

MUKOGAWA WOMEN’S UNIVERSITY  
 ANNUAL REPORT  
 OF  
 RESEARCH INSTITUTE FOR LINGUISTIC  
 CULTURAL STUDIES  
 Vol.30      MARCH 2020

Contents

- I. The Article:  
 Perspectives on the Entangled History of New Education Movement:  
 Elizabeth Hughes, Tetsu Yasui and Harriet Finlay-Johnson  
 Yoko YAMASAKI
- II. The Autumn Seminar 2019 :  
 1. The Opening Address      Akira TAMAI  
 2. “Words Fashionable in the Present-Day World”:  
 Exaggeration, Shortening, Non-Affirmation, Superficial Honorific  
 Language, Non-Independency      Hideo SATAKE
- III. The Autumn Forum 2019 :  
 “Tsudurikata-Kyoiku and Linguistic Culture”:  
 The Link Project of the Inter-University Research and Education between  
 Mukogawa Women’s University and Kobe University – “Linguistic  
 Education and Linguistic Culture – How to Compose Sentences” –  
 Part I. The Opening Address: The 2<sup>nd</sup> Forum      Akira TAMAI  
 Part II. Reports of Panelists:  
 Lecture I. The Importance and Tutoring Method of Composition  
 Education      Hideo SATAKE  
 Lecture II. Linguistic Education and School Drama      Yoko YAMASAKI  
 Comment I. AKU Yu and Composition Education  
 Takanobu WATANABE  
 Comment II. The Importance and Problem of Self-Expression-by-  
 Language Education      Ayako KAWAJI  
 Comment III. University Students’s Real Opinion about “Japanese  
 Composition”      Chiaki KISHIMOTO  
 Part III. The Closing Address      Akira TAMAI

武庫川女子大学

言語文化研究所年報

第三十号

二〇一九

武庫川女子大学  
 言語文化研究所年報

第 30 号

2019

武庫川女子大学  
言語文化研究所年報  
第 30 号

目 次

I. 論文

1. Perspectives on the Entangled History of New Education  
Movement:  
Elizabeth Hughes, Tetsu Yasui and Harriet Finlay-Johnson  
Yoko Yamasaki 1

II. 言語文化研究所 秋季言語文化セミナー (2019年度)

1. 秋季言語文化セミナーを開催するにあたって 玉井 暲 37
2. 此<sup>このごろ</sup>比<sup>ことば</sup>巷ニハヤル物  
—誇張 短縮 非断定 安直敬語 非自主性— 佐竹 秀雄 39

III. 言語文化研究所 秋季言語文化研究所フォーラム (2019年度)

—言語文化研究所と神戸大学との大学間教育研究連携プロジェクト「綴り方教育と言語文化」—

1. 「言語文化と言語教育—ことばを綴るとは？」  
第2回フォーラムの開催にあたって 玉井 暲 51
2. フォーラムについての報告  
講演：1) 作文教育の意義と指導法 佐竹 秀雄 53  
2) 言語教育と学校劇 山崎 洋子 61  
コメンテーター 1 阿久悠と綴り方教育 渡邊 隆信 91  
2 自己を言語で表現する教育の意義と課題 川地 亜弥子 93  
3 「作文」に対する大学生の本音 岸本 千秋 97

3. 第2回フォーラムを終えるにあたって	玉井 暲	101
IV. 言語文化研究所シンポジウム (特別学期公開講座との共同企画)		
—学院創立80周年記念シンポジウム—		
テーマ:「ネーミングの言語文化」		
1. シンポジウムの開催にあたって	玉井 暲	105
2. 第1部 講演		
英語圏児童文学から読み解く「名前」	福本由紀子	107
第2部 シンポジウム (討論)		
問題提起: 1. 文学・芸術・学術の世界において		
1) 文学作品における登場人物のネーミング	玉井 暲	111
2) 名前の正しさ—言語と思考及び世界との関係について 再び考える—	富永 英夫	123
3) 教育(学)におけるネーミング—教育問題と訳語選択—	山崎 洋子	125
問題提起: 2. 生活と社会との関わりにおいて		
4) 子供の命名に働く意識	佐竹 秀雄	127
5) アンパンマンのネーミング—子どもの視覚に訴えるイ メージと名前の関わり—	設楽 馨	129
6) ニックネームの付け方・付けられ方	岸本 千秋	133
V. 言語文化研究所 春季言語文化セミナー (2019年度)		
1. 司会	岸本 千秋	
2. 講演 「ラフカディオ・ハーンと浦島伝説」	玉井 暲	
(2020年3月25日〔水〕開催予定。新型コロナ・ウイルスの感染拡大のため延期)		
VI. 言語文化研究所活動の概要 2019-2020		147
VII. 編集後記		154

# I. 論文

# Perspectives on the Entangled History of New Education movement: Elizabeth Hughes, Tetsu Yasui and Harriet Finlay-Johnson

Yoko Yamasaki

## Introduction

From the early twentieth century a ‘New Education’ or ‘Progressive Education’ movement in Britain engaged in transnational communications, conferences and publications in Europe. Ideas and experiments in Britain and elsewhere influenced reform of schooling in Japan (Yamasaki, 2010).

Recent historical research in Japan has explored the reception of Western new education (Hashimoto, 2018), but men’s contributions continue to overshadow those of women in published research. Historiography has tended to foreground male actors, but this paper contributes to correcting the balance by focusing on three pioneering women educators and transnational conduits, Elizabeth Hughes (1851-1925) in UK; Tetsu Yasui (1870-1945)<sup>1</sup> in Japan; Harriet Finlay-Johnson (1871-1956) in UK. An overview of these three agents identifies three core ideas of progressive education: development of personality, respect for individuality, emphasis on self-spontaneous/self-activity in education. These ideas developed in transnational exchanges. For an alternative historiography (Yamasaki & Kuno, 2017, 7) I focus on each individual’s involvement in educational administration and pedagogical ideals to understand how their identity was constructed through transnational and national networks in their careers. Unraveling their growth of identity and

---

<sup>1</sup> She often expressed her given name Tetsu as Tetsuko.

self as females in transnational exchanges, their manner of negotiation and resistance against tradition, engaging with intellectual networks of feminists and progressive educators, I consider how the descriptive possibility of an alternative entangled historiography of New Education.<sup>2</sup>

### **Transnational activities and exchanges towards progressive education**

I focus on transnational activities and exchanges between Britain and Japan by three agents to explore new channels or alternative perspectives.

#### **Elizabeth Hughes (1851-1925)**

Elizabeth Hughes was a Welsh scholar, teacher, and pioneer of teacher training for women and women's education in Britain. She had little education as a child, but later attended a independent school in Cheltenham, eventually becoming a teacher at Cheltenham Ladies' College, under the mentorship of Dorothea Beale (1831-1906). After that she became the first woman in the university to take first-class honours and was appointed principal of the Cambridge Training College (CTC) for Women in 1884 (Figure 1 and 2). Hughes and her senior colleague Oscar Browning (1837-1923), principal of CTC for Men, were persuasive advocates of the importance of training for teachers. (Hirsch, 2004, xii) Her aim, when trained teachers were required following the Elementary Education Act of 1870, was to create an elite corps of teachers, and to send these professionally trained women teachers into secondary girls' schools. (Hirsch,

---

<sup>2</sup> Recently the naming of New Education in the historiography has been questioned. For example, see Karsten Kenkly, Book review: Educational progressivism, cultural encounters and reform in Japan, edited by Yoko Yamasaki and Hiroyuki Kuno, *History of Education Journal of the History of Education Society*, Online published Jan. 2020, 1-4, Routledge, <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/0046760X.2020.1718778>, accessed 15 Jan. 2020.

210) In 1899 she left Cambridge for health reasons, that is, having “Shattered nerves through overwork” as she had repeatedly complained about overwork to the council of CTC (Hirsch, 188) an announcement that shocked the council.



Figure 1 : Elizabeth Hughes in 1884  
Source : Unknown



Figure 2 : Cambridge Training College for  
Women new building 1895  
Source : <https://www.hughes.cam.ac.uk/about-us/history-of-hughes-hall/>,  
accessed 10 May 2020

Hughes was sent to Japan by the UK Government, visiting over 75 schools from August 1901 to November 1902, and lecturing to teachers about radical new teaching methods in many institutes in Japan (Ōno, 1989), though her real mission and her report to the UK government was poorly documented. For Japanese educators her lectures and essays inspired them in terms of methodology and ethos. Her lectures to educators covered a wide range of

pedagogy from kindergarten to women’s education, J. F. Herbart to G. Stanley Hall, and from gymnastics for women to drawing and teaching of English.

In Hughes’s lecture at the Kindergarten attached to Tokyo Women’s Higher Normal School on 5<sup>th</sup> October 1901, an audience of about 230 (Froebel Society, 1901f) (Figure 3)<sup>3</sup>, she insisted on educational aim for children in kindergarten as follows:

We educate children for reasons of their human nature, children need to develop their own individuality (*Kojinsei*), and in this way, children might grow as mature adults who become the most influential people in the world. (Hughes, 1901, 59)



Figure 3 : “Development and care of children’s individuality in the kindergarten” translated by Tetsu Yasui

Source : *Fujin to Kodomo (Women and Children)*, vol. 1, no.11, Froebel Society in Japan,1901, 57.

<sup>3</sup> This lecture was given at the 22nd general meeting of Froebel society. See Yoko Yamasaki and Peter Cunningham, Transcultural collaboration for personal development in early childhood education : Tetsu Yasui and Elizabeth Hughes, *Gengo bunka kenkyuusyo nenpo (Mukogawa Women’s University annual report of Research Institute for Linguistic Cultural Studies)*, vol. 29, 2019, 1-16.



The idea of children needing ‘to develop their own individuality’, was insisted on by Hughes, while the word of individuality (*Kosei*) was introduced into Japan (Udono, 2014, 68) in 1887, making a strong impressions on Japanese educators.

Most Hughes’ lectures and talks were published in Japanese, especially three significant books for understanding her educational ideas: a serial lecture *Kyojuhokogi* (*The Art of Teaching*), 1902<sup>4</sup>; ‘Home of England’ as the first chapter in *Katei no Mohan* (*Exemplification of Home*), 1902 (Figure 10); and *Eikoku Fuzoku* (*English Life*), 1902 (Figure 11). In the translation by Prof Honda Masujiro there is Appendix in *The Art of Teaching*, sixty cardinal points given to students at the outset of lectures (Figure 4-9), with a preface by the Principal Kanō Jigorō (1860-1938) entitled Miss Hughes’ Lectures on Pedagogy, Tokyo Higher Normal School for Men. Preface to the first article states: ‘Miss Hughes’ lectures are interesting and sharp in intelligence with the mixture of her own studies and own experiences of teaching; her critique of our education is worth listening to and quite useful.’ (Hughes, E. P., 1902a, 1-4)

Japanese educators were inspired by her progressive ideas and ethos, which resonated with imperialistic ideology in Britain (Ikeda, 2014).

---

<sup>4</sup> This lecture was constructed by sixteen times with two hours for trainees who became teachers in April, at Tokyo Higher Normal School for Men in January and February in 1902.

The Art of Teaching.  
Government and Method.

---

Method.

1. Individual work on the part of the pupils and teacher should precede and follow every good lesson.
2. The object of school teaching with reference to *knowledge* is,—
  - I to develop a keen desire for knowledge.
  - II to teach the art of getting knowledge.
  - III to gain some very important knowledge.
3. The more clearly and definitely we know what we want to do by means of a lesson, the more likely we are to be able to do it.
4. A teacher should not do for the pupils what they can do for themselves.
5. Drawing is the "shortest possible shorthand."
6. Always describe by drawing when possible; and always test knowledge by drawing when possible.
7. The lecture form of instruction is not suitable for school children.
8. The ideal form of instruction for school children is a *conversation* in which the teacher as a rule takes the lead.
9. As soon as a teacher ceases to *learn* in any subject, he should cease to *teach* that subject.

Figure 4 : Cardinal points 1-9, in the appendix.  
Source : Hughes, E. P., 1902a, 1.

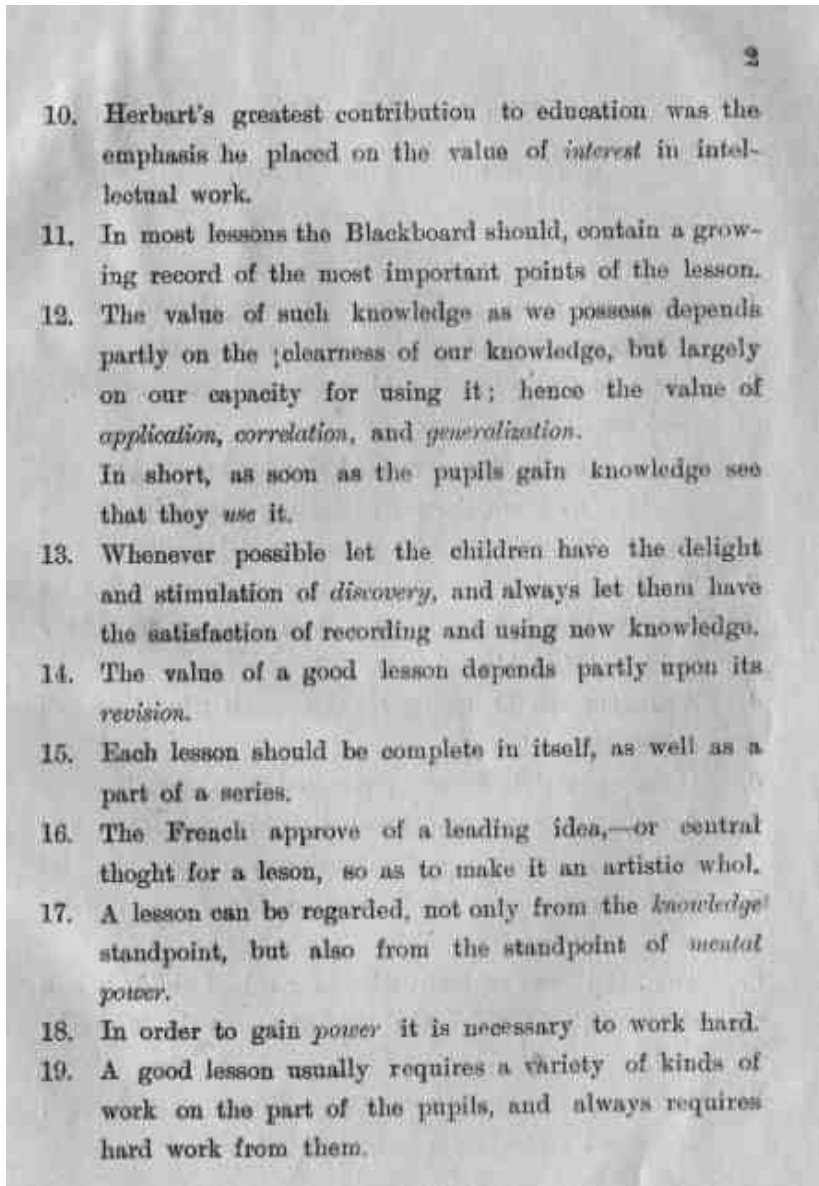


Figure 5 : Cardinal points 10-19, in the appendix.  
Source : Hughes, E. P., 1902a, 2.

20. The easiest work for the pupils, (and therefore, from the standpoint of power, the least to be desired,) is to receive knowledge from the teacher, and only to be expected to listen, understand, and remember it.
21. Children naturally love work, as long as it is appropriate.
22. The pupil's work should be of the right kind and of the right quality.
23. The question of stimulus becomes increasingly important as we demand harder and more varied work from the pupils.
24. It is very important to use such stimuli as will be useful in later adult life.
25. A museum and library are very important parts of a school according to modern ideas of teaching.
26. A museum is most important in the earlier stages of education, and a library in the later stages, but both are important in all stages.
27. One object of a school museum and library is to teach the children how to use intelligently public museums and libraries.
28. A school museum for educational purposes differs fundamentally from an ordinary museum in so far as it should contain what is common and universal, rather than what is rare and unique.
29. A good school museum costs little money, but much work on the part of the pupils, and much thought on

Figure 6 : Cardinal points 20-29, in the appendix.  
Source : Hughes, E. P., 1902a, 3.

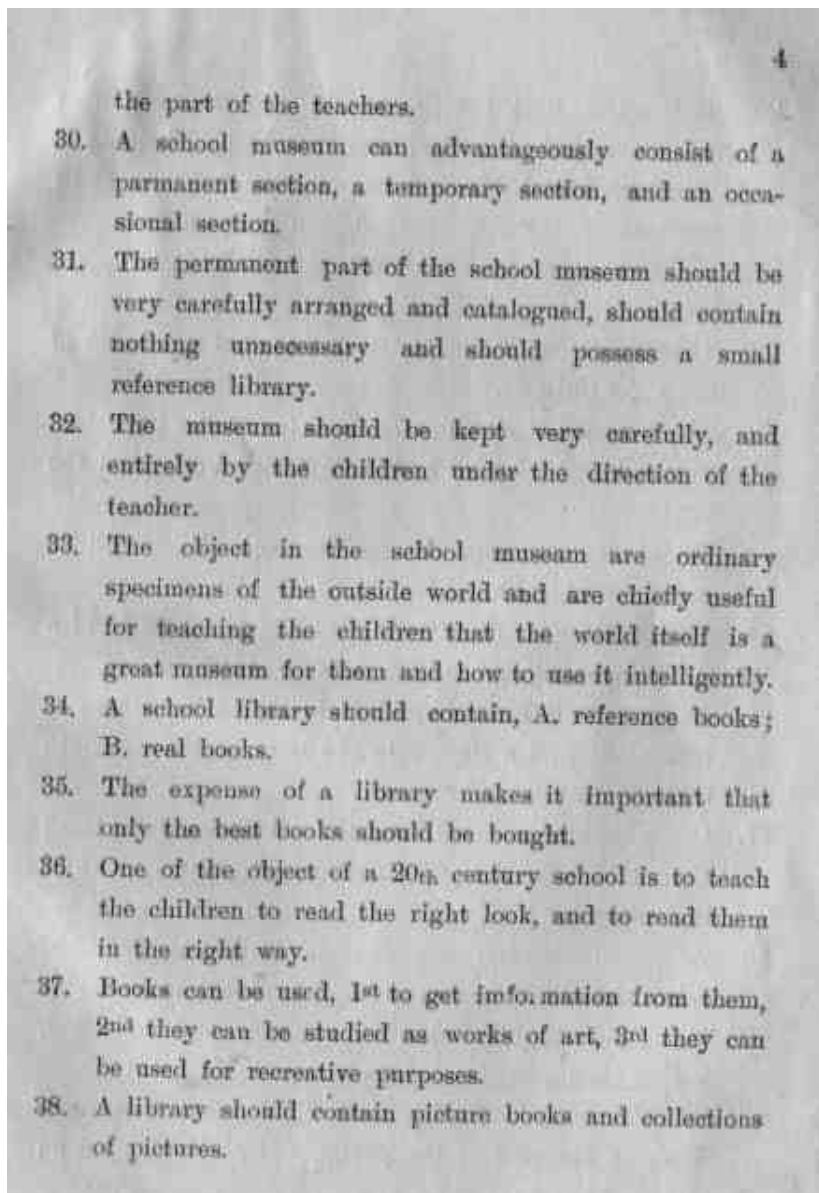


Figure 7 : Cardinal points 30-38, in the appendix.  
Source : Hughes, E. P., 1902a, 4.

39. A magic lantern is very desirable part of the apparatus of a school.
40. The chief object of an interview lesson is to train the pupils how to gain knowledge from others, and also to help them to realize what they do not know.
41. Geography deals with the relation between man and the earth.
42. For geographical purposes the world is divided into 2 sections : the area which we can see for ourselves, and the area about which we must learn from others.
43. Geographical study should begin in the area which pupils can see for themselves.
44. Educational excursions enlarge their area most desirably.
45. It is most important to emphasise the human side of geography.
46. Geography introduces the sciences and the humanities.
47. Within the first area we collect facts, record, and explain them.
48. It is important to generalize as much as possible.
49. The foundations of geographical knowledge and of geographical method can be laid in the first area.
50. Geography chiefly develops reasoning and imagination.
51. Geography has a special language of its own—maps.
52. The raw material of history = I. concrete objects,  
II. records, letters, biographies, diaries, inscriptions, etc. III. literature, art, etc. IV. institutions, V. laws, charters, customs, etc.

Figure 8 : Cardinal points 39-52, in the appendix.  
Source : Hughes, E. P., 1902a, 5.

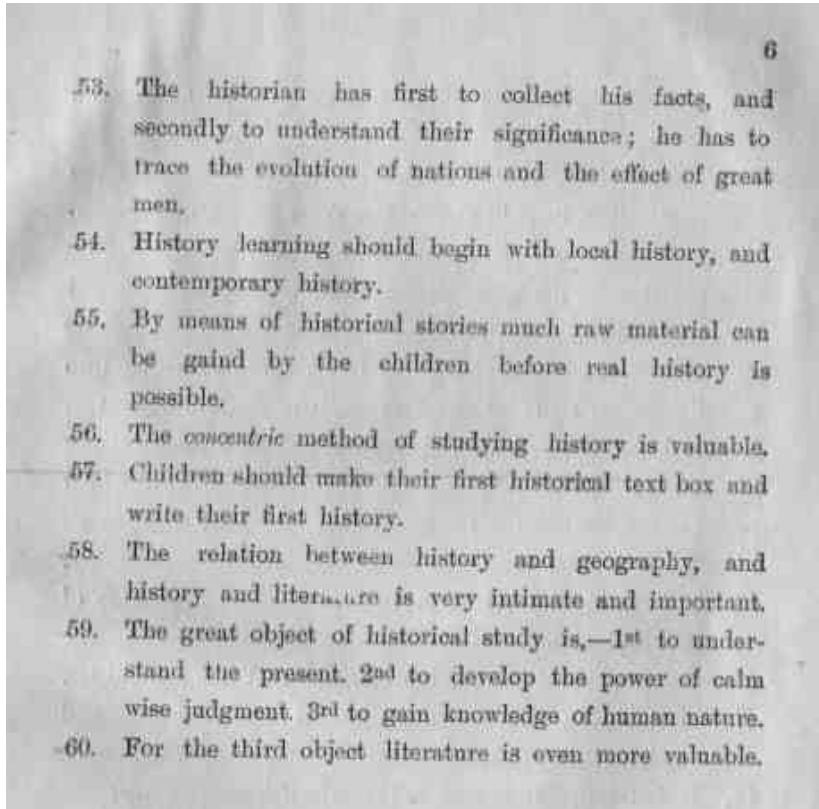


Figure 9 : Cardinal points 53-60, in the appendix.  
Source : Hughes, E. P., 1902a, 6.



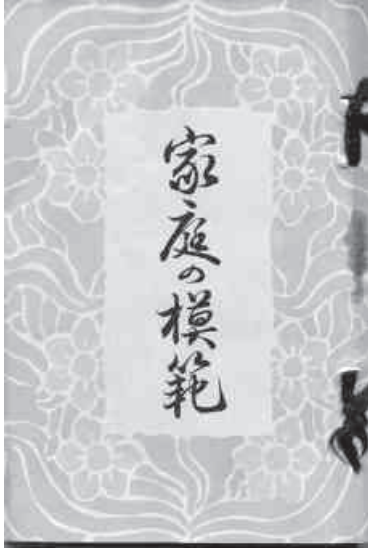


Figure 10 : Cover of *Exemplification of Home*.  
Source : Hughes, E. P., 1902b.



Figure11 : Cover of *English Life*  
Source : Hughes, E. P., 1902c.

According to her observations of Japanese patriarchy, women in Japan were dominated by men, and domestic ideology maintained strong powers restricting individuality of woman in general. ‘Education for women is necessary for better homes and the development of society and the nation’. (Hirsch, 201) Yet through ‘Homes of England’ or *English Life* her account of the wife as ‘a queen of the home’ in middle-class Britain (Hughes, 1902b, 24-25), another possibility, the concept of ‘good wife, wise mother’ in Japan, was created.

After returning to the UK, her contributions are such that she was awarded MBE in the Order of the British Empire, for her services in British Red Cross Society, another significant social network during the First World War.<sup>5</sup> She

<sup>5</sup> In the collection in the Imperial War Museum (IWM) in London, a charity, four photographs of Miss Elizabeth P Hughes, Member of the Order of the British Empire (MBE), British Red Cross Society, WWC D8-6-32, were saved. <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205380562>, accessed 09 May 2020.



became the sole woman on a committee that drafted a charter for the University of Wales, and in 1920 she received an honorary degree from that university. When the New Education movement became an international organisation, and the concept of self-government became a focus of its leading journal, the *New Era* of the New Education Fellowship in April 1921 (*New Era*, 1921)<sup>6</sup>, Hughes published her opinion on ‘Self- Government in schools’ alongside sixteen other influential educators including Norman MacMunn (1877-1925), Alice Woods (1849-1941) and J. H. Badley (1865-1967) (Figure 12). She mentioned that the problems or difficulties of ‘many teachers [who] still fear to introduce self-government’ can easily be removed if a few general principles are accepted, and she proposed such principles to develop citizenship.<sup>7</sup> This proposal was clearly her expectation for the future.

---

<sup>6</sup> She summarised the meaning of self-government and its application in schools: ‘The word “Self-Government” is unfortunately used in two different senses-1st the pupil governing himself at any rate for a short period and within certain boundaries: 2nd the pupil taking a share in the government of the community....Madame Montessori has developed wonderfully the first kind of self-government for young children, and her classes show us vividly that children work under these conditions with great enthusiasm and vigour. This kind of self-government develops initiative, love of work, capacity for hard work, a moral power which can only grow rapidly in a state of freedom, a great widening of interests, etc.’,

<sup>7</sup> Her main opinions are: (1) Self- government should not be introduced suddenly... (2) In some schools self-government does not mean the making of laws, etc., but doing a good many tasks which take up much time, are often a grave anxiety and cause of worry to the pupils, and which otherwise would have to be done by the teachers... (3) It is obviously an advantage to copy as far as possible the customs of our national citizenship, e.g., to vote by ballot, to choose representatives, etc... (4) It is essential that if the pupils make a mistake, e.g. choose bad representatives, or make foolish laws that they should not be allowed to alter them for a given period so as to realise their mistake vividly by sad experience. (5) It is well to demonstrate to the pupils the special advantages of the school community, e.g. their great freedom, they can make any laws; they know one another and their conditions at first hand

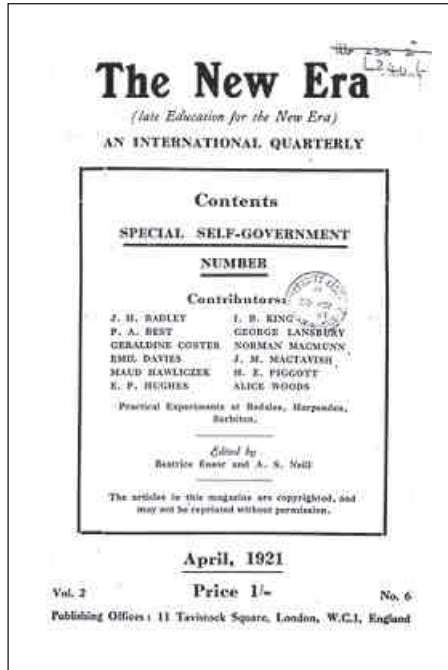


Figure 12 : Contents of *The New Era*  
Source : New Education Fellowship, April 1921.

Hughes' identification with her belief in the human-being as citizen had flexibility and strength, and through involvement in the New Education Fellowship she connected her hope to make a democratic society.<sup>8</sup>

### Tetsu Yasui (1870-1945)

Tetsu Yasui entered the male-centered education system as a woman teacher (Figure 13) and administrator for a women's university while receiving advice from Hughes and Ume Tsuda (1864-1929).

<sup>8</sup> IWM London Our Collections Miss Elizabeth Hughes, <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205380562>, accessed 10 May 2020.



Figure 13 : Tetsu Yasui of Tokyo Women's Normal School days  
Source : Junko Takamizawa, *Gonin no sensei tachi* (*Five women's teachers*) , Nihon Kirisutokyo dan shupanbu (Publishing Department of Christian group in Japan) , 1960, no page.  
See also Aoyama, N. 1949, 21.

