

佐賀大学全学教育機構紀要

第 5 号

2017

小城鍋島文庫蔵書解題稿（二）	中尾友香梨・中尾健一郎	(1)
賃金論におけるリカードウ及びマルサスとミルとの継承関係について	諸泉 俊介	1
-ever自由関係節と同定・指定の区別について	熊本 千明	19
Web 学習システムを活用した英語教育の実践と課題（3）	江口 誠	39
Are There Any Negative Aspects to Doing Extensive Reading?	Alan BOWMAN	53
Reforming English Education in Japanese Elementary schools: Considerations for the cultural dimensions in language instruction	Peter W. ROUX	65
マレーシア人中級日本語学習者のワーキングメモリと日本語読解能力の関係について	吉川 達・ゾライダ ムスタファ	77
e ラーニングによる日本語力向上の試み—医学部看護学科の実践より—	穂屋下 茂・早瀬 郁子・長家 智子・坂 美奈子・久家 淳子	89
「留学支援英語教育カリキュラム」の成果と課題 —佐賀大学教養課程でのグローバル人材育成の試み—	早瀬 博範	99
自律的キャリア形成時代におけるキャリア教育の在り方 —デンマークにおける生涯学習意欲醸成のための取組に着目して—	森田佐知子	115
生涯学習社会におけるキャリア形成支援の課題 —フィンランドにおけるインタビュー調査より—	森田佐知子	127
イタリア時代の百武兼行 I —チャーザレ・マッカリ（1840～1919年）に焦点をあてて—	吉住 磨子	137

佐賀大学全学教育機構紀要 第 5 号 (2017)

賃金論におけるリカードウ及びマルサスとミルとの継承関係について

諸泉 俊介¹

On the Succession of Wages-Theory from D. Ricardo and T.R. Malthus to J.S. Mill

Shunsuke MOROIZUMI

要 旨

ミルの賃金の理論は、需要と供給による賃金の規定、マルサスと同様の「快さの標準」の導入など、マルサスの賃金論を継承しているように見える。しかしミル自身は、賃金に関する理論をリカードウに負っているという。彼の分配論は理想的な私有制の分配制度の提示を目的とするが、その重要な要件は適切な人口調整である。ミルは生産論において、労働者の雇用は資本によって与えられるという。彼は、労働人口は資本の蓄積に依存するというリカードウの立場に立ち、不生産的な消費が雇用を与えるというマルサスを批判する。分配論における賃金論でミルは労働人口を調整する最低限の賃金率を問題とし、そこに「出生率低下」と「死亡率上昇」の二つの場合を見出してその出所をリカードウに求める。最低限の賃金率はリカードウの「労働の自然価格」に相当し、そこには確かに二つの場合が存在する。リカードウの労働の自然価格は発展的の人口法則を担保する論理であるが、マルサスの賃金論は需要と供給による賃金率の調整論である。マルサスは「快さの標準」を導入しこの標準の変動が必要な労働の提供のための賃金率を調整するという。かくしてミルはリカードウを継承するが、出生率を低下させる最低限の利潤率を「快さの標準」とし、マルサスを受容して、現実の社会ではこの標準が変動するという。ミルはリカードウの最低限の賃金率を、労働者が主体的に変更しうる「快さの標準」に鋳直した。

【キーワード】 J.S.ミル、古典派賃金論、快さの標準

1 問題の所在

本稿の課題は、J.S.ミル (John Stuart Mill : 1806-1873、以下ミルと略記) 賃金論における賃金決定の理論が D.リカードウ (David Ricardo : 1772-1823、以下リカードウと略記) を継承しているのか、T.R.マルサス (Thomas Robert Malthus : 1766-1834、以下マルサスと略記) を継承しているのか、及び、リカードウを継承しているとすれば、ミルとマルサスに共通する「快さの標準“standard of comfort”²」²という言葉は如何に整理されるべきかにある³。

¹ 全学教育機構

ミル『原理』第2編第11章「賃金について」を一瞥すると、ミルはマルサスを継承しているという感をもつ。賃金決定の原理を労働需給のみをもって説く点、賃金基金を兵士や家事使用人など不生産的労働者の賃金を含めて捉える点、労働供給の基準として「快さの標準」を導入する点などは、マルサスの賃金論を想起させる。ミルの賃金論に対して、「マルサスの需要供給説的賃銀論が継承されている」（荒牧1978、282頁）という評価が下される所以である⁴。

しかしミル自身は、食料の騰落が賃金決定原理を通して賃金を動かす際の、人口減少を引き起こす二つのケースを導出するに当たり、「リカード氏は、これら二つのケースは総てのケースを含んでいると考えている」（340、②283）と述べ、リカードウの理論を高く評価している。ミル『原理』では、他にもリカードウを高く評価する叙述が見られ、「ミルは、経済理論に関するかぎり、「リカードウ学説の継承と完成」を目標としてきた」⁵（馬渡1997、66頁）という見解もまた、重みがある。

以下では、最初にミル分配論の目的と方法を検討し、その上で、ミルの賃金決定の理論についての検討を行う⁶。

2 ミル経済学の目的と分配論の課題

(1) ミル『原理』の構造と目的

ミル『原理』には「序文」が付けられており、そこにおいて彼は原著の課題について述べている。その課題の一つは最近数年間の「新しい見解や…思索の結果を組み込み、そしてそれらを、この主題についての最良の思想家たちが既に打ち立てた原理と調和させる」ことであり、課題の二つは、ミルはこちらが主たる課題だと言うが、アダム・スミスが行ったように、「こうした原理と応用とを組み合わせる」ことである（xci、①23-24）。というのもミルは、「経済上の前提のみに基づいて解決することができるような実際の問題は恐らくは存在し得ない」（xci、①23-24）と考えるからである。こうしたミル『原理』の目的から、ミルは分配論を如何に説こうというのであろうか。

² “standard of comfort” という言葉には、色々な訳語が当てられている。例えば「娯楽の水準」、「楽しみの標準」、「生活水準」、「愉楽の標準」などだが、本稿では「快さの標準」と訳す。

³ 以下においてミルの『経済学原理』はミル『原理』と略記し、引用に際しては Mill (1965) の頁及び邦訳の巻と頁を記す。リカードウの『経済学及び課税の原理』はリカードウ『原理』と略記し、引用に際しては Ricardo (1953) の頁及び邦訳の頁を記す。マルサスの『経済学原理』はマルサス『原理』と略記し、引用に際しては原則として Malthus (1987) の頁及び邦訳の巻と頁を記す。

⁴ マルサスとミルとの継承関係を社会思想の観点から探った労作に、松井名津 (2000) がある。松井は、ミルが「生活水準の向上というマルサスの視点」を、「人間の幸福」のための経済成長の問題として継承したと主張している (197頁)。本稿で問題にするのは、理論的な継承関係である。

⁵ 引用の「」内は、ミルの W. テイト宛の手紙 (1833年9月24日付) からとられたもの (Letter to W. Tait, Sep. 24, 1833, in *Collected Works of John Stuart Mill*, Vol. XII, p.178)。

⁶ ミルの賃金論については、賃金基金説及び賃金・利潤相反関係論等の重要な問題を論じるべきであるが、本稿では、ミルの賃金決定の理論に焦点を絞る。欧米における古典派賃金論研究の高揚を受けて、日本における研究動向をリカードウの賃銀論と J.S. ミルの賃金基金説撤回問題に焦点を当てて整理した文献に、出雲雅志 (1995) がある。

(2) ミル分配論の構成上の特徴とその目的

ミルは、ミル『原理』第2編「分配」の冒頭で自らの分配論の特徴を記している。その一つは、生産と分配との峻別である。すなわち、「富の生産における法則や条件は物理的真理の性格を持つ」が、「しかし、富の分配については…専ら人間に特有の制度に関する事柄である」(199、②13-14)。ここからミルが引き出しているのは分配の歴史的な性格であり、将来における分配の規則の変更可能性である。ミルは、分配を規制する制度を「社会の法律と慣習」と捉え直し、これらは共同体の支配層の意見や感情によって定まるため、時代や国によって異なり、また人間の選択によって変更が可能だと言う⁸。

特徴の二つは、ミル『原理』第3編「交換」の冒頭で示される生産の法則および分配の法則の価値・交換の法則との峻別である。ミルは、「現在の産業生活の中においてすら、交換は生産物の分配に関する基本的法則とはなっておらず、ただ、分配を実行する機講の一部に過ぎない」(455、③18)という。彼は、分配法則は交換の法則を前提にしなくとも、実物的に説けるというのである⁹。

ミルが、分配法則を生産法則や交換法則から峻別して追及する目的は何か。ミルによれば分配の規則は社会における支配層の意見や感情に基づくものであった。しかし、「人間の意見が発生する法則については、経済学の検討範囲には含まれない」、というも「それらは、人間の進歩についての一般理論という、経済学よりも遥かに大きく、経済学よりも遥かに難しい探求主題の一部をなしている」(200、②15)からである。ミルが設定する分配論の対象は、分配を定める規則が作用する結果である。この結果についてミルは、生産に関する法則と同様に、人間の恣意に拠って左右されることのない「物理的な性格が濃いもの」であり、それ故科学性が担保されうると考えている(200、②15)。

ミルは様々な分配様式の作用する結果を、私的所有制度を中心に据えながらも、過去及び「理論上考えうる」将来の様々な分配制度について検討している¹⁰。注目すべきは、ミルが

⁷ 「物が一度存在するようになれば、人類はそれを個人的にも集団的にも、好きなように処分することができる。…さらに、社会的な状態にある場合には、いかなる物であれ、その処分は、社会の合意によってのみ、というよりもむしろ、その社会において積極的な権力を握っている者の合意によってのみ実行しうる。…それ故富の分配は、社会の法律と慣習とに基づく」(199-200、②14-15)。

⁸ 「富の分配を決定する規則は、共同体の支配層の意見と感情とによって定められるものであり、それらは時代が異なりまた国が異なるとともに極めて異なっており、そして人間がそう選択するのであれば、なおさら大きく異なりうるに相違ない」(200、②15)。

⁹ この分配法則の性格把握は、価値論を冒頭で説くリカードウ『原理』とは極めて異なるものである。欧米においては、周知のように、リカードウとミルとの論理体系の継承関係について二つの対立する意見がある。両者の体系を一般均衡論と解する Hollander (1987) と、両者の違いを理論的な分離だとする Blaug (1978) である。馬渡 (1997) は、Hollander や Blaug の見解を、これらが見解は「分配と交換との間には一般均衡論的分析用具しかないという予断」に基づくものと批判しつ、ミルを「スラッファの先駆け」と看做しうる可能性を示唆している (162頁)。

¹⁰ 「ここで私たちが考察しなければならないのは、富がそれによって分配される規則の、原因ではなく、結果である。…私たちは以下において、土地と労働との生産物の、実際に採用されたあるいは理論上考えうる様々な分配様式について検討する。こうした中で私たちが注意を向けるべきは、その二次的諸特質については変化してきたし、将来も変化しうる…私有財産の制度である」(200-201、②15-6)。

分析の対象に、共産制といった将来の分配様式を含ませていることである。ミルにとって分配は人為的諸制度の問題であり人間が恣意的に選択しうるものであるから、ミルは将来の分配様式が私有制から論理必然的に出てくるとは考えていない。ミルがこれを検討の俎上に上せるのは、将来の人類が私有制と共産制との選択を迫られることを想定した上で、共産制が「実行不可能だなどとは決して言えない」(203、②22)ことを明らかにするためであり、私有制と正当な比較を試みるために、まだ理念の段階にある共産制ではなく「その長所のすべてを伴った共産制」の検討が必要であることを指摘するためである¹¹ (207、②28)。

しかしミルは返す刀で、現行の私有制が実施された結果についても痛烈な批判を加えている¹²。すなわち、現行の制度の下では「労働の生産物が、ほとんどその労働に反比例して割り与えられて」おり、これに比べれば共産制の難点は「秤に落ちた羽毛」に過ぎず、それゆえミルは、最良の共産制と正当な比較を行うための私有制もまた、「現在のようなものではなく、創り出しうるようなもの」でなければならないと言うのである (207、②28-9)。ミルが分配様式の検討において追究するのはむしろ私有制であり、将来の分配様式を正当に評価するために必要となる、現在とは異なった、思考が作り出しうる限り最良の私有制度である。ミルは、「財産制度の終着点について判断を下すために、私たちは、報酬と努力との間の比率についての公平の原則に反するように働く諸制度の原因となる総てのことが是正されていると仮定しなければならず、…また、二つの条件が実現されていることも仮定しなければならない、すなわちそれら二つの条件の一つは教育の普及であり、もう一つは社会の人口数の適切な制限である」¹³ (208、②30) という。ミルの分配制度の検討には、分配の公平性と共に人口の問題が不可欠な条件として設定されていることに、注意を払う必要がある¹⁴。ミルは、考える限りでの理想的な私有制が人口すなわち労働者数の自己調節機能を内包しているかどうかを、検討を要する重要な課題として設定するのである。

かくしてミルの分配論は、生産の法則との峻別と価値・交換法則との峻別という構成の下

¹¹ ミルは「労働者同士のアソシエーションの形成」を論じ、本来ありえないはずの社会主義への必然的移行論を誤って『原理』に持ち込んだという解釈もあるが(安井2014、殊に第4章『「論理学体系」の方法から『経済学原理』の社会主義論を読む』を参照のこと)、この問題については、「労働者同士のアソシエーション」の性格を如何に捉えるかについての詳細な議論を要するがゆえに、本稿では取り扱わない。

¹² ミルに言わせれば、「そもそも、私有財産制度の原理というものは、どこの国においても、いまだかつて正しい試験を受けたことがない」(207、②29)。

¹³ ミルはこうした比較基準を明らかにすることについて、上記の二つの基準が備わっていれば、現下の社会制度においても貧困はなくなるし、そうすれば「社会主義の問題は、社会主義者たちが一般に言っているような、現在人間性を抑圧している害悪から逃れるための唯一の避難所へ飛んでゆくという問題ではなく、ただ、将来が決定すべき、(共産主義と私有制の)どちらが比較的に優れているかという問題である」(208、②30-31)、と言う。ミル分配論における基本的な分析視覚は、比較体制論にあることは確かである。

¹⁴ ミルの時代は、人口の過剰が現実的な社会問題となっていた時代である。この点は、19世紀末以降の、人口減少が問題となる時代とは大きく異なる。Blaug (1978) は、ミル経済学の新規性を評価しつつも、この点を以って「絶望的なほどに時代遅れ」だと評している (p. 231、II 368頁)。とはいえミルが、産業社会における人口問題すなわち人間の再生産の問題を、現実的な資本蓄積過程のなかに如何に論理的に位置づけるかと問うていること自体は、評価に値するように思われる。

に、人為的な性格をもつ分配法則の作用する結果を実物的に説くものであり、その目的は、私有制の理想的な分配様式を描き出すことにある。ミルが分配論を検討する際の対象は、私有制の下で分配法則が作用する結果であり、私有制社会の存続・発展の条件である¹⁵。ではミルは、こうした私有制の検討を如何に行おうというのであろうか。

(3) 分配論検討の方法

ミルは、私有制下での生産物の分配は、競争と慣習に基づくという(239、②90)。分配、ことに賃金の分配に関しては、周知のようにリカードウやマルサスも慣習(custom)ないし習慣(habits)を重要な要素として考慮している。しかしミルは、経済学が競争の原理を通して初めて科学の性格を備えうことは認めながらも、特にイギリスの経済学者は専ら競争を強調して慣習を軽蔑し、競争の傾向が判れば、競争は実際にも常にそうした傾向を実現すると考えている、と苦言を呈している¹⁶。

ミルが問題にしているのは、競争が実施されていても慣習によって競争が生じない、あるいは競争の効果が不完全にしか発揮されない場合、つまり、「慣習が競争に対抗する力を有している」(244、②99) 場合である。ミルは、「競争が…無制限の支配力を事実においても発揮すると考えることは、人間社会の現実的な進路を大きく誤解するものであるに違いない、…私が言っているのは、競争を妨げるものが何も存在しない場合、すなわち競争に対する障碍が、こうした事態の本性としても、また人為的な障碍物としても存在しない場合のことであるが、それでも、その結果が競争によって決定されるのではなく、慣習ないしは習わしによって決定される場合、すなわち、競争が全く生じないか、あるいは、競争に本来備わっていると普通には考えられているような仕方とは全く異なった仕方によって競争の効果が生み出されている場合のことである」と言う¹⁷ (239、②91)。

かくして、ミルの分配論検討の方法は、競争が完全に実施された結果だけでなく、競争の

¹⁵ 「経済学は、これから先しばらくの間は、主に、私的財産と個人の競争に基づく社会に属する存続と発展の条件を研究するであろうということ、そしてこの主題が人間の進歩の現段階において主に目的とするのは、個人所有の制度を転覆させることではなく、その改善であり、社会のあらゆる構成員をこの制度の利益に完全に浴させることである、と断言することができる」(214、②41)。

¹⁶ 「一般的に経済学者は、なかでもイギリスの経済学者は、これらの作用因のうち専ら第一のものを強調し、そして競争の結果を誇張するとともに、これに対抗する他の原理を全く考慮に入れないのが常であった。彼らは恰も、競争の傾向が行うことを示し得たならば、その傾向の行うことすべてを、競争はあらゆる場合に実際に行うのだ、と考えているかのように主張しがちである」が、とはいえ、「地代、利潤、賃金、価格…の唯一の規制者が競争であると仮定することでこれらのものを規制する極めて普遍的で科学的に厳密な諸原理を確定することができる」のであるから、経済学者の本務がこうした原理の確定であるのは正当なことであり、彼らにこれ以上を望むことはできない。(239、②90-91)

¹⁷ ミルは、慣習が競争に対抗する力を有する一例として、小売価格が一物一価とはならないことを挙げている(244、②99)。ミルは、卸売りが営業上の取引であるのと異なり、買い手が消費者である場合、「実際の消費者が支払う価格は、競争の作用から影響を受けるのが極めて遅く、また不完全である」という(243、②97)。つまりミルは、完全な競争が行われている場合においても、そこには、競争の過程に現実的に現れて行動する人間の感覚が、原理とは異なる作用を生み出す場合があるというのである。

中で、習慣によって競争の効果が不完全にしか発揮されない場合の結果の検討である。そこで、こうしたミルの分配論検討における意図はどのように具体化されているのか、これに目を転じよう。

3 ミルの賃金論

(1) 生産論における賃金の把握

ミル『原理』第一編「生産」においては、資本を考察する際に、併せて賃金についても考察されている。ミルは資本を、第一義的生産要件である労働及び自然に対し、これらを実際に働かせて「新規の生産を営むための基金」(56、①119)であり「事前に蓄積された生産物」(55、①117)だと把握し、こうした資本の大部分が賃金や給与の支払いに当てられる、という(58、①123)。それゆえ、労働は資本によって規制されるのであるが、同時に、資本の増加は労働のための雇用の増加をもたらし、そこには明瞭な限界はない(p.66、①138)。ミルは雇用を、資本の蓄積に依存し、資本蓄積の下で存在するものと捉える。

ミルはこの資本蓄積に、様態の区別を見出している。一つは、資本家が収入を家事労働者の雇用から生産的労働者の雇用に転換する場合であり、二つは、奢侈品への支出から生産的労働者の雇用に転換する場合である。ミルは、第一の場合には、蓄積の進行によって、労働者を維持するための食料の向かう先が、家事使用人から生産的労働者へと転換されるだけであり、資本の蓄積にはなんらの支障も出ないが、しかし第二の場合には、労働人口は増えるが彼らを維持するための食料はない、この第二の場合には食糧が輸入されるだろうが、それが不可能な場合には、彼らは一年間、食料の低い割り当てに甘んじなければならない、しかし次の年には、より多くの食料が生産され、より少ない奢侈品が生産されることになる、と言う(56-7、①119-20)。

こうしてミルは、資本の増加はつねに労働者に仕事を与えるという。しかしミルは、富裕な人たちの不生産的支出は貧しい人たちに職を与えるという意見が、スミス以降、今日においても高名な著述家たちによって主張されていることに注意を促し、この著述家の中に、チャーマーズ¹⁸らと共にマルサスを含めている(67、①142)。確かにマルサス『原理』においては、急速な資本蓄積が起これば、需要が衰え、それ以上の蓄積の誘引がなくなることを根拠に、「莫大な生産力を持つ国は不生産的消費者の一团を持つことが絶対に必要である」と論じられている(463、下326)。マルサスの一般的過剰供給(general glut)に結びつく議論である。マルサスの見解に対してミルは、資本家や土地所有者の奢侈品の消費がなくなったとしても、それによって彼らの消費力が破壊されるわけではなく、この消費力は彼らが雇

¹⁸ チャーマーズの議論は確かにマルサスと類似しており、彼にもまた「快さの標準」に似た標準がある。真鍋(2013)はチャーマーズの「享楽の一般標準(general standard of enjoyment)」の概念を明らかにするとともに、それをマルサスやミルの「快さの標準」と対比し、ミルの「快さの標準」は「人口増減の基準」であり、それは「チャーマーズの「享楽の一般標準」と類似している」(40頁)という評価を下している。

用する労働者に移転されるだけだと批判し、この問題に関連させて、資本の増加が労働に及ぼす影響を論じている。ミルは、資本の増加に比して労働者数が増加する場合としない場合を想定し、次のようにいう。資本の増加に比して労働者数が「増加するとすれば、この場合には困難は生じない。新しい人口のための必需品の生産が、以前に人口の一部をなした人々のための奢侈品生産に取って代わり、失われたものと正確に同じ量の雇用を提供する。しかし、人口の増加が生じないと想定した場合には、以前には資本家および土地所有者が奢侈品に支出していた総てが、追加的賃金の形で現在の労働者の間に分配される。労働者が必需品の供給を十分に受けていると仮定すればどうなるか。労働者が奢侈品の消費者となり、以前に奢侈品の生産に充用されていた資本はやはり以前と同様に使用される」(67-8、①140-1)。ミルは、富を制限するのは消費者の不足ではなく、生産者及び生産力の不足であり、「資本が増加すれば、いつの場合にも、労働の雇用か労働の報酬が増加し、労働階級を富裕にする」(68、①141)というのである。ここに、資本の増加に主導されて労働者数の増加や労働の報酬が定まるという、第二編の分配において検討されるミル賃金論の基本的な考え方を見ることができる。

ミルは、こうした資本についての考察の最後に、「商品に対する需要は労働に対する需要ではない」(78、①160)という命題を提示する¹⁹。彼は、「労働に対する需要は、生産に先立って存在する賃金によって構成されるものであって、生産の結果である商品に対して存在する需要によって構成されるものではない」(79-80、①163)と述べ、「この法則は、普通の人々の理解からすれば一つの逆説であり、高名な経済学者の間においてすら、リカードウ氏及びセー氏を除けば、このことを自己の見解として常時、確実に保持していた人を挙げることはできない」(80、①163)と、リカードウを高く評価する。従って、少なくとも資本蓄積および賃金に関しては、ミルはマルサスではなく、リカードウと歩みを共にしているのである。

(2) 分配論における賃金決定原因論

ミル『原理』第2編第11章「賃金について」において設ける考察課題の第一は、「一般に労働賃金を決定する、あるいはこれに影響を及ぼす原因」(337、②276)である。ミルはこの第一の考察課題に、「賃金を決定する原因」と「賃金の決定に影響を及ぼす原因」との区別を設ける。ミルは、イギリスのような近代的産業社会では、「賃金の主な規定者は競争であり、慣習や個人的な性格は…軽微な程度でこれを修正するに過ぎない」(337、②276)と述べるが、慣習を決して軽視するわけではない。前項の考察対象における区別と重ね合わせて考えれば、「賃金を決定する原因」は賃金の主たる規制者である競争の働きに関連し、「賃金の決定に影響を及ぼす原因」は「慣習による競争の修正」に関わる問題である。こうした

¹⁹ Vint (1994) は、このミルの命題がリカードウ『原理』第3版第31章で提示された「労働階級は、その国の純所得の支出方法に、少なからぬ利害関係を有している」(392、451)という問題を継承するものだと主張している (p. 154)。

考察課題と想定を設けた上でミルは、「賃金を決定する原因」について、「賃金は主に労働の需要と供給によって、あるいはよく使われる表現を用いるならば、人口と資本との割合によって定まる」(337、②276-7) というのである。

賃金を決定する要因は人口と資本、すなわち「労働の供給」と「労働に対する需要」の二つである。ミルの言う「労働の供給」は、資本に雇用される生産的労働者だけでなく収入によって雇用される家事使用人等の不生産的労働者を含んだ「雇われて働く人々の数」を意味し、また「労働に対する需要」は、流動資本のうち労働を直接購買するために支出される部分に兵士や家事使用人などの不生産的な労働の購買に支払われる資金を加えたものを、すなわち「ある国の賃金基金 (wages-fund) と呼ばれてきたものの総額」を意味している (337、②277)。資本は労働者雇用のための基金であり、人口は基金が対象とする労働だと捉える視角は、リカードウにしてもマルサスにしても同じである²⁰。しかし、リカードウの資本と人口の把握は流動資本の中の賃金とそれが雇用する労働者であるのに対し、マルサスの場合は、ミルと同様に、資本及び収入と、それをもって雇用される不生産的なものを含む労働者である。とはいえミルは、「生産的労働の賃金がこの基金のほとんど全部を成している」(338、②277) と看做し、便宜的には、賃金は人口と資本との割合によって定まると言っているという。ミルは、資本と人口の厳密な把握ではマルサスに同意しつつも、少なくとも論理の上ではリカードウの立場に立つ。

ミルは資本および人口を、彼の的方法論に基づいて交換の理論を媒介させることなく、働く労働者の数と彼らに支払われる賃金基金として実物的に捉える。ミルにおいては、賃金決定の要因によって定まるのは、労働者一人当たりの食糧・生活必需品・便益品等の量、すなわち「実質賃金」である。とはいえ、賃金決定論におけるミルの関心は、この実質賃金が如何にして定まるかではなく、むしろ、実質賃金が如何に変動するかにある²¹。というのも、ミルは賃金決定原因論の最後において、「賃金(その意味は、もちろん、通常言われる (general) 賃金率である) は、雇用する労働者を充用する基金の総体が増加するか、あるいは雇用を求めて競争する者の数が減少するのであれば上昇することはできないし、雇用に向けられる基金が減少するか、支払いを受ける労働者の数が増加することを除けば、下落することができない」(338、②277-8) と述べるからである。

それゆえミルにとって重要なのは、実質賃金が何を要因として如何に変動するかである。この実質賃金変動において立ち現れるのが習慣の問題である。ミルはこの問題を、続く第2節「賃金に関するいくつかの通俗的見解の検討」において論じる。

²⁰ 資本についてリカードウは「労働の維持のための基金 (the funds for the maintenance of labour)」(108-9、127頁) と述べ、マルサスも第2版では同じ言葉を使っている (224、下18頁)。

²¹ 佐々木 (1995) はミルの経済学方法論からミル賃金論の構造を論じ、「ミルが重視したのは、均衡的な平均賃金に関する共存の法則というよりも、そのような平均賃金の変化に関する法則」であり、それは「平均賃金の未来の動向を予測」し、「さらに賃金基金と人口とに積極的に働きかける」ためであると指摘している (201頁)。

(3) 賃金決定に影響を及ぼす要因論

ミルが「賃金に関するいくつかの通俗的見解について」の節で説明している「通俗的見解」は、三つある、一つは「賃金は商いが好況であるときに高い」という見解、二つは「高い物価は賃金を高くする」という見解、そして三つが「賃金（言うまでもなく貨幣賃金のことである）は食糧価格と共に変動する」という見解である。ミルは、最初の二つの見解については、遊休資本の存在（第一の見解）や高物価に刺戟された資本蓄積の進行（第二の見解）を根拠に、何れの場合も賃金は賃金決定の原理を通して動くことを説明しているが、しかし第 3 の見解については「この見解は、…部分的に正しいに過ぎず、また正しい場合でも、それは、資本と労働との間の割合に対する賃金の依存関係を決して変えるものではない」（340、②282）と記して、これに多くの紙幅を割いて説明している。

周知の通り、食糧価格の変動と賃金との関係はリカードウ資本蓄積論の根幹を成し、またミルの資本蓄積論においても重要な役割を担う問題である。それゆえ第 2 節におけるミルの中心的な論点で、この第三の見解にあることは頷ける。ミルは、食糧価格の高低という問題を、それが賃金決定の基本的な原理に如何なる影響を及ぼすかという観点から検討するのである。

食糧価格の変動と賃金との関係についてミルは、「季節毎の豊作・凶作によって異なる食糧価格の高低は賃金を動かさないし、むしろそれは、時として、想像されるものとは逆の方向に価格を動かす傾向がある」が、「しかし、食糧価格が高いか安いかは、それが永続的な性格を持っており、また事前に推測しうる場合には、賃金を動かさしめる」（340、②282）という。

食糧価格が賃金を動かす要因としてミルが着目しているのは、作柄の豊凶以外の、例えば劣等地耕作の進展・穀物貿易の途絶・技術改良の停滞等による食糧価格の騰貴によって惹き起こされる人口減少による賃金の上昇などであろう。こうした食糧価格の上昇は多少とも永続的な性格を有し労働階級の境遇を悪化させるであろうが、ミルに拠れば、食糧価格の騰貴によって賃金が増加する場合は二つある。一つは、労働者の生活水準が低く、辛うじて普通の子供の数を養う水準にある場合であり、この場合には、賃金は「夭折する子供の数の増加」（340、②382）によって上昇する。二つは労働者の生活水準が食糧価格の騰貴に耐えうるほど高く、またこの余裕のある生活習慣を彼らが必需品と看做している場合であり、この場合賃金は、食糧価格の騰貴がこの余裕のある生活習慣を彼らから取り上げるや否や、彼らが「人口の増殖力に対して抑制を加える」ことによって、すなわち「出生数の減少」によって上昇する（340、②283）。そしてこの二つの場合の何れかを通じて、「賃金は、ほぼ一代を経た後ではあるが、食料の価格に順応する」（340、②283）。この二つの場合の後者において、ミルは、労働者が身につける慣習ないしは感情が、第一の場合とは異なる結果を生み出すというのである。

食糧価格と人口の動態との関連については、リカードウもマルサスも言及している。食糧

価格の低下による実質賃金の上昇が続く間に労働者は増殖力を遅くする傾向にあるが、仮にこの間に労働者が便益品あるいは奢侈品についての嗜好を身につければ、労働者の境遇は改善されるという指摘は、リカードウにもマルサスにもある。また、食糧価格の騰貴による実質賃金の低下が人口の変動に影響を及ぼす二つの要因である「幼児死亡率の上昇」と「出生率の低下」とは、周知のように、生産された食糧を超えて増加した人口が陥る窮乏のもたらす結果と、そうした窮乏に陥らないために社会が課している結婚の制限という、マルサス『人口論』のキーワードでもある。しかしミルは、この二つの要因を並べて、「リカードウ氏は、この二つの場合は総ての場合を含んでいると考えている」(340、②283)と述べ、食糧価格の変動に伴い人口動態が賃金の変動に及ぼす影響に関する理論を、マルサスにではなく、リカードウに求める。すなわち、リカードウ「氏の主張に拠れば、どこにも最低限の賃金率 (minimum rate of wages) というものがある。それは人口を維持することが肉体的に可能である最低限の賃金率か、あるいは国民が人口の維持を選ぶ最低限の賃金率かである。そして一般的賃金率はいつもこの最低限に近づこうとしており、それは、人口増加率の減退が表面化するのに必要な時間より長くは、引き続きこの最低限以上となることはできず、また長い間引き続きこれ以上となることもできない、と氏は主張する」(340-1、②283)。

ではミルは、如何なる根拠をもって、人口の動態が賃金の変動に及ぼす影響に関する議論を、マルサスにではなく、リカードウに求めるのであろうか。この場合リカードウとマルサスが、第一に、人口調整の機能として上記の二つの場合を如何に取り扱っているか、その際に、第二に、最低限の賃金率をどのように考えているかが問題となるであろう。換言すれば、両者が、ミルの方法論の検討において明らかにした、理想的な資本制の条件として、人口調整機能をどのように組み込んでいるかである。両者の議論を見ておこう。

4 リカードウ及びマルサスにおける賃金論とミルの対応

(1) リカードウの「労働の自然価格」の理論と「最低限の賃金率」

「最低限の賃金率」をリカードウに求めるならば、それは彼の「労働の自然価格 (natural price of labour)」であろう。リカードウ『原理』における労働の自然価格の定義は、「労働者たちが、平均的にいって、生存し、かつ彼らの種族を増減なく永続させるのに必要な価格」、すなわち実質賃金がそれを下回れば、労働の単純再生産が不可能となる価格であり、その内容は、労働者の貨幣賃金が購買しうる「食物、必需品、および習慣により労働者にとって不可欠となっている便益品の分量」である (93、109)。そして労働の市場価格は「その自然価格からどれほど離れようとも、…これに一致する傾向をもって」いる (94、110)。ミルはこのリカードウの労働の自然価格を、「最低限の賃金率」と看做したと考えることができよう。しかし、リカードウの労働の自然価格には、人口を減少へと向かわせる要因が果たして含まれているのであろうか。

リカードウの労働の自然価格は、食物から習慣に基づく便益品までを含んでいた。リカー

ドウは、労働の自然価格は、様々な国、様々な時代の「国民の習慣や慣習に依存する」(96-7、113)と考えているから、彼の労働の自然価格に、労働の自然価格が食物と僅かな必需品のみを内容とする場合と、食物から便益品までを内容とする場合とが含まれていると想定することは可能であろう。さらにリカードウは、賃金の自然価格とこれを巡る賃金の市場価格の動態のなかで人口の反転が起こることを示唆する叙述も残している。すなわちリカードウは、賃金が労働の需要・供給によって左右される限り、社会の発展につれて労働に対する需要は労働の供給よりも緩慢にしか増加できなくなるから賃金は低下するが、同時に賃金が支出される商品が騰貴するから「労働者は二重に打撃を受け、まもなく完全に生存を奪われる」が、この時、「労働の賃金は低下するのではなく、上昇する」(101、118)と述べ、実質賃金が生存を保障する最低限の賃金率以下になれば、賃金は低下から上昇に転じることを指摘している。リカードウはまた、労働の自然価格すなわち最低限の賃金率が高い水準にある国民の場合について、「イギリスの労働者は、もしも彼の賃金がジャガイモ以外の食物を購入することができず、また泥小屋よりも良い住宅に住むことができない程であるならば、彼の賃金はその自然率以下にあり、家族を維持するにはあまりにも乏しいと看做すであろう」(97、113)とも述べている。リカードウは、最低限の賃金率がジャガイモの食事と泥小屋の住居よりも高い水準にあるイギリスにおいて賃金の市場率がこの最低限を下回った場合には、労働者は家族の数を増やさないと考えているのである。

リカードウの「労働の自然価格」の内容は、労働者が彼自身と家族とを維持するのに必要な「食料、必需品、及び習慣から彼に不可欠となっている便益品の分量」であった。いわゆる労働の維持に必要な「賃金バスケット」である。労働者及び彼の家族は、この資本として生産され・提供される「賃金バスケット」の諸賃金財を消費することによって初めて生存することが可能となる。リカードウが、労働需要を構成する資本を「労働の維持のための基金」と呼ぶ所以である。この労働の自然価格に労働の市場価格は傾向的に一致するのであるが、こうして成立する労働の自然価格では、労働に対する需要は一定不変であると同時に労働の供給も一定不変である。それゆえリカードウの労働の自然賃金は、労働の供給を一定不変に保つために必要な価格、いわば労働の単純再生産費である。リカードウの労働の自然価格は、労働にも一般商品と類似した自然価格を設定することで、労働の再生産が資本に従属することを明らかにするものであり²²、それはリカードウにおける人口調整の論理を基礎づけるものである²³。

かくしてリカードウの賃金決定論には、ある国、ある時代においては賃金の自然価格は一

²² リカードウの「労働の自然価格」については、中村(1978)及び中村(1996)第8章「リカードウ賃金論への接近：その基礎的理解の試み」を参考にした。

²³ Stirati(1994)は、リカードウの労働の自然価格概念成立の困難性を指摘している。すなわち、「リカードウの自然価格の定義では、…労働市場における不均衡は…人口の変動によって修正されなければならない。…しかし、商品市場における供給の需要に対する調整は急速に行われるが…労働の場合にはそうではない。…かくして労働価格と他の商品価格との間のアナロジーは「人間の生産」に特有の性格のゆえに、困難に陥る」(pp.149-50)。Stirati(1995)も参照のこと。本稿ではリカードウに

定という想定の下に、ミルの言う二つの種類の最低限の賃金率が組み込まれており、また、資本の動向によって労働人口の供給が定まるといふ、発展的社会的「すぐれて内生的・社会的な」(中村1978、265頁)人口法則が含まれているのである。

(2) マルサスの賃金変動の理論と「快さの標準」

このリカードウの労働の自然価格を「最も不自然な価格」であり、「数百年の間、普通には生じえない」価格(247、下17)だとして否定するのがマルサスである。彼は、「労働の賃金の変動」は、「一時的にだけでなく永続的にも」、「労働の供給に比例した需要の変動によって規制される」(241、下9-10)と、賃金論を賃金の決定というよりもむしろ賃金の変動のという視点から捉えた上で、労働の市場賃銀が傾向的に一致する労働の自然価格を「その国の現実的な事情において、労働者の平均的な需要を十分に満たすような平均的供給を惹き起すのに必要な価格」(247、下18)と規定する。

マルサスにとってこの需給の原理は、一国の資源(第2版では「労働を維持するための基金」)が要求する労働を供給する役割を果たすものである。彼は、「(一国の)資源が停滞的であって、下層階級の習慣に促されて停滞的人口を低廉に供給してくれる間は、労働の賃金は不十分なものであろうが、しかしそれでも、人民の現実的な習慣の下で停滞的人口を維持するのに必要なもの以下には下落しえない、というのも、仮定では、この国の資源は停滞的であって逡増的でも逡減的でもなく、したがって需要と供給の原理は常に人民の増加または減少を惹き起すような賃金を妨げるからである」(246、下15)というのである。羽鳥(2000)が指摘するように、「マルサスの自然価格とは、…需要と供給の均衡状態で成立する均衡価格と同義の概念」(99頁)であり、資源が逡増的である場合には、労働に対する需要を満たすのに必要な労働の価格は高い均衡価格であればよく、資源が停滞的である場合には、労働者は低い労働価格で必要とされる労働を提供すればよい。だとすれば、マルサスにとって労働供給は賃金の理論の外に置かれている。マルサスは、労働の自然価格をリカードウのように「労働の再生産費に結び付けて捉えることにはなんの意義も認めない」(羽鳥2000、99頁)のである。

このように需給の原理を以って賃金の変動を捉えるマルサスではあるが、彼においても最低限の賃金率は存在する。マルサスは、労働者の生活を可能とする最低の賃金である労働の生産費を、賃金を決定する需給の原理と共に、「労働人口の維持および増加のための供給条件」と捉え、これが「労働の供給を規制する」(241、下10)という。では、マルサスの場合、労働の需給による賃金決定原理と最低限の賃金率とによって、労働の供給は如何に行われるのであろうか。

マルサスの賃金変動の理論でも、労働の市場価格は労働の自然価格よりも、時には上に、

内在して、彼は「人間の生産」には特有の性格があるがゆえに、労働の自然価格を以って、資本による労働の再生産と内包を捉えようと試みたと考えている。

時には下にある。労働の市場価格がその自然価格より高い場合には労働階級の境遇は良好であり、低い場合は不良であろう。そこでマルサスは、「社会の労働階級の境遇は、一部はその国の資源と労働に対する需要との増加率に依存する」(248、下18)という。しかしマルサスはこれに続けて、「しかし、一部は労働者の衣食住に関する習慣に依存する」(248、下18)として賃金変動の原理に労働者の習慣を導入し、「習慣が固定されたままだとすれば、早婚や大家族を維持することができるのは、…資源と労働に対する需要の逡増する比率に依存するが、…資源が固定されたままであるとすれば、社会の下層階級の楽しみは…それがなければ労働者がその人数を増やすことに同意しそうな必需品および便益品に依存する」(248、下18)という。マルサスは、労働の市場価格がその自然価格よりも高い場合を想定し、労働に対する需要の増加によって人口増殖力が強化される事態と共に、習慣によって人口増殖が抑制される事態を導入して労働の需給に基づく賃金変動の理論に最低限の賃金率を織り込み、賃金の変動を説明しようと試みているのである。

マルサスは、上記の二つの要因、すなわち労働に対する需要の増加率と労働者の習慣とは共に変化するという。資本蓄積の動態に「一般的供給過剰」が出来る可能性を確信するマルサスであるから、労働に対する需要は可変的であり、逡増と停滞とを繰り返す。他方の労働者の習慣が可変的である原因をマルサスは、労働階級の「深慮の習慣」及びそれを可能とする「市民的自由」の存在如何に求める(251、下21)。従って労働に対する需要の増加と労働の習慣とは必ずしも必然的な関連を有しないのであるが、マルサスは、「一般的には、一緒に変化するのが、これら(労働に対する需要と労働者の習慣)の傾向である」(248、下18-9)として、両者を連動させる。

これらを前提として賃金の具体的な動態を説明するためにマルサスが導入するのが、「快さの標準」である。彼は、「一国の資源が速やかに増加しつつあり、また、労働者が多くの必需品を支配しているときには、もしも労働者が余った食料を便益品や娯楽品と交換する機会を得れば、彼らはこれらの便益品に対する嗜好を身につけ、それに応じて彼らの習慣が形成される、他方、資源が殆ど停滞的になるときは、こうした習慣は、それがかつて存在したものであったとしても、失われてしまうのが見られ、そして人口が停滞するより先に、快さの標準は必要なところまで引き下げられる」(248-9、下19)という。

マルサスのいう「快さの標準」は、労働階級が慣習的に必須なものと看做す便益品や娯楽品の平均的な大きさである。マルサスは、この「快さの標準」が労働に対する需要に応じて変化するという。マルサスにとって重要なのは、「その国の現実的な事情において、労働者の平均的な需要を十分に満たすような平均的供給を惹き起す価格」の実現であったが、彼は、労働者が多くの必需品を支配していて「快さの標準」が高い状態を前提に、労働に対する需要が逡増的であり高賃金が続けば、労働者は必要以上に労働者を増加させるのではなく、便益品や娯楽品に対する嗜好を獲得して「快さの標準」を上昇させることで人口の増加を適切な水準に調整するし、労働に対する需要が逡増的な状態から停滞的な状態に転じて低い賃金

が続いた場合には、労働者は習慣としてもっていた「快さの標準」を引き下げ、この低い賃金に必要な労働量を提供するようになるというのである²⁴。

かくして、マルサスは最低限の賃金率を彼の賃金変動の理論に組み込んでいる。それが彼の「快さの標準」であり、高い賃銀に「比例した人口増加率の促進を伴うことのない、生活様式や便益品及び娯楽品享受の決定的な改善」(250、下20)に向かわせる「快さの標準」である。そこにはミルのいう「出生率の低下」が働く。しかしマルサスの賃金変動の理論では、労働に対する需要が停滞的であり低い賃銀が続く場合には、この「快さの標準」が必要とされる低い水準にまで低下することで、賃金は「停滞的人口を維持するのに必要なもの以下には低下しない」。それゆえマルサスには、「出生率」を低くする最低限の賃金は存在するが「死亡率」を高くする最低限の賃銀率は存在しない²⁵。それは、マルサスの「快さの標準」が、労働の市場価格を、社会が必要とする労働を供給するための価格すなわちマルサスの言う「労働の自然率」に調整するためのものだからである²⁶。

(3) ミルの対応

かくしてミルは、労働に対する需要の増減と人口の増減との関係を論理的に取り扱うための「死亡率の上昇」と「出生率の低下」との二つのケースから成る最低限の賃金を内包した賃金決定の理論を、マルサスではなく、リカードウから継承した。とはいえ、ミルがリカードウを継承するのは、ここまでである。ミルは言う。

「この(リカードウの)主張は真理を含んでいる。そしてその真理は、抽象的科学の目的から言えば、氏の主張を是認するのに十分なものである。氏の結論は、…仮説的には、すなわち、氏が出発点にすえる仮定を承認するならば、真理である。しかしながら、これを実際にあてはめるにあつては、氏がいう最低限は、特にそれが肉体的最低限ではなく、道徳的最低限とでも名づけうるものであるときには、それ自身が変化しがちであるということを考えておく必要がある」(341、②283-4)。

賃金を規定する競争と慣習という観点から言えば、慣習に左右されるのは、ミルが摘出し

²⁴ マルサスは、「ある期間低い賃金が続いたために労働者の間に、ほんの少しの生活資料を稼ぐ見込みをもって結婚する習慣が生じるとすれば、こうした習慣は、必要な労働量を低い賃金率で供給することによって、低い賃金の原因になる」(249、下19-20)といている。

²⁵ マルサス『原理』の「労働の賃金について」の章で彼が「快さの標準」を中心に据えて「労働階級の習慣について」論じる第2節と「労働に対する需要」に関する第3節とは、「一国の人口が労働者の生産資料に対する支配力と歩調を合わせて進むのを妨げる」(257、下28)二つの原因の究明を目的としている。マルサスは『人口論』において、人口は食料のある限り増進し、その結果悲惨な困窮を招くと論じたが、マルサス『原理』では、そうした自然(神)の摂理を人間が如何にして調整しうるかが問題とされているように思われる。

²⁶ 柳田(1998)は、マルサス『原理』の「快さの標準」と『人口論』の「貧困の標準」に着目し、「マルサスは「怠惰の奢侈」を含んだ「愉快(快さ)の標準」の向上を勤労階級に説き、他方でそれを含まない「貧困の標準」の引き上げを最下層階級に唱えた」(33頁)と主張する。マルサス『原理』が如何なる論理をもって労働者の「快さの標準」を向上させようとしたのかについては興味深い論点であるが、マルサス『原理』では「貧困の標準」が消えていることは確かである。

た第2の「出生率の低下」のケースである。彼はこのケースにおける、習慣に基づき人口が減少に転じるための最低限の賃金率は現実には可変だというのである。ミルはこの最低限の賃金率を「道徳的最低限」と名づけ、さらにそれを「快さの標準」と呼ぶ。すなわち、「労働者の間に習慣的となっている高い「快さの標準」が、(高い賃金)を引き下げる障碍となっているとすれば、食料価格の騰貴は…次の二つの方法をもって作用するであろう。すなわち、思慮に基づく人口制限に対する漸次的影響を通して生じる賃金の騰貴によって修正されるか、あるいは、…この階級の生活の水準を永続的に下げるか…、である」(341、②284)。

この「快さの標準」を上昇させることは、競争に対して唯一対抗しうる力である慣習がなしうる技である。繁栄の時期に、労働者にとって不可欠であるとする「快さの標準」を永続的に高くすることができなければ、賃金も結局は低下して、労働者の生活が以前よりもよくなることはない、しかし不幸にして、「快さの標準」が永続的に高くなることは決して必至のことではない、そこには、「快さの標準」を高めるために、労働者をこれに向かわせる人為的な工夫が必要だとミルは言うのである(342、②285)。

かくしてミルの「快さの標準」は、リカードウの労働の自然価格に内包された最低限の賃金率のうちの、労働者により多くの便益品や娯楽品を享受させるための「道徳的最低限」が、労働者の感情及び行動の規範として彼らの前に顕在化したものである。それは、マルサスの「快さの標準」のように、労働に対する需要に導かれて形成され、また失われてゆくものではなく、労働者の意識によって獲得されるものなのである。

4 結論

ミルは、賃金論における賃金決定の純粹理論について、資本による労働人口の調整の存否という観点から、マルサスではなく、リカードウを継承した。ミルはリカードウの「労働の自然価格」を、人口を減少させる転換基準としての最低限の賃金率へと鋳直し、それを現実社会に応用するために、「快さの標準」名づけて提示した。ミルの「快さの標準」は、労働者が幸福に向かって自ら人口調整を行う可能性を秘めた行動規範である。彼は、古典学派に共通する社会の発展状態を前提とするのではなく、周期的な経済変動を繰り返す近代社会の状況を前提として、労働者自らが「快さの標準」を上昇させることによる労働階級の境遇の改善の可能性を打ち出そうと試みたのである。

とはいえ、ミルがこうした賃金理論を形成する際に、多くのものをマルサスから学んでいることもまた確かである。とくに、「快さの標準」が景気循環の過程において変動すること、この基準が簡単に失われてゆき、維持することが極めて難しいことなどは、ミルの理論に不可欠の要素として埋め込まれている。マルサスがミルに及ぼした影響もまた重要なものであったと言うべきであろう。

引用文献

- Smith, A. [1776] 1981. *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, in *The Glasgow edition of the Works and Correspondence of Adam Smith*, Vols. I-II, Liberty Fund. 邦訳、大内兵衛・松川七郎訳『諸国民の富』I・II、岩波書店、昭和44年。
- Ricardo, D. [1817] 1953. *On the Principles of Political Economy. and Taxation*, in *The Works and Correspondence of David Ricardo*, Vol.I, Cambridge U.P., 1953. 邦訳『デイヴィド・リカードウ全集』第1巻、雄松堂書店、1972年。
- Ricardo, D. 1951. *Notes on Malthus's Principles of Political Economy*, in *The Works and Correspondence of David Ricardo*, Vol.II, Cambridge U.P., 邦訳『デイヴィド・リカードウ全集』第2巻、雄松堂書店、1971年。
- Malthus, T.R. [1820]1987. *Principles of Political Economy*, 1st ed. John Murray, rep. by Verlag Wirtschaft und Finanzen DmbH, 邦訳、小林時三郎訳『経済学原理』上下巻、岩波文庫、昭和43年。
- Malthus, T. R. [1836] 1986. *Principles of Political Economy*, 2nd ed. W. Pickering, rep. by Augustus M Kelley. 邦訳、吉田秀夫訳『経済学原理』上下巻、岩波文庫、昭和12年。
- Mill, J. S. [1848] 1965. *Principles of Political Economy*, in *Collected Works of John Stuart Mill*, Vol. II-III, Routledge & Kegan Paul. 邦訳 末永茂喜訳『経済学原理』1-5巻、岩波文庫、昭和34年。
- Blaug, M. 1978. *Economic Theory in Retrospect*, 3rd ed., Cambridge U.P., 邦訳：久保芳和・真実一男・杉原四郎・宮崎犀一・関恒義・浅野栄一訳『新版経済学の歴史』4分冊、東洋経済新報社、昭和57-64年。
- Hollander, S. 1987. *Classical Economics*, Blackwell. 邦訳：千賀重義・服部正治・度会勝重訳『古典派経済学』多賀出版、1991年。
- Vint, J. 1994. *Capital and Wages*, Edward Elgar .
- Stirati, A. 1994. *The Theory of Wages in Classical Economics*, Edward Elgar .
- Stirati, A. 1995. "Smith's Legacy and the Definitions of the Natural wage in Ricardo" in *Journal of the History of Economic Thought*, 17, Spring, 106-132.
- 荒牧正憲 1978. 「ジョン・ステュアート・ミルの資本蓄積論」、高木暢哉編著『経済学史の方法と問題』ミネルヴァ書房、第五章。
- 出雲雅志 1995. 「古典派経済学の賃金理論」『経済学史学会年報』33.
- 佐々木憲介 1995. 「J.S.ミルにおける分配の法則の成立根拠」『経済学研究』（北海道大学）45-3.
- 中村廣治 1978. 「リカードウの資本蓄積論」高木暢哉編著『経済学史の方法と問題』ミネルヴァ書房、第六章。
- 中村廣治 1996. 『リカードウ経済学研究』九州大学出版会。
- 羽鳥卓也 1983. 「J.S.ミルにおける賃金・利潤の相反関係－『未解決問題』収録の一論説について－」『岡山大学経済学会雑誌』14（3・4）。
- 羽鳥卓也 2000. 「マルサス賃銀論の展開」『経済論集』（熊本学園大学）6（3・4）。
- 松井名津 2000. 「マルサス人口論への積極的応答 —中産階級から自立的勤労者像へ—」中矢俊博・柳田芳伸編著『マルサス派の経済学者たち』日本経済評論社。

- 真鍋智嗣 2013. 「チャーメーズの「享樂の一般的標準」の概念について」柳田・諸泉・近藤編著『マルサス・ミル・マーシャル：人間と富の経済思想』昭和堂.
- 馬渡尚憲 1997. 『J.S.ミルの経済学』、御茶ノ水書房.
- 安井俊一 2014. 『J.S.ミルの社会主義論：体制論の倫理と科学』御茶の水書房.
- 柳田芳伸 1998. 『マルサス勤勞階級論の展開：近代イングランドの社会・経済分析を通して』昭和堂.

