

人間文化研究

第 12 号

論 文

- 結束性判断テストによる
 デイスクラス能力の発達の測定……………島 田 勝 正 (1)
- 中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討
 ——大学生を対象とした想起法による
 質問紙調査研究結果を手がかりに—— ……川 口 厚 (21)
- Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment
 in Intermediate English Classes ……Adrian WAGNER (41)
- イギリス人とグランドツアー
 ——G. B. ピラネージとゴシック・リバイバル——
 ……日 下 隆 平 (79)
- The Old Curiosity Shop* における〈聖〉と〈俗〉
 ……吉 田 一 穂 (113)
- Pop Music Lyrics
 ——An Alternative Guide to Teaching English for
 University Students—— ……Anthony WALSH (143)
- The Effect of Short-Term Overseas Training
 on Productive Vocabulary of Japanese Learners of English
 ……HAMADA Mayu (155)

研究ノート

- ドキュメンタリー制作を通じた学びの可能性
 ——「映像制作実習」の事例—— ……森 田 良 成 (185)
- 日本語における「丁寧さ」の指導
 ——外国人留学生を対象とした課外プログラム実施を通して——
 ……島 千 尋 (205)

書 評

- 平原綾香『平原綾香と開く クラシックの扉』
 (東京新聞, 2017年, p. 165) ……軽 部 恵 子 (241)

2020年 2 月

桃山学院大学 総合研究所

結束性判断テストによる ディスコース能力の発達の測定¹⁾

島田 勝 正

1. はじめに

1.1 ディスコース

文と文がつながって1つのまとまりを構成するときに、このまとまりのことをディスコース (discourse) という。そして、ディスコース能力は、文法能力、社会言語学的能力、方略的能力とともにコミュニケーション能力を構成する (Canale, 1983)。あるディスコースがどのように構成されているかについては、形式上の結束性 (cohesion) と意味上の一貫性 (coherence) に分けることができる。結束性とは、構造上、文と文が明示的に互いに結びついてテキストを構成することをさす。これに対して、一貫性では文と文の結びつきがテキストに明示的に示されていないので推論を必要とする (Canale, *ibid*; Widdowson, 1978)。

1.2 文末焦点の原則

日常のことばのやりとりにおいては、同じ意味を表すために、2つ以上の異なる言語形式が使われる場合がある。その形式を単独で使う場合は、

キーワード：結束性判断テスト、ディスコース能力、転移

いずれを使っても問題はないが、一連の文と文とのつながり、つまり、ディスコースにおいては、いずれの形式がより適切かということについて、ある一定の規則がある。たとえば、英語の結束性のあるディスコースにおいては、情報は文末焦点の原則 (Maxim of End-focus) に基づいて、旧情報から新情報へ、つまり、既知のものから未知のものへと提示される (Leech, 1983)。

たとえば、次のディスコースの2つの例をみると、

<ディスコース 1 >

A: What did the rain do?

B: It destroyed the crops.

<ディスコース 2 >

A: What did the rain do?

C: ? The crops were destroyed by the rain.

(Widdowson, 1978, p. 25 に基づく)

ディスコース 1 において、B は文法的にも正確で、A の発話に対応した文を産出しているので、文法能力もディスコース能力もあると言える。一方、ディスコース 2 において、C の発話はこの文だけをみれば文法的には「正確」であるが、A の発話に対応していない。つまり、ディスコースの流れに従ってより「適切」な形式、この場合は能動態の選択ができていない。したがって、C には文法能力はあるが、ディスコース能力は不十分であると言えよう。

結束性判断テストによるディスコース能力の発達の測定

表1：文法能力とディスコース能力

	文法能力	ディスコース能力
B	有	有
C	有	無

1.3 本研究の目的

島田（2019）は、ディスコーストレーニングにより、1つの文法範疇における結束性への気づきが他の異なる文法範疇へ転移するかどうかを調べた。本研究の目的は、島田（2019）に基づき、データを40件追加して、その結果をさらに詳細に再分析することにある。

2. 研究方法

2.1 参加者

島田（2019）では、私立4年制大学の1～4年生104名（4クラス）が参加した。今回は45名の大学生がこれに加わったが、事前アンケートにより、調査対象の文法事項に対して何らかの予備知識を持っていると考えられる5名を削除したので、合計で144名となった。

追加した40名の学力レベルも、入手しうる直近で測定したTOEIC（IP）の得点によると、225-635点に分散するので、全体としては、島田（2019）と同様に、185～815点の広範囲に分布している。

2.2 手順

まず、与格交替および複文における従属節の位置の使い分け規則を知っているかどうかを調べるために、事前アンケート（附録B参照）を実施し、「知っている」と回答したものはデータから除外した。つぎに、ディスコースにおける結束性についてどれだけ知っているかを調べるために、事前テ

ストとして結束性判断テストを実施した。そして、事前テストを実施した直後に、ディスコーストレーニング（文末焦点の原則を発見させる気づき学習ならびにその練習）を行い、そのトレーニングの処遇効果および転移効果をみるために、トレーニングの直後に事後テストを実施した。さらに、処遇の長期的な保持効果を測定するために、処遇の一週間後に遅延事後テストを実施した（表2）。

事前テスト、事後テストおよび遅延事後テストの3つの結束性判断テストは、いずれも同一問題で、通常の授業時間内に実施された。

表2：研究の手順

		1		2		3
	アンケート	事前テスト	処遇	直後の事後テスト	空白	遅延事後テスト
複文			有	処遇効果	1週間	保持
与格交替			無	転移効果	1週間	保持
態			無	転移効果	1週間	保持

2.3 文法範疇

本研究では、ディスコースの中で、文末焦点の原則により適切な形式を選択する必要がある文法範疇として、複文における従属節の位置（前半、後半）、与格交替（S+V+O(NP)+PP, S+V+O(NP)+O(NP)）、態（能動態、受動態）の3つを取り扱う。

これらの3つの文法範疇については、検定教科書（2014年発行）における初出順序に類似性があり、主として第2学年で取り扱われている（表3）。複文、与格交替（2重目的語）、態（受動態）の3つの文法範疇の配置を比べた場合、複文がNew CrownとSunshineの2つの教科書ではともに最初に、New Horizonでは2番目に来ているので、複文を処遇の対象とした。

結束性判断テストによるディスコース能力の発達の測定

表3：3つの文法範疇の検定教科書における初出（学年とページ）

	New Crown	New Horizon	Sunshine
複文	G2 _ p. 14	G2 _ p. 52	G2 _ p. 48
与格交替	G2 _ p. 66	G2 _ p. 13	G2 _ p. 69
態	G3 _ p. 6	G3 _ p. 4	G2 _ p. 103

2.4 結束性判断テスト

ディスコースの中で結束性に基づく文末焦点の原則に気づかせた処遇効果および転移効果を測るために、3つの文法範疇のそれぞれについて12項目から成る結束性判断テストを作成した。

テスト問題は、複文については、従属節の位置が前半（CR）、後半（CF）、それぞれ6項目、与格交替については、SVO（DS）、SVOO（DW）、それぞれ6項目、態については、能動態（VA）、受動態（VP）、それぞれ6項目で、合計36項目から構成されている（表4）。問題形式は、KenとEmiの2人の会話を聞いて（読んで）、最後のKenの発話に続くEmiのより適切な発話をA、Bのいずれかから選ぶ二者択一方式である。

問題文はGlobalvoice English（Ver.2）というソフトウェアを使って録音した。解答時間に関しては、参加者が問題文を聞き終わってから3秒以内に解答するように、パワーポイントを使って時間制限を課した。テストの所要時間は約11分であった。なお、テスト項目の問題番号は、各項目番号に乱数を発生させてその数値が高い順に並べ替えた。

以下に3つの文法範疇の問題文のサンプルを示す（全項目の問題文は島田（2019）参照）。

(1) 複文—後半（No.13）

Emi: I came home from work very late at night, and I went to bed immediately.

Ken: Why did you go to bed immediately?

表4：テスト項目の仕様

項目番号	問題番号	分類記号	正解	乱数	問題提示時間	解答時間
1	13	CR 1	A	0.714	16	19
2	19	CR 2	B	0.461	25	28
3	32	CR 3	A	0.131	13	16
4	21	CR 4	B	0.438	9	12
5	35	CR 5	A	0.068	14	17
6	31	CR 6	B	0.154	14	17
7	36	CF 1	A	0.006	16	19
8	23	CF 2	B	0.405	13	16
9	24	CF 3	A	0.361	19	22
10	17	CF 4	B	0.574	12	15
11	28	CF 5	A	0.223	15	18
12	2	CF 6	B	0.980	18	21
13	6	DW 1	A	0.918	10	13
14	4	DW 2	B	0.953	9	12
15	27	DW 3	A	0.255	22	25
16	34	DW 4	B	0.093	13	16
17	33	DW 5	A	0.105	13	16
18	9	DW 6	B	0.859	13	16
19	20	DS 1	A	0.456	9	12
20	15	DS 2	B	0.620	11	14
21	10	DS 3	A	0.859	16	19
22	1	DS 4	B	0.995	13	16
23	12	DS 5	A	0.725	16	19
24	22	DS 6	B	0.433	9	12
25	3	VP 1	A	0.966	11	14
26	5	VP 2	B	0.933	14	17
27	8	VP 3	A	0.885	13	16
28	11	VP 4	B	0.800	17	20
29	26	VP 5	A	0.281	8	11
30	30	VP 6	B	0.158	10	13
31	7	VA 1	A	0.907	10	13
32	16	VA 2	B	0.586	12	15
33	25	VA 3	A	0.320	13	16
34	18	VA 4	B	0.491	9	12
35	29	VA 5	A	0.182	12	15
36	14	VA 6	B	0.654	11	14

結束性判断テストによるディスコース能力の発達の測定

Emi: A. I did so because I was very tired.

B. Because I was very tired, I did so.

(2) 与格交替—SVO (No. 20)

Ken: I wrote a letter to my girlfriend today.

Emi: A. Please write a letter to me.

B. Please write me a letter.

(3) 態—能動態 (No. 14)

Emi: Do you know a famous writer, Shakespeare?

Ken: No. What did he write?

Emi: A. Hamlet was written by him.

B. He wrote Hamlet.

2.5 ディスコーストレーニング

ディスコーストレーニングは、ディスコースにおける結束性への気づきを促す意識化の課題とその練習問題4問で構成される。トレーニングの対象となる文法範疇として、複文における従属節の位置を扱った。その理由は、前述したように、取り扱った3つの文法範疇のなかで、複文は検定教科書における取り扱いが早いからである。このトレーニングでは、結束性のあるディスコースのある2つのテキストを比較することにより、新情報は旧情報の後に置くという文末焦点の原則に気づかせる処遇を行った。

まず、従属節に注意を向けさせるために、該当部分に□や下線を引くなどして目立たせた。さらに、2つのテキストを比べることにより、両者の違いに目を向けさせた。そして、テキストの最後の文とその前の文との関係について、結束性というディスコースの観点から、新情報は旧情報の後に来るといった情報構造、すなわち、文末焦点の原則の気づきへと導いた。

そして、従属節の位置についての規則に気づくことができれば、その規

則の定着を図るために、2人の会話を聞き、会話の流れにしたがって、より適切な発話を二者択一方式で選ぶ練習問題を4問課した。この練習問題は、実際のテスト形式と同一である。

所要時間には個人差があったが、トレーニングセッションは概ね30分程度で終了した。なお、ディスコーストレーニングの具体的な教材および手順については、島田（2019）を参照されたい。

3. 分析と結果

3.1 平均点の推移

表5は、対象とした複文、与格交替、態の3つの文法範疇に関して、事前テスト、事後テスト、遅延事後テストの3つの時点における結束性判断テストの平均点と標準偏差、ならびに事前テスト-事後テスト間の、事後テスト-遅延テスト間の、および、事前テスト-遅延テスト間の平均点の増減を示している。それぞれの平均点の増減は対応のある一元配置分散分析でその有意性を確認した（附録A参照）。そして、いずれの平均点間に有意な差があるのかを確認するために、ボンフェローニの方法により多重比較を行った。増減に有意な差が認められた場合にはアスタリスク（*）を付した。

さらに、この平均点の増加にどれほどの意味があるかを、水本（2011）を参照して効果量を算出した。2つの平均点の差が統計的に有意か否かは標本数により変異するが、効果量はグループごとの平均値の差を標準化したもので標本数の影響を受けにくいからである（水本、竹内、2008, p. 59）。

表5からは、ディスコーストレーニング直後の事後テストにおいては、処遇の対象とした複文の文法範疇で、事前テストからの著しい得点の上昇があったことがわかる。さらに、注目すべきは、複文に限らず与格交替およびテスト全体においても得点の増加は有意であった。そして、1週間後の

結束性判断テストによるディスコース能力の発達の測定

表 5：結束性判断テストの平均点の推移

		事前テスト	得点 1	<i>p</i>	△	事後テスト	得点 2	<i>p</i>	△
複文 <i>k</i> =12	平均	4.9	4.4	*	2.10	9.3	0.0	n.s.	0.00
	標準偏差	2.1	2.9			2.2	2.0		
与格交替 <i>k</i> =12	平均	6.7	2.6	*	1.18	9.3	0.1	n.s.	0.06
	標準偏差	2.2	2.5			1.8	1.7		
態 <i>k</i> =12	平均	9.1	0.3	n.s.	0.24	9.5	0.3	n.s.	0.15
	標準偏差	1.7	2.2			2.0	1.9		
全体 <i>k</i> =36	平均	20.7	7.4	*	1.76	28.1	0.4	n.s.	0.09
	標準偏差	4.2	5.4			4.5	3.6		
信頼性係数		0.630				0.755			

		遅延テスト	得点 3	<i>p</i>	△
複文 <i>k</i> =12	平均	9.3	4.4	*	2.10
	標準偏差	2.4	3.2		
与格交替 <i>k</i> =12	平均	9.4	2.8	*	1.23
	標準偏差	2.3	2.7		
態 <i>k</i> =12	平均	9.8	0.6	*	0.41
	標準偏差	2.1	2.4		
全体 <i>k</i> =36	平均	28.5	7.8	*	1.86
	標準偏差	5.7	6.3		
信頼性係数		0.860			

* $p < 0.05$, n.s. not significant; △ effect size

遅延テストでは、3つの文法範疇および全体で事前テストと比べた得点の増加がいずれも有意になっている。そして、複文、与格交替および全体では、それぞれ、2.10、1.23、1.86と大きな効果量を観測している ($\Delta > 0.80$)。しかし、態だけは有意差はあるものの、効果量は0.41とやや小さかった ($\Delta < 0.50$)。その1つの要因として、事前テストの平均点が高い(9.1)という天井効果が挙げられる。しかし、参加者の態に関する得点推移を個別にみると、表6が示すように、事前テストから事後テストへの得点上昇が顕著で、その得点が遅延テストでも維持された例は多く観察される。

表6：態における顕著な得点推移

参加者	事前	事後	遅延	事前-事後	事後-遅延	事前-遅延
A	6	10	11	4	1	5
B	8	12	11	4	-1	3
C	6	11	11	5	0	5
D	7	12	12	5	0	5
E	8	12	11	4	-1	3
F	5	11	10	6	-1	5
G	7	12	11	5	-1	4

3.2 信頼性係数の推移

テストが「よい」テストであるためには、妥当性、信頼性、実用性の3つの条件が必要である。その条件の1つである信頼性係数（クロンバック α ）は、事前テストが0.630、事後テストが0.755、遅延テストが0.860とテストが回を重ねるにつれて向上した。この信頼性係数の向上は以下のように分析できる。

クロンバック α は、次の公式で算出される。

$$\alpha = k/k-1 * (1 - (\sum \sigma_i^2 / \sigma_x^2))$$

ただし、 k =項目数、 $\sum \sigma_i^2$ =テストの各項目の分散の合計、 σ_x^2 =各受験者の合計点の分散である。この公式からわかるように、クロンバック α には、他の条件が同じであれば、受験者の合計点の分散が大きくなればその係数は大きくなるという特性がある。つまり、受験者の分散、すなわち、学力差が大きくなれば、その結果として、信頼性係数も大きくなる。

分散は標準偏差を平方したものであるから、平均点と併記されている標準偏差の推移をみていくことにする。すると、テスト全体では、事前テストで4.2、事後テストで4.5、遅延テストで5.7とテストが回を重ねるにつれて大きくなっていることがわかる。つまり、学力のばらつきがテストの回数を重ねるにつれて大きくなっていることが、信頼性を上げている一因で

あると解釈することができる。

3.3 項目弁別度の推移

古典的テスト理論 (Classical Test Theory) では、信頼性係数は、1つのテストに1つの指標で示される。テストは各項目の集合体であるので、各項目が「よい」項目であれば各項目の集合体としてのテストは「よい」テストとなるはずである。そのテストの項目を一つひとつみていくのが項目分析 (item analysis) である。各テスト項目は項目困難度 (item difficulty) と項目弁別度 (item discrimination) の2つの指標を用いて分析される。項目困難度と項目弁別度は相互に関連しているので²⁾、ここでは項目弁別度に絞って各項目を評価していくことにする。項目弁別度には、サンプルを上位・中位・下位の学力群に分けて、上位群と下位群の正答率の差を算出したもの (item discriminability with sample separation) と、各項目の1, 0データ (正答は1, 誤答は0) と合計点の連続データとのピアソン積率相関係数である点双列相関係数 (point-biserial correlation coefficient; r_{pbi}) の2つの指標がある。上位群と下位群の正答率の差を用いる方式は中位群のデータが反映されないので、ここでは点双列相関係数を用いた。なお、点双列相関係数は $r > 0.25$ をその適合条件としている (Henning, 1987, p. 53)。

表7をみると、よい項目の指標とされる項目弁別度の適合条件を満たす項目は、事前テストでは7項目にすぎなかった。そのうち6項目は態 (能動態) に集中している。しかし、事後テストでは27項目、遅延テストでは31項目と大きく増えている。「よい」項目が多いことが結果としてテストの信頼性を高めたと考えることができる。

表7：項目分析

	項目	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6
	問題	Q 36	Q 23	Q 24	Q 17	Q 28	Q 2	Q 13	Q 19	Q 32	Q 21	Q 35	Q 31
	範疇	CF 1	CF 2	CF 3	CF 4	CF 5	CF 6	CR 1	CR 2	CR 3	CR 4	CR 5	CR 6
事前	困難度	0.18	0.15	0.78	0.71	0.33	0.28	0.24	0.39	0.40	0.49	0.54	0.40
	弁別度	-0.02	0.05	0.19	0.09	0.00	0.03	-0.05	0.00	0.05	0.10	0.09	0.26
	適合	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
事後	困難度	0.70	0.77	0.76	0.81	0.90	0.93	0.81	0.84	0.54	0.54	0.83	0.88
	弁別度	0.32	0.50	0.26	0.39	0.44	0.48	0.50	0.51	0.30	0.35	0.35	0.43
	適合	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
遅延	困難度	0.63	0.74	0.81	0.78	0.92	0.90	0.86	0.87	0.52	0.59	0.84	0.87
	弁別度	0.34	0.56	0.22	0.50	0.58	0.58	0.61	0.59	0.25	0.30	0.34	0.57
	適合	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1

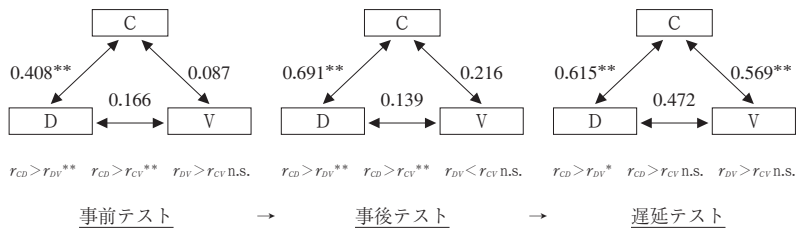
	項目	19	20	21	22	23	24	13	14	15	16	17	18
	問題	Q 20	Q 15	Q 10	Q 1	Q 12	Q 22	Q 6	Q 4	Q 27	Q 34	Q 33	Q 9
	範疇	DS 1	DS 2	DS 3	DS 4	DS 5	DS 6	DW 1	DW 2	DW 3	DW 4	DW 5	DW 6
事前	困難度	0.50	0.71	0.20	0.57	0.88	0.53	0.47	0.40	0.86	0.73	0.36	0.50
	弁別度	0.11	-0.02	-0.21	0.06	0.13	-0.05	0.12	-0.04	0.09	0.18	0.02	0.05
	適合	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
事後	困難度	0.69	0.93	0.28	0.85	0.95	0.88	0.60	0.76	0.92	0.79	0.83	0.85
	弁別度	0.37	0.23	0.11	0.51	0.28	0.58	0.24	0.44	0.14	0.26	0.52	0.47
	適合	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1
遅延	困難度	0.72	0.90	0.29	0.88	0.92	0.88	0.65	0.77	0.90	0.85	0.87	0.83
	弁別度	0.39	0.46	0.18	0.59	0.51	0.48	0.39	0.63	0.25	0.44	0.58	0.57
	適合	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1

	項目	31	32	33	34	35	36	25	26	27	28	29	30	計
	問題	Q 7	Q 16	Q 25	Q 18	Q 29	Q 14	Q 3	Q 5	Q 8	Q 11	Q 26	Q 30	
	範疇	VA 1	VA 2	VA 3	VA 4	VA 5	VA 6	VP 1	VP 2	VP 3	VP 4	VP 5	VP 6	
事前	困難度	0.84	0.70	0.94	0.85	0.88	0.84	0.74	0.77	0.39	0.68	0.63	0.90	
	弁別度	0.53	0.45	0.45	0.61	0.57	0.51	0.07	0.08	-0.15	0.01	0.02	0.03	7
	適合	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	
事後	困難度	0.81	0.60	0.94	0.88	0.94	0.94	0.76	0.82	0.59	0.65	0.72	0.84	
	弁別度	0.20	0.12	0.26	0.23	0.29	0.33	0.21	0.37	0.28	0.31	0.26	0.24	27
	適合	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	
遅延	困難度	0.92	0.67	0.97	0.90	0.93	0.92	0.81	0.78	0.63	0.67	0.71	0.88	
	弁別度	0.23	0.11	0.50	0.32	0.46	0.40	0.29	0.57	0.41	0.39	0.49	0.42	31
	適合	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

1: $r_{pbi} \geq 0.25$, 0: $r_{pbi} < 0.25$

3.4 文法範疇間の相関の推移

図1は、事前テスト、事後テスト、遅延テストのそれぞれの回における複文、与格交替、態の3つの文法範疇間の相関係数を示している。事前テストでは、与格交替と態の間には0.166、複文と態の間には0.087と極めて低い相関しか見られなかった。しかし、事後テストでは、複文と態の間で0.216と向上し、遅延テストでは複文と与格交替の間が0.615、複文と態の間が0.569、与格交替と態の間が0.472と向上している。テストの回数を重ねるにつれて3つの文法範疇間の相関係数が向上するのは、3つの文法範疇に共通する能力を測定していることを示唆している。共通する能力とはディスコースにおける文末焦点の原則である。



C: Complex sentence, D: Dative Alternation, V: Voice

図1：文法範疇間の相関係数の推移

4. 考察

この結果は、ディスコーストレーニングが功を奏し、処遇対象とした複文における文末焦点の原則への気づきが、当該の文法範疇である複文だけでなく、与格交替および態という他の異なる文法範疇にも転移したと解釈することができる。そして、この結果は、文末焦点の原則が適用される文法範疇を最初に学習した際にその原則に気づかせておけば、同じ原則が適用される他の異なる文法範疇をあとで扱った場合に、その学習が容易にな

ることを示唆している。

この結束性能力を測定する道具として開発された結束性判断テストは、事前、事後、遅延と回を重ねるにつれて平均点を上げた。そして、回を追うごとに信頼性も向上した。その一因として受験者の分散が大きくなっていることや、弁別度の高い項目が増えていることが考えられる。また、文法範疇間の相関が大きくなっていることの原因として、3つの文法範疇に共通する文末焦点の原則の理解が進んだことが挙げられる。

しかし、結束性判断テストの妥当性に関しては議論の余地がある。まず、解答に3秒間という時間制限を設けてはいるが、2つの選択肢を与えてより適切な1つを選ばせる二者択一のテスト形式は、明示的知識 (explicit knowledge) としてのディスコース能力を測定していると言わざるを得ない。選択肢を与えないで Emi と Ken の会話を聞かせ、その次に Emi がどのように反応すべきかを考えて発話させる方式にすることにより、暗示的知識 (implicit knowledge) としてのディスコース能力が測定できると考えられる。しかし、この研究では、処遇としてディスコースにより文法形式が異なることに気づかせるための意識化タスク (consciousness-raising task) を課した。意識化タスクの目標が文法構造の明示的知識であれば (Ellis, 1997, p. 160)、結束性判断テストが明示的知識を測定していることに問題はない。

信頼性は真の得点 (true score) を観測得点 (observed score) で除した値として定義される。つまり、信頼性とは、真の得点が観測得点の中に占める割合をいう。そして、観測得点は真の得点に誤差 (error) を加えた値として定義される。つまり、観測得点は真の得点と誤差から成り立っている。信頼性係数が事前テストから事後テスト、さらに、遅延テストと上昇した一つの原因として、当て推量 (guessing) が考えられる。処遇前の事前テストでは参加者は2つの文法範疇の使い分けについての知識が乏し

結束性判断テストによるディスコース能力の発達の測定

く、当て推量により解答したことが考えられる。しかし、学習が進むにつれて、当て推量が減少し、その結果、信頼性係数が上がったと考えることができる。項目弁別度が適合値の範囲内にある項目の数が増えていったのも同じ理由で説明できる。

いずれの文法範疇を処遇として選択するのかという問題は議論の余地がある。今回は検定教科書における初出順序の早い複文をその対象として選んだ。与格交替または態を選んだ場合にも、複文を選んだ場合と同様の転移効果が見られるかどうかは今後の課題としたい。

5. まとめ

この研究の目的は、ディスコーストレーニングにより1つの文法範疇における結束性への気づきが、他の異なる文法範疇へ転移するかどうかを調べることである。トレーニングの対象として複文における従属節の位置、他の異なる文法範疇として与格交替、態を扱った。

大学生144名に対して、ディスコースにおける結束性に関して、新情報は旧情報の後に置くという文末焦点の原則に気づかせる処遇を行った。

その処遇効果および転移効果を測るために、結束性判断テストを作成し、事前、事後、遅延と3回実施した。その結果、複文においては、処遇効果が観察され、さらに、与格交替および態への転移効果が観察された。

テストが回を追うごとに信頼性が向上した一因として、受験者の学力差が大きくなっていることと、弁別度の高いよい項目が増えていることが考えられる。

注

- 1) この研究は、島田（2019）をベースに、日本言語テスト学会第22回全国研究大会（2019年9月12日；新潟青陵大学）における口頭発表に加筆修正したものである。

- 2) 難しい問題も易しい問題も、ともに、「できる」生徒と「できない」生徒を弁別する能力に乏しい。問題が難しければ、できる生徒も正解できないし、問題が易しければ、できない生徒も正解してしまうからである。

引用文献

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & R. Schmidt (Eds.). *Language and communication*. (pp. 2-27). New York: Longman.

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Henning, G. (1987). *A guide to language testing: development, evaluation, research*. New York: Newbury House.

Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Harlow: Longman.

水本篤, 竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』第31号, 57-66.

水本篤 (2011). 「t 検定 (2 群の比較) の効果量の計算」<http://www.mizumot.com/stats/effectsize.xls>

島田勝正 (2019). 「結束性への気づきが異なる文法範疇に与える転移効果」『中部地区英語教育学会紀要』第48号, 271-278.

Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

附録 A : 分散分析表

<全体>

	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	偏イータ 2 乗
群間	5583.84	2	2791.92	205.08	0.00	0.59
群内	3893.50	286	13.61			

<複文>

	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	偏イータ 2 乗
群間	1890.39	2	945.19	251.64	0.00	0.64
群内	1074.28	286	3.76			

結束性判断テストによるディスコース能力の発達の測定

<与格交替>

	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	偏イータ 2 乗
群間	699.54	2	349.77	127.63	0.00	0.47
群内	783.80	286	2.74			

<態>

	平方和	自由度	平均平方	F 値	p 値	偏イータ 2 乗
群間	28.78	2	14.39	6.24	0.02	0.04
群内	659.88	286	2.31			

附録 B：文法の使い分け規則に関するアンケート

■ 1. 第 3 文型と第 4 文型

- ① I gave some chocolates to Tom. (第 3 文型)
- ② I gave Tom some chocolates. (第 4 文型)

■ 2. 従属節の位置

- ① When I was young, I often listened to the radio. (従属節が文の前半に来る)
- ② I often listened to the radio when I was young. (従属節が文の後半に来る)

上記の①②の 2 つの形式はどのように使い分けたいのでしょうか。その規則について知っていることを書いて下さい。

- 知っている
- 知らない

「知っている」と答えた場合、

規則.....

どのように上記の規則を知りましたか。

- A. () 学校で先生に習った
- B. 塾で先生に習った
- C. 友達に教えてもらった
- D. 自分で () を調べた

E. 自分で考えた

F. その他 ()

Measurement of Discourse Competence by Cohesivity Judgement Test

SHIMADA Katsumasa

The purpose of this article is to re-examine the results of Shimada (2019), which focused on the transfer effect of noticing activities with a grammatical category on the other categories. The targeted structures dealt with were the three grammatical categories: complex sentence, dative alternation and active and passive voice, all of which can involve some difficulties in choosing a more appropriate form to better fit a particular context.

Cohesion refers to the logical relationships in propositional development between different sentences in a text. It is generally stated that in English, propositions are organized in such a way that what is known or old information, comes first in a sentence and what is unknown, or new information in the sentence is placed at the end. This is called the End-focus Principle.

A cohesivity judgement test was developed and administered to 144 university students. The test consists of 36 items, each of which was written to measure the students' ability to understand logical relationships in sentences in a text based on the End-focus Principle. The students were required to read a dialogue between two people and choose the more appropriate utterance to continue the dialogue from two options.

The results show, as indicated by students' means scores with the three grammatical categories, that there were significant gains in ability to select the correct option between the pre-test, the immediate post-test, and the delayed post-test, which suggests that there was not only the treatment effect but also the transfer effect of the activities. The reliability (Cronbach alfa) also improved through the three stages of the tests. The item analysis indi-

cates that the number of the good discriminable items increased towards the delayed post-test. It was also observed that the correlation between the three grammatical categories increased at the final stage, which suggests that, as learning advances, the learners understood that the End-focus Principle can be applied to different grammatical categories.

中学校運動部活動における 生徒指導の意義に関する検討

——大学生を対象とした想起法による
質問紙調査研究結果を手がかりに——

川 口 厚

1. 問題と目的

「中学校学習指導要領」(2017)では、部活動において学校や地域の実態に応じた運営上の工夫を行い、持続可能な運営体制を整備する必要性が述べられている。また、第三次安倍内閣で公表された教育再生実行会議第十次提言では、これからの部活動の在り方として、地域のスポーツクラブと学校との連携や地域単位で活動できる環境づくりについて検討するなど、「学校による部活動」から「地域による部活動」への転換の必要性を提言している¹⁾。

他方、2017年に学校教育法施行規則78条が改正され、部活動指導員の配置が制度化された²⁾。これにより、学校は、部活動指導員に実技指導や学校外での活動の引率、生徒指導に係る対応等を任せることや、部活動指導員を単独で部活動顧問に任命することが可能となった。次に、スポーツ庁は、2018年に「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」を策

キーワード：中学校運動部活動，生徒指導，質問紙調査，大学生

定し、適切な運動部活動運営のための体制整備や休養日等の設定、生徒のニーズを踏まえたスポーツ環境の整備等の必要性を示した³⁾。

上述のように、近年の運動部活動に係る改革は「チームとしての学校」⁴⁾の実現と教師の働き方改革の推進を目指した学校体制の整備を中心に進められてきたと言える。

しかしながら、部活動の改革の陰に隠れて、部活動の教育的意義を検討する機会がなおざりにされることは、学校教育としての部活動の形骸化を招く恐れがある。これからの持続可能な中学校運動部活動の在り方を追求していくためには、中学校運動部活動の教育的意義を改めて検討することが必要である⁵⁾。

ところで、「意義」とは、辞書によれば、「物事が他との連関において持つ価値・重要性」(広辞苑第7版)、「そのものでなければ果たす(担う)ことの出来ないという意味での、存在理由」(新明解国語辞典第7版)、「行為・表現・物事の、それが行われ、また存在するにふさわしい積極的な(すぐれた)価値」(岩波国語辞典第7版)と定義されている。本稿で述べる中学校運動部活動の教育的意義は、上に示した辞書の定義に基づき、学校教育における中学校運動部活動の価値や重要性、存在理由を含意している。

それでは、中学校運動部活動の教育的意義とはどのようなものなのか。心理学分野では、次のような実証的研究が蓄積されている。桂・中込(1990)は、中学生の部活動へのコミットメントの要因が適応感に与える影響は、大学生と高校生に比べて高いことを明らかにしている⁶⁾。石田・亀山(2005)は、部活動への意欲が学習意欲に影響及ぼす重要な要因であることを示唆している⁷⁾。角谷(2005)、岡田(2009)は、中学校部活動への積極的な参加が学校生活への満足感を高めることを示している⁸⁾⁹⁾。佐川・羽澤(2009)は、中学校部活動における満足感や部活動有用感の向上につ

中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討

いて検討している¹⁰⁾。上述した心理学分野における先行研究では、中学校部活動が生徒の適応感や学習意欲、満足感に与える影響について論じられている。

そして、体育学分野と教育学分野では、中学校運動部活動を通して形成される資質・能力についての検討が進められてきた。体育学分野では、日野（2010）が、中学校の運動部生徒のライフスキル獲得状況と、指導者の指導や積極的関与の関係について¹¹⁾、青木ら（2011）は、大学生の回顧調査から中学校の運動部活動体験を通じたライフスキル獲得への影響についての検討を行っている¹²⁾。また、教育学分野では、東野（2003）が、部活動への参加が中学生の対人関係の構築に与える影響について検討している¹³⁾。中川・新井（2006）は、中学校運動部活動を通じたコミュニケーション能力や社会規範性の育成について¹⁴⁾、長谷川（2011）は、中学・高校部活動への参加が大学生活におけるスキル獲得に対する志向性に及ぼす影響について¹⁵⁾、桑野ほか（2014）、川口（2015）は、中学校運動部活動における自己指導能力の形成について検討している¹⁶⁾¹⁷⁾。

上に示した体育学分野と教育学分野における先行研究では、中学校運動部活動を通じたライフスキル獲得、自己指導能力の形成について検討されている。しかしながら、中学校運動部活動における生徒指導の意義について論じた学術的な研究は少なく、生徒に育む社会的な資質・能力に関する調査研究及びエビデンスが不十分であったと思われる。

そこで、本研究では、大学生を対象とした想起法による中学校部活動体験についての質問紙調査を実施する。そして、新たに部活動尺度を作成し、中学校運動部活動を通して形成される社会的な資質・能力について大学生がどのように捉えているのかについて、公立中学校運動部活動経験者に焦点を当てた探索的な検討を行う。このことを通して中学校運動部活動における生徒指導の意義を明らかにしていく。

2. 方 法

(1) 質問紙調査用紙の作成

大学生を対象として実施した自由記述式のアンケート調査で得た知見¹⁸⁾と、新井(2004)、仁木(2010)他の先行研究を参考に質問紙調査用紙を作成した¹⁹⁾²⁰⁾。

(2) 調査対象者と調査対象校

近畿地方・関東地方の大学・短期大学の学生2318名(教職課程科目受講者2193名,社会科学系科目受講者125名)を対象に質問紙調査を実施した。そのうち,記入漏れのなかった1973名を分析対象とした(表1)。

(3) 調査時期と調査手続き

質問紙調査は,4件法の自己評価であり2018年6月下旬以降7月下旬を目途に実施を依頼した。なお,質問紙調査の実施に当たっては,「桃山学院大学研究倫理委員会」に「人を対象とする研究倫理審査申請」を行い,その委員会から承認を得ている。

3. 結 果

集約した質問紙調査用紙データの得点化を行った。得点化では各項目に「とても当てはまる」(4点),「まああてはまる」(3点),「あまりあてはまらない」(2点),「まったくあてはまらない」(1点)を与え,平均値と標準偏差等,基礎統計量を算出した(表2)。

(1) 因子分析結果

部活動をとおして育成される資質・能力を明らかにするために,23項目

中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討

表1 調査協力校及び人数

	地方	調査協力校	出身中学設置区分			合計	%
			公立	国・私立	不明		
1	東北地方	A大学	48	7		55	2.8%
2		B大学	115	11		126	
3		C大学	35	10		45	
4	関東地方	D大学	91	22		113	17.8%
5		E大学	15	2		17	
6		F大学	47	4		51	
7		G大学	13	0		13	
8		H大学	49	11		60	
9		I大学	19	3		22	
10		J大学	106	18	2	126	
11		K大学	285	83		368	
12		L大学	20	4		24	
13		M大学	33	5		38	
14		N大学	157	23	1	181	
15		O大学	49	7		56	
16	近畿地方	P大学	15	1		16	79.4%
17		Q大学	26	7		33	
18		R大学	48	2		50	
19		S大学	176	26		202	
20		T大学	106	13	1	120	
21		U大学	64	18		82	
22		V大学	20	5		25	
23		W短大	20	2		22	
24		X短大	27	0		27	
25		Y短大	97	4		101	
合計			1681	288	4	1973	100.0%

について因子分析を行った。分析では、SPSS を使用し最尤法により因子を抽出した。固有値の変化は、11.56, 1.46, 1.38, 1.01, ……というものであり、4 因子構造が妥当であると考え、Promax 回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった5項目を分析から除外し、再度、最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転の最終的な因子パターンと因子間相関を表3に示す。回転前の4因子で19

表2 質問項目の平均値と標準偏差

項目	N	M	SD
v1. 先輩後輩の縦の人間関係を築く	1846	3.55	0.67
v2. 自分の意見を相手にわかりやすく伝える	1846	3.10	0.78
v3. 相手の意見を丁寧に聴く	1846	3.25	0.74
v4. 考え方の違いや立場の違いを理解する	1846	3.36	0.70
v5. ものごとにねばり強く取り組む	1846	3.54	0.65
v6. 友達をたくさんつくる	1846	3.40	0.75
v7. ルール・マナーを守る	1846	3.60	0.62
v8. 約束を守ることができる	1846	3.50	0.68
v9. 競技力や技能の向上	1846	3.58	0.65
v10. 大会やコンクールで実力を発揮する	1846	3.40	0.80
v11. 失敗してもすぐにあきらめない	1846	3.48	0.68
v12. 人から頼まれたことは最後までやり遂げる	1846	3.36	0.71
v13. 目上の人や先輩に敬語をつかう	1846	3.65	0.61
v14. 態度や行動がお手本となる先輩を見て学ぶ	1846	3.46	0.74
v15. 後輩のお手本となるよう態度や行動に意識をする	1846	3.42	0.74
v16. 後輩にアドバイスをする	1846	3.38	0.76
v17. 同級生にアドバイスをする	1846	3.21	0.82
v18. 先輩に悩みを相談する	1846	3.04	0.93
v19. 同級生に悩みを相談する	1846	3.22	0.83
v20. 自分のよいところを見つける	1846	3.24	0.77
v21. 仲間から自分のことを認められる	1846	3.34	0.70
v22. 仲間から信頼される	1846	3.37	0.70
v23. 人の役に立つことをする	1846	3.33	0.73

項目の全分散を説明する割合は、60.29%であった。

第1因子は7項目で構成されており、「ルール・マナーを守る」「ものごとくにねばり強く取り組む」「目上の人や先輩に敬語をつかう」「失敗してもすぐにあきらめない」など、部活動における自己指導能力に関わる内容の項目が高い負荷を示している。そこで、「自己指導」因子と命名した。

第2因子は4項目で構成されており、「仲間から自分のことを認められる」「仲間から信頼される」「自分のよいところを見つける」といった、部活動における他者との関係を通じた自己有用感の形成に関わる内容の項目が高い負荷を示している。そこで、「自己有用」因子と命名した。

中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討

表3 部活動尺度の因子分析結果 (Promax 回転後の因子パターン) n=1,846

	F1	F2	F3	F4	α 係数	
v. 7 ルール・マナーを守る	.79	-.05	-.14	.21		
v. 5 ものごとにねばり強く取り組む	.67	.12	-.02	.01		
v.13 目上の人や先輩に敬語をつかう	.66	-.12	.20	.02		
v.11 失敗してもすぐにあきらめない	.60	.17	.06	.00	0.87	
v. 9 競技力や技能の向上	.60	.05	.24	-.21		
v.10 大会やコンクールで実力を発揮する	.48	.12	.26	-.22		
v. 6 友達をたくさんつくる	.39	.27	-.02	.08		
v.21 仲間から自分のことを認められる	.00	.98	.00	-.09		
v.22 仲間から信頼される	.06	.96	-.02	-.10	0.90	
v.20 自分のよいところを見つける	.03	.59	.12	.10		
v.23 人の役に立つことをする	.13	.51	.01	.23		
v.16 後輩にアドバイスをする	.13	-.01	.77	-.01		
v.15 後輩のお手本となるよう態度や行動に意識をする	.26	-.06	.69	-.03	0.88	
v.14 態度や行動がお手本となる先輩を見て学ぶ	.29	-.07	.61	-.01		
v.18 先輩に悩みを相談する	-.15	.18	.59	.14		
v.17 同級生にアドバイスをする	-.10	.18	.57	.21		
v. 3 相手の意見を丁寧に聴く	.00	-.08	.00	.91		
v. 2 自分の意見を相手にわかりやすく伝える	-.10	.00	.11	.82	0.85	
v. 4 考え方の違いや立場の違いを理解する	.16	-.01	.05	.59		
	因子相関	F1	F2	F3	F4	
	F1	—	.65	.67	.63	
	F2		—	.69	.64	
	F3			—	.56	
	F4				—	

第3因子は5項目で構成されている。「後輩にアドバイスをする」「後輩のお手本となるよう態度や行動に意識をする」「先輩に悩みを相談する」など、部活動における先輩後輩関係に関する項目が高い負荷を示している。そこで、「先輩後輩関係」因子と命名した。

第4因子は、3項目で構成されており、「相手の意見を丁寧に聴く」「自分の意見を相手にわかりやすく伝える」といった、部活動におけるコミュニケーションに関わる内容の項目が高い負荷を示している。そこで、「コミュニケーション」因子と命名した。

(2) 下位尺度間の関連と信頼性の検討

部活動尺度の4つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「自己指導」下位尺度得点 ($M=24.65$, $SD=3.59$), 「自己有用」下位尺度得点 ($M=13.28$, $SD=2.55$), 「先輩後輩関係」下位尺度得点 ($M=16.50$, $SD=3.28$), 「コミュニケーション」下位尺度得点 ($M=9.70$, $SD=1.94$), とした。内的整合性を検討するために, Cronbach の α 係数を算出したところ, 「自己指導」で $\alpha=.87$, 「自己有用」で $\alpha=.90$, 「先輩後輩関係」で $\alpha=.88$, 「コミュニケーション」で $\alpha=.85$ と十分な値が得られた。部活動尺度の下位尺度間相関を表4に示す。4つの下位尺度はお互いに有意な正の相関を示した。この18項目を部活動尺度として採用することとした。

表4 部活動尺度の下位尺度間相関と信頼性係数

	自己指導	自己有用	先輩後輩関係	コミュニケーション	M	SD	α
自己指導	—	.69 **	.72 **	.58 **	24.65	3.59	0.87
自己有用		—	.71 **	.60 **	13.28	2.55	0.90
先輩後輩関係			—	.59 **	16.50	3.28	0.88
コミュニケーション				—	9.70	1.94	0.85

** $p < .01$

(3) 部活動尺度の下位尺度における得点差の分析

本項では, 部活動尺度の下位尺度における得点差について探索的に検討するため, 次の①から④について分析する。①公立中学校における運動部経験者・文化部経験者・部活動未加入者の差の分析。②公立中学校運動部経験者の都市部・都市部周辺地域・農山漁村地域差の分析。③公立中学校運動部経験者の学力の差と部活動における活躍の場の有無・充実感の有無による差の分析。④公立中学校運動部経験者における顧問教師の技術指導力の差と顧問教師の熱意の有無・顧問教師の活動場所への立ち会いの有無の差の分析。

中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討

① 部活動尺度の下位尺度における公立中学校の運動部経験者・文化部経験者・部活動未加入者の差の分析

部活動尺度の下位尺度における得点について、公立中学校における運動部経験者（ $n=1234$ ）・文化部経験者（ $n=333$ ）・部活動未加入者（ $n=114$ ）（部活動区分）の差について分散分析を行った結果、公立中学校における自己指導因子得点で有意な差が見られた。多重比較（Tukey 法）によると、運動部経験者の平均が文化部経験者と部活動未加入者の平均よりも有意に大きかった（ $F_{[2, 1678]}=6.82, p<.001$ ）。（表 5）

② 部活動尺度の下位尺度における公立中学校運動部経験者の都市部・都市部周辺地域・農山漁村地域の差分析

部活動尺度の下位尺度における得点について、公立中学校運動部における都市部（ $n=289$ ）・都市部周辺地域（ $n=668$ ）・農山漁村地域（ $n=266$ ）（部活動地域別）の差について分散分析を行った結果、コミュニケーション因子得点で有意な差が見られた。多重比較（Tukey 法）によると、都市部の平均が都市部周辺地域の平均よりも有意に大きかった（ $F_{[2, 1220]}=5.56, p<.01$ ）。（表 5）

表 5 分散分析表（公立中学校部活動 被験者間効果）

	部活動区分			運動部地域別		
	df	F 値	<i>p</i>	df	F 値	<i>p</i>
自己指導	2	6.82	0.001 **	2	.74	.48
自己有用	2	1.55	.21	2	.37	.69
先輩後輩関係	2	.17	.84	2	1.11	.33
コミュニケーション	2	.54	.58	2	5.56	0.00 **