In October 1897 Yasui studied Pedagogy and the History of Education at Cambridge Training College for Women (f.1885) in England under its first principal, E. P. Hughes (Figure 14). Living independently as a woman, Yasui sent a comparative view to her friend on 2<sup>nd</sup> March 1900:

In Japan women are always dominated by men, which is tradition... It is no shame for me to be a single woman... It is the ultimate honor to live with God's will... Japanese women are always regarded like babies by men, and how men consider women in Japan is at a low level, a very worrying situation, I recognise. (Aoyama, 1949, 88-89)

This was her determination just before returning home, on how she would live in Japan, and offers a critical viewpoint on the gender bias as it existed in Japanese society, while she had never been interested in women's movements such as the suffragettes in Britain and *Seito* (Japanese Blue



Figure 14 : Article on relation Hughes and Yasui  
 Source : The Hughes magazine, Issue 21, December 2014.<sup>9</sup>  
[https://issuu.com/hugheshall/docs/hughes-magazine-issue-21\\_bb79a2d772ad54/26](https://issuu.com/hugheshall/docs/hughes-magazine-issue-21_bb79a2d772ad54/26), accessed 10 May 2020

stocking group, f.1911) in Japan.

Visiting the Universal Exposition in Paris, and impressed by meeting there with Inazo Mitobe (1862-1933), she returned to Japan in July 1900. She was eventually baptized as a Unitarian by Danjo Evina (1856-1937)<sup>10</sup> on the Christian feast of the Nativity, 25<sup>th</sup> December 1900. Following her enjoyable work with Hughes, who stayed in Japan 1901-1902, her outstanding competency was fully demonstrated. But then she was ordered by the Japanese government to go to Siam (present-day Thailand), in order to set up the Empress Girls' School in Bangkok (Figure 15) and to teach female students from January 1904 to March 1907, in the meantime she was becoming infected with malaria.

<sup>9</sup> This phot was included in a letter from Yasui on 12 August 1898, Nao Aoyama, *Yasui Tetsu Den (Autobiography: Tetsu Yasui)*, 1949, 58.

<sup>10</sup> He was baptized by Leroy Lansing Janes (1838-1909) of Kumamoto Yo Gakko (Kumamoto foreign school in Kumamoto Prefecture), first co-education school in Japan.



Figure 15 : With her Colleagues in Siam (present-day Thailand)  
Source: Aoyama, N., *ibid.*, 106.

Completing that mission for the Japanese government, she transferred to Wales, at Hughes' suggestion, to study ethics and T.H. Green's philosophy with J.S. Mackenzie (1860-1935) at Cardiff University (Figure 16), at her own cost, September 1907 to June 1908.



Figure 16 : Professor J. S. Mackenzie and his wife Millicent  
Hughes Mackenzie (1863-1942).  
Source : Millicent Hughes Mackenzie (ed), *John Stuart  
Mackenzie*, Williams & Norgate, 1936.

Returning to Japan once more she was involved in a difficult situation for a Christian: as lecturer at Gakushuin 1908-1909; she helped Umeko Tsuda of Jyoshi Eigakujyuku (Tsuda College) part-time; lectured at Tokyo Women's Higher Normal School in 1910 and promoted as professor in 1912. She at last chose to settle, as she became a college supervisor at Tokyo Woman Christian College in 1918 under president Nitobe, taking the role of president from December 1923 to December 1940 ( Figure 17, 18 and 19). Yasui who expected education for woman did not deny that the 'the good wife, wise mother' concept, cultivated in the modernisation of Japan, as in an article entitled "Home Education versus Education for Women" in 1916 she stated that:

[The] conventional idea in Japan that educated women lose their motherhood is wrong...Women who have trained their intelligences and have wide interests and developed abilities of their judgement might make a good wife. (Yasui, 1916, 11-14)

She did not deny the role of mothers at home as a great responsibility to nurture children, and stated "The needs of the higher education for women arise from the need to qualify mothers.' This statement therefore was set not only against the national consciousness of women as mothers in Japan, but also represented progress on the ideology of 'Good Wife, Wise Mother', which expressed her nationalism.

Yasui faced the hard work of 'being responsible for the life of each student' (Aoyama, 1949, 226; Karasawa, 1979, 177) based on the respect of students' individuality. Her identity with educational conviction and belief might be made in her own transnational network and knowledge. Moreover, her shock is to be noted as a key to understanding her identity, when policemen arrived at her university to arrest students who believed in Marxism and joined the

socialist movement. She advocated that they should speak about their beliefs and ideas, and should seek a legal judgment. (Aoyama, 1949, 169; Karasawa, 1979,179) President Yasui thus aroused criticism from the media, but avoided the students' withdrawal by putting pressure on their opponents.



Figure 17 : Main building of Tokyo Woman University

Source : <https://www.twcu.ac.jp/univ/about/introduction/spirit/index.html>, accessed 10 May 2020.



Figure 18 : Opening ceremony of Tokyo Woman University, April 1918

Source : <https://www.twcu.ac.jp/univ/about/spirit-and-history/archives/>, accessed 10 May 2020.



Figure 19 : Graduating ceremony of Tokyo Woman University

Source : <https://www.twcu.ac.jp/univ/about/spirit-and-history/>, accessed 10 May 2020. See also Nao Aoyama, 1949, 241.

### Harriet Finlay-Johnson (1871-1956)<sup>11</sup>

Qualified as a teacher through private study of Froebelian principles and practice, rather than through college training, at the age of 26 in 1897, Harriet Finlay-Johnson took charge of a small village school in Sompting, Sussex, as head-teacher, with her sister as the sole assistant teacher of infants. Finlay-Johnson reflected a growing Froebelian trend, but applied kindergarten methods equally to her fifty junior pupils across the age range 8 to 14. Much of their curriculum focused on nature study pursued in an alternative space beyond the bounds of the classroom, cultivating school gardens and exploring the local environment. Out of classroom activities became an established feature of the curriculum: rambles in the surrounding country and on the local seashore, bee-keeping, gardening, and cooking. (Cunningham, 2018, 23-24) In 1902 she was prized as one of twelve excellent teachers by the local School Board.

---

<sup>11</sup> The school building in Sompting is now a community centre which is named the Harriet Johnson Centre. On the side of the building is a blue plaque to Harriet Finlay Johnson. [https://en.wikipedia.org/wiki/Harriet\\_Finlay-Johnson](https://en.wikipedia.org/wiki/Harriet_Finlay-Johnson), accessed 01 Aug. 2019.



Chief Inspector Edmond Holmes (1850-1936)<sup>12</sup> (Figure 20), ‘as a key figure in the New Education which became labelled the ‘Progressive Movement’’ (Bowmaker, 2002, 92), visited Sompting school on 26<sup>th</sup> November 1907 and observed her dramatic method, then re-visited two weeks later on the 11<sup>th</sup>, and again 12<sup>th</sup> with his friend with B. Hawker (1868-1952) (Bowmaker, 2002, 89-90). He was the most senior official responsible for the quality of the nation’s schools, and subsequently credited Finlay-Johnson with transforming his view of education (Figure 21). (Cunningham, 2018, 23)



Figure 20 : Edmond Holmes

Source : The Beginning of New Ideals and Edmond Holmes,  
<https://newidealsineducation.blogspot.com/2018/09/the-beginning-of-new-ideals-and-edmond.html>, accessed 10 May 2020

---

<sup>12</sup> Edmond Holmes became Chief Inspector of Elementary Schools in 1905. Holmes had a lifelong interest in Buddhism and pantheism, and his religious ideas permeate *What Is and What Might Be*. Nonetheless the book was an important contribution to the debate about the nature and purpose of education. In their 1980 book *Inside the Primary Classroom* (The ORACLE Report) Galton, Simon and Croll describe it as 'the first striking manifesto of the "progressives" in its total condemnation of the arid drill methods of the contemporary elementary school'.



Figure 21 : Harriet Finlay-Johnson  
Source : Bowmaker, 2002, no page.

The relations between history and geography, and history and literature are very intimate and important. Historical stories acted out to gain knowledge of human nature (Figure 22).



Figure 22 : School libraries, real books, reading for information  
and for recreation.  
Source : Bowmaker, 2002, viii.

In August 1909 (Bowmaker, 2002, 106), Finlay-Johnson got married to her former pupil George Weller (?1888-1952) who was 17 years younger than her, and she bravely fought the inevitable local gossip (Figure 23). Marrying a former younger pupil was undoubtedly scandalous at that time, and no doubt a great shock to the whole village. Finlay-Johnson resigned on 24<sup>th</sup> of March 1910 (Bowmaker, 2002, 115), just as previously another woman had resigned from the school on marriage, a common expectation.



Figure 23 : Wedding with her former pupil Mr George Weller  
Source : <https://search.yahoo.co.jp/image/search?rkf=2&ei=UTF-8&gdr=1&p=Harriet+Finlay-Johnson#mode%3Ddetail%26index%3D0%26st%3D0>, accessed 1 Aug. 2019.

Holmes in his 1911 book, *What Is and What Might Be: A Study of Education in General and Elementary Education in particular*<sup>13</sup>, drew national

---

<sup>13</sup> In 1910 Holmes wrote a confidential memorandum in which he criticised school inspectors who had previously been elementary school teachers, and who were understandably angered when it was made public. Secretary to the Board of Education Robert Morant was forced to demand Holmes' resignation, following which Holmes visited Rome to research Maria Montessori's Casa dei Bambini (1906-1911).

and international attention to the work of a rural elementary school head-teacher, a young woman, with the pseudonym 'Egeria'. Holmes described how, in her school:

... every child is, as a rule, actively employed. And bearing in mind that "unimpeded energy" is a recognized source of happiness..... there is a close connection between the activity of the children and the brightness of their faces. (Holmes, 1911, 155)

Finlay-Johnson, persuaded by Holmes, published *The Dramatic Method of Teaching* in 1911 and described her progressive method in a few introductory words.

I taught my school children by the Dramatic Method... I feel sure that all educationists worthy of the name will agree that at the present day, more than ever before, only the very best will be good enough for the education of our children. (Finlay-Johnson, 1911, 15)

Holmes's book is more philosophical and hers more pragmatic, offering between them not only a graphic account of progressive practice in many aspects, but also a most original and influential case study of drama as pedagogy. 'Her explanations of activity and experience, exploration and discovery, creativity, individual and collaborative expression in the children's work, and a new role for teachers, reflect the broad scope of new vehicles of learning that were being discovered and developed in the early twentieth century.' (Cunningham, 2018, 23) Yet teaching through children's drama tended to traditional literature such as Shakespearean plays, and the wall decoration and visual displays in the class room impressed middle-class tastes in the late Victorian and Edwardian era, though her teaching method was

certainly radical.

Finlay-Johnson's dramatic method of teaching, with its quality confirmed by HMI, was introduced into Japan by the translation of Holmes' book in 1913,<sup>14</sup> and later in 1923 by different translators. Seishi Shimoda,<sup>15</sup> a transnational conduit of progressive thought and practice, as an art teacher from 1921 at the independent Tokyo progressive school, *Seijo* Gakuen, translated her book into Japanese in 1923,<sup>16</sup> in a single month, aided in scribing and copying by two women Umeko Hiragaki and Kaneyo Kobayashi, who later became teachers at Ikebukuro Children's Village School, Tokyo. Arata Osada (1887-1961), a scholar in Hiroshima,<sup>17</sup> emphasised in its preface that 'Education has to correspond to life...' (Osada, 1923, no page), and 'In Europe and America the integrated method with drama and education has been heavily differentiated and developed, not simply drama set pieces performed by children for a public audience at a school's Arts Festival.' (ibid) He surprised his readers with Finlay-Johnson's use of dramatic methods not only for history and literature but also nature study, geography and arithmetic, and he encouraged dramatization in education.

In addition, Finlay-Johnson's essay 'Drama in Education' was published in

---

<sup>14</sup> Translator Gentaro Matsumoto (1859-1925), professor of Gakusyuin, received a letter from Holmes, in which he expressed his belief in Buddhism.

<sup>15</sup> Shimoda also derived inspiration from A.S. Neill (1883-1973), whose writings he translated into Japanese. He visited Finlay-Johnson in 1928 but the precise date is not clear, and Akira Okada (1923-2009) in Tamagawa University, Tokyo, informed Mary Bowmaker, biographer of Finlay Johnson, that a Japanese translation was made as *Gekika seru kakuka kyojyuhō* in 1923.

<sup>16</sup> In Japan led by Kuniyoshi Obara (1887-1977), children's drama was initiated at a conference of National Elementary Teachers' Association in Hiroshima, 1918. In Tokyo 2,000 elementary teachers observed the first public school drama performance at *Seijo*, and children's drama in school soon became very popular among elementary schools all over Japan. See Cunningham P. and Yamasaki, Y. (2018) 20.

<sup>17</sup> Osada, A. and Sawayanagi M., took an interest in progressive women teachers. They travelled abroad to observe school systems in the world for one year, visiting Giuslia Civita Franceschi (1870-1957) in Italy and Margaret McMillan (1860-1931) in London. See Osada, A. and Sawayanagi M. (1923).

*New Era*, January 1923 and was introduced to Japanese educators in greater detail by translation in the monthly progressive magazine, *Kyoiku no seikisha* (*Century of Education*) in 1924. (Kyoiku no Seikisha, 1924)

### **Perspectives on the entangled history of New Education: possibilities for an alternative historiography?**

The first point requiring emphasis is the possibility of presenting an alternative historiography for these three agents, using the concept of ‘translation’ as a lens. Hughes and Yasui related to each other as teacher and student, across an age difference of approximately twenty years, and entered into the male-centred education systems in their respective national societies, based on a gendered division of labor, supported by a few humanitarian educators of the opposite sex. Hughes’ legacy to ‘new education’ was that she not only opened the door of secondary education to women, but also conveyed the importance of responding to and encouraging the individuality of children. Her ideas were also aligned with those of progressive men like Cecil Reddie (1858-1932) and J. H. Badley in the New Education movement.

Yasui’s ideals for education for women were gathered through her educational tourism. A key concept related with Yasui’s thought is ‘Personalismus’, based on Christianity which was formed by practical life with Hughes and Philosophy and Ethics in British Idealism. Yet Yasui’s impact on women’s education was only for the middle class, where we have to recognize some limitation, from the perspective of modern expectations regarding gender. Nevertheless, she was one of the pioneers for improving the status of women, who suffered discrimination in her time. Ideas of liberty for women and mothers in the middle class opened the road for those who were to gain the right to a higher education later. In addition women had a way of interrogating their own interests and motivation, and addressed a broad intellectual knowledge with freedom and emancipation.

Finlay-Johnson's progressive method represented new pedagogy supported by male inspectors including Holmes, and her Japanese translator. Many of her ideas, although she encountered typical gender problems, she would in time be taken up by what became known as the progressives and her work came to influence the curriculum in schools all over the UK and the USA, and Japan, remaining relevant to this day. The ideas of Hughes and Finlay-Johnson, nevertheless lacked any critique of a gendered and classed society. From a modern perspective, a weak point in their progressivism appears to be a lack of teaching about awareness of women's rights or a critical stance to traditional gender bias in acceptance of women's primarily domestic role as wives and mothers. That problem may be seen as rooted in the lives of Hughes and Yasui as unmarried women with experience of childbirth, and Finlay-Johnson as women with inexperience of childbirth.

What we are concerned here is two ways we should put intentionally. Three agents engaged in a social and transnational network, established some personal ideals for education, fighting various forms of discrimination for native Welsh and Japanese, Christians and members of their own sex. They confronted gossip about their personal lives, whilst weaving a thread of new or progressive education within the imperial contexts that pertained in Britain and Japan, indicating the prospect of alternative histories. What I introduce in this article is a simple approach from Japan. We could describe a more nuanced and variegated historiography of New Education movement based on women's activities, embedded in plurality channels, at the beginning of twentieth century in Britain and Japan, if we trace the intricate tapestry by following the many warps and wefts within their activities and administrations. Doing this we might clarify its history observed through a two-way lens, to identify any impact on Hughes' or Finlay-Johnson's ideas and pedagogical principles, following their relationship with the Japanese.

Appendix:

The lives and careers of Elizabeth Hughes, Tetsu Yasui and Harriet Finlay-Johnson: an overview

The table outlines their main activities as a linear progression in the context of various routes.

		Elizabeth Hughes (1851-1925)	Tetsu Yasui (1870-1945)		Harriet Finlay-Johnson (1871-1956)	
1850	1851	<ul style="list-style-type: none"> <li>born to a Christian nonconformist (Methodist) family in Wales, her father a medical officer of health and chairman of the school board, a prominent civic activist.</li> </ul>				
1860						
1870	1877-1881	<ul style="list-style-type: none"> <li>taught at Cheltenham Ladies' College.</li> </ul>	1870	<ul style="list-style-type: none"> <li>born to a Shinto and Buddhist family, the warrior class, Tokyo.</li> </ul>	1871	<ul style="list-style-type: none"> <li>born in Hampstead, London. Her father, master of builder.</li> </ul>
			1876	<ul style="list-style-type: none"> <li>enrolled into elementary school in Tokyo.</li> </ul>		
1880	1881-1884	<ul style="list-style-type: none"> <li>studied at Newnham College, Cambridge, the first year in which women were admitted to university examinations. Hughes studied at first Moral Sciences (to 1884) and then History (1884-5).</li> </ul>	1881	<ul style="list-style-type: none"> <li>transferred to the preparatory school of Tokyo Women's Normal School (TWNS)</li> </ul>		
	1884	<ul style="list-style-type: none"> <li>a first in the moral science Tripos.</li> </ul>	1882	<ul style="list-style-type: none"> <li>transferred Women's Higher middle school (THWNS), abolition of TWNS.</li> </ul>		
	1884	<ul style="list-style-type: none"> <li>won a prize for her essay 'The higher education of girls in Wales'</li> </ul>	1884	<ul style="list-style-type: none"> <li>entered Tokyo Women's Normal School</li> </ul>		
	1885	<ul style="list-style-type: none"> <li>a second in history</li> </ul>				
	1885, Oct.	<ul style="list-style-type: none"> <li>appointed first principal of Cambridge Training College for Women (CTCW).</li> </ul>				



1890	1898  1899	<ul style="list-style-type: none"> <li>Secretary of the Association for Promoting the Education of Girls in Wales.</li> <li>resigned as principal of the CTCW, pleading ill health</li> </ul>	1890  1892 1894  1896, Dec. 1897, Oct.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Associate teacher at Women's Higher Normal School after graduation THNS.</li> <li>Teacher at Iwate Normal School.</li> <li>Teacher at Women's Higher Normal School.</li> <li>Order to abroad study for three years in Britain.</li> <li>Study at Cambridge Training College for Women under Hughes.</li> </ul>	1892   1897	<ul style="list-style-type: none"> <li>passed Certificate Examination (second division) , qualified teacher after working for eight years at St Mary's C of E School, Willesden.</li> <li>appointed to headmistress at the village school, Sompting, Sussex. Her sister Emily was appointed to work in the infant department as an assistant teacher.</li> </ul>
1900	1900-1901  1901, Aug.-Nov. 1902  1902, Apr.  1902	<ul style="list-style-type: none"> <li>visited Massachusetts and Chicago to study the probation system.</li> <li>visited Japan.</li> <li>appointed as Professor of Japan Women University (pioneer of Women's University in Japan).</li> <li>formed the Barry Twentieth Century Club for lifelong education.</li> </ul>	1900, Apr.  1900, Sep 1900, Dec 1901-02 1904, Jan - 1907, Mar 1907, Sep.- 1908, Jun. 1908-09	<ul style="list-style-type: none"> <li>meeting with Inazo Nitobe in Paris.</li> <li>returned to Japan.</li> <li>baptized a Christian.</li> <li>attendant and translation for Hughes.</li> <li>Deputy head at Women's Higher School in Bangkok.</li> <li>study at Cardiff University under J. S. Mackenzie.</li> <li>Lecturer at Gakushuin, Tokyo.</li> </ul>	1902  1907  1909, Aug.	<ul style="list-style-type: none"> <li>prize for excellent teacher.</li> <li>E.G. Holmes, HMI, visited Finlay- Johnson's village school.</li> <li>married.</li> </ul>
1910	1918	<ul style="list-style-type: none"> <li>MBE of the Order of the British Empire for her lectures in Red Cross Hospital in Barry.</li> </ul>	1910  1912  1918	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lecturer at Tokyo Women's Higher Normal School.</li> <li>Professor at the University above.</li> <li>Lecturer and a college supervisor at Tokyo Woman Christian College (TWCC).</li> </ul>	1910, Mar 1911  1911	<ul style="list-style-type: none"> <li>resigned.</li> <li>Holmes introduced Finlay-Johnson's dramatic method of teaching in his book, <i>What Is and What Might Be</i>.</li> <li>published <i>Dramatic Method of Teaching</i>.</li> </ul>

1920	1920	• received an honorary degree from the University of Wales.	1923	• President at TWCC	1923, Jan.	• published an article 'Drama in Education' on the <i>New Era</i> .
	1921	• published an article 'Self-government in school' on the <i>New Era</i> .				
	1925	• death.				
1930						
1940	1949	• CTCW renamed Hughes Hall in her honour.	1940	• retired from TWCC		
			1945	• death.		
1950					1956	• death.

### References:

- Aoyama, N., (1949), *Yasui Tetsu Den (Story of Tetsu Yasui)*, Tokyo: Iwanami shoten. [In Japanese]
- Bowmaker, Mary (2002), *A Little School on the Downs*, West Sussex: Woodfield.
- Cunningham, P. and Yamasaki, Y. (2018), "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): 11-33.
- Finlay-Johnson, H. (1911), *The Dramatic Method of Teaching*, James Nisbet & Co., Limited.
- Finlay-Johnson, H. ("Egeria") (1923), "Drama in Education", New Education Fellowship, *The New Era*, January, vol.4, no.13, 131-134.
- Froebel society Japan (1901), Kaiho (Society News), *Fujin to Kodomo (Women and children)*, vol.1, no. 11, Nov. 1901, appendix 1. [In Japanese]
- Galton, Maurice J.& Simon, Brian & Croll (1980), Paul, *Inside the Primary Classroom (The ORACLE Report)*, London: Routledge & K. Paul.
- Tsujimoto, M. and Yamasaki, Y. (eds.) (2017), *History of Education in Japan (1600-2000)*, London: Routledge.
- Hashimoto, Miho (ed.) (2018), *Taisho Shinkyoyiku no Juyoshi (The history of*

- reception of New Education in Taisho era, Japan*), Tokyo: Toshin do. [In Japanese]
- Hirsche, P. and McBeth, M. (2004), *Teacher Training at Cambridge*, London: Woburn press.
- Holmes, E. G., (1911), *What Is and What Might Be: A Study of Education in General and Elementary Education in particular*, London: Constable & Co. Ltd.
- Hughes, E. P., Yasui T. (trans.) (1901), “Yochien ni okeru Yoji Kojinsei no Hatsutatsu oyobi Hogo” (Development and care of Individuality of child in the kindergarten), *Fujin to Kodomo*, vol. 1, no. 11, Nov. 57-63. [In Japanese] We can download from Ochanomizu University Web Library-Institutional Repository, [https://teapot.lib.ocha.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=33103&item\\_no=1&page\\_id=64&block\\_id=115](https://teapot.lib.ocha.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=33103&item_no=1&page_id=64&block_id=115), accessed 04 April 2019.
- Hughes, E. P., (1902a), Honda, M. and Tanahashi, G. (trans.), *Kyozuhokogi (The Art of Teaching)*, Tokyo: Sankaido shoten. [In Japanese]
- Hughes, E. P., (1902b), Honda, M. (trans.), “Home of England”, in *Katei no Mohan (Exemplification of Home)*, Tokyo: Ikuseikai. [In Japanese]
- Hughes, E. P., (1902c), Ogata, R. (trans.), *Eikoku Fuzoku (English Life)*, Tokyo: Chishin kan. [In Japanese]
- Ikeda, K. (2014), “British Cultural Influence and Japan: Elizabeth Phillips Hughes's Visit for Educational Research in 1901-1902”, *The International Journal of the History of Sport*, 31 (15):1925-1938.
- Karasawa, T., (1979), *Jyoshi Gakusei no Rekishi (The history of women students in Japan)*, Mokuji sha. [In Japanese]
- New Education Fellowship (1921), “Self-Government in Schools”, *The New Era*, April, vol. 1, no. 6, 159-181.
- Osada, A., Jo (Introduction), Johnson, H. F. Shimoda, S. (trans.) (1923)

- Gekika seru kakuka kyojyuhō* (*The Dramatic method of Teaching*), Nihon Kyoiku Gakkai. [In Japanese]
- Ōno Nobutane (1989), "E. P. Hughes in Japan (1901-1902)", Gakushuin University Faculty of Letters, *Research Annual Report*, 36, 323-346. [In Japanese]
- Udono, A., (2014), "Kosei gainen ni tsuite no ichikosatsu" (A study about the concept of Individuality in Japan), Bunkyo Gakuin Daigaku kyosyoku katei centre, *Bunkyo Gakuin Daigaku kyosyoku kenkyuronsyu*, vol. 5, 65-73. [In Japanese]
- Yasui, T. (1916), "Katei kyoiku tai jyosei kyoiku" (Education at home versus education for women), *Fujin shu ho* (*Weekly Magazine for Women*) vol. 2, no.7, 11-14. [In Japanese]
- Yamasaki, Y. and Kuno, H. (eds.) (2017), *Educational Progressivism, Cultural Encounters and Reform in Japan*, London: Routledge.
- Yamasaki, Y. (2016), "Tetsu Yasui and Transcultural Influences in Educational Reforms for Women", Nishinomiya: Mukogawa Women's University, Annual Report of Research Institute for Linguistic Cultural Studies, 26, 101-121.
- Yamasaki, Y. (2015), "Developing citizenship: lessons from British progressives, Dramatic Method of Teaching by H. Finlay-Johnson (1912)", Nishinomiya: Mukogawa Women's University, Research Bulletin of Education, vol. 10, 17-23.
- Yamasaki, Y. (2013), "Continuing the conversation: British and Japanese progressivism", *History of Education*, London: Routledge Taylor & Francis, 42 (3): 335-349.
- Yamasaki, Y. (2010), "The impact of Western progressive educational ideas in Japan: 1868-1940", *History of Education*, London: Routledge Taylor & Francis, 39 (5): 575-588.

**Note:** This paper is based on my handouts for symposium of the 2019 World Education Research Association (WERA), Focal Meeting, entitled Gender and Transnational Perspectives in the History of Education, ID: 352, 5th-8th August 2019 in Tokyo. Presenters are as follows:

Speakers: Setsuko Kagawa (Nishikyushu University, Japan), Joyce Goodman (Winchester University, UK) Yuko Takahashi (Tsuda University, Japan), Sayaka Nakagomi (Rikkyo University, Japan) and Yoko Yamasaki.

Chair: Makoto Iwashita (Aoyama University, Japan).

Discussant: Takayuki Sato (Waseda University, Japan).

**Acknowledgment:** This work was supported by Japan Society for the Promotion of Science (JSPS), Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) (C), 17K04594 and 17K04550.

