. NAPE のシラバスと EVS
  - 5.5. NAPE と GNH
  - 5.6. NAPE の問題点
6. ブータンの教育の今
7. 現地の視察から
  - 7.1. 文部省教育担当官のレクチャーより
  - 7.2. ティンプー小学校訪問
  - 7.3. パロのランゴ小・中一貫校訪問
8. ブータンの教育制度に NAPE が定着した理由
  - 8.1. NAPE を生み出した 2 つの要素
  - 8.2. NAPE に於ける EVS の役割
  - 8.3. 日本のアクティブ・ラーニングへの示唆

## 1. はじめに

ブータン王国は国民総幸福度 GNH (Gross National Happiness) の実現の為に、教育を政策の中核に於き、創造的、実験的試みをアジアのどの地域よりも早く行っていたと言われている (Collister & Etherton, 1991)。1980 年代中頃に、教育の抜本的見直しが行われ、初等教育の新しいアプローチ NAPE (New Approach to Primary Education) が導入されるに伴い、国王政府は教育の質向上のためのカリキュラム改訂、教師研修の充実を図ることとなった。英語が教授言語となったのは 1962 年 (Schuelka & Maxwell, 2016) であり、これがイマージョン教育の始まりとなった。そして、環境 EVS (Environmental Studies) という科目が導入されるに伴

い、それまで伝統的に行われていた、講義を聞いて、ノートを取り、暗記をする、という指導法に代わって、生徒が自ら環境について探求し、日々の体験から知識やスキルを学ぶという指導法が行われるようになった。教師の役割は講義をする側から、生徒の学びを導く側にシフトしていったのである（Dorji, 2016）。ブータンに於いては、アクティブ・ラーニングが約30年前に実施されていたことになる。このような教育改革に至った歴史的背景と、改革に至った経緯は何か、NAPEはどのようなプロジェクトなのか、どのような効果を生み、どのような問題が生じたのかを過去の文献から記述する。また2017年3月に行った現地視察の記録から今のブータンの教育に於けるアクティブ・ラーニングの位置づけを探る。最後に日本の英語教育に与える示唆とは何かを考察する。

## 2. アクティブ・ラーニングの定義

山内（2016）によれば、アクティブ・ラーニングは1980年代から1990年代にかけてアメリカの高等教育に於いて草の根的に普及した。この学習法はピアジェの構成主義、デューイの経験主義に基づいた「為すこと」によって学ぶ（learning by doing）という考え方に根ざしている。従来の知識を体系的に教授する教師中心の指導法に対して、学習者が探究的思考を駆使し、問いに対する答えを自ら導き出す能動的学習法である。山内（2016）はBonwell and Eison（1991）を引用し、アクティブ・ラーニングを「読解・作文・討論・問題解決等の活動に置いて分析・統合・評価のような高次思考課題を行う学習」と定義している。また、この言葉の共通の概念として次の5点をあげている。1. 学生は聞いているだけの状態よりも授業に関与している。2. 教師から学生への情報の伝達よりも、学生の能力開発を重視する。3. 学生は高次の思考活動に従事している。4. 学生は何らかの活動をしている。5. 学生自身の態度や価値観に基づく探索活動の重要

性が強調される。中でも高次思考活動は、Anderson and Krathwohl (2001) の認知プロセスに於ける高次認知スキルと合致するもので、経験と学習の間の「思考」が最も重視され、そこから導きだされた抽象化した概念がもう一度経験に活かされるという経験学習モデル (Kolb, 1984) と結びついている。アクティブ・ラーニングの概念や手法は、未だ厳密に定義されていないが、知識の一方的な伝達を主眼とする講義形式の授業と対比して、授業中に学生が何らかの能動的な学習活動を行うように設計されている (永田, 2016)。

### 3. アジア諸国、及び日本の英語教育に於けるアクティブ・ラーニングの現状

#### 3.1. アジアの英語教育とアクティブ・ラーニング

次に、近年のアジア諸国の初等教育に於ける外国語のアクティブ・ラーニングについて記述する。2001 年、中国の教育省が掲げた初等教育における 5 つの教育目標は次の通りである。1. コミュニケーションを主体としたスピーキング・リスニングの運用能力の向上, 2. 中学年 (3 学年, 4 学年) では受容スキル, 高学年 (5 学年, 6 学年) では産出スキルの向上, 3. 異文化理解, 4. 学習者参加型のアクティブ・ラーニングの実現, 5. ICT を使った言語環境の構築。Liu (2008) は中国で採用されている 30 もの教科書の中で、学習者中心のアプローチ (Learner-centered approach) が取り上げられていると指摘する。

同様に韓国に於いても 1995 年の教育省によるカリキュラムの中で、学習者中心のアプローチが提唱されている (Kang, 2012)。教育先進国のシンガポールは 1 つのメソドロジーやアプローチに固執することなく、地域性を重視しながら、独自の柔軟な教育内容を構築してきた。時代の流れに応じて、文法訳読法、構造シラバス、場面シラバス、コミュニカティブ・

ランゲージ・ティーチング、タスクベースのシラバス、そしてこれらを統合したシラバスと時に応じて様々な教授法を取り入れてきた（Chew, 2012）。シンガポールでは、先駆的なシラバスに於いて、教師中心から学習者中心の指導内容へのシフトは自然に行われていたことが示唆される。

一方インド、ベトナム、台湾、タイでは、学習者中心の授業に関する表立った方針はみられない。特にインドでは伝統的な指導者主導の教授法が行われ、英語によるイメージを行う教育現場に於いても、テキストを読み上げ、ヒンディー語に訳し、知識を暗記する活動が中心になっている（Mathew, 2012）。ベトナムでは従来、英語教育は中学校から行っていたが、2008年には教育省が正式に小学校での導入を決定した。その教育目標は1. コミュニケーションを主体とした英語の4技能の習得、2. 初級の言語習得に伴う異文化理解、3. 英語に対するポジティブな態度の養成と、それに伴うベトナム語の養成。また卒業と同時に CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）の Level A1 までの獲得が目標とされている。Canh and Chi (2012) は教師自身の授業の評価を問うアンケートに顕著に見られる項目として、1. 言語のフォームへの過剰なフォーカス 2. 語彙指導に於ける過剰な口頭での繰り返し 3. 英語による複雑すぎる説明 4. 多感覚応用の経験的な授業の欠如、を挙げている。

ベトナムでは学習者中心の授業は具体的に見えてこないが、従来型の指導法から脱却しようとする試みが見える。台湾は2003年に教育省が小学校英語教育の目標を次の通り掲げている。1. 英語への関心を高め、外国語学習態度を養う。2. 英語の正確な発音を身に付ける。3. 英語の4技能の習得 4. 多文化理解とグローバルな視野の養成（Chen, 2012）。台北市は2001年に小学校1年からの英語の導入の検討をはじめたが、当時は収入の格差が生み出す二極分化現象が顕著で、幼稚園から英語を学習していた学習者と中学校から始めた学習者との間に大きな差が生じた（Yang & Hauan, 2001）。その為に現在は小学校に於ける英語の専門教師の配置、教



師研修の強化等を通して、英語教育の質の向上を図っている。タイでは 2008 年、基礎教育コア・カリキュラムの語学学習領域の中で、英語は 1 年生から中等教育の 12 年生まで必修とされている。主要な内容は、コミュニケーション (Communication)、文化 (Culture)、結びつき (Connection)、共同 (Community) という四つの学習領域で構成されている (Prasongporn, 2016)。

アジアの教育現場で、初等教育に於ける英語教育は、いくつかの共通の課題を抱えながら発展の途上にあることが示唆される。中国、韓国に於いては、同様の諸問題を踏まえて教育目標の中にアクティブ・ラーニングが取り入れられているが、いずれも 21 世紀に入ってからを試みである。

### 3.2. 日本の英語教育とアクティブ・ラーニング

もともと日本のアクティブ・ラーニングは大学教育から始まっている。2008 年に中央教育審議会の大学の教育改革方策として、学生の主体的・能動的な学びを引き出す指導法として提唱された。その内容は、学習の動機付けを図り、インタラクティブな学習を展開するため、講義そのものを魅力あるものにし、体験活動を含む多様な教育方法を積極的に取り入れる、という内容であった。永田 (2016) は 2007 年より日本の T 大学に於いて、アクティブ・ラーニングが導入された背景には、研究的に本質を見つめる知識や技能をより高める目的があったと指摘する。この指導法を、菅 (2016) は Bonwell and Eison (1991) を引用し、学生が受動的に教師から話を聞くのではなく、様々な活動に積極的に関与しながら、より高度な技能の習得や思考を身につける為のアプローチと定義している。日本の小学校に於いては、2014 年中央教育審議会が文部科学省への答申として、アクティブ・ラーニングの指導法の充実を必要事項としてあげている。2016 年には、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校での「主体的・対話的で深い学び」の実現への提言を行った。さらに 2017 年 3

月、2020 年より実施される新学習指導要領の内容の骨格として、全ての教科の目標、及び内容に関して「知識、及び技能」、「思考力、判断力、表現力 等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱を掲げた。さらに主体的、対話的、深い学びの実現については次のように提言している。「子どもたちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようにするためには、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い 学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業 改善）を推進することが求められる。」（『小学校学習指導要領解説 外国語・外国語活動編』p.3）。ここで提唱されている教育目標はいずれも 2011 年より公立小学校に於いて導入された 5・6 年生からの外国語活動で行われてきた内容と大きく変わるものではない。日本のアクティブ・ラーニングはまだ始まったに過ぎず、その効果の検証が待たれる。

以上、アジア諸国、及び日本に於けるアクティブ・ラーニングの現状を記述した。次に、この教育的アプローチを約 30 年前に採用したブータンの歴史的背景と、教育改革の流れ、そして今日のブータンの小学校に於ける学習者主体の授業について、現地の調査から記述し、考察する。

## 4. ブータンの教育制度の歴史的背景

### 4.1. ブータン王国の外観と教育制度

ブータン王国は北にチベット、中国、西にネパール、南にインドと国境を接する。国民総幸福度（Gross National Happiness）を政策のビジョンとして掲げる、人口約 69 万人のチベット仏教国である。これまで幾度か

他国の侵略の危機を経験しつつも、ブータンは今日まで独立国であり続けた (Collister & Etherton, 1991)。20 世紀初頭、君主国となり、現在 5 代目の王が国を治めている。1865 年イギリスとの戦争の後、安全保障と引き換えに政策を受け入れ、1949 年まではイギリスの保護国であった。現在政府の公式な文書や教育機関では英語が使用されている。ブータン王国にとって英語は社会的なステータスや雇用と結びつく重要な言語となっている。

もともとブータンには学校はなく、修道院のみにあった。チョッキ・スクリプトが使用され、僧侶がヒマラヤ仏教の経典を読めるようにするものであった。学校では他に祭りごとに役立つ音楽や舞踊、寺院の修繕、維持に役立つ芸術、刺繍、彫刻、さらには天文学や占星学、数学、計算、簿記、経理等が教えられた。これらのカリキュラムは仏教の思想に基づいたもので、知識の習得よりもインスピレーションによる知見の方が重視されていた (Collister & Etherton, 1991)。現在、ブータンには普通教育の他に、職業訓練教育、高等教育、僧院教育、生涯教育、特別教育普通教育等がある。普通教育は、7 年の初等教育と 6 年の中等教育で構成される。初等教育の最初の 1 年間を予備教育クラス (PP クラス) として、それに続く学年を、Class I から Class XI までのクラスとしている。

## 4.2. 英語による教育が行われるようになった経緯

ブータンでは大きく分けて、西部地域ではゾンカ語、東部地域ではツァンラカ語、南部地域ではネパール語が使用されている。母語はゾンカ語。英語は準公用語の位置づけにある。多くのブータンの小学生は学校に上がると同時にゾンカ語と英語を学び、ゾンカ・チョッキ・スクリプトとアルファベットの両方を学ぶ。

Collister and Etherton (1991) は、ブータンの教育制度に英語が導入されるようになった経緯を次のように記述している。1914 年に初めて、エ

リート教育を主とした小規模の学校ができた。子ども達は卒業するとインドの中学校に進学したが、その数は非常に限られていた。1950年以降、学校が増えた当時は、資格を持たない、英語を話さないブータン人とインド人の指導者が多く存在した。1955年にインドが年間30人のブータン人の中学校進学を受け入れると、教育の機会が広がっていった。進学する子どもは政府によって選ばれ、インドの英語の学校に進学した。

このような背景のもとで、ブータンでも1960年、必然的に英語による指導が行われるようになった。近代化以前のブータンの学校教育ではヒンディー語が用いられ、教材も指導法も主にインドから輸入されていた(Dorji, 2016)。その後、読本や教科書はブータン人の人名、地名、物語や世界観を扱うようになり、ヒンディー語に代わって、英語とゾンカ語が使用されるようになった(Schuelka & Maxwell, 2016)。

## 5. ブータンの NAPE プロジェクト

### 5.1. 教育改革のはじまり

ブータンの教育改革は他の途上国と一線を画すものであった。1960年代から教育の質改善の5カ年プラン FYP (five year plan) が政府のプロジェクトとして立ち上がった(Dorji, 2016)。教育の近代化に伴い、生徒数が増加し、教師が不足する等の問題をブータン政府は抱えていた。1963年に British Council がブータンに入り、教育の調査を行った。その結果、次のようにアドバイスをしている。

「新しい教育のシラバスはブータンの伝統的道德と美徳概念を踏まえたものに改訂するべきであって、子どもたちは教育課程を修了した時点で、英語、ヒンディー語、ゾンカ語が使えるようになっていることが望ましい。そしてより広い世界の知識を得ることが大事である」。

ブータンの伝統的教育を保持しつつ、単に知識を子どもたちに植え付けるのみではない教育の実現の為に、カリキュラムの開発が必要であると彼らは提唱した。それが後の NAPE につながっていった。

1980 年代初頭、イギリス人のボランティアグループによる予備教育クラス PP (pre-primary) から日本の中学校 3 年に相当する Class VIII レベルの英語によるブータンについての教科書が書かれた。それに伴い、社会と理科は環境 EVS (Environmental Studies) という科目に統合された。Collister and Etherton (1991) によると、1984 年には 132 の小学校、24 の中学校、6 の専門学校、短期大学、職業訓練校、工芸学校、教師養成大学、教職大学院が設立された。就学率は当時小学校が 12%、中学校が 2.5% であった。その年、国王の命により結成された委員会が提出した報告書が NAPE (New Approach to Primary Education) であった。NAPE は 1984 年の夏に最終的にまとめられ、その内容は、丸暗記の手法、英語のレベルの低さ、堅苦しいカリキュラム、インドの教科書等からの脱却を提案するものであった。新しい教育のアプローチに於いては、まずは自らの力で問題解決をすることが第一義となる。指導者が全ての答えを導きだす代わりに、生徒に助言を与え、励まし、正しい道案内をする。Collister and Etherton (1991) は次のように述べている。

“NAPE combines new curriculum materials developed by Bhutaneese teachers with new teaching and learning methods which emphasize understanding and creative interpretation rather than memorization and regulation.” (p. v)

指導者は教室の前に立つのではなく、教室の中を動き周り、生徒自身が観察し、行動し、発見することを促す。他国の地図を写したり、歴史上の

出来事や人物について学ぶ代わりに実際に地域社会の歴史や地形について調査し、想像力を使いながら、学んだことを発表する。この授業の中で、生徒は伝統的な問題を解くよりもはるかに多くのことを学ぶこととなった。1985年にNAPEは正式な認可が降り、ブータンの教育の基盤となった。1986年には、小学校における革新的な教育改革としてパイロットが開始された。

## 5.2. 外国からの援助

1986年に始まったNAPE (New Approach to Primary Education in Bhutan) プロジェクトは実に様々な外国からの援助を得て進められていた。政府開発援助 ODA (Official Development Assistance), CIDA (Canadian International Development Agency), UNDP (the United Nations Development Program), UNICEF (the United Nations International Children's Emergency Fund), UNFPA (the United Nations Population Fund), UNCDF (the United Nations Capital Development Fund), WFP (World Food Programme), SDC (the Swiss Development Cooperation) 等である (Dorji, 2016)。当時この教育改革をアシストしたのは、イギリス、アイルランド、ウエールズ、ニュージーランド、カナダの教育者のチームだった。これらの国からチームが派遣された理由として、1. ブータン国内で西洋の教育が広がっていたこと。2. 中核となる若手教師の指導経験不足を補い、新しい教育制度を導入する必要があったこと。3. 英語が教授言語になったこと等が挙げられる (Collister & Etherton, 1991)。このような状況下、外国人が小学校で教えること、また同僚の先生を援助することが可能となった。この教育改革にかかわったボランティアの指導者は質が高く、経験値が高いことが条件とされ、新卒の教師が関わることはなかったと言われている。

### 5.3. NAPE の導入と定着

ブータンの教育改革と新しいカリキュラム導入に至った経緯の詳細を Collister and Etherton (1991) をもとに以下記述する。

1986 年、NAPE の最初のパイロット校で授業が行われた。その内容は子ども達自身が何かを発見し、学びのプロセスの中心者として関わることを促すものであった。導入にあたっては、多くの外部ボランティアによる援助を受ける必要があった。ボランティアの教師はまず 1 年間自分で授業を行い、プロジェクトの立ち上げから係わり、教材の準備も行った。その後学内の NAPE クラス担当教師に対するインサービス・トレーニングが行われた。NAPE 導入に関わったボランティアグループ VSO (Voluntary Service Overseas) は、次の通り報告している。

「プロジェクトは意欲的なもので、1987 年までに新しいシラバスとメソッドを全ての小学校に入れることを目標としている。ただ、100% 成功する保証はなく、計画はやや急ぎすぎている感があり、行政はしっかりしていない。このようなカリキュラムを理解するブータン人が少なく、外国人の教師の援助が必要である」。

これらの予想はいくつかの事実によって裏付けられた。教師と生徒の英語のレベルが低いため、まず言語教育が先であるという見解が生まれた。導入にあたっては、地方の教育官僚 DEO (District Education Officers) の理解を得て、改革をリードしてもらう必要があったが、むしろ敵対する場合もあったと言う。NAPE 会議に於いては、言語教育機関による教師研修が最も大事であると同時に、中核教師 Resource Teacher がそれぞれの学校で教師研修を担当する必要があると指摘された。また NAPE プロジェクトが全ての小学校で定着するまで、Pre-primary から 3 年までに留

め、4年より上の学年に広げるべきではないとの見解があった。パイロット校の分析を経て、一か月後には12名の（6名がブータン人、6名が外国人教師）が追加の6校を訪問し、1987年には4つの学校が新たなNAPE採用校となった。

1988年にはUNICEFによるNAPEの調査が行われた。これまでの成果と、ブータンにふさわしい教育内容であるかどうかの調査でもあった。UNICEFはこのプロジェクトが予想以上に成功しているという報告を上げている。中核教師たちはプログラムの成功か否かに対しては多少批判的であったが、カリキュラムや教材もうまく機能していた。少なくともPre-primaryから3年までの4年間が多くの子どもたちの教育の上限であった当時の現状においては、プロジェクトは有効に働いていると報告された。具体策としては以下のような項目が検討された。

1. 1989年は地固めの年で、それ以上の拡張はしない。
2. 教育庁の主幹とDEOによる組織的なインサービストレーニングが必要。
3. 1989年はボランティアの数によって、拡大する学校の調整をする。
4. 小学校教育全体を統括管理するブータン人教師の留学を推進する。

NAPEの授業に於いて、子どもたちは授業のタスクを楽しみ、きれいにワークブックを作成し、グループワークに集中していた。いずれも、NAPEを採用していない学校では見られない光景だった。ただ問題点もいくつかあった。3年生まではほとんどの学校ではブータン人の教師とボランティアの中核教師による授業が、明るく創造的でアクティブな雰囲気で行われ、4年になると、外国人教科教師が、それまでの自由な雰囲気を再び、統制された授業形態に戻そうとした。これらの教師はいずれも教え込む、動きのない指導法を行い、またそれは受験制度による要求を満たすものであった。1984年当初、NAPEは受験の内容が新しいカリキュラムに対応するものでなければならないと提唱していたが、それが実現したのは



1991 年のことだった。

UNICEF はさらに、伝統的な仏教教育に見られる統制と秩序が失われかねないという懸念も示したが、ブータン人のプロジェクトメンバーはこの状況下、NAPE の適用を 6 年まで引き上げ、新しい試験制度を設け、教師研究を行うことを提案した。彼らは NAPE を成功に導く鍵は指導法の改革にあると結論づけた。この時点で内容よりも指導法の方に重点が置かれはじめた。たとえ古いカリキュラムであっても、新しい指導法で教えれば悪くないと報告された。ただ、多くの教師は第二言語としての英語の指導法を知らないだけでなく、英語のスピーキングに自信のない教師が多くいる、とも指摘された。

#### 5.4. NAPE のシラバスと EVS

NAPE 適用当初、新しいシラバスで教えられていた科目は英語、国語（ゾンカ語）、算数、環境 EVS（歴史、地理、理科）、そして南部の学校ではネパール語が加わった。Class VI までに、子どもたちが職業に就くための基礎的なスキルと、問題解決能力を獲得するように設計されていた。新しいシラバスは全ての小学校に適用されたが、NAPE のシラバスは研究校 12 校と 36 校の Pre-primary から 3 学年までに限定された。プロジェクトを仕切っていたのは教育省の調査官、30 年以上ブータンの教育に関与していたカナダ人のイエズス会修道士、ODA、そして British Council だった。

ここで注目すべきは環境 EVS という科目である。Turner and Fishburne (1990) は EVS について次のように記述している。EVS の中心になる考えは、環境が子どもの研究マインドを呼び起こすというもの。トピックを中心にした指導、プロジェクト型指導、社会、人文、環境教育、地域教育、農業、等が含まれる、統合的なアプローチであった。

EVS の特徴は次の通りである。

1. 子どもが中心である。子どもの興味や性質を考慮にいれて指導する。
2. 従来の科目という境界をくずし、より包括的・統合型の指導を行う。
3. 子ども一人一人の自立と責任において学びが起こる。
4. 実践的なアクティビティを通して、子ども自身のスキル、概念、知識を得る。