** $p<.01$

③ 公立中学校運動部経験者の学力の差と部活動における活躍の場の有無・充実感の有無による差の分析

質問紙調査の設問「学校の勉強が得意である」の得点で3点～4点を

「学力高群」, 1点~2点を「学力低群」とした。そして, 質問紙調査の設問「部活動で活躍できる場があった」の得点で3点~4点を「活躍の場あり群」, 1点~2点を「活躍の場なし群」とした。次に, 質問紙調査の設問「部活動は充実していた」の得点で3点~4点を「充実あり群」, 1点~2点を「充実なし群」とした。上に示した分類をもとに学力高群と低群における活躍の場の有無, 部活動における充実感の有無による差についてt検定を行った。その結果, 学力高群では, 活躍の場あり群の全ての因子得点について, 充実なし群よりも充実あり群のほうが1%水準で有意に高い得点を示していた。また, 学力高群における活躍の場なし群では, 自己指導因子得点が1%水準で, 自己有用因子得点と先輩後輩関係因子得点が5%水準で充実なし群よりも充実あり群のほうが有意で高い得点を示していた(表6)。

表6 公立中学校運動部活動・学力高群における部活動指導尺度の差(t検定)の結果

因子名	充実なし			充実あり			t値	df	p	
	N	M	SD	N	M	SD				
活躍の場あり	自己指導	29	3.37	0.56	567	3.64	0.41	-3.34	594	.00**
	自己有用	29	3.17	0.68	567	3.47	0.54	-2.88	594	.00**
	先輩後輩関係	29	3.12	0.72	567	3.415	0.58	-2.62	594	.01**
	コミュニケーション	29	2.98	0.75	567	3.288	0.62	-2.60	594	.01**
活躍の場なし	自己指導	29	3.13	0.64	40	3.48	0.43	-2.76	67	.01**
	自己有用	29	2.79	0.94	40	3.21	0.58	-2.26	67	.03*
	先輩後輩関係	29	2.90	0.69	40	3.23	0.60	-2.06	67	.04*
	コミュニケーション	29	2.91	0.81	40	2.98	0.55	-0.41	67	.68 ns

* $p < .05$ ** $p < .01$

次に, 学力低群では, 活躍の場あり群の全ての因子得点について, 充実なし群よりも充実あり群のほうが1%水準で有意に高い得点を示していた。また, 学力低群における活躍の場なし群では, 自己指導因子得点が5%水準で充実なし群よりも充実あり群のほうが有意で高い得点を示していた。そして, 自己有用因子得点が10%水準で充実なし群よりも充実あり群のほ

中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討

うが有意傾向を示していた（表7）。

表7 公立中学校運動部活動・学力低群における部活動指導尺度の差（t検定）の結果

因子名	充実なし			充実あり			t 値	df	p	
	N	M	SD	N	M	SD				
活躍の場あり	自己指導	39	3.24	0.66	430	3.62	0.41	-5.19	467	.00**
	自己有用	39	2.95	0.77	430	3.34	0.56	-3.99	467	.00**
	先輩後輩関係	39	2.82	0.80	430	3.32	0.61	-4.88	467	.00**
	コミュニケーション	39	3.06	0.75	430	3.31	0.57	-2.52	467	.01**
活躍の場なし	自己指導	52	2.96	0.75	48	3.26	0.57	-2.25	98	.03*
	自己有用	52	2.73	0.75	48	2.98	0.72	-1.72	98	.09†
	先輩後輩関係	52	2.76	0.88	48	3.00	0.72	-1.50	98	.14 ns
	コミュニケーション	52	2.80	0.69	48	2.94	0.61	-1.09	98	.28 ns

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

④ 公立中学校運動部経験者における顧問教師の技術指導力の差と顧問教師の熱意の有無・顧問教師の活動場所への立ち会いの有無の差の分析

質問紙調査の設問「顧問は、技術や能力を高める指導をしてくれた」の得点で、3点～4点を「顧問技術指導あり群」、1点～2点を「顧問技術指導なし群」とした。そして、質問紙調査の設問「顧問は、部活動で熱心に指導してくれた」の得点で、3点～4点を「顧問熱意あり群」、1点～2点を「顧問熱意なし群」とした。次に、質問紙調査の設問「顧問は、活動中は常に活動場所にいた」の得点で3点～4点を「顧問在群」、1点～2点を「顧問不在群」とした。上に示した分類をもとに顧問技術指導あり群と顧問技術指導なし群における顧問教師の指導熱意の有無、顧問教師の活動場所への立ち会いの有無による差についてt検定を行った。

その結果、顧問技術指導あり群では、顧問熱意あり群の全ての因子得点について、顧問不在群よりも顧問在群のほうが1%水準で有意に高い得点を示していた（自己指導： $t = -4.41$, $df = 955$, $p < .01$ 自己有用： $t = -4.03$, $df = 955$, $p < .01$ 先輩後輩関係： $t = -4.32$, $df = 955$, $p < .01$ コミュニケーション： $t = -4.72$, $df = 955$, $p < .01$ ）また、顧問技術指導あ

り群における顧問熱意なし群では、全ての因子得点について有意な差は見られなかった（表8）。

表8 公立中学校運動部活動顧問技術指導あり群における差（t検定）の検討

因子名	顧問在			顧問不在			t値	df	p	
	N	M	SD	N	M	SD				
顧問熱意あり	自己指導	837	3.63	0.43	121	3.44	0.53	-4.41	956	.00 **
	自己有用	837	3.41	0.58	121	3.18	0.66	-4.03	956	.00 **
	先輩後輩関係	837	3.39	0.59	121	3.14	0.69	-4.32	956	.00 **
	コミュニケーション	837	3.32	0.59	121	3.05	0.64	-4.72	956	.00 **
顧問熱意なし	自己指導	9	3.51	0.40	8	3.36	0.45	-0.74	15	.47 ns
	自己有用	9	3.19	0.45	8	3.25	0.46	0.25	15	.80 ns
	先輩後輩関係	9	3.31	0.45	8	2.75	0.82	-1.78	15	.10 ns
	コミュニケーション	9	3.15	0.65	8	2.96	0.52	-0.66	15	.52 ns

** $p < .01$

次に、顧問指導技術なし群では、顧問熱意あり群のコミュニケーション因子得点について、顧問不在群よりも顧問在群のほうが5%水準で有意に高い得点を示していた ($t = -2.11$, $df = 114$, $p < .05$)。また、顧問技術指導なし群における顧問熱意なし群では、先輩後輩関係因子得点が5%水準で顧問不在群よりも顧問在群のほうが有意に高い得点を示していた ($t = -2.08$, $df = 141$, $p < .05$)。そして、自己有用因子得点が10%水準で顧問不在群よりも顧問在群のほうが有意傾向を示していた ($t = -1.20$, $df = 141$, $p < .10$)（表9）。

4. 考察と今後の課題

本項では、部活動尺度の下位尺度における得点差について探索的に検討してきたことについて考察を述べる。

まず、公立中学校における運動部経験者・文化部経験者・部活動未加入者の差を見たところ、文化部経験者・部活動未加入者よりも運動部経験者に自己指導因子得点で有意な差が見られた。これは、運動部経験者が、運

中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討

表9 公立中学校運動部活動顧問技術指導なし群における差 (t 検定) の検討

因子名	顧問在			顧問不在			t 値	df	p	
	N	M	SD	N	M	SD				
顧問熱意あり	自己指導	62	3.39	0.64	54	3.42	0.50	0.29	114	.77 ns
	自己有用	62	3.22	0.78	54	3.07	0.69	-1.07	114	.29 ns
	先輩後輩関係	62	3.08	0.78	54	3.16	0.68	0.57	114	.57 ns
	コミュニケーション	62	3.11	0.76	54	2.82	0.72	-2.11	114	.04 *
顧問熱意なし	自己指導	27	3.45	0.49	116	3.30	0.62	-1.20	141	.23 ns
	自己有用	27	3.31	0.59	116	3.06	0.69	-1.70	141	.09 †
	先輩後輩関係	27	3.34	0.51	116	3.01	0.80	-2.08	141	.04 *
	コミュニケーション	27	3.16	0.59	116	3.02	0.68	-1.01	141	.31 ns

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

動部では練習や試合を通じた集団活動の機会が多く、競技力や体力の向上を図るために練習にねばり強く取り組むことや試合で能力を発揮することにより、自己指導能力の向上が図られたと考えている可能性が示唆される。

次に、公立中学校運動部における地域別の違いをみたところ、都市部周辺地域よりも都市部にコミュニケーション得点で有意な差が見られた。中村（2012）は、現在の子どもが、模倣の機会や多様な人間関係を結ぶ機会が著しく少なくなっていることを指摘し、生徒指導上の諸問題が山積する日本の学校では、教育の重点を、3R's、つまり、読み・書き・算に加えて第4のR（人間関係 Relation）にも置かなければならないことを述べている²¹⁾。

現代の日本社会では核家族化・少子化が進行し、生徒は、親や教師以外の大人や異年齢の仲間と交流する機会が減少している。特に、都市部においてこのような傾向が進んでいることから、運動部活動が、コミュニケーション力形成の場として機能していると捉えているのではないだろうか。

そして、公立中学校運動部経験者の学力の差と部活動における活躍の有無・充実感の有無による差の分析では、学力高群と学力低群のそれぞれにおいて、運動部活動において活躍の場があり、充実感を持っているほうが全ての因子得点において有意な差として示された。他方、学力低群に

において、活躍の場なし群でも、充実感を持って運動部活動に取り組んでいた場合は、自己指導因子得点で有意な差が、自己有用因子得点において有意傾向が示された。

運動部活動では、生徒の体力や技術力等に個人差があるため、全ての生徒に対して試合や競技会等に出場し、自らの能力を十分に発揮できる場が確保されているわけではない。また、生徒の中には、教科の学習に意欲的に取り組めない者や苦手意識のある者もいる。

そのため、運動部活動では、自らの興味関心に基づき生涯にわたってスポーツに慣れ親しむ態度や意欲を涵養することや、個に応じた体力や技術力の向上を図ることはもちろんのこと、「ひとりひとりの生徒の人格の価値を尊重し、個性の伸長を図りながら、同時に社会的資質や行動を高めようとする」ことが求められるのである²²⁾。このことは生徒指導の意義であり、運動部活動が生徒指導の重要な機能として作用する所以である。

また、公立中学校運動部経験者における顧問教師の技術指導力の差と顧問教師の熱意の有無・顧問教師の活動場所への立ち合いの有無の差の分析では、調査対象者は、技術指導力があり、熱意をもって指導し、活動場所に常に立ち会っている顧問教師に指導を受けたと捉えているほど因子得点において有意な差が示された。

他方、技術指導力や熱意は十分とは言えないが、活動場所に常に立ち会っている顧問教師による指導を受けたと捉えている場合も、先輩後輩関係因子得点で有意な差が、自己有用因子得点において有意傾向が示された。これは、顧問教師の技術指導力や熱意に課題があったとしても、＜先輩－後輩＞からなる縦の人間関係により日常的に集団活動が行われることで、先輩が後輩に技術指導を行うことや後輩が先輩を手本として自らの成長を目指すことなど生徒主体の活動が行われている可能性が示唆される。

近年の中学校教師は多忙である²³⁾。このことに関連して、文部科学省は、

中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討

「チームとしての学校」や「働き方改革」の理念のもと、持続可能な運動部活動のための改革を進めている。上述した研究結果は、これからの部活動の在り方を検討するための知見を提供することができたと考えている。

ところで、生徒指導は、教育課程内外において機能として作用してきた。それゆえ、生徒指導は、教育課程の領域の枠内で指導と評価が行われる各教科や道德等の教育活動とは違って、生徒の社会的な資質・能力の向上にどのように影響しているのかについて検討することが困難であった。

本研究では、運動部活動を通して形成される資質・能力についての尺度を作成し、中学校運動部活動における生徒指導の機能を探索的に検討し明らかにしてきた。他方、調査対象者の多くが中学生や高校生として学校生活を送っていた時期は、運動部活動の運営体制や指導内容に変革が求められていた時期である。2012年に大阪市の高等学校運動部において、顧問教師の体罰に起因する生徒の自殺事案発生し、顧問教師や指導者による体罰が社会問題となった。2014年には、OECD（経済協力開発機構）による国際指導環境調査（TALIS, 2013）の結果が公表され、教師の長時間労働が問題視された。本研究を通して、調査対象者が、上に示したような変革期にある中学校運動部活動の内実をどのように捉えていたのかが明らかとなり、これからの中学校運動部活動の在り方を検討するうえで参考となる示唆を得られたと考える。

しかしながら、本研究では、主な調査対象者が、教職課程科目を受講する大学・短期大学生であったため、学校生活や運動部活動に対して望ましい回答をしようとする一定のバイアスがかかった可能性が考えられる。また、顧問教師の指導力や部活動指導に対する熱意等は、調査対象者の主観的な判断によるものである。これからの中学校運動部活動の在り方を提言していくためには、中学校運動部活動における生徒指導の意義について多様な視点から検討を加えることが必要である。このことが今後の課題であ

る。

注

- 1) 教育再生実行会議「自己肯定感を高め、自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた、学校、家庭、地域の教育力の向上（第十次提言）」2017年
- 2) 文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成29年文部科学省令第4号）の施行について（通知）」2017年
- 3) スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」2018年
- 4) 文部科学省 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」文部科学省2015, pp. 3-8
- 5) 川口厚（2019）「過渡期にある部活動－教育的意義の再考－」『月刊生徒指導』第49巻第3号 pp. 68-70
- 6) 桂和仁・中込四郎（1990）「運動部活動における適応感を規定する要因」『体育学研究第』35巻第2号
- 7) 石田靖彦・亀山恵介（2005）「中学校の部活動が学習意欲に及ぼす影響－部活動集団の特徴と部活動への意欲に注目して－」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第9号
- 8) 角谷詩織（2005）「部活動への取り組みが中学生の学校生活への満足感をどのように高めるか－学業コンピテンスの影響を考慮した潜在成長曲線モデルから－」『発達心理学研究』第16巻第1号
- 9) 岡田有司（2009）「部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響－部活動のタイプ・積極性に注目して－」『教育心理学研究』第57巻第4号
- 10) 佐川馨・羽澤知子（2009）「中学校吹奏楽部員の部活動「満足感」「有用感」に影響する要因－部活動に所属する中学生への質問紙調査の結果から－」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第31号
- 11) 日野克博（2010）「中学校部活動における生徒のライフスキル獲得と生徒からみた指導者のライフスキル指導との関係」『愛媛大学教育学部保健体育紀要』第7号
- 12) 青木久美子・杉森弘幸・下川真良・熊谷佳代（2011）「中学校時代の運動

中学校運動部活動における生徒指導の意義に関する検討

- 部活動体験が及ぼす人間形成について－大学生の回顧調査から－』『岐阜大学教育学部研究報告（自然科学）』第35巻
- 13) 東野充成（2003）「部活動と中学生の対人関係－教師・友人関係を中心に－」『日本特別活動学会紀要』第11号
 - 14) 中川靖彦・新井肇（2006）「『生きる力』の育成と中学校における運動部活動の教育的価値の研究」『生徒指導研究』第18号
 - 15) 長谷川祐介（2011）「大学生活に対する志向性に及ぼす中学高校部活動の影響－教科外活動の長期的効果に関する分析可能性－」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』第33巻第1号
 - 16) 桑野友裕・小原達朗・笹山龍太郎（2014）「生徒指導の内容を踏まえた運動部活動指導の研究－自己指導能力を育む運動部活動指導－」『教育実践総合センター紀要』
 - 17) 川口厚（2015）「生徒の自己指導能力を高める運動部活動の指導方法に関する考察－A中学校における指導実践の検証から－」佛教大学大学院修士論文
 - 18) 川口厚（2018）「生徒指導の実践の場としての部活動の教育的意義－社会的なりテラシー育成の視点からの検討－」『桃山学院大学経済経営論集』第59巻第4号
 - 19) 新井洋輔（2005）「サークル集団における先輩後輩間行動の構造」『筑波大学大学院博士論文』, 付表 pp. 2-72
 - 20) 仁木幸男（2011）「中学校の部活動の教育的効果に関する研究：歴史的考察と調査研究」, 早稲田大学大学院博士論文, pp. 360-367
 - 21) 中村豊（2012）「積極的生徒指導のための授業カリキュラム開発についての研究－子どもの基礎的人間力養成の授業実践とその有効性の検証－」『関西学院大学博士学位論文』, pp. 44-48
 - 22) 文部省（1965）『生徒指導の手引き』大蔵省印刷局 p. 2
 - 23) 2016（平成28）年に実施された、ベネッセ教育総合研究所の調査によると、中学校教師は、小学校と高等学校の教師に比べて授業日の勤務時間が長く、土日に出勤する割合が高いことが示されている。

<出典>

ベネッセ教育総合研究所（2016）「第6回学習指導基本調査 DATA BOOK

(小学校・中学校版)」 pp. 26-29 <https://berd.benesse.jp/up_images/research/Sido_KOKO_07.pdf> (2018年11月30日最終アクセス)

An Examination of the Significance of Guidance and Counseling in Extracurricular Sport Activities of Junior High Schools

—Based on results of a questionnaire survey
by recall aimed at university students—

KAWAGUCHI Atsushi

abstract

The purpose of this study is to clarify the competence formed through extracurricular sport activities at junior high school level by focusing on the significance of student guidance and counseling of extracurricular activities in public junior high schools. Therefore, I conducted a questionnaire survey on the experience of junior high school extracurricular activities using the recall method for 2318 students attending universities and junior colleges. In addition, I made an extracurricular activity scale through this questionnaire survey and explored how university students perceive the social competence formed through public junior high school extracurricular sport activities. As a result, it was suggested that junior high school extracurricular sport activities had a significant impact on the formation of students' social competence.

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

Adrian WAGNER

Introduction

Intermediate English (中級英語) classes are compulsory classes for all second year students in The Faculty of International Studies and Liberal Arts (国際教養学部). Each student takes four 90 minute classes per week. Classes are divided into 4 skills as follows: Intermediate English Reading, Intermediate English Listening, Intermediate English Writing, and Intermediate English Oral Communication. The curriculum is designed to foster practical English ability with a balance of receptive and productive skills. A possible pattern would be that a student would take two classes of Intermediate English Reading and two of Intermediate English Oral Communication in the first semester, and in the second semester, two classes each of Intermediate English Listening and Intermediate English Writing. These two classes of each skill may be with the same teacher or different teachers. However, each class must be treated separately and assessed inde-

Keywords: speaking assessment, formative assessment, self-assessment, language learning plateau, curriculum design

pendently of the other. For example, if a group of students had the same teacher for Intermediate English OCa on a Tuesday and OCb on a Wednesday, in principle the two classes the assessment tasks and grades of each should in no way inform those of the other.

As of 2018, due to Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (文部科学省) regulation, all of the individual Intermediate English classes share a common syllabus. However, due to differences in ability level etc. individual teachers are allowed a degree of flexibility in their interpretation of the common syllabus, such as the freedom to select their own textbooks and specific methods of assessment.

Below is the course summary of Intermediate English Oral Communication:

This second year course builds upon the skills developed in first year English courses.

The goal of this class is for students to increase their fluency and accuracy in spoken English to the “B1” level of CEFR. In class, students will have time and opportunity to practice spoken interaction in English through a range of tasks and topics.

Below is the list of class goals and description of attainment goals and class themes:

Students will be able to:

- *use appropriate grammar, vocabulary and English phrases essential for communicating about common and familiar topics such as hobbies, work, interests, preferences, experiences etc.*
- *express and briefly explain their opinions about various topics.*
- *speak at length about familiar topics, connecting utterances into longer*

passages of speech

Students will work toward:

- *clear and comprehensible pronunciation and natural patterns of intonation*
- *conversing about more abstract or academic topics*
- *using spoken English appropriate for professional and formal contexts*

With the general curriculum and individual syllabus calling for class content targeted towards a specific skill, it should follow that assessment should also reflect effort, improvement, and achievement in that particular skill. Whatever the class, assessment should be something that both teachers and students take seriously. For the receptive skills, tests focusing on comprehension of texts and recordings would be the most appropriate form of test. In the writing class a teacher could assign essays, or tests focusing on grammar and structure of essays. However, practical and reliable ways to assess ability of second language oral communication skills (speaking ability) are not so easy to find. Keeping in mind the syllabus of the class and the characteristics of the learners, I decided to use the facilities of the language learning laboratories to have students make recordings of themselves performing various speaking tasks and use this as the basis for assessment.

The assessment system discussed in this essay is an attempt to find a method of assessment that matches the design and goals of the Intermediate English curriculum and inspires class participants to greater achievement. For this purpose, the assessment method was used over two semesters with two different groups of students. Their reactions and feelings about this method of assessment were collected via an anonymous survey at the end of each semester.

Literature Review

Assessment of Speaking Ability in Second Language Classes

There is a plethora of research conducted regarding the theoretical underpinning of any testing in second language ability and any educator wishing to inform their own assessment practices will be drawn into at times philosophical debates such as what it means to know a language (Spolsky, 2007) and other controversial topics such as the sometimes intangible nature of development or scaling of proficiency in second acquisition.

Alderson (2007) writes:

the levels of attainment expected of (typically school-based) language learners, are often vague, ill-defined, lack any empirical base, and bear little relation to theories of second language acquisition. In short, it is far from clear exactly what changes as learners develop and therefore what diagnosis of second language development (or lack of it) should be based on, or how diagnostic tests might be validated. (p. 21-22)

Furthermore, a series of other factors, not related to the language proficiency of learners affect test performance and cause doubts regarding the reliability and validity of any test. Bachman (1990), writes that performances on language tests can be influenced by personal attributes of learners such as such as “cognitive style and knowledge of particular content areas, and group characteristics such sex, race, and ethnic background” (p. 164).

Next, there are concerns of bias in any rating of language tests, particularly speaking assessment. The study of Lumley, and McNamara (1995) shows that even trained and certified assessors show inconsistency in their evaluations and level of severity. As a teacher assessing our own students, who we

have met and interacted with many times on a social level, there are surely biases on a personal level that could influence any judgment.

Overall, even in the best circumstances, any evaluation of speaking performance, and the score or grade it elicits, is likely to be somewhat arbitrary and erroneous.

Bringing the discussion of speaking assessment to a more practical place, Ginther (2012) writes that:

Speaking is seen by language testers as the most difficult of the four language skills to assess. Assessing speaking requires that we either observe a “live” oral performance or that we capture the performance by some means for evaluation at a later time. A method for elicitation must be selected, rating scales must be developed, and interviewers and/or raters must be trained. (p. 1)

The type of test that Ginther is describing is often called direct testing as opposed to indirect testing styles. Indirect tests evaluate the skills and abilities that underlie an examinee’s performance by eliciting performance on item types such as a multiple-choice main idea items to measure reading comprehension. Common styles of direct test are the one on one interview style as employed by the IELTS test and paired speaking tests such as employed by the Cambridge Suite of exams. Other variations could be the recorded responses used by the TOEFL Ibt test, or even presentations.

Speaking of large scale- standardised tests such as IELTS, the study of Wagner (2015) noted, commercial and standardised language tests can be a valid reference or starting point for thinking about test styles, grading rubrics etc. However, it can be difficult to scale and adjust these tests for use in a school or university classroom setting.

The conclusion that must be reached is that there is no perfect way of testing the spoken proficiency of language learners, and teachers who wish to do so must use the information available to develop methods that are as practical and fair as possible in their educational context.

Formative Assessment and Self-Assessment in Second Language Classes

Not only in the field of second language acquisition, but in any educational context, in-class assessment can generally be classified as either summative or formative. Summative assessment is given at the conclusion of a course of study and seeks to evaluate overall achievement and attainment and retention of skills or knowledge. Taras (2005) writes that summative assessment provides, “a judgement which encapsulates all the evidence up to a given point. This point is seen as a finality at the point of the judgement” (p. 468). It represents an end point and the information gleaned by both the learner and the teacher serves to report upon achievement but not enhance it.

On the other hand, formative assessment generally occurs during the course of study, and occurs numerous times. The term, ongoing assessment is also used but a key difference between formative and summative assessment is not only timing and frequency. As Taras (2005) writes:

... for an assessment to be formative, it requires feedback which indicates the existence of a ‘gap’ between the actual level of the work being assessed and the required standard. It also requires an indication of how the work can be improved to reach the required standard. (p. 468)

The imperative is that the assessment, or the information gleaned from it, must be used to inform class content and teaching practices. Learners themselves, should also be a part of the process.

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

Numerous studies, such as that of Ross (2005) and Alvarez, Ananda, Walqui, Sato, and Rabinowitz (2014) argue that formative assessment, if carefully planned and administrated can play a vital role in second language education. Generally, it can be seen as making learners more consciously involved in the learning process.

The practice of self-assessment is also linked to formative assessment as it can be seen as a way to foster learner autonomy, aiding learners take a more active and critical role in their own progress and achievements. Obviously, taking that concept to the extreme and having students become solely responsibility for their own assessment and grading can be seen as unfair and irresponsible educational practice.

While acknowledging the shortcomings of self-assessment in language learning in a formal context, Brown and Hudson (1998) list the following advantages of incorporating self- assessment:

First, self-assessments can be designed to be administered relatively quickly. Second, they inevitably involve students directly in the assessment process. Third, in turn, such involvement may help students understand what it means to learn a language autonomously. Finally, both the students' involvement and their greater autonomy can substantially increase their motivation to learn the language in question. (p. 666)

Learner Autonomy is integral for long-term success in second language acquisition and for this reason alone, it is worth considering incorporating some form of self-assessment into any curriculum.

Plateaus in Language Learning

When designing a syllabus for and considering the needs of intermediate

language learners, it is useful to be aware of the concept of plateaus in language learning. Not only limited to second language acquisition, the feeling of reaching a plateau or slump, when initially smooth improvement or progress is felt to slow down or cease completely, is commonly reported by people studying other subjects, learning sports, and on diets etc. Anecdotal evidence from both learners and educators suggests this often happens at the intermediate level. Richards, (2008) writes:

... once learners have arrived at an intermediate level of language learning, progress does not always appear to be so marked, and making the transition from intermediate to the upper-intermediate/advanced level sometimes proves frustrating. Some may feel they have arrived at a plateau and making further progress seems elusive, despite the amount of time and effort they devote to it. (p. 1)

Particularly, Richards (2008) gives five characteristics of learners who may have come to a learning plateau:

1. There is a gap between receptive and productive competence.
2. Fluency may have progressed at the expense of complexity.
3. Learners have a limited vocabulary range.
4. Language production may be adequate but often lacks the characteristics of natural speech.
5. There are persistent, fossilized language errors. (pp. 2-3)

Particularly, the first, third and fifth of these characteristics informed the planning for this Intermediate English class and the style of assessment. Considering Japanese learners, and the predominantly grammar and reading based style of English education in schools in Japan, the gap between receptive and productive competence is an issue that demands attention. As for the lack

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes of vocabulary range, a large portion of the textbook chosen and the class content focused on building vocabulary, particularly academic vocabulary and collocations. Finally, when assessing the recorded speaking tasks, I made efforts to identify and correct persistent repeated errors, particularly in grammar and pronunciation. These factors will be discussed in more detail in following sections of this paper.

The Class and Study Participants

The research was conducted in two classes of Intermediate English Oral Communication. One in the spring semester of 2018 and one in the spring semester of 2019. In both classes, students had two different teachers for their two weekly Intermediate English Oral Communication classes. Meaning, I met the students once per week for the 15 weeks of the semester. The 2018 class contained 13 students and the 2019 class contained 16 students. As there were no practical differences in the way the class and assessment were conducted or other shared differences between the groups distinct to their year level, the 2018 and 2019 cohorts will be treated together as a single group for the purpose of this research.

At the time of participating in the class, all students were in the first semester of their second year of university, the majority of students were Japanese and completing Intermediate English as a compulsory course of the Faculty of International Studies and Liberal Arts. However, there was a vast range of differences in ability levels and motivation. Approximately half of the students had experience of studying abroad or plans to study abroad while at university. Some students attended every class and submitted all assessment tasks on time, while others had numerous absences and failed to submit tasks on time.

The textbook chosen for the class was *Unlock Level 3 Listening and Speaking Skills Student's Book and Online Workbook* by Sabina Ostrowska.

The first five chapters of the book were covered in the semester. The themes of each chapter were: 1. Animals, 2. Customs and Traditions, 3. History 4. Transport, and 5. Tradition. In general, the topics and content of the book were quite academic in nature. Listening exercises were often based on academic lectures and the textbook included a large amount of academic and formal vocabulary and phrases. While the level was quite high and students did struggle with some of the content in classes, I thought this was appropriate considering the latter part of the stated goals for Intermediate English Classes, which included preparing students for: "... conversing about more abstract or academic topics and using spoken English appropriate for professional and formal contexts". Also, the stated level of the textbook was CEFR B1, the target specifically listed on the Intermediate English Curriculum

A key component of this textbook series is the incorporation of end-of-unit tasks. Completing these end-of-unit academic tasks necessitated students engaging with the textbook materials on a thematic level; to both understand the issues presented and to formulate their own opinions. Practically, they were instructed to use target phrases, vocabulary and grammatical structures from the unit to complete the task. These speaking tasks were used adapted for use as assessment tasks.

Assessment Method

As mentioned above, five chapters were covered over the 15 week semester. So, following a pattern of formative/ongoing assessment, the semester was divided into five cycles. There was one cycle per chapter of the text

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes consisting of two regular lessons and one class of assessment. This meant that a substantial amount of class time (one third) was used for assessment tasks. However, considering that the assessment tasks were devised as revision and learning tasks, this was seen as not overly excessive.

So, in every third lesson the venue of the class was moved from the regular classroom to the language laboratory equipped with computers and recording software. First students took a regular exam, beginning with either one or two listening tasks, followed by grammar and vocabulary tasks. This paper part of the test was closed book and designed to take about 45 minutes of the total 90 minute class time. After a student had completed the first task of the test, they were given the speaking task. This part of the test was open book, with students told to use their textbooks to aid in the speaking task. Also, as it was hoped that doing the speaking tasks would be a learning activity as well as an assessment task, students were permitted to use dictionaries and the Internet to research the topic for ideas and specific examples to talk about. They were instructed to record their speaking task and email as an attachment by the end of the lesson. Students were encouraged to record as many times as they like until they were satisfied with their achievement or until they ran out of time. Generally, students completed the tasks in the computer room. However, some students who said that they were shy or unable to concentrate in the classroom chose to leave the classroom and record their speaking tasks on their smartphone in private. After the class students were sent a link to a Google Form which instructed them to re-listen to their submission and conduct self-assessment. The flow of the assessment day is summarised in the table below. Then, using the recorded submission and self-assessment form, students were given personalised feedback written by the teacher, highlighting

things they did well along with errors in grammar, vocabulary, punctuation etc. This was given to students two weeks after the day of assessment. All five Assessment Tasks and the Self-Assessment Form can be found as appendices. A summary of the assessment flow is found in Table 1 below.

Table 1

Assessment Flow

<u>Time</u>	<u>Activity</u>
First Half of Lesson	Listening, vocabulary and grammar test (closed book)
Second Half of Lesson	Recorded speaking tasks (open book)
After class (within one week)	Students submit self-assessment via Google Forms
Two weeks after submission	Students are given personalised feedback on paper

Regarding characteristics of learners whose progress has plateaued, Richards (2008) offers the following advice for combating the gap between receptive and productive competence. Some of his advice for educators to guide students towards progress in this area, borrows heavily from *Output Hypothesis*, first proposed by Swain (2008). This theory purports that not only comprehensible input, seen by researchers such as Krashen (1985) as the sole integral condition for successful language learning, but also comprehensible output also plays a key part in the second language acquisition process. Specifically, Richards suggests that:

Carefully structured and managed output (the output hypothesis) is essential if learners are to acquire new language. Managed output here refers to tasks and activities that require the use of certain target-language forms that “stretch” learners’ language knowledge and that consequently require a “restructuring” of that knowledge. The output hypothesis suggests the rather obvious notion that practice in using

target language forms is necessary for learners to acquire new target language. (p. 6)

The assessment activities were designed specifically to necessitate this kind of focused practice.

Next, the introduction of the self-assessment to the assessment task, mirrors Richard's advice for combating fossilised errors. He suggests that it is beneficial that learners become, "active monitors of their own language production through listening to recordings of their own speech and through having others monitor their speech for fossilized errors in focused listening sessions" (p. 20). The responses from students did indeed show that this created opportunity, in conjunction with the personalised feedback given by the teacher, was somewhat effective in this area.

Grading of Assessment Tasks

As there was a vast difference in ability levels of individual students in both cohorts, it was difficult to grade these recorded speaking tasks with a standard rubric, either analytical or holistic. Regarding the quality of the final product, a sound achievement for one student could be seen as a poor achievement for one of the higher level students or an excellent achievement for one of the lower ability level students. The goal was to foster motivation and development of ability, so these tasks were not graded like a standardised test such as IELTS or TOEFL.

Firstly, the written test, was sufficient to show which students had studied for the test and memorised new vocabulary, collocations and grammar constructions from the textbook and represented half of the total score for the test. Equal points were then allocated for the speaking task. For example, if

a test had a total of 50 points for the written section, 50 points were allocated for the recorded speaking task, making a total of 100 points. If 35 points were allocated for the written section, the speaking task would be a worth 35 points for a total of 70 points. As for scoring the recorded speaking tasks, before the teacher listened to it and read the self-assessment, each student started with full points and the product was assessed in a decremental manner. Students would lose points for not fulfilling the task instructions such as not using target phrases or going under time. Points were also lost for submitting self-assessment late or not completing satisfactorily.

As for the final grade of the class, each of the five tests were calculated to 15% for a total of 75%, with the remaining 25% allocated for attendance, participation and weekly homework. Over the two years, the lowest assessment score was 35% from 75% and the highest was 73%. The median assessment score over the two years was 58.5%.

Data Collection

In both cohorts, data was collected via an anonymous questionnaire conducted after the final class through Google Forms. Students were informed that the questionnaire was not part of assessment and would not affect their final grade in any way. It was also to be completed on a voluntary basis. Out of a total of 29 students, 27 students completed the final questionnaire. The data from both years was combined for analysis. The questionnaire consisted of 17 questions. 16 were Likert Scale questions. With the exception of Question 1, all of these Likert Scale questions had five response choices: *Strongly agree*, *Agree*, *Neither agree nor disagree*, *Disagree*, *Strongly disagree*. Finally, there was a question at the end where students could freely write

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

their opinions or feelings about the recorded speaking tasks and self-assessment. The questionnaire was provided in both Japanese and English and is included as Appendix A.

Results and Analysis of Data

The overall goal of the questionnaire was to see to what degree and in what particular ways students found this process and method of assessment useful in improving their English ability and self-awareness as learners.

Responses to the end of semester questionnaire from the 2018 and 2019, were compared, but as there were no noticeable differences or biases, the data was combined. For ease of understanding, responses to the questions will be analysed out of order, with questions regarding similar themes discussed together. Responses to the final question, where students could write freely, are included in the relevant sections. Responses in English are unedited and responses in Japanese are translated into English.

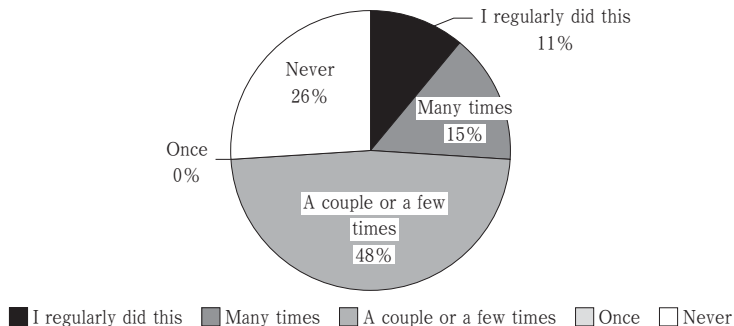
Familiarity with Task Style

The first question sought to discover what experience students had with recording their own speaking as a way of practicing English. The results below showed that the majority of students had no experience or limited experience of this.

As only 26% of students chose *I regularly did this or Many times*, it shows that this was not a regular part of the English study regime of most students. So, the assessment tasks provided a sense of doing something new, or at least some novelty that differentiated this class from others they had taken.

Graph 1

Question 1. Before this class have you had the experience of recording your speaking and listening to your own English?

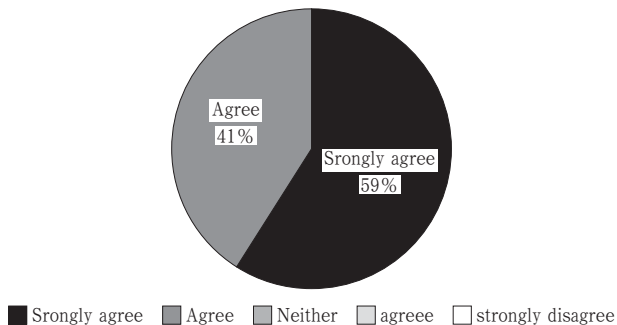


Connection with Class Content

As any assessment should have an obvious and direct connection with what was taught and what is expected to have been learned, Questions 3, 4, and 5 gauged students perception of the relevance of assessment tasks to class content. Responses to these questions are presented in the graphs below.

Graph 2

Question 3. I felt there was a direct connection between the speaking tasks and class activities/class textbook.

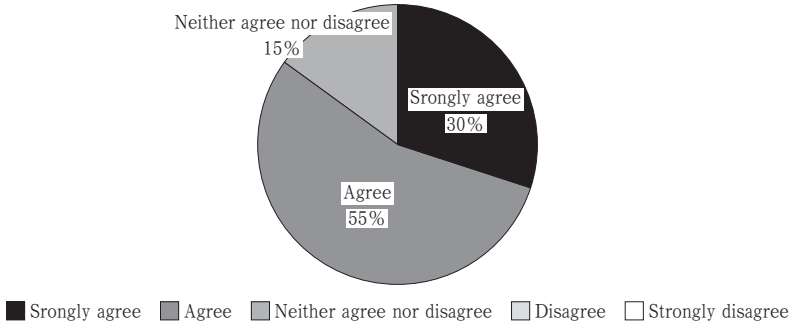


The student responses clearly showed that students not only felt a connec-

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

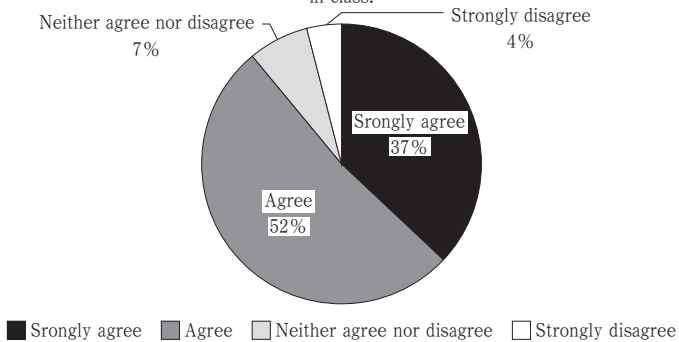
Graph 3

Question 4. Doing the speaking tasks and self-assessment caused me to revise the class content and textbook.



Graph 4

Question 5. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to remember grammar, vocabulary, phrases and pronunciation advice learned in class.



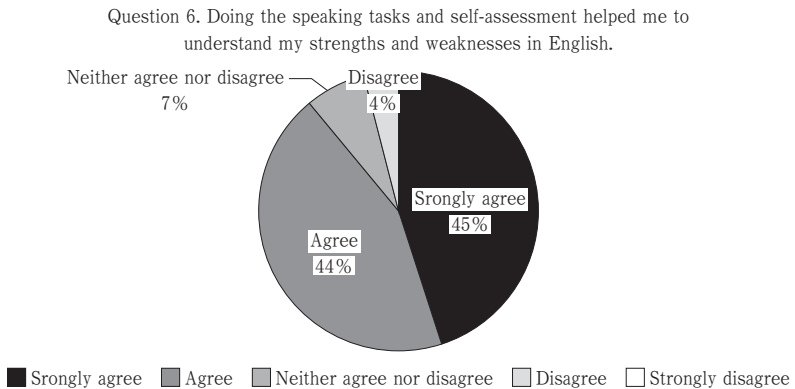
tion between the assessment tasks and class content, but also that the task was a catalyst for memory and revision of what had been learned in previous weeks.

Students' Awareness of Strengths, Weaknesses and Mistakes in Language Production

As both questions refer to students' ability to reflect on their ability and assess their own achievements, the responses to Questions 6 and Question 13 will be discussed together. The results show that the doing the recorded speaking tasks with the follow up of self-assessment made students notice their own mistakes and think about their strengths and weakness.

Probably, the feedback from the teacher was also a part of this. Students had a tendency to make similar mistakes, repeatedly in different assessment tasks. Some examples of repeated and possibly fossilised were mispronunciation of certain sounds or errors in forming and using particular grammatical structures.

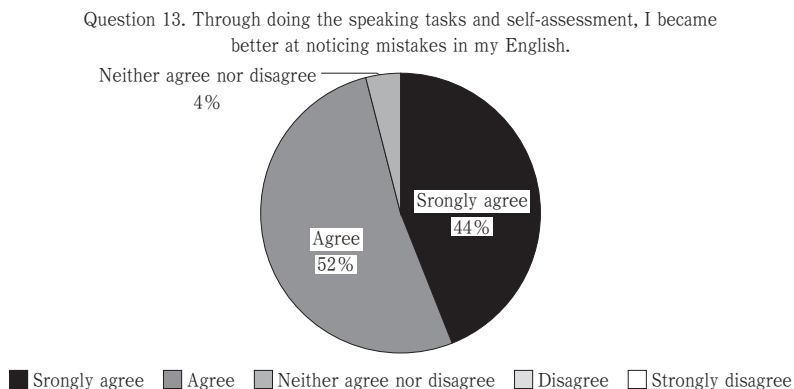
Graph 5



Probably, the feedback from the teacher was also a cause of almost 90% of the students selecting *Strongly agree* or *Agree* as their response to Question 6. Having their most frequent and prominent errors pointed out to them on numerous occasions would hopefully increase their sensitivity regarding those

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes
points of language production.

Graph 6



As for Question 13, students were told that identifying errors was an important part of the self-assessment stage of the assessment task and therefore became more skilled at doing this over the course of the semester. Particularly, the self-assessment provided extrinsic motivation to listen carefully to their recordings and identify errors.

Student response: *I had not had many opportunities to hear myself speaking English before, so I became more conscious of my pronunciation and way of speaking* (translated from Japanese).

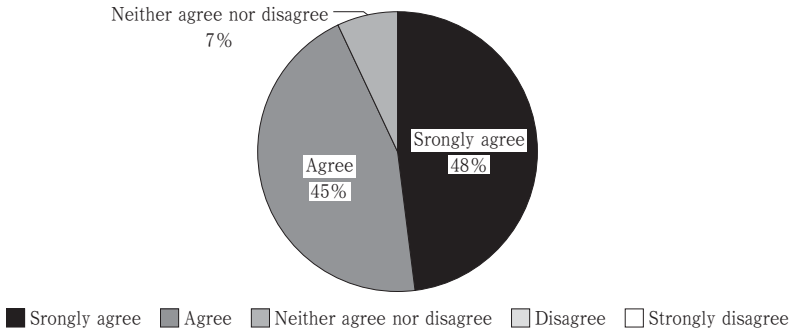
Improvement of English Ability

Of course, the ultimate goal of any course of study is to increase participants' knowledge or ability in the subject. As the assessment in this course was practical and formative, a key part of the assessment design was to help students feel a sense of achievement and improvement over the semester. Data from the end of semester questionnaires indicate that this was indeed the

case. Regarding general increase of ability and confidence, the majority of students responded that they felt an improvement in their overall English ability.

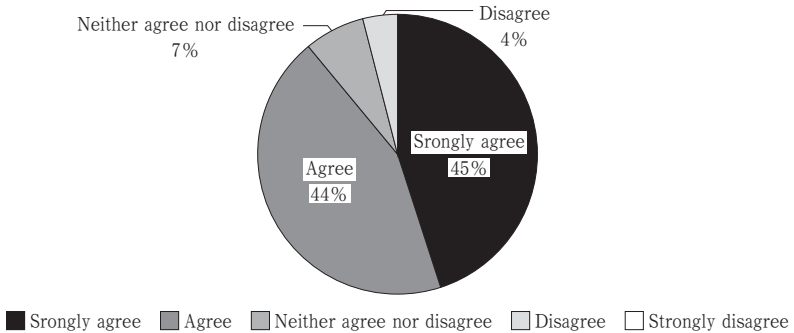
Graph 7

Question 7. Overall, doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my English.



Graph 8

Question 8. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to increase my confidence to speak English.

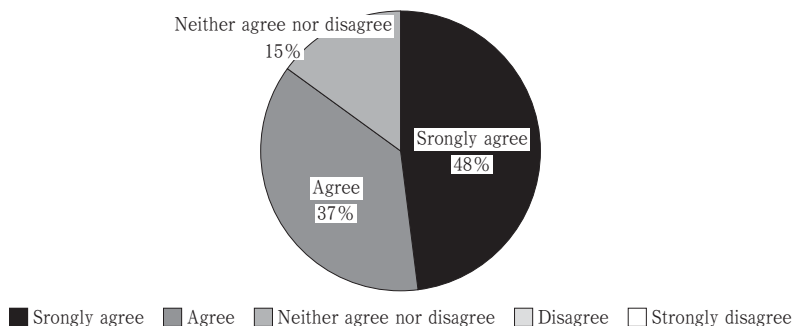


Also, overall, most of the students felt an increase in their confidence to speak English. Students remarked in the class that the assessment tasks were generally more complicated than the speaking tasks they had done in other

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes classes and required more preparation and effort. Especially, at the beginning of the semesters, students' responses to the individual self-assessment tasks indicated that they often wrote a full script for their monologue or dialogue and re-recorded numerous times. Over the course of the semesters, more students reported writing notes rather than a full script and recording on average less times before they were satisfied with the final product. This observation is supported by the students' responses to Question 14. Which asked about the speed at which they could complete the tasks.

Graph 9

Question 14. At the end of the semester I could complete the speaking tasks more quickly than at the beginning of the semester.

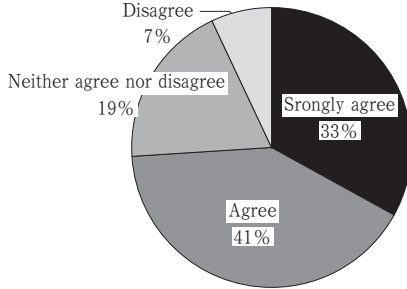


Out of the 27 students, only 4 did not report a perceived increase at their ability to complete the tasks faster over the semester.

