

ISSN 1342-6818

滋賀県立大学

国際教育センター研究紀要

第4号

1999年12月



*Academic Reports
of
The University Center for Intercultural Education,
The University of Shiga Prefecture*

Hikone, Japan

December 1999, No.4

はじめに

本研究紀要は、国際教育センターの年刊機関誌として、開学2年目の平成8年に発刊された。それ以来毎号、所属教員全員が各自の最新の研究成果を寄稿するという申し合わせは、長期在外研修者の場合を除いて、見事に守られてきた。本号にも、当国際教育センターの外国語教育、情報教育、健康体力教育の3系列の研究の現況がまとめられている。

国際教育センターの教員は、本年度から発足した大学院修士課程の講義にもかかわることになった。人間文化学研究科の「異文化接触論」「ヨーロッパ地域文化論」「現代生活論Ⅰ」「健康運動学特論」、それに工学研究科の「確率過程論」である。本号の論文には、それらの講義との関連をうかがわせるものも少なくない。

国際教育センターが担当する学部の全学共通基礎科目については、その受講者全員に対する意識調査と授業評価を、平成9年4月以来継続して行っている。受講者の意識の実態をできるだけ正確に把握することなしには、教育そのものの点検や改善は困難と考えられるからである。本号には、その最新の調査結果もあわせて収録した。

栗山稔教授は、2期4年の任期を満了されて、平成11年3月末で国際教育センター長を退任された。すでに開学以前から本学設置準備にかかわられ、とくに国際教育センターの発足にあたっては、組織やカリキュラムはいうまでもなく、教員人事についても大変なご苦勞を煩わせた。国際教育センターの、文字通りの産みの親、育ての親と申し上げてよい。

今年度で奥村清彦助教授が停年退職される。県立短期大学に6年、県立大学に5年という比較的短いご在職ではあったが、その間に、短期大学の終焉と新大学の誕生という思いもかけない激動の時期を体験された。そして、大学の異言語教育のあり方がかつてなく厳しく問われているいま、われわれは、その道の専門家を1人国際教育センターから失うことになる。新天地でのさらなるご活躍を切に念じ上げる。

平成11年12月

滋賀県立大学
国際教育センター長
大谷泰照

目次 (Table of Contents)

— 研究論文 —

- 栗山 稔 (Minoru KURIYAMA)
ウィリアム・ワーズワス評伝 (1)
(A Critical Biography of William Wordsworth (1)) 1
- 大谷 泰照 (Yasuteru OTANI)
20世紀の教訓—新しい異言語教育のために—
(The Lessons the Twentieth Century Holds for Us) 21
- 奥村 清彦 (Kiyohiko OKUMURA)
英語教育の核心—高校・大学等43年の指導経験から—
(The Core of English Teaching Methodology: Reflection on 43 years in the Language Classroom) 37
- 石田 法雄 (Hoyu ISHIDA)
The Lineage of Ch'an: The Historian and the Believer..... 65
- クリンガー ウォルター (Walter KLINGER)
Unrehearsed Speaking Activities for Language Learning..... 79
- 小栗 裕子 (Yuko OGURI)
リスニング向上に効果のあるいくつかの要素 3
—向上度別にみた動機づけの違い—
(Factors for Improving Listening Comprehension 3) 99
- 深見 茂 (Shigeru FUKAMI)
C. F. マイヤーの『ペスカーラ籠絡』について
(On Conrad Ferdinand Meyer's "Die Versuchung des Pescara") 109

長島 律子 (Ritsuko NAGASHIMA)	
<i>L'Histoire et la Fiction pour Bernanos</i>	127
呉 凌非 (WU Lingfei)	
モダリティの視点から見る「了」の文法機能 (<i>An Analysis of the Grammar Function of the Chinese Word "le"</i>)	145
高橋 信行・澤井 健二・中山 純一・小倉 久直 (Nobuyuki TAKAHASHI, Kenji SAWAI, Junichi NAKAYAMA & Hisanao OGURA)	
超音波を用いた高精度流砂量連続計測システムの開発 (<i>Development of the High Precision Sediment Transport Continuous Measurement System by Using the Ultrasonics</i>)	153
亀田 彰喜・吉田 勝廣 (Akiyoshi KAMEDA & Katsuhiko YOSHIDA)	
管理会計情報に基づいた意思決定 (<i>Decision-Making by Management Accounting Information</i>).....	173
岡本 進 (Susumu OKAMOTO)	
漸増漕運動中の換気閾値と乳酸閾値との関連性について (<i>The Relationship between Ventilatory Threshold and Lactate Threshold during Progressive Rowing Exercise</i>)	187
寄本 明・岡本 進・堀井 大輔・佐藤 智明 (Akira YORIMOTO, Susumu OKAMOTO, Daisuke HORII & Tomoaki SATO)	
ゴルフプレー中の暑熱障害発生に及ぼす脱水の影響 (<i>Effects of Dehydration on Risk Factors of Heat Injuries while Playing Golf in the Heat</i>)	197

—国際教育センターの活動の紹介—

停年退職を記念して.....	207
奥村 清彦	
『英語偏重社会の落とし穴』.....	207
教員による学界ならびに社会における活動	225
国際教育センターに対する研究費交付一覧	233
在外研修報告	235
寄本 明.....	235
長島 律子.....	239
呉 凌非.....	241
滋賀県立大学特別研究費研究報告	243
小栗 裕子	243
国際教育センター担当科目に関するアンケート	245

研 究 論 文

ウィリアム・ワーズワス評伝（1）

A Critical Biography of William Wordsworth (1)

栗山 稔

Minoru KURIYAMA

はしがき

国際教育センターに所属する英語教員となって、文学部英文学科の教員であった場合とは違った紀要論文の発表形式と内容を模索してきたが、今回はワーズワスの伝記を綴って、イギリスでは「ひとり唱する者あれば他も皆これに和す」といった感のあるこの詩人について多少の理解を持つ日本人の増えることを期待することにした。確たるプランを持たず、作品を読む過程で記憶に残った伝記的情報を思い出しながら詩人像を描き、割当紙数の尽きるところで筆を置き、続きはまたの機会を期したい。とは言え、全体としては集英社創業70周年記念事業として出版された『世界文学大事典』6巻（綜合社、1996-1998）の中の拙稿「ウィリアム・ワーズワス」の項を敷衍して、フランス革命と産業革命という激動の時代を生きたワーズワスが現代の読者に対して持つ政治的な意義、またエコロジカルな意義を評伝として語る予定である。

幼少年時代

湖水地方の北西のはずれ、コッカー川がダーウェント川に流れ込む所に、コッカーマスという小さな町がある。ウィリアム・ワーズワスは1770年4月7日、カンバランド県のこの町で生まれた（カンバランド県は1972年の行政区画再編成によりウェストモーランド県と合併、カンブリア県となっている）。父ジョンは、イングランド北西部でもっとも豊かな地主であり、政界の有力者であったジェームズ・ラウザー卿（1784年5月以降ロンズデール伯爵）の執事・選挙事務長を務める事務弁護士、母アンは同じ地方の町ペンリスでリンネルなどの生地を扱う商人ウィリアム・クックソンの娘であった。上に兄リチャードがあり、下には、妹ドロシーとふたりの弟、ジョンとクリストファーが相次いで生まれた。子供たちは、幼年時代、思い思いに散らばって遊んでいるように見えるときでも、優しい愛情に満ちた母親アンを中心に、まるでひと鱗りの雛のようにひとつの群れを作っていた。¹ この幼年時代を回想するとき、ワーズワスの胸に浮かぶもっとも遠い記憶は、5才の頃、ラウザー卿執事の屋敷である生家の裏庭が、階段状の傾斜地となって落ち込んでいくダーウェント川で、また水車をまわすために引き込まれた流れで、長い夏の日を水浴びと甲羅干しを繰り返して過ごしたり、川岸の砂地や、ノボロ菊が生い茂り幼児にはまるで森のように思える野原を、裸で駆けまわった記憶であり、またあたりの野や森や山を赤褐色の輝きに染める夕暮れに息を

のんだ記憶であった。² 同じ生家の近くの木陰に見つけた小鳥の巣を、降る日も照る日も妹ドロシーの手を引いて覗きに行ったことや、まるで狩人のように蝶を追って、羽根の美しい鱗粉をこすり落としはしないかと妹をはらはらさせたことなどをも、ワーズワスは記憶していた。³

ワーズワス家の子供たちがペンリスの母の実家で過ごすこともたびたびあった。そして滞在が比較的長期にわたるとき、例えば1773年5月からの1年間や、1775年5月からの1年間、また1776年11月から1777年5月の半年間や、その後も、1779年5月のホークスヘッド・グラマー・スクール入学までの何度かの滞在期間には、ワーズワスはアン・バークット（あるいはバークヘッド）婦人の私塾へ通って、聖書を中心に読み書きを習った。この私塾にペンリスの煙草商人の娘でワーズワスと同年の少女メアリー・ハチンソンが通っていたことを記憶しておかなければならない。おそらくこのペンリス滞在期間のこと、ワーズワスは6才になるかならずで、くつわに手もとどかないほど小さかったが、使用人のジェームズに励まされて馬にまたがり、ペンリス・ビーコンを目指した。しかしあまり行かぬうちにジェームズとはぐれて、心細さのあまり馬をおりてしまい、子供の手に残る馬を引いて、石ころだらけのでこぼこの荒れ地に足をとられながら谷間へ下りて行った。その谷間は約10年前に殺人事件があった場所であり、また当時の習慣にしたがって殺人犯の絞首刑が執行された場所でもあった。絞首台は朽ち倒れ、さらされた人骨はすでになかったけれども、草地に刻まれた犯人とも被害者とも定かではない名前のイニシャルがくっきりと読み取れた。彼はこのイニシャルにまつわる罪と罰の物語を聞かされていたのだろう。イニシャルを見るやいなやぞっとして谷間を逃げ出した。そして逃げて行く途中で目に映った谷間の池と草地と岡の狼煙槽と水瓶を頭に乘せて岡を登る娘の筆舌に尽くしがたいわびしい光景が長く記憶にとどまった。⁴

ワーズワスは1776年からコッカーマス教会にあったジョーゼフ・ギリバンク師の学校へ、ペンリス滞在によって中断されながら断続的に通って、ラテン語などを習ったと考えられる。こうして文字を覚えたワーズワスは、呼び売り行商人が来ると、『フォーチュネータス』、『ジャック・ザ・ジャイアント・キラー』、『ロビンフッド』、『キリスト教国の七勇士』、『アラビアン・ナイツ』などの小冊子（チャップブック）を買ってもらって、我を忘れてむさぼり読んだ。⁵ またコッカーマスから西へ8マイルばかりに位置する、当時、繁栄していた港町ホワイトハイブンには叔父リチャード・ワーズワス（父ジョンの兄）の一家が住んでいた。この叔父を訪ねたときワーズワスははじめて海を見た。妹ドロシーははじめて海の音を聞き、海を見たとき、涙をあふれさせたと言う。⁶ またワーズワスは船乗りの従兄ジョンが話す嵐や難船の物語を神秘的な畏れを抱いて聞き、またほら貝を耳に当てて、海の中の不思議な出来事の告知に耳を傾けた。⁷

このような幸福な幼少年時代の日々を重ねるうちに、兄リチャードは用心深い律儀な少年として、妹ドロシーは感受性の豊かな少女として、また弟ジョンは内気で静かな少年として、最後のクリストファーは利口で勤勉な学問好きな少年として育ち、ワーズワス自身は頑固で気むずかしい、激しい気性の少年となっていた。母親アンは友人に、5人の子供の中でただひとりウィリアムの行く末だけが案じられてならない、あの子は良いにつけ悪いにつけ、平凡に終る子ではないだろうともらしたと言う。⁸ ワーズワスは復活祭の頃、町の子供たちと一緒に教義問答を習いに教会へ行くとき、新しい服を着せ、胸に花を差して

くれた母を、また罪の償いの儀式を、生涯、忘れないようにしっかり見て来るように諭して教会へ送り出し、教会でもらえると思った1ペニーをもらえなかったと言ったとき、「それがお前の動機だったのなら、お前が失望したのは当然のことです」と答えた母を忘れることはなかった。⁹

しかし母親のアンは長く子供たちの成長を見守ることはできなかった。ロンドンへ出たときひいた風邪をこじらせて肺炎にかかり、1778年3月おそらく8日にペンリスの実家で亡くなった。ワーズワスが記憶している母親は、寝室の扉の前を通ったとき、一瞬、目にした安楽椅子に横たわる姿が最後となった。¹⁰ こうして兄妹弟たちが、母鳥を取り巻く雛鳥のように、母親のまわりに作っていた群れは散り散りになり始める。母アンの死後、父ジョンはいつもの明るさを取りもどすことができず、また子供たちをコッカーマスの屋敷で養育することもできなかった。まず6月13日にドロシーがペンリスを去って、ヨークシャー県のハリファックスに住む母の従妹エリザベス・スレルケルドに引き取られた。翌1779年5月おそらく15日にはワーズワスと兄のリチャードがペンリスを去って、ホークスヘッド・グラマー・スクールに入学する。こうしてワーズワスは湖水地方の北西のはずれからその心臓部に移り住むこととなる。

ウィンダム湖とコニストン湖にはさまれた台地の谷間にエススエイト・ウォーターという小さな湖水がある。ホークスヘッドはエススエイト湖の北端からわずかに北西に位置している。ケンダルからグラスミアを経てケジックへ湖水地方を縦断する街道から西へはずれた静かな町である。この町は14世紀以来、ケンダルを集散地として栄えた湖国の羊毛、糸、毛織物の市場町のひとつで、16世紀の終わり頃に最盛期にあった。その後は徐々に衰運をたどったけれども、18世紀の後半においても、周辺の田舎家で家内産業として続けられていたウールの糸や織物の荷が馬の背に乗せられて町へ運び込まれ、ケンダルへ向けて送り出されていた。そして紡績は家内産業として機織りよりも長い命脈を保ち、ワーズワスが町へ来た頃にも周辺の田舎屋では一家をあげて糸をつむぐ作業が行われていた。「長い冬の夜や雨の日、羊毛をつむぐ糸車が一家のほとんど全員に仕事を与えた。どんなに衰えた老人でも、炉端のすみに座って羊毛をケバ立てる仕事はできた。少年の頃、私はしばしば老人のかたわらに柔らかい円柱のように積み重ねたケバ立てた羊毛を目をまるくして見ていた・・・」¹¹ そしてホークスヘッドでは月曜ごとに糸の市が立った。またあたりの森の樫、榛、トネリコを材料に樽やたがや箱などが作られていた。ワーズワスの下宿の主人ヒュー・タイソンは指物師で、ウィンダム湖で採れるイワナをロンドンはじめ南部の都市へ送るための箱を作っていた。またワーズワスは炭を焼く煙が山腹の森を這い、淡い青色のスレートが切り出されるのを見たと言っている。¹²

しかし18世紀の終わりには町はホークスヘッド・グラマー・スクールでいっそう有名であった。この学校は1585年にヨークの大主教エドウィン・サンズが創立し、豊かな基金を残した学校で、湖水地方ばかりでなく、イングルトン、ランカスター、カーライル、遠くホーイックやエジンバラからも生徒を集めるほどの評判を得るようになっていた。古典は言うまでもなく、数学教育にも優れていたようである。ワーズワスののちにケンブリッジ大学のセント・ジョンズ・コレッジへ進学したとき、数学で「同級の新入生より完全に12ヶ月先じていた」¹³ことを認めている。卒業生の多くはワーズワスと同様、セント・ジョンズ・コレッジその他のケンブリッジの学寮へ進んだ。サンズ大主教がセント・ジョンズ・コレッジの出身者で

あり、歴代の校長もケンブリッジ出身者が勤めていたという事情からである。

当時、在校生は約100名で、そのうち60名は寄宿舎に、他は下宿にはいった。ワーズワスがいっそう自由な下宿生になったことは彼にとって幸運であった。彼は兄リチャードと一緒にヒュー・タイソンの家に下宿し、やがて1782年には弟ジョンが、また1785年には弟クリストファーが合流する。授業料は創立者の残した基金のお蔭で無料であったが、下宿代は賄料を含めてひとり年間約12ギニーであり、他に多少の光熱費を要したようである。この費用は下宿生と寄宿生の間で差があったとは思われない。ヒュー・タイソンと妻アンには子供がなく、アンはワーズワス兄弟はじめ下宿生に母親の愛情を注いだ。彼女は娘時代にコニストンの製鉄業者ノットの家で奉公に出ており、ノットがスコットランドのロソホ・エティープ湖畔に工場を開いたときには主家とともにスコットランドへ行った。1803年、スコットランドを旅したワーズワスは9月1日にこの湖畔を訪れたとき、この地について彼女が下宿生に「中世ロマンスの半分もある長い話を聞かせたものだった」¹⁴となつかしたがった。彼女は日曜日に「岡の玉座に王妃のように座った雪のように白い」¹⁵ホークスヘッド教会に行くときや、重要な用件で（その中には学校へ下宿生の会計帳簿を見せに行くことも含まれていた）外出するときなど、「昔、スペインの騎士が着用したような丈の短いピロードのマントと、同じ生地のパンネット」¹⁶で正装してワーズワスを頬笑ませた。

タイソンの家は、最初、ワーズワスが下宿したときにはホークスヘッドの町中にあつたけれども、おそらく1782年に町から1キロほど東のコルトハウス村へ移った。村の中をエススエイト湖へ流れ落ちる「きかぬ気の溪流」が、下宿の菜園や果樹園では「箱に入れられて」、滑らかな水路を水音を立てることもなく、おとなしく流れて行くのをワーズワスは面白がった。¹⁷ ワーズワスが寝台で「ごうごうと吠える風」や「騒がしい雨」の音に聞き耳を立て、また眠れぬ夜、そよ風に揺れる窓辺の高いトネリコの葉蔭に煌々と冴え返る月を仰いだのも、¹⁸ 厳寒の頃、エススエイト湖の氷が砕けるとき、野や山にこだまする狼の吠え声のような気味の悪い轟きにぞっとして、トランプ遊びの手を止めたのもこの村でのことであつた。¹⁹

ワーズワスは学校から課業以外には完全な自由を許されていた。またタイソンもこの自由に干渉するようなことはまったくなかった。こうしてワーズワスは、早朝、始業時前に、あるいは放課後、夜更けまで、近くの山野を存分に歩きまわった。ホークスヘッド到着直後、すでに「何を探しているのか定かではないが、何かを求めているかのように」エススエイト湖をめぐり歩いている。そして湖の東西の岸に「耳のような形」で突き出た半島に脱ぎ捨てられた衣服が、湖面に映える風景とともに静かに夕闇に吞まれていくのを対岸の半島からじっと見つめていた。翌日、おそら彼の報告に基づいて湖底が探られ、水死した男の死体が引き揚げられるという出来事があつた。²⁰

ホークスヘッド周辺の山地には冬のはじめに多数のヤマシギが渡って来た。月明りの夜、森を出て山野を駆けまわる習性を利用して人びとはヤマシギを捕獲した。ワーズワスもここへ来た最初の冬に早くも獲物を求める「残酷な殺し屋」となって、半ば夜を徹して、大急ぎで仕掛けた罫を見まわっていた。こんなとき彼は他人の獲物を横取りしてしまうこともあつた。²¹ このヤマシギ捕獲は小遣い稼ぎにもなった。また春、日差しがやわらいで、桜草の花が咲く頃には、今度は彼は「山上の略奪者」となり、ワタリガラスの巣をねらって崖をよじ登るのだった。²² 秋には、物持ちのよいアン・タイソンに捨てずに残してお

くように言われた着古したボロ服を着て、大きなズタ袋を肩に、カギ竿を手に、イバラやサンザシの藪を物ともせず、誰にも荒されていない林を求めて、遠くまでハシバミの実を取りに出かけた。²³ このようにひとり山野をさ迷うとき、少年の彼には、恐ろくなって足を早めて行き違う放浪者が「轟く海を帆走する」水夫のように、不思議な輝きに包まれっていると感じられるのだった。またまだ越えたことのない遠い山頂に消えていく白い道筋は無限の世界への誘い、未知の世界への誘いと思えるのだった。²⁴

もちろんワーズワスはこのような孤独な遊びだけを好んでいたわけではなかった。エススエイト湖やウィンダミア湖が凍結する冬には何よりもスケートを好んだ。そして帰宅を促すように家々の窓に灯がともる時刻になっても、仲間たちと、あるときは獵犬となって吠え声を立てて追い、あるときは兎となって逃げまわり、湖面を縦横に滑走した。このようなときにも、彼は騒がしい仲間を離れて、ひとり静かな入江に横ざまに滑って行き、氷上に映える星影を切り裂くように滑り抜けることもあった。²⁵ また夏にはウィンダミア湖に浮かぶ小島を次々にゴールにみたてて、ボート競争を繰り返したり、²⁶湖の東岸へ漕ぎ渡り、木の間や梢ごしに湖面を見下ろす岡の芝生で、周囲の山々に歓声を響かせながら、ボーリングを楽しんだ。そして夕暮れに漕ぎ帰るとき、鳥のひとつに漕ぎ寄って、岩の上で一心にフルートを吹く仲間の吟遊詩人口バート・グリーンウッドを残して漕ぎ去ったりもした。²⁷ またフクロウの鳴き声をまねる技を仲間と競い合って、ウィリアム・レインコックにはかなわないと思ったのもウィンダミア湖のほitoriだった。²⁸ ときにはワーズワスと仲間たちは、疾走する馬の激しい動きに、一日中、身をゆだねたいと願って、人の良い旅籠のおやじと巧みに行き先を隠した交渉をして、小遣いを奮発して馬を借り受け、遠くファーネス・アベイの廃墟まで遠乗りに出かけた。そして帰りにはわざわざ回り道をして、レヴン河口の砂浜を、海の月明りをたよりに、駆けもどったりした。²⁹

6月中旬から8月初旬の夏休みや、12月中旬から1月中旬の冬休みには、ワーズワスは父親が差し向ける迎いの馬に乗ってコッカーマスやペンリスへ帰った。ある夏、ペンリスを目指して帰る途中、パターデールに泊まった夜、彼はさ迷い出て、アルズウォーター湖のほitoriに下りて行き、岸の柳にもやったボートを無断で漕ぎ出した。そして西の灰色の星空に突き出た山塊の頂に目を据えて真直に漕ぎ進んで行くと、やがてひと漕ぎするごとに、その山塊の背後から別の巨大な山塊が立ち現れ、まるで生き物のように追いつがって来て、恐ろしい思いをしたりした。³⁰ コッカーマスで過ごす夏休みには、一日中、ダーウェント川に釣り糸を垂れ、また川辺に寝そべって、浮きが沈むのにも気づかず、父の書齋から持ち出して来た『アラビアン・ナイツ』、『ジル・ブラース』、『ガリヴァー旅行記』、『桶物語』、『トム・ジョーンズ』などに読みふけるのだった。³¹

このようにホークスヘッド・グラマー・スクール時代のワーズワスは、孤独な徘徊、大胆な冒険、競争と勝利を好む少年であった。そして彼が与えられた自由をこのような少年らしい行為に捧げていたことが幸運であった真の理由は、このような行為のうちに自然の印象的な姿が少年の心に常に刻印されていたことである。例えばエススエイト湖のほitoriに立って、対岸の半島に脱ぎ捨てられた衣服に好奇の目をこらしていたとき、あるいはウィンダミア湖の岸でフクロウの鳴きまねをして、対岸のフクロウが答えるのを聞き耳を立てて待っていたとき、あるいはまた一心にフルートを吹くグリーンウッドを置き去りにして船

を漕ぎ出したとき、穏やかな薄明の湖水に映える森や岩山や空、時々、魚の跳ねる水音や谷川の流れることによってかえってきわだつ夕暮れの静けさが、心の奥深くに滲み込んだのだった。そしてこのようなとき、彼は外界の事物が彼自身の内部へ溶け込み、また逆に彼自身が外界に溶け出て、外界と隔合し、一体となるように感じたのである。後年、このような体験は次のような言葉で語られることとなる。

Oft in those moments such a holy calm
 Did overspread my soul, that I forgot
 That I had bodily eyes, and what I saw
 Appear'd like something in myself, a dream,
 A prospect in my mind.

(*Prel*, II, 367-371)

このようなときしばしば、神聖な静穏が
 魂に広がり、肉体の目があることを忘れて、
 見えているものは、私の内部の何か、夢、
 精神の内部の眺めのように思えた。

ワーズワスはひんぱんにこのような体験を持ったと言っている。「私には外界の事物は外界に存在しているというように思えないことがしばしばあった。私は見るすべてのものと、私自身の霊的な本質に内在するものとして交わった。学校へ通う途中、何度も私は石垣や木をつかんでこの唯心論的深淵から現実へ自分を呼びもどしたのだった」³²と、後年、彼は言っている。自己と自然とが同じ隔合可能な霊的実体から成り立っているという実感、そして自己の霊的本質が自然と同様に不滅であるという予感を育んだ点で、彼がホークスヘッド時代に許されていた自由は重大な意味を持ったのである。

1783年12月、クリスマス休暇でワーズワスが兄リチャード、弟ジョンと一緒にコッカーマスの自宅へ帰ったとき、父ジョンは病の床についており、10日も経たない12月30日に亡くなった。カンバランド南西端のミロムの近くへ検視に出かけた帰り道、迷って冬の山中で野宿したことが突然の死の原因となった。3日後の1784年1月2日にワーズワスは兄リチャードと弟ジョンと一緒に父の遺骸をコッカーマス教会の墓地へ送った。ドロシーは母親の死後ずっと預けられていたハリファックスにおり、ホークスヘッド・グラマー・スクール入学前のクリストファーはペンリスにいた。

父ジョンはラウザー卿の執事・選挙事務長の用務で留守勝ちであったけれども、コッカーマスの家はワーズワスにとって自由で幸福な場所であった。父の死によって彼はこの幸せな場所を失ったばかりではなかった。父には5人の子供たちにしかるべき教育を与えて世に送り出すために十分な資産があったけれども、その中心はラウザー卿に対する仕事上の立て替え金となっていた約4700ポンドであり、他にも父の突然の死によって返済を求めることができなくなった貸し金があった。ラウザー卿への立て替え金については、ホワイトハイヴンのリチャード叔父の長男でブランスエイトで事務弁護士をしていた従兄のリチャー

ドが用心深く運び出した書類に基づいて、1786年8月になって返済の請求書が出された。この請求書の完成にも実に2年半の歳月を要したのである。そしてこの返済要求は1787年5月には訴訟に持ち込まれている。しかしこの立て替え金は1803年から1804年にかけて返済されるまで、ワーズワス^{キョウゴウゾウイ}兄妹弟の手にはもどらなかった。しかしなお兄妹弟には成人するまでの生活を支えるに足る金額が残されていたようであるが、教育を受けしかなるべき職業につくためには、立て替え金もどることを期待して、後見人となった父方の叔父リチャードと母方の叔父クリストファー・クラッカンソープ・クックソンの好意に頼らなければならなかった。そしてホワイトヘイヴンの叔父はペンリスの叔父よりも親切であったように思われる。ワーズワスは大学生生活に要した400ポンドをこの叔父に立て替えてもらっており、1813年になってようやく叔父の遺族に完済している。一方、ペンリスの叔父は1788年8月、結婚に際して母親から花嫁に500ポンドを贈らせた。ワーズワスは母方の祖母のこの金は孤児となったワーズワス^{キョウゴウゾウイ}兄妹弟のために使われるべき金であったと考えて、ずっとのちまで叔父の不当を恨んでいる。またこの叔父は、この地方の大地主であり、政界の大物であり、またラウザー卿の政敵であったチャールズ・ハワード第11代ノーフォーク公爵を支持していたので、ラウザー卿（ロンズデール伯爵）を悪しざまにののしっていた。このことが立て替え金問題の解決に悪影響を与えたとワーズワス^{キョウゴウゾウイ}兄妹弟は考えていたと思われる。ワーズワスはこの叔父とは生涯ついに和解することがなかった。

父の死後、ペンリスの亡き母の実家は孤児となった^{キョウゴウゾウイ}兄妹弟にとって温かい場所ではなくなった。クリストファー叔父は特にワーズワスに冷たかったようである。ワーズワスが何か我慢ならない侮辱を受けて、屋根裏部屋へ駆け上がり、フェンシングの練習刀で自殺しようとしたり、また客間で兄とコマを鞭でたたいてまわしていたとき、突然、壁に掛け並べた一族の肖像画の一枚に鞭を跳ばせて引き裂いたのは、³³父の死後のことであったように想像される。1787年のおそらく5月に母親の死後はじめてペンリスへもどった妹ドロシーが、ハリファックスの友人ジェーン・ポラードに書いた手紙は、叔父にも祖父母にも顧られず、主家の人びとの態度に感染した使用人たちからも軽ろんじられていた^{キョウゴウゾウイ}兄妹弟のようすを想像させるものである。

ウィリアムとジョンとクリストファーと私は何度も涙を流しました。悲嘆の涙です。私たちは皆、両親を亡くしたときに耐えた損失を、毎日、いっそう痛切に感じているのです。どんなことかと思われるでしょう。もっとも屈辱的な侮辱、使用人たちの侮辱です。私の言うことを信じてください。でも紙面の許す限り私たちの苦しみをひとつひとつお話ししたいと思います。・・・私はまる1週間、兄と弟の帰りを待たされました。それというのも迎えの馬を出そうとしない叔父の意地悪のために、兄と弟は夏休みになったあともずっと学校を動けなかったからです。・・・私以外には誰ひとり彼等に会いたいという願いを口にする者がいないのです。結局、兄のウィリアムが自分で馬を賃借りして、誰か病気に違いないと思って帰って来てから、ようやく迎えが出されました。使用人もひとり残らず私たちには非常に横柄ですから、台所にさえ居間と同じように居たたまれません。ジェームズなど私たちは財産もほんの僅かしかないのだから、おじいさん以外に頼る人は誰もいないのだとあからさまに言っています。兄と弟

は靴を磨いてもらうにも、紳士みたいに御奉公に手間がかかると必ず言われます・・・クリストファー叔父は特にウィリアムを嫌っていますが、私たちの誰にも何の気遣いもしてくれません。ですから兄は叔父がこんな態度でいる限り、自分は何をしてもよいと思っています。(EY, 3-4)

このようにワーズワスキョウゴウジイ兄弟は温かく自由な家庭と経済的自立を失ってしまった。この不幸をもたらした父の死は、その直前、クリスマス休暇の帰宅を焦燥の思いで待った日の記憶と重なって、ワーズワスの心に強い印象をとどめた。彼は迎えの馬の到着を待ち切れず、ホークスヘッドの北の岡へ登った。それは荒れ模様の日で、彼は風とみぞれ混じりの雨を石垣の陰に避けて濡れた草に腰を下ろし、迎えの馬が通るはずの街道に、霧が切れるたびに目を凝らしたのだった。右手には一頭の羊がうずくまり、左手ではサンザシが寒々と風に鳴っていた。この情景にはのちに特別な意味が与えられることになる。³⁴

先のドロシーの手紙に兄リチャードの名が見えないのは、リチャードは1785年のクリスマス休暇までホークスヘッド・グラマー・スクールに在学したあと、ブランスエイトの従兄リチャードのもとに住み込んで事務弁護士の修習を始めていたからである。彼はここで4年の年季を務めたあと、ロンドンの法学院グレイズ・インに移って行く。また弟ジョンはこの手紙から約4ヶ月後の1787年12月に退学して、翌1788年のはじめにホワイトヘイヴンで舟乗りの訓練を受け、やがてバルバドス島への処女航海に出発して行く。彼は叔父たちが兄ウィリアムに学費をまわすことを希望して、学業を途中で断念したのである。またワーズワス自身はこの手紙のときにはすでにケンブリッジ大学のセント・ジョンズ・コレッジにシザー寮費減額生として入学を許可されており、10月下旬にケンブリッジへ向かうことになっていた。しかし彼の大学生活に先立って、グラマー・スクール時代の彼の詩を簡単に見ておかなければならない。

ワーズワスは13才の頃「美しく調べを整えた言葉」を愛するようになったと言っている。その頃、夏には学校の始業時間前に2時間ほども、親友ジョン・フレミングとエススエイト湖畔を散策しながら、小鳥に負けないくらい楽しげに声をそろえて詩を朗読したと言う。³⁵ 一説によれば、父ジョンはワーズワスに「優れたイギリス詩人の作品を勉強させたので、早い時期に彼はシェイクスピア、ミルトン、スペンサーの多くを暗誦できた」と言われている。³⁶ しかし確実なところは、ワーズワスを詩に開眼させたのは父ジョンではなく、1781年に校長となったウィリアム・テイラーであった。テイラー校長は詩を愛し、ワーズワスの詩の才能に期待をかけてくれた。1784年秋の頃に、彼がはじめて「骨を折って言葉の糸をつむいだ」のは校長の指図にしたがったのであった。³⁷ また校長は1785年、学校創立200周年に当たってワーズワスに作らせた英雄2行連句100行余りの記念詩(現存するワーズワスの最初の詩)を大いに稱賛した。このことが彼に「自分自身の心の衝動から詩を作ることを思いつかせ」、ホークスヘッド時代の最後の2年間に「私自身の冒険と私が育った地方の風景に関する長い詩」すなわち『エススエイトの谷』を書かせることになった。³⁸ この詩でワーズワスが父の死をどのように歌っているかを見てみよう。

One Evening when the wintry blast

Through the sharp Hawthorn whistling pass'd

And the poor flocks all pinch'd with cold
 Sad drooping sought the mountain fold
 Long Long upon yon steepy rock
 Alone I bore the bitter shock
 Long Long my swimming eyes did roam
 For little Horse to bear me home
 To bear me what avails my tear
 To sorrow o'er a Father's bier.—

(PW, I, 279-280; *Early Poems and Fragments, 1785-1797*, 446. 引用は後者による。)

ある夕べ、冬の突風が
 鋭くサンザシを鳴らして吹き抜け、
 かわいそうにすっかり凍えた羊の群れが
 悲しげに頭を垂れて山の羊小屋を探していたとき、
 長い長い間、あのけわしい岩山で、
 ただひとり、私はつらい衝撃を耐えていた。
 長い長い間、涙にあふれる目は
 私を家へ乗せて帰る小馬を求めてさ迷った。
 今さら涙は何の役に立つと言うのか。
 私は父の柩に泣き伏すために帰るのだ。

この詩でワーズワスが迎えの馬を待っていたとき、すでに父の死を知っており、「つらい衝撃を耐えていた」ように歌っているのは、この時期、彼が当時の詩壇の感傷的傾向に強い影響を受けていたことを示している。しかしここには、後年、彼が父の死と結びつけて深い意味を読み込むことになる風景の原型が歌われている。

また次の一節はいよいよホークスヘッドを離れようとするとき、ワーズワスはその野や山や湖水に抱いた深い愛着を表現している。

Yet if Heav'n bear me far away
 To close the Evening of my day
 Even while my body pants for brea[t]h
 And shrinks at the dart of dea[th]
 My soul shall cast the wistful view
 The lingering look alone on you
 As Phoebus when he sinks to rest

Far on the mountains in the west
 While all the vale is dark between
 Ungilded by his golden sheen
 A lingering lustre softly throws
 On the dear hills where first he rose.

(*PW*, I, 281; *Early Poems and Fragments, 1785-1797*, 452. 引用は後者による。)

もし天が私を遙か遠いところに連れて行き、
 そこで生涯の夕べを閉じ給うとして、
 私の魂は、肉体が苦しい息に喘ぎ、
 死の放つ矢にひるむあいだも、
 なつかしいまなざしを、じっとそらすことなく、
 ただあなただけに注ぐだろう。
 ちょうど太陽神フィーバスが休息のために
 遙か彼方の西の山々に沈むとき、
 この谷はすっかり闇に委ね、
 黄金の輝きに染めることはないとしても、
 最初に昇って来たなつかしい山々には
 柔らかな光をいつまでも投げるかけるように。

この箇所からはやがて幼少年時代の自然に引きもどされるように湖水地方へ帰って来る将来の生活と、絶えず幼少年時代の山野を回想することによって生み出されるワーズワスの詩の世界が予感されるだろう。

ケンブリッジ大学時代

1787年6月の終わりにワーズワスはホークスヘッド・グラマー・スクールからペンリスへ帰った。先に引用した妹ドロシーの手紙から分かるように、彼は馬を借りてもどり、それからようやく弟のジョンとクリストファーのために迎いの馬が出されたのだった。そして兄弟は5月にハリファックスからもどっていたドロシーと再会した。ドロシーは母アンが亡くなった1778年の6月にハリファックスへ行ったのだから、これは9年の「寂しい別離」³⁹のあとの再会であった。ワーズワスは7月5日にセント・ジョンズ・コレッジに入学を許可されていたので、ホークスヘッドへもどる必要はなかったけれども、妹と一緒にペンリスにとどまっていることを許されなかった。8月5日、新学期で学校へもどる弟たちと一緒に彼もホークスヘッドへ行っている。そして10月7日に再びペンリスへもどって来る。このときには幸運なことにクリストファー叔父の弟でセント・ジョンズ・コレッジのフェローであるウィリアム・クックソンが帰っていた。この叔父は姉の遺児たちに親切で、ドロシーを祖母が絶え間なく言いつける縫い物やその他の家事から救い出し、自分の部屋でフランス語や数学を教えてくれたり、ゆっくり手紙を書かせてくれたりした。

兄妹が時にはメアリー・ハチンソンを加えて、イーモント河畔のブルーム城の廃墟やペンリス・ビーコンに遊んだのはこのときと次の年の夏のことであったと考えられる。ワーズワスはメアリーに淡い恋心を抱いたかも知れない。ペンリス・ビーコンも殺人現場の暗さではなく、青春の輝きに染まって見えた。

ワーズワスは妹ドロシーに衣類を整えてもらうなど準備を終えて、おそらく叔父ウィリアム・クックソンに伴われてケンブリッジへ向かった。途中、ヨークで2、3日を過ごし、10月30日にケンブリッジに到着した。駅馬車がハンティンドン¹⁰の平坦な野を南下すると、森の上に屹立するキングズ・コレッジ付属礼拝堂の塔が見え始め、やがてガウンに角帽の学生たちの姿も現れる。馬車はカースル・ストリートから町へはいり、モードリン橋を渡って、旗亭フープで止まる。ワーズワスはジョン・フレミング、ロバート・グリーンウッドはじめホークスヘッド出身の先輩達に迎えられ、新学年で到着する学生たちでにぎわう町を引きまわされて、「すばらしい服に装いを整え、靴下は絹、髪は身を切る霜が真白に輝く木のように」パウダーを振りかけた紳士に変貌してしまう。彼はセント・ジョンズ・コレッジの第一中庭の南側の最上階の部屋を確保した。あの「プリズムを持ち、静かな表情をしたニュートン像」が据えられたトリニティ・コレッジ付属礼拝堂が真近に迫っていた。ここで彼は3年3ヶ月の大学生活を送るのである。¹⁰

当時、オックスフォード、ケンブリッジ両大学はイギリス国教会の牧師の養成を第一の目的としており、特にケンブリッジでは他宗派の攻撃から国教会の教義を弁護する論理を養う手段として数学などのいわゆる精密科学が重視されていた。特にセント・ジョンズ・コレッジは、毎年、12月と6月に古典、ユークリッド幾何学、代数、護教論の試験を実施し、大学の卒業試験で優等の¹¹学士号を取得する学生数で他のコレッジを圧倒していた。ワーズワスは、すでに見たように、他の新入生より1年も進んだ数学教育を受けて来ていたので、1787年12月の試験では他の19名とともに第1級にランクされる成績を収めることができた。彼の学生生活は順調に滑り出したのである。しかしこのことが彼にとってはかえって不運となった。彼は重要科目である数学の勉強を怠る癖をつけてしまった。それでも1788年6月の試験では他の4名とともに第2級の成績に踏みとどまることができた。しかし2年次以降は数学の試験を受験できなくなってしまう。これは優等の¹²学士号を取得してコレッジのフェローとなり、コレッジが任命権を持つ国教会の牧師となる資格を失ったことを意味する。しかしこのことも第1年次の彼に暗い影を落としたとは考えられない。彼は「日々の規定食」、¹¹特に数学に食傷していたとしても、好みにかなった古典やイギリス詩人を楽しんで読んだに違いない。特にチョーサー、スペンサー、ミルトンが同じ大学に学んだという思いが深い感銘を与え、これらの大詩人がいっそう身近な存在となった。（当時、チョーサーもケンブリッジに学んだと考えられていた。）同窓の先輩のひとりが、幸運にも、クライスツ・ホスピタル学寮でミルトンが起居したと称せられる部屋を割り当てられていた。その部屋で催されるワイン・パーティーで、ワーズワスはひとりミルトンに何度も乾杯するのだった。¹² このような交友が特に彼を喜ばせたようである。彼は友と朝から益もないおしゃべりに興じ、町や野を散歩し、肩のこらない書物を気楽に読み、田園に馬を走らせ、騒がしくキャムの流れを漕ぎまわるのだった。しかしときには彼は仲間から離れて、ただひとり、湖水地方の自然とはまったく異なる「頭上高く蒼穹の広がる平坦な野を歩き」、¹³「天地の平凡な表情」¹⁴を鋭敏、忠実に観察するのだった。自然の懐で育った彼は、野鳥のように山野を飛びまわる自由に慣れ、止ま

り木を動けぬように、机に向かって暮らすことを嫌ったのである。

このようにして第1年次は過ぎ去り、1788年6月のはじめ、ワーズワスはケンブリッジを離れて帰郷の途についている。アッシュボーンに泊まり、馬でダヴデールを見に行き、イラムに立ち寄って、コングリーヴが『年取った独り者』を書いたと称される岩屋を見たのはこの年の帰郷の途中であったと思われる。このように旅路を楽しみながら彼は当然のようにアン・タイソンのもとへ帰って行く。彼女もまた生みの親のように大学生姿の彼を涙を流して歓迎する。こうして彼は9週間をホークスヘッドで過ごした。8ヶ月ぶりに見る田舎の生活は新鮮に感じられた。これはワーズワスにはじめて比較の意識が働いたためであった。彼は森の木こりや山の羊飼いや、中でもアン・タイソンを昔とは「別の目」⁴⁵で見、彼らの素朴な生活をいっそう好ましく思うのだった。また、この夏、彼は帰省中の大学生として田園のお屋敷で催されるダンス・パーティーに何度か招かれているようである。そんなとき、夜の白むまで踊り明かして家路をたどる途中、岩山がまるで天上の光に輝いているような壮麗な朝を彼が体験したことを記憶しておかなければならない。⁴⁶

8月中旬以降、ワーズワスはペンリスとホワイトヘイヴンの叔父のもとで過ごしたようである。ホワイトヘイヴンでは従兄のもとで修習中の兄を訪ねたであろうし、ペンリスでは今年も妹ドロシーや幼なじみのメアリー・ハチンソンとペンリス・ビーコンやイーモント河畔やブルーム城に遊んだかも知れない。そして10月のはじめ、ホワイトヘイヴンから再びホークスヘッドへ来ている。このときにもダンス・パーティーの帰途、記憶すべき出来事が起こっている。今度は月光のもとで、解雇されて故郷を目指して歩く兵士と出会い、兵士を木こり小屋に案内して1夜の宿を頼んでやったのである。これも深い意味を持って思い起こされることになる。⁴⁷ またホワイトヘイヴンからホークスヘッドへの旅が『夕べの散歩』の冒頭の記述とほぼ合致しているから、『エススエイトの谷』の草稿を英雄2行連句を使って、18世紀風叙景詩に書き改める仕事をこの夏に始めたと考えてよい。この仕事は翌年の夏にかけて続けられた。この詩には落日に映える樫の大木、エススエイト湖の白鳥、山の峰で牧羊犬を呼ぶ羊飼い、スレートを運ぶ荷馬を励まして急斜面を行く石切人夫、炭焼きの煙、夜の静寂が深まるにつれて高まる溪流の音、山上の月など、ワーズワスの好んだ視覚的、聴覚的なイメージが連ねられている。「ここには何ひとつ私が観察したものでないイメージはない。73才の今も、それらにいつどこで注意を奪われたかをたいてい覚えている」³⁶と晩年の彼は言っている。しかしこのイメージは、この夏、ワーズワスがホークスヘッドの生活を見た「別の目」の影響を被ってもいる。彼は幼少年時代を至福の時代として回顧し、今、愁いに満ちて再訪するとき感じる甘い憂愁を基調として、その時代の風景のイメージを連ねているのである。

Fair scenes! with other eyes, than once, I gaze,

The ever-varying charm your round displays,

Than when, ere-while, I taught, "a happy child,"

The echoes of your rocks my carols wild...

(*An Evening Walk*, 1793, 17-20)

麗しい風景よ。昔とは別の目でお前の湖畔が展開する、
 変化してやまない魅力を私は見つめる。
 以前、「幸せな子供」だった私が、お前の岩に隠れたこだまに、
 私の元気な喜びの歌を教えたときとは別の目で…

また自然のイメージの中に女乞食とそのふたりの子供を登場させていることは、ワーズワスが描く流浪の
 女たちの原型として注意すべきであろう。また彼がドロシーを、そしておそらくメアリー・ハチンソンを
 も念頭に置きながら歌った、この谷の田舎屋で暮らす未来の生活は、去年の夏、さらに今年の夏、彼女た
 ちと過ごした行楽の日の余韻のように感じられる。

—Ev'n now she decks for me a distant scene,
 (For dark and broad the gulf of time between)
 Gilding that cottage with her fondest ray,
 (Sole bourn, sole wish, sole object of my way...)

(*An Evening Walk*, 1793, 413-416)

たった今も希望は私のために遠い風景を飾ってくれる

(隔てる時の深淵は暗く広いけれど)。

あの田舎屋を希望は優しい光で金色に染める

(私の行く手のたったひとつの目的地、願望、目標である田舎屋を…)。

こうして秋も深まった10月末、ワーズワスはケンブリッジにもどって第2学年を迎えた。そして11月4
 日、ドロシーをケンブリッジに迎えて案内に立っている。ドロシーは10月17日、ペンリスで結婚したウィ
 リアム・クックソン叔父について、叔父の任地へ赴く途中であった。ウィリアム叔父はセント・ジョンズ・
 コレッジのフェローを辞し、同じコレッジが任命権を持つ聖職禄を得て、ノーフォーク県のフォーンセッ
 トに牧師館を持つ機会に、ドロシーを不愉快なペンリスの生活から救い出してくれたのである。

第2年次12月の試験でワーズワスは「全科目を受験しなかったが、かなりの成績を取めた者」に分類さ
 れている。数学は受験できなくなっていたのである。もちろんまだ遅れを取り戻すことはできたらう。
 しかしそうするより、彼はむしろ独自の読書計画にしたがって自分を詩人として訓練する道を選んだ。彼
 はすでに「私は自然の相貌の無限の多様性を知っているが、どの時代の、どの国の詩人もそれに気づいて
 いない」と言って、「この欠陥を補いたいと決意」していたのである。⁴⁹ そしてこの決意を実践に移し
 た『夕べの散歩』の執筆が「私も清らかな心の持ち主が尊敬してくれる記念碑をのちの世に残せるかも知
 れないという大胆な思い」⁵⁰を抱かせたのもこの頃のことであった。しかしこれは優等^{ワーズワス}の学士号をあきら
 めることを意味した。ウィリアム・クックソン叔父はおそらく自分と同じようにコレッジのフェローから
 聖職者への道をワーズワスに勧めたと思われる。彼にも自立の道がこれ以外にあるとは思えなかった。そ

して誰よりも妹ドロシーが兄の牧師館で暮らす日を待ち望んでいた。『夕べの散歩』の「あの田舎屋」には彼女の願いも反映されているように感じられる。したがって彼は将来の生計の不安と、彼を「愛する人びとに対する抗命、高慢かつ無慈悲な叛逆」⁵¹という思いにさいなまれた。しかし強制される数学を嫌悪する気持はどうすることもできなかった。

独自の計画にしたがったワーズワスの読書の一端は、執筆中の『夕べの散歩』に明らかなエコーをとどめている詩人たちから推測できる。いつの時期にも愛読したスペンサー、シェイクスピア、ミルトンは言うまでもなく、ウィンチェルシー夫人、ピーティー、トムソン、ブローン、コリンズ、ラングホーン、ゴールドスマス、グレイ、ヤング、クーパーたちを読んだと推測できる。ヴァージルやホラスの田園詩も読んでいる。また1789年には課外にアゴスティーノ・イソラについてイタリア語の勉強を始めた。そして先生のイソラが誇りに思うほどの進歩をみせたのも、イタリアの詩を読みたいためであったと考えられる。彼はのちのちまでイタリアの詩に興味を持ち続け、アリオスト、タッソー、ミケランジェロ、キアブレラ、メタスタシオから訳詩を試みている。このほかにフランス語とスペイン語の勉強を始めたようである。そして文学書ばかりでなく歴史書をたくさん読んだ。

1789年6月の試験ではワーズワスは「古典の成績が優秀な者」に分類された。そして夏休みになると、まずフォーンセットの牧師館にドロシーを訪ね、妹が叔父の教区の仕事を手助けしながら、田園生活を楽しんでいるのを見て喜ぶ。叔父は、その年3月14日にセント・ジョンズ・コレッジの学寮長ジョン・シェバリエイが亡くなったとき、ワーズワスが哀悼詩を書かなかったと聞いて、「名を挙げるまたとない好機だったのに」と残念がった。しかしワーズワスはこの人物に何の関心も持っていなかったので後悔することはなかった。⁵² 彼はおそらく7月のはじめにフォーンセットを去り、北上してヨークシャー・デールズを放浪し、ファウンテンズ・アベイはじめ壮大な修道院の廃墟を見た。その後、9月のはじめまで、ホワイトハイヴン付近にいたと思われる。兄リチャードはこの年のはじめに当地を去ってロンドンに出て、グレイズ・インの法律事務所に勤めていた。9月中旬にワーズワスはホークスヘッドへ来て、約1ヶ月のあいだ、アン・タイソンの家で弟クリストファーと一緒に暮らしている。このときに『夕べの散歩』は書き上げられた。解雇された兵士との出会いはこのときのことであったかも知れない。また彼はアン・タイソンがこの年の12月で下宿をやめることを知らされた。ホークスヘッドに帰るべき場所がなくなったのである。ケンブリッジにもどる前の10月中頃にワーズワスはペンリスの叔父を訪ねた。しかし彼は1時間余りで去っている。叔父は遺産の見込みを考えれば彼の金遣いが荒過ぎると注意したかも知れない。少なくとも叔父はこの考えを兄のリチャードに伝えた。ワーズワスがホワイトハイヴンの叔父から総計400ポンドを貸与されたことはすでに見たとおりである。しかしこの金額には卒業後2、3年間に貸与を受けた分も含まれていることを考慮しなければならない。

第3年次を迎えたワーズワスは第2年次と同じ独自の計画にしたがった読書を続けていたと思われる。1789年12月の試験の成績表に彼の名は見当たらない。そしてクリスマス休暇になると、彼はロンドンに出て弟ジョンに会っている。ジョンはこの年の春、バルバドスへの処女航海からもどり、翌1790年1月末にはホワイトハイヴンの叔父の次男ジョンが船長を務めるアバガベニー伯爵号でインドへ行く予定だった。ワ

ワーズワスは発行されたばかりのポウルズの『ソネット集』（1789年）を露店で買い、ロンドン橋の上で立ち止まって読み耽り、ジョンを悩ませたと、後年になって語っている。ロンドンへ出たのはこれがおそらく最初であった。

1790年のはじめ頃になると、ワーズワスが優等の学士号を目指す勉強を放棄していることは、親族の目にも明かであったと思われる。ウィリアム・クックソン叔父は特に残念がったことだろう。ドロシーも兄の卒業後の方針が定まらないことを心配し始めている。6月の試験では彼の名は「受験した科目では優れた成績を取った者」の中に見いだされる。彼は頑固に自分の方針を守っていたのである。そしてドロシーたちの心配をよそにアルプスへの徒歩旅行を計画していた。ホークスヘッドのアン・タイソンが引退したことも、外国で夏を過ごそうと考えた理由のひとつであったかも知れない。彼は同級のロバート・ジョーンズと一緒にいくことにしていた。ジョーンズはウェールズ、デンビシャー（現クルーイッド）県のリシンの事務弁護士の息子で、リシン・グラマー・スクールからセント・ジョンズ・コレッジに来ていた。なによりもジョーンズも山歩きの楽しみを知っており、「非常に思いやりがあり、実際、想像し得る限りもっとも気立ての良い人物」で、「旅行中いらいらし勝ちな私にはうってつけの資格の持ち主」⁵³であるとワーズワスは言っている。学寮の友人知人たちはいわゆる大陸巡遊旅行の常識からはずれたこの徒歩旅行を「向こう見ずな、実行不可能な」⁵⁴計画と決めつけた。彼はフォーンセットの叔父にはもちろんのこと、ドロシーにも知らせずに出発する。この計画が学寮の人びとが注意したように危険なものであるばかりでなく、学業や卒業後の生活についての叔父やドロシーの心配を無視した計画でもあったからである。彼はロンドンを通るとき、時間がなかったというよりも反対を恐れて兄にも会わなかった。こうして彼とジョーンズはお揃いの軽装で、必要品は風呂敷包みにして頭に乗せ、櫂の杖をつけて、20ポンドの金を懐にドーヴァーを渡った。⁵⁵

ワーズワスとジョーンズがカレーに上陸したのは7月13日、すなわちバステューユ陥落1周年記念日に当たってパリのシャン・ド・マルスで催された全国連盟の大祝祭の前日であった。⁵⁶ 同じ日にフランスへ渡ったヘレン・マライヤ・ウィリアムズはパリへ直行した。人の波はパリへ、パリへと流れていたのである。しかしワーズワスとジョーンズは予定どおりアルプスを目指して直線的な南下を開始する。パリへ行かなかったとしても、ふたりは「フランス全国が革命の成り行きに狂喜していた」⁵⁷非常に興味深い時期にフランスを縦断することになったのである。そのため彼等は途中の村や町で多くの楽しい場景に旅情を慰められながら、1日平均20マイルを踏破して、7月27日にシャロン＝スル＝ソーヌに着いている。ここから連盟祭から帰る武装した代表団のにぎやかな人びとに混じって、ソーヌ川を舟でリヨンまで下って行く。そして8月4日、旅行の重要な目的地のひとつにしていたシャルトルーズ修道院に着いて、祝祭に沸く俗界とは対蹠的な静寂に身を置いた。しかしすでに修道院の閉鎖は決定されており、シャルトルーズも約2年後には武力によって閉ざされているから、それは最後の危うい平安を保っていたのである。

その後、サボイを横切ってスイスにはいり、ジェネバ湖の北岸を歩く。ローヌ川沿いにマルティニーに着き、そこに持ち物を置いて、モンブランを見にシャモニーまで往復する。さらにローヌ川沿いにブリーグに到達し、シンブロン峠を越え、ゴンドー峡谷を下る。この3時間の山越えは決して消えることのない

強い印象を残した。イタリアでは、マジョーレ湖、コモ湖などを見たあと、再びスイスにもどり、ウーリ湖上で船頭の語るウィリアム・テルの物語を楽しむ。そしてルツェルン湖、チューリッヒ湖、ウォレンシタット湖、コンスタンツ湖などとその周辺を訪れて、9月21日、バーゼルに着く。その間、巡礼者と共にアインジューデルンの聖地に参り、シャーフハウゼンにラインの瀧を見て、期待が大きかっただけに失望したりしている。彼等はバーゼルでボートを買ひ、ライン川をケルンまで漕ぎ下り、オステンドでマーゲイト行きの定期船に乗っている。彼等はこの年の1月、フランス革命に呼応して決起し、レオポルド1世に對抗しているベルギー連邦軍に出会っている。

この3ヶ月に及ぶ徒歩旅行はワーズワスにまずフランス人の美点を印象づけた。

最下層の人びとにも行きわたっている丁寧な態度は非常に気持の良いもので、それが真の博愛心以外の動機に由来すると考えることはほとんど不可能です。フランスにいた約1ヶ月のあいだ、私たちはほんの少しでも礼儀に欠けると誰かに不平を言う必要など一度もありませんでした。はっきりした不作法などももちろんありません。また私たちにはフランス人に常に目立つ陽気さ快活さを見る機会はずえありませんでした。(EY, 36)

そしてワーズワスがフランス人の美質を革命の成功と結びつけていることに注意しなければならない。

フランスの全国民が革命の成功に狂喜していたときに、私たちがフランスを通ったことを忘れてはなりません。(EY, 36)

この旅行は、もちろん、アルプスの「美しい」、「崇高な」自然をワーズワスの心に刻印した。彼はアルプスの自然の「影像から生まれる幸福を感じない日は生涯に1日もないだろう」³⁸と言っている。そしてシンプロン峠の厳しい自然とコモ湖畔の穏やかな風景が特に強い感銘を残した。

コモ湖畔のすばらしい風景が生み出す精神の安らぎと静かな満足を、2、3日前、アルプスを越えるとき経験した感銘と比較しないわけにはいきません。コモ湖では湖畔で楽しむことができる幸福についての無数の夢の中を私の心は駆け抜けました。・・・しかしアルプスのいっそう畏怖すべき風景の中では、人間や被造物のことは全く思い浮かびませんでした。私の魂は完全に目の前の畏怖すべき壮観を創り出した者に向けられました。(EY, 34)

10月下旬にケンブリッジに帰ったワーズワスは、旅行計画を「実行不可能」と笑った学寮の人たちに大いに勝ち誇ったことだろう。12月中旬から1月中旬までフォーンセットを訪ねたときには、朝夕2時間ずつドロシーと散歩をして語り合ったが、話題の中心はアルプス旅行であったと想像される。

フランス革命

1791年1月17日、ワーズワスは学士試験を受け、「その他大勢」の部類に分類されて、合格した。そして21日、優等の学士号ではないが、普通の学士号を授与されると、ロンドンに出ている。「ロンドンでは風変わりなときを過ごした。ときには街の無益な活力に巻き込まれてぐるぐる回転したかと思うと、ときには渦巻きから取り残されて、流れの片隅でほとんど無力な怠惰に陥っていた」⁵⁹と彼は言う。彼はひとり安宿に住み、人の波に吞まれて歩きまわり、また裏通りに逃れてじっとたたずんでいた。父の従兄でハリッジ選出の代議士ジョン・ロビンソンを訪ねたかも知れない。そして議会でピットやパークの演説を傍聴できたのはこの人の配慮があったからかも知れない。ワーズワスはケンブリッジ大学1年次の1788年のはじめにこの親類の有力者に手紙を書き、「優等の学士の主席になれるように努力なさい。学寮で名を挙げなさい。その評判は君から離れず、一生、役に立つ」⁶⁰と激励されていた。彼がロビンソンに卒業を報告したとすれば、就職依頼の気持ちが込められていただろう。

ワーズワスは5月23日頃までにロンドンを去り、ウェールズへ行ってロバート・ジョーンズのもとに滞在している。ジョーンズもワーズワスと同じ頃、学士号を授与され、優等の学士号ではなかったけれども、ウェールズ出身者のための基金によるフェローに選ばれ、やがて学寮任命の聖職禄を受けることになる。しかし彼はしばらくは学寮には住まず、故郷に帰っていたのである。彼は6月17日以降、8月3日までのあいだに「ウェールズ北部の大部分」⁶¹にワーズワスを案内している。もちろん昨年と同じ徒歩旅行であった。ワーズワスは、この夏、海の落日に輝くクルーイッドの谷、スノードン山、カーデル・イドリス山、ベズゲラットの静かな村、メナイと付近のドルーイッドの遺跡、コンウェイ川のアルプスを思わせる崖、ディー川の仙界の流れなどを見たと言っている。⁶² 中でもスノードン登山の夜を忘れなかった。ふたりは、夕方、ベズゲラットを発ち、途中、山麓で案内人を頼んで登り始める。山頂で日の出を見る計画であった。それは蒸し暑い夏の夜で、厚い雲が低くたれ込めて空を覆い、風雨の襲来が予感された。深い雲に視界を閉ざされて瞑想に沈みながら、前屈みに急坂を登って行ったワーズワスは、ふと、ひと足ごとに足もとの明るさが増すことに気づいた。そして彼は雲を抜け出て、月光に照らされた雲海を見たのである。雲海は山々の多くの峰を鳥のように浮かべて広がり、遙か彼方で本物の海に突き出ている。そして彼が立つ雲海の岸からほど遠くないところにできた青黒い深い雲の裂け目から昇ってくる谷川の轟きは、まるで雲海そのものの水音のように感じられた。⁶³ これはワーズワスにとって重要なイメージとなる。

この年の8月、父ジョンの立て替え金返済請求の裁判でワーズワス側は勝訴した。しかし第三者調停人に委ねられた返済金額の交渉はロンズデール伯爵側に遅らされて、結局、決着をみなかった。また同じ8月、弟クリストファーはケンブリッジ大学トリニティ学寮に自費生として入学を許され、翌年の秋にトリニティ・コレッジの学寮長にいたる輝かしい大学生活を始めることになる。ワーズワスは9月はじめにジョン・ロビンソンから彼の選挙区であるハリッジの牧師補の地位を提供するという手紙を受け取って、ウェールズを離れている。彼は「自身で挨拶に行き、まだ叙任の年齢（23歳）に達していないことを話すのがよい」⁶⁴と考えて、ロンドンにもどったのである。そして9月末にはケンブリッジにいて、新学年で

「満員になるまで学寮に」⁶⁵いると言っている。

1791年11月、ワーズワスはロンドンで兄に会い、叙任の前にもっと生活費の安いフランスの地方都市でフランス語の勉強をしてくるように勧められているので、リチャード叔父に来年の夏までの生活費40ポンドを借りてくれるように頼んでいる。フランス語の習得は上流子弟の大陸巡遊旅行に付き添う家庭教師の資格として勧められたのだろう。ウィリアム叔父は学問のある牧師となるためにフランス語よりも「東方の言語」（セム語）⁶⁶の勉強を優先させようとしたと考えられる。しかしワーズワスはフランスへ渡りたいと考えた。11月22日に彼はブライトンへ来て、順風を待っている。出帆を待つあいだに彼はフランス革命に共感を寄せるシャーロット・スミス夫人を訪ね、「パリで使う紹介状」⁶⁷とヘレン・マライア・ウィリアムズ宛の紹介状をもらっている。26日夜、出航、27日朝、ディエップに上陸、その日のうちにルーアンまで行く。ここで2日間、パリ行きの駅馬車を待ち、30日、パリに着く。彼はシャン・ド・マルス、バステュー、サン・タントワヌ、モンマルトル、パンテオンなど、革命ゆかりの地を巡り歩き、スミス夫人の紹介状によって立法議会の傍聴し、パレ・ロワイヤルを歩いた。また20ポンドを643リーヴルに両替した。そして12月5日にパリを発ち、6日に目的地のオルレアンに着いている。こうして1年間にわたる革命さなかでのフランス滞在が始まったのである。

ワーズワスは「フランス語が流暢に話せるようになるために、イギリス人の来ないところにいたいと考えて」⁶⁸滞在地を選んでいった。この選択は革命勃発後のオルレアンについての正確な情報に基づいていたと言える。ウィリアムズは12月はじめ、パリへ去り、綿紡績工場経営者のフォックスロウとその妻が町では唯一のイギリス人だった。ワーズワスはルー・ロワイヤルのジレ・デュヴィヴィエの2階に部屋代30リーヴル、賄料（朝食別）50リーヴルで下宿した。彼はここに止宿している竜騎兵連隊の将校2、3人と食卓で知り合った。また最初に貸間を見に行ったという事情からアンドレ・デュフル一家と知り合った。彼はこの気持ちのよい家族と暮らしたいと思ったのだが、部屋代が高すぎた。しかししばしばこの家族と一緒に夕べを過ごすようになった。町では美しいロワールの流れと、河畔の散歩道が特に気に入った。彼は生活からフランス語を身につけることにして、費用の増大を恐れて、先生にはつかないことにした。このようにしてオルレアンでの生活を始めたワーズワスは「裕福な格式のある人の中にも革命に好意を寄せる者がいると想像していましたが、当地にはそんな人はひとりも見あたりません」⁶⁹と驚いている。デュヴィヴィエや竜騎兵の将校たちが反革命的な言動を控える様子は微塵も見られなかった。デュヴィヴィエは1793年にパリへ送られ、ギロチンの犠牲となる結果となっている。デュフル一家では政治的な話題は避けられていたと想像できる。ワーズワスは周囲の人びとの革命に寄せる共感が薄いことに多少の不満を持ったけれども、フランス語習得には予想のとおり適していたのだから、オルレアンを去る理由はなかった。しかし彼はここに落ち着いてはいなかった。

1792年5月19日付でワーズワスはオルレアンを去る準備に忙しかったとき受け取った手紙に、長いあいだ返事を出さなかったことを詫び、「プロワへ着いて以来、考えられない早さで幾日も幾週も過ぎてしまいました」⁷⁰と書いている。したがって彼はこの年の早春、おそらくはまだ冬のあいだにプロワに移ったと考えてよい。そしてこの移動の背後にはひとりの女性の動静が隠されていたのである。

ワーズワスがオルレアンに着いたとき、プロワの施療院の医師の娘アネット・ヴァロンも、弁護士修習中の兄ポールを訪ねてオルレアンに来ていた。彼女はデュフルの家滞りしていたと考えられる。ここでワーズワスとアネットは出会ったのである。ワーズワスが本当はデュフルに下宿したいと思い、またそこでたびたび夕べを過ごすようになったことはすでにふれた。そして彼は急速にこの年上の娘（1766年6月22日生まれ）を愛するようになった。アネットは1793年、父の施療院の修道女たちが追われ、また同じ年、兄ポールが危うくギロチンに送られそうになるなど、革命の影響が身近な者に及んだとき、反革命の激しい活動を開始するけれども、今、オルレアンでは革命に共感を抱くイギリスの青年の情熱に応えることができた。しかしプロワではふたりの逢瀬は彼女の家族に妨げられて、思うにまかせなかったと想像できる。ワーズワスは恋の悩みを革命によってひとときでも忘れようと思ったかも知れない。

近づく夏が疑いなくフランスの運命を決定するでしょう。義勇軍はどれほど数が多くても、優れた訓練を受けた敵に対抗することはできないでしょう。しかしドイツ人がパリの城門を制したと仮定して、どういう結果が起こるでしょう。憲法に実質的な変更を加えることも、宗族を昔の罪深い栄光にもどすことも、貴族に、以前、享受していたと同じ存在を許すことも、国王の権威を大いに増すこともできないでしょう。しかしフランスにはこういうことが起こると期待している人が、誇張ではなく数百万もいるのです。（EY, 77-78）

このようにワーズワスは革命の前途に対する深い憂慮を表明している。1790年の夏、アルプスを目指してフランスを踏破したとき、彼は革命の成功がフランス人のあいだに人間の美質を再生させたと感じた。今またオルレアンでもプロワでも、国民軍に出征して行く人びととその家族の大義への自己犠牲、献身に感動して、この思いを深めた。その上、彼はこのころフランス人の美德を体現したような将校ミシェル・ボーピュイと、日々、交わっていた。ワーズワスはプロワでも幾人かの将校と同宿となったが、ボーピュイ以外はすべて王党派であった。そして孤独な異邦の留学生と革命派として仲間から嫌悪されていた将校は深い友情で結ばれることになったのである。ワーズワスは1802年にフランスへ渡ったとき、ボーピュイがヴァンディの反乱鎮圧中に同胞との戦いに倒れたと知らされたようである。しかし実際にはボーピュイは1796年11月のエルズの戦いで将官として指揮、奮戦中に戦死している。いずれにしてもワーズワスは深く悲しんでいる。彼はこのような個人的体験に基づいて、革命に共感を寄せ、このような人びとの運命と結びつけて革命の前途を心配したのである。

ワーズワスの革命への共感は個人的な体験に根ざす実感であったけれども、当時のイギリス青年の多くが革命への共感を共有していたと言える。イギリスにおけるフランス革命をめぐる議論は、1789年11月4日、名誉革命記念協会でリチャード・プライスが『祖国愛について』と題する講演をしたときに始まったと言える。プライスは名誉革命が国王を選び、不法行為があれば国王を罷免し、国民自身のための政府を組織する権利をイギリス国民に与えたと述べ、今、ようやくフランス国民がイギリスに学んで、同じ権利を要求して立ち上がったことを喜んだ。そしてこの新時代の到来を黙示録的な神の救済と結びつけて賛美

したのである。このプライスの講演が革命に対する賛否両論の引き金となった。

まず、エドモンド・バークは1790年11月、『フランス革命についての省察』を著して、名誉革命は国王を選び、罷免する新しい権利の獲得などではなく、もっとも古い政治改革（マグナ・カルタ）以来、イギリスにおいては一貫して変わることのなかった世襲の原理の確認であったと主張した。すなわち1688年、イギリスの王位が空白となったとき、国民は正統な王統にもっとも近い子孫に臣従を誓って、国王世襲の原理を貫くことが、国民の側の権利の世襲をもっともよく保証するという認識に立って行動したと主張した。そしてバークは勢いの赴くままに「イギリス国民は名誉革命によって国王を選ぶ権利を獲得するどころか、たとえ革命以前にそんな権利を持っていたとしても、革命のとき、厳粛に自身のためにも子孫のためにも、永久にそれを放棄した」⁷²とまで言った。バークがこのように名誉革命から強引なまでに世襲の原理を導き出そうとしたのは、彼が個々の人間や個々の時代の理性はきわめて小さく、国家という有機体のように生成、発展する組織体について考える場合には信頼できる助けとはならないと判断したからである。彼は長い歴史とともに累積された英知にしたがう方が正しいと考えた。そして彼は世襲の原理の破壊がフランスにもたらしつつある混乱を指摘し、将来、さらに大きな無秩序をもたらすに違いないと予言する。そしてバークはフランス国民に生成、発展する自然の秩序にもどるように忠告する。「人間の問題において、この巨大な流れに逆らい続ける者はただ単に人間の意図に逆らうというよりも、神の摂理そのものに逆らうこと」⁷³にもなるからである。

トマス・ペインは1791年、『人間の権利』を著してバークに反撃した。バークが世襲の王制を自然の秩序であり、神の摂理であるように言うのは誤りもはなはだしい。聖書は神が人間を神の似姿に造られたと言っているだけで、人間のあいだに区別をもうけられたとは書いていない。したがって創世記こそ人間の平等の原理が神の定め給うた人類最古の原理であることを証明している。人間は政府を作るに当たって、この至高の権利を相互に侵すことなく社会的な契約状態に入らなければならない。ある世代が至高の権利を持つ自由な行為者としてひとり人間を選んで王と呼び、その王のもとに政府を作ったとしても、その世代に関しては何の問題もない。しかしこの世代が自己の政府を次の世代に、その世代の至高の権利を無視して、押しつけたときには、それは圧制となる。したがってすべての世襲制は、本来、圧制的なのである。次の世代には新しい契約を結び、政府を作り直す権利がある。この権利を行使することこそ理性と自然と神の摂理にしたがうことである。このように論じて、ペインはこの権利によって進行しているフランス革命に「ひとつの国民が創造主の庇護のもとに政府を樹立する任務を開始する厳粛、尊厳な光景」を認め、それには「革命という名称は卑小に過ぎ、人類再生への上昇という崇高な名称こそふさわしい」⁷⁴と言う。

フランス滞在中、革命に寄せていたワーズワスの共感の論理的根拠は出発前のイギリスで有力であったプライス・ペイン的な論調であったように思われる。（未完）

付記 参考書目、略号の解説、および注の紙面がなくなり、削除したことを付記して、お詫びする。

20世紀の教訓¹⁾

—新しい異言語教育のために—

The Lessons the Twentieth Century Holds for Us

大谷 泰照

Yasuteru OTANI

1 20世紀をどんな時代とみるか

いまからちょうど100年前、夏目漱石は熊本の第五高等学校で教えておりました。彼は19世紀末の4年間を熊本で教えまして、19世紀最後の年の1900年（明治33年）に日本を発ってイギリスへ参りました。そして、そのイギリスで、彼は20世紀の夜明けを迎えることになります。ですから、漱石は、世紀末の日本と、世紀末のイギリスをともに見ることできた数少ない日本人であったということが出来ます。

しかし、当時の日本では、「世紀」という歴史感覚は、まだ広く一般のものとはなっていませんでした。1900年12月31日に、福澤諭吉は慶応義塾で「世紀送迎会」を行っていますが、当時の日本では、これはまだ一部の特異な人々の特異な行事とみなされました。漱石でさえ、「世紀末」ということは、20世紀に入ってイギリスから帰国した後になってやっと使いはじめています。

1900年のヨーロッパでは、漱石も見学したパリ万国博が開催されていました。この万国博は、たしかに「進歩の19世紀」の「世紀末」を記念する催し物でありました。この催しに *Belle Epoque* の到来を期待するヨーロッパ人の気持ちが込められていたことも否定はできません。しかし、当時のヨーロッパ人の間に、積極的な20世紀論があったかとなると、これはかなり疑問であるといわざるをえません。19世紀のヨーロッパ人たちは、新しい20世紀に対して、過大な期待ももたなかったし、深刻な不安もいだかなかったようです。いいかえますと、彼らは19世紀の延長線上に新しい20世紀をおいて考えていたという風に、いまからみると思えます。

ところが、現在、20世紀の世紀末は、相当に様子が違います。来るべき21世紀論が極めて盛んがあります。「世紀」が非常に重い意味をもっていますし、その上、世界が加速度的に変化していますから、かつて19世紀人がいだいたような明るい未来への期待というよりも、むしろ、人類の将来や、あるいは人類の存亡についての不安さえつって参ります。21世紀論が盛んになるのは至極当然のことです。すでにご存じの通り、ハーヴァード大学のエズラ・ヴォーゲルが *Japan As Number One* を書きましたのが1979年のことでしたが、その副題は 'Lessons for America'（「アメリカにとっての教訓」）でありました。第1章「アメリカの『鏡』」では、日本はアメリカが学ぶべき鏡であるとさえ述べています。

第2章は「日本の奇跡」、他のいかなる国もなしえなかった経済発展を日本は成し遂げたとほめちぎっています。それ以後、21世紀は「日本の世紀」などといわれるようになりましたし、日本人自身もいづれかその気になった時期もありました。

ところが、最近になりまして、たとえば1995年には、中国の李鵬前首相がオーストラリアのキーティング首相との会談の中で、「日本は21世紀に入ると、20年もすれば滅びますよ」という発言をしたことが報じられました。ヴォーゲルと李鵬とは、まさに正反対の予測をしたこととなります。どちらが正しいのか、これは歴史が明らかにするはずですが、ただ、われわれはどうも国の外の人々のいわばご託宣に一喜一憂する傾向があります。自分たちの将来ですから、外国人の目を借りないで、自分自身の目で責任をもって予測するということがあってもいいのではないかと。いまこの世紀末に立ちまして、つくづく、そういうことを思います。

21世紀論は、つまるところは、この20世紀をどうみるかという問題であります。20世紀の見方次第で、21世紀の見方は当然大きく変わってくるはずであります。そして、20世紀の日本を考えるために踏まなければならない手続きは、いわば共時的な視点と通時的な視点、別のいい方をしますならば、広く国際的な視点と歴史的な視点をしっかりと踏まえたものの見方がないはずであります。

近年、20世紀を振り返って論ずる際に、異口同音にいわれますのが、20世紀は「戦争の世紀」であったということでもあります。これに対して異論が出ることは、まずはほとんどありません。たしかに、2度の世界大戦がありましたし、ベトナム戦争もありました。歴史上、類をみない熾烈な戦いの連続が、少なくとも今世紀にあったことは否めません。しかし、はたして戦争があったことが本当に20世紀の特徴といえるのでしょうか。これが、20世紀を19世紀から明確に分ける特徴といえるのでしょうか。

おそらく、戦争そのものはギリシャ、ローマの昔から数限りなくありました。人類の歴史は、そのまま戦争の歴史といっても過言でないほどです。ただ、今世紀になって、戦争の規模が飛躍的に拡大したに過ぎないとみるべきではないでしょうか。そう考えて参りますと、20世紀が19世紀までと決定的に違うのは、明らかに戦争そのものではないはずであります。

よく考えてみますと、戦争の大量殺戮を可能にしたのは、ほかならぬ航空機の登場であります。人間が陸路と水路を移動していました19世紀までと、現在の20世紀とを大きく分けるのは、この点であります。人間が陸路と水路しかもたなかったという意味では、19世紀までは、ギリシャ、ローマの時代とまったく違いはありませんでした。ところが、われわれは、20世紀に入りまして、はじめて第3の路の空路を獲得することになります。20世紀が19世紀までと決定的に違うのは、この点でありまして、単なる戦争の問題ではないはずであります。

漱石が1900年にイギリスへ留学したと申しましたが、その時には彼はドイツ汽船プロイセン号で50日をかけて参りました。2年数か月後に彼は、日本郵船の博多丸で、ふたたび50日をかけて神戸港へ帰って参りました。往復ともに50日という日時を要しました。しかし、漱石が帰国しました1903年の12月に、アメリカのライト兄弟が人類最初の動力飛行に成功いたしました。滞空時間59秒、飛行距離260メートルでしたが、これをきっかけにしまして、航空機が飛躍的に進歩するのはご存じの通りであります。結局、人間も鳥のように大空を自由に飛びたいと願ったギリシア神話のダイダロス、イカロス父子の時代から数えても、実に2000数百年に及ぶ人類の宿願を達成したことになります。

ライト兄弟の初飛行の早くも6年後(1909年)には、ドーヴァー海峡の横断飛行、さらに10年後(1919年)には大西洋無着陸横断飛行が成功し、ライト兄弟から3分の1世紀がたちますと(1937年)、わが朝日新聞の「神風」が、東京・ロンドン間51時間の飛行を達成しました。わずか34年前、漱石が50日間かかった距離を、51時間で飛ぶことができるようになりました。そして、それから3分の1世紀後の1969年には、宇宙船アポロ11号が、人間をわずか4日間ではるか天空のかなたの月面へまで送り込んでしまいました。今世紀はじめには、空中を飛ぶことなど考えられもしなかった人類が、同じ世紀の半ばすぎには、見事に月旅行さえもやってのけました。

これは、単に20世紀初頭の尺度が、もはや今日では通用しないというだけではありません。この20世紀は、それ以前の人類が何千年もかかって経験した以上の大変化を、わずか数十年の間に体験しつつあることを意味します。しかも、その変化のスピードたるや、時とともに急激なまでに加速しています。

こうして、航空機に代表される第3の路の獲得が、やがてそれが軍事に利用されるに及び、とくに核兵器の開発と相まちまして、19世紀とはまったく違った戦いの様相を呈することになりました。従来は一般に一騎打ちであった戦いが、20世紀には相手の顔を見ることもなく大量の殺戮を可能にする戦争の形態へと変化してしまいました。とくにそのために、戦闘員同士の戦いならともかく、多くの非戦闘員をも巻き込む悲惨な戦いが一般化するようになりました。第2次世界大戦の戦闘員の戦死者は1,500万人といわれますが、非戦闘員の戦死者は、それをはるかに越える3,000万人以上にもなります。戦闘員をはるかに上回る非戦闘員が犠牲になることなど、19世紀までには考えられもしなかったことであります。20世紀とはこんな時代でありました。

2 異言語教育にとって20世紀とは何であったのか

ボタンひとつで、非戦闘員をふくめて簡単に大量の殺戮が可能になったという新しい事態が、核戦争の危機がつるにつれて、戦争そのものの抑止力になったということは否定できません。

戦争抑止の具体的な努力の結果が、戦後、各方面で明瞭に表れて参ります。そのひとつが、EUの誕生であります。一般には、ヨーロッパのEUは、日本のブロックとアメリカのブロックに対抗するための第3のブロックとして生まれたと考えられがちであります。とくに、EUをヨーロッパの経済的共同体とみる見方が最近では目立って参りました。しかし、EUは本来、そのような経済的目的で組織された機構ではけっしてありません。これは、実は戦後、疑いもなく世界大戦そのものの反省のなかから生まれた戦争再発防止のための組織であります。

ヨーロッパの大国のドイツとフランスは、今世紀半ばまでに、普仏戦争(1870—71年)、第1次世界大戦(1914—18年)、第2次世界大戦(1939—45年)と、わずか80年足らずの間に実に3たび戦火を交え、殺し合い、憎み合いました。そして、周辺の国々は、そのために大変な被害を被り続けました。第2次世界大戦後の1951年に調印されましたヨーロッパ石炭鉄鋼共同体(ECSC)は、事実上、このドイツ、フランス両国の軍事的衝突の再発を防止するための、いわば「壮大な実験」として考え出されました。ドイツとフランスの和解、ドイツとフランスが2度と戦うことのない不戦共同体、そしてドイツとフランスの主権の制限、がECSCのねらいでありました。ECSCはその後、EECとなり、さら

に EC に変わり、そして EU へと発展して今日に至りました。EC は、すでに 1992 年に加盟 12 か国の市場統合を実現しています。そして EU となりました現在、来年（1999 年）1 月を期しまして、加盟 11 か国の通貨統合を行うことになっています。単一通貨「ユーロ」を導入することまで決定しています。さらに EU は、憎悪と狂気と破壊の歴史に終止符を打つために、本来ならばとうてい可能であるはずもない加盟国間の司法の統合から、さらに政治的統合までも具体的な議題にのぼせているほどであります。これは、ヨーロッパ合衆国構想ともいえるものであります。あれだけ、互いに憎み合い、殺し合ってきた国々が、こともあろうに統合して、1 つの「国」を成そうとしています。これは、19 世紀はもちろん、20 世紀も前半までの尺度ではとうてい考えも及ばない「実験」であるといえます。人類何千年の歴史の上でもかつてなしえなかった、いわば科学技術の上でいいますならば、人類の月面着陸にも匹敵する政治・経済・社会上の革命的な一大プロジェクトと考えることができます。

これは、いまや世界のいわゆる先進国の間では、従来の地域単位、国単位の考え方が、部分的にせよ、すでに成り立たなくなりつつあることを示すものであります。人類は空路を獲得することによりまして、はじめてはるか宇宙から地球上のわれわれ自身の姿を見ることができるようになりました。地球全体を「宇宙船地球号」などと呼ぶ呼び方が出てきましたのは、それ以後のことです。そういう発想に、いまやわれわれは到達いたしました。その昔、渡辺はま子の「月が鏡であったなら」という大ヒット曲があったことを思い出しますが、それがいまや夢ではなくなってしまいました。実際に月は鏡となって、月からわれわれは自分たちの地球の姿をはっきりと見るできるようになりました。

Lingua Programme は、そのヨーロッパ統合実現のための、いわば必要不可欠の言語政策として、1989 年、EC 加盟の全 12 か国によって満場一致で可決されました。この Lingua Programme は、統合ヨーロッパのすべての市民が、英語を母語とするイギリス人、アイルランド人をも含めて、ハイスクール卒業までに、少なくとも全加盟国の 11 の公用語のうち、母語を除く 2 つの言語を身につけようとするものであります。その中に ‘the least widely used and the least taught languages’ をも 1 言語含めることを目指しています。これまた、従来の発想では考えられもしなかった画期的な言語教育プログラムといわざるをえません。

最近では、‘Victory of English’ ということが、至極当然のようにいわれます。いまや英語の時代であり、英語なしでは 21 世紀は生き残れないとさえ、とくに日本では考えられがちであります。しかし、今日、少なくとも教育の世界では、英語を唯一の lingua franca とはみなさないという動きも、また目立って増大しているという事実を見落としてはなりません。こんな考え方に立って、EC (EU) 諸国の間では、大学の学生や教授が、実際に相互に国境や言語的境界を越えて交流し共同研究を行うなどの国際交流事業計画の Erasmus 計画が 1987 年に発足しました。1995 年度だけで、17 万人の交流が実現しています。Erasmus 計画の内容をさらに拡大した EU の教育分野の新しい行動計画の Socrates 計画も 1995 年に発足いたしました。

この EU の諸計画では、単に英語だけでなく、相互に相手の言語を学び合うことが求められることとなります。これは、いいかえれば、政治・経済的一辺倒の視点を離れまして、むしろ言語・文化的視点に立って考えようとするまったく新しい姿勢であります。EU 諸国のこんな動きは、政治・経済的一辺倒がかかえる重大な陥穽について、われわれに多くの示唆をあたえてくれます。たとえば、われわれのアジアで

いえば、ベトナムはその好例のひとつであります。ベトナムの学校外国語教育は、仏印と呼ばれた時代にはフランス語一辺倒、日本に占領されますと日本語一辺倒、日本が敗れまして英語一辺倒、それから東西対立の時期はロシア語一辺倒、そして東西対立が解けた現在では、再び英語一辺倒とめまぐるしく移り変わりました。この100年の間に、ベトナムの学校外国語教育は5たび次から次へと異なる言語への一辺倒を繰り返して参りました。これは、政治・経済的一辺倒による無定見な外国語教育が生んだ一種の悲劇でありました。

植民地が宗主国のことばを学ぶ、発展途上国が先進国のことばを学ぶ、地方が中央のことばを学ぶという、従来は至極当然のこととみなされていた言語教育的姿勢を、いわばLingua Programme ははっきりと否定したとみることができます。長らく「ことばは低きに流れる」といい慣わされて参りました。従来われわれは、ことばは高地から低地へ、中央から地方へ、宗主国から植民地へ、大国から小国へと流れることを当然のことと思ひ込んでいました。しかし、ことばは垂直に上から下へ流れるものでなく、むしろ水平に相互に交流し合うことが必要であるという積極的な発想が、20世紀も後半にいたってEC(EU)の学校教育のなかで、公式に、しかも国際的に認められたのです。これは、実は、人類史の上で見落とすことのできない画期的な出来事であることを忘れてはなりません。

現在、国際政治のなかで、物理的「力」の比重が明らかに後退を続けています。物理的「力」に代わって、一般のいわば国際世論が次第に比重を増して参りました。とくに20世紀の後半、とりわけ冷戦の終了以後、この傾向は顕著であります。しかも、これは言語や教育のあり方にも微妙な影響をあたえていることを、われわれ教育にたずさわるものは心得ておく必要があると思います。

当地岡山は、桃太郎のふるさとのひとつといわれています。岡山駅前には、犬と猿ときじを従えた桃太郎の銅像が立っています。駅前から延びる大通りは桃太郎大通と呼ばれています。桃太郎が腰につけていたきび団子は岡山の名物として広く知られています。この桃太郎のお話は、室町中期からずっと語り継がれて参りました。日本五大昔話、すなわち『桃太郎』『かちかち山』『舌切雀』『花咲翁』『猿蟹合戦』のなかの筆頭昔話とされています。その『桃太郎』のお話は、鬼が島の鬼退治をしました桃太郎が、分捕った宝の山を、犬と猿ときじに引かせて、勝鬨をあげて帰還することになっています。しかし、物理的「力」をもって勝った側が、負けた側の財産や領土を自由勝手に我が物とするという発想は、室町中期から、せいぜい20世紀前半までの発想であります。いわゆる先進国といわれる国々では、20世紀の、とくに後半に入りますと、もはやこういう考え方は通用しなくなって参ります。

今日、出版されています『桃太郎』の物語や絵本をご覧になってみて下さい。戦前や戦中の『桃太郎』で成長した世代には信じ難いことかもしれませんが、今日の『桃太郎』には、もう宝物を分捕って帰るといってお話はありません。宝物は、鬼の側が自発的に差し出すことになっているものももっとも一般的です。たとえば、

鬼 「桃太郎さん、お土産にこれ[宝物]を差し上げます。」

桃太郎 「ありがとう。もうわるいことをしてはいけないよ。ほくもまた遊びにくるからね。さようなら。」(小学館、昭和35年)

といった調子です。しかし、自発的に差し出されたものでも、簡単に受け取ってよいとはいいきれない。大蔵省のお役人たちは、自発的に差し出された贈り物を受け取って次々と罪に問われました。ですから、

最近の『桃太郎』は、鬼の宝物を持ち帰っても、それを私するのではなく、桃太郎自身がそれらの宝物を元の持ち主に返して歩くというお話にさえなります。

さらに、鬼が宝物を差し出すと、桃太郎は「宝物はいらん。お姫様を返せ。」（福音館、昭和40年）と、宝物には目もくれず、捕らわれていたお姫様を救い出してつれて帰り、自分のお嫁さんにするというものまで現れます。要するに、きび団子でつけた不思議な「力」が前提の『桃太郎』は、もはや20世紀の後半には存在しえなくなったという事実は見落としてはなりません。物理的・軍事的「力」も、いわゆる国際的な世論の動向を無視できなくなったのが、20世紀後半の時代であると考えられます。

第2次世界大戦の反省から生まれた、いわば戦争再発防止装置は、単にEUだけではありません。第2次世界大戦が戦後の各国に遺した最大の教訓のひとつは、結局は異文化理解の地道な努力なしには、戦争回避のカギは存在しないとみる非常に厳しい反省でありました。速効は期待できないとしても、これを忍耐強く続ける以外にたてはないという認識でありました。そのために、異文化理解教育の推進をはかる様々な方策が模索されることになりました。

そのひとつが、自国文化の対外広報活動であります。それぞれの国が、自国文化の対外的広報を積極的に行い、相互理解の増進をはかることが、それぞれの国の国際的責任と考えられるようになりました。戦前は、対外広報は、主として大使館広報部あたりで行っていたものが、戦後は各国が独立した専門の対外広報機関を設立するようになりました。

アメリカは、その目的のためにアメリカンセンターをもっています。アメリカは、いまから15年まえの1983年に、世界に210か所のアメリカンセンターを設けていました。その後、アメリカ政府の台所が苦しくなりまして、日本には6か所ありましたセンターが、今日では4か所に統合されました。しかし、それにもかかわらず、現在、実は、アメリカンセンターは世界中では260か所に増えているのです。

イギリスのブリティッシュカウンシルは、15年前には世界の133か所に置かれていましたが、現在ではそれが229か所にもなっています。フランスのアリانسフランセーズは、1983年当時には世界181か所にあったものが、現在では実に322か所にも増えています。日本と同じ敗戦国のドイツはゲーティンステイトゥートをもっています。15年前には世界の111か所にありましたが、現在はそれが128か所になっています。

このようにして今日、各国の政府は、今世紀前半までは考えられもしなかったほどに、自国文化の対外広報活動に力を入れています。世界大戦の反省から生まれた文化の相互理解推進のための具体的な努力の表れであります。