事実 EVS は、最も NAPE のアプローチを反映している科目として位置付けられていた。他の教科、例えば、歴史、地理、理科、社会、農業、健康、音楽等も EVS の手法で教えられることもあった。Turner and Fishburne (1990) は、EVS は科目というよりは、一つの教育メソッド、あるいは教育媒介 medium of instruction と捉えるべきである、と言及している。さらに Martin and Turner (1975) は、次のように言及している。子どもは全体的な知識を科目という境界線のある仕切りに落とし込むことはしない。境界線があるとすれば、それは子どもにとって、なにが知っていることで、何が知らないことかを区分けすることではない。

この科目の具体的な到達目標は次の通りである。

1. 自身のおかれる環境、地域の問題についての意識を高める。
2. 環境についての探求心を育てる。
3. 意識的に、判断力をつける。
4. 問題解決のための他の選択肢を使い、社会的な動きにつなげる。

EVS は環境や自然そのものについて学ぶことだけではなく、環境という題材を使って新しい指導法で学ぶという両方の目的を満たす科目であった。この授業の運営に携わる教師は、子どもたちの独自の動きを促す為に、新しいしつけの仕方を工夫する必要があった。静寂が保たれた伝統的な指導法の環境を大きく変える必要があったのである。また教室のレイアウトも変えて余分な家具を取り除き、スペースを確保する等した。EVS のシラバスの目標は豊かな文化と叡智を保持することにあった。従って教えることではなく、学ぶことに重点が置かれた。子どもたちは文献を確認

したり、表をつくったり、フィールドワークの観察記録をつけたりした。そして新しく授業を担当することになった教師には次のようなガイドラインが与えられた。

1. クラスマネジメントのガイドライン
2. フレームとなる授業計画
3. タスクを提示する際のガイドライン
4. 必要な用具のリスト（絵具、絵筆、デイスプレイボード、絵本、ハサミ、ブロック、スケッチ帖、巻き尺、定規、時計、土壌成分検査キット等）

年間6回のプロジェクトにつき、子どもが自立してプロジェクトを計画して実行する過程や、コミュニケーション能力や社会的・身体的な発達等に対してのアセスメントが随時行われた。

## 5.5. NAPE と GNH

次に、NAPE と GNH 国民総幸福度の関係について考察する。Schuelka and Maxwell (2016) は以下のように述べている。近年の試みである国民総幸福度実現の為の教育 EGNH (Educating for Gross National Happiness) には学習者中心の教授法が含まれている。GNH は 1972 年に 4 代目ジゲミ・シング・ワンチュク Jigme Singye Wangchuk によって提唱された (McDonald, 1999)。GNH は国民総生産 GDP (Gross Domestic Product) よりも重んじられるとし、GNH における幸福とは「全ての国の平和と善と徳の実現」"happiness and peace for all nations for the realization of all things good and virtuous" を意味し、西洋の物質的な幸福の概念を超えたものである。ブータンの政府は GNH を意思決定の元となる哲学として採用した。GNH の 4 つの柱は、1. 持続可能な経済発展 (Sustainable socio-economic development), 2. 伝統文化の保持 (Preservation and promotion of culture), 3. 環境保護 (Environmental conservation), 4. こ

れらをすぐれた統治のもとで実現（Good governance）である。2010 年より GNH は全ての教科の根底に流れる思想として位置づけられた。教師は 2012 年から 2013 年にかけて GNH の価値観を教育に取り入れる為の研修を受けている。その内容は、正しい生活、伝統的価値観への敬意と親しみ、情け、正直さ、自己墜落を排除する態度、地域社会との係わり等であり、仏教の曼陀羅から子どもの head（認知的）、heart（情意的）、hand（運動的）、home（社会的）領域に呼びかけるという要素を含んでいた。

図 1. はランゴ市にある、公立の小学校、中学校の校舎に描かれた GNH tree である。4 つの幹には、それぞれ Sustainable and equitable socio-economic development, Conservation of environment, Reservation and promotion of culture, Good governance. と明記され、木になる実には、standard of living, health, education, ecology of literacy, time use, community vitality, cultural diversity, psychological wellbeing, conduct an experience sharing activity と描かれている。



図 1 公立ランゴ小学校・中学校の校舎にペイントされた GNH tree



図2 公立ランゴ小学校・中学校の校舎にある GNH wheel

図2ではGNHの教育への応用が示唆されている。カリキュラムの計画や実施、評価に至るまでGNH指標の影響が見られる。

この60年間に及ぶ、ブータンの近代化の動きは封建的なシステムから大きく民主化へとシフトし、教育に於ける男女平等の問題、障がい者教育、教師研修、学習者主体の教授法、教育の質のコントロール等について議論されるようになった。GNHが提唱された時期の前後で教育改革が成されてきたことは、教育を国策の中心に置くブータンとして、ごく自然なことであったことが推測される。

## 5.6. NAPEの問題点

Collister and Etherton (1991) は、1988年にNAPEの反動として、一時サポートするボランティアの減少が見られたと言及している。それは小さな国が大きな二つの大国（インドと中国）に飲み込まれる恐怖と、西洋人の増加と西洋的な手法を取り入れる若者の増加等を懸念するものであった。国の統一を図る政治的な試みが成された時期でもあった。さらに

1989年、地方の役人や中堅のブータン人教師の中でNAPEに対する批判が生まれた。子どもたちの自由な行動と授業中に質問をするスタイルが伝統的な権威に対する従順と尊敬という観点とは矛盾するという理由からであった。

Bown (1990) は、現在NAPEはほとんどの小学校で行われているが、それ以外の教育機関（中学校、高等学校）では受験のwashbackの影響から実現が難しいケースもあり、小学校で問題解決型、実践型の授業を受けた子どもたちが中学校に上がってギャップを感じることも少なくないと指摘する。Collister & Etherton (1991) は、教育改革の実現の為には、教職にあたる者がその指導法の哲学を完全に理解していることが必須であり、トップダウンでの圧力による義務感で行うならば失敗すると指摘している。大きな改革は誤解されることが多く、現場に混乱をまねくことも少なくない。適切に機能している場合、まず教職員がそのプロジェクトに完全にゆだねているということ、つぎに教師が行われている内容を完全に把握していること、そして環境が整っていなければならない。様々な課題はあったが、1990年にはNAPEは正式な教育の政策となり、全ての小学校に採用されることとなった。それに伴い、ボランティアの数は再び増加した。

## 6. ブータンの教育の今

ブータンの教育省が発行した2014年から2024年の教育プログラム（blue print）の中で5代国王ジグミ・ケサル・ナムゲル・ワンチュク Jigme Khesar Namgyel Wangchuck は「教育は力を与える。社会的平等を可能にし、自己発見を促し、もてる力を最大限に発揮する機会を与える。」と述べている。1960年代に数百人しかいなかった生徒数は、2014年には200,000人が600の学校と教育機関で学んでいる。また教育省による

最新の教育統計によると、ブータンの初等教育（PP～Class VI）の純就学率は96%（平山，2017）を示している。

ブータンの大学教育においては、教師中心と学習者中心の中庸を取っているが、実際は学習者中心の教授法はかなり根付いていると言える（Gyamtso & Maxwell, 2012）。また、Sherab（2013）は高校に於いても、伝統的な教授法からのシフトへの抵抗はあるものの、学習者中心の指導法はより積極的なコミュニケーション中心の活動、積極的な授業への参加、共同学習等に繋がる指導法であり、初等教育からの導入が有効であり、教師はこの21世紀型の指導法を取り入れ、学習者に学びの自由と、より責任を伴う学習態度を養う機会を提供するべきであると述べている。

教師研修の観点からは、VanBalkom and Sherman（2010）の研究においては、教師研修担当の講師は、様々な指導法を取り入れながら、グループワーク等の共同学習を定期的に取り入れ、構成主義的なアプローチを多く取り入れるように促すが、まだ伝統的なレクチャー形式の授業からシフトできない教師も多くいると言及している。一方で、研修を受講した教師の多くは、自分の生徒にはもっと積極的な学習態度を身につけて欲しい、プレゼンテーション等を通して自信をつけて欲しい、と感じるようだ。VanBalkom and Sherman は、教師研修の担当者は伝統的な指導法は、試験に向けられたものであり、学生にとってはそれ以外のものではなく、教育的な目的というよりは学習者がもたらす成果に目を光らせるものにすぎないと主張する。

伝統的指導法へのいくつかの揺り返し現象が見られるものの、現代のブータンの初等教育、中等教育、高等教育、そして大学教育に於いてもNAPEが国の教育理念の一つとして定着し、根ざす方向にあると言えるのではないか。

## 7. 現地の視察から

現地視察は2017年3月27日～29日の三日間にわたって行われた。ブータンのイメージ教育視察として、ティンプーの私立の小学校、パロの公立の小・中一貫校、そしてパロの高等学校を訪問した。それぞれの学校に於いて、授業観察と教員との懇談会が行われた。また、3月27日には教育省教育担当官によるレクチャーと懇談会が実施された。

### 7.1. 教育省教育プログラム主幹のレクチャーより

まず、3月27日に行われた、ブータンの文部省教育プログラム主幹、プンツォ Phuntsho と、教育プログラム副主幹、イエシェ Yeshey によるレクチャーからブータンの教育の今を記述する。

教育のビジョンは国王から降ろされている。国王は教育をほどこし、文化の保護を行い、近代的な思想と伝統的思想の融合を図っている。教育は近代的思想を受け入れると同時に、ブータンの文化に沿って行われなければならない。世界のあらゆる状況に対応するため、批判的思考力、分析的な思考力を養う必要性もある。国民総幸福度も教育のベースになっている。小学校4年生、6年生、10年生で全国統一テストを行う。11年生まで教育は無償である。現在では16の高等学校もしくは専門学校がある。短大は9つある。そして、アメリカ、オーストラリア、タイ等の留学には奨学金を出している。

近年、8つの教育改革が行われた。1. アクセスの改善、2. 教育の機会均等、3. 国際的学力基準を満たすこと（15歳でPISA testを受験させている）、4. 教育が最優先事項であること、5. 学校長が最も質の高いリーダーであること、6. ICT教育、7. 文化と倫理、8. 学校システムの向上である。全国にある564の公立学校の内300校は100名以下の学生数。少子化の傾



向にある。公立の学校は政府が全ての授業料を支払う。検定教科書はなく、教師の手によって作成されている。教師の質の向上、国際的に通用する人財の育成等の課題に取り組んでいる。

現在はゾンカ語が公用語で、英語が準公用語となっている。政府の目標はこの2つの言語のバランスを保つことであるが、ゾンカ語のライティングシステムは複雑で、現代のブータン人にとっては既に使いこなせないツールになっている。しかし話しことばは現存する。子どもたちはバイリンガルに育てられている。今後環境 EVS はブータン人によって、ゾンカ語で教えられるようになる。仏教の思想は教育のベースにあるが、宗教ではなく、科目として教えられるべきと考えられている。生徒は毎日瞑想やお祈りを行っているが、すでに仏教の実際の内容とは離れつつあり、形骸化が進んでいる傾向はある。民主化との葛藤は常にかかえざるを得ない。

本年、政府ははじめて全国的なアンケート調査を行った。結果、教育のガイドラインと実際に行われている教育との差があることが判明した。NAPE はその名前は使用されなくなったものの、まだ進行中である。ただ教師の研修が十分に行われなかった為に、正式な教育システムとしては定着しなかった。

## 7.2. ティンブー小学校訪問 (2017 年 3 月 27 日)

私立のティンブー小学校 Thimphu Primary School は 2007 年に設立された。22 名の教師と 289 名の児童が在籍し、1 クラス 22 名程の小規模のクラスで構成されている。教材は無料だが、授業料は家族が負担する。尚、公立の小学校は全て無料となっている。在籍する子どもは家庭では英語を話し、学校でもすべて英語による授業が行われている。学年は予備教育クラス Pre-primary から 6 年生 Class VI までで、各学年 2 クラスある。子どもたちは、10 年生で国の定めた試験を受け、それに受かった生徒は高校へと進学する。小学校は土曜日は半日授業があり、宿題はあまり出な

い。EVSはブータン人のアイデンティティを保持するために設定され、以前は伝統的なインド式の講義を受けて知識を暗記するスタイルで行われていたが、現在はその方式から大きくシフトし、学習者中心のアプローチ、アクティブ・ラーニングは実際に行われている。次に英語による授業の様子を記述する。

3月27日に視察した私立の小学校1年生の英語の授業はアメリカ人の教師が単独で教えていた。（図3）は教師が日本から視察に来た見学者を紹介しながら、‘What do you know about Japan?’と問いかけ、それに答えようとする子どもたちの様子である。アクティブ・ラーニングのコンセプトである主体的な学びは、教師が出す質問によって引き出される。この授業では、先生が頻繁に質問を投げかけていた。

子どもたちのリアクションはすべて英語で返される。母語であるゾンカ語の使用は全く見られなかった。その時の教師と子どもたちとのやりとりを以下に示す。



図3 ティンプー小学校1年生の英語の授業

T : I want you to meet some friends. Does anyone know where my friends are coming from?

S1 : USA

T1 : I'm from the USA, but these people are not from the USA. They are from different countries.

S2 : Japan.

T : Japan?

Ss : Yeah.

T : Who can tell me one thing you know about Japan? Do you know something about Japan? What do you know about Japan?

S3 : Japan has a big big statue.

T : A big statue? What else do you know about Japan?

S4 : Japan has snow mountains.

T : Snow mountains.

S5 : Japan has big house.

T : Who doesn't know anything about Japan?

Ss (raise their hands)

T : Maybe they can tell you something about Japan. How about that? Do you want to hear from them?

Ss : Yeah.

はじめの教師の問いかけに、子どもを意識した言語修正 language modification は全く見られない。それを理解し、次々に手を挙げる子どもたちの言語運用能力は高い。a big big statue や snow mountain は別の国の風景を思い浮かべているのかもしれない。持てる知識を総動員して答えにたどり着こうとしている。アクティブ・ラーニングのアプローチと合致するやりとりがそこにあった。

表1は1年生の時間割を示している。毎日9:00から15:20まで、8時限（各40分）の授業を受けている。科目は英語、算数、ゾンカ語、環境EV、音楽、美術、読書、体育、道徳で、その他に朝の瞑想がある。昼食は持参しているようだが、学校で購入することもできる。ランチルームが狭く、時間交代制で子どもたちは入れ替わり昼食をとっていた。

表1 ティンプー小学校1年生時間割

|     | 1<br>9:00～<br>9:40 | 2<br>9:40～<br>10:20 | 3<br>10:40～<br>11:20 | 4<br>11:20～<br>12:00 | 5<br>12:40～<br>13:20 | 6<br>13:20～<br>14:00 | 7<br>14:00～<br>14:40 | 8<br>14:20～<br>15:20 |
|-----|--------------------|---------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Mon | SCI                | ENG                 | ENG                  | DZO                  | EVS                  | MATH                 | MATH                 | VALUES               |
| Tue | SCI                | DZO                 | LIB                  | P.E.                 | ENG                  | ENG                  | MATH                 | MATH                 |
| Wed | SCI                | ENG                 | ENG                  | DZO                  | MUSIC                | EVS                  | MATH                 | MATH                 |
| Thu | SCI                | DZO                 | ART                  | ART                  | ENG                  | ENG                  | MATH                 | MATH                 |
| Fri | ENG                | EVS                 | P.E.                 | MATH                 | DZO LIB              | DZO                  | Fit Friday           | SCI                  |

### 7.3. パコのランゴ小・中一貫校訪問（2017年3月28日）

Lango Primary and Secondary Schoolは1983年、もともと小学校としてティンプーに開校した。現在生徒数853名、教師数60名で、1クラスあたりの人数は平均15名の少人数教育である。各学年3クラスあり、担任と専科の教師によって指導されている。開校以来、全ての教科は英語で教えられ、カリキュラムはブータン人の教師によって管理されてきた。病気で辞めざるを得なかった生徒ひとりを除いて、途中退学者はいない。特別支援学級は特別にトレーニングを受けた教師が担当している。高校進学率は61%となっている。

この公立の小・中一貫校ではライフスキルとGNHが重んじられ、生徒中心の授業が展開されている。図5は中学校の教室に貼られたアクティ



図4 パロのランゴ小学校4年生の教室風景

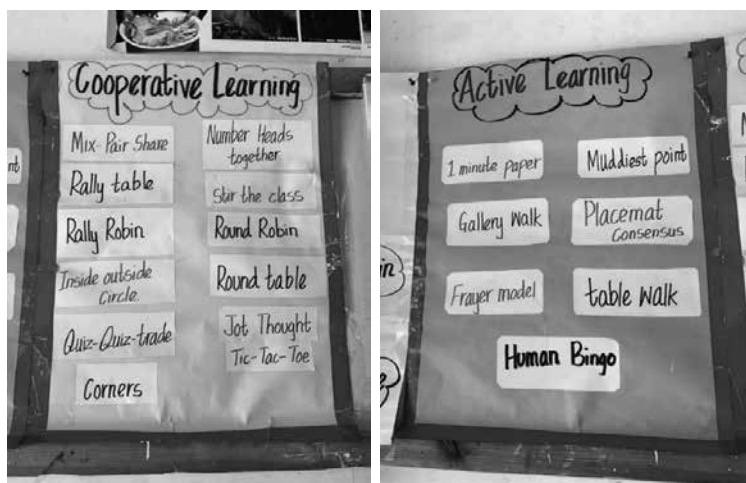


図5 ランゴ中学校教室内アクティブ・ラーニングと共同学習のポスター

ブ・ラーニングと共同学習のポスターである。外壁には I hear, I forget. I see, I remember. I do, and I understand. と書かれた孔子の教えが貼られていた。

## 8. ブータンの教育制度に NAPE が定着した理由

ブータンのアクティブ・ラーニングは1985年にNAPEが紹介されてから30年以上経った現代でも行われている。これは単なる教育の近代化によるものではなく、ブータン人の知恵によって、西洋と東洋の価値観が融合された結果である。このアプローチは少なくとも、改革という一時的な現象やブームではなく、しっかりと根を下ろしているようだ。

### 8.1. NAPE を生み出した 2つの要素

Collister and Etherton (1991) は伝統的なインド式の授業方式に頼っていたブータンが、新しいカリキュラムを立ち上げるに至った根底には、ブータンに古くから根付いている学校教育思想と西洋の教育思想という2つの側面があると主張し、その根拠を次のように述べている。NAPE導入の背景には、学習者主体の学びを打ち出した2つのグループが存在した。一つ目のグループは政府の官僚で、国のアイデンティティを守る必要性から教育改革を受け入れ、少しでも効率的に、ブータン人の指導者によるブータンを基盤とした教育の確立を実現させようとした。もう一つのグループは西洋の指導法を学んだばかりの若い指導者だった。彼らはイギリス、アイルランド、カナダに於いて、様々な活動を通して、自ら情報を集める授業を見て指導法を学んだ教師たちだった。そしてその授業の主体は教師ではなく、生徒におかれていた。この二つのアプローチが少なくともスタートの時点では相互に補い合い、パイロットに踏み出すことを容易にした。

仏教の思想の影響を強く受けるブータンの教育制度は自らの「変化」を受け入れた。Jamtsho (2004) は、ブータンの教師は統制を重んじ、知識の提供者であったという意味において、伝統的に教師中心のアプローチを

行ってきた、と述べている。しかし、Bown (1991) は、NAPE は単に西洋からもたらされたというよりは、仏教の思想を元に、現地の先生の手によってもたらされたと言っても過言ではないと言及している。事実 NAPE は西洋からもたらされたが、その奥には、インドの伝統的教授法からの脱却を試みたブータン人の「意思」があったのではないか。そしてその二重構造こそが、NAPE 定着の根拠の一つとなっていると言えるのではないだろうか。今後さらに現地の調査を重ね、NAPE が導入された当時の状況を、ブータン人の立場から再検証することで、当時の教育省の見解や、現場の教師、そして子どもたちの反応が見えてくるだろう。

## 8.2. NAPE に於ける EVS の役割

NAPE の定着において、EVS (Environmental Studies) の果たした役割は大きい。EVS はアクティブ・ラーニングを実現可能にした中心科目である。前述のように、EVS の考えは、「環境」が子どもに総合的な研究マインドを与えるというものであり、トピックを中心にした授業や、プロジェクト型の授業を行うのに最も適している。その科目を教える必然性に従い、NAPE を展開していったブータン人の視線は、体制としての教育ではなく、「現実」に向けられていたと言える。ブータンでは、プログラム全体の芯となる科目設定をすることによって、アクティブ・ラーニングが独り歩きをするのではなく、「現実」と結びつけることができた。つまり EVS がアクティブ・ラーニングでなければ成立しない科目として存在したことが、プログラム全体の定着につながったと言える。

## 8.3. 日本のアクティブ・ラーニングへの示唆

NAPE の定着に貢献した2つの要素はどのように日本の状況にあてはまるだろうか。NAPE は単に西洋からもたらされた指導法ではなく、ブータン人の手によって、導入され、定着した。日本の教育現場も同様に、ア

クティブ・ラーニングの必然性を新たな考え方ではなく、もともと必要性のあったアプローチとして、認識する必要があるのではないか。さらにブータンでは、EVS という科目を通して NAPE が定着したが、日本の「総合的学習の時間」は、アプローチが先行している感があり、科目との関連性、必然性が弱い。アプローチと教えるべき内容を精査することが、今後の定着を促す鍵になるだろう。

32 年前に行われたブータンの教育改革が抱えていた問題が、日本の教育の現状と重なる点は少なくない。教員の不足の問題、教員研修の問題、伝統的な指導法や、受験制度との葛藤の中で、NAPE は始まり、推進され、今日も教育現場に根付いている。Collister and Etherton (1991) は教育改革を実現させるための要素として、指導法に熟知した専門家や、教育省と学校長の現場へのコミットメント、教員研修、教材開発、適切な教室環境等を挙げている。これらはあくまでも現実的な対策だが、ブータンが守り続けた仏教思想、教育理念が軸となり、改革を柔軟に受け入れたことが背景にあることを忘れてはならない。GNH の為の豊かな教育実現の構想は時として形を変えながら、発展し続け、今日のブータンを支えている。30 年前のブータンの NAPE プログラムが日本のアクティブ・ラーニングに与える示唆は、国策としての教育の理念の深さと柔軟さ、そして目的を国民一人一人の「現実」と「幸福」に置く改革力だったと言えるのではないか。

