

ISSN 1345-7861

国際関係研究

第39巻第2号

平成31年2月

日本大学国際関係学部
国際関係研究所

国際関係研究

第39巻第2号

平成31年2月

日本大学国際関係学部
国際関係研究所

国 際 関 係 研 究

第39巻第 2 号 平成31年 2 月

目 次

論 文

グローバルな思想の伝播

—極東からヨーロッパへ— Andreas Heinrich BAUMANN ... 1

Relatively the Same:

Relative Constructions in Intermediate-level English Language Textbooks

..... Stephen DRAGE ... 17

研究ノート

メイベル・L・トッドの足跡を追って

—詩の編集と社会貢献を中心に— 梅 本 順 子 ... 37

Mobile Assisted Project-based Language Learning:

Practical Considerations and Learning Outcomes Bradley IRWIN... 47

ラフカディオ・ハーンと柳宗悦

—共感と共生の異文化理解— 那須野 絢子 ... 57

グローバルな思想の伝播

—極東からヨーロッパへ—

A.H.バウマン

ANDREAS HEINRICH BAUMANN. The Dissemination of Global Thought: From the Far East to the "Far West". *Studies in International Relations* Vol. 39, No. 2. February 2019. pp. 1-15.

The following paper attempts to provide a concise description of one aspect of the Columbian Exchange, i.e. the transfer of philosophical thought from East to West over centuries, thus exerting an influence over the development of the "Geisteswissenschaften" in Europe.

はじめに

フランシスコ・ザビエルの後も学問を修めていたイエズス会士たちは、アジア文明の社会構造・文学・哲学・思想・宗教倫理・言語などに対して深い関心を抱き東洋を訪れた。

現在「ほう・れん・そう」（報告・連絡・相談）と呼ばれている原理が、1558年のイエズス会の会憲にすでに規定されていた。それによると、上役と各地のイエズス会士は定期的に文通を交わす義務があるとされる。その決まりのおかげで比較的信頼できる報告書が、アジアから年1回帰国する艦隊に託され、ヨーロッパへ運ばれた。

16・17世紀にアジアのあらゆる所にいたイエズス会士からヨーロッパに届けられた報告書が収集・編集され、海外の布教活動に対する関心を喚起するためヨーロッパ南部で出版された。

本論文は、日本と中国からの報告を中心に、イエズス会書簡がヨーロッパに与えた影響を探るものである。

I. ヨーロッパにおける「島原の乱」の受容

島原の状況をヨーロッパに知らせたコレアの報告書（1638年に日本で執筆、1642年にポルトガルで出版）も、イエズス会の情報共有のしるしとしてだけでなく、同時にイエズス会の世界を網目状に結合する情報収集システム内のインフォーマー

ションの一部とみなすべきである。日本における出来事についてさえ、当時のヨーロッパ人には大変詳しい知識を獲得する道があった。もちろんイエズス会士たちの報告こそがその手段であり、その発表が読者の好奇心に十分な満足を与えた。

イエズス会士が上司に伝えた内容が、説教壇に上がって反宗教改革を推進した神父に大いに利用された。扇情的な心を震わせる日本像をつくるために、日本の宣教師と切支丹の英雄的な心構えがプロパガンダ目的のために整理され、世俗的に庶民に伝えられた¹。

イエズス会士による学校教育のためにも報告内容が役立てられ、演説、翻訳の練習にも使われた。その上、イエズス会士は1565年ごろから教育手段として芝居を導入した。最初は、謝肉祭の間、学生の関心を浮薄な娯楽からそらす目的であったが、後にラテン語での流暢なスピーチや修辞法の習得のため、また宗教的価値観を強め、反宗教改革のプロパガンダの手段として利用された。

1599年の *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*² によって、すべてのイエズス会学校³にもラテン語の宗教演劇が義務付けられた⁴。現在のクリスマス演劇のルーツもここにある。

