

# 英 文 学 会 誌

第42号

2013年度

## 目次

鈴木雅之教授略歴・主要研究業績	2
鈴木雅之先生のこと	3
吉村典子	
鈴木雅之先生に感謝をこめて	4
遊佐典昭	
たいへんお世話になりました	6
木口寛久	
Suzuki-sensei	7
John Wiltshier	
鈴木先生へのメッセージ	8
田島優子	
鈴木雅之先生の定年ご退職によせて	9
増富和浩	
Farewell to Professor Suzuki	10
Brenda Hayashi	
Thank you, Suzuki-sensei	11
Marc Helgesen	
学部生・大学院修了者からのメッセージ	13
鈴木先生特別講演会& 2013年度英文学会総会に出席して	18
3年 大友萌	
2013年度 論文・エッセイ	
顕微鏡的想像力の系譜 (3) —「顕微鏡的博物学」と媒介性	21
鈴木雅之	
*[α α]	45
遊佐典昭	
イギリス北部アーツ・アンド・クラフツの形象としての 「田園詩」—19世紀末の湖水地方を例に—	65
吉村典子	
1500 Word Vocabulary Increase in One Year Studying 10 Minutes Each Day: Is It Possible? A Case Study.	87
John Wiltshier	
珈琲とアメリカ文学・気まぐれな散歩 (27)	
『コーヒーがわたしたちを追いかけた』を拾い読みしてみた	103
本田康典	

An Investigation into Language Learner Strategy Usage and Individual Learner Differences in the Japanese University Context .....	111
--	-----

Joanne May Sato

英文学科生の活動

English Speaking Lounge .....	134
1年 鈴木佳菜絵      2年 齊藤京華	
3年 加藤春奈      4年 稲辺夏美	
海外長期留学報告 .....	137
ハイデルバーグ大学      2年 外川美季	
クイーンズランド工科大学      3年 鈴木祥子	
リーズ大学      3年 清野瑠香	
Overseas Study (イギリス研修) 報告 .....	144
2年 大内亜梨沙      3年 伊藤賀美	
カケハシ・プロジェクト .....	148
1年 桔梗可菜      4年 鈴木彩佳	
WordEngine Contest .....	152
1年 菊池香里	

2013 年度英文学科活動報告

基礎セミナー紹介 .....	156
教員研究・教育活動報告 .....	160
英文学科・英語英米文学専攻講義題目 .....	167
卒業論文題目 .....	171
英文学会活動報告 .....	174

TOEIC .....	177
-------------	-----



鈴木雅之先生

---

## 鈴木雅之教授略歴・主要研究業績

1975年3月	東北大学大学院文学研究科博士課程単位取得満期退学 (英文学専攻)
1975年5月	山口大学教養部講師
1984年4月	山口大学人文学部助教授
1986年—1987年	ケンブリッジ大学客員研究員 (British Council Fellowship)
1990年10月	京都大学教養部助教授
1992年4月	京都大学総合人間学部教授
1996年11月	博士(文学) 京都大学
1996年—1997年	ケンブリッジ大学客員教授 (文部省在外研究員)
2003年4月	京都大学大学院人間・環境学研究科教授
2009年10月	宮城学院女子大学学芸学部英文学科教授
2012年5月	Fellow of the English Association (FEA, London)
2014年3月	宮城学院女子大学定年

1. 『幻想の詩学—ウィリアム・ブレイク研究』 京都：あぼろん社、1994.
2. 『講座 英米文学史・詩 II』 共著、東京：大修館、2001.
3. 『グノーシス 異端と近代』 共著、東京：岩波書店、2001.
4. 『越境する芸術家—現在、ブレイクを読む』 共著、東京：英宝社、2002.
5. 『揺るぎなき信念—イギリス・ロマン主義論集』 共編著、東京：彩流社、2012.
6. “Signal of solemn mourning: Los/Blake’s Sandals and Ancient Israelite Custom”.  
*JEGP* 100.1 (2001) : 40-56.
7. *The Reception of Blake in Japan. Exhibition Catalogue.* Co-ed. Kyoto: Nakanishi, 2003.
8. *The Reception of Blake in the Orient.* Co-ed. London: Continuum, 2006.
9. *Teaching Romanticism.* Co-au. London: Palgrave Macmillan, 2010.

## 鈴木雅之先生のこと

英文学科長 吉村 典子

本来この頁は、鈴木先生にお届けする言葉を綴るところですが、私は本誌を手にしてくださった皆さんに、鈴木先生のことをお伝えします。

昨今（やや話しはそれますが）、大学をめぐる厳しい状況に、宮城学院のどのような特色や魅力を伝えるべきかが重要事項の一つとなっています。私は、他大学と比較しても、本学ほど教職員が、学生や大学のことを愛しているところはないと思っています。それは先人の尽力により積み上げられてきた本学の歴史や、学生たちの素直さがそうさせるところもあるでしょう。双方のおもいが、本学特有のあたたかな雰囲気をつくり出している—それが宮城学院の魅力の一つだと私は常々思っています。

そんな「大学や学生をおもう気持ち強い」と感じさせてくれる教員の一人が、鈴木先生です。それは先生がいつも「全力」で対応してくださるからです。鈴木先生は「全力ではない」とおっしゃるかもしれませんが、ここぞという時は、情熱的に問題に向き合われるので、私にはそう見えます。私自身、仕事上の問題を抱えて、ひとりではどうしようもできなくなると、先生の研究室によく駆け込んで行ったものでした。先生は、どんなにお忙しい時も、手をとめ、一緒に考えてくださいました。先生の大学人としての豊かな経験と見識から、多くのご助言もいただきました。この場をかりて、お礼を申し上げます。

そして、なによりも英文学科のことを愛してくださっています。「英文学科」の存続の危機にある時も、先生は全力で守ろうとされました。だから学科教職員全員が一丸となって向かって行けたのだと思います。また、英文学科の財産の一つでもある本誌への先生のご尽力は、巻末「編集後記」に書いたとおりです。

---

先生の研究者としてのご功績は、一言では表しきれないことは、本号掲載の業績からもおわかりいただけることでしょう。どのような時でも、にじみ出る品格あるご発言は、先生の研究の厚みを感じずにはられません。

上記のことは、皆が感じていることであって、あらためて「お伝え」する必要もないかもしれません。しかし、100年後の読者に伝わるよう、同時に22世紀も本学の、そして英文学科の歴史が繋がっていることを祈って、ここに刻んでおきたいと思います。

## 鈴木雅之先生に感謝をこめて

遊佐 典昭

鈴木雅之先生が、このたび宮城学院女子大学を定年退職されることになりました。先生は2009年10月にご着任以来四年半にわたり英文学科および大学院人文科学研究科英語・英米文学専攻において教鞭をとられ、英文学の研究と教育に多大なご尽力をなされました。

先生は、英国ロマン派の詩人にして画家のウィリアム・ブレイクに関して、優れた業績をあげておられる著名な研究者でいらっしゃいます。私が「雅之先生」のお名前を最初に耳にしたのは、英文学科前教授の鈴木善三先生が優秀な3名の教え子としてお挙げになったお名前の中だったと記憶しています。確かに、Samuel Johnsonの話をするときの「リトル鈴木」こと雅之先生の口調は、鈴木善三先生に似ておられるところがあります。

先生とは、研究室が向かい合わせということもあり、幸いにもお話をさせて頂く機会がたくさんありました。先生と私は専門が異なりますが、多くの点で刺激を受けました。例えば一つは、私の専門に対する影響です。先生は、文学を通して「人間とは何か」を探求していらっしゃいますが、

これは自然科学的手法で言語を研究している私のような生成文法研究者の目標と、手法は異なるものの同じものです。先生からは、人間を探索する上での、文学の可能性についていろいろ教えて頂きました。言語研究からは導き出せないような、深い洞察はいつも刺激になりました。

二つめは、英文学科の在り方に対する刺激です。先生は、いつも辞書を持ち歩くくらい英語がお好きで、英語母語話者以上に英語をご存じです。そのため、学科内で英語に関することが話題になるときにはきまって、その能力を遺憾なく発揮されます。英語の実証的なデータに関心を示され、いつも適格なコメントをなさいます。この姿勢は英文学科にはとても重要です。英文学科は「実践的な英語コミュニケーション能力を伸ばすとともに、英語学、英米文学、英米文化の専門領域研究を通して、自らの視野、価値観を広げ、新しい可能性を発見させること」を目標としていますが、この基盤に立つのはまさに先生のような教授者の英語に対する深い理解です。英語教育に不可欠なのは、「よくできる指導者である教師と、努力をいとわない学生」(安井稔(2010)『「そうだったのか」の言語学』)であることは自明ですが、先生はまさに、それを具現化なさっています。オープンキャンパスで一緒にしたときの先生の講義では、創造性と創作性という、学生が将来社会で必要になるものを意識した授業が印象的でした。創造性と創作性を育むことは、宮城学院女子大学規模の大学の将来を考えるときに、重要な視点だからです。また、先生は、コミュニケーション重視と標榜しながら、単なる会話のやりとりと勘違いしている表層的な英語教育などに警鐘を鳴らし、英文学科のスタンスに関していつも貴重な意見を述べられています。全国的に英文学科が衰退している中で、本学の英文学科にしかできないことがまだまだ沢山あると、いつも気づかせていただけます。

このほか、先生からいただいた貴重な刺激は枚挙にいとまがありません。にもかかわらず、最後の一年は、私が研究休暇で学内業務や講義を留守にする時期と重なったために、鈴木先生には、英文学科の多くの仕事をご負

---

担していただくかたちになってしまい心苦しい限りです。

最後になりましたが、改めて、先生のご尽力に衷心より感謝申し上げる次第です。

## たいへんお世話になりました

木口 寛久

鈴木先生が宮城学院女子大学の英文学科に赴任されて以来、昨年まで（2013年度からは、“圧倒的大差”で最年少が入れ替わりましたが……）学科最年少の私の目からすれば、鈴木先生は、学科の同僚というよりは、文字通り先生という感じに映っておりました。

以前、鈴木先生が「神はディテールに宿る」とおっしゃっていたことがあり、もちろん以前から知っていることばでしたが、それがとても印象に残っています。なぜなら、鈴木先生が実際にそれを英文学科の為に、いつでも心に留めていたことなのだなと思うからです。鈴木先生には、以前まで私たちが気にもしてこなかった学科の事柄、見過ごしていた問題点について逐一着目され、本当に細かいところまで、ご指摘をいただきました。例えば、この英文学会誌の表紙も、鈴木先生のご提案で英国のブックカバーを提供する某サービスを活用することとなり、格式高く、大学の英文学科による出版物として、より美しく引き締まった装丁になったことなどは、わかりやすい一例だと思います。そのようなわけで学科の様々なことが生まれ変わり、違いを生むことになったと思います。私より後に赴任され、今年退職を迎えられるということで、もしかしたら鈴木先生の赴任された期間は長かったとは言えないかもしれませんが、鈴木先生の英文学科に対する貢献は本当に多大だったと思います。

それから、「英文学史の授業の準備には、まるまる一週間かける」とおっしゃっておられましたが、その一方で「授業で寝ている学生を見つけると、僕の講義が良い子守唄になっているのかなあなんて思うんだ」と平然と言ってのけられる。私だったら、そこまで心血そそいで準備をしてきた講義で、寝ている学生を目にしようものなら、チョークなりマジックペンを投げつけたくなる衝動に駆られることでしょう。鈴木先生の学問に対する passion と、そして度量の大きさが垣間見えたような気がいたしました。

このような鈴木先生の言動の傍らに過ごさせていただきただけで、私自身、学ぶこと考えさせられることが非常に多かった4年間だったと思います。鈴木先生、たいへんお世話になりました。

Suzuki-sensei,

Good luck in your retirement! Thank you for your many contributions to the English department over the last four years.

I would hate to imagine you walking “lonely as a cloud” through retirement, so it is my pleasure that you will return to again see a “host of golden daffodils” which is of course Miyagi Gakuin English department (well, students at least) , next year and for many years to come!

Best regards,

John Wiltshier

---

## 鈴木先生へのメッセージ

田島 優子

鈴木先生、この度はご退職おめでとうございます。私がアメリカ文学の教員として4月に宮城学院に赴任してきて以来、鈴木先生には大変お世話になりました。来年度からも英文科での教育に携わっていただけるということですが、宮城学院での教員生活に今回一つの節目を迎えられるということですので、この場をお借りして一言、日頃の感謝の気持ちを述べさせていただきます。

現在宮城学院には英米文学の専任教員が鈴木先生と私しかいないのですが、同じ英米文学の研究者であるという意味においても、鈴木先生ははじめから私にとって特別な先生だったように思います。文学関連の授業や研究について鈴木先生から直接的にご指導を受けることはあまりありませんでしたが、しかしながら先生の研究に対する向き合い方や言葉を通して、私は研究に対してあるべき姿勢を教示していただいたように思います。私が赴任してまだ間もない頃に言っていた、本をたくさん読んで勉強しなさいということや、海外における批評の動向にも敏感でいないといけないということ、ご指導いただいたその一つ一つのお言葉がとても心に響きました。本は借りるものではなく、借金をしてでも自分で買うものだという先生のお話は印象的で、この先の研究人生においても心に残るものになると思います。これらは、駆け出しの研究者である私に対する最高の激励であったと思っています。時折見る鈴木先生の厳しさからは、言葉に対するこだわりと研究に対する真摯な姿勢、そしてその裏側にある優しさが、いつも強く感じられました。

鈴木先生のその厳しさと優しさは、英米文学の領域の学会においてだけでなく、宮城学院英文科での授業や学科運営でも発揮されているものでし

た。学生たちが自分に合ったものを意欲的に学ぶことができるよう、鈴木先生はその教員としての豊富な経験に基づいていつも深く考えていらっしやって、本質的な問題に迫るようなその言葉に、私は多くを学んだように思います。

鈴木先生には教えていただきたいことがまだまだたくさんありますし、そして先生のその言葉へのこだわりや情熱（それからユーモア）は、英文科にとってもなくてはならないものです。先生が来年度からも英文科にいてくださることを本当に幸運に思います。これまでお疲れさまでした。そしてこれからも、どうぞよろしく願いいたします。

## 鈴木雅之先生の定年ご退職によせて

増富 和浩

鈴木雅之先生は 2014 年 3 月をもってご定年を迎えられます。鈴木先生、大変おめでとうございます。このような重要な機会に貴重な紙面をいただき、鈴木先生へのメッセージを書かせていただけることを心より感謝いたします。

鈴木先生は、宮城学院女子大学に赴任されて以来、学内外で多くの職責を果たされ、本学に対して多くの貢献をしてこられました。私たち教職員や学生に対しても、様々な機会を通じて多くのご教示と思い出をくださいました。本当にありがとうございました。

私が鈴木先生と初めてお会いしたのは、2008 年 7 月でした。この時、鈴木先生は後期からのご赴任前のご多忙な時期に連講という形で授業をご担当されておりました。私は当時の教務部委員をしていた関係で、授業の合間に度々お話しさせていただく機会がございましたが、鈴木先生と私に

---

は意外な共通点があることが分かり、とても驚いたことを思い出します。鈴木先生は山口大学で教鞭をとられた経歴をお持ちですが、私の母校も同大学であるということで、初対面であることを忘れるほど懐かしい気持ちでお話しできたことを昨日のこのように思い出します。幸いなことに、このおかげで、その後も共通の知人や山口県の地元の話など、学内業務や研究などとは違う部分でお話しできたことは、個人的に大変ありがたく貴重な経験だったと思っております。

一方で、鈴木先生のご退官について改めて思うとき、残された私たちは大変な心細さも感じており、先生のご退官が宮城学院女子大学にとって大きな損失であることを痛感しております。本学が現在置かれている状況は決して穏やかなものではありませんので、先生からいただいた多くのご教示を拠り所とし、学内外の困難な状況を乗り越えていくべく、今後は私たちが一線に立ち努力しなければならないのだと、身の引き締まる思いを感じております。鈴木先生、これまでのご指導ご鞭撻、誠にありがとうございました。

先生のご健勝とこれからのますますのご活躍を祈念しつつ、今後とも私たちをご指導くださいますようお願いする次第です。

(2013年12月記)

## Farewell to Professor Suzuki

Brenda Hayashi

It is hard to believe that this academic year is Professor Suzuki's last year as a regular full-time member of Miyagi Gakuin Women's University. It seems like it was just yesterday that he moved from Kyoto to Sendai to take up a post in the English Department.

When my brother, who knows Professor Suzuki, learned that Kyoto University was losing an eminent staff member, he said to me, “He’s a very nice guy. Your school is lucky to have someone like him.” Unfortunately, during the time Professor Suzuki has been here, I haven’t had many opportunities to ascertain *how nice he is* since we belong to different departments. What I do know, however, from working with him on various committees and the sporadic brief encounters around campus (and on the Shinkansen), is that he is charming and extremely witty. Miyagi Gakuin will be losing someone whose brilliant command of English cannot be easily matched by non-native and native speakers of English alike.

Thank you, Professor Suzuki for all that you have done for Miyagi Gakuin. I wish you well. If I happen to catch sight of you after April, I’ll make an extra effort to observe you and verify my brother’s appraisal of you!

## Thank you, Suzuki-sensei

Marc Helgesen

It has been my pleasure and honor to work with Suzuki-sensei for several years since he moved from Kyoto University to Miyagi Gakuin. Since we work in different departments, most of my contact with Dr. Suzuki has involved committee work. When working on the entrance exam, we have both been involved with the reading sections. I’ve have been impressed by Dr. Suzuki’s understanding of the need to measure different types of learner understanding with a variety of question and task types. Thank you, Suzuki-sensei for all you have brought to Miyagi Gakuin. Best wishes for great happiness.



## 学部生からのメッセージ

3年 大友 萌

鈴木先生に出会っていなければ、英詩にも出会わなかったでしょう。英詩は自分で分析し、意見を述べ、皆の意見も聞く事が出来るので、大きなやりがいがあります。これも鈴木先生のおかげです。本当に感謝の気持ちで一杯です。ありがとうございました、これからもよろしくお願いします。

3年 鎌田 梨楠

私は先生の授業を受けたことで、英詩の楽しさや奥深さを知ることができました。また、詩の講読を通して、先生は私達に様々なことを教えてくださいました。私は先生から学んだことを、これからの人生にも生かして頑張りたいと思います。

3年 菊地 千絵

今までお疲れ様でした。先生の授業はいつも楽しかったです。詩の授業では、私に分からない部分も分かりやすく教えて頂き、とても参考になりました。これからもお身体をお大事に、お仕事頑張ってください。本当にありがとうございました。

3年 北原 楓

鈴木先生に初めてお会いした推薦入試の時、鈴木先生の授業楽しそうだなと思っていました。実際、笑顔絶やさず、元気で、とても楽しい授業で、私はいつも元気を貰えます。いつもありがとうございます。これからも笑顔絶やさずお元気で。

3年 熊谷里佳子

先生の授業では、いつも笑っていたのが記憶に残っています。先生のように、明るく前向きに人生を歩んでいきたいです。鈴木雅之先生、2年間温かくご指導いただき、本当にありがとうございました。

3年 佐藤 絵理

鈴木先生は授業の時や校内ですれ違った時、いつも笑顔で声をかけて下さいました。先生の英文学に対する情熱はとても素晴らしいものだと思いますし、尊敬します。そして先生の優しい笑顔や人柄がとても好きです。これからもどうかお元気でいてください。

3年 佐藤美千子

文学作品講読と基礎ゼミでお世話になりました。イギリスの詩は、すごく魅力的でやりがいがあります。楽しい授業をありがとうございました。

3年 佐藤 友紀

鈴木先生の授業は、いつもユーモアにあふれ、詩に対する一人一人の異なった意見を聞いてくれ、それぞれに適切なアドバイスをくれることで詩への理解を深めることができます。詩は、奥が深く学ぶことばかりですが、さらにレベルアップができるように努力していきたいと思います。



2013年11月27日、基礎セミナー開始直前に、サプライズ誕生日祝いをして貰いました。

## 大学院修了者からのメッセージ

### イギリス文学、先生との出会い

田中麻理子（2011年3月修士課程修了）

私が大学院を卒業したのは2011年の春。ちょうど東日本大震災が起こったあの年ですから、あれから早3年が経とうとしています。そんな中、鈴木先生がご退職なされると聞いてとても驚いたのと同時に、鈴木先生の授業で学んだ日々を改めて振り返りました。

そもそも私が大学院に入ったのは、大学時代に書いた卒論がきっかけです。そのときに取り上げたアメリカ人作家であるハーマン・メルヴィルの作品が思いのほか興味深く、研究を積み重ねるうちにもっとアメリカ文学を勉強したい！作品を理解したい！という欲が生まれ、先生や先輩方のサポートもあり、晴れて大学院に入ることができました。

たしか鈴木先生と初めてお会いしたのは大学院1年生の後期だったかと思います。先生との授業で印象深いのはやはりシェイクスピア作のソネットです。イギリス文学の授業は鈴木先生と私を含めた院生2名でのスタートでした。それでも先生がイギリスへ行ったときのことなど、直に色々な話を聞くことができるとても楽しかったです。授業はというと、それまで詩というものにあまり触れたことのなかった私でしたが、詩独自の形式、シェイクスピアの言葉の美しさと言葉がもつ無限の可能性を知り、「あ、面白い！」と凝縮された一つひとつの言葉の魅力にどんどん引き込まれていきました。とはいうものの、最初は鈴木先生の厳しいご指摘に、大学生気分ですら授業を受けていた私は幾度となく打ちのめされました。自分自身の勉強不足や考えの甘さに、何度悔しさがこみあげたことか。しかし鈴木先生のご指導は毎回厳しさの中にも温かさのあるものでした。そのおかげで、私はもっと勉強したいという大きなエネルギーを持ち続けることができた

のです。今でも授業で暗記したソネット第5番は私のお気に入りの詩です。

授業以外にも先生にはだいぶお世話になりました。授業の履修に関することや私はアメリカ文学で論文を書きましたが、修士論文に関する相談にも親身に対応して下さいました。その中でも今だに忘れられないのは、私が修士論文を提出したあとで、ある箇所の間違いに気づいたときに鈴木先生が下さったメールでのアドバイスです。一字一句は覚えていませんが、それが今現在の私の実力であり、それを受け入れることが大切であるという内容であったと思います。後悔することしかできなかった私は、その言葉がどれほど大きな支えになったことか。鈴木先生には本当に感謝しています。

卒業記念だと思い打ち込んだ卒論が、まさかの大学院入学へとつながった私のキャンパスライフ。大学院に入っていなければ、鈴木先生と出会うことはなかったのだと思うと本当に人生って不思議だなと思います。鈴木先生からイギリス文学をより深く学んだことで、アメリカ文学とイギリス文学それぞれの良さがわかり、英米文学に対する視野がより広がりました。イギリス文学と出会い、先生と共に向き合ったあの時間はきっとこれからも私の大切な財産になることでしょう。鈴木先生、長い間おつかれさまでした。そしてこれからも変わらずイギリス文学への熱い情熱を、私のような英米文学の魅力にはまった学生に伝えていってください。本当にありがとうございました。

## 鈴木先生のご退職に寄せて

近藤 明子（2012年3月修士課程修了）

鈴木先生、ご退職おめでとうございます。

私は、宮城学院の大学院修士課程で英文学を専攻しました。大学院では、

先生の密度の濃いご講義を拝聴し、学問の世界が広がる思いがすると共に英文学に対する関心がさらに高まりました。大学院時代は探求と発見の日々でした。講義で読んだウィリアム・ワーズワスの「早春に書いた詩」、「ルーシー・グレイ」などの詩作品が大変印象的でした。同じ作品を、今後、10年後、20年後に読むとき、きっとまた新たなものが見えてくるにちがいないと思います。『ソネット集』の演習では、シェイクスピアのことばの魔術に圧倒されました。気に入ったソネットをひとつ暗記することになり、私は有名なソネット第18番を選びました。詩の強弱のリズムを崩さないようにと意識しながら、音読練習に励んだことを思い出します。

修士論文は、ワーズワスとサミュエル・テイラー・コウルリッジの2人が共同出版した『抒情歌謡集』（1798）を取り上げ、とくにワーズワスの自然観を中心に考察しました。ワーズワスは、幼年時代から自然に親しみ、自然に対する独特の繊細で鋭い感覚を持った詩人です。先生の授業でこの詩人について多くのことを知り、ワーズワス作品を一生懸命読み、考え、論文を書きました。

修士論文の提出期限を翌月に控えた12月末、修士論文を先生にお送りしたところ、1月1日元旦の朝、鈴木先生から論文に関する沢山のコメントが届きました。私は、すぐに論文の手直しを始めました。そのとき、先生の学問に対する厳格な姿勢を感じ、揺るぎない信念を学びました。先生のご健康とご多幸をお祈り申し上げます。

## 鈴木先生特別講演会 & 2013 年度英文学会総会に出席して

3年 大友 萌

鈴木雅之先生のご講演を聴きました。題目は、「讃美歌『アメイジング・グレイス』の誕生」です。「アメイジング・グレイス」は、1779年に牧師のジョン・ニュートンが書いた讃美歌です。講義室全体に響き渡る、アメリカの歌手ジュディ・コリンズの「アメイジング・グレイス」を聴いた後、作者ニュートンの経歴を辿り、さまざまなメディアに現れた当時の図版やニュートンの著作から、奴隷制度の悲惨な状況を学びました。奴隷貿易商船の船長としての体験が、とくにニュートンが23歳の時に体験した回心が、この美しい讃美歌の背後に隠されている事に大変驚きました。「アメイジング・グレイス」とウィリアム・ワーズワスの「ラッパ水仙」が、「記憶」に基づくという点で共通しているという指摘は、面白いと思います。昔の記憶を振り返る事は、どこか悲しいイメージが私にはありましたが、鈴木先生のご講演で、むしろ、今の自分がダメになりそうな時、昔の記憶が大きな支えになるのだと思いました。ジェラルド先生のバグ・パイプによる「アメイジング・グレイス」には、コリンズの歌とはまた違う美しさがあり、英国の情緒溢れるものでした。ジェラルド先生の衣装は、ナポレオン時代から変わらないものだそうです。伝統をずっと守り続けてきた歴史の奥深さを感じられました。300人近い宮学生、先輩、大学院修了生、ゲストや教職員の方々、出席されたみなさんが、「英国風のお茶とお菓子」をいただきつつ、心おきなく英国を堪能できたと感じました。

(2014年1月23日、174-175頁に関連記事・写真)

# 2013年度 論文・エッセイ





## 顕微鏡的想像力の系譜 (3) —「顕微鏡的博物学」と媒介性—

鈴木 雅之

顕微鏡的眼は、基本的に「<sup>ダブルヴィジョン</sup>二重の眼」である。顕微鏡という装置によって、不可視の世界における微小物は、われわれの眼前にその未知の世界を現わす。顕微鏡を覗くものは、顕微鏡レンズのこちら側と向こう側の「現実」というふたつの「現実」に直面し、そのふたつの「現実」の間に顕微鏡レンズが介在する。顕微鏡レンズの拡大機能は、そこに結ばれる像にのみ作用するはずであり、それが対象である存在そのものにまで及ぶことはあり得ない。しかし、まさに像においては、そうしたことはあり得る。非類似的で歪んだイメージを呈示するレンズの変形作用やレンズという「媒体」そのものを問題視するか、あるいはレンズの媒介性を無視もしくは抑圧したまま、レンズの向こう側の現実が、あたかも無媒介的で類似的なイメージとしてそのままこちら側に立ち現れるものとみなすか——それに応じて、顕微鏡学徒はふたつに分かれるだろう。

本稿では、極微少の世界を探求する顕微鏡的想像力におけるレンズの「媒介性」の問題を、ウィリアム・ブレイク (William Blake, 1757-1827)、シャーロット・スミス (Charlotte Smith, 1749-1806)、アルフレッド・テニソン (Alfred Tennyson, 1<sup>st</sup> Baron Tennyson, 1809-92) に探り、さらに 19 世紀を代表する博物学者フィリップ・ヘンリー・ゴス (Philip Henry Gosse, 1810-88) とジョージ・ヘンリー・ルイス (George Henry Lewes, 1817-78)、ふたりの「顕微鏡的博物学」(“microscopic natural history”)<sup>1</sup>の相違に注目しつつ、この問題を考察する。顕微鏡下の世界を描写するに際して、レンズの向こう側にも神の存在を認め、まるでレンズの媒介性を忘却・無視もしくは抑

1 Philip Henry Gosse, *Evenings at the Microscope; or, Researches Among the Minuter Organs and Forms of Animal Life* (New ed. London, 1884) 3.

圧するのがゴスだとすれば、他方、レンズという第三項を問題視するのがルイスである。双方の顕微鏡的博物学に対する異なった姿勢を比較検討し、それがアリストテレスの「ある透明なもの(ディアファネース)」が孕む、相反するふたつの特徴―透明性と不透明性―と共振することを明らかにする。最後に、レンズが、19世紀文学・文化において重要な要素であったことを示す。

### I アリストテレスの「ある透明なもの」と媒介性

ロバート・バートン(Robert Burton, 1577-1640)は、『メランコリーの解剖』(*Anatomy of Melancholy*, 1621)の中で、「視覚」のあり方について次のように解説する。

視覚(*Sight*)には3つのものが必要である。(視覚の)対象物(*Object*)、(知覚)器官(*Organ*)、そして媒体(*Medium*)である。対象物とは一般に眼に見えるもの、色彩としてまたあらゆる輝く物体として見えるもの。媒体は空気の輝きであり、それは光から来るもので、普通、透明なもの(*Diaphanum*)と呼ばれる。<sup>2</sup>

バートンによるこの解説は、アリストテレス(Aristotle, 384-322 B. C.)の『魂について』(*De Anima*)を不十分ながらほぼ正確に説明し直したものである。アリストテレスは、『魂について』第7章の中で、あらゆる知覚にとって欠くべからざるものとして「ある透明なもの」について語る。視覚の対象となるものは「見られるもの」であり、最も主要な意味で見られるものは色であると述べる。少し長くなるが、続きを引用する。

---

2 "Of the Sensible Soule" in Robert Burton, *The Anatomy of Melancholy*, eds. Thomas C. Faulkner, Nicolas K. Kiesling, and Rhonda L. Blair, 6 vols. (Oxford: Clarendon P, 1989-2000) I: 150.

ところで、色はすべて、現実活動態にある透明なものを動かす〔変化させる〕ことができるものであり、このことこそが色の本性なのである。光なしでは色が見られることはなく、光のなかではじめて各事物の色はすべて見られるということの理由も、まさにこの点にある。したがって、先ず最初に光について、それが何であるのかを論じなければならない。すると、ある透明なもの（ディアフアネース διαφανούς）が存在していることが確認される。わたしが「透明なもの」と呼ぶのは見られるものではあるが、しかし無条件的な意味で「それ自体として見られる」というのではなく、他の外在的な色のおかげでみられるということの意味する……たしかに、デモクリトスはこの点について論じているが、その説明は正しくない。つまり彼は、もし眼と対象との中間（メタクシュ μεταξύ）が空虚になったとしたら、かりに天空に蟻が存在するという場合でさえも、それが精密に見えるであろうと考えているのである。実際、そのようなことは不可能である。なぜなら、見ることは感覚する能力が何らかの作用を受けて成立することだからである。ところで、見られている色そのものから直接に作用を受けることは不可能である。すると残るのは、中間に介在する媒体（メタクシュ）によって作用を受けるということであり、したがって何か中間に介在するもの（メタクシュ）が存在しなければならない。逆に中間が空虚となったら、精密にみえるどころではなく、この眼で見られるものはまったく何もないであろう。<sup>3</sup>

（下線筆者）

3 引用は、Aristotle, *De Anima* 418b, 3-5; 419b, 16-21. 英訳は、*Aristotle VIII: On the Soul, Parva Naturalia, On Breath*. Trans. W. S. Hett, Loeb Classical Library 288 (Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1975) 105-107. 日本語訳は、中畑正志訳『アリストテレス 魂について』（京都大学出版、2001）93-97頁を借用。（ ）内は筆者。

上の引用において、「ある透明なもの(ディアファネース)」というギリシャ語は、「～を横切って(通して)、あらかず(あらわれる)」を意味する。英語では“diaphanous”となり、「半透明な、透き通った、ぼんやりした」と訳される。アリストテレスの「ある透明なもの」は、「見られるもの」ではあるが、無条件に「それ自体として見られる」ものではない。それは、光と見えるものとの間にあって、見えることを可能にしているものである。この「ある透明なもの」が介在しないかぎり、わたしたちはみることが出来ない。アリストテレスによれば、「ある透明なもの」とは、「媒体(メタクシュ)」つまり「あいだにあるもの”(in-between thing or area)”のことである<sup>4</sup>。見ることが成立するのは、見えるものとわたしとの「中間に介在する媒体」、「ある透明なもの」の受動的な働きによるのである。岡田温司によれば、「ディアファネース」とは、「わたしと世界を、わたしとあなたをつなぐ、『あいだ』の存在のことにほかならない」。それゆえ、「関係性としての『ディアファネース』においては、原像と模像、エイドスとエイドロンのあいだのプラトンの対立も、おそらくほとんど意味をなさないことになるだろう」と言い、さらに「そこでは、類似が非類似と、同一性が差異と、それぞれ分かちがたいかたちで結びつき、絡まり合っている」と指摘する<sup>5</sup>。

4 Kevis Goodman, *Georgic Modernity and British Romanticism: Poetry and the Mediation of History* (Cambridge: Cambridge UP, 2004) 17-19. Goodmanによれば、中世のAristotle学者がギリシャ語の“μεταξύ”をラテン語の“medium”と翻訳したことから、“μεταξύ”は「中間」と「媒質、媒体」という空間的に二重の意味を持つようになり、次第に「媒介の働きをするもの」という意味に転移した。またIsaac Newtonは、“medium”という語に英語とラテン語双方で、「(所期の結果を生み出す)要因・要素」という意味をもたせたと指摘する。Leo Spitzer, “Milieu and Ambiance”, in *Essays in Historical Semantics* (New York: S. F. Vanni, 1948) 203-205 参照。Aristotleにおける五官の媒介性に関しては、Louise Vinge, *The Five Senses: Studies in a Literary Tradition* (Lund, Sweden: LiberLäromedel Lund, 1975) 17-21.