〔謝辞〕

本研究に資料を提供して戴いた Thimphu Primary School, 及び Lango Primary School, Lango Secondary School, 視察をアレンジして戴いたベストワールド株式会社政次昇氏、鈴木大介氏に感謝の意を表します。

#### 参考文献

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational ob-*



- jectives*. New York, NY: Longman.
- Bown, L. (1991). *Children actively learning: The new approach to primary education in Bhutan*. London: VSO/ IT Publications.
- Bray, M. & Packer, S. (1993). *Education in small states: Concepts, challenges and strategies*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Burge, E. (1989). *Learner-centeredness: Some additional points*. Ontario Institute for Studies in Education CAAP. Retrieved from [http://cade.athabasca.ca/vol4.1/10a\\_dialogue-burge.html](http://cade.athabasca.ca/vol4.1/10a_dialogue-burge.html)
- Canh, L.V. & Chi, T.M. (2012). Teacher Preparation for Primary School English Education: A case of Vietnam. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 106-128). New York, NY: Routledge.
- Chen, C. (2012). Planning and implementation of elementary school English education in Taiwan. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 129-143). New York, NY: Routledge.
- Chew, P. G. (2012). Language teaching methods in Singapore primary schools: An historical overview. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 38-58). New York, NY: Routledge.
- Collister, P. & Etherton, M. (1991). *Children actively learning: The new approach to primary education in Bhutan*. London, UK: VSO/ IT Publications.
- Dorji, J. (2016). International influence and support for educational development in Bhutan. In M.J. Schuelka & T.W. Maxwell (Eds.). *Education in Bhutan: Culture, schooling, and gross national happiness* (pp. 109-126). Singapore: Springer.
- Gyamtso, D. C., & Dukpa, N. (1998). Bhutan: Curriculum development for primary and secondary education. In the International Bureau of Education and Central Board of Secondary Education, India (Eds.), *Globalization and living together: The challenges for educational content in Asia* (pp. 70-76).
- Gyamtso, D.C. & Maxwell, T.W. (2012). Present Practices and Background to Teaching and Learning at the Royal University of Bhutan (RUB): A pilot study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Educa-*

- tion 24 (1), 65-75.
- Jamtsho, S. (2004). Attitude of teachers in junior high schools in Bhutan. *Rabssel*, 4, 5-11.
- Kang, H.D. (2012). Primary school English education in Korea: From policy to practice. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 59-82). New York: Routledge.
- Liu, D.Y. (Ed.) (2008). *Report on the development of foreign languages teaching in basic education (1978-2008)*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Martin, G. & Turner, E. (1975). *Environment studies*. Blond Educational Press.
- Mathew, R. (2012). Young learner English language policy and implementation: A view from India. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 83-105). New York: Routledge.
- Maxwell, T. W., Reid, J. M., Gyamtso, D. C., & Dorji, K. (2008). *Changing the culture of learning and teaching at the Royal University of Bhutan: Report on the establishment of the Centre for University Learning and Teaching (CULT)*. Thimphu, Bhutan: Royal University of Bhutan.
- McDonald, R. (1991). *Taking happiness seriously: Eleven dialogues on Gross National Happiness*. Thimphu, Bhutan: The Centre for Bhutan Studies.
- Prasongporn, P. (2016). English Education at Primary Level in Thailand. In proceedings of English Education as a Foreign Language in the Primary Level in Various Countries/Economies: Initial Strategy for Developing Global Human Resource. International Symposium on Education Reform 2016. National Institute of Educational Policy Research (pp. 34-38).
- Schuelka, M.J. & Maxwell, T. W. (2016). Education in Bhutan: Introduction. In M. J. Schuelka & T. W. Maxwell (Eds.). *Education in Bhutan: Culture, schooling, and gross national happiness* (pp. 109-126). Singapore: Springer.
- Sherab, K. (2013) Strategies for encouraging behavioural and cognitive engagement of pre-service student-teachers in Bhutan: an action research case study. *Educational Action Research* 21 (2), 164-184, doi: 10.1080/09650792.2013.789710
- Turner, J.K. & Fishburne, G.J. (1990). Primary-teacher education institutes of Bhutan adopt a core curriculum: a case study. Educational developments

- in the mountain kingdom of Bhutan. In C. Bell & D. Harris (Eds.). *World yearbook of education 1990: Assessment & Evaluation* (pp. 275-280). New York, NY: Routledge.
- VanBalkom, W.D. & Sherman, A. (2010). Teacher education in Bhutan: high-lights and challenges for reform. *Asia Pacific Journal of Education* 30 (1). 43-55.
- Wu, X. (2012). Primary English Education in China: Review and Reflection. In B. Spolsky & Y. Moon (Eds.). *Primary School English-language education in Asia: From policy to practice* (pp. 1-22). New York, NY: Routledge.
- 菅正隆 (2017) 「アクティブ・ラーニングを位置付けた小学校の英語の授業プラン」 明治図書
- 永田敬 (2016) 「なぜアクティブ・ラーニングかそして、『どのように』」 アクティブ・ラーニングのデザイン：東京大学の新しい教養教育 (pp. 1-13) 東京大学出版会
- 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領解説外国語・外国語活動編」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1387014.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm)
- 平山雄大 (2017) 「ブータンにおける近代学校教育の現状」 日本ブータン研究所 <http://www.bhutanstudies.net/2695/>
- 山内祐平 (2016) 「アクティブ・ラーニングの理論と実践」 アクティブ・ラーニングのデザイン：東京大学の新しい教養教育 (pp. 15-39) 東京大学出版会

[付記]

本稿は平成 28 年度言語文化研究所研究助成による成果の一部です。

(原稿受付 2018 年 2 月 22 日)

〈抄 録〉

# 多様な日本語レベルのクラスにおける e-learning システムを活用した 長期休暇中の聴解学習

—— 全文ディクテーション課題の取り組み結果とその評価 ——

藤 田 守

## 要 旨

本研究は、多様な日本語レベルの留学生 8 名を対象に学習管理が困難な長期休暇中に実施した e-learning システムによる学習状況と学習効果、取り組み後のアンケート結果を報告し、今後の課題を提示することが目的である。

対象者の日本語レベルは日本語能力試験 N2 合格が 2 名、N2 受験レベルが 4 名、N3 受験レベルが 2 名である。課題の取り組み方法は、e-learning システム Blackboard を用い、予め用意された音声課題を各自で書き取り、その内容を更新、保存し完成後に提出させた。課題は 2-4 分間の発表形式の日本語音声 15 問である。フィードバック方法は確認テストによる学習効果を測定と、一連の学習に関する評価を目的とするアンケートの実施である。

その結果、取り組み回数や複数回の学習の割合と学習効果、全文ディクテーション取り組みの評価、Blackboard による学習の評価など概ね同様の肯定的な評価傾向が確認されるなど、休暇中の自律学習支援を目的とする一連の学習プロセスには一定の学習効果が確認された。

キーワード：ディクテーション、聴解、e-learning システム、アンケート、留学生の多様性

## 1. はじめに

日本の私立大学は定員割れが拡大した 1999 年度から 2002 年度を境に、留学生数も拡大している。(藤田他 2011) 大学経営が厳しさを増す中、定員充足の問題は大学・短大に共通の課題といえ、留学生の募集強化がその解決の一部を担う点は否定できない。こうした背景のもと、例えば、拓殖大学北海道短期大学においても、学習レベルの多様な留学生を受け入れている。留学生は e-learning システムを活用した入学準備学習(藤田他 2011)を経て、一年次は日本語能力試験 N2 レベル、二年次は日本語能力試験 N1 レベルを日本語科目の学習到達目標として取り組む現状がある。近年來の日本語教育では個人差が大きいことが報告され、依然として多様な日本語レベルの学習者(以下、留学生)が混在している(段 2003, 梅田 2005, 藤田 2013, 元田 2014 など)ことから、多様な日本語レベルの留学生への柔軟な対応が更に求められている。

さて、杉浦他(2002)は日本人を対象に英語のリスニング能力養成のために自律学習の方法としてディクテーションの学習効果を検討した。元田(2014)は多様な日本語レベルが混在するクラスに在籍する外国人留学生を対象に、授業を通じた全文ディクテーション課題の取り組みを実施した。杉浦他(2002)は宿題の成績と授業の成績には相関関係がある一方で、学習が進むにつれ、学習時間が減少又は一定にもかかわらず成績の上昇傾向を確認した。元田(2014)では留学生が集中して学習に取り組み、PC でスクリプトを作成し提出するプロセスを通じて、聞き取り、語彙、PC 操作や留学生のペースで学習できる点など、一連の取り組みに肯定的な評価が得られた。以上は留学生のレベル等の多様性を考慮した、英語と日本語の授業における取り組みに関する研究であり、ディクテーション形式の聴解訓練の学習効果が確認されている。

一方、留学生の長期休暇中の実態は、一般的にインターネットやスマートフォン・SNS の使用等により、家族や友人等と会話したり母語の動画を見たりして、留学中であっても母語での生活が容易である。こうした要因からか休暇後の授業では会話力や聴解力の低下が顕著な者が散見される。休暇中の課題に取り組ませたとしても、日本語学習の学習や生活の管理は留学生に委ねられ限界もある。長期休暇明けの留学生の日本語の会話能力の状況を鑑みると休暇中の学習は十分とは言えず、学習の実態や学習プロセスも不明な点が多いことから、休暇中の学習管理等についても十分な検討の必要がある。

そこで、本研究は、拓殖大学北海道短期大学で展開される日本語科目の取り組みにおいて留学生の日本語レベルや学習時間の多様性をふまえ実施された、休暇中の自律学習支援を目的とした課題の取り組みの実態とその結果、取り組みの評価を提示の上考察し、今後の課題を検討する。

## 2. 調査概要

対象は日本語科目の出席率 80% 以上の 1 年生の留学生 8 名であり、日本語レベルは 2 名が 2015 年 7 月の日本語能力試験で N2 に合格、4 名が N2 受験レベル、2 名が N3 受験レベルである。実施期間は課題の取り組みが 2015 年 12 月 25 日から 2016 年 1 月 10 日までであり、確認テストは 2016 年 1 月 12 日から 4 回実施した。

学習管理には留学生の自律性との関連が指摘される e-learning システム「Blackboard」（以下、Blackboard）を用いた。これには、学習のタイミングや時間、学習ペースなど学習の多様性に対応可能であること、学習実態の解明のため課題に取り組んだ日時や回数などアクセスログの集計が可能であること、使用頻度や学習効果について、確認テストやアンケート結果をもとに明らかにすることなどから、本研究の目的を達成することがで

きると判断したことによる。

課題テキスト<sup>(1)</sup>は、留学生に各自購入させ、模範解答とテキストおよびスクリプトは回収のうえ、付属 CD のみを持ちかえらせた。この目的は、スクリプトに頼らず自力で聞く環境を整えるため、さらに確認テストを実施する際、課題テキストの問題 A・問題 B を使用するためである。課題構成（図 1）は、2-4 分程度の発表形式の日本語音声 15 問である。課題の取り組み方法は、杉浦他（2002: 110）を参考に複数回の視聴は可、視聴時間は無制限、辞書参考書の使用は可として実施した。留学生は CD プレーヤーや PC の音声再生ソフト等で付属 CD の音声を聞き、Blackboard の課題解答用の入力画面にて直接文字入力し、さらに必要に応じて更新や保存を経て提出する。Blackboard の特徴として、スクリプト作成・提出画面は他からコピーペーストできないよう設定され、提出には ID パスワード認証を経て、Blackboard に内容を直接打ち込む作業が必要となる。学習プロセスは休暇中には全文ディクテーションのみで、授業中前半には正解スクリプトによるフィードバックを行った（図 2）。授業後半の確認テストの取り組みプロセスは図 3 に示す。

確認テストは実施の都度、課題テキストを配付し合計 4 回実施した。確認テストの範囲は第 1 回から第 3 回までは第 1 課から 12 課までの 3 課ごと、第 4 回は第 13 課から 15 課までの 3 課とし、その範囲で各回 2 課分が出題された。問題 A は本文および問題音声 5-6 問をそれぞれ 2 回聞き取り○×で解答する形式であり、問題 B は予め提示された 5-6 問に対して記述で解答する形式である。そのうち 3 課は音声のほかに付属のスライドも参照する出題形式であった。



図1 課題構成

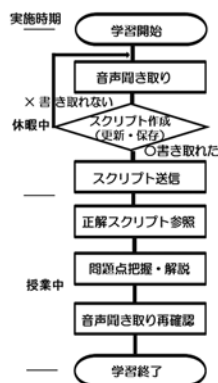


図2 学習プロセス1  
(休暇中と授業前半)



図3 学習プロセス2  
(授業後半)

### 3. 結果

#### 3.1 提出状況・確認テスト結果と取り組み状況

課題の提出状況は5名が期限内に提出を済ませた。学習期間は最長の留学生で10日間、最短の留学生で5日間であり平均6.8日である。なお、課題のやり忘れ等の理由で提出が遅れた者は3名であったが、提出期限から5日以内に全員提出を完了した。

確認テスト結果は、8課分の全体の平均76点（SD10.9）であった。成績上位3名の平均点は86.6点（SD5.1）でA群、成績中位3名の平均点は74.4点（SD5.0）でB群、成績下位2名の平均点は68.6点（SD8.6）でC群とした。取り組み状況は、アクセスログをもとに算出したところ、取り組み回数が全体の平均が36回であり、A群37回、B群43回、C群27回であった。1課の取り組み回数の平均は全体が2.3回であり、A群2.5回、B群2.9回、C群1.4回であった。



表 1 3 群の確認テスト結果と取り組み状況

|     | 平均点 | 標準偏差<br>(SD) | 取り組み<br>回数 | 1課あたりの<br>平均取り組み | 複数回<br>学習率 |
|-----|-----|--------------|------------|------------------|------------|
| 全体  | 76点 | 10.9点        | 36回        | 2.3回             | 32%        |
| A 群 | 87点 | 5.1点         | 37回        | 2.5回             | 33%        |
| B 群 | 74点 | 5点           | 43回        | 2.9回             | 38%        |
| C 群 | 69点 | 8.6点         | 27回        | 1.4回             | 26%        |

1 課ごとに複数回に分けて取り組む複数回学習の割合は、全体の平均が 32%，A 群 33%，B 群 38%，C 群 26%であった（表 1）。このほか、日本語能力試験等の過去の成績状況から、当初 B 群・C 群に入ると予想された 2 名が A 群・B 群に属した。この 2 名に関して学習効果の要因を検討した結果、取り組み回数に占める複数回の学習率が平均 57% で、全体より 25 ポイント高かった。

### 3.2 アンケート結果と口頭の聞き取り調査結果

一連の学習プロセス等に対する留学生の評価の把握を目的に、学習終了後にアンケートを Blackboard で実施した。調査項目は 4 段階の多肢選択式で、計画的な学習に関する評価、全文ディクテーションに対する課題の評価、Blackboard を活用した学習方法に対する評価、課題の取り組み効果の実感に対する評価、自由記述で集中可能な教室環境と今後の目標についてである。最後に、学習プロセス等の評価をさせるため、口頭による聞き取り調査も実施した。

その結果、計画的な学習は、とてもよくできたが 1 名、ある程度できたが 7 名であった。全文ディクテーション課題の印象は、とてもよいが 6 名、まあまあよいが 2 名であった。Blackboard による学習は、とてもよ

いが4名、まあまあよいが4名であった。課題の取り組みの効果は、確認テストを通じて大いに実感できたが5名、少し実感できたが3名であった。集中可能な教室環境は、パソコン室5名、一般の小教室2名、その他1名であった。パソコン室を希望する理由として、視聴や資料検索が容易であり学習の発展性を重視したいという点も挙げられた。その一方で「目が痛い」「1課あたりの取り組み時間が長かった」「課題数が多い（10課程度を希望）3件」「課題数が少ない（20課程度を希望）2件」が挙げられた。なお、「課題数はちょうどよい」は3件であった。今後の目標は、日本語能力試験合格を目標に努力するという趣旨の記述が3件確認された。

口頭による聞き取り調査の結果（表2）によると、問題解決方法の発見に関するコメント3件、学習効果の実感に関するコメント4件と概ね肯定的であった。その一方で、ディクテーションの学習プロセス（図2）の煩わしさに関するコメントも1件確認された（表2③）。

#### 4. 考 察

確認テスト結果から、杉浦他（2002）の指摘する学習時間が少なく成績が高い傾向がA群にあることが、B群との比較で判明した。学習効果が顕著な2名は取り組み回数に占める複数回の学習比率が約60%で、学習回数が多かったことが学習結果に寄与したといえる。うちA群の1名が日本語能力試験N2試験に合格し、A群の他2名はそれ以前の試験でN2を取得したことなどから、各群の取り組みの特徴を日本語レベルやその指標として活用する可能性もある。

アンケート結果から、通常授業では学習の効率化や工夫、改善の具体例を提示しても課題の消化が限界で、そうした点に注意が至らなかった留学生も関心を持つようになった。それでも、自己管理が徹底できず悩む留学生もいるが、一連の学習プロセスで感じ取った効果（表2④⑥⑦）のみな

表2 口頭の聞き取り調査結果

- 
- ①何回も聞いて聴解の力が付くと思った。(留学生A)
  - ②リピート機能を使って聞いた。(留学生B)
  - ③CDを聞く、その内容を書く、パソコンに打つという一連の動作にわずらわしさを感じた。(留学生C)
  - ④聞き取りは難しく聞く力の不十分さを感じたが、聞くことが習慣になった。(留学生D)
  - ⑤パソコンに打つとき、どの漢字を選べばよいかわからなかったが、文脈と漢字変換機能や辞書機能を活用して解決できた。(留学生E)
  - ⑥確認テストに取り組んで、問われた内容を把握することができ、読解力が付いたと思った。(留学生F)
  - ⑦課題に取り組んでいるとき、聴解に役立つと感じた。(留学生G)
  - ⑧スライドのある問題は音声だけの問題と比べて確認テストでの解答がしやすく、講義を聞くときに力になると思った。たとえ、理解可能な本文の内容や音声でも、確認テストで答えが思いつくことと、正確な記述で正解を得ることは異なることがわかった。(留学生H)
- 

らず、具体的な問題解決方法（表2①②⑤）も掴んだといえる。

A群の留学生から得られたコメント（表2⑧）は、聞いて理解したことが、直ちに、正確に記述して正解を得ることとは異なる点を理解したと考えられるコメントで、そうした手続きの違いを区別するきっかけとなったと考えられる。日本語能力試験合格に努力するという趣旨の記述から、一連の学習プロセスは日本語能力試験準備の動機づけにもなった。一方、否定的なコメントの共通点は1回の学習時間の長さに関係があることから、余裕をもって学習を終了し、翌日の学習に確実につなぐ等の対策が必要となろう。この他、授業を実施する教室は、全体と個々の取り組みが明確かつ柔軟なパソコン室が望ましいことも判明した。

## 5. まとめと今後の課題

本研究は、多様な日本語レベルの留学生8名を対象に休暇中の Blackboard による学習状況と学習効果、取り組みのアンケート結果を報告し、今後の課題を提示することが目的であった。その結果、一連の学習プロセスの結果に基づき、取り組み回数や複数回の学習の割合と学習効果に関し

ては杉浦他（2002），アンケート結果から，全文ディクテーション取り組みの評価は元田（2014），Blackboard による学習の評価は藤田他（2011）と，概ね同様の肯定的な評価傾向が確認された。これらに加え，本研究では Blackboard は休暇中の学習管理をある程度可能にすること，各群の取り組みの特徴が日本語レベルの測定手段としての可能性がある点にも言及した。以上をふまえると，休暇中の自律学習支援を目的とする一連の学習プロセスには一定の学習効果が確認されたといえる。

今後の課題は，3 群の確認テスト結果と取り組み状況の結果と口頭の聞き取り調査結果を学習意欲や学習ストラテジー，日本語能力などと結び付けて学習プロセスと学習効果を把握して蓄積し，学習モデルの構築を目指すことである。そのためには，短期的課題は取り組み日数と学習回数の底上げ，やり忘れ防止と提出期限厳守の徹底，学習レベル等で課題内容や課題数を選択可能にすること，e-learning 教材とその機能を考慮の上，アクセスなど取り組みの状況をより正確に把握することなどが必要となろう。また，中長期的課題は，授業と長期休暇中の学習の継続性の確保や学習効果に関する継続的な調査研究によりデータを蓄積のうえ一般化を目指し，多様な日本語レベルに応じた柔軟な教授法を策定することなどである。

付記 1 本研究は，拓殖大学言語文化研究所における平成 28 年度個人研究助成に基づく研究成果である。

付記 2 本稿は平成 28 年 9 月 10 日（土）に開催された Bali ICJLE2016（2016 年日本語教育国際研究大会）における研究発表の抄録であるが、『拓殖大学語学研究』138 号の投稿に際し査読者のご意見等を踏まえて加筆修正されている。

### 《注》

- （1）課題テキストは、『留学生のためのアカデミックジャパニーズ聴解〔中級〕』（スリーエーネットワーク）とした。同書によると，留学生が講義や研究発表などの独話を聞く力をつけることを目的に，聞く力の養成だけで

なく総合的な日本語力育成が可能な教材とされ、本研究では学習レベルの多様性を考慮し一年の総括に最適な課題と判断した。

#### 参考文献

- 梅田康子 (2005) 「学習者の自立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立学習コース展開の可能性を探る——」『言語と文化』No. 12, pp. 59-77.
- 杉浦正利・竹内彰子・馬場今日子 (2002) 「リスニング能力養成のための自律学習：ディクテーションの効果」『言語文化論集』23 (2), pp. 105-121.
- 段躍中 (2003) 『現代中国人の日本留学』明石書店
- 藤田守・庄内慶一・杉本雅彦・小滝聡・石原学 (2011) 「入学準備教育における学術的学習サイクルの適用——e-learning システムによる日本語学習の意識調査とその結果——」『人文・自然・人間科学研究』第 26 号, 拓殖大学論集 284, pp. 38-70.
- 藤田守 (2013) 「北海道短期大学における日本語教育」『日本語教育の歩み』拓殖大学日本語教育研究所, pp. 118-125.
- 元田静 (2014) 「日本語レベルが多様なクラスでの全文ディクテーションの試み」『日本語教育方法研究会誌』21 (1), pp. 88-89.