16世紀においては聖書や聖人の伝説から着想された内容が主題となったが、日本が切支丹弾圧の政策をとった後、その情報がヨーロッパに流れ、反宗教改革の宣伝活動として、勇敢にも信仰のた

め命を犠牲にした日本の殉教者が有徳やキリスト教的深い心情の持ち主として扮されるようになった。

そこで、宗教改革によってルター派に改宗した人々をカトリック教徒へ戻るよう仕向ける目的で、非ヨーロッパ人である日本の殉教者ですら、個人の運命が信仰によって定められているというカトリック的な考え方の例として取り上げられた。さらに彼らは、カトリックの信仰に背を向けるよりも血を流し、死さえ受け入れる苦痛を耐え忍ぶ殉教者として演じられ、刺激的な場面によって観衆に強い衝撃を与えた。主題が聖人伝説からイエズス会士伝聞に移り変わる過程で、舞台上は血まみれの場面へと徐々に変化していった。

極東にある国に起こった出来事がヨーロッパに伝わり、演劇の形にされたそのスピードは、ヨーロッパ人がどのくらい日本での布教に集中していたかを証明するものと言えよう。1597年2月5日に26人のカトリック信徒、いわゆる日本二十六聖人が、豊臣秀吉の命令によって長崎で処刑されてからわずか10年後の1607年に、その出来事が宗教演劇の内容となった。イエズス会士によって「アウグスチノ・ツカミドノ」⁵とよばれ、高山右近と親しい関係を持っていた小西行長の運命は、彼が処刑された7年後の1607年に「日本王アゴスティノ・ツニカミンド」という芝居になり、イタリアのジェノヴァ市の大聖堂で上演された。さらに「クリスチアノマキア・ヤポネンシス」⁶という演劇によって、日本における1628年から1630年までの切支丹の殺戮が1638年に紹介され、それを見た観衆は肝をつぶした。日本の出来事が7・8年後にはヨーロッパで脚本化されていたことからすると、3万人のキリスト教徒の命が犠牲となった1638年の島原の乱をテーマにする芝居は、早ければ1645年ごろに出現するはずであったものと考えられるが、島原の乱が権力体制に対する政治運動とみなされる危険性があったためか、イエズス会の演劇界の中で何の反響も起こらなかった。

日本における切支丹弾圧によって、イエズス会士の演劇がルター派の前進に歯止めをかけるための効果的な宣伝手段となった。

イエズス会士は、カトリック思想を植え付ける力をもつ殉教劇を宗教改革に対抗するだけのために用いたのではない。当時のヨーロッパでは、理性信仰という理念をもつ啓蒙主義が迷信深い伝統的宗教と縁を切るよう、そして教会の教えのみが正統であるという主張を否定するよう宣伝していた。それはカトリック教会にとって新しい挑戦となり、イエズス会士も民衆の味方を得られるように、さらに、カトリック教義に対する信仰が弱められないように、殉教劇を啓蒙思想に対する対抗手段として用いるようになった。1786年9月4日にゲーテがイタリアに向かう途中でレーゲンスブルクを訪れた際、イエズス会士の公演を見に行き、『イタリア紀行』の中でその印象を述べている。

「私はとりあえずイエズス会教団の会館において毎年行われる学生の芝居を見にゆき、歌劇の終わりと、悲劇の始めの方とを見物した。彼らは駆けだしの素人芝居の連中などには見劣りもせず、なかなか立派で、少し衣裳などは華美に過ぎるくらいであった。この公開の演劇を見ても、今さら納得されるのはイエズス会士の抜け目のないことであつた。彼らは、何らかの効果のあるものは決して棄てておかず、それを懇切に愛護するだけの心得をもっていた。(中略)そして彼らの寺院が、気持ちよく壮麗な装いをもって引き立っているのと同じく、この眼先のきく人たちは上品な演劇によって、俗人たちの官能欲をもわが手に握ってしまうのである。」⁷