5 岡田温司『半透明の美学』(岩波書店、2010) 38頁。本書は、「ディアファネース」を論じたもっとも刺激的な書物のひとつである。岡田は「ディアファネース」の性質を考慮してこれを「半

アリストテレスは、介在物がなければ対象物はより精密に見えるだろうと考えるデモクリトスの説を引いて、これを強く批判する。つまり、完全な視覚などというものはあり得ず、透明度を異にする「ある透明なもの」の働きによって、対象は多かれ少なかれ異なって、あるいは歪んで見えるというのである。「ある透明なもの」は、ただちに無媒介性や類似性、同一性と結びつくのではない。「ある透明なもの」という媒体によってこそ、見えることが可能になり視覚が成立するというアリストテレスの媒介性論は、われわれの顕微鏡的想像力をかき立てる。まさに「ある透明なもの」と同等の働きをするものが顕微鏡レンズではないかと考えるからである。極微少な対象物は、レンズという透明でもあり不透明でもある媒体を通して、われわれの目に現れるのである。

事物を「<sup>ダブルヴィジョン</sup>二重の像」として見ると公言したのは、ロマン主義時代の詩人のなかでもとくに「視覚」に重きを置いた、詩人・銅版画師ウィリアム・ブレイクである。ブレイクが、顕微鏡に深い関心を示すと共に鋭い批判の目を向けていたことは、すでに触れた<sup>6</sup>。ブレイクは、1802年11月22日付トマス・バッツ(Thomas Butts)宛書簡体詩の中で「二重の像」(“double vision”)について語る。フェルパム滞在中のブレイクが、妹を迎えにラヴァントに向かって歩いていると、目の前には「さんざしの木蔭にどっかと坐る天使」やら「銀色の天使」「金色の鬼神」などが現れ、さらに「父」や「弟のロバート」など、今は亡き家族にも出会ったとブレイクは言う。やがてブレイクの行く手を遮るように「顰め面の薊が一本」現れたと語る。

わたしの道の前では

顰め面の薊が一本私の滞留を哀願している。

透明」と呼ぶ。

6 拙稿「顕微鏡的想像力の系譜(2) —サー・ジョシュア・レノルズからウィリアム・ブレイクへ」『英文学会誌』(宮城学院女子大学学芸学部英文学会) 第41号(2013): 3-28.

他の人にはつまらぬものに見えるものも  
私を笑みでまたは涙でいっぱい満たすのだ。  
というのも二重に像を私の眼は見るからだ、  
そして二重の像は常に私と共にあるのだ。  
私の内の眼にはそれは灰色の一老人なのだ、  
私の外の眼には、私の道を遮る一本の薊なのだ<sup>7</sup>。(23-30, E721; 下線筆者)

ひとつの事象をふたつに見る、「二重に像を私の眼は見る」(“double the vision my Eyes do see”)というブレイクの眼の在り方は、レンズを覗く顕微鏡的眼の在り方にきわめて近い。ブレイクの「ヴィジョン」とは、見える「像」のことであり、かつそのような像を「見る眼の在り方、眼の構造」のことでもある。顕微鏡を使用しないと見えない肉眼不可視の世界は、視覚にとっては未知の世界である。この未知の世界というひとつの「現実」(=像)は、顕微鏡レンズという「媒介・介在」がなければ、不可視のままである。つまりレンズなしには視覚は成立しないわけだから、この場合のレンズは、媒体の役割を果たしていることになる。レンズを挟んでこちら側の「現実」(=像)と向こう側の「現実」(=像)というふたつの異なった「現実」(=二重の像)に、顕微鏡レンズを覗くものは対応しなければならぬ。不均衡なふたつの「現実」は、覗くというひとつの行為のなかで激しく渦巻きつつ、奇妙にも相互依存することはなく、双方は自立した関係を維持する。

ブレイクの書簡体詩は、ブレイクが如何に視覚の媒介性を意識していた

---

<sup>7</sup> 以下、Blake からの引用は、*The Complete Poetry and Prose of William Blake*, ed. David V. Erdman with Commentary by Harold Bloom (Rev. ed. Berkeley: U of California P, 1982) に依る。E と頁数であらわす。Blake 書簡の翻訳に際して、梅津清美訳『ブレイクの手紙』(八潮出版、1970)を参照した。

かを教えてくれる。それは、顕微鏡レンズのまやかしを見抜いた『ミルトン』の一節、「(顕微鏡レンズは) 観察者の知覚器官(つまり眼)の比率を変えはするが、観察対象を変えることはない」(Milton 29[31]: 18, E127)にも明らかだ<sup>8</sup>。バートンのいう視覚に必要な3点セット—対象物、眼、媒体—をここに当てはめるなら、対象物=薊、媒体=「内の眼」と「外の眼」となる。このダブルにもものを見る眼は身体と一体化している。つまり、「内の眼」と「外の眼」は、レンズ=媒体であると同時に知覚器官としての眼のことでもある。ブレイクのふたつの「眼」は、3点セットの眼であると同時に視覚を成立させる媒体でもある。ひとつの対象物を見る「内の眼」と「外の眼」を想定するブレイクは、期せずして、視覚成立の要件としての、透明にして不透明な媒体(ディアファネース)の働きを語るアリストテレスと共振していたことにならないだろうか<sup>9</sup>。

## II スミスとテニソンの顕微鏡的博物学

シャーロット・スミスの詩や小説には、博物学についての高度な専門知識が散りばめられていることはすでに指摘されてきた。スミスは、植物学や昆虫学、鳥学などの知識を駆使して、少年少女向けの博物誌(自然誌)的作品『詩作を始める人たちのための対話』(*Conversations Introducing Poetry*, 1804)や『鳥の博物誌』(*A Natural History of Birds*, 1807)などを書いた<sup>10</sup>。これらふたつの作品は、「蒐集・収集」を旨とする博物学の文学的実践であり、分類に基づく収集という行為は顕微鏡なしには考えられない。

顕微鏡的眼を「自分のもの」としたスミスの植物学的微細な描写に満ち

8 「顕微鏡的想像力の系譜(2)」25-26。

9 Blake と顕微鏡的博物学に関しては別稿を用意してある。

10 Judith Pascoe, ed., *Conversations Introducing Poetry and A Natural History of Birds*, in *The Works of Charlotte Smith*, 14 vols., general ed. Stuart Curran (London: Pickering & Chatto, 2007) vol. 13; Kandi Tayebi, "Undermining the Eighteenth-Century Pastoral: Rewriting the Poet's Relationship to Nature in Charlotte Smith's Poetry", *European Romantic Review* 15.1 (March 2004): 131-150 も参照。

た『ビーチ岬』(*Beachy Head*, 1807)<sup>11</sup> や『田舎の散歩』(*Rural Walks*, 1800)、  
『そぞろ歩きをもっと』(*Rambles Farther*, 1800)<sup>12</sup>、スミス愛読書のひとつエ  
ラズマス・ダーウィン(Erasmus Darwin, 1731-1802)による『植物園』(*The  
Botanic Garden*, 1789-91)のスミス版ともいべき『フローラ』(*Flora*,  
1807)<sup>13</sup>などは、今述べたようなスミスの顕微鏡のおよび博物学的特性が  
遺憾なく発揮された作品である。

『詩作を始める人たちのための対話』の「序文」のなかでスミスは、「こ  
の作品は、イングランドに着いたばかりで英語もろくに話せない、花や昆  
虫の魅力にとりつかれた5歳の子供」のための「詩を集めた」ものと書い  
ている。スミス全集編者のひとりジュディス・パスコー(Judith Pascoe)  
によれば、この作品は、『鳥の博物誌』とともに、19世紀初頭の「博物誌  
的収集熱」を反映したものであるばかりでなく、戦争で疲弊した英国社会  
への斜に構えた批判の書でもある<sup>14</sup>。構成は、タルボット夫人(Mrs. Tal-  
bot)と娘(Emily)と息子(George)のふたりの子供との「対話」という  
形式をとり、全部で10の対話からなる。タルボット夫人は、子供たちと  
庭を散策し、虫やさまざまな花々を手にとって見る。あるいは子供たちの  
友達(Harry)やその家族のうわさ話も加わり(I:18)、時事問題にも言及  
しながら、エミリの博物誌を題材にした「詩集」作りを手伝う<sup>15</sup>。

スミスは、過剰な感受性のシンボルとされるオジギソウを「ネムリグサ」  
("The Mimosa", I:92)と題して描く。夕方「西からふくそよ風」に揺れな  
がら寂しそうな表情を浮かべたオジギソウの博物学的「観察」記録でもあ

11 Jacqueline M. Labbe, ed., *Beachy Head*, vol. 14 of *The Works of Charlotte Smith*.

12 Elizabeth A. Doran, ed., *Rural Walks and Rambles Farther*, vol. 12 of *The Works of Charlotte Smith*.

13 Pascoe, ed., *Conversations* 230-237.

14 Pascoe, ed., xiv-xix.

15 *Conversations* に「収集」された詩は、全部で40篇。そのうち植物を主題にしたものが12篇、  
昆虫を主題にした作品が18篇、その他が10篇。

る<sup>16</sup>。オジギソウを微細に凝視するタルボット夫人(=スミス)は、「一匹の金色のミツバチ」が「戯れながら弧を描くように」飛んできてオジギソウを刺す様子を、「そのミツバチに 1000 回も刺されたかのように」「震える小さな葉を引っ込めた」(11-15)と詳細に記す。オジギソウは、「過剰なまでの感受性」のシンボルとして、「繊細な神経」(I: 92)の持ち主を描くときに使われる。しかし、ジェイムズ・ペリー (James Perry) の『ミモザまたはオジギソウ』(*Mimosa: or, The Sensitive Plant*, 1779) やシェリー (P. B. Shelley, 1792-1822) の「オジギソウ」(“The Sensitive Plant”, 1820) とも異なり、スミスの「オジギソウ」は比喩的な描写ではなく、あくまでも植物学的に具体的な植物としてその細部を描こうとすることに特徴がある。

顕微鏡的眼はスミスに何を与えたであろうか。パスコーによれば、スミスのレンズは、あくまでも身近で狭苦しい家庭の庭に咲く植物や昆虫へさし向けられるが、「博物学者的微細への凝視を利用することでスミスは、極微小を目も眩むばかりに爆発させ、女性博物学者という立場をむしろ彼女自身を解放する力とした」という。「科学とファンタジーは相容れないものではなく、明らかにスミスは、経験知によって魔術的なものに到達したように思える。博物学者の顕微鏡は、自然界を疑い得ないまでに正確に表象するのではなく、むしろスミスにとって、異なった他の世界への可能性を拓いてくれるものであった」<sup>17</sup>。あくまでも「明視」を求めるスミスの眼は、ブルームによって「眼に見えるものを少なくとも見えにくいものにする傾向がある」<sup>18</sup>と指摘されたブレイク、ウィリアム・ワーズワス(William

16 Robert M. Maniquis, “The Puzzling Mimosa: Sensitivity and Plant Symbols in Romanticism”, *SR* 8 (1969): 129-155; Charles Webster, “The Recognition of Plant Sensitivity by English Botanists in the Seventeenth Century”, *Isis* 57.187 (1966): 5-23 も参照。

17 Judith Pascoe, “Female Botanists and the Poetry of Charlotte Smith”, Carol Shiner Wilson and Joel Haefner, eds., *Re-Visioning Romanticism* (Pennsylvania: U of Pennsylvania P, 1994) 206.

18 Harold Bloom, “Visionary Cinema of Romantic Poetry”, *The Ringers in the Tower: Studies in Romantic Tradition* (Chicago: U of Chicago P, 1971) 37.

Wordsworth, 1770-1850)、シェリーらの「眼」がもたらす視覚の歪みとはかなり違う様相を示す。

「現実」の存在を「夢」のようないまひとつの「現実」のなかへと移し入れること、それこそが顕微鏡という「器械」の「からくり」である。「現実」と「現実」とのあいだには、レンズが介在する。それは、透明でありながらその変換機能によって、あらゆる存在に対して少なくともそのままの姿では自由に往還することを許さない。しかし、このレンズそのものは、やはりこちら側の「現実」に属している。「変形」「拡大」とときには「縮小」(レンズをさかさに覗く)を事とする「魔性の器械」としての「レンズ」、スミスにあっては、顕微鏡的眼はそのまま彼女の芸術原理になっていた<sup>19</sup>。顕微鏡的眼というレンズの可能性を最大限に利用して、レンズの向こう側とこちら側を往還したのがスミスであった。

ジョン・ラスキン(John Ruskin, 1819-1900)は、顕微鏡を嫌悪した人物であったが、リン・メリル(Lynn L. Merrill)による博物学者としてのラスキンの主張は、顕微鏡文化のエッセンスを十分受け継いでいると言えよう。

自然の事実を鋭敏な眼でじっくり観察することから生まれる創造表現には、ラスキンによれば、二種類のものがある。ひとつは言語的なもの。すなわち木の幹、霞、小さな結晶を選び抜いた言葉で描写すること。いまひとつは絵画的なもの。すなわち鉛筆やインクで同じ現象を絵にすること……言葉で描写できるには、絵で描くには、まず見なければいけない。鋭い観察眼によって集積された細部は、記憶が、作家が、画家が、みな同じ喜びを分かち合いながら略奪できる宝物庫となる。ラスキンにとって、視覚芸術と言語芸術の融合は、自然なものであり本質的なものであ

---

19 平野嘉彦『ホフマンと乱歩一人形と光学器械のエロス』(みすず書房、2007)参照。

った<sup>20</sup>。

引用は、「自然の細部に忠実に」(“Truth to Nature”)をモットーとしたラファエロ前派の「博物学的芸術」(“Natural History Art”)の特徴について、メリルが語ったものである。ここで述べられているラスキンの主張は、そのままロバート・フック (Robert Hooke, 1635-1703) の『ミクログラフィア』(*Micrographia*, 1665) の主張にもあてはまることは明らかだろう。

ヴィクトリア朝の詩人や画家たち—ラスキン、ジェラード・マンリー・ホプキンズ (Gerard Manley Hopkins, 1844-89)、テニスン、ラファエロ前派の画家たち—はみな、自然の細部を正確かつ精確に描くと言う特徴を共有していた<sup>21</sup>。なかでもテニスンには一極度の近視であったことを考慮しても一細部への異常なまでの感受性が顕著に見られる、ヴィクトリア朝を代表する「細部の詩学」派のひとりである。細部のさらなる細部へと探求することに不安は見せないスミスとは対照的に、テニスンは、顕微鏡の眼で覗き見る世界には安住できず、不安にさいなまれる。例えば、『マリアナ』(*Mariana*, 1830) の冒頭から引用してみる。

黒々とした苔で花園は / どれもこれも分厚くおおわれて、 / 錆びた釘は抜け落ちていた / 梨の木を妻壁にとめた結びから。 / こわれた小屋はもの悲しく、人気なく。 / カタカタ鳴る掛け金ははずされた気配もなく、 / 古びた茅葺きは雑草が生え、荒れ果てて、 / 壕をめぐらすこの屋敷はさびしいばかりだった<sup>22</sup>。(1-8)

20 Lynn L. Merrill, *The Romance of Victorian Natural History* (Oxford UP, 1989). 訳語はリン・L・メリル『博物学のロマンス』大橋洋一、照屋由佳、原田祐貨訳 (国文社、2004) 256頁。

21 Carol T. Christ, *The Finer Optic: The Aesthetic of Particularity in Victorian Poetry* (New Haven: Yale UP, 1975) に詳しい。

22 引用は、Christopher Ricks, ed., *The Pomes of Tennyson* (Annotated English Poets. London: Longman, 1969) による。訳文は、西前美巳編訳『対訳 テニスン詩集』イギリス詩人選 (5) (岩波書店、

引用箇所に見られる「細部」への過剰な集中は、来ぬ人を待ちわびる乙女マリアナの希望の喪失、心の統一性の崩壊、自閉的心情を語る記号となる。

テニソンの『モード』(*Maud*, 1855)における狂気の語り手は、神経の高ぶりとともに、事物の細部に鋭敏な感覚が研ぎ澄まされる。『モード』第2部のⅡを、テニソンは「小さな貝殻」の描写で始める。

この小さな貝殻はうら淋しいよ、/ 岸辺を歩ませる生き生きとした / 小さな意思是、もう今はありはしない。/ 虹色のフリルのついた己が棲家の、/ ダイヤモンドにも似た扉の前に立ち上がった / 体を巻きほどいたそのときに、/ うす暗い水の世界に、黄金色の足や妖精の角を / 押し出したりしたことがあったろうに。  
(61-68；下線筆者)

メリルは、上記引用箇所の「虹色のフリル」(“a rainbow frill”)に注目して、このような細部描写から、「テニソンが本物の海生無脊椎動物の精巧な形状に興味を持っていたと同時に、精通していたことがうかがわれる」<sup>23</sup>とコメントしている。「貝殻」は、地質学者・博物学者チャールズ・ダーウィンのモットー「すべては貝殻から」(*E Conchis Omnia*)の鍵語であった。

ジェラード・ジョウゼフ (Gerard Joseph) は、「二焦点の弁証法」(“bifocal dialectic”, 427)<sup>24</sup>という言葉で、個々の事物のなかに、砂粒のなかに、真実をそして世界を見るという姿勢がもたらす危険を察知した、ヴィクトリア朝の詩人たちの方法を要約している。つまり、時代があらゆる対象の「原子論的不連続感」へと突き進む危険性を嗅ぎとったヴィクトリア朝の

2003) を借用。

23 メリル 197 頁注参照。

24 Gerard Joseph, “Tennyson’s Optics: The Eagle’s Gaze”, *PMLA* 92.3 (May 1977): 420-428. Joseph による Tennyson 論のさらなる展開と深化については、*Tennyson and the Text: The Weaver’s Shuttle* (Cambridge: Cambridge UP, 1992) を見よ。

詩人たちは、「特殊性と普遍性のあいだで、特殊な風景と漠然と一般化された風景とのあいだで、顕微鏡的な細部の真実性と遠くの彼方までの総合性とのあいだで、中心の強調と周辺への展望とのあいだで、一点への絞り込みと高見からのパノラマとのあいだで揺れていた」<sup>25</sup>。

スミスとテニスの違いは、明らかに「レンズ」という媒体への問題意識があるかないかにある。徹底した微視派のブレイクは、台頭する生命科学や細胞病理学と共振しつつも顕微鏡的レンズの機能には懐疑的でありブレイク独自の媒介性論を持っていた。一方、スミスとテニスは、共に、レンズの透明性を疑うことは殆どない点で共通している。しかし、重要な相違点は、スミスがレンズ越しの世界に安らぎと希望と解放を見出したのに対し、テニスの場合は、キャロル・T・クライスト (Carol T. Christ) が鋭く指摘したように、細部への過剰な集中が彼の感覚を異常に研ぎ澄ませ、その結果、往々にして、詩人自身の方向感覚と自己同一性を喪わせたことである<sup>26</sup>。

### III ゴスとルイスの顕微鏡的博物学

フィリップ・ゴスは、ヴィクトリア朝を代表する博物学者であった。「彼(ゴス)は広大な自然のなかでは何も見なかったが、レンズを通してあらゆるものを見た」と息子のエドモンド・ゴス (Edmund Gosse) は、『父と子』(Father and Son, 1963) の中で書く<sup>27</sup>。ゴスが、突然、博物学者になると決意したのは、1832年、オークションで買ったジョージ・アダムズ・ジュニア (George Adams, Jr., 1750-1795) の『顕微鏡論』(Essays on the Microscope, 1787) (ブレイクにも影響を与えた) を読んだのが契機となった―「主

25 メリル 208 頁。

26 Christ "1. The Microscopic Eye: Particularity and Morbidity" 17-64 参照。

27 Edmund Gosse, *Father and Son: A Study of Two Temperaments* (New York: W. W. Norton, 1963) 109. 訳語はメリル 302 頁。

に昆虫を扱ったこの書は、昆虫のコレクションとその保存のしかたを作者が細かく教えるという体裁を取っていた。わたしはこの掘り出し物に大喜びした。この本はわたしの心のなかで漠然と燃え上がっていた科学という炎をまさにまとめあげ焦点を絞ってくれたのだ<sup>28</sup>。

ゴスが、1859年に出版した『顕微鏡の夕べ—動物生命の微細な器官とかたちの探求』(*Evening at the Microscope or, Researches among the Minuter Organs and Forms of Animal Life*)<sup>29</sup>は、メリルによれば、「教訓的で、読者を見慣れない領域を綿密に探求するようにと促したガイドブック」<sup>30</sup>でもあった。だからこそ『顕微鏡の夕べ』の各章は、「血液構造や鳥類、軟体動物、カニ、フジツボ類、虫、クラゲ、インフロリアなどを次々と説明する」ものとなった<sup>31</sup>。「顕微鏡的博物学」者としてのゴスにとって、顕微鏡による極微少の世界の探求は、神によって保証されるものであった。実際、敬虔な博物学者ゴス(“the devout naturalist”)<sup>32</sup>は、不可視の神に導かれつついわば神の代理として、裸眼には届かない世界における無限の細部を探り、「栄光の神の手仕事の跡を直接たどる」(“trace the handiwork of the God of glory”)<sup>33</sup>ことを自らの任務としていた<sup>34</sup>。ゴスにあっては、レンズの純粋な透明性は当然の前提であり、もはやレンズという第三項は存在しないにも等しい。

このようにして、栄光の神への讃美は、人間の手でそれを引き出

---

28 Edmund Gosse, *The Life of Philip Henry Gosse, F.R.S.* (1980) 337. 訳語はメリル 304-305 頁。

29 以下、本書からの引用は、*Evening at the Microscope or, Researches among the Minuter Organs and Forms of Animal Life* (Rev. ed. London: Society for Promoting Christian Knowledge, 1881) に依る。

30 メリル 309 頁。

31 メリル 322 頁。

32 Philip Henry Gosse, *A Year at the Shore* (London: Alexander Strahan, 1865) 6.

33 Gosse, *A Year* 6.

34 本書が Society for Promoting Christian Knowledge (キリスト教知識促進協会) の出版であったことを忘れないでおう。

そうが引き出すまいが、神の創りたもうすべての被造物のなかに潜んでいる。われわれが、そこに驚くべき多様性を、比類なき繊細さ・優雅さ・美を、またあらゆる器官と構造の超越的適合性と完璧さを観察するとき、しばしば、われわれの心は、神への讚美を忘れて、われわれ自身の喜びあるいはわれわれ自身の栄光というものに強く囚われてしまうほどである<sup>35</sup>。

ここ水晶のように澄み切った海水の中に、われわれは、それ（Corkscrew Coralline<sup>36</sup>）が非常に活発にまた楽しそうに、無数の個虫（polypides）を開いたり広げたりするのを見る。しかし、きみたちは熟視はするものの、自分たちが一体何を見ているのかを知らないのだ。無数の線状のもの—それらは奇妙で不揃いなかたちの透明な管なのであるが—は、互いに重なり合っている。それらは奇妙な対象物の左右に揺れ、ときどき力強く視界を横切る目障りな存在である。わたし（ゴス）は、演出家としてきみたちに何を見るべきかを教えなくてはならない<sup>37</sup>。

引用最後にある「演出家としてきみたちに何を見るべきかを教えなくてはならない」（“I must act the showman, and tell you what to see”）という言葉には、裸眼では見ることの出来ない未知の世界を人々に開示できるのは、自分だけであるという自負心とある種神の代理としての特権的な視点が想定されていることに気づく<sup>38</sup>。神の被造物は「細部においてこそ最も偉大である」（“never more great than when minutely great”）<sup>39</sup>と信ずるゴスは、ヘン

35 Gosse, *A Year* 324-325.

36 “Corkscrew Coralline” の和名不詳（専門家の方々のご教示を仰ぎたい）。

37 Gosse, *Evenings* “Chapter IV. Sea-Mats and Shelly Corallines” 64.

38 博物学書の演劇性と Gosse については、メリル 320 頁。

39 Gosse, *Evenings* 50.

リー・パワー (Henry Power, 1623-68) による「顕微鏡賛歌」(“In Commendation of the Microscope”, 1661) のなかの言葉、「あらゆるもののなかで最も微小な物においてこそ神はもっとも偉大である。それゆえわれわれは、極微小な刻印のなかに神の全能を最もよく読み取ることが出来る」(72-74)<sup>40</sup> を繰り返す。自分自身の眼力 (“the power to observe and to discriminate what he has under his eye”, p. v) を信ずるゴスは、詳細な顕微鏡観察結果を誇らしげに呈示しそれが顕微鏡の拡大力によるものだとしながらも、しかし直ちに、それは複雑な微小世界の表層に過ぎないと付け加えることを忘れない。自然の内奥には、われわれに知の再構築を迫るような未知の世界が幾層にもなって隠されていると述べ、まるで自然という舞台に立ちその真理のペールを一枚一枚はぎ取る演出者 (= 神) のように限りなく細部を探り続け、「わたしは、演出家としてきみたちが何を見るべきかを教えなくてはならない」と語る。ヴィクトリア朝博物学において、顕微鏡による「観察」はしばしば「啓示」と同等の意味を持つという指摘は、まさにゴスの立場を言い当てていると思われる<sup>41</sup>。

『顕微鏡の夕べ』において極微少の世界を探求するゴスは、リン・バーバー (Lynn Barber) が指摘したリンネの後継者たちによる分類志向<sup>42</sup> には余り頓着せず、ひたすら顕微鏡で細部を丹念に観察し、そこに啓示される繊細なかたちと鮮やかな色彩の領域に夢中になった。分類することよりも、まるで神の細部は無限にあるとでも言うかのごとく、ひたすら無限に広がる微小な生命世界の目録を作り続け、記述するための言葉を模索することに喜びを感じているかのように見える。たとえば『顕微鏡の夕べ』第18章は、植虫類 (“*Zoophytes*”) と題される。この生物は、イソギンチャク、サンゴ、

40 引用箇所原文は次の通り。“how God is [the] greatest in ye Least of things /And in the smallest print wee gather hence/ the world may Best reade his omnipotence”.

41 メリル 73 頁。

42 Lynn Barber, *The Heyday of Natural History: 1820-1870* (NY: Doubleday, 1980) 57. 訳語はリン・バーバー『博物学の黄金時代』高山宏訳 (国書刊行会、1995) 79-80 頁。

コケムシなどの植虫類（植物に似た無脊椎動物）つまり形態が植物に似ている生物であることからこの名称がついた。植虫類を代表する生物は「ポリープ」（“polype”）である。アントン・フォン・レーウエンフーク（Anton von Leeuwenhoek, 1632-1723）を始め、18世紀には、エイブラハム・トレンブリー（Abraham Trembley, 1710-1784）やヘンリー・ベイカー（Henry Baker, 1698-1774）、ジョン・T・ニーダム（John Turberville Needham, 1713-81）らが、この植物と動物をミックスさせたような生物を詳細かつ執拗に探求してきた。第18章でゴスは、「ポリープ」の構造と特性を詳細に描写する。ここでもゴスの記述は、先ず「裸眼・肉眼」によるポリープの生息地への言及で始まる。

このごつごつした潮だまりは、なんと小さな世界だろう！なんと生命に満ちていることか。日々、崖の上の大理石石切場から傍らをとぼとぼ歩いて通る粗野な石切人にはまったく思いもよらない事だ。どのような術策が、狡猾な策略が、また謀略がそこでは行われていることか。支配と食べ物と生命を賭けて、どのような闘争が繰り広げられていることか……。 （325）

「なんと小さな世界だろう」の「小さな世界」“little worlds”は、初版では「小宇宙」“microcosms”とあった。ゴスは、「潮だまり」を「植虫類国家の主要都市」（“capitals of the zoophytic nation”, 326）とさえ呼ぶ。つまりゴスの脳裏では、顕微鏡を使用しないと見えない肉眼不可視の世界（“the sub-visible world” = “microcosm”）と地上世界（“macrocosm”）とは照応関係にあったのだ。もう少し言えば、顕微鏡下の世界はこの世と同じ原理（「支配と食べ物と生命を賭けて」の「闘争」）で動いているという認識がゴスにはあった。極微少物の世界は、地上と同様、罪深く暴力の横行する世界なのだ。裸眼による観察から始めたゴスは、今度は顕微鏡を用いてポリープの集合

体「この複合的有機体」(“this compound organism”, 326)の細部へとさらに侵入する。そのたびにゴスは顕微鏡の倍率を上げ、ポリープの管、管内を流れるジェリー状の物質、ポリープの生成増殖の仕組みなどを探るのである。そして、「たったひとつの微生物」(“a single germ”)から成長した「多数分岐糸茎全体」(“the whole of these multitudinous ramified threads and stems”, 326)がポリープであると説明する。「この複合的有機体」(“this compound organism”, 326)の姿やかたちだけなら、顕微鏡レンズという補助器具を付けない肉眼でも認識できるかも知れないと言い、次に自然のべールを一枚ずつはぎ取るように、顕微鏡の倍率を高めながら、「さあよく注意してみよう」(“let us watch it”, 330)と言葉を挟み、微細なポリープの深層構造に侵入し微に入り細を穿つように説明する。

他方、ジョージ・ヘンリー・ルイスの場合はどうであろうか。メリルは、ヴィクトリア朝の顕微鏡派の博物学者について、次のように書いている。

ヴィクトリア朝の博物学者たちが手にした、もっとも快い感覚的興奮をともなう経験のひとつは、一見して不透明で堅固な現実を通り抜け、それ以前には思いもよらなかった生命体が群れる新しい地平に到達するという経験だった<sup>43</sup>。

続けてメリルは、このような興奮を禁じ得なかった顕微鏡派博物学者のひとつとしてルイスの名を挙げる。メリルによれば、ルイスは「自然を、無限に広大なものであると同時に無限に小さなものであり、細部が層をなして限りなく幾重にも折り重なっているものと認識していた」<sup>44</sup>。ひとつの世界を開けると、その中にはさらに別の小さな世界が現れる―このような興奮を享受したのはルイスだけではなく、ゴスも同様であったろう。しかし、

---

43 メリル 213 頁。

44 メリル 214 頁。

ルイスはゴスとは違っていた。先ず、ゴスにとって、顕微鏡レンズという第三項はなきがごとく扱われていたのに対して、ルイスにあっては、顕微鏡の働きはレンズの媒介によるものだという強烈な意識があった。微生物学者ルイスの目的は、細部の発見というよりは、むしろ典型的なかたちの発見にあったことを忘れてはならない。ルイスの目的は、「擬人化された、顕微鏡を使わなければ見えない世界ではなく、相互依存するかたちの宇宙であった」<sup>45</sup>。そして注目すべきは、博物学者の顕微鏡観察は優れて心的・ソマティック身体的な経験であるとみなし、ルイスは、それを冷静に分析しようとしていたことだ。ルイスにとって、ゴスの場合とは異なり、レンズを通して現れる像は、本質的に優れて主観的なものであり、そのことを踏まえた上でルイスは、像の生成過程を追究する。

さてすべての準備ができあがると、顕微鏡を取り出し厳密な調査を始める。そうして過ごした時間はあっという間に過ぎ、そのあとには、何年もかけたかのような結果が残る。そこには新しくて不思議な事実—絶対的に新しくはなくとも、その有限性とそれが示唆する思想において新しい事実—が溢れている。典型的なかたちが、私を占有した (“The typical forms took possession of me” [斜体ルイス])。それらのかたちは、常にわたしの考えの中にあった。それらは、わたしの夢を幻想的なイメージで満たした (“they filled my dreams with fantastic images”)。それらは、わたしが朝の瞑想をしている時、群れをなしてやって来た。それらは、わたしが夜しきりに寝返りを打つ間も、しつこくわたしを悩ました。それらは、あらゆるものを自らに惹き寄せた。わたしが文学作品

---

45 Isobel Armstrong, “The microscope: mediations of the sub-visible world”, *Transactions and Encounters*, eds. Roger Luckhurst & Josephine McDonagh (Manchester: Manchester UP, 2002) 40. Gosse と Lewes の考察にあたって本論文から示唆を得た。

を読んで少し気を紛らわそうとすると、何を読んでいてもその読み物が、彷徨える幻想の起点(引き金)となり、またもっと押しつけがましい記憶となった。「鼓動する心臓」というような語句は、わたしの思考をその本の主題から引き離し、顕微鏡のステージ(載物台)へとわたしの思考を追いやるのだった。顕微鏡のステージの上では、何かの胚の心臓が脈うっている。わたしには眼を凝らして見つめることが出来なかったが、何か光の加減でおそらくその心臓は、軟体動物かポリープの姿に変容したかも知れない<sup>46</sup>。

顕微鏡レンズ越しに観察される様々な「かたち」が、「幻想的なイメージ」となってルイスを「占有」する。この一節を読んですぐに思い出すのは、ワーズワスの『序曲』(*The Prelude*, 1805; 1850)である。異常な想像力の持ち主ワーズワスが体験した「時の点」(“spots of time”, 1805 XI:257)のひとつである。ボート盗みをした後のワーズワス少年を追いかける、人間のようにもありまた何か得体の知れない生物のようにでもある、「未知の存在様式」(“unknown modes of being”, 1805 I: 420) (ルイスの場合なら「軟体動物かポリープ」)が、夜となく昼となく少年ワーズワスの想念や夢の中に現れ、彼を悩ます——「生きているわけではない巨大で強大なかたちは / 生きた人間のようにゆっくりとわたしの心の中を動いた / 昼の間は、そしてわたしの夢を乱す原因となった」(“huge and mighty forms that do not live/ Like living men moved slowly through my mind/ By day, and were the trouble of my dreams”, 1805 I: 424- 426)<sup>47</sup>。

ルイスの顕微鏡体験 — 「典型的なかたちが、私を占有した」、「わたしが

---

46 G. H. Lewes, “Sea-Side Studies”, *Blackwood’s Edinburgh Magazine* 80 (1856): 184-197, esp. 196.

47 William Wordsworth: *The Prelude 1799, 1805, 1850*, eds. Jonathan Wordsworth, M. H. Abrams and Stephen Gill (New York: Norton, 1979) 50. Armstrong 41.

朝の瞑想をしている時、群れをなしてやって来た。それらは、わたしが夜しきりに寝返りを打つ間も、しつこくわたしを悩ました」一は、「巨大で強大なかたち」に昼夜悩まされ続けたワーズワスの体験にきわめて類似していると言わなければならない。しかし、おそらくルイスがワーズワスと異なるのは、レンズを通して見えてくるイメージが、いかなるメカニズムによって生じるのかを、ルイスみずから詳しく考察していることである<sup>48</sup>。ルイスがゴスの場合とも異なるのは、レンズを通して立ち現れる像・イメージは、上述したように、本質的に優れて身体的・主観的なものであるという認識であり、そのことを踏まえた上で、ルイスは像が生成されるその生理過程を考察する。対象物と像・イメージとの間には直接的な相関関係はない、とルイスは考えたのである。

ドイツの生理学者・比較解剖学者ヨハン・ピーター・ミュラー (Johannes Peter Muller, 1801-1858) の『生理学の原理』 (*Elements of Physiology*, 1837-1843) に依拠しつつ、ルイスは、顕微鏡学徒が見るイメージは、原像の模造ではなく類似的・同一的イメージでもない。イメージは、カメラ・オブスキュラの場合とは異なり、網膜に形成されるのではなく、「光波が神経を刺激し、その印象が感覚を引き起こした」結果として起こるのであって、無媒介的で類似的なものではない。眼に届くイメージは、網膜の背後にある黒い色素に光が落ちたときに生じるものであって、イメージ産出のプロセスは、さまざまな神経組織の媒介をへてなされる<sup>49</sup>。顕微鏡観察者がおちいる陥穽について、ルイスは次のように言う。

顕微鏡観察者は大変誤りを犯しやすく、何でも見たいように見て

48 メリルによれば「ルイスは哲学的な議論を好んだので、ともすると具体的な世界からはなれてしまいがちであった」(53頁)。

49 G.H. Lewes, "Sea-Side Studies", *Blackwood's Edinburgh Magazine* 82 (1857): 345-357, esp. 351-352.

いるとも言われている。確かにわれわれは、見たいものを、他の人には認識出来ないものを見ているが、しかし、これは顕微鏡という器具の欠点ではない。顕微鏡自体は、人を欺きやすいものでは決してなく、肉眼よりは信頼出来る。つまりあらゆるヴィジョン（像）は、大抵は推理に基づくのであって、外見から一定のかたちを推測して決めるのだ……顕微鏡学者間の論争は、実際、外見に関する事実をめぐるのではなく、解釈をめぐる論争なのである<sup>50</sup>。

対象物と像・イメージの間には何の関係もなく、歪像の原因は顕微鏡を覗くものの生理組織に依存するというルイスは、ある意味で、ジョナサン・クレーリー（Jonathan Crary）の議論を先取りしていたことになる。

#### IV レンズと19世紀文学・文化

クレーリーは、その精緻にして刺激的な著書『観察者の技法——19世紀におけるヴィジョンとモダニティ』（*Techniques of the Observer*, 1992）<sup>51</sup>において、19世紀初頭1820年代から1830年代にかけて、視覚の構造に根底的な変容が生じたと言い、カメラ・オブスキュラと19世紀に登場した視覚装置を対照させながら、19世紀初頭が転換点であったことを論証した。カメラ・オブスキュラは、18世紀が知覚を説明するのに最もよく用いたモデルであった。この装置は、見るという行為を観察者の肉体とし

---

50 G.H. Lewes, *Sea-Side Studies at Ilfracombe, Tenby, the Scilly Isles, and Jersey* (2<sup>nd</sup> ed.; London: William Blackwood and Sons, 1860) 39-40.

