

MUKOGAWA WOMEN'S UNIVERSITY
 ANNUAL REPORT
 OF
 RESEARCH INSTITUTE FOR LINGUISTIC
 CULTURAL STUDIES
 Vol.33 MARCH 2023

Contents

- Notes on the Interpretation of Classical Chinese
 —An Interim Report of Interpreting the Whole “Bai Shi Wenji”
 Kiyotsugu SHIBATA
- Heiji Oikawa’s Theory of Dynamic Teaching and Daily Life Writing
 Takanobu WATANABE
- Drama at Dwight School London: Developing Language and Self-Confidence.
 Yoko YAMASAKI
- Linguistic Behavior of University Students Seen in the Use of Social Media. [3]
 —A Consideration of Closing Section in LINE Chat—
 Chiaki KISHIMOTO
- The Outline of Activities of the Research Institute 2022-2023
- Editor’s Postscript

武庫川女子大学
 言語文化研究所年報

第 33 号

2022

武庫川女子大学

言語文化研究所年報

第三十三号

二〇二二

武庫川女子大学
言語文化研究所年報
第 33 号

目 次

漢文読解ノート —『白氏文集』読解作業の中間報告として	柴田 清継	1
及川平治における動的教育論と綴り方教育	渡邊 隆信	21
Dwight School London におけるドラマ学習 —言葉と自己確信の育成—	山崎 洋子	35
SNS に見る大学生の言語行動 [3] —LINE チャットの終結部に関する考察—	岸本 千秋	53
活動概要		63
編集後記		69

漢文読解ノート

—『白氏文集』読解作業の中間報告として

柴田清継

はじめに

筆者は明治書院新釈漢文大系『白氏文集』に作品の読み誤りではないかと思われる個所がいくつかあることに気づいて以来、おこがましいことながら、その誤りと修正案の指摘を中心的な内容とする拙文¹をいくつか発表してきた。下記の通りである。

「白詩訳解ノート—新釈漢文大系『白氏文集』第九冊を対象として—」

『武庫川国文』第94号、2023年3月。

「同上一第十二冊上を対象として—」

「同上一第十冊・第十一冊を対象として—」

「同上一第四冊を対象として—」 以上3篇は筆者のリサーチマップの

「資料公開」にアップ・ロードしている。

作品の一つ一つに付された番号に従えば、新釈漢文大系の『白氏文集』全12巻（第13巻は索引）には3849篇の詩や文が収録されており、筆者はこれまでにそのうちの1825篇（第4、9～12冊上の合計収録作品数）に目を通し、現在、第1冊の前半部に取り組んでいるので、ちょうど全体の50%に達したところである。いまだしの感もなくはないが、これまで何度か出くわし、概括して論じておいた方がよいのではないかと思われる問題が、既にいくつか筆者の脳裏に蓄積されている。本稿では、それらのうちの三つの問題を取り出し、卑見を述べることにしたい。

なお、以下、^{かぎかっこ}鉤括弧を数多く使うことになるので、少しでも区別がしやすい

¹ 一層おこがましいことながら、必要を感じた場合、「解題」「通釈」等の部分の日本語による叙述の修正案の指摘等も行っている。

いように、書名は『』で、作品名は《》でそれぞれくくって示すことにする。

一、動詞にかぶさる「見」字のはたらき

2586《答裴相公乞鶴》と題する七言絶句は、当時刑部侍郎だった作者が宰相の裴度^{はいど}に鶴を譲ってくれと請われ、その返事として詠んだ作品である。作者は前半の4句で自分が飼っている鶴のすばらしさをたたえて、鶴の手放し難いことを印象付けるものの、後半に入ると、「白首勞爲伴、朱門幸見呼」（頸聯^{けいれん}）と詠んで、先方の所望を有り難いものと受け止め、最後は、素晴らしいとはいえ粗野な育ちの我が鶴が恐れ多くも中書省^{ちゆうしゆう}の鳳凰池^{ほうおうち}に居着くことができるだろうかとの心配を漏らして（尾聯）、結んでいる。頸聯は「既に白髪頭の老人になった私は鶴の相手をするのにも疲れてきたところであり、そんなおりしも幸いにも朱門、すなわち富貴な人の家からお呼びがかかった」という意味である。下句の方だけ直訳すれば、「富貴な人が幸いにも私（または私の鶴）に声をかけてくれた」となる。

『漢語大詞典』第10巻（1992年刊）をひもといてみると、「見」の字には様々な意味・用法のあることが分かるが、ここはその⑫「用在动词前面，称代自己」（動詞の前に用い、自分のことを代わりに表す）が当てはまる。ただ、この説明は少し分かりにくいかもしれない。中国で出版された『漢語大詞典』以後の辞書を通覧してみると、「見」のこの用法についての説明はしだいに工夫され、分かりやすくなってきている感がある。最近出版の『辞源第三版』（商務印書館、2015年）では、「表示他人行為及於己」（他人の行為が己に及ぶ（及ぼされる）ことを表す）と説明されている。

日本の漢和辞典で、「見」のこのような用法に言及したものは極めてまれで、管見の限りでは小川環樹等編『角川 新字源 改訂新版』（2017年）のみが、次のような形で取り上げている（後述するように、修正の余地があると思われるが）。

④る。らる。㊦…れる。…られる。受身を表す助字。〔史・屈原伝〕信^{ニシテ}而見、疑^ハ④行為が己におよぼされる場合には、「見」を「われ」と読むこともある。〔後漢・呂布伝〕自^ラ陳^ニ卓幾^ト見^ラ殺^{サントスル}之^ノ状^ヲ

当てはまるのはもちろん、①の方である。この読み方を上記の白詩の下旬に適用すれば、「朱門 幸ひに見^{われ}を呼ぶ」となる。このような読み方は、これまでほとんど見かけないし、訓読の伝統も顧慮する必要があるだろうが、伝統の長短と事の正否とは別問題なので、理屈に合わない、あるいは誤解を招く恐れのある読みは改善していくべきだろう。その意味で、「見」が他人の行為が己に及ぶ(及ぼされる)ことを表している場合、「見^{われ}〜」「見^{われに}〜」「〜」の部分は動詞の訓読)と読むのは一つの方策として、実行に移してよいと考える。実は、筆者は論文等で書き下し文を示す場合、上記の『角川 新字源改訂新版』の説明の存在を知る以前から、この読み方を実践していた。

以上を踏まえて、再び2586の作品の一節に目を向けてみよう。この作品の担当者は「朱門幸ひに呼ばる」と訓読し、「朱門の貴方から乞われるのは幸いなこと」と訳している。訳文は受け身文の形をとっているが、能動態に直せば、「朱門の貴方が乞う」となるから、結果オーライであり、誤りとは言えないのだが、しかし、訓読文の方はどうだろうか。これに接したとき浮かび上がってくるのは、「朱門が幸いにもお呼びくださる(くださった)」という意味、あるいは「朱門が幸いにも誰かに呼ばれる(呼ばれた)」という意味だろう。つまり、尊敬か受け身の意味で受け止められるだろう。

このようないびつな言語現象が起こるのは、助字の「見」は受け身を表し、「る、らる」で読むものだという訓読上の固定観念が強固で、見直されることなく踏襲され、皆がこれに束縛されて、抜け出せていないためだと思われる。実は上記の『角川 新字源 改訂新版』の取り上げ方も、①「行為が己におよぼされる場合」の読み方として新規なものを提唱した点は評価すべきだが、「受身を表す」場合と「行為が己におよぼされる場合」、それぞれの場合の読み方をはっきりと区別すべきだった。「行為が己におよぼされる場合」の読み方にも「る。らる」があり得るような曖昧^{あいまい}さを残している点は、改善すべきである。

筆者がこれまでに目を通してきた範囲内で、行為が己におよぼされることを表す「見」の含まれている詩句を見つけたのは、2586の作品においてだけだが、詩題にはこのような「見」が頻出し、枚挙にいとまのないほどであ

るが、一つだけ例を挙げよう。1154の題《答楊使君登樓見憶》である。これは「楊使君が樓に登りて憶はれしに答ふ」と訓読されている。日本語の自然な感覚をもって受け止めれば、「楊使君（楊という姓の刺史）という方が樓に登って懐かしくお思いになったのに答える」となるだろう（この文の場合は、「楊使君が誰かに憶われた」とは受け止めにくいから、受け身ととれる余地はない）。この詩題の意味は、後に続く「解題」の前半部で「万州刺史楊焄厚が四望樓に登って、遙かに忠州刺史白居易を偲んで寄せた詩に答えたもの」と解説されているから、早とちりしなければ誤解に陥る恐れはないのだが、しかし、解題が教えてくれる正解と訓読文の初見の印象との隔たりは小さくない。

さらに、もっと厄介なことには、「解題」の後半部には、筆者がこれまでに目を通した範囲内では珍しいことだが、「見は、受身の助動詞であるが、相手に対する敬意をも含む」との説明が付け加えられている（『白氏文集』第4冊181頁）のである。このような「見」は、第4冊のこれより前の部分にもいくつも見られたのに、なぜここに至って突然このような説明が付されたのかは不明だが、これは検討しておくべき問題だと思われる。なぜなら、『漢語大詞典』の「見」の条に列挙されている「見+動詞」の形の語群の中に、「謙辞」（謙遜語）と説明されているものがあるからである。謙遜も言わば裏返しの敬意表現の一種だから、当然無視するわけにはいかない。

さて、あらためて『漢語大詞典』所載の「見+動詞」の語を眺めわたしてみると、受け身の意味で使われるもの（①）、ある人の行為が自分に及ぶ意味で使われるもの（②）、①と②、いずれの場合もあり得るもの（①+②）、そして、ある人の行為が自分に及ぶ意味で使われ、且つ「謙辞」（謙遜語）であるもの（②'）というように分類できると考えられる。『漢語大詞典』の「見」の条に列挙されている語を、以上の分類の下、整理してみると、次のようになる。

①：見任，見扼，見知，見背，見重，見哀，見容，見惡，見遇，見輕，見遺²，見謂，見親，見禮，見譏

②：見示，見外，見托，見存，見告，見委，見怪，見原，見梗，見許，

見怡, 見説, 見遺³, 見憐, 見贈, 見識, 見驢, 見顧

②': 見亮, 見過, 見訪, 見惠, 見賜, 見諒

①+②: 見笑, 見恕, 見責, 見教, 見棄, 見罪, 見愛, 見疑, 見賞, 見德, 見諭

以上の分類・整理により、まず、列挙された語の数では受け身(①)を上回るくらい、ある人の行為が自分に及ぶ意味で使われるもの(②)が多く、この用法に対しては相応の対処が必要であることが、あらためて確認されるだろう。

次に、②'、すなわち「謙辞」という説明の付加されているもののうち、とりあえず「見訪」を例として、具体的な検討をしてみよう。「A見訪」となった場合、Aが私を訪ねたということを謙遜して表現したものであるということになる。謙遜するのは私だから、「Aは私をお訪ねくださった」と訳しても、あるいは「私はAに訪ねていただいた」と訳してもいいだろうが、謙遜のニュアンスがより多く出るのは後者の訳だろう。そして、後者の訳が「私はAに訪ねられた」という受け身文に近接した形のものになっているところに、置き換えた日本語を通してのことではあるが、奇しくも受け身を表す語から敬意表現が派生した、あるいは受け身表現と敬意表現の両方を表す語が存在するという心理的な背景にアプローチする端緒が見いだされたような感じがして、興味深い。

ところで、②'はさほど多くない。ここに配当した6語をあらためて眺めてみると、訪問(見過, 見訪)・贈呈(見惠, 見賜)・容赦(見亮, 見諒)を共通項として抽出できるのではないだろうか。だとすれば、「見」の次に来る字が必ずしも一致するわけではないが、白居易が詩題の中で、ある人から作品を贈(送)られたり、ある人の訪問を受けたりしたことを表現する場合、ほとんどみな「見」の字を使っているのは、そこに相手に対する敬意が込め

² 「見遺」は「遺」をyiの第二声で読む場合、「被遺棄」(遺棄される)の意で、「遺」をweiの第四声で読む場合、「贈送给我」(私に贈る)の意とされており、「遺」の読音が区別されている。

³ →注2。

られていたと認めていいのだろうが、このような場合、受け手は必ず仕手からの何らかの恩恵を被るわけだから、そこに生ずる仕手への敬意は当然であり、特別な敬意と言うほどのものではないだろう。

もう少し探してみよう。上述の『漢語大詞典』や『辞源第三版』では、「見+動詞」の形の語の一部には「謙辞」との説明がされていたが、「見」の字自体（「見」単独）の積義の中では、この字が帯びることのある敬意等への言及は見られなかった。ところが、現代中国語のみを対象とする『現代漢語大詞典』⁴を見てみると、「見」の字自体（「見」単独）の積義の⑫に「用在动词前面，在他人行为及于己时表示谦抑、客气」（動詞の前に用い、他人の行為が自分に及ぶとき、謙遜や勿体ないという気持ちを表す）と述べるとともに、「見～」の形の語のうちの11語に「客套话」（他人を敬う決まり文句）との説明がなされている。その中には、上記の分類・整理では敬意を含むとされていなかった「見示」や「見怪」なども含まれている。それぞれの辞書の編集者が異なるわけだから、安易な見方は慎むべきだろうが、来歴の古い文語的な言い方が現代語において使われるとき、丁寧さやそれに伴う敬意がニュアンスとして生じるという面もあるのではないだろうか。

以上の考察によれば、『白氏文集』の詩題にしばしばみられる「見」の字が含むとされる「相手に対する敬意」は、さほど明確なものではないと言えよう。この意味からも、日本語として敬意表現となる可能性も持ち紛らわしい「る、らる」の読みとは決別すべきである。

二、「好」字の用法

第4冊1236《酬元郎中同制加朝散大夫、書懷見贈》（ちなみに、この「見」は分類②）は、元という姓の郎中（尚書省の官）がその所懐を書いて贈ってきた詩に、作者が応酬して詠んだものである。作者は元郎中に対し、君も僕も朝散大夫となったから、もう退官して故郷に帰ってもいいのではないかとして、最後の一聯で「五品足為婚嫁主、緋袍著了好帰田」と詠んでいる。こ

⁴『現代漢語大詞典』、上海辞書出版社、2009年。

れを担当者は「五品は婚嫁の主と為るに足れり、緋袍 著了りて好し田に帰らん」と訓読し、「朝散大夫の五品の位階なら子女の縁組の主体者たるに十分な資格があるし、共に制服の緋色の錦衣を着たら、よしひとつ故郷に帰ろうではないか」と訳し、「語釈」で「好」について「よしひとつ……してやろう。当時の俗語」と説いているのだが、唐代の「好」に現代中国語かと思わせるような、このような用法が本当にあったのだろうか。疑問に思われてならない。筆者はこの「好」には、『漢語大詞典』第4巻281頁のこの字の条の⑨「可以；便于」（～することができる、～してもよい、～してみてもよい、～しやすい、～するのに適している）が当てはまると考える。したがって、筆者は、上記の聯の下句を「～、もう故郷に帰ることができるよ」とでも訳したい。

このように、「好～」をまず「よし」と読み、後に未然形＋ん（推量・意志の助動詞）を続け、「さあ～しよう、～しようではないか」のように訳すのが、遅くとも江戸時代以来、ほとんど定番のようにになっているが、検討の余地はないだろうか。『漢語大詞典』の当該条⑨「可以；便于」の釈義の用例の一つとして、人口に膾炙した杜甫の《聞官軍收河南河北詩》の「青春作伴好還郷」の句が挙げられているが、試みに杜詩の注釈書として最も新しいのではないと思われる『杜甫全詩訳注』を見てみると、「青春伴を作して好し郷かえに還らん」と読まれ、「青々と草木の茂る春景色を道連れに、さあ故郷に帰ろうじゃないか」と訳され、上記と同旨の語釈が付けられている⁵。「好」を「よし」と読むこと自体には問題はないのだが、同じ「よし」でも、「～するによし」なのであって、筆者は「～田に帰るに好し」と読むべきだと考える。