『オルフェオとエウリディーチェ』という作品でクリストフ・ヴィリバルト・グルックがオペラ改革を起こすと、宗教演劇もイエズス会士が音楽・舞台画・衣類(扮装)・踊り・特殊効果のような技術を導入することによって、ますます複雑になり、いちだんと人気が高まるイタリア・オペラとの競争を狙った。

オペラ・セリア(正歌劇)や市民的で、より身近な問題を取り扱うものであつたオペラ・ブッフアが広まると同時にイエズス会の演劇に対する関心が減少し、その影響力もだんだん消え失せた。関心が減少するもう一つの決定的な理由は、宗教劇の本質が保守的であつて、また、ラテン語で行つ

た演技が受け入れられにくかったからである。

イエズス会士が信じるヨーロッパ人の精神をめぐる戦いが、次第に啓蒙主義者が考える人間の脳をめぐる戦いに変わった。啓蒙主義を代表するフランスの多才な哲学者・作家であるヴォルテールが、元代中国の紀君祥によって書かれ、1735年にフランス語で出版された雑劇（戯曲の形式の一つ）「趙氏孤児」からインスピレーションを受け⁸、1755年に『中国の孤児』（L'Orphelin de la Chine）という悲劇を発表した。ヴォルテール自身は、この作品が「5幕における孔子の倫理」⁹であると説明した。中国文明を激賞することによって、ヴォルテールはジャン＝ジャック・ルソーの未開民族に対する崇拜を茶化すと同時に、上流階級に啓蒙主義的理想を教え込もうとしていた。

II. 「哲学の世紀」のヨーロッパに対する中国の影響

1. 啓蒙主義者が東洋を発見

ヨーロッパの精神史において、人が「自らに責めを負う未成熟状態から抜け出る」¹⁰としたその時、東洋まで広がるヨーロッパの伸張によって中国と日本がますます西洋の視界に入った。大学の研究者や宣教師が貿易や伝道によってアジアへと赴き、異文化と根本的に取り組むようになった。彼らは高度な教養の持ち主であったため、学問を高く位置づけている中国人の尊敬をも集めることに成功した。以前利用されていたヨーロッパから渡った冒険者・商人・軍人らの旅行日記に取って代わり、学者や宣教師の目で見た東洋の哲学・医学・植物学・地理・宗教・行政管理などについての専門書が情報伝達的手段となった。詳細な報告書が西洋の研究室や聖職者に流れ込み、徹底的な発酵過程を引き起こした。その報告書は比較的正確な中国像を構築させ、その時代の最も有名な知識人の心にそれを浸透させた。このおかげで彼らは自分の考えを具現化できるようになった。その考えが後にヨーロッパに広がり、学者自身が中国に関する知識の情報増殖器になった。中国が知識人の心と脳に抗しがたい魅力を及ぼすようになった丁度その時、啓蒙主義の思想がヨーロッパに広

まったのは全くの偶然とは考えにくい。

中国について最初に出版された重要な作品は、マテオ・リッチ(利瑪竇)の記録である¹¹。

彼は東西文化の架け橋となったイタリア人イエズス会員であり、中国語をマスターし流暢に駆使することで中国宣教に成功をおさめた。その本では、明朝時代の中国の文化・哲学・宗教・政治・地理が、また宣教師たちの努力と彼らの「順応政策」が取り上げられている¹²。

堰を切ったように中国についての本が次の100年の間頒布され続けた¹³。啓蒙時代における中国についての代表的な作品は1736年に世に出たデュ・アルド『中華帝国と韃靼支那の地理的・歴史的・年代学的・政治的・自然的記述』である¹⁴。しかし、そのデュ・アルドの作品も、ニコラ・トリゴーによってイタリア語からラテン語に訳されたマテオ・リッチの記録なしでは不可能であった¹⁵。

このような本に基づいて中華帝国の巨大な領土や政治的勢力・経済的豊かさの詳細な情報を把握し、その上国籍・国家や宗教を原因とする西洋の対立的視点に立つことによって、中国の文明がいかに秩序や安定、統一感と理性をもつ国家をつくりあげているという印象を啓蒙主義者に与えた。中国文明を熟視することでヨーロッパの思想家たちは、西欧社会の弱点・短所・欠点を見出すとともにその解決の道を模索するきっかけとなった。もちろん彼らの理想化された中国は現状と異なっていた。