51 Jonathan Crary, *Techniques of the Observer: on Vision and Modernity in the Nineteenth Century*, MIT P, 1992) 以下、訳文はジョナサン・クレーリー『観察者の系譜——視覚空間の変容とモダニティ』遠藤知巳訳（十月社、1997）を借用。同じ著者による *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture* (MIT P, 1999) にも同主旨の議論がある。日本語訳は岡田温司監訳『知覚の宙吊り』（平凡社、2005）

ての身体から切り離すことを可能にしていた。これにより、観察者の感覚的な経験を周縁化しつつ、主観と客観を同時に安定的に保証する表象の秩序が成立していたのである。19世紀の視覚にとっては、指示対象の不在こそがあらたな視覚的現実の前提条件であった。当時の生理学が熱心に説いたように、視覚はいまや外部の対象と何ら必然的な繋がりを持たない感覚刺激によって影響を受ける能力となったのである。

本論の目的に沿って整理するなら、テニスンやゴスにとって、アリストテレスのいう見えるものとわたしとの「中間に介在する媒体」、見ることを可能にする「ある透明なもの」は、ほとんど存在しないも同様であった。ゴスの場合、顕微鏡レンズという媒体の純粋な透明性は、自明のこととして問題視されることはない。一方、ルイスにあっては、顕微鏡を覗く博物学者の視覚は媒体によって歪められるばかりではなく、顕微鏡観察者の肉体にリアリティーの生産者の地位を与えていった。ルイスの方が、ゴスに較べて、はるかに媒介性に対する問題意識が高かったことはいうまでもない。

レンズという媒体の存在は、顕微鏡を覗く観察者の視覚の働きと観察者に付随する複雑な生理的組織と関連する。マーガレット・キャベンディッシュ (Margaret Cavendish, 1661-1717) やジョン・ロック (John Locke, 1632-1704)、アレクサンダー・ポープ (Alexander Pope, 1688-1744) 等による反顕微鏡的言説と実践はあったにせよ、17世紀から18世紀にあっては、対象物は類似性・同一性を維持したままこちらに向かって現れるという立場、いわばレンズの透明性を前提とし、顕微鏡を覗く人間の主体はそれ程問題視されなかった。しかし、19世紀初頭になって観察者の肉体が前景化された背後には、レンズという媒体が不可辯の主題となって浮上したことがあげられるだろう。レンズは、19世紀イギリス文学・文化の支配的要素のひとつとなったのである。



$$*[\alpha \alpha]^\dagger$$

遊佐 典昭

## 1. はじめに

人がことばを使用できるのは、脳内にこれを可能とする言語知識が実在するからであり、生成文法は、この言語知識を研究対象としている。言語能力を人に固有でかつ普遍的な生物学的特質と見なし、脳に内在する言語知識を自然科学の方法で解明することで、最終的には「人間とは何か」の本質に迫ろうとする企てが生成文法であり、(1)を基本的問題群として設定している(Chomsky (2005))<sup>1</sup>。

(1) a. 言語知識とは、どのような性質をもったものか。

b. 言語知識は、どのように発達するのか。

c. 言語知識は、言語の産出、理解の過程でどのように使用されるか。

d. 言語知識は、脳のどこに局在し、言語使用(処理)の際にどのように脳内で働くか。

e. 言語はどのように発生し、進化したか。

(1a)は、日本語、英語、スペイン語などといった言語を使用する人の心・脳にはどのような言語知識が含まれているかという問題である。これは、さらに、日本語、英語といった個別言語の知識を超えて人間の言語たらし

<sup>†</sup> 本稿の基本的なアイデアは、2000年9月24日に慶応大学教育学研究会(伊豆高原)で行った招待講演(“On \* $\alpha \alpha$ ”)によるものである。なお本稿の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金(挑戦的萌芽研究、課題番号25580133)、および宮城学院女子大学2012年度特別研究助成の援助を受けている。

<sup>1</sup> (1)の生成文法の課題に関する説明は、遊佐(2013)を加筆修正して再録したものである。

めているのは何か、すなわち、人間言語の性質とはどのようなものであるかという「言語設計」に関する問題でもある。私たちは、脳に内在する言語（internalized language、I-言語）のおかげで、今まで聞いたこともない文を生み出したり、文の意味を理解できるのである。

(1b) は、言語がどのように人の心・脳に個体発生するかという言語獲得の問題である。私たちは、生後一定期間何らかの言語を聞き（音声言語の場合）、あるいは目にすることで（手話言語の場合）、努力もせずにその言語を母語として自然と身につける。これは、不思議な現象である。子供が生後に外界から与えられる環境要因である言語情報（経験）は、単純な構造しか持たず、しかも、個人差が大きく、質的にも量的にも貧困な状況である（このような状況を「刺激の貧困（poverty of the stimulus, PoS）」と呼ぶ）。このような貧困な言語経験にもかかわらず、獲得される文法は、同一言語共同体内で基本的には均質であり、経験や一般問題解決機構からは引き出せないような豊かな特質を持つのはなぜかという、言語獲得に関する「刺激の貧困（PoS）」問題、あるいは「言語獲得におけるプラトンの問題」、「言語獲得の論理的問題」が生じる。言語獲得における PoS の問題を解くために、生成文法は、人間の脳に、言語知識の獲得を可能とする仕組み（＝言語機能（faculty of language、FL））が、生得的に備わっているとする言語獲得モデルを提案している。FL は赤ちゃんが生まれた瞬間の初期状態から、言語に接することで（言語経験を通して）数々の中間状態を経て、母語話者として言語知識（I-言語）が定まる安定状態にいたり、言語獲得を完了する。この意味で、言語が「獲得」されるというより、FL が言語経験との相互作用により、個別言語知識（I-言語）として脳内に成長すると言った方が正確である。日本人でも米国で生まれ英語に接すれば、脳内に英語の I-言語が成長する。現在も論点として残っているのは、FL の内実として言語特有の生得的特質をどの程度認め、言語経験をどのように位置づけるかである。生成文法は、言語経験は不可欠である

が、言語の中心的特性は言語特有の生得的 FL で決定されると考える。ここで、FL の初期状態に関する理論を、すべての人間言語に共通するという意味で普遍文法 (Universal Grammar, UG) と呼ぶ。言語獲得の問題は、言語経験から I-言語を生み出すメカニズムである言語獲得装置 (language acquisition device、LAD) を構築することで、LAD の中心を占めるのが UG である。言語設計と言語獲得の問題は、言語学が認知科学の中心を占める大きな理由である。

(1c) は、言語使用 (運用) の問題であり、(1a) (1b) から明らかになった実証的証拠を踏まえて研究が行われている。しかし、言語使用は言語知識を部分的にしか反映せず、話者の心的態度、文脈、作業記憶など言語知識以外の多くの要因の相互作用の結果であることが知られており、(1a) (1b) と比較すると研究が遅れている。

(1d) は、言語の脳科学で多くの注目を集めているが、基本的問題が未解決の状態である。本格的な言語の脳科学は、19 世紀の失語症 (言語障害) におけるブローカ野、ウェルニッケ野の発見から始まったが、1990 年代の脳機能イメージング技術の発達で、言語の脳科学にブレークスルーを起こした。注目すべきは、脳における I-言語の局在性 (自律性) に関して、生成文法と合致する研究が出てきている事実である (Musso et al. (2003), Sakai et al. (2009), Yusa et al. (2011))。

(1e) は、(1a-d) で明らかになった経験的事実を可能とする言語システムが、どのようにしてヒトの脳内に発生したかを探求する言語進化の問題である。Hauser et al. (2002) が引き金となり、ヒト固有の言語能力と、他の動物と共有する能力に関して実質的な研究が出始めている (藤田・岡ノ谷 (2012) を参照のこと)。

ここで言語設計には、次の 3 要因が想定されている (Chomsky (2005))。

(2) a. 遺伝的要因である UG (第一要因)

- b. 環境要因である言語刺激（第二要因）
- c. 人間言語に固有でない物理法則や認知制約（第三要因）
  - i. 言語獲得や他の領域で使用されるデータ分析原理
  - ii. 効率的な計算原理を含む、構造原理と発達制約

これまで言語特有の現象と思われていた特性を、(2c) の「第三要因」から導くことで、UG の領域固有性を最小限にするのが、ミニマリスト・プログラム (Minimalist Program) の研究指針である。

本稿は、言語における「同一性 (identity)」の問題を、Chomsky (1988) があげたスペイン語のデータを出発点として、英語教育のデータもふまえながら考察する。なお、本稿は、一般的なことばで説明し、専門的議論は最小限にとどめ、専門的な議論は脚注で言及することにする。

## 2. 必異原理

Chomsky (1988) は、チョムスキーが 1986 年にマナグアで行った集中講義録で、生成文法の基本概念が平易に説明されている。まず、次のスペイン語の例を考えてみる。

(3) Juan arregla el carro.

“Juan fixes the car.”

(4) Juan afeitado a Pedro.

Juan shaves to Pedro.

“Juan shaves Pedro.”

これらの例は、イタリア語のような言語には見られない性質を示している。すなわち、スペイン語では、(4) のように目的語が人間の場合には、目的語の前に a (英語の to) という前置詞をつけなくてはならない。次に、

arregla (修理する)、afeitara (髭を剃る) の動詞を用いて、「ホアンは誰かに車を修理させた」「ホアンは誰かにペドロの髭を剃らせた」を意味する使役構文を考えてみる。

(5) Juan hizo [arreglar el car].

Juan made [fix the car].

“Juan had [someone fix the car].”

(6) Juan hizo [afeitar a Pedro].

Juan made [shave to Pedro].

“Juan had someone shave Pedro.”

角括弧は、使役動詞 hacer (させる) がとる補文を示している。これらの例では、補文の主語が不特定(「誰か」)な場合は、英語とは異なり明示的に表されていない。Pedro には (4) 同様に、a が必要である。それでは、補文の主語が特定のな場合、例えば、「ホアンはマリアに車を修理させた」は、次のようになる。

(7) Juan hizo [arreglar el carro a María].

Juan made fix the car to Maria.

“Juan had Maria fix the car.”

スペイン語では、補文の主語である María が、目的語である el carro の後に生じる。一方、英語では、“Juan had [Maria fix the car]”のように補文の主語 Maria は、埋め込み文内でも動詞の前に生じる。

ここで、「ホアンは、マリアにペドロの髭を剃らせた」のように、補文の主語 (María) と目的語 (Pedro) が人間の場合を考えてみよう。もし、(3) ~ (7) を基盤として類推でこの文をつくるならば、(8) が生み出される

はずであるが、この文は非文法的である。

(8) \*Juan hizo [afeitar a Pedro a María]<sup>2</sup>.

Juan made shave to Pedro to Maria.

“Juan had Maria shave Pedro.”

スペイン語母語話者は、経験で学んだのでもなく、明示的な説明を受けたわけでもないのに、(8) が非文であることを知っている。この例は、言語獲得における PoS を示すものであり、人間言語の普遍的側面を解明する上で大きな手がかりを提供する。(8) の現象をまとめると、(9) になる。

(9) \*[a NP a NP]

もし、(9) が経験からでてこない暗黙の知識であるならば、日本語にも類似の現象が存在しても不思議ではない。日本語で (10) (11) を、使役構文にすると (12) (13) が得られる。

(10) 太郎が、ボストンに行った。

(11) 太郎が、ホヤを食べた。

(12) 佐藤さんは、[太郎を / にボストンに行かせた]。

(13) 佐藤さんは、[太郎に /\*をホヤを食べさせた]。

使役構文 (12) から分かるように、被使役主の「太郎」は、対格の「太郎を」にも、与格の「太郎に」にもなり得る。しかし、他動詞文の (11) を使役構文とした (13) では、「太郎」は与格で格標示をされなくてはならず、対格を標示されると非文法的になることを示している。これは、Harada

---

<sup>2</sup> 文法的な文は、“Juan hizo que María afeitase a Pedro.” となる。

(1973) 以来、日本語生成文法研究で多くの関心が寄せられてきた「二重対格制約 (double-*o* constraint)」の例である<sup>3</sup>。二重対格制約は、概略、動詞句内で二つ以上の対格が共起するのを禁じる制約であり、(14) のようにまとめることができる。

(14) \*[NPを NPを]

ここで、重要なのは同一要素の連続を全て禁止するならば、(10) で「二」格の連続も非文法的になるはずである<sup>4</sup>。(9) と (14) をまとめると、一般性の高い (15) となる。

(15) \*<sub>D</sub>[ $\alpha$   $\alpha$ ]

これは、一定の局所領域 (domain, D) 内に、類似する要素が隣接してはいけないという制約である。同一要素の繰り返しを禁じる原理は、音韻論で仮定されている同一性回避原理である「必異原理 (obligatory contour principle, OCP)」(Leben (1973)) を思い起こさせる。すなわち、今まで見てきたスペイン語の (9)、日本語の (14) は、「統語的 OCP」(Van Riemsdijk (2008)、Richards (2010)) の例と見なすことが可能である。

OCP は、語の「音調 (tone)」現象に基づいて発見されたので、音調曲線 (contour) という名称がついているが、多くの音韻現象を説明することができる原理である。OCP の例としては、日本語に見られる「ライマンの法則 (Lyman's Law)」がある。この法則は、複合語の後部要素に濁音

<sup>3</sup> 厳密には、Harada (1973) の提案した「二重対格制約」が適用するのは、非使役構文に生じる二重対格である。「二重対格制約」に関する文献上の混乱に関しては、三原・平岩 (2006) を参照のこと。

<sup>4</sup> 「東京に」「ナイフで」など、後置詞が意味役割と連動する斜格と、「が」「を」のように意味役割と連動しない構造格の違いがある。

(有声阻害音) が含まれる場合に、後部要素の最初の無声阻害音が有声化せず、連濁が阻止される現象である<sup>5</sup>。例えば、(16b)の後続要素である kago には、有性阻害音である g が含まれるので、連濁が生じて「とりがご」にはならない。

- (16) a. あお (ao) + そら (sora) ➡ あおぞら (aozora)  
 b. とり (tori) + かご (kago) ➡ とりかご (torikago) /\* とりがご (torigago)

有声阻害音を D と表記すると、連濁が誤って生じた「とりがご」の後部要素は、(17) のようにまとめることができ、(15) に還元できることが分かる。

- (17) \*[D ... D]

一定の領域内で類似した要素が連続して生じない現象は、上記で見たスペイン語や二重対格制約の他にも指摘されている。例えば、動詞句内で隣接する動詞に -ing の繰り返しをを禁じる「重複 -ing 禁止制約 (Doubl-ing Constraint)」が Ross (1972) によって提案されている。

- (18) a. \*John is [beginning [reading a book]].<sup>6</sup>

<sup>5</sup> 阻害音には、閉鎖音、摩擦音、破擦音が含まれる。

<sup>6</sup> 下記 (a) と (18a) を比べると、単なる -ing の線形的な隣接性が問題ではないことが分かる。

(b) (c) は、コントロール動詞が CP 境界を補部としてとる enjoy の場合は、二つの -ing が異なる領域に存在していることを示している。

- (a) John is enjoying reading a book.  
 (b) John is enjoying PRO/his reading a book.  
 (c) \*John is beginning his reading a book.

- b. I want [*to* begin [*to* read a book ]].

この例は、問題となっているのは、-ing、to 不定詞の単なる繰り返しではなく、同一要素の生じる構造であることを示している。

同様の現象が、(19) の引用構文における倒置 (quotative inversion)、(20) の場所倒置 (locative inversion) 構文に見られる (Richards (2010))<sup>7</sup>。

- (19) a. “It’s raining,” said John.  
 b. “It’s raining,” said [John] [*to* Mary].  
 c. \* “It’s raining,” told [John] [Mary].
- (20) a. In the room walked a man.  
 b. In the room walked a man in the afternoon.  
 c. \*In the room kicked [a man] [a ball].

ここでも重要なのは、線形的な隣接性ではなく、構造的な隣接性である (Ross (1969))。

- (21) a. I watched [a man who had been *flying*] describing it to some chicks.  
 b. Waldo keeps molesting [*sleeping* gorillas]. (Richards (2010: 23))

(21) では、二つの -ing は異なる領域内にあるために、線形的には隣接していても、構造的には隣接していないので非文とはならない<sup>8</sup>。

<sup>7</sup> Richards (2010) は、Kayne (1994) の構造関係の線状対応公理 (Linear Axiom Correspondence) に基づき、二つの同一範疇が同じ排出領域 (Spell-Out domain) [CP, vP, PP, KP] に存在している場合には、線状化 (linearization) ができずに派生が破綻することを提案している。これは、言わば「ビュリダンのロバ (Buridan’s ass)」である。

<sup>8</sup> Richards (2010) によれば、二重目的語構文 (“John gave Mary a book.”) では、二つの目的語は異なる抽出領域に存在するので、派生は破綻しない。

以上、英語から統語的 OCP の例を見てきたが、多くの言語で統語的 OCP 効果が観察されている (Richards (2010) を参照のこと)。

### 3. ゼロ関係節と OCP

OCP が普遍的原理ならば、第二言語獲得で扱う言語現象においても OCP 効果が見られるはずである。ここでは、学校文法でおなじみの関係代名詞の省略を例にとりあげて考察してみる。ゼロ関係節 (zero-relative clause) とは、(22a) のような修飾の埋め込み節 (I liked) と先行詞の間に両者を関係づける補文標識の *that* や、(22c) の *wh* 形の関係代名詞がない関係節を指す<sup>9</sup>。

- (22) a. I met a girl I liked.  
 b. I met a girl that I liked.  
 c. I met a girl who I liked. (Andrews 1975: 79)<sup>10</sup>

英語のゼロ関係節は、伝統文法では、関係代名詞の省略のように見える接触節 (contact relative clause) として興味あるデータが示されたが、原理だった説明はなかった (Jespersen (1927))<sup>11</sup>。また、学校文法では、ゼロ関係節は、関係代名詞の省略として扱われて、(23) の相違から、(24) のよう

<sup>9</sup> (22b) の *that* が関係代名詞ではなく、補文の始まりを示す補文標識 (学校文法の、従属接続詞 [下記 (a) の *that*]) であることに関しては、Radford (1988)、Huddleston and Pullum (2002) などを参照のこと。

(a) I know [*that* John is smart].

生成文法では、ゼロ *that* の分布は、言語設計の第一要因である UG の原理から説明されてきた。

<sup>10</sup> Andrews (1975) によれば、(22) の制限節の意味が異なる。(22a) (22c) はそれぞれ、下記 (a)

(b) の意味を表し、(22b) はその両方の解釈を持つ (河野 2013)。

(a) I met one of the girls who I liked.

(b) I met a girl and I liked her.

<sup>11</sup> Jespersen (1927) の分析では、接触節は、*that* や *wh* 句の省略から派生したのではない。

な規則が仮定されている。ここで、\*(X) は、X が省略できないことを示すことを意味する。以下の説明において、学校文法との比較のために、ゼロ関係節を説明するのに便宜上「関係代名詞の省略」という用語を使用するが、本稿では、補文標識 that の省略（これを、「ゼロ that」と呼ぶ）を想定している。

- (23) a. I'd like to meet the girl \*(who) speaks Basque.  
 b. I'd like to meet the girl (who) you like most.  
 c. The girl \*(who) speaks Basque is my sister.  
 d. The girl (who) you like most is my sister.
- (24) a. 目的格の関係代名詞は省略できる。  
 b. 主格の関係代名詞は省略できない。

まず、(24) は、多くの文献で指摘されているように、英語母語話者の言語知識を捉えていない不正確な記述であることに注意する必要がある。(24) が過度に一般化された規則であることを示すには、(25) を示せば十分である。

- (25) a. 目的格の関係代名詞でも省略できないことがある。  
 b. 主格の関係代名詞でも省略できることがある。

まず、(25a) の例として、(26b) は、前置詞の目的語にもかかわらず関係詞は省略ができないことを示している。

- (26) a. This is the house (which) he lives in.  
 b. This is the house in \*(which) he lives.

第二に、目的格の関係代名詞でも、直後に副詞句がきている場合は省略できない。この例は、ゼロ関係節が許されるには、主語との隣接性が重要であることを示している。

- (27) a. This is the weather program (that) he likes to watch several times a week.  
b. This is the weather program \*(that) several times a week he likes to watch.

第三に、先行詞から外置 (extraposition) された関係節を導く関係代名詞は、目的格でも省略できない ((28b) では、which we have developed が文末に移動している)。

- (28) a. The test (which) we have developed will be used later.  
b. The test will be used later \*(which) we have developed.

第四に、先行詞がなくても可能な関係節である自由関係節 (free relative) は、目的格でも省略できない。

- (29) Show me \*(what) you bought.

次に、(25b) の例を考えてみる。第一に、主格でも、述部名詞である主格補語の関係代名詞は省略できる。

- (30) a. I'm not the man (that) I was.  
b. She is not the cheerful woman (that) she was before she married.

第二に、there 構文が導く主格の関係代名詞は省略できる。

- (31) a. Swimming is the healthiest sport (that) there is.  
 b. It's the only one (that) there is in this shop.

第三に、関係詞の後に主語＋動詞が続く場合には、主格の関係代名詞でも省略ができる<sup>12</sup>。

- (32) a. I'd like to meet the girl \*(who) speaks Basque.  
 b. I'd like to meet the girl (who) many of us believe speaks Basque.

以上のデータは、関係詞の省略規則は、関係詞の格（主格、目的格）が問題となっているのではなく、先行詞 NP と関係詞の直後の主語 NP が重要であることが分かる。生成文法では、1970年代から関係代名詞の省略には、主語 NP の重要性が指摘されてきた。このような知見を、学習文法に応用した文献では (33) が提案されている（例えば、岡田 (1988)）。(33) は、主格、目的格といった格に言及せず、句構造に言及したものである。

(33) 関係代名詞の直前に先行詞 NP、直後に関係節の主語 NP が来る場合に限り、関係代名詞の省略が可能である。

この規則を用いれば、今までの例が全て説明できる<sup>13</sup>。(23b)、(26a)、(27a)、(28a)、(30a, b)、(31a, b) (32b) では、関係詞の直前に先行詞の NP、直

<sup>12</sup> many of us believe は挿入句でないことの議論は、岡田 (1986) を参照のこと。

<sup>13</sup> 疑似関係節 (pseudo-relative clause) は、一見すると (33) の反例に見えるが、ここにはそもそも関係詞が存在していないと考えられる (岡田 (1986))。

(a) There's a lot of Americans like opera.

疑似関係節に関しては、河野 (2013) を参照のこと。

後に NP が来ているので省略が可能である。一方 (23a) は、関係詞の直後が動詞 *speaks*、(27a) は副詞の *several times a week* なので、関係詞が省略できない。また、(26b)、(28b)、(29) において、関係詞の省略ができないのは、直前に先行詞 NP がきていないからである<sup>14</sup>。Yusa (1998) は、日本人英語学習者が関係代名詞の省略に関して、英語教育などの経験を通して得られる以上の知識を有しており、第二言語獲得における PoS の一例であること示した<sup>15</sup>。ここで、(33) を (34) のように表記すると、OCP と関連があることに気づく。

- (34) a. NP  $\phi$  NP  
 b. [<sub>NP</sub> NP (that) [ NP V... ]]

問題は、なぜ (34) のような規則が存在するかである。ここでは、言語処理の観点から (23) の例を用いて考えてみる。関係節が主語位置に生じている (23c) では、関係節を省略すると、言語解析器 (parser) は、先行詞 NP と関係節内の動詞を、主節の主語、動詞と誤って解釈する可能性が高い (岡田 (1998))。また、目的語位置に生じている (23a) では、言語解

<sup>14</sup> 関係代名詞の省略は、補文標識 *that* の省略であると考え、(26b) は自動的に導かれる。

- (a) This is the house in which /\*that he lives.  
 (b) \*This is the house in  $\phi$  he lives.  
 この分析では、関係詞 *whose* の省略ができない事実や、*that* が生じない非制限用法の関係詞が省略できないことが自動的に説明できる。  
 (c) This is the dictionary whose/\*that cover is missing.  
 (d) \*This is the dictionary  $\phi$  cover is missing.

<sup>15</sup> (33) のような記述は、最近の学習文法書には見られるが、Yusa (1998) の基になった第二言語獲得実験をおこなった 1992 年の段階では、(25) のような規則が学習文法書には述べられていた。また、実験参加者は、(33) のような一般化を知らなかった。

Yusa (1998) は、*there* 構文の *there* が NP であるという知識を有している日本人英語学習者は、(31) において関係代名詞の省略が可能であるという判断ができることを、文法性判断課題から示している。

析器は、関係節を省略すると“I'd like to meet the girl”の後、meet は目的語に NP を取り、節は取らないと予測するために、speaks がきた段階で解析ができなくなる。すなわち、関係代名詞を省略すると、言語解析上の曖昧性が生じる。これに対して、(23b、d) では、関係詞を省略しても、誤って言語解析される可能性が少ない。

それでは、この言語処理に関する考察は、OCP とどのように関係するのだろうか。OCP の基本的な動機付けは、曖昧性の回避である。OCP によると、同一領域内での NP と NP の連鎖は許されない。解決法としては、二つ考えられる。一つは、先行詞 NP と主語 NP が同じ領域 D 内になく、曖昧性が生じない (Richards (2010))<sup>16</sup>。これは、線形的には二つの NP が隣接しているように見えるが、その間には境界があり、OCP には違反していないことになる。もう一つは、ゼロ関係節は先行詞との関係が密接なので (河野 (2013))、先行詞 NP と主語 NP は同じ領域 D 内にあるが、Wh 移動の性質を持ったゼロ that ( $\phi$ ) が介在して隣接条件を回避しているという考えである。このゼロ that が、いわゆる「省略された関係代名詞」である<sup>17</sup>。いずれのアプローチをとろうとも、ゼロ関係詞節で、先行詞 NP と主語 NP は隣接していないことが OCP から導かれる。

以上、この節では、関係代名詞の省略と言われている現象を統一的に説明する規則を考察して、この現象が一見無関係に思える OCP と関連があることを述べた。

<sup>16</sup> Richards (2010) の分析では、先行詞 NP と関係節 (CP) は異なる排出領域に存在すると想定されているので、OCP の違反とはならない。

<sup>17</sup> これは、“NP<sub>1</sub> NP<sub>2</sub> V…”の連鎖において、NP<sub>1</sub> は NP<sub>2</sub> と直接結びついているのではなく、V と関連がある (すなわち、V の補部である) という言語知識を捉えたものである。なお、(27b) のような、副詞が介在しているときにゼロ that が許されないのは、ゼロ that 省略により副詞がどこを修飾するかに関して曖昧性がでるためである。

## 4. まとめ

人間の言語には、同一要素を反復したり、言語要素が隣接する要素の影響をうける同化現象があると同時に、同一要素の繰り返いを嫌う傾向がある。本稿では、言語における「同一性」の問題を、OCPの観点から概観し、OCPが一見無関係に見える言語現象を説明するのに有効であることを述べた。しかし、今後の研究として、(15)の領域Dと、同一要素 $\alpha$ が、言語内および言語間でどのように規定されるかを検討する必要がある。

最後に、OCPと言語設計における第三要因との関連を推測してみる<sup>18</sup>。OCPの基本的な特徴は、同一性や類似性の繰り返いを避けるというものである。まず、同一性の問題であるが、人間には同一関係を認識するメカニズムが備わっており (Endress et al. (2009), Yip (to appear))<sup>19</sup>、このメカニズムは言語に限られたものではない。知覚においては、同一性の繰り返いは言語以外の認知領域で認知上の問題を引き起こすことが知られている。例えば、時間的に接近して同一の刺激を反復提示すると、二回目の刺激が検出しにくくなる現象である「反復見落とし (repetition blindness)」(Kanwisher (1987))は、同一の刺激は一つの刺激のように知覚されやすいと解釈できる<sup>20</sup>。OCPは、局所領域D内で同一要素の繰り返いを禁じるものであるが、これは同一要素が局所領域内にあると、反復見落としと同じように、同一要素を区別、抽出することができなくなり、その結果、これらの要素が機能を果たさないことを意味する。この現象は、視覚以外にも多くの認知領域で報告されている (Walter (2007))。ある意味、完全な同一性の繰り返いは、知覚上は最適ではないのかもしれない (Yip (to

<sup>18</sup> 以下の議論は、言語および非言語の「同一性」について書かれた Walter (2007)、Yip (to appear) に大きく依存している。

<sup>19</sup> 人間以外の種にも同一性を識別する能力があることに関しては、Giurfa et al. (2001)、Murphy et al. (2008) を参照のこと。さらに、同一要素がどの位置に生じるかも重要である。特に、言語学で言及される領域の端 (edge) は、認知的にも特殊な位置であることが指摘されている。

<sup>20</sup> 類似の現象に、'repetition deafness' がある (Soto-Faraco and Spence (2001))。

appear)。Walter (2007) は、繰り返しを避ける原因として構音に拘わる産出制約、同一要素の繰り返しがもたらす知覚制約、統語素性の音声化に拘わる認知制約が複合して働くことを指摘している。同一性の回避は、照応表現や、省略現象などの言語現象や、言語処理に基づいた言語類型論でも重要なトピックであり、第三要因からの説明をおこなうことで、言語機能の解明に貢献できる可能性を有している<sup>21,22</sup>。

### 参考文献

- Andrews, D. Avery (1975) *Studies in the Syntax of Relative and Comparative Clauses*, Doctoral dissertation, MIT.
- Chomsky, Noam (1988) *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, Noam (2005) “Three factors in language design,” *Linguistic Inquiry* 36, 1-22.
- Chomsky, Noam (2007) “On Phase,” In *Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud*, Robert Freidin, Carlos Otero and Maria-Luisa Zubizarreta (eds.), 227-250, MIT Press, Cambridge, MA.
- Endress, D. Ansgar, Marina Nespar and Jacques Mehler (2009) “Perceptual and memory constraints on language acquisition,” *Trends in Cognitive Science* 13, 348-353.
- 藤田耕司, 岡ノ谷一夫 (編) (2012) 『進化言語学の構築—新しい人間科学

<sup>21</sup> 言語処理研究においても、類似した要素は作業記憶からの取り出しを困難にするという「類似性を基盤とした干渉 (similarity-based interference)」の研究が進んでいる (Van Dyke and McElree (2006)、Ono, Obata and Yusa (2013))。

<sup>22</sup> 物理法則でも、二つの粒子は同じ状態を取りないとする、フェルミオン (電子など) に関する「パウリの排他原理 (Pauli exclusion principle)」がある (酒井邦嘉氏との個人談話)。自然界における OCP 効果に関しては、Van Riemsdijk (2009) を参照のこと。

を目指して』, ひつじ書房, 東京.

Giurfa, Martin, Shaowu Zhang, Armin Jenett, Randolph Menzel and Mandyam V. Srinivasan (2001) "The concepts of 'sameness' and 'difference' in an insect," *Nature* 410, 930-933.

Harada, Shin-ichi (1973) "Counter Equi NP deletion," *Annual Bulletin* 7, 113-147, Research Institute of Logopedics and Phoniatrics, University of Tokyo, Tokyo.

Hauser, Marc, Noam Chomsky and W. Tecumseh Fitch (2002) "The faculty of language: what is it, who has it and how did it evolve?" *Science* 298, 1569-1579.

Huddleston, Rodney and Geoffrey K. Pullum (2002) *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

Jespersen, Otto (1927) *A Modern English Grammar on Historical Principles*, Part III, Allen and Unwin, London.

Kanwisher, Nancy (1987) "Repetition blindness: Type recognition without token individuation," *Cognition* 27, 117-143.

Kayne, Richard (1994) *The Antisymmetry of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA.

河野継代 (2013) 『英語の関係節』, 開拓社, 東京.

Leben, R. William (1973) *Suprasegmental Phonology*, Doctoral dissertation, MIT.

三原健一・平岩健 (2006) 『統語構造』, 松柏社, 東京.

Murphy, A. Robin, Esther Mondragón, Victoria A. Murphy (2008) "Rule learning by rats," *Science* 319, 1849-1851.

Musso, Mariacristina, Andrea Moro, Volkmar Glauche, Michel Rijntjes, Jürgen Reichenbach, Christian Büchel and Cornelius Weiller (2003) "Broca's area and the language instinct," *Nature Neuroscience* 6, 774-781.

岡田伸夫 (1986) 「関係代名詞の省略」『京都教育大学紀要』 Ser. A, 68, 79-

96.

- Ono Hajime, Miki Obata and Noriaki Yusa (2013) "Interference and subcategorization information: A case of pre-verbal NPs in Japanese," *Formal Approaches to Japanese Linguistics 6, MIT Working Papers in Linguistics*, 133-144.
- Pesetsky, David and Esther Torrego (2001) "T-to-C movement: clauses and consequences," In *Ken Hale: a life in language*, Michael Kenstowicz (ed.), 355-426, MIT Press, Cambridge, MA.
- Radford, Andrew (1998) *Transformational Syntax*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Richards, Norvin (2010) *Uttering Trees*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Riemsdijk, Henk van (2008) "Identity avoidance," In *Foundational Issues in Linguistic Theory: Essays in Honor of Jean-Roger Vergnaud*, Robert Freidin, Carlos Otero and Maria-Luisa Zubizarreta (eds.), 227-250, MIT Press, Cambridge, MA.
- Sakai, L. Kuniyoshi, Arihito Nauchi, Yoshinori Tatsuno, Kazuyoshi Hirano, Yukimasa Muraishi, Masakazu Kimura, Mike Bostwick and Noriaki Yusa (2009) "Distinct roles of inferior frontal regions that explain individual differences in second language acquisition," *Human Brain Mapping* 30, 2440-2452.
- Soto-Faraco, Salvador. and Charles Spence (2001) "Spatial modulation of repetition blindness and repetition deafness," *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 54, 181-1202.
- Van Dyke, A. Julie and Brian McElree (2006) "Retrieval interference in sentence comprehension," *Journal of Memory and Language* 55, 157-166.
- Walter, Mary (2007) *Repetition Avoidance in Human Language*, Doctoral dissertation, MIT.