しかし、わが日本の場合はどうでしょうか。対外貿易については、とりわけ厳しい国際世論の矢面に立たされ続けているわが国は、米、英、仏、独諸国にも増して、国際的に自らの立場を積極的に説明し、理解を求める努力が欠かせないはずですが、日本の対外広報の専門機関は日本文化会館と申します。その日本文化会館は、今から15年前には、世界中にわずか2か所しかありませんでした。かつての日本の同盟国であるドイツのケルン（1972年設立）とイタリアのローマ（1972年設立）の2か所です。そして、1998年現在、それにフランスのバリの新しい日本文化会館が加わりました（1997年設立）が、それでも世界中に、合計わずかの3か所にすぎません。日本文化会館よりは小規模の日本文化センターがインドネシアのジャカルタ（1974年設立）、タイのバンコク（1991年設立）、マレーシアの

クアラルンプール（1991年設立）、オーストラリアのシドニー（1992年設立）にありますが、それを加えても、日本の対外広報専門機関は世界中にわずかに7か所にすぎないという、まさに驚くべき実態であります。GDPは日本の4分の1にすぎないイギリスでさえ、世界に229か所のブリティッシュカウンシルを置いて文化交流に努めていますが、イギリスの4倍のGDPをもつ「経済大国」日本が、日本文化会館と日本文化センターを合わせても、世界中にわずかに7か所の広報専門機関しかもっていないのです。

広報機関だけではありません。戦後は、各国の教育大臣が国際的機構をつくり、異文化理解教育推進のために積極的な役割を果たすようになったのも、戦争の苦い教訓によるものです。その結果、戦前は、多くの国々で随意教科にすぎなかった外国語教科が、戦後は国際理解教育強化のために、必要不可欠の教科とみなされるようになって参りました。

ヨーロッパにはヨーロッパ教育大臣機構がありまして、全ヨーロッパの外国語教育の充実・強化に努めています。この機構を背景にして、1975年にはヨーロッパ諸国にアメリカ、カナダを加えた合計35か国がヘルシンキ協約を締結いたしました。その協約は、「相互の意思疎通を発展させる重要な手段として、外国語、外国文化の研究を助長すること」を、全加盟国に義務づけています。この考えが発展して、EC (EU) のLingua Programmeも生まれました。

アジアにも東南アジア教育大臣機構があります。参加国は、インドネシア、カンボジア、ラオス、マレーシア、フィリピン、シンガポール、タイ、ブルネイ、ベトナムの9か国に、オーストラリア、フランス、ニュージーランド、カナダ、ドイツ、オランダの6か国が準メンバーとして加わっています。この機構もまた、言語の研究・教育を通して、異文化理解教育の振興をはかることを目的としています。そのための専門の言語教育研究機関として、シンガポールに18階建ての立派なRegional Language Centre (RELC)があり、活発な研究・教育活動で知られています。

アフリカにも、ラテンアメリカにも、同様の国際教育大臣機構があつて、国際的な異文化理解教育の充実・強化に取り組んでいます。これらは、いずれも前大戦の惨禍を教訓として生まれた機構であります。しかし、わが日本は、この種の国際教育大臣機構に参加していない数少ない先進国のひとつであります。

国際的にみまると、20世紀後半の異言語・異文化理解教育に対する各国の取り組みは、このように動いているということが出来ます。

この際、見落としてならないことは、これらの動きは、単に世界の非英語国の間に見られるだけではないという事実であります。異言語・異文化理解のための教育は、英語国においてさえも、われわれの想像をはるかに越える規模で行われています。

3 英語国の異言語教育の動向をどうみるか

EUのメンバーで、いわゆる英語国のひとつイギリスを見ましょう。実はこのイギリスは1960年代までは外国語教育の非常に低調な国でありました。1960年代のはじめのデータでは、イギリス全国の11歳の生徒で外国語を学んでいたのはわずかの25%、4人に1人にしかすぎませんでした。ところが1970年代の半ばになりますと、11歳生徒の80%が外国語を学んでいます。1980年代になりますと、実に90%以上という外国語履修率であります。いわゆる「国際語」を母語にもつ英語国民が、な

ぜこれほどまでに外国語教育に力を入れるようになったのでしょうか。

イギリスの学校の外国語教育に対する関心の高まりには、いくつかの背景が考えられます。そのひとつに労働党内閣の誕生による教育改革があります。また旧植民地からの移民の増大もそのひとつであります。しかし、もっとも決定的な要因は、イギリスの国力そのものの低下であります。かつての大英帝国が、いまや見るかげもないほどの没落ぶりであります。「英語で間に合わないことはひとつもない」と錯覚して、「われわれには外国語の知識は必要ない」と思い上がっていたイギリス人の長年の英語文化中心主義が、やがては不幸な文化的偏狭さを生み、それが、結局はイギリス人の文化的活力を奪うことになったという反省であります。

イギリス政府は、これを単に政治や経済の問題とは考えていません。いまや「英国病」は政治や経済の問題というよりも、さらに根の深いイギリス人の心的態度の問題であると考えようになったといえます。サッチャー政権以来、イギリス政府が取り組んできた大胆な教育改革も、実はそんな考え方によるものといえます。とくに1987年、イギリスのGNPは、ついにイタリアを下回ってしまいました。GNPではすでにドイツ、フランスにははるかに水をあけられていたイギリスですが、さらに、ストライキとインフレの経済とさえいわれたイタリアにも追い越されるという「屈辱の体験」を味わいました。

サッチャー政権の教育改革は、われわれ日本人にとりましても、まさに目を見はるほどの「過激な」ものであります。それは、イギリスの国際的な地盤沈下が、基本的には教育の欠陥に原因するものとみる厳しい自覚によるものでした。イギリスは本来、地方分権の国であります。その地方分権主義をかたがかりすてまして、中央集権的な教育改革を断行いたしました。1988年の全国統一カリキュラム (National Curriculum)の導入であります。この教育大改革は、カリキュラムを全国的に統一するだけでなく、全国的な査定 (National Assessment)をも行おうとするものです。7歳、11歳、14歳、16歳の各段階で、全国統一の基準に従って学習成果の査定までもやることになりました。

さらに1992年からは、義務教育段階において、外国語の必修化に踏み切りました。いまや英語国イギリスでは、外国語は11歳から16歳まで5年間、全生徒の必修教科となりました。提供する外国語は原則として19言語に及びます。もちろん、そのための教員が、現段階で十分とはいえません。1992年にイギリス教育省で面談しました担当官の話では、当時、全イギリスで4,000人もの外国語教師が不足していました。しかし、その教師不足のまま、イギリスは外国語教育の必修化に踏み切りました。教員が揃うまで待ってられないというほどに、イギリス政府は外国語教育の開始を差し迫った緊急の問題と考えていました。

現在イギリスでは、11歳から16歳までの5年間、第1外国語を100%の児童・生徒が学んでいます。さらにその上、同年齢の25%の児童・生徒が第2外国語を学んでいます。近年、わが国でも、英語帝国主義論が盛んです。イギリス人やアメリカ人など英語国民は、自分では外国語を学ぼうとしないで、われわれ非英語国民だけが英語を学ばねばならないことを不公平と考える日本人が増えて参りました。しかし、実際には、日本では、中学でも高校でも外国語は制度上は単なる1選択教科にすぎません。ところが英語国イギリスでは、外国語はイギリス国民にとって必要不可欠なものと考えられ、すでに義務教育段階から必修教科になっています。その上、義務教育で4人に1人の児童・生徒が第2外国語までも学んで、EUのLingua Programmeの目標の達成に努めている現実を見落としてはなりません。英語国民は外国語に

は無関心であるなどと思い込んでいる日本人は少なくありません。しかし、イギリスの学校教育は、現在、日本のわれわれ以上に外国語教育の強化に取り組んでいるといってもいいすぎではありません。

アメリカもまた、英語の上にあぐらをかいて、外国語には無関心であると思われがちであります。しかし、新しい外国語教育改革の動きは、このアメリカにも目立ちます。たとえば、1979年カーター政権の時代には、大統領委員会報告書 *Strength Through Wisdom* のようなものまで出ました。この報告書は、1970年代当時、アメリカ人の外国語能力は過去200年間で最低のレベルにまで落ちたと述べています。高校生で外国語を1年以上学ぶものはわずか5%にすぎず、外国語を入学の要件とする大学は8%にしかすぎないと、アメリカ人の外国語に対する無関心ぶりを厳しく指摘しています。当初、この報告書の表題は、*The United States : the Deaf, Dumb and Blind Giant* でありました。アメリカも、外国語教育に対する国民の無関心さについて、これほどまでの強い危機感をもっていました。英語という「国際語」を母語にもつアメリカ人は、その「国際語」を過信して、他民族・他文化の理解のカギは、それぞれの民族の言語をおいてほかにないというまぎれもない事実を忘れてしまっていました。それが、ひいてはスプートニクでソ連に後れをとることになったと考えました。他民族・他文化に対する無関心が、こんな形になって現れたことを思い知らされたのです。そして、アメリカのそんな自覚をかつてなく促したのがベトナム戦争の敗戦であり、それに続くアメリカの国際的地位の相対的な低下でありました。ですから、この報告書 *Strength Through Wisdom* は、幼稚園から大学院まで、外国語をすべての教科のなかで最重要必修教科として教えることを提言しているほどであります。イギリスの轍を踏んではならないと考えたのです。

この報告書を受けまして、アメリカでは次々と教育改革案が出て参ります。たとえば1983年の *The Nation At Risk*、1986年の *What Works* などは、なかでもとくに衝撃的な例であります。1988年の大統領選挙では、外国語教育の改善問題が、選挙の大きな争点になったほどです。日本の総選挙では、外国語教育問題が争点になることなど、想像することもできません。アメリカでは、その結果、50州のうち40州の公立中学校で、少なくとも2年間は外国語の授業を設けるというところまで参りました。大学で、外国語を入学の要件とするところが、25%にも増えました。大学の外国語履修率は1960年を100としますと、30年後の1990年には183にも伸びました。これはアメリカでは戦後最高の記録であります。たとえば、ハワイ大学では1989年以来、すべての学生に外国語を2年間必修とすることになりました。提供される外国語は30言語にも及びます。

「英語さえ話せれば不便はない」「国際語さえ身につければ間に合わないことはない」と思い込んでいたイギリス人、アメリカ人が、いまようやく自分たちの長年の錯覚に気づきはじめました。英語国の異言語教育の動向を、こんな風にみることができます。

しかし、われわれ日本人は、いまなお、外国語といえば英語一辺倒であります。いわゆる「国際語」の英語さえ話せれば、それだけで異文化理解が保証されているかのように考えがちであります。

4 日本の異言語教育の動向をどうみるか

わが国の異言語教育の歴史は、一般に考えられていますほど直線的、上昇的に推移して今日に至ったわけではありません。これにつきましては、すでに一昨年、京都の大谷大学での本学会全国大会の講演で詳

しく申し上げたことがあります。²⁾

今日までのわが国の英語教育を子細に検討してみますと、明治以来130年ばかりの歴史は、40年から50年の周期ではほぼ同じ動きを3たび繰り返して来たとみることができます。英語一辺倒の時代と英語に反発の時代の繰り返しであります。直線的、上昇的というよりも、むしろ反復的、回帰的といってもよろしいと思います。しかも、そういうサイクルの転換点は常に戦争でありました。ちょうど、EUの萌芽が本来、第2次世界大戦の焼土のなかから芽生え、またアメリカの外国語教育に対する関心がベトナム戦争の敗戦によって高まったのと同様であります。

幕末の根強い攘夷思想についてはよく知られています。「夷狄斬るべし」といわれ、外国人に対する刃傷沙汰が絶えませんでした。この時期に起こりました欧米との武力衝突が文久3年(1863年)の薩英戦争であり、元治元年(1864年)の馬関戦争でありました。この2つの戦争で欧米の力をみせつけられました日本は、この時期以降、手のひらを返すように急速に欧米に接近することになります。

明治に入りますと、とくに明治5年から6年にかけて、英語の異常なまでの大ブームが起こります。森有禮は、日本語を捨てて英語を国語にしようとさえ考えました。そんな風潮が変化を見せはじめますが、明治も20年を過ぎる頃からであります。欧化思想が下火になりまして、それに代わって国家思想が強まって参ります。明治22年には憲法が制定され、23年には教育勅語が發布され、やがて日清戦争(明治27—28年)、次いで日露戦争(明治37—38年)が勃発することになります。明治のはじめのほぼ20年間は英語に急接近した一辺倒の時代であり、そしてそれに続く明治20年頃から40年にかけての20年ばかりは、英語に距離をおき、あるいは反発を強めた時代といえます。親英と反英の第1回目のサイクルです。

日清・日露の両戦争に勝利して余裕をもつにいたった日本は、ふたたび欧米に接近の姿勢を強め、大正デモクラシーの時代をむかえます。それまでの英語だけでなく、ドイツ語、フランス語、ロシア語、それに支那語の学習熱が高まり、それらの外国語文献の翻訳が国内にあふれることになります。明治の後半になりますと、たとえば東大ではラフカディオ・ハーンを追い出して夏目漱石がその跡を継ぎましたが、大正時代に入りますと、かつて追い出したお雇い外国人教師がふたたび呼び戻されて参ります。大正11年、文部省の英語教授研究所所長に迎えられた H.E.パーマーなどがその好例であります。しかし、昭和に入りますと、ふたたび英語教育に対する反発が強まり、ついには英語は完全に「敵国語」になってしまいます。そして、昭和20年に敗戦をむかえることになります。明治40年頃からほぼ20年間は、ふたたび英語に急接近した時代であります。昭和に入ってから約20年間は、英語に反発し、英語を敵視させた時代でありました。親英と反英の第2回目のサイクルであります。

昭和20年の敗戦の一夜が明けますと、昨日までの「鬼畜米英」が、一転して英語一辺倒となります。『日米會話手帳』は、敗戦の翌月から1年間に360万部を売り上げました。日本人の20人に1人が買ったという空前の大ベストセラーになってしまいます。国民「総英語會話」とまでいわれる事態でありました。それが戦後20年間ばかり続きますと、またまた形勢が大きく変わって参ります。昭和も40年代になります頃から、文部省は、中学校の外国語教育を次第次第に縮小して参ります。今日、わが国の中学校の外国語授業時間数は、世界の主要45か国のなかでも最低となりました。また、わが国は、中等学校の外国語を必修化していない唯一の国であります。

中学校だけでなく、大学につきましても、外国語教育は目に見えて縮小・削減を重ねて参りました。戦後しばらく、大学基準協会の「大学基準」によっていました頃は、日本の大学は原則として2つの外国語をそれぞれ8単位、合計16単位修得することが義務づけられていました。ところが、昭和31年に文部省の「大学設置基準」が出来ましてからは、2外国語の代わりに1外国語の履修も認められるようになりました。すると、まず第2外国語を必修からはずす大学が出て参りました。そして、平成3年の「大学設置基準」の改正にともないまして、外国語の履修方法はすべて各大学にまかされることになりました。その結果、大学は国・公・私立を問わず、ほぼ軒並みに第2外国語の削減もしくは非必修化に踏み切りました。さらに英語につきましても、削減・縮小の動きが強まり、一切の外国語を完全に必修から外す大学さえも増えて参りました。

中学校の外国語教育は、文部省の意向によって強制的に削減されて参りましたが、大学の外国語教育は、大学自身の積極的な意思によって削減・縮小されて参りました。戦後50年ばかりをみますと、ここでも、英語一辺倒の前半20数年ばかりの時代と、英語から次第に離反し、反発を強める後半の20数年が見てとれます。明治初年からみますと、第3番目の親英・反英のサイクルが、いま出来上がろうとしているとみることができます。

戦後の世界を見渡してみますと、各国の外国語教育は次第に拡充・強化の方向に大きく動いて参りました。ところが、わが国は、戦後50年ばかりの間、外国語教育を次第に、しかも確実に縮小して参りましたほぼ唯一の国であるといえることができます。このような国は、世界の主要45か国の中でも他に例をみません。

明治以来130年の間に、英語一辺倒と、一転して英語に対する反発、というサイクルを、40年から50年の周期で3回繰り返して参りました。そのサイクルの転換点が、すべて戦争であることも、すでに述べた通りであります。われわれは、今後も英語一辺倒と、英語に対する反発、という相対立する2極の間の往復運動をなおも続けようとするのでしょうか。21世紀の外国語教育については、いまそれが問われようとしているはずであります。わが国では、中学校でも大学でも、外国語教育は、このように戦後50年ばかりで最低の規模にまで縮小されてしまいました。そして、片や英語帝国主義論が声高に論じられることが多くなって参りました。

5 21世紀の異言語教育の展望をどうきり拓くか

隣国の韓国は、日本とはウリ二つの教育制度をもっています。ただ中学校については、地方ではすでに義務教育化が実現していますが、ソウルや釜山などの大都市部では、いまだに義務教育制になっていません。しかし、中学校の進学率はほとんど100%に近い現状であります。しかも、教育熱は日本以上に高い国であります。

その韓国では、中学・高校ともに、外国語は戦後一貫して必修教科の扱いであります。これに対して日本は、中学校の外国語は戦後一貫して選択教科にすぎません。高等学校も、外国語は1963年から1972年の間を除けば、これまた選択教科の扱いにすぎません。さらに韓国の高等学校では2年生と3年生で第2外国語が必修となっています。それだけではありません。韓国では、昨年(1997年)の3月

から、小学校3年生から英語教育を開始しました。これが学年進行で、2000年には3年生から6年生まで4年間英語を学ぶこととなります。そしてその翌年の2001年には、中学校の選択必修教科として、第2外国語を導入することが決まっています。その第2外国語は、ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、日本語、ロシア語、アラビア語と7言語に及びます。さらに2002年からは高等学校で、従来2年生からはじめていた第2外国語の教育を、1年生から開始することになっています。これを要するに、韓国では高等学校卒業までに、10年間の英語と6年間の第2外国語を学ぶこととなります。これに対し日本では、高等学校卒業までに、単に英語だけを6年間学ぶにすぎません。外国語教育の拡充・強化の方向に動く韓国と、まったく対照的に外国語教育の削減・縮小を続ける日本。こうみますと、外国語能力に関する限り、近い将来、日本の大学生は、韓国の高校生にも劣るといわれる時代が来ることは、まず間違いないと考えざるをえません。

世界を見渡してみますと、外国語教育の強化が目立つのは、けっして韓国だけではありません。たとえば第1外国語は、少なくとも高等学校修了までに学習を終えるのがいまや世界の国々の大勢であるといっても差し支えありません。そのためには、いきおい外国語の開始年齢を早めることとなります。さらに、これまた世界で広くみられる傾向は、外国語の学習を1言語と定めて、その地位を何語が奪うかといういわゆるパイの論理ではなくて、むしろ新しいマルチの考え方であります。1言語にとらわれず、複数の言語の学習を志す方向であります。韓国は、そのような世界の多くの国々のひとつにすぎません。そんな世界の動向に無関心のままで、相も変わらず英語1言語に一辺倒な国は、世界の主要45か国のうちでも、わが日本以外には、ただの1国もありません。韓国は中等教育で8言語の教育を行っています。イギリスでも19言語を提供しています。こんな世界のなかで、日本の外国語教育のあり方は、いま、かつてなく厳しく問われようとしているとみななければなりません。

このようにみて参りますと、大学の段階でなお英語を教え続けようとする本大学英语教育学会(JACET)の存立のイミそのものが大きな問題になってくることも十分に考えることであります。数ある外国語のなかで、とくに英語1言語の教育しか念頭にないといわれる本大学英语教育学会のありようもまた、あらためて問い直されることになるかもしれません。

平成に入りまして、外務省研修所の歴代所長とこの国の言語教育問題について個人的に話し合う機会を折に触れてもつようになりました。とくに法眼健作元所長や高野紀元前所長と話してみまして、わが外務省は大変な問題をかかえていることを痛感させられています。日本は極く最近まで、国際的には「経済は一流、外交は三流」とみられることが少なくありませんでした。「経済は一流」の方はともかく、「外交は三流」は、いまもって変わる事のない国際的評価であります。時には「素人外交」とさえ呼ばれます。

たとえば、太平洋戦争開始の際、日本政府の意図に反して対米最後通牒を出し遅れた在米日本大使館の素人外交ぶりは、いまや歴史的な大失態として国際的に有名であります。そのために、日本は無通告開戦を行う結果になり、以後今日にいたるまで、日本は「だまし打ち」開戦の汚名を着せられることになりました。

こんなわが国外務省の大失態は、けっして戦前だけのことではありません。戦後もそんな例にはこと欠きません。たとえば、1974年1月、時の田中角栄首相は東南アジア5か国の親善訪問の旅に出かけました。ところが、行く先々で思いもかけない激しい反日デモに出迎えられました。とりわけインドネシア

のジャカルタの抗日デモは、スカルノ政権を倒した1966年デモ以来最大規模の暴動にまで発展しました。いわば、田中首相は自ら反日運動に油を注いでまわり、親善どころか、訪問行事もそこそこに、ほうほうの体で帰国する羽目になりました。いうまでもなく、それぞれの国には日本の大使館が置かれ、外務省の職員が常駐しています。しかし、彼らは、首相訪問を検討するにあたって、その程度の現地の民意さえもあらかじめ把握することができませんでした。まさに、日本の外交能力の稚拙さを、満天下に露呈した出来事でありました。

最近では、例のペルーの日本大使公邸人質事件がまだわれわれの記憶に新しい出来事であります。ペルーは、長らく極左ゲリラによるテロに悩まされ続けました。フジモリ政権発足後は、日本を標的にしたテロが多発して、リマの日本大使館をねらった爆弾テロだけでも3回も発生していました。フジモリ大統領のゲリラ掃討はたしかに徹底したものであったとはいえ、そんな時期に、こともあろうに各国要人を集めて天皇誕生祝賀パーティーを開いた日本大使館の国際感覚そのものが問われました。

外務省の研修所と申しますと、わが国外交官の養成・研修機関であります。その所長から、わが国の外交官養成の実状をうかがってみますと、われわれ外国語教育にかかわるものにとりましても、考えさせられることが少なくありません。

わが国の外交官試験は、外国語の能力を何よりも重視した時代が長く続きました。ところが、20年ばかり前から、その外交官試験に占める外国語の比重を大幅に縮小してしまいました。それは、外国語だけが得意な外交官試験合格者は、むしろ国際感覚に問題のあることが多く、外交官として必ずしも適格とはいえないのだといえます。そこが研修所長としての大きな悩みなのだということです。その後、1998年になりまして、外務省は、ついに外交官試験自体を廃止することにしたという報告をうけました。2001年以後は、外交官志望も他の国家公務員志望と同様に、とくに外国語に偏らない国家公務員I種試験を受験することになりました。その合格者の中から適性のあるものを選抜して外交官を養成しようというのです。外務省の長年の苦悩が生んだ外交官試験廃止の決断は、英語を学びさえすれば、国際感覚は自然に身につくかのように信じて疑わない多くの英語教師にとって、まさに頂門の一針というべきかもしれせん。

たしかに、明治以来の歴史を振り返ってみますと、「英語の達人」であって、拜外的な英語文化一辺倒の日本人の名前が何人も思い浮かびます。他方、英語の達者な国粹主義的日本人もまた枚挙にいとまがありません。そして、むしろ、英語の堪能な日本人に、視野の広い国際理解の達人が意外に少ないことにおどろかされます。

当地岡山の瀬戸内海を隔てた対岸、香川県高松からは、小説家菊池寛が出ています。菊池寛は第一高等学校で芥川龍之介や恒藤恭と同級生でありました。その一高を、芥川が主席、恒藤が2番で卒業しましたが、英語に関する限り、菊池寛に及ぶものはだれひとりいなかったといわれています。京都大学英文科に進んだ菊池を教えた厨川白村は、菊池の英語の実力に舌を巻いたといえます。これほどまでに英語に堪能であった菊池ですが、卒業後は小説家として立ち、文藝春秋社を設立し、文壇の大御所と目されるようになります。しかし、その彼がその後、英語に対してとった態度は興味深いものがあります。

彼は、機会あるごとに、「もう明治ではない。なぜ日本人は外国語を学ぶ必要があるのか。日本語だけで十分ではないか」と主張しています。彼はまた、戦争中は、英語教育反対の急先鋒でありました。京大

英文科の卒業論文に『英国及び愛蘭の近代劇』を書いた彼が、シェイクスピアは凡庸な劇作家にすぎず、日本文学はヨーロッパ文学の影響などはまったく受けていないとまで言い切りました。英語を知る英語の達人とは、本来、日本語と英語、日本文化と英語文化のいずれにも目を見開いた広い視野の持ち主であるはずのものであります。

菊池寛と対照的な「英語の達人」が尾崎行雄であります。尾崎の2番目の夫人は日本人とイギリス人を両親にもち、ロンドンに育ちました。彼女と再婚した尾崎は、東京での家庭内言語はすべて英語であったといわれています。それほどに英語に堪能な尾崎が、戦後、『毎日新聞』紙上で述べたのが、言語として劣った日本語を捨てて、英語をわれわれの国語にしようという、いわゆる「英語国語化論」でありました。一方で、外国語に対して強いアレルギーを示す「英語の達人」と、他方で外国語にのまれてしまう「英語の達人」。日本のいわゆる「英語の達人」には、この対照的な2つのタイプが目立ちます。

その点、今日の学生の言語意識調査の結果をみましても、慄然とさせられることが少なくありません。たとえば、英語が母語であれば、外国語の学習など必要ないと思込んでいる学生があまりにも多いにおどろかされます。日本語が国際語になれば、日本人には外国語学習の必要などなくなると考えています。しかし、よく考えてみますと、これは日本語共栄圏を企図して、自らは外国語に関心を示そうとしなかった戦時中の軍部の考え方と少しも選ぶところがありません。日本語はむずかしい言語であると学生たちは信じ込んでいます。韓国の学生たちにとっては、日本語ほど習得の容易な言語はないという事実など、少しも気づいていません。学生たちは、何の疑いももたず、日本語は奥ゆかしい言語であり、フランス語は美しい言語であると思っています。それに反して、一部特定の言語は耳障りで、きたない言語であるなどと平気で申します。英語は論理的であるのに対して、日本語は論理性に欠けるなどと信じています。このような、いわば俗信にこりかたまつた学生が、毎年、何十万人と学校を巣立って参ります。われわれの外国語教育は、こんな現状に対して一体何ができるのかを、あらためて考えてみる必要があります。

今年（1998年）1月、アメリカのクリントン大統領は、一般教書演説のなかで、情報の時代とは、とりもなおさず教育の時代であり、したがって21世紀は疑いもなく教育の時代であると説いています。そして教育は、いまやアメリカではもっとも優先度の高い課題であると明確にいいきっています。クリントン大統領は、その教育の充実のために、クラス規模を縮小して教員を増やす方針を明らかにいたしました。いまアメリカの小学校下級学年のクラスサイズは、全国平均22名であります。これでは教育を効果的に行うことは困難であると考えて、クリントンはこのクラスサイズを18名に縮小して、そのために新たに10万人の教員を増員する方針を打ち出しました。

日本の義務教育の学級編成基準は現在40名であります。いま、世界の学校教育では、クラスサイズこそがそれぞれの学校や地域や国の教育に対する熱意を測るもっとも確かなバロメーターと考えられています。アメリカは18名のクラスを実現するために大幅に教員の増員を図ろうとしています。これに対して、わが日本では、実に40名クラスのままで、こともあろうに教員の削減が進行しています。

アメリカの歴代大統領を振り返ってみますと、このところ20年以上にもわたって「教育大統領」が続いています。カーター大統領は、例の *Strength Through Wisdom* の報告書を出して、戦後のアメリカの外国語教育の革新の実をあげました。レーガン大統領は自ら全国民向けに *What Works* を発表して、国民の奮起をうながし、ブッシュ大統領は 'America 2000' を掲げて教育の具体的到達目標を国民に示し、さらにクリ

ントン大統領は教育を明確に国の最重要課題と位置づけて、それぞれに、積極的な教育改革に取り組んで参りました。

イギリスのサッチャー首相は、イギリスの歴史に残る教育大改革を断行いたしました。ブレジャー首相は、ブレジャー政権の最重要課題を 'Education, education, education' と明言しています。韓国の金泳三前大統領、金大中現大統領の教育改革にも目を見張るものがあります。

これに対して、日本の歴代首相には21世紀を視野に入れた教育的メッセージはほとんど残していないといってもいい過ぎではありません。本年(1998年)8月7日、小渕首相が、就任後はじめての所信表明演説をいたしました。演説原稿646行のうち、教育問題は、わずかに22行、全体の実に3.4%にすぎません。いまやアメリカのクリントン大統領も、イギリスのブレジャー首相も、韓国の金大中大統領も、21世紀を目前に、新しい時代の教育について、国の命運を左右する最重要課題のひとつと位置づけて、時間をかけて熱っぽく所信を語っています。これにくらべて、日本の首相の教育に対する関心の希薄さが一際目立っています。

近年、世界の多くの国々は、政府の教育担当官庁に、もっぱら教育のみを専門として責任をもたせる方向に動いて参りました。たとえば、アメリカの場合、教育所管官庁は、長らく HEW (Department of Health, Education and Welfare) でありました。これがカーター政権時代に DOE (Department of Education) と、教育だけに全責任を負う専門官庁に改組されました。イギリスも教育担当官庁は、長らく DES (Department of Education and Science) でありました。これが1992年に DFE (Department for Education) に再編され、教育のみに責任をもつ体制を整えました(もっとも、1995年には、これが教育と生徒・学生の職業選択・指導の連携を重視する考えから、DEE (Department for Education and Employment) と改組されて現在にいたっています)。DES が DFE に改まりました当日、たまたまロンドンの DFE で担当官と面談する機会がありました。その際の担当官の説明では、日本の文部省は、総理府に属する科学技術庁とはまったく別組織で、教育のみの専門官庁であることが、イギリスの DES 改組の際のモデルのひとつでありました。韓国も教育担当官庁は長らく文教部でありました。これも、実は日本をモデルにしまして、1991年、ついに文化庁を切り離して、教育部が教育責任官庁として独立いたしました。

教育を重視する世界の多くの国々は、近年、教育だけに責任をもつ専門官庁の設立に熱心であります。ところが、世界の国々の一種の教育モデルと目されてきた「奇跡の経済大国・技術大国」日本では、この度、省庁再編によりまして、2001年からは、むしろ諸外国が非能率であると考えて廃止してきた複合官庁に逆戻りして、「教育科学技術省」として改組されることが計画されています(もっとも、最終的には「文部科学省」に落ち着くことになりましたが、これとてイギリスが10年前に廃止に踏みきった DES の轍をそのまま踏もうとしていることを意味します)。教育行政機構のあり方についても、日本はまたもや世界の動向をわきまえず、むしろそれに逆行する動きを強めているようにみえます。

20世紀は、たしかに歴史上例をみない「戦争の世紀」でありました。しかし、同時に20世紀はまた、歴史上例をみない「戦争修復の世紀」であったことを見落としてはなりません。かつては自国語で押し通して、外国語など顧みることなかった旧欧米宗主国が、いまや国をあげて外国語の修復教育に力を入れるまでになりました。異言語・異文化に対して、そんな対照的な姿勢をとる「戦争」の時代と「戦争修復」の時代。その劇的な分水嶺となりましたのが、今世紀の70年代から80年代にかけてであったと考える

ことができます。このような20世紀の動きを、共時的小よび通時的な視点から、いいかえれば、国際軸と歴史軸の2つの視点から、ありのままに直視する姿勢を欠くとすれば、21世紀のわが国の異言語教育、異文化理解教育の展望は、容易に開けてくるとは考えられません。

[注]

- 1) 本稿は、平成10年9月13日、岡山・就実女子大学における第37回大学英語教育学会(JACET)全国大会で行った基調講演「20世紀の教訓」の内容を整理したものである。
- 2) 詳細は、大谷泰照「日本人の言語意識を問う」『国際教育センター研究紀要』(滋賀県立大学)第3号(1998年12月)を参照。

Abstract

At no time in the history of language education has there been a greater emphasis placed on strengthening experiences related to the study of culture and cultural diversity.

English-dominant countries like the United States and the United Kingdom are often recognized as countries with profoundly monolingual assumptions and a widespread apathy towards learning other languages and cultures. The present paper discusses and reveals some dramatic changes in language attitudes which are currently taking place at the turn of the century.

英語教育の核心

— 高校・大学等 43 年の指導経験から —

The Core of English Teaching Methodology: Reflection on 43 years in the Language Classroom

奥村 清彦

Kiyohiko OKUMURA

はじめに

日本の英語教育で最も欠けるものを一つあげるとするならば、それは量 (quantity) への配慮であろう。読む、書く、聞く、話すのすべての領域にわたって、その学習量が甚だしく不足している。一人の学生が、中学校に入学してから大学を卒業するまでに、どれだけの量の英語に接してきたか。具体的には、英語の読み物をどれだけ自由に読んだか、自分の書きたいことをどれだけ英語で書いたか、その分量を振り返ってみると極めて少ないことが分かる。まして、英語を積極的に聞いたり、話したりする時間の量などは限りなくゼロに近い。

中学校では、英語がずうっと選択科目の扱いになっており、国民あげて英語学習に非常な関心がありながら、学習指導要領ではいわゆる普通科目の中には含まれず、常に選択科目のうちの一つに位置付けられてきた。ゆとりの時間をつくって教科の単位数を減らす段階にさしかかった時には、選択科目のもつ「軽さ」から、真っ先に英語が矢面にたたされてしまい、週3時間体制が制度化した。これにより、従前よりもさらに「量」の不足は避けられなくなってしまい、天真爛漫な子どもが大きな声で英語をリピートするイメージがある、あの中学校の英語教室からは、とっくに音声が消えてしまい、文法規則を教えるだけの授業に化してしまった。この度の学習指導要領改定で、2002年よりようやく必修科目に格上げされることになったが、「今になってどうして？」という感がぬぐえない。

高等学校の英語教育も量の点では同様に非常に心細い。英語 I、II、リーディングなど「読む」教科書は与えられているが、一年間にそれぞれ 200 ページ前後のものが一冊しかなく、これを最後のページまで読みきれないのが普通である。そして現実には、教科書以外のフィクションやノンフィクションなどの読み物を読んでいる者はほとんどいない。¹⁾

また、高校では「書く」機会を設けるか否かは教師の裁量にかかっていることが多いため、書くことを重視しない(むしろ軽視する)教師が圧倒的に多い日本では、必然的に書く量が少なくなってしまう。²⁾ また、実際に書かせても、それは日本語を英語に置き換える作業が中心で、自分の気持ちや

考えを表現する活動までには至らないことが多い。⁽³⁾そして、少量の和文英訳を行ったことで「書いた」という錯覚に陥ってしまっている。大学の新生の中には、高校時代に「一度も英語で作文をしたことがない」と応えるものが毎年10%はあるのにも、今では驚かなくなってしまった。

「聴く」、「話す」学習となると問題外で、そんなことをやっているくないなら「受験問題の1題でも解くほうがましだ」と考える教師がいて、一部の関心のある教師の足を引っ張ってしまっている場合がある。したがって、多額の経費を投じて設置したLL教室も、ほとんど使われずに、新品のまま埃をかぶってしまい、やがては機器の型が古くなり、学校のお荷物になってしまっているところが多い。

「話す」チャンスは、外国人英語指導助手が採用されるようになってからはゼロではなくなったが、「助手」を生かし切れない学校があり、また現実にはクラスのサイズも大きいところから、実際に話す量は極めて少ない。また、ほとんどが課外の活動に結び付かないため、行政側の期待どおりには、「話す」力を生徒に付けられていないのが実状である。

英語力の国際比較によっても、日本人の英語力が年々近隣アジア諸国よりも遅れをとっていく現状があるにもかかわらず、その根本原因が解明されることなく、したがって適切な措置が取られることもなく放置されているとって言い過ぎではない。筆者の考えでは、量の問題に真剣に目を向けないかぎり、日本人の英語力は変わらないと思う。なお、量の問題を話題にすると、きまって「量も大事だが、では質はどうなってもよいのか」という意見がそれに水をかけてしまい、結果的に「量も大事だが」は、反論のためにする言葉だけに終わってしまい、量の問題を顧みない状態が、今日まで長年にわたって繰り返し続いてきたのが日本の英語教育界の現実である。

筆者は、早くからこの問題に関心を持ち、ささやかながらさまざまな指導実践を行ってきたが、ここで改めて量の問題を取り上げ、量を意識して取り組んだリーディング、リスニングおよびライティングの指導について、それぞれの具体的実践例を紹介して、その指導効果を再確認するとともに、広く「量」への取り組みの必要性を喚起したいと思う。

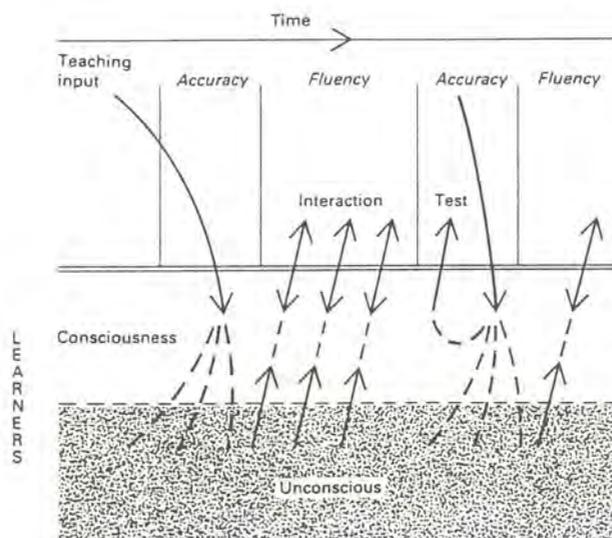
1 Fluency と Accuracy について

英語教育における量の問題を扱う場合には、その理論的な根拠として fluency と accuracy の問題を考察する必要がある。Brumfit (1984) によれば、言語学習のプロセスにおいて、形式 (form) に焦点を当てた意識的な活動を accuracy と呼び、form よりも意味 (meaning, message) にもつばら注意を向けた無意識的な活動を fluency と呼んで、両者を区別している。言い換えれば、音声、シンタックス、語彙、文法などの面で、教師の要求水準に合わせて活動を行うのは accuracy の活動で、これとは対照的に、特定の基準に制約されることなく、学習者が自然な言語使用を行い、これまでに習得した言語システムを最大限に効果的に使用するのが fluency の活動である。

では、なぜ accuracy と fluency の区別が必要なのであろうか。図1に見るように、新しい言語事項が input されただけでは、学習者の意識 (consciousness) のレベルよりもさらに奥にまでインパクトを与えることはほとんど起こり得ない。Input の中にはすぐに無意識 (unconsciousness) のレベルにまで取り込まれるものもゼロではないが、それは非常に少ないのが普通である。また、たとえ取り込ま

れることがあっても、数か月間も使いものにならなかったり、全く使われないものもある。そこで、これに fluency の活動を加えることによって、意識的知識 (conscious knowledge) が無意識的知識 (unconscious knowledge) へと転換するのが促進されるのである。

図1 Brumfit's accuracy and fluency



これを実際の授業展開に当てはめると、語彙、語法、文法規則などを意識的に学習させる段階が accuracy の活動で、それだけで終わると、学習したものがほとんど身に付かず消えていってしまう。そこで、文法規則などの学習事項をほとんど意識させないで、これまでに習得した言語システムを統合的に駆使して、自由に言語を使用させる fluency 活動を行ってはじめて、少しずつ学習事項が定着していくことになる。したがって、指導者は accuracy と fluency の両方の活動を、学習者に必ず保証することが大切だということになる。

Widdowson (1978) も、language usage と language use とを区別する中で、usage についての知識は、それがどんなに多くても、実際のコミュニケーションに用いられる能力には転化されにくいと述べ、さらに、もっぱら usage の学習だけに集中しているような指導法は、問題を解決するどころか、問題をさらに作り出しているようなものだと述べている。

これと類似した理論は呼び名こそ異なるが他にも使われている。例えば、Lawler and Selinker (1971) は puzzle or problem-solving performance と automatic performance、Rivers (1972) は skill-getting と skill-using、Krashen (1976) は learning と acquisition などである。

要するに、教室の内外で fluency 活動の場を積極的に作らなければ、学習内容がいつまでたっても習得の段階にまで達しないということである。

この fluency の活動は必然的に言語の使用量を多くする。したがって、fluency 活動が少ないということは、言語の使用量が少ないことを意味する。はじめに述べた我が国の英語学習量の不足は、実は学習内容と活動が accuracy 活動までで止まってしまっており、fluency 活動の段階にまで踏み込んでいないことを示すものである。それ故に、学習時間が多割には、英語全体の学力が身に付いていないという結果に陥っているものと考えられる。

英語を指導するに当たっては、accuracy だけでなく、fluency の活動について積極的な関心を持って研究し、この活動の機会を設けなければ英語の指導をしたことにはならない、というふうを考えることが大切である。

そこで、日常の授業の中で、具体的にどのような活動をすれば「量」の不足を少しでも補えるかを、リーディング、ライティング並びにリスニングの指導を中心に、筆者の経験を基にまとめてみたい。対象は高等学校および大学である。

II リーディングの指導

1. 訳読指導からの絶縁を

高校の教科書や大学一般教育のテキストのリーディング指導は、今なお訳読が大きな位置を占めている。訳読は、指導する側にとって非常に安易で、優越感を覚える心地よい仕事であるため、この落とし穴にはまってしまふとなかなか出られない誘惑がある。つまり、訳読では、指導する側は常に学習者よりも高い位置に立って、「上から与える（教え込む）」ことができる。もう少し詳述すると、リーディング教材を目の前にした場合、訳読に際して先ず問題になるのは単語である。そして教師が知っている単語の数は学習者よりも相当多いのが普通である。また、万一知らない（または忘れていた）単語に出くわしても、あらかじめ辞書などを使って準備をしておくことができる。そして、いかにもどんな単語でも知っているような顔をして授業に臨むことができる。

訳読の場合、教師にとって自己満足を与える 2 番目の点は、文法事項や語法を説明する場面である。必要な文法事項の分量は有限で、一度理解しておけば、毎年同じことの繰り返しになるため、例文提示を含め、これほど容易な指導事項はない。一方、文法や語法は、学習者にとって初めての（または以前に一度習った覚えがあるが忘れてしまったような）事項であることが多いため、教師との差は歴然である。

さらに教師にとって都合がよいことは、すでに和訳された印刷物、つまり虎の巻が手元にあることが多いため、困った時にはこれに頼ればよいわけで、常に安心していられる。筆者も白状するが、長い英語教師生活の中では、忙しくて教材研究ができずに授業に臨んだことが何回かあるが、そういう時には虎の巻のお世話になったり、授業運営そのものが、最も安易な訳読中心で済ませてしまうことがなかったとはいえない。

一方、学生の立場からすると、英語を一字一句正確に日本語に直す訳読作業は、日本語の能力も同時に問われるため非常に困難である。全体の意味は正確につかめていても、部分的に誤った訳出をすれば、教師からは不完全な理解と受け取られ、厳密な訂正を受ける。また逆に、'He said' のような分かりきった部分でさえ、訳読では訳さなければ不完全なものになる。結果として、学生の多くは、意味を理解しようとするよりも訳出に力を注ぐようになり、日本語に直したけれども全く意味が通じない、直訳風の不自然な訳になってしまう。さらに問題なのは、訳をしまえば読解の作業は終わったと錯覚してしまい、作者が何を言おうとしているのか、どんな立場や気持ちをもって書いているのかなどは、考えようもしない習慣を学生の中に作り出してしまう恐れがある。実際に、和訳をし

終えた学生に、「どういうことが述べられていますか」とたずねると、その時になってようやく内容について考え始める学生の姿がしばしば見られる。

要するに、訳読指導の落とし穴は教師側にも学生側にも存在する。教師は優越感を持った「教え込む」指導を行い、いつ指名されるか不安いっぱいの子供を、高所から見下ろす「君臨する」指導者になってしまう。その結果、授業中の発言の大部分は教師が行うことになり、言語学習にとって必須条件である学生の積極的な授業参加は見られず、単調で、眠い授業になる。

一方、学生は「訳読＝読解」という考えが固定してしまい、テキストの中に盛られた意味を自分で考え、追求する姿勢を失ってしまう。そして、テキストの「部分」に注意が集中するため、「全体」が見えない読み方が習慣付いてしまう。まして、読解を楽しむなど想像できないありさまである。したがって、楽しみながら、あるいは必要な情報を入手しながら読むということがないため、必然的に読む量は非常に少なくなる。

この陥穽から抜け出すためには、訳読を完全に読解授業から無くしてしまうことである。そのためには、教師が訳読に全く関心を示さないことで、そのためには授業中に学生に訳読を一切求めない姿勢を取ることに尽きる。したがって、当然のこととして、試験でも訳読問題は一切出さないことになる。

2. 訳読に代る指導法

では、訳読に代る指導としてどんな方法がよいか考えてみたい。

まずその前提として、授業では「学生が主役」という姿勢が必要である。教師はいわばディレクターで、俳優（学生）の持ち味ををいかに効果的に発揮させるかについて、心を砕く立場を貫くことが大切である。授業準備（教材研究）は、読解内容の検討だけで済ませるのではなく、学生にどのような準備をさせて授業に臨ませるかとか、どの段階で、どのような刺激を与えて、自発的・積極的な作業を行わせるかなどについて計画を練る必要がある。したがって、授業時間内の事柄だけを考えずに、授業時間外の学生の動きをも見据えた計画が必要である。

まず、訳読指導から抜け出るためには、読解指導を精読（＝質）と多読（＝量）の両面で構成する必要がある。従来の訳読を含む読解指導は、前述のとおり、いわば質中心のものであったが（訳読だけでは質もおぼつかないが）、これに量の指導を計画的に加えることを考える。つまり、質と量の両面から指導しなければ、読解指導をしたことにはならないと考えるところからスタートする。

筆者が実践している精読指導は、いわゆるパラグラフ・リーディングを中心とした読み方で、改めて述べるほど新奇なものではないので、ここで特に取り上げる必要を感じない。ただ、サマリー・ライティングを必ずこれに加える点が少し異なるかもしれないので、一通り筆者の読解指導の方法を簡略化して述べることにする。

文章を扱う場合に、（センテンスではなく）パラグラフを最小単位とした読み方を行い、パラグラフ内の各センテンスは、それを構成する部分的要素にすぎないことを常に意識させる指導を行う（訳読はセンテンスを主役として扱う恐れがあり、「パラグラフあつてのセンテンス」という意識が薄い）。

この際、各パラグラフのメイン・アイデア (main ideas) とサポーター・アイデア (supporting ideas) の関係について検討させるが、そのためには、key words を1~3語程度必ずあげさせ、それがパラグラフ内でどのような役割を担っているかを学生に考えさせる。さらに、パラグラフ相互の関係、文章全体と各パラグラフの関係などを押さえた読み方を行う。そして、その日に読んだ文章の英語要約を1文で書かせて (one-sentence summary)、その場で発表または提出させる。さらに、単元の終わった段階で、文章全体の英語要約 (200 word summary) を再び書かせて提出させる。

なお、前期の中頃からは、毎回の授業を教師主導から学生主導に切り替え (教師はアドバイザー役)、各学生に1~2パラグラフを割り当て、レポートさせる形式の授業を展開している。学生がレポートする場合、下記の「レポート要項」に従わなければならない。

なお、レポートは該当パラグラフごとに2名 (時には1名) を割り当てるが、他の学生にはレポーターに質問させたり、2名の説明の食い違いなどを指摘させたりする。同時に、単なる傍観者にならないようにするため、教師は臨時に質問を発するなどして、全員が授業参加するよう気配りをする。

以上が通常精読指導であるが、レポーターなどの体験を通して、学生にパラグラフ・リーディングの要領を体得させるとともに、訳読が不必要であることを実感させることに役立っている。

ただ、筆者としては、この型の精読だけで、年間を通して読解指導を淡々と実施していくのではなく、題材に関連した5ページ程度のテキストを、1箇月に1回程度の頻度で、プリントにして学生に手渡し、その要約とコメントを英語または日本語で書かせて来て、授業で発表させることも行っている。つまり、週1回90分の授業という限られた時間だけに、学生のリーディングを閉じ込めてしまうのではなく、授業外の自由な時間を利用して、読みの量の不足を補うことにしている。そして、授業時間内は、せいぜい発表または提出された要約文に対する教師や学生間のコメント活動に当てるわけである (要約指導とフィードバックの方法については後述)。

「レポート要項」

1. パラグラフのトピックセンテンスとメインアイデアを指摘し、その大体の意味を日本語で説明する (和訳をしてはならない)。
2. メインアイデアと関係が深いキーワードをパラグラフ内から1~3個あげ、そのキーワードを選んだ理由を説明する。
3. キーワードを使って、パラグラフの要約を日本語で行う。
4. 当該パラグラフとその前後のパラグラフの関係を説明する。説明の仕方は、単に「並列」、「例証」、「補足」などの抽象表現で終わらずに、「前 (後) のパラグラフに、このように書いてあるため、それを受けて云々」というように、先ず、具体的に該当箇所を指摘する。
5. 担当箇所に関連する独自の説明や資料があれば提供する。
6. 内容について、自分の考えや感想を述べる。

3. 多読 (extensive reading) 指導の方法

リーディングの量を増やす方法として、さらに筆者が長年にわたって取り組んできたのは、いわゆ

るライブラリー・リーディングある。これは授業で使用しているテキストとは関係がない英文の読み物を学生に自由に読ませ、そのサマリーとコメントを英語で書かせて提出させるもので、学生の反応は予想を越えて大きい。

(1) 高校での多読指導実践

筆者の多読指導の試みは既に40年近く前から始まった。先ず高校における初期の経験から述べる。高校の英語教室では、大学受験を意識した指導が支配的で、入試問題に直接関係がないと考えられる内容や方法は、一般に避けられる傾向が強い。読解もやはり文法訳読指導が中心で、自由に英語の読み物を読ませる余裕などはほとんどない。筆者は其中にあって、読みの量の不足を補う必要を常に感じていたので、その方法として、易しいリトールド (retold) もののリーダーズ (各50~100ページ) を、春夏秋冬に各1冊、年間に計4冊を、必ず宿題として読ませ、内容 (主にストーリーの筋) に関して作成した多肢選択方式のテストによって、生徒の理解度をチェックした。

この指導を行う過程で、筆者が犯した失敗例を以下に紹介する。

高校1年生の夏休みの宿題として、生徒にとって初めてという約50ページからなる英語のストーリー・ブックを手渡し、「休み明けにテストをする」と付け加えた。ところが、夏休みが終わろうとしている8月末に、数人の生徒にその本について読後感を聞いたところ、「まだ読んでいない」と異口同音に言うのである。さらに、「ページが多すぎて、和訳をするのに時間がかかり、夏休みが終わりに近づき、時間が足らなくなってきたので、友人と数ページずつ和訳を分担して、最後の追い込みをしているところです」と応えた。

筆者はその時、「内容についてテストをする」と言って本を渡しただけで、どのようなテストをするのか、つまり英文和訳や文法問題を出すのかなどについて、いっさい話していなかったことに気付いた。元々、筆者の意図は、生徒たちにストーリーの筋だけを追い求め、和訳などは一切しないで、「いつ (when)、どこで (where)、だれが (who)、何を (what)、どのように (how) 行ったか」の '4W 1H' を押さえて読んでもらえばよかったし、テスト問題も、ストーリーの筋を追って、さっと目を通しておけば、簡単に答えられるものを作るつもりでいた。しかし、生徒は以前にそんな読み方をしたことがなく、「読み=和訳」としか考えていなかったのも、「読め」と言われれば和訳をすること以外には考えようがなかったらしい。筆者はこの時始めて、和訳以外の、いわゆる直読直解の読み方を十分に指導してから、宿題を渡すべきであったことを悟った。

(2) 高校での速読 (faster reading) 指導実践

多読指導が軌道に乗り出すとともに、筆者は速読指導にも取り組んだ。これは、「多く読むためには速く読まなければならない」という、単純明快な理由からに他ならない。

1) 速読の指導方法

速読の指導に当たっては次の点に特に注意を向けさせた。

1. 臆せず自信を持って、少し速すぎるぐらいの速度で読んでみることを。
2. 発音に気をとめず意味をとらえることに意識を集中し、唇をしっかり閉じ、目だけを動かしてスピーディに読み進むこと。
3. 文字を指や鉛筆で一々指すことをやめ、目だけで要所要所をとらえて速く読むこと。

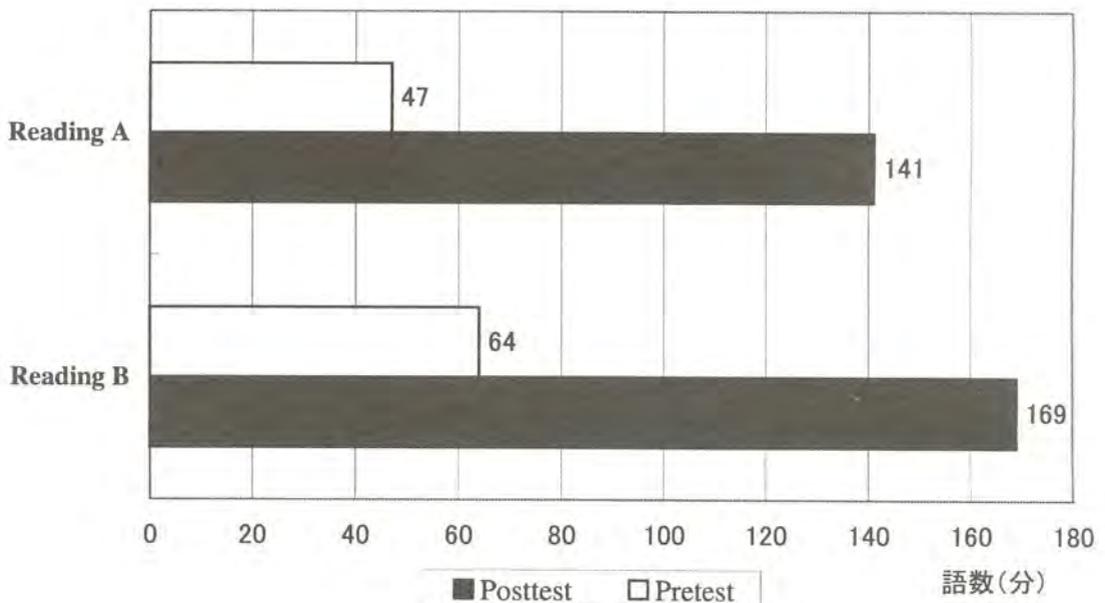
4. 話し言葉を聞くときと同じように、全体の意味をとらえていくことに専念し、決して逆戻り (regression) しないことを心に誓って読むこと。
5. 目の停留 (fixation) を能率的にするため、できるだけ広い範囲を一度に見て、しかも必要以上に長く目を留めずに、つぎからつぎへと読み進んでいくこと。

2) 指導結果のデータ

実際に速読指導を実施してみると、高校生でも理解度は落ちることなしに、予想以上のスピードで読むことができることを発見した。具体的にはグラフ1に見るように、高校2年生を対象に、5月から週2回程度で2箇月余り指導したところ、練習前には1分間に平均64語しか読めなかったクラスが、練習後では平均169語まで読めるようになった。個人では82語(練習前)が457語(練習後)にまで速く読めるようになった者も出現した。

なお、この指導を加えてからは、多読指導が一層スムーズに実施できるようになったことを記憶している。詳細は、奥村(1971)を参照されたい。

グラフ1 速読指導による読み取り語数の変化



3) 大学での多読指導実践

筆者が一般教育英語の読解授業の初日に、「高校での読解の仕方」についてアンケートを取ったところ、予想通り、いわゆる多読に当たるものはほとんど経験していないことが分かった。その後何回も同様の調査を実施したり、外部で行われた調査結果などを調べたりしたが、高校・大学を通じて、積極的に多読指導が行われている形跡はあまり見られなかった(注1参照)。

そこで筆者はまず、学生が平易な読解教材に接することができるように、大学図書館にリーダーズを配置するコーナーを設けるよう働きかけた。幸い、図書館の理解を得て、使用語彙数別に分類されたリーダーズを1,000冊程度並べてもらい、早速授業の中で学生に対する働きかけを始めた。

ただ多く読むように勧めても、学生はすぐに応えてくるものではないことは初めから分かっていた。その当時、筆者はサマリーを書く読解指導を重視し、その書き方について初歩から指導を行っていたので、ライブラリー・リーディングとサマリーを結び付けることで、無理なく多読の方向に学生の目を向けることができたように思われる。つまり、学生は、図書館にあるテキストにかぎらず、市販のものでも自由にテキストを読んだ後、指定のレポート用紙 (Appendix 参照) にサマリーとコメントなどを書いて提出すればよいのである。

レポート提出の強制はまったくないが、提出するとボーナス・ポイント (1回につき2点程度) が得られるようにした。ボーナス・ポイントを与えることは、教育の理想からは遊離しているかもしれないが、筆者は現実主義で割り切り、学生がこれを契機に多読の習慣を付けていくことのほうを選択した。実際に2~3回のレポート提出ではボーナスの恩恵は小さく、ボーナスの効き目を実感するには、少なくとも10回はレポートする必要がある。したがって、単なる打算だけではそれだけ読み続けていくことはできないはずである。20~50回と読んだ学生の話では、1つずつ読み続けていくうちに、読むこと自体に関心が向き、楽しみを求めて読むようになっていったようである。

特に、前期試験の結果が不十分であった学生は、その後レポートを積極的に提出して、自力で失敗をカバーすることに努めた。現実問題として、年度末に学生の最終成績をつける場合に、不合格点のラインをどこで引くかについて頭を悩ますことがあるが、多読指導を始めてからは、レポートで不足分を補うことができるため、評価点をつける際に、反って非常に厳しい姿勢で学生に臨むことができた。このことにより、なまじ温情をもって無理に合格点を与えるよりも、多読レポートを規定の合格点に達するまで書かせることにより、結果としてその学生が合格できるだけの英語力も付けさせ、自力で単位を獲得したという自信を植え付けることになったと考えている。

元々多読に関心があった学生はもちろん次々と読み続けるため、多読についてのクラスの盛り上がりは相当高まった。レポートは自由提出であったため学生間の読書量に大きな幅ができ、多いものでは年間に55冊を読んだ学生から1冊も読まなかった者まであった。

提出されたレポートは、教師がただ受け取るだけでは学生にとって励みにならないため、そのフィードバックの方法として、通常次の3つの方法を取った。1つ目は、最も手のかからない方法として、提出されたレポートの数点を、通常の授業の中で、教室の教材提示装置を使ってモニター画面に映し、コメントを加えながら他の学生に紹介した。2つ目は、読まれた作品のリストをコピーして、「こんな本に人気がある」などと言いながら学生に知らせた。3つ目は、すぐれたレポートを書いた学生や多くの作品を読んだ学生に依頼して、教室で感想を述べさせた。このようなフィードバックを行うことにより、クラス内の多読志向を一層促進することができたと思っている。

III サマリーライティング (summary writing) の指導

日本の高校や大学において、ライティングの指導が長年にわたって非常に軽視されてきたことについては、先に述べたとおりであるが、これは量の問題を語る場合に無視できない状況といえる。読解はその指導方法には問題があるとはいえ、少なくとも毎回の教室授業で継続して指導が行われてきた。

しかるに、ライティング指導は教室内でさえ行われなことが多く、スピーキングの指導と相俟って、英語の運用能力を学生に身に付けさせるチャンスをほとんど与えていないのが、日本の英語教育における長年の大きな問題点である。たとえ時折ライティングの指導が行われたとしても、その指導方法は和文英訳が中心であり、これは英文和訳が中心の読解指導と同様に、fluency 活動のない、したがって非常に「量」が少ないものである。

ライティングは、基本的に自分の考えや気持を、さらに、読んだり、見聞したりした内容などを自分のことばでまとめて、文字で表現するものである。文法習得や表現練習のためのライティングはしばしば和文英訳の形をとって行われることが多く、このような accuracy 一辺倒の学習は、ライティングそのものを学習しているのではなく、その準備をしているに過ぎない。

一般に fluency の活動としては自由作文が考えられるが、英語を専門とするコースならともかく、一般教育英語の授業の中で、これを中心としたシラバスを設定し、独立して運営することは現実問題として難しい。(実際に「英作文」講座を開設している大学はあるが、上述のアンケート結果から見ても、それは少数である)。ただ、コンピュータの発達で、e-mail などを利用した、実用に直結したライティング指導が始まりつつあり、従来からあった自由作文のイメージは大きく変わろうとしている。コンピュータ利用のリーディング及びライティングは、「量」の問題を一挙に解決するチャンスであり、今後の指導研究の充実が期待される場所である。

しかし、本稿では、コンピュータによらないで、従来からの一般教育英語の中で、「英作文」の特別クラスを設けることなく、ライティング指導を行う方法を紹介したいと思う。

ここで基本的に考えなければならないことは、ライティングの授業科目がなくても、言葉を指導している以上、ライティングの経験を、学生にできるかぎり豊富に積ませることを回避してはならないということである。言い換えれば、読解やリスニングなど、ライティング指導が主目的ではない授業でも、ライティングの活動を持ち込んで、文章を作り出す機会を設け、学生が書く機会と量を増やし、結果として運用能力を付けさせる必要がある。

そこで筆者は、リーディングやリスニングなどの授業においても導入できるライティングの指導方法として、サマリー・ライティング (summary writing) を取り入れた。

1. リーディング授業におけるサマリーライティング

サマリー・ライティングは、英語の授業の中で最も時間数の多い読解授業の中で取り入れることが賢明で、これは「正しく、深く読む」ことにもつながるので効果が大きい。

(1) サマリーライティングの意義と方法

まず、サマリー (summary) の意味を *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* では 'brief account giving the chief points' と定義している。リーディングの場合、読んだ内容の要点を簡潔にまとめるためには、テキスト全体を十分に理解することが前提となる。すなわち、テキストの中の重要な情報と重要でない情報とを区別できなければ、要点 (gist) としてまとめ上げることはできない。したがって、教師はサマリーを読めば、それを書いた学生がどの程度正確にテキストを理解しているかが

すぐに分かる。その結果、一層適切な読み方ができるように学生を指導することが可能になるため、サマリーを書く活動は「読み」「書き」両方の効果が期待できる。

すなわち、学生の立場からは、テキストをトップダウン (top down) に読み、要点を正しく理解する助けになり、指導者の立場からは学生の読み方を素早く把握して、適正な読み方へと導くことができる。さらに、サマリーを書くことにより、書かない場合と比べて、読んだテキストの内容の理解度も記憶度も高いことが分かっている (Doctorow, Witrock & Marks, 1978)。これは、サマリーを書く立場で読むと、パラグラフ内の文と文の関係に注意が向き、要点が一層鮮明に把握され、強い印象として残るためであろうと考えられる。

しかし、ここで指導上忘れてはならないことは、ただ単に「サマリーを書きなさい」と指示して書かせただけでは効果は少なく、時には逆効果を及ぼす場合があるので、順序を踏んで慎重に指導を進めることである。つまり、読むこととサマリーを書くことは車の両輪になっていると考えることが大切で、「サマリーを書く立場で読む」ことから始めなければならない。

筆者の経験からすると、サマリーの書き方を指導されていない学生の書くサマリーには次のような傾向がある。

- ① テキストの内容には関係なく、本文を短縮しただけのものである。
- ② パラグラフ意識が少ないため、パラグラフ内で占める各文の重要度の違いがつかめていない。
- ③ パラグラフ間の軽重関係などが押さえられておらずに、全体が恣意的にまとめられている。
- ④ テキストで用いられている表現をそのまま使っている (いわば盗作が横行している)。
- ⑤ 自分の意見を勝手に付け加えることがある。

サマリー・ライティングを指導するに当たっては、先ず、サマリーを行う場合に人間の認知面でのような作業が求められるかを、理論的に押さえておきたい。

Johnson (1983) はサマリーを行う場合に必要作業として次の6点をあげている。

- ① 各パラグラフのメインアイデア (main ideas) を理解すること。
- ② それぞれのメインアイデア間関係を把握すること。
- ③ テキスト全体の構成をつかむこと。
- ④ 内容を記憶すること。
- ⑤ 情報を取捨選択すること。
- ⑥ 簡潔で、一貫した (coherent) まとめの文に仕上げること。

また、サマリーを書くことを次の4つの認知作業 (cognitive operations) に分ける考え方もある。すなわち、要約プロセスはテキスト内容についての①理解 (comprehension)、②評価 (evaluation)、③凝縮 (condensation)、④変換 (transformation) の順で行われる (Hidi & Anderson, 1986)。

一方、サマリーを書く側には、時間、課題、素材の難易、長短などのいろいろな外部的制約や、自己の言語能力、内容や形式についての前知識 (schemata)、素材に対して抱く情緒的要素 (affective factors) などの内部的制約がある (Kirkland & Saunders, 1991)。

このように、サマリーを書くにはさまざまな要素や作業プロセスが要求されるため、学生にとって非常に負担が大きいことを、教師は十分に認識した上で指導する必要がある。

さらに指導上配慮を要することとしては、学生がサマリーの出来具合を確認するためのチェックリストを準備したい。それを参考にして、学生自身が適切なサマリーを書き直す手助けにする。以下は筆者が実際に与えているチェックリストである。なお、読む内容によっては、若干の事項をこれに追加することがある。

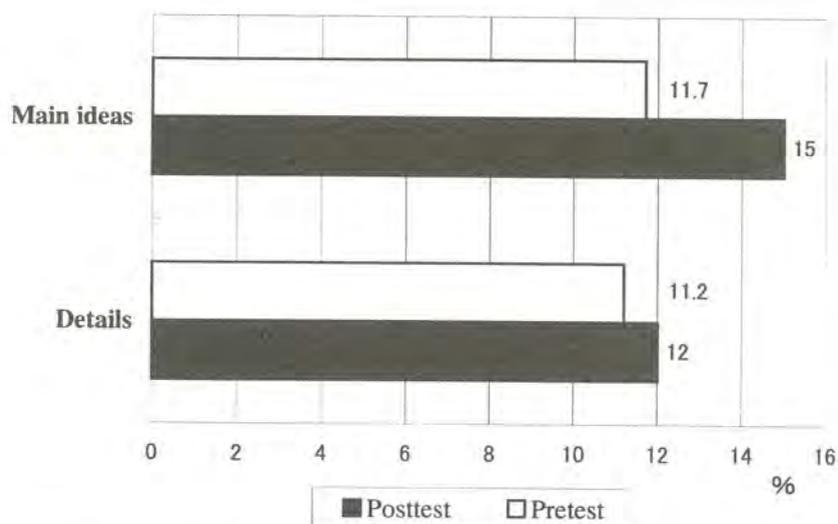
「サマリーのチェックリスト」

1. パラグラフからメインアイデアを抜き出したか。
2. 瑣末で、余分な (redundant) 内容をカットしたか。
3. トピックセンテンス (topic sentence) のあるサマリーを書いたか。
4. 事項 (items) や行為 (actions) を表わす言葉が連続して使われている場合は、それを一般化する (generalize) 言葉でまとめて言い換えているか。
5. つなぎ語句 (linking words) を効果的に使っているか。
6. 元の文章の一部をコピーせずに、自分の言葉で書いているか。

(2) 指導結果のデータと学生の反応

1996年4月から翌年の1月まで、非言語系大学1回生76名対象の一般教育英語において、週1回90分の読解授業の中で、20~30分を使ってサマリーライティングを指導した。サマリーを書く対象教材は読解授業で使用するものが中心であった。1年近く(約28回)の指導の結果、「読解テスト」と「読

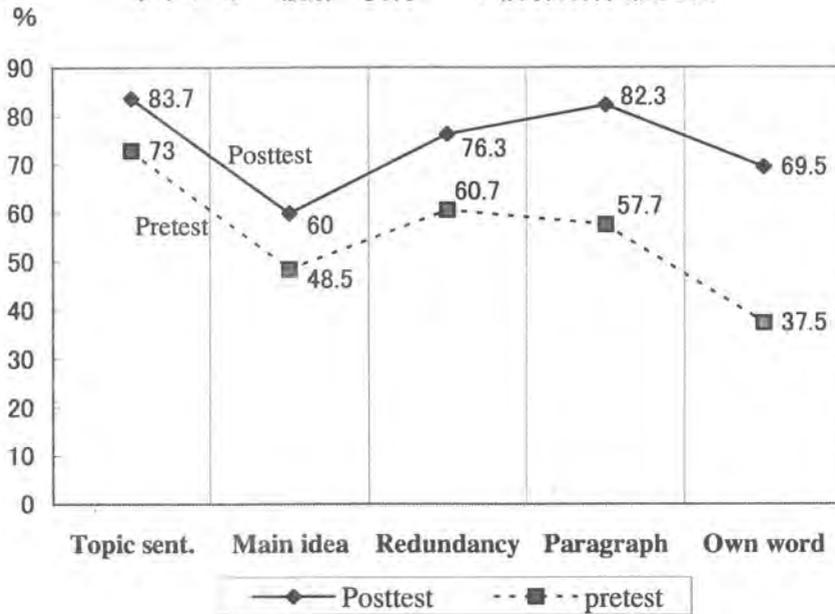
グラフ 2 読解テストの伸長度比較



解・要約テスト」の両方において、十分な有意差をもってプリテストよりもポストテストのほうが上回っていた。とりわけ、読解テストでは、メインアイデアに関する問題のほうが、詳細事項 (details) に関する問題よりも得点の伸びが大きかった (グラフ2)。

一方読解・要約テストでは、「(テキストを写さずに) 自分の言葉で書く」ことと、「パラグラフの構成」の面に目立った進歩が認められた (グラフ3)。これらの点はいずれもサマリーライティングの中心的指導事項であったため、その指導効果が表れたことを示すものと考えられる。

グラフ 3 読解・要約テスト領域別伸長度比較



指導後に実施したアンケートによると、読解力の面では「パラグラフに対する認識」と「メインアイデアと詳細事項の区別」の点で特に進歩したと思うという感想が多く、要約力の面では「トピックセンテンス」、「自分の言葉」、「つなぎ語」の使用の点で伸びたという感想をもつ学生が多かった。特に注目したい感想は、「一般の読解授業は単調で眠いが、授業の後半にサマリーを書く活動がある授業では、教室の雰囲気に変化とメリハリがあった」というもので、実際に筆者が観察していても、学生の学習参加が積極的になるのがよく分かった。なぜなら、後でサマリーを書くことを意識して読むという態度が生まれ、だらだらと受動的に授業を受けているだけではいられなくなったからである。そして、実際にサマリーを書いている間は、各人が自分相応の知識と能力を発揮して、生き生きと取り組んでいた姿勢が殊更に印象深く残っている。

なお、この研究の詳細は Okumura (1997) を参照されたい。

2. リスニング授業におけるサマリーライティング

サマリーライティングはリーディング指導の場合に実施されるのが通常であるが、筆者はリスニング指導にも同様の効果があるものと考えて、これを実施した。

リスニングにおけるサマリーライティングの効用は、理論的にはリーディングの場合と同様であるが、リスニングでは文字がなく、音声だけで、しかも時間的に後戻りができないという厳しい条件があるため、実施する前はその効果を心配したが、2年続けて、対象を別にして実践した結果、やはり効果があることを検証することができた。

(1) その意義

一般のリスニング教室では、英文を聞いて真偽問題、ディクテーション、英問英答などの問題に答

えるテスト形式の指導がしばしば見られる。リスニング指導はテストをすることではないのであるが、市販されているテキストや教材はほとんどがこの形をとっている。これではテストに答えればそれでリスニングが終了してしまうことになってしまう。また、この種のテストでは、瑣末な情報についてたずねる問題が多く、テキストの全体像が把握されないまま終わる恐れもある。また、英文の内容が十分に理解できなくても正解をすることがしばしばあるため、聞いた内容が頭に残らないことがある。このような状態を生み出すのを避けるためには、テスト形式から抜け出た指導が求められる。筆者は、その方法の一つとして、サマリーライティングの方法を採用した。

サマリーを書くことを前提にしてリスニングを行うと、聴く立場にある者 (listeners) はどのような姿勢を取るだろうか。まず、詳細事項を気にせずに「要点は何か」ということに全力を傾注するであろう。つまり、トップダウンの方略 (top-down strategy) で臨む必要が出てくる。

サマリーは、全体像がつかめなければまとめられない。テスト形式の場合に陥りがちな「大体分かった!」というような、あやふやな理解では決して済まされない。そういう意味では、「全体を十分理解していなくてはだめだ」という気持ちで学生はリスニングに臨むことになり、学習態度がテストだけの場合に比べて一層積極的になる。一般の LL 教室などでは、リスニングをしながら居眠りをしている光景が見られるが、サマリーを書くことが前提にあれば、居眠りなどはしておられない。さらに、サマリーを書くことにより、聞いた内容の再確認ができ、結果として記憶 (retention) としても長く残るというメリットもある。

(2) その指導法

リーディングの場合と基本的には異ならないが、リスニングの場合には一過性の音声のみで情報が与えられるため、指導ステップの配慮が一層必要である。まず、聴く素材はリーディングのものよりも相当易しいことが必要である。辞書を引いて調べる時間もなく、自らが書いたメモを頼りとしてサマリーを書くことになる。したがって、メモの取り方の指導が必要である。メモは単語の羅列ではなく、キーワードが中心となる。少なくともキーワードと思われる単語には特別の印を付けるのもよい。特に教室でのメモ取りの指導の初歩としては、①予め示された選択肢やリストの中から適切なものをティックする、②一部が空欄 (skeleton) になっているものを埋めるなどの方法もあるが、ここではこれ以上詳述しないことにする。

メモはキーワードを中心に構成するが、リーディングの場合と同様に、どれがキーワードかを考えさせる活動が前もって行われなければならない。

キーワードを一応書き取ることができると、そのキーワードを使って文・文章を復元する練習をさせる (key-word writing)。慣れるまでは1センテンスの復元から始め、次第にパラグラフなどへ拡大したり、複雑な文章構造へと移っていく。

また、全体像を捉えさせるために、「つまりどういうことを述べているか」の要点を、1センテンスでまとめる練習をさせる (one-sentence summary)。この方法に少し慣れてくると、単文ではなく複文のセンテンスを書かせる。なお、この one-sentence summary の方法は、リスニングの場合の中心的な作業であり、最後まで続けることが大切である。

(3) 指導結果のデータと学生の反応

1997年4月より1998年1月までと、1998年4月より1999年1月までの2年度にわたり、対象を変えて、リスニングの授業にサマリーライティングの指導を実施した。対象はいずれも非英語系大学2回生で、一般教育英語の一環として、LL教室を使用し、週1回90分の授業のうち20~30分をサマリーライティングの指導に当てた。残りの約60分はオーディオ及びビデオ教材を使って聴く練習をさせた。

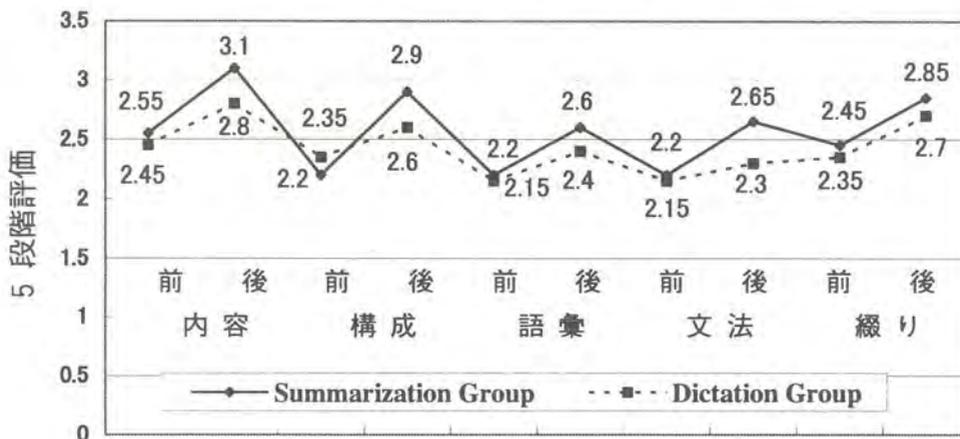
2年間の研究では、毎年ほとんど同じ結果が得られた。特に2年目は2講座を受け持つことができたため(1年目は1講座)、上記約30分間の指導の中味だけを講座間で変えることにした。すなわち、一方をサマリーライティング・グループ(Sum. Group)、他方をディクテーション・グループ(Dic. Group)として指導し、約1年後にテスト結果の比較を行った。

まず、リスニングテスト(JACET Basic Listening Comprehension Test, Form A)の結果では、Sum. GroupとDic. Groupの両方が大きな伸びを示したが、Sum. Groupの伸びのほうにさらに大きかった(グラフ4)。

グラフ4 リスニングテスト比較
(要約群とディクテーション群)



グラフ5 ライティング・テスト
(要約群とディクテーション群)

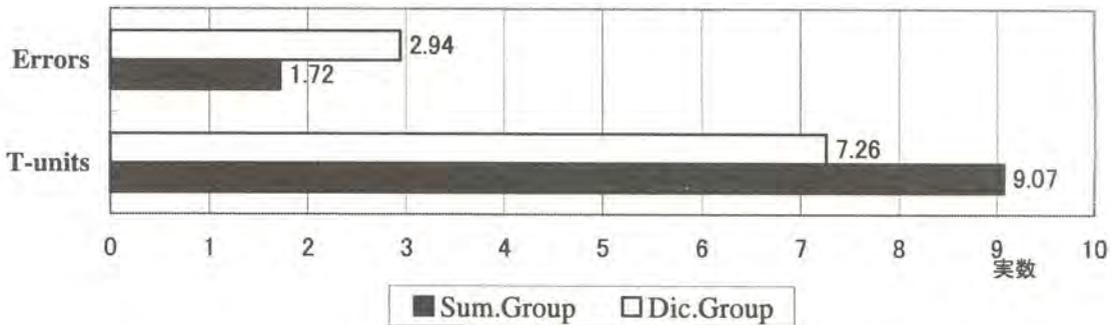


ライティングテスト(JACETライティング指導研究会作成)でも、ある意味では当然のことながら、Sum. Groupの伸びが大きかった。例えば、内容、構造、語彙、文法、綴り・句読点の5領域別に行っ

た包括的評価 (holistic evaluation) では、特に内容、構造、文法の領域において伸びの違いが見られた (グラフ 5)。

さらに、同じ資料を T-unit の長さと言法的な誤りの数について比べたところ、Sum. Group のほうが T-unit が長く、また言法的な誤りの数も少なかった (グラフ 6)。

グラフ 6 作文分析評価比較



したがって、研究前に立てた「サマリーライティングは、リスニング能力と同時にライティング能力の向上にも役立つ」という仮説は検証された。このようにして、「量」の面からいっても、聴く量を必ずしも奪うことなく、書く量を増やすと同時に、聴く・書く能力の両方を向上させることができた。この研究の詳細は、Okumura (1998, 1999) を参照されたい。

3. 多聴 (extensive listening) の指導

授業中のリスニングの量には限りがあるため、これを補うためには当然授業外で行う自由リスニングが必要である。現在では、テレビ、ビデオ、オーディオなどの聞く素材は至る所にあるため、学生がやる気さえあればいくらかでも聴く量を増やすことができる。しかし、実際は、教師の働きかけがないと学生はほとんど聴かない。

こんな失敗をしたことがある。学生の自発的聴き取り活動を喚起する一つ的手段として、まず、「聴き取り活動計画」を提出させることにした。学生が計画を立て易いように、NHK の語学放送番組表を印刷して渡した。もちろん、学生はこれに限らず任意の素材やメディア番組などを (視) 聴すればよいのである。そして、「いずれ後の授業中に、計画の進捗状況を数人ずつ聞く」という前触れもしておいた。1週間後に提出させた「計画表」は立派なもので、「A というラジオ (テレビ) 番組を継続して (視) 聴する」「毎週 1～2 本確実に洋画を観る」などが並んでおり、本当にこれが実行に移されたら聴き取り能力の向上は間違いないように思えた。ところが、その後の授業中に「計画どおりいっていますか」と数人ずつにたずねたところ、ほとんどの者が実際は何もやっておらず、計画を出せと言われたから出したにすぎないことが分かった。それでも、ごく少数の者はさらに新しい計画を組み込んで聴いていたため、救われる面もあったが、この方法が失敗に終わったことは明らかであった。

そこで、多読指導の場合と同様の方法を採用することにした。すなわち、タイトルや (視) 聴時間数、そして、サマリーとコメントを英語で書く「リスニング・レポート」を希望者に提出させることに

した。また、時には思い切って授業中の半分程度を割いて、平易で、かなり長いストーリーを録音させながら聞かせ（聴き取りにくいと思われる語句は印刷して）、宿題としてレポートを書かせることもした。なお、この場合にも、レポートの提出に強制はないが提出者にはボーナス点を与えることにした。また、図書館とも交渉して、聴き取り教材を新たに加えてもらった。教師がこのような態勢を取ると、学生は先ず図書館にある素材から始める者が出てきた。一般ビデオの視聴レポートも提出されるようになった。また、一部の者には教室で「視聴レポート」を発表してもらい、雰囲気醸成につとめた。しかしどんな場合でも、まったく関心のない学生がおり、このような学生を巻き込むためには、時々（3箇月に2回程度）授業中に長い教材を聞かせて、上に述べたやり方でレポートを出させることを義務づける必要があった（この場合はボーナスなし）。

多聴指導における教訓は、学生が継続して取り組んでいけるように、教材の提供やレポート用紙の準備などの環境整備を行う必要があるということである。しかも、これを時折中間で取り組み状況をチェックして、学生が継続していくのを手助けすることも大切である。たとえ、どんなに教材が巷に溢れていても、「たくさん聴きなさい」だけでは、「たくさん読みなさい」と同様に、学生は聴くものではないことを残念ながら認めざるをえない。

IV Faster writing の指導

1. Writing fluency の向上

先に述べた速読指導のきっかけが「多く読むためには速く読まなければならない」という当たり前の理屈が前提となったが、書く場合でも基本的に同じ理屈が当てはまる。すなわち、書く量を増やすためには速く書かなければならない。辞書などを参考にしながら、短い英文を、時間をゆっくりかけて書く練習だけをやっておれば、当然書く量は少なくなる。しかるに、書くことについての発想を転換して、辞書には頼らず、文法や綴りなどの誤りも度外視して、ただ頭に浮かんだ事柄をひたすら文字で表わすという書き方をすれば、短時間でも多くの英文が書けるようになることは十分考えられる。このようなライティングは本来のライティングではないかもしれないが、ライティングにおける fluency 活動の一環として、大きなインパクトを学生に与えることになると考えて実施した。

筆者は、速読指導を実践した頃（1971年頃）からこの点について着目し、実際に高校2年生を対象にして指導したところ、予想以上の好結果と波及効果が得られた。その後大学生に対しても同様の方法で指導したが、その効果は変わらなかった。

(1) Faster writing 指導の方法

この方法の原則は、学習者に「速く書く」という意識を植え付けて、それがある程度習慣化するまで指導することにある。したがって、5-15分の制限時間を設け、その時間内に、できるだけ多くの情報を盛った文章を書くことをねらいとする。必ずしも誤りが少なく、内容的にもすぐれた文章を書くことを求めない。この練習はあくまで一時的に強い刺激を学生に与えて、書くことへの抵抗感を取り去ることにある。そういう意味で、評価についても、書いた単語数が多いほど高い評価を与えることにした。

指導の進め方の概要は次のとおりである。

- ①教師が作文のタイトルを板書する。
- ②学生はそのタイトルを各自のペーパーに写す（提出する場合は、同時に記名する）。
- ③タイトルに関して、どういう内容を書くかを1～2分間考える。この間できるだけキーワードなどのメモを書かせる。
- ④構想をねる1～2分が経てば「スタート！」で、自由に、できるかぎり速く書かせる。この間、書いた文は見直さない。ひたすら前へ前へと書き進む。消しゴムなども使用しない。
- ⑤制限時間（5～15分間）が来れば、「ストップ！」で、書いている途中でもペンを置かせる。
- ⑥すぐに今書いた文章の単語数を数えさせる。誤りは度外視して、すべての単語を数えさせた後、文尾にその数字を書かせる。

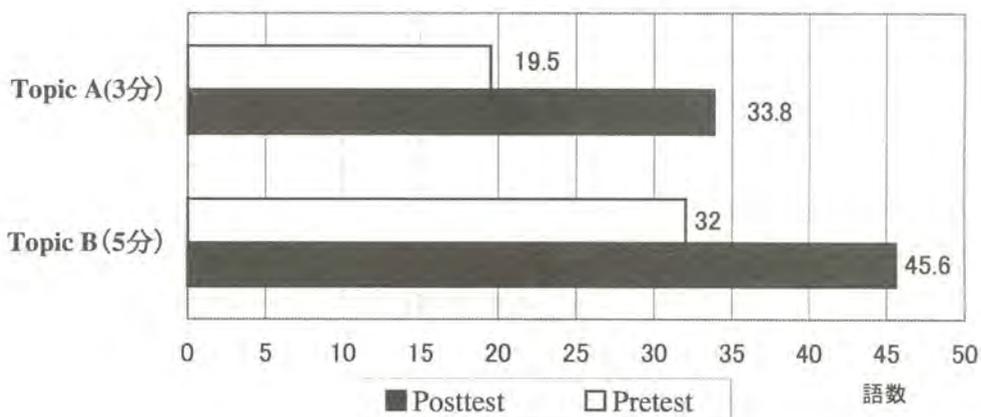
注意すべき事項としては、タイトルは身近なものにする。抽象的なものは内容、表現の両面で難しくなると、速く書く趣旨からそれてしまうので避けたほうがよい。また進め方の応用として、書き終わった箇所にスラッシュ（/）を入れさせて、ピリオドまで書き続けさせたり、「ストップ」をコールした後でさらに一定時間（2～3分間）を与えて、一通り全体を点検させる方法など、適宜指導者の考えで変えることもできる。

(2) 指導結果のデータ

次は高校2年生の指導データである。1978年1月末より3月初めまでの約ヶ月間、週2回の頻度で（計10回）各50分の授業中、10分程度を *faster writing* の練習に当てた。その間、生徒には語数伸長グラフを作らせて、語数が増えるのを自分の目で確かめさせたところ、速く書くことへのクラスのムードが相当盛り上がった。

グラフ7はそれぞれ3分（Topic A: 'My Hobbies'）と5分（Topic B: 'Why I am studying English'）の制限時間で書かせた作文の語数比較であるが、いずれの場合も語数の伸びが非常に大きいことが分かる。

グラフ 7 *Faster writing* による作文語数の伸び

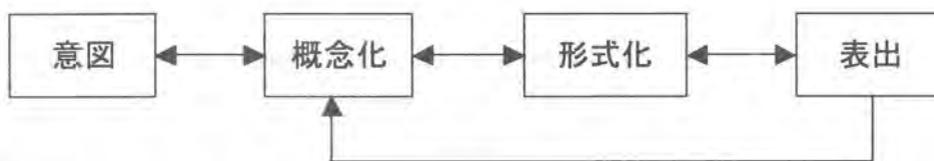


2. Speaking fluency の向上

(1) Faster writing の認知過程

筆者は faster writing の指導をライティングの fluency を高めるために始めたのであるが、指導を継続する中で、スピーキングの fluency の向上にも役立つという仮説を立てるようになった。なぜなら、スピーキングもライティングと同様の表出活動であり、最終段階で音声によって表出するか、文字によって表出するかの違いはあっても、それまでの認知過程 (cognitive process) は非常に類似しているように思われる。それを簡略に図示すると図2ようになる。

図2 Speaking と faster writing の認知過程



まず、表現したいという「意図」が生じると、どういう内容をどのような順序で表現するかを考える（「概念化」）。次に、その概念を単語、文法、シンタクスなどの知識を用いて一定の形を整える（「形式化」）。それを最終的に音声上または表記上の処理をして外部に表出する。なお、フィードバックが形式化の前後や表出の前後にも行われる。

このように考えると、faster writing を積極的に実行し、伝えようとする情報を速く、しかも多量に表出する練習を積み、speaking を練習したことに準ずる効果が期待できると考えられる。

さらに都合のよい点は、speaking の指導は 40~50 名の大クラスでは不可能に近いが、faster writing ならクラスサイズには関係なく実施できる。この点で、現在の日本の教育条件に適合した指導法ともなりうる。（少なくとも、ほとんど何も指導してこなかった speaking が、何らかの便法によって少しでも指導できることになれば、これは大きなメリットと言えよう。）

(2) 指導経過と結果のデータ

1992年4月から同年6月までの3ヶ月間、非英語系大学2年生2クラス計92名のうちの1クラス36名（実験群）を対象に、週1回90分の一般教育英語（読解）授業の20~30分を使って、faster writing の指導を行った。他の1クラス56名（統制群）は90分すべてを読解指導に当てた。

プリ（ポスト）テストとしては、ライティングとスピーキングの2種類を与えた。ライティングテストは 'Why I prefer to live in a city/ in the country' のタイトルを与えて、1分間のプランニングの後、5分間の制限時間で「できるだけ多く書くように」と指示して書かせた。書き終わった後、何語書いたかを記録させた。

スピーキングテストは、LL教室で録音インタビュー（recorded interview）形式で行った。つまり、テープから聞こえてくる4つの英語の問いかけ（問題文は略）に対して、それぞれ30秒のポーズの間できるだけ多くの情報を伝えるつもりで話させ、それをテープに録音した。なお、筆者が後でテープ起こしをして、合計何語話したかを記録した。

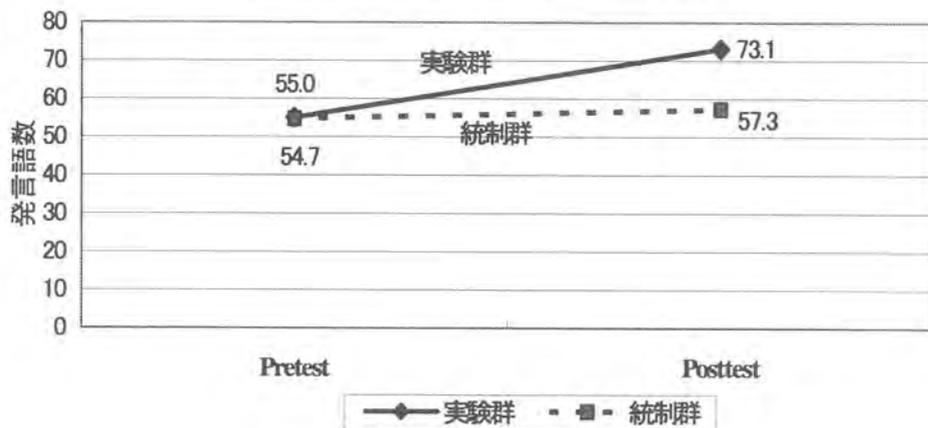
実験群に対する平常の faster writing の指導は2種類あり、テストと同形式の、与えられたタイトル