## II. 言語文化研究所 秋季言語 文化セミナー（2019年度）



このごろ ことば  
此比巷ニハヤル物

—誇張 短縮 非断定 安直敬語 非自主性—

佐竹秀雄

## 1. はじめに

タイトルは、14世紀前半における、当時の世相を風刺した文書『二条河原の落書』の冒頭部分をもじったものである。サブタイトルは本セミナーの主張にかかわるもので、もとの文書が七五調であるのに合わせている。

本セミナーで扱うものは、世相を強く反映することばである。近ごろの日本語には、旧来の日本語とは異なる、新しい現象がいくつか見られる。それらは、どういう特徴をもち、なぜ生じるのか。あるいは、そこにどのような意味があるのか。旧来にはなかった語感による表現法の傾向を分析し、それらのメリットとデメリットについて考えることが目的である。

以下、近年流行していると位置づけられる言語現象を取り上げ、共通する性格ごとに整理して述べる。

## 2. 誇張表現と漢語好き

### (1) 発覚・号泣・快挙

単語の問題から始めよう。第1は「発覚」である。スポーツ紙の見出しで、芸能人の話題を取り上げたものに、次のような表現がよく見られる。

#### ① 「〇〇と××、熱愛発覚」「◇◇に恋人発覚」

「発覚」の本来の意味は「隠していた悪事・陰謀などが明るみに出ること」で、「〇〇さんにガン発覚」などが普通の使い方である。つまり、「発覚」の対象は、「悪事・陰謀」などよくないことであり、本来なら「熱愛」「恋人」は「発覚」の対象になり得ない。

それにもかかわらず、「発覚」が使われる理由は、芸能界において「熱愛」「恋人」はよくないことだということであろう。一般の人にとっては、恋愛



は決して悪いことではないが、芸能人にとってはファンに見放される可能性があり、好ましくないことだとも言える。よって、恋愛は隠すべきことがらであり、それが露見したときに「発覚」となるのであろう。

このような理屈で使われ始めたと思われるが、近年は、それだけでなく、もはや理屈抜きに定型化した表現であるかのように使われている。

第2は「号泣」である。インターネットの世界では、次のような例が見つかった。

② 「なんだか涙が出てくる」号泣ソング集

③ 「久しぶりにしゃっくりみたいな泣き方をしてしまった」と号泣したことを告白した。

「号泣」は、本来「大声をあげて泣く」という意味であるが、近年、「声をあげないで泣く」場合や、単に「泣く」だけの意味に使われる。

文化庁の「国語に関する世論調査」(2010年度)によれば、「号泣」の意味を問うアンケートに対して、次のような結果が示されている。

「大声をあげて泣く」という意味……34.1%

「激しく泣く」という意味……………48.3%

本来の意味でない方が多く支持されている。こうした事実を反映してか、「三省堂国語辞典」第7版(2014)には、語釈に第1義として本来の意味を示した後、第2の意味として「[俗] 大いになみだを流すこと。」と掲載されている。しかし、現実には「大いに泣く」どころか、上の②のような、単に涙を流す場合や、さらには、涙をぼろっとこぼす程度に対しても「号泣」が使われている例が見られる。やはり誇張表現と言わざるを得ない。

第3は「快挙」である。地方新聞では、次のような記事があった。

④ 見出し：〇〇さん、ソフトテニスで快挙

本文：「第1回アジアジュニアソフトテニス選手権大会」で、〇〇  
〇〇さんが12歳以下のシングルス男子の部で優勝しました。

⑤ 本文：「第11回フラワーデザインコンテストクイーンズカップ  
2019」の学生部門に出場し、花歴0年で第3位を獲得する  
という快挙を成し遂げた。

⑥ 見出し：ダイオウグソクムシ脱皮確認 全部脱げたら…世界初快挙

本文：これまではいずれも体の後半部のみの脱皮ただだけに、○

○○○学芸員（49）は「前半部も完全に脱皮して、世界初

の快挙を達成してほしい」と期待を寄せる。

「快挙」は、辞書では「胸のすくような（真似のできないような）すばらしい行為」などとされる。④では、本文では単なる優勝とされることを、見出しでは「快挙」と表現されている。⑤では、始めて間もないという条件はあるものの、3位でも「快挙」とされる。⑥は、ダイオウグソクムシという甲殻類生物が脱皮することが快挙の対象である。これも「発覚」「号泣」と同様、誇張したシーンで使われている。

(2) 購入・挿入・投入・供す・食す

次に、使われる単語が、以前と違って異なる語に変化したものを取り上げる。インターネットで検索すると、次のような例が見つかった。

⑦ 馬券（勝馬投票券）は何歳から購入できるのですか？

⑧ 上腕式血圧計（腕を挿入するタイプ）

⑨ 味に関してはシンプルでしたがやはりニンニクを投入することで良さが出るのかも

⑦の場合、以前なら「買えるのですか」と表現していたところである。「買う」が「購入」に変化した。「自宅用の土地」でも「100円程度の菓子」でも「買う」よりも「購入する」が使われる。

⑧は「入れる」から「挿入」への変化である。電車で乗り越し精算をしようとする、精算機にカードを「挿入してください」と言われたりする。「入れてください」ではない。⑨も「入れる」ではなく「投入する」が好まれる。

「買う」から「購入する」、「入れる」から「挿入する」「投入する」への変化は、いずれも和語から漢語への変化である。和語が日常語で多く使われるのに対して、漢語は書きことばで多く使われる傾向がある。つまりは改まった性格をもっている。それだけに、話しことばで漢語が使われると、大層な印象を与えるのである。

以下は、食にかかわるテレビ番組での例である。

- ⑩ 妻の手作りの料理が、日曜日の食卓に供せられる。
- ⑪ 茶こしなどで粉砂糖を振りかけて供します。
- ⑫ わたし、食さなくても、おいしさがわかります。
- ⑬ 毎日、一食はラーメンを食することにしています。

「供する」「食する」を使った例である。単に「出す」「食べる」という日常でよく使う語でもいい場面である。ここでも、やはり和語から漢語への変化が認められる。

以上、「購入・挿入・投入・供す・食す」が好まれて使われている事実は、和語を漢語で言い換える傾向の存在であり、それは、大層な物言いを好む傾向だとも言える。要するに、漢語による誇張表現の増加という流行である。

### 3. 責任回避の曖昧好み

#### (1) 「…(の) かなと思います」

ここでは文末表現を取り上げる。次は、テレビでのコメントである。

- ① いのちということを、活動の中で大事にしていることかなと思います。
- ② 少子化というのは、なかなか厳しいのかなと思っております。

発言の最後に「…かなと思います」「…のかなと思います」という言い方をする人が増えている。コメンテーターに限らず、政治家、官僚から一般庶民まで、地位や立場に関係なくよく使われている。

「(の) かな」の部分抜いた「…と思います」と比べれば明らかなように、「(の) かな」によって、発言のトーンが弱くなる。主張も柔らかいものになる。その発言が、自分の主張をすべき場面であれば、決して好ましいことではないはず。しかし、他方、その意見が相手と異なる主張であれば、和らげる効果によって、鋭い意見対立を招かないですむことにもなる。

この問題について、小野正樹(2006)では、次のように述べている。

他の意見を排除しないことを表し、話題に関係のある人や組織、他の意見に配慮を示す。強い意思をやわらかな印象で伝えたり、自分自身の評価を控えめにしたりする機能がある

また、鈴木智美（2015）では、次のように述べられている。

聞き手と思考内容を共有せず、あくまでも個人的な見解であることを示しつつコメントするというのは、主張を曖昧にしつつ、自己防衛を行おうとする発言の姿勢である。

これらの指摘にもあるように、「…（の）かなと思います」という表現法は、主張を曖昧にするものであるが、そこには、周りに配慮する、柔らかな指摘にとどめるといった効果を持つとともに、それによって相手から反論をされないようにできるという利点がある。だから、好まれて使われるのだ。

表明した意見が、一般人による芸能ゴシップや天気予測のような無責任なものであれば、何も問題はない。しかし、例えば、政治家や行政官が国民の暮らしにかかわる意見の表明に使ってもらっては困る。もっとも、「…（の）かなと思います」を使って責任逃れをしている可能性も十分考えられるが。

## (2) 「…かもしれません」

「…（の）かなと思います」と類似のものに、「…かもしれません」がある。次は、テレビの報道番組でのMCの発言である。

③ このようなスタイルの店が、今後増えていくかもしれません。

④ 日本の歴史を塗り替えるかもしれない。そんなニュースでした。

現実の状況を報道しておいて、最後のまとめに「かもしれません」を付けるのである。報道の姿勢としてこれでいいのだろうか。「かもしれない」を付ければ、何も言っていないことと等しくなってしまう。断定を避けている。非常に無責任な発言ということになる。

それにもかかわらず、好んで使用されるのはなぜか。それは、断定を回避することで、だれにも文句を付けられないというメリットが生まれるからである。近年、ネット社会では、特定の人物の発言が簡単に攻撃を受ける事態が生じる。いわばクレーム社会が進化しているのであり、そのような社会で身を守るのに、「…かもしれません」はとても便利な武器になるのである。

#### 4. 敬語・敬意表現に関する意識

##### (1) 「…してもらっていいですか」

最後は、敬語の問題を扱う。その第1は、依頼の表現「…してもらっていいですか」である。

① 私の代わりに行ってもらっていいですか。

② 恐れ入りますが、お名前を聞かせてもらってよろしいでしょうか。

どちらも、現実には丁寧に依頼をしている場面である。しかし、敬語という点で見ると、①では、「いいですか」の丁寧語「です」が使われているだけで、尊敬語も謙譲語も使われていない。②についても、同様に、丁寧語「ます」「お」「です」しか使われていない。このように考えると、敬語形式としては敬意の高い表現とはとても言えないものである。

ところが、現実には、この「…してもらっていいですか」の依頼表現は、非常によく使われている。しかも、使っている人は、敬意の高い表現だと思いついて入っているようなのである。

その理由の一つは「もらう」にあると思われる。「もらう」は相手から恩恵を受ける意味を示す。恩恵の授受関係は上下関係と同じように認識されやすい。恩恵を与える側が上位者で、受ける側が下位者と認識されるのである。例えば、「先日は結構なものをいただきました」と述べる時、モノの授受を通して、相手と自分の間に一時的な上下関係を認識するような感覚が生じる。その感覚は、敬語を使用するときの意識に通じる。つまり、「もらう」を使うことが、敬語を使うような錯覚を生んでいると考えられる。

もう一つの理由は、「よいか」という相手に許諾を求める表現にもある。許しを相手に求める場面だから、許しを与える側が上位者、許しを求める側が下位者の立場となる。したがって、「よいか」と許しを求める表現そのものが、相手を上位者として立てる、敬語に通じる意識があると考えられる。

要するに、本来、敬意を示さない表現形に、今や敬意が存在すると人々が思い始めたということである。

この問題については、NHK放送文化研究所の調査(2007年)がある。「…していただいてよろしいですか」という言い方に対して、違和感をもつ人は

平均39%であり、高齢者ほど違和感が高くなるという傾向が報告されている。やはり、若い人を中心に増えてきていて、これからも増える表現ということであろう。

(2) 「…して下さる」か「…していただく」か

同じくNHK放送文化研究所の調査(2011年)に、「～てください」と「～ていただき」のどちらを使うかというものがある。結果は、「～いただき」を使う(「～くださり」は使わない)回答が、やや多くなっている。また、全体的な流れとしては、「～いただき」のほうが優勢になりつつあるという。

なぜ「…していただく」のほうが優勢なのだろうか。「…していただく」は「…してもら」の敬語形式で、「…して下さる」は「…してくれる」の敬語形式であり、どちらの表現も恩恵の授受関係を示すものである。したがって、どちらも同じはずなのに、「…していただく」の方が好まれる。ここで、一つ考えられるのは、前述の「…してもらっていいですか」との関係である。「…してもらっていいですか」を好んで使うことが、その敬語形式の「…していただく」を好むことに通じるということである。

「…してくれる」「…して下さる」は、「…する」という動作をする相手の立場に視点を置いた表現である。それに対して、「…してもら」「…していただく」は、自分の視点からの表現である。例えば、「(相手が)来る」という動作に対して、相手の視点に立てば「来てくれる」「来てくださる」、自分の視点に立てば「来てもら」「来ていただく」である。このことから、近年、人々は敬意を表現する際に、自分の視点からとらえようとする傾向があると言することができる。

「…して下さる」は、相手を高める尊敬語であり、相手に直接的に敬意を示す。他方、「…していただく」は、自分を低めることで間接的に相手を高めるものである。理想を言えば、両者が使い分けられてもいいはずである。しかし、「…していただく」がより好まれているわけで、要するに、使い分けの精神がなくなっていることの表れととらえることもできる。

### (3) 「…させていただく」を取り巻く正誤意識

敬語に関する近年の流行の一つに「…させていただく」の過度な使用がある。形式として間違っているわけではないが、その使用場面として適切でないものがしばしば認められる。

文化審議会国語分科会が示している「敬語の指針」によれば、「…させていただく」の使用条件として、「許可を受けている」と「恩恵を受ける事実や気持ちがある」の2つを挙げている。例えば、選挙演説で「今回、立候補させていただきました〇〇です」と言う場合で考えてみよう。立候補者は、立候補できたことに満足感を覚えるなど、なんらかの恩恵の気持ちをもっていると考えられる。つまり、2条件の後者はクリアしている。しかし、前者の許可についてはどうか。そもそも、立候補は国民の権利であって、だれかの許可を受けるものではないはずである。許可を受ける必要がないシーンで「…させていただく」が使われる違和感が、「…させていただく」問題の中核にあると考えられる。

ここで、ネットの情報サイトで、「…させていただく」の正誤に関してどのように扱われているかを調べてみた。具体的な場面としては、司会などに紹介されて挨拶する場面での「ご挨拶させていただきます」についての言及を比較する。

#### ① 敬語のプロを自称するYT氏

指名を受けたときの「はなはだ僭越ながら、ご挨拶をさせていただきます」について、「指名」も「許可」と考えられるから正しい。

#### ② 英語表現の意味と使い方を説明するサイト「英語部」

「本日は私がご挨拶をさせていただきます」で、依頼を受けたことは、許可を受けたということになるので正しい。

#### ③ ライター講座を開設しているサイト「pro writers」

「挨拶させていただく」は場合によって使い分ける必要がある。相手が許可していない場合は使えない。例えば、「僭越ながら、挨拶させていただきます」などは誤り。

#### ④ リクルートグループが提供する就職ポータルサイト「リクナビ」

「ごあいさつさせていただきます」は正しいというよりは、慣習化されたものである。

以上を眺めると、多くは「許可」を正誤の判断基準にしている。①では「指名も許可と考えられるから」と述べているが、「指名」は現実には「依頼」であることが多い。依頼と許可は対極にあるので①は説明に無理がある。その意味で、②の記述はより明確に非論理的である。③の説明も不十分だが、結局のところ、④で述べているように、もはや正誤を越えて慣習化された表現になっているのが実態と考えられる。要するに、正誤を考えて使うことを判断するのではなく、他の人たちが使っているから使えるという考え方が一般的なようである。

## 5. 近年の特徴的な言語表現から何が見えるか

以上に述べてきたことを整理してみよう。

「発覚・号泣・快挙」は明らかに誇張表現であった。また、「購入・挿入・投入・供する・食する」なども、日常的な行為に対する言い回しなのに、あえて漢語を選ぶというのは誇張の一種と認められる。これらの人々は特に誇張だと意識せず、みんなも使っているからと軽い気分で使っている。

「…かなと思う」「…かもしれません」は、断定を回避することで、いつ、どこから降りかかるかわからないクレームを回避するのに便利なものであった。クレームの事前回避は、責任の放棄にもつながるが、そのような無責任さを認識していない。とにかく便利だから使っているのではないか。

さらに、敬語や敬意表現にかかわる「…してもらっていいですか」「…していただく」「…させていただく」を好んで使われる理由の一つは、敬語表現が難しいことだろう。敬語を正しく使える自信のある人間は多くない。しかし、現実には敬語を使いこなせないと、社会で失敗する恐れがある。そんな現実社会で、敬語を使い分けるのは大変である。もし、「これさえ使っていれば大丈夫」というものがあれば、多く的人是は飛びつくだろう。その「これさえ使っていれば大丈夫」な表現だと思い込んで使っているのが、「…してもらっていいですか」「…していただく」「…させていただく」なのだと思



われる。

大げさな表現であっても他人も使っているからと抵抗感をもたない感覚、クレームを恐れて安全な表現を求める意識、みんなが使っていれば、大丈夫だと考えてその表現を使う安心が存在する。自分で考えた表現で述べれば、間違いや問題があったり、何よりも他者との摩擦が生じたりするのではないか。人々にはそのような不安がある。本質的な意味や実質的な内容を表現するよりも、現実的に用いられている形式にあわせた表現を選択する。つまり、自分が創り出した表現よりも、他人がすでに使っていて問題が生じない確実な表現を好む傾向が見えるのである。

今や個人を取り巻く世界は、本人の意志とは無関係に大きく広がってきた。社会は巧妙に管理され、互いに監視しあう形が作られている。SNS や WEB の世界の広がり、個人の表現を、本人の知らない世界にまで知らしめ、いつでも糾弾の嵐が襲える環境ができています。

そうしたなかで、人々は自己の自由な表現よりも、ひたすら摩擦や対立を招かない表現、自分が苦境にさらされることを避ける表現を志向することになる。その結果、無難化の表現が選ばれ、巷には空虚な言葉が氾濫しているのだと考える。

\* 発表の予定段階では、単語を短く縮めて言う短縮語の流行にも触れたいと思っていましたが、時間の都合でできませんでした。ただ、副題には、そのことも含めています。副題の読み方をカッコ内に示します。

誇張（おおげさ）短縮（ちぢめ）非断定（あいまいに）安直敬語（けいごもどきを）非自主性（ひとまねで）

## 参考文献

小野正樹（2006）「新しい文法－『かなと思う』について－」日本語学25-9  
鈴木智美（2015）「意見表明に用いられる「かなと思う」－対立・摩擦を避け内に向かう言葉－」東京外国語大学留学生日本語教育センター論集

Ⅲ. 言語文化研究所 秋季言語文化  
研究所フォーラム（2019年度）  
——言語文化研究所と神戸大学との大学間教育研  
究連携プロジェクト「綴り方教育と言語文化」——

# 「言語文化と言語教育—ことばを綴るとは?」

—第2回フォーラムの開催にあたって—

(2019年12月26日〔木〕開催)

司会 玉井 暲 (言語文化研究所所長)

武庫川女子大学言語文化研究所と神戸大学との「大学間教育研究連携プロジェクト」は、昨年2018年度(平成30年度)に、その準備・助走のための試みとして第1回フォーラムを開催した。そのテーマは「綴り方教育と言語文化」であった。今年度はこのプロジェクトをより一層盤石なものとするために、第2回フォーラムを開催する。

「ことばの綴り方」というテーマは、作文教育、日本語教育、言語教育、さらには外国語教育にいたるまで、広範な領域におよぶ問題である。今回は、「綴り方教育」について、少し幅広い観点から検討を行うことをめざす。「ことばを綴る」とは、いったいどういう営みなのか。それはことばの習得にどのように関わってくるのか、また、このことばの習得のためにどのような活動がこれまで行われた歴史があるのか、あるいは現在、どのように行われているのか、そして文化の視点はどのように関わるのか。こういった関心について、講師の方々にはいくつかの問題を提起していただき、さらに、「ことばの綴り方」をめぐって研究されているコメンテーターの方々の意見を交えて、フォーラムに参加された多くの皆さんと一っしょに考えてみたい。

# 作文教育の意義と指導法

佐竹 秀雄

## 1. はじめに

まず「文章を書くこと」の本質をとらえる。それを踏まえて、現代の作文教育の課題と綴り方教育との関連を手がかりとして、作文教育の方法論に関して提案をする。特に、文章作成における伝達面の重視を強調したい。なお、本発表は、佐竹（2014）をベースにしている。

## 2. 「文章を書く」ということ

伝統的な綴り方教育において、「文章を書く」ということの基本は、「自分の生活の中で見聞き、感じ、考えたことを、事実に即して自分自身のことばで文章に表現する」ということにあると考えられる。

筆者の立場は、それとは少し異なる。書き手から読み手への伝達という点に重きを置いている。文章を書くシーンでは、なんらかの必要や要求があって、それを満たすために「書く」という行動が行われている。そこから、書くこととは「ある状況において、必要や課題が生じたとき、それを解決する対策を思考し、その解決という目的のために、だれかに何かを伝える一連の行為である」と定義する。

この定義を踏まえて、一連の行動である文章作成の行為を分解してみると、次の図1の流れを想定できる。

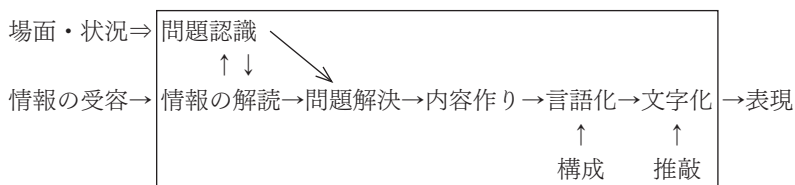


図1 文章作成の過程

図1は次のプロセスを示している。ある場面や状況の中で、解決すべき問題の存在を認識する。あるいは、受け取った情報を分析・解読して必要な対処法を考える。その問題点や対処法などを文章にすることを旨とする。そのために、内容を作り、それを言語化し文字化するという過程を経て、表現としての文章を生み出す。なお、言語化の段階では構成について考案され、文字化の段階では推敲という行為がなされる。

このように、文章作成過程は問題解決を目指す行為である。つまり、

文章作成は情報処理行動であり、問題解決行動でもある。

と言える。

また、これらの文章作成の過程には、人間のさまざまな能力がかかわる。例えば、情報の解読をするには読解能力がかかわるし、問題解決にあたっては、分析力や思考力がかかわる。そうした、段階と能力の関係を示したものが図2である。

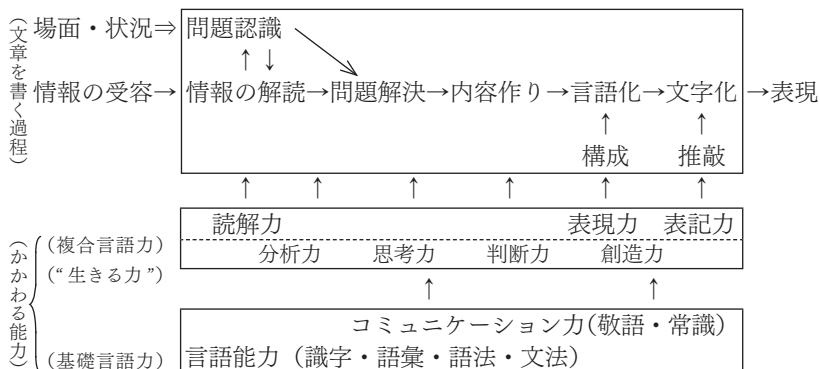


図2 文章作成の段階と能力

図2で中段部分に示した「読解力、分析力、思考力、判断力、創造力、表現力、表記力」は、さらに、下段に示したコミュニケーション力や言語能力に支えられていると考えられる。このことから、

文章作成には多くの能力がかかわっている。

と言える。したがって、文章作成力は単一の能力ではなく、さまざまな能力による総合的な力だと認識すべきである。

### 3. 文章が書けない2つの悩み

児童、生徒が作文の時間に悩むことは、大きく2つのことがある。

- ① 書くことがない。
- ② 書き方がわからない。

である。①は題材や書く内容が見つからないというものであり、②は文章を書く段階で、どのような手順で書くべきか、あるいは、どのような表現をすべきかわからずに悩むというものである。前者は「ナニヲ」書くかの悩みであり、後者は「ドノヨウニ」書けばよいのかの悩みと言える。これを先の図1に合わせれば、次のように示すことができる。

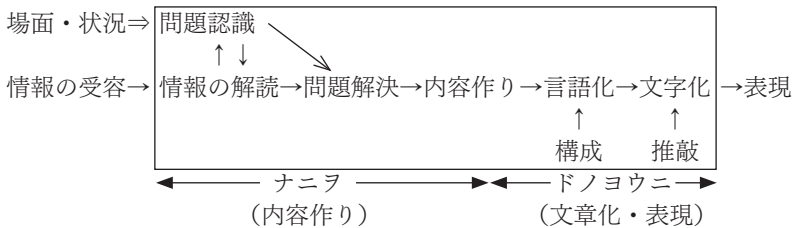


図3 文章作成の段階と書けない悩み

文章作成のプロセスにおける前半に「ナニヲ」の悩み、後半に「ドノヨウニ」の悩みが存在する。

### 4. 綴り方教育の基本と書けない悩み

最初に述べたように、綴り方教育の基本は「自分の生活の中で見聞き、感じ、考えたことを、事実即して自分自身のことばで文章に表現する」ことであった。上に述べた2大悩みを綴り方教育の基本と照らし合わせると、次のようになろう。

自分の生活の中で見聞き、感じ、考えたことを … ナニヲ

事実即して自分自身のことばで文章に表現する … ドノヨウニ

基本とされてきたことが、そのまま悩みと対応している。つまり、綴り方教育の基本であり重視されてきたはずのことが、成果をあげていないように見える。これはどのように解釈すればいいのであろうか。

1つの仮説として考えられるのは、「基本的な考え方が間違っていたわけではない。考え方における事柄の重要性は認識されていたが、それを実現する効果的な方法論が確立しなかった」というものである。以下、この仮説の立場に立って、効果的と考えられる方法論のポイントとして、次の3点について指摘する。

- ① 書く手順の明確化
- ② 内容作りの技法の必要性
- ③ 重視すべき視点の転換－「伝達」の重視－

## 5. 書く手順の明確化

文章の効果的な指導方法の第1は、「文章には書くための手順がある」と教えることである。文章を書こうとする人の立場の違いにも対応させた、お勧めの手順を示したものが、次のフローチャートである。

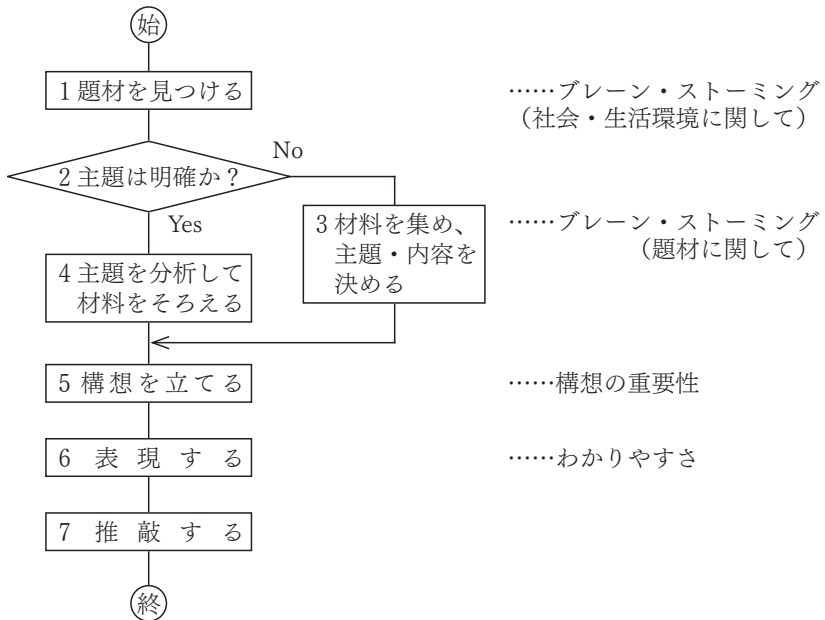


図4 文章を書く手順

文章を作り上げるには、まず、主題（筆者の言いたいこと）がなければならない。そして、主題を述べるのに必要な部分を構成しなければならない。必要な部分とは段落であり、さらには段落を構成する文である。これらの段落や文は文章を展開する材料とも言える。その材料を組み合わせた文章構造が、構想とかアウトラインとか呼ばれるものである。つまり、文章が作られるには、主題があって、そのために必要な材料があって、それらを適切に構成したアウトラインが必要なのである。

つまり、「主題」、「材料」、「構想（＝アウトライン）」の3つをそろえることが、文章を書くために必要なのである。これら3つをそろえる手順が、図4に示したフローチャートになる。

文章作成の指導では、この流れを理解させることが何より重要だと考える。ただ「思っていることを書きなさい」と言うだけでは意味がない。

図4の流れの詳細な解説は、佐竹（2006）、佐竹（2014）を参照されたい。なお、右側に付した「ブレン・ストーミング」はそれぞれの段階で使える技法であり、「構想の重要性」「わかりやすさ」は、そのステップでの留意事項である。ブレン・ストーミングについては次項で述べる。

## 6. 内容作りの技法の例 - ブレン・ストーミング

効果的な指導法の第2は、内容作りをするための技術を教えることである。そのときに役立つのがブレン・ストーミングである。ブレン・ストーミングとは「ある題目について、頭の中にある経験、知識、考えなどをなるべく多く取り出すこと」である。