- Yip, Moira (to appear) “Linguistic and non-linguistic identity effects: same or different?” In *Identity Relations in Grammar*, Henk Van Riemsdijk and Kuniya Nasukawa (eds.) Mouton de Gruyter, Berlin and New York.
- Yusa, Noriaki (1998) “A minimalist approach to second language acquisition,” In *The Generative Study of Second Language Acquisition*, Suanne Flynn, Gita Martohardjono and Wayne O’Neil (eds.), 215-238, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Yusa, Noriaki, Masatoshi Koizumi, Jungho Kim, Naoki Kimura, Shinya Uchida, Naoki Miura, Ryuta Kawashima and Hiroko Hagiwara (2011) “Second language instinct and instruction effects: nature and nurture in second language acquisition,” *Journal of Cognitive Neuroscience* 23, 2716–2730.
- 遊佐典昭 (2013) 「普遍文法」, JACET SLA 研究会 (編) 『第二言語習得と英語科教育法』 78-91, 開拓社, 東京.

イギリス北部アーツ・アンド・クラフツの形象としての  
「田園詩」

—19世紀末の湖水地方を例に—

吉村 典子

はじめに

1. 北部アーツ・アンド・クラフツの工房群：「つくる場」から「みる場」へ
  - 1-1：19世紀末の制作の場
  - 1-2：湖水地方の「コテージ・インダストリー」
2. 北部アーツ・アンド・クラフツの住宅
  - 2-1：湖畔の住宅
  - 2-2：住宅「ブラックウェル」にみる「田園詩」

おわりに

はじめに

伝説上の人物オシアンの遺産であると考えられ、スコットランドの中心から世界に新たな感動を与えた、古代ケルトの吟遊詩のファンタジーとロマンスの世界 — 今、そこに足を踏み入れたかのようにである<sup>1</sup>。

これは、ドイツの建築家ヘルマン・ムテジウス（Hermann Muthesius,

---

<sup>1</sup> ドイツ政府の文化・建築行政官も務めたムテジウスが、1897年から1903年にかけてロンドンの大使館に勤務した期間に、イギリス全体の住宅やデザインの動向を調査し、成果をまとめた『イギリスの住宅（*Das englische Haus*, 1904）』に記載。第1巻では、中世から近代にいたる住宅を時代順に提示。第2巻では、地理的、社会的、法的側面から住宅事情を説明し、その構造や間取りの様相を田園、郊外、都市住宅に分けて解説。第3巻では、室内装飾の焦点をあて、各部屋の状況と特色を記載。本稿冒頭部の引用箇所は以下のとおり。

Hermann Muthesius, *Das englische Haus*, 1904 (English translation by S. Spencer, Frances Lincoln Ltd.) vol. 1, p.173.

1861-1927) が、完成して間もない湖水地方に建つ住宅を訪ねた時の言葉である。彼は、イギリスの住宅を中世から 20 世紀にかけて、地域的には、ブリテン島の南から北へという順序で解説する著書『イギリスの住宅 (*Das englische Haus*, 1904)』を出版した。この中で、19 世後半から末の、イングランド南部から北部にさしかかる頁に、前掲の言葉が登場する。そして、そこでみた住宅を「田園詩」になぞらえた。

ムテジウスは、この著書を通して、イギリスのアーツ・アンド・クラフツ運動の様相を伝えたことでも知られており、ジョン・ラスキン (John Ruskin, 1819-1900) やウィリアム・モリス (William Morris, 1834-1896) からはじまる章<sup>2</sup>の、彼らに続く第二世代といえる「現代の若手建築家 (1904 年の出版時)<sup>3</sup>」の作例の評で、前掲のように描写したのであった。つまり、モリス等の第一世代との違いも含有する言葉である。また、第一世代については、同時にロンドンとその周辺の動向を示しており、それらと地域的な相違を含めながら、イギリス北部の様相もこれにより描いている。

こうしたムテジウスの描写を端緒に、様々な角度から北部の状況を調べていくと、アーツ・アンド・クラフツが強調する土着性を意識しながらも、またそうであるからこそ、外からみたその地域の、当時からみた過去への回顧的なイメージにより、そのアイデンティティが形成されている側面がみられ、そこにも「田園詩」的形象が関わりをみせている。

本稿では、イングランド北部の、特に、多くのアーツ・アンド・クラフツに関わる思想家や表現者たちが活動の場とした湖水地方に焦点をあて、当時の「田園詩」的形象をおう。それは同時に、モリス等が表現活動をはじめてから、約四半世紀後のアーツ・アンド・クラフツの展開を示すことになるであろう。

尚、アーツ・アンド・クラフツ運動は、ラスキンやモリスの思想や制作

---

<sup>2</sup> Ibid., Part II : The development of the modern English house (A. The earlier architects)

<sup>3</sup> Ibid., p.147 (B. The development of the modern English house under the younger architects).

活動、およびそれに影響を受けた様々な動きを総称する言葉であるが、それぞれの特質は一様ではない。従って、本稿では、この運動に関わることに、広く「アーツ・アンド・クラフツ」という言葉を使うが、本稿の事例を通してそれらにみる「アーツ・アンド・クラフツ」の意味を明らかにすることをもう一つの目的としたい。

## 1. 北部アーツ・アンド・クラフツの工房群：「つくる場」から「みる場」へ 1-1：19世紀末の制作の場

ラスキンやモリスの思想や表現が、ロンドンや南イングランドを中心にアーツ・アンド・クラフツ運動として、同時代の表現者たちにより展開していくことについては、既に無数の論考があるが、新たな角度からその動きをみれば、工房およびそこでの制作が「風景」となったことが指摘できる。モリスは、工業化、商業主義化を背景に、人間の尊厳を無視したような当時の労働および労働環境を批判し、「つくる喜び」そして「美しい工房」のある環境を目指した。その中で、モリスは、労働の意味の問い直しやその環境の改善を試み、実際に、彼のロンドン郊外の工房「マートン・アビー（Merton Abbey）」で、「近代的な工場らしさの全くない」、「一瞬、現世を離れたような気になる」、文字通りの「美しい<sup>4</sup>」ところをつくりあげた<sup>5</sup>。川のほとりの古い捺染工房を転用した制作の場とその周囲では、野の草花が咲き乱れ、川面の光やせせらぎ、鳥の囀り等、牧歌的な風景や音の世界があった。当時そこを訪ねた者は、「春にはアイリスやラッパ水仙で、秋には立葵や向日葵で賑わい、毎年夏になると（中略）香しい花でいっぱいになって、このロンドン郊外のひとつは6月の東の間の楽園と化す<sup>6</sup>」と描

<sup>4</sup> J. W. Mackail, *The Life of William Morris* (Longmans, 1899), vol. 2, p.31.

<sup>5</sup> この工房の情景については次の拙稿で論じた。「モリスとド・モーガンの理想の工房：マートン・アビーの工房群」、『ウィリアム・モリスとアーツ&クラフツ』梧桐書院、2004年、pp.105-108。

<sup>6</sup> Mackail, op. cit., p.35.

写した。かつてそこにあった修道院に因む「マートン・アビー」という名も、往時を思わせる響きがあったことであろう<sup>7</sup>。やがて工房とその周囲は、訪れた者たちにより、絵画や随筆に描かれていくようになる。ロンドン市内にショールームがあるにもかかわらず、顧客らもここを訪れるようもなった。つまり、工房およびその制作過程を見るところ、そして、それも含めた全体が「風景」となる過程がここにみられる。

北部イングランドに目を移してみると、主要都市に、南イングランドと同様の組織や工房が1880年代より現れはじめる。例えばロンドンに1884年に設立した「アート・ワーカーズ・ギルド (The Art Workers' Guild)」が、リバプールに1886年、マンチェスターに1896年に開設されている<sup>8</sup>。

湖水地方については、ラスキンが、幼少の頃より訪ねており、晩年はコニストン湖（地図A①：Coniston Water）を臨む高台に建つブランドウッド（地図A②：Brantwood）で暮らし（1872-1900）、終の棲家となった。ここで執筆活動とともに、この地を拠点とする人々の制作活動に影響を与えた。

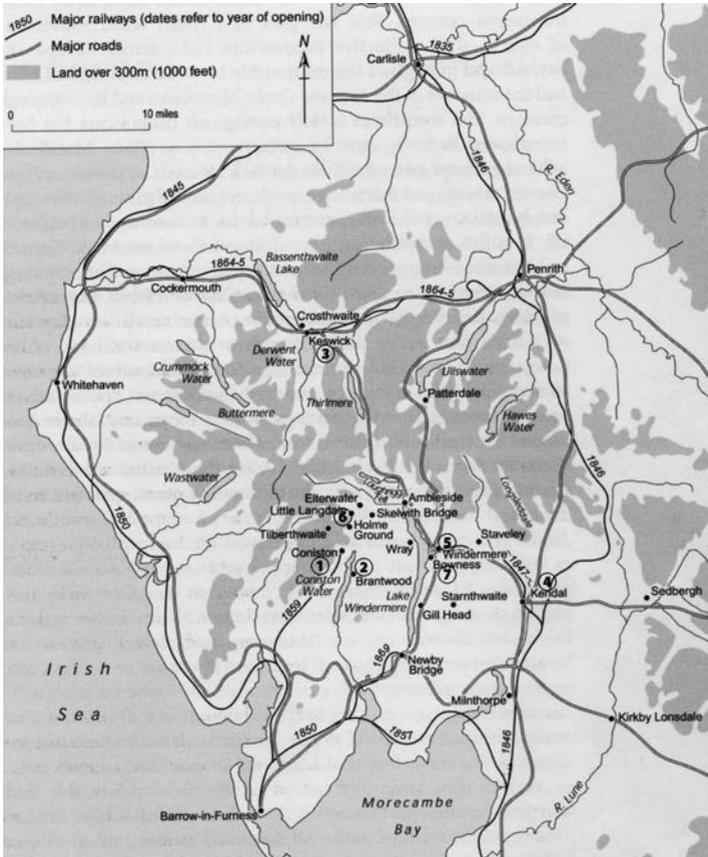
このラスキンと交流のあった人物が、ナショナル・トラストの設立メンバーの一人として知られるハードウィック・ローンズリイ牧師（Hardwicke Drummond Rawnsley, 1851-1920）であり、彼は妻のエディス（Edith）とともに、教会での金工教室を発展させて、湖畔の町ケジック（地図A③）に学校（Keswick School of Industrial Arts）を1884年に設立している。この学校は、時経ずして銅や銀工芸で国内外から高い評価を受けるほど注目される存在となった。

同じ頃、制作工房も現れ出す。ケンダル（地図A④）を拠点に、木彫・

---

<sup>7</sup> 名称との関係性については次の拙稿で論じた。'The Arts & Crafts Movement and Tourism: the 19th century craftsperson's studio as an "English" landscape.' *Design and Craft: a History of Convergences and Divergences*, Universa Press, Wetteren (Belgium), 2010, pp.146-150.

<sup>8</sup> この他には、1902年にバーミンガムに、1905年エディンバラに設立されている。



地図 A：湖水地方

(Brunton, *The Arts & Crafts Movement in the Lake District* 掲載地図に筆者①～⑦を付加)

家具製作専門のシンプソンズ(The Simpsons of Kendal)<sup>9</sup>が1880年代初頭から工房を構え、1901年にウィンダミア(地図A⑤:Windermere)にショールーム「ハンディクラフツ(The Handicrafts)」を開設した。この名に象徴

<sup>9</sup> 1880年代初頭に制作開始。やがてロンドンに修業に出て、1885年にケンダルに戻る。湖水地方の教会や住宅にも作例が残っており、「ブラックウェル」のホールの木彫装飾もその一つである。

されるように、手工芸を重んじ、素材と手技を活かした表現を展開した。これらは、鉄道の発達とともに、観光の大衆化が進む中で、観光の基点となったウィンダミアに流れる人々に、湖畔の小さな「村」と「手工芸」のイメージを運動させたことであろう。こうしたイメージがあったこと、それを発展の資源としたことは、次に取り上げる「コテージ・インダストリー (cottage industry) をみると明らかである。

## 1-2：湖水地方の「コテージ・インダストリー」

「コテージ・インダストリー (cottage industry)」は、家内工業のことを指すが、小規模生産的な意味合いとともに、「コテージ」が意味する小型の田舎屋、あるいは、農民や鉱夫の小家屋の素朴で慎ましい暮らしや生産活動を、アーツ・アンド・クラフツの表現者たちはイメージしたところもあった。ラスキンが設立した「セント・ジョージ・ギルド (The Guild of St. George)<sup>10</sup>」のような農業共同体の影響を受け、湖水地方では、かつて家内手工芸的に営まれていたものづくりを、生活の糧、さらには表現手段として再生しようとする動きがあった。家内生産のその「家」は、建物のタイプとしても、この地域に残る「コテージ」であった。

「ラングデール・リネン・インダストリー (The Langdale Linen Industry)」を例に詳細をみていく。当時の資料も現存するからである<sup>11</sup>。制作の拠点は、この名称が示すとおり、湖水地方のラングデールである (地図 A ⑥)。リネンは、亜麻糸の織物、あるいは、それを使ってテーブルクロスや寝具用カバー等に加工したものの総称である。この設立に尽力した二人は、アルバート・フレミング (Albert Fleming) とマリオン・トゥエルヴズ (Marion Twelves) である。フレミングは、弁護士で、慈善活動家とし

<sup>10</sup> 1875年設立。その設立趣旨は次の冊子に克明に記されている。John Ruskin, *General Statement Explaining the Nature and Purposes of St. George's Guild*, 1882.

<sup>11</sup> 地域資料館や個人所蔵の資料の他、研究書としては次の著書に詳しい。Jennie Brunton, *The Arts & Crafts Movement in the Lake District*. Centre for North-West Regional Studies, University of Lancaster, 2001.

でも知られていた。地域の貧しい状況と、一方で産業革命後、大規模生産で著しく栄えた大都市マンチェスターに、繊維産業が吸収されていく状況に対し、「大工場」とは対照的な「コテージ・インダストリー」を復活させようとした。既に各地でみられたアーツ・アンド・クラフツの実践が背景にあったことはいまでもない。

地元の産業を復活させていく中で、フレミングのイメージにあったのは、幼い頃、家庭で母親たちが、糸車で糸を紡いでいる姿や音であった<sup>12</sup>。そのイメージをもとに、地元や地方に残る糸車を集め、近隣の大工たちがそれを手本に新たな糸車をつくり、制作の場として地域に残るコテージの改装に着手した。こうして制作環境を整えながら、フレミングは、ハウスキーパーとして南イングランドから来ていたトゥエルヴズとともに実験を重ね、織機の再生とともに、布地を完成させていく。さらに、それらに刺繍やレース等を施し、テーブルクロス等の製品に加工していった。そのデザインには、ラスキンの助言があったといわれ、当時から「ラスキン・レース (Ruskin Lace)」呼ばれ今日に至る<sup>13</sup>。こうしておよそ1880年代の初頭からはじまった動きは、技術性だけでなく、表現性をも増し、19世紀末には、当時の主要な展覧会で多くの賞を得、テキスタイルを扱う著名な販売店<sup>14</sup>にも流通され、独特の地位を築くに至った。前掲のトゥエルヴズは、技能を身につけただけでなく、やがて表現者として、独自の制作施設「ラスキン・リネン・インダストリー (The Ruskin Linen Industry)」をもつくりあげていった。

これらの動きの共通性は、学校、工房、ギルドなどの共同体をつくり、友愛や互助精神をもとに、人々に技術や教育だけでなく、つくる喜び、そ

<sup>12</sup> Brunton, op. cit., p.61.

<sup>13</sup> 今日にいたるまでの活動は、次のウェブサイトに掲載されている。<http://www.ruskinlace.org.uk>

<sup>14</sup> 「アーツ・アンド・クラフツ展示協会」等での受賞に加え、リバティ百貨店等の著名店舗でも販売されるようになった。



図1：セント・マーティン・コテージ、1890年代頃  
(所蔵：the Abigail Reed Archive)



図2：ラングデールのポストカード、1890年代頃  
(所蔵：the Abigail Reed Archive)



図3：ラングデールのポストカード、1890年代頃  
(所蔵：the Abigail Reed Archive)

して、表現者としての自立を促していく点であり、かつ、大工場の生産や労働環境と対峙する組織をつくり上げていく点である。加えて、本稿の視点から、今一度この動きをみれば、この再生のイメージに地方の田園風景、および、その回顧的な風景が、アイデンティティとなっている点が挙げられる。

ラングデールの工房の名称には、“St. Martin’s Cottage” に象徴されるように、「コテージ」の名称をつけ、そうしたコテージの前で、糸車とともに紡ぎ作業をする女性たちを写真に記録している（図1）。これらの要素がモチーフとなり、ポストカードも登場する。カード左下の見出しの文字“Hand Weaving” や “approved by Prof. Ruskin” が当時の「アーツ・アンド・クラフツ」と共鳴したアイデンティティを示している。そして、その写

真には、「コテージ」つまり工房が、山並みを背景とした小村に点在する風景（図2）や実際の制作風景（図3）が示されている。一般的にポストカードの場面は、その地の象徴的な風景である。制作の場や制作の様子が、地域の風景を構成しているのがわかるし、それがアイデンティティとなり、「見る」対象となっているのがわかる。従来の田園詩のモチーフに、「手工芸」や「ラスキン」の刻印が押されたものやものづくり、換言すれば、

それによりアーツ・アンド・クラフツを保証し、その全体が、この地域のアイデンティティになっている。田園詩的要素、つまり、田園とそこでの人々の労働が、その形象になっているのである。そして実際の詩にも、田園風景の中でのこの地域のものづくりが詠われていく。

In a little village 'neath the pikes  
 There's some industrious people  
 Aye, some that live beneath the shade,  
 Of Brig Hows old church steeple.  
 In passing quietly through the vale,  
 You hear them gaily singing,  
 You step aside and see them spin  
 Fine thread of Langdale Linen.

これは、1890年にラングデールのリネン制作者によって作られたとされる詩である<sup>15</sup>。かつて田園詩がモチーフとした田園とそこで働く羊飼いや農民等のように、この地域のものづくりが、素朴な田園の情緒を作り出す要素となっているのがわかる。

そもそも田園詩には、理想化された世界を描く要素があるが、上述のような過程を通して示そうとしたアイデンティティにも、19世紀的な理想像が多分に含まれている。都市化、工業化で疲弊する社会に対する理想の世界であることはいうまでもなく、近代社会における理想も大きく作用しているであろう。テキスタイルと女性を結びつけるイメージもその一つである。19世紀のリネン・インダストリーの写真やポストカードに写されていたのは殆どが女性である。しかし、図3のような織機での作業は、この地方では古くは男性の仕事であった。刺繍等のテキスタイル制作は、たしなみとしても、19世紀ヴィクトリア時代の価値観から女性と結び付け

<sup>15</sup> Brunton, p. 76.

て再生、展開したところもあった<sup>16</sup>。「女性と機織」というイメージは、この時の所謂「創られた伝統<sup>17</sup>」の一例といえるかもしれない。そうした点も含めた田園詩的情景から、この新たなインダストリーが構築された。それが、この活動の形象となっているのである。

## 2. 北部アーツ・アンド・クラフツの住宅

### 2-1：湖畔の住宅

土着的な要素を理想化しながら、それを形象とした前述の例に加え、土着の風景を靈感源とした新たな建築群も登場する。19世紀後半の中産階級の住宅建設ブームを背景に、多くの建築家が様々な表現に挑んだ。その事例もこの湖水地方にみられる。

イギリスにおいて、かつての貴族は、田園地帯に壮大なスケールの「カントリー・ハウス」をもち、都市部に「タウン・ハウス」を設けていたが、19世紀は中産階級も、彼等の経済的社会的台頭に伴い、貴族の生活をモデルに同様の暮らしのスタイルを持ち始めた。彼等が別邸の場所として目をつけたのが、湖水地方であった。そこには美しい自然があるばかりでなく、ウィンダミア湖近くに「ウィンダミア」駅が1847年に完成し鉄道が通るようになったことが、観光地として、そして、もう一つの暮らしの場として、この地の魅力を増すことになった。ウィンダミア湖の、特に、鉄道寄りの利便性の高い東側は好まれ、東湖畔のほぼ中央に位置するボウネス（地図A⑦：Bowness）は観光の拠点と化した。それと軌を一にして、湖畔に住宅建設が進む。アーツ・アンド・クラフツに関わる建築家たちの設計の住宅がみられるのも、この地域の特徴である。例えば、ヴォイジエ

---

<sup>16</sup> この点は次の著書に詳しい。Rozsika Parker, *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine*. I. B. Tauris, 1984.

<sup>17</sup> Eric John Ernest Hobsbawm, *The Invention of Tradition*, co-edited with Terence Ranger, Cambridge University Press, 1983. 前川啓治・梶原景昭訳『創られた伝統』紀伊國屋書店、1992年。



図4：ウィンダムミア湖とブラックウェル

(Charles Francis Annesly Voysey, 1857-1941)<sup>18</sup> やスコット (Mackay Hugh Baillie Scott, 1865-1945) が挙げられ、モリス等の世代からすれば、第二世代といえる建築家たちである。彼らは、前掲のムテジウスが「現代の若手建築家 (1904 年当時)」として取り上げた建築家たちであり、その中で、「田園詩」になぞらえて取り上げられたのが、この地に建設されたスコット設計の「ブラックウェル (Blackwell)」(図4) である。これを例に詳細をみていくことにするが、まず、この施

主と彼らの暮らしについて確認しておきたい。この地方における住宅建設の背景をみる手がかりになると考えられるからである。

施主は、エドワード・ホルト (Sir Edward Holt, 1849-1928) である。ホルトは、父ヨーゼフ・ホルト (Joseph Holt, 1813- ?) が、マンチェスターに築いたビール醸造会社 (1849 年設立) を大企業に押し上げた人物であり、初代ヨーゼフ・ホルトの名は、現在でも “Joseph Holt of Manchester” として、ビールのラベルに刻み続けられている。エドワードは二代目にあたり、醸造技術の発展とともに、流れ作業による瓶詰め生産ラインを確立させ生産性をあげていった。エドワードは、こうした家業の拡充とともに、1890 年には地方行政にも携わるようになり、湖水地方からマンチェスターへの給水事業に代表されるような多くの功績や様々な慈善活動にも関わった。1907 年にはマンチェスター市長に選出され、連続二期を務め上げ、1916

<sup>18</sup> ヴォイジーのウィンダムミアの作例としては Moor Crag (1898), Broad Leys (1898) 等がある。

年には、准男爵 (baronet) を授けられた。1898 年建設のブラックウェルは、エドワードが家業に加え、政治家としてもその地位を確立していく時期と一致する。

ホルト家の本宅はマンチェスター北西郊の町プレストウィッチ (Prestwich) にあり、主に休日ブラックウェルで過ごした。長男のヨーゼフ・ホルトは、ヨット好きで、ブラックウェルにはボートハウスも設けられ、ヨットの他、蒸気船も所有していた。湖畔の生活とともに、湖上のスポーツやレジャーも満喫していたことがうかがわれる。

ブラックウェルは、こうした家族が余暇を過ごす私的な場であると同時に、公的な場でもあった。政治家としての交流もあったであろうし、慈善活動にも勢力を注いでいた記録も多く残っている。エドワードは、その意味でも典型的な上層の中産階級といえるが<sup>19</sup>、その内容は多岐にわたり、前述の水道整備に加え、地元の図書館等の公共施設の改善や病院の設立に携わっていた。このブラックウェルでは、マンチェスターのスラムで育ち、自然豊かな地で過ごした経験が殆どない貧しい孤児たちを招き、「湖水地方での休日」を体験させたこともあった。

前掲の「コテージ・インダストリー」に関しては、南イングランド出身の意識ある慈善家たちと地元の人々との協働が特徴ともいえるが、湖畔の景勝地に建設された住宅については、エドワードの例に象徴されるように、当時製造業で巨万の富を得た北部イングランド工業都市の産業資本家や専門職につく上層の中産階級のために建てられたもの、あるいは、ラスキンのように南イングランド出身者が幼少期より保養地として訪ねていたところに、晩年居を構えるために建てられたものが殆どである。児童文学や挿絵画家としても名の知られるベアトリクス・ポター (Helen Beatrix Potter,

---

<sup>19</sup> ヴィクトリア時代の中産階級が「立派な地位や態度 (“respectability”)」を重んじたことはよく知られているが、そうした価値観の中で、勤勉、努力、自助力が日常生活の中でも目指され、富めるものは、慈善活動をすることなどは、半ば常識的に浸透していた。

1886-1943) もその一人である。これらに共通していえるのは、湖水地方の出身者ではないということである。設計者も同様である。従って、外からみたこの地に対する理想像が様々な側面で投影されていることが考えられる。その点も含め、実際の空間をみていくことにしよう。

## 2-2: 住宅「ブラックウェル」にみる「田園詩」— 装飾デザインを中心に

ブラックウェルを設計したスコットは、「アーツ・アンド・クラフツの建築家」としてよく取り上げられる人物であるが、スコットは、「アート・ワーカーズ・ギルド」にも、モリスが設立した「古建築保護協会」にも属していない。また、湖水地方の出身でもない<sup>20</sup>。「アーツ・アンド・クラフツの建築」という言葉がよく使われているにしても、その表現は一様ではないことは周知の通りであるが、表現の差こそあれ、素材や構法に誠実にあらんとする取り組みや、空間を芸術のもと総合的にデザインしていこうという志向は共通している。例えば、モリスが「新しい建物をたてる時には、その土地の良い材料を使って建てれば、それは古い家々と一緒になって、真にその土地から生まれ出たものとなる<sup>21</sup>」といったように、土着的特質を尊重する点がみられる。スコットは、それを最も意識し、自らの建築表現に取り入れていった建築家の一人である。スコットの、ラスキンやモリスとの直接的交流の有無については不明であるが、スコットは当時の芸術誌や建築誌に数多くの原稿を寄せ、彼らの思想を引用しながら<sup>22</sup>、自らの住宅論を展開させていることから、強く影響を受けていることは確かである。しかし、実際の表現には、モリスと同世代で親交のあったフィリップ・ウェブ (Philip Webb, 1831-1915) 等にみられるような、ゴシック

<sup>20</sup> スコットは、イングランド南部ラムズゲイト出身。建築家としての経歴等については本誌既刊号を参照されたい。拙稿「イギリス 19 世紀にみる『家』の価値転換」、『英文学会誌』40 号、宮城学院女子大学英文学会、2011 年 3 月、pp.37-64。

<sup>21</sup> William Morris, "Gothic Architecture" (a lecture for the Arts and Crafts Exhibition society), Kelmscott Press, 1893.

<sup>22</sup> M. H. Baillie Scott, "An Ideal Suburban House," *The Studio*, Vol. IV, No. 11, Jan. 1895, p.127.



図5：ブラックウェル外観

ク様式やネオ・ジョージアン様式など、過去の様式からの展開ではなく、あくまでも土着の建築、つまりヴァナキュラー（vernacular）要素からの展開が強くみられる。前掲のような地方の素朴なコテージがイメージの源泉となっていることから、「コテ

ジ・スタイル」とも呼ばれるほどであった。特に、イングランド中・北部では、石壁に防水処理として小石を混ぜたモルタルを粗塗りする「ラフキャスト（rough cast）」の白壁がみられるが、それを多く取り入れたスコットは、同様の特徴をもったヴォイジーとともに、「ホワイト・コテージ」のスタイルを確立させた建築家としても位置づけられている。ブラックウェルは、住宅の規模や機能からすると「カントリー・ハウス」の範疇にあるといえるが、「コテージ」スタイルにみられるように、外壁には、前掲の白いラフキャストが用いられ、窓枠には黄味かかった砂岩、屋根は緑色のスレート葺きというように、地元の材料や構法を積極的に用いていることが確認できる（図5）。

その他の、第一世代との相違については、部屋の機能や間取りに対する意識や表現について考察したことがあり、それによると、フィリップ・ウェップとスコットとの間に明確な違いがみられた<sup>23</sup>。本稿では、形象的側面からの分析に焦点をあて、装飾表現の相違を示すことも目的としたい。

スコットの装飾表現の詳細をみていくと、第一世代との決定的な違いが、装飾文様のある表現をもつことを前提としていない点である。壁紙や壁面には、無地か素材そのものの表情を活かしたものが主体となっている。こ

<sup>23</sup> 拙稿「アーツ・アンド・クラフツ建築の間取りの考察」『アーツ・アンド・クラフツと民藝』（科研基礎研究・中間報告書）、2013年3月、pp.7-20。



図6(上)：フリーズ漆喰装飾、ドローイング・ルーム

図7(右)：壁面装飾(布地にプリント)、ダイニング・ルーム



れはヴィクトリア時代においては極めて革新的である。スコットは、住まいにおける居心地のよさを追求するなかで、「素朴さ (simplicity)」を論考の中で強調している。過去や異国の様式が過剰なほどに使われる

装飾表現がそれまで主流であった中で、「経済的」かつ「芸術的」なもととして、住まいにあるべき表現としてもこの言葉をよく用いている<sup>24</sup>。

そして限られた部分にのみ装飾文様を用いているが、その表現には、歴史様式からの乖離がみられる。ブラックウェルの中央のホールには、伝統的なエリザベス朝のハーフティンバー装飾を彷彿とさせるところがあるが、それ以外は、動植物をモチーフとした文様を用いている。そしてこれらのモチーフは、その家の周囲に生息するような植物等である。モリス等も、野に咲くような自然の草花をモチーフにしているが、それは、イングランド各地でみられたものがモデルであり、その製品は、様々な所で購入され、壁紙等は壁面全体に使用された。しかし、ブラックウェルにみられるものは、スコット自身も、この地域の植物をモチーフとしたと

<sup>24</sup> Scott, "An Ideal Suburban House," p.127.

述べているように、住宅の周囲にみられるような動植物である<sup>25</sup>。またそれらは、この住宅を念頭にデザインされたもので、要所で用いられている。例えば、1階の漆喰装飾や木彫パネルには、壁面の上部のみにナナカマド等、近辺に野生する植物が緩やかな曲線を描きながら表されている。彼の記述で具体的に言及されている植物名は、サンザシやテマリカンボク等であり、いずれも小花や小果実をつける繊細な形状をもつ植物である。そうした特徴をもつ植物をモチーフにした装飾表現は、自然主義的表現をもちながら、モリスのそれより抽象的である（図6、7）。つまり前世代よりはるかに簡潔で統一的である。

こうしたモチーフや装飾表現を意識的にこの住宅で示そうとする点は、スコット以外のデザイナー制作による装飾材の選定や使い方からも読み取れる。各部屋には、暖炉が設置され、暖炉まわりの装飾にはタイルを用いている。その殆どに、ウィリアム・ド・モーガン（William De Morgan, 1839-1917）のタイルを採用している。

ド・モーガンのタイルについては、その文様表現の変遷について考察を行ったことがある<sup>26</sup>。それによれば、動植物をモチーフに、初期・中期・後期と徐々にダイナミズムを増し、大胆で主張性のある文様と化していく。ド・モーガンは一旦つくった図案を様々な時代に製品化し、一方、ブラックウェルの建設年には、ド・モーガンのタイル制作は終わりを迎える時期にあたる<sup>27</sup>。従って、ド・モーガンが制作したほぼ全ての図案の中から、スコットは選ぶことができたはずである。そうした中で、ブラックウェルで使われたのは、「デイジー」、「アネモネ（図8）」、「K.L.ローズ」である。すべてド・モーガンの初期のデザインによるもので、野の草花をモチーフ

<sup>25</sup> M. H. Baillie Scott, *Houses and Gardens* (George Newnes Ltd. 1906), p.232.

<sup>26</sup> 拙稿「ウィリアム・ド・モーガンの陶芸にみるダイナミズム」『京都市立芸術大学研究紀要』44号、2000年、pp.53-69.

<sup>27</sup> 1906年小説 *Joseph Vance* を初出版し、好評を得る。以降小説家として文筆活動に専念していく。

フにした時代である。中期・後期のデザインと比較すると素朴な表現を特色とする時期である。

こうした文様入りのタイルと同じくド・モーガンがつくったと判断できる無地のタイルが、暖炉まわりに広範囲にわたって使われている。これらのタイルは、当時大量に機械生産されたものとは大きく異なる手工芸的製作により<sup>28</sup>、無地でありながらも、一枚一枚が異なる表情をみせている。スコットの住宅論の中には、暖炉周りの装飾は「無地」を、しかし、そこには釉薬の仕上がりがみせる変化が必要だということを述べている<sup>29</sup>。

これらのタイルについては、当時のままの色彩を克明に今に伝えるものでもある。タイルのような陶製品は、他の素材に比べ退色は極めて少なく、長い年月を経ても変わらない色彩を示す素材である。従って、当時の色彩構成をこれらから判断できる。ブラックウェルの2階の家族の5つの部屋では、白、黄白（クリーム色）、レモンイエロー、黄緑というように、無地のタイルが部屋ごとに使い分けられ、いずれも淡い色彩を基調としている。これらの暖炉装飾は、ヴィクトリア時代の一般的な暖炉のタイル装飾



図8：タイル「アネモネ」、ド・モーガン作



図9：暖炉（左図タイル使用）、2階ベッド・ルーム

<sup>28</sup> 大量生産でつくられていた粉末圧縮法のタイル素地は均質的である。ド・モーガンのタイルは、湿式の粘土でつくるもので、表面に若干の凹凸があり、その上にかける釉薬等の溜まりにより、一色仕上げであっても、色の濃淡の変化があらわれている。

<sup>29</sup> Scott, "An Ideal Suburban House," p.129.

と大きく異なる。それまでの暖炉装飾は、炉の左右と上を囲むように1列の文様タイルが、組絵か連続文様を作るように貼られるのが一般的であった。一方、ブラックウェルでは、前掲の文様入りのタイルを、部分的にアクセントをつけるように配置しながら、全体では、無地のタイルが広範囲にわたり使用され、その部屋の色彩を決定づけている(図9)。スコットは、論考の中で、部屋には鍵となる色をもち、部屋ごとに異なる色彩計画をとることを提案していることや、暖炉が部屋の中心的役割もつものとして捉えていることから<sup>30</sup>、暖炉周りに、しかも広範囲に使われたタイルの色は、部屋の基調色として意識的に取り入れているものといえるであろう。そしてすべて淡い色調を取り入れていることも、特筆すべき点である。イングランド南部およびアーツ・アンド・クラフツ第一世代は、ゴシック時代の思想や造形様式を手本にしている背景もあり、その色調は、深紅、深緑など、明度が低く、色味が強い傾向にある。一方、ブラックウェルにみる色調は、明度が高く、白に近づいていくような彩度の低さが特徴である。同時にこれは、イングランドの南部の穏やかな天候の中でみる色彩とは異なる、北部の、特に西海岸に近い地域の、天候が刻々と変化するコントラストのやわらかな光のグラデーションに似たところもある。ブリテン島の北西に進んでいく時にみられる風景や気象の変化、あるいは時空を超えて、アングロサクソンの世界から徐々にケルトの世界に進んでいくような感覚が、冒頭で引用したような「オシアン」の世界をムテジウスに思わせたのかもしれない。この点は想像の域を出ないにしても、現存例からいえることは、スコットが、この家の室内装飾において、室内のみならず、その家の外界の風景も意識しているという点である。それに想を得て、文様のモチーフがそしてそれと呼応した色彩が、各部屋の表情を作り上げているのである。

このことが最も象徴的に表れているのが、1階のドローイング・ルー

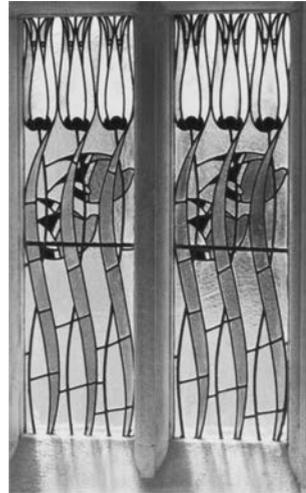
---

<sup>30</sup> Ibid., p.130.