オリヴァー・ゴールドスミス、イマヌエル・カント、ゴットフリート・ヴィルヘルム・ライプニッツ、クリスティアン・ヴォルフ、ヘインリッヒ・ゴットリーブ・フォン・ユスティ、シャルル・ルイ・ド・モンテスキュー、フランソワ・ケネー、ジャン・ジャック・ルソー、ジャン・バティスト・デ・マルキス・ダルジャン、フランソワ・マリー・アルエ・ド・ヴォルテールなど、ヨーロッパの苦境を批判するため東洋からの情報を武器とした思想家の名は啓蒙時代の名士録そのものであった¹⁶。

1756年ヴォルテールによって書かれた『ESSAI SUR L'HISTOIRE GÉNÉRALE ET SUR LE MŒURS ET L'ESPRIT DES NATIONS』¹⁷の中で中国の状況を再現すること

で目指したのは、ヨーロッパ内の宗教的、政治的、社会的改革であった。影響力の強い論文や小説や脚本などによって、東洋は現実的な場所よりも舞台の後ろにある彩の舞台背景にすぎなかった。

中国がいろいろな面でポジティブな模範となった反面、日本はジャン・バティスト・デ・マルキス・ダルジャンの『シナ人の手紙』に見られるように、むしろネガティブな模範として紹介された¹⁸。特に日本国内の権力構造に透明性がないため、啓蒙思想家たちはヨーロッパと日本の状況が類似しているとの見解に至った。ヨーロッパには皇帝（世俗的）と教皇（宗教的）、日本には将軍（世俗的）と天皇（宗教的）というように、日本における政治構造がヨーロッパと酷似しており、また日本における宗教の代表者である僧侶がヨーロッパにおける神父と同様に、偏見、迷信を広め理性を欠いているとの判断が下され、日本をネガティブな例として挙げることで、わが身を危険にさらすことなく自国の支配機関を批判することが可能になった。日本を旅する「シナ人」が理性的な視点から日本の諸悪弊を批判することにより、ダルジャンは婉曲的にフランスそのものの状況を批判していたのである。日本は啓蒙時代においてヨーロッパのネガティブな面を映し出す鏡としての存在であった。

モンテスキューの『法の精神』(DE L'ESPRIT DES LOIX) に映し出された日本の悪例がヨーロッパの自己理解や世界観の形成を可能とし、政治的、宗教的環境に変化をもたらす一助となった。ヨーロッパの知識人が東洋の精神世界を発見した後、ポジティブな模範としての中国とネガティブな模範としての日本が西洋の精神的発展に寄与すると主張したのは過言ではない。

イエズス会士たちが布教活動を推し進めアジア人の「心」に変化をもたらそうとする間、イエズス会士によってヨーロッパの知識人にながれた情報は期せずして逆に世俗的な啓蒙主義者の「脳」に変化をもたらしていたという結果は皮肉と言う他ない。

社会的、政治的、思想的理想が中国で実現していると思っていた啓蒙主義者たち（ゴットフリート・ヴィルヘルム・ライプニッツ、クリスティア

ン・ヴォルフなど）は、その状況を紹介することで社会批判の道を開こうとしたが、支配機関に対する直接的批判は国家権力による弾圧につながる危険性があると考えざるをえなかった。したがって、社会秩序を破壊する能力があると見なされた政治的内容をもつ本であっても、社会に紹介する自由を確保するため様々なテクニックが用いられた。第一に、治安警察が見つけ出して捕えることが絶対にできない人物に出版物の責任を負わせる方法である。例えば、フランスの小説家クロード・プロスペル・ジョリヨ・ド・クレビヨンが1734年に発表した『Tanzaï et Néadarné』（間違っ
て L'Écumoire, histoire japonaise と呼ばれている）のような、アジアを舞台にするフィクション小説の表題紙には、実在しない人物名「中国皇帝下御用達の印刷業者ルー・チュー・チュー・ラ、北京」¹⁹ という嘘の記載がなされている。