文章を書けと言われても、「ナニヲ書くか」思いつけないことはよくある。そのときにブレン・ストーミングが使える。あるいは、題目を与えられて文章を書けと言われることもある。このときにもブレン・ストーミングが使える。

例えば、「習慣」という題目を与えられたとしよう。児童や生徒の多くは、自分の習慣について意味あることを書かねばとらぬと思う。もちろんそれでかまわない。しかし、自分の習慣などというものは、いろいろあって何を



書けばよいのかまともでないだろう。このときにブレン・ストーミングをするのである。自分の習慣について、思い出せるものを箇条書きにして書き出す。質より量の気持ちで、とにかく思い出すままに書き出す。使えそうにないものは後で捨てればよい。ある程度思い出したら読み返す。すると、何かからさらに広がって思いつくことがある。そうしたものは、何か書ける材料になる可能性が高い。

最初に「自分の習慣について何を書くべきか」と考え始めると、なかなか考えがまとまらない。それに対して、ブレン・ストーミングは、「自分の習慣」から思いつくことを、とにかく思い出そうとする。「書くべき何か」を思いつこうとすると難しいが、関係のありそうなことを思い出すのなら簡単であり、そのぶん材料の候補となるものが出てきやすいのである。

ところで、そもそも「習慣」という題目の提示は、「書き手の習慣について説明しなさい」という意味を表すとは限らない。「習慣のもつ効果」「習慣化しやすいこととは」「日本人の習慣」「習慣と慣習・風習との違い」といったことでもいいはずだ。

そこで、最初に「自分にとっての習慣」と決めつけずに、「習慣」そのものでブレン・ストーミングをする方法もある。それによって、上に挙げた「習慣のもつ効果」などのような内容にゆきつくことができる。その結果、多くの人が「自分の習慣」について述べているのと違って、ユニークな内容の文章になりうる。つまり、ブレン・ストーミングをすることで、創造的な内容作りが可能になるというメリットもある。

## 7. 重視すべき視点 - 主題・意図の伝達

効果的な指導法の第3は、文章作成では、主題や意図の伝達を重視するように教えることである。

これまでは、自己をみつめ自己を表現することが重視されすぎてきた。綴り方教育では「ありのままに」が重視された。作文指導では、「あったことをそのまま書けばいい」などと言われることが多い。しかし、自己や事実をそのままに述べようとするのは、実は結構難しい。人はだれしもそれぞれ

の個人的事情や思いをかかえている。そのような背景の説明なしに、自己や事実をそのまま語っても、他人には伝わらない。人はそれぞれ違うのだから、自分の知っている自分の世界を述べても、他人に理解できる保証はない。その結果は独りよがりな文章になるだけである。

これまでの作文教育は、自己表現が中心になりすぎたと考える。自分探しを求め、見つけた自己をいかにすれば表現できるかを課題にしてきた。その表現はどれほどの価値があるのか。自己表現が周囲の人との間で意味を持つ、例えば、お互いを認識しあい、よりよい関係を作り上げるものであれば、当然、有意義である。しかし、単に自分が見つけた自己について自分にだけわかることばで表現するのであれば、それはまさに自己満足にすぎない。もし、作文教育が「自分が見聞き、感じ、考えたことを自分自身のことばで表現すること」に重点を置いていただけならば、それは自己中心的な人間の製造に加担してきたことになる。

「見聞き、感じ、考えたことを自分のことばで」語る以上に、「読み手に伝えること」を意識させた文章作成指導法を実践すべきである。

## 8. 文章指導のために

以上を踏まえて、文章指導の際、指導者は学習者に対して、次の3点に留意して指導することを提案したい。

(1) 文章作成にかかわるそれぞれの能力を伸ばす意識をもつ。

文章作成には多くの能力がかかわっていた。一般的な文章指導は、とにかく文章を書かせて添削をするというものが多い。書かせて添削指導したからと言って、多くの能力を向上させられるとは思えない。

個々の能力を指導する考え方に立てば、何も文章を書かさなくてもできる。発想能力を問題にするなら、ブレーン・ストーミングをするだけでもいい。また、構成力を問題にするなら、アウトラインを作り、それを学習者どうしで議論するのもいい。あるいは、表現力を問題にするなら、学習者全員が同一のアウトラインを文章化するという授業展開でもいいはずである。

文章作成能力にかかわる多くの能力を、なるべく個別に指導して、その能

力を伸ばす工夫をする方が効果的である。

(2) 文章作成のプロセスを意識させて、理論を踏まえた技術を磨くように指導する。

文章を作り上げるには手順を追った段階が必要である。したがって、文章作成法の技法を教えた上で、文章作成の途中では、今、作成作業全体の中で、どういう目的でどういうことをしているかを常に意識させるべきである。

文章作成法の全体と部分的なステップの関係が理解できていれば、部分的なステップだけを取り立てて指導することも可能である。例えば、授業で「友人にテーマパークに誘う」という主題で手紙を書く設定をし、主題を分析するだけで終わる。文章作成全体における主題分析の位置づけを、学習者が認識していれば、このような主題分析だけの授業が可能になる。

(3) 評価の基準を、正確さ・上手さから目的達成度に改める。

これまで、評価の基準は正しさに重きが置かれてきた。しかし、文章の本来の目的は、読み手に情報や述べたいことを伝えることにある。正しさ以上に伝わるのが大事なことから、その最も大事な伝達性を評価の対象にすべきである。

そのためには、読み手に対する意識の重要性を認識させる必要がある。例えば、評価ポイントを「わかりやすくする工夫があるか」「伝えようとする意識が見られるか」などに置くべきである。要するに、わかりやすく述べる意識の深さを評価するように、評価基準の考え方を改めるべきである。

## 参考文献・資料

佐竹秀雄 (2006) 『文章を書く技術』, ベレ出版

佐竹秀雄 (2014) 「文章指導の意義と提案」『武庫川女子大学言語文化研究所年報』第24号

日本漢字能力検定協会 (2015~17) 『基礎から学べる！文章カステップ』(4級・3級・準2級・2級)

佐竹秀雄 (2017) 「伝わる表現のための方策と文章指導」, (日本特許情報機構『Japio YEAR BOOK 2017』)

# 言語教育と学校劇

—The Dramatic Method of Teaching を訪ねて—

山 崎 洋 子

## はじめに

コミュニケーション能力の脆弱化が叫ばれて久しい。コミュニケーションは、言語文化と言語教育とが豊かに関連づけられることによって成立すると思われるが、近年のコミュニケーション能力の脆弱化の状況は、子どもだけではなく、一般社会においても例外ではない。それゆえであろうか、文部科学省は、「言語活動の充実」（中教審答申，2008年）を掲げ、これからの時代を生きる子どもたちの基礎的能力を「国際社会を生き抜く異文化コミュニケーション能力、世代間コミュニケーションの問題を克服する能力、楽しい学校生活を送るための人間関係を形成していく能力、多様なコミュニケーション能力」と規定し、平成22年5月に「コミュニケーション教育推進会議」を設置した。この会議の座長が演劇家・平田オリザ氏であったことは記憶に新しいが、このことは、学校で実施される言語教育における劇、すなわち学校劇の有効性を示したことを意味するように思われる。

そこで本稿では、まず日本における言語教育の定義と変遷を確認し、次に日本で学校劇がどのように取り組まれてきたかを概観し、その次に、言語教育とコミュニケーションについて考えるため、学校教育に劇（drama）を取り入れたことによって、パイオニアと称されているイングランドの基礎学校の女性校長、ハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソン（Harriet Finlay-Johnson, 1871–1956）の実践を紹介する。そして、最後に、近年の日本の学習指導要領における学校劇に関わる状況と今後の検討課題を述べることにしたい。

## 1. 言語教育の定義と変遷

言語教育という言葉は、どのように定義されているのだろうか。また、それはどのように変遷してきたのであろうか。本節では、教育学の辞書が言語教育をどのように定義しているかを紹介するため、細谷俊夫・奥田真丈・河野重雄・今野喜清監修『新教育学事典1』（第一法規、1990年）に収録された井上尚美の「言語教育」に関する説明を用いることにする。また、言語教育の変遷については、国語教育研究の泰斗として知られている野地潤家による著作、『国語教育通史』（共文社、1987年）から知見を得る。<sup>1</sup> なお、「言語」は、一般的に「身振言語（Gesture language）」と「音声言語（Sound language）」に弁別されているが、<sup>2</sup> 本稿では、後者の「音声言語」を対象とする「言語」の意味内容や定義を前提に言語教育について考えてみたい。

さて、井上によれば、<sup>3</sup> 言語教育の意味に関しては狭義と広義に分けることができ、前者の狭義には、①発音・発声、文字・表記、語彙、文法・文体、敬語法などの言語要素の体系的な指導を指す場合と、②前述の①に加えて、表現・理解に必要な技能や態度、すなわち、話し言葉の技能、読解の技能、作文法などの技能の体系的指導を指す場合がある。また、学校教育における国語科教育の領域では、言語教育と称する場合、②の意味で使用されることが多い。他方、後者の広義の場合の言語教育は、一つの言語について、音韻・文字・語彙・文法といった知識の習得、表現・理解の諸技能を身につけさせ、その言語での生活が支障なく行われることを目指す意図的・組織的教育を指しており、外国語教育や外国人への日本語教育なども含まれる。したがって、言語教育という言葉は、専門用語ではあるが、狭義の言語要素のみを教える限定的な用い方から、広義の国語科教育を含む外国語教育までを対象にして用いられている、という状況が今日的なそれである。

---

<sup>1</sup> 井上尚美「言語教育」細谷俊夫・奥田真丈・河野重雄・今野喜清監修『新教育学事典1』第一法規、1990、pp. 56-58.

<sup>2</sup> 入澤宗壽「言語」『入澤教育辞典』教育研究会『教育資料事典（1）』第3巻、日本図書センター、2002、p. 427.

<sup>3</sup> 井上、p. 56.

言語教育は、社会との関係の中で大なり小なり変化してきたと考えられるが、では、それはどのように変遷してきたのであろうか。野地潤家によれば、その変遷は、①学校教育開始期、②大正デモクラシー期から第二次世界大戦まで、③第二次世界大戦後、の3つの時代に区分して捉えることができる。学校教育開始期は読み書き能力中心の教育であった。しかし、後に文部次官、初代東北帝国大学総長、第五代京都帝国大学総長を務めた澤柳政太郎（1865－1927）<sup>4</sup> が主導した1900（明治33）年の改正小学校令と小学校施行規則には、読み方、書き方、綴り方に「話し方」が加えられて、今日の学校教育における国語科が誕生した。<sup>5</sup> また、第二期の大正デモクラシー期から第二次世界大戦までの期間には、言語教育は、修辞法、文法、綴方練習、読方練習、話方練習、学校劇の6つの内容で構成されて展開された。<sup>6</sup> 話方には、演説、談話、対話、討論、説明、朗読、暗記、暗誦、演劇、応対、祝辞、謝辞などが含まれていたが、しかし、実際のところ、その中心形態は演説であった。そして、第三期の第二次世界大戦後には、言語教育は、言語生活全般の中で、言語的スキルを高めることに取り組むようになった。

この第三期の出来事として想起すべきは、1949年頃より数年間にわたって闘われた時枝誠記（1900－1967）と西尾実（1889－1979）の間の、いわゆる時枝・西尾論争である。それは第2回全日本国語教育協議会での「言語教育か文学教育か」（昭和24年9月23日）の討論の内容をめぐってである。時枝は、「文学は言語である、言語のあるものが文学といわれているに過ぎないのである」と述べ、<sup>7</sup> 文学を読むということは言語を読むことであり、文学教育と言語教育を区別しない、という見解を展開した。これに対して、西尾は、「言語教育の徹底のためにも、文学教育を言語教育から独立したも

<sup>4</sup> 澤柳政太郎については、多くの著作が刊行されている。新田義之『澤柳政太郎－その生涯と思想－』（2014、本の泉社）、新田義之『澤柳政太郎：随時随所楽シマザルナシ』ミネルヴァ日本評伝選（ミネルヴァ書房、2006）などがある。

<sup>5</sup> 野地潤家『国語教育通史』1987、共文社、p. 89.

<sup>6</sup> 同書、p. 90.

<sup>7</sup> 時枝誠記の発言については、『現代国語教育論集成 西尾実』（明治図書、1993、p. 60）を参照。

のとして考えることが必要だ」と述べ、言語教育の中に文学教育という一つの特長領域があるという見解を展開した。<sup>8</sup> 前述の井上尚美は、これを国語教育の本質的な問いと位置づけている。というのも、井上によれば、第三期の終わり頃の言語教育の低迷は、この論争の深まりの欠如に遠因があると考えられるからである。

やがて、第三期の1951(昭和26)年には、文部省より学習指導要領(試案)が出され、こうした論争を反映させてか、国語の教科書は、文学編と言語編の二本立てで設定された。しかしながら、「言語編」は数年で下火になっていく。その背景には、日本の国語教育が、伝統的に、人間の生き方・人間形成などの精神面ばかりを強調してきたことがある。その結果、言語に関わる技能や技術は軽視されてしまったのである。したがって、戦後の日本では、言語教育は十分に実施されてこなかった、と井上は結論づけている。<sup>9</sup>

## 2. 学校劇の取り組み<sup>10</sup>

では、言語教育の一つの方法としての学校劇は、どのように取り組まれてきたのであろうか。日本の学校劇に関する先行研究者・佐々木によれば、「学校の祝祭として際だった催しものは、儀式、運動会、学芸会であり、なかでも子どもの印象に残る催しは、運動会と学芸会が双璧であった。ただ、儀式と運動会が明治20年代の初めにほぼ原型ができあがっていたのに対し、学芸会の登場は明治30年代の後半で、その普及は明治40年代で・・・これが学校劇となると、その登場は大正中期であり、さらに学校劇が全国で盛んに行われるようになるのは、昭和10年代と第二次世界大戦後のことである。」<sup>11</sup>

そこで、以下では、第二次世界大戦前と第二次世界大戦後に分けて、学校劇がどのように取り組まれてきたのかということに目を向けてみたい。

---

<sup>8</sup> 同上書, p. 63. 井上, p. 57.

<sup>9</sup> 井上, p. 57.

<sup>10</sup> 竹内敏晴「演劇と教育」細谷俊夫・奥田真丈・河野重雄・今野喜清監修『新教育学事典2』第一法規, 1990, pp. 228-230.

<sup>11</sup> 佐々木正昭「学校劇についての考察」関西学院大学教育学会『教育学論究』第4号, 2012, p. 17.

### (1) 第二次世界大戦前の演劇教育・児童劇・学校劇

学校劇や児童劇の指導者であり脚本家でもあった富田博之（1922－1994）によれば、劇は、差別や偏見を受けてきた活動であった。このことに関して、富田は、「明治期には、徳川幕府による演劇禁圧政策以来の演劇への差別・偏見という古くからの因習や、文部省による禁止措置などによって、演劇に対するアレルギーのようなものが、社会一般に、とくに教育界には強かった」<sup>12</sup>。それゆえ、学校で行われた劇に対しては、学校劇という表現ではなく、活人画、対話、童謡劇というように様々な表現が用いられたのである。

その最初は、巖谷小波（1870－1933）のお伽芝居である。巖谷はおとぎ話の「こがね丸」が好評を博したことをきっかけに童話に関わる活動に専念し、お伽芝居を考案した。それを上演したのは、明治時代に展開された新演劇運動のパイオニア・川上音二郎（1864－1911）の一座であり、その初演は1903（明治36）年であった。

その後、日本ではデューイ（John Dewey, 1859－1952）らによるアメリカのプラグマティズムや進歩主義教育運動の影響を受けて、大正デモクラシー運動や新教育運動が興隆した。デューイは、よく知られているように『学校と社会』（1899）において、子どもの本能（the child's natural impulses and instincts）を活性化させることが学びにつながるとして、子どもの本能や衝動を、① 社会的本能（会話・個人的親交、コミュニケーションなどの social instincts）、② 制作的本能・構成的衝動（the constructive impulse the instinct of making-the constructive impulse）、③ 探究本能（the instinct of investigation）、④ 表現衝動・芸術本能（the expressive impulse and art instincts）に分けて解説し、それらを存分に働かせて積極的・活動的に行為することを主張した。<sup>13</sup> そして、彼は、「私たちはその一つが数学的で、他が物理的で、もう一つが歴史的などといった層化地球に住んでいる訳ではない。

<sup>12</sup> 富田博之『日本演劇教育史』国土社、1998、p. 198.

<sup>13</sup> John Dewey, *The school and Society*, University of Chicago Press, 1899.



すべての学習は一つの共通な偉大な世界の中にある諸々の関係の中から生じてくるものである。子どもたちはこの共通な世界と関わり合いながら、多様であるが具体的かつ生き生きとした関係をもって生きている。子どもたちの学習は自ら統一されたものである。・・・学校を生活とかかわらせよ、そうすれば、すべての学習は必ず相互にかかわってくる<sup>14</sup>と論じ、子どもの経験内容を不断に再構成することが学習である、と経験主義の教育思想を展開した。このデューイの教育思想を文部省の澤柳政太郎は、日本の学校教育を担っている教師に紹介するため、馬場是一郎に訳出を依頼し、1905年、文部省訳の『学校と社会』は全国の小学校に配布されたのである。<sup>15</sup>

こうして、体験活動や自己表現を重視した教育内容や教育方法が活発化していったわけであるが、この時期に子どもの劇を先導した人物として挙げるべきは、やはり坪内逍遙（1859－1935）であろう。というのも、彼は、子どもを芸術によって育てることや子どもの芸術的衝動を刺激することを主張した人物だからである。彼は、『文芸と教育』（春陽堂、1902年）において「学課としての朗読」を論じ、学校教育における文芸の役割を主張した。そして、『児童教育と演劇』（早稲田大学出版部、1923年）（図1参照）では、子ども



図1：坪内逍遙『児童教育と演劇』表紙

<sup>14</sup> John Dewey, *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, 1943 (1902初版), p. 91.

<sup>15</sup> 中野光「大正自由教育とデューイ」『デューイ学会紀要』21号, 1980, p. 120.

に対する教育において、なぜ演劇が重要であるかに関する理論的根拠を述べ、家庭でする劇を家庭用児童劇と称し、それを唱道したのである。

また、教師として学校教育の中で劇を重視したのは、当時、広島高等師範学校附属小学校（1905－）の訓導であった小原国芳（1887－1977）である。彼は、1919年の紀元節の時に同校の子どもたちによる劇の実演を指導したり、同校の学芸会で『天の岩戸』『桃太郎』『水師營の会見』などを上演することに取り組んだ。その直後、小原は日本の初等教育の改造に着手し、かの澤柳事件によって京都大学の総長職を辞して成城学園を創設した澤柳政太郎に誘われ、成城学園に異動することになる。そして、小原に加えて、斉田喬（1895－1976）、内海繁太郎（1896－1966）ら成城小学校の訓導らは、澤柳の創設した成城学園教育研究所『教育問題研究』（1号、大正9年4月～96号、昭和3年3月）の研究誌に学校劇の論考を多数執筆し、彼らの実践を全国の教育家に紹介し続けたのである。その後、小原は『学校劇論』（イデア書院、1923年）を刊行し、学校劇を芸術教育として位置づけることを主張した。その著作の中で、彼は、「[児童劇][童話劇][家庭劇][唱歌劇]と様々な名前の下に、子供の劇が盛んに唱えられるようになった。・・・[学校劇]という名前だけ・・・私自身の生んだもの・・・」であると、学校劇というタームの出自が自らにあることを開陳し、学校劇の重要性を主張した。<sup>16</sup>

さらに、同じ時期、教育界における学校劇は、野口援太郎（1868－1941）らが1923年に創設した「教育の世紀社」の月刊誌『教育の世紀』（1924年6月号、vol. 2, no. 6）においても、特集「学校劇の理論と実際」が組まれた。この特集には、新教育運動を推進していた教育者が様々な観点から寄稿したのである（図2参照）。また、翌月号の『教育の世紀』（1924年6月号、vol. 2, no. 6）では、世界の新教育の糾合をめざした新教育連盟（New Education Fellowship, 1921－1966）の機関誌『新世紀（*The New Era*）』<sup>17</sup>を

<sup>16</sup> 小原国義『学校劇論』イデア書院、1924（1923年初版）、p. 1.

<sup>17</sup> 新教育連盟の創設者のベアトリス・エンソアについては、Yoko Yamasaki, An Eastern progressive: Seishi Shimoda as a conduit of innovation between UK and Japan, 武庫川女子大学『言語文化研究所年報』（2017, pp.18-19）を参照されたい。

購読していた野口が、1923年1月号のフィンレイ＝ジョンソンの論文「教育における劇 (Drama in Education)」を邦訳し、「英国教育家の学校劇に対する意見と感想」<sup>18</sup>を述べている。それゆえ、日本では、学校劇の実施は、1923年から1924年6月頃の間には最高潮に達した、と捉えることができる。

ところが、学校劇の昂揚は、1924年8月の岡田良平文部大臣の地方長官会議での訓示で衰退へと至った。<sup>19</sup> その岡田文部大臣の地方長官会議の訓示では、「然るに近年に至りて学校劇なるものの流行、漸く盛ならんとする傾向あるが如し。児童に劇的本能の存するは之を認むべく、又家庭娯楽等の際に之が自然の発動を見るは必ずしも咎むべきにならずとも雖も、特に学校において脂粉を施し仮装を為して劇的動作を演ぜしめ、公衆の観魔に供するが如きは、質実剛健の民風を作興する途にあらざるは論を待ず。当局者の深く思を致さんことを望む」<sup>20</sup>と述べられたのである。まさに、文部大臣による学校劇批判であり、この発言には劇に対する差別意識が明確に表れている。これを受け、公立学校では、学校劇の全面的「自粛」ムードが起り、昭和初期の不況、軍国主義的統制の状況も重なって、学校劇は影を潜めていったのである。つまり、学校劇は、第二次世界大戦前の1920年代に本格化し、1930年代に衰退へと辿っていったのである。

ただし、「文部省の指令を直接うけなくともよい私立学校では、いくらかちがっていた。・・・成城小学校では、この訓令も、直接じゃまにはならなかった」のである。<sup>21</sup> この状況を、澤柳と岡田が大学時代の友人であったことに求める見解もあるが、その真相は定かではない。ただ、自粛ムードが続いていた1937年に、これに抵抗するべく日本学校劇連盟が設立されている

---

<sup>18</sup> 野口援太郎「英国学校劇に対する意見と感想」及びハリエッタ・フィンレイジョンソン女史「教育に於ける劇に付いて」教育の世紀社『教育の世紀』1924年7月, vol. 2, no. 7, pp. 102-110.

<sup>19</sup> この訓示・通牒は、俗に「学校劇禁止令」とも言われてきた。南元子「児童劇・学校劇における岡田文部大臣の訓示・通牒の意味とその影響」『子ども社会研究』第12号, vol. 12, June 2006, pp. 70-84.

<sup>20</sup> 教育擁護同盟「岡田文相の政策に対する意見書」帝国教育会『帝国教育』1924年11月号, 第507号, p. 92.

<sup>21</sup> 富田博之『演劇教育』国土社, 1958, p. 147.



報告書は、学制の公布の際の『太政官布告』（「披仰出書」、1872年）や『教育勅語』（1890年）と共に日本の教育の歴史をつくった最も重要な文書の一つに数えられているが、その報告書では、大日本帝国を支えた「大和魂」や「八紘一宇」など、教化のための日本史、修身、地理の教科を廃止し、民主制教育の制度と内容が提案された。ただ、そこで提案されたにもかかわらず実施に至らなかったのが、国語改革である。実は、第一次アメリカ教育使節団報告書では、国語に関して漢字、ひらがな、カタカナを廃止しローマ字のみにすることが提言された。<sup>24</sup>この提言は国語の表記をめぐる議論、すなわち「国語国字問題」を生むことになる。そして、その結果、国語審議会答申によって、1946年、1,850字の「当用漢字」と「現代かなづかい」が制定され、当用漢字のうちの881字は、小学校教育期間中に習得すべき漢字として、1948年に当用漢字別表という形でまとめられた。こうして、国語教育の方針が定まり、やがて、1949年には、民間の教育団体であった日本学校劇連盟が再建されたのである。

ところで、こうした動きに先んじて1947年に出されたのが、「教師の手引きの一例」とされた「学習指導要領（試案）」である。その「学習指導要領（試案）」は、1951年に第一次改定がなされるが、そこで教科課程という表現が教育課程に変わり<sup>25</sup>、教科だけではなく、学校での教育活動全体に目が向けられるようになる。そして、教育課程には、教科学習のほかに教科外の諸活動（学校行事、学級活動、クラブ活動など）が含まれ、教科外活動を正當に位置づけることが重視されるようになった。しかしながら、「教育課程を編成する全国的な基準」としての「学習指導要領」の中では劇教育の分野は後

---

<sup>24</sup> 主な提言には、民主制教育の導入、個人の自由と尊厳を守ること、中央統制の画一的教育の廃止、文部省の権限削減を目的とした都道府県と市町村への公選制の教育委員会の設置、国定教科書の廃止、日本史・修身・地理の廃止、社会科・保健体育・公衆衛生教育の導入、男女共学や6・3・3制の導入、教員養成をする師範学校から大学への格上げ、教育委員会とPTAの導入、といった内容があった。

<sup>25</sup> 教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体を意味しており、児童や生徒がどの学年でどのような教科の学習や教科以外の活動に従事するのが適当であるかを決め、その教科や教科外の活動の内容や種類を学年的に配当づけたもの、と定義づけられた。

退し、それとともに学校劇は反省期を迎えることになったのである。そのことを演劇教育の推進者であった竹内敏晴（1925－2009）は、劇の上演が目的になり、教育論が欠けていた、<sup>26</sup>と振り返っている。ただし、野村芳兵衛（1896－1986）のように戦前から自ら取り組んでいた生活綴り方運動と学校劇の結合を求めて、子どもが日常生活の中で直面する問題を素材にした「生活劇」も提唱され始めたのもこの時期であった。<sup>27</sup>

その後、1958年、教師の手引きであったはずの学習指導要領は、法的拘束力のある文部省告示へと性格を変えていった。同時に、教科書検定が強化され、教育委員制度が公選制から任命制へと変更され、教員勤務評定が導入されるに至った。こうして学校教育の自由度は狭まっていくことになるが、この間、1948年10月に発足したコアカリキュラム連盟は、組織内外の批判を受けて1953年には日本生活教育連盟に名称変更するという事態に至った。自由、自己表現、体験、生活、個性といった鍵概念で追究された進歩的な教育理想は、教育方法と教育内容の双方の点で、内在的かつ外在的な批判に直面していく時代に入っていったのである。そんな中、日本学校劇連盟は、1959年になると日本演劇教育連盟に改称され、「教育方法としての演劇的活動の科学化を志向」することになる。<sup>28</sup>

その後の1960年代から1970年代は、高度成長の時代であり、管理教育、教師の自主性の萎縮、演劇活動の衰退が顕著になっていく。ただ、逆に、高度経済成長の恩恵を受け、専門演劇人の公演の鑑賞は増加する。そして、1980年代になると、学校の国語教育において対話素材が欠如しているという自覚が生まれ始めた。これは、日本語の将来においても、子どもの成長においても、問題であった。とはいえ、成城学園や玉川学園など、新教育運動

<sup>26</sup> 竹内、前掲論文、p. 229.

<sup>27</sup> 野村芳兵衛「子供の生活から生まれる劇について」教育の世紀社『教育の世紀』第2巻第6号、1924、06、pp. 53-62. なお、富田博之は、「演劇教育と生活綴り方」が出自を同じくしながら、演劇教育（＝学校劇）と生活綴り方（赤い鳥運動に代表される綴り方と北方性綴り方に分派）の変遷過程が異なったことを4点にまとめている。富田前掲書、pp. 93-112.