佐賀大学全学教育機構紀要 第5号 (2017)

-ever 自由関係節と同定・指定の区別について*

熊本 千明

-ever Free Relatives and the Distinction between Identification and Specification

Chiaki KUMAMOTO

要 旨

名詞用法の*-ever* 自由関係節(以後、*-ever* FR)には、二通りの読みがあるといわれる。一つは、話し手が、自由関係節(以後、FR)の指示対象を特定する知識を有しておらず¹、何であつたとしても、そのFRの記述に当てはまるものについて述べていると解釈される、不知読み(ignorance reading)(以後、IG読み)、もう一つは、FRの指示対象が何であれ、それに対して行為者あるいは話し手が無関心であり(または、無関心さの出所が特定されず)(Tredinnick 2005)、指示対象が別のものであつたとしても同じことがいえるという主張をしていると解釈される、無関心読み(indifference reading)(以後、ID読み)である(cf. Dayal 1997, Fintel 2000, Tredinnick 2005)。前者においては、FRの指示対象のidentityが知られていないという点、後者においては、そのidentityに変化があるという点で、いずれの場合も指示対象のidentityが問題にされる。本稿では、より基本的であるとされ(Dayal 1997, Fintel 2000)、名詞句の意味機能、コピュラ文の意味構造の観点から興味深い、IG読みの*-ever* FRを中心に考察する。*-ever* FRの使用の適切性を論じる際に、指示対象のidentity、指示対象のidentification、あるいはnon-identification(Heller and Wolter 2008)という語が用いられるが、これらの用語は、様々な文献の中で異なる概念を示すのに用いられるため、注意が必要である。まず、議論に必要な基本的概念を整理した後、*-ever* FRの意味論的、語用論的機能を探る手がかりとして、帰属的用法(attributive use)(Donnellan 1966)の定名詞句とともに用いられた、譲歩節に現れる*-ever* FRの用法を概観する。次に、*-ever*を伴わない自由関係節(以後、plain FR)との比較により、*-ever* FRの指示性と、*-ever* FRが文中に現れたコピュラ文の意味構造を検討する。そして、*-ever* FRにおけるFRの指示対象の‘identification’を考える際に、「指定」との関りを考える必要があることを指摘する。さらに、*-ever* FRは指示的名詞句であり、非指示的名詞句である変項名詞句としての機能をそれ自体がもつことはないにも関わらず、指定の概念と結びつくのはなぜか、という点について説明を試みる。

【キーワード】*-ever* 自由関係節、不知読み、無関心読み、同定、指定、指示的名詞句、帰属的用法の定名詞句、変項名詞句

佐賀大学 全学教育機構

I. 序

-*ever* FR の二つの読みを示す例を次に挙げよう。(1)は ID 読み、(2)、(3)は、IG 読みの例である。(1)では、話し手が Arlo の料理しているものを知らないこと、(2)では、主語が、誰が候補者名簿の一番上にいるかということに関して無関心であること、(3)では、Bill が課すどの本も John が読むことが示される。

- (1) There's a lot of garlic in whatever (it is that) Arlo is cooking over there.
 (We hear the speaker as signaling that she doesn't know what Arlo is cooking, while at the same time asserting that no matter what Arlo is cooking, there's a lot of garlic in it.) (IG 読み) (Fintel 2000:27)
- (2) Zack simply voted for whoever was at the top of the ballot.
 (Zack simply voted for whoever was at the top of the ballot, and if a different person had been at the top of the ballot, he would have voted for that person.) (ID 読み (unique, singular)) (Fintel 2000:32, Tredinnick 2005:9)
- (3) John will read whatever Bill assigns.
 (John will read everything/anything Bill assigns.) (ID 読み (free choice)) (Tredinnick 2005:15)

IG 読みの -*ever* FR は、“ignorance on the part of the speaker as to the identity of the thing in question” (Jacobson 1995:481)を示し、“the speaker is not certain of the identity of the referent” (Elliot 1971:83)、“the identity of this individual is not known” (Dayal 1997:101)ということを表し、“-*ever* FRs are felicitous when the speaker doesn't know...the identity of the entity satisfying the content of the FR, i.e. when the entity is not identified” (Heller and Wolter 2008:394)という使用条件をもつとされる。他方、ID 読みの -*ever* FR については、“it presupposes indifference in the sense that a minimal change in the identity of the FR referent would not make a difference to the truth of the sentence” (Fintel 2000:33)、中でも、自由選択読み (free choice reading) の -*ever* FR については、“the free choice reading is available when the tense-aspect dilutes uniqueness requirements by imposing a generic interpretation” (Dayal 1997:101)という説明がなされる。本稿で主として考察するのは、IG 読みの -*ever* FR である。

興味深いことに、-*ever* FR 内に *it*-cleft が現れた場合、ID 読みよりも IG 読みの方が得やすいということを、Jacobson(1995)、Tredinnick(2005)が指摘している²。Tredinnick(2005)は、(4)のような ID 読みの典型例でさえ、(5)のように *it*-cleft を伴う場合には、IG 読み以外の解釈は難しいとしている。

- (4) Bill needed a paperweight, so he grabbed whatever was on the desk.
 (Tredinnick 2005:1)

(5) Bill grabbed whatever *it*_i was *e*_i that was on the desk. (Tredinnick 2005:2)

IG 読みにおける *-ever* FR の機能を検討する際、*it*-cleft が *-ever* FR 内に現れるという事実は、重要な手がかりとなる。この点については、また、後で詳しく見てゆくことにする。

さて、*-ever* FR は、話し手が FR の指示対象の identity を知らないこと(その指示対象を identify できないこと)、あるいは、話し手、または行為者がその指示対象の identity に無関心であることを示す、という際に、'identity'、'identify' という語がどのような概念を意図して用いられているのかという点について、注意する必要がある。熊本(2014、2016)で指摘したように、倒置指定文(inverted specificational sentences)を同一性文(identity statement)、あるいは等価文(equative sentences)とみなす立場(Heycock and Kroch 1999)があること、同定(identification)という語が、同定文ばかりでなく、(倒置)指定文、(倒置)同一性文の意味機能の説明に用いられることから、混乱が生じる(Declerck 1988、Heller 2005)。また、同定文(identification sentences)の範疇に入る文タイプは一樣ではなく、分類について議論の余地が残されている(Higgins 1979、Mikkelsen 2005)³。まず、Higgins(1979)、熊本(1995)、西山(2003)の考察にもとづき、主なタイプのコピュラ文の意味構造を見ておくことにしよう。

(6) John is a teacher. (指定文(predicational sentence))

指示的名詞句 叙述名詞句

(7) a. Smith's murderer is Jones. (倒置指定文(inverted specificational sentence))

変項名詞句([x is Smith's murderer]) 指示的名詞句

b. Jones is Smith's murderer. (指定文(specificational sentence))

指示的名詞句 変項名詞句([x is Smith's murderer])

(8) a. (Who is John?) - John is a teacher who's been helping me with polynomials. (Higgins 1979:244)

指示的名詞句 指示的名詞句(同定条件を指示する名詞句)

b. That woman is Mary. (同定文(identification sentence))

指示的名詞句 指示的名詞句

(9) a. The Evening Star is the Morning Star. (倒置同一性文(inverted identity statement))

指示的名詞句 指示的名詞句

b. The Morning Star is the Evening Star. ((同一性文(identity statement))

指示的名詞句 指示的名詞句

倒置指定文の主語名詞句の意味特性は、西山(2003、2013)の提案する「変項名詞句」の概念によって、捉えることができる。「変項名詞句」は、命題関数 [...x...] を表示する一項述語であり、非指示的な名詞句である。倒置指定文の主語名詞句は、Donnellan(1966)自身が不適切な例を示したこともあって、Donnellan のいう「帰属的用法」(attributive use)の名詞句(Declerck 1988、Abbott 2010)であると、誤って解釈されることがある。帰属的用法の名詞句は、「指示的用法」(referential use)の名詞句と対比されるものの、それ自体、指示的名詞句であることに注意が必要である(Kumamoto 1993、Nishiyama 1997、Kumamoto

2011)。Higgins(1979)は、倒置指定文の主語名詞句の‘the heading of the list’としての特徴をとらえて superscriptional NP と名づけ、「帰属的用法」の名詞句とは異なるものであることを、正しく指摘している。

実際に‘identity’、‘identify’という語が様々な使われ方をしていることは、以下の Abbott (2010)の説明の中に見ることができる。(10)では、指示表現の指示対象の付与をいうのに、‘identify’という語が用いられている。

(10) When you said “that jerk from the Dean’s office,” who were you referring to?

It is clear that people use linguistic expressions to *identify* entities they are talking about. When we speak of reference in this case, it is the three-place relation that holds when speaker x uses expression y to *identify* entity z . (Abbott 2010:2 強調は筆者)

(11)では、*be* 動詞の前後の名詞句が定表現であるコピュラ文を、いずれの名詞句も指示的名詞句である‘identity statement’ (同一性文)とみなしている。

(11) My next door neighbor is our district representative. $a = b$

(12) My next door neighbor is my next door neighbor. $a = a$ (Abbott 2010:16)

Abbott は、(11)は、referent ではなく sense を問題としており、 $a = a$ の形の(12)とは異なる‘cognitive impact’をもつやり方で、指示対象を提示しているのだという。もちろん、(11)には、*my next door neighbor* の指示対象を *our district representative* の指示対象と同一であると認定する同一性文の読みもあるが、指定、あるいは、措定の読みもある。英語には、「ハ」「ガ」の区別がないため分かりにくいのが、(11)は、次に示すような解釈が可能であることに注意しよう。

(13) a. 私の隣人は、地区の代表をしている。(指定文)

b. 誰が私の隣人かといえば、地区の代表がそうだ。(倒置指定文)

c. 誰が地区の代表かといえば、私の隣人がそうだ。(指定文)

Abbott は、ここで、異なる指示表現の指示対象の同一認定に関して‘identity’という語を用いているわけであるが、実際には、指定や措定の解釈を問題にしている可能性も残る。(14)に関しては、‘identify’という語が、さらに二つの異なる機能を表すのに用いられている。(15)の説明を見よう。実際には変項名詞句であるものを「帰属的用法」として説明する際には、変項の値を指定することを、また、指示的用法を説明する際には、他の対象から識別する条件をもつものとして、ある対象を認定することを、‘identity’と表現している。(14)は曖昧であり、[x is the man who is drinking a martini] の x を埋める値の指定を求める指定文とも、*the man who is drinking a martini* の指示対象の同定を求める同定文とも、解釈できるものである。

(14) Who is the man who is drinking a martini? (Abbott 2010:141)

(15) Imagine ...that the speaker—a minister at a church picnic where alcoholic beverages

are strictly forbidden—has just heard that someone has smuggled in a cocktail. In this case the speaker does not have a particular individual in mind. The content of the description forms an integral part of the question, and the speaker desires *identifying* information about whoever fits that description. This is an example of the ATTRIBUTIVE use, and it is generally held to comport well with Russell's analysis. Indeed, we might give a paraphrase of the minister's inquiry in Russellian terms as follows: *There is a man drinking a martini here, and I want to know who it is*. But now imagine quite a different context—a bar scene, for instance, where two people are chatting and one of them becomes interested in the *identity* of the handsome individual on the other side of the room. The speaker of (13) (= (14)) in this case is simply interested in getting their addressee to know who it is they are asking about, and any other description that served that purpose (*the guy in the blue shirt, the hunk sitting at the end of the bar*) would have done as well. This is an example of Donnellan's REFERENTIAL use of definite descriptions. (Abbott 2010: 141 強調は筆者)

ここで、Declerck(1988)の 'identification' という語の用法についても、ふれておくことにしよう。Declerck(1988)は、指定文も 'identification' の機能をもつと考えた上で、次のように述べ、

- (16) Specificational sentences provide identifying information. (This does not mean, however, that identificational sentences are necessarily specificational.) (Declerck 1988:10)

指定文を 'specificationally-identifying sentence' (指定的同定文)、同定文を 'descriptively-identifying sentence' (記述的同定文)と呼んで区別している。(17a)は、指定的同定文、(17b)は、記述的同定文の例である。

- (17) a. (Who is your friend?)—It is the son of the Prime Minister.(specificationally-identifying)
 b. (Who is your friend?)—He is the son of the Prime Minister.(descriptively-identifying) (Declerck 1988:125)

it を用いた(17a)は変項 'the one who is my friend' を埋める値である 'the son of the Prime Minister' を指定する文、*he* を用いた(17b)は、*my friend* の指示対象に関して十分な同定を行うために、更なる情報を与える文である。Declerck(1988:124)はコンピュータ文について、(a) *it* を用いた文は、指定文であり、*he / she / they* を用いた文は、記述的同定文か指定文である、(b) *it* を用いた文は、短縮された *it* 分裂文(reduced *it*-cleft)である、と述べる。Declerck は、倒置指定文の主語名詞句を、弱い指示性をもつ帰属的用法の名詞句とみなすため、代名詞 *it* と *he* の選択が、非指示的名詞句と指示的名詞句の対比を示すものであると

いうことに注意していないが、これは重要な点である。以下、コピュラ文のタイプ、文中に現れる名詞句の意味機能、‘identity’、‘identify’ という語が表す概念に留意して、-ever FR の IG 読みの特性を考えていくことにしたい。

II. 譲歩の副詞節としての -ever FR

名詞用法の -ever FR の考察に入る前に、簡単に、譲歩の副詞節として用いられた -ever FR (以後、*wh. ever* 譲歩節) に触れておくことにしよう。この用法に関しては、これまでに、コピュラ文との関連において興味深い指摘がなされ、名詞用法の -ever FR を考える際の手がかりを与えてくれると考えられるからである。*wh. ever* 譲歩節は、Donnellan (1966) の帰属的用法の定名詞句と共起することがある。Stampe (1974) は、*The murderer of Smith is insane* の帰属的用法の解釈を “Whoever murdered Smith is insane” とパラフレーズする⁴。Stampe によれば、このような *wh. ever* 節は “declares the irrelevance, to what follows, of having an answer to some wh-question.” (P. 170) というを示すものであるという。この some question とは、帰属的用法においては、“Who murdered Smith?” という意味での “Who is the murderer of Smith?” (p. 171) であり、これを、Stampe は ‘subject-wanting question’ と呼ぶ。同じ内容を、*wh. ever* 譲歩節を用いて、次のように表すことができるという。

- (18) Whoever murdered Smith, the murderer of Smith is insane.
 (19) Whoever it may have been who murdered Smith, the murderer of Smith is insane.
 (20) Whoever it may be who is the murderer of Smith, the murderer of Smith is insane.
 (subject-wanting question) (Stampe 1974: 171)

ここで、*wh. ever* 譲歩節の中に、*it-cleft* が現れていることに注意しよう。*wh. ever* 譲歩節は、しかしながら、帰属的用法の定名詞句だけではなく、指示的用法の定名詞句とも共起する。指示的用法の定名詞句と共に *wh. ever* 譲歩節が用いられた場合に問われているのは、“predicate-wanting question” であると、Stampe は指摘する。

- (21) They’ve arrested the murderer, but they don’t know who he is [that is, the answer to the question Who is the man who they know to have murdered Smith]. But WHOEVER HE IS, (even if he’s the son of the governor) the murderer of Smith will get the chair. (predicate-wanting question) (Stampe 1974: 170)

概略、Stampe のいう ‘subject-wanting question’ は、指定を問う質問、‘predicate-wanting question’ は、同定を問う質問であると考えて良いであろう。先に指摘したように、帰属的用法の定名詞句も、指示的用法の名詞句も、どちらも世界の中の対象を指示するという点で、指示的名詞句であるということに変わりはない。しかしながら、共に用いられた *wh. ever* 譲歩節に現れる代名詞には、違いがみられるのである。

興味深いのは、*whoever* 譲歩節が帰属的用法の定名詞句と共起する場合、実際には、

whoever it is も、*whoever she/he is* も、どちらも用いられることである。これは、指示的名詞句が *whoever she/he is* のみ、非指示的な名詞句である変項名詞句が *whoever it is* のみと共起するのと対照的である。以下の例を見よう。

- (22) I bet the winner of this year's Wimbledon men's singles title, whoever it / he is, also wins the US open. (帰属的用法の定名詞句) (Kumamoto 2011:182)
- (23) This guy Heidegger, whoever *it / he is, has won yet another race. (指示的用法の定名詞句) (Kumamoto 2011:182)
- (24) The new president, whoever it / *he is, will be decided soon. (変項名詞句) (Kumamoto 2011:182)

(22)において、まだウィンブルドンの勝者が決まっていない場合には、*he* よりも *it* を好むという母語話者がいる (Kumamoto 2011)。誰が勝者になるか、という指定に関する関心と、その勝者は何者か、という同定に関する関心の違いが、代名詞の選択に反映されるということであろう。次の例が示すように、指定の情報が与えられた後で、同定を求める質問がなされるのは、よく行われることである。

- (25) Who's the chairman?—That man over there.—Who is he?—He' the mayor of this town. (Declerck 1988:36)

帰属的用法の定名詞句は、それ自体は指示的名詞句であるにもかかわらず、「変項を埋める値の指定」と関連し、変項名詞句と共起しやすい特性をもっていると考えられる (熊本 2013)。名詞用法の *-ever* FR 内に *it*-cleft が現れる点と合わせて、*-ever* FR を考察する際に、いずれかのレベルで指定の機能に注目する必要があることを示唆しているといえよう。

II. Plain FR と *-ever* FR

-ever FR の表す名詞句が文中でどのような意味機能をもちうるかを考えるために、*-ever* FR を plain FR と比較することにしよう。良く知られているように、plain FR が文頭に現れた WH-cleft は、措定と指定、両方の解釈が可能である。他方、*-ever* FR が文頭の位置に現れた場合、指定の解釈はできないとされる。

- (26) a. What Mary bought was expensive. (predicational pseudo-cleft)
b. Whatever Mary bought was expensive.
- (27) a. What Mary bought was Barriers. (Specificational pseudo-cleft)
b. *Whatever Mary bought was Barriers.

こうした主張に対し、次のような文を倒置指定文として容認する言語学者もいる。

- (28) Whatever Mary bought was certainly not Barriers. (Condoravdi 2010:18)
- (29) Whatever Mary likes about John is not his sense of humor. (= I don't know what it is that Mary likes about John, but it's not his sense of humor.)

(Tredinnick 2005:14, 50)

しかしながら、(28)、(29)は、以下のように、*it* を加え、*-ever* FR を副詞節としなければ不自然であるとする判断も、母語話者には見られる。

(28') Whatever Mary bought, it was certainly not Barriers.

(29') Whatever Mary likes about John, it is not his sense of humor.

前に述べたように、これまでに提案されてきた*-ever* FR の IG 読みの分析においては、話し手が FR の指示対象の identity を知らないこと、あるいは、FR の指示対象を identify できないことが、*-ever* FR が容認されるための条件とされてきた。IG 読みの *-ever* FR が伝える「指示対象に関する不知」を、前提と考えるか (Elliott 1971、Fintel 2000、Tredinnick 2005)、assertion の一部であると考えるか (Dayal 1997)、conversational implicature と考えるか (Lauer 2009)、という議論は興味深い、ここでは措くこととする。Tredinnick は、(29) は否定文であるため、この「指示対象に関する不知」を示すという *-ever* FR の特性と矛盾しないので、全く問題のない文であるという。もしこれが肯定文であれば、“assertion of identity” (p. 50) である指定文の意味にそぐわず、容認不可能となると述べている。

他方、Dayal (1997) は、(30) を完全に容認可能とは判断しない。

(30) ?Whatever Mary bought wasn't Barriers. (Dayal 1997:113)

Dayal は、*-ever* FR の IG 読みを説明するために、話し手の認識的 (epistemic) な alternatives を考え、i(identity)-alternatives という概念を導入する。

(31) The basic proposal I would like to make is that a FR with *ever* has a modal dimension and is interpreted with respect to a set of alternatives to the world of evaluation. I call these worlds i(identity)-alternatives because they can differ from the actual world only in the denotation of the FR. (Dayal 1997:107)

i-alternatives というのは、FR の denotation のみに基づいて、他の世界と区別されるような世界である。それぞれの i-alternative において、FR の denotation に variation があるということが、話し手が *-ever* FR の指示対象を定めることができないこと、すなわち、指示対象の不知につながるというのである。i-alternatives の概念については批判もあるが (Fintel 2000、Tredinnick 2005)、*-ever* FR を用いる際には、指示対象の variation が関わるという見方だけでなく、“the FR denotes the set of properties that its referent in any relevant world has” (p. 108) と述べて、FR が性質を表すという見方も示していることに、注目したい。さて、ここで、Dayal による (27a)、(27b) の説明を見てみよう。Plain FR を用いた (27a) は、Mary が買ったものを 'Barriers' であると identify しており、問題ない。(27b) は、*-ever* FR の使用により、全ての i-alternatives において、Mary が買ったものが 'Barriers' であると言っていることになる。しかし、もし、FR が必ず 'Barrier' を denoteするのであれば、i-alternatives を持ち出す必要はないので、容認不可能となる。それでは、(30) はどうか。これは、(27b) とは違って、Mary が買ったものは、何かしら 'Barriers' とは異なる

ものであることを述べている。この場合は、FRの指示対象が定まらないわけであるから、いくつかの*i*-alternativesを区別することが可能であり、したがって、問題のない文となるはずであるが、実際には、完全に容認可能というわけではないと、Dayalはいう。そして、何か統語的な理由があるかもしれないという可能性を示唆している。結局、Dayalの*i*-alternativesの概念によっては、(30)が容認不可能であることを正しく予測することができないのである。さらに、Dayalは、(32)についても、*i*-alternativesによる説明を試みる。(32)はID読みの例として示されたものと考えられるが、*-ever* FRとplain FRの機能の違いを考えるのに良い例である。

(32) Whatever Bill cooked was what Mary ate / the thing Mary ate. (Dayal 1997:113)
Dayalは、話し手がコンピュータの後に現われる定表現の指示対象のidentityを知らない場合に(32)は容認可能であり、それは、*i*-alternativesを考えることができるからであるという。話し手は単に、(パスタであれ、米であれ、ステーキであれ)ビルが料理したものと、メアリーが食べたものとの間には相関関係(correlation)があるということを主張しているのだと、述べている。しかし、このDayalの説明は不十分である。Dayalは、(30)の例と並行的な構文として(32)をとらえているようであるが、(32)が容認可能なのは、*what Mary ate / the thing Mary ate*を変項、*Whatever Bill cooked*を値とする指定文(メアリーが食べたものは何かというと、何であれビルが料理したものである)として解釈されるためであることを、理解していないのである。同様の例と考えられる(33a)、(33b)を見てみよう。

- (33) a. What he believes is whatever he experienced himself.
b. Whatever he experienced himself is what he believes.

(33a)、(33b)においては、plain FRが変項、*-ever* FRが値を示し、どちらも、「彼が信じるのは何かというと、何であれ、自分自身の経験したことである」という指定の解釈をもつ。これに対し、(34a)(34b)は、plain FRが変項、*-ever* FRが値を示す場合に、「彼は自分自身で何を経験したか」というと、何であれ、自分の信じることである」という、異なる意味をもつ。

- (34) a. ??What he experienced himself is whatever he believes.
b. ??Whatever he believes is what he experienced himself.

このことは、(32)におけるplain FRと*-ever* FRの関係を、単に、対称的な「相関関係」としてとらえてはいけなことを示している。どちらが変項を表し、どちらが値を表すか、ということを見極めることが大切なのである。

このように、plain FRと*-ever* FRの違いを、指示対象が一つに定まるかどうか、話し手がFRの指示対象のidentityを知っているかどうか、という観点から考えると、これらのFRが現れる文の容認可能性について、あるいは、文タイプの分類において、誤った判断をしてしまうという危険性がある。また、plain FRを用いるとき、その指示対象を知っているかどうかを問うことができるのは、それが指示的に用いられた場合のみである。先にも述べたこ

とであるが、plain FR が変項名詞句としての機能をもつ場合には、指示対象ということ自体が問題にならないということに注意したい。

それでは、(28)、(29)の例に戻って、これらの文が指定文と解釈できるかどうか考えてみよう。指定文の特徴の一つに、倒置可能性がある。もし、これが、指定文を見分けるテストとなるのであれば、(28)、(29)を倒置した形が容認不可能であることから、(28)、(29)を指定文とみなすことはできないということになる。

(35) *Barriers is certainly not whatever Mary bought.

(36) *His sense of humor is not whatever Mary likes about John.

しかし、このことは、*-ever* FR が指定文に現れないということを示す訳ではない。(32)-(34)で見たように、問題は、変項名詞句と解釈することができるのはどの名詞句であるか、ということである。(37a)は、指定文としての解釈が可能であり、(37b)のように倒置ができる。

(37) a. Whoever murdered Smith was not one of his best friends.

b. One of his best friends was not whoever murdered Smith.

ここでは、*-ever* FR ではなく、*one of his best friend* が変項名詞句として機能し、その変項を埋める値を *whoever murdered Smith* で指定しているのである。彼の友人の一人であるのはどの人か、ということ、スミスを殺した人(誰かは分からないが)ではない、という解釈である。次のような例も、*-ever* FR が値、*the thing that he went back there to get* が変項を表す指定文である。

(38) “We’ll go take a look,” Mason said. “Whatever it was that he took away with him in his pocket was the thing that he went back there to get.” (Seki 2001:182(E.S. Gardner, *The Case of the Hesitant Hostess*))

-ever FR を値とするような指定文は、否定の形にする必要もなく、容認可能なものである。もう一つ、注意が必要な例を挙げておこう。

(39) Whoever denounced John was not his friend.

この文の自然な解釈は、*Whoever denounced John* を指示的名詞句、*his friend* を叙述名詞句ととる、措定文としての解釈であろう。誰であるか特定はしない、あるいはできないが、ジョンを非難したその人に、ジョンの友人という性質を帰することはできないという意味であると考えることができる。このように、*-ever* FR の文中における意味機能をきちんと把握してはじめて、正しくコンピュータ文を解釈することができるのである。*-ever* FR は、措定文の主語になること、(倒置)指定文の値になること、また、指定文の変項を表す名詞句として用いられることはないことから、指示的名詞句としての機能をもつと判断して良いと思われる。これは、指示的名詞句と変項名詞句の二つの機能をもつ plain FR との大きな違いである。

先に、*-ever* FR 内に *it*-cleft が現れた場合には、ID 読みよりも IG 読みの方が得られやすいことを見た。ここでは、plain FR と *-ever* FR の違いを、*it*-cleft を埋め込むことができるかどうか、という観点から、考えて見ることにしよう。*it*-cleft と共起するか否かということ

は、FRの指示性と何か関連があるであろうか。次の例は、*it*-cleftがplain FRにおいては許容されないことを示している。

- (40) a. Anna believed what Alfred told Morton. (Baker 1968:7)
 b. *Anna believed what it was that Alfred told Morton. (Baker 1968:19)
- (41) a. I threw out what John bought.
 b. *I threw out what it was that John bought. (Akmajian 1979:74)

これに対し、*-ever* FRの方は、*it*-cleftの形にすることができる。

- (42) a. Anna believed whatever Alfred told Morton.
 b. Anna believed whatever it was that Alfred told Morton. (Kono 1984:68)
- (43) a. She threw away whatever John bought.
 b. She threw away whatever it was that John bought. (Akmajian 1979:80)

しかし、plain FRを*it*-cleftの形にすることは全く不可能であるかと言えば、必ずしも、そうではない。関(2001)は、plain FRが*it*-cleftと共起した(44)、(45)の例を紹介している。

- (44) What it was that you asked for was a ticket to Brighton. Did you mean Birmingham? (Quirk et al. 1985:1389)
- (45) What it was that struck the house was lightning. (Hurford 1973:289)

さらに次の例を見よう。(46)は、指定と措定の二つの読みが可能であることが知られている。

- (46) What I don't eat is food for the dog. (Declerck 1988:69)
 a. I don't eat dog food. (specificational)
 b. The left over will be given to the dog. (predicational)

興味深いことに、*it*-cleftが埋め込まれた場合には、指定の解釈しか出てこない。

- (47) What it is that I don't eat is food for the dog.

これらの例を観察して分かることは、plain FRに*it*-cleftが現れるのは、そのFRが指定文の変項を表す場合((44)、(45)、(47))であり、*it*-cleftが共起しないのは、そのFRが指示的である場合((40b)、(41b))であるということである。(48)が示すように、措定文の主語においては、FRを導く*what*は、*it*-cleftの焦点の位置に現れることはない。

- (48) a. What John bought at the store was outrageously expensive.
 b. *What it was that John bought at the store was outrageously expensive.

まだ、証拠が不十分ではあるが、FRにおいて*what*が*it*-cleftの焦点の位置に現れるのは、そのFRが指示的ではない場合、さらに言えば、FRが変項を表す場合のみであるとすると、それは、*it*-cleftの形式が値の指定を明示的に示す形式であるということと無関係ではないと思われる。*it*-cleftが現れるということから、その節が指定の機能に関わるということと予想することができるのではないであろうか。*it*-cleftが現れる節が指定の機能と結びつくということは、間接疑問文においても観察される。

- (49) a. Anna asked what Alfred ate for breakfast.

- b. Anna asked what it was that Alfred ate for breakfast.
- (50) a. Anna knows what Alfred ate for breakfast.
- b. Anna knows what it was that Alfred ate for breakfast. (Baker 1968:7-19)

それでは、*-ever* FRに *it*-cleft が現れることを、どのように説明したらよいであろうか。先に、*-ever* FRは指示的であることを見た。*-ever* FR自体は、指示的であるけれども、*-ever* FRを導く *wh.ever* は、節の中で、*it*-cleftの焦点となっている。言い換えれば、*wh.ever* は、指定文の値を示しているのである。*-ever* FRにおいては、話し手は値を定めようとせず、いくつかの値の選択の可能性を残したまま、値として入りうるものについて、何かを述べていると考えることができる。そうすると、*-ever* FRの指示対象について、これまで ‘identity’、‘identify’ という語を用いて論じられてきたのは指示対象の付与や、descriptioanlly-identifying (Declerck 1988)に関わる情報ではなく、specificationally-identifying (Declerck 1988)につながる情報ではないか、という推測ができる。次節では、この点を考察することにした。

Ⅲ. 指定と同定

-ever FRが、変項の値を埋めるという指定の情報に関わりがあることは、次のような例から分かる。

- (51) A: Jim came in first.
B: No! Josh came in first!
A: Well, whoever came in first saw what happened.

Implication: It is not resolved between the two of us who came in first.

(Lauer 2009:6)

この文の解釈について、Lauer(2009)は、Aは、自分自身はBの“Josh was the one who came in first”という主張を受け入れずに、しかし、Bには自分の二番目の発話を受け入れさせている、という。Lauerは、*-ever* FRの指示対象に関する ‘ignorance’、‘uncertainty’、‘unresolvedness’等は、コンテキストによってキャンセルされうる含意であるという立場をとる。‘resolvedness’ というのは、指示の不変性(constant reference)のことをいう。可能世界の集合に関して、どの可能世界においても *-ever* FRが *i*を表すような、そういったある個体 *i*が存在するとき、記述の指示対象の identityは ‘resolve’ されていると、Lauerは説明する。しかし、(51)において、AとBの間で食い違いがあるのは、[x is the one who came in first]の *x*を埋める値についてであり、指定の情報が問題になっていることに注意が必要である。*-ever* FRが第一に表すのは、値の入れ変わりであり、*-ever* FR自体が直接的に個体を指示するというような見方をするのが適切であるのかどうか、検討する必要があると思われる。いくつかの値の選択の可能性という観点から、*-ever* FRの意味機能を見直

すことは、意義のあることであろう。(52)の例においても同様に、[x is the cause of last night's fire] の x を埋める値の選択が問題となっていると思われる。

- (52) a. Whatever caused last night's fire should be reported.
 b. Whatever it was that caused last night's fire should be reported.
 c. Whatever was the cause of last night's fire should be reported.

昨夜の火事の原因となったものの指示対象の identity が問題になっているというよりも、何が昨夜の火事の原因か、という問いに対する答えが問題になっていると考えることができるであろう。

このように、指定の概念の援用には利点があると思われるが、実際には、指定の概念との関連において *-ever* FR を考えるのではなく、*-ever* FR の指示対象の identity という観点から、*-ever* FR の指示対象にまつわる不確定性を説明しようとする議論が多い。その中で、Heller and Wolter (2008) は、'nominal properties' に注目して、non-identification の条件を考察する。この考察は指定と同定の相違に関わる興味深い観察を含むので、ここで取り上げることにしたい。

Heller and Wolter (2008) は、denotation が identify されてはいけないという *-ever* FR の不確定性の条件とは、すなわち、その denotation が可能世界において固定的 (rigid) でないということであるという Dayal (1997) の提案に対して、必ずしも non-rigidity = non-identification となるわけではないと反論し、次の例を挙げる。

- (53) a. Case A. Proper names: rigidity is identification
 e.g. Whoever arrived last at the party brought the soup.
 b. Case B. Demonstrative pronouns: rigidity without identification
 e.g. Bob is cooking that. Whatever Bob is cooking uses onions.
 c. Case C. Nominal predicates: identification without rigidity
 e.g. Whatever Carlos is cooking will be delicious.

(Heller and Wolter 2008 : 396-397)

Case A を考えよう。固有名詞は、固定指示子 (rigid designator) である。Austin がパーティに最後に来た人の名前が Alex であると知っている場合、その人の他の性質は知らないとしても、(53a) の例文は不適切である。Case B は、Becca は Bob が何を料理しているか言えないが、彼がかき混ぜているものを指すことができる状況である。指示詞は、通常、固定指示子と考えられるにもかかわらず、この場合、(53b) は適切である。Case C においては、Christina は、Carlos がスープを作っているということは知っているが、それ以外のことは知らず、それを指さすこともできない。Christina は、固有名詞や指示詞を用いて固定的に *-ever* FR の内容を満たす実在物を指示することができないにもかかわらず、この場合、(53c) の例文は、不適切である。このように、固定性によって identification を規定することはできないとして、Heller and Wolter は、事物の種 (sort) の概念を用いた規定を提案する。名前、普通

名詞は種を表し、指示詞は種を特定しないとした上で、“identification is achieved only when a sort is established for the entity in question” (p. 406)と述べている。Heller and Wolter によれば、*-ever* FR の適切な使用条件とは、関与する可能世界の集合の中に、FR の内包に当てはまるような種がないことであるという。

しかし、Heller and Wolter の提案する条件は、正しい予測をしないとして、まず、Condoravdi (2010) は、次の反証を挙げる。パーティに最後に到着したのは一人であると分かっているが、最後に到着した可能性のある男性が二人いる場合を考えよう。このような状況下では、関与するどの世界においても、‘man’ という nominal sort が FR の denotation に当てはまるので、*-ever* FR の使用は不適切であると予測される。ところが、実際、(54) は、問題のない文である。

- (54) Whoever arrived last at the party, him (pointing to one man) or him (pointing to the other man), brought the soup. (Condoravdi 2010:18)

次に、Condoravdi は、指示詞の使用は identification につながらないとする Heller and Wolter の主張を取り上げる。(53b) の例文は、示された状況の中で適切に使えるとしても、明示的に Bob が料理しているものを示した(55)も適切であるかどうかについては、疑問が残るとしている。

- (55) Whatever Bob is cooking, namely that (pointing to the pot), uses onions for sure. (Condoravdi 2010:18)

他方、Lauer (2009) は、名前を知るとは identification になるとする Heller and Wolter の説に対して、次の例を挙げて反論する。

- (56) [Having heard that some dude named John just talked trash about my best friend.]
I am going to beat up whoever (this) John is / is John. (Lauer 2009:30)

- (57) [Approaching the area where the catering company is setting up, addressing the closest person.]

I have to talk to whoever is in charge. His name is Frank Miller. (Lauer 2009:30)

(57) は、名前が分かっているにもかかわらず、*-ever* FR を用いることができることを示す例である。(57) はまた、対象を指さすことができるということは identification につながらないとする Heller and Wolter の主張に対する反証にもなるという。(57) では、求めている人の名前は知っているが、目の前のどの人であるか、見つけ出すことができないことが、まさに、non-identification であり、*-ever* FR の使用を可能にしているのだと、Lauer は言う。Lauer は、どのような方法で個体を選び出すことが identification になるのかということは、コンテキストによって異なると述べる。

- (58) It is true that the variation requirement of eFRs is not only sensitive to how we *individuate* concepts (as in Condoravdi’s problem), but also as to how we *identify* individuals that fall under the respective concept, i.e. how we pick them out.

However, in contrast to what Heller & Wolter suppose, it is not fixed once and for all which methods of picking out individuals count as identification; rather, this is a matter of context-dependency. (Lauer 2009:30、強調は原著)

先に述べたように、ここでいう ‘picking out’ (選び出し) の際に *-ever* FR が関わるのは、変項を埋める値の選択についてであると考えて良いように思われる。(54)では、どちらの男性が最初にパーティに到着したか、(56)では、どの人が *John* という名前の持ち主であるか、(57)では、どの人が責任者であるのか、その値を選び出して指定するということをせずにいる(できない)ということ、non-identification といっているように思われる。興味深いことに、どのような選び出し方が identification につながるかというのは、コンテキストに依存するということを、Lauer は、指定文を用いて説明する。

(59) Who is the president of the United States?

(60) a. [In a civics class] Barrack Obama.

b. [At a masked ball at the White House] The guy over there. [points]

(Lauer 2009:30)

(61) John knows who the president is.

(Lauer 2009:30)

(60a)と(60b)は、それぞれ、異なるコンテキストにおいて、(59)の問いに対する ‘resolving answer’ となる。同じことが埋め込み疑問文についても言える。ジョンが大統領の名前はオバマであるを知っていても、仮面舞踏会の場面では、(61)は真にならない⁵。また、社会科の先生が生徒に大統領は誰か知っていて欲しいと望むときに、人々の中からオバマを見つけ出すことができるということを求めているのではない。Lauer は、指定文と *-ever* FR の関係、*the president of the United States* の指示性などについて明確な議論をしていないが、identification の説明に(59)-(61)の例を用い、「選び出し」という観点から考察を行っている点に注目したい。

以上、これまで、FR の指示対象の non-identification という形で論じられてきた *-ever* FR の使用条件は、変項を埋める値の選択の可能性という観点から見直すべきであることを論じた。*-ever* FR は、それ自体は指示的名詞句であるものの、値の選択を示すという点において、指定の概念と結びついている。こうした観点を取り入れることにより、これまで十分な説明が与えられなかった事象を説明することができると思われるが、いくつか残された問題もある。実際には、*-ever* FR において保留されているのが、指定に関する情報ではなく、むしろ、同定 (descriptively-identifying) に関する情報であるような例も見られるのである。Condoravdi(2010)は、(62)を、(63)のようにパラフレーズする。

(62) Whoever (it was that) John introduced us to last night was a jerk.

(Condoravdi 2010:19)

(63) The person John introduced us to last night was a jerk.

I don't know who the person John introduced us to last night is.

(Condoravdi 2010:19)

話し手は昨日紹介された人に会っているので、[John introduced us to x] の x を埋める値は分かっているわけである。指定はすでに行われており、不足しているのは、その人がどのような人物かという、同定の情報であると考えられる。Condoravdi は、ここで問題になっているのは、その人物を identify するための “predicative” (p. 18) な情報であると述べている。(62) を *wh. ever* 譲歩節の形で言い換えた(64a)と(64b)を比較してみよう。どちらも可能であるが、*it* よりも *he* を用いた方が自然であるという母語話者の判断がある。

- (64) a. (?) The person John introduced us to last night, whoever it was, was a jerk.
b. The person John introduced us to last night, whoever he was, was a jerk.

(62) では、*-ever* FR 内に *it*-cleft が現れるにもかかわらず、指定ではなく、同定の情報が問題になるのはなぜか、検討しなければならない。

さらに、(65) も、説明を要する例である。この文は指定文として容認されると Heller (2005) は考える。

- (65) Whatever Bill is eating is not an apple, because Bill is allergic to apples.

(Heller 2005:180)

コンテキストは、以下の通りである。A は、Bill がリンゴに似ている何かを食べているのを見たが、紫色をしていて、よく分からない。このことを、Bill をよく知っている友人である B に伝えると、B は、(65) のように言う。話し手が指示対象の identity を知らずに、その指示対象が「何ではないか」は知っているというのは不自然かもしれないが、その指示対象が「何ではないか」ということに関して、話し手が確証をもつことができるコンテキストにおいては、(65) は容認可能だというのである。もしこれが、Heller のいうように倒置指定文であるならば、*-ever* FR は変項として機能することはないという本稿の主張は修正しなければならないことになる。しかし、(65) は、*-ever* FR が指示的であり、*an apple* が叙述名詞句として機能する、措定文であると見なすことができるように思われる。Bill が何を食べているのか、その値として入る可能性のあるものについて、りんごという性質を帰す、という解釈は、不自然ではないと考えられる。次の例の容認可能性の違いも、解釈の手がかりとなるであろう。

- (66) a. *Whatever Bill brought back shouldn't be this piece of porcelain.
b. Whatever Bill brought back shouldn't be a piece of porcelain.

それでは、(67) のような例はどうであろうか。

- (67) a. Whoever John is talking to can't be Mary.
b. Whoever it is that John is talking to can't be Mary.