について5分間で自由に書く即席ライティング（‘impromptu writing’）と、短い英語の質問に対する応えを1分間で書く‘Q-&A writing’ とを実施した。

ポストテストの結果を比べてみると、実験群のスピーキングの語数が大きく伸びている（グラフ8）。このことはスピーキングの能力として重要な fluency が高まったものと解釈できる。実際にテープを聞けば、無言に近い反応（発言語数が少ない場合）と豊富に情報を盛った反応（発言語数が多い場合）とでは、大きな違いがあることは明らかである。一方、多く話しても、それだけ誤りが多くなれば問題であるが、実際は、多数語群の誤り頻度は14分の1語であるのに対して、少数語群は5.8分の1語で、fluency が高い集団のほうが誤りは少なかった。

なお、これに関する詳細は奥村（1993）を参照されたい。

グラフ8 スピーキング・フルーエンシーの伸びの違い



V フィードバック (feedback) の方法

いかなる指導においても、学習者の反応に対していろいろな形でのフィードバックが行われるが、教室では指導者と学習者間のフィードバックや学習者間のフィードバックがある。そのタイミングについては、日常の授業中における臨機応変のフィードバックと、学生の提出物（試験を含む）に対するフィードバックがある。「量」を重視した指導を行うと、このフィードバックの問題が大きな関心事となる。「学生にいろいろ学習をさせて、まとめなどを提出させたいが、提出物の処理で時間が取られてしまうので、結局、このような指導は不可能なことだと諦めている」という声がよく聞かれる。確かに問題はこの点に帰結するのであるが、工夫次第では、指導者側が過大な負担を強いられずにフィードバックを行うことができる。以下に、筆者が学生の提出物に対して取ってきた方法のいくつかを紹介したい（多読に関しては既に述べたのでここでは省く）。

1. 学生の作文に対するフィードバック

(1) 添削について

提出された作文は全部教師が添削する必要はない。文法や表現などの誤りは書いた本人に訂正させることを基本にしたい。教師が時間をかけて添削しても、返却された学生は必ずしもその訂正箇所を

吟味して、反省するとはかぎらないものである。「あ、そうか」程度の受け取りかたしかしい学生も多く、それでは折角の添削が生きてこない。

誤りは精々アンダーラインや特定の印だけにとどめた形で返却し、学生自身に訂正させて再提出させたい。そうすれば、学生は指摘された原因を突き止めようとして、辞書を引いたり、仲間と相談したりなどして、主体的に努力する。結局このほうが学生にとってプラスになるし、教師にかかる時間と労力も軽減される。実際に、添削よりも無指示（押印するだけ）ないし、アンダーラインだけのほうが結果的に効果が高いという研究もある（Hatori et al., 1990）。

なお、学生はアンダーラインの指示だけで、大部分を正しく修正できるものである。筆者の研究（Okumura, 1996）でも、アンダーラインをされた個所の73.4%を、学生自身が正しく訂正した。この数字は同じ学生に対するアンケート結果ともほぼ一致した。

(2) 内容と fluency に関心を

教師が作文に対して、文法など accuracy に傾いた処理をするかぎり、学生は添削を期待する。したがって、教師のほうも添削を止めるわけにはいかないという、一種の悪循環になってしまう。そこで、思い切って accuracy には目をつぶり（それで気がすまない場合は特に目立った誤りだけを1~2箇所指摘する）、内容や fluency の観点からのみフィードバックを行う姿勢に転換する。これをしばらく続けていくと、学生は accuracy に偏った関心を寄せなくなり、むしろよりよい内容の文章を書くことに関心を持つようになる。また実際に、文法などの form よりもに意味 (meaning) に目を向けたフィードバックのほうが、結果的に accuracy の面でも向上が大きかったという研究もある（Sheppard, 1992）。要するに、学生の関心の方向は指導者の構え次第で変わるものである。

作文の処理は、内容や構成などについて一言コメントを書き添えるだけで返却して、再提出させる。また、代表的な作文例を数点教材提示装置などで示したり、プリントしたりなどして講評を加える。時には学生からもその作品に対してコメントや質問を受ける。その際に全体に共通する指摘事項があれば付け加える。このやり方を行えば、添削やコメントを書いて、学生に毎回返却する必要もなくなってくる。なぜなら、学生にとって必要なフィードバック情報が、全体講評の中に含まれていることが多いからである。そして、フィードバックは早いほどよく、その指摘事項を生かした練習を、その場で（または課題として）行わせるならば、一層効果が上げられる。特に、サマリーなどの短い作文の場合はこの方法が便利で、素早いフィードバックとしても役立つ。

(3) 学生間でも相互フィードバック (peer response) を

多くの作文に目を通さなければならない状況にある教師のコメントは、往々にしてワンパタンなもの（「よくまとまっています」など）や偏った指摘に陥りがちである（Zamel, 1985）。内容に関しては、学生仲間からもコメントをもらうほうが多様な反応があって役に立つし、また興味深い。筆者の実践でも、学生の反応は的を得ている場合が多く、また、どの学生も仲間からももらったコメントは、無視するどころか積極的に受け入れて修正するほうがはるかに多い。なお、言語面での学生間のコメントには限界があるため、この面では上に述べたようなアンダーラインなどによる教師の指摘が一層役立つ。要するに、学生間でのコメントは内容面を中心にし、言語面の指摘は教師の役割と考えるのが賢明であると言えよう。

なお、学生にコメントさせる場合には、あらかじめチェックリストを用意して、それにそって行わせると焦点化し易い。チェックリストを与えないで自由にコメントを書かせると、特定の項目にコメントが偏ってしまったり、コメントの項目が少なくなったりする。また、「結構でした」などのあいまいなコメントだけで終わるものも出てくるので注意しなければならない。なお、チェックリスト、反応分析データなどの詳細は上記 Okumura (1996)を参照されたい。

2. 作文の評価について

評価についてもフィードバックと同様の立場で行うのが自然である。Fluency を重視した指導を展開している場合は、accuracy にはできるかぎり寛容な態度を取り、fluency が優れているものに高い評価を与えるのが自然である。ただ、単語数が多いだけで評価が高くなることはなく、内容、構成、語彙に加えて、文法、メカニックス（綴り、句読点など）の点でも適切であることが高い評価の条件である。しかし実際には、先に述べたように、制限時間が設定された条件下で書かれた作文は、その単語数と全体評価との相関が高いことが、筆者らの研究(奥村ほか, 1999)やその他の研究(Ferris, 1994)で明らかになっている。

作文の評価には大別して包括的評価 (holistic evaluation) と分析的評価 (analytic evaluation) がある。包括的評価は、当該の作文から受ける全体的な印象を主観的に評価するものであるが、1種類だけの評価では不十分で、上にあげたような、内容、構成、語彙、文法、メカニックスの5つの側面から評価する ESL Composition Profile (Jacob et al., 1981) の方法が適当である。現在筆者は、この方法に若干手を加えたもの、すなわち、5つのカテゴリーをそれぞれ5段階で評価し、項目ごとに独自の重み付けをする方法を採用している（詳細は Writing Research Group, JACET Kansai Chapter, 1999 を参照されたい。）

通常の評価としては包括的評価だけで十分であるが、さらに別の側面から評価をしたい場合には、分析的評価法を加味することができる。これは、作文の単語数、T-unit の長さ、シンタクス面の誤りの数、使用語彙の密度、従属節の使用頻度など、一定の客観的数値に基づいて評価するもので、実際は必ずしもこの項目のすべてについて評価点を算出する必要はなく、時にはこの内の 1,2 の項目を包括評価に加えてもよい。

3. 定期試験問題と評価について

学校で行う試験というのは、定期、臨時に関係なく、平常の指導内容や方法の適否を学生の反応によって点検するのが第一義である。したがって、特に改まって（入試問題のように）内容から形式に至るまでを新規なものにする必要はなく、むしろ、授業内容を反映した問題を作成すべきである。

リーディングの場合、英文和訳中心の授業を行っていれば、当然、試験問題も英文和訳が大半を占めるであろう。しかるに、例えばサマリーライティングの指導を中心においた授業であれば、試験問題もサマリーを書くことを求めるものになる。したがって、試験問題を見れば、その問題を作った人の授業の傾向がつかめるといって差し支えない。

筆者の場合は、授業後にしばしばサマリーなどを提出させるため、定期試験が不要なほど評価資料が手元にあるが、一応総括評価をするつもりで、例えばリーディング試験では、2部から成る問題を作成している。第1部は、パラグラフリーディングの指導効果を計るために、パラグラフの内容、構成、パラグラフ間の関係などに関連する問題を作成する。場合によっては、初歩の段階で指導したような、数個のキーワードだけを与えて、それらを用いてパラグラフを構成させる問題も作成する。第2部は、長文を読ませて、制限語数（50語程度、80語程度など）内で英語のサマリーを書かせる問題を作る。

評点は、サマリーなどの英文の場合、上記の Profile 形式の包括評価によって付けるのが普通である。したがって、文法的な誤りなどはよほどのことがないかぎり評価の妨げになることはない。

むすび

本稿では、日本の英語教育の中で長年見過ごされてきた「量」の問題を中心にすえて、その具体的な指導法について、主にライティング指導の面から、筆者の経験を踏まえながら述べてきた。量の問題は fluency の問題と関わりが深く、accuracy に偏重しがちな日本の英語教育を転換しないがぎり、国際的に見た日本学生の英語学力の低落傾向は止められないというのが筆者の強い思いである。Fluency を強調すると accuracy を軽視するものと受け取られることを危惧するが、実際はそうではない。Accuracy と fluency とが繋がっていない現実こそ問題なのである。つまり、accuracy の訓練をしておけば、それだけでやがては fluency に至るものであるという安易な考えを捨て、fluency についての特別な配慮と準備をもって授業を構成していかなければ、指導を途中で放り出した状態と同じ結果になることを強調したいのである。

筆者はかつて、指導主事として中学校・高校の英語授業を多く参観する機会を持ったことがあるが、そこで見た状況は、指導者の発言量が圧倒的に多く、学習者は常に受け身で、ほとんど発言せず、指名されるのを恐れてびくびくしている姿である。つまり、生徒の授業参加が非常に乏しく、重苦しい雰囲気包まれているのが普通であった。これは、最初に述べたように、指導者に教え込む姿勢が強すぎ、「主役は学習者」の考えがないためである。つまり、主役の学習者を授業の中でいかに参加させ、その持てる潜在能力をいかに発揮させるかについて、指導者が心を砕いていないためである。これは大学の場合でも同じことが当てはまるように思う。

Fluency の活動を推し進めていくためには、学生の積極的な学習参加が不可欠の要件である。筆者が長年にわたってささやかな実践してきた多読指導、サマリーライティング、faster writing なども、この点を常に意識してきた結果にほかならない。ただ、筆者の指導法が万全なものとは決して考えていない。それどころか、正直なところ、「どのような学習参加をさせようか」、「どのようにしたら自発的に学習に取り組ませることができるか」など、毎日が悩みの連続で、授業後に「今日はいまうまくいった！」という達成感を持ったことはめったにないというのが実状である。

なお、指導は授業内だけで完結するものではなく、それをきっかけにして、授業外で学生が独自の方法で発展していくことを目標にしたものでなければならない。そして、授業中は学生が準備してき

たものを発表したり、討議したりすることに最も多く時間をあてるべきであると考えているが、これを実現することが筆者にとっても積年の課題である。

筆者の学校・大学等における英語教育略歴

京都府下中学校 (1年)

京都府下私立高等学校 (3年)

京都府立高等学校 (22年)

京都府総合教育センター (6年)

滋賀県立短期大学 (6年)

滋賀県立大学国際教育センター (5年)

[注]

⁽¹⁾ 筆者が所属する JACET 関西支部ライティング指導研究会が行った大学新生 (約 1000 名) に対するアンケート (1994) で、「授業時間外に (宿題も含めて) やさしい英語で書かれた新聞・雑誌記事・物語などを自分で選んで、楽しみや情報のために読んだ経験がありますか」とたずねたところ、60% が「まったくない」「ほとんどない」と応えており、「たびたびある」はわずか 8% 弱であった。

⁽²⁾ JACET (小池ほか、1990) が、高校及び大学教員に対してたずねた、英語指導全体におけるライティングの位置付けを見ると、次のとおり、書く指導が他のスキルと比較して、あまりにもないがしろにされていることが分かる。

「あなたは授業で最も何に重点をおいていますか。」(高校教員 1,412 名)

「一般英語の教育目標として英語のどの技能を最も重点的に教えたらよいと思いますか。」

(大学教員 999 名)

(%)

高校教員		大学教員	
文法・構文	14.0	Hearing	28.6
英文の内容理解	53.4	Speaking	18.1
英文和訳	7.9	Reading	80.3
聞くこと・話すこと	2.8	Writing	19.9
書くこと	0.9	その他	9.2
総合 (聞く・話す・読む・書く)	28.4		

⁽³⁾ 上記の JACET (小池ほか、1990) によると、大学での作文指導は「和文英訳」と「文型や表現の練習」とで 60% 以上を占め、「自由作文」は 20% にも満たない。

「Wの授業では、あなたは主にどれに力点をおいて指導していますか。」

(回答者数大学教員 786 名)	(%)
和文英訳	31.2
自由作文	17.6
文型や表現の練習	31.7
書きかえ練習 (例えば、reproduction, precis writing)	6.6
その他	13.0

さらに、1998年4月に、筆者が指導している大学の1回生87名を対象に、これと同様の項目に関して別の問い方をしたところ、次のような回答があった。

「高校時代の主な英作文の方法は次のどれでしたか」 (%)

和文英訳	94.3	自由作文	4.6	作文なし	1.1
------	------	------	------------	------	-----

参考文献

- Brumfit, Christopher. (1984). *Communication Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.
- Doctorow, M. J., Wittrock, M. C., and Marks, B. (1978). Generative Processes in Reading Comprehension, *Journal of Educational Psychology* 70, 109-118.
- Ferries, D. (1994). Lexical and syntactic features of ESL writing by students at different levels of L2 proficiency, *TESOL Quarterly*, 28(2), 414-420.
- Hatori, I., Kaichi, I., Kanatani, K., & Noda, T. (1990). *Effectiveness and limitations of instructional intervention by the teacher: writing tasks in EFL*, 昭和63年一平成元年度文部省科学研究費補助金研究.
- Hidi, S. and Anderson, V. (1986). Producing Written Summaries: Task Demands, Cognitive Operations, and Implications for Instruction, *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.
- Jacobs, H.L., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley: Newbury House.
- Johnson, N. (1983). What Do You Do if You Can't Tell the Whole Story? The Development of Summarization Skills. In Nelson, K. E. et al.(eds.) *Children's Language*, Vol. 4.
- Kirkland, M. R. and Saunders, M. A. P. (1991). Maximizing Students Writing from Sources, *Written Communication* 2, 434-455.
- Okumura, Kiyohiko. (1996). Peer Response in the Writing Classroom. In *Academic Reports of The University Center for Intercultural Education, The University of Shiga Prefecture, No. 1*, 31-50.
- Okumura, Kiyohiko. (1997). *Summary Writing in the Reading Classroom*. JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要第2号「大学におけるライティング指導の課題：実践研究の報告(1)」, 13-24.
- Okumura, Kiyohiko. (1998). *Summary Writing in the Listening Classroom*. JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要第3号「大学におけるライティング指導の課題：実践研究の報告(2)」, 1-10.

- Okumura, Kiyohiko. (1999). Is Summary Writing Really Recommendable in the Listening Classroom? JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要第 4 号「大学におけるライティング指導の課題：実践研究の報告 (3)」, 13-22.
- 奥村清彦. (1971). 「高等学校における速読指導」. *The Modern English Journal* (Seido Language Institute, Ashiya) II, No. 1, 10-23.
- 奥村清彦. (1980). 「Faster Writing の指導と効果」. 日本英語教育学会 (JELES) 関西支部「研究集録 4」, 102-107.
- 奥村清彦. (1993). 「Speaking の指導に効果的な faster writing」. 日本英語教育学会 (JELES) 関西支部「英語教育研究 17」, 102-107.
- 奥村, 岡田, 吉村, 時岡, 西嶋, 阿部, 石原, 崎川. (1999). 「C テストとライティングの評価」. 大学英語教育学会 (JACET) 関西支部紀要第 5 号, 51-55.
- Sheppard, Ken. (1992). Two Feedback Types: Do They Make a Difference? *RELC JOURNAL*, 23 (1), 103-110.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Writing Research Group, JACET Kansai Chapter. (1999). Pre-Tests and Post-Tests Materials, JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要第 4 号「大学におけるライティング指導の課題：実践研究の報告 (3)」, p. 82.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.

Abstract

What is lacking most in current English language teaching in Japan is a consideration of 'quantity.' Very few students have opportunities to experience extensive reading or writing, let alone extensive listening or speaking. The author, who has taught English for more than 40 years in Japanese high schools and universities, believes in the importance of 'fluency' tasks in language learning, because they are closely related with quantity.

The author discusses Brumfit's theory of 'accuracy and fluency,' followed by some proposals of his own teaching methods of extensive and faster reading. The author also values summary writing both in the reading and in the listening classroom, which has resulted in making his college students better writers, readers, and listeners. Furthermore, his 'faster writing method' has proved to be very effective in developing fluency not only in writing but also in speaking.

The Lineage of Ch'an: The Historian and the Believer

Hoyu ISHIDA

INTRODUCTION

One of the characteristics of Ch'an 禪 ("Zen" in Japanese) Buddhism is its method of handing down the Teaching—the direct transmission from teacher to disciple or Patriarch to Patriarch. Lineage has played a significant role in Ch'an and Zen. This lineage, coming down originally from the "Seven Buddhas of the Past" and through various Patriarchs and masters in India, China and Japan, has been adopted as the source of legitimacy of Buddha-Dharma. Hui-neng 慧能 (638-717) is traditionally the most important and central figure in the history of Ch'an and Zen Buddhism, and is generally regarded as the Sixth Patriarch 第六祖 of the tradition which has dominated almost all the major trends of the later Ch'an and Zen movement up to today, although we are still uncertain about his historicity.

Some new facts have been revealed as a result of modern historical research in Ch'an Buddhism, especially in its early stage of formation, by scholars like Ui Hakuju, D.T. Suzuki, Sekiguchi Shindai, Hu Shih, Yanagida Seizan and Philip Yampolsky, who have had access to the manuscripts discovered at Tun-huang 敦煌. We have discovered, for example, many materials by Shen-hui 神会 (670-762), who greatly contributed to the rise of Hui-neng's school and its later development with a message of sudden enlightenment 頓悟.

Yampolsky says that a two-fold movement took place through the eighth century in Ch'an Buddhism: "the attempt to establish Ch'an as a sect within the Buddhist teaching in general, and the attempt to gain acceptance for a particular school of Ch'an within the Chinese society in which it existed."¹ People were trying to establish their own schools or sects by creating lineage as a source of legitimacy within Buddhism and to set up a new patriarchal tradition, in which the "true" message had been handed down directly from previous Buddhas and Patriarchs. The lineage that tradition claims, however, is not quite accurate in a historical sense. A historical inquiry of the Patriarchs has revealed that the lineage which Ch'an and Zen claims to have been directly transmitted from Patriarch to Patriarch in China is an invention

created by those groups in the eighth century. This paper examines the traditional lineage of Ch'an that we have today and historians' interpretation of it, and attempts to shed some light on the impact that historical research may have on the part of believers (followers) of the lineage. The paper will basically refer to Yanagida Seizan, a modern Zen scholar in Japan, and Philip Yampolsky, a leading American historian on the subject of Hui-neng and the *Platform Sutra of the Sixth Patriarch*.

(I)

In the formation of the Ch'an history, and continuing still today, Shen-hui, a disciple of Hui-neng, is the key figure. In his time, there was already a Ch'an group flourishing in northern China, in Loyang and Ch'ang-an, which relied on the *Lañkāvatārasūtra* and had already developed its lineage. The major figure of this Lañkāvatāra school is Shen-hsiu 神秀 (605?-706), a disciple of Hung-jen 弘忍 (601-674), the Fifth Patriarch. According to this school, Shen-hsiu is the Sixth Patriarch counting from Bodhidharma, and P'u-chi 普寂 (651-739), the successor to Shen-hsiu, was influential at the time of Shen-hui. Shen-hui, however, claimed that the teaching by Hui-neng of sudden and direct enlightenment was the authentic message transmitted correctly, and that the teaching of Shen-hsiu in northern China was the unorthodox line. He labeled Shen-hsiu's teaching as gradual and inferior.²

A debate took place in 773 at the Ta-yün Temple in Hua-t'ai between Shen-hui and Chuang-yüan. Shen-hui argued against Chuang-yüan, rejecting the northern school of gradual enlightenment 漸悟 by P'u-chi and insisting on the legitimacy or orthodoxy of the southern school of sudden enlightenment. Shen-hui basically made two points at the debate, according to Yampolsky. The first was to try and establish Bodhidharma's robe as a symbol of the transmission of the Dharma. The second was to refuse the accepted line of the transmission by substituting Hui-neng for Shen-hsiu.³ Shen-hui rejected the gradual approach of enlightenment advocated by Shen-hsiu and insisted that his interpretation of sudden enlightenment was the highest and truest teaching of Ch'an transmitted through Hui-neng. Politically, he established a new lineage, claiming that Hui-neng was the Sixth Patriarch, and that he himself was the Seventh Patriarch of the line, as recorded in the *Yüan-chüeh ching ta-shu ch'ao* 圓覺經大疏鈔 by Tsung-mi 宗密 (780-841), a later and last transmitter of this line. This line of Shen-hui, however, died out after Tsung-mi.

The traditional lineage that we have had up to today is not the line of Shen-hui to Tsung-mi, although Hui-neng has become immovable as the Sixth Patriarch in the accepted

tradition largely because of Shen-hui's efforts. A new line of the school then arose and gained its popularity and power not in the northern cities like Nan-yang, Loyang and Ch'ang-an, but in the southern cities, Kiangsi and Hunan. These two places established their own lineage respectively, both having Hui-neng as the Sixth Patriarch. These new schools' origins are not clear, but the legend and history that was created and handed down has become the tradition. We have many later sources, including the *Pao-lin chuan* 宝林伝 (801), the *Tsu-t'ang chi* 祖堂集 (952), the *Ching-te ch'uan-teng lu* 景德伝燈録 (1004-8) and the *Platform Sutra of the Sixth Patriarch* 六祖壇經 in which they devised a totally new tradition of the "Seven Buddhas of the Past" and the "Twenty-eight Indian Patriarchs."

A new sect in Kiangsi was started by Nan-yüeh Huai-jang 南嶽懷讓 (677-744) and transmitted to his disciple, Ma-tsu Tao-i 馬祖道一 (709-788), who was largely responsible for the development of this school. The Lin-chi 臨濟 (Rinzai in Japanese) school, known as a school which uses *kung-an* 公案 (*kōan* in Japanese), came out of this line of Nan-yüeh and Ma-tsu. Another school in Hunan was founded by Ch'ing-yüan Hsing-ssu 清原行思 (d. 740). His teaching was transmitted to his heir, Shih-t'ou Hsi-ch'ien 石頭希遷 (700-790) who greatly contributed to the rise of this school. The Ts'ao-tung 曹洞 (*Sōtō* in Japanese) school came out of this line of school. Dōgen 道元 (1200-1253) in Japan is probably the most well known Zen master today in this line. Both Yampolsky and Yanagida say that the connection of these two schools' founders, Nan-yüeh and Ch'ing-yüan, with Hui-neng as the Sixth Patriarch is obscure. But by the beginning of the ninth century Hui-neng became the most important and central figure of Chinese Ch'an, and these schools with Nan-yüeh and Ch'ing-yüan have become the major traditional lines of transmission of Ch'an and Zen.

The major traditional lines of lineage handed down up to today are summarized as follows:

Seven Buddhas of the Past:

1 st Buddha	: Vipaśyin
2 nd Buddha	: Śikhin
3 rd Buddha	: Viśvabhū
4 th Buddha	: Krakucchanda
5 th Buddha	: Kanakamuni
6 th Buddha	: Kāśyapa
7 th Buddha	: Śākyamuni

These Seven Buddhas are all believed to have appeared in succession in this world,

though Śākyamuni is the only figure who actually appeared in recorded history.

Twenty-eight Indian Patriarchs:

1 st Patriarch	: Mahākāśyapa
2 nd Patriarch	: Ananda
...	
27 th Patriarch	: Prajñātāra
28 th Patriarch	: Bodhidharma (d. 532)

Chinese Patriarchs:

1 st Patriarch	: Bodhidharma (d. 532)
2 nd Patriarch	: Hui-k'o (487-593)
3 rd Patriarch	: Seng-ts'an (d. 606)
4 th Patriarch	: Tao-hsin (580-651)
5 th Patriarch	: Hung-jen (601-674)
6 th Patriarch	: Hui-neng (638-717)

Two major lines succeeded up to today After Hui-neng:

(in Kiangsi)	(in Hunan)
Nan-yüeh (677-744)	Ch'ing-yüan (660-740)
Ma-tsu (709-788)	Shih-t'ou (700-790)
...	...
expansion up to today in various lines (China, Japan, USA, etc.)	expansion up to today in various lines (China, Japan, USA, etc.)
including the Lin-chi (Rinzai) school	including the Ts'ao-tung (Sōtō) school

(II)

We will now examine the early lineage claimed by Shen-hsiu or his followers of the northern school, which also, like Shen-hui's school, died out at the latest in the ninth century. There are basically two lines: the one is that Shen-hsiu is the Sixth Patriarch in China. In many inscriptions for Shen-hsiu, the lineage is listed: 1) Bodhidharma, 2) Hui-k'o, 3) Seng-ts'an, 4) Tao-hsin, 5) Hung-jen, 6) Shen-hsiu and 7) P'u-chi. The *Leng-chia shih-tzu chi* 楞伽師資記 (720) basically gives the same lineage, adding another Indian Patriarch before Bodhidharma. In this line, Shen-hsiu is the Chinese Sixth Patriarch, not Hui-neng. The other line is found only in the *Ch'uan fa-pao chi* 伝法宝紀 (710), in which the Sixth Patriarch is Fa-ju 法如 and the Seventh Patriarch is Shen-hsiu. What is fundamentally in common between these two lines of

the northern school and the traditional lines of transmission up to today shown in the chart above is that the first five Chinese Patriarchs (Bodhidharma, Hui-k'o, Seng-ts'an, Tao-hsin and Hung-jen) are the same. That is, all the Ch'an and Zen schools claimed that their transmissions in lineage had been through the first five Patriarchs, who will be examined respectively next.

Bodhidharma is believed to have been a Brahman. He came from southern India to China to propagate Buddhism. He is the First Patriarch in China as well as the Twenty-eighth Patriarch in India. His true biography, however, is very obscure, and the famous accounts regarding the legend of Bodhidharma, according to Yanagida, such as meeting with the Emperor of Liang upon arriving in China, his nine-year experience of wall-gazing at Sung-shan, encountering Sung Yün of the Northern Wen on the way back to India on the day he died, and the tale of Hui-k'o's self-mutilation, are simply legends. Tales of his legend and thought were created as a result of the demand of later people who needed to establish a new form of Buddhism, especially against T'ien-t'ai 天台 (Tendai in Japanese) Buddhism, which had been already established as a sect in the early T'ang dynasty (618-907).⁴ This new popular creed said that the essential teaching had been transmitted from Bodhidharma without relying on the scriptures—"transmission of mind through mind," which they claimed as the characteristic of their school. They insisted that because of this direct transmission the core message of enlightenment had been handed down without any break and without corruption. In surviving sources, which Yanagida claims to be reliable, the *Lo-yang chia-lan chi* and the *Lueh-pien ta-ch'eng ju-tao szu-lun hsü*, however, there is no mention of the official transmission that later tradition insists on.

Yampolsky refers to the implication of a patriarchal succession in Tao-hsüan's *Hsü kao-seng chuan* 續高僧傳 (645; an early basic history book about the biographies of high priests written by a non-Zen historian). In this text, Tao-hsüan 道璿 does not make any mention of the transmission of the Ch'an teaching from Patriarch to Patriarch, although Tao-hsüan talks about Bodhidharma, Hui-k'o and Tao-hsin. Yampolsky here assumes that the concept of the transmission (lineage) did not exist in his time (Tao-hsüan died in 667), or that he was unaware of it. Yampolsky then says that "unless Tao-hsüan deliberately ignored it, it is probable that the concept of a patriarchal succession developed in the late seventh century, and had become generally accepted in Ch'an circles by the first decade of the eighth century, when the *Ch'uan fa-pao chi* was compiled."⁵ The *Ch'uan fa-pao chi* (the northern text that drew largely upon the *Hsü kao-seng chuan* for its information) was compiled around 710 and is the

one that lists Fa-ju as the Sixth Patriarch and Shen-hsiu as the Seventh Patriarch.

Traditionally, Hui-k'o, a disciple of Bodhidharma, and the Second Patriarch, was of the Chi family and a native of Wu-lao. He was originally a scholar of Confucianism but later turned to Buddhism. At the age of forty, he met Bodhidharma and practiced Buddhism for six years. The famous legend about him is that he cut off his left arm to show the earnestness of his desire for learning Buddhism, while showing no sign of emotion or pain. Yampolsky compares the two texts regarding Hui-k'o's biography, the northern text of the *Ch'uan fa-pao chi* and the *Hsü kao-seng chuan* on which the *Ch'uan fa-pao chi* is based. He gives three significant points of departure: 1) the story of the cutting off of his arm is included in the *Ch'uan fa-pao chi*; 2) the account of Hui-k'o's enemy, Tao-heng, who attempted to destroy him, is only briefly alluded to, while in the *Hsü kao-seng chuan* this account is vividly described; and most importantly 3), that whereas the *Hsü kao-seng chuan* records that Hui-k'o left no heirs, the *Ch'uan fa-pao chi* states specifically that he transmitted his teaching to Seng-ts'an, the Third Patriarch. Yampolsky then concludes that "this again indicates that, if there was a patriarchal tradition in Ch'an at this time, Tao-hsüan had no knowledge of it. Indeed, we have no evidence to show that such a tradition existed before the *Ch'uan fa-pao chi*."⁶

The biography of Seng-ts'an is brief and ambiguous. Since the *Hsü kao-seng chuan* contains no separate biography, the *Ch'uan fa-pao chi* could not rely on it for its information; however, there is no way of knowing what source the *Ch'uan fa-pao chi* used. Much more material was added to Seng-ts'an's legend through the eighth century: details were added to the story of his life and his biography became more complex later.

When it comes to Tao-hsin, the Fourth Patriarch, the account becomes more concrete, since the *Hsü kao-seng chuan* itself contains fairly detailed information about him. According to this text, when he passed the age of twelve, he went to study Buddhism with two unknown priests for ten years. When the teachers left to go to La-fu, although Tao-hsin wanted to accompany them, he was not allowed. He then remained there and later was permitted to become a priest and went to the temple of Chi-chou.⁷ According to the later version of the *Ch'uan fa-pao chi*, Tao-hsin left home at the age of seven and studied with an unidentified priest for six years. Around the end of the sixth century, he went to study under the Third Patriarch, and studied with him for eight or nine years. When the Third Patriarch left to go to La-fu, Tao-hsin also wanted to go with him, but the Third Patriarch did not permit him to come and told him to remain in order to spread the Dharma.⁸ Here we again find that the later version inserts a concept of lineage by adding a new story while the historical text does not refer to it at

all.

Tao-hsin seems to have been widely known as a tremendous figure. In the *Hsü kao-seng-chuan*, we find an account of a miraculous event. When a band of robbers surrounded Chi-chou and the springs all ran dry (causing the people of Chi-chou to suffer), Tao-hsin arrived there. At the moment of his entering, the waters again flowed. He then had people recite the *Prajñāpāramitāsūtras* loudly, which caused the bandits to disperse. This kind of episode shows that Tao-hsin was well regarded by many people for his ability and power; thus, many practitioners gathered around him. At Mount Shuang-feng, where he spent his last thirty years, he formed a new group under the influence of the San-lun 三論 (Sanron in Japanese) school and the T'ien-t'ai school. Though this group, as Yanagida says, was not under the influence of the *Lañkāvatārasūtra*, which is the text that the northern school claimed later as their basic text, Tao-hsin was creating something new and different from San-lun and T'ien-t'ai.⁹ He had about five hundred students who came from all around. Hung-jen was one of his disciples.

The account of Hung-jen which appears in the *Ch'uan fa-pao chi* is very brief, since no account of Hung-jen is given in the *Hsü kao-seng chi*. According to the *Ch'uan fa-pao chi*, he was a native of Huang-mei. He left home at the age of thirteen to seek the Path. Tao-hsin, the Fourth Patriarch, soon recognized his capacities. One day Hung-jen spent the whole night sitting in meditation and attained enlightenment without reading any sutra. At the age of seventy-five he transmitted his teachings to Fa-ju and died.

As we have seen in the account of the first five Patriarchs in China, the transmission of lineage seems to be a creation. Yampolsky elaborates that the concept of a patriarchal succession developed in the late seventh century (the time of Shen-hsiu) and became generally accepted in Ch'an groups by the first decade of the eighth century. Along with the creation of legends and lineage, these Ch'an circles tried to establish their schools as a sect against the well-established sects like T'ien-t'ai.

One of the claims, as cited before, that Shen-hui made at the debate in 732 against the northern school was that Bodhidharma, upon having come to China and meeting the Emperor of Liang, rejected as non-meritorious the Emperor's actions of building temples and images and copying sutras.¹⁰ This claim implies the negation of the then conventional Buddhism which was flourishing and enjoying glory. While it kept a close relationship with the royalty, who were chanting sutras and building temples as meritorious acts on one hand, while they were leading a luxurious life on the other hand, new circles (both north and south) were seriously seeking the Path independently. Shen-hui first criticized the corruption of the established schools of

Buddhism at that time. As a way of bringing forth a new school or sect, he then had to appeal that he was claiming something characteristic, true and/or authentic. Ch'an Buddhism took up a patriarchal transmission of lineage, making unique the message of Bodhidharma—"transmission of mind through mind." In this manner, they created a new tradition, incorporating old ones, and formed the lineage. The first five Patriarchs are all the same both in the northern and southern schools. Yampolsky says "much of the later material is either the product of the imagination of later writers or the recapitulation and embroidering of earlier unrecorded legends."¹¹

(III)

Before Shen-hui claimed that Hui-neng was the true Sixth Patriarch of Bodhidharma's Ch'an, Shen-hsiu had been regarded as the Sixth Patriarch by the Lañkāvatāra school of the northern school, as mentioned before. It is useful to review the difference of position and teaching between the northern school (Shen-hsiu) and the southern school (Shen-hui or followers of Hui-neng). According to Shen-hui, the northern school advocates the gradual approach of concentration or meditation as a means for enlightenment, as one is still attached to the very fact that one is trying.¹² On the other hand, the southern teaching advocates sudden enlightenment: one spontaneously or naturally becomes aware of one's Buddha nature originally inherent in a person. This awareness of sudden enlightenment comes about the moment when one sees into one's nature and throws away all the practices. A deeply deluded mind in essence or an obstacle to enlightenment in the end is an attachment to the very attempt to get rid of that delusion or the obstacle, and this attachment immediately takes place when one attempts it. In the metaphor of a mirror (Buddha nature) and polishing (practice) it, the gradual approach means trying to polish the mirror in order to make it clean. The sudden approach suggests that since the mirror is originally clean as it is, the act of polishing it makes it even dirtier. In the *Platform Sutra of the Sixth Patriarch*,¹³ while Shen-hsiu urges one to polish the mirror (Buddha nature) in order to make it clean, Hui-neng claims that since the mirror is originally clean and pure, there is no need of polishing it—one is already enlightened as he or she is.¹⁴

This line or doctrine of Ch'an Buddhism of Hui-neng advocated by Shen-hui and his school became powerful. As more legends and details were created and attributed to each Patriarch, transmission verses were also invented and supplied as seen before. We find many new verses in the *Platform Sutra* (secs. 49, 50), which symbolize and attempt to legitimate the

transmission of the teaching from one Patriarch to the next, and the practice of quoting these verses was used by later Ch'an histories. The lines through Nan-yüeh and Ch'ing-yüan with Hui-neng as the Fifth Patriarch have come to play a dominant part in the whole tradition of Ch'an and Zen with the message of sudden enlightenment.

(IV)

Much of Patriarchal lineage in its early stage of Ch'an and Zen is thus a creation or an invention, and the lineage was created as a counterpart against other established sects, playing a part in legitimacy to Buddha-Dharma. Ch'an then claimed that the teaching was transmitted through mind and from master to disciple. The creation took place throughout the eighth century, tracing the teaching back not only to Bodhidharma but also to the "Seven Buddhas of the Past" and "Twenty-eight Indian Patriarchs" and insisting on the legitimacy of Buddha-Dharma and the universality of its teaching. This is a conceivable view (though reduced) of Ch'an lineage seen as a result of historians' research. What then does this matter of lineage as a creation mean to the followers of the schools? Have they put prime importance on lineage as a proof of authentic and direct transmission of the teaching or truth?

Carl Bielefeldt poses a problem to the effect of historical research to Ch'an and the whole of Buddhism:

Buddhist doctrine, of course, does not rest on an historical message; and to that extent it is undamaged by any attack on its traditional view of history. Yet, it is a fact that the Ch'an and Zen schools in particular have placed great emphasis throughout their history on the importance of the actual transmission of the *dharma* from Śākyamuni through Bodhidharma to the present living teacher. In the Zen monasteries of Japan this lineage of transmission is still recited daily. The historian's research raises the question of how that transmission is now to be understood; or put more broadly, it raises the question of the meaning of history for Buddhism.¹⁵

Historical research poses the problem regarding the meaning of history not only for Buddhism but also for other religious traditions. Talking about lineage, we also find its notion of creation in Christianity (Mathew 1:1-17; Luke 3:23-38) and Islam (Koran). It is obvious that historians do not accept the historicity of those lineages as "fact."¹⁶

CONCLUSION

It is not easy to fairly evaluate the historicity of the lineage of Ch'an and Zen, nor is it easy to precisely judge what kinds of effects historical research can have on Ch'an and Zen.

This kind of study has not been extensively taken up yet, for instance, in Japan where most Zen studies are taking place, and the sectarian schools of Zen do not seem interested in historical study of this kind. It is also difficult to predict things, especially without understanding precisely what is actually going on in the present circles of all Ch'an and Zen. One understanding of lineage we can have in this light might be that the transmission has "mythically" taken place beyond and within actual history. The lineage at the early stage was therefore formed in a realm of "myth" in which the message had been handed down from the "Truth" (through the "Seven Buddhas of the Past" and "Twenty-eight Indian Patriarchs"). Myth may not be "Fact" in a historical sense but "Truth" in a symbolically religious sense to followers or believers, thereby being "true" and "real" to them.¹⁷

Talking about attaining enlightenment in Ch'an and Zen, one should not rely on words or letters in an ultimate sense. One has only to realize one's true nature as it is. Historical research and the claim of historians that Ch'an and Zen have made up their lineage for legitimacy may affect Ch'an and Zen to some extent. Though Bodhidharma did not intend, we can assume, to establish the lineage as later schools have created, he proclaimed that the profound teaching had to be transmitted directly from master to disciple. The lineage was created later, but the message or teaching of Ch'an and Zen has been spread and handed down in history through the direct transmission of mind to mind from teacher to disciple or Patriarch to Patriarch. Lineage has indeed played an important role. Though facing the problem or question of lineage as a creation, an individual follower is able to become free from "sectarianism" or "particularity" while being in sectarianism as one realizes and reaches the "universality" of the core teaching—enlightenment, thereby being able to simultaneously objectify and accept the formality of symbolically invented lineage.

NOTES

- 1) Yampolsky, *The Platform Sutra of the Sixth Patriarch* (New York: Columbia University Press, 1967), p. 4.
- 2) The Lañkāvatāra school of Shen-hsiu was called the northern school (gradual enlightenment), while Shen-hui's school was called the southern school (sudden enlightenment). See Hoyu Ishida, "The Problem of Practice in Shen-hui's Teaching of Sudden Enlightenment" in *Academic Reports of the University Center for Intercultural Education, the University of Shiga Prefecture*, No. 1, December 1996, pp. 51-63.
- 3) Yampolsky, p. 27. Yanagida Seizan sums up the claims of Shen-hui at the debate in four

points:

- (1) Bodhidharma is the founder of the southern school and the one who transmitted the Ch'an of the Buddha.
 - (2) Upon having come to China, Bodhidharma met the Emperor of Liang and rejected his actions of building temples and images, helping monks, and copying sutras as non-meritorious.
 - (3) When Bodhidharma approved the enlightenment of Hui-k'o at the Shao-lin Temple in Chung-shan, he handed his robe to Hui-k'o as a symbol of the transmission of the Dharma.
 - (4) This robe had been actually handed down to Hui-neng, and he is the Sixth Patriarch of the correct southern school. See Yanagida in *Kōza Zen III. Zen no rekishi—Chūgoku*, ed. by Nishitani Keiji (Tokyo: Chikuma Shobō, 1967), p. 38.
- 4) Yampolsky, pp. 10-11.
 - 5) *Ibid.*, p. 11.
 - 6) *Ibid.*, p. 12.
 - 7) Yanagida in *Kōza Zen III*, pp. 20-21.
 - 8) Yampolsky, p. 13.
 - 9) Yanagida, p. 22.
 - 10) See also note 5.
 - 11) Yampolsky, p. 14
 - 12) According to Shen-hui, the northern school advocates one to 1) enter into *samādhi* ("meditation") by concentrating one's mind, 2) view tranquility by setting one's mind, 3) illuminate outwardly by arousing one's mind, and 4) verify inwardly by controlling one's mind. These four verses which demonstrate well the point and position of the northern school often appear in the *P'u-t'i-ta-mo Nan-tsung ting ho-shang-fei lun*. For example, see Hu Shih, *Shen hui ho-shang i-chi* (Shang hai, 1930), pp. 285-288 and Hoyu Ishida, *Op. Cit.*, p. 3.
The point of Shan-hui's criticism is that this kind of teaching or practice is "gradual," being a means to enlightenment, and that this very attempt to attain enlightenment itself is an attachment which prevents one from actually attaining enlightenment.
 - 13) This text was written by Shen-hui or his group, or even by another group. See three theories presented by Carl Bielefeldt and Lewis Lancaster, "*T'an Ching* (Platform Scripture)," *Philosophy East and West*, vol. 25, no. 2, pp. 200-201. This text was probably composed much later than the works of Shen-hui.
 - 14) The problem of practice remains in the position of Shen-hui's sudden teaching, which

- rejects the practical notion of the northern school. If the very attempt to the attainment of enlightenment is labeled as “gradual” and a deluded mind, then what can one do or how can one start with? This issue on the problem of practice is discussed in Hoyu Ishida, *Op. Cit.*
- 15) Carl Bielefeldt and Lewis Lancaster *Op. Cit.*, pp. 202-203.
- 16) There are other kinds of questions and problems, which arise when the figures of Jesus and Muhammad are analyzed and interpreted in terms of historical research, especially on the miraculous accounts.
- 17) In a future article I will discuss the meaning and role of “myth” as seen in the Pure Land school of Buddhism with regard to Dharmākara in the *Larger Sutra*.

BIBLIOGRAPHY

- Bielefeldt, Carl and Lewis Lancaster. “*T’an-ching* (Platform Scripture),” *Philosophy East and West*, vol. 25, no. 2 (4/75), pp. 187-212.
- Chan, Wing-tsit. *The Platform Scripture*. New York: St. John’s University Press, 1973.
- Dumoulin, Heinrich. *Zen Buddhism: A History Volume 1 India and China*. New York: Macmillan Publishing Company, 1988.
- _____. *Zen Buddhism: A History Volume 2 India and China*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
- Harvey, Van A. *The Historian and the Believer*. Philadelphia: The Westminster Press, 1966.
- Hu Shih. *Shen-hui ho-shang i-chi*, rev. and enlarged. Taipei: Hu Shih Chi-nien Kuan, 1970.
- Inagaki, Hisao. *A Glossary of Zen Terms*. Kyoto: Nagata Bunshodo, 1991.
- Ishida, Hoyu. “The Problem of Practice in Shen-hui’s Teaching of Sudden Enlightenment” in *of the University Center for Intercultural Education, the University of Shiga Prefecture*, No. 1, December 1 *Academic Reports* 996.
- Komazawa daigaku zenshū-shi kenkyū-kai. *Enō-kenkyū*. Tokyo, 1978.
- Liebethal, Walter. “The Sermon of Shen-hui,” *Asia Major*, n.s. 3, 2 (1952), pp. 132-55.
- McRae, John R. *The Northern School and the Formation of Early Ch’an Buddhism*. Kuroda Institute, Studies in East Asian Buddhism 3. Honolulu: University of Hawaii Press, 1986.
- Reynolds, F. E. “Many Lives of Buddha,” *The Biographical Process*, ed. F. E. Reynolds and D. Capps.
- Shinohara, Hisao. “Kataku Jinne no kotoba,” *Komazawa daigaku bungaku-bu kenkyūkiyō* XXXI (3/73), pp. 1-33.
- Suzuki, Daisetz T. *Suzuki Daisetsu zenshū* III. Tokyo: Iwanami Shoten, 1968.

- _____. *The Zen Doctrine of No Mind*. London, 1949; repr. New York: Samuel Weiser Inc., 1972.
- Thomas Edward J. *The Life of Buddha as Legend and History*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- Wu, John. *The Golden Age of Zen*. Taipei, 1975.
- Yampolsky, Philip B. *The Platform Sutra of the Sixth Patriarch*. New York: Columbia University Press, 1967.
- Yanagida, Seizan. "Chūgoku Zenshū shi," *Kōza Zen III. Zen no rekishi-Chūgoku*, ed. by Nishitani Keiji. Tokyo: Chikuma Shobō, 1967.
- _____. "Li-tai fa-pao chi and the Ch'an Doctrine of Sudden Awakening," tr. by Carl Bielefeldt in *Early Ch'an in China and Tibet*, ed. by Whalen Lai and Lewis Lancaster. Berkeley.
- _____. *Sekai no meicho. Zen goroku*. Tokyo: Chūō Kōronsha, 1974.
- _____. *Zen-shisō*. Tokyo: Chūō Kōronsha, 1975.
- Yanagida, Seizan and Umehara Takeshi. *Bukkyō no shisō VII. Mu no tankyū (Chūgoku Zen)* Tokyo: Kadokawa Shoten, 1973.
- Zeuschner, Robert. "Sudden and Gradual in the Division between Northern and Southern Lines of Ch'an Buddhism." A paper presented to a Conference at the Institute for Transcultural Studies held in May 22-24, 1981.

Unrehearsed Speaking Activities for Language Learning

Walter KLINGER

This paper discusses the situation of oral English in schools in Japan today, including textbooks and exams, theoretical and practical approaches that encourage more speaking opportunities, and recommendations for particular activities. Oral activities can be located on a scale from tightly controlled to spontaneous talking: from the repetition of other people's words and sentences, to prepared presentations in public speaking, oral reports and debates, to the generation of impromptu, novel utterances. It is the potential and immediate benefit of increased practice to develop ability in this final stage, the expression of one own's thoughts and words in unrehearsed speech, which this essay particularly addresses.

As Maurer (1997) says, "Improvisation can be considered the fifth skill -- the skill which follows reading, listening, speaking, and writing. In many ways, it is the most important because it is the real test of whether students can use what they have learned without being told exactly what to do or say."

When studying English as a Foreign Language in Japanese classrooms, the role of speaking is invariably relegated to the bottom of the list of skills to learn, quite inverse to its order in learning a first language. While there are some justifications in studying this way, there are other and perhaps even more persuasive arguments in favor of giving speaking a more important place in the curriculum and in the learning process.

There are several factors that can be identified as causes of the neglect of speaking. Not only in Japan but in other culturally fairly self-contained countries like China as well, where historically it has not been necessary to speak a second language, the main purpose of foreign language study has been to supply written translations from the foreign language into the native language. Even in an increasingly international age, there is a lack of opportunity to improve oral skills by talking to foreign residents. East Asian countries also have a long tradition of written scholarship, where the written word has higher prestige than the spoken. English ability may be limited to "paper English." Fan (1999) mentions some of these cultural reasons for the poor speaking ability of trainee English teachers in colleges in China.

Different cultural values may influence if students are predisposed to speak much in the classroom. Mohani, Mohar & Yusoff (1997) review studies which showed that Chinese, Japanese and Korean learners took fewer turns to speak compared to Latin American, European and Middle Easterner ESL learners. Singaporean students took the view that studying is a serious business, so they had a fear of giving the wrong answer and being considered stupid. Malaysian students “did not volunteer to answer questions unless forced to do so.” In some Asian value systems, asking a teacher a question might be seen as a challenge to the teacher's authority. Liu & Kuo's study (1996) of graduate students at Ohio State University similarly shows that East Asian students are hesitant to take risks. For example, a majority agreed with the statement “I won't answer a question even if I know the answer unless I'm asked.”

The attitude that learning is a quiet affair is of course not unique to East Asia or Japan. Alaskan Native children, to give one example, also may have a cultural preference to learn by listening and watching. Stabenow (1995:136) writes about a Native college student who dropped three classes in her first year “because the teachers kept asking her questions.” Students sitting in rows facing the front of the classroom, diligently reading textbooks and writing in notebooks, give the appearance of working hard in any country or society.

Oral skills are given short shrift in mother-tongue language arts as well. Witkin *et al's* (1996) survey shows the wide discrepancy between official American state education curriculum guidelines, which recommend equal treatment for speaking, listening, reading and writing skills, and what actually occurs in classrooms. Speaking is neither considered a critical academic subject in itself nor considered critical for studying other subjects.

Another major cause of poor speaking ability in students of foreign languages must also be found in teaching practices, in particular those that treat language as a set of rules and items to be memorized. Other school subjects like mathematics, science, and history, can all be studied fairly sequentially and systematically, from introductory stages to more detailed research. Moreover, this can be done silently. Language study similarly seems suitable as an academic pursuit for analysis and dissection. Unfortunately, and in the case of English especially, very little of what is said and written is tied to fixed and logical rules, with “the number of rules approaching the number of sentences” (Lieberman 1998:126). There are 200 or more rules for spelling alone (Bereiter 1999:Ch.2). We must wonder, can such a language be learned simply by trying to memorize its myriad rules?

Learning a foreign language is invariably attempted by studying grammar from a textbook. But language is not entirely and not easily explained by its rules, and whatever rules there might be, are not necessarily simple or rational. Textbooks too often fail to help students make sense of the language, confusing as much as explaining.

Textbooks try to explain language by snipping it up into grammatical elements like future tense, passive voice, subjunctive mood, etc., and ordering these fragments as neatly as possible, or as haphazardly as can be expected. In this way at least, they are synchronized with the next stage of the academic process, that of evaluation. A typical examination is graded by checking questions on discrete grammatical items as correct or incorrect, so that there is only one possible correct answer. These exams include those that are marked by machine, as are the Japanese nation-wide qualification exams of the University Entrance Exams Center. This encourages the idea that to pass tests, language should be studied by memorizing a massive amount of detail. In other standard tests, evaluation is on written answers, especially translation, which further decreases the apparent need or desirability to teach oral English at all.

On occasion, tests ask questions that require original thinking, such as asking for the examinee's opinion on some topic. One national university's English entrance exam last year, to give a rare example, asked whether students should be searched for weapons in schools (全国大学入試問題正解 1999:35). These tests raise other problems such as how to avoid biased grading, based on whether the examinee gives an arbitrary, predetermined "correct opinion." Examiners must also decide how much weight to give for grammatical accuracy, how much for general fluency, and how much, if any, for creative thinking.

We might expect to see more opinion questions if universities decide that creativity or the ability to show critical thought is a quality they are looking for in their prospective students. In that case, it would provide a rationale for promoting oral English classes that develop confidence in saying what you want to say.

Colleges sometimes admit students based on interviews, though rarely in English (Vanderford 1997). If English is not the language of spoken instruction, it cannot be expected that university faculties should require oral English ability in their entrance exams. Students most likely do need a reading ability in English, and perhaps in another foreign language, for research and even for class texts. A few schools may test for listening ability, if it is for admission to an English language major or if lectures are given in English. The

present system of examining only for detailed knowledge of grammar, reading comprehension and translation ability thus seems unlikely to change to include oral questions.

The Japan Ministry of Education authorizes Oral Communication English classes in high schools, consisting of three sections, a listening course, a listening and speaking course, and a public speaking course, as well as traditional grammar/translation classes (Lee 1999). This policy reflects the changing conditions from a historical need for translation only to an international-minded need for oral competence. It might also be seen to reflect a desire to encourage more independent thinking, which speaking activities are well suited to develop.

However, “neither these subjects, nor any specific English subject, are necessary to graduate from high school. These subjects are, rather, necessary to gain entrance into universities” (Vanderford 1997). While college entrance exams rarely test spoken skills directly, they increasingly include translation and grammar questions based on conversational-style dialogues and pronunciation and word stress questions, along with traditional more linguistically dense technical and literary selections.

There are frequent newspaper and television reports on the increasing acceptance and implementation of the Ministry framework by enthusiastic and dedicated teachers. This essay is meant to encourage such endeavours.

Similar to Witkin *et al*'s (1996) American surveys, however, there are also differing reports. Templin (1997), for instance, quotes a JTE (Japanese teacher of English): “I think in Japan, high school students study English mainly for entrance exams, so we have to teach them such English. We have little time to do oral communication.” Murphey and Sasaki's (1998) survey of high school teachers also reveals “that JTEs strongly believe that the only way to pass the exams is through teaching grammar in Japanese.” Greta Gorsuch (1998) describes in detail what happens in two such grammar classrooms.

What we wish to consider in this essay is whether a grammar-focussed teaching methodology is indeed the best way to produce students who are successful in passing those “examinations that resemble a decoding exercise” (Funabashi 1999). Language, we wish to emphasize, is best learned and understood by using it, by trying it out in speaking.

I agree with Murphey and Sasaki (1998), who comment on teaching by rote:

While such teaching is surely useful to an extent, we contest the overgeneralization of this approach which more often than not de-motivates students and presents an impoverished view of language learning. Teachers teaching communicatively in

English and students passing entrance exams are not mutually exclusive.

The most commonly given reason why teachers hesitate to use activities that promote practice in speaking is that they don't seem to be as efficient as direct grammar instruction (Klinger 1999a). It does seem reasonably evident that the grammar points that are explored and experimented with for 60 minutes in a game or other speaking activity could instead be written up on a blackboard by the teacher and be memorized by the students in a fraction of the time. Speaking activities may well promote general learning, but as Desforges (1995a:102) notes, it is difficult to show evidence of achievement in generalized learning through activities such as project work, problem-solving exercises, or teaching strategies for thinking and learning.

Acton (1997) also points out that it may be difficult to determine what value speaking activities have, if indeed they have any value at all:

In communicative language teaching, interaction resulting in negotiation of meaning between students during an information gap activity was for some time proposed as the almost ideal context for speaking and learning. What classroom-based research now seems to suggest is that although information gap activities do generate a great deal of talk and interaction, it is not clear what is learned in the process. In other words, interaction, no matter how active and engaging, may not necessarily teach or practice anything that counts (or can be counted) at that particular developmental point. It may, however, still be a good indirect vehicle for practicing what has been taught directly at an earlier stage.

There are other questions that can be raised about whether speaking activities are effective. Outside the classroom, people learn language by being exposed to talking, talk which often has little regard for grammatical correctness.

In immersion learning situations the person who is new to language is constantly bombarded with sound. In groups, people are noisy. They talk. And talk. ... They mix participles and metaphors, jump tenses and are generally inconsistent in speech. ... In the chaos of daily life people in immersion situations learn quickly and well, regardless of age, be they children or adults (Dugdale 1996).

Immersion exposure, however, is interaction with people who speak the target language already. In the foreign language classroom, learners only talk with other learners, whose speaking ability is just slightly or no better than their own. One might ask, can there be any improvement in ability in that situation? Is being exposed to incorrect grammar among fellow learners different from and worse than being exposed to the bad grammar learners might hear from native speakers?

Speaking activities, which often use games that produce a lot of laughter, also have an image of not being serious study:

Shifting the focus of instruction from substance to process can have either of two results. It can simply provide alternative ways to get the truths into students' heads—through discovery learning instead of didactics, for instance. Or it can reduce schooling to edutainment – to activities having some vague relation to a body of subject matter but pursued for their immediate amusement value (Bereiter 1999:Ch.9).

This self-questioning by teachers and theoreticians as to what, if any, benefit there is in speaking activities must, in fairness, also be applied to other instruction methods. In the case of the educational practices in Japan, in particular the direct grammar instruction method must also be questioned.

Perhaps grammar instruction only seems more efficient because each discrete grammar point that is taught in a grammar lesson then can be “counted,” as Action says, i.e., tested, and the results immediately seen. But do the results of direct grammar instruction actually show that the method was successful, in that most students pass the tests, and moreover pass with high grades? Or do the results show that the method was not successful, in that many students fail?

One of my lessons was on how to change direct quotes into reported speech sentences. This was not the students' first exposure to studying these grammatical structures. I used a best-selling textbook, *New Interchange* (Richards 1997), which presented many example sentences, along with the accompanying workbook, where the students completed the required transformation exercises. I sat beside each student to explain any of their errors, yet the results of a subsequent test were dismal. Setting aside for a moment factors such as how well or how poorly the textbook or the teacher explained the grammar, I had to wonder, how much more grammar study should we have done so that particular grammar point would have been mastered?

Statistics of the nation-wide entrance exams and the entrance exams of national universities, presently undisclosed, are expected to become available starting in 2001 that will show the highest, lowest and median grades of examinees (個人成績 1999). If they show a great number of failures, will the blame fall only on the difficulty of the tests? Were there grammar points in the exam that the examinees hadn't studied yet? Or hadn't memorized thoroughly enough? Will there be a call for even more intensive grammar instruction, or will there be more of a consideration of the flaws of grammar instruction methodology?

The grammar/translation method has long come under criticism. The teacher and the textbook may present information about grammar to the class, but that doesn't mean it is understood. "There is no longer the expectation that what we teach is necessarily what learners learn" (Shortall 1999).

Listening exercises, like grammar instruction, also superficially appear to be efficient in inducing language learning. It is easier to understand something that you hear or read than to produce something that you say or write. In comprehension, you use pragmatics, semantics, context, guessing, body language, etc., to help you figure out the message "top down," even if you do not understand the words or the sentence very well grammatically. Theoreticians and instructors of language learning recommend exposing students to much "comprehensible input" from listening and reading activities. Comprehensible input certainly is an important part of any language curriculum; my preferred material in this method is to use bilingual scenario textbooks along with movies and song lyrics with catchy tunes.

However, listening activities done without any requirement to give a spoken reply results in learners who may understand quite well what they hear, but who cannot say what they want to say. Doyon (1999), for example, talks about meeting Japanese people who have a very good aural understanding of English, developed through listening to radio and television English lessons, but who are unable to express their own thoughts orally. Similarly, ESL schools around the world have been surprised and puzzled by students from Japan who can read and understand aurally at a much higher level than their speaking ability suggests (Walker 1998).

Attempting a written translation based on knowledge of grammar rules of someone else's words is quite a challenge. Attempting to put one own's thoughts into words can be as daunting or even more so. Henderson (1982) says, "It is difficult enough for a native speaker to give a unified and logically developed talk on a topic of consequence. Second language speakers therefore, need to be concise, methodical and prepared." Language learners certainly must be given time to plan what they are going to say. It becomes a matter of whether the teacher has enough time to wait for verbal replies to be formed.

My first-year university students write short reports, occasionally with fairly complex and quite accurate sentences, and I use the contents of their reports as a springboard for oral discussions. The written preparation is necessary since most of the students can not frame their thoughts well enough or fast enough to speak spontaneously. Indeed, the spontaneous

talking material that I can use in class must be limited to a remarkably low degree of difficulty. This situation is not unusual in other Asian countries as well. Niederhauser (1997) notes, "By the time they enter college, Korean students usually have completed at least six years of English classes, yet most are unable to carry on simple conversations with native speakers or write sentences free of basic grammatical errors."

This apparent inability to speak often is just a reluctance to speak unless the speech is perfect, a condition that is in part cultural, as mentioned earlier. It may also be traced to the "one-right-answer" exams. Some students have "a test-taking mentality about conversation," as Poulshock (1997) puts it. "When they make a mistake, it becomes a big event in the dialog that needs to be fully corrected from the very beginning of the sentence or even the whole dialog." The competency of high school JTEs, although they are usually non-native speakers (NNS) of English, is more than adequate to teach Oral Communication (Knight 1995), but even teachers may hesitate to speak:

It's scary for NNS teachers to speak the target language in class. Especially when one believes that 'you must be perfect.' In our opinion, the perversion of perfectionism is in control. This fear of errors is, we feel, the worst enemy that anyone faces when trying to speak a foreign language in public (Murphey and Sasaki 1998).

Murphey and Sasaki (1998) present case histories of JTEs who tried to increase their own use of spoken English in the classroom. "These teachers found that when they exposed students to English in communicatively comprehensible ways, student motivation and teacher motivation both went up."

Increased motivation is the most immediate and readily observable benefit of increased time spent on speaking activities. Success in saying something that is understood, even if it is grammatically dubious and is only spoken to other students whose language ability is no higher than one's own, builds confidence and encourages more studying in order to be able to say even more. The pleasure of knowing, or at least feeling, that you have made some progress, rewards the effort made in trying to speak. Motivated students may study harder and longer, and will be likely, one must imagine, to do better on any type of exam.

Less time available for speaking conversely leads to dissatisfaction, as revealed in our annual school surveys of incoming university students. In one recent questionnaire (国際教育センター 1997), only 74, or 16%, out of 474 students said they were satisfied with their high school English classes, while 50% were dissatisfied and 34% couldn't say either way. The students were asked to write their reasons for saying so, and, among the reasons given,

the greatest cause of dissatisfaction was 「話せないから」 “can’t speak”, followed by “unpractical,” “uninteresting,” “difficult to understand,” “too grammar-oriented,” and “too exam-oriented.”

Students are not the only ones to complain about their lessons. Teachers as well say that their textbooks are “boring, impractical, and too difficult” (Templin 1997). Indeed, much of the problem facing teachers is finding or making suitable material.

One common fault is textbooks that contain unnatural-sounding sentences composed to fit the grammar point being expounded. Some textbooks, as Guest (1998) observes, use formal, stilted, written forms of language even in places where they are supposedly trying to present natural spoken dialogues:

The difficulties that Japanese learners of English have in adequately employing the spoken language is not only due to the fact that the teaching of spoken forms has been reduced to a peripheral role in most English language teaching in Japan, but also results from the faulty practice of teaching written forms as if they were conversational.

For speaking activities, the very word textbook, in its traditional sense of providing a systematic, step-by-step analysis of grammar, seems even to be at cross-purposes with what speaking activities are hoping to accomplish. Little & Dam (1998) make two points:

However much the textbook may try to take account of learners’ likely needs and interests, it is essentially external to them. In most cases it rests on the assumption that learning will take place as the teacher guides her learners through each successive unit. This implies a view of learning as a unidirectional process: knowledge, skills, and expertise are gradually transferred from the textbook to the learners.

Textbooks are “external” in the sense that the topics and conversations in many textbook lessons do not originate with the students’ own needs and wishes, to learn about something and to express something that is of interest to themselves. Things that students are curious about, want to learn about and want to talk about, might include, but are not necessarily limited to, events and items in their immediate social sphere and personal topics like hobbies, shopping, likes and dislikes. Students can also relate “to the larger issues and forces that shape their world: birth, death, good, evil, power, danger, survival, generosity, adventure” (Bereiter 1999:Ch.9).

My preference is to avoid speaking activities that get too personal. Some people don’t want to talk about themselves; it is unfair to insist that they do. To prevent discrimination, some regional Japanese governments forbid teachers to ask a question like,

“What does your father do?” Sentences like “How old are you?” and “Are you married?” may be simple structures grammatically, but that doesn’t mean they belong at the beginning of language instruction, let alone at the beginning of a conversation.

Little & Dam (1998) also refer to the “unidirectional” learning process, where learning is assumed to flow out from the teacher or the textbook. This gives students the idea that they can sit back and be passive, somehow soaking up knowledge, when instead they should be actively participating in the learning process. A widely held image of teaching is that of a teacher explaining something. Some educators, however, say that while direct teaching is effective especially for basic knowledge as learned in primary school, older students learn more easily when what is studied is in the “context of use,” when it is meaningful, and when it “makes sense” to the students (Kyriacou 1995:128).

When students ask questions about something they can’t make sense of, it is important to treat the questions seriously instead of dismissing them. An explanation, not just an answer, is the more effective help that can be given. For every grammatical pattern taught, the way to make the corresponding question form should also be taught and practiced. Questions indeed should be encouraged: In the American school system, the number of student-initiated conversations in classrooms is much lower (23%) than the number of conversations that children initiate at home (64%) and student talk is less grammatically complex (Fox 1995:136).

Paul van Raay (1998) says “Teachers should dispel the notion that you must ‘teach’ something in every lesson. Many teachers believe that the success of a lesson depends solely on whether or not the students learned what they were taught. Instead, a year-long goal of motivating students to communicate in English is preferable.” Van Raay’s first recommendation to AETs (Assistant English Teachers, native speakers of English teaching in Japanese high schools especially to promote speaking ability) is, “No textbook is needed.”

Littlewood (1992:106) says it is crucial that learners have control over both information and interaction, i.e., that learners choose what to learn and how to learn it. The ultimate interest of education is not in whether answers are correct, Littlewood continues, but whether attempts to find correct answers “stimulate useful learning processes.” The classroom is “a meaningful social context in its own right,” so the question is “not whether the material is authentic compared to outside class, but whether the student response is.” That is to say, the activity can be something that you might never do outside of class, or what

is learned might not be immediately useful outside of class, but not that the material can be prepared using inauthentic language.

Using textbooks for speaking activities should not mean looking at a lot of *text*, and looking for the solution in the written words. The best materials for speaking activities are those that take the focus away from the text. They need be no more than instructions, a handout, pictures, a board game, or a set of cards. Ideas for activities are regularly found in professional publications like *TESOL Journal*, *English Teaching Forum*, and *Hands-on English*. Many articles from *The Language Teacher* are also available online at <<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/index.html>>.

Some suggestions: Talk about and describe pictures (Gu 1998), make short speeches with just a small amount of planning and preparation time (Henderson 1982), tell stories (Doyon 1999), use picture stories, map directions, and pair topic discussions (Smith & Nederend 1998), and explain how to play games (Porcaro 1998). Brown & Nation (1997) use a group game called "Speaking by Numbers," which encourages students to listen closely to what other students are saying because their number might be called next to continue talking about a topic. They suggest another game called "4/3/2," where the same story must be told in 4 minutes, then retold in 3, then again in two minutes. Burgess (1994) uses a relay game involving saying a word, which then must be used in a sentence, then in a question, then in an answer. Yeh (1994) has groups helping each other in listening to a 2-minute tape that another student recorded. Miller (1992) uses paired crosswords, where each student has half of the answers filled in and must make up clues about the words so that the partner can write the word into his or her sheet. Arnold *et al* (1994) explain how to phrase questions that elicit more talk when using picture books. Knight (1995) uses realia like TV schedules, timetables, local maps, etc. Schwartz (1999) has devised word grid games.

Some teachers send students outside the classroom for speaking activities. In English-speaking countries, ESL students can participate in the local community, and students studying other languages usually can find native speakers of those languages. These activities not only improve students' oral abilities but also help "to further their understanding of each other's culture, to break down stereotypes, and to build cultural bridges through an exchange of ideas, experiences, and friendships" (Beebe & Leonard 1994). In a monolingual country like Japan as well, students can be seen, for instance, outside tourist spots in Kyoto approaching foreigners with questionnaires in order to talk to

them as part of their school homework.

A special requirement arises for classes of over 40 students, a size not at all unusual in Japan and arguably the greatest reason for the low level of speaking skills. Activities have to be interesting enough that students will continue doing them for a time long enough for the teacher to have a chance to visit with each group. In a previous article (Klinger 1998), I presented several card games especially designed for large classes; at the end of this article is another such game. I maintain an online collection of my games for downloading, along with descriptions of other games and information about web sources for games that promote speaking, at <http://www2.ice.usp.ac.jp/wklinger/QA/cardgameshome.htm>.

Any speech act longer than a word or two involves the use of grammatical structures. Some speaking material is specifically prepared to narrow the focus onto certain forms. One textbook by Takahashi (高橋 1994) is an all-too-rare example of a book prepared especially for the Oral Communication course. The book consists of 72 speaking activities, many of which focus on the interactive practice of specific grammatical points like “If he were..., he would...” and “both/and neither/nor.” The Akita JET (Japan Exchange & Teaching Program) community at <http://www.edu-c.pref.akita.jp/~forum001/jethome.htm> also has created many activities and worksheets to accompany grammar lessons in the New Horizon textbooks for junior high school students.

A game by Mark Hancock (1998) that makes for a lively class uses a grid-pattern of questions with the pattern “Have you ever...?” Another game, by Jean Greenwood (1997), uses pairs of picture cards to practice “Which would you rather (be, do, eat, have, etc.)?” This grammar form is one of many in English that are difficult to teach and confusing to learn; students might benefit from spoken practice where there is not too much concern placed on grammatical accuracy.

There is no reason to suppose that the study of grammatical forms would or should be ignored or neglected by using speaking activities, for direct grammar instruction has positive effects. As discussed in an earlier essay (Klinger 1996), explicit explanations of rules followed by practice of the forms will invariably show improved results in performance and comprehension when measured in tests. This is not to suggest, however, and does not prove, that teaching grammar is the best way or the only way to teach.

The greatest benefit of studying grammar and then doing speaking activities seems to be that you can monitor and correct your own production. In this way you can improve your

“interlanguage,” the imperfect language that learners speak. Cohen & Olshtain (1993) and many others discuss this further. Pellowe (1996) explains how this process works in oral communication with a native speaker:

It has been hypothesized that one way a learner’s interlanguage system develops is when the learner recognizes differences between what she produces and what native speakers produce. In other words, when a learner realizes that the way a native speaker says something is not the way she thought it should be said, the learner re-evaluates her beliefs in light of the new evidence.

To encourage this self-reflection, Merrill Swain (1993) advises teachers not to immediately correct mistakes but instead lead students to think and search for the correction. Swain also recommends group work, where there will be more opportunity for “negotiation of meaning.” When students have trouble saying something, they can help each other and discuss how to say it correctly. An important part of group activities, Swain says, is talking about “the target language itself, where students reflect together on their own output, reprocessing and modifying it as their collective knowledge permits.” Swain’s students of French, for example, while creating a text together, discussed what should be the correct gender, tense, prepositions, vocabulary, and register (Woodfield 1997).

I have also observed that, while they are in groups doing activities, students are extremely patient and helpful with each other as they try to think of what to say and how to say it. If the teacher does not correct them as if they had made a terrible mistake, if they feel it is safe to make mistakes and learn from their mistakes, learners gain confidence in at least trying to speak. Yeh (1994) similarly finds that group activities reduce anxiety, and as students learn to tolerate the mistakes of others, they learn to tolerate their own.

The theoretical trend in the last decades has been to approach foreign language teaching as communication, as opposed to teaching language as a formal, closed system of grammar rules. Widdowson contrasts the linguistic category of “correctness” with the communicative category of “appropriateness” (Oprandy 1994). As appropriate language is more forgiving than structurally correct language, speakers have a higher likelihood of successful communication, which in turn makes it easier for them to take further risks and speak even more.

But learners must at least try. “When students actively try to make sense of what they are learning, they understand it better, they remember it better, and they can even use it to solve new problems” (CSILE 1995). Sandra Savignon (Harris 1998) says, “Learners learn

about grammatical structure, but that's not at all the same thing as being able to use the grammar to express ideas. It has to develop through practice and use, not just reflection and theory. So it comes with practice. How do you acquire the rules? This ability has to develop through practice and use before you actually know the grammar."

Education theorists reflect and debate on what learning is, or what "knowing" entails. Linguists ponder over what rules are and how they are learned. Are rules merely "*post hoc* artifacts extracted by grammarians that might have some usefulness in helping adults with a full Piagetian deck to learn foreign languages" (Calvin and Bickerton 1998)? Is syntax a set of rules genetically built into the brain and "independent of meaning" (Lieberman 1998:119, 128)? Is it the case that "we have knowledge that does not take the form of rules or propositions at all and that this knowledge constitutes a large part, perhaps an overwhelmingly large part, of what we personally know" (Bereiter 1999:Ch.2).

Perhaps knowledge is a combination of feelings and reason. "Instead of thoughts arousing emotions and emotions triggering thoughts, we may simply think of feelings and cognitive content as attributes of any state of knowing. Often the content is vivid but the feelings are negligible, as when we learn that the square of fifteen is 225" (Bereiter 1999:Ch.2). An example of the other end of the knowledge scale, where feelings are high but cognitive content is low, would be when a native speaker recognizes that something is said wrong or spelled wrong, but cannot explain what is wrong by referring to grammar or spelling rules. According to this theory, a feeling is as much an expression of knowledge as being able to recite a rule.

How do we learn? Angela Joe (1996) describes "three important processes that may lead to a word being remembered." First, attention, where a word is noticed, followed by retrieval of its meaning in production or comprehension, and then generation, "producing new ways of using the wanted vocabulary in new contexts."

In a way, talking about learning and language is the game that academicians play, trying to make sense of things by studying them, researching them, and sharing their thoughts in publications and seminars. "The attribution of how one's knowing something comes about, is itself a language-game. (Or else there are games of attributing 'how one knows' to reason, to experience, to intuition, to a position in the 'web' of knowledge and so on)" (McHoul 1990:555). In a similar way, students can and indeed should try to make sense of learning English not just by studying and memorizing the rules but by talking things out,

to see what happens, to see what sense they make in actual use. That the language games of learners might be simpler than philosophical games should not be taken to mean that they are any less serious or important.

Diamond (1996) says that learning involves both the “telic,” or serious state of mind, and the “paratelic,” or playful state:

In the paratelic state the individual is able to explore, develop, and elaborate a variety of skills, and test them to the limits in a free and imaginative way. He or she is able to build up a stockpile of habits, skills, and knowledge that is more extensive than it would have been in the goal-oriented telic state alone. In the latter state, the individual learns to select from these, to articulate them over time in a way that may demand anticipation, foresight, and planning. It is the transitions or “reversals” between the two states that allows learning to occur.

McHoul (1990:466), mulling on Wittgenstein, discusses what rules are: “As ever, ‘rule’ points to practice, to discourse. It points to the familiarity of practice, to repetition. In ‘doing over and over’ there is not a point at which ‘the rule of doing’ is (I want to say ‘directly’) addressed. Rather, the ‘...over and over’ supplies the rule.”

The concept that rules are “what is done over and over” suggests that drills would be a suitable learning technique. Drills are the most highly structured and guided of all speaking practice techniques; they seem to be helpful for pronunciation practice and perhaps for inferring patterns. Nevertheless, students can end up doing very well performing on drills but still be unable to say something original by themselves.

David Nunan (1999) warns that using repetition and substitution tasks, where controlled forms are manipulated, is not the same as using creative tasks where learners are required to come up with language with no cues given. Brown & Nation (1997) also state:

The use of drills, however, should be seen as merely one kind of form-focused activity that needs to be balanced with other types of form-focused activities, as well as with meaning-focused and fluency development activities. Drills play a useful part in a language course in helping learners to be formally accurate in their speech and in helping them to quickly learn a useful collection of phrases and sentences that allow them to start using the language as soon as possible.

When learning is considered to be the formation of habits, through techniques of controlled repetition and drilling of sentence patterns, the role of the learner is quite passive. Controlled techniques expose the learner to correct sentences only and try to avoid letting students make any errors. But perhaps making many errors and experimenting is beneficial to the learning process. Research by Haugland (1997) shows that drill-and-practice

educational software “that teaches children there is only one right answer to a question” in the end doesn’t “improve test scores and can lower kids’ ability to think critically and creatively.”

David Paul (1998), explaining why students shouldn’t just mimic, cautions about the passive, unidirectional learning mindset:

It is very often assumed that a teacher should model language before students produce it. What so often happens in Japan is that the students go through the motions of doing the exercises and activities the teacher sets up for them, but still can’t really produce the language by themselves outside the class. As soon as the teacher models a language point, she is sending out the message that it is the students’ role to follow the teacher. The learning environment becomes a classroom. We have to train them to initiate the learning process, build their ability to ask questions, and stimulate them to want to explore the fascinating world of English. Most importantly, we have to generate genuine emotions and curiosity and make a classroom not feel like a classroom. We need to generate a comfortable non-threatening atmosphere where the students can be themselves, and break down the traditional student-teacher relationship in order to curb students’ tendency to simply follow the teacher.

Educators have long endorsed learning environments that are non-threatening and student-centered, where students work together in cooperation. In the classroom, speaking activities can be done in the whole group, in small groups, in pairs, or by individuals. My own preference is for small groups of 4 or 5 students where students give each other a lot of help and time to think of what to say. Group work of course also increases the time available for speaking for each student, as compared to a teacher-led class (Mockridge-Fong 1979:93). Trying to make oneself understood, by rephrasing, repetition, using gestures, and with a little help from friends, is a communication skill that needs to be encouraged and developed.

Working cooperatively in groups is given theoretical support by Vygotsky’s “Zone of Proximal Development,” which Cole & Wertsch (c.1999) explain is “the distance between the level of actual development and the more advanced level of potential development that comes into existence in interaction between more and less capable participants. An essential aspect of this interaction is that less capable participants can participate in forms of interaction that are beyond their competence when acting alone.” That is, lower level learners benefit from interaction with even just somewhat higher level learners. Higher level learners benefit because, in trying to explain something, they help themselves to better understand what they already know.

The amount of talking done by learners will be limited only by the interest value of

the topic. As long as the topic or activity holds their interest, learners will try to understand what is being said and try to say what they want to say. Pearson and Lays (1985) say that children should have a genuine, personal reason, namely, "I want to do this," for doing activities like reading or writing or re-telling a story. Then "the issue of success or failure in comprehension does not even arise because children will, almost by definition, comprehend what they read to the degree they need in order to satisfy their goals."

In this essay we have discussed benefits of increased speaking time, especially speech that is unplanned and unrehearsed, thus approaching "talk." We hope we have made some convincing points about how language instruction might be made more effective. Speaking activities increase confidence and motivation, and, by manipulating words and grammar, help learners to make sense of what is studied in textbooks. Their drawback is that the results are difficult to determine or examine immediately. We would like to see continued research on how to optimize learning, and more reports like Witkin *et al* (1996) call for, on how "students who have received direct instruction in listening and speaking skills compare in communicative effectiveness with students in schools that do not offer such instruction."

References

- Acton, William. (1997). Direct Speaking Instruction (and the mora-bound, focal stress blues). *The Language Teacher*, 21 (9), 7-11,97.
- Arnold, David H., Lonigan, Christopher J., Whitehurst, Grover J., & Epstein, Jeffery N. (1994). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format. *Journal of educational psychology*, 86 (2), 235-243.
- Bereiter, C. (1999). Education & Mind in the Knowledge Age. <<http://csile.oise.utoronto.ca/edmind/edmind.html>>.
- Beebe, Rose Marie, & Leonard, Kathy. (1994). Second Language Learning in a Social Context. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. <<http://www.cal.org/ericll/digest/beebe001.html>>.
- Brown, Robert Sanborn, & Nation, Paul. (1997). Teaching Speaking: Suggestions for the Classroom. *The Language Teacher*, 21 (1), 11-15.
- Burgess, Peter. (1994). Achieving accuracy in oral communication through collaborative learning. *Forum: a journal for the teacher of English*, 32 (3), 28-31.
- Calvin, William H. and Derek Bickerton. (1998). *Lingua ex machina: Reconciling Darwin and Chomsky with the human brain*. <<http://williamcalvin.com/1990s/1998LinguaExMachinaPrecis.htm>>.
- Cohen, Andrew D. & Olshtain, Elite. (1993). The Production of Speech Acts by EFL Learners. *Tesol Quarterly*, 27 (1), 33-56.
- Cole, Michael & Wertsch, James V. (c.1999). Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. <<http://www.ced.appstate.edu/intercollege/2800/xblanton/readings/cooplng.htm>>.
- CSILE (1995). Computer Supported Intentional Learning Environments, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. <<http://csile.oise.utoronto.ca/intro.html>>.
- Desforges, Charles (Ed.). (1995). *An introduction to teaching: psychological perspectives*. Oxford & Cambridge, Mass: Blackwell.
- Desforges, Charles. (1995a). Learning Out of School. In Charles Desforges (Ed.), (pp. 93-114).
- Diamond, Judy. (1996). *Playing and Learning*.

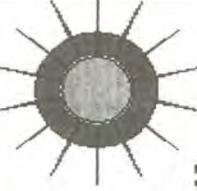
- <<http://www.ced.appstate.edu/intercollege/2800/xblanton/readings/diamond.htm>>
- Doyon, Paul. (1999). Telling Stories: Using Input and Output to Develop Both Fluency and Accuracy in Spoken Discourse. *The Language Teacher*, 23 (4), 27-28.
- Dugdale, Christopher G. (1996). Wholly Verbal.
<<http://www.ozemail.com.au/~cdug/homepage/language/wv.html>>.
- Fan Xianlong. (1999). Integrated Teaching to Foster Language Competence. *The Language Teacher*, 23 (3), 21-23.
- Fox, Richard. (1995). Teaching Through Discussion. In Charles Desforges (Ed.). (pp. 132-149).
- Funabashi, Yoichi. (1999 August 29). Quoted in Kinamoto, Keisuke. Should English be made official language? *Asahi Shimbun*.
- Gorsuch, Greta. (1998). Yakudoku EFL Instruction in Two Japanese High School Classrooms: An Exploratory Study. *JALT Journal*, 20 (1), 6-32.
- Greenwood, Jean. (1997). *Activity Box: A Resource Book for Teachers of Young Students*. Cambridge U Press.
- Gu Jianxin. (1998). Pictures in the Conversation Class: New Use of an Old Technique. *The Language Teacher*, 22 (9), 19-20, 75.
- Guest, Michael. (1998). Spoken Grammar: Easing the Transitions. *The Language Teacher*, 22 (6), 21-24, 36.
- Hancock, Mark. (1998). *Singing Grammar: Teaching grammar through songs*. Cambridge University Press.
- Harris, Brenda Fay. (1998). Communicative Competence; Still Relevant After All These Years: An interview with Dr. Sandra J. Savignon. *The Language Teacher*, 22 (1), 27-29, 37.
- Haugland, Susan. (1997). Interview in Cate T. Corcoran. ABCD-ROM.
<http://www.zdnet.com/zdtv/thesite/0697w1/life/life565jump1_060297.html>.
- Henderson, Don. (1982). Impromptu Speaking as a Tool to Improve Nonnative Speakers' Fluency in English. *JALT Journal*, 4, 75-87.
- Joe, Angela. (1996). Vocabulary Learning and Speaking Activities. *English Teaching Forum*, 34 (1), 2.
<<http://e.usia.gov/forum/vols/vol34/no1/p2.htm>>.
- Klinger, Walter. (1999a). Card & Related Games for ESL/EFL Language Learning Survey.
<<http://www6.bravenet.com/vote/stats.php?userid=ho184336>>.
- Klinger, Walter. (1998). Card Games For Language Learning. *Academic Reports of The University Center for Intercultural Education, The University of Shiga Prefecture*, 3, 71-90.
- Klinger, Walter. (1996). Turning Language Studied Into Language Learned: Considering How The Brain Processes Information. *Academic Reports of The University Center for Intercultural Education, The University of Shiga Prefecture*, 1, 65-78.
- Knight, Gareth. (1995). Oral Communication: One Year On. *The Language Teacher*, 19 (7), 20-21, 24.
- 個人成績、2001年度入試から開示。(1999). *内外教育*, 6月22日, 2-3.
- 国際教育センター担当科目に関するアンケート。(1997). *Academic Reports of The University Center for Intercultural Education, The University of Shiga Prefecture*, 2, 207-228.
- Kyriacou, Chris. (1995). Direct Teaching. In Charles Desforges (Ed.). (pp. 115-131).
- Lee, Gabriel. (1999). Positively Interdependent: Developing Oral Fluency via Task Design. In D. Kluge et al (Eds.). *Cooperative Learning* (pp. 117-125). Tokyo: JALT.
- Lieberman, Philip. (1998). *Eve Spoke: Human Language and Human Evolution*. W.W. Norton & Company.
- Little, David & Dam, Leni. (1998). Learner Autonomy: What and Why? *The Language Teacher*, 22 (10), 7-8, 15.
- Littlewood, William. (1992). *Teaching oral communication: a methodological framework*. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell Publishers.
- Liu, Jun & Kuo, Li-feng. (1996). Factors Affecting Oral Classroom Participation of International Graduate Students in an ESL Setting. *Educational research quarterly*, 19 (4), 43-62.
- Maurer, Jay. (1997). Presentation, Practice, and Production in the EFL Class. *The Language Teacher*, 21 (9), 42-45.
- McHoul, Alec. (1990). Can We Know Rules? Wittgenstein on Certainty.
<<http://kali.murdoch.edu.au/~mchoul/wocat1.html>>.
- Miller, Lindsay James. (1992). Using games in an EST class. *TESOL Journal*, 2 (2), 38-39.
- Mockridge-Fong, Susan. (1979). Teaching the Speaking Skill. In Marianne Celce-Murcia & Lois McIntosh (Eds.). *Teaching English As a Second or Foreign Language* (pp. 90-100). Rowley, Mass: Newbury House.
- Mohani, Tunku, Mohar, Tunka, & Yusoff, Marohaini. (1997). Sustaining Student Engagement in Classroom Discourse. *The Language Teacher*, 21 (9), 23-31.
- Murphey, Tim, & Sasaki, Tsuyoshi. (1998). Japanese English Teachers' Increasing Use of English. *The Language Teacher*, 22 (10), 21-24, 32.
- Niederhauser, Janet S. (1997). Motivating Learners At South Korean Universities. *English Teaching Forum*,

- 35 (1), 8. <<http://e.usia.gov/forum/vols/vol35/no1/p8.htm>>.
- Nunan, David. (1999). Speaking in a Second Language. *The Language Teacher*, 23 (6), 27-29.
- Oprandy, Robert. (1994). Listening/speaking in second and foreign language teaching. *System*, 22 (2), 153-175.
- Paul, David. (1998). False Assumptions in the Japanese Classroom. *The Language Teacher*, 22 (7), 27-28.
- Pearson, P.D. and Lays, M. (1985). "Teaching" Comprehension. In T.L Harris & E.J. Cooper (Eds.) *Reading, Thinking and Concept Development*. New York: College Entrance Examination Board. Quoted in Oprandy.
- Pellowe, William R. (1996). A Dialog-Based Approach Toward Interlanguage Development. *The Language Teacher*, 20 (12), 6-10.
- Porcaro, James W. (1998). Students Explaining How to Do Something. *The Language Teacher*, 22 (6), 33-34.
- Poulshock, Joseph. (1997). Rehearsing Natural Communicative Behaviors with Dialogs: Seven Suggestions. *The Language Teacher*, 21 (7), 40-41.
- Richards, Jack C. (1997). *New Interchange: English for International Communication Level 2*. Cambridge University Press.
- Schwartz, Eileen. (1998). A vocabulary board game. *Hands-on English*, 8 (6), 5.
- Shortall, Terry. (1999). The Grammar Question. *The Language Teacher*, 23 (6), 31.
- Smith, Ann F. V., & Nederend, Wilma. (1998). Using Oral Interviews at a Junior College. *The Language Teacher*, 22 (4), 31-35.
- Stabenow, Dana. (1995). *Playing With Fire*. New York: Berkley, Prime Crime. Quoted in Myron W. Lustig & Jolene Koester. (1996). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Addison Wesley Longman.
- Stringer, Jeffrey L. (1998). Teaching Language as Oral Communication: Everyday Life Performance in Foreign Language Instruction. *Communication Education*, 47 (3), 221-233.
- Strohmeier, Virgil. (1991). Fables in the ESOL classroom. *TESOL Journal*, 1 (2), 33.
- Swain, Merrill. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *Canadian modern language review*, 50 (1), 158-164.
- 高橋正夫. (1994). 高校英語のコミュニカティブ・プラクティス. 中教出版.
- Templin, Steven A. (1997). Mombusho Approved Textbooks. *The Language Teacher*, 21 (6), 7-13.
- van Raay, Paul. (1998). The Motivation Approach. *The Language Teacher*, 22 (10), 17-18.
- Walker, Patricia. (1998, April). *The Commodification of British Higher Education: International Student Impact on British Universities*. Paper presented at Shiga University, Hikone, Japan.
- Vanderford, Samantha. (1997). Oral English in College Entrance Exams. *On Cue: The JALT College & University Educators' N-SIG Newsletter*, 5 (3), 19-24.
<<http://interserver.miyazaki-med.ac.jp/~cue/pc/van.htm>>.
- Witkin, Belle Ruth, Lovern, Mae L., & Lundsteen, Sara W. (1996). Oral Communication in the English Language Arts Curriculum: A National Perspective. *Communication Education*, 45 (1), 40-58.
- Woodfield, David J. (1997). Output and Beyond to Dialogue: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA. *The Language Teacher*, 21 (9), 19-21.
- Yeh, Chieh-yue. (1994). The Taped Report: A Warm-Up Activity. *Forum: a journal for the teacher of English*, 32(2), 43.
- 全国大学入試問題正解 英語 国公立大編 9 9 年. (1999). 旺文社.

"4 of a Kind" Card Game

Make 4 copies of the page. Cut up a deck (48 cards) for each group of 4-5 players.

1. Deal out all the cards face down to each player. Look at your cards.
2. Ask one question to any one player. If that player has one or more matching cards, that player gives an answer for each card and gives you all of those cards.
☆ Give more than one word answers!
3. When you get all 4 matching cards, place them on the table face up, say the question and give four answers.
4. Whoever collects the most sets is the winner.