<sup>28</sup> 現在は、「一般社団法人 日本演劇教育連盟」となっている。http://enkyoren.sakura.ne.jp/ (accessed 17 Dec. 2019)

を牽引していった私立の学校では、学校劇を総合芸術として教育課程に位置づける教育方針が堅持されていた。そこで、これらの私立の進歩的な学校の成果に学びつつ、演劇を正課の授業として位置づけているイギリスなど<sup>29</sup>の演劇教育の理論に着目する動きや、学校教育に演劇を取り入れようとする教師が出てくるようになるのである。<sup>30</sup>

次節では、先述した『教育の世紀』（1924年7月号）でも紹介された、初等教育機関の学校劇を最初に考案したイギリスのハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソン（Harriet Finlay-Johnson, 1871–1956）の実践に目を向けてみたい。<sup>31</sup>

### 3. ハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソンと「劇化学習法」

ハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソンは、イギリスのサセックスにあるサンプティングの公立基礎学校の女性校長であり（図4,5参照）、そこで革新的な教授法、すなわち劇化学習法（Dramatic Method of Teaching）を開発した人物である。言うまでもなく、当時の公立基礎学校の教育内容は進歩的なものではなく、教師は、読み書き算数、カテキズムといった狭い範囲のカリキュラムを、画一的かつ訓練主義的に指導していた。それを憂慮した彼女は、教室だけでなく、自然に満ちた学校の庭や戸外で劇を取り入れて教授することに着手するわけであるが、この学校劇は、その後、イギリスの学校カリキュラムにおいて大きな位置を占めることになるのである。

#### (1) ホームズによる「劇化学習法」の着目

フィンレイ＝ジョンソンの劇化学習法をイギリス全土の教育家に知らしめたのは、実は、勅任視学官のエドモンド・ホームズ（E. G. Holmes, 1850–

---

<sup>29</sup> Way, B. *Development through Drama* (Longman, 1967, 岡田陽他訳『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部, 1977) 参照。

<sup>30</sup> 一般社団法人 日本演劇教育連盟刊行の雑誌『演劇と教育』参照。

<sup>31</sup> 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*, v. 5, n. 2, Julio-Diciembre / July-December 2018, pp. 11-33.



1936)<sup>32</sup>であった。1906年、彼は査察のためにこの田舎の基礎学校を訪れ、その学校の実践を、教育院辞職後に刊行した『教育の現状と可能性 (What is and What Might Be – A Study of Education in General and Elementary Education in Particular –)』(1911) (図3参照)の中で紹介し、彼女の教授法を称揚したのである。ホームズは、子どものテスト結果に応じて教員の給与を決める「出来高払い制 (Payment by Results)」(1862)下の基礎教育を問題視し、因果律ですべてを判断する西欧合理主義を批判するというスタンスを取った。本書の第一部で、彼は、西欧の合理主義を「西欧の形式尊重主義 (externalism of the West)」と述べ、これに依拠した教育制度やカリキュラムを徹底して批判した。それは下記の表1にまとめたとおり、教育の「現状あるいは機械的服従の途 (What Is or The Path of Mechanical Obedience)」とタイトル化され、第二部は教育の「可能性あるいは自己実現の途 (What Might Be or The Path of Self-Realisation)」と、教育の現状批判と改革への途がテーマとなっている。そして、その改革の道しるべとして紹介されているのが第二部の冒頭にあたる第4章である。そのタイトルは「ユートピアの学校 (A school in Utopia)」とされ、彼女はギリシアの女神の名前を用いてエゲリア (Egeria) と名称化し称揚したのである。

ホームズはエゲリアの教育実践を以下のように評価する。

エゲリアの学校、つまり「ユートピアの学校」では、「子どもが受ける訓練は、原善 (original goodness) に基づいている。子どもは粘土の塊

<sup>32</sup> 拙稿「E. ホームズの「教育の新理想」としての「自己実現」概念— < well-being > と < wholeness > の探究にもとづいて—」(教育哲学会『教育哲学研究』第81号, 2005年5月, pp. 92-111.) 参照。ホームズは、キリスト教を懐疑し、仏教や神智学にも傾倒していた。その彼は、地方教育当局の基礎学校視学官の質の悪さを「ホームズ—モラント回状 (Eメモランダム21)」の中で批判したために教育院内で論争を呼び、1910年12月に官僚のモラント (R. Morant, 1863-1920) と共に教育院を辞職するという事態を経験した。そして、その後、教育院に命ぜられたイタリアのモンテッソーリ教育法の視察に関する報告書を刊行し、モンテッソーリ教育をイギリスに導入することに関与する。やがて彼は、1914年に、モンテッソーリ会議を企画・開催し、その後、この会議を「教育の新理想」第一回大会と位置付け、「教育の新理想」年次会議の開催に尽力した。



でも、タブラ・ラサ (tabula rasa) でもなく、「自ら生きる魂」である。つまり、成長は子どもという存在の最大の本質であり、もし合理的に有利な条件下で自然に成長することが許されるならば、正常な子どもは幸せにかつ良い状態へと成長する。<sup>33</sup>

エゲリアの方針全体が、より良く (well-being) より高く子どもの本質を開き、やがて子どもは輝き、知的になり、幸せになり、責任感ができ、生気にあふれ、物事に興味をもち、可能性と才覚に満ちた状態になる。<sup>34</sup>

ホームズは、「出来高払い制」の下での学校教育が、子どもの本質を何度でも書き込むことができるタブラ・ラサだと捉えていること、その方法が訓練主義的で注文的であることを、批判する。そして、その観点でエゲリアの学校、すなわちジョンソンの学校の教授法を高く推奨し、当時の学校教育を救済する途として劇化学習法を位置づけたのである。

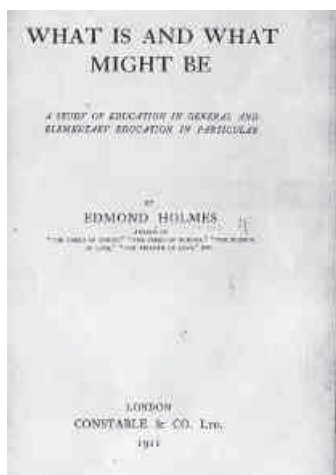


図3：What is and What Might Be の表紙

<sup>33</sup> Edmond Holmes, *What is and What Might Be – A Study of Education in General and Elementary Education in Particular* – , Constable & Company, 1911, pp. 162-163.

<sup>34</sup> Ibid., p. 157.



図4：Sompting, Sussex



図5：クリスマス・プディングづくり（ハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソンと少女）<sup>35</sup>

表1 『教育の現状と可能性』の内容構成

Part I What Is or The Path of Mechanical Obedience		Part II What Might Be or The Path of Self- Realisation	
章タイトル	頁	章タイトル	頁
Chapter I Salvation through mechanical obedience	3-41	Chapter IV A school in Utopia	153-194
Chapter II Education through mechanical obedience	42-86	Chapter V Education through self-realisation	195-234
Chapter III A familiar type of school	87-149	Chapter VI Salvation through self-realisation	235-308

では、フィンレイ＝ジョンソンの劇化学習法とはどのようなものであったのだろうか。また、その考案者のハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソンとはどのような人物だったのであろうか。次項ではそのことについて述べてみたい。

## (2) ハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソンと彼女の問題意識

フィンレイ＝ジョンソンは、1871年3月12日、ロンドンの郊外、ハムステッ

<sup>35</sup> Mary Bowmaker, *A Little School on the Downs*, Woodfield Publishing, 2002, p. 76.

ドで生まれた。父は大工の親方であったが若くして死亡したため、彼女の家庭は経済的には豊かではなかった。そのため、妹と母との3人暮らしをしながら独学で教員資格試験に臨み、1892年にその試験に合格した。<sup>36</sup> 1897年、幸いにも、彼女はロンドンから66マイル離れたサセックスの人口700人足らず<sup>37</sup>のサンプティングという田舎の基礎学校の校長に採用され、妹も同時に幼児学校に従事することが許された。その学校は85人の子どもを収容する基礎学校 (elementary class) と45人の子どもを収容する幼児学校 (infant class) で編成されていた。

フィンレイ＝ジョンソンは、その学校で1897年から1910年まで教職に就き、劇を通じた教授法を開発し実践していった。その教授法は学校を査察したホームズのような勅任視学官によって評価され、それを参観しようとやってくる視学官の数は1901年から1910年の期間には48人に及んだ、<sup>38</sup> と言われている。しかし、彼女は17歳年下の教え子との恋愛に対して様々な中傷を受けたため<sup>39</sup>、1910年の3月24日<sup>40</sup>を最後にホームズに惜しまれながらも退職し、結婚した。そして、ホームズの勧めによって自らの体験をまとめ、ホームズの著作と同じ年にそれを『劇化学習法 (*The Dramatic Method of Teaching*)』(図6参照)として刊行したのである。<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> Ibid., pp. 17-18.

<sup>37</sup> Ibid., p. 11.

<sup>38</sup> Ibid, p. 92.

<sup>39</sup> Ibid., p. 101.

<sup>40</sup> Ibid., pp. 115-116.

<sup>41</sup> Harriet Finlay-Johnson, *The Dramatic Method of Teaching*, London: James Nisbet & Co., Limited, 1911. なお、この著作は、翌年、アメリカの教育家のエレン・M・シール (?-1920) の編集版が、シールの前書きを付して刊行された。Harriet Finlay-Johnson, Ellen M. Cyr (ed.) *The Dramatic Method of Teaching*, Boston, New York, Chicago, London: Ginn and Company, 1912. 現在、1912年版は入手可能である。しかし、1911年版と1912年版では、使用されている写真が異なっている。

フィンレイ＝ジョンソンは、自身がこの学校に着任したとき、「子どもは自分を表現することを一向に学んでいない。」<sup>42</sup>と実感した。彼女はその様子をさらに次のように描写している。

表情は内なる思想を伝える乗り物である（少なくとも子ども時代はそうである）。しかし、レッスンが講義と問答という原理でなされている学校では、子どもの思想も言語も限定的であり、子どもは無表情である。また、授業の問いは、必然的に、答えの傾向を決めており、ある程度、答えの言葉（terms）を提案している。<sup>43</sup>

英語の義務的な教授、すなわち書いて話すことを20年以上もやってきたにもかかわらず、一般的な青年は、物事を言い表すのに、最近の流行語を用いるに過ぎない。<sup>44</sup>

そんな生徒に対して、彼女は、多くの科目で劇を使って授業をした。そのことは、『劇化学習法』の内容構成を一瞥するだけでも理解できる（表2参照）。歴史、文学、そしてシェイクスピアの劇だけでなく、地理、理科、手工芸、算数、作文でも劇が利用されたのである。また、今日の日本でも取り入れられているアプライド・ドラマ（応用劇）<sup>45</sup>と同様のアダプテッド・ドラマ（応用劇）も試みられている。

---

<sup>42</sup> Harriet Finlay-Johnson, Ellen M. Cyr (ed.) *The Dramatic Method of Teaching*, Ginn and Company, 1912, p. 7. (霜田静志訳『劇化せる各科教授』日本教育学会, 1923, p. 5.) 本稿では、主に、1912年刊行の版を使用するが、この版には収録されていない写真については、初版の1911年版を使用する。また、本稿では霜田訳版の頁も併記するが、訳出は筆者による。

<sup>43</sup> Ibid., p. 8. (邦訳, p. 5.)

<sup>44</sup> Ibid., p. 106. (邦訳, p. 125.)

<sup>45</sup> アレン・オーエンズ／ナオミ・グリーン著、小林由利子編『やってみよう！アプライドドラマ―自己理解を深めるドラマ教育のすすめ』（図書文化社、2010）参照。

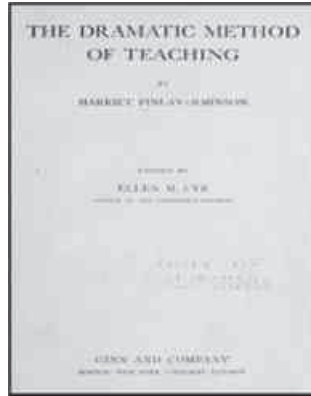


図 6 : *The Dramatic Method of Teaching* 内表紙

表 2 『劇化学習法』内容構成

章タイトル	頁		頁
I. Introduction	3-17	VII. Literature	118-132
II. The Teaching of History by Plays	18-43	VIII. Geography	133-168
III. The Adapted Play	44-55	IX. Arithmetic and Composition	169-177
IV. The Original Play	56-76	X. Nature Study newly approached	178-186
V. The Shakespearean Play	77-108	XI. Manual Work	187-190
VI. A Girls' Play	109-117	XII. After School Age	191-196

### (3) 教育内容・方法の特徴とその効果

では、劇化学習法にはどのような特徴があったのであろうか。本項では、自然科 (nature study) と歴史の授業を取り上げてみたい。

フィンレイ＝ジョンソンは、フレーベルの教育思想の影響を受けて自然を取り扱う自然科を重視していた。が、その姿勢は単に自然主義賛美というものではない。それは、自然科が伝統文化・イギリス文学に目を向ける契機になるからであり、自然を語るという行為が、表現・言語化・劇化という手順を子ども同士で学ぶことに、ひいてはシティズンシップの育成につながるからである。<sup>49</sup> その自然科の授業を、彼女は、①周囲の自然界を見る練習をさせる、②見たものを話す練習をさせる、③最初の印象を明確に心にとどめる



図 7：ウィリアム王、メアリー王妃帝国時代の劇<sup>46</sup>



図 8：教室での読書<sup>47</sup>



図 9：お店屋さんごっこ／算数ゲーム・かけ算<sup>48</sup>

ことで良い言葉が生まれ、良い文学への導きになるということを教える、④自由討論によってその理由を見つけ、海や陸には見られない輝きを想像させるように導く、<sup>50</sup> という4点にまとめている。言い換えると、自然科の授業は、①観察する、②観察した事実を話す、③それを文学に関連づけて話す、④そ

<sup>46</sup> Harriet Finlay-Johnson, 1912, p. 23.

<sup>47</sup> Harriet Finlay-Johnson, 1911, p. 30. 日常的によく使用する本は、図書館から持ち出して教室に備え付けている。

<sup>48</sup> Ibid., Frontispiece.

<sup>49</sup> See Yoko Yamasaki, Developing citizenship: lessons from British progressives, *Dramatic Method of Teaching* by H. Finlay-Johnson (1912) 武庫川女子大学大学院『教育学研究論集』第10号, 2015, pp. 17-23.

<sup>50</sup> Harriet Finlay-Johnson, 1912, pp. 8-9. (邦訳, p. 6.)

の根拠・理由を議論し、植物の美を想像する、というステップを踏んでいるのである。

また、彼女は、学校の歴史読本が難しい言葉の羅列になっているため、歴史の教授では劇を積極的に用いた。子どもたちはある史実を演じるために、シナリオを作成し、対話の足りないところを、図書室から借り出した本で調べて作り上げていった。(図8参照)「対話は・・・記憶され、その意味を理解させることになり、・・・風刺についても研究的な態度が続いていく。そして・・・語彙が豊富になる」。<sup>51</sup>こうして、彼女は村の子どもたちを豊かな言葉をもった市民に育てようとしたのである。

その劇化学習の効果について、彼女はとりわけ、史実劇(The Original Play)の効果を評価していた。史実劇とは、物語や詩からではなく、実際の歴史の記録を選んで子どもがシナリオを作り、それを用いて劇をすることを指している。

学校劇の一つの効果は、とりわけ史実劇においてそうであるが、生徒のスピーチや言葉遣いが必然的に驚くほど改善することにある。彼らは自然に自由に話し、明瞭な言葉遣いをするようになり、・・・彼らは注意深く言葉を選び、適切な言葉で彼らの思想を表すようになった。<sup>52</sup>(図7参照)

ただ、実際には、言語を適切に選択して表現することは難しい。また、そのような言葉をどこから学び取るかということになれば、それはやはりシェイクスピア劇において他にない。

少年時代にはシェイクスピア劇を好む、・・・実際、それは国家の時間の無駄ではない。・・・それ(シェイクスピア劇)は少数の者からの豊富

---

<sup>51</sup> Ibid., p. 20. (邦訳, pp. 19-20.)

<sup>52</sup> Ibid., p. 74. (邦訳, p. 81.)

な語彙、より充実した心、肥沃な想像力を確実に一般の人々のものにするのである。すなわち、人々がシェイクスピアやその仲間の人々が持っている言語を用い、続いてその言語の中で思い (thought) を話すとき、そのときこそ活発なる想像力、主導性、冒険心の働くときなのである。<sup>53</sup> (下線引用者)

シェイクスピア劇のような伝統文化の中にこそ、豊富な言語が存在する、というのが彼女の体験から導き出された答えである。<sup>54</sup> そして、そうした言語には美がある、というのである。彼女は、このスタンスで以下のように述べ、母語としての英語教育を重視する。

言語の美を無視して英語を話す人はだれであっても許されない。その言語の中にはいずれも一語、一語、歴史が語られており、また世界に比類なき文学が書かれている。しかも、この正しい英語の用法を復活させる唯一の道は、学童に絶えず話をしたり読ませたりすることにある。私自身の経験によれば、劇によってこれをするには、一つのレッスンとして話し方や読み方をするという意識を感じさせずに、子どもの美的感覚 (a sense of aesthetic beauty) とともに、言葉を使わせるようにできる最もよい方法である。<sup>55</sup>

もちろん、このような母語教育の重視は、労働者の愛国心を涵養することにもつながる。彼女は劇が労働者に与える影響について次のように述べている。

---

<sup>53</sup> Ibid., p. 105. (邦訳, p.124.)

<sup>54</sup> 彼女は、「シェイクスピアの作品 [ は ] ・ ・ ・ 子ども達の英語の能力を進歩させる。ディケンズの作品 [ は ] ・ ・ ・ 家庭用の善の教科書として適切」と述べてもいる。Ibid., p. 120. (邦訳, p. 144.)

<sup>55</sup> Ibid., p. 106. (邦訳, p.125.)



私の村では、労働者たち——畑の労働者であっても、庭の労働者であっても——は、私の学校のシェイクスピア劇の夕べに来て、見物客として単に座ってそれを見ているだけではなく、自ら立ってシェイクスピアの「ジュリアス・シーザー」を立派に演ずることができた。それは何と尊いことであつたらう。<sup>56</sup>

この発言は、劇によって教養ある労働者になることの奨励を意味する。つまり、彼女は、階層意識が世間に存在するということを顧慮していないのである。その意味で、社会批判のための言語能力や個々の生活状況に対する批判的思考力を育むという視点は皆無であり、彼女の教育思想はロマンティズムの域を出ない、という批判も出てくるであろう。しかし、社会教育ではなく、未だ発達途上にある子どもを対象にした言語教育を行う教師である、ということ念頭におくならば、彼女自身の批判精神の脆弱さは許容の範囲かもしれない。注入主義の言語教育をしていない、という点を評価するならば、たとえば、彼女が子ども達に必要な技能を育てる算数と作文の学習においても、お店屋さんごっこ (shopping) の劇をし、計算の習慣を身につけて九九を覚えたり、劇をするために広告の原稿 (新聞社に配達) やシナリオを書いたり、ミニチュアの郵便局を作って手紙を書いたりする活動をしていることは (図9参照)、旧態依然とした教授法への批判精神も十分にある、と見ることができよう。

フィンレイ＝ジョンソンが考案した劇は、それが想像の世界であるにせよ、過去の人々が生きてきた歴史・文化という文脈に、演じ手であり作り手でもある子どもを位置づけてリアリティを与え、その上で、思考し言葉や態度を紡ぎだすという言語活動である。また、彼女の創出・実践した教授法は、言語教育と文学教育を統合することに成功し、語彙、言語用法、感情表現を豊かにすることを可能にしている。ただ、今日的な視点で劇の内容をみれば

---

<sup>56</sup> Ibid., p. 86. (邦訳, p. 96)



されたのであろうか。すでに述べたように、1924年6月号の『教育の世紀』において学校劇の特集が組まれたが、フィンレイ＝ジョンソンの劇化学習が日本に伝わったのは、1910年代であった。本節からは、学校劇に取り組んだ日本の文脈に彼女の教授法を位置づけてみたい。

彼女の教授法が一般の教員に伝わったのはいつ頃のことであろうか。それは、先述したホームズの著作『教育の現状と可能性』（1911）の翻訳版の刊行によってであった。その著作は、1913年、葛西又次郎と学習院女学部長の松本源太郎の共訳で『現代教育主義の弊及びその救済法』（図11参照）と題して刊行されている。それゆえ、すでに第一次世界大戦前の時点で、日本の教育家は劇を用いた教授法について知る機会があった、と見ることができる。とはいえ、彼女の学校日誌によれば、「1908年1月15日、視学官のウィットコム氏が訪問し、日本の東京での教育展示会（an exhibit of scholars' work）にこの学校から〔作品を〕送り出したいと教育院が望んだ、ということ（フィンレイ＝ジョンソン）校長に言った」<sup>58</sup>と書かれており、日本にも何らかの情報が伝わっていた可能性もないとはいえない。<sup>59</sup>

また、ホームズのこの著作は、1923年に、市来市二訳で『束縛の教育より解放の教育へ』というタイトルになって邦訳され（図12参照）、さらに、1924年6月号の『教育の世紀』では先述したように学校劇が特集として収録されている。そして、翌号の1924年10月号『教育の世紀』（第2巻第10号）には、志垣寛によって「教育の機械化を救うの道」と題し、ホームズの主張が紹介されている。それゆえ、フィンレイ＝ジョンソンの劇化学習法を含むホームズの学校改革案が、日本の教師に何らかの影響を与えたことは想像に難くない。

---

<sup>58</sup> Bowmaker, p. 92.

<sup>59</sup> ただし、この展示会がどのようなものであったかについては不明である。



図11：What Is What Might Be 1913年邦訳版



図12：What Is What Might Be 1923年邦訳版

しかし、学校劇の具体的な内容や方法の伝播は、『劇化学習法』の翻訳版『劇化せる各科教授』（日本教育学会，1923年）（図13参照）の刊行によってであろう。訳者は成城学園の美術教師の霜田静志（1890－1973）であり（図14参照）、その前書きは、後の広島大学学長の長田新（1887－1961）が寄稿している。その「序」において、長田は以下のように述べている。

児童教育に於て韻文を重視し来たった欧米の学校教育は今や新たに劇に依る教授を重視するに至ったのである。日本の小学読本よりその初步に於て二倍若しくはそれ以上の韻文を取り入れ居たる各国の教科書は、今や更に劇化向かって新方向を発見したかの観を呈するに居たり「詩の教育より劇の教育へ」という合言葉が少なくとも欧米教育界の一角に高らかに唱えられるに至ったのである。各科教授の内容がかく劇化されるのであるから劇そのものが学校に於て重んぜられることはいうまでもない。<sup>60</sup>（下線引用者）



図13：『劇化せる各科教授』(1923)表紙



図14：訳者 霜田静志 (1928)<sup>61</sup>

この長田の「序」からは、詩の世界を超えて、対話や身振り手振りを不可欠とする劇を重視しようとする姿勢が見られる。つまり、ロマンティズムだけではなく、現実の人間世界に触れさせるリアリズムも重要だということである。また、霜田の見解は、「児童に生活においてはこの遊戯と劇は全く同一……されば劇による教育は児童にとっては之がもっとも適切な教育法」<sup>62</sup>であるというものであった。つまり、彼は劇を生活に結びつける立場を表明しているのである。そして、イギリス文学を専門としない彼は、門外漢であるにもかかわらず、多くの労力を割いて日本の読者のために巻末資料を作成し、アイヴァンホー<sup>63</sup>、ヘンリー五世<sup>64</sup>、ヘンリー六世<sup>65</sup>、御意のまゝ<sup>66</sup>、ジョン王<sup>67</sup>、夏の夜の夢<sup>68</sup>、ヴェニス商人<sup>69</sup>といったイギリス文学について解説を加えているのである。まさに瞠目に値する訳業である。

<sup>60</sup> 長田新「序」ハリエット・フィンレー・ジョンソン著、霜田静志訳編『劇化せる各科教授法』（世界教育教授新潮叢書第一編）日本教育学会，1923，no page.

<sup>61</sup> 霜田静志『芸術と生活と教育と』造形社，1968，p. 291.

<sup>62</sup> 霜田静志「翻訳者の言葉」Ibid., no page.

<sup>63</sup> Ibid., pp. 261-273.

<sup>64</sup> Ibid., pp. 274-283.

<sup>65</sup> Ibid., pp. 284-288.

<sup>66</sup> Ibid., pp. 289-297.

<sup>67</sup> Ibid., pp. 298-307.

<sup>68</sup> Ibid., pp. 308-321.

<sup>69</sup> Ibid., pp. 322-326.

## 5. 学校劇のその後と今後の言語教育の検討課題—おわりに代えて—

以上、言語文化と言語教育との間に成立するコミュニケーション能力のより良い発達を考える一助とするため、日本の学校劇がどのような状況を経て導入されたか、そしてその源流であるハリエッタ・フィンレイ＝ジョンソンの学校劇がどのような特徴を持っていたかを概観してきた。彼女の著作『劇化学習法』は、イギリス及び諸外国の学校劇やドラマ教育に大きな影響を与えていった訳であるが、日本では、月刊誌『演劇と教育』（晩成書房）の刊行、幼児教育での劇の利用、教員養成におけるインプロ教育の導入といった形で引き継がれている。また、進歩的な私立学校、たとえば成城学園<sup>70</sup>や玉川学園<sup>71</sup>などでは重要な教育内容として位置づいている。

しかし、実際には、様々なレベルでの課題があることがわかる。たとえば、平成20年6月の『小学校学習指導要領解説 国語編』では、以下のように、劇に関わる解説がいくつか見られ、言語教育のための劇が重視されていた。

「発表し合う」とは、互いの思いを分かち合ったり、感じ方や考え方を認め合ったりして、読みの世界を広げることであり、話し言葉による発表だけでなく、劇で演じることや書き言葉によって表したものを読み合うことなどの交流も含んでいる。<sup>72</sup>（下線引用者）

イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりする言語活動

物語を読み聞かせてもらったり、それらを簡単な劇にしたりして楽しむ言語活動である。

物語の優れた読み聞かせは、語り手の声そのもの、声の大小、速さ、間の取り方、表情などに触れて、文字などの抵抗なしに文学作品の世界

<sup>70</sup> 成城学園 学校劇の会, <https://www.seijogakuen.ed.jp/shoto/news/krvrc8000004h5w.html> (Accessed 17 Dec. 2019)

<sup>71</sup> 玉川学園 学校劇, [https://www.tamagawa.jp/introduction/enkaku/history/detail\\_10796.html](https://www.tamagawa.jp/introduction/enkaku/history/detail_10796.html) (Accessed 17 Dec. 2019)

<sup>72</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領解説 国語編』平成20年3月, p. 49.

に浸ることができる。読み聞かせによって本や文章を音読する楽しさを知り、自分でも読み聞かせや、身振りを伴った簡単な劇活動を行いたいと思うようになる。このような気持ちを大切に、役割を決めて読んだり、友達と協力して人形劇、音読劇、紙芝居などの簡単な劇を演じたりする活動へとつないでいく。<sup>73</sup>（下線引用者）

「イ 物語の読み聞かせを聞いたり、物語を演じたりすること。」と関連付けて、初歩的な語りや劇、紙芝居などによる発表活動を工夫するようにすると効果的である。<sup>74</sup>（下線引用者）

児童や学級の実態に応じて、音読や朗読の方法を考えたり、取り入れる場面を工夫したりするようにする。音読や朗読の発表会をしたり、更に表現性や創造性を高め、朗読劇や群読を行ったりするほか、身体的な表現なども交えた劇のような音読の活動なども考えられる。<sup>75</sup>（下線引用者）

小学校の国語科教育では、以上のように、子どもの豊かな表現を育むために学校において劇に取り組むことが推奨されていた。しかし、平成29年3月の『小学校学習指導要領』を見ると、劇に対するトーンは低くなり、劇についての言及は以下の1箇所のみとなっている。

身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの多様な方法により表現し、考えることができるようにすること。<sup>76</sup>（下線引用者）

---

<sup>73</sup> Ibid., p. 50.

<sup>74</sup> Ibid., p. 53.

<sup>75</sup> Ibid., p. 108.

<sup>76</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領』平成29年3月，p. 96.