-ever FR を指示的に解釈し、同定文と読むことが可能であるとも思われるが、その場合には、(62) の場合のように、ジョンが話している人の指定は既に済んでいるということになるのかもしれない。このような例についても、考察を深める必要がある。

最後に、*wh.ever* 譲歩節と *no matter* に導かれる譲歩節の違いにふれておきたい。*-ever* FR と *wh.ever* 譲歩節は、機能が異なるにしても密接な関係にあり、比較することは、双方の理解に役立つと考えられる。一般に、*wh.ever* 譲歩節は、*no matter* に導かれる譲歩節を用いて言い換えることができるとされる。しかしながら、主節が指定文である場合、*wh.ever* 譲歩節と *no matter* に導かれる譲歩節とでは容認度に差があることを、Elliott (1971) は、指摘する。

(68) a. *No matter who robbed the bank, it was John.

b. *No matter who robbed the bank, it was not John.

(69) a. *Whoever robbed the bank, it was John.

b. Whoever robbed the bank, it wasn't John. (Elliott 1971:84-85)

no matter に導かれる譲歩節を用いる場合には、誰が盗んだかという問いに対する答え、すなわち、値の選択を問題外としている。議論の対象にならないと言いながら、文の後半で、少なくとも値として当てはまらない人は示せる、という形で情報を与えるのは、奇妙である。それに対し、*wh.ever* 譲歩節の方は、特定の値の指定はせず、値の選択の可能性を示すわけであるから、値の選択そのものを議論の対象外としているわけではない。したがって、ピンポイントで値を指定することはしないが、値の落ちる範囲を狭めることは可能である。(69b) は、値となりえないものを挙げることによって、それ以外のものはどれも値になる可能性があることを示す形となっている。値として当てはまらないものを示すということは、値の選択の可能性を示すだけで、値を定めることはしない、という *wh.ever* 譲歩節の機能と矛盾しないのである。次の例も、同様に考えることができる。

(70) Whoever was to blame, it was not the actor. (Declerck 1991:444)

このような *wh.ever* 譲歩節の特徴は、値の選択という指定の機能との関連を考えることによって、説明が可能となるものである。

IV. 結 語

本稿では、主として、IG 読みの *-ever* FR の意味的、語用論的機能を、値の選択という観点から説明する可能性を探った。これまでに、*-ever* FR は、FR の指示対象の identity が知られていないこと、あるいは、その指示対象を identify できないことを示すといわれてきたが、'identity'、'identify' という語がどのような概念を示すのか、また、*-ever* FR は指示的であるのかどうか、明確にされないままであった。ここでは、IG 読みの *-ever* FR について、以下のような指摘を行った。

1. *-ever* FR 自体は指示的名詞句であり、変項名詞句として機能することはない。
2. *-ever* FR に埋め込まれた *it*-cleft の焦点として、*wh.ever* 句が値を示すことから、*-ever* FR は、指定の機能と関わりをもつと考えることができる。

3. *-ever* FR は、値を定めず、いくつかの値の選択の可能性を示す。

-ever FR が「値の選択の可能性」を示すと考えることによって、IG 読みばかりでなく、他の読みも説明できるのではないかと思われる。例えば、IG 読みは、値を一つに指定する知識がないことを示し、個別的な ID 読みは、他の値と入れ替わってもかまわないことを示し、自由選択の ID 読みは、さまざまな値を許容することを示す、というような説明が可能であろう。*-ever* FR の機能に関しては、興味深い問題が数多く残されている。未解決の問題の検討は、今後の研究に委ねることにしたい。

* この論考は、第78回慶應意味論・語用論研究会(2016年7月17日 於:慶應義塾大学)、7th Brno Conference on Linguistics Studies in English(2016年9月12日 於:Masaryk University)における口頭発表に、加筆、修正を行ったものである。有益な助言を下された西山佑司先生、出席者の方々、例文のチェックをして下さった Richard Simpson 氏に謝意を表す。

註

- FR の指示対象に関する知識を有していないのは話し手ではなく、聞き手であるようなケースもあることを、Fintel(2000)は指摘している。(i)では、話し手は自分が作っているものを知っているが、故意に秘密にして、からかうような含みをもたせているという。
(i) There's a lot of garlic in whatever it is that I am cooking. (Fintel 2000:29)
- Jacobson(1995)は、この理由として、*-ever* FR 中の *it*-cleft が総記の意味(exhaustive meaning)をもつためではないか、と Barbara Partee が示唆したことを記している。
- Higgins(1979)は、*That is Susan* のようなタイプの文も同定文に分類し、主語名詞句は referential、述語名詞句は identificational であるとしている。Moltmann(2013)は、このような *that* は個体指示の名詞句ではなく、'trope' を指示する提示的代名詞(presentational pronoun)であるととし、Mikkelsen(2005)は、property を表す叙述名詞句であると、いずれも、指定文との関連を示唆している。さらに、Mikkelsen は、*That is Susan* のタイプの文を倒置指定文、*That woman is Mary* のタイプの文を同一性文に分類し、同定文というカテゴリーは不要であるという議論を行っている。
- Dayal(1997)は、*-ever* FR と plain FR を比較し、*ever* には、Donnellan(1966)の帰属用法の読みだけ(attributive only reading)をもつことを示すはたらきがあるという。そのため、指示対象を明示した(i)は容認できない。(i)では、その料理の identity に関わらず、記述にあてはまるものについての主張が行われるという。
(i) *Whatever Mary is cooking, namely ratatouille, uses onions.
(ii) What Mary is cooking, namely ratatouille, uses onions. (Dayal 1997:109)
Declerck(1991)も、*-ever* FR は、帰属的用法であると考え、以下のようなパラフレーズを示している。
(iii) I'll give a lift to whoever wants to go.(can mean 'I'll give a lift to the person who wants to go, whoever he may be,' 'I'll give a lift to whoever it is that wants to go.')

(Declerck 1991:536-537)

5. [x is the President of the United States] の x を埋める値の指定は済んでおり、「合衆国の大統領であるひと」の指示対象を探す仮面舞踏会のケースは、西山(2003)の言う「第二タイプの指定文」であると考えられる。この場合、*the President of the United States* は、指示的名詞句として機能しており、標準的な指定文(*The President of the United States is Barrack Obama*)における非指示的な、変項名詞句としての機能とは、大きく異なるはたらきをもっている。

参考文献

- Abbott, Barbara (2010) *Reference*. Oxford: Oxford university press.
- Akmajian, Adrian (1979) *Aspects of the Grammar of Focus in English*. New York: Garland Publishing.
- Baker, Carl Lee (1968) *Indirect Questions in English*. Ph. D.diss., University of Illinois.
- Condoravdi, Cleo (2010) "Uncertainty and individuation in free relatives with *-ever*," Workshop on Epistemic Indefinites, Lichtenberg-Kolleg, University of Göttingen, June 10-12, 2010.
- Dayal, Veneeta (1977) "Free relative and *ever*: identity and free choice readings," in A Lawson and E. Cho (eds.), *Proceedings of SALT VII*, 99-116. Ithaca: Cornell University.
- Declerck, Renaat (1988) *Studies on Copular Sentences, Clefts and Pseudo-Clefts*. Leuven: Leuven University Press.
- Declerck, Renaat (1991) *A Comprehensive Descriptive Grammar of English*. Tokyo: Kaitakusha.
- Donnellan, Keith S. (1966) "Reference and definite descriptions," *The Philosophical Review* 75, 281-304.
- Elliott, Dale (1971) *The Grammar of Emotive and Exclamatory Sentences in English*. Ph. D.diss., The Ohio State University.
- von Stechow, Kai (2000) "Whatever," in B. Jackson and T. Matthews (eds.), *Proceedings of SALT X*, 27-39. Ithaca, NY: Cornell University.
- Heller, Daphna (2005) *Identity and Information: Semantic and Pragmatic Aspects of Specificational Sentences*. Ph. D.diss., The State University of New Jersey.
- Heller, Daphna and Lynsey Wolter (2008) "Identity and indeterminacy in *-ever* free relatives," in T. Friedman and S. Ito (eds.) *Proceedings of SALT XVIII*, 394-410. Ithaca: Cornell University.
- Heycock, Caroline and Anthony Kroch (1999) "Pseudocleft connectedness: Implications for the LF interface level," *Linguistic Inquiry* 30 (3), 365-397.
- Higgins, Francis Roger (1979) *The Pseudo-cleft Construction in English*. New York: Garland Publishing.
- Hurford, James R. (1973) "Deriving S from S + IS," J. P. Kimball (ed.), *Syntax and Semantics* 2, 247-299. New York: Academic Press.
- Jacobson, Pauline (1995) "On the quantificational force of English free relatives," in E. Bach, E. Jelinek, A. Kratzer and B. H. Partee (eds.) *Quantification in Natural Languages*, 451-486. Dordrecht: Kluwer.
- Kono, Tsuguyo (1984) "A remark on free relatives in English," *English Linguistics* 1, 67-86.

- Kumamoto, Chiaki (1993) "The referential/attributive distinction and the classification of copular sentences," in Fukuoka Linguistic Circle (ed.) *Gengogaku kara no Choofoo* (Views from Linguistics), 175-189. Fukuoka: Kyushu University Press.
- 熊本千明 (1995) 「同定文の諸特徴」『佐賀大学教養部研究紀要』第27巻, 147-164.
- Kumamoto, Chiaki (2011) "The attributive use and the semantic functions of whoever-clauses," *Journal of the Faculty of Culture and Education, Saga University* 15 (2), 175-187.
- 熊本千明 (2013) 「帰属的用法と *Whoever* 節の機能」西山佑司・編著 (2013) 『名詞句の世界』 341-368. 東京: ひつじ書房.
- 熊本千明 (2014) 「指定文・措定文・同一性文」『佐賀大学全学教育機構紀要』第2号, 1-13.
- 熊本千明 (2016) 「同定概念について」『佐賀大学全学教育機構紀要』第4号, 1-17.
- Lauer, Sven (2009) "Free relatives with -ever: meaning and use," Qualifying paper, Stanford University.
- Moltmann, Friederike (2013) "Identificational sentences," *Natural Language Semantics* 21, 43-77.
- Mikkelsen, Line (2005) *Copular Clauses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nishiyama, Yuji (1997) "Attributive use and non-referential NPs," in M. Ukaji, T. Nakao, M. Kajita and S. Chiba (eds.) *Studies in English Linguistics, A Festschrift for Akira Ota on the Occasion of His Eightieth Birthday*, 752-767. Tokyo: Taishukan.
- 西山佑司 (2003) 『日本語名詞句の意味論と語用論』東京: ひつじ書房.
- 西山佑司・編著 (2013) 『名詞句の世界』東京: ひつじ書房.
- Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech and Jan Svartvik (eds.) (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- 関茂樹 (2001) 『英語指定文の構造と意味』東京: 開拓社.
- Stampe, Dennis (1974) "Attributives and interrogatives," in M. K. Munitz and P. K. Unger (eds.) *Semantics and Philosophy*, 159-196. New York: New York University Press.
- Tredinnick, Victoria (2005) *On the Semantics of Free Relatives with '-ever'*, Ph. D diss., University of Pennsylvania.

佐賀大学全学教育機構紀要 第 5 号 (2017)

Web 学習システムを活用した英語教育の実践と課題 (3)

江口 誠^{*1}

Towards an Effective Use of Web-based E-Learning System (3)

Makoto EGUCHI

要 旨

本研究は、音声認識機能による e ラーニング課外学習課題を利用する際の効果や問題点について考察するものである。まずは分析の対象となる学習者の英語力及び授業形態の違いによって 3 つのクラスを設定した。次に TOEIC IP のスコアによって、各クラスの英語力の違いを確認した。さらに、オンライン上で実施した e ラーニングアンケートの項目を分析することで、スピーキング練習が採用された新たな形態の e ラーニングを使用した学習に対して、学習者がどのような感想を持っているのか、またどのような学習効果を実感しているのかを調査した。これらの分析によって、主に 8 つの示唆が得られた。

【キーワード】 e ラーニング、Moodle、音声認識、マン・ホイットニーの *U* 検定、カイニ乗検定、アンケート

1. 調査目的

本研究の主な目的は、2016年度後学期に筆者が担当したクラスで採用した各種 e ラーニング課題学習の効果を検証し、さらにはその問題点を探ることにある。筆者は2014年度後学期に教科書準拠型の Web 学習システム「成美堂リングポルタ (LINGUAPORTA)」の学習効果とその問題点について検証し、受講者の e ラーニングの学習記録と TOEIC IP スコアとの比較から、特に成績下位群のチャレンジ回数及び学習記録と TOEIC IP リーディングスコアとの間に負の相関がある可能性を提示した。学習者アンケートからは、成績下位群の学習者は成績上位群の学習者ほど e ラーニング学習の効果を実感していないこと、成績下位群の一部の学習者は e ラーニングの難易度について不満を持っていること、成績下位群の学習者ほど理想の自己と現実の行動の間には大きな隔たりがある可能性を確認した^{*2}。課題内容が出版社によって予め準備された既成のコンテンツであるために、学習者の英語力によって難易度を調整することが不可能であることがその一因であり、理想の自己と現実の行動の間の大きな隔たりという点に関しては、教員ではなくパソコン (もしくは携帯情報端末) を相手に

*1: 佐賀大学 全学教育機構

*2: 詳細については、江口 (2015) を参照のこと。

英語学習を行うことが学習者の動機付けを弱めている一因となっているのではないかと推測した。

また筆者は2015年度前学期に Moodle を利用した課題学習の学習効果とその問題点についても検証し、1. e ラーニングの語彙に関する課題と TOEIC IP Reading スコア、同 Total スコア及び語彙に関する項目別正答率との間には中程度の相関があること、2. 成績下位群の2割弱の学習者が自宅や大学以外の場所で課題に取り組んでおり、それが集中力や学習の質の低下を招いている可能性があること、3. 成績下位群の学習者の8割以上が平日の遅い時間に、さらに1割強の学習者は深夜に e ラーニングに取り組んでおり、集中力や学習の質の低下に影響を与えている可能性があること、4. ほとんどの学習者が英語力や TOEIC スコアの向上を願っている一方で、成績下位群の34%の学習者は英語の学習がつまらないと感じ、また英文を読むことに対する意欲が低いこと、5. ほぼ全ての学習者が e ラーニングを利用した語彙習得に好意的な回答をしており、さらに実際に新たな語彙を獲得したと感じていること、6. 成績下位群の学習者は、e ラーニングを利用した課題学習に対して相対的に否定的な感情を持っているため、それだけに頼らない課題設定を行う必要があることが確認された*3。

そこで本研究では、近年提供されるようになった音声認識機能を搭載した e ラーニング課題の学習効果及びその問題点について検証する。その際、特に以下の点に留意する：

- (1) TOEIC IP スコアと 3 クラスの学習者の習熟度について
- (2) 音声認識機能を搭載した e ラーニング課題学習のメリットとデメリット、従来のテキスト付属の e ラーニング課題学習との比較
- (3) 音声認識機能を搭載した e ラーニング英語学習に対する学習者の考えや感想について

TOEIC IP スコアについては、2015年もしくは2016年に実施された TOEIC IP スコアを学習者の英語力の分析に使用する。但し、受験時期については学習者によって異なる。

2. 授業概要

2.1 クラスA

筆者が2016年度後学期に担当した1学年の英語の授業（クラスA）では、課外学習として定期的にテキスト付属の課題を設定し、その学習結果が成績評価の一部となることを予め受講者に明示した。その詳細については、以下の通りである。

*3：詳細については、江口（2016）を参照のこと。

【学習内容】

- 採用した National Geographic Learning / Cengage Learning 社のテキスト『World Link』*4の内容に準拠した文法問題、リスニング問題、スピーキング問題、ビデオ問題、語彙問題、リーディング問題、ライティング問題、テストを学習する

【学習時期】

- 原則としてテキストの各ユニットの学習を開始してから4週間以内に当該ユニットのeラーニングを学習する（合計6ユニット）

【評価方法】

- 合計6ユニットの合計点を集計し、全体の成績評価の20%に換算する

本研究の分析対象となる授業は本論文執筆時においても終了していないことから、ここでは最も多くの学習者が取り組んだ Unit 1 の学習データを採用する。

2.2 クラスB

筆者が2016年度後学期に担当した2学年の英語の授業（クラスB）でも、課外学習として定期的にテキスト付属の課題を設定し、学習結果が成績評価の一部となることを予め受講者に明示した。その詳細については、以下の通りである。

【学習内容】

- 採用した Cengage Learning / National Geographic Learning 社のテキスト『Pathways』*5の内容に準拠したリーディング問題、語彙問題、ビデオ問題、ライティング問題を学習する

【学習時期】

- 原則としてテキストの各ユニットの学習を開始してから5週間以内に当該ユニットのeラーニングを学習する（合計5ユニット）

【評価方法】

- 合計5ユニットの合計点を集計し、全体の成績評価の20%に換算する

クラスAの場合と同じく、研究の分析対象となる授業は本論文執筆時においても終了していないことから、ここでは最も多くの学習者が取り組んだ Unit 7 の学習データを採用する。

*4：クラスAの授業では National Geographic / Cengage Learning 社の『World Link Combo Split 2A with Online Workbook』（第3版）を採用し、受講者全員が付属の「MyELT」システム上で課外学習を行った。<https://myelt.heinle.com/>に詳しい。

*5：クラスBの授業では Cengage Learning / National Geographic Learning 社の『Pathways Split Text 2B: Reading, Writing, and Critical Thinking』を採用し、受講者全員が付属の「MyELT」システム上で課外学習を行った。

2.3. クラスC

筆者が2016年度後学期に担当した1学年及び2学年対象の短期留学用の特別授業（クラスC）では、課外学習として定期的に総合英語学習サービス『English Central』でのオンライン学習を設定した。但し、厳密な授業評価を想定したサービスではなく、上述の『リングボルト』や『MyELT』に備わっているような詳細な学習履歴の管理機能は搭載されていない。従って、今回は教員が学習者のレベルに合わせて設定するコースをカリキュラムとして作成し、その進捗度のみを定期的にチェックすることとした。

【学習内容】

- 総合学英語学習サービス『English Central』*6において、授業担当教員が設定したカリキュラムに沿ったビデオ動画学習を行う。その内容は、ビデオの視聴、語彙等の確認・問題演習、音声認識システムによる発話の採点などである。

【学習時期】

- 原則として4週間に1つのコースを完了する（留学に関係した内容で合計5コースを予め設定）

【評価方法】

- 合計5コースの進捗度を集計し、全体の成績評価の20%に換算する

3. 調査方法

分析の対象は、筆者担当の授業を受講したクラスA（理系学部1学年・40名・2016年度後学期）、クラスB（文系学部2学年・36名・2016年度後学期）、及びクラスC（1学年及び2学年・10名・2016年度後学期）の合計71名である*7。因みに本学における習熟度別クラス編成では、学習者のTOEIC IPスコアによって、クラスAは中級、クラスBは中上級に分類される。今回の分析の対象となる2つのクラスは、学年、習熟度及びTOEIC IPの受験時期が異なるため、その結果はあくまで今後の研究や方向性の参考として位置づける。

統計分析の資料となるのは、クラスA学習者は2016年6月ないし7月、クラスBの学習者は2015年6月ないし7月にそれぞれ受験したTOEIC IPテスト、eラーニングの学習記録、及びeラーニングに関するアンケートの3種類である。クラスCについては対象者が少ないため統計分析の対象から除外する。

以上の方法で収集したデータ（アンケートを除く）はエクセル統計2012を用いて分析を行った。上述の調査目的（1）に関しては、平均値、中央値及びマン・ホイットニーのU検定

*6：クラスCの授業では、イングリッシュセントラル社の総合英語学習サービス『English Central』を利用し、受講生全員がオンライン上でビデオ学習を行った。<http://ja.englishcentral.com/>に詳しい。

*7：クラスA及びクラスBの実際の受講人数はそれぞれ41名及び38名であるが、eラーニングの学習履歴がない受講生については、今回の統計分析の対象から除外している。

を用いた。調査目的（2）に関しては、アンケートデータのうち、自由記述等を除く40項目については集計し、それらを数値化して分析を行った。

4. 学習者の英語力

調査目的の検証の前に、まずクラスA及びクラスBそれぞれの英語力について確認したい。以下の表1は分析対象となるクラスAの29名と当該学年全体のTOEIC IPスコアを比較したものの、表2はクラスBの32名と当該学年全体のTOEIC IPスコアを比較したものである。両クラスのTOEIC IPスコアのリスニング（L）、リーディング（R）及びトータル（Total）それぞれの平均点を見てみると、全ての項目に於いてクラスAのスコアはクラスBのスコアよりも低いことが分かる。平均値及び中央値の大きな差からも明白ではあるが、参考までに2つのクラスについてマン・ホイットニーのU検定を行った結果、リスニング、リーディング及びトータルの全ての項目で有意差が認められ（いずれも $p<.001$ ）、母集団分布の同一性については確認できた。クラスCの英語力については、通常の授業とは異なるクラスのため詳細な比較は割愛するが、参考までにTOEIC IPの平均点は、それぞれリスニング308.0点、リーディング244.5点、トータル552.5点である。短期留学用の授業という位置づけであり、TOEIC IPスコア及び英語面接により、学内でも英語力とコミュニケーション能力が相対的に高い学生を選抜したことに起因する。

次にこれらのスコアを大学生全体のスコアと比較してみたい。TOEIC（IP）の実施団体である国際ビジネスコミュニケーション協会（IIBC）が毎年発表している『TOEIC プログラム DATA&ANALYSIS』の最新版（2015年度版）によると、TOEIC IPテストを受験した大学生全体の平均点は、リスニング250点、リーディング194点、トータル443点であった。大学1年生は、リスニング239点、リーディング188点、トータル427点であり、大学2年生は、リスニング250点、リーディング189点、トータル438点である。従って、分析対象とな

表1 2016年6月（7月）TOEIC IPスコア

項目	クラスA						全1年生				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	中央値	最低	最高	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高
L	40	187.4	27.9	190.0	90	235	1315	233.0	-	-	495
R	40	132.9	28.2	137.5	85	210	1315	183.3	-	-	480
Total	40	320.3	14.8	317.5	300	340	1315	416.2	-	-	975

表2 2015年6月（7月）TOEIC IPスコア

項目	クラスB						全1年生				
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	中央値	最低	最高	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	最低	最高
L	36	246.8	24.3	245.0	195	315	1338	228.0	-	-	480
R	36	188.6	22.8	190.0	125	245	1338	180.8	-	-	475
Total	36	435.4	7.1	435.0	425	445	1338	408.8	-	-	955

るクラスAの学習者の英語力は大学1年生及び大学生全体のいずれと比較してもトータルでそれぞれ100点以上低い結果となっているが、クラスBの学習者の英語力については、全国の大学1年生と2年生の間であることが分かる。クラスCの学習者の英語力については、語学・文学系(英語専攻)の大学3年生の英語力(リスニング317点、リーディング237点、トータル554点)に近い。

5. 学習者アンケート

5.1 学習者アンケートの内容

上述のように、クラスA、クラスB、及びクラスCの属性が全て大きく異なることから、本研究ではeラーニング学習に関する学習者アンケートの結果を分析し、音声認識機能によるスピーキング演習の利用価値について検討したい。アンケートはMoodleをベースとした本学の自学自習支援システム上で、2016年12月下旬から2017年1月上旬にかけて実施したものである。その調査内容は、eラーニングの使用状況、課題の量や難易度、学習者の英語学習に対する態度、英語学習環境などである。本論文の最後にある表3に全てのアンケート項目の結果をまとめて掲載している^{**}。

5.2 学習者の使用状況

まず、学習者がどのような頻度で、どの場所で、そしてどの時間帯にeラーニングを使用しているかを確認したい。図1は3クラスの学習者がeラーニングを使用する頻度を集計したものである。クラスによってeラーニングが課される時期は異なるものの、原則としてどのクラスに於いても定期的にeラーニング課題の締め切り日を設定している。3つのクラスは、上述のようにクラスA<クラスB<クラスCの順番に英語力が高いが、特にその違いが使用頻度に影響を与えているようには思われぬ。但し、少人数クラスのためデータに偏りがあるという可能性もあるが、短期留学対策のクラスCの60%の学習者が「ほぼ毎日」と回答した点は注目に値する。つまり、英語の学習意欲が高い学習者ほどeラーニングを頻繁に利用する傾向があると考えられる。

図2は学習者がどのような場所で、どの端末を用いてeラーニングを使用しているかをまとめたものである。クラスA及びクラスBはいずれも同じeラーニングシステム「MyELT」による課題であるが、クラスAの学習者のほとんどは「自宅で」と回答しているものの、クラスBの学習者の約30%は「大学のPCを使って」と回答している点に注目したい。相対的に英語力が高いクラスBの学習者の方が大学のPCで学習しているということは、空いた時間を活用して英語を学習しようという意欲の高さを表していると考えられる。クラスCにつ

^{**}：学習者アンケートの詳細については、一昨年度及び昨年度実施したものと同一であるため本論文では割愛している。江口(2015)を参照のこと。

いては、「English Central」がスマートフォンやタブレット端末にも対応していることがアンケート結果に如実に表れている。つまり、40%の学習者は好きな時間に、好きな場所で英語学習を行っていることが確認できた。

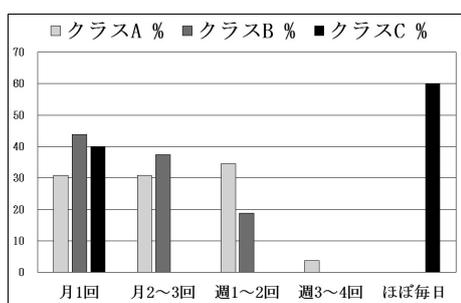


図1 eラーニングの使用頻度

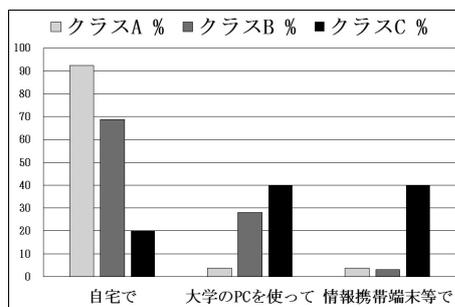


図2 eラーニングの使用場所

図3は学習者がどのような時間帯にeラーニングを行っているかをまとめたものである。複数回答となっているため、数値は当該クラス全員の中での割合を示している。クラスによって特に目立った違いは確認できないが、「休日」と回答した学習者に注目したい。アンケート結果では、クラスAは約20%、クラスBは約35%、クラスCは40%の割合となっており、誤差の範囲と言えなくもないが、英語力が高い学習者ほど休日にeラーニングで英語を学習する傾向があると言える。

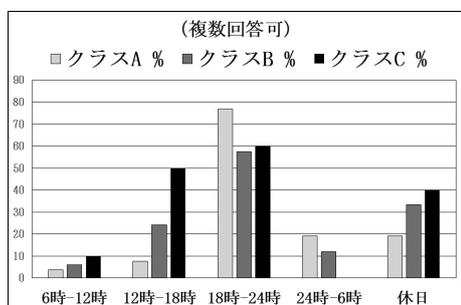


図3 eラーニングの利用時間帯

従って、図1から図3のアンケート結果を総合的に解釈すると、英語力が高い学習者ほど場所や時間にとらわれることなく、高い学習意欲を持ちながらほぼ毎日定期的に英語学習に取り組んでいるのではないかと考えられる。

5.3 eラーニング及び英語学習に対する感想・意識

ここでは、まず英語学習に対する学習者の意識について考察したい。以降のアンケートの回答全てに共通することであるが、本研究では以下の4段階のリッカート尺度を用いており、回答1.及び回答2.を好意群、回答3.及び回答4.を非好意群と分類する：

- (好意群) 1. とてもそう思う 2. 少しそう思う
 (非好意群) 3. そう思わない 4. 全くそう思わない

最初に取り上げたいのは、質問項目 No. 2 「英語の勉強は好きですか」に対する回答であり、図4はそれをグラフ化したものである。クラスAとその他のクラスでは、好意群の割合に大きな違いが見られる。クラスAでは英語が好きと回答した学習者の割合は26.9%にとどまり、クラスBの65.7%、クラスCの100%と比較すると極端に低い数値となっている。クラスCについては当然の結果ではあるが、クラスAの数値は、相対的に英語力が低いことと関連していると思われる。

図5は質問項目 No. 3 「英語力を伸ばしたいですか」という問いに対する回答をグラフ化したものである。質問項目 No. 2 と同じく、クラスCの結果は別としても、クラスA及びクラスBの数値に大きな違いはなく、ある意味当然ではあるが、いずれのクラスでもほとんどの学習者が英語力の伸長を望んでいることが窺える。そこで、質問項目 No. 2 と見比べてみると、相対的に英語力が低い学習者の多くは英語が好きではないが、英語力の伸長は望んでいるという傾向が見て取れる。

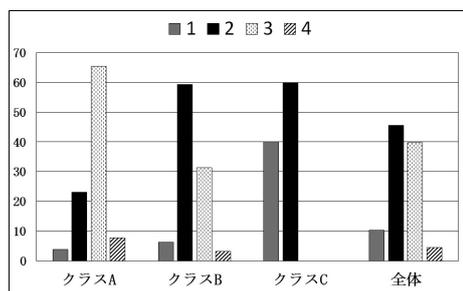


図4 英語の勉強は好きですか

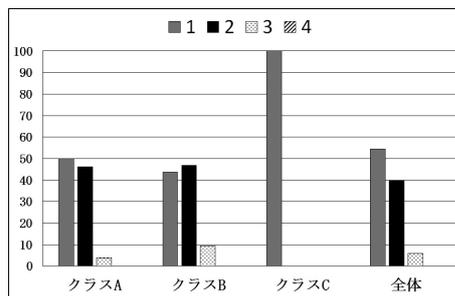


図5 英語力を伸ばしたいですか

次にスピーキングに関する質問項目に注目したい。クラスAで採用したテキスト『World Link』の特徴の一つは、付属のeラーニング課題に音声認識機能によるスピーキング練習が採用されている点にある。また、クラスCで採用した『English Central』の最大の特徴も音声認識機能によるスピーキング練習である。その点を踏まえ、質問項目 No. 5 「発音の練習ができた」を見てみたい。図6はそれをグラフ化したものである。クラスAでは50%の学習者が、クラスCでは100%の学習者が好意的に回答している。また、質問項目 No. 9 「スピーキング能力が伸びていると感じる」に関しては、クラスAでは23%の学習者が、クラスCでは90%の学習者が好意的な回答をしている。図7はそれをグラフ化したものである。もちろん、例えばクラスAでは非好意的な回答をした学習者は77%存在するが、クラスBの94%と比較すると、その割合は相対的に低いことが分かる。つまり、いずれのシステムでもスピーキング機能を搭載したeラーニングにはある一定の効果があると感じる学習者がいることが

分かった。参考までに、質問項目 No. 9 に対するクラスA、クラスB、クラスCの回答の違いをカイ二乗検定を用いて検定した結果、有意差が認められた ($p < .001$)。因みにクラスAとクラスCの差は、eラーニングの学習内容の違いに起因すると思われる。『World Link』では、正しいと思われる選択肢を読み、それが正しく認識されると回答を選ぶことができるというものであるが、『English Central』はさらに高度な音声認識機能を搭載しており、語彙一つ一つが正しい発音にどれほど近いかを点数で表示するというもので、その学習者が不得意な発音の傾向も統計的に表示されるというものである。それに関連して、質問項目 No. 37 「授業以外でも、英語を話すように努めている」では、クラスAは19%、クラスBは6.2%、クラスCは60%の学習者が好意的な回答をしており、上記の結果と同様の傾向であることが分かる。

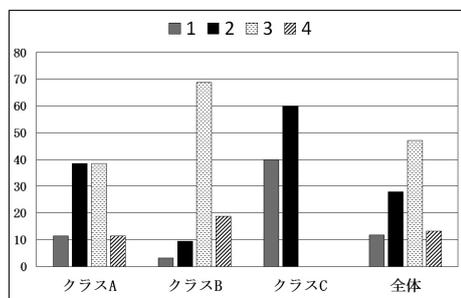


図6 発音の練習ができた

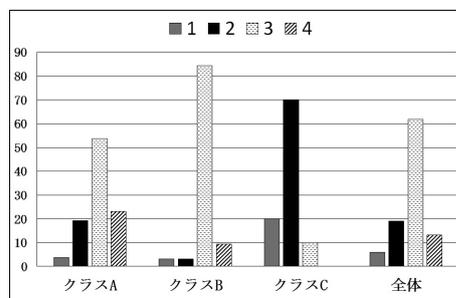


図7 スピーキング力が伸びていると感じる

リーディングに関する項目にも注目したい。質問項目 No. 8 「リーディング力が伸びていると感じる」については、クラスAは54%、クラスBは72%、クラスCは60%の学習者が好意的な回答をしている。図8はそれをグラフ化したものである。クラスBの課題は、採用テキスト自体がリーディング、ライティング、そして批判的思考を重視したものであるため、必然的にeラーニングもそれらの技能に特化した内容となっている。従って、このクラス間の差は課題内容の違いから生じているものと考えられる。但し、この質問項目についてクラスA、クラスB、クラスCの回答の違いに関してカイ二乗検定を用いて検定した結果、有意差は認められなかった ($p = 0.15$)。

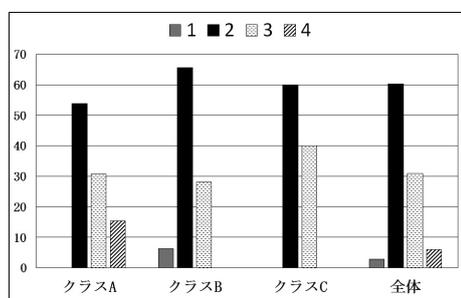


図8 リーディング力が伸びていると感じる

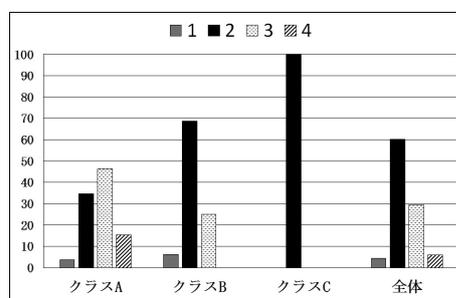


図9 教材の効果的な使い方が分かった

課題に関しては、質問項目 No. 12「教材の効果的な使い方が分かった」に対する回答結果にも触れたい。図9はそれをグラフ化したものである。クラスAは38%にとどまっているが、クラスBは75%、クラスCについては100%の学習者が好意的な回答をしている。つまり、英語力が高い学習者ほどeラーニングを自分なりに使いこなすようになり、自律的な学習へ繋がっている可能性を示していると言える。

質問項目 No. 15は、「eラーニングは英語力をつけるのに役立つ」かどうかという内容であり、クラスAは69%、クラスBは84%、クラスCは90%の学習者が好意的な回答をしている。図10はそれをグラフ化したものである。つまり、相対的な英語力の差がそのまま数字に表れていると解釈できる。換言すれば、英語が嫌いな学習者ほどeラーニングによる学習効果に対して懐疑的な見方を持っているとも言える。それに関連する内容として、質問項目 No. 30にも注目したい。この項目は「英語の勉強はつまらないと思う」という、ある意味漠然とした問いかけではあるが、クラスAは42%、クラスBは28%、クラスCは0%の学習者がつまらないと回答している。これは質問項目 No. 1の逆の問いであり、双方の結果は一致することが分かる。

課題の量についても考察したい。質問項目 No. 39「課題の量は適切だった」については、クラスAは19%、クラスBは81%、クラスCは100%が好意的な回答をしている。図11はそれをグラフ化したものである。クラスA及びクラスBのeラーニング課題は、同じ『MyELT』システムで提供しているが、相対的にクラスAの課題量が多いことは事実である。さらにクラスAの学習者はクラスBよりも英語力が低いため、課題が多すぎると感じた学習者が多かったと推測できる。eラーニングシステムの利点は、課題の量を教員が自由に選択できることにある。従って、今後は学習者の習熟度に合わせて適宜課題量を調整するように心掛けたい。

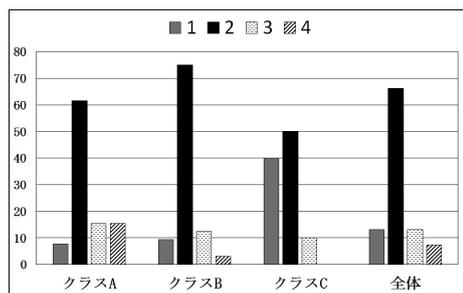


図10 eラーニングは英語力をつけるのに役立つ

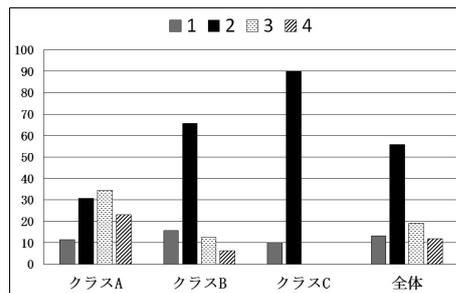


図11 課題の量は適切だった

最後に自由記述として設定した質問項目の中から、クラスA及びクラスCの回答の中でも、特にスピーキング関するものを取り上げたい。今回のアンケートで設定した項目は以下の5つである：

- ① eラーニングの一番良かった点は
- ② eラーニングの良くなかった点は
- ③ eラーニングの難しかった点は
- ④ 英語の自主学習をする際にコンピュータを使いたいと思いますか。その理由とともに答えてください。

クラスAでは、①に関して、「スピーキングの練習ができる」という回答もあった。その一方で、②に関して、「音声の認識が悪い」や「発音の問題が読み込まれずにできなかった」などといった技術的な問題を指摘する意見が見られた。また、③に関して、音声認識されないと指摘する意見が複数見られた。これは技術的な問題に起因することなのか、それとも学習者の発音の問題なのか定かではないが、いずれにせよ、今後の大きな課題であることに変わりはない。但し、④に関しては、肯定的な意見が多く見られたことから、eラーニングそのものの有効性に疑問を抱いているわけではないことも確認された。

クラスCでは、①に関して、「スピーキングができたこと」、「自分の発音が悪いことを痛感させられたこと」、「発音練習がしっかりできたところ」など、全てが肯定的な意見であった。②に関しては、「発音が何回やっても聞き取ってもらえなかった点」といった否定的な意見や、「ネットで不具合が出た時に、取り組めなくなること」や「途中でパソコンが固まることがあった」といった技術的な問題の指摘もあった。③に関しては、発音について回答する意見が多く見られた。音声認識技術は優れたものではあるが、その評価が学習者の意欲を低下させる可能性もあると思われる。④に関しては、全ての学習者が「使いたい」と回答しており、上述の質問項目 No. 15の結果と同じ傾向、つまり英語力が高い学習者ほどeラーニングの学習意欲も高いのではないかという仮説の証左となり得る。

6. まとめ

以上、採用した3種類のeラーニング課題の効果について分析を行ったが、今回は属性も英語力も異なる学習者を対象としているため、断定的な結論を導くことはできない。しかしながら、主に以下のような示唆が得られた：

1. 英語の学習意欲が高い学習者ほどeラーニングを頻繁に利用する傾向がある
2. 相対的に英語力が高い学習者の方が大学PCで学習しており、つまりは空いた時間に英語を学習しようという意欲の高さを表していると考えられる
3. 英語力が高い学習者ほど休日もeラーニングで英語の学習をしている
4. 英語力が高い学習者ほど場所や時間にとらわれることなく、高い学習意欲を持ちながら定期的に英語学習に取り組んでいる
5. 相対的に英語力が低い学習者の多くは英語が好きではないが、英語力が高い学習者と同

様の割合で英語力の伸長を望んでいる

6. システムの違いを問わず、スピーキング機能を搭載した e ラーニングにはある一定の効果があると感じる学習者がいる
7. 英語力が高い学習者ほど e ラーニングを自分なりに使いこなすようになる
8. 学習者の習熟度に合わせて適宜課題量を調整する必要がある

近年、技術の進歩に伴って、音声認識機能を搭載した e ラーニング学習システム / サイトが増えており、今後もその流れは変わらないのではないかと考える。今回の考察では、その効果に期待が持てるような結果が一部見られた。今後も最新技術の情報収集を常に行いながら、授業に活用できるように心掛けるつもりである。

参考文献

- 江口誠. (2013). 「第 4 章 e-learning 教材を用いた英語教育の実践」. 『英語力向上に向けた愛知教育大学の挑戦—質保証と学習自律向上を目指して—』. 愛知：中部日本教育文化会.
- . (2015). 「Web 学習システムを活用した英語教育の実践と課題」. 『佐賀大学全学教育機構紀要』、3、69-86.
- . (2016). 「Web 学習システムを活用した英語教育の実践と課題 (2)」. 『佐賀大学全学教育機構紀要』、4、57-70.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2015). 『TOEIC®プログラム DATA & ANALYSIS 2014』. 参照先：http://www.toEIC.or.jp/library/toEIC_data/toEIC/pdf/data/DAA.pdf
- Blass, Laurie and Mari Vargo (2013). *Pathways Split Text 2A: Reading, Writing, and Critical Thinking*. New Tech Park, Singapore: Cengage Learning Asia Pte Ltd.
- Douglas, Nancy and James R. Morgan. (2016). *World Link Level 2: Developing English Fluency, Third Edition*. Boston: National Geographic Learning.

表3 eラーニングアンケート

No 質問項目	好意群								非好意群							
	クラスA		クラスB		クラスC		全体		クラスA		クラスB		クラスC		全体	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 英語の勉強は好きですか。	7	27	21	66	10	100	58	56	19	73	11	34	0	0	30	44
2 英語力を伸ばしたいですか。	25	96	29	91	10	100	31	94	1	4	3	9	0	0	4	5.9
3 TOEICの点数を伸ばしたいと思いますか。	26	100	31	97	10	100	30	99	0	0	1	3	0	0	1	1.5
4 語彙の復習ができた	20	77	27	84	9	90	56	82	6	23	5	16	1	10	12	18
5 発音の練習が出来た	13	50	4	13	10	100	51	40	13	50	28	88	0	0	41	60
6 リスニング力が伸びていると感じる	9	35	10	31	7	70	60	38	17	65	22	69	3	30	42	62
7 ライティング力が伸びていると感じる	11	42	9	28	6	60	60	38	15	58	23	72	4	40	42	62
8 リーディング力が伸びていると感じる	14	54	23	72	6	60	62	63	12	46	9	28	4	40	25	37
9 スピーキング力が伸びていると感じる	6	23	2	6	9	90	55	25	20	77	30	94	1	10	51	75
10 意味が理解できる単語が多くなった	18	69	16	50	8	80	60	62	8	31	16	50	2	20	26	38
11 教材は自分の英語のレベルに合っていた	21	81	20	63	10	100	55	75	5	19	12	38	0	0	17	25
12 教材の効果的な使い方が分かった	10	38	24	75	10	100	61	65	16	62	8	25	0	0	24	35
13 教材は自分の目的に合っていた	16	62	17	53	10	100	61	63	10	38	15	47	0	0	25	37
14 教材は自分の興味のある内容であった	14	54	16	50	9	90	55	57	12	46	16	50	1	10	29	43
15 eラーニングは英語力を上げるのに役立つ	18	69	27	84	9	90	54	79	8	31	5	16	1	10	14	21
16 eラーニングはTOEICのスコアアップへ繋がると思う	14	54	15	47	9	90	60	56	12	46	17	53	1	10	30	44
17 自主的に学習する習慣がついた	6	23	15	47	8	80	55	43	20	77	17	53	2	20	39	57
18 集中して勉強できた	18	69	18	56	9	90	55	66	8	31	14	44	1	10	23	34
19 学習習慣をつけることは大切だと思った	25	96	30	94	9	90	37	94	1	4	2	6	1	10	4	5.9
20 本やテキストで自主学習するよりもeラーニングを利用したい	9	35	13	41	7	70	54	43	17	65	19	59	3	30	39	57
21 eラーニングをして英語が好きになった	6	23	7	22	7	70	58	29	20	77	25	78	3	30	48	71
22 eラーニングをこれからも続けてやってみたい	7	27	12	38	9	90	61	41	19	73	20	63	1	10	40	59
23 今のところ、この授業を楽しみにしている	12	46	14	44	9	90	59	52	14	54	18	56	1	10	33	49
24 英単語はあまり分からない	16	62	22	69	2	20	54	59	10	38	10	31	8	80	28	41
25 英語を読むことは簡単である	7	27	5	16	2	20	53	21	19	73	27	84	8	80	54	79
26 英語を発音することは簡単だと思う	4	15	3	9	1	10	43	12	22	85	29	91	9	90	60	88
27 この授業では、努力して勉強している	21	81	23	72	9	90	62	78	5	19	9	28	1	10	15	22
28 英語の授業ではよい成績を取りたい	24	92	30	94	10	100	35	94	2	8	2	6	0	0	4	5.9
29 分からない単語があるときは辞書を頻繁に使用する	21	81	30	94	7	70	39	85	5	19	2	6	3	30	10	15
30 英語の勉強はつまらないと思う	11	42	9	28	0	0	58	29	15	58	23	72	10	100	48	71
31 もっと英語の文を読んでみたい	17	65	23	72	8	80	56	71	9	35	9	28	2	20	20	29
32 もっと英語の文を書いてみたい	12	46	14	44	8	80	55	50	14	54	18	56	2	20	34	50
33 もっと英語を聞き取ってみたい	20	77	23	72	10	100	44	78	6	23	9	28	0	0	15	22
34 もっと英語を話してみたい	20	77	26	81	10	100	45	82	6	23	6	19	0	0	12	18
35 英文を読むときは、自分の読む速度は遅いと思う	21	81	25	78	8	80	41	79	5	19	7	22	2	20	14	21
36 英文を読むときは、内容がほとんど分からない	13	50	18	56	0	0	54	46	13	50	14	44	10	100	37	54
37 授業以外でも、英語を話すように努めている	5	19	2	6.2	6	60	45	19	21	81	30	94	4	40	55	81
38 課題の量は適切だった	11	42	26	81	10	100	51	69	15	58	6	19	0	0	21	31
39 課題の内容は適切だった	22	85	29	91	10	100	53	90	4	15	3	9.4	0	0	7	10
40 課題の難易度は適切だった	22	85	28	88	10	100	54	88	4	15	4	13	0	0	8	12

佐賀大学全学教育機構紀要 第5号 (2017)

Are There Any Negative Aspects to Doing Extensive Reading?

Alan BOWMAN

Abstract

This research review covers whether or not there are any negative aspects to using extensive reading (ER) in English as a Foreign Language classroom situations. The positive effects of extensive reading have been espoused and trumpeted over the last decade almost to the exclusion of any negatives that such a learning approach might result in. Recently, due to research done at the university level, educators have been quick to adopt extensive reading, done particularly with Moodle reader, and have also required students to complete ER assignments in many courses, both inside and outside the classroom. These general questions about extensive reading could be asked: What problems in the research or the research design of extensive reading projects are ignored by those who support the extensive reading research? Are there any negative aspects relative to the students who are asked to do extensive reading? What, if any, are the negative aspects related to the teachers who assign or who are assigned to do extensive reading in their classes? The main or overarching question could be: Have educators and administrators been too quick to adopt such assignments without investigating if there are any possible negative aspects? This paper does not totally answer these questions. However, the intention of this literature review was to find out if such negative aspects exist and to reveal them to any educator who might be interested.