図10 (上): ドローイング・ルーム

図11 (右): ステンドグラス、ドローイング・ルーム



ム<sup>31</sup>である(図10、11)。この部屋は、一面白で統一され、天井、フリーズ、柱頭装飾に湖畔の小鳥や植物を思わせる文様が白の浮き彫りで表されている(図12)。この部屋の暖炉には、青色のタイルのみで、文様入りタイルは使われていないが、前述の白の浮き彫り文様と呼応するデザインの薪架(firedog)の装飾部分が、文様を立体的に表し、暖炉装飾のアクセントとなっている(図13)。そして、白を基調としたこの



図12: 柱頭装飾、ドローイング・ルーム



図13: 薪架、エナメル彩、ドローイング・ルーム

<sup>31</sup> この部屋の役割や機能については、以下で論じた。前掲拙稿「イギリス19世紀にみる『家』の価値転換」、拙稿「モダン・リビングのはじまりはドローイング・ルームから」、『ヴィクトリア時代の室内装飾』LIXIL出版、2013年。

部屋には、湖をパノラマに望む窓を配し、風景を最大限活かす設計となっている。そのための白ともいえるが、同時に、暖炉周りの青のタイルを際立たせており、それらの無地でありながら濃淡ある変化が、湖面の色や光の変化と呼応している。

以上にみるように、ブラックウェルを通して、部分の装飾が室内全体と、さらに、それが外界の自然と融合していく様相がみられる。つまり、部分と全体、全体と外界に連続性をもたせている。建物と風景との有機性は、すでに第一世代で意識されているにしても、室内装飾とも、意識的につなげていく過程を、第二世代のこのスコットの例にみることができる。

そしてスコット自身も、「自然から想を得てデザインし、それが周囲（の自然）と溶け合うように調子をあわせていく」と、外界と住宅との関係性を問うなかで述べている<sup>32</sup>。そして、まわりの自然や風景が靈感源であると同時に、それに委ねるほどの存在であることが、彼の著書に掲載した以下の詩からも読み取ることができる。

If God has made the country, then may God  
At least complete the country house;  
So let the humble artist stand aside,  
Prepare the canvas and the palette set  
For those sure hands  
Which touch by touch add purple to his roofs,  
And clothe his walls with woodbine and with rose.

この詩に続けてスコットが強調したのは、建築表現における「ゲニウス・ロキ（“genius loci”）」理解の重要性である<sup>33</sup>。「ゲニウス・ロキ」、即ち、地霊を意味するラテン語に由来し、やがては、土地の気風や雰囲気を表すようになる言葉である。既にスコット以前の18世紀に、庭や風景論において、

---

<sup>32</sup> Scott, *Houses and Gardens*, p.120.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p.120.

土地柄を重視する議論の高まりの中にこの言葉は頻出するが、スコットは、それに加えて、自然の風景のみならず、その一部を構成する建築の、その内部表現との関係性も決定づけた。彼が設計した住宅はイギリス各地に現存するが、この関係性が最もよく表れているのが、このブラックウェルなのである。

そうした意識や実際の表現が、田園的風景に溶け込む要素があるからこそ、「田園詩」とムテジウスにいわしめたのであろう。そしてその「詩」をつくりあげたスコットのことを、ムテジウスは「建築家の中の詩人<sup>34</sup>」と称えたのであった。

## おわりに

以上、湖水地方のアーツ・アンド・クラフツの動きと「田園詩」との関係性をみてきた。「コテージ・インダストリー」の例では、南部イングランドにおいて構築された、「ラスキン」、「手工芸」等をアーツ・アンド・クラフツを保証するものとして用い、地域固有性と、19世紀的価値観と理想を交えた「田園詩」的風景により、そのアイデンティティを構築していた。また、「制作」が、文字どおりの「つくる」こととともに、「みる」対象となる過程の中で、アイデンティティを視覚的にも想起させる要素、それ自体が「田園詩」であったともいえる。

実際そうした作用があったことを、本稿冒頭のムテジウスの言葉が証明しているわけであるが、彼が具体的に見て体験したスコットの住宅は、「田園詩」から想を得て表現を構築したというよりは、むしろ、その場所、土地、自然を意識し、それに委ねるような姿勢で表現を構築していくことにより、新たな「田園詩」をつくりあげるものであった。

さらに、建築史、住宅史観点からこうした様相をみると、スコットの、歴史様式からの乖離、シンプリシティー、無装飾等は、その後の歴史の流

<sup>34</sup> Muthesius, op.cit., p.173.

れを知る現代の我々からすれば、機能主義的なモダン・デザインへの過渡期の様相を呈するものとして捉えられることもあるだろう。しかし、スコットは、後の時代になっても、量産の素材や鉄骨、そして標準化された住宅には、否定的であった。そして変わらずシンプリシティーを強調していくが、それはモダン・デザインへと向かう、無機的で機能主義的なそれではなく、本稿の例では、自然や土地に近づいていこうとするものであった。モダン・デザインにおいて、地域や風土を超えて通じるという意味で「国際<sup>35</sup>」性という言葉が用いられ、その普遍的特質が強調されていく。それを推し進めていくことになる一人が、ムテジウスであるが、その彼が、本稿で取り上げた彼の著書の中で、最も叙情的に語った建築が、スコットのブラックウェルなのである。つまり、のちの機能主義者の心を揺さぶる情景がそこにあったのである。そして、そのムテジウス自身が描写した「田園詩」的象は、イギリス住宅建築が、この後、大陸ヨーロッパ、特にドイツにみるような「国際様式」を推進することとは異なる、独自の道を歩むことになるその方向を、造形的に指し示すものでもあったと位置づけられる。

---

<sup>35</sup> Walter Gropius, *Internationale Architektur*, Bauhausbücher, 1925.

## 1500 Word Vocabulary Increase in One Year Studying 10 Minutes Each Day: Is It Possible? A Case Study

John Wiltshier

### **Introduction**

The basic building blocks of language are words and grammar. Without a sound knowledge of both, students will be unable to become competent language users. The direct study of grammar has always been a core component of the curriculum in the English department. However, direct study of vocabulary has not. The assumption presumably being that vocabulary will naturally be acquired while studying other classes each day. Although this is perhaps reasonable, limited vocabulary is a major handicap for our students especially in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year. Hence, a decision was taken to introduce direct vocabulary study. This paper reports on the material used and the results achieved over 39 weeks from April 2013 to January 2014 in Miyagi Gakuin's English department.

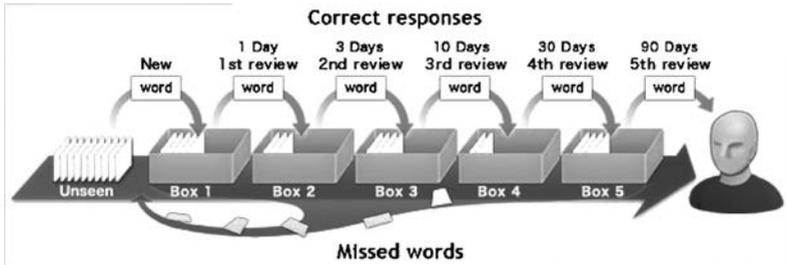
### **Resource: theory behind**

The material chosen was an online vocabulary learning programme called Word Engine<sup>1</sup>. Word Engine contains approximately 13000 words and offers students six courses to choose from: TOEIC, TOEFL, IELTS, Eiken, Entrance Exams, Business English and General English. Each course contains a pre-selected subset from the total 13000 vocabulary items. Our students were instructed to select the course named "TOEIC". This course contains 6480 vocabulary items which cover

---

1 a programme created by Lexxica company - see [www.wordengine.jp](http://www.wordengine.jp)

Fig. 1



99% of the words occurring in the TOEIC test<sup>2</sup>.

Learning using Word Engine is based on the theory of spaced repetition. Words are presented online and students click the meaning of the word they think is correct. If they are right the word will be re-presented the following day, then three days later, ten days later, one month later and finally three months later.

If, on the last presentation of the word, the student chooses the correct meaning that word is said to have been acquired and will no longer be presented. If, at any time during the five reviews, a student makes a mistake the word returns to the starting pile of unknown words and the learning starts over again. This process is illustrated in Fig.1 above.<sup>3</sup>

The theory of spaced repetition dates back to 1895 and the research on human memory carried out by Dr. Hermann Ebbinghaus<sup>4</sup> who first identified 'The forgetting curve'<sup>5</sup> illustrated in Fig.2.

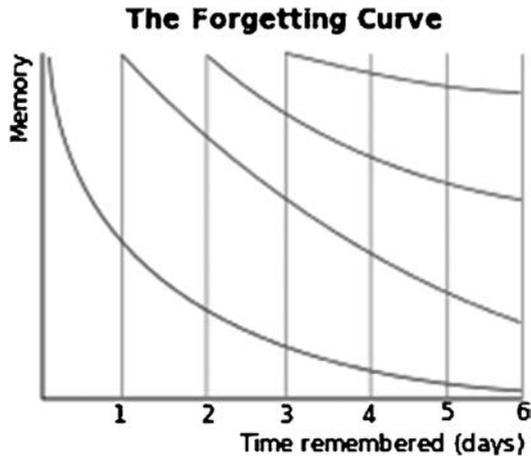
2 based on analysis of 1250 TOEIC tests: <http://www.wordengine.jp/landing/toeic-v2>

3 <http://www.wordengine.jp/>

4 see Baddeley (1982) chapter 2

5 [http://en.wikipedia.org/wiki/Forgetting\\_curve](http://en.wikipedia.org/wiki/Forgetting_curve)

Fig. 2



Many learning methods have been developed based on Dr. Ebbinghaus' findings. Among the most notable are the methods developed by: Mace, Pimsleur and Leitner<sup>6</sup>. Word Engine is based on Leitner's method for learning vocabulary using a series of boxes and word cards, similar to that displayed in Fig.1.

However, by digitizing and automating everything online the need for physical boxes and thousands of word cards is removed. In addition, it is portable and can be used by students on laptops, iPads and cell phones allowing them freedom to access it wherever and whenever they have access to the internet.

So although the ideas behind Word Engine are not new, it uses modern technology to provide a seemingly easy-to-use interface for vocabulary learning. But how effective is it in practice?

---

6 [http://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/Spaced\\_repetition.html](http://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/Spaced_repetition.html)

## **Resource: rationale based on evidence**

In order to check how effective Word Engine is in practice and to be able to produce a rationale for its introduction to all 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students, a pilot study was carried out at Miyagi Gakuin in 2012 and a report on its use at four other universities<sup>7</sup> was considered.

Miyagi Gakuin Pilot Study: In April 2012 a pilot study was set up with one class of 22 second year students. These students had the highest TOEIC scores in their year. The students studied the General English course and were set the goal of learning 200 words a month studying 10 minutes each day. Over 10 months this amounted to learning a total of 2000 new words. 30% of the class grade was assigned to Word Engine: the exact grade depending on the number of words learnt. At the beginning of each week's listening class the teacher commented on student performance. The pilot study finished in February 2012 with 20 out of the 22 students increasing their known vocabulary by 2000 words or more<sup>8</sup>. The remaining two students showed increases of 1382 and 1372 words. Participation of all students remained high throughout the year.

Case study 1: This national university enrolled 2<sup>nd</sup> year reading students in the General Course and the TOEIC course. The goal set was 150 correct clicks per week. The teacher said he would monitor and evaluate, but actually didn't. 80% of students had stopped using Word Engine by the middle of the first semester.

Case study 2: This private university enrolls all students from 1<sup>st</sup> year at no charge

---

<sup>7</sup> reported by Guy Chihi, JALT International Conference Kobe, Japan. November 2013.

<sup>8</sup> This figure is the increase in learnt words; for a definition of learnt see page xxx.

to the individual student. They reported approximately 5% of students regular use the programme.

Case Study 3: This small private university in the north of Japan uses Word Engine's TOEFL + General English courses with all 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students. The first 10 minutes of each class is used for Word Engine practice and a weekly goal of 200 correct clicks is set. Word Engine results account for 30% of the class grade. The university reports continuing very high participation levels.

Case study 4: This private university uses Word Engine with 2<sup>nd</sup> year conversation class students and administration staff. Students are set the goal of 150 correct clicks a week. Evaluation is based on weekly goals being hit and the results of six vocabulary quizzes per semester. This accounts for 45% of the overall class grade (15% hit weekly goals, 30% quiz scores).

The varying results from these case studies I believe can be explained by considering what is necessary for human-beings to be highly motivated. Walker and Symons (1997)<sup>9</sup> identified five themes that emerge from the leading theories on human motivation. Human motivation is at its highest when people:

- are competent
- have sufficient autonomy
- set worthwhile goals
- get feedback
- are affirmed by others

---

<sup>9</sup> reported in Dornyei (2001) chapter 2

Competence: means able to succeed at a certain task. In order to use the Word Engine programme students need to be able to read Japanese or English and to be able to operate a mouse or touch screen. As all students in the case studies were teenage or older and were in Japanese educational institutions one can presume they had such abilities. In order to succeed they needed to be able to remember the new words when they learnt them. The spaced repetition built into the programme is designed to re-present words before students forget the meaning to aid optimal learning.

Sufficient Autonomy: the programme contains a variety of ways in which words are presented. The students could choose from these and they could choose to get definitions in English or Japanese or a mixture of both languages. To this extent the students had choice and this was the same across all case studies. What differed were the choices made on behalf of the students by the institution or the teacher.

Goals: these were either set or not set and could be short-term sub-goals or long-term goals. Short-term goals were set in terms of the number of correct clicks or number of minutes required each week. Long-term goals could also have been set on a time basis or by the number of words *acquired* over a set time period, for example a semester or academic year.

Feedback: Word Engine provides this online in a visual form on “My Page” showing the number of words in each box and how many have been *acquired*. The teacher in some cases provided feedback individually or to the class about, for example the number of students who hit the weekly target.

Affirmation from others: this would have occurred when students chat together about their progress and/or the teacher made positive comments about the effort being made.

When using Word Engine the goal-setting capability remains constant wherever it is used as does the feedback it provides from the online tutor and the progress reports available on each student's My Page. What varies are the goals set and feedback given by the teacher and whether or not the use of Word Engine is integrated into the curriculum. It is these three factors (summarized in Table 1. below) which I believe account for the different participation levels.

Table 1. A summary of motivational features in each case study

Case study	Weekly Goals?	Integrated into curriculum?	Teacher Feedback?	Participation Level?
1	150 clicks	?	No	LOW (Only 20%)
2	No	No	No	VERY LOW (Only 5%)
3	200 clicks	Yes 2% a week	Yes	HIGH
4	150 clicks	Yes 3% a week	Yes	HIGH
Pilot	Time based <sup>10</sup>	Yes 30% a term	Yes	HIGH

## Method

Lexica's Word Engine was introduced to all 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students from April 2013. Each student took the V-check placement test provided free online. This estimated the size of each student's vocabulary and automatically selected the words it estimated students did not yet know. These were titled 'unseen' as in the diagram above. Naturally each 'unseen stack' was peculiar to each student. Students bought an Access Card from the university COOP and used the code on this card to set up their account. Each account cost 2000 yen and lasts for one

<sup>10</sup> originally Word Engine used *time* not correct clicks to set weekly goals

year.

Students were told to select the TOIEC course and used the program for 10 minutes at the beginning of each listening class. All students had one listening class a week. On the other days of the week students were expected to study for 10 minutes each day. They could access the program from any device in or outside the university that had an internet connection. This included smartphones.

Each week the students were expected to make at least 300 correct clicks of the mouse. The number of correct clicks was tracked and the results were sent by email on Monday morning from Lexxica to the teacher's email inbox. In addition to email notification the teacher could log-on anytime and see detailed information on each student's progress over any chosen time frame.

During listening class time the teacher gave feedback to the class. The feedback included data about how many students achieved 300 correct clicks for the week and the highest number of correct clicks in the class and across all 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students.

The course ran for 15 weeks. For each week the goal of 300 clicks was achieved, a student received 2% towards the final grade for the listening class. Students could see how many times they hit the weekly target by looking at their 'My Page' on the Word engine web site. In addition to the 'My Page' feedback, an online tutor provided by the web site sent regular emails to students about their study.

## **Results**

Results were obtained by analyzing tracking data and responses to a questionnaire given to all 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students.

Word Engine uses the term learnt to mean that a word has been seen and

correctly defined by a student on at least one occasion, i.e. the word got at least as far as box one. If a word goes through six reviews and is correctly defined after a three month interval Word Engine refers to this as an *acquired* word.

Table 2. below shows the estimated average vocabulary size in April 2013<sup>11</sup> compared to the size in January 2014. The difference being the number of words *learnt*. The columns on the right show the average number of words in Box 5 and the average number of words *acquired*. I have included data for Box 5 as words remain in this box for three months waiting to be presented to students for the sixth and final time. Consequently there are often a large number of words in this box. The results are for a 39 week period starting from April 8<sup>th</sup> 2013.

Table 2. How much vocabulary was learnt or acquired?

How much Vocabulary was learnt?				and acquired or nearly acquired?	
	start date	end date	vocabulary items learnt	nearly acquired (Box 5 total)	acquired
1st & 2nd years	2494	3822	1328	160	880
1st year only	2439	3872	1433	165	979
2nd year only	2566	3758	1192	154	751
1st yr A class	2742	4462	1720	210	1150
1st yr B class	2250	3503	1253	137	872
2nd yr A class	2741	4216	1476	177	972
2nd yr B class	2427	3394	967	137	576

Table 3. below shows the average time each student spent online studying over the 39 week period, together with the percentage of correct clicks made. The percentage of correct clicks is an indication of how efficiently students worked and reflects their level of competency i.e. were they able to use the programme successfully.

<sup>11</sup> estimates automatically calculated by the online Word Engine V-check placement test.

Table 3. How many hours did students study and what % of responses were correct?

	Hours	CR Ratio %
1st & 2nd years	27	79
1st year only	29	79
2nd year only	24	79
1st year A class	31	81
1st year B class	28	77
2nd year A class	26	83
2nd year B class	23	77

The next table (Table 4.) shows data relating to how able students were at attaining the goals that had been set by the teacher. The time period was again 39 weeks. If a student made 300 or more correct clicks in any one week, they would score one hit, so the 'hits' column is out of a maximum of 39 if summer and winter holiday weeks are included and is out of 29 if they are not. The 'maximum' hits displayed of 38 or 39 show that some students in each class continued to study throughout the year irrespective of whether or not they were on holiday. The far right column shows how many students hit the target more than 36 times in the 39 week period. This is included to show how many students continued the programme throughout the holiday period. The SD column is the standard deviation of the group and is noticeably higher for the 1<sup>st</sup> year group, especially the lower ability Class B.

Interestingly, although the goal was set at 300 correct clicks per week usually the highest score among all students was more than 1000 and on two occasions was over 3000 which represents ten hours of study over the week. Scores of this magnitude were limited to three or four students. One student was a special case, regularly averaging over 1000 correct clicks a week. This student *acquired* all

Table 4. Did students attain the weekly goals?

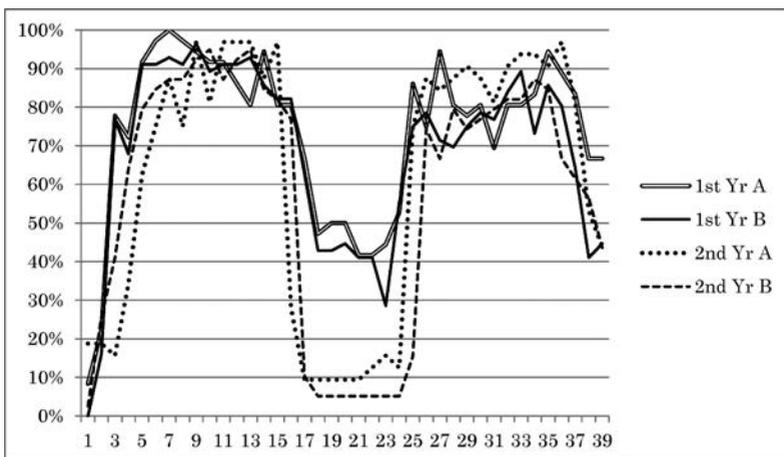
	GOALS				
	Hits	SD	Minimum	Maximum	#Ss>36hits
1st & 2nd yrs	26	7.25	4	39	21
1st year only	28	7.72	4	39	19
2nd year only	24	5.80	8	38	2
1st yr A class	30	6.58	15	39	7
1st yr B class	27	8.28	4	39	12
2nd yr A class	25	4.70	17	38	1
2nd yr B class	23	6.45	8	38	1

6480 words contained in the TOEIC course by November. Her starting vocabulary was higher than average at 4506 and her accuracy was over 90% making 10.8 clicks on average every minute.

The percentage of students hitting the weekly goal in each of the four classes over the 39 week period can be seen in Fig.3. below. As might be expected participation rates are highest in term time when each week counts for 2% of the overall class grade. Interestingly, between 40 to 50% of 1st year students continued to use the programme through the summer holidays even though the university had not set this as a requirement and did not reward it in anyway.

In addition to tracking data which tells us about what the students actually did the questionnaire responses tell us about where, when and how students felt about using the programme. 95% of students answered “yes” or “yes a lot” when asked if they felt that using Word Engine was increasing their known vocabulary. When asked “Would you study if there were no weekly goals?” 15% replied they would study “More or a lot more”. 37% thought they would study the same amount but a majority 48% stated they would study “Less or a lot less” if there weren’t any weekly goals. Also when asked what goal was appropriate, an overwhelming 82% chose 300 correct clicks. In relation to how often students studied only 4% studied

Fig.3. What % of students hit the weekly target for each of the four classes?



in the ideal way i.e. 10 minutes a day. 14% studied five or six times a week and the majority 53% studied three or four times a week. 29% only studied once or twice a week. Regarding where and what devices students used to access the online programme, home computer (73%) and university computers (63%) were the most popular. However, mobile phones were also widely used (43%) whilst Tablet PCs were used by just 3%.

## Discussion

This study confirms the importance of setting specific and challenging goals as reported by Locke & Latham (1990) and integrating them into the overall grade for the class. The target of 300 correct clicks was appropriate as confirmed by the questionnaire responses where, if given a choice, 82% would choose between 250~350 as their desired weekly goal for the 2<sup>nd</sup> semester.

I also feel through teaching the class that *affirming student achievement* each

week either as a group or individually was a contributing factor in maintaining motivation. On numerous occasions, I simply had a quiet word with a student who had not hit target and invariably performance improved the next week. One perhaps significant point which may have had an affect on student performance was a change of teacher in both B classes from September. The % of students in all classes hitting target fell in the second term, but falls were steeper in the two B classes. The new teacher was part-time and so was not seeing the students on a daily basis nor did they have access to all the Word Engine data making precise comments on student progress difficult. With new teachers next year it will be interesting to analyse motivation levels by continuing to chart the percentage of 2<sup>nd</sup> year students hitting weekly goals and comparing it to their first year level.

Although ideally students are asked to study 10 minutes each day the majority use the programme three or four times a week rather than every day. In my opinion three times a week or more is satisfactory and is enough to acquire new words. Students who use the program less than three times a week and try to cram on Sunday night should be advised on how to make better use of the programme.

Choice or autonomy is often cited as a positive factor in creating motivation<sup>12</sup>. In this year-long study students could choose when, where and to some extent how<sup>13</sup> to study, so there was an element of student choice. However, the significant choices in this case study were made by the teacher i.e. what resource to use, how to integrate it into the curriculum and what goals to set. This is, I believe, how it should be. In our context, it is; *importance, utility* and *interest* rather than choice per se that I believe are the significant factors in maintaining

---

12 see Dornyei pp. 42 and 82, Pintrich & Schunk pp. 13, 65-66

13 three ways to study using Word Engine are offered to students

motivation. A teacher with sufficient experience and knowledge of their students should have the confidence to judge such factors and be able to make good choices on behalf of their students. Subsequent data collection and analysis should show the teacher made effective choices on behalf of their students, probably better choices than the students themselves would have made had they been given complete autonomy to choose.

One decision some students made was to continue to study through the vacation period. This suggests that the students intrinsically felt it was useful to their study of English. This was supported by the questionnaire data that emphatically underlined the fact that students believe Word Engine is effective at increasing their English vocabulary.

The aim of introducing direct study of vocabulary was to increase each student's vocabulary by 1500 words by studying 10 minutes a day online. The average increase is 1328 words after 39 weeks. With 3 weeks of term time left and then another 10 weeks of the year remaining it can be tentatively stated that the aim will be achieved. However, this is just a first step, albeit a very important one. In order to know a word it needs to be met in a variety of contexts and needs to become part of a student's active as well as receptive vocabulary. This can be achieved through recycling of the newly *learnt* items through extensive/intensive reading, listening, speaking and writing classes as well as study in specialist areas.

As knowing what words mean is necessary to improving overall English ability, any measure of such ability, such as a TOEIC score, should reflect this improvement. From 2014 April this study will be continued providing a second year's worth of data including a comparison to TOEIC scores.

## References

- Baddeley, A. (1983). *Your Memory: A User's Guide*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, UK: Pearson.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). "Goal Setting Theory". In O'Neil, H. F. & Drillings, M., *Motivation Theory and Research*. NJ. U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 13-30.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. London, UK: Pearson Education.



## 珈琲とアメリカ文学・気まぐれな散歩 (27)

『コーヒーがわたしたちを追いかけた』を拾い読みしてみた

本田 康典

大晦日に弘前の自宅の物置に投げ込まれていた段ボール箱を開けて『コーヒーがわたしたちを追いかけた』(Elof Norman, *The Coffee Chased Us Up*) を引っ張りだした。この本はワシントン州シアトルの The Mountaineers という出版社から 1977 年に刊行された。丸善書店仙台支店の納品書が挟まっていて、入手したのは昭和 57 (1982) 年だ。購入してから 32 年目に一読することになった。購入したのは、この作品のタイトルが気になったからだと思う。

サブタイトルが「モンテクリストの記憶」となっている。裏表紙に刷り込まれた説明文によれば、アメリカ北西部にモンテクリストという山があり、かつて金や銀が採掘されたという。その山間に人びとが住みつき、町の名前もモンテクリストである。サブタイトルを見ただけで本の内容をなんとなく想像できるような気がして、精読ではなく拾い読みになった。いささか傲慢なことを書いているのは承知だが、ぼくも後期高齢者になると読書が面倒になり、少ししんどくなったのだ。

カリフォルニア州には目立たないがモンテクリスト鉱坑 (The Monte Christo Mine) が存在し、アリゾナ州にはモンテクリストというゴースト・タウン (住む人がいなくなった町) がある。たしかテキサス州にもモンテクリストという小さな町がある。この程度の予備的知識しかないのに、ぼくは時間が惜しくて拾い読みにした。何を主張したいかという、フランスの大作家アレクサンドル・デュマ (Alexandre Dumas, 1802-1870) の『モンテ・クリスト伯』(*Le Comte de Monte-Christo*, 1844-45) が面白い作品だということだ。実はこの作品を岩波文庫で読んだのではない。小学生のころ子ども向きに書き直されたのを夢中になって読んだだけある。この作品

は日本語だけでなく、多くの言語に翻訳され、舞台上で上演された。つまり、全世界でよく読まれた作品である。

『コーヒーがわたしたちを追いかけた』という 115 ページの本の感想文を書くつもりでいたが、アレクサンドル・デュマの作品の梗概を書くことになるなんて想定外の展開である。『モンテ・クリスト伯』の主人公はエドモンド・ダンテスという名前のマルセイユ出身の航海士であるが、彼の血沸き、肉躍る人生がヨーロッパの人びとのところを捉え、19 世紀後半および二十世紀初頭の世界的に有名な作中人物になった。二十世紀後半にはフランス、イギリス、アメリカで映画化されたから、いまも親しまれている作品であると思う。ともあれ、ヨーロッパからアメリカに移住した人びとが山や町にエドモンド・ダンテスの別名モンテ・クリストの名前を冠したのである。

20 歳の航海士エドモンド・ダンテスは奸計を喰らって 14 年間もの獄中生活を送る羽目になった。やがて父親は死亡し、婚約者を奪われる筋立てになっている。研ぎ澄まされた洞察力をもつファリオ神父と獄中で知り合い、自分が陥られたことを知り、やがて脱獄する。病床のファリオ神父から聞き知ったモンテクリスト島の隠された金銀財宝を発見し、イタリアの貴族モンテ・クリスト伯爵としてパリの社交界にデヴューする。やがて自分を陥れた敵に復讐するという波乱万丈の物語。ポイントのひとつは、苦難・苦闘の末に財宝を入手したことであって、珍説として言えば、モンテ・クリストという人名は〈アメリカン・ドリーム〉の別称になっている。アリゾナ州のモンテクリストというゴースト・タウンもかつては金や銀を産出した。ヨーロッパからの移民たちは苦難の末にワシントン州のモンテクリストの町に〈アメリカン・ドリーム〉の実現を目指してたどり着いた。とはいえ、『コーヒーがわたしたちを追いかけた』において〈アメリカン・ドリーム〉という言葉は出てくるわけではない。〈アメリカン・ドリーム〉という措辞は後世の造語だからだ。この言葉の初出は 1939 年である。大

恐慌のさなかにあって、つまり夢の実現の困難さが意識されたころに使われ始めた。ジョン・スタインベック (John Steinbeck, 1902-1968) の中編小説『はつかねずみと人間』(Of Mice and Men, 1936) は二人の季節移住労働者の物語であるが、彼らの夢はささやかな土地を入手することであり、その夢の実現が不可能であるという哀切極まりない内容である。繰り返すが、夢の実現が困難であると自覚される時代になってから、〈アメリカン・ドリーム〉という言葉が誕生したのである。かつて〈アメリカン・ドリーム〉というのは言葉としてではなく、匂いとして空气中に充満していたのかもしれない。ぼくはアメリカのモンテクリストという単語から夢の匂いを嗅いだ。

『コーヒーがわたしたちを追いかけた』の序文はワシントン州歴史協会の会長ロバート・ヒッチマンによるものである。書き出しは、「ゴースト・タウンの重要性は、ゴースト・タウンの今日の姿にあるというより、むしろ知的で好奇心の強い訪問者をいかに刺激し、最盛期には町がどうなっていたのかを想像させようとする事だ」となっている。ぼくはワシントン州にもゴースト・タウンがあることをようやく知った。著者イーロフ・ノーマンは少年時代に家族と共にモンテクリストの町に移住したが、老年になってからモンテクリストの生活を後世に伝えようとして回顧録をまとめたことになっている。

ゴースト・タウンといえば、カリフォルニア州やアリゾナ州に多く実在する。ユタ州、ニューメキシコ州、コロラド州、それからネヴァダ州のあちこちにもかなり存在する。1990年ころ、ぼくは学生さんたちとジェローム (Jerome) というアリゾナ州最大の、いやアメリカ最大のゴースト・タウンを見物した。ジェローム訪問によって、ぼくはゴースト・タウンが二種類に大別されることを学んだ。つまり、廃墟となってひとの住みつかないゴースト・タウンとゴースト・タウン後に人びとが移り住み観光客を呼

び込んでいるゴースト・タウンだ。ジェロームは後者の事例であり、ワシントン州のモンテクリストはたまに観光客が訪れるが、住民がないので前者に属する。

1880年代にアリゾナ州のミンガス山 (Mingus Mountain) は銅を産出する鉱山として人びとを近くのジェロームに引き寄せた。最盛期のジェロームの人口は 16,000 に達し、そのうち鉱夫は 2,500 名ほどであった。20 世紀の前半には労働時間の短縮や賃上げのためのストライキが二、三回決行されたこともある。1917 年のストライキでは、武装した会社側の人間が銃口を突き付けて数百名の労働者や支援者を有蓋車に押し込み、砂漠のど真ん中に放り出した。閉山が 1953 年であった。観光の町として蘇ったのは、1960 年代後半にヒッピーたちがジェロームの空き家に住みついたからだ、とガイドさんが説明してくれた。お土産店を覗いたら、いろんな銅製品が目立ったが、ぼくの記憶に残っているのは、陳列棚にポツンと置いてあった発明王トマス・エディソン (Thomas Edison, 1884-1931) の製作したレコード盤であり、‘Always’ というかつて流行した歌が吹き込まれていた。入手しようかとも思ったが、古い蓄音機が必要になるので見送ってしまった。ジェロームの人口は 600 人くらいだった。

『コーヒーがわたしたちを追いかけた』の第一章のタイトルが「スウェーデンから来た外国人」となっているから、語り手である主人公はスウェーデンから大西洋を横断してアメリカにたどり着いたことになる。1902 年 6 月 24 日、語り手 (8 歳) と母親ペトラ、妹エリー (5 歳) の三名はニューヨークから大陸横断の鉄道でワシントン州のハートフォードに到着し、19 日ぶりにベッドで睡眠をとることができた。船旅、エリス島での厄介な入国審査、鉄道の旅に二週間以上を要したことになる。出迎えたのが父親オットー・ノーマンであった。彼は二年ものあいだ懸命に働き、200 ドルの旅費を家族に送金したという。これはアメリカの移民による呼び寄せだ。家

族のだれかが先にアメリカに行って稼ぎ、家族を呼び寄せるために旅費を送金する。ここに描かれた呼び寄せは恵まれたケースではないかという気がする。19世紀後半から20世紀初頭にかけてアメリカに移動したユダヤ人たちのかなりの部分はニューヨークにたどり着くだけで精いっぱいであり、そこから遠方に足を向けることができなかった。エリス島の入国審査で病気を理由に入国を拒否されると、引き返すこともできず、絶望のあまり投身自殺するなど悲話がいっぱいと残っている。なんとかニューヨーク市に上陸できたユダヤ人はロウア・イースト・サイドでゲットーを形成した。彼らの生活がどういうものであったかを覗いてみたい人は、マイケル・ゴールド (Michael Gold, 1893-1967) の有名な自伝的小説『貧乏なユダヤ人』 (*Jews Without Money*, 1930) の一読を薦めたい。推薦する理由は、関係代名詞などはほとんど出てこず、単純な文章で綴られているので読みやすいからだ。語り手である主人公がなつかしそうに20世紀初頭のニューヨークの苦しい生活を懐古的に語っている。この作品は1930年代のニューヨークではドラッグストアで売られていた。いまの日本ならば、さしずめコンビニで販売されているようなものであり、よく読まれていた。

『コーヒーがわたしたちを追いかけた』も語り手が少年時代を懐古している作品であるが、『貧乏なユダヤ人』とは内容的には対照的だ。大都会を舞台にしている作品と大自然のなかで工夫しながら生き延びていく生活を描く作品の違いといってもよい。山登り、魚釣り、厳しい自然、鉱山と鉱夫の生活などを楽しそうに回想している。冒頭で述べたように、ぼくがこの作品を32年前に入手したのは、作品のタイトルが気になったからだ。ところがコーヒーについての記述が予想に反して極端に少ない。「食糧」と題する章においてわずかな記述がみられるだけである。