「好」が句中にある場合は、1236は別として、第9冊2442「湖山処処好淹留」→「湖山えんりゅう処処淹留するに好し」、同2479「此地好抽簪」→「此この地しん簪ひを抽くに好し」というように、適正な読み方がなされているのだが、「好」が句頭にあると、2414「好相収拾為閑伴」→「好し 相収拾して閑伴と為らん」

⁵ 下定雅弘・松原朗編『杜甫全詩訳注』(二)（講談社学術文庫、2016年）547～549頁。

のように、ほぼ例外なく、上述のような読み方になる。これはもちろん白詩だけではなく、漢詩の訓読全体を通じて共通に見られる現象である。

「好」に関連する問題としては、「好是」の「好し是れ」という読みも取り上げるべきだと思う。筆者は、白詩に見られる「好是」は、大抵みな『漢語大詞典』第4巻287頁のこの語の条の釈義の①「恰是，正是」（ちょうど、まさに）か、②「真是；甚是」（真に、甚だ）の意味が当てはまり、①と②の意味は通じるので、いずれの場合も「好に是れ」「好しく是れ」といった読みをすればいいのではないかと考えている。

例えば2375の「好是幽眠処」の句などは「好し是れ～」と読まれていても、訳は「ここは真に静かに安眠するところ」という、正しい訳がなされているのだが、「好し是れ～」という読みにあおられたのか、元気の横溢し過ぎたような呼びかけ調の訳になっているものも少なくない。第11冊の3077《贈皇甫六張十五李二十三賓客》の頷聯「幸陪散秩閑居日、好是登山臨水時」は「幸ひに散秩閑居の日に陪す、好し是れ山に登り水に臨む時」と訓読され、「幸いなことに閑職にいて暇がたっぷりあるので、一緒に連れ立って山水の間に遊賞しようではないか」と訳されている。筆者の訳は「あなたたちは幸いに私が散秩で閑居している日に相伴してくださるのだから、一緒に山や川に出かけるのもってこいです」である。

以上のような「好」について筆者が述べて来た適正な解釈とややずれた解釈との違いは、「～するのがよい」と認めたところで終わるか、認めるだけでなく「～しよう」と呼びかけたり宣言したりするか、言うならば、一步踏み出すか止まるかの違いで、同一線上にあるから、後者のような訳し方をしても、原意からひどく外れてしまう結果には大抵至らないが、やはりそのような少しの差であっても、きちんと押さえる読みをすべきだと筆者は考える。

三、「作～看」の用法

1. 『白氏文集』における「作～看」用例の検討

『白氏文集』には「作～看」という形の表現が9例見られる。これらの解釈において新釈漢文大系は混乱を見せているので、ここに取り上げて正解を

追求したいと思う。

まず第4冊1347《与諸客空腹飲》の末句「莫作老人看」を見てみよう。これを担当者は「老人の看を作すこと莫^なれ」と訓読し、「このように意気盛んな私を老人あつかいになどしないしてほしい」と訳し、「語釈」で「看」を「看待。取り扱い。当時の俗語」と説明している。訳は間違っていないと言えるので、これ以上あげつらうと揚げ足取りのそしりを受けるかもしれないが、担当者の理解の不十分さが「語釈」の混乱した説明の仕方に表れているように感じられる。「看」を「看待」と見なしたところまではいいのだが、「看待」は明らかに中国語で、「待遇する、取り扱う」意の動詞だから、次の「取り扱い」（名詞）も「取り扱う」という動詞として記されなければならなかった。動詞なのか、名詞なのか、「看」の性格をきちんと見極めず、運悪く名詞と見なしてしまったことが、上記の訓読が生まれた一因だと推察される。

この作品はつとに青木正児（1887～1964）の『中華飲酒詩選』や『白楽天詩鈔』（いずれも1961年刊）に取り上げられており、青木はこれを「老人ト作シテ看ル莫^なれ」と訓読し、「わしを老人扱ひして下さるなよ」と訳している。この読み方がふさわしいと思う。筆者はこの句を見た瞬間、直ちに「別（拿我）当作（または做）老人看了（または看待）」という現代中国語が頭に浮かんだ。白話語彙や白話的表現があちこちに見られると言われる白居易の作品には、このように単語を一部置き換えれば現代中国語になるような言い回しが散見する（といっても、上記の「好」は別問題）。

第11冊3171《奉酬侍中夏中雨後遊城南莊、見示八韻》（ちなみに、この「見」も分類②）の第14句「人作謝公看」、第9冊2490《酬別周從事二首》其二の結句「莫作陶潛范蠡看」、同冊2343《酬周協律》の「猶作近臣看」、いずれもちゃんと「～と作して看る」という読み方がなされている。もっとも、「猶作近臣看」を「猶ほ近臣^なと作して看るがごとし」と読んでるのは誤りで、「猶ほ近臣と作して看たり」とでも読むべきである。「猶」の意味を誤解している⁶。

⁶ ごく基本的なことだが、「猶」を「猶ほ」と訓読する時、再読文字の場合（例えば「過猶不及」とそうでない場合（例えば「松菊猶存」）とがある。第9冊の担当者にはこの点についての混乱が見られる。

さて、残りの5例を順次点検していこう。まず、第4冊1100《戲贈戸部李巡官》の結句「莫作忠州刺史看」、同冊1132《留北客》の末句「莫作帝郷看」は、いずれも同じ読み方を適用すればいい。前者は「私を忠州刺史で終わる人間と見なさないでくれ」と訳すとか、後者は「帝郷、すなわち長安の都のように見なさないでくれ」とか、「作」の字の意味に幅を持たせて解すれば片付くことだろう。第9冊2378《酬楊八》の結句「勞作雲心鶴眼看」と、同冊2575《翫迎春花贈楊郎中》の結句「莫作蔓菁花眼看」も、字面の印象ほど難解ではない。前者の「雲心鶴眼」については、『大漢和辞典』巻12の35頁に「無心無欲なこと。仙人道士のことをいふ」とあり、その用例にこの句が挙げてある。これに従い、「雲心鶴眼と作して見るを勞せんや」と訓読し、「わざわざ私を無心無欲な仙人や道士のように見なすには及ばない」と解せばいいだろう。後者の「花眼」は『漢語大詞典』第9巻297頁に「花蕊」とあり、これまたこの句がその用例に挙げてある。これにより、「蔓菁花眼と作して見る莫かれ」と訓読し、「かぶらの花蕊と見なしてはいけない」と解せばいいだろう。

やや難解なのは第4冊1102《重贈李大夫》の末句だが、これは作品全体の詩意の流れ、さらには作詩時の作者の状況等を押さえておく必要がある。この作品は前の1101から接続するもので、第4冊担当者の両作品に対する「解題」等によれば、作者は元和13年、恩赦によって江州司馬から忠州刺史に転任させられることになり、忠州赴任の途次、夏口（現湖北省武漢市）に宿し、当地の長官、李大夫にこの詩を贈った。李大夫とは李程のことで、彼はかつて作者とともに長安の宮中に奉職し、共に特別の詔を受けて翰林院に宿直したこともあり、順調で平穩な官僚生活を送っていた仲間であり、この時は鄂州觀察使の任にあった。1102の作は、そうした長安での奉職時以来のお互いの運命の転変を振り返り、特に長年流浪淪落の憂き目を見て来た我が身の悲哀を詠んだうえで、最後に「慙君独不欺顛顛，猶作銀臺旧眼看」と結ぶ形で出てくるものである。

「慙」は「かたじけなく思う」の意、「銀臺」は翰林院のこと（いずれも第4冊110頁「語釈」）。そして、「慙」の目的語を「君独不欺顛顛、猶作銀臺

旧眼看」の全体と見なして訳す。そこまではいいのだが、「慙^はづ 君 独り
顛^{しょうすい} 頤^{あなど}を欺^{ぎんだい}らず、猶ほ銀臺旧眼の看を作すに」と訓読するのは、やはりまず
いと思う。下句を筆者は「猶ほ銀臺と作して旧眼もて看るに」と訓読すべき
だと考える。筆者の試訳は「君だけは、こうして尾羽うち枯らしている私を
馬鹿にしないで、今もなお（ここまでは元の第4冊の訳を生かした）かつて
の翰林院の高官として昔と変わらぬ接し方をしてくれるとは、実に感謝に堪
えない」である。

もっとも、「銀臺」を官庁名から、そこに勤務する官僚を意味する語へと
引申して解釈したが、その裏付けとなる用例を見つけているわけではなく、
やや不安があるので、さらに探索してみたところ、徐^{じょ}仁^{じん}甫^ほ（1901～1988）
の『広釈詞』に〈「作」に「用」として用いる用法あり〉との説⁷を見つけた。
この読み方を適用すれば、「猶ほ銀臺の旧眼^{もち}を作^もて看るに」と読め、「今も
翰林院時代と変わらぬまなざしで私を見てくれる～」と訳すことができ、都
合がいい⁸。

徐仁甫が「作一用」説を論証するのに挙げている用例は比較的古いものば
かりなので、やや不安があるが、筆者は依拠してよいと考える。参考までに
徐仁甫の叙述をかみ砕いて、ここに紹介しておこう。—『左伝』の僖^{きこう}公二十
四年の条に、

周^{れいおう}の厲王（B.C.878～828在位）の時の人である召^{ぼくこう}の穆公^{じょう}が「常（徐仁甫
は「棠」に作るが）棣^{たい}の華^{うんぬん}」云々という詩を「作」（原文のまま一柴田）っ
た。

とあるが、『左伝』同様春秋時代のことを述べた歴史書である『国語』の「周
語中」では、この詩は、これより前の周の文公（?～B.C.1037?）の作と
されている。以後長らく諸説紛々で、衆議決せぬが、私はこの「作」は「用」
の意味だと考える。／『孟子』に「始^{もうし}作^し俑者、其無後乎、為其象人而用之也」

⁷ 徐仁甫編著、冉友僑校訂『広釈詞』（四川人民出版社、1981年）391～392頁。

⁸ なお、1102担当者の訳も「今もなおかつての翰林院時代そのままの愛顧でもって丁
重に接待してくれるとは、～」というもので、誤ってはならず、結果オーライでは
ある。統辞面の理解が誤っているのである。

(通常「始めて備ようを作りし者は、其それ後無からんか、其かたどの人に象これりて之を用ゐるしが為ためなり」と読まれている—柴田)とあるが、この「作」は「用」の意に解される。／『左伝』成公八年の条の「遐不作人」の部分に杜預(222～284)の「作、用也」との注がある。(以下、さらに例証として『易』に対する『經典釈文』の注と『周礼』に対する鄭玄注が挙げてあるが、詳細は省略)以上により、上記の『左伝』の句は、召の穆公が周の文公の詩を用いたことを言っているのだと見なして、何の不可もないだろう。(この後、さらに『南史』の一節も例証として挙げられているが、省略)—以上により、召の穆公は「常棣の華」云々という詩を「作つく」ったのではなく、「作もち」いたのだ。つまり、「作」の字は「もちいる」の意味で使われることもあるのだ—という説である。

2. 我が国における「作～看」への対処とその転変—粗描の試み

ところで、第4冊の担当者が4例とも一貫して「～の看を作す」という読み方をしていたことに関連して筆者が思ったことを、ここに述べさせてもらいたい。それは「～の看をなす」という言い方が古籍に散見するため、それが担当者の脳裏に陰に陽に去来したのではないだろうかということである。

「三日相見えざれば旧時の看を為すなかれ」ということわざがある。『故事ことわざの辞典』⁹にも載っており、「三日人に会わずにいたら、前に会った時と同じだと思っはいけない。人間はわずかの間にも進歩するものであるということ」と説明されている。その出典とされる正徳6年(1716)刊の『金言童子教』¹⁰を見ても、確かに載っている¹⁰ことが確認できるが、中国まで視野に入れるなら、余友三著『古人格言双查辞典』¹¹に指摘されている『景德伝燈録』(北宋の景德元年(1004)の成立とされる)第23巻が、より古い出処のようで、ひもといいてみると、確かに「古人道、三日不相見、莫

⁹ 尚学図書編『故事ことわざの辞典』(小学館、1986年)1118頁。

¹⁰ 石川謙・石川松太郎編『日本教科書大系 往来編』第5巻(教訓)(講談社、1969年)351頁。

¹¹ 余友三著『古人格言双查辞典』(上海辞書出版社、2004年)238頁。

作旧時看」とある。これが我が国に伝来して、広まったのだらうと想像される。この格言の意味について、余友三氏は「看：看待。語意三天没有见面，就不要用旧眼光来看待人¹²⁾」との注も付けている。中国語の普通感覚をもってすれば、このように解するのが自然で、これが正しい解釈だろう。また、余友三氏も「作」を「用いる」の意と見なしていることが分かり、上述の徐仁甫の所説を意識したかどうかはともかく、少なくともこれを補強する一事例にはなるだろう。

さて、これまでの筆者の所説からすれば、この格言は、訓読なら「三日相見えずんば（または、見えざれば）、旧時と作して見る莫かれ」と読むのが正しい、換言すれば、こう訓読するのが漢文原文の構文をもっともよく反映するものとも言えるのだが、上記の通り、日本に入ってきた後、少なくとも正徳6年（1716）の時点までにはこれに反した読み方が現れ、そしておそらく広まっていたのだらうと推察される。では、ほかに日本人がこの格言をどう読んだかを窺うことのできる資料はないだろうか。ごく簡単なリサーチだが、試みたので、その結果を述べることにしたい。

室町時代の禅僧である万里集九（1428～？）の《一宿天寧、始見蔵龜新築題之》と題する七言絶句（『梅花無尽蔵』所収）の後半が、この格言を下敷きにした表現になっている。市木武雄氏の『梅花無尽蔵注釈』第1巻¹³⁾の説明によれば、作者は文明14年（1482）、かつて寓居していた^{うぬま}鵜沼（現岐阜県^{かかみがはらし}各務原市）の天寧寺に6年ぶりに一宿した時、新築の蔵龜軒^{ぞうきけん}を初めて目の当たりにして、この詩を詠み、そこに題した（書き付けた）たのである。境内の変貌ぶりに気づいた作者の気持ちが、「一別青山六年後、愧吾強作旧時看」という転・結句で表現されている。〈この寺に別れを告げてから6年もたつのに、私はなおも強いて昔と同様なまなざしでこの寺を見ようとしていました。それを恥ずかしく思います〉という意味である。訓読は「一たび青山と別れて六年の後、吾が強ひて旧時と作して見るを愧^はづ」とするのがいい

¹²⁾ 和訳すると、「看は待遇するの意。言葉の意味は、三日間、顔を合わせていなければ、もはや以前の古い見方でその人を待遇してはいけないということ」。

¹³⁾ 市木武雄『梅花無尽蔵注釈』第1巻（続群書類従完成会、1993年）274～275頁。

と思われるが、ただ、万里集九がどのような訓読を脳裏に浮かべていたか、あるいは訓読などせず、純粹な中国語として作詩することができたのか、その辺のところは筆者には不明であり、それは次に挙げる作についても同様である¹⁴。

万里集九には、この格言をユーモラスに生かした七絶もある。《十九日、同行愚菴・等堅首座、赴長安。余因風雪欲留滞。故投三書於祇梅和尚并尾州守・対馬守、倩湖子為使呈云》と題する七絶（『梅花無尽蔵』所収）である。この題によると、作者は長享2年（1488）11月19日（陽暦では12月3日）、同行の首座（禅宗の役僧）である愚菴・等堅を先に都へ上らせ、自分は風雪のため、能生（現新潟県糸魚川市）に滞留することとし、祇梅和尚はじめ都の三人の人たちあて到着が遅れる旨の手紙をしたためて、湖子という名の随行僧に持参させたのである。作者は詩の後半で、「自笑伝書報留滞、隔三日作旧時看」と詠んでいる。こちらに滞留する旨の手紙を持たせるのはお笑い種ですが、三日遅れて着いても、前と変わらぬ姿だと見てくださいね、という意味である。三日遅れはしたが、以前と変わらず健在だという意味にもとれるし、三日たったなら何らかに進歩して新しい姿になっていないといけないの、残念ながらこれまでと変わっていませんという意味にもとれる。いずれにせよ、くだんの格言の意味をきちんと理解したうえで活用してみせた諧 諧の作である¹⁵。