[Keywords] : *Extensive Reading, EFL Teaching, EFL Learning, EFL Research, Learning Strategies*

Introduction

In recent years, there has been a surge in the research, application, and discussion supporting the adoption of extensive reading (ER) in schools around the globe for both native speakers of English and for those learning English as a second language (ESL) or a foreign language (EFL). The proponents of this trend say that extensive reading can increase vocabulary, increase reading speed, and result in higher scores on standardized tests such as TOEIC and TOEFL. Additional benefits cited are easing the acquisition of the new vocabulary and increasing learner motivation due to positive feelings gained while reading. Thus, in an age where

university administrators are requiring teachers to get higher standardized test scores out of their students, many say that extensive reading is the way to go. They cite the pervasive literature that shows that using ER will indeed help students' increase their standardized test scores. As a result, some university administrators have begun to require that ER be used as an outside-of-class time assignment for many of their students' required classes. As any academic researcher can guess however, there are usually negatives associated with any type of learning or teaching implementation. This author acknowledges the positive aspects or benefits of ER, but this paper will outline some of the possible negative aspects which have been gleaned from the recent literature dealing with extensive reading.

Background

In order to clearly delineate and understand the negative aspects of extensive reading, it is perhaps necessarily to look back at a history of this learning technique. Ostensibly, extensive reading began to be applied to learners in English as a Second Language (ESL) situations and English as a Foreign Language (EFL) during the late 1990's, but was used primarily for English speaking native speakers long before that time. In its most popular first language incarnation, extensive reading was done primarily by assigning out of class reading utilizing a library reading programs or by using SRA (Science Research Associates) reading comprehension laboratories in class. The SRA's were one or two page offerings which featured short readings of different levels with comprehension and vocabulary exercises after each reading. This technique was utilized for native speakers of English in the United States from the 60's and continued all the way through the 1990's. In the 1980's and increasing exponentially in the 1990's, second language education pioneered the use of both intensive reading (that type of reading that focuses on form and meaning) and extensive reading. What is extensive reading anyway? In contrast to intensive reading, extensive reading is done when reading is "focused on the language rather than the text." (Waring, 2012) Synonyms for extensive reading are "free reading," "book flood," and "reading for pleasure." (As will be seen later, the definition of ER seems to change depending on how it's practiced.) As the popularity and necessity of learning English grew due to it becoming a world language, demands on getting beginners to increase their vocabulary and reading ability increased. Teachers began looking for other ways of making "comprehensible input" available to their students rather than using textbooks in the classroom utilizing intensive reading.

Though probably not the first practitioners of ER for ESL/EFL in the 1980's and 1990's, Day

and Bamford (1998) were probably the first to categorize a group of common traits that were basic to the use of extensive reading. They call them the Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading (TTPTER): (1) The students should read as much as possible. (2) The students' reading materials should be well within the individual reader's grammatical and vocabulary competence. (3) These reading materials should also be varied in subject matter and character. (4) Students should choose their own reading material and are not compelled to finish uninteresting materials. (5) Reading normally should be for pleasure, information or general understanding. (6) Reading should be individual and silent. (7) Reading should be its own reward with few or no follow-up exercises after reading. (8) Students' reading speed should usually be faster when they read materials they can easily understand. (9) The teacher should be a role model who also orients the students to the goals of the extensive reading program. (10) The teacher should keep records of what has been read and guides students in materials selection. (Day and Bamford, 2002)

Most researchers in the field of extension reading tend to agree with the above statements. However, a cursory look at the research shows that a few of these traits are either ignored or glossed over or perhaps re-defined in order to meet a specific goal. Another well-known practitioner in the field of ER, Nation (2005) suggested that the following conditions should also be met when students learn by using extensive reading: (1) The focus should be on the general meaning of the English text. (2) The students should understand the type of learning that can occur through such reading. (3) That the student should have a choice of interesting and engaging books. (4) The students should do large quantities of reading at an appropriate level. (5) The extensive reading should be supported by other kinds of learning. As one can see, Nation's conditions overlap a great deal with the traits of Day and Bamford, but add other important points.

With these standards generally accepted and recognized by the ESL/EFL community, progress in improving ER programs was then furthered in other ways. To satisfy the requirement of being within the reader's grammatical and vocabulary competence (that is, at an appropriate level, TTPTER number 2 and Nation number 4), graded reader series became popular. Grader readers do for non-native English learners what the SRA laboratory did for native speaking learners. Students can choose materials at their own level (or teachers can help them decide) and after demonstrating competence at one level, they can move up to the next level. Recently, it has been the Oxford series and the Penguin/Longman series of graded readers that are the most used in the extensive reading community. Using these Graded Readers (GR) can satisfy a couple of the basic tenets of the TTPTER.

The next step in the extensive reading chronology was finding a way to keep accurate

records of students' progress. In the past, teachers either depended on library book check-out records or relied on the students' own record-keeping. Sometimes teachers required students to bring what they were reading to class and then recorded it at that time. Perhaps the most used method in recent times is Moodle. Moodle is a free open-source software learning management system that was employed in many academic situations even before being utilized for extensive reading. When adapted for ER, the system is called Moodle Reader. Perhaps created as early as 2007, the Moodle Reader Quiz Module helps to lessen the difficulties of applying ER by managing the quiz records of a large population of students. (Robb, 2007) Using a university's server on the internet, students can take quizzes on over 5500 graded readers and have their scores recorded and accessible to their instructors. The system is overseen by Thomas Robb, who has done a great deal of research in the field of ER which show that the benefits of ER in reading comprehension, writing performance, grammatical competence and vocabulary (Robb and Kano, 2013). The creation of Moodle Reader and the capability of any university to add the Moodle Reader software to their own servers sets up the impetus for this paper. However, as will be detailed later, using GR and utilizing the Moodle Reader module moves students further away from what some consider to be true extensive reading.

This particular institution (Saga University, a national university in Japan) began introducing extensive reading into classes using both the graded readers and Moodle Reader as early as 2012 with a project by Fellner and South (2012). Since that time, the positives have generally outweighed the negatives, particularly when the number of graded readers that students had access to was increased. In addition, when other instructors began to use the system here, various types of research were conducted and the results basically mirrored the positive results that most extensive reading researchers achieved in their experiments. In 2013, here at Saga University, a new preparation for study abroad program began. This International Study Abroad Curriculum (ISAC) enables students to take intensive classes in English so as to prepare them to study abroad at a foreign college or university. In addition to taking their regular class load from their departments, students in ISAC must take an additional three to five classes in English per term (for example, Intercultural Communication, Integrated Writing, or Critical Thinking). Thus, one of the goals of the program is for the students to achieve a high enough score on a standardized test (such as TOEFL) to enter university programs abroad or to reach a point in their learning where they could enter a regular English-speaking university level curriculum. In attempting to help the students achieve these goals, some instructors and administrators have decided that ER is a good requirement for the students and have begun to require teachers to include ER in the syllabus for 1st and

2nd year ISAC students. While agreeing that ER is a good learning strategy, some teachers at Saga University are reluctant to require their students to use it in their classes. So, the question is: Why is there still resistance in applying ER in this configuration (graded readers plus Moodle reader) at this university in particular? In surveying the literature, the author can only suppose that at least a few of the ideas in the following section may contain some of the reasons.

Some Negative Aspects of Extensive Reading

Before listing the negative aspects of extensive reading, there are some caveats to consider. First, since there are an incredible amount of extensive reading studies being conducted and published, the author has certainly not covered all of them at the time of this writing. Second since the author has not done any extensive reading research himself, much of what is reported here is only in the purview of what he has seen, heard, or read. Third, some of these negatives apply specifically to the use of ER which employs graded readers and the Moodle reader platform. Also, these negative aspects may only pertain to the use of ER at this particular university (Saga University), but not other institutions of learning.

So, the following are some of the negative aspects of extensive reading (NAER): (1) Some researchers say ER which utilizes graded readers and Moodle reader is not “pure” ER. (2) As with most technology, there are software glitches and crashes. (3) Most ER research does not use control groups, thus comparisons to non-ER groups are spurious. (4) Many proponents of ER tend to ascribe the positive results of their research to ER only. (5) Some researchers claim that ER is not sufficient on its own to provide the entire L2 lexicon. (6) Students are able to cheat on the Moodle Reader quizzes. (7) Students often do not have enough time or motivation to complete ER assignments. (8) ER may not be a match to many students’ individual preferred learning style or learning strategy. (9) ER may not be a match for the new culture of non-readers (10) Requiring ER using the combination of graded readers and Moodle Reader and requiring a certain amount of books or words to be read might not be considered “reading for pleasure.” (11) There are some students who prefer to be taught. (12) Incidental grammar might be learned using the graded readers and Moodle reader, but for some grammatical structures classroom teaching is required. (13) Despite the advances in record-keeping by using Moodle Reader, there is still a greater demand on a teacher’s time and organization. These thirteen negative aspects will now be considered individually.

The first negative aspect is (1) Some researchers say ER which utilizes graded readers and Moodle reader is not “pure” ER. Many of those who pioneered the use of ER in the second

language or foreign language classroom, have been cited as saying that use of Moodle reader, requiring that students take the follow-up quizzes and or do book reports is not pure extensive reading. For example, one of these pioneers, Richard Day (co-creator of the aforementioned Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading) has stated that more research has to be done to quantitatively and qualitatively show that a couple of the principles are true. He added that “Reading is its own reward” (TTPTER number 7) is controversial because of Moodle Reader. The requirement to take quizzes or do a book report and having ER as part of class requirements takes away from reading as pleasure. Students may feel forced to complete assignments as opposed to reading because they like it. He adds “...I am not a big supporter of the idea of book reports and traditional ways of comprehension question afterward, but there are other ways in which students can do post-reading activities.” Also “Teachers become a role model” (TTPTER number 9) is difficult to prove in the situation at Saga University. Here, it seems that students are given the assignment to read at least 60,000 words and then are left on their own to complete the assignment or not. It is unknown whether or not teachers do activities in class which incorporate the use of ER and coordinate it to other activities such as listening, speaking, or writing. Also, referring to TTPTER (4), what students want to read something that is not represented in the graded readers?

Negative aspect number two is (2) As with most technology, there are software glitches and crashes. In this day of the increased use of technology, specifically computers, cellphones, tablets, and the internet, there is also the increased chance of servers crashing and software glitches. In the literature, many researchers report that the problems have hampered learning or disrupted accurate grading. Hunt (2014), also reported that students using iOS or Android applications with similar management systems to Moodle Reader often experience glitches. Gogan, Sirbu, and Draghici (2015) reported in using Moodle there is an “...increased risk of the occurrence of technical problems (Internet Server overload) and being unable to make changes without the administrator.” Finally, Boskovic et al (2014) reported that students often have problems initially logging in which could be bothersome. In any case, if these negatives occur, both teachers and students, who are dependent on this technology to grade and be graded, are put in the position of either having to wait, provide ways to make up grades, or perhaps substitute other activities.

The third negative aspect (3) Most ER research does not use control groups, thus comparisons to non-ER groups are spurious. In reading most of the research, it was found that those who were major proponents of ER and thus wanted to provide the experience to all of their students, or those instructors who were just trying ER in several classes

apparently failed to also include a control group of those students of approximately equal ability to compare the ER students to. (It is unknown if this is the case in the research done at Saga University.) For example, Lin (2010) has criticized many previous ER studies for lacking control groups. Here at Saga University, the only study the author encountered thus far had a control group, but that group was mixed in the same class with students of the ER group, so basically it is unknown what effect the “mixing” had on the research.

Negative aspect number four (4) Many proponents of ER tend to ascribe the positive results of their research to ER only. In the case of this negative aspect, the evidence is purely anecdotal. However, there are more than a few cases where researchers mention in the concluding sections of their papers that one of the limitations on their research is that they could not know if the positive results they attribute to ER were also attributable to other variables which could have helped the students improve. These other variables could be activities the students did on their own such as going to English movies, listening to music in English, and reading English texts in other classes. In the case of the ISAC program at Saga University, the gains could also be attributed to an increase in the number of English classes the students have to take. Also, there is anecdotal evidence implying that many of the positive results in ER research can be ascribed to a few “outlier” students who fell in love with reading and thus read an amount way above the amount of an average student.

For negative aspect number (5) Some researchers claim that ER is not sufficient on its own to provide the entire L2 lexicon, there is a great debate that still continues. The debate is mostly between the ideas of researchers Cobb (2007) and Parry (1997) versus those of McQuillan and Krashen (2008). Both groups agree that ER provides good lexical input, but while Cobb and Parry doubt the sufficiency of ER in attaining a high enough vocabulary level to be able to reach native speaker levels, McQuillan and Krashen say that in over 2 years an English language learner can learn over one million-plus words, far more than what is required in say, a college environment. Cobb (2008) countered that the “million-plus” figure is only based on learners reading oversimplified texts (i.e. graded readers). Thus, the idea that ER can prepare a student for the rigors of a regular English university is far-fetched.

Negative aspect number six (6) Students are able to cheat on the Moodle Reader quizzes, is also one based on anecdotal evidence derived from the author overhearing or noticing several conversations between teachers for whom their students had been sharing Moodle reader quiz scores amongst themselves. For example, student A takes a quiz and passes it, but A shares the correct answers or notes with student B or perhaps even C and D and so on. Even though the questions are randomly generated, the student who passed could conceivably guide the other students while they are taking the quizzes. Thus, students who

have not read a particular book may get credit for reading a book because they were able to receive guidance from another student. Apparently, major incidents like this can be easily picked out (or are automatically flagged on Moodle reader?) but what of the ones in which only a couple of students share answers but continue to do it over a long period? In both cases, the students are not really doing ER, but just trying to pass the class. At least one other researcher has stated that cheating occurs, for example, Scully (2013) has speculated that there were “quizzes done without books being read” and that possibly “cheat sheets” were being circulated amongst the students.

Which leads to negative aspect (7) Students often do not have enough time or motivation to complete ER assignments. Students often have lots of time pressure to complete assignments even without ER. So, imagine a student who has a regular class load, plus at least three to five extra ISAC classes, homework in each class, is a member of a club or circle, and who almost inevitably gets a part-time job. Imagine if this student has an ER requirement on top of all that. This will certainly encumber the student’s already busy schedule and may lead to the behavior exemplified in negative aspect (6).

Negative aspects eight and nine are related. (8) ER may not be a match to many students’ individual preferred learning style or learning strategy and (9) ER may not be a match for the new culture of non-readers, are both concerned with the students’ preferred learning strategies. These days, the terms learning strategy or learner strategy has evolved into the phrase “self-regulation” in which a learner governs their own learning. In either case, the learner has “thoughts and actions, consciously chosen and operationalized, to enable them to carry out a multiplicity of tasks.” (Cohen, 2011) Thus, in both negative aspects 8 and 9, learners who may be required to do extensive reading, may not enjoy it or may not even do it because it is not their preferred way of learning. Perhaps intertwined with that is the problem where students today who are not used to reading long texts of any kind because of the “internet culture,” may feel hard pressed to read even a graded reader. It could be argued that these students would not be able to adapt to a rigorous academic program overseas anyway, but still these types of students are generally left out of the discussion in ER research.

The details of negative aspect number (10) Requiring ER using the combination of graded readers and Moodle Reader and requiring a certain amount of books or words to be read might not be considered “reading for pleasure,” can be referred back to the discussion of negative aspect (1). Does requiring students to read a certain amount of words per semester constitute reading for pleasure? Is that the essence of pure ER? The proponents of ER learning would say that students may not feel that ER is pleasurable at first, but that they

will develop a love for reading through ER later. To this author, anecdotal evidence from students has shown otherwise.

As has been discussed, there are many students who have a demonstrated positive effect by using ER, but there are some who just prefer classroom learning. Thus, negative aspect (11) There are some students who prefer to be taught, should be considered. Yamashita (2013) discussed the effect of ER on reading attitudes and found that even though most students experienced an increased intellectual benefit from ER, there were still some students who felt that it was the teacher who should be guiding their learning. Yamashita further states that “This implies that teachers should not take the extreme view that the ER approach is always superior in cultivating positive feelings toward reading and improving excitement about learning for all kinds of readers.”

Negative aspects (12) and (13) both relate to the responsibility of the teacher in the classroom. Lee, et al (2015) states that caution needs to be used when using the results of ER studies to make policy decisions. Their study revealed that though students may learn some grammar as a kind of “afterthought” or incidentally by doing ER, classroom instruction on specific grammar points is still required. This basically echoes the belief that Day has stated (Tabata-Sandom, 2016) that an instructor needs to be a guide and support for the students’ learning. A lack of modeling, guidance, and instruction illustrates the problem of negative aspect (13) Despite the advances in record-keeping by using Moodle Reader, there is still a greater demand on a teacher’s time and organization. If teachers are asked to employ ER, then perhaps an entire syllabus or curriculum will have to be updated to support ER in various ways. Teachers will still have to teach grammar (and culture, listening, speaking, writing, etc.), but teachers will also be asked to answer student questions related to the graded readers, be asked to help fix glitches in the Moodle reader system, have to meet with other instructors to check for cheating, and perhaps even model how to do ER for the students. This involves a rearrangement of a teacher’s time and responsibilities, increasing the time spent on ER related activity and decreasing the time spent on other teaching activities in the classroom, on grading, on research, and perhaps even interfering with other reading the teacher wants to assign. In addition, the use of ER may even reduce the amount of time spent on the more communicative aspects of a language curriculum. Given time and further research, it is hoped that future applications of ER will give the learner chances to activate not only one half of the passive forms of communication (reading), but also the three other ways (listening, reading, and writing).

Conclusion and Suggestions

To sum up, in presenting the 13 negative aspects of ER, this writer is in no way against ER even with graded readers. The detailed discussion of the list of negative aspects in fact shows that ER is still a successful method of learning. However, there is doubt as to how it is employed and even more doubt if it is forced upon unwilling teachers and of course, unwilling students. Even though there are only 13 negative aspects discussed in this article it is possible there are other unfavorable aspects of ER that have not been covered. The discussion of some of the negative aspects show that ER has to be used in a balanced way, mostly by increasing the teacher's role. Other aspects also show that the research concerning ER needs to be improved. Control groups need to be used, definitions need to be tightened, and data needs to be confirmed. In addition, student needs (time, self-regulation, preferences in learning) and teacher needs (time, self-expression, freedom in curriculum and lesson development) should be considered. Hopefully further research (with the improvements suggested above) will yield not only better results (fewer negatives but even more positives), but results which help show the best way of implementing ER.

In view of the specific situation here at Saga University, the author feels that surely ER can continue to be used, but that perhaps teachers who are familiar with the graded readers and Moodle reader should spearhead its use. Teachers should not be forced to incorporate ER into their syllabus until they are familiar with the system, are supportive of it, and can model it to their students. On the other hand, if teachers do not want to use ER either because they are not familiar with it or they have other ways of giving students the proper lexical input, they should not be forced to utilize it in their classes. In addition, if the ISAC students in particular are required to do ER and do it for two years, teachers who know the system well and are proponents of the theory behind the practice, should teach the classes ER is a requirement for. Furthermore (this suggestion is ISAC program specific), it is recommended that if ER is used that the classes be made of up both the lower and upper levels of ISAC at the same time. This prevents uneven exposure to the method (and students complaining that while they had to do ER, other students in another class at the same level did not). This may entail using ER in the ISAC lecture classes which are also open to non-ISAC students. Perhaps the most important suggestion is this: If using ER is deemed to be so important, particularly for ISAC students, perhaps an additional class called Integrated Reading should be added to a revised ISAC curriculum. This class would be able to utilize all of the tenets of "pure" ER, both in class and out of class and the instructor would be able to both model and encourage the student during class time. To conclude, if these suggestions are taken under

consideration, surely the ISAC program and the continued implementation of ER by using graded readers and Moodle reader will improve.

References

- Boskovic, V. et al (2014). Moodle in English Language Teaching. [Online] Available<www.researchgate.net/publication/269231629_Moodle_u_nastavi_engleskog_jezika>
- Cobb, T. (2007). "Computing the Vocabulary Demands of L2 Reading." *Language Learning & Technology*, 11 (3), 38-63.
- Cobb, T. (2008). "Commentary: Response to McQuillan and Krashen (2008)" [Can free reading take you all the way? A response to Cobb (2007)], *About Language Learning & Technology*, 6 (27), 109-114.
- Cohen, A. (2011). *Strategies and learning and using a second language* (2nd edition). Longman.
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. & Bamford, J. (2002) Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2), 136-141.
- Hunt, J.R. (2014). Extensive Reading in PACE Classes: Pilot Semester Analysis. *Hitostsubashi Journal of Arts and Sciences*, 55 (1), 35-43.
- Gogan, M. L. et al. (2015). Aspects concerning the use of the Moodle platform – A case study. *Procedia Technology*, 19 (2015) 1142-1148.
- Lin, C.C. (2010). "E-Book Flood" for changing EFL learners. *US-China Education Review*, 7(11), 36-43.
- McQuillan, J. & Krashen, S.D. (2008). "Can Free Reading take you all the way?" A response to Cobb (2007), *About Language Learning & Technology*, 6 (27), 104-109.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M.J. Snowling and C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp 248-265)
- Robb, T. (2007). The Reader Quiz Module for Extensive Reading. [Online] Available <moodlereader.org/moodle/mod/resource/view.php>
- Robb, T. & Kano, M. (2013). Effective extensive reading outside the classroom: A large-scale experiment. *Reading in a Foreign Language*, 25, 234-237
- Scully, J. (2013) Moodlereader at SQU for MoodleMajlis 2013. [Online] Available <slideshare.net/burscu/moodlereader-at-squ-for-moodlemajlis-28325493>
- Tabata-Sandom, M. (2016). Interview: Learning the Core Concept of Extensive Reading from Richard Day. *The Language Teacher*, 40 (6), November/ December 2016 [Online] Available <https://jalt-publications.org/node/2/issues/2016-11_40.6>
- Waring, R. (2012). What is Extensive Reading? [Online] Available <robwaring.org/er/index.html>
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25 (2), 248-263.

佐賀大学全学教育機構紀要 第5号 (2017)

Reforming English Education in Japanese Elementary schools: Considerations for the cultural dimensions in language instruction

Peter W. ROUX

Abstract

Large scale English education reforms in elementary schools continue through teacher in-service training across Japan. Surveys conducted by this author (Roux, 2016) in one prefecture in southern Japan explored the preparedness, attitudes and self-perceived notions of competence expressed by elementary school teachers in relation to the requirements set for the reforms by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). The current paper continues in this vein, exploring new survey data about teachers' intercultural orientation, experiences and the perceived relevance of the language/culture intersect for elementary school English education. The discussion introduces the notion of *symbolic competence* (Kramersch, 2006) to highlight the cultural dimensions of language learning and findings highlight the position of elementary school teachers as they reflect on the reforms and the implications thereof.

[Keywords] : *Japan, elementary schools, English instruction, cultural intelligence (CQ)*

Broad reforms to enhance English education throughout elementary and lower/secondary schools have been steadily implemented by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) since 2014. Mirroring governmental initiatives elsewhere – such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) – these reforms are an effort at ‘globalising’ Japan’s future workforce (MEXT, 2016). Two general objectives are outlined in the initiative: 1) to bring about a new English education corresponding to globalization, and 2) the construction of necessary frameworks for new English education (MEXT, 2016).

This paper takes issue with MEXT’s first objective by drawing attention to apparent alignment of a ‘new English education’ with the generalized project called ‘globalization’. If the first objective is taken at face value, it raises concern about the possible implications: will English education deliver/enable globalisation (of Japan, and/or it’s schoolchildren)? Does it imply that a ‘standard of globalisation’ (presumably in existence) needs to be reached through the English education reforms? The statement implies, at least, a renewal of current practices, but glosses over the connection to globalisation and exactly how it is to be achieved

through language instruction. It also concerns the role of English, which is here purposed as a tool, which is in line with the instrumentalist position of language learning. Taking a strong approach in this way risks diminishing the cultural dimensions and symbolic power inherent in language. Reminiscent of McLuhan's (1964) observation regarding television's role in media, namely that 'the medium is the message', the implication here is that society is deeply affected not only by the contents that is delivered through the medium – in this case English – but also the characteristics of the medium itself. Language learning remains in service of the broad educational project, i.e. for the betterment of society, thus making it necessary to retain perspective on changes in language policy.

Given this backdrop, this paper draws attention to the cultural influences in English language instruction, as these are considered the unstated and, as is argued, the neglected forces underlying the ubiquitous use of the term 'globalization'. A brief background is provided to forefront cultural aspects involved in language instruction, including an attempt to unpack what MEXT's first goal might mean, in practical terms, for teachers of elementary school students. The notion of *symbolic competence* (Kramsch, 2006) is used to connect globalization with the cultural influences inherent to language learning.

Cultural considerations and the 'new' English education reform

Research in the humanities have long investigated the elusive but pervasive presence of cultural codes and traditions embedded in language. Although it remains a complex area, it is generally accepted that no language, nor the instruction of that language, can be considered quite 'culture-free'. To exemplify this point, one needs only consider the complex interaction between the English language, its instruction and proliferation in culturally different contexts by the so-called 'native-tongue' and 'non-native tongue' speakers, which continues to be explored in the critical discourse that has followed the spread of education in English around the world (Kachru, 1996, 1997; Narkunas, 2005; Phillipson, 1992, 2001; Roux, 2014; Skutnabb-Kangas, 2001; Tsuda, 2008). The position of English as de facto world lingua franca is also evident in the fact that parents worldwide continue to choose English instruction as an important educational investment for their children (Byram, 2008, p. 77). Against this backdrop, it should be clear that there is tacit acceptance that linguistic skills – particularly English – endow speakers with social, cultural and economic capital that is well signified by N'gugi wa Thiong'o (1986) as the 'English credit card'.

In a departure from earlier English education reforms in Japan, the current effort specifically addresses tasks and responsibilities aimed at English education in elementary

schools. The white paper outlines goals for students and teachers, and although immediately appealing, questions remain about the actual implementation. Crucial to the present purpose, are questions pertaining to teachers' understandings of the reforms and the consequent impact of these on their roles, responsibilities and enactment of the new policies. To prepare and set a foundation for students in relation to the pressures of globalisation, MEXT (2016) outlines the following: 1) to nurture the foundation of communication skills, 3rd and 4th graders will participate in English language activities 1-2 times per week, supervised by the class teacher; and, 2) to nurture basic English language skills, 5th and 6th graders will receive English language (subject) classes 3 times a week and will see 'module classes' (presumably regular content classes) adapted and utilized. Under the heading of 'constructing necessary frameworks for new English education', MEXT (2016) further sets a goal to 'empower' elementary school teachers through the following: 1) to create measures for the additional posting and training of English education promotion leaders in elementary school; 2) to improve teaching skills of specialized English course teachers 3) to improve English teaching skills of elementary school class teachers; 4) to develop and provide audio teaching materials for training; 5) to improve teacher training program and teacher employment.

Two further stipulations are given, specified as 'efforts toward globalisation' (MEXT, 2016): 1) to establish 'coherent learning achievement targets' for English throughout the school system, and, 2) to enrich educational content in relation to nurturing the individual sense of Japanese identity (a focus on traditional culture, history and so forth). The vague guidelines here beg the stipulation of means to achieve them, but moreover, leave untouched the possible ways or means that the cultural codes embedded in English are supposed to be linked or taught in a Japanese context. The supposed link to globalisation is not in evidence at all, raising the question whether this task of 'globalizing student minds' is open to interpretation by individual teachers. Elementary school teachers have a key role in mediating the personal and cultural development of their students and lay the foundation for the future academic and school life (Roux, 2015). Reforms at this level should therefore carefully consider the experience and professional development of teachers and seriously determine if, how and whether the stated goals can realistically be achieved given current circumstances.

A teacher's point of view raises many questions: to cultivate cultural aspects in English language instruction, what should be included in the curriculum? With English as a lingua franca, which part of the English-speaking world's 'cultural property' should be considered for

language instruction? What are the best ways for local teachers to inculcate the – inevitably ‘foreign’ – values embedded in the language that they are required to teach? But more crucially, are the presumptions to these: what are the skills, abilities and levels of preparedness of teachers in meeting these sets of requirements? Aside from the instrumental capacities, i.e. English proficiency, what levels of intercultural competence should be assumed adequate for teachers? If the reform’s guidelines are considered, the task ahead for the ordinary elementary school teacher is formidable, if not overwhelming: to introduce English language activities, to teach English subject matter, foster Japanese identity growth, improve their own English language ability, improve their own teaching, and utilize other (more proficient) teachers and/or assistants.

The cultural dimension of language learning also brings the intercultural competence of teachers into question, with Byram (2008, p. 77) pointing to the tension that exists between language learning for instrumental purposes in contrast to its broader educational purpose. An instrumental encoding of a learner’s world ‘through some assumed simple relationship’ between their own and the foreign language is unlikely to cultivate an ‘experience of otherness’ that can be considered an essential part of language learning at school (Byram, 2008, p. 77-8). The fact that language instruction speaks to a broader purpose in education is also encapsulated in Kramsch’s (2006, p. 251) notion of *symbolic competence*:

Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings. We could call the competence that collegiate students need nowadays a symbolic competence.

Kramsch’s (2006, p. 251-2) continues to explain that symbolic competence does not replace abilities of expression, interpretation and negotiation, but acts to enrich the production and exchange of symbols in the shared world. She observes that teachers of language need to view language and culture, grammar and style, vocabulary and its cultural connections, texts and their perspectives – all these aspects of language instruction – as inseparable. By the same token, language learners need to recognize that *communicative competence does not derive from mere information retention, but instead, the symbolic power that comes with the interpretation of signs and their multiple relations to other signs* (p. 252) (my italics).

It is thus part of a broader educational purpose to consider the competencies of teachers

as part of what they impart to learners, over and above the learning contents determined by national curricula. Byram (2008, p. 83-5) offers valuable input: for teachers to make informed decisions about when and how to cultivate intercultural competence in their learners, they need a “rich personal experience”; i.e., their own intercultural learning, coupled with a thorough knowledge of social and developmental psychology. His model of intercultural competence is someone who can negotiate an identity in the space within and across cultures. In this view, the training and private experience of elementary school teachers would benefit enormously from any foreign immersion experience, whether for study, business or leisure. The links between language teaching and intercultural competence are clearly important considerations in teacher training and development: in fact, it seems pertinent that a direct connection be drawn between teachers’ intercultural competence and ‘globalising’ the minds of the students they teach.

Investigating teachers’ intercultural orientation

Background and methods

The teacher workshops were hosted by the education faculty at a local university. In line with the previous survey (Roux, 2016), a needs analysis was conducted, with a slight modification in terms of shifting emphasis that would enhance an understanding of the cultural dimensions of linguistic competence. In addition, and in keeping with the previous survey, data was collected to gain a sense of teachers’ training needs regarding English teaching as well as perceptions of the proposed English reforms and the accompanying policy implementation. A bilingual (English/Japanese), anonymous survey was given in printed form at the outset of the workshop and later manually submitted using Google online forms.

Results and discussion

General observations

The workshop and survey recorded 29 teacher-participants (Table 1). Comparable to 2015, the gender ratio was slightly slanted towards women, this time with 12 men (41.4%), and 17 women (58.6%) in attendance. The data shows a slight increase in workshop attendees and minor differences in the dimensions explored. As before, an effort was made to establish what kind of English experience(s), teachers have had outside of compulsory education. The results for 2016 are similar when compared with the previous year, with a strong emphasis on experience with various tests of English proficiency. It is notable that almost a quarter of teachers have not taken any tests, while a further 24% are/were involved in going to English conversation classes (eikaiwa) – normally self-motivated and –funded. In contrast to the

previous year, current figures indicate that a surprisingly large portion of the group had travelled abroad, with a proportional reduction in expressing interest to do so. This can be a positive turn if taken on face value, but will need to be corroborated by further enquiry.

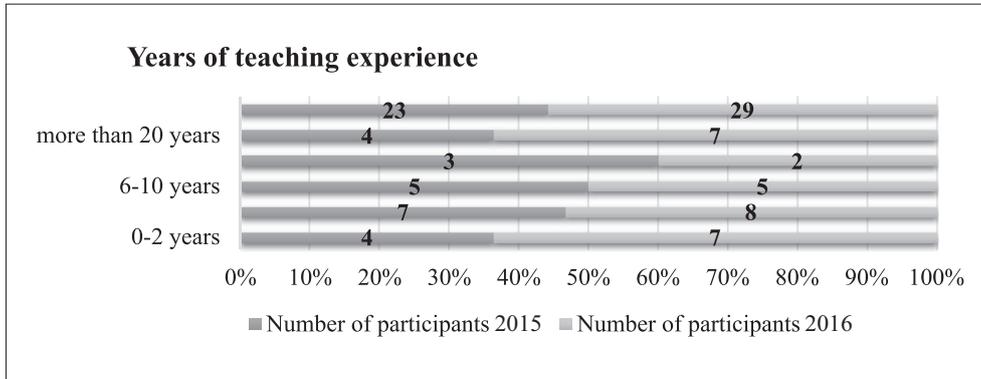
Teachers' professional challenges remain virtually the same for the two years, with emphasis again on the lack of adequate time for preparation. Needs for further training continues to be expressed, showing a further increase. A potentially positive turn was the remarkable drop (from 38% to 7%) in the expressed need for English teaching materials, perhaps indicating that the situation has improved since the first data was captured. The reasons for these changes will need further exploration however.

Table 1: Contrasting 2015 and 2016 workshop data

	2015	2016
Group size	23	29
Dimensions explored	<i>Values in %</i>	
Formal English qualifications and experience		
1) <i>EIKEN</i>	74	66
2) <i>TOEIC</i>	35	41
3) <i>Eikaiwa (conversation classes)</i>	22	24
4) <i>Nothing (beyond compulsory education)</i>	17	24
Teachers who have travelled abroad		
1) <i>Yes, but less than a month</i>	30	76
2) <i>No, but would like to travel</i>	65	10
Teachers' professional challenges		
1) <i>not enough preparation time</i>	62	59
2) <i>not enough training</i>	48	52
3) <i>not enough materials</i>	38	7
4) <i>WHAT to teach for English class</i>	23	45

Survey data for the number of years that teachers have professional experience (Table 2), shows that the majority for both the 2016 and 2017 groups fall in the six-ten -year category. Presumably this majority is 35 or younger, since many teachers commonly begin their careers in their early twenties, often straight after graduation. This observation may go some way in explaining that the expressed need for further training was quite high given that older teachers often feel more confident due to their years of experience.

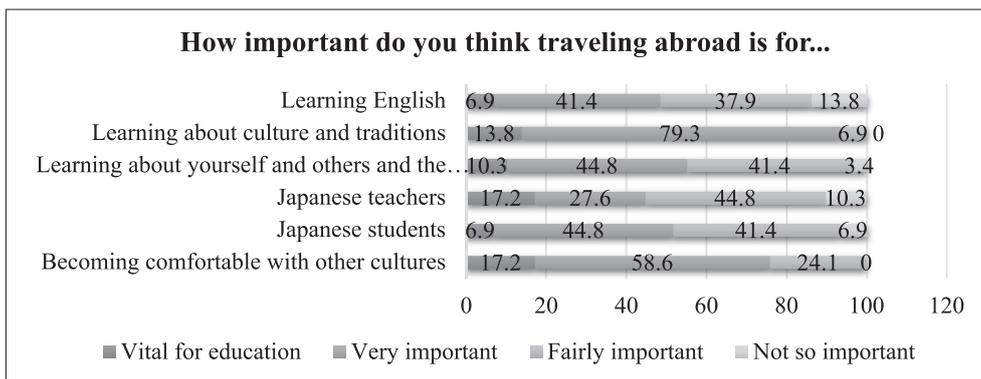
Table 2: Years of teaching experience



Intercultural orientation and experience: Exploring links to English education

The current survey continued to explore teachers' attitudes, experience and interest regarding the development of English proficiency through traveling abroad (Table 3), hypothesizing that there might be connections to be drawn between traveling abroad and developing an intercultural openness, increasing intercultural competence. Implied in exploring this area with teachers is the contention that developing cultural competence will also indirectly benefit the cultural development of their students. Using English education as the leading line into this enquiry is however an indirect way of seeking out answers related to the development of cultural competence. As demonstrated in earlier discussion doing so obfuscates the cultural dimension and risks leaving answers at the level of conjecture.

Table 3: Exploring possible connections: Intercultural orientation and learning English



Survey data shows that most teachers appear to value the experience of traveling abroad (Table 3), with opinions in this regard featuring most prominently in the 'fairly

important' to 'very important' categories. Proportionally few teachers regarded English education as vitally important in terms of learning about other cultures and traditions, oneself in relation to that and becoming comfortable with other cultures. It did not emerge so strongly in the 'vital for education' section, instead making a stronger impression in the 'very important' category. Again, it seems that personal experience abroad appears not strongly connected to educational practice in the minds of teachers, which is an aspect that might be usefully taken up at the tertiary training level.

Table 4: Exploring the importance of English in teacher's lives

Dimensions explored	2015	2016
Is English important in your life?	%	%
1. <i>It is useful sometimes</i>	39	76
2. <i>It will be useful someday in the future</i>	52	52

The aim with this dimension (Table 4) was to explore the current use and role of English in the daily lives of teachers. Japan has a long history as a monolingual nation and although English education has continued for many decades, it has failed to penetrate mainstream education sufficiently enough to be considered a second language. Unlike other societies where English have started to dominate certain fields, Japanese remains the preferred language for commerce, the media, educational systems and all spheres of public life. It is therefore not surprising that the results regarding the current role of English in teachers' lives do not reveal much and it might be necessary to rephrase questions here, or rethink the relevance of this dimension. There is however, a remarkable jump in teachers' contention of its usefulness, which might be explained by the large increase in foreign tourists to Japan that has likely increased demand for daily use of the language generally.

Considering the perceived purpose of English instruction at the elementary level, previous findings (Roux, 2016) indicated that teachers appear cognizant of the fact that English proficiency has advantages for students - also in terms of potentially extending knowledge about other cultures. Pertinent here is whether teachers believe that there is reason for their students to improve proficiency levels beyond the mere instrumental purposes of the language, which in the Japanese education system is mostly aimed at passing language tests that do not measure communicative ability, let alone the symbolic competence referred to earlier. The higher proportions registered on question 1 (Table 5) appears to favour the instrumentalist interpretation, although a fair amount of support was garnered for question 2.

Table 5: The perceived purpose of English instruction in elementary schools

Dimensions explored	2015	2016
What is the purpose for English education in elementary school?	%	%
1. <i>To raise interest for English in students</i>	85	97
2. <i>To develop intercultural communicative competence</i>	75	76
3. <i>To educate about other cultures</i>	40	35
4. <i>To help with basic communication skills in English</i>	35	48
5. <i>To improve listening skills in English</i>	22	21

Key elements in this critical area remain teachers' personal feelings about teaching English (Table 6) as part of their curriculum, as the new reforms expect them to do. Although there appears to have been some efforts put into training – the sources of which might be well worth investigating – teachers overwhelmingly continue to feel that they are not up for the task. The self-perceived lack of confidence, a perceived lack of training/experience, a self-described lack of skill and lacking a sense of confidence in their level of English proficiency therefore remain key elements in understanding teachers' anxiety about the reforms that are taking place. These might be linked to a sense of resistance or hopelessness, especially among older teachers who are less likely to have had the initial training and input that their younger counterparts might have had. The large proportion of the group that had these emotions in common for both the surveys suggests that further training and development in this area should urge policymakers and boards of education to provide a deeper and more comprehensive support to teachers in their daily practice.

Table 6: Teachers' personal feelings about English

Dimensions explored	2015	2016
What are your personal feelings about English?	%	%
1. <i>a lack of training or experience in English instruction</i>	47	24
2. <i>a lack of confidence to teach English</i>	52	62
3. <i>a lack of skill to teach it</i>	47	51
4. <i>a lack of English language ability</i>	33	41

Conclusion

Findings for the current version of the survey indicate very similar trends expressed in comparison with the previous investigation (Roux, 2016). In general, the same sense of openness and acceptance to change appear to permeate teachers' responses to the reforms so far. Notable are shifts in terms of an increased perceived general usefulness of English for both teachers and students, as well as teachers' notion that English education is important for

their students, mostly for what would appear to be instrumental purposes. The provision of teaching and/or training materials to assist English education appear to have improved markedly, although teachers self-perceived levels of confidence remain stubbornly low. It seems apparent that there is a perceived lack of sufficient proficiency in English, which is hampering educators' confidence and might impact on their ability to teach with the conviction of experience. The need for further teacher training and skill development is once again highlighted. The perceived usefulness of English in daily life and its links to a broader educational purpose, here related to intercultural development remain a fruitful line of investigation. In this respect, the notion of symbolic competence appears well-suited to broaden an understanding of the cultural dimensions embedded in language instruction, although the connections remain indirect and deserves a deeper investigation that are not likely to come to the fore through the survey-type investigations utilized here.

References

- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: Deardorff, D.K. (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 321-332. London: Sage.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2011). *Five proposals and specific measures for developing proficiency in English for international communication*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/>
- Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2016). *English Education Reform Plan corresponding to Globalization*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/>
- Kachru, B.B. (1996). World Englishes: Agony and ecstasy. *Journal of Aesthetic Education Vol. 30* (2), 135-155.
- Kachru, B.B. (1997). World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics, Vol. 17*, 66-87.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal, 90*, pp. 246-252.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. Routledge, London
- Narkunas, J.P. (2005). Capital flows through language. Market English, biopower and the World Bank. *Theoria Vol. 52* (108), 28-55.
- NGugi wa Thiong'o (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: Heinemann.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford OUP.

- Phillipson, R. (2001). English for globalisation or for the world's People? *International Review of Education Vol. 47* (3-4), 185-200.
- Roux, P. W. (2014). English as an International Language: The Debate Continues. *Polyglossia, 26*, March: Ritsumeikan Asia Pacific University. Retrieved from r-cube.ritsumei.ac.jp/bitstream/10367/5265/1/Peter_W_Roux_English.pdf
- Roux, P. (2016). Reforming English Education in Japan: A Survey with Elementary School Teachers. *Journal of the Organization for General Education, 4*, 123-136. Retrieved from <http://portal.dl.saga-u.ac.jp/handle/123456789/122514>.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). The globalisation of (educational) language rights. *International Review of Education, Vol. 47* (3-4), 201-219.