わずか二ページの「食糧」の章によれば、食糧を確保するためには猟銃が必要であった。主人公は父親から銃の操作の手ほどきを受けた。熊を射殺して皮を剥ぎ、肉を食料にした。煮炊きをするのに酸素が希薄であるの

で長時間を要した。ライチョウも食べた。ブーツを防水にするために熊の脂肪を塗り付けた。新鮮な野菜の確保が難しかった。イラクサ入りのスープや春のタンポポはごちそうであった。シダ類の若芽がおいしいと言うひとがいたが、好きになれなかった。このような食生活が紹介されてから、最後のパラグラフで朝食のメニューが紹介されて、コーヒーについての言及がみられる。最終パラグラフの内容はこうだ。

朝食はたいがいどろどろしたオートミール、わたしたちが飼育していた鶏が産んだ卵、ハムまたはベーコンとパンケーキだった。訪問者に備えて、アーバックルの暖かいブランドコーヒーがいつもストーヴのうえに用意されていた。モンテには牝牛がいなかったので、子どもたちは缶入りミルクに水を足してもらった。朝になると作動するコーヒー挽き器が子どもにとって最良の目覚まし時計であった。子どもたちにとって、たっぷりした朝食をとり、勉強や遊びあるいはいたずらをする時刻であったからだ。朝食で忘れられないのは、初めてコーンフレークを味わったときだ。コーンフレークはエッグ・オー・シー (Egg-O-See) と呼ばれた。わたしたちはこのコーンフレークが好きになれなかった。だれかがピーナッツの殻から作られていると言うと、とりわけ好きになれなかった。たしかにピーナッツの殻のような味がした。

ノーマン一家が飲んでいたのが「アーバックルのブランドコーヒー」 (Arbuckle brand coffee) であった。19世紀なかごろのアメリカ人は緑のコーヒー豆を入手し、豆を炒ってコーヒーを淹れていた。時間もかかるし、出来ばえもまちまちだから不便である。ジョン・アーバックルとチャールズ・アーバックルという兄弟がピッツバーグでコーヒー豆を焙煎し、パッケージにして売り出したのが1864年であった。南北戦争のさなかのこと

であった。研究社の『リーダーズ・プラス』という便利な辞書で Arbuckle's という名詞にあたってみた。辞書では、「[[商標] アーバックルズ (米国の西部開拓時代のコーヒー)』となっているから、「アーバックルのブランド・コーヒー」というのは西部で人気があったらしいと推察できる。cowboy coffee というのがあって、『リーダーズ英和辞典』の説明では、「《俗》砂糖なしのブラックコーヒー」となっている。ぼくはこの説明に少し不満である。要するに、カウボーイ・コーヒーというのは「アーバックルのブランド・コーヒー」のことであって、南西部のカウボーイはこれ以外のコーヒーを知らなかった。ついでにと思って日頃から気になっていた Yuban という単語を『リーダーズ・プラス』で調べてみた。「[[商標] ユーバン (米国 General Foods 社のブレンドコーヒー)。[創業者 Arbuckle Brothers と社の所在地 New York の頭文字を並べ変え、u を加えたもの]」という説明になっているから、アーバックル兄弟はアメリカン・ドリームの実現者とみなしてもよいだろう。

ところで、ぼくは読みかけの本のタイトルを『コーヒーがわたしたちを追いかけた』と直訳して紹介しているが、適訳ではないような気がする。この本を読み進むと、語り手たちが何回か転居したことが判る。どこに引っ越してもコーヒーが追いかけてきたというほどの感じである。アメリカのどこで暮らそうと、山間の僻地であろうとコーヒーと縁の切れない生活を送ることになる。人びとはどこでコーヒーを入手したのだろうか。数年前にスターバックについてエッセイを書いた。繰り返したくないが、19世紀後半にサンフランシスコでコーヒーの焙煎業者が登場し、山奥にまでセールスマンを派遣して売り上げを伸ばしていた。ビジネスには競争相手が存在する。拾い読みをしている本のタイトルは『コーヒー (のセールスマン) がわたしたちを追いかけた』という感じである。セールスマンという単語の欠落がぼくには刺激的であった。題名に工夫がみられると言いたい。

アメリカのゴールド・ラッシュはサンフランシスコとその周辺で 1848 年に始まった。東部から、いや全世界から人びとがどっと西部になだれ込み、活況を呈した。ゴースト・タウンは西部の宴<sup>うたげ</sup>の名残である。鉱山町や鉱夫たちの生活を描いた文学作品として記憶されているものがあるだろうか。ぼくが思い浮かべたのは、ブレット・ハート (Bret Harte, 1836-1902) の「ローリング・キャンプのラック」(“Luck of Roaring Camp”, 1870) とマーク・トウェイン (Mark Twain, 1835-1915) の「カラヴァラス郡の有名な跳び蛙」(“The Celebrated Jumping Frog of Calaveras County”, 1867) である。どちらも短編であるが、この分野の古典であると思う。今日の日本ではブレット・ハートの作品はもはや読まれないようだ。彼の短編は西部の社会現象などの情報に飢えていたニューイングランドの人びとによく読まれ、ブレット・ハートは人気作家になった。しばしば指摘されてきたことであるが、映画や大衆小説のいわゆるウェスタンものではカウボーイ、保安官、荒くれ男、東部から来た美人の学校教師などが活躍し、酒場や決闘の場面が出てくる。これはブレット・ハートの影響だそうである。いつか二人の作家の短編を再読してみたい気持ちになった。(2014.1.21)

# An Investigation into Language Learner Strategy Usage and Individual Learner Differences in the Japanese University Context

Joanne May Sato

## 1. Introduction

One area of second language research, which appears to have immediate practical pedagogical implications for the classroom, is that of language learning strategies and the related notion of learner training. Language learning strategy research is less concerned with the “technical knowledge”, often associated with second language acquisition (SLA) research, and more concerned with the “practical knowledge” which teachers use in the classroom everyday (Ellis, 2001: 68). This paper will consider to what extent this research, when applied to the teaching of language learning strategies and potential learner training in the Japanese university EFL (English as a foreign language) context, can positively affect learning outcomes.

First I will examine the history of learner strategy research in the field of SLA. The roots of much learner strategy research and subsequent learner training research can be traced to the ‘good language learner’ studies of the 1970s (Rubin, 1975. Naiman et al. 1978, cited in Ellis, 1994 and Chamot, 2001). I will then analyse the strategy use of two very different learners, one classed as a ‘good’ learner, the other as a ‘bad’ learner, utilizing the definitions in the ‘Strategy System’ designed by Oxford in 1990. By conducting semi-structured interviews I will place emphasis on the “situated experience of the learners” in this EFL setting (Norton and Toohey, 2001: 310). I hope to provide a clearer picture of

what strategies learners are already using in this context, and what strategies could be possible targets for teachers to share with learners to help them become more competent in the L2.

## 2. The Good Language Learner: Early Work in the Field

In 1975 Joan Rubin published an article entitled, “What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us”. In the introduction she states:

The differential success of second/foreign language learners suggests a need to examine in detail what strategies successful language learners employ.....it is suggested that teachers can already begin to help their less successful students improve their performance by paying more attention to learner strategies seen as productive (Rubin: 41)

Rubin suggested that by recognizing the strategies used by successful learners and teaching them to less successful learners it may be possible to make them more successful learners (Rubin: 42).

Rubin provided the following list of strategies linked to good language learners.

---

**Table 1: Rubin’s list of good language learner strategies (1975: 45-48).**

---

Strategy	Description
<b>Guessing</b>	learner is a willing and accurate guesser; gathers and stores information well, uses all the clues, takes into account the speakers, the setting, the event, the mood, the channel.
<b>Communicating</b>	learner has a strong drive to communicate; uses paraphrases, circumlocution, gestures, tries to get the message across.
<b>Controlling inhibition</b>	learner is willing to appear foolish, make mistakes and live with vagueness.

<b>Attending to form</b>	learner constantly looks for patterns in language; analyzing, categorizing and synthesizing, looks for interaction or relation of elements.
<b>Practicing</b>	learner looks for opportunities to speak, initiates conversations, is willing to repeat, takes advantage of opportunities to speak in the classroom.
<b>Monitoring speech</b>	learner constantly attends to his own and the speech of others, is constantly processing information and learns from mistakes.
<b>Attending to meaning</b>	learner attends not only to the surface form of language but attends to functions, the context, the participants and the rules of speaking

---

Despite producing this list Rubin highlights that further research on good language learners must also include a number of other factors such as the task, the learning stage, the age of the learner, the context, individual styles and cultural differences. Rubin also identified three variables upon which good language learning is dependent: aptitude, motivation and opportunity. In this she foresaw the web of factors that would come to categorize learner strategy research. She concludes:

When we have researched this problem more thoroughly we will be able to incorporate learning strategies into our methodology, we will be able to help the learner select the appropriate method for his own learning style and we will be able to adapt the strategy to the particular cultural learning style (Rubin: 50).

### **3. Criticisms of Good Language Learner Research**

One major criticism of the 'good language learner' descriptive field of study is the division of learners into two camps; good/poor, successful/unsuccessful,

more/less effective. How feasible is it to recognize a strategy, isolate it, and teach it across the dichotic divide to 'poor' learners? As Gass and Selinker (1994: 266) point out, "Even if we know that good language learners do X, whereas poor learners do not, does that mean that if poor learners were to do X that they would become good language learners?"

Naiman et al. (1978, cited in Chamot, 2001) describe strategies and techniques used by 'good' language learners very similar to those found by Rubin, but as Brown (1994: 115) points out, the empirical data was disappointing. This is a recurrent criticism which continues to be made about many of the 'good language learner' studies and learner strategy studies, that the results are somewhat vague or contradictory. Perhaps this is in part due to our inability to clearly monitor the mental processes involved in learning a language (Chamot, 2001: 26). Identifying strategies and analyzing usage is no easy task. One important finding by Naiman et.al. was that, "attitude and motivation were in many instances the best overall predictor of success in second language learning" (ibid: 309). As any classroom teacher is aware these two important factors potentially form a solid base upon which language learning becomes more feasible.

Gass and Selinker go on to note that 'poor' learners were often ignored altogether by the good language learner studies, consequently, it was unknown whether 'bad' learners were using strategies at all, often with the assumption being that they were not. Subsequent research redressed that balance. In 1990 Vann and Abraham challenged the assumptions that unsuccessful learners were inactive, passive and not using strategies. Their study found that unsuccessful language learners' strategy use (based on Rubin's 1981 taxonomy) "fell within the same range" as successful learners (ibid: 182). This contested the assumption that 'poor' learners' failure to learn was due to a lack of strategy use. Vann and

Abraham state, “Simple strategy counts failed to provide the answer” (ibid: 183) and note the cases of two unsuccessful students’ *strikingly different* use of strategies in various tasks. This revealed the importance of other “learner variables such as personality, age and formal schooling” and something as simple as using a strategy that is liked (ibid: 192).

Twenty-five years later researchers are still stressing that individual learner variables are of great significance to second language acquisition research, as Larsen-Freeman (2001; 13) notes:

individual contributions...include what learners bring, that is, who they are (*attributes*: age, aptitude, personality, learning disabilities, social identities), how they conceptualize second language acquisition (*conceptualization*: motivation, attitude, cognitive style, beliefs), and what they do (*actions*: learning strategies).

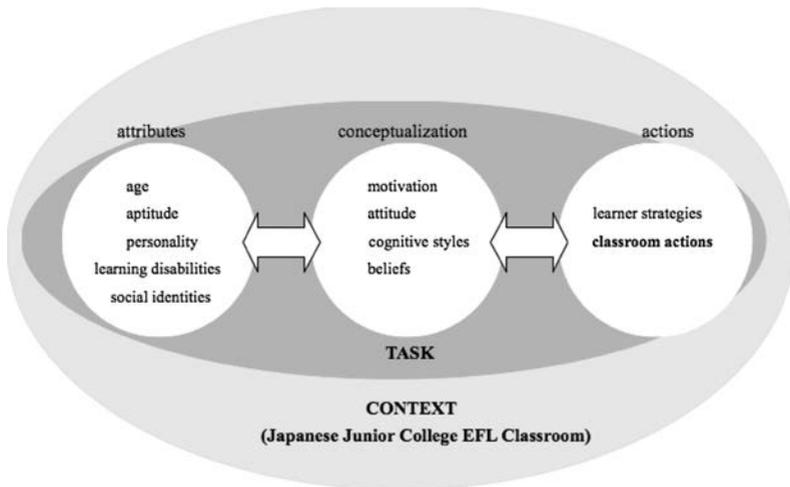


Figure 1: The interconnectedness of individual learner contributions, context and task to language acquisition, based on Larsen-Freeman (2001: 13)

Figure 1 attempts to show the connection of these three learner contribution categories and the interconnectedness of all the elements of learner contributions, situated in a context, and focused on a task. I have added ‘classroom action’ in the third category to mean how they participate (or do not participate) and perform (or do not perform) in the classroom.

We are left with a somewhat complex set of inter-related issues, a web of context, task and individual learner differences upon which to embark on the task of examining the strategy use of individuals and the potential for learner training. It is important to keep the complex differences between individual learners in mind when examining Rebecca Oxford’s Strategy System.

#### **4. Language Learner Strategy Research: Rebecca Oxford**

Rebecca Oxford (1990:8) describes learning strategies as, “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more selfdirected, more effective, and more transferrable to new situations”. Oxford’s language is simple, her meaning explicit and very much geared to the everyday language classroom.

Classifying language learning strategies has proved to be a difficult task and researchers have questioned whether it is, in fact possible to “create a real, scientifically validated hierarchy of strategies” (Oxford, 1990:17). There is a sense of the tension between theory and practice; the desire to present learning strategies as scientific research negates the very complexities of the socio-cultural aspects of learning (the tangled web). As Chamot (2001: 28) suggests “a weakness in learning strategy research is that all data collection methods are subjective in nature”. While this may not be an issue for teachers engaged in everyday practice it causes problems for researchers wishing to publish findings. The inability to

clearly define all strategies means reliable research is impossible (Ellis, 1994: 540).

This difficulty has not prevented researchers attempting to categorize strategies and the aforementioned one by Oxford has often been described as one of the best learner strategy systems (Ellis, 1994: 539). Oxford’s strategy system shares similarities with previous strategy systems, such as those of O’Malley and Chamot (1987) and Wenden (1983, cited in Ellis, 1994: 538). Oxford’s system will be utilized in the research for this paper, the system shows examples of the huge range of strategies language learners use.

### 5. Oxford’s Strategy System

Oxford divides learner strategies into *direct* and *indirect* strategies. The direct strategies are labeled as memory, cognitive and compensation strategies, the indirect strategies are labeled as metacognitive, affective and social strategies:

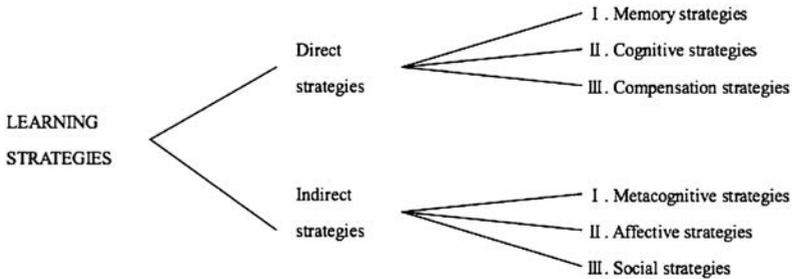
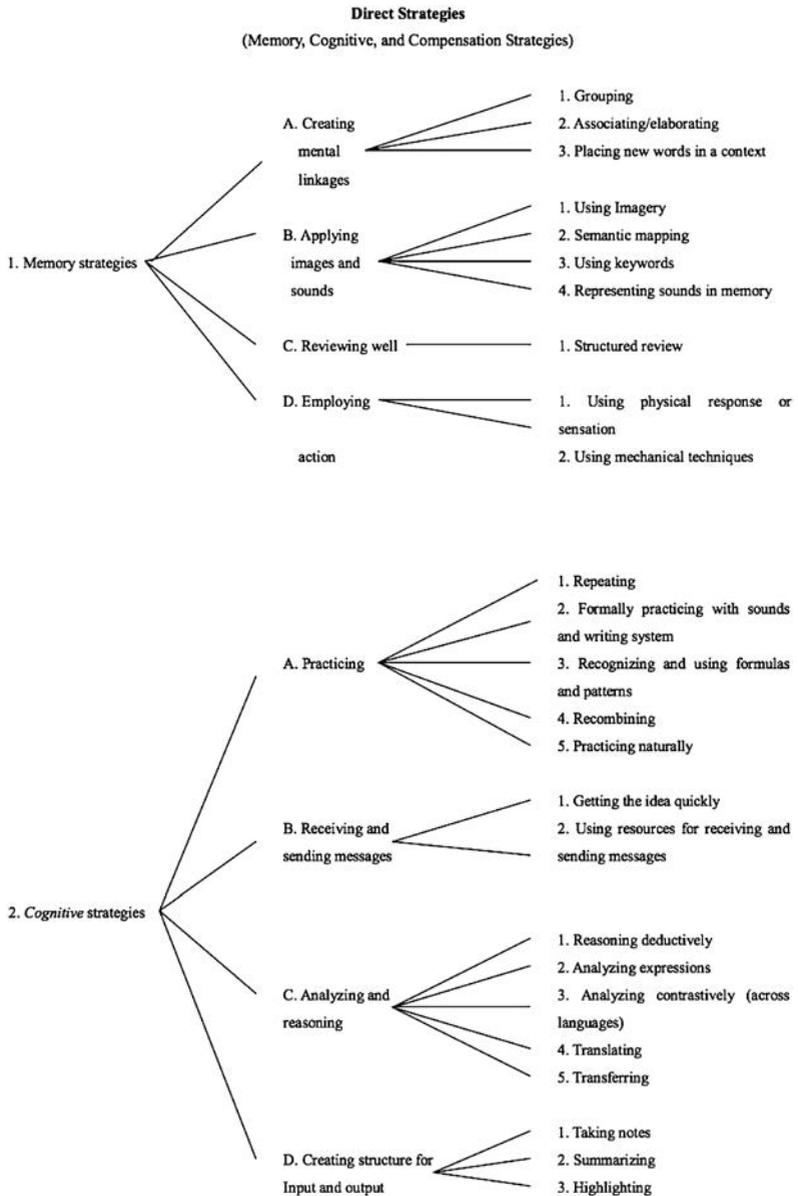
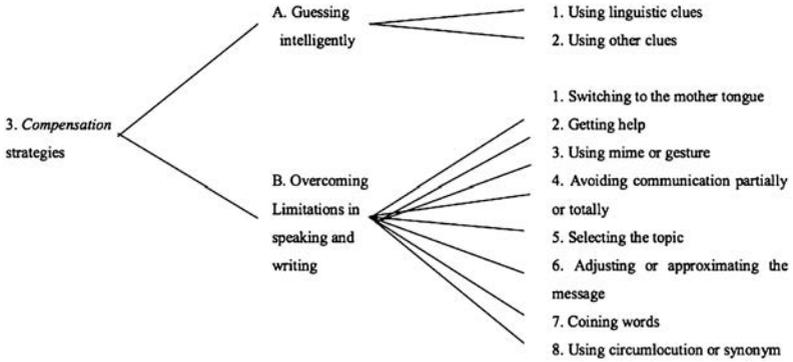


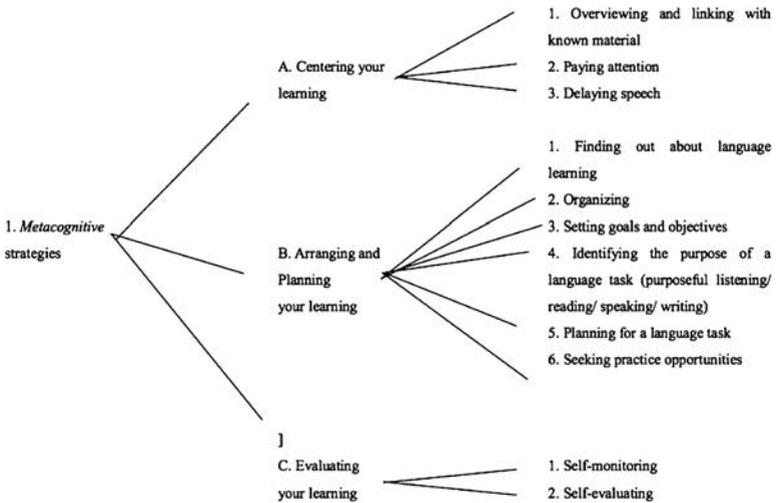
Figure 2: Diagram of Strategy System, Oxford (1990: 16)

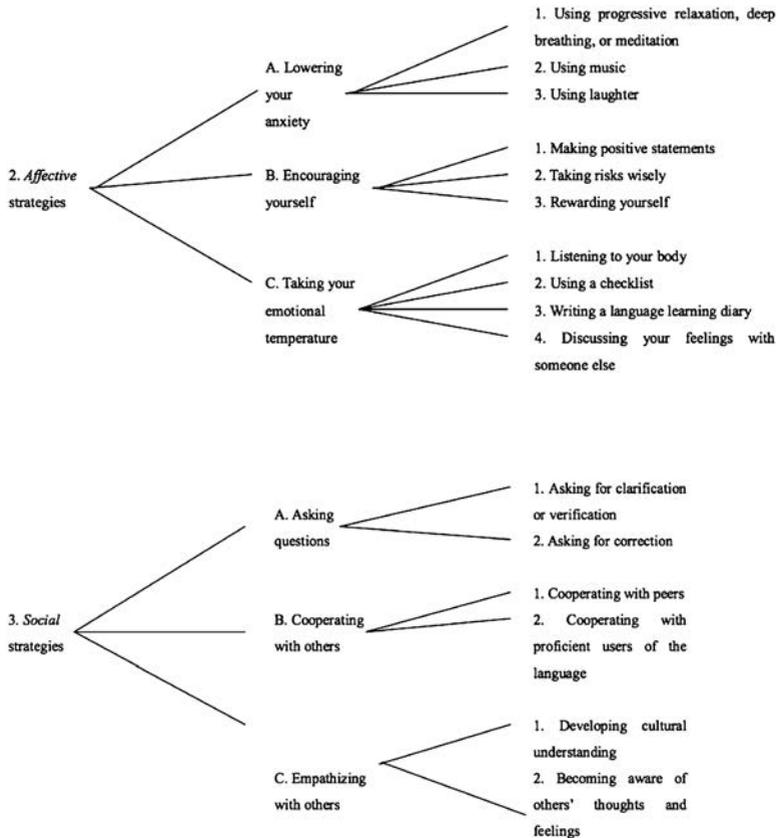
The following diagrams show the entire system of strategies identified by Oxford (1990: 18-21). In my study I will use Oxford’s definitions to identify and label strategies used by the two learners in the semi-structured interviews.





**Indirect Strategies**  
(Metacognitive, Affective and Social Strategies)





## 6. The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

One important reason why Oxford's system has proved one of the most useful and resilient is that it provides the basis for the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), a questionnaire designed to reveal what strategies learners are using. The SILL has been widely administered, and by 1995 it had been the "key instrument in more than 40 studies" (Green and Oxford, 1996: 264). The popularity of the SILL is still in evidence and in 2006 William Steinmann

administered the SILL to 187 first and second year students at the college involved in this study to try to get a clearer view of strategy use. The results were far from clear, but did indicate that while first year students reported higher strategy use second year students were using strategies more wisely. Steinmann (2007: 21) concluded:

According to the survey, students at [college name] are poorest at remembering effectively, organizing their learning and managing their emotions. Teachers should include such strategy usage in classes more regularly.....For the English teachers at [college name], this is a ripe area for teacher training in Faculty Development meetings. Since Faculty Development is being given strong emphasis, strategy training is a useful area of concentration....As teachers, we can strive to develop ways to teach such strategies in tandem with our students' goal of learning English and our goal of teaching it.

This research provided a general view of strategy use amongst the learners at the college and promotes the inclusion of strategy training for students, but as Steinmann suggests the SILL is only a starting point. Teachers and departments must assess their own classroom situations and include functional, context specific, learning strategy instruction in class - although discerning what this might be and what impact it may have is rather elusive in the literature - also there are reports of problems with the SILL itself, especially when administered to EFL students.

LoCastro (1994: 410) found in her study of Japanese university students that using the SILL “clearly raised many questions as to the extent to which such research tools [SILL] and concepts can transfer across learning environments”. The discrepancies she found between the results from the SILL and a series

of group interviews “clearly suggested the need for further investigation” (LoCastro: 411). As the SILL had already been conducted at this college, and with the discrepancies LoCastro (1994) found in administering the SILL to Japanese students, I decided conducting semi-structured interviews with the students about their strategy use would provide a more contextualized view - expanding upon the research my colleague had already done. I felt individual interviews would enable me to focus on individual learner differences as well as strategy use, thus including the interconnected learner contributions suggested by Larson Freeman and shown in Figure 1.

## **7. My Study: Context, Participants and Method**

This study took place in a women’s higher education college located in northern Japan. Two students were selected based on a number of factors including; TOEIC scores, level in the streamed ‘communication skills’ classes and willingness to participate in an hour-long semi-structured interview. Both interviews were recorded and subsequently transcribed, informed consent was given and all names remain anonymous. After reading the history of research in the field, and in order to understand individual learner differences in this context I decided to select one ‘good’ and one ‘bad’ learner. Student 1 was selected from the top stream as an example of a ‘successful’ learner, Student 2 was selected from the lowest stream as an example of an ‘unsuccessful’ learner. My aim was to assess their strategy use, observe individual learner differences and consider what potential learner training has in the college and what specific learning activities could be a target for strategy training.

**Table 3: Six learning strategies identified by student 1**

Strategy	Description (extract from transcript)	Oxford
<b>1</b> <b>Listening to DVDs</b>	Ok, I listen to English during my commuting time.. I'm riding a train for about 2 hours a day and I.. yeah and listening to English... [like what?] like DVDs.. hm [like a movie? – a soundtrack] yeah now I'm listening to 'Holiday'.. it's Cameron Diaz and Jude Law, it's a romantic comedy...actually I started doing that recently and I listen as many times as I can...	Indirect Strategy 1B Purposeful listening
<b>2</b> <b>Shadowing and repeating</b>	err..I remember I did a little my teacher didn't use any CDs or things like that..the teacher taught me that shadowing do you know shadowing? [repeating?] yes repeating English.. shadowing practice is very useful and I did it for English tests.. before tests..[do you still do that now?] yes I like it.. if I practice like shadowing and say like the native speakers do..after that I can listen to easier than before..	Direct strategy 2A 1. Repeating 2.Practicing with sounds
<b>3</b> <b>Listening to vocabulary and music on CD</b>	I was weak at vocabulary and to improve that I was listening to vocabulary every after school [how did you study vocabulary?] that CD was music.. that said vocabulary 'kitty... kouneko'.. like that English Japanese [so it was like a vocabulary study CD?] yes yes with a very good hearing music [with music?] it was like not, the words were not music but the music played in the back..and I said that.. like shadowing.. I repeated that in voice [outloud?] outloud..	Indirect Strategy 1B Purposeful listening
<b>4</b> <b>Thinking in English</b>	In college I put stress on listening and speaking because there are a lot of native teachers here..I tried to have a opportunity to speak with native speakers and like Mr [name deleted] said I make it a rule to think in English in usual day.. [can you do that?] At first I hate.. hated it.. it was very bothering [it gives you a headache, right?] laughter.. yes so I was almost giving up but recently.. very recently it's very helpful and I can do it easier than before	Direct Strategy 2ABCD
<b>5</b> <b>Asking the teacher</b>	because people are so great in our class I can ask our teacher if there is something I don't know.. last year I had economics class and there were some not good students there and I was sitting in front of the table and so I could communicate with the teachers even though they were not studying	Indirect Strategy 3A Asking questions
<b>6</b> <b>Memorizing and reviewing</b>	at that time I learn things first I try to memorize thing at that time [the first time?] and of course I forget it and after that I look back eer I repeat again and I try to use in it in a real conversation as much as I can..mm..[how do you memorize one word?] for example, congenital..con..gene..tal and I make that image.. I understand each part and I make a sentence [what's your sentence?] that child has a congenital heart complaint..	Direct Strategy 1AC

## **Interview 1: The ‘Good’ Language Learner**

The information provided by student 1 was the most helpful for my research and for me as a teacher in highlighting the need to tailor strategy training/teaching to individual students and their preferred style of learning/study. This student displays all the characteristics of Rubin’s good language learner and uses the strategies listed in Table 1. This student has a powerful set of strategies - some self-taught, some teacher-taught, some based on new-methods (memorization with music), upon which she relies to study. Six of these strategies are listed in Table 3, a description from the student is included in the centre column, and an equivalent strategy or strategies is/are listed from Oxford’s strategy system.

As Oxford (1990: 17) herself states, “there is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorized” and the reality of this quote is revealed in Table 3. While some of the student’s strategies were easily identifiable in Oxford’s system - for example number 5 ‘asking the teacher’, others (in the same example 5) ‘sitting in front of the table’ (sic) were more difficult to identify. Sitting at the front is most definitely a social strategy - but does not involve cooperating or empathizing with others - rather it involves ignoring others. Such small differences are perhaps inevitable, but it is much harder to ignore the lack of listening strategies in Oxford’s system. LoCastro (1994: 419) also encountered this problem and states, “Class discussions of the SILL suggests that participants generally found the SILL inappropriate in that there are no strategies specifically addressing listening as a means to learn”.

For EFL students listening is an essential aspect of study and as students leave class and enter monolingual Japanese culture they need to use listening

strategies such as those employed by Student 1, as she herself states, “I like listening English, English is very beautiful I think, I love to listen to beautiful English sounds it makes me feel good”. This student appears to favor an auditory style to learning, which means she must locate her own materials in this EFL context, therefore her strategies would not be as appealing or useful to someone favoring a visual style. As Brown (1994; 125) states, “No-one can be neatly pigeon-holed into a cognitive type. With many styles and strategies operating within a person, hundreds of cognitive ‘profiles’ might be identified!”. The tangled web of factors must be taken into account when thinking of learner training. Perhaps, firstly, a strategy system designed for Japanese EFL students would be more appropriate and reveal a more realistic representation of strategy use.

Regarding the potential for learner training, identifying a selection of strategies used by a good Japanese EFL student is useful, but it is also useful to know where the strategies originated. The student identified four sources during the course of the interview:

1. Shadowing = high school teacher (Japanese)
2. Speaking aloud = other EFL learners (Asian but not Japanese)
3. Thinking in English = junior college teacher (Japanese)
4. Listening to vocabulary with music = Japanese language learning journal

Where the teacher was the source of a strategy the initial introduction occurred in normal class time and not in separate learning strategy sessions. Perhaps the most important point is that none of the sources were Western nor provided by ‘native’ speakers, the strategies were all ‘local’ in origin (Holliday, 2001). Asked if she would like to be taught more strategies for her main areas of interest (listening and speaking) she replied, “new strategies? Mmm. I think

students should take in the strategies what they thought good for them, if they thought it's not good for them, not useful for them, then they don't have to do it because interesting is very important.”

This would seem to suggest that for a good language learner the motivation exists to try new strategies and adopt those that the learner feels are beneficial or to seek out new strategies to cope with the task in hand. As Oxford (1990; 207) points out students may well have “preferences for certain types of strategies”, be these culturally linked or not, and will not want to just replace these with a new collection of strategies. This would also seem to suggest resilience to strategies viewed as unsuitable to the student, which must be taken into account when planning potential strategy training programs. Interviews, such as this one, could be conducted as part of the usual counseling provided to students by teachers, and if documented could result in the building of a very strong bank of knowledge on how our students learn and what may help them maximize their strategy use to become competent in the L2.

## **Interview 2: The Unsuccessful Language Learner**

Asked if this student would be willing to participate in an interview her initial reaction was “*Nanji kan kararimasuka? Yasumi jikan migikakunaru*”, translated as, “*How long will it take? It will cut into my breaktime*”. I had chosen her because of the students in the lowest streamed class I thought she would be the most likely to want to participate, so I was somewhat surprised by her reaction. After assuring her it would not take too long and she could choose the time and date she was more willing to participate but became nervous and began asking questions about the content of the interview. “*Eigo de?*” (“In English?”) “*Musukashi desuka?*” (“Is it difficult?”). Perhaps this is why she displayed initial resistance to participating.

I found this in sharp contrast to the first student's response, who upon being asked to participate enthusiastically replied, "*Me, really? I'd love to!*"

I found myself helping Student 2 feel comfortable about being interviewed and felt this was almost as important as the interview itself; I had to attend to her language anxiety (Horwitz et. al. 1991). Student 1 had not expressed any signs of anxiety; she appeared excited and proud to have been asked. The second student's response gave a glimpse of what Steinmann (2007) had found with the SILL, which suggested students were poorest at managing their emotions. This gave a stark glimpse into the severe lack of confidence many students display at the college. Perhaps confidence building is one very important area that needs assessing for future counseling sessions and workshops.

Oxford noted one feature of language learning strategies is the expanded role of the teacher; in this instance I was "teacher as counsellor" (Oxford, 2001; 103). Horwitz et al. (1991; 36) note, "Foreign language anxiety can probably be alleviated, at least to an extent, by a supportive teacher". While the interview was conducted for research purposes, I was also her teacher; there is a balance that has to be struck - having asked her to participate it was my responsibility to allay her fears about participating and conduct the interview in a relaxed and friendly manner. This meant changing tact quickly or code-switching to Japanese if I saw too much apprehension creep into her demeanor. This also meant that I did not collect as much information from Student 2 as I had from Student 1, pointing to the subjective nature of data collection methods, such as interviewing and questionnaires, and the often skewed nature of the results. Another unexpected result was this student was more eloquent and her pronunciation much better in interview than she had ever been in class. Perhaps because being removed from the culture of the classroom she was free from the "intersubjective realities" of her

peers in the low group (Breen, 2001; 128). Student 1 provided a comment on the pressure that peers can place on language egos.

I sometimes felt shy because some members of the class, especially boys, were not so good...they were very mean for everybody..they were, they always says ill of others..yeah girls were very angry for them..and but speaking time I didn't feel anything..[Do you think other people were affected by them] yes I think it stopped others speaking..[do you think that happens here?] in my class the students are very nice so it doesn't happen but other class I hear that..err..in other conversation class nobody speaks..because they feel shy and only one student is speaking and everytime..I hear that [why do you think that is?] I understand it, we Japanese are taught, cooperation, no? doing it with others in the same level..if one person is very.. extremely..well then they will be target of bully..

While I am in danger of passing too far into the realm of conjecture I think her comments may reveal a little of why in a low level group Student 2 had not displayed her speaking abilities in class.

Student 2 provided extra support to the notion of providing students with a more systematic integrated strategy training program for the TOEIC test. In six months she had improved her TOEIC score by 100 points and this in itself was providing motivation to continue studying towards her ultimate goal of becoming a children's English teacher.

[what kind of CDs do you listen to?] TOEIC [that's why your score is improving] yeah I listen one hour a day.....[when did you start listening to TOEIC CDs?]...[*itsu kara?* – *since when?*] this summer vacation....