第二に、著作の中で外国の悪い状況を描写することによって、同じ状況をもつ自国の間接的批判が可能になった²⁰。そして、第三に、ヨーロッパを旅する異文化出身の旅行者がヨーロッパに関して批判的な意見の発言をするように仕向けることができた。

啓蒙期のフランスの哲学者・政治思想家であるモンテスキューによって執筆された書簡体小説『ペルシア人の手紙』²¹ は、文学において新たな道を切り開く作品である。そこからヨーロッパ社会に対して批判的である外国人旅行者の書簡を連ねることによってストーリーが展開していく小説という新ジャンルが生まれた。『ペルシア人の手紙』とは、ユスベクとリカという二人の高貴な生まれのペルシア人がフランスを旅行し、母国に住まう友達に文通を通しキリスト教社会やその倫理、フランス政治の問題などについて、二人の見解を伝えていく小説である。後に、この類の作品が数多く生まれ、その中で西洋社会の腐敗した考え方や馬鹿げた伝統が批判された。モンテスキューがヨーロッパを旅するペルシア人に与えた役割を、中国文明崇拝者であるヴォルテールは、中国人に演じさせている。ヴォルテールは文化史的な作品である『ESSAI SUR L'HISTOIRE GÉNÉRALE ET SUR LES MŒURS ET L'ESPRIT DES

NATIONS』²²の第一巻、第一章から中国を論じることを始めとして、世界史における中国の主導的立場を重要視した人物であるが、ヴォルテールにとって、それは生涯にわたり続く計画であり、神・社会倫理・キリスト教に対する見解をまとめた『哲学辞典』の中では、ヨーロッパ人に宗教や教会のあり方をよく考えさせるため、中国人が語り手となりカトリック教義を批判するという手法をとっている²³。

モンテスキューの『ペルシア人の手紙』からインスピレーションを受けたもう一人の啓蒙思想家は詩人のオリヴァー・ゴールドスミスであった。アイルランド出身の医者であった彼は、『ザ・パブリック・レチャー』という雑誌に1760年から随筆を寄稿した際に注目を浴び、それらをまとめ、1762年に『世界の市民』という題名の随筆集を出版した²⁴。主役である孔子の弟子、リエン・チー・アルタンギという中国の河南人がイギリスを旅しながら異文化の目線でイギリスの社会的・政治的状况を批判し、ブリティッシュの風習やファッションに嫌味っぽく論評を加えている。

キリスト教教会の分裂、理性と宗教の対立、そして自然科学の発展といった三大イベントの原因となったルネサンス・ヒューマニズムだけでなく、間違いなく中国の影響によりヨーロッパにおける普遍主義や世界市民主義が発生し、ユダヤ＝キリスト世界観が世俗化されたのである。

2. ヨーロッパの精神界に対する中国の影響

『哲学の世紀』²⁵の間、ヨーロッパの思想家は自国の問題を解決する方法が外の世界にあるのではと、東の方を見やると、ヨーロッパより早いうちに高度な文明まで発展し、聖書よりも長い歴史をもつ中国が目に見え込んできた。中国滞在のイエズス会士からあらゆる分野についての情報が届き、次第に啓蒙期の中国像ができあがるようになった。1687年にイエズス会士がフランス国王ルイ14世に献呈した『中国民の哲学者である孔子』²⁶という作品によって、儒教が初めて簡潔、かつ、総括的に思想家に紹介され、結果として、中国の道德原理に対する感嘆が全ヨーロッパに広まった。宗教的・社会的・政治的改革を实行しようと思っ

