

CLIL 理論に基づいた大学教養科目の英語による授業の試み

早瀬 博範*

Practice of a CLIL-based English-Conducted Liberal-Arts Class
at Saga University

Hironori HAYASE

【Abstract】

This paper aims to report how a CLIL-based Liberal-Arts class is conducted in English at Saga University, and to analyze the advantages and problems of the CLIL class in order to introduce it in all the English curriculums. CLIL, a learning strategy for integrating contents and language skills, has rapidly been introduced in many Japanese universities as one of the effective teaching methods to make university English education more academic/content-based and more practical. CLIL is also expected to fit the aim of cultivating global citizens with deep academic knowledge about present-day topics and a high level of English communication ability.

【キーワード】 CLIL、大学英語教育、English for Academic Purposes、4技能の統合

はじめに

大学の国際化の推進、高校や中学校の英語教育でのバランスのとれた4技能を統合した指導による英語運用力強化への動きに合わせて、当然ながら大学の英語教育も変えざるを得ない。その際、本来大学の英語教育で目指すべき English for Academic Purposes を達成させ、かつ英語運用能力を強化するための方策として、目下 CLIL 理論に基づいた授業がその鍵になると期待できる。本稿では、佐賀大学教養課程で試行実施している CLIL 理論に基づいた授業の実践報告とその検証を通して、導入に向けての課題を探る。

I. 背景

(1) 大学の国際化：English for Academic Purposes

日本政府は2008年に「留学生30万人計画」を出し、留学生の増加を後押ししてきて、2017年には31万人を超え、目標は一応達成された。しかしながら、どの世界大学ランキングをみ

* 教育学部所属、全学教育機構併任

ても、日本の大学は国際性という点において今だに低いままである。その原因としては、「外国人教員の比率」と「留学生の比率」、そして「英語による授業数の少なさ」が挙げられる。また、隣国の中国の留学生数は40万人を超えている現状では、さらなる努力が必要となる。文部科学省（2018）も「ポスト留学生30万人計画を見据えた留学生政策（現状・課題）」において、「我が国の大学の国際競争力を向上させるという目的に関しては、学部段階での受入れ拡大において、英語のプログラムの開設や海外からの入試方法、定員管理などの課題がある」（1）と指摘し、今後日本の大学に留学生を呼び込むための一つとして、「英語による授業の増設」を挙げている。2017年の文部科学省（2019）の調査では、「英語による授業」を開設している大学は、全大学の42.0%であり、この10年で10%しか増えておらず、とりわけ地方大学では遅々として進んでいないのが現状である。

大学の英語教育に目を向けた場合、英語科目を必修としていても、英語で行われている比率は低く、かつスキル中心で高校英語の復習レベルが多く、本来大学の英語教育が目指すべきアカデミックな英語力育成のための英語教育（English for Academic Purposes）はわずかで、英語が堪能な外国人留学生が受講したいと思えるような英語による授業数は極端に少ないままである。これは、留学生受入のための問題という前に、日本の大学における英語教育の重大な問題である。EAPを目指した、英語による授業の増設が望まれる。

(2) 「英語は英語で」指導

2013年度から学年進行で実施されてきた「高等学校学習指導要領外国語編」では、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」とされ、高等学校の英語の授業は大きく様変わりした。「平成30年度英語教育実施状況調査（高等学校）の結果」（2019）によると、「授業の半分以上を英語で発話している授業」は、全体の63.8%であり、英語に特化した課程では91.1%に達している。さらに、2017年に告示された次期「中学校学習指導要領」でも「英語による授業を」と謳われており、中高の英語の授業は、原則英語で行われることになる。

このようなコミュニケーション重視の使える英語で訓練された学生たちを受け入れる大学の英語教育が、日本語一辺倒による従来型の授業に甘んじていいはずはない。現実的には、大学に入っても、英語力が高校卒業程度に達していない学生は一定数存在するので、そのような学生への手当ては別途考える必要はあるが、大学における英語教育は、高校までの培った技能を発展させ、中身のあるアカデミックな内容を駆使できる英語コミュニケーション能力の育成を目指すべきである。

(3) 「4技能の統合を」

2008年度版「中学校学習指導要領」に関する「外国語科改訂の趣旨」においても、2009年度版「高等学校学習指導要領」に関する「改善の方針」でも、「4技能の統合」は改訂の趣旨として強く要請されていた。その方向性は、次期学習指導要領でもさらに強く打ち出され

ている。2017年に告示された「中学校学習指導要領」に関する「主な改善事項」では、「複数の領域を統合した言語活動が十分に行われていないことなどの課題がある」として、「『聞くこと』、『話すこと』、『読むこと』、『書くこと』などを総合的に育成することをねらいとして改訂」されたと明示されている。それを受けて、「外国語科の目標」として「学習到達目標は、より具体的な言語材料と言語活動を統合して設定されるべきとしている。同様に、2019年7月に告示された「高等学校学習指導要領」に関する「改訂の趣旨及び要点」でも、「複数の領域を関連付けた統合的な言語活動を一層重視することを明示した」と、4技能の統合を強く要請している。

これは、日本の英語教育で長年行われてきた4技能のバランスを欠いた指導では、「使える英語」を目指し、「コミュニケーションの育成」という目標の達成は不可能であるという強い反省から生まれたものであり、今後の日本の英語教育が早急に改善を図るべき点である。

これらの動きを受けて、大学入試でも4技能を問う試験の導入が決定され、本年度は突如、民間の外部試験の実施が見送られたが、入試で4技能を問うという方向性は無くなることはないし、なんとか工夫し実施すべきである。大学入試で4技能を問われないと、高校での授業はまた従来のバランスを欠いたものへ後戻りする。

II. “Skill-oriented” から “Content-oriented” へ

4技能を統合した指導法ということ考えた場合、すでに筆者が「英語教育における『4技能の統合』をめざして」(2017)で議論している通り、扱う言語材料の「内容」が大事となる。「内容」が4技能を有機的に統合させ、かつそれらの核となる。英語が使えるという「技能」(“how”)よりも、英語を使って伝達をする「内容」(“what to write about,” “what to read about,” “what to talk about,” “what to hear about”)こそが大事になる。一言で言えば、“skill-oriented”な指導から“content-oriented”な指導への転換が必要である。「内容」があっても、それを伝達したり、理解したりする「技能」は当然必要であるが、「技能」が先ではなく、「内容」を伝達し合うために「技術」の習得が必要であるという考え方を基盤とすべきである。

本学においても教養教育課程において、数年前より、この方向での英語教育の改革を進めていて、通常、日本語で講義されているリベラルアーツ科目を、英語による講義科目として増やしつつある。すでに本学では、筆者が担当し本稿で扱う Citizenship Education の他にも、Introduction to Science、Introduction to Sociology、Breakthroughs in the Modern Age、The Natural World、Sustainable Society、Western Culture、Critical Thinking for the Modern Age、Cultural Metaphors、Life in the Global World、Intercultural Communication (全て2単位)を開講し、全て英語を主体とした授業を行なっている。さらに教養課程で提供される英語科目を全てこのような、content-basedの講義科目で提供する方向で改革を進めようとしている。

このように内容を重視した授業を、しかも英語を主体として行い、その授業数を増やすということになると、その授業方法としては、EU 諸国から提案され、日本の大学でも急速に広がりつつある CLIL 理論に基づく授業の設計と実施が実際的で有効ではないと思われる。

Ⅲ. CLIL 理論の導入

1. CLIL の目指すもの

CLIL は、欧州委員会が欧州連合 (EU) が外国語学習の「アクションプラン」(2003) として推進しているもので、スキルがコンテンツと切り離されて学習されるのではなく、コンテンツ理解を主軸に置き、そのために言語スキルを学ぶという考え方に基づく。

Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union's language learning goal. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later.(8)

それは、「今はスキルを学ぶだけで、使うのは後回しにするのではなく」(“rather than learn them now for use later”)、「スキルを学ぶと同時に使う」(“use their new language skills”) というやり方である。

従って、Coyle が具体的に説明しているように、CLIL では、題材の内容理解と言語スキルの両方に重きを置き、両者を有機的につなぐことを目指している。

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time.(1)

具体的に CLIL が能力として目指しているものは「4つのC」で、Content (内容理解)、Communication (4技能を使ったコミュニケーション能力)、Cognition (思考力、論理性)、Culture/Community (異文化理解、他との交流や協働) である。4つの関係に関しては、中心に何を置くかは研究者によって異なるが¹、筆者としては、言葉が全てを繋ぎ、言葉の理解によって全てが有機的に繋がり相互作用を生むという点から、Nikolic (2017) が提案している、Communication がその中心に位置するフレームワークが外国語学習としては理解しやすい。言語学習の目的を、このように幅広く、かつ深い能力を身につけるための学習であるとする CLIL は、今後日本が必要とする英語力育成の目標に合致する。

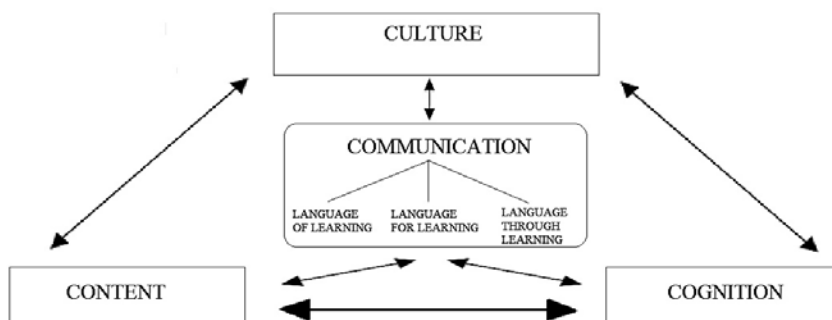


図1 4つのCの相互作用 (Nikolic 124)

CLIL に関しては、すでに多くの理論や実践が提案されているので、本稿では、筆者が CLIL 理論に基づいて試行実施している授業を通して、どのように CLIL 理論を取り入れ、どのような点に留意し実施しているかを報告し検証する。

2. CLIL 方式の成果と利点

CLIL 理論に基づく授業がもたらす成果については、すでに多くの点が報告されている。例えば、Surmont et al.(2014) は以下のようにその利点を列挙している。

- ・ Develop intercultural communication skills
- ・ Prepare for internationalization
- ・ Provide opportunities to study content through different perspectives
- ・ Access subject-specific target language terminology
- ・ Improve overall target language competence
- ・ Develop oral communication skills
- ・ Diversify methods and forms of classroom practice
- ・ Increase learner motivation (Surmont et al. 58)

以上のように CLIL は言語能力だけでなく、グローバルな人材として必要とされる幅広い分野での能力の育成が期待できる。この中で、筆者の経験から特筆したいのは、学生の積極的な学習態度 (Increase learner motivation) である。従来のスキル中心の英語の授業と比べると、明らかに学生の英語学習への態度が異なる。Surmont et al.も次のようにその効果を強調している。

Another effect of CLIL education is that students in a CLILL environment have a more positive attitude towards (language) learning. (57)

これは、当然ながら、学習者のモチベーションの高さにつながるものである。CLIL と学習者のモチベーションとの関係を検証した Lasagabaster は、以下のように CLIL クラスの

学生のモチベーションの高さを言明している。

the students enjoying a CLIL experience were significantly more enthusiastic than those in traditional EFL classrooms. It can therefore be concluded that there is a strong relationship between the CLIL approach and motivation. (14)

従来の指導法が言語スキルの理解を目標としてスタートしているのに対して、CLILは題材が学習活動のスタートとなる。換言すると、前者が“skill-driven”であるのに対して、後者が“content-driven”といえる。題材の内容を理解しようとする思いが、モチベーションにつながるのである。どのような学習であれ、学習者にモチベーションを持たせることが最大の難所であり重要であるが、CLILは適切で魅力的な題材を上手く導入すれば、学習者のモチベーションを高めやすいのである。

IV. 実践報告

本章では、前章でCLIL理論に基づいた授業の利点等を考察したが、実際にCLIL理論に基づき授業設計し実施している実践例を用いて、具体的にその導入の方法や授業の進め方などを検証する。

佐賀大学では2013年度から、教養課程にグローバル人材育成を目指した特別コースとして「留学支援英語教育カリキュラム」(International Study Abroad Curriculum、通称ISAC「アイザック」)を開設した。ISAC生は、全学部生を対象に、入学時から英語力を鍛えて、将来留学をしたいと希望する学生からテストで選抜された40名からなる。毎年、全学部から約150名が希望しており、選抜された学生のTOEICテストでの平均点は550点程度である²。ISAC生は、教養課程で取得すべき総単位数の約7割を英語のネイティブスピーカーが行う授業で取得できる。筆者がコース全体の企画及びコーディネートをし、授業としては、英語で行う基本教養科目である“Citizenship Education”という1科目を担当している。他は全てネイティブ教員の担当である。本稿では、主として1年次ISAC生からなるクラスを対象に、筆者が担当している“Citizenship Education”でのCLIL理論に基づいた授業実践について報告する。

1. 対象学生

Citizenship Educationの授業は、ISAC生のために設計されたものであるが、それ以外の学生にも開放している。ただし、英語力がTOEICテストレベルで約500点以上の学生に受講制限している。1時間目の授業では、通常70名ほどが履修希望を出しているが、試験を実施し50名ほどに制限する。平均するとTOEICテスト540点ほどである。この中には、毎年5・6名の外国人留学生がいるが、彼らが本クラスのトップの学生(TOEICテストで900点

以上の学生数名を含む)である。

2. Soft-CLIL で

CLIL 理論に基づいた授業はそのバリエーションが多彩である。学生のレベルと授業目的にふさわしいタイプを選ぶべきである。本授業では、主として英語を主な指導言語とするが、日本人が指導者であることのメリットを最大限に生かしたいと考えており「Soft-CLIL」を採用する。日本語で指導する方が有効と思える部分は、日本語で行うことにしている。Soft-CLIL と Hard-CLIL の基本的な違いは以下の通りである³。

'Soft'-CLIL is used to describe the broad linguistic aims that a language teacher brings to the classroom, whereas 'hard' refers exclusively to subject-based aims and objectives, where subjects from the conventional curriculum are taught in an additional or foreign language. (Ball et al. 26-27)

本授業の最終目的は、教養課程の英語として実施していて、専門的な知識の習得ではなく、一般的なテーマやアカデミックな内容を英語で理解したり、発信したりできる英語力の育成であるので、Soft-CLIL が最適であると思われる。ただし、安易に日本語を使ったり、学生にもそれを認めることはせず、日本語で行う方がより効果的である部分だけに厳格に切り分けている。その点で、これは、その定義にもよるが、近年注目されている“translanguaging”とは異なる立場をとっている⁴。よって学生に対しても、英語と日本語の両言語の使用を認め、両方を自由に行き来させることはしていない。日本語を使用する箇所は事前に明確に決めておくべきであると考えている。

具体的に日本語で行う部分としては、「アカデミックペーパーの書き方」や「TOEFL テストの攻略法」や「複雑な文法事項」、そしてシャドーイングなどの「英語学習法の説明」などである。これらは、とりわけ一年次生には、ほぼ初めての内容であり、複雑で高度でもあり、英語活動として行う必然性もないと思われるので、効率性と学生の理解力を考え、日本語が適切と考えている。

3. 英語で行うための支援策

学生にとって授業のほとんどが英語で行われ、その内容自体にも十分精通しているとは言えない状況であるということを考慮し、教員は、さまざまな Scaffolding を準備して、CLIL での授業の支援を設計し、その効果を高めることが求められる⁵。Putting CLIL into Practice では、「英語で行うための支援策」(“Language Support in Practice”)として色々な提案がなされているが⁶、本授業でも以下のような対応をしている。

- ・ full script

授業では、いくつかの authentic なスピーチを使っているが、学生の正確な理解と、復習に役立つようにと、full script を準備し配布している。

- ・ word list

授業で扱った単語の中で重要と思われるものは、あらかじめ word list を作っておいて、授業後渡すことにしている。さらに、テーマに関する必要な単語の確実な習得と語彙増強のために、次の週に Vocabulary Test を行なっている。

- ・ visual aids

英語の音だけは理解できなくても、key word の提示や映像があればより理解が深まる。そのために英語の活字での提示、写真や図解、映像や資料などを使っている。効果的なパワーポイントを毎時間準備している。問題のフィードバックもパワーポイントがあると、理解されやすい。

- ・ speaking and writing frames

英語によるレポートの作成や、発言や質問をする場合の基本的なパターンを具体的に提示しておく。英語で発言したり、アカデミックレポートを書くということが初めての学生がほとんどなので、これはあらかじめ説明し、徐々に上手くなるように訓練する必要がある。ディベートは、ほとんどの学生が初心者なので、テンプレートが役に立つ。これによって基本的なディベートのパターンを習得させる。

4. 指導方法

池田（2017）は、CLIL の指導法として次の10個を挙げているが、それらは筆者が考える CLIL に基づいた指導法と合致し、実際に本授業でも心掛けている項目である。

- (1) 内容学習と語学学習の比重を近づける
- (2) オーセンティックな素材（新聞、雑誌、ウェブサイトなど）を使用を奨励する。
- (3) 文字だけでなく、音声、数字、視覚、（図版や映像）による情報を与える。
- (4) さまざまなレベルの思考力（暗記、理解、応用、分析、評価、創造）を活用する。
- (5) タスク（特に生活に関連するもの）を多く与える。
- (6) 共同学習（ペアーワークやグループ活動）を重視する。
- (7) 異文化理解や国際問題の要素を入れる。
- (8) 内容と言語の両面での足場（手助け）を用意する。
- (9) 4 技能をバランスよく統合して使う。
- (10) 学習スキルの指導を行う。(11)

CLIL 理論に基づいた授業は、言語学習として必要な指導法をほとんど網羅していると言ってよい。

1. シラバス

Citizenship Education で実際に使用しているシラバスは以下の通りである。

<授業の意図>

今日的な課題を英語で理解したり、英語で意見を述べるができるようになることを目指す。グローバルな視点をもった市民を目指して、今日、世界が抱える問題に目を向け、自ら課題を発見し、それに対して様々な角度から議論を深め、課題解決のための提案を行う。その際、資料の理解、レポート作成や発表及びディスカッションが、全て英語でできるようになるための基本的なスキルも習得することを目指す。

<到達目標>

グローバルな市民としての資質を育成するために、具体的に以下の点を目指とする。

1. 異文化に対する興味関心を持ち、英語による文献や音声資料などから必要な情報を的確に得ることができる英語力を身につける。
2. 今日的問題に関する知識を習得し、グローバルな視野で課題を発見し考察できる。
4. 与えられたテーマに関して、自分の意見を論理的にまとめ、英語でレポートを作成でき、英語でプレゼンテーションができる。
5. 与えられたテーマに関して、英語でディスカッションやディベートができる。

<講義形式>

今日的テーマに関して、課題を発見し、それに関する英語の資料を使用し、英語のレポートを作成する。英語によるプレゼンテーションとディスカッションによって内容理解を深める。講義科目ではあるが、今日的課題を英語で学ぶことで英語運用能力も併せて育成することを目指し、アクティブラーニングを取り入れる。

<講義概要>

以下に挙げる今日の問題を中心に、英語の文献を読んだり、英語の講義やスピーチを聞いたりすることで、情報を収集し、英語のレポートを作成したり、英語によるプレゼンテーションとディスカッションなどを通してテーマに関しての理解を深めるとともに、アカデミックな英語運用能力の育成を目指す。

- 1) 言語、異文化理解
- 2) ジェンダーに関する問題
- 3) 環境問題
- 4) 日本の安全保障と国際貢献

<履修要件>

一部の必要な解説を除き、主として英語で授業が行われるので、初中級レベル（TOEIC テスト500点以上）の英語力を有していること。英語のテストを実施し50名に制限する（ただし、ISAC 生を優先する）。

<テキスト等>

教員の配布する資料による。

<成績評価>

以下の3つの観点から総合的に評価する

- 英語レポート 30%
- Vocabulary Tests や Lecture Comprehension Tests 30%
- 英語によるディスカッションとプレゼンテーション 20%
- 学期末試験 20%

2. 授業計画と活動内容

以下の表1は、実際に今年度前期に行なった授業の15週分の授業概要と学生の活動である。英語で書かれたものは英語で、日本語で書かれたものは日本語で行ったことを示す。

表1 授業計画

週	授業概要	学生の活動	授業外活動
1	<ul style="list-style-type: none"> - オリエンテーション - Placement Test: Understanding a Lecture ① 	<ul style="list-style-type: none"> - Take the teacher's lecture on "Lost Generation," and Write the answers to the 6 questions. (This is used as a placement test.) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Write a report on "Why Is English Important?"
2	<ul style="list-style-type: none"> - "Lost Generation"のテストのフィードバック - TOEFL テストとその攻略法に関する解説 - TOEFL Test ① 	<ul style="list-style-type: none"> - 理解できなかった箇所の確認と修正 - Take TOEFL Test ① 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Prepare for Vocabulary Test ① ・ Review TOEFL Test ①
3	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary Test ① - "Why Is English Important?"のレポートのフィードバック - アカデミックレポートの書き方の解説 - Shadowing ① 	<ul style="list-style-type: none"> - Take Vocabulary Test ① - レポートの減点箇所及び理由の確認と修正 - Shadowing ① 	<ul style="list-style-type: none"> ・ "Gender Inequality"に関する情報や資料の収集 ・ Practice Shadowing ①
4	<ul style="list-style-type: none"> - Understanding a Lecture ②, given by a Guest Speaker - TOEFL Test ② 	<ul style="list-style-type: none"> - Listening to Dr. Yuko Hayashi's Lecture, and Questions & Answers - Write a report on the lecture - Take TOEFL Test ② 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Prepare for Vocabulary Test ② ・ Review TOEFL Test ②
5	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary Test ② - Understanding a Lecture ③ - Fast Reading ① - "Gender Inequality"に関するグループプレゼンテーションの準備 	<ul style="list-style-type: none"> - Take Vocabulary Test ② - Take the teacher's lecture on "English Today" and Answer orally the 10 questions orally given - Fast Reading ① 	<ul style="list-style-type: none"> ・ "Gender Inequality"に関する情報や資料の収集 ・ Prepare for Vocabulary Test ③ ・ Practice Fast Reading ①

6	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary Test ③ - “Gender Inequality”に関するグループプレゼンテーションの準備 - Shadowing ② 	<ul style="list-style-type: none"> - Take Vocabulary Test ③ - 情報や資料の取捨選択、及び考察 - パワーポイントの作成 - Shadowing ② 	<ul style="list-style-type: none"> ・ “Gender Inequality”に関するプレゼンテーションの練習 ・ Practice Shadowing ②
7	<ul style="list-style-type: none"> - Group Presentation on “Gender Inequality” 	<ul style="list-style-type: none"> - Group Presentation on “Gender Inequality” - Questions & Answers - Evaluate each presentation 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Write a report on “Gender Inequality”
8	<ul style="list-style-type: none"> - Speech Listening ① - TOEFL Test ③ - Fast Reading ② 	<ul style="list-style-type: none"> - Listen to Emma Watson’s Speech about “Gender Inequality” at UN, and Answer the 12 questions - Take TOEFL Test ③ - Fast Reading ② 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Prepare for Vocabulary Test ④ ・ Practice Listening to Watson’s Speech ・ Review TOEFL Test ③ ・ Practice Fast Reading ②
9	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary Test ④ - “Gender Inequality”のレポートのフィードバック - Understanding a Lecture ④ 	<ul style="list-style-type: none"> - Take Vocabulary Test ④ - レポートの減点箇所及び理由の確認と修正 - Take the teacher’s lecture on “Gender Inequality” and Answer the 12 questions 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Prepare for Vocabulary Test ⑤
10	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary Test ⑤ - Shadowing ③ 	<ul style="list-style-type: none"> - Take Vocabulary Test ⑤ - Shadowing ③ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Write a report on “Environmental Problems” - Practice Shadowing ③
11	<ul style="list-style-type: none"> - Speech Listening ② - TOEFL Test ④ - Fast Reading ③ 	<ul style="list-style-type: none"> - Listen to Leonardo Dicaprio’s lecture about “Environmental Problems” and Answer the questions - Take TOEFL Test ④ - Fast Reading ③ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Practice Listening to Dicaprio’s Speech ・ Prepare for Vocabulary Test ⑥ ・ Review TOEFL Test ④ ・ Practice Fast Reading ③
12	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary Test ⑥ - Understanding a Lecture ⑤ - TOEFL Test ⑤ 	<ul style="list-style-type: none"> - Take Vocabulary Test ⑥ - Take the teacher’s lecture on “Gender Inequality” and Write down the answers to the 12 questions - Take TOEFL Test ⑤ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Prepare for Vocabulary Test ⑦ ・ Review TOEFL Test ⑤
13	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary Test ⑦ - “Environmental Problems”のレポートのフィードバック - Shadowing ④ 	<ul style="list-style-type: none"> - Take Vocabulary Test ⑦ - レポートの減点箇所及び理由の確認と修正 - Shadowing ④ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Write a report on a debate topic: “Japan should make more contribution to PKO activities” ・ Practice Shadowing ④
14	<ul style="list-style-type: none"> - Understanding a Lecture ⑥ - デイバートの方法に関する解説 - Prepare for the Debate 	<ul style="list-style-type: none"> - Take the teacher’s lecture on “Japan’s International Contribution to World Peace” and Answer the 12 questions - デイバートの方法を学ぶ - Prepare for the Debate 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Prepare for the Debate ・ Prepare for Vocabulary Test ⑤
15	<ul style="list-style-type: none"> - Debate in a group 	<ul style="list-style-type: none"> - Debate on a topic: “Japan should make more contributions to PKO activities” - Judge the debates 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学期末試験に備える

3. 授業の活動内容

上記の「授業計画」におけるそれぞれの活動内容は以下の通りである。

(1) “Understanding a Lecture”①～⑥/“Questions & Answers”/ “Discussion”

“English Today”、“Gender Inequality”、“Environmental Problems”、“Japan’s International Contribution to World Peace” に関して、担当教員による英語の講義を受ける。加えて、外部講師を招待し、その方の専門や英語との関わり合いなどについての講義も必ず入れるようにしている。本年度は、Placement Test としての英語講義も含め、合計で7つを実施した。

講義は、一方通行にならないように、学生とのインタラクションを常に心がけ、講義中も質問を織り込んだ対話形式でおこなうようにしている。講義後は質疑応答 (Questions & Answers) や、学生たちの意見を問うような質問をし、教室全体で議論 (Discussion) を行う。さらに、講義中は、Note-Taking を義務付け、英語の講義を聞きながら、ポイントを書き取ることの習慣づけ、同時に質問を必ず考えることも要求している。このような習慣づけが英語で行われる授業理解の有効な訓練となる。講義を聞いた後に、音声による質問を準備し、学生の理解度を測る。これは後日、授業中にフィードバックを行い、内容確認を行うと同時に、テーマに関しての理解を深める。

(2) “Speech Listening” ①～②

テーマに関して、著名人や専門家のオーセンティックな英語スピーチの音声動画を利用して、重要な箇所を抜粋し、学生に聞かせ、あらかじめ準備しておいた質問に英語で答えさせる。答えは採点し、次の授業でフィードバックを行い、内容理解を深めるとともに、そのために必要な英語の語いや文法事項は確実に押さえる。さらに、授業で使用した音声教材は、全てスクリプトを配布する。ビデオ教材は YouTube 等でも手に入るものなので、授業外活動として、スクリプトを使いながら、繰り返し聴くことで、リスニング力の訓練と内容理解を深めるように指示する。本年度は、2つの国連でのスピーチを扱った。

(3) “Write a Report” ①～④

上記(1)で扱う4つのテーマに関して、英語によるレポートを作成する。後日、教員は添削の上、以下の採点基準に従ってフィードバックをおこなう。アカデミック・ライティングについて、基本的な技術が身に着くことを目指す。分量はA4で2枚以上・3枚以内としている。レポートの評価は20点満点で、以下のカテゴリー別に点数化している。

「内容 (Content)」(テーマに必要な内容と議論が展開されているか)	= 6 点
「英語表現 (Expression)」(英語の表現や文法事項の誤りはあるか)	= 6 点
「資料や参考文献の活用 (Evidence)」(議論を構築する際の根拠証拠として有効か)	= 4 点

「論の構成 (Structure)」(英語の論文として論理的な構成になっているか) = 4点
減点された箇所は、その理由を確認し、内容と英語の両面でしっかり復習を行うようにする。

(4) “Vocabulary Test” ①～⑦

各授業時間内に登場した英単語の中から重要な単語約50個をあらかじめリストアップした表を作成しておき、その表の中から20個を次の週にテストを行う。テストは、教員が英単語を発音し、その音声で提示された単語の意味を瞬時に日本語で答える形式である。学生は、日本語を書く時間しか与えられていないので、英語の音と、その意味を瞬時に結び付けられるまで準備しておく必要がある。これによって、英語の単語レベルでの音声認識力を養う。活字によって提示された単語であれば、理解できるだけでは役に立たない。日常的によく使用される単語 (Vocabulary for Production) は、音声において瞬時に認識しておかないと全く使えないので、このような訓練が役立つ。本授業では7回実施した。

(5) “TOEFL Test” ①～⑤

ISACの学生たちの目標は、長期留学である。とりわけ英語圏への留学にはTOEFLテストはどうしても超えなければいけないハードルである。本学の場合、海外の姉妹校には、TOEFL-ITPのスコアで最低でも500点が必要である。授業では、TOEFL-ITPの模擬問題から“Structure and English Expressions”と“Reading Comprehension”を制限時間内で解かせ、テスト問題の内容とレベルを体感させ、弱い部分の個別の対策を立てさせる。

TOEFLの問題を使うことのメリットは、テーマがアカデミックであるために、本授業の目的である、様々な分野のアカデミックな内容の英語に触れることができる。内容と英語力を同時に養成するには適した教材である。本授業では5回分のTOEFL Testを行なった。

“Reading Comprehension”の対策としては、短時間で処理する能力が求められるので、以下のFast Readingの実践の場となる。

(6) “Fast Reading” ①～③

与えられた英文のポイントをできるだけ早く把握するためのscanning技術は是非身につけるべき能力である。高校までは、精読することが求められることが多いので、特に訓練が必要である。TOEFL Testの高得点取得にもこの能力は不可欠である。授業では、英文を音読するスピードで理解できることを目標にして、音読しながら英文をそのままの順序で理解するようにし、決して後戻りして読むことがないように矯正するための様々な訓練を行う。その成果は、TOEFLテスト等で試すことにする。本授業では3回実施した。

(7) “Shadowing” ①～④

様々な英語学習法を提供するのも本授業の目的の一つである。シャドーイングは、リスニング力、スピーキング力を同時に鍛えるこのできる有効な訓練方法である。そのやり方を指導実践し、授業外でも定期的に自分に合った教材を見つけ、シャドーイングする習慣を促す。本授業では4回実施した。

(8) “Group Presentation” ①

本授業では、“Gender Inequality”について、グループごとに様々な角度からの情報や資料を集め、最終的にはグループごとに英語によるプレゼンテーションを行わせる。プレゼンテーション後は、フロアーとの英語による質疑応答を行う。プレゼンテーションに関しては、内容、英語のわかりやすさ、パワーポイントの効果などの項目で全員で評価させる。グループで情報を収集し、そこから課題を発見し、パワーポイントを作成し、英語による発表まで全て学生に任せている。これによって、グループのチームワーク（Culture）も養う。

(9) “Debate” ①

ディベートは、4技能を統合した技能（Cognition）を鍛えることができ、同時にテーマに関して内容（Content）も十分理解する必要があり、しかも高いコミュニケーション能力（Communication）とチームワーク（Culture）も必要なので、CLIL理論が目指す全ての能力を効率よく訓練できる教育装置である。本年度は、“Japan should make more contributions to PKO.”を議題として、肯定側と否定側に分かれて試合を行なった。ゲームの勝敗も学生が判定する。

(10) 「解説」

具体的には、授業の「オリエンテーション」「TOEFLテストとその攻略法に関する解説」「アカデミック・ライティングの書き方」やレポートやテスト等のフィードバック、シャドーイング等の英語学習法に関する解説は、英語の活動とはせず、日本語で行う。

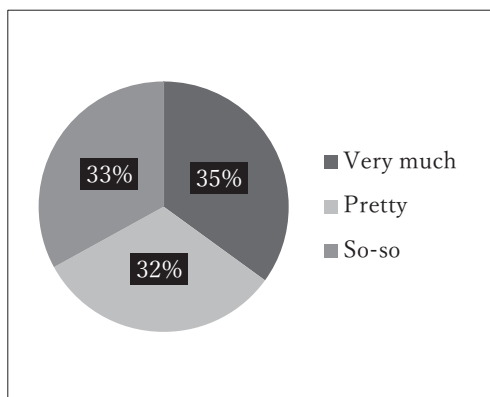
V. 考察・課題

1. 授業アンケートから見る学生の反応

授業終了後、受講学生にアンケートを実施した。授業中でのペーパーによるアンケートだったので、全員（50名）から回答が得られた。ここでは、CLILに関係する項目だけを掲載する。

(1) 授業はどのくらい満足しましたか。

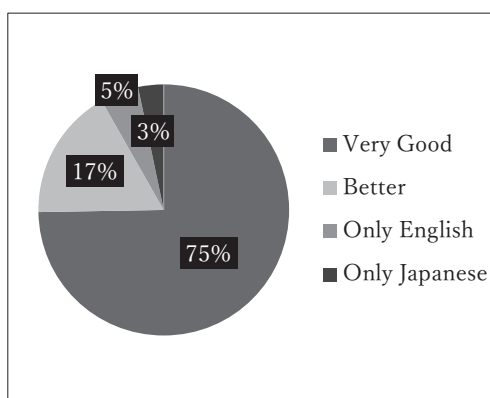
- ・とても満足 (Very much)
- ・やや満足 (Pretty)
- ・普通 (So-so)
- ・あまり満足していない (Not so much)
- ・大いに不満 (Never)



Q 1 : Are you satisfied with the class?

(2) 他の授業と違って日本人教員が英語と日本語を両方使った授業になっているが、その点はどうか。

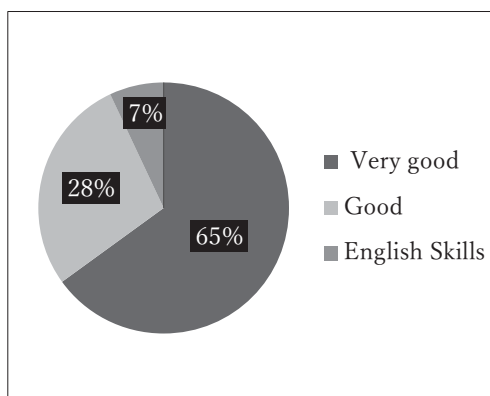
- ・とてもよい (Very Good)
- ・どちらかといえばよい (Better)
- ・英語で授業してほしい (Only English)
- ・日本語で授業してほしい (Only Japanese)
- ・どちらでもよい (Either)



Q 2 : What do you think about the bilingual class?

(3) 授業は英語の技能と同時に今日的テーマに関する知識の育成も目指していることが、そのやり方はどうか。

- ・とてもよい (Very good)
- ・よい (Good)
- ・英語を鍛える授業がよい (English Skills)
- ・よいとは思えない (Bad)



Q 3 : What do you think of the topics dealt with in the class?