I will go back to my hometown [Iwaki?] laughter, yeah Iwaki..and save

money and then go abroad...Australia [Australia?] to study and then I will work teacher [as a teacher?] as a teacher [in Australia, Tokyo, Iwaki?] maybe Iwaki...I need TOEIC because kid's English teacher is a very high score.. TOEIC.. from 700 to 900..[I think you can do that if you keep studying ] it's very difficult..

Sometimes study is very hard but *keka*.. result if my result is good I try next study..[100 points in TOEIC is a big improvement] yeah English don't like..I thought English is...but very hard so my result is bad..when my result is bad I..err sometimes..I can't do it..very difficult..I'm very sad..I don't like English sometimes..laughter

Student 1 has different needs to Student 2, especially regarding the affective areas of learning. Indicating implementing learner training is difficult unless it applies to something as specific as TOEIC test taking strategies, even then how to teach these must be thoroughly researched and implementation must be coordinated. The most important aspect visualized throughout the interview with Student 2 was her lack of confidence and overwhelming language anxiety, and I hope to include more confidence building activities in multiple classes throughout the curriculum.

## Conclusion

The subjective nature of these retrospective semi-structured interviews is inevitable, however this focused the research on the 'real individuals' and the semi-structured nature allowed me to explore topics. The interviews focused on 'good' and 'bad' learners' strategy usage with the goal of ascertaining what potential learner training has for both kinds of learners. I acknowledge that "reported strategy use may not provide an accurate account of what learners

actually do” (Ellis, 1994: 551) and that with the limited sample size I cannot make generalizations, and any conclusions are tentative.

I began this paper believing I *would* find potential benefits for implementing a learner training program and planned to design one for the next school year. I finish it with very different ideas about what may be most beneficial to students in this context. Peer to peer mentoring on strategy use and ‘success’ in language learning may have more potential benefits than a department wide learner training program, this could become part of the ‘Basic Skills Seminar’ all the students join in the first year, perhaps in the form of discussion groups and student led miniworkshops. These could provide the opportunity for students like Student 1, who have developed a wide range of strategies that they rely on for learning the L2, to share their knowledge in a collaborative environment.

Both the students in this paper went on to become very ‘successful’ in different ways. Student 1 won a national speech contest and got a highly prized job at a national bank. Student 2 did indeed study in Australia and returned to find a job as an English teacher for children in Iwaki. ‘Success’ is as individual as learning and it is the job of the department and teachers to provide an environment in which we cater for the myriad of successes our students are striving for.

Perhaps the most constructive use of learning strategy research would be to devise a suitable list of strategies teachers feel would be most beneficial to the learners in their own context using strategy systems, such as Oxford’s, as the base to build from.

## References

- Breen, M. P. (2001). "The Social Context for Language Learning: a Neglected Situation?" In C.N. Candlin & N. Mercer, eds., *English Language Teaching in Its Social Context*. London and New York: Routledge.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Chamot, A. U. and Rubin, J. (1999). "Comments on Janie Rees-Miller's 'A Critical Appraisal of Learner Training: Theoretical Bases and Teaching Implications'". The Forum. *TESOL Quarterly* 27, 771-774.
- Chamot, A.U. (2001). "The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition". In Breen, M. P., ed., *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow, England: Longman.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). "The Metaphorical Constructions of Second Language Learners". In M. P. Breen, ed., *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow, England: Longman.
- Gass, S. M. and Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Green, J. M. and Oxford, R. L. (1995). "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender". *TESOL Quarterly* 29, 261-297.
- Holliday, A. (2001). "Achieving Cultural Continuity in Curriculum Innovation". In D. R. Hall & A. Hewings, eds., *Innovation in Language Teaching*. London: Routledge.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz and J. A. Cope (1991). "Foreign Language

- Classroom Anxiety”. In E. K. Horwitz & D. J. Young, *Language Anxiety*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. (2001). “Individual Cognitive/Affective Learner Contributions and Differential Success in Second Language Acquisition.” In M. P. Breen, ed., *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow, England: Longman.
- LoCastro, V. (1994). “Learning Strategies and Learning Environment.” Brief Reports and Summaries. *TESOL Quarterly* 28, 409-414.
- Norton, B and Toohey, K. (2001). “Changing Perspectives on Good Language Learners”. *The Forum. TESOL Quarterly* 35, 307-322.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2001). “The Bleached Bones of a Story: Learners’ Constructions of Language Teachers”. In M. P. Breen, ed., *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow, England: Longman.
- Rubin, J. (1975). “What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us”. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Steinmann, W. (2007). “Survey of Language Learning Strategies of Japanese Junior College Students: Implications for Teaching.” *The Bulletin of Sakura no Seibo Junior College* 31, 17-23.
- Vann, R. J. and Abraham, R. G. (1990). “Strategies of Unsuccessful Language Learners”. *TESOL Quarterly* 24, 177-199.

# 2013 年度 英文学科生の活動



## ESL (English Speaking Lounge)

### 英語で会話をすること

1年 鈴木佳菜絵

「以前から好きだった英語の力を伸ばしたい。」

そう思って入った英文学科。しかし、初回のスピーキングの授業で、私は自信を失いました。話したいことはたくさんあるのに、うまく言葉にすることができないのです。危機感を持った私は、早速5月からESLに通い始めました。実際、ネイティブの先生を前にして強く感じたことは、とにかく、自分の思いを伝えなければいけないということです。うまくまとめなくても、文法がままならなくても、ジェスチャーを使ってでも一生懸命伝えようとする意志を見せることが、コミュニケーションを深めることに繋がるのではないかと思いました。

私の英語力はまだまだ未熟ですが、ESLを通じて、英会話に対する意識は確実に変わってきています。自分の考えを英語で伝えたい、もっと会話がしたい、という思いが強くなりました。継続は力なり。これからも進んでESLの扉をたたきたいと思っています。

### ESLの勧め

2年 齊藤 京華

私がESLを利用するようになったのは、1年生の6月からである。当初は、成績が平均以下と思わしくなかったため、それを克服してみんなと同じくらい英語を話せるようになりたい、という思いから通い始めた。

1年半くらい利用して、私の場合、ESLで先生と話してつまづいたところやうまくいかなかったところがあれば、そのあとに1年の頃の grammar の教科書を見直したり、電子辞書で、単語の意味や発音を調べて確認したりしている。

また、ネイティブの先生と1対1話すのだが、トピックも自由でとても話しやすい。なおかつ、単語や文法表現、発音を間違っていると直して下さる。私は Joanne 先生に通っているのだが、イギリスの文化や習慣なども教えて下さる。実用英語技能検定の2次試験の練習もつきそっていただき、そのお陰もあり、2013年の2月に合格することができた。TOEICのスコアも、入学時より150点伸びて(2013年11月現在)、大変嬉しく思っている。これからもESLを利用して、英語がもっと話せるようになりたい。

## ESLを利用して

3年 加藤 春奈

実は、私が宮城学院女子大学に入学したいと思った理由が、このESLでした。

私は、今以上にもっと語彙力を増やして海外の人と話せるようになりたい、ネイティブに近い発音で話したいと思い、ESLを利用しようと思いました。ここまでネイティブの先生とゆっくり話す機会はなかなか無いと思ったので、ESLは自分の英語力を上げるために最適だと思いました。初めて利用したのは、2年生の時でした。入学した当初、緊張していてなかなか行けなかったのですが、今思うと、行かなかったことが大変勿体なかったと、とても後悔しています。ESLでは、自分の好きなことを話すことができ、正しい発音や適切な言い回し、実際に使われているスラングなども教えていただきました。ESLでネイティブの先生と話すが、毎回すごく

楽しみで仕方ありません。ESL で学んだこと全てが、私にとって大切なことで、今受講している Discussion の授業でもそれらが活かしていると思います。

## ESL を利用して

4年 稲辺 夏美

私は、4年生になり自分のリスニング・スピーキング能力を上達させたいと考え、ESL を利用することを決めました。当初は、先生の話すスピードについていけず先生の話を理解するのに苦労しました。しかし、ESL の回数を重ねていくことはもちろん、家庭で意識的に英語に触れようと試みた結果、以前よりリスニング・スピーキング能力が上がったと思います。

ESL を利用する利点として、なかなか話す機会がない日常英会話を学ぶことが出来ます。また、自分の興味のあるトピックから話題を広げていくことが出来るため、楽しみながら会話を広げていきます。そのため、私は ESL を続けた結果、単語やイディオムを自然に覚えることが出来、英語を話すことがさらに楽しく感じるようになりました。

私は ESL を利用し、英語運用に対するモチベーションを高めることが出来ました。楽しみながら使える英語を学ぶことが出来る ESL を活用することを是非お勧めします。

## 留学で得たもの

2年 外川 美季

ハイデルバーグ大学 (アメリカ)

(2013.8.19-2014.8.19)

英語を話せるようになりたい。これが私の英文学科に入った理由であり、留学を決めた1番の理由です。留学をするならば、比較的時間に余裕がある今がいいのではないかと、思い留学を決めました。また、大学で英語を勉強しているのに、英語を話せないまま卒業してしまうのはもったいないのではないかと感じていました。私が留学したハイデルバーグ大学は、オハイオ州の田舎に位置している大学なので、勉強するには適した環境です。また、現地の学生との寮生活も、英語を話す能力を身につけたい私にとっては魅力的でした。

私は4つの授業をとっていますが、なかでも大変だったのが現地の学生向けのWritingの授業です。最初は授業の速さについていけず、授業内容もほとんど理解できていませんでした。そのため、授業で聞き取れなかった箇所、分からなかった箇所や課題の内容などを授業後に先生に質問していました。こちらの授業では、自分自身で考えを話す機会が多いです。例えば、プレゼンテーションや自分が興味を持った新聞記事をクラスの人に説明し、さらにその記事に対する自分の意見を述べる活動があります。授業中は生徒同士、生徒と先生のやり取りが盛んです。

留学した当初は、相手の話している内容が聞き取れない、聞き取れないため何を話してよいかわからない、の悪循環でした。これではせっかくの留学が無駄になってしまうと思い、分からなかったところは尋ねるようにしました。また、友達や先生との会話のなかで、これは使えるな、と思った表現があれば、その表現とその表現を使う状況を覚えて、実際に会話で

使ってみたりしました。

こちらの人々は皆、協力的です。困っていると伝えると必ず助けてくれます。私は、課題であるエッセイを提出する前に、友達にエッセイを読んでもらい、スペルミスや文法ミスなどを訂正してもらったりしました。私は、様々な人に支えられながら、留学生活を送っています。そのため、日本人の学生は私1人でしたが、ホームシックにはなりません。いろいろと私のことを気遣って下さる先生たち、楽しいイベントに誘ってくれる友達、おいしい中国料理をごちそうしてくれる中国人留学生、アメリカ文化を教えてくれるルームメイト、Thanksgivingなどの行事に招待してくれるホストファミリーなど、あげたらきりがありません。

ハイデルバーグ大学での生活は、私に様々なものをもたらしてくれました。英語力、人々、他国の文化、日本の文化など、もし留学していなかったら得られなかったものばかりです。留学する前は不安ばかりでしたが、今は、留学して良かったと思っています。皆への感謝の気持ちを忘れずに、この経験を活かして、将来は英語を扱う分野で働きたいと思っています。



International Cuisine (前列左から2番目：外川美季さん)

## 留学生生活を振り返って

3年 鈴木 祥子

クイーンズランド工科大学 (オーストラリア)

(2013.4.1-2013.8.23)

オーストラリアでの5カ月間は、何度振り返っても、充実した貴重な毎日でした。大学の授業の一貫として、アメリカの学生とメールのやりとりを続けているうちに、実際に海外で生活してみたいと思ったことが留学を決意した一つの理由でした。留学先の語学学校では、主に英文法の授業を受けていました。日本人の私にとっては、どれも既習の内容で刺激の無い内容ではありましたが、やはり、その文法を使って、テーマに沿ったプレゼンテーションをしなければならない状況になると、自分のスピーキング力の弱さを痛感する日々でした。クラスのレベルが上がることに、授業内容も難しくなっていました。情報雑誌を分析し要約したり、クラスの先生や友人とレストランやフェスティバルに赴いて、出来るだけ多くの人と英語で会話をしたりするなど、スピーキングとリスニングに重点を置いたプログラムが多く取り入れられました。他国から来ていた留学生たちは、先生にネイティブ並みの語学力だと認められていた位英語を流暢に話せていました。そのような環境では、自分の英語力の乏しさを授業に出席するたびに痛感せざるを得なかったのが、毎日学校に登校するのが憂鬱だったように思います。しかし、英語を話さなければならない絶対的な環境に身を置くことで、留学前に比べスムーズな会話力が向上したように感じます。また、人前で話す緊張感にも慣れました。

オーストラリアではホームステイでの生活を送っていましたが、毎日の朝食と昼食の自炊には頭を悩ませました。しかし親から自立した生活を送りた、というのも留学を決めた一つの理由でもあったので、頑張りました。

オーストラリアでは、本当にかげがえのない人々との出会いが多くありました。毎日の授業や課題に追われていても、各国からの留学生たちと青い空の下で、一緒に笑いながら休み時間を過ごした毎日は、本当に充実していました。また、一生の付き合いができる日本人の友人に出会えたことも、オーストラリア生活で得た宝物です。更に、いつでも帰ってきなさいと言ってくれるホームステイ先のマザーと出会えたことも、一つの奇跡でした。毎日一緒にご飯を食べ、テレビを見て、スーパーに買い物に行くという何でもない日々が、今となってはとても恋しいです。宿題を手伝ってくれたり、ドライブに連れて行ってくれたり、多くの時間を一緒に過ごした彼女がいない日本の生活は、最初は受け入れることが難しかったです。マザーだけでなく、多くの友人とのやりとりが、今でも続いています。そのことが、私の毎日の活力ともなっています。

語学学校では、多くのユニークな勉強法を学びました。これからの自学自習においても、活用していきたいと思っています。オーストラリアで出会った多くの人に、夢に向かって努力し続ける力をもらいました。学校の先生になるという小さいころからの夢を叶えるために、これからも毎日勉学に励みたいと思います。最後に、この留学生生活をサポートしてくれた家族、友人、教職員の方々に感謝いたします。ありがとうございました。



クラスのみならず（二列目右端：鈴木祥子さん）

## 留学で気づいたこと

3年 清野 瑠香  
リーズ大学（イギリス）  
(2013.4.8-2013.8.16)

2013年4月から8月までの約5カ月間、最近宮城学院女子大学と提携したイギリスの「リーズ大学」に、語学学習という形で留学させていただきました。留学の主な目的は、日常が英語という場所で、自分の英語力を試したいということや、初めてのことにチャレンジしたいということ、自分に何が足りないのか、今後何をすべきかを知ることでした。リーズ大学を選んだ経緯としては、それまで外国に行ったことがなかったので、特にこの国に絶対に行きたいという強いこだわりはありませんでした。しかし、イギリスは歴史が長く、伝統的な建築物や昔ながらの文化や風景が

見られるということを知り、イギリスに興味湧いたこと、リーズ大学の留学生支援がとても充実していることなどを知り、安心感を得たことなどをきっかけに、ぜひこちらで勉強しようと決めました。

私が受けたのは、語学学習生が一般に受ける「General English」というコースです。少人数制のクラスで、クラスによって授業内容や使う教科書などが異なりました。Placement Test で自分が入るクラスが決められ、私が受けたクラスは、Advanced Class でした。全体的には、主に Discussion やレポートワークを中心とした、様々な授業展開がなされていたという印象があります。中東系、スペイン、ロシア、フランス、中国など国のパリエーションが豊富で、様々な国や年代の人と対等に授業を受けるということが、私にとってとても刺激となりました。実際の内容は、主に世界情勢や歴史に関するようなことで、例えば、国際的に活躍している企業や世界遺産のことなどについて、理解を深めていくというものでした。もちろん文法・熟語、単語などの導入はありますが、英語だけの勉強というよりは、現代社会を英語で受けているようでした。専門用語も多く、初めは、慣れないテーマに戸惑うこともありましたが、視野や知識の幅が広がりました。プレゼンテーションやスピーチ、グループワークなどの活動も多かったので、英語を人前で話す度胸や自信がつかしました。また、よりアカデミックな単語や言い回しをしようと思う意識も深まりました。

留学中に一番困ったことや大変だと思ったことは、クレジットカードの準備漏れです。イギリスは、カードで支払うことも多く、人を通さない切符などの自動販売機の利用は現金が使えないので、ICチップの入った暗証番号を入力するカードを持つことが必要でした。クレジットカードは持っていたものの、そういったカードは準備していなかったため、とても不便でした。人を通すと時間が少しかかってしまうのですが、毎回そうせざるをえませんでした。「英会話の機会だ！」と前向きに考えるようにしていました。しかし、安全上においても、ICチップ入りのクレジットカード

ドは、必要だと思いました。

留学経験全体を通し、イギリス人だけではなく、様々な国の人と関わってきたことで、「英語」という共通言語の偉大さや必要性を改めて実感しました。英語があるからこそ会話ができる、意見交換ができる。英語の学習をしながら、言語というものの本質に触れられたような気がしました。同時に、グループワークのときは、英語を使って企画したりプレゼンをしたりするなど、一つのことを一緒になってやり遂げることの楽しさを知りました。今後はモチベーションを絶やさず、さらに視野が広がるような勉強をしたいと思います。将来的には、英語だけでなく、幅広い仕事ができる多くの人と関わられるような場所で、今回の経験を活かしたいと思っています。



サマープログラムで一緒に学んだみんなと（中央：清野瑠香さん）

## 海外研修

2年 大内亜梨沙

「スーツケースが明らかに皆より小さい。」8月16日、私にとって初の英語圏への出発の朝であったが、正直いうと冒頭部分を除いてはこの海外研修に何も不安はなかった。懸念を抱えたまま、イギリスでの3週間が始まった。この研修に参加したのは、英語のスキル向上、歴史的建造物が見たい、そして実際体験してみないとわからない生活文化を学びたかったからだ。ホームステイということもあり、イケメンのパパとワンダフルなママ、ベリープリティーな11か月の天使とツンデレな猫とともに素晴らしい日々を過ごすことができた。

現地ではMilner Schoolに通い、初日からテストを受けクラス分けされた。期待を膨らませていたものの、かなり難しい授業であった。マナーロンドンリングや詐欺の話、倫理、銀行で起こりうる問題の演技など、日本語ですら理解できるか危ういものばかりであった。クラスを変えてもらおうかとも思ったが、なんとか乗り切り、2週目から慣れてきた。各国から集まる生徒も楽しい方ばかりで授業内外で楽しく過ごした。また、日にちがたつうちに他国のアクセントや速さにもなんとか耳が慣れ、だいぶ聞き取れるようになったと感じる。

3週間で多くの場所を訪れたのだが、最もイギリスらしさを感じたのはやはり、ビッグベンを含む国会議事堂、タワーブリッジなど、まさにイギリスを象徴する建造物である。17世紀からの歴史ある建造物を目の前に、目に映るのは大きなカプセルを持つ、比較的新しいロンドン・アイ。テムズ川沿いを東に歩けばハリーポッターでおなじみのミレニアムブリッジ。歴史あるなかに新しいものを共存させるロンドンの文化をあらゆる方面で感じた。また、私は週末に、ロンドンから1時間ほどのところにあるオッ

クスフォードを訪れた。有名な大学町でもあり、古い建物、街並みから感じる歴史は相当なものである。歩きながらその街の雰囲気を感じることができるのは、やはり実際行くことで体感できる利点であると思う。

海外へ行かなくても英語に精通している人はたくさんいるが、やはり実際行ってみなければわからないこともあり、吸収できることがあるだろう。私の場合、現地でのプチトラブルはたくさんあったが（割愛）、すべてが良い思い出である。今回は海外研修ということで皆でイギリスへ行ったわけだが、今度は自分自身の足でイギリスを訪れたいと強く思える自信になっている。まだ多くページを残した Milner School のテキストを少しずつ進めていこうと思う。3週間で学んだ英語も文化もすべて自分の糧として今後の勉学に生かしていきたい。イギリスで出会った人々とは、帰国して数か月経つ今でも、連絡を取り合っている。

イギリスを発つ前日、やはり私のスーツケースは閉まらなかった。そのスーツケースには余計なものも含め、過ごした3週間で学び得たものが詰まっている。二人がかりでスーツケースの上に乗れり、無理やり詰めた思い出は、今も私の中にある。



Oxford Christ Church, The Hallにて

## 英語から学んだ3週間

3年 伊藤 賀美

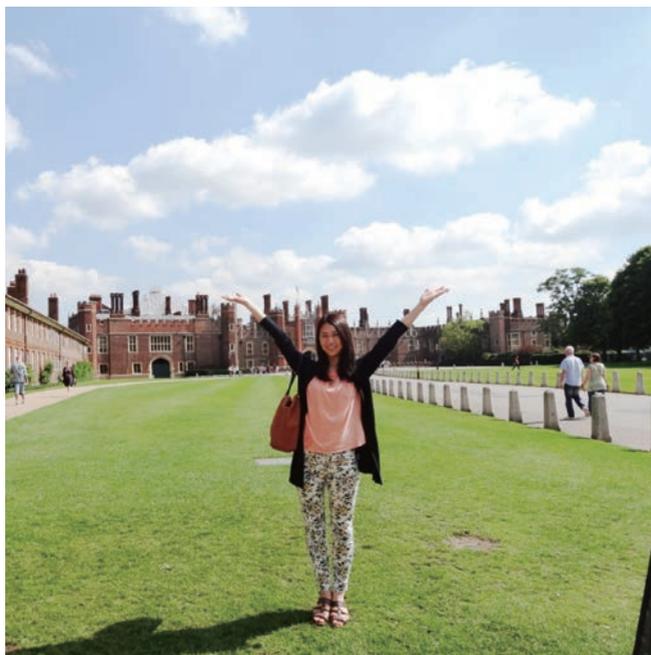
英文学科に入り3年、英語圏で自分の英語がどれだけ通用するのか興味がありました。今回の研修先となるイギリスは、英語の原点であり、以前から行きたいと思っていた国でもありました。自分の英語力を把握でき、かつイギリス英語に触れられる貴重な機会と思い参加を決めました。

3週間の滞在は、テニスで有名な Wimbledon でのホームステイでした。滞在中は主に、平日の午前中は語学学校に通い、午後はみんなでロンドン市内を巡りました。Milner School での授業は、ディスカッション形式で進み、授業というよりもトークラウンジのような空間でした。はじめは授業についていけない上、言いたいことも上手く伝えられず準備不足を後悔しました。しかし、2週間、3週間と経つうちに、徐々に伝える力が付いてきたのが実感できました。簡単な英語を使い、言い方を変えることで、自分の考えが伝えられるようになったのです。これまで文法や正確性ばかりに気を取られ、言語としてのみ見ていた英語への考え方が大きく変わった気がします。大切なのは伝えることであり、どのように使うのがより重要だと気づきました。

学校を終えると、午後は先生引率のもと皆でロンドン市内を観光しました。市内に点在する美術館や博物館はどれも規模が大きく、歴史的価値のある展示物を多く見学しました。中でも印象に残っているのは Hampton Court Palace です。生涯6人の妻を娶り、イギリス国教会を創設したヘンリー8世が暮らした宮殿は、映画に登場しそうな豪勢な調度品ばかり。当時の王室の華やかな暮らしが目には浮かびました。イギリスの歴史を大きく変え、暴君で有名なヘンリー8世については、見学後も学校の先生やホストマザーとの会話で話題に上がりました。帰宅後ホストマザーに宮殿に感動し

たことを伝えると、イギリスの小学生は必ずヘンリー 8 世の 6 人の悲運な妻について勉強するのだと教えてくれました。指を使いながら “divorced, beheaded, died, divorced, beheaded, survived (離婚、処刑、病死、離婚、処刑、生存)” とリズムカルに唱える姿がとても印象に残っています。

自分の英語力を試すために参加した今回の海外研修、英語を学んだというより、「英語から学んだ」ことの方が多かったように感じます。イギリス人と関わることで、彼らが自国の文化・歴史を大切にし、イギリス人である誇りを持って生きていることを学びました。また、Milner School で出会った各国からのクラスメイトと、互いの文化を共有しながら友情を深めたことで、自分の世界も広がりました。これからも、私を沢山のの人々とつなげてくれた英語をさらに向上させていきたいと思ひます。



Hampton Court 正面 8/27/2013

## カケハシ・プロジェクトを通して

1年 桔梗 可菜

カケハシ・プロジェクトとは、日本の学生が渡米し現地の人々と交流し、アメリカの文化に触れたり日本の文化を伝えるという、日本とアメリカの「架け橋」となるプロジェクトである。私がこのプロジェクトへの参加を決心した理由は、6月に宮城学院で行われた国際交流で出会ったアメリカ学生達との出会いであった。学生生協で日本のファッション雑誌を買っていた女子学生がいた。彼女は日本のファッションが大好きだという。その時、私は、日本の若者のファッションについてもっとたくさん知ってほしいと思った。また、国際交流を通してたくさんの友達が出来、彼らにもう一度会いたい、という思いがとても強かったのだ。

アメリカでは本当にたくさんの出会いがあった私が一番心に残ったのは、ロサンゼルス、リバーサイドでの出来事である。国際交流で出会った友達と彼らの大学で再会することが出来た。皆私のことを覚えていてくれて、6月の交際交流の思い出話をしたり、共に昼食をとったり、とても楽しい時間を過ごすことが出来た。また私達は大学生だけでなく、地域の人々が集まるコミュニティーセンターでも、プレゼンテーションを行った。プレゼンテーション後の質疑応答の際、ひとりの青年が「僕は“ドラッグフリー”は世界を救うと思うんだ。あなた達はどう思う？」という質問を投げかけてきた。私は驚いた。麻薬など、自分の身近にないものだし一生関わらないものではないかと思っていたからだ。日本では、麻薬は法律的に厳しく禁止されているし、その危険性もよく知らされている。しかし、アメリカは違っていた。むしろ麻薬が世界を救うと信じていたのだ。私達とそう年齢が変わらない若者なのに、見ている現実がまったく違う、その現状に大変ショックを受けた。アメリカには、そのような若者がどれだけいるのだ

ろうか。アメリカのそのような事情について、もっと詳しく知りたいと思った。

しかし、なによりアメリカの人々はとても優しくかった。私の下手な英語にも一生懸命耳を傾け、笑顔でコミュニケーションをとってくれた。また、コミュニティーセンターでは、お互い知らない人同士が、私達のプレゼンテーションに対して意見を交わしていた。日本ではあまりない光景であったので、私達も見習うべきなのだった。

これらのことをふまえ、私はアメリカについてもっと知る必要がある。日本人々は、アメリカについてどのようなイメージを持っているのだろうか。大きくて、賑やかで、楽しい国をイメージする人も多いのではないだろうか。それは確かに正しい。しかし、地方の地域に目を向けると、さまざまな社会問題が見えてくるかもしれない。この経験を多くの人々に広め、世界に目を向け、私達がどれだけ恵まれた環境の中で生活しているか、そしてそんな人々の為に何が出来るのかを考えていきたい。また、もっと積極的に英語を学ぼうと思った。私は、アメリカの人々と意見交換を出来るようになりたい。文化も制度もまったく違う人々と交流することによって、自分の視野を広げると共に、日本と外国の「架け橋」になりたいと思う。



Golden Gate Bridge にて添乗員 Pettyさんと  
(左から2番目：桔梗可菜さん)

## 学生生活の最後に学んだこと

4年 鈴木 彩佳

私が今回参加したカケハシ・プロジェクトとは、学生である私達がアメリカの現地に行って、同じ年代の学生達にプレゼンテーションを通じて、日本や地元、宮城の文化や魅力を発信し交流することで、改めて日本の魅力を知ると同時に、アメリカの文化に触れることで、国際的なより広い視野を培うという目的を持ったプロジェクトでした。私が今回このプロジェクトに参加した理由は、学生として、最後になにか自分の持っているスキルを最大限に活かすことのできる新しいことに挑戦したいと思ったことがきっかけでした。私は、もともと、他の教科と比べて英語が好きだったので、英文学科に入りましたが、特にやりたいことも見つからず、ただ普通の毎日を過ごしていました。以前に、学校の掲示板を見て、アメリカの学生が宮学に交流しに来ることを知り、私は初めて国際交流という場に参加しました。そこで、私はたくさんの友達を作り、楽しい思い出を作ることができましたが、同時に自分の英語力のなさに気づき、本当はもっと話したいことがあったけれど、伝えられなかったことを後悔し、このことがきっかけで自分にとって考え方が180度変わりました。彼らは、私に文化の違いや向こうでの生活、環境など、様々なことを教えてくれました。今回のプロジェクトの応募を知り、今度は私が向こうに行って日本の魅力を伝える番だ、と思い、迷わず応募しました。私にとって初めてのアメリカは、なにもかもが大きくて、日本とは全く異なる風景、食事、環境を見て、このプロジェクトでしか行けないような所に訪問したり、人と交流したりすることができて、とても貴重な経験になりました。私達は、大学やコミュニティーセンターで日本の魅力についてプレゼンテーションしたのですが、伝える立場の私達が、このプレゼンテーションを通して知ることも多

くありました。それは、私達が当たり前知っているだろうと知っていることでも、国が違えば、文化が違えば、知っているということは当たり前なことではないということです。例えば、震災のことについて、今回、彼らと交流してみて、このことを知っている人は一部の人でした。こんなにもネット環境が普及している中でも、まだまだ伝えるべきことがたくさんあると感じました。なかなか、直接伝えに行くことは簡単ではありませんが、だからこそ、日本と外国とのかけはし大きくして、私達が経験したからこそ伝えることができる文化の魅力をもっと外国に発信することが必要であり、そういった考えを持つ人が増えることによって、国と国との距離がもっと近くなるのではないかと思います。将来、この経験を活かして、グローバルなフィールドで活躍できるようなビジネスに携わり、今回のプロジェクトを通して作ることができた私の小さな橋を、もっと大きい橋にすることができるように、これからも、お互いの文化を大切にしながら、それをたくさん吸収し多くの人たちに発信していきたいです。



ロサンゼルスのリバーサイド大学にて（後列左から2番目：鈴木彩佳さん）

## WordEngine Contest

1年 菊池 香里

WordEngine とは、英単語の語彙力を高めるためのオンラインシステムです。英文学科の基礎科目で導入されているこのシステムは、インターネットに接続された端末があれば、時間や場所を問わずに語彙力の向上を図ることができます。私は、今年度6月から7月にかけて行われたコンテストで、国内2位に入賞することが出来ました。



コンテストの概要は、一か月の間に、いかに多くの英単語を正しく認識できるかというものです。WordEngine は、画面上に英単語が次々に表示され、それらに合致する意味内容のものをクリックすることで、正解数を増やしていきます。また、個人のやり方に合わせ、英単語の意味を英語で表示したり、英語と日本語を混ぜて表示させたりすることも可能です。また、英単語の音声を聞いて、その単語の意味を答えるものや、文脈に適した英単語を選ばせるものなど、トレーニング内容も充実しています。間違えた単語が後日再度表示されるのはもちろんのこと、正解した単語につい

でも、だんだんと日にちをあげ、忘れた頃に再度学習させることによって、その英単語の定着を図ってくれます。私は、コンテスト期間中は一日に約一時間このシステムを利用して、英単語を学習していました。最終的に2位に入賞した時の総正解数は14,429で、これは1日に約500の単語を学習していたこととなります。

英単語を覚えるという作業は、単調でついつい後回しになりがちです。しかし、例えばTOEICで満足のいく点数をとるためには、6480語もの英単語を覚えなければならないとされています。英単語をはじめ、地道に暗記をしなければならないものは、一朝一夕に身につくことはありません。しかし、やらなければ絶対に覚えることは出来ません。私は、大学を卒業するまでに、TOEICで満点の990点に近いスコアを取得することが、目標です。もちろん、TOEICでハイスコアを取得するために必要なのは、語彙力だけではありませんが、点数を稼ぐにあたって最も重要な要素の一つでもあるのが、この語彙力です。私は、今回このコンテストに参加するにあたって、はじめから入賞を狙っていたわけではありません。学内で年に2回、5月と11月に行われるTOEICの試験対策として、有効に、かつ計画的に利用していた結果、このような賞を得ることが出来ました。

私は、最初から語彙力が豊富にあったわけではありません。しかし、大学に入学してから、このWordEngineでコツコツと毎日英単語を学習することによって、かなりの語彙力が備わったと思います。それは、11月に初めて受験したTOEICの試験でも実感できました。自分が実際に学習したものが試験に出題されると、この上なく勉強してよかったと実感することが出来ます。英文学科の生徒にとって、語彙力や会話力の向上は欠かすことが出来ません。WordEngineで培った、毎日地道に努力を重ねるという姿勢は、今後学習を継続していく上でも役に立つものだと思います。みなさんも、WordEngineの理念である、毎日少しずつ実践していくという姿勢を見習ってみませんか。必ず努力は何らかの形で報われると思います。



2013 年度英文学科活動報告



## 2013 年度基礎セミナー紹介

木村 春美

このセミナーでは第二言語習得分野の知見を生かし、より効果的な英語学習課題の立案とその実践について学んでいます。

最初に、バランスの取れた外国語学習を押し進めるため Paul Nation が推奨している Four Strands（意味重視のインプット活動・意味重視のアウトプット活動・言語の仕組みの理解を促す指導・流暢さ育成のための活動の4つをバランスよく取り入れる）というアプローチを理解することを目標としました。その上で、前期には「話す・聞く」を中心としたタスク（学習課題）を、後期には「読む・書く」を中心としたタスクを学習者の立場からまず経験し、その後指導者の立場で独自のタスクを考案し実施しました。タスクの考案と実践は、前期はグループで行い後期は個人で行っています。さらに、お互いのフィードバックをもとに自分（たち）のタスクを検証し、前期後期各5枚以上のレポートに仕上げます。

言語の伝える意味内容を軽視して文法構造だけを教えその練習に終始したり、文脈から切り離された単語をただ詰め込むのではなく、また逆に、コミュニケーションが成り立ちさえすれば言語知識や能力は自ずと育つと放任するのでもなく、教室内で現実感のある言語使用の機会をタスクの中で実現し、新しい言語形式や使用法に学習者が自ら気づき定着に繋がるように仕組むにはどうすればよいかを共に考えています。対面しての相互交流を活発にするため、ペアやグループワークを多用する運営を心がけています。

英語指導において「何」を育てるのかを考える時、明示的知識だけを増やしても使える言語知識や技能は育たないという第二言語習得研究の成果を受けて、暗示的知識育成の重要性を理解した指導者に育って欲しいと願ってセミナーを行っています。豊かなインプットを得られ、インターアクション・アウトプットの機会が十分に確保され、学習者の気付きを促し、流暢さの育成に貢献し、加えて参加して楽しいタスクの構築・分析・検証が年明けに提出されるレポートで報告されます。