繰り返し説いてきたとおり、「旧時看」を「旧時の看」と読むと、正しい構文把握から外れてしまうのだが、この読み方をしているとしか見られない資料があり、それは『実隆公記』¹⁶享禄2年（1529）2月14日の「庭前梅花紅白爛漫、起旧時之看、傾数盃」という一節である。このような字の配列に

¹⁴ なお、市木氏のこの詩の詩想等についての説明は全く見当違いなもので、注意すべきである。天寧寺の所在地等、周辺の事柄についての説明は間違いないだろうが。

¹⁵ この詩も市木武雄『梅花無尽蔵注釈』第2巻（続群書類従完成会、1993年）68～69頁に取り上げられているが、市木が詩想について正しく理解していることは確認できない。

¹⁶ 高島隆三編『実隆公記』巻7（続群書類従完成会太平洋社、1957年）387頁。

なると、「庭前の梅花 紅白爛漫なり、旧時の看を起こし、数盃を傾く」としか読めない。では、「旧時の看を起こす」とはどのような意味で使われているのかとなるが、昔の印象・記憶がよみがえったということだろう。この「旧時之看」の4字は、くだんの格言の構文に対する誤解から派生したものであること明らかと言っていいだろう。これが独り歩きし、「なす」も日本人にとっつきやすい「為」の字にすり替わって、「～旧時の看を為すなかれ」といったことわざが生まれ、流布・定着していく大まかな流れが想定されるのではないだろうか。

次は、あの武田信玄が天文16年(1547)に制定したと言われる『信玄家法』に見られる「語曰三日不相見莫為旧時看況於君子哉」という一節である。「語曰」の二字を冠して、格言からの引用と明示し、末尾に「君子においてはな おさらだ」という意味の5字を付加している。ここに引用したのは、国文学研究資料館のデータベース所収の高知県立図書館(山内文庫)のテキストからで、訓点は何も施されていないので、どのように読まれていたかは不明である。なお、明治末期の『日本武士道』(1909年)¹⁷所収のもの(170頁)をはじめとし、昭和戦後の『日本経済大典』第1巻¹⁸(1966年)所収のものに至るまで、いずれも返り点が付けられており、それに従えば、「旧時の看を為す莫かれ」という読みになる。

この「旧時の看」から派生したものか、それとも別のルートを探ってみるべきなのか、筆者のリサーチはこの辺りで頭打ちの状態なのだが、「看」の字が入れ替わった「旧時の観」という言葉がいつ頃からか、しだいによく使われるようになってくる。筆者のおおざっぱな見立てでは、刊記に延元元年(1744)とある建部綾足たてべあやたりの『秩父縁起靈驗円通伝』¹⁹に「殿堂莊嚴忽チ旧時ノ観ニ復シヌ」とあるのが古い。以来、「旧時の観を存す」「旧時の観を慕う」「旧時の観を改む」「旧時の観なし」「旧時の観を失う」「旧時の観を呈す」「旧

¹⁷ 重野安繹、日下寛編『日本武士道』(大修堂、1909年)170頁。

¹⁸ 滝本誠一編著『日本経済大典』第1巻(明治文献、1966年)685頁。

¹⁹ 建部綾足著作刊行会編『建部綾足全集』第6巻(文集)(国書刊行会、1987年)19～20頁。

時の観一変」「復た旧時の観に非ず」「旧時の観を免れず」等々の様々なコロンケーションで使われ、現在に至っている。

「旧時之観」という言葉は中国の古籍にはあまり見かけないし、漢字文化圏ということで、朝鮮の漢文文献まで眺めても、やはり見かけないのだが、これと同じ意味の「旧観」は、『漢語大詞典』第8巻1305頁にも『晋書』王羲之^{ぎしでん}の伝を最古の用例として掲載されており、現在も「復旧観」「改旧観」などの形で使われ、特に「頓復旧観」「頓改旧観」「頓還旧観」などは慣用表現として使われ、いわば「準四字熟語」のような性格を帯びた言葉となっている。

では、この日本と中国・朝鮮との違いは何に由来するのだろうか。要因はいろいろあるだろうが、日本語では「キュウカン」という読みの同音多義語が多数存在し、区別のつけにくいことが、その一つではないだろうか。『大辞林』をひもといてみると、「キュウカン」という読みの語として、①九官、②旧慣、③旧歎、④旧館、⑤旧観、⑥休刊、⑦休閑、⑧休館、⑨急患、⑩急癩と、実に10個の単語が並んでいる。これらは中国語ではすべて異なる発音となる。①②④は⑤に比較的近い読みだが、声調の違いがある²⁰。中国語との対比に顕著に表れるように、耳で聞いたときに必ずしも直ちに「旧観」に結び付けられるとは限らぬため、音節数の多い「キュウジノカン」が日本人には好まれたのではなかろうか。

ところで、「看」と「観」は、大きくとらえれば、「みる」という意味の共通点があるが、「旧時の～」となった場合は、意味の違いが出てくる。「看」なら「見方」「見なし方」といった意味になり、「観」なら「見え方」「印象」「様子」といった意味になる。ところが、日本語では、これまた読音に関係することだが、この両字の読みが同じであるためだろう、使い手によって二つの区別がほとんど意識されていないのではないかと感じられるような表記現象に出くわすことがある。宮崎湖処子(1864～1922)の小説『帰省』(民友社、明治23年(1990))には同じ意味で、この二種の表記が見られるのである。一つは「十里の煙火、長亭短駅、白雲青山、平野長流、皆是れ旧時の

²⁰ なお、参考までに、朝鮮語では①②④⑤が同音、⑥と⑦も同音である。

観を以て、我等^{われら}を迎へて又送れり」(27頁)、もう一つは「宛然^{えんぜん}たる旧時の看に、客地にあるを忘れつゝ、転^{うた}た暗愁^{みち}の淵に沈み」(130頁)である。後者も「旧時の観」とすべきところである。誤植ということもあり得ないわけではないが、作者、さらには校閲者の意識がこの点に及んでいなかった、換言すれば、二つの漢字の意味の違いや使い分けに無頓着だったということも考えられるかもしれない。

以上、中国唐代の白居易作品の読解から始まって、我が国明治の民友社文学の作品まで、大胆な展望を試みたが、我が国では漢字漢文に対する我が国独自の状況に応じて、漢文作品の解釈に「変異」が生じ、思いがけぬ方向に発展していくことがあるということの一端を示したつもりである。言語現象としては興味深い事例と言えようが、漢文作品を読解する際は、こうした「変異」が起こる前の本来の姿をしっかりと把握しようとする姿勢を常に忘れぬようにせねばならない。

おわりに

本稿では、現在、明治書院新釈漢文大系『白氏文集』の読解作業継続中の筆者が、この作業を通して気づいた漢文読解に関する問題を3点取り上げて検討を加え、うち2点については伝統的な訓読法の改善をも提言したものである。

漢文を訓読した場合、普通の日本語の感覚からするとズレた感じのするものは少なくない。漢文の初学者が間違いなく違和感を覚えるものの一つは「欲す」ではないだろうか。「君子は言に訥^{とつ}にして、行いに敏ならんと欲す」(『論語』)なら、中国の君子の立派さに感嘆するだけのことなのだが、「白頭 搔^かけば更に短く、渾^{すべ}て簪^{しん}に勝^たえざらんと欲す」(杜甫「春望」)には面食らってしまう。人間の体の一部とはいえ、中国では白髪頭にも気持ちや意欲があったのか。

なぜこのようなことが起こるのか。中国語と日本語は本来、全くと言っていいほど性質の異なる言語だったが、日本人は訓読みをあてがって、日本語と対応させることにより、漢字を言語生活の中に取り入れてきた。例え

ば「歌」を「うた」と対応させるたぐいである。しかし、もともと性質の全く異なる言語同士だから、これが常にうまくいくとは限らない。漢文の「欲」は人間だけでなく、すべての物事について「～しようとしている、～しそうになっている」という意味で使えるのである。物事の方にもしかるべき訓読みが用意できていたらよかったのだが、そのような都合のいい言葉がなかったのだろうか、「ほっす」で両方の意味をカバーしてしまった。

その結果、漢文では白髪頭が「欲する」奇妙な現象が起こったのだが、言葉の運用は習慣だし、このような「欲す」は頻繁に出てくるから、いくら国が違って白髪頭が「ほっす」わけがないと冷静になって受け止めれば、やがて違和感は薄らいでいくのである。

もう一つ、今度は、漢文をある程度学んだ段階でお目にかかるもので、「あらざるよりは」と訓読する「自非」を例に挙げよう。例えば『左伝』成公十六年に「唯聖人能外内無憂。自非聖人、外寧必有内憂」とあり、新釈漢文大系の『春秋左史伝』²¹では「唯だ聖人は能く外内憂ひ無し。聖人に非ざるよりは、外寧ければ必ず内憂有り」と訓読し、「聖人だけは国の内外を問わずに心配はないものだが、聖人でない者には、外敵の心配がないと、必ず国内のもめごとがある」と訳している。『漢語大辞典』第8巻の「自非」の条(1316頁)を見ると、釈義の①に「倘若不是」(もし～でなければの意)とあり、これがここに当てはまる(新釈の訳「聖人でない者には」は別に誤りとは言えないが、直訳するなら、「もし聖人でなければ」となるだろう)。となると、「自」には「もし～」という意味があるのではないかということが頭に浮かぶわけだが、『漢語大辞典』同巻の「自」の字単独の釈義を調べてみると、果たしてその⑧「连词」(接続詞)の(2)の釈義に「假如」(もし～)とある。そうすると、回り回って、「自非」は「もし～にあらずんば」と訓読してもよかったのではないかということになるのだが、わけの分からぬ感じのする「あらざるよりは」という読みが定着して、広く行われるに至った。その背景にはどのような事情があったのかという点にも興味を持たれるが、そ

²¹ 鎌田正『春秋左史伝(二)』(明治書院新釈漢文大系第31巻、1974年)788～790頁。

れはさておくとして、この言い回しは「欲す」とは異なり、日本人に備わっている言語感覚とは、全くと言っていいほどクロスせず、こんな意味だろうとの先入観さえ抱きにくいものなので、これは「もし〜でなければ」という意味なのだとか教わり、それを抵抗なく受け入れて、使いこなせるようになった暁には、特に差しさわりは生じないのである²²。

以上、対比すべく、二種の訓読語を挙げたが、これらに対し、筆者が取り上げた「見+動詞」の「る、らる」と、「好」の「よし」、「好是」の「よしこれ」は、「欲す」ほど頻繁には見かけないし、また、「あらざるよりは」とは異なり、受身・尊敬・可能・自発とか、関西弁で言えば「よっしゃ、〜」とか、英語で言えば「OK」とかの、いろいろな別の意味を連想させるので、困り物なのである。

いずれも遅くとも江戸時代から連綿と続いてきた読み方で、地盤は強固である。また、読みは読み、意味は意味と、きっちり頭の中を整理して漢文にあいたい相対することのできる人もきつといたのだろうし、これからもいるのだろうが、そのような人はごく少数に違いないし、そもそも実際の意味と対応しない読み方を今後も馬鹿正直に踏襲していく必要はないのである。

三つ目の話題として取り上げた「キュウジノカン」については、実は筆者はもう一つ別の表記も発見している。それは「三日相見セザレバ旧時ノ感ヲナス勿レ」で、意味も「三日見なければもう遠い昔のことのようだ、などという勿れ」と説明され²³、「感」にすり替わったことにより意味にも微妙に変異が生じている。この表記を発見した時は、言葉の「形」と「義」（意味）が転変し派生していく現場に偶然立ち会ったようで、ある種の感慨を覚えたのだが、それはともかく、ここには音節数の相対的に少ない日本語のネイティ

²² 「非ざるよりは」は、明治のころまでは漢文脈の文章ではなくてもしばしば見かける言葉だった。候文の中で使われている例として、『樗牛全集』第5巻（博文館、明治39年）から高山樗牛の「郷里の弟を戒むる書」（明治34年）の一節（267頁）を挙げておこう。—「所詮は吾が安心を堅め、吾が人物を磨き、当来二世を通じて如説修行の人たらむの大願に資するに非ざるよりは、一切の道教学智すべて無用と観ぜらるべく候」。

²³ 石川柊『潺々芭蕉 五老井の流れ』（星雲社、2006年）166頁。

ブが中国語に相対する時の注意事項が潜んでいるように感じられるのである。

「看」(kanの第四声、第一声)・「観」(guanの第一声、第四声)・「感」(ganの第三声)は、古来、中国語でははっきりと異なる読音で、これらを聞き間違える中国語ネイティブはあり得ないと思われる。だから、日本人でも、漢字の中国語音が分かる人が、中国人と同様な感覚で漢字の並びに相対すれば、この三つの漢字が頭の中でいつの間にか、別のものにすり替わってしまう恐れは、あまりないはずである。にもかかわらず、すり替わりが起こるのは、日本語の読音しか頭に浮かんでいなかったからに違いない。

生の中国語を学ぶ機会がめったに得られなかった時代にも、こと書面語、いわゆる漢文に関する限りは、読解にせよ、漢詩文実作にせよ、相当高いレベルに到達した日本人が少なくなかったが、一方、悲しいかな、日本語本来の音の種類乏しさにわざわざいさされ、中国語では区別している漢字が区別しにくく、無意識のうちになんとなく通じるほかの漢字にすり替わってしまうということも起こっただろう。漢文は中国語として読むというごく当たり前のことが今あらためて確認されなければならないのではないか。

訓読は日本のユニークな伝統文化なので、筆者もこれを継承するにやぶさかではない。ただ、漢文の解釈法として音読と訓読とが対立させて論じられているのを見かけると、疑問を感じる。訓読は読み取った結果を示すためのものでしかない。「莫作老人看」を、「莫」は「なし」か「なかれ」、「作」は「つくる」か「なる」か「なす」、「看」は「みる」だが、「みる」と読んだのではうまくいかず、暗号解読式にいろいろと考えて、「老人の看を作す莫かれ」という読みにとどり着く。このようなやり方は、一か八かで、正解にたどり着くこともあるだろうが、そうでない場合も多い。感覚的にどうにか意味を嗅ぎ取って、運よく原意からあまりずれていない訳ができたとしても、そうしたやり方で常にうまくいくとは限らない。

漢文に目で相対するとともに音読し(声には出さないとしても)、字形と字音から想定される意味を反射的に脳裏に浮かべつつ、漢文の語法にのっとり、瞬時に、あるいはしだいにその含意を把握するという、極めて当たり前のやり方が今あらためて確認されなければならないと思う。

及川平治における動的教育論と綴り方教育

渡 邊 隆 信 (神戸大学)

1. はじめに

こんにちは、神戸大学の渡邊と申します。本日は、「及川平治における動的教育論と綴り方教育」というテーマでお話をさせていただきます。

武庫川女子大学の大学間教育研究連携プロジェクトによる言語文化研究所フォーラムに登壇させていただくのは、2019年度に続いて2回目となります。改めまして簡単に自己紹介をいたします。私は広島大学の大学院博士課程で学んだあと、日本学術振興会特別研究員（PD）を経て、1997年に兵庫教育大学の教員となりました。同大学で約17年間勤めたのち、2014年に神戸大学の発達科学部（現・国際人間科学部）に異動しました。2020年4月からは神戸大学附属幼稚園・小学校の校園長をさせていただいています。