 <p>You look so happy today. What's the good news?</p>	 <p>Are you ready to order now?</p>	 <p>What city do you like the best in Japan?</p>
 <p>Why are you so angry?</p>	 <p>What's your favorite movie or TV show?</p>	 <p>What food do you like the most?</p>
 <p>Can you tell me, how do I get to the post office?</p>	 <p>Are you doing anything special this weekend?</p>	 <p>What sport do you like to watch the most?</p>
 <p>What did you do over the weekend?</p>	 <p>When will I see you again?</p>	 <p>Who was that on the phone just now?</p>

リスニング向上に効果のあるいくつかの要素 3

— 向上度別にみた動機づけの違い —

Factors for Improving Listening Comprehension 3

小栗 裕子

Yuko OGURI

1. はじめに

本稿は、「リスニング向上に効果のあるいくつかの要素」と題して本論集第1号及び3号に発表した論文に続くもので、リスニング能力上達に影響を及ぼす教授法や学習者の動機づけを、顕著に伸びた学習者を中心に探るものである。「要素1」では、リスニング能力が一年の間に著しく伸びた学生の好む教授法とは何だったのかを論じた。「要素2」では、著しく伸びた学生の動機づけはどのようなものだったかを記述式アンケートの結果から探った。そこで、本稿「要素3」では、動機づけに関して「要素2」で検討できなかった項目別動機づけの強さとリスニングで伸びた学生の関係について、顕著に伸びた学生、普通に伸びた学生、そして伸びなかった学生の三群を比較し、更に詳しく考察したい。

2. 目的

同じような環境で、同じような指導の下に外国語を学習していても、時々飛躍的に上達する学生がいる。本研究では、1997年と1998年にそれぞれ英語を必修として学び、リスニングに顕著な伸びを示した学習者がどのような動機づけでそうした特徴を示したのか、また普通に伸びた学生や伸びなかった学生とは、動機づけの点でどう違うのかについて比較考察し、大学での英語教育における応用の可能性を探ってみた。

3. 方法

3.1 被験者

滋賀県立大学2年生、理系65名及び文系91名の合計156名（男性83名 / 女性73名）

- ・ 40分のみリスニングを行ったA・B・C・Dクラス 123名
- ・ 90分リスニングを行ったEクラス 33名

3.2 調査手順

学生のリスニング能力を測定するために、大学英語教育学会（JACET）作成の聴解力テスト BASIC Form A を事前テストとして4月に、Form B を事後テストとして12月に実施した。これは、日本の大学生の基礎的な英語の聴解力を試すために開発されたもので、今日の大学生の実態を踏まえた上で難易度が設定されている。時間的にも約40分で終了可能で、年2回春と秋に実施されているので、学生の習熟度が測定できることが選択理由である（詳細は小栗1998を参照）。そして、これらテストに加えて一年最後の授業中に約20分を使い、動機づけに関するアンケートを実施した。

3.3 JACET 事前テスト及び事後テストの結果

表1、2は2回のテスト結果を示す。得点は、開拓社 JACET 係より返送されてきた標準点を使用している。4月と12月のテスト結果の差の検定は、対応のある t 検定で行った。2回のテスト間の相関関係は $N=123$ のグループは 0.72、 $N=33$ のグループでは 0.47 で、前者には強い相関がまた後者には弱い相関が認められた。表3は、2回のテスト間の得点差の平均値とその標準偏差である。これより計算して、顕著に伸びた学生は、 $N=123$ では得点差の平均値プラス標準偏差 (5.71+6.66) で12点以上の27名、伸びなかった学生は、得点差の平均値マイナス標準偏差 (5.71-6.66) で-1.00点以下の20名、そして残り76名を普通に伸びた学生と定義した。同様に、 $N=33$ のクラスでは、17点以上を顕著に伸びた学生とし4名、伸びなかった学生6名、普通に伸びた学生23名を抽出し、各群を集計し、顕著に伸びた学生31名、普通に伸びた学生99名、そして伸びなかった学生26名を得た。（三群の比較については表4を参照）

表1

($N=123$) リスニングとリーディングを行ったクラス (JACET BASIC の結果)

	平均値	標準偏差	最小値	最大値	12月-4月の平均差
4月	47.29	8.07	28	64	
12月	53.00	9.35	30	75	5.71**

** $p < 0.001$

表2

($N=33$) リスニングのみのクラス (JACET BASIC の結果)

	平均値	標準偏差	最小値	最大値	12月-4月の平均差
4月	44.21	8.51	31	67	
12月	52.21	8.63	35	66	8.00**

** $p < 0.001$

表3

12月（事後テスト）の点数から4月（事前テスト）の点数を引いた得点差の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
N = 123	5.71	6.66	-9	21
N = 33	8.00	8.79	-8	30

表4

三群の比較

		平均点±標準偏差	4月のテスト 平均値	12月のテスト 平均値	12月－4月の 平均差
N 123	顕著に伸びた (N27)	5.71+6.66=12.37	44.85 (SD8.27)	59.59 (SD7.94)	14.74 (SD2.86)
	普通に伸びた (N76)		47.72 (SD7.99)	52.82 (SD8.32)	5.09 (SD3.47)
	伸びなかった(N20)	5.71-6.66=-1.15	49.95 (SD7.80)	44.80 (SD8.32)	-4.15 (SD2.56)
N 33	顕著に伸びた (N4)	8.00+8.79=16.79	37.00 (SD4.54)	61.25 (SD5.25)	24.25 (SD5.44)
	普通に伸びた (N23)		45.13 (SD8.04)	53.21 (SD5.98)	8.09 (SD5.00)
	伸びなかった(N6)	8.00-8.79=-0.79	45.50(SD10.93)	42.33(SD10.78)	-3.17(SD2.48)

4. アンケート結果の分析と考察

4.1 項目別平均値と標準偏差

アンケートは、小池（1988:179）や Ely（1986:29）を参考にしながら、大学生にとって一般的だと考えられる14項目を選び、その反応の強さを示す5段階スケールで、1から5までの数値を三群に分けて分析した。表5は、項目別の平均値と標準偏差を表している。全体に言えることは、「必修だから」、「海外旅行をしたいから」、「教養として英語ぐらい知っておきたいから」、「英語でいろいろな国の人と話したいから」に強い反応を示し、「英語を使う職業に就きたいから」、「英語圏に留学したいから」、「英語を使う専門職に憧れるから」に弱い反応を示した点である。更に、顕著に伸びた学生と普通に伸びた学生の平均値が非常に似ていること、また伸びなかった学生は、「就職に有利だから」、「科学技術の導入に英語は必要だから」、「英語圏の映画、ファッション、歌などに興味があるから」が三群の中では一番高い平均値になっていることも指摘できる。

表5
5段階スケールによる項目別平均値と標準偏差

英語学習の理由	顕著に伸びた (N = 31)		普通に伸びた (N = 99)		伸びなかった (N = 26)	
	M	SD	M	SD	M	SD
1 大学の授業として必修だから	3.87	1.07	4.07	0.83	3.77	0.89
2 英語を使う職業につきたいから	2.45	1.04	2.44	1.02	2.15	1.06
3 就職に有利だから	3.52	0.94	3.31	1.12	3.54	0.97
4 英語圏に留学したいから	2.29	1.05	2.38	1.03	1.85	0.77
5 海外旅行をしたいから	3.84	1.02	3.64	1.11	3.38	1.21
6 教養として英語ぐらい知っておきたいから	4.03	0.86	3.95	0.89	3.62	1.04
7 科学技術の導入に英語は必要だから	3.10	1.15	3.35	1.19	3.42	0.93
8 英語を使う専門職に憧れるから	2.48	1.21	2.40	1.09	2.15	0.77
9 英語圏の文化や文学、またはそこに住んでいる人に興味があるから	3.42	1.16	3.34	1.06	3.08	0.96
10 英語が好きだから	3.03	1.03	2.90	0.88	2.65	0.87
11 英語圏の映画、ファッション、歌などに興味があるから	3.52	0.95	3.45	1.23	3.65	1.11
12 情報の取得に英語は必要だから	3.29	0.96	3.37	1.10	3.15	0.91
13 英語でいろいろな国の人と話したいから	3.81	1.00	3.70	1.06	3.38	1.15
14 英語を使って異文化を理解できるから	3.39	1.13	3.35	1.00	3.08	0.87
平均値の合計	46.04		45.65		42.87	
クラスでの実力はどれ程と思うか (1低い-5高い)	2.50	0.88	2.41	0.89	2.04	0.82
教科書のレベルはどうだった (1難しい-5易しい)	2.94	0.56	2.99	0.67	2.65	0.75
リスニング中の緊張度 (1高い-5リラックス)	2.97	1.15	2.40	0.87	2.27	0.96

4.2 三群の因子分析

三群の因子分析の結果が、表6、7、8である。14項目を変数として、向上度別に各群の因子分析を行った。最初に主成分分析を行い、因子の数を顕著に伸びた学生と普通に伸びた学生では三個、伸びなかった学生では四個として因子分析を行った。バリマックス回転を行い、それぞれの因子の負荷量を求めた。因子の中のすべてのマイナス符号は、解釈を容易にするために-1を乗じて正の数字とした。各因子に含まれる変数は、数値の高い順位から並べて各因子の解釈を行い、それぞれを命名した。(尚、データの分析は、マッキントッシュのエクセル統計を用いた)

表6は、顕著に伸びた学生の因子分析結果である。三つの因子が得られ(固有値は1.00以上を採用、累積寄与率51%、因子負荷量は0.4以上)、各々次のように解釈した。第一因子は5個で、「好きだから」という内発的動機づけを除き、他は「道具的」な言語使用目的であるが、負荷が高い最初の「専門職」、「職業」、「留学」には、「～に就きたい」や「～したい」という自発性や積極性が強く感じられるので、この因子を「自発的言語使用」と名付けた。第二因子も5個で、どちらかと言えば「統合的」

傾向にあるが、「英語で話したい」や「旅行をしたい」のように積極的に言語を使用しようとする目的も見られ、すべてが異文化や人的交流に関係するので、この因子を「異文化・交流」とした。そして、第三因子は3個あり、これらはすべて「道具的」言語使用であるが、第一因子と違う点は、学習者の自発性が感じられないところである。そこには社会的に要求された、あるいは世相に影響された（条件づけられた）、「～に必要だから」や「～した方が有利だから」という「外発的」要素のみが存在し、この因子を「自発性のない言語使用」と命名した。

表6

顕著に伸びた学生の英語学習動機づけに関する因子分析の結果 (バリマックス回転後の因子負荷量)				
因子名と変数	因子番号			共通性 推定値
	F1	F2	F3	
F1: 自発的言語使用				
8 英語を使う専門職に憧れるから	0.908			0.835
2 英語を使う職業につきたいから	0.858			0.751
4 英語圏に留学したいから	0.855			0.820
13 英語でいろいろな国の人と話したいから	0.591			0.769
10 英語が好きだから	0.557			0.464
F2: 異文化・交流				
14 英語を使って異文化を理解できるから		0.652		0.593
13 英語でいろいろな国の人と話したいから		0.639		0.769
11 英語圏の映画、ファッション、歌などに興味があるから		0.609		0.382
9 英語圏の文化や文学、またはそこに住んでいる人に興味があるか		0.596		0.451
5 将来海外旅行をしたいから		0.445		0.337
F3: 自発性のない言語使用				
12 情報の取得に英語は必要だから			0.757	0.583
7 科学技術の導入に英語は必要だから			0.612	0.409
3 就職に有利だから			0.576	0.378
6 教養として英語ぐらい知っておきたいから				0.124
1 大学の授業として必修だから				0.298
説明分散	3.48	2.08	1.63	7.19

表7は、普通に伸びた学生の因子分析結果である。こちらも三つの因子が得られ（固有値は1.00以上を採用、累積寄与率46%、因子負荷量は0.4以上）、各々次のように解釈した。第一因子は5個で、負荷量の低い「教養として知っておきたいから」を除けば、顕著に伸びた学生の第二因子のような傾向を示しており、「異文化理解」や「英語で話したい」のように異文化や人的交流に関係するので、この因子を「異文化・交流」と名付けた。第二因子も5個で、顕著に伸びた学生の第一因子と同じような傾向にあり、これを「自発的言語使用」とした。そして、第三因子は、4個あり、負荷量の高い上位3項目が顕著に伸びた学生と同じ項目となっているので、「自発性のない言語使用」と命名した。

表 7

普通に伸びた学生の英語学習動機づけに関する因子分析の結果 (バリマックス回転後の因子負荷量)				
因子名と変数	因子番号			共通性 推定値
	F1	F2	F3	
F1: 異文化・交流				
14 英語を使って異文化を理解できるから	0.801			0.642
13 英語でいろいろな国の人と話したいから	0.771			0.630
5 海外旅行をしたいから	0.598			0.488
9 英語圏の文化や文学、またはそこに住んでいる人に 興味があるから	0.593			0.463
6 教養として英語ぐらい知っておきたいから	0.425			0.247
F2: 自発的言語使用				
4 英語圏に留学したいから		0.651		0.456
10 英語が好きだから		0.558		0.386
2 英語を使う職業につきたいから		0.553		0.515
8 英語を使う専門職に憧れるから		0.538		0.509
11 英語圏の映画、ファッション、歌などに興味があるから		0.517		0.404
F3: 自発性のない言語使用				
7 科学技術の導入に英語は必要だから			0.712	0.552
12 情報の取得に英語は必要だから			0.703	0.499
3 就職に有利だから			0.533	0.327
2 英語を使う職業につきたいから			0.413	0.515
1 大学の授業として必修だから				0.313
説明分散	2.49	2.15	1.79	6.43

第2因子 (F2) については、全ての負荷量に (-1) を掛けて、因子負荷量の符号を逆にしている

表8は伸びなかった学生の因子分析結果である。四つの因子が得られ(固有値は1.00以上を採用、累積寄与率61%、因子負荷量は0.35以上)、それぞれの解釈を試みた。第一因子は5個で、普通に伸びた学生の第一因子と同じ傾向を示しており、すべて異文化理解や交流に関係するので、この因子を「異文化・交流」と名付けた。第二因子は3つで負荷の高い最初の2つが「留学したい」と「英語が好きだから」で、両方の共通点は英語圏の人に対する憧れを抱いている因子と解釈した。これは、「留学したい」の中には、単に何かを勉強したいために外国へ行くのみではなく、留学したい国への好意が含まれており、また「英語が好きだから」にも、純粋に言葉を勉強するのが好きだという点と、それを話す人に対する友好的態度が含まれていると解釈できる。それで、この因子を「統合的言語使用」と名付けた。第三因子は4つで、これは従来から言われている英語を実利目的に使用するため、「道具的言語使用」とした。そして第四因子に関しては、命名する共通項目が見つからず解釈を断念した。この因子の命名が困難だという原因は、いくつか考えられる。まず第一に、被験者数が少ないことが挙げられる。これは田中(1996:225)によれば、因子分析には最低項目数の2倍の被験者が必要で、この伸びなかったグループは、この条件を満たしていないことになる。次に、アンケートの記述欄に2、3人の学生によって言及されていたことであるが、この群の被験者の数人が事後テストの時体調

をくずし、充分実力が発揮できなかったことが影響していると思われる。さらに、これらの学生の事前テストの結果が、三群では一番高いことから何らかの点で、リスニングに興味をなくしたのかもしれない。

表8

伸びなかった学生の英語学習動機づけに関する因子分析の結果 (バリマックス回転後の因子負荷量)					
因子名と変数	因子番号				共通性 推定値
	F1	F2	F3	F4	
F1: 異文化・交流					
9 英語圏の文化や文学、またはそこに住んでいる人に興味があるから	0.858				0.746
14 英語を使って異文化を理解できるから	0.852				0.759
13 英語でいろいろな国の人と話したいから	0.824				0.771
5 海外旅行をしたいから	0.562				0.620
11 英語圏の映画、ファッション、歌などに興味があるから		0.481			0.600
F2: 統合的言語使用					
4 英語圏に留学したいから		0.712			0.527
10 英語が好きだから		0.704			0.637
6 教養として英語ぐらい知っておきたいから		0.506			0.690
F3: 道具的言語使用					
12 情報の取得に英語は必要だから			0.687		0.574
2 英語を使う職業につきたいから			0.685		0.683
3 就職に有利だから			0.554		0.710
8 英語を使う専門職に憧れるから			0.425		0.270
F4: 無名因子					
11 英語圏の映画、ファッション、歌などに興味があるから				0.576	0.600
3 就職に有利だから				0.538	0.710
5 海外旅行をしたいから				0.535	0.620
6 教養として英語ぐらい知っておきたいから				0.512	0.690
7 科学技術の導入に英語は必要だから				0.365	0.339
1 大学の授業として必修だから					0.619
説明分散	3.15	2.21	1.81	1.38	8.54

第2因子 (F2) については、全ての負荷量に (-1) を掛けて、因子負荷量の符号を逆にしている

4.3 因子分析結果の考察

三群の因子分析結果を比較してまず気がつくことは、Gardner らが従来提唱していた道具的動機づけ（詳しくは小栗 1998 を参照）の中にも、二つの要素が含まれていることである。それは、英語を手段として「～をしたい」とか、「～に就きたい」といった学習者の意志が強く感じられる「自発的言語使用」と、世相を反映した、英語を習得すれば「就職に有利だ」といった、学習者の意志よりはむしろ環境に影響を受けた「自発性のない、社会的に条件づけられた言語使用」の二要素であり、前者の方がリスニング力向上を左右する大きな要因となっていると指摘できる。このことは、顕著に伸びた学生では第一因子の位置を占めている「自発的言語使用」の因子が、普通に伸びた学生の第二因子に位置していることや、両群の因子の支配力を表す説明分散を比較すれば明白である。やはり、自分が将来やりたいことや、なりたいものに「英語」が必要だという自覚には強い意志力が働くのであろう。単に、異文化に興味があり、英語をコミュニケーションの手段にしたいという動機づけのみでは、このような急速な上達はあり得ないのかもしれない。そして、「自発性のない言語使用」のみで学習をしている者のリスニング能力向上は、あまり望めないかもしれない。この結果は、宮原・山本（1999:28）が中・韓国の大学生の英語学力を日本の大学生と比較しながら指摘していた、「日本は明確な目的意識が欠けるから、『運用技能の養成』を願いながらも力が伸びないのであろう」とも一致している。

さらに、小栗（1999）は、同じ被験者をリスニング能力の上位群（64名）、中位群（65名）、下位群（27名）に分けて、同じように動機づけの強さの分析をしているが、その上位群と今回顕著に伸びた学生の因子構造が非常に似ていることを発見した。第一因子が、顕著に伸びた学生には「いろいろな国の人と英語で話したい」が入っているという点を除いて、全く同じ変数の構成になっているのである。これは、顕著に伸びた学生の場合は、「英語を使う専門職や職業に就くこと」や「留学すること」には「いろいろな国の人と交流し、話したい」という項目が含まれているからであろう。やはり、学習者の上達は、動機づけと強く関係しており、伸ばしたいと思い、自分が必要だと思う能力（ここでは聴けなければ、会話ができないというリスニング能力）が将来の夢や仕事と結びついて、このような結果になったと言えよう。

5. おわりに

リスニングと動機づけとの関係を、一年間の向上度別に三群に分けて考察した。本調査はアンケートの項目数が少なく、アンケート作成の参考文献も、現状を充分踏まえていないという問題点を含んではいるが、やはり、宮原・山本（1999）が述べているように、日本人大学生の場合は、明確な目的意識を持った、リスニング能力が必要だと感じた学生が、急速に伸びていることを指摘できる。顕著に伸びた学生には、単に世相の影響をうけて「英語」を学習しているというのではなく、「英語」を自己実現の手段として必要だと感じ、はっきりとした英語学習の目標を持っていることが、強い学習意欲につながったのであろう。そこに、普通に伸びた学生と著しく伸びた学生の違いがあると言えよう。

今日、社会的要求の変化により英語の学習者は、より多様な動機づけを持っていると思われる。例えば、コンピューターの普及により、インターネット上で使われる言語の90%が英語だと言われる現在（京都新聞：1999年9月17日朝刊）、英語の情報をすばやく理解する読解力や情報処理能力が必要に

なろう。また、衛星放送の普及も見逃せない。CNNやBBC放送などをそのまま理解したいという学習者も、一層増えるであろう。そういった時代の要求に、教える側も機を逸することなく対応すべきであろう。できるだけ個々の学生の要求に応じられるクラスがあれば、そしてそれによって、学生に自分が自らの目的実現のために選択しているのだという気持ちを持たすことができれば（自己決定感）、学習意欲も違ってくると思われる。沖原（1999）は、これからの大学での英語はESP（English for Specific Purposes）にすべきだと提案しているが、その提案も首肯できる。

最後に、今後の課題として次の点を指摘しておきたい。アンケート項目に関して、堀野・市川（1997: 23）が「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」のなかで指摘しているように、従来のアンケート項目作成には、研究者の概念化が先行していることが多く、学習者のもつ学習動機をとらえきっていないという問題があるように思われる。この点を彼らは、今までのトップダウン的に学習動機をとらえるのではなく、まずは自由記述式によって広く収集した学習動機を整理し、構造化するというアプローチをすすめているが、大学生の場合にも上記の方法が必要であろうと思われるので、今後の課題としたい。

本稿は平成11年8月19日、西南女学院短期大学で開催された全国英語教育学会第25回北九州研究大会で、筆者が発表した「リスニング能力の向上と動機づけ」に加筆訂正したものである。

参考文献

- Ely, C. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *Modern Language Journal*, 70, 28-35.
- 堀野緑・市川伸一（1997）「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』第45巻第2号, 22-29.
- 小池直己（1987）『英語教育の実践研究』南雲堂
- 小栗裕子（1998）「リスニング向上に効果のあるいくつかの要素2 - 著しい伸びを示した学生にみられる動機づけ」『滋賀県立大学国際教育センター研究紀要』3, 91-101.
- 小栗裕子（1999）「リスニングの能力別にみた動機づけの違い」『関西英語教育学会第3回春期研究大会大会予稿集』83-90.
- 沖原勝昭（1999）「『大学生の英語力』とは何か」『英語教育』第48巻第7号, 23-25.
- 宮原文夫・山本廣基（1999）「英語学力の国際比較」『英語教育』第48巻第7号, 26-28.
- 田中敏（1996）『実践心理データ解析』新曜社

Abstract

Are there any motivational differences between high achievers and those who achieve less which can be related to their listening proficiency? Which factors contribute more to achievement in language learning in EFL contexts such as Japan? These are the questions that this research hopes to answer.

The present study investigates the motivational factors of students who are taking EFL as a required course in a university in Japan. One hundred and fifty-six students participated in the study, which showed their listening ability improved significantly, averagely or not at all after taking once a week listening classes.

Factor analysis on motivation was used to address the research questions. The results suggest that instrumental motivation comprises two psychologically different orientations. One is "volitional," which means that learners want to learn the target language to pursue their future careers or to study abroad. This is the main factor which improves their proficiency. The other is "nonvolitional," or "passively motivated." For example, they learn English because it is reportedly more advantageous to obtain a better job, or because it is said that they need English to collect scientific information in English.

C. F. マイアーの『ペスカーラ籠絡』について

On Conrad Ferdinand Meyer's "Die Versuchung des Pescara"

深見 茂

Shigeru FUKAMI

以下の小論は、十九世紀スイスのドイツ語作家、コンラート・フェルディナント・マイアー Conrad Ferdinand Meyer (1825-1898)の爛熟期最後の短篇小説ともいべき『ペスカーラ籠絡』(1887年出版)の分析と解釈を通し、彼の文学が近代ドイツ文学史の中で占める意味を、「決断の時」と「死の時」、または「決断を生きる」と「死を生きる」という、近代ヨーロッパ個人主義精神が追求して止まなかった二つの中心的課題(文学研究的に申せばこの二つの中心的モチーフ)の視点から考察しようとするものである。

1 梗概

物語の舞台はミラノ及びノヴァーラを中心とするイタリア。物語られている時代は、1525年八月末ごろより始まり、遅くとも十二月はじめ迄。歴史的背景の詳細は註¹⁾に譲るが、要するに十六世紀初頭のイタリア支配をめぐるフランス、スペイン両国の戦争が舞台である。すなわちパヴィーアの戦闘において名将ペスカーラ侯爵 Francesco de Avalos Marchese de Pescara (1490-1525)の指揮のもと、フランス軍に圧勝したスペイン軍、すなわちカール五世治下の神聖ローマ帝国軍は、かつてはフランス支配下にあったが、今は自軍の勢力下に置くイタリアの都市ミラノのフランチェスコ・スフォルツァ公 Francesco Sforza (1493-1535)に使者を送り、一ヵ月、すなわち九月末日を期限として、要塞建設の中止、スイス人傭兵の解雇、軍の縮小、公の宰相ジロラーモ・モローネの引渡し、を要求した。

これに対し、フランス、イギリスを後盾とする公は、宰相モローネの使囀により、ローマ教皇主導のもと、教皇の出身地フィレンツェ共和国、及びヴェネツィア共和国との間に、皇帝軍に対抗する神聖同盟を結んでしまう。但し、事の成否は一にかかって、この同盟軍を指揮する最高司令官に誰を選ぶか、に懸かっていたのである。そして宰相モローネの陰謀は、他ならぬ敵の総司令官ペスカーラを籠絡して寝返らせ、自軍の長に据える、という大胆なものであった。というのも、ペスカーラはスペインのアラゴン出身の貴族ながら、故国の土を踏んだことのない、ナポリ生まれである上、その妻はイタリア第一の閨秀詩人の誉れ高きヴィットーリア・コロナ Vittoria Colonna (1492-1547)であったからである。

かくて、代償としてのナポリ王、さらには統一イタリア王の地位をも餌に、ローマ教皇やモローネに説得されたコロナによる籠絡の試みに始まり、変装してノヴァーラの町に潜入した宰相モローネの感

動的とも道化的とも言える熱弁をもって頂点に達する、ペスカーラ誘惑と裏切りへの説得と、それらに対する彼の反応とが、いわばこの物語の全筋書（全六章中、第一章を準備段階とし、続く第二章より第四章迄）の八割を成すのであり、且つ読者の関心も、ペスカーラが、いつ決断の時を迎えるか、そしてその決断はどのような論理により、いかなる方向のものか、に集中する。

ところが、奇妙なことにペスカーラはそうした誘惑の手すべてに拒否せず耳を傾けながら、一向に内的葛藤も煩悶も見せず、しかも最終的決断の態度を明らかにしない。そのため、味方の陣営からさえ、彼の父の仇モンカーダを中心に疑惑の声があがり始める。第三章の最初に置かれた伏線で漠然とした予感を抱いていた読者にも、又、妻ヴィットーリアにも、第四章の終りから第五章にかけて、ようやくその理由がはっきりと示される。すなわち、ペスカーラは前年のパヴィーアでの戦いにおいて胸に受けた槍傷のため、余命一年足らずとの診断を受けていたのであった。つまり既に死の世界に踏み込んでいた男にとって、この世の一切の誘惑はもはや意味がなかった、という次第である。

かくてペスカーラは、嘆き悲しむ妻ヴィットーリアを修道院に預け、宰相モローネの告白によりミラノ公の真意を知ったとして、かねて提示しておいた一ヵ月の猶予期間の過ぎるのを待たずミラノに軍を進め、これを制圧する。病、いよいよ重篤となったペスカーラは、ミラノの宮殿の玉座に入城し、皇帝カール五世より親書によって与えられた全権を行使しつつ、ミラノ公爵スフォルツァを無罪放免とし、ジローラモ・モローネを監禁させた後、同僚の將軍ブルボン元帥に自分の総指揮権を譲りたい、との書簡を皇帝宛てに遺して死ぬ。

以上である。

2 決断の時

誰の目にも直ぐ目に付くのは、「イタリアの統一と独立と復興」が少なくとも、この短篇小説で前面に押し出された主題と考えられることであろう。更に当初は、それに色を添えるべく一人の女性像が主人公として設定されていた、とされている。というのも、1886年十月二十二日付の、編集者ローデンベルク宛の書簡で、マイアーは「私の今度の短篇小説は、なかなか勉強が要ります。ここだけの話ですが――『ペスカーラの籠絡』（1525）を取扱っており、主役は当時三十五歳になっていたヴィットーリア・コロンナです。この人物は私のお気に入りです、簡単には手放したくないのですが、お約束ですから、多分一月末には原稿をお送りし、1887年三月号には載せられるでしょう」と述べているからであり、イタリア問題という、十九世紀の一般読者層愛好と推測されるテーマに、この後期ルネッサンスのイタリアを代表する閨秀詩人の活躍をからませた政治的メロドラマ風仕立ての構想が、最初から存在していたことは疑いなかろう。マイアーの常套手段としての大衆文学指向、というマイアー文学を形成している第一層である。

次に、マイアー文学が必ず提示する第二層、すなわち、当時の知識階級をターゲットとしての近代文学的テーマも、そつなく用意されている。そしてこの短篇小説の場合、それは近代個人主義が最も関心をよせていたテーマの一つである、「決断」の問題なのであった。すなわち、当時のインテリ層の読者の発想を典型的に代表すると思われるので、1889年八月十九日にマイアーを訪問したハンス・ブルーム Hans

Blum の言葉を借りて、この主題を定式化させておこう。

いずれにせよ、マイアーは自分の主人公をして、自由な立場で、且つ、明澄な道徳的葛藤と判断に基づいて、あの決断を下せしめようとしたのである。すなわちその決断とは、瀕死の病状と、皇帝及び、スペイン本国の皇帝の取り巻き連中から受けた手酷い勲功無視にもかかわらず——ペスカーラがイタリア側から提供された王冠 [ナポリ王] と [統一イタリア軍の] 総司令官の権限、つまり皇帝からの謀反、君主への裏切等々を拒絶するに至った、あの決断のことである。³⁾

さて、ところでドイツ文学において、この主題は、どのように扱われて来たのであろうか。ドイツ近代文学二百年の歴史をこのテーマに絞り、飛躍と雑駁の非難を覚悟のうえ、敢えて素描するならば以下のごとくになろう。

(1) ゲーテの『ファウスト第一部』 *Faust. Der Tragödie erster Teil* (1808)⁴⁾の場合

ファウストは、自分の魂を神から離脱独立させた上、悪魔にそれを売り渡すべき必然性について考え抜いたのち、メフィストフェレス、すなわち、ある時はムク犬として現れたかと思うと、又、旅の放浪学生、ついには悪魔の専売特許である、片足はヤギの姿という本来の立ちも立派に身につけて登場する、あのメフィストフェレスとは、細部にわたっていわば下交渉を重ねた末に、全く明澄な意識と決意とを以て、決定的に重要な署名の場面に臨むのである。

Faust: [...]

Die Wette biet' ich!

Mephistopheles: Topp!

Faust: Und Schlag auf Schlag!

[...]

Mephistopheles: [...]

Ist doch ein jedes Blättchen gut.

Du unterzeichnest dich mit einem Tröpfchen Blut.

Faust: Wenn dies dir völlig Gnüge tut,

So mag es bei der Fratze bleiben.

ファウスト 賭けをしよう。

メフィスト 宜しい。

ファウスト 容赦はいらぬ。

[……]

メフィスト [……]

どんな紙切れでも好いのです。

只ちよいと血を一滴出して署名して下さい。

ファウスト それで君の気が済むことなら、
下らない為草だが異存はないよ。

(『ファウスト第一部』第 1698、1736～1739 行)

(ゲーテ 『ファウスト』 森林太郎 訳 による)

実に素朴なやりとりながら、まことに記念すべきドイツ近代個人主義の成熟宣言であろう。

(2) シラーの『ヴァレンシュタイン』 *Wallenstein* (1798/99) の場合

三十年戦争におけるカトリック勢力の旗手たるオーストリア軍の総司令官ヴァレンシュタインは、自己の力を過信し、君主である皇帝を裏切り、プロテスタント勢力の代表たるスウェーデン軍に寝返る準備に入るのだが、ここで見られる著しい特徴は主人公が、その決断の時が自己の手中にいつまでもあり続けることを信じていることであろう。すなわち、シラーのヴァレンシュタインは決断をいつでも撤回できる自由を保持し続け得ると確信し、おのれの運命の時に投ずべき骰子を手中に転がし遊びながら、いわば逡巡を楽しむのである。ところで、そこでその運命の時を決するための基準として重要な役割を果たすべく登場するのが占星術である、というところに、ゲーテのファウストに比し、既に始まりつつあったドイツ近代個人主義の衰退の兆候が認められる。このように時代は未だドイツ古典主義の只中でありながら、早くも個人を越えた歴史的必然という、やがて十九世紀を蔽い尽くす暗雲が、既に予感されていたのである。

しかるに、ついに最愛の青年を犠牲者として失い、客観情勢はもはや自由裁量の余地を許さぬところまでに追い込まれ、謀反の決断を、好むと好まざるとにかかわらず下した、まさにその時、暗殺の危機を知らせに駆け付けた占星術師の、いわば唯一、真実を告げる警告の予言に接する。そして、それ迄信用していた占星術を、よりもよってその時のみ無視して退け、ためにブトラーの手によって刺殺されてしまうのである。古典劇得意の悲劇的アイロニーの場面であろう。

Seni: O glaube nicht, daß leere Furcht mich täusche.

Komm, lies es selbst in dem Planetenstand,

Daß Unglück dir von falschen Freunden droht.

Wallenstein:

Von falschen Freunden stammt mein ganzes Unglück,

Die Weisung hätte früher kommen sollen,

Jetzt brauche ich keine Sterne mehr dazu.

ゼーニ[占星術師]:

おお、危険も無いのに、私めが空騒ぎをしているとお考え下さってはなりません。

さあ、ご自分で星座をご覧においでください。

災厄が、味方と称する者たちの手から迫っておりますぞ。

ヴァレンシュタイ：

余の危機はすべて味方と称する者どもの手から及んで来た。

じゃから、そんな予言を今頃してもらっても、証文の出し遅れじゃよ。

その件での星占いなど、もう余には必要ないわい。

(『ヴァレンシュタイン』第三部：『ヴァレンシュタインの死』第五幕第五場、第3608～3613行)

(3) シャミッソーの『ペーター・シュレミールの不思議な物語』*Peter Schlemihls wundersame Geschichte* (1814) の場合

貧乏なシュレミールは、悪魔におのれの影を売り渡した代償として無限に金貨の出る財布を入手して大金持になるが、影を失ったためにまっとうな社会生活にも結婚生活にも入れず悩む。思い通りの状況にターゲットを追い込んだ悪魔は、そこで再度、姿を現わし、影を返却する代償として、今度はシュレミールの魂を要求する。これこそ悪魔の究極目的であるから、ここ迄は型通りの魂売渡しの物語であり、シュレミールにとっては決断の正念場である。近代文学に馴染んだ読者は固唾を呑んで行を逐う。ところがここで、額に汗をにじませ、影を取り戻す代わりに永遠の破滅か、魂を救済して影なき人生に耐えるか、の二者択一に煩悶したのち、遂に契約の誘惑に傾こうとした時シュレミールの身に異変が起こる。すなわち、

[...]genug, es befahl mich, als es an das Unterschreiben ging, eine tiefe Ohnmacht, und ich lag eine lange Zeit wie in den Armen des Todes.

[……]とにかく事の次第はこうです。[……]要するにいざ署名をしようというその間に、突然、わたしは深い失神状態に陥ったのです。そしてわたしは長い時間、死の腕に抱かれたように倒れたまままでいたのです。
(シャミッソー『影を売った男』 手塚富雄 訳)

そして気がついた時には日は傾き、気弱な犠牲者に呆れ返った悪魔は罵りながら去って行く。つまりシュレミールは、もともと悪魔とかかわりあったきっかけからして、行きがかりと意志薄弱とであった上、その名誉回復の機会でもあったはずのこの場面でも、脳貧血を起こしてぶっおれてしまい、以て決断なく危機を脱するというわけである。そして彼自身、この場면을報告するに当たって、

Auch hier trat, wie so oft schon in mein Leben, und wie überhaupt so oft in die Weltgeschichte, ein Ereignis an die Stelle einer Tat. [...]was sein soll, muß geschehen, was sein sollte, geschah, und nicht ohne jene Fügung [...] ————ところで、この場合も、今までわたしの生涯に度々そういう事があったように、いや、広く世界史において度々そういう例があるように、自発的行為のかわりに一つに偶発事件が起こったのです。[……] 起こるべきことは起こらねばなりません。そして起こるべきことは起ったのです。それにはみな、あの摂理がはたらいているのです [……]。
(同)

と、己れの行動と運命の正当化と理論化を試みている、という次第である。こうした近代個人主義最大の関心事でありテーマの一つであった対象が、未だ十九世紀初頭のロマン派時代であるにもかかわらず、早くもパロディー化されて現われる好例であろう。近代個人は既に決断の時を迎え撃つ、栄光の場に臨む資格を失いつつあったのである。

(4) マイアーの『ベスカーラ籠絡』の場合

かくて、時代はいわゆる十九世紀の市民的写実主義に入り、我々がマイアーの『ベスカーラ籠絡』の登場となる。あらかじめ、マイアーは、短篇小説という限定された条件の中ながら、『ファウスト』や『ヴァレンシュタイン』等に劣らず、主人公の環境の整備と説明とを手際よく施すことにより、ベスカーラが反逆に踏み切ってもなんの不思議もない、という客観情勢を周到に準備している。

すなわち、まず、その赫々たる戦歴と勲功にもかかわらず、マドリッドの宮廷はこれにほとんど報いることをせず、あまつさえ、宮中には、かつてベスカーラの父を暗殺したモンカーダなる狂信的ジェスイット教徒にして過激なスペイン愛国主義者を中心とする、反ベスカーラ勢力が存在し、敵イタリアに対し温和な政策をとるベスカーラに謀反の疑いあり、として、その暗殺をさえ計画していたのである。更に、皇帝軍を指揮していた三將軍、すなわちベスカーラ、ブルボン公 Charles Duc de Bourbon、レイヴァ Antonio de Leyva のうち、レイヴァは、その卑賤な出身のゆえにベスカーラに強い反感を抱いていたのであった。また、ジャーナリズムを利用しての世論操作も行なわれ、ベスカーラがイタリアに寝返るのは時間の問題であるとの噂が、まるで既定の事実であるかのごとく世間に流れはじめていたのである。

つまりベスカーラが置かれていた状況が、まるで現代社会の社長追い落とし劇小説さながらに巧みに描かれ、同じくその点で文学史上、特に技巧が称賛されて有名な、あの『ヴァレンシュタイン』中の描写に勝るともおとらぬ筆運びにより、ベスカーラが、いつのまにか独立した明澄な自己判断と、自由な発想とがいかに困難なところに迄、追い込まれていたかが示される。

さらに、上記、三編の先行作品への文学的レミニスツェンツ、つまり文学的残像ないし言及も周到に配置されている。すなわち、まずミラノの宰相モローネの形姿にマイアーは明らかに意図的に誘惑者としての悪魔、つまりファウストを誘なおうとした時のメフストーフェレスのイメージを与えようとしている。はじめはベスカーラの妻ヴィットーリアのもとへの出現の次第である。彼女は教皇から、夫をスペインから離反させるように、との示唆を受けて邸に戻ったばかりであったが、聖書を手にとり、荒野における悪魔によるイエスの試みの場面を読みはじめる。

Sie sah den Dämon vor den Heiland treten, welcher das einfache Wort der Treue und des Gehorsams den Sophismen des Versuchers entgegenhielt. Als der Versucher heftiger drängte, deutete des Menschen Sohn auf die Stelle seiner künftigen Speerwunde ...Da wandelte sich das weiße Kleid in einen hellen Harnisch, und die friedfertige Rechte bepanzerte sich. Nun war es Pescara, der die Hand über seine durchschimmernde Wunde legte, während der Dämon jetzt einen langen schwarzen Juristenrock trug und sich wie ein Gaukler gebärdete.

So sah es die Colonna auf dem vor ihr liegenden Bibelblatte. Ärgerlich über das Spiel ihrer Sinne, tat sie sich Gewalt an und blickte auf.

„Wer bist du und was willst du?“ rief sie erstaunt, und eine vor ihr stehende dunkle Gestalt antwortete: „Ich bin Girolamo Morone [...].“ (Meyer, Bd.1, S.725f.)

彼女は悪魔が救世主の前に歩み出るのを見た。救世主は神への誠実と従順を表わす素朴な言葉で誘惑者の詭弁に答えた。誘惑者がさらに激しく詰め寄ると、人の子イエスは己がいつの日か受ける槍傷の場所を指し示した……すると白い御衣は輝く鎧に変わり、平安を愛する右の御手は鎧の籠手で蔽われていた。透けて輝き出る傷口の上に手を置いているのはペスカーラに変身しており、悪魔の方は裾長の黒い法官の制服を身につけ、魔術師のような身振りをした。そのような光景を広げた聖書のページの上に見たコロナは、己の感覚の幻想にいらいらして、気を取り直し目を上げた。

「まあ、どなたなの、なにの御用」と彼女は驚いて叫んだ。すると彼女の前に佇む黒衣の姿の人物は答えた。「ジローラモ・モローネでございます[……]。」

次に、いよいよモローネはノヴァーラに滞在中のペスカーラのもとへ変装して旅立つ。最初は、「辺境地域から来た、鼻に不気味な疣のある果物商パチャウディとかいう名前の人物」 einem gewissen Fruchthändler Paciaudi aus den Marken mit einer greulichen Warze auf der Nase (Meyer, Bd.1, S.734)としてペスカーラの養子ドン・フーアンの前に、第二回目は、「オルヴィエートから来たバルダッサレ・ボージーという名前の薬剤師」 eines Apothekers namens Baldassare Bosi aus Orvieto (Meyer, Bd.1, S.736)として医師ヌーマ・ダーティの息子でペスカーラの小姓イポリートのもとに謁見を求めて現れたのち、最後にヴィットーリアの場合と同様、法官の着るような「裾長で黒い服を来た魔術師」 ein Zauberer in langen schwarzen Gewändern (Meyer, Bd.1, S.737)としてペスカーラ將軍自身の前に登場し、將軍から、

„Ihr, Morone? und im Staatsgewand? doch von der Reise erhitzt, wie ich sehe. Eure drei Masken haben Euch wohl den Atem benommen.“ (Meyer, Bd.1, S.737)

「モローネ君か、それも礼服姿だね。旅の疲れで上気しておられるようだな。三回も変装を変えてでは息も切れようて。」

とからかわれるのである。いかにマイアーが、誘惑者＝悪魔＝変身する者、の図式を暗示して読者にドイツ古典文学の先例を示唆しようと腐心したかが明らかではなかろうか。

次に、物語も終り近く、ペスカーラは、彼に一年後の死を宣告した老医師ヌーマと語る場面で、

„Wie war die Nacht Eurer Herrlichkeit?“ fragte der Alte.

„Wie gewöhnlich“, antwortete Pescara. „Du hast gegen deinen Gastfreund reinen Mund gehalten, Numa?“

„Ich erinnerte mich Eures Befehles ... [...]“

[...]

Sie gingen eine Weile schweigend. „Weißt du, Numa“, spottete jetzt der Feldherr, „daß mich neulich ein Astrologe besucht und mir das Horoskop gestellt hat? Er schätzte mich auf sechzig Jahre, ich fand das wenig.“
(Meyer, Bd.1, S.754)

「夕べはよく御眠りになれましたか、閣下」と老人は問うた。

「普段通りじゃ」とペスカーラは答え、「ヌーマよ、お主の客[モローネ]に余の秘密を洩らしてはおるまいな。」

「御命令はよく肝に銘じております……[……]」

[……]

二人はしばし黙ったまま歩を運んだ。「ところでな、ヌーマ」と今度は将軍が冗談をとばした。「最近ある占星術師が尋ねてきて余の運勢を占いおった。余の寿命は六十歳との御託宣じゃったが、余はそれではちょっと短命過ぎる、申したよ。」

と述べているが、このペスカーラの皮肉と嘲笑には、マイアーによる『ヴァレンシュタイン』における占星術モチーフへの暗示と、その欺瞞性の指摘が明らかであろう。更にマイアー直接の証言としては、1887年十二月七日付、トゥスネルダ・フォン・ザイフリート宛書簡中に、

私が、彼[ペスカーラ]から（私自身の関心、つまり文学的関心、少なくとも劇文学的関心に逆らって）本来の葛藤を免除してやったのは、次の理由によります。すなわち、ドイツの読者層というのは、あのヴァレンシュタインの例があるにもかかわらず、謀反という問題では、猛烈にこだわるので、うっかりできないからです。³⁾
(圈点論者)

とさえ述べているからである。

そして最後、第三番目として、マイアーのペスカーラは、シャミツソーのシュレミールが自分が決断の時にあたって置かれていた有様を比喩的に表現するのに用いた、「死の腕に抱かれたように倒れたまま」の状況を、まさに現実にもそのまま体験して、決断を免れ、誘惑と対決するではないか。

さて、このように近代個人主義衰退にかかわる、我々二十世紀末の読者にとっては極めて説得的、かつ明白で周知な精神的諸段階の暗示がちりばめられてあるにも拘らず、この作品の結びは、我々と類似のドイツ語圏古典文学に関する読書歴を前提としてよいはずの、当時の知識階級の読者層からは激しい反発を受けたようである。つまり、「死の時」を前提とした「決断」の設定への不満である。この問題は章を改めて次に瞥見することとし、今は、本章を締め括るに当たって、ここで扱ってきた問題、すなわち個人による判断の停止ないし決断免除の思想の行く末、つまり近代個人主義の末路と終焉への展望を得るため、二十世紀ドイツ語圏文学作家から二人の例に触れておこう。

(5) ハンス・カロッサ Hans Carossa (1878-1956)の場合

ゲーテに私淑し、トーマス・マンやヘルマン・ヘッセらと並んで、ドイツ古典主義精神と十九世紀教

養小説の伝統の遺鉢を嗣ぐ最後の生き残り作家として自他ともに認めるこの文人の全作品を流れる本質的特徴として、我々のテーマである、決断免除、判断停止の思想が流れていることは、よく知られている事実であろう。二、三の例を以て説明すれば、たとえば『ある幼年時代』*Eine Kindheit* (1922)の中の『飼い葉桶』において主人公の「私」である少年は、クリスマスを記念するため、イエスの生誕の夕べの伝承を図示する飼い葉桶の情景の箱庭を、市販品によらず、自らの手で作成しようと決心する。ところが家畜小屋や、牛、羊、押し潰された悪魔どもなどはともかく、肝心の幼児キリストや、聖母マリアなどの崇高で慈愛に富む表情の蠟細工が、いかに努力してもうまく行かない。どれもこれも作業の途中で、悪魔同然の醜悪な表情にデフォルメされてしまう。これは幼児の技術の限界と、蠟処理の素人技術の限界からして、不思議はないのだが、この挫折の不満と鬱屈と興奮とから、ついに少年は発熱して意識を失い、しばし病床に縛り付けられてしまう。そしてクリスマス間近になって意識が戻ったとき、その枕元に、いつの間にか、完成した飼い葉桶の箱庭が置かれており、柔和と威厳と優美に輝くばかりの表情をした、幼児イエスやマリアの人形が少年にほほ笑みかけているのを発見する。これはもちろん少年の苦悶を知っている母の奔走によるものであったが、とにかく、少年は断念と挫折の苦い決断の時の経験を、病と発熱と失神とによって免れるわけである。さらに有名な一例は、カロッサの代表作とも言える第一次世界大戦従軍日記小説『ルーマニア日記』*Rumänisches Tagebuch* (1924)に記載されている「砲隊鏡のエピソード」であろう。主人公の軍医である私は、ある時、最前線の塹壕に行き、砲兵隊将校の許しを得て、冗談に砲隊鏡を覗かせてもらう。ところが、なにげなくあたりへ鏡面を移動させた主人公は、そこに敵軍が大挙して新しい塹壕を掘っている姿を発見してしまう。さて、もしこの事実を自分が今、砲兵将校に報告すれば、たちまちあの敵は、我が軍の砲撃によって全滅するであろう。さりとて、もし報告せずにおけば、敵は塹壕を完成させ、やがてそこから我が陣地に猛攻を加えてくるであろう。自分は軍医将校であって、戦闘将校ではない。砲隊鏡を覗いたのも、服務義務としての行為ではない故、黙っていても軍法違反にはならぬであろう、しかし味方の兵士の人命を考えれば……と煩悶するうちに脂汗が吹き出し、頭脳は朦朧としてくる。と、その時、丁度休暇で故国に帰還していた兵士が戻ってきて、ヴィーンでは暴動が起き、市民が戦争終結を嘆願して宮殿に押し掛けるなど、銃後がいかに末期的惨状を呈しているかを声高に語りはじめ、人々の注意と関心はその話題に集中する。主人公は、そのどさくさに発言のチャンスを逸し、こっそりとその場を去ってゆくのである。

後年、カロッサは、こうした自己の人生経路を振り返り、自伝的小説『若き医師の日』*Der Tag des jungen Arztes* (1955)の中で、次のように要約、意味付けしているのは、我々のテーマにとっても興味深い。すなわち、

私が絶えず多くのことを欲しながら、いくらも成しとげず、到る処で求めながら、求めるもの
見出ださるべき所に求めることのごくまれだったのは[……]貧血症と関係があるに違いなかった。

(カロッサ 『若い医師の日』 高橋健二 訳)

つまり、近代個人主義衰退の一つの系譜である、シャミッソーのシュレミール→マイアーのペスカーラ

→カロッサ、というラインを、貧血症という体質的衰退の要因から説明しているからである。現代人の危機を人類という種の総体の生物学的弱体化から論じようとする諸学と、学際的に接近してゆく文学研究の方向であろう。しかし、それでもカロッサにはこの現象の背後に、見えざるものの導き、すなわち摂理といったものを想定してこれを信仰するという、積極的解釈と受容の精神、古き良きドイツ古典主義精神、これが未だ脈々と息づいている点、やはりゲーテの使徒たる所以であろう。

(6) マリー・ルイーゼ・カシュニッツ Marie Luise Kaschnitz (1901-1974) の場合

時代は下って、第二次世界大戦後を中心に活躍した諸作家の一人であるカシュニッツに至ると、前節で触れた、あの背後に潜む摂理なるものが次第に姿を消し、人生の頂点、すなわち、かつては近代個人がその生涯の一切の研鑽と努力と陶冶の成果を提示すべき、栄光の晴れ舞台、文字どおり決断の時に、理由もなく挫折し、破滅して行く人物が登場する。たとえば、『街灯』*Laternen* では、強力な術力を有する一人の催眠術師が、一生一代の大仕事として、ヴィーンに入城するヒトラーに術を施し、彼に猿踊りをさせて人々の笑ひ者にし、以てその権威を失墜せしめ、オーストリア併合を水泡に帰せしめん、と決意、あらかじめヒトラーの入城行進が進むであろう街路脇の街灯によじ登って待機し、その姿が見えたところで、術を施すが失敗、かえって自らが消耗して街灯から落下、失神する。人々は、ヒトラーのパレードの絢爛さと威厳とに感激の余り気絶したのだ、と断定して処理する。又、『中国製ドラ』*Die chinesische Cinelle* では、一人の楽士が、ある新作のオーケストラの演奏会で、中国製の巨大なドラを担当する。このドラは、その作品で中枢的意味を持っており、楽曲がクライマックスに達したとき、一瞬一切の楽器が演奏を止める、そして、そこに生ずる重い静寂ののち、コンダクターの合図のもと、只一発打鳴らされる、というものであった。しかるに、男は、本番において、あの瞬間の直前に訪れた静寂に圧倒れ、指揮棒を振るコンダクターの形相を変えての促しにも拘らず遂にドラを打つことを得ず、ために演奏会は大失敗、本人も即刻誅首されてしまう。以来、いかなる職についても一番肝心の時に不能に陥り、ためにことごとくしくじる。女性との関係もまた然りで、結局、廃人のごとく浮浪の人生をたどる。

つまりカシュニッツにおいては、まさに決断の時に挫折すること、クライマックスにおいてインポテンツに陥ること、これがいわば人生日常のリズムそのものと化した虚無的生涯が描かれるにいたるのであり、ここにおいて二十世紀ドイツ文学も、ほぼ完全に現代文学の相貌を身につけ、かつ、ドイツ観念論に支えられたドイツ近代個人主義もその終焉を迎えるにいたるのである。

3 死の時

さて、既に上記第二章第四節において述べたように、「死の時」を前提とした「決断の時」の設定は、近代個人主義文学に慣れ親しんできた当時のドイツ語圏インテリ読者層の目には、見逃しがたいデフェクトと映ったようなので、我々も、既に引用したブルームの証言からそのおおよそは推測できるけれども、やはり、もっと明確な例を一つ挙げることにより、その批判の具体的な姿をつぶさに確認しておこう。

すなわち、それは、ルイーゼ・フォン・フランソワが1887年十一月十一日にマイアーに宛てて送った書簡の中で述べている、この短篇小説の読後感である。そこで彼女は、まず、非常に教養の高い読者層しかこの文学作品は理解できないであろうと言い、続いて前半を高く評価する。そこには、「重大な問題が提起されており、実に個性あふれる人物たちが登場し、——わけてもモローネは絶品ですわ——対句が多彩に使用され、内容豊かな弁舌があり、どの言葉も、一語一語みな意味を含んでいますもの。」⁶⁾ところが後半部分にはいささか失望した、と彼女は述べる。というのもペスカーラが本当の意味では試みられておらず、二つの義務の択一を迫られてはいないからだ、という。そして、それは多分、作者であるあなた、つまりマイアーが歴史的事実であるペスカーラに余りにも忠実にこだわったからであろう、としたのち、

でも、もし、人生にとっての最高の存在からの誘惑にも屈せず、すなわち、美人の説得と、男の心情の吐露にも屈せずこれを退けた後、はじめて自分が間もなく死ぬということを経験し、それを受け入れる悟りを開くにいたる、というふうな設定にしてあったら、文学としてもっと効果的だったのではないのでしょうか。⁷⁾

と述べ、続けて

それとも、あなたは女の私などには理解できない、なにかより深い意味をあなたの作品に籠めておられるのでしょうか。⁸⁾

と、実に予感力豊かな質問をぶっ付けているのである。つまりマイアー文学にひそむ第三層に既に彼女は踏み込んでいたのである。

ところがこれに対して、マイアーは「彼の致命傷が(宿命的に)彼を裏切りから守ったのです」⁹⁾と答え、自由も選択も与えられないから、演劇素材ではないが、短篇小説素材としてなら構わないのではないかと付言している。¹⁰⁾

残念ながら、こうした十九世紀的議論と論理はまだまだ続く。すなわち、次にマイアーは各所でペスカーラが典型的ルネッサンス人間¹¹⁾であり、嘘つきで、残酷で、いじましい人格(falsch, grausam, karg)であったことを繰り返しのべ¹²⁾、更に各所で、もしペスカーラが健康体であったなら、きっと誘惑に抵抗できず、皇帝を裏切っていたであろう、とさえ述べているからである。¹³⁾現代ならばコミュニケーション人間、構造主義的人格と定義したいところである。

さらに、いま一点マイアーは、実に興味深い自己批判を、技術面に関して指摘している。すなわち、1887年十二月五日のヘッセル宛書簡で、ひとつ自分が憂慮していることがある、と言い、

つまり、それは筋の展開が欠如していることです。これは皆さんが期待しておられるような、本来の誘惑、つまり魂の葛藤などではないのです。そうではなくて、ペスカーラは致命傷に直面して

いますから、もう予め誘惑などからは守られているわけです[……]¹⁰¹⁾

(圏点論者)

と説明する。つまり、この小説は単なる状況のみを描くものであって、筋の展開を目的とするものではない、との認識である。

さて、悠長な十九世紀的論議と、旧式世界像のみを踏まえてのディスクールにもはや退屈の向きもあろうが、ここで上に述べてきた、この作品に対する著者、読者たちの指摘や批判をまとめて我々なりの結論に持って行こう。すなわち、①まず、「死の時」を前提にすると、主人公にはもはや、自由な決断と選択の時は与えられない。②且つ、主人公が「死の時」に向かい合う状況のみが設定され、本来的意味での筋書きの発展はない。③その結果、主人公の人格や性格の特性は平均化され、発展は抹消され、悟りのみが問題となる。いかがであろうか。ここに浮かび上がってくる小説像こそは、我々に馴染み深い、二十世紀前半を風靡した実存主義的芸術作品のイメージに他ならない。すなわち、主人公の生命に一定の時間的限界を設定し、その条件下で主人公の実存を探求、確認しようとする芸術作品の原型である。内実中心に定義し直すならば、まず、人生とは「死」に向かってひたすら進むのみの生きざまであることを前提として設定し、次にこの事実の深淵を垣間見てしまった人間、つまり、存在のありように根源的な変身を蒙ってしまった人物をいかにして描くか、の問題であるとも表現し得よう。実にマイアーはこの二十世紀文学様式を先取りしておりながら、それを料理するに当たって、十九世紀的意識を持ち込んだために苦闘したわけである。従って、この作品が内包する一切の問題点は、この一点に収斂するのであり、これこそが、この小説におけるマイアー文学最深層たる第三層の正体なのである。

つまり、本論文の劈頭で触れたように、この「死の時」のテーマを扱う様式は近代個人主義文学にとっては本来、マイアーが行なったような実存主義的結末を導き出す必然性を持つものではなかったのである。第一章「決断の時」とは論述の仕方が逆とはなったが、簡単にその経緯を追ってから論の結びに入りたい。

恐らくギリシャ古典劇『フィロクテート』あたりを嚆矢とし、末裔の一つは黒澤明の映画『生きる』に流入することとなる、何千年もの歴史を持つこの世界文学的テーマを、ドイツ近代文学は、むしろ近代個人の自立と自由の証のために用いてきた。ゲルステンベルク H.W.von Gerstenberg の『ウゴリーノ』 *Ugolino* (1768) 然り、シラーの『マリア・シュトゥアルト』 *Maria Stuart* (1800) 然り、クライスト H.von Kleist の『ローベルト・ギスカルト』 *Robert Guiskard* (1808) また然りである。つまり、これらの作品の主人公は、もはや一切の希望を断たれた状況にありながら、尚、敢然としてその運命に立ち向かい、内面の自由と判断の自由とを保持し、自己を束縛する宿命をむしろスプリングボードとして自我の尊厳を守るために闘い、神と和解し、人を許し、納得の上、運命を受け入れ、一見破滅の淵に沈むかに見えて、その実、彼らの魂は勝利の雄叫びをあげつつ空高く天翔るのである。それ故、カロッサのいう「貧血性体質」を本質とするシャミツソーのようなドイツ・ロマン派の精神系譜を踏むマイアーの路線は、本人の意識如何にかかわらず、ドイツ古典主義の旧世界よりも、二十世紀ドイツ文学、わけてもフランツ・カフカ Franz Kafka の『変身』 *Verwandlung*¹⁰²⁾ (1912) の世界に向かっていたのである。なぜならば、

①まず、塔への幽閉 (『ウゴリーノ』)、死刑の判決 (『マリア・シュトゥアルト』)、ペスト罹患 (『ロー

ベルト・ギスカルト』)等のモチーフがすべて、同時に、塔からの解放、刑の恩赦、死病からの奇跡的快癒、といったものを常に想定させるが故に(否、『生きる』の癌宣告さえも病根の奇跡的消滅への観客の期待を完全には抹消し得ていない)、決定力を持たず、ために存在の取り返しのつかぬ異変の象徴として読者に与えるべきインパクトを欠く憾みがあるのに対し、カフカは、メルヒェン世界固有のものである、変身モチーフを日常世界へ導入した。存在の異変の不可逆性を否応なく読者に印象づける力があるこの手法は、ナザレのイエスの槍傷を明確に指し示すものとして措定されたマイアーの槍傷も、その象徴性と致命性の力において、カフカの手法と相通ずるからである。読者は主人公の決断や、選択の自由の、剥奪ないし停止を納得するであろう。事実、既に見てきたように、当時の読者も、この傷の意味を主人公が知るにいたる時期や過程に不満を続出させたが、この傷の致命性と不可逆性そのものには異義を挟んでいない点に注目すべきであろう。

②次に、カフカにおいては、一匹の毒虫に変身した主人公ザムザが、虫の餌も、人間の食事も摂取し得ず、只ひたすら「死の時」と向き合う状況のみが設定され、主人公の運命の展開という意味での本来的筋書きの発展はあり得なくなる。従って、描かれるのは専ら、存在の根本的変容を体験してしまった主人公の状況をめぐって、彼を取り巻く諸副人物たちの反応のみとなる。『変身』の場合、それは父母であり、妹であり、雇い主であり、下宿人たちである。マイアーのばあい、それらは勿論、閨秀詩人ヴィットーリアであり、味方の諸将軍や、敵ミラノの宰相モローネを中心とする、イタリア神聖同盟の代表者たち等々であろう。

③最後に、カフカにおいては、毒虫と化した主人公は、妹の音楽に慰めを得つつも、もはやコミュニケーションの糸口を見出だす術もなく、只ひたすら干涸びて枯死してゆく。その腹に、父に投げ付けられてめり込んだ腐れリンゴの傷跡をつけたまま。マイアーのペスカーラも、愛するヴィットーリアの詩歌に慰めを得つつも、もはや死の世界に踏み込んだ身は、現世の生命力に満ち溢れる妻と共有し得る世界を失い、ミラノ征服という、もはや英雄的でも冒険的でもない日常業務としての遠征を果たしあげ、ザムザと同じく胸に古傷を抱いたまま枯死してゆく。

更に敢えてもう一步を進めて述べるならば、既に触れたようにマイアーは、ペスカーラがいわゆる「ルネサンス的人間」として、もし傷を受けていなければ恐らくは反逆の道を歩んだであろうことを暗示しているが、ここに、マイアー自身の意識世界を越え、主人公ペスカーラの形姿は実存主義をも揚棄してやがて現れる二十世紀現代思想としての構造主義的人格像として想定されていたのだ、との仮説も可能であろう。

ところで、カフカやマイアーにおけるこの胸ないし脇腹の傷は、ナザレのイエスの聖痕になぞらえられるから、何らかの贖罪の意味があることは明らかであろうが、二十世紀文学であるカフカの場合、例えば「父」なるエホバより科せられた罪のしるしと言った意味のみならず、もっと多義的であろう。すなわち近代個人主義が拠り所として信じていた、不変の人格や唯一無二の個性が否定されて行く過程で当然、個人の責任も抹消されて行くのだが、そのことは逆に申せば、全く身におぼえ無き罪科の責任が己の上にもふりかかって来ても不思議はない、との不条理の出現が想定される。それはカフカの『審判』*Der Prozeß* (1925)の世界であり、ザムザの傷にもその意味の解釈を許す余地であろう。ところが、ペス

カーラの傷にも、ナザレのイエスのイメージが重ねられて、濁世の贖罪の傷のごとくに描かれる一方で、マイアーは、この槍傷を具体的に与えた敵兵、すなわちスイス傭兵、ウーリー州出身のブレイジ・ツグラッゲン Bläsi Zraggen（ブレイジー・ツグラッゲン）なる発音しにくい人物を物語の終近くで登場させてベスカラと出逢わせた上、二人を和解させる、という、極めて個人主義的世界像に基づいた因果律を導入して、槍傷問題を個別解決させてしまっているのである。

かくの如く、マイアーの『ベスカラ』における「決断の時」と「死の時」の提示様式は、まがいもなく二十世紀文学のテーマ設定の先取りでありながら、作家の自意識としては十九世紀精神の残骸を以て組立てられている、という宿命を背負ったため、一種不可思議な内的緊張と矛盾と、それ故にこそ、えならぬ魅力とを身につけて読者を魅了してきたのであり、且つ、これこそがマイアー文学の提示様式の第三層の正体なのであった。

いずれにせよ、我々はここに、文学作品ないし芸術作品なるものが、万卷の学術書にも勝って時代の全精神構造とその過去と未来とを、濃縮昇華して提示している、といわれる事の典型例を見るのである。

テキスト：Conrad Ferdinand Meyer, *Sämtliche Werke in 2 Bänden*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 6.Auflage 1996 (Copyright 1996 Artemis und Winkler)(zitiert: Meyer)

註

1) 論者の稚拙不十分な解説よりも、先人の達意の解題をそのまま引用したい。すなわち、1978年、堀内明が、その翻訳の後記に「『ベスカラの誘惑』の理解のために」と題する10ページ余の解説を載せている。そこから、必要部分を借用させて頂くものである。

十六世紀前半のヨーロッパ

この小説の舞台は十六世紀前半のイタリアである。当時のヨーロッパの強国と言えば、フランス、イギリス、スペインであり、なかでも大陸の覇権を掌握しようと野望に燃えていたのが、フランスとスペインである。スペインにはイベリア半島の大部分を占めるカスティリア王国と半島東部、サルジニア島、シチリア島を領有するアラゴン王国があったが、1479年アラゴンのフェルナンド二世が即位した時、フェルナンドは十年前からカスティリアの女王イサベルと結婚していたので、スペインの二つの国は統一され、スペイン王国となった。カール五世が皇帝となった時、フェルナンドとイサベルの間の王女ファーナがカールの母であったので、カール五世は母方から王位継承権を得てスペイン王となった。皇帝の勢力範囲はスペインのほか、オランダ、オーストリア、ブルグンド（ブルゴーニュ）に及んでいた。ドイツも名目上は帝国領土ではあったが、無数の諸侯が乱立し実権は諸侯の手に握られていた。カール五世（1500-58、在位 1519-56）はハプスブルク家の出で、マクシミリアン一世（皇帝在位 1493-1519）の孫に当たる。前記のような事情で彼はスペイン王を兼ねることになったが、スペインの貴族の力は強く、また宗教的世界制覇をねらう狂信的なジェスイット教

徒も強力で、カールはこれらの力を無視できなかった。当時スペインは新大陸にも進出し、その勢いは旭日昇天ともいうべきものがあった。一方島国のイギリスはヘンリー八世のもとに次第に力を貯えつつあった。さてこの小説の舞台となるイタリアはどうであったかという、ミラノ、ヴェネチア、フィレンツェ、ナポリ、教皇領、その他都市を中心とした王国、大公国、共和国が並立し、一時期には互いに共存して高いルネサンス文化と繁栄を誇っていたが、十六世紀前半には、スペイン、フランスがイタリア征服の野望を抱いて、北のミラノは一時フランスに征服され、半島南半のナポリ王国の実権はスペイン人に握られていた。ナポリ王は神聖ローマ帝国皇帝であったが、ナポリには副王をおいて、これが統治していた。古代ローマ帝国の栄光を夢みて、イタリアを再統一しようという願望はイタリア国民の心にあったが、諸邦とも力が弱く、利害も一致せず、抗争にあけくれて、到底フランス、スペインの力に対抗できなかった。またスイスはドイツ諸邦と共に各国への傭兵の供給源となっていた。このようなヨーロッパの地図を頭に描いた上で十六世紀前半のイタリアをめぐるフランス、スペインの確執の歴史を述べておこう。

イタリアをめぐる政治と戦争

1519年スペイン王カール五世は、フランス王フランソア一世の激烈な反対運動を抑えて、神聖ローマ皇帝に選ばれた。カール五世は中世の皇帝の権威と領土を恢復すべく、スペインの貴族とジェスイット教徒を利用した。カールは南及び北ヨーロッパ（オランダ）の貿易を勢力下におき、1521年にはフランス王フランソア一世に対して六年間にわたるイタリア遠征をおこした。帝国領たるミラノ王国とフランス東部のブルグンド（ブルゴーニュ）を奪取するのが目的だった。フランス王フランソア一世は自国の安泰を守るためのみならず、ドイツの諸侯をカールの勢力圏としないため、異教徒トルコとさえ同盟してカールに対抗した。ドイツは先に述べたように兵士の供給源であったことにもよる。1521年11月皇帝軍はミラノを占領し、1522年にはスイスの傭兵軍を破ってピッコカ（北イタリア、ミラノ領の町）を占領して、ミラノ支配を不動のものとした。ミラノ公国はイタリア半島の首ねっこに当り、戦略上重要な位置にあった。このとき財産問題に関するフランソア一世への不満から、カペー王朝の血をひく公爵カール・フォン・ブルボン元帥が皇帝軍にね返った。フランス軍の再度のミラノ攻撃は失敗し、1524年皇帝軍はマルセユを包囲占領、フランソア一世は北イタリアの町、パヴィーア（以下パヴィアと記す）に進軍したが、ドイツ・スペインの連合軍は名将ペスカラの指揮のもとに、パヴィアを占領し、フランソア一世を捕虜として皇帝に引渡した。この時フランス軍のスイス傭兵の槍でペスカラは傷をうけ、やがてそれが原因で落命することとなった（歴史上では病死という説もある）。

パヴィアでのカール五世の勝利は、必然的に全イタリアをスペインの勢力下におくこととなった。かくてイタリアには愛国運動が起ったが、前記のような事情で統一的な強い勢力とはならなかった。教皇領の支配者ユリウス二世及びそれをついだクレメンス七世教皇もイタリアの統一とスペイン勢力の排除を志し、後者はフランスの後援をうけて、ミラノ公国、ヴェネチア共和国、及び教皇の出身地フィレンツェ共和国（教皇はメディチ家の出である）を糾合して、皇帝に対抗して神聖同盟を

結んだ。その時の陰謀の中心人物がミラノ公国の宰相ジローラモ・モローネであった。ミラノの年若い大公フランツ・スフォルツァは気が弱く、温和な人物で、皇帝に反旗をひるがえす意思はなかったが、宰相モローネの謀略にのせられて、やむなく皇帝軍と戦う決心をした。モローネは皇帝軍の総司令官ペスカラがスペインのアラゴン国人ではあるが、ナポリの生まれであり、彼の妻の女流詩人として名声のあるヴィットリア・コロナがローマの名家コロナ家の出身であることに目をつけて、ペスカラを誘惑して、ナポリ王位のみならず、統一イタリア王国の王位をも約束することによって、彼を皇帝に叛かせて、イタリア軍の総大将に迎える陰謀を企てる。そこからこの小説は始まるのである。

(スイス十九世紀短篇集 スイス文学研究会編 早稲田大学出版部 東京 1978 334-335、および338 ページ)

2) Vgl. Conrad Ferdinand Meyer, *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe*, besorgt von Hans Zeller und Alfred Zäch. Benteli Verlag Bern. Band 13: *Der Heilige/Die Versuchung des Pescara*. 1962 (zitiert als HKA), S.370

3) Vgl. *ebenda*, S.381

4) なお、この作品はすでにゲーテ最初期から暖められてきた構想の素材である上、1790年の *Faust-Fragment* が⁵、シラーの慫慂によって加筆され、ようやく完成を見たものであることはよく知られたドイツ文学史上のエピソードであることをここに強調し、従って1808年という年号に成立時期的意義は薄いことを指摘しておきたい。

また、この『ファウスト』を含め、以下に例示する諸作家、諸作品はドイツ文学史上、著名なものである故、出典、ページ数等は煩雑を避ける意味も含め、省略させて頂く。

5) Vgl. HKA, S.378

6) Vgl. *ebenda*, S.376

7) Vgl. *ebenda*, S.377

8) Vgl. *ebenda*

9) Vgl. *ebenda*

10) Vgl. *ebenda*

11) Vgl. *ebenda*

12) Vgl. z.B. *ebenda*, S.376 und 378

13) Vgl. z.B. *ebenda*, S.376 und 377

14) Vgl. *ebenda*, S.378

15) 著名な作品ゆえ、蛇足かとも思うが、ごく簡単に梗概を纏めておく。

地方まわりのセールスマンとして父母や妹を養っているグレーゴル・ザムザは、ある朝、出勤しようと思った時、自分が一匹の巨大な毒虫に変身していることに気付く。本人はそれでも出勤するつもりなのだが勿論叶はずなく誅首される。稼ぎ手が一夜にしてお荷物と化したため、それぞれ内戦に向かかねばならなくなった家族によって、一部屋に閉じこめられたまま次第に衰弱してゆ

くザムザは、他者との異様な仕方の接触を何度か繰り返したのち、ある日、干涸びた一個の毒虫の死骸となって床に転がっているのが発見される。一家は厄介払いができて安堵し、久しぶりに郊外へピクニックにでかける。以上である。

Abstract

1) What is left to do for someone who has already experienced a thorough transformation of Self Awareness (=Mortal Wound)?

2) How can someone despite a Hopeless Situation (=Mortal Wound) maintain free will, resist the temptation to betrayal, and keep faith?

The last theme is a typically individualistic question, which was often pondered in the 19th century, while the first theme is actually already an existential formulation of a question of the 20th century.

The author of this essay wishes to show that the whole charm of C. F. Meyer's "The Temptation of Pescara" consists exactly in that both of these themes which contradict each other are inseparably fused together.

L'Histoire et la Fiction pour Bernanos

Ritsuko NAGASHIMA

Introduction

La figure de polémiste de Georges Bernanos était beaucoup moins connue du grand public que celle de romancier lors de la publication de *La Grande Peur des bien-pensants*, en 1931. Mais sa carrière polémique est à peine moins ancienne que sa carrière littéraire. En effet, son premier article polémique *Les effets du préjugé démocratique* dans le monde des lettres est paru en 1909¹, seulement deux ans après ses premières nouvelles. Quant à son activité politique, elle remonte en 1906, à son arrivée à Paris : il avait rejoint le groupe d'étudiants associés à l'Action Française pour mener avec eux le combat dans la rue². Et ses activités politiques se poursuivent dans le journalisme. Il dirige *L'Avant-Garde de Normandie* de 1913 à 1914. Ensuite, il s'engage dans la guerre jusqu'en 1918, et à la fin de la guerre, il abandonne le journalisme pour travailler dans les assurances, par nécessité de faire vivre le foyer qu'il a fondé³. Mais cet intérêt à la politique qu'il a pris dès sa jeunesse, il continue de l'avoir pendant toute sa vie, même après avoir commencé définitivement sa carrière de romancier par la publication de *Sous le soleil de Satan*.

Après *La Grande Peur des bien pensants*, face aux grands événements historiques, comme la Guerre d'Espagne, la Première Guerre mondiale, l'accord de Munich et la seconde Guerre Mondiale, il ne cesse pas d'accuser le mal et l'imposture du monde de l'époque. Les

¹ Bien que *Le Crépuscule des vieux* publié en 1956 chez Gallimard et Essais et écrits de combat dans la Bibliothèque de La Pléiade attribuent à cet article la date 1907 (respectivement p.142 et p.913), nous précisons qu'il devait être écrit et publié en 1909, comme le dit Michel Estève dans la note de ce dernier et dans la *Biographie* dans ŒR, puisque Bernanos l'a rédigé au moment où il était arrêté à la suite des manifestations contre Thalamas, en mars 1909, et l'article a paru au cours du même mois dans *Soyons Libres*.

² JURT, Joseph : *Les Attitudes Politiques de Georges Bernanos jusqu'en 1931*, Editions Universitaires Fribourg Suisse, 1968, p.58

³ ESTEVE, Michel : *Biographie*, in ŒR, p.L

Grandes cimetières sous la lune, Scandale de la vérité, *Nous autres français*, son « journal de guerre » qui sera publié après sa mort comme *Les enfants humiliés*, les articles recueillis dans la *Lettre aux Anglais*, *Le Chemin de la Croix-des-Ames*, *La France contre les Robots*, *La liberté, pour quoi faire ?*, *Le Crépuscule des vieux*, *Français, si vous saviez*, *Le lendemain c'est vous*, et *La vocation spirituelle de la France* — tous sont des essais qui ont leur source dans l'actualité, la réalité du monde.

D'autre part, en même temps que ces articles et les essais, il travaille continuellement à son œuvre littéraire. Enfin, Bernanos avait besoin de ces deux genres d'écritures pour s'exprimer tout au long de sa vie.

Mais, ces deux termes, en général, sont considérés comme d'une nature tout à fait différente. La polémique fait une référence aux événements réels. Il part des faits historiques et a comme but d'agir sur eux. C'est une écriture qui se fonde et s'ouvre sur les événements dont la nature même est éphémère dans la mesure où le temps les efface. Par contre, la littérature, pour le sens commun de notre époque, même quand il s'agit d'un roman fondé sur la réalité, se détache de la réalité, forme un monde indépendant, et clos sur lui-même, est une pure création de l'écrivain, un microcosme détaché du temps et de l'espace objectifs. Et c'est dans ce sens-là qu'elle peut avoir une valeur universelle.

La polémique et la littérature, l'une étant ouverte sur la réalité objective et l'autre un système fermé, ont donc leurs valeurs différentes. D'où les différents points de vue et les méthodes pour les étudier.

En effet, en ce qui concerne la littérature, certains critiques structuralistes semblaient n'avoir d'autre souci que de souligner l'autonomie du texte, et les problèmes des sources et de la biographie de l'auteur ont été complètement ignorés ou repoussés à l'arrière-plan. Certes, il est indiscutable que ce type de critique répandu dans les années 60, 70 a largement contribué à la remettre en question. Peut-on considérer toutes les œuvres littéraires comme système clos ? Ne faut-il pas chercher de références en dehors du texte ? N'a-t-on pas à situer l'œuvre dans l'histoire ? L'œuvre littéraire n'a-t-elle rien de commun avec l'écriture non-fiction ? Autant de questions qui touchent de près notre étude, puisqu'il s'agit d'éclaircir la relation entre l'écriture de Bernanos et la réalité historique.

Dans cette étude, nous allons tout d'abord interroger le sens de l'histoire pour

Bernanos. Car c'est un enfant de l'époque où l'on a pris conscience de l'importance de la notion de l'histoire qu'avait été longtemps oubliée par le monde catholique. « C'est la philosophie hégélienne et l'intuition des romantiques, historiens et poètes, qui a réveillé le sentiment de l'histoire, en dehors de toute participation de la conscience chrétienne à cette nouvelle ouverture de l'esprit », affirme Albert Béguin⁴. On pourrait situer notre auteur parmi des écrivains et des philosophes comme Léon Bloy, Charles Péguy, et Nicolas Berdiaeff, lesquels étaient des éveilleurs de la vision eschatologique dans l'Eglise catholique. Il s'agit de la restauration de la notion de l'Incarnation, qui, à notre avis, imprègne non seulement l'écriture de Bernanos mais aussi et surtout son acte d'écrire.

Ensuite, nous envisagerons ce que signifie écrire une fiction pour Bernanos, et le rapport entre la réalité historique et son univers imaginaire, ce qui nous amènera à la réflexion sur la fonction de la lecture.

1. Le sens de l'Histoire pour Bernanos

Comment est né l'intérêt de Bernanos pour l'Histoire et la politique? Quel sens y trouve-t-il? Pour répondre à ces questions, nous allons commencer par examiner les influences de certains écrivains sur notre auteur dans son enfance et son adolescence, à l'aide de deux études précises sur sa tendance politico-historique : *La France dans l'Histoire selon Bernanos* d'Alan R. Clark, et *Les Attitudes politiques de Georges Bernanos jusqu'en 1931* de Joseph Jurt.

Alan R. Clark dit qu'« il est relativement facile de composer une liste d'autorités politico-historiques qui, sur un ou plusieurs aspects de l'histoire bernanosienne, aurait exercé une influence secondaire ». Il cite les noms de Georges Sorel, de Dom Besse, de Barrès, de Bonald, de Maistre, et comme les plus importants, entre autres, ceux d'Edouard Drumont, de Michelet, et de Péguy⁵.

A l'auteur de *La France Juives*, le jeune Bernanos a été initié par son père Emile Bernanos, qui lui faisait tous les matins la lecture de la *Libre Parole*. De cet auteur qui deviendra célèbre pour son antisémitisme, ce n'était pourtant pas la haine du peuple juif

⁴ BEGUIN, Albert : *Pascal par lui-même*, Seuil, 1981, p.64

⁵ CLARK, Alan R : *La France dans l'Histoire selon Bernanos*, Minard, 1983, p.16

qu'aura appris Bernanos, mais « un tempérament mâle⁶ » qui a nourri son penchant pour l'héroïsme et « une plus riche vision chrétienne du destin national⁷ ». Il restera pour notre écrivain « une figure extrêmement vivante, rattachée par ses souvenirs d'enfance à l'Ancienne France⁸ ».

Pendant la même période où il s'est familiarisé à Drumont, Bernanos lisait Michelet, le plus célèbre historien de l'époque. Il aurait lu *l'Histoire de France* et *l'Histoire de la Révolution Française, La Sorcière, La Femme et Le Peuple*. Ce qui dans ces œuvres attirait Bernanos était, semble-t-il, le côté « personnel, généreux », et le « style ardent » qui « est marqué d'une ferveur nationaliste et d'un enthousiasme passionné pour le destin de la France⁹ ». Il aurait été considéré par Bernanos, tout comme Drumont, en tant que « héros exemplaire ».

Péguy, que lisait Bernanos depuis la fin de la Première Guerre Mondiale, aurait exercé la plus grande influence sur lui. D'autant plus que « les perspectives historico-métaphysiques des deux auteurs sont sensiblement identiques¹⁰ », comme dit A. R. Clark. C'est à Péguy qui « exhibait souvent, [...] une considérable hostilité envers les intellectuels, et en particulier envers les historiens académiques de son temps, historiens prétendument scientifiques, partisans d'une méthodologie rigoureuse¹¹ », que s'est attaché notre écrivain.

Le survol que nous avons fait des influences sur les idées politiques et historiques de Bernanos nous fait entrevoir que son goût de l'histoire n'était pas celui d'un savant, à savoir scientifique ou objectifs mais celui d'un passionné des événements. Cela ne l'empêchait pourtant pas de concevoir une certaine perspective « historico-métaphysique », comme le dit A. R. Clark dans la citation ci-dessus.

Arrêtons nous un moment pour réfléchir sur le mot « historico-métaphysique ». Contrairement à l'apparence, il n'est pas si évident que l'histoire puisse être métaphysique.

⁶ JURT, Joseph, *op. cit.*, p.18

⁷ CLARK, Alan R., *op. cit.*, p.18

⁸ JURT, Joseph, *op. cit.*, p.18

⁹ CLARK, Alan R., *op. cit.*, p.18

¹⁰ *Ibid.*, p.21

¹¹ *Ibid.*, p.10

Nous allons aborder cette notion en suivant les idées de Nicolas Berdiaeff qui apparaissent dans son œuvre *Le sens de l'histoire*¹² traitant justement ce problème.

Berdiaeff, un contemporain de Bernanos, est un penseur russe qui a introduit un nouveau point de vue sur l'histoire dans le milieu théologique occidental du début du XXe siècle. Nous n'allons pas parler ici de son influence possible sur la pensée de notre écrivain, mais nous nous bornerons à signaler simplement qu'il aurait lu au moins *Le Nouveau Moyen Age*¹³, puisqu'il en fait mention dans sa lettre adressée *au Jour* datée le 16 août 1936¹⁴.

Selon le penseur russe, les Grecs, qui concevaient le monde « esthétiquement comme un cosmos achevé et harmonieux », « n'avaient aucune notion du processus selon lequel les événements s'accomplissent ». Pour eux, « le monde n'avait ni fin ni commencement et n'était qu'un éternel mouvement circulaire, un éternel retour des mêmes choses, des mêmes événements ». C'est pourquoi la conscience grecque ou aryenne était préoccupée uniquement de la parfaite beauté de la forme du Cosmos, c'est-à-dire, le pur et l'abstrait, et ne s'intéressait pas aux événements concrets. Autrement dit, pour eux, la métaphysique était incompatible avec l'historique...

Or, certains penseurs contemporains (Berdiaeff cite les noms de Chamberlain et de Drews) qui se prétendent successeurs de l'esprit aryen distinguent nettement la métaphysique de l'historique, et considèrent ces deux éléments comme tout à fait opposés. Pour cause, parce que seul l'hébraïsme et le christianisme son héritier pouvaient introduire un point de vue d'après lequel ces deux mêmes éléments peuvent se compénétrer, se rejoindre.

Berdiaeff souligne que c'est chez le peuple juif qui était sans cesse tourné vers l'avenir, dans l'attente d'un grand événement, à savoir, l'avènement du messie, qu'il faut chercher le commencement de la philosophie de l'histoire, et que la conception chrétienne de l'historique différente de celle des Grecs est « due à ce que, pour la conscience chrétienne, il se trouve au centre du processus cosmique un fait unique, exceptionnel, échappant à tout comparaisons à la fois historique et métaphysique, donc ouvrant l'accès aux profondeurs de la vie :

¹² BERDIAEFF, Nicolas : *Le sens de l'histoire*, traduit par Jankélévitch, Aubier, 1948

¹³ BERDIAEFF, Nicolas : *Le nouveau moyen âge*, 1920. La première traduction de française a paru sous le titre *Un nouveau moyen âge* chez Plon, en 1927

¹⁴ *Corr. II*, p. 152

l'apparition du Christ¹⁵ ».

Cet essai du penseur russe qui a fait grand bruit au moment de sa publication traduit bien l'atmosphère du milieu théologique de l'époque. Il s'agit du retour à l'historicité qui avait été longtemps négligée, que reconnaissait aussi Albert Béguin, comme nous avons vu au début de notre étude : « le sentiment de l'histoire » basé sur le réveil de la notion d'Incarnation, avec celui des notions de Corps mystique du Christ et de Communion des saints.

Nous pouvons remarquer aussi la filiation des idées qui apparente certains écrivains chrétiens : Léon Bloy par lequel Berdiaeff lui-même dit qu'il est influencé et qui était un historien extraordinaire, « l'impatient¹⁶ » dans l'attente de l'avènement décisif ; Charles Péguy dont la méditation sur l'histoire remarquable notamment dans *Clio*, *Véronique* ou *Le porche du mystère de la deuxième vertu* est imprégnée par la notion de l'Incarnation ; et enfin Bernanos.

C'est sur cette base qu'il faut chercher à comprendre les œuvres historico-politiques de Bernanos, plutôt que dans telle ou telle idéologie politique. Car, comme le note Michel Winock dans son œuvre sur les idées politiques des droites françaises Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France, « on n'entre pas dans son œuvre politique comme dans un jardin à la française ; ce ne sont pas les droites lignes d'un positivisme politique qui l'ont dessinée, et, de toute façon, l'esprit de liberté eût tôt fait d'y bouleverser ce que l'esprit de géométrie se fût jamais ingénié d'ordonner. Devant Bernanos, les étiquettes simplificatrices se justifient moins que jamais¹⁷ ».

En effet, Bernanos qui commence sa carrière polémique en s'attachant à l'Action Française, condamne le camp Franquiste et reproche à l'Eglise Catholique d'avoir pris parti pour celui-ci au moment de la Guerre d'Espagne, accuse l'accord de Munich d'imposture, mène la campagne en faveur de la France Libre comme résistant, combat contre le Nazisme pendant la Deuxième Guerre Mondiale, et enfin, attaque et le capitalisme et le socialisme

¹⁵ BERDIAEFF, Nicolas, *op. cit.*, p.321

¹⁶ C'est Albert Béguin qui le surnomme ainsi. Cf. *Léon Bloy, l'Impatient*, Egloff,

¹⁷ WINOCK, Michel : *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*, Seuil (Points), 1982, p.397

s'installant dans le monde d'après guerre.

Cette attitude peu « permanente » et politiquement inclassable est pourtant fondée sur une conviction implacable : le respect du concret respect d'un individu concret, d'une nation concrète, et non pas d'un concept quelconque.

C'est dans la campagne qu'il a menée à Rouen que cette idée commence à se manifester. Il avait été envoyé par Action Française en octobre 1913, pour diriger *l'Avant-Garde de Normandie*. Il se dresse contre Alain qui rédigeait les *Propos d'un Normand* à la *Dépêche de Rouen*.

Bernanos soulève un débat à propos de la loi des trois ans, qui faisait du bruit à ce moment-là. Alain, républicain radical, pour lequel la question de principe importe le plus, réclame : « s'il est vrai que le Conseil supérieur de la guerre soit seul juge, et sans discussion, de la durée du service militaire, de l'effectif de la paix, de l'utilisation des réserves et autres questions de première importance, nous tombons alors dans une monarchie sans roi ? ¹⁸ » Bernanos lui riposte avec des paroles violentes, en le tutoyant : « Mais le peuple trompé par tes mensonges !... Lorsque le jeune sang français coulera de toutes parts, ce n'est pas à toi, sophiste obscur, que les mères présenteront leurs fils immolés. » Enfin, pour lui, « la religion républicaine aboutit à risquer la France ¹⁹ ».

Naturellement, ici, il s'agit de l'opposition entre un républicain et un royaliste qu'était Bernanos, mais au-delà de l'argument politique, on reconnaît un antagonisme fondamental entre l'idéalisme kantien et la croyance au concret. Au fond, l'attitude d'Alain qui maîtrise toutes les douleurs et les chagrins de l'homme par la fonction rationnelle et qui, ainsi, essaie d'assurer l'humanité, n'est-elle pas aux yeux de Bernanos, celle qui néglige la chair devenue sainte par l'Incarnation, enfin, l'idéalisme absolu, le kantisme ?

Il faut se rendre compte qu'à cette époque du début du siècle, les milieux intellectuels étaient encore imprégnés de la philosophie kantienne. Selon sa logique, le temps est une forme de l'existence et s'étend infiniment dans le passé et dans l'avenir, tout comme l'espace. Si l'on s'appuie sur cette théorie, le présent n'est qu'un moment parmi d'autres infiniment

¹⁸ Alain : *Propos d'un Normand*, la *Dépêche de Rouen*, le 28 octobre 1913, cité par Max Milner dans les Notes in I p.1632

¹⁹ *Silence au pion*, *L'Avant-garde de Normandie*, No.229, le 2 novembre 1913, EC, I, pp.942-943

nombreux, et la souffrance d'un individu ou la crise d'une certaine nation à cet instant même ne peut pas être un problème métaphysique.

Bernanos n'opposerait-il pas à un tel concept du temps celui d'un temps qui a un commencement et une fin, au cœur duquel le Christ a fait irruption, et qui puisse donner un sens historique et métaphysique à tous les événements qui se produisent sur la terre?

Le jeune Bernanos de 1913 ne s'exprime pas dans ces termes, mais on peut reconnaître les échos de son écriture de jeunesse dans les articles et les conférences de ses derniers jours.