以上のアンケート結果を見る限り、本授業の意図は学生に伝わり、約8割の学生は満足してくれたようである⁷。この結果は、今年度の成果であるが、本授業を始めた当初からほぼ同様の結果を得ていることから、CLILによる内容と言語スキルの両方に比重をおいた授業方法と、さらにそれを日本人教師が、日本人であることのメリット生かした授業を評価し、賛同してくれていると言ってよいのではないだろうか。

(2) 課題

上記の結果から、CLIL理論に基づく授業は、大学の教養課程でかなり効果的かつ有効であることがわかる。今後の課題としては以下の点が挙げられる。

(1) 個別の授業だけでCLILをやるよりも、大学のカリキュラム全体として体系化する必要があるために、全学的なカリキュラムの改変が必要。

(2) 授業計画や授業方法が従来とは異なるので、CLILに関して教員への理解とそのため
のFD等の実践的研修が必要。

(3) 将来的には、学部の専門分野ごとの英語教育も含め、4年間を見据えた一貫したカリキュラムの改変が必要。

VI. 最後に

大学は、グローバル化に対応出来る人材の育成が大きな使命となっている。大学入試への4技能の積極的導入などを含めた入試改革と合わせて、大学の英語授業のグローバル化は必至である。そのために、CLILの導入を一つの有効な解答として、日本の多くの大学がその導入に動いていて、現状では、ほぼ3分の1の大学で実施されている。将来的には「日本型CLIL」が提唱されるようになるであろうし、各大学がそれらを目下模索している時である。よい点と同時に、課題も多く報告されている。それらを一つ一つ解決しながら、改善を進めていく必要がある。

注

¹ 例えばCoyle (2006)はCultureを中心に考えているが、他にContentを中心と考えたり、中心に何も置かず、4つとも同じ距離で結びついていると意見もある。

² 本プログラムの詳細に関しては、早瀬 (2017)を参照。

³ Ikeda (2013)も‘Weak/soft’CLILが最適であると述べ、以下のように定義している。“‘Weak/soft’CLIL is a type of content and language integrated instruction taught by trained CLIL language teachers to help learners develop their target language competency as a primary aim and their subject/theme/topic knowledge as a secondary aim.”(32)

⁴ Translanguagingの定義に関しては母国語を限定的に使用するものから、バイリンガル教育まで諸説あり、一定していない。以下に主なものを挙げておく。Canagarajah (2011)は“the ability

of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system”(40) ; Baker (2011) は“the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (288) ; Lewis et al. (2012) は“planned and systematic use of two languages for teaching and learning in the same lesson”(643) ; Hornberger (2012) は“not only are students and teachers drawing on more than one language, but they also using multiple and dynamic varieties of these different languages...for varying purposes in different contexts”(242).

- ⁵ CLIL に基づいた授業では“Language-supportive strategy”が以下の説明のように重要で、とりわけ教師の講義の仕方は最も工夫を要する。“Strategy which reduces the language demands of classroom tasks and makes it easier for learners to read, speak, and write about the subject, but also to listen to topic-related teacher talk. It can include listening, speaking, reading, and writing tasks; the use of visuals; an accessible teacher talking style; the use of questions; prompts designed to enable to learners to talk; and opportunities for learners to use their L1”(*Putting CLIL into practice* 304). 日本語の使用に関しては、筆者の意見は本引用とは異なり、前述したようにクラスのレベルによるので、本授業では極力認めていない。
- ⁶ *Putting CLIL into practice* (2015) では、次のような支援策が説明され、具体的な事例も掲載されていて有益である。“Full script, models, brief pre-activity language practice, word lists, information gap, jigsaw tasks, sentence starters, substitution tables, annotated visuals, questions without answers, speaking frames, notes to speak from”(137-69).
- ⁷ CLIL に関する学生の反応に関しては、同様の高い結果を、例えば Yoshihara et al. (2015) も得ている。

引用文献

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401-417.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages View*, 13, 1-18.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. Luxembourg: Office for Official Publications Commission of the European Communities.
- Hornberger, N.H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory into Practice*, 51, 239-247.
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students?: Potential for the 'weak'

- version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31-43.
Retrieved from <http://www.icrj.eu/21/article3.html>
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.
- Nikolic, D. (2017). Intelligibility within a modified CLIL framework. *Glottodidactica*, 64, 119-130.
- Surmont, J., de Craen, P., Struys, E., & Somers, T. (2014). Evaluating a CLIL student: Where to find the CLIL advantage. *Integration of theory and practice in CLIL*. R. Breeze, C.L. Saiz, C.M. Pasamar, & C.T. Sala. (Eds.). Amsterdam: Editions Rodopi B.V.
- Yoshida, R., Takizawa, H. & Oyama, K. (2015). Students' perceptions of CLIL and topics in EFL university classrooms. 『総合文化研究』 21(1), 19-37.
- 池田真. (2017). 「言語能力から汎用能力へ—CLILによるコンピテンシーの育成」『英語で教科内容や専門を学ぶ—内容重視指導 (CBI)、内容言語統合学習 (CLIL) と英語による専門科目の指導 (EMI) の視点から』早稲田大学教育総合研究所監修、学文社、5-45.
- . (2011). 「CLILの基本原則」渡部良典、池田真、和泉真一 (編)『CLIL (内容言語統合型学習) : 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻: 原理と方法』上智大学出版 1-13.
- 早瀬博範. (2017). 「英語教育における『4技能の統合』をめざして—“Skill-oriented”から“Content-oriented”へ」『佐賀大学教育実践研究』第33号、119-130.
- . 「『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—」『佐賀大学全学教育機構紀要』第5号、99-114.
- 文部科学省. (2015). 「英語の在り方に関する有識者会議 これまでの意見の概要」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1348395.htm
- 文部科学省. (2018). 「高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/11/22/1407073_09_1_2.pdf
- 文部科学省. (2017). 「中学校学習指導要領解説 外国語編」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf
- 文部科学省. (2019). 「平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」
[http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf#search=%27平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について \(概要\) %27](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf#search=%27平成28年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要) %27)
- 文部科学省. (2019). 「平成30年度英語教育実施状況調査 (高等学校) の結果」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_04_1.pdf
- 文部科学省. (2018). 「ポスト留学生30万人計画を見据えた留学生政策 (現状・課題)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/042/siryu/_icsFiles/afieldfile/2018

/05/28/1405510_4.pdf#search=%27留学生+人数の推移+30万人計画%27

「入れ替わりの読み」と「変貌の読み」について*

熊本 千明

On 'the Replacement Reading' and 'the Transformation Reading'

Chiaki KUMAMOTO

要 旨

「…が変わる」、「...changes」のような形式をもつ、いわゆる変化文には様々な意味があり、曖昧であることが知られている。例えば、*The president changes every four years* (Fauconnier 1985:40) という文は、大統領の地位を占める人が4年ごとに入れ替わるという解釈と、ある特定の大統領が4年ごとにその属性を変えるという解釈が可能である。前者は、主語名詞句を「変項名詞句」(西山 2003)ととった場合に出てくる読みであり、後者は、主語名詞句を「指示的名詞句」ととった場合に出てくる読みである。それぞれ、属性変化を表す「変貌の読み」、値変化を表す「入れ替わりの読み」と呼ばれる(西山 1995、2003)。

もともと指定コピュラ文の意味構造を解明するために用いられた「変項名詞句」の概念は、コピュラ文だけでなく、存在文や、変化文の意味の分析にも重要な役割を果たすものである。本稿は、この概念を援用して、これまで十分な説明がなされてこなかった *The first person to walk on the moon might not have been right-handed* (Akmajian et al. 1995:246) のような、法助動詞を伴う文の「反事実仮定の読み」¹における曖昧性を解明しようとする試みである。Akmajian et al.(1995)は、この文のもつ二つの解釈、すなわち、ニール・アームストロングが右利きではなかった可能性があるという解釈と、ニール・アームストロングが左利きの人と交代していたかもしれないという解釈を、Donnellan(1966)のいう、定記述表現の「指示的用法」(referential use)と「帰属的用法」(attributive use)の違いによるものと考えた。しかし、どちらの用法の名詞句も「指示的名詞句」であることを理解すれば(Kumamoto 1993、Nishiyama 1997、熊本 2013)、この説明は不十分であることがわかる。これまで、助動詞/様相演算子(modal operator)を含むコピュラ文の曖昧さは、「事象様相」(de re)・「言表様相」(de dicto)、「広い作用域」(wide scope)・「狭い作用域」(narrow scope) (Kripke(1977 (1997))、「特定記述」(particularized description)・「役割タイプ記述」(role-type description) (Rothschild 2007)などの用語を用いて説明されてきたが、さまざまな概念が十分に既定されないまま用いられ、分かりにくい議論となっている。

ここでは、名詞句の指示性・非指示性に注目して行われてきたコピュラ文、変化文の意味

構造の分析(西山 1995、2003)をもとに、法助動詞を伴うコピュラ文における曖昧性を、主語名詞句の文中における意味機能の観点から考察する。このタイプの文の「入れ替わりの読み」は、西山(1995)の「値比較の変化文」に準じた分析を行うことが可能であり、主語名詞句を非指示的な変項名詞句であると考えることによって、その特性が説明できるのではないかと思われる。

【キーワード】 変化文、コピュラ文、(倒置)指定文、措定文、指示的名詞句、変項名詞句、指示的用法・帰属的用法、事象様相・言表様相、広い作用域・狭い作用域、特定記述・役割タイプ記述

I. 序

議論に入る前に、Higgins(1979)、上林(1988)、熊本(1995)、西山(2003)の分類にもとづき、主要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。下線部の名詞句は、文中において、その下に記された意味機能をもつ。日本語の文についても、同様に考えることができる。

- (1) 措定文 'A is B' : A の指示対象について、B の表示する属性を帰す。

John is a student.

指示的名詞句 叙述名詞句

ジョンは学生だ。

- (2) (倒置)指定文 'A is B'、'B is A' : A の変項を埋める値を B で指定する。

a. Smith's murderer is Jones.

変項名詞句 ([x is Smith's murderer]) 値名詞句²

スミスの殺害者はジョーンズだ。

b. Jones is Smith's murderer.

値名詞句 変項名詞句 ([x is Smith's murderer])

ジョーンズがスミスの殺害者だ。

- (3) (倒置)同定文 'A is B'、'B is A' : A の指示対象を他から識別する条件(同定条件)を提供する。

(Who is John?) - John is a teacher who's been helping me with

指示的名詞句 polynomials. (Higgins 1979:244)

指示的名詞句(同定条件を指示する名詞句)

(ジョンて誰?) - ジョンは、私に多項式の手助けをしてくれている先生だ。

(4) (倒置)同一性文 'A is B'、'B is A' : A の指示対象は B の指示対象と同一であると認定する。

a. The Evening Star is the Morning Star.

指示的名詞句 指示的名詞句

宵の明星は明けの明星だ。

b. The Morning Star is the Evening Star.

指示的名詞句 指示的名詞句

明けの明星が宵の明星だ。

注意しておきたいのは、倒置指定文の主語位置に現れる変項名詞句は、命題関数 [...x...] を表示する一項述語であり、非指示的名詞句であるという点である。よく混同されるが³、変項名詞句は、Donnellan(1966)のいう帰属的用法の定記述表現とは性質を異にするものである。(5)は、措定文であり、上の規定によって、その主語名詞句は指示的名詞句である。

(5) Smith's murderer is insane. (Donnellan 1966:285)

(6) a. 帰属的用法:(スミスのひどい殺され方を見て)誰であれ、こんなことをする人は精神異常者だ。

b. 指示的用法:(スミス殺しの犯人、ジョーンズの法廷における奇妙な振る舞いを見て)スミスの殺害者(ジョーンズ/あの男)は精神異常者だ。

(6)の指示的用法、帰属的用法、いずれの用法においても、主語名詞句は、世界の中の個体を指示する「指示的名詞句」に変わらないことを押さえておきたい。後に変化文、法助動詞を伴うコピュラ文の意味構造を考察する際に、指示性・非指示性という概念を把握しておくことが重要となる。

II. 変化文の曖昧性

Kumamoto(1996)においては、(7)の入れ替わりの読み、(8b)を、倒置指定文(9)と関連づける説明を試みた。

(7) The first person to walk on our moon might not have been right-handed.

(Akmajian et al. 1995:246)

(8) a. ニール・アームストロングは(もし、矯正されなければ)、右利きではなかったかもしれない。(変貌の読み)

b. ニール・アームストロングは病気になって、左利きの人と交代していたかもしれない。(入れ替わりの読み)

(9) The first person to walk on our moon might not have been a right-hander.

(Kumamoto 1996:109)

(9)は、[x is the first person to walk on our moon]の変項 x を埋める値が 'a right-hander'

ではなく、他の値と入れ替わっていたかもしれない、という反事実の仮想を述べており、(7)の入れ替わりの読みと似通った意味を表すように思われる。コンピュータ文が属性の変化ではなく、値の入れ替わりを表すのであれば、主語名詞句は指示的な名詞句ではなく、変項名詞句であると考えなければならない。しかしながら、(7)の述語の位置に現れているのは形容詞であり、この *right-handed* を、変項の値を示すものと見なすわけにはいかない。倒置指定文(9)は語順を換えて(10)の形にしても同じ意味を表すが、(11)が示すように、(7)の語順を入れ替えることはできないのである。

(10) A right-hander might not have been the first person to walk on our moon.

(11) *Right-handed might not have been the first person to walk on our moon.

変項名詞句が関与すると考えられるものの、措定文のような形式をもち、それ自体が倒置指定文であるとは言えない、(7)のタイプの文の意味構造をどのように捉えたら良いのか、その解決は不十分なままに残されていた。

ここでは、法助動詞を伴うコンピュータ文の曖昧性を考える手掛かりとして、西山(1995)による日本語の変化文の分析を概観することしよう。西山(1995)は、変化文を、まず、以下のように、5つに分類する。(西山 1995:138-149)

(12) [A]属性変化：対象について、その属性の変化を述べる。

例：このところの急激な気温の変化で、その部屋のピアノがすっかり変わってしまった。
指示的な名詞句

(13) [B]値変化の第1型：変項名詞句について、その変項を埋める値の入れ替わりを述べる。「Aが(B₁からB₂に)変わった」

例：洋子の家を訪ねるたびに、その部屋のピアノが変わるのに驚くよ。

変項名詞句

(14) [C]値変化の第2型：隠れた変項名詞句が介在し、その変項を埋める特定の値について、他の値との取り替わりを述べる。「B₁が(B₂に)変わった」

例：先日、久しぶりに洋子の家を訪ねたが、その部屋のピアノが(オルガンに)変

値名詞句

値名詞句

わった点以外は、インテリアの上でとくに大きな変化はなかった。(隠れた変項名詞句：[xがこの部屋の楽器である／家具である／...])

(15) [D]同定変化の第1型：ある対象について、その同定条件の変化を述べる。「Aが(B₁からB₂)に変わった」

例：魔法使いは、なにか呪文をとこなえたかと思うと、その部屋のピアノを変えて
立派な白馬にした。
指示的な名詞

同定条件を指示する名詞句

(16) [E]同定変化の第2型：ある特定の同定条件に着目し、それについての変化を述べる。「B₁が(B₂に)変わった」

例： 毛虫 は 蝶 に変わる。

同定条件を指示する名詞句 同定条件を指示する名詞句

[A]の属性変化は、措定コピュラ文、[B]、[C]の値変化は、倒置指定コピュラ文、[D]、[E]の同定変化は、同定コピュラ文と、それぞれ内的な意味関係をもつことが見てとれる。

西山(1995)では、こうした例以外に、あるレベルで値変化が、また別なレベルで属性変化が関与するような、複雑なケースもあることが論じられている。(17)の例を見よう。

(17) JALの機内食もこの10年間で、ずいぶん変わったものだ。 (西山 1995:152)

(17)の下線部は、同一対象について、その属性の変化を述べるものではない。しかし、また、単に値が入れ替わったことを示しているのでもない。(17)が意味するのは、変項名詞句 [xがJALの機内食である] の変項 x に入る値の属性が、10年間で変化したということである、と西山(1995)はいう。このように、複数の値に注目して比較し、それらの相違面に特に注目するタイプの変化文を、西山(1995)は、「値比較の変化文」と呼ぶ。

(17)のような例では、異なる値のもつ属性が明示されていないが、属性が明示される場合もある。

(18) 慶應義塾大学の文学部長はこの10年間でずいぶん若くなった。 (西山 1995:153)

(18)も同様、下線部の名詞句でもって特定の慶應義塾大学の文学部長を指し、その人がこの10年間で属性を変化させ、若くなったということを言おうとしているのではない。(18)が述べているのは、10年間で [xが慶應義塾大学の文学部長である] という変項を埋める値 a、b、c、d を比較すると、a、b、c、d の順で年齢が若い、ということであると、西山(1995)は説明する。(19)も同種の例である。

(19) 戦後50年間で、日本のこどもたちもずいぶん大きくなった。 (西山 1995:153)

西山(1995)は、(18)、(19)のタイプの変化文も、値比較の変化文の変種とみなすことができるとしている。これらも値変化と属性変化が組み合わさったケースであり、それぞれの値の属性を比較して、「より若い」「より大きい」と、その関係を述べるものとなっている。

本稿で考察する法助動詞を伴うコピュラ文の入れ替わりの読みを、この値比較の変化文の類例とみなして分析するのは、有意義なことであると思われる。この場合は、値の入れ替わりが現実世界と可能世界の間で起こり、その入れ替わった値の属性について述べていることになる。(8b)は、二つの世界の間で、月に行く人がニール・アームストロングから他の人に代るという値の入れ替わりがあり、その入れ替わった人について、右利きではないというコメントをしているという解釈である。他方、(8a)は、(12)の属性変化に対応するものであり⁴、特定の個人、ニール・アームストロングの属性が異なっていたという、反事実を仮想しているという解釈である。(7)の入れ替わりの読みを値比較の変化文に準じて考えることによって、直接、倒置指定文と結びつける分析のもつ問題は回避できることになる。

Akmajian et al.(1995)は、この二つの読みを、それぞれ Donnellan(1966)の指示的用法と帰属的用法に対応させて、解説する。特定の人を念頭に置くか否かの相違であると、考える

のである。しかし、名詞句の指示性に注目し、指示的名詞句と変項名詞句の対立を考慮することなしに(7)の曖昧性を説明するのは、困難であると思われる。入れ替わりの読みにおいて、主語名詞句を帰属的用法の名詞句とみなすことにどのような問題があるのか、その議論は後に行うこととして、コピュラ文の曖昧性を考える際には文中における名詞句の意味機能の把握が重要であることを示す、Higgins(1979)の挙げた例を見ていくことにしよう。

Ⅲ. 名詞句の意味機能とコピュラ文の曖昧性

Higgins(1979)は、(20)の文について、*loser*に強勢をおいた場合、少なくとも(21)のような8通りの解釈ができるとしている。

- (20) The winner of the election might have been the LOser.
- | | | |
|-------------------------------|---------------------------|---------|
| (21) a. referential NP(指示的用法) | referential NP(指示的用法) | (同一性文) |
| b. referential NP(指示的用法) | referential NP(帰属的用法) | (同一性文) |
| c. referential NP(帰属的用法) | referential NP(指示的用法) | (同一性文) |
| d. referential NP(帰属的用法) | referential NP(帰属的用法) | (同一性文) |
| e. superscriptional NP | specificational NP(帰属的用法) | (倒置指定文) |
| f. superscriptional NP | specificational NP(指示的用法) | (倒置指定文) |
| g. referential NP(帰属用法) | predicational NP | (措定文) |
| h. referential NP(指示的用法) | predicational NP | (措定文) |
- (Higgins 1979:271 - 273)

Higgins(1979)は、倒置指定文の主語名詞句をリストの見出し(the heading of a list)、述語名詞句をそのリストとみなし、前者は変項、後者はその値という関係になっていると考える。例えば、(22a)は、(22b)のような意味を表しているという。

- (22) a. What I bought was a punnet of strawberries and a pint of clotted cream.
 b. I bought the following things: a punnet of strawberries and a pint of clotted cream.
- (Higgins 1979:154)

Higgins(1979)は、変項名詞句の概念を用いることはないが、倒置指定文の主語名詞句は非指示的名詞句であること、それは、Donnellan(1966)の「帰属的用法」の定記述表現とは異なるものであること、後者は指示的名詞句であることを、正しく指摘している。概略、superscriptional NPは変項を表す名詞句、specificational NPは値を表す名詞句と考えてよいであろう。

ここで問題となっている選挙を1972年のアメリカ大統領選挙であるとする、指示的用法においては、*the winner of the election*はニクソンを、*the loser*はマクガバンを指す。(21)のそれぞれの解釈は、次のようなものであろう。

- (23) a. ニクソンは、マクガバン(と同一人物)であったかもしれない。⁵

- b. ニクソンは、誰であれ選挙に負けた人(と同一人物)であったかもしれない。
- c. 誰であれ選挙に勝った人は、マクガバン(と同一人物)であったかもしれない。
- d. 誰であれ選挙に勝った人は、誰であれ選挙に負けた人(と同一人物)であったかもしれない。
- e. 次の人が選挙に勝っていたかもしれない:誰であれ選挙に負けた人。
- f. 次の人が選挙に勝っていたかもしれない:マクガバン。
- g. 誰であれ選挙に勝った人は、選挙に負けていたかもしれない。
- h. ニクソンは、選挙に負けていたかもしれない。

Higgins(1979)は、superscriptional NP と帰属的用法の名詞句を同一視すると、これらの可能な区別を示すことができなくなると指摘する。これに対し、Declerck(1988)は、倒置指定文の主語名詞句は、指示対象が話し手に知られておらず、その記述の内容が重要であるという点で、帰属的用法の名詞句とみなすことができると反論する。Declerck(1988)は、superscriptional NP は、弱い意味で指示的な名詞句である(‘referring’ NP only in a weak sense of the term) (Declerck 1988:47)と述べ、superscriptional NP と「帰属的用法」の名詞句を同一視するわけではなく、帰属的用法の名詞句の一つの使い方が、superscriptional NP としての使い方なのだと主張するが、これは、これら二つの名詞句の指示性における相違を認識しないところから来る、誤解にもとづく主張である。主語名詞句の指示性・非指示性が、変化文の解釈に大きな相違をもたらすことを、前節で見た。次節では、名詞句の指示性・非指示性を考慮しない分析にはどのような問題が生じるのか、これまでになされた考察を見直してみることにしたい。

IV. 指示的用法・帰属的用法 / 事象様相・言表様相 / 広い作用域・狭い作用域 / 特定記述・役割タイプ記述

法助動詞を伴うコピュラ文の曖昧性に関するこれまでの考察においては、主語名詞句が指示的であるか、非指示的であるかという重要な違いを見過ごし、「特定」の対象を指示するか否かという違いを問題にする議論が、しばしば見受けられる。特定の対象を指示する場合を、「指示的用法」、「事象様相」、「広い作用域」、「特定記述」の概念によって、特定の対象を指示しない場合を、「帰属的用法」、「言表様相」、「狭い作用域」、「役割タイプ記述」の概念によって、説明しようとするのである。特定の対象を指示するのではない名詞句でも、世界の中の対象を指示するという意味で、指示的なものがあることが理解されていない。文中における名詞句の意味機能、すなわち、当該の名詞句が指示的であるか否かという点に、注意が払われていないのである。

まず、帰属的用法の概念によって入れ替わりの読みを説明する際の問題点を見ておこう。(24)の入れ替わりの読みは、主語名詞句を帰属的用法の定記述表現であると考えたのでは説

明ができない。

(24 = (7)) The first person to walk on our moon might not have been right-handed.
下線部の名詞句を帰属的用法と読むというのは、例えば、次のような解釈をするということである。

(25) 宇宙飛行士の訓練を続けると、様々な装置が左手で操作し易くできているため、左利きになりやすいという。そこで、左利きにならないよう努力をするが、最初に月に行った人は、誰であれ、努力が足りなければ、左利きであったかもしれない。

(Kumamoto 1996:109)

このように、下線部を帰属的用法の定記述表現とみなしたとしても、指示的用法の場合と同様、出てくるのは属性変化の読みであり、入れ替わりの読みではない。主語名詞句が指示的名詞句であるならば、(24)を値の入れ替わりを述べた文と解釈することはできないのである。

もう一つの問題は、入れ替わりの読みにおいて、入れ替わった値は、必ずしも非特定の対象に限られないということである。確かに、(24)の入れ替わりの読みにおいては、ニール・アームストロングに代わる宇宙飛行士として、特定の人物が想定されていないかもしれない。入れ替わった値を表す名詞句が帰属的用法の名詞句であることは、考えられることである。しかし、(26)のような例を見てみよう。メアリとケイトが秘書に応募し、ジョンはメア리를採用したが、メアリは、仕事ができない。もし、メアリではなく、ケイトが秘書になっていたら、秘書はもっと有能であったらろうと、話し手がコメントしているような状況である。

(26) John's secretary might have been more efficient.

この入れ替わりの読みにおいて、可能世界において入れ替わった値、ケイトは特定の人物であるから、主語名詞句を、特定の人物を念頭に置かない、帰属的用法の名詞句であるということではできない。メアリ自身の属性が異なっていた可能性を述べる変貌の読みと、メアリとケイトが入れ替わっていた可能性を述べる入れ替わりの読みは、特定の指示対象を念頭に置くか否かの違いとして説明することはできないのである。

和泉(2016)は、(27)の二つの読みを(28)のように解説する。

(27) The president of the United State could be female.⁶ (和泉 2016:145)

(28) a. 少なくとも一つの可能状況(世界)*s*が存在し、文脈上関連する状況における唯一のアメリカの大統領(すなわちバラク・オバマ)が*s*において女性である。

b. 少なくとも一つの可能状況(世界)*s*が存在し、*s*における唯一のアメリカの大統領(それが誰であれ)が*s*において女性である。 (和泉 2016:145)

ここまで見てきた例は過去の反事実仮想であったが、(27)のような例も、現実世界と可能世界の間の相違を述べるものと考えて良いであろう。和泉が、入れ替わりの読みに関して、「誰であれ」という表現を用いている点に注意しよう。和泉(2016)は、(28b)の読みを、帰属的用法であると明示してはいないが、文脈上関連する状況から指示対象が定まるかどうか、という点が二つの読みの違いをもたらしているとする考察は、十分なものとは言えないであ

ろう。

次に、事象様相・言表様相の概念を用いた説明を見てゆこう。この用語は様々な使われ方をするが、大ざっぱに、前者は名詞句の指示対象が問題となる場合、後者はその記述自体が問題となる場合であると考えておくことにしよう。Kripke(1977(1997))には、それぞれの解釈を示す例として、(29)、(30)が挙げられている。

(29) The number of planets is necessarily odd.

(30) John believes that the richest debutante in Dubuque will marry him.

(Kripke 1977(1991):387)

(29)の事象的解釈は、実際の惑星の数⁷、すなわち「9」について、それが必然的に奇数であるという性質をもつ、という意味であり、これは真である。他方、言表的解釈は、「惑星の数は奇数である」という命題が必然的に真であるという意味であり、新たな発見があったり、惑星の認定基準が変わったりすれば、惑星の数は変わりうるので、これは偽である。(30)の事象的解釈は、(実際に)ダビュークにおける最も金持ちの debutant であるような特定の女性について、ジョンが彼女が自分と結婚するだろうと信じている、という意味である。言表的解釈の方は、ジョンの信念の中でこの記述に合致するような誰かが、ジョンと結婚するであろうと信じているという意味である。この二つの例を見て分かるのは、事象様相、言表様相は、名詞句の指示性の違いを把握できる概念ではないということである。言表的解釈において、(29)の下線部は、変項名詞句であり、(30)の下線部は世界の中の個体を表す指示的名詞句であると考えられる。事象的解釈と異なり、言表的解釈においては特定の指示対象を念頭に置かないとしても、当該の名詞句は、指示機能をもつ場合も、もたない場合もあるのである。

さて、Kripke(1977(1997))は、(31)のような例は、事象様相・言表様相のような二分法に基づく概念によっては説明ができないと考える。(31)は、(32)に示すような三通りの分析が可能である。(32a)-(32c)の中、真であるのは、(32c)の解釈であり、これは、事象的解釈ではなく、言表的解釈でもない。言い換えれば、(32c)の解釈における定記述表現は、可能な最大の作用域ではなく、また、可能な最小の作用域でもなく、中間の作用域をもつものである。

(31) The number of planets might have been necessarily even.

(32) a. $\diamond \square (\exists x)$ (There are exactly x planets and x is even) 言表様相

b. $(\exists x)$ (There are exactly x planets and $\diamond \square (x \text{ is even})$) 事象様相

c. $\diamond (\exists x)$ (There are exactly x planets and $\square (x \text{ is even})$) (Kripke 1977(1991):388)

(32a)-(32c)の表す意味は、(33a)-(33c)のように示すことができるという。

(33) a. It might have been necessary that there was an even number of planets. 偽

b. The actual number of planets (nine) might have been necessarily even. 偽

c. There might have been exactly eight planets, in which case the number of planets

would have been even, and hence necessarily even. 真

(Kripke 1977(1991):387-388)

実際、様相演算子は繰り返すことができるので、定記述表現にはいくつもの可能な作用域があることになり、その様々な解釈を扱うのに、事象様相・言表様相の区別は不十分であるというのである。

確かに、(31)の曖昧性は、指示性・非指示性の違いを考慮しない事象様相・言表様相の概念によって説明することはできないが、作用域の概念を用いた説明も十分とは言えず、入れ替わりの読みを可能にする定名詞句の意味機能を明らかにしていない。(33)のそれぞれの解釈は、(31)の主語名詞句を指示的名詞句とするか、変項名詞句とするか、という観点から、次のように言い換えることができるであろう。

- (34) a. 変項 [x is the number of planets] を埋める値が偶数であることが必然的であった可能性を述べる。
b. 特定の指示対象すなわち、「9」について、その属性が必然的に偶数であった可能性を述べる。
c. 変項 [x is the number of planets] を埋める値が「8」であった可能性があり、その「8」は必然的に偶数であったと述べる。

このように、(33a)、(33c)は値比較の変化文に対応する解釈、(33b)は措定文の解釈であることを認識することが、(31)の曖昧性を理解するために重要であると思われる。(34a)は、入る値が必然的にもつ可能性のある属性について、(34c)は、入る可能性のある、ある値が必然的にもつ属性について、仮想していると考えることができるであろう。

今度は、作用域による説明の不備を補うために、特定記述と役割タイプ記述の区別を提案する、Rothschild(2007)の議論を見ることにしよう。(35)の曖昧性は、定記述表現がとる作用域の違いによって把握でき、(36)の式で示すことができるという。

(35) The president might have been wise.

- (36) a. [₁x : President x] (◇ wise x) 広い作用域:現実の大統領
b. ◇[₁x : President x] (wise x) 狭い作用域:可能な状況の中でその記述を満たす人 (Rothschild 2007:83)

しかし、定記述表現と法助動詞がもたらす作用域の曖昧さは、常に生じるわけではない。例えば、(37)の下線部は記述を満たす特定の人を指し、狭い作用域の読みはもたない。

(37) The man in the car is usually nice. (Rothschild 2007:81)

他方、(38)の下線部は、広い作用域、狭い作用域、両方の読みが可能である。

(38) The best student is usually reclusive. (Rothschild 2007:81)

Rothschild(2007)によれば、定記述表現の狭い作用域読みが可能になるのは、役割タイプ記述として機能している場合であり、特定記述である場合は、広い作用域読みだけが可能であるという。役割記述と特定記述は、次のように規定される。(Rothschild 2007:75-76)

- (39) 役割タイプ記述:関与する形而上可能な一連の状況において、記述の内容を満たす人がただ一人(あるいは、主要な人が一人)いて、その記述を満たす人が状況に応じて変化するということが、会話の参加者の間に共通の認識としてある場合、ある記述は、役割タイプ記述である。(例:‘the family lawyer’, ‘the mayor’, ‘the president’ など)
- (40) 特定記述:役割タイプ記述以外のものが特定記述である。多くの個体に共通な、一般的な性質を内容としてもつ表現は特定記述であり、会話の参加者の間に上述のような共通認識はない。(例:‘the dog’, ‘the tall boy’ など)
- (37)も、関与する一連の状況において、車の中にただ一人男性がいることが想定されれば、定記述表現は役割タイプ記述として機能し、狭い作用域の読みをもつことになるという。

Rothschild(2007)が役割タイプ記述の概念を用いて、記述に合う人の入れ替わりという状況を説明しようとしているのは、興味深い。(41)の下線部は、通常、特定記述であるが、私がパーティではいつも議論を始めて、一晩中一人の人と話し続けるということが共通の認識としてあれば、役割タイプ記述のはたらきをもつという。そして、私が実際には誰とも長話をしなかった場合でも、(41)は、もし、旧友のハンスがパーティに来ていたら、その役割を担っていただろうという命題を表すことになるという。

(41) Hans might have been the person I talked to the whole time. (Rothschild 2007:79)
Rothschild(2007)は明記していないが、(41)は、指定文と解釈することが可能である。その場合、Rothschild が役割タイプ記述と呼ぶ下線部の名詞句は、非指示的な変項名詞句である。しかし、また、一方で、Rothschild は、(42)の下線部も、役割タイプ記述であるとしている。

(42) The president of the U.S. likes madeira. (Rothschild 2007:95)
下線部は、役割タイプ記述の機能をもちながらも、特定の現在の大統領に関する命題を表すのに用いられるという。(42)の下線部は明らかに、指示的名詞句である。このように見ると、Rothschild(2007)の役割タイプ記述・特定記述の区別は、狭い作用域を取る定記述表現の意味的特徴を明らかにするとしても、名詞句の指示性・非指示性の違いを捉えるものではないことがわかる。

V. 名詞句の指示性・非指示性と代名詞の選択

人を表示する名詞句を照応する際、その名詞句が指示的であるか否かによって、用いられる代名詞が異なる。次の例を見よう。

- (43) a. The tallest girl in the class, { that / it }’s Molly. (倒置指定文)
b. The tallest girl in the class, { she /*it / *that }’s Swedish. (指定文)

(Mikkelsen 2005:65)

(43a)の下線部は、非指示的な変項名詞句、(43b)の下線部は、指示的名詞句である。指示

的名詞句の照応には、*s/he* が、非指示的名詞句の照応には、*it/that* が用いられる。熊本(2003)では、以下のように、*whoever* 節が変項名詞句を含む文に付加された場合には、*it* が、帰属用法の定名詞句を含む文に付加された場合には、*it* と *s/he* の両方が、指示的用法の定名詞句を含む文に付加された場合は *s/he* が、節中に現れることを示した。

(44) They don't know [the answer to the question] Who is the murderer. But whoever it / *he is, it (=the murderer) is a certain mad man. (変項名詞句)

(45) The Ferrari driver, whoever he / it is, has an unfair advantage. (帰属的用法)

(46) This guy Heidegger, whoever he / *it is, has won yet another race. (指示的用法)
(熊本 2003:356)

whoever 節は、*it* が用いられる場合には、指定の情報に関与しないことを、*s/he* が用いられる場合には、同定の情報に関与しないことを表わす。

第Ⅱ節において、法助動詞を伴うコピュラ文の入れ替わりの読みにおける主語名詞句は、変項名詞句であると考えられるという議論を行った。そうではあるが、このタイプの文は、値比較の変化文に対応するものであり、変項自体ではなく、値として入ったものについて、その属性を述べるのであるから、直接、主語名詞句を *it* で受けることはできない。また、*he* を用いると、変貌の読みが優位となる。

- (47) a. The first person to walk on our moon might not have been right-handed.
b. *It (=the first person to walk on our moon) might not have been right-handed.
c. He (=the first person to walk on our moon) might not have been right-handed.

このように、主語の位置においては、代名詞の選択を問うことはできない。そこで、熊本(2003)で行ったように、*whoever* 節を付加して、節中に現れる代名詞を比較し、入れ替わりの読みと変貌の読みにおける主語名詞句の指示性の違いを確認することにしたい。

(48) a. The first person to walk on our moon, whoever it / ??s/he was, might not have been right-handed. (入れ替わりの読み)

b. The first person to walk on our moon, whoever ??it / s/he was, might not have been right-handed. (変貌の読み)

(49) a. Whoever it was (who played the character) / ??s/he was, the heavy might have been more attractive. (入れ替わりの読み)

b. Whoever ??it was (who played the character) / s/he was, the heavy might have been more attractive. (変貌の読み)

法助動詞ではなく、副詞を伴う例も見ておくことにしよう。

- (50) a. The director of the factory, whoever it / ??s/he is, is always rich. (入れ替わりの読み)
b. The director of the factory, whoever ?? it / s/he is, is always rich. (変貌の読み)

(48)-(50)の例から、入れ替わりの読みにおいては *it* が、変貌の読みにおいては、*s/he* が好まれることがわかる。興味深いのは(51)の例である。西川(2008)は(52)の例を挙げ、*himself*/

his family の先行詞は指示的名詞句でなければならず、したがって、入れ替わりの読みをした場合の主語名詞句を変項名詞句とみなすことはできないと主張する。⁸

- (51) a. The president of the U.S., whoever it / ??s/he is, is less and less proud of himself/
his family. (入れ替わりの読み)
b. The president of the U.S., whoever ??it / s/he is, is less and less proud of himself/
his family. (変貌の読み)
- (52) The first person to walk on our moon might not have been proud of himself / his
family.