今回お話するのは、この附属小学校の前身の一つである兵庫県明石女子師範学校附属小学校に関することです。

現在の附属小学校の校長室に入りますと、まず目に飛び込んでくるのは、壁に掲げられた書額です（図1）。タテ81cm、ヨコ197cmの大きな額で、こう書かれています。「新教育の幕を開かん 凡ての人のために 凡ての子供等のために 私の凡てを捨て、 及川平治」「新教育」がどのような教育なのかは後で説明しますが、及川平治というのは、戦前の明石女子師範学校附属小学校で長らく主事を務めていた教師です。

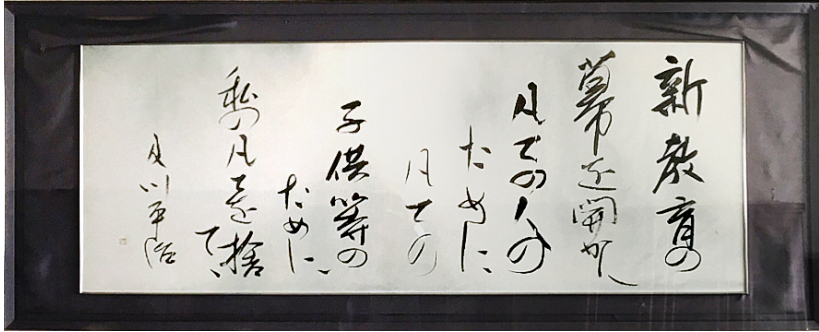


図1 神戸大学附属小学校の校長室に掲げられている書額

本日お話しするのは次の3点です。第1は明石女子師範学校附属小学校と及川平治について(Ⅱ)。第2は、及川の動的教育論について(Ⅲ)。第3は、及川における綴り方教育論の変化についてです(Ⅳ)。

Ⅱ. 明石女子師範学校附属小学校と及川平治

(1) 背景としての新教育運動

及川における新教育の理論と実践は、国際的な新教育運動の流れのなかに位置付けることができます。

「新教育(New Education)」というのは、19世紀終盤から20世紀初頭にかけて国際的に展開した教育改革の理論と実践の総称です。国によって別の呼称があり、イギリスやアメリカでは「進歩主義教育(Progressive Education)」、ドイツでは「改革教育(Reformpädagogik)」、日本では大正期に広まったとともに、第二次世界大戦後の「戦後新教育」と区別するために、「大正新教育」や「大正自由教育」と呼ばれることがあります。

新教育の具体的な思想と実践は多岐にわたっており、その特徴を一つにまとめることはできませんが、スローガンとして「児童中心主義」「子どもから」、キーワードとして「生活」「興味」「共学」「共同体」「教科横断的学習」「諸能力の調和的発達」などを挙げるができるでしょう。

新教育が生じた背景として、2つの事柄を指摘することができます。まず第1は、当時が近代の最初の絶頂期にあっていたことです。先進諸国で

は社会の工業化、都市化、情報化、国際化が進展し、そうした社会の変化に対応できる人間の育成が目指されます。そのために旧来の教育とは異なる新しい教育が模索されます。第2は、19世紀後半に先進諸国で近代学校教育制度が成立していったことです。義務性、無償性、中立性を基本原則とする公教育制度が初等教育段階でできあがります。学校にくる生徒数が急上昇しますが、学校の数は少なく、教師の数も少ないなかで、効率重視の詰め込み教育が支配的でした。こうした2つの課題は先進諸国に共通した問題で、それを克服する理論的・実践的努力が各国で共時的に起こります。それが新教育運動です。

新教育を推進した学校は、西洋においても日本においても、私立学校と大学・師範学校の附属学校でした。ごく限られた学校で実験的に開始された新教育は、第一次世界大戦後の1920年代に徐々にネットワーク化が進み、ゆるやかな連携が見られるようになります。日本では「八大教育主張講演会」がその大きなきっかけとなりました。同講演会は1921（大正10）年8月1日～8日に東京高等師範学校講堂で開催されました。及川平治、稲毛金七、樋口長市、手塚岸衛、片山伸、千葉命吉、河野清丸、小原國芳という8人の新教育家がそれぞれの実践や思想を紹介しました。会場には全国から2000人を超える教師らが集まったと言われています。講演内容はその後、本にまとめられて出版されました。当日参加できなかった教師もその本を通して新教育運動の熱気を感じ取ったに違いありません。

（2）明石女子師範学校附属小学校と及川平治

1902（明治35）年、明石女子師範学校は県内初の初等学校女子教員の養成機関として設置され、翌年の1903（明治36）年に開校しました。その翌年の1904（明治37）年、同校と同じ敷地に附属小学校と幼稚園が開かれました。

明石女子師範学校の初代校長は藤堂忠次郎でした。彼は附属校園長を兼任していましたが、附属校園の実質的なリーダーは主事が務めました。初代主事は伊賀駒吉郎という人物でした。伊賀が大阪府立島之内高等女学校校長と

して異動した後、藤堂が1907（明治40）年に師範学校教諭（教育学担当）兼附属校園第2代主事として東京から呼び寄せたのが及川平治でした（図2）。及川は1936（昭和11）年までの29年間を明石で過ごしました。彼の新教育の取り組みは全国で知られるようになり、附属小学校は関西では奈良女子高等師範学校附属小学校とならぶ新教育のメッカとして注目されました。

及川の経歴について少しお話しします。意外かもしれませんが、及川は「苦学独学の教育思想家にして教育実践家」であって、「高等教育を受けて教育学者になったいわゆる知的エリート」ではけっしてありませんでした（橋本2012：1）。

及川は1875（明治8）年に宮城県に農家の次男として生まれました。小学校高等科卒業後、代用教員を務め、1893（明治26）年に宮城県尋常師範学校に入学します。1907（明治30）年に宮城県内の小学校訓導（今の教諭）となり、1902（明治35）年に上京、東京都の小学校訓導になります。1903（明治36）年に、後ほど紹介しますが、最初の著書『新教育学』（共著）を出版します。1905（明治38）年に文部省中等学校教員検定試験（教育学）に合格し、1907（明治40）年に兵庫県明石女子師範学校教諭兼附属小学校・幼稚園主事として兵庫に来ました。彼が33歳の時です。その後新教育の理論的、実践的研究を精力的に進め、1912（大正1）年に『分団式動的教育法』を、1915（大正4）年に『分団式各科動的教育法』を出版しました。1925（大正14）年から翌年にかけて、1年4ヶ月にわたる欧米教育視察に出ます。帰国後は主に新教育のカリキュラム研究を行いますが、1936（昭和11）年に附属小学校・幼稚園の主事を辞して宮城県に帰郷し、仙台市教育研究所長を務めました。3年後の1939（昭和14）年に死去しています。



図2 及川平治胸像（神戸大学及川記念館蔵）

III. 動的教育論の特徴

及川はデューイをはじめとする海外の新教育の情報を集めながら、当時日本で広まっていた形式的で画一的な授業を批判し、動的教育論を提唱しました。動的教育というのは、明治期以来の教師中心、教材中心の注入的教育（静的教育）を批判したもので、今でいうところの児童が主体的に学び合う「アクティブラーニング」に通じるものです。及川は、真理を児童に教え込むのではなく、どうすれば真理に到達できるのかという真理の探究法を、児童自らに身に付けさせようとしてきました。

『分団式動的教育法』（1912年）において、及川は静的教育法と比較しながら動的教育法による授業例を紹介しています。それは唾壺（だこ）を使った授業です。唾壺という言葉は最近ではほとんど耳にしません、古くから使用されてきた日用品でした。文字通り、唾を吐き入れる壺です。明治末期は結核による死亡が年間7万人を超え、恐れられていました。その対策の一つとして、肺結核予防規則が1904（明治37）年に内務省令として制定されました。その第1条には、「学校、病院、製造所、船舶発着待合所、劇場、寄席、旅店其ノ他地方長官ノ指示スル場所ニハ適當箇数ノ唾壺ヲ配置スヘシ」と明記されていました。

及川によれば、静的教育法では唾壺の授業は次のようになります。まず、全体として、「構造」が先に、「機能」が後にきます。授業では教師が唾壺を示し、「これは何であるか」と問いかけます。児童が「唾壺であります」と答えると、教師は「唾壺」と板書します。続いて形態構造について、教師が「唾壺は何であるか」と問うと、児童は「陶器または鉄」と答え、「どれくらいの大きさか」と問うと「直径7, 8寸、高さ1尺くらい」、「どんな形であるか」と問うと「通常円筒形」、「いかなる部分よりなるか」と問うと「たんづばを入れるところとフタの2つ」と答える。効用についても、教師が「唾壺は何に使うか」と問い、児童が「たんづばを入れておくため」と答える。「どんな場所で見えるか」という問いに対しても、児童が「停留所、学校、劇場、旅館など」と答える。そして、おさらいの後、要点を筆記させるといった授業です（及川 1912：74-75）。

及川は以上のような教育の価値を疑い、動的教育法の実例を提案します。そこでは、「機能」が先に、「構造」が後にくる、あるいは両者が同時にきます。5年生に対して及川が行った授業は次のようなものでした。まず教師が「たんづば」にはさまざまな病気の種がついており、目に見えないほど小さな病気の種が広まって、一家族全員が死去したという悲しい話もあることを伝え、学校で自分たちが「たんづば」にどう対応すべきかという課題意識を惹起させます。そのうえで唾壺の「機能」を決定する作業に入ります。「たんづば」を入れておけば石油缶でも足りるが、いかにすれば便利に使うのか、また、かっこうが悪くない形とはどのようなものかを、児童に考えさせます。約30分間、児童たちが議論した結果、便利に使う唾壺のポイントとして以下の5点が挙げたといいます。①たんづばを吐き入れやすい、②持ち運びしやすいこと、③掃除がしやすいこと、④容易に倒れぬこと、⑤見つけやすいこと、の5つです。このうち、②から⑤は児童たちが考えたことです（同上書：76-80）。

いったん討論は終わり、及川は「この学校用理想的唾壺」を考案しようと提案します。すると、児童の側から宿題にしてほしいとの希望がでてきたといいます。及川は承諾し、図案と実物の提出を宿題にすると応じると、「衆

童拍手一人の不平者もなし」だったそうです（同上書：80）。

改めて、静的教育法と動的教育法とを比較するとこうなります（同上書：81-82より筆者作成）。

表1. 静的教育法と動的教育法の比較

静的教育法	動的教育法
題材の構造が主となった	題材の機能が主となった
研究の目的は確かに意識されない	児童は意識的に学習した
児童は知識を収納した	児童は知識を発見した
記憶によりて学習した	思考によりて学習した
教師の講話を聴いた	為しつつ学んだ
非実用的の教育であった	実用的な教育であった
知識は孤立した	知識は組織立てられた
研究者の地位に立たない	研究者の地位に立った

一つだけ補足しておきますと、動的教育法は児童の学習の興味や関心を重視するものですが、決して放任ではありませんでした。及川は、「教材本位論」と「児童本位論」とを対比しながら、「未熟の児童と成熟せる大人との間に悪むべき比較をなし、出来るだけ速に児童を大人にしようと企つるは旧教育の欠点である、児童の現在の力と興味を最後まで意味あるものとして放縦に任ずるは新教育の弊である」（及川1915：177）と述べています。児童の経験と教材（種族が積み上げてきた大人の経験）との相互関係が大事であると考えていました。

以上見てきました動的教育論は、各教科の授業を含む学校教育全般の基盤となる教育原理でした。及川の国語科における綴り方教育にも影響を及ぼしました。次節では、彼が明石女子師範学校に着任する前の東京時代の綴り方教育論と、明石にやってきて動的教育論を提唱して以降の綴り方教育論を比較してみたいと思います。

IV. 及川平治における綴り方教育論の変化

(1) 動的教育論提唱前（東京時代）

及川は1903（明治36）年に、最初の著作『新教育学』を育成会という出版社から出版しています。同書は熱海安吉との共著で、育成会による初等教育学の懸賞募集に応じた原稿のなかから、「師範学校女子部並びに簡易講習科」の教科書として採用されたものでした。内容的には新規な学説を紹介するのではなく、「一般普通の学説を最も平易簡明に叙列」したものでした（及川 1903：緒言）。ここでいう「一般普通の学説」とは、当時日本で広まっていたヘルバルト学派の学説を指していました。

『新教育学』の第4章「小学校」では教授法の概説が示された後、「各科教授法」として修身科、国語科、算術科、体操科の4教科の教授法が解説されています。いずれにおいても基準となるのはヘルバルト学派の五段階教授法です。

国語科教授法においては、読み方、書き方、綴り方に分けて教授法が示されています（及川 1903：51-64）。読み方の教授においては、他の教科と同様に、予備、提示、比較、総括、応用の五段階が順序で意識されねばなりません。他方で、書き方と綴り方は「一種の技能」であるがゆえに、教授においては、この五段階に依る必要がないといえます。すなわち、書き方では予備、表出、練習、綴り方では予備、表出、成績処理の三段階で授業を進めることが可能であるとされます。

綴り方の教授法をもう少し詳しく見ていきましょう。まず、綴り方の題材としては、読み方や他の教科において授けた事項、児童が日常見聞した事項、処世に必要な事項等が挙げられます（同上書：60）。

綴り方の指導には「復文法」と「自作法」の2つがあります。復文法とは、教師が簡単な説話を行ったり、会話体の文章を示して、それらを児童に文語に改作させるという方法です。自作法とは、教師が文題を与えて、生徒に各自の思想や感情を自由に取捨配列して、自由な字体字句で綴らせるという方法です。下級では復文法を多く、上級では自作法を多く取り入れるが、初級から両方を併用する必要があるといえます（同上書：60-61）。

綴り方教授の順序及び方法については、先ほど述べたとおり、予備、表出、成績処理の三段階が可能です。予備では、児童に文題を提示して、これについて問答し、記述内容を分解整理させ、順序を立てて談話させます。表出では、児童に実際に石板や雑記帳に記述させ、教師は机間巡視して注意を与えたり質問に答えます。成績処理では、記述し終えたら筆をおかせて、数人の児童に自分の文を朗読させる。又はその一文を黒板に写し取って、教師児童で共に批評訂正する。訂正した文章を児童に読ませ、帳簿に清書させます(同上書：62-63)。

この上で、及川は、綴り方教授に際しての注意点として、以下の6点を指摘しています(同上書：65-67)。

- ①文題は、児童の年齢、学力の程度、男女の差異を考慮すること。
- ②文章の添削は、(1)生徒自らその誤りを発見するように、(2)児童の思想を没却させてはいけない、(3)訂正の際はその誤りを手帳に記入しておいて次の時間に語る材料にすること。
- ③綴り方の補助方法として、(1)填字法(文章の諸所に空所を作りある文字文句を埋める)、(2)改作法(話語体を文章体に、文章体を話語体に変える)、(3)正誤法(わざと誤った箇所のある短文、短句を出して児童に訂正させる)を用いること。
- ④文はなるべく達意を主とし、詳細に、かつ十分に、思想の限りを記述させること。
- ⑤綴り方の資料となるべき嘉句妙文等を務めて暗誦させること。
- ⑥帳簿を添削するには、走略の体を用いないこと。

以上のように、『新教育学』で示されたのは、児童の生活や興味関心をほとんど考慮することのない規範的で修辭的な綴り方教育の方法であったと言えるでしょう。

(2) 動的教育論提唱後(明石時代)

次に、及川が明石附小において動的教育論を提唱した後の綴り方教授につ

いて見てみたいと思います。資料となるのは、1915（大正4）年出版に弘学館書店から出版された『分団式各科動的教育法』です。その第2編「各論」のなかで、修身科、国語科（読方・綴方・書方）、算術科、地理科、歴史科、理科、裁縫科の教授法について具体的に論述されています。

同書で及川は、現行の綴り方教育の問題について、「現行の綴方教授は、機能を決定せずして、構造を強ゆる弊がある、然もその構造たるや、旧慣形式に囚はれたものばかりである」（及川1915：430）と述べています。そのうえで、綴り方教育においては、教師が構造を規定してはならず、児童の自由創意に任せるべきであると主張しています。