このスタンスは、同年に出された『小学校学習指導要領解説 国語編』でも同様であり、以下の通り、低学年を対象とした教育活動においてのみ言及されているのである。

第1学年及び第2学年では、まず、読み聞かせを聞くことで、伝統的な言語文化に触れることの楽しさを実感できるようにすることが大切である。話の面白さに加え、独特の語り口調や言い回しなどにも気付き、親しみを感じていくことを重視する。また、地域が育んできた言語文化に触れることも大切である。例えば、地域の人々による民話の語りを聞いたり劇を行ったりするなど、言語活動を工夫することなどが考えられる。<sup>77</sup>（下線引用者）

劇に関わる記述が激減した背景にどのような議論があったのか、については現時点では不明である。が、しかし、言葉を用いた自己表現が苦手な子どもが多数存在する状況は、平成20年度の学習指導要領の実施によって、果たして克服されたのだろうか、という疑問が生じる。おそらく、そのようなことはないであろう。限られた授業時数の中で劇のための時間はほとんどとれない、ということも想像できる。もしそうであるならば、どのようにして子どもたちに生き生きとした言語表現を身につけさせていくのであろうか。また、仮に学校劇を積極的に取り入れている学校であっても、練習費用や実施費用をどのように捻出するかも課題である。またさらに、インターネットによる仮想空間の肥大化が進行する状況下、学校教育においてリアリティを伴った言語を子どもたちに習得させ、より良いコミュニケーションを取っていく能力を育むためにどのような教育方法が可能か、という本質的な問いも出現する。言うまでもなく、言葉を選び綴ること、そしてその言葉を表現することは、人間が社会で生きるための基本的スキルである。コミュニケーション能力を育むことは学校教育において極めて重要なテーマであることは、今

---

<sup>77</sup> 文部科学省『小学校学習指導要領国語編』平成29年3月、p. 53.



なお変わらないのである。検討課題は多々あるが、これらについては他日に期したい。

#### <付記>

本稿は、2019年12月26日（木）、武庫川女子大学（研究所棟 1-103）において実施された大学間教育研究連携プロジェクトの2019年度言語文化研究所フォーラム「言語文化と言語教育：ことばを綴るとは？」において発表した内容に基づいている。

# 阿久悠と綴り方教育

渡 邊 隆 信（神戸大学）

兵庫県教育委員会が発行している『兵庫教育』という月刊誌があります。その雑誌に、昭和を代表する作詞家、阿久悠（本名、深田公之<sup>ひろゆき</sup> 1937～2007）氏が生前、エッセイを寄稿しています。題名は「少年時代」。終戦直後、淡路島の都志<sup>つし</sup>小学校時代の回想です。まさに彼の小説『瀬戸内少年野球団』の時代のことです。

兵庫県は綴り方教育が盛んな土地がらで、深田少年が通った小学校でも熱心に取り組みられていました。当時の綴り方教育では、事実をありのままに書くように指導されることが多かったのですが、彼は、事実そのままではなく、事実から発した虚構を描くのが好きだったそうです。そのため、いつも嘘を書くと言って怒られました。

ただ、米櫃の米について書いた作文だけは例外的に評価されました。食糧難の時代、減っていく米粒たちの人間への思いや米粒同士の友情と別れを、米の立場で描いたところ、文学青年だった先生が、「きみの文章は横光利一を思わせる」と言って絶賛してくれたそうです。

しかし、小五の深田少年には、横光利一がどんな作家なのか想像もつかず、その時は喜んだけれどもすぐに忘れてしまいました。

その後、深田少年は地元の五色丘中学校から洲本高校を経て、明治大学に進みます。大学の4年間は東京と、アメリカ文化の洪水に溺れながら、不確実な才能を夢想していたそうです。大学卒業後、広告代理店に就職して数年が過ぎ、いつしか独立することを本気で考えるようになります。しかし、自分の才能が世の中で通用するのか、確たる自信が持てず、小当たりのテストを繰り返しているような日々を過ごしていました。

そんなとき、小学校時代の先生の言葉が鮮やかに蘇りました。

「きみの文章は横光利一を思わせる」

少なくとも、一人は、才能を認めてくれ、保証してくれた人がいた。そのことが、深いところで自分を支え励ましてくれたといいます。

言葉というものは、目の前の人に何かを伝えるだけでなく、ずっと後になって芽を出し、花開くことがあります。人の心の中に何げなく入り込み、うずもれ、十数年を過ぎてから、突然変異のように芽吹く言葉は、予想を超える働きをします。言葉の本来の魅力、本当の力とはそういうところにあるのかもしれない。

少年時代にそんな言葉を得られたことが幸福だったと、エッセイは結ばれています。

### 参考文献

阿久悠「少年時代」、兵庫県教育委員会編『兵庫教育』第44巻5月号、1992年。  
阿久悠『生きっぱなしの記』日本経済新聞社、2004年。

# 自己を言語で表現する教育の意義と課題

川 地 亜弥子 (神戸大学)

佐竹秀夫氏「作文教育の意義と指導法」、山崎洋子氏「言語教育と学校劇——Dramatic Method of Teachingを訪ねて」を受けて、指定討論者として発言させていただく機会を得た。両氏に加え、貴重な機会を下さった言語文化研究所の皆様、特に所長の玉井暲氏にこの場を借りてお礼申し上げる。

本稿において当日の豊饒な議論をまとめることは筆者の力量をはるかに超えているため、佐竹・山崎両氏のご発表から深めることのできた問題のいくつかをまとめるにとどまっていることをお許しいただきたい。本フォーラムのサブタイトルとなっている「ことばを綴る」こと、また、「ことばを綴ることの指導」をめぐる研究の足掛かりとなれば幸いである。

## (1) 自己表現とは何か

佐竹氏が指摘されたように生活綴方が「自己表現」にこだわりすぎなのではないか、という点は、重要な今後の研究課題である。この場合、何ををもって自己表現と考えるのかが重要な論点となるであろう。

生活綴方・作文教育では、子ども自身が題材を決めて書くことを重視してきた。何を書くかということそのものに、その子どもの関心が表れていると考えれば、事実だけを淡々と書いたものであっても、言い換えれば、自分の意見や感じたことを書いていなくとも、それは自己表現となる。例えば、たとえ修学旅行から帰ってきた次の日であっても、釣りのことを書く子どももいる。それを「自分のことを知ってほしい」という気持ちの表れではないか、と読み解き、読み合いへの発展させる教師もいる。自己表現とは何かということについての今後の研究が待たれる。

この問題について考える際に助けとなるのは、志摩陽伍氏の「生活世界」と「生活現実」の区分であろう（『生活綴方再入門』地歴社、1992年、

pp.149-150)。志摩は、「生活世界」について、あらかじめ理解されてはいるけれども当面意識されていない生活の全文脈としての行為の状況を支えている背景ないし土台とする。対して、「生活現実」は、「生活世界」の中から話し手（書き手）が当面直面している生活事実であるという。

この「生活現実」の中から書くに値すると判断されたものが選ばれ、文にされる。このように考えてくると、表現とは作者が何に目を向けて生きているのか、ということと深いかわりがあることが分かる（余談になるが、作者の着眼や取材の背景を想像することは、読み手にとっても楽しみの一つである）。

書くに値するものを見つけることは、書く生活が当たり前になるまで簡単なことではない。「題みつけ」として、作文を書く1～2週間前から考え、そこで始めて書く時間をとる、など、様々な工夫が行われている。生活を見つめる目、自分がどう生きているかということと、文には深いかわりがある。

こうしてみると、自己表現とは何かを考えることは、「ことばを綴る」こと、「ことばを綴ることを指導すること」の本質にかかわる問題を探究することにつながるようにも思われる。

## (2) 何を書くか、どう書くか、どう表現するか

テーマや書き方を指定する作文教育には、学習者が普段目を向けていないものへと世界を広げる、新しい表現の仕方を知る、などの役割がある。その一方で、それがうまく行かない場合、学習者にとっても指導者にとっても意味が感じられない作文となる危険性がある。第二次世界大戦前の生活綴方では、「調べた綴方」をめぐる議論がおきた。調べる目的や意義が学習者には不明確であるので、表現も通り一遍のものとなり、それをわざわざさせることに意味があるのかという批判が起きた。単純な表現技術は徹底的に注入すればよい、という見解と、そもそも言語とは生き生きと変遷していくものという見解の間に決着をつけることは、当時困難であった。現代でも意見の分かれるところである。

正しい表現とは何かという問題と関わって、山崎氏の学校劇について、使われた言語が方言であったのか標準語であったのかについての当日の議論は示唆に富むものであった。イギリスと日本、劇と作文という違いがあるものの、日常的に使っている言語表現と、「学校」という場で使う言語表現のあいだをどのように考えるのかは、大きな研究テーマの一つであろう。

### (3) 他者と時間と空間を共有して表現を味わう

学校劇と生活綴方・作文教育で共通して深めたいこととして、そこで見ている人がいる、理解しようとする人がいることの意義がある。というのも、書き言葉の特徴として、時間と空間を共有していない人にも思いを届けられることが挙げられるが、少なくとも学校における書くことの教育は、時間と空間を共有して読むことによって、子どもたちの書こうという意欲を含めた書く力が大きく膨らみ、次の作文へと繋がっていると思われるからだ。

例えば、低学年の教室で作文を読み合う場合、作者が質問をもらって説明したり、時には友達が代わりに実演してくれたりする。その作文がなければ起こりえない楽しい話し合いが、時間と空間を共有して起きる。

そうした読み合いが体験されることが、次の作文への意欲につながっていく。読む人を思い浮かべながら「何を書こうか」「どのように書こうか」と思考を深めることにつながっていく。いったん書き始めて夢中になって書いているときには、そうしたことはいったん後景に退くが、書く楽しさを支えているのは、みんながどんな風に読んでくれるだろうという期待である。

こうした読み合いの場面、特に動作化を伴うものについて、その時間と空間の意義を学校劇と比較しながら深めていくことは、「ことばを綴る」「ことばを綴ることを指導する」ことの可能性を探るうえで重要であると考えられる。

# 「作文」に対する大学生の本音

岸 本 千 秋

## 1. はじめに

本報告は、2019年12月26日に開催された「言語文化研究所フォーラム」の指定討論に代えて記すものである。特に佐竹講師のご発表「作文教育の意義と指導法」に関連する。ここでは、大学生が「文章表現」に関して抱いている意識をまとめ述べるにとどまる。結論を先に言えば、「作文が苦手だ」という大学生の方が多いのだが、その実態から、では今後、日本人大学生に対して、どのような内容・方法で授業を進めていくのがよいかを考えるきっかけにつながればと考える。

## 2. 「作文」に対する大学生の本音

筆者は非常勤講師として勤務する大学で、「文章表現」に関する授業を担当している。半期のみで、対象学生は1年生から4年生までで100人～300人程度である。授業では、初回に作文に関する簡単な質問を行い、おもに学生の作文に対する得手不得手の意識を問うことにしている。これは、教員側が受講者の意識を確認するためと同時に、受講者自身が自己の作文に対する意識を改めて自覚するためという点も目的としている。得意か不得手かで言えば、例年、2：8～3：7の割合で不得手だと自覚している大学生が多い。作文が好きだという学生以下では、その回答の中で特に印象に残ったものを例示する。

### 2.1. 作文が苦手になる原因・背景

#### 【授業や指導などに対する不満】

- (1) 小中学校の読書感想文が心の底から嫌いだった。そもそも良い感想文の書き方、形式についてもろくに説明もないまま（せいぜい起承

転結云々の話だけ)、好きでもない本を読んで膨大な量を書かせるというのは赤子を海に投げるようなものだと思う。それでいて優秀な作品は何が優秀なのかを知らされないまま表彰されていて、悔しさを感じていた。ダメならダメな理由を教えて欲しかった。

- (2) 書き方を教えてくれないくせに、書いたものに対して形式が間違っている等の注意をする。
- (3) 学校で習った記憶がない。書き方の知識がない。
- (4) 学校では、作文や感想文などを課されることがよくあるが、具体的にどうすれば上手く文章を書けるかといった授業は少なかったように思う。
- (5) 文章構成に関して詳しい講義を受けたことがなく、小中学校の国語の時間に学んだあやふやな知識でこれまで文章を書いてきた。
- (6) 中学生の時に2000字の読書感想文を提出する課題があり、自分なりに一生懸命書き提出したが、確認をした先生に意味がわからなかったと言われ長い文章を書くことが大嫌いになった。
- (7) 提出させて本当に読んでいるのか？ フィードバックがない。
- (8) 小学生の頃の読書感想文で、優秀賞はどのように決めているのか疑問であった。優秀賞を取った人が表彰されていても、何が良いの分からない。必死に書いた文章が評価されず、賞を取った文章との違いが分からない事に不満を感じていた。
- (9) 読書感想文などの文章を先生に添削してもらったが、自分がいいと思う文章とは違って、納得できずにもやもやした。何をどう考えて添削しているのか全然分からなかった。
- (10) 提出するだけで添削をしてもらう機会がなかった。自分の書き方があっているのかが分からない。

#### 【漢字、表現、文章構成に関する不安】

- (1) 漢字の知識が少ない。
- (2) 語彙力がない。



- (3) 一文が長くなってしまふ。文を短く切るのが苦手。
- (4) 段落を変えるのはどのような基準ですればよいかわからない。
- (5) 文章をどのように構成すればよいか分らない。長い文章が書けない。
- (6) 文章の途中で論点がズレてしまふ。文章がまとまらない。
- (7) 文章の書き出しが難しい。
- (8) 文末のバラエティをどのようにすればよいか分らない。

具体的な不満点・不安点を列挙したが、受講者の多くは「だから、授業で知識を増やしたい。書けるようになりたい。コツを知りたい」という思いを持っている。少なくとも、不満や不安を言いつばなしというわけではない。

佐竹講師は、文章作りに効果的だと思われる「方法論」を3つ挙げられている。従来の綴り方教育が作文という分野においてあまり効果を上げていないのだとすれば、“技術”という面から、文章作りをとらえることが大学の授業でも必要となることは言うまでもない。読書感想文をはじめとした文章作りについて、小学生時代から、恨みに似た感情や不安な気持ちを持ち続けた受講者には、手順を踏めば、これまでよりスムーズに文章を作り上げることができるということを実感してほしいと考えている。

## 第2回フォーラムを終えるにあたって

玉井 暲

武庫川女子大学言語文化研究所と神戸大学との大学間教育研究連携プロジェクト「綴り方教育と言語文化」は、その一環として、今年度、「言語教育と言語文化——ことばを綴るとは？」というテーマを設定し、このテーマめぐるフォーラムを開催した。幸いにして、言文研研究員と神戸大学教員のほかに、幾人かの他大学の研究者および本テーマに関心をもつ在野の研究者をも迎えて、成功裏に終えることができた。

「ことばを綴る」という営みが言語の習得にとのように関わっているのか。このテーマについて、講師の方々より提起された問題をめぐってフロアーから積極的な質問が出され、相互に熱のこもった議論を交わして、多面的に考察できたことは、大きな成果であった。このフォーラムの成果をふまえて問題提起された内容は、ここに、講師とコメンテーターの方々からの報告として掲載されている。この有益な議論に参加された講師、コメンテーター、フロアーの方々に感謝を申し上げたい。

「ことばを綴る」という言語的営みについては、さまざまな考察が可能であろうが、最後に、ひとつ興味深い発言を紹介したい。それは、劇作家井上ひさしが日本の国語教育について苦言を呈した発言である（『井上ひさしと141人の仲間たちの作文教室』〔新潮文庫、平成29年〕、pp. 163-73）。井上は、小学校や中学校でよく行われている「綴り方の作文」について、これは問題だと主張する。日本の学校では、「『昨日の遠足の感想を書きなさい』とか『遠足について書きなさい』とか」いった、「生徒の頭の中に起こったことを書かせている」、と指摘する。これは、「根本的にまちがいのです」と、井上は言う。子供に「感想」を書かせてはいけないというのである。子供が書くことといたら、「『きのう遠足に行きました。たいへん楽しかった。夕方ご

る帰りました』——これしかパターンがないのです」という。

つまり、「感想」を書かせるというのは、生徒をみんな「小説家か詩人にするつもり」の教育であって、これは「国語教育の根本的な欠陥」だという。井上によれば、プロであっても、遠足の感想は、「出かけた。楽しかった。あるいは、つまんなかった。帰りました。それしか書けないんです」という。こうしたプロにもできないことを、感想文、読書感想文で子供に求めているというのである。

井上は、「頭の中に今、何が起こっていますかという、大人でも難しいことをやらせる」のではなくて、「あなたはそれをどう見えますか、という観察文とか、報告文とかを書かせなければならない」と主張するのである。

井上ひさしのこの論は、今回の言語教育というテーマをめぐる議論に大変有益で、しかも刺激的な論であることは言うまでもなからう。この論は、私自身の経験をふまえて反省すれば、学校時代に感想文を書くのが苦手であったという個人的傾向を正当化してくれる、とてもありがたい論であるという事情のいかんにかかわらず、一般的にみても、言語教育の問題についての洞察力のある見解であると思われる。

## IV. 言語文化研究所シンポジウム (特別学期公開講座との共同企画)

——学院創立80周年記念シンポジウム——

テーマ：「ネーミングの言語文化」

# シンポジウムの開催にあたって

(2020年2月14日〔金〕開催)

玉 井 暲 (言語文化研究所長)

言語文化研究所における日頃の研究成果を、学生だけでなく、市民の皆さんにも公開して知っていただき、広範な層の方々からご関心にお応えしたいと願い、このシンポジウムを企画した。「ネーミングの言語文化」というテーマは、幸いにして、いろんな方面の方々の間でこれまで好評であるため、このテーマをめぐるシンポジウムの開催は今回で3回を数えている。

ネーミングという言語的営みは、人間が言語を操る動物であるという基本的性格から考えてみると、きわめて興味深い文化的言語活動である。この言語活動は、私たちのごく一般的な日常生活のレベルから、文学・芸術・学術等の世界にいたるまで、人間のさまざまな知的な活動に関わっている。

今回は、まず第1部では、福本由紀子言語文化研究所研究員(文学部英語文化学科准教授)に、ご専門である英語文化圏における児童文学の世界を取りあげていただき、このテーマが児童文学の世界においてどのように扱われ表現されているのか、またこのテーマに関心をもって児童文学を読んだならどのような面白い側面が見出すことができるのか、等々についてお話をいただいた。

次に第2部では、言語文化研究所の研究員の全員により、ネーミングの言語文化についてのシンポジウムを行った。このテーマをめぐる、各研究員がそれぞれの専門分野から考察したならば、ネーミングについてのどのような興味深い特質が明らかになるのか、問題提起をしていただいた。このテーマに関わる領域やレベルを、一応、文学・芸術・学術の世界と、生活と社会に関わる世界とに分けて考察を進めていったが、実際、それらの2つの領域が重なり交わっているという現実が存在していることが想定されるので、考察や分析にあたっては柔軟に取り組むことにした。

各研究員の問題提起の内容は以下のとおりである。

第1部 講演「英語圏児童文学から読み解く「名前」

福本由紀子（英語圏児童文学）

第2部 シンポジウム（討論）

問題提起1：文学・芸術・学術の世界において

1) 「文学作品における登場人物のネーミング」

玉井暲（英文学・比較文学）

2) 「名前の正しさ（続）」

富永英夫（英語学・英語教育）

3) 「英語圏児童文学から読み解く「名前」

福本由紀子（英語圏児童文学）

4) 「教育（学）におけるネーミング

——教育問題と訳語選択」 山崎洋子（教育学）

5) 「実験映画にみる言語と記号（続）」

藤井達矢（芸術学・美術教育）

問題提起2：生活と社会との関わりにおいて

6) 「子供に対する命名意識」

佐竹秀雄（現代日本語学）

7) 「中国人のお名前——蕭遥天著『中国人名的研究』の紹介」

柴田清継（中国文学・漢文学）

8) 「アンパンマンのネーミング」

設楽馨（現代日本語学）

9) 「ニックネームについて」

岸本千秋（現代日本語学）

各研究員から提起された問題について、フロアーからも積極的で、かつ有益な質問があって、このテーマをめぐって熱のこもった討論を展開することができた。

なお、各研究員は、このシンポジウムの議論を踏まえて発表内容をそれぞれ論文にまとめることになっており、それらの提出された論文を編集し、『ネーミングの言語文化』というタイトルの一冊の本にして刊行する予定である。

以下に、講演内容と、シンポジウムにおける研究員の発表内容の要旨を掲載する。

# ネーミングの言語文化—英語圏児童文学から読み解く「名前」

福本 由紀子

本稿は、シンポジウム「ネーミングの言語文化」（本研究所公開講座2020年2月14日）において、英語圏を中心とした児童文学作品における「名前」「名づけ」について行った講演の要旨である。

## はじめに：登場人物の名前

「名前」が作品展開の鍵となっている物語として、日本の昔話では「だいくとおにろく<sup>1</sup>」、西洋では「トム・ティット・トット<sup>2</sup>」などが挙げられよう。いずれも窮地に陥った主人公が、助けてくれた鬼の名前を言い当てるのが物語の主軸となっている、「名前あて」物語である。「名前」というのは物語のなかで重要な意味を持つ要素であり、さまざまな形で機能する。

特に児童文学においては、登場人物の名前によって作品が認識されていることも多く、しばしば名前の由来が物語のなかで語られる。以下、主に3つの作品を取り上げ、「名前」のもつ意味を探りたい。

## 1. 『ピーターラビットのおはなし』『こねこのトムのおはなし』

ビアトリクス・ポター（Beatrix Potter）による、『ピーターラビットのおはなし』（*The Tales of Peter Rabbit*, 1902）において、登場するウサギは、おかあさんウサギと、フロプシー、モプシー、コットンテール、ピーター（Flopsy, Mopsy, Cotton-tail, Peter）という子ウサギである。ピーターラビットの姉妹がベットに見られがちな名前を与えられているなかで、やんちゃな主人公

---

<sup>1</sup> 代表的な絵本として『だいくとおにろく』（松居直・文、赤羽末吉・絵、福音館書店、1967）がある。

<sup>2</sup> 例として「トム・ティット・トット」（『イギリス民話選 ジャックと豆のつる』（J. ジェイコブズ作、木下順二訳、岩波書店、1967）収録）がある。

ピーターのみが人間の名前であることから、人間の子どもの要素が強調されている。これは、ポターの別作品『こねこのトムのおはなし』(*The Tale of Tom Kitten*, 1907)も同様で、登場するのは3匹の子ネコ、ミトン、トム、モペット (Mittens, Tom Kitten, Moppet) と、母親ネコのミセス・タビサ・トゥイチャット (Mrs. Tabitha Twitchit) であり、こちらも子ネコのうち主人公のトムだけが、人間の名前を与えられている。姉妹・兄弟それぞれは個性が読み取れる名前 (たとえば“Flopsy”の“flop”には「バタバタ動く、もがく」という意味があり、パタパタ動き回るというイメージ、モプシー“Mopsy”の“mop”はいわゆる「モップ、もじゃもじゃの毛の束」というところから、外見上の毛皮のイメージ等々) がつけられている。人間の子どもの名前を主人公の動物に充てることで、子どもとしての要素がより強調され、読者としての子どもと重ねることができる。さらに、作品のテーマとしても読める、母親と(人間の)子どもの関係が暗示され、人間の子どもへの教訓的なメッセージも浮かび上がることになる。そして、動物ファンタジーとも位置付けられるこれらの物語において、人間の子どもの名前をつけることで、ファンタジーの中にもリアリズムの要素を盛り込むことができ、物語に現実感を与えている。

## II. 『影との戦い』

次に、アメリカを代表するファンタジーである、アーシュラ・K・ル・グウィン (Ursula K. Le Guin) の「ゲド戦記」シリーズに触れる。これは、「アースシー」という架空の世界を舞台にした作品で、そこには魔法や魔法使い、竜などが存在する。第一巻『影との戦い』(*A Wizard of Earthsea*, 1968) は、主人公の少年ゲド (Ged) が、魔法を教える学院で学び、大魔法使いへと成長していく物語である。ここでは、そのもの(者・物)の持つ「真(まこと)の名前」がそのものを支配すること、「真(まこと)の名を知る」とは「物事の本質を理解すること」が語られる。さらに、名前は命そのものであり、また友情と信頼関係の証としても用いられること、究極的にはそのもの自身の真実の姿がすなわち「名前」であり、「名前」とは命そのものであるとい



うことがわかる。

### III. 『アリスの見習い物語』

最後に、アメリカの児童文学作家カレン・クシュマン (Karen Cushman) による『アリスの見習い物語』(*The Midwife's Apprentice*, 1995) を取り上げる。14世紀イギリスの小さな村で、家も家族も名前も持たず、ひとりで生きのびていた少女が、自分で自分に名前をつけ、居場所を見だし、やがて村の産婆見習いとして認められていく姿が描かれる。少女は最初、罵りの言葉である“Brat” (チビ、悪ガキ) や“Dung Beetle” (クソムシ) と呼ばれていたが、自分の力で生きていく力を身に着け始めた時、自らを“Alyce” (アリス) と名付け、人生の第一歩を踏み出す。その後、人と深く関わりをもつことで初めて名前が力を発揮するようになり、その名前を周りに人々に浸透させ、やがて出会った幼い少年に名前をつけるまでになる。最終的に、アリスは自分が求めているものをしっかり認識し、自分の行くべき場所、居場所を自分の力で手に入れる。名もない子どもが名前を獲得し、ひとりのかけがえのない少女として自らの力で生きていく、この物語において、名前、名づけが表しているのは生きていくこと、生きる力を表すことであり、それは自立心を得ること、自分とはなにかを認識していくことだといえる。名前を得ることは居場所を得ることであり、名前は呼ばれなければ意味がないことから、人と関わることを示している。名前を得ることは、生きる宣言であるともいえるだろう。

### おわりに

児童文学とは子どもの成長を描くことの多い文学であるが、自分とはなにかを探求することをテーマとしているものが多い。その過程を象徴するものとして「名前」が用いられ、最終的に名前を得たり、名前を取り戻したりすることで、自分の生き方を認識、確認し、進んでいくことができるのだといえよう。名前を通して、主人公の思いや主張が描かれることにもなり、「名前、名づけ」とは物語を読み解く興味深いキーワードになる。

<テキスト>

Cushman, Karen, *The Midwife's Apprentice*, Houghton Mifflin Harcourt, 1995.

Le Guin, Ursula K, *A Wizard of Earthsea*, first published in 1968; Puffin Books, 1971.

Potter, Beatrix, *The Tale of Peter Rabbit*, Frederick Warne, first published in 1902; 1989.

--, *The Tale of Tom Kitten*, Frederick Warne, first published in 1907; 2002.

# 文学作品における登場人物のネーミング

玉井 暲（言語文化研究所長、英文学・比較文学）

## 1

作家たちが、自分の文学作品の登場人物に名前をつけるにあたっては、われわれが現実の世界において人に命名する場合とおなじように、熟考と慎重を要する問題が存在するにちがいない。作家は、この問題を避けることはできないであろう。そのとき、作家が、ネーミングについてのみずからの考え方を公表したり、みずからの作品それ自体のなかでネーミングの問題に言及をしたり、あるいは、ネーミングという文化的営みを作品の重要なモチーフとして描くということがある。

たとえば、ルイス・キャロル (Lewis Carroll) の代表作の一つ『鏡の国のアリス』(*Through the Looking-Glass and What Alice Found There*, 1871) には、登場人物同士でネーミングの問題を話題にする場面がある。卵のような姿をして塀の上にすわっているハンプティ・ダンプティとアリスが顔をあわせ最初に会話を交わす場面には、ネーミングの問題をめぐる核心的な発言がみられ、極めて興味深い。ここには、名前というものについての二つの両極的な考え方が露呈されている。すなわち、一方に、(A) 名前とは、本来それがつけられた人間やものの本性にもとづいて定まるものであり、意味を含んでおり、性格を表すものである、と考える見方である。他方、(B) 名前というのは、社会的に定まるもので、意味なんかをもっていない単なる記号にすぎず、恣意的に名づけられ、慣習や約束事として規定されるものである、という考え方である。

『鏡の国のアリス』のこの場面は、次のように始まる――

ハンプティ・ダンプティははじめてアリスの方をみて、「名前と用事を  
おいしい」

「名前はアリス、ですけど」

「また、なんてあほらし名前だ！」ハンプティ・ダンプティがいらいらしたように口をはさむ、「それ、どういう意味？」

「名前に意味がなくちゃいけないの？」アリスは納得できない。

「あたりまえよ」ハンプティ・ダンプティはくすつとわらって、ぼくの名前はぼくのかたちから来ている——よく整ったかたちだろう、じっさい、きみみたいな名前じゃあ、どんな格好だっかまわらないことになっちまう」

ルイス・キャロル「6. ハンプティ・ダンプティ」、『鏡の国のアリス』（矢川澄子訳、新潮文庫）、（下線は玉井）

… Humpty Dumpty said, looking at her for the first time, ‘but tell me your name and your business.’