(原稿受付 2017 年 11 月 27 日)

〈資 料〉

# 現代インドの公教育における「女神」像

—— 国立機関発行のヒンディー語教科書を資料として ——

澤 田 彰 宏

キーワード：女神，インド，ヒンディー語，学校教科書

## 1 はじめに

### 1-1 本稿の目的

国民国家の公教育の言語教科書においては、しばしば偉人や英雄についての伝記あるいは神話的な内容の記述がみられる。そこでは単にそれらの人物の偉業や神話・伝説を学ぶだけではなく、同時に国家あるいは公の立場からみた理想的な人物としても生徒に学ばせようと意図されている。

そこで本稿では、現代インドの公教育で生徒が学ぶ「女神」像とはどのようなものかという問いを立て、インド社会における「女神」像を学校教科書から探ることを目的とする。

その方法はインドの国立教育機関が作成・出版した初等教育用のヒンディー語教科書を資料として、そこにどのような「女神」が描かれているのかを探る。ここで「女神」としているのは、宗教上の神格としての女神だけではなく、人間の女性であっても並外れた人物として表象されている場合はこれに含めているからである。

神話学者の松村一男は、伝統社会において「神話の女性とは男の観念の

なかの女性である。この結果、女性は美しい至上のものとしてか、あるいは忌むべき恐ろしい存在という両極端に分化して語られる。神話の中には、平凡な、どこにでもいる女性は登場しない」と述べている〔松村：2005〕。このような視点から、本稿においては実在の女性はもちろん、架空の女性であっても、教科書の記述内容次第では「女神」を表象しているにとらえ、そのような人物も「女神」として取り上げる対象とする。それらの記述を調べ分析することで、上述の問いへの手掛かりとなる資料を提示したい。

ところで、本稿で参照するのは、近年のヒンディー語教科書の数冊という極めて限られた範囲の資料であり、宗教学的な女神研究やインドにおける女神思想史の文献学的研究などの先行研究に対して新たな貢献ができるものではないので、あくまでここではひとつの資料紹介とするに留め、さらなる研究は今後の課題としたい<sup>(1)</sup>。

## 1-2 インドの宗教と女神について

インドは多宗教の国家である。インド（南アジア）発祥の宗教も多い。現在の宗教別人口比ではヒンドゥー教徒が圧倒的多数で約80%を占める。以下、イスラーム（14%）、キリスト教（2.2%）、シク教（1.7%）、仏教（0.7%）、ジャイナ教（0.3%）、その他にゾロアスター教、ユダヤ教などがある（2011年国勢調査）。

これらの諸宗教では、ヒンドゥー教が多神教である。外来のイスラームや南アジア発祥のシク教は一神教であり、正統派の教義の範囲内では女神は存在しえない。

ヒンドゥー教の女神（デーヴィー devī）には、男神（デーヴァ deva, デーヴ dev）の配偶神としての神格が多いが、実際には女神単独での信仰もさかんである。例えば、シヴァ神（Śiva）の妃パールヴァティー（Pār-

vatī 山の娘の意、以下同様）やヴィシュヌ神（Viṣṇu）の妃ラクシュミー（Lakṣmī 富と幸運の女神、仏教では吉祥天）、さらに学問や芸能および河川の女神サラスヴァティー（Sarasvatī 仏教では弁財天）がその代表である。

一方でヒンドゥー教にはそのような「美しい」「優しい」女神だけではなく、「恐ろしい」女神もいる。代表的なものは、戦いを好むドゥルガー（Durgā 超え難い女性）やカーリー（Kālī 黒い女性）などのシヴァ神の妃である。また天然痘をもたらす女神のシータラー（Śītālā 冷たい女）などもある。また、少数ながらアルダナーリーシュヴァラ（Ardhanārīśvara 半男半女の主宰神）など両性具有神もある。

なお、仏教は本来的には神格をもたないのだが、後世に発達した大乘仏教と密教には女神（的存在）が多く存在する。

## 2 インドの公教育と学校教科書

### 2-1 インドにおけるヒンディー語の位置

多言語国家のインドでは国語が制定されていない。そのかわりにいくつかの公用語が制定されていて、それらは連邦公用語と州公用語に分けられる。

諸公用語のなかで、本稿で扱う教科書の記述言語であるヒンディー語は英語とともに連邦公用語とされていて、他のインドの公用語よりも重要な位置にある。地方的には首都デリーを含む北インドを中心とした東西の広い範囲で話されている。また、インド憲法の成文として正式な言語はヒンディー語と英語とされている。



## 2-2 公教育について

インドの教育制度は、初等教育期間が5年、中等教育期間が3年+2年+2年、その後が高等教育となっている。初等教育の開始は7歳からで、義務教育は最初の8年間とされている。

インドは連邦制国家で中央政府以外に各州にも政府があるため、教育行政は基本的に州政府が担うが、近年は中央政府の介入する度合いが増してきている。

言語科目は、インドには国語がないため、各州の公用語と英語から成っている。ただし、非ヒンディー語圏ではこの2言語に加えてヒンディー語も教えられている。この点からもヒンディー語の重要性がわかる。

## 2-3 学校教科書について

インドには教科書検定制度がないので、学校教科書の作成と出版にあたってはその自由度が高い。本稿で扱うインドの国立機関の発行する教科書以外にも、多くの民間出版社のものが出版されている。

本稿で資料とした教科書の作成と出版は国立教育研究訓練協議会（National Council of Educational Research and Training、以下ではNCERTとする）によってなされている。NCERTは中央政府の人間資源開発省（MHRD）の下部機関であり、学校教科書の作成以外にも、国家カリキュラムの作成などインド全国に関わる教育行政を担っている。

## 2-4 参照教科書について

NCERTのヒンディー語教科書には初等教育と中等教育でそれぞれ異なるシリーズが出版されているが、本稿で検討するのは初等教育（第1～5学年用）のヒンディー語教科書の2種類で、現在出版・使用されているものと、その旧版のものの計7冊である。どれも2000年代以降に出版された。

旧版教科書は、*Bāl Bhārtī*（「子供の言葉」の意、以下ではBBと表記する）で、2003年と04年のものである。新版教科書は、*Rimjhim*（「しとしと」という雨が降る音の意、以下ではRJと表記）で、2006年から08年にかけて出版され、2017年現在も使われている教科書である。ただし、BBの第1および3学年、およびRJの第5学年については、筆者が所持していないため本稿では検討することができないことをお断りする。そのため、参照したのはBBの第2、4、5学年の3冊、RJの第1、2、3、4学年の4冊である。

ここで、この教科書の作成・出版の時期と政治との関係についてふれておきたい。BBが出版されたのはインド人民党（以下、BJPとする）政権期（1998～2004年）で、RJが出版されたのはその後のインド国民会議派（以下、会義派とする）政権期（2004～14年）である。なぜ教科書出版と政権と関係があるのかというと、BBが出版されたBJP政権期に、歴史教育と研究への政府の介入が起きたからである。

BJPはその結党以来ヒンドゥー・ナショナリズム傾向の強い政党である。ヒンドゥー・ナショナリズムとは、一言で言えば、ヒンドゥー教をインドの国家原理とすることを目指すもので、そこではインドの他の宗教はヒンドゥー教より劣ったものとみなされる。このようなイデオロギーを持つBJP政権期の2002年に中等教育用歴史教科書への書き替え介入が起き、実際に新しい教科書が出版された。そして、それらの歴史教科書はヒンドゥー・ナショナリスティックな歴史観に沿った内容であり、それに対して左派の歴史家をはじめとして批判が起こり大きな論争となった。

ヒンディー語教科書はこの介入の直接の対象とはならなかったようだが、その他の科目とともに、この時期にそれ以前のものとは異なる新しい教科書が作成された。結果的に2004年にBJPが下院総選挙で会義派に敗れ政権が交代すると、次の会義派政権は介入のあった歴史教科書を含めてその他の科目のものも刷新した。それらがRJを含む現行の諸教科書であ

る。本稿で対象とするヒンディー語教科書の内容を検討するにあたり、イデオロギーの異なる両政権のもとでそれぞれ作成されたことは言及しておきたい。

### 3 ヒンディー語教科書に描かれた「女神」

ここからヒンディー語教科書の内容を検討していく。「はじめに」で述べたように、人間であっても本稿の目的に該当するものは「女神」として取り上げる。

以下、「女神」が取り上げられている教科書の課とその概要を示す。なかには「女神」の記述が見られない学年もあり、その場合はここでは取り上げていない。なお、課のタイトル後の数字はその頁数を示す。

#### 3-1 神格

まず、インドの神話あるいはそれに準じるものの「女神」を取り上げる。

BB 第4学年（2003年）、第12課「アシュヴァメダ祭の雄馬（アシュヴァメド・カ・ゴラー *Aśvamedh kā Goḍā*）」（pp. 58-65）

この課では、ヒンドゥー教の二大叙事詩のひとつ『ラーマヤナ』の主人公ラーマ（以下、ラーマとする）の後であるスィーターが登場する。ラーマもスィーターも原作では人間として描かれているが、多くの信仰を集めていることから神格と扱う。なお、この課の文章は戯曲のスタイル（登場人物のセリフと舞台での動きのみ）で記述されている。

この課の主人公はラーマの勇敢で力の優れた息子ラヴ（ラヴァ）とクシュ（クシャ）だが、アヨーディヤーの王であるラーマとは離れ、母（スィーター）と森で生活していた。あるときラーマの王国でアシュヴァメダ祭（馬を放ち自由に進ませて、一年後その馬で供犠を行う大王だけ

がなしえる祭り）のための見事な馬が、兄弟の住むアーシュラム（修道場）のなかを歩いていたところ、彼らは馬を生け捕りにする。馬を護衛していた兵士が兄弟から取り返そうとして争いになる寸前に、ラーマが現れる。兄弟はラーマに礼を尽くしながらも馬をめぐって再び戦おうとするが、そこにスィーターが登場しラーマは兄弟の父親だと打ち明け、戦う寸前で争いを止める。ラーマと兄弟はそこでようやく親子であることがわかり、父子は感動の再会となる。

スィーターはヒンドゥー社会では理想の女性（貞淑な妻）として描かれることが多いが、この課では息子を論して争いをやめさせる母親としての役割（セリフはわずか一文のみ）以外には、女神的要素も含め、その他の性格を文章から見出すことはできない。

### 3-2 人間

ここからは人間を「女神」として描いていると読める課を取り上げる。まず、実在の人物からである。

#### 3-2-1 実在の人物

- ① BB 第4学年（2003年）、第15課「インドのカッコウ、サロージニー・ナーイドゥー（バーラト・コーキラー、サロージニー・ナーイドゥー Bhārat Kokilā Sarojinī Nāyḍū）」（pp. 77-81）

この課は、近現代のインドを代表する詩人で、インドの独立運動でも活躍した女性であるサロージニー・ナーイドゥーの伝記となっている。

本文の冒頭でインドの独立運動においては女性の存在も重要であり、その中でナーイドゥーは第一の存在であったとされている。続いて彼女の1879年の誕生から、学生時代の優秀さと詩への傾倒とさらに詩吟での美声、ハイデラーバード藩王から奨学金を得てイギリスに留学したことなどが紹介される。帰国後、結婚し独立運動でも活動するようになった彼女は

1932年にM. K. ガーンディー<sup>(2)</sup>が指導するサッティヤーグラハ運動に参加した。さらにインド国民会義の年次大会議長にも選ばれ、当時起こっていたヒンドゥー・ムスリム間の暴動を抑えるべく全国を説いてまわったことなど、政治の面でも最大限に活躍した。彼女の声は「魔法」でどこでも人々はその声に引きつけられ、独立運動での演説においても影響を与えた。彼女はたびたび投獄され健康も損なったが運動を続け、インド独立後は女性初の州知事（ウッタル・プラデーシュ州）にもなった。一方で、彼女は著名な詩人として「甘美な声」で詩を詠み、人々から「インドのカッコウ」と呼ばれた。本文の最後では、「彼女がインドになした奉仕により、人々は常に記憶しているだろう」と結ばれている。

このように、独立前後のインドの政治家であり詩人であったナーイドゥーを讃える内容となっている。この課のタイトルからは詩人としての面がイメージされるが、実際には独立運動や独立後のインド政治で男性と同様に活躍した有能な女性の代表としてナーイドゥーが紹介されている。

② BB 第5学年（2004年）、第7課「ジャーンスィー国の王妃（ジャーンスィー・キ・ラーニー Jhāṣī kī Rānī）」（pp. 33-41）

1857年のインド大反乱で活躍した、戦う王妃として著名なジャーンスィー国<sup>(3)</sup>のラクシュミー・バーイーが取り上げられている。彼女は今もインドの多くの人々の尊敬を集めている。

マヌー（後のラクシュミー・バーイー）は3、4歳で母と死に別れたが、幼少のころより乗馬や武芸の教育も受けて、その能力は優れ男性に引けをとらなかった。成長後は北インドのジャーンスィー王国に嫁ぎ王妃ラクシュミー・バーイーとなった。宮廷に入ってから武芸の訓練を続け、宮廷の女性には「おまえたちは自らを弱きものとするな。たくさん働け、体を強くせよ」と述べ、その女性たちに多くの鍛錬の方法や武芸を教えた。一方で宗教書を読み、寄進も十分にしていた。また、彼女の助力を必

要なものに対しては誰でも受け入れた。

インド大反乱の戦いで夫王が死ぬと、彼女がジャーンシー国の指揮を執ることになり、自ら出陣してイギリス軍と戦った。しかし、イギリスにジャーンシー国の城を落とされ、逃げ延びたラクシュミー・パーイーはグワリヤルに向かった。ここで最後の戦いとなった。激しい戦闘の後、最後はイギリス軍に破れ彼女も殺されてしまうが、計約10ヶ月間にわたって戦った。本文は最後に「自らの犠牲によって王妃は達成してみせた（中略）インドの女性も敵を倒すことができることを（中略）彼女は国の前面に常にそびえている」と結ばれている。

インドの一般的な女性観では、婦人は貞淑・従順であることを求められるが、ラクシュミー・パーイーは高い能力をもち、そしてインド大反乱という非常時には、自ら先頭に立ちイギリス軍という敵と戦った英雄として讃えられている。

③ RJ 第3学年（2006年）、第11課「ミラー姉さんと虎（ミラー・ベヘン・アウル・バグ Mirā Bāhan aur Bāgh）」（pp. 94-99）

インド独立運動に関わり、ガンディーとも親交の深かった「ミラー・ベヘン」の紹介。この話は独立運動の過程ではなく、独立後に北インドのある村に自分のアーシュラム（修道場）を建てて住んでいたミラー・ベヘンについてである。

彼女の住む村にトラが出たため、村人たちは恐れてミラーに相談した。そこで罾を仕掛けてトラを捕らえることになった。ある晩、罾の動いた大きな音がしたため、トラを捕らえたと思った村人たちは翌朝見に行ったが、そこには何もいなかった。村人たちは不思議に思いミラーにたずねると、彼女は「一晩ずっと考えていたが、結局トラをだまして、なぜ罾にかけるのだろうか。だから、自分で罾の檻を閉めてしまった」と語った。そこで本文は終わっている。

村人から尊敬され、一定の指導的立場にもあるミラーが、一般的な村人の願いとは反対のことをなぜ行ったのかについて、読者である生徒に考えさせるような文章となっている。

ここでのミラーの描き方は、「優しい」とも、一般人には理解不能な高い意識をもっているとも読める。

### 3-2-2 架空の人物

続いて、架空の人物で「女神」的な姿をもって描かれている課を取り上げる。

- ① BB 第2学年（2003年）、第8課「花の乙女（プールクマーリー Phūlkumārī）」（pp. 27-30）

ある国の王女はいつも笑っていて、その笑みは周囲の人々も幸せにしていたが、ふとした父王の質問によって王女は笑わなくなってしまう。その結果、花は咲かなくなり小鳥は鳴かなくなるなど影響が出たため、父王は王女を笑わせるように広く命令を出す。いろいろな芸を見せても王女はなかなか笑わなかったが、ある見せ者の芸人が芸を失敗した様子を見て笑みを取り戻し、周囲も再び明るくなるという話。

宗教あるいは教訓めいた内容ではないが、女性の幸せな気持ちが周囲にも影響を与えるという話となっている。

- ② BB 第4学年（2003年）、第2課「勇気あるルーパー（サーヘシー・ルーパー）Sahsī Rūpā」（pp. 4-9）

ある小学校に転校してきたルーパーはかわいい少女だが、無口だったため、同級生とも話さなかった。そのため同級生にはお高くとまった子で自分たちと話したくないのだと思われ友達ができなかった。ある日学校で湖にピクニックに行くことになると、ルーパーは誰よりも早く集合場所に来

ていた。湖ではルーパーはやはり一人で過ごしていたが、ある女の子が湖に落ちて溺れたのを見て、彼女はいち早く助けに行き、他の人がくるまで自分一人で溺れている子を助けようと頑張った。その結果、同級生のルーパーに対する誤解も解け、彼女は好かれるようになって友達ができた。

ルーパーは社交的でなく集団では目立たないが、実は友達思いで、勇敢で機敏な行動力を秘めている人物と描かれている。

③ RJ 第2学年（2007年）、第15課「エッキーとドッキー姉妹（エッキー・ドッキー Ekkī - Dukkī）」（pp. 96-104）

ある姉妹がいた。一人は髪が1本しかないエッケーサワリー（エッキー）、もう一人は髪が2本しかないドーンケーサワリー（ドッキー）。二人は両親とともに暮らしていたが、エッキーは心優しく、ドッキーは高慢だった。ある時エッキーは森で、乾いたメヘンディーの灌木の望みに応えて水をやり、木に繋がれ腹を空かせた牝牛に草をやり、ともに感謝された。そうして辿り着いた小屋でそこにいた老婆に歓待され、エッキーの道中の行為を見ていたことを告げられる。老婆から水浴びと食事の施しを受け小屋で過ごし気がつくときエッキーの髪はふさふさになっていた。

それを聞かされたドッキーは自分も森に行くが、途中での灌木と牝牛の願いは聞かずに老婆の小屋を目指した。小屋に着くと自ら老婆に歓待を要求し、エッキーと同じように過ごしたが、逆に彼女の2本の髪は抜けてしまった。ドッキーは悲しみながら自宅に戻るが、自分の高慢を知り改心して、その後は家族で楽しく暮らしたと最後は結ばれている。

この課では、主人公である姉妹が、一方は優しさのために果報を得て、もう一方は高慢であるために大事なものを失うが、最後は自分の過ちを知り改心するという教訓話になっている。心の優しいエッキーが理想的に描かれているが、ここでは、むしろ二人に関わる不思議な力を持った老婆こそが、正体は不明であるものの、神に近い女神的な存在であると読むこと



もできる。この老婆は心の優れたものには恩寵を与え、そうでないものには罰を与えることで過ちを悟らせ、改心させる存在となっている。

- ④ RJ 第3学年（2006年）、第5課「勇敢なビットー（バハードゥル・ビットー Bahādur Bitto）」（pp.34-43）

「パンジャブ地方の民話」として紹介される話。ある農民にビットーという名の妻がいた。

農民はある日、自分の畑にやって来たライオンに食べられなくなかったら牡牛をよこせと脅されて、代わりに牝牛を差しだすと答えた。それを聞いたビットーは怒り、自ら馬に乗り、頭にはターバンを巻き、手には鎌を持ちライオンのいる畑へと向かった。ライオンを見つけると、朝食にするにはライオン一頭で十分だといって、逆にライオンを怖がらせて逃亡させた。ライオンはビットーをラクシャシー（羅刹女）だと考える。逃げ帰ったライオンは、オオカミに促され再び畑に来るが、やはりビットーに返り討ちにされる形でオオカミともども逃げ帰る。それから二度とその畑にはライオンはやって来なかった。

このビットーは、夫である男性すら恐れるライオンをものともしない勇敢な心と行動力を持ち、夫と家を守る強い存在、あるいは戦う女性としてとして読むことができる。

#### 4-2 その他

BB 第2学年（2003年）、第12課「あかりを灯せ〈詩〉（ディーブ・ジャラーオー Dīp Jalāo 〈kavitā〉）」（pp.44-46）

毎年秋に行われるヒンドゥー教のディーパーワリー（ディーワーリー）祭を子供たちが祝う一連の様子を詩の形式で示している。この祭りで実際に祀られるのは吉祥の女神ラクシュミーであるが、その名は本文には示されていないため、この課が女神を描いているとは言い難い面もある。

## 5 おわりに

ここまで BB と RJ の計 8 課での「女神」に関係する記述を取り上げ、その内容を確認した。このなかで神格としての女神は、スィーターのわずか一例のみであり、しかもその描写はほとんどされておらず、女神的要素は見られなかった。ディーパーワリー祭のようにラクシュミー女神を祀る祭りについての課もあったが、その名は言及されていなかった。

全体を通しては、実在と架空の両方で、人間の女性を描いたものに「女神」的要素が見出せるものがほとんどであった。そしてそれは、周囲に良い影響を与える心優しき女性か、あるいは男性をものぐ能力を持つ優れた女性であった。特に後者は勇敢で強いリーダー型の女性がほとんどで、実在の女性ではすべてこのタイプであった。

また、そこには BB と RJ の新旧の教科書で傾向の違いは特に見出すことはできず、イデオロギーの異なる 2 つの政権下での教科書の記述傾向には違いはないといえる。