L'idée de l'Incarnation y est beaucoup plus manifeste :

« Dans une affaire où se jouait le destin de l'Histoire,, nous n'aurions pas osé parier contre l'Homme. Hitler, lui, a osé. La Grande Allemagne de 1932 a délibérément parié contre l'Homme, et si l'on veut que je m'exprime dans le langage qui m'est le plus naturel, j'affirme que c'est bien la plus considérable entreprise qui ait jamais été tentée contre la Rédemption, c'est-à-dire contre la nature humaine justifiée et divinisée par le Christ »²⁰

«Ceux qui ont tant de mal à comprendre notre foi sont ceux qui ne se font qu'une idée trop imparfaite de l'éminente dignité de l'homme dans la création, qui ne le mettent pas à sa place dans la création, à la place où Dieu l'a élevé afin de pouvoir y descendre' .»²¹

Cette compréhension de l'homme, de l'homme élevé par l'Incarnation, sollicite Bernanos à souligner la responsabilité, dans le sens propre du terme, de l'homme vis-à-vis de l'histoire, c'est-à-dire, d'être capable de répondre et de s'engager dans l'histoire, et pour lui, c'est là la liberté de l'homme :

«Pour Hegel ou Marx, je suppose, celle de la gravitation sociale, — si j'ose m'exprimer ainsi, — ne devait retarder ou hâter en rien le cours de l'Histoire, aussi déterminé que le cours des astres »²²

«Le sort de la liberté est lié à l'homme libre, la liberté c'est l'homme libre. Car nous savons tous que, par un paradoxe étrange, c'est au nom du libéralisme que le capitalisme naissant sacrifiait l'homme libre à ce même impitoyable déterminisme des choses que nous dénonçons dans le marxisme. En faisant de la société une simple machine à produire, il la vidait, par exténuation, des forces spirituelles indispensables

²⁰ *Français, si vous saviez...*, EC, II, p.1167

²¹ *La Liberté pour quoi faire ?*, EC, II, p.1382

²² *Ibid.*, EC, II, p.1358

pour la maintenir à un certain niveau d'humanité, pour la maintenir humaine. »²³

Ces images dans les citations : « la gravitation », « le cours des astres », et des autres comme « une locomotive lancées sur des rails ²⁴», « un grand fleuve ²⁵», « la liquidation du cadavre ²⁶» ne sont rien d'autre que des images de l'histoire déterministe. Ce sont en quelque sorte des machines automatiques qui fonctionnent conformément à une certaine règle qu'on ne peut ni arrêter, ni avancer, ni faire virer.

Bernanos montre son irritation devant la tendance de son temps soumise à un tel concept de l'idée reçue. Il oppose à celui-ci le sien, celui de l'histoire dans laquelle chaque individu a sa place, sur laquelle la liberté de l'homme puisse intervenir :

«Mais les formidables équations du déterminisme historique recèlent une insignifiante erreur de calcul qui fausse tous les résultats. Ou encore, si l'on préfère, dans l'énorme appareil des effets et des causes, la liberté de l'homme, à peine vérifiable il est vrai, joue le rôle des produits de la sécrétion endocrinienne si difficilement décelables eux aussi, à l'examen le plus attentif, et qui pourtant expliquent seules certaines perturbations profondes auxquelles l'ancienne médecine donnait, avec tant de vraisemblance, des explications mécaniques. »²⁷

Car la liberté a pour lui une signification primordiale. Nous pouvons tracer dans les citations suivantes l'itinéraire de ses pensées qui associent la liberté à l'amour et l'amour à l'image de Dieu :

«Le scandale de l'univers n'est pas la souffrance, c'est la liberté. Dieu a fait libre sa création, [...]. Il y a en ce moment, [...] tel pauvre homme qui [...] remercie le bon Dieu de l'avoir fait libre, de l'avoir fait capable d'aimer. »²⁸

« Au cours de cet entretien, je vous disais que le scandale de la création n'était pas la souffrance mais la liberté. J'aurais pu aussi bien dire l'Amour. Si les mots avaient gardé leur sens, je dirais que la Création est un drame d'Amour. »²⁹

²³ *Ibid.*, EC, II, p.1360

²⁴ *Ibid.*, EC, II, p.1331

²⁵ *Ibid.*, EC, II, p.1367

²⁶ *Ibid.*, EC, II, p.1341

²⁷ *Préfaces abandonnées*, EC, II, p.697

²⁸ *La Liberté, pour quoi faire ?*, EC, II, p.1379

²⁹ *Ibid.*, EC, II, p.1382

«Et par exemple, [les opérateurs] tiennent [l'homme] pour un animal industriel, soumis au déterminisme des choses, et néanmoins indéfiniment perfectible. Mais si l'homme était réellement créé à l'image de Dieu ? Qu'il y ait en lui une proportion quelconque, si petite qu'on la suppose, de liberté, à quoi donc aboutiraient leurs expériences, sinon à la mutilation d'un organe essentiel »³⁰

«Nous sommes créés à l'image et à ressemblance de Dieu, parce que nous sommes capables d'aimer .»³¹

Association des idées assez surprenantes en effet, si l'on ne fait pas intervenir la notion d'Incarnation.

Bernanos croit que l'homme trouve dans la profondeur de soi-même « cette lumière incréée qui baigne la création tout entière »³². La lumière transcendante à l'histoire est venue au centre de l'histoire, dans l'humanité, c'est ce qu'il appelle « avoir image de Dieu ». L'homme est créé par l'Amour de Dieu, Amour qui se réalise entre deux êtres libres. Dieu a créé l'homme libre pour l'aimer et être aimé par lui.

Pour Bernanos, l'histoire est avant tout l'histoire de Dieu et de l'homme, du libre amour de l'un et de l'autre, enfin, l'Histoire du Salut.

2. La Fiction et l'Histoire

a. Imitation ou création ?

Si l'historique lui importe si fort, comme nous avons vu dans le chapitre précédent, pourquoi s'intéresse-t-il à la rédaction des fictions, qui, apparemment, ne touche pas à la réalité extérieure? Question qui nous amène nécessairement à nous interroger sur le sens de la fiction pour Bernanos.

L'écriture politique ou historique vise, cela va sans dire, à communiquer un certain contenu. Et ce contenu doit reposer sur une réalité concrète.

Il n'en va pas de même pour la fiction. Notre recherche est liée à une discussion sur la valeur de la fiction, qui a son origine dans la philosophie grecque, et a été discutée, sous

³⁰ Ibid., EC, II, p.1324

³¹ Ibid., EC, II, p.1382

³² Ibid.

divers angles, tout le long de l'histoire de la critique littéraire. Il s'agit de savoir si l'œuvre fictive est une « imitation » de la nature, ou un monde autonome « créé » par l'auteur.

Nous n'allons pas nous étendre sur cette discussion, mais elle nous servira de critère pour discerner l'attitude de notre écrivain en tant qu'auteur de fiction.

Tout d'abord, il faut constater que Bernanos est loin de considérer son propre œuvre comme univers autonome purement esthétique. En un mot, il ne croit pas à l'art pour l'art. Ce qui fait la différence entre lui et certains écrivains contemporains. Il affirme, dans sa lettre à Frédéric Lefèvre :

On ne peut le nier : l'art a un autre but que lui-même. Sa perpétuelle recherche de l'expression n'est que l'image affaiblie, ou comme le symbole, de la perpétuelle recherche de l'Être.³³

Il ne se sentirait nullement « débarrassé », comme aurait fait Proust³⁴ après la rédaction, de ce qu'il a décrit. Car pour lui, le dépouillement et la sincérité, et non pas l'esthétique de l'œuvre, ont la place primordiale.

Faut-il donc croire que ses œuvres littéraires visent à « imiter » la nature, comme c'est le cas chez les écrivains réalistes de son époque? Il faut bien dire qu'il veut toujours rester « réaliste » dans le sens propre du terme, en écrivant une fiction, quoique ce soit étymologiquement contradictoire, et son plus grand problème y réside.

Jacques Chabot note à propos de l'art réaliste : « Si l'écrivain réaliste ne critique pas lui-même les présupposés de sa méthode, le réalisme devient strictement une mystification idéologique, il nous fait prendre de l'imaginaire pour du réel. Il prétend décrire les hommes et la société tels qu'ils sont en vérité, alors que ce réel est une représentation illusoire, copiée par un artiste mystifié, de rapports sociaux aliénés! »³⁵ Bernanos n'en était que trop conscient. Ce qu'il considère comme le plus grand danger est que l'écrivain lui-même soit trompé par l'illusion de la réalité que crée son imagination. Il nous suffit de nous rappeler combien nombre d'écrivains tombés dans ce piège figurent dans ses romans et ses nouvelles. Charles

³³ EC. I, p. 1050

³⁴ PROUST, Marcel : *A la recherche du temps perdu*, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1987, p.180

³⁵ CHABOT, Jacques : *Passion et vocation de l'écriture*, in E.B.17

de *Madame Dargent*, Jacques de *Dialogue d'ombres*, Saint-Marin de *Sous le soleil de Satan*, Cénabre et Guérou de *L'Imposture*, De Clergerie de *La Joie*, Ganse et Simone de *Un Mauvais rêve*. On pourrait ajouter aussi *Monsieur Ouine*, quoiqu'il ne soit pas écrivain professionnel, à cette liste des esprits dupes de leurs propres illusions.

Bernanos persiste à décrire, dans ses romans, tous les aspects du danger qui provient de ce problème des écrivains. Le fait de confondre l'imaginaire avec le réel provoque un narcissisme tragique, car ce que l'écrivain prend pour l'autre n'est que sa propre image. Et le jeu de miroir arrive à enfermer l'auteur dans la solitude et le mensonge. Mais cela ne s'arrête pas là. Les illusions du réel que font les écrivains compromettent leurs proches. Ils deviennent, par la lecture des livres, à leur tour, prisonniers des images trompeuses. Françoise de *Dialogue d'ombres*, Madame Dargent, Simone de *Un Mauvais rêve*, qui a double statut d'écrivain-lectrice, en sont des exemples.

Sous un autre angle, l'acte d'écrire «comme si c'était vrai» cache le danger de tomber dans le déterminisme. En prétendant décrire les personnages tels qu'il sont, c'est à dire, libres en eux-mêmes, l'écrivain trace leurs destins à son gré, selon sa propre vision du monde, son idéologie. C'est justement sur ce point que Sartre s'attaque à François Mauriac³⁶.

b. Effort d'échapper au faux réalisme

Reste à savoir si Bernanos, qui a tant signalé tous ces dangers de faux réalisme, a réussi, à son tour, à y échapper. Jean-Yves Tadié lui reproche, comme l'a fait Sartre à Mauriac, que chez lui, «l'essence précède l'existence³⁷», bien que Sartre lui-même n'ait pas accusé Bernanos sur ce point. Sur ses œuvres romanesques, il dit : «[Sa vision du monde] perçoit dans le monde réel la trace constante du surnaturel. Sous le discours traditionnel, psychologique et social, l'auteur rejoint l'Écriture, et l'imitation du Christ. Le réalisme est bousculé par la prophétie, la liberté par le tragique, la narration par les intrusions d'auteur³⁸». Pour lui, Bernanos a, «un jour, abandonné le roman pour l'essai, comme si le premier n'avait

³⁶ Cf. SARTRE, Jean-Paul, *M. François Mauriac et la Liberté*, in *Situations I*, Gallimard, 1947

³⁷ TADIE, Jean-Yves : *Le roman au XXe siècle*, Pierre Belfond, 1990, p.192

³⁸ *Ibid.*, p.193

jamais été que le moyen du second. Sous le soleil de Satan s'efface devant *Les Grands Cimetières sous la lune*³⁹». A notre avis, Bernanos ne mérite guère cette critique. Le romancier ne fait pas autre chose que de tenter d'échapper à tout ce qu'il lui reproche.

Il est vrai qu'il y a chez lui une crainte permanente envers l'acte d'écrire. «Je ne suis pas un écrivain.» cette phrase deux fois répétée dans la préface des *Grands Cimetières sous la lune* la traduit bien. Il craint d'écrire, parce qu'il craint de déformer le réel, de tomber dans l'idéalisme :

J'écris sur les tables de cafés parce que je ne saurais me passer longtemps du visage et de la voix humaine dont je crois avoir essayé de parler noblement. [...]

J'écris dans les salles de cafés ainsi que j'écrivais jadis dans les wagons de chemins de fer, pour ne pas être dupe de créatures imaginaires, pour retrouver d'un regard jeté sur l'inconnu qui passe, la juste mesure de la joie ou de la douleur⁴⁰.»

Le voilà en train d'écrire, écrire en essayant de rester sincère aux êtres réels. Ecrire sur la table du café en jetant le regard aux passants est un geste significatif, quand on pense à Gide qui «se voit» en écrivant « devant un miroir afin de s'inspirer de la parole et de l'écoute de son double⁴¹ ». Au lieu de se dédoubler et de s'écouter, à savoir se replier sur soi-même, Bernanos essaie, coûte que coûte, de rester ouvert sur les autres, ou plutôt sur l'Autre.

Mais alors, qu'est-ce que les personnages de ses propres romans pour Bernanos? N'éprouve-t-on pas d'embarras, ou au moins quelque malaise devant ce fameux appel qui suit le passage cité ci-dessus, d'ailleurs si émouvant, de notre écrivain adressé à ses personnages imaginaires :

Compagnons inconnus, vieux frères, nous arriverons ensemble, un jour, aux portes du royaume de Dieu. [...] Ainsi vous retrouverai-je, vieux frères. Tels que mon enfance vous a rêvés. Car j'étais parti à votre rencontre, j'accourai vers vous. [...] Mouchette et Donissan, Cénabre, Chantal, et vous, vous seul de mes créatures dont j'ai cru parfois distinguer le visage, mais à qui je n'ai pas osé donner de nom cher curé d'un Ambricourt imaginaire. Etiez-vous alors mes maîtres? Aujourd'hui même, l'êtes-

³⁹ *Ibid.*, p.192-3

⁴⁰ *Les Grands cimetières sous la lune*, EC, I, p. 354

⁴¹ DALLENBACH, Lucien : *Le récit spéculaire*, Seuil, 1977, EC, I, pp.26-27

vous?⁴²

ou encore, quand il forme, dans l'épigraphe de *Nouvelle histoire de Mouchette*, ce vœu pour ses deux Mouchette : «A l'une et à l'autre que Dieu fasse miséricorde! »?

Faut-il croire à une rhétorique? Ou ne distingue-t-il pas, comme les écrivains dans ses romans, les créatures de son imagination et les êtres réels?

c. Fiction et réalité

Nous faisons face maintenant à un problème crucial. Il s'agit de savoir si la réalité et la fiction sont vraiment incompatibles. Paul Ri Cœur nous fait voir sous une autre lumière cette question apparemment si évidente. Il rapproche les deux notions d'histoire et de fiction dans un chapitre de *Temps et Récit III* intitulé «l'entrecroisement de l'histoire et de la fiction» : « Le récit de fiction est quasi historique dans la mesure où les événements irréels qu'il rapporte sont des faits passés pour la voix narrative qui s'adresse au lecteur; c'est ainsi qu'ils ressemblent à des événements passés et que la fiction ressemble à l'histoire⁴³. » Et encore, «le quasi-passé de la fiction devient ainsi le détecteur des possibles enfouis dans le passé effectif. Ce qui « aurait pu avoir lieu » [...] recouvre à la fois les potentialités du passé « réel » et les possibles « irréels » de la pure fiction⁴⁴. »

Cette affirmation de Ri Cœur paraîtrait tout à fait contradictoire avec ce que nous avons dit au cours de ce chapitre, s'il n'insistait pas assez sur l'importance du rôle du lecteur, qui permet « l'intersection entre monde du texte et monde de l'auditeur ou du lecteur⁴⁵ ».

Ri Cœur parle ici, bien sûr, des fictions en général. Mais nous nous permettons de considérer que le degré de possibilité de la participation de la part du lecteur varie en fonction de la capacité offerte par l'auteur. Et Bernanos est un écrivain qui, par excellence, avait besoin d'une participation du lecteur. Il « appren(d) aux gens à lire entre les lignes⁴⁶ ». « Les

⁴² *Les Grands cimetières sous la lune*, pp.354-5

⁴³ RICOEUR, Paul : *Temps et récit III*, Seuil, 1985, p.277

⁴⁴ *Ibid.*, p.278

⁴⁵ *Ibid.*, p.230

⁴⁶ *Corr. II*, p.70

livres ont toujours été pour lui des appels, l'amorce d'un dialogue », dit Joseph Jurt⁴⁷. En empruntant le terme à Iser, il laisse « les blancs » au lecteur. C'est dans la mesure où il laisse la liberté au lecteur que sa fiction devient réelle, qu'il échappe à l'idéalisme et au déterminisme qui procèdent du faux réalisme

Quand il s'adresse aux personnages des romans, il ne fait pas autre chose que de s'adresser aux lecteurs, à une Mouchette, à un curé d'Ambricourt parmi les lecteurs, ou plutôt, à ces personnages cachés dans chacun des lecteurs.

Il écrit pour inviter le lecteur à participer à créer une signification à partir de son écriture. De cette manière, il veut acquérir, d'un seul coup, et la liberté du lecteur et la liberté des personnages. Et c'est la même liberté que celle qu'il reconnaît dans l'histoire.

Conclusion

Polémiste passionné des événements et homme littéraire — sous ces deux aspects de Bernanos, nous trouvons l'unité inébranlable de sa volonté; il se voulait témoin.

Devant les grands événements historiques, comme devant la joie et le chagrin dans la vie modeste d'un individu, il était «appelé» à prendre la plume. Ainsi, il ne pouvait pas rester à côté de ces éphémères sur la terre. Car, pour lui, comme pour Péguy, l'éternel est déjà garanti au temporel depuis le moment où la Rédemption a été accomplie dans la chair d'un homme.

Quand il s'engage dans l'écrit polémique, c'est pour faire découvrir aux lecteurs cette image de Dieu ensevelie en eux, et les appeler à participer à l'histoire du Salut, en tant que libre partenaire de leur Créateur.

Quant à l'écriture fictive, c'est dans le même esprit qu'il s'y donne. Comme le dit Philippe Le Touzé «les romans de Bernanos témoignent avant tout que le réel est ce mystère de «l'Amour absolu» que l'Évangile nomme Dieu». Il se dirige vers cette «aventure» tout conscient d'être exposé aux dangers de ce métier. Et là encore, il fait appel aux lecteurs les invite à «lire entre les lignes».

Est-il trop d'imaginer, d'ailleurs, qu'il pense qu'il faut lire dans l'interligne de la vie

⁴⁷ JURT, Joseph : *La réception de la littérature par la critique journalistique*, Editions Jean-Michel place, 1980, p.48

réelle aussi, que le mystère est entre les lignes écrites de notre existence, quelque peu à la manière de Léon Bloy qui considère l'Histoire comme un livre de révélation écrit en hiéroglyphe qui doit être déchiffré?

Se dépouiller — cet acte peut paraître peu ambitieux pour un écrivain, puisque c'est la simplicité et la naïveté qu'il demande et non pas l'embellissement et la spéculation sophistiqués. Mais paradoxalement, chez Bernanos il prend pleine signification. Ce paradoxe ressemble à celui du curé d'Ambricourt, qui, « alors qu'il croi[t] tout perdu », « [a] servi le bon Dieu dans la mesure même où il croi[t] l'avoir desservi ». C'est là « le miracle de nos mains vides ». Cette valorisation des valeurs négatives fréquente chez Bernanos est fondée sur la foi dans la gratuité du salut accompli par l'Incarnation de Dieu.

Bernanos essaie donc d'écrire avec simplicité, avec « le langage d'enfant oublié », en présentant les êtres humains tels qu'ils sont, avec leurs qualités et leurs faiblesses, sans déterminer leur destin, ni contraindre les lecteurs à la propre vision.

Que ce soit l'écrit polémique ou la fiction, écrire sans déformer l'image de Dieu déjà présent dans l'homme, décrire l'homme livre, c'est sa manière de s'engager dans l'Histoire.

Abréviation

Corr. II : Combats pour la liberté (Correspondance), Plon, 1971

EC, I : *Bernanos, Essais et Ecrits de Combats*, t.I, Gallimard, Pléiades, 1971

EC, II : *Bernanos, Essais et Ecrits de Combats*, t.II, Gallimard, Pléiades, 1995

EB : *Etudes Bernanosiennes*

Abstract

Georges Bernanos has left, beside his novels, a considerable number of essays and journal articles that treat all actualities or contemporary events and contain many commentaries on historical events. This study intends to elucidate what these two genres, fiction and polemic essay, were for him. For the common sense of our day, the former is considered as a closed world complete in itself, the second is related to objective reality.

For Bernanos, history is not a succession of contingent events without meanings. Each concrete event is important because the human being who has "God's image" participates in

it, and can give meanings to it.

On the other hand, in writing fictive works, Bernanos does not make up a world separated from reality, but intends that his novels should be open, just as the real world is, to the interpretation of readers, which prevents his fictive world from falling into false realism, and approaches it to the real world.

モダリティの視点から見る「了」の文法機能

An Analysis of the Grammar Function of the Chinese Word “le”

呉 凌非

WU Lingfei

Abstract

In the Chinese Language, “le” has two different grammar functions. It can be attached to a verb usually called “le1,” it can also be attached to the end of a sentence usually called “le2.” In this paper, three problems are discussed. They are: (1) the grammar function of “le1” (2) the grammar function of “le2,” and (3) how to know a “le” is “le1” or “le2” when it is attached to the end of a sentence which ends with a verb. The analysis of the above problems is based on the theory of modality and it gives the following results: “Le1” belongs to the contents of the proposition of the sentence; it means the realization of at least one minimum action cycle. “Le2” belongs to the contents of the modality of the sentence; it means the speaker’s attitude of affirmation toward the proposition of the sentence. “Le1” and “le2” can be distinguished by inserting a time-point phrase into a sentence.

1 はじめに

自然言語処理の分野では、Fillmore (1968)が定義した文の意味構造が多く使われている。その文の意味構造を次の図で示すことができる。

$$\begin{array}{l} S = P + M \\ P = V + C1 + C2 + \dots + Cn \end{array}$$

Fillmore (1968)の文の意味構造

S(sentence)、P(proposition)、M(modality) はそれぞれ文、命題、モダリティを表している。命題 P はまた文の主動詞と一組の深層格 (Semantic Role) によって構成されている。命題についてさらに言えば、すなわち文において客観事実を記述する部分で、写真撮影に例えれば、被写体に当たる部分とでも言えよう。それに対し、モダリティは話者が命題の事実内容を伝える際に付け加えた話者の感情あるいは態度のことである。Fillmore の格文法はモダリティという概念を打ち出したものの、チョムスキーの生成文法の影響を受けて、言語現象をコミュニケーションの過程で深く考察しようとしなかった。Fillmore の文のモダリティに関する厳密な定義がないため、その内容を、「文から命題内容を取り除いた残りの部分」であるとしておくことに

する。これをモダリティについての広義的な捉え方と見なすことができる。例えば、Simmons (1973) は文の意味構造を記述する際、このような考え方を取り入れている。一方、Palmer (1986) はモダリティについて具体的な定義を与えている。Palmer によれば、モダリティとは話者が命題内容を伝える際の心的態度で、文法化と非事実性の二つの特徴を持っている。文法化はすなわち語構成的にあるいは文法構造的に規則性を持っていることである。非事実性については次の例で説明することができる。

(1) 彼はきっと東大に合格できると思う。

例(1)の「きっと」は話者が「東大に合格する」という命題に対する判断であり、事実とは関係せず、もちろん具像化することもできない。Palmer のモダリティの定義で考えると、テンス、アスペクトなどの事実性と関係する内容は命題が記述する内容となる。本稿は Palmer のモダリティの定義に基づき「了」の文法機能について検討してみることにする。

2 「了」に関するいくつかの捉え方

現代中国語では、助詞「了」は動詞の後ろに付いて動詞と結びつくことができる。この場合の「了」は通常「了1」と称している。「了」は語尾助詞として文末に来ることもある。この場合の「了」は通常「了2」と称している。しかし、多くの場合文が動詞で結ぶことがあるため、文末の「了」は「了1」になる可能性もあれば、「了2」になる可能性もある。つまり「了1」と「了2」が一つに重なって見える現象である。この三つのケースはそれぞれ次の例に見ることができる。

(2) 他吃了饭。

(彼はご飯を食べた。)

(3) 弟弟不想做作业了。

(弟は宿題をやりたがらなくなった。)

(4) 他把蛋糕吃了。

(彼はケーキを食べてしまった。)

このように、「了」については事実上、Ⅰ「了1」の文法機能とはなにか、Ⅱ「了2」の文法機能とはなにか、Ⅲ「了1」と「了2」との区別はどこにあるか、という3つの課題が残っている。「了1」については、多くの解釈が見られる。一般的には、「了1」は「完成」を表すと考えられている。例えば、中国語文法研究の権威である高名凱先生はそれを「完成態」と名づけている。同じく中国語文法研究の権威である王力先生はそれを「完成貌」と名づけている。呂叔湘 (1980) では「「了1」は主に動作の完成を表す」としている。それに対して、胡裕樹 (1995) は「「了1」は「完成」を表すものの、「終了」を意味するわけではない」と主張している。上の意見とは異なる解釈も見られる。劉勳寧 (1988) では「「了1」は「実現」を表す」と説明している。しかし、木村 (1997) は真っ向から劉勳寧の見解を否定し、「了1」は「完了」を表していると主張する。しかし、いずれの解釈にしても、説明しにくい言語現象が見られる。

「了2」について重点的に分析を行った研究はほとんど見られない。呂叔湘によれば「「了2」は「出来事の変化あるいは出来事に変化がこれから現れようとする」とのことである。この考え方は一般的に受け入れられている。しかし、「了2」の文法機能については検討する余地がまだ残っている。

「了1」と「了2」との区別についてはより具体的に述べている研究としては胡裕樹(1995)と王維賢(1997)が挙げられる。胡裕樹は「了1」と「了2」を区別するために5つの方法を考案している。その5つの方法は(1)還元法、(2)鑑字法、(3)変換法、(4)添加法、(5)削除法となっている。しかし、この方法には二つの欠点があると思われる。一つは、この5つの方法以外にほかの方法がまだ存在するかどうかについては触れていない。もう一つは、上記の5つの方法を使用する際、どの方法を使うかは把握しにくい。王維賢(1997)は発音によって「了1」と「了2」を区別できると述べている。王維賢によれば、「了1」は「le」と発音し、「了2」は「la」と発音する。しかし、この方法にも欠点がある。一部の方言では、「了1」と「了2」が同一の発音になっているからである。

以上、助詞「了」の先行研究について簡単に振り返ってみた。以下では本稿はモダリティの角度から「了」について検討し、「了」が非常に独特な文法機能を持っているということは明らかになる。

3 「了」の分析

3.1 動詞の周期と「了1」

「了1」を分析する前に、動詞の分類について少し触れておきたい。動詞が記述する出来事の「態」の角度から見れば、動詞は一般的には静態動詞、動態動詞、瞬間態動詞の3種類に分けられる。この3種類の動詞を区別するには、Comrie(1976)の「phase」すなわち「相」という概念が有効であろう。わかりやすく言えば、この「相」は将棋の「局面」に例えられる。出来事の全過程において、「局面」の変化が見られなければ、動詞は静態動詞となる。例えば、「ある、属する、焦る、尖る、薫る…」などの動詞は静態動詞に当たる。ただし、一部の動詞、例えば、「寝る、支える、押さえる、黙る…」などの場合、出来事には「局面」の変化がないように思われがちであるが、いずれの場合も出来事の開始と終了が行為の遂行者によってコントロールされているため、このような動詞は静態動詞の類には入らない。出来事の全過程において、二つの「局面」すなわち開始前の「局面」と開始後の「局面」しかない場合、このような出来事を記述する動詞は瞬間態動詞である。例えば、「死ぬ、壊れる、なる、点く、沸く…」などの動詞は瞬間態動詞の類に属している。出来事には二つ以上の異なる「局面」が含まれている場合、対応する動詞は動態動詞となる。ちなみに大多数の動詞は動態動詞である。

以上、動詞を静態動詞、瞬間態動詞、動態動詞の3種類に分けた。次にこの3種類の動詞の周期性について見てみたい。

ここで動詞の周期性を次のように定義する。

動詞が記述する出来事の全過程において、同じ「局面」が繰り返して現れる現象を動詞の周期性とする。周期性が見られれば、最小周期というものも存在しているはずである。次に上記の3種類の動詞の最小周期について見てみよう。

状態動詞の定義からわかるように、状態動詞が記述する出来事には一つの「局面」しか見られない。このような場合は、「局面」的变化がないため、その周期性も存在せず、当然最小周期もありえない。瞬間態動詞が記述する出来事の全過程において、二つの局面、すなわち「開始前の局面」と「開始後の局面」がある。この二つの「局面」を瞬間態動詞の周期の内容と見なす。瞬間態動詞の場合は最小周期が含む「局面」が出

来事全体の「局面」とが同一であるため、周期性という概念はそれほど意味を持たない。動詞の周期性は動態動詞の場合においてもっとも顕著に見られる。基本的には、動態動詞が記述する出来事の全内容は最小周期の繰り返しだと考えられる。例えば、「書く」という動詞の場合、「一文字を書く」を「書く」の最小周期と定義すれば、「手紙を書く」は「一文字を書く」の複数回の繰り返しとなる。逆に、一文字を書いて、その字がまだ未完成であれば、「字を書いた」とは言えない。すこし拡大して、「トンネルを掘る」を見てみよう。トンネルを掘っていて、途中であきらめたとする。その場合、最小周期が実現しておらず、「トンネルを掘った」という命題は成立しない。文として、「トンネルを途中まで掘った」としか言いようがない。本稿では、動態動詞が記述する出来事の全過程は最小周期の積み重ねであると考えられる。

以上、動詞の周期性について説明した。動詞の周期性を踏まえて、「了1」の文法機能を次のように定義する。

「「了1」の文法機能は出来事において、一つ以上の最小周期の実現を表すことである。」

上記の定義について次のように検証してみることにする。

[1] 状態動詞と「了1」

前述のように、状態動詞には周期性が見られず、当然のことながら最小周期も存在しない。一つ以上の最小周期の実現を表す「了1」が状態動詞と結びつくことは無意味である。実際、次のような文も成立しない。

(5) *他是了大学生。

[2] 瞬間態動詞と「了1」

瞬間態動詞が記述する出来事には二つの「局面」しか存在せず、しかもこの二つの「局面」は一つの周期の全部内容であり、最小周期の内容でもある。したがって、「了1」が瞬間態動詞と結びついて、一つ以上の最小周期の実現を表すことは命題全体の実現を表していることにもなる。次例のように、瞬間態動詞は時間副詞と結びつくこともある。ただし、その場合は、「病」の前の「局面」とその後の「局面」は三日間に渡り繰り返しているということではなく、「病後」の「局面」が三日続いたことを表している。

(6) 他病了三天。

(彼は病気になって3日経っている。)

[3] 動態動詞と「了1」

動態動詞が記述する出来事において、一つ以上の最小周期が含まれていると考えられる。動態動詞に時間副詞が結びついたときには、出来事の全内容は、その副詞が表す期間における最小周期の繰り返しとなる。これは次例で示すことができる。

(7) 小王跑了两个小时。

(王くんは2時間走っていた。)

以上の分析を通して、「了1」は非常に独特な文法機能を持っていることがわかる。すなわち、最小周期を出来事全体の進行から厳密に区別している点である。つまり、「了1」が動詞と結びついたときは、出来事の少なくとも一つ以上の最小周期が完了しているということが言える。もちろん出来事全体の進行が終了する必要はない。

以上の分析を通して、前記に触れたいくつか解釈の問題点がどこにあるかがわかるのみならず、胡裕樹(1995)の「「了1」が「完成」を表すものの、「終了」を意味するわけではない」の言いたいこともわかつ

てくる。

3. 2 「了2」の文法機能

前の部分で触れたように、Fillmoreの文の意味構造に関する定義によれば、文は命題とモダリティからなっている。命題は客観的事実であり、モダリティはその客観的事実を伝える際の話者の心的態度を反映する伝達方式である。同様な命題内容であっても、話者の客観的事実に対する感じ方によって伝達方式が左右され、伝達効果も大きく異なってくる。例えば、「举手」（手を挙げる）という命題があるとする。次例の(8)は命令の語気を表しているが、(9)は文末に「吧」を付けることによって勧誘の語気を表すことができる。明らかに「吧」という文法成分は命題とはなんら関係がない。

- (8) 把手举起来。
(手を挙げなさい。)
- (9) 把手举起来吧。
(手を挙げよう。)

このような話者の態度あるいは語気を表しながら、命題に関与しない文法成分はほかにも多く見られる。例えば、次例の「好像」もこのようなモダリティ成分で、話者の一種の不確定判断を表している。

- (10) 飞机好像停在空中。
(飛行機は空中に止まっているようだ。)

「了2」は語気助詞であると認める以上、文法カテゴリー的にはモダリティ成分に入れなければならない。つまり「了2」は命題事項と関係せず、事実性を持つテンスの内容となるものでもない。この点は次例ではっきりしている。(11)では、未来を表す「明天」という時間成分が述語と共起しているため、「了2」が過去を表していることは考えられない。

- (11) 我明天不去了。
(私は明日行かなくなった。)

一般的には、「了2」は「状況の変化あるいは状況に変化の傾向が見られる」を表すものと考えられている。確かに、「了2」(12)において、状況の変化を表し、(13)において、変化の傾向を表している。

- (12) 他英俊多了。
(彼はだいぶハンサムになった。)
- (13) 天快要黑了。
(もうすぐ暗くなる。)

しかし、

- (14) 他吃了饭了。
(彼はご飯を食べた。)

は状況の変化を表しているわけでもなければ、変化の傾向を表しているとも考えられない。つまり、従来の考え方では(14)のような例に対し、新たな解釈を付け加えなければならない。しかし、モダリティの角度から見れば、「了2」の文法機能はわかりやすい。本稿は「了2」の文法機能について次のように定義する。

「了2」はモダリティの内容であり、話者が命題に対し判断を下し、命題が成立していることに対する確認の語気を表す。

このように「了2」を定義すれば、(12)、(13)、(14)について次のように説明することができる。

(12)と(13)は命題が変化を記述し、「了2」は話者がその命題に対する確信的判断の語気を表す。(14)は命題が動態事項を記述し、「了2」は同様に話者がその命題に対する確信的判断の語気を表す。要するに、命題の内容がどうであれ、「了2」が話者の確信的判断の語気を表す点において変わりはない。

しかし、「了1」と「了2」は同じ形で文に現れる以上、まったくつながりがないとも考えられない。次の一組の例を見られたい。

- (15) a 衣服扣子要掉了。
 (服のボタンがはずれそうだ。)
 b 我得出判断衣服扣子要掉了。
 (私の判断では服のボタンが外れそうだ。)
 c 我得出了判断, 衣服扣子要掉。
 (私の判断では服のボタンが外れそうだ。)

(15a)は同様な意味で(15b)に言い換えられる。つまり(15a)の完全文は(15b)である。この現象を生成文法概念で説明すれば、(15a)の「了」は(15b)の「痕跡」であるということになる。そして、(15b)が(15c)に変換した後、(15b)の「了2」は(15c)のように「了1」となる。この現象も生成文法概念で説明すれば、「了2」は「了1」に「上昇」しているということになる。このように、「了1」と「了2」は文の深層構造において、そのつながりがあるように思える。

3.3 「了1」と「了2」との区別

「了1」と「了2」は異なる文法機能を持つ以上、両者の区別をはっきりさせなければならない。(16)のような場合なら、「住」の後の「了」は「了1」で、文末の了は「了2」であると、その区別がわかりやすい。

- (16) 他在北京住了三年了。
 (彼は北京に三年住んでいた。)

しかし、「了」が文に一つしか現れないことが多い。(17)のように文末に表れれば、果たしてその「了」は「了1」なのか、それとも「了2」なのか判断しなければならない。

- (17) 他认识不少字了。
 (彼はかなりの字を覚えた。)

胡裕樹の方法についてその問題点を前の部分で指摘した。それ方法によれば、(18)のような「了」も「了2」とされてしまう。

- (18) …… 向那里出发了。
 (……に向かって出発した。)

しかし、(18)の「了」は必ず文末に来るとはかぎらない。(19)の例では、「了」は語尾助詞ではないため、

明らかに「了1」である。

(19) ……向那里出发了好一会儿。

(・・・に向かって出発してしばらく経っている。)

これまでの分析からわかるように、「了1」は命題内容で、「了2」はモダリティ内容である。命題とモダリティの根本的な違いは命題が事実性を持っているのに対し、モダリティは事実性を持たない点にある。事実性を持っていれば、その出来事の発生は時間軸に投影するはずである。逆に言えば、時間軸に出来事の発生の時点の投影があれば、事実性が認められるわけである。このように、文に時点成分を挿入することにより、「了」の事実性の有無を判断することができる。事実性があれば、「了1」となり、なければ、「了2」となる。例えば、(20)に対し時点成分「刚才」を挿入しても(21)の文が成立する。したがって、(20)の「了」は「了1」と判断できる。

(20) 房门被打开了。

(部屋のドアが開けられた。)

(21) 刚才房门被打开了。

(さっき部屋のドアが開けられた。)

一方、(22)に対し時点成分「刚才」を挿入すれば、(23)が非文となるため、文末の「了」は「了2」と判断できる。

(22) 我不去北京了。

(私は北京に行かなくなった。)

(23) *刚才我不去北京了。

本稿で考察したところ、ほとんどの文に対して、上記の時点挿入法が有効であることがわかった。ただし、時点挿入法を使用するに当たって、気をつけなければ成らないのは「時点」と「時間」の違いである。例えば、(24)に対し、時点成分「刚才」を挿入すれば、(25)の非文になってしまい、同時に(24)の「了」が「了2」であることもわかる。

(24) 弟弟认识不少字了。

(弟はかなりの字を覚えた。)

(25) *刚才弟弟认识不少字了。

しかし(24)に対し、時点成分ではなく、時間成分「到目前为止」を挿入すれば、非文にはならない。

(26) 到目前为止弟弟认识不少字了。

(これまでは弟はかなりの字を覚えた。)

(26)がなぜ非文にならないかについては次のように説明できる。

「到目前为止」という期間において、「认识不少字」(かなりの字を覚える)は「认识字」(字を覚える)という最小周期の積み重ねで、少なくとも一つ以上の最小周期が実現しているはずである。一つ以上の最小周期が実現を表すマーカーである「了1」が動詞の後に現れなくても、深層上において存在している。したがって、(26)は同様な意味で(27)に言い換えることができる。

(27) 到目前为止弟弟认识了 不少字了。

(27)において、動詞「认识」のあとの「了」が「了1」で、文末の「了」が「了2」であることははっきり

している。付け加えて、「時点挿入法」を使う前に、主動詞の後ろに「了1」の挿入が成立すれば、文末の「了」が「了2」であることは言うまでもない。

4 結び

以上、「了1」と「了2」の文法機能そして「了1」と「了2」との区別について検討してきた。結論を次のようにまとめてみることにする。

「了1」は命題内容に属し、命題事項において、1つ以上の最小周期の実現を表す。「了2」はモダリティ内容に属し、命題が成立していることの確認を表す。「了1」と「了2」定義から、両者の最大の区別は事実性の有無にあることがわかる。「了1」が命題内容であるため、事実性を持っている。事実性を持っていれば、時間軸に出来事の発生の時点が存在しているはずである。この推論に基づき、時点挿入法を導入し、「了1」と「了2」を区別することができると思う。本稿は大量の文を考察し、この方法が有効であることがわかる。

5 参考文献

- 胡裕树・范晓 1995 <<动词研究>> 河南大学出版社
- 刘勋宁 1988 「现代汉语词尾“了”的语法意义」 <<中国语文>>第206期 pp321-330
- 吕叔湘 1980 <<现代汉语八百词>> 商务印书馆
- 木村英樹 1997 「動詞接尾辞“了”の意味と表現機能」 『中国語学論文集』 pp157-179
- 王维贤 1997 <<现代汉语语法理论研究>> 语文出版社
- Comrie, B. 1976 *Aspect*. Cambridge University Press.
- Fillmore, C.J. 1968 “The Case for Case.” *Universals In Linguistic Theory*.
New York. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Palmer, F.R. 1986 *Mood and Modality*. Cambridge University Press.
- Schank, R.C. 1973 “Identification of Conceptualization Underlying Natural Language.”
Computer Models of Thought and Language.
P187-247. San Francisco W.H.Freeman and Company.
- Simmons, R.F. 1973 “Semantic Networks Their Computation and Use for
Understanding English Sentence.” *Computer Models of Thought and Language*.
P63-113. San Francisco W.H.Freeman and Company.

超音波を用いた高精度流砂量連続計測システムの開発

**Development of the High Precision Sediment Transport Continuous
Measurement System by Using the Ultrasonics**

高橋 信行・澤井 健二^{*1}・中山 純一^{*2}・小倉 久直^{*3}

Nobuyuki TAKAHASHI, Kenji SAWAI^{*1},

Jyunichi NAKAYAMA^{*2} and Hisanao OGURA^{*3}

Abstract

The object of this paper is to develop method making a ultrasonic moving image of sediment transfer and signal processing technique for the particle size measurement in ultrasonic moving image.

We show the asymmetric difference method to be effective lightening multiple scattering effects resulted from watercourse conditions and some static background noises generated by foreign bodes in watercourse. We show that the particle size of segment transfer can be estimated by the spatial spectrum analysis technique, and that the velocity of flowing particles can be measure by cross correlate between spatial spectra in two observation points at the same time. In the case of targets loss in one observation point, this ultrasonic moving images in two observation points at the same time enable the particle size to estimate.

Using by the wavelet transformation, we have a new method to estimate particle sizes with multiple resolution and to take a fix by the particles. FFT is a high speed calculation technique for Fourier transformation, but there is no one for this method. In the future, a particle size measurement method for the real time processing will be expansion of this method.

*1 摂南大学 (Setsunan University)

*2 京都工芸繊維大学 (Kyoto Institute of Technology)

*3 近畿大学 (Kinki University)

1 はじめに

河川、砂防計画を立案する上で、川道における流砂を正確に把握することは極めて重要な課題であり、従来から種々の流砂量計測法が考案されてきた。しかし、実用に供されているものは数少なく、しかも適用条件が限られている。このため、実際の川道で継続的な測定を行なうには、より効率的で適用範囲の広い新たな流砂量測定法の開発が望まれている。

本研究では、河床に埋設した超音波発信器アレイから水面に向かって超音波パルスを発射し、このパルスが河川を流れる物体によって散乱された散乱波を超音波発信器と同様に河床に埋設した受信器アレイで受信し、各受信器で受信された散乱波の持つ情報を用いて物体像を再構成した超音波映像から流砂量を測定する¹⁾。超音波画像では可視光を用いるテレビカメラの画像と異なり、光より波長の長い超音波を用いるため、河川の渾濁が激しい場合でも物体像を再構成することが可能である。また、超音波を用いれば非常に少量から大量までの広範囲の流砂量に対して河川断層画像が得られるばかりでなく、波長の異なる複数の超音波を用いることで、測定する物体の大きさに依存することなく、測定精度を保つことも可能となる。

本法では超音波発受信アレイで構成される超音波断層映像装置を河床に複数設置し、各場所での超音波映像から河川を流れる砂、岩、礫などの粒径を、各場所間での相互相関から流砂流速を推定し、河川の流砂量を推定する。粒径推定には、フーリエ変換を用いた空間周波数データからの推定方法と Wavelet 変換^{2,3)}による新しい高精度な粒径推定の方法を示す。また、流砂速度の推定は、各測定場所における空間周波数領域のデータに対して相互相関を取ることで行なう。さらに、本方法では流速測定のために複数の観測点のデータを用いるため、高速に移動する流砂が特定の測定点で検出出来ない場合でも、他の観測点で検出出来る可能性があり、観測点数に応じて河川の流砂量をより正確に測定することが可能である。一方、測定点を増加させた場合でも、データ処理を観測点単位、複数の観測点からなるグループ、システム全体と階層的に分散化することが可能であり、測定精度、実時間性に応じた測定システムの構築が可能となる。

2 超音波画像を用いた流砂量測定実験

流砂量測定実験は京都大学防災研究所宇治川水理実験施設に設置されている実験水路を用いて行なった。使用した超音波断層映像装置は、市販の島津製作所製ポータブル医療用リニア電子走査超音波診断装置（シマソニック SDL-32）に感度などの内部調整を施したものであり、使用超音波周波数 3.5kHz（水中周波数 4.3mm）、振動素子数 64 個、測定対象幅 85mm のリニア電子走査、音響レンズを用いた電子フォーカスタイプである。

医療用超音波診断装置を実験水路で使用するため、映像装置の探触子をマウントするための小型水路を作成した。作成した水路は幅 16.5cm、高さ 23.5cm、長さ 67cm であり、20cm 離れた 2 箇所超音波探触子を固定した。また、今回使用した超音波探触子の幅が 85mm しかないため、小型水路の幅 16.5cm の内 7cm の部分だけに水が流れるように仕切り用の透明アクリル板を中央部に挿入して用いた。この小型水路の見取図を図 1 に示す。

水路実験では、水路に流す水の流速、流砂量、流砂径、流砂の種類を種々に変えて、2 箇所の超音波断層映像と探触子マウント用小型水路の側面、実験水路を斜め上面から撮影したビデオカメラ画像の 4 種類

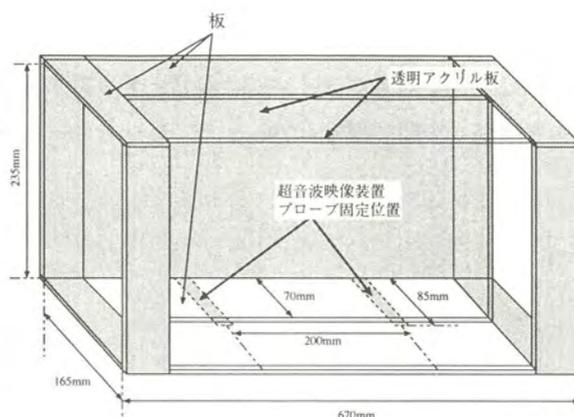


図 1: 超音波映像装置探触子マウント用小型水路

の映像（図 2 参照）を家庭用 VHS ビデオデッキに同時録画した。

本研究でのデータ処理・解析はこのビデオ画像をデジタル・VHS ビデオデッキ（SONY WV-D9000）か

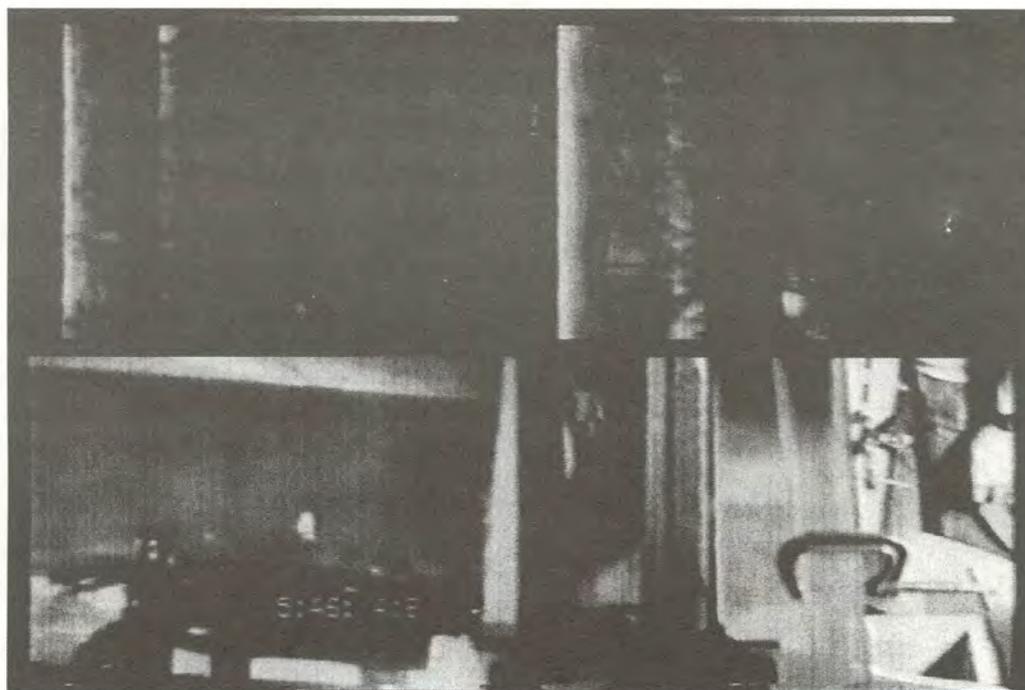


図 2: 水路実験の記録画像（VHS ビデオ画像）

水路実験における上流側（左上:河底は左側）と下流側（右上:河底は左側）の超音波断層映像と探触子マウント用小型水路の側面（左下:河底は下側）、実験水路を斜め上面から撮影したビデオカメラ画（右下）像の同時記録映像

らメディアコンバータ (SONY DVMC-DA1) とデジタルビデオ入力システム (Canopus DVREx) を用いて、8bit グレースケールの数値データ (256 階長) に変換し、そのデータをハードディスク上に蓄えてオフラインで処理を行なった。解析に使用したビデオ画像は 304×228 のデータ点でサンプリングした。以後の処理では、超音波映像 (動画像) データは全て空間解像度 0.79mm 、グレースケール 256 階長でサンプリングしたデータを用いた。

3 超音波画像

3.1 前処理

実際の河川における流砂量測定では超音波映像装置を色々な場所に設置する必要があり、各々の設置条件や環境により超音波の多重反射によるゴースト像、水路中の異物による像などに代表される色々な雑音の発生が考えられる。しかし、本研究で行なう超音波映像を用いた流砂量計測では、この様なゴースト像、雑音は流砂量を測定する上では誤差の原因となり、正確な計測を行なうためには前処理によりこの様な雑音を除く必要がある。

空間・時間に関して離散化された超音波画像 (図 3) の強度を $I_{m,n}(t_l)$ 、 m, n を空間軸上の離散点を表す添字、 t_l を時間軸上の離散点を表す添字とする。超音波画像 $I_{m,n}(t_l)$ を時間平均した画像

$$\hat{I}_{m,n} = \langle I_{m,n}(t_l) \rangle_{\text{時間に関する平均}} \quad (1)$$

$$= \frac{1}{L+1} \sum_{t_l=0}^L I_{m,n}(t_l) : \text{単純加算平均の場合} \quad (2)$$

$$m = 0, \dots, M, \quad n = 0, \dots, N, \quad t_l = 0, \dots, L$$

を平均画像 $\hat{I}_{m,n}$ と呼ぶことにすれば、この平均画像 $\hat{I}_{m,n}$ と各時刻の超音波画像 $I_{m,n}(t_l)$ との差分画像

$$I_{m,n}^d(t_l) = I_{m,n}(t_l) - \hat{I}_{m,n} \quad (3)$$

は、 $I_{m,n}(t_l)$ からゴースト像や雑音の内、時間的に変化しない静的な雑音が除去されたものと見なせる。さらに、基準画像を単なる時間平均から τ_j 時間での移動平均

$$\hat{I}_{m,n}(t_l : \tau_j) = \langle I_{m,n}(t_l) \rangle_{\tau_j \text{ 時間の移動平均}} \quad (4)$$

$$= \frac{1}{\tau_j + 1} \sum_{t_i=t_l-\tau_j}^{t_l} I_{m,n}(t_i) \quad (5)$$

に置き換えれば、静的な雑音ばかりでなく、緩やかに変化する準静的な雑音も除去することができる。

一方、像画像の強度が正値のみであり、標的の出現頻度が比較的少ないならば、差分画像の値が負なる部分には、有用な情報が含まれていない。すなわち、差分画像の値が負なる部分は、測定誤差、雑音の時間変動、標的による雑音の変動などであり、本来の標的観測とは関係な雑音の変化が主な原因で発生する。従って、式 (3) の対称差分に代わって、

$$I_{m,n}^u(t_l) = \begin{cases} I_{m,n}(t_l) - \hat{I}_{m,n} & : I_{m,n}(t_l) > \hat{I}_{m,n} \\ 0 & : I_{m,n}(t_l) \leq \hat{I}_{m,n} \end{cases} \quad (6)$$

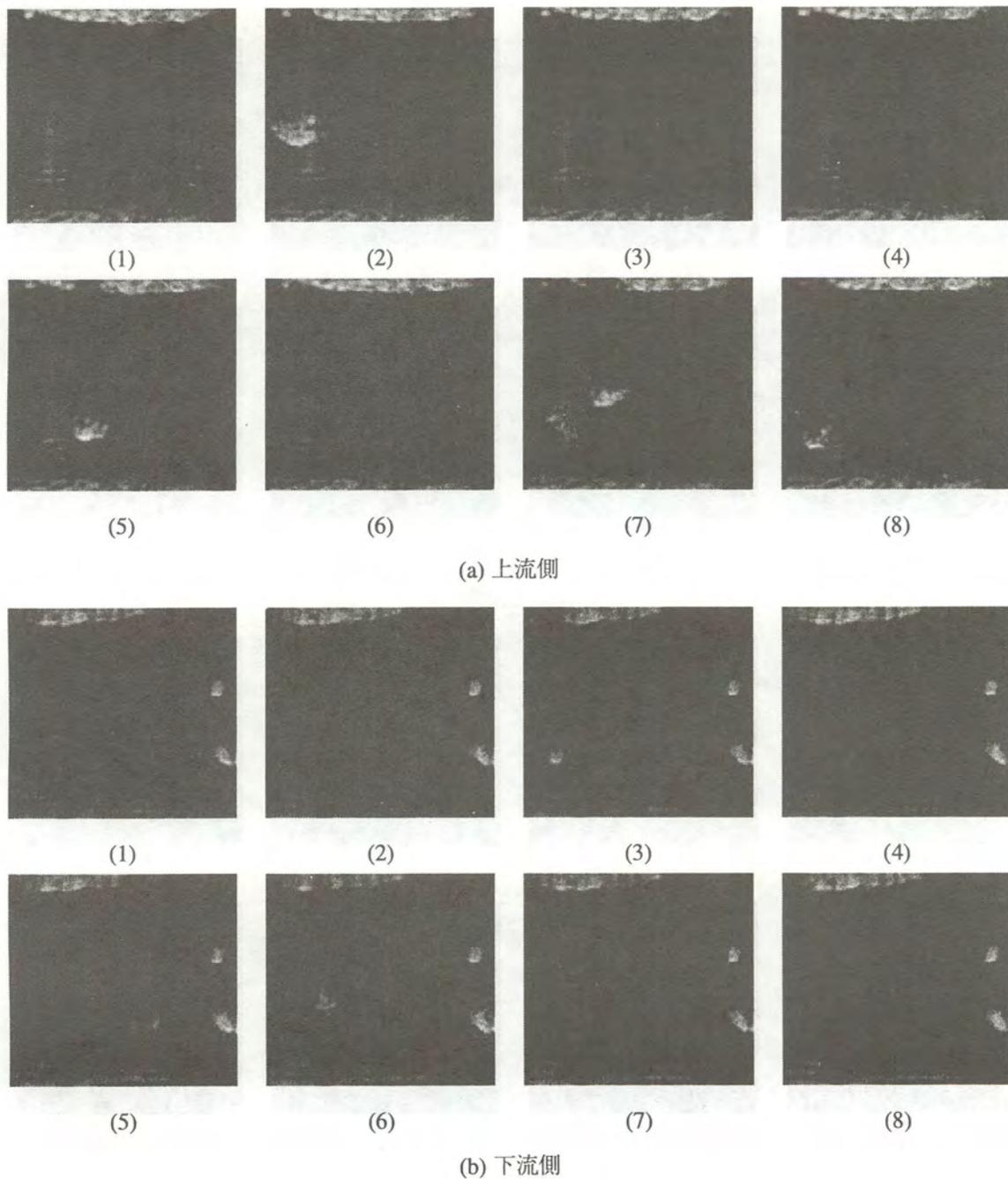


図 3: 超音波映像装置のビデオ出力

(a) は上流側、(b) は下流側の超音波映像。各映像は 1/15 秒の間隔で記録された 128 画像データ中の 8 枚である。時間は (1) から (8) へと経過する。各画像では下端が河底、上端が水面にあたり、幅が超音波探触子の測定範囲の 85mm に相当する。

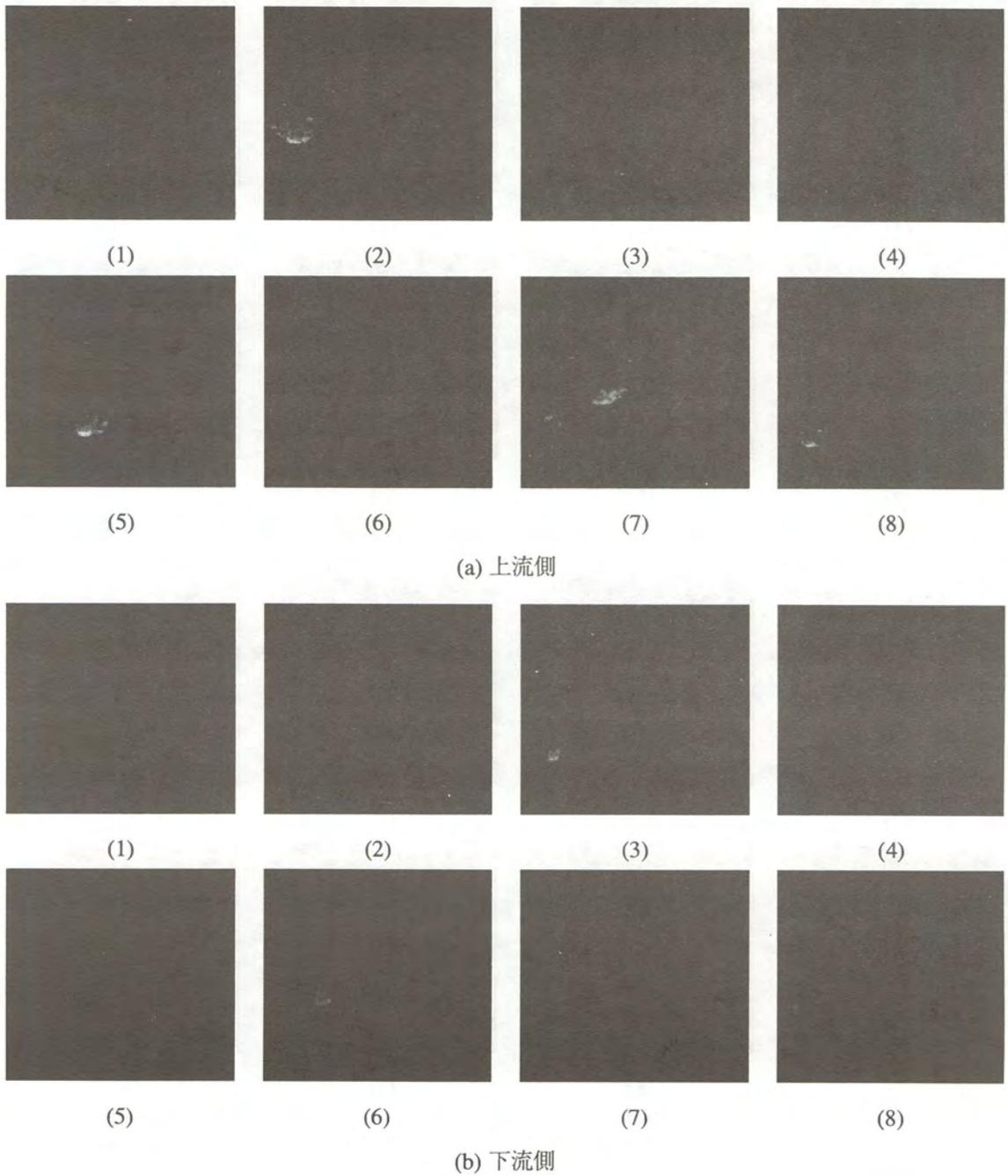


図 4: 超音波映像装置の非対称差分形式画像データ

図 3 に示した超音波映像装置のビデオ出力を本研究で使用する非対称差分形式データに変換した画像。表示順序は図 3 に同じ。

で定義される非対称差分を用いた非対称差分動画像 $I_{m,n}^u(t_i)$ では、対称差分動画像 $I_{m,n}^d(t_i)$ より S/N の向上が計れる。

以後の画像処理では、

- 超音波断層映像では流砂が常に明部で表現されることを利用し、正負非対称な差分を用いることで、流砂像の S/N が向上出来る。
- 静的な背景雑音の影響を軽減出来る。
- 平均画像を定期的に変更すること（移動平均画像とすること）で、時間的な測定条件、環境の変化（準静的な背景雑音）を自動的に補正できる。

などの特徴がある非対称差分法で前処理を行なった非対称差分動画像 $I_{m,n}^u(t_i)$ (図 4) を用いることにする。但し、今回、処理した超音波画像の時間軸におけるサンプリング数が 128 枚（約 8.5 秒）と比較的少ないため、平均画像として移動平均画像を用いず、動画像全体（128 枚）を単純加算平均したものを利用した。しかし、河川の実際の状況を反映した処理を行なうには、平均画像や移動平均画像を求めるための平均操作も単純平均だけではなく、時間、空間重み付き平均を用いることを検討する必要がある。

3. 2 動画像の 2 次元時系列化

動画像は 3 次元データであり、3 次元データとして処理を行なうには非常に大きな計算能力を必要とする。本研究では処理の高速化・実時間化をはかるため、画像データ（2 次元データ）を河底面方向および側面方向に写像し、1 次元（動画像を 2 次元時系列）データとして処理する。但し、写像により物体の重なりが生じる可能性があるが、互いに直交する方向に写像した 2 つのデータを用いることで対処することが可能である。しかし、以下では簡単のために河底面方向のみに写像した 1 次元データで処理を行なうことにする。

図 5 に図 4 を底面方向に写像した 1 次元データを示す。さらに、底面方向に写像した 1 次元データの時間変化を図 6 に示す。図 6 からは、石などの物体が間欠的に流れている様子が明瞭に確認出来る。

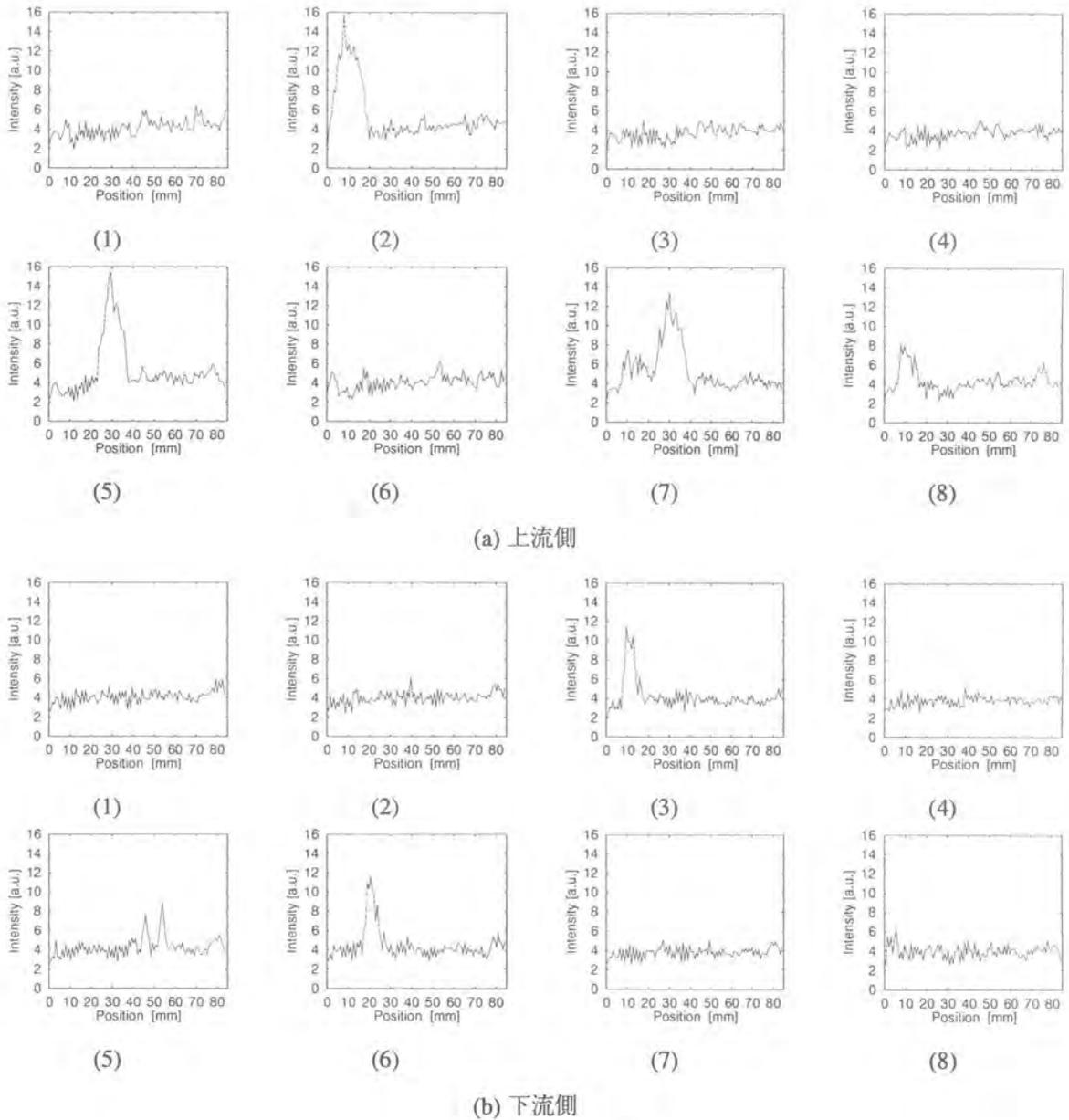


図 5: 超音波映像の 1 次元写像データ (河底面写像)

図 4 の超音波映像の非対称差分形式画像データを河底面方向に写像した 1 次元データ。表示順序は図 3、図 4 に同じ。

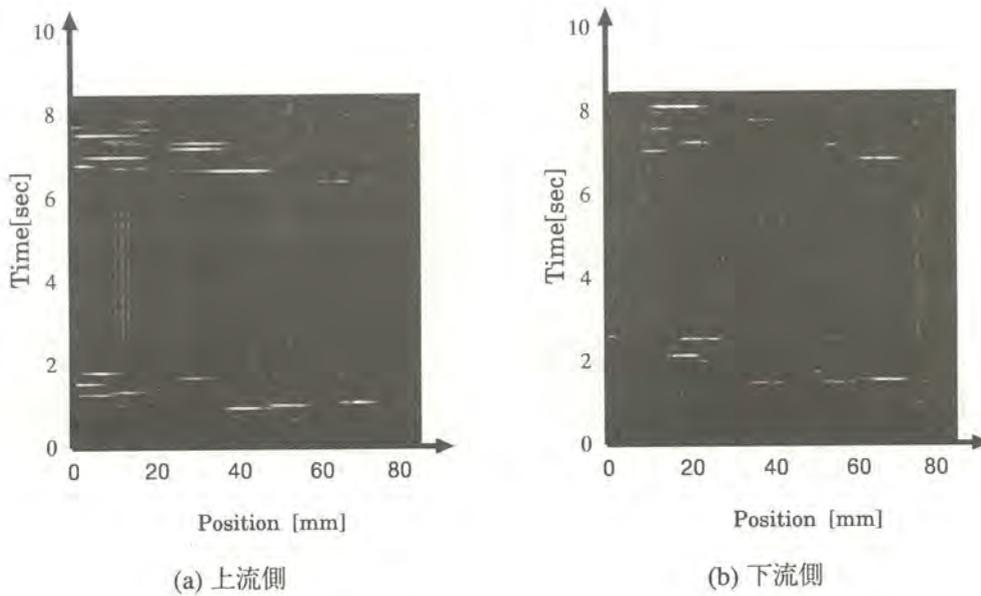


図 6: 超音波映像の 1 次元写像データの時間変化

(a) は上流側、(b) は下流側の 1 次元写像データの時間変化。1/15 秒の間隔で記録した超音波映像を河底面方向に写像した 1 次元データ (図 5 参照) の時間変化。高さ方向は時間軸、幅 (x 軸方向) は超音波探触子の測定範囲の 85mm に相当する。強度は 256 段階の濃淡で表示。

4 フーリエ変換を用いた流砂径ならびに速度の推定

4.1 流砂の粒径推定

流砂の粒径を推定するには種々の方法が考えられるが、本節ではスペクトル解析⁴⁾を応用した手法を示す。前節の処理により各時刻の超音波画像は 1 次元データとして取り扱うことができる。すなわち、流砂の粒径の推定は 1 次元データの空間スペクトルの形から元の波形 (流れる石の大きさ) を推定する。

図 5 に示した 1 次元データをフーリエ変換して得た空間周波数上のパワースペクトル密度分布を図 7 に示す。図 5 に対応して図 7 の (a)-(2), (a)-(5), (a)-(7), (b)-(3), (b)-(5), (b)-(6) に石があることが明瞭に確認できる。図 7 の (a)-(2), (a)-(5), (a)-(7), (b)-(3), (b)-(6) では、 0.1mm^{-1} 以下の低周波数側にスペクトルが集中しており、大きな石が流れていることが分かる。一方、図 7 の (b)-(5) では、 0.05mm^{-1} 以下の低周波側だけでなく、 0.125mm^{-1} 付近にもスペクトルのピークがあり、図 7 (b)-(3), (b)-(6) に比較して小さな石が流れたことが分かる。このことから、大きな石が流れている場合には低周波数側にスペクトルが集中し、比較的小さい石が流れた場合には、 0.125mm^{-1} 付近にもスペクトルのピークが現れることが確認できた。但し、流れた石の個数などを推定するにはスペクトルの位相、振幅など考慮する必要があり、ここで示したパワースペクトル密度だけでは流れる石の個数は判断できない。

次に、検出された石の大きさを推定する。ここで 1 次元データ中の石の強度分布がガウス分布をすると

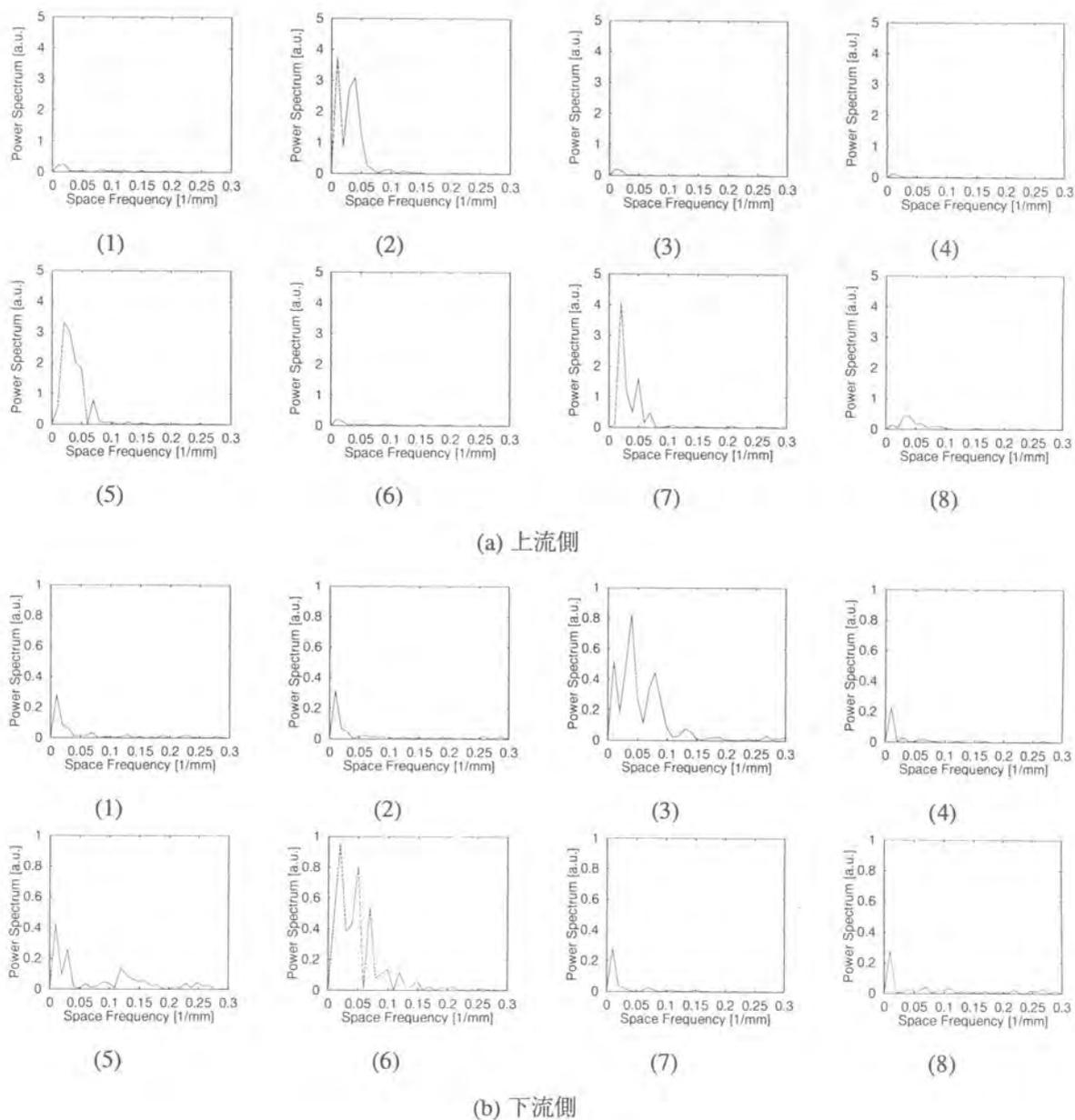


図7: 空間パワースペクトル密度分布

図5に示した1次元データをFFT法を用いて空間パワースペクトル密度に変換。表示順序は、図5に同じ。但し、直流成分は表示から除いた。

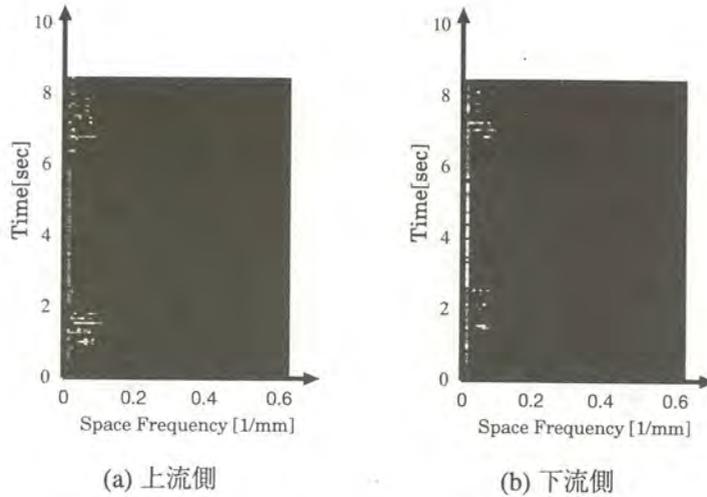


図 8: 空間パワースペクトル密度分布の時間変化

(a) は上流側、(b) は下流側の空間パワースペクトル密度分布の時間変化。図 7 の空間パワースペクトル密度分布の時間変化。高さ方向は時間軸、幅 (x 軸方向) は空間周波数を表す。スペクトルの強度は 256 段階の濃淡で表示。

仮定すると、周波数空間のパワースペクトルもガウス分布となる:

$$F(\omega) = \sigma \sqrt{\pi} \exp\left(-\frac{\sigma^2 \omega^2}{4}\right) = \mathcal{F}\left\{\exp\left(-\frac{x^2}{\sigma^2}\right)\right\} \quad (7)$$

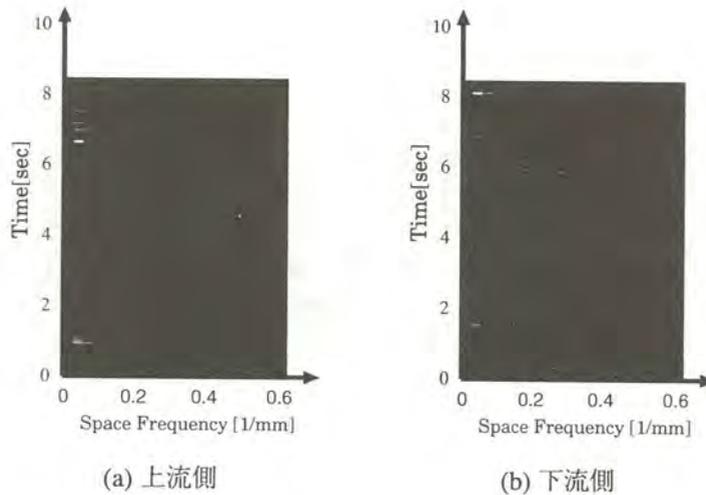
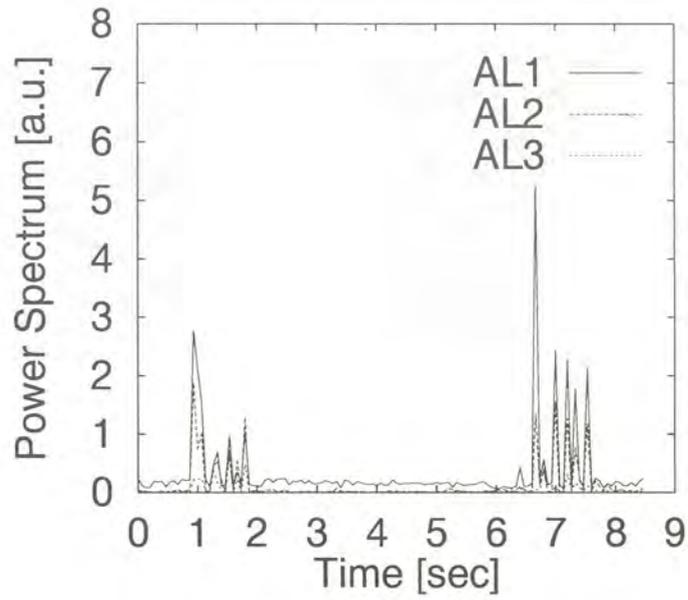
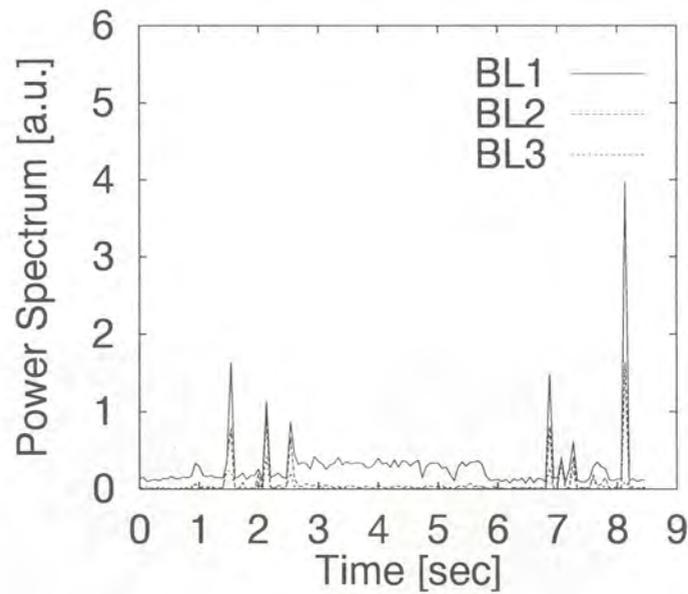


図 9: 空間パワースペクトル密度分布の時間変化 II

図 8 のスペクトル密度を $[0.0099 \times (3i - 2), 0.0099 \times 3i](n = 1, 2, \dots, 22)$ の一定区間で積分したスペクトル時系列の時間変化。(a) は上流側、(b) は下流側のスペクトル時系列の時間変化。高さ方向は時間軸、幅 (x 軸方向) は空間周波数を表す。スペクトルの強度は 256 段階で表示。



(a) 上流側



(b) 下流側

図 10: 空間パワースペクトル密度の時間変化 III

図 9 のスペクトル密度時系列から低周波数側の AL1 (上流), BL1 (下流) : [0.0099, 0.0396)、AL2 (上流), BL2 (下流) : 区間 [0.0396, 0.0693)、AL3 (上流), BL3 (下流) : 区間 [0.0693, 0.099) についてスペクトルの電力と時間の関係を示す。

従って、スペクトルの値が e^{-1} に減衰する空間周波数を ω_0 とすれば、石の大きさ（半径）に相当する σ_0 は

$$\sigma_0 = \frac{2}{\omega_0} \quad (8)$$

で与えられる。

実験データのスペクトル密度から見積もった場合、 $\omega_0 = 0.05\text{mm}^{-1}$ 程度となり、 $\sigma_0 = 10\text{mm}$ 、石の直径は 20mm 程度と推定できた。しかし、この値は実際の軽量骨材の平均直径 14mm と大きく異なる。一方、2つの石が存在する場合は、石の強度分布をガウス分布と仮定するよりは正弦波想的と考え、スペクトルのピークより $8\text{mm} = 1/0.125$ と推定でき、この値は実際の軽量骨材の平均直径 7mm と非常に近い値である。以上の様に石の形状を簡単な形状に仮定しても小さな石に対してはかなりの精度で石の粒径を推定ができるが、石の粒径が大きな場合に測定精度が著しく低下している。これは石の粒径が大きくなるとフーリエ変換では高周波に比較して相対的にデータ量が少なく分解能が悪い低周波側にスペクトル成分が集中するためである。従って、粒径推定の精度向上には超音波映像における正確な石の強度分布を石の粒径に対応して仮定することが必要である。

4. 2 流砂の速度の推定

流砂が流れる状況は空間パワースペクトルの時間変化（時系列）を調べることで分かる。直流成分を除く空間パワースペクトルの時間変化を図8に示す。このデータに対応する水路実験では、大きな石（平均直径 14mm ）、小さな石（平均直径 7mm ）を各10個ずつ含む混合流砂を流す実験を繰り返しており、解析で得たスペクトル時系列のグループをなしたスペクトルのピーク（白く表示去れている部分）が周期的に現れる様子と実験の状況が良く一致している。特に、大きな石の流れの時間変動を表す低周波数側の周期的な変動が明確に確認出来る。しかし、先のスペクトルの形状と石の大きさの関係の議論から大きな石のスペクトル分布は低周波側に集中していると考えられるので、多数のスペクトルの時系列を独立に解析するよりスペクトル分布のある区間 $[a_i, a_{i+1}]$ で積分した時系列を調べる方がより明確に石の流れを推定できる。

図9に、図8のスペクトル密度を $[0.0099 \times (3i - 2), 0.0099 \times 3i]$ ($i = 1, 2, \dots, 22$) の一定区間で積分したスペクトル時系列の時間変化を示す。さらに、ここまでの処理では大きな流砂の流れが低周波側のスペクトル時系列に良く反映されることから、直流を除いた低周波数側の3つのスペクトル時系列の詳細を図10に示す。

これらのスペクトル時系列からは、実験で流した大きな石全てを確認することはできない。これは用いている超音波映像装置が医療用であり、 $1/15$ 秒程度の間隔でしか連続測定できないためである。すなわち、今回の実験で用いた流速 30cm/sec 以上では、この程度の計測間隔では多くの石が観測から洩れる。しかし、データ後半部分において、下流側では多くの石を検出出来ていないが、上流側では下流側で検出出来なかった石が検出されている。このことは、上流側、下流側の2つの超音波映像を用いることで、各々の側の測定洩れをカバーできることを示している。

上流側、下流側の2つのスペクトルの時系列データの相互相関を調べることで、石の流れる速度を推定することが出来る。図11に低周波数側3つのスペクトル時系列の相互相関を示す。図11の最低周波のAL1-BL1では相互相関のピークは1.4秒、AL2-BL2ではピークは0.6秒、AL3-BL3では明確なピークは確

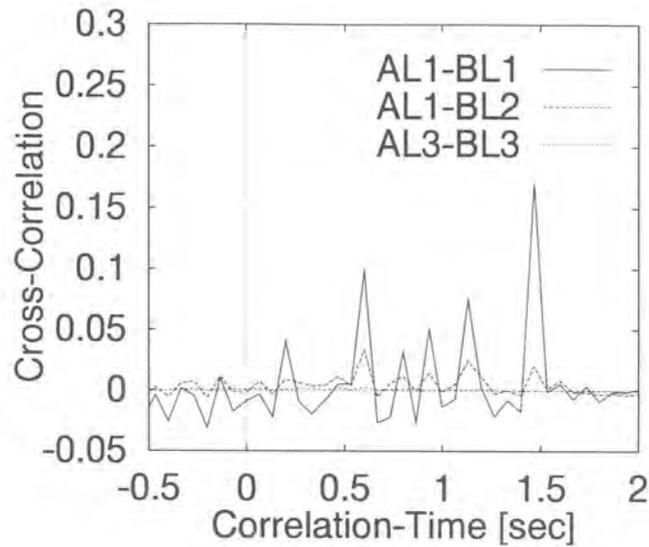
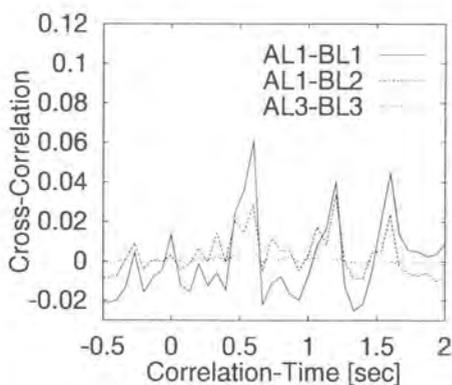


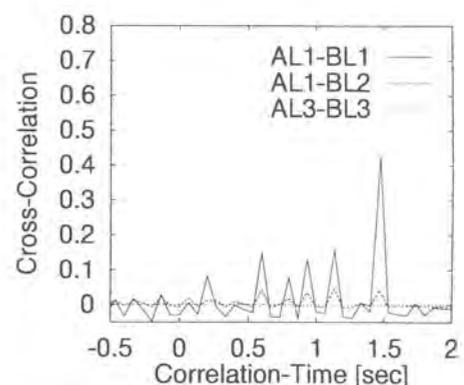
図 11: 空間パワースペクトル時系列の上流側と下流側での相互相関関数

図 10 のスペクトル時系列の上流側と下流側で対応する空間周波数間での相互相関関数。(AL1-BL1, AL2-BL2, AL3-BL3 の自己相関関数)。

認できない。このように相互相関のピークを示す時間が倍周期性を考慮してもスペクトル時系列毎に異なるのは、2 点の観測点（上流側と下流側）で石の検出状況が大きく異なり、長時間に渡って相関を計算することが、相関がピークとなる相関時間の信頼性に寄与しないためと考えることができる。これを確認するために、相関を計算する時間を制限して、流砂群毎の相関のみが良く反映されるように実験データの前半



(a) データ前半部分による相互相関



(b) データ後半部分による相互相関

図 12: 空間パワースペクトル時系列の上流側と下流側での相互相関関数 II

図 11 の相互相関において、データの前半部分と後半部分のみで相互相関を計算した場合。

部分と後半部分のみを使って時系列データの相互相関を調べた。その結果を図 12 に示す。

時系列データの前半部分のみ使った相互相関の場合 (図 12-(a) 参照)、倍周期性 (0.6 秒と 1.2 秒) を考慮すれば周波数に依存することなく、相互相関のピークが相関時間 0.6 秒の所にある。これよりデータの前半部分の石の流れる速度は $33.3\text{cm/sec} = 20\text{cm}/0.6\text{sec}$ と推定できる。この値は、水路実験の水の流速 (上流側 30–36cm/sec, 下流側 38–45cm/sec) から見ても妥当な値である。一方、データ後半部分では図 11 と同様に倍周期性を考慮しても周波数毎にピークとなる相関時間が異なり、石の速度は推定することが出来なかった。この場合は、石の検出洩れを補性できるが、十分な信頼性では速度の推定が出来ないケースである。

5 Wavelet 変換を用いた流砂径の推定

先節で見たようにフーリエ変換を用いた流砂径の測定では流れる石が大きい場合、十分な精度で粒径の推定を行なうにはスペクトル分布の広い範囲を用いる必要がある。また、複数の石を正確に識別する場合にも、スペクトルの位相、振幅が必要になるなどの問題点がある。ここではフーリエ変換とは異なる多重解像度で位置の測定も可能な Wavelet 変換を用いた流砂径の推定方法を示す。

1 次元の Wavelet 変換は、波形 (信号) と有限区間 (長さ) L の間しか存在しない波束 (Wavelet) との畳み込み積分として定義できる²⁾。この変換の特徴は、Wavelet を長さ方向に拡大/収縮しながら、波形との畳み込みを行なうことにある。波形を $f(x)$ 、Wavelet を $\phi(x)$ とすると Wavelet 変換 (x_0, a) は

$$(x_0, a) = \sqrt{a} \int_{-\infty}^{+\infty} f(x) \phi\left(\frac{x-x_0}{a}\right) dx \quad (9)$$

で定義できる。ここで、 a は Wavelet を長さ方向に拡大/収縮する倍率であり、 x_0 は Wavelet の中心位置である。

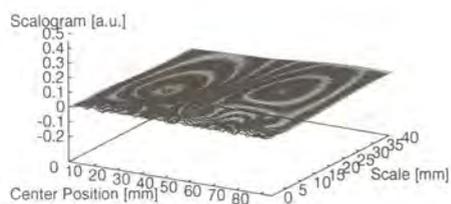
Wavelet 変換では倍率 a を大きな値に取ると Wavelet は長さ方向に拡大する。この時、Wavelet のスペクトルは低周波数側に移動し、波形の低周波数成分が強調される。一方、倍率が小さい場合は Wavelet は収縮し、ハイパス・フィルタが畳み込みされたのと等価となり、波形の高周波数成分が強調される。Wavelet の中心位置を変化させながら、各倍率での畳み込みを行なうと x_0 と a に関する 2 次元プロットができるが、これが Wavelet 変換である。

本研究にこの Wavelet 変換を応用した場合、1 次元写像データに Wavelet 変換を施し、得られた 2 次元プロットが示すピークの位置の倍率 a と Wavelet の中心位置が石の大きさと石の位置を示すことになる。この時、フーリエ変換と異なり低周波数成分における解像度の低下は起こらず、大きな石でも良好な推定が行なわれる。また、この時のピーク数が石の個数に対応する。

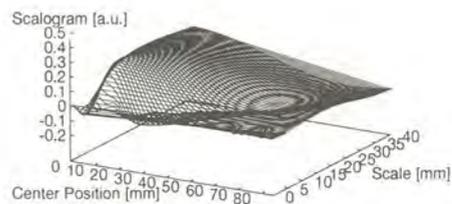
Wavelet 変換に用いる Wavelet の条件はその関数の存在区間が有限であることと積分がゼロであることであり、解析する波形や観測する現象に応じて自由に選ぶことができ、現在までに種々の Wavelet が考案されている³⁾。ここではその中の代表的なものの 1 つである Mexican hat

$$\phi(x) = (1-x^2) \exp\left(-\frac{x^2}{2}\right) \quad (10)$$

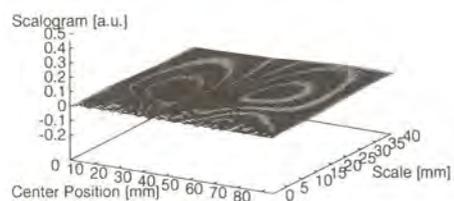
を用いた。



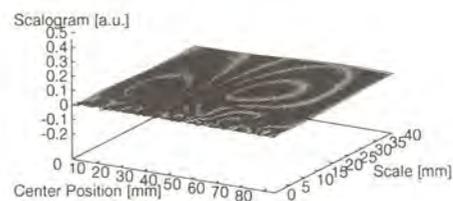
(1)



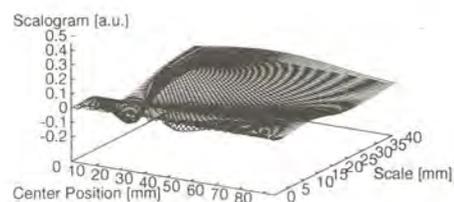
(2)



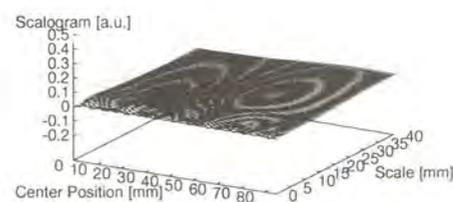
(3)



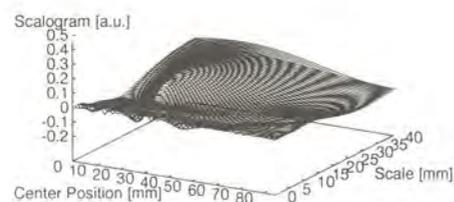
(4)



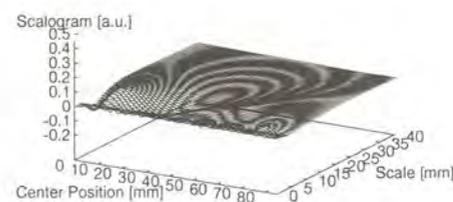
(5)



(6)



(7)



(8)

図 13: (a) 1 次元データの Wavelet 変換 (上流側)

図 5 に示した下流側 1 次元超音波画像データの Wavelet 変換。図 5 の表示形式とは異なるが、各 (1)–(8) の図は図 5 の (a) 上流側の (1)–(8) の図に 1 対 1 に対応する。

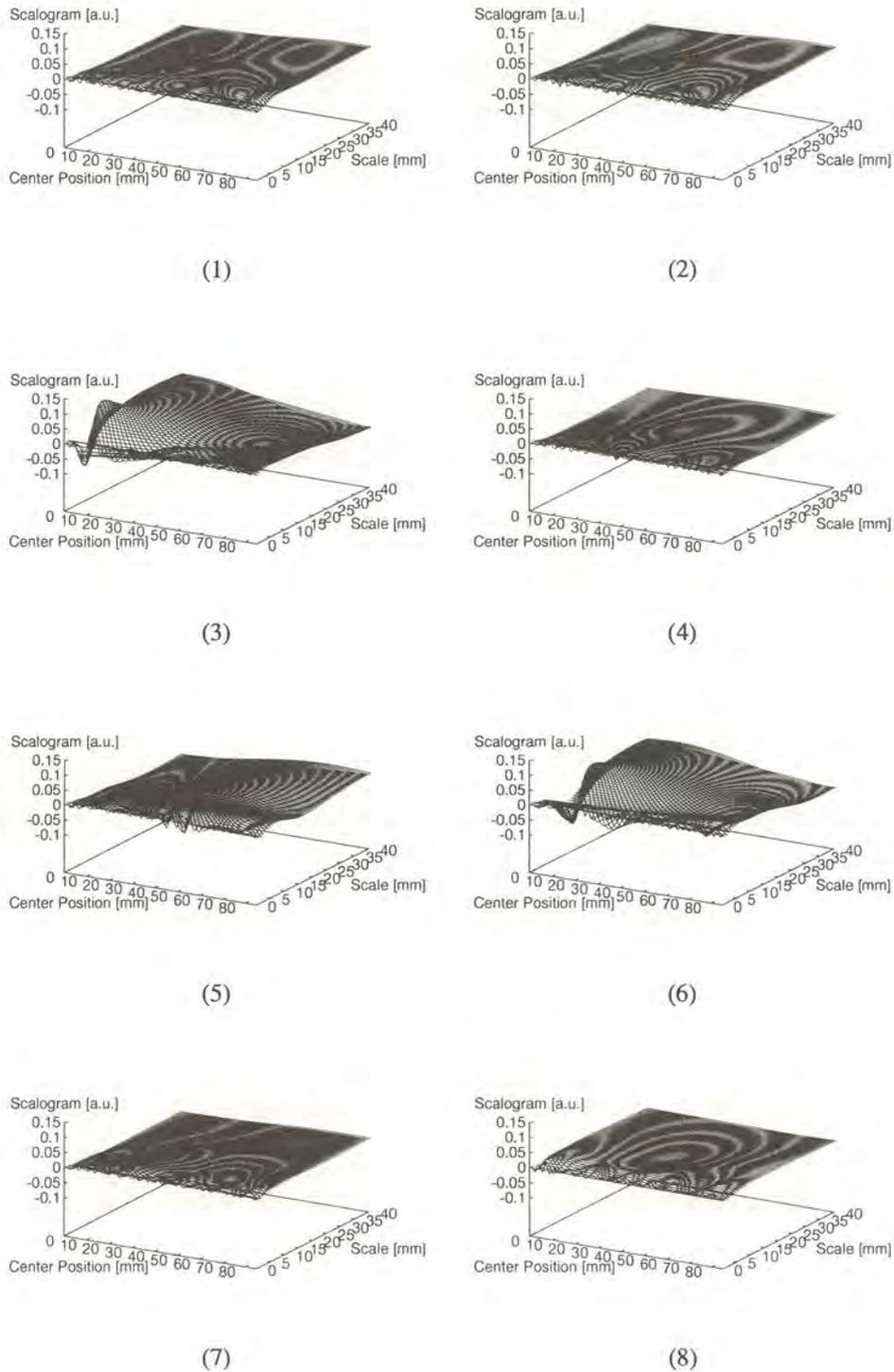


図 13: (b) 1次元データの Wavelet 変換（下流側）

図 5 に示した下流側 1次元超音波画像データの Wavelet 変換。図 5 の表示形式とは異なるが、各 (1)–(8) の図は図 5 の (b) 下流側の (1)–(8) の図に 1 対 1 に対応する。

図 13 に図 5 の 1 次元データを Wavelet 変換した結果を示す。図中の x 軸方向は Wavelet の中心位置の値を、 y 軸は倍率を表す。フーリエ変換の場合と異なり、Wavelet 変換では 2 次元プロットのピークの位置から石の大きさ、位置が判定出来る。図 13(b)-(5) の場合、大きさがほぼ同じ 2 つの小さな石の存在が確認でき、各石を表すピーク時の倍率が $a = 2.36\text{mm}$ であることが分かる。石の直径は倍率の a^2 が Mexican hat Wavelet の分散に相当することを利用して推定出来る。石の直径を超音波映像の強度が最大値の $1/10$ となる値 r_0 (半径) と仮定すれば

$$\exp\left\{-\left(\frac{r_0}{a}\right)^2\right\} = \frac{1}{10} \quad (11)$$

となり、この場合の石の直径は

$$2r_0 \text{ (直径)} = 2a\sqrt{\ln 10} = 7.16 \text{ [mm]} \quad (12)$$

と非常に良い精度で推定できる。同様にして、先のフーリエ変換で石の直径を 20mm 程度と推定した場合のデータを Wavelet 変換で解析をすると、2 種類の石の直径が 14.3mm, 16.7mm となり、実験に用いた用いた軽量骨材の平均直径と良く一致した。

6 まとめ

本研究では超音波映像から流砂量測定するために必要な流砂の粒径、速度を推定する方法の有効性を実験水路を用いた流砂量測定実験データから示した。

実験結果の解析により次の点が明らかとなった。

1. 設置条件や環境による超音波の多重反射の影響、水路にある異物に代表される色々な静的な雑音の影響が本研究で提案した非対称差分法で軽減出来ることを示した。
2. 特に、この非対称差分法が流砂径の測定の高速化のための 1 次元化した超音波画像データに対しては S/N の向上が計れる。
3. 1 次元のデータにフーリエ変換を施した空間周波数上のデータから石の大きさが推定出来ることを示した。
4. しかし、フーリエ変換法では大きな石を正確に推定する場合、周波数空間の上の多くのデータが必要であることが分かった。
5. 2 箇所での同時計測した周波数スペクトルの時系列に対して相互相関を計算することで、石の流れる速度を推定できることを示した。
6. この 2 箇所での同時計測を用いれば、どちらか一方の観測点で観測洩れが起こった場合でも速度の推定は不可能であるが大きさの推定は可能となることを示した。
7. Wavelet 変換を用いた粒径推定の新しい方法を示し、同時に複数の解像度で流砂径を推定し、かつ位置の推定が出来ることを示した。

流砂量の正確な測定にはフーリエ変換法では限界があり、新たに開発した Wavelet 法による粒径推定の方法をさらに発展させる必要がある。

謝辞

本報告の一部は1998年度滋賀県立大学特別研究費重点研究の援助により行なわれた。

参考文献

- 1) 小倉久直、中山純一、澤井健二、鈴木宏、宮本邦明: 超音波による流砂の映像化と流砂量計測について、自然災害科学 7 73-78 (1988).
- 2) Charles K. Chui: An Introduction to WAVELETS, Academic press, Inc., San Diego (1992).
- 3) Wavelets: A Tutorial in Theory and Applications, Edited by Charles K. Chui, Academic Press, Inc., San Diego (1992).
- 4) 日野幹雄: スペクトル解析、朝倉書店 (1977).