‘My name is Alice, but—’

‘It’s a stupid enough name!’ Humpty Dumpty interrupted impatiently.

‘What does it mean?’

‘Must a name mean something?’ Alice asked doubtfully.

‘Of course it must,’ Humpty Dumpty said with a short laugh: ‘my name means the shape I am—and a good handsome shape it is, too. With a name like yours, you might be any shape, almost.’

Lewis Carroll, “Chapter VI: Humpty Dumpty,” *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. (下線は玉井)

アリス (Alice) が自分の名前を言うと、ハンプティ・ダンプティ (Humpty Dumpty) から、その「アリス」という名前はどんな意味をもっているのか尋ねられる。すると、アリスは、名前に意味がなければいけないのかと反論する。これに対して、ハンプティ・ダンプティにとっては、名前が意味をもっているのはあたりまえのことだと主張する。彼によれば、自分の名前は卵の

ようによく整ったかたちをしているからこそ、ハンプティ・ダンプティと名づけられているのだと、主張する。

つまり、上述した、ネーミングをめぐる二つの論にもとづけば、ハンプティ・ダンプティは、(A) の立場をとっており、名前とその名前をつけられた人物の本性とは一つになっていて、名前は人物の性格や存在を表すもの、名前本性論の立場である。言ってみれば、「名は体を表す」ということわざに収斂される論である。他方、アリスのほうは、(B) の立場に立っていると言えるもので、名前は意味をもたない、名前は恣意的につけられたにすぎないというわけである。

ネーミングについてのこの両極的な論は、古くはギリシア哲学におけるプラトンの対話篇『クラチュロス』にまでさかのぼることができるものである。そこでは、二人の哲学者が登場し、クラチュロス (Cratylus) は名前の本性論を唱え、他方ヘルモゲネス (Hermogenes) は名前を単なる約束事と考え、命名の恣意性を主張する。

(ちなみに、このネーミングについて二つの考え方については、本『言語文化研究所年報』第28号に掲載された二つの論考、富永英夫「名前の正しさ——言語と思考及び世界との関係について考える——」と、佐竹秀雄「名は体と表すか」が、いっそう深く考察しており、有益であることを付け加えておきたい。)

## 2.

作家が、小説や劇を書くにあたって登場人物に命名するとき、このネーミングについての二つの両局的な立場はどのように関わってくるのであろうか。そして、このネーミングというモチーフを作品それ自体のテキストの内部において前景化する場合、どのような事例の導入があり、また、その叙述はどのようになっているのであろうか。以下、検討してみたい。

まず、ヘンリー・ジェイムズ (Henry James) の晩年の作品で、その死去により未完のまま残された作品の一つ『象牙の塔』について、著者があらわしている「創作ノート」(“Notes for *The Ivory Tower*,” 1914) を調べてみたい。

ここにおいて、ジェイズが自分の登場人物にどのような名前をつけるか、また、その名前をつける理由や根拠等について、逡巡しつつも、自分の心の内を、正直に、またあからさまに語っている。

この作品は、アメリカ東部の美しい町ニューポートにも、金銭的富と欲望の渦巻く産業社会が進行してきた状況を取りあげ、この新しい富の意味を問おうとした小説だと言われている。ジェイズは、ヨーロッパ的な教養と知性を身につけ、できることなら象牙の塔に閉じこもりたい主人公が、巨大な財産、穢れた蓄財、その遺産の相続などからなる現実世界に直面して、それらにどのように対峙していくのかを描こうとしている。

ジェイズは、このような物語世界を念頭において、「ノート」のなかで、登場人物のネーミングについて、次のように語っている――

重要な社交的女性にはオーガスタ・ブラダム、つまり「ガッシー」・ブラダムという名を当てよう。主人公にはだいたいバジル・ハンという名前を考えている。グレアム・ライジング、親しくはグレイ・ライジング、という名を考えてきたが、別な機会に残しておきたい気がする。

ホートン・クリンパー、彼の友人の間ではホーティ・クリンパー。この名は私の二人目の青年としては、だいたい、申し分ないように思える。その人には、名前自体が気持ちいいといった名前をつけたくはない。そして、これでおよそニュアンスがうまく出ているように私には思える。

(『『象牙の塔』創作ノート』、岩瀬悉有訳、国書刊行会。以下、引用は本書より)

ジェイズは、このように、主要な登場人物にどのような名前をつけるか逡巡している。ここで注目したいのは、名前の妥当性を考えるのに、「社交的」、「気持ちいい」、「ニュアンス」といった言葉に表わされているように、「名前自体」のもつイメージとか印象とかを配慮していることである。この姿勢は、名前を恣意的につける単なる記号とはみなしてはならない証しとして判断できよう。

ネーミングに対する同じような発想は、他の女性登場人物の名前を考えるときにも窺うことができる。たとえば――

彼女の名前、洗礼名をモイラとしたい。そして、私は、その名前に何か明るく結びつくものを探してこななければならない。……モイラ・グラバムを考えている。……ただ一つの欠点は多少意味があり過ぎることだが、ここでの意味は、過度に目立つことのないようにしよう。それから、私は、何か可愛い名前とか、因習的に「楽しい」名前はほしくない。すべての名前には現実味がほしい。

女の子の名前には、「明るさ」が必要だが、名前には「可愛いさ」、因習的な「楽しさ」などのさまざまな意味やイメージが含まれているから、それを配慮しなければならないと考えるのである。つまりジェイムズは、名前は「意味」を内に孕むものであることを認識している。

さらに、ほかの登場人物についても、逡巡は続く――

重要な人物として残るのは、大柄な億万長者の娘と、その父親だ。これらの人物については、ベターマンという名前は断念しようと思う。……シンプルという名前はつけられない。最初はその名前が、私の希望以上にやりすぎることもなく、およそ適当に奇妙で、見苦しい名前であると思った。だがその名前は、……別の人のためにしまっておくでしょう。……愛すべき億万長者の娘の名前としては、ヘンチでは満足できない。というのは、父の死によって、彼女はその時代の大きな遺産相続人となるが、それ以後は、父はほとんど問題にならないから、名前のことは彼女に照らして考えるのが、他のことを差し置いても重要である。

ジェイムズが自分の登場人物にどのような名前をつけたらよいか検討している様子を見てみると、ジェイムズは、恣意的な命名は頭にはなく、名前のイメージや内に含んだ意味を考慮していることが分かる。先の二分法でいう

ならば、(A) の名前本性論の立場に立っていると判断できよう。

### 3

名前と登場人物との関係については、チャールズ・ディケンズ (Charles Dickens) の『互いの友』 (*Our Mutual Friend*, 1864-65) のなかに、興味深い描写がある。この小説では、一代で巨大な富を築いた塵芥屋ちみみの父親から勘当された息子のジョン・ハーマンが、テムズ川で溺死した水夫と入れ替わって、死亡したものとして世間で誤って受け取られ、偽名ジョン・ロークスミスという名前をつけて登場する。父親の遺言により押し付けられた会ったこともない許嫁ベラ・ウィルファーの性格や愛情や正体を確認しようとする活動を始めるが、ジョンは、このウィルファーの家の下宿して、結局、ベラの愛情を確かめ、親の遺産を相続する。そして、最後には、主人公は、身元が明らかになり、本名を名乗ることが可能となる。

この小説は、このように主人公のアイデンティティをめぐる本名と偽名が複雑に絡みあって展開するという、名前というモチーフが重要な意味を帯びている。このような物語空間に呼応するかのように、主人公が偽名で下宿をすることになるウィルファー家の主人「R・ウィルファー氏」にあっても、名前が大きな意味をもたされて描かれている。その第四章には、次のような叙述がある――

レジナルド・ウィルファーという名前にはなかなか堂々たるひびきがあって、初めて聞くと、田舎の教会の壁などに嵌め込まれている真鍮版の勇士の像とか、ステンドグラスの紋章の飾り文字なんかがい浮かぶ。まあ、一般的には、あのウィリアム征服王とともに海を渡って来たド・ウィルファーの一族だろうな、という印象を与える。

(『互いの友』、間二郎訳、ちくま文庫。以下、引用は本書より)

このウィルファー (Reginald Wilfer) 氏は、レジナルドという洗礼名のついたこの名前が与える印象とは裏腹に、会社に雇われた、しがたない貧しい事務



員にすぎず、童天使を大人にして服を着せたような風采ではあるが、すでに、髪にもうかなり白いものが混じりはじめている初老の人物である。このウィルファー氏について、この小説の語り手は、次のように叙述する――

ウィルファー氏は、はにかみ屋で、自分の名前がレジナルドだということを人に言いたがらなかった。それがあまりにも野心的で、出しゃばった名前に思えたからだ。署名には頭文字の R だけを使い、それが意味する本名のほうはごく親しい友達にだけしか、それも絶対秘密の誓いをたてさせた後でなければ教えなかった。そのためにミンシング小路の近辺では、R で始まる形容詞や分詞を使って、彼のためにクリスチャン・ネームを考えてやるという愉快的習慣ができていた。Rusty (色あせた)、Retiring (引っ込み思案の)、Ruddy (赤い頬っぺの)、Round (まあるい)、Ripe (熟した)、Ridiculous (滑稽な)、Ruminative (瞑想的な) といったような、多少とも適切なものもあったし、Raging (怒り狂う)、Rattling (威勢のいい)、Roaring (吠え猛る)、Raffish (けばけばしい) といった、逆効果の面白みをねらったものもあった。しかし、人気があったのは Rumty (変ちくりん) というやつだった。……そういう次第で、事務上のちょっとした手紙にさえ、いつも「親愛なる Rumty」という書き出しが使われたし、返事を書く彼のほうも落ち着き払って、「……敬具、R. ウィルファー」と署名するのだった。

ウィルファーは、Reginald という立派なクリスチャン・ネームをもっているにもかかわらず、この名前には、征服王ウィリアム I 世とともに英国にやってきた歴史上由緒正しき名家の出を連想させる「堂々たるひびき」があり、「あまりにも野心的で、でしゃばった名前」に聞こえるものだから、気弱い性格のせいで、この名前を使うのに躊躇している。それゆえ、「レジナルド」の R から、周囲の者はさまざまな名前を勝手に連想してつけるのであった。ここには、その名前の適切なものから変なものまで、列挙されている。その結果、ウィルファー本人も、この他人からつけられた名前を拝借するかのよう

に、「レジナルド・ウィルファー」とは表記せず、「R・ウィルファー」と記す始末である。

ここに見られるネーミングの論理は、どのようなものであろうか。上で紹介した二つの対極的な論にもとづけば、ウィルファーに対しては、恣意的に名前をつけることは行っていない。人びとは、Rという名前の最初のアルファベットを前提にして、ウィルファーの性格や振る舞いを念頭においてそこから連想される、Rから始まる言葉を名前として提案しているのである。とすれば、ウィルファーのまわりにいる人びとは、名前にはそれがつけられた人物の性格を表すという、名前本性説に立って命名していると言えよう。いわば、ここでのネーミングにおいては、名前はその本人のアイデンティティと深く結びついているのである。

この物語にあっては、主人公においては偽名と本名が入れ替わるという設定が、この小説の意味に関わる重要なモチーフであるとすれば、その細部においても、こうしたネーミングをめぐる本質的な問題をふまえた叙述が展開しているのは、極めて興味深いことである。

#### 4

ネーミングが文学作品の大きな主題に関わるモチーフをもつことがあるというのなら、オスカー・ワイルド (Oscar Wilde) の劇『まじめが肝心』(*The Importance of Being Earnest*, 1895) は、その代表的なテキストの一つである。

小説においては、登場人物の命名には、その性格や振る舞いやその職業等を配慮して名づけるという傾向が強いことが、ヘンリー・ジェイムズとディケンズから窺うことができたが、この問題を、『まじめが肝心』という劇を例に挙げて、検討してみよう。

主人公の一人、ジョン・ワーシング (John Worthing) は、田舎にカントリーハウスを構え、管理し、亡くなった恩人の孫娘の世話をしている青年である。しかし、この娘の後見人という立場が求める「まじめな」振る舞いに窮屈を感じるものだから、金銭の浪費や散財などでトラブルを繰り返す不良の弟がロンドンに住んでいるとの偽りの事実をでっち上げ、この弟のしでかしたト

ラブルの後始末のためという口実を設けて、ロンドンに出てきては遊んでいる。この不良の弟の名前は、「アーネスト (Earnest)」である。その意味は「まじめ」である。ジョン・ワーキングがロンドンにいるときは、この「アーネスト」という名前で通用している。

架空の人物に「アーネスト」という名前をつけるとは、なるほど、「不良」の弟に「まじめ」を意味する「アーネスト」をつけたのだから、ここでは、厳密に考えれば、名前本性説を反映したネーミングが行われているとは言えないとみる見方も可能かもしれない。しかし、これは、「アーネスト」の意味をあえて意図的にひっくり返して命名したものであるから、やはり、名前を創出するにあたっては、その意味をむしろ過剰に意識した命名法であって、名前本性説を前提にした命名であると言える。

ところが、このジョン・ワーキング (ジャック) が、ロンドンで知り合って結婚の約束をした恋人の母親ブラックネル卿夫人から、娘婿にふさわしいかどうか、面接を受ける場面になると、ネーミングの問題はいささか複雑になる。ここでは、ジョン・ワーキングという名前のファミリー・ネームが恣意的なものであることが判明するのである。

ジャックは、自分は捨て子であったと報告したあとで、「ワーキング」という名前をもったいわれを説明する――

ジャック 亡くなったトマス・カーデューさん、とても慈悲深い親切なお年寄りですが、このかたが、ぼくを拾われて、ワーキングという名前をつけてくださいました。というのは、たまたまそのときポケットにワーキング行きの一等切符を入れておられたからです。ワーキングというのはサセックスにあります、海岸の保養地ですが。

ブラックネル卿夫人 その海岸の保養地行きの一等切符をもっておられた慈悲深いお年よりね、どこであなたを拾われましたの？

ジャック (重々しく) 手さげ鞆<sup>かばん</sup>のなかでした。

ブラックネル卿夫人 手さげ鞆？

ジャック (きわめて真剣に) はい、ブラックネルの奥さま。

…… ヴィクトリア駅の手荷物預かり所（クローク・ルーム）において。カーデューさんの持ち物として、まちがえて渡されたのです。

ブラックネル卿夫人 ワージングさん、ただいまのお話を伺って、正直なところ、いささか当惑しているんですのよ。手さげ鞆……そのなかで生まれた、いえ、とにかくそのなかで育ったってことはですね、家庭生活の通常なしきたりを軽蔑<sup>けいべつ</sup>しているとしか考えられないし……。停車場の手荷物預かり所というのは、社会的に軽はずみな行いを隠すために使われないものでもありませんし……。

うちのひとり娘——手塩にかけて育てあげた娘が——手荷物預かり所にお嫁に行って、小荷物と縁組する、そんなことを、このあたしと主人が許すなどとは、まさかお考えじゃありますまいね？……ワージングさん！

（オスカー・ワイルド『まじめが肝心』、西村孝次訳、新潮文庫）

孤児であったジョン・ワージングにおける「ワージング」というファミリー・ネームの命名は、カーデュー氏がたまたまもっていた、海岸の保養地行きの切符にちなんでつけられたのであるから、恣意的な命名であることは明らかである。もしカーデュー氏が、他の町への切符をもっていたら、別の名前につけられる可能性があったのである。

このネーミングにおける恣意性は、その名前がその持ち主のアイデンティティにはまったく無縁な側面、あるいは名前の意味の不在性を明らかにし、さらにいえば名前が保証する文化的・階級的意味の欠落を前景化するものであって、この劇における既存制度の揺らぎを表象するねらいを鮮やかに描く重要なモチーフであろう。このような表象の意味が、ワージングとは「駅の手荷物預かり所のなかで育った」娘婿なのかと強弁するブラックネル卿夫人の発言によって、いっそう強調されている。

この劇は、このジョン・ワージングがロンドンで遊ぶときにつけていた「アーネスト」という仮の名前が、じつは本名であったことが判明し、「アーネスト・モンクリーフ」が本名であったと明らかになる。偽名が本名であっ

たとは、恣意的とも見えたネーミングが究極的には恣意的でなかったことになる。この劇は、こうして、ネーミングという営みが、大きく、名前本性説と恣意的命名の両極から注目の光があてられ、そのあいだでこの二面性が錯綜するありようを描いたものと言えよう。

## 5

作家が登場人物を創ってそれに命名するときは、おおむね、名前に何らかの意味を込めて、単なる記号とは扱わない傾向があることがわかるであろう。この傾向は、おそらく伝統的な文学慣習にもとづいた作品により強く現れているものと思われる。では、前衛的な文学作品ではどうであろうか。伝統的な慣習にもとづけば登場人物とはみなせない人物の名前や、Kとか、少年A、少女Aといった名前のつけられた登場人物の場合については、まだ検討の余地が残されていると言えよう。

# 名前の正しさ

—言語と思考及び世界との関係について再び考える—

富 永 英 夫

「名前の正しさ」の議論は、多くの研究者によってなされているが、その中でも特に有名なのは、プラトンの対話編『クラテュロス』に見られるものである。その詳細については、富永英夫（2017）において述べたので、ここでは繰り返さないが、その内容は、名前の正しさというものは、それぞれの有るものに対して、本来本性的に〔自然に〕定まっている、とするクラテュロスの言語本性説に対するソクラテスの反論（前半）、そして、名前の正しさというものは、何か基準があるのではなく、取りきめ〔約束〕と同意以外にない、とするヘルモゲネスの言語慣習説に対するソクラテスの反論（後半）から構成されている。つまり、プラトンは、一見したところ、矛盾した主張を行っていることになり、どちらの立場も支持していないように思われる。富永英夫（2017）は、プラトンがイデア論を主張した人物であり、それはいわば理想的で精神的世界を重視する立場であることを考慮すると、名前とそれが指し示すものとの関係は、本来的（理想的）には必然的な関係がある（べきである）と考え、言語本性説を支持してもよいはずであるが、現実には、そうとばかり言えず、さまざまな制約や約束事があることも考慮に入れて、プラトンは、合理論者として、おそらくは、本性説を支持しているが、現実世界においては、とりあえず決めておかないと混乱するので、慣習的な側面も無視できないと考えたのではないか、と結論づけた。

プラトンの議論ほどは有名ではないが、その弟子であるとされるアリストテレスの著作にも、「名前の正しさ」に関する言及がある。アリストテレスの考えは、ある意味、極めて明快であって、その『命題論』第一章において、「・・・音声（声にされる言葉）のうちにある様態は、靈魂うちにある様態の象徴であり、書かれたものは音声のうちにある様態の象徴である。そして、

文字がすべての人々にとって同一ではないように、また音声も(すべての人々にとって) 同一ではない。けれども、それら二つのものがそのしるしであるところの最初のもの、すなわち靈魂の様態はすべての人々にとって同一である。そして、この様態がそれらの類似物であるところの事物はもちろん同一である」、また『命題論』第二章において、「名称は約束によって意味をもつ音声で、時を含まない、そして、その音声のどの部分も(他の部分から)分離されたものとしては意味を持たない」と述べ、事物と靈魂のうちにある様態の象徴、すなわち觀念との関係は、自然の結びつきがあり、すべての人にとって同一であるが、それらと音声および文字との関係は、慣習的なものであると断言し、言語慣習論を主張している。

#### <参考文献>

アリストテレス『アリストテレス全集1命題論』(山本光雄訳、岩波書店、1971)

アリストテレス『アリストテレス全集17詩学』(今道友信訳、岩波書店、1972)

プラトン『プラトン全集2クラテュロス・テアイテトス』(水地宗明訳、岩波書店、1974)

久保田進一(2006)「指示されている対象とその名前の正しさについて」『哲学の探求』(第33号、pp. 55-70、哲学若手研究者フォーラム)

斎藤伸治(2011)「アリストテレスの「言語慣習説」について」『人文社会科学部紀要』(第88号、pp.31-46、岩手大学)

富永英夫(1998)「言語の恣意性について」『人文論集』(第34巻、第1/2号、pp. 201-212、神戸商科大学)

富永英夫(2017)「名前の正しさ一言語と思考及び世界との関係について考える」『言語文化研究所年報』(第28号、pp. 55-64、武庫川女子大学)

# 教育（学）におけるネーミング

—教育問題と訳語選択—

山崎 洋子

教育学・教授学（education, pedagogy）は外国から輸入され、日本の社会状況に合わせる形で進展してきた学問の一つである。それは、とりわけ明治初期から1920年代までの邦訳という営みによって進展してきた。いうまでもなく、訳業は容易なことではなく、邦訳本のタイトルのつけ方においても様々な工夫がなされている。本発表では、邦訳本タイトルに現れている訳語選択をネーミング行為と捉え、この時期の教育学に関わる訳書を社会的・教育的文脈に位置づけながら訳語選択の特徴について考察した。

教育学・教授学の思想の受容には、外国人教師による教育思想の紹介と教育本の翻訳版刊行という2つの経路がある。とりわけ、後者に関して興味深いのは、1871（明治4）年の文部省設置2か月後に省内に編集寮を設置し、文部省主導で翻訳に取り組み、a) 文部省自ら教育行政を運営し、b) 訳書を師範教育に用い、c) 教員をはじめ一般社会の人々に新しい教育の考え方を伝える、ということを進めた点である。教育に関する邦訳本で大きな影響を与えたのは、箕作麟祥が2分冊にして文部省から刊行した『百科全書 教導説』（1873（明治6）年）である。これはチェンバース兄弟（William Chambers, 1800-1883. Robert Chambers, 1802-1871）による著作 *Chambers's Information for the People, 1833-35* の内の Education の項目の訳本であるが、この時、彼は当時の人々には馴染みのない教育という言葉を使わずに教導とした。ここに彼の訳語選択上の躊躇の様子が窺われる。教学・徳育論争後の明治10年代になると、社会思想家のスペンサー（Herbert Spencer, 1820-1903）の *Education: intellectual, moral, and physical* の邦訳本が紹介され、いわゆる三育論がもてはやされるようになる。この著作を訳した尺振八（1839-1886）は、著者名に教育の言葉を加えス氏教育論とネーミングしている。



1885（明治18）年、内閣制が発足し、初代文相に森有礼が就任すると、いかに多くの子どもたちを効率的に教授するか、教育の目的や方法はどのように伸展してきたかということが課題になってくる。その時期に邦訳されたのが、イギリスのケンブリッジの教員養成カレッジの校長、ブラウニング（Oscar Browning, 1837-1923）による *Introduction to the History of Educational Theories* であった。それは、1887（明治20）年、山本義明訳で刊行され、そのタイトルとしては、『教育学説史：標註』（牧野書房）と、啓蒙的な訳語が選択されている。しかし、20世紀になると、教育を問う必要性が叫ばれ、教育改革に関わる諸外国の思想が翻訳された。スウェーデンの社会思想家として知られるケイ（E. K. S. Key, 1849-1926）の *Barnets arhundrade* を訳した大村仁太郎訳編『二十世紀は児童の世界』（1906）やホームズ（E. G. A. Holmes, 1850-1936）の *What Is and What Might Be* を訳した松本源太郎・葛西又二郎訳『現代教育主義の弊及び其救済法』（1913）あるいは市来市二訳『束縛の教育より解放の教育へ』（1923）はその代表である。

このように、邦訳本タイトルはその時代の課題意識にインパクトを与える形でネーミングされていることがわかる。言い換えれば、英語をインパクトのある日本語に落としていく作業から見えてくるのは、時代を反映したネーミング・訳語選択という言語文化の営みである、ということができる。

# 子供の命名に働く意識

佐竹 秀雄

## 1 話題になった命名

かつて子供の命名に関して、世間で話題になったことが何回かあった。特に有名だったのが「悪魔」(あくま)である。「悪魔」という出生届を認めるか否かで、命名者である親と自治体との間での裁判にまで発展した。

また、子供の名前に用いる漢字の制限に関して、制限が不適切だと裁判に訴えが起こされたことが何度かあった。裁判の結果、「琉」(りゅう)の場合は認められ、「玻奈」(はな)の場合は認められなかった。

さらに、命名された名前に不満を持っていた本人が、裁判所に申し立てて改名が認められた例もある。「王子様」(おうじさま)という名前である。

これらは、いずれも命名者にはそれなりの思いがあったのに、一般的な考え方や、あるいは、制度上の考え方と一致しないことがあったことを示している。このような齟齬が生じるのには、当然、命名の意識が人によってさまざまであることが要因となっていると思われる。

## 2 命名意識に関するアンケート

では、その命名の意識とはどのようなものか。

玩具や子供服など、子供向けの商品を扱う企業のいくつかでは、親などを対象に、命名に際して重視することがらを尋ねるアンケートを行っている。それらによると、「画数」と「響き」が多く、次いで、「将来への願いを込める」など漢字や語の「意味」が重視されていた。その他には、「見た目のバランス」や「女性・男性らしい名前」「生まれた時期や季節にちなむ」というものがあった。そうした中で、いわゆるキラキラネームの流行に対して、「読みやすい漢字を使う」「キラキラネームを避ける」といった意識の存在することが注目される。

### 3 命名に働く要因

アンケート結果も含めて命名に働く要因を整理すると、次のようになる。

#### A 字種制限

#### B 人名としての妥当性

人としての名前らしさ（女性らしさ・男性らしさ・日本人らしさ）

長さ：2拍～4拍（男性）／2拍・3拍（女性）が主流

他人との識別性（他人と重ならない・キラキラネーム）

#### C 形・音・義のバランス

形：仮名か漢字か・見た目のバランス・書きやすさ（多すぎない画数）・  
画数の価値づけ

音：音の響き・英単語との類音性・漢字の読みやすさ

義：語や漢字の意味・意味のよさ（将来への思い）・個人的な意味づけ

#### D ちなみ

時代・季節・月日／有名人・親戚縁者／命名者の好み・経歴

### 4 まとめ

命名時に具体的に意識されることで多いのは、画数、響き、命名者の子供への思いなどである。一方、話題になる名前としては、字種制限を除けば、「名前らしさ（名前としての妥当性）」がひっかかると言えよう。

画数、響き、子供への思いは、そのよしあしに関する絶対的な尺度が存在しない。画数は、姓名判断をする流派次第であろうし、響きや思いは命名者個人の感覚や考え方によって異なる。だから、他人にはとやかく言えないことになる。ところが、「名前らしさ」については、これも絶対的な基準はないはずなのに、他人から文句を言うに値すると考えられるようだ。

その理由は、「名前らしさ」には、暗黙のうちに一般の共通認識のようなものが存在しているためであろうか。その意味で、いわゆるキラキラネームと呼ばれるものは、「名前らしさ」の周辺部に位置するもののようで、一時のブーム的な動きにブレーキがかけられ始めたとも考えられる。

# アンパンマンのネーミング

—子どもの視覚に訴えるイメージと名前の関わり—

設 楽 馨

## 1. 「ネーミングのコトバ学」パートⅢのあとで

前号では「ドラえもんのみみつ道具」のネーミングを検討した。のみみつ道具は未来のもので、今には存在しない想像上の機器だ。ストーリーに深く関わり、読者はその名前が「指示するもの」を読みながら（見ながら）、機能や特性を想像していく。

読者が想像する手がかりが、ストーリーではない場合はどうなのだろう。例えば、生活にあるものの見た目が名前を連想させる「アンパン」と「アンパンマン」のようなタイプである。「アンパンマン」には、タイトルになっている主人公を含め、次のような登場人物（以下、キャラクタと称する）が出てくる。