以上の検討から、現代インドの公教育ヒンディー語教科書から見えてくる「女神」像とは、神話上の女神と同様に優しい女神はみられるものの、一方で恐ろしい女神であってもその「怖さ」は敵に対してだけであり、味方の側には頼りとなる男性同様の聡明さと力強さをもった人物であって、さらに実在の偉人を題材とすることが好まれていることがわかる。

### 《注》

- (1) なお、ヒンディー語教科書の先行研究として、NCERT と州政府出版の教科書を調査分析した坂田貞二による 2 つの研究〔坂田：2004〕と〔坂田：2007〕がある。
- (2) 弁護士・政治家でインドの反英民族・独立運動を指導した。「マハートマー・ガンディー」の尊称が一般的。その運動のあり方は「非暴力・不

服従」として知られる。

- (3) 当時のイギリスの植民地下における、北インドの藩王国のひとつ。藩王国は外交権等はイギリスに握られていたが、一応の自治権を持っていた。

### 参考文献

#### ・学校教科書

*Bāl Bhārtī Bhāg 2*, 2003, National Council of Educational Research and Training, New Delhi

*Bāl Bhārtī Bhāg 4*, 2003, National Council of Educational Research and Training, New Delhi

*Bāl Bhārtī Bhāg 5*, 2004, National Council of Educational Research and Training, New Delhi

*Rimjhim - 1*, 2008, National Council of Educational Research and Training, New Delhi

*Rimjhim - 2*, 2007, National Council of Educational Research and Training, New Delhi

*Rimjhim - 3*, 2006, National Council of Educational Research and Training, New Delhi

*Rimjhim - 4*, 2007, National Council of Educational Research and Training, New Delhi

#### ・二次文献

坂田貞二 2004 年「インドの小学生用ヒンディー語教科書：言語と文化の教材としての意義」, 『拓殖大学 語学研究』第 105 号, pp.149-184

同 2007 年「ヒンディー語地帯の小学校における言語教育：教授される言語とその教科書を中心に」, 『拓殖大学 語学研究』第 114 号, pp.73-113

松村一男 2005 年, 「女性」, 大林太良 他編『世界神話事典』角川選書, p.173

### 付記

本稿は、平成 28 年度及び 29 年度の拓殖大学での共同研究「諸文化圏・諸言語圏における女神」（代表、商学部・村上祥子先生）の成果の一部である。

（原稿受付 2018 年 2 月 5 日）

〈資 料〉

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

——「第二章」(その1)——

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”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、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、目指した。

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

『ラサリーリョ・デ・トルメス』（“La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades”）は1554年にスペインで出版された作者不詳の作品であり、「悪漢小説」とも訳される「ピカレスク小説」（novela picaresca）というジャンルの嚆矢とされている。本稿ではその作品の第二章（tractado segundo）に注釈を付し、文法的特徴についての考察を試みた。日本語訳も付したが、既に存在する邦訳の会田（1941，以下

AYL) や牛島 (1997, UNL) とは異なり、本稿の訳は原文の文法的特徴を出来るだけ反映させようとした試訳である。

底本として Víctor García de la Concha の注釈 (1989, 以下 VGC) のページと行を保ったまま用いた。VGC 以外にも Alberto Blecu (1975, 以下 ALBL), Julio Cejador y Frauca (1962, 以下 JCF), Francisco Rico (2002, 以下 FRCA) の注釈も適宜参考にしている。

尚、紙数の関係でこの第二章の注釈は複数回に分ける。

## 1. 注釈

p. 69

### TRACTADO SEGUNDO

### CÓMO LÁZARO SE ASENTÓ CON UN CLÉRIGO, Y DE LAS COSAS QUE CON ÉL PASÓ

(タイトル)

・tractado→<sup>(1)</sup> tratado 「論」。tractado segundo で「第 2 論 (章)」, cf. LT1A, タイトルの注。・cómo Lázaro se asentó con un clérigo: cómo 「どのように」の意味の様態の疑問詞であるが、部分疑問文を形成せず、第一章のタイトルの構造と同様に、間接疑問文を形成しており、主節に相当する箇所は省略されているととる。即ち、*Cuenta*<sup>(2)</sup> *Lázaro cómo* (*Lázaro*) *se asentó con un clérigo*, 「(ラサロが) 如何にしてある聖職者のもとに身を落ちつけたかをラサロは語る」。asentarse には「座る, 身を落ち着ける」という意味に加えて, 「[再帰の asentarse の] se asentó con, 或い

---

(1) →の記号は現代スペイン語の表記, 及び現代スペイン語の語順を提示する場合に用いた。即ち A→B, 「A は現代スペイン語では B (の語順)」。

(2) イタリックの語は本文には無い語で, 解釈のために筆者が付加した語である。以下同様。

は「自動詞の *asentar* の」 *asentó con* は、文書 (…) によって契約を交わして、働くことに合意すること」(JCF, p.109), 「[再帰ではない] *asentar con amo* は、契約により誰かのもとで働くことを強いること」(COV) といった意味もある。その場合、「如何にある聖職者のもとで働くことになったか」となろう。・ *de las cosas que con él pasó*: この箇所も、*Cuenta Lázaro de las cosas que con él pasó* と補ってとる。*de* は主題「～について」。*que* は関係代名詞で、先行詞は *las cosas*。関係節の核となる動詞定形は *pasó* (<<sup>(3)</sup> *pasar*) で、他動詞ととる。「耐え忍ぶ」。主語は *Lázaro* であり、従ってこの *que* は目的格となる。*con* は同伴の意味で、「～のもとで、について」(TSW)。「(ラサロが) 彼のもとで耐え忍んだ事々について、ラサロは語る」。

# 和訳 (タイトル)

## 第2章

ラサロが如何にしてとある聖職者のもとで働くことになったか、そして彼のもとで耐えた事々について語る

p.69

Otro día, no pareciéndome estar allí seguro, fui me 1  
a un lugar que llaman Maqueda, adonde me topa-  
ron mis pecados con un clérigo, que, llegando a pe-  
dir limosna, me preguntó si sabía ayudar a misa. 4

1) otro día: el otro día だと「先日」であるが、al otro día, もしくは otro día は「翌日, またの日に」(TSW), 「翌日 (el día siguiente)」(JCF), 「翌日に (al día siguiente)」(ALBL)。1), no pareciéndome estar allí se-

---

(3) A < B, 「A は B に由来する」。

guro: parecer の現在分詞がコンマを伴い理由の分詞構文を形成。主格補語が seguro 「安全な」で、主語に相当するのが不定詞を核とする estar allí 「そこにいることは」。接続詞と動詞定形を用いて表すと, como no me parecía seguro estar allí, 「そこにいることが私には安全に思えなかったので」という節に相当するであろう。allí はラサロが盲人を斃したその日のうちに逃げ込んだ Torrijos のこと。1) fuime: → me fui. 2) un lugar que llaman Maqueda: que は関係代名詞で先行詞は un lugar 「町」。節の核となる動詞定形 llaman (<llamar) は無人称で, que は目的格, Maqueda は目的格補語。「マケーダと呼ばれるとある場所」。Maqueda について, 「トレド県の町, トリーホスとエスカローナの間 [にある]<sup>(4)</sup>」(VGC, p. 69) とある。つまりラサロは一度逃げ込んだトリーホスから事件を起こしたエスカローナ寄りに戻り, マケーダに行ったと解釈できる。「マケーダは(…) エスカローナと同様にユダヤ人が [多く] 居住する街である」(ALBL, p. 113)。2-3), adonde me toparon mis pecados con un clérigo: adonde について「(=donde)」(TSW)。mis pecados 「私の過ち」が toparon の主語である。TSW によれば topar には自動詞と他動詞のいずれの用法もあるが, ここでは他動詞ととり, me を直接目的格とする。「そしてそこにおいて, 私の過ちが私をある聖職者と会わせた」。尚 clérigo 「聖職者」は, p. 72, L17 で自らを sacerdote と呼んでいるのにしたがって, 以後「司祭」と訳すことにする。3-4), que (...) me preguntó: que は関係代名詞で先行詞は clérigo, 説明的な節を導入する。「そして彼は私に (si 以下かどうかを) 質問した」。3-4), llegando a pedir limosna: コンマの後で用いられている現在分詞 llegando (<llegar) は, 時の分詞構文を形成している。「施しを求めに近づいた時」。llegando の意味上の主語は yo

---

(4) 「」内には引用, 拙訳を用いたが, 原文にないものを [ ] 内に筆者が補っている。以下同様。

で、対応する動詞定形を用いた節は, cuando llegué a pedir limosna となるだろう。4) *ayudar a misa*: *ayudar a* + 不定詞で, 「～するのを手伝う」の意味があることから, *ayudar a celebrar misa* と補って捉えても良いかとも思うが, *ayudar a misa* について, 「(助祭などが) ミサに仕える」(DEM) という成句がある。

和訳 (p. 69, L1<sup>(5)</sup>-p. 69, L4)

その翌日, そこ (= トリーホス) にいることが私には安全に思えなかったもので, 私はマケーダと呼ばれている町へと向かいました。そしてそこでは不幸にもある一人の聖職者と出くわしてしまったのです。そして彼は, 私が施しを求めて近づくと, ミサを手伝えるかどうかを私に尋ねたのでした。

p. 69

|                                                      |   |
|------------------------------------------------------|---|
| Yo                                                   | 4 |
| dije que sí, como era verdad; que, aunque maltrata-  | 5 |
| do, mil cosas buenas me mostró el pecador del cie-   |   |
| go, y una dellas fue ésta. Finalmente, el clérigo me |   |
| recibió por suyo.                                    | 8 |

4-5) yo dije que sí: 「私はできると (はいと) 言った」と解して良いところであるが, que は本来接続詞であるので, 動詞定形を核とする節が続くことが期待される。即ち, yo dije que sí *sabía ayudar a misa* 「私はもちろんミサが手伝えると言った」。その場合の sí は肯定の強調。5-6) que (...) mil cosas buenas me mostró el pecador del ciego: que は理由の節を導入する接続詞で, porque に相当するものとする。節の核となる動詞定形は *mostró* (<mostrar 「示す」)。主語は後続の el pecador del ciego。先

---

(5) L=línea 「行」, 即ち L1 「1 行目」, 以下同様。



行する *mil cosas buenas* が直接目的語。即ち, *mil cosas buenas las* mostró. 「何故ならあの盲人の悪党は, 千もの良いことを私に教えてくれたからです」。5-6), *aunque maltratado*: 接続詞 *aunque* が導入する節の核となるであろう *ser* の定形を補い, 受動態が形成されるととる。即ち, *aunque yo era* (あるいは *fui*) *maltratado por el ciego*. 「私は (盲人により) 虐待されていたとはいえ」。7) *una dellas fue ésta*: *dellas*→*de ellas*. 「それらのうちの1つはこれでした」。 *ellas* は L6 の *cosas* を指す。 *ésta* は *misa* を指すともとれそうであるが, これも L6 の *cosas* のうちの1つを指すをとる。「それらの良い事々のうち1つがこのことでした」。7-8) *el clérigo me recibió por suyo*: *suyo* は前置詞が先行して伴うことから名詞をとる。*por* は資格の意味「～として」。 *recibir a+人 por esposa* 「～を妻として迎える」(DEM) という用法がある。「司祭は私を彼のものとして迎えた」。FRCA 「私を使用人として迎えた」(p. 47)。

和訳 (p. 69, L4-p. 69, L8)

私ではできると答えました。と申しますのも, それは本当のことだったからです。確かに私はいじめられていたとはいえ, あの盲人の悪党めは, 私に千もの良いことを教え示したからです。それらのうちの1つがこれだったのです。ついに司祭は私を彼の使用人として迎えたのです。

p. 69

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| Escapé del trueno y di en el relámpago, porque | 9  |
| era el ciego para con éste un Alexandre Magno, | 10 |
| con ser la misma avaricia, como he contado.    | 11 |

9) *escapé del trueno y di en el relámpago*: 「多く記録される諺」(FRCA, p. 47), 「古い格言。現代の “*salir de guatemala y entrar en guatepeor*” [「泣き面に蜂／一難去ってまた一難」(DEM)] の意味」(VGC, p. 69)。 *dar (>di) en* について, 「ぶつかる」(DEM), 「(en を伴ない, それに)

陥る」(TSW)。直訳は「私は雷鳴から逃れ、そして稲妻とぶつかった」。

10) era el ciego para con éste un Alexandre Magno: →el ciego era un *Alejandro* Magno para con éste. para con について、「[para は] (con を従えて) ～に対して、対する」(TSW)。「あの盲人はこの男に対してはアレキサンダー大王でした」。アレキサンダー大王について、「気前の良さの模範として引き合いに出されるのが常であった」(FRCA, p.47), 「寛大さの典型」(VGC, p.69)。11) con ser la misma avaricia: con について、「(不定形に前置されて) ～したにも・であるにもかかわらず (=aunque)」(TSW)。即ち「同じ貪欲さであるにもかかわらず」。11) como he contado:「既に(盲人について) 申し上げたように」。

和訳 (p. 69, L9-p. 69, L11)

私は雷鳴からは逃れたのですが稲妻に打たれることになりました。なぜかと言いますと、既に申しあげましたようにあの盲人は同じ吝嗇家であったにもかかわらず、この男と比べたらまるでアレキサンダー大王のような気前の良さであったからです。

p. 69

No 11

digo más, sino que toda la lazeria del mundo estaba  
encerrada en éste.

13

11-13) この一文では noA sinoB が用いられており、B には節が続くことから接続詞 que + 節となっている。その場合「A ではなく B」。本稿では sino *digo* que と補い、sino を「ただ単に (=solamente)」(TSW) の意味にとる。即ち、「私はこれ以上言いませんが、que 以下とだけ言います」。

12) lazeria: →laceria 「貧苦、悲惨、やっかいなこと」(TSW), 「(稀な使用) 貧窮 (miseria), 貧困 (pobreza)」(RAE23)。miseria には「吝嗇」の意味で用いられるのを考慮して、ここは貪欲の意味に解する。「しみっ

たれ根性」(AYL), 「さもしさといやしさ」(UNL)。

和訳 (p. 69, L11-p. 69, L13)

私はこれ以上お話しませんが, こいつの中には世の中の全ての貪欲さが閉じ込められていたとだけ, 申し上げときます。

p. 69

|                                          |    |
|------------------------------------------|----|
| No sé si de su cosecha era, o lo         | 13 |
| había anexado con el hábito de clerecía. | 14 |

13) no sé si de su cosecha era: L12 の que 以下の節の内容を受ける, 中性の代名詞 *eso* を *era* (<ser) の主語として補い, 並べかえると, no sé si *eso* era de su cosecha となる。cosecha について, 「動詞 *coger* (つかむ, 取り入れる, 身につける) に由来, *cogecha* とも表記」(AUT)。ser (>era) de をここでは素材の意味にとれば, 「そのことは彼の身につけたことから成るのかどうか, 私は知らない」。ただし, ser de su cosecha 「自分の工夫だ」(TSW), ser algo de la cosecha de alguien 「自身の創意, 工夫である」(RAE23)。この場合, 「そのことは自分の創意であったかどうか, 私は知らない」。先達の訳, 「これがこの男の生来の性質にもとづくものか」(AYL), 「これが生得の性質なのか」(UNL)。13-14) lo había anexado con el hábito de clerecía: この節は L13 の接続詞 *si* が導入する従属節であり, 核となる動詞定形 *había anexado* の主語は司祭。lo は中性の代名詞で, *era* の主語として補った *eso* と同じ節の内容を受ける。「そのことを」。anexar (>había anexado) 「付加する, 併合する」(TSW), 「何かを別のものと結びつけ, それに従属させる」(RAE23)。hábito は「習慣」の意味もあるが, 「僧服」の意味にとる。「司祭の僧服とともにそのことを付け加えていた (のかどうか私は知らない)」。

和訳 (p. 69, L13-p. 69, L14)

そのことは彼の創意から成り立っていたのか, あるいは司祭の僧服とともに

にそのことを身に着けていたのか、私には分かりません。

p. 70

Él tenía un arcaz viejo y cerrado con su llave, la 1  
cual traía atada con un agujeta del paletoque; y en  
 viniendo el bodigo de la iglesia, por su mano era  
 luego allí lanzado y tornada a cerrar el arca. 4

1) él tenía un arcaz viejo y cerrado con su llave: arcaz について, 「箱 (arca)」 (MED), 「大きな箱 (el arca grande)。arca の示大語のようなもの」 (AUT), 「長持ち, 大ひつ」 (TSW)。L4 の arca と同じものを指す。ただし arcaz は男性名詞。viejo 「古い」と cerrado (<cerrar) はいずれも arcaz を修飾し, 等位接続詞の y で並べられているが, 両者ののはたらきは異なる。即ち形容詞の viejo は名詞の arcaz を直接修飾しているだけなのに対し, cerrado は tenía (<tener) の直接目的語である arcaz と一致し, 状態を表わす目的格補語「～してある」と解釈できる。「彼は古い大箱を持っていた。そしてそれを自分の鍵で閉めておいた」。1-2), la cual traía atada con una agujeta del paletoque: agujeta 「両端に先がねのついた紐又はリボンで, 服や履物を留めたり締めたりするもの」 (MED), 「つけ紐, 大針」 (TSW)。paletoque 「修道士の肩衣の様なもので, 2 つの裾のある短マント, 袖なしで膝までの長さ」 (VGC, p. 70), 「かぶり外套, カップ」 (TSW)。関係代名詞 la cual が導入する説明的関係節, 先行詞は llave で, 節の核となる動詞定形 traía (<traer) に対して目的格。atada (<atar 「縛る」) は目的格補語。「そして彼はそれをかぶり外套のつけ紐に結び付けて持っていた」。2-3) en viniendo el bodigo de la iglesia: bodigo 「供物にする上等粉の小型パン」 (TSW)。en + 現在分詞で「～するやいなや」。viniendo <venir 「手にはいる」 (TSW)。de の解釈次第では「教会のパン」か「教会からのパン」か, いずれの可能性もあるが, この後大箱に

投げ込むので、それは信者の見ていないところで行うと想像し、後者の意味の解釈とする。3-4) *por su mano era allí lanzado*: → *luego el bodigo era lanzado allí por su mano*, 「(bodigo は) ただちに彼の手によりそこに投げ込まれた」。4) *tornada a cerrar el arca*: *tornada* < *tornar a* + 不定詞で「再び～する」の意味をあらわす迂言形式である。コンマを伴った過去分詞女性形単数の *tornada* は女性名詞の *el arca* と性数一致し、時の分詞構文的な意味となる。即ち、迂言形式を除くと、*cerrada el arca* 「そして箱が閉められた」となり、これにこの迂言形式を組み合わせたものがこの箇所だととれる。即ち、「そして再び箱が〔鍵で〕閉められた」。

和訳 (p. 70, L1-p. 70, L4)

彼は古びた大櫃を持っており、自分の鍵でそれを閉めていました。その鍵をかぶり外套のつけ紐と結び付けて持ち歩いていました。そして教会から供物の上等な小型パンを手に入れるや否や、それは彼の手によりそこへ直ちに投げ込まれ、そしてその箱は再び閉められたのです。

p. 70

|                                                     |      |    |
|-----------------------------------------------------|------|----|
|                                                     | Y en | 4  |
| toda la casa no había ninguna cosa de comer, como   |      | 5  |
| suele estar en otras algún tocino colgado al hume-  |      |    |
| ro, algún queso puesto en alguna tabla, o en el ar- |      |    |
| mario algún canastillo con algunos pedazos de pan   |      |    |
| que de la mesa sobran; que me parece a mí que,      |      |    |
| aunque dello no me aprovechara, con la vista dello  |      | 10 |
| me consolara.                                       |      | 11 |

4-5) *en toda la casa*: 「家の中全てにおいて」、否定文で用いられているので「家中どこを見ても」の意味。5-6), *como suele estar en otras algún tocino (...)*: *como* は様態の意味の「～のように」であるが、コンマのあ

とで説明的な節を導入していることから、それを生かした訳を難しくしている。en otras *casas* 「他の家々では」。suele estar の主語は後続の algún tocino, よその家々ではいくらかの塩豚肉がいつもあるように」。尚, L9 まで suele estar の主語が, L7 の離接の接続詞 o が用いられ, 3つ並べられている。即ち A, B o C。FRCA の表記に従って L7 のコンマの位置を o の後にずらし, armario の後にコンマを付け加えると, en el armario を挿入句としてとらえることが出来る。即ち, algún queso puesto en alguna tabla o, en el armario, algún canastillo (...). そして o は C の要素に直接かかることが出来, 主語を構成する3つの要素が A, B o C と明確になる。A は algún tocino colgado al humero, B は algún queso puesto en alguna tabla, C は algún canastillo 以下である。6) humero: humo 「煙」と関連する語である。「煙がそこを通して出る煙突の煙道」(RAE23), 「煙突 (ことにその円筒部)」(TSW)。「煙のための煙突」(JCF, p.111)。SDEJ には「煙突」の意味に加え, 「(スペイン) 豚肉製品を燻製にする部屋」との記載もあるが, そのような部屋が当時どこの家にもあったかどうかは分からない。「[humero には] 血入りソーセージ, 長ソーセージなどのものが吊るされ, 煙で水気をとったり乾かししたりした」(COV)。つまり, 「集煙フード」。tocino はベーコンとも訳されるが, 塩豚肉は当時いわば保存と燻す仕上げを兼ねて humero に吊るされ, 食されていたのだろう。7) algún queso puesto en alguna tabla: L6 の suele estar の主語を構成する3つの要素のうちの B の部分。スペイン語の tabla の語源であるラテン語の tabŭla は「板状のもの」を意味しているが, 同じくこの語を語源とする英語の table は「テーブルの意味である。現代スペイン語での tabla はラテン語の場合と同様に「板状のもの」の意味が基本である。ただし, 「廃用語, テーブル (mesa), 家具 (mueble)」(RAE21), あるいは AUT によると「平らに薄く切った板, テーブルや大櫃などのようなものに用いる」とあり。この意味に加え, COV は「食事をするテーブル