Generally, students felt less slightly less improvement in grammar and vocabulary knowledge than in speed of completion and overall confidence. However, the majority still reported a sense of improvement in this area. Perhaps, this was due to the rules of the assessment tasks which directed students to use key vocabulary and certain grammatical constructions, which were often new to students, featured in the textbook. Therefore students had

Graph 10

Question 9. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my grammar.

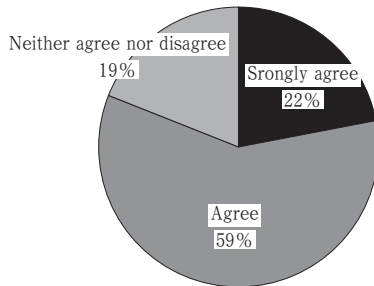


■ Strongly agree ■ Agree ■ Neither agree nor disagree ■ Disagree □ Strongly disagree

to understand the meaning of these words and phrases and incorporate them into their own speech, triggering learning and hopefully memorisation.

Graph 11

Question 10. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my vocabulary.

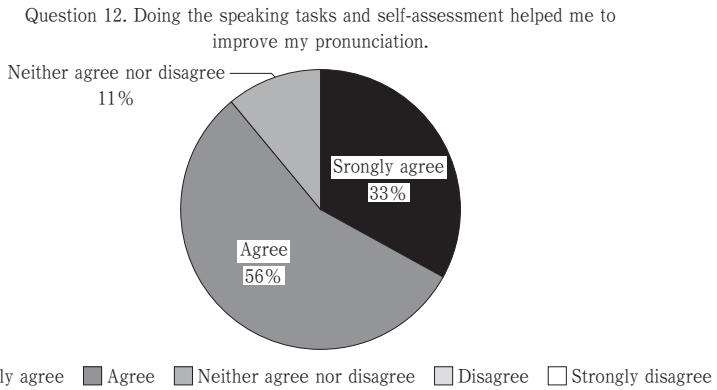


■ Strongly agree ■ Agree ■ Neither agree nor disagree ■ Disagree □ Strongly disagree

As indicated in the responses to Question 1., recording and listening to their own speech in English was not a regular way of practising English for the students. Therefore, students had numerous chances to listen and objectively assess their own pronunciation. In fact, errors in pronunciation, particularly

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

Graph 12



sound distinctions that are difficult to Japanese learners such as *l/r*, *θ/s*, */z*, were some of the most common errors identified by students in their self-assessments and pointed out in the feedback from the teacher. Surely, this led to an overall increase of consciousness of pronunciation, particularly problematic sounds.

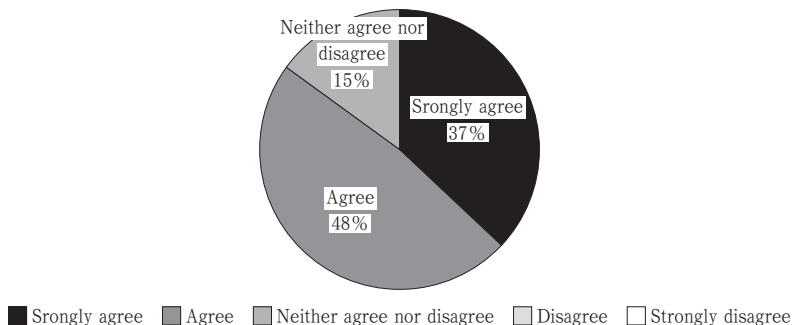
Finally, more than one third of the students chose *Strongly agree* when asked about improvement of their spoken fluency.

Often, during in-class speaking activities, it can be struggle for teachers to have Japanese learner speak at length on any topic. Due to factors such as general shyness, concerns about grammatical accuracy, lack of vocabulary or general lack of knowledge or even a clear opinion on a subject, students are often reticent to give more than short answers. In completing the recorded speaking tasks, students were forced out of their comfort zone, and made to speak at length and in depth about a range of topics.

Overall, considering one of the key considerations of this class was to cater for intermediate learners who may well have arrived at a learning plateau, the

Graph 13

Question 11. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my fluency.



results of the questionnaire were overwhelmingly positive. Indeed, students claim to have felt that they got better at speaking English.

Feedback from the Teacher

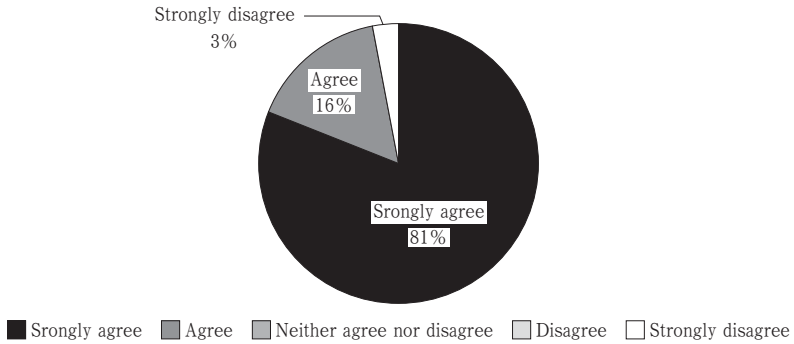
The most time consuming and difficult part of this assessment design from a teaching and administrative standpoint was providing personalised feedback to each student for each of the speaking tasks. This required a lot of time to listen to each student’s recording numerous times and point out errors, with corrections, explanations and advice. Deciding which errors to highlight and which to ignore was also difficult. Receiving feedback with too many errors identified could be overwhelming and demoralising to the students. However, from a teaching perspective, the types of errors and frequency of the errors provided a lot of useful information to the teacher in re-teaching points from previous classes and informing future class content. The graph below shoes that almost all of the students appreciated the feedback and felt it was useful.

Student response: *I think speaking task and self-assessment will help me*

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

Graph 14

Question 15. The feedback given to me by the teacher was helpful.



notice where I have missed about grammar or vocabulary and pronunciation. And teacher also checks it and find some mistake in the speaking task and feedback for my next class. I think it is very useful for me to improve my English skill.

Enjoyment and Continuation

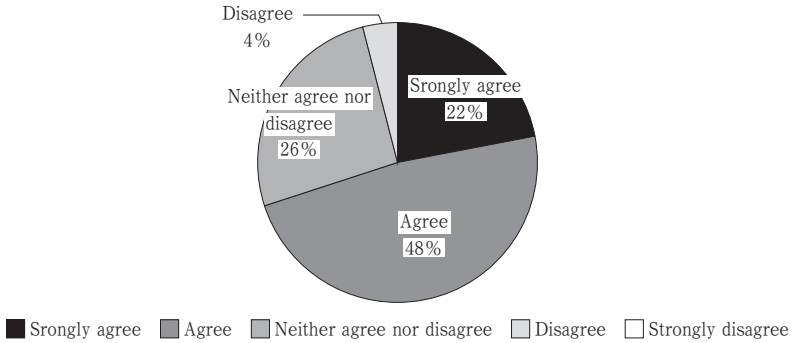
While “fun” may not be a stated goal of most courses at a university, enjoyment of the learning process is an important consideration and can have a strong effect on the motivation of students. Question 2. gauged the enjoyment level of students.

The responses show mixed results. While almost half of the students chose the response *Agree*, less than a quarter chose, *Strongly agree*.

However, a much higher percentage of students expressed a desire to continue recording themselves speaking as a way to improve their English ability in the future. It could be inferred that due to the challenging nature of the tasks, although some students did not particularly enjoy it, they saw these tasks as useful for their progression as an English user.

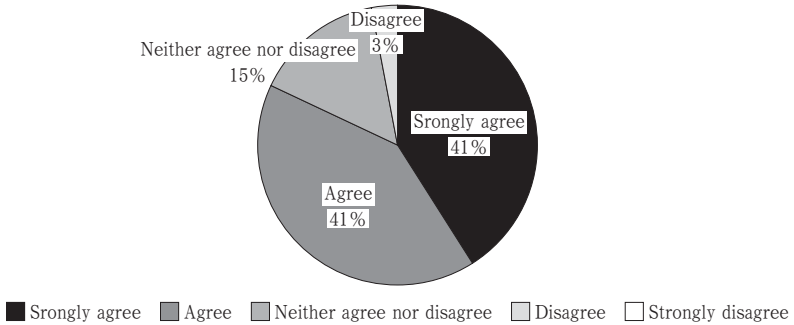
Graph 15

Question 2. I enjoyed doing the speaking tasks and self-assessment.



Graph 16

Question 16. In the future, I want to continue recording myself speaking English as part of my English study.



While the results displayed on the graph appear to be encouraging, they must be taken with the caveat that no information is available as to whether students are indeed continuing to record their own speech as a form of independent study.

Student response: *I really appreciate having us think many kinds of topics in class and your speaking feedback. Especially feedback, I could understand my*

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes
weak points. So I hope to do a kind of the activity such as feedback in autumn class as well.

Limitations of This Study

This action research was quasi-scientific in nature. It comprised of a relatively small group of participants/respondents. Also, there is no “control group” or point of comparison to how the same groups of students react to different styles of speaking assessment. Furthermore, all of the data was self-reported, which creates doubts regarding its reliability and validity. Although students voluntarily completed the questionnaire, and were assured that it was completely anonymous, they may have had lingering concerns that their responses could have an effect on their final grades for the course. Google Forms does have the capacity to record the email addresses (which are student numbers) of respondents. This function was switched off and it was not possible to identify individual respondents. However, there this the possibility that students were not completely convinced that this was the case. Therefore, due to the factors mentioned above, the conclusions of this research could not be considered generalisable. They are meant only as a guide or point of reference for educators working in similar contexts with an interest in curriculum and assessment design who want their tests to give “results” other than a number or a grade.

Conclusion

From the data collected, and the reactions of students observed by the teacher the combination of recorded speaking tasks and self-assessment was seen as a beneficial and meaningful activity by students. This form of assess-

ment is more practical and logistically easier to administer than other forms of speaking assessment such as individual interview style tests. Perhaps the most beneficial aspect, and the part most appreciated by students is it gives students the opportunity to hear and assess their own production of language and gives the teacher the ability to provide useful personalised feedback.

References

- Alderson, J. C. 2007. The challenge of diagnostic testing: Do we know what we are measuring? in J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, and C. E. Turner (eds): *Language testing reconsidered* (pp. 21-39). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Alvarez, L., Ananda, S., Walqui, A., Sato, E., & Rabinowitz, S. (2014). *Focusing formative assessment on the needs of English language learners*. San Francisco, CA: WestEd.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Ginther, A. (2012). Assessment of speaking. In C. A. Chapelle (Ed), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Krashen, S. D. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Lumley, T., & McNamara, T. F. (1995). Rater characteristics and rater bias: Implications for training. *Language Testing*, 12(1), 54-71.
- Ostrowska, S. (2014). *Unlock Level 3 Listening and Speaking Skills Student's Book and Online Workbook: Listening and Speaking Skills Student's Book + Online Workbook*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Moving beyond the plateau*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ross, S. J. (2005). The impact of assessment method on foreign language proficiency growth. *Applied linguistics*, 26(3), 317-342.
- Spolsky, B. (2007). On second thoughts. In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. Turner & C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 9-18).

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

Ottawa, Canada: University of Ottawa Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, and C. Madden (Eds), *Input in second Language Acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Taras, M. (2005). Assessment-summative and formative-some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478.

Wagner, A. (2015). Designing speaking tests for Freshman English classes: looking to the commercial sector for inspiration. *英語教育研究所紀要 (CELE Journal)*, 23, 66-82.

Appendix A

Speaking Task and Self-Assessment Survey

スピーキング課題と自己評価に関するアンケート

* Required

The information collected in this survey will be used for research purposes. Names and students numbers will not be recorded. This information will not be used for grading.

このアンケートの回答内容は、研究目的のためにのみ使用されます。学生番号・氏名は記録されず、成績に反映されることはありませんので、正直に回答してください。*

Continue 次へ進む

Question 1. Before this class have you had the experience of recording your speaking and listening to your own English? 質問1：このクラスを受講する前、自分が英語を話しているのを録音し、聞いたことがありましたか？ *

I regularly did this. 定期的にしていました

Many times 何度もしたことがあった

A couple or a few times 数回したことがあった

Once 一度だけした

Never ない

Question 2. I enjoyed doing the speaking tasks and self-assessment. 質問2：

Speaking Task (スピーキング課題) と Self-assessment (自己評価) に、興味を持って取り組みましたか? *

Strongly Agree 強くそう思う

Agree そう思う

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまりそう思わない

Strongly Disagree そう思わない

Question 3. I felt there was a direct connection between the speaking tasks and class activities/class textbook. 質問3 : Speaking Task (スピーキング課題) は、クラス内で使用された教科書や行われたアクティビティに、直接関係があると感じましたか? *

Strongly agree 強くそう感じた

Agree そう感じた

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまりそう感じなかった

Strongly disagree そう感じなかった

Question 4. Doing the speaking tasks and self-assessment caused me to revise the class content and textbook. 質問4 : Speaking Task (スピーキング課題) と Self-assessment (自己評価) は、クラスや教科書の内容を復習するのに役立ちましたか? *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 5. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to remember grammar, vocabulary, phrases and pronunciation advice learned in class. 質問5 : Speaking Task (スピーキング課題) と Self-assessment (自己評価) は、クラス内で学んだ英語の文法・語彙・表現・発音を暗記するのに役立ちましたか? *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 6. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to understand my strengths and weaknesses in English. 質問6：Speaking Task（スピーキング課題）と Self-assessment（自己評価）は、自分の英語の得意な部分と苦手な部分を理解するのに役立ちましたか？ *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 7. Overall, doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my English. 質問7：Speaking Task（スピーキング課題）と Self-assessment（自己評価）は、英語の上達に役立ちましたか？ *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 8. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to increase my confidence to speak English. 質問8：Speaking Task（スピーキング課題）と Self-assessment（自己評価）は、英語を話す自信の向上に役立ちましたか？ *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 9. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my grammar. 質問9：Speaking Task（スピーキング課題）と Self-assessment

(自己評価)は、文法力を伸ばすのに役立ちましたか? *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 10. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my vocabulary. 質問10: Speaking Task (スピーキング課題)と Self-assessment (自己評価)は、語彙力を伸ばすのに役立ちましたか? *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 11. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my fluency. 質問11: Speaking Task (スピーキング課題)と Self-assessment (自己評価)は、よりスムーズに英語を話すことに役立ちましたか? *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 12. Doing the speaking tasks and self-assessment helped me to improve my pronunciation. 質問12: Speaking Task (スピーキング課題)と Self-assessment (自己評価)は、発音の上達に役立ちましたか? *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 13. Through doing the speaking tasks and self-assessment, I became

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

better at noticing mistakes in my English. 質問13: Speaking Task (スピーキング課題) と Self-assessment (自己評価) を通して, 自分の英語の間違いにより気づくことができるようになったと思いますか? *

Strongly Agree 強くそう思う

Agree そう思う

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまりそう思わない

Strongly Disagree そう思わない

Question 14 At the end of the semester I could complete the speaking tasks more quickly than at the beginning of the semester. 質問14: 学期の始まりに比べると, 学期の終わりには自分が Speaking Task (スピーキング課題) を完成するスピードが早くなったと感じますか? *

Strongly Agree 強くそう感じる

Agree そう感じる

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまりそう感じない

Strongly Disagree そう感じない

Question 15. The feedback given to me by the teacher was helpful. 質問15: 教師から各学生に渡されたフィードバックは役立ちましたか? *

Strongly agree とても役立った

Agree 役立った

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまり役立たなかった

Strongly Disagree 全く役立たなかった

Question 16. In the future, I want to continue recording myself speaking English as part of my English study. 質問16: 英語の勉強方法の一つとして, これからも自分が話した英語の録音を続けていきたいと思いませんか? *

Strongly Agree 強くそう思う

Agree そう思う

Neither agree nor disagree どちらとも言えない

Disagree あまりそう思わない

Strongly Disagree そう思わない

Question 17. Please write your feelings or opinions about the speaking tasks and self-assessment. 質問17：Speaking Task（スピーキング課題）と Self-assessment（自己評価）について、感じたことや意見があれば、どのようなことでも良いので自由に書いてください。

Appendix B

Speaking Assessment Tasks

Speaking Task 1

Using animals for entertainment should be banned.

Do you agree or disagree with this statement?

Rules

- Say your opinion clearly.
- Support your opinion with three reasons and examples.
- Use signposting language (page 28) to organize your ideas.
- Speak for 1-2 minutes
- Record your voice and send it to me as an attachment（添付）.
- Complete the self-assessment after the lesson.

You can:

- ✓ Write notes.
- ✓ Practice and record as many times as you want.
- ✓ Use your textbook.
- ✓ Use the Internet/ Dictionaries etc.

Speaking Task 2

Discussion Customs and Traditions

Record a discussion between two people. The discussion should be two min-

utes long.

- The people have opposite opinions.
- You will play both people.
- You should say “A” or “B” before you change character.
- Each person should speak at least two times.
- Use phrases from pages 44-47 to help you.
- Good luck!

Topic Choices:

- Big traditional wedding ceremonies are a waste of time and money.
- Elementary school students should not use social media.
- Shopping online is much better than going to real shops.
- Children have to participate in traditional festivals.

Speaking Task 3

Give a Presentation about a famous person from history.

Appendix B

Your presentation should be between one and two minutes.

- ✧ Use the outline on page 65 to help you
- ✧ Include some personal opinions not only facts
- ✧ Use synonyms to avoid repetition
- ✧ Speak with confidence
- ✧ Be careful about pronunciation of times, years and dates

Speaking Task 4

- ✧ Have a discussion about using smartphones while walking.
- ✧ Choose two characters from below and record a conversation between them.
- ✧ Incorporate personal experiences and opinions into the discussion.
- ✧ Propose ideas to fix the problem.

- ✧ The conversation should be about 2 minutes.

<p><u>Character A</u> You are a nurse at a hospital. You have noticed that accidents caused by using smartphones while walking have increased. Pedestrians should not do this.</p>	<p><u>Character B</u> You are student. You use your smartphone while walking all the time, even when you cross the road. You have never had an accident. You think it is OK.</p>
<p><u>Character C</u> You are a parent who takes your children to school every morning. Every day, you see teenagers using smartphones while crossing the road. It should be banned.</p>	<p><u>Character D</u> You are a business person. You are very busy and you often use your smartphone while walking. The government should punish people who look at their phones while crossing the road, but not people who are just walking.</p>

Speaking Task 5

You are members of a city council (市議会). The city has decided to develop a large piece of land. There are two different plans. Some members of the city council want to build a new shopping mall. Others prefer to build a park.

- ✧ Have a discussion about the two plans.
- ✧ Choose two characters from below and record a conversation between them.
- ✧ Talk about the advantages and disadvantages of these two plans.
- ✧ Use the phrases and vocabulary from pages 102 and 103 to organize your ideas.
- ✧ The conversation should be about 2 minutes.

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

<p><u>Character A</u></p> <p>You are a parent. You want your children to spend more time outdoors and be active.</p>	<p><u>Character B</u></p> <p>You own a small convenience store in the city and you are worried that a new shopping mall will be bad for your business.</p>
<p><u>Character C</u></p> <p>You are a university student. You think the mall will be a good place for young people to hang out and also be a good place for students to get a part time job.</p>	<p><u>Character D</u></p> <p>You are the owner of a fast food chain. You want to open a new restaurant in the mall and expand your business.</p>

Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment in Intermediate English Classes

Adrian WAGNER

This paper reports upon an action research project to incorporate formative assessment into two intermediate level English oral communication classes for second year students at a university in Japan. Recorded speaking tasks were incorporated into the class at regular intervals throughout the semester. These tasks were closely based on the class and textbook content. After completing each task students re-listened to their submissions and completed a self-assessment report. Then, the teacher would listen to all submissions and provide a detailed feedback form identifying errors and giving personalised feedback. At the end of the semester, students completed a questionnaire designed to measure their reactions to and perceptions of learning outcomes of this assessment style. Overall, the students reported that doing the challenging speaking tasks, analysing their own language production, and receiving personalised feedback was a valuable learning experience. The results suggest that formative assessment is a valid tool for language teachers who want their assessment tasks to not merely provide justification for a final grade but also to motivate students and enhance learning outcomes.

イギリス人とグランドツアー

—G. B. ピラネージとゴシック・リバイバル—

日 下 隆 平

はじめに

イギリスには廃墟になったカトリック修道院が数多く見られる。宗教改革前には、ロマネスク建築のカークストール修道院、ファウンテンズ修道院、ゴシック建築のワイトビー修道院など、その数は800にも達した。歴史を遡ると、カンタベリー大聖堂のように、イギリス国教会の総本山に移行したものもあるが、修道院の多くは宗教改革で解散を命じられ、廃墟と化していった。ステンドグラス、屋根（鉛板）などが持ち去られ廃墟化が進んでいったもののそれらは周囲の風景に溶け込み、今なお生き続けている。

このような廃墟同然の修道院が、17～18世紀の頃から特有の美的範疇を成立させる存在となったが、これはポンペイ、パエストゥムなどに、古代都市、神殿、修道院の遺跡が発掘されたことと無関係ではない。当時のイギリス貴族の間では、教育の総仕上げとしてヨーロッパ大陸、特にフランス、イタリアに彼らの子弟たちを遊学させるグランドツアーが流行した。その頃のイタリアでは奇想画（カプリッチョ）、つまり実在する建物と空想上の建物（通例、廃墟など）とを組み合わせた都市風景画が流行してい

キーワード：グランドツアー、G. B. ピラネージ、廃墟、
ゴシック・リバイバル、ホレース・ウォルポール

た。その最たる例は18世紀イタリアのジョヴァンニ・バッティスタ・ピラネージ (Giovanni Battista Piranesi, 1720-1778) の手になる幻想的な廃墟画や古代ローマ遺跡の銅版画であった。

イギリス人が廃墟や遺跡を芸術の対象にしたのはこの頃からであり¹⁾、1740年代に起きたイギリスのロマン主義的廃墟趣味は、グランドツアーに端を発するものであった。廃墟建築物がない場所では、サンダーソン・ミラー (Sanderson Miller, 1716-80) のようにわざわざ人工廃墟 (sham castle, folly) つまり偽物の廃墟 [fig. 1] を庭園に配置するのが流行した。さらに、絵画では古代都市の幻想的な遺跡、或いは修道院の廃墟風景を題材とするものが現れた。さらに、ギルピン (William Gilpin, 1813-94) はワイ川周辺 (River Wye) のピクチャレスクな景観探訪記を著した。芸術家たちもその風景から着想を得た。ロマン派の詩人ワーズワース (William Wordsworth, 1770-1850) や J. M. W. ターナー (J. M. W. Turner, 1775-1851) は、廃墟と化したワイ川畔上流のティンターン僧院を題材としている。これ以外にも古代都市の幻想的な遺跡、古修道院やノルマンの古塔などから想像をかき立てられた芸術作品も数多い。たとえば、『ネミ湖』(Lake Nemi) のジョン・ロバート・カズンズ (John Robert Cozens, 1752-97)、『古代都市の廃墟』(Ruins of an Ancient City) のジョン・マーティン (John Martin, 1789-1854)、『イングランド銀行の廃墟図』を描いたジョセフ・ガンディー²⁾ (Joseph Gandy, 1771-1843) など、そのような例は枚挙に暇がない。

18世紀のグランドツアーで、イギリス人がもっとも影響を受けたのはローマの銅版画家ピラネージであり、彼の作品はゴシック・リバイバルの呼び水となった。

以上のような点を踏まえ、本論は、18世紀イギリスのゴシック・リバイバルと建築装飾におけるピラネージの影響の跡をたどるものである。論を進めるに当たり、先ずグランドツアー以前の「旅」から検討していく。

グランドツアー以前

ヨーロッパ大陸では聖地巡礼の歴史は古く規模も大きい。ヴィンフリート・レシュブルクによれば、中世最大の「旅」は巡礼³⁾であった。巡礼とは贖罪と異教徒からの聖地解放を本来の目的とするが、次第に変化し、1584年には大部の、『聖地旅行案内』が発行された。そこには行程、距離、アルプス越え、船旅、物価までが詳細に記されたといわれる⁴⁾。また16世紀よりヨーロッパの国々では若者たちの心身を鍛える目的でグランドツアーの土台となるものとして教養旅行が生まれた。

一方、イギリス国内をみると、宗教改革を境に「旅」の意義が異なってくる。当初は、ウエールズ、スコットランド、アイルランド各地にある辺境への「旅」は決して容易でなく希なことだった⁵⁾。しかし、街道整備が進むにつれて中世のイギリス内でも聖地への巡礼が頻繁に行われた。これは、カトリック信仰において、巡礼はその過程そのものに意味があり、信仰を補う行為だったからだ。やがて、巡礼の世俗化につれ、娯楽的要素が加わるようになった。チョーサー (Geoffrey Chaucer, 1343-1400) によるイギリス文学の聖典『カンタベリー物語』 (*The Canterbury Tales*) においてその様子が生き生きと描かれている。物語ではカンタベリー詣での目的で20名以上の様々な職種と階層の人々が偶然同じ宿に居合わせ、同じテーブルを囲む。そこで順に「バースの女房」 ('The Wife of Bath' Tale) から「牧師」 ('The Parson's Tale') まで各人が小話を披露するわけであるが、その内容はまさに聖と俗の集合であり、作品の構成要素からこの時期にも巡礼に世俗化の要素がみてとれる。

すでに宗教改革以前にも、カンタベリーを巡礼の聖地としてみることに疑問があった⁶⁾。それは、教会の自由に関して、カンタベリー大司教トーマス・ベケット (Thomas Becket, 1118-70) がヘンリー 2 世と対立し暗殺

されたという史実があったからだ。それ故、聖地としてのカンタベリーに疑問を呈するものも多かった。その事件は1170年のことだが、ローマ教皇はすぐにベケットを殉教者として列聖（canonization）した結果、カンタベリーは巡礼の聖地となった⁷⁾。

宗教改革の結果、膨大な数と財力を誇ったカトリック修道院が1536年から1541年にかけて解散（Dissolution of Monasteries）を命じられた。ローマ・カトリック教会から英国国教会となる過程で、巡礼という行為も表向きは消えた。カトリック教徒間では、巡礼が罪の浄化を目的とする宗教行事だったのに対して、プロテスタント教徒間では、聖人信仰（個人崇拜）や聖遺物崇拜が否定されたからだ。とりわけ、英国王と対立した、カンタベリー聖堂のベケット霊廟への巡礼は反王権的行為とみなされた。以後、大陸からプロテスタント信仰が次第に入り込む中で、人々の間では巡礼は宗教行事としてではなく、修業の「旅」のような形に変わって継承されていった⁸⁾。

イギリスのグランドツアーはその頃の啓蒙思想と相俟って「旅」の性質が変容するなかで生まれた。それは巡礼の世俗化ともいえ、イギリス貴族やジェントリーの子弟が学業の仕上げとして取り入れられた。バイロン（George Gordon Byron, 1788-1824）の『チャイルド・ハロルドの巡礼』（*Childe Harold's Pilgrimage*, 1678-84）は、その書名からも、巡礼がグランドツアーの性格を併せ持つことを示している。また、バンヤン（John Bunyan, 1628-1688）の *The Pilgrim's Progress*（1678）も巡礼の内面化というプロセスを暗示している。

一方でイギリス国内では、娯楽としての近代ツーリズム⁹⁾がインフラ整備とともにいよいよ高まっていった。主として、17世紀以来、貴族の間でスカーパーラ（Scarborough）、バース（Bath）、バクストン（Buxton）、ハロゲイト（Harrogate）などの温泉療養地への旅が人気となったが、なかでも

イギリス人とグランドツアー

バースは貴族や富裕層の社交場として栄え『高慢と偏見』の舞台となった¹⁰⁾。

グランドツアー

イギリス富裕層の子弟たちによるヨーロッパ大陸への旅行熱が盛んになったのは、「7年戦争」の終わる1763年からフランス革命にかけての時期だった。産業化を他国に先駆けて成し遂げたイギリス人は、その経済力からさまざまな土地を訪れた。

1749年には、アイルランドの歴史家で旅行作家でもあったヌージェント (Thomas Nugent, 1700-72) は、ヨーロッパ大陸旅行の最初のガイドブック『グランドツアー：オランダ、ドイツ、イタリア経由で』(*Grand Tour; Or a Journey through the Netherlands, Germany, Italy*, 1756) を出版した。人気の旅行先は、フランス、イタリア、スイスであり、都市なら、パリ、ローマ、ジュネーブだった。パブリック・スクールでラテン語が中核的な言語であるだけでなく、美術・工芸や建築など文化の中心であることから、ローマは最も人気のある都市であった。碩学の徒サミュエル・ジョンソン (Samuel Johnson, 1709-84) は「イタリア訪問をしたことがない者は、当然見るべきものを見ていないことから、つねに引け目を感じることになる」 (“A Man who has not been in Italy, is always conscious of an inferiority, from his not having seen what it is expected a man should see.”) と述べている¹¹⁾。

つぎに、グランドツアーに旅立った若者たちのその道中での体験や訪問先の印象記は数多いが主たるものを述べておく。

まず、ジョセフ・アディソン (Joseph Addison, 1672-1719) は、スチール (Richard Steele, 1672-1729) と『スペクテーター』(*The Spectator*) を創刊した人物として知られるが、1699年から4年間イギリス人としては比較的早い時期にグランドツアーを体験した。アディソンは、パリでフランス

語を学んだあと、イタリア各地で2年間過ごしたのち1703年に帰国した。アディソンは自分の旅行体験を『イタリア等いくつかの場所についての所見, 1701年, 1702年, 1703年』(*Remarks on Several Parts of Italy, &c. in the years of 1701, 1702, 1703*)なる題名で出版したところ、感銘した多くの人たちが、それを携帯し大陸に渡ったといわれる¹²⁾。当時この著作は旅行の必読書とされた。アディソンは序文でイタリアについて「イタリアほど旅をして楽しく、得るものが多い場所はない」と記し、ヨーロッパの他の場所では見ることのない特有の自然について述べたあと、つぎのように紹介している。

It is the great school of music and painting, and contains in it all the noblest productions of statuary and architecture, both ancient and modern. It abounds with curiosities and vast collections of all kinds of antiquities.¹³⁾

イタリアは「音楽や絵画の素晴らしい学校」であり「古今無双の高貴な彫像や建築物」がある。「珍品や古代の遺物に富む」と讃えている。

Some have been more particular in their accounts of pictures, statues, and buildings; some have searched into libraries, cabinets of rarities, and collections of medals' as others have been wholly taken up with inscriptions, ruins, and antiquities.¹⁴⁾

続いて、イタリアは「絵、彫像、建築物に詳しい者」「蔵書、珍品収集、メダル収集好き」「碑銘、廃墟や美術好き」には最適の土地だとアディソンは語っている。

その外にも当時の作家の中には、ローレンス・スターン (Lawrence

イギリス人とグランドツアー

Sterne, 1713-68) のように、紀行文を書いた者がいた。『フランスとイタリアのセンチメンタル・ジャーニー』 (*A Sentimental Journey through France and Italy*, 1768) のなかで、スターンがカレーを発ち (1762年)、療養を兼ねてフランスに滞在しナポリまでの旅の体験を綴ると、その追体験をしようとする多くの読者が現れた。かくしてグランドツアーは、完全なジェントルマンになるためジェントリー層の青年たちに社交と教養を施すピーチャムの教育的総仕上げとなった。すでに、ピーチャム (Henry Peacham, 1578-1643) は『完全なるジェントルマン』 (*The Complete Gentleman*, 1622) の最終章で紳士になるための旅の効用を説いていた。以上のような背景からイギリス人のグランドツアーはますます普及していった。

イギリスには廃墟となった僧院が点在したことから、ローマに到着する前から、廃墟嗜好は少なからずあった。たとえば、ジャコビアン時代のウェブスター (John Webster, 1580~1634頃) による復讐悲劇『モルフィ公爵夫人』 (*The Duchess of Malfi*, 1612-13) でも、主人公はそのような性質を持っている¹⁵⁾。劇の舞台はイタリア・カラブリア国だが、アントニオとデリオが古びた教会墓地にある修道院 (cloister) で出会う場面は、イギリスの修道院を暗示している。デリオが「修道院の中は美しい音の響を与えてくれる」と言うと、アントニオは廃墟となった修道院について次のように述べている箇所がある。

Antonio: I do love these ancient ruins:

We never tread upon them, but we set

Our foot upon some reverend history: (5. 3. 10-13)¹⁶⁾

アントニオ：この古びた廃墟は何よりすばらしい。

建物に入るのではなく、

その崇高なる歴史に足を踏み入れるのだ。

アントニオにとって、古びた廃墟は、修道院の遺構というより、むしろ

「崇高なる歴史」を体現しているが故に、アントニオを魅了してやまぬ場所になっている。

ロード・バイロンは4部構成なる物語詩『チャイルド・ハロルドの巡礼』を書いた。イタリアは第4巻である。彼の場合は、ノッティンガムからリスボン、パトラス（ギリシャ）を経てコンスタンティノーブルに到る航路の「旅」だった。因みに、ターナーはこの本と同名で想像上のイタリアを描いた。実際のところ、バイロンは、12世紀頃のゴシック様式の僧院（Newstead Abbey）を従祖父から10歳で相続し、そこに住んだ。彼がグランドツアーに旅立つのはその後のことである。ここでは、ウェブスターとバイロンを例に廃墟崇拜があったことを確認しておく。

G. B. ピラネージとウォルポール

本論の冒頭で述べた通りグランドツアーの若者たちの間で、ピラネージはとりわけ人気がある版画家だった。その頃のイタリアでは奇想画（カブリッチョ）、つまり実在する建物と廃墟など空想上の建物とを組み合わせた都市風景画が流行していた。ピラネージは、『牢獄』シリーズ（16点）『ローマの風景画』『廃墟画』『古代ローマの遺跡』、そして空想の建築などを銅版画で描いた。本論で取り上げるのは、ピラネージの『廃墟図』と『牢獄』シリーズの銅版画である。双方とも人間の内面世界と関わるもので、文学・美術・建築に強い影響を与え、その美学はイギリスのゴシック・リバイバルの大きな推進力となった。イギリス人の多くが思い描くローマとは、ローマ土産として贈られたエッチング・プリントのローマだった。その中には、ピラネージによるものも多数含まれ、「壮麗」と「廃墟」のローマを描いていた。したがって、ローマに入りイメージの落差を感じるものも多かった。次の二つの例からも明らかである。

ディケンズがローマを訪れたとき、「それは、私が夢見るローマではな

かった。……大人も子どもも、誰もが想像するローマ、壊滅し、崩れ落ち、廃墟の山の間で陽を浴びて眠っているローマではなかった」(It was no more my Rome: the Rome of anybody's fancy, man or boy; degraded and fallen and lying asleep in the sun among a heap of ruins:....)¹⁷⁾ とし、実際のローマが想像した印象と違うのを、残念に思った。ディケンズのローマ像はピラネージの版画などのローマ土産から生み出されたものであった。

やはり、ピカレスク小説で知られるトバイアス・スモレット (Tobias Smollett, 1721-1771) も18世紀の後半ローマのカピトリヌスの丘の記念碑を実際のみて、イメージの落差に幻滅した、と述べている。彼もまたピラネージによる銅版画『カピトリヌスの丘の記念碑』から想像した景観を期待していたわけである。劇的なローマのイメージは、多くのグランドツアーでローマ土産として持ち帰られたピラネージ等の銅版画プリントによって生みだされたもので、人々は、廃墟の都、又は、壮麗な都というイメージをローマに抱いていた。

ところで、時代を超えて、廃墟といったテーマに人々が関心をもつのは、なぜだろうか。ロバート・ギンズバーク (Robert Ginsberg)、ウッドワード (Christopher Woodward)、谷川渥などはドゥニ・ディドロ (Denis Diderot, 18世紀の哲学者で美術評論家)の次の一文にその答えを探ろうとしている。それは、1767年のパリ展覧会 (サロン・ド・パリ)に出展したユベール・ロベール (Hubert Robert, 1733-1808)の廃墟画に対してディドロが贈った賛辞の中の一節である。ピラネージと交流があったロベールは数多くの廃墟画を描き、「廃墟のロベール」といわれた画家である。ディドロは「廃墟の詩学」の中で次のように述べている。

廃墟が私のうちに目覚めさせる想念は壮大である。すべてが無に帰し、すべてが減び、すべてが過ぎ去る。世界だけが残る。時間だけが続く。

この世界はなんと古いことか。私は二つの永遠の間を歩む。どこに目をやっても、私を取り囲む事物は終わりを予告し、私を待ちうける終わりを諦観させる。崩れ落ちたこの岩、穿たれたこの谷、いまにも倒れんばかりのこの森、頭上に覆いかぶさったこの塊り。こうした存在に比べれば、私の束の間の存在とはいったい何なのだろう。

廃墟画をみて感じるのは、人間の営為の虚しさである。われわれを取り囲む不変の世界と滅びた廃墟の間であって、われわれは束の間の存在であることを意識せざるをえない。不変と滅亡という二つの時間に身をおくことで人間の営為の虚しさを感じるのだ。栄華の跡ですら束の間の時間に過ぎない。自分の立場で考えると、その虚しさはさらに際立つ。廃墟画を前にすると、そんな感情を抱くのだ。また、ギンズバークは廃墟（画）によって喚起される感情を「物静かな憂鬱」(gentle melancholy)と述べたが、そこにはデイドロの哲学が反映されている。ピラネージの廃墟画にはいつも廃墟を眺める人間が登場するのは以上のような理由である。

一方、ドイツの哲学者ジンメル (Georg Simmel, 1858-1918) は廃墟とそのまわりの自然との関係について以下のように述べている。

そこでは (建造物の廃墟では)、芸術作品が消滅し、破壊されたなかには、別のもろもろの力と形式、とはつまり自然の力と形式とがあとから生まれ育ち、その結果、まだなお廃墟のなかの芸術によって生きているものと、すでに廃墟のなかの自然によって生きているものことから、ひとつの新たな全体、特徴ある統一性が生じるのである¹⁹⁾。

建造物は、廃墟と化すことにより、自然と建築物との新たな統一性を生み出すことになる。それ故に、「廃墟の魅力は、そこにおいて人間の手になる作品がついにはまるで自然の産物ように感じられる」²⁰⁾ ことなのである。

デイドロ、ジンメルの廃墟論はそれぞれに廃墟画、或いは廃墟がそれを

見る者の心に及ぼす作用を述べている。デイドロの場合は鑑賞者の内面との一体化である。一方ジンメルの場合は人工物と自然との一体化によって生まれる新たな統一性を哲学の側面から述べているがそれは後述のピクチャレスク美学と繋がるものである。とくに、デイドロのユベール・ロベールの廃墟画への賛辞は、ピラネージの廃墟画 [fig. 2] や『古代ローマの遺跡』を鑑賞する者の感情を説明するものとなろう。

ピラネージが銅版画を学びローマに出てきたのは、1740年二十歳のときだった。折しも1748年には古代遺蹟ポンペイが発掘され古代の街並みや多数の壁画が発見され、それ以降、彼は、古代ローマ地図の復元、ローマの古代遺跡、都市の景観などを題材とする、考古学と建築・舞台美術の研究とが渾然一体となった劇的な古代ローマの作品を製作した。さらに、古代遺蹟の発掘に触発されたヴィンケルマン (Winckelmann, 1717-68) は『ギリシア美術模倣論』(1755年) と『古代美術史』(1764年) の中で、「自然模倣よりは古代模倣の方が勝っている」。それ故、「この模倣は作品に『高尚な古代の趣味』を与えることになる」²¹⁾ という言説は、ローマの古代美術への関心をいやが上にも高めた。

こうした中で、ピラネージを最も高く評価したのは、ゴシック・リバイバルの先駆者ウォルポール (Horace Walpole, 1717-97) だった。彼は、1739年から1741にかけてグランドツアーを行った。グレイ (Thomas Gray, 1712-71) とはイートン校以来の学友である。周知のように、ウォルポールはロンドン郊外のストロベリー・ヒル・ハウス (Strawberry Hill House) を1749年から43年間かけて中世ゴシック風の建物に改装したところ、その奇抜な景観が話題を呼んだ。その建物の外観はゴシック風円塔、銃眼付き胸壁 (battlement)、円錐屋根を備え、またその内装には入念な装飾が施され、武具類の骨董コレクションの展示に適した薄暗い雰囲気 (彼の造語で 'gloomth') に包まれるなか、ピラネージの影響を受けたロバート・アダム

製作の炉棚 (chimneypiece) も配置されていた。

グランドツアーに行ったイギリス人の中で、壮麗な古代ローマの遺跡を銅版画に描いたピラネージの存在は大きい。ピラネージは風景だけでなく、考古学書にも数多くの挿絵も描いた。ウォルポールはピラネージの銅版画が創り出す古代ローマの世界について、つぎのように述べている。

...the sublime dreams of Piranesi, who seems to have conceived visions of Rome beyond what it boasted even in the meridian of its splendour. Savage as Salvator Rosa, fierce as Michael Angelo, and exuberant as Rubens, he has imagined scenes that would startle geometry, and exhaust the Indies to realize. He piles palaces on bridges, and temples on palaces, and scales Heaven with mountains of edifices. Yet what taste in his boldness! what grandeur in his wildness!²²⁾

・・・ピラネージの崇高な夢——彼が幻想を抱いたローマは、その絶頂期の輝きを誇っていたローマさえも超えていたようだ。サルバトーレ・ローザのように荒涼とし、ミケランジェロのように激しく、ルーベンスのように豊麗に、彼は様々な光景を思い浮かべた。かれは幾何学を震撼させ、ついにはインド諸国さえも描き尽くした。彼は橋の上に宮殿を、その上には寺院を積み重ね、山のような大建築物によって天まで登るのだ。ピラネージの奇抜さには如何ばかりの美学があり、荒廃には如何ばかりの壮麗さがひそむことか。

このように、ウォルポールは、ミケランジェロ、ルーベンスなどに匹敵する巨匠として、ピラネージを讃えてやまない。ピラネージの銅版画に表現された「壮麗」(‘grandeur’)と「荒廃」(‘wildness’)の美学は古代ローマへの関心と呼び覚まし、新古典主義の牽引力のひとつとなった。

ピラネージの『牢獄シリーズ』

ウォルポールはグロスター公ヘンリー王子宛書簡で『オトランド城』を

書いた動機について次のように記している。

Shall I even confess to you what was the origin of this romance? I waked one morning in the beginning of last June from a dream, of which all I could recover was, that I had thought myself in an ancient castle (a very natural dream for a head filled like mine with Gothic story) and that on the upper-most bannister of a great staircase I saw a gigantic hand in armour.²³⁾ (1765年3月9日付コール宛書簡)

この物語を書く動機となったのは、「自分が古城にいるという夢」を見て、「大階段の手摺り最上部に具足をつけた巨大な手が載っている」という夢から目覚めた時のことだった、と書簡で明かしている。ピラネージの版画集『牢獄』の序文を添えたマリオ・プラッツ (Mario Praz, 1896-1982) は、『三篇のゴシック小説』(ペンギン版第3版)においても解説となる序文で、「古城にいるという夢」の根源は、ピラネージの版画『牢獄』から着想を得たものであると指摘している²⁴⁾。つぎの書簡に続ける。

From hence under two gloomy arches, you come to the hall and staircase, which it is impossible to describe to you, as it is the most particular and chief beauty of the castle.²⁵⁾ (To Mann. 12 June 1753)

この城の際立つ根本的な美しさは、薄暗いアーチ状の廊下を通り、大広間と階段に到るところにある、とウォルポールは述べている。ピラネージの『牢獄』をみると、どこまでも終わることのない無限階段、高い円蓋(ドーム)などがこの上ない崇高美を生みだしている。同じように、ピラネージの無限階段がベックフォードの作品においても登場している。

また、グロスター公ヘンリー王子のウォルポール宛書簡(1774年4月23日付)にも、グロスター公がローマ法王に謁見したときピラネージの版画

が贈られたことが記されていることから、当時、建築家に限らずイギリス人の芸術家の多くがピラネージと積極的に交流したこと、またそれによって直接又は間接的に影響を受けたことが分かる。かれらの多くが「ピラネージの崇高なる夢」(“sublime dreams of Piranesi”)に刺激を受けたわけである。ウォルポールも、文学・建築物の両面でピラネージから強い影響を受け、帰国後『オトランド城』を書くとともに、ストロベリーヒル・ハウスを建てた。

ゴシック・リバイバルの文学でもう一人重要なのは、ベックフォード(William Thomas Beckford, 1760-1844)である。彼は『ヴァセック』(*Vathek*, 1782)の作者であるが寡作にして、美術品のコレクター、美術評論家として知られた。ベックフォードは16才からジュネーブに学び、1782年にイタリアで過ごした。その翌年、書簡形式で『イタリア便り』(*Dreams, Waking Thoughts, and Incidents; in a Series of Letters from Various Parts of Europe*)を出版した。書簡の中で、ローマに滞在する部分では「見るべきものがあまりに多く、仮にあと5年間ローマに住んでも街の半分も見ることにはできない」とローマの多くのものに関心をよせていることを述べている。

The thought alone, of so much to look at, is quite distracting, and makes me resolve to view nothing at all in a scientific way; but straggle and wander about, just as the spirit chooses. This evening, it led me to the *Coliseo*,²⁶⁾ (76)

ベックフォードは見たいものが多く順を追ってみるのを止め、その夜は気分任せに歩くうちにコロッセオに辿り着いた。とりわけ、地下墓地(Catacombs)やコロッセオなどの古代遺跡は彼の関心をひいた。

彼の唯一の小説『ヴァセック』はわずか三日間で書かれた物語といわれ

る。最初はフランス語によって書かれ、1786年に別の人物によって英訳された。バックフォードはワイヤット (James Wyatt, 1746-1813) に設計を依頼し、82メートルの塔を擁するゴシック建築、フォントヒルアビー (Fonthill Abbey) を建てた。この原資は、亡父から相続した西インド諸島の農園など莫大な資金によるものである。『イタリア便り』において彼はピラネージに3度言及しているが、それによればこの家の高い塔はピラネージから着想を得たものである。小説『ヴァセック』のヴァセックとは年若くして王位に就いたカリフである。その書の冒頭で、彼は高い塔から星を眺めて占星術に傾倒している。彼は『イタリア便り』の中で「ピラネージのように描いた」²⁷⁾と述べているが、それは、その塔内部を『牢獄』のイメージと重ねているからだと判断される。たとえば、ピラネージの『牢獄』で用いられている鎖、車輪、螺旋階段などを、『ヴァセック』でも室内の小道具に用いている。マリオ・プラーツは「ピラネージの螺旋階段こそが、ゴシック小説の精神を凝縮するものであり、フランス・ロマン派に伝える不安の象徴である」²⁸⁾と指摘した。ウォルポールとバックフォードの作品はともに古城での‘prison theme’を有するものであり、ピラネージの無限階段がメタファーとして重要な役割を果たしている。また、その無限階段は、*Confession of an Opium Eater* (1821) の中でトマス・ド・クインシー (Thomas De Quincey, 1785-1859) によって、次のように説明されている。