しかし、(51)の入れ替わりの読みにおいては、*it*の方が*s/he*より自然であり、変貌の読みの場合の主語名詞句とは、意味機能が異なることが示唆される。入れ替わりの読みにおける主語名詞句は変項名詞句であり、変貌の読みにおける主語名詞句は指示的名詞句であるとするならば、この代名詞の選択は、十分、理解できることであると思われる。

V. 結 語

本稿では、法助動詞を伴うコピュラ文の入れ替わりの読みの意味特性を考察し、値比較の変化文の類例として分析する可能性を探った。この読みをした場合の主語名詞句は、変項名詞句と考えることができるように思われる。*whoever* 節を付加した場合に、主語名詞句を照応する代名詞として、*s/he*よりも*it*が好まれるのは、その非指示性の反映であると言ってよいであろう。これまでに提案されてきた、指示的用法・帰属的用法、事象様相・言表様相、広い作用域・狭い作用域、特定記述・役割タイプ記述という概念に依拠した入れ替わりの読みの説明は、いずれも名詞句の指示性、非指示性の区別に十分な注意を払わず、ただ、「特定の指示対象をもたない」という側面だけを捉えたものである。西川(2008)で指摘された点も含め、主語名詞句を変項名詞句とみなす分析に関する残された問題は、別稿で検討することとしたい。

*本稿は、2009年8月31日、第5回慶應意味論・語用論研究会(於：慶應義塾大学)において、「『入れ替わりの読み』に関する諸問題」と題して行った口頭発表に加筆・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。本研究は、令和元年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(C)「コピュラ文の意味構造と名詞句の定性に関する研究」(課題番号：17K02684)(研究代表者：熊本千明)の助成を受けたものである。

註

1. ここでは、metaphysical reading あるいは counterfactual reading と呼ばれる読みを扱う。西山(2003)にならって、「反事実仮想の読み」という語を用いる。
2. 値名詞句は、必ずしも指示的名詞句であるとは限らない。次の例では、値は変項名詞句である。
(i) この種の実験で一番大切なことは、その部屋の温度だ。値:[xがこの部屋の温度である]
(西山 1995:134)
3. Donnellan 自身、帰属的用法の例として(i)を挙げている。しかし、どの人がマティーニを飲んでいるのかという解釈においては、(i)は指定文であり、下線部は変項名詞句であると考えられる。
(i) Who is the man drinking a martini? (Donnellan 1966:287)
4. 現実世界と可能世界における属性の違いを言うのに、「属性変化」/「変貌の読み」という表現を用いるのは、厳密には不適切であるが、変化文との対応関係を示すため、この用語を用いることにする。
5. Higgins が同一性文(identity sentence)としているのでこの意味にとったが、[x is the winner of the election] の値として、ニクソンがマクガバンと入れ代わっていたかもしれないという、西山(1995)の「値変化の第2型」と読むことも可能である。
6. 和泉(2016)が挙げる(27)の例は、反事実仮想の読みも可能ではあるが、思い違い(misbelief)の読みが優先すると思われる。
7. 2006年に冥王星が外れ、太陽系の惑星の数が8と考えられるようになる以前の議論である。
8. 西山(個人談話)は、a. から b. に入れ替わった値、b. について、'b. is proud of himself / his family' とコメントしていると考えれば、主語名詞句 b. は指示的名詞句であるため、先行詞として問題はないが、束縛条件が適用されるレベルに関しての問題が残るかもしれない、という指摘をしている。また、コンピュータ文ではない、(i)のようなタイプの文における入れ替わりの読み(「他の人が新大統領に選出されていたら、日本を訪れたかもしれない」)も考察の対象に含めるとすると、主語名詞句の指示性に関する本稿の議論には、検討の余地が残ることになる。
(i) The new president might have visited Japan.

参考文献

- Akmajian, Adrian et al. (1995) *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*, 4th ed. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Declerck, Renaat (1988) *Studies on Copular Sentences, Clefts and Pseudo-Clefts*. Leuven: Leuven University Press.
- Donnellan, Keith S. (1966) "Reference and definite descriptions," *The Philosophical Review* 75: 271-304.
- Fauconnier, Gilles (1985) *Mental Spaces*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Higgins, Francis Roger (1979) *The Pseudo-cleft Construction in English*. New York: Garland Publishing.
- 和泉悠(2016)『名前と対象』東京:勁草書房.

- 上林洋二(1988)「指定文と措定文—ハとガの一面」『筑波大学文藝言語研究 言語編』14:57-74.
- Kripke, Saul A. (1977(1997)) "Speaker's reference and semantic reference," in Peter Ludlow (ed.) (1997) *Readings in the Philosophy of Language*, 383-414. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kumamoto, Chiaki (1993) "The referential / attributive distinction and the classification of copular sentences," 福岡言語学会・編『言語学からの眺望』175-189. 福岡:九州大学出版会.
- 熊本千明(1995)「同定文の諸特徴」『佐賀大学教養部研究紀要』27:147-164.
- Kumamoto, Chiaki (1996) "Predicational sentences and specificational sentences," 佐賀大学教養部研究紀要』29:87-114.
- 熊本千明(2003)「非指示的名詞句を主語とする措定文について」福岡言語学会・編『言語学からの眺望 2003』211-225. 福岡:九州大学出版会.
- 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.
- Mikkelsen, Line (2005) *Copular Clauses*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- 西川賢哉(2008) "Attributive / NPIV distinctions", ms.
- Nishiyama, Yuji (1997) "Attributive us and non-referential NPs," in Masatomo Ukaji, Toshio Nakao, Masaru kajita, and Shuji Chiba (eds.) *Studies in English Linguistics, A Festschrift for Akira Ota on the Occasion of His eightieth Birthday*, 752-767. Tokyo: The Taishukan Publishing Company.
- 西山佑司(1995)「コピュラ文の意味と変化文の曖昧性について」『慶應義塾大学言語文化研究所紀要』27:133-157.
- 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.
- Rothschild, Daniel (2007) "Presuppositions and scope," *The Journal of Philosophy* 104(2) :71-106.

日本人大学生の英語学習意識及び方略についての研究

江口 誠^{*1}

An Analysis of Japanese University Students' Perceptions and Strategies of English Learning

Makoto EGUCHI

要 旨

佐賀大学では、2013年度から全学統一英語能力テストとして、1学年の前学期及び2学年の後学期の2回、TOEIC IPの受験を義務づけている。しかしながら、これまでにTOEIC受験時に学生が回答する属性アンケートが英語教育の観点から検討されることもなく、さらにはアンケート結果とスコアとの関係についての検証もなされていなかった。そこで本研究では、2019年度前期に英語教育の観点から一新した属性アンケート結果とスコアを用いて、学習者の英語学習習慣、動機づけ、学習態度、学習方法及び英語学習に対する自信について分析を行った。その結果、学習者の英語学習の傾向と教育改善のための幾つかの有益な示唆を得ることができた。

【キーワード】 TOEIC、学習時間、カイ二乗検定、アンケート

1. はじめに

佐賀大学の教養教育課程である全学教育機構では、2019年度入学生については必修科目として各1単位の授業を合計4単位履修することになっている。但し、履修時期の違いにより、教育学部、芸術地域デザイン学部、経済学部、理工学部及び農学部の学生は2年間で、医学部の学生は1年間で4単位を履修する^{*2}。2013年入学生以降、佐賀大学では全学統一英語能力テストとして、全ての学生に合計2回のTOEIC IPの受験を義務づけている。これによって、継続的な英語学習を促し、英語運用能力の向上を目指している。医学部以外の学生は1学年の前期と2学年の後期に、医学部の学生は1学年の前期と後期にTOEIC IPを受験し、そこで得られたスコアは、当該学期に履修している英語の科目の成績の一部として加味されることになっている。成績評価方法の詳細については割愛するが、250点以上のスコアを取得すれば、段階的に最高30点までが付与される。因みに、医学部以外の学生は英語Dのみ、医学部の学生は英語B及び英語Dがその評価の対象である(表1)。

^{*1} : 佐賀大学 全学教育機構

^{*2} : 学部構成については、正確には2015年度入学生までは、文化教育学部、経済学部、医学部、理工学部及び農学部の5学部であったが、改組により、2016年度入学生以降は、本文に記載の6学部体制となった。

TOEIC IP 受検時には、受験を行う団体の裁量によって受験者全員に6項目以内の任意の属性アンケートを実施する事が可能となっている。但し、回答方法は0から9までの10択以内で、さらに複数選択が不可となっているなど、その活用方法に自由度があるとは言い難い。さらに残念なことには、本学では全学統一英語能力テスト導入以来、例えば総合的な自己学習時間、学生生活や卒業後の進路についてなど、英語とはおよそ関係のない項目が多く属性アンケートに入れられてきたという事実がある。つまり、まさに英語試験時に実施すべき英語に関する適切な質問がこれまでほとんどなされておらず、属性アンケートが有効に活用されてこなかったのである。さらに大きな問題は、それでも幾つか含まれていた英語に関する質問項目と TOEIC スコアとの相関を分析することさえ行われてこなかったという事実である。

表1 佐賀大学における教養教育課程の英語カリキュラム

	1 学年		2 学年	
	前期	後期	前期	後期
教・芸・経・ 理・農	英語 A TOEIC	英語 B	英語 C	英語 D* TOEIC
医学部	英語 A・英語 B* TOEIC	英語 C・英語 D* TOEIC		

*当該学期に受験した TOEIC スコアが成績に加味される科目

そこで2019年度前期に実施した TOEIC IP テスト実施時には、全項目において英語教育に関係のある、以下の6項目を新たに属性アンケートとして設定した（詳細については、資料1を参照のこと）。

- (1) 授業時間以外に英語に費やした週当たりの学習時間
- (2) 授業に関する勉強以外に英語学習に費やした週当たりの学習時間
- (3) 英語圏の文化への興味（動機づけ）
- (4) 英語学習の楽しさ（学習態度）
- (5) 英語試験の技術（学習方法）
- (6) 英語学習の自信

よって、本研究の主な目的は、上記の6項目のアンケート結果と TOEIC スコアとの関係から、学習者の傾向をつかむという点にある。さらには、そこで得られた結果から、今後の佐賀大学の英語教育の充実及び学生の英語力の向上に対する何らかの示唆が得ることである。

2. 調査方法

分析の対象は、2019年前期に本学で TOEIC IP を受験した1年生1,331人である。統計分

析の資料となるのは、TOEIC IP テスト及び属性アンケートとなる。以上の方法で収集したデータはエクセル統計を用いて分析を行った。アンケートデータ 6 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。

実際に分析を行う前に、本学における2015年度から2019年度までの全学統一英語能力テスト (TOEIC IP) の結果を確認したい。因みに、佐賀大学ではその結果をホームページで公開している*³。2013年度以降、ほぼ毎年1年生の平均スコアは伸びており、2018年度には455.9点まで上昇し、その上昇幅は66.6点となった。しかしながら、2019年度入学生については411.7点となり、急激に全体の平均点が落ちている。1学年前期の1回目の受験から約1年半後の2学年後期に受験する2回目のTOEIC IP とのスコアの差については、若干ではあるが上昇していることが分かる。しかしながら、2017年度入学生については、全学生への受験を課してから初めてスコアが下がっている。2018年度入学生の第2回目の平均スコアの結果の公表を待つまではいかなる予断も許されないが、もしそのような傾向が今後も続くようであれば、本学の英語教育のあり方を根本的に見直す必要があるのではないと思われる。

表2 入学年度別の TOEIC IP スコア

入学年度	1 学年前期		2 学年後期		平均点の差
	受験者数	平均点	受験者数	平均点	
2013 (H25)	1,342	389.3	1,268	403.3	14.0
2014 (H26)	1,343	388.0	1,282	410.4	22.4
2015 (H27)	1,338	408.5	1,264	422.7	14.2
2016 (H28)	1,315	416.2	1,263	439.9	23.7
2017 (H29)	1,328	439.8	1,280	436.18	-3.6
2018 (H30)	1,346	455.9		未公表	
2019 (H31)	1,331	411.7		未実施	

注：2 学年後期の受験者には医学部の1年生が含まれる

2013年度以降、ほぼ毎年1年生の平均スコアは伸びており、2018年度には455.9点まで上昇し、その上昇幅は66.6点となった。しかしながら、2019年度入学生については411.7点となり、急激に全体の平均点が落ちている。1学年前期の1回目の受験から約1年半後の2学年後期に受験する2回目のTOEIC IP とのスコアの差については、若干ではあるが上昇していることが分かる。しかしながら、2017年度入学生については、全学生への受験を課してから初めてスコアが下がっている。2018年度入学生の第2回目の平均スコアの結果の公表を待つまではいかなる予断も許されないが、もしそのような傾向が今後も続くようであれば、本学の英語教育のあり方を根本から見直す必要があるのではないと思われる。

これらのスコアを日本の大学生全体のスコアと比較してみたい。TOEIC 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

*³ : <http://www.sc.admin.saga-u.ac.jp/toEIC.html>

DATA & ANALYSIS』の最新版（2019年度版）によれば、2018年に TOEIC IP テストを受験した大学 1 年生の平均スコアは439点、大学 2 年生の平均スコアは450点であった。従って、本学の学生のスコアは、全国平均もしくは若干それを下回る程度と考えられる。また、2019 年度入学生に限定し、リスニングとリーディングそれぞれの得点について細かく見てみると、全国平均ではそれぞれ247点と193点であるが、本学の 1 年生については、それぞれ230.7点と181.0点となっている。従って、全国平均と比較しても、リスニングもしくはリーディングのいずれかのスコアがとりわけ低いということではなさそうである。

次に、TOEIC IP テストの合計、リスニング及びリーディングのスコア分布について確認したい。但し、諸事情により度数分布やヒストグラムを掲載することは控える。従って、以下の記述については、あくまで参考程度に提示するものである。それぞれ2019年の6月（ないし7月）に本学で TOEIC IP を受験した2019年度入学生のうち、今回の分析となる1,331名のスコアについて確認した。合計スコアについておよそ正規分布として見なしてよいのではないかと判断するが、リスニングスコア及びリーディングスコアについては疑問が残る。いずれも二峰性になっており、リスニングは右側（スコアが高い方）に、リーディングは左側（スコアが低い方向）に最も大きな山があり、後者については左側に偏ったヒストグラムであるため、リスニングと比較すると、相対的に母集団のリーディング力が低い方向に寄っていることが窺える。

そこで、実測度数分布と期待度数分布についての適合度のカイ二乗検定を行ったところ、3つの全ての実測度数分布について $p < .001$ という結果が得られたため、正規分布ではないと言える。さらに詳細に見てみると、それぞれの歪度及び尖度については、リスニングは0.5036と4.0842、リーディングは0.7603と3.9519、そして合計スコアは0.7431と4.4127である。全ての山が左側つまり低いスコアの方に偏っており、中でもリーディングの偏りが顕著である。さらに全てについて尖度が3を超えているため、正規分布よりもより尖ったグラフとなっている。従って、本学では、特にリーディング力の向上に焦点を当てた英語力向上策について検討すべきであることが明白である。

4. 調査結果

4.1 習熟度別の TOEIC スコアと英語の学習時間

学習者全体としての数値では英語力の実態の把握が困難であるため、習熟度別に分け、さらに英語の学習時間との関係について分析した。田口（2013、2016）に倣い、TOEIC IP スコアが395点以下の学生を「下位グループ」、400点から545点の学生を「中位グループ」、そして550点以上の学生を「上位グループ」に分け、その結果を表3にまとめた。また、図1から図6はその結果をグラフ化したものである。

アンケート項目1は、「I. 今学期を振り返り、授業時間を除いて教養英語の授業の予習・復習・課題に1週間当たり平均何時間費やしましたか。あてはまるものを1つだけ選択して

表3 習熟度別の英語の学習時間

項目	アンケート項目1			アンケート項目2		
	下位	中位	上位	下位	中位	上位
項目平均値	2.7	3.0	3.1	1.9	2.4	2.6
1. 全くしていない	18.3	11.1	7.6	42.8	32.3	27.2
2. 30分未満	30.2	28.4	29.1	30.9	28.6	29.7
3. 30分以上1時間未満	27.6	31.3	27.2	18.0	20.7	19.0
4. 1時間以上1時間半未満	14.4	15.1	20.9	4.7	6.6	10.8
5. 1時間半以上2時間未満	5.6	6.8	10.8	1.6	7.3	6.3
6. 2時間以上	3.9	7.2	4.4	2.0	4.5	7.0

下さい。」という質問項目であり、6件法「1. 全くしていない；2. 30分未満；3. 30分以上1時間未満；4. 1時間以上1時間半未満；5. 1時間半以上2時間未満；6. 2時間以上」によって授業に関連した英語の1週間あたりの学習時間を調べた結果である。学習時間0分から30分以下の学習時間しか取っていない学生は、下位グループは48.5%、中位グループは39.5%、上位グループは36.7%である。「30分未満」と回答した割合についてはどのグループも大差はないが、「全くしていない」と回答した割合には差がある。つまり、下位グループは英語力が相対的に低いにもかかわらず、その約2割が予習や復習もせずに英語の授業をただ受けるだけの状態に陥っていることが分かる。また、下位グループについては、30分未満の割合が約半数であることも留意すべきである。この数字が示しているのは、習熟度が低いクラスの多くでは、課題や小テストが設定されていない、もしくは設定されているにもかかわらず英語学習に取り組んでいないということになる。もし前者の場合は大きな問題であるため、早急に大学全体で統一した指針を決定し、習慣的に全く英語の勉強をしない学生を減らす努力をすべきだと考える。

アンケート項目2は、「Ⅱ. 今学期を振り返り、授業に関する勉強を除いて英語学習に1週間当たり平均何時間費やしましたか。あてはまるものを1つだけ選択して下さい。」という質問項目であり、授業とは関係なく英語学習に費やした1週間あたりの学習時間を調べた結果である。学習時間0分から30分以下の学生は、下位グループは73.7%、中位グループは61.4%、上位グループは56.9%である。習熟度が下がるにつれて英語学習をしない学生の割合が高くなっているのが特徴的である。この数字に関係しているのが、学生が英語を勉強する動機づけであり、これについては、後述する。

アンケート項目1及びアンケート項目2の回答内容をさらに詳細に見てみると、その両方とも「1. 全くしていない」と回答した割合、つまり英語の授業のための勉強も、授業以外の英語に関する勉強も一切していない学生の割合は、下位グループは14.3% (80人)、中位グループは7.6% (36人)、上位グループは5.7% (9人)であった。全く英語の勉強に取り組まない学生は、英語力が相対的に最も低い下位グループで最も多いことが分かる。割合だけを見ると中位及び上位グループとの差はそれぞれ6.7%と8.6%であるが、学生数の差はかな

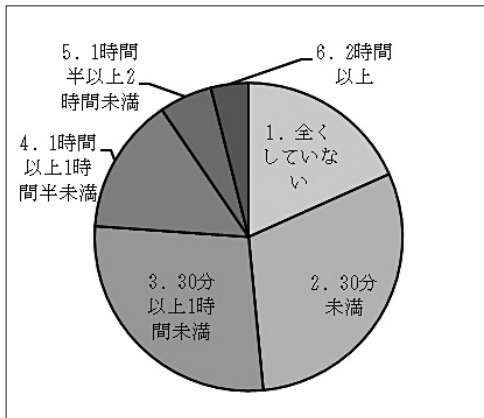


図1 アンケート項目1 (下位)

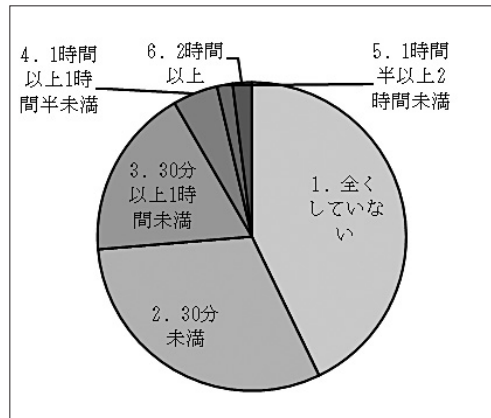


図2 アンケート項目2 (下位)

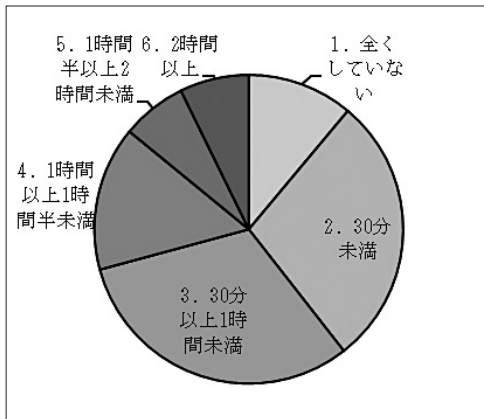


図3 アンケート項目1 (中位)

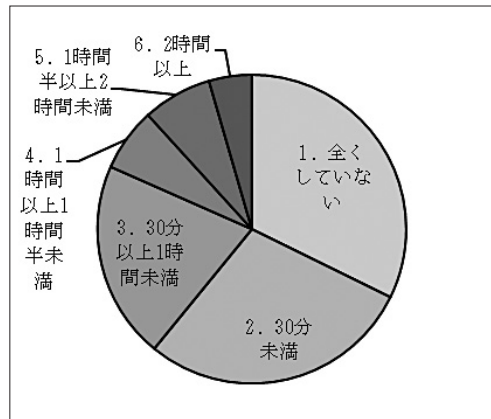


図4 アンケート項目2 (中位)

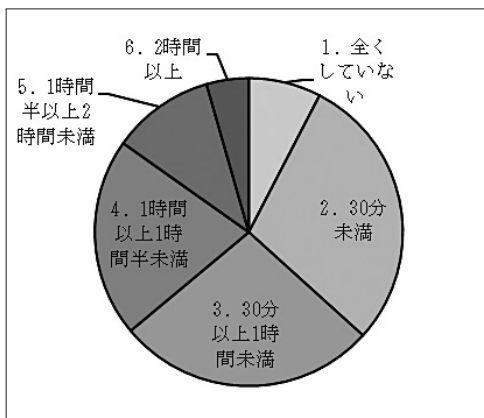


図5 アンケート項目1 (上位)

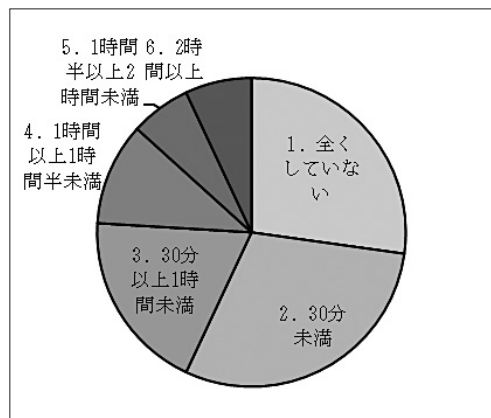


図6 アンケート項目2 (上位)

り大きいことが分かる。そもそも今回の分析においては、最も学生数が多いのは下位グループであるため、このような結果になっている。従って、本学における喫緊の課題はこのような学生に対する動機づけをいかに行うか、という点になるかと思われる。

4.2 習熟度別の TOEIC スコアと動機づけ

英語学習の動機づけについては多種様々な要因が考えられるが、TOEIC が提供する属性アンケートでは項目数及び回答方法に大きな制限があるため、今回は「統合的動機付け」と「道具的動機付け」の概念に基づき、前者に関係する1つの項目として調査した。質問項目3では、「Ⅲ. 英語圏の文化に興味がある。」という問いに対して、4件法（1. 全くそう思わない；2. そう思わない；3. そう思う；4. 強くそう思う）によって回答を得た。後述の質問項目4から6についても同様である。その結果を表4にまとめている。

アンケート結果を好意群と非好意群の2種類に分けて考えると、好意群については、下位グループは56.9%、中位グループは72.8%、上位グループは86.7%であった。つまり、英語圏の文化に興味がある学生は、例えば英語で理解することが必要な音楽や映画などを理解するための勉強に努力しようという動機づけがあり、さらにその結果がスコアに表れていることが分かる。そしてその興味の度合いは習熟度と比例していることも、アンケート結果から明らかである。

さらにこの結果を前項4.1の英語の学習時間との関連で考察したい。ここで注目したいのは、アンケート項目3で英語圏文化に興味があると回答しながらも、アンケート項目1及び2において学習時間が0から30分未満の学生である。下位グループは5.6%（31人）、中位グループは4.2%（20人）、上位グループは3.2%（5人）であった。動機づけがあっても、日々継続的に英語の学習をしなければ英語力は向上しないため、やはり習熟度が低い学習者については、意識と行動が伴っていないことが明白となった。この結果は、eラーニング学習について分析した拙論の江口（2015）から得られた示唆「学習者アンケートから、下位群の学習者ほど理想の自己と現実の行動との間に大きな隔りがある可能性が示された」とも関連があると考えられる。従って、理想の自己は高いけれども習熟度が低い学習者たちをいかに英語学習に誘導するのかという点が肝要であろう。

表4 「英語圏文化に興味がある」

項目	アンケート項目3		
	下位	中位	上位
項目平均値	2.5	2.8	3.1
1. 全くそう思わない	15.5	7.0	3.8
2. そう思わない	27.6	20.2	9.5
3. そう思う	48.7	60.3	60.1
4. 強くそう思う	8.1	12.5	26.6

4.3 習熟度別の TOEIC スコアと学習態度

属性アンケートの4つめの項目として、「Ⅳ. 英語の勉強は知的好奇心を満たせるので楽しい。」を設定した。これは、学習者の学習態度について調査するための質問であり、その結果を表5にまとめた。

表5 「英語の勉強は知的好奇心を満たせるので楽しい」

項目	アンケート項目 4			項目平均値		
	下位	中位	上位			
	2.1	2.6	2.8			
1. 全くそう思わない	20.5	68.2	8.5	42.3	3.8	29.6
2. そう思わない	47.7		33.8		25.8	
3. そう思う	29.3	31.8	48.9	57.7	53.5	70.4
4. 強くそう思う	2.5		8.7		17.0	

アンケート結果を好意群及び非好意群の2つに分類してまとめると、好意群については、下位グループは31.8%、中位グループは57.7%、上位グループは70.7%であった。いわゆる内発的動機づけに属する要因が学習者にあるかどうかという点がポイントであるが、やはり習熟度が下がるにつれてその割合は相対的に低くなっている。とりわけ、下位グループと上位グループの差は31.6%にも開いている。

さらにこの結果を4.1で分析した英語の学習時間との関連において考察したい。アンケート項目1及び2で学習時間が0から30分未満の学生のうち、さらにアンケート項目4で「1. 全くそう思わない」もしくは「2. そう思わない」と回答した学生は、下位グループで11.8% (66人)、中位グループで5.3% (25人)、上位グループで3.2% (5人) となった。つまり、英語学習に対して知的好奇心を持っている学習者とその実際の学習時間は比例しているという事であり、これについてはある意味当然の結果であると思われる。上記4.2の結果と同じく、英語学習そのものへの動機づけが希薄な学生たちに、どのようにして英語学習の楽しさや魅力を感じてもらうか、という観点を重要視すべきであることが明らかとなった。

4.4 習熟度別の TOEIC スコアと学習方法

属性アンケートの5つめの項目として、「Ⅴ. 英語の試験で有効なテクニックを知っている。」という問いを設定した。学習者が習熟度別にどのように英語の学習方法について考えているかという点を調べる目的である。その結果については、以下の表6にまとめている。

アンケート結果を好意群及び非好意群の2つに分類してまとめると、好意群については、下位グループは8.6%、中位グループは15.1%、上位グループは25.9%であった。習熟度に比例してその割合が高くなっており、さらに習熟度別に大きな差が広がっているということもなく、これについては想定内の結果となった。

表6 「英語の試験で有効なテクニックを知っている」

	アンケート項目 5					
	下位		中位		上位	
項目平均値	1.6		1.9		2.1	
1. 全くそう思わない	45.9	91.4	23.0	84.9	17.1	74.1
2. そう思わない	45.4		61.9		57.0	
3. そう思う	7.7	8.6	13.8	15.1	22.8	25.9
4. 強くそう思う	0.9		1.3		3.2	

4.5 習熟度別の TOEIC スコアと英語学習の自信

属性アンケートの6つめ項目として、「Ⅵ. 勉強すれば英語を習得する自信がある。」という問いを設定した。「英語を学習すれば、その分英語力が向上するはずだ」、というビリーフを学習者がどれだけ強く持っているかという点を調査する目的である。その結果については、以下の表7にまとめている。

表7 「勉強すれば英語を習得する自信がある」

	アンケート項目 6					
	下位		中位		上位	
項目平均値	2.4		2.8		2.9	
1. 全くそう思わない	15.1	47.1	3.4	30.4	3.8	18.5
2. そう思わない	32.0		27.0		14.6	
3. そう思う	46.2	52.9	59.8	69.6	66.9	81.5
4. 強くそう思う	6.7		9.8		14.6	

アンケート結果を好意群及び非好意群の2つに分類すると、好意群については、下位グループは52.9%、中位グループは69.6%、上位グループは81.5%となった。これについても、上記4.4と同じく、習熟度に比例して好意群の割合も高くなるであろうという想定通りの結果が得られた。ここで重要なのは、TOEIC スコアが395点以下、つまり日本の大学1年生の平均スコア以下の下位グループの学生の約半数が、英語を勉強しても習得する自信がないと感じているという結果である。

この結果を4.1で得られた英語の学習時間のアンケート結果と関連付けて考察したい。アンケート項目1及び2で、週当たりの英語の学習時間が0分から30分未満の学生のうち、さらにアンケート項目6で「1. 全くそう思わない」もしくは「2. そう思わない」と回答した学生は、下位グループで9.5% (53人)、中位グループで3.8% (18人)、上位グループで1.3% (2人) という結果であった。ある意味当然の結果ではあるが、習熟度が高くなるにつれて非好意群の割合が低くなっている。しかしながら、習熟度の差ほどの大きな違いが認められるとは言い難い。つまりは、習熟度が低く、英語学習についての自信がない学習者であっても、本学の1年生に限って言えば、ある程度は英語の勉強に取り組んでいるというこ

とである。

本学における喫緊の課題としては、習熟度が低く、かつ英語学習に自信を持ってない学生に対する対応策をいかに講じるかという点だと考える。それは基本的には英語教員が日々の授業の中で個々に実践すべきものである。しかしながら、教養教育課程における英語教育を司る全学教育機構としては、その点を重視したカリキュラムの再構築を行うことが先決であろう。さらには、習熟度の低い学習者でも自信が持てるような授業設計を行うように、専任及び非常勤講師が定期的に一堂に集まって全担当教員の意思統一を図り、さらにFD等を開催するなどして、定期的に個々の教員のスキルアップを図る事が不可欠だと考える。

5. まとめ

以上、TOEICスコアと6つのアンケート項目の分析を行った。主に以下の5つの示唆が得られた：

1. TOEICスコアの度数分布から、特にリーディングの低スコア方向への偏りが顕著であるため、リーディング力向上に特化した英語教育を施す必要がある。
2. 下位グループ（TOEICスコア395以下）の学生は、英語力が相対的に低いにもかかわらず、その約2割が予習や復習もせず、英語の授業をただ受けるだけの状態に陥っている。
3. 英語圏の文化に興味のある学生の割合は、英語の習熟度と比例している。
4. 英語学習に対して知的好奇心を持っている学習者の割合は、英語の習熟度及び英語の学習時間と比例している。
5. 下位グループの学生の約半数は、英語学習によって英語力が向上するはずだというピリーフを持っていない。

今回の分析は、単にTOEICスコアと6つの属性アンケートをまとめ、その結果について考察したものに過ぎない。属性アンケートの制限はあるものの、学生の英語力を向上させるためには、分析の継続とその結果のフィードバック、つまり授業改善及びカリキュラムの再構築が不可欠である。今回得られた幾つかの示唆から、本学として講じるべき施策を早急に検討する必要があるだろう。

TOEIC IP 属性アンケート

解答用紙⑦の属性欄については、以下の I から VI の質問に答えて下さい。0(ゼロ)はマークしないで下さい。解答は TOEIC スコアや成績には全く関係ありませんので、素直に答えて下さい。

- I. 今学期を振り返り、授業時間を除いて教養英語の授業の予習・復習・課題に1週間当たり平均何時間費やしましたか。あてはまるものを1つだけ選択して下さい。
 1. 全くしていない
 2. 30分未満
 3. 30分以上1時間未満
 4. 1時間以上1時間半未満
 5. 1時間半以上2時間未満
 6. 2時間以上
- II. 今学期を振り返り、授業に関する勉強を除いて英語学習に1週間当たり平均何時間費やしましたか。あてはまるものを1つだけ選択して下さい。
 1. 全くしていない
 2. 30分未満
 3. 30分以上1時間未満
 4. 1時間以上1時間半未満
 5. 1時間半以上2時間未満
 6. 2時間以上
- III. 英語圏の文化に興味がある。
 1. 全くそう思わない
 2. そう思わない
 3. そう思う
 4. 強くそう思う
- IV. 英語の勉強は知的好奇心を満たせるので楽しい。
 1. 全くそう思わない
 2. そう思わない
 3. そう思う
 4. 強くそう思う
- V. 英語の試験で有効なテクニックを知っている。
 1. 全くそう思わない
 2. そう思わない
 3. そう思う
 4. 強くそう思う
- VI. 勉強すれば英語を習得する自信がある。
 1. 全くそう思わない
 2. そう思わない
 3. そう思う
 4. 強くそう思う

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. (2019). 『TOEIC®プログラム DATA & ANALYSIS 2019』. 参照先：https://www.iibc-global.org/library/default/toEIC/official_data/pdf/DAA.pdf
- 白井恭弘. (2008). 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』. 東京：岩波書店.
- 田口達也. (2013). 「TOEIC350点閾値導入効果について」. 『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.
- . (2016). 「カリキュラム変更による英語力、学習時間、学習自立性への影響—小学校英語教育とグローバル人材育成に向けて—」. 『グローバル人材育成を目指した愛知教育大学の取り組み：英語力と学習意欲を高める学習環境の充実に向けて』. 名古屋：鳴海出版.
- . (2018). 「TOEIC、学習時間、そしてやりぬく力—愛知教育大学の事例から—」. 『教養と教育』、18、1-9.