佐賀大学全学教育機構紀要 第5号 (2017)

マレーシア人中級日本語学習者のワーキングメモリ と日本語読解能力の関係について

吉川 達¹、ゾライダ ムスタファ²

Malaysian Learners' Working Memory and Reading Ability in Japanese

Toru YOSHIKAWA¹, Zoraida MUSTAFA²

要 旨

本研究は、Daneman & Carpenter (1980) で示された、リーディングスパンテストで測定されたワーキングメモリの働きと読解能力の相関関係が、日本語学習途中にある中級日本語学習者の日本語読解の場面でも見られるか検証するものである。本研究では、マレーシア在住の予備教育日本語学習者50名を対象にマレー語版リーディングスパンテストを実施し、2種類の日本語読解テストの結果との積率相関を求めた。2種類の読解テストは、一つが旧日本語能力試験の過去問題を利用して作成したもので、もう一つは、日本留学試験の結果である。それらの相関を求めた結果、ともに強い相関は見られなかった。この結果から、今回調査対象とした日本語予備教育の中級段階の学習者ではワーキングメモリの個人差が読解テストに表れないこと、広く一般に行われている日本語読解テストの形式ではワーキングメモリの個人差が表れにくいことが示唆された。

【キーワード】 ワーキングメモリ、読解、予備教育日本語学習者、リーディングスパンテスト、日本留学試験

1. はじめに

読解活動は様々な能力の統合的活動であるため、その能力の定義付け、測定、育成は容易ではない。それは日本語教育現場においても同様である。本研究は、読解活動の認知処理的側面に注目し、日本語学習者の読解能力とワーキングメモリ（以下「WM」）の関係を明らかにしようとするものである。

日本語学習者の中でも大学進学を目指す予備教育日本語学習者にとって日本語での読解活動は、大学での学術活動を行う上でも、また、それ以前に日本留学試験を受験する上でも避けては通れないものである。本稿においては、中級の予備教育日本語学習者を対象とし、日

¹ 全学教育機構

² UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA, Faculty of Major Languages Studies

本語習得途中にある学習者の WM とテストで測られる日本語読解能力の間にどのような関係があるのか明らかにする。

2. 先行研究

Daneman & Carpenter (1980) は、ワーキングメモリの個人差と読解能力が相関することを明らかにしている。その中でワーキングメモリの測定に用いられたのが、リーディングスパンテスト (Reading Span Test / Reading Span Task : 以下「RST」) である。

RST は、提示された文を音読し、それと同時に文中の指定された語を記憶しておくもので、その作業には単語の保持と文の音読処理という二重課題が課せられる。「RST は、読みと単語の保持がどの程度できるかにより、読みと関連したワーキングメモリの個人差を測定するもの (苧阪 2007)」である。

読解活動においても、新しい文を読むという処理をしながら、先に読んだ文の内容を記憶しておくという並列処理が要求される。Daneman & Carpenter (1980) では、英語話者を対象に RST だけでなく、ワードスパンテスト (Word span test) も同時に行っているが、単に短期記憶量だけを測定するワードスパンテストよりも RST の方が読解テストの成績と強い相関を示す結果となっている。この研究によってワーキングメモリが読解能力と関係していることが強く示唆されることになった。

本邦において日本人を対象に日本語で RST を実施したのは、苧阪・苧阪 (1994) である。苧阪・苧阪 (1994) は日本語版 RST を作成し、その日本語版 RST と Daneman & Carpenter (1980) で使用された英語版 RST を日本人大学生に実施している。その結果、両者に相関があることを示し ($r=0.72$, $p<0.001$)、日本語版 RST が英語版 RST と同様にワーキングメモリ容量を測定していることを示している。

さらに苧阪 (2002) では、イタリア語を専攻している日本人大学生をイタリア語長期学習グループと短期学習グループに分け、それぞれに日本語、英語、イタリア語の RST、及びイタリア語の理解度テストを実施している。その結果、長期学習グループ (理解度テスト正答率87%) の方が、短期学習グループ (同50%) よりイタリア語 RST の結果が良いことを示している。さらに、各グループ内での日本語 RST、英語 RST、イタリア語 RST の結果は、長期学習グループでは、全ての言語間で相関があったのに対し、短期学習グループではイタリア語 RST において日本語 RST、英語 RST との相関が見られなかったとしている。これらの結果から「(L2、L3の) 学習が短期間のうちは、たとえワーキングメモリ容量に余裕がある人でも、それをそのまま新たな言語では導入できないようである」。「その効率性を十分に発揮できるのは、構文構造の理解や単語知識などがある程度まで習得してからということになる」としている (苧阪 2002 : 82-83)。苧阪 (2002) は、日本人大学生を対象にした実験であり、第二言語での読解能力との関係には言及していないが、L2、L3の RST の結果は日本語学習者を対象としている本研究においても示唆を与えるものである。

日本語教育においてもワーキングメモリに関する研究が見られる。

松見他（2006）は、母語の違いに関わらず日本語学習者の WM 容量を測定できるものとして、日本語学習者向けの日本語 RST を作成している。旧日本語能力試験の3級以下の語彙・文型・漢字を使用して、RST の試行文を作成し、それを日本語母語話者に実施して高い信頼性を得ている ($\alpha=0.95$) が、日本語学習者へ実施した結果や読解能力との関係については言及がない。

Watanabe（2012）においても、日本語学習者向けの日本語 RST が作成され、それを日本語学習者に実施した結果が示されている。しかし、松見（2006）と同様、読解能力との関係には言及されていない。

一方向山（2013）は、中国語を母語とする日本語学習者を縦断的に調査し、WM 容量と日本語読解能力との関係について言及している。そこで使用された RST は、苧阪（2002）を基にして作られた中国語版 RST である。調査の結果、学習開始からある時期（9 か月後）で WM 容量と読解能力の間に相関が見られ、またそれ以外の時期（3、6、12、15 か月後）でも相関傾向が見られることを示している。ただし、向山（2013）の研究は WM 容量と読解能力の関係を明らかにすることが目的ではなく、言語適性を調べるための一つの要素として WM、読解能力を用いている。さらにここで用いられた読解テストは日本語学習者の所属する機関内で実施された読解テストであって、WM 容量と読解能力の関係を調べるために作成されたテストではない。

それに対して二口（2014）は、先の松見他（2006）、Watanabe（2012）同様、日本語学習者向けの日本語 RST を作成しているのであるが、日本語学習者の母語版の RST も同時に作成し、その相関をもって併存的妥当性を検証し、さらに日本語読解テストとの相関も調べている。母語版 RST と日本語学習者向け日本語版 RST との相関を調べる際に対象となったのはタイ人日本語学習者で、日本語読解テストと日本語版 RST との相関を調べる際に対象になったのはベトナム人日本語学習者であり、対象は異なるが、日本語学習者の読解テストの結果と RST との相関を示した点は、注目に値する。しかし、二口（2014）は、読解能力とワーキングメモリ容量の関係を明らかにするために読解テストを実施しているのではなく、あくまで日本語版 RST の妥当性を保証するために読解テストを行っている。それに加えて、日本語読解テストと日本語版 RST の相関も $r=0.299$ と、決して過去の研究ほど高いものではないことに議論の余地が残る。

以上、日本語教育分野においては、日本語学習者向けの RST に関する研究や WM と言語適性の関係を明らかにしようとするものが多い。しかし、WM と日本語読解能力の間に関係があるのかということは、まだ明らかでない部分が多い。

本稿では、大学進学を目指すマレーシア人予備教育日本語学習者を対象に実施したマレー語版 RST と日本語読解テストの結果、及びそれぞれの相関を示す。それによって、日本語学習過程にある学習者の WM が日本語読解に関わるのか、関わるのであればどのように関

わるのか検討する。

3. 調査の概要

3.1 マレー語版リーディングスパンテスト

ワーキングメモリの測定には学習者の母語であるマレー語版リーディングスパンテスト (吉川・Zoraida 2015) を用いた。対象者の母語が異なる場合、松見他 (2006) のように、第二言語としての日本語で RST を実施することも考えられるが、本研究では対象者の母語が統一されている。また「WM の容量は言語から独立したものであるため、本来の潜在的な容量を測定するには L1 で測ればよいというのが SLA における共通認識となってきた (小柳 2012)」ことから本研究では母語版 RST を実施することとした。

本研究で行った RST の実施手順は、次の通りである。調査協力者は、テスターによってコンピュータ画面上に提示された文を音読し、それと同時に文の最後の単語を記憶する。1 文を音読し終わると次の文が提示され、続けて音読と記憶を行う。2 文の音読と記憶を行った後、記憶した 2 つの単語を声に出して再生する。これを 5 回行う。次に音読する文が 3 文になり、そのセットを再度 5 回行う。これを 5 文を音読、記憶するセットまで行う。再生する単語の順序に決まりはないが、最後に音読した文の単語は、最初に再生してはならない。記憶する語は、言語によっては文中の任意の語を指定する場合もあるが、マレー語では文構造から考えて、英語 RST と同様に文の最後の語とした。

スコアの算出方法には、「スパン得点」や「総正再生数」などいくつかあるが、本研究では得点が正規分布になりやすいと言われる「総正再生数」によるスコアを採用した (大塚・宮谷 2007)。総正再生数による得点化は、正しく再生できた単語数を単純に加算する方法である。

3.2 日本語読解テスト

学習者の日本語読解能力を測定するものとして、二つの読解テストの結果を参照した。

一つは、本研究で作成したテストである。旧日本語能力試験の過去問題から問題を引用し、全 20 問で構成した (以下「JLPT 過去問」)。問題構成は表 1 の通りである。なお、困難度と識別力は、日本語能力試験実施委員会・日本語能力試験企画小委員会 (2004、2005、2007) を参照した。

問題の引用に際し、2002 年度から 2004 年度で出題されている本文 300-500 字の短文読解問題のうち識別力が 0.300 以上を基準とし、3 級の問題 3 問、2 級の問題 10 問、1 級の問題 7 問でテストを構成した。このような問題構成にしたのは、対象となる学習者にとって 2 級程度の問題で最も実力差が出ると考えられたためである。また、短文問題を使用したのは、できるだけ多くの本文を出題することにより、内容に関する得手不得手の影響を避けるためである。解答時間は 60 分とした。JLPT 過去問は、調査実施時の学習者の読解能力をレベルに

表1. JLPT 過去問問題構成

	年度	級	問番号	困難度	識別力
1-1	2002	3	IV	0.925	0.436
1-2				0.829	0.419
1-3				0.712	0.526
2-1	2003	2	II (1)	0.756	0.315
2-2				0.483	0.386
2-3				0.634	0.438
3-1	2002	2	II (3)	0.365	0.360
3-2				0.519	0.449
3-3				0.499	0.452
4-1	2002	2	III (2)	0.391	0.357

	年度	級	問番号	困難度	識別力
4-2	2002	2	III (3)	0.658	0.393
4-3	2003	2	III (1)	0.631	0.391
4-4	2003	2	III (2)	0.573	0.445
5-1	2002	1	III (1)	0.751	0.400
5-2				0.571	0.425
6-1	2004	1	II (2)	0.755	0.456
6-2				0.640	0.449
6-3				0.582	0.320
7-1	2003	1	III (2)	0.672	0.439
7-2	2004	1	III (3)	0.544	0.401

合った読解テストで測定するために実施した。

もう一方のテストは、対象学習者が調査の2か月後に受験した日本留学試験の読解分野の結果である。今回の対象者は日本の大学進学を目指し、日本留学試験を一つの目標として日々学習している日本語学習者である。日本留学試験の結果が今後の進路を左右するため、カリキュラムもそれに向けたものとなっている。そのようなテストの結果と WM の関係を明らかにすることができれば、読解指導にも役立つと考えられる。

3.3 調査対象者と実施概要

対象者は、マレーシアに在住し、予備教育機関に所属する50名の日本語学習者で、全員がマレー系で漢字非使用の環境にある。調査当時、日本語を1年半程度学習した状態で、全員がその約2か月後に日本留学試験を受験する予定であった。

調査は2014年9月に行われた。まず4名のテスターによってマレー語版 RST が実施され、学習者の WM が測定された。人数が多いため、RST は2日にわたって行われた。その後、日を改めて JLPT 過去問の読解テストが実施された。一元配置の分散分析の結果、4名のテスター間で RST の得点に有意差はなかった。

RST は実験協力者とテスターの1対1の状態で行われ、読解テストは一斉に行われた。なお、RST は受験したが、JLPT 過去問が受験できなかった学生が1名おり、その学生については JLPT 過去問の分析の対象から除外した。

日本留学試験は、その2か月後の11月にマレーシアで行われたものを受験した。日本留学試験は、対象者50名全員が受験した。

4. 結果

マレー語版 RST と2つの読解テストの基本統計量とそれぞれの積率相関を示す。

JLPT 過去問は、正答数によって得点化している。15点以上の高得点層に受験者が多いが、満点の受験者はおらず、天井効果は見られないと判断した。日本留学試験は得点化の方法が

表 2. マレー語版 RST と読解テストの基本統計量

マレー語版 RST		JLPT 過去問		日本留学試験	
満点	70	満点	20	満点	200
平均	39.7	平均	13.5	平均	133.6
標準偏差	9.5	標準偏差	2.8	標準偏差	18.3
最小	16	最小	7	最小	93
最大	62	最大	18	最大	181
受験者数	50	受験者数	49	受験者数	50

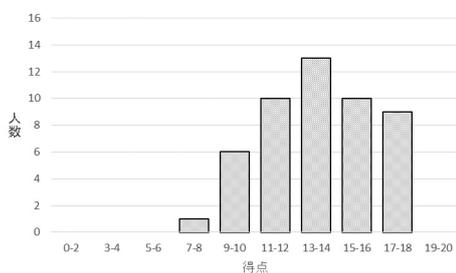


図 1. JLPT 過去問 (n=49)

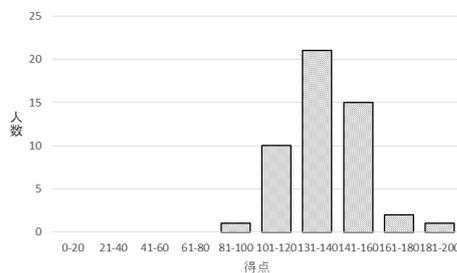


図 2. 日本留学試験 (n=50)

表 3. テスト間の積率相関

	マレー語版 RST	JLPT 過去問	日本留学試験
マレー語版 RST	1		
JLPT 過去問	0.104	1	
日本留学試験	0.100	0.403	1

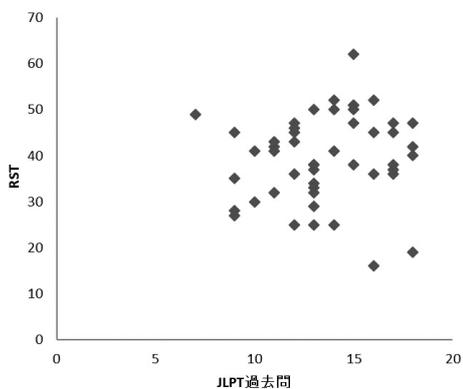


図 3. RST と JLPT 過去問

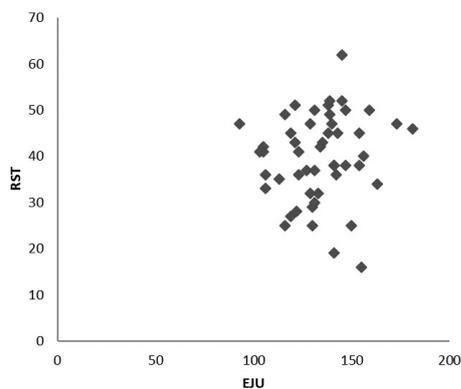


図 4. RST と日本留学試験

異なるが、200点中130点に学習者の得点が集中している。

マレー語版 RST と二つの読解テストの相関を調べたが、JLPT 過去問、日本留学試験とも高い相関は見られなかった。

5. 考察

RST と二つの読解テストが高い相関を示さず、Daneman & Carpenter (1980) などの先行研究とは異なる結果になったが、ここではその原因を読解テストと受験者の2つの側面から考察する。

5.1 読解テストについて

本研究の JLPT 過去問は、本文の長さが300-500字程度の本文を読んで、その内容についての質問に答える四肢選択形式である。

苧阪・苧阪 (1994) では、日本語母語話者に日本語版 RST と日本語読解テストを実施し、互いに有意な相関があることを示している ($r=0.50$, $p<0.05$)。ここで使用された読解テストは、実験用に作成された大学入試センター試験に類似した国語の長文読解テストである。苧阪・苧阪 (1994) が参考としている1992年のセンター試験国語の長文問題は、本文が1800字程度で、解答方法は多肢選択である。

また、森下ら (2007) では、日本語母語話者を対象に、RST の試行文同士が関連しない内容の場合、RST と読解テストとの相関が見られるとしている (ターゲット語がフォーカス条件の場合 $r=0.32$ 。非フォーカス条件の場合 $r=0.42$)。ここで用いられている読解テストは、近藤ら (2003) で作成された「1300字程度の文章を読んだ後に、その内容の理解を問う5肢選択形式の設問に解答する (森下ら 2007)」で、「文章は全部で8種類あり、設問は各文章につき4問ずつ、計32問用意されていた (同)」ものである。

これらはいずれも本文が1000字を超える長文問題である。

Daneman & Carpenter (1980) で使用された読解テストは、英語140語ほどの長さの文章を読んで、最後の行に出てくる代名詞の指示内容を答える問題と、内容に関する事実を確認する問題である。本文の長さとしては長くないが、ここで注意が必要なのは、Daneman & Carpenter (1980) の読解テストでは、一度読んだ文を再度読み返さないよう読んだところをカードで隠すよう指示されており、また、本文を読んでから質問が提示される点である。つまり解答者は、読んだ内容を覚えておかなければ質問に答えられないことになる。以下、Daneman & Carpenter (1980) の問題例を示す。

Teenager Passage (Distance 6)

Sitting with Richie, Archie, Walter and the rest of my gang in the Grill yesterday, I began to feel uneasy. Robbie had put a dime in the juke box. It was blaring one of the latest

“Rock and Roll” favorites. I was studying, in horror, the reactions of my friends to the music. I was especially perturbed by the expression on my best friend’s face. Wayne looked intense and was pounding the table furiously to the beat. Now, I like most of the things other teenage boys like. I like girls with soft blonde hair, girls with dark curly hair, in fact all girls. I like milkshakes, football games and beach parties. I like denim jeans, fancy T-shirts and sneakers. It is not that I dislike rock music but I think it is supposed to be fun and not taken too seriously. And here he was, “all shook up” and serious over the crazy music.

Questions

Pronoun (1) Who was “all shook up” and serious over the music?

Fact (2) Where was the gang sitting?

(Daneman & Carpenter 1980: 455)

このテストに加えて Daneman & Carpenter (1980) では、一般的な読解能力の指標として、被験者に言語性標準学力テスト (Verbal Standard Aptitude Test : VSAT) のスコアを提出するよう求めている。SAT は、アメリカで高校生が大学入学のために受験する統一試験の一つで、その中に読解試験が含まれる。読解試験は、sentence comprehension という文の空欄に言葉を入れる空欄補充のセクションと、reading comprehension という100語から850語程度の文章を読んで質問に答えるセクションからなる。解答形式は、5肢選択である。本研究の二つのテスト、特に日本留学試験は、この VSAT に近い。

表 4. Daneman & Carpenter (1980) における RST と読解テストの相関

	Reading comprehension measures		
	Fact question	Pronoun reference question	Verbal SAT
Reading span test	.72*	.90*	.59*

* $r(18)$, $p < .01$

読解テストの本文の長さを比較すると、苧阪・苧阪 (1994)、森下ら (2007) とともに1000字を超える長文を使用している。RST では、内容を理解しながら文を音読するという読みの処理と、指定の語を記憶し続けるという記憶の保持の二つの作業が同時に課せられる。文を読む過程においても、前に読んだ内容を覚えておきながら、次の文を処理するという活動が同時に行われる。本文の長さが長くなればなるほど、特に記憶の保持に関する負担は大きくなっていくと考えられる。本研究における JLPT 過去問は全て本文が短いため、それほど記憶に負荷がかからなかった可能性がある。同様に日本留学試験においても、長文は1題3問だけであるため、その影響は限定的である。

Daneman & Carpenter (1980) においても読解テストで短文が用いられているが、RST

と読解の相関は高い。しかし、そこで課せられる課題は、読む過程で記憶した代名詞を再生することであり、また読んで記憶した内容に関して答えることである。最大の特徴は読んだ文章を再度見ることができない点にある。そのため、短い文章であっても記憶と処理に大きな負荷がかかり、WMの個人差が表れたものと考えられる。

さらに Daneman & Carpenter (1980) において、RST との相関が Fact/Pronoun reference question に比べて VSAT の方が低いことは、注目される。VSAT での本文は短文も長文もあり、読み返すこともできる。また、解答形式は多肢選択である。テストの形式から見ると、VSAT は先に挙げた他の先行研究や本研究のテストと近い。VSAT と RST の相関が Fact/Pronoun reference question と RST の相関に比べて低くなっていることは、Fact/Pronoun reference question が、VAST をはじめとする一般的な読解テストと異なる能力を測っていることを示している。VSAT が実際に運用されているテストであることを考えると、WM の個人差は、実際のテストにおいて Fact/Pronoun reference question ほど強くは表れないことになる。Daneman & Hannon (2001) においても、VSAT と RST の相関が示されており、VSAT の解答ストラテジーによって数値は異なるが、相関は $r=0.30 - 0.50$ 程度であり、Daneman & Carpenter (1980) で示された VSAT の相関に近い。苧阪・苧阪 (1994)、森下 (2007) を含めて見てもわかるように、現実社会で実施されているような読解テストの場合、母語話者が対象の場合でも中程度の相関しか得られないということである。さらに本研究のような第二言語のテストでは、より一層 WM の個人差が読解テストに表れにくくなる。なぜなら、第二言語の読解では、母語での読解能力とともに、第二言語をどれほど習得しているかに読解テストの結果が影響を受けるためである。この点は次節の学習者の日本語能力に関わる。

加えて考慮しなければならないのは、本研究の読解テストにおいても、VSAT においても、テストにおいては、テストスキルの影響を受ける可能性があるということである。時間が制限された中で、指定された分量の文章を読み、指定された質問に答えようとする場合、最も効率的な読みの方法は、質問に答えるために必要な部分だけを読むことである。スキミングと言えるこの読み方は読解能力の一部ではあるものの、読解能力全体を指すものではない。本研究の JLPT 過去問においても、日本留学試験においても、これらがスキミング能力だけを測定しているとするならば、本研究の結果はスキミング能力と WM には関係がないということを示しているのかもしれない。

5.2 学習者の日本語レベルについて

苧阪 (2002) は、イタリア語を専攻している日本人大学生をイタリア語長期学習グループ、短期学習グループに分け、それぞれに日本語、英語、イタリア語の RST、及びイタリア語の理解度テストを実施している。その結果、長期学習グループ（理解度テスト正答率87%）の方が、短期学習グループ（同50%）よりイタリア語 RST の結果が良く、また、長期学習

グループでは日本語、英語、イタリア語全ての言語間で RST の結果に相関があったのに対し、短期学習グループではイタリア語において日本語、英語との相関が見られなかったとしている。これらの結果から「(L2、L3の) 学習が短期間のうちは、たとえワーキングメモリ容量に余裕がある人でも、それをそのまま新たな言語では導入できないようである」。「その効率性を十分に発揮できるのは、構文構造の理解や単語知識などがある程度まで習得してからということになる」としている(苧阪 2002: 82-83)。

また、向山(2013)は、日本語学習者の学習過程を3か月から15か月まで追ひ、RSTによる WM と学内で実施される読解テストとの相関分析と、WM、言語分析能力、音韻短期記憶力を説明変数、読解テスト結果を目的変数とする重回帰分析を行っている。その結果、WM と読解テストの相関分析では有意または有意傾向を示したが、重回帰分析では WM は有意な説明変数とはならなかったとしている。その原因として対象者の日本語レベルを挙げ「本研究の対象者の場合、最終のテストでも学習開始15ヵ月後と学習期間が短く、言語能力レベルはそれほど高くない。したがって、言語能力レベルが低い段階では、言語処理に必要な統語解析能力の方が(WMより)読解により重要であるという解釈も可能であろう」としている(向山 2013: 124)。

本研究においては、対象者の日本語学習期間が1年半程度であり、向山(2013)と同様に、苧阪(2002)の言う WM が L2 において有効に働く「ある程度」に達していないことが可能性として考えられる。しかし逆に言えば、対象者がすでに毎日数時間に及ぶ日本語の授業を1年半終えているにもかかわらず、WM の働きが日本語読解に活かされていないのであれば、その「ある程度」がかなり高いレベルであると推測される。今回の対象者が非漢字圏であったことも読解能力に影響している可能性がある。

以上のように、今回の調査結果は先行研究と異なる結果となった。今後は、WM の個人差が表れる読解テストはどのようなテストか明らかにした上で、WM が有効に働くような第二言語の「ある程度」のレベルを明らかにしたい。それを踏まえて、日本語の習得状況と WM の働きに考慮した読解指導の方法を提示していきたい。

謝辞：本研究は JSPS 科研費25770191の助成を受けたものです

参考文献

- 苧阪満里子(2002)『脳のメモ帳 ワーキングメモリ』、新曜社。
 苧阪満里子(2007)「ワーキングメモリー言語理解を支える記憶とその脳内基盤ー」『第二言語としての日本語の習得研究』第10号、114-121。
 苧阪満里子・苧阪直行(1994)「読みとワーキングメモリ容量ー日本語版リーディングスパンテストによる測定ー」『心理学研究』65(5)、339-345。

- 大塚一徳・宮谷真人 (2007) 「日本語リーディングスパン・テストにおけるターゲット語と刺激文の検討」『広島大学心理研究』第7号、19-33.
- 小柳かおる (2012) 「言語発達を支える基本的認知能力－第二言語習得における言語適性研究との関わり－」『第二言語としての日本語の習得研究』第15号、59-91.
- 近藤洋史・森下正修・蘆田佳世・大塚結喜・苧阪直行 (2003) 「読解力とワーキングメモリ－構造的式モデリングからのアプローチ－」『心理学研究』73 (6)、480-487.
- 日本語能力試験実施委員会・日本語能力試験企画小委員会監修 (2004) 『平成14年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』、凡人社.
- 日本語能力試験実施委員会・日本語能力試験企画小委員会監修 (2005) 『平成15年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』、凡人社.
- 日本語能力試験実施委員会・日本語能力試験企画小委員会監修 (2007) 『平成16年度日本語能力試験分析評価に関する報告書』、凡人社.
- 二口和紀子 (2014) 「第二言語としての日本語版リーディングスパンテストの開発」『名古屋大学日本語・日本文化論集』第22号、53-76.
- 松見法男・福田倫子・古本裕美・邱兪瑗 (2006) 「日本語学習者用リーディングスパンテストの開発 (1) - 日本語母語話者を対象とした妥当性と信頼性の検討 -」、日本心理学会第70大会予稿集.
- 向山陽子 (2013) 『第二言語習得における言語適性の役割』、ココ出版.
- 森下正修・近藤洋史・蘆田佳世・大塚結喜・苧阪直行 (2007) 「読解力に対するワーキングメモリ課題の予測力－リーディングスパンテストによる検討－」『心理学研究』77 (6)、495-503.
- 吉川達・Zoraida MUSTAFA (2015) 「マレー語版リーディングスパンテストの作成手順と実施結果の報告」『佐賀大学全学教育機構紀要』第3号、99-110.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, 8, 47-89. New York: Academic Press.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading span test. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 19, 45-466.
- Daneman, M. & Hannon, B. (2001). Using Working Memory Theory to Investigate the Construct Validity of Multiple-Choice Reading Comprehension Tests Such as the SAT. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 208-223.
- Watanabe, F. (2012). Reading Span Test for Japanese Language Learners: Measuring Working Memory Capacity. 慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター紀要『日本語と日本語教育』40、113-119.

佐賀大学全学教育機構紀要 第 5 号 (2017)

e ラーニングによる日本語力向上の試み —医学部看護学科の実践より—

穂屋下 茂^{1,6}、早瀬 郁子²
長家 智子³、坂 美奈子⁴、久家 淳子⁵

For the Improvement of Japanese Ability by e-Learning
—A Trial at the Nursing Department, Faculty of Medicine—

Shigeru HOYASHITA^{1,6}, Ikuko HAYASE²
Tomoko NAGAIE³, Minako SAKA⁴, Junko KUGE⁵

要 旨

近年、日本の大学生の日本語力の低下が問題視されるようになり、日本語力の育成は大学での専門知識を学ぶための論理的思考力を支える基盤として、またキャリア教育として重要な課題となっている。そのため、多くの大学で初年次教育やリメディアル教育の一つとして、日本語力向上のための授業が実践されるようになった。

本稿では、佐賀大学を含む 8 大学間連携共同教育推進事業として作成した日本語 e ラーニング教材を、本学の医学部看護学科の「基礎的看護技術Ⅱ（コミュニケーション論）」の講義の中の「課題」として取り扱ったブレンディッド・ラーニングの成果を述べる。さらに、この日本語 e ラーニング教材の効果を探るため、受講者と未受講者両者に到達度テストを実施し、今後幅広い学生に対し日本語力向上のための学習機会となりうるかを検討する。

【キーワード】日本語力、コミュニケーション能力、主体的学び、e ラーニング、アクティブ・ラーニング

1. はじめに

文部科学省の学習指導要領では、「生きる力」をはぐくむという基本的理念のもと、これからの「知識基盤社会」において、「課題を見出し解決する力」「知識・技能の更新のための生涯にわたる学習」「他者や社会、自然や環境とともに生きること」など、変化に対応する

¹ 全学教育機構専任教員

² 全学教育機構非常勤教員

³ 医学部看護学科教授

⁴ 医学部看護学科助教

⁵ 全学教育機構クリエイティブ・ラーニングセンター

⁶ 責任者

ための能力が必要であるとし、高校までの学習の中でも、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着と、これらを活用する力の育成の重要性が述べられている¹⁾。これまではこの力を「国語力」と述べていたが、2009年からは「言語力」と表されるようになった。「言語力」は知的活動（論理や思考）の基盤、感情・情緒の基盤、そしてコミュニケーション能力の基盤を成すとされ、各教科の目標を達成するための言語活動、それを支える能力として教育の重要性が示されている。さらに、馬場（2011）が指摘しているように、これまでの「国語」ではなく、客観的な視点で学習言語として学ぶこと、また、他者とのコミュニケーションのための能力をつけるという意義で「日本語力」育成の必要性は高くなってきている²⁾。本学においても、求められる学士力の中の「基礎的な知識と技能」の一つとして、「日本語による文書と会話で他者の意思を的確に理解し、自らの意思を表現し、他者の理解を得ることができる」ことを挙げている（佐賀大学学士力）。

しかし、「大学における学習支援への挑戦 リメディアル教育の現状と課題」（2012）の第1章のアンケート調査や、小野（2007）が実施したブレイスメントテスト結果からも、年々大学生の日本語力が低下し、大学での専門知識を学ぶための論理的思考を支える力が足りない現状がうかがえる³⁾。

初年次教育の実践報告として、橋本ら（2012）は下位クラスの学生対象の「文章表現」の講義を実施し、国語の基礎学力が向上したという結果を得ている。金久保ら（2013）は日本語を分析的に見直し大学での学習活動につなげるという目的で、アカデミックな場面を想定した「話す力」の育成、文章作成の「書く力」の育成の2種の授業を実施し、日本語力の向上に一定の効果を上げている。しかし、専門や就職に結びつく形での日本語力向上の方法などの課題も残っているという。また、大場ら（2010）はアカデミック教育とキャリア教育を融合させた「日本語表現科目」を実施し、2つの共通する基礎力として、日本語基礎力、コミュニケーション基礎力、思考から表現へのプロセスの基礎力に着目したワークショップ形式の授業実践を行い、コミュニケーションによる自己変容が社会人としての基盤になること学んだとしている。他にも、メディア授業（eラーニング）と対面授業を組み合わせたブレンディッド・ラーニング「日本語リテラシー入門」の秋山（2015）の実践もある⁴⁾。これは、本学で実践したブレンディッド・ラーニングとの違いがあり大変示唆に富んでいる。

本稿では、本学におけるeラーニングによる日本語学習の実践例として、医学部看護学科の学生の「基礎的看護技術Ⅱ（コミュニケーション論）」の講義に、2014年度の入学生から、日本語eラーニング教材を用いたブレンディッド・ラーニングの学習の成果を報告する。また、2016年度には、eラーニング教材学習終了後に日本語能力を測るために到達度テストも実施した。その結果も併せて報告する。

2. eラーニング共通基盤

社会は、学士課程教育において「学生のための教育改革」「教員の質を変える教育改革」

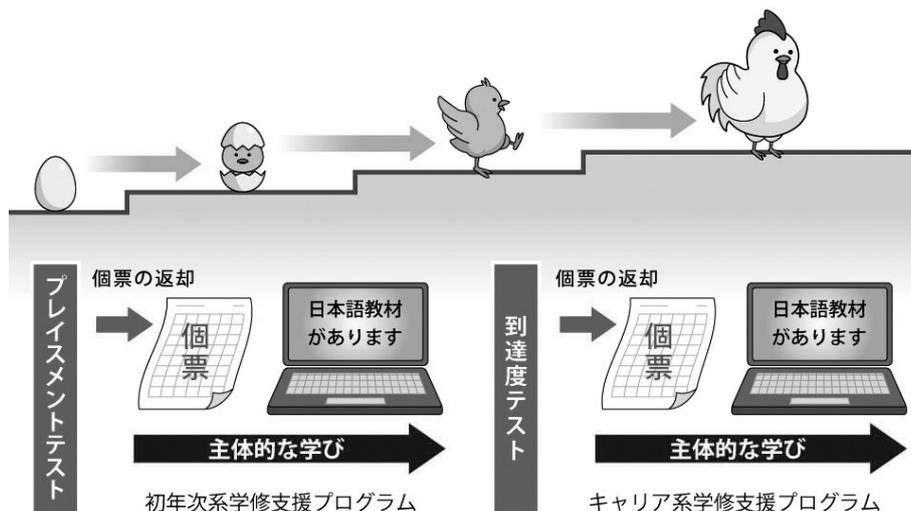


図1 eラーニングによる学習支援システム

への本格的な転換を求めている。「教育の質的転換への好循環」(中央教育審議会(答申)、2012)を確立させるためには、教員や職員の手間を極端に増やさずに運用できるICTツールを全面的あるいは部分的に導入するのが良い。ICTの機能を十分に使ったeラーニングは個々人に応じた学習を可能にする。

基礎学力の指標となる基幹科目として、英語、日本語(日本人学生対象)、数学、情報を位置づけ、以下のような特徴を持つeラーニング共通基盤(eラーニング共通基盤推進事業)を構築した。本基盤の教材は、文部科学省の大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進」(2012-2016)において、千歳科学技術大学を中心に、国立大学、私立大学、短期大学の8大学が、何度も出題問題等の是非を吟味しながら整理・構築したものである。

各科目は、プレースメントテスト、到達度テスト、学習教材等を用意した。テストはWeb上またはマークシートを利用して実施できる。テスト結果は個票にして、個々の学習者に提供される。この個票はデータ出力して各大学の学修ポートフォリオ等に取り込むことも可能である。

学習教材数は7,000以上(演習教材:約5,900、解説教材:約1,100)を用意した。学習教材は授業での利用に加え、プレースメントテストの結果およびモデルシラバスに従って弱点を補うように各自で学習計画を立て、自主学修に利用することもできる。少子化に伴って、基礎学力が低い学生が入学してきて、大学教育についていけない学生も多い。本教材は彼らのリメディアル教育に利用できる。2015年度の利用者数は、プレースメントテストは延べ約18,000人、到達度テストは延べ約8,000人、学習教材は約10,000人であった。

3. 自主学習の促進

佐賀大学を含む 8 大学が連携して行った文部科学省の大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進」(8 大学間連携共同教育推進事業)の「日本語 WG」で、e ラーニングによる日本語教材を開発した。この目的は、図 1 に示すように、「初年次系学修支援プログラム」と「キャリア系学修支援プログラム」の一環として活用し「日本語力」の向上をめざすものである。

この e ラーニングによる日本語教材は表 1 に示すように、(1) 漢字、(2) 語彙と意味、(3) 表現法、(4) リテラシー の 4 領域から成り、レベルは 10 段階に分かれている。

この教材のねらいは、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着であり、e ラーニングでできる最も効果的な学習内容であるとする⁵⁾。

表 1 問題分野とレベルの一覧

大分類	小分類	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6	レベル 7	レベル 8	レベル 9	レベル 10	発問数
漢字	読み (択一式)	訓読み	音読み	一般	一般	一般	熟字訓	一般	経済・生活語	社会法律	熟語・ことわざ	200問
	書き (択一式)	一般	一般	一般	後半：同音異義語	後半：同音意義語	同訓意義語	同音意義語	同音意義語	略語	3.5文字熟語	200問
語彙と意味	語義 (択一式)	一般	一般	一般	一般	一般	動詞	名詞	類義語	反意語	同音語など	200問
	四字熟語	数字関連 (記述式)	数字関連 (記述式)	心身語彙関連 (記述式)	身語彙関連 (記述式)	同文字関連 (記述式)	一般 (記述式)	一般 (記述式)	相對語 (記述式)	對話形式 (五択)	空欄 2 個 (五択)	200問
	ことわざ・成句 (択一式)	身体成句・ことわざ 一般	身体成句・ことわざ 一般	身体成句・ことわざ 一般	身体成句・ことわざ 一般	身体成句・ことわざ 一般	色彩	動物	動物・ことわざ 一般	對話形式・全	對話形式・全	200問
表現法	表記・表現・文法	カタカナ・四つがな (○×式)	助詞・数字表記・長音 (○×式)	数字関連 (○×式)	送り仮名 (○×式)	授受表現 (○×式)	授受表現・受身使役可能表現 (○×式)	受身使役可能表現・敬意表現 (四択)	敬意表現 (○×式)	敬意表現 超級・手紙文 (四択)	敬意表現 超級 (四択)	200問
リテラシー	短文読解	4 題	4 題	4 題	4 題	4 題	4 題	4 題	4 題	4 題	4 題	200問
発問総数	(7 分類)	140問	140問	140問	140問	140問	140問	140問	140問	140問	140問	1400問

受身・使役表現の最も適切な使い方

1つ選択してください。

- いくらなんでも後輩に先輩を注意させるのは無理だよ。
- 飲めないのに無理に酒を飲ませられた。
- 隣に座らせてもらってもいいですか。
- そんなに急がされちゃ、たまらないよ。

チェック

【解説】※「飲めないのに無理に酒を飲ませられた。」は一段動詞「飲ませる」の受身形「飲ませられた」。「隣に座らせてもらってもいいですか。」は五段動詞「座る」の使役形「座らせて」。「そんなに急がされちゃ、たまらないよ。」は一段動詞「急がせる」の受身形「急がせられちゃ」が正解。

図 2 LMS 上の教材例 表現法 レベル 7

* 大学間連携共同教育推進事業の日本語 WG で作成した教材

本学では、eラーニングを実施するためのLMS（学習管理システム）としてMoodleを利用しているため、eラーニングによる日本語の学習も Moodle 上で行えるようにした。

図2に示したものは、LMS上に示した教材の1例である。正しいものを選択し解答した後、解説を見て内容の確認をすることができるようになっている。

看護学科のeラーニングによる日本語学習は、看護学科1年次の看護専門科目「基礎的看護技術Ⅱ（コミュニケーション論）」の一環として行うようにした。ただし、授業時は、コミュニケーションの基礎知識から医療者として必要となるコミュニケーション技法や接遇などの講義やロールプレイなどの実践でほとんど余分な時間がないので、日本語eラーニング教材の中から「表現法（表記・表現・文法）」分野を選択し、授業時間外の課題として学習するようにした。すなわち、eラーニングによる日本語学習は、授業時間外に主体的に学習しなければならない。

LMSにおいて、10段階のレベルの問題は、完全に満点を取るまで繰り返さなくてはならないように設定した。各レベルは20問で構成されている。LMSで教員は学生全員の学習履歴や進捗状況を調べることができる。2016年度のレベル別受験回数を図3に示す。

レベル1～4は「カタカナひらがな表記・数値関連表現・送り仮名表記」で、基本的な表記事項の学習であったので、1度で満点を取る学生も多く、比較的少ない回数で終わっている。しかし、レベル5の授受表現から1度で終了する学生がほとんどいなくなり、受験回数の増加が目立つ。レベル6の可能・受身・使役表現では、学生の初回の得点が、6割と幅があり、解答時間も1分～10分と広がっている。レベル7からの敬意表現からは、3回、4回と受験回数の増加が顕著で、さらに初回の得点が低くなっている。敬語は小学校5年の教科書に初めて登場し、中学・高校と断続的に学習しているものの、実際の社会生活で使用する場面が減少し、対話的コミュニケーションに苦慮していることがわかる。前年度の実施結果でも、ほぼ同様の結果を得た。繰り返し学習をすることで、知識の定着を図ることができたと思われる。

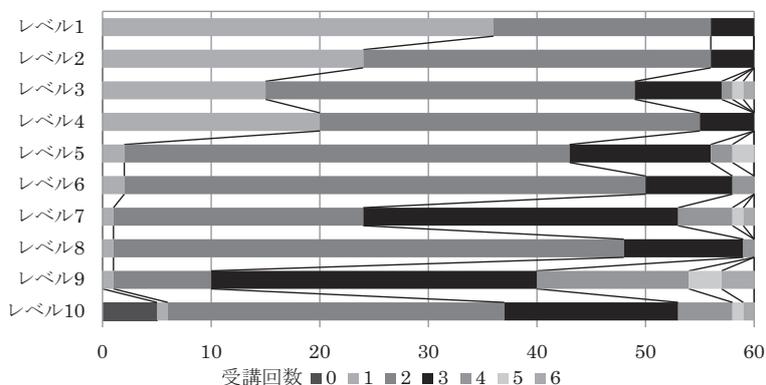


図3 2016年度のレベル別受験回数

4. 到達度テスト

到達度テストは、日本語eラーニング教材すべての分野を網羅して作成されたものである。大学間連携共同教育推進事業でテストを作成している8大学で、多くの学部・学科等で試行を重ねながら、適切に日本語力が測定できる到達度テストの開発を進めている。

到達度テストの内容は「漢字分野（漢字の読みと書き、四字熟語）」「語彙分野（語義・ことわざ・成句）」「文法・敬語分野（受身・使役・可能、敬語）」「読解力分野（短文読解・長文読解・図表読解）」の4分野に分かれ、全60問（受験時間：20分）と全100問（受験時間：30分）のタイプが用意してある。全60問の到達度テストを1,078名が受験した結果（得点分布）を図4に示す。ほぼ正規分布に近い状態にある。

看護学科の学生には、学習した「文法・敬語分野」と未学習分野との比較を試みることで、他学部の学生との比較をすることによって学習の効果を検討するために、全100問（受験時間：30分）の問題を受けてもらった。2016年度の結果を表2に示す。本学の看護学科、文系の学生、理系の学生の平均値を示す。

本学の文系、理系の学生はデジタル表現技術者養成プログラム（穂屋下、2016）を履修している学生を対象とした。彼らには、看護学科の学生のような自主学習は強制していない。日本語eラーニング教材の「表現法（表記・表現・文法）」は、到達度テストにおいては「文法・敬語分野」に相当する。

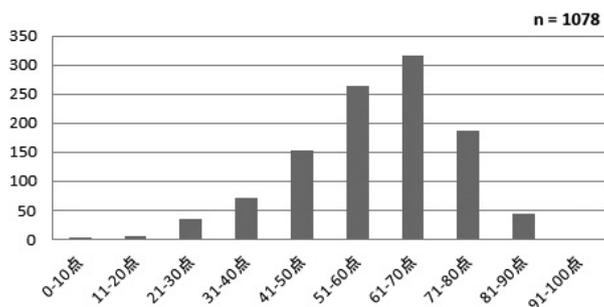


図4 到達度テストの得点分布 (60問)

表2 2016年度の実施状況

	佐賀大学 (全100問版)			他大学平均 (全60問版)
	看護学科	文系	理系	
学生数	59名	11名	28名	1,078名
漢字分野	80%	71%	69%	69%
語彙分野	73%	74%	68%	62%
文法・敬語分野	60%	60%	50%	51%
読解分野	47%	64%	51%	52%

参考比較のため、8大学間連携共同教育推進事業の1,078人の平均値を示す（ただし、こちらは同じような問題であるが、受験時間を20分用に短縮した全60問で構成されたものである）。他大学においては、プレイスメントテストの後、日本語eラーニング教材で自主的に学習させている大学もあれば、別に「日本語リテラシー教材」を作成して授業でも学習させている大学もあり、またほとんど学習をさせていない大学もあり、教材利用は様々である。

eラーニングを主体的に学習した看護学科の学生のテスト結果をみると、漢字や語彙といった基礎的分野の得点が高いのに比べ、応用力が必要な読解分野の得点が低いことがわかる。その中で基礎から応用へと繋げる力である「文法・敬語分野」の得点は高いことがわかる。他大学平均と比べても、応用力が必要な読解分野の得点はほぼ同じであるが、漢字分野、語彙分野、文法・敬語分野で高くなっているように見受けられる。

今回看護学科の学生に試行した「文法・敬語分野」の学習で、明確にその効果があったといえる状況にはないが、eラーニング学習の成果が出ているといえる結果ではないだろうか。

5. 主体的学習、到達度テスト受験後のアンケート

2016年度、看護学科学生に採った「日本語eラーニング教材」についてのアンケート結果を図5に示す。日本語学習の必要性については多くの学生がこの学習を機に実感し、その後の学習意欲にもつながっている。また、学習効果も半分以上が評価している。ただ、全200問の問題数が多いと感じた学生が多く、授業時間以外の学習であったので、負担感があったようだ。

eラーニング学習の良さ・問題点についてまとめたものを図5に示す。「いつでも」、「どこでも」できるし、自分のペースでできるなど、eラーニング特徴を捉えた回答が多かった。現在、Moodleはスマートフォンにも対応しているので、スマートフォンを利用して回答した学生が多かった。まさに、eラーニングによる学習は「いつでも」、「どこでも」可能になってきている。

本eラーニングシステム（LMS、eラーニング教材、メンターによる支援体制等）について

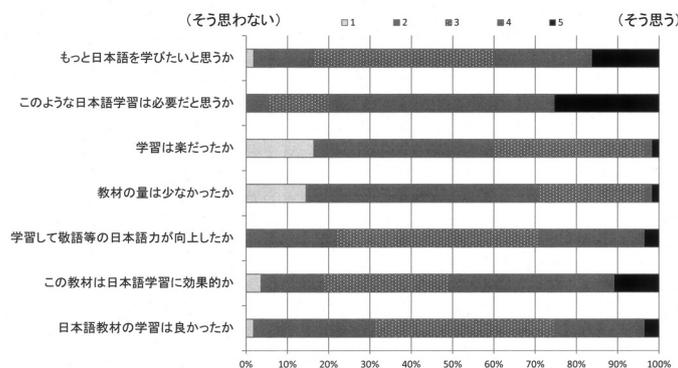


図5 学習後のアンケート結果

で、「分からないときに質問できない」、「もう少し解説を充実した方がよい」と改善を求める声も聞かれ、この点については配慮が必要である。

コミュニケーション能力は、看護職者にとって身に付けるべき専門技能である。幅広い年齢の人々を対象に看護を展開するためにも、敬語を十分に使えるようになることが求められる。本システムは、段階を追って学習できるもので、敬語活用能力の向上に役立った。eラーニングによる日本語教材学習は、看護を学ぶ学生にとって有効である。

6. まとめ

本学に限らず日本全国の大学において、日本語力を高めるための日本語教育の是非が問われ、入学前教育やプレイズメントテスト、リメディアル教育等、様々な試みがなされている。自らの考えを深め、他者とのコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力を高めるため、基礎力を定着させ、さらに専門知識の正確な定義と運用、必要な言語力を学生自らがインプットしアウトプットできる力を育成しなければならない。

しかし、大学における教養教育や専門教育の中で、日本語教育の時間を割くのは困難な状態である。そこに、インターネットの発達により、eラーニングを利用した自主学習ができる状態になってきている。本実践研究では、患者とのコミュニケーション能力が必要である看護学科の学生にeラーニングによる日本語（文法・敬語分野）を学習させてその効果を確認した。

今回のeラーニングによる日本語の主体的学習は受講した学生のアンケート結果や指導教員のコメントおよび到達度テスト結果より、有効性があることがわかった。今後は本学として組織的にいかに導入すべきかを試みる予定である。

謝辞

本教育実践を遂行するにあたり、教材の作成していただいた大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進」の日本語WGの皆様、また佐賀大学クリエイティブ・ラーニングセンター(元eラーニングスタジオ)のスタッフの皆様方に感謝の意を表す。

注

- 1) 経済協力開発機構(OECD)が2015年に実施した生徒の学習到達度調査(PISA)の「読解力」の成績をみると、日本の平均正答率は63%で35ヶ国中6位となっている。これまでの結果から、クリティカルシンキングと言語運用能力として情報の取り出しはできるが発信する力が相対的に低いという傾向が出ている。今後の課題として文科大臣は「子供たちの資質・能力を育成する教育の実現や国語教育の充実」と「読解力の向上に受けた対応策に基づく学習の基盤となる言語能力・情報活用能力の育成」とを回答している。

- 2) リメディアル教育学会監修「大学における学習支援への挑戦 リメディアル教育の現状と課題」の中の小野ら（2012、p.144）によると、大学での様々な学びや社会人として必要となる理解力、論理力、論述力などの思考力、さらに自分の人生を組み立てるための想像力や問題解決力などを支える力をさすもので、勿論言語力も含み、これらの力を伸ばすには「学びの変換（組み換え、再体制化、再組織化）」が必要であるとしている。
- 3) 文科省高等教育局が2016年に発表した調査報告「平成26年度の大学における教育内容の改革状況について(概要)」によると、初年次教育に取り組んでいる大学は、764校のうち710校(96%)にのぼり、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム」を実施している大学も466校(63.1%)と年々その数が増加している。
- 4) 自分の考えを相手に分かり易く伝える日本語表現力を身につけることを目的に全8回をメディア授業と対面授業と隔週で実施し、対面授業においてはアクティブ・ラーニングに取り組み、メディア授業では対面授業の振り返りとして、解説動画視聴や確認問題の回答、ポートフォリオ作成などの課題があった。新しい形態の授業が新鮮で学習効果も上がったと述べている。ただ、対面授業でのグループ活動の時間配分やTAの負担、メディア授業での画面上での言語化された情報のみを読み取る難しさ、などの課題が挙げられていた。
- 5) 国立教育政策研究所による小中高の教師へのアンケートで、国語学力は低下したかという質問には63%の教師が「そう思う・とてもそう思う」を選び、その中でも「語彙力の低下」は「文章を書く力」よりも多く63%と1位となっている。

引用・参考文献

- 馬場 眞知子. (2011). 日本人大学生の日本語力養成について. リメディアル教育研究、第6巻第1号.
- 佐賀大学学士力: <https://www.saga-u.ac.jp/koho/2010gakushiryoku.htm> (2016/12/16アクセス)
- リメディアル教育学会(監修). (2012). 大学における学習支援への挑戦 リメディアル教育の現状と課題. ナカニシヤ出版.
- 小野 博. (2007). 日本人学生を対象とした日本語・英語教育—リメディアル教育から実力養成教育への展開—. 2004~2006年度科学研究費報告書.
- 橋本美香・新見明子・黒田裕子. (2012). 日本語力向上のための初年次教育の実践—日本語教員と看護科教員の協働による下位クラスの学生に対する「文章表現」の取り組み—. 川崎医学会誌一般教養篇, 38、25-32.
- 金久保紀子・亀田千里. (2013). 初年次必須科目「日本語A」「日本語B」に関する報告と検討. 筑波学院大学紀要, 8, 91-99.
- 大場理恵子・中村恵子. (2010). アカデミック教育とキャリア教育を融合した日本語表現法授業の実践例—アカデミック教育とキャリア教育に共通する基礎力の涵養をめざして—. アカデミック・ジャパニーズ, 2、22-31.
- 秋山栄治・仲道雅輝. (2015). 初年次教育科目『日本リテラシー入門』の実践とその成果. 大学教育実践ジャーナル, 13、33-41.
- 中央教育審議会(答申). (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学

び続け、主体的に考える力を育成する大学へ。文部科学省。

e ラーニング共通基盤推進事業：<https://www.uela.cloud/el-kiban/>（2016/12/16アクセス）

大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進」。

（2012-2016）。文部科学省。<http://eight-univ.spub.chitose.ac.jp/>（2016/12/16アクセス）

穂屋下 茂（監修）。（2016）：就業力を育むデジタル表現技術者養成プログラム－創造的表現力を重視したアクティブ・ラーニングの実践－。五弦舎。

佐賀大学全学教育機構紀要 第5号 (2017)

「留学支援英語教育カリキュラム」の成果と課題
- 佐賀大学教養課程でのグローバル人材育成の試み -

早瀬 博範

Achievements and Problems
of the International Study Abroad Curriculum:
Fostering Global Citizens in the Liberal Arts Course at Saga University

Hironori HAYASE

Abstract

This paper aims to discuss the achievements and problems of the International Study Abroad Curriculum (ISAC), devised and conducted by the Study-Abroad Curriculum Section in the Liberal Arts Course at Saga University. The ISAC is a specially-programmed course for fostering global citizens who have acquired the high level of English communication skills and international perspectives. The students are selected by the placement test and are required to take about 70% of all the liberal arts subjects, provided by English native speakers all in English in three years. The ISAC started in April 2013, and has made remarkable achievements: half of the students have reached the level good enough to study abroad (TOEFL-ITP 500 and over), and joined short or long study abroad programs very actively. To improve the ISAC program and encourage more students to go abroad, the brush up of its subjects and the stronger relations with the Faculties will be desirable.