アンパンマン、しょくぱんまん、カレーパンマン、ハンバーガーキッド、ジャムおじさん、バタコさん。

ほかにも、調べるといろいろなキャラクタがあり、それらは3分類になるようだ。頭部の見た目、頭部に限らない体全体の見た目、頭部を含めた人っぽい四肢のある形状という3つである。それぞれ、2章以下で詳述する。

なお、頭部を手掛かりに分類する根拠には、参考文献として針生（2001）の指摘を引き、仮説を立てた。当日配布資料に引いた部分を再度、引用しておく。

Q. アンパンマンやメロンパンナの治療はどうしますか？

A. パン（頭部）を取り換える。

Q. バタ子さんの治療はどうしますか？

A. をる。

針生氏は、通常、頭部が入れ替わることは、人格が変わることを意味する、

という。しかし、幼児は、(あるいは、アンパンマンワールドでは) アンパンマンの頭部が新しいアンパンになっても、同じアンパンマンだと認識する。人格(キャラ格)は変わらない。つまり、「パン」など食べ物的一种が見た目のキャラクタは、どちらかと言えば「種」の名づけに近いタイプなのだろう。一方、見た目が「ヒトっぽい」バタ子さんと頭部を取り換えない。「ヒトっぽい」キャラクタは、各人が身体的、あるいは魔術的な特技、つまり際立った独自性を有している。名づけたキャラクタに見ただけでない「個」が備わっている。

## 2. 頭部の見た目

ここに挙げるのは、頭部が特徴的で、四肢があるタイプである。パンの違いからしょくぱんまん、カレーパンマン、ハンバーガーキッド、メロンパンナちゃん、ロールパンナちゃん、クリームパンダ、チョコレートパンマン、やきそばパンマンたちがいる。彼らは、名前の始めのほう、つまり、アンパンマンの「アンパン」やしょくぱんまんの「しょくぱん」という言葉から、どのようなパンのモチーフを表現しているのか、想像しやすい。たとえ、名前を先に聞いて、後からそのキャラクタ(容姿)を見て、思っていたものと違うなあと感じた人も、どんな種類のパンなのか、というイメージは、ネーミングによって共有することができる。

同様のタイプに、いなりずしのみこと、おむすびまん、てんどんまん、りんごぼうや、レモンちゃんなどがいる。

「アンパンマン」には、名前の冒頭部分から頭部を想像すると、だいたいイメージすることが出来る、というキャラクタたちが数多く存在するのだ。

## 3. 体全体の見た目

頭部に限らず、体全体で名前からイメージする容姿のものもある。道具や乗り物といった無生物に目と鼻と口、腕が付くタイプには、SLマンのほか、赤ちゃんSLのポッポちゃん、潜水艦のチビマリン、プロペラ飛行機のつばさくんがいる。

そのほか、無生物か生物かにこだわらず、体全体に及んで名前からイメージする姿、あるいは、名前からイメージする特性を持ったキャラクタには、怪獣や鳥、菌類、鯨類、お化け、犬たちがいる。あんこが大好きな怪獣のアンコラ、ゴミが大好物の怪獣のゴミラ、コーヒー湖を見張る怪獣のモカ、あくびをすると周囲が眠ってしまうあくびどり、何でもカビだらけにする菌類のかびるん、クジラのクータン、イルカのベソ。そして、犬はチーズやレアチーズが登場する。ちなみにチーズは、「めいけん」という犬種だそうで、「めいけんチーズ」や「チーズくん」と呼ばれることもある。

#### 4. 人っぽい四肢のある見た目

ジャムおじさんは、頭部がジャムのように見えるわけでも、体がジャムっぽいわけでもない。そもそも、そうした容姿はイメージしにくい。ジャムおじさんの容姿は普通のヒトであり、特筆できる点（見た目では分からない特技）はパン作りの名人、博識な「おじさん」といったところだ。ジャムおじさんの手伝いをするバタコさんも、料理やお菓子作り、裁縫が得意な女の子で、容姿に特技を示すものは見当たらない、いわゆる普通のヒトである。

このように、名前に因んだ特技や、あるいは、アイテムとして名前に因んだものを身に着けていることもあるけれど、全体的な見た目はヒトというタイプには、雨を降らせるあじさいさん、お菓子の国に住んでいるケーキちゃん、タコスを広めるセニョールタコス、驚かすのが好きな発明家のドクターヒヤリなど、子どもから大人まで、男女問わず存在する。

#### 5. おわりに

2章で紹介した「アンパンマン」のキャラクタは、頭部のモチーフとなったものを指し示す単語を含んでいる。そうした名前は聞くだけで容姿が想像できる。ほかに、ジャムおじさんなどの例外もあるが、3章に挙げた体全体あるいは、4章に挙げた装身具の一部を含めれば、アンパンマンワールドでは、名前から容姿（やその一部）をイメージできるキャラクタが数多く存在することになる。

アンパンマンワールドでは、頭部の見た目が重要で、針生（2001）を参考にすれば、アンパンマンの頭部が入れ替わって違うアンパンになっても、アンパンマンとしての人格（キャラ格）は変わらない、という。見た目が同じならば同じキャラクタとして認識される。ゆえにネーミングにおいても、キャラクタとして重要な見た目が由来となっている、と考えられる。

アンパンマンワールドという独創的な世界観は、キャラクタのネーミングに影響し、その世界を楽しむ子どもたちの理解を助ける名前を作り出す。子どもたちは物語世界を理解し、その世界の住人になったり、あるいは、傍観者になったりすることで世界観を楽しみ、同時に、創造力や日本語の理解力を伸ばし、物語世界に埋め込まれた文化をすくい上げていくのだと考えられる。

#### 参考 URL

『それいけ！アンパンマン』日本テレビ音楽株式会社：

<https://www.anpanman.jp/about/friend.html>（閲覧日2020/02/01）

#### 参考・引用文献

針生悦子（2001）「8章 幼児期における読解の発達」『文章理解の心理学』

秋田喜代美、久野雅樹編、北大路書房 pp. 120-133

設樂馨（2019）「ドラえもののひみつ道具のネーミング」『武庫川女子大学言語文化研究所年報第』29号、pp. 77-85

# ニックネームの付け方・付けられ方

岸 本 千 秋

## 1. はじめに

本稿は2020年2月14日に行われた「言語文化研究所シンポジウム」での発表をまとめたものである。ニックネームに関するアンケート調査を行い、その結果の一部についてのものである。

人の名に関しては、ニックネーム・愛称・あだ名などの呼び方があるが、本稿ではニックネームを用いることとする。まずは、おもな文献で解説されている内容について、以下に簡単にまとめておく。

### 1.1. 玉村（1988）「命名と造語」『日本語百科大事典』

愛称：親愛の気持ちをこめて使う別名。ニックネーム。多くは実名に比べて、簡略化されている。広い意味でのあだ名の一形態であるが、対象者の合意のもとに使われ、意に反して使われることはない。愛称は、通常限定された仲間内や、共通の意識を持つ世界の中で使われる。愛称を使うことにより、親近感や仲間意識を強めていく。

付け方：

- ①さん・チャン法 名前の一部にさん・ちゃん・くんなどを付ける。
- ②略称法 名前の一部を省略して作る。
- ③特徴法 身体上・精神上の特徴をとらえて付ける。
- ④見立て法 何かに見立てる。

あだ名：その人の特徴によって付ける、実名とは別の名前。

果たす機能：まず使う人に、敬意なり、からかいなりの、その名前に込められた感情を表現させること。そして使われていくにつれて、その名前に込められた感情やイメージが、増幅して定着していく。

その感情や意味を分類すると：



- ①異名 その人らしさを増幅する別名。実名を使うのが適当でない場合にも使われる。
- ②敬称 敬意をもって使う名前。尊称。
- ③愛称 親愛の気持ちをこめて呼ぶ名前。
- ④揶揄 からかい、軽蔑の気持ちで使う別名。蔑称。

付け方：

- ①もじり法 名前をもじる。
- ②特徴法 身体・行動の特徴で付ける。
- ③見立て法 なにかに見立てる。
- ④エピソード法 エピソードから付ける

## 1.2. 森岡・山口 (1985)『命名の言語学』

あだ名：陰でつけられることが多い。相手から揶揄されたり軽んぜられたりしている。

愛称：親愛の気持ちの込められた暖かい感じ。

これらの定義、解説を確認すると、「愛称」と「ニックネーム」はほぼ同義とされており、親近感があるものとされている。一方、「あだ名」には、からかいや揶揄などのニュアンスが含まれているようで、これら二者は厳密には別物とされているようにも思われる。しかし、からかい、揶揄、親近感といったものには主観的な側面があることを考えると、三者の間にきっちりとした線引きをするのは、困難であるとも言える。そのようなことも考慮して、ここでは、愛称、あだ名を含めて「ニックネーム」を用いることとする。

## 2. 調査概要

### 調査方法

授業時間を利用してアンケート調査を行い、その場で回収した。

### 調査対象者

回答に協力してくれたのは、武庫川女子大学と兵庫県立大学の学生で、筆

者の授業の受講生である。それぞれの学年・人数、調査年、収集できたニックネームのデータ数は次の通りである。

武庫川女子大学 1年生～4年生(女 96人) 2019年調査

兵庫県立大学 1年生～4年生(男女124人) 2018、2019年調査

収集できたデータは、延べ301件である。

#### 質問内容

回答は匿名とし、次の①から⑤について尋ねた。

- ①ニックネーム ②ニックネームを付けられていた時期 ③ニックネームを付けた人(性別) ④そのニックネームに対する感情(好悪)とその理由  
⑤ニックネームが付いた理由

以上の項目は、森岡・山口(1985)を参考に作成した。

### 3. ニックネームの形

ニックネームの形がどのようなものであるかを大きく4つのタイプに分け、さらに、それぞれ下位分類を行う。とはいえ、これらは完全に独立しているわけではなく、重複するタイプもある。その場合は、いずれのタイプにも入るものとして扱った。

#### 3.1. 本名変形型

元の名前を全部、または一部残しつつ、それを変形させてつけられたものである。

##### (1) 名字・名前+接辞：

名字や名前の前後に接辞を付けるもの。前に付く場合は「お」が多い。後ろに付く場合は、基本的な「ちゃん」「くん」のほか、多様なバージョンがある。

おー(おどま：まどか)、ーちゃん(かわちゃん)、ーくん(かっくん：きよたか)、ーっしー(ふなっしー)、ーたん(みーたん：みほ)、ーっち(かのっち)、ーつん(まつつん：松田)、ーティ(ミキティ)、ーどん(さつまどん)、ー坊(みか坊：みか)、ーびー(あにびー)、ーぼん(まゆぼん)、

ーぼよ（ちーぼよ）、ーにゃん（まほにゃん）、ーみん（しもみん：下出）、  
ーむー（やまむー：山村）、ーやん（なおやん）、ーりん（たもりん：森田）、  
ーん（ほなみん：ほなみ）、

(2) 名字の一部+名前の一部：

名字と名前のそれぞれ一部分をつないだ形である。

まつじゅん（まつだ じゅんた）、たにも（たにもと ももか）、おだじ（おだ ゆうじ）、JD（イニシャル）

(3) 名字の省略：

名字の一部だけを取り出した形である。

すえつ（末次）、おかむー（岡村）、やまぐ（山口）、むね（宗村）、じま（小島）、もっさん（山本）

(4) 類似する別物に変化：

本名と音が似ている別の物に変化させているものである。

エリンギ（えり）、バタコさん（カワバタ）、魔王（真央）

(5) 音位転換（／アナグラム）：

本名の音の位置を単に入れ替えているものや、入れ替えることで芸能人などの有名人と同じ名にしているものである。

おどま（まどか）、だにし・だーにし（西田）、やんし（しんや）、だーやま（やまだ）、ざきやま（山崎／芸能人の愛称）、テイラー（寺井）

(6) 名前の音読み：

本名では訓読みされている漢字を音読みしたもの。

じゅ（樹 いつき）、よーえん（洋延 ひろのぶ）

(7) 名字の省略&促音・長音の追加：

促音や長音を追加して作られているものである。促音の追加は後ろの子音がk、sの場合に行われている。調音は最後尾に追加される場合が多い。

みっきー（三木）、ニッシー（西）、ハッシー（橋口）

(8) 形が似た文字との交換：

平仮名表記から片仮名表記にした場合に、形が似ている別の片仮名に変えるというものである。

けそ（けん→ケン→ケソ）

(9) 名前の重複：

りおりお（りお）

## 2.2. 特徴型

その人の見た目や行動などから特徴的な部分を取り上げているもの。本名とはほぼ関係がない。

### 2.2.1. 見た目型

(1) 顔：森永卓郎（見た目が似ている）、銀シャリ（銀シャリの橋本さんに似ている）、たこ焼き（丸顔で茶髪）、こっぺぱん（日焼けしていた）、バロテッリ（サッカー選手：発表者注。日焼けをして真っ黒）、おじ（老け顔）、チョリス（JAバンクのぬいぐるみ：発表者注。頬が丸い）、肉まん（ほっぺをつままれて）

(2) 髪型：きのこ（髪型がショートボブでシルエットが丸かった）、コケシ（コケシみたいな髪型）、リン、リンちゃん（NBAのジェレミーリンに髪型が似ていた）、じゃがいも（ボウズ）

(3) 体型：てらぶー、牛さん

### 2.2.2. きっかけ型

行動や出来事など、何かきっかけとなるものがあって付けられるニックネームも多い。本名とはまったく関係なく付けられたニックネームも多い。また、付けられた本人は、そのニックネームに悪感情を抱いている回答も多い。

(1) 行動：

よっかかん（四日間のスキーツアーに行くため学校を休んだ）、カニ（部活の大会を、カニを食べにいくから欠席した）、ヘルニア／ヘル兄（椎間板ヘルニアになった）、店長（バイト先で客に店長と間違えられた）、チム（バイト先で店長だった。店長がなまってチム）、委員長（中学校の三年間委員長をしていた）、ちゃんりー（バイト先が中華料理屋だった）、ムンク（合唱の時口を開けた顔がムンクの叫びみたいだった）、音ゲーマー（音楽ゲーム

をよくしている)、アバラー (アバラが痛くてコルセットをまいているのを見られて)

(2) 授業関連:

勉強家 (高校時代、英語でよく高い点数をとった)、基準 (体育の集団行動で「〇〇基準、前へならえ」の姿勢がキレイだった)、あき (中1の教科書 please call me aki から。アクセントは / キ /)、ランゲル (生物で習った膀胱のランゲルハンス島から友人が突然タニハラランゲルハンス島だと言い始め最終的にランゲルが残った)、謙先生 (日本語クラスで優等生だったけど頭が良くても自慢しなかった)

(3) 趣味・嗜好:

GFJ (グレープフルーツジュースが好き)、ゲス (ゲスの極み乙女の川谷絵音をカッコいいと言った)、みかん (みかんが大好きで手が黄色かった)

(4) 身につける物:

やんさん (訓練合宿の時の服装がヤンキーみたいだと言われた)、マール (マール柄の服をよく着ていた)、ボーイ (BadBoy のキャップをかぶっていた)

(5) 出身地:

尼ちゃん (出身が尼崎市)

(6) 区別: 同姓・同名 / 性別

ぴろーり (部活に「りさ」が2人いた)、まえりか (クラスに「りか」が3人いた)、お嬢 (男性の比率が非常に高い職場だったので。実際はお嬢様ではない)

(7) SNS:

きなりこ、みなちよ、ウッシー、ネッシー (SNS のユーザー名)、ラッセル (LINE のトップ画のキャラクター)、にゃんにゃん (LINE のアイコンがニャンコ先生というキャラクター)

### 2.2.3. 性格・性質・雰囲気型

本人の性格などから付けられるニックネームである。

ウリ (坊) (一つに集中するとそれしか見えなくなり猪突猛進な様子から)、

ゴリラ（力が強くゴリラっぽい）、あねき、ママ、おばあちゃん（雰囲気）、サイコ（考え方がサイコパスと言われ、その略）、優子（優しい→やさこ→優子 友人でAKBでそろえた）

### 2.3. 連想型

本名の音などの一部分から連想されたニックネームである。

ハイド（HYDE ひで）、ヤマンネ（山根）、ぱせり（長谷川）、じゃがりこ（はせりこ）、ながたにえん（永田）、メッシ（飯田の飯から）、むとうちゃん（藤山の藤から）、リオデジャネイロ（りお）

### 2.4. 進化型

いったん付いたニックネームが、さらに進化したり変化したりするものである。

ろっていー（ちひろ→ちひろっていー→ろってい）

きょん（木下→きのし→きょんし→きょん）

## 3. ニックネームはどこで生まれるか

ニックネームがどのような場所で、だれによって付けられるかという問いである。調査対象者が学生であるため、やはり学校関係が多くなっている。

学校（クラスメート）162

部活動・クラブ活動（同期・先輩・後輩）36

家族（親・兄弟）27

アルバイト先（仲間、店長）8

## 4. 好悪の感情

自分に付けられたニックネームそのものや、ニックネームを付けた相手に対してどのような感情をもっているのか、また、ニックネームが付けられたことで感情に変化があったのかという視点である。

(1) 気に入った、好き 74（きっかけ6 見た目3）

《例》音ゲーマー、兄さん、フレッシュ岡本

人との距離：先輩に付けてもらって気軽に話せるようになり良かった／より親しい感じ／距離が縮まる／気軽に話しかけられるようになった／仲良くなれる気がする／信頼関係があるように感じる

付けた人への評価：分かりやすい／的を射ている／面白い／センスあるなと思った／呼んでくれる子が好き

ニックネーム自体の印象：語呂が良い／音の響きがいい／柔らかい感じ／かわいい響き

特別感：初のあだ名／新鮮

(2) 気に入らない、イヤ 40 (きっかけ7、見た目7)

《例》チョロス (部活で負けた時に言われた)、よっかかん (既出)、ムンク (既出)、アバラー (アバラが痛くてコルセットをまいているのを見られて)

自分の名前をばかにされているよう／からかわれているよう／皆との距離感がある／恥ずかしい／子どもっぽい／勝手につけられたので不快／付けた男子がキライ

(3) 何とも思わない 176

## 5. まとめ

大学生が付けられている、あるいは付けるニックネームの「形」はバリエーションに富んでいる。本名を変形させたものが多いが、当人の見た目や何かのきっかけから生まれたものも少なからずある。これは、付けた人のセンスが良ければ、付けられた方も気に入る結果となるであろう。そうでなければ当人にとっては、いやな思いをするものになってしまう。

ニックネームの形についてはこれまでの先行研究で分類されてきたものと大きく変わるものではない。ただし、どこでニックネームが生まれるかという点については、オンライン上である SNS のハンドルネーム (アカウント名) をオフラインの中に取り込むなど、時代の変化に合わせて変わることが

認められる。

### 参考文献

田原広史（2014）「命名」『日本語大事典』下，朝倉書店。

玉村文郎編（1988）「命名と造語」『日本語百科大事典』，大修館書店。

森岡健二・山口仲美（1985）『命名の言語学—ネーミングの諸相—』，  
東海大学出版会。



## V. 言語文化研究所 春季言語

### 文化セミナー（2019年度）

（2020年3月25日〔水〕開催予定、新型コロナウイルスの感染拡大の防止のため延期）

1. 司会 岸本 千秋

2. 講演「ラフカディオ・ハーンと浦島伝説」

玉井 暲

## VI. 言語文化研究所活動の概要 2019－2020

# 言語文化研究所活動の概要 2019－2020

## 1. 刊行物等

### (1) 『言語文化研究所年報』29号

次の4部構成として刊行した。Ⅰ．論文1編 Ⅱ．秋季言語文化フォーラム開催内容、フォーラムに基づく研究論文1編 Ⅲ．言語文化研究所シンポジウム開催内容 Ⅳ．春季言語文化セミナー開催内容

### (2) 『オトナのための日本語塾2019』

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45号「大学生がLINE で連絡するとき、しないとき -- 「お礼」と「謝罪」の場合 --」

「LINE を使用するのとはどのような場面か」という点を中心に、アンケート調査を行った結果報告。

## 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：2019年12月26日(木) 午後1時30分～3時30分

司 会：玉井 暉(武庫川女子大学言語文化研究所所長)

講 師：佐竹 秀雄(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』－ことばを綴るとは？

参加者：14名

概 要：玉井 暉「第2回フォーラムの開催にあたって」

佐竹 秀雄「作文教育の意義と指導法」

山崎 洋子「言語教育と学校劇－Dramatic Method of Teaching

を訪ねてー」

コメンテーター：渡邊 隆信氏（神戸大学教授）

川地亜弥子氏（神戸大学准教授）

岸本 千秋（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」（秋季・春季）

#### 第28回「言語文化セミナー」（秋季）

日 時：2019年11月30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：「此<sup>この</sup>比<sup>ば</sup>巷<sup>ぢやう</sup>ニハヤル<sup>ことば</sup>物<sup>もの</sup>ー誇張 短縮 非断定 安直敬語 非自主性ー」

参加者：22名

概 要：（佐竹 秀雄講師より）

近ごろの日本語表現に見られる特徴的な言語現象を読み解きます。個々の流行語ではなく、よく使われている表現の型を取り上げます。例えば、次のようなものです。

\* 「超絶」「号泣」などの誇張表現

\* 「…かなと思います」「…感」のような曖昧・ぼかし表現

\* 「映え」「りょ」などなんでも短くする短縮表現

\* 「…してもらっていいですか」「…させていただく」のような安直な敬意表現

これらは、旧来とは異なった語感による表現法ですが、なぜ使われるのでしょうか。使われるからにはメリットがあるはずですが、そのメリットとは何でしょうか。他方、これらを使うことのデメリットはないのでしょうか。

このセミナーでは、これらの問題に対する質疑、議論を通して、参加者に自分の考えを整理してもらうことを目指します。

### 第30回「言語文化セミナー」(春季)

日 時：2020年3月9日(土) 午後1時30分～3時30分

講 師：玉井 暲(武庫川女子大学言語文化研究所所長)

テーマ：「ラフカディオ・ハーンと浦島伝説」

概 要：(玉井 暲講師より)

イギリスの作家ラフカディオ・ハーンは1890年(明治23年)に来日し、日本女性と知りあい、結婚し、日本に帰化した。日本名は小泉八雲という。ハーンは日本のおとぎ話が気に入り、特に「浦島太郎」の伝説に魅了された。自分でも「浦島太郎物語」を書いて出版している。この英国人作家は浦島伝説のどこに関心をもったのか、ハーン版の「浦島太郎物語」を読みながら、その理由と意味を考えてみたい。

新型コロナウイルスの感染拡大の防止のため延期

### 4. 第5回「武庫川女子大学言語文化シンポジウム」(学院創立80周年記念シンポジウム)

日 時：2020年2月14日(金) 午前10時45分～午後4時20分

テーマ：「ネーミングの言語文化」

本学の特別学期公開講座との共同企画として開催した。

参加者：約40名

概 要：第1部 公開講座

福本由紀子「英語圏児童文学から読み解く「名前」」

第2部 シンポジウム

問題提起：1 文学・芸術・学術の世界において

- 1) 玉井 暲：文学作品における登場人物のネーミング
- 2) 富永 英夫：名前の正しさ(続)
- 3) 福本由紀子：英語圏児童文学から読み解く「名前」
- 4) 山崎 洋子：教育(学)におけるネーミング

——教育問題と訳語選択

5) 藤井 達矢：実験映画にみる言葉と記号（続）

問題提起：2 生活と社会との関わりにおいて

6) 佐竹 秀雄：子供に対する命名意識

7) 柴田 清継：中国人のお名前—蕭遙天著『中国人名的研究』の紹介

8) 設楽 馨：アンパンマンのネーミング

9) 岸本 千秋：ニックネームの付け方・付けられ方

## 5. 第11回「ことばのサロン」

日 時：2019年6月22日（土）午後1時30分～3時30分

講 師：佐竹 秀雄氏（武庫川女子大学言語文化研究所研究員）

テーマ：「これがおすすめ ほめことば」

参加者：18名

概 要：（佐竹 秀雄講師より）

ほめられて不愉快になる人はいないでしょう。ただし、ほめ方が下手過ぎると問題が生じます。日々の暮らしの中で、ほめられてとてもうれしかった経験、本当はほめたくなかったけれど、ほめざるを得なかった経験、あるいは、こんふうにはめてほしいという願望はないでしょうか。ほめことばに関する、自分や他人の経験、自分の願望をお互いに披露しあって、ほめことばのヒミツ（どんなふうにはめると、人生うまくいくのか）を探ろうというのが今回のねらいです。

## 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

〈2019年度〉2019年5月25日（土）、同年7月13日（土）、同年  
10月5日（土）、同年12月14日（土）、2020年2月1日（土）

成 果：『オトナのための日本語塾2019』（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：玉井 暲

研 究 員：岸本 千秋

研 究 員：佐竹 秀雄

研 究 員：設樂 馨

研 究 員：富永 英夫

研 究 員：福本由紀子

研 究 員：藤井 達矢

研 究 員：柴田 清継

研 究 員：山崎 洋子

事務職員：向井 弥生

### (2) 所内会議開催

日 時：2019年7月17日（水）12：20～13：00

場 所：言語文化研究所（I-609）

#### (1) 研究活動について

① 研究成果の出版『言語文化研究所年報』

② 「言語文化セミナー」開催

- ③ 「言語文化シンポジウム」開催
  - ④ 武庫川学院創立80周年記念事業『ネーミングの言語文化』出版
- (2) 教育活動について
- ① 本学学生を対象に言語文化についての講義 上記③
  - ② 「日本語相談室」開設 開室 対応
- (3) 社会学連携・地域貢献活動について
- ① 「ことばのサロン」開催
  - ② 「オトナのための日本語塾」開催
  - ③ 特別学期における公開講座
  - ④ 「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)開催



## 執筆者紹介

- 玉井 暲 本学言語文化研究所所長  
岸本 千秋 本学言語文化研究所助教・研究員  
佐竹 秀雄 本学言語文化研究所研究員  
設樂 馨 本学言語文化研究所研究員  
富永 英夫 本学言語文化研究所研究員  
福本由紀子 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  
渡邊 隆信 神戸大学・言語文化研究所研究員  
川地亜弥子 神戸大学・言語文化研究所研究員

## 編集後記

言語文化研究所年報第30号をお届けいたします。今号は、論文1編のほか、「言語文化セミナー」(秋季)、「言語文化研究所フォーラム」(綴り方教育と言語文化)、「言語文化シンポジウム」(ネーミングの言語文化)の3つのイベントにつき、それぞれの開催内容と講演者の講演要旨、資料報告を掲載しております。新型コロナウイルスの影響により、「言語文化セミナー」(秋季)は開催を中止することとなりました。開催可能な時期を慎重に見極めて改めて実施することを考えています。今号は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。

『言語文化研究所年報』の過去全号(PDF)を次のURLでご覧いただけるようになりました。合わせてご高覧いただければ幸甚に存じます。

<http://www.mukogawa-u.ac.jp/~ILC/report/magazine/annual.html>

岸 本 千 秋

2020年3月26日 印刷  
2020年3月26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

IV. The 80<sup>th</sup> Anniversary Symposium: “Linguistic Culture of Naming”:

I. The Opening Address Akira TAMAI

II. Part I The Lecture:

Naming in the Children’s Literature of English-Speaking  
Countries Yukiko FUKUMOTO

Part II Symposium on “Linguistic Culture of Naming”:

A. Naming in the World of Literature, Art and Science:

1. Naming of Characters of Literary Works Akira TAMAI

2. On the Correctness of Name:

Reconsideration of Its Relation with Language, Thought and the  
World Hideo TOMINAGA

3. Naming in Education (Pedagogy): Educational Problems and  
Translated Terms Yoko YAMASAKI

B. Naming in the World of Everyday Language:

4. A View of Naming of Children Hideo SATAKE

5. Naming the ANPANMAN: The Relationship between Visual  
Image and Naming among Children Kaoru SHITARA

6. How to Nickname and to be Nicknamed Chiaki KISHIMOTO

V. The Spring Seminar 2020 :

1. The Opening Address Chiaki KISHIMOTO

2. The Lecture: Ralfcadio Hearn and the Urashima-Taro Legend

Akira TAMAI

(Cancelled because of COVID-19)

VI. The Outline of Activities of the Research Institute 2019-2020

VII. Editor’s Postscript