教師が構造を規定する悪例は以下の通りです。

- ①記事文、叙事文、説明文、議論文などを指示すること。
- ②頭括式、尾括式、両括式などを指示すること。
- ③文章の長短、口語文語、常体敬体などを指示すること。
- ④何法（何故に、何事を、何人が、何処にて、何時、如何に）を絶対視すること。
- ⑤物を存在から、属性から、位置から、状態といった視点から書くことを指示すること。
- ⑥書簡文に冒頭・本文・末尾があるとか、見舞文、報知文、公用文、式辞文にそれぞれの形式があると指示すること。

ここで及川の動的教育論に特徴的な概念である「機能」と「構造」が何を意味していたのかを、改めて確認しておきたいと思います。

綴り方の機能とは、なぜ書くのか、何のために書くのかという書くことの目的、意義を意味しています。また、綴り方の構造とは、何を書くのか、どのように書くのかという書く内容と方法、手段を意味しています。機能は構造に先立ち、文の構造は機能によって変化することになります（同上書：427-430）

したがって、動的教育における綴り方では、①機能を文題とする（機能文題）、②文の構造は機能によって決まる、③推敲添削は機能構造の関係を吟

味することに外ならない、といいます。その前提として、児童に学習の動機を惹起させることが大切です。つまり、児童に内心から書きたいという気持ちを起こさせることが重要となります。

及川は、学習動機を惹起するための方法として次の5点を挙げています(同上書：435-443)。

- ①児童が書きたい、伝えたいと欲する内容を書かせること（自由選題）。
- ②同一文題を課す場合は、喜びの気分、悲しみの気分といった、学級の「気分の統一」を生みだすこと。
- ③教師が文例を読み聞かせること。
- ④児童の感情を動かし、機能を優先した課題について文を綴らせること（機能文題）。
- ⑤相互研究の動機を起こすには学級を二分して、甲を発信者・記述者、乙を受信者・読手となって批評し合い、次に甲乙交代すること。

では、そうした点も踏まえると、動的教育法による綴り方教授の実践はどういったかたちになるのか、及川の提示した実践例を一つ紹介しておきます。「設計書」という尋常4学年向けの授業です(同上書：443-447)。

まず、〈学習動機の惹起〉については、これまでの粘土細工とは異なり、釉薬を塗って本物の焼物を作ることにします。ただし、そのために設計書を作成し、他人に依頼しても自分の欲している通りにできあがるような文章を書きます。次に、その文章を交換して設計書通りに細工をして、最後に自分の製作したものと比較して自他の製作品が同じになるようにするという課題です。児童はとても強い興味に充たされ、よしよしと叫んで拍手をする者もいたといいます。

次に、〈題材の機能の決定〉については、文章によって自分の欲する器物を他人に製作させるのが機能です。そして、他人に製作させるに足る文章をつくるのが構造です。

さらに、〈題材の自力構造〉については、製作にとりかかってから設計書に質問がでないようにというルールを定め、構造に関する注意点を3点述べ

ました。第一は、文章は口語常体・敬体、図案の有無、手順をすべて文にするか箇条書きにするか等は自由であるが、大きさと形については記載を忘れてはならず、また、綴り方であるが図案を添えて差し支えないといったことです。第二は、意味がきちんと通じるか、読者が間違えやすい語句はないかなど、自分でしっかりと推敲することです。第三は、友達と交換して相互に批評を加え、その後、学級全体を製作者と仮定して、二三の児童に朗読させ学級の批評を受けるということです。

〈最後の構造の決定〉については、児童の文章が真に役に立つかどうか、つまり、読み誤りによって依頼者の意図と異なることがないように、また、文の書き方が不完全なために製作者から質問を受けることのないようにでき上っていたかどうかは、次の手工の時間にわかることとなります。

及川は、この授業の実践例を通して、児童の生活の必要性に触れない綴り方に学習動機を惹起することができるのかと問いかけます。そして、現行の綴り方が、児童の実際の行動に何の関係もない文題を課す誤りを犯していないか、実用的な文章であったとしても児童の実用から出発しなければならないと強調しています（同上書：446-447）。

V. おわりに

これまでお話ししてきた内容をいま一度、まとめておきます。

19/20世紀転換期に「児童中心主義」を一つのスローガンにする新教育運動が国際的に展開するなか、日本でも私立学校や師範学校附属学校を中心に新教育の思想と実践が広まりました。日本における代表的学校の一つが兵庫県明石女子師範学校附属小学校でした。同校をリードしたのは約30年間、主事を務めた及川平治でした。及川は従来の教育が「静的教育」に陥っていると批判し、「動的教育」を提唱しました。彼は、同僚教師らとともに各教科での動的教育の実践を試みました。国語科における綴り方の指導も例外ではありませんでした。

本日のフォーラムでは、及川が動的教育論を提唱する前と後の綴り方教育論の変化を見てきました。動的教育論提唱前の著作『新教育学』（1903年）

においては、綴り方教育はヘルバルト主義の影響を大きく受けていました。授業は「予備」「表出」「成績処理」の3段階に整理され、児童の思想(考え)を尊重するけれども、達意の文章を書けるようにすることに重点が置かれました。端的に言えば、「構造」(何を、どのように書くのか)が主で、「機能」(なぜ書くのか)が従でした。

動的教育論提唱後の著作『分団式各科動的教育法』(1915年)のなかでは、逆に、綴り方教育の「機能」(なぜ書くのか)が主で、「構造」(何を、どのように書くのか)が従となりました。児童が自分から書きたいと思うこと(学習動機)が何よりも大事で、構造は児童の自由だけれども、機能が満たされるかという点から、文章が吟味されました。

明治期から大正期にかけての綴り方教育の歴史をまとめた滑川道夫は、「明治期作文教授の特徴を「文章修練」の修辭的作文教授」としてとらえるならば、「大正期のそれは、「生活表現への展開」として概括することができよう」(滑川 1978: 22)と述べています。及川の綴り方教育の変化もこうした流れに沿うものであったといえるでしょう。及川の動的教育論に基づく綴り方教育が、当時の他の綴り方教育の展開とどのように関係していたのかについては、また別の機会に論じたいと思います。

<参考文献>

熱海安吉・及川平治『新教育学』育成会、1903年。

及川平治『分団式動的教育法』弘文館書店、1912年。

及川平治『分団式各科動的教育法』弘文館書店、1915年。

大西巧『明石に女子師範学校がありました』神戸新聞総合出版センター、2021年。

神戸大学教育学部五十年史編集委員会『神戸大学教育学部五十年史』2000年。

神戸大学発達科学部附属幼稚園『100年の歩み』2004年。

神戸大学発達科学部附属明石小学校『明石附小百年のあゆみ』2004年。

杉浦英樹「明石女子師範学校附属校園における幼小連携—「保育方針並ニ幼稚園内規」と明治期の幼稚園カリキュラム—」『上越教育大学研究紀要』

第29巻、2010年。

中内敏夫『生活綴方成立史研究』明治図書、1977年

中野光『大正自由教育の研究』黎明書房、1968年。

滑川道夫『日本作文綴方教育史2 <大正編>』国土社、1978年。

橋本美保「及川平治の生涯と著作」『及川平治著作集』（第5巻）、学術出版会、
2012年。

Dwight School London におけるドラマ学習

—言葉と自己確信の育成—

山崎 洋子

はじめに

シェイクスピアやショウなど、偉大な劇作家を生み出したイギリスでは、学校カリキュラムの改革に教師たちが挑んだいわゆる新教育運動期に、新しい学習内容としてドラマ（学校劇）を取り入れることが称揚された¹。その後、ドラマ学習は一世紀を過ぎててもなお初等・中等教育を問わず実践され、中等教育修了一般資格（GCSE: General Certificate of Secondary Education）²の一つの科目として位置づけられている³。その源流は、既に論じたように⁴、ハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソン（Harriet Finlay-Johnson, 1871－1956）にあり、彼女の思想潮流に位置づくコールドウェル・クック（Henry Caldwell Cook, 1886－1939）⁵、ドロシー・ヘスカット（Dorothy Heathcote,

¹ イギリス新教育運動の歴史などに関しては、拙著『イギリス新教育運動の生起と展開』（知泉書館、2022）及び同『ニール新教育思想の研究』（大空社、1998）を参照。

² GCSE とは、キーステージ4のYear 11（15-16歳）の生徒が義務教育を終了する4月から5月に受ける試験である。イギリスの学校カリキュラムでは、キーステージ1はYear 1と2（5～7歳）、キーステージ2はYear 3～6（7～11歳）、キーステージ3はYear 7～9（11～14歳）、キーステージ4はYear 10～11（14～16歳）と定められている。拙稿「変化するカリキュラムに埋め込まれた子ども保護」岡本正子他編著『イギリスの子ども虐待防止とセーフガーディング—学校と福祉・医療のワーキングトゥギャザー』明石書店、2019, pp. 190-191.

³ GCSE Dramaの詳細については、イギリス文部省のホームページを参照。<https://www.gov.uk/government/publications/gcse-drama>, accessed 20 February 2023.

⁴ See, Peter Cunningham and Yoko Yamasaki, Space and Time in the Creative Curriculum: Drama and education in two island nations in the early twentieth century, *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(2), pp. 11-33. 拙稿「言語教育と学校劇」『武庫川女子大学言語文化研究所年報』（30, 2019, pp. 61-90.）参照。

⁵ 栗原浪絵「コールドウェル・クックにおける演劇教育の展開過程」日本教育学会『教育学研究』72(3), 2005, pp. 369-378.

1926-2011)⁶、ギャビン・バルトン (Gavin Bolton, 1933-) などによってリードされてきた。彼らの考えを受容した実践は、ドラマを学習の媒体と捉える Drama in Education (DIE) と演劇そのものを授業科目に据える Theatre in Education (TIE) という2つの潮流を生み出すが、いずれの実践においても子どもの言語発達、表現力の発達、コミュニケーション能力の発達など、多くの教育的成果を生んできた⁷。加えて、この潮流に、20世紀初めの新教育運動期にハンガリーからイギリスに亡命して舞踊や身体の動きの理論を普及させたラバン (Rudolf Laban, 1879-1958)⁸の理論とそれを取り入れた舞踊や劇の理論が加わることになる。こうしてイギリスのドラマ学習は、多様な理論や実践が複合的に絡み合いつつ、学校教育のカリキュラムとしてしっかりとした地歩を固め、今日に至るのである。

この点でイギリスのドラマ学習は、日本のドラマ学習とは大きく異なる⁹。なぜなら、ドラマ学習の科目としての継承は、教えられた知識内容の暗記、その内容を記述するテスト形式、テストで獲得した点数に基づく学力評価といった日本的な学校教育観とは異なる教育内容に意義を認める立場だからである。周知のように、日本の学校教育史の中でも学校劇を重視した時期はあったし¹⁰、「ことばに触れる、ひとに触れる、話すことで人間としての全体性を回復」させることを目指した「朗読源論への試み」¹¹がなされたりした時期もあった。だが、今ではドラマ(劇)が公立の学校で取り入れられることはほとんどない。

⁶ 渡辺貴裕「教育方法としてのティーチャー・イン・ロールの意義—ドロシー・ヘスカット (Dorothy Heathcote) のドラマ教育実践の分析を通して—」日本教育方法学会『教育方法学研究』33, 2007, pp. 61-72.

⁷ ブライアン・ウェイ著、岡田陽/高橋美智訳『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部, 1977.

⁸ ルドルフ・ラバン, 日下四郎訳『ルドルフ・ラバン: 新しい舞踊が生まれるまで』大修館書店, 2006.

⁹ 拙稿, 2019, pp. 87-90.

¹⁰ 拙稿「言語教育と学校劇」『武庫川女子大学言語文化研究所年報』30, 2019, pp. 64-71.

¹¹ 竹内敏晴『話すということ (ドラマ): 朗読源論への試み』国土社, 1994 (1998初版三刷).

以上のことを踏まえ、本稿では、言葉と自己確立 (self-confidence) の育成を目指した私立 (Private) の学校 Dwight School London (以下、DSL)¹² のドラマ授業を取り上げる。

1. DSL の概要と DSL の教育原理

本稿で取り上げる「ドワイト・ロンドン」は、国際的に著名なドワイト・ファミリーの学校の一つ¹³であり、公立ではなく私立のインターナショナル・スクールである。国際的な学校という点で見れば DSL の歴史はそう古くはない。1885年に少年対象のプレパレトリとして発足した小さな学校が、1985年に男女共学 (5～13歳) のウッドサイド・パーク・インターナショナル・スクールとなり、2008年に、ノース・ロンドン・インターナショナル・スクール (NLIS) と改名¹⁴、そして、2012年にドワイト・スクール・ロンドン (以下、DSL と表記) となって今日に至る。

その場所はロンドンの中心地から離れた北部に位置し、静かな住宅街にある。市内からは地下鉄ピカデリーラインのアーノス・グロブ (Arnos Grove) 駅が便利であるが、そこから徒歩で学校まで行くには少し遠いため、バスに乗る必要がある。また、近くには豊かな緑のある公園や森林地帯もあり、自然環境にも恵まれている。このような環境下にある学校は、幼児部の Little Lions Nursery (2～5歳児)、初等部の Junior School (5～11歳児)、中等部の Senior School (11～18歳児) の3つの部門で構成されている。これらは同じ敷地内にあるわけではないが、いずれも徒歩で移動できる場所に

¹² Dwight School London についての情報は、次の URL から得られる。

<https://www.dwightlondon.org/about/welcome-from-head-of-school>, accessed on 25th November 2023.

¹³ ドワイト・ファミリーとは、17世紀半ばにイングランド、エセックスのデダム (Dedham) からアメリカに移ってきたジョン・ドワイト (John Dwight, circa 1601-1661) に始まる家系であり、アメリカ、マサチューセッツの都市デダムの一開拓者の家族である。ドワイト校ロンドン以外に、ニューヨーク、ソウル、上海、ドバイに学校があり、さらにドワイト・グローバル・オンライン・スクールもある。

¹⁴ https://directory.justlanded.com/ja/Education_International-schools/Woodside-Park-International-School, accessed 20 February 2023.

あり、生徒間の交流や教師間の交流もうまくなされている（図1参照）。



図1：DLSの学校群配置図¹⁵

注1：1 = Woodside Campus for JUNIOR SCHOOL (AGES 2-11)、2 = Jubilee Campus for SENIOR SCHOOL (AGES 11-18)、3 = Spahn Campus for SENIOR SCHOOL (AGES 11-18)、4 = Forest School、5 = Playing Field

また、DSLの特徴は、様々な国出身の生徒が在籍しているため、国際バカロレア（IB：International Baccalaureate）のプログラムを基本としているところにある。よく知られているように、国際バカロレアの目的は、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良くより平和な世界を築くことに貢献する探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」にある¹⁶。この目的に向け、IBを取り入れている各国のすべての学校は、「学校や政府、国際機関と協力しながら、チャレンジに満ちた国際教育プログラムと厳格な評価の仕組みの開発に取り組んでいる。IBのプログラムは、世界各地で学ぶ児童生徒に、人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそ

¹⁵ 以下のDSLのホームページより入手し、筆者が番号を付した。

<https://www.dwightlondon.org/about/location>, accessed 10th November 2022.

¹⁶ Our mission, in International Baccalaureate, <https://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>, accessed 11th November 2022.

それぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人間として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続けるよう働きかけている」¹⁷。

このような IB の目的とミッションは、DSL のカリキュラム編成の原理にもなっている。その原理は、「個別学習」(Personalised Learning: an education for the student)、「コミュニティ：広い世界における自らの位置の獲得」(Community: earn your place in the wider world)、「グローバル・ビジョン：将来のグローバル市民のために」(Global vision: for the future global citizen) の3つの基本理念に集約されている。これら3つの基本理念については、DSL の幼児部・初等部・中等部の各校のハンドブックに「IB に向けた理念」(The International Baccalaureate, Mission Statement) と題し、下記のように丁寧に説明されている¹⁸。

<個別学習>

個別学習のプログラムは、それぞれの生徒を伸ばし、挑戦させ、サポートします。私たちの生徒はさまざまな学力と才能をもった者で構成されており、国際バカロレア・プログラムを通じて個々の生徒のニーズを満たすことに誇りをもっています。ドワイトの教師は、国際的卓越性の規準に基づいて、各生徒の「天賦の輝き (Spark of Genius)」を見つけて育てることによって、生徒の可能性を最大限に発揮することに尽力しています。

<コミュニティ>

DSL の国際バカロレア・プログラムへの取り組みは、リーダーシップ、自発性、サービス学習を促進していくための IB 学習者プロフィール (IB Learner Profile) によって、個々の生徒の個人的成長が形成され

¹⁷ Ibid.

¹⁸ 幼児部、初等部、中等部のハンドブックは、次のリンクから入手できる。https://www.dwightlondon.org/student-life/student-information, accessed 30th March 2023.

ていくことを保証します。生徒たちは、学校、地域社会、そして世界を前進させる変化をもたらすためにインスピレーションを得て、教育されます。本物の地域コミュニティとグローバル・コミュニティのプロジェクトは、IB 学習者プロフィールに記された特性をサポートするための認識と共感を育みます。私たちは、家庭と学校の関係、そして学校内の関係を強化し、オープンで歓迎的で協力的なコミュニティを維持するよう努めています。

<グローバル・ビジョン>

DSL は、世界中から集まった多様な生徒のコミュニティにサービスを提供しており、国際バカロレア・プログラムは、生徒がグローバルに思想する人 (thinker)、ひいては地球市民になることを奨励しながら、異文化認識を重視する課題と機会を提供します。私たちは生徒たちに、グローバルな視点から課題と機会を捉えるよう奨励します。私たちの学校は、生徒たちの多様な文化や経験、そして学校の世界的ネットワークを通じて、文字通り世界の他の地域にも広がっています。

このように、DSL はグローバルな視点を3つの理念に集約させながら、「すべての子どもたちの天賦の輝きに火をつけることに全力で取り組ん」でおり、「入学から卒業するまでの過程で、教師たちはテストベースの考え方だけに焦点を当てるのではなく、生徒の全体性を教育するという哲学に誇りをもっている」¹⁹のである。また、「生徒は単なる機械の歯車ではなく、生徒の進歩を測る唯一の指標として試験に取り組む学校でもない」、「その代わりに、生徒が確実に準備を整えるための幅広いスキルと学習を養い育て」、「将来どのような職業につくにせよ、・・・生徒は成功するために分野間のつながりを学び、学習に対する強く伝播する熱意 (a contagious enthusiasm for

¹⁹ <https://www.dwightlondon.org/about/welcome-from-head-of-school>, accessed 2 February 2023.

learning) を育む」²⁰ ことにある、と校長のクリス・ベッドウズ (Chris Beddows) は言う。そして、彼は、「私たちの生徒は批判的で創造的な思考者であり、探究主導の学習と、自分の経験から意味を生み出す独立した学習者 (independent learner) になるという期待によって力づけられている。」²¹ と言明する。

では、DSL のドラマ学習はどのような理論に立脚して実践されているのであろうか。次節ではこのことを明らかにしてみたい。

2. ラバン理論の特徴と DSL のドラマ学習

(1) ラバンの「動き」理論

DSL のドラマ学習は、「はじめに」で述べたようにラバンの理論に基づいて実践されており、DSL でドラマの授業を一手に担っている教師のケネディ (Fiona Kennedy) 氏は、元女優として舞台に立った経験を有している。その意味で DSL のドラマ授業は、ラバンの理論と舞台演劇者の経験に裏打ちされた考え方に基づいて教授されている、と推察することができる。

では、ラバンの理論とはどのようなものであり、どのような特徴をもっているのであろうか。少しそのことに言及しておきたい。ラバンの理論は、人間の動きを 4 つの局面 (aspects) で捉える。4 つの局面とは、方向 (Direction)、重さ (Weight)、速さ (Speed)、流れ (Flow) であり、それらには、それぞれに相対立する 2 つの要素 (elements) がある、とラバンは規定する。最初の「方向」には直接と非直接、次の「重さ」には重いと軽い、第三の「速さ」には速いか緩やかか、最後の「流れ」には制約があるか自由か、といった要素がある。これらの 4 局面と各要素をまとめると以下の表 1 のようになる。

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

表1：ラバン理論における「動き」の構造

Main aspects	Two elements
方向 (Direction)	直線 (direct)
	非直線 (indirect)
重さ (Weight)	重い (heavy)
	軽い (light)
速さ (Speed)	速い (quick)
	穏やか (sustained)
流れ (Flow)	制約 (bound)
	自由 (free)

このような「動き」に対する構造的で基本的な理解にしたがって、DSLのドラマ学習は進められていくわけであるが、ではそれは実際にどのようななされているのであろうか。次項ではDSLのドラマ学習の基盤がどのようなになっているかについて紹介する。

(2) DSLのドラマ学習の基盤

DSLのドラマ学習は中等部の生徒を対象に提供されている正規の科目である。それゆえ、DSLのドラマ学習は、Theatre in Education (TIE)の潮流に位置づく学習である、と理解することができる。担当教師のケネディ氏は、DSLのドラマ学習の位置づけに関わってこのようには言明していないが、しかし、そのことは『中等部ハンドブック』の「イヴェント・活動」の内の「劇場での成果」の中で、以下のようにドラマ学習が位置づけられていることから理解できる。以下、その英語文を邦訳しておきたい。

イベント・活動²²

劇場での成果

IBMYP 演劇と IBDP 演劇芸術を学ぶ生徒は、毎年少なくとも一つの演劇公演に参加する必要があります。生徒は、作品の執筆、プロデューサー、演出、実演において重要な役割を果たします。過去の作品には、『ライオンキング』、『ラーマーヤナ』、『ヴェニスの商人』、『オー！なんと素敵な戦争だろう』があります。保護者がこれらの作品を舞台裏でサポートできる方法はたくさんあります。さらに詳しい情報がほしい方は、ドラマ学習の責任者宛てのメールアドレス、fkennedy@dwightlondon.org にご連絡ください。

上記の「劇場での成果」で述べられた IBMYP とは、11歳から16歳 (Middle Years) の生徒を対象にした IB プログラム (The International Baccalaureate (IB) Middle Years Programme (MYP)) を指している。また、もう一つの縮約語、IBDP は、International Baccalaureate Diploma Programme を指している。これは16歳から19歳の学生に提供される2年間のコースであり、身体的、感情的、倫理的に生徒を育成することを目指した世界的に認められたプログラムである。日本国内でも、IBDP の生徒を対象にした大学入試もあり、とりわけ帰国子女にはよく知られている。

もちろん、この記述で重要なのは、極めて明快にドラマ学習の最終目的が実演にあると述べられている点である。つまり、DSL では、この科目を選択する生徒は、一つの演劇公演をすることを目標にして授業に取り組みねばならないのである。生徒が取り組む作品は、「ライオンキング」や「ヴェニスの商人」といった著名な作品であり、受講する生徒は、本格的な演劇活動を視野に入れた学習である、ということを知覚する必要がある。教師のケネディ氏は、芸術科目群のリーダー (Subject Leader of Arts) の役割を担い、

²² Senior School Handbook 22-23, p. 50. Senior School Handbook 23-24, p. 46.

ドラマ教師でもあることも記載されている²³。女優経験者の教師による、まさに本格的な演劇を念頭においた授業であることがわかる。

では、ケネディ氏はどのようにラバンの理論を授業の中で用いているのであろうか。彼女が配付している教授資料に基づいて確認してみたい。まず、配布資料の中で注目したいのは、ラバン理論による「動き」の解説である。図2-1の教授資料の上半分には、表1で示したラバン理論が記載されており、下半分はラバン理論に基づいた具体的な動きが例示されている。下半分のみを抽出して訳すと、図2-2のようになる。

Laban's Eight Efforts			
Direction ←DIRECT/ <i>Indirect</i> →		Speed ≡Quick/Sustained	
Weight Light/ Heavy		Flow Bound /Free	
Punch DIRECT ≡Quick Heavy Bound	Dab DIRECT ≡Quick Light Bound	Press DIRECT Sustained Heavy Bound	Glide DIRECT Sustained Light Free
Slash <i>Indirect</i> ≡Quick Heavy Free	Flick <i>Indirect</i> ≡Quick Light Free	Wring <i>Indirect</i> Sustained Heavy Bound	Float <i>Indirect</i> Sustained Light Free

図2-1：ラバン理論の8つの効力

²³ Senior School Handbook 23-24, p. 11.

file:///E:/2021%202022%202023%20%20E7%A7%91E7%A0%94E3%80%80B%E3%80%80EF%BC%A3E3%80%80/2023%20Visit%20UK/Dwight%20London/SS%20Handbook%2023-24.pdf, accessed 9th September 2023.

<u>パンチ</u>	<u>軽くたたく</u>	<u>押す</u>	<u>握る</u>
直接	直接	直接	直接
速く	速く	穏やかに	穏やかに
重く	軽く	重く	軽く
制約を課す	制約を課す	制約を課す	自由に
<u>切りつける</u>	<u>突然素早く</u>	<u>絞る</u>	<u>漂う</u>
非直線	非直線	非直線	非直線
速く	速く	穏やかに	穏やかに
重く	軽く	重く	軽く
自由に	自由に	制約を課す	自由に

図 2-2 : ラバン理論の 8 つの効力に基づく動き

これらを見ると、表 1 と図 2-1 (上半分) で示されたラバン理論の「動き」が分析的かつ合理的に捉えられていることや、「動き」の種類とそれぞれの特徴や質がとても詳しく解説されていることがわかる。人の行動や動きをドラマの中で演じる際に、このようにある種の弁別指標があると、些か分析的で煩雑な印象をもつ者もいるかもしれないが、一旦覚えてしまえば、生徒も学習し易いであろう。

しかし、彼女はこれに加えて、ジャック・ルコック (Jacques Lecoq, 1921-1999) の創出した「7 段階のテンション」(図 3 参照) も用いている。ルコックは、20 世紀後半の舞台芸術に大きな影響を与えたフランスの俳優であり、パントマイムアーティスト、演出家として知られた人物である。配布資料を見ると、人間の緊張が一週間にたとえて捉えられていることがわかる。

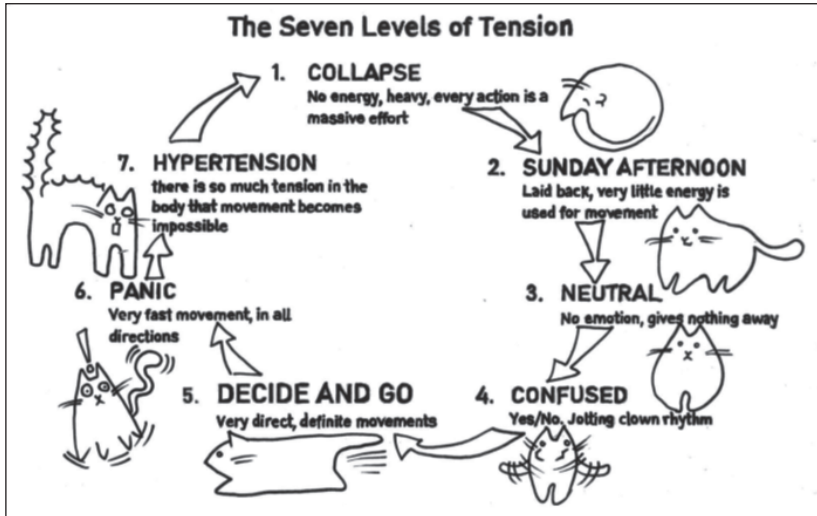


図 3 : 7 段階のテンション

以下、順次、図 3 で示されたテンションのレベルを見ていきたい。テンションの数は、次の 7 つである。

- ① エネルギーが枯渇し、いかなるアクションに対しても非常に大きな努力が求められる「崩壊」レベル
- ② 体を休め、どんな動きにもわずかのエネルギーしか使わない「日曜日の午後」レベル
- ③ 感情も動かず、何もしない「ニュートラル」レベル
- ④ イエス・ノーに対してピエロのようなリズムを刻む「混乱」レベル
- ⑤ とても直接的でしっかりした動きの「決定・行為」レベル
- ⑥ あらゆる動きの中でとても速く動く「パニック」レベル
- ⑦ 動けなくなって身体に大きな緊張が生まれる「超緊張」レベル

以上の 7 点が示しているように、この図は生徒が一週間の生活の中でいかに精神的緊張を自覚し、それらをいかに昇華させ精神的に回復させていくか、という、まさに日常生活の視点が提示された授業資料である。つまり、ドラマ学習と日常生活との関連性にまで踏み込んだ授業資料となっているのである。

DSL ではこのようにラバンとルコックの理論を基盤に、ドラマ学習を展開しているわけであるが、具体的に、ドラマ学習は DSL ではどのようになされているのであろうか。以下、このことにアプローチしてみたい。

(3) DLS のドラマ学習の実際—言葉と動き—

ここでは、過去に実施された Year 7 の生徒対象のドラマの授業計画の資料に基づいて紹介する。表 2 は、筆者がドラマ担当の教師のケネディ氏から得た 2020 年一学期の第一回目の授業の資料を訳出したものである。一瞥してわかるように、「授業の背景と事前学習」、「学習目標：(スキル/知識)」、「成功規準 (学習の証拠)」、「アセスメントへの関連 (あなたはどのように評価するつもりか)」、「インクルージョン/差異化 (生徒の特定のニーズが満たされているか)」、「関連するクロス・カリキュラム科目」、「健康と安全の問題、学習のキーワード」、「準備物」の 9 つの項目に分け、それぞれに活動内容や配慮事項が明確に記されている。

表 2：ドラマ授業計画 (2020 年 1 学期)

項目	活動内容
授業の背景と事前学習	<ul style="list-style-type: none"> Year 7 (MYP M 1 lessons) の一学期は、キーステージ 2 で学んだドラマの形式とキーステージ 3 の独立した科目としてのドラマの新たな挑戦の架け橋となることを目的としている。 インターナショナル・シラバスでは、PYP (Primary Year's programme) と MYP (Middle Years programme) がクロスしている。
学習目標：(スキル/知識)	<ul style="list-style-type: none"> 効果的なドラマを行うための基本的な社会性と集団性を身につける。 個人と集団の長所と短所を振り返ることを学ぶ。 適切な個人・集団の目標設定を学ぶ。 想像力と説得力が、ドラマを作る経験をどのように高めるかを理解する。パフォーマンスにおけるアクションや表現の重要性を考える。
成功規準 (学習の証拠)	<ul style="list-style-type: none"> 自己、教師、仲間からのフィードバック—今日学んだことは何だと感じましたか? 学級の中で驚いたことは? 授業でうまくいったと思うことは?
アセスメントへの関連 (あなたはどのように評価するつもりか)	<ul style="list-style-type: none"> モニタリング・シートを使用する (授業ごとに)。(授業後に教師が記入する欄あり) 生徒たちに、次のようなスキルが発揮できたと思うかどうかチェックしてもらおう。 集中力 交渉力 グループで活動する能力 一連の指示に従う能力 パントマイムのテクニックを学び、実演する能力 リスニング・スキル 観察力 想像力

インクルージョン／差異化（生徒の特定のニーズが満たされているか）	<ul style="list-style-type: none"> ・学籍簿を使って、学級に誰がいて、それぞれの特定のニーズは何かを理解する。 ・SNS 登録簿を読んで、すべての生徒が参加し学習できるよう、具体的に活動を計画する。 ・ディスレクシア²⁴の生徒－すべての指示を口頭で伝え、やってほしいことを繰り返し返してもらう。 ・ADHD－生徒が課題に取り組んでいることを確認し、穏やかに肯定的な称賛を示し、活動は短時間に留め、様々な課題をこなす。 ・EAL－生徒にやってほしい活動を実演し、その生徒を取り入れたゲームを選ぶようにする（鬼ごっこは、すべての生徒がこのゲームを受け入れることができ、社会的に緊張している生徒には助けになるかもしれない。） ・身体の不自由な生徒－ゲームを変更することにより、生徒が参加できるようにする（例えば、言葉によるゲームや走る代わりに歩くなど）。
関連するクロス・カリキュラム科目	<ul style="list-style-type: none"> ・体育（チームで活動） ・英語（言語とグループワーク）
健康と安全の問題	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒全員がドラマのルールを理解し、ドラマの教室の廊下で靴を脱いでバッグを置き、教室に入る時は、静かに決められた場所に輪になって座ることを学ぶ。 ・クラスみんなに静かに私（教師）の話しを聞いてもらいたい時は、空中で手を上げるようなサインをする。
学習のキーワード	<ul style="list-style-type: none"> ・パントマイムという言葉や、交渉、傾聴、フィードバック、共同作業、チームワークといったキー・フレーズ。 ・IBMYP カリキュラムのキーワード：オープン・マインド、リスクテーカー、コミュニケーションター
準備物	<ul style="list-style-type: none"> ・椅子 ・用紙

このように緻密に計画された授業では、その展開過程も具体的に構想されている。それは日本の教師が行っている授業案と同じような形式である。この資料に基づくと、第一回目の授業は、①Year 7でのドラマ授業の導入（5分）、②ハグやタグ（10分）、③フィードバック（5分）、④ゾンビー・ゲーム（10分）、⑤パントマイム・ゲーム（15分）、⑥全員参加の学習・プレナリー（5分）の計50分で構成されている。そして、①から⑥の間では、それぞれ、「なぜ生徒がこのようにするのか」、「なぜそのような行動を取るのか」といった観点からアセスメントがなされ、授業の最後に、自己評価の機会が取られている。

²⁴ ディスレクシアとは、学習障害のひとつのタイプとされ、全体的な発達には遅れはないのに文字の読み書きに限定した困難があり、そのことによって学業不振が現れたり、二次的な学校不適応などが生じたりする疾患である。以下の国立生育医療センターのホームページを参照。

<https://www.ncchd.go.jp/hospital/sickness/children/007.html>, accessed 20th February 2023.