管理会計情報に基づいた意思決定

Decision-Making by Management Accounting Information

亀田 彰喜・吉田 勝廣*

Akiyoshi KAMEDA and Katsuhiko YOSHIDA

Abstract

The Japanese economy is in a very depressed condition at the present time. Banks have gone into bankruptcy or have been combined with other banks. Many companies have also gone into bankruptcy and a lot of people have become unemployed.

In hard depressed conditions, managers of companies have to reorganize their companies, and they must manage their companies with the support of the latest information about economics. Managers are in need of information systems to support their decision-making to get out of the bad economic conditions. They must manage their companies with practical-use information systems, and get the latest management accounting information. We discuss “A Statement of Basic Accounting Theory (ASOBAT)” about management accounting information from the American Accounting Association (A.A.A.) and theories about decision-making by management scholars C. I. Barnard and H. A. Simon, which we hope will help managers get over the present conditions.

1 はじめに

今日における日本経済は、かつて経験したことがない不況からなかなか抜けだすことができない。政府においても、今後ともこのような景気低迷状態が、ある程度続くものと予想している。このような景気低迷が続く中で、最近では、銀行の倒産や合併および金融機関の事業統合および再編成が盛んに行われている。そして、近年における大手企業の相次ぐ倒産と失業率の上昇は、人々の生活に大きな不安を投げかけている。

このような厳しい経済情勢の中で、企業を継続し維持していくためには、経営者ないし経営管理者は絶えず変化する経済情勢を分析し、現況を充分把握したうえで、経営の合理化や再編成を推進しなければな

* 秋田経済法科大学短期大学部

らない。そして、現状の経済環境への適応を図り、柔軟で機動力のある経営体質を作り上げていかねばならない。そのためには、従来からの日本企業の経営システムである終身雇用や年功序列制度、報酬および賃金体系などを抜本的に見直し、再検討する必要がある。経営者ないし経営管理者は現状の厳しい経済状況を充分認識し、従来の経営体質とは異なった経営組織に再編成し、このような不況に対応できる新しい経営組織を構築しなければならない。そして、経営者ないし経営管理者は常に最新の経済情報を収集しそれを分析し、この厳しい経済状況下で経営にあたらなければならない。そのためには、経営者ないし経営管理者の意思決定をサポートする情報システムが、尚、いっそう求められる。

企業の倒産が多く発生している原因の一つには、過去に経営者ないし経営管理者の判断に基づいて巨額の投資決定がいとも簡単に行われたことや、日本経済の見通しの甘さから撤退の意思決定が遅れたためでもある。それが巨額の不良債権を残したのである。例えば、設備投資の資金を内部調達するのか、あるいは金融機関の融資を受けるのか、それとも増資によるのか、このような意思決定が、それ以後における企業経営に重要な影響を及ぼすことになる。

企業経営において、経営管理の手段としては財務会計情報としての財務諸表なども重要な情報ではあるが、経営管理の充実のためには管理会計情報も意思決定のためには非常に重要な情報である。今日のこのような経済情勢を踏まえて、ここでは、経営者ないし経営管理者における管理会計情報と意思決定との関係について論ずる。

2 企業経営における会計情報

会計情報に関して理解を深める前に、まず、情報とは何であるのか、という情報の本質をとらえる必要がある。情報に関しては、その観点の違いによって多くの定義がある。そこでまず、基本に戻って、情報とは何かを改めて認識してみると、これまでの情報の定義については、実に多くの学者あるいは研究者がそれぞれの立場から情報の概念を規定し、さまざまな定義が述べられているのであるが、ここでは、その代表的なものについていくつか取り上げてみる。

経営学の観点から、マクドノウ (A.M.McDonough) は、「情報とは、特定の状況における評価されたデータに対する表示である」と述べており、また、デービス (G.B.Davis) は、「情報とは、受け取る人に意味ある形に処理されたデータであって、現在または将来の決定において現実のものになるか、あるいは価値が認められるものである」と述べている。さらに、我が国においては前川良博氏が経営情報の観点から、「情報とは、判断、選択、予測、計画設定などの行動にあたって意思決定を行う当事者に役立つメッセージである。それは、情報を欲求する当事者に、知りたいこと、知らないことを知らせるものである」と定義づけている。

そしてさらに、彼は企業における情報には次の特性があることを示唆している。

- ・ 情報価値の主観性……情報は、誰にも共通する客観的な価値をもつものではなく、それを要求し、必要とする者にとってのみ価値を有する。
- ・ 情報の寿命性……情報は、時間の経過により一般化、周知化するため、情報の必要性和情報の価値は減

少する。

- ・情報活用の啓蒙性……情報は、情報を利用する活用能力により、情報価値を決定づける。そのため、情報処理の提供にあたっては、利用しやすい形で要求されるので研究と工夫、情報活用の教育が要請される。
- ・情報貢献の特定性……情報を活用する組織体、または組織の構成者に情報システムや情報部門の貢献する管理体制の理解度を高める。

さらに、彼は意思決定に役立つのが情報であるという視点から、体系的にわかりやすく情報の概念とその特性についても述べている。

これらの情報の定義を企業経営の観点からみると、情報とは次のものであると述べることができよう。企業経営における情報とは、特定の状況（判断、選択、予測、計画設定などによる行動）において、意思決定を行う当事者にとって、現在あるいは将来においても役立つようなデータであるということができる。

企業経営における情報の定義について少し述べてきたが、これをもう少し詳しく分析してみると、企業における情報は、企業外部から入ってくるデータと、企業内部からのデータという点から、外部情報と内部情報の二つに分けることができる。

外部情報とは、企業の外部データ、つまり企業を取り巻く環境から企業内に入ってくるデータなのである。この外部情報は、企業が経営計画を設定するプロセスにおいて最も重要なデータを提供するものである。外部情報の例としては、経済趨勢・産業界全体の動き・競争企業の行動などに関するものを挙げることができる。この外部情報こそが、企業の維持と成長発展の決定的要因であるといわれているものなのである。

これに対して、内部情報とは、企業組織の内部から生ずるデータなのである。内部情報の例としては、経営方針・財務計画・販売計画などに関するものがある。また、会計情報は、組織内部から生み出されるものであるから内部情報であるともいえる。

一般的に会計情報といえば、複式簿記機構から得られたデータを処理した結果としての情報で、企業の利害関係者が持つそれぞれの目的を達成するために、適切な判断資料（貨幣数値で表示されたデータ）を与え、さらに意思決定プロセスに重要な影響を与えるものであるといえる。すなわち、会計情報は、情報利用者の意思決定に役立つデータを提供する会計であるともいえる。また、会計情報も同様に、企業の会計情報を企業外部の利害関係者に報告するデータと、企業の経営活動の管理に必要な会計記録および会計報告を企業内部に提供するデータの二つに分けることができる。前者は外部に報告する会計情報（外部会計情報）であり、後者は内部に報告する会計情報（内部会計情報）である。

以上のことから、外部会計情報は財務会計情報であり、内部会計情報は管理会計情報と考えることができる。しかしながら、会計情報である以上、貨幣価値的に測定されているわけであるから、分類方法や相互関係づけられているので、貨幣数値で示されている金額の持つ意味や報告の内容も当然のことながら異なってくる。

一般的に、会計情報システムの領域については、財務会計情報・管理会計情報・税務会計情報・会計監査の四つに大別することができるが、特に、ここでは財務会計情報と管理会計情報についての特徴と相違についてとりあげる。

岡本清氏はこの両会計情報について、「財務会計情報と管理会計情報の両会計情報は、相互に交錯し、共有する部分をもちながら、しかもそれぞれ固有の領域をもつという関係にある」と述べ、さらに「両会計の情報は、本質的には次の点で異なる」と述べており、財務会計情報と管理会計情報との特質について次のような点をあげている。

情報利用者について見れば、財務会計情報は、企業外部の利害関係者（株主・投資家・債権者・政府など）であり、管理会計情報は企業内部の経営管理者（各階層の管理者・組織構成員など）である。

会計機能について見ると、財務会計情報が、利害関係者間の利益配分としての利害調整の役割をもっているのに対して、管理会計情報は使役獲得のための経営管理用具としての意味合いが強い。

企業会計の社会的特質についてみると、財務会計情報は公共的、法的、制度会計上、定期的または規則的に報告しなければならないが、管理会計情報は、私的会計としての意味合いを持ち、必要に応じての報告であって、規則的ではない。

情報利用目的の観点からみると、財務会計情報は情報利用者が原則として不特定多数のため、提供する会計情報は一般目的（general purpose）で、通常フィードバックは不可能である。それに対し、管理会計情報は、情報利用者が内部の経営者ないし経営管理者であるため、提供する会計情報は、一般目的のほか特定目的（specific purpose）の情報を提供し、経営者ないし経営管理者の要求により追加、補足するフィードバックが可能である。

これらの両会計情報の大きな相違点は財務会計情報が経営活動の過去の情報に限定しているのに対して、管理会計情報は、企業の経営改善のための未来情報に重点を置いているところである。

また、逆に管理会計情報と財務会計情報の共通点について見れば、共に情報利用者に会計情報の資料を提供する、といった点を挙げることができる。すなわち、両会計情報の共通点は、情報利用者が意思決定に役立つものとして会計情報のデータを利用するという点である。

財務会計情報は、企業をめぐる利害関係者、すなわち株主、投資家、債権者などに対する可能処分利益の測定、あるいは利益の配分などを目的とする。それに対し、管理会計情報は、各階層の経営管理者が意思決定を下したり、経営内部の業績について評価したり、あるいは経営管理を行うために役立つたり、計画設定と統制などに関する会計情報の作成を目的とするものである。言い換えるならば、前者は企業外部に報告することを目的として作成されるものであるから、外部利用者のための会計（外部報告会計）としての特質を有するものであるのに対して、後者は企業内部の利用者（各階層の経営管理者）が意思決定のために利用することを目的として作成されるものであるから、経営者ないし経営管理者のための会計（内部報告会計）としての特質を有するものであるといえる。

前述のごとく、管理会計情報は、経営者ないし経営管理者に適切な意思決定に役立つ情報を提供することを主たる目的としているのであるが、経営管理の目的に対応していくために、経営管理の二大機能である計画設定と統制を行うために必要な会計的情報が求められる。計画設定とは簡単にいえば、将来における企業活動の遂行のために目標や方針を設定することであり、統制とは、計画された目標や方針が計画にしたがって企業活動が行われているかどうかを検討していくことである。例えば、実績が計画より相当に離れているときには、経営者ないし経営管理者はその原因を追求し、必要があれば是正処置を行うのが普通である。

したがって、管理会計情報は、各階層の経営者ないし経営管理者が行う経営管理、つまり計画を設定したり、代替的な諸行為について選択したり、統制などを行うための意思決定に役立つ会計情報を提供することを目的とした会計であるといえる。また、管理会計情報は、経営者ないし経営管理者が行う計画設定と統制の各機能をより効果的にするために極めて重要であるといえる。

すなわち、管理会計情報とは、企業内部担当者である経営者ないし経営管理者にとって、自らの意思決定に役立つ情報を創造する会計が経営戦略上、極めて重要な情報とみることができる。

3 管理会計情報の特質

管理会計情報と意思決定について考察する前に、ASOBATの管理会計に関する認識を深めておく必要がある。管理会計は、本来、企業内部の経営管理者に経営活動を計画し、統制するための会計情報を提供し、この情報をもとに、経営管理者は経営のための意思決定を行うのであるが、この管理会計については、アメリカ会計学会(A.A.A: American Accounting Association)の管理会計委員会で1958年に「管理会計とは経済主体における過去および計画面での経営目標を計画し、これらの目標を達成するにあたって、合目的意思決定を行う経営者ないし経営管理者を援助するために、適切な技術と概念を適用することである」と定義しており、要するに管理会計は経営目標を達成するために意思決定を行う経営管理者に情報を提供し、援助する会計である。さらに、アメリカ会計学会は次のような基礎的会計理論(ASOBAT:A Statement of Basic Accounting Theory, 1966)に関する報告書で次のような見解を出している。

ASOBATによれば、「元来、会計は一つの情報システムである」との注目すべき見解をとり、会計の定義について、「会計を、情報の利用者が事情に精通して判断や意思決定を行うことができるように、経済的情報を識別し、測定し、伝達するプロセスである」と述べている。この定義では、前半の部分が会計の目的であり、後半の部分が会計の活動内容であると理解することができる。また、この定義は、会計数値の測定と分析、あるいは解釈をその経営情報システムとの関連において行うべきであることを暗黙のうちに示している。そして、この同じ報告書の別の箇所、会計の目的について次のように示している。

「会計の目的は、次に掲げる色々の目的に対して情報を提供することである。

- ①限りある資源を利用することについては意思決定を行うこと。これはもっとも重要な意思決定の領域を確定し、また目的や目標を決定することをふくむ。
- ②組織内にある人的資源および物的資源を効率的に指揮、統制すること。
- ③資源を保全し、その管理について報告すること。
- ④社会的な機能および統制を容易にすること。」

以上のように、「会計の定義」と「会計の目的」の中の最初の①に、「意思決定」が明示されていることから、ASOBATにおいて、会計一般の目的として「意思決定」を最重要視していることは、きわめて注目すべきことである。いうまでもなく、最近、景気低迷が続く中で、経営組織における意思決定の重要性は高まることはあっても決して低減することはない。そして、ASOBATが報告されて以来、会計情報機能の拡大が要請されてくるとともに、意思決定情報が重要視されてきている。

また、ASOBATは、会計を情報システムという観点からとらえることを提案し、会計の本質を情報

システムに求め、「会計は本質的には一つの情報システムである。もっと正確に言えば、会計は情報の一般理論を効果的に経済活動に関する問題に適用したものである。会計はまた、量的に表現された意思決定のための情報を提供する一般情報システムのうちでの大部分を占めている。このような状況のもとでは、会計は活動主体の一般情報システムの一部であるとともに、情報概念と境を接している基本的領域の一部でもある」と述べている。

周知のように、会計の本質をいかに解釈するかについては、学説の分かれるところであるが、ASOBATは、会計を情報システムの一環として位置づけ、共通性を有する「会計情報」という大儀名文のもとで、財務会計と管理会計との統合をはかろうとすることにあるといえるのである。要するに、会計は、今や他の情報システムから切り離すことができないシステムであるといえるのである。

さて、ASOBATによる管理会計の定義は、アメリカ会計学会の管理会計委員会の行った管理会計の定義を分析し、これに準じたものであり、それは、「管理会計とは、経済主体の実際の経済資料と計画上の経済資料を処理するにあたって、合理的な経済的目標を計画し、この目標を達成しようとして合目的な意思決定を行うにあたって経営管理者を助けるために、利用目的に適合した技術および概念を適用することである」としている。つまり、経営管理者の主要職能は、一般的に言えば「計画」と「統制」の二つの領域であると考えられており、経営管理者に必要な情報を提供することが管理会計の機能であるといわれているのである。

さらに管理会計の研究においては、経営者ないし経営管理者の仕事内容はどのようなものであるかについても理解しておく必要がある。一般に、経営者ないし経営管理者は、能率よく仕事ができるように、事業計画を立案し、組織化と指揮を行いながら、統制と意思決定を行う。そして、経営管理者の計画と統制のサイクルの手順は、計画の統制→計画の実行→業績の測定→計画と実績との差異→計画の統制という循環の経営管理活動のプロセスをとる。概して、経営活動は人間による意思決定であるために、経営管理者を中心に置き、頂点に意思決定を位置づけることができる。

企業内で会計を担当する人は、経営管理者が直面する問題やその解決策にしたがって、経営管理者の情報についての要請に応えるべき任務が負わされている。会計を担当する人は、これらの要請に応えるために、次の二つの責任を負うことになる。その一つは、必要な情報を作り出すのに役立つ最も適切な技術を利用する責任であり、その二つめはその情報が問題解決に適合した形式であり、しかも問題解決のために利用する方法と矛盾しない性質を所有しているような情報を提供するという責任である。また、ASOBATの定義の中において、「経営管理者を助ける」とあるが、これは経営における意思決定のための情報を提供し、実施を監視するにあたっての会計の奉仕的役割を強調することであり、要するに会計における情報機能と経営管理者機能とを区別することが重要であることを示しているのである。

さらに、ASOBATは、経営管理者への管理会計情報について、次の二点をあげている。すなわち、一つは伝統的な会計組織による方式によって提供される情報、二つめは従来の方式とは別に提供される情報である。

前者の伝統的な方式は、アウトプットを利益目標と財政目標の測定とに調和させることによって、経営管理者の全般的統制機能に役立ち、アウトプットを多数期間にわたって検討することによって将来の予測を行うことができる。伝統的なモデルを適切に組み立てることによって、責任基準にもとづくきわめて有

用な資料を提供することができるのであるが、この方式の欠点は、計画、とくに経営管理上の代替案を評価する場合にもっとも顕著に現れる。

後者の従来の方式とは別に提供される情報は、利用目的に適合した情報を求める経営管理者の要求に役立つためには、会計担当者は伝統的なモデルと歴史的な原価で評価した取引資料という二つの領域をこえなければならない。拡張して追加すべき効果的な領域としては、原価態様の分析、期間で調整した現金収支計画の利用、一元評価による見積りではなくて分布幅あるいは確立分布を利用する計画上の代替案の報告、在庫その他の管理モデルおよびシミュレーション技術の展開および操作があるといえる。

これに対し、岡本清氏は管理会計情報について、「管理会計は経営者に役立つ情報の提供を目指して、伝統的な財務会計から独立し、経営計画や経営統制に役立つ情報のあり方を模索するうちに、しだいに数学や統計学の領域へ足を踏み入れざるを得なくなっている。この現実を無視して、われわれが伝統的な管理会計の領域に恋々として踏みとどまろうとする限り、伝統的な管理会計は、経営諸科学の領域で開発されて来た意思決定理論や意思決定モデルの前に敗れ去り、やがては消滅してしまうであろう」と述べている。

また、管理会計情報の目的について、アンソニー（R.N.Anthony）は、「管理会計の目的は、内部の者に役立つことである。経営者は規則や定義がどうあろうと、またそれが企業の外部の基準に合致するかどうかに関係がなく、自分の要求に最も役に立つ情報を作成することができる」と述べている。さらに、アンソニーは、管理会計の情報が管理の過程において、次の三つの手段として役に立つと述べている。

- ①経営者が下部に実行させようと欲する事項に関する情報を伝達する手段。
- ②企業の目的を最もよく達成しそうな方法で活躍するように、組織を動機づける手段。
- ③いかによく組織が活動したかを決定するための業績評価の手段。

また、AAAの1972年度管理会計コース委員会においては、次のような問題提起をも行っている。

- ①管理会計の役割は組織の全体の公式化された情報機能を含む。
- ②会計担当者はこの情報システムのマネジャーとして最適の候補者である。
- ③管理会計は情報機能の分析と設計において、組織全体の観点を高めるような情報資源の枠組みを中心として発展されるべきである。
- ④管理会計はコンピュータ科学、計量的方法及び行動科学の領域からの素材を統合すべきである。
- ⑤管理会計は問題解決に対して、一層高度なアプローチを使用するとともに、伝統的な会計方法の使用も継続すべきである。

要するに、管理会計は、経営者ないし経営管理者に対して、それぞれの要求に応じた会計情報を作成し、組織内部における諸問題の解決のために利用され、経営者ないし経営管理者または経営管理者の意思決定のために、活用されることは周知のところである。

4 企業経営における意思決定

一般に、企業は経営者ないし経営管理者の意思決定のあり方によって大きく影響されるものである。そして、この意思決定は少なくとも未来に向かった意思決定であり、この意思決定の時点では、過去と未来との間の接点であり、未来への橋渡しをする行動であるといえる。

経営におけるこの意思決定を階層別に区分するならば、次の三階層に区分できる。

- ①経営者ないし経営管理者が行う意思決定は戦略的な意思決定
- ②管理者層が行う意思決定は戦術的な意思決定
- ③担当者層が行う意思決定は、業務处理的な意思決定

すなわち、階層が高くなればなるほど、組織に与える影響の度合は大きくなり、逆に階層が低くなればなるほど、組織に与える影響の度合は少なくなるのは当然のことである。

意思決定は、いうまでもなく、企業内外の環境が比較的安定している時期には、さほど重要ではない。しかし今日のように、企業内外の環境が厳しくなればなるほど、的確な意思決定が必要であり、意思決定の時期やタイミングが企業経営の様々な段階で影響を及ぼすことになる。具体的にいえば、意思決定者が誤った判断を下したり、また意思決定のタイミングを誤ると、企業にとって、黒字・赤字を問わず「倒産」という危険に陥る。

上述のように、経済情勢の変化が厳しく、ますます社会が複雑化してきている今日において、意思決定のタイミングは容易ではない。当然のことながら、長期不況、技術革新の進展、消費構造の変化等の中で、企業経営も大きく変わろうとしているのが現状である。このような背景の中で、経営者ないし経営管理者は、直感的判断や経験による適切な意思決定を適時に行うことは、非常に困難であり、意思決定の遅れが企業経営において決定的な破滅の原因となる事態を招くことになる。したがって、変化する経営環境に対応するために、ますます意思決定が重要になってくるのである。

すでによく知られているように、経営学において意思決定に関する研究が急速に活発化するにいたった契機は、何といてもバーナード (C.I.Barnard) とサイモン (H.A.Simon) の二人である。

サイモンは、バーナードの『経営者の役割 (The Functions of the Executive)』という著書から意思決定理論を受け継ぎ、さらに発展させた理論で、組織における人間行動、とくに人間の行動には意思決定過程が存在するという研究を一つの体系にまとめあげたものが『管理行動 (Administrative Behavior)』という著書である。さらにサイモンは、その著『管理行動』において、組織における人間の行動を分析しているが、組織における人間の行動は、行為そのものとして把握せず、行為に先だって存在する選択、すなわち意思決定として把握している。そして、この著書の副題に「経営組織における意思決定過程の研究」と記している理由が、ここにみられる。サイモンは、意思決定の過程については、次のように「いかなる瞬間においても、数多くの (物理的に) 可能な代替的行為郡が存在しており、個人はそのうちのいずれの一つをもとることができる。ある過程によってこれらの数多くの代替的行為郡が、実際にとられる一つの行為へとしぼられる」ととらえている。

サイモンは、数多くの代替的行為の中から、最も好ましいものを選択するものが意思決定として把握するのではなく、むしろ、それに先行する諸前提が存在していて、決定にいたる過程が意思決定であるとい

うのである。つまり、人間による選択の過程すなわち意思決定の過程は、「諸前提から結論を導き出す過程なのである」と述べている。

以上の論述で注目すべきことは、この諸前提の概念がサイモンの人間行動の理論の中心的な方法論的概念であり、組織における意思決定の過程を分析していくところが、サイモン理論の重要な概念の一つであるといえる。

ここに挙げている諸前提とは、人間のあらゆる意思決定は「価値前提」と「事実前提」という二つに分けることができるということである。前者は価値的命題に関連し、後者は事実的命題に関連する。価値的命題とは当為を主張するものであり、したがって、その命題は、経験的に検証が不可能である。他方、事実的命題は事実を主張するものであり、したがって、その命題は、経験的に検証が可能である。また、価値的命題の正しさは、主観的な人間の価値の観点からのみ意味をもつが、事実的命題の正しさは、客観的な経験的事実を意味する。そして、重要なことは、意思決定過程は、与件とされるある価値前提から出発しなければならないことである。

以上のことから、サイモンが個人の意思決定の独自性の認識から出発して、それが価値前提および事実前提という二つに分解されうるものとして、組織における人間行動を統一的な方向に向けるべく志向しつつあるものとしてとらえられると考えることができる。

このように、上述したサイモンの論理も元はバーナードによって展開された組織理論であって、これがさらに、マーチ (J.G.March) とサイモンらに受け継がれ、新たな展開が試みられたのである。

サイモンは、1958年にいたって、マーチとともに『組織 (Organizations)』を著わしたが、そこでは、サイモンの『管理行動』において展開された内容をさらに発展させ、新たな諸概念の提起が試みられている。マーチとサイモンにおける研究課題の中心は、組織における人間行動の本質と説明におかれており、また組織を一つの社会的制度としてとらえ、組織における影響過程の特徴 (動機づけの側面) と情報伝達の様態を分析するものである。

さて、マーチとサイモンによれば、組織における人間行動の理論は、人間の行動を「器械的側面」、「動機的側面」、「認知的側面」の三つに大きく分類できるとしている。

一つめは組織メンバー、とりわけ従業員は、主として受動的な器械であって、仕事を遂行し、指示をうけることはできるが、行動を惹き起こし、影響力を行使するという点ではほとんど重要ではないと仮定している命題である。

二つめは組織のメンバーは「態度」、「価値」、「目標」を組織に持ち込むものと仮定している命題。これは、メンバーが組織行動のシステムの中に、参加することを動機づけられ、ないしは誘因づけられなければならないと仮定している。これはまた、メンバーの個人的な諸目標と組織の諸目的とが完全に一致することはないと仮定している。また目的の対立が、現実的に、ないし潜在的にあって、そのために、権力現象とか、態度、勤労意欲が、組織内行動の説明に中心的な重要性をもっていると仮定している。

三つめは組織のメンバーは、「意思決定者」かつ「問題解決者」であると仮定している命題。これは、知恵と思考の過程が組織の中の行動の説明にとって、中心的な意味をもつものであると仮定している。

要するに、第一の「器械的側面」は、テイラー (F.W.Taylor) を代表とする科学的管理論者達によって提唱されたもので、従業員は本来受動的な存在であるために、自ら意思決定を下すということはないという

仮説である。これに対して、第二の「動機的側面」は、人間関係論者やリーダーシップ論者達によって提示されたもので、従業員一人ひとり固有の価値や目的を所有しており、従業員が組織に参加するためには動機づけが必ず必要であり、態度やモラルこそがマネジメントの中心的存在であるということを前提としたものである。また第三の「認知的側面」は、意思決定論で組織のメンバーは意思決定者であるといい、組織における人間行動の合理的および知的側面が両者の言わんとした核心の部分ではないかと思われるのである。また、マーチとサイモンは、人間には「器械的側面」・「動機的側面」・「認知的側面」の三種類のすべてに妥当し、おそらく、現実においてはそれ以上存在するであろうというのである。

さらに、マーチとサイモンは、『組織』の結論の部分において、「組織の研究は、一般的にいうと今世紀の最初の四半世紀においては、科学的管理法の視点によって、また、第二の四半世紀には、通常人間関係論というラベルをはられている関心と接近法によって、支配されていた。前者の場合には、組織の中の人間行為者は、少数の生理学的属性と単純な心理学的属性とによって描くことのできる器械として、主としてみられていた。後者の場合には、人間行為者は感性と動機とを賦与されたが、適応的で理性的な存在としてのその属性に対しては、相対的にはほとんど注意を払われていなかった。認知についてのわれわれの分析は、これら初期の接近法にかわりうるものとしてではなく、それらを補完するものとして、組織理論のより広い輪郭の中にはまりうるものである」と述べている。

以上のことから、マーチとサイモンの組織理論は、組織における人間行動を説明するためには意思決定の解明に対する多くの手がかりを示している点において、かなりの高い評価を得ている。そして、この意思決定理論は、今日の行動科学的組織論に大きな影響を与えているといえる。

5 管理会計情報による意思決定

先にも述べたように、企業組織の中で働く一人ひとは、それぞれの仕事に応じて、絶えずなんらかの意思決定を行っているのが現状である。しかも、それらの意思決定は、お互いにさまざまなつながりを持っているといえる。例えば、トップ・マネジメントの意思決定というのは、必ずミドル・マネジメントが意思決定を行うときの前提条件となるのである。また逆に、ミドル・マネジメントの意思決定（例えば、報告書として提出された書類など）は、トップ・マネジメントの意思決定の基礎前提条件になるのである。つまり、企業組織の中で行われた意思決定の結果は、他の人の意思決定の前提条件となるのである。

経営者ないし経営管理者の意思決定を考えるにあたって、選択という最後の瞬間に到達する前には、前もって情報の収集、検索や分析などの過程をもつものである。サイモンによれば、「意思決定を経営管理と同義語に扱うばあい、代替手段の選択という最後の行動ばかりでなく、むしろ意思決定の過程をさしている」と述べている。また、サイモンは、合理的な意思決定のプロセスについて、情報活動、企画活動、選択活動、検討活動の四つのフェーズで行われるとしている。これらをもう少し詳細に検討してみる。

①情報活動……意思決定を行うためには、経済的・技術的・社会的などの情報がまず収集され、新しい意思決定を見きわめるための探索する意思決定の部分である。

②企画活動……①で得られた情報に基づいて、可能な行動の代替案を発見し、企画し、展開していく意思決定の部分である。

- ③選択活動……②で得られた代替案の中から実行可能な案を選ぶ、つまり一つを選択する意思決定の部分である。
- ④検討活動……③で得られた代替案を実行した場合の結果を検討する意思決定の部分である。

以上のように、サイモンの意思決定の過程は、情報活動→企画活動→選択活動→検討活動へと進んでいくが実際はもっと複雑なものである。例えば、実際に意思決定をするときには、タイミングの問題も重要であるといえる。さらに、意思決定の過程は、多くの時間を要することもあるのである。それは各段階での「決定」の段階に至るまで、それ自体がかなり複雑な意思決定過程をなしているからである。なぜならば、選択過程の段階で実行可能な代替案を見つけることができなければ、前の段階である企画過程の段階にまでさかのぼって再検討を加えて意思決定をするか、あるいは最初の段階にまでさかのぼって、あらためて再検討するかのどちらかである。あるいは、目標ないし目的達成の水準を修正しなければならないのである。このように意思決定のプロセスは、一回のプロセスで終わるものではなく、部分的にフィードバックしながら全体を通して、何回も繰り返しながら、実行可能なもの一つを選択することになる。

まず、ここで留意しなければならないことは、今日において、企業における意思決定、すなわち合理的な意思決定を行おうとする場合には、企業をとりまく環境あるいは技術などに関する情報を的確にとらえることは非常に困難といわざるをえない。しかしながら、企業経営に役立つ管理情報を提供するものとしては、会計報告書を挙げるができる。すなわち、個人目的、組織目的、あるいは社会目的などに使用される会計情報は、その目的に対して会計報告書が作成されるものである。会計情報は、経営者ないし経営管理者が計画や統制を行う場合、意思決定の先行条件として役立つ情報である。したがって、会計担当者は、会計および報告システムの設計や運用において、会計担当者の判断と意思決定は今後ますます重要になってくる。

経営者ないし経営管理者の意思決定に対して、管理会計の報告書の作成に対する会計担当者の役割について、ケラー (W.Keller) とフェララ (W.L.Ferrara) の両氏は、「意思決定に対する会計担当者の役割についての妥当な解釈はこうである。会計担当者は代替的提案一つ一つに対し、値段札 (price tag) をつけることに努力し、さらに彼は、多分、値段札を書くため使用した資料に関する熟知事項にもとづいて経営者や管理経営者に対して勧告を行うのである」と述べている。この中で、「……代替案一つ一つに対して値段札をつけることに努力……」といった表現から、会計の基本概念である金額的測定の概念に対応するものであると解釈することができる。

また、ヒックス (J.O.Hicks) とレイニンガー (W.E.Leininger) は、「会計担当者は、自分達の考え方と知覚を体系づけるために会計モデルを構築する。もし将来のユーザーが会計モデルを正しく評価し、理解することができないなら、会計情報の有用性を知覚することは困難であろう。また、コミュニケーションの行動的諸側面は、会計情報システムとの関連で考慮される必要がある。もしも会計情報システムの出力がユーザーに知覚されなければ、そのシステムは情報を提供していないのと同じである」と述べている。ここでは、情報が意思決定環境で使用されることを前提条件であるとし、人間の行動よりも、あくまでも「知覚」を中心とする人間の心理的な側面も重要であると考えている。

以上のように、意思決定には必ず情報が必要であり、意思決定に関連あるデータや情報の重要性は大き

いものであることは周知のとおりである。経営者ないし経営管理者に提供される会計情報は、意思決定過程において極めて重要な役割を果たしている。企業の経営活動の結果については、経営者ないし経営管理者の意思決定の適否に依存しており、その意思決定の判断資料となるものが情報なのである。その情報によって経営者ないし経営管理者は、企業の現在または将来性を予測したり、あるいは意思決定に役立つためのデータを収集し、そのデータを有効に活用し、利用し、経営活動を展開していく。

最後に最も重要なことは、その情報の質である。その情報の内容が信頼できるものであるかどうか組織にとって極めて重要であることは何人も否定しえない。なぜならば、経営者ないし経営管理者が誤った情報を受け取ったならば、誤った意思決定を下すことになるからである。

6 終わりに

最近では、コンピュータの発達により大量の情報が処理できるようになってきた。さらに、社会情勢や経済情勢が急激に変化してきている。このような状況下では経営者ないし経営管理者の意思決定の良否が企業の将来を大きく左右することはいうまでもない。したがって、経営組織における意思決定は、結局のところ、経営者ないし経営管理者の能力しだいであるともいえる。さらにまた、経営者ないし経営管理者の意思決定のタイミングも重要なポイントであるといえる。少し具体的にいえば、経営者ないし経営管理者がどんなに精密な情報収集と慎重な検討の結果として行われた意思決定であっても、その間に前提となる経済事情が変化してしまったならば、その意思決定は決して正しい意思決定とはいえないのである。

組織における意思決定と管理会計情報の関連について、端的に述べるならば、管理会計情報はあらゆる組織における主要な数量的情報に関するデータ、あるいは意思決定支援という役割を受け持っていると考えられる。しかし、両者の研究領域においては、ばらばらに研究を進めるべきではなく、両者相互に関連を密にしながら研究を行うべきである。両分野の研究は、それぞれの成果を相乗的に期待しうるのでないかと考えられる。

今や日本における企業環境は複雑に変化していく中で、経営者ないし経営管理者の意思決定を支援するための重要な用具が管理会計情報であり、管理会計を支えている重要な支柱は財務会計情報であると考えられることができる。いずれにしても、管理会計情報と財務会計情報の二つの会計情報は、決して両者が対立するものではなく、管理会計情報の基になるものはあくまでも公正なる財務会計情報であるといわれている。

したがって、経営者ないし経営管理者が意思決定を行うにあたって、管理会計情報は企業の経済活動に直接にしろ、間接にしろ、影響を及ぼす面を所有しており、経営組織の成功にとって極めて重要な会計情報であるといえる。

また、管理会計情報は、管理会計と経営情報システム、さらに経営組織における意思決定とが有機的に統合を図らなければならないのであるが、究極的には意思決定についての詳細な研究が必要であるといえる。例えば、組織における意思決定の内容が非常に簡単であり、定型的なものであるならば、管理会計情報システム内に取り込むことができるのである。しかし、定型的でない場合、いわゆる自動化されない意思決定の場合は、管理会計情報システムの役割は人間の意思決定を側面から支援することである。

したがって、経営者ないし経営管理者の意思決定をサポートするのに適切な管理会計情報システムを設計することが最も重要であるといえる。

周知のごとく、現在の日本経済は非常に厳しい不況下にあるといえる。その結果、銀行の倒産や合併が行われ、さらに、一般が企業の倒産が増加し、多くの失業者もでている。このような厳しい不況の下で、経営者は企業を再構築し、維持していかなければならない。経営者ないし経営管理者がこの厳しい不況下で会社を経営していくためには、経営者ないし経営管理者の意思決定をサポートする情報システムが必要である。そして経営者ないし経営管理者はこの意思決定のために最新の管理会計情報を入手し、この情報システムを活用して経営を行うことで、この不況を乗り切らねばならない。そして、今まで述べてきたアメリカ会計学会(A.A.A)のA S O B A Tの報告書や、さらに、C.I.Barnard や H.A.Simon などの管理会計情報についての彼らの理論を参考にして、経営者ないし経営管理者は現在の不況を乗り切ることが望まれる。

引用・参考文献

- 1) A.M.McDonough., Information Economics and Management System, McGraw-Hill. 1963, pp.54-57.
横山保・松田武彦監訳, 情報の経済学と経営システム, 好学社, 1966, 54-58.
- 2) G.B.Davis ., Management Information System : Conceptual Foundations , Structure and Development, McGraw-Hill, 1973, 5.
- 3) 前川良博, 経営情報管理, 日本規格協会, 1986, 13.
- 4) 岡本清編著, 管理会計の基礎知識, 中央経済社, 1990, 14-15.
- 5) 松本雅男編, 岡本清, 管理会計の現状と将来, 管理会計総論, 同文館, 1971, 272.
- 6) R.N.Anthony., Management Accounting, 1960.
木内佳市・長浜穆良訳, アンソニー管理会計, 日本生産性本部, 1967, 95-96.
- 7) AAA, Report of the Committee on Courses in Managerial Accounting , The Accounting Review, Supplement to Vol.47.2.
佐藤俊徳, 管理会計－利益計画のための会計情報－, 愛知大学経営会計研究所, 1983, 51-52.
- 8) H.A.Simon; Administrative Behaviour : A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization, 2nd ed., 1957.
松田武彦・高柳暁・二村敏子共訳, 経営行動, ダイヤモンド社, 1965, 1-4.
- 9) 後藤敏夫, 人事管理の理論－人間協働の探究－, 学陽書房, 1980, 237-238.
- 10) J.G.March and H.A.Simon, Organizations , Wiley and Sons, 1958.
土屋守章訳, オーガニゼーションズ, ダイヤモンド社, 1977, 10-11, 323-324.
- 11) H.A.Simon., The New Science of Management Decision, 1960.
占部都美, 近代組織論 1－バーナードとサイモン－, 白桃書房, 1974, 289-290.
- 12) W.Keller and W.L.Ferrara., Management Accounting for Profit Control, 1961.
山邊六郎, 管理会計, 千倉書房, 1974, 143-144.
- 13) J.O.Hicks Jr. and W.E.Leininger, Accounting Information System, 1981.

- 長松秀志監訳,コンピュータ会計情報システムー戦略的企業情報システムの展開ー,
白桃書房,1985,61.
- 14) 杉原信男・牧之内三郎編,杉原周樹,会計情報システムの性格,経営情報と意思決定,
同友館,1994,31-32.
- 15) A.A.A.,A Statement of Basic Accounting Theory,1966.
飯野利夫訳,基礎的会計理論,国元書房,1971,2-92.
- 16) L.A.Gordon and D.Miller,A Contingency Framework for the Design of Accounting Information
Systems, Accounting, Organizations and Society, Vol.1, No.1, 1976, 59-69.
星野優太,企業戦略と会計情報システム,多賀出版,1992,14.
- 17) R.N.Anthony., Planning and Control Systems; A Framework for Analysis, Harvard
University,1965.
高橋吉之助訳,経営管理システムの基礎,ダイヤモンド社,1968,20-23.
- 18) 吉田勝廣,戦略的意思決定と意思決定支援システムの活用,松阪政経研究,第15巻第2号,
松阪大学学術研究会,1997,191-197.
- 19) 占部都美,近代組織論ーバーナードとサイモンー,白桃書房,1974,289-310.
- 20) 唐沢豊,経営情報システムの分析と設計,オーム社,1988,2-9.
- 21) 岡野憲治,現代管理会計論,森山書店,1993,89-113.
- 22) 岡本清編著,管理会計の基礎知識,中央経済社,1990,14-15.
- 23) 諸井勝之助,意思決定会計の理論的展開2ーAAA委員会報告書を中心として,会計,森山書店,
第105巻第3号,1974,157-496.
- 24) 杉原信男・牧之内三郎,経営情報と意思決定,同友館,1994,26-52.
- 25) 清水哲雄,情報会計の基礎,滋賀大学経済学部,1979,181-212.
- 26) 高柳暁編著,現代経営管理論ー組織論的アプローチー,同文館,1983,13-25.
- 27) 佐藤俊徳,管理会計ー利益計画のための会計情報ー,愛知大学経営会計研究所,1983,17-57.
- 28) 西田耕三,企業行動科学の基礎,白桃書房,1969,45-55.
- 29) 西澤脩,管理会計論,中央経済社,1994,3-34.
- 30) 高宮晋編,二村敏子,マーチ・サイモンの組織理論の構造,現代経営学の系譜,
日本経営出版会,1975,144-173.
- 31) 久富玄理,業績管理会計の基礎研究,日本評論社,1992,8-25.
- 32) 星野優太,企業戦略と会計情報システム,多賀出版,1992,10-62.
- 33) 吉原秀樹,行動科学的意思決定論,白桃書房,1969,25-38.

漸増漕運動中の換気閾値と乳酸閾値との関連性について

The Relationship between Ventilatory Threshold and Lactate Threshold during Progressive Rowing Exercise

岡本 進

Susumu OKAMOTO

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between ventilatory threshold (VT) and lactate threshold (LT) during progressive rowing exercise. VT and LT were measured during two progressive exercise tests by rowing ergometer in seven collegiate male oarsmen. VT obtained from the segmented regression analysis was applied to $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}E$ (VT₁) and $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}CO_2$ (VT₂) relationships and basis on ratio of $\dot{V}E/\dot{V}O_2$, $\dot{V}E/\dot{V}CO_2$ (VT₃).

The mean value (S.D.) of each $\dot{V}O_2$ at VT ($\dot{V}O_2@VT$) and work rate at VT (WR@VT) were as follows. $\dot{V}O_2@VT_1$ was 2.06 ± 0.62 l/min (68.4 ± 7.8 % $\dot{V}O_{2max}$), WR@VT₁ was 158 ± 49 watt, $\dot{V}O_2@VT_2$ was 1.78 ± 0.91 l/min (59.5 ± 14.4 % $\dot{V}O_{2max}$, n=4), WR@VT₂ was 128 ± 71 watt, $\dot{V}O_2@VT_3$ was 2.03 ± 0.54 l/min (67.9 ± 7.5 % $\dot{V}O_{2max}$), WR@VT₃ was 158 ± 49 watt, respectively. No significant differences were observed between several VT values. The mean value (S.D.) of work rate at LT@2mmol (WR@LT_{2mM}) and work rate at LT@4mmol (WR@OBLA) were 107 ± 54 watt, 147 ± 55 watt, respectively. The significant correlation of $r = 0.963$ ($P < 0.001$) was found between WR@VT₁ and WR@OBLA.

These results indicated that VT determined by $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}E$ is a valid and valuable indirect method for the detection of the development of lactic acidosis during progressive rowing exercise.

1 緒言

ボート競技のような持久性競技では有酸素的能力を高める必要があることから、これまで身体に摂取できる酸素量の大きさ(最大酸素摂取量:

maximal oxygen intake: $\dot{V}O_{2max}$)が重要であるとされてきた。近年になって、疲労物質としての乳酸を筋組織に蓄積しないでどこまで高強度の運動が遂行できるかという能力(無酸素性作業閾値: anaerobic threshold: AT)が $\dot{V}O_{2max}$ より重要

であるとする報告^{3,12,13,14)}がみられるようになってきている。 $\dot{V}O_2\text{max}$ が酸素運搬能力を反映するのに対して、ATは組織における酸素利用能力を反映する指標として注目されている。

ところで、ATの測定には、漸増負荷運動中に血中乳酸値が急激に上昇し始めるポイントから決定する乳酸閾値 (lactate threshold: LT) と、漸増負荷運動中におけるガス交換パラメータの特徴的変移点を判定基準として決定する換気閾値 (ventilatory threshold: VT) とがある。VTは呼気ガスを採集することによって得られるので、 $\dot{V}O_2\text{max}$ も同時に測定することが可能であり、また非侵襲性なので被検者の負担が少ない利点をもっている。VT決定のための判定基準としては、1) 換気量 ($\dot{V}E$) の非直線的増加開始点、2) 二酸化炭素排出量 ($\dot{V}CO_2$) の非直線的増加開始点、3) 対応した CO_2 の換気当量 ($\dot{V}E/\dot{V}CO_2$) の増加を伴わない O_2 の換気当量 ($\dot{V}E/\dot{V}O_2$) の増加開始点、4) 呼吸交換比 ($RER = \dot{V}CO_2/\dot{V}O_2$) の増加開始点等が用いられており、それらを総合的に判断してVTを決定している。

これらの基準を要約すると、 $\dot{V}O_2$ または運動強度 (work rate: WR) に対して、 $\dot{V}E$ の非直線的増加開始点か、 $\dot{V}CO_2$ の非直線的増加開始点のいずれかに基づいている。その背景には、運動中に乳酸が急増すると、それに対する重炭酸系による緩衝作用として、 H^+ の増加や HCO_3^- の低下を引き起こし、 $\dot{V}CO_2$ の過剰排出および $\dot{V}E$ の高進を引き起こすと考えられている¹⁵⁾。しかし、この $\dot{V}CO_2$ と $\dot{V}E$ の急増する時期が一致するかどうかに関しては異論を唱える研究者が多い。中村ら¹¹⁾は、一定負荷運動中の $\dot{V}E$ の高進と $\dot{V}CO_2$ の余剰排泄とは必ずしも対応していないことを明らかにしている。

また、VTの判定には研究者の主観に基づくところが多く、熟練した判定者間においても判定結果に差が生ずることがある¹⁷⁾といわれている。こ

のことを解決するには、呼気ガスと血液の採集を同時に行えばよいが、漕運動では上体が移動するため、呼気ガスの採気と連動して採血することが困難である。

そこで、本研究では異なる2つのプロトコルによって測定したVTとLTとの関連性について検討することにした。

2 方法

2.1 被検者

被検者は、男子大学ボート選手7名 (年齢: 19.4 ± 1.3 歳, 身長: 170.6 ± 3.4 cm, 体重: 66.4 ± 8.9 kg) である。このうち4名はレースの経験を有しない新人であり、残りの3名の漕歴は2~3年である。被検者には実験内容や手順を説明し、途中で辞退できることを理解させた上で、実験参加の同意を得た。被検者の身体的特性を表1に示している。

Table 1. Physical characteristics of the subjects.

Subject	Age (yr)	Height (cm)	Weight (kg)	Fat* (%)
K. K.	20	164.3	59.1	13.7
Y. S.	18	173.0	67.0	13.0
A. T.	19	169.8	60.9	11.4
K. S.	19	174.4	56.1	11.6
T. O.	18	168.5	81.9	22.7
T. N.	21	172.9	72.7	18.4
H. I.	21	171.3	67.2	11.4
Mean	19.4	170.6	66.4	14.6
SD	1.3	3.4	8.9	4.3

* Measurement of skinfold by caliper.

2.2 実験方法

身長、体重、皮下脂肪を測定した後、 $\dot{V}O_2\text{max}$ およびVTの測定を目的とした漸増負荷漕運動テスト (プロトコル1) およびLTの測定を目的とした多段階負荷漕運動テスト (プロトコル2) を、それぞれ異なる日に実施した。

プロトコル1: 漸増負荷漕運動テストによる $\dot{V}O_2\text{max}$ およびVTの測定 (図1)

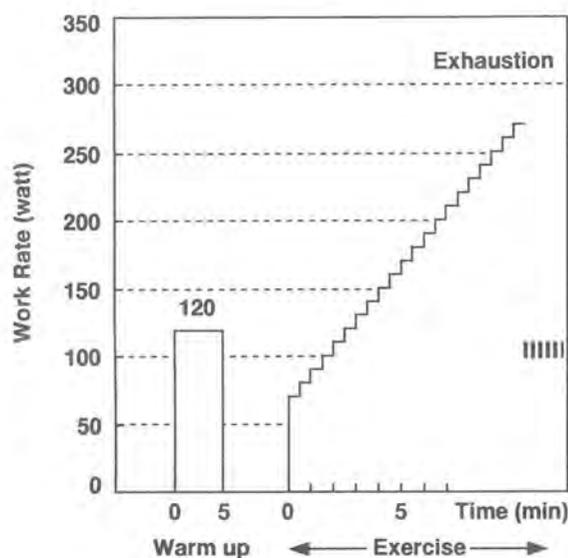


Fig.1. Progressive exercise test by means of Protocol -1.

ローイングエルゴメータ (Concept II, コンセプト社) を用いて, 120wattにて5分間のウォーミングアップをさせた。ウォーミングアップ中には心拍数 (HR) をハートレートモニタ (バンテージXL, Polar社) にて測定し, 定常状態時のHRを記録した。漸増負荷漕運動テストには10分以上の休息時間をはさんで実施した。テスト開始時のWRは, ウォーミングアップ時のHRを参考に, 被検者の体力に応じて70~100wattとし, 30秒ごとに10wattずつ漸増させてexhaustionに導いた。テスト中の換気動態を呼気ガス自動分析器(AE-280S, ミナト医科学)を用いてbreath-by-breathで連続測定し, \dot{V}_E , $\dot{V}O_2$, $\dot{V}CO_2$ の30秒間ごとの平均値を算出した。 $\dot{V}O_2$ maxは酸素摂取量のピーク値とした。HRは心電図モニタ (バイオビュー2E61VX, 日本電気三栄) を用いてテスト開始時から連続して記録し, 30秒間ごとの平均値を算出し, そのピーク値 (最高心拍数: HRmax) を求めた。

VTの算出にあたっては, 福場ら⁹⁾の折れ線回帰分析を $\dot{V}O_2$ - \dot{V}_E の関係と $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}CO_2$ の関係に適用した。2つのモデルに適用するデータの範囲は以下の通りとした。まず, テスト開始後1分間のデータは過渡状態であるために除いた。次に, $\dot{V}CO_2$

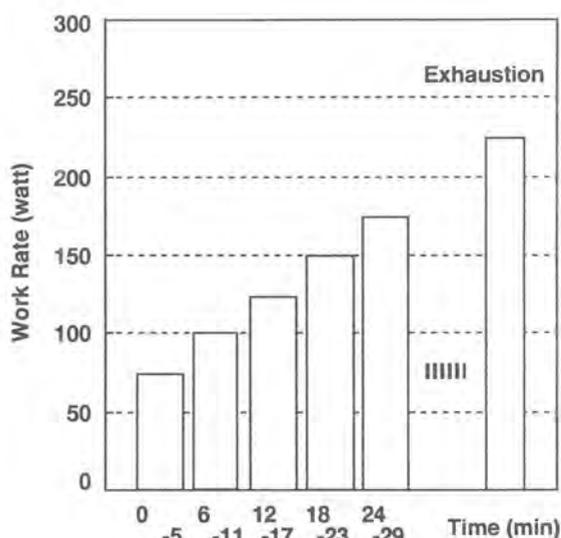


Fig.2. Progressive exercise test by means of Protocol -2.

と \dot{V}_E の関係から推定される代謝性アシドーシスに対する呼吸性代償作用開始点 (Respiratory Compensation for Metabolic Acidosis: RCMA) 以上に相当するデータを除いた。また, $\dot{V}_E/\dot{V}CO_2$ の増加を伴わない $\dot{V}_E/\dot{V}O_2$ の比の増加開始点を判定基準として算出した。

プロトコル 2: 多段階負荷漕運動テストによるLTの測定 (図2)

ローイングエルゴメータ (Concept II, コンセプト社) を用いて, 多段階負荷漕運動テストを実施した。ウォーミングアップは, プロトコル 1と同様とした。テスト時のWRは75wattから開始し, 5分ごとに25wattずつ増加させてexhaustionに導いた。血中乳酸濃度 (blood lactate concentration: La) は, テスト開始前, テスト中およびテスト終了1分後に乳酸測定装置 (ラクテートプロ, 京都第一科学) にて, 指先より採血して測定した。テスト中のLaは, 各負荷の間に1分間の休みを入れ, その間に採血して測定した。テスト中のHRは, 無線式心拍数記録器 (バンテージXL, Polar社) にて連続的に記録し, 1分ごとの平均値を算出し, プロトコル 1と同様にHRmaxを求めた。

なお、測定時の室温は20~24℃、相対湿度は60~80%であった。

2.3 統計処理

VTの各種判定基準による平均値の差は対応のある t 検定を用いた。また、VTとLTとの関係にはピアソンの相関係数を算出した。統計的有意水準はいずれも5%未満とした。

3 成績

表2には、漸増負荷漕運動テストによって得られた $\dot{V}O_2\text{max}$ 、HRmaxおよびWRのピーク値(WRmax)を示している。 $\dot{V}O_2\text{max}$ をみると、2.42l/minから3.93l/minの範囲にあり、平均値と標準偏差は 2.96 ± 0.55 l/minである。体重当たりの相対値は36.0ml/minから58.5ml/minの範囲にあり、平均値と標準偏差は 44.8 ± 7.4 ml/minである。被検者H.I.では絶対値、相対値ともにもっとも大きく、被検者Y.S.ではもっとも小さい。HRmaxは193beats/minから203beats/minの範囲にあり、平均値と標準偏差は 196 ± 6 beats/minである。WRmaxは220wattから360wattの範囲にあり、平均値と標準偏差は 261 ± 53 wattである。WRmaxの大きさは $\dot{V}O_2\text{max}$ の絶対値の大きさとほぼ対応していた。

図3には、VT判定の1例(被検者K.K.)を示している。ここでは3通りの判定法を示しており、

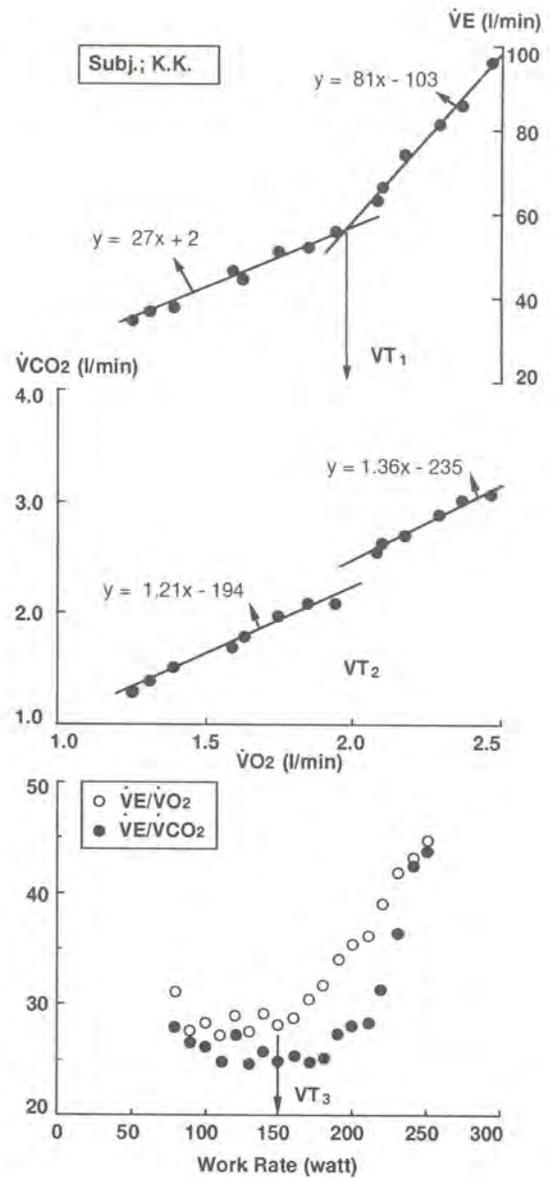


Fig.3 Example of VT detection from ventilatory and gas exchange responses.

Table 2. Peak values of oxygen intake, heart rate and work rate obtained from progressive exercise test by means of protocol-1.

Subject	$\dot{V}O_2\text{max}$		HRmax (beats/min)	WRmax (watt)
	(l/min)	(ml/kg·min)		
K. K.	2.80	47.5	199	250
Y. S.	2.42	36.0	197	220
A. T.	2.67	43.8	197	230
K. S.	2.46	43.9	203	220
T. O.	3.08	37.6	193	240
T. N.	3.38	46.5	198	310
H. I.	3.93	58.5	184	360
Mean	2.96	44.8	196	261
SD	0.55	7.4	6	53

上図では $\dot{V}O_2$ に対する $\dot{V}E$ の変化(VT_1)から、中図では $\dot{V}O_2$ に対する $\dot{V}CO_2$ の変化(VT_2)から、いずれも2種類の折れ線回帰分析を適用してVTを求めている。しかし、中図で見られるように、2直線の交点が得られなかったケースがあり、これは7例中3例にみられた。下図ではWRに対する $\dot{V}E/\dot{V}O_2$ および $\dot{V}E/\dot{V}CO_2$ の比の変化(VT_3)からVTを求めている。

表3には、漸増負荷漕運動テストによって得られた3種類のVT値を示している。 VT_1 についてみ

Table 3. Ventilatory threshold obtained from progressive exercise test by means of protocol-1

Subject	VT ₁			VT ₂			VT ₃		
	$\dot{V}O_2$ (l/min)	% $\dot{V}O_2$ max (%)	WR (watt)	$\dot{V}O_2$ (l/min)	% $\dot{V}O_2$ max (%)	WR (watt)	$\dot{V}O_2$ (l/min)	% $\dot{V}O_2$ max (%)	WR (watt)
K. K.	1.96	69.9	164	-	-	-	1.82	65.4	150
Y. S.	1.48	61.3	116	1.31	54.2	99	1.71	70.8	140
A. T.	1.58	59.2	108	1.57	58.8	107	1.91	71.7	140
K. S.	1.54	62.5	115	1.12	45.5	72	1.29	52.6	90
T. O.	2.18	70.8	147	-	-	-	2.12	68.7	140
T. N.	2.50	74.0	203	-	-	-	2.37	70.2	190
H. I.	3.18	80.9	237	3.12	79.4	232	2.99	76.0	220
Mean	2.06	68.4	156	1.78	59.5	128	2.03	67.9	153
SD	0.62	7.8	49	0.91	14.4	71	0.54	7.5	42

VT₁: Method on the basis of $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}E$.

VT₂: Method on the basis of $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}CO_2$.

VT₃: Method on the basis of $\dot{V}E/\dot{V}CO_2$ and $\dot{V}E/\dot{V}O_2$.

ると、VTでの $\dot{V}O_2$ ($\dot{V}O_2@VT$) の平均値と標準偏差は 2.06 ± 0.62 l/minであり、この $\dot{V}O_2$ の $\dot{V}O_2$ maxに対する割合 (% $\dot{V}O_2$ max@VT) は 68.4 ± 7.8 %である。また、この $\dot{V}O_2$ をテスト中に得られた $\dot{V}O_2$ とWRとの一次式にあてはめて算出したWR (WR@VT) の平均値と標準偏差は 156 ± 49 wattである。VT₂では3例が判定不能となり、4例の $\dot{V}O_2@VT$ の平均値と標準偏差は 1.78 ± 0.91 l/minであり、% $\dot{V}O_2$ max@VTは 59.5 ± 14.4 %であり、WR@VTは 128 ± 71 wattである。VT₃では $\dot{V}O_2@VT$

の平均値と標準偏差は 2.03 ± 0.54 l/minであり、% $\dot{V}O_2$ max@VTは 67.9 ± 7.5 %であり、WR@VTは 153 ± 42 wattである。VT₁における3項目の平均値はVT₂およびVT₃の平均値よりいずれも大きい値を示したが、VT間のこれらの平均値には有意差は認められなかった。

図4には、多段階負荷漕運動テストにおけるLaの変化の1例(被検者K.K.)を示している。Laは運動強度に伴って指数関数的に上昇しているが、これを多項式にあてはめて 2mmol/l (LT_{2mM}) および 4mmol/l (LT_{4mM}) におけるWRをLT (WR@LT) として求めている。

表4には、多段階負荷漕運動テストによって得

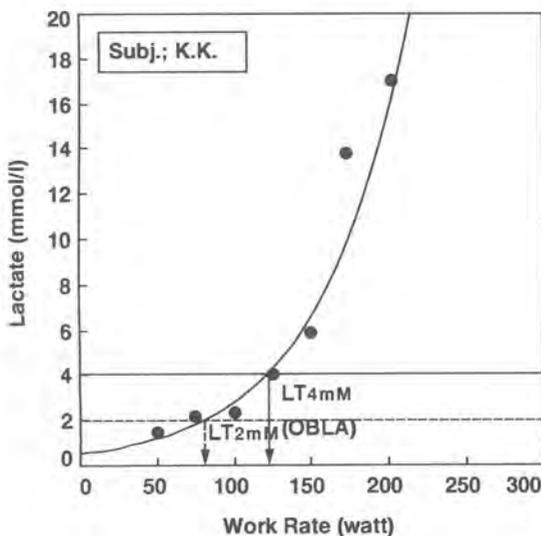


Fig.4. Example of LT detection from lactate exchange responses.

Table 4. Peak values of heart rate, work rate, blood lactate and lactate threshold obtained from progressive exercise test by means of protocol-2.

Subject	HRmax (beats/min)	WRmax (watt)	La.max (mmol/l)	WR@LT _{2mM} (watt)	WR@LT _{4mM} (watt)
K. K.	194	202	17.0	72	114
Y. S.	186	161	10.8	64	104
A. T.	190	176	21.7	75	106
K. S.	197	173	8.7	64	118
T. O.	191	203	10.6	114	149
T. N.	194	225	11.3	156	193
H. I.	173	251	4.3	202	248
Mean	189	199	12.1	107	147
SD	8	32	5.7	54	55

Table 5. Correlation coefficient between lactate threshold and ventilatory threshold obtained from progressive exercise test.

	WR@VT ₁	WR@VT ₂	WR@VT ₃
WR@LT _{2mM}	0.955*	0.987* (n=4)	0.912**
WR@LT _{4mM}	0.963**	0.961* (n=4)	0.877*

VT₁: Method on the basis of $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}E$.

VT₂: Method on the basis of $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}CO_2$.

VT₃: Method on the basis of $\dot{V}E/\dot{V}CO_2$ and $\dot{V}E/\dot{V}O_2$.

*: $P < 0.05$, **: $P < 0.01$, ***: $P < 0.001$

られた成績を示している。HR, WRおよびLaのピーク値の平均値と標準偏差は、それぞれ189 ± 8beats/min, 199 ± 32wattおよび12.1 ± 5.7mmol/lである。WR@LT_{2mM}は64~202wattの範囲にあり、WR@LT_{4mM}は104~248wattの範囲にあり、それらの平均値と標準偏差は、それぞれ107±54wattおよび147±55wattである。

表5は、VTとLTとの関係を相関係数で示している。両者の関係ではWR@VT₂とWR@LT_{2mM}の間でもっとも大きい値 ($r=0.987$, $n=4$, $p<0.05$) が得られているが、WR@VT₂は折れ線回帰分析を適用したことによって全員から得ることができなかつた。VT₂を除いて両者の関係をみると、WR@VT₁とWR@LT_{4mM} ($r=0.963$, $p<0.001$)、WR@VT₁とWR@LT_{2mM} ($r=0.95$, $p<0.01$)、WR@VT₃とWR@LT_{2mM} ($r=0.912$, $p<0.01$)、WR@VT₃とWR@LT_{4mM} ($r=0.877$, $p<0.05$) の順に大きい相関係数が得られている。

図5には、VTとLTにおけるWRの関係を示している。WR@VT₁とWR@LT_{4mM}との一次回帰式は $y=0.979x - 0.112$ であり、WR@VT₃とWR@LT_{4mM}との一次回帰式 ($y=1.055x - 9.016$) に比べてよりidentity lineに近似した関係が導かれている。

4 考 察

通常、視認法によるVTの総合判定では、時間軸に対する $\dot{V}E/\dot{V}O_2$ および $\dot{V}E/\dot{V}CO_2$ の変化点がかっとも顕著に認識される⁴⁾といわれている。した

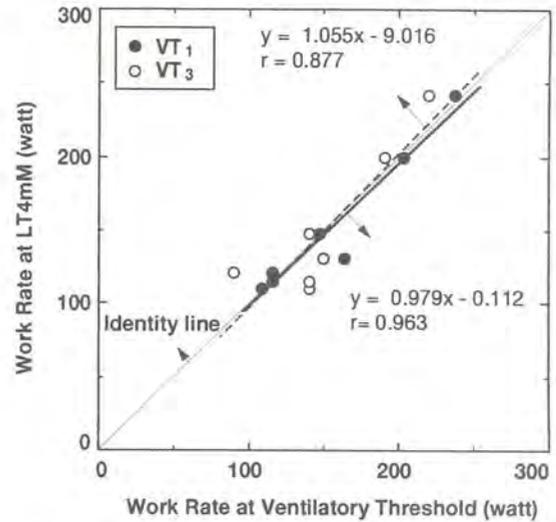


Fig.5. Relationship between work rate at LT4mM and work rate at ventilatory threshold.

がって、 $\dot{V}E$ の急上昇点を捉えることが多くなる可能性がある。一方、Beaver²⁾によって提案されたV-slope法は $\dot{V}O_2$ に対する $\dot{V}CO_2$ の屈曲点を判定する方法であり、これによって決定されたVTは $\dot{V}CO_2$ の過剰排出の開始時点を特定していることになる。この $\dot{V}E$ の急上昇点あるいは $\dot{V}CO_2$ の屈曲点に着目するかによって、VT判定の結果に差が認められるとする報告がみられる。Beaver²⁾によると、その差の割合は11.3±3.1%であり、両者の大小関係にはとくに一貫性がなかつたと報告している。中村ら¹⁰⁾は、異なるランプ負荷運動でVTを検討した結果、12および30watt/minの負荷漸増率の場合には $\dot{V}O_2$ に対して $\dot{V}CO_2$ の余剰排出は認められたが、2watt/minの緩やかな負荷漸増率の場合には同様な余剰排出は認められなかつたと報告している。その後、中村ら¹¹⁾は一定負荷運動中の $\dot{V}E$ の高進と $\dot{V}CO_2$ の余剰排出とは必ずしも対応しておらず、血中乳酸の上昇はそれ自体で余剰 $\dot{V}CO_2$ の要因となり、 $\dot{V}E$ の高進を伴う必要はないことを報告している。柳川ら¹⁶⁾は男子運動選手50名を対象に、自転車エルゴメータを用いた漸増負荷法によりVTを測定しているが、 $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}E$ 関係に基づいて求められたVT (61.2 ± 12.9% $\dot{V}O_2$ max) は $\dot{V}O_2$ - $\dot{V}CO_2$ 関係に基づいて求められたVT (53.9 ± 11.3% $\dot{V}O_2$ max) より有意に高

い値を示したと報告している。これら一連の研究は、 $\dot{V}E$ の高進として判定される VT と $\dot{V}CO_2$ の過剰排出開始点として判定される VT とが異なる指標である可能性を示唆している。このようなことから、本研究においては、 VT の指標として3つの指標を採用することにした。まず、 V -slope法で判定された VT_2 についてであるが、ある時点での過剰排出を伺わせるが、その後の高負荷強度における回帰直線の勾配がそれまでの回帰直線の勾配より急峻にならなかったケースが3例にみられた。判定可能な4例の平均値は VT_1 より小さかったが、有意差は認められなかった。

LT の定義は、運動強度を徐々に増加していくと、血中乳酸濃度がある時点から急激に増大するようになるので、この血中乳酸濃度が増大する時点の運動強度とされる。しかし、この時点客観的に判定することは困難な場合もあるので、乳酸値に基づくいくつかの指標が考えられている。本研究では、 La が 2mmol/l に達した時点の $LT_{2\text{mM}}$ および 4mmol/l に達した時点の $LT_{4\text{mM}}$ とする2つの指標を採用した。 4mmol/l の値に相当する運動強度は $OBLA$ (onset of blood lactate accumulation)と呼ばれ、注目されている。この $OBLA$ の運動強度は、とくに生理学的意味があるわけではないが、持久性競技の成績と密接な関係にあり、選手がトレーニングを行ったり、競技を行う場合の運動強度とも一致することから、スポーツ選手の評価のためによく用いられている¹⁷⁾。いずれにしても、この強度でのエネルギーは主に有酸素代謝に依存しているので、 $LT_{4\text{mM}}$ が高いことは有酸素代謝によるエネルギーの運動能力が高いことを示しているといえよう。

ところで、呼気ガスの変曲点と血中乳酸濃度の変曲点が一致するという報告^{1,2,4,5,15)}と一致しないという報告^{6,7,8)}があり、議論が分かれている。一般によく用いられている換気変量のなかで、もっとも信頼のおける変量は何であるかということが検討されている。Davisら⁵⁾は、換気変量と $\% \dot{V}O_2\text{max}@LT$ との間に $r = 0.95$ という有意な相関関係を認めている。この場合、 VE だけを用いて LT を推定したときの相関係数は 0.88 であっ

たのに対し、すべての換気変量を総合して判定した VT は LT との相関係数が 0.95 もあったことを示している。Ciaozzoら⁴⁾によれば、 $\dot{V}E$ 、 $\dot{V}CO_2$ 、 RER 、 $\dot{V}E/\dot{V}O_2$ の変量のうち、 LT ともっとも関連のあるのは $\dot{V}E/\dot{V}O_2$ による判定であり、($r = 0.93$)、しかも再現性が高い($r = 0.93$)ということが明らかにされている。また、 $\dot{V}CO_2$ ($r = 0.83$)および $\dot{V}E$ ($r = 0.88$)も一応妥当な判定指標とされたが、 RER はもっとも判別性が低い($r = 0.39$)と報告されている。

一方、Hughesら⁸⁾は負荷試験の前にあらかじめ筋中のグリコーゲンレベルを低下させておくと、 LT は低下したが VT は変らなかったとし、必ずしも呼気ガス変曲点と血中乳酸の変曲点が一致しないことを報告している。また、血中乳酸と肺胞換気を同時に測定した研究では $LT > VT$ という結果⁶⁾や、漸増負荷の傾斜を変化させた研究では LT は変化したのに、 VT は変化しなかったとする結果⁷⁾もみられる。本研究の結果からは、 $WR@VT_1$ と $WR@LT_{4\text{mM}}$ 、 $WR@VT_1$ と $WR@LT_{2\text{mM}}$ 、 $WR@VT_3$ と $WR@LT_{2\text{mM}}$ 、 $WR@VT_3$ と $WR@LT_{4\text{mM}}$ の順に大きい相関係数が得られ、 VT_1 、 VT_3 ともに LT とはいずれも有意な関係がみられた。とくに、 $OBLA$ との関係ではよりidentity lineに近似していた。

以上の結果から、 VT_1 と VT_3 はともに LT との間に密接な関係がみられたが、回帰方程式および相関係数からみると VT_1 がより血中乳酸の動態を反映していることが示唆された。

5 総括

漕運動中の換気閾値(VT)と乳酸閾値(LT)との関連性について検討するため、男子大学ボート選手7名を対象に、ローイングエルゴメータを用いた2つのプロトコルによる漸増負荷漕運動テストを実施した。プロトコル1では最大酸素摂取量($\dot{V}O_2\text{max}$)および VT の測定を、プロトコル2では LT の測定を目的とした。

(1) $\dot{V}O_2\text{max}$ の平均値は $2.96 \pm 0.55 \text{ l/min}$ であり、体重当りの相対値では $44.8 \pm 7.4 \text{ ml/kg} \cdot \text{min}$ であった。

- (2) $\dot{V}O_2\text{-}\dot{V}E$ に基づく判定法 (VT_1) では, VT での酸素摂取量 ($\dot{V}O_2@VT$) の平均値は 2.06 ± 0.62 l/min であり, % $\dot{V}O_2\text{max}@VT$ は $68.4 \pm 7.8\%$ であった。 VT での仕事率 ($WR@VT$) の平均値は 156 ± 49 watt であった。
- (3) $\dot{V}O_2\text{-}\dot{V}CO_2$ に基づく判定法 (VT_2) では 3 例が判定不能となった。4 例の $\dot{V}O_2@VT$ の平均値は 1.78 ± 0.91 l/min であり, % $\dot{V}O_2\text{max}@VT$ は $59.5 \pm 14.4\%$ であり, $WR@VT$ は 128 ± 71 watt であった。
- (4) $\dot{V}E/\dot{V}O_2$ および $\dot{V}E/\dot{V}CO_2$ の比に基づく判定法 (VT_3) では, $\dot{V}O_2@VT$ の平均値は 2.03 ± 0.54 l/min であり, % $\dot{V}O_2\text{max}@VT$ は $67.9 \pm 7.5\%$ であり, $WR@VT$ は 153 ± 42 watt であった。
- (5) これら 3 つの VT 間には有意差は認められなかった。
- (6) $LT@2mM$ および $LT@4mM$ (OBLA) の平均値は, それぞれ 107 ± 54 watt および 147 ± 55 watt であった。
- (7) VT_1 は OBLA と有意な相関関係 ($r = 0.963$, $P < 0.001$), を示し, VT_3 と OBLA との相関係数は $r = 0.877$ であった。
- 以上のことから, $\dot{V}O_2\text{-}\dot{V}E$ に基づく判定による VT (VT_1) はもっとも血中乳酸濃度の動態を反映していることが示唆された。

文 献

- 1) Beaver, W. L., Wasserwan, K., and Whipp, B. J.: Improved detection of lactate threshold during exercise using a log-log transformation. *J. Appl. Physiol.*, 59, 1936-1940, 1985.
- 2) Beaver, W. L., Wasserman, K., and Whipp, B. J.: A new method for detecting anaerobic threshold by gas exchange. *J. Appl. Physiol.*, 60, 2020-2027, 1986.
- 3) Bulbulian, R., Wilcox, A. R., and Darabos, B. L.: Anaerobic contribution to distance running performance of trained cross-country athletes. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 18, 107-113, 1986.
- 4) Caiozzo, V. J., Davis, J. A., Ellis, J. F., Azus, J. L., Vandagriff, R., Pietto, C. A., and McMaster, W. C.: A comparison of gas exchange indices used to detect the anaerobic threshold. *J. Appl. Physiol.*, 53, 1184-1189, 1989.
- 5) Davis, J. A., Vodak, P., Wilmore, J. H., Vodak, J. and Kurts, P.: Anaerobic threshold and maximal aerobic power for three modes of exercise. *J. Appl. Physiol.*, 41, 544-550, 1976.
- 6) Green, H. J., Hughson, R. L., Orr, G. W. and Rannev, D. A.: Anaerobic threshold, blood lactate, and muscle metabolites in progressive exercise. *J. Appl. Physiol.*, 54, 1032-1038, 1983.
- 7) Hughson, R. L., and Howard J. C.: Blood acid-base and lactate relationships studied by ramp work tests. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 14, 297-302, 1982.
- 8) Hughes, E. F., Turner, S. C., and Brooks, G. A.: Effect of glycogen depletion and pedalling speed on "Anaerobic threshold". *J. Appl. Physiol.*, 52, 1598-1607, 1982.
- 9) 福場良之, 磨井祥夫, 笹原英夫, 菊地邦雄: 換気性 anaerobic threshold 決定方法の開発の試み, 体力科学, 33, 213-216, 1984.
- 10) 中村好男, 玉木啓一, 村岡功: V-slope法による換気閾値の決定における負荷漸増率の重要性, 体力科学, 39, 282-283, 1990.
- 11) 中村好男, 恩田悦守, 村岡功: 一定負荷運動時のガス交換動態からみた換気高進と二酸化炭素過剰排出との連関について, 体力科学, 40, 437-446, 1991.
- 12) 岡本進, 宮本孝, 佐藤尚武: 山岳競技に対する科学的サポート(2) - 少年強化選手における有酸素パワーと模擬競技の成績との関連性 -, 滋賀県体育協会スポーツ科学委員会紀要, No. 15-16, 55-60, 1997.
- 13) Peronnet, F., Thibault, G., Rhodes, E. C., and McKenzie, D. C.: Correlation between ventilation threshold and endurance capability in marathon runners. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 19, 610-615, 1987.
- 14) Tanaka, K., Watanabe, H., Konishi, Y., Mituzono, R., Sumida, S., Tanaka, S., Fukuda, T., and Nakadomo, F.:

- Longitudinal associations between anaerobic threshold and distance running performance. *Eur. J. Appl. Physiol.*, 55, 248-252, 1986.
- 15) Wasserman, K., Whipp, B. J., Koyal, S. N. and Beaver, M. L.: Anaerobic threshold and respiratory gas exchange during exercise. *J. Appl. Physiol.*, 35, 236-243, 1973.
- 16) 柳川和優, 福場良之: 漸増負荷運動中の換気高進と二酸化炭素余剰排出に基づいて決定された換気閾値の関連性について, *広島体育学研究*, 20, 45-52, 1994.
- 17) 吉田敬義: anaerobic thresholdについて, *臨床スポーツ医学*, 9, 729-743, 1992.

ゴルフプレー中の暑熱障害発生に及ぼす脱水の影響
**Effects of Dehydration on Risk Factors of Heat Injuries
while Playing Golf in the Heat**

寄本 明・岡本 進・堀井大輔*・佐藤智明**

**Akira YORIMOTO, Susumu OKAMOTO, Daisuke HORII* and
Tomoaki SATO****

Abstract

This study was conducted to analyze the effects of dehydration on heat injuries while playing golf in the heat. The subjects were 78 golf players (69 men and 9 women), aged 19-57 years (mean \pm SD; 21.9 ± 7.4). For this experiment I adopted three rehydration conditions (without any fluid “No drinking group,” with free access to water “Drinking water group” and with free access to a glucose-electrolyte solution “Sports drink group”) and two head protection conditions (the protection of the head “Cap group” and without protection of the head “No cap group” against radiation heat). They were measured for tympanic temperature, body mass loss, sweat rate, the amount of water consumption, the number of steps they took and their estimated energy expenditure during or before and after golf on a summer day (WBGT; The Wet Bulb Globe Temperature was 22.5~28.7°C). The results obtained are as follows: 1) The body mass loss was significantly higher in the “No drinking group” than in the “Drinking water group,” and in the “Drinking group” than in the “Sports drink group.” 2) Fluid intake was significantly higher in the “Sports drink group” than in the “Drinking group.” The rehydration rate against sweat was higher in the “Sports drink group” than in the “Drinking group” but full rehydration was not observed in either groups. 3) Body mass loss and sweat rate were significantly higher in the “No cap group” than in the “Cap group.” Protection of the head against radiation heat is suggested to be advantageous against dehydration.