日本の教育社会における地域化の趨勢 —私教育の発展過程に関する実証分析—

村山 詩帆

Emerging Regional Trends in Japanese Schooling Society:
An Empirical Study on the Development Process of Private Education

Shiho MURAYAMA

要 旨

1990年代以降の私教育の発展過程を分析した結果、次の知見が得られた。(1)日本の教育社会は少子化によって縮小せず、学習塾のような私教育が増大することで堅持されている。(2)学習塾は人口が多い地域で発展し、都道府県レベルでは地域の産業構造が有意な効果をおよぼす一方、市町村レベルでは財政力の効果が目立つ。(3)女性の労働参加は、(間接的にはあるが)学習塾に人材を供給する効果がある。(4)従来型の選別システムより、早期の選別的な機会が学習塾の発展を促進する効果が大きい。以上から、民間セクター主導による地域化のみならず、公共セクターを通して私教育費負担を緩和する地域主義のプロセスが進行している可能性が導かれる。

【キーワード】 大衆教育社会、地域主義、地域化、私教育、第三次産業

1. 序

能力主義の浸透と形式的な平等神話は、戦後教育の大衆的な規模での拡大を支え、教育から生じる社会的な不平等を受容する心性を醸成した(荻谷1995, 199-201頁)。大衆教育社会には教育改革を通して変化する予兆があったが、学習塾や受験指導などの私教育は、公教育や広く社会におよぼす影響力にほとんど関心が払われないうまま、今や日本社会に顕著な特殊性の強い制度ではなくなっている(Bray 訳書2014, 3-5, 14頁)。かつてCummings(訳書1981, 267-270頁)やRohlen(訳書1988, 78-82頁)などの社会学者や人類学者によって、日本社会のブームや一大ビジネスとして評された学習塾のような私教育が国際的に普及した理由として、経済成長に適合的な後発効果への期待が挙げられるかもしれない。

だが、1990年代に18歳人口が減少に転じた日本社会で学習塾が今もお隆盛を誇っている理由は必ずしも自明ではない。知識の生産と流通に関連した生涯教育市場の著しい増加

(Gibbons, eds. 訳書1997, 135-137頁)¹⁾、「ゆとり教育」を契機とした学力低下の社会問題化などは、学習塾が教育達成過程で新たな役割を再取得するのを後押しした可能性がある。ただし、私教育の機会費用は基本的に家計が負担しなければならず、知識基盤社会への移行を促す能力主義的な諸改革からの要請だけで教育アスピレーションが加熱されるとは考えにくい。学歴の収益率が高まるようであれば、教育アスピレーションを加熱するインセンティブになりうるが、最近の研究成果をレビューした北條(2018, 34-36頁)では、大卒の収益率は2000年代以降に上昇する傾向にあるものの、平均的な収益率が維持される一方で分散が拡大している可能性を否定していない。

大衆教育社会における能力主義は、朴澤(2016, 318頁)がマクロ集計データの分析から示した「学卒労働市場のセグメント化」が地域間で起こっている場合、均質的に教育システムに浸透するとは限らなくなる。グローバル化による地域間の統合を、Pempel(2005, pp. 19-21)は「地域主義」(regionalism)と「地域化」(regionalization)という関連しながらも別個のプロセスとして整理し、前者を制度の新設が優先される国家によるトップダウンの政治的プロセス、後者を民間セクターが主導するボトムアップから発達するプロセスと捉えている。都道府県による公立中高一貫校導入には自己増殖の様相があり、地域の教育的実情は影響しないとした濱本(2012, 122頁)のような事例がある一方、就業構造の変化や地域特有の伝統文化を通して学歴主義が人文的教養、文芸教育へと地域化する事例もみられる(片瀬・阿部1997, 172-177頁)。

学習塾は公共セクターに属さない私教育とされ、とりわけ学校外教育投資仮説、すなわち通塾行動が学力増進をもたらすとする信念に支えられてきた経緯がある(盛山・野口1984, 113頁)。これが近年になって非営利民間セクターに属する学習塾が混在するようになり、必ずしも営利企業セクターではなくなっている。1990年代後半には教育界が学習塾団体との共存姿勢へと転じ、学習塾は「ポジティブなローカリティ」(岩瀬2006, 126-128頁)としての役割を獲得した。近代以降の慣習から、学校教育費の設置者負担と受益者負担の境界は曖昧であったが、「学力向上」や「高度人材育成」のような教育改革とが相俟って、私教育に対する公的支援を拡大させている(末富2010, 121-126頁)²⁾。「学力向上」や「高度人材育成」の教育改革から影響を受けやすい私教育は学習塾であるが、私教育の発展はボトムアップの地域化のみならず、トップダウンによる地域主義の所産でもあることになる。

いずれにせよ、地域主義と地域化のプロセスは地域の経済・社会的な文脈に依存し、学習塾の発展に影響をおよぼす地域主義と地域化のバランスは地域間で異なりうる。学習塾の発展をもたらす地域もまた、市町村を包括する都道府県のように行政単位が入れ子状に構造化され、各レベルで異なった学習塾の発展メカニズムが成立している可能性がある。本稿では、地域主義のプロセスが顕在化した1990年代以降に焦点を当て、都道府県と市町村の異なるレベル間の実証分析を通して教育達成を補完してきた学習塾の発展過程の特徴を明らかにし、日本の教育社会における地域化の趨勢について考察する。

2. データと方法

本稿の分析には、政府統計のうち主として総務省の『経済センサス』（基礎調査、活動調査）と『事業所・企業統計調査』、文部科学省『学校基本調査』（学校調査、卒業後の状況調査）のデータを使用する。都道府県レベルの分析では1996年から2016年のデータ、市町村レベルの分析では2014年のデータを示す。特定時点のデータを用いる理由は、異なる政府統計から得られた集計データを同一年次で結合することを優先したためである。

2.1 データセット

すべての事業所・企業を対象に実施されている基幹統計調査が総務省『経済センサス』であり、2009年から『事業所・企業統計調査』を統合したマクロ集計データである。これらのデータの産業大分類にはいずれも「教育、学習支援業」があり、小分類には「学習塾」³⁾が含まれているため、学習塾に起こった変化を全国レベルのみならず、都道府県レベルで時系列的に分析でき、年次によっては市町村レベルの分析が可能となっている。

図1は、『経済センサス』と『事業所・企業統計調査』のデータによって、人口減少期に学習塾の従業者数が全国的にどう推移したのかを示し、同年次の文部科学省『学校基本調査』から、小学校の児童数、中学・高校の生徒数の推移をプロットしている。平成期に入って以降、小中高いずれも児童・生徒数が減少に向かい、少子化が急速に進んでいるのに対し、学習塾の従業者数は1989年の218,706人から2014年までに364,603人、約1.7倍に増加している。2016年には361,282人にやや減少しているものの、少なくとも労働市場としての学習塾は少子化によって縮小したとは言えない。

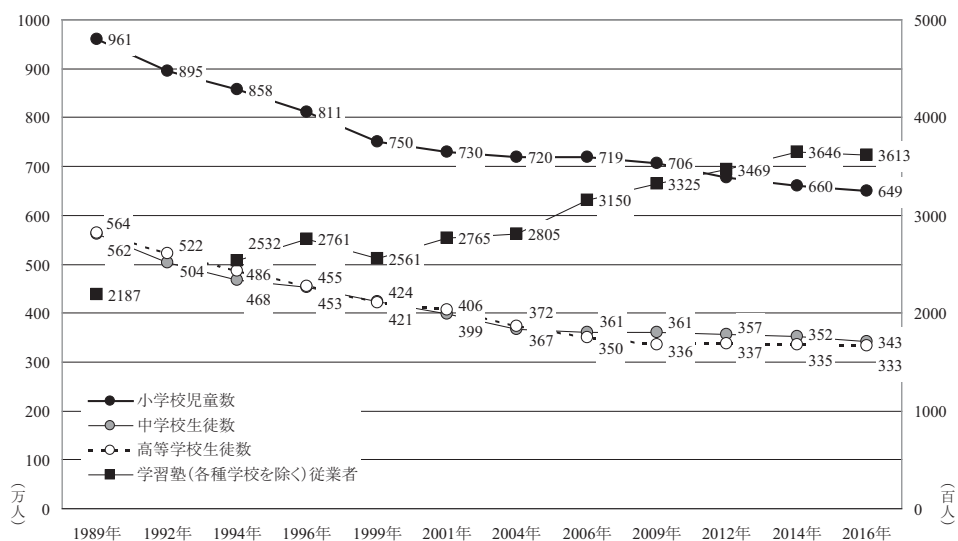


図1 学習塾の従業者数および小中高の児童・生徒数の推移

注) 1989年の学習塾従業者数は総務庁統計局『サービス業基本調査』による。

このような全国的な趨勢には地域間の変動があり、地方公共団体間で異なる地域化と地域主義のバランスを反映していると考えられる。学卒労働市場のセグメント化が地域間で起こっている場合、地域の産業構造が学習塾の発展に影響するかもしれず、学習塾の運営を支える労働力の供給源、私教育に対する公的支援を可能にする地方財政についても考慮する必要がある。公立中高一貫校のような受験機会や大学進学をめぐる慣習的な行動もまた、学習塾の発展と無関係ではあるまい。このため、総務省『地方財政状況調査』（地方公共団体の主要財政指標一覧）と文部科学省『学校基本調査』の都道府県別および市町村別集計データを追加することで、学習塾の発展と地域との関係を都道府県・市町村レベルで分析できるデータセットを作成した。

2.2 分析モデルと変数

学習塾は家計による費用負担を必要とする私教育でありながら、教育改革や公的支援に後押しされている点で、民間セクター主導の地域化と制度的な措置を伴った地域主義のいずれからも影響されることが予想される。地域社会の外延はしばしば曖昧であり、行政単位を地域社会の一次近似とみなすと無理が生じるとする原（2006, 58頁）の指摘には留意しなければならないが、学習塾に対する公的支援の拡大を考慮すれば、行政を単位とした分析の試みも決して的外れではない。本稿では、民間セクターによる地域化と地方行政を介した地域主義に焦点を当てているため、学習塾を利用するミクロな児童・生徒ではなく、学習塾や学校が所在する地方公共団体を分析の単位とする。学習塾の発展と地域社会の影響関係について、第一に都道府県レベルのパネルデータから時系列的な傾向を明らかにし、第二に市町村レベルのクロスセクションデータを用いて、地域化の趨勢を補完する。

分析に使用する変数は、都道府県レベルも市町村レベルも同様であり、被説明変数には小中高の児童・生徒一人当たり学習塾従業者数（以下、「児童・生徒一人当たり学習塾従業者数」と略記）を用いる。説明変数に用いるのは、農林漁業、鉱・建設・製造業を除いた第三次産業の全事業所・企業に占める割合（以下、「第三次産業従業者率」と略記）、地方公共団体の財政力を示す財政力指数⁴⁾、全産業従業者に占める女性従業者の割合（以下、「女性従業者率」と略記）、全中学生に占める私立中学校の生徒の割合（以下、「私立中学生率」と略記）、高校卒業者に占める大学等進学者の割合（以下、「大学等進学率」と略記）である。

第三次産業に注目する理由は、2010年に産業内効果の重要度が上昇し、労働生産性の高い県でサービス、卸売・小売など非製造業の人的資本集約度に増大する傾向が指摘されていることによる（深尾・牧野・徳井2018, 148頁）。第三次産業従業者の大きさが児童・生徒一人当たり学習塾従業者の増加をもたらす場合、民間セクター主導によって学習塾が発展する地域化のプロセスが作用しているとする説明が有力になる。これに対し、地方公共団体の財政力指数が児童・生徒一人当たり学習塾従業者を増加させるようであれば、学習塾の費用負担に対する公的補助を含め、地域主義に通じる政治的なプロセスである可能性を排除できなく

なる。また、地域化と地域主義いずれのプロセスであるかを問わず、学習塾の発展には労働力の供給が不可欠である。学習塾の従業者は相対的に大卒者や大学・大学院の在学者が多いと考えられるが、最終卒業学校の集計データがある『国勢調査』は年次が一致せず、在学者は市町村レベルの集計データを使用できない。このため便宜的に潜在的な大卒労働力として女性に注目し、多分に間接的ではあるが分析には女性従業率を用いる。国立大の附属学校や公立中高一貫校、学校選択制なども進路選択のオルタナティブを提供する制度ではあるが、教育アスピレーションを加熱し、学習塾の利用を促すような選抜の機会ばかりではなく、多様性がある。なお、濱本（前掲論文、120-122頁）では、公立中高一貫校のうち受験型の拡大を加速する要因として私立中学校のシェアが析出されており、私立中学生の割合が大きい地域ほど学習塾を利用するインセンティブが強く働くとする予想が成り立つ。これらの点を勘案し、学習塾の利用を促す選抜の機会を反映する指標として私立中学生率、さらに選抜の機会へと駆り立てる地域的な慣習の指標として大学進学率を分析モデルに投入する。

3. 少子化する地域社会における学習塾の発展

前節で述べた都道府県と市町村レベルのデータセットと変数を用いて、3.1で都道府県レベルに生じている学習塾の発展格差を概観し、学習塾の発展と地域の経済・社会的な文脈との間にある影響関係を時系列的に分析する。3.2では、都道府県レベルの分析で確認された学習塾の発展を促す地域の経済・社会的な文脈が市町村レベルでも適格的であるか、補完的な分析を行う。一時点のクロス・セクション分析に限定されるが、異なる地域レベルの比較検討が可能になる。

3.1. 都道府県レベルの分析

データセットのうち直近の児童・生徒一人当たり学習塾従業者数を都道府県別に示すと、図2のようになる。学習塾の従業者数は家計の負担のみならず、個別／集団指導や映像授業など提供するサービス価格の設定に影響されており、必ずしも均質的な指標であるとはみなせないが、人口規模の大きい東京・名古屋・関西の三大都市圏を中心に学習塾が発展していると考えられる⁵⁾。

都道府県間の児童・生徒一人当たり学習塾従業者数の時系列的な推移を、私立中学生率と大学等進学率と合わせて平均、標準偏差、変動係数によって示したものが表1である。児童・生徒一人当たり学習塾従業者数と私立中学生率はいずれも一貫して平均が上昇する傾向にあり、私教育を含めた教育の民営化が進んでいる。都道府県間の標準偏差と変動係数からは、大学等進学率に関しては少なくとも格差が拡大する傾向は観察されないが、児童・生徒一人当たり学習塾従業者数と私立中学生率では、標準偏差が大きくなっているのに対し変動係数は小さくなっており、都道府県間格差の傾向は判然としない。各時点のデータを都道府県にネストした階層データに再構成し、パネルデータの混合モデル分析を行った結果、時点間の

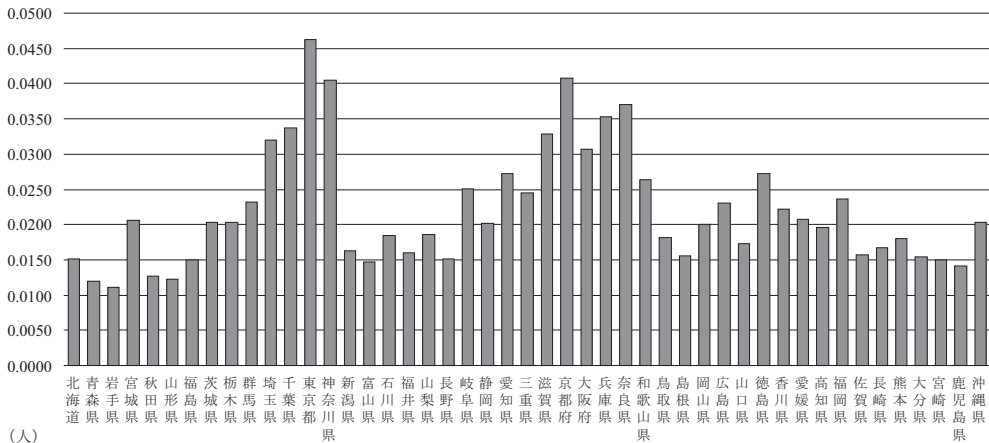


図2 都道府県別の児童・生徒一人当たり学習塾従業員数（2016年）

表1 都道府県間の児童・生徒一人当たり学習塾従業員数および私立中学生率と大学等進学率の平均および標準偏差、変動係数

	児童・生徒一人当たり 学習塾従業員数			私立中学生率 (%)			大学等進学率 (%)		
	平均	標準偏差	変動係数	平均	標準偏差	変動係数	平均	標準偏差	変動係数
1996年	0.0132	0.0053	0.4032	3.3974	4.2123	1.2399	38.1957	6.7072	0.1756
1999年	0.0132	0.0051	0.3847	3.6448	4.3879	1.2039	42.9213	7.0451	0.1641
2001年	0.0150	0.0055	0.3668	3.8230	4.5207	1.1825	43.6426	6.7769	0.1553
2004年	0.0159	0.0059	0.3685	4.2068	4.8037	1.1419	43.7617	6.4955	0.1484
2006年	0.0180	0.0068	0.3780	4.4800	4.8612	1.0851	47.2936	6.6682	0.1410
2009年	0.0192	0.0077	0.4039	4.6794	4.8549	1.0375	51.0811	7.1595	0.1402
2012年	0.0209	0.0074	0.3518	4.7051	4.6656	0.9916	50.2075	7.1639	0.1427
2014年	0.0220	0.0083	0.3776	4.7331	4.5728	0.9661	50.3340	6.8092	0.1353
2016年	0.0221	0.0084	0.3811	4.8170	4.6033	0.9556	51.1213	6.5873	0.1289

児童・生徒一人当たりの学習塾従業員数が同一であるとする帰無仮説は0.1%水準未満で棄却された。残差の分散と切片の分散の推定値から級内相関係数（ICC）を求めると.924となることから、全体の分散に対して約92%が都道府県間の変動で説明される⁶⁾。

学卒労働市場と同じく、学習塾の市場も都道府県間の産業構造や教育的実情から影響を受けて、地域間でセグメント化されている可能性がある。残差に時点間の相関がある場合、通常の回帰分析では相関を過大評価するため、時点間における残差の分散共分散に関して2つの仮定をおいた混合モデル分析を行った。表2のモデルⅠは、時点が離れるに従って残差の相関が定数倍に弱まるとする一次自己回帰、モデルⅡは分散が等質かつ時点間隔ごとに相関が異なるとするToeplitz構造を仮定している。-2対数尤度と情報量基準であるAIC、BICの値はモデルⅠとⅡでほぼ変わりがなく、モデルⅠとⅡの間でモデル適合度が目立った改善がないため、より単純で儉約なモデルⅠの結果を主に参照する。

児童・生徒一人当たり学習塾従業員数に対し、第三次産業従業者には0.1%水準で有意な

表2 都道府県パネルデータ（1996・2001・2006・2009・2014年）の混合モデル分析

	モデルⅠ		モデルⅡ	
	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差
(切片)	-.047054***	.007371	-.044180***	.007292
第三次産業従事率（%）	.000014***	.000005	.000021***	.000005
財政力指数	.004522**	.002010	.001949	.001805
女性従事率（%）	.001126***	.000173	.001030***	.000173
私立中学生率（%）	.000798***	.000145	.000813***	.000143
大学等進学率（%）	.000190***	.000043	.000234***	.000043
- 2対数尤度	-2168.028		-2175.502	
赤池情報量基準（AIC）	-2150.028		-2151.502	
Bayes 情報量基準（BIC）	-2118.892		-2109.987	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

正の効果が認められ、財政力指数は1%水準で有意な正の効果が認められる（ただし、モデルⅡでは財政力指数に有意差が認められない）。都道府県レベルでは、民間セクター主導による人的資本集約度の増大が学習塾の発展を促す地域化のプロセスが、政治的プロセスとしての地域主義と並行して作用している可能性が示唆される。女性従事率については、推定値が0.1%水準で有意な正の値となっていることから、女性の労働参加には学習塾の発展を支える効果が認められる。私立中学生率の推定値も大学等進学率と同様に0.1%水準で有意であり、選抜や選択の機会が供給されることで教育アスピレーションの受け皿となり、学習塾の発展を促していると考えられる。

3.2. 市町村レベルの分析

今度は、都道府県レベルの分析から導かれた学習塾の発展を促す要因が市町村レベルにも適合的であるかどうかを検討する。児童・生徒一人当たり学習塾従業者数について地方公共団体の区別に算術平均を示すと、図3のように人口規模が大きい順に並ぶ（0.1%水準未満で統計的有意差が認められる）。2001年と2014年の2時点間に限られるが、学習塾の事業所の増減率を地方公共団体の別に示すと、特別区、政令指定都市=約.27%増、中核市=

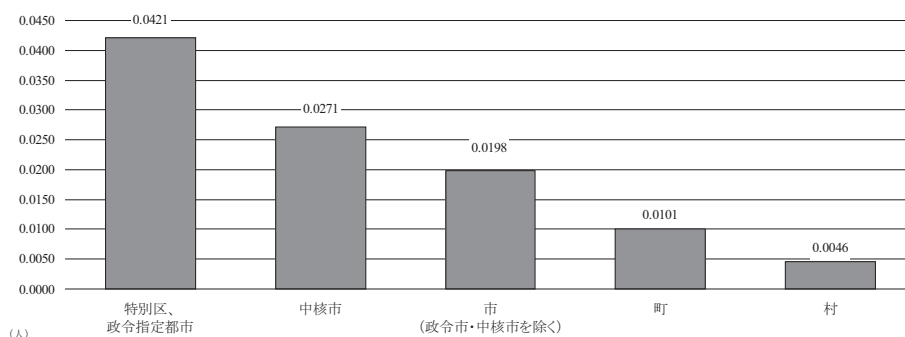


図3 児童・生徒一人当たり学習塾従業者数の市町村別平均（2014年）

約.09%増、市（政令指定都市、中核市を除く）＝約.03%増、町＝約.01%減、村＝約.07%減となる⁷⁾。「都会育ち」は教育の機会に恵まれるとした Lipset & Bendix（訳書1969, 207-210頁）の見解は、学習塾のような私教育を含めた日本の教育社会にも当てはまる。

都道府県レベルの分析から得られた「生態学的相関」(ecological correlation) を、よりミクロな市町村レベルに代用した場合、変数間の関連性を見誤る危険性があるかもしれない (Robinson 1950, pp. 351-354)。しかしながら、被説明変数を児童・生徒一人当たり学習塾従業者数とし、説明変数を投入しないヌルモデルにより混合モデル分析を試みた結果、固定効果タイプの検定は5%水準で有意であったが、共分散パラメータの推定値では切片の有意差が認められず、ICC の値も.480と大きなものではなかった⁸⁾。このため表2と同様、被説明変数を児童生徒一人当たり学習塾従業者とし、第三産業従業者率、財政力指数、女性従業者率、私立中学生率、そして大学等進学率を説明変数とした回帰分析を行った⁹⁾。

表3の回帰分析結果は、変数間の媒介関係を検討できるよう、児童・生徒一人当たり学習塾従業者を被説明変数とする3つの階層関係をなすモデルを比較している。モデルIは、地方公共団体ダミー（基準カテゴリは中核市）、第三次産業従業者率だけを説明変数としたものである。モデルIIは、学習塾の発展に対する地域主義のプロセス、潜在的な労働力の供給源としての女性の労働参加による効果を検討するため、モデルIに財政力指数と女性従業者率を説明変数に追加している。モデルIIIでは、さらに地域の産業構造などから独立した教育的実情の効果を析出するため、私立中学生率、大学等進学率をモデルI・IIの説明変数に加えた。

まず、モデルIの説明力を表す自由度調整済み決定係数 ($adj.R^2$) は.300であり、分析に投入された説明変数のみで被説明変数の変動が約30%説明される。地方公共団体ダミーのう

表3 児童・生徒一人当たり学習塾従業者数の階層的重回帰分析（2014年）

説明変数	モデルI			モデルII			モデルIII		
	B	標準誤差	Beta	B	標準誤差	Beta	B	標準誤差	Beta
(定数)	-.003	.003		-.030***	.004		-.028***	.003	
地方公共団体ダミー									
特別区、政令指定都市	-.014***	.003	.175	-.017***	.002	.221	-.013***	.002	.166
市（中核市を除く）	-.005**	.002	-.163	-.001	.002	-.041	-.000***	.002	-.001
町	-.014***	.002	-.465	-.004***	.002	-.141	-.002***	.002	-.074
村	-.021***	.003	-.212	-.007***	.003	-.075	-.005***	.002	-.048
第三次産業従業者率(%)	-.000***	.000	.223	-.000***	.000	.156	-.000***	.000	.114
財政力指数				-.028***	.001	.516	-.024***	.001	.451
女性従業者率(%)				-.000***	.000	.146	-.000***	.000	.143
私立中学生率(%)							-.000***	.000	.160
大学等進学率(%)							-.000***	.000	.095
N				1,303					
adj.R ²		.300		.502			.529		
F変化量		112.728***		264.115***			38.494***		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ち、特別区の標準化偏回帰係数 (β) が.175で0.1%水準未満の有意な正の値を示しているが、それ以外の中核市を除く市と町、村ダミーの β はいずれも有意な負の値になっている。第三次産業従業率の β は.223と0.1%水準で有意な正の効果を示している。次に、モデルⅠに財政力指数と女性従業率を説明変数として加えたモデルⅡでは、第三次産業従業率の β が0.1%水準で有意であるが、モデルⅠで.223だったのが.156に減少している。この減少分はモデルⅡで追加投入した変数を經由した間接効果とみなすことができ、都道府県レベルのパネルデータ分析ではさほど堅固な効果が認められなかった財政力指数の β が.516と最も大きい。また、 $adj.R^2$ は.300から.502と大幅に増加し、 F 変化量も0.1%水準で有意である。モデルⅢに追加投入された私立中学生率と大学等進学率も有意な正の効果をいずれも示してはいるが、 $adj.R^2$ の増分は3%弱にすぎない。変数の追加投入による財政力指数の減少はさほど大きくなく、私立中学成立や大学等進学率を介した間接効果はごく小さいと考えられる。地方公共団体ダミーはいずれも0.1%水準で有意差が認められるものの、正の効果は特別区、政令指定都市のみで、中核市を除く市と町、村ダミーの β は小さな負の効果となっている。私立中学生率の β は.160で財政力指数の.451とは大きな隔たりがあるが、大学等進学率より大きい有意な正の効果が0.1%水準で認められる。

なお、2014年時点で特別区と市町村は1,740を超えるが、表3の分析に使用されたケース数は1,300強と少なからず乖離がある。乖離が生じる主な理由は、8つの市と274の町、116の村で高校卒業者がおらず、大学等進学率が欠損値になることによる¹⁰⁾。それらの多くは高校が市町村内に設置されていないために他地域の高校に通学していると推測される。図4は、2014年時点における高校卒業者の有無と3年前の中学卒業者に占める専修学校等を除く高校等進学者の割合（以下、「高校等進学率」と略記）との関係を示したものである。高校卒業者がいない市町村であっても、3年前の中学卒業者は大部分が高校への進学を選んでおり、中学卒業者がいないケースや、高校等進学率が70～90%未満、90～95%未満のケースはごく僅かである。このような市町村には集計データの限界に還元できない地域の教育的実情

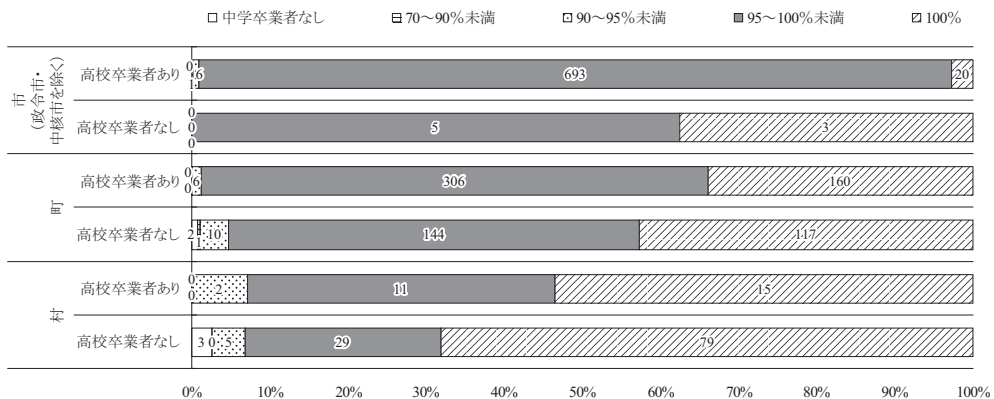


図4 高校卒業者の有無と3年前の中学卒業者の高校等進学率

が隠れているかもしれず、質的研究法を含めたより詳細なサーベイを検討する余地がある。

4. 結 論

1990年代以降のデータセットを用いた分析から得られた私教育としての学習塾の発展過程に関する特徴は、概ね以下のように要約できる。(1) 教育社会は少子化の進行で縮小するかにみえたが、民間セクターが学習塾のような私教育分野へ参入することでむしろ拡大し続けた。(2) 学習塾のような私教育の発展には地域によるセグメント化がみられ、潜在的な顧客人口が多い地域で顕著である。また、都道府県レベルで地域の産業構造に関する変数が学習塾の発展に有意な効果をもつ一方、市町村レベルでは産業構造より財政力の効果が際立って大きい。(3) 女性従業者が多い都道府県や市町村ほど学習塾が発展する傾向にあることから、女性の労働参加には学習塾の労働市場に人材を供給する側面がある。(4) 大学入学者選抜のような従来型の選抜システムは学習塾の発展に影響を与えてはいるものの、効果は相対的に小さい。大学進学と同じく費用負担の制約がある選択的な機会ではあっても、私立中学校のように早期の選別的な機会を創出することでより学習塾の発展が促進される。

公共セクター、民間セクターを問わず、少子化は教育分野に縮小を迫るインパクトを与えたはずであるにもかかわらず、私教育を是とする教育システムの変化を通して教育社会は大衆レベルで堅持されている。Meyer, Ramirez & Soysal (1992, p. 144) は、社会的な要請や内生的な社会の諸関係の要請から教育拡大が起これと考えられているが、経済・政治・文化のいずれから要請されているのかは不透明であるとした。学習塾の事業所・企業のデータセットを用いた本稿の分析では、私教育への依存を強めた教育社会は地域によるセグメント化を内包しており、少なくとも学習塾の発展は人口動態のみならず、産業構造のような地域社会の文脈と無関係ではなかった。学習塾が民間セクターの主導による地域化のプロセスを通して発展し、知識基盤社会への移行に間接的な役割を果たしている場合、単なる選抜の機能に還元できない配分の機能や人材育成の機能を部分的には担っていることになる。

少子化によって縮小する教育分野で学習塾がこれほど発展する理由は、主として教育達成の受験指導を合理化する制度として期待されるからに他ならない。ただし、学習塾の発展には教育達成過程における選抜コストを学校外教育投資として家計に転嫁する側面があり、家計による私教育費負担が地域間の進学移動や労働移動を通してどの程度ペイするのかは必ずしも自明ではない。学習塾の発展が民間セクターの主導による地域化のプロセスに促されているとしても、特に市町村レベルで財政力に大きく依存することから、公共セクターを通して私教育費負担を緩和する地域主義のプロセスが無視できない影響力を行使している可能性が示唆される¹¹⁾。

私教育に対する公的支援は公教育の補完とみることでもできるが、私的な欲求の充足を是とする点において公教育の民営化とみることでもできる。日本の受験競争が過熱するメカニズムを、かつて竹内(1995, 91-96頁)は微細な序列構造をもつ高校や大学の傾斜的選抜システ

ムに求めた。人口減少期を経た現在、教育費負担能力の高い家庭が教育達成に有利な機会を求めて利用する私立中学校が増加し、大学進学行動と並んで学習塾の発展を促すようになっている。このような選別的な機会の早期化を考慮すれば、公的支援が家計負担を軽減することで学校外教育投資が促進され、平等主義的な補習政策より、能力主義的な受験競争が強まる可能性も否定できない。

学習塾が提供するサービスをめぐる地域化と地域主義のハイブリッド化は、パターンの蓄積によってではなく、要素の生産と出来事を回帰的に用いることでシステムを維持する「オートポイエティックな再生産」(Luhmann 訳書1996, 20-23頁)として理解できるように思われる。しかしながら、学習塾の発展を促す地域化と地域主義のハイブリッド化は、日本の教育社会に特徴的なプロセスではなく、民間セクターを介して低所得層を救済する米国型の平等主義的な「補習政策」(森 2015, 160-162頁)へと接近しつつある兆候であるかもしれない¹²⁾。

教育システムの内生的な制度変化のみならず、教育サービス貿易などグローバル化から派生する外生的な変化が相互にいかなる関係を帰結するのかは、地域化のプロセスと地域主義のプロセスを観察するための新たな視座をなしうる。さらに、本稿の分析は女性の労働参加と学習塾への労働力供給に限定しているが、女性労働力に対する需要と供給の関係はさほど単純ではない¹³⁾。地域間にある人的資本金格差や労働移動が学習塾の発展にいかなる違いを生み出すのかもまた、今後の課題として残されている。

(註)

- 1) 総務相の『経済センサス』と『事業所・企業統計調査』を用いて、学習塾や学校教育を含めた教育・学習支援業の全般的な従業者数の推移を示すと、概ね増加する傾向にあることから、生涯教育市場の増加は日本にも適合する。なお、教育・学習支援業の民営化は、教育分野の周縁部や都市部で相対的に進んでいる。
- 2) 橋本(2006, 213-219頁)による先行研究のレビューでは、地方政府、企業、NGO、NPOなどが織りなす戦略の総体を制御する機構が「ローカル・ガバナンス」とされ、公共サービスに対する企業やNPO、ボランティアの関与を「行政の下請け」と「市民参加の拡大」のいずれと捉えるか、アプローチは融通無碍となっている。
- 3) 学習塾には各種学校は含まれず、予備校(各種学校でないもの)が含まれる。
- 4) 財政力指数は、地方交付税の算定に用いられた基準財政収入額を、基準財政需要額で除した数値について、過去3ヵ年間分を単純平均して求める。財政力指数が1を上回ると交付税不交付となるが、税収入で行政需要を賄うことができる。
- 5) 児童・生徒一人当たり従業者数と都道府県の小中高の児童・生徒数との間には、.662～.695の相関が認められる。1996年=.679、1999年=.695、2001年=.677、2004年=.669、2006年=.685、2009年=.662、2012年=.666、2014年=.672、2016年=.668で、いずれも1%水準で有意である。

- 6) 児童・生徒一人当たり学習塾従業者数、私立中学生率、大学等進学率を被説明変数とした、1996～2016年の9時点間からなるパネルデータの混合モデル分析の結果については、附録の附表1を参照されたい。
- 7) 児童・生徒一人当たり学習塾従業者ではなく、学習塾の増減率を示している理由は、2001年の『学校基本調査』から市町村別集計を得られなかったことによる。
- 8) 第2水準を都道府県としたヌルモデルによる混合モデル分析の結果、残差の分散も切片の分散も推定値は有意であったため、表2と同じ変数を説明変数としたランダム切片モデルによる分析を行った。その結果、附録の附表2aのように、都道府県レベルのパネルデータ分析では必ずしも効果が堅固なかつた財政力指数が0.1%水準で有意となった。また、ヌルモデルでは切片の分散に有意差は認められなかつたが、第2水準を市町村としたランダム切片モデルによる混合モデル分析を行った結果、附表2bに示す通り、財政力指数に有意差が認められた。
- 9) 分析モデルに投入した説明変数間の相関係数については、附録の附表3を参照されたい。
- 10) 学習塾に予備校が含まれることから、本稿の分析では児童・生徒一人当たり学習塾従業者数を算出にあたり、高校生を含めている。高校生を含めない児童・生徒一人当たり学習塾従業者数を被説明変数とし、大学等進学率を除外した分析も行ったが、 $adj.R^2$ は.460とやや減少するものの、説明変数と被説明変数間の影響関係に目立った違いはみられなかつた。
- 11) 財政力指数の高さが公的支援に直結するとは限らないが、財政力指数が1を上回れば税収入で行政需要を賄えるため、公的支援を行いやすくなる。
- 12) 文部科学省のコントロールが強く、政策領域として自律性が高いとされてきた教育政策は、分権改革による行政統制の弛緩を通して、首長や議会の影響力を行使する余地を拡大させている（青木 2008, 126-128, 139頁）。2006年には教育基本法の改正案が閣議決定され、地方公共団体は政府の定める教育振興基本計画を「参酌」し、「教育の振興のための施策に関する基本的な計画」を定めるよう第17条2項に明記された。分権改革に集権的な政策が加わることで、地域化と地域主義のハイブリッド化が促進されやすくなると考えられる。
- 13) 図示はしないが、女性従業者に替えて学習塾の従業者に占める女性の割合（学習塾女性従業者）を説明変数に投入したモデル、説明変数は入れ替えず学習塾女性従業者を被説明変数としたモデルについても回帰分析を行った。前者の $adj.R^2$ は.516、学習塾女性従業者の β は.001と小さく、有意差は認められなかつた。後者は $adj.R^2$ が.059と小さく、説明変数として投入した女性従業者の β も0.1%水準で有意であったが.189で第三次産業従業者の-.198より小さい。ここからは、女性の労働参加によって労働力需要が満たされた結果、女性労働力が学習塾に供給されやすくなるといった因果関係が示唆される。

〈引用文献〉

- 青木栄一 2008, 「分権改革のインパクト—教育政策にみる自治体政治行政の変容—」、『年報政治学2008・II—政府間ガバナンスの変容—』125-143頁。
- Bray, M. 1999, *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*, *Fundamentals of Educational Planning* No.61, UNESCO International Institute for Educational Planning. (=2014, 鈴木慎一訳『ユネスコ国際教育政策叢書④ 塾・受験指導の国際比較』東