その際に用いられる振り返りシート（図4）は、合唱の指導者や教育者が、トピックやコンセプトの理解度をチェックするために、生徒と一緒に素早く確認するのに便利なツールだと、彼女は推奨する。このシートの特徴は、電球に見立てて考案されている点にある。まず、気の向くままにあるいは劇活動の出発に合わせて図4のような電球を描く。そして、生徒に4つの作文課題を与え、考えをまとめさせる。すなわち、①重要なことで思い出すもの・こと、②と③あなたにとって新しくあったもの・こと、④あなたがわからなかった考えや言葉、の4つである。図4に書かれているように、1は電球のフィラメントに相当する部分に記載するように指示されているので、生徒が思い出す重要なものを核に位置づけている、ということが推察される。そして、2と3としてその周辺に新しく習得した事柄を書き加え、光を灯す接続部分に4の理解できなかった考えや用語を書き入れる。つまり、理解できなかった事柄が次の思考につながるという考え方になっているのである。

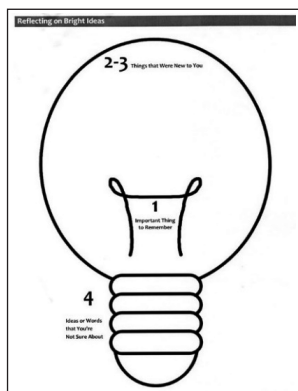


図4：振り返りシート²⁵

²⁵ この資料は、次の URL よりダウンロードできる。

https://www.fortheteachers.org/Printables/Reflecting_on_Bright_Ideas.pdf, accessed 28th February 2023.

なお、この資料は For The Teachers というウェブサイトが、他の教師にリソースを提供することを目的に、教師によって作成されたものである。記載された意見や情報は、地区、州、政府機関、組織を代表するものではない、ということが次の URL に明記されている。 <https://www.fortheteachers.org/>, accessed 28th February 2023.

おわりにー自己確信を育むー

以上、ロンドンのDSLのドラマ授業がどのようになされているかを入手した授業資料に基づいて見てきた。筆者が実際に見学した授業も上述の手順で進められており、ドラマ学習のスタイルは、数年間、変わっていないことがわかる。筆者参観時の授業の進め方は、最初に、Year 7の受講している生徒全員が輪になって座り、教師が出席を取った後、「夏」という言葉を聴くと、どのような言葉が浮かぶかを生徒一人ひとりに対して発言を求め、上述した一連の活動を行い、最後に、再び同じ質問（夏）に対する言葉を発言することを各生徒に求める、というものであった。参観者の筆者にその授業の効果が明確にわかったのは、授業終了時の生徒の言葉が、明らかにはっきりし声も大きくなった、まさに身体全体を使って言葉を発している、ということを実感した時のことである。生徒の表情も晴れ晴れとし、口元から出てくる言葉は自信に漲っていた。身体性を伴った言語活動が、生徒自身の内面に自己確信を生み出した、ということが納得できる一瞬であった。もちろん、この時、教師はこの点について生徒に気づかせる発言をし、生徒も納得をした。個々の生徒が自らの発言する声の変化の意味を実感したひと時であった。この授業の後のインタビューで、DSLのドラマ学習の特徴は何か、と筆者がケネディ氏に問うと、彼女は即座に、「それは自己確信を育むこと」と述べた。授業参観の機会は、このことを納得させるに充分であった。

DSLのドラマ学習は、年に一度、劇場での演劇を行うという目的と方法が示されているのであるが、そこには自己確信（自信）を育むという別様の目的があったのである。言い換えれば、ドラマ学習は、いわゆる非認知能力とされている自己確信を育むための方途でもあったのである。イギリスが音声言語優位の教育文化をもっていることは、よく理解されており²⁶、ドラマ学習が不可欠とする言葉、音声、身体性をともなった表現（expression）が、言語の発達やコミュニケーション能力を育むことも、もちろん良く理解できる。また、ドラマ学習では非認知能力に属する想像性（imagination）や創造

²⁶ 添田晴雄『文字と音声の比較教育文化史研究』東信堂、2019、p. 223.

性 (creativity) を育むということもしばしば語られる²⁷。それゆえ、ドラマ授業者が次のようなイラストを用いてドラマ学習の全体像を生徒に紹介することは、ドラマ学習が包含する教育概念の関係構造を端的に示しているため、適切である。教師のケネディ氏は、好んでこの図像を使っているようである。



図 5：ドラマ学習のイメージ²⁸

しかし、これらの諸能力の前提となる「自己確信」がドラマ学習から得られるという説明は、公文書内では余りなされない。自己確信は、非認知能力、すなわち OECD のいう社会情緒的スキル (Social and Emotional Skills) に属し、それゆえ、ドラマを演じるという行為には、長期にわたる目標の達成、他者との協働、感情をコントロールする能力といった 3 つの側面に関する思考、感情、行動が含まれているのである。端的に、自己確信は、一人の人間が成熟した大人になって生きていく上で不可欠な能力なのである。担当教師が明確にそのことを意識してドラマの授業を行っている、このことに着目したい。日本では古来「型を学んで言葉を身体化させて習得」し、コミュニケー

²⁷ 高尾隆『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか?』株式会社フィルムアート社, 2006.

²⁸ 本資料は、DSL のケネディ氏から拝受した資料である。

ションを取りながら自己形成してきたわけであるが²⁹、今日ではそのような学び方に関する意識は稀薄である。しかし、イギリスでは今もシェイクスピアなどの劇作家の演劇をうまく取り入れた授業が、文化や言語の伝承を超えるところでなされているのである。谷崎潤一郎の「言語は思想を伝達する機関」であり、「思想に一つの形態を与える」³⁰とするならば、ドラマ学習で用いる言語は生徒の思いに一つの形態、すなわち自分の日々の生き方に自己確信を与えている、ということができるのではないだろうか。ただ、実際に生徒の自己確信がどのように深化したか、生徒自身がどのようにドラマ授業を捉えているかなど、残された研究・検討課題は多々ある。これらについては他日に期したい。

付記

本稿は科学研究費（基盤 B）21H00827（2021-2023）の助成を得た研究成果である。

²⁹ 辻本雅史『江戸の学びと思想家たち』岩波書店、2021。

³⁰ 谷崎潤一郎『文章読本』中央公論社、1934、p. 3。

SNS に見る大学生の言語行動 [3]

—LINE チャットの終結部に関する考察—

岸 本 千 秋

1. はじめに

「令和3年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」（総務省情報通信政策研究所）によると、LINEの利用率は50代以下で9割を超えており、日常的な通信手段として人々の中に定着していることがうかがえる。20代では98.1%と高く、筆者の観察範囲でも大学生の利用率はほぼ100%と言える。

LINEでの会話は、基本的には相手の顔が見えず文字を中心としたコミュニケーションであり、送信と受信にはタイムラグが発生することもある。しかし、特に若い世代においては、短いやり取りがテンポよく複数回連続して継続するなど、文字を介しているとは言え、対面でのおしゃべりに似た一面もあり、会話が盛り上がる場合もある。では、そのような時にはどのように会話を終わらせているのだろうか。

たとえば、対面の別れ際には、何度もお辞儀をしたり、別れの挨拶を言い合ったりする。また、声のみのコミュニケーションである電話でも、会話を終結させるために、最後に用件を確認したり挨拶を交わしたりといった流れがあるとされる。いずれも、別れ際における相手への配慮であり、従来のコミュニケーションにおいて、一定の行動様式と言えるものである。

本稿では、大学生のLINE使用において、そのやり取りの終結部に焦点を当てる。一対一でのやり取りの場合とグループの場合において、会話を「終結させるため」にどのような方略を用いているのか、また、終結させることについて、どのような意識をもっているかを明らかにする。

2. 前提となる視点

まず、コミュニケーション場面における終結部の構造について扱ったおもな論考を概観しておく。

2.1 音声会話の終結部

会話の終結部については、電話会話においてその構成要素を分析したものがある。岡本(1991)では、実際の電話の会話を収集し、その会話終結部の談話分析によって終結の方略と構成要素をまとめた。

会話終結に向かうはじめの部分(Pre-closing)と、それを受け継ぐ部分(Leave-taking)の2つについて分析を行い、前者は6項目、後者は4項目に分類しそれぞれの機能を示した。ここでは詳細な紹介は省き、各項目のみ記しておく。前者は、①「総括・まとめ・結論を述べる」、②「会話内容から導き出される行動の確認」、③会話中の話題の再利用」、④「会話の流れの調子を変える」、⑤外部事情によって一方的にClosingを開始する」、⑥「Closing開始を導くあいづち」である。後者は、①「将来における再接触の約束をする」、②「感謝・おわびの表明を多用する」、③「お互いの幸や健康を祈ったり伝言をする」、④「最終的な別れのことばをゆずり合う」である。

2.2 文字・記号を介したコミュニケーションの終結部

LINEによるチャットは、音声以外の、文字やスタンプといった視覚的要素によって成り立つ。そこでは、対面や電話での音声を介した終結とは異なる会話終結が観察されると考えられる。

金(2016)では、日本語教育の立場から、LINEの終結部について、日本語母語話者と中国人日本語学習者との談話を分析している。母語が異なる者同士の接触場面を扱い、「前終結の声明」として、「あいづちとディスコースマーカ―」、「謝り」、「感謝」などを含めた9種類を、「人間関係の再確認」として、「再接触の言及」、「感謝」、「冗談」などを含め7種類を、そして、「最終的やりとり」として、「感謝」、「絵文字とスタンプ」を含めて4種類を挙げている。

3. 調査概要

本稿は、授業時間を利用した調査に基づき結果の分析を行う。調査対象者は、筆者の2020年度の授業「SNSから日本語を見る」の受講者198人で有効回答数は186である。グーグルフォームに次の設問を投稿し、受講者が回答を入力する形とする。設問は次のA・B二種類を設定した。LINEのやり取りにおいて、Aは「1対1」の場合、Bは「グループ」の場合である。

設問内容〈A〉：1対1でのLINEでやり取りが続く場合

A-①：LINE会話が続けている時、そのやめ時に困った経験があるか。

A-②、LINEのやめ時にまつわる具体的な経験やその時の気持ちについて教えてください。

設問内容〈B〉：グループLINEでのやり取りが続く場合

A-①：LINE会話が続けている時、そのやめ時に困った経験があるか。

A-②、LINEのやめ時にまつわる具体的な経験やその時の気持ちについて教えてください。

回答は自由記述とし、収集したデータからいくつかのパターンを抜き出すようにした。回答を選択式とすると集計などでは手間が少なくて済む。しかし、反面、「具体的な状況」の細かなニュアンスや、その時の学生の「意識」については、調査者の想定した範囲内の回答しか得られないことになるおそれがある。それを避けて、より具体的で正直な回答を収集するために自由記述とした。

以下、LINEのやり取りが1対1の場合とグループの場合との場面別で、やめ時を気にするかどうか、LINEを終わらせる時にどのような方法を用いているかを見ていく。

4. 調査結果と考察

まず、LINEのやり取りが続いている中で、「やめ時を気にするかどうか」について結果を示す。

4.1 LINE のやめ時への意識

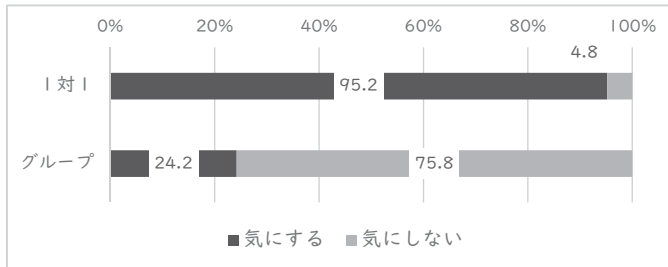


図1 LINE のやめ時を気にするか

1対1の場合、やめ時を気にするのは約95%、気にしないのは5%弱であり、ほとんどの大学生が気にしていることが分かる。反対に、グループでは「気にしない」が約76%、「気にする」が約24%となり、その割合が逆転する。これは、当然の結果だと考えられる。1対1では互いが唯一の当事者であるため、会話を切り上げるタイミングをはかる難しさを感じたり、会話を終えることへの罪悪感を覚えたりするなど、相手への配慮がより強く意識されるからであろう。

他方、グループの場合は、自分以外にも当事者が存在するため、1対1に比べると当事者としての意識が希薄となりやすい。グループの他のメンバーに任せることが可能であり、それほど気にならないということだ。言い換えると、会話場面における当事者意識の強弱による違いである。グループでは、話題が自分にかかわる内容であれば積極的に発言し、そうでなければ傍観者であることができる。これは1対1ではできないことだと言える。具体的にはどういった意識を持っているか、コメントをいくつか列挙しておこう。

[1対1：気にする]

- ・ スタンプだけが無限ループされると終わり時が分からない。
- ・ スタンプだけが返ってきた時はやめてほしいという意思表示なのか判断に迷う。
- ・ スタンプで終わらせようとしたのに会話が続くとメンクサイと思ってしまう。

- ・やめどきがわからなくて同じ話題を繰り返してしまう。
- ・会話が終わると、正直やっと終わったと思う。

[1対1：気にしない]

- ・スタンプを送れば終わりなので何も思わない。
- ・「お風呂に入る」って言えるから気にしない。

[グループ：気にする]

- ・自分が最後の発言になりたくないのでタイミングに注意している。
- ・最後の発言に反応がないのはかわいそうなので、スタンプを送っている。
- ・全員に共通する話題がダラダラ続くと抜けられない。

[グループ：気にしない]