* 本学非常勤講師

** 大阪国際大学, 本学非常勤講師

1 緒 言

暑熱環境下における運動時では、外的な温熱ストレスと代謝性熱産生の増加による内的な温熱負荷を同時に受けることになる。この事は体熱の出納バランスがくずれ、体内に熱保有量が増加し、その結果、体温上昇と脱水に起因する熱疲労や熱射病等の暑熱障害を惹き起こす。事実、夏季運動時の暑熱障害の発生があとを絶たない^{4,9,10)}。さらに、最近ではゴルフ人口の増加とともにゴルフプレー中の中老年者の暑熱障害の発生が増加している。

ゴルフはそのプレーヤーの多くが40歳以上の中高年者で占め、比較的軽度のスポーツと考えられている。しかし、実際は中高年者のスポーツ中の突然死はゴルフプレー中に多く、その原因は虚血性心疾患である¹⁸⁾と報告されている。吉原¹⁸⁾はゴルフ場を対象に、プレー中に起きた死亡事故および救急車の出動件数を調査している。その結果、内科的原因によるものでは脱水が最も多く、心臓発作、脳卒中、心筋梗塞、日射病、脳梗塞、熱中症、他の順であり、その発生は7、8、9月に集中している。また、年間の死亡事故は全国2,200カ所のゴルフ場で180人になると推定される。ゴルフプレー中の事故発生は暑熱の影響が大きく、そのことが脱水、心臓および血管系の障害を引き起こす原因となっている。さらに、中高年者は生活習慣病の危険因子を複数所有している人が多く、障害発生の危険性がより高い。

一方、脱水は有酸素能力や無酸素能力を低下させることが知られている^{13,19)}。すなわち持久性能力、無酸素パワー、筋力などの低下を来し、ゴルフパフォーマンスにも影響を及ぼす。

そこで、本研究では暑熱下におけるゴルフプレー時の脱水の程度および体温上昇について、スポーツドリンク群、その他の飲料水群、無飲料水の飲水条件、さらに帽子着用群と非着用群の条件を

設定し、体重減少量、鼓膜温の変化から検討するとともに暑熱障害予防について考察を加えた。

2 方 法

被験者は本学健康・体力科学ゴルフコース選択者および指導教員であり、男性69名、女性9名の合計78名である。その平均年齢と標準偏差は 21.9 ± 7.4 歳(19~57歳)であった。

1998年7月21、22日の両日、午前及び午後にそれぞれ約2時間20分のゴルフプレー(18ホール)を行った。ゴルフプレー中の飲水条件はプレー中に全く水を飲まなかった無飲料水群(No drinking group)、水、お茶、ジュースを自由に飲用した飲料水群(Drinking water group)、電解質を含んだスポーツドリンクを自由に飲用したスポーツドリンク群(Sports drink group)の3群である。さらに太陽輻射熱からの頭部保護という観点から帽子着用群(Cap group)と非着用群(No cap group)の条件も設定した。なおその際、環境温度、体温、体重、飲水量および活動量の測定を行った。

環境温度はゴルフコース付近で30分毎に乾球温度(NDB)、湿球温度(NWB)、黒球温度(GT)、を測定し、WBGT(Wet Bulb Globe Temperature)を算出した。

体温は鼓膜温を午前および午後のゴルフプレー前後に鼓膜体温計(Argyle, Genius)を用いて計測した。体重も同様にそれぞれプレー前後に上半身裸体にて10g精度の体重計(A&D, FW-100k)を用いて測定した。飲水量は被験者の飲水ボトル重量を上皿自動天秤で秤量することにより算出した。なお、発汗量はプレー前後の体重変化と飲水量から求めた。活動量はカロリーカウンター(スズケン、Select2)により午前および午後それぞれ歩数と推定エネルギー消費量を測定した。

なお、今回のデータ解析は半日単位約2時間20分の9ホールプレーを基準として行った。

Table 1. Simple correlation coefficient matrix between variables

	Steps	Energy	BML	ΔBML	Fluid intake	Sweat rate	ΔTty	Tty	WBGT
Steps									
Energy	0.547								
BML	0.195	0.438							
ΔBML	0.194	0.271	0.942						
Fluid intake	-0.110	-0.184	-0.526	-0.600					
Sweat rate	0.142	0.365	0.694	0.562	0.240				
ΔTty	0.067	0.138	0.092	0.070	-0.088	0.033			
Tty	0.138	0.164	0.029	-0.064	0.012	0.058	0.430		
WBGT	-0.182	-0.148	-0.274	-0.305	0.345	-0.030	0.460	0.092	

Steps: the number of steps taken during Golf, Energy: estimated energy expenditure, BML: body mass loss, Tty: tympanic temperature, WBGT: wet bulb globe temperature

3 結果

実験実施日の天候は両日とも晴天で、環境温度は乾球温度 22.7~32.4℃、湿球温度 18.7~25.7℃、黒球温度 34.5~48.0℃、WBGT で 22.5~28.7℃であった。

ゴルフプレー中の歩数および推定エネルギー消費量の平均値±標準偏差は午前では 7,858 ± 1,154 歩および 268 ± 69kcal、午後では 7,353 ± 731 歩および 268 ± 69kcal であり、1 日(18 ホール)では 14,363 ± 3,586 歩および 506 ± 160kcal であった。

表 1 には午前および午後のプレーでの歩数、推定エネルギー消費量、体重減少量、体重減少率、飲水量、発汗量、鼓膜温、WBGT の関係を相関行列で示した。体重減少量は歩数($r=0.195$, $p<0.05$)、推定エネルギー消費量($r=0.438$, $p<0.01$)、発汗量($r=0.694$, $p<0.01$)と有意な正の相関関係を、飲水量($r=-0.526$, $p<0.01$)と有意な負の相関関係を示した。鼓膜温は推定エネルギー消費量($r=0.164$, $p<0.05$)と鼓膜温上昇度は WBGT($r=0.460$, $p<0.01$)と有意な相関関係を示した。

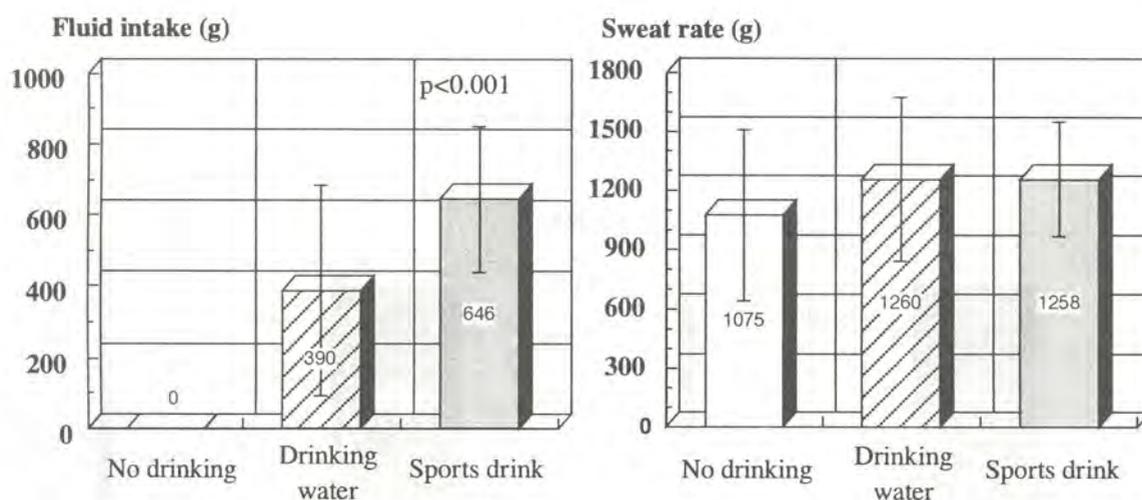


Fig. 1. Fluid intake and sweat rate without any fluid replacement “No drinking”, with free access to water “Drinking water” and with free access to a glucose-electrolyte solution “Sports drink”.

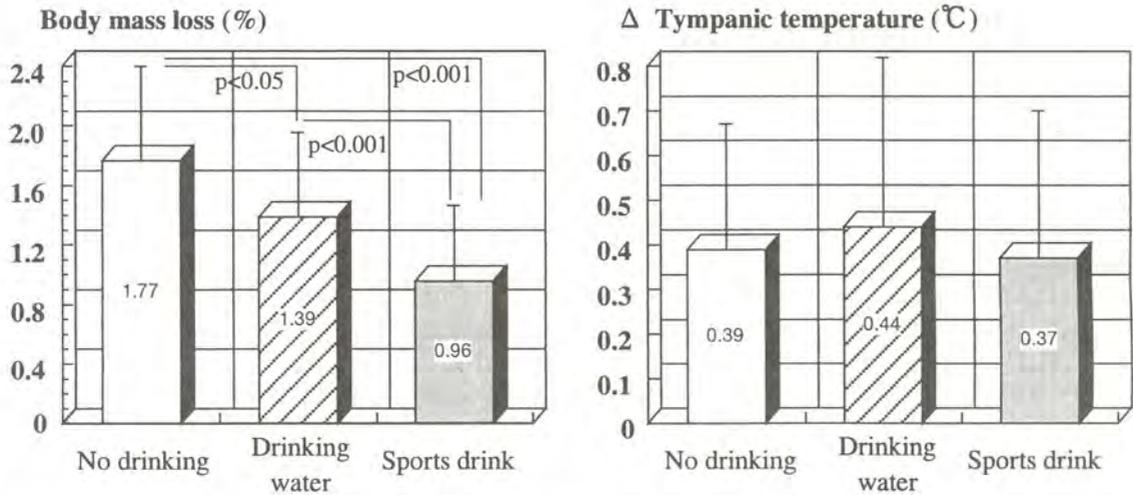


Fig. 2. Body mass loss and Δ tympanic temperature without any fluid replacement “No drinking”, with free access to water “Drinking water” and with free access to a glucose-electrolyte solution “Sports drink”.

図1には飲水条件別に水分摂取量と発汗量を示した。水分摂取量では電解質の含まれたスポーツドリンクの摂取量が他のお茶やジュースの飲料水より有意($p<0.001$)に多くなった。一方、発汗量では水分摂取をしなかった無飲水群が1,075g(461g/hr)と少ない傾向にあったが、飲料水群1,260g(541g/hr)、スポーツドリンク群1,258g(540g/hr)との間に有意な差は認められなかった。

図2には飲水条件別に体重減少率と鼓膜温の上昇度を示した。脱水の程度を示す体重減少率は無飲水群で最も高く、次いで飲料水群、スポーツドリンク群であった。無飲水群では平均1.77%の脱水であり、2.8%に至る者も見られた。無飲水群と飲料水群の間には5%水準で、無飲水群および飲料水群とスポーツドリンク群の間にはそれぞれ0.1%水準で、有意な差がみとめられた。しかし、プレー後の鼓膜温の上昇度は無飲水群で

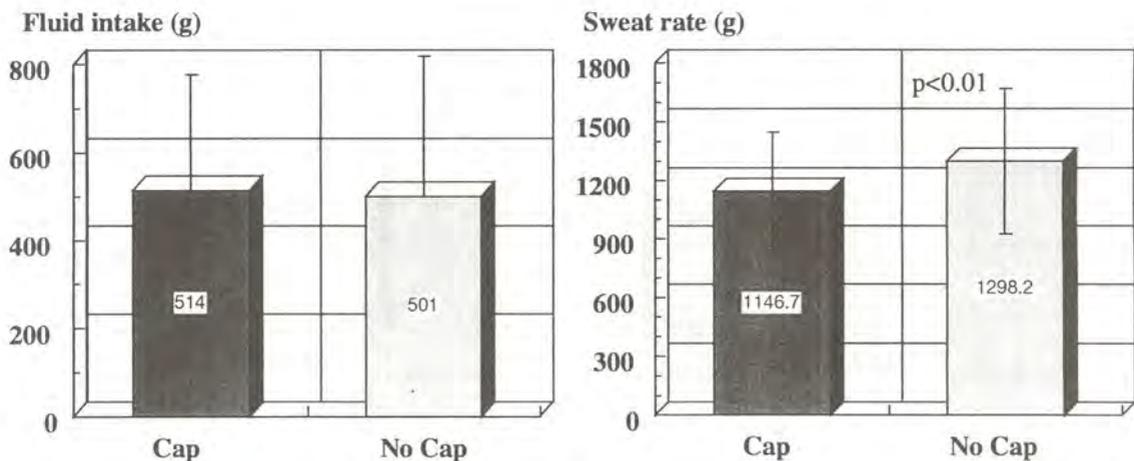


Fig. 3. A comparison between the protection of the head “Cap” and no protection of the head “No Cap” against radiation heat for fluid intake and sweat rate.

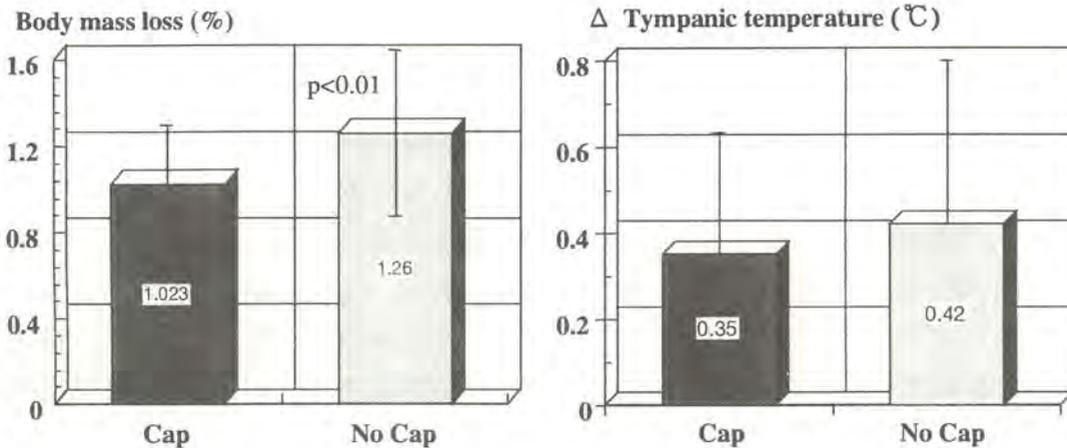


Fig. 4. A comparison between the protection of the head “Cap” and no protection of the head “No Cap” against radiation heat for body mass loss and Δ tympanic temperature.

0.39 $^{\circ}\text{C}$ 、飲料水群で0.44 $^{\circ}\text{C}$ 、スポーツドリンク群で0.37 $^{\circ}\text{C}$ とスポーツドリンク群に低い傾向があるが、三つの条件間に差は認められなかった。なお、いずれの条件でも終了時の鼓膜温の平均値は37.9 $^{\circ}\text{C}$ であった。

図3には帽子の着用の有無が水分摂取量および発汗量へ及ぼす影響を示した。水分摂取量の平均値は着帽群が514g(221g/hr)、非着帽群が501g(215g/hr)であり、帽子の着用の有無によってその量に差は認められなかった。しかし、発汗量は着帽することにより、帽子をかぶらない場合に比べると平均値で約150g有意($p < 0.01$)に少ないことが認められた。

図4には帽子の着用の有無が体重減少率および鼓膜温上昇度に及ぼす影響を示した。発汗量と同様に体重減少率も着帽群が非着帽群より有意($p < 0.01$)に低くなり、脱水が抑制されていた。鼓膜温の上昇度は着帽時に非着帽時より低くなる傾向にあるが、有意な差ではなかった。

4 考察

実験実施日の天候は両日とも晴天で、環境温度はWBGTで22.5~28.7 $^{\circ}\text{C}$ であった。WBGTはスポーツ活動時の暑熱障害予防のための温熱指標と

して用いられており、アメリカスポーツ医学会(ACSM)^{1,2)}では長距離走者の暑熱障害予防のため、WBGTが28.0 $^{\circ}\text{C}$ を超えるときはレースを実施してはいけないとし、McArdle et al.⁶⁾はテニス、サッカー、ホッケー、陸上競技はWBGT26.5 $^{\circ}\text{C}$ 以上から予防措置が必要であり、WBGT31.2 $^{\circ}\text{C}$ 以上では運動を中止するとしている。さらに、Hagson et al.³⁾は暑熱障害発生の危険の程度をWBGT 18 $^{\circ}\text{C}$ 以下で低い(Low)、18~22 $^{\circ}\text{C}$ で中等度(Moderate)、23~28 $^{\circ}\text{C}$ で高い(High)、28 $^{\circ}\text{C}$ 以上で特に高い(Extremely high)と区分して注意を促している。一方、日本人を対象として研究では、寄本¹⁶⁾が中等度の運動強度ではWBGT26~30 $^{\circ}\text{C}$ で暑熱障害発生の危険性を示唆し、日本体育協会⁵⁾でWBGT21 $^{\circ}\text{C}$ 以上で注意、25 $^{\circ}\text{C}$ 以上で警戒、28 $^{\circ}\text{C}$ 以上で嚴重警戒、31 $^{\circ}\text{C}$ 以上で運動は原則中止としている。今回のゴルフ実施日は一般的な夏の晴天日であったが、WBGTの基準から暑熱障害発生の危険性があり、充分注意する必要があることが分かる。このように日本の夏季におけるゴルフの実施は温熱環境条件から見てかなり厳しい条件で行っていることになる。

ゴルフプレー中の飲水条件はプレー中に全く水を飲まなかった無飲水群、水、お茶、ジュース

を自由に飲用した飲料水群、電解質を含んだスポーツドリンクを自由に飲用したスポーツドリンク群の3群であり、脱水の程度を示す体重減少率は無飲水群で最も高く、次いで飲料水群、スポーツドリンク群であった。無飲水群と飲料水群の間には5%水準で、無飲水群および飲料水群とスポーツドリンク群の間にはそれぞれ0.1%水準で、有意な差が認められた。一方、スポーツドリンク群の水分摂取量は飲料水群のそれより有意($p<0.001$)に多くなっていた。発汗量では無飲水群が少ない傾向にあるが、飲料水群およびスポーツドリンク群との間に有意な差は認められなかった。発汗量に対するプレー中の水分の補給率は、飲料水で30.9%、スポーツドリンクで51.3%であり、従来の報告のようにスポーツドリンクで高くなった。飲水条件を整えたアメリカンフットボールの練習時の水分補給率は水道水群で60%、スポーツドリンク群で77%であり¹¹⁾、電解質を含んだスポーツドリンクで高くなっている。森本ら⁷⁾は、高温環境下で運動を負荷し、大量の発汗をしている間には、たとえ自由に水分を摂取しても40~60%しか水分を補給できないと報告している。また、この水分の補給率は水道水よりもスポーツ飲料や食塩を含んだ溶液の方が高いことが示されている^{7,12)}。とくに、体重の2~3%以上の脱水が起こった場合、さらに運動を継続するためには塩分の補給なしには希釈性の飲水停止が起こり、体液を保持できなくなる。ゴルフのように長時間にわたる運動時にはスポーツドリンクのような電解質を含んだ飲料水を頻繁に摂取する必要があり、スポーツドリンクが水などのその他飲料水よりrehydrationを高めると考えられる。

さらに、脱水は血漿量の減少につながり、有酸素性および無酸素性の運動能力を低下させることが知られている^{13,19)}。すなわち脱水は持久性能力、無酸素パワー、筋力などの低下を来とし、ゴルフパフォーマンスにも影響を及ぼすことが考

えられる。飲水により脱水量を低値に保つことは、暑熱障害の予防だけでなく、運動能力の維持にとっても重要となる。

帽子の着用の有無が水分摂取量へ及ぼす影響は認められなかった。しかし、発汗量は着帽群が非着帽群に比べると有意($p<0.01$)に少ないことが認められた。さらに体重減少率は着帽群が非着帽群より有意($p<0.01$)に低くなり、脱水が抑制されていた。鼓膜温の上昇度は着帽時に非着帽時より低くなる傾向にあるが、有意な差ではなかった。このように同一の温熱環境で体内温に差がないのに、発汗量および体重減少率に差が認められたことは太陽放射から頭部の保護を行わないと無効発汗量が増加することを示唆している。頭部への放射熱は頭部皮膚静脈血温の上昇および熱の深達作用により体温調節中枢のある視床下部に熱負荷が加わり、その結果余分な水分喪失を招くと考えられる^{14,15)}。このように着帽は水分代謝にとって脱水予防として重要と考えられる。

高温環境下でのゴルフ中には運動筋および皮膚への血液量の増加が起こり、同時に発汗により体液量の減少が生じる。その結果、脱水がすすむと血管床と循環血液量とのバランスが崩れ、運動能力の低下さらに熱けいれん(heat cramps)、熱失神(heat exhaustion)、熱ひはい(heat syncope)および熱射病(heat stroke)などの暑熱障害発生の原因となる⁸⁾。高温環境下でのゴルフプレー時には暑熱障害予防および運動能力の維持のため浸透圧および水分平衡を考え十分な飲水を図り、着帽により頭部への熱負荷を軽減さす必要性のあることが示唆された。

5 要約

暑熱環境下におけるゴルフプレー時の脱水の程度および体温上昇について、スポーツドリンク群、その他の飲料水群、無飲水群の飲水条件、さらに帽子着用群と非着用群の条件を設定し、体重

減少量、鼓膜温の変化から検討した。得られた結果を要約すると以下のとおりである。

- (1)ゴルフプレー中の歩数および推定エネルギー消費量の平均値±標準偏差は1日(18ホール)では14,363±3,586歩および506±160kcalであり、暑熱環境下では大きな生体負担であることが推察された。
- (2)ゴルフ実施日は一般的な夏の晴天日であったが、WBGT22.5～28.7℃でありその基準から暑熱障害発生の危険性が示唆された。
- (3)飲水条件別の体重減少率は無飲水群で最も高く、次いで飲料水群、スポーツドリンク群であり、いずれも有意な差($p<0.001\sim0.05$)が認められた。発汗量および鼓膜温は三条件間に有意な差はなかった。水分摂取量はスポーツドリンク群で飲料水群より有意($p<0.001$)に多く、発汗量に対するプレー中の水分の補給率は、スポーツドリンク群が飲料水群より高くなった。
- (4)帽子の着用の有無が水分摂取量へ及ぼす影響は認められなかったが、発汗量は着帽群が非着帽群に比べると有意($p<0.01$)に少なかった。さらに体重減少率は着帽群が非着帽群より有意($p<0.01$)に低くなり、脱水が抑制されていた。

文 献

- 1) American College of Sports Medicine. Prevention of heat injuries during distance running, *Med. Sci. Sports*, (1975), 7(1), vii-viii.
- 2) American College of Sports Medicine. Prevention of thermal injuries during distance running, *Med. Sci. Sports Exerc.*, (1984), 16, ix-xiv.
- 3) Hughson, R. L., Staudt, L. A. and Mackie, J. M. Monitoring road racing in the heat. *Phys. Sportsmed*, (1983), 11 (5), 94-105.
- 4) 川原 貴, ランニングと熱中症, *臨床スポーツ医学*, (1984), 1(4), 364-367.
- 5) 川原 貴, 森本武利, スポーツ活動中の熱中症予防ガイドブック, (財)日本体育協会, 東京, (1998), 13.
- 6) McArdle, W. D., Katch, F. I. and Katch, V. L. *Exercise Physiology-Energy, Nutrition, and Human Performance*, Lea & Febiger, Philadelphia, (1981), 350.
- 7) 森本武利, 三木健寿, 能勢博, 山田誠二, 平川和文, 松原周信, 発汗時の水分塩分摂取と体液組成の変化, *日生氣誌*, (1981), 18, 31-39.
- 8) 森本武利, 水分摂取と塩分バランス, *臨床スポーツ医学*, (1987), 4(10), 1097-1103.
- 9) 中井誠一, 高野清江, 伊藤 孝, 運動中の暑熱障害発生と気象条件, *保健の科学*, (1981), 23(3), 205-208.
- 10) 中井誠一, 夏季運動時の温熱環境と温熱ストレス, *日本体育大学紀要*, (1983), 12, 85-91.
- 11) 中井誠一, 寄本明, 岡本直輝, 森本武利, アメリカンフットボール練習時の発汗量と水分摂取量の実態, *臨床スポーツ医学*, (1993), 10, 973-977.
- 12) Nose, H., Mack, G.W., Shi, X. and Nadel, E. R., Role of osmolality and plasma volume during rehydration in humans, *J. Appl. Physiol.*, (1988), 65, 325-331.
- 13) Sawka, M. N. Physiological consequences of hypohydration: exercise performance and the moregulation, *Med. Sci. Sports Exerc.*, (1992), 24, 657-670.
- 14) 寄本 明, 岡本 進, 玄田公子, 佐藤尚武, 運動時の着帽効果に関する実験的研究, *デサントスポーツ科学*, (1982), 3, 224-231.
- 15) 寄本 明, 岡本 進, 佐藤尚武, 輻射環境下, 運動時の頭部保護に関する実験的研究, 滋

- 賀県立大学学術研究紀要, (1984), 25, 123-126.
- 16) 寄本 明, WBGT を指標とした暑熱下運動時の生体応答と熱ストレスの評価, 体力科学, (1992), 41(4), 477-484.
- 17) 寄本 明, 中井誠一, 芳田哲也, 森本武利, 屋外における暑熱下運動時の飲水行動と体温変動の関係, 体力科学, (1995), 44(3), 357-364.
- 18) 吉原 紳, ゴルフ場での事故と暑さ対策, 臨床スポーツ医学, (1997), 14(7), 769-773.
- 19) 芳田哲也, 井上辰樹, 中井誠一, 寄本 明, 夏期スポーツ活動時の脱水および飲水が大学柔道選手の運動能力および温冷感に与える影響, 京都体育学研究, (1999), 15, 1-5.

国際教育センターの活動の紹介

英語偏重社会の落とし穴*

奥村 清彦

先日、私の家の近くに住む元気で明るい中年の奥さんに呼び止められまして、こんなことを頼まれました。

「先生、先生！今度わたし、婦人会で挨拶をすることになったんです。これがその時の原稿ですが、日本語ばかりでしょう。ここに英語を2つ3つ入れたいんですが、教えていただきませんか？だって英語はカッコイイんですもの。」「例えば？」「『活発なご討議をお願いします』というところで、『活発な』を『アクティブな』と言い換えてはどうですか？」「わざとらしいですね。」「では、『討議』を『ディスカッション』にするのはいいでしょう？」

「元の原稿が日本語で立派に書いているのですから、何もわざわざ英語に言いかえる必要などないのではないですか？」と言って別れましたが、奥さんは不満そうでした。

1 目に余るカタカナ語（外来語）の氾濫

現在の日本語にはカタカナ語（外来語とも言います）が氾濫しています。一般の成人すら理解できないような言葉がたくさんあります。特別な技術用語や専門用語ならいざしらず、一般用語の中で、これほど頻繁に外来語が使われる言語は恐らく世界のどこにもないように思います。

具体例を見てみましょう。これは実際に新聞に載っていたものです。

◆カタカナ語の具体例

例①<広告：化粧品>「マイルドな使用感で、男性の肌をしっかりとケアする DHC for MEN。洗顔をはじめ、保温、パック、リップケアまでそろった全7品のラインナップです。」

例②<入社式である社長の挨拶>「今やフリー、フェア、オープン、グローバルな時代。研鑽に励み、広い視野で自発的で柔軟な対応を。」⁽¹⁾（①、②とも下線は筆者。）

一方、医療・福祉関係と来たらもうカタカナ語が花盛りです。

例③ターミナルケア、デイサービス、ショートステイ、ノーマライゼーション、ホームヘルパー、ナースバンク、ウェルエイジングコミュニティ。

このようなありさまですから、普通教育を受けた者が、自分の国の言葉で書かれた文章が理解できないようなことがたびたびあるのは、異常と言う他ないと思います。特に、日本語を豊富に知っておられる人

* 本原稿は平成 11 年 5 月 22 日に「平成 11 年度滋賀県立大学公開講座」で発表された。

⁽¹⁾ 京都新聞、平成 11 年 4 月 1 日朝刊より

生経験豊かな中高年の人たちも、カタカナ語が混ざった言葉には、本当に困っておられるように思います。「おとしよりのためのカタカナ語」¹²⁾という本さえ出ていまして、ここには約 4,000 語の外来語が載せられています。

ご存知のように、カタカナ語の大部分は英語から来たものでありますが、そこで一つクイズをやってみましょう。

<クイズ 1> 次のカタカナ語は何語から来たものですか？

ボトルキープ、ホームドラマ、スキンシップ、イメージアップ (ダウン)、スピードアップ (ダウン)、レベルアップ (ダウン)、ダブルパンチ、ゴールデンアワー、ハイセンス、ワンパターン、シルバーシート、ワイドショー、ガンリンスタンド、ガッツポーズ、テーブルスピーチ、ペーパードライバー、ポケットマネー、バックミラー、ハンドル、フロントガラス。

そうです。すでにお気づきの方がいますように、すべて日本語です。いわゆる和製英語です。ですから、これらは外国人には全く通じません。しかし、これだけで呆れてはいけません。日本人は、このようなカタカナ語だけでは飽き足らずに、英語の文字そのものを使用することもしばしばやっています。

先日、近くの本屋へ行って目にとまった雑誌名をメモしてきました。それを次に並べてみました。これらは日本で売られている雑誌のごく一部ですが、表紙は全部英語です。日本語はいっさい書いてありません。もちろん読者は日本人が対象です。

例④ <一般用、男性用> Auto Sports, Bacchus, BE PAL, BIGMAN, Big tomorrow, Brutus, FM Fan, Focus, Friday, it, JOYFUL, Look, Men's Club, Money, OLD BOY, SAPIO, TRENDY

<婦人用> AR, anan, CanCan, Como, COSMOPOLITAN, ELLE, JJ, JUNON, 25 ans, LA Seine, Marie claire, Miss, MORE, Muffin, my 40's, non-no, popteen, Saita, Vivi, VOCE, with

英語を使うのはまだいいのですが、その使ったある英語でデタラメが多いのは困ったものです。

例えば、駅や観光地などの掲示もその例にもれません。これは京都駅で、実際に見かけたものです。どういう場所に書いてあったと思われますか。

(1) Heart Shop (2) close

‘Heart Shop’ はどういう意味なのでしょう。実はこの文字はジュースなどの自動販売機の正面に、大きく書かれていたものです。Shop の前に品物が来ると fruit shop とか camera shop というように、それを売る店になります。ですから、Heart Shop を文字どおり訳すると「心臓を売る店」となります。

私の家の近くにも同じような看板があります。‘Life Shop’ というもので、店の正面のタイルに貼り付けてあるので、半永久的なしるものです。これは、「命を売る店」という意味でギョッとします。荒物屋さんですから「生活の店」のつもりなのでしょうが、毎日前を通りますが、目をそらしながら通り過ぎていきます。

もう一方の ‘close’ は駅の切符売り場で、窓口の立て札に書いてあったものです。周囲の状況から「しばらくお待ちください」の意味であることは分かったのですが、このままだと「閉めなさい」と何だか命令されているようです。外国人が多く往き来する京都駅の玄関に、このような英語に似て、実は英語でな

¹²⁾ 藤村昌男 『おとしよりのための外来語 4000』 社会保険出版社 (昭 57)

い文字が連日人目にさらされているのには私も我慢がならなくて、よほど駅の人に直接申し上げようかと思ったのですが、以前に Heart Shop のことで助役さんに申し上げた時に、野次馬でも扱うような顔で、気持ちよく対応してくれませんでしたので、今回は言うのをためらっていました。ところがごく最近のことですが、この文字が直してあったのです。そうです。Close の後に d が付けてありました。つまり、closed です。ただ、にわか直したものですから、付け足した d の色が違うので、よく目立ちます。

しかし、日本語で十分足るところをなぜわざわざ英語で書くのでしょうか。しかも、間違った英語を書いているものですから、英語を使う外国人にはその意味が理解できません。もちろん、日本人にも理解できません。つまり、だれも理解できない掲示を出していたことになります。デザイン的一种くらいにしか考えていないのでしょうか、外に出す前に、その道のくわしい人に少し相談さえすればこの種の誤りは解消できると思うのですが、それをやらないのですね。

もし、逆に私たちが外国を旅行している時に、誤った日本語の掲示を何度も見かけたらどんな気持ちになるのでしょうか。きっと、その国の文化程度を疑いたくなってしまうことでしょう。

2 カタカナ語氾濫の要因

では、どうして日本人はこのようにカタカナ語を使うのが好きなのでしょう。その理由を考えてみましょう。

第1に、カタカナ語はカッコイイということです。最初にお話した奥さんの言葉の中に正直な気持ちが表れています。これは、「日本語は泥臭い」、「野暮ったい」という気持ちの裏返しです。

第2に、イメージを変えたい、ということでしょう。会社名、商品名、大学の学科名、専攻名なども、よくカタカナ語に言い換えて、人目をひこうとします。

では、これに関連して、2つ目のクイズをやってみましょう。

<クイズ 2> 次の日本語の会社名は現在どうなっているのでしょうか。

寿屋→(サントリー)、東京通信工業→(ソニー)、早川電気工業→(シャープ)、千代田光学精工→(ミノルタ)。

大学だって同様です。学生が次第に集まりにくくなると、学科、専攻などを、中味は変えないで、名前だけを漢字からカタカナに変えて、学生の気を引く傾向があります。例えば、学科名では、国際コミュニケーション、言語コミュニケーション、環境デザイン、工業デザイン、情報(機械)システムなどです。

第3の理由は、従来の日本語では表わしにくいからです。特に、先進技術やコンピュータ関係、医学などの専門用語ではよく使われます。例えば、コンピュータ関係では、ファイル、フォーマット、ブラウザー、サーバー、インターフェース、クラッシュ、クライアントなどが次から次へと出てきて、コンピュータに慣れない私などは、マニュアル(これもカタカナ語でした)を読んでも、意味がさっぱり分かりません。

しかし、その根本原因は日本人の心の中にあると考えられます。つまり、日本人の伝統的な欧米崇拜の意識がカタカナ語濫用という形で現れている、というのが第4の理由です。

日本人は歴史的に異民族による支配を受けたことがありません。したがって、外国の多くの植民地が経験したような侵略者や支配者に対する恨みもありません。日本が韓国に対して行ったように、外国の言葉

を強制されたこともありません。イギリスやスペインなどがアフリカや東南アジアや南アメリカなどの植民地に、英語やスペイン語を公用語にしたのと同じような屈辱的な経験がないのです。

日本では、異文化との接触は主として文献や少数の洋行者が持ち帰るみやげ話を中心でした。古くは中国の隋や唐が栄えた頃には、遣隋使・遣唐使が持ち帰った情報が、日本の政治や経済にすぐに取り入れられました。中世のキリシタン文化も少数の僧侶、学者、技術者、商人が持ち込んだもので、軍隊や異民族が大挙して押し寄せてきたわけではありません。わが国から出向いて行った少数の日本人は、外国の優れたものを買集め、進んだ技術を身に付け、高邁な学問・思想を学んで帰って来ました。つまり、普通のもの、悪いものは持って帰らなかったのです。その結果、外国のものは何でもすばらしいという無条件の崇拜が生じたわけです。

外国文化が大挙して、征服や支配という形で、直接的に侵入してきた場合は、このような美化や理想化は起こらないと思います。なぜなら、醜いもの、劣悪なものなども同時に入ってくるからです。

第5番目にあげられる理由は、日本語に対する劣等意識です。さきほど述べた「野暮ったい」「泥臭い」もこの内に入るとと思いますが、歴史的に見ますと、かつて、日本を代表するような政治家や作家たちの口から、自分の国の言葉である日本語が不完全な言語で、西洋語に変えるべきであるという発言がなされました。

まず、あの大作家の志賀直哉氏は、昭和21年に出された「改造」という雑誌の4月号で次のように言っています。

「吾々は子供から今の国語に慣され、それ程に感じてゐないが、日本の国語程、不完全で不便なものはないと思ふ。その結果、如何に文化の進展が阻害されてゐたかを考えると、これは是非とも此機会に解決しなければならぬ大きな問題である。此事なくしては将来の日本が本統の文化国になれる希望はないと云つても誇張ではない。……。そこで私はこの際、日本は思ひ切つて世界中で一番いい言語、一番美しい言語をとつて、その俣、国語に採用してはどうかとかがえてゐる。それにはフランス語が最もいいのではないかと思ふ。」

さらに、憲政の神様といわれた尾崎行雄氏¹³⁾も、次のように述べたということです。

「日本が民主国家になるためには、国語を英語にしなければだめだ、日本語という幽霊を退治することがなによりも大事だ…。この日本語という言語を日本から追い出して、英語という言語を国語にして初めて日本は民主主義国家になれる。なぜか、それは、民主主義という概念は、イギリスで発達してアメリカでそれが完成した。両方の国が英語の国である。だから、『デモクラシー』という概念そのもの、言葉そのものは英語なのだから、それを『民主主義』なんてやっていると、もうすぐだめになってしまう。」

現在ではほとんど考えられないことですが、当時は民主主義という思想を民衆に訴えたい一心で、このような発言が出たのだとは思いますが、日本語は遅れた（劣った）言語であるという意識が心の底にあったことが窺い知れます。

この他にも、西周氏¹⁴⁾が「洋学ヲ以ッテ国語ヲ書スルノ論」（明治7年）という論文を書き、「日本語を

¹³⁾ 鈴木孝夫「日本語 国際化への障害—日本人の言語観」日本未来学会編『日本語は国際語になれるか』TBSブリタニカ（1989）

ローマ字化すべし。」と言ったりしました。

私の学生時代（昭和20年代です）にも、言語学の授業で、「ローマ字国字論について論ぜよ」という課題が出て、面食らったことを覚えています。

このような日本語劣等意識は、現在ではカタカナ語の濫用や偽英語の使用という形を取って、現れているのだと思われます。

最後の第6番目の原因として、日本語の持つ柔軟性、受容性をあげたいと思います。

日本人は漢字を中国から輸入しましたが、これを音読みだけでなく、訓読みにもできるようにしたり、さらに、かなを発明しました。これによって、漢字まじりの仮名文字が国民の普通教育の普及に大きな影響を与えたことは否定できません。新しく入ってきた外国語も、単にカタカナに置き換えるだけとか、適当に短縮したり（例、テレビジョン→テレビ）、日本語と混合したり（例、デモンストレーションをする→デモ）して、語順変更などの文法的な操作をほとんど加えずに、なんとか意味を伝えられという柔軟さがあります。したがって、際限なく、無原則にカタカナ語が使われるようになってしまうわけです。

これが音読みの漢字だけで成り立っている中国語の場合だったら、そう簡単にはいきません。つまり、自国語にない新しい言葉が入ってきても、それを漢字に直して言わなければなりません。身近な例をあげますと、セーターは毛衣、オレンジジュースは桔子水、テレビは电视、コンピュータは电脑と、すべて漢字で言わなければなりません。カラOK（カラオケ）などは大変苦勞した跡が見られます。

以上6つの原因をあげましたが、このような原因が混じり合って、現在のカタカナ語氾濫になっているのだと思われます。

3 日本の学校外国語教育における英語偏重主義

これまでカタカナ語について述べてきましたが、これはカタカナ語に限ったことではありません。日本では、外国語といえば英語しか頭にないのが現状です。私の亡くなったおばあちゃんの例を出して恐縮ですが、おばあちゃんは、ちょっと聞きなれない言葉を耳にすると、それがたとえ日本語であっても、「英語はむつかしゆうてようわからん」なんてよく言ってました。つまり、聞きなれない言葉はすべて英語なのです。まして、外国語なら英語にきまっていました。これはおばあちゃんだけでなく、今の若い人でも同じ傾向があります。

実際に、日本の中学校・高校の外国語教育の現状を見てみますと、外国語は英語しか教えていません。外国語が英語だけという国は世界広しといえども（少なくとも先進国では）ありません。

表1は、近隣の東アジア諸国の外国語科目設置状況をまとめたものですが、日本以外では、どの国も英語の他にもう一つの外国語を選択必修にしています。しかも、その中には必ずアジアの言語が含まれています。これだけを見ましても、日本の外国語教育がいかに英語に偏っているかが分かります。

⁽⁴⁾ イ・ヨンスク 『「国語」という思想——近代日本の言語認識』 岩波書店（1996）

表1 近隣諸国の外国語科目設置状況⁵⁾

国名	設置外国語科目
日本	英語
中国	英語、日本語、ロシア語など、複数の言語が選択できる（初級中学～高級中学）
韓国	英語（初等学校より高等学校まで）。英語のほかに、ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、日本語、ロシア語から1科目選択必修（高校）
台湾	英語（必修、中学より）。英語のほかに、日本語、ドイツ語、フランス語1科目選択必修（高校）

次に、日本の学校教育の憲法ともいえるべき学習指導要領には、外国語学習の目標としてどのように書いてあるか見てみましょう。

【中学校学習指導要領・外国語】の目標（平成5年4月1日より施行）

「外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。」

つづいて、「各学年の目標及び内容・英語」という項目があり（外国語ではなくて、いつのまにか英語に変わっています）、そこには次のように書かれています。

〔第1学年〕「(1) 身近で簡単なことについて話される初歩的な英語を聞いて理解できるようにするとともに、英語を聞くことに親しみ、英語を聞いて理解することに対する興味を育てる。」

さらに、同じ文部省が出している『解説』の中に、次のような説明がなされています。

「外国語の学習が進むにつれ、日本語や日本文化の理解が深まるとともに、外国語に対する興味がわき、その言語を話す人々やその言語をはぐくんできた文化に対する理解が深まることが期待される…。国際理解とは、基本的には、世界の国々や人々について偏見なく正しく理解することであるが、外国のことだけを受け身的に理解することだけでなく、日本の文化や日本人の考え方などを海外に知らせるという積極的な面もあることを忘れてはならない。」

非常にもっともらしい解説ですが、先ほど見ましたように、日本においては、外国語は英語のことを指しているわけですから、「外国語」と「その言語」という部分を「英語」に置き換えて読むことができます。つまり、「英語の学習が進むにつれ、日本語や日本文化の理解が深まるとともに、英語に対する興味がわき、英語を話す人々や英語をはぐくんできた文化に対する理解が深まることが期待される」（太字部分と下線は筆者）ということになり、これを言い換えれば、英語を話さない人々やその文化は置き去りにされてしまうことになってしまいます。そうなると、この学習指導要領の目標も非常に偏ったもの（つまり英語偏重）であると言わざるをえなくなります。

4 英語偏重主義の問題点（落とし穴）

⁵⁾ 竹内慶子、武久文代、東真須美、河合忠仁、沖原勝沼、大谷泰照「世界25カ国の外国語教育」『英語教育』別冊 Vol. 47 No.14, 大修館(1999)より筆者が表にしたもの

このように、日本の国全体が英語偏重に傾いていると、いろいろと問題が出て来ます。

例え話をしましょう。いま私は皆さんに向かって話をしていますが、もし、私が初めから終わりまでずっと会場の一つの方向ばかり向いて話し続け、その他の方向はほとんど向かなかったとしたら、顔を向けられなかった人たちはどう思われるでしょうか。「たまにはこっちを向いて話せばいいのに」、「そんな人の話しなど聞く気がしないよ」などと、しだいに不満を抱くようになるでしょう。仮に、これが1回だけの話でなく、10回シリーズの講義になっていて、しかも、皆さんの座席が指定されていて替われないという制約があるとしたら、そして、講師は相変わらず一つの方向を見て話をし、いつまでたっても反対の方向に顔を向けて話をしなかったとしたら、会場の不満はものすごく高まることと思います。そして、「あの話し手はえこひいきをしている」、「自分らは無視（または差別）されている」という気持ちさえ抱くかもしれません。そのうちに話を聞きに来なくなるでしょう。

今の日本は、この講師と同じことをやっているような気がします。英語ばかりに目をやって、他の言語にほとんど目もくれないでいるのです。国や人々でいえば、欧米諸国（特にアメリカ）やその人々の方ばかり向いて行動をし、欧米以外の国や人々には顔を向けていないのです。これはどう考えても偏った態度というほかありません。

(1) 欧米（特にアメリカ）偏重、非欧米無関心、無知、蔑視（差別）

歴史的に見ても、「脱亜入欧」の合い言葉で、日本は西洋の文化を崇拜し、懸命に輸入する一方で、欧米以外の文化、例えばアジア地域とそこに住む人々を無視または軽蔑してきました。

外国語教育も、ひとときオランダ語を一部の人が学習した時代がありましたが、大衆教育としては英語が中心で、その他の外国語にはほとんど目もくれませんでした。英語教師の構成でも、英文学専攻者が多数を占めており、イギリスやアメリカへの留学経験者が多いため、英国や米国の情報も多く、当然の結果として、学生や生徒の関心もそちらへ向け易くなります。その結果、学生・生徒は先ほど述べましたように間接情報を手に入れますから、イギリスやアメリカを美化し過ぎる状況を生み出します。この意味において、日本の英語教育は結果的に「脱亜入欧」の掛け声に、長年にわたって手を貸してきたとも言えるわけで、この点において責任が重く、自分も英語を教える一員として、非常に心苦しく思います。わが国で、英語以外の外国語が教えられていて、それぞれの指導者が専門性を発揮するような状況にあれば、つまり、線路でいえば、英語だけという単線ではなく、他の複数の外国語も教えるという複線（または複々線）になっていたら問題はないのですが、現実には日本の公立の中学校、高校では、外国語は英語しか教えられていないため、この傾向は是正されるどころか、今後も続いていくと思います。

また、外国語が英語だけということから、英語ができるということが一つの特権になってしまっています。実際に、英語ができる人間がエリートとして登用されるシステムができあがり、選別の手段として使われるようになっていきます。そのため、その少数のエリートになることを目指して、青少年がわれもわれもと、英語学習に時間とお金を費やすありさまです。言い換えれば、青少年たちにとっては、英語以外は外国語ではない、いや、英語の他に外国語の存在することさえ意識しないような状態になってしまっています。

このように、欧米に徹底的に傾斜した日本の姿を評して、ケニア出身のコンドン・ムアンギ氏^⑥は次のように言っています。

「第3世界の人たちはヨーロッパの奴隷から離れようとしているのに、日本人はその意識が欠けている…。逆に、ますます欧米の奴隷となっていく。」

田中克彦氏^⑦も、英語偏重が日本の国際化を妨げているとして、次のように述べています。

「英語偏重によって他の（英語以外の）欧米諸言語を軽視し、ひいては世界像が歪曲される結果となっている。」

確かに、日本人は、「外国語」＝「英語」、「外国人」＝「英米人」の錯覚を起こしているような現象がよく見られます。具体例を出してお話しましょう。

1) すべての西洋人が英語の話し手であるという迷信がある。

ある時、日本の青年が街で西洋人を見かけ、さっそく英語で話しかけました。ところが、相手がドイツ人だと分かると、急に態度がよそよそしくなって、急いで会話を切り上げてしまったというのです。当のドイツ人は非常に不愉快だったそうです。

また、鎌倉の土産物店で、日本語の堪能なアメリカのニュース特派員^⑧が、「イクラデスカ？」と日本語で聞いているのに、売り子はおどおどして、「英語は分かりません」と英語で応えたというのです。「なぜ日本語で堂々と応えないのか。外国人は英語しか話さないと思っ込んでいるのだろうか」と、首をかしげていました。

2) 英語偏重が、英米系外国人と非英米系外国人とを差別してしまう。

先ほどはドイツ人の例をあげましたが、西欧人でさえそうなのですから、これが東洋人など、欧米以外の場合だったら、日本人の対応はもっとはっきりと違ってきます。皆さんは「外人」というとどういう人をイメージしますか。欧米の白人ですか。有色の人も外人に入れますか。韓国や中国の人なども外人と言いますか。私は、日本人は外人と外国人とを区別して使っているような気がしています。

ある韓国籍の英語教師^⑨がこんなことを言っています。

「日本は<国際化>=<西欧化>となってしまっている。また、外人というのは西欧人を指し、外国人には中国人やインド人などがいる。朝鮮人は外国人でも何でもない『朝鮮人』でしかない。」

3) 有色人種を差別する。

街の英会話学校では、講師として白人教師だけを雇い、黒人は雇わないようです。これは、ある雑誌の広告ですが、「どうせ習うならばブロンド美人がいい！英会話スクールの金髪先生大集合。」と書いてあり、白人ギャルばかりの写真が写っていました。

^⑥ 大石俊一 『「英語」イデオロギーを問う—西欧精神との格闘—』開文社（1990）

^⑦ 田中克彦 『国家語をこえて』筑摩書房（1989）

^⑧ アンドリュー・ホルバート 『開国ノススメ 孤立化するニッポンへの問題提起』講談社インターナショナル（1998）

^⑨ 大石俊一 同上書

4) 英語国民に誤った自信と思いあがりを与える。

一般に、英米人は世界中どこへ行っても英語が通じると思い、英語以外の言語を覚えようとしないう傾向があると言われています。例えば多くのアメリカ人は外国語学習についての関心が非常に低いようです。そして外国語を学習しないために、世界は多様であること、いろいろな人たちがいて、いろいろな生き方や考え方をしていることなどが理解できなくなってしまう恐れがあります。その結果として、現実の政治において、自分の国の倫理や考え方が最も正しいものとして、それを違った文化や背景を持った国に、強引に押しつけてくるようなことがしばしば起こっています。

オフチニコフ氏（ロシア）⁽¹⁰⁾ はイギリス人を評して次のように言っています。

「イギリス人は、どうやら自分には英語以外の言葉は話さなくてもいい権利があると考えているらしい…。イギリス人は、その母国語がだれかに理解できないことがありうるなどとは考えてもみない。」

(2) 誤謬に満ちた日本人特殊論

経済が飛躍的な成長を遂げるにしたがって、国の内外から日本人論が盛んに展開されるようになりました。特に、日本人による日本人特殊論が花盛りになりましたが、西欧だけしか見ていないために、数多くの日本人論が多くの誤りを犯してきました。実際に、日本以外のアジアの国に、日本人と同じ様な状況があるなどとは夢にも考えていない、一人よがりの決めつけが随所に見られます。

例えば、韓国のイ・オリョン氏⁽¹¹⁾ は、その「縮み志向の日本人」の中で、土居氏が『甘えの構造』は日本人独特のものであると述べているが、韓国には一層細分化された「甘え」の言葉があり、「甘え」は日本より韓国の構造とより深い関連があると述べています。そして、「土居氏のような発言は、日本人の脱アジア的思考の産物ではないだろうか」と批判しています。

また、同じ書物の中で、梅棹氏が「日本人の心」という本の中で「人糞を肥料に使うことは、他の民族には見られない、ひとり日本人だけの創案である」と断定していることに対して、次のように述べています。

「韓国のどこかの農村に、ほんの十分ほどたっているだけで、その驚嘆してやまない有機物のサイクルが、日本民族特有のもの（『高度の農業技術』）でないことを鼻だけで知ることができるのに、なぜそれを日本特有のものだと確信するのか…。（これは）欧米社会になれば日本独特のものと同様短絡させてしまう例の習慣的思考のためです。」

日本語についても、世界に類をみない特殊な（高級な？）言語であると言わんばかりの日本語特殊論が、国語学者からしばしば出されました。これについてもやはり、韓国生まれの渡辺吉鎔氏⁽¹²⁾ がその誤りをきびしく指摘しています。

「日本語論学者の大半は、ひたすら欧米語との比較により、日本語の特色を捉え、その「特色」に基づいて日本人論・日本文化論へと論を展開させている。誰ひとりとして、言語的に日本語と最も類似している

⁽¹⁰⁾ 大石俊一 同上書

⁽¹¹⁾ イ・オリョン『「縮み」志向の日本人』 旺文社（1984）

⁽¹²⁾ 渡辺吉鎔・鈴木孝夫『朝鮮語のすすめ 日本語からの視点』 講談社現代新書（1981）

朝鮮語を考慮に入れたうえで、日本語の特色をさぐろうとしたものはなかった。不思議といえば不思議である。また、その結果は、誤解と誤説だらけの日本語論が流行することになってしまった。」

さらに渡辺氏は同書で、金田一氏の日本語（人）特殊論を批判して、次のように述べています。

「金田一氏は、欧米語に見られない助詞の省略表現（「あたし、困っちゃたわ。」「あなた、あの方とのお約束、どうなさる？」）が日本語に現れるのは、他ならぬ日本人の性格—すなわち論理的に完全な文をさける、角のたついい方を嫌う日本的な精神の現われであるという解釈を下しているように思われる。いいかえれば、金田一氏によれば、助詞の省略という一言語現象は、単に日本語に内在する言語的な特色ではなく、日本文化や日本人の性格が言語面に投影されている証拠として、提示されているということなのである。しかし、はたしてこのような考え方は、どれほど妥当性を持つのだろうか。もしも金田一氏が朝鮮語の知識を持っていたなら、このような結論には至らなかったことだけは明らかである。なぜなら、朝鮮語の初学者でも、日本語の助詞と朝鮮語の助詞が瓜二つの言語現象であることぐらいはすぐに気がつく。」

実際に、私自身も最近ハンゲルの初歩をかじっているのですが、もうその段階から、ハンゲルと日本語が非常に似ていること、また、今取り上げている助詞の使い方についても、2つの言語がそっくりであることに気付いています。

以上のような日本語（人）特殊論はいずれも、西欧だけに目を向けて、アジアなどには全く眼中にない日本人の姿をはっきり物語るものと言えましょう。

（3）政治・経済などにおける不利益

外交交渉は英語を使って行われることが多いのですが、英語国が有利なことは明白です。議論が伯仲すれば、母語の英語でまくしたてられ、反論のチャンスさえ見付からないことがあると言われます。最近では、すぐれた通訳者がいるため、誤解は少なくなったと言われていますが、かつては、誤解がよく起こりました。例えば、次の話はよく知られています。日本人は喧嘩別れを嫌う国民ですから、ある時、アメリカの強力な要求のために、その場をおさめる言葉として、「善処します。」と日本側が言いました。それをアメリカ側は「We'll do our best.」（全力を尽くします）と受け取って物議をかもしたことがあります。つまり、日本人は「イエス」でも「ノー」でもない保留のつもりで言ったのですが、アメリカ人は「イエス」と取ってしまったということです。

英語が支配的である現状では、なまじ英語だけを使って交渉に応じることをしないことです。自民党の宮沢氏は英語が堪能であることで有名ですが、氏が首相の時、アメリカのブッシュ大統領と「英語で2人きりで（サシで）会談した」と新聞で、さも誇らしげに報じられていたことがありますが、宮沢首相に英語力があつたとしても、ブッシュ大統領の英語と対等ということはありえません。国の将来を左右するかもしれない外交交渉で、相手の母語だけで、通訳も付けないことなどは極めて危険なことです。国全体が英語に傾斜していると、英語を使えることが格好いいということになり、実際には非常な不利な条件になっているにもかかわらず、あえて、英語を使って交渉する道を選んだのだと思いますが、これも英語偏重社会の問題点と言えます。

かつて、特定の言語が有利にならないようにするために、エスペラント語という人造語が作られ、現在

でも一部で研究されたり、使用されたりしてはいますが、英語国の強大な政治力、軍事力、経済力、情報力などのために、国際語として確立するには至っていません。

5 今後われわれはどうあるべきか

(1) 日本の学校の外国語教育に、英語以外に複数の外国語科目を設置すること。

外国語学習を英語だけに限っている国は、(少なくとも先進国では)日本だけであることは先に述べましたが、英語偏重に陥らないようにするために、国は英語以外に複数の外国語(その中に必ずアジアの言語を含むこと)を設置して、日本人が多様な外国語を学習できる機会を積極的に提供する必要があります。これによって、政府が率先して地球的規模の視野に立った国づくりを推進している姿勢を、広く内外に示すことにもなります。

(2) 個人としても英語以外の外国語を1つでも多く学習すること(アジア言語学習のすすめ)。

国の施策を待つばかりでなく、私たち一人一人としても、英語以外の外国語に挑戦してみたいかでしょう。英語も十分できないのにさらに他の外国語なんて、と思われる方があるかもしれませんが、新しい外国語を使いこなせるようになるのは難しいですが、それに少しでも接することによって、これまでと違った視野が開けてくることは間違いありません。

そこで、私はみなさんにNHKのラジオ講座をお勧めします。朝7時から20分ごとに、ドイツ語、ハンガール語、フランス語、スペイン語、中国語、ロシア語、イタリア語と毎日やっています。半年周期で、毎年4月と10月に全くの初歩から繰り返し指導してくれます。

私ことになります。実は、現在この7つの外国語を全部ラジオでやっています。驚かれるかもしれませんが、7か国語を同時に始めたわけではありません。20年以上も前からやっているものもありますので、学習の仕方に違いはあります。私は電車で通勤しておりますが、ちょうどこの時間帯に電車に乗っていますので、居眠りをときどきしながらほとんど毎日聞いています。

比較的最近始めたのはハンガール語です。ハンガール語をやってみて、いろいろな新しいことを発見したり、感じたりしています。その一部をこれから紹介したいと思います。

■ハンガール語を学習して分かったこと

1) ハンガール語は日本語と文法、語順などが酷似していること。

それでは、「私は奥村です」という表現を例に取って説明します。

<例> 日本語：①「私は」 ②「奥村」 ③「です」
 ハンガール語：①「チョヌン」 ②「オクムラ」 ③「イムニダ」
 中国語：①「ウオ」 ②「シー」 ③「オウツン」
 英語：①「アイ」 ②「アム」 ③「オクムラ」
 フランス語：①「ジュ」 ②「シュイ」 ③「オクムラ」
 ドイツ語：①「イッヒ」 ②「ピン」 ③「オクムラ」
 スペイン語：①「ジョ」 ②「ソイ」 ③「オクムラ」

イタリア語：①「イオ」②「ソーノ」③「オクムラ」

ご覧のとおり、日本語とハンゲルは「奥村」「オクムラ」の位置が全く同じです。しかし、他の言語ではみんな文の終わりに来ています。発音をすべてカタカナで書きましたが、文法や語順は日本語とハンゲルが非常に似ています。中国語は、漢字を使っている点で日本語と似ていますが、文法や語順は英語や他のヨーロッパ語と共通する部分があります。日本語は世界でも特殊な言語だと思っていましたが、実際はそうではないことを身を持って知ることができたのは大きな喜びでした。なお、トルコ語も日本語とよく似た言語であること知りましてからは、今まで全く無縁に等しかった遠い国が、にわかに身近に感じられて、近いうちにぜひ訪れてみたいという気持ちになりました。

2) 自分の一人よがりを見つけたこと。

先ほど国語学者の誤った日本語（人）論について述べましたが、これと同じようなことを私も発見しました。例えば、謙譲語について、日本語は独特で、類を見ないものであると思っていましたが、ハンゲルではしばしば出くわします。私たちは、人に食事を勧める場合に、「何もありませんが（おいしくありませんが）、たくさん召しあがってください。」と言ったり、贈り物をする場合に、「つまらないものですが（些少ですが）、お受け取りください。」と言ったりします。このようなことは、英語などの言葉では決して言いません。「何もないものをどうして食べるの?」、「つまらないものをどうして受け取らなければならないの?」と思われるのがオチです。

このような謙譲語にたびたびハンゲルの中で出くわすことによって、日本人だけが敬語や謙譲語を使う特殊な国民であると（若干誇りに思いながら）思っていた自分が、まったくの一人よがりであることを知りました。

3) 韓国・北朝鮮（人）への関心・理解・敬意が高まったこと。

近くて遠い国と言われてきた韓国・北朝鮮が、にわかに身近に感じられるようになりました。ハンゲルを学習する私にとっては、その言葉をすらすらと話す人はみんな先生なのですから、当然の成り行きです。私たちが、英語をぺらぺらと話す「いわゆる外人」がみんなかっこよく、先生のように錯覚するのと同じ理屈です。そういう意味では、特定の国やそこに住む人々に親近感を抱くには、言葉の学習が最も近道であると思います。言葉を学習すると、その言葉を話す人とコミュニケーションをしたい、その国を訪ねて、直接その文化に接してみたいなど、希望や憧れがどんどん湧いてきます。また、言葉の学習の中で、さまざまな珍しい、貴重な文化に触れることができ、そのような偉大な文化を創造した民族に敬意さえ払うようになります。

われわれが長年にわたって英語ばかりを学習して来た結果、英語を話す人々や国々に関心や憧れを持つようになったのも、結局、同じ理由によるものと思います。

以上は、ハンゲルを学習して、自分自身がどう変わったかについて、その経験をお話しましたが、会場のみなさんにも、何か新しい外国語の学習に挑戦されることをお勧めしたいと思います。

(3) 英語地球語化の現実に直視を（もはや米英だけのものではない）

先ほど「外国語＝英語」、「外国人＝英米人」の錯覚が多く日本人の中にあると言いましたが、現実には英語はもう英米だけのものではなくなっていることを、私たちは認識する必要があります。

そこで、アメリカの言語学者ブラシ・カルチュール氏¹³⁾が、英語の普及状況について世界規模で分類した「三つの円」についてお話しします。

右の図のように、英語はその普及度から3つに分類されます。一番中心になっている円、つまり「中心円」に位置する英語がアメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドなどで母語として話されている

英語です。その外側にある円、「外円ないしは周辺円」にはインド、シンガポール、フィリピン、マレーシアなどの東南アジア諸国やウガンダ、ガーナ、ケニア、ナイジェリア、南アフリカなどのアフリカ諸国で話されている英語を指し、多言語環境にあつて、英語が第2言語としての役割を果たしている国々です。

三つ目の、一番外側の円、つまり「拡大円」の国が、日本、中国、ロシアなど、英語が外国語として使われている国です。

そこで、それぞれの円ごとにどれだけの数の人々が英語を話しているかを見てみると、「中心円」が3億2000万～3億8000万、「外円」が1億5000万～3億、そして「拡大円」になると1億～10億の幅があるとされています。

この事実を見れば、英語は英米に限ったものではなく、世界中の至る所で話されていることが分かります。したがって、英語と言えは英米人の言葉と受け取っているならば、それは実態から遠くかけ離れたもので、大きな誤りだと言わなければなりません。今後私たちは、英語を特定の国の文化を引きずった言語とは考えずに、国際的なコミュニケーションのための言語という考え方をする必要があります。そして、英語の学習教材を提供する立場にある人達も、題材を英米に限定することなく、世界中の話題を扱う必要があります(ちなみに、現在NHKのテレビ英会話で扱っている題材はすべてアメリカです)。発音にしても、アメリカ式発音が日本では全盛ですが、インドの人やフィリピンの人が発音しているように、その国に合った発音が認められてよいと思います。

(4) 国際語としての日本語の普及を

日本は英語だけに血道をあげずに、自国語、つまり日本語の普及にもっと力を注ぐべきであると思います。言語が国際語になる条件としては、軍事力、経済力、情報力の3つ¹⁴⁾があげられますが、日本は今や世界の中の経済超大国になっており、経済力の点においては、国際語になる資格を十二分に備えています。その結果として、日本が望むと望まざるとにかかわらず、世界中から日本に対する関心が非常に高く、日

図1 英語の三つの「円」



¹³⁾ デイヴィッド・クリスタル (国弘正雄訳) 『地球語としての英語』 みすず書房 (1998) より

¹⁴⁾ デイヴィッド・クリスタル 前掲書 (1998)

本語を学習したいと希望する人の数は益々増加しています。この現状を私たちはもっと知る必要があります。最近のニュースによりますと、国立国語研究所を中心とする研究メンバーが、1997年から1998年にかけて、イギリス、アメリカ、ドイツ、イタリア、韓国、中国、インド、台湾など27の国・地域で、1000人以上を対象に面接調査をしたところ、世界各国間のコミュニケーションで今後必要となると思われる言語として、英語、フランス語について、日本語を3番目にあげた人が最も多かったということです。つまり、ドイツ語やスペイン語よりも必要になると考えている人が多いということです。

では実際に、世界でどれくらいの数の人が日本語を学習しているかを、さらに詳しく資料⁽¹⁵⁾で見てみましょう。

先ず、時代を経るにしたがって、日本語学習者の数が非常な勢いで伸びています(図2)。これを地域別で見ますとアジア地域が圧倒的に多いことが分かります。学習者数の上位10か国では、韓国、中国、オーストラリアが飛び抜けて多いことも分かります(表2)。

図2 海外の日本語学習者数の推移

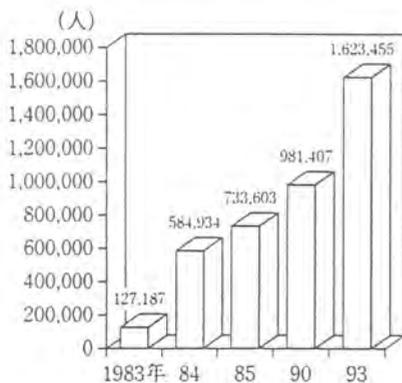


表2 日本語学習者の上位10か国(地域)

国・地域名	学習者数
韓 国	820,908
中 国	250,334
オーストラリア	179,241
インドネシア	73,248
<台 湾>	58,284
米 国	50,420
ニュージーランド	27,942
タ イ	22,152
ブ ラ ジ ル	18,372
カ ナ ダ	16,594

私の経験から言いますが、5年前にオーストラリアはブリスベン市の教育委員会を訪問した時に、折り良く中学校・高等学校が合同で学習発表会をやっているのを見学することができましたが、多くの学校が、日本語の歌、日本語スピーチ、日本語劇をプログラムにあげて、取り組んでいるのを目の当たりにして驚いたことがあります。

これほどまでに、世界の多くの人々が日本語に注目して、日本語を学習しているのに、肝心の日本人が日本語に劣等感を抱いていたり、英語にばかり目を向けているというのは、非常に残念なことだと言わねばなりません。どう見ても、間違った方向を向いていると思わずにはいられません。

私たちは、日本語が置かれている現状をよく知り、それと同時に、外国の日本語指導者や学習者の希望や期待に積極的に応える必要があります。それには、現地における日本語教師の研修の機会を一層増やすことや、多様な学習教材の提供などにおいて援助を惜しまないことです。

なお、外国に対して日本語を押し付けるという誤った歴史を持つ日本としては、これらの援助は、国に頼るよりも民間レベルで推進する必要があります。

⁽¹⁵⁾ 清水一彦、赤尾勝巳、新井浅浩、伊藤稔、砂糖晴雄、八尾坂修。(1998)『教育データランド '98-99』時事通信社、p.284.

次に、日本語を民間レベルで世界に広めていく方法として、いくつかの提案がなされていますので、その内の2つを紹介します。1つ目は国際経営協力センターの井上昭正氏⁽¹⁶⁾のもので、氏は、日本語の世界普及は、国際協力フィールド活動を通じて促進していくことが最良の方法であるとして、次のように述べています。

「海外の技術協力活動で、日本独自の経営管理技法を現地企業に技術移転する場合に、日本語を使わずに外国語を使うと、完全に真意を伝えきれない面がある。例えば、世界中の日本進出企業の現地工場では、生産性向上や職場改善のために、3MU運動や4S運動が実施されているが、いずれも、MUDA, MURI, MURAとSEIRI, SEITON, SEISO, SEIKETSUがそのまま日本語で使われており、現地企業の経営開発に大きな成果をあげている。これらの言葉は、日本独自の経営管理技法を表わす言葉で、日本語で使われてはじめて本領を発揮する…。経営コンサルティングや研修を、もし日本語で行うことができれば、技術協力の効果は倍加するだろう。」

もう1つの提案は東京C&I研究所の安達勇氏⁽¹⁷⁾のもので、学術論文の英語翻訳を世界中に懸賞募集することを提案されています。現在では、学術論文は英語で発表することが必須ですが、日本の優秀な研究者がみんな英語に堪能な人ばかりではかぎりません。案外、非常にすぐれた研究が、世界に出ずに、国内だけに留まっていることも多いと考えられます。そこで、日本語のすぐれた学術論文集を定期的に刊行し、外国人を対象に、その翻訳を懸賞募集して、研究成果を広めてはどうかというものです。その具体的な手続きとして、①翻訳候補論文集を外国に配布する。②外国人はその中から翻訳したい論文を選んで申し込む。③主催者は同時に提出された試験翻訳の審査にパスした者に、論文全体の翻訳を依頼する。④主催者は、翻訳が完了した論文を外国の権威ある学術誌に発表する。そして、「この制度が実施されれば、日本語の普及にも貢献するし、新たな日本語学習者も出て来る。翻訳された日本の文献が数多く外国に流布すれば、日本に対して興味をもつ外国人も増え、その結果、日本語の学習者の数も増える。さらに、外国人による日本語文献を翻訳する組織が形成されれば、いよいよ日本語が世界語化していくことになる」という提案です。これと同様の提案をD.グラッドル⁽¹⁸⁾も行っています。

おわりに

世界における言語の未来は、英語がますます国際語の地位を固めていくことが予想されます。それとともに、少数者が話す民族言語の多数が消滅していく可能性があります。言語が消滅することは、その国の(民族の)文化が消滅することを意味します。例えば、東南アジア、特にインドネシアの各島(スマトラ島、スラウェシ島、カリマンタン島など)にはそれぞれ固有の言語が話されていますが、社会的、経済的に孤立して、今や消え行く運命にあると言われています。

また、一方でこの逆の動きも現実には起こっています。これまで英語を公用語としていた多くの植民地体験国が、土着の民族語を公用語として扱い、学校でも積極的に教育するようになってきています。これは、

⁽¹⁶⁾ 日本未来学会編 同上書

⁽¹⁷⁾ 日本未来学会編 同上書

⁽¹⁸⁾ デイヴィッド・グラッドル(山岸勝栄訳) 『英語の未来』 研究社(1999)

民族の誇りやアイデンティティを失わないでいたいという基本的な欲求から発しています。例えばフィリピンでは、地域の言語（総称してフィリピン語）が、従来からの英語とともに学校で教えられています。

先進国の人々によって、自らの土地を奪われた先住民たちの大同団結や復権の要求運動も盛んになって来ています。例えば日本のアイヌの人たちも、自分たちの文化を育んだアイヌ語を復活させ、子孫に伝えるという取り組みを精力的に行っています。

そういう意味では、世界における言語の未来は、少数言語に収斂するよりも、むしろ多言語の方向に向かう可能性も十分に予想されます。

このような世界的な動きの中であって、ひとり日本だけが英語だけを学習し、自分の国の言葉を大切にしない方向で動いていることは、まさに時代に逆行するものと言えます。日本語を大切に、日本固有の文化の再発見と、世界に向けての積極的な発信を行うべき時代であると考えます。そして、一部の英語超大国の方ばかりに顔を向けることなく、地球的規模の視野を持って、いろいろな言語や文化を持つ人々に目を向け、心を開く必要があります。宇宙から地球を眺めた場合を想像すれば、地球的規模の意味が容易に理解できますし、日本がこれまでいかに偏った目で、狭い範囲しか見てこなかったかもよく分かります。

私は、言葉は文化を開く扉であると考えます。外国語の学習をとおして、その言葉を話す国の人々の歴史や文化にたいする興味と関心が呼び起こされ、その民族に対する理解と敬愛の気持ちが培われるものと信じます。

私の話を終わるに当たって、国連の難民高等弁務官として活躍されている緒方貞子氏⁽¹⁹⁾の言葉を紹介したいと思います。緒方氏は、現在日本にはインドシナ難民が1万人以上定住していることに関連して、「新しい文化と出会う」という文章の中で次のように述べています。

「違った文化を持つ人々との出会いは、文化の広がりをもたらす。わたしは、難民を受け入れる側として、日本人が難民——特にインドシナの言葉を学ぶ動きがあってもよいのではないかと考える。それが、インドシナの古い歴史と文化への関心と尊敬を開く。もちろん日本語を学びたい難民の手助けも強く奨励したい。そこには、コミュニケーションの道具としての言葉の習得という初期の目的を越えた、さらに深い理解や広い交流が生まれると思うからである。」

みなさん。英語偏重という呪縛から自分を開放して、日本語の良さを再確認すると同時に、新しい外国語に挑戦して、新しい文化の扉を開こうではありませんか。

Abstract

A great number of loan words (*katakana-go*) are used among Japanese people today. The majority of them are of English origin. The reasons for this are: (1) English is the only foreign language taught in Japanese schools, (2) the Japanese government has traditionally inclined to regard Western cultures superior to Oriental ones, (3) many authors and politicians in the past in

⁽¹⁹⁾ 緒方貞子「新しい文化に出会う」『AJALT』19号、国際日本語普及協会（1996）

this country had an inferiority complex about their own language to the Western languages, and (4) the Japanese language is flexible enough to accept any imports from the outside world. The speaker points out that such an overemphasis on the English language is leading the people here to discriminate against non-English speakers. In order to overcome these problems, the lecturer proposes: (1) that more foreign languages besides English be taught in Japanese schools, (2) that individuals begin to learn other languages, especially Asian ones, and (3) that the Japanese re-evaluate the importance of their mother tongue, which is now one of the most popular foreign languages being learned by students in foreign countries.

国際教育センター教員による学界ならびに社会における活動

(前号以降)

【著書】

- 大谷泰照：監修『世界25か国の外国語教育』（『英語教育』別冊）、大修館書店、1999年3月、169
- 大谷泰照：監修『英語科における国際理解教育』（『英語教育』別冊）、大修館書店、1999年5月、124
- Akira Yorimoto (eds. H. Nose, E. R. Nadel, and T. Morimoto) : *The 1997 Nagano Symposium on Sports Sciences*. Carmel, Ind.: Cooper Publishing Group, July 1998, 359-63/430-5
- 寄本 明（渡辺孝編集）：『血液・血管が若返る本』、マキノ出版、1998年12月8日、247-52
- 呉 凌非：『中国語を楽しもう』、郁文堂、1999年4月1日、43

【発表論文】

- 栗山 稔：「コールリッジにおける黙示録的想像力の問題」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、1-20
- 大谷泰照：「日本人の言語意識を問う」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、21-38
- 大谷泰照：「現在の大学英語教育—その現状と大学教育改革について—」、『大学生の英語学習ハンドブック』、研究社出版、1999年3月、11-9
- 大谷泰照：「韓国の教育改革・教育制度」／「日本の外国語教育診断」、『東アジアの外国語教育』、大学英語教育学会関西支部、1999年3月、3-6/144-50
- 大谷泰照：「諸外国におけるコミュニケーション能力の育成と外国語教育の現状」、『教育じほう』、東京都立教育研究所、第617号、1999年6月、34-9
- 大谷泰照：「連携授業を考えるために」、『英語教育』、大修館書店、第48巻第5号、1999年7月、8-10
- 奥村清彦：「要約指導がリスニングとライティングの能力に及ぼす効果」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、39-52
- Kiyohiko Okumura : Is Summary Writing Really Recommendable in the Listening Classroom?, *Academic Reports of the Writing Research Group*, JACET Kansai Chapter, No. 4, March 1999, 13-22

- Hoyu Ishida : The Secular Value of "The Wish to Save All Beings" in the Present, *Shin Buddhist 4*, International Association of Buddhist Culture & Nagata Bunshodo, Kyoto, March 1998, 103-9
- Hoyu Ishida : Nietzsche and Saṃsāra: Suffering and Joy in the Eternal Recurrence, *Academic Reports of the University Center for Intercultural Education, the University of Shiga Prefecture*, No. 3, December 1998, 53-70
- Walter Klinger : Card Games for Language Learning, *Academic Reports of the University Center for Intercultural Education, the University of Shiga Prefecture*, No. 3, December 1998, 71-90
- 小栗裕子 : 「リスニング向上に効果のあるいくつかの要素 2—著しい伸びを示した学生にみられる動機づけ」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、91-101
- 小栗裕子 : 「リスニングの能力別にみた動機づけの違い」、『関西英語教育学会第3回春期研究大会大会予稿集』、1999年6月、83-90
- 深見 茂 : 「C. F. マイアーの『聖者』について」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、103-115
- Ritsuko Nagashima : Le Problème de la Narration dans "Monsieur Ouine" de Georges Bernanos--en comparaison avec "The Unicorn" d'Iris Murdoch, *Academic Reports of the University Center for Intercultural Education, the University of Shiga Prefecture*, No. 3, December 1998, 117-32
- 呉 凌非 : 「深層格フレームによる日本語動詞の意味記述」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、133-66
- 高橋信行・小倉久直 : 「ランダム表面の相反定理と後方強調散乱」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、167-80
- 亀田彰喜・吉田勝廣 : 「複式簿記の論理構造と会計情報システム」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、181-91
- 岡本 進・宮本 孝・佐藤尚武 : 「大学ボート選手における模擬的漕力の変動に関与する無気的および有気的能力の検討」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、193-202
- 寄本明 : 「低周波超音波法からみた骨質と身体活動水準との関係」、『国際教育センター研究紀要』、滋賀県立大学国際教育センター、第3号、1998年12月、203-9
- 芳田哲也・井上辰樹・中井誠一・寄本 明 : 「夏季スポーツ活動時の脱水および飲水が大学柔道選手の運動能力及び温冷感に与える影響」、『京都体育学研究』、第15巻、1999年、1-5
- Tetsuya Yoshida, Kei Nagashima, Seiichi Nakai, Akira Yorimoto, Takashi Kawabata, and Taketoshi Morimoto : Attenuation of Urinary Sodium Excretion during Cold-Air Exposure in Trained Athletes, *Japanese Journal of*

Physiology, Vol. 49, No. 2, 1999, 193-9

【その他】

(印刷物<翻訳、辞典、一般雑誌など>、口頭発表、講演、社会活動、地域社会への参加など)

栗山 稔：講演「私の英語・英文学研究法」、仏教大学フレッシュマンズ・ウィーク講演会、仏教大学、1999年5月30日

栗山 稔：書評「山内久明編『対訳 ワーズワス詩集—イギリス詩人選(3)—』(岩波文庫、1998)」、『英語青年』、研究社、第145巻第4号、1999年7月1日、66

大谷泰照：論説「20世紀の教訓」、『JACET通信』、大学英語教育学会、第115号、1998年11月、12-3

大谷泰照：英語教育時評「外務省の苦悩」「もうひとりの Jack」「国際学力テストの妄信」「この国の行方」、『英語教育』、大修館書店、第47巻第10, 11, 12, 13号、1998年12月、1999年1, 2, 3月、37

大谷泰照：論説「『教育後進国』の自覚を」、『京都民報』、京都民報社、第1862号、1998年12月13日、4

大谷泰照：講演「国際的にみた日本の教育—異文化理解のあり方を考える—」、大阪府立阪南高等学校教職員研修会、大阪府立阪南高等学校、1999年1月18日

大谷泰照：論説「母語が『国際語』でないことは、本当に不幸なことか」、『現代英語教育』、研究社出版、第35巻第12号、1999年3月、12

大谷泰照：講演「国際的にみた日本の外国語教育」、英語音声学会関西支部研究大会、関西学院大学、1999年5月8日

大谷泰照：シンポジウム「東アジアの外国語教育」、関西外国語大学シンポジウム、関西外国語大学、1999年5月22日

大谷泰照：論説「韓国の外国語教育」、*Asahi Weekly*、朝日新聞社、第27巻第21号、通号1358号、1999年5月30日、8

大谷泰照：論説「21世紀の外国語教育への提言」、『大学英語教育学会関西支部紀要』、第5号、1999年5月、20-1

大谷泰照：シンポジウム「近隣諸国・地域から日本をみる—21世紀の外国語教育—」、大学英語教育学会関西支部春期大会、奈良大学、1999年6月12日

大谷泰照：解説「外国語教育展望の『基点』」、太田朗『私のグランド・ツアー』、丸善、1999年7

月、v

Yasuteru Otani et al. : Presentation 'Foreign Language Education in an International Perspective,' The 12th World Congress of Applied Linguistics, Waseda University, August 5, 1999

大谷泰照：講演「大学生を考える—外国語教育の立場から—」、民主教育協会近畿支部学生生活研究セミナー、京都市御車会館、1999年8月20日

大谷泰照：講演「日・英語の対照研究」、大阪YWCA講演会、大阪YWCA、1999年8月23日

大谷泰照：企画「21世紀の英語教育」、NHKテレビ「教育トゥデイ」、1999年9月4日22時30分～23時

大谷泰照：論説「日本人の英語下手—言語的距離と教育政策」、『日本経済新聞』、1999年9月12日、28

Yasuteru Otani : Interview 'Foreign Language Education in Japan,' RCS (Radio Corporation of Singapore), 13:30 to 14:00, September 20, 1999

大谷泰照：書評「世界の外国語教育はどう動いているか」、『英語情報』、日本英語検定協会、9・10月号、1999年9月、42-5

大谷泰照：書評 JACET関西支部「東アジアの外国語教育—日本の外国語教育診断—」、『JACET通信』第119号、大学英語教育学会、1999年9月、13

大谷泰照：講話「国際的にみた日本人の学力」、滋賀県立北大津高等学校、1999年10月19日

大谷泰照：シンポジウム「グローバル化と多言語の共存」、立命館大学国際言語文化研究所公開シンポジウム、立命館大学、1999年10月23日

大谷泰照：講演「日本人の虚像と実像—異文化理解を通してみえてくるもの—」、石川県農業短期大学公開講演会、石川県女性センター、1999年10月30日

大谷泰照：書評 K.ジョンソン/H.ジョンソン編 岡秀夫監訳『外国語教育学大辞典』、大修館書店、『言語』、大修館書店、第28巻第11号、1999年11月、145

奥村清彦：発表「聴く力と書く力を同時に伸ばす授業の試み」、大学英語教育学会（JACET）全国大会、1998年9月12日

奥村清彦：講義「英語偏重社会の落とし穴」、平成11年度滋賀県立大学公開講座、1999年5月22日

Kiyohiko Okumura : Poster 'Does Summary Writing Enhance Listening Ability?,' The 12th World Congress of Applied Linguistics, AILA Tokyo, August 5, 1999

奥村清彦：講演「Reading, listening における summarizing--Summarizing の進め方と効果」、英語授業研究会関西支部第93回例会、1999年9月25日

石田法雄：寄稿「在外研修紀行文—オックスフォード大学にて—」、『はっさか』、滋賀県立大学後援会、第6号、1999年2月、3

石田法雄：寄稿「蓮如上人と私1」、『保育資料』、保育連盟、第502号、1999年1月、6-7

国際教育センター教員による学界ならびに社会における活動

- 石田法雄：寄稿「蓮如上人と私2」、「保育資料」、保育連盟、第503号、1999年2月、6-7
- 石田法雄：講演「TOEFL対策について」、第26回公開講座、ミシガン州立大学連合日本センター、彦根、1999年2月7日
- Hoyu Ishida : Lecture 'Japanese Religion 1,' Seminar on Japanese Culture and Society, Japan Center for Michigan Universities, Hikone, February 16, 1999
- Hoyu Ishida : Lecture 'Japanese Religion 2,' Seminar on Japanese Culture and Society, Japan Center for Michigan Universities, Hikone, February 18, 1999
- 石田法雄・飯野正子・桑井輝子・戸上宗賢：巻頭座談会「北米開教100周年」、広報『龍谷』No. 42、龍谷大学、1999年春、6-11
- 石田法雄：講演「生徒が生きる英語の授業」、滋賀県英語教育改善講座、滋賀県総合教育センター、1999年5月25日
- 石田法雄：講演「TOEFL対策について」、第27回公開講座、ミシガン州立大学連合日本センター、彦根、1999年6月26日
- 石田法雄：寄稿「TOEFL、さらなるものを求めて」、*JCMU news letter*、ミシガン州立大学連合日本センター、No. 19、August 1999、2
- Hoyu Ishida : Speaker 'One Plus One Equals ONE,' Special Guest Lecture, Florin Buddhist Temple, Sacramento USA, September 26, 1999
- Hoyu Ishida : Speaker 'Eshinni-ko Memorial,' Special Service Lecture, LA Betsuin, Los Angeles USA, October 3, 1999
- 石田法雄：滋賀県TOEIC推進協議会委員
- 石田法雄：財団法人滋賀県国際協会評議員
- 石田法雄：財団法人国際仏教文化協会評議員・研究員
- 小栗裕子：「リスニング能力の向上と動機づけ」、全国英語教育学会第25回北九州研究大会、1999年8月19日
- 深見 茂：書評「アウグスト・フォン・コツェプー著 吉安光徳訳 『コツェプー作品集』、同学社、1998年、B6版、431頁」、「ドイツ文学論攷」、阪神ドイツ文学会編、第XXXX号、1998年12月、138-40
- 深見 茂：財団法人祇園祭山鉾連合会理事長1999年
- 呉 凌非：発表「日本大学生的簡体字識別率」、第6回国際漢語教学会、ドイツ・ハノーファー、1999年8月9日
- 呉 凌非：講演「中国語及び中国事情」、第20回近畿青年洋上大学府県別事前研修会、長浜ドーム宿泊研修館、1999年6月13日

- 呉 凌非：寄稿「中国語の現場」、『はっさか』、滋賀県立大学後援会、第9号、1999年7月、3
- 亀田彰喜：シンポジウム「試験的テレビ会議システム」、滋賀県教育委員会、ひこね市民文化プラザ、1999年11月25日
- 亀田彰喜：滋賀県社会施設情報化・活性化推進事業実行委員会副委員長
- 岡本 進：講演と実技「運動と心拍数」、滋賀県レイカディア大学選択講座、1998年11月6日
- 岡本 進：講演と実技「運動とからだの仕組み、運動とストレッチング」、滋賀県レイカディア大学選択講座、1998年11月10日
- 岡本 進：講演「生涯スポーツとしてのニュースポーツ」、滋賀県レイカディア大学必修講座、1999年7月16日
- 岡本 進：講演と実技「ニュースポーツ概論、ニュースポーツのプログラム」、滋賀県レイカディア大学選択講座、1999年7月23日
- 岡本 進：講演と実技「運動の必要性和実際の動きについて」、大津市健康推進員養成講座、1999年9月20日
- 岡本 進：県スポーツ振興審議会16期委員
- 寄本 明：講演「運動生理とその実際」、能登川町健康づくり推進員養成講座、能登川町保健センター、1998年8月5日
- 寄本 明：講演「健康づくりと運動について」、八日市健康福祉センター管内6町推進員養成講座、八日市健康福祉センター、1998年8月21日
- 寄本 明：講演「健康づくりと運動」、康推進員養成講座、サントピア水口、1998年10月1日
- 寄本 明：講演「運動と健康について」、康推進員養成講座、彦根市福祉保健センター、1998年10月14日
- 寄本 明：講演「健康体力づくりに関する具体的な運動処方」、体育・スポーツ研究に係る研修会、県立スポーツ会館、1998年10月22日
- 寄本 明：講演「いきいきウォーキング」、第18回県職「女性のつどい」分科会、守山市つがやま荘、1998年10月28日
- 寄本 明：講演「運動と健康づくりについて」、平成10年度福祉と健康のつどい、竜王町公民館大ホール、1998年11月1日
- 寄本 明：講演「運動生理学」、康推進員養成講座、サントピア水口、1998年11月12日
- Akira Yorimoto: Presentation 'Effect of habitual moderate exercise on serum lipid profile, physical fitness, and thermoregulation in middle-aged women,' The 13th Asian Games Scientific Congress, Bangkok Thailand, December 3, 1998
- Hidemi Okamoto, Akira Yorimoto, and Tomonori Nadamoto : Presentation 'Dietary red pepper ingestion in low

国際教育センター教員による学界ならびに社会における活動

level decrease oxygen consumption and heart rate in human during exercise,' The 13th Asian Games Scientific Congress, Bangkok Thailand, December 4, 1998

Tetsuya Yoshida, Toshimasa Takanishi, Seiichi Nakai, Akira Yorimoto, and Taketoshi Morimoto : Presentation
'Dehydration threshold for the decrease of aerobic fitness during sports activities in the heat,' The 13th Asian Games Scientific Congress, Bangkok Thailand, December 4, 1998

寄本 明：講演「生涯スポーツ時代における健康・体力づくり」、平成10年度滋賀県スポーツ活動指導者講習会、県立スポーツ会館、1998年12月10日

寄本 明：講演「健康ウォーキング講座」、八日市市康ウォーキング講座、八日市市布引運動公園体育館、1998年12月17日

芳田哲也・中井誠一・寄本 明：発表「夏季スポーツ活動時の運動能力低下に及ぼす脱水量閾値の検討」、第126回京都体育学会、京都大学、1999年3月25日

Tetsuya Yoshida, Toshimasa Takanishi, Seiichi Nakai, Akira Yorimoto, and Taketoshi Morimoto : Presentation
'Dehydration threshold for the decrease in aerobic and anaerobic fitness during out-door exercise in the heat,' American College of Sports Medicine 46th Annual Meeting, June 4, 1999

寄本 明：「唐辛子ウォークダイエット」、「ゆほびか」、1999年8月号、31-50

寄本 明：「唐辛子パワーで飛距離UP」、「ゴルフトゥデイ」198号、1999年9月16日、122-3

寄本 明・岡本 進・堀井大輔・佐藤智明：発表「暑熱下におけるゴルフプレー時の脱水および体温上昇について」、第54回日本体力医学会大会、熊本市市民会館、1999年9月30日

新矢博美・中井誠一・高橋英一・芳田哲也・寄本 明・森本武利：発表「フェンシング練習時の発汗量に与える着衣の影響」、第54回日本体力医学会大会、熊本市市民会館、1999年9月30日

芳田哲也・中井誠一・寄本 明・森本武利：発表「無氣的運動能力を低下させる脱水量閾値の検討」、第54回日本体力医学会大会、熊本市市民会館、1999年9月30日

【滋賀県立大学特別研究費研究報告】

(本紀要に論文掲載分)

石田 法雄：平成10年度特別研究、研究課題「歴史学観点と実践者からみた禅の系譜」、*The Lineage of Ch'an: The Historian and the Believer* と題して発表、65-77

高橋 信行：平成10年度重点研究、研究課題「超音波を用いた流砂量連続計測システムの高精度化」、「超音波を用いた高精度流砂量連続計測システムの開発」と題して発表、153-172

国際教育センターに対する研究費交付一覧

滋賀県立大学特別研究費交付一覧

- 平成11年度 (4件、合計1,694千円)

区分	氏名	研究課題	金額 (千円)
特別	石田法雄	「体」と「用」からみた親鸞の信心に関しての一考察	420
特別	ウォルター・クリンガー	言語学習のための無言・イラスト・カードゲームの有効性の研究	420
特別	小栗裕子	効果的なリスニング習得法	430
奨励	呉 凌非	文脈情報を取り入れた中国語簡体字の認識度	424

滋賀県立大学在外研修費交付一覧

- 平成11年度 (4件、合計2,340千円)

種類	氏名	研修先	研修期間	研修内容	支給額 (円)
長期	石田法雄	米国・カリフォルニア州、マサチューセッツ州	平成11年7月10日 ～10月10日	ハーバード大学マサトシ・ナガトミ前教授とスタンフォード大学カール・ビエレフェルト教授との面談を通し、最近の道元と親鸞の研究の調査と、両大学の研究所、図書館等において関係資料の収集を行った。	1,276,015
短期	寄本 明	イギリス・オックスフォード大学	平成11年7月30日 ～8月19日	オックスフォード大学生理学研究所のピーター・ロビンズ博士の Human Respiratory and Exercise Physiology Research Group で人体の安静時および運動時の呼吸・循環を中心とした生理学的実験の研修と資料収集を行った。	426,995
短期	長島律子	フランス・パリ	平成11年7月11日 ～7月31日	パリ第10大学のモニック・ゴスラン教授と執筆中の論文について面談し、意見交換した。また、国立図書館、大学図書館において同論文の資料の収集を行った。	366,745

短期	呉 凌非	ドイツ・ハノーバー	平成11年8月5日 ～8月24日	世界漢語教学学会の第6回国際漢語教学学会において、日本人大学生の中国語簡体字の認識度について発表し、中国語教育について意見交換を行った。	271,007
----	------	-----------	---------------------	--	---------

平成 10・11 年度在外研修報告

寄本 明

研修課題：イギリスにおける運動生理学研究の動向と新しい分析方法の研修

研修地：イギリス（オックスフォード大学生理学研究所）

研修期間：1998 年 9 月 8 日 21 日（14 日間）

1999 年 7 月 30 日 8 月 19 日（21 日間）

研修内容：

平成 10 年度および平成 11 年度の 2 年間にわたり在外研修の機会を得た。歴史的に早くからスポーツが社会的に文化的に浸透し、発展してきたイギリスにおいてそのスポーツ科学、特に運動生理学の分野での研究の動向を直接現地で調査し、ピーター・ロビンズ教授の開発した「dynamic end-tidal forcing 法」による呼吸機能測定を研修することを目的として実施した。

オックスフォード大学

イギリスの大学とくにオックスフォード大学は日本の教育システムとはずいぶん異なり、私自身何度その内容を聞いてもよく理解できなかった。そこで最初にオックスフォード大学の概略を現地で得た資料から紹介する。オックスフォード大学は英語圏最古の大学であり、国際的にも重要な学問の中心のひとつとして発展してきた。イギリスにおいては 24 名の首相を含む多くの指導者層を送り出し、高い評価を得ている。さらに、24 名のノーベル賞受賞者を輩出し、その多くは在学、在職中に受賞している。1999 年の報告によるとオックスフォード大学の学部学生は 11,253 名、大学院生 5,709 名で、39 校のカレッジに分散している。海外からの留学生は 100 カ国以上で 3,948 名となり、日本からは 110 名、うち学部学生は 15 名、大学院生 95 名で幅広い分野に及んでいる。学内には 60 以上の学部があり、それぞれ独自の図書館や教育施設を備えている。

39 校のカレッジでは、学部生および大学院生の入学許可、個人指導、寮、生活面での責任を負っている。他方、オックスフォード大学の各学部および本部は、研究施設、講義、セミナーを提供し、試験を実施し、学位を授与する。オックスフォード大学が世界的に有名で力を入れているのが個人指導制度である。個人指導制度は、学部生が単独または 2 人 1 組で少なくとも週 1 回、教授から直接指導を受ける。人文社会科学系の学生は毎回、小論文を用意し、理工系の学生は小論文を提出するか、指導教官と共に課題に取り組む。これは高度な立論の当否を論じ合う機会となり、学生は単なる暗記や他人の意見の受け売りに甘んずる訳にはゆかず、自分で考えなければならない。また、学生の悩み事にはカレッジの指導教官が相談に応じる。

生理学研究所呼吸・運動生理学研究グループ

訪問先となったオックスフォード大学生理学研究所は街の中心から少し北に位置し、隣にはユニバーシティ公園のある静かなところであった。この研究所では心臓電気生理学、細胞心臓学、呼吸・運動生理

学、感覚運動調節、心臓自律調節、聴覚神経科学の各研究グループがあり、それぞれ活発に研究していた。私はその中の呼吸・運動生理学研究グループ(Human Respiratory and Exercise Physiology Research Group)のピーター・ロビンズ博士を訪ねた。この研究グループのメンバーは8名であり、主に人間における安静時及び運動時の呼吸調節のメカニズムを研究している。その一つの方法として、調節系に異常のある疾患の患者を用いてその法則性を探っている。また、他の方法としてこのグループが開発した「dynamic end-tidal forcing 法」によるものがある。この方法は血液ガスの酸素及び二酸化炭素の分圧と肺換気との関係をコンピュータ調節によるフィードバックシステムである。すなわち、吸気的气体分圧を変化させることによって、動脈血のガス分圧を調節することが可能となる。さらに、この方法を用いた低酸素室を作り、48時間の低酸素(hypoxia)の影響も研究している。このピーター・ロビンズ教授たちの開発した「dynamic end-tidal forcing 法」による呼吸機能測定システムは現在、図のような構成になっている。被験者からの動脈血酸素飽和度などの血液ガスに関する情報がパルスオキシメーター及びマススペクトロメーターで測定され、アンプによって増幅され、コンピュータに入力される。そのデータをもとにプログラムされた吸気酸素及び二酸化炭素濃度をチェンバー内に作り出す。この時実験目的に応じて、安静や各種の運動条件を負荷することになる。

イギリスの宿と生活

平成10年度はカレッジのひとつである Lady Margaret Hall にお世話になった。このカレッジは名前が示すように以前は女子カレッジであったが、現在は共学である。ゲスト用の宿舎が街の中にありそこを使用させてもらった(写真)。ここは泊まるだけで食事なしで自炊であった。平成11年度はイギリスの民宿であるB&B (bed & breakfast の略で朝食付きの民宿のようなもの)の College Guest House に宿を求めた。このB&Bは物価の高いイギリスにおいて、リーズナブルな、そしてイギリスの家庭的な雰囲気を味わえる貴重な宿である。何か所かほかのB&Bにも泊まったが、子供が大きくなって空いた部屋や使っていない部屋を提供し、朝食を出してくれるといった感じである。浴室は古式イギリス風のバスタブのみであったり、簡略式アメリカ風のシャワーのみであったり、様々であった。

イギリス人の生活は基本的には古いものを大切に、長く愛用しているようである。建物にしても地震などの自然災害が少ないこともあり、かなり古い建物をリフォームして使用している。衣服についてもそのような傾向がオックスフォードでは見られた。個人的に気になったのが男女ともそのスタイルである。若い人たちにはほとんど肥満が見られないが、中高年者にはかなりの数を見かけた。これは食生活の影響かも知れない。詳しくは調べていないので分からないが、「フィッシュ&チップス」(鱈などのフライとフライドポテトのセット、フライドポテトは日本でいうご飯のような位置づけ)に代表されるようにフライものやいも類そしてビーンズなどの豆類をたくさん食べる。さらに牛や羊の肉に乳製品、これはやはり食べ過ぎると太るしかないメニューである。

一方、イギリスのスポーツといえばクリケット、ラグビー、ボート、テニスが代表的なスポーツであるが、残念なことにはいずれも見ることすらもできなかった。唯一、日課としていたユニバースティーパークのジョギング中に多くのウォーキングとジョギングをしている人たちと出会ったり、そしてヨーロッパではごくあたり前の護岸整備のされていない自然の川が街中の公園の中を流れ、そこでカヤックカヌーやパンティングで川遊びをしている人を見かけた。これは私にとってすごく新鮮な印象的風景であ

在外研修報告

った。

最後に在外研修の機会を与えていただいた、県立大学および国際教育センタの皆様には、深厚なる感謝の意を表す。

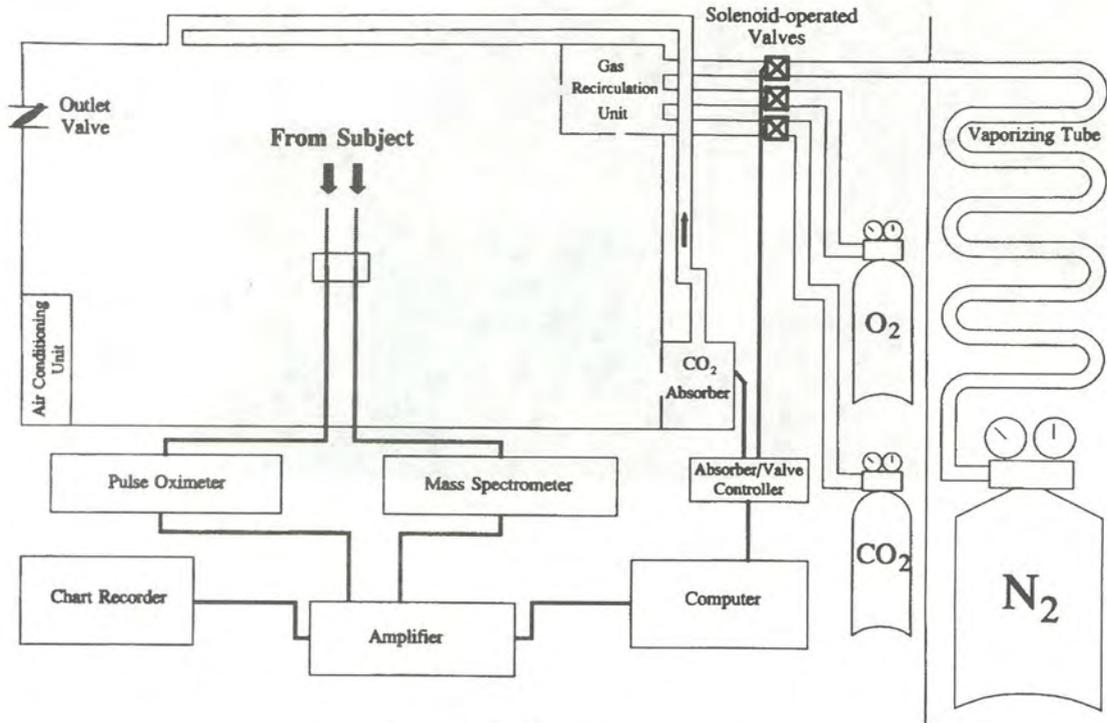
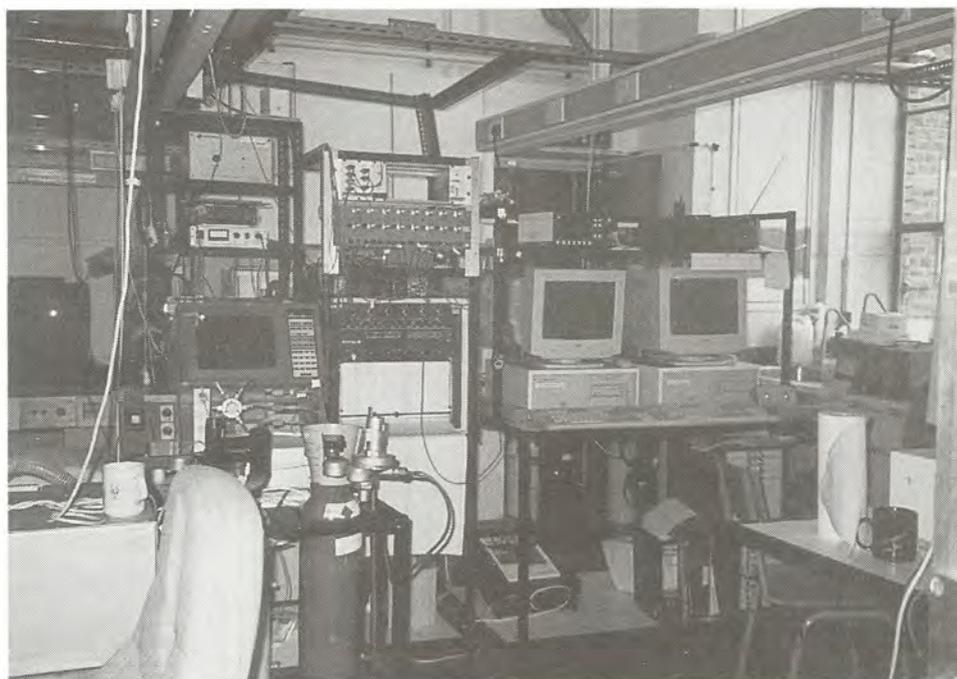


FIG. 1. Schematic diagram of chamber and associated apparatus.