Many years ago, when I was looking over Piranesi's *Antiquities of Rome*, Mr Coleridge, who was standing by, described to me a set of plates by that artist, called his *Dreams*, and which record the scenery of his own visions during the delirium of a fever. Some of them (I describe only from memory of Mr Coleridge's account) represented vast Gothic halls: on the floor of which stood all sorts of engines and machinery, wheels, cables,

pulleys, levers, catapults, &c. &c. expressive of enormous power put forth and resistance overcome. Creeping along the sides of the walls, you perceived a staircase; and upon it, groping his way upwards, was Piranesi himself: follow the stairs a little further, and you perceive it come to a sudden abrupt termination, without any balustrade, and allowing no step onwards to him who had reached the extremity, except into the depths below. Whatever is to become of poor Piranesi, you suppose, at least, that his labours must in some way terminate here. But raise your eyes, and behold a second flight of stairs still higher: on which again Piranesi is perceived, by this time standing on the very brink of the abyss. Again elevate your eye, and a still more aerial flight of stairs is beheld: and again is poor Piranesi busy on his aspiring labours: and so on, until the unfinished stairs and Piranesi are both lost in the upper gloom of the hall.—With the same power of endless growth and self-reproduction did my architecture proceed in dreams.²⁹⁾

クインシーがピラネージの『ローマの遺跡』に見入っていたとき、そばにいたコールリッジ (Samuel Taylor Coleridge, 1772-1834) が語ってくれた話である。彼のいう版画集とは『牢獄』をさすことは明瞭である。引用文の概要を述べておく。

この話は、ピラネージの版画についてコールリッジ氏が私に話してくれたものだ。それは、熱で錯乱するピラネージ本人がみた夢を描いたものだ。広大なゴシック建築の広間の床には、巨大な機械、装置、車輪、錨策、滑車、挺、投石具がある。壁を伝って進むと、一筋の階段がある。すると、その階段を手探りで上る者がある。よく見るとピラネージその人ではないか。彼が階段を上へと闇の中を手さぐりで進むと、突然ぶつりと切れていて、手摺りもない。すでにその末端まで昇りつめたピラネージは先に進む階段がなく、下の闇に落ち込む以外に他はない。ピラネージはここで終わ

りを告げるだろうと思いきや、目を上げると、もっと高い第二の階段を見ると、そこには、またもやピラネージがいる。こんど彼は深淵の縁に立っているのだ。また、目を上げて見ると、さらに空中高く聳えた一筋の階段が見える。するとピラネージはまたもや、上に懸命に登ろうとしている。遂には未完成の階段とピラネージはともに、館の天井の暗闇の中に吞まれてしまうと思うと、また、同じ階段がその上にあり夢の中で終わることなく続いていく³⁰⁾。

以上はド・クインシーによる『牢獄』[fig. 3]の解釈であるが、その解釈が細密かつ適切であることから、批評家がたびたび引用してきた。まず、ピラネージについて多くの著作があるジョン・ウルトン・エリー (John Wilton-Ely) は、その研究書 *The Mind and Art of Giovanni Battista Piranesi* (1988) のなかで、ド・クインシーの解説はピラネージの『牢獄』(Carceri)の謎を解く鍵となるものと述べている。14点の作品からなる『牢獄』は1740年代前半に制作されたが、作者名を入れずに出版された。1760年代になって、修正の上、新たに2点の銅版画を加え16点で再版したものである。その時期はピラネージの知性と創造面で最も展開があった。ド・クインシーは阿片による想像力の働きを自ら試し、ピラネージの銅版画に自身の思考プロセスのメカニズムに似たものを見いだしている。

また、批評家のマリオ・プラーツ³¹⁾もド・クインシーを引用し、『牢獄』の恐怖を最初に語ったのは、コールリッジとド・クインシーであると述べ「ド・クインシーの幻覚は錯乱したピラネージの想像を要約している」と指摘する。さらに、『牢獄』はハンス・ゼードルマイヤー (Hans Sedlmayr, 1896-1984) の「中心の喪失」を示す例である。18世紀以前のヨーロッパではシンメトリーが基調をなしたがこの作品は「見る者を調和のとれたシンメトリーの世界の外へ導く」ものだと指摘する³²⁾。このような不安要素がゴシック・リバイバルにつながっていった。マリオ・プラーツが語る

「見る者を調和のとれたシンメトリーの世界の外へ導く」感覚とは、ゴシック・リバイバルの本質を言い当てるものである。さらに、プラーツはマルグリット・ユルスナールから引用して、「中心を欠く世界は、この部屋の後ろには、まったく同じ部屋が無限に並んでいる」という錯覚を持たせる。ピラネージの「非論理性と巨大さ」がウォルポールの空想力を刺激したが、それはゴシック美学を理論づけたエドモンド・バークの『崇高と美の起源について』の元になった理念である、とプラーツは指摘している³³⁾。このように、不確実な不安、無限、非論理性、暗闇、広大さなど、いずれも崇高の感情を喚起するものであった。

彼らの他にも、ピラネージの影響を受けたイギリス人として、つぎのような人物がいる。まず、キュー・ガーデン (Kew Garden) のパゴダで知られる建築家のチェンバーズ (Sir William Chambers, 1723-96) は1753年の結婚を期にローマに移り住むが、住居がピラネージのアトリエに近いことから交流をもつようになった。エディンバラ出身のロバート・アダム (Robert Adam, 1728-92) はグランドツアーで、1755年から1757年までローマに滞在したが、ピラネージとの交流で大きな影響を受けた。ピラネージはアダムをイタリア在住するイギリス人の中で、もっとも才能に恵まれた人物と評価した。一方、アダムはピラネージを「古代の空気を吹き込む」能力 (“breathe the ancient air”) をもつ唯一のイタリア人芸術家と讃えた。ピラネージの作品のひとつはロバート・アダムに献呈されている。帰国後、古代遺跡のグロテスク模様を洗練し、重厚なアダム様式 (Adam Style) といわれるインテリア・デザインを弟のジェームス・アダムと確立した。そのアダム様式は家具や室内装飾に用いられジョージアン時代に流行した。その作品例はウォルポールのストロベリーヒルの邸宅の炉棚のデザインにもみられた。

ピラネージとソーン及びガンディー

19世紀イギリスの建築分野での存在感からみて、ピラネージの影響を受けた中で最も注目すべきは建築家ジョン・ソーン（John Soane, 1753-1837）だろう。彼はレンガ職人の4男としてレディングで生まれた。ロンドンのダンス建築事務所で修業を積み、ロイヤルアカデミーのトライアンファル・ブリッジ（Triumphal Bridge）の設計で金メダルを獲得したのち、建築家として成功を収めた。19世紀イギリスではジョン・ナッシュ（John Nash, 1752-1835）³⁴と並び称される建築家である。多大なる建築への貢献度から、ジョージ・ダンス³⁵の後任としてロイヤル・アカデミー「建築学」教授に任命された。

ソーンは奨学生として1778年ローマに行き、かねてからの念願だったピラネージとの面会が叶った。その時、ピラネージは最後の作品となるギリシアの古代都市を描いた『パエストム神殿』（*Paestum*）を制作中であった。ソーンはこの時ピラネージから『ローマの景観』を献呈されたといわれる。1778年はピラネージの没年にあたるが、以後のソーンは彼から多大な影響を受けた。現在、地下鉄ホルボーン駅に近いところに自宅をそのまま使用したソーン博物館 [fig. 4] がある。地下から3階までの吹き抜けがあり、採光用天窓が開くと彫刻、絵画など多様な展示物が渾然一体となり、ソーンの独自性をみせる造りとなっている。その画廊の造りについては、ジョン・ブリトンの『建築、彫刻、そして絵画の融合』（*The Union of Architecture, Sculpture and Painting*）に詳しい。また、そこにはソーンによるピラネージの『パエストム神殿』を含むほぼ全作品が収集されている。因みに、ソーンの妻は、Fonthill Abbey を建設したジェームズ・ワイヤットの姪にあたることから両者の繋がりがみえてくる。

また、ジョセフ・マイケル・ガンディー（Joseph Michael Gandy, 1771-

1843) はソーンのドラフトマンとして、完成予想図を作成していた。ガンディは『イングランド銀行』の完成図面をソーンに依頼されたとき、2点の完成図面をソーンに渡した。1点は依頼された完成図であるが、もう1点は『イングランド銀行の廃墟図』[fig. 5]であった。この絵は30年間公開されることはなかった³⁶⁾、といわれる。そのガンディもピラネージの影響のもとジョン・ミルトンによる詩の一節を思わせるような「崇高なる」廃墟 (Miltonic Sublime) を好んで描いた。ピラネージの影響を受けた18世紀の芸術家たちの大半は新古典様式やゴシック・リバイバルの中心的な人物たちであった。

絵画においてもピラネージの「壮麗」と「荒廃」の美学は、J. M. W. ターナーの『ティンターン修道院』[fig. 6]にみるように、その美学の跡を明確にみることができる。その他、彫刻やウエッジウッドの食器に図柄を描き挿絵画家として活躍したジョン・フラックスマン (John Flaxman, 1755-1826) もその一人である。

1844年にディケンズ (Charles Dickens, 1812-70) はイタリア各地を1年間訪れたとき、コロッセオの廃墟を前にして「恐怖に満ちた美しさ」「荒廃し切った雰囲気」に圧倒される。

Its solitude, its awful beauty, and its utter desolation, strike upon the stranger the next moment, like a softened sorrow; and never in his life, perhaps, will he be so moved and overcome by any sight, not immediately connected with his own affections and afflictions.³⁷⁾

(大建築物を眼下にみると)、その寂寞とした雰囲気、恐怖に満ちた美しさ、荒廃し切った雰囲気が、和らいだ悲しみのように、初めて訪れる者の心を打つ。そして、その人の生涯の中で、おそらく、本人の感情と苦しみには直接は関係しない光景が、これほどまでに心を動かし、圧倒することはないであろう。

イギリス人とグランドツアー

ディケンズはローマ帝国時代に競技場で催される猛獣同士の戦いや様々な見世物を思い浮かべる一方で、現在の荒れ果てたコロッセオの雰囲気を重ね合わせて、そこに漂う寂寥感を感じている。このときディケンズは当時イギリスでよく知られたピラネージやパニーニの『ローマの古代遺跡』が重なっていた。

ウィリアム・ギルピンと廃墟

グランド・ツアーから波及したものは随所に見ることができる。ここではギルピンの提唱したピクチャレスクとピラネージの関係にふれておく。彼が廃墟を美的範疇のなかにどのように組み入れたかについて検討したい。風景画家ローザ (Salvator Rosa, 1615-73) はグランドツアーに行ったイギリス人の間で人気となり、その作品がイギリスに持ち帰られた。ロイヤルアカデミー初代会長ジョシュア・レイノルズ (Joshua Reynolds, 1723-92) は、ローザには「壮大さと崇高な情感をかき立てる力」(“the power of inspiring sentiments of grandeur and sublimity”)がある、と賛美したが、レイノルズの言葉はウォルポールがピラネージへ贈った賛辞そのものである。ローザの描く荒々しい風景は『ユードルフォの謎』のアン・ラドクリフ (Ann Radcliffe, 1764-1823)、ウエールズの風景画家リチャード・ウィルソン (Richard Wilson, 1713-82) をはじめとする多くの熱狂的な愛好者がいた。

18世紀を象徴する美的概念として、「ピクチャレスク」の美、廃墟、サブライムなどのキーワードがある。さらに付け加えると、ウォルポールが若い頃に傾倒した、シノワズリー³⁸⁾もはいるだろう。サブライム (Sublime) とはグランドツアーのアルプス越えルートの際に抱く感情であり、恐怖と畏怖の感情が入り交じった崇高な感情をいう。アルプスのような山岳地方がないイギリスではとうてい体験できない感情であった。廃墟に漂

う雰囲気はサブライムの感情と合わさり、ギルピン (William Gilpin, 1724-1804) のような美的概念を形成していった。

テート美術館学芸員のハンフリーズ (Richard Humphreys) の序文に従うと、ギルピンはスコットランドに近いカーライルで生まれ、オックスフォード大学のクイーンズカレッジで学んだあと、1748年にイギリス国教会牧師として叙任された。その一方で、彼は画家たちの技法を見分ける優れた鑑識眼も養った。ギルピンは「風景鑑賞の先駆者」として「ピクチャレスク」美の風景を訪ね歩く当時の旅人に感銘を与えた³⁹⁾。

ギルピンは1770年夏にワイ川畔と南ウエールズを旅行し1772年に17葉のスケッチを添えて『ワイ川と南ウエールズ紀行』(*Observations on the River Wye, and Several Parts of South Wales, &c Relative Chiefly to Picturesque Beauty: Made in the Summer of the Year 1770*) として出版した。この携帯性に優れた本の挿絵は望遠鏡のレンズを通してみるような楕円形の風景となっている。この楕円は、クロード・グラス (Claude glass) を通してみたワイ川の風景であることを示している。クロード・グラスとは広大な風景を小さく映しだすレンズで凸面状になることで中心部を強調すると同時に、全体的な明暗関係を把握するのにアマチュア画家たちが使用した⁴⁰⁾。クロード・グラスの名の由来は、当時ローザと並んでイギリスで人気があったフランスの画家クロード・ロラン (Claude Lorrain, 1600-82) の画風に因んだもの、或いはロラン自身が使用していたなど、諸説ある。いずれにせよ、人々は凸面状レンズを通してロランの絵に似た、川、森、古い僧院などを配した風景を探しもとめた。『ワイ川と南ウエールズ紀行』でもギルピンはワイ川の挿絵のすべてにおいて、廃墟となった古修道院や古城などの建築物を配置し、その周辺には川と森がある。

ギルピンは冒頭で、「旅」の目的は、訪れる土地の文化やその美しさを知り、人々の性質、さまざまな政治や人々の生き方を知ることだと述べた

あと、つぎのように記している。

The following little work proposes a new object of pursuit; that of examining the face of a country *by the rules of picturesque beauty*; opening the sources of those pleasures which are derived from the comparison.⁴¹⁾

この小篇の目的は、風景を「ピクチャレスクな美の法則によって」鑑賞することの提案だとしている。それは、土地の風景と絵画に描いた自然美とを比較することによってなされるのだという。つまり、自然の風景を人工的な風景に組み入れることで可能となり楽しさが生まれる。

ギルピンは風景をスケッチに描くように鑑賞することから、景色を「構成」「均衡」「前景」「背景」などの用語によって述べた。自然の景色を鑑賞する場所に絵のような風景となる場所を提案している。ワイ川に光彩 (ornaments) を添えるものとして、地面 (ground)、森 (wood)、岩 (rocks)、建築物 (buildings) の4つを想定している。「地面」は川の堰であるが、緑の植物で覆われていたり、土が剥きだしだったりと実に多彩である。さらに構成要素のひとつ「森」はワイ川の岩肌と対照的な要素として考える。最後に「建築物」では僧院、城、尖塔、村、鍛冶屋、水車小屋まで様々なものがある。これらに景観上の、構成、対照、光などが加味されるわけである。一方、絵画となると、自然の多様性が入ることはなく、目は額縁の中に固定されてしまう結果、どうしても物語性のある僧院、城など作品の補助的要素を求めてしまう。このようにギルピンは自然の風景と絵画の鑑賞の違いを述べた⁴²⁾。また、ティンターン僧院のところでは、つぎのように述べている。

...if Tintern Abbey be less striking as a distant object, it exhibits, on a nearer view (when the whole together cannot be seen), a very

enchanted piece of ruin. The eye settles upon some of its nobler parts. Time has worn off all traces of the chisel;....⁴³⁾

ティンターン僧院は、遠くからだと魅力に欠けても、近くから見ると、(建物全体が見えぬ時は)とても美しい廃墟の姿が出現し、いくつかの崇高な部分に心を奪われる。時の流れがノミの彫り跡も消し去っている。ギルピンは自然を絵画のように楽しみ、それに相応しい場所をワイ川で探索した。これに対してユヴデイル・プライス (Uvedale Price, 1747-1824) の見解を補足しておこう。両者にとって、廃墟はピクチャレスク美に欠かせぬ要素であるが、プライスは自然のなかでの廃墟をより一層重視している。

Next to them (ancient Greek and Roman buildings), and in some points of view to us still more interesting, are the ruins of abbeys and castles. I have named them together, though nothing can be more strongly contrasted than their two characters. The abbey, built in some sequestered spot, and surrounded by woods, announces religious calm and security.⁴⁴⁾

ピクチャレスクな美の構成要素として、ギリシャ・ローマ時代の建物、それに続いて廃墟と化した僧院や古城をあげている。隔離された場所や森に囲まれた僧院には静謐と安らぎがある、と述べている。ギルピン、プライスともに、廃墟は景観の一部であり、周りの景観を引き立てるものとしているが、それは前述のジンメルの廃墟論に結びつくものである。

おわりに

18世紀のイギリス人が思い描くローマとは、スモレットやディケンズのエッセイや手紙から分かるように、観光客の土産用のエッチングに描かれたローマであった。当初、ピラネージも土産用の銅版画を制作していた。

イギリス人とグランドツアー

彼の銅版画のローマは「壮麗」と「崇高なる」廃墟を表現していた。本論で扱った『牢獄』（14点）は1740年代前半に制作されるが公開されず、1760年代になって、改変の上で新たに2点を加え再版されたものである。

ピラネージを最初に評価したのは、グランドツアーで旅行中のイギリス人の作家、建築家、画家などであったが、とりわけ作家のウォルポールであった。ウォルポール、ベックフォード、ソーン、ガンディー、チェンバーズ、ジョン・アダムなどはイタリア滞在中に実際にピラネージと交流し影響を受けたが、彼らは揃って18世紀後半から19世紀初期のイギリスを代表する文化人となった。ピラネージの『牢獄』は文学・美術の両面で18世紀イギリスのゴシック・リバイバルの推進力となり、彼の『廃墟画』は新たな美的範疇を生み出す契機となった。具体的には『牢獄』についてコールリッジとド・クインシーは、鑑賞者の心理から生まれる不合理と不安の美を読み取っている。また、絵画ではターナーの廃墟画『ティンターン僧院』、ギルピンが提唱したピクチャレスクの美、庭園ではサンダーソン・ミラーの人工廃墟などにおいて少なからず彼の影響の跡がみられる。

1949年になり、『牢獄』をハックスリー（Aldous Huxley, 1894-1963）がジャン・アデマール（Jean Adhemar）の研究とともに1,000部の復刻限定本で Trianon Press（London）から出版した。その中で、ハックスリーは、戦争直後の時代を反映してか、『牢獄』にパノプティコン（一望監視型の円形監獄）の性質をみたが、それは取りも直さずピラネージの時間を越えた芸術の普遍性を示している。

注

- 1) フランスではユベール・ロベール（Hubert Robert, 1733-1808）の廃墟画が流行した。
- 2) 建築家ジョン・ソーン（John Soane, 1753-1837）のドラフトマンを務めた。
- 3) 聖地巡礼の対象は、キリスト教発祥の地エルサレム、使徒ペトロの地ロー

- マ、ロレート（中央イタリア）、サンティアゴ・デ・コンポステラ（北西スペイン）などであった。
- 4) ヴィンフリート、レシュブルク著、林龍代・林健生訳、『旅行の進化論』（青弓社、1999）、39頁。
 - 5) Jeremy Black, *British Abroad: The Grand Tour in the Eighteenth Century* (Sutton Publishing Limited, 1992), p. 3.
 - 6) Peter Roberts, ‘Politics, Drama, and the Cult of Thomas Becket in the Sixteenth Century’ in *Pilgrimage: The English Experience from Becket to Bunyan*, (eds.) Colin Morris & Peter Roberts (Cambridge University Press, 2010) “There was much discussion among the people, some people folk saying that he was a holy and saintly man, others that he was a willful traitor to his king...”
 - 7) 殉教者ベケットのもとにヨーロッパ中から数多くの人々が訪れたという。後年この史実はエリオット（Thomas Sterns Eliot）が詩劇『寺院の殺人』（*The Murder in the Cathedral*, 1935）として作品化した。
 - 8) *Pilgrimage: The English Experience from Becket to Bunyan*, *op. cit.*
 - 9) ツーリズムの初出は1811年。（OED）
 - 10) ジェーン・オースティン（Jane Austen, 1775-1817）はこの地で5年間過ごした。
 - 11) Quoted in Lynn Withey, *Grand Tours and Cook’s Tours: A History of Leisure Travel 1750 to 1915* (New York: William Morrow and company, 1997), p. 7.
 - 12) デーヴィッド・アーウイン著、鈴木杜幾子訳、『新古典主義』（岩波書店、2001）、26頁。
 - 13) Joseph Addison, *Remarks on Several Parts of Italy, &c. in the years of 1701, 1702, 1703* (London: J. and R. Tonson, 1767), p. 1 (Preface).
<https://archive.org/details/remarksonseveral00addi/page>
 - 14) *Ibid.*, p. 1 (Preface).
 - 15) Christopher Woodward, *In Ruins* (New York: Pantheon Books, 2001), pp. 97-8.
 - 16) 『モルフィ公爵夫人』のテキストは以下のもので用いた。<https://larryavisbrown.com/duchess-of-malfi/>
Larry A. Brown, *The Complete Text with Notes and Commentary* (Tennessee:

イギリス人とグランドツアー

- Nashville, 2019) Act5. Scene 3.10-13.
- 17) Charles Dickens, *Pictures from Italy: with Original Illustrations* (Independently Published, 2019), p. 160. 邦訳。ディケンズ著、伊藤弘之・下笠徳次・隈元貞広訳、『イタリアのおもかげ』（岩波文庫、2010）、229頁。
- 18) Robert Ginsberg, *The Aesthetics of Ruins* (Amsterdam, 1994), p. 464.
- 19) ゲオルグ・ジンメル著、円子修平・大久保健治訳、『ジンメル著作集7』（白水社、1976）、139頁。
- 20) *Ibid.*, p. 140.
- 21) ヨーハン・ヨアヒム・ヴィンケルマン、『ギリシア美術模倣論』（座右宝刊行会、1755）、29、57頁。
- 22) Horace Walpole. ‘Advertisement’ to Vol. IV of his *Anecdotes of Painting in England* (Printed 1771, 1780), xvi-xvii.
- 23) *Horace Walpole’s Correspondence* (Yale Edition, 2019).
<http://images.library.yale.edu/hwcorrespondence/browse.asp?type=Volume>
(確認日2019/10/26)
- 24) *Three Gothic Novels*, ed. Peter Fairclough, intr. by Mario Praz (Harmondsworth: Penguin Books, 1983), 18-20.
- 25) <http://images.library.yale.edu/hwcorrespondence/page.asp>, p. 381. (確認日2019/10/26)
- 26) *Dreams, Waking Thoughts, and Incidents; in a Series of Letters from Various Parts of Europe* (Blackmask Online, 2002), <http://public-library.uk/ebooks/30/55.pdf>.76. (確認日2019/10/26)
- 27) *Ibid.*, 40.
- 28) *Three Gothic Novels, op. cit.*, Mario Praz, p. 20.
- 29) John Wilton-Ely, *The Mind and Art of Giovanni Battista Piranesi* (Thames and Hudson, 1988), p. 81.
ジョン・ウイルトン・エリーは以前ジョン・ソーン博物館の学芸員をしていた。
- 30) デイ・クインシー著、田部重治訳、『阿片常用者の告白』岩波書店、1822、110-11。一部改変。
- 31) マリオ・プラーツはピラネージの版画集も編集している。

- 32) マリオ・プラッツ著, 伊藤博明他訳, 『ローマ百景 I—建築と美術と文学と』(ありな書房, 2009), 34-5 頁。
- 33) *Ibid.*, 37-8 頁。
- 34) 都市設計で知られる。Regent Street, Regent's Park にある Cumberland Terrace, Royal Pavillion などが有名。
- 35) ジョージ・ダンス (Jr.) はピラネージの影響を受け, ニューゲート監獄の設計に当たった。
- 36) クリストファー・ウッドワード著, 森夏樹訳, 『廃墟論』(青土社, 2004), 238-42頁。
- 37) Charles Dickens, *op. cit.*, p. 160. 邦訳: *op. cit.*, 230-231頁。
- 38) 18世紀イギリスでは「ゴシック」と「シノワズリ」は, エキゾチスムという点で共通するものがあった。ウォルポールが当初は「シノワズリ」に, その後「ゴシック」に関心を持ったのも不思議でない。David Porter, *The Chinese Taste in Eighteenth-Century England* (U.K., Cambridge U.P., 2010), p. 117.
- 39) William Gilpin, *Observations on the River Wye, and Several parts of South Wales, &c Relative Chiefly to Picturesque Beauty: Made in the Summer of the Year 1770*, First published 1782, This edition published by Pallas Athene.
- 40) 藤田治彦 (1991年7月)「クロード・クラスの映像」, 大阪大学, 『映像44』, 88頁。http://hdl.handle.net/11094/26614
- 41) *Ibid.*, p. 17.
- 42) *Ibid.*, pp. 26-8.
- 43) *Ibid.*, p. 42.
- 44) Uvedale Price, *Essays on the Picturesque, as compared with the Sublime and the Beautiful, Vol. 2* (University of California Libraries, 1810), p. 263.

イギリス人とグランドツアー

文中で引用した絵画及び建築物は以下のとおりである。



Fig. 1 Sanderson Miller, *Artificial castle Ruin*, c. 1747 『人工廃墟』



Fig. 2 Giovanni Piranesi, 『ローマの景観』：
パラティーノの丘に続くネロ水道, 1775, 国立西洋美術館



Fig. 3 『牢獄Ⅶ』 東京大学総合図書館所蔵
亀井文庫ピラネージ画像データベース

イギリス人とグランドツアー



Fig. 4 ジョン・ソーン博物館, 筆者撮影



Fig. 5 Joseph Michael Gandy, 『イングランド銀行の廃墟』 *Architectural Ruins, a Vision*, 1798. Watercolor on paper, Sir John Soane's Museum



Fig. 6 J.M.W. Turner, *Tintern Abbey: The Crossing and Chancel, Looking towards the East Window*, 1794. Watercolor painting, Tate Britain

(Public Domain)

The British and the Grand Tour: G. B. Piranesi and the Gothic Revival

KUSAKA Ryuhei

The main purpose of this study is to examine the influence of Giovanni Batista Piranesi (Italian engraver, 1720-1778) on novelists of Gothic Revival and architects in eighteenth-century England. Reacting against the medieval practice of pilgrimage, the Grand Tour began as an exclusively educational phenomenon. It had become distinctive of aristocratic and landed-gentry education by the mid 18th century. The Grand Tour reveals how interaction with European culture shaped Britain's creative and intellectual sensibilities. Italy, above all, was the most popular destination.

In Rome, there were exceptionally talented young men from Britain, such as Horace Walpole, Thomas Beckford, John Soane, Joseph Gandy, John Adam, and William Chambers. Each of them played a leading role of British literature and architectural design, after returning to Britain. Walpole and Beckford were noted for pioneers of the Gothic Revival. Other architects, including draughtsman, were considered as the most creative architects in the late 18th and the early 19th century England.

Piranesi was an Italian artist famous for his etchings of grandeur and wildness of Rome. Moving to Rome in 1740, Piranesi developed skill in etching souvenir views and architectural fantasy, or *capriccio* for the Grand Tour market. In 1761 his first success came with *Imaginary Prisons*, 16 plates that are often considered his masterpieces. Thomas De Quincey provided an insight into the central mystery of *Imaginary Prison* in *The Confessions of an English Opium Eater* of 1821, introducing an interesting story that he had heard from Coleridge.

Piranesi and Soane formed a profound and creative relationship that nurtured Soane's later career. Later, Soane was appointed architect of *Bank of England* as an English architect who specialized in Neo-classical style. Soane's draughtsman; Joseph Gandy drew newly-built *Bank of England* as *Architectural Ruin, A Vision*. It was as if it were a Roman ruin which Piranesi engraved. British writers as well as architects admired "sublime dreams of Piranesi" and his *Ruins*. *The Imaginary Prisons* influenced Romantic and Surrealist artists, as well as some contemporaries.

The Old Curiosity Shop における 〈聖〉と〈俗〉

吉 田 一 穂

序

1837年4月にチャールズ・ディケンズ (Charles Dickens, 1812-70) は、妻のキャサリン (Catherine) と赤ん坊を連れて、ダウティ・ストリート (Doughty Street) 48番地に引っ越した。しかし、新しい環境での快適な暮らしを始めてまもなく、キャサリンの妹メアリー・ホガース (Mary Hogarth) の突然の死によって、ディケンズ夫妻は強い打撃を受ける。5月のある晩、3人そろって劇場から帰ってきたとき、メアリーは突然くずおれた。ディケンズ夫妻は、夜通し看病したが、数時間後、メアリーは義理の兄に抱かれて息を引き取った。わずか17歳だった。

ディケンズは、打ちのめされてしまった。作家として生涯でただ一度だけ、彼は月ごとの連載を書くことができなかった。メアリーの死は、ディケンズの作品に深い影響を及ぼした。作中の子供たちが病気になって死んでいく場面の悲痛な描写に、その影響を見てとることができる。エリザベス・ジェイムズ (Elizabeth James) は、リトル・ネル (Little Nell) のような登場人物の理想化されたイメージにもメアリーが投影されていること

キーワード：聖，俗，巡礼，旅，神

を指摘している (James 42-43)。

ネルの描写は全ての読者に歓迎されたわけではない。エドワード・フィッツジェラルド (Edward Fitzgerald, 1809-83) は、「ボズ (Boz) のにせものこのペイソス」と批判し、ダニエル・オコンネル (Daniel O'Connell, 1775-1847) は、ネルが死ぬ運命にあることを知って、列車の窓から怒りのあまり、本を投げ出してしまった。さらに、オルダス・ハックスリー (Aldous Huxley, 1894-1963) は、“Vulgarity in Literature” (1930) の中でネルの描写が感傷的にすぎることを指摘している (Huxley 332)。

しかし、*The Old Curiosity Shop* (1840-41) のネルが、若くして天に召されたメアリーだけでなく、複合的な要素により生み出された人物であると考えられる点を見落としてはならない。賭博への誘惑を断ち切ることが難しい老人の犠牲者となりかねなかった少女ネルは、産業社会で労働力として用いられ、大人の犠牲者とならざるをえなかった子供の労働者とイメージの上で重なり合う。産業社会は、イギリス社会を発展させる一方で多くの少年労働者を生み出した。ネルが第44章と第45章で通りかかるバーミンガムも例外ではなかった。寄宿・通学学校の校長であるモンフラザーズ (Monflathers) 先生がネルに対して言う国の工業を助け、労働を促すような発言は、労働者階級の子供の人権を無視したような発言であると同時に、当時の大人が子供を労働力として考えていて、子供が犠牲になっていたことを示している。このような大人の犠牲者としての子供をネルは表している。そのためネルの描写が感傷的になったとしても、犠牲者としてのネルを印象づけるという点から考えると、むしろネルの描写は成功を収めていると言える。

ジョセフ・ゴールド (Joseph Gold) は、「無垢は、生き残ることはできないが、不朽である」と述べている (Gold 95)。ネルは、大人の犠牲者だけではなくさらにこのような無垢をも象徴していて、不朽となるには、デイ

The Old Curiosity Shop における〈聖〉と〈俗〉

ケンズは〈聖なるもの〉を描き出すと同時に〈俗なるもの〉を描き出す必要があった。〈俗なるもの〉とは、宗教や教会に関係のないものや卑俗なものを意味する。*The Old Curiosity Shop* には、〈聖〉と〈俗〉のコントラストが巧みに用いられていて、ネルの死へと至る旅が効果的に描き出されている。〈聖〉と〈俗〉は、作品の中で対照的に描かれているだけでなく、互いに関係し合っている。ミルチャ・エリアーデ (Mircea Eliade, 1907-86) は、*Images et symbols* (1952) でシャーマン、ある種の神話の英雄、キリストに見られる共通の要素として「魂の救済を目指す」冥府降下というモチーフを挙げている (エリアーデ 211-12)。ネルは冥府には降下しないが、キリストの如く現世に生き、魂の救済と密接に関わる人物である。このことから彼女は、作品の中で最も〈聖なるもの〉を表していると言える。

本論文では、*The Old Curiosity Shop* においてディケンズがいかに〈聖〉と〈俗〉のコントラストを用いているか、またその結果どのような効果をあげているかについて考えてみたい。

1. 〈俗なるもの〉とネルの共存

ローズマリー・コールマン (Rosemary Coleman) は、ネルについて、「無垢の象徴であるディケンズの小さな子供は、野蛮でグロテスクなものに取り囲まれて、最初から危険にさらされている」と述べている (Coleman 37)。作品の最初ハンフリー (Humphrey) 親方は、道に迷ったネルと会い、彼女の家にたどり着く。ディケンズは、ハンフリー親方の目に映るネルの祖父と骨董屋を次のように描写している。

The place through which he made his way at leisure, was one of those receptacles for old and various things which seem to crouch in odd

corners of this town, and to hide their musty treasures from the public eye in jealousy and distrust. There were suits of mail standing like ghosts in armour, here and there; fantastic carvings brought from monkish cloisters; rusty weapons of various kinds; distorted figures in china, and wood, and iron, and ivory; tapestry, and strange furniture that might have been designed in dreams. The haggard aspect of the little old man was wonderfully suited to the place; he might have groped among old churches, and tombs, and deserted houses, and gathered all the spoils with his own hands. There was nothing in the whole collection but was in keeping with himself; nothing that looked older or more worn than he. (4-5)¹⁾

この老人がゆっくりと進んできた場所は、骨董品をおさめてある場所で、そうした品物は、この町の片隅にひそみ、警戒と不信の目を光らせて、そのほこりだらけの宝を大衆の目からかくしているような感じだった。そこに、甲冑をつけた亡霊のように、鎖かたびら一式があり、修道僧のいた寺院から運びだされた奇妙な彫り物、さまざまな錆のついた武器、陶器、木、鉄、象牙でつくったゆがんだ姿、つづれ錦、夢の中でつくりだされたかと思われる奇妙な調度がならんでいた。この小柄な老人の気味のわるいほどやつれたようすは、驚くほどこの場にふさわしいものだった。古い教会、墓、打ち捨てられた家をこの男が手さぐりでさがし、こうした掠奪品すべてを彼自身の手で集めたともいえるものだった。蒐集した品物は、いずれもそろって、彼に似合っているもので、どんな物も、彼以上に古いもの、彼以上にすり減っているものにはみえなかった。

引用における老人と骨董屋の様子は、骨董品が老人の手で集められたものであり、老人の様子と非常に似つかわしいものとなっていること、また、価値はともかく、大衆の目から隠されたようになって示している。骨董屋の様子は、あたかも老人の唯物論的価値観を示しているかのようである。夕食の準備をするネルを見、彼女が家事を全てやっていると悟ったハンフリー親方は、老人に「子供たちがまだ幼児の時期もぬけてないのに、世の荒波の中にはいっていく姿を見ると、いつも悲しいことに思っているんです。信頼感と純真さは、神さまから授かった子供たちの最高の性格ですが、世に出ると、それが阻害され、世のよるこびをまだ味えぬうちに、世の悲しみを知ることになるんですからね」(6) と言う。

ハンフリー親方の言葉は、ネルの未来を暗示しているかのような言葉である。ネルの前に現れるクウィルプ (Quilp) は、善と無垢の象徴とも言える彼女を害する存在と言っている。ハリー・ストーン (Harry Stone) は、「いたるところで、クウィルプの略奪するようなどん欲が明示される。周囲の人間を大喜びで熱狂的に食べ物にし、抵抗することさえできない怪物の小びとは、日々の生活の細々としたところで人食いの性質をさらけ出している」と述べている (Stone 218)。このようなクウィルプの職業は多方面にわたり、仕事は数多くあるが、特定の職をもった者とは言えない。彼は、テムズ川の川べりのきたならしい通りや路地の地区から家賃を集め、商船の水夫や下級船員に金を前貸しし、東インド会社のさまざまな航海士の投機的な事業に参加し、税関事務所の鼻先で、密輸入の葉巻きをふかし、光沢のある黒の麦わら帽子とまるまるとしたダブルの上衣を着けた人たちと、毎日盛んに、王立取引所で契約を結んでいる。

このような様子からクウィルプがイギリス国内にとどまらず、貪欲に国外にも手を伸ばし、自分の利益を求めているように見える。背はとても低く頭と髪は異常なほど大きく、落ち着きがなく、陰険で、狡猾な黒い目を

し、牙のような歯をしているクウィルプは、自宅での朝食のとき、ゆで卵を殻ごとすっかり食べ、大きな車えびを頭も尻尾もくっついたままガツガツと食べ、同時に驚くほどの貪欲ぶりでタバコとオランダからしを噛み、煮えこぼれる茶をまばたきもせず飲み、フォークとスプーンを噛みつけて、それを曲げてしまう²⁾。このようなクウィルプは、ネルに対して、「第一のクウィルプ夫人が死んだとき、第二のクウィルプ夫人になるこったよ、かわいいネル」(45)と言う。クウィルプは性に関しても貪欲なのである³⁾。

見落としてはならないことは、クウィルプがネルを守るべき立場にある老人の危険性をあらわにすることだ。クウィルプは老人に大金を貸していたが、妻を使いネルから老人の秘密を聞き出す。そして、老人の金が賭博場に消えたことを言う。「つまらない、浅はかな賭博師風情に、このおれがめくらにさせられるなんて！」(74)と言うクウィルプに対して、老人は次のように言う。

‘I am no gambler,’ cried the old man fiercely. ‘I call Heaven to witness that I never played for gain of mine, or love of play; that at every piece I staked, I whispered to myself that orphan’s name and called on Heaven to bless the venture;—which it never did. Whom did it prosper? Who were those with whom I played? Men who lived by plunder, profligacy, and riot; squandering their gold in doing ill, and propagating vice and evil. My winnings would have been from them, my winnings would have been bestowed to the last farthing on a young sinless child whose life they would have sweetened and made happy. What would they have contracted? The means of corruption, wretchedness, and misery. Who would not have hoped in such a case? Tell me that! Who would not have hoped as I did?’ (74)

「わしは賭博師ではないぞ！すごい剣幕で老人は叫んだ。「神もご照覧，自分の利益，賭博の楽しみで，それをしたんでは絶対ないぞ。金を賭けるたびごとに，わしは心の中であのみなし児の名をささやき，その賭けを祝福してくださるように，神さまに祈ってたんだ—祝福は一度も授からなかったがね。神さまの祝福は，だれに授かったと思う？わしの賭けの相手はだれだったんだ？掠奪，放蕩，道楽で暮し，悪事をするのに金を湯水のように使い，悪徳と悪事をひろめてるやつらなのだ。わしが金をまきあげようとしたのは，こうしたやつらからだ。そしてその金は，最後のビター文まで，あのけがれの無い子供に授けられるはずだったんだ。その金で，あの子の生涯を安楽にし，幸福にすることができたはずなんだからな。その金がどんなことをひきおこすところだったのだろうか？腐敗，墮落，みじめさの道具になっただけさ。こうしたことで，望みをもたん者がいるだろうか？その返事をしてくれ！わしのように，望みをもたん者がいただろうか？」

老人の言葉に対し、「このきちがいじみたことを，いつはじめたんだ？」(74)と尋ねるクウィルプは，〈俗なるもの〉で，ネルを脅かす存在であり，一方でネルを守るべき老人もまた〈俗なるもの〉，すなわち賭博でネルの生活を脅かす存在なのである。注目に値することは，賭博をネルの生活を豊かにするためだとし，自分を正当化しようとしていることである。しかし，家がクウィルプに差し押さえられてしまうことにより，老人の行為が見当違いの行為であることは明白である。「ここにグズグズしているより，はだしで世界をさまよい歩きましょう」(94)と言うネルに対して，老人は，「そうしよう，野や森を通り，川や土堤を歩いて行って，神さまにおゆだねすることにしよう」(94)と言う。家から逃亡することより，ネルと老人は一時的に〈聖なるもの〉へと向かう。

マイケル・スレイター (Michael Slater) は、「ネルが救いのない老人とイングランドを当てなく旅し、グロテスクなまでに恐ろしく、無法者で性的略奪者と言ってもいいクウィルプから逃れる物語は、ディケンズの小説の中で最もロマン主義的でおとぎ話的である」と述べている (Slater 29)。ディケンズは、ロマン主義的でおとぎ話的である物語を読者に示すと同時に、家にあったジョン・バニアン (John Bunyan, 1628-88) の *The Pilgrim's Progress* (1678/84) の一部を思い出し、「もしあの本に書いてある場所がそのとおりでとすれば、ここはそこよりもっと美しくずっといい場所なわけね。その点をべつにしたら、わたしたちふたりがクリスチャン (Christian) になり、わたしたちのもってきた心配と苦しみをみんな草の上におろし、それをもう二度ととりあげることがないような感じがすることよ」(116-17) と祖父に言う。少し前の箇所でもネルと老人の旅を「二人の巡礼」(114) と表現しているので、*The Old Curiosity Shop* において、ディケンズが二人の旅をクリスチャンの旅と重ね合わせていることは明らかである。

〈俗なるもの〉から逃げ出し〈聖なるもの〉へ向かった二人であったが、コドリン (Codlin) とショート (Short) に出会い、順調に思われた旅は順調にいかなくなる。コドリンとショートは *Punch and Judy* の興行を行っている。*Punch and Judy* は、19世紀というよりも18世紀に人気の頂点に達していた。この頃にパンチの物語と性格は、イギリス生活の一部となった。19世紀になって1828年に批評家ジョン・ペイン・コーリアー (John Payne Collier, 1789-1883) は、*Punch and Judy* の脚本を *The Tragical Comedy or Comical Tragedy of Punch and Judy* というタイトルで出版した。この脚本は、ジョヴァンニ・ピッチェニ (Giovanni Piccine) によって演じられたものに基づいていて、有名な諷刺画家ジョージ・クルックシャンク (George Cruikshank, 1792-1878) の挿し絵が付けられていた。ポール・シュ

The Old Curiosity Shop における〈聖〉と〈俗〉

リック (Paul Schlicke) は、暴力的ではあるが陽気なパンチ (Punch) からディケンズがクウィルプを作り出したと考えている (Schlicke 126)。

ゴールドは、「ディケンズの読者の誰一人としてコドリンとショートの仕事について読むとき、*Punch and Judy* を連想させる一連の細かい描写に気づかぬものはなかった」と述べるだけでなく、「ディケンズの読者は、パンチが悪の名人であり、妻を殴る無礼者のサディストであり、全ての人に戦いをいどみ、誰も信じないグロテスクな人でなしであることを知っていた」と指摘している (Gold 95-96)。ディケンズは、鼻と顎が鉤型になっている主人公や、パンチの鼻にかぶりつくトビー (Toby) の様子などにより、克明に *Punch and Judy* を描写している。ネルは *Punch and Judy* のお針子をするようになるが、クウィルプの元へ送り戻される可能性を察知し、老人とともにコドリンとショートのを去る。



Punch and Judy by Robert Cruikshank⁴⁾

Punch and Judy のお針子の仕事を辞めた後、ネルはジャーリー (Jarley) 夫人のろう人形の仕事をやる。アイリーン・クリアー (Eileen Cleere) は、ろう人形の仕事を「経済的にも報いがあり、より上品な仕事」とであると指摘している (Cleere 52)。ジャーリー夫人は、*Punch and Judy* とろう人形との違いをネルに「低級な打つ殴るの騒ぎ、あのひどいパンチのように冗談をとばしたりキーキーいったりするもんじゃなく、冷淡と上品さのいつも変らぬものなのよ」(203) と説明する。ジャーリー夫人の言葉は、彼女が *Punch and Judy* を〈俗なるもの〉と考えていることを示している。

見落としてはならないことは、ディケンズが読んでいた *Tom Jones* (1749) に *Punch and Judy* を〈俗なるもの〉とする箇所があることだ⁵⁾。第12巻第5章でジョウンズ (Jones) が立ち寄る宿屋で人形芝居が行われる。人形芝居は、上品で厳粛なものであることから、興業主は観衆から良い評価を得る。彼は、「パンチとその女房のジョウン (Joan) とか⁶⁾、ああいうつまらんしろものを追放して、やっと人形芝居も健全な娯楽になったわけです」(525) と言うが⁷⁾、ジョウンズは、「でもやはりほくは昔なじみのパンチ君にお目にかかりたかったなあ」(525) と言う。それに対し、人形使いの男は、「そういう低級なものを登場させて、整然と上品な舞台をぶち壊すのはごめんですわい」(525) と言う。このことから、ディケンズが *Tom Jones* における *Punch and Judy* を〈俗なるもの〉とする箇所を読み、影響された可能性が考えられる。

話を元に戻したい。ジャーリー夫人のろう人形についての案内をする仕事を引き受けることにした日、ネルは、夜クウィルプを目撃してしまう。幸いにして彼女は、クウィルプに目撃されなかったため、ロンドンに連れ戻されずにすむが、「自分が群がる多くのクウィルプにすっかりとり囲まれ、空気そのものさえ、そうした姿で一杯になっているように」(208) 感じる。このことから、ネルの旅は、ロンドンから逃れても〈俗なるもの〉

から逃れられないのであるが、この状態は、老人と二人だけになっても解消されることはない。それは、老人が再び賭博に走ってしまうからである。ある休みの夕方、あらしを避けるため立ち寄った居酒屋「勇敢なる兵士」で、老人は、「幸福になる方法は、札とさいころにあるんだ」(223)と言って、ネルの金でアイザック・リスト (Isaac List) たちとのトランプ勝負に挑む。賭け金に貪欲になったり、目を貪欲で異常に輝かせて、ネルから盗んだ金を勘定する老人は、ネルにとっては、危険な存在であるだけでなく、〈俗なるもの〉へ彼女を引きずりこむ邪悪な力でもある。