## 那須川 訓也

前期の「英語学基礎セミナー」では、講義担当者が作成した教材の内容を中心に、英語の辞書に載っている発音記号と、英語母語話者が実際に産出する発音との相違点を体系的に理解できるようにした。その上で、英語の諸方言で観察される音声変異の諸特徴を、音声規則（音声に関する文法）を用いて記述することを試みた。その際、英語方言間で見られる音声変異に関する英語論文を精読すると同時に、その内容を補足するための発表をグループ毎におこなった。発表では、受講生が自分たちで探してきた実際の音声データを用いる必要があったため、その準備段階で、方言間の変異の特徴をしっかりと理解できるようになった。同時に、英語リスニング能力を向上させることもできた。後期は、学年末に提出が求められている英文レポート作成のために必要な英語論文の書き方、およびトピックの見つけ方について、講義担当者が配布した練習問題等を解きながら学んだ。その後、前期で学んだ知識をもとに、提出予定の英文レポートの内容について、各自2回ずつ発表をした。その際、受講生同士でなされた活発な議論や積極的な意見交換は、レポート内容の改善および発展に大いに役立ったと思われる。

## 鈴木 雅之

2013年度の「英米文化・文学基礎セミナー」では、アンソロジー *Seasonal Poems of England* を中心に、イギリスの四季を彩る風景を歌った短い英詩と批評を読みました。今年度のセミナーの目標は、英語を「文法的に正確に読む」に加えて、「詩がわかるとはどういうことか」を考えることでした。言葉の一つひとつにこだわり、なぜこの言葉がここで使われているのか等々を考えることで、詩を深く読みこむ訓練を課しました。前期末に長めの日本語レポートを提出してもらい添削。後期は、それをさらに練り上げたものを一人約7分間、日本語による口頭発表を課しました。学年最後には、英文レポートを課題といたしました。とりあげた作品は、“Sonnet 18” (William Shakespeare), “To the Cuckoo” (William Wordsworth), “Memory” (Thomas Hood), “The Waves” (Alfred, Lord Tennyson), “Home Thoughts” (Robert Browning), “Spring and Fall” (Gerard Manley Hopkins), “Ode to the West Wind” (Percy Bysshe Shelley), “The Garden” (Andrew Marvell) 他。

## 田島優子

この授業では、19 世紀～20 世紀の主要なアメリカ文学の作家によって執筆された短編小説を取り上げ、精読を行いました。それぞれの作品の魅力を深く味わうことに加え、複数の作家による作品を「男女観」や「家庭」という一貫した視点から考察することによってアメリカ文学作品全体に共通するイメージを構築していくことも、この授業のねらいとしました。

授業の具体的な内容としては、前期では 19 世紀、後期では 20 世紀のアメリカ文学短編小説を 3～4 つずつ取り上げ、原文の英語の精読と内容の解釈を行いました。それぞれの作品を読み終わるごとに、受講生には自分なりの作品解釈をレポートにまとめてもらい、時には発表を通してクラス全体で共有しました。学年末の英文 10 枚レポートに向け、まとまった分量で自分の意見を論理的に示すことができるようになるという目標を念頭に置き、特に後期の授業においては教員の方から適切な作品解釈を呈示するというよりも、受講生自身が簡単なディスカッションなどを通して作品を考察し、テキストを論拠として意見を示すということに重点を置きました。

主に取り扱ったのは以下の作品です。“Rip Van Winkle” (Washington Irving), “Wakefield” (Nathaniel Hawthorne), “The Story of an Hour” (Kate Chopin), “The Black Cat” (Edgar Allan Poe), “Cat in the Rain” (Ernest Hemingway), “Indian Camp” (Ernest Hemingway), “Babylon Revisited” (F. Scott Fitzgerald), 他。

## 吉村典子

イギリスの造形作品を取り上げ、言葉で表されていないものを、言葉で表すということを共通の課題に、様々な作品分析を行った。まず全員で複数の作品鑑賞を行った。その後、グループで「気になる作品」について感じることを言葉で表し、意見交換するなかで、作品についての「問題」を提起した。それに基づき調査や話し合いを進め、英文資料の読み合わせを行った。前期末には、各自の関心をもとに、個々人で資料収集が進められ、調査成果をまとめたレポートが夏休み前に提出された。

後期はそこから出てきた疑問や関心をもとに、何を議論したいのか、各自でテーマ設定（問題設定）をし、学年末に英文レポートにするためのイ

ントロダクションの書き方の練習を行った。その後は、問題解決のために必要な資料収集やその整理・解釈を進めた。英文レポートでの議論の進め方については、サンプルを参照しながら学び、実際に少しずつ書き進めることにした。受講生の取り組んだテーマは、19世紀の絵画や生活デザインから、戦後若者の芸術文化など多岐にわたる。成果は、1月末に英文レポートの形で提出される予定である（2013年12月24日現在）。

## 2013 年度研究・教育活動報告

木口寛久

### 研究活動

一昨年度から科学研究費補助金（基盤研究C）を3年間受領しており、今年度が最終年度となりました。昨年度末、当該プロジェクトでの実験結果をまとめた論文を国際学術雑誌に投稿した後、今年度は、その査読結果を基に海外共同研究者と共に大幅に論文を改訂し再投稿しました。現在、論文は再審査中です。また、当該プロジェクトの実験報告を以下のように書籍 *Advances in Language Acquisition* に掲載することが出来ました。

### 論文

1. Hirohisa Kiguchi & Rosalind Thornton (2013) "Connectivity Effects in Child Grammar" *Advances in Language Acquisition*. pp. 129-137. Cambridge Scholars

### 科学研究費の受領：

1. 再構築現象に関わる第一言語獲得論：その理論的・実証的研究  
科学研究費補助金（基盤研究C、代表）

### 教育活動

Grammar 1, 2、Advanced Grammar 1, 2、英語学講読 1,2、生成文法 I、II、心理言語学 I、II の授業を担当しました。今年度から初めて担当した授業も複数あり、その準備と運営に苦心しました。

John Wiltshier

### 研究活動

For the second year running my research aim was to increase the amount of comprehensible input received and vocabulary known of the students in our English department. From April 2013 the extensive reading program was expanded to all 2nd year classes, the online listening course was also expanded and additional material added. However, my main area of research was vocabulary

learning. After successfully piloting an online vocabulary learning programme with one class in 2012 all 1st year and 2nd year students started the same programme this April. The aim was for each student to learn 1500 new vocabulary items over the year by studying 10 minutes each day. I have tracked their progress each week and the results can be found in the article titled; “1500 Word Vocabulary Increase in One Year Studying 10 Minutes Each Day: Is It Possible? A Case Study” in this publication.

Another project this year was to compile a resource of 50 speaking activities which incorporate the key concepts of; meaning-based interaction, time-efficient language generation, repetition with change, student BUY-IN. This was undertaken with Marc Helgesen and culminated in a presentation at JALT International Conference in Kobe City where 18 of the activities were introduced through hands-on or video demonstration. The other 32 activities were explained in a comprehensive handout.

## 研究発表

Wiltshier, J. & Helgesen, M. (2013, October). 18 (+32) speaking activities with principles. A presentation at JALT International Conference, Kobe.

Wiltshier, J. (2013, December). Studying vocabulary online using word engine - six case studies. A presentation at JALT, Sendai.

## 論文

Wiltshier, J. (2013, March). Increasing Comprehensible Input through Extensive Reading: A Case Study. *English Department Journal* vol.41, 29-40.

## 教育活動

From April 2013, in addition to my research related innovations, I initiated a further four improvements to the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year 4 skills education program that we offer in the department;

1. All 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students were divided into 5 levels for speaking and writing classes. Previously there were only 4 levels. This reduced the class size and provided more opportunities for English interaction.

2. The English Speaking Lounge in the department was expanded to 4 days a week from 3 days last year. Again this provides increased opportunity for students to practice speaking English.
3. All 1<sup>st</sup> year students had an English interview on entry to the department in April. The results of the interview were used together with the placement test to more accurately place students in the 4 skill classes.
4. All 1<sup>st</sup> years took the Versant telephone speaking test in June. The data from this will be used to monitor progress over their 4 years in the department.

In addition to these new initiatives and my English department classes, I started to teach two Foreign Language Activities classes in the Department of Elementary Education from this September. These classes are aimed at students in that department who in the future will be in charge of English classes in the Primary school.

## 社会活動

In addition to regular participation in Sendai JALT events on November 23<sup>rd</sup> 2013 I was asked to be a judge at the North Miyagi English Dramatic Reading Contest. There were over 50 contestants ranging from primary age children to adult. It was a difficult job to judge the contest but it was wonderful to see so many people keen to speak English.

## 海外研修

Ms. Yoshimura and I took 22 students for three weeks to London. The students all had homestays in Wimbledon, South London. Each morning students attended English classes held at Milner School of English with students from a variety of other countries. Each afternoon was spent sight-seeing in London or taking part in cultural activities. It was an excellent trip and I am looking forward to the next opportunity to take students abroad.

## 鈴木雅之

### 研究活動

この数年、イギリス・ロマン主義時代の研究に関して、日本と欧米の研究者の人的・学術的交流および協力関係を推進する仕事に関与してきました。その総決算とも言うべき国際学会“Romantic Connections”を、来年2014年6月13日-15日まで、東京大学山の上会館にて開催することになりました。JAER（日本）、BARS（イギリス）、NASSR（アメリカ）、GER（ドイツ）、RSAA（オーストラリア）など、各国のロマン主義学会が参加します。2013年12月現在で、セッションを含む口頭発表申し込み数は約200件。詳しくは、国際学会HPをご覧ください。<http://www.romanticconnections2014.org/>

### 論文

1. 「顕微鏡的想像力の系譜（3）—『顕微鏡的博物学』と媒介性」『英文学会誌』第42号、宮城学院女子大学学芸学部英文学会、2014年3月。
2. 報告：「戦争、痕跡、芸術の起源 — フェリシア・ヘマンズとワーテルロー詩 —」『第85回大会 Proceedings』日本英文学会、2013年9月、142-143頁
3. 書評：Steve Clark, Tristanne Connolly and Jason Whittaker, eds., *Blake 2.0: William Blake in Twentieth-Century Art, Music and Culture* (London: Palgrave Macmillan, 2012) 『イギリス・ロマン派研究』第38号、2014年3月。

### 講演

「讚美歌『アメイジング・グレイス』の誕生」鈴木先生特別講演会& 2013年英文学会総会、2014年1月23日。

### 社会活動

日本学術会議連携会員  
日本英文学会東北支部理事  
イギリス・ロマン派学会理事  
『試論』編集委員  
東北ロマン主義文学・文化研究会（TARS）運営委員

## 科学研究費の受領

顕微鏡と 18-19 世紀イギリス文化の研究（基盤研究 C、代表）

## 教育活動

「英米文学作品講読」では、Iona and Peter Opie, eds., *The Book of Nursery Rhymes* に収められた 60 篇をこえるナーサリー・ライム(マザー・グース)を、毎回数名の担当者を決めて発表してもらいました。英語を文法的に正しく読み日本語訳を付し、それぞれのマザー・グースの「時代背景」を詳細に調べたレポートを提出してもらいました。作品の表層の意味だけでなく、深層に隠されたもの（例えば「怖さ」）を感じ取ることを発表者には求めました。「英文学史 I, II」では、時代の流れ（政治・経済・宗教）と文学作品の相関関係に注意を払いながら、時折 DVD による文学作品の映画を挟み、Geoffrey Chaucer から T. S. Eliot までを前期と後期とに分けて講義しました。前期・後期、それぞれ試験を 2 度行うことで 1 回の試験範囲を短くしました。その結果、膨大な文学史的知識の定着率が高まったように思われます。「英米文学・文化研究セミナー」では、ヴィクトリア朝を代表する女性詩人 Christina Rossetti (1830-94) の詩を読みました。前期は短めの詩を選び、後期は 500 行を超える Christina の代表作 *Goblin Market* を精読しました。担当学生の作成したレポートをもとに、宗教的背景とアレゴリー的要素と社会批判とが複雑に入り交じったテキストを文法的に正確に読み、日本語訳を施し、意見交換を通してお互いの読みを深めました。

田島優子

## 研究活動

本年度より所属支部を九州支部から東北支部に移し、日本アメリカ文学会、日本英文学会、その他アメリカ文学の作家別の学会などで研究活動を行っています。

研究内容としては、19 世紀アメリカン・ルネサンスの作家ナサニエル・ホーソーンに関して、特に近年では作品に描出された「光」と「闇」という相反するイメージに着目して研究を進めてきました。この研究テーマのもと、現在はいくつかの論文を投稿中／投稿に向けて執筆中です。

## 学会発表

1. 田島優子 「ナサニエル・ホーソーンの『緋文字』における「病」の顕現」  
日本アメリカ文学会東北支部大会 3 月例会（東北大学、2014 年 3 月）

## 教育活動

「英米文化・文学基礎セミナー I, II」では、受講生が興味の幅を広げることができるよう、Kate Chopin、Edgar Allan Poe、Ernest Hemingway、F. Scott Fitzgerald などの複数の作家を取り上げました。精読を通してそれぞれの作品を深く味わうと同時に、年間の授業を通じてアメリカ文学全体を概観できるよう、心がけました。「英米文学研究（19～20 世紀）I, II」ではナサニエル・ホーソーンの短編小説を講読しました。同一の作家による作品を複数読むことで、しだいに受講生が他の作品と照らし合わせて作品解釈について考えを述べ、作家の表現上の特性を指摘できるようになりました。「基礎演習」では“flash fiction”とよばれる 1～2 ページの英語で書かれたごく短い短編作品をとりあげ、根拠を上げて論理的に意見を述べる一般的な方法について演習を行いました。

吉村典子

## 研究活動

イギリス住空間研究の中で、ここ数年は 19 世紀の「家」の概念と形象の変容に着目した研究を進めている。その成果の一部として本年度は以下のような口頭および論文発表等を行った。また、広くデザインに関する雑誌編集に携わった。その他、イギリス文化に関わる展覧会企画運営を行い、関連図書の出版および研究成果の講演を行った。

## 論文

1. Noriko Yoshimura, “British Art Nouveau Tiles as Household Identity Signifiers,” *coupDefouet* (Art Nouveau European Route magazine), 2013  
[http://www.artnouveau.eu/en/congress\\_mainstrands.php](http://www.artnouveau.eu/en/congress_mainstrands.php)
2. 吉村典子「ベイリー・スコットの住宅にみる〈私的〉住まいの成立過程」、『デザイン学研究』3月号 60 巻 6 号、2014 年掲載決定
3. 吉村典子「イギリス北部アーツ・アンド・クラフツの形象としての〈田園詩〉」『英文学会誌』42 号 宮城学院女子大学学芸部英文学会、2014

年 3 月

## 出版

『ヴィクトリア時代の室内装飾』、LIXIL 出版、2013 年 5 月

## 編集

『デザイン理論』 62 号 意匠学会 2013 年 7 月

## 学会口頭発表・講演会

1. Noriko Yoshimura, "British Art Nouveau Tiles as Household Identity Signifiers," CDF International Congress, Barcelona University, Spain, June 2013.
2. 吉村典子「岩崎邸のヴィクトリアン・タイル」、旧岩崎邸博物館、東京、2013 年 10 月
3. 吉村典子「ヴィクトリア時代のインテリア」、〈ヴィクトリア時代の室内装飾〉展記念講演、グランフロント、大阪、2013 年 10 月

## 社会活動

1. 意匠学会『デザイン理論』62 号 編集委員長
2. 意匠学会『デザイン理論』62 号 査読
3. 展覧会「ヴィクトリア時代の室内装飾」企画実行（グランフロント大阪タワー）

## 科学研究費の受領

「アーツ・アンド・クラフツと民藝：ウィリアム・モリスと柳宗悦を中心とした比較研究」（基盤研究 A）

## 教育活動

本誌巻末の担当授業での教育活動の他に、学科専任教員全員と本学大学院修士とともに、学部生の基礎英語におけるリメディアル教育の運営に携わった。中でも、直接教育運営にあたった近藤明子さん、伊藤睦さん（大学院修士）は、きめ細かく学部生指導にあたってくださった。活動の報告とともに、修士の皆さんにはこの場をかりて感謝の意を表したい。

## 2013 年度 英文学科講義題目

### ☞ 英文学科専任教員 ☜

#### 木口寛久

Grammar  
生成文法  
英語学講読  
Advanced Grammar  
心理言語学

#### 鈴木雅之

文学作品講読  
イギリス文学史  
英米文化・文学基礎セミナー  
英米文化・文学研究セミナー

#### 田島優子

Reading  
Writing  
Intermediate Reading  
英米文学研究 (19-20 世紀)  
英米文化・文学基礎セミナー

#### John Wiltshier

Listening  
Speaking  
Intermediate Reading  
Intermediate Listening  
Intermediate Speaking  
児童英語教育

#### 吉村典子

Writing  
Overseas Study Preparation  
Overseas Study  
イギリス文化史  
英米文化・文学基礎セミナー

#### 遊佐典昭

(2013 年度サバティカル休暇)

### ☞ 非常勤教員 ☜

#### 阿部裕美

Intermediate Reading  
英米文化・文学研究セミナー

#### 千種眞一

英語の歴史  
社会言語学

#### Simon Cooke

Intermediate Speaking

#### 藤田 博

英米文化・文学研究セミナー

#### 福地和則

Grammar  
英語教材研究  
英語科教育法 (3 年生)

**ロバート・グリーン**

Speaking

アメリカの生活と文化

Translation

**Ryan Hagglund**

Speaking

**飯塚久栄**

英米演劇の世界

英米文学研究 (17-18 世紀)

**金丸美美**

Intermediate Writing

Translation

英語学セミナー

**金子義明**

Advanced Grammar

英語学セミナー

**菅野幸子**

文化交流論

**金 情浩**

英語学セミナー

外国語としての日本語

**木村春美**

英語学基礎セミナー

**小泉政利**

ことばと人間

日英語比較文法論

**越川芳明**

英米マスメディア論

**久保田佳克**

Reading

Intermediate Writing

**熊谷優克**

Current English

英米文化・文学研究セミナー

**Bruce Leigh**

Business English

Intermediate Writing

**Adrian Leis**

Speaking

Intermediate Writing

**増富和浩**

英語学セミナー

**Jerry Miller**

Intermediate Speaking

Discussion Seminar

**両角千江子**

英米小説の世界

アメリカ文学史

**Gerald Muirhead**

Listening

イギリスの生活と文化

Intermediate Listening

Intermediate Speaking

**那須川訓也**

英語音声学  
英語学基礎セミナー

**岡田 毅**

語法研究  
コーパス言語学

**佐々木誠逸**

Writing  
Intermediate Reading

**Joanne Sato**

Intermediate Speaking

**島 越郎**

Advanced Grammar

**清水菜穂**

アメリカ文化史  
英米文化・文学研究セミナー

**鈴木美津子**

英米文化論講読  
英米文化・文学研究セミナー

**高橋晶子**

Reading  
Writing

**Anne Thomas**

Writing  
Intermediate Writing  
Discussion Seminar

**渡部友子**

英語科教育法 (2 年生)

**Matthew Wilson**

Business English  
文化研究 (オーストラリア・  
カナダ)

**横山 匡**

文化交流論

## 2013 年度 英語英米文学専攻講義題目

### 🌀 英文学科専任教員 🌀

#### 木口寛久

英語学特殊講義 (統語論・意味論)  
英語学特殊講義 (心理言語学)  
修士論文演習

#### 鈴木雅之

英米文学特殊講義 (戯曲・詩歌)

#### 吉村典子

英米文化論特殊講義 (文化論)

#### John Wiltshier

英語学演習 (児童英語教育)

#### 遊佐典昭

(2013 年度サバティカル休暇)

### 🌀 非常勤教員 🌀

#### Bruce Leigh

英語アカデミックライティング

#### 金 情浩

英語学演習 (心理言語学)

#### 両角千江子

米文学演習

#### 清水菜穂

英米文化論特殊講義 (文化史)

## 2013 年度卒業論文題目

### ※Wiltshier ゼミ (英語学)

- 大野 奏子 ……Ditransitive Constructions in Child Japanese  
鎌田 光 ……Phonics Instruction: Theory and Practice A Case Study  
佐藤 秀美 ……English Education Using Songs and Actions for Children  
久連山理紗 ……The Role of Indirect Negative Evidence in Second Language  
Acquisition

### ※鈴木ゼミ (英米文化・文学)

- 菅原 晏沙 ……William Wordsworth and Social Vulnerability in *Lyrical  
Ballads*  
岩本 まゆ ……英国の四季の詩  
小熊 里美 ……英文学における花と詩  
片桐華那子 ……シャーロック・ホームズと動物表象  
小林 星美 ……“Hope is the thing with feathers”  
—エミリー・ディキンソンが鳥に託した詩たち—  
鈴木 郁美 ……A・A・ミルンとイギリス児童文学の伝統  
田中 茜 ……*To the Lighthouse* における母子像の象徴的意味  
村田 春香 ……ビートルズとマザーグース  
—ノンセンスをめぐる—  
浅野 理子 ……イギリス王室と日本の皇室の比較文化論的考察  
安孫子悠紀 ……花園と共によみがえるメアリーとコリンの生命力  
眞田 佳苗 ……T・S・エリオットとミュージカル『キャッツ』  
志賀 友美 ……エミリー・ディキンソンの面白さ  
—「孤独」と「愛」と「格言」—  
千葉 茜 ……ジェイムズ・ジョイス『ダブリナーズ』における「麻痺」

平間 詩織 …… 『高慢と偏見』に見られるオースティンの結婚観

★ 吉村ゼミ (英米文化・文学)

加藤 真美 …… ナショナル・トラストの意義

—歴史的建造物の保護活動を中心に—

今野 咲菜 …… UK ロックとイギリス社会

今野 萌 …… 18-19 世紀のロンドンに生きた子供たち

—ディケンズの作品を通して—

鈴木 彩佳 …… Fashion Industry and Environmental Issues : In the Case of  
European Based Companies

鈴木 貴子 …… 『アーサー王物語』の普遍性について

高橋 莉帆 …… Dante Gabriel Rossetti: On the Relationship between Painting  
and Poetry

中川由加利 …… ヴィクトリア朝結婚式とその展開

服部 舞 …… 英国茶文化と女性

平坂 麻耶 …… Elizabeth I and Her Portraits

三村 綾 …… イギリス田園都市

—エベネザー・ハワードの思想と実践—

安部 寿理 …… 移民と現代イギリス社会

「新しい言語」と「新しいアイデンティティ」

伊藤 梨絵 …… J・M・W・ターナーが起こした革命

岡根 由貴 …… 1990 年代後半のイギリス映画

—都市を舞台とする意味と効果—

金内 博菜 …… 英国社会に息づく執事の精神

佐竹 祥香 …… イギリスの闇の世界

—『ハリー・ポッター』から読み取る—

佐藤 桐恵 …… イギリス 1970 年代とパンク

- 白戸 晴佳 …… ノーマン・フォスターのめざした建築  
鈴木 紗綾 …… 19 世紀の女子教育  
—イギリスと日本—  
高橋 明子 …… イギリス現代社会 格差とは問題か  
千葉 栞 …… 茶文化が変えたイギリスの衣食住  
半田 菜緒 …… 「こども」のイメージ  
—19 世紀のイギリス児童文学を通して—  
藤田 実久 …… ウォーターハウスと「シャロットの姫」

★ 両角ゼミ (英米文化・文学)

- 木村 芽衣 …… エドナが求めた自由とは  
—Kate Chopin の *The Awakening* を読んで—  
工藤 彩夏 …… 「教訓」によって描かれる理想の女性像  
—ルイザ・メイ・オルコットの『若草物語』を読む—  
沢田 千咲 …… ソンの支配とその限界  
—David Henry Hwang の *M. Butterfly* を読んで—  
小原 綾 …… もうひとつの自由  
—トルーマン・カポーティの『遠い声 遠い部屋』を読む—

## 英文学会活動報告

- 9月25日 就職講演会 「10年後の自分は何処にいる？～彼女たちの場合～」 青柳嘉代氏
- 11月14日 就職講演会 「英文学科の後輩に伝えたいこと」  
菅原晏沙さん
- 1月23日 鈴木先生特別講演会 「英国の詩 <sup>うた</sup> 英国の音楽 <sup>ひびき</sup>」 & 2013年度  
英文学会総会  
「讚美歌『アメイジング・グレイス』の誕生」 鈴木雅之先生  
英国の音楽とバグパイプ演奏 Gerald Muirhead 先生



鈴木雅之先生と Gerald Muirhead 先生



2014年1月23日、講演後に鈴木雅之先生ご夫妻を囲んで



---

TOEIC  
—私の勉強法—

---



## TOEIC 勉強法

2年 大内 亜梨沙

TOEIC スコア：775

今回は忙しく、あまり試験前に勉強時間をとることができませんでした。大学に入って一番初めに受けた TOEIC のスコアから 160 点ほど上がりました。Listening 420 点、Reading 355 点で、Listening は前回 5 月に受けた時と変わりはありませんでした。特に何をしているわけでもありませんでしたが、少しでも参考になるものがあれば良いと思います。

私は映画が大好きで、毎週何かしらの DVD を借りてきたり、家にあるものを見たりしています。ただ見るのも楽しいですが、せっかく見ている大好きな映画を英語の勉強に生かせたらと思ったのが始まりでした。まず映画を選ぶ基準ですが、初めて見るものではなく、だいたい内容とセリフがわかるものにします。映画を見るとき、音声は英語、字幕にします。すべて英語でも、セリフをだいたい覚えている映画であればなにも問題は無いと思います。映画を見ている間は字幕に注意し、どういう意味なのかわからない単語やフレーズだけピックアップしメモしておきます。そこで見終わった後にその単語やフレーズの意味を調べ覚えることで語彙力があがるだけでなく、普段の会話でも使うことができます。私が実践した例をあげると、映画はハリーポッターと死の秘宝 Part2、単語は vault (地下金庫)、elf (小さな妖精)、imposter (詐称者)、hack off (切り刻む)、bloody hell (英やれやれ)、folly (愚かな)、lord (主人、卿)、vanish (なくなる)、prat (まぬけ)、freak (異常、変人)、I'm mad for her (彼女が好きだ)・・・など、気になる単語をあとから調べ並べてみるとその映画の大まかなストーリーが出来上がります。この例をみても、映画の内容がわかる方には理解してもらえらると思います。それが楽しく、何作も実践した結果、自然の言い回

しが覚えられるようになります。ちなみにこれをトイ・ストーリーでやると、とても可愛らしいものに仕上がります。

次に Listening の勉強法ですが、車を運転している間に模試の Listening のパートを流して一週間前から毎日聴いていました。洋楽もよく聴きますが、それ以外は特に何もしていません。Reading については最初の映画の方法と、とりあえずどんなに忙しくても週に 1 回はまとまった問題を解きました。

今回はあまり勉強できなかったので、次は時間をきちんと取り、800 点を越えられればと思います。

## TOEIC 対策で意識したこと

2 年 佐々木 麻由

TOEIC スコア：655

今回 2 回目の TOEIC を受験したのですが、前回は思うような対策をとることができずに非常に悔しい思いをしました。そのため今回受験するのにあたって、前回受験した時の反省点をふまえて次のように取り組みました。

まず、前回の受験前に購入した参考書の問題を解き、解説を読んで一つ一つ理解するようにしました。前回使った参考書を今回も使ったのは、多くの問題を解いてもその一つ一つを理解することができなければ意味がなく、何度も繰り返し問題を解き確実に解ける問題を増やそうと考えたからです。こうした方が TOEIC 本番でも役立つのではないかと思います。

また、参考書を選ぶ際にも、私はもともとコツコツと続けることや長時間続けることが苦手なので、途中で飽きないように参考書も適度な量で分かりやすく書かれているものを選びました。私が買った参考書には TOEIC に出ない単語や近年の出題傾向、効率よく問題を解く方法などが

書かれており、勉強する際の無駄を最大限に省くことができました。中でも私が問題を解く際に最も意識したことが二つあります。一つはリスニングの問題を解く際に、先に写真や問題、選択肢に目を通すことです。写真や問題文、選択肢に目を通すことでどのような状況なのか把握でき、問題文を聞く際にどの部分が重要か予想して聞くことができました。対策の段階でいつも意識していたので、試験当日も落ち着いて問題を解くことができたことも点数を伸ばせたことの一因ではないかと思います。もう一つはリーディングの問題を解く際に、それがボキャブラリー問題なのか品詞問題なのか、また空所の前後を見れば解ける問題なのか、あるいは視野を広げて文章を読まなければいけないのかを判断してから解くように意識しました。この参考書を読む前はどんな問題でも問題文を全部読み、選択肢を訳してから問題を解いていましたが、その時間を当てて判断することで、無駄な時間をかけずに解くことができました。こうすることで前回よりも時間に余裕をもって解答を終えられたため、余裕をもって見直すこともできました。

さらに、私は音楽鑑賞が趣味で洋楽をよく聴くのですが、その時にも歌詞を聞き取るようにして聞き取れなかった部分は歌詞を調べて確認し、自分でも声に出して発音の練習をするようにしました。何気なく聴くのではなくどんな単語や文法が使われているのか、また意味を考えることも TOEIC 受験に少しは役に立つと考えます。

以上が私の TOEIC の勉強法ですが、まだまだ他にもできることはあると思います。これからも自分にあったやり方を模索しながら、点数をより伸ばしていけるように努力していきたいです。

## 私の TOEIC 勉強法

3年 佐藤 優衣

TOEIC スコア：625

私は TOEIC を受験する前、TOEIC の問題集を一生懸命解いたり、リスニングのために練習をしたりということはあまりしません。机に向かって問題集を黙々と解いていても、長い時間は続かず、私には向いていない勉強法なのかなと思っていたからです。

その代わりに私がやっていたことは、まず普通の授業を有効に活用することです。授業中、わからない単語が出てきたときはすぐ調べ書き出してそれを覚えたり、辞書でその単語の使い方や例文を参照したりしていました。また少しでも疑問に思った文法があれば、家に帰ってから文法書を開いて調べました。疑問をそのままにしておくのではなく、すぐに解決することが大事だと思います。

また、授業で使っている教科書の CD を iPod にいれて、通学中のバスの中などで聞いていました。聞き取れないときは英文を見ながら聞き、そのあと、訳を頭の中で考えるなど工夫して聞きました。リスニングのトレーニングにもなるし、試験対策にもなるのでおすすめです。そのほかには、スマートフォンで TOEIC の英単語のアプリや日常の熟語のアプリなどをダウンロードし、これもまた通学中に見ていました。1回で満足するのではなく、何度も繰り返しやることで身につくと思います。

また、1か月の語学研修に行ったことも、TOEIC の点数アップにつながったのではないかと思います。ホームステイをしながら学校に通い、毎日英語に触れていました。他の国の留学生たちは、日本人よりも積極的で、わからないことがあればすぐに先生に質問をするし、先生に言われる前に、自分の意見を述べていました。これでは自己表現もできないし、意見も述

べられないと思って、前より積極的に発言するようになりました。間違った表現を使っても、先生が直してくれるので、それを自分のものにしようと取り入れていきました。

私は週に1回、英会話教室に通っています。ネイティブの先生と会話をしたり他の生徒の人たちと意見交換をしたり、英語を使う機会を増やしています。これは英会話教室に限らず、学校のESLや家で英語を話すことでもできることです。

私自身、まだまだ英語に触れる時間が少ないので、積極的に英語と関わる時間を増やし、普段の勉強法も継続して行っていこうと思います。

## 私の TOEIC 学習法

2年 黒石めぐみ

私自身、TOEICを意識して勉強をしたことはありません。なので、おそらく参考にはできないと思います。私はどちらかというと、怠慢な性格で机に長い間向かい勉強することは好きではありません。実際家で勉強は高校以来していません。机に向かっても続かないしつまらないと感じて英語が嫌いになってしまいます。しかし、英語というものはやらなければ何も得られないし使わなければ習得しても頭から抜けてしまいます。私はいつも自分が飽きずに楽しめるような勉強をしているので紹介したいと思います。

まず、日常に英語を盛り込むことです。音楽、映画、ドラマ、小説。私の周りにはこういった形の‘英語’があふれているのです。音楽に関しては歌詞を見ずに耳だけで歌詞を聞き取り、ノートなどに書き連ねます。その後歌詞を見て答え合わせ、日本語訳、そして洋楽の歌詞カードに掲載されているプロの翻訳家が訳したものと見比べる、正しい歌詞を覚え、すべて歌えるようにする、ここまでが私の洋楽の楽しみ方です。洋楽は私の興

味のあるものですから、調べたいという意欲などがわきます。だから、億劫だとか、面倒だとか感じることなく英語を学べるのではないのでしょうか。しかも、リスニング、リーディング、文法を一度に習得できるのです。それに、教科書では出てこないようなスラングや言い回しがたくさんあります。これは TOEIC だけでなく日常会話でも使えます。ドラマや映画だっていちいちレンタルせずにテレビで放映されているものを、音声は英語で日本語字幕で見れば無駄なお金をかけずに勉強することができます。ネットで見られる海外ニュースや Voice Of America というサイトを用いれば、時事英語も学ぶことができます。このように、今では私たちが英語に触れられる機会というのはたくさんあります。これらを活用するだけでも得るものはかなり大きいと思います。

次に、英語を話す機会を作るということです。ESL はもちろん使うべきです。週に 15 分だけでも毎週得るものは大きいです、先生からは TOEIC の話やアドバイスも聞くことができます。次に、私は家ではすべて英語を話すようにしています。頭で考えることもすべて英語。幸い私は一人暮らしなので、何にも支障なくこれを行うことができます。これもれっきとした英語のアウトプット、と言えるのではないのでしょうか。

このように、本来ならば黙って静かにテキストを解いていくのが望ましいところ、私は楽しんで英語を学んできました。それでも受験するたび点数は少しどころではなく、しっかり上がっているところでいかにこれが効果的な勉強法かはわかっていただけだと思います。英語初級程度ならばこれくらいのほうが飽きずに楽しめますが、上級するとやはりそれだけでは足りないので、テキストを利用するのもしぜひ忘れないでください。私もそろそろテキストを用いて本格的に、楽しく勉強しようと思います。

## 編集後記

「鈴木雅之先生定年  
記念号」をお届けします。

鈴木先生は、本学に就任されてから定年を迎えられる本年度まで、常に英文学科のことに多くの情熱を注いでくださいました。その一つがこの英文学会誌の編集です。本学に就任されてすぐ本誌の編集委員を担当され、内容の充実化とともに、全体の体裁を整え、毎号毎号改善に取り組まれました。本誌は、1971年の創刊以来、継続して40年以上、号を重ねている英文学科の貴重かつ歴史ある活動の一つです。そのことを最も意識され、さらなる厚みを加えてくださった鈴木先生に感謝の意を表すとともに、そのご功績を称える「記念号」としても、本誌の歴史に新たな号を加えていきたいと思いをします。

英文学科長 吉村典子

---

## 執筆者紹介

本田 康典	宮城学院女子大学名誉教授
鈴木 雅之	宮城学院女子大学教授
遊佐 典昭	宮城学院女子大学教授
吉村 典子	宮城学院女子大学教授
John Wiltshier	宮城学院女子大学准教授
Joanne May Sato	宮城学院女子大学非常勤講師

## 編集委員

吉村 典子  
鈴木 雅之  
田島 優子

## 英文学会誌 第42号

発行	2014年3月19日
編集	代表 吉村 典子
発行所	宮城学院女子大学 学芸学部 英文学会 仙台市青葉区桜ヶ丘9丁目1番1号 電話 (022) 279-1311 (代)
印刷所	プリントコープ KOPAS 電話 (022) 727-1760