(mesa)」としている。この箇所では *algunas tablas* とあり、「何らかの板の上に」の意味ととるのが妥当かもしれない。先達の訳、「台の上の戸棚の中に置いてあるチーズだとか」(AYL), 「どこかの台の上とか戸棚に置かれたチーズ」(UNL), “a piece of cheese on a shelf in the pantry” (MAPE)。8-9) *algunos pedazos de pan que de la mesa sobran*: pan 「パン」や前の A, B に現れた *tocino* 「塩豚肉」や *queso* 「チーズ」が物質の不可算名詞であったのに対し, *pedazos* 「かけら」は可算名詞複数であるので「いくつかの」と解する。*que* は関係代名詞で先行詞は *pedazos*, 関係節の核となる動詞定形は *sobran*<*sobrar* 「余る」。 *mesa* には「料理」や「食事」の意味もあることから, この *de* は起点や出所を意味するともとれる。即ち「食事で余ったいくつかのパンのかけら」。9-11) *que me parece a mí que (...) me consolara*: 初めの *que* は一見関係代名詞か接続詞か判断に迷うが, この *que* に続く節の *parece*<*parecer* 「～に見える」に, 更に接続詞 *que* で導入される節が続いている。即ち 3 人称単数で用いられる *parece que* + 直説法の構造であることから, 初めの *que* は *parece* の主語にも直接目的語にもなれず, 関係代名詞ではありえない。従って初めの *que* は軽い理由, 又は意味内容の希薄な接続詞ととることにする。*consolara*<*consolar* 「慰める」の接続法過去形であるが, -*ra* 型は中世のスペイン語 (及び現代スペイン語の文語) では主に直説法過去完了の意味で用いられている。「と申しますのも (それを見ることで) 私の目を楽ませたように思えるからです」。10), *aunque dello no me aprovechara*: →*aunque no me aprovechara de ello*。L11 の *consolara* と同様に, *me aprovechara de* (<*aprovecharse de* 「～を利用する」も直説法過去完了の意味にとる。*ello* は中性の代名詞で, 通常の解釈では文や事柄を受けるので, ここでは普通の家の中にはどこかに食べ物があるということ, となろう。即ち「確かに私はそのことを利用できなかったとはいえ」。しかしここでの *aprovecharse* を「食べる」の意味に解釈するとすると, L10 の 2 つの

中性代名詞 *ello* は、塩豚肉、チーズ、パンという不可算の物質名詞を受けている可能性が出てくる。廣澤 (2010) で扱っているように、現代のスペイン語においても中央アストゥリアス方言 (及びそれをもとに形成されたいわゆる「標準アストゥリアス語」) では、物質名詞を修飾する形容詞に中性形の独自の語尾 (-o) を備えているが、代名詞がそれらの名詞を受ける場合にも中性代名詞が用いられる (§ 2.2.2)。NGLE1 も中央アストゥリアス方言の「物質の中性 (neutro de materia)」について触れている。「(…) アストゥリアス州及びカンタブリア州で話されているスペイン語のいくつかの変種においては、-u の語尾が不可算名詞と一致する形容詞の語尾の特徴である。farina blancu 「白い小麦粉」 (§ 12.2ñ.)。ここは正しくは「-o の語尾が不可算名詞と一致する形容詞の語尾の特徴である。farina blanco」のはずである。ここで言う不可算名詞とは中性の扱いを受ける物質名詞であるが、アストゥリアス方言には中性名詞と言う範疇は存在せず、従って farina も女性名詞である。中央アストゥリアス方言 (及び標準アストゥリアス語) の形容詞の語尾は -u が男性単数 (-os が男性複数), -a が女性単数 (-es が女性複数), -o が中性である。NGLE1 は更に以下のように続けている。「中世のスペイン語では、現代では女性名詞であるいくつかの不可算の具象名詞が男性名詞として用いられていた。(強勢, 無強勢) あるいくつかの代名詞との一致が、中性名詞との一致と解釈しようと誤って思わせてしまったのだ」(id.)。そして agua 「水」を受ける代名詞の lo, vino 「ぶどう酒」, ungüento 「香油」を受ける代名詞 *ello* が出現する福音書の例を挙げている。この L10 の箇所先の先達の訳, 「たとえそういうものがわたくしにとって、何ら役に立たないとしても」(AYL), 「よしんば自由に食べることができないにしても」(UNL), “even if I couldn’t eat it” (MAPE)。10) con la vista dello: dello→de ello. 「それら (の食べ物) を見るだけで」。con は条件の意味にとれる。

和訳 (p. 70, L4-p. 70, L11)



そして家中どこを見渡しても、いかなる食べ物もありませんでした。よその家では集煙フードに吊るされたいくらかの塩豚肉、あるいは何らかの板の上に置かれたいくらかのチーズ、あるいは棚の中で何かの平かごの中に食事の残りのいくつかのパンのかけらなんかがあるのが常のように。そしてそれらはたとえ食べることができないにしても、それらを眺めているだけで私の心を和ませたように私には思えるのです。

p. 70

Solamente había una horca de cebo-

11

llas, y tras la llave, en una cámara en lo alto de la casa.

13

11-12) horca de cebollas: 「茎付き玉ねぎの編み房、1ヶ所で結んだ2本の縄 [に編み込ん] で作られる」 (RAE23)。horca は「絞首台」の意味であるが、「編み房 (=ristra)」 (TSW), 「2個つなぎ合わせたニンニク (タマネギ)」 (DEM) の意味もある。「[horca は] 同様に茎付きニンニク、或いは玉ねぎの編み房又は縄のことである。これは1か所で結んだ2本の縄 [に編み込ん] で作られることにより、そう [horca と] 呼ばれた」 (AUT)。12), y tras la llave, en una cámara (...): 2つの要素を並べる等位接続詞の y の本来の用法を考慮すると A y B となるべきであり、y B, A となっているこの句は A y B と並べ替えなければならない。即ち, en una cámara (...) y tras la llave。12) tras la llave: 前置詞 tras は時間的に「～のあとで」と空間で「～のうしろに」で用いられる場合がある。前者の場合、「鍵 (を用いた) あとで (小部屋に入る)」, 後者だと「鍵 (で閉めたその) うしろに (小部屋がある)」の意味が想定できる。いずれにしても「鍵がかけられた」との解釈が可能である。12-13) en una cámara en lo alto de la casa: cámara について、「農家で、穀物を取り入れて保存しておくための高い場所」 (RAE23), 「穀物置き場、穀倉」 (TSW)。lo

altoについて、中性の定冠詞 + 形容詞による抽象名詞化の意味に付け加え、「高いところ、てっぺん、天、空」(TSW), 「最も上の部分、又は最も高いところ」(RAE23) といった意味がある。この箇所全体の文字通りの意味は、「その家の高いところにある穀物置き場に」となる。先達の訳、「屋根裏部屋に」(AYL), 「高い屋根裏部屋に」(UNL), “in a room at the very top of the house” (MAPE)。

和訳 (p. 70, L11-p. 70, L13)

その家の高いところにある、鍵のかかった納戸のようなところに、一本の吊るし玉ねぎがあるだけでした。

p. 70

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| Désta tenía yo de ración una para cada cua-             | 13 |
| tro días, y, cuando le pedía la llave para ir por ella, |    |
| si alguno estaba presente, echaba mano al falsopec-     | 15 |
| to y, con gran continencia, la desataba y me la         |    |
| daba diciendo:                                          | 17 |

13-17) この長い 1 文の中に接続詞の y が 3 つ用いられて、4 つの節が並べられた形となっている。即ち、L16 の最後の y 以外は余剰、あるいは IEM (p. 83) が指摘しているように文導入の役割を担っているととれる。A y B y C y D であるが、A, B, C y D。A の核となる動詞定形は L13 の tenía, B は L15 の echaba, 尚この B が主節となり、L14 の cuando, L15 の si で導入される節が従属節となる。C の核となる動詞定形は L16 の desataba, D は L17 の daba が核となる。13-14) désta tenía yo de ración una para cada cuatro días: →yo tenía de ración una de éstas para cada cuatro días。una も éstas も cebolla (s) を受ける。即ち una *cebolla* de éstas 「これらのうちの 1 つの玉ネギを」, あるいは una de *estas cebollas* 「これらの玉ネギのうちの 1 つを」。いずれの場合もこの句は tenía の

直接目的語である。ración「食料などの1回分, 1日分」(TSW)。deは役割の意味, 「1日分の食料として」。paraは分量の意味, 「4日それぞれ用に」。「これらのうちから1つを4日ごとに1食として私は手にしていた」。14) para ir por ella: ir por「～を取りに行く」。ellaはcebollaを受ける。「それを取りに行くために」。15-16) falsopecto:「服の芯地の胸の高さのところにこしらえたポケット」(VGC, p. 70)。falsoは「偽の」の意味に加え, 「補強の, つけ足しの」(TSW)の意味がある。pecto→peto「胸当て」。falsopetoの表記でCOVに記載がある。即ち, 「上っぱり[ここで「上っぱり」と訳したsayoは, p. 70, L2のpaletouqueに相当する]に付けられたポケットで, 胸の上に垂れる。そしてそこは腰巾着や他の場所よりもお金を安全に入れておけると思われた。それは目の前にあることで[それを着ている者に]気付かれずに盗むことができないからである(…)]」。16-17) la desataba y me la daba: ここの2つのlaはいずれもllave「鍵」を受ける。「鍵の紐をほどき, そして私にそれを与えた」。

和訳 (p. 70, L13-p. 70, L17)

4日ごとに1食分として, これらの中から1つの玉ねぎを私はもらっていました。そしてそれを取りに行く際, 彼に鍵を借りるときに誰かがその場に居合わせようものなら, 胸の後付けポケットに手を差し入れ, ひどくもったいをつけて鍵の紐をほどき, 以下のように言いながら私にそれを渡したものでした。

p. 70

—Toma y vuélvela luego, y no hagáis sino go- 18  
losinar. 19

18) toma, y duélvela luego: tomaはtomar「取る」の2人称単数túに対する肯定命令「取りなさい」であるが, 物を渡す時の「ほら」の意味でもあり得る。vuelve<volver, 他動詞「戻す」の2人称単数túに対する肯定

命令。la は la llave「鍵」を受ける直接目的格人称代名詞。luego「(副詞, 廃用語) 早く, 遅れずに, ([ラテン] アメリカで使用 [される意味])」(RAE23)。「すぐに, やがて (=prontamente)」(TSW)。現代スペイン語では「あとで」の意味で用いられるが, ここは「すぐに」の意味にとる。接続詞の y は逆接の「しかし」の意味で用いられているととる。「ほらお取り, けどすぐにそれを返すんだよ」。18-19) no hagáis sino golosinar: golosinar は golosina「おいしい物, ごちそう」(TSW), 「果物や甘いもので, 食事としてではなく嗜好で食されるもの」(COV) を食べることである。cf. LT1C, p. 63, L15. golosinar=golosinear「あまい物ばかり食べる, 美食する」(TSW)。RAE23 も golosinear と同義とし, golosinear は「(自動詞) お菓子を食べたり探したりすること」としている。AUT は「golosinar あるいは golosinear は golosmear と全く同じである」とし, golosmear について「お菓子をこっそり食べ歩くこと」という定義ののちに, “Lazarillo” 第2章のこの箇所を, golosmear を用いて引用している。即ち, “Toma y vuélvela luego, y no hagais (sic) sino golosmear”. hagáis<hacer の接続法現在, no との組み合わせで否定命令, 2 人称複数の敬称の vos「あなた」に向けたものである。toma と vuélvela は tú 対しての命令であったが, vos は tú と混用されることがあった (IEM, p. 41 及び GLE, p. 597)。sino~で, 「~のほかは」, 即ち, 「golosinar するほかは (何も) してはいけません」。第3者が居合わせる場であるので, 司祭としては当然ラサロにはきちんとした食事をきちんと別に与えていると思われたことは想像できる。その上でこの場では golosina をねだってきたラサロに鍵を渡すと思われた。したがってここでの golosinar は「ごちそう」ではなく「お菓子」を食べることである。それはこの後出てくる conserva「砂糖漬けフルーツ」からも明らかである。もう1つ, 鍵のかかる場所であれば大事なものが保管されていると通常人は考える。したがって「お菓子だけ食べて他の大事なものに触ってはいけないよ」の意味が

no hagáis に込められているとも言えよう。

和訳 (p. 70, L18-p. 70, L19)

「ほらお取り，ただけですぐにそれを返すんだよ。甘いものを食べるだけで，他のことをしちゃいけないよ」。

p. 70

Como si debajo della estuvieran todas las conser- 20  
vas de Valencia, con no haber en la dicha cámara,  
como dije, maldita la otra cosa que las cebollas col-  
gadas de un clavo, las cuales él tenía tan bien por  
cuenta, que, si por malos de mis pecados me des-  
mandara a más de mi tasa, me costara caro. 25

20-21) como si debajo della estuvieran todas las conservas de Valencia:  
→ como si todas las conservas de Valencia estuvieran debajo de ella.  
como si + 接続法過去で「まるで～であるかのように」, estuvieran < estar  
の接続法過去 3 人称複数, 主語は todas las conservas de Valencia. conserva  
は現代スペイン語では, 特に断りのない場合, 缶詰を指す。「砂糖  
や蜂蜜で加工された果物」(COV), 「果物と砂糖または蜂蜜で作られる加  
工品で, 保存されるような状態にされる」(AUT), 「砂糖漬けの果物」  
(TSW)。debajo de 「(古) ～の保護のもとに・の」(TSW)。「中世にお  
いて, バレンシアから東洋の菓子がもたらされた」(JCF, p. 112) ことか  
ら, ここの de は起点ととる。「まるでこの鍵のもとにはバレンシアから  
の全ての砂糖漬けの果物があるかのように」。21) con no haber en la di-  
cha cámara: con + 不定詞で譲歩の意味, 「(不定形に前置されて) ～した  
にも・であるにもかかわらず (=aunque)」(TSW)。cf. LT1C, p. 64,  
L13. haber は一般動詞として存在を表現する用法(直説法現在形だと  
hay) で, その目的語は L22 の maldita 以下の箇所。「前述の部屋には L22

以下しかなかったにもかかわらず」。22) maldita la otra cosa que: L21 の con no haber の目的語の核となる部分である。no...otra cosa que で「que 以下だけ」(DEM)。maldito について、「(否定語句のなかで、副詞的) 少しも～ない」(TSW), 「(+冠詞+名詞) 少しも～ない」(DEM)。「que 以下 (釘にぶら下がった玉ネギ) だけしか少しも (なかったにもかかわらず)」。23), las cuales él tenía tan bien por cuenta: las cuales は説明的な関係節を導入する関係代名詞, 先行詞は L22 の las cebollas, 導入する節の核となる tenía に対して目的格。tan bien は L24 の que 以下と相関して用いられている。por cuenta 「数えることにより」, 「十分に数えた (bien contadas)」(JCF, p.112)。「そして彼はそれらを数えることにより, あまりに十分に持っていたので (L24 の que 以下であった)」。24), que: L23 の tan bien と相関して用いられる節を導入している接続詞で, L25 の me costara caro が続く。24-25) si por malos de mis pecados me desmandara a más de mi tasa: 接続詞 si により導入される条件節で, 核となる動詞定形は me desmandara, 主節 (帰結節) は L25 の me costara caro で, 同時にこの節は L23 の tan bien とも相関して用いられている。por malos de mis pecados には「私の罪・せいで」(TSW), 「(副詞節, 廃用語) 私のせいで (por mis pecados)」(RAE23) といった成句としての意味もあるが, 文字通りの意味は「私の罪業の中の悪魔によって」である。me desmandara<desmandarse 「反抗する, 抑えがきかない」(TSW), 接続法過去が用いられているが, 過去の反事実であれば接続法過去完了の me hubiera desmandado が用いられるところである。cf. IEM (p.130-p.131)。a más には además の意味もあるが (TSW) ここは成句とはとらずに a más de mi tasa 「私の割り当て以上に (対して)」の意味にとる。25) me cosatara caro: 条件文の帰結で, 過去未来 (完了) の代わりに用いられる接続法過去の -ra 型の用法ととる。即ち, me constaría caro に対応する。ただし, 過去の反事実に対する帰結であれば過去未来完了の me habría

costado caro が用いられるところである。cf. IEM (p. 130-p. 131)。costar caro a + 人は、「～に高い代償を支払わせる」(DEM)。

和訳 (p. 70, L20-p. 70, L25)

まるでその鍵のもとではバレンシアからのありとあらゆる砂糖漬けの果物があるかのような口ぶりでしたが、既に申し上げましたように、その納戸のような部屋の中には釘にぶら下がった玉ネギしかなかったのです。そしてそれらを彼はあまりにもしっかり数えていたので、もし私の罪業の中の悪魔のささやきによって、割り当て以上を求めて自身を抑えなかったとしたら、きっと高い代償を払わされていたでしょう。

p. 70

Final- 25

mente, yo me finaba de hambre. 26

26) me finaba de hambre: finar 「死ぬ、物故する」(TSW), 「自動詞、死ぬ、亡くなる、代名動詞[→再帰動詞]」としても用いられていた」(RAE21)。再帰の finarse だと「欲しがる」(TSW)とあるが、JCF は「死ぬ (acabar, morir)」(p. 113) としている。線過去で「死にそうだった」。de は原因, 「空腹で」。

和訳 (p. 70, L25-p. 70, L26)

ついに私は空腹で死にかけてしまったのです。

p. 70

Pues ya que conmigo tenía poca caridad, consigo 27

p. 71

usaba más. 1

27) ya que conmigo tenía poca caridad: ya que は現代スペイン語では「自明の理由」の節を導入するが、TSW に「～する、したからには」とある

ように、ここは譲歩の意味にとる。語を補い並べ替えると、*ya que el clérigo tenía poca caridad conmigo* 「司祭は私にはほとんど慈悲を持たなかったけれども」となろう。ただし JCF (p. 113) はこの *ya que* について、時、原因、譲歩のいずれの意味の接続詞でもあり得るとしている。27-p. 71, L1) *consigo usaba más*: → *el clérigo usaba más caridad consigo* 「司祭は自身にはより多くの慈悲を用いていた」。尚、*caridad* は「施し物」の意味でも用いられる。

和訳 (p. 70, L27-p. 71, L1)

つまり彼は私に対してはほとんど施しをしませんでしたが、自分自身にはより多くの施しをしていたのです。

p. 71

|                                         |   |
|-----------------------------------------|---|
| Cinco blancas de carne era su ordinario | 1 |
| para comer y cenar.                     | 2 |

1) cinco blancas de carne: 「5 ブランカ分の肉」。blanca は当時の貨幣。「1 ブランカ貨は当時半マラベディの価値があった」(VGC, p. 54)。cf. LT1A, p. 54, L21-L23 及び p. 58, L8。「当時牛肉 1 リブラ [重さの単位 libra は「ポンド」と訳される。1 ポンド約 460 グラムであるが、この libra は「Castilla では約 500 グラム」(SDEJ) であることから、VGC はこれに従っているととれるため、「リブラ」と「ポンド」を区別しなければならない] が 10 ブランカほどであった。それに従えば [5 ブランカで買える牛肉は] 一日 250 グラム以下であっただろう」(VGC, p. 71)。1) ordinario: 「それぞれの家の一日分の出費、同様に特別な出費を含めない日々の食費」(AUT), 「常食, 不断の食, 日々の雑費」(TSW)。

和訳 (p. 71, L1-p. 71, L2)

肉 5 ブランカ分 [当時 250 グラム弱] が昼食と夕食用の彼の食費でした。



p. 71

Verdad es que partía comigo 2

del caldo, que de la carne ¡tan blanco el ojo!, sino  
un poco de pan, y ¡pluguiera a Dios que me deme-  
diara!

5

2-3) verdad es que partía comigo del caldo: →verdad es que *el clérigo* partía del caldo *comigo*. verdad es que 「ほんとに～である、～とは真実だ」(TSW)。partía<partir 「分ける」は他動詞であるが、del>de は部分の用法。「(部分, 全体から一部をとる場合, ～を, の中から)」(TSW)。FRCA (p. 50) によると, こういった部分の用法は 1575 年頃まで普通に用いられていたという。「実際には彼はスープを私と分けていた」。3), que de la carne: この que は関係代名詞あるいは接続詞, それぞれの場合について考察した。前者の場合, 先行詞は el caldo で説明的な関係節を導入する。節の核となる動詞定形を補うと, que *era* de la carne 「そしてそれ (= スープ) はその肉に由来するものであった」。この que を接続詞ととる場合には, L2 の que と同格で, *verdad es que partía* de la carne 「実際には肉を分けていた」となろう。ちなみに JCF, ALBL の版でのこの箇所の表記は説明的な節ではなく, Verdad es que partía comigo del caldo. Que de la carne, (...) と別の文となっている。この場合, 様々な用法を想定させる文頭の que の解釈も可能であろう。de についても主題の意味で「肉に関して言えば」ととれるかもしれない。3) ¡tan blanco el ojo!: 「何もないと言っていいほど肉が取り除かれた」(VGC, p. 71), 「白目の部分のように何も残っていなかった, 即ち, それを食すことはなかった」(JCF, p. 113)。AUT は poner los ojos en blanco については, 「何らかの強い感情を伴い, 目を空に向ける者のことを言う。つまり上を見るためには瞳をまぶたに向けなければならず, 白目の部分が露わとなり, 目はほとんど白だけのように見える」としている。つまり日本語の「目を白黒させ

る」に相当し、そこから察すると *¡tan blanco el ojo!* は、「驚くほど否定的な量の」の意味になるかもしれない。L3 の先達の訳、「肉ときたら、ちらとお目にかかったこともございません」(AYL), 「私は肉というものを口にするにはおろか目にしたことすらありません」(UNL), “but as for the meat I had a hope!” (MAPE)。3-4), *sino un poco de pan.*; この *sino* は *no* と相関して用いられているとはとらず, *solamente* の意味にとる。即ち動詞を補うと, *sino (=solamente) había un poco de pan*, 「たゞわずかなパンがあっただけでした」。4-5) *¡pluguiera a Dios que me demediara!* *pluguiera* < *placer* + *que* + 接続法, 「*que* 以下が (間接目的語にとって) うれしい」, この場合の *placer* は自動詞としての解釈となる。*pluguiera* は *placer* の不規則な点過去 3 人称複数 *pluguieron* から派生した接続法過去の -ra 型で, 直説法の意味を持つ。ここは過去の推量の意味で用いられている過去未来の *placería* と交替可能なものとする。即ち, *placería a Dios que el clérigo me demediara* 「司祭が私に半分くれたことが神様には嬉しかっただろう」。cf. LT1C, p. 64, L16。あるいは *placer* を他動詞ととり, *que* を *si* と読み替えられれば, 反事実の条件文ともとれる。即ち, *placería a Dios si el clérigo me demediara* 「もし司祭が私に半分くれるとすれば, 神様を喜ばせるだろうに」。

和訳 (p. 71, L2-p. 71, L5)

たしかに彼は私にスープを分けてはくれましたが、肉に関しては、驚くべきほどの少なさだったのです！ わずかなパンだけしかありませんでした。それでも私に分けてはくれたのですから、神様を喜ばせあそばしたんでしょうね。

p. 71

Los sábados cómense en esta tierra cabezas de  
carnero, y enviábame por una, que costaba tres ma-

ravedís.