マライア・マクアリーヴィ (Maria McAleavy) は、「ネルの特徴は、彼女がかなり自己抑制をすることである。祖父を守る奮闘の中、彼女は、意識的に深い悲しみを和らげる」と述べている (MacAleavy 129)。ネルは、祖父に対する保護者的役割を果たすため、自己抑制せざるを得なくなっているが、子供であることに変わりなく、ディケンズは、〈俗なるもの〉と共存せざるを得ない彼女を描き出すと同時に〈聖なるもの〉へと向かう彼女をも描き出している。

2. 〈聖なるもの〉へと向かうネル

Punch and Judy のお針子の仕事から解放され、ジャーリー夫人のろう人形について案内する仕事をするようになったにもかかわらず、ネルはちらしを持って行った先のモンフラザーズ (Monflathers) 先生にろう人形の仕事を「とても下劣で非女性的なこと」(235)と言われてしまう。また、モンフラザーズ先生は、次のようにも言う。

‘Don’t you feel how naughty it is of you,’ resumed Miss Monflathers, ‘to be a wax-work child, when you might have the proud consciousness of assisting, to the extent of your infant powers, the manufactures of your

country; of improving your mind by the constant contemplation of the stream-engine; and of earning a comfortable and independent subsistence of from two-and-nine pence to three shillings per week? Don't you know that the harder you are at work, the happier you are? (235)

「ろう人形のとこの子供になってるなんて」モンフラザーズ先生はつづけた、「子供なりの力に応じて、この国の工業を助け、蒸気機関車をたえず考えることで心を鍛錬し、週に2シリング9ペンスから3シリングまでかせぐことで快適な人にたよらぬ生活をするほこりやかな意識をもとうとすればもてるのに、それがどんなに下劣なことか、感じないの？仕事をせつせとやればやるほど、それだけ自分が幸福になるのを、あんたは知らないの？」

エドガー・ジョンソン (Edgar Johnson) が、「若い女性のための女学院の経営者モンフラザーズ夫人は、下層階級のものとは工場や農場で絶え間なく働かされるために作られたと感じている」と述べているように (Johnson 328)、モンフラザーズ先生には明らかに貧乏人に対する差別意識が見られる。上品な子供たちの場合は、本や健康な遊びがあてがわれ、貧乏人の子供たちの場合は、仕事だけがあてがわれるというモンフラザーズ先生の差別意識は、社会構造によるところも大きい。産業の重労働を支えているのは、労働者階級であるからだ。

そのような労働者階級の状態をディケンズは、一人の労働者によって示している。再び旅に出たネルと老人は、ある男に溶鉱炉が日夜燃えている場所に連れて行かれる。男は「火はわたしにとって本のようなもんさ」(331) と言う。また自身の母親について「お母さんはいなかったの？」(331) と尋ねるネルに「そう死んじゃってね、この辺じゃ女がせつせと働

くんだ」(331)と言う。さらに彼は、「おやじは火の前で死んだ」(331)と言う。労働者は、「このわたしをみて、わたしがどんな子供だったか見当がつくだろうが、きみとわたしのちがいはあるにせよ、わたしは子供だったし、今晚街路できみの姿をみたとき、おやじが死んだときの自分のことをその姿で思い出し、きみを火のところへつれてきたいという気持ちになったのだ」(332)とネルを連れてきた理由を説明する。このような労働者の言葉は、モンフラザーズ先生が考える産業を支える労働者の子供の運命をネルもたどりかねないことを暗示している。

注目に値することは、産業の犠牲者となる子供を表す労働者と老人の賭博の犠牲者となるネルが平行して描かれていることである。ネルを労働者のいる場所に導いたのは、老人の賭博であった。彼は、アイザック・リストたちとの勝負に再び挑む。彼の賭博癖は、僥倖をねらう激情からきている。ジョージ・エリオット (George Eliot, 1819-80) は、*Daniel Deronda* (1876) で娘のマイラー (Mirah) の財布の金で賭博をする父親ラピドス (Lapidoth) の姿を描いている。エリオットは、ラピドスの状態を「賭博への欲望は、肉体の飢餓以上に絶対的な支配力を持つ」(745)と説明している⁸⁾。このような状態が老人にも見られ、マイラーがラピドスの犠牲者となる如く、ネルは老人の犠牲者となる。ネルは、眠っている人たちから金を盗んでいる祖父のような白髪 of 男たちの夢を見たことを老人に言い、「わたしにじゃなくて一天にお祈りをするのよ、そうしたことから救ってくださいとね！」(318)、「逃げる以外に救われる方法はないのよ。さあ、起きて！」(318)と言って老人を救い出す。老人は、ネルが「その好むところに自分を連れ出してくれる天使の使者であるかのように」(318)、彼女の前で膝をかがめ、彼女のあとについてゆく準備をする。また、ネルに連れて行かれるとき、老人は、「卓越した存在を前にしたかのように」(320)感じる。

老人を賭博から救うネルは、*David Copperfield* (1850) でデイヴィッド (David) を良き方向に導く守護天使アグニス (Agnes) を思い起こさせる存在であるが、〈聖なるもの〉へ導くネルを描くに際し、ディケンズは *The Pilgrim's Progress* を強く意識していると考えられる。*The Pilgrim's Progress* において、クリスチャン (Christian) は、エヴァンジェリスト (Evangelist) に小さなくぐり門へ行く道を教えられるが、背中に背負っている荷物から早く解放されるため、ワールドリ・ワイズマン (Worldly Wiseman) の教えてくれたもっと近道で、困難を伴わない、もっと良い道を行こうとする。エヴァンジェリストは、ワールドリ・ワイズマンが現世的な気質を持っているがゆえに、自分の道を妨げようとしていることをクリスチャンに伝える。また彼は、「狭き門より入るよう努めよ」(19) (Luke 13 24)⁹⁾、「生命に導く門は狭く、これを見出すものは少なし」(19) (Matthew 7: 13-14) と言う。クリスチャンの背中の荷物は、救いの場所に行き、木の上に血を流しながら懸っている人を見たとき、落ちる。この人は、イエス＝キリストであり、バニアンは、キリストの贖いによってのみ人が救われることを示している。

The Old Curiosity Shop において賭博への誘惑から救われた老人は、労働者から町を出たらどのコースをとるべきか教わるが、あの人の教えてくれた道はわびしい道だ」(334)、「他に道はないもんかね？何か他の道をとったらどうだろう？」(334) とネルに提案する。それに対しネルは、「わたしたちが安らかに暮し、人を苦しめたりする気がぜんぜん起きない場所があるのよ。そうした楽しいみとおしのある道を進み、その道が、たとえわたしたちが心配して考えられるのより百倍もひどい道でも、その道をさげたりはしないことよ」(334) と言う。ネルの言葉は、あたかも楽になれる道を望んだクリスチャンに忠告するエヴァンジェリストの言葉のようであり、ディケンズはネルに老人を〈聖なるもの〉へ導く役割を与えている。

しかし、ネルと老人は、高い煙突が疫病の煙をはき出し、失業した労働者の群れが、道路で示威行進をし、粗末な棺をいっぱい積んだ荷車がゴロゴロと音を立て、孤児が泣き叫び、狂乱の女が悲鳴をあげてその後を追う工業都市を通り過ぎる。このような場所を通り過ぎるネルを示すことにより、ディケンズは産業社会で犠牲になった子供を印象づけている。シュリツケは、第45章でネルが「飢餓の40年代」の苦しみを見ていることを指摘しているが (Schlicke 89)、ネルは、現世的な苦しみから解放された姿を示している。「子供は、自分の体と天の間になんのさえぎるものもなく、横になり、わが身を心配しての恐怖はもう超越していたので、そうした恐怖は感じたりはせずに、あわれな老人のために祈りをささげた」(336) という描写や「自分には何の不足もないと考えていると感じ、ただ老人のために誰か友を与えてくださるようにと神に祈っていた」(336) という描写は、ネルの他者のため自身を顧みることのなくなった救い主のような姿を表している。しかし、気を失って学校教師の足もとに倒れることにより、ネルが乏しさと病で弱っている哀れな少女であることを読者は再認識する。

気絶したネルを腕に抱きあげた学校教師は、ネルと老人がかつて会った学校教師、すなわち、マートン (Marton) 先生であった。このマートン先生は、かつて自分の生徒であるハリー (Harry) を死によって失った人物である。ハリーの祖母は、ハリーが死にかけているとき、「これが勉強ばかりしていた因果なのさ」(191)、「お前さんこわさに本にかじりついたりしなかったら、いまごろ、元気で陽気になったことだろうよ」(191) と言う。しかし、ディケンズは、死にかけているハリーの様子を、「この友人はとても齢のいかぬ少年、ほんとうに小さな子供だった。またまき毛の髪は顔あたりにさがり、目はとてもキラキラと輝いていたが、その輝きは地上のものではなく、天国のものだった」(192) と描写している。さらにネルが見たハリーについての夢は、「棺に入れられもせず、おおわれても

いなく、天使にまじって幸福にほほえんでいるもの」(194)であった。

アンガス・ウィルソン (Angus Wilson) は、「リトル・ネルの物語は、死を主題としたものである。——死の意味というのではなく、死の光景、近親者における死の影響力、特に子供の死の影響力、ということである」と指摘しているが (Wilson 140)、ディケンズは、天に召されて幸福な子供像をも提示している。教会書記と先生に任命されたマートン先生は、村でネルと老人に古い家を提供する。コールマンは、「ネルの新しい家は、古く、幽霊のような教会、崩壊しかかっている廃墟、墓地の近くの荒廃した建物である。最後にどのように異常なものであったとしても、家庭生活の機会を与えられ、彼女は、墓地に庭を作り、来たるべき美しい死にふさわしい環境である霊廟に家を持つ」と述べている (Coleman 40)。家を提供された日の夜、ネルは、ハリーの夢、屋根が開き、かつて古い聖書の絵で見たことがある、はるか空遠くに姿をあらわし、眠っている自分を見下ろしている一列に並んだ明るい顔々の夢を見る。ディケンズは、「それは楽しい幸福な夢だった」(389)と説明している。また墓地で、マートン先生は、「天国の軍勢に加えられる天使はみな、この地上でその天使の子を愛していた人たちの中で、その神聖な仕事をしているのだ」(406)と言っている。このような表現は、ネルがまもなく〈聖なる死〉を迎えることを暗示している。

ディケンズは、ネルが貧しさから死へ向かう一方で、対照的なクウィルプを描いている。第50章においてクウィルプが会計事務所で食べる巻きパン、バター、砂糖、ヤーマスの燻製にしんなどは、彼の食べる食べ物の豊かさを示している。付け加えると、彼は、家においてもジャマイカのラム酒を飲んでいて、比べものにならないほどの豊かさを享受している。彼は会計事務所、「これで、ロビンソン・クルーソーのように、カントリー・ハウスができたぞ」(372)と言う。1719年に *The Life and Strange Surpris-*

ing Adventures of Robinson Crusoe として刊行された小説のヒーローであるロビンソン・クルーソーは、船乗りになり、無人島に漂着し、独立して生活を築いていく。クウィルプは、このロビンソン・クルーソーと貴族や大地主が田舎に所有している大邸宅であるカントリー・ハウスと関連づけることにより、海外に進出して豊かになった自分を空想していると考えられる。ジャマイカはかつてはスペイン領であったが、1670年に正式にイギリス領になり、イギリスはジャマイカを拠点にしてカリブ海への影響力を強めた。このことから、クウィルプが飲むジャマイカのラム酒は、イギリスが西インド諸島から得た豊かさを表している¹⁰⁾。彼が吸うタバコもまた、西インド諸島のキューバ (Republica de Cuba) 共和国やドミニカ共和国 (República Dominicana) などを連想させることから¹¹⁾、イギリスが西インド諸島から得た豊かさを表していると思われる。

一方で、かつて老人に「乞食になって、幸福になりましょう」(71) と言ったネルは、賭博という〈俗なるもの〉から祖父を救い出し、〈聖なるもの〉へと向かわせ、質的に異なる豊かさを示している。その豊かさとは、神に祝福されるという豊かさである。*The Old Curiosity Shop* において、ネルの老人に対する影響力はとても大きなものである。そのことは、「わたしをお前のそばにおいておくれ。ほんとうに、わたしはとても誠実になり、嘘を言ったりはしないよ、ネル」(407) という老人の言葉や、「ふとしたどんときにも、自分の身を構ったり、自分だけの安逸を思うといった利己的な考慮のために、自分の愛情のやさしい対象であるネルのことを忘れてしまうといった態度は、老人には絶対にみられなくなった」(410) といった描写からもうかがえる。

ミルチャ・エリアーデは、〈聖なるもの〉の救済について述べている。シャーマンは、悪霊に憑かれた病者の魂を求め、それを奪い返すために冥府に降りていく。ギリシア神話でオルペウス (Orphée) もまた世を去っ

た妻、エウリュディケー（Eurydikē）を取り戻そうと冥府に降りる。類似したポリネシア、北アメリカ、アジアの神話でも、一人の英雄が亡き妻の魂を取り戻そうと冥府へ降りると伝えられている。イエスもまたアダムを救い、犯した罪ゆえに墮落した人間を救うため冥府に降りる。ここにエリアーデは、〈魂の救済を目指す冥府降下〉という共通のモチーフを読み取っている。それが病める者の魂（シャーマニズムの場合）、妻の魂（神話の場合）、全人類の魂（キリスト）であるかは重要ではない。降下は、共通の救済という目的を持っている（エリアーデ 211-12）。

ネルの場合は、冥府に降りることはないが、キリストの如く現世に生き、老人の魂を救う。また彼女の生き方も人の魂を救う要素となっている。最後にキット（Kit）が自分の子供たちに「全ての良い人たちがゆくように、ネル嬢ちゃんも天国に行った、お前たちも良い人間になれば、いつかはそこへ行き、自分がまだ小さな少年だったころと同じように、ネル嬢ちゃんに会って話をすることができるようになるんだよ」（554）と教えることにより、ディケンズは、全ての人間が〈俗なるもの〉へ向かう可能性を秘めている一方、生き方を改め〈聖なるもの〉へと向かう可能性もあることをも示している。

結 び

以上、*The Old Curiosity Shop* において、ディケンズがいかに〈聖〉と〈俗〉のコントラストを用いているかについて考えてきた。ネルは、最初グロテスクで貪欲なクウィルプに脅かされる。クウィルプは、東インド会社のさまざまな航海士の投機的な事業に参加し、密輸をしているように見える。また、彼はネルに妻が死んだら第2の妻になることを求める。これらのことからクウィルプは、宗教や教会、すなわち、〈聖なるもの〉と正反対の〈俗なるもの〉を表す存在であると言える。

The Old Curiosity Shop における〈聖〉と〈俗〉

このようなクウィルプからネルは解放されるが、彼女は、クウィルプから解放されても〈俗なるもの〉から解放されない。なぜならば、共に旅する祖父が賭博に熱中し、彼女を危機的状況へ追いやるからである。ディケンズは、*The Pilgrim's Progress* のクリスチャンのごとく楽な道をとろうとする老人がエヴァンジェリストのようなネルに導かれる様を描き出している。ネルが休息を得るのは、マートン先生に古い家を提供されてからである。マートン先生は、ジャクソン (Jackson) が指摘しているように、「思いやりがあり、無視無欲の男性」であり、「個人的な利益のためネルを使うことに興味が無いがゆえに信頼するに足る人物」である (Jackson 50)。マートン先生による導きにより、村と教会にたどり着き、ネルは小塔の天辺から死から生へ通り抜けたような天に近づいた感じの光景を見たり、礼拝堂で聖書を読んだりする。ネルの死後、「神さまの正義は、この地上で終わるものではありません」(536) というマートン先生の言葉により、ディケンズはこの世での財産、名声、快樂には無縁のネルの存在を肯定している。

トマス・カーライル (Thomas Carlyle, 1795-1881) は、*Sartor Resartus* (1833-34) の中で、トイフェルスドレック (Teufelsdröckh) への問いかけ、すなわち、「汝は天上にもまた人間の中にも神があるということを如何程あらましにでも、知っている百姓の息子になりたいか？それとも自家用の馬車に32も紋章があることしか知らぬ公爵の息子になりたいか？」(77) と、「精神的思い上がりを用心せよ」(77) という忠告を示している¹²⁾。ディケンズは、*The Old Curiosity Shop* において〈聖〉と〈俗〉のコントラストを用いることにより、神に肯定されるネルの生と死を印象づけている。人間はこの世では、食欲、金銭欲、名誉欲などの欲を満たすことを追い求めがちであるが、ディケンズは神に信頼を置くことが重要であることをネルの生と死を通して示している、と言っていいただろう。

注

- 1) Charles Dickens, *The Old Curiosity Shop* (New York: Oxford UP, 1991), pp. 4-5. この作品からの引用文は、この版により、引用末尾の括弧にページを示す。日本語訳の部分は、北川悌子訳『骨董屋』（岩波書店）を参考にした。
- 2) リサ・ハートセル・ジャクソン (Lisa Hartsell Jackson) は、「ダニエル・クウィルプの野獣のような様はネルの天使のような愛らしさと対照的であり、彼の奇形の小さな体は、不自然な心の表れである」と述べている (Jackson 47)。
- 3) ブライアン・マレー (Brian Murray) は、「*The Old Curiosity Shop* においてクウィルプは、究極の利己主義を表す人物である。彼は、粗暴で貪欲なあばれんぼうである」と指摘している (Murray 101)。
- 4) ロバート・クルックシャンク (Robert Cruikshank, 1789-1856) は、ジョージ・クルックシャンクの兄。
- 5) *David Copperfield* の第4章で、ディケンズは、デイヴィッド (David) が読む二階の部屋の彼の父の蔵書の中に *Tom Jones* が含まれていることを示している。

From that blessed little room, *Roderick Random*, *Peregrine Pickle*, *Humphrey Clinker*, *Tom Jones*, *the Vicar of the Wakefield*, *Don Quixote*, *Gil Blas*, and *Robinson Crusoe*, came out, a glorious host, to keep me company. [Charles Dickens, *David Copperfield* New York: Oxford UP, 1989), p. 55.]

- 6) イングランドで通常演じられているものは、パンチの妻はジョウンでなく、ジュディー (Judy) である。
- 7) Henry Fielding, *Tom Jones* (Harmondsworth: Penguin Books, 1966), p. 525. この作品からの引用文は、この版により、引用末尾の括弧にページを示す。日本語訳の部分は、朱牟田夏雄訳『トム・ジョウンズ』を参考にした。
- 8) George Eliot, *Daniel Deronda* (London: J. M. Dent, 1999), p. 745. この作品からの引用は、この版による。日本語訳の部分は、淀川郁子訳『ダニエル・デロンダ』（松籟社）を参考にした。

ラピドスは、窓の日除けに「ピラミッド」と屋号が記してある居酒屋にちよっ

と立ち寄った折に、最初はマイラーの30シリングを倍にし、次は3倍にしたが、結局は全部擦ってしまう。

- 9) John Bunyan, *The Pilgrim's Progress* (Oxford: Oxford UP, 1991), p. 19. この作品からの引用文は、この版により、引用末尾の括弧にページを示す。
- 10) ジャマイカは、1790年から1800年に至るまでイギリスの輸入の5分の1、砂糖の40%近くを提供していた。ジャマイカは、また1780年代後半から1790年代前半にかけてカリブ海の10の領地からイギリスに送られた砂糖のうち、少なくとも40%、多くて53%を提供していた。同じ時期、ジャマイカは、イギリスに輸入されるカリブ海のラム酒のうち、72%から84%を生産していた。ラム酒を輸送するため、ジャマイカの入植者たちは、西インド諸島の貿易に関わるイギリス船の41%から53%を必要とした (McCahill 9-10)。

Great Expectations (1861) でハーバート (Herbert) が、「ぼくは、また西インドと、砂糖やたばこやラム酒の貿易をやるだろう」(GE 173) と言っていることから、イギリスでは、西インドから多くのラム酒が輸入されることが期待されていたことが窺える。

当初、糖蜜から作られた焼けるような酒は、「キルデビル (悪魔殺し)」と呼ばれていたが、後に「ランプリオン」(rumbullion) と称された。(これはイギリスの俗語で、飲み過ぎた後の「どんちゃんさわぎ」を意味する。) この言葉がやがて短く縮まり、「ラム」(rum) に変化した (カーリン 86)。

砂糖産業については、カリブ海のセント・クロイ (St. Croix) 島でも輸出産業であったようである。アレクサンダー・ハミルトン (Alexander Hamilton, 1755-1804) は、1768年、ニューヨーク商人のクルーガー (Cruger) とビークマン (Beekman) 所有の店で働き始めた。ハミルトンは、雇主のため、入ってきた荷物を調べた。彼らは、プランターのための必需品 (りんご酒、れんが、材木、トウモロコシ、その他の商品) を輸入し、サトウキビから作られる製品、すなわち、砂糖、ラム酒、糖液を輸出した (Ann Mah 15)。

ヴェルナー・ゾンバルト (Werner Sombart) は、ユダヤ人が砂糖産業に密接に関わっていたことを指摘している。ユダヤ人は、1492年のアメリカ発見と同時に、カリブ海のヴァージン諸島 (Virgin Islands) において、砂糖産業を創設し、大がかりな農園経営を始めた。彼らは数多くの砂糖工場を設立

し、まもなく3千人の黒人労働者を働かせた。1550年頃、この島の砂糖産業は大いに発展した。ユダヤ人は、マデイラ (Madeira) 諸島、あるいは、セント・トーマス島で始まった砂糖産業を後にアメリカ植民地の中で最大のブラジルに移した。1624年、数多くのアメリカへ移住したユダヤ人が集合し、ブラジルに植民地を建設した。ここには、オランダから600人のすぐれたユダヤ人が流入した。17世紀前半でも、全ての大砂糖農園は、ユダヤ人の手中におさめられていた (ゾンバルト 80)。

西インド諸島のいくつかの重要な部分と、隣接の大陸の沿岸地帯は、ユダヤ人の移住により、17世紀以来、初めて真に繁栄するようになった。例えば、ほとんどのユダヤ人のみが居住したバルバドス (Barbados) がある。この土地は1627年、イギリス領になり、1641年、サトウキビが栽培され、1648年、砂糖輸出が始まった。だが製糖業は維持できなかった。それというのも、この砂糖は品質が悪く、イギリスへの運送費すらまかなえなかったからである。ブラジルを追放されたオランダから移住したユダヤ人が、初めて、バルバドスで能率のよい製法を実施した。同地の住民に乾燥した保存のきく砂糖の製法を教えたわけで、まもなく砂糖輸出も速いテンポで進められた。1661年、早くも、チャールズ2世 (Charles II, 1630-85) は、バルバドスから1万ポンドの収入を得ている13人の地主を男爵に任命した。そして1667年頃、同島はすでに年間700隻の船に、それぞれ180トンの粗糖を載せて輸出することができた。

1664年、トマス・モディフォード (Thomas Modyford, 1620-79) が製糖業を、バルバドスからジャマイカに移したところ、同島は急速に富裕になった。1700年には、砂糖はジャマイカの主要産品となり、同地の繁栄の基を築いた (ゾンバルト 81-81)。

サトウキビとイギリスとの関係で付け加えておきたいことは、1733年の糖蜜条令である。糖蜜条令は、ラム酒製造の独占権をあくまで維持したいサトウキビ栽培植民地の訴えに基づいて、イギリス本国が北アメリカ植民地に対してフランス領アンティル (Antilles) 諸島からの糖蜜に関し、輸入禁止に等しい高額関税をかけるものであった (フェロー 333)。糖蜜条令は、1763年に失効し、1764年に新しい砂糖法が議会で可決され、糖蜜にかかる税率は半分になった。1765年に印紙法 (Stamp Act) (アメリカ植民地にイギリスが

課した印紙税を定めた法)が制定されると、強い抗議が始まり、1766年に砂糖法は撤廃された。

砂糖と三角貿易は、切り離して考えることができない。サトウキビは、6フィート(約180センチ)を超える高さまで成長する植物である。それは、熱帯の気候で良く成長するが、クリストファー・コロンブス(Christopher Columbus, 1451頃-1506)がそれを持ちこむまで西インド諸島に存在しなかった。ヨーロッパ人たちは、西インド諸島を奴隷を働かせてサトウキビを育てるのに良い場所であると考えた。船は、ヨーロッパの港を離れて、銃、衣類、銅などの品物をアフリカまで運んで行った。ひとたびアフリカに着くと、品物を奴隷として後に売られる人間と交換した。多くの奴隷は、旅の途中で死んでしまったが、生き残ったものは、アメリカへ送られ、プランテーションで働かされたり、綿を摘み取ったりさせられた。あるいは、サトウキビを収穫するためカリブ海に送られた。しばしば木綿と砂糖は、糖蜜やラム酒になり、ヨーロッパに運ばれた。船が3つの地域を行き来したので、これは三角貿易と呼ばれた(Pollack & Belviso 10-11)。

イングランドでは、奴隷貿易は1807年に違法と布告された。そして、奴隷制は、ブリテンのカリブ海諸島で1833年から違法になった。カリブ海諸島で奴隷制の完全廃止を唯一達成したのは、フランス領サン＝ドマング(Saint-Domingue)であった。同地では、1791年から1804年まで続いた一連の暴力的紛争の中で、奴隷自身によって解放が達成された(ウートラム 119-20)。

ところで、フランスは、ヨーロッパで最大の奴隷貿易の国の一つであった。推定で140万人の捕まえられた人々がアフリカからフランス領ギアナ(Guiana)、グアドループ(Guadeloupe)、ハイチ(Haiti)、ルイジアナ(Louisiana)に輸送された。そこで彼らは、売られて奴隷にされた。貿易商たちは、砂糖、コーヒー、チョコレート、香辛料、ラムをナント(Nantes)に持ち帰った。ナントは、フランスの貿易の大きな割合を占める都市であった。ナントに停泊している船は、45万人から55万人の奴隷を輸送した。全体では、推定で1200万人の奴隷がヨーロッパの貿易商たちによってアフリカからアメリカに運ばれた。生きて大西洋を横断したのは、そのうちの1070万人であった(Rubin 3)。

1834年から1846年まで西インド諸島のフランス平均年間生産は、18万4千

60トンから13万1千177トンまで落ちこんだ。奴隷制廃止は、解放された奴隷をプランテーションの経済から独立させた。ジャマイカやブリティッシュ・ギアナ (British Guiana) のような植民地において、多くは、新しく確立される村のためプランテーションを残しておいた。プランターが1840年代後半に賃金を減らそうとしたとき、ストライキが一時的に生産を止めた (Connolly 98-99)。

付け加えておくと、キューバは、1886年に奴隷制を廃止した。ブラジルは、アフリカ人やその子孫を奴隷にしていた西半球の最後の国であったが、1888年に奴隷制を廃止した。ブラジル人たちは、1831年に法律上廃止した後も、大西洋を横断する奴隷貿易に参加していた。1900年に最初の全アフリカ会議がロンドンのウェストミンスター・タウン・ホール (the Westminster Town Hall) でトリニダード人ヘンリー・シルヴェスター・ウィリアムズ (Henry Sylvester Williams) のリーダーシップの元で行われた。主な目標は、アフリカ人の子孫がイギリスの植民地で経験した不平等や差別に抗議することであった。結果として、カリブ人、アフリカ系アメリカ人、アフリカ人、白人のイギリス人が植民地支配的な人種差別政策に反対した。しかしながら、全ての参加者がアフリカにおけるヨーロッパの帝国主義の即時の廃止を求めたわけではない。会議は、アフリカ人を徐々に自由にするという方針をとり、ヨーロッパ列強に教育や社会的なプログラムを通してアフリカの植民地が長い年月をかけて独立国家になる手助けをすることを求め、黒人やアフリカ人に彼らが自由や平等を獲得するに値することを証明することを求めた (Jones 355-56)。

アフリカへの宣教に関しては、1890年代の人種隔離政策の始まりの時期に南アフリカで機能していた組織として重要なのがアフリカ・メソヂスト監督教会である。エリザベス・エンゲル (Elisabeth Engel) は、1890年代から1930年代までの写真を見て、文明化されたヨーロッパとは異なるアフリカを印象づけるような写真やヴィクトリア朝時代の探検家デイヴィッド・リビングストン (David Livingston, 1813-73) の勇敢さや忍耐強さと結びつけられる力強いキリスト教のフロンティア精神を彷彿させる写真があることを指摘している (Engel 404)。

11) クウィルプが家を留守にする前、トム・スコット (Tom Scott) に言う

The Old Curiosity Shop における〈聖〉と〈俗〉

「自分の帰りを待て、そのあいだ、逆立ち、とんぼがえり、いや、手ではいまわることも一切禁止、それを犯せばジリジリ責めの拷問を味わってもらうことになるぞ」(373)という言葉は、彼が奴隷に対する主人であるかのような印象を与える。このことは、西インド諸島における奴隷の存在を思い起こさせる。17世紀後半から18世紀後半にかけて、西インド諸島は三角貿易の重要拠点であり、多くの奴隷が用いられていた。しかし、19世紀になって状況は、変わっていった。例えば、ハイチ (Haiti) の例がある。1822年にハイチの大統領であるジャン・ピエール・ボワイエ (Jean-Pierre Boyer, 1776-1850) は、ドミニカ共和国の領土の全てはハイチの一部であると宣言し、奴隷制を終わらせ、ドミニカ共和国のスペインからの独立を確固たるものとした (Eller 654)。ハイチは、1793年の奴隷制廃止と1804年の独立の後、批判にさらされ、隣国ドミニカ共和国から蔑視されたりしていたが、統合により、解放や反奴隷制への熱がドミニカ共和国の領土にも入っていった (Eller 662)。ドミニカ共和国の首都サント・ドミンゴ (Santo Domingo) は、長くプランテーションを支持した場所であった。西部では、牛を育てることによって人々は生計を立てていた。ドミニカ共和国のエリートたちは、1700年代の奴隷制復活への希望を持つようになったが、ハイチ革命 (1791-1804) によって妨げられ、反奴隷制、反スペインという雰囲気がドミニカ共和国の首都に蔓延した (Eller 663)。

12) Thomas Carlyle, *Sartor Resartus* (Oxford: Oxford UP, 1987), p. 77.

Works Cited

- Bunyan, John. *The Pilgrim's Progress*. Oxford: Oxford UP, 1991.
- Carlyle, Thomas. *Sartor Resartus*. Oxford: Oxford UP, 1987.
- Cleere, Eileen. "“Implicit Faith in the Deception”: Misanthropy, Natural History and *The Old Curiosity Shop*." *Dickens Studies Annual*. Vol. 35. Ed. Stanley Friedman, Edward Guiliano, Anne Humpherys, Michael Timko. New York: AMS P, 2005. 45-62.
- Coleman, Rosemary. "Nell and Sophronia—Catherine, Mary, and Georgiana: Solving the Female Puzzle and the Gender Conundrum in *The Old Curiosity Shop*." *Dickens Studies Annual*. Vol. 36. Ed. Stanley Friedman, Edward Guiliano,

- Anne Humpherys, Michael Timko. New York: AMS P, 2005. 33-55.
- Connolly, Jonathan. "Indentured Labour Migration and the Meaning of Emancipation: Free Trade, Race, and Labour in British Public Debate, 1838-1860." *Past and Present*. No. 238. Ed. Alexandra Welsham, Matthew Hilton. Oxford: Oxford UP, 2018. 85-119.
- Dickens, Charles. *David Copperfield*. New York: Oxford UP, 1989.
- . *The Old Curiosity Shop*. New York: Oxford UP, 1991.
- . *Great Expectations*. New York: Oxford UP, 1992.
- Eller, Anne. "Rumors of Slavery: Defending Emancipation in a Hostile Caribbean." *The American Historical Review*. Vol. 122. No. 3. Ed. Jane Lyle. Oxford: Oxford UP, 2017.
- Engel, Elisabeth. "Southern Looks? A History of African American Missionary Photography of Africa, 1890s-1930s." *Journal of American Studies*. Vol. 52. Issue 2. Ed. Celeste-Marie Bernier, Bevan Sewell. Cambridge: Cambridge UP, 2018. 390-417.
- Fielding, Henry. *Tom Jones*. Harmondsworth: Penguin Books, 1966. 653-679.
- Gold, Joseph. *Charles Dickens: Radical Moralists*. Minneapolis: U of Minnesota P, 1972.
- Huxley, Aldous. "Vulgarity in Literature." *Music at Night and Other Essays including "Vulgarity in Literature"*. London: Chatto & Windus, 1959: 270-336.
- Jackson, Lisa Hartsell, "Little Nell's Nightmare: Sexual Awakening and Insomnia in Dickens's *The Old Curiosity Shop*." *Dickens Studies Annual*. Vol. 39. Ed. Stanley Friedman, Edward Guiliano, Anne Humpherys, Talia Schaffer, Michael Timko. New York: AMS P, 2008. 43-58.
- James, Elizabeth. *Charles Dickens*. New York: Oxford UP, 2004.
- Jones, Jeannette Eileen. "'The Negro's Peculiar Work': Jim Crow and Black Discourses on US Empire, Race, and the African Question, 1877-1900." *Journal of American Studies*. Vol. 52. Issue 2. Ed. Celeste-Marie Bernier, Bevan Sewell. Cambridge: Cambridge UP, 2018. 330-57.
- Johnson, Edgar. *Charles Dickens: His Tragedy and Triumph*. Vol. 1. Tronto: Little, Brown and Company, 1952.

The Old Curiosity Shop における〈聖〉と〈俗〉

- Mah, Ann. “Shaping a Founding Father.” *The New York Times*. (May 17) New York: The New York Times, 2017.
- McCahill, M. W. *The Correspondence of Stephen Fuller, 1788-1795: Jamaica, the West India Interest at Westminster and the Campaign to Preserve the Slave Trade*. Chichester: The Parliamentary History Yearbook Trust, 2014.
- McAleavy, Maria. “The Discipline of Tears in *The Old Curiosity Shop*.” *Dickens Studies Annual*. Vol. 42. Ed. Stanley Friedman, Edward Guiliano, Anne Humpherys, Natalie McKnight, Michael Timko. New York: AMS P, 2011. 123-141.
- Murray, Britain. *Charles Dickens*. New York: The Continuum Publishing Company, 1994.
- Pollack, Pam. Belviso, Meg. *Who Was Alexander Hamilton?* New York: Penguin, 2017.
- Rubin, Alissa J. “Slave-trading past no longer in the shadows.” *The New York Times* (October 31). New York: The New York Times, 2018. 3.
- Schlicke, Paul. *Dickens and Popular Entertainment*. London: Allen & Unwin, 1985.
- Sater, Michael. *Charles Dickens*. Oxford: Oxford UP, 2007.
- Wilson, Angus. *The World of Charles Dickens*. London: Penguin Books, 1972.
- ウートラム, ドリング, 『啓蒙』, 田中秀夫 (監訳), 逸見修二, 吉岡亮 (訳), 法政大学出版局, 2017.
- カーリン, ジョセフ・M, 『カクテルの歴史』, 甲斐理恵子 (訳), 原書房, 2017.
- ゾンバルト, ヴェルナー, 『ユダヤ人と経済生活』, 金森誠也 (訳), 講談社, 2015.
- フェロー, マルル, 『植民地化の歴史 征服から独立まで—十三~二〇世紀』, 片桐佑, 佐野栄一 (訳), 新評論, 2017.
- エリアーデ, ミルチャ, 『イメージとシンボル』, 前田耕作 (訳), せりか書房, 1974.

The Holiness and the Vulgarly in *The Old Curiosity Shop*

YOSHIDA Kazuho

The Old Curiosity Shop (1841) has been rated as both the best and the worst of Dickens's novels, but no matter the verdict the novel almost always receives critical consideration. It has provoked strong reactions from its first appearance to the present. The idea for the story came to Dickens when he was visiting Walter Savage Landor in March 1840, and the old poet became one of young Nell's greatest admirers, suggesting that the "divine Nelly" was the best creation since Shakespeare's Cordelia. The story had its detractors as well; Edward Fitzgerald condemned "Boz's sham pathos," and the Irish politician Daniel O'Connell threw the book out of the train window in indignation when he realized Nell was going to die. Most of Dickens's contemporaries, whether sophisticated readers or part of his broad popular audience, were deeply moved by the book. American readers are said to have gathered on the pier in New York as the ship arrived with the next serial installment to ask, "Is Little Nell dead?"

Many later critics have been less kind: it has been not well-received by them. Oscar Wilde is said to have quipped, "One must have a heart of stone to read the death of Little Nell without laughing," and Aldous Huxley chose Little Nell as a prime example of "vulgarity in literature"; her suffering, he claimed, lacked a context to give it significance. As a result it became merely bathetic sentimentality. Although many contemporary critics continue to condemn the novel as overwritten and sentimental, others find significant allegory and a probing critique of Victorian culture in Nell's story. At the beginning of the nineteenth century, cruel industrial managers worked women

The Old Curiosity Shop における〈聖〉と〈俗〉

and children very hard. Nell's escape reflects the condition that such a rough treatment was done under an unspoken agreement.

The purpose of this paper is to show the symbolic meaning of the death of Little Nell in *The Old Curiosity Shop* by considering the novel from the viewpoint of the pilgrimage of the old man and the child. Nell leaves the house of London with her grandfather to escape from the menace of the grotesqueness of Quilp, a moneylender, but she cannot be released from her difficulties; the old man cannot overcome the temptation to gamble without the help of Nell and she has to go through Birmingham as an industrial city. Nell as a victim of the old man overlaps with the image of Victorian children as victims of adult, especially those who worked in mines and factories. Dickens not only created 'the image of the child coming home to heaven' by using a bird as a metaphor of celestial soul and emphasizing the death of Nell in the Victorian age, but also showed the importance of reliance on God.

Pop Music Lyrics

—An Alternative Guide to Teaching English for
University Students—

Anthony WALSH

1. Introduction

All teachers know the feeling when there are fifteen minutes left in the class and the students look bored. They are faced with a decision to keep plodding along with the textbook or change the topic. This inquiry will conceptualize the inclusion of pop music as an alternative in the English Second Language (ESL) classroom. Moreover, implies music should be factored into the designs of lesson plans. Essentially, deconstructing a fragment of a song. In this case, the opening of ‘Castle on the Hill’ sung by Ed Sheeran for detailed analysis. Compromising with pop songs instead of sticking to the prescribed text comes with possible flaws. Herein, the approach outlined will assist language instructors to facilitate a lesson with transcripts and methods adapted. YouTube is a popular internet site being used by students, so that will also be used as a tool.

Revell and Norman (1997) specify a preferred style of learning is through auditory measures. Looking at interest levels of participants would be a con-

キーワード：ポップミュージック，オルタナティブ授業，ESL Activities,
Top 40 Music Lyrics, Syllabus Design and Lesson Planning

sideration central to planning an English lesson. Dornyei (2001) advocates there are many factors with what motivates ESL learners. Warning that speaking in a foreign language may come with some contention. For instructors it can be a challenging task making the learning space safe and enjoyable. Gardner (1983) considers ‘multiple intelligences’ or ‘MI theory’ which attests various abilities. One being musical aptitude. Nonetheless, very few people dislike listening to music. Being possessed with instrumental skills does not influence ones motivation in listening to music. Simply, the individual can appreciate the sound a poetic song.

2. Background

Information for this research has been collected from working at three different universities in Japan. For university students themselves, they have gone through the process of transitioning from preschool throughout their lifetime. The welcoming songs and finger play is put aside for a pencil which is then taken over by a pen. The rules of learning go from playful to formal. This cognitive development occurs in a logical order and internalize by oneself. Piaget (1926, cited in McInerney & McInerney, 2006) coined the term ‘schema’. While children are developing their language ability they often substitute words or phrases to match their level of cognitive development. Ingram (1986) describes this as a form of ‘simplification’ as a common way of expressing meaning with the level of motor skills. For instance, many children may have difficulty saying a word such as ‘brother’ babbling it out as ‘baabbaa’. To pronounce the ‘BR’ and ‘TH’ along with hundreds of other sounds improves and they begin to articulate morphemes into smaller grammatically correct parts. In terms of speaking in a second language, many speech patterns have

permanently stabilised by the time of entering university. Selinker (1972) coined the term 'Interlanguage' from L1 interference into L2. Once fossilization takes place, the student requires training to break habits of interference from the first language, which result in common language errors (Brown, 1973).

3. Aims

The aim of this research is to memorize the two sentences and the linguistic structures of the Ed Sheeran song, 'Castle on the Hill'. More specifically, to master those two sentences without first language interference or interlanguage. In doing so, will create intrinsic motivation for ESL undergraduates to learn English through pop music lyrics. With the intension of learners being able to remember information and relate it into real life situation. Young adults will practice outside of classroom using their mobile devises. As this language content is available on YouTube learners will access this information readily anytime. Therefore, listening regularly is a realistic goal. On top of this, students should be able to use the techniques from English class to learn other songs sung by their favourite singers. In addition, fellow ESL instructors can use the techniques to incorporate into their personal practices too.

4. Syntax and Grammar Points for Classroom

According to Jonassen (1999) who explains the role of the teacher is to breakdown previously learnt schema within a lively learning environment. Doing this will enhance opportunities to build ESL communication capabilities. Willis (1990) refers to building vocabulary in chunks or phrases as a 'Lexical Approach'. Using word combination and phrases which are used in routine

situations. An example of ‘Castle on the Hill’ vocabulary of interest has been capitalised in bold text. ‘When I was’, ‘**SIX** years old’, ‘I broke my **LEG**’, ‘I was **RUNNING**’, ‘My **BROTHER** and his **FRIENDS**’

The teacher checks understanding by using grouping in their concept check questioning in figure 4.0. In addition, in figure 4.1 morpheme ‘Friend’ or Friends’ is included. Once this activity is complete, students create their own sentence. After the concept check questions, students created their own experiences of breaking body parts. Shown in 4.3 Student 1.

Figure 4.0

Teacher	<i>When I was FORTY-SEVEN YEARS OLD,</i>
Students	<i>No, six</i>
Teacher	<i>SIXTEEN YEARS OLD,</i>
Students	<i>SIX YEARS OLD</i>
Teacher	<i>Did you say, “sixty years old?”.</i>
Students	<i>No, SIX years old.</i>
Teacher	<i>Oh, SIX years old. By the way, I’m FORTY-SEVEN. How old are you?</i>
Students	<i>no answer no body language</i>
Teacher	<i>EIGHTEEN (head nods) NINETEEN (head nods) TWENTY (one nod)</i>
Students	<i>Mix responses</i>
Teacher	<i>I broke my ARM, WRIST, ELBOW, ANKLE, NECK</i>
Break	<i>Group praise, Good JOB!</i>
Teacher	<i>Was I WALKING, SPRINTING SKIPPING</i>
Students	<i>RUNNING, I was RUNNING</i>
Teacher	<i>Good! From my brother and his FRIEND or FRIENDS?</i>

Figure 4.1 Grouping Vocabulary and Morphemes (Plural)

Teacher	<i>from my MOTHER, FATHER, SISTER.</i>
Students	<i>BROTHER</i>
Teacher	<i>Oh, it was with his BROTHER, I see. And his FRIEND or FRIENDS?</i>
Students	<i>‘SSSSSS’, ‘S’ with his FRIENDS.</i>

Pop Music Lyrics

Figure 4.2 Grammar (The language form)

Conjunction+Pronoun+Verb+Noun+Pronoun+Verb+Pronoun+Noun

When At the time	I he she	was	six-years-old sixteen-years-old sixty-years-old eighteen-years-old forty-eight-years-old young / younger	I he she	broke tore injured hurt	my	leg arm wrist neck finger nail
---------------------	----------------	-----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------	----------------------------------	----	-----------------------------------------------

To highlight different parts of the grammatical structure, provide students with the form of the language. As seen in the Figure 4.2 example of different pronouns (I) + verbs (broke) pronouns (my) + leg (noun). In many classroom situations, an anticipated problem with teaching this grammar would be if students never got injured when they were children. In Figure 4.3, Student 2 is an example of when a student has not experienced any injuries. Having a teacher provide support here is crucial. Vygotsky (1978) insists students can learn more with their support. He coined the term “Zone of Proximal Development”, which points out the learner can achieve more with support from a professional teacher. This process is referred to as “scaffolding”, similar to being on the outside of a building as it is getting repaired. In the case students are frustrated, teachers can always refer to Google translator, seen in Figure 4.6. However, this should be a last resort.

This grammar is relatively straight forward. Nevertheless, some grammatical groups provides challenges. A popular technique for teaching grammatical form is backward drilling in choral command. For example: *Leg, my leg, broke my leg, I broke my leg, six-years-old broke my leg, was six years old I broke my leg, I was six years old I broke my leg* and finally, when I was six years old I broke my leg.

Figure 4.3 Student extension task

Teacher	<ul style="list-style-type: none"> · <i>When I was eleven years old, I broke my leg.</i> · <i>When I was thirty-eight years old, I tore my achilles tendon.</i>
Student 1.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>When I was sixteen years old, I broke my finger.</i> · <i>When I was seventeen years old, I broke my wrist.</i>
Student 2.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>When I was a child, I never broke anything.</i>

Figure 4.4 pronunciation transcripts

Part A. IPA British transcript' / wen aɪ wɒz sɪks jɪəz əʊld, aɪ brəʊk maɪ leg /
Part B. Dictionary.com IPA transcript / wen ahy woz siks yeers ohld, ahy brohk mahy leg /

Figure 4.5 Stressed and Connected


<p>When I was SIX-years-old I BRoke MY leg. I was RUNning from My BRother and his FRriends.</p> <p style="text-align: center;">  </p>

Figure 4.6 Translation into Japanese

English	<ul style="list-style-type: none"> · <i>When I was six years old I broke my leg.</i> · <i>I was running from my brother and his friends.</i>
Japanese Translation	
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 6歳の頃 足を折ったんだ ・ 兄さんとその友達から逃げていたら

Looking at the pronunciation of this lyric referred to in linguistic terms as ‘prosody’, there are different ways to analyze it. This versification metric can be in either United States pronunciation or in case of Figure 4.4 Part A, the British English transcript. Unless students are familiar with The International

Pop Music Lyrics

Phonetic Alphabet (IPA) then an alternative is to use the online dictionary for translation into the sound of spoken English. Each word has been individually translated to create the Figure 4.4 Part B. Looking at Figure 4.5, the stress of the words has been placed in bold and capitalized. Additionally, ‘my brother’ as well as ‘his friends’ are connecting words. The teacher can use their thumb and index finger to show words connecting. Thornbury (2002) suggests many styles of teaching pronunciation, which include sentence stress, syllables, connected-speech, sounds and intonation. Farnselow (1976) insists language instructors should scrutinize and explores methods through unconventional teaching methods. In doing so, using modern technology, changing the YouTube playing speed is one method, the writer has used with mixed results. Otherwise, assisting with more or less information changes the dynamic of the activity.