- 信堂).
- Cummings, W.K. 1980, *Education and Equality in Japan*, Princeton University Press. (=1981, 友田泰正訳『ニッポンの学校—観察してわかったその優秀性—』サイマル出版会).
- 深尾京司・牧野達治・徳井丞次 2018, 「第5章日本の地域間経済格差：1874-2010年」、徳井丞次編『日本の地域別生産性と格差—R-JIP データベースによる産業別分析—』東京大学出版会, 123-153頁。
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. 1994, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications of London. (=1997, 小林信一監訳『現代社会と知の創造—モード論とは何か—』丸善).
- 濱本真一 2012, 「公立中高一貫校拡大の規定要因分析—学校タイプによる傾向の違いに着目して—」、『社会学年報』Vol. 41, pp. 115-125.
- 原 純輔 2006, 「社会階層研究と地域社会」、『地域社会学会年報—不平等、格差、階層と地域社会—』第18集, 45-61頁。
- 橋本和孝 2006, 「第1章地域生活、ローカルガバナンス、〈公共性〉—日本とシンガポール—」、古城利明監修『地域社会学講座2 グローバリゼーション／ポスト・モダンと地域社会』東信堂, 211-226頁。
- 北條雅一 2018, 「学歴収益率についての現状と課題」、『日本労働研究雑誌』No. 694, 29-38頁。
- 朴澤康男 2016, 『高等教育機会の地域格差—地方における高校生の大学進学行動—』東信堂。
- 岩瀬令以子 2007, 「現代日本における塾の展開—塾をめぐる社会的意味の変遷過程—」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第46巻, 121-130頁。
- 荻谷剛彦 1995, 『大衆教育社会のゆくえ—学歴主義と平等神話の戦後史—』中央公論社。
- 片瀬一男・阿部晃士 1997, 「沿岸地域における学歴主義と教育達成—『利口、家もたず、達者、家もたず—』—」、『教育社会学研究』第61集, 163-183頁。
- Lipset, S.M. & Bendix, R. 1959, *Social Mobility in Industrial Society*, University of California Press. (=鈴木 広訳『産業社会の構造』サイマル出版会, 1969年)。
- Luhmann, N. 1990, *Essays on Self-Reference*, New York, Columbia University Press. (=1996, 土方透・大澤善信訳『自己言及性について』国文社)。
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O. and Soysal, Y.N. 1992, “World Expansion of Mass Education, 1870-1980”, *Sociology of Education*, Vol.65, No.2, pp.128-149.
- 森 いずみ 2015, 「塾—豊かな社会における格差問題とは—」、山田昌弘・小林 盾編『データで読む現代社会ライフスタイルとライフコース』新曜社, 158-162頁。
- Pempel, T.J. (ed.) 2005, *Remapping East Asia: The Construction of a Region*, Cornell University Press.
- Robinson, W.S. 1950, “Ecological Correlations and the Behavior of Individuals”, *American Sociological Review*, Vol.15, No.3, 351-357.
- Rohlen, T.P. 1983, *Japan's High Schools*, University of California Press. (=1988, 友田泰正訳『日本の高校—成功と代償—』サイマル出版会)。

盛山和夫・野口裕二 1984, 「高校進学における学校外教育投資の効果」、『教育社会学研究』第39集, 113-126頁。

末富 芳 2010, 『教育費の政治経済学』勁草書房。

竹内 洋 1995, 『日本のメリトクラシー—構造と心性—』東京大学出版会。

* 本研究は科学研究費助成事業基盤研究（C）の採択課題「グローバリズムにおける教育のサービス分野への転換過程に関する比較ガバナンス分析」（18K02336）の一環として行われた。

〈附 録〉

附表 1 都道府県パネルデータ（1996～2016年）の混合モデル分析

	児童・生徒一人当たり 学習塾従業者数		私立中学生率（％）		大学等進学率（％）	
	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差
残差の分散	.000003***	.000000	.258712***	.018869	4.173009***	.304348
切片の分散	.000042***	.000009	20.574795***	4.250186	41.450956***	8.646393
- 2 対数尤度	- 3898.728		937.521		2016.434	
赤池情報量基準 (AIC)	- 3876.728		959.521		2038.434	
Bayes 情報量基準 (BIC)	- 3832.207		1004.042		2082.955	
級内相関係数 (ICC)	.924		.988		.909	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

附表 2 a 市町村を第 2 水準とした児童・生徒一人当たり学習塾従業者数の混合モデル分析（2014年）

	モデル I		モデル II		モデル III	
	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差
(切片)	-.006533	.005770	-.022115***	.004954	-.027412***	.003914
第三次産業従業者率（％）	.000188***	.000030	.000119***	.000030	.000154***	.000032
財政力指数			-.024167***	.001218	.024172***	.001258
女性従業者率（％）			.000463***	.000065	.000404***	.000065
私立中学生率（％）					.000279***	.000039
大学等進学率（％）					.000068*	.000017
- 2 対数尤度	- 10016.542		- 10372.959		- 8373.221	
赤池情報量基準 (AIC)	- 10008.542		- 10360.959		- 8357.221	
Bayes 情報量基準 (BIC)	- 9986.700		- 10328.197		- 8315.841	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

附表 2 b 都道府県を第 2 水準とした児童・生徒一人当たり学習塾従業者数の混合モデル分析（2014年）

	モデル I		モデル II		モデル III	
	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差	推定値	標準誤差
(切片)	-.005895**	.002348	-.029372***	.002895	-.027855***	.002896
第三次産業従業者率（％）	.000296***	.000030	.000145***	.000031	.000142***	.000032
財政力指数			.023842***	.001337	-.021888***	.001441
女性従業者率（％）			.000492***	.000064	.000413***	.000063
私立中学生率（％）					.000269***	.000037
大学等進学率（％）					.000070**	.000016
- 2 対数尤度	- 10105.684		- 10400.426		- 8467.686	
赤池情報量基準 (AIC)	- 10097.684		- 10388.426		- 8451.686	
Bayes 情報量基準 (BIC)	- 10075.840		- 10355.663		- 8410.306	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

附表 3 説明変数間の相関行列（2014年）

	特別区、 政令指定 都市	市	町	村	第三次産業 従業者率	財政力 指数	女性 従業者率	私立 中学生率	大学等 進学率
特別区、政令指定都市	-	-	-	-	-	-	-	-	-
市	-.205***	-	-	-	-	-	-	-	-
町	-.139***	-.835***	-	-	-	-	-	-	-
村	-.027***	-.165***	-.111***	-	-	-	-	-	-
第三次産業従業者率	.236***	.069***	-.224***	.016	-	-	-	-	-
財政力指数	.110***	.313***	-.391***	-.105***	.103***	-	-	-	-
女性従業者率	-.088**	.162***	-.095***	-.169***	.442***	-.142***	-	-	-
私立中学生率	.441***	-.002	-.193***	-.052*	.310***	.276***	.008	-	-
大学等進学率	.200***	.338***	-.435***	-.130***	.261***	.487***	.108***	.367***	-

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

小城鍋島文庫蔵書解題稿(四)

中尾友香梨・白石良夫・大久保順子・土屋育子
沼尻利通・中尾健一郎・村上義明

An Annotated Bibliography of Books in the Ogi Nabeshima Collection (Part 4)

Yukari NAKAO, Yoshio SHIRAIISHI, Junko OHKUBO, Ikuko TSUCHIYA,
Toshinichi NUMAJIRI, Kenichiro NAKAO, Yoshiaki MURAKAMI

小城鍋島文庫研究会 (<https://sagakoten.jindo.com/>) では、二〇一五年度以来、当文庫蔵書の悉皆調査を実施している。目指すところは、全蔵書の書誌解題の作成にある。その途中報告として、まず白石良夫が小城鍋島文庫蔵書解題稿(一)を『佐賀大國文』第十四号(二〇一六年三月)に発表し、ついで中尾友香梨・中尾健一郎が同(二)を本紀要第五号(二〇一七年三月)に発表した。さらに二〇一七年五月、二篇をまとめ、ほかの会員も寄稿して『小城鍋島文庫蔵書解題集(試行版)』を出した。本稿はそれを継ぐものであり、今後このような形で解題稿を蓄積してゆく。

解題執筆においては、それがかつて小城鍋島藩の蔵書の一冊であったという歴史的事実を、つねに強く意識する。たとえそれが片々たる雑本であっても、一冊の薄汚れた端本はたんぽであっても、である。このような視点に立った書誌解題を集積し、専門家の読むに堪える、小城鍋島文庫の歴史と現在を語る、そんな読み物を実現することを目指す。

そして、小城鍋島文庫の個々の資料を、そこに在るモノとして記述し、モノに語らせる。すなわち当文庫蔵書の書誌事項を優先することに努め、内容や史的立場づけなど一般的解説については必要最小限に抑えた。ただし、当文庫にしか伝存しない資料については、詳しい内容に立ち入った。

本研究は、科学研究費基盤研究(C)「小城鍋島文庫蔵典籍の解題目録と蔵書印データベースの作成」(研究代表者中尾友香梨、課題番号18K00282)の助成を受けたものである。

【キーワード】 小城鍋島文庫、藩蔵書、解題

智慧の環 (ちえのわ) 80-19 刊 古川正雄著

半紙本、初編二冊(上下)・第三編一冊(上のみ)・第四編二冊(上下)。原題簽「(絵入)智慧の環」。見返し(初編)、

明治三年

〈絵入〉智慧の環 〈初編上詞之巻〉

古川正雄著

同(第三編)、

明治四年辛未六月

〈絵入〉智慧の環 〈三編上大日本国尽の巻〉

古川正雄著

同(第四編)、

明治五年壬申初夏

〈絵入〉智慧の環 〈四編上名所の巻〉

古川正雄著

初編奥付、

内田楓山書

八田小雲画

明治三年庚午八月

官許 古川氏蔵板

売弘所 岡田屋嘉七

四編奥付、

明治五年壬申五月刊行

古川氏蔵板

売弘所 岡田屋嘉七

全冊、版心に「智環」とあり。蔵書印「又新舎」。

初等教育の教科書・教材書。著者古川正雄(一八三七〜一八七七)は福沢諭吉門の教育者。明治五年の学制発布後、文部省の教科書に採用される。
(白石良夫)

智慧の環 (ちえのわ) 80-20 刊 古川正雄著

半紙本、第二編二冊(上下)・第三編二冊(上下)・第四編一冊(上のみ)。原題簽「(絵入)智慧の環」。見返し(第二編)、

明治三年

〈絵入〉智慧の環 〈二編上万区に尽の巻〉

古川正雄著

同(第三編・第四編)、前項書に同じ。蔵書印「又新舎」。

(白石良夫)

智慧の環 (ちえのわ) 80-21 刊 古川正雄著

半紙本、第二編二冊(上下)・第三編一冊(上のみ)。原題簽「(絵入)智慧の環」。見返し、前掲書に同じ。蔵書印「小城藩」。
(白石良夫)

(白石良夫)

智慧の環 (ちえのわ) 80-21 刊 古川正雄著

半紙本、第四編一冊(下のみ)。原題簽「(絵入)智慧の環」。蔵書印「又新舎」。
(白石良夫)

通語 (つご) 0212-5 刊 中井履軒著

大本、十卷三冊(第一冊卷一～四、第二冊卷五～七、第三冊卷八～十。一部紛失)。木活字本。全題簽剥落、打付け書き「通語」。内題・序題・版心題「通語」。見返し、

水哉館遺編

〈官許〉通語

懷徳堂藏

「水哉館」は中井履軒の別号。一の序文末「天保辛卯春 早野正己(号流水)序」、文中「野史氏以幽人自居」。清水中洲の序もあるが、後半を欠く。その序文冒頭に「通語十卷係吾天楽翁早年之作、実在于明和初年矣」とある。「幽人」「天楽翁」ともに履軒の別号。

左の奥付あり。

明治九年五月十一日版權免許

著者相続人 中井修二 (住所、略)

出板人 浅井吉兵衛 (住所、略)

全 水野善九郎 (住所、略)

蔵書印「長崎県小城中学校印」。

保元の乱から南北朝合一までの歴史を論じる(漢文)。中井履軒(一七三二～一八一七)は大坂の朱子学者。名積徳。兄竹山の跡を継いで懷徳堂の学頭となる。(白石良夫)

通語 (つご) 0212-6 刊 中井履軒著

大本、六卷二冊(第一冊欠)。原題簽「通語」。前掲書と同版(奥付も同版)。不審紙あり。各冊末に識語「石動蔵書」。(白石良夫)

山陵志 (さんりょうし) 0213-28 刊 蒲生秀実著

大本、二卷一冊。原題簽「山陵志」、内題・版心題も同じ。各卷末、

関東後学 蒲生秀実稿

成立年や出版年を明示する情報がない。漢文。蔵書印「荻覺蔵書」。

歴代天皇の陵墓を、文献と实地踏査によって考証した研究書。

学術的に優れているのみならず、幕末の尊王思想に大きな影響を及ぼした。内題部分の割書きに「九志二之二(二)」とある。秀実が「九志」の著作を計画し、その二番目という意味。が、完成したのはこの『山陵志』と『職官志』(九志之四)のみ。著者蒲生秀実(一七六八～一八一三)は字を君平という。勤皇家として著名。(白石良夫)

藤樹先生年譜 (とうじゅせんせいねんぶ) 0214-17 刊

川田甕江著

半紙本、一冊。原題簽「藤樹先生年譜」、内題・序題「藤樹先生年譜」。内題下「黄微 川田剛毅卿撰」。見返しに、

黄微川田剛毅卿著

藤樹先生年譜

大溝修身堂藏梓

とある。修身堂は大溝藩藩校。序文末、

安政五年歳在戊午春正月

標嶺分部光貞撰

分部光貞（標嶺は号）は大溝藩最後の藩主。

中江藤樹の伝記研究。藤樹出生から没年までの、日付単位の詳細な年譜考証である（漢文）。著者川田堯江は備中松山藩儒、維新後東京大学教授。その後書きに、藤樹の事蹟に異同あることを危惧した大溝藩藩主に依頼されて執筆した旨を記す（年記「安政丁巳冬十一月」。「徳本堂記」を付す。〔白石良夫〕

都名所図会（みやいめいしよずえ） 0221-1 刊

秋里籬島著 竹原春朝齋画

大本、六卷六冊。原題簽「都名所図会」。題簽には外題のほか「平安城」（一・二冊目）、「左青龍」（三冊目）、「右白虎」（四冊目）、「前朱雀」（五冊目）、「後玄武」（六冊目）とあり。また全冊に「再刻」とあり。目録題「都名所図会」。序文末には「安永九^庚子年仲秋／五条式部大輔菅原為俊卿／栖霞館主人書」、跋文末には「季十三夜於^テ斑竹邸^ニ書^ス 岬安永九年也／選者 平安 秋里湘夕」とあり。奥付、

画工^漢 春朝齋竹原信繁

彫工 京師 永島六右衛門

山本長左衛門

伊沢又治郎

同 浪花 藤江喜平治

藤木金兵衛

坂本新 輔

山本清右衛門

安永九年子中秋新板

天明六年午初春再板

皇都書林 寺町通五条上^ル町

吉野屋為八梓

一部の挿絵に、旧蔵者によるものと目される手彩色が施されている。蔵書印「荻府蔵書」。

読本作者としても知られる秋里籬島は、画家の竹原春朝齋や、書肆の吉野屋為八とともに、『都名所図会』を刊行した。本書は江戸時代後期の名所図会流行の端緒となり、以後、数々の名所図会が上梓された。〔村上義明〕

拾遺都名所図会（しゅういみやこめいしよずえ） 0221-2 刊

秋里籬島著 竹原春朝齋画

大本、四卷五冊。第一〜三・五冊、原題簽「拾遺 都名所図会」。第四冊、後補題簽。題簽には外題のほかに「平安城」（第一冊）、「左青龍」（第二・三冊）、「後玄武／右白虎」（第四冊）、「前朱雀」（第五冊）とあり。目録題「拾遺 都名所図会」。序文末には「天明丁未九月／鷺尾大納言藤原隆建卿／桜室主人」とあり。跋文は

二つあり、一つには「天明六丙午歳七月採筆於永昌堂」／平安
秋里（飛福）湘夕題」、もう一つには「天明七年六月望日／浪速人春朝
斎竹原信繁しるす」とあり。尾題「補遺都名所図会平安城之巻」
（第一冊）、「補遺都名所図会青龍巻」（第三冊）、「都名所図会拾
遺」（第四冊）。奥付、

画工（浪花）春朝斎竹原信繁

江都書林 本石町十軒店

山崎金兵衛

日本橋南三丁目

前川六左衛門

天明七年未秋新板

皇都書林

寺町通五条上ル町
吉野屋為八梓

蔵書印「荻府蔵書」。

『都名所図会』の続編として、前編に掲載されなかつた京都の
名勝旧跡について図入りで解説したもの。（村上義明）

都林泉名勝図会（みやこりんせんめいししょうざえ） 0221-3 刊

秋里籬島著 佐久間草偃・西村中和・奥文鳴画

大本、五卷六冊。原題簽「都林泉名勝図会 一（〜五）」。巻一
のみ「乾」「坤」に分冊（外題による）。目録題「都林泉名勝図会」
（第一、三〜五冊）。序文末に「寛政とをあまりひと、せの春／
藤波二位季忠卿／水竹居主人書」、跋文末に「寛政十一載仲夏／

平安 秋里籬島（湘夕）とあり。尾題「都林泉名勝図会」（第二〜五
冊）。第一冊（巻一）凡例の匡郭外に「従是奥彫工 井上治兵衛」、
第四冊（巻三）目録の匡郭外に「彫工 樋口源兵衛」、第五冊（巻
四）目録の匡郭外に「此一冊彫工 井上治兵衛」とあり。奥付、

画工 法橋佐久間草偃

法橋西村中和

京都 吉野屋為八

京都 須原屋善五郎

浪速 河内屋喜兵衛

河内屋太助

寛政十一己未歳仲夏発行

皇都書廊 六角通御幸町西江入町

小川多左衛門梓

蔵書印「荻府蔵書」。

北村援琴著・藤井重好画『築山庭造伝』（三巻三冊）を参考に、
京都とその周辺の著名な庭園について絵入りで解説したもの。ま
た諸寺・方丈・書院に蔵される名画・名筆・什宝・虫干しの様相
についても記される。（村上義明）

京城勝覧（けいじょうしょうらん） 0221-4 刊 貝原益軒著

中本、二巻一冊。打付け書き「京城勝覧」。内題「京城勝覧」。
宝永三年・損軒貝原篤信（貝原益軒）序。

見返し、

篤信先生著

京城勝覧

洛陽 書林 柳枝軒

奥付、

六角通御幸町西へ入町

書林茨城多左衛門開板

京都の名所を全十七日の行程に分けて見物できるように書かれた案内書。巻末に拾遺を付す。上欄に絵を配す。
(村上義明)

淀川兩岸一覽 (よどがわりようがんいちらん) 0221-6 刊

暁晴翁(鐘成)著 松川半山画

中本、一冊(下巻存)。多色刷。原題簽「淀川兩岸一覽 下り船之部 下」。

奥付、

浪華 暁前編成晴翁著述

同 松川半山画

皇都 鎌田醉翁備筆

(略)

文久元年 辛酉 年季春発行

書肆 江戸日本橋通式丁目

山城屋佐兵衛

京都麴屋町姉小路

俵屋清兵衛

大坂心齋橋通北久太郎町

河内屋喜兵衛

『淀川兩岸一覽』は京都より大坂に至る淀川流域を描いた全四巻四冊の地誌である。上り船之部(二冊)と下り船之部(二冊)に分かれる。小城鍋島文庫本は第四冊のみ存。
(村上義明)

淀川絵図 (よどがわえず) 0221-7 写

折本、一帖。手彩色。後補題簽「淀川絵図」。

現在の京都市伏見区辺から大阪までの淀川流域を肉筆で描いたもの。地名のほか、城・陣屋・駅・小休所・渡し・寺院・茶船在所が記号で表示されている。紙面には長門介景樹(香川景樹)らの詩歌が配されている。
(村上義明)

中山伝信録 (ちゅうざんでんしんろく) 0222-22 刊 徐葆光著

大本、六巻六冊。漢籍(和刻本)。原題簽「中山伝信録」、内題・版心題・見返し題いずれも「中山伝信録」。見返しに「康熙庚子七月十一日熱河進呈冊封琉球図本副墨」「康熙六十年辛丑刊/二友齋藏板」とあり。康熙庚子は一七二〇年。

巻頭に「重刻中山伝信録序」と題する新しい序文を付す。その末尾「大日本明和三年冬十月/平安服天游伯和父撰」。「服天游」は服部蘇門(一七二四~一七六九)、「伯和」はその字。書肆より校訂を嘱されたが、病を理由に門人永田観鷲(一七三八~一七九

二)にその任を委ねた旨の記事がある。奥付に、

明和丙戌五月

平安蘭園蔵板

平安書林

文錦堂 林伊兵衛発行

とある。明和丙戌は一七六六年。挿絵あり。

該書は後掲書の書肆名のみを彫り替えた後刷本。著者徐葆光は清朝の官僚、琉球国王の冊封副使として琉球に渡る。滞在中の見聞や調査結果の皇帝への報告書。琉球研究の一級史料。

(白石良夫)

中山伝信録(ちゅうざんでんしんろく)

os-69

大本、一巻一冊(巻六のみ存)。題簽剥落。奥付、

明和丙戌五月

平安蘭園蔵板

平安書林西山房

錢屋善兵衛発行

前掲書と同版。奥付傍線部のみを彫り替えたのが前掲の本。蔵書印「叢桂館蔵書」。(白石良夫)

本朝女鑑(ほんちょうじょかん)

os-90 刊

大本、十二卷十二冊。原表紙、外題、第一冊「本朝女鑑 一

賢明上」、第二冊「本朝女鑑 二」(打付け書き)、第三冊「本朝

女鑑 Ⅲ 仁智上」、第四冊「本朝女鑑 四 仁智下」、第五冊「本

朝女鑑 五 節義上」、第六冊「本朝女鑑 六 節義下」、第七冊

「本朝女鑑 七 貞行上」、第八冊「本朝女鑑 八 貞行下」、第

九冊「本朝女鑑 九」(打付け書き)、第十冊「本朝女鑑 十 弁

通下」、第十一冊「本朝女鑑 十一 女式上」(後補題簽紙に墨書)、

第十二冊「本朝女鑑 十二 女式下」(一・三・四・五・六・七・

八・十・十二冊は刷題簽)。序文あり、跋文なし。各冊各巻に目

録、挿絵あり。跋なし。奥付、

寛文元年辛丑九月吉旦

榎木町 吉田四郎右衛門板刊

とあり、同年月刊の西村又左衛門版の後刷本である。蔵書印「曲肘亭」(叢桂館蔵)。

仮名草子。古代から近世までの日本の名女の伝説を集めたもので「女式」に和漢の女性教訓を収める。本文内の著者情報はない。寛文十年増補書籍目録「十二冊、本朝女鑑、松意作多入」の記述等より、浅井了意の作と推測されている。(大久保順子)

天狗芸術論(てんぐげいじゅつろん) os-117 刊 佚齋樗山作

半紙本、四卷四冊。全冊題簽剥落(打付け書き「天狗芸術」)。

内題・尾題・序題「天狗芸術論」、版心題・跋題「芸術論」。巻一

内題下に「佚齋樗山述」とあるも、埋木であること歴然。樗山は

本名丹羽十郎右衛門忠明、下総国関宿藩藩士。

挿絵あり。序文年記・署名、

享保十三歳次戊申臘月良辰

東武江城豊島郡隠士 神田白龍子叙

奥付、

享保十四歳次己酉孟春

書肆 洛陽 堀河錦上ル町 西村市郎右衛門

武陽 本町三丁目 西村源六藏版

その横に「豊島町 彫工栗原次郎兵衛」とある。最終巻末に西村源六の蔵版目録を付す。

該書第一冊末に左の戯れ書きあり(同じ歌二首)。貸本屋の筆か。

此本を貸すにおしくはなけれどもかへさぬ人の面のにくさや天狗が武芸論を戦わせるのを、若い剣術者が盗み聞きするとう趣向で、わかりやすく滑稽な語り口で儒仏の教えを説く。談義本の初期作品のひとつ。(白石良夫)

蘭学階梯(らんがくかいてい) 082-9 写

大本、二卷一冊。共紙表紙、仮綴じ。外題(打付け書き)「蘭学階梯」、内題・目録題・序題・跋題・尾題いずれも「蘭学階梯」。内題下に、

東奥玄沢大槻茂質撰

とある。序文二篇、その一の末「序天明癸卯之冬 龍橋源昌綱撰 / 懶齋子阮繁書於香芸書屋」、あとの文末「天明癸卯之冬出雲侯入江都孔平信敏識」。例言あり、その末尾「天明三年癸卯季秋

初吉 東奥玄沢大槻茂質子煥父識」。跋文末に、

天明癸卯之冬 津山侍医宇晋撰

西肥荻清行書 「豊福」(印)

とある。該書は版本の写しである。版本跋文末の一行は「東江源鱗(沢田東江)書」とあるが、右のごとく書き換えたのは書写者の戯れ。アルファベットによる書入れあり。

最初の蘭学入門書。卷上は蘭学伝来の概説、卷下はオランダ語の文法などを記述する。(白石良夫)

三語便覧(さんごべんらん) 082-12 刊

大本、三卷三冊。原題簽「三語便覧」、内題・目録題・序題・凡例題・尾題・版心題、いずれも「三語便覧」。内題下に「松代茂亭村上義茂著」、見返しにも「茂亭村上義茂著」とあり。見返し、

茂亭村上義茂著

三語便覧

達理堂藏

奥付なし。序文二篇、一はその文末に、

嘉永七年甲寅良月

宕陰塩谷世弘題

沢俊卿書

もう一には、

嘉永甲寅孟冬畏堂小林至静識

沢俊卿書

とある。凡例末にも「茂亭識」とある。

本書はフランス語・英語・ドイツ語の三語と日本語との対照辞書。著者村上義茂（一八一一〜一八九〇）は名を英俊ともいう。

茂亭は号。蘭学をまんで松代藩医となる。同藩の佐久間象山からフランス語を勧められ、独学で学んだ。わが国フランス学の草分け的存在。
（白石良夫）

伊勢物語図会（いせものがたりずえ） 91-104 刊

大本、三冊。原題簽「校訂伊勢物語圖會」。内題「伊勢物語」。蔵書印なし。絵入本。序文は次のとおり。

伊勢物語序

初冠の若うどたちはいふもさらなりふり分髪ワケガミのわらはべらも難波津ナニハツ浅か山アサカのいとまゝにめなれくちなれていとよきみやび書はこの物語になむ有けるされど世におこなはるゝあまたの素本スリマキはいづれもくゞ仮字カナの違タガひ文字モジのあやまりなどいとしげきをこたび或人かのわらはべらが為タメにとてかくあらため訂ツしてくだりくゞに画エをも物して摺スリ巻マキにはなしつるなりこをはたおのれに猶よく校カム合カて序ヘをもくはへてよとこふに付て真名本マナノマキなどに引くらべてことなる處トコロ々のよしやあしやのいさ、かなるを頭書に物しつさてかの今を春べと咲サキにほふ言葉の花の光る源氏の物語ぶみをはじめ新古今シンキョウキン和哥集ワカミツの作者サカキなどもはらこの物語によりて思オモひえられしオホも多オホかれば

是コレぞみやび詞のおやとももちいつくべくいみしくめでたき書ツキのなにおふいせの海の清きなぎさのま白玉になむ有けるさるをなま心あるわかうどたち影カゲさへ見ゆる山の井に思ひなみ過したまひそ

このくだりくゞに物したるゑは名にたかき難波人法橋玉山が筆なりかくいふは文政六年の春尾張名兎屋人 市岡猛彦

市岡猛彦は本居門下の国学者。絵を書いた「法橋玉山」は岡田玉山で、浮世絵師。奥付は、

文政八年乙酉秋

書林 江戸 鶴屋金助

同 大坂屋茂吉

大阪 河内屋曾七

京 吉野屋仁兵衛

名古屋 永樂屋東四郎

同 美濃屋伊六

とある。上巻は初段から四九段まで、中巻は五十段から七八段、下巻は七九段から百二五段。ただし、下巻は七八段末尾の「となんよめりける」から始まる。
（沼尻利通）

〔参考〕関口一美「整版本伊勢物語」(山本登朗編『伊勢物語版本集成』竹林舎、二〇一一年)。

大鏡（おおかがみ） 92-101 刊

大本、八卷八冊。外題「大鏡」。題簽は各冊とも中央よりやや

左側に貼られているが、巻一・五・六・七は「大鏡」の題簽の左傍らに、さらに「大か、み」（巻一）「おほか、み」（巻五・六・七）の題簽も併せて貼られる。すなわち、巻一・五・六・七は二つの題簽が貼られていることになる。巻一・六の題簽には菱に八つ花の文様、巻五・七の題簽は無地。内題「大鏡」。各冊の冒頭に目録を載せる。奥付なし。蔵書印「曲肘亭」。

『大鏡』の諸本は、古本系統・異本系統・流布本系統の三つに分類できる。整版本は流布本系統に属する。（沼尻利通）

〔参考〕秋葉安太郎「大鏡本文の研究」『大鏡の研究』上巻本文篇 桜楓社 一九六一年。山岸徳平「大鏡研究」『歴史戦記物語研究』山岸徳平著作集第四巻 有精堂出版 一九七三年。

大鏡（おおかがみ） 092-11 刊

大本、八卷八冊。外題「大鏡」。蔵書印なし。前掲書（092-01）と同版。刷の状態から、該本は後刷り。一部に乱丁あり。（沼尻利通）

保元物語・平治物語（ほうげんものがたり・へいじものがたり）

大本。六卷六冊。うち、それぞれ三卷三冊で『保元物語』『平治物語』にわかれる。六冊とも表紙色同じ。 092-03 刊

『保元物語』は、原題簽「新板保元物語」。内題「保元合戦記」。版心題「保元」。目録題「保元物語」。尾題「保元物語」。『平治物

語』は、原題簽「新板平治物語」。内題「平治物語」。版心題「平治」。目録題「平治物語」。尾題「平治物語」。奥付に「于時寛永三丙刀年長月吉辰」とある。蔵書印なし。

『保元物語』整版本は寛永元年片仮名交じり版、寛永三年平仮名交じり絵入り版、明暦三年平仮名交じり絵入り版、貞享二年平仮名交じり絵入り版、元禄十五年平仮名交じり絵入り版、の五種あり、該本は、このうちの寛永三年平仮名交じり絵入り版に分類できる。（沼尻利通）

〔参考〕原水民樹「流布本系統の諸本」『保元物語』系統・伝本考』和泉書院 二〇一六年。

三国物語（みくにものがたり） 093-09 刊

大本、一卷二冊（巻五のみ存）。原表紙、刷題簽「参入 三国物語」。目録題・尾題「三国物語」、版心題「三国」。著者情報なし。挿絵あり。第二冊末尾に刊記「寛文七丁未初夏吉日 吉野屋惣兵衛開板」。蔵書印「曲肘亭」「叢桂館蔵」。

本書には五卷五冊本のほか、五卷七冊本・三冊本等の形態あり。題簽と内題の位置からみて、該本（巻五、二冊）の装丁は、旧三井文庫蔵五卷七冊本の巻五（第六冊・第七冊）の分冊と同じ形であり、寛文年間書籍目録等の記載にみられる七冊本の系統の体裁を残すものである可能性がある。

仮名草子。和漢の軍記や説話集等を典拠に、我朝・唐・天然の三国の、孝行・発心・勸戒等の啓蒙教訓的な故事説話を集める。

後に『天竺物語』『大唐物語』『我朝物語』の改題抜粹本が作られている。
(大久保順子)

〔参考〕『仮名草子集成』第三十一卷（東京堂出版、平成十四年）、大久保順子「『三国物語』の二本に関して——小城鍋島文庫本と広島大学蔵本——」（『仮名草子集成』第三十二卷、東京堂出版、平成十四年）

今四家絶句（こんしかぜっく） 097-17 刊

北原秦里・宮沢雲山・梁川星巖編

半紙本、二巻二冊。原表紙、上巻後補題簽「今四家絶句 上」、下巻原題簽「今四家絶句 下」。内題「寛齋先生百絶」（如亭先生百絶）「詩仏先生百絶」「五山先生百絶」。版心題「今四家絶句 寛齋」（同）如亭」（同）詩仏」（同）五山」。見返し、

寛齋先生／如亭先生

今四家絶句

詩仏先生／五山先生 江戸書肆 文刻堂／玉山堂 合刻

目録なし。文化十二年（一八一五）秋の亀田鵬齋序と葛西因是序を冠するも、いずれも題と印記はなし。各内題の下に、

秦里居士／細庵外史／詩禪道人 同輯

とあり、跋文はなし。奥付、

文化十二年乙亥九月

書林 京堀川通仏光寺下ル

植村藤右衛門

大坂心齋橋南久宝寺町

泉本八兵衛

江戸石町四丁目

西村源六

江戸日本橋通二丁目

山城屋佐兵衛

蔵書印「姫水媿観」。

江湖詩社の四才、市河寛齋・柏木如亭・大窪詩仏・菊池五山の絶句を百首ずつ収録したもの。上巻に寛齋と如亭、下巻に詩仏と五山のもを収める。編者の秦里居士・細庵外史・詩禪道人は、それぞれ北原秦里（一七八五～一八二九）、宮沢雲山（一七八一～一八五二）、梁川星巖（二七八九～一八五八）。江湖詩社の四才に次ぐ若手詩人たち。版元の「文刻堂」と「玉山堂」は、江戸の西村源六と山城屋佐兵衛。
(中尾友香梨)

日本楽府（にほんがふ） 097-18 刊 頼山陽著・牧信侯註

大本、一冊。原表紙、原題簽「日本楽府」。内題・版心題・目錄題「日本楽府」。見返しなし。巻頭に文政十二年（一八二九）十二月の篠崎小竹の「序」、同年九月の牧信侯の「註日本楽府叙」、同年冬の藤世張の「後叙」、田能村竹田の「読日本楽府評語十二則」を冠す。内題下、

山陽外史擬製／美濃 牧輓信侯註

巻末に文政十一年（一八二八）十二月二十八日付の山陽の自跋あり。刊記・奥付なし。蔵書印なし。

本邦の史実六十六題を選んで、楽府体に詠じたもの。初版は文政十三年（一八三〇）の刊行か。註釈を施した牧信侯は、牧百峯（一八〇一～一八六三）、名は輓、信侯は字。「後叙」を書いた藤世張は、後藤松陰（一七九七～一八六四）、名は機、世張は字。両者とも頼山陽の弟子。松陰の妻は篠崎小竹の娘。（中尾友香梨）

詩語碎金（しごゝさいきん） 097-19 刊 泉要編・石作貞校

半紙本、二巻一冊。原表紙（一部破損）、原題簽「詩語碎金

新刻」。内題・版心題・目録題・尾題「詩語碎金」。見返し、

天保新刻

詩語碎金

書林合梓

上巻冒頭に「延陵文学 石川貞」による「附言」を冠す。春・夏・秋・冬・雑の五部立ての目録を有するが、雑部の目次の丁は抜け落ちている。上巻に春部・夏部、下巻に秋部・冬部・雑部を収める。内題下、

東都 泉要士徳 編纂

信陽 石作貞士幹 訂正

下巻末に安永五年（一七七六）八月の石作貞（士幹）の「詩語碎金跋」が備わる。奥付・刊記はなし。蔵書印「桜岡」「尚□」「半酣」「温故」。

詩語に平仄・読み仮名・意味を施した作詩入門書。題から推測されるように、『詩語碎錦』（永田観鷺編、明和四年序）を意識し

て作られたもの。初版は安永七年（一七七八）に刊行。該書冒頭の石川貞の「附言」及び巻末の石作貞の跋によれば、本書は日向延岡藩二代藩主・内藤政陽が発案し、藩儒石川貞にその編纂を命じたものの、石川貞は講授に暇がなかったので、同じく南宮大湫門の士幹（石作貞）と士徳（泉要）に編纂と校訂を依頼して成ったものである。石作貞は石作駒石（一七四〇～一七九六）、信州の人、士幹は字。泉要（士徳）は未詳。（中尾友香梨）

続詩語碎金（つづしごゝさいきん） 097-20 刊

国枝惟熙編・熊田惟孝校

半紙本、二巻一冊。原表紙、原題簽「続詩語碎金 全」。内題・

版心題・目録題・尾題「詩語碎金続編」。見返しは『詩語碎金』（097-19）と同じ版木を使っている。文化十四年（一八一七）三月の序を冠するも、題・署名・印記はなし。『詩語碎金』と同じく春・夏・秋・冬・雑の五部を立て、上巻に春部・夏部、下巻に秋部・冬部・雑部を収める。跋文・奥付・刊記はなし。内題の下、