8

6) cómense: →se comen, 再帰受け身で主語は cabezas de carnero, 「羊の頭が食される」。6) esta tierra: 「この土地」, 即ちラサロがたどり着いて司祭と出会った Maqueda を含む地域。当時イベリア半島の他の王国では土曜日に断食を行っていたが, カスティーリャでは腿肉やハム以外の頭部や首筋といった部位を食する習慣があった (FRCA, p.50)。ちなみに『ドン・キホーテ』前篇第1章で, 毎週土曜日に主人公が食べていた duelos y quebrantos, この語の連続で「ラ・マンチャでの卵と脳みそ (sesos) のオムレツ」(AUT) という1つの料理を意味するが, これは『ラサリーリョ・デ・トルメス』の「この箇所に現れる」羊の脳みそを使ったもの (JCF, p.115) であり, 「セルバンテスは恐らくこの一節を引用したか念頭に置いている」(id.) という (ただしロドリゲス・マリン I (p.50) は seso ではなく torrezno 「豚肉の揚げ物」(TSW) と卵のオムレツとしている)。7) enviábame por una: →me enviaba por una。me は直接目的格「私を」。enviaba<enviar 「使いに出す, 派遣する」(TSW)。por 「～を取りに, 買いに」(TSW)。una は cabeza を受ける。「(羊の頭を) 1つ買うのに彼は私を使いに出していた」。7-8), que costaba tres maravedís: que は関係代名詞で, 先行詞は una (cabeza)。「そしてそれは3マラベディの値段がしました」。2マラベディ = 1ブランカなので, 3マラベディは1.5ブランカである。ちなみに平日に司祭が肉に費やす金額は, L1にあるように5ブランカであった。

和訳 (p.71, L6-p.71, L8)

この土地では毎週土曜日に羊の頭を食べるのがならわしなのですが, 彼はそれを1つ買うのに私を使いに出していました。そしてそれは3マラベディの値段でした。

Aquella le cocía, y comía los ojos y la lengua y el cogote y sesos y la carne que en las quijadas tenía, y dábame todos los huesos roídos; y dábamelos en el plato, diciendo: 8 10 11

8) aquella le cocía: aquella は cabeza を受ける指示代名詞で, cocía<cocer 「煮る」に先行する直接目的語。この場合に必要ない目的格代名詞 la の代わりに le が用いられている。即ちレイスモ。aquella la cocía el clérigo 「司祭はそれを煮ていました」。8-9) comía los ojos y la lengua y el cogote y sesos y la carne (...) : comía<comer 「食べる」の直接目的語の羅列に, 等位接続詞の y が多用されているが, 中世のスペイン語の特徴とする。現代スペイン語風にすると, comía los ojos, la lengua, el cogote, sesos y la carne (...) となろう。9-10) la carne que en las quijadas tenía: que は関係代名詞で先行詞は la carne 「肉」, 節の動詞 tenía<tener 「持つ」に対して目的格, tenía の主語は la cabeza で, 語を補い並べ替えると, la carne que la cabeza tenía en las quijadas 「(羊の) 頭があごの骨に持っていた肉」。10) dábame todos los huesos roídos: →me daba todos los huesos roídos (<roer 「かじる」の過去分詞), me は間接目的格「私に」, 直接目的語は todos los huesos roídos 「かじった骨の全てを」。普段の食事よりもこの土曜日の食事は質素であるため, 司祭が骨までしゃぶりつくした様が想像できる。10-11) dábamelos: →me los daba 「彼は私にそれを与えたものでした」。

和訳 (p. 71, L8-p. 71, L11)

彼はそれを煮て両の目や舌, 首筋, 脳みそ, そしてあごの骨に付いていた肉を平らげました。かじりつくした全ての骨は私にくれました。それらを私の皿によそりながら, 言ったものです。

—Toma, come, triunfa, que para ti es el mundo.

12

12) triunfa: <triunfar「派手に使う」(RAE23), 「はでに・きらびやかにやる」(TSW) の 2 人称単数に対する肯定命令。12), que: 軽い理由を導入する接続詞の que ととる。説明的な節を導入する。「何故なら」。12) para ti es el mundo: es の主語は先行する「取り, 食べ, 派手にやる」ことととれば, 中性の代名詞を補った para ti *esto* es el mundo と想定できる。ただしその場合 p. 70, L10 で触れたように, 骨という不可算の物質名詞の可能性も出てくる。この箇所での mundo について, コメントしている文献はなかった。即ち, 「君にとって(それは)世界である」。先達の訳, 「世界はお前の思いのままだからね」(AYL), 「世界はお前のためにあるんだから」(UNL), “The world’s your oyster” (MAPE)。ところでこのあと p. 72, L17-L19 の司祭のセリフを考慮すると, ここは皮肉や意地悪といった裏の意味が込められているととるのが妥当であり, 先達の訳にももちろんそれは反映されている。ちなみに mundo には「修道生活とは対立する, 世俗に固有の生活」(RAE23), 「俗界」(TSW) といった意味もある。その場合, 節制を旨とする修道生活とは異なり, 俗世間というものは, 自分は決してしないシラサロもその同じ場所に身を置いてはいるが, 食べて派手にやることだと教え諭しているかのようである。

和訳 (p. 71, L12)

「お取り, お食べ, 派手におやり, なぜなら今のお前にとっちゃそうすることが娑婆の生活ってもんだからね。

p. 71

Mejor vida tienes que el papa.

13

13) mejor vida tienes que el papa: →tienes mejor vida que el papa. que は比較の対象を導入する接続詞。「君は教皇よりも良い生活を持っている」。このセリフに関しても, 節制生活の長たる教皇よりも, 俗世間は良

いものを食べている, という意味にとる。

和訳 (p. 71, L13)

お前は教皇様よりもずっと良い暮らしなんだよ」。

p. 71

“¡Tal te la dé Dios!” , decía yo paso entre mí. 14

14) ¡tal te la dé Dios! 文頭に *que* や *ojalá que* を用いず, 接続法現在 *dé* (<dar 「与える」) だけを用いた独立願望文。tal は副詞で「そのように」, la は *vida* を受ける。即ち, *¡ojalá que Dios te la dé tall*, 「神が君にそれをそのように与えますように」。14) *paso*: 「(副詞) 静かに, 小声で, そっと, ゆっくり」 (DEM)。14) *entre mí*: 「自分の中で」, つまり 「心の中で」。

和訳 (p. 71, L14)

「神様があなたにもこんな暮らしを与えますように」, 私は心の中でそっと申し上げました。

p. 71

A cabo de tres semanas que estuve con él, vine a 15

tanta flaqueza, que no me podía tener en las piernas

de pura hambre. 17

15) a cabo de tres semanas que estuve con él: a cabo [de] について, 「después de (「～ののちに」) と同じ」 (AUT)。que は関係代名詞で, 先行詞の *tres semanas* が時の意味なので前置詞の *en* が省略されている。即ち, *tres semanas en que estuve con él* 「私が彼といた3週間ののちに」は」。15-16) *vine a tanta flaqueza*: *vine*<*venir a* について, 「(a+名詞を従えて, その状態・実行に) うつる」 (TSW)。「私はあまりのやせ細りに移った (となった)」。尚この *tanta* は L16 の *que* と相関して用いられている。16) *que no me podía tener en las piernas*: この *que* は L16 の *tanta*

と相関して用いられている。即ち tantoA que B, 「あまりの A なので B (する)」。B の節の核となる動詞定形は podía<poder であるが, tenerse 「立つ」が意味的な核となる。「あまりのやせ細りで, 私は両足で立つことが出来なかった」。17) de pura hambre: de puro 「ひどく, 極度に」(TSW), 「あまり～なので」(DEM) といった慣用表現の説明を待つまでもなく, ここの de は原因ととり, 「純粋な空腹により」といった意味を導き出せるであろう。

和訳 (p. 71, L15-p. 71, L17)

彼とともに 3 週間いたのちには, 私はあまりにもやせ細ってしまったので, 完全な空腹が原因で両の足で立つことが出来なくなってしまったのです。

p. 71

Vime claramente ir a la sepultura, 17

si Dios y mi saber no me remediaran. 18

17) vime claramente ir a la sepultura: vime→me vi (<ver の点過去 1 人称単数), ver を用いた知覚構文で, 人の目的語は主語と同人称, 数の再帰代名詞の me が担う。目的語の動作をあらわす不定詞は ir, 即ち, 「私は私自身が墓へ行くのをはっきりと見た」。ただしこの節は L18 の反事実の条件文の帰結節となっているので, その場合, 過去未来を用いた me vería, あるいは線過去の me veía と読み替えなければならない。「私は自身が墓に行くのをはっきりと見たことでしょう」。18) si Dios y mi saber no me remediaran: remediaran<remediar 「救済する」の接続法過去形。過去の半事実の条件節であるので, 現代スペイン語では me hubieran remediado が対応するが, IEM (p. 130-p. 131) によると, 16, 17 世紀になってからも単純形 (接続法過去形) で過去の半事実の条件節を表すことができたという。

和訳 (p. 71, L17-p. 71, L18)

もし神様と私の知恵が私を救わなかったとしたら、私は自身が墓に入るのをはっきりとみてしまったことでしょう。

p. 71

Para usar de 18

mis mañas no tenía aparejo, por no tener en qué darle salto.

20

18-19) para usar de mis mañas no tenía aparejo: usar de について、「(de) を従えて、～を) 使う」(TSW), 「(文語) (最大限に, +de を) 利用する」(DEM)。Para は対比の意味, 「～するには」。「私の計略を使うにしても、準備をしていなかった」。19-20), por no tener en qué darle salto: por は理由の意味で説明的に用いられる。「なぜなら持っていなかったからだ」。dalle→darle, 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)。le は間接目的格で「彼に」, 直接目的語は salto 「襲撃 (=asalto)」(TSW)。qué + 不定詞で「何を (不定詞) すべきか」であるが、ここでは qué に en が伴うので、不定詞 dar の直接目的語の役割を担うことはできない。即ち、「何において与えるべきか」。Dar の直接目的語は salto 「襲撃」であるので、「なぜなら何において彼に襲撃を与えるかを持っていなかったからだ」となろう。

和訳 (p. 71, L18-p. 71, L20)

ただ私の術策を弄するにしてもお膳立てが整ってませんでした。と申しますのも、彼には攻撃を加えるところがなかったからなのです。

p. 71

Y aunque algo hubiera, no podía cegalle, 20

como hacía al que Dios perdone, si de aquella cala-



bazada feneció, que todavía, aunque astuto, con faltalle aquelpreciado sentido, no me sentía; mas esp. 72

23

totro, ninguno hay que tan aguda vista tuviese como él tenía.

1

2

20) aunque algo hubiera: →aunque hubiera algo. hubiera<haber の接続法現在, は現在の反事実ではなく, 過去の単純な仮定を表すものとする。「たとえ(彼に攻撃を加えるための)何かがあったとしても」。20) no podía cegalle: cegalle→cegarle. cegar は他動詞で「失明させる」, le はレイスモで「彼を」, 司祭を指す。「彼を失明させることはできなかった」。ここは, 目の見えないのを良いことに悪事をはたらく, の意味にとる。21) como hacía al que Dios perdone: →como yo hacía al *ciego*, que Dios perdone. que Dios perdone は LT1A, p.47, L6 でも亡くなったラサロの父親に対して que を文頭に用いた願望文として, コンマを伴って挿入されていた。ここでは *ciego* を補い, 同様に挿入句としてとる。「(もし死んでたら)どうか神様お赦しくくださいますよう願っている, あの盲人に私がしていたように」。21-22) si de aquella calabazada feneció: de は原因の用法で「あの頭突きにより」, feneció<fenecer 「死ぬ」, つまり 1 章の終わりでラサロが盲人を石柱に激突させたエピソードを指す。ラサロは犯行後その場を立ち去ったので盲人の生死を確認していないが, 「もしあの頭突きにより死んでいたら(神様どうか彼をお赦しくください)」の意味。22-23) que todavía, aunque astuto, con faltalle aquelpreciado sentido, no me sentía: →, que no me sentía todavía con *faltarle* aquelpreciado sentido aunque *fue* astuto. que は関係代名詞で, 先行詞は L21 で補った *ciego*, 説明的な関係節を導入, 「そして彼は」。aunque *fue* astuto 「確かに彼は狡猾であったが」。con *faltarle* aquelpreciado sentido, con+不定詞で理由の意味。faltar 「欠ける」は自動詞で, 主語は後続の *aquelpreciado*

sentido, 「あの大切な感覚」, つまり視覚のこと。le は L20 の場合と異なり, 司祭ではなく盲人を指し, 間接目的格。「彼にはあの重要な感覚が欠如していたので」。no me sentía todavía, todavía は「それでも (=con todo eso)」(TSW)。「(狡猾であったが) それにもかかわらず私のすることに気付きませんでした」。「そしてその盲人は, あの重要な感覚が欠けていたために, 確かに狡猾であったにもかかわらず, 私のすることに気付かなかったのです」。23) mas estotro: mas→pero. estotro 「(古・方) (este と otro の収約形) このほかの, もひとつの (もの)」(TSW)。この語は司祭を指すが, 後続の節は hay を核とするのでその要素にはなっていない。ここは「しかしこの男に関しては」の意味にとる。p. 72, 1-2) ninguno hay que tan aguda vista tuviese como él tenía: →no hay ninguno que tuviese vista tan aguda como él tenía. que は関係代名詞で先行詞は不特定な ninguno であるため, 節の核となる動詞定形に接続法の tuviese が用いられている。「彼が持っていたほど鋭い視覚を持っていた者はだれもない」。

和訳 (p. 71, L20-p. 72, L2)

そしてたとえ何かあったとしても, ああもしあの頭突きで死んでいたらどうか神様にお赦しいただきたいあの, 盲人に私がしていたようには, 司祭の目を盗んで何かをすることは出来ませんでした。あの盲人は視力という重要な感覚が欠けていたために, 確かに狡猾であったにもかかわらず, 私のすることに気付かないでいたのです。ところがこの司祭ときたら, 彼ほどの鋭い視覚を持っていた者は誰もいないのです。

p. 72

|                                                     |   |
|-----------------------------------------------------|---|
| Cuando al ofertorio estábamos, ninguna blanca       | 3 |
| en la concha caía, que no era dél registrada: el un |   |
| ojo tenía en la gente y el otro en mis manos.       | 5 |

3) cuando al ofertorio estábamos: →cuando estábamos al ofertorio. ofertorio「(パンとぶどう酒の) 奉献」(DEM),「聖餐奉献, 奉献の祈り (ミサの一部)」(TSW)。estar a について,「estar a+名詞, 名詞の意味する行為をする」(TSW)。「我々が聖餐奉献を執り行っていた時」。3-4) ninguna blanca en la concha caía: →ninguna blanca caía en la concha. concha「貝殻」について,「聖餐奉献の間に, 今日用いられる献金箱, お布施箱のように, 貝殻に[お金を入れるよう]求められた」(JCF, p.117)。「いかなるブランカ貨も(お布施集めの)貝殻には落ちなかった」。4), que no era dél registrada: que は説明的な関係節を導入する関係代名詞, 先行詞は L3 の ninguna blanca。era と registrada は受動態を形成しており, 並べ替えると, que no era (fuera) registrada de él,「そしてそれは彼によって記録されなかった」。ただしこの箇所は説明的ではなく, FRCA, ALBL の表記のように限定的な関係節ととることにする。即ち, ninguna blanca que no era (fuera) registrada de él caía en la concha,「彼の目を逃れたいかなるブランカ貨も, その貝殻の中には落ちなかった」。4-5) el un ojo tenía en la gente y el otro en mis manos: tener los ojos en A,「A をじっと見つめる」(DEM) という意味があり, 両方用いて見るのが常である複数形の ojos が使われるが, この箇所は el un ojo, el otro *ojo* と単数形の *ojo* で, 片方ずつ見つめていることが表されている。即ち, tenía el un ojo en la gente「片方の目で人々を見つめ」, y *tenía* el otro *ojo* en mis manos「そしてもう片方の目で私の両手を見つめていた」。

和訳 (p. 72, L3-p. 72, L5)

我々がミサで奉献の祈りを執り行っていた際などには, 彼に記録されなかったいかなるブランカ貨も, お布施集めの貝殻に落ちることはありませんでした。つまり片目で信者に, そしてもう片方の目で私の両手に視線を浴びせていたからです。

p. 72

Bailá- 5

banle los ojos en el caxco como si fueran de azogue. 6

5-6) bailábanle los ojos: →los ojos le bailaban. le は間接目的格で、ここでは関与の与格の用法ととる。直訳すると「彼に両目が踊っていた」。6) caxco: =casco (AUT, MED), 即ち「頭蓋骨」(TSW)。6) como si fueran de azogue: ser (>fueran) de による素材を意味する用法ととる。「まるで水銀で出来ているかのように」。

和訳 (p. 72, L5-p. 72, L6)

まるで水銀でもできているかのように、彼の頭蓋骨の中で両の目が踊っていたのです。

p. 72

Cuantas blancas ofrecían tenía por cuenta, y, acaba- 7

do el ofrecer, luego me quitaba la concha y la ponía

sobre el altar. 9

7) cuantas blancas ofrecían tenía por cuenta: 関係形容詞 *cuantas* が導入する節全体が, *tenía* の目的語となっている。ofrecían<ofrecer 「提供する」の3人称複数で、主語は信者達、あるいは無人称ともとれる。その場合「提供されたブランカ貨は全て」。por cuenta 「数えることにより」。tenía<tener の主語は司祭。語を補い並べ替えると, *el clérigo tenía cuantas blancas ofrecían ellos por cuenta*, 「司祭は彼らが提供したブランカ貨は全て数えることにより持っていた」。7-8), *acabado el ofrecer: el ofrecer* は不定詞に定冠詞を伴い名詞化, 「お供えすること」*acabado*<*acabar* の過去分詞, ここはコンマの後に位置し、時の分詞構文的に用いられているととる。「お供えが終わると」。8) *luego me quitaba la concha: luego* は副詞で「直ちに」。me は間接目的格で、ここでは「私から」。「(司祭は) 私

から貝殻を取り上げた」。尚, JCF, ALBL では concha の代わりに concheta の語で表記されている。その場合, concha+示小辞と理解する。9) altar:「祭壇」。

和訳 (p. 72, L7-p. 72, L9)

信者が供えたブランカ貨は彼が全て数えることにより把握しており, そしてお供えが終わるとすぐに私から貝殻を取り上げ, それを祭壇の上に置いていたのです。

p. 72

No era yo señor de asirle una blanca todo el tiempo 10  
po que con él viví, o, por mejor decir, morí. 11

10) no era yo señor de asirle una blanca: no era yo señor→yo no era señor. le は間接目的格で「彼から」, una blanca 「1 ブランカ (貨)」が asir の直接目的語。「私は彼から 1 ブランカを取り上げる主人ではなかった」。つまりかつてのように, 盲人からそうしていたように, 司祭からはお金をくすねることが出来なかったということ。10-11) todo el tiempo que con él viví: que は関係代名詞で, 時間を意味する先行詞の場合, ここでは todo el tiempo 「全ての時間」であるが, その場合に en (el) que や cuando の代わりに使用可能の例である。「私が彼とともに生きていた全ての時間において」。11) por mejor decir: 「さらによく言えば」(TSW)。12) morí: 過去の限定された期間 (todo el tiempo) の動作を表すのに vivir の点過去 viví を用い, 「生きていた」としているのと同様に, ここの morir の点過去を用い「死んでいた」の意味を表す。もちろんここは諧謔的。

和訳 (p. 72, L10-p. 72, L11)

私が彼とともに生きていた, あるいはもっと正確に言えば死んでいた全期間を通して, 彼からは 1 ブランカたりともくすねることは能わなかった

のです。

p. 72

De la 11

taberna nunca le traje una blanca de vino; mas  
aquel poco que de la ofrenda había metido en su ar-  
caz, compasaba de tal forma que le turaba toda  
la semana; y por ocultar su gran mezquindad, de-  
cíame:

15

16

11-12) de la taberna nunca le traje una blanca de vino: de は起点, 「酒場から」。le は間接目的格で「彼に」。una blanca de vino 「1 ブランカ分のワイン」。以前盲人がラサロにワインを買いに行かせた (LT1B, p. 62, L1) が, その時渡したのが 1 マラベディであった。つまり 1 ブランカの 2 倍の額に相当する。cf. LT1A, p. 55, L9。13-14) aquel poco que de la ofrenda había metido en su arcaz, compasaba: →compasaba aquel poco que había metido de la ofrenda en su arcaz。compasaba < compasar 「コンパスで測る (…), 調節する」 (TSW), 「何かをコンパスで分析, あるいは測定する。(…) 同様に類推により何かを調整, 測定, 調和させる。それにより超過や欠乏のないようにする」 (AUT), 「コンパスで測るように出し洩り, 節約すること」 (JCF, p. 118)。つまりここでは, きちんと量を決めて少しずつ食べるという意味。poco は不定代名詞, つまり aquel poco 「あのわずかな量」。ofrenda には「奉納, 供え物, 喜捨, 寺への寄進, (…) 献金」 (TSW), 「ミサやその他の機会に信者が供養のために持って行くパンやワイン [などのこと]」 (RAE23) といった意味があるが, ここでは司祭が大箱に投げ入れていたお供えのパン (bodigo) のことである。cf. p. 70, L1-L4。que は関係代名詞で先行詞は aquel poco, 関係節中で核となる動詞定形の había metido に対し目的格。de は起点の用法で