Figure 4.7 Teaching on YouTube with an Overhead Projector

Sequence
<i>1. Pre listening activity: Singers background, Fashion, Genre, How many hits on YouTube? Students write a premade puzzle by the teacher. For example: W..n l w.s y... o.. l m. l..</i>
<i>2. Task: Choose whether to watch the whole song or part of the film clip. Repeat watching the fragment at least 3 or 4 times. iPads have a touch screen mechanism so the user can skip back or forward 8 seconds. This is practical for the teacher, if the device is on an overhead projector.</i>
<i>3. Scaffold the puzzle. Fill in parts as students call out the answer. Alternatively, write the answer down.</i>
<i>4. Paired or group check. The teacher provides hints to support understanding.</i>
<i>5. The answer is given. Always play the specific area of study again once or twice. Students cement their leaning.</i>

5. Areas for Future Inquiry and Issues Arising from this Study

In the future, quantitative research on the impact on motivation would be beneficial for curriculum developers. Textbook writer, may also be influenced to incorporate music into the designs of their materials. Furthermore, a comparative study with a textbook such as English Firsthand Success would be ideal. This series uses a formula for vocabulary building, conversation practice, grammar focus and real stories. Those themes are supported by relatively unknown actors with animated designs. Whereas, incorporating other forms of film and print media into lessons would also be constructive. For example, The Late Late Show with James Corden has segments called ‘Carpool Karaoke’. He has special guests which include Ed Sheeran himself, Paul McCartney and the former First Lady of the United States of America Michelle Obama driving around singing songs. Musicians featuring in movies are increasingly popular in recent times with Lady Gaga starring in the remake of ‘A Star is Born’. Bringing musical idols into ESL practice appears to be advantageous for adults in similar ways to nursery rhymes are for children. Finally, collecting data from students will uncover new ideas for deeper understanding of pop music in the English curriculum and how that could create learning inside and outside of the classroom.

6. Conclusion

Deconstructing a part of a lyric has a place in the classroom for language learners, although, it has not been adopted as a core academic approach to higher education. In the future, alternative forms of education along with electronic devices appears logical. As they are a natural part of our existence in

Pop Music Lyrics

the electronic age. From the three universities involved in learning through pop music, it would be to the language instructor's benefit to incorporate music with the lexical approach. However, in the case students do not take the time to learn the meaning, grammar and pronunciation then they are not going to remember much about the English lyrics. Hence, the reasoning teachers use it as an ice-breaker or way to extend the class after motivation has been lost. With the abundance of online information for students to access, facilitators will need to keep up to date with the current trends and make them part of their lessons.

References

- Brown, R. (1973). *A First Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Fanselow, J. F. (1976). *Breaking the Rules of the Classroom Game Through Self Analysis*.
- Ingram, D. (1986). Phonological development: production. In P. Fletcher and P. Garman (Eds.), *Language Acquisition*, 2nd ed. (pp.223-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonassen, D.H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models*, 2nd Ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Revell, J & Norman, S (1997) *In Your Hands*: Saffire Press.
- Selinker, L (1972) Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Thornbury, S (2002) *How to Teach Vocabulary Essex*: Longman
- Willis, D. (1990) *The Lexical Syllabus*: Collins ELT.
- Websites:
- Online converter of English text to IPA phonetic transcription
<https://topphonetics.com/>
- Youtube:

Ed Sheeran - Castle On The Hill [Official Video] Uploaded on 23 January, 2017

<https://www.youtube.com/watch?v=K0ibBPhiaG0>

Translation :

Ed Sheeran - Castle on the Hill 歌詞と和訳と解説 Uploaded on 9 February, 2017

<http://caffe.takat33.com/2017/02/castle-on-the-hill-ed-sheeran.html>

Pop Music Lyrics

—An Alternative Guide to Teaching English for University Students—

Anthony WALSH

This study will focus on achieving higher levels of engagement in university English Second Language classrooms. Though alternative approaches other than the textbook, students have the opportunity to learn about pop culture. More precisely, focusing on the use of English lyrics as an effective method in promoting motivation as well as an understanding of language. In recent times, young people turn to YouTube for entertainment without being prompted or encouraged. Therein, it would be a good idea to incorporate Western music into English studies. Learners can select their favourite hits on the pop charts for analyzing and understanding. In this particular research, Ed Sheeran song “Castle on the hill” has been selected with two sentences being deconstructed. Students will be encouraged to master those two sentences and use them in various situations.

Keywords: pop music, alternative classes, ESL

The Effect of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of Japanese Learners of English

HAMADA Mayu

Introduction

In recent years, acquisition of foreign language writing skill grows increasingly important. In writing, learners need to state their opinions logically, and automatization of writing processes will be a significant element to do so. However, writing skill only develops by education and schooling, and many learners find it difficult to use these skills. Therefore, this study investigates how learners can improve foreign language writing skill.

For EFL learners, studying abroad is one of effective ways to be expected to improve foreign language skills. For research area about studying abroad, listening and speaking skills improvements have been investigated. Although, in the research on the effects of studying abroad (Collentine & Freed, 2004), there are few studies about writing proficiency improvements (Sasaki, 2007; Storch, 2009). Moreover, it is said that short-term overseas training such as three-week experiences have no effects on four English skills but to highly

Keywords: writing, vocabulary, free writing, short-term overseas training

motivate learners' appetite for learning English. On the other hand, it is clarified that speaking and listening skills improved (Llanes and Munoz, 2009; Suzuki, Yokokawa and Van Moere, 2008), but there are lesser studies about the effects of short-term overseas on writing improvements (Kimura, 2012).

The purpose of the study is to investigate the automatization of Japanese English learners' writing process. In light of the need for vocabulary, I devised experiments to gain an idea of how short-term study abroad in an English speaking country affects a Japanese learner's acquisition of vocabulary. This study investigated how the total number and percentage of use of productive vocabulary in writing improves by improving both speaking and listening skills in overseas.

Background

In previous studies about the effects of English overseas training on second language acquisition, the majority of studies were about effects of long-term training, and few studies researched about short-term overseas training. Of these short-term studies, most put emphasis on speaking and listening skills improvements (Llanes & Munoz, 2009). Levelt's speaking model is the lexical hypothesis model which describes about how the language is understood and generated. In the model, learners generate the message to speak at Conceptualizer, and convert the message into grammatical and phonological codes at Formulator, and then the message goes through Articulator to produce (Levelt, 1989). In this model, speaking and listening skills are closely related and cannot be separated. For writing skill, these are deeply related with speaking skill because writing seems to go through processes similar to speaking. Therefore, there are possibilities that speaking skill improvements

through overseas experience transfer to writing skill improvements. Therefore, in the present studies, I tried to observe the transference of speaking skill improvement through overseas experience to writing skill improvement. However, there are contradicting results which showed that writing skill did not improve, and some stated that Token and number of T-unit increased significantly after overseas training (Kimura, 2012).

Significance of Vocabulary in L2 Writing

Since vocabulary is necessary for writing, the vocabulary size of the writer has a significant role to play. The vocabulary size can be an indicator of learner's writing abilities especially when the writer is a second language learner with a relatively small vocabulary. Measuring the writer's lexical variation clarifies how diverse the productive vocabulary is, by using total number and word types used. It is important to be able to have access to a large vocabulary ranging from high-frequency words to academic, and development in productive vocabulary enables learners to avoid repetitions and use various expressions. Thus, knowing vocabulary size is necessary to examine the development of word usage in L2 language production (Laufer & Nation, 1995). In order to research the vocabulary learners' use, I employed the Lexical Frequency Profile. It lists frequency at the 2,000 words and upper level words used. Laufer (1994) used 2,000 word level in Lexical Frequency Profile as a baseline, and stated that the percentage of vocabulary in 2,000 and upper word level shows learners' development of productive vocabulary. Therefore, I examined if Japanese English learners' productive vocabulary improved by using the 2,000 word level as a baseline.

Effects of Studying Abroad on L2 Language Acquisition

Meara (1994) conducted research on university students who experienced one year study abroad by employing a self-evaluation of four English skills; listening, reading, speaking, and writing. The self-evaluation asked questions about experiences studying abroad and their perceived improvement of the four skills. The study found an improvement in speaking and listening skills but revealed little improvement in reading and writing skills. This study employed the subjective method to examine English skills improvement, so the objective method to measure improvement in four skills need to be employed.

The effects of studying abroad have been proven in many previous studies. However, most of the studies are referring to relatively long-term study abroad programs, such as one to two semesters or around one year (Lafford & Collentine, 2006; Meara, 1994; Storch, 2009). So, the studies that refer to the effect of short-term studying abroad on L2 learners' language acquisition are few. Llanes and Munoz (2009) have claimed that fluency and accuracy in speaking and listening skills improved after 3 to 4 weeks of overseas training. Yokokawa (2006) analyzed the spoken data for Japanese learners of English after conducting a speaking test (Versant English Test, Ordinate Corporation) before and after a three-week short-term overseas training course. He showed that response latency, which is defined as the time learners start speaking after understanding what others have said, became significantly shorter, and the total number of spoken words also significantly increased. In another study, Suzuki, Yokokawa and Van Moere (2008) used Ordinate's automated spoken English test (SET-10) before and after a three-week short-term overseas training course, and found that scores for total sentence organization and fluency significantly differed. Storch (2009) pointed out the short

duration of the research term became one of the factors for a lack of accurate and complex writings; however, giving learners input that postulates output effectively, which is important for language acquisition, can improve their writing skill even in the short-term. Finally, Kimura (2006) said that after a three-week overseas training, Japanese learners' total skills of English, especially listening skill, significantly improved. However, these studies about studying abroad have little to do with writing skill improvements.

Effects of Overseas Training on L2 Writing Skill

In terms of writing skill improvements by studying abroad, Storch (2009) examined study abroad students' development in academic writing before and after one semester at university. Students did not take any special classes which supported ESL students overseas. The study revealed that learners improved in writing and their formal language learning in terms of development of organization and ideas. However, the study confirmed that more than one semester studying abroad is needed for further improvement for accurate, complex language use, and strategy usage. Shaw and Liu (1998) researched essay writing skill of study abroad students who took an academic writing course (English for Academic Purposes: EAP) for two to three months. After their time abroad, students' English formality changed from features of spoken English such as colloquial features, to features of formal English writing such as features identified in the literature. For example, one participant used *I can just sum up* to begin first conclusion in the first essay, and changed the expression to *It can be concluded that* in the second essay. However, accuracy and complexity in language did not differ, and the authors suggested that this may have been ascribable to the relatively short-term of the overseas learning.

Sasaki (2007) drew a comparison between changes in the writing of Japanese university students who studied abroad in English L2 countries for four to nine months, and the writing of students who stayed in Japan. The Secondary Level Proficiency (SLEP) test, offered by the SLEP School Services Program (SSP) at Educational Testing Service (ETS) was used in the study, and it measures English listening comprehension and reading comprehension skills. Tape-recorded essay writing and interviews were also conducted to observe their development. After studying abroad, fluency, strategy use in students' writing, and motivation significantly improved compared to students who had no experience living abroad. However, the sample size was small, and the results need to be investigated with bigger size of participants.

In terms of short period of time in overseas, Kimura (2012) examined 14 Japanese learners' development in writing English using written test, essay writing and WTC (Willingness to Communicate). After a three-week overseas training, she observed significant improvements in the writing test and an increase in the total number of words, T-units, T-units with no error and T-units with no acute errors. Thus, the result can be interpreted as improvement in writing fluency due to short-term overseas training. However, the sample size of this research was small and the proficiency level of participants was relatively low. So, the results of the study cannot be necessarily applied to all Japanese English learners. Thus, the present study uses a larger number of participants who have a wider range of English proficiency and measured changes of fluency level in terms of vocabulary.

As mentioned above, few studies have reported about the effects of short-term overseas training on L2 learners' writing skill. In addition, Kimura (2012), which reported an increase of the total number of words, employed

small size of participants. Therefore, in the present study, in addition to the total number of words, the number of types of words used which indicates variety of words according to a learners' proficiency level was used to examine how overseas training influences learners' written production.

Research Questions

In the present study, a free writing task was conducted to investigate how a short-term overseas training program impacts Japanese EFL learners' writing output in terms of total number of words and Types, as well as learners' proficiency level.

1. How does the number of total words and Types change before and after the study abroad experience? What is the cause of this change?
2. What tendency does free writing display when it is analyzed by the Lexical Frequency Profile? What kind of change occurs to the percentage of productive vocabulary use before and after the study abroad experience?

Method

I analyzed the usage of vocabulary in free writing in terms of Token, Types and fluency to investigate changes before and after the three-week short-term overseas training. The topics of the Pre- and Post-tests were different in Experiment 1, and the same in Experiment 2. Sugimori (2009) investigated the influence of topics differences in free writing, and showed that the percentage of upper 2,000 word levels in Lexical Frequency Profile was tended to change when topics differed. I used topics from TOEFL essay for free writing.

Participants

Experiment 1 was conducted on 44 first-year and second-year Japanese university students who participated in a three-week short-term overseas training program (23 females, 21 males). All the participants had studied English approximately 7 to 10 years in junior and senior high school. Participants took an Oxford Quick Placement Test (Oxford University Press, 2001) as a proficiency measurement test. Their mean score for the test was 37 out of 60 and it ranged from B2 (Vantage) to A2 (Waystage) at the CEFR Level (A2: 1 student, B1: 28 students, B2: 15 students). The participants were divided into a high-proficiency group (Pre-test: 36 and over, Post-test: 42 and above), mid-proficiency group (Pre-test: 35 to 34, Post-test: 41 to 38) and a low-proficiency group (Pre-test: 33 and under, Post-test: 39 and under) based on their proficiency measurement test scores. In terms of differences in English abilities among the three groups, I conducted ANOVAs on participants' proficiency measurement test scores. As a result, each group's ability was significantly different ($p < .001$).

Experiment 2 was conducted on 30 first-year and second-year Japanese university students who participated in a three-week short-term overseas training program (16 females, 14 males). Participants in Experiment 2 did not take part in Experiment 1. All the participants had studied English approximately 7 to 10 years in junior and senior high school. Participants took an Oxford Quick Placement Test (Oxford University Press, 2001) as a proficiency measurement test. Their mean score for the test was 38 out of 60 and it ranged from B2 (Vantage) to A2 (Waystage) at the CEFR Level (A2: 2 student, B1: 14 students, B2: 14 students). The participants were divided into a high-proficiency group (Pre-test: 39 and over, Post-test: 44 and above), mid-

The Effect of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of proficiency group (Pre-test: 38 to 34, Post-test: 43 to 39) and a low-proficiency group (Pre-test: 35 and under, Post-test: 40 and under) based on their proficiency measurement test scores. In terms of differences in English abilities among the three groups, I conducted ANOVAs on participants' proficiency measurement test scores. Each group's ability was significantly different ($p < .001$).

Procedures

Free writing with no word limit was assigned to participants who took part in the short-term overseas training within one month before and after the three-week training. The time for the free writing was limited to 30 minutes, and the use of dictionaries was prohibited. Participants handwrote the essays in Experiment 1, and they typed in Experiment 2.

Materials and Design

In order to examine participants' writing skill, free writing was conducted. Free writing in this study is defined as "students write as much as possible about a topic within a given time period (for example, 3 minutes) without stopping", as Richards et al. (1992: 147). The Japanese learners of English were given a specific topic, and they chose their experiences to organize ideas and opinions. Ideas and opinions at the conceptual level were then verbalized into English, and continued writing during a set period of time. Free writing was conducted before and after the short-term overseas training. In Experiment 1, the topics of free writing in the Pre- and Post-test differed, and in Experiment 2, the topics were the same in the Pre- and Post-test.

In Experiment 1's Pre-test, participants were asked "What do you want

most in a friend---someone who is intelligent, or someone who has a sense of humor or someone who is reliable?”. In the Post-test, they were asked “What is a very important skill a person should learn in order to be successful in the world today?”.

For the Pre- and Post-test in Experiment 2, they were asked “Some students like to travel with friends. Other students prefer to travel alone. Which do you prefer?”.

Syllabus for Overseas Training

The participants in this study participated in a three-week short-term overseas training program. The participants took classes that mainly consisted of reading, speaking and listening skill in the morning. In the afternoon, they participated in various activities, and did some sightseeing. The program was aimed at improving their English skill through actual experience interacting with native speakers of English. The final challenge for the students was to make a presentation using material from street interviews. The participants were placed in three classes by means of a placement test, and the contents of each class differed. They were taught speaking skill through activities, had classes with activities like English games, and were taught free writing skill. Each participant stayed with a local family.

Data Analysis

In order to analyze free writing data, Lexical Frequency Profile and readability were used in this study. Lexical Frequency Profile divides words, which are used in free writings, into four frequency levels according to the word's frequency: 1,000 words, 2,000 words, Academic Word List (AWL), and Not in

The Effect of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of ……

the List (NiL). It calculates the percentage of Word Family in each level, and measures the percentage of total usage. Range 32 was used to count used words in terms of Token and Types. RANGE is used to compare the vocabulary of up to 32 different texts at the same time. For each word in the texts, it provides a range or distribution figure (how many texts the word occurs in), a headword frequency figure (the total number of times the actual headword type appears in all the texts), a family frequency figure (the total number of times the word and its family members occur in all the texts), and a frequency figure for each of the texts the word occurs in. It can be used to find the coverage of a text by certain word lists, create word lists based on frequency and range, and discover shared and unique vocabulary in several pieces of writing (Retrieved from <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation.>). Flesch-Kincaid Grade Level (Kincaid, Fishburne, Rogers, & Chissom, 1975) divides texts that are written by learners into advanced, intermediate, and beginner levels according to the texts' readability, which is subject to word and sentence lengths in texts. It enables examination of the development of participants' text level through the short-term overseas training. The formula of Flesch-Kincaid Grade Level is $(.39 \times ASL) + (11.8 \times ASW) - 15.59$ {ASL = mean length of sentences (number of words by divided by number of sentences) ASW = mean number of syllables per word (number of syllables by divided by number of words)}.

Results

The study investigated how the overseas training program affected participants writing output in terms of total number of words and Types and the percentage of words at each frequency level.

Results of Experiment 1

In Experiment 1, participants' proficiency measurement test scores and free writings in Pre- and Post-test were compared. Table 1 shows participants' scores for a proficiency measurement test in Pre- and Post-test.

Table 1

Scores for a proficiency measurement test

CEFR Level	A2	B1	B2	C1
Pre-test (n)	1	29	14	
Post-test (n)	2	21	18	1

According to the proficiency measurement test scores conducted before and after the study abroad experience, participants showed a small improvement from B1 to B2 (4 participants) in CEFR Level. Table 2 depicts the number of participants and mean for a proficiency measurement test scores in Pre- and Post-test.

The data for 27 participants who improved in the proficiency measurement Post-test were analyzed in this study. In terms of mean Token, free writings in the Pre- and Post-test were compared by proficiency level. Figure 1 below shows the change in mean Token before and after the study abroad experience.

In the Post-test, the mid-proficiency group's mean Token for free writing showed an increase in number, and the high-proficiency group showed no difference. In terms of mean Types, free writings in the Pre- and Post-test were compared by proficiency level the same as for the mean Token. Figure 2 indicated the change in mean Types before and after the study abroad experience.

In the Post-test, low and mid-proficiency group means for Types for free writing showed an increase in number. As for the low-proficiency group, the

Table 2

Data of participants' Pre- and Post-test by proficiency level

	N (Pre-test)	Mean for QPT (SD)	N (Post-test)	Mean for QPT (SD)
High-proficiency group	9	39 (2.06)	10	43 (2.62)
Mid-proficiency group	8	34 (0.51)	6	40 (0.54)
Low-proficiency group	10	32 (1.43)	11	37 (1.25)

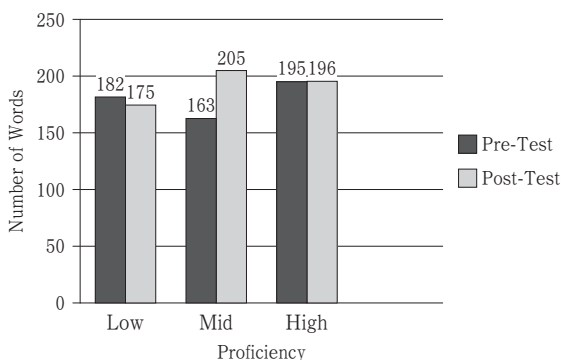


Figure 1. Mean Token in Pre- and Post-test by proficiency level.

mean Token decreased in the Post-test; however, the mean Types increased. Type/token ratio (TTR) for the high-proficiency group's Pre-test was 45.0, and the Post-test score was 48.5. Compared to the TTR for the Pre-test, the TTR for the Post-test suggested that lexical density for high-proficiency participants' Post-test data was higher than for Pre-test data. It showed that Types contained in free writings increased in the Post-test. Some participants in each group differed in Pre- and Post-test because of their proficiency improvements, so it proved a challenge to compare the number of words directly. However, comparing each group's number of words according to proficiency

level clarified the vocabulary development in each proficiency level.

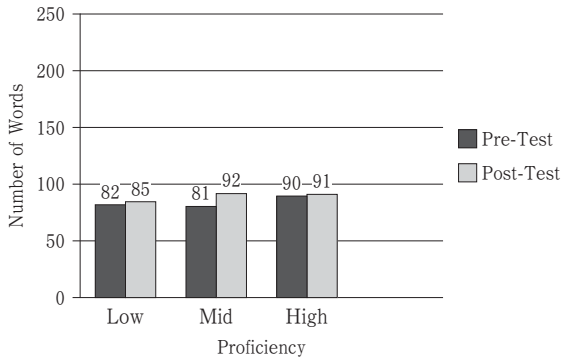


Figure 2. Mean Types in Pre- and Post-test by proficiency level.

Figures 3 and 4 show readability scores for high and low-proficiency groups' free writing texts. Both group's Pre- and Post-test's readability scores were compared to examine their texts' level improvements and if English proficiency level has influence on its' improvements.

For both groups, scores for the Post-test were higher than the scores for the Pre-test. In terms of fluency of free writing texts, the number of words per minute (wpm) did not change in Pre and Post-test (6 wpm in both tests). As a result of Experiment 1, the low-proficiency group's mean Token decreased in the Post-test, but the mean Types increased. It can be suggested that the range of productive vocabulary broadened for the low proficiency group.

For readability, the scores for the Post-test (Mean: High: 8.6, Low: 6.9) were higher than those for the Pre-test (Mean: High: 4.9, Low: 5.3). Readability score is subject to word and sentence lengths in texts, so increases in scores showed that participants became able to write longer and more complex sentences because of the overseas training program.

The Effect of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of

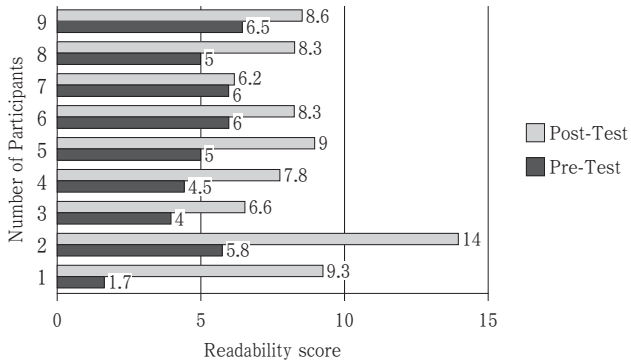


Figure 3. Readability scores for the high-proficiency group's free writing.

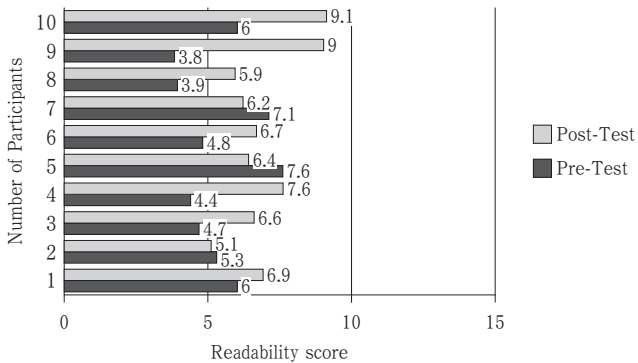


Figure 4. Readability scores for the low-proficiency group's free writing.

Results of Experiment 2

In Experiment 2, the same topics were used for free writing for the Pre-test and the Post-test. Table 3 shows participants' scores for a proficiency measurement in the Pre- and Post-test.

According to the proficiency measurement test scores conducted before and after the study abroad experience, participants showed an improvement from

Table 3

Scores for a proficiency measurement test

CEFR Level	A2	B1	B2	C1
Pre-test (n)	2	14	14	
Post-test (n)		10	16	4

B1 to B2 (6 participants), and from B2 to C1 (4 participants) at the CEFR Level. Table 4 describes participants' data for the proficiency measurement score in the Pre- and the Post-test divided into proficiency levels.

Table 4

Data of participants' Pre- and Post-test by proficiency level

	N (Pre-test)	Mean for QPT (SD)	N (Post-test)	Mean for QPT (SD)
High-proficiency group	12	42 (1.93)	9	47 (1.56)
Mid-proficiency group	4	37 (1.15)	9	42 (0.78)
Low-proficiency group	7	32 (2.56)	5	36 (3.74)

The data for 23 participants who improved in the proficiency measurement test in the Post-test was analyzed in this study. In the Pre-test, participants' proficiency and Token, Types in free writing were significantly correlated ($p < .01$). This suggests the tendency that when participants' proficiency is raised, Token and Types also increase. I conducted ANOVAs on Token and Types in terms of Pre- and Post-test and proficiency. In the results, proficiency level was significantly affected by Token and Types (Token: $p < .05$, Types: $p < .005$).

In terms of mean Token, free writings in Pre and Post-test were compared by proficiency levels. Figure 5 below shows the change in mean Token before

The Effect of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of
and after the study abroad experience.

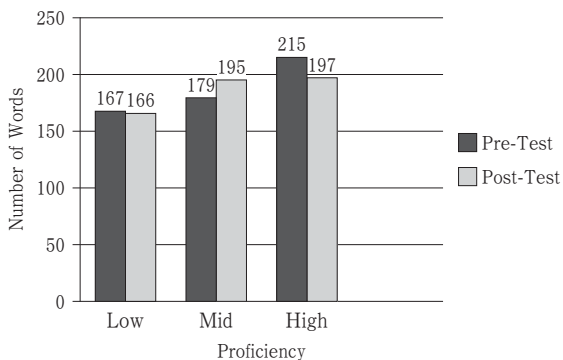


Figure 5. Mean Token in Pre- and Post-test by proficiency level.

In the Post-test, the high-proficiency group's mean Token for free writing showed a decrease in number. Mean Token for the low-proficiency group did not show a change, and the mean Token for the mid-proficiency group increased. In terms of mean Types, free writings in the Pre- and Post-test were compared by proficiency levels in the same way as for the mean Token. Figure 6 describes the change in mean Types before and after the study abroad experience.

In the Post-test, the low and high-proficiency group's mean Types for free writing showed a slight increase in number while the mid-proficiency group's mean Types decreased. For the mid-proficiency group, the mean Types decreased when the Token increased. This suggests that the mid-proficiency group came to use high frequency words more often. As for the high-proficiency group, the mean Token decreased in the Post-test while the mean Types increased. The TTR for the high-proficiency group's Pre-test was 18.1, and the Post-test score was 21.3. Compared to the TTR for the Pre-test, the

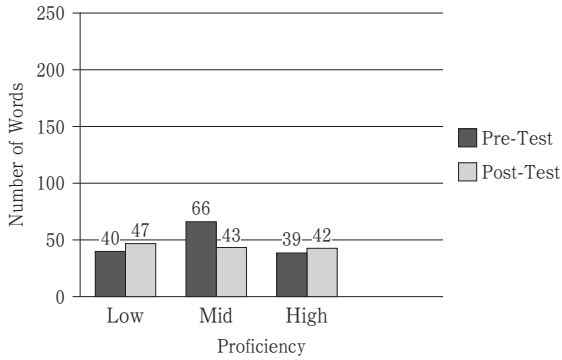


Figure 6. Mean Types in Pre- and Post-test by proficiency level.

TTR for the Post-test suggests that lexical density for high-proficiency participants' Post-test data was higher than the Pre-test data. Therefore, the productive vocabulary developed according to the results.

Vocabulary results in the Pre- and Post-test is shown in Table 5.

Table 5

Numbers of used vocabulary in free writing in the Pre- and Post-test and its relative percentage

Word List	Pre-Test Token/ %	Post-Test Token/ %	Pre-Test Types/ %	Post-Test Types/ %
1,000	180/92.50	177/92.65	21/72.32	21/74.92
2,000	9/4.42	9/4.53	3/12.08	4/12.77
AWL	2/0.94	2/0.96	1/4.13	1/4.31
NiL	4/2.14	4/1.87	3/11.47	2/8.00
Total	195	192	28	28

By comparing numbers of used vocabulary in free writing in the Pre- and the Post-test, the number of Token for the Post-test slightly decreased compared to Token for the Pre-test, and number of Types remained the same. From this result, words in the 1,000 level occupied over 90% of total used vocabulary,

which was the same for the Pre- and Post-test.

Tables 6 and 7 show the number of used vocabulary in free writing in the Pre- and the Post-test and its relative percentage by proficiency level in order to examine the changes which occurred to the percentage of productive vocabulary use before and after the study abroad experience.

Table 6

Numbers of used vocabulary in free writing in the Pre-test and its relative percentage

	1,000 Token (%)	1,000 Types (%)	2,000 Token (%)	2,000 Types (%)	AWL Token (%)	AWL Types (%)	NiL Token (%)	NiL Types (%)
High (n=12)	198 (91.97)	30 (76.36)	11 (5.10)	4 (11.72)	2 (1.00)	1 (3.56)	4 (1.93)	3 (8.37)
Mid (n=4)	163 (90.82)	53 (79.78)	7 (4.17)	5 (7.87)	2 (1.11)	1 (2.25)	7 (3.89)	6 (10.11)
Low (n=7)	158 (94.70)	34 (84.45)	5 (3.08)	3 (7.42)	1 (0.68)	1 (2.47)	2 (1.54)	2 (5.65)

Table 7

Numbers of used vocabulary in free writing in the Post-test and its relative percentage

	1,000 Token (%)	1,000 Types (%)	2,000 Token (%)	2,000 Types (%)	AWL Token (%)	AWL Types (%)	NiL Token (%)	NiL Types (%)
High (n=9)	182 (91.82)	35 (78.80)	10 (5.16)	4 (10.97)	1 (0.95)	1 (3.74)	4 (2.07)	2 (6.48)
Mid (n=9)	184 (93.69)	35 (80.00)	7 (3.66)	5 (11.25)	1 (0.96)	1 (3.00)	3 (1.69)	2 (5.75)
Low (n=5)	154 (92.24)	40 (83.06)	8 (5.01)	4 (8.68)	1 (0.95)	1 (2.48)	3 (1.79)	2 (5.79)

In the high-proficiency group, the number of Token in the 1,000 level decreased but Types increased. In the low-proficiency group, the number of Token in the 1,000 level also decreased and Types increased. The number of Token in the 2,000 level showed a slight increase.

Based on the proficiency levels in the Pre-test, I also compared changes in participants' Token and Types before and after the study abroad experience to examine individual changes. Figure 7 below shows participants' changes in mean Token before and after the study abroad experience.

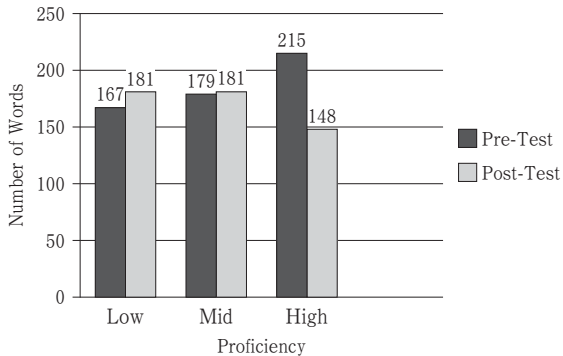


Figure 7. Mean Token in the Pre- and Post-test by proficiency level.

In the Post-test, the high-proficiency group's mean Token for free writing showed a very large decrease. In terms of mean Types, free writings in the Pre- and the Post-test were compared by proficiency levels just as for the mean Token.

Figure 8 describes the change in mean Types before and after the study abroad experience.

In the Post-test, the high-proficiency group's mean Types for free writing showed a decrease in number, though the low and mid-proficiency groups' mean Types did not change. As for the high-proficiency group, the mean Token dropped by a large number in the Post-test, while the mean Types decreased only a little. The TTR for the high-proficiency group's Pre-test was 18.1 and the Post-test score was 22.3. Compared to the TTR for the Pre-test,

The Effect of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of

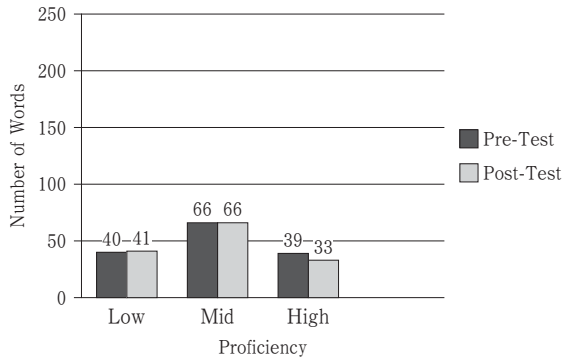


Figure 8. Mean Types in the Pre- and Post-test by proficiency level.

TTR for the Post-test suggested that lexical variety for the high-proficiency participants' Post-test data was higher than that for the Pre-test data. It suggests that Types contained in free writings increased in the Post-test. So, the development of productive vocabulary was observed in this result.

Table 8 showed the number of used vocabulary in free writing in the Pre- and the Post-test and its relative percentage based on scores for Pre-test pro-

Table 8

Numbers of used vocabulary in free writing in the Pre- and the Post-test and its relative percentage

	Pre-test 1,000 Token (%)	Pre-test 1,000 Types (%)	Post-test 1,000 Token (%)	Post-test 1,000 Types (%)	Pre-test 2,000 Token (%)	Pre-test 2,000 Types (%)	Post-test 2,000 Token (%)	Post-test 2,000 Types (%)
High (n=12)	198 (91.97)	30 (76.36)	136 (91.82)	26 (78.80)	11 (5.10)	4 (11.72)	7 (5.16)	3 (10.97)
Mid (n=4)	163 (90.82)	53 (79.78)	168 (92.57)	56 (84.96)	7 (4.17)	5 (7.87)	8 (4.40)	5 (7.89)
Low (n=7)	158 (94.70)	34 (84.45)	169 (93.38)	34 (82.07)	5 (3.08)	3 (7.42)	7 (3.86)	3 (9.31)

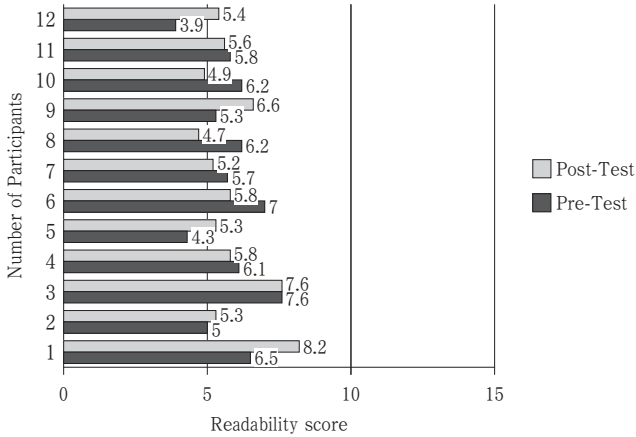


Figure 9. Readability scores for the high-proficiency group's free writing.

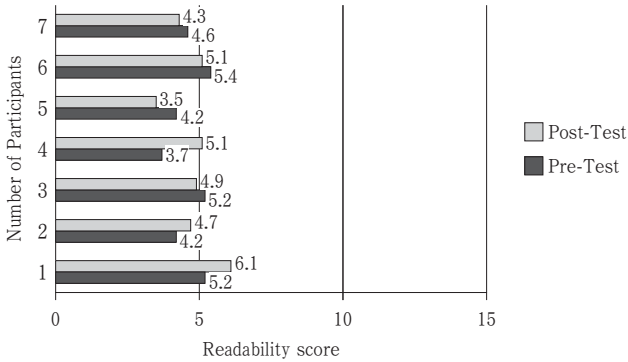


Figure 10. Readability scores for the low-proficiency group's free writing.

iciency test.

For the mid-proficiency group, the number of 1,000 Token and percentage of 1,000 Types increased. For the low-proficiency group, the number of 1,000 Token and percentage of 2,000 Types increased. Figures 9 and 10 show the changes in terms of readability. I compared readability scores of free writing

texts of the high and low proficiency groups.

The score for the readability of texts was slightly higher for the high-proficiency group (Mean: Pre-test: 5.8, Post-Test: 5.8) as compared to the score for the low-proficiency group (Mean: Pre-test: 4.6, Post-Test: 4.8). This indicates that the difference in proficiency affected the text level which shows that participants became able to write longer and more complex sentences. In terms of the fluency of free writing texts, the number of wpm did not change in the Pre- and Post-test (6 wpm in both tests).

Discussion

Research question one was about changes in total number of words and Types before and after the overseas training program. In Experiment 1, the variety of content and vocabulary used broadened because the topics differed, and also the low-proficiency group's productive vocabulary broadened as the total number of words decreased and word types increased. However, these results could not be easily compared because of the topic differences. In Experiment 2, Pre- and Post-tests' results were compared in terms of Token and Types. The number of Tokens for the Post-test slightly decreased compared to Tokens for the Pre-test, and number of Types remained the same overall. It can be suggested that the variety of words broadened after the program and productive vocabulary developed. The free writing task was limited in terms of used vocabulary since a topic was given; however, each learner's content of the text could be controlled and usage of vocabulary could be compared by employing the same topics in Pre- and Post-test.

These experiments were intended to investigate the writing skill improvement in terms of total number of words and word types. Changes in the

number of Token and Types imply how wide and varied words are that learners can use. However, unlike the result of Kimura (2012), overall, the total number of words decreased a little and word types did not differ in the present experiments. The number of words per minute also did not change. Additionally, the total number of words in writing did not increase as a total number of spoken words as in Yokokawa's (2006) study. Since the total number of spoken words was smaller than written words, it can be assumed that it was easier for learners to write enough number of words in the limited time for both the Pre- and Post-test in our study. Because writing has a slower pace than speaking and it leaves a permanent record for learners to monitor and review, they could potentially try out new or vague structures which led to a large number of words in both tests (Williams, 2012). For future study, there is a need to qualitatively investigate the usage of highly-frequent words such as use of "I" in the Pre- and Post-tests. The word "I" was the most frequent word in Pre-test, but it declined in the 6th frequent word and the word "you" appeared in the 4th position in Post-test from the 21st frequent word. The change shows that participants became to use more objective views instead of using subjective views.

Also, for speaking skill, participants were able to concentrate on the content of what they wanted to say, and it led them to produce a larger number of spoken words (Yokokawa, 2006). Therefore, for writing skill, number of Tokens and Types did not change significantly, but it can be interpreted that participants could concentrate more on content of what they wrote which made them take more time for writing by automatization of word retrieval. Thus, organization and content of free writing texts also needs to be considered.

Research question two was about how the tendency in vocabulary use

changed before and after the program. From the results, the number of vocabulary used in the free writing in the Pre- and the Post-test and its relative percentage revealed that words in the 1,000 level occupied over 90% of the total vocabulary used equally in the Pre- and the Post-test, and it was reinforced after the program. These results indicate that having many opportunities for input and output while overseas led to reinforcement of basic vocabulary which made learners able to access highly-frequent words more smoothly since they exposed to highly-frequent words often in daily life. As for the high-proficiency group, the mean Token decreased in the Post-test, and the mean Types at the 1,000-level increased, meaning that free writings written by high-proficiency learners showed changes mainly at the 1,000 level. In the mid-proficiency group, mean Types decreased when Token increased in the Post-test, so their writing fluency improved after the study abroad experience. In addition, by comparing the data in terms of Pre-test proficiency, the mid-proficiency group's number of Tokens and percentage of Types at the 1,000 level increased. The low-proficiency group's number of Tokens at the 1,000 level and the percentage of Types at the 2,000 level increased. It suggests that learners with relatively low English levels improved to higher vocabulary levels than learners with high English proficiency. As a result, the variety of 1,000 and 2,000 levels' vocabulary mainly changed. Based on proficiency levels, learners with relatively low English levels improved to higher vocabulary levels than learners with high English proficiency. Our results showed progress in the word levels used.

I attempted to reveal the part of writing process of Japanese EFL learners. Learners in our study had many opportunities for speaking and listening in spite of short-term overseas study program, but few for writing. However,

automatization of word retrieval in writing was observed in this study. Writing skill is deeply related with speaking skill by going through processes similar to speaking. Therefore, it could be thought that one skill's improvement have an impact on another skill's improvement. So, speaking skill improvement (Suzuki, Yokokawa & Van Moere, 2008) seemed to be transferred to writing skill improvement. The 1,000 word level reinforcement and changes in the words used implies that learners became able to access and retrieve high-frequent vocabulary from mental lexicon more smoothly as a result of exposure of high-frequent vocabulary in overseas, and it helped learners focus attention more on the content because of automatization. So, improvements in speaking skill affected automatization for access and retrieval of basic words that involve syntactic, semantic and spelling information in writing. For pedagogical implications, giving learners many opportunities for improving speaking skill will also motivate writing skill.

Laufer and Nation (1995) argued that low-proficient learners tended to use words in the 1,000 word level; however, learners in this study have learned academic words at university, and the basic words were reinforced from the short-term overseas program. In this program, the quantity of exposure to reading materials or any input that contained upper word level vocabulary differed by individual. Therefore, in this study, by having daily life conversation with a host family and attending classes with teachers while overseas enabled learners to reinforce high frequency vocabulary which was often used in daily life.

By conducting these experiments, it can be said that the short-term overseas program had some effects on access and retrieval of high-frequent words with syntactic and semantic processing in the EFL writing process. For

The Effect of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of ……
further studies, since these experiments only considered writing skill, the relationship between speaking skill and writing skill need to be investigated.

Conclusion

From the results, short-term overseas training seemed to affect reconfirmation of concept and word retrieval with syntactic and semantic processing when the attention was focused on EFL writing process. By automatization of highly-frequent word access and retrieval, learners became able to focus on contents more. Therefore, it is important to focus learners' attention to linguistic features, in order to lead learners to learn for L2 writing improvements. Despite of limited period of time in overseas, the fundamental skill of English improved, and its improvements also led to encourage learners' motivation for English learning.

References

- Collentine, J., and Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- Kimura, K. (2006). The Influence of Studying Abroad on Language Proficiency: Do Short-Stay Programs in English Speaking Countries Affect Students' English Proficiency? [Eigoken-taizai ga Gakusei no Eigo-ryoku ni Oyobosu Eikyou: Tanki-gogaku Kenshu niyori Eigo-ryoku wa Koujou suruka]. 『尚美学園大学総合政策研究紀要』 12, 1-20.
- Kimura, K. (2012). Changes of Writing Fluency and the Affective Factors Behind Them: In the Case of the Short-term Overseas Program Participants. [Writing-ryoku no Henka to sono Joui-teki Youin wo Saguru Kokoromi – Kaigai-kenshusha no baai]. *Kantokoshinetsu Association of Teachers of English*, 26, 53-64.
- Kincaid, J. P., Fishburne, R. P., Rogers, R. L. and Chissom, B. S. (1975). Deriva-

- tion of new readability formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for Navy enlisted personnel, *Research Branch Report* (pp. 8-75). Millington, TN: Naval Technical Training, U. S. Naval Air Station, Memphis, TN.
- Lafford, B., & Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language: From research to application. B. Lafford and R. Salaberry (Ed.), *Spanish Second Language Acquisition: From Research Findings to Teaching Applications* (pp. 103-126). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Laufer, B. (1994). The lexical profile of second language writing: Does it change over time? *RELC Journal*, 25, 21-33.
- Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307-322.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Llanes, A., & Munoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37, 353-365.
- Meara, P. (1994). The year abroad and its effects. *Language Learning Journal*, 10, 32-38. Oxford University Press. (2001). Oxford Quick Placement Test. Oxford: Oxford University Press and University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
- Sasaki, M. (2007). Effects of Study-Abroad Experiences on EFL Writers: A Multiple-Data Analysis. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 602-620.
- Shaw, P., & Liu, E. T.-K. (1998). What develops in the development of second language writing. *Applied Linguistics*, 19, 225-254.
- Storch, N. (2009). The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 103-118.
- Sugimori, N. (2009). Assessing lexical richness in L2 writing using the Lexical

The Effect of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of ……

Frequency Profile. [Lexical Frequency Profile wo mochiita L2 writing ni okeru Goiteki-yutakasa no Hyoka]. 『立命館言語文化研究』 21, 183-190.

Suzuki, M., & Yokokawa, H., & Van Moere, A. Effects of a Short-Term Study Abroad Program on the Development of L2 Speaking Skills. Annual Conference of American Association for Applied Linguistics (AAAL). Washington, D.C., April 2008.

Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second Language development. *Journal of Second Language writing*, 21, 321-331.

Yokokawa, H. (2006). Frequency and Familiarity of Vocabulary in the Spontaneous Speech of Japanese EFL Learners. [Seiki-hindo, Shinmitsudo no Kanten kara mita Nihonjin Eigo Gakushusha no Jihatsu-teki Hatsuwu ni okeru Shiyou-goi]. 『神戸大学国際コミュニケーションセンター論集』 3, 59-77.

The Effects of Short-Term Overseas Training on Productive Vocabulary of Japanese Learners of English

HAMADA Mayu

The study investigated the influence of short-term overseas training on Japanese learners of English's word usage in free writing. The results indicated that basic 1,000 level vocabularies were reinforced by short-term overseas training with few writing opportunities, and there was possibility for being able to smoothly access and retrieve high-frequency words from mental lexicon. From the results, short-term overseas training seemed to affect lexical retrieval with syntactic and semantic processing when the attention was focused on EFL writing process.