「dynamic end-tidal forcing 法」による呼吸機能測定システム



ピーター・ロビンズ博士の呼吸・運動生理学研究グループ実験室



Lady Margaret Hall のゲストハウス

平成11年度在外研修報告

長島律子

研修課題：ジョルジュ・ベルナノスの歴史観

研修地：フランス共和国（パリ、ヴェルサイユ、コンピエーニュ）

研修期間：1998年7月11日 25日（15日間）

研修内容：

この論文は、ベルナノスの文学作品以外の作品群（いわゆる論戦文）の中から、作家独自の歴史観と歴史思想を読みとろうとするものである。ベルナノスは、フランス革命から約百年を経た1888年に生まれた。熱心なカトリック信仰を持つ母と、王制派の父の元で育った彼は、38歳で遅い小説家デビューを果たす以前から、シャルル・モラスの率いる保守的な政治グループ、アクション・フランセーズに所属し機関誌に記事を執筆したり自らルアンで王党派の新聞の主幹を務めている。しかしその後、モラスとは一線を画し、カトリック教会と権力との癒着を糾弾し、理想のキリスト教共同体社会の実現を求めて、独自の立場から発言を続けることとなる。同時代の社会に対する彼の批評の中には、歴史的イベント、事象に関する言及が数多く見られるが、それらをつづり合わせて浮かび上がってくる歴史観を読みとろうと試みる。

今回の研修は、昨年に引き続き上記論文の執筆に関わる資料の収集と、ベルナノスの研究者でパリ第十大学のモニック・ゴスラン教授との面談が目的であった。

モニック・ゴスラン教授とは、これまでに執筆した各章について、話し合い、貴重な意見を得るとともに、資料の提供も受けた。特に現在第一次大戦に関する章を執筆中であるため、この時代をどう扱うかについて助言を受けた。ベルナノスはこの大戦に志願し、出征している。つまり、自ら体験した歴史であり、しかもこの体験は、それ以降の執筆活動の原点となったほど強い影響を彼に与えた。従って、書物や資料、伝説に基づく、ローマ時代から中世、ルネッサンス、フランス革命を経て、19世紀までの各時代の観念形成とは、必然的に異なる。

第一次世界大戦休戦条約締結の地にある戦争博物館

ベルナノスの戦争体験に多少なりとも迫るために、この博物館を訪れた。

パリの北約60kmのところには広大なコンピエーニュの森(14500ha)が広がっている。その中にある学校の運動場ほどの空き地が、休戦協定の舞台となった場所である。1918年11月7日フランスのフォッシュ総軍が、8日にはドイツの使節団が林間に設けられた鉄道線路の引込み線に、特別列車で乗り付ける。交渉は、食堂車を改造して会議用にしつらえられたフォッシュの車両で行われ、11日、ドイツは休戦の条件を受諾して降伏する。これを受けて、ドイツにはヴェルサイユ条約によって、この国を二度と立

ち上がれなくするほどの苛酷な賠償責任が課されることになる。

22年後の1940年6月14日、パリはドイツ軍によって占領され、同21日、フランスの使節団は、1918年と全く同じ位置に置かれたこの車両で、ヒトラーに迎えらるることになる。彼が先の大戦の雪辱を果たした印として、敢えてこの場所、この車両にこだわったことは明らかである。翌日フランスは停戦条約を受け入れ、ドイツ占領時代が始まる。この列車はベルリンに戦利品として持ち帰られ、ドイツ人はこれを狂喜して迎えたということである。

現在、ここにフォッシュの車両（現物は、ベルリンで、空襲にあって破壊されてしまったため、同型の車両を同じように改装した再現物）が置かれ、当時の模様が再現されている。また、非常に多くの写真、文書、当時の武器や軍服など、第一次大戦にまつわる無数の資料が展示されていて、200万人のフランス人が命を落としたという、この長く厳しい戦争を克明に描き出そうとしている。

ベルナノスによれば、第一次世界大戦には、まだ騎士道的精神が生きていた。少なくとも、前線で戦った敵味方両軍の兵士の中には。しかし、「後方」の政治的術策と、戦後のドイツに対する措置とによってこの精神は踏みにじられた。彼にとって、このコンピエーニュの森の鉄道車両は、きわめて象徴的な意味を持つのである。

平成11年度在外研修報告

呉 凌非

研修課題：第6回国際漢語教学学会にての論文発表および専門家たちと中国語教育についての意見交換

研修地：ドイツ・ハノーファー

研修期間：平成11年8月5日～8月20日（16日間）

研修内容：

第6回国際漢語教学学会は世界漢語教学学会およびドイツ語圏漢語教学協会の共同主催のもとで、7日間にわたりドイツハノーファー市で盛大に開かれた。第6回国際漢語教学学会は初めて中国本土以外の場所で開かれ、世界35カ国、総勢400人余りが大会に参加した。多くの著名学者も大会に招かれ学術報告をされた。特にハノーファー市中学生代表の中国語のスピーチは会場を沸かせた。紹介によると、ドイツでは中国語を勉強する中学生も数多くいるという。今大会を通して、中国語教育が世界範囲に大々的に重視されてきたことを実感した。

私の発表は分会の初日の午前中で、テーマは「日本大学生の簡体字識別率」であった。中国も日本も漢字を使っているものの、文化の違いから、すでに多くの漢字に意味のずれが生じてきている。それに加え、簡体字の導入によりさらに状況を混沌にした。これは学生の中国語を勉強する際の意欲を低下させる要因にもなっている。私の発表は学術的には、日本の大学生の簡体字の認識度を調査することにより、認識度の低い簡体字をまとめ、その規則性を調べ、覚えやすい方法をいかに見出すか、言語政策的には、簡体字の問題点への注意を喚起するという二点に重点を置いた。発表後、多くの参加者から質問を受け、日本における中国語教育への高い関心を示してくださった。

今大会において、中国語教育に関するさまざまな課題が討論された。大きく分けて、中国語教育の必要性と方向性、漢字使用国の中国語教育、非漢字使用国の中国語教育、中国語教科書の編纂、教育機器の導入、異文化と中国語教育、中国語文法理論、音韻理論、漢字研究などの部類に分けられる。

会議期間中及び会議後、多くの学者と意見を交換することができた。とくに興味を持てた「文化意識と対外語教学」、「漢日量詞的比較研究」、「漢字文化と対外漢字教学」、「如何使外国学生順利度過漢字難關」、「現代漢語“了”的中介語調査与分析」、「外国学生漢語標記“了”“着”“過”習得情況的考察」、「漢語集合動詞的類型和特点」、「“把”字句的致使性解釋」、「句末“了”語法意義的析離与概括」、「談“一点也不V”中的“一点”」などの発表について、それぞれの発表者の見解を伺った。さらにこのなかの数人と今後、定期的に意見交換を行うことを約束した。

今大会を通して、中国語教育に関する最新理論および各国の中国語教育の状況を知ることができただけでなく、多くの著名学者と面会ができ、また多くの研究者と面識ができた。今大会はとても収穫が大きく、有益であった。

平成10年度特別研究費研究報告

効果的なリスニング習得法

小栗裕子

10年度は、リスニングと動機づけに関して、能力別に違いはあるのか、あればそれはどのような違いか、を探ってみた。(詳細は、小栗裕子「リスニングの能力別にみた動機づけの違い」『関西英語教育学会第3回春期研究大会大会予稿集』1999年、83-90、参照)。被験者は本学の2年生156名(男性83名・女性73名)で、彼らをリスニングの能力別に分け、動機づけの強さをアンケート結果から比較考察した。大学英語教育学会作成のリスニングテストを使用し、学生を能力別に上位群64名、中位群65名そして下位群27名を抽出した。表1はその結果である。得点は大学英語教育学会より送付された標準点を使用している。分散分析の結果、各グループ間にそれぞれ $P < 0.0001$ で有意差が見られ、これらの三グループはリスニングにおいて異なる集団と見なした。

表1 リスニング能力比較

		M	S D
上位群	(N64)	61.36	5.305
中位群	(N65)	50.14	3.025
下位群	(N27)	39.00	3.563
	F	292.83	
		$P < 0.0001$	

次に、156名全体を対象に、バリマックス回転後の因子分析で得られた結果を表2に示した。三個の因子が得られ(固有値は1.00以上を採用、累積寄与率45%、因子負荷量は0.4以上)、各々次のように解釈した。第一因子は5個で、どちらかと言えば「統合的」傾向にあるが、積極的に言語を使用しようとする目的も見られ、すべてが異文化・人的交流に関係するので、この因子を「異文化・交流」と命名した。第二因子は4個で、「好きだから」という内発的動機づけを除いて、他は「道具的」な言語使用目的であるが、そこには、「～に就きたい」や「～したい」という自発性や積極性が強く感じられるので、この因子を「自発的言語使用」とした。そして、第三因子は3個あり、これらもすべて「道具的」言語使用なのだが、第二因子と違うところは自発性が感じられないところである。そこには社会的に要求された「～した方が有利」「～に必要なだ」という「外発的」要素があり、この因子を「自発性のない言語使用」と名付けた。

表 2

英語学習動機づけに関する因子分析の結果 (バリマックス回転後の因子負荷量)				
因子名と変数	F1	F2	因子番号 F3	共通性 推定値
F1: 異文化・交流				
14 英語を使って異文化を理解できるから	0.772			0.611
13 英語でいろいろな国の人と話したいから	0.756			0.654
9 英語圏の文化や文学、またはそこに住んでいる人に興味があるから	0.657			0.491
5 海外旅行をしたいから	0.636			0.439
11 英語圏の映画、ファッション、歌などに興味があるから	0.451			0.295
F2: 自発的言語使用				
4 英語圏に留学したいから		0.657		0.491
2 英語を使う職業につきたいから		0.637		0.542
8 英語を使う専門職に憧れるから		0.628		0.499
10 英語が好きだから		0.616		0.551
F3: 自発性のない言語使用				
7 科学技術の導入に英語は必要だから			0.673	0.500
12 情報の取得に英語は必要だから			0.669	0.468
3 就職に有利だから			0.556	0.362
1 大学の授業として必修だから				0.297
6 教養として英語ぐらい知っておきたいから				0.239
説明分散	2.652	2.181	1.508	6.341

表 3 は、因子分析で得られた因子得点を能力別に分散分析したものである。因子 1、2 に有意差 ($P < 0.01$) が認められ、多重比較をした結果、因子 1 では上位群と中位群との間に $P < 0.05$ の有意差が、上位群と下位群、中位群と下位群との間にそれぞれ $P < 0.01$ が見られた。因子 2 では、上位群と中位群との間には有意差は認められなかったが、上位群と下位群、中位群と下位群との間にはそれぞれ $P < 0.01$ で有意差が見られた。これらの事実から、「異文化・交流」の動機づけが強いほど、リスニング能力も高いと考えられる。また、「自発的言語使用」が強いほど、ある程度の能力に到達できると言えるかもしれない。そして、このような動機づけがなければ、あまりリスニングは向上しないとも考えられる。

表 3 リスニングと動機づけ得点の分散分析表

	F1		F2		F3	
	M	SD	M	SD	M	SD
上位群 (N64)	0.276	0.810	0.043	0.941	0.007	0.856
中位群 (N65)	-0.027	0.895	-0.155	0.785	0.056	0.761
下位群 (N27)	-0.500	0.891	0.474	0.698	-0.151	1.01
F	9.486		5.382		0.559	
P	0.0001 **		0.0055 *		0.5732	

* $P < 0.01$ ** $P < 0.001$

国際教育センター担当科目に関するアンケート

大学が、教育研究の水準の向上や活性化に努めるとともに、その社会的責任を果たしていくためには、大学自身が不断の自己点検・自己評価を通じて改善への努力を行うことが不可欠である。このために、本学においては教育研究活動のあり方について多角的な点検・評価が全学的に行われている。

国際教育センターでもその一環として、本センターが担当する全学共通科目のうちの国際的なコミュニケーションのための外国語教育、国際的な情報伝達に欠かせない情報処理教育、健康に対する知識と体力を養うための健康・体力教育の科目受講者全員に対する意識調査や授業評価を、平成9年4月より開始し、本年はその3年目に当たる。

各科目系列の授業開始時期が異なるため、本年度に関してはセンター担当科目全体としての調査結果の分析は完了していないが、各科目系列で行ったアンケートの調査結果をここに紹介する。この種のアンケート調査は継続的に行い、その結果を比較・検討することによって、教育研究活動の自己点検・自己評価に役立ていく計画であり、その結果は順次、センター紀要に掲載する予定である。

1 外国語の授業に関するアンケート（「各年次終了時のアンケート」の結果の報告）

このアンケートは、外国語や外国語の授業について、受講生の考え方をありのままに問い、本学の外国語教育の改善に役立てようとするものである。

今回の調査の対象は、平成10年度国際教育センター提供の外国語科目の受講生全員である。調査は、環境科学部、工学部、人間文化学部の第一外国語（英語）および第二外国語（ドイツ語、フランス語、中国語、朝鮮語）の全80クラス中79クラス（ただし、1クラスについては、担当教員のやむをえぬ都合により、この時期に行うことが不可能となった）において、平成10年度授業の最後の2週間にあたる平成11年1月21日から2月3日の間に行われた。回答総数はのべ2,409名であった。

回答データの集計には、高橋信行助教授と垣立俊和調査員をわずらわした。また、アンケートのとりまとめには大谷泰照があたった。

【1】性別

- | | |
|------|-------------|
| 1. 男 | 1,325名（55%） |
| 2. 女 | 1,075名（45%） |

【2】所属学部学科

- | | |
|------------------|-----------|
| 1. 環境科学部環境生態学科 | 155名（6%） |
| 2. 環境科学部環境計画学科 | 429名（18%） |
| 3. 環境科学部生物資源管理学科 | 297名（12%） |
| 4. 工学部材料科学科 | 304名（13%） |
| 5. 工学部機械システム工学科 | 310名（13%） |
| 6. 人間文化学部地域文化学科 | 344名（14%） |
| 7. 人間文化学部生活文化学科 | 570名（24%） |

【3】このアンケートが行われる授業名（1）

1. 英語 I	400 名
2. 英語 II	370 名
3. 英語 III	380 名
4. 英語 IV	381 名
5. 英語 V	25 名
6. ドイツ語 I	97 名
7. ドイツ語 II	59 名
8. ドイツ語 III	2 名

【4】このアンケートが行われる授業名（2）

1. フランス語 I	73 名
2. フランス語 II	60 名
3. フランス語 III	1 名
4. 中国語 I	145 名
5. 中国語 II	167 名
6. 朝鮮語 I	2 名
7. 朝鮮語 II	0 名

【5】あなたは、この [クラスの] 外国語についての自分の学力を、どの程度だと思っていますか。

第一外国語

1. 非常に高い	25 名 (1%)
2. どちらかといえば高い	131 名 (8%)
3. 普通	826 名 (49%)
4. どちらかといえば低い	497 名 (29%)
5. 非常に低い	220 名 (13%)

第二外国語

1. 非常に高い	7 名 (1%)
2. どちらかといえば高い	34 名 (5%)
3. 普通	242 名 (34%)
4. どちらかといえば低い	256 名 (36%)
5. 非常に低い	165 名 (24%)

【6】あなたは、このクラスの授業について、全般的にどう感じましたか。

第一外国語

1. 非常に満足している	199 名 (12%)
2. どちらかといえば満足している	596 名 (35%)
3. どちらともいえない	630 名 (37%)
4. どちらかといえば不満足である	197 名 (12%)
5. まったく不満足である	64 名 (4%)

国際教育センター担当科目に関するアンケート

第二外国語

- | | |
|-------------------|------------|
| 1. 非常に満足している | 73名 (10%) |
| 2. どちらかといえば満足している | 254名 (35%) |
| 3. どちらともいえない | 253名 (35%) |
| 4. どちらかといえば不満足である | 111名 (15%) |
| 5. まったく不満足である | 32名 (5%) |

【7】あなたは、この授業に興味をもてましたか。

第一外国語

- | | |
|----------------------|------------|
| 1. 非常に興味をもてた | 203名 (12%) |
| 2. どちらかといえば興味をもてた | 635名 (38%) |
| 3. どちらともいえない | 515名 (31%) |
| 4. どちらかといえば興味をもてなかった | 244名 (14%) |
| 5. まったく興味をもてなかった | 85名 (5%) |

第二外国語

- | | |
|----------------------|------------|
| 1. 非常に興味をもてた | 78名 (11%) |
| 2. どちらかといえば興味をもてた | 296名 (41%) |
| 3. どちらともいえない | 200名 (28%) |
| 4. どちらかといえば興味をもてなかった | 108名 (15%) |
| 5. まったく興味をもてなかった | 34名 (5%) |

【8】あなたは、この授業の内容が理解できましたか。

第一外国語

- | | |
|-----------------|------------|
| 1. 十分に理解できた | 171名 (10%) |
| 2. かなり理解できた | 792名 (47%) |
| 3. あまり理解できなかった | 664名 (39%) |
| 4. まったく理解できなかった | 58名 (4%) |

第二外国語

- | | |
|-----------------|------------|
| 1. 十分に理解できた | 20名 (2%) |
| 2. かなり理解できた | 250名 (35%) |
| 3. あまり理解できなかった | 388名 (54%) |
| 4. まったく理解できなかった | 62名 (9%) |

【9】あなたは、この授業の教科書のレベルをどう感じましたか。

第一外国語

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. 難解すぎた | 94名 (5%) |
| 2. やや難解であった | 397名 (21%) |
| 3. 適当であった | 1,165名 (64%) |
| 4. やや平易であった | 157名 (9%) |
| 5. 平易すぎた | 21名 (1%) |

第二外国語

- | | |
|-------------|------------|
| 1. 難解すぎた | 52名 (8%) |
| 2. やや難解であった | 212名 (32%) |
| 3. 適当であった | 339名 (50%) |
| 4. やや平易であった | 65名 (10%) |
| 5. 平易すぎた | 5名 (0%) |
- 【10】教師は熱意をもって指導にあたったと思いますか。
- | | |
|--------------------|--------------|
| 1. そう思う | 1,115名 (49%) |
| 2. どちらかといえば、そう思う | 754名 (33%) |
| 3. どちらともいえない | 319名 (14%) |
| 4. どちらかといえば、そう思えない | 65名 (3%) |
| 5. そう思えない | 32名 (1%) |
- 【11】あなたは、この授業にどの程度出席しましたか。
- | | |
|-------------------|--------------|
| 1. 全部あるいはほとんど全部出席 | 1,115名 (49%) |
| 2. 3分の2くらい出席 | 754名 (33%) |
| 3. 半分くらい出席 | 319名 (14%) |
| 4. 3分の1くらい出席 | 65名 (3%) |
| 5. ほとんど欠席 | 32名 (1%) |
- 【12】〔設問 11 で3か4か5と答えた人のみ〕あなたがこの授業にあまり出席しなかった最大の理由は何ですか。(いくつ答えてもかまいません)
- | | |
|---------------------|------|
| 1. 授業内容に興味がなかったから | 53名 |
| 2. 出欠がとられなかったから | 31名 |
| 3. 授業の準備ができなかったから | 66名 |
| 4. 試験さえ受ければよいと思ったから | 31名 |
| 5. 授業以外のことに忙しかったから | 102名 |
| 6. その他 | 62名 |
- 【13】あなたは、この授業に意欲的に取り組みましたか。
- | | |
|----------------------|------------|
| 1. 非常に意欲的に取り組んだ | 145名 (7%) |
| 2. どちらかといえば意欲的に取り組んだ | 699名 (33%) |
| 3. どちらともいえない | 677名 (31%) |
| 4. どちらかといえば意欲的でなかった | 493名 (23%) |
| 5. まったく意欲的でなかった | 130名 (6%) |
- 【14】あなたは、このクラス全体の受講態度は、意欲的であったと思いますか。
- | | |
|---------------------|------------|
| 1. 非常に意欲的であった | 100名 (5%) |
| 2. どちらかといえば意欲的であった | 543名 (26%) |
| 3. どちらともいえない | 796名 (38%) |
| 4. どちらかといえば意欲的でなかった | 530名 (26%) |

国際教育センター担当科目に関するアンケート

5. まったく意欲的でなかった 103名 (5%)

【15】あなたは、本学の外国語の授業をよりよくするために、何をどうすればよいと思いますか。も

し意見や要望があれば、自由に書いて下さい。

英語会話の授業を希望	95名
クラスを少人数に	37名
学生がもっとやる気をおこさなければ	36名
学生がクラスや先生を選べるように	35名
外国人教員の増員を	32名
すべての外国語を必修から外す	30名
授業の内容をもう少し易しく	28名
この授業に満足	26名
能力別クラスを	23名
外国語の必修単位が少ない	21名
面白い教科書を	20名
役立つ英語を	20名
授業の進度をもっとゆっくりと	18名
面白い授業を	16名
外国語の種類をもっと多く (イタリア語、スペイン語)	16名
学生の学力差が大きすぎる	16名
第二外国語は週2回1年間に	15名
一時限目の授業をもっと遅くして	15名
第二外国語は不要	14名
なぜ外国語が必要かを学んで、やる気になった	14名
海外留学制度の充実を	12名
先生がよかった	12名
文法をしっかりやってほしい	11名
教材がむずかしい	10名
現状に満足	9名
遊びを取り入れた授業を	9名
テストの範囲をもっと少なく	9名
映画を教材に	8名
第二外国語は週1回では身につかない	8名
文法はやらないで	8名
リーディングは不要	8名
専門の勉強に必要な英語を	7名
授業の進度をもっと速く	7名
訳はゆっくりと	7名

先生はすごく熱心だが、学生はすごく不熱心	7名
もっと視聴覚機器を使った授業を	6名
リスニングの授業を	6名
英語ニュースを使った授業がよかった	6名
授業の現状に満足	6名
学生の力に合った教材を	6名
訳読はやめて	5名
教師によって授業の差が大きすぎる	5名
3時限目は眠い	5名
英語だけをを使う授業ではついていけない	5名
歌を教材に	4名
日本語を使わない授業を	4名
英語の単位を減らし、第二外国語の単位を増やして	4名
英語ⅠとⅡに関連性を	4名
宿題を多くして	4名
第二外国語が希望通りにとれるように	4名
ディベートの授業を	3名
リーディングの授業は不要	3名
教科書は学生に選ばせてほしい	3名
授業に変化を	2名
映画利用の授業がよかった	2名
視聴覚教室を増やして	2名
半期制にして海外へ出やすく	2名
中国語Ⅲを希望	2名
発音指導を希望	2名

[以下1名分については省略]

【16】あなたは、大学で外国語を学ぶことは、一般に、必要だと思いますか。

- | | |
|--------------|------------|
| 1. 必要である | 892名 (79%) |
| 2. 必要でない | 95名 (9%) |
| 3. どちらともいえない | 141名 (12%) |

【17】[設問16で2と答えた人のみ]なぜ外国語は不必要だと思いますか。(1つ選んで下さい)

- | | |
|----------------------|-----|
| 1. 高校までの外国語で十分である | 25名 |
| 2. これ以上学んでも効果がない | 16名 |
| 3. 専門の勉強で忙しい | 16名 |
| 4. 外国人の側が日本語を学ぶべきである | 28名 |
| 5. その他(自由に書いて下さい) | 6名 |

【18】あなたは、大学の外国語の履修方法は、どのようなものが望ましいと思いますか。

国際教育センター担当科目に関するアンケート

- | | |
|--------------------|------------|
| 1. 任意の2つの外国語を必修とする | 351名 (31%) |
| 2. 英語だけを必修とする | 285名 (25%) |
| 3. 英語以外の1外国語を必修とする | 72名 (7%) |
| 4. すべての外国語を選択とする | 423名 (37%) |

【19】あなたは、大学の外国語の必修単位数について、どう思いますか。

A. 第一外国語（英語）

- | | |
|-----------------|------------|
| 1. 現在より増やすべきである | 202名 (19%) |
| 2. 現在のままでよい | 651名 (60%) |
| 3. 現在より減らすべきである | 220名 (21%) |

B. 第二外国語（英語以外の外国語）

- | | |
|-----------------|------------|
| 4. 現在より増やすべきである | 171名 (23%) |
| 5. 現在のままでよい | 420名 (57%) |
| 6. 現在より減らすべきである | 142名 (20%) |

【20】〔学外の学校でも（いわゆるダブルスクールで）外国語の勉強をしている人のみ〕その学校で何語を勉強していますか。

- | | |
|----------|-----|
| 1. 英語 | 31名 |
| 2. ドイツ語 | 13名 |
| 3. フランス語 | 10名 |
| 4. 中国語 | 5名 |
| 5. 朝鮮語 | 25名 |
| 6. その他 | 12名 |

【21】〔設問20に答えた人のみ〕その学校に、週に何回通っていますか。

- | | |
|--------|-----|
| 1. 1回 | 13名 |
| 2. 2回 | 8名 |
| 3. 3回 | 0名 |
| 4. 4回 | 1名 |
| 5. その他 | 8名 |

2 外国語教育に関するアンケート（「1年次開始時のアンケート」の結果の報告）

このアンケートは、外国語や外国語の教育について、新入学生の意識のありようをありのままに問い、本学の外国語教育の改善に役立てようとするものである。

今回の調査の対象は、平成11年度の新入学生全員である。調査は、環境科学部、工学部、人間文化学部の英語Ⅰの全11クラスにおいて、入学後4、5週目にあたる5月6日から5月19日の間に行われた。回答総数は488名であった。

回答データの集計には、高橋信行助教授と垣立俊和調査員をわずらわした。また、アンケートのとりまとめには大谷泰照があたった。

【1】性別

全体

- | | |
|------|------------|
| 1. 男 | 279名 (58%) |
| 2. 女 | 204名 (42%) |

(無解答 5名)

合計 488名

学部別

環境科学部

- | | |
|------|------------|
| 1. 男 | 104名 (57%) |
| 2. 女 | 78名 (43%) |

工学部

- | | |
|------|------------|
| 1. 男 | 103名 (90%) |
| 2. 女 | 12名 (10%) |

人間文化学部

- | | |
|------|------------|
| 1. 男 | 72名 (39%) |
| 2. 女 | 114名 (61%) |

【2】所属学部学科

- | | |
|------------------|-----------|
| 1. 環境科学部環境生態学科 | 52名 (10%) |
| 2. 環境科学部環境計画学科 | 93名 (19%) |
| 3. 環境科学部生物資源管理学科 | 59名 (12%) |
| 4. 工学部材料科学科 | 57名 (12%) |
| 5. 工学部機械システム工学科 | 57名 (12%) |
| 6. 人間文化学部地域文化学科 | 73名 (15%) |
| 7. 人間文化学部生活文化学科 | 96名 (20%) |

合計 487名

【3】あなたが受験した本学の入試は、次のどれですか。

- | | |
|------------------|------------|
| 1. 特別選抜・推薦入試 | 98名 (20%) |
| 2. 特別選抜・帰国子女特別選抜 | 1名 (0%) |
| 3. 一般選抜・前期日程 | 250名 (52%) |
| 4. 一般選抜・後期日程 | 134名 (28%) |

合計 483名

【4】〔海外在住経験のある人のみ〕あなたの海外生活について。

A：それはいつ頃ですか。(いくつ答えてもかまいません)

- | | |
|------------|-----|
| 1. 小学校入学以前 | 23名 |
| 2. 小学生の頃 | 4名 |
| 3. 中学生の頃 | 8名 |
| 4. 高校生の頃 | 14名 |

国際教育センター担当科目に関するアンケート

B：それは（合計して）どのくらいの期間ですか。

- | | |
|-------------|-----|
| 5. 1年未満 | 12名 |
| 6. 1年以上2年未満 | 1名 |
| 7. 2年以上3年未満 | 1名 |
| 8. 3年以上5年未満 | 2名 |
| 9. 5年以上 | 1名 |

【5】 [海外在住経験のある人のみ] あなたは、海外のどの地域に在住しましたか。（いくつ答えてもかまいません）

- | | |
|-----------------|-----|
| 1. 英語圏 | 27名 |
| 2. 英語圏以外のヨーロッパ圏 | 2名 |
| 3. アジア語圏 | 1名 |
| 4. その他 | 3名 |

【6】 [中学校入学以前に（国内で）英語を習ったことのある人のみ] 英語を習ったことについて。

A：それは、いつ頃ですか。

- | | |
|-------------|------|
| 1. 小学校入学以前 | 30名 |
| 2. 小学校低学年の頃 | 18名 |
| 3. 小学校高学年の頃 | 118名 |

B：それは、（合計して）何年くらいですか。

- | | |
|----------|-----|
| 4. 1年くらい | 60名 |
| 5. 2年くらい | 33名 |
| 6. 3年くらい | 20名 |
| 7. 4年くらい | 6名 |
| 8. 5年くらい | 5名 |

【7】 あなたは、中学・高校で受けた外国語の授業をどう思っていますか。

- | | |
|-------------------|------------|
| 1. 全体として満足している | 36名 (8%) |
| 2. どちらかといえば満足している | 79名 (16%) |
| 3. どちらともいえない | 161名 (34%) |
| 4. どちらかといえば不満足である | 139名 (29%) |
| 5. 不満足である | 61名 (13%) |

【8】 それは、なぜですか。（自由に書いて下さい）

1. 「全体として満足している」と答えたもの

- | | |
|-----------|-----|
| 楽しかったから | 10名 |
| 先生がよかったから | 7名 |
| よくわかったから | 3名 |
| 力がついたから | 1名 |
| 好きだから | 1名 |

2. 「どちらかといえば満足している」と答えたもの

先生がよかったから	25名
役に立ったから	18名
楽しいから	8名
分かりやすかったから	8名
英語が読めるようになったから	5名
英語が得意であったから	4名
文法が学べたから	3名
好きだから	1名
3. 「どちらかといえば不満足である」と答えたもの	
話せないから	44名
役立たなかったから	30名
文法ばかりであったから	13名
受験本位であったから	12名
面白くなかったから	12名
読むばかりであったから	10名
会話をやらなかったから	8名
分からなかったから	8名
先生の教え方が悪かったから	6名
出来なかったから	2名
授業時間が少なかったから	2名
4. 「不満足である」と答えたもの	
話せないから	29名
役立たないから	20名
文法ばかりであったから	12名
受験本位であったから	6名
面白くなかったから	5名
先生が悪かったから	5名
訳してばかりであったから	2名
自分がやらなかったから	2名
会話をやらなかったから	2名
不満足であったから	2名
むずかしいから	1名

【9】あなたは、大学1年次生として、いまの自分の英語の学力をどの程度だと思っていますか。

全体

1. 非常に高い	21名 (4%)
2. どちらかといえば高い	23名 (5%)
3. 普通	145名 (30%)

国際教育センター担当科目に関するアンケート

- | | |
|---------------|------------|
| 4. どちらかといえば低い | 183名 (38%) |
| 5. 非常に低い | 114名 (23%) |

入試別入学者

特別選抜・推薦入試

- | | |
|---------------|-----------|
| 1. 非常に高い | 0名 (0%) |
| 2. どちらかといえば高い | 0名 (0%) |
| 3. 普通 | 10名 (13%) |
| 4. どちらかといえば低い | 25名 (34%) |
| 5. 非常に低い | 39名 (53%) |

一般選抜・前期日程

- | | |
|---------------|-----------|
| 1. 非常に高い | 0名 (0%) |
| 2. どちらかといえば高い | 13名 (6%) |
| 3. 普通 | 79名 (37%) |
| 4. どちらかといえば低い | 83名 (38%) |
| 5. 非常に低い | 41名 (19%) |

一般選抜・後期日程

- | | |
|---------------|-----------|
| 1. 非常に高い | 1名 (0%) |
| 2. どちらかといえば高い | 6名 (3%) |
| 3. 普通 | 35名 (40%) |
| 4. どちらかといえば低い | 45名 (36%) |
| 5. 非常に低い | 25名 (21%) |

【10】 [設問9で1か2と答えた人のみ] あなたの英語の学力は、なぜそうなったと思っていますか。

(いくつ答えてもかまいません)

- | | |
|----------------------------|-----|
| 1. 海外に在住したことがあるから | 25名 |
| 2. 学校以外(塾、家庭教師、家族など)で習ったから | 8名 |
| 3. 中学・高校の英語の授業時間数が多かったから | 2名 |
| 4. 中学・高校の英語の授業が有益であったから | 4名 |
| 5. 中学・高校の英語の先生がよかったから | 7名 |
| 6. 自分が努力したから | 10名 |
| 7. 英語が得意であったから | 9名 |
| 8. その他(自由に書いて下さい) | |
| 楽しそうだったから | 3名 |
| 文法がわかったから | 2名 |
| 英語が好きだったから | 2名 |
| 外国人の先生に接する機会が多かったから | 2名 |

【11】 [設問9で4か5と答えた人のみ] あなたの英語の学力は、なぜそうなったと思っていますか。

(いくつ答えてもかまいません)

1. 中学・高校の英語の授業時間が少なかったから	38名
2. 中学・高校の英語の授業が役に立たなかったから	51名
3. 中学・高校の英語の授業が受験本位（強制的）であったから	95名
4. 中学・高校の英語の先生がよくなかったから	44名
5. 自分が努力をしなかったから	180名
6. 自分に外国語の能力がなかったから	48名
7. その他（自由に書いて下さい）	
英語が嫌いだから	12名
やる気がないから	7名
英語が苦手だから	7名
単語が覚えられないから	7名
覚えることが多すぎるから	5名
英語を憎んでいるから	4名
ヒアリングを楽しめないから	4名
実用的でなかったから	3名
英語に接することが少なかったから	1名
すぐ忘れてしまうから	1名
役立たなかったから	1名
むずかしいから	1名
努力しなかったから	1名

【12】あなたは、現在、英語の授業について、どの程度の興味をもっていますか。

全体

1. 非常に興味がある	76名 (15%)
2. どちらかといえば興味がある	200名 (41%)
3. どちらともいえない	114名 (23%)
4. どちらかといえば興味がない	88名 (17%)
5. まったく興味がない	20名 (4%)

学部別

環境科学部

1. 非常に興味がある	21名 (12%)
2. どちらかといえば興味がある	84名 (46%)
3. どちらともいえない	43名 (24%)
4. どちらかといえば興味がない	31名 (17%)
5. まったく興味がない	3名 (1%)

工学部

1. 非常に興味がある	13名 (11%)
2. どちらかといえば興味がある	48名 (42%)

国際教育センター担当科目に関するアンケート

- | | |
|------------------|------------|
| 3. どちらともいえない | 27 名 (23%) |
| 4. どちらかといえば興味がない | 22 名 (19%) |
| 5. まったく興味がない | 6 名 (5%) |

人間文化学部

- | | |
|------------------|------------|
| 1. 非常に興味がある | 42 名 (21%) |
| 2. どちらかといえば興味がある | 68 名 (35%) |
| 3. どちらともいえない | 44 名 (22%) |
| 4. どちらかといえば興味がない | 32 名 (16%) |
| 5. まったく興味がない | 11 名 (6%) |

【13】それは、なぜですか。(自由に書いて下さい)

- | | |
|--------------------------|------|
| 1. 「非常に興味がある」と答えたもの | |
| 英語が出来るようになりたいから | 15 名 |
| 英語が好きだから | 10 名 |
| 外国で勉強をしたいから | 5 名 |
| 英語圏で仕事をしたいから | 3 名 |
| 役に立つから | 2 名 |
| 2. 「どちらかといえば興味がある」と答えたもの | |
| 英語を話したいから | 35 名 |
| 楽しいから | 20 名 |
| 英語は必要だから | 18 名 |
| 英語は役に立つから | 15 名 |
| 英語が出来るようになりたいから | 10 名 |
| 外国旅行がしたいから | 8 名 |
| 英語圏で生活したいから | 6 名 |
| 担当の先生がよいから | 4 名 |
| 洋画が好きだから | 1 名 |
| 3. 「どちらかといえば興味がない」と答えたもの | |
| 面白くないから | 22 名 |
| 分からないから | 18 名 |
| 高校の英語に似ているから | 10 名 |
| 役に立たないから | 7 名 |
| 不得意だから | 7 名 |
| つまらないから | 5 名 |
| むずかしいから | 3 名 |
| 話せないから | 1 名 |
| 入試が終わって必要がなくなったから | 1 名 |
| 専門の勉強に時間をとりたくないから | 1 名 |

予習が嫌いだから	1名
必要がないから	1名
4. 「まったく興味がない」と答えたもの	
好きになれないから	9名
分からないから	8名
役に立たないから	8名
むずかしいから	2名
嫌いだから	2名
面白くないから	1名
強制されるから	1名
【14】 「設問 12 について」 英語の授業についてそう感じるようになったのは、いつ頃からですか。	
1. 「非常に興味がある」と答えたもの	
1. 小学校	2名
2. 中学1年生	7名
3. 中学2年生	1名
4. 中学3年生	3名
5. 高校1年生	4名
6. 高校2年生	6名
7. 高校3年生	3名
8. 浪人中	11名
9. 大学入学後	11名
2. 「どちらかといえば興味がある」と答えたもの	
1. 小学校	7名
2. 中学1年生	35名
3. 中学2年生	16名
4. 中学3年生	6名
5. 高校1年生	18名
6. 高校2年生	19名
7. 高校3年生	38名
8. 浪人中	12名
9. 大学入学後	42名
3. 「どちらかといえば興味がない」と答えたもの	
1. 小学校	1名
2. 中学1年生	16名
3. 中学2年生	15名
4. 中学3年生	7名
5. 高校1年生	21名

国際教育センター担当科目に関するアンケート

6. 高校2年生	7名
7. 高校3年生	1名
8. 浪人中	1名
9. 大学入学後	16名
4. 「まったく興味がない」と答えたもの	
1. 小学校	1名
2. 中学1年生	3名
3. 中学2年生	2名
4. 中学3年生	1名
5. 高校1年生	9名
6. 高校2年生	2名
7. 高校3年生	1名
8. 浪人中	1名
9. 大学入学後	2名

【15】あなたの本年度の英語クラス（2クラス）は、次のどれですか。

= 省略 =

【16】あなたの本年度の第二外国語クラス（1クラス）は、次のどれですか。

1. ドイツ語Ⅰ（深見）	104名
2. ドイツ語Ⅰ（村上）	57名
3. フランス語Ⅰ（長島）	113名
4. フランス語Ⅰ（宇多）	58名
5. 中国語Ⅰ（呉）	89名
6. 中国語Ⅰ（唐）	67名
7. 中国語Ⅰ（鄧）	51名
8. 朝鮮語Ⅰ（金）	7名

他にモンゴル語2名、ロシア語1名

【17】あなたは、第二外国語として、なぜそのことばを選択しましたか。（いくつ答えてもかまいません）

1. 専門の勉強に必要だから	79名
2. 将来、役に立ちそうだから	216名
3. そのことばを話す人口が多いから	63名
4. 美しい（ユニークな）ことばだから	51名
5. 単位がとりやすいと聞いたから	19名
6. 学びやすいことばだから	56名
7. アジアのことばだから	64名
8. その他（自由に書いて下さい）	
中国に興味があるから（中国語）	12名

行ってみたい国だから (フランス語)	11名
興味があるから (ドイツ語)	10名
面白そうだから (中国語)	10名
中国へ行きたいから (中国語)	9名
なんとなく (中国語)	8名
何となく (フランス語)	8名
なんとなく (ドイツ語)	6名
カッコよいから (フランス語)	6名
ドイツへ行きたいから (ドイツ語)	5名
特にない (フランス語)	5名
オーストリアが好きだから (ドイツ語)	1名
環境問題先進国だから (ドイツ語)	1名
朝鮮語がとれなかったから (中国語)	1名

【18】あなたは、大学で外国語を学ぶことは、一般に、必要だと思いますか。

- | | |
|--------------|------------|
| 1. 必要である | 354名 (73%) |
| 2. 必要でない | 27名 (6%) |
| 3. どちらともいえない | 104名 (21%) |

【19】 [設問 18 で 2 と答えた人のみ] なぜ外国語は不必要だと思いますか。(いくつ答えてもかまいません)

- | | |
|----------------------|-----|
| 1. 高校までの外国語で十分である | 25名 |
| 2. これ以上学んでもあまり効果がない | 22名 |
| 3. 専門の勉強で忙しい | 13名 |
| 4. 外国人の側が日本語を学ぶべきである | 26名 |
| 5. その他 (自由に書いて下さい) | |
| やりたい人だけやればよい | 6名 |
| 役に立たない | 3名 |
| 授業で少しくらいやっても身につかない | 3名 |

【20】あなたは、大学の外国語の履修方法はどのようなものが望ましいと思いますか。

全体

- | | |
|----------------------|------------|
| 1. 任意の 2 つの外国語を必修とする | 178名 (35%) |
| 2. 英語だけを必修とする | 128名 (26%) |
| 3. 英語以外の 1 外国語を必修とする | 56名 (11%) |
| 4. すべての外国語を選択とする | 142名 (28%) |

学部別

環境科学部

- | | |
|----------------------|-----------|
| 1. 任意の 2 つの外国語を必修とする | 50名 (27%) |
| 2. 英語だけを必修とする | 57名 (31%) |

国際教育センター担当科目に関するアンケート

- | | |
|--------------------|-----------|
| 3. 英語以外の1外国語を必修とする | 20名 (11%) |
| 4. すべての外国語を選択とする | 56名 (31%) |

工学部

- | | |
|--------------------|-----------|
| 1. 任意の2つの外国語を必修とする | 37名 (32%) |
| 2. 英語だけを必修とする | 33名 (29%) |
| 3. 英語以外の1外国語を必修とする | 21名 (18%) |
| 4. すべての外国語を選択とする | 24名 (21%) |

人間文化学部

- | | |
|--------------------|-----------|
| 1. 任意の2つの外国語を必修とする | 91名 (44%) |
| 2. 英語だけを必修とする | 38名 (18%) |
| 3. 英語以外の1外国語を必修とする | 15名 (7%) |
| 4. すべての外国語を選択とする | 62名 (31%) |

【21】あなたは、大学の外国語の単位数について、どう思いますか。

A：英語

- | | |
|-----------------|------------|
| 1. 現在より増やすべきである | 114名 (23%) |
| 2. 現在のままでよい | 304名 (62%) |
| 3. 現在より減らすべきである | 73名 (15%) |

B：第二外国語

- | | |
|-----------------|------------|
| 4. 現在より増やすべきである | 66名 (20%) |
| 5. 現在のままでよい | 226名 (67%) |
| 6. 現在より減らすべきである | 45名 (13%) |

【22】あなたは、もしも自由に選べるとすれば、どんなことばを母(国)語にしたいと思いますか。

- | | |
|-------------------|------|
| 1. 英語 | 279名 |
| 2. ドイツ語 | 19名 |
| 3. フランス語 | 19名 |
| 4. 中国語 | 21名 |
| 5. 朝鮮語 | 8名 |
| 6. その他(自由に書いて下さい) | 59名 |
| 7. 何語でもよい | 83名 |

6の内訳：

- | | |
|--------|-----|
| 日本語 | 38名 |
| スペイン語 | 9名 |
| イタリア語 | 8名 |
| ラテン語 | 3名 |
| ポルトガル語 | 2名 |
| ロシア語 | 2名 |
| モンゴル語 | 2名 |

エスペラント	2名
＝1名分は省略＝	
【23】それは、なぜですか。（自由に書いて下さい）	
1. 英語	
国際語だから	205名
英米の映画を見るため	5名
役に立つから	4名
易しいことばだから	3名
きれいなことばだから	2名
他のことばが学びやすいから	2名
なんとなく	2名
＝以下1名分は省略＝	
2. ドイツ語	
好きだから	4名
ひびきがよいから	2名
3. フランス語	
きれいだから	3名
カッコよいから	3名
4. 中国語	
興味があるから	16名
好きだから	8名
将来性があるから	2名
5. 日本語	
好きだから	28名
きれいだから	10名
豊かな表現力をもつから	9名
よいことばだから	9名
自分にむいているから	7名
微妙な表現をもつから	3名
むずかしいことばだから	2名
6. 何語でもよい	
何語でもかまわない	16名
ことばは同じだから	4名
なんとなく	2名

国際教育センター担当科目に関するアンケート

【24】 本学の外国語の授業について、意見や希望があれば、自由に書いて下さい。

環境科学部

実用会話を学びたい	20名
楽しい授業を	10名
授業の進度をゆっくりと	8名
出席をとらないで	5名
ヒヤリングを希望	3名
第二外国語の時間を増やして	3名
クラスを選択制に	3名
宿題を課さないで	3名
クラスを小さく	3名
現状でよい	2名
外国語は嫌い	2名
文法を教えてほしい	2名
クラスを能力別に	2名
外国人教師の授業を多く	2名
外国語の時間が少ない	2名

＝以下1名分は省略＝

工学部

実用会話を学びたい	3名
基本的なことを、ゆっくりと教えてほしい	3名
単位がほしい	3名
高校とは違う授業を	2名
現状でよい	2名
テキストの全訳を配布してほしい	2名
外国人教師の授業を多く	2名
外国語の授業を増やして	2名
第二外国語の種類を増やして	2名
英語の時間を増やして	2名

人間文化学部

実用会話を学びたい	15名
面白い授業を	14名
基本的なことを、ゆっくり教えてほしい	8名
外国語を必修から外して	5名
教科書がむずかしい	4名
外国語の授業が少ない	3名
宿題を出さないで	3名

高校とは違った授業を	2名
授業が厳しすぎる	2名
外国語の授業を減らして	2名
現状でよい	2名
クラスを小さく	2名
外国人教師を増やして	2名

3 情報処理教育に関するアンケート

情報情報機器や通信網の発達によって国際的な、しかも瞬時のコミュニケーションが可能となった現代において、情報機器を使いこなすことは、全ての者に求められる能力である。したがって情報処理教育においては、コンピュータならびに情報の概念を理解させるとともに、それを自在に活用する能力を身につけ、情報化社会に対応できる基礎能力を修得させることを目標としている。講義では、情報処理の動作原理、その可能性と限界など、情報処理に関する基本的概念を、また演習では、情報を使いこなすことにより情報化社会で活躍できるよう、実習を通してその対応力を修得させることを目標としているが、情報分野での進歩・変革は著しい。さらに、本学に入学した学生が、大学入学までに受ける情報処理教育には、現在の所一定の基準が設けられていない。そこで、情報系列では、各学生が大学入学までに受けた情報処理教育ならびに現実生活で接している情報機器に関する調査を行い、この結果に基づいた情報処理教育を行うために、アンケート調査を実施している。さらに、情報処理教育終了時には、本学で行う情報処理教育に対する受講者の満足度、問題点並びに教員への評価を目的としたアンケート調査を行っている。

表 3-1 大学入学以前に受けた情報教育

利用経験	工学部			環境科学部			人間文化学部			看護短期大学部		
	1997	1998	1999	1997	1998	1999	1997	1998	1999	1997	1998	1999
ゲーム機	100%	98%	93%	98%	93%	81%	91%	92%	78%	94%	88%	68%
キーボード	88%	96%	94%	90%	94%	96%	95%	91%	94%	97%	93%	98%
マウス	88%	97%	95%	88%	98%	96%	89%	95%	97%	91%	95%	93%
計算機	74%	74%	59%	63%	52%	50%	80%	49%	46%	47%	65%	44%
ワープロ専用機	56%	66%	57%	63%	68%	59%	68%	59%	61%	76%	60%	63%
ワープロソフト	33%	53%	51%	37%	45%	50%	36%	38%	40%	38%	55%	41%
表計算	17%	23%	26%	24%	31%	25%	16%	12%	20%	15%	28%	10%
ネットワーク	10%	23%	34%	19%	39%	36%	15%	23%	29%	9%	25%	15%
電子メール	3%	5%	12%	4%	13%	16%	8%	4%	10%	0%	0%	5%
www	10%	35%	41%	23%	58%	48%	16%	32%	43%	3%	60%	34%

3.1 調査方法ならびに調査内容

アンケートは個人を特定しない無記名のマークシート方式（一部自由記述）で行っている。但し、本学では、情報処理教育は全学必修科目であり、文系、理系と問わず受講するため、これを区別するためにクラス名の記入を求めている。授業開始時のアンケートの質問項目は1997年12月刊行の本紀要第2号に掲載したものと同一内容である。また、情報処理教育終了時のアンケートでは1998年12月刊行の本紀要3号に掲載したものと同一内容であり、合計20項目に関して5段階評定尺度法を用いた調査を行っている。さらに、意見、改善点、希望を自由に記入できる自由記述欄を設けた。

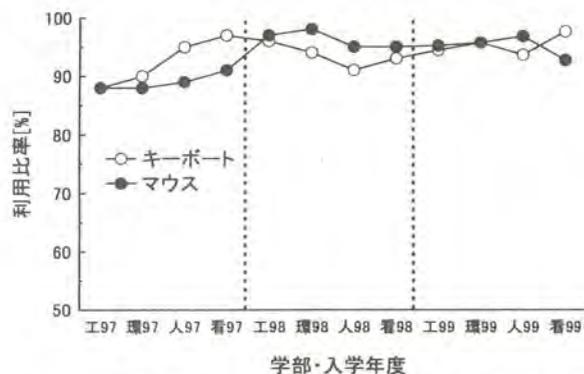


図3-1 大学入学以前に受けた情報教育（基礎）

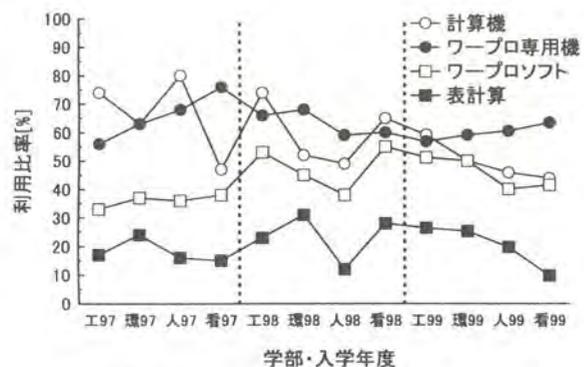


図3-2 大学入学以前に受けた情報教育（ハード&アプリケーション）

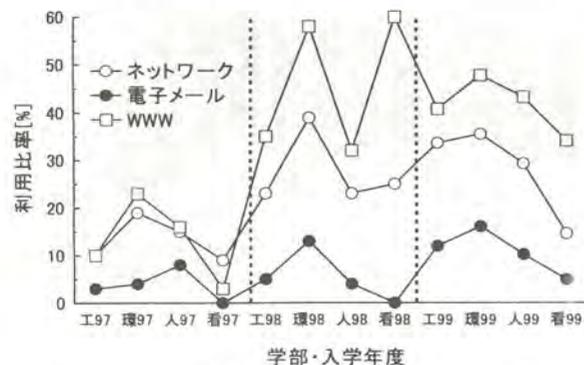


図3-3 大学入学以前に受けた情報教育（ネットワーク）

3.2 調査結果

新入生に対して、最初に受講する情報系授業で大学入学までに受けた情報教育に関するアンケートを行い、その年度の情報教育方針の指針としている。1997年度のアンケート集計結果（対象者数501名）、1998年度（対象者数491名）、1999年度（対象者数509名）のアンケート集計結果を表3-1と図3-1から図3-3に示す。

1997、1998、1999年度の3カ年の調査期間中で約5%程度の学生が、入学までに全くキーボードに触れたことがない。また、この傾向は過去3回のアンケートを見る限り、入学学部や入学年度に依存していない。一方、マウスの利用経験に関しても、入学学部に対する依存関係が見られないのはキーボードと同様であるが、入学年度に関して顕著な傾向が現れている。図3-1から明らかのように、1998年度を境にして入学者のマウス利用経験者が平均で8%増加し、安定を見せている。これらコンピュータの利用の基礎となるマウス、キーボードの利用者数の傾向から、大学入学以前に行われる情報教育の質が年々向上、広がりを見せていると考えるよりは、正規の情報教育の場以外で情報機器に触れる機会が増加したことが、このアンケート結果に反映されていると考えられる。これらの傾向を踏まえて、本学における情報教育では現在もキーボード、マウスの利用方法からの講義を行っている。また、大学における情報機器の利用で不可欠なキーボードの利用方法からの講義を今後も行う必要があると考えている。

一方、図3-2から分かるように計算機のハードウェアやソフトウェアの利用に関しては、デ

表 3-2 情報教育（計算機）に対する関心

計算機への関心	工学部			環境科学部			人間文化学部			看護短期大学部		
	1997	1998	1999	1997	1998	1999	1997	1998	1999	1997	1998	1999
非常にある	31%	30%	42%	39%	38%	37%	26%	22%	34%	29%	23%	20%
関心はある	47%	52%	38%	44%	43%	42%	53%	57%	52%	53%	58%	44%
普通にある	19%	16%	16%	10%	14%	18%	16%	18%	13%	18%	13%	29%
あまりない	1%	5%	2%	2%	3%	1%	3%	2%	1%	0%	3%	7%
ない	0%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	1%	2%	0%	5%	0%
全くない	1%	0%	1%	0%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	2%

ータの変動が激しく、入学学部や入学年度に依存するなどの顕著な傾向は認められない。しかし、アンケートの自由記述欄から個人の興味、出身高校、家庭環境など、今回アンケートで数値化出来なかった因子に依存することが推定される。

計算機ネットワークの利用に関しては、最近の傾向を反映して WWW の利用経験者が 1998 年度入学以降の入学者で非常に大きく伸びている。それに反して、電子メールの利用者には入学年度への依存は認められない。また、計算機ネットワークの利用に関しては入学学部に対する依存性は認められない。このアンケートからは、大学入学以前に学生が理解している計算機ネットワークとは WWW 的なもののみであり、WWW 以外の「計算機ネットワーク上で実現される多様なサービス」という経験、概念は認められない。

表 3-2、図 3-4 には入学当初における情報教育（計算機）に対する関心の度合いを示す。

図 3-2 から分かるよう全体的な傾向、すなわち、入学学部、入学年度による大きな格差は認められなかった。しかし、情報教育に対して大きな関心を示す層では、入学学部に対する依存性が見られる。特に、理系に属する工学部、環境科学部では、入学年度に無関係に関心が高い。

情報リテラシー教育（情報処理演習 I、情報科学概論）の終了時に、受講者全員に対して、授業内

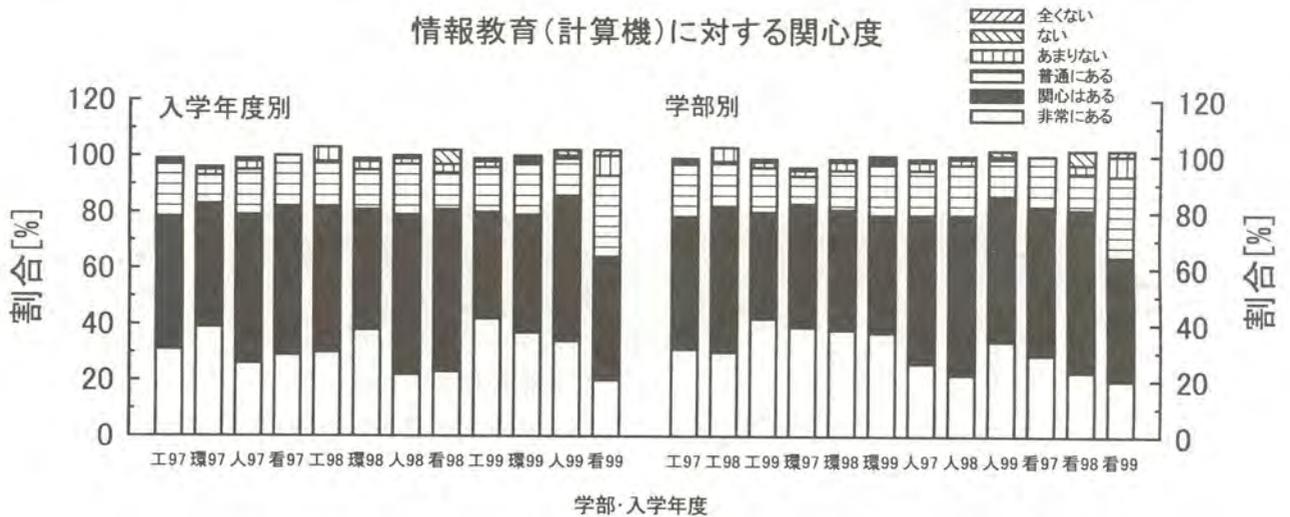


図 3-4 情報教育（計算機）に対する関心

表 3-3 授業評価に関するアンケート結果

評価項目	入学年度	5段階評価の割合					平均値	標準偏差	
		1	2	3	4	5			
受講科目に対する	興味	1997	3%	5%	22%	35%	34%	3.9	1.04
		1998	3%	8%	26%	31%	32%	3.8	1.06
	理解度	1997	4%	16%	36%	30%	14%	3.4	1.03
		1998	5%	18%	35%	30%	13%	3.3	1.05
	内容の難易度	1997	5%	14%	46%	18%	17%	3.3	1.05
		1998	7%	15%	44%	23%	11%	3.2	1.04
	授業の組立	1997	6%	9%	30%	27%	28%	3.6	1.17
		1998	3%	10%	25%	32%	30%	3.8	1.07
	一回の分量	1997	4%	18%	32%	26%	20%	3.4	1.12
		1998	3%	15%	36%	25%	21%	3.4	1.08
	出席の程度	1997	3%	7%	24%	31%	35%	3.9	1.07
		1998	2%	7%	26%	37%	27%	3.8	0.97
	満足	1997	4%	9%	39%	25%	22%	3.5	1.07
		1998	5%	10%	38%	31%	16%	3.4	1.03
テキスト、資料の難易度	1997	2%	4%	10%	17%	68%	4.5	0.93	
	1998	2%	3%	7%	23%	65%	4.5	0.89	
内容に刺激を受けたか	1997	3%	4%	20%	35%	38%	4.0	1.02	
	1998	3%	5%	20%	39%	33%	3.9	0.99	
受講内容の利用価値	1997	8%	14%	36%	25%	16%	3.3	1.14	
	1998	3%	16%	42%	27%	13%	3.3	0.98	
授業外学習の程度	1997	38%	19%	18%	15%	10%	2.4	1.37	
	1998	21%	25%	27%	18%	8%	2.6	1.21	
教師への信頼度	1997	2%	5%	25%	30%	38%	4.0	1.02	
	1998	1%	5%	23%	30%	41%	4.0	0.97	

容の評価、学生の授業への取り組み方、設備に関する調査を目的としたアンケートを行っている。現在、学期途中途中のため、先に示した大学入学以前の情報教育に関するアンケート調査を行った学生のうち、情報リテラシー教育が終了した1997年度入学生の300名、1998年度入学生の356名に対して行った「授業評価に関するアンケート」の集計結果の抜粋を表3-3、図3-5に示す。

両年度とも結果に大きな違いは認められなかったが、アンケート結果から次に示すことが推察される。学生全体が情報リテラシー教育内容に興味を持ち、刺激を受けているが、実際の授業の理解度、満足度は興味ほどには高くない。授業内容の将来への利用価値もあまり認識されていない。学生は授業自体には良く出席しているが、興味や刺激に比例した授業以外での自主的な学習を行っていない。

授業の評価、特に組立、分量に関しては、1997年度入学生では個人により評価が大きく異なっていた。しかし、1998年度入学生では、評価のバラツキが小さくなっている。この傾向は、アンケートの項目全体に対して言えることであり、1997年度入学生では、各項目に関する評価の値に対して比較的バラツキが大きかったものが、1998年度入学生では、評価の値には大きな変化がないものの、評価値のバラツキの度合いが小さくなっている。本学が行った情報教育は、両者年度とも基本的には同じものであり、特別な変更を行っていないことから、このバラツキの減少は大学入学までに受けた情報教育の差異が影響していると考えられる。すなわち、大学入学以前の情報教育が入学年度の差である1年で大きく改善されたためと考えられる。しかし、多くの学生から中学校までは情報教育を受けたが、高等学校においては情報教育があまり行われていないとの指摘がある。このことから、アンケートから推定される情報教育の質の向上と高等学校における情報教育とはあまり関係

がないと思われる。むしろ、社会における計算機や計算機ネットワークを取り巻く環境が大きく変化したことが、学生が受けた情報教育の形で現れていると思われる。また、両年度ともアンケートには能力別クラス編成を望む声が多くあつが、1998年度生に関しては自宅、下宿などにパソコンを購入する者が増加したため、さらに高度な情報教育を望む声が多くなっている。一方、学生個々の能力の差も年度とともに益々大きくなり、能力別クラス編成が望ましいが、専任教員2名と多くの非常勤講師に頼る現実が、能力別クラス編成、少人数クラスの実現などの情報教育の充実に大きな妨げとなっている。

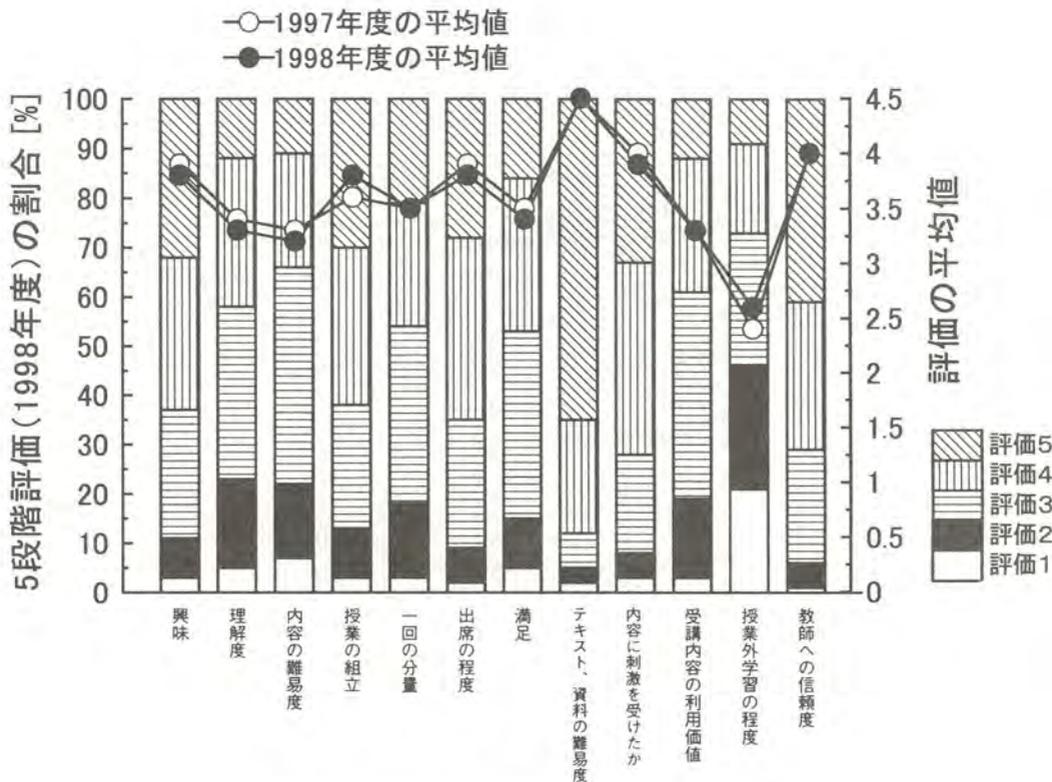


図 3-5 授業評価に関するアンケート結果

4 健康・体力教育に関するアンケート

昨年、一昨年に引き続き健康・体力科学の授業に関するアンケート調査を実施した。調査は、本学が目指す健康・体力科学の目標として掲げている項目について、自己評価および自己診断がおもな内容となっている。これまでは、健康・体力科学の授業が終了する時期にⅠとⅡをまとめて健康・体力科学全体の評価として取り扱ってきたが、今回は、より詳細に内容を検討するために、ⅠおよびⅡをそれぞれ区別して回答させることにした。

4.1 調査方法

(1) 調査対象者

調査対象者は、健康・体力科学ⅠおよびⅡの履修者であるが、アンケートの有効回答者数 894 名を分析の対象とした。

国際教育センター担当科目に関するアンケート

(2) 調査方法

調査は、「健康・体力科学Ⅱ」の授業時に、質問紙と回答用のマークシート（健康・体力科学ⅠおよびⅡごとに2枚）を配布し、その場で記入させた。実施時期は、多くの場合、最終授業時にあたる平成11年9月であるが、集中授業の形態をとる海洋スポーツでは、実習終了直後の8月27日に実施した。

(3) 調査内容

質問紙は無記名とし、個人的属性として学部名、健康・体力科学ⅠおよびⅡでの各選択コース（種目）を記入させた。質問内容は、1) 教育目標に対する達成度、2) 授業の内容や方法に対する満足度、3) 学生自身の授業への参加態度などである。質問項目は合計20項目からなり、回答には5段階評定尺度法を用いた。さらに、意見、改善点、希望を自由に記入できる自由記述欄を設けた。

(4) 分析

今回は、分布の傾向を昨年度（'97年度生）と比較するとともに、評価尺度の平均値を中心に年度生別、授業科目別および選択種目別に比較分析を試みた。

表 4-1 各設問における評価尺度の回答率

	問1		問2		問3		問4		問5		問6		問7		問8		問9		問10	
	関心度		知識理解		享受性		科学性		体力		シラバス		クラスサイズ		施設		熱意		安全性	
	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98
1. 思わない	5%	5%	6%	6%	1%	3%	9%	9%	4%	6%	3%	2%	3%	4%	3%	3%	2%	2%	1%	1%
2.	6%	8%	12%	13%	6%	3%	21%	18%	13%	12%	7%	4%	7%	11%	7%	5%	3%	4%	5%	3%
3. 普通	45%	39%	33%	34%	21%	19%	41%	41%	35%	32%	50%	42%	33%	29%	24%	22%	18%	19%	25%	23%
4.	26%	26%	31%	25%	36%	32%	21%	22%	31%	31%	19%	23%	26%	26%	27%	28%	29%	30%	30%	32%
5. 思う	18%	22%	17%	19%	36%	42%	7%	10%	16%	19%	13%	17%	29%	31%	39%	43%	46%	45%	39%	40%
わからない	8%	1%	2%	2%	0%	0%	2%	1%	2%	1%	8%	12%	1%	1%	1%	0%	1%	0%	0%	1%
	問11		問12		問13		問14		問15		問16		問17		問18		問19		問20	
	満足度		興味		意欲		運動量		協調性		主体性		人間関係		野外活動		野外経費		必修性	
	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98	'97	'98
1. 思わない	2%	3%	1%	3%	2%	4%	7%	4%	2%	4%	3%	3%	3%	6%	2%	3%	7%	4%	8%	5%
2.	7%	6%	6%	5%	6%	5%	12%	13%	9%	7%	13%	10%	11%	10%	4%	5%	13%	7%	6%	5%
3. 普通	30%	19%	30%	24%	32%	23%	41%	33%	35%	28%	45%	39%	30%	28%	15%	18%	23%	25%	21%	18%
4.	33%	30%	35%	29%	33%	31%	22%	25%	28%	32%	23%	29%	30%	31%	22%	22%	25%	18%	20%	19%
5. 思う	28%	42%	26%	38%	27%	37%	16%	24%	25%	28%	14%	19%	26%	25%	51%	50%	29%	44%	42%	42%
わからない	0%	0%	1%	0%	0%	0%	2%	1%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	5%	4%	2%	3%	2%	2%

4.2 調査結果

表 4-1 には各設問における評価尺度の回答率（有効回答数に対する割合）について、'97年度生と比較している。健康・体力科学の教育目標に対する達成度は、健康や体力への関心（関心度）、生涯スポーツに役立つ知識や経験（知識理解）、スポーツの享受能力（享受性）、スポーツの科学的な理解と実践（科学性）、スポーツ技術や体力の向上（体力）の5項目である。これらの分布の特徴をみると、評価尺度のピーク値は「普通」と回答するケースが多く、享受性を除く4項目がこれにあたる。図 4-1

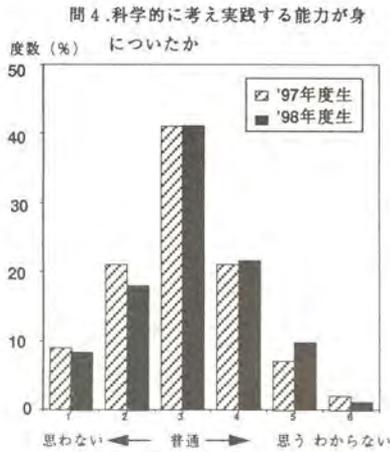


図 4-1 科学性の年度別比較

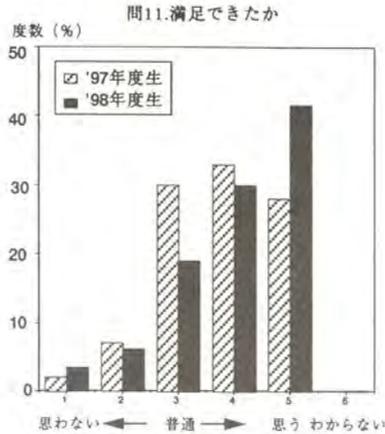


図 4-2 満足度の年度別比較

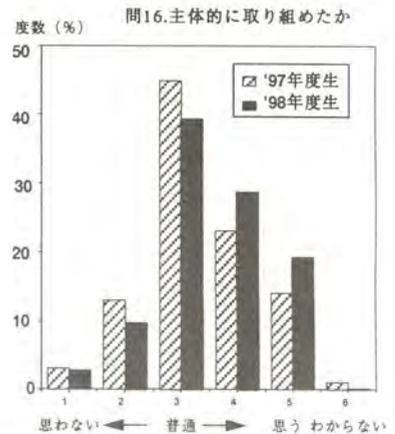


図 4-3 主体性の年度別比較

は、科学性について、'97年度生と比較しているが、'98年度生評価尺度が高くなるにつれて度数が高くなる傾向にあり分布のパターンが右にシフトしているように伺える。

授業環境、方法、内容に関する項目についてみると、授業内容がシラバスに沿っていたか(シラバス)、コース当たりの学生数は適切か(クラスサイズ)、施設・設備は整備されていたか(施設)、教員の熱意を感じたか(熱意)、安全への配慮がなされていたか(安全)の5項目である。これらの学生による評価は総じて高く、シラバスを除く4項目に最高点である「5」の回答がもっとも多い。この分布のパターンには'97年度生との間に大きな違いは認められない。

受講後の学生の感想を問う設問として2項目をあげている。すなわち、満足できたか(満足度)、興味をもてたか(興味度)である。図4-2は満足度について'97年度生と比較している。'97年度生ではピーク値が「4」を示したが、'98年度生では「5」に移行しており、評価段階点が高くなるにつれて頻度が増す傾向にある。この傾向は興味度においても同様にみられた。

つぎに、学生自身の授業への参加態度では、意欲的だった(意欲)、運動量が確保できた(運動量)、他学生と協力できた(協調性)、自主的に参加できた(主体性)、新しい人間関係が生まれ

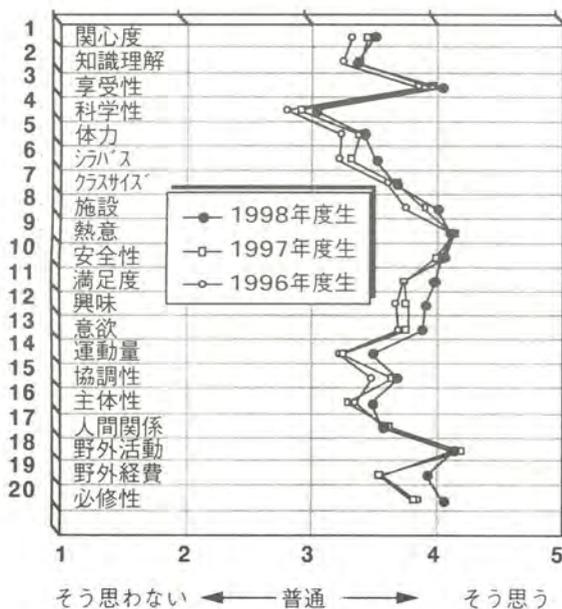


図 4-4 評価段階点(平均値)の年度別比較

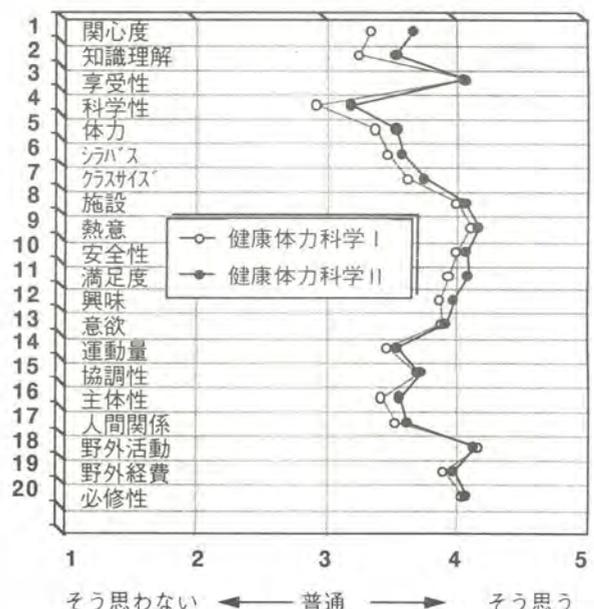


図 4-5 評価段階点(平均値)の科目別比較

国際教育センター担当科目に関するアンケート

た（人間関係）の5項目をあげている。これらの分布のパターンには共通的な特徴はみられなかったが、'97年度生との比較においては、主体性（図4-3）の例に示すように低い評価段階点の頻度が減少して高い評価段階点での頻度が増加する傾向が認められた。

野外活動は必要である（野外活動）、野外活動の経費は適切である（野外経費）、健康・体力科学のような保健体育科目は必修科目として必要である（必修性）の3項目は、授業に対する意見としてあげている。これらの意見に対しては概ね好意的に受け止められており、評価段階点「5」に回答する者が約半数近くを占める。'97年度生に比べても「5」に回答する割合は野外経費、必修性において多くなっている。

図4-4には各設問における評価段階点の平均値について'96年度生および'97年度生と比較している。本年度生の平均値についてみると、野外活動（4.2）、熱意（4.1）、必修性（4.1）、享受性（4.1）、安全性（4.1）、施設（4.0）、満足（4.0）の順に大きい値であり、いずれも4.0を越える高い評価となっている。このうち、享受性、熱意、安全性、野外活動の項目は'96年度生および'97年度生ともに比較的高い値で推移していることになる。平均値のもっとも小さい科学性については、これまで、3.0を下回る評価であったが、本年度は3.1となっている。3.0台を示すその他の項目は、3年間を通していずれも高い評価を行っていることがわかる。

図4-5は健康・体力科学IおよびIIの科目間で比較している。平均値の差が0.1以上ある項目は7項目あげられるが、すべてIIに大きい値である。このうち、関心度には0.1%水準で、知識理解、科学性および主体性には0.5%水準で、それぞれ統計的に有意差が認められた。多くの項目において、IIに高い評価が得られた背景には調査時期が関与しているものと考えられる。すなわち、IIは当該科目が終了時点での聞き取りであったのに対して、Iは半期間遡っての聞き取りとなり、印象度に差が生じていたことも見逃せない。

今回の分析では、選択種目間でも比較を試みている（図4-6）。左図は、教育目標に対する達成度5項目について示している。各項目ともに高い評価をしているのは、野外活動種目（海洋スポーツ、スキー、ゴルフ）に多く、とりわけ、スポーツ享受性では海洋スポーツ、スキーが他の種目に

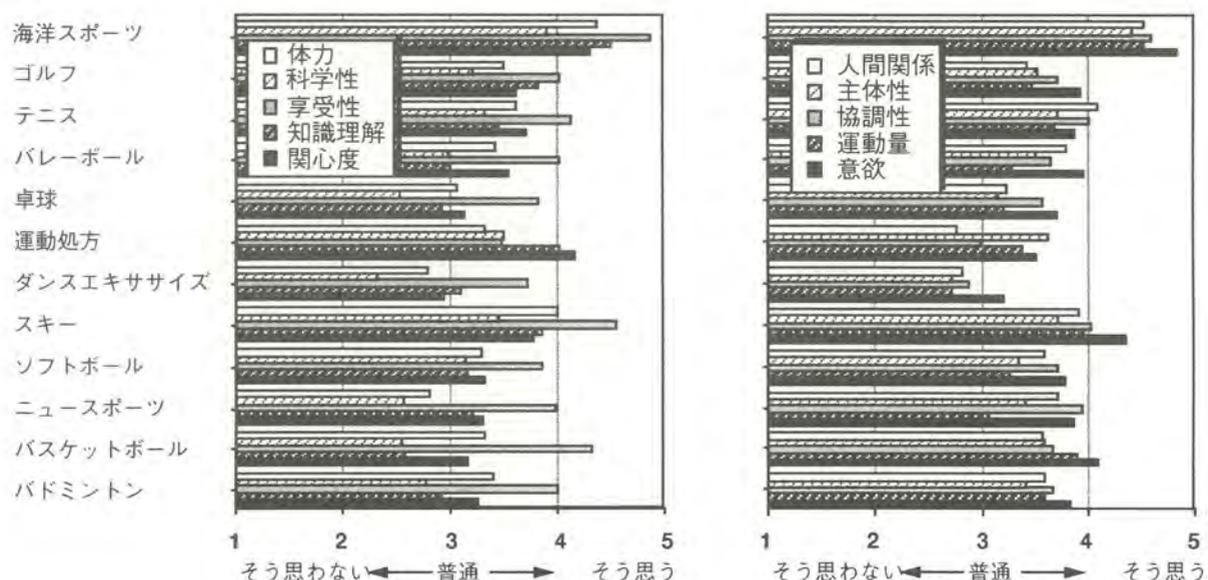


図 4-6 評価段階点（平均値）の種目別比較

比べてかなり高い達成度を示している。科学性については、海洋スポーツ、スキー、運動処方達成度が高く、ダンスエクササイズ、卓球、ニュースポーツに低い傾向がみられ、運動の種目特性を反映しているようである。右図は、授業への参加態度の自己評価であるが、やはり、ここでも海洋スポーツの評価点が全般的に高い。人間関係および協調性についてみると、運動処方やダンスエクササイズでは評価段階点が3または3に満たないことがわかる。チームプレーが成立しにくい種目の特徴がはっきりと現れている。

意見、改善点、希望に関する自由記述では、延べ118件の回答があった。種目別にみると、スキー(17)がもっとも多く、以下ゴルフ(16)、処方(15)、卓球(12)、ニュースポーツ(12)、海洋(11)、バドミントン(10)、ソフトボール(8)、ダンス(6)、バレーボール(4)、バスケットボール(3)、テニス(1)の順に多かった。施設に関するおもな意見をまとめると、体育館では柔剣道場が暑い(卓球:6)、柔剣道場の換気扇の音が大きくて先生の声が聞きづらい(ダンス:1)、2階のトレーニング場が暑い(運動処方:2)であり、テニスコートでは暑い(テニス:1)、野球場では寒い(ソフトボール:3)であった。メインアリーナについては、昨年度、暑い(バドミントン他:20)や、眩しい(バドミントン他:8)と訴える意見が多数を占めていたが、本年度、ガラス面に遮光フィルムを貼るなどの改善が図られたことによって、この種の不満は激減した。授業後の感想については、「楽しめた」、「継続して体験したい」、「適度な運動量であった」などの好意的な意見(海洋:7、バドミントン:7、ニュースポーツ:4、スキー:3、ゴルフ:2、運動処方:1、卓球:1、ソフトボール:1)が比較的多くを占めた。改善を求めるおもな意見を種目別にまとめると、スキーでは、スノーボードの導入(2)、日程の拡大(2)、ゴルフでは、日程の拡大(3)、運動処方では、多種目の採用(2)、自由度の規制(2)、ニュースポーツでは、種目の厳選(4)、ソフトボールでは、ゲームの時間増(2)などであった。このほか、種目に直接関係しない意見としては、選択科目としてでも健康・体力科学Ⅲにあたる授業科目を増設して欲しい(3)という意見も例年どおりみられた。

『滋賀県立大学国際教育センター研究紀要』

編集委員（○印代表）

語学系（英）	石田法雄
（仏）	○長島律子
（中）	○呉 凌非
情報系	高橋信行
体育系	寄本 明

1999年12月25日印刷

1999年12月25日発行

編集、発行

滋賀県立大学国際教育センター

522-8533 彦根市八坂町2500

Phone: (0749) 28-8251

Facsimile: (0749) 28-8480

E-mail: report@ice.usp.ac.jp

(<http://www.ice.usp.ac.jp/>)

印刷

株式会社シバタプロセス印刷

526-0015 長浜市神照町499-1

Phone: (0749) 63-6860

The University of Shiga Prefecture
The University Center for Intercultural Education
2500 Hassaka-cho
Hikone, Shiga 522-8533 JAPAN