「～から」。「彼がお供え物から大箱に入れていたあのわずかな量を少しずつ食べていた」。14) de tal forma que: de forma que に直説法を核とする節が続くと、「それで、それゆえ (=de modo que)」(TSW) の意味となる。これに forma にかかる tal 「そのような」が付け加わったものとする。14-15) le turaba toda la semana: turaba<turar 「(aturar 「我慢する」に由来) (自動詞, 廃用語) 長く続く」(RAE23), 「何かが長持ちする。今日で言うところの durar」(AUT), 線過去の 3 人称単数で, 主語は L13 の aquel poco. 「あのわずかな量は彼に 2 週間ずっと長持ちしていた」。15) por ocultar su gran mezquindad: ここでの por は目的の para と同義とする。「彼のとてつもないケチぶりを隠すために」。15-16) decíame: →me decía, me は間接目的格「私に」, decía<decir 「言う」の線過去で, 習慣的動作を表す, 主語は司祭, 「(彼は) 私に言っていたものだ」。

和訳 (p. 72, L11-p. 72, L16)

私は 1 ブランカ分のぶどう酒も, 酒場から彼に 1 度たりとも持って行ったことはありません。しかしながら彼が大櫃に供物のなかから投げ入れていた, あのわずかな量をケチケチ食べていたので, それは丸々 1 週間持っていたのです。そして自分のすごいドケチぶりを隠すために私に言ったものです。

p. 72

— Mira, mozo, los sacerdotes han de ser muy 17  
templados en su comer y beber, y por esto yo no me  
desmando como otros. 19

17) mozo: 「若者」の意味であるが, ラサロに対しての呼びかけに用いられている。17) han de ser muy templados: haber de + 不定詞 で義務を表す。「とても控え目でなければならない」。18) por esto: 「それゆえ, そこ」(TSW)。18-19) yo no me desmando como otros: me desmando<

desmandarse 「無法なふるまいをする」(TSW), 「抑えがきかない」(DEM)。como otros *sacerdotes*, como は類似の意味で, ここでは当然他の司祭が控え目であるように, 自分もそうである, の意味にとる。「他の司祭と同様に, 私は無法なふるまいをしないのだ」。

和訳 (p. 72, L17-p. 72, L19)

「良いかね, 君。司祭は自身の飲食に極めて控え目でなければいけないんだよ。それゆえ私は他の司祭と同様にだね, 抑制しているというわけさ」。

p. 72

Mas el lacerado mentía falsamente, porque en co- 20  
fradías y mortuorios que rezamos, a costa ajena  
comía como lobo y bebía más que un saludador. 22

20) el lacerado: 形容詞の lacerado は「不幸な」の意味で用いられていた (LT1B, p.62, L26) が, ここでは定冠詞を伴い名詞として用いられ, 司祭を指している。RAE23 曰く, 「古語, けちな (mezquino), しみつたれた (miserable), さもしい (roñoso), 名詞としても用いられていた」。

20) mentía falsamente: 直訳すると「間違って嘘をついていた」ともなりうるが, 二重否定の類ではなく, falsamente は mentía の意味を強化しているとする。即ち, 「人を欺いて嘘をついていた」。

21) mortuorios: mortuorio 「m. 葬礼」(TSW)。21) que rezamos: →*en* que rezamos。que は関係代名詞で, 先行詞は *cofradías y mortuorios*。「我々が祈った信者の集まりや葬儀 (においては)」。

21) a costa ajena: 「他人の支払いにより」。

22) saludador: 「まじない師」(TSW), 「狂犬病患者に「健康 (salud)」をもたらす民間療法師, 呪術師。口中の上顎に十字 [のしるし] があると言われているが, 霊験が失われないようにその十字を人に見せることはない。(…) saludador は唾液で治療するのが常であったが, おそらくその唾液



を神聖化するために口中に十字があったと言われている。したがって余程多くの唾液を使ったのであろうから、しばしば口を湿らす必要があったのは当然である」(JCF, p. 119)。これらの資料と本文のこの個所からでは、果たして *saludador* が大量に飲んでいたのは水かぶどう酒か分らないが、*beber* は基本的に飲酒の意味で用いられることから、L22 の *bebía* は食事に伴う飲酒の意味にとり、*saludador* は喉の渇きに伴って水を飲むことの意味にとる。ちなみに『ドン・キホーテ』続編 25 章に、猿で占いを行う「ベドロ親方」なる人物が人の 6 倍話をし、酒を 12 人分飲むとの記述があるが、ロドリゲス・マリン VI (p. 114) は何もコメントしていない。  
和訳 (p. 72, L20-p. 72, L22)

しかしあのケチな男は全くの嘘をついていました。なぜなら我々が祈っていた信徒の集まりや葬礼において、他人の支払いでは彼は狼のように食べ、そして呪術師よりも大量に飲んでいたので。

p. 72

Y porque dije de mortuorios, Dios me perdone, que 23  
jamás fui enemigo de la naturaleza humana sino en-  
tonces. 25

23) Y porque dije de mortuorios, Dios me perdone.; この *Dios me perdone*, は 2 つのコンマにより挿入された句のように見えるが, *porque* が導入する理由の従属節に対して, コンマを伴って後置される主節ととる。そしてこの主節は神 (*Dios*) に対して直接の命令を用いた *Perdóname Dios*. とはニュアンスが異なり, 間接命令ととる。即ち接続詞の *que* を伴い, 並べ替えると, *Que Dios me perdone porque dije de mortuorios*., 「私は葬礼について話したので, 神様私をお許してください」。23), *que*: コンマを伴い, 説明的に軽い理由の節を導入する接続詞の *que*, あるいは意味が希薄な *que*。前者の場合, 「と申しますのも」。24-25) *sino*

entonces: →sino entonces *lo fui*, 「その時私はそうであったのを除いては」。

和訳 (p. 72, L23-p. 72, L25)

葬礼についてお話ししてしまったので、神様私をお許してください。と申しますのもその当時私がそうであったのを除いては、私は決して人類の敵であったことはなかったのですから。

p. 72

|                                           |    |
|-------------------------------------------|----|
| Y esto era porque comíamos bien y me har- | 25 |
| taban.                                    | 26 |

25-26) esto era porque comíamos bien y me hartaban: 「このことは porque 以下の節の理由によるものでした」。中性の代名詞 *esto* が受ける前文の内容は、L25 で補った *lo fui* ととる。即ち「私がそう（＝人の死を願う人類の敵）であったのは porque 以下の理由によるものでした。porque 以下の節は、comíamos と hartaban の2つの動詞定形により構成されている。そのうち後者 hartaban<hartar 「満腹にさせる」は、3人称複数を用いた無人称ととる。更に語を補い、comíamos bien y me hartaban *en los mortuorios* とする。「このこと [つまり「私」が人類の敵であったこと] は、[葬礼では] 我々は充分に食べ、私をお腹一杯にしてくれたことが理由でした」。

和訳 (p. 72, L25-p. 72, L26)

このことはつまり、[弔いの席では] 我々は充分に食べ、私を満腹にしてくれたことが理由なのです。

p. 72

|                                          |    |
|------------------------------------------|----|
| Deseaba y aun rogaba a Dios que cada día | 26 |
| matase el suyo.                          | 27 |

27) matase: <matar 「殺す」の接続法過去3人称単数, 名詞節で用いられ, 主節はそれぞれ deseaba<desear 「望む」, rogaba<rogar 「懇願する」の2つの動詞定形を核としている。27) el suyo: matase の目的語で「神のもの」, 即ち el *siervo* suyo 「神の僕 (しもべ)」の意味にとる。

和訳 (p. 72, L26-p. 72, L27)

私は, 神様が自分のしもべを毎日殺すように望み, 更には強く祈ってさいいたのです。

p. 72

Y cuando dábamos sacramento a 27  
los enfermos, especialmente la extremaunción, como  
manda el clérigo rezar a los que están allí, yo cierto  
no era el postrero de la oración, y con todo mi cora- 30

p. 73

zón y buena voluntad rogaba al Señor, no que le 1  
echase a la parte que más servido fuese, como se  
suele decir, mas que le llevase deste mundo. 3

27) sacramento: 「秘跡」。7つの秘跡のうちの1つが, L28 の extremaunción 「(宗[教]) 終油の秘跡, 臨終の塗油」(TSW)。28) especialmente la extremaunción: →especialmente *cuando dábamos* la extremaunción, 「特に我々が臨終の塗油を行っていた時には」。28-29) como manda el clérigo rezar a los que están allí: mandar a +人+不定詞で, 「～に～するように命じる」。接続詞の como を理由の意味ととれば, 「司祭はそこにいる者達に祈るように命じるので」となるが, 「時の cuando の意味を伴う como の使用が多かった」(FRCA, p. 53) ことを反映させると, 「司祭が命じるとき」となろう。尚 como には「～するとすぐ (=así que)」(TSW) の意味もある。cf. LT1C, p. 63, L3。29-30) yo cierto no era el postrero

de la oración: 「私は確かに祈りの最後の者ではありませんでした」。皆でのお祈りにおいて若干の速さのズレが生じる場合、ラサロは遅れることがなかったということ。つまりラサロは盲人に鍛えられたお陰で祈祷の文句を人より充分知っていたということと、病人の死を願って率先して祈っていたという両方の意味にとれる。cierto 「副詞として用いられる。確かにそして本当に (cierta y verdaderamente) と同じ意味」 (AUT)。30-p.73, L1) con todo mi corazón: con todo su corazón 「心の底から」 (DEM)。1) buena voluntad: *con toda* buena voluntad 「全くの好意から」、つまり悪意がなかった。1-2) no que le echase a la parte que más servido fuese: 初めの que は名詞節を導入する接続詞で、節の核となる動詞定形は echase<echar 「横たえる」の接続法過去、主語は el Señor 「神」 (TSW)、主節の核となる動詞定形は rogaba<rogar 「祈る」、主語は「私」。ただしこの que の前に主動詞を補うと、それに no が伴う。no *rogaba* que le echase 「神が彼を横たえるように私は祈らなかった」。le はレイスモで「彼を」。2 番目の que は関係代名詞で、*en que el enfermo* fuese servido más と語を補い並べ替える。que の先行詞は la parte 「その場所」、この形容詞節の核となる動詞定形 fuese servido は、他動詞の servir 「聴従する」の受動態。特に ser servido には「願いがかなえられる、きかれる」 (TSW)、「請願や請求されたことに従って、何らかのものを欲する、あるいは好むこと」 (AUT) といった意味がある。RAE では ser alguien servido de algo とあり。「(病人の) 最も願いがかなえられたその場所 [つまり神の御許] に神が彼を横たえるように私は祈らなかった」。2-3) como se suele decir: 「常に言われているように」。臨終の際の祈りとしては、L1-L2 の「神の御許へ横たえる」が普通であったということなのだろう。3) mas que le llevase deste mundo: ここでの mas は L1 の no と相関して用いられる、sino の意味にとる。即ち語を補い書き換えると、*sino rogaba* que le llevase de este mundo, 「(神が) 彼をこの世から連れ出す

ように（私は）祈っていた」。

ところで ALBL と本稿で底本とした VGC における表記とは異なり、この L1 の *le* が、FRCA と JCF では *la* となっている。「この *la* は *la oración* 「祈り」を指すことになるが、〔初版である〕ブルゴス版の誤植である可能性はある。というのもアルカラ版、アントワープ版では *le* となっているからである」（FRCA, p.53）。L1 の *rogaba* から L3 の *decir* までの先達の訳。「もっとも、人様がよくお唱えなさるように、このお祈りを最も神慮にかなうように、御嘉納くださいませというのではございません」(AYL), 「もっとも、世間でひとさまがするように、どうか神様の御心のままにと唱えたわけではなく、」(UNL), “I prayed to the Lord not that He should do His will (...)” (MAPE)。

和訳 (p. 72, L27-p. 73, L3)

そして我々が病人に、秘跡のうちでも特に臨終の塗油を執り行っていた時などには、そこに立ち会っている者達に司祭が祈るように命じると、私はお祈りに後れを取るということはありませんでした。そして私は心の底から、全く悪いとも思わずに、神様に向かって世間で良く言われているように、その病人を最も願いがかなえられたところに横たえるようにと祈るのではなく、彼をこの世から連れ去るようにと祈っていたのです。

[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)
- Alpert, Michael ed. (2003). *Lazarillo de Tormes and The Swindler: Two Spanish Picaresque Novels*, London: Penguin Books (=MAPE)
- Blecuá, Alberto ed. (1975). *Lazarillo de Tormes*, Madrid: Editorial Castalia

(=ALBL)

Cejador y Frauca, Julio ed. (1962). *Lazarillo de Tormes*, Madrid: Espasa-Calpe (=JCF)

Cervantes Saavedra, Miguel de (Rodríguez Marín, Francisco ed.) (1958). *Cervantes Don Quijote de La Mancha I*, Madrid: Espasa-Calpe (=ロドリゲス・マリン I)

Cervantes Saavedra, Miguel de (Rodríguez Marín, Francisco ed.) (1957). *Cervantes Don Quijote de La Mancha VI*, Madrid: Espasa-Calpe (=ロドリゲス・マリン VI)

Covarrubias Horozco, Sebastián de (1611, 2006). *Tesoro de la lengua castellana o española (edición integral e ilustrada de Ignacio Arellano y Rafael Zafra)*, Madrid: Editorial Iberoamericana (=COV)

García de la Concha, Victor ed. (1989). *Lazarillo de Tormes*, Madrid: Espasa Calpe (Colección Austral, a-12) (=VGC)

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.235-193 (=LT1A)

廣澤明彦 (2016). 「“Lazarillo de Tormes” (1554) の文法的特徴についての考察——第一章 (中)——」, 『拓殖大学語学研究』134号 (拓殖大学言語文化研究所), pp.121-176 (=LT1B)

廣澤明彦 (2017). 「“Lazarillo de Tormes” (1554) の文法的特徴についての考察——第一章 (下)——」, 『拓殖大学語学研究』137号 (拓殖大学言語文化研究所), pp.211-260 (=LT1C)

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)

中岡省治 (1993). 『中世スペイン語入門』 (=IEM) 東京: 大学書林

Pedraza, Felipe B. et al. (1980). *Manual de literatura española. II Renacimiento*, Estella (Navarra): Cénlit Ediciones

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española (21ª ed.)*, Madrid: Espasa-Calpe (=RAE21)

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española (23ª ed. Edición del Tricentenario)*, México D. F.: Espasa Libros (=RAE23)

Real Academia Española (1963). *Diccionario de autoridades (ed. facsímil)*, Madrid: Gredos (=AUT)

Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española mor-*

- fología, sintaxis I*, Madrid: Espasa Libros (NGLE1)  
Rico, Francisco ed. (1987, 2002<sup>16</sup>). *Lazarillo de Tormes. Edición de Francisco Rico*, Madrid: Cátedra (=FRCA)  
高垣敏博編 (2007). 『西和中辞典』 東京：小学館 (=SDEJ)  
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)  
拓殖大学外国語学部平成 26 年度廣澤ゼミ (4 年) 編 (2015). 『「ラサリーリョ・デ・トルメス」の注釈——第 2 章 (抄)』 (私家版)  
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)  
山田善郎 (監修) (1998). 『中級スペイン文法』 東京：白水社 (=GLE)

(原稿受付 2018 年 1 月 17 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。）が刊行する紀要には、多様な研究成果及び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。

### (紀要他)

第2条 研究所の紀要は、次の各号のとおりとする。

- (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』

2 研究所長は、次の事項について毎年度決定する。

- (1) 紀要の『執筆予定表』の提出日
- (2) 投稿する原稿（以下、「投稿原稿」という。）及び紀要の『投稿原稿表紙』の提出日
- (3) 投稿原稿の査読等の日程

### (投稿資格)

第3条 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兼担研究員および兼任研究員（以下「研究所員」という。）とする。

2 研究所の編集委員会が認める場合には、研究所員以外も投稿することができる。

### (著作権)

第4条 投稿者は、紀要に掲載された著作物が、本学機関リポジトリ（以下「リポジトリ」という。）において公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することを許諾しなければならない。

2 共同執筆として紀要に掲載する場合には、共同執筆者全員がリポジトリにおいて公開されることおよび当該著作物の著作権のうち複製権・公衆送信権の権利行使を研究所に委託することについて承諾し、投稿代表者に承諾書を提出しなければ



ばならない。投稿代表者は、共同執筆者全員の承諾書を投稿する原稿と一緒に研究所に提出しなければならない。

**(執筆要領および投稿原稿)**

第5条 投稿原稿は、研究所の紀要執筆要領の指示に従って作成する。

2 投稿原稿は、図・表を含め、原則として返却しない。

3 学会等の刊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、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 投稿原稿区分は、次の表1、2のとおり定める。

表1 投稿原稿区分：経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所及び人文科学研究所

|          |                                                                                               |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| (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    | 経営経理研究所、政治経済研究所、言語文化研究所、人文科学研究所の研究助成要領第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（公開講座記録等）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。 |

表2 投稿原稿区別：理工学総合研究所

|                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------|
| (1)論文、(2)研究速報、(3)展望・解説、(4)設計・製図、(5)抄録（発表作品の概要を含む）、(6)その他（公開講座記録等） |
|-------------------------------------------------------------------|

2 投稿原稿区分は、投稿者が選定する。ただし、紀要への掲載にあたっては、査読結果に基づいて、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 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所員の研究成果発表（原稿）の投稿原稿区分は、原則として論文とする。
- 5 研究所研究助成を受けた研究所員が、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、紀要3部を贈呈する。
  - 3 投稿者が研究所員の場合には、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。

**（リポジトリへの公開の停止及び削除）**

- 第8条 投稿者よりリポジトリへの公開の停止及び削除の申し出があった場合または編集委員会がリポジトリへの公開の停止及び削除が必要と判断した場合には、リポジトリへの公開の停止及び削除をおこなうことができる。

**（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、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29年4月1日から施行する。

## 拓殖大学言語文化研究所紀要『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) | 原稿は、9月中旬締切－12月発行 |
| (2) | 原稿は、11月末日締切－3月発行 |

### 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、事前に言語文化研究所編集委員会（以下、「編集委員会」という。）に申し出て、その承諾を得たときは、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（A4用紙を使用し、横書き、1行33字×27行でプリント）2部を編集委員会宛に提出する。

- (1) 数字は、アラビア数字を用いる。
- (2) ローマ字（及び欧文）の場合は、ダブルスペースで32行。1行の語数は日本語33文字分。
- (3) 投稿原稿の分量は、本文と注及び図・表を含め、原則として、以下のとおりとする。

|   |               |                        |               |
|---|---------------|------------------------|---------------|
| ① | 日本語論文による原稿    | 20,000字（1行33字×27行）以内   | } A4縦版・<br>横書 |
| ② | 日本語以外の言語による原稿 | 20,000字（ダブルスペース、20枚）以内 |               |

上記分量を超えた投稿原稿は、編集委員会で分割掲載等の制限をおこなうこともある。

投稿者の希望で、本紀要の複数号にわたって、同一タイトルで投稿することはできない。ただし、編集委員会が許可した場合に限り、同一タイトルの原稿を何回かに分けて投稿することができる。その場合は、最初の稿で全体像と回数を明示しなければならない。

- (4) 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って、きれいに作成すること。
- (3) 数式は、専用ソフト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研究所に提出する。

## 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、「拓殖大学機関リポジトリへの公開等の許諾」に捺印し、原稿提出期日までに添付する。

## 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) 出された投稿原稿は、編集委員会の許可なしに変更してはならない。
- (3) 編集委員会は、投稿者に若干の訂正あるいは書き直しを要請することができる。
- (4) 編集委員会は、紀要に掲載しない事を決定した場合は、所長名の文書でその

旨を執筆者に到達する。

- (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枚を行う。この際の校正は、最小限の字句に限り、版組後の書き換え、追補は認めない。

校正は、所長の指示に従い、迅速に行う。

校正が、決められた期日までに行われない場合には、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、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。

#### 附 則

この要領は、平成29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（目次掲載順）

岩田 道子（いわた・みちこ）外国語学部講師（非常勤） シェイクスピア，演劇  
尾崎 茂（おざき・しげる）外国語学部教授 英語教育学，言語テスト学  
狩野 紀子（かのう・のりこ）外国語学部教授 英語教育，CALL  
末延 俊生（すえのぶ・としお）政経学部准教授 応用言語学，統語論  
藤本 淳史（ふじもと・あつし）外国語学部准教授 ビジネスコミュニケーション，英語教育  
居村 啓子（いむら・けいこ）外国語学部准教授 早期英語教育，第二言語習得  
藤田 守（ふじた・まもる）拓殖大学北海道短期大学准教授 日本語教育，日中音声比較研究  
澤田 彰宏（さわだ・あきひろ）国際学部講師（非常勤） インド地域研究，ヒンディー語圏の宗教文化  
廣澤 明彦（ひろさわ・あきひこ）外国語学部教授 スペイン語学，スペイン語文法研究

拓殖大学 語学研究 第 138 号 ISSN No. 1348-8384

2018 年 3 月 28 日 印刷

2018 年 3 月 31 日 発行

---

編集 拓殖大学言語文化研究所編集委員会

編集委員 寺家村博 阿久津智 尾崎茂 狩野紀子 平山邦彦 廣澤明彦  
松下直弘 永江貴子 藤本淳史 岩崎光一 末延俊生 村上祐紀

発行者 拓殖大学言語文化研究所長 寺家村博

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 丁目 4 番地 14 号

Tel. 03-3947-7595

印刷所 (株) 外為印刷

---