Keywords: writing, vocabulary, free writing, short-term overseas training

〔研究ノート〕

ドキュメンタリー制作を通じた 学びの可能性

——「映像制作実習」の事例——

森 田 良 成

1. はじめに：大学で映像制作を学ぶこと

本稿では、2019年度春学期に筆者が桃山学院大学において担当した授業「映像制作実習」（春学期の金曜1・2限，合計30回）を振り返り，今年度の授業でできたこととできなかったこと，評価すべき点と改善すべき点を整理する。これによって，来年度からの授業をよりよいものにするとともに，こうした授業に関心をもつ教育者・研究者にひとつの事例として記録を公開しておくことで，広く意見・助言を募ることができればと考えている。よって本稿では，ドキュメンタリー制作について学術的に分析したり，ドキュメンタリーのあり方を問うたりするのではなく，授業の具体的な過程を参照可能なものとして記録し公開することを優先している。特に授業前半の手順，すなわち学生たちが企画をある程度具体的なところまでかためて，撮影と編集を実際に進められるようにするまでの過程をやや詳しく記述している。

キーワード：映像制作実習，ドキュメンタリー，撮影と編集，映像メディア

「映像制作実習」を担当するにあたり、たくさんの方々に相談にのっていただいた。次の方々には特にお礼を申し上げたい。桃山学院大学で昨年度までこの授業を担当されていた南出和余氏（神戸女学院大学）には、9年の間、授業についてどのように考え、運営してきたのかを教えていただいた。授業の経験をもとにまとめられた編著¹⁾をはじめ、これまでの学生の作品集を含む多くの関連資料を提供していただいた。田沼幸子氏（首都大学東京）からは、数年来ご自身が担当されてきた演習の授業の経験に基づいて助言をいただいた²⁾。小村知久氏（NHK）からは、豊富な知識と経験に基づいて、大学の授業という限られた時間のなかで映像制作を通して学生に何を伝えたらよいのかを、ともに考えていただいた。ドキュメンタリー作品の構成を感覚的につかむための訓練として、授業に取り入れるべき課題を具体的に提案していただいた。また、立命館アジア太平洋大学（APU）でドキュメンタリー制作実習を担当し、その後大阪大学 GCOE（2007～2011年度）のプロジェクトを通して筆者にドキュメンタリー制作を教えてくださいました市岡康子氏（テレビプロデューサー／ディレクター）には、長きにわたるドキュメンタリー制作と、APUでの授業の経験に基づいて多くの助言をいただいた。さらに、桃山学院大学視聴覚事務室の吉村健一氏をはじめとするスタッフのみなさんにも感謝を申し上げる。映像制作実習室（2-303号室）および各種機材の管理だけでなく、学生に対して機材の操作を説明していただき、授業時間外の学生の自主的な作業がスムーズに行えるように便宜を図っていただいた。また最後になったが、この授業を履修して映像制作に最後まで真剣に取り組んだ学生のみなさんに、心からの感謝を伝えたい。

なお本稿の以下では、1日に連続して行われる1・2限の授業をまとめて「1回」の授業と表記する。つまり全30回の授業を、便宜上「全15回」に換算して表記している。

2. 「映像制作の専門家を養成するための授業ではない」

シラバスおよび初回授業で、授業の概要と目標を【1】【2】のように説明した³⁾。

【1】 授業の概要

映像制作実習では、実際にドキュメンタリー作品の制作を行う。少人数のグループに分かれ、企画をたて、事前調査の上でフィールドワークを行い、デジタルビデオカメラとコンピュータを使用して、10～15分の映像作品を制作する。授業外の作業を多く必要とするので、そのつもりで履修すること。

授業では半年をかけてドキュメンタリー作品を作る。しかしこの授業は、「映像制作の専門家を養成するため」のものではない。複雑な機材の操作や高度な編集技術は、各自の関心とレベルに合わせて自主的に学習してもらえばよい。この授業で設定している学習目標は、【2】のとおりより普遍的なものである。

【2】 学習目標

- ① ドキュメンタリー作品の制作を通して、社会に対して具体的な問題を設定し、物事を様々な視点から考え、その成果を表現することを学ぶ。この過程で、自分と社会との関わり方をそれぞれのやり方で経験的・実践的に学び、理解する。
- ② メディアリテラシーの重要な部分を、制作を通して直接的に理解し、身に着ける。

授業では、ドキュメンタリー作品の制作に必要な作業（調査・撮影・編集・公開）に、「何を伝えたいのか」、「誰（自分が何者として）が、誰に、

誰のことを伝えるのか」、「どうすればそれは伝わるのか」を考えながら取り組んでいく。「私たちがふだん何かの映像を見て、特に違和感を持つこともなく、その内容を難なく理解できているのはなぜなのか」、「そうした映像作品は、どのようにして制作されているのか」、「映像を介したコミュニケーションにはどのような特徴があるのか」、「映像メディアを利用する際に、どのような注意が必要なのか」。ドキュメンタリーを自ら制作しようとするならば、その過程でこれらの問いに取り組みなければならない。それは、社会とメディアについて改めて考え、調べ、その成果を表現することである。さらにそうした一連の過程において、撮影対象や同じ班のメンバーや興味をもって作品を見てくれる人といった様々な立場の他者とのコミュニケーションを深めていくことになる。これが授業を通した学びのもっとも肝心な部分である⁴⁾。

はじめの授業では、短い映像資料をいくつか事例として紹介しつつ、さらに次のような問いを提示した。「一般的に映像は『言葉よりも伝わりやすい』と考えられがちだが、そうなのだろうか」、「ドキュメンタリーは『事実をありのままに、客観的に描いたもの』とされがちだが、果たしてそうなのか」。ドキュメンタリー制作に実際に取り組むこととは、こうしたドキュメンタリーをめぐる根本的な問いについても具体的に考えていくことを意味している⁵⁾。

3. 授業と映像制作のプロセス

3-1. 班分け（第1回授業）とテーマ設定（第2回授業）

授業初回ではアイスブレイキングを兼ねて、学生ひとりずつに「好きな映画」もしくは「行きたい国（つまり「異文化に対する関心」）」についての説明を交えながら自己紹介をしてもらった。そのうえで班分けを行った。仲の良い友人同士で固まってしまうようにして、3～4名からなる班

ドキュメンタリー制作を通じた学びの可能性

を5つ作り、これをA～D班とした。ただしC班は、3名中2名がごく早い段階から授業を欠席するようになったためまもなく解散し、残った1名はD班に合流した。その結果、全4班となった。

次にテーマの設定である。この段階では、「具体的に、誰を撮りたいのか」「その人のどのような側面を撮りたいのか」「なぜそれを撮りたいのか」という項目を立てて、班ごとに議論をしてもらった。教員からは、「既につきあいのある人物（友人、家族、近所の人など）に改めて向き合ってみる」、「自分の得意とする語学の能力を活用して情報を集めてみる」、「自分の関心・趣味を手がかりにそれをさらに深める」、「お気に入りの映像作品を参考にする」など、どのような方向からアプローチしてもかまわない、と伝えた。「現在の自分が既に持っているもの、あるいは少し手を伸ばせば届きそうなもの」を自由に活用してアイデアを出すようにと助言した。

また実際のドキュメンタリー作品を参考資料としていくつか紹介した。たとえばディレクターが自身の家族を撮影したドキュメンタリーの例として、『エンディングノート』（監督：砂田麻美、2011年）、『home』（監督：小林貴裕、2001年）を紹介した。「ごく身近な家族など、どのような存在でもドキュメンタリーの対象になりうる」とことと、「自分の身内をただ撮影したというのではなく、なぜそれらの作品が多くの人を惹きつける作品になりえたのか」を考えてもらった。また、大阪の釜ヶ崎を題材にした、制作年代や目的が異なる複数の映像（1961年と1990年の暴動についての当時の報道、近年制作されたアーティストによるミュージックビデオやドキュメンタリー、助成金をめぐる問題で注目されることになった劇映画など）を紹介し、同じ題材でも描き方はひとつではないということを説明した。

テーマを考える際のもっとも重要なポイントとして、何を選ぶにしても、「これまで自分が当たり前だと思っていた日常生活からはみ出してみること」を意識するようにと伝えた。映像制作を進めた結果として、「自分の

日常生活がそれまでとは何か違ったものに見えてきたならば、授業の目標を達成できたことになる」と説明した。この授業を通して「異なる文化や他者との出会い」を経験し、自分とは異なる「他者」の「生き様」に触れて、そこから自分のこれまでの世界の見方が変わるような、社会との関わり方を考え直すようなきっかけをつかまえてほしいと伝えた。

こうして各班は、具体的な撮影対象とおおよそのテーマを設定した【3】。どのテーマも、大学内の友人や知人を対象にしたものとなった⁶⁾。まだこの段階では、「その人物のどのような側面に注目し、何を描き、見る者に伝えたいのか」ということが曖昧で、作品の意図は漠然としていた。後で述べるとおり、いずれの班も、最終的にはこの時点のものからテーマや撮影対象へのアプローチが大きく変わっていった。

【3】 各班の初期のテーマ

- A 「SAINT スタッフ」のやりがい
- B 在日中国人に対する差別を批判する
- C 大学内の喫煙者が考えていること（*この班は後に解散）
- D YouTuber の日常と将来
- E プロサーファーになる夢を追いかける若者の姿

3-2. 企画書作成と発表（第3回授業）

班内で議論を進めて、テーマと撮影対象に関連する簡潔な「問い」の文章を複数作成してもらった。メンバー各自がそれらの「問い」からひとつを担当し、班内での議論や文献調査、撮影対象への聞き取りを通して、「問い」に対する現段階での「答え（結論）」を見つけ出し、900字程度のレポートにまとめて提出してもらった。

このレポートを課した意図は、具体的な目的や計画を持たずに漫然と撮

ドキュメンタリー制作を通じた学びの可能性

影を開始してしまうのではなく、ごく限られた時間ではあるが一定の事前調査を行っておくこと、また、メンバーそれぞれが他人任せではなく自主的に作業に取り組むように促すことだった。「そのテーマについて、これまでにどういう語られ方・描かれ方がされてきたのか。それを踏まえて、自分たちはどう描くのか」を考えながらレポートを作成するように指示した。ただし結果としては、レポートの多くはごく表面的な情報を並べたものになってしまい、撮影対象や関連する問題についての理解を深めることにはうまくつながらなかったようだった。

ここまでの作業を踏まえたうえで、【4】の形式で「企画書」を完成させ、提出してもらった。

【4】 企画書の内容

① テーマ

作品のメッセージ、表現したいことを、簡潔に1文程度で書く。
(そのうえで、補足的な説明を簡潔に書く。)

② 具体的な撮影対象

どのような人物を、どこで、どんな話題に焦点をあてて撮影するのか。どのような場面や物語を撮影するのか。

③ 作品の構成

作品全体のおおよその流れと、各パートで必要となる映像について。

④ 作品の仮タイトル

各班がそれぞれの企画書の要点を発表し、参加者全員で議論して、内容を吟味した。

3-3. 撮影練習（第4回授業）

このタイミングで、ビデオカメラによる撮影に慣れるための練習を行った。基本的な操作を説明したうえで、【5】の要領で班ごとに撮影を行った（1限）。

【5】 撮影練習の手順（各班で行う）

- ① 班内で役割（撮影係、インタビュー対象、インタビュアー）を決める。
- ② テーマ「私の大学生活」。具体的に「どこで」「何を」「どんな語り」を撮るかを予め考える。
- ③ 最低4カット以上を撮影する。

編集ソフトは使わずに、撮影した映像をあとでそのまま上映する。上映する際のことを意識して、構成を考えながら撮影すること。

上の③のとおり、この作業では、編集は行わずに撮影した映像をそのまま上映することにした。一定の制限のもとで、何らかの「物語」が伝わるような映像の構成を考えて撮影してみることがポイントだった。限られた授業時間の中で、ただ撮影することだけを意識するのではなく、企画についてよく考えたり、どのような映像を撮影する必要があるかを具体的に意識したりしてもらおうとした。映像の順序やそれぞれの長さ、全体の流れなどを考えながら撮影することは、後に取り組む編集作業の訓練にもなったはずである。

あわせて、映像撮影について基本的な注意点を伝えた【6】。

【6】 撮影時の注意

- ① 「何を撮りたいか」をはっきり意識すること。
画面に何が映っているか（映り込んでいるか）に注意する。

ドキュメンタリー制作を通じた学びの可能性

カメラはきちんと固定する（せわしなく、むやみに動かしすぎないこと）。

② 「どう撮るか」をよく考えること

撮影対象の顔、表情がはっきりわかるか（角度、明るさ）。

音声は聞き取りやすいか（雑音が入っていないか）。

ズームは極力使わない（アップを撮りたければ、対象との距離を実際に詰める）。

こうして第4回授業の前半（1限）を使って、大学内の思い思いの場所で撮影を進めてもらった。後半（2限）で実習室に集合して上映会を行い、全員でディスカッションをして、撮影と編集について心掛けるべきことを確認した。

市岡氏に相談した際に、「撮影・編集方法についての教科書やマニュアルで、おすすめのものがあれば教えてほしい」と尋ねてみたところ、文章を読んで学ぶよりも、実際に撮影してみたその映像に対して「どこがわかりにくいか」「対象をどのように撮るべきか」「どんな映像を撮るべきだったか」を具体的に助言する方が、はるかに効果的で効率的だということだった。筆者自身もそのような経験をしていたので、そうした手順で授業を進めた。

撮影練習を行った第4回授業（4月26日）と、次の第5回授業（5月10日）の間には5月の連休が入るため、2週間空くことになっていた。この間に企画に沿って撮影を開始し進めてもらいたかったので、第4回授業の終了時点で撮影練習を完了するとともに、具体的な企画をとにかく完成させてもらった。さらに、各班の進捗状況を確認したうえで、多くの学生の要望に応じて第5回授業を「自習」にすることにした。第6回授業までの

3週間で、各班で自主的に撮影を進めておくように指示した（ただし第5回授業当日は、教員は実習室に待機して質問に対応できるようにした）。

このころから個人や班の間で課題への取り組みや進捗状況にかなり差が出るようになってきた。対策として、メーリングリストを作成して活用することにした。各自の提出課題の内容や、質問とそれに対する教員からの回答・助言をオープンにしておくことで、各自が他の学生や班がどのようなことに取り組んでいるのかを把握できるようにして、互いに刺激を与え合えるような環境をつくろうと試みた⁷⁾。

3-4. 試写と再撮影・編集（第6回以降、第14回授業まで）

第5回授業は自習としたが、一部の学生は実習室に来て、撮影した映像を確認したり、教員に助言を求めたりした。B班（「在日中国人の友人が考える自身の将来」）はこの時期までにいったん一通りの撮影を試みており、撮影した映像を教員に見せてくれた。企画と撮影計画がまだ曖昧だったために、完成作品に使えるような映像は少なかったが、大学の外に出て繁華街やラーメン店の中といった様々な場面での撮影に挑戦しており、これから取り組むべき具体的な課題の整理をすることができた。B班は毎回の授業に必ず何らかの成果を持参し、スケジュールに沿って着実に課題をこなしていった。他の班に常に刺激を与え、授業全体を引っ張ってくれた。

第6回目の授業では【7】の手順で「試写」を行うとし、3週間かけて準備を進めておくように指示した。

【7】 試写1

各班が撮影した映像をみなで確認する。撮影済みの映像を整理したうえで、「作品の核となりうる」映像（「これはよく撮れている」「作品にぜひ使いたい」と思える映像）を事前にピックアップし、すぐに

ドキュメンタリー制作を通じた学びの可能性

上映できるように準備しておくこと。ひとつの動画ファイルの一部であれば、該当する場面からすぐに再生できるように、開始のタイミングを把握しておくこと。

試写を踏まえて議論し、企画を再検討して追加撮影計画を考えてもらう。

この試写のときまでに、連休期間を入れて「3週間をかけた」作業だとわかるような何らかの成果を準備してくるようにと指示した⁸⁾。試写を済ませたあとは、【8】の手順で編集に取り組んでもらった。

【8】 編集

- ① 編集用パソコンに映像を取り込み、編集できる状態にする。
- ② 試写1の際に選んだ「作品の核となりうる映像」の前後に、関連する映像をつなげて、いくつかのシークエンス（一連の流れに映像をつなげたもの）を作成する。
- ③ ②で作成した各シークエンスの並びを考えつつ、作品の具体的な構成を改めて考えて、編集を進める。

ビデオカメラと編集ソフト（Adobe Premiere Elements）の操作そのものの習得には、ほとんど時間はかからなかった。学生のうち何名かは映像編集の経験が既にあり、教員からはごく簡単な説明を適宜行うだけで事足りた。

それよりもはるかに多くの時間を要したのは、「どのような作品を作るのか」を考えて、企画の内容をより明確なものにして、具体的な撮影計画を組み立てる作業だった。【8】をすべての班がひととおり終えるまでに

はかなりの時間がかかり、ほぼ1か月を要した。この間にE班（「サーファー」）は当初の予定を中止して、それまでとはまったく別の企画と撮影対象（語学教員）に変更することになった。

この段階で学生の多くはまだ、「企画がまだ曖昧なので、もっと具体的に」という教員からの指示がよく理解できていなかったようである。撮影対象をともかく決めて撮影を試みるものの、「インタビューをしてみた」「撮影してみた」というそれだけで、作品には使いようがない映像を撮影してばかりだった。この時期のインタビュー映像の多くは、構図が見づらく、やりとりも紋切り型で、一問一答形式の会話が断続的に続くようなものばかりだった。撮影対象と聞き手との関係性もわかりにくく、物語としての展開や深みを欠いていた。そうした問題点をひとつひとつ、実際の映像をもとに説明していくと、学生からはしばしば「それではどうしたらよいのか」という問いが返ってきた。これに対して、『「どうしたらよいか」』は、自分たちで考えるしかない、「そもそも企画が明確になっていなければ、助言のしようがない」と答えた。

考えるためのヒントとして、「テレビのニュース映像（10分程度）をもとにその構成台本を作る」という作業を課題として経験してもらうことにした。短いドキュメンタリーの一場面でも、いくつもの撮り方を駆使した性質の異なる映像で構成されていることを確認してもらった。作品を作り上げるため、作品を構成する各パートをつくるために、まずはどれだけ多くの、様々な種類の映像が必要であるかを理解してもらおうとした⁹⁾。また、ドキュメンタリー作品『LIFE IN A DAY』（監督：ケヴィン・マクドナルド、2011年）の一場面を上映して、「被写体の生活環境が、言葉による直接的な説明が一切無いにもかかわらず、見る者に効果的に伝わってくる」ということを実感してもらい、「言葉ではなく、映像で伝える」とはどういうことなのかを感覚的に理解してもらおうとした。

2回目の試写では、「作品の全体像を示せる状態のもの」を上映してもらおうとした【9】。

【9】 試写2

できあがった複数のシークエンスを構成に沿って配置し、最初から最後までカットをつなげた「作品の全体像」がわかるものを準備しておくこと。それを上映し、ディスカッションを行う。

試写を踏まえて、作品として「流れ」が出来ているか／出来そうかを確認し、「どの映像を切るべきか／どのような映像を追加するべきか」を具体的に検討していく。重要なことは、「作品で描きたいこと（目的）」をはっきりさせ、そのうえで「構成」をはっきりさせることである。

作業が遅れている場合は、企画書をじっくり再検討して作り直すこと。そのうえで「構成」を改めて考えて、これに照らして必要なシークエンスを洗い出すこと。

なおこの試写の段階では、音声の調整、字幕・タイトル入れなどの加工は基本的にはせずに、カットを単純につなげた状態のものを用意すること（後でカットを削ったり追加したりすることになるので、現段階で細かい加工をしても時間と手間の無駄になる可能性が高いため）。

各班とも、どうにか試写にこぎつけていった。ただ初めての試写の際には、自分たちが作成した映像が流れるスクリーンやモニターを見つめるばかりで、「見ている人の反応」をまったく観察しようとしなかったことがあった。上映中は、映像を見ている人々の表情や反応をよく観察し、「どのような場面で面白そうにしているのか／つまらなそうにしているのか」をよ

く確認して、「なぜそうなのかを考える」ことが大切であると説明した。

この段階で、インタビュー、撮影、編集の各作業について、どの班にも共通する重要なポイントを強調した【10】¹⁰⁾。

【10】 試写を踏まえて撮影・編集を進める際に注意すべきこと

① インタビュー

相手に聞きたいことを自分で意識してストレートに聞かなければ、ぼんやりとしたやりとりになってしまう。とはいえ特定の言葉を引き出そうとしすぎると、「いかにも」なインタビュー（報道型、紋切り型、詰問、誘導尋問）になってしまう。「聞き取り」というよりも相手と「会話」をするつもりで進めると、よいインタビューになるだろう。撮影対象の印象的な表情や言葉が撮れている映像、すなわち「よいカット」がなければ、そもそも作品を作ることはできない（こうしたカットがないとシークエンスが作れず、シークエンスがないと作品を構成できない）。

② 撮影

誰かにしっかり見てほしいならば、自分がしっかり撮らなければならぬ。「10秒撮る価値のない映像は、最初から撮らない」ということを基準にして、ひとつひとつのカットを撮影すること。

また編集を意識して、次のことに注意するように。「各カットのはじめと終わりに6-7秒数える」、「ズームインしたら10秒数える」、「パンのはじめとおわりには、必ず『何か』を撮影する」。これらができていないと、結局編集で使うことができない。

③ 編集

第三者が容赦なく「切る」ことが、作品の完成度を高める。撮った人・作った人にとっていくら思い入れのある映像でも、作品の本質や全体の流れに対して意味がなければ、作品に使うことはできない。むやみにただ短くすればいいわけではないが、「切れば切るほどよい」というつもりで編集すること。もちろんこの作業を意味あるものにするためには、「どうしても切れない」と思えるようなカットをできるだけ多く撮影しておく必要がある。

以降の授業では、試写を踏まえて企画を再確認し、再撮影と編集を行い、次週にさらに試写を行う、という作業を繰り返していった。一連の作業を着実に進めたB班の場合は、完成に至るまでに4度の試写を重ねることができた。

試写とディスカッションは、回を重ねるごとに有意義なものになっていった。教員ではなく、他の班の学生から指摘されることによって、「今の映像では伝わりにくい」のだと素直に納得するといった場面もあった。YouTuberの友人を撮影していたD班は、試写を繰り返すうちに企画書を時間をかけて改めて練り直し、「撮影対象の友人としての会話」を積み重ねて彼女の日常と将来の夢を描くという方針を明確にした。その後は、インタビューの場面を含めてとても生き生きとした表情を撮影できるようになり、試写のたびに魅力的な映像を持ってくるようになった。「SAINT スタッフのやりがい」を撮影するとしていたA班は、最初の段階でいわゆるありがちな「PRビデオ」の作成を目標として設定しており、このイメージから離れられずにいた。紋切り型のインタビュー映像が続くので、試写でも思うような反応が得られなかった。しかし他の班の作品を見て議論を繰り返すうちに、「ひとりの大学生が、SAINT スタッフとしてのアルバイ

トを通して何を得ていったか、どのように変わっていったのかを描く」という企画に変更した。それからは見応えある映像を撮影してくるようになり、試写でもよい反応が得られて、当初の予定とは異なる新しい作品の完成に大きく近づくことができた。

このような試行錯誤を繰り返すことで、多くの学生が「どのような作品を作りたいのか」を明確に意識するようになり、そのためには「どのようにインタビューをすればよいのか、どのように撮影をすればよいのか」を深く考えるようになっていった。映像制作の楽しみを味わえるようになったことで、毎回の議論もしっかりかみ合ったものになっていった。

4. 作品の完成と上映、ふりかえり

4-1. 上映会（第15回授業）

第14回授業で最後の試写を行い、それを踏まえて最終的な仕上げを進めた（場面の切り替わりでの映像と音のつながりを調整する、作品の冒頭と最後にフェードインとフェードアウトを入れる、タイトルとクレジットの画面を用意して挿入する、など）。

最終回の第15回授業を「上映会」とした。企画を途中で大幅に変更したE班も、最終的には一定の長さと内容を備えた作品を間に合わせて、上映することができた。上映後のディスカッションを踏まえた細かい修正を施したものを、完成作品として提出してもらった。完成した4作品のタイトルは【11】のとおりである。あわせてこの日の授業では、肖像権・著作権に関する文書を作成してもらった。

【11】 完成作品タイトル

- A 『大学生海くんの変化』（8分）
- B 『国籍にとらわれない将来』（13分）

ドキュメンタリー制作を通じた学びの可能性

D 『女子大生 YouTuber の実態』（11分）

E 『由比先生のインドネシア物語』（5分）

スケジュールに余裕がなくなり、仕上げについての説明と作業のための時間が限られたために、タイトルの付け方も含めて完成作品にやや粗さが残ってしまった。しかしそれでも、授業開始当初に比べて学生たちの様子や撮影・編集した映像に飛躍的な変化が見られたことをもって、この授業の目標は十分に達成されたと考えている。試写後のディスカッションは、回を重ねるごとに鋭い指摘が多く出るようになり、生産的なものになっていった。撮影・編集・試写を繰り返すことで、映像に映し出される登場人物から受ける印象は、格段に魅力的なものになっていった。学生たちの試行錯誤と地道な努力の成果が、こうした変化に確かに表れていた。

4-2. ふりかえり（第15回授業）

第15回授業の最後に、授業全体をふりかえって意見を述べてもらった。学生たちの授業に対する最終的な満足度は、全体として高かったようである。教員が気づかなかったところで班のメンバー同士の関係がかなり険悪なものになり、しかしそれを修復して関係を深めて作業を進めていったということや、企画を大胆に変更した焦りとその後に盛り返せたことに対する自負と満足感などが聞かれた。

授業終了後にごく簡単なレポート【12】を作成し、マーキングリストに提出してもらった。

【12】映像制作実習レポート（2019年度）

以下を簡潔にまとめる。

① 『作品タイトル』

- ① 制作した作品に対する、自分なりの評価。
- ② 班で自分が担当した具体的な作業の内容およびその自己評価。
- ③ 実習全体を通して自分が考えたことや得たものについて。
- ④ 班内の他のメンバーの優れた働きについて、特に記しておきたいこと（もしあれば）。

レポート作成にあたっては、「自分たちの作品の不十分な点を自覚することは大事だが、いたずらにけなさないこと」、また班内の他のメンバーをむやみに批判しないようにと伝えた。以上の説明をした際に、複数の学生から「教員が気づきにくいところで大きな働きをしていたメンバーに対する評価を盛り込みたい」という意見が出たので、当初は想定していなかった④を追加した。

全員が速やかにメーリングリストにレポートを提出し、授業は終了した。

5. おわりに：「映像制作実習」のこれから

既に決められた正解がひとつだけあるような作業ならば、そこに向けて最短のルートで、最小の労力で、機械的に近づけばいい。その作業を他人に任せてしまってもいい。しかし映像制作のような作業には、そうした性質の正解はない。自分で苦労しながら、時間をかけてそれぞれにとっての正解を作り上げていくしかない。

「せっかくがんばったのに、周りが評価してくれない」ということは、映像制作の過程にはつきもので、ごく当たり前のことだと覚悟しておく必要がある。日常生活においても自分の思っていることの大半は他人にはなかなか伝わりにくいものなのだから、映像でそれがうまくできなくても当然である。しかし、映像を効果的に使うことができたときには、それまで誰にも、どうしてもうまく伝えられなかったことを、鮮烈で印象的な形で

ドキュメンタリー制作を通じた学びの可能性

伝えることができるかもしれない。それができたときの達成感と喜びを、映像制作実習に打ち込んだ学生たちには味わってもらえたのではないだろうか。

今年度の授業を教員も学生も納得のいく形で終えることができたのは、参加学生に恵まれたということが大きい。映像制作に強い関心を持ち、すでに映像制作の経験がある学生が複数いたことは大きかった。他の学生たちも、それぞれの個性や能力を発揮して、新しいことに粘り強く取り組み、映像制作の過程を大いに楽しんでくれた。次年度以降も様々な学生が参加して、この授業を盛り上げてほしいと心から願っている。

注

- 1) [南出・秋谷 2013, 南出・木島編 2018] を参照。
- 2) [田沼 2017] ほか参照。また田沼氏には、大阪大学 GCOE「コンフリクトの人文国際研究教育拠点」(2007～2011年度)の「映像作成による人文国際研究教育のコンフリクトの国際研究教育の可能性」プロジェクトにおいて、筆者自身が映像制作を学ぶ機会を設けていただいた。
- 3) なお成績評価については次のように説明した。「映像制作の作業過程と成果の発表から総合的に評価する。作品の完成と発表は必須。欠席が3分の1を越えると成績評価の対象外とする(遅刻は3回で1回の欠席扱い)」。
- 4) 授業の冒頭で「映像制作の専門家を養成するための授業ではない」と強調しておくことは、市岡氏の授業方針に倣ったものである。テレビディレクター／プロデューサーとして活躍してきた市岡氏の授業には、ドキュメンタリー制作やマスメディアへの就職を希望する学生が多く集まったことだろう。市岡氏は、学生たちのそうした期待を授業冒頭でいったん否定したうえで、撮影に入る前段階の「調査の重要性」を何よりも強調し、こうした時間と手間のかかる作業に取り組む意欲を持たない学生の参加を制したという。ドキュメンタリーの制作は「事前調査が50%」という、市岡氏自身と、その師である牛山純一氏の思想に基づいての方針である。[市岡 2005, 鈴木 2016] を参照。

- 5) ドキュメンタリー制作をめぐるこうした議論については、例えば[森 2005, 想田 2011] を参照。授業においてもこれらの文献と監督作品を紹介した。
- 6) A班の「SAINTスタッフ」とは、桃山学院大学の学内アルバイトのひとつ。班のメンバーのひとりがスタッフとして働いていた。
- 7) メーリングリストは、授業開始直後から運用した方がよかつたのだろう。
- 8) あわせて、3週間を何もしないまま過ごす者が出てこないように、途中で以下の内容で短いレポートを提出してもらった。【①グループの作業の進捗状況とそれに対する自分なりの評価を報告する。／②現時点でのグループの課題を、1文で簡潔に書く。／③②で示した課題についての説明および、その課題に対してこれからすべきことを具体的に書く。】このレポートは他人の目を意識しないで率直に書いてもらう必要があったので、提出先はメーリングリストではなく、教員個人宛とした。
- 9) この課題は小村氏に提案していただいた。映像の展開とつながり、ナレーションの言葉選びと配置、テロップの入れ方などを細かく「構成台本」として文字に起こす作業を通して、「ドキュメンタリー作品がどのように作られているのか」を具体的に、感覚的につかむことができる。
- 10) これらは、かつて私自身が市岡氏から制作の過程で受けた助言をもとにまとめたものである。

参 考 文 献

- 市岡康子『KULA——貝の首飾りを探して南海をゆく』, 2005年, コモンズ。
- 南出和余・秋谷直矩『フィールドワークと映像実践——研究のためのビデオ撮影入門』, 2013年, ハーベスト社。
- 南出和余・木島由晶編『メディアの内と外を読み解く——大学におけるメディア教育実践』, 2018年, せりか書房。
- 森達也『ドキュメンタリーは嘘をつく』, 2005年, 草思社。
- 想田和弘『なぜ僕はドキュメンタリーを撮るのか』, 2011年, 講談社現代新書。
- 鈴木嘉一『テレビは男子一生の仕事——ドキュメンタリスト牛山純一』, 2016年, 平凡社。
- 田沼幸子「社会人類学演習Ⅱ前期——初の試みとしてのインタビュー作品集」『人文学報』, 2017年, 513-2: 39-62。

〔研究ノート〕

日本語における「丁寧さ」の指導

——外国人留学生を対象とした課外プログラム実施を通して——

島 千 尋

目次

0. はじめに
1. 課外プログラムとは
2. 実施形式
3. 実施内容
 - 3.1 指導ポイント
 - 3.2 各回の授業内容
 - 3.2.1 第1回「敬語の復習&使い方」
 - 3.2.2 第2回「目上の人と話すときの会話の構成」
 - 3.2.2.1 「簡単な依頼」
 - 3.2.2.2 「頼みにくい依頼」
 - 3.2.3 第3回「失礼にならない様々な表現」
 - 3.2.4 第4回「メールの書き方」
4. 受講者の反応
5. おわりに

0. は じ め に

これまで外国人留学生をはじめとした日本語学習者にさまざまな教育機関で日本語を教えてきた。彼らはみな日本語の学習に熱心で、それぞれに日々上達していってくれるのであるが、かなりなめらかに話せるようになった

でも、時々、その発言に驚かされることがある。

「私はフランスのパリから来ました。先生は、パリ、わかりますか。」

「大学のオープンキャンパスに行って話を聞いて、この学部の授業内容に感心しました。」

「パリ、わかりますか」「感心しました」。文法的には何も間違いはないが、これでは聞き手の日本語母語話者を戸惑わせ、場合によっては怒らせてしまうことにもなりかねない。学習者は「失礼な言い方はしたくない、丁寧に話したい」とみな思っているにもかかわらず、それに反する結果になってしまっているのである。

こうしたことを防ぐためには、学習者にそれを気づかせることが必要である。その結果、もし学習者が日本語における丁寧な表現がどのようなものなのかを理解し、少しでもそれを身につけてくれたら、今後の彼らの日本での生活や、将来、彼らが日本や日本語に関わる仕事に携わるようになった際にいくらかでも役に立つかもしれない。

そうした思いをもとに、今回、日本語における丁寧さとは何かを考え、その指導を外国人留学生に対して行うことにした。本稿はその授業実践報告である。

1. 課外プログラムとは

この授業を行ったのは、本学外国語教育センター主催の「課外プログラム」である。

課外プログラムは、学生の語学学習への意欲向上、国際交流・異文化理解の推進、友達作りの機会提供などを目的として実施されているもので¹⁾、同センター所属の契約教員が担当する。内容や実施曜日・時間帯などは各担当教員が自由に決めることができる²⁾。

これまで同センターの契約教員はすべて英語担当者で、課外プログラム

日本語における「丁寧さ」の指導

も英語に関するもののみが実施されていたが、2018年度より筆者が初めて日本語担当の契約教員として入職し、学内の留学生を対象とした日本語の課外プログラムを開始することとなった。

この課外プログラムの時間を使い、2018年度秋学期は「目上の人との話し方 ～失礼にならない言い方を学ぼう！～」、2019年度春学期は「丁寧な言い方を学ぼう！」と題して、この丁寧表現を指導する授業を行った。

2. 実施形式

授業は週1回、昼休みの30分間の実施とした³⁾。また、実施回数は4回とした⁴⁾。

2018年度秋学期、2019年度春学期の実施日は以下のとおりである。

	2018年度秋学期	2019年度春学期
第1回	2018年12月4日	2019年4月22日
第2回	2018年12月11日	2019年5月6日
第3回	2018年12月18日	2019年7月8日
第4回	2019年1月8日	2019年7月15日

3. 実施内容

3.1 指導ポイント

「丁寧な表現、失礼でない言い方」と言っても、その範囲は大変広い。これまでの経験から、日本語において失礼にならない伝え方をするために必要となると考えられるポイントをいくつか抽出し、それを大きく3つに分類して、それぞれを第1回～第3回の授業で扱うこととした。

ポイントは以下のとおりである。

- (1) 正確な敬語使用
- (2) 適切な会話構成
- (3) 視点や表現の方向性の切り替え

(1)の「正確な敬語使用」は、やはり失礼でない言い方をするためには避けては通れない。日本語母語話者でもつい間違ってしまうこの敬語は、日本語学習者にとっては相当難しく、上級者になっても苦手とする者が多い分野である。学習者は一応、初級段階の最後でこの敬語を学ぶが、きちんと使いこなせるまでには至らず、うまく使えないために敬遠して普段使わず、そして忘れていってしまうということがよく見られる。第1回の授業では、まずこの敬語を復習するところから始めることとした。

(2)は、目上の人にものを頼むときにどのような内容をどのような順番で話せばよいかを扱った。相手の都合も聞かずに突然用件を、それも短い言葉でぶつけるように話して終わる、という場面によく出くわすため、丁寧に依頼する場合の適切な構成を示す必要があると考えた。

(3)は、その中にさらにいくつかのポイントが含まれる。

- ア. 自分を上に置くことになってしまう表現（目上の人を評価したり能力を聞いたりする表現）は別の視点から見た表現に変える
- イ. 目上の人との感情や意向に関わる表現（感謝の気持ちを強制したり願望や意向を直接聞いたりする表現）はそれに触れない表現に変える
- ウ. どうするか判断をする場合は自分ではなく目上の人に任せる表現にする
- エ. 目上の人との失敗や不注意を指摘したり目上の人との行為の有無について質問したりする際は行為者を変える
- オ. 謙遜したいときは自分を行為者にせず、逆に責任を感じていると

日本語における「丁寧さ」の指導

きは自分を行為者にする

これらはかなり高度で、日本語母語話者でも社会経験が浅い場合などは身につけられていないこともあるが、将来、日本社会の中で、もしくは日本人との間で仕事をしていくためにはぜひとも知っておいてもらいたいことであると考え、扱うことにした⁵⁾。

これらに加え、日本語学習者との関わりの中で指導の必要性を強く感じさせられることのもう一つはメールの書き方である。(2)の「適切な会話構成」に準じるところもあるが、自分の名前を書かない、メール本文なしで添付ファイルだけを送ってくるなど、メールならではの指導必要ポイントも存在する。話し方とは異なるが、大きく「丁寧な伝え方」ととらえて、この機会に目上の人へのメールの書き方も指導することにし、それを第4回で扱った。

全4回のタイトルは以下のとおりである。

第1回：敬語の復習&使い方

第2回：目上の人と話すときの会話

～何をどんな順番で言えばいい?～

第3回：失礼になってしまう様々な表現

～どんな言い方をすれば失礼にならない?～

第4回：目上の人へのメールの書き方

このような内容をすべてまとめて扱った日本語学習者向け教材は、知る限りでは見当たらない。特に第3回の内容は、一部を除き⁶⁾、日本語の教材の形になっているものはないのではないかと思う⁷⁾。

そこで、今回は第1回から第4回までオリジナルで教材を作成し、授業を実施することにした。

3.2 各回の授業内容

授業は、どの回も、

現在のレベルを確認し自分の不足箇所を自覚する「【1】“やってみる”」

↓

重要なポイントについての説明を受ける「【2】“知る”」

↓

それを使って実践を行う「【3】“練習する”」

の三段階で実施した。

3.2.1 第1回「敬語の復習&使い方」

第1回は、3.1で挙げた指導ポイントのうち「(1)正確な敬語使用」を指導目的としたものである。

【1】“やってみる”

まずは、以下の会話をパワーポイントで示し、()内に敬語を入れさせて、どの程度覚えているかの確認をさせた。

教材1

学生：社長、はじめまして。私、こちらでお世話になることになったドナルド・トランプと()。これからよろしくお願いたします。

社長：ああ、トランプくんか。うん、よろしく。トランプくんは、国はどこ？

学生：アメリカです。

社長：そうか。アメリカのどこ？

学生：ニューヨークです。

社長：へえ、ニューヨークか。ニューヨークには何年前に行ったことがあるよ。

学生：そうですか。どちらへ() んですか？

日本語における「丁寧さ」の指導

社長：セントラル・パークとかね。

学生：そうですか。() でしたか？【←どう】

社長：すごく広くてきれいだったよ。おもしろいスポーツもやってたなあ。

学生：何を() んですか？【←見る】

社長：スティックボールとかね。

学生：スティックボールを() んですね。

【←知っている】

社長：うん。またニューヨークの話を楽しみにしてるよ。

学生：はい、こちらこそ。

【2】 “知る”

そのあと、以下のプリント（抜粋）を配布して、〈1〉名詞・形容詞→〈2〉尊敬の動詞（特別形および規則形）→〈3〉謙譲の動詞（特別形および規則形）→〈4〉状態などを表す「**おます形**です」の順に、敬語を使わない言い方を敬語に直させた。

このうち、〈4〉は、「～ています」「あります」といった状態の意味を持つ表現（動詞によっては「～てきます」「～ところでは」の場合も）が「**おます形**です」の形の敬語になるもので、一般の初級の日本語教科書では扱われていないことがほとんどである⁸⁾。しかし、日本語における敬語会話での使用頻度はかなり高いと思われるため、ここで扱うことにした。

なお、以下には解答が入っているが、実際の授業では解答はパワーポイントで示した。

教材 2

目上の人との会話（1）

〈敬語の復習〉

〈1〉名詞・形容詞

①私の作文、どうですか？→私の作文、（いかがですか）？

②部長の家はどこですか？

→部長の（お宅はどちらですか）？

③あその人はだれですか？

→（あちらの方はどなたですか）？

（以下略）

〈2〉尊敬の動詞＝目上の人がすることに使う

A. 特別な形

①社長はいつ行きますか／来ますか／いますか？

→社長はいつ（いらっしゃいますか）？

②部長は何を食べます／飲みますか？

→部長は何を（召し上がりますか）？

③少し待ってください。

→（少々お待ちください）。

（以下略）

B. 規則的な形

①先生はもう帰りました。

→先生はもう（お帰りになりました）

>（帰られました）。

（以下略）

〈3〉謙譲の動詞＝自分がすることに使う

A. 特別な形

日本語における「丁寧さ」の指導

①社長：「だれか私の代わりに行ってくれないかな。」

社員：「では、私が（ 参ります ）。」

②先生：「ビール、どう？」

学生：「あ、はい、（ いただきます ）。」

③社員：「すみません、今日はちょっと体調が悪いので、早めに（ 帰らせていただけませんか／帰らせていただいてもよろしいでしょうか ）？」

課長：「ああ、いいよ。お大事にね。」

（以下略）

B. 規則的な形

①社長、私を持ちます。

→社長、私が（ お持ちします ）。

（以下略）

〈4〉状態などを表す以下の表現は「お **ます形** です」に

①先輩、ペンを持っていますか？→先輩、ペンを（ お持ちですか ）。

②課長、田中部長が呼んでいます。→課長、田中部長が（ お呼びです ）。

③課長、何時頃戻ってきますか？→課長、何時頃（ お戻りですか ）。

④先生、今、帰るところですか？→先生、今、（ お帰りですか ）。

（以下略）

【3】 “練習する”

最後に、目上の人に対して敬語をほぼ使っていない以下の会話を示し、どの部分をどのような敬語に直せばよいかを考えさせた後、パワーポイントで正解を示した。

教材 3—a

田中：(R R R…) はい、もしもし、田中ですが。

トランプ：あ、田中先生でしょうか？ はじめまして。私は大阪のなにわ外国語大学で日本語を勉強しているドナルド・トランプと申します。

田中：はい、はじめまして。

トランプ：突然の電話、申し訳ありません。今、時間ありますか。

田中：あ、はい。

トランプ：実は、来年の春、大阪の留学生が集まって、日本文化研究大会を開く予定です。そのときに、先生にぜひ講演してもらいたいのですが、先生の都合はどうですか。

田中：講演ですか。具体的な日にちはもう決まっていますか。

トランプ：いえ、まだです。もし先生が来てくれるなら、先生の都合に合わせて決めます。

田中：わかりました。では、スケジュールを見て、また連絡します。

トランプ：はい、ぜひよろしく申し上げます。失礼します。

教材 3—b

田中：(R R R…) はい、もしもし、田中ですが。

トランプ：あ、田中先生でしょうか？ はじめまして。私は大阪のなにわ外国語大学で日本語を勉強してゐるドナルド・トランプと申します。
申します
おります

日本語における「丁寧さ」の指導

田中：はい、はじめまして。

トランプ：突然の電話、申し訳ありません。今、時間ありますか。
お電話 お時間おありでしょうか

田中：あ、はい。

トランプ：実は、来年の春、大阪の留学生が集まって、日本文化研究大会を開く予定です。そのときに、先生にぜひ講演してもらいたいのですが、先生の都合はどうですか。
いただきたい ご都合 いかがですか

田中：講演ですか。具体的な日にちはもう決まっていますか。

トランプ：いえ、まだです。もし先生が来てくれるなら、先生の
くださる

都合に合わせて決めます。
ご都合 決めさせて
いただきます

田中：わかりました。では、スケジュールを見て、また連絡します。

トランプ：はい、ぜひよろしく願いします。失礼します。
いたします

3.2.2 第2回「目上の人と話すときの会話の構成」

第2回は、3.1で挙げた指導ポイントのうち「(2)適切な会話構成」を扱った。目上の人に依頼するときどのような内容をどのような順番で話せばよいかを、「簡単な依頼」と「頼みにくい依頼」の2パターンに分けて指導した。

3.2.2.1 「簡単な依頼」

【1】“やってみる”

まずは、以下の会話をパワーポイントで示し、不適切な箇所を指摘させた。

教材 4—a

学生：先生。

先生：ああ、トランプくん。こんにちは。何ですか。

学生：あの一，パソコンをお借りしたいです。

先生：えっ？

学生：明日，発表です。

先生：あー，パワーポイントですね。いいですよ。じゃ，あとで事務所に取りに来てください。

学生：すみません，どちらでしょうか？

先生：国際センターの事務所に取りに来てください。

学生：失礼します。(立ち去る)

敬語は使っているので敬語の問題ではないことを確認すると，学生からは「どこがよくないかわからない」「いつもこんなふうに言っている」といった声が上がった。そこで，目上の人に依頼をするときには適切な言い方や構成がある，ということを伝え，以下のプリントを配布してそれを説明した。

【2】“知る”