【Keywords】 グローバル人材、EAP、留学支援、大学英語教育、英語による授業

はじめに

グローバリズムの拡張と、日本の人口減少の将来予測などから、大学教育においても、国際的な視野を持ったグローバルな人材の育成が求められるようになり、その要請は年々高まりつつある。もともと日本の大学は、国際基準から見てかなり厳しい評価を受けていたため、その対応にはどの大学も苦慮している。文部科学省も、国際化拠点事業やスーパーグローバル大学事業¹などで後押しをしているが、一部の大規模な大学に限られており、しかも期間も限定的で、広がりや持続性が課題である。

佐賀大学 全学教育機構併任

しかしながら、今後の日本にとっては、グローバルな競争力を持った人材の育成は急務であり、それは、一部の大学だけでやれば済むものではなく、大学の規模によってその規模や方法の違いはあるものの、どの大学においても持続的に取り組むべき重要課題である。

日本がグローバル化を必要に叫ぶ背景には、日本から海外へ行く留学生の減少という深刻な問題がある。この理由としては、若者の内向き傾向など多々あるが、英語力の低下という潜在的問題も大きな一因となっている。現状では、大学が組織的に後押しをしない限り、海外留学をする学生の数も増えないし、最終目標であるグローバル人材も育たない。

そのための手立てとして佐賀大学では2013年度に、海外留学に必要な英語力の強化と、国際的視野を持った人材を育成するための特別プログラム「留学支援英語教育カリキュラム」を開設した。本稿では、そのプログラムの成果を分析し、今後の課題と対策を考察する。

I. 設置の背景

佐賀大学では、グローバル人材育成を目指した特別コースとして2013年度に「留学支援英語教育カリキュラム」を開設した。この特別コースは、ちょうどその年度から授業を開始する、新たな教養課程である「全学教育機構」の重点項目の一つである国際教育を先導するプログラムとして開設し、本学の規模にあった形で構築し、具体化したものである。本節では、その設置の背景について考察する。

(1) 英語力の低下

英語圏への留学を実現させるには、主に2つの条件をクリアする必要がある。1つは、英語力で、もう1つが経済力である。後者の経済力に関しては、近年、本学の国際交流推進センターの努力により、海外協定校と学生の交流協定を締結する際に、両校の学生の授業料を不徴収にすることを条件とすることが可能になっているために、滞在費のみの負担で済むケースが多く、ほとんど障害となくなっている。となると、最大にして、最も困難なハードルが英語力である。

英語圏に長期留学をする際には、TOEFL (=Test of English as a Foreign Language) や IELTS (=International English Language Testing System) によって²、その英語力を証明し、留学先大学が要求するスコアをクリアしなければならない。経済的な問題がクリアされたとしても、要求される英語のスコアを出さない限り、留学は不可能となる。具体的には、本学の協定大学へ留学の場合、TOEFL-ITP で500点、IELTS で5.0が交換留学が可能な最低ラインである。

しかしながら、最近の日本の大学生にとって、この留学に必要な英語レベルを達成するのは容易でない。20年ほど前の学生であれば、特別なことはしなくても、TOEFL500点以上は取れていたし、570点を取る学生も少なからずいた。それに対して、最近の学生にとってTOEFL500点の習得は、かなりの努力を要し、なかなか学生の個人的な努力で到達できるレ

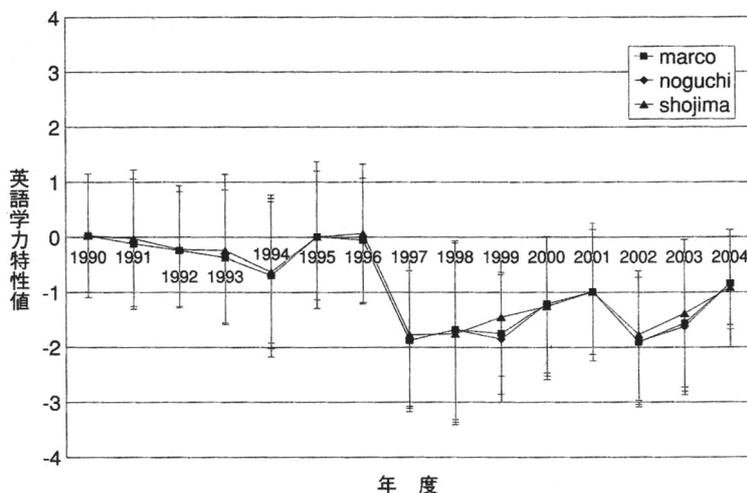


図 1 尺度等化後の英語学力特性値の経年変化 (各年度平均値と SD)

バルではなくなっているのが現状である。

これは、佐大生に限ったことではない。吉村他 (2005) は、大学入試センターを利用して受験生の英語学力の経年変化を測定³し、図 1 に示すように、「1996年以前と比較して1997年以降の能力値の平均が明らかに低い」(55) と結論づけている。

さらに、齊田 (2003) も、過去 8 年間に実施された県全体で行われた英語学力テストを用いて高校 1 年生 12 万人を調査した結果、「どの学力層においても、高校入学時の英語能力推定値は、8 年間で徐々に低下している」(19) と指摘している。つまり、留学に必要な英語力のレベルは 20 年前も今も変わりはないのであるが、日本の高校卒業時の英語力が低下しているという現状があり、そのギャップは、個人の力に任せておいて容易に埋まるものではなくなっている。

このような英語力の低下は、学生の責任ではなく、近年の英語教育改革が影響している。ここ 20 年、文部科学省は「コミュニケーションの重視」や「ゆとり教育」ということで、高校卒業までに習得すべき英語力のレベルを下げてきた。その明確な「証拠」を、学習語彙数の減少に見ることができる。表 1 は、中学校と高等学校の学習指導要領が示す最低習得語彙数の推移である。

学習指導要領は約 10 年ごとに改訂されるが、改訂される度に、その必修単語数が減らされていることがわかる⁴。もちろん単語数が、即英語力ではないが、それでも TOEFL500 点以上を取得するには、最低でも 4,000 語レベルは必要である。最低でもこの程度はないと、アメリカの大学での講義を理解し単位の取得はできない。

単語数だけに限っても、2,200 語を完全に習得していたとしても、それを 4,000 語レベルまで上げるには、相当な努力が必要である。今や大学は学生に、ただ留学せよと言うだけは、

表1 中学・高校で学習すべき語彙数の推移

学習指導要領 実施開始年度		必修単語数		
中学校	高校	中学校	高校	合計
1962	1963	1100-1300	1500-3600	2600-4900
1972	1973	950-1100	1200-3600	2150-4700
1981	1982	900-1050	1400-1900	2300-2950
1993	1994	1000	1900	2900
2012	2013	900	1300	2200

留学が現実のものとならない。学生任せでは限界がある。大学が英語力強化のための具体的な支援体制を構築し、長期的にバックアップする必要がある。

一方、本学では全学的な英語力の強化策としては、2013年度から TOEIC-IP を全ての学生に2回の受験を義務付けることにした⁵。1回目は1年時の前期、2回目は2年時の後期に受験をさせ、教養課程2年間にどれだけ英語力が伸びたかを検証することになっている。これまで4年間実施してきたが、受験率は97%以上あり、1回目と2回目の平均点はすべて2回目が高くなっていて、学生の英語力を維持強化に役立っている。さらに、全学生の平均スコアも年々上昇傾向で、本テストを全学的に導入した意義は大きい。

(2) グローバル人材の育成の必要性

日本は、現在人口約1億3千万人、GDP世界第3位、貿易依存率も37%（2015年）であるために、国際化がなかなか進んでいない。IMD 世界競争力の調査⁶でも61カ国中26位(2016年)で、この5年間ほとんど向上していない。中でも「政府の効率性」、「ビジネスの効率性」は低迷していて、日本の「内向きで伝統的な発想」がランクを下げている要因と言われ、さらに「外国語のスキル」もほぼ最下位に近い評価である。国連の予測では、2040年度には世界の総人口は20億人増えて、92億人となるが、一方、日本の人口は1億人程度に減少する。今はこれでいいかもしれないが、20年後は厳しい状況になる恐れがある。

大学も同様である。大学の世界ランキングの1つ“Times Higher Education 2016-17”によれば、日本の大学は上位100位に2校しかランクインしていない。東大39位、京大91位である。日本の大学がこのように低い要因は学問的レベルというよりも、「外国人教員の比率」と「留学生の比率」が極端に低いためである。国際化されていないということである。外国人にとって働きにくい、英語による講義が極端に少ないなど、具体的な要因である。

日本人学生も以前に比べて、留学する数が年々減少している。「日本人の海外留学生」（2016）によれば、2004年、82,945人だった海外留学生は年々減少し、2013年は55,350人となっている。米国への留学に限って見ると、その減少はさらに顕著で、97年のピーク時の58.4%も減少している。図2が示すように本学においてもそれは同様である。毎年5名以下

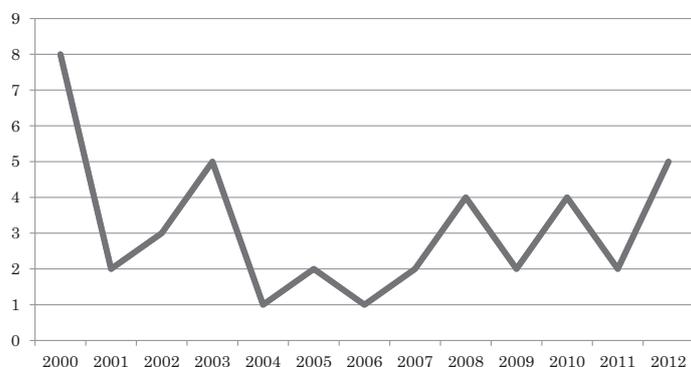


図2 佐賀大学における英語圏への長期留学者数の推移

が続いている。

太田 (2014) によれば、その理由として、(1)就職活動の早期化と長期化、(2)単位互換制度の未整備と学事歴の違い、(3)大学での国際教育交流プログラム開発の遅れ、を上げている。

日本の人口は年々減少しており、経済的には市場を海外に求める必要があると同時に、労働人口確保のために外国人労働者への門戸開放は避けて通れない。グローバルな人材の育成は、大規模な大学や大都市にある大学だけが必要なのではない。どの大学も教育の重要なミッションとして取り組むべき時にきている。本学でも、上記のような状況を踏まえ、「グローバルな視野をもつ知(地)の拠点」を大学のキャッチコピーとして、目下、学部を超えて全学的に取り組もうとしている。

本学においては、グローバル教育は、ある特定の学部や学科に必要な教育ではなく、これからは学問の分野を問わず、身につけておくべき基本的な能力と位置づけ、全学的な教育を担う「全学教育機構」の中に設置することにした。そして、その教育を中心的にリードする組織として「留学教育部会」を置き、グローバルな人材育成のためのカリキュラムやプログラムを本学の規模にあった形で企画実施することにした。その中心的なコースが「留学支援英語教育カリキュラム」である。

II. 留学支援英語教育カリキュラムの開設

「留学支援英語教育カリキュラム」は2013年度に教養課程である「全学教育機構」の特別コースとして全学部生を対象に開設した。本コースの学生は、一般の学生とは異なる特別な履修方法で教養課程を修了しなければならない。本コースの名称としては、International Study Abroad Curriculum という英語名のイニシャルをとって ISAC (アイザック) と名付けた。(以下、ISAC と表記する)

ISAC 学生の募集は、入会の申請書を入学のための書類の中に入れ、全学部生を対象に希望者を募っている。そして4月1日に希望者全員を集めて、選抜テストを実施し、スコアの上位者から選抜している。本庄キャンパスから40名、鍋島キャンパス(医学部)から10名で

ある。毎年120名ほどの新入生が ISAC を希望しているが、これは新入生の約 1 割にあたる数字で、学生のニーズの高さが分かる。

(1) ISAC の目的

ISAC は、学部を問わず、留学への意欲と一定の英語力を有する学生を対象に、英語による指導体制を授業科目によって教養課程での教育を行い、留学に必要な高度な英語力と、国際的な知識と視野をもったグローバルな人材を育成することを目的としている。最終的な英語力の目標は、コースの全員が TOEFL500点以上の取得である。

(2) ISAC の特徴

1) 教養課程の約 7 割を英語で履修

2 年間の教養課程の履修単位のうち、ISAC の学生は、以下の表 2 に示されたものを全て必修単位として履修しなければならない。語学の英語科目だけでなく、自然科学や文化論などの講義科目もすべて英語で受講することになる。合計で 24 単位になるが、この数字は、教養課程で履修すべき単位数の約 7 割にあたる。

表 2 ISAC の履修科目

科目区分	分野	形態	授業科目名	単位数
共通基礎	英 語	演習	Intercultural English: Awakenings	1
		演習	Integrated Speaking: Awakenings	1
		演習	Intercultural English: Bridging	1
		演習	Integrated Writing: Awakenings	1
		演習	Integrated Writing: Bridging	1
		演習	English Test Success: TOEFL I	1
基本教養	自然科学と技術	講義	Breakthroughs in the Modern Age	2
		講義	The Natural World	2
	文 化	講義	Critical Thinking for the Modern Age	2
		講義	Cultural Metaphors	2
	現代社会	講義	Citizenship Education	2
	インターフェース	異文化理解・異文化コミュニケーション	講義	Intercultural Communication I
講義			Intercultural Communication II	2
講義			Intercultural Communication III	2
講義			Intercultural Communication IV	2

2 年間ほぼ英語漬けになる。語学の英語の科目だけに関しても、一般の学生の必修単位数は 4 単位なので、2 倍を受講しなければならない。また、講義科目は、EAP (= English for Academic Purposes) として、内容重視とし、自然科学や文化論、社会科学の内容

を英語で受講することになる。しかも、全てが学期ごとに段階的に高度になるように配置し、全体をシステムティックにデザインしている。授業担当の教員6名は全員留学教育部会に属し、常に情報交換ができる状態にあるので、授業の進め方や内容、さらには学生の反応や進捗状況、出席状況等も全て共有できる環境になっている。さらに、学生の移動が2年間ないという点も継続的指導という点から大きなメリットである。

2) ネイティブ教員による少人数授業

ISACを担当する教員は、筆者以外は全て英語のネイティブスピーカーで、全員が英語教育学の修士号以上を持ったベテランの教員である⁷。しかも語学としての英語科目は1クラス20名の少人数制とし、英語運用能力の強化を目指した。講義科目の方も、コースの学生40名とした。

3) 選抜制

新入生のなかで学部を問わず、将来海外へ留学をしたい人、英語力を高めたい人を対象に、ISACへの入会希望申請書を提出させ、4月1日に希望者全員を集め、選抜試験を実施している。本学の規模からすれば、1クラスの学生数を20名と設定すると、ネイティブ教員の数から換算して、1学年50名程度が妥当な数値となる。

選抜試験は、TOEFL型の問題に加え、課題英作文からなり、全体で約60分である。本学は2つのキャンパスからなり、教員の行き来の問題や、医学部生の時間割のタイトさから、初年度は、医学部生は本コースの対象としていなかった。しかし、医学部生にもぜひ受講させたいという医学部の要望を受け、次年度から医学部生を含め全ての学部を対象としている。ただ、医学部生と他の学部生との学力差があるためと、キャンパスが離れているということから、医学部は独立して10名選抜することにした。よって、2年目(2014年度)からは、本庄キャンパスの学生から40名、鍋島キャンパスにある医学部生からは10名選抜している。本庄キャンパスの学生40名は、上位クラスと下位クラスの2クラスに分けている。

このようにしてISAC学生は、選抜試験を勝ち抜いた学生で、英語力も普通以上あり、しかも自分から希望して参加しているので、高いモチベーションを持った学生ばかりである。彼らは、他の学生とは全く違ったレベルと内容の英語教育を受けるチャンスが得られたことになる。学生自身も、自分たちが選ばれたという意識があり、それもモチベーションの向上につながっている。

(2) 指導方針

ISACの学生は、ある一定の英語力を有し、しかもモチベーションも高い学生たちなので、かなり理想的な英語の授業が展開できる。指導方針として以下の点に留意しながら進めている。

- ① 授業のほとんどを英語のネイティブスピーカーが担当し、インタラクティブな授業により、英語の運用能力の向上を目指して、4技能をバランスよく鍛える。
- ② 英語の言語学的な能力向上だけでなく、異文化理解や国際コミュニケーション能力の育成に必要な講義も全て英語で行う。
- ③ Exposure to English (「英語にたくさん触れる」) を全ての授業で心がけ、実践的な対話、パワーポイント等による口頭発表、質疑応答、ディスカッションなどを取り入れたアクティブラーニングの指導を行なう。
- ④ e-learning の英語教材、特に Graded-Readers を使った多読訓練などの授業外課題により、英語に触れる時間数を確保し、英語力増強を図る。
- ⑤ 定期的に TOEFL 試験を受けることで英語力を測り、弱点を補強することで、更なる向上を目指せるように学習支援する。
- ⑥ 教育レベルを維持するために、単位の履修状況が著しくひどい時は退会させたり、学期ごとに成績によってクラスの入れ替えを行なう。

Ⅲ. 成果

ISAC の成果としては、まずこのようなコースが学生たちのニーズに合致していたことが挙げられる。本学の新生生の約 1 割の学生に相当する 120 名～130 名が ISAC への入会を希望している。競争率 3 倍強である。これは、学生たち自身も現在どのような力を身につけるべきかを敏感に感じているということに他ならない。ISAC を設置した意味は十分あるということになる。

ISAC が開講して、今年で 4 年目を迎えているが、すでに 1 年目から顕著な成果を挙げている。英語力、海外研修及び留学の実績、それと学生の評価を通して、その成果について検証する。

(1) 英語力の向上

かなり恵まれた環境で約 3 年間鍛えられた学生たちは、英語力に関しては、ほぼ期待通りの成果を上げている。本学では、全員が TOEIC の受験を義務づけられているので、そのスコアを用いて、ISAC の学生たちがどれほど伸びたかを一般の学生たちと比較したのが、以下の表 3 である。

表 3 ISAC の学生と全学生との TOEIC の平均上昇スコアの比較

入学年度	第 1 回目 TOEIC 平均点 (A)	第 2 回目 TOEIC 平均点 (B)	上昇点 (= A - B)	学年全体の上昇点
2013	552.9	628.6	+75.7	+14.0
2014	562.8	594.4	+41.3	+22.4
2015	553.5	603.7	+50.2	+20.5

まだ3回分のデータしかないが、1年目は、全学生（ISAC生を含む）のTOEICの平均点の伸びが14.0点に対して、ISACの学生たちの伸びの平均値は75.7点と、かなりの差が生じている。2年目も、全学生の平均の伸びが22.4点に対して、ISACは41.3点である。3年目も、全学生の平均の伸びが20.5点に対して、ISACは50.2点とその差は大きい。

さらに、TOEICの試験の上位者10位までに「上位賞」を、それと毎年度、1回目のスコアより大幅に伸びた学生には「ジャンプアップ賞」を与えている。表4は上位賞受賞者のなかのISACが占める人数を示したものである。全学的に競争をさせた場合、留学生や医学部生がほぼ上位を占める。それ以外の学生が上位10名に食い込むのはかなり大変なので、留学生と医学部生の数も参考のために入れている。

表4 TOEIC上位表彰者に占めるISACの学生数

実施年度	学期	上位表彰者合計	留学生	日本人学生	医学部生	ISAC生	備考
2013	前期	11	3	8	5	2	2013年度は医学部にISAC制度はない
	後期	11	2	9	8	0	医学部及び希望者のみ実施
2014	前期	11	3	8	5	3	
	後期	10	4	6	3	3	
2015	前期	11	3	8	6	4	
	後期	10	2	8	6	5	
2016	前期	10	3	7	7	4	
	後期	10	3	7	5	2	

ISACには、高得点者が来ていることがわかる。さらに、表5はジャンプアップ賞受賞のISACの学生数を示したものである。

表5 ジャンプアップ賞受賞者に占めるISACの学生数

実施年度	学期	ジャンプアップ表彰者数	ISAC生	備考
2013	後期	1	0	医学部及び希望者のみ実施
2014	後期	8	4	
2015	後期	4	2	
2016	後期	7	2	

ジャンプアップ賞はかなり厳しいルールで選考しているの、なかなか選ばれないが、その中でもISACの学生は約半数を占めている。これは、約1年半後のスコアの伸びを示すもので、これもISACのカリキュラムの成果と言っていいのではないだろうか。

以上のデータが示す通り、ISACの学生は、短期間のカリキュラムにもかかわらず、確実に英語力を伸ばしていると言える。

(2) 短期海外研修や長期交換留学への実績

ISACの主たる目的は、英語による高いコミュニケーション能力の習得と国際的な視野を持ったグローバルな人材であり、最終的には目下低迷を続けている長期留学へ行く学生の数を伸ばすことにある。

ISACの学生たちは、もともと海外への関心が高い学生が集まっているが、それでも教員側の情報提供や後押しは必要である。海外経験のない学生にとっては、やはり一歩踏み出すのはかなりの勇気ときっかけが必要である。よって、授業や授業以外でも教員は海外へ行くことの魅力と意義を機会を見つけて話をしてやり、後押しをすることが大事である。

そのためには、まず短期の研修への参加を促し、海外で学ぶことの価値や楽しさを体感させることが重要であるし、これが最も効果がある。短期で行った学生は、次は長期で留学したくなる。短期であれば、期間も短いので費用も抑えられ、学生にとってハードルが低いため、比較的参加しやすいし、教員側からも斡旋しやすい。

そのような考えから、「留学教育部会」では、ISACの開設と同時にアメリカでの大学での正規の授業を一週間体験できる短期のプログラム“Immersion Program in America”を開始した。実際にアメリカの大学の授業を受け、学生生活を体験し、アメリカ留学とはどういうものかというイメージを具体的に持ってもらうための「ミニ留学プログラム」である⁸。まずはこれに参加をさせ、留学のイメージを具体的に持たせ、次の段階として長期の留学へ繋がることを期待している。この期待は予想以上であり、このプログラムに参加した学生から毎年2名から3名の学生が長期留学を実現させているし、英語力の向上も顕著である。この短期研修プログラムは10名限定の英語力テストによる選抜制をとっているが、その内容と実績から毎年3倍以上の学生の申し込みがあり、最も人気のある海外研修プログラムとなっている。

表6は、ISACの学生の3年間の短期研修と長期留学の実績である。上記のような取り組みから、ISACの学生の半数以上が、短期の海外研修には参加していることがわかる。行き先は、アメリカが半数以上だが、あとシンガポール、オーストラリア、カナダなどである。一度海外へ出た学生は、他の海外研修にも積極的に参加している。

表6 ISACの学生の海外研修及び長期留学の実績

入学年度	在籍学生数	長期留学人数(%)	短期研修人数(%)
2013	29	4 (13.8)	15 (51.7)
2014	43	2 (4.6)	29 (67.4)
2015	40	3 (7.5)	34 (88.0)

課題は、長期の留学の数を増やすことである。表3のスコア表が示す通り、ISACの学生は2年目になると、ほぼ5割が十分長期留学へ行ける英語力を身につけている。しかしそれがすぐに長期留学へ繋がらないのには、英語力以外の様々な要因があることははっきりして

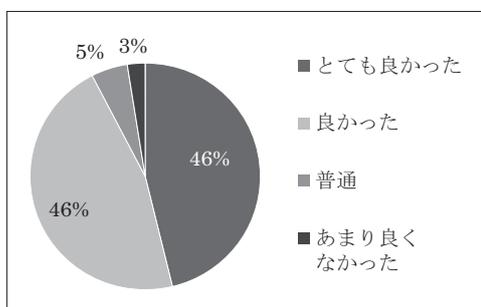
きた。まずは英語力が課題であったが、その他の要因の解決策にも取り組む必要がある。これは大学を挙げて取り組まなければならない。

(3) 学生の評価

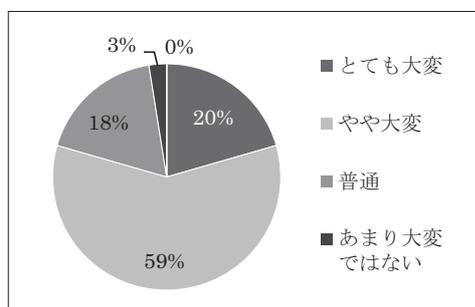
① アンケート調査結果

これまで ISAC で授業を受け、そのほとんどを修了している 4 年生と 3 年生に、ISAC に関するアンケートとコメントを求めた。71 名中 51 名から回答が得られた（回収率 70.4%）。以下は質問とその集計結果を円グラフで表したものである。

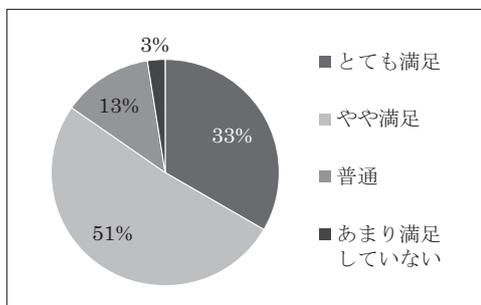
問 1：ISAC に入ってどうでしたか。



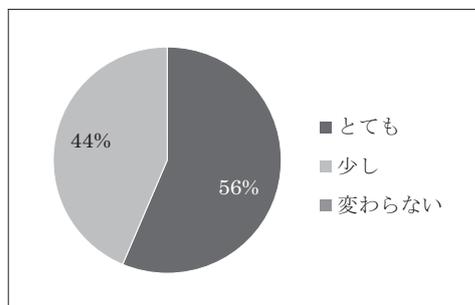
問 3：ISAC の授業は大変でしたか。



問 2：ISAC の授業はどうでしたか。



問 4：ISAC に入って英語が伸びたと思いますか。



上の結果でわかるように、約 8 割以上の学生が ISAC に入って良かったと思っているし、約半数は「とても良かった」と感じている。さらに、約 8 割以上の学生が授業に満足している。ISAC の授業自体は課題も多く大変だと覚悟して入っていると思われるが、それでも実際大変だったようで、約 8 割の学生が「大変」と答えている。しかしながら、英語力が「とても伸びた」と感じている学生が約 6 割もいて、「少し伸びた」という学生も入れると、全員が「英語力が伸びた」と実感している。この結果は予想以上である。努力が報われたとほとんどの学生が満足していると言って良いだろう。このアンケート結果は、ISAC が学生の期待に十分応えられた証拠である。

②学生の声

次にISACに関して何でも良いのでコメントしてほしいとして書いてもらった。以下は学生たちの生の声を拾ってみた。

- 実際にISACの授業を受けてみて、授業内容が興味深く、ネイティブの先生方は面白く、熱心に指導して下さることに満足しています。高校までの英語の授業では覚えることが主でしたが、このISACでは「自分で考えること」が多く、それが一番の醍醐味でした。ISACでは異文化を知ることができ、エッセイの書き方、人前でプレゼンテーションをする力、コミュニケーション能力も身につけることができます。(農学部Mさん)
- 私は農学部では英語に触れる機会が減ってしまい、英語の力が衰えてしまうのではないかと考え、ISACに入りました。ISACの授業では、発表や話し合いなどを全て英語で行い、先生や他の学生から評価してもらうことで自分の英語力を客観的に振り返ることができます。またISACは様々な学部の学生で構成されているため、学部外の友達が増え、しかも英語を将来に活かしたいと考えている人が多いため自分の視野を広げることができ、かつ刺激にもなりました。ただ農学部の人はISACの単位が取りづらかったのが少し残念でした。また、もっと留学生と触れ合えるカリキュラムなどを授業で組んでいただけると嬉しいです。(農学部Kさん)
- ISACは通常よりも英語の授業が多く、課題も多いため大変だと感じたこともありますが、入ってよかったと思う点が3つあります。第一にネイティブの発音で英語を勉強できること、第二に英語での会話・プレゼンテーション・レポートをこなすことで、自分で発信することへの自信がつくこと、第三に母国が日本ではない先生の意見を聞けることです。(文化教育学部Mさん)
- TOEICの点数が、1年の6月の460点、2年の1月640点、3年の1月705点、と伸びたので、就職活動時の履歴書に書くことができ役立ちました。(経済学部Kさん)
- 昨年11月に留学を決めるまでそこまで意識して勉強を継続したわけではなかったのですが、3年間ネイティブの先生の授業を英語で聞いて、答えて、意識してはいませんでしたが英語をコンスタントに使う環境に入れたため、いざ英語を本格的に勉強しようとした時にごく短期間でテストのスコアが伸びたり、海外に行った時に思っていたよりスムーズに聞き取れたり話せたり、振り返ってみるとこのプログラムのおかげだったと思っています。(文化教育学部T君)
- 大学3、4年と学年が上がるに連れて、ISACの授業で学んだことが他の科目でも扱われるようになり、さらに理解を深めることができました。その反面、大学1、2年の頃は教員免許のための講義が多く、あまりISACの講義に力を注ぐことができず少し後悔しています。しかし、4年間で自分自身の英語の能力が少し向上したと感じます。ありがとうございました。(文化教育学部N君)
- わたしは大学入学前まで全く英語を話す機会がありませんでした。海外へ行くということも全く頭になかったのですが、ISACに入って英語を話す機会が飛躍的に増えたり、いろいろ頑張っている友達と出会えたりしたことで海外へ目を向けるようになりました。実際、この4年の間に何度か外国へ行き、充実した時間を過ごすことができとても良かったです。ISACに入っていなければずっとその魅力を知らないままだったと思います。ありがとうございました！(経済学部Tさん)

以上のように、当初こちらが計画し、期待した以上の成果が得られた。結果、学生の満足度も予想を超えて高かったので、プログラムとしては概ね成功と言って良いのではないだろうか。このレベルを保ち、さらに改善をかけ、大学全体の理解と支援を得ながら、成果の出るプログラムに仕上げていきたい。

IV. 課題

ISAC は学部を超えた新しい試みで、これまで4年間試行錯誤でやってきた。問題を抱えながらも、高い成果を挙げることができ、年々定着しつつある。しかしながら、解決すべき課題は多い。今後の改善に向けて各学部や国際交流推進センターと協力をしながら進めていく必要がある。以下が主な課題である。

① 学部の授業との調整

ISAC の学生は、本庄キャンパスでは文化教育学部、経済学部、農学部、理工学部の4学部に所属しているために、時間割を作成する際には、まずISACのカリキュラムを最優先で決定し、その時間帯には、原則どの学部の授業も入らないように全学的な調整を行って時間割を作成している。それでも、学部の専門の授業が単発で入ったり、特に理系の実験実習などは長時間を要するために、バッティングすることも少なくない。

このような時に困るのは学生である。学生にとっては、ISACの授業も専門の授業も必修科目であるため、結果、いずれかを次年度に履修せざるをえないことになる。それらがあまり多くなると、ISACのコースからの辞退にまで至るケースも少なくない。ISACの意義への理解をさらに求めていく必要がある。

② 学生のモチベーションの維持

ISACの必修単位の全てを修了するには3年間かかる。しかもISACの授業はその求めているレベルのために、あたかも集中講義のように質量共に大変である。少し気を抜くと単位修得も厳しくなってしまう。モチベーションの維持も容易ではない学生も出てくる。さらに、入学当初は英語力をつけるために頑張り、在学中に留学するぞと、高いモチベーションでスタートしても、いざ大学の生活が始まってみると、専門の授業が忙しかったり、サークル活動に専念したり、バイトが楽しくなったりと、英語学習にだけ集中できなくなる学生も出てくる。学習支援体制の強化は重要である。

ISACから辞退するには、簡単にできないように、筆者と何度も面談をし、やむを得ない場合のみ辞退を認めるようにしている。それでも、やはり1割から2割の学生が辞退している。単位習得が難しく、卒業にまで影響しそうな学生は、ISACに止めておくのも教育上まずいので、相談の上、辞退を認めている。できる限り辞退は避けたいと思うが、ISACのレベルの維持も重要である。

③ 留学しやすい柔軟な単位制度への改変

表3で示しているように、ISACの学生の英語力は、2年目になるとかなり高くなっていて、TOEICスコアの平均値が600点を超えるようになる。これは、TOEFL-ITPに換算すると503点となる⁹。つまり、ISACに所属している約半数の学生は十分長期留学に行けるだ

けの英語力を有していることになる。それなのに、実際に長期留学へ行く学生は伸びていない。どこに原因があるのだろうか。

主な要因は、大学の単位制度にある。留学先大学で取得した単位が、日本の大学では卒業単位として読み替えることがかなり難しいからである。特に理系の学部ではかなり細かい専門科目を履修することが義務付けられていて、その許容範囲も狭いので、留学先で取得した科目の読み替えが認められないというのが実情である。結果、理系の学生は英語力は留学できるレベルに達していても、留学をすることで、確実に1年間プラスして卒業せざるをえないことになる。長い目で見れば、仮に1年プラスになったとしても、留学で実際に得られるものは計り知れないのであるが、学生にそのあたりのことを理解させるには、根気強い話し合いが必要である。

目下、本学の単位互換制度では、一科目ごとに両大学のシラバスを突き合わせて、同等の内容とレベルと判断できるものしか認めていない。かなり厳格な作業である。しかしながら、留学を促進するのであれば、留学先で頑張って単位を取得してきたという意欲と努力を評価し、科目ごとの単位互換でなく、ある一定の単位数を一括して卒業単位として認めるような柔軟な制度に改変すべきである。そうすれば、長期留学に出る学生は確実に増えるはずである。このようなことこそ、大学の国際化ではないだろうか。大学全体として取り組むべき課題である。

④ 留学支援体制の強化

本学では、国際交流推進センターのリーダーシップと、各教員の草の根的な努力により、学生にとって長期留学はかなりいい条件のもとで海外へ行きやすい環境が整っている。留学に必要な情報提供も定期的に行われており、短期プログラムも充実してきている。物理的な環境はかなり整ってきていると言ってよい。あと必要なのは、学生に海外へ行くことの魅力や意義を直接語り、後押しする体制である。今の学生は、堅実で、あまり冒険をしたがらないので、教員側からのプッシュが必要である。本学の場合、ISACではそのような「啓発活動」も重要な教育の一つとして、授業や様々なイベントを通して常に行うように心がけているが、さらに組織的に、国際交流推進センターや学部と連携しながら進める必要がある。

最後に

ISACをスタートさせて、現在で4年目になり、今年度ISAC一期生が卒業の年になる。年々改善を加え、より良いものになっているが、全学部生からなるコースなので、時間割等の課題も多々ある。しかしながら、英語力の向上や、海外へ出かける学生の増加など、明確な成果が着実に出ている。九州一円を見ても、このようなコースはユニークで、受験生にも魅力を感じてもらえるようで、最近では、ISACが入りたくて、佐大を受験したという学生が毎年数名いる。

これからの日本にとって、英語による高いコミュニケーション能力と国際的視野の習得は重要な能力となる。どの大学にとっても、そのようなグローバルな学生を育成することは重要なミッションである。その大学の規模や地域の特性に合ったやり方で構築すべきである。本学が行っている ISAC の制度は、規模的には小さいが、明確に高い成果を上げつつある。ただ課題もある。それでもこのような課題を一つ一つ解決していくことこそ、大学の国際化につながるのである。

NOTES

- ¹ 「国際化拠点整備事業」は通称「グローバル30」と呼ばれ、2020年度に留学生30万人を目指したもので、各大学に留学生を呼びこむためのコースなどが整備された。さらに2014年には日本の大学の国際化を先導する37校を「スーパーグローバル大学」と指定し重点的に最大10年間支援する。
- ² 一般的に英語圏の大学への留学に際しては、TOEFL-iBT や IELTS のスコアが要求される。アメリカは TOEFL-iBT、イギリスやオーストラリアは IELTS が一般的である。本学のアメリカの海外協定校では、学生の便宜を考慮してもらい、TOEFL-ITP のスコアでも認めてもらえるように協定において取り決めを行っている。
- ³ ただし、ここで使用された問題は、いわゆる文法問題が中心なので、やや注意を要する。以前の Grammar-Translation Method ではないコミュニケーション重視の教育を受けた最近の学生が、文法力を純粋に問われたら、スコアが低いことは当然かもしれない。「英語力」の定義が、以前と今は違っていることは考慮すべきである。
- ⁴ 次期学習指導要領（中学2021年度、高校2020年度から年次進行で実施）では、小学校で600～700語程度、中学校で1,600～1,800語程度、高校では1,800～2,500語程度となり、最終的に小中高を通じて、4,000～5,000語程度となる。
- ⁵ 詳細は早瀬（2016）の「佐賀大学における TOEIC の全学的導入による英語教育体制の強化」を参照。
- ⁶ IMD 世界競争力 (IMD World Competitiveness) は、スイスの国際経営開発研究所 (IMD) が発表しているもので、Economic Performance (経済状況)、Government Efficiency (政府の効率性)、Business Efficiency (ビジネスの効率性)、Infrastructure (インフラ) の4項目で測られ順位付けされる。
- ⁷ 筆者は当初、主に授業のコーディネーターや学生の履修や学習相談を担当していたが、やはり授業を担当し直接学生の様子を知ること必要だと考え、3年目から講義科目である Citizenship Education を担当することにした。
- ⁸ アメリカペンシルベニア州にある Slippery Rock University と交流協定を締結し、短期プログラムを両者で企画実施している。これは単なる語学研修ではない。アメリカの正規の授業に参加させるという点がユニークで、重要である。これによって学生は、留学というものを具体的にイメージできる。12日間でホームステイと、2泊3日のニューヨーク研修を入れ、全体で約30万円（往復の航空運賃含む）である。今年度からは、SRU の学生対象にはほぼ同様のプログラムを企画し、本学で受け入れるようになったので、受け入れと派遣の双方向が実現する。

⁹ TOEFL (ITP) テストと TOEIC テストを作成している ETS によれば、両者のテストのスコアの換算式として、「TOEIC スコア $\times 0.348 + 296 =$ TOEFL スコア」としている。

引用文献

- 太田浩. (2014). 「日本人の内向き志向に関する一考察 - 既存のデータによる国際志向性再考 -」ウェブマガジン『留学交流』Vol. 40, 1-19. http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/_icsFiles/afieldfile/2015/11/18/201407otahiroshi.pdf#search=%27
- 齊田智里. (2003). 「高校入学時の英語能力値の年次推移」*STEP BULLETIN* Vol. 15, 12-21.
- 早瀬博範. (2013). 「佐賀大学における TOEIC の全学的導入による英語教育体制の強化 - 『自律した学習者』の養成をめざして -」『佐賀大学全学教育機構紀要』Vol. 4, 99-112.
- . (2016). 「『佐賀大生を留学させるための TOEFL プロジェクト』の成果と検証」『佐賀大学全学教育機構紀要』創刊号, 43-56.
- 文部科学省. (2016). 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(外国語)」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_5.pdf
- 文部科学省. (2016). 「日本人の海外留学状況」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2016/11/11/1345878_1.pdf
- 吉村幸他. (2005). 「大学入試センター試験既出問題を利用した共通受験者計画による英語学力の経年変化の調査」『日本テスト学会誌』Vol. 1, 152-58.
- IMD World Competitiveness Scoreboard. (2016). <https://www.imd.org/uupload/imd.website/wcc/scoreboard.pdf#search=%27The+IMD+World+Competitiveness+Scoreboard+2016%27>
- Times Higher Education. (2016). “World University Ranking 2016-2017.” https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- World Bank. (2015). Trade(of GDP). <http://data.worldbank.org/indicator/NE.TRD.GNFS.ZS>

佐賀大学全学教育機構紀要 第5号 (2017)

自律的キャリア形成時代におけるキャリア教育の在り方 －デンマークにおける生涯学習意欲醸成のための取組に着目して－

森田 佐知子¹

Suitable Career Education for Autonomous Career Development
－ Focusing on Lifelong Learning Support in Denmark －

Sachiko MORITA¹

要 旨

本研究は、生涯学習社会の先進国とされるデンマークの専門家へのインタビュー調査をもとに、自律的キャリア形成時代におけるキャリア教育の在り方を、生涯学習意欲の醸成に着目して考察する基礎的、継続的研究である。

考察にあたり、まずデンマークにおける教育システムとキャリアガイダンスについて文献調査から整理した。その上で、デンマークにおける現地調査として、エフトスコレ協会、University College Capital (UCC)、Ministry of Children, Education and Gender Equality を訪問し、専門家へのインタビューを実施した。

調査の結果、キャリア教育の中で生涯学習意欲を醸成していくためには、早期の段階において、立ち止まり、自らの興味関心と強みを知り、他者と協働する機会を持つことが重要であることが明らかとなった。また、キャリアの節目において、自分に合った方法でガイダンスやカウンセリングを受け、次の学びとキャリアに繋げることができる環境が重要であることも明らかとなった。

この2点については、日本におけるキャリア教育・キャリア支援のあり方にも大きな示唆を与えるものである。

【キーワード】 キャリア教育、生涯学習、デンマーク

1. はじめに

本研究は、生涯学習社会の先進国とされるデンマークの専門家へのインタビュー調査をもとに、自律的キャリア形成時代におけるキャリア教育の在り方を、生涯学習意欲の醸成に着目して考察する基礎的、継続的研究である。

児美川 (2013) によれば、日本では、①自己理解系、②職業理解系、③キャリアプラン系

¹ キャリアセンター准教授、責任著者

の3つを主なジャンルとする非常に狭い範囲の教育活動や学習のみを指して、それを「キャリア教育」であるとする理解がされている。また児美川（2013）は、今の日本は転換期であることを指摘し、現代の若者に求められるものとして以下の2点をあげている。

- ①学校卒業後も、生涯学び続けていく姿勢（学び習慣）を身に付けること
- ②就職できたら終わりではなく、自分の人生を引き受けていく「キャリアデザイン」マインドを持って行動すること

特に①について児美川（2013）は、いわゆる「生涯学習」の理念と重なるもので、この「生涯学習」とは、日本におけるカルチャーセンターの講座のような「余暇」や「教養」ではなく、世界の（少なくとも先進諸国の）“常識”では「職業能力開発」であるとしている。

この「生涯学習」は、近年国内外の研究において、自律的キャリア形成において欠かせない要素の一つとなっている²が、では学生が、大学卒業後も生涯学び続け、自律的にキャリアをデザインしていく力を身に付けるためのキャリア教育とはどのようなものなのだろうか。そこで本稿では、生涯学習社会の先進国とされるデンマークの専門家へのインタビュー調査をもとに、自律的キャリア形成時代におけるキャリア教育の在り方を、生涯学習意欲の醸成に着目して考察することとする。

本稿の構成は以下のとおりである。まず第2節ではデンマークにおける教育システムとキャリアガイダンスについて文献調査から整理する。第3節では本研究の方法について、第4節では調査結果を説明し、第5節にて本研究の知見とそれを踏まえた考察、そして第6章にてまとめと今後の課題について述べる。

2. デンマークにおける教育システムとキャリアガイダンス

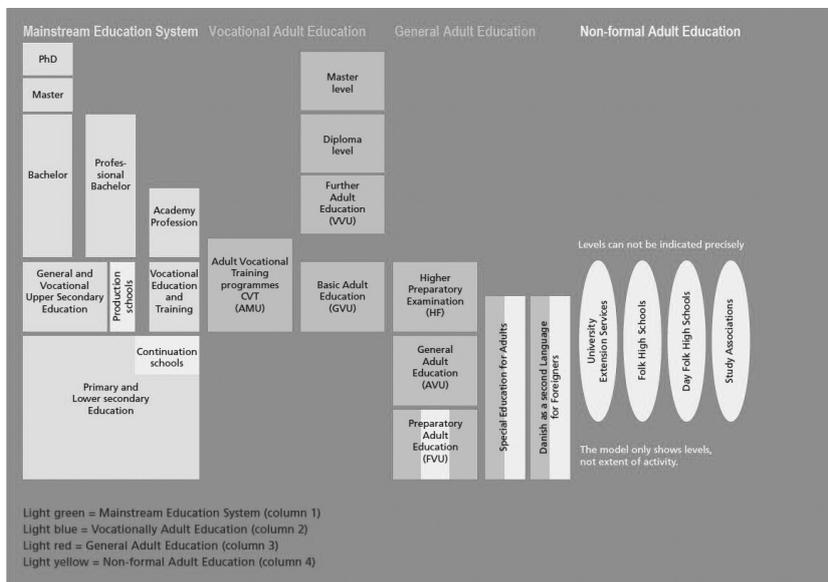
(1) デンマークにおける教育システム

まずデンマークの教育システム概要を図1に示す。

図1から、デンマークの教育システムは、いわゆる日本において「教育システム」と定義されるメインストリームの教育システムに加え、職業訓練成人教育（Vocational Adult Education）、普通成人教育（general Adult Education）、自由成人教育（Non-formal Adult Education）の3つの成人教育が存在していることが分かる。佐藤（2012）によれば、職業訓練成人教育では、労働市場の需要にあわせて職業訓練が行われており、対象は被雇用者、および失業者や低技能の被雇用者、移民や難民となっている。次に普通成人教育は、普通科目の知識と技術を向上させ、彼らの職業と可能性を伸ばすことを目的としており、対象は主に前期中等教育を修了していない者、基礎教育において改善が必要な成人、とされている。一方、自由成人教育の特徴は、19世紀半ばに設立されたフォルケホイスコーレに代表される