尾張 国枝惟熙成卿 編輯

熊田惟孝子友 校訂

蔵書印「桜岡」「尚□」「半酣」「温故」。

『詩語碎金』の続編として作られたもの。初版は文政三年（一八二〇）に刊行。編者の国枝惟熙は、国枝松宇（一七九六～一八〇〇）、尾張の蠟燭商、惟熙は名、成卿は字、別号に老足等。

（中尾友香梨）

山陽詩鈔 (さんようししょう) 097-21 刊 頼山陽著

大本、六卷三冊(第一冊卷一〜二、第二冊卷三〜四、第四冊卷七〜八)。第一冊と第二冊は原表紙破損、遊び紙に打付け書き「山陽詩鈔」。第四冊のみ原表紙、原題簽「山陽詩鈔」。内題・版心題・尾題「山陽詩鈔」。目録なし。見返し、

天保癸巳新鐫

山陽詩鈔

書林五玉堂藏

第一冊冒頭に天保三年(一八三二)十月の篠崎小竹の「序」と識語(刷)を冠す。卷一〜四・七のそれぞれの内題下、

頼襄子成著 後藤機校

卷八の内題下、

頼襄子成著 牧輓校

頭書欄外に諸家の評語を刻す。第四冊末尾に後藤松陰の「後叙」が備わる。奥付、

天保四年癸巳三月発兌

書肆 京都御幸町通御池下ル町

菱屋孫兵衛

藝州広島元安橋東詰

米屋兵介

大阪心齋橋通北久太良町

河内屋喜兵衛

同 安土町角

河内屋儀助

同 博労町南入

河内屋茂兵衛

同 備後町南入

河内屋徳兵衛

蔵書印「集義精舎」「九新館」。頼山陽の詩を収める。

(中尾友香梨)

山陽詩鈔 (さんようししょう) 097-22 刊 頼山陽著

大本、二卷一冊(卷七〜八)。原表紙、打付け書き「山陽詩集」。

097-21の第四冊と同版だが、後刷。跋文(後藤松陰の「後叙」と奥付も備わる。蔵書印「惕所」。

(中尾友香梨)

栗山文集 (りつざんぶんしゅう) 097-35 刊 柴野栗山著

大本、一冊(卷二の上冊のみ存)。原表紙、打付け書き「栗山文集二上」。内題・版心題・尾題「栗山文集」。版心下段に「桐陰」とある。版元「桐陰書屋」を指す。内題下、

男 允升 允常 全校

跋文・奥付等なし。蔵書印「荻府学校」。

柴野栗山(一七三六〜一八〇七)の散文を収める。校訂者の允升は柴野碧海(一七七三〜一八三五)、允常は柴野方閑(???)、ともに栗山の弟貞毅の子で、栗山の養子。

(中尾健一郎)

静寄軒集(せいきけんしゅう) 097-56 写 尾藤二洲著

半紙本、三冊。第一冊は原表紙、第二冊は共紙表紙、第三冊は後補表紙、すべて題簽・外題なし。内題は、第一冊「静寄軒集」、第二冊・第三冊「静寄軒集附録」。しかし実際の収録内容は次のとおり(巻次は内閣文庫本による)。

第一冊 『静寄軒集』巻五〜同巻十三

第二冊 『静寄軒集附録』巻二・三・四。但し巻四末の「静寄軒記」「静寄東軒詩」は第三冊末に収められている。

第三冊 『静寄軒集附録』巻五〜七
蔵書印「荻府学校」。

尾藤二洲(一七四五〜一八一四)の散文を収める。内閣文庫本は十七巻八冊に附録七巻五冊を具えており、小城鍋島文庫本はこの系統の写本を抄録したものと見られる。(中尾健一郎)

〔参考〕佐野正巳「静寄軒集」解題(『詩集日本漢詩』第七巻、汲古書院、一九八七年)

精里集(せいらしゅう) 097-57 刊 古賀精里著

大本、二巻二冊(初集巻二、二集巻二)。初集は表紙なし。二集は原表紙、題簽剥落、打付け書き「精里」。初集の内題・版心題・尾題「精里初集抄」、二集の内題・版心題・目錄題・尾題「精里二集抄」。二集の見返し、

精里古賀先生著

精里二集抄

愛月堂蔵

二集の序題「精里先生遺文第二集序」、序末、

文化丁丑冬十月

従五位下伊勢守山村良由識時 年七十六

烏林石簡書

山村良由(号は蘇門、一七四二〜一八二三)は、天領木曾の代官を務め、後に尾張藩家老に任ぜられた人物。詩人としても知られる。刊記・奥付等なし。蔵書印「荻府学校」(大)。

古賀精里(一七五〇〜一八一七)の詩文集。蘇門の二集序によれば、精里の生前すでにその草稿が初集と二集とに分けられていたため、精里の三男侗庵(一七八八〜一八四七)が編纂時に、父の意を重んじてこの体裁にしたという。蘇門が序を著すに至ったのは、文化十四年(一八一七)に精里が死去した後、侗庵の依頼を受けたことによる。(中尾健一郎)

〔参考〕佐野正巳「精里集抄」解題(『詩集日本漢詩』第七巻、汲古書院、一九八七年)

精里集(せいらしゅう) 097-57 刊 古賀精里著

大本、二巻二冊(初集巻二、二集巻二)。初集は原表紙、原題簽破損。二集は原表紙、題簽剥落、打付け書き「精里二集抄」。初集の第一丁なし。前掲の『精里集』と同版。同じ帙に収められているが、蔵書印が異なる。蔵書印「荻府学校」(小)。

(中尾健一郎)

精里三集（せいりしゅう） O97-58 刊 古賀精里著

大本、五卷五冊。原表紙、第一冊原題簽剥落、打付け書き「精里文集 一（～五）」。第二冊～第五冊は原題簽一部破損。内題・外題・版心題・目録題・尾題「精里三集文稿」。見返し、

精里古賀先生著

精里三集文稿

愛月堂藏

序文二篇。一篇は題「精里三集序」、文末、

文政二年己卯五月望 神戸城主藤原忠升撰並書

もう一篇は、題「精里先生三集序」、文末、

文政改元戊寅夏六月 増島固敬識 男谷思孝書

跋文も二篇。一篇は文末に、

文政己卯五月 受業 吉田畿謹撰

とあり、もう一篇は文末に、

文政己卯夏五月 不肖燾謹撰 向陵賀瑛之書

とある。刊記・奥付等なし。蔵書印なし。

序文を撰した藤原忠升と増島固は、それぞれ伊勢神戸藩第五代藩主本多忠升（一七九一～一八五九）と昌平饗教授増島固（号は蘭園、一七六九～一八三九）。ともに古賀精里の門人。蘭園の序を書いた男谷思孝（号は燕斎、一七七七～一八四〇）は、幕臣、能書家。ちなみに蘭園の序によれば、『精里初集抄』『精里二集抄』は文政元年（一八一八）六月以前に既に上梓されていたようである。

一つめの跋文を著した吉田畿は、精里の高弟、千坂廉斎（名は畿、字は千里、一七八七～一八六四）。故あって吉田姓を名乗ったことが、『森銃三著作集』卷八（中央公論社、一九七四年）所収「小島蕉園」に指摘されている。廉斎は『精里初集抄』『精里二集抄』『精里三集文稿』の校訂者の一人であり、『精里初集抄』の樺島石梁（一七五四～一八二八）の序も書している。二つめの跋文を著したのは、精里の長子、古賀穀堂（一七七七～一八三六）であり、それを書した向陵賀瑛之は、幕臣、多賀谷向陵（一七六六～一八二七）。（中尾健一郎）

新序（しんじょ） O97-36 刊 漢・劉向著 明・程榮校

大本、八卷四冊（卷三・四欠）。表紙題簽「劉向新序」。目録あり。内題「新序」、内題下「漢沛郡劉向著／明新安程榮校」。奥付、

東都 金華平玄仲訓点

享保二十歲丁卯（一七三五）二月吉旦

江府書舖 錦山堂

植村藤三郎梓行

蔵書印、「小城蔵書」「□山」。

『新序』は、劉向（前七七～前六）が先秦の古籍を整理・分類した際、故事・逸話を集めてまとめた書である。本文庫蔵本は、明の程榮が編纂した『漢魏叢書』所収本に基づき、平野金華（一六八八～一七三二。名は玄中、または玄仲）が訓点を施した書である。なお、『和刻本諸子大成』（汲古書院 一九七五年）（底本：

内閣文庫蔵本）は本文庫蔵本と同版本だが、刷の状態を見る限り、本文庫蔵本のほうが後印本であろう。（土屋育子）

〔参考〕広常人世『新序』（明徳出版社 一九七三年）。

孔子家語 (いこうげい) oksh-30 刊

魏・王肅註 日本・岡白駒補註

大本、八卷四冊（全十巻の巻七・八欠）、刷題簽「孔子家語（補註）」、見返し匡郭上「万延庚申補刻」、見返し「龍洲先生校定／補註孔子家語／浪華書房宝文軒梓」。版心「補註孔子家語」、「風月堂藏」。王肅序、目錄（篇目）あり。目錄のあとに、岡白駒序、序末「元文丁巳春三月之望 西播 岡白駒識」とある。内題「孔子家語」、内題下「魏瑯琊王肅註／日本西播岡白駒補註」。後序末「寛保元辛酉歳十二月之吉／京師書坊 風月堂莊左衛門重梓」。奥付、

天保十四年癸卯九月鐫

発行書林／江戸日本橋通一丁目／須原屋茂兵衛

同所二丁目／山城屋佐兵衛

同芝神明前／岡田屋嘉七

同浅草茅町二丁目／須原屋伊八

大阪心齋橋通順慶町北入／河内屋勘助

とあり。山城喜憲氏は本書を、「万延元（一八六〇）年〔通修〕（大坂 宝文軒）」として、奥付について「本文印面に比し明らかに後刷であり、他書からの流用であろう」とする。蔵書印「小城藩」。

『孔子家語』は、孔子と孔門弟子の言行・逸話を広く収録した書である。『漢書』芸文志に『孔子家語』二十七巻が著録されるが、現行の『孔子家語』は、魏の王肅注本から出た十巻本である。岡白駒補注本は、注釈付きの和刻本として最も早く刊行された書（元文二（一七三七）年序寛保元（一七四一）年刊）であるが、本書は天保十四（一八四三）年の後印本である。本書の注釈者岡白駒（一六九二～一七六七）は、字千里、号龍洲といい、播州網干の人。延享四（一七四七）年ごろから佐賀藩の支藩蓮池藩に出仕し、直恒・直興・直寛の三代にわたって仕えた。（土屋育子）

〔参考〕檜垣里美「岡白駒年譜」（尾方仂解説『岡白駒沢田一斎施訓 小説三言』ゆまに書房、一九七六年）、山城喜憲「知見孔子家語諸本提要」（一）～（三）『斯道文庫論集』二二・二二・二四 一九八三・一九八七・一九八九年）、宇野精一『新釈漢文大系53孔子家語』（明治書院、一九九六年）。

孔子家語 (いこうげい) oksh-31 刊

魏・王肅註 日本・岡白駒補註

大本、四巻二冊（第一冊巻三・四、第二冊巻一・二、巻五～十欠）、表紙題簽なし、打付け書き「孔子家語」、内題「孔子家語」、内題下「魏瑯琊王肅註／日本西播岡白駒補註」。巻一に序、目錄、岡白駒序がある。『孔子家語』oksh-30とほぼ同版。山城喜憲氏は取合本であると指摘する。蔵書印、第一冊冊頭「藤印直愈」、第二冊冊頭「荻府学校」。なお、佐賀大学附属図書館「小城鍋島

文庫目録』(一九七五年)では本書 oksh-31 を「標箋孔子家語」とするが、それは誤りで、oksh-33 が「標箋孔子家語」である。

(土屋育子)

孔子家語 (いこうけい) oksh-32 刊

魏・王肅注 日本・太宰春台増注

大本、八卷附録一卷四冊(全十巻の第三・四巻欠)、表紙題簽なし、打付け書き「孔子家語」、見返し「春台先生増註」「不許翻刻／千里必究」／孔子家語／江都 書肆嵩山房梓。序文「増註孔子家語序」、序文末「元文元年柔兆執徐仲冬己亥／信陽太宰純序」、「孔子家語序」、「王肅略伝」、目録あり。内題「孔子家語」、内題下「魏東海王肅注／日本信陽太宰純増注」。跋文は、附録は、底本とした汲古閣版原有の「汲古閣板孔子家語跋」(毛晋跋及び何孟春序〔末尾「大明正徳二年歲次丁卯仲春二月壬寅後学彬陽何孟春子元謹序」〕)、その後に一格低く太宰春台の自跋を付す。奥付、

太宰弥右衛門増註

寛保二年壬戌春正月吉

江都書肆嵩山房蔵板

須原屋小林新兵衛

蔵書印「荻府学校」。

何孟春(一四七四～一五三六)は、字子元、郴州の人。明の弘治六(一四九三)年の進士。元代や明初の『孔子家語』が抄録本

であったので、何孟春は復元を試み、正徳二(一五〇七)年に注を付して出版したという。

(土屋育子)

標箋孔子家語 (ひょうせんこうけい) oksh-33 刊

魏・王肅注 日本・太宰春台増注 千葉玄之釐訂

大本、四卷附録一卷二冊(第一冊巻五・六、第二冊巻九・十・附録)、表紙題簽なし、打付け書き「孔子家語」、内題「孔子家語」、内題下「魏東海王肅注／日本信陽太宰純徳夫増注／同江東千葉玄之子玄釐訂」、版心題「標箋孔子家語」、跋文「標箋孔子家語跋」、跋文末「寛政改元己酉秋／日光防火使隊長塩野光迪謹跋」。附録は、oksh-32 「孔子家語」と同じものが転載されている。奥付、

寛保二年壬戌春正月

太宰弥右衛門増註

天明七年丁未秋七月

千葉茂右衛門釐訂

寛政改元己酉冬南至日

江都 嵩山房小林新兵衛蔵板

蔵書印「荻亭蔵書」。

千葉玄之(一七二七～一七九二)は、字子元、通称茂右衛門、号芸閣、江戸の人。

(土屋育子)

中尾友香梨（佐賀大学 教授）

白石良夫（佐賀大学地域学歴史文化研究センター 特命教員）

大久保順子（福岡女子大学 教授）

土屋育子（東北大学 教授）

沼尻利通（福岡教育大学 准教授）

中尾健一郎（熊本大学 准教授）

村上義明（佐賀大学地域学歴史文化研究センター 講師）

グードルーン・パウゼヴァングのアンチ原子力文学 —リアルなフィクションによる警告—

重竹 芳江*

Anti-Atomkraftliteratur von Gudrun Pausewang
—Eine Warnung durch realnahe Fiktion—

Yoshie SHIGETAKE

要 旨

本論ではドイツの女性作家グードルーン・パウゼヴァングの反原子力をテーマとする作品に注目し、原発の完全撤廃を決定したドイツの政策への影響を鑑み、読者の感情に訴える作品の力について考察する。

グードルーン・パウゼヴァング(1928-2020)は様々な社会問題を取り上げた小説を書いているが、その一つがアンチ原子力をテーマとしたものである。1983年、核兵器の配置に抗議する平和運動に参加した後、最初のアンチ原子力小説『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』を刊行した。チェルノブイリ原発事故の後、1987年には2番目のアンチ原子力小説として『みえない雲』を発表。両作品ともに大評判となり、西ドイツでは学校の必読図書にも指定されていた。パウゼヴァングはこれらの小説を14歳以上の児童向けの図書として執筆した。広島の実験被害者の記録を参考に書かれた放射能の被害状況の描写はむごたらしく悲惨なもので、このような作品を児童書として出すことに対して保護者からの批判もあったほどであるが、パウゼヴァングはこの年代の子どもたちに特別な期待を寄せており、平和の尊さ、原子力の恐怖を読書を通じて意図的に体験させていた。

福島の実験事故の後、ドイツ政府が2022年末までに国内の原発を撤廃することをすみやかに決めた背景にはドイツ国内に定着していたアンチ原発ムードの存在があるが、子ども時代に読んだパウゼヴァングのアンチ原発小説もそのような国民感情の一部となって世論にも影響を及ぼしてきたのではないかと考えられる。

【キーワード】 ドイツ、児童文学、原子力エネルギー、平和運動、脱原発

1. ドイツと脱原発

2011年の福島第一原子力発電所の事故後、ドイツは原子力発電から完全撤退することを迅

* 全学教育機構

速に決断し、2022年12月31日までの期限に向けて着々とその準備を進めている。原子力からの撤退を決定したのはドイツ政府であるが、その背景にはドイツ国内にアンチ原発ムードが定着していた事実がある。この風潮なくしてドイツ政府があのようにすばやく原発からの撤退を決めることができたとは考え難い。

ドイツの反原発運動の歴史は40年以上に亘る長いものである。1970年代、バーデン・ヴュルテンベルク州ヴィールでの座り込み運動を伴う原発建設反対運動に始まり¹、グローンデ、ブロックドルフ、ゴアレーベン²、カルカー³、ヴァッカーズドルフ⁴など各地で大規模な反原発の抗議運動が繰り返された。2011年の福島原発事故の後にもドイツ各地で即座に大きなデモが繰り広げられ⁵、その様子はテレビやインターネットを通じて世界に発信された。

原子力といえば、核兵器の使用にしても原子力発電所の事故にしても最も懸念されるのは目に見えない放射能による健康への被害であるが、原発建設に対する最初の抗議運動は意外にも放射能を恐れてのものではなかった。このときに反対派として立ち上がったのは野菜や果物、ワイン用のブドウを栽培する地元カイザーシュトゥール地域の農家の人々で、原子力発電所から出る大量の水蒸気によって周辺地区の気候が変わり、農作物の生育に影響が出るのではないかというのが彼らの危惧であった。これが原発建設反対運動の契機となったのである。その後、1986年4月26日に起きたチェルノブイリ原発事故の後、ドイツでは市民による反原発運動への機運が飛躍的に高まった。反原発を旗印にした環境政党「緑の党」が支持者を増やし、政権運営に無視できない大きな影響を持つようになったのもチェルノブイリ原発事故の後のことである。

現在ではドイツの政党はすべて「脱原発」が基本となっている。原発を推進しているのはもはや有権者にそっぽを向かれてしまうことをどの党も理解しているのである。2010年12月、メルケル政権は一旦は決まっていた廃炉期限を延長した。与党である保守政党CDU（キリスト教民主同盟）は元来は原発推進派であったが、2005年の選挙では公約に原発推進を掲げていなかった。そんなことをすれば対抗するSPD（ドイツ社会民主党）や緑の党に太刀打ちできないがための策だったのだろうが、2010年末の突然の廃炉期限延長の決定はそれが選挙で国民の気持ちをそらさないための策であったことをにおわせるようなニュースであった。

2011年3月11日、東日本大震災の地震と津波により、福島第一原発で炉心融解の重大事故が起こる。その後のドイツの反応は早かった。本稿では詳細は省くが、事故からわずか4日後の3月15日には古い原発の運転を3ヶ月間停止させ⁶、約4か月後の2011年7月8日には2022年末までに原発から全面撤退することがドイツ連邦議会で可決された⁷。

このようにトントン拍子に原発完全撤退へと進んだのは、初めに触れたようにそれだけの下地がドイツ国内にあったからである。ドイツ国民は脱原発に積極的だった。自然を愛するドイツ的性格のため、石橋を叩いて渡る、もしくはリスクを嫌う国民性のためなどとこれには様々な理由が挙げられうるだろうが、特にチェルノブイリ原発事故以降の脱原発運動が盛り上がりを見せた原因の一つには、作家グードルーン・パウゼヴァング Gudrun Pausewang

による文学作品の影響が考えられる。

2. 作者グートルーン・パウゼヴァングの生涯

ドイツの女性作家グートルーン・パウゼヴァングは1928年3月3日、6人兄弟の長女としてチェコスロヴァキア（当時）のヴィヒシュタットウル（Wichstadt）に誕生した。当地は現在ではチェコの一部である。父親はこの村の出身、母親フリーデルはドイツのザールブリュッケンの出身であった。

グートルーンの両親はドイツのハルツで仕事を通じて知り合った。母親は1923年から幼稚園の先生として働いていた。父親は農業機械のエンジニアであり、1922年からは農場の管理人であった。二人とも当時流行っていたワンダーフォーゲル運動に強く影響を受けていた。ワンダーフォーゲル運動は19世紀末にドイツで発生した青少年運動の一種で、当時急速に進んだ工業化とそれに伴う一連の生活上の変化に対するアンチ工業化運動ともいえる。パウゼヴァング一家が暮らしていたのは小さなヴィヒシュタットウル村からさらに離れた辺境地ロズィンカヴィーゼ（Rosinkawiese）であったが、これは工業や産業とは独立した形で自然とじかに結び付いて暮らしたいという両親が意図的に選んだ場所であった。

両親は人里離れたロズィンカヴィーゼに木造小屋を建て、6人の子どもたちを自然に囲まれたその地で育てた。自給自足が原則で、ヤギやニワトリも飼っていた。肉食主義で飲酒をしないというのも両親の方針である。真冬も寝室を暖房で温めることはしなかった。厳寒時のみ温めたレンガをベッドに入れて暖を取ったという。パウゼヴァング家は今日でいうエコロジーな暮らしを1920年当時に実践していた一家であった。家族だけで暮らしていた幼少時は何の問題もなかったが、小学校に上がると幼いグートルーンは自分の家族が他の子どもたちの家庭と著しく違っていることに気づき、居心地の悪さを感じていた。

父親は遅くとも1935年の時点でナチスドイツに賛同していた。彼らが暮らしていた地区はズデーデンラントの一部、つまりチェコでドイツ語を話す少数派が居住していた土地であった。この土地をチェコの他の地区から切り離してナチスドイツの一部にするというのが「ズデーデン問題」であるが、ミュンヘン協定によって1938年10月にズデーデンラントがナチスドイツに併合されると、一時期プレスラウに移っていたパウゼヴァング一家は再びロズィンカヴィーゼに戻ってきた。両親ともナチスドイツの党员であった。グートルーンも「ドイツ少女団」のメンバーとなった。当時の他の子どもたちと同様、グートルーンもナチス思想を植え付けられ、当時はそれをそのまま信じこんでいた。1943年、ナチスの兵士として参戦していた父親が戦死する。

終戦後すぐ、1945年5月22日に追われるようにして故郷ロズィンカヴィーゼを後にした。グートルーンは17歳になっていた。ほとんどを徒歩で移動し、10月にハンブルクに到着、母親の妹のところを身を寄せる。翌1946年にヴィースバーデンの祖父母の元へ行き、女子ギムナジウムに通う。1948年から1951年まで教職に就くために大学に通った。その後1951年には

女子校に就職、1955年まで、西ドイツのヴィースバーデン、ラーンの2か所で教師として働いた。1956年、自らの希望で南アメリカのチリに移住。ドイツ人学校で教職に就き、1963年まで休暇のたびに南アメリカの方々を旅行してまわった。この間、1959年にキューバ革命が起こり、最初の小説『リオ・アマルゴ道の終わり Rio Amargo oder das Ende des Weges』を執筆した。

1963年、西ドイツに帰国。マインツの小学校で教職に就く。1967年、結婚。1968年、再び南アメリカに渡り、コロンビアのドイツ人学校で働く。1970年、息子マルティンを出産、1972年に離婚して西ドイツに帰国、息子マルティン、母親フリーデルの3人でシュリッツに暮らし始める。この年、最初の児童向け図書を執筆している（『裏庭の水の精 Hinterm Haus der Wassermann』）。本職としては1989年に定年退職するまでシュリッツの小学校で教職に携わった。

この間、パウゼヴァングは社会問題をテーマとする小説を何作も発表している。初期のものにはラテンアメリカで目にした貧しい人々を取り上げたものが多いが、このジャンルの代表作として児童書『そしてエミリオが来る Und dann kommt Emilio』(1974年)、『おなががすいて、喉が渴いた Ich habe Hunger, ich habe Durst』(1981年)（「チューリヒ児童文学賞」、[本の虫賞]を受賞）がある。

冷戦下の1983年10月、軍備縮小を求める大規模なデモがボンであったが、グードルーン・パウゼヴァングもこれに参加した。⁸同年、原子爆弾で破壊された世界を描いた『シェーヴェンボルン最後の子どもたち Die letzten Kinder von Schewenborn』を刊行。1984年、この作品に対してグスタフ・ハイネマン平和賞⁹が授けられた。受賞の際の演説は1985年12月31日に大手新聞ツァイト紙に掲載された。他にも「本の虫賞」の他、多数の賞で表彰される。

1987年4月26日、チェルノブイリ原発事故勃発、同年中に原子力発電所の事故による被害を描いた『みえない雲 Die Wolke』刊行。本作に対しては「本の虫賞」の他、翌1988年に「ドイツ児童文学賞」が授与された。¹⁰

1989年、教職を定年退職。以降、作家活動が主になり、特にこれまで時間的に不可能であった読者と触れ合う旅を積極的に実施した。1992年、アウシュヴィッツとナチスの過去に関する最初の児童書『8月の旅 Reise im August』を刊行。この作品で「チューリヒ児童文学賞」を受賞。同年、母親フリーデルが⁹⁰歳で死去した。

2011年3月11日、東日本大震災の際に福島で原発事故が発生。同年、原子力エネルギーによる被害をテーマとする『そのずっと後で Noch lange danach』を刊行。

2017年、パウゼヴァングのこれまでの全作品に対して「ドイツ児童文学賞」が授与された。2020年1月23日、91歳にて死去。

3. パウゼヴァングと児童文学

以上、グードルーン・パウゼヴァングの生涯を概観してきたが、大自然の中での幼少時代、

ナチスに傾倒する両親のもとでの子ども時代、居住地を追われて難民となった10代後半、南アメリカでの惨状を目の当たりにした20代後半から30代、核の脅威を思い知らされた40代から50代と、人生の折々でくぐってきた様々な体験が作品のテーマとして昇華していることが容易に推測できる。パウゼヴァングの小説のテーマは多岐にわたっている。分類すると、共生、貧困問題、平和運動、環境保護運動、ナチスの過去との対決などであるが、共通しているのは何れも現実世界のアクチュアルな社会問題をすくい取っている点である。戦前・戦中・戦後を通して平均的ドイツ人とは一風違った状況に身を置き、その時々々の社会問題を自分の目で見えてきたパウゼヴァングならではのテーマ選択である。

パウゼヴァングは大人向けの本と並んで子ども向け、特に高学年の生徒を読者対象に据えた本を数多く書いている。これは本格的に執筆を始めた1970年代から一貫した方針であったが、子ども向けの作品とはいえそれらは読者に不協和音のような心の葛藤をもたらすものであり、ハッピーエンドでもない。たとえば児童書として深刻なテーマを扱った最初の作品『そしてエミリオがやってくる Und dann kommt Emilio』が一例であるが、当時のガストアルバイター（西ドイツに出稼ぎに来ていた外国人労働者）との共生を理想抜きの現実として突きつけたものである。理想としての「良き隣人」である外国人労働者と実際に大人たちが子供たちの目の前で見せているような「よそ者」に対する距離感は乖離したものであり、子どもたちはそれを的確に感じ取っている。そこにはリアルな現実が描かれているのである。

また、ラテンアメリカの大都会を舞台に現地の子どもたちとその家族が直面している悲惨な生活環境を描いた作品にも子ども向けのものがある。『カルデラ一家の困窮 Die Not der Familie Caldera』(1977)、『小間使いたちのストライキ Der Streik der Dienstmädchen』(1979)、『おなががすいて、喉が渴いた』(1981)などでは、努力によって人並みの生活を勝ち取ったものの事故や環境の変化のためにいとも簡単に貧困に逆戻りする家族や貧しい労働者による抵抗運動を取り扱っているが、物語の結末に希望に満ちた問題の解決はなく、やはりハッピーエンドには終わらない。子ども向けだからとして現実の負の側面をオブラートでくるむようなことをしないのがパウゼヴァングの流儀であった。

最初の6作品は大人向けの作品であったが¹¹、その後パウゼヴァングは意識的に読者対象層を大人から子どもへと移行した。これは偶然の成り行きではなく、作者の明確な意図のもとに行われたものである。「なぜ私が子供のための本を書くのか Warum ich Bücher für Kinder schreibe」という短いエッセイがある。¹²ここには子どもを読者対象にすることは容易ではないこと、また同時に非常に意義のあることだという考えが端的にまとめられている。

大人向けの6冊の小説を出した後ようやく私は初めて児童書を書きました。私はどきどきしながら書いたものです。そして子供たちがこれを喜んで受け入れてくれたことに私は誇りを持っており、幸せを感じています。¹³

このような書き出しで始まるこのエッセイでは、続けて大人向けの本では「リアルではないこと」は好まれない、ファンタジーの要素を大人は拒絶しがちであると述べた後、子どもにはこのような現実と幻想の区別が大人ほどなく、ファンタジーであっても楽々と理解することができるとしている。「子供はまだ偏見がないのです。」¹⁴ とはいえ、子どもの読者の視線は厳しい。子どもたちは様々な要求を出し、いい加減な作品であると子どもの読者に受け入れられることはない。パウゼヴァングは真摯な思いで児童向け作品に取り組んでいたのである。

子どもをまじめに取り扱うに度を過ぎることはありません。それは童話であろうとリアルな世界の物語であろうとサイエンス・フィクションであろうと同じです。政治的なテーマ、エコロジーのテーマ、歴史的なテーマであっても、大人が年齢に適したものを準備すれば子供たちはわけもなく消化することができます。¹⁵

「年齢に適した altersgerecht」作品の提供という点は特に重要である。一般の児童書と同様、パウゼヴァングの児童書にも出版段階で読者層として推奨される年齢が記載されているが、「8歳以上」から「14歳以上」まで細かく指定が分けられている。明確な基準をパウゼヴァングが表記しているわけではないが、言葉の使い方だけでなく、とりわけテーマの提示の仕方によって作者の配慮が感じられる。

たとえば環境保護をテーマとしたものには、『地球の中の子どもたち Die Kinder in der Erde』(1988)、『少年とカモメ Der Junge und die Möwen』(1998)、『ロズインカヴィーゼ』(1980)があるが、それぞれ対象年齢が5歳以上、8歳以上、14歳以上となっている。

『地球の中の子どもたち』は絵本の形態を取っており、読み聞かせも念頭においた年齢設定であろう。この作品には「環境を破壊する悪い大人たち」と「地球を守りたい子どもたち」が対立する二者として登場し、無力な子どもが地球と協力して大人に考えを改めさせるといった善悪分かりやすい構造になっているほか、「ちきゅうさん」と会話をするというファンタジー要素も組み込まれている。『少年とカモメ』は環境保護をテーマとする子供向け作品を一冊にまとめた中の一作である。オイルタンカー事故で流出した油の犠牲となった弱者カモメを救おうと必死になる少年の姿を描いた作品であるが、少年の手厚い看病も空しく傷ついたカモメたちは全滅してしまう。死んだカモメを何十羽も市場に持って行って無言の抗議をする少年に、読者である小学校低学年の子どもたちは共感を覚えると同時に行動のモデルのようなものを読み取るのではないだろうか。悲しみと怒りに訴えかけるような短編である。『ロズインカヴィーゼ』は自然に囲まれた作者自身の子ども時代を作品にしたもので、このような生活の長所、短所の両者を余すところなく提示している。どちらがいいかという判断は読者に任されているが、別の生き方 Alternative を示すことで、別の生活形態への可能性、現代の資本主義社会であたりまえだと思われていた生活を立ち止まって振り返らせる

ような作品になっている。

同じテーマを取り扱ってはいても対象読者の年齢に応じてその提示の仕方には違いがある。もちろん子どもによって発達の程度に差はあるであろうが、長年小学校教師として生身の子どもたちと直に関わってきたパウゼヴァングが対象年齢ごとの子どもたちがどのくらいの受容能力を有しているかをよく理解していたことは間違いないだろう。オーストリアの高校の教員で文学作品を授業に取り入れているアントシュトラサー氏は、「私の考えでは、10歳から14歳（15歳）の間の若い読者は最も正直で最も無意識的な発言をする批評家である」¹⁶と述べているが、社会問題をテーマとするパウゼヴァングの作品のうち、一見子ども向けとは思えないような残酷な描写や内容を含む幾つもの図書が「14歳以上」に指定されているのも偶然の一致ではないだろう。パウゼヴァング自身、深刻な内容の『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』を「意図的に子どもであることと大人であることの間にいる若い人のために書いた」¹⁷と断言しているが、児童の中でもこの年代の子どもたちに特別な期待を寄せているのである。

『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』（1983）と『みえない雲』（1987）はどちらも読書推奨年齢が14歳以上に指定されたものであり、同時に子どもに読ませるには悲惨すぎる、または残酷すぎてショッキングだと批判が出ている点で共通する作品でもある。つぎにこの2作を含むパウゼヴァングのアンチ原子力をテーマとした作品に焦点を当てて考察を続ける。

4. リアルなフィクション

パウゼヴァングは原子力による惨事を扱った小説をこれまでに3作出している。いずれも14歳以上を読書推奨年齢にして出版されているものである。最初の作品は1983年に出された『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』、2作目がチェルノブイリ原発事故を契機に書かれた1987年の『見えない雲』¹⁸、3作目が福島原発事故後に書かれた2011年刊行の『そのずっと後で』である。主人公が未成年である点も3作品の共通点である。『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』の主人公は12歳の少年ローラント、『みえない雲』では14歳の少女ヤンナ・ベルタ、『そのずっと後で』では16歳の少女ヴィータが主人公であり、未成年の子どもの目を通した形で原子力による被害が描かれている。

第1作の『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』は東西冷戦の真只中にドイツに原子爆弾が落とされたという設定になっており、原子力は破滅をもたらす脅威的な核兵器として描かれている。当時アメリカを中心とする「西側」、ソ連を中心とする「東側」は、互いに核兵器の開発と宇宙開発をどちらが優れているかを競い合うようにエスカレートさせていた。そのため核兵器の使用で世界が終わるとするのは小説の中の絵空事ではなく、実際に当時の社会が抱えていた起こりうる悲劇のひとつだったわけである。小説の冒頭のつぎの一節は当時の社会状況を映したものである。

確かに、あの大惨事前の数週間は東西間の緊張について議論が戦わされていた。ふだんはニュースを全く見ない母でさえ、ニュースが始まるとテレビのスイッチを入れていたほどだった。¹⁹

大人たちが懸念しているのは全面核戦争の勃発であった。この後、ローラントの一家が車で森の中を通過しているときに突如激しい光が走ると同時に、大音響と熱波が押し寄せる。子どもであるローラントと姉のユーディトにはわけがわからないが、父親と母親は何が起こったのかを即座に把握している。

「あなたが思うには・・・」母は父に尋ねた。「あなたが思うにはもしかして・・・」
「どうもそのようだね。」父は答えた。「それ以外考えられない」
「でもそんなの無理よ」母は嘆いた。「そんなことあってはだめよ」²⁰

これが原子爆弾の使用を指していることは当時の状況からして自明のことであった。第二次世界大戦後に生じた「東西対決」は政治的緊張を何度も生じさせながらも、「それでもこれまでは何も起きたことはなかった。」²¹のだが、小説の中では最悪の事態が発生し、これがまた現実離れた想像とはいえないところが恐ろしい点であった。小説の中でローラントが体験するぞっとするような体験の数々は、フィクションではあれ、現実にも起こることが予想されるリアリティのあるフィクションである。パウゼヴァングは当時1983年に軍備拡大に反対するデモ活動にも参加している。軍備を拡大して中距離核ミサイルが拡大配備された場合、自分たちが暮らしている場所が核戦争の中心舞台となるかもしれないという差し迫った危機感を当時のドイツ人は抱いていた。もしこの懸念が現実となった場合、その結果としてローラントが小説の中で体験したことを現実世界で私たちが体験するのだということを作品を通じて訴えているのである。