- ・自分が言いたいことが終われば他人が会話をしていても気楽に終われる。
- ・1対1のめんどくささがない。
- ・スタンプを送れば罪悪感はない。
- ・自分が返信しなくてもだれかがしてくれるだろうと思う。
- ・複数人の場合、話に入らずそのまま会話の輪から抜けても大丈夫な気がする。

(以上、下線は筆者による)

これらのコメントからは、LINEの終わり方には、いくつか共通する方法が見て取れる。たとえば、下線で示したように、「スタンプ」は1対1でもグループでも頻繁に利用されており、LINEを終わらせる場面のサインとして重要な働きをしていると考えられる。また、これらの回答からは、スタンプ以外のパタンがあることが推測される。これは電話会話における終結部でも同様で、終結に向かうサインをくみ取り、それによって、終結に向かうという共通認識が双方にあることが前提となる。図2は、回答から類似した内容を集めたもので、やめ時の方略とも言えるものである。1対1の回答が多いものから順に並べている。以下、それぞれについて見ていくこととする。

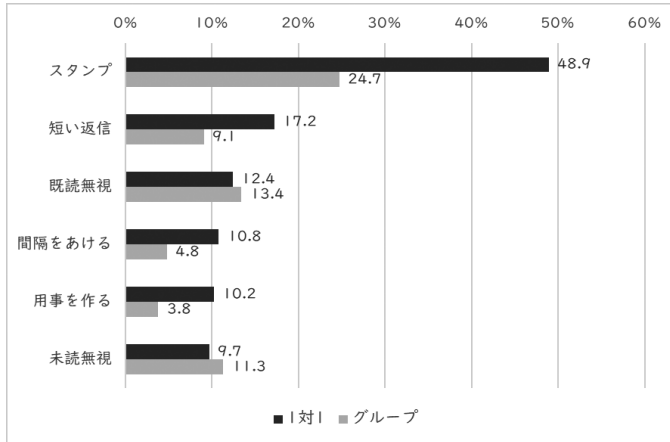


図2 LINEのやめ時に利用される方法

4.2 LINEのやめ時の方略①—スタンプを送る

上述したように、LINEの終結部ではスタンプを利用する回答が多い。これは、LINEを送る側だけでなく、相手から送られてきた時にも、「そろそろ終了したい」という合図としても利用できるということだろう。スタンプは気軽に使える終了のサインだと言える。

ただ、回答が多いとはいえ、当然ながら双方がその意識を共有していることが前提とされる。もし、一方がそれに気づかなければ、「スタンプで終わらせようとしたのに会話が続くとメンドクサイ」とか、「スタンプを送って終わらそうとしたのに、相手からそのスタンプかわいいねと返信がきて終われなかった時は困った」のようなコメントに見る通り、スタンプを送っても役に立たず、終了させる方略は失敗する。

4.3 LINEのやめ時の方略②—返信を短くする

相手のメッセージに対して、返信を短い語句のみにするというものである。その内容によって、さらに5つにグルーピングできる。

1対1	グループ
91人	46人

1対1	グループ
32人	17人

4.3.1. あいづち

あいづちは、通常の会話においては「発言された部分を理解した上でその先を促す」（波下線は筆者。『日本語学大辞典』）とされる。しかし、LINE 会話では、相手の発言を促す機能ではなく、会話を終了させようとする役割を担わせることができる。具体的なあいづちとして、「へえー」「うん」「そっか」「そやね」「それな」「なるほど」などが挙げられる。岡本（1991）では「Closing 開始を導くあいづち」として、「はい」「うん」を挙げており、電話の終結部と共有する方略である。

4.3.2. 了承を伝える

相手からの内容に対して、了承したことのみを伝えるものである。「おけ」（オッケーの意味：筆者注）、「了解」「わかった」「り」（了解の意味：筆者注）などがある。

4.3.3. オウム返し

相手のメッセージに含まれる内容と同じ内容・同じ文言を返すというものである。たとえば、「明日10時に集合ね」に対しては「おけ10時ね」のようになる。

4.3.4. 記号系

たとえば、「笑」や「。」（句点のみ）のように、伝えるべき具体的な内容はなく、ただ、反応だけを返すというものである。

4.3.5. クロージング系

電話会話の終結部でも観察されるもので、岡本（1991）では「Leave-taking（いとまごい）」として、「あいさつの決まり文句」と説明される。とは言え、電話だけではなく、対面においても観察されるもので、一般的な会話の終結部にも現れる「おやすみ」「じゃあまたね」「今日はありがとう」「また○○しよう」「バイバイ」などが使われる。

以上、短い返信について5つのパターンに分類した。これらに共通するのは、あえて新しい話題を提供しないこと、今以上に話題が広がらないように、会話が續かないようにすること、また、相手に返信の必要性を感じさせない内容にしておくことである。

4.4 LINE のやめ時の方略③—既読無視（既読スルー）

送信した内容を受信者が見ると、送信者側の画面上には「既読」マークが表示される。既読マークは、実際に内容を「読んだ」かどうかは別として、少なくとも受信者がメッセージに気付いたことが送信者に分かる仕組みである。既読無視は、相手にメッセージが届いている状態であるが、それへの返信がない状態である。ただし、この回答では、スタンプや短い返信が来た時の対応としての既読無視であり、もう返信しなくてもかまわないという判断がなされて会話が終了するため、結果として既読無視の状態になったものである。

1対1	グループ
23人	25人

4.5 LINE のやめ時の方略④—未読無視（未読スルー）

「既読無視」とは異なり、こちらは既読マークをつけないまま放置しておくパターンである。「読まない」ことで終了の意思表示をするものである。この回答で多かった理由が「返信がめんどろくさい」というものだ。用件に必要な会話が終わったのなら、LINE画面の表示さえもしないというものである。

1対1	グループ
18人	21人

4.6 LINE のやめ時の方略⑤—返信間隔をあける

返信のテンポを少しずつ遅くしていく方法である。やり取りをしないわけではないが、時間をあけて反応を返すというものである。これは、電話や対面などの音声会話ではできない方略だと言える。

1対1	グループ
20人	9人

この回答で興味深いのは、1対1の場合がかなり多いことだ。既読無視や未読無視で終わると罪悪感や気まずさがある。かといって、返信をしないの

はコミュニケーション上、あまり好ましくないと考え、それを避けるために、いったん何もしない時間を作った上で反応を返す。その空白時間が会話終了のサインになるというわけだ。

4.7 LINE のやめ時の方略⑥—口実を作る

最後にあげるのは、何らかの口実を作って会話を抜けるというものである。多くの場合、その口実は、ほぼ、

1対1	グループ
19人	7人

「食事」「入浴」¹「睡眠」の3種類である。おそらくこれらは、会話を終える理由として定番なのだろう。また、「既読無視」や「未読無視」のように返信をしないのではなく、理由を伝えることによって、円満に会話を終わらせようとする意図がうかがえる。これも返信間隔をあけるのと同様、1対1の方が多し。いずれも相手に対する配慮であり、会話を終了させることへの免罪符として活用される方法だと言える。

5. まとめ

以上、LINE 会話における終結部について、大学生の実態と意識とを概観した。コミュニケーションツールとしての歴史が浅い LINE では、対面や電話見られるような、会話終了に向かう一定の形式が存在しているとは言い難い。だから、従来のものに代わる何かを作り出す必要がある。それが、ここに示した、スタンプをはじめとする6パターンに見られる方法であろう。

これらは、いかに円滑に、また、より小さなストレスでLINE コミュニケーションを行うかを模索する場から生まれた「解決策」であり、「知恵」だと考えられる。そして、「解決策」として編み出されたこれらの「知恵」は、今後、多くの人が知り、使いこなすことで「ルール」へと昇格する可能性がある。今はその過渡期にあると言えるだろう。

現代の大学生は「デジタルネイティブ」「Z世代」と呼ばれるように、

¹ 風呂に入ることによってLINE 会話を抜ける際に「フロリダ」という用語が使われることがある。「フロロに入るからLINE を離脱（リダツ）する」という意味である。

LINE でのコミュニケーションがごく当たり前の世代である。さらに、コロナ禍においては、対面でのコミュニケーションが制限され、他人とのつながりがオンラインを主とするものとなった。しかし、だからと言って、LINE によるコミュニケーションにまったく問題がないかと言えば、やはり、他人との距離の取り方や伝え方に試行錯誤し、悩む姿が垣間見える。学生の次のようなコメントからもそれがうかがえる。

- ・返事はすぐに返すもの、LINE は続けるもの、というルールのようなマナーのようなものは、とても煩わしく感じる。
- ・相手の顔が見えないので、やりとりを終わらせたことに嫌な気持ちになっていないか、不安な気持ちになる。

付記

調査にあたっては、武庫川女子大学の共通教育科目「SNS から日本語を見る」の受講者に協力をいただいた。アンケートのデータ処理に関しては、向井弥生氏（武庫川女子大学言語文化研究所職員）にご協力いただいた。記して感謝申し上げる。

参考文献・参考サイト

岡本能里子（1991）「会話終結の談話分析」『東京国際大学論叢 商学部編』第44巻， pp.117-133.

金鑫「LINE 接触場面における会話終結部の研究—日本語母語話者と中国人日本語学習者の依頼談話から—」『東海大学大学院日本語教育学論集』第1巻，第3号， pp.46-68.

総務省情報通信政策研究所（2022）「令和3年度情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」

https://www.soumu.go.jp/main_content/000831290.pdf（2023年8月28日ダウンロード）

言語文化研究所活動の概要 2022-2023

1. 刊行物等

(1) 『言語文化研究所年報』32号

論文5編を掲載して刊行した。

(2) 『オトナのための日本語塾2022』

LC 倶楽部会員が年間5回の勉強会と話し合いを経て、各自の興味あるテーマをレポートとして仕上げたもの。今年度は4名のレポートを掲載して刊行した。

(3) 研究レポート（LCりぼーと）

第49号「ことばのサロン&言語文化セミナー&言語文化研究所フォーラム&言語文化研究所シンポジウム&オトナのための日本語塾」

2022年度、研究所では10月に第13回「ことばのサロン」、11月に「言語文化セミナー」、12月に「言語文化研究所フォーラム」、そして、3月に「言語文化研究所シンポジウム」を開催した。またこれらとは別に、「オトナのための日本語塾」を5回開講した。今回のレポートはこれらの開催報告である。

第50号「どう変わる？関西の食べ物の言葉」

おもに関西で使われる「食べ物に関する言葉」に関して、2008年と2021年の調査結果を比較した。

報告の視点は次の3点である。

- ・関西方言から標準語に置き換わっている言葉／置き換わりつつある言葉はあるか。
- ・呼び名が複数ある場合、どの語形が残りそうか。
- ・2008年から2021年の13年間で変化があるか。

2. 「言語文化研究所フォーラム」(大学間教育研究連携プロジェクト)

日 時：2022年12月24日(土) 午後1時30分～4時

講 師：玉井 暲(武庫川女子大学言語文化研究所研究員)

川地亜弥子(神戸大学准教授 武庫川女子大学言語文化研究所研究員)

山崎 洋子(武庫川女子大学言語文化研究所研究員)

テーマ：「言語文化と言語教育－文章読本から学ぶ－」

参加者：19名

概 要：玉井 暲「『文章読本』から学ぶ読解力と表現力」

川地亜弥子

「生活綴方・作文教育における子どもの作品と文集－オルタナティブな指導系統案」

山崎洋子

「話すこと／書くこと」を育む授業－ファンレイ＝ジョンソンの学校劇から学ぶ」

コメンテーター：渡邊 隆信(神戸大学教授 武庫川女子大学言語文化研究所研究員)

3. 「言語文化セミナー」

日 時：2022年11月19日(土) 午後1時30分～3時30分

講 師：菊川恵三先生(中京大学特任教授)

テーマ：「古事記・ヤマトタケルと女性たち」

参加者：35名

概 要：(菊川恵三講師より)

古事記の中で英雄といえば、ヤマトタケルです。ところが、クマソタケルらを討伐する「西征」と、東国討伐の「東征」では別人のようなのです。その一つが、「東征」には多くの女性が描かれることです。どうやら古事記編者は戦闘そのものより、この女性たちとのかかわりを通して「東征」を描いているようなのです。それはどういうことでしょうか。また少し道草をして、「東さん」にだけ「ヒガシ・アズマ」の訓みがあるのかを考え

てみます。

4. 「武庫川女子大学言語文化シンポジウム」

日 時：2023年3月11日（土）午後1時30分～3時30分

テーマ：「これだけはやめられませんー嗜好品の言語文化ー」

講 師：佐竹秀雄（武庫川女子大学言語文化研究所研究員）

柴田清継（武庫川女子大学言語文化研究所研究員）

参加者：38名

概 要：佐竹秀雄「ことわざに見る酒の“嗜好品力”」

柴田清継「東アジア 飲食と言語のよもやま話」

5. 第13回「ことばのサロン」

日 時：2022年10月29日（土）午後1時30分～3時30分

講 師：佐竹秀雄（武庫川女子大学言語文化研究所研究員）

テーマ：「いまどきのあいさつ」

参加者：21名

概 要：（佐竹秀雄講師より）

あいさつに関して暗黙のルールがあります。いえ、ありました。例えば、朝は「おはよう」、昼は「こんにちは」、夜は「こんばんは」。さて、みなさん、今もこのルールを守っていますか。また、子どものころ、謝るときは「ごめんなさい」と言いなさい、と教えられました。大人になって、「ごめんなさい」「すみません」「申し訳ありません」のどれを一番よく使っていますか。あいさつの大切さについては、改めて言うまでもありません。でも、私たちはその大切さを意識してあいさつしているでしょうか。皆さんと一緒に考えます。

6. 「オトナのための日本語塾」

概 要：2015年度からの開講である。「ことばのサロン」を体験した

LC 倶楽部会員たちが、自分の興味あることがらについて「自主的に調べ」、それを「まとめて発表する」ことを目標とするものである。

開催日：年間5回、各回10：30～12：30

〈2022年度〉2022年6月4日、同年7月30日、同年10月1日、
2023年1月21日、同年3月11日

成 果：『オトナのための日本語塾2022』（執筆者4名）

7. 「日本語相談室」

日本語学を専門とする研究員が日本語表現全般について相談を受け付ける。

相談できる内容：レポート作成、論文作成の際における日本語表現全般
について

対 象：本学の学部生、大学院生・留学生、若手研究者

8. 事務報告

(1) 組織

所 長：影山 尚之

研 究 員：岸本 千秋

研 究 員：佐竹 秀雄

研 究 員：玉井 暲

研 究 員：設樂 馨

研 究 員：富永 英夫

研 究 員：福本由紀子

研 究 員：辻 和成

研 究 員：藤井 達矢

研 究 員：柴田 清継

研 究 員：山崎 洋子

嘱託研究員：渡邊 隆信

嘱託研究員：川地亜弥子

事務職員：向井 弥生

執筆者紹介

柴田 清継	本学言語文化研究所研究員
渡邊 隆信	神戸大学・本学言語文化研究所研究員
山崎 洋子	本学言語文化研究所研究員
岸本 千秋	本学言語文化研究所助教

編集後記

『言語文化研究所年報』第33号をお届けいたします。今号は、研究員3名、助教1名の論考を掲載いたしました。神戸大学、渡邊先生の御論考は、2021年度「言語文化研究所フォーラム」で「言語文化と言語教育—文章読本を考える—」をテーマにご講演いただいた内容を元にしてご執筆いただいたものです。多忙の中、ご協力いただきましたことに、改めてお礼を申し上げます。

編集に時間がかかり、発行が遅くなってしまいましたことは、まことに申し訳なく存じます。ご高覧の上、お気付きの点、著者らへのご意見などをお寄せいただければ幸いに存じます。

(岸本 千秋)

2023年3月31日 印刷
2023年3月31日 発行

編集者

武庫川女子大学
言語文化研究所
電話 0798-45-3536 (直通)

発行者

武庫川女子大学
西宮市池開町6番46号

(非売品)

印刷所

大和出版印刷株式会社
神戸市東灘区向洋町東2-7-2