² 宮島（2012）は、自律的キャリアの代表的な先行研究としてバウンダリーレス・キャリアやプロティアン・キャリアといった非線形型キャリアを例に挙げたうえで、これら自律的キャリアの先行研究が示唆する4点の1つとして、キャリアにおける能動的な変化や学習が重視されることを指摘している。

図 1 デンマークの教育システム概要図



出所：デンマーク高等教育・科学省ホームページ
http://ufm.dk/en/education-and-institutions/the-danish-education-system/overview/adult_education.jpg

ように、グルントヴィヤコルの思想的影響を受けている点であると佐藤（2012）は述べている。また加えて、そこでは、対話による相互作用や全人的な学習が重んじられ、試験のための学習や資格の取得を目的とした専門的な職業訓練は原則的に重んじられないとも述べている。

(2) デンマークにおけるキャリアガイダンス

Danish Agency for Higher Education（2014）によれば、デンマーク政府は、2015年までに95%の若者が普通または職業的後期中等教育を修了しており、かつ、2020年までに60%の若者が高等教育を修了していることを目標とすることを宣言している。そのため、初等・前期中等教育を終えた後の若者を対象とした若年者教育ガイダンスセンターが52か所、さらに中等教育から高等教育への移行を支援するための研究選択センターが7か所設置されている。さらにすべての市民に向け、eGuidance が提供されており、チャットや電話、eメールやフェイスブック等を利用したカウンセラーとのコミュニケーションのチャンネルが提供されている。

デンマークにおけるガイダンスシステムについては、青木真理・谷雅泰・三浦浩喜(2009)が詳しい。青木真理・谷雅泰・三浦浩喜（2009）によると、2004年のデンマークのガイダンスシステム改革のきっかけは「巨大なドロップアウト」であった。この現象を契機に「すべての者に教育と訓練を」をスローガンに、教育の改革が行われた。その中で何よりも意図されたのはガイダンスカウンセラーの質向上であると青木真理・谷雅泰・三浦浩喜（2009）述

べている。青木真理・谷雅泰・三浦浩喜（2009）によると、以前は各国民学校によって教師が個別に子どものガイダンスを行っていたが、1970年代の半ばからスクールカウンセラー制度が導入され、国民学校の教師たちが志願してカウンセラーの訓練を受け、子どもたちの教育・職業ガイダンスを行うことから始まった。この時カウンセラーは教科指導を兼任していたが、2004年の改革でカウンセラーを所属の学校から切り離し、センターに集め、ガイダンスカウンセリングに特化した活動に専念させた。またカウンセラーの資格のレベルアップを図るため、現在は1年間の訓練が義務付けられている。なおカウンセラーは、日本のスクールカウンセラーとは異なり、人間関係、家族との関係といった心理的な悩みを扱うわけではなく、ほぼ、キャリアガイダンスに特化されている。

以上のことから、デンマークの若年者に対するキャリアガイダンスを提供している主な機関としては、初等・前期中等教育を終えた後の若者を対象とした若年者ガイダンスセンター（52か所）、中等教育から高等教育への移行支援のための研究選択センター（7か所）が存在し、そして2004年のガイダンス改革システムにより、カウンセラーの質向上のため、すべてのカウンセラーが教科教育と切り離され、より高度なカウンセリングを提供できるよう訓練を受けていることが分かる。

さらにデンマークの若年者に対する教育において特徴的な機関にエフタスコレがある。エフタスコレ協会のホームページによると、エフタスコレは私立の教育機関で、14歳から18歳までの生徒を対象に、初等・前期中等教育の最後の1年以上を過ごし、初等・前期中等教育を修了することができる教育機関である。その教育の特徴の一つは寄宿学校であることで、現在デンマークに260校が存在している。また谷雅泰・三浦浩喜・青木真理（2010）によれば、62%の生徒が第10学年に属していることから、国民学校終了後の第10学年の1年間をエフタスコレで過ごすことが主流であるとされている³。谷雅泰・三浦浩喜・青木真理（2010）は、エフタスコレとHTX⁴に通う生徒に対するインタビュー調査より、先述した改革後のガイダンスシステムが、効率的に無駄なくコースを歩ませようという側面を持つというその政治的意図を指摘するとともに、エフタスコレに代表される、デンマークにおける「ゆっくりとした育ちを支援する」風土と、それを前提としたガイダンスの可能性を指摘している。

最後に、eGuidance についてその概要をまとめる。デンマークの eGuidance は2011年に創設され、すべての市民に対して様々なヴァーチャルコミュニケーションを通じたガイダンスを提供している。みずほ情報総研株式会社（2011）によると、デンマークの教育分野における ICT 導入政策は1970年に始まっており、現在、教育セクターを含めたデンマーク全体での ICT 活用推進を担うのは科学技術・イノベーション省および同省下で ICT 政策を所管す

³ 谷雅泰・三浦浩喜・青木真理（2010）によれば、1990年代には第10学年を選択した生徒の37%がエフタスコレを選択するようになっている。

⁴ Technical Upper Secondary Education（科学技術高校）

る電信・IT庁である。同省によって2003年に発表されたICT総合計画「賢くITを利用する(en:Using IT Wisely)」では、教育・訓練分野におけるeラーニングの活用を促進していく方針が打ち出され、これを受けて2007年には「eラーニングのための方針(dk:National strategi for e-læring)」が発表された。先進的な情報・ICT活用によるeラーニングの質的・量的な拡充を目指す同施策では、①子ども・若者、②高等教育機関、③公共セクター在職者、④民間セクター在職者、⑤市民の五つをターゲットグループとしてイニシアチブを掲げ、デンマーク国民のコンピテンシー向上を図っている。Danish Agency for Higher Education (2014)によると、ユーザーは日中だけでなく夕方や週末に、eGuidanceのカウンセラーにコンタクトを取ることができる。多くのユーザーがそこでメインストリームの教育や高等教育、成人教育に関する質問をすることができる。

3. 方法

以上の文献調査から、本研究の中心となるデンマークの専門家へのインタビュー調査は、デンマークの若者へのキャリア教育を検討するにあたり、特徴的な機能を提供している下記の3つの教育機関の専門家に対して実施することとした。

(1) エフタスコレ協会

デンマークにおける「ゆっくりとした育ちを支援する」風土を保持する私立の教育機関。初等・前期中等教育の最後の1年以上を過ごすことができる。

(2) University College Capital (UCC)

ガイダンスカウンセラー養成課程を持つデンマークの大学。

(3) Ministry of Children, Education and Gender Equality

eGuidanceの管轄省庁。

インタビューは、それぞれの教育機関の役割をおさえつつ、生涯学習社会としてのデンマークの中でこれら3つの機関が提供する機能が果たす役割を探ることを目的として実施した。

4. 専門家へのインタビュー調査結果

(1) エフタスコレ協会へのインタビュー調査

① 調査概要

調査日：平成27年11月14日（月）

訪問先：The Efterskole Association

対応者：Sune Kobberø氏（Head of Communication）

② 調査結果

〈エフタスコレの概要について〉

まず、Sune Kobberø氏よりエフタスコレの概要についてご紹介いただいた。その内容について下記に示す。

最初のエフタスコレは今からおよそ150年前に創設された。エフタスコレはフォルケホイスコーレと同様にグルントヴィイの思想を受け継いでおり、しばしばフォルケホイスコーレの若年者版だと捉えられるが、フォルケホイスコーレとの大きな違いは、エフタスコレは初等・前期中等教育のオルタナティブ教育としてメインストリームの教育システムの一つに位置付けられている点である。

現在、エフタスコレは260以上あり、27,000名の生徒がエフタスコレに通っている。1つのエフタスコレの生徒数は25名～500名程度、100名～150名が標準的な生徒数である。

〈エフタスコレの教育の特徴〉

次に、エフタスコレの教育の特徴を氏にたずねた。

氏によれば、エフタスコレは独立した教育機関であり、生徒の教育的、そして個人の発達を目的としている。したがって、一般的な教育だけでなく、良い市民となるべき教育を行っている⁵。またエフタスコレの多くは地方都市に存在しており、首都コペンハーゲンには2つのみである。地方都市に多く存在しているという点も、エフタスコレの大きな特徴の一つである。

しかし、あえてエフタスコレの教育の最大の特徴をあげるとすれば、それは、寄宿学校であることと、教師と生徒の関係性である。まずエフタスコレは寄宿学校であるため、生徒は勉強だけでなく、料理や掃除などの日常生活に必要な作業も分担して行う。そうした活動を通じて生徒は、自分が所属するコミュニティに貢献する経験を得る。また役割を与えられることで、責任感や他者への貢献を学ぶ⁶。

つぎに、教師と生徒の関係性について、エフタスコレの教師は、教科を担当するとともに、放課後の生徒のスーパーバイザーでもある。授業の中だけでなく、同じ場所で一緒に生活することで、エフタスコレの教師と生徒には非常に密接な関係性が生まれる。氏によれば、エフタスコレの教師は生徒にとって、教師であり、コーチであり、メンターでもあるとのことであった。

〈エフタスコレやギャップイヤーが若年者のキャリア形成や生涯学習意欲にどのような影響を与えているのか〉

氏によれば、デンマークでは伝統的に、小さい頃から自分自身が決断し、行動することを求められる。つまり、何を学び、将来何になるかは、当然自分自身で決断する

⁵ Kobbero 氏よりいただいたエフタスコレ協会のパンフレットには、「エフタスコレは公立学校と同じ教科と最終試験を生徒に提供している。加えて、生徒の多くは体育や音楽、映像といった、提供される多様な種類の特別教育の教科にもフォーカスしている」とある。Kobbero 氏によると、最近ではスポーツや音楽の科目が人気があるとのことであった。

⁶ エフタスコレ協会では2016年11月24日に、デンマークにて“Together as motivation - a 21st century skill?” のテーマで国際会議を開催したとのことであった。エフタスコレでは、コミュニティの一員として他者と協働する力の育成を、エフタスコレの教育のアウトカムとして提示していくことを模索しているようであった。

ことになる。初等・前期中等教育の最後の1年をエフタスコレで過ごし、自分自身を知ることで、自分の決断に自信を持ち、何を学び、将来何になるのかといった自らのキャリアを決断しやすくなるのではないかとのことであった。また、生徒の（例えばスポーツや音楽への）興味をどう仕事に繋げていくかを教えることもエフタスコレの教師の最も大切な仕事であり、興味関心や学びへの情熱を共有し、将来の仕事へ繋げる役割を果たしているとのことであった。

(2) University College Capital (UCC) へのインタビュー調査

① 調査概要

調査日：平成27年11月15日（火）

訪問先：University College Capital Carlsberg campus

対応者：Inger-Lise Petersen 氏（assistant Professor）

② 調査結果

〈UCC の概要について〉

まず Inger-Lise Petersen 氏より UCC の概要についてご紹介いただいた。その内容について下記に示す。

University College Capital (UCC) は、コペンハーゲンにあり、学士課程には10,000名の学生が入学している。教員養成課程と社会科学系の学部を持っており、教師だけでなく、看護師やデザイナーなども養成している。2016年9月に Carlsberg に大部分のキャンパスを移転した。コペンハーゲンで他にガイダンスカウンセラーの養成を実施している大学としては DPU⁷がある。

〈ガイダンスカウンセラー養成コースについて〉

ガイダンスカウンセラー養成コースは1年間にあたる60ECTSのディプロマコース⁸（フルタイム）として提供されているが、仕事をしながら通う学生も多いので、人によっては2、3年かけて修了することもある。コース全体の費用は日本円に換算しておよそ80万円ほどである。教育費が無料なデンマークにおいてこの金額はかなり高額だが、ほとんどの場合、学生が所属する企業や学校が支払う。1年間のコースのカリキュラムには、一般的なキャリアガイダンスの理論の学習だけでなく、成人へのガイダンスや初等・前期中等教育におけるガイダンス、異文化間におけるガイダンス、メンタリング、グループガイダンス、デジタルメディアを利用したガイダンス等、広い領域をカバーした教育が実施されている。カウンセリング理論は Vance Peavey の理論に関する研究と実践が盛んである。

〈若年者に対するガイダンス・カウンセリングが若年者のキャリア形成や生涯学習意欲

⁷ The Danish School of Education, Aarhus University (DPU)

⁸ 英語表記は “Diploma in educational, vocational and career guidance”

にどのような影響を与えているのか)

デンマークの若年者に対するガイダンス、カウンセリングは、それぞれの教師に対して義務付けられているが、100%の若者がガイダンスやカウンセリングをキャリア選択に有効活用しているかという点、残念ながらそうではないのが現状である。ガイダンスやカウンセリングの中で若年者の生涯学習への意欲を高める特別な取り組みは実施していないが、成績が低い生徒は必ずカウンセリングを受けなければいけないので、その点ではドロップアウトの減少などに役立っていると思われる。また近年デンマークでは精神的な課題を抱える生徒が増えており、そのような生徒に対する支援が課題である。

(3) Ministry of Children, Education and Gender Equality

① 調査概要

調査日：平成27年11月15日（火）

訪問先：Ministry of Children, Education and Gender Equality

対応者：Dorit Priisholm Andersen 氏（Editor）

Tine Mette Kronborg 氏（Coordinator for Guidance and Counselling）

② 調査結果

〈eGuidance の概要〉

まず Dorit Priisholm Andersen 氏、及び Tine Mette Kronborg 氏より、eGuidance の概要についてご紹介いただいた。その内容を下記に示す。

eGuidance の政策的背景としては2004年のガイダンス改革において、議会により、ug.dk のウェブサイトと2つの（デジタルでない）ガイダンスサービスの創設が決定されたことがあげられる。その後、2010年にデンマーク議会において95%の若年者が、普通または職業的後期中等教育を修了していることを目標とすることが定められ、デンマークのすべての人に向けた ICT を活用したキャリアガイダンスサービスとして eGuidance がつくられた。

人々は eGuidance を使って、教育、仕事、労働市場に関する情報提供を得たり、実際のトレーニングや仕事を探したりすることができる。また ICT を活用したキャリアカウンセリングも実施されており、チャネルとしては、電話、チャット、メール、ソーシャルメディア等が提供されている。

〈eGuidance の利用状況とカウンセリング体制について〉

両氏によれば、2015年における eGuidance のサイトへのコンタクト件数は108,000件にのぼり、チャネルごとの内訳は、多い順にチャット44%、電話35%、メール19%となっている。またコンタクト件数のうち、45%が情報提供を受け、55%がガイダンスを受けた。コンタクトしてきた人が知りたいと考えている内容で最も多いのは（義

務教育を終え大学に進学しない人への) 継続教育に関すること、次いで一般的な質問、高校や職業教育に関すること、最後に生涯教育に関することである。男女の内訳は、60%が男性、38%が女性。年齢内訳は、34%が成人、33%が17歳以上の若年者、24%が16歳以下の若年者である。

対応するカウンセラーは42名で、14名のフルタイムのカウンセラーはコペンハーゲンで勤務している。28名のパートタイムカウンセラーは他のガイダンスサービスでも勤務している。カウンセリングは平日の朝9時から午後9時まで、土曜日は正午から午後4時まで、日曜日は正午から午後9時まで利用可能である。

〈eGuidance が若年者のキャリア形成や生涯学習意欲にどのような影響を与えているのか〉

なぜデンマークにおいて生涯学習が盛んなのかは多くの要素があり一言では言えないが、EU全体の指針の影響もあると考えられる。またデンマークでは、人々は、いつどこで教育が終わりということではなく、労働市場が必要とする人材でありつづけることを求められていると考えている。eGuidanceの利用者の過半数は若年者である。彼らからの質問に対応できるものはカウンセラーが対応し、さらに彼らの学びのニーズによって、別の機関を紹介し、より彼らのニーズに合った支援ができるような仕組みを構築している。(近年では、進路選択期にある若年者の保護者からのコンタクトも増えており、保護者向けのFacebookも開設している)

5. 考 察

本研究における現地調査にて明らかとなった、生涯学習意欲の醸成に着目したデンマークにおけるキャリア教育の特徴は下記の2点である。

第一に、デンマークにおけるキャリア教育・キャリア支援は、教育段階の早い時期にフォーカスされている。特に特徴的なのは、初等・前期中等教育から普通または職業的後期中等教育への移行期における支援である。エフタスコレはこの移行期にあたるオルタナティブ教育であり、また全国に52ヶ所存在している若年者ガイダンスセンターもまた初等・前期中等教育の修了生を対象としている。この時期へのフォーカスの理由としてはもちろんドロップアウトの改善もあると考えられるが、デンマークにおいては、普通後期中等教育に進学するか、職業的後期中等教育に進学するかでその後の進路が大きく変わってくることもその要因の一つであろう。特にエフタスコレ協会へのインタビューにおいて、後期中等教育に進む前に、自らの興味関心を見つめ直し、共同生活を経験することの重要性が指摘されていた。eGuidanceのコンタクトの24%が16歳以下であることから、この時期の移行が重要であることが分かる。

この時期に、立ち止まり、支援を受けながら、自らの強みや興味関心を見つめ直し、自分の将来を考えることが、その後の学習意欲へとつながっている可能性があると考えられる。

第二に、デンマークでは、生涯を通じて、多様なキャリア支援の機会が提供されている。初等・前期中等教育最終学年におけるオルタナティブ教育を受ける機会、主に中等教育においてキャリアガイダンスやキャリアカウンセリングを受ける機会、そしてそれ以降も、eGuidanceで提供される様々なチャネルを利用して、学び、相談する機会がデンマークにはある。eGuidanceの1年間のコンタクト件数も10万件と多く、デジタル化されたガイダンスやカウンセリングも普及していることが明らかとなった。

一方で、デンマークにおけるキャリア教育・キャリア支援の変化や課題もいくつか明らかになった。

第一に、地方にあるエフタスコレに代表される「ゆっくりとした育ちを支援する」風土から、若者を早く労働市場に輩出すべきという政府や都市部の傾向への移行である。エフタスコレ協会ではこの流れを認識しており、エフタスコレの学びがその後の学生の学習意欲の向上に役立つエビデンスを提示することに取り組んでいた。

またカウンセリングを必要とする学生も、一般の学生から、成績が思わしくない生徒や精神的な課題を抱える学生に変化しており、カウンセリングのあり方やカウンセラーに求められる知識や資質も今後変化していくと考えられる。

さらに、都市部を中心に大学を目指す学生が増えており、労働市場が求める高度な職業訓練を受けた人材も不足しているとのことであった。

6. まとめと今後の課題

本稿では、生涯学習社会の先進国とされるデンマークの専門家へのインタビュー調査をもとに、自律的キャリア形成時代におけるキャリア教育の在り方を、生涯学習意欲の醸成に着目して考察した。

デンマークにおける現地調査では、エフタスコレ協会、University College Capital(UCC)、Ministry of Children, Education and Gender Equalityを訪問し、専門家へのインタビューを実施したが、そこから、キャリア教育の中で生涯学習意欲を醸成していくためには、早期の段階において、立ち止まり、自らの興味関心と強みを知り、他者と協働する機会を持つことが重要であることが分かった。またキャリアの節目において、自分に合った方法でガイダンスやカウンセリングを受け、次の学びを見つけ、次のキャリアに繋げる環境が重要であることも明らかとなった。この2点については、日本におけるキャリア教育・キャリア支援のあり方にも大きな示唆を与えるものとする。

また同時に、デンマークのキャリア教育・キャリア支援もいくつかの側面で変化を求められていることも明らかとなった。この点については今後の課題として研究を蓄積していきたい。

謝 辞

本研究は、公益財団法人北野生涯教育振興会の助成を受け、実施したものです。また、デンマークにおける現地調査にあたり、インタビューにご協力いただいた方々にこの場を借りて御礼申し上げます。

さらに本研究にあたり、北欧研究所の代表である安岡美佳様、同じく北欧研究所コンサルタントのレアスコウ華恵ソフィエ様には、事前調査とインタビュー先の選定、現地におけるコーディネートなどご助言、ご協力をいただきました。この場を借りて感謝申し上げます。

参考・引用文献

Danish Agency for Higher Education (2014) Guidance in Education

(http://euroguidance.eu/wp-content/uploads/2015/03/guidance_in_education_pdfa.pdf)

エフタスコレ協会ホームページ (<http://www.efterskole.dk/da/Schools>)

青木真理・谷雅泰・三浦浩喜 (2009) 「デンマークのガイダンスシステムについて—教育省でのインタビュー調査を中心に」『福島大学総合教育研究センター紀要』(7), 67-74, 福島大学総合教育研究センター.

児美川孝一郎 (2013) 『キャリア教育のウソ』筑摩書房.

佐藤裕紀 (2011) 「デンマークの生涯学習戦略に関する一考察：『デンマークの生涯学習戦略』における自由成人教育の戦略に着目して」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』(19-2), 107-117, 早稲田大学大学院教育学研究科.

谷雅泰・三浦浩喜・青木真理 (2010) 「デンマークの若者支援—若者へのインタビュー(その2) エフタスコレと HTX」『福島大学地域創造21 (2)』40-56, 福島大学地域創造支援センター.
みずほ情報総研株式会社 (2011) 『ICT の活用による生涯学習支援事業 (国外における実態調査) 報告書』

(http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2011/07/29/1308856_1.pdf)

宮島裕 (2012) 「自律的キャリアの課題についての一考察」『目白大学経営学研究』10, 105-117, 目白大学大学院経営学研究科.

佐賀大学全学教育機構紀要 第5号 (2017)

生涯学習社会におけるキャリア形成支援の課題 －フィンランドにおけるインタビュー調査より－

森田 佐知子¹

Future Prospects and challenges of Career Support in Lifelong Learning Society
－ Based on Interview Surveys in Finland －

Sachiko MORITA¹

要 旨

本研究は、生涯学習社会の先進国とされるフィンランドの専門家へのインタビュー調査をもとに、生涯学習社会におけるキャリア形成支援の課題とその対策を考察する基礎的、継続的研究である。

考察にあたり、まずフィンランドにおける教育システムとガイダンス及びカウンセリングサービスについて文献調査から整理した。その上で、フィンランドにおける現地調査では、フィンランド労働組合中央組織 (Central Organization of Finnish Trade Unions)、在フィンランド日本国大使館、フィンランド教育文化省 (Ministry of Education and Culture, Finland) を訪問し、専門家へのインタビューを実施した。

調査の結果、フィンランドの生涯学習社会としての課題としては、生涯学習に積極的に取り組む人とそうでない人とのギャップ、そして成人が大学等に多く入学することにより、若年層の学習機会を減らす可能性があるということが明らかとなった。またこれら課題に対するキャリア支援として、学習コースのオンライン化、教育カウンセラー、そして、子育て中の女性とその家族への支援であるネウボラ、そして国としての教育システムの改革等がその可能性として挙げられることが明らかとなった。

【キーワード】 キャリア教育、生涯学習、フィンランド

1. はじめに

本研究は、生涯学習社会の先進国とされるフィンランドの専門家へのインタビュー調査をもとに、生涯学習社会におけるキャリア形成支援の課題とその対策を考察する基礎的、継続的研究である。

中央教育審議会 (2008) によれば、国民の学習活動の促進は、国民一人一人が、充実した

¹ キャリアセンター准教授、責任著者

心豊かな生活を送り、また、職業生活に必要な知識・情報・技術等を習得・更新することにより経済的にも豊かな生活を送ることを可能とするものであると述べている。また同時に、このことは社会を支え発展させることができる国民一人一人の能力を向上させることにつながるものであり、これは、ひいては社会全体の活性化を図り、我が国の持続的発展に資するものである。我が国の現状及び将来を見据えると、生涯学習社会の実現の必要性・重要性がますます高まっているといえる、とも指摘している。

笹井・中村(2013)によれば、生涯学習とは人生の初期に集中していたフロント・エンド・モデルの教育のあり方を問い直すとともに、生涯にわたり必要な時に学ぶことができる生涯学習社会を展望した理念である。フロント・エンド・モデルに対応する生涯学習型のモデルとしてリカレント・モデルがある。笹井・中村(2013)は、リカレント・モデルは「柔軟性を強調する生き方」が特徴であるとしたうえで、人々の中には「柔軟性を強調する生き方」は嫌いであり、むしろ終身雇用制の中で安定した職業生活をまっとうしたいと考える人たちがいることを指摘し、リカレント・モデルを前提とすると、生涯学習に積極的に取り組む人とそうでない人との間に経済的なギャップが生ずる恐れを指摘している。

では、生涯学習社会におけるキャリア形成支援の課題とは他にどのようなものが考えられるのだろうか。そしてその課題の解決に向けてどのような対策を講じればよいのだろうか。

そこで本稿では、生涯学習社会の先進国とされるフィンランドの専門家へのインタビュー調査をもとに、生涯学習社会におけるキャリア形成支援の課題とその対策について考察することとする。

本稿の構成は以下のとおりである。まず第2節ではフィンランドにおける教育システムとガイダンス及びカウンセリングサービスについて文献調査から整理する。第3節では本研究の方法について、第4節では調査結果を説明し、第5節にて本研究の知見とそれを踏まえた考察、そして第6章にてまとめと今後の課題について述べる。

2. フィンランドにおける教育システムとガイダンス及びカウンセリングサービス

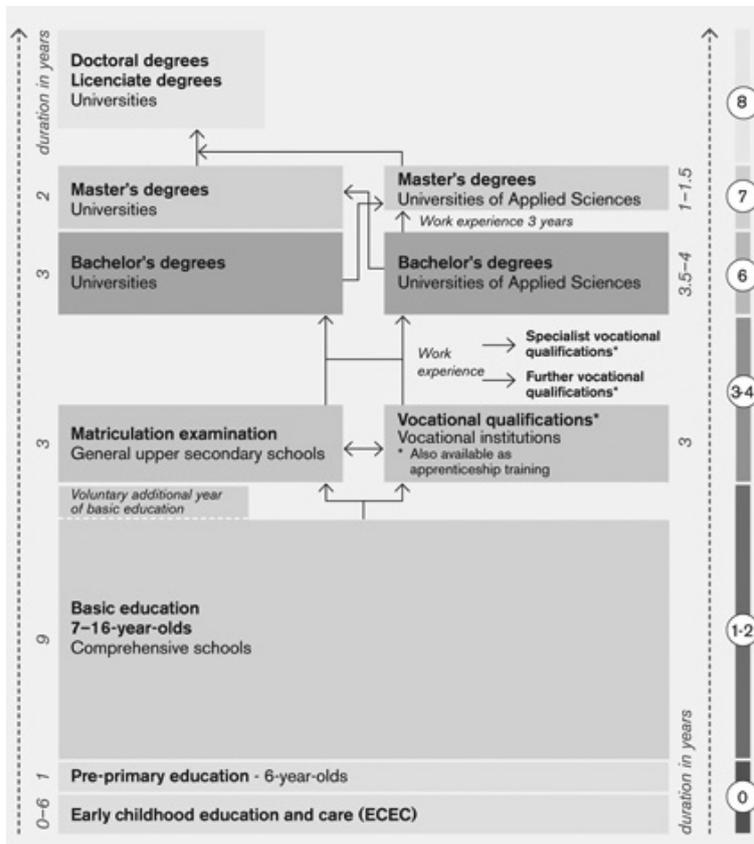
(1) フィンランドにおける教育システム

まずフィンランドの教育システム概要を図1に示す。

図1は、フィンランドのメインストリームの教育システムの概要図である。フィンランドでは7歳~16歳までの基礎教育修了後の進路として、大きく普通高校と、職業学校の2つがある²。普通高校と職業学校修了後の進路としては、大学と応用科学大学と訳される職業訓練に焦点を当てた高等教育機関が存在している。

² Ministry of Employment and the Economy・Ministry of Education and Culture・Finnish National Board of Education・CIMO (2012)によれば、2010年の時点では、50%の生徒が普通高校に進学し、41%の生徒が職業学校に進学する。また3%の生徒は10年生になる。5.7%の生徒は学習を続けず、0.3%の生徒は義務教育を完了していない。

図 1 フィンランドの教育システム概要図



出所 : http://www.oph.fi/english/education_system

フィンランド教育文化省のホームページによると、フィンランドの教育の中における基本的な原則は、すべての人が高い品質の教育と訓練に等しくアクセスできるということである。フィンランドでは、誰もが、必要な機器や教科書、通学、食事を含む基本的な教育を無料で受ける権利を持ち、義務教育以降の教育も無料である。

(2) フィンランドにおけるガイダンス及びカウンセリングサービス

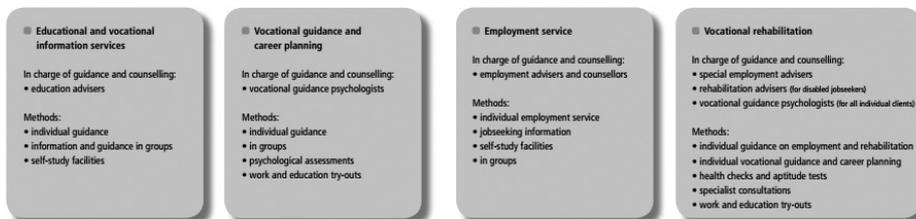
Ministry of Employment and the Economy · Ministry of Education and Culture · Finnish National Board of Education · CIMO (2012) によれば、フィンランドにおけるガイダンス及びカウンセリングサービスは教育機関及び雇用経済省によって提供されている。

その概要を図 2 に示す。

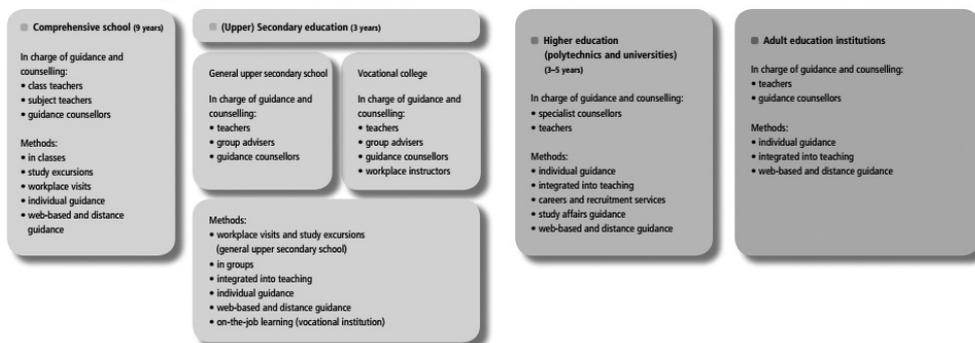
図 2 の下段が教育機関におけるガイダンスとカウンセリングサービスであるが、ガイダンスはそれぞれの教師とカウンセラーによって実施されていることが分かる。興味深いのは、職業学校においては、生徒が職業訓練を受ける職場においても、ガイダンスやカウンセリン

図 2 フィンランドにおけるガイダンス及びカウンセリングサービス

Guidance and counselling services in Employment and Economic Development Offices



Guidance and counselling services in educational institutions



出所：Ministry of Employment and the Economy-Ministry of Education and Culture Finnish National Board of Education-CIMO (2012)

を行うよう指定されている点である。またどの教育段階においても、ウェブでのガイダンスが実施されている。

図 2 の上段は、雇用経済省が提供するサービスである。これらは主に成人教育において提供されるサービスで、次の学習機会や仕事を探している人々に対するガイダンスやカウンセリングを提供している。フィンランドの成人教育は、教養成人教育と、普通成人教育、成人職業教育・訓練の大きく 3 つに分かれている。教養成人教育は、生徒の興味や社会教育に基づく多様な教育と訓練を提供しており、成人国民学校や成人教育センターなどで提供されている。普通成人教育は、成人のための普通高校の教育を提供している。普通成人教育はいつでも入学申請ができ、個人々の学習計画に基づき実施される。成人職業教育・訓練は、就業中の成人にも就業中でない成人にも提供される。

3. 方法

以上の文献調査と、本研究の中心となるフィンランドの専門家へのインタビュー調査は、フィンランドにおける生涯学習へのキャリア支援にフォーカスし、下記の 3 つの教育機関の専門家に対して実施することとした。

(1) フィンランド労働組合中央組織 (Central Organisation of Finnish Trade Unions)

フィンランド最大の労働組合中央組織。伝統的な産業やサービス業に従事する労働者が加

入している。組合の中で、組合員への生涯教育を行っている。

(2) 在フィンランド日本国大使館

(3) フィンランド教育文化省 (Ministry of Education and Culture, Finland)

インタビューでは、それぞれの教育機関の役割をおさえつつ、生涯学習社会としてのフィンランドの課題と、それに対する有効な支援の在り方を探ることを目的として実施した。

4. 専門家へのインタビュー調査結果

(1) フィンランド労働組合中央組織 (Central Organization of Finnish Trade Unions) へのインタビュー調査

① 調査概要

調査日：平成27年11月21日 (月)

訪問先：フィンランド労働組合中央組織

(Central Organization of Finnish Trade Unions)

対応者：Kirsi Rasinaho 氏 (教育・労働政策専門官)

② 調査結果

〈フィンランド労働組合中央組織の概要について〉

まず、Kirsi Rasinaho 氏よりフィンランド労働組合中央組織の概要についてご紹介いただいた。その内容について下記に示す。

フィンランド労働組合中央組織は、フィンランドの人口の約 1 / 5 にあたる合計100万人の組合員を擁する、フィンランド最大の労働組合組織であり、20の関連組織から成っている。加盟している団体の所属業界としては、林業やサービス業、中央政府及び地方自治体等で、いわゆるブルーカラーの労働者が多く加入している。フィンランドには他に、大学教員などの専門家が所属する労働組合の中央会と、ホワイトカラーの労働者が所属する労働組合の中央会、また雇用主の労働組合等がある。以前は75%の労働者が労働組合に加入していたが、若年層の加入率の低下により、現在の加入率は70%程度になっている。フィンランドでは労働組合は生涯教育政策への影響力もある。

〈フィンランド労働組合中央組織が提供する生涯教育の特徴〉

次に、フィンランド労働組合中央組織が提供する生涯教育の特徴を氏にたずねた。

氏によれば、フィンランド労働組合中央組織では、コミュニケーションスキルの開発やコンピューターリテラシーなど、幅広い訓練を提供している。また特に林業に従事する労働者は首都ヘルシンキではなく、遠方で就労する労働者も多いため、オンラインで訓練を受け入れる仕組みも整備している。また移民が増えていることもあり、移民のためのコースも用意している。コースは、一部は無料で、その他は有料であるが、高額な料金ではない。人気があるのは短期のコースである。

〈労働者への生涯教育の課題とその対策について〉

最後に、氏に労働者への生涯教育の課題とその対策についてたずねた。

氏によれば、大きな課題としては、教育や訓練を積極的に受ける労働者と、まったく受けない労働者がいるということである。またある調査では、すでに高い教育を受けている労働者に比べ、フィンランド労働組合中央組織に所属する労働者は、生涯学習に参加する割合が低いという結果も出ている。傾向として、高齢の男性は生涯学習や職業訓練に消極的、逆に女性は積極的に参加している、とのことであった。

対策としては、教育のコースを無料化したり、遠方で就労する労働者でも教育を受けることができるよう、オンラインコースを充実させているが、それでも受けない労働者も多い³とのことである。

(2) 在フィンランド日本国大使館へのインタビュー調査

① 調査概要

調査日：平成27年11月21日（月）

訪問先：在フィンランド日本国大使館

対応者：中張有紀子氏（文化広報班長）、Johanna Uski 氏

② 調査結果

〈フィンランドの教育システム、生涯教育の特徴について〉

まず両氏に、フィンランドの教育システム及び生涯教育の特徴についてたずねた。

フィンランドでは、小学校・中学校・高校のカリキュラム等については国家教育委員会が、大学の運営については教育文化省が管轄している。

フィンランドにおいて生涯学習が盛んな要因は一つではないが、特徴的だと感じることは下記の2点である。まず、メインストリームの教育を継続できる仕組みとして、一定期間働くと学習休暇を取得できる仕組みがある。もちろん所属している企業や団体によって制度は異なるが、半年から1年以上取得できるケースもある。こういった休暇を利用して、社会人が大学院等に進学するケースが多い。2点目として、メインストリームの教育を継続する以外にも、フィンランドでは残業が少なく、余暇の時間を確保しやすいため、人々は非常に多趣味であり、自分の人生を楽しむことに優れている。成人教育センターでは、語学やコンピューターなどの教育を安価に受講することが可能であり、週末の時間を利用して受講する人も多い。また労働組合や失業保険の制度においても、多くの学習や職業訓練の機会が提供されている。

³ フィンランド労働組合中央組織のホームページによると、毎年、訓練参加者は約5万人である。また同じくフィンランド労働組合中央組織のホームページでは、労働者の訓練参加を促進させるため、180名の教育カウンセラーを配置しているとある。教育カウンセラーは労働者に対して、アドバイス、指導、サポートすることにより、職業訓練への障害を克服する手助けをする。また現在、180名の教育カウンセラーのネットワークを構築し、教育における指導やカウンセリングの改善をめざしているともある。

〈生涯学習を推進する取組みについて〉

次に両氏に対して、生涯学習を推進する取組みについてたずねた。

両氏によれば、フィンランドでは共働きが一般であるが、女性の学習意欲が非常に高い。働く女性への支援として、近年、海外から注目され、視察が増えているのがネウボラ (neuvola)⁴である。ネウボラとは妊娠期から就学前までの子供と家族も含めた心身面のサポートを提供する仕組みのことであるが、こうした子育て中の女性に対する手厚い支援が、女性のフルタイムでの就労や学習意欲の醸成に繋がっている可能性はある。

また同じく近年視察が増えているのがアールト大学である。アールト大学はフィンランドにあった工科大学、経済大学、美術大学が合併してできた大学である。それぞれの専門知識を持つ学生が一つの場所で協働して学び、新しいビジネスなどを創造できる、いわば人材の融合を目的として運営されている。こうした新しい取り組みも、継続して学び続ける人材の輩出に繋がっていくのではないかとのことであった。

(3) フィンランド教育文化省 (Ministry of Education and Culture, Finland)

① 調査概要

調査日：平成27年11月22日 (火)

訪問先：フィンランド教育文化省 (Ministry of Education and Culture, Finland)

対応者：Petri Haltia 氏 (教育カウンセラー)

② 調査結果

〈フィンランドの成人教育について〉

Petri Haltia 氏には、まずフィンランドの教育システムについて簡単にご紹介いただいたのち、フィンランドの成人教育についてご説明いただいた。

フィンランドの成人教育には、普通高校教育、成人職業教育、成人高等教育といったメインストリームの教育のほかに、教養成人教育と労働市場トレーニングの2つがある。教養成人教育は、成人国民学校やサマーユニバーシティ、学習センター、スポーツ施設、自治体、労働組合などで提供されており、言語やコンピューターなどのコースが人気である。いわゆる趣味的なコースも多い。一方、労働市場トレーニングは失業中の人や失業のリスクがある人を対象に提供される。成人教育にはそのほか、各企業が従業員に対して実施するスタッフトレーニングがあるが、そのトレーニングを自社で運営するのは大企業が多く、中小企業は、スタッフトレーニングのほとんどをアウトソースする傾向がある。

25歳から64歳までの人で生涯学習をしている割合は、2010年度23.0%、2015年度で

⁴ ネウボラについては、フィンランド大使館のホームページにもその概要が掲載されている。(http://www.finland.or.jp/public/default.aspx?contentid=332415)

は25.4%であった。スウェーデンの29.4%、アイスランドの28.1%、スイスの32.1%などには及ばないが、イギリス（15.7%）などに比べると非常に高い数値となっている。また直近12カ月で生涯学習に参加した人の割合は55.7%となっている。

〈フィンランドにおける生涯教育の方針について〉

次に氏に、教育文化省が考えるフィンランドにおける生涯教育の方針についてたずねた。

氏によれば、まず大前提として、フィンランドにおける生涯教育は成人教育のことだけを指すのではなく、義務教育から成人教育まで、すべての段階における教育全てを含んだものである。

また近年のフィンランドにおける教育システムは、「フレキシビリティ」をその目的としている。例えば、義務教育における7～9年生の時に、生徒は必須でキャリアカウンセリングを受けることになっている。また全員が2～3週間のインターンシップにも参加し、普通高校に進学するか、職業学校に進学するか、もしくはそのどちらも選ばないかを選択する。しかしこれは決定的な選択ではない。フィンランドの教育システムは、生涯にわたって、キャリアを変更しやすいシステムになっている。

〈フィンランドの生涯教育における課題と生涯学習意欲を醸成するキャリア支援について〉

最後に、フィンランドの生涯教育における課題とフィンランドで実施されている生涯学習意欲を醸成するためのキャリア支援についてたずねた。

氏によれば、フィンランドではメインストリームの教育が無料であることから、多くの社会人が、学校を卒業し職業を経験した後で、大学や応用科学大学等に入学する。これが若年層の入学を阻害している面もあるとのことである。フィンランドの大学は全て公立で、現在14校と非常に数が少ないため、入学できる定員も限られている⁵。多くの社会人が大学を受験することで、若年層は大学に入学するまでに数年かかることも多い。

次に、生涯学習意欲を醸成するキャリア支援だが、まずフィンランドでは well-being の実現に教育は重要な役割を担っていると伝統的に考えられており、その影響で、教師は非常に尊敬される職業の一つとなっている。そういった国全体の伝統に加え、2009年に政府より、大学において、学校教育から生涯教育への意向についてプロモーションしていくべきだという指針が出された。これにより、大学を卒業しても、さらに学び続けることへの動機づけを大学教育の中でも行うようになってきている、とのこと

⁵ フィンランド大使館のホームページによると、フィンランドの高等教育は大学とポリテクニク（応用科学大学）の二つから構成され、大学は14校、ポリテクニクは24校。2012年、大学入学を希望者した76819人のうち入学許可を得たのは22815人、ポリテクニクは入学希望者が102595人、うち、37404人が入学許可を得たとのことである。

であった。

5. 考 察

本研究における現地調査にて明らかとなった、フィンランドの生涯学習社会としての課題と、それに対して取り組まれているキャリア支援は下記の2点である。

第一に、まさに笹井・中村（2013）の指摘する、生涯学習に積極的に取り組む人とそうでない人とのギャップが生じ、課題として認識されていた。教育文化省でのインタビュー調査より、フィンランドの教育システムは「フレキシビリティ」を目的としており、この点も笹井・中村（2013）のいうリカレント・モデル（柔軟性を強調する生き方）を実現できる教育システムになっているという。しかし特に、フィンランド労働組合中央組織におけるインタビュー調査において、生涯学習に積極的に取り組む人とそうでない人とのギャップが実際に大きな課題となっていることが明らかとなった。フィンランド労働組合中央組織では、すでに高い教育を受けている人に比べてフィンランド労働組合中央組織に加盟している人（多くはブルーカラー労働者）は生涯学習に参加する割合が低いという調査結果が指摘されていた。さらに、フィンランド労働組合中央組織に加盟している人の中でも、高齢の男性の参加割合が低く、女性が高いという指摘もあった。生涯学習に対するキャリア支援としては、学習コースのオンライン化、教育カウンセラー、そして、子育て中の女性とその家族への支援であるネウボラの等が考えられるが、その効果が十分に発揮されているのかは明らかでない。

第二に、成人が大学等に多く入学することにより、若年層の学習機会を減らす可能性があるということである。特に、フィンランドやデンマークなど大学数の少ない国では起こり得る課題であると考えられる。この課題に対してフィンランドでは、政策的な対策をとっていくとのことであったが、成人への学習機会を確保すると同時に、それが若年層の学習機会を減らすことがあることに注意しなければならない。

6. まとめと今後の課題

本稿では、生涯学習社会の先進国とされるフィンランドの専門家へのインタビュー調査をもとに、生涯学習社会におけるキャリア形成支援の課題とその対策について考察した。

フィンランドにおける現地調査では、フィンランド労働組合中央組織（Central Organization of Finnish Trade Unions）、在フィンランド日本国大使館、フィンランド教育文化省（Ministry of Education and Culture, Finland）を訪問し、専門家へのインタビューを実施したが、フィンランドの生涯学習社会としての課題としては、生涯学習に積極的に取り組む人とそうでない人とのギャップ、そして成人が大学等に多く入学することにより、若年層の学習機会を減らす可能性があるということが明らかとなった。またこれら課題に対するキャリア支援としては、学習コースのオンライン化、教育カウンセラー、そして、子育て中の女性とその家族への支援であるネウボラ、そして国としての教育システムの改革等がその

可能性として挙げられることが分かったが、これら支援の効果までは調査することができなかった。

この点については今後の課題として研究を継続し、生涯学習社会における効果的なキャリア支援を検討していきたい。

謝 辞

本研究は、公益財団法人北野生涯教育振興会の助成を受け、実施したものです。またフィンランドにおける現地調査にあたり、インタビューにご協力いただいた方々にこの場を借りて御礼申し上げます。

さらに本研究にあたり、フィンランドセンター茂田様には、専門家のご紹介をいただきました。またオフィスウタノ代表歌野様には現地でのコーディネートにてご協力いただきました。またヒルトゥネン久美子様には、近年のフィンランドの教育に関する有益な情報をご提供いただきました。多くの方のご協力に対して、感謝申し上げます。

参考・引用文献

Ministry of Employment and the Economy・Ministry of Education and Culture・Finnish National Board of Education-CIMO (2012) lifelong guidance in Finland.

(http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/26710_Lifelong_Guidance_in_Finland_booklet.pdf).

笹井宏益・中村香 (2013) 『生涯学習のイノベーション』多摩川大学出版部。

中央教育審議会 (2008) 「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について～知の循環型社会の構築を目指して～ (答申)」。

(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/18/080219_01.pdf).

中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」

(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf).