これに対し、第2作『みえない雲』、第3作『そのずっと後で』は暮らしのためのエネルギーを供給する原子力発電所の事故を背景としており、原子力の平和利用もまた核兵器と同様に破滅に通じていると警鐘を鳴らす作品である。原子力のいわゆる「安全神話」、これがたちまちのうちに崩れ去ったのは1986年のチェルノブイリ原発事故であった。当時、風向きのおかげもあって1000～1500km離れたドイツにまでかなりの量の放射能が飛来し、国中を震撼とさせた。パウゼヴァングは軍備拡張に反対し、核戦争を危惧して『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』を書いた。その際、起こり得る放射能の健康に対する被害を広島の原爆による被爆者の資料で詳しく調べていた。とはいえパウゼヴァングの念頭にあったのはあくまでも戦争による原子爆弾の使用であり、安全だと信じ込まされていた原子力発電所には全く心配をしていなかった。ところがそれが間違いだったことをチェルノブイリの事故を契機に思い知る。

2008年のインタビューでパウゼヴァングはつぎのように話している。

チェルノブイリの大惨事の最初の一報が入る5分前には私はまだこのテーマで一冊の本を書くことを夢にも見ていませんでした。けれども放射能汚染が中部・北部ヨーロッパまで達したということを体験したとき、ドイツの国境から1500km離れた人口の少ない地域ではなく、人口密度の高いドイツでもしこのような大惨事が起きたとしたらどうなるのだろうかを本で示そうと決めたのです。私は『見えない雲』を警告として書きました。²²

チェルノブイリの事故を経て、原発事故は想定内の惨事となった。ドイツの真ん中で原子力発電所が爆発するかもしれないということがリアリティをもって想像されうようになったのである。

第3作『そのずっと後で』は福島原発事故の後に2011年に書かれた作品であるが、先行する二作品と比べるとドイツ国内でも海外でも残念ながらそれほど大きな反応はなかったようである。今後どのように受容されていくのかは注意深く見届けていきたいが、この作品についての詳細は別の機会に論じたい。

5. 集団的記憶となった社会への警告

パウゼヴァングのアンチ原子力3部作のうち、第1作と第2作はかなりの評判を呼ぶものだった。『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』は、前述したように「グスタフ・ハイネマン平和賞」（1984年）と並んで数々の賞を受賞しただけでなく、10か国以上の外国語に翻訳されている。²³また、第2作の『みえない雲』は1987年に「ドイツ児童文学賞」を受賞したのち、ヘッセン州をはじめとして学校授業の課題図書として用いられていたことから広い範囲の児童に読まれていた。『みえない雲』は小説としてのみならず、2006年には映画化され、2008年にはコミックの形で刊行されている²⁴。二重三重に世に知れ渡る機会があったわけである。『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』と『みえない雲』は、当時の若者たちにとって原子力の恐ろしさ、放射能の被害のすさまじさを読書を通じて体験するきっかけとなった。1980年代、1990年代に学校の生徒としてパウゼヴァングのアンチ原子力作品に触れた世代は、2010年代に20代半ばから40代半ばになっていた。本論「ドイツと脱原発」の項で触れたように、ドイツの原発完全撤退が遠く離れた福島原発の事故後すみやかに決定された背景には、脱原発に積極的なドイツの国民感情がある。子ども時代に1000km以上離れたチェルノブイリで原発事故が起こり、パウゼヴァングの作品を通じて「これが自分たちの国で起きたら・・・」という想像を働かさずにはいられなかった世代が社会の中核となっており、ドイツ国内に定着していたアンチ原子力感情の一部を形成していたのではないだろうか。放射能の影響が悲惨でないわけがないのだ。実際、アンチ原子力の3作には放射能による

被害について目をそむけたくなるような情景がまざまざと描かれている。悲惨なのは放射能による直接の被害だけではない。惨事がふりかかったときの人々のパニック、エゴイズム、餓え、渇き、差別、疫病、憎しみ合いなど、起こり得る不快な現象が繰り広げられていく。子どもにはもちろん、大人であってもショッキングな内容である。『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』の中からごく一部であるが該当箇所を取り上げて見てみよう。

まず原子爆弾の熱波と爆風による被害の描写である。原子爆弾らしきものが落とされた直後、人々は閃光を目にし、熱い爆風に曝された。物が当たったりガラスが割れたりして怪我や火傷という負傷が続発している。爆弾炸裂の直後、森の中から祖父母の住むシェーヴェンボルンへと移動するローラント一家は道中そのような負傷者をつぎつぎに目とすることになる。

たくさんの人が怪我人をひきずっていた。ほくはヴィンターベルクさんがいるのに気づいた。アンネマリーを背負っていた。アンネマリーの頭は血だらけで、腕はだらりとたれさがっていた。²⁵

そして時計工房ベネディクスの前では、一人の女の人がショーウィンドウの割れたガラスの破片の血だまりの中に倒れていて、動かなかった。²⁶

男の人がほくたちを追い越した。その人の顔には血が流れていた。髪には血がこびりついていて、その人は子どもを抱いていて、その子も血だらけだった。その人はフルダ通りの病院へ駆け込んでいった。ほくたちが病院の前を通ったときには、大勢の怪我人や怪我人を連れてきたり抱えていたりする人たちが中庭やアーチ門のところに押し寄せていた。²⁷

ここでは一瞬にして失われた平穏な暮らしが赤い血として可視的に描かれている。また爆弾投下の直前まで活動していた人びとが見る間もなく動かぬ死人となってしまった様子が淡々とした調子で語られている。

母インゲは両親（ローラントの祖父母）の安否を気遣って徒歩でフルダに向かったが、状況はさらにひどいものだった。爆心地に近いとみられるフルダの町はほぼ全滅で、何もかも根こそぎ失われていた。そこへ周辺の地域から負傷しながらも生きのびた人々が救いを求めてやってきていた。帰宅したインゲはつぎのように語っている。

みんな、ぞっとするような怪我をしていたの。火傷だったり、手足を失っていたり、失明していたり。その人たちはみんなフルダ谷から来ていた。みんな、お医者さんや救護所や食料や泊まる場所を探していたわ。²⁸

そこ（＝川岸）には大火傷を負った人たちが集まっていた。喉がかわいて半狂乱になっている人たちにたくさん会ったわ。その人たちは川の水を飲んでいて。川は灰と死体でいっぱいだったし、水は放射能で汚染されているに違いなかったのに。²⁹

ほとんどの人が裸だった。来ていた服は焼け焦げてしまったのね。川岸にも死体がたくさんあった。川岸のやぶや葦の茂みの中、それに牧草地の牛の死骸の間にも。皮膚のむけた死体や、焼けただれた死体……。³⁰

さらに悲惨な描写が続く。熱線により皮膚がべろりと剥けてしまった人々がそれでもなお自力で歩いている。あるいは水を求めて川岸で力尽きて死んでいく。これだけの被害を与えた爆弾であっても生き残った人は大勢おり、彼らは助けを求めてさまよっているのである。その悲惨な様子を子どもたちが目にするのになくようにインゲは夫に注意している。

明日には皮膚がむけた人や髪が抜けた人たちを目にすることになる。シェーヴェンボルンはそのような人たちであふれるのよ。数日間は子どもたちを窓に近づけないで。見なくてはならないもので一生忘れられないようなショックを受けるだろうから。³¹

翌日以降、ローラントは逃げてくる負傷者を何人も見ることになる。

爆弾が落とされた翌朝にはもう、フルダ方面から生き残った人たちの最初の団がよるめきながら歩いてくるのが窓から見えた。灰だらけで血だらけの人々、中には襤褸きれがぶらぶらしている人もいた。あれは服の切れ端だったんだろうか？それとも皮膚？ぼくにはよく見てそれを確かめるような勇気はなかった。³²

放射能による副作用の出方は、爆心地からの距離、被爆した場所の状況に応じて人によって様々である。ローラントが気にかけて世話をしていた少女アネッテの祖父は病院にたどり着くとすぐに原爆症の症状が出て亡くなった。

発熱し、黄色い痰を吐いて、絶えず水を欲しがった。そして体中、茶色い斑点でいっぱいになり、髪の毛が抜け始めた。³³

アネッテにも被爆の症状が出始め、あっという間に亡くなってしまった。

彼女はぼくが食べ物を口まで持っていっても何も食べられなくなった。具合はどんどん悪くなった。下痢が始まり、血も吐いた。髪の毛は束になって抜け、足の傷が膿んだ。³⁴

病院に寝かされている人はつぎつぎに原爆症を発症し、死んでいく。パウゼヴァングが広島原爆の犠牲者について書かれた本で勉強したこのような個々の症状の描写はリアルなだけに恐ろしさもひとしおである。

ほとんどの人が放射線病にかかっていた。まず、最初にあらわれる症状は、抑えようのないのどの渴きだった。ほくもよく知っていた。のどがかわくと、みんな気が狂ったようになる。そのあとにやってくるのは吐き気、下痢、高熱だ。髪の毛が束になって抜け落ち、歯がぐらぐらし始める。血を吐く。そして、身体中茶色い斑点でいっぱいになる。皮下出血だ。飲み込むことができなくなり、心拍が不規則になり、あらゆる粘膜が出血する。最後は、うわ言だけになり、意識がなくなり、そして死んでしまう。すぐに亡くなる人もいれば、長い間苦しむ人もいた。でも、ほとんどの場合死んでしまうことはわかっていた。そして、爆弾が落ちたときに爆心に近いところにいた人ほど病気はひどかった。³⁵

ローラントの姉ユーディトにも被爆症状が現れる。ユーディトはローラントと同じ場所にいたが、乗っていた車の中でユーディトが座っていた場所はたまたま爆風が吹いてきた側だったのだ。

ユーディトは無言のままだった。ただクシを持った手をあげて髪をとかした。クシにはたっぷり一束の髪がひっかかって残った。ユーディトは髪一束をクシの歯からはずし、ピロードばりのソファのひじかけの上に置いた。そしてもう一度髪をとかした。するとまた茶色の輝くような巻き毛の束が抜けた。³⁶

母が初めて起き上がった日の夜、ユーディトが倒れた。高熱だった。彼女はやせ細って、ジーンズはやっと腰にひっかかっているくらいだった。もう何も食べようとせず、飲むことだけを欲した。けれども飲みこむのさえ、日増しに苦勞を要するようになった。一度頭を覆っていたスカーフがずり落ちたことがあった。ほくはユーディトがそんなふうになっているのを見て叫び声をあげてしまった。もう髪がなかったのだ。でもその瞬間、ほくは叫び声をあげてしまったのを悔やんだ。ほくがぎょっとしたことにユーディトがとても傷ついたと気づいたからだ。

身体が変色し、斑点だらけになり、そしてユーディトは死んだ。とても静かに、不平も言わずに。あっさりと死んでしまった。³⁷

外傷でも放射能でも疫病でも死ななかった人が餓死することもあった。盗みを働いて殺される人がいた。身体障害者のアンドレーアスは自殺をしようにも自分ではできず、ローラン

トに手伝いを頼む。生まれてきたローラントの妹には両腕と両目がなく、父親がそっと殺して葬る。原爆が落とされた後、終わりなく続く悲劇をパウゼヴァングは連綿と書き綴っている。

『シェーヴェンボルンの最後の子どもたち』に対して与えられた「グスタフ・ハイネマン平和賞」授与の際の演説で、パウゼヴァングは保護者からの批判についても触れている。

親御さんの中には、私が『シェーヴェンボルン最後の子どもたち』で子どもに過大な要求をしていると非難する人もいます。私が子どもたちの心をかき乱し、子どもたちが一人では克服できないような不安の中に突きやると批判する人がいるのです。³⁸

しかしながら、実際の世界がそのようなになっているのなら、「お話」の中でそれを覆い隠したところで何の役にも立たない。パウゼヴァングは同じ演説の中でつぎのように語っている。

私たち大人が子どもたちを心配事や疑い、恐怖や悲惨さから引き離し、子どもたちに世界をまるでまだ無傷なものででもあるように示そうと絶え間なく努力したなら、私たちのすることは子どもたちには気に入らないでしょう。おそらく私たちは子どもたちに対し、世界がまだ無傷だったときにどんなに美しかったのか、またもし世界がまだ無傷であるとしたらどんなに美しいであろうかを示すべきなのです。けれど、私たちはまた子どもたちに対し、彼らと私たちの人生、彼らと私たちの未来を守るために関与させるべきであり、私たちは子どもたちと一緒にこの使命に取り掛かるべきなのです。³⁹

パウゼヴァングの作品はフィクションとはいえ現実の世界の問題を取り扱ったものである。現実が悲惨で残酷なものであるのなら作品中でそれをしっかりと子どもたちに見せ、「自分たちの未来に再びチャンスを与えるには私たちは何をすることができるだろう」⁴⁰ということを考えさせる意図をもって書かれたものなのである。

パウゼヴァングの文学作品がドイツの反原発運動に実際のところどれほどの影響があったのか、それを数値で測ることは無論不可能であるが、刊行後すぐにベストセラーとなったこの2作が特定の年代層の意識下に刷り込まれてきたのは事実である。彼らの中に作品から受けた印象が色濃く残っているのは間違いないだろう。福島原発事故当時、彼らは社会の中核となる30代後半から40代になっていた。事故の4日後、2011年3月15日に出たフランクフルター・アルゲマイネ新聞の記事では、学校の教材としてパウゼヴァングのアンチ原子力作品を読んだ年代の「集団記憶 das kollektive Gedächtnis」という語を用いてこの影響が言い表されている。⁴¹大人になる直前の多感な子ども時代に読んだ作品から受け取った不安・恐怖は、福島の映像を目にしたとき、心の奥底から蘇って世論の一端を形成するに至ったのでは

ないだろうか。

付記

本論は「平成30年度芸術学系若手・女性研究者等支援事業」の助成を受けたものである。

注

¹ 1973年、南部原子力発電がブライザッハに原発を建設しようとしたとき、住民から反発の声が上がった。反対集会やデモが組織され、約6万5千人が原発建設に反対する嘆願書に署名した。そこで南部原子力発電はブライザッハでの建設をあきらめ、建設地を約20km離れたヴィールに移し、工事を強行した。が、ここでも農民が反対運動を組織し、訴訟を起こした。現地の住民だけでなく、フライブルク大学の学生たちや原発反対運動を行っていたアルザス地方のフランス人も加わって約200人が建設用地で座り込みを行った。警官隊は放水をするなど乱暴な方法で座り込みグループを追い払ったが、その数は却ってふくれあがり、数日後には2万8千人が座り込み抗議に参加した。結局、電力会社は操業許可を得ることができず、原発建設計画は立ち消えになった。ヴィールでの抗議運動はメディアによって大きく報道され、その後、全国の反原発運動に強い影響を与えた。建設を後押ししていたバーデン・ヴュルテンベルク州も1987年に原発建設の中止を宣言。ヴィールの建設予定地は1995年以来、自然保護地区に指定されている。この抗議運動の詳細は実話を元にした小説になっている。参考：Julia Heinecke: *Kalter Nebel. Widerstand am Kaiserstuhl*. Freiburg im Breisgau 2019.

² グローンデ原発とブロックドルフ原発は1975年に計画が開始された。ゴアレーベンが高放射性廃棄物の最終貯蔵処分施設の候補地となった岩塩坑であり、1977年に調査が開始された。電力業界はこの施設の地質調査などのために15億ユーロを注ぎ込んだが、激しい反対運動と法廷闘争のため、この地は使われていない。参考：熊谷徹『なぜメルケルは「転向」したのか』、P. 71、P. 80

³ ノルトライン・ヴェストファーレン州のカルカーでは1970年に計画が開始された。高速増殖炉の建設が予定されていた。15年かけて発電所を建設したが、反対派による激しい抗議デモが起これ、訴訟も出された。建設反対デモを規制する際、当時の首相ヘルムート・シュミットは警察官を総動員して戒厳令のような強硬措置を取った。1977年9月24日、反原発派は全国から10万人の反対派市民を動員する予定のデモを計画していたが、連邦政府と州政府は全国各地に10万か所以上を超える検問所を設けさせ、高速道路を封鎖し、デモ参加者が乗ったバスや鉄道をストップさせて邪魔をした。このためデモの会場に到達できたのは5万人程度にとどまったが、政府に対する世論の反感は却って高まった。抗議運動のほか、州政府もリスクが大きすぎることを理由に運転許可を拒み、チェルノブイリ原発事故の後、高速増殖炉に対する批判が一段と高まると、事業所は1991年に操業を断念した。現在は遊園地として利用されている。参考：熊谷徹『なぜメルケルは「転向」したのか』、P. 71、P. 80、P. 82、P. 93)

⁴ バイエレン州ヴァッカーズドルフには使用済み核燃料の再処理工場が立てられる予定であったが、反対派住民と警察の激しい衝突を招き、その結果建設工事が遅れ、費用の増大に音を上げた事業者が1989年に建設を断念した。参考：若尾祐司・本田宏『反核から脱原発へ』、昭和堂、2012年

- ⁵ 2011年3月12日、バーデン・ヴュルテンベルク州ネッカーヴェストハイム原発の周辺では6万人の市民が原発廃止を求めるデモを行った。参考：熊谷徹『なぜメルケルは「転向」したのか』P.59-60.
- ⁶ 2011年3月15日、ドイツ国内で31年以上稼働していた8基の古い原子炉を3か月間一時停止させ、十分な耐久性があるかどうかストレステストを行うように命じたことを指す。「原子力モラトリアム」という。
- ⁷ メルケル首相は、2011年3月14日に原発運転期間延長の凍結し、翌3月15日には1980年までに稼働を開始した古い原発7基の運転を3ヶ月間停止すると発表した。さらに5月30日の政府与党幹部協議で、脱原発の基本案が決定される。その内容は、停止中の原発8基を即時閉鎖し、残る9基を2015年から2022年にかけて5段階で閉鎖するというものだった。この法案は6月30日に連邦議会(Bundestag)で可決され(CDU/CSU, FDP, SPD、緑の党が賛成)、7月8日には連邦参議院(Bundesrat)でも承認された。参考：若尾祐司・本田宏『反核から脱原発へ』、昭和堂2012年、P.243.
- ⁸ 1981年10月、1982年6月、1983年10月の3回、西ドイツでいわゆるNATOの二重決定に反対する市民が集結して大規模なデモ抗議が行われた。1981年には作家のハインリヒ・マンも加わった。パウゼヴァングは1983年のデモ抗議に参加している。
- ⁹ 「児童書のためのグスタフ・ハイネマン平和賞 Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendbücher」は、反戦主義、平和主義を貫いたかつての連邦大統領グスタフ・ハイネマンの名を冠する文学賞である。1969年から1983年まではハイネマン主導で創設された「平和と紛争の研究のための会」が毎年平和に関する児童書に対して贈ってきた賞であったが、1983年にこの機関がなくなってからはノルトライン・ヴェストファーレン州が引き継ぎ、創設者ハイネマンの名を賞の名称に入れている。
- ¹⁰ ドイツ児童文学賞の受賞もいわくつきのものであった。参考：Margarete Voll: *Störfalle. Der Streit um die Verleihung des Jugendliteraturpreises*. In: Gabriele Runge (Hrsg.): *Über Gudrun Pausewang*. Ravensberger Buchverlag 1991. S.66-71.
- ¹¹ 『リオ・アマルゴ Rio Amargo』(1959)、『トンゲイへの道 Der Weg nach Tongay』(1965)、『フォルトゥナ広場 Plaza Fortuna』(1966)、『ボリビアの結婚式 Bolivianische Hochzeit』(1968)、『グアダルーペ Guadalupe』(1970)、『ドナ・アガタの誘拐 Die Entführung der Dona Agata』(1971)の6作品。
- ¹² In: Gabriele Runge (Hrsg.): *Über Gudrun Pausewang*. Ravensburger Buchverlag 1991. S.32-33.
- ¹³ In: Gabriele Runge (Hrsg.): ebenda. S.32.
- ¹⁴ In: Gabriele Runge (Hrsg.): ebenda. S.32.
- ¹⁵ In: Gabriele Runge (Hrsg.): ebenda. S.32.
- ¹⁶ Dietmar Endstraßer: *alte: Junge Leser als Kritiker*. In: Gabriele Runge (Hrsg.): *Über Gudrun Pausewang*. Ravensberger Buchverlag 1991. S.108.
- ¹⁷ Gudrun Pausewang: *Friedfertigkeit. Kinder und Erwachsene müssen sich gemeinsam engagieren. Rede zur Verleihung des Gustav-Heinemann-Friedenspreises*. In: Gabriele Runge (Hrsg.): *Über Gudrun Pausewang*. Ravensburger Buchverlag 1991. S.30.
- ¹⁸ タイトルの直訳は『雲』だが、邦訳では『みえない雲』(小学館、高田ゆみこ訳)の名称が広まっ

ているので本論でも本作品に対してはこのタイトルを用いる。

¹⁹ Gudrun Pausewang: *Die letzten Kinder von Schewenborn*. Ravensburger Buchverlag 1997. S.13.

²⁰ Gudrun Pausewang: ebenda. S.18.

²¹ Gudrun Pausewang: ebenda 1997. S.13.

²² Uwe Jahnke: Gudrun Pausewang. *Leben und Werk*. Ravensberger Buchverlag 2010. S.101-102.

²³ オランダ語、デンマーク語、スペイン語、日本語、ギリシャ語、フランス語、英語、イタリア語、アラビア語、エスペラント語、中国語、ベルシャ語、韓国語に翻訳されている。日本語訳『最後の子どもたち』（小学館、高田ゆみこ訳）は1984年（昭和59年）に刊行された。Uwe Jahnke: *Gudrun Pausewang Leben und Werk*. Ravensburger Verlag. 2010., S.46.

²⁴ 映画は監督グレゴール・シュニッツラー Gregor Schnitzler によるもの、コミックは西ドイツの漫画家アニケ・ハーゲ Anike Hage による。主人公の年齢や家族構成をはじめ、原作の内容とは違っている部分も少なくはないが、原発の危険性を訴える意図は小説、映画、コミックとも共通している。また、パウゼヴァング自身も映画化を喜んでおり、映画の出演者と一緒に撮った記念写真も公開されている。例：Uwe Jahnke: *Gudrun Pausewang. Leben und Werke*. Ravensburger Buchverlag 2010. S.55, S.56.

²⁵ Gudrun Pausewang: *Die letzten Kinder von Schewenborn*. Ravensburger Buchverlag 1997. S.27.

²⁶ Gudrun Pausewang: ebenda. S.27.

²⁷ Gudrun Pausewang: ebenda. S.28.

²⁸ Gudrun Pausewang: ebenda. S.34.

²⁹ Gudrun Pausewang: ebenda. S.34.

³⁰ Gudrun Pausewang: ebenda. S.34.

³¹ Gudrun Pausewang: ebenda. S.35.

³² Gudrun Pausewang: ebenda. S.41.

³³ Gudrun Pausewang: ebenda. S.59.

³⁴ Gudrun Pausewang: ebenda. S.59.

³⁵ Gudrun Pausewang: ebenda. S.75.

³⁶ Gudrun Pausewang: ebenda. S.80.

³⁷ Gudrun Pausewang: ebenda. S.93.

³⁸ Gudrun Pausewang: *Friedfertigkeit. Kinder und Erwachsene müssen sich gemeinsam engagieren. Rede zur Verleihung des Gustav-Heinemann-Friedenspreises*. In: Gabriele Runge (Hrsg.): *Über Gudrun Pausewang*. Ravensburger Buchverlag 1991. S.29.

³⁹ Gudrun Pausewang: ebenda. S.30.

⁴⁰ Gudrun Pausewang: ebenda. S.30-31.

⁴¹ Tilman Spreckelsen: *Das Angstmacher unserer Schulzeit*. In: Frankfurter Allgemeine 15.03.2011.

近松以後の浄瑠璃作品に見られるオノマトペ —竹田出雲・並木千柳・近松半二らを中心に—

中里 理子

A Study of Onomatopoeias in Joruri after Chikamatsu Monzaemon's Joruri:
Focus on Takeda Izumo, Namiki Senryu and Chikamatsu Hanji

Michiko NAKAZATO

要 旨

浄瑠璃全盛期に活躍した竹田出雲らの作品と浄瑠璃漸衰期に活躍した近松半二らの作品に見られるオノマトペの特徴を明らかにした。共通する特徴は、力強い動作や刀に関するオノマトペのほか、素早さ、鋭さ、厳かさ・静かさを表すオノマトペ、笑いを表すオノマトペなど、多くの点で中世軍記物のオノマトペを受け継いでいることである。その他の共通点は六点ある。力強さ、刀に関する語、素早さを表す語に近世らしいオノマトペが見られ、撥音や促音の挿入が多い点、歩く描写が多くオノマトペにより人物像が効果的に描かれている点、[n]音のオノマトペが多く俗語的である点、心理描写に「はつと」が多用され会話を聞いて驚く場面が多い点、笑いのオノマトペは臨場感ある笑い声を用いられるが泣き方のオノマトペは少なく、激しい泣き声「わつと」が多用されている点、二語以上のオノマトペの複合形が見られる点である。竹田出雲らと近松半二らの相違点は、前者の作品には叫び声のオノマトペが効果的に用いられており、後者の作品には「びつくり」が多用され、驚きや動揺を表す語が多用されていることである。

【キーワード】 オノマトペ 浄瑠璃作品 中世軍記物 心理描写 語の複合

はじめに

18世紀中盤、特に1740年代は、諏訪春雄（1998）が「いわゆる浄瑠璃の三大名作を生み出した時代であり、大坂人形浄瑠璃の黄金時代」と述べるように人形浄瑠璃の全盛期であった。周知の通り、近松門左衛門以後は数人の合作による作品創作が中心となるのだが、三大名作『菅原伝授手習鑑』『義経千本桜』『仮名手本忠臣蔵』の制作を初めとして、この時期の代表的作者と言えるのが竹田出雲¹⁾、並木千柳、三好松洛らである。彼らの活躍後、人形浄瑠璃は衰退に向かっていくが、その漸衰期²⁾の代表的作者が近松半二らである。

筆者はこれまで近松門左衛門の浄瑠璃に見るオノマトペの特徴について考察を行ってきた。

本稿では、近松以後の浄瑠璃作品を取り上げ、全盛期に活躍した竹田出雲、並木千柳(宗輔)、三好松洛らの作品、及び浄瑠璃漸衰期に活躍した近松半二らの作品を対象に、オノマトペの特徴を整理する。

なお、合作という形態を取っているため、章ごとに作者が異なり詞章にも若干の違いが生じているが、オノマトペの特徴に関しては作品全体を一つのまとまりと捉え、章ごとの違いには触れないものとする。調査対象とした作品は以下の6編である。底本と調査した本については注に示した²³³。

<竹田出雲・並木千柳・三好松洛らの作品>

- ・「芦屋道満大内鑑」1734年初演 元祖竹田出雲
- ・「義経千本桜」1747年初演 竹田出雲(二代目)・三好松洛・並木千柳ら
- ・「仮名手本忠臣蔵」1748年初演 竹田出雲(二代目)・三好松洛・並木千柳ら

<近松半二らの作品>

- ・「傾城阿波の鳴門」1768年初演 近松半二・八民平七・寺田兵藏ら
- ・「妹背山婦女庭訓」1771年初演 近松半二・松田ばく・三好松洛ら
- ・「伊賀越道中双六」1783年初演 近松半二・近松加作

ここで取り上げた6編は、いずれも時代浄瑠璃およびそれに準ずる作品である²³⁴。新日本古典文学大系本『竹田出雲・並木宗輔浄瑠璃集』の解説²³⁵には、「時代浄瑠璃の筋はわかりにくいといわれ」ており、「平安朝時代や鎌倉時代の物語と設定されていながら、実際の舞台は、近世の風俗、言語、生活感情によって組み立てられる」ことが指摘されている。設定された舞台が平安、鎌倉、室町であっても、作品に見られる言葉は江戸時代の言葉を基本としており、抽出したオノマトペは近世の言語の特徴と見なすことができる。上記6編から抽出したオノマトペについて、(1) 6編に共通の傾向、(2) 竹田出雲・並木宗輔・三好松洛らの作品に特徴的な傾向、(3) 近松半二らの作品に特徴的な傾向の三点から考察する。なお、1拍・2拍のオノマトペは引用の助詞「と」まで抜き出す。

1 中世軍記物に見られるオノマトペの継承²³⁶

近松の時代浄瑠璃には中世軍記物に見られる多くのオノマトペが継承されていたが、調査対象とした6編にも同様の傾向が見られた。特に力強い動作・激しい動作を表す「かつぱ」「がはと」「どうど／どうと」「はたと／はつた」「むずと／むんず」、刀や弓に関する「ちやうど」が多用されており、中世軍記物の用法を受け継いでいる。以下に用例を挙げる(出典は略して示す。以下同じ)。

- (1) 立ち上がつてはどうどまるび。よろほひ立つてはかつぱとふし。無念／＼とはがみをなし(芦屋)

- (2) がはと 転れば「わつ」と泣く。(伊賀)
- (3) 腹立ッ儘の傍若無人。義経はつたとにらませ給ひ。「やおれ弁慶。(義経)
- (4) 心へだての唐紙をはたと、引き立て、入りにける。(妹背)
- (5) 蜀錦の褥の上、むんずと座せし有様は実に類なき栄華の殿。(妹背)
- (6) 定九郎が騙し寄ッて切かくると。持ッたる刀で丁と受ケル。(傾城)

軍記物では「がはと」「むんず」「はたと」の語形が多かったが、近世の浄瑠璃では促音や撥音が挿入された「かつぱ」「むんず」「はつた」の語形が多く、語の勢いが強められている。他にも、軍記物では「しかと並み居る(太平記)」など「しかと」の語形で多用されていた語が、浄瑠璃作品では「柄元しつかと取り(義経)」のように「しつか」の語形で多用されている。力強さや激しさを表す軍記物のオノマトペを受け継ぎつつ、語形には変化が見られる。また、中世軍記物では「はたと」は「ちやうど」は「切る」「にらむ」など勢いのある動作を表す定型的表現で用いられており、例(4)のように用法が受け継がれている例もあるが、例(3)のように戸を閉める音や、「傘はたと行当り(傾城)」のように何かに当る音など擬音語として用いられ、力強い動作を表現する例が少なくなる。

力強い動作以外では、素早さを表す「つつと」、鋭さ(特に視線)を表す「きつと」、厳かさ・静かさを表す「しづしづ」、笑いを表す「につこ」などが、軍記物のオノマトペを受け継いでいる。

- (7) しすましたりと治部ノ大輔玄関へつつと出。(芦屋)
- (8) 気配り目配り互にきつと。「ヤアこなたは」(伊賀)
- (9) 女中、御苦勞と、しづ／＼立つて見向きもせず。右衛門つくるひ立ち帰る。(仮名)
- (10) 我が君と仰ぎ奉ると、申し上ぐれば、につこと笑ひ、ホヽ潔し、(妹背)

「つつと」^{註7}は中世の軍記物において素早く「入る・出る・通る・寄る」動きに多用された語である。6編のうち用いられているのは2編(「芦屋道満大内鑑」7例、「妹背山婦女庭訓」3例)であったが、中世軍記物のオノマトペの用法がそのまま用いられている。厳しさ・鋭さを表す「きつと」は、6編全てに用いられていた。「しづしづ」は「立つ・下りる・歩く」など移動する動作に用いられる語で、6編全てに見られる。静かさに近い語として、弱々しい様子で移動する語に「しほしほ」「すごすご」が見られるが、これらの語も中世軍記物に見られた語である。「につこ」は6編中4編にあり、中世軍記物に多く見られた語である。浄瑠璃作品では、「岩木にあらぬ清舟も、につこり笑顔相惚れに(妹背)」「六代様のにこ／＼と笑ふてじや(義経)」のように「につこり」「にこにこ」という語形で用いられる例が多くなる。

以上の語以外に、中世軍記物を受け継ぐ例として、巻物を開いたり数珠を揉んだりする際の「さらさら」がある。

- (11) 懐中より一巻を取出し、さら／＼とおし開き、(仮名)
 (12) 和尚と俱に数珠さら／＼と。押もんで。(傾城)

「さらさら」というオノマトペは、近松門左衛門の作品においては川波の音や笹原に吹く風の音に用いられることが多かった^{註8}が、近松以後の浄瑠璃作品では中世軍記物の用い方を受け継ぐ傾向が見られた。

以上のように、中世軍記物に多用されていたオノマトペを継承している一方で、力強さや素早さ等の表現において近世の新しいオノマトペが見られた。次項では竹田出雲や近松半二等の浄瑠璃作品に共通して見られた近世のオノマトペを整理する。

2 近松以後の浄瑠璃作品に見られる語

浄瑠璃作品には中世軍記物には見られなかったオノマトペも多用されている。〈力強さ・素早さ〉〈歩く描写〉〈[n]音の語〉〈心情描写〉〈泣き・笑い〉〈語の複合〉の六点から見ていきたい。

2.1 力強さ・素早さ

中世軍記物では、「どうど／どうと」は勢いよく落ちる音や倒れる音を表し、勢いよく座る様子を「むずと」で表現していた。浄瑠璃作品では座る様子を「どうど／どうと」「どつか」「どつかり」、落ちる音や倒れる音を「どつさり」「ずでんどう」で表現している。

- (13) 随分兄を、可愛がつてやりやいのと、どうど坐して泣きければ、(妹背)
 (14) 脾腹をかけて切込む太刀先^キ。きう所にや当りけんどつかと座する縁の下。(伊賀)
 (15) 「ドリヤ休んで一ぶく」と包をどつかり床几におろし。(義経)
 (16) 首筋掴んで板間にどつさり、びつくりしながら負けぬ顔、(妹背)
 (17) 得たりと利腕取^ル手も早く床も碎けとずでんどう。(義経)

また、刀で切りつけたり差し込んだりする描写には「ぐつと」「ずはと」「ずつか」が用いられている。中世軍記物では刀で切る際は「はたと」「ちやうど」などで表されており、「ちやうど」は先の例(6)のように受け継がれているが、次の例に見るように、小刀を突き刺したり勢いよく突き通したりなど、刀の使い方が変り、用いられるオノマトペも変化している。

- (18) 刀の切先咽にぐつと刺し貫き、かつばと伏して、息絶えたり。(仮名)
 (19) うつ刀。はつしとはねてすき間なくゆん手のわきばら馬手へずはとつきとをせば、うんとさけんでどうどふす(芦屋)
 (20) 追^ツ取り直して桜の木はすにずつかと切かけて。(義経)

「ぐつと」は6編全てに見られ、力を込める動作に広く使われている。例(18)のように刀を強く刺したり引き抜いたりする例が多く、「小腕ぐつと片手にねぢ上(傾城)」のように力

を込めた動作にも用いられる。「ずはと」「ずつか」は「縁先の松の片枝。ずつぱと切つて(仮名)」「肩先ずつぱり切り下られ(伊賀)」「くるりと廻れば枝ずつかり。切はなされしは(義経)」のように同じ語基「ずは」「ずか」を用いた「ずつぱ」「ずつぱり」「ずつかり」という語形が見られ、浄瑠璃の語りのリズムに合わせて語形が変わることが見て取れる。

刀で切る場面が中世軍記物とは異なることもあり、オノマトベの使われ方も変化している。中世軍記物で「切る」描写に多く用いられた「はたと」は、浄瑠璃作品では物を倒す擬音語として用いられることが多いが、これについては第2項で触れる。

素早さを表す語として「きりきり」「ちやくと」「ちやつと」「ずつと」がある。「きりきり」「ちやつと」は会話文に多く見られ、「あつちへきり／＼うせあがれ(妹背)」「娘もちやつととお礼申しや(傾城)」のように「早く～しろ」という命令に多く用いられる。「ずつと」は以下の例(24)(25)に見るように「つつと」を強めた意味として用いられる。

(21) 敵を聞き出す煙草の小口。手早くきり／＼と。大の骸を小廻りの。(伊賀)

(22) 旅人もちやくと身構へし、「ム、この街道は不用心。(仮名)

(23) とてものがれぬ命、身どもにくれよと、抜き討ちにはつしと切れば、ちやつと飛び退き(仮名)

(24) 夫婦いらてば保名見かねて幕の内よりずつと出。(芦屋)

(25) 屋敷へ引て拷問する覚悟せよ」とずつと寄り腕首取つてぐつと捻上げ。(傾城)