以下は学生に配布したポイント説明のためのプリントである。

教材 5

目上の人との会話（2）

ポイント（1）

目上の人をお願いをするときの流れ

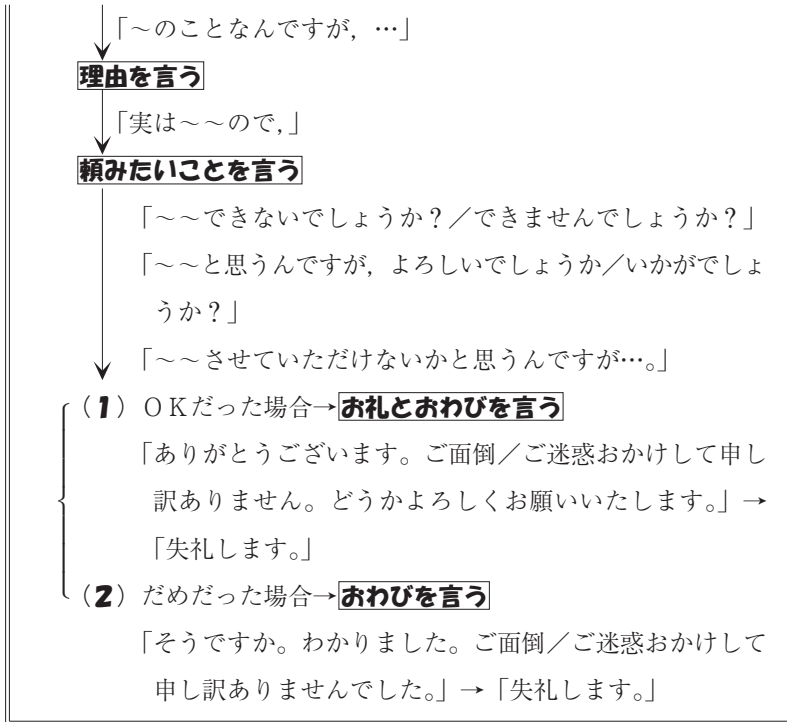
相手の今の都合を聞く

「先生，すみません，今，ちょっとよろしいでしょうか？」

「社長，お忙しいところ申し訳ありませんが，少しお時間よろしいでしょうか？」

何の話か相手に知らせる

日本語における「丁寧さ」の指導



【3】“練習する”

上記プリントの説明ののち、最初にパワーポイントで見せた会話(教材4-a)を再度示し、適切な表現と構成になるよう訂正させた。

教材4-b

学生：先生—

先生、すみません、今、ちょっとよろしいでしょうか。

先生：ああ、トランプくん。こんにちは。何ですか。

学生：あの—、パソコンをお借りしたいです—

明日の発表のことなんですが、パワーポイントを使いたいので、パソコンをお借りできないでしょうか／お借りしたいと思うんですが、よろしいでしょうか。

先生：えっ？

学生：明日、発表です。

先生：あー、パワーポイントですね。いいですよ。じゃ、あとで事務所に取りに来てください。

学生：すみません、どちらでしょうか？

先生：国際センターの事務所に取りに来てください。

学生：失礼します。(立ち去る)
わかりました。ありがとうございます。ご面倒おかけして申し訳ありません。よろしく願いいたします。失礼します。

3.2.2.2 「頼みにくい依頼」

【1】“やってみる”

次に、「頼みにくいことを目上の人に頼む」場合である。まずは、パワーポイントで以下のような状況設定を示し、学生と先生の会話を作ってみよう指示した。

教材 6

あなたは大学の学生です。

- ・ 来週、安倍先生の授業で発表
- ・ 同じ日に両親が日本へ（両親は日本語×）

上のような状況で安倍先生にお願いをしてください。

この依頼は、さきほどのパソコン借用の依頼と異なり、簡単な依頼ではない。そのことを確認した上で会話を作らせたが、学生たちの作った会話は簡単な依頼のパターンとほとんど変わらなかった。そこで、頼みにくいことを頼む際にはそれに応じた表現を使う必要があることを伝え、以下のプリントを配布してそれを説明した。

【2】“知る”

教材 7

ポイント (2)

頼みにくいことを頼むときの表現

- ↓ 「実は、～～んです。」 「実は、～～てしまったんです。」
- ↓ 「本当に申し訳ないんですが、～わけにはいかないでしょうか？
／わけにはいきませんか？」
- ↓ (OKだった場合) → 「本当にありがとうございます！ご迷惑お
かけして申し訳ありません。今度からこのようなことがな
いように気をつけますので…。」
- 「本当に申し訳ありませんでした。」 → 「失礼します。」

【3】“練習する”

上記の説明をした上で、会話の模範例をパワーポイントで示し、先ほど教材7で説明した重要表現を指摘させた。本来なら、自分が作った会話を書き直させたいところであったが、時間の関係で表現の指摘をさせるにとどめた（以下では重要表現に下線を引いている）。

教材 8

- 学生：先生，すみません，今，ちょっとよろしいでしょうか？
- 先生：はい，何ですか。
- 学生：来週の発表のことなんですが，私は発表の担当になっているんですけども，実はちょうど同じ日に国から両親が日本へ来ることになってしまったんです。両親は全然日本語が話せないので，私が迎えに行かなければならなくて…。本当に申し訳ないんです

が、発表の順番を変えていただくわけにはいきませんか？

先生：えーっ、そうですか。う～ん、困ったなあ。来週のことだから、他の人に急に頼むのも難しいでしょうしねえ。

学生：はい…本当に申し訳ありません…。

先生：う～ん、じゃあ、来週は私が講義をすることにして、あなたの発表は来月にしましょうか。しかたがないですね。

学生：本当にありがとうございます！ご迷惑おかけして申し訳ありません。今度からこのようなことがないように気をつけますので
…。

先生：はい、お願いしますよ。

学生：本当に申し訳ありませんでした。失礼します。

授業では、このあと、「丁寧な会話構成」の延長にあるものとして、「日本では2回お礼を言わなければならない」、つまり、プレゼントをもらったりお世話になったりしたとき、その場でももちろんお礼を言うが、次に会ったときにも再度お礼を言うことが必要、ということをも、「先日はありがとうございました。」という表現とともに紹介した。

3.2.3 第3回「失礼にならない様々な表現」

第3回は、3.1で挙げた指導ポイントのうち「(3)視点や表現の方向性の切り替え」を扱い、失礼になってしまう言い方を避けるための以下の注意点を指導した。

ア. 自分を上に置くことになってしまう表現（目上の人を評価したり能力を聞いたりする表現）は別の視点から見た表現に変える
(教材9-a～c), (教材10)

日本語における「丁寧さ」の指導

- イ. 目上の人への感情や意向に関わる表現（感謝の気持ちを強制したり願望や意向を直接聞いたりする表現）はそれに触れない表現に変える（教材 9-a～c，教材 10）
- ウ. どうするか判断をする場合は自分ではなく目上の人に任せる表現にする（教材 11-a～c，教材 12）
- エ. 目上の人への失敗や不注意を指摘したり目上の人への行為の有無について質問したりする際は行為者を変える（教材 13，教材 14）
- オ. 謙遜したいときは自分を行為者にせず、逆に責任を感じているときは自分を行為者にする（教材 13，教材 14）

【1】 “やってみる1”

まずは、上記の注意点アおよびイの指導のため、以下の会話をワークポイントで示し、不適切な箇所を指摘させた。

教材 9-a

学生：先生。

先生：ああ、トランプくん。

学生：先週はありがとうございました。先生の授業に感心しました。

先生：え、あ、そう？

学生：あ、先生、重そうですね。荷物を持ってさしあげます。

先生：え、うん、ありがとう。

学生：先生、今からどちらへいらっしゃるつもりですか？

先生：あ、うん、食堂にね。トランプくんは、それ、昼ご飯？

学生：はい、サンドイッチです。先生も召し上がりたいですか？

先生：い、いやいや、いいよ。

学生：先生は漢字の読み方がわかりますか？このパン屋の名前は何かですか？

先生：あー、うん、駈々堂、だね。

一部の学生からは、「先生も召し上がりたいですか」「先生は漢字の読み方がわかりますか」は失礼だ、という声が上がったが、それを聞いて驚いている学生もいた。また、この2か所の指摘をした学生も、それ以外の箇所についてはわからないようであった。

【2】“知る1”

そこで、実はこの会話の中の学生の言葉はすべて失礼であるということをお伝え、パワーポイント上でそれを一つずつ示しながら、その理由と類似表現および適切な表現を併せて説明していった。以下は、不適切な箇所を示したパワーポイントの画面（教材9-b）と、説明が終わった後、学生に配布したまとめのプリント（教材10）である（不適切箇所の丸番号とまとめプリントの丸番号が同期している）。このうち、まとめプリントの①・④が上記注意点のAに、②・③がイに対応している。

教材9-b

学生：先生。

先生：ああ、トランプくん。

学生：先週はありがとうございました。先生の授業に①感心しました。

先生：え、あ、そう？

学生：あ、先生、重そうですね。お荷物を②持ってさしあげます。

先生：え、うん、ありがとう。

学生：先生、今からどちらへいらっしゃる③つもりですか？

先生：あ、うん、食堂にね。トランプくんは、それ、昼ご飯？

学生：はい、サンドイッチです。先生も召し上がり③たいですか？

先生：い、いやいや、いいよ。

学生：先生は漢字の読み方が④わかりますか？このパン屋の名前は
何ですか？

先生：あー，うん，駈々堂，だね。

教材 10

目上の人との会話（3）

★失礼になってしまう表現！

- ①次のような評価の言葉は，上から見た言い方なのでだめ！
- ×先生の書かれた本に感心しました。→先生の書かれた本に
（感動しました。）
 - ×先生の授業は役に立ちますね。→先生の授業は（とても勉強
強になります。）
 - ×今日の授業はよかったです。→（今日はとても勉強になり
ました。）
 - ×私は先生の研究分野に興味があるんです／関心があるんです。
→私は先生の研究分野（についてもっと深く勉強したい
と思っています。）
- ②目上の人に感謝の気持ちを強制する言い方（「てあげる」「てさしあげる」）はだめ！
- ×先生，お荷物を持ってあげます／持ってさしあげます。
→先生，お荷物を（お持ちします／しましょう。）
 - ×（物を借りたとき→）ありがとうございます。明日，返して
あげます。
→ありがとうございます。明日，（お返しします。）
 - ×先生，黒板を消しておいてあげます／消しておいてさしあげ
ます。

→先生、黒板を（ 消しておきます。 ）

×（プレゼントを渡すとき→）これ、とても高級なものです。

→これ、（ 故郷の名産品です／お口に合えばいいんですが…／気に入っていただけるとうれしいんですが… ）

③目上の方がしたいことやしようと思っていることを直接聞くのはだめ！

×社長、どちらへいらっしゃるつもりですか？→社長、（ お出かけですか／どちらへ？／どちらへいらっしゃいますか？ ）

×先生、何か召し上がりたいですか？→先生、（ 何か召し上がりますか？ ）

×先生、このお菓子、ほしいですか？→先生、（ このお菓子、いかがですか？ ）

④目上の人々の能力を聞くのはだめ！

×先生はこの漢字の読み方がわかりますか？→（ この漢字の読み方を教えていただけませんか？ ）

×社長は車の運転ができますか？→社長は（ 車の運転をなさいますか？ ）

×先生はアメリカの首都を知っていますか？→（ アメリカの首都はどこだったか忘れてしまったんですが…／教えていただけませんか？ ）

【3】“練習する1”

上記の説明を踏まえ、最初に示した会話（教材9-a）を再度見せて、不適切な表現を一つずつ訂正させていった。

教材 9—c

学生：先生。

先生：ああ、トランプくん。

学生：先週はありがとうございました。先生の授業に感心しまし
はとても勉強に
た。
なりました

先生：そう？それはよかった。

学生：あ、先生、重そうですね。お荷物を持ってさしあげます。
お持ちします

先生：ああ、うん、ありがとう。

学生：先生、今からどちらへいらっしゃるつもりですか？
どちらへ？

先生：うん、食堂にね。トランプくんは、それ、昼ご飯？

学生：はい、サンドイッチです。先生も召し上がりたいですか？
いかがですか？

先生：いやいや、いいよ。

学生：先生、漢字の読み方がわかりますか？このパン屋の名前は
を教えてくださいんのですが、
ですか？

先生：あ、それは駿々堂だね。

【4】“やってみる2”

次は、注意点ウの指導のために、以下の会話をパワーポイントで示し、同様に不適切な箇所を指摘させた。

教材 11—a

社員：(RRR…) お電話ありがとうございます。安倍引越センター
でございます。

学生：もしもし、外国人留学生のドナルド・トランプと申します。
アルバイトの募集のことなんですが、面接、お願いします。

社員：えっ？…えーと、運転免許証はお持ちですか？

学生：すみません、うん…？何でしょうか？

社員：えーと、車の、そのー…。

学生：よくわかりません。会ってお聞きしたほうがいいと思います。

社員：はあ、そうですね…じゃ、明日、来ていただけますか？

学生：はい、明日は午前は授業があるし、3時から友達と会う約束があるので、2時がいいです。

社員：あ、そうですか、じゃ、明日の2時に来ていただけますか？

学生：はい、ありがとうございます。失礼します。

敬語は使っているし、自分の名前も言っているし、「～のことなんです」が」と話題も伝えているが、失礼に聞こえる表現があると伝えらると、一部の学生からは正しい指摘も見られた。

【5】“知る2”

これについても同じようにパワーポイント上で不適切箇所を示し(教材 11-b)，理由の説明も行った。下の教材 12は学生に配布したまとめのプリントである。

教材 11-b

社員：(RRR…) お電話ありがとうございます。安倍引越センターでございます。

学生：もしもし、外国人留学生のドナルド・トランプと申します。

アルバイトの募集のことなんです、⑤面接、お願いします。

社員：えっ？…えーと、運転免許証はお持ちですか？

学生：すみません、うん…？何でしょうか？

社員：えーと、車の、そのー…。

学生：よくわかりません。会ってお聞きした⑤ほうがいいと思いま

す。

社員：はあ、そうですね…じゃ、明日、来ていただけますか？

学生：はい、明日は午前は授業があるし、3時から友達と会う約束があるので、⑤2時がいいです。

社員：あ、そうですか、じゃ、明日の2時に来ていただけますか？

学生：はい、ありがとうございます。失礼します。

教材 12

⑤予定をこちらから決めてしまうのはだめ！目上の人に決めてもらう！

×2時がいいです。→（何時にうかがったらよろしいでしょうか？）

×面接、お願いします。→（面接お問い合わせできますか？／応募させていただきたいんですが。）

【6】“練習する2”

説明を踏まえ、先ほどの教材 11-a の会話を再び見せて訂正させた。言葉を補わなくては自然にならない箇所はこちらから先に示した。以下は訂正後の会話である。

教材 11-c

社員：（RRR…）お電話ありがとうございます。安倍引越センターでございます。

学生：もしもし、外国人留学生のドナルド・トランプと申します。アルバイトの募集のことなんですが、まだ募集していらっしゃいますか。

社員：はい、しております。

学生：そうですか、じゃ、応募させていただきたいんですが。

社員：えーと、運転免許証はお持ちですか？

学生：すみません、うん…？何でしょうか？

社員：えーと、車の、その一…。

学生：わからなくてすみません…。

社員：いえ、いいですよ。じゃ、会ってお話ししましょうか。明日、
来ていただけますか？

学生：はい、何時にうかがったらよろしいでしょうか？

社員：何時がご都合いいですか？

学生：その一、もしできましたら、2時ごろでしたらありがたいん
ですが…。

社員：あ、そうですか、じゃ、明日の2時に来ていただけますか？

学生：はい、ありがとうございます。失礼します。

【7】“やってみる3”

最後に、注意点エおよびオの指導のため、以下の会話をパワーポイントで示し、指摘をさせた。

教材 13

社員：社長、このペン、さっき、会議室に社長がお忘れだったんですが。

社長：え、あ、うん、ありがとう。

社員：社長、昨日の会議でお使いになった資料、もうメールで私に送っていただきましたか。

社長：え？あ、いや、これからだよ。

社員：社長、お茶を入れましたので、どうぞ。

社長：あ、ああ、ありがとう。

社員：…あっ！（ガチャーン！）…申し訳ありません、コップが割れてしまいました…。

【8】“知る3”

まず、「社長がお忘れだった」というのは「社長が失敗した」という意味になるためこれでは失礼になってしまう、このように目上の人の失敗や不注意を指摘したいときは、目上の人を行為者にするのではなく、「会議室で見つけたんですが」と自分を行為者にしたり、「会議室にあったんですが」と状況を述べたりする言い方に変えたほうがいい、ということの説明した。

また、「送っていただきましたか」と、目上の人の行為の有無について質問をするのも、まるで詰問をしているように聞こえて失礼になる場合があるため、同様に、自分を行為者にしたり状況を述べたりする言い方にしたほうがいいと伝え、これらの類似表現をパワーポイントで示した。

さらに、「（私が）お茶を入れた」および「コップが割れた」に関して、前者のようによいことをしたときに自分を行為者にとすると自慢げに聞こえてしまうし、後者のように失敗をしたときに結果のみを述べると責任を感じていないように聞こえてしまうため、前者は自動詞を使って結果を述べる表現にし、後者は他動詞や使役を使って自分を行為者にした方がよいということも説明して、類似表現をパワーポイントで示した。

以下は説明後に学生に配布したまとめのプリントである。

教材 14

⑥A. 目上の人が失敗したことを言いたいときは、「目上の人がした／しなかった」という表現ではなく、1. 「自分がした／しなかった」 2. 「こういう状況だ」という表現を使う！＝目上の人を行為者にしない!

×これ、社長がお忘れだったんですが。→（これ、会議室で見つけたんですが／これ、会議室にあったんですが。）

×先生がプリントを渡してくれなかったんですが。→（プリントをまだいただけていないんですが。）

×先輩、まだ本を返してくれていないんですけど。→（あの本、お貸ししてそのままになってるようなんですけど。）

×（レストランでテーブルの上を指して）ここ、まだふいてないんですけど。→ここ、（汚れてるんですけど。）

×（電話で）声が小さくて聞こえにくいんですが。→（周りの音が大きくて聞こえにくいんですが／お電話が遠いようなんですが）。

B. 目上の人にする／したかどうか聞きたいときも、「目上の人にするか？／したか？」という表現ではなく、1. 「自分がするか？／したか？」 2. 「～という状況か？」という表現を使う！＝目上の人を行為者にしない!

×社長、もう資料を私に送っていただきましたか？→もう（資料はいただいておりますでしょうか？）

×先生、昨日、私に電話をされましたか？→昨日、（お電話をいただいたでしょうか？）

×（パーティーの片づけで）先輩、このコップ、まだ使われますか？→先輩、このコップ、（もう少し置いておきましょう

日本語における「丁寧さ」の指導

か？)

×先生、来週、テストをなさいますか？→先生、来週、(テストはありますか)？

×(先輩より先に帰るとき)まだお仕事をされますか？→(もう少しかかりそうですか？)

⑦A. 自分がいいことをして、それを遠慮して言うときには、「自分がした」と言うのではなく、自動詞を使って「今どんな結果になっているか」という言い方にした方がいい！

×お茶を入れましたので、どうぞ。→(お茶が入りました)
ので、どうぞ。

×(パーティーの後)

先輩：さあ、会場を片づけないと。

自分：あ、もう片づけました。

→あ、もう(片づいてます。)

B. 逆に自分が失敗して責任を感じているときには、結果を言うのではなく、他動詞や使役を使って「自分がした」という言い方にした方がいい！

×申し訳ありません、コップが割れてしまいました。→申し訳ありません、(コップを割ってしまいました。)

×私の不注意で、山田さんがけがをしまいました。→私の不注意で、(山田さんにけがをさせてしまいました。)

3.2.4 第4回「メールの書き方」

第4回は、目上の人に出すメールの書き方を扱い、メールを送る際にどのような内容をどのような順番で書けばよいかということ、および守

るべき注意点を指導した。

【1】“やってみよう”

まずは、以下のメールをパワーポイントで示し、不適切な箇所を指摘させた。

教材 15



さすがに顔文字やハートマークには気がつく学生がいた。

【2】“知る”

次に以下のプリントを配布し、メールの書き方と注意点を説明した。

教材 16

目上の人との会話（4）

★メールの書き方

(1) 「件名」

- ・見て、内容がすぐわかるように書く
(例)「火曜日2時間目「日本文化講義」のレポートの件です」
- ・「こんにちは」や「お世話になっています」などは、迷惑メールだと思われるのでやめた方がいい

日本語における「丁寧さ」の指導

- ・初めてメールを送る場合は、後ろに（ ）をつけて名前をフルネームで入れる

(例) 「〇〇の件です (ドナルド・トランプ)」

(2) 本文

1. 相手の名前

「〇〇先生」 / 「〇〇部長」

2. 挨拶

「お忙しいところ申し訳ありません。」

「お世話になっております。」

→相手はいつ読むかわからないので、「こんにちは」「こんばんは」はやめた方がいい

3. 自分の所属と名前

「〇〇学部〇〇学科のドナルド・トランプです。」

「ソニーファイナンス営業部の安倍晋三と申します。」

4. a. 前にお世話になったときのお礼やおわび

「先日は大変お世話になり、ありがとうございました。」

「先日は大変ご面倒をおかけし、申し訳ありませんでした。」

b. いつもお世話になっているお礼

「いつもご指導いただき、ありがとうございます。」

5. 伝えたい内容に入るときの言葉

「さて、」

6. 伝えたい内容

〈お願いの場合〉

| ①何についてか (「〇〇のことなのですが、」)

↓
②理由

↓
③お願い（「～していただけないでしょうか。」）

〈レポートや作文の送付の場合〉

↓
①「〇〇のレポート／作文ができましたので、送らせていただきます。」

↓
②おわびとお願い（「お忙しいところ申し訳ありませんが、チェックをお願いできますでしょうか。」）

7. 挨拶

「ご面倒おかけいたしますが、

「お手数おかけいたしますが、

「ご面倒おかけして申し訳ありませんが、

「お手数おかけして恐縮ですが、

} どうかよろしく
お願いいたします。」

8. 自分の名前

★注意！

- ・顔文字（^_^;）や絵文字☺は使わない
 - ・ハートマーク（♡）や音符マーク（♪）なども使わない
 - ・正式な文章では「！」や「？」も使わない
 - ・話し言葉ではないので、「～よ。」「～ね。」は使わない
 - ・相手に指示をするような内容は失礼
→相手に判断してもらうようにする
 - ×「～てください」
 - 「～していただけませんか」／「～していただければ幸いです」
- （例）返事がほしいとき

日本語における「丁寧さ」の指導

×「返信してください」／「お返事お願いします」

○「恐れ入りますが、お時間おありの際に／お手すきのときに／ご都合のよいときにご返信いただければ幸いです。」

- ・自分のアドレスに本名ではなくニックネームなどが表示されるようにしている場合は、特にだれかわからないので、表示される件名に必ず名前を入れる

×handsome-boy@gmail.com →

(件名)「〇〇の件です (ドナルド・トランプ)」

○Donald Trump@gmail.com

- ・何度かメールをやりとりするとき、目上の人からもらって終わるのは失礼
→最後に自分から「ありがとうございました。」という内容のお礼のメールを送って終わるようにする

【3】“練習する”

そのあと、最初のメール（教材 15）を再度示して、配布した用紙に適切なメールへの書き直しをさせ、訂正例をパワーポイントで示した。以下はその例である。

教材 17

新規メッセージ

宛先 shinzo-abe@andrew.ac.jp

件名 火曜日 2 時間目「日本文化講義」のレポートの件です (ドナルド・トランプ)

安倍先生

お忙しいところ申し訳ありません。経済学部 1 年のドナルド・トランプです。

いつもご指導いただき、ありがとうございます。

さて、先生にお教えいただいている、火曜日 2 時間目「日本文化講義」のレポートのこ

とですが、先週の講義を風邪で休んだため、締切の期日を聞き逃してしまいました。大変申し訳ありませんが、レポートの期日をお教えいただけませんか。お手数おかけして恐縮ですが、どうかよろしくお願いいたします。

経済学部1年 ドナルド・トランプ (学籍番号: ABC-0000)

Sans Serif ▾ 〰 ▾ B I U A ▾ [List icons] [Text icons] [Quote icon] [Link icon]

送信

A [Image icon] [Link icon] [Smiley icon] [Share icon] [More icon]

[Trash icon] [More icon]

そのあと、さらなる練習のために以下のメールをパワーポイントで示して、その書き直しもさせ、訂正例も示した。

教材 18

すみません

受信トレイ ×

[Print icon] [Share icon]

yama<kawa@gmail.com>

16:52 (7分前)

☆

[Reply icon]

[More icon]



To Shinzo-abe@andrew.ac.jp

日本語能力試験の勉強、困っています。相談に行きたいですが、いつ暇ですか？急いでいるので、お返事、早くお願いしますね！♪

← 返信

➡ 転送

教材 19

新規メッセージ

宛先 shinzo-abe@andrew.ac.jp

件名 日本語の勉強についてご相談です (ドナルド・トランプ)

安倍先生

お忙しいところ申し訳ありません。経済学部1年のドナルド・トランプです。いつもご指導いただき、ありがとうございます。

さて、実は日本語能力試験の勉強について先生にご相談したいことがあります。

私は留学生としてぜひ日本語能力試験のN1に合格したいと思っているのですが、どの

日本語における「丁寧さ」の指導

ような勉強をしたらよいかよくわかりません。いろいろな本も見ましたが、たくさんありすぎて、どれを選べばよいか判断できない状態です。

恐れ入りますが、お時間おありの際に、一度ご相談させていただきたいのですが、いかがでしょうか。

経済学部1年 ドナルド・トランプ (学籍番号: ABC-0000)

Sans Serif ▾  **B** *I* U A ▾           

送信

















4. 受講者の反応

この課外プログラムの対象者は中級以上の日本語学習者で、学部で学ぶ正規留学生全員、および各提携大学からの交換留学生のうちレベルC（中級）以上の学生に案内をし、平均10人前後の参加者があった。また、2019年度春学期は日本人学生にも案内をし、2～3人が常に参加していた。

前後に授業がある慌ただしい昼休みの時間帯であったため、学生は忙しく大変であったと思われるが、片手で昼ご飯を食べながら片手でメモを取る者、次の授業の教室へ行かねばならず立ち上がって出口へ歩きながらまだ続いている授業の黒板を写真に撮る者などもいて、参加者の熱意を感じた。

特に、将来、日本で仕事がしたいと言うある交換留学生は毎回大変熱心に受講し、積極的に発言もして、少しでも身につけようと努力する姿が印象的であった。

また、別のある学生は、第4回の授業後、友人の学生が筆者に向かって「先生、今日の勉強、役に立った。」と言ったのを聞いて、「『役に立った』は失礼～！」と指摘していた。その学生は第3回に参加しており、その際に「先生に対して『先生の授業は役に立ちます』と言うのは失礼になる」

と習ったのを覚えていたわけで、この授業をやってよかったと思えた瞬間であった。

もちろん全回出席する学生ばかりではなく、途中から来なくなった学生もおり、運営の難しさを感じる面もあるが、学生それぞれが自分の出席した回の内容を自分なりに身につけてくれればと願っている。

5. お わ り に

今回の課外プログラムは、昼休みの間の30分という非常に短い時間での授業であり、毎回、ポイントの紹介程度しかできず、十分な練習をして定着を目指すというまでには至らなかった。ただ、学内のどの留学生にも受講が可能な時間帯というこの昼休みの間しかなく、その点がジレンマである。

今後も、内容や実施方法を改善したうえで、春学期・秋学期双方で実施したいと考えている。

また、本学では、毎年夏に韓国・台湾などからの大学生を対象とした3週間の短期日本語プログラムが実施されている。中級から上級の学習者も多く参加し、日本で日本語や日本文化を学ぶのを楽しみにして来日する。今後、今回の実施内容を拡大・充実させて、この夏の短期プログラムの中でも授業として実施できればと思う。

日本語を学ぶ多くの学習者たちの日本語力向上に資することができれば幸いである。

注

- 1) 本学外国語教育センターのホームページの記述による (<http://www.andrew.ac.jp/lang-centre/program/>)。
- 2) 例えば、2018年度は、「はじめてのTOEIC」「1-minutes speech」「知っている」英語から「使える」英語へ」「ENGLISH LUNCH」といっ

日本語における「丁寧さ」の指導

たタイトルで、英語担当の契約教員が昼休みあるいは3時限目の授業時間帯に実施していた。

- 3) 昼休みは昼食や教室移動で大変慌ただしく、また30分間は授業としては非常に短い、学内のどの留学生も授業がなく参加可能な時間となるとこの時間帯しかなかった。他の課外プログラムも、そのほとんどが昼休みに実施されている。
- 4) 課外プログラムはいずれも各学期12～13回であるが、日本語の課外プログラムは、同じプログラム内で「日本語能力試験J L P T N 1 ミニレッスン」と題した授業を試験日直前までの8～9回実施しているため、残りの4回をこの授業に当てることとした。
- 5) このうち、アの一部・イ・ウについては、蒲谷・川口・坂本（1998）や蒲谷・金・高木（2009）、および蒲谷（2015）にも言及がある。また、蒲谷（2015）には、「～てくれる」と「～てもらう」に焦点を絞ってはいるが、「相手に行動させるのではなく、自分が行動する（かのように表現する）ほうが丁寧になる」という形の記述で、エに関連した内容への言及がある。
- 6) オの「責任を感じているときは自分を行為者にする」という点に関しては、『日本語文法演習 自動詞・他動詞、使役、受身 ーボイスー』（スリーエーネットワーク）の中に「責任を感じているときは他動詞を使う」という形で触れられている。
- 7) 現在、会話教材として中級レベル以上を対象に出版されている主なものの内容は以下のとおりである。
 - ・初級文型を上手に使いこなすためのもの：『会話のにはんご』（2007・ジャパンタイムズ）、『会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ』（2005・スリーエーネットワーク）
 - ・中級文型や語彙を会話の中で習得することを目指しているもの：『新版ロールプレイで学ぶ 中級から上級への日本語会話』（2014・凡人社）
 - ・場面・機能に応じた様々な表現・語彙やその使い分けを聴解能力とともに習得することを目的としているもの（『聞いて覚える話し方 日本語生中継 初中級編 1・2』（2006・くろしお出版）『同 中～上級編』（2004・くろしお出版）
 - ・適切なテーマでひとまとまりの内容を正しく話すことを目的としたもの：

- 『日本語上級話者への道 きちんと伝える技術と表現』(2005・スリーエーネットワーク)
- ・社会的・専門的话题について説明したり,相手に配慮しながら意見述べ・反論・交渉などをしたりすることを目的としたもの:『日本語超級話者へのかけはし きちんと伝える技術と表現』(2007・スリーエーネットワーク)
- 8) 例えば,初級教科書として国内外で最も多く使われている『みんなの日本語 初級Ⅰ・初級Ⅱ』(2012/2013・スリーエーネットワーク)でも,海外での使用頻度が高い『初級日本語 げんきⅠ・Ⅱ 第2版』(2011・The Japan Times)でも,敬語を学ぶ課にこの「おます形です」の形は取り上げられていない。上記『みんなの日本語』では初級を終えたあとの中級Ⅰ(『みんなの日本語 中級Ⅰ』(2008・スリーエーネットワーク))の中で第9課の学習項目として挙がっており,他に『できる日本語』シリーズにおいても中級(『できる日本語 中級』(2013・アルク))第4課で取り上げられているが,これらの中級テキストを使用しなかった学習者は,この「おます形です」の形を知らないままになる可能性がある。

参考文献

- 安藤節子・小川誉子美(2001)『日本語文法演習 自動詞・他動詞,使役,受身 -ボイス-』スリーエーネットワーク
- 蒲谷宏(2015)『敬語だけじゃない敬語表現——心づかいと思いやりを伝える「丁寧さ」』大修館書店
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1998)『敬語表現』大修館書店
- 蒲谷宏・金東奎・高木美嘉(2009)『敬語表現ハンドブック』大修館書店

〔書 評〕

平原綾香

『平原綾香と開く クラシックの扉』

(東京新聞, 2017年, p. 165)

軽 部 恵 子

著者の平原綾香は、2003年に「Jupiter」でデビューした歌手である。この曲は、ホルスト (Gustav Holst, 1874-1934) の組曲「惑星」の「木星」で最も有名な部分の旋律に、日本語の歌詞を載せたものである。歌手としての著者の活躍を説明するのに、紙幅を裂く必要はないであろう。

本書の元になったのは、東京新聞および中日新聞で連載されていた「平原綾香と聴く クラシックの扉」で、2014年4月から2017年4月まで掲載された分をまとめた。記事を書くためのリサーチを行ったのは、東京新聞文化部の樋口薫記者である。樋口は平原を「曲の背景や聴きどころを読者に近い目線から、かみ砕いて解説してくれるナビゲーター」(p. 161)として選んだ。その意図は、著者がクラシック・バレエ、クラシック音楽、ジャズ音楽の教育を受けてきたこともあり、樋口が想像した以上の結果を生んだ (pp. 161-162)。まさに、新聞文化記者とポップス歌手によるコラボレーションの成功である。

本書は、第1章「『映画』とクラシック」、第2章「『文学』とクラシック」、第3章「描かれたクラシック『マンガ』『ドラマ』」、第4章「『季節』を感じるクラシック」、第5章「演じられたクラシック『舞台』『フィギュ

アスケート』], 第6章「平原綾香の『思い出』のクラシック」に分かれる。いずれの章にも、映像でよく流れる曲を取り上げた。

たとえば、本書が第1章の2番目に選んだのは、ドイツの作曲家リヒャルト・シュトラウス (Richard Strauss, 1864-1949) の交響詩「ツァラトゥストラはかく語りき」(1895-1896) であるが、この曲は、スタンリー・キューブリック (Stanley Kubrick, 1928-1999) が監督した映画『2001年宇宙の旅』(1968年, アメリカ) で非常に効果的に使われた。今も、日本では、ジャンルを問わず新製品のテレビコマーシャルによく流れている。もちろん、宇宙に関するニュースでも使われる。だが、あの有名な一節はわずか90秒で、30分以上の交響詩の序奏に過ぎないという (p. 15)。聴きどころは後半の「舞踏の歌」で、ワルツが奏でられ、ラストは「自然や宇宙を表すハ長調の低音と、人間を表すロ長調の高音が交互に打ち鳴らされ、交わらないまま幕を閉じる」(同)。これを読んで評者は、やはり専門家の見解は聞くべきであると思った。

この種の書籍はトリビアの類いに過ぎないと考える向きは少なくないかもしれない。だが、本書は映画、文学、マンガ、フィギュアスケートと、幅広い場面から選んでおり、作曲家は18世紀に活躍したバッハ、フランス革命を経験したモーツァルトとベートーヴェン、19世紀前半にナポレオン戦争とウィーン体制を経験したショパンおよびリスト、20世紀初等に活躍したガーシュウィン、20世紀半ばから終わりまで活躍した武満徹が含まれている。本書を手にとった高校生や大学生は、音楽の背景にある西洋近代史に興味を持ってくれるかもしれない。そうでなかったとしても、ヨーロッパではもちろん、日本でも有名な曲が多いので、大学生やビジネスパーソンの教養として知識を得ておくことに損はない。

本書が取り上げた曲には、ピアニストを描いたマンガで描かれた名曲も含まれる。たとえば、少々野暮ったい音大生がピアニストとして成長して

いく二宮知子のマンガ『のだめカンタービレ』（2001-2010年連載）は、2006年にテレビドラマ化された。その後も特別編やテレビアニメが作られた。ドラマでは、ベートーヴェンの交響曲第7番（1811-1813年作曲）が演奏され、大人気を博した。それまで、交響曲第3番「英雄」（1803年作曲）、第5番「運命」（1808年作曲）、第6番「田園」（1808年作曲）、第9番「合唱付き」（1824年作曲）の方がはるかに知られていたが、明るい曲想の第7番を聴き、ベートーヴェンのイメージが変わった人もいないか（本書が紹介した「のだめカンタービレ」の中の曲は、ガーシュウィンの『ラプソディー・イン・ブルー』である）。それから、風俗街に私生児とした生まれたピアニストの少年がショパン・コンクールを目指す、一色まことのマンガ『ショパンの森』（1998-2016年連載）が2007年にアニメ映画化された（本書では、ショパンの「ピアノ協奏曲第一番」を紹介した）。2018-2019年には、NHKでもアニメドラマとして放映されている。アニメでは、コンクールに挑む登場人物に合わせ、個性の異なる若手実力派ピアニストたちが配役されているが、競演はスポーツの国際試合のようにエキサイティングである。

クラシック音楽はまた、時代の変革を促す力を持つ。評者は、クラシック音楽が西洋近代史、とくに市民革命に与えてきた影響にかねてから注目してきた。大勢の人が共同作業に従事する合唱や、聴衆がホールという空間で感動を共有するコンサートは、ナショナリズム、体制批判、抵抗運動など、時代の空気作りに少なからず貢献してきた。たとえば、フランス革命さなかの1792年、若い将校によって一晩で書き上げられた「ライン軍の軍歌」は、マルセイユからパリへ向かう義勇兵たちが歌い、1795年にフランス国歌「ラ・マルセイエーズ」に制定された。シベリウス（Jean Sibelius, 1865-1957）の交響詩「フィンランディア」（1899年作曲、翌年改訂）は、ロシア支配下のフィンランドで演奏が禁じられていたが、曲名を

変えて演奏されていた。中間部の美しい旋律は、フィンランド第二の国歌とも言われる。ショパン (Frédéric François Chopin, 1810-1849) やリスト (Franz Liszt, 1811-1886) は、民族音楽をモチーフに作品をいくつも書いている。

本書が第1章の最初に取り上げたモーツァルト (Wolfgang Amadeus Mozart, 1756-1791) の歌劇「フィガロの結婚」(Le Nozze di Figaro) は、貴族の初夜権を揶揄したボーマルシェ (Pierre Augustin Caron de Beaumarchais, 1732-1799) の戯曲『フィガロの結婚』(Le Mariage de Figaro) に基づく。原作は1778年に執筆され、1781年に初演されるはずであったが3年間上演禁止となり、1784年にパリのコメディイ・フランセーズで初演された。モーツァルトはウィーンの宮廷詩人ダ・ポンテ (Lorenzo Da Ponte, 1749-1838) とともに、神聖ローマ皇帝で啓蒙思想の影響を受けたヨーゼフ2世 (1741-1790。在位1765-1790) から許可をもらい、戯曲に基づく歌劇をウィーンのブルク劇場で1786年5月に初演した。ダ・ポンテの台本に露骨な貴族批判の台詞はなかったが、物語全体は明らかに貴族を批判していた。

フィガロの序曲について平原は、「ピアノシモノの弦の序奏に、いかにもモーツァルトらしくからっと明るいテーマ」と描写する (p.11)。モーツァルトは、自分が望む作曲活動を認めないザルツブルク大司教と対立し、1781年に大司教のもとを離れてウィーンへ出てきた後だった。評者は、序曲冒頭にある弦楽器の小さく、しかし素早い弓の動きが、一気にクレッシェンドして大音響で演奏する構成から、自分の目指す音楽を自由に書けるようになったモーツァルトが、心のうちからあふれ出る旋律を譜面に記す姿を想起した。

最後に、本書の執筆に当たってリサーチを行った東京新聞の樋口記者を賞賛したい。同記者の丁寧なりサーチ、そして各項目の終わりにあるまと

平原綾香『平原綾香と開く クラシックの扉』

めの知識と「こぼれ話」を付けた構成が大きい。同時に、多忙な平原があらかじめ準備された資料をすべて読み、紹介された作品、関連する映画、小説をすべて自分で鑑賞した上で、記者との打ち合わせに臨んでいた (pp. 162-163) ことも強調されるべきである。本書のタイトルにあるように、読者には、平原綾香とともに開いた扉から入り、クラシック音楽の世界とそれをめぐる歴史・文化を楽しんでほしい。

桃山学院大学 人間文化学会 会則

第1条（名称） 本学会は「桃山学院大学人間文化学会（英語名 St. Andrew's University Association for Research in the Humanities）」と称する。

第2条（目的） 本学会は、人間科学全般および大学教育に関する研究を行い、あわせて会員相互および学外関係者との学術交流を促進することをもってその目的とする。

第3条（事務所） 本学会の事務所は桃山学院大学内におく。

第4条（事業） 本学会は第2条の目的を達成するために次の事業を行う。

- 1 学会誌その他の編集
- 2 総会の開催
- 3 研究会・講演会その他集会の開催
- 4 その他本学会の目的を達成するに必要な事業

第5条（会員） 本学会の会員は、桃山学院大学の専任教員で、本学会の目的に賛同する者を正会員とする。

2 本学会の会員であって定年退職した者およびこれに準ずる者は、本学会の名誉会員となることができる。

3 本学大学院文学研究科の修了生、大学院生、およびこれに準ずる者は、本学会の準会員になることができる。

4 正会員は、本学会の総会および第4条に定める各種事業に参画し、本学会の刊行物の配布を受ける。

5 名誉会員および準会員は本学会の開催する大会、研究会、講演会等に参加し、また本学会の機関誌などの刊行物の配布を受けることができる。

6 本学会への入会あるいは本学会から退会を希望する者は、その旨を会長に届け出なければならない。

第6条（学会誌） 本学会の学会誌は『人間文化研究』（英語名 Journal of Humanities Research）と称する。

2 学会誌の編集は本学会の責任において行ない、発行は桃山学院大学総合研究所が行なう。

3 学会誌の発行は、原則として年2回とする。

4 学会誌への投稿規程は、別に定める。

第7条（会費） 正会員は年額500円の会費を納入する。

第8条（役員）

本学会に次の役員をおく。

- (1) 会長 1名
- (2) 理事 若干名
- (3) 監査 1名

2 役員はすべて総会において正会員の互選により選出し、その任期は原則として2年間とする。

3 会長は本学会を代表し、会務を統括する。

4 理事は学会誌編集責任者、会計責任者、大会庶務担当者とし、会長を補佐して会務を運営する。

5 監査は本学会の会計監査を行なう。

第9条（総会） 本学会は毎年度1回総会を開催する。

2 会長は、その必要を認めるときは、臨時に総会を招集することができる。

第10条（会計および監査） 本学会の会計年度は4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

2 監査は毎年度本学会の会計監査を行ない、これを総会に報告して承認を得なければならない。

第11条（会則の改訂） 本学会会則の改訂は、総会の決定によることとする。

附則 この会則は2014年4月1日より施行する。

桃山学院大学『人間文化研究』投稿規程

1. 機関誌に投稿できる者は原則として本学会正会員および名誉会員とする。準会員の投稿については、本学会会員による審査を必要とする。会員以外の者の投稿については、本学会役員会の合議を経て受理することがある。
2. 投稿内容は、論文、研究ノート、翻訳、資料、書誌、書評、その他とし、投稿者は類別を指定して投稿すること。
3. 原稿はワープロによるものを原則とする。原稿の分量は、論文および翻訳で400字詰原稿用紙50枚（欧文ならば10,000語）、論文以外は同30枚（欧文6,000語）を一応の限度とする。この限度を超過するものについては分載もありうる。
4. 投稿には英文タイトルを別記し、論文の場合には500語程度の英文抄録を添付すること。論文以外の場合は、英文抄録を付するかどうかは投稿者の意向に委ねる。また、論文、研究ノートには、5語以内のキーワードを記すること。
5. 原稿は完成原稿とし、校正にさいして大量の書きかえ、および追加、挿入をおこなうことのないようにしなければならない。
6. 投稿者による校正は原則として再校までとし、定められた期日内に校正刷りを返却すること。
7. 機関誌に掲載された論文等の著作権のうち「複製権」と「公衆送信権」の行使は、桃山学院大学総合研究所に委託する。
8. 本誌に掲載された論文等については、桃山学院大学学術機関リポジトリに公開することを原則とする。

附則 この規程は2014年4月1日より施行する。

執筆者紹介

(掲載順)

島田勝正 (SHIMADA Katsumasa)	国際教養学部 教授	英語教育
川口厚 (KAWAGUCHI Atsushi)	経済学部 准教授	教育学
Adrian WAGNER	国際教養学部 講師	英語教育・ 第二言語習得
日下隆平 (KUSAKA Ryuhei)	国際教養学部 特任教授	イギリス文学
吉田一穂 (YOSHIDA Kazuho)	本学 兼任講師	イギリス文学
Anthony WALSH	共通教育機構 講師	Applied Linguistics
濱田真由 (HAMADA Mayu)	神戸大学 助教	心理言語学
森田良成 (MORITA Yoshinari)	国際教養学部 准教授	文化人類学・ 映像人類学
島千尋 (SHIMA Chihiro)	共通教育機構 講師	日本語教育
軽部恵子 (KARUBE Keiko)	法学部 教授	国際法

人間文化学会役員（2019年度）

会 長 ： 島 田 勝 正

理 事（編集）： 村 中 淑 子

理 事（庶務）： 辻 高 広

理 事（会計）： 境 真理子

監 事 ： 藤 間 真

2020年2月27日発行

人 間 文 化 研 究

第 12 号

編 集 桃 山 学 院 大 学 人 間 文 化 学 会
発 行 桃 山 学 院 大 学 総 合 研 究 所
594-1198 大阪府和泉市まなび野1番1号
TEL. 0725 - 54 - 3131 (代表)

印刷所 株式会社 天 理 時 報 社
632-0083 奈良県天理市稲葉町 80
TEL. 0743 - 64 - 1411 (代表)

Journal of Humanities Research

St. Andrew's University

No. 12 February 2020

CONTENTS

Articles

- Measurement of Discourse Competence
by Cohesivity Judgement TestSHIMADA Katsumasa (1)
- An Examination of the Significance of Guidance and Counseling
in Extracurricular Sport Activities of Junior High Schools
—Based on results of a questionnaire survey by recall aimed
at university students—KAWAGUCHI Atsushi (21)
- Recorded Speaking Tasks as Formative Assessment
in Intermediate English ClassesAdrian WAGNER (41)
- The British and the Grand Tour:
G. B. Piranesi and the Gothic RevivalKUSAKA Ryuhei (79)
- The Holiness and the Vulgarity
in *The Old Curiosity Shop*YOSHIDA Kazuho (113)
- Pop Music Lyrics
—An Alternative Guide to Teaching English for
University Students—Anthony WALSH (143)
- The Effect of Short-Term Overseas Training
on Productive Vocabulary of Japanese Learners of English
.....HAMADA Mayu (155)

Notes

- Learning through Documentary MakingMORITA Yoshinari (185)
- A Course in Using Polite Expressions in Japanese:
Extracurricular Program for International Students
.....SHIMA Chihiro (205)

Book Review

- Ayaka Hirahara, *Let's Open the Door to Classical Music
with Ayaka Hirahara* (Tokyo, Tokyo Shimbun, 2017, p. 165)
.....KARUBE Keiko (241)

~~~~~  
Published by the Research Institute,  
St. Andrew's University  
1-1 Manabino, Izumi, Osaka 594-1198, Japan  
~~~~~