佐賀大学全学教育機構紀要 第5号 (2017)

イタリア時代の百武兼行 I —チェーザレ・マッカリ (1840~1919年) に焦点をあてて—

吉住 磨子

Studies of Kaneyuki Hyakutake in his Roman Period Focusing
on Cesare Maccari (1840~1919)

Mako YOSHIKUMI

要 旨

本論は、佐賀出身の近代の洋画家百武兼行 (1842~84年) のローマ時代 (1880~82年) についての研究である。1880年に外交官として3度目の渡欧を果たした百武兼行は、ローマでの多忙な公務の傍ら洋画研究に携わり、短期間のうちに完成度の高い作品を生み出していった。百武は英国やフランスにおける絵画修業を通して、すでにローマに滞在する以前から西洋画の技法や西洋の美術理論について心得があったが、彼はイタリアにおいては何を学び、何を会得しようとしたのだろうか。本論ではその問題を百武のローマにおける師であったチェーザレ・マッカリ (1840~1919年) に焦点を当てることで明らかにしていきたい。

百武研究の中でチェーザレ・マッカリはこれまでも必ず言及されてきた人物であるが、実際には名前とわずかな経歴のみが紹介されてきたにすぎない。本論では、彼の経歴や作品について詳らかにし、この画家が19世紀末のイタリアを代表するフレスコ画家であったこと。また、この画家は百武のローマ滞在時には、イタリア統一 (1861年) を表象する一種の国家的プロジェクトとしての壁画制作を行うなど極めて多忙な状況にあったことなどを浮き彫りにしていく。そのことと百武がローマで制作した作品や百武自身の日常生活の多忙ぶりを勘案すると、百武が直接マッカリから絵画の技術や理論について学ぶことは不可能であったと考えられる。しかしながら、百武はマッカリの作品を通して古典主義絵画の要諦を知り、自らの作品制作に反映しようとしたことは疑いがない。

【キーワード】 百武兼行、チェーザレ・マッカリ、イタリア19世紀美術、パラッツォ・マダーマ (サーラ・ジャッラ) 壁画装飾

はじめに

明治初期の洋画史は、佐賀生まれの画家百武兼行 (1842~84年) 抜きにしては語れないと

*吉住 磨子 佐賀大学芸術地域デザイン学部

言っても過言ではないほど、この画家の存在は同時期の日本美術史の中で極めて重要なものとなっている。しかしながら、百武の高い知名度とは反対に、この画家についての研究はこれまで十分に進められてきたとは言いがたい。百武は未だ日本近代洋画史の上に正しく位置付けられているとは言えないのである。その理由はいくつか考えられるが、百武の画業の大部分を占めるヨーロッパ滞在期についての研究に関しては、各国に残された百武自身に関わる外国語で書かれた資料、そして百武と関連のある人物や、百武の居た外国の社会や文化に関わる外国語で書かれた文献にほとんど手がつけられていないことが指摘できる。そもそもそのような資料や文献がどれくらい存在するのかということすらはっきりとはわかっていない状況なのである。

百武は英国、フランス、そしてイタリアにいずれも公務をもって滞在し、公務の傍ら画技を磨いた。百武の油絵制作は、二、三の例外を除けば、ほとんどヨーロッパで行われたが、彼の画業の再構成は主に彼自身か、あるいは彼の周りにいた日本人が書き残した資料を重要なドキュメントソースとして試みられてきたのである。そのことは、三輪英夫氏他による優れた先行研究においても例外ではない（註1）。

以上のような状況に対して、本研究では、百武が滞在した各国における彼の事績をなるべく詳らかにするために、各地に残された百武に関わる資料や百武に関わった外国人画家たちの文献を探ることに努めたい。その結果、これまで知られていなかった百武のあたらしい側面が明らかになってくるはずである。

本論では、百武のイタリア滞在期（1880年～84年／明治13年夏から明治17年末）に光を当てる。百武はローマ滞在中の明治14年から翌年にかけて、彼の画歴における頂点を示すといわれている大作、すなわち《臥裸婦》、2点の《ピエトロ・ミッカ図》、《鍋島直大公夫妻図》（夫人像は現存せず）、《格闘図》、そして画題不明の大作1点の計7点を制作している。本論では、それらの大作に取り組む前から百武がイタリアで師事した画家チェーザレ・マッカリ焦点をあて、百武のローマ時代の画業を明らかにしてみたい。

マッカリとの出会いまで—外交官としてローマに着任

百武兼行のイタリア滞在期は、彼の生涯の中では晩年にあたる。明治13年（1880年）鍋島直大が駐伊特命全権公使に任じられてローマへ赴くことになり、38歳であった百武は外務書記官として直大に随行することになった。それまで2回の欧州滞在が藩主鍋島直大の随員という身分であったのに対し、イタリアにおける外交官としての滞在中は仕事が増え、百武の日常は多忙を極めた。しかしながら、忙しい公務の合間をぬって百武はさらなる画技の修得に向けて絵画研究に精進する。その成果は、日本人の手による最も早い時期に描かれた裸体画の一つとされる等身大の《臥裸婦》（ブリヂストン美術館）や大型（150号）の構想画（歴史画）《ピエトロ・ミッカ像》（前田育徳会）などとして結実するのである。

鍋島直大と百武の一行は、明治13（1880年）年7月に横浜からナポリに向けて出航したが、

その時、当時、弱冠18歳の松岡寿（1862～1943年）も公使館雇として直大に随行した。さらに、五姓田義松（1855～1915年）も彼らと同船し、かつて百武がパリで学んだレオン・ボナのもとで絵画の勉強をすべく、パリへと向かった（五姓田は一行とナポリで別れる）。

岡山藩士松岡隣を父にもつ松岡寿（1862～1944年）は、明治9年に開校した工部美術学校においてイタリア人教師フォンタネージに教えを受けた画家の一人で、フォンタネージが明治11年（1878年）9月に健康上の理由からイタリアに帰国した後、同年11月には工部美術学校を仲間と一緒に退学し、浅井忠、小山正太郎、高橋由一らとともに「十一時会」を結成して、研鑽を積んだ。それと同時に松岡は、渡欧の機会を待っていた。当時、外国に赴任する公使は従者を二人官費で連れて行くことが出来た。松岡は旧岡山藩士で外交官でもあった花房義質の斡旋で、直大の従者になることができたのである。松岡はローマに到着した後、はじめ、後述するチェーザレ・マッカリに指導を受け、明治16年（1883年）には王立ローマ美術学校に入学する。そして、明治20年（1887年）には卒業を果たし、パリで1年近く学んだ後、明治21年（1888年）には帰国する。王立ローマ美術学校に通うようになった後は、美術学校だけではなく、後述するように、百武と同じプライベート・アカデミーにも通った。そのようにして松岡はローマで百武との交流を続けた。松岡自身の文章や、後に東京高等工業学校工業図案科の松岡の教え子たちが著した松岡の伝記の中では、百武についての言及も見られる。それゆえ、それらは百武研究にとっても重要な資料となっているのである（註2）。

話を百武に戻そう。百武は明治13年（1880年）10月頃から、はじめパリにおけるかつての師レオン・ボナの紹介によってフランス人と考えられるチューロンという名前の画家につく。この情報は、小林鐘吉氏や先ほど触れた松岡寿の伝記他によるものであるが、現在でもチューロン（Toulon か?）という名前のみが知られているだけで、この人物の詳細については不明である。そして間もなく百武は、チューロンの紹介で或るイタリア人画家から教えを受けることができるようになる。

19世紀後半のイタリア

百武は「チューロンの紹介で、当時伊太利第一流のマッカリーと云ふ人に一周一度来て貰って、勉強することになった。」と、洋画家小林鐘吉（1877～1946年）は記している（註3）。この文章の中の「マッカリーと云ふ人」は、イタリア人画家チェーザレ・マッカリ（Cesare Maccari / 1840～1919年）のことである。百武がマッカリに絵画の教えを受けるようになったとき、マッカリはまだ40歳であったが、肩書は王立ローマ美術アカデミーの名誉教授であった。現代人の感覚からすると、40歳で名誉教授というのは理解しづらいが、当時のローマ王立美術学校の「名誉教授」は、現代のそれとは大きく異なっていた。それについては、百武と同じくマッカリに師事した松岡寿が重要な情報を与えてくれている。松岡によれば、名誉教授とは「日々の教授を受け持つて居る外で、文部大臣が高等美術会議の意見を聴いた上で、絵画彫刻及び建築の学科に就て、各二名以内を命ずるのです」（原文ママ）（註4）。すなわ

ち、当時の名誉教授とは、功績のあった退役老教授と言う意味ではなく（註5）、現役の教授の中でも特に優れているとみなされた芸術家に与えられる称号であったのである。

ところで、19世紀の中頃から終わりにかけてのイタリア画壇には、さまざまな動きが見られたが、いずれの潮流も大きな流れや新しい芸術思想を形成するまでには至らなかった。そして、ローマにおいてはナザレ派の影響を受け、新古典主義と神秘主義を一つにしようとしたプリズモ（Purismo）のような動きはあったものの、1880年代から1890年代にかけての時期もいまだ「歴史画」の権威は揺らいではいなかった。たとえば、新しく開館したばかりのローマの近代絵画館で開催された1883年の「国際美術万博（L'Esposizioni Internazionale di Belle Arti）」を見たルイーゼ・キルターニが、ローマでは、歴史画や擬古典主義的な作品が健在で、そのような作品群が他を制して壁面を飾っていたことを記していることから、そのことはわかる（註6）。そして、当時、ローマの歴史画家として最も名を馳せたのが、他ならぬマッカリであった。

イタリアは明治維新の少し前、1861年にイタリア統一を果たす。そして、イタリア王国初代国王として、サヴォイア家のヴィットーリオ・エマヌエーレ2世が即位する。百武らがローマに到着したのは、1878年にヴィットーリオ・エマヌエーレ2世が没し、同年、息子のウンベルト1世（在位1878~1900年）が二代目国王として即位した少し後であった。鍋島直大と百武らは、ローマに到着直後の1880年8月13日に、ウンベルト1世に謁見を果たしている。ところで、ウンベルト1世の時代には、ヴィットーリオ・エマヌエーレ2世を称える記念堂の建設の決定がなされた（完成は1925年）。また、イタリア王国の統一や、統合の象徴としての王室を人々の記憶に埋め込み、人々に国民意識を共有させるためのさまざまな記念日が制定され、その際には秩序だった式典が行われた。そうした制度や儀礼を通じて、民衆は王室が体現するブルジョア的な道徳と秩序や歴史性を身体の中に刻み込むことが求められていった。それが百武が居た時代のローマの状況であった。

歴史画家チエーザレ・マッカリ

イタリアにおける百武や松岡の師であったチエーザレ・マッカリはシエナで生まれ、同地の美術学校（Istituto di Belle Arti di Siena）や工房で彫刻と絵画の両方を学んだ（註7）。これまでの百武研究において、マッカリの詳しいキャリアについて紹介されることは全くなかった。上述したように、現在ではこの画家はイタリアでもあまり知られておらず、またこの画家を研究する研究者もほとんど見当たらない。しかしながら、この画家の事績を辿ってみると、当時のイタリアのアカデミー派の画家の中で、最も重要な画家と見做されていたこと、そして当時、最も多忙な画家の一人であったことが浮かび上がってくる。

マッカリは生地シエナにおいて、はじめ彫刻の仕事に、次いで絵画の仕事に携わった。シエナ時代にはたくさんの実務経験を通して、みっちり美術の基礎を身につけたようである。シエナにいた1860年代には権威のあるコンクールで一等賞を獲得したり、フィレンツェの国

際万博に素描作品を出品したりもしている。同じく1860年代にはシエナの貴族フェルディナンド・ピエーリ・ネリ侯爵の注文で、初めてフレスコ画の作品に取り組んでいる。

マッカリは当時から歴史画の研究にも大変熱心であったことが知られているが、実際、彼が取り組んだ主題は、シエナ時代からほとんど歴史画ばかりであった。それも古代ギリシャ・ローマ時代の出来事に題材を求めたものではなく、イタリアルネサンスの芸術家、政治家、人文主義者、宗教家（ミケランジェロ、ロレンツォ・イル・マニフィコ、ヴィットーリア・コロナ、サヴォナローラなど）らのエピソードを描いた歴史画が1860年代のマッカリの仕事の中心であった。このように、歴史画家としてのマッカリの素地はシエナ時代、マッカリの20代の時期にしっかりと築かれていったのである。

制作の傍ら、1866年にはウンブリア州、1867年にはローマ、そして1868年にはフィレンツェを旅行し、ルネサンス時代の作品に接した。同じ頃、ヴェネツィアを訪れて、ベッリーニ族、ティントレット、そしてティエポロらの作品を熱心に見て回ったこともわかっている。

マッカリは1868年に初めてローマの顧客から注文を受けるが、1870年代にはローマに居を移し、それ以降も精力的に仕事に取り組んだ。1870年代はマッカリが重要なフレスコ画の公的作品に挑んだ時期でもあった。すなわち、マッカリはこの時期、まず、ローマの聖フランチェスカ・ロマーナ聖堂の後陣持ち出し部分にフレスコ画で《ダヴィデとモーゼ》を描いた。その後舞い込んだのが、ヴィットーリオ・エマヌエーレ2世からのトリノ大聖堂（サン・シンドネ）にあるサヴォイア王家の礼拝堂のフレスコ画装飾の仕事であった。続いて、1873年にはサンタンドレア・デッラ・ヴァッレ聖堂の近くに位置するローマのサヴォイア王家の教会、サンティッシモ・スダリーオ聖堂の天井と円蓋のそれぞれのフレスコ画装飾を完成させている。トリノ大聖堂の仕事、そして、小さいが由緒あるサンティッシモ・スダリーオ聖堂の装飾注文という、いずれもサヴォイア王家から受けた注文制作は、マッカリを著名な画家の一人に押し上げていった。また1870年代にはサヴォイア王家の仕事以外にも様々な公的な仕事を請け負い、これによって国内のみならず国外でもよく知られる画家となっていった。そして、1873年には上でも触れたローマの美術アカデミーの名誉教授(Professore onorario)に130人以上のローマの美術協会会員による選挙によって選ばれる。それは、マッカリが百武らと出会うよりも7年前のこと、マッカリ弱冠33歳の時のことであった。アカデミー名誉教授としてのマッカリの仕事は、新築の建造物のコンクール審査など、教育や制作に関わらないことも少なくなかったが、それでも美術アカデミー名誉教授になってからのマッカリの制作のペースは決して衰えることはなかった。

そして、1880年に始まったコンクールを経て、翌年1881年にマッカリは自身のキャリアの中で最大の仕事となる仕事を獲得する。それは、ローマの上院議会議場パラッツォ・マダーマのサーラ・ジャッラ（現サーラ・マッカリ）の壁面フレスコ画装飾の仕事であった（完成は1888年）。この仕事は、同じ時期に進行したチェーザレ・マリアーニによる財務省のサーラ・デッラ・マッジョランツァの壁画装飾やアンニーバレ・ブルニョーリによるオペラ座（テア

トロ・コスタンツィ)の壁画装飾と並び、ウンベルト1世治世下における最も大きなローマの国家的美術プロジェクトであった。

マッカリに課せられた仕事は、古代ローマの元老院に関わる有名な人物の登場する場面をフレスコで5つの画面に描くことであった(註8)。マッカリの構想は「ゆったりとした安定感のある構図の中に明るい色調の格調ある色彩を用いて、それらが広間の光と調和することを考慮しつつ、確固とした素描力をもととした大様式で描くこと」(註9)を旨とした。完成したサーラ・ジャッラの壁画を見ると、この構想が大画面の上にとしっかりと実現されていることがわかる(図版1~3)。すなわち、起伏のない構図が横長の画面に広がり、各画面はゆったりとした空間構成となっている。そして、元老院に集まった者たちが身に着けているトーガの白色が全体の基調となり、全体に明晰で清潔感のある色彩が印象的である。そして、注目すべきは画面全体に充溢する自然で微妙な光の表現である。また、いずれの画面における人物も遠目からは同じように見えるが、よく見ると、ひとりひとりの顔の表情、髪の色、そして体のうごきや所作は実に変化に富んでいることがよくわかる。そしてそれらのリアリズムは自然観察に基づいたものであることは言うまでもない。正に古典主義の手本のような絵画であると言えるとともに、当時、ヨーロッパ全体は既にモダニズムの時代に入らんとしていたことを考えると、このような擬古典主義的な作品は、懐古趣味的で陳腐なものにも見えてくる。

コンクール課題に対してマッカリが選んだ図像は、アッピウス・クラウディウス・カエクス、マルクス・パピリウス、マルクス・アティリウス・レグルス、キケロー、そしてマニウス・クリウス・デンタトゥスという共和政ローマ時代の文人や政治家らであった。古代ローマの元老院(Senatus)と統一イタリア国家の上院(Senato)議会議場の歴史的連続性を、すなわち、イタリアを統一した共和制ローマと同じくイタリアを統一し、近代国家の礎を築いたイタリア王国の連続性を古典主義的絵画の王道をもって表象しえた記念碑的な作品の一つがマッカリの手により完成されたのであった。

マッカリは、サーラ・ジャッラの連作壁画で成功と名声を得た後、それまでにも増して多くの制作の注文を受け、その名声を不動のものとしていった。具体的に言えば、生地シエナ(パラッツォ・プブブリコ)、ジェノヴァ(コンソラツィオーネ聖堂)、レッツェ近郊のナルド(聖母被昇天大聖堂)、ロレート(大聖堂の円蓋)、そしてローマ(パラッツォ・デイ・ジュスティツィア)など、イタリア全土で重要な仕事に携わった。

マッカリと百武

これまで、チェーザレ・マッカリの画業を中心にこの画家の生涯を追ってみたが、そこから、百武がローマに滞在していた時期は、マッカリがウンベルト1世時代のローマの国家的プロジェクトの一つに8年にわたって従事していたこと、そして、1880年代から1890年代にかけての時期、マッカリはそれ以外にも多くの制作に関わり、多忙を極めていたことがはっ

きりと浮かび上がってきた。また、マッカリとサヴォイア王家の強い関係も看過できない。小林鐘吉らの証言によれば、上述したように百武にマッカリを紹介したのは「チューロン」という名の絵描きであったというが、マッカリとサヴォイア家の関係を考えると、百武とマッカリの橋渡しをしたのは、ウンベルト1世の周辺にいた人物であった可能性も考えられなくはない。

これまで見てきたようなマッカリの多忙な生活状況を考えると、彼が当時ローマでどれほど教育に時間をかけることが出来ていたかはわからない。上で触れたように、百武は週一回の割でマッカリから指導を受けていたというが、それがどの程度、正確な情報なのかは疑問である。百武がマッカリに指導を受けた時期（1880年から数年間）と言えば、これまで見たように、マッカリがサーラ・ジャッラのコンクールに応募し、この国家的プロジェクトに見事採用となって、実際の制作に着手した時期にあたる。そのような重要で多忙な時期に、東洋から来た無名の外交官のためにマッカリが時間を割いて熱心な指導をしていたとは現実には考えにくい。

冒頭でも述べたように、百武はローマ時代に等身大の裸婦の油彩画や《ピエトロ・ミッカ像》のような歴史画に挑戦した。しかしながら、古典主義の大様式、すなわち大画面の中に遠近法をつかって安定感のある空間をつくり、そこに複数の人物やその他のモチーフを配した歴史画には決して手を染めることはなかった。これは百武と同じ時期に渡仏し、西洋画を学んだ山本芳翠（1850～1906年 / 1878～87年留学）とは対照的な点であり、百武の限界は正にそこにあったとも言える。百武と芳翠の間には留学先で置かれた環境に大きな違いがあったし、百武が1882年にローマから帰国後、すぐに肺を病んで2年後には没したのに対し、芳翠は帰国後も制作を続けることができた点でも二人の人生は大きく異なり、それが二人の後半生を分けたいちばんの原因であったことは言うまでもない。

百武はマッカリやマッカリの作品に接して、マッカリがルネサンス以来の古典主義の正当な後継者であることにすぐに気づいたには違いない。その点こそが、英国やフランスで習った画家たち（リチャードソンやボナ）とマッカリが大きく違った点であった。また、英国やフランスでは知りえなかったフレスコ画の大家としてもマッカリの存在は百武にとっては代えがたいものであったと推測される。しかしながら、百武がマッカリから西洋の古典主義についてみっちり教えを受け、それを自家薬籠中の物とするには、絶対的な時間が足りなかった。

アカデミア・ジージ

百武はローマでアカデミア・ジージという私設の美術アカデミーに通っていた(註10)。美術アカデミー（イタリア語でアカデミア・デッレ・ベッレ・アルティ / Accademia delle Belle Arti）とは、フェデリーコ・ズッカリによって1563年にフィレンツェで開校したアカデミア・デル・ディゼーニョ（Accademia del Disegno）を嚆矢とするが、これ以

後、16世紀からイタリアでは各地に公立、私立を問わずアッカデーミアという名前を冠した美術学校(画塾)が作られた。16世紀のうちには、フィレンツェに次いで、ペルージャ(1573年)、そしてローマ(1593年)にそれぞれアッカデーミア・デル・ディゼーニョとアッカデーミア・ディ・サン・ルーカが開校した。一方、早い時期の私立のアッカデーミアとしては、1582年に開校したボローニャのカラッチ一族によるアッカデーミア・デッリ・インカンミナーティが有名である。公立にしても私立にしても、人体デッサンを重視し、「自然からのデッサン」、すなわち「裸体からのデッサン」を行うかどうか美術学校にアッカデーミアという名前を冠する決め手であったことは人々の暗黙の了解としてあったようである。アッカデーミアの名前は様々であったが、アッカデーミア・デル・ヌードやアッカデーミア・ダル・ヌード(直訳すればいずれも「裸体アカデミー」という直接的な名前を掲げたものも少なくはなかった。

この伝統は19世紀になっても変わらなかったものと考えられる。前に言及した松岡寿による「伊太利美術学校の組織」の中でも「美術学校の科目は、絵画、彫刻、装飾、建築の四科目である。然し規則の第一條には目的としてかういふことが記してある。美術学校はディセーギョ(disegno)すなわちデッサンの術を教授する所とすとあります(原文ママ)」という文章が出てくる。またこれとは別の箇所には、「絵画の専門科では、裸體画とか、又は被服してある石膏の立像を木炭又はコンテ、或は水彩、又は油絵の一色を持って寫生させる。。。。」という文章も見つけられる(註11)。

アッカデーミア・ジージにおいても実際にヌードデッサンが行われていたことは、百武と同じくそこに通っていた松岡が語っている。アッカデーミア・ジージ(Accademia Gigi)とは、「ジージ美術学校」、「ジージの画塾」という意味であるが、ジージとはイタリア人の男性名ルイーギ(Luigi)かジーノ(Gino)の愛称であると考えられ、それはすなわち、このアカデミーをやっていた芸術家の名前であったか、あるいは、その持ち主・経営者であったことは間違いがないだろう。松岡寿は、当時のローマの私立の美術学校についても情報を与えてくれるが、私立の学校には昼間と夜間のものがあること、学校の持ち主がいて、そこにはただモデルが居て、誰でも決まった料金を払えば、そこで制作ができるようになっていたことなどが彼の記録からわかる(註12)。《臥裸婦》(ブリヂストン美術館)(図版4)と同じ背景で同じモデルをつかって描いたことが間違いのない松岡寿の木炭素描の《裸婦》(図版5)が存在することから、《臥裸婦》が描かれたのは恐らくアッカデーミア・ジージであったと考えられている。

三輪英夫氏は百武の色調がパリ時代のバロック的な明暗の対比を効かせたものから、ローマ時代には中間色の落ち着いたものへと変化していった背景には、マッカリの温和な画風の影響があったことを指摘している(註13)。それがマッカリ一人の影響に帰されるものかどうかの判断は慎重になるべきだと思うが、なるほど、ローマ時代の百武には色調のみならず、他にもいくつかの変化が看取されることは事実である。たとえば、構図に関して言えば、一

人の人物を正面から捉えた《臥裸婦》のような絵画であっても、百武の構図に対する新しい三次元的な意識の芽生えが見られる。《臥裸婦》はルネサンスのイタリア人画家が好んだ古典的な「横たわる裸婦」の構図を用い、確かな明暗法の技術と解剖学的な知識に裏打ちされた見事な描写力によって、存在感のある女性の肉体が表現されている。背景は織物によって遮断されているにもかかわらず、織物の表面に微妙な明暗を施し、また、織物の上部の一部をさりげなく内側に垂らして織物の明るい裏側の一部を見せることによって、画面に奥行きが与えられている。古典主義をよく咀嚼し、素描力を磨いた末に百武が到達した彼の画業の頂点の一つが《臥裸婦》であったと言ってもよいだろう。ローマ時代以前に描かれたいかにも弱弱しい線による裸婦の素描（図版6）と比べてみれば、《臥裸婦》には同じ画家が描いたものとは全く思えないような力強さがある。ローマにおける百武は「一寸でも暇があれば画を描くと云ふ調子で、画を専門にやる者も及ばない位であった」（註14）というが、百武は寸暇を惜しんで画力の上達に、もっと具体的に言えば、人体描写の鍛錬に時間を費やしたに違いない。それを行った場所の一つが、アッカデーミア・ジージのようなプライベートな画塾であったに違いない。

終わりに

百武兼行がローマにおいてマッカリから十分な時間をかけて教えを受けることは不可能であったはずだ。しかしながら百武はマッカリやマッカリの作品に接し、イタリア古典主義の本質を身近で理解する貴重な経験を得たには違いない。外交官としての任期には限りがあることがわかっていた百武は、それゆえに古典主義の要諦の中でも最も重要とみなされる三次元的な空間の中にリアルな人体（裸体）を表現することが、ローマにおける自分自身の課題であると自覚していたのではないか。そして、もう一つ重要だと思われるのは、マッカリがイタリア統一を表象するサーラ・ジャッラの壁画制作に携わったことである。百武は、師が携わった連作壁画から、絵画が政治や国民国家の意志の発揚と結びつくことを学んだに違いない。そして次に彼が挑んだ大作が《ピエトロ・ミッカ像》であった。これについては考察を次稿に譲ることとする。

註

（註1）百武兼行についての主な先行研究は次のとおり。三輪英夫「百武兼行一人と作品」『百武・久米・岡田三人展』図録、佐賀県立美術館、1974年、ページ記載なし。三輪英夫「百武兼行の画歴とその問題点について」『佐賀県立博物館報』1975年9月。三輪英夫「百武兼行の画歴について」『美術史』1977年3月、118～126頁。その他、百武の技法については歌田真介氏の研究も重要。

（註2）松岡寿の伝記については、次の文献その他を参照。『松岡寿先生』松岡寿先生伝記編纂会編、昭和16年。

- (註3) 百武の伝記については、次の文献を参照。松岡寿談「伊太利美術学校の組織」『美術新報』明治17年1月20日。小林鐘吉、「故百武兼行伝」、『光風』明治41年3月号。三輪英夫「日本の美術53号」至文堂、1979年。
- (註4) 隈元謙次郎『明治初期来朝伊太利亜美術家の研究』八潮書店、昭和53年（初版昭和15年）、49～50頁。
- (註5) 松岡寿談「伊太利美術学校の組織」『美術新報』明治17年1月20日。
- (註6) Maria Mimita Lamberti, “1870-1915; I mutamenti del mercato e le ricerche degli artisti,” in *Storia Dell'Arte Italiana, Il Novecento*, Giulio Einaudi Editore, 1982, p.44.
- (註7) チェーザレ・マッカリの生涯や作品については、次の文献を参照。*L'Aspetti dell'arte a Roma dal 1870 al 1914, Roma Palazzo Barberini*, 1972, exh. cat., a cura di D. Durbè, 1972, pp. 10-14; “Maccari, Cesare,” in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 66, pp. 791-795; Telesa Sacchi Lodispoto, “Maccari, Cesare,” in *Dizionario Biografico degli Italiani*, <http://www.treccabu.ut/ebcuckioedua/cesare-maccari>; *La Pittura in Italia Ottocento*, Vol. II, Electa, 1991, pp. 890-891; Silvestro Bietoletti & Michele Dantini, *L'Ottocento Italiano; La Storia, Gli Artisti, Le Opere*, Giunti, Firenze, 2002, p.316; L. Chirtani, *Album-ricordo della Esposizione di Belle Arti a Roma*, Milano, 1883. (Cited in Lamberti, *op. cit.*, p. 44.)
- (註8) パラッツォ・マダーマのサーラ・ジャッラ（黄色の間）の壁画装飾については、次の文献。*I Palazzi del Senato, Palazzo Madama*, Roma, 1984, pp. 82, 86-90. また、次のサイトも。I Palazzi -Palazzo Madama, Sala Maccari, <https://www.senato.it/leg17/3049documento>
- (註9) コンクールに際してのマッカリの口述試験の記録。*I Palazzi del Senato...*, *op. cit.*, p. 89.
- (註10) 『松岡寿先生』33頁。
- (註11) 松岡寿談「イタリア美術学校の組織」『美術新報』明治17年1月20日。
- (註12) 『松岡寿先生』
- (註13) 三輪「百武兼行の画歴について」『前掲書』122頁。
- (註14) 小林『前掲書』25頁。

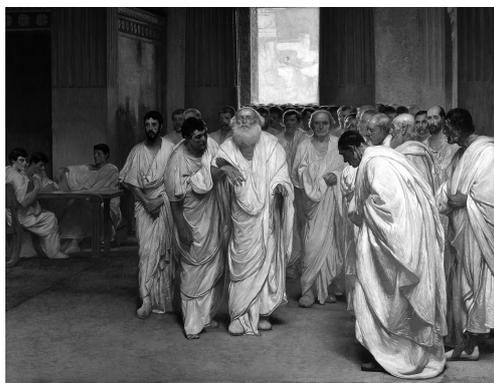
図版



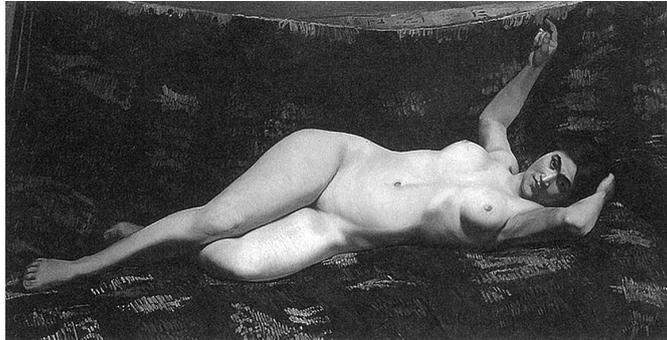
図版1 チェーザレ・マッカリ《カティリナに通告するキケロー》
ローマ・パラッツォ・マダーマ、サーラ・ジャッラ、1880～88年。
フレスコ



図版2 チェーザレ・マッカリ《元老院に導かれる盲目のアップ
ウス・クラウディス・カエクス》
ローマ・パラッツォ・マダーマ、サーラ・ジャッラ、1880～88年、
フレスコ

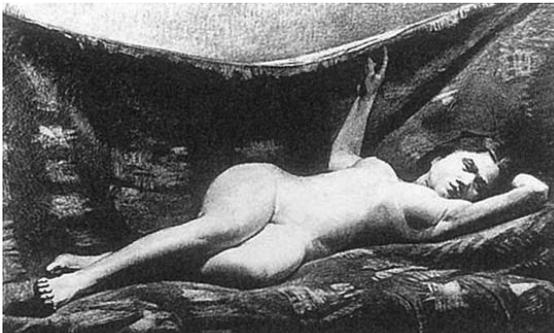


図版3 図版2の部分



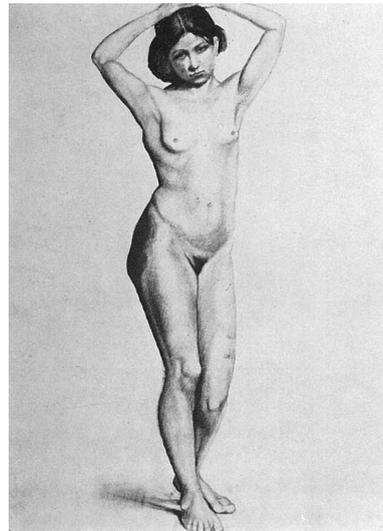
図版4 百武兼行《臥裸婦》

ブリヂストン美術館、油彩、明治14年（1881年）頃、97.3×188.0cm



図版5 松岡寿《臥裸婦》

個人蔵 明治14年（1881年）頃、30.0×47.4cm
木炭、紙



図版6 百武兼行 素描、
年代不明、63×48.5cm

ことがわかる。第二代（？）一八四〇）か。

序跋によれば本書は、当時すでに漢詩人として名を馳せた五山老人が、時々東叡大王の詩歌の席に招かれ、命じられるまま和歌の題で絶句を作り、数年のうち数百首となったので、漢詩人仲間から出版を勧められ、東叡大王の許可を得て上梓したものであるという。春部十五首、夏部二十四首、秋部二十七首、冬部九首、恋部十三首、雑部十二首、計百首の和歌題絶句が収められている。

玉山講義附録（ぎょくびとくじぎわんく）

097-34 刊 山崎闇斎著

大本、三卷三冊。第一冊表紙・題簽ともに欠。第二・第三冊原表紙、原題簽一部残存、墨刷「玉山講義附録」。内題・柱題は所収内容に合わせて「玉山講義」「玉講附録」等。見返・目録・奥付なし。各冊に蔵書印二顆、「荻府蔵書」「荻亭蔵書」。所収内容、

第一冊 「玉山講義附録序」、「玉山講義」、「玉山講義附録上」

第二冊 「玉山講義附録中」

第三冊 「玉山講義附録下」、無題跋、「玉山講義附録跋」

序文末「寛文十二年壬子仲春 弘文学院学士林恕 謹序^{テス}」。林恕は林鶯峰。「玉山講義附録跋」の末尾にも「寛文壬子仲春 弘文学院学士林恕 謹跋^{テス}」。

無題跋には「乙巳の歳、玉山講義を表章し、且つ其の講義と参驗すべき者を抄出して、名づけて玉講附録と曰う。（中略）重

陽の日に成る。山崎嘉、跋す」（原漢文）。乙巳の歳は寛文五年

（一六六五）、嘉は山崎闇斎の名。同丁末尾に「寿文堂刊行」。

『玉山講義』は南宋の朱熹が晩年に江西省の玉山で学問の本質を説いた講義録。三千字足らずの短文である。その精神を補うため、保科正之が山崎闇斎に命じて『朱子文集』『朱子語類』の中から適切な文章を採録して附録としてつけ加えさせて成立したのが本書である。小城鍋島文庫本には夥しい数の墨の書き入れがある。

【参考】真壁俊信「玉山講義附録 解題」（『統神道大系 論説編 保科正之（五）』神道大系編纂会、二〇〇五年）

中尾 友香梨（佐賀大学全学教育機構）
中尾 健一郎（熊本大学教育学部）

注

（1） 第一稿は白石良夫「小城鍋島文庫解題稿（二）」（『佐賀大関文』第四十四号、佐賀大学国語国文学会、二〇一六年三月）

卷之四 社日 花朝 上巳
 卷之五 寒食 清明 晚春
 卷之六 夏令門 / 立夏 端午 伏日 晚夏
 卷之七 秋令門 / 立秋附秋日 七夕 中元
 卷之八 社日 仲秋附十四夜十六夜
 卷之九 重陽上
 重陽下

卷之十一 冬令門 / 立冬 冬至 下元 除夕
 拾遺

編者の山本泰順は『洛陽名所集』（万治元年「一六五八」序）の著者。山本洞雲とは別人。初め冷泉為景に和歌と漢学を学び、後に儒者宇都宮遯庵に師事し、若くして名をなしたが、有徳人の娘を娶るため長崎糸荷に似せた偽荷を質入れたことで、禁裏絵師であった父友我とともに磔刑に処せられた。寛文九年、三十四歳の時である。したがって、本書が成立したのは泰順二十二歳の時である。

【参考】安田富貴子「山本泰順考」（『橋女子大学研究紀要』第四号、一九七六年十月）、市古夏生「山本泰順と中川喜雲」、同「冷泉為景とその周辺」（ともに『近世初期文学と出版文化』若草書房、一九九八年）

和歌題絶句（わかだいぜっく） 097-25 刊 菊池五山著

中本、一巻一冊。原表紙。原題簽剥落。題簽跡に打ち付け朱書「和歌題絶句」。内題・柱題ともに「和歌題絶句」。序題・尾題・跋題なし。目録・奥付なし。見返、

経 東叡 / 大王懿覧（朱刷）

東叡大王とは、江戸時代の宮門跡の一つである上野東叡山寛永寺の貫首を漢文調にいう語。日光山輪王寺門跡を兼務し、比叡山延暦寺天台座主に就任することもあり、宮家出身者または皇子が就任した。「経」字の後に、敬意を示す闕字が設けられているゆえんである。蔵書印「姬水娛観」。序文末、

天保十年復月下浣七日
 一斎居士佐藤坦識

関研書

天保十年復月下浣七日は一八三九年十一月二十七日。佐藤坦は儒者佐藤一斎。関研は近江出身で膳所藩の江戸藩邸に詰めていた儒者、関藍梁。研は名、通称は研次、藍梁と号す。十三歳の時に江戸に下って昌平黌で学び、また市河米庵に師事して書を善くした。

巻頭の著者表記は「五山 池桐孫 無絃」。五山は号、桐孫は名、無絃は字。『五山堂詩話』で知られる漢詩人、菊池五山。

跋文末、

天保己亥臘月亦山吉川有跋
 江山宝書

天保己亥臘月は天保十年十二月。この時、五山はすでに七十一歳。吉川有は未詳、漢詩人仲間か。江山宝は関根江山、名は為宝、別号に趙斎、揮月堂など、書家。

巻末の匡郭の外に「郵嘉平刊」とあり、木版彫刻の第一人者として名声を得ていた江戸の字彫り師・木村嘉平が版木を彫った

ば、其の善悪と貴賤を論ぜず、彙めて以て巻と為さんと欲す。時に送るに詩歌を以てする人有り。之れを披けば、則ち予を賀する所のものなり。古に云う、喜び有れば則ち物に名づくるを以て、忘れざるを示すなりと（蘇軾「喜雨亭記」）。因りて此の篇に冠して以て之の詩歌を賀す。時に延宝辛酉春三月（原漢文）云々。落款印二顆、陰刻方印「藤」、陽刻方印（印文未詳）。延宝辛酉は延宝九年（一六八一）。所収内容、

中大夫伯固（佐賀藩三代藩主・鍋島綱茂）の漢詩と和歌

朝散大夫藤子（小城藩二代藩主・鍋島直能）の漢詩と和歌

藤子女（直能の娘）の和歌

栖聖沙門碧湖（黄檗僧・碧湖元達）の漢詩

鍋島正之（直能の子）の漢詩

持福隆昌（未詳）の漢詩並びに序

中大夫伯固（綱茂）の漢詩並びに序

曾谷格元（未詳、黄檗僧か）の漢詩

光明梅堂（未詳、黄檗僧か）の漢詩

朝散大夫藤子（直能）の漢詩

弄此（未詳、黄檗僧か）の漢詩

蘭室（未詳、黄檗僧か）の漢詩

禪関（黄檗僧・禪関元青）の漢詩

下川文蔵（小城出身で朱舜水に学んだ下川三省）の漢詩

山田玄寿（小城藩医）の漢詩

梅嶺（黄檗僧・梅嶺道雪）の漢詩と漢文

以上、直能の還暦や隠居を祝う親族・知人らの詩歌、及びそれ

に応酬した本人の詩歌、また直能の庭園（小城桜岡）に遊んだ友人たちの詩歌など。したがって序文と編纂はいずれも直能本人によるものと判断される。つまり本書は小城藩二代藩主・鍋島直能がその晩年に親族・友人らから贈られた詩歌及びそれに応酬した自らの詩歌を一冊にまとめた私撰集である。

節序詩集（せつじょしじゅう） 097-38 刊 山本泰順編

大本、十一卷十一冊（全十二卷十二冊のうち卷十一欠）。全冊原表紙。卷十のみ原題簽「節序詩集 卷之十」、他巻は題簽跡に打ち付け墨書「節序詩集 一」等。内題・序題・目錄題・柱題・尾題すべて「節序詩集」。見返・跋文なし。蔵書印「荻府蔵書」。序文末、

明曆丁酉歲冬月

雜陽教授 山本泰順尚勝撰

明曆丁酉は明曆三年（一六五七）。山本泰順は京都の漢学者、

尚勝は名。刊記、

寛文七丁未歲仲春日 洛下 書堂風月行

同じく明曆三年序をもつ無刊記本もあり、小城鍋島文庫蔵の寛文七年（一六六七）版はその後刷と見られる。

中国の唐・宋・元・明の詩を歳時ごとに編んだ詞華集。目錄、

卷之一 春令門 / 序 立春

卷之二 元日

卷之三 人日 穀日 上元附元夕

添え題簽跡、空白

坤之中 後補題簽、墨書「詩林良材 五」

後補添え題簽、墨書「時令／春夏秋冬／節序／元日

上巳端午重陽」

坤之下 後補題簽、墨書「詩林良材 六」

後補添え題簽、墨書「花木／梅牡丹蓮花（後略）」

題簽の状況からもわかるようにおそらく入本（補配本）。つまり乾之上・坤之上、乾之中、坤之中・坤之下は元來別組の書籍であったと見られる。後補題簽等の筆跡もそれぞれ別人のもの。各冊に蔵書印「小城蔵書」（同一）。内題・序題・目録題・柱題・尾題すべて「詩林良材」。見返、

体制枚挙 套字具陳 出俗入雅 變旧為新

学詩門戸 後生之珍 由是積力 庶邇古人

詩林良材

新刊名公精選大全捷徑

媒教軒

題の「詩林良材」と蔵板元の「媒教軒」以外は書肆の宣伝文句。

序文末「貞享丁卯仲春甲午 村田通信」。貞享丁卯仲春は貞享

四年（一六八七）二月。村田通信は村田匏庵、漢学者。刊記、

貞享四稔太歳旅丁卯五陽月成焉

王畿堀河書林

植村藤右衛門刊

小城鍋島文庫本は右刊記で終わっているが、この刊記の後に同年三月三日付の平井梅郊（名は誠之）の跋文が附されているも

のもある。また、宝永三年（一七〇六）の後編十卷十冊、文化八年（一八一二）の合訂本（正編坤三卷、後編十卷）もある。

内容は漢詩作法に関するもの。漢字片仮名混じりの平易な文体で書かれており、伝本が多く、広く読まれたと見られる。

文化八年版の岡崎元軌序に「詩林良材村田翁所_レ著_ス」とあることから、『国書総目録』等は著者を「村田通信」とするが、

村田序に「問_{コロ}書林某袖_{ニシテ}一帙_ヲ來就_レ余計_レ之_{（中略）}書林欲_ニ梓_{シテ}便_ニ初学_ニ、余嘉_ニ其志_ニ為_ニ之_{序_一}」とあり、平井跋（小城鍋島文庫本欠）にも「一日書林某懷_ニ一編_ヲ來出_{シテ}請_レ予訂_{正_{シム}}焉_一」とあるので、書肆の編纂と見るのが妥当か。

なお、小城鍋島文庫本には頭注の形式で「曹植字子建／魏文帝之弟也巧文」「潘岳字安仁／晋人」「賢哉衛君」「直哉韋斌」などと墨の書き入れがあり、すべて同一人物によるものと見られる。但し書き入れは乾之中、坤之中、坤之下のみに見られる。

不忘集（ふぼうしゅう） 97-80 写 鍋島直能編

大本、清朝仕立、一巻一冊。卍繋型押原表紙。原題簽剥落。題簽跡に打ち付け墨書「不忘集 全」。見返・目録・跋文・奥書なし。蔵書印「荻府学校」。

序に「世人の閑に乗じて斯の境に來たる者も、亦た敢えて拒まず。敢えて之れを拒まざれば、來たる者、其の樂しみを樂しみ、又た敢えて俗ならず、或いは裁するに詩賦を以てし、或いは送るに和歌を以てす。予や、隱棲の暇、他の塵事を忘れ、偏に淡泊の餘味に甘んず。此れに前_ミんじて、送る所の詩歌若干篇有れ

小城鍋島文庫蔵書解題稿 (二)

中尾 友香梨
中尾 健一郎

An Annotated Bibliography of Books in the Ogi Nabeshima Collection (Part 2)

Yukari NAKAO, Kenichiro NAKAO

小城鍋島文庫研究会 (<https://sagakoten.jimdo.com/>) では、科学研究費基盤研究 (C)「地域の文化財群としての小城鍋島藩蔵書の研究——その全貌の解明と具体例の分析」(研究代表者：中尾友香梨、課題番号15K02251)を得て、平成二十七年(2015)から同二十九年(2017)にかけて同文庫蔵書に対して書誌調査を実施し、成果の一端を解題の形式で広く紹介している。本稿はその第二稿であり、日本漢詩文の書籍を扱った。

解題は当文庫の現況を報告することを主旨としており、したがって小城鍋島文庫蔵書固有の情報の記述に重きをおいた。漢字の表記は特別な場合を除いて通行の字体に統一し、書き下し文は現代仮名遣いを用いた。執筆にあたっては、中尾友香梨が『詩林良材』『不忘集』『節序詩集』、連携研究者の中尾健一郎が『和歌題絶句』『玉山講義附録』『玉山講義附録』を担当した。

【キーワード】 詩林良材、不忘集、節序詩集、和歌題絶句、玉山講義附録

詩林良材 (しりんりょうま(じやう)) 097-01 刊 著者不明 詩作嗜 / (中略) / 品題部凡十条 / 題定法 句題法

半紙本、五卷五冊 (乾三卷・坤三卷の全六卷六冊のうち乾之下 乾之中 題簽跡に打ち付け墨書「詩林良材 乾之中」
欠)。全冊原表紙。原題簽剥落。題簽現状、 / (後略)

乾之上 後補題簽、墨書「詩林良材集 乾上中」 添え題簽跡、打ち付け墨書「押韻部」
原添え題簽、墨刷「卷之一 / 詩学部凡五条 / 詩会式 坤之上 後補題簽、墨書「詩林良材集 坤」

佐賀大学全学教育機構紀要

第 5 号

2017年 3 月31日 発行

発行者 佐賀大学全学教育機構
〒840-8502 佐賀市本庄町 1
電話 (0952) 28-8334

Journal of Organization for General Education Saga University

Volume 5, 2017

An Annotated Bibliography of Books in the Ogi Nabeshima Collection (Part 2)	Yukari NAKAO, Kenichiro NAKAO (1)
On the Succession of Wages-Theory from D. Ricardo and T.R. Malthus to J.S. Mill	Shunsuke MOROIZUMI 1
-ever Free Relatives and the Distinction between Identification and Specification	Chiaki KUMAMOTO 19
Towards an Effective Use of Web-based E-Learning System (3)	Makoto EGUCHI 39
Are There Any Negative Aspects to Doing Extensive Reading?	Alan BOWMAN 53
Reforming English Education in Japanese Elementary schools: Considerations for the cultural dimensions in language instruction	Peter W. ROUX 65
Malaysian Learners' Working Memory and Reading Ability in Japanese	Toru YOSHIKAWA, Zoraida MUSTAFA 77
For the Improvement of Japanese Ability by e-Learning -A Trial at the Nursing Department, Faculty of Medicine -	Shigeru HOYASHITA, Ikuko HAYASE, Tomoko NAGAIE, Minako SAKA, Junko KUGE 89
Achievements and Problems of the International Study Abroad Curriculum: Fostering Global Citizens in the Liberal Arts Course at Saga University	Hironori HAYASE 99
Suitable Career Education for Autonomous Career Development - Focusing on Lifelong Learning Support in Denmark -	Sachiko MORITA 115
Future Prospects and challenges of Career Support in Lifelong Learning Society - Based on Interview Surveys in Finland -	Sachiko MORITA 127
Studies of Kaneyuki Hyakutake in his Roman Period Focusing on Cesare Maccari (1840-1919)	Mako YOSHIKAWA 137