「ちやくと」「ちやつと」は、中世軍記物であればそれぞれ「きつと」「さつと」と使われる例と思われ、二語とも近世らしい語であると言える。「ずつと」は「寄る」「入る」などの語とともに用いられる点で中世軍記物に多用された「つつと」に近いが、「つつと」が素早さを表すのに対し、「ずつと」は勢いを感じさせる語である。

2.2 歩く描写

浄瑠璃作品には歩く様子を表すオノマトベが多く見られる。近松門左衛門の浄瑠璃作品の場合、時代物には「すごすご」「ちがちが²¹⁹」「のつさのつさ」「よろよろよろ」などが見られた程度であるが、世話物にはこれらの他に「うかうか」「しやなしやな」「しやなら」「しやなり」「すたすた」「ちよこちよこ」「とほとほ」「のつしのし」などが見られた。近松の作品と比べると、今回調査した6編のほうが歩く様子を表す場面が多く、一つの作品に用いられるオノマトベの種類も多い。調査対象の6編が近松の作品と比べて段数も多く、倍以上に長いことも関わって、人物描写が細部にまで及んでいるのではないかと考えられる。

(26) 京よりかへる与勘平。刀の鞘に状箱結付けひよこ／＼来るを(芦屋)

(27) 名付けし後へ道心者、風呂敷肩にひよつか／＼、(妹背)

(28) 浄慶は庭に下。ひよろり／＼。立帰る。(傾城)

(29) 荒法師と名を呼れ、のつか／＼とくる跡に。(義経)

(30) 人目をくらき夜を。ほか／＼戻る達者親仁。(伊賀)

(31) 芝六が、機嫌上戸の、ちろ／＼戻り。(妹背)

例(26)～(31)は、出典作品以外の作品にはほとんど見られない語である。登場人物(＝人形)の個性を演出するためにオノマトペを工夫し、人物像を浮かび上がらせているのであろう。例(26)～(28)の「ひよこひよこ」「ひよつかひよつか」「ひよろりひよろり」では軽々しい人物の気楽な姿が浮かび、例(29)(30)の「のつかのつか」「ほかほか」では威勢良く傲然とした様子の人物が浮かぶ。なお、例(31)「ちろちろ」は酔って千鳥足で歩く様子である。操り人形(登場人物)の歩き方をオノマトペによって詳細に伝えている。上記以外に「撥鬢頭の大男、御殿間近くぼつか／＼／＼／＼(妹背)」と、例(30)に促音が加わった語形が見られる。「奥の間よりのか／＼と出るは桜田林左衛門(伊賀)」の「のかのか」は、例(29)の促音がない語形であるが、[n]音の語として次項で取り上げる。また、近松作品にも用いられた「ちよこちよこ」は歩く様子だけでなく走る様子を表していたが、「年より賢すぎ松が、状懐にちよか／＼走り(妹背)」のような類似音の語形も見られる。

2.3 [n] 音の語

登場人物(＝人形)が現れる様子や態度を表すオノマトペに[n]音の語が多く見られる。

(32) によつと出たる安倍の保名。悪右衛門ががんづかつかんでどうど打付け足下にふまへ。(芦屋)

(33) 風呂敷わいがけ旅の僧によき／＼と立出れば。(義経)

(34) 「志津馬様。嚙御本望」と。ぬつと出たる池添孫八。(伊賀)

(35) 奥の間よりのか／＼と出るは桜田林左衛門。(伊賀)

(36) 「ムウ叔はぬつぱりいひぬけたな。(芦屋)

(37) 「(略)人の心喜ばさうとて、武士に似合はぬ。ぬらりくらりと、後からはげる正月言葉。(仮名)

(38) 「(略)その大さうなお姿でによろ／＼と出てござつては。(妹背)

(39) 「コリヤ才覚坊鈍才坊。最日も暮かゝるに何をのら／＼。賽銭集めて仕廻ぬか。(傾城)

例(32)～(35)は人物の登場場面で、威勢良くあるいは突然に現れる様子を表している。例(36)～(39)はすべて会話に見られる例だが、他にも会話文には「又ぬつくりとつまふでや(芦屋)」「是成ル主膳がぬつぱりこつぱり(傾城)」のような例が見られる。オノマトペはそれ自体が俗語であるが、[n]音は会話文に多く、より俗語らしい語であったと推測される。中世軍記物には見られなかった語であるが、近松の作品では「によつと」「によろによる」「ぬつと」「ぬくぬく」^{註10}「ぬつくり」「ぬつけり」「ぬらくら」「のこのこ」「のらくら」「のらのら」が見られた。浄瑠璃作品全般に、中世軍記物には見られなかった[n]音が多

用されていたようである。中世軍記物に用いられた「おめおめ／をめをめ」が、近松作品やそれ以後の作品では「おめおめ」の他に「のめめ」とも用いられており、俗語的、会話的な音として [n] 音が多用されているのであろう。

2.4 心情描写

近松の作品にも多用されていた「はつと」が、近松以後の浄瑠璃作品でも多用されている。

(42) 鍵にてひらく箱の内見るよりはつと驚けり。(芦屋)

(43) 親仁が殺されてゐられたゆゑ、狩人仲間が連れてきたと、聞くよりはつとおどろく母、
(仮名)

(44) ハイ／＼と立ち寄る目先へ氷の刃、ハツと飛び退き、舅御様、そんならどうでも
(妹背)

例(42)のように何かを見て驚く様子や、例(43)のように会話や声を聞いて驚く様子に多く用いられている。例(44)のように何かをされてはつと驚く例や何かにはつと気づく例もある。「はつと」は全作品に用いられており、「芦屋」10例、「義経」12例、「仮名」14例、「妹背」13例^{註11}、「傾城」8例、「伊賀」3例が見られた。

見て驚く場合には「戸をおしあくれば葛の葉親子。はつとおどろき逃出づる(芦屋)」のように、「見た」ことが明示されていない例がほとんどだが、聞いて驚く場合には、以下に挙げるように「聞いた」ことがわかる語が明示されている例が多い。

「聞くより」(芦屋1例、仮名3例)・「聞いて」(芦屋1例、仮名1例、傾城1例)

「言はれて」(妹背1例)・「云に」(傾城1例)

「人声」(芦屋1例)・「叱る声」(義経1例)・「声」(妹背1例)・「小耳」(妹背1例)

「言葉」(仮名1例)・「詞」(傾城1例)・「詞章」(伊賀1例)

以上のほか、セリフの後にそれを聞いて「はつと」するという例もいくつかある。驚きや気づきで「はつと」する場合にはきっかけが必要ではあるが、考え合わせたり思い至ったりして「はつと」する例はほとんどなく、傍らで会話を聞いて「はつと」する場面が多いことは、浄瑠璃作品の特徴と言ってよいだろう。「はつと」以外で驚きを表すオノマトペについては竹田出雲らの作品と近松半二らの作品で若干の違いが見られたので、第3節で取り上げる。

2.5 泣き・笑い

中世軍記物に多かった泣き声・泣き方は「はらはら」「さめざめ」「わつと」であり、笑い声・笑い方は、個人の場合は「にこと」「にっこ」「からから」、集団の場合は「どつと」「はと」であった。今回調査した6編では、笑いに関するオノマトペは中世軍記物にも見られた

「からから」「につこ」「どつと」(集団)があり、この他には、これらと語形に近い「かんらかんら」「けらけら」「にこにこ」「につこり」が見られた。近世らしい語には、吹き出し笑いの「ふっと」(義経)、笑顔を見せる「ほやほや」(義経、傾城、伊賀)があった。笑いのオノマトベで目立ったのは、「ハハハハハ」「ホホホホ」「アハハハ」「ハハフフフフ」など笑い声そのまま書かれていることである。全ての作品に見られたが、軍記物とは違って脚本であることから、臨場感のある笑い方が描かれたのであろう。

泣き声・泣き方のオノマトベの種類は少なく、中世軍記物で多かった「さめざめ」は1例も見られなかった。「はらはら」は3編に見られ、「はらはらはら」(仮名)、「はらはら」(妹背2例)、「はらはらはら」(傾城)と用いられていた。ほかに「めろめろ」(芦屋、仮名)、「ほろほろ」(義経)、「しくしく」(仮名)、「ぐしぐし」(傾城)などがあった。これらは中世軍記物には見られなかったオノマトベだが、近松の作品には用いられており、近世に広く用いられていたオノマトベと考えられる。

泣き声で多用されていたのが中世軍記物にも見られた「わつと」である。

(40) コレなう／＼と、取りついて、わつとばかりに泣き沈む(仮名)

(41) がはと転れば「わつ」と泣く。子をすかす手も。冷え凍る。(伊賀)

「わつと」は、「芦屋」6例、「義経」8例、「仮名」8例、「妹背」3例、「傾城」2例、「伊賀」5例と、6編すべてに用いられていた。中世軍記物に多用された「さめざめ」「はらはら」に比べ、激しく泣き叫ぶ様子を表している。浄瑠璃作品では大声を挙げて嘆き悲しむ様子が描写される場面が多い。

2.6 語の複合

近松門左衛門以後の作品には、オノマトベを複合語のように重ねて用いる例が散見される。

(42) 櫃のふたに手をかくれば。めり／＼はつしと打ちくだき。によつと出たる安倍の保名。
(芦屋)

(43) 思ひ違の荒者が。あら砂蹴立つる響はとう／＼どろ／＼／＼。踏しめ／＼。(義経)

(44) いはせもあへず上段に薙でかゝるを小太刀にて。からりてう／＼はつしと受け。

(義経)

(45) 足首取つて長持ちへ。ぱつたりびつしやり跡しら浪打連てこそ。帰りけれ。(傾城)

(46) 綾絹引きちぎり、死骸とともにわが五体、くる／＼しつかと引き結び、(妹背)

(47) 突き放したる手強さに。底気味悪くうぢ／＼もち／＼。見るにお袖が嬉しさと。

(伊賀)

例(42)は「めりめり」と音がして「はつし」と碎ける一連の様子を一語化している。例(43)～(47)も同様で、同時にあるいは引き続いて起きる一連の動きや様子をオノマトベを重ねて

表している。複合語のように一語化している例もあれば、それぞれ独立したオノマトペと考えられる例もあるが、複数のオノマトペを重ねて用いている点で特徴的である。他にも「数多の鳥。むら／＼さつと飛きたり（芦屋）」「内侍若君あぶ／＼ひや／＼（義経）」「忽其体がひり／＼／＼。ぐにや／＼／＼と碎て死るぞよ（妹背）」「何をうろ／＼まい／＼と（伊賀）」など、各作品に何例も見ることができ、この時期の浄瑠璃作品の特徴の一つと考えられる。

3 各作品に特徴的なオノマトペ

3.1 竹田出雲・並木宗輔・三好松洛らの作品に特徴的なオノマトペ

竹田出雲らの作品には見られたが近松半二らの作品には見られなかったオノマトペに「叫び声」が挙げられる。

- (48) ばゞが首筋奴が片手「きやつといはずとにやんとなけ。猫またばゞめが成敗は、
(芦屋)
- (49) 胴よりあつき頬の皮。打破つてくれんづ」と。ぽん／＼と踏のめせば。ぎやつと計りを最期にて。(義経)
- (50) 無二無三に引きずり出し、ヒヤア久太夫め、ハテよい気味と引つ立てて、(仮名)

竹田出雲らの作品3編のうち、「きやつと」（芦屋1例）、「ぎやつと」（芦屋、義経、仮名1例ずつ）、「ヒヤア」（義経2例、仮名1例）が用いられていたが、近松半二らの作品には3語とも1例も見られなかった。竹田出雲らの作品では、類型的ではあるが臨場感ある叫び声を用いていたと言える。

3.2 近松半二らの作品に特徴的なオノマトペ

近松半二らの作品では、先に触れた「心理描写」と関わる驚きを表すオノマトペに関して特徴が見られた。

- (51) 「庄九郎そこにか。嬢様がお呼なさるゝ」と。聞て恠りうろたへ眼。(伊賀)
- (52) 小柄を取つて見て恠り。(傾城)
- (53) さもすさまじき有髪の僧形、大判事ぎよつとして、ヤア入定ありし入鹿公、(妹背)
- (54) 言はれてきつくり郡兵衛が。知らず目の内呑込ム奴。(傾城)

例(51)(52)の「恠り(びつくり)」は各作品に見られ、竹田出雲らの作品にも見られた語である。6編に見られる「びつくり／恠り」の出現数を「はつと」の数と並べて示すと次のようになる。

芦屋：「はつと」10例 「びつくり」6例
義経：「はつと」12例 「びつくり」5例
仮名：「はつと」14例 「びつくり」4例

妹背：「はつと」13例 「びつくり」11例
傾城：「はつと」8例 「びつくり」14例、「びくり」1例
伊賀：「はつと」3例 「びつくり」8例

竹田出雲らの作品では「はつと」が多く用いられる傾向にあるが、近松半二らの作品では「びつくり」を多く用いる傾向にあることが見て取れる。また、「びつくり」したきっかけとして「見て」「聞いて」等が明示されている割合が、「はつと」の場合より高いことがわかる。

＜出現数に対して「見て」「聞いて」等が明示されている例数＞

芦屋：「はつと」10例中3例 「びつくり」6例中4例
義経：「はつと」12例中1例 「びつくり」5例中3例
仮名：「はつと」14例中5例 「びつくり」4例中3例
妹背：「はつと」13例中3例 「びつくり」11例中5例
傾城：「はつと」8例中3例 「びつくり」14例中10例
伊賀：「はつと」3例中1例 「びつくり」8例中5例

「聞いてびつくり」「見てびつくり」「声にびつくり」「仰せにびつくり」など様々あるが、「見る」より「聞く」割合の方が高い傾向にある。「妹背」は5例とも「聞く」ことが明示され、「傾城」は5例ずつ「見る」「聞く」が明示され、「伊賀」は「聞く」3例、「見る」2例である。「聞いてびつくり」のような表現が近松半二らの浄瑠璃に多く用いられていることが、同時代の歌舞伎の脚本にも影響を与えているのではないかと推測される。

近松半二らの作品では、例(54)(55)のように驚きを表す他のオノマトペも用いられている。「きよつと」(傾城1例)、「ぎよつと」(妹背1例)、「きつくり」(傾城1例、妹背1例)「ぎつくり」(妹背1例)である。これらの語の中で竹田出雲らの作品に見られたのは「舌もまはらぬ五つ子のきよつとしたこといひ出すにぞ(芦屋)」の1例だけである。驚きとはやや異なるが、「思ひがけなき女房が心どぎまぎ不審顔(伊賀)」の「どぎまぎ」という動揺を表す語は、「伊賀」以外の作品には見られなかった。近松半二らの作品には、驚きや動揺を表すオノマトペが多用される傾向がある。

4 まとめ

近松以後の浄瑠璃作品を見ると、力強い動作・激しい動作を表す「かつば」「がはと」「どうど／どうと」「はたと／はつた」「むずと／むんず」、刀や弓に関する「ちやうど」、素早さを表す「つつと」、鋭さ(特に視線)を表す「きつと」、厳かさ・静かさを表す「しづしづ」、笑いを表す「につこ」、巻物を開いたりする際の「さらさら」など、多くの点で中世軍記物のオノマトペを受け継いでいることが見て取れた。その一方で、近世らしいオノマトペも数

多く用いられていた。力強さは「どつか」「どつかり」「どつさり」「ずでんどう」、刀を遣う際は「ぐつと」「ずはと」「ずつか」、素早さは「きりきり」「ちやくと」「ちやつと」「ずつと」などであり、撥音や促音が挿入された語が多い。歩く描写が多いことも特徴的で、歩き方のオノマトベによって人物像が効果的に描かれている。「によきによき」「ぬつぺり」等 [n] 音のオノマトベが目立ったが、これらはより会話的な語と思われる。心理描写に多用された語は近松作品にも多く見られた「はつと」で、誰かの会話を聞いて「はつと」する場面が多い。笑いのオノマトベは「アハハハ」「ホホホホ」など脚本らしく臨場感ある笑い声を用いられているが、泣き声や泣き方のオノマトベは少なく、中世にも見られた「わつと」という激しい泣き声が多く用いられている。また、「めりめりはつし」「くるくるしつか」のように二語以上のオノマトベの複合形が多くみられたが、畳みかけるようにオノマトベを用い、感覚に訴える語り方をしている。

竹田出雲らと近松半二らの相違点として、叫び声と驚きの表現がある。竹田出雲らの作品には、近松半二らの作品には見られなかった叫び声のオノマトベが効果的に用いられていた。近松半二らの作品には「びつくり」が多用され、驚きや動揺を表す語が多用されている。「びつくり」は竹田出雲らの作品にも見られた語だが、「はつと」以上に「見て・聞いて」等のきっかけが明示されている。

おわりに

今回は、近松以後の浄瑠璃作品に見られるオノマトベについて、中世軍記物との比較、隆盛期と漸衰期の比較という二点から特徴を整理した。近松門左衛門の作品との相違点や共通点も見られたが、十分に触れることができなかった。内海繁太郎（1964）は、近松の作品は「物語と詩的の地の文が多く、セリフも地合にとけ込んで純粋な戯曲とは言えない」が「竹田出雲や並木宗輔、三好松洛になると、詩的な気分は少ないが、完全な戯曲となっている」と指摘する。森晋六（1965）は「近松に見られた格調の正しい韻律や、美しい修辞の代りに、対話の文が益々発達して、浄瑠璃は非常に戯曲的となり」「いわば卜書きのついた脚本と何等かわるところがない」と述べ、浄瑠璃が「歌舞伎に近づき、歌舞伎化の方向に進んだ」と指摘する。近松作品と近松以後の作品は戯曲としてのあり方が異なっており、オノマトベの使われ方もその点で違いがあることが推測される。近松と近松以後のオノマトベ使用の比較については今後の課題としたい。さらに、今回の調査結果を生かして、近世の歌舞伎脚本のオノマトベと比較していきたい。

【注】

- 1 元祖竹田出雲および二代目竹田出雲。
- 2 「漸衰期」の呼称は、船曳政夫（1793）による。
- 3 各作品の底本については、「芦屋道満大内鑑」は国立文楽劇場本、「義経千本桜」と「伊賀越道

中双六」は早稲田大学演劇博物館蔵本、「仮名手本忠臣蔵」は七行九十九丁大阪初刻本、「妹背山婦女庭訓」は七行九十九丁本、「傾城阿波の鳴門」は九州大学附属図書館本である。調査した本は、「芦屋道満大内鑑」「義経千本桜」は新日本古典文学大系（岩波書店、2002年）『竹田出雲・並木宗輔浄瑠璃集』、「仮名手本忠臣蔵」「妹背山婦女庭訓」は新編日本古典文学全集（小学館、2008年）『浄瑠璃集』、「傾城阿波の鳴門」は叢書江戸文庫『近松半二浄瑠璃集〔二〕』（国書刊行会、1996年）、「伊賀越道中双六」は新日本古典文学大系（岩波書店、1996年）『近松半二・江戸作者浄瑠璃集』である。

- 4 「芦屋道満大内鑑」は安倍晴明と芦屋道満を描いた平安時代が舞台であり、「義経千本桜」は源義経と平家の武将達が登場する鎌倉時代、「仮名手本忠臣蔵」は江戸時代の事件を室町時代の舞台に置き換えている。「傾城阿波の鳴門」は江戸時代初期の阿波藩のお家騒動を描いているが、「妹背山婦女庭訓」は藤原鎌足や蘇我入鹿が登場する飛鳥時代、「伊賀越道中双六」は岡山藩士渡辺数馬が荒木又右衛門らと実行した伊賀の仇討を室町時代を舞台に描いている。「伊賀越道中双六」に対して「当代の武家社会の出来事を直接脚色することが許されないために」戦国時代の舞台設定にしているものであり、「本来的な時代物とは異質である」と解説される（新日本古典文学大系解説：内山美樹子）が、江戸の庶民ではなく武家を描く点で時代物及びそれに準ずる作品と言ってよいだろう。
- 5 「解説」の執筆者は内山美樹子である。
- 6 中世軍記物語のオノマトベについては、中里理子（2012）「平家物語の擬音語・擬態語—延慶本、覚一本、百二十句本の比較から—」『上越教育大学研究紀要』31巻、同（2013）「太平記の擬音語・擬態語—平家物語との比較を交えて—」『白百合女子大学研究紀要』49号の調査による。
- 7 この項では「出づ・寄る・入る・通る」等の素早い動きを表す例を扱い、「エ、何言ふのぢや、つつともう。（妹背）」のような例は取り上げない。
- 8 近松作品のオノマトベについては、中里理子（2019）「近松門左衛門の世話浄瑠璃に見られるオノマトベの特徴」『佐賀大学教育学部研究論文集』第3集第1号、同（2020）「近松門左衛門の時代浄瑠璃に見られるオノマトベの特徴—世話浄瑠璃との比較を交えて—」『佐賀大学教育学部研究論文集』第4集第1号の調査及び近松の世話物10編を加えた調査による。
- 9 「ちがちが／ちんがちんが」は足を引きずって歩く様子を表す。
- 10 「ぬけぬけ」は「太平記」にも見られ、近松作品と今回調査した6編にも見られた。
- 11 地の文と会話文を合わせた数である。

【引用・参考文献】

- 内山美樹子（1998）「Ⅲ並木宗輔」『岩波講座 歌舞伎・文楽 第9巻』岩波書店
- 内海繁太郎（1964）『文楽盛衰記』新読書社
- 大橋正叔（1996）『岩波講座日本文学史第9巻 十八世紀の文学 合作浄瑠璃の時代』岩波書店
- 川口節子（2006）「浄瑠璃文体の諸相—安田蛙文の場合、「清和源氏十五段」を中心に—」『演劇センター紀要』（早稲田大学演劇博物館）Ⅶ号
- 諏訪春雄（1998）「Ⅱ菅原・千本桜・忠臣蔵」『岩波講座 歌舞伎・文楽 第9巻』岩波書店

- 原道生・林達也編（1988）『日本文芸史—表現の流れ 第4巻 近世』河出書房新社
- 船曳政夫（1973）「漸衰期の浄瑠璃・近松半二」『国語国文』42巻6号
- 森 晋六（1965）『文楽のみかた』創思社
- 山下洋子（1956）「近松半二の技巧—妹背山における—」『国文』（お茶の水女子大学）5号
- 横山 正（1981）『近世演劇 研究と資料』桜楓社

* 付記：本稿は科学研究費基盤研究（C）（一般）「近世の文芸作品に見られるオノマトペ—浄瑠璃・歌舞伎脚本を対象に—」（課題番号：18K00617）の研究成果の一部である。

【稿末資料】 <各作品に見られたオノマトベ>

* 1拍・2拍語は引用の助詞「と」まで含めた。／*和語系オノマトベの後に漢語系オノマトベを記載した。／*「地の文」と「会話文」に分けたが、願文や歌は会話に含めた。／*「きよろ／＼眼」のように名詞に係っているものは名詞まで取った。／*複数例見られた場合は語の後に数字で示した。

蘆屋道満大内鑑

<地の文>

あたふた2 あぶ／＼ うね／＼ うろ／＼ うんと3 かつば3 がはと から／＼ から／＼ かりり
 きつと きやつと ぎやつと きよつと きよろ／＼ ぎゑ・きよろ／＼ 眼 きりゝ きりはたりてふ ぐ
 つと4 くる／＼／＼2 くるり／＼ けら／＼ 笑ひ ごそ／＼／＼ ころ／＼ こん／＼ くはい ざん
 ぶ しづ／＼2 しと／＼2 しほ／＼ しやんと すご／＼ ずつと3 ずつかり すつく ずはと2
 すや／＼ する／＼2 ずんぼろ坊主 そつと3 ぞつと2 そよ そよ／＼ ちよいと ちよこ／＼
 足 ちよこ／＼／＼2 ちら／＼2 ちらり／＼ づだ／＼ つつと7 つく／＼ つつほり てうど
 どうと・どうど5 どつと3 どつか2 とんと につこ2 にやんと によつと ぬつと のつきの
 さ はあ／＼ はたと2 はつと10 はた／＼ はつし はつし2 ばつた／＼ はら／＼ ばら／＼ ば
 ら／＼／＼2 ひたと びつくり・恠り2 ひよいと ひよこ／＼ ひら／＼／＼ ひらり2 ぴんと
 ふはと ぶら／＼ ほつと2 ほつき ほん／＼2 むつく むら／＼2 むら／＼ さつと むんず め
 り／＼ はつし よろ／＼／＼ わつと6 わな／＼ : ひよう／＼ ほう。ぜん ほう／＼2 黙然

<会話>

うち／＼ うろ／＼ がつくり がら／＼／＼ 急度・きつと2 きよろ／＼ くい／＼ ぐつと くは
 つと ぐはらり ころり こん／＼／＼ こん／＼／＼ さつぱり2 さらり さらり／＼ しつか し
 つぱり しほ／＼ しやなら／＼ すご／＼ すつぱり ずぶ／＼ そつと2 そろ／＼2 たら／＼
 ちらり ちりりん／＼ ちんぷんかん2 つか／＼ つつと2 づぶ／＼ でつかり どぎ／＼ ぬけ
 ／＼ ぬつと ぬつくり ぬつぱり2 はたと ハゝゝゝゝ3 ハゝゝゝゝゝゝハゝゝゝゝゝゝ ぴい／＼
 びつくり2・恠り ひよつこり ひら／＼ ひらり へと ふか／＼ ふつつ2 ふつつり ほき
 へつと ぽか／＼ ほの／＼ ホゝホゝホゝハゝゝゝゝゝゝ ホゝゝゝゝゝゝ めつくり めろ／＼
 もや／＼ ゆつくり2 : しん／＼ 薬々 天々

義経千本桜

<地の文>

あたふた3 あぶ／＼ ひや／＼ あんごり いそ／＼ うち／＼ うんと2 かつき かつば4 かりり
 てう／＼ はつし かんら／＼ きつと3 ぎやつと きよろ／＼ 目玉 ぐつと12 くはつと2 ぐはつた
 ／＼ ぐはらり2 くる／＼ ぐる／＼ くるり2 ぐんにやり ころり さつと2 ざは／＼ さら／
 2 ざんぶ しかと じつと しつか3 しづ／＼5 しほ／＼ しやんと すご／＼ ずつと4 ず
 つか ずつかり 頭転倒・ずでんどう すぱり すらり する／＼ するり ずんど3 ずん／＼ そつ
 と そよと そろ／＼3 そろり／＼ ちやつと2 ちよいと ちりんはた／＼ しつてう／＼ つく
 へつと4 ていから／＼ てうど3 どうど8 どさり どつと2 どつか4 どつかり どつさくさ
 どつさり どや／＼ だろ／＼／＼ にこ／＼ 莞爾(につこ) につこり によき／＼ ぬつと ぬつ
 ぱり のつか／＼ はつと12 ばつと はた／＼／＼ はた／＼ はつし はつはつ はつし2 ばつし2
 はつた3 ばつたり はら／＼ ばら／＼3 はらり／＼ びくと ひしと ひし／＼ 恠り5 ひそ／
 へつと2 ひらり6 ふいと ふつと ふつつ ふはと ぶら／＼ ぶら／＼／＼ ほと／＼ ほと
 へつと2 ほろ／＼／＼／＼ ほろ／＼ ほん／＼ むつと めり／＼／＼ ゆす／＼ ゆらに ゆらり ゆらり／
 へつと2 わつと7 わな／＼ : かう／＼ くはん／＼ 清々 てう／＼ とう／＼ まん／＼ 悠々

<会話>

きよろりつ さつぱり じやら／＼ すご／＼2 たが／＼ ちよろり ついと づだ／＼・寸許(づだ
 づだ) どかと とろ／＼ 登路／＼ とんと なん／＼ にこ／＼ ぬけ／＼ はた／＼ はつし はつ
 つきり ハゝゝゝゝ ばら／＼ びくと ひた／＼ 恠り ひつし ヒヤア2 ぶう／＼ ふつと ふつつ
 り ほつと ひらり ほつとり ホゝゝゝゝ ホゝゝゝゝゝゝ ほの／＼ ほろ／＼ まじ／＼ まだ／
 むさと ゆるり わつと : 踏々 へんぼん

仮名手本忠臣蔵

<地の文>

いき／ いそ／2 うつかり うつとり うろ／目玉 うんと4 かつちかち かつば4 きつと
 ぎやつと きよろ／眼 きよろりつ ぐつと5 ぐつ／ くわつと ぐわら娘 ぐわらり2 こそ／
 \ さら／2 さらり ざわ／ じつと4 しつか4 しづ／8 しどろ2 しどろもどろ しゃ
 んと2 ずつと3 ずつば すらり ずんど そつと ぞつと そろ／ ちやうど ちやくと ちやつ
 と ちやんと ちよこ／ ちらと つか／ つく／＼ てうど てう／／ テレツク／、ツ
 トテン／ どうど5 とき／ どつと2 どつか2 どつさり とほ／2 どや／ につこ は
 あ／ はたと ばた／／／3 はつと14 ばつと はつし4 はつし／ はつた2 ばつたり は
 ら／／／ ばら／ ばらり ひいわり ひしと びつくり2 びつしやり ひつそ2 ひらり2 ふ
 つと ふつつ ぶら／／／ ほつと2 むさと むつと2 むつく わさ／ わつと8 : 悠々2
 黙然

<会話>

アハハ ぎつと4 きつぱり ぐつと2 ぐづ／2 ぐつたり ぐど／ ぐどんどろつくどろつく
 ぐる／ ぐわらり こそ／／／ ころり2 さらり3 ざわ／2 ざんぶりぎ しく／ じつと
 しつかり すご／2 すつと すや／ そつと ぞべら／ そは／ ちよこ／ ちやうど ち
 やつと ちらり ついと つく／＼ づだ／ つてん／／／ どつばさつぱ とんと ぬらりく
 らり ハハハハ6 ハハ／／／4 びくと びつかりぴか／ びつくり2 ヒヤア ひよつと ぴ
 り／／／／ ふつと ほた／ むぎ／ むつと めろ／ やみ／ : べん／

妹背山婦女庭訓

<地の文>

いそ／ うろ／ うんと2 おどろ かつば がはと からり2 きつと4 きつくり ぎつくり2
 ぎつちり きつぱり きよつと きり／ ぐつと2 くつさり くる／2 くる／／／ くる／
 しつか ぐわたり くわつと2 ぐわつたりどつさり ぐわらり ごつし／ こつぱり ころり3 さ
 つと ざら／ さら／／／ シイと しつか5 しつかり しづ／6 しと／／／ しどろ し
 み／＼ しゃな／ しょんぼり じろり すうわり すご／ すつかり すつぱり すらり する
 ／ たぢ／／／ たら／ ちが／ ちやうど ちやくと ちよか／ ちら／／／ ちり／
 2 ちろ／ つく／＼2 つと2 つくり てんからり、ころり、てん／からり どうど2
 どう／ とき／ どつと2 どつか どつさり とほん とろ／ につこ2 につこり のつし／
 \ ハア／ ハア／／／ はたと はつと12 はつし2 ばつし はつた2 はら／2 ばら／
 ／ ばらり はらり／ びくと2 ひしと ひそ／ びつくり10 びつしやり ひつたり2 ひよ
 つか／ ひら／ ひら／／／ ひらり4 ぴんと ふつと ぶら／2 ぽつか／／／／ ほ
 や／機嫌 ほら／ ほろ／ ほろゝ むつく むら／ むんず2 滅多喰ひ ゆたの、たゆたの
 りん／／／ わつと3 : うつ／ 丁々 悠々2 悠々然 りん／ 烈々 寛然 黙然2 悠
 然 璉然

<会話>

うか／ おめ／ がつぶ／ 急度・ぎつと4 きゆつと きり／ くつきり ぐつと4 くつし
 やり くど／ こと／ ころり2 ごと シイ／ すつきり ずつと すつぱり すれ／ た
 あんと たんと ぢつと ちやつと3 ちやつと／／／ ちやらくら ちらと つけ／ つつと2
 つるつと テトテン／テン／ どんと2 によろ／ はつと ハツ、ハツ ハハハ ハハハハ
 ハハハハ4 ハハ／／／2 ハハフハハハハハ はんなり ぴこ／ びつくり ひよつと3 ぶき
 ／ ふつ／ ホハハハハハハハ2 むつくり めつきり もぢ／ やす／2 ゆつくり ゆる
 り

傾城阿波の鳴門

<地の文>

あぶ／＼2 いそ／＼3 うつとり うんと おづ／＼ がち／＼ がつくり かつば がぶ／＼／＼
きつと2 きつくり ぎつちり きよつと ぐつと5 ぐはらり ころ／＼／＼ ころり さつぱり さ
ら／＼2 さら／＼さつ さら／＼／＼ さらり じつと3 しつか5 しつかり しつくり しづ／＼
2 しどろに しほ／＼2 すご／＼2 すた／＼坊 ずつと3 すつかり ずでんどう ずはと する
り ぞく／＼ そつと6 ぞつと そろ／＼ 丁ど3 ちんが／＼ つく／＼2 どうど どつと ど
つさり4 とぼ／＼ とろ／＼目 とん／＼／＼ につこり のつさ／＼ はたと2 はつと8 はつし
ばつし2 ばつたり2 はら／＼／＼ ばら／＼3 ばら／＼／＼2 びくと びくり 恸り14 びつし
やり2 ひよろ／＼2 ひよろり／＼ ひりり ぴりりしやりり ぴんしやん ふつと2 べつたり2
ほく／＼ ほつと・ほつと顔 ほや／＼ むしやくしや腹・むしやくしや むずと わつと2 わな／＼
： 悠々

<会話>

浮き々 がつくり 急度3 きら／＼ きり／＼2 ぐし／＼ ぐつさり ぐにや／＼／＼ ごとと さ
つぱり3 さらり2 シイ じつと しんどろもんどろ しんどろり すつぱり2 せき／＼ そつと3
たんと5 ちやつと7 チヤンチキ チヤンチキ／＼チン とんと2 とん／＼／＼とん ぬつぺりこつ
ぺり のら／＼ ばつと ハゝゝゝ ハゝゝゝゝ5 ふつつり3 ぶら／＼ ほつと ひよつと2 ひり
／＼／＼ ふつと ホゝゝゝゝ3 ほろ／＼ ゆつくり ゆるりつ2 ： べん／＼

伊賀越道中双六

<地の文>

あつと うそ／＼ うち／＼もち／＼ うつかり うろ／＼涙・うろ／＼眼 うんと3 おづ／＼ おろ
／＼ かつき かつば3 がはと2 からり きつと2 きり／＼ ぐつと ぐにやと ぐはらり こて
／＼ ころり ざつぶ ざつぶり さら／＼ さら／＼／＼ じつと しつか4 しづ／＼4 しどろに
2 しほ／＼ しめ／＼ しやなり じやらくら咄し しやんと じり／＼舞々 じろり すご／＼
すた／＼ ずつと すつば／＼ ずつば ずつぱり すつぱり ずはと そつと3 そろ／＼ たち／＼
／＼2 ちやつと ちらと ちらり ついと つか／＼ つく／＼2 つど／＼ つぶ／＼2 丁ど・
てうど どうと・どふと・どうど どぎまぎ どつか どつさり2 とろ／＼目 とんと につこり ぬ
つと2 のか／＼ ばた／＼ ばち／＼ はつと3 ばつし2 ばつたり2 ばら／＼ ばら／＼／＼
ひそ／＼ 恸り8 ぴつしやり ひよつか／＼ ひよろ／＼／＼ ぴんと ふつと ふなら。／＼ ほふ
ど ほか／＼ ほか／＼2 ほや／＼ ほら／＼ べつたり むずと2 むつく2 むら／＼ むんず
よろ／＼／＼ わつと5 ： 優々 しん／＼2

<会話>

うつかり うろ／＼まい／＼ きつと・急度2 きり／＼ ぐど／＼ こっそり2 ごつちや ころり
さつぱり3 ざつぶり ざは／＼ シイ しつかり じやら／＼ しやん／＼2 しよぎ／＼ ずた／＼
ずつぶり ちやくと ちやは／＼ ちよこ／＼ ちよつこり ちらり2 つく／＼ てつきり とんと
5 のめ／＼ ばた／＼ はつきり ハゝゝゝ ハゝゝゝゝ11 ぴんしやん ふつてり ふつ／＼ ぶら
／＼ ホゝゝゝゝ むさと ゆるり・緩り4 ゆるりつ