た親中国主義的啓蒙主義者は、優勢である中国を模範にして、西洋文明に部分的に中国哲学を導入しようと望んでいた。

a. 宗教的な模範としての中国：原始宗教

1832年3月11日にエッカーマンと対話したゲーテが原始宗教を「神に端を発する純粋な自然と理性」と定義した²⁷。

この原始宗教が、人類の最初の宗教、つまりアダムと妻のイブが信じていた宗教であり、神を人格的存在とは認めず神の啓示を否定する理神論者は、キリスト教の教えなしで、理性だけを行動の規範にし、それでも有効な道德制度をもち繁栄している社会が中国に存在すると思っていた。理性だけに基づいて道德を有する社会がありうると悟ったフランス人哲学者ピエール・ベールは、神の人格的存在に対する信仰やキリスト教義（ドグマ）がなくとも、人間の心に道德性を抱かせることができ、悪事をさせないための宗教的拘束力がかならずしも必要だとは限らないのであると確信した。

この問題に関して理神論者の一人であるドイツのハレ大学哲学教授クリスティアン・ヴォルフの考え方は「中国民の哲学者である孔子」に影響を受けたようで、「孔子の道德原理は単純かつ平易であり、そこには純粋な自然理性が根幹にある。この理性はたとえ神の啓示がなくとも、その力は甚大である」²⁸と確信をもって述べた。ヴォルフもまた、公衆道德を社会に実現させるため、「神の啓示」は不要であり、「神の啓示」よりも実例や前例を以て教訓としたり、よい手本を示したりすることで、中国人が善行と邪悪を識別するようになったと固く信じていた。彼は、理性があれば宗教と関係なく道德性が生まれることの証しを儒教に見出した。旧約聖書創世記に記されている、アダムの子孫である人間は生まれながらに「原罪」（いわゆる「人間の墮落」）を負うとされる教義を否定する者たちは、ヴォルフと同意見であった。彼らの立場は、「人間がどこで暮らそうとも、「善」はだれにとっても生れつきの性質であるという考え方が孟子の哲学にも見つかる。「人の性の善なるは、猶水の下きに就くがごとし」²⁹と述べ、人

の性は善であり、どのような聖人も小人もその性は一様であると主張した。孟子の性善説は儒教主流派の中心概念となって多くの儒者に受け継がれた。

「神の啓示」や「神の指導・補導」が不要だという中国の観念は、啓蒙期における理神論の発生と、ヨーロッパ人が神や宗教をどう取り扱うかという理念に大きな影響を及ぼした。

フランス・ドイツの啓蒙思想家に受け継がれた理神論は人間理性に基づく宗教をつくらうとし、神の啓示・教会の権力・聖書の非合理性などを拒絶した。理性をもって自然界をよく観察することによって「至高の存在」や神が天地を創造したことが明らかになり、その天地もまた自然と道德の法則に従っている。理性を通して人間がその法則を見抜いて、道德性のある生活を選ぶようになる。つまり理神論者は「口出し」をしない神の存在を信じていた。儒教の道德制度において、他人との調和的共存ルールを神が天から人間に下したのではなく、人間自身が理性を用いてそのやり方を覚えた。多くの啓蒙主義者が、儒教の理念をヨーロッパの社会に導入することによって、ドグマのない普遍的な宗教が発生すると確信していた。

国家権力と肩を並べる教会権力も、宗教から生まれる迷信も存在しない実用的な道德制度が中国において社会秩序的な機能を果たすという知識が、啓蒙主義者にとってカトリック教義に対する武器となった。

クレビヨンは上記の作品『*Tanzai et Néadarné*』を通して中国に関する情報をでっち上げることにより、例えば、偉大な猿と呼ばれる神のために馬鹿げた儀式を行う、というような表現で間接的にカトリック教義を噴飯ものにしていく³⁰。

しかし、このように教会の権威をゆるがす行為によって、社会に及ぼす教会の勢力が低下していても、神に対する信仰も低下していたとは限らない。

b. 倫理的な模範としての中国：儒教

i) 倫理的共通点

キリスト教と儒教の道德原理においては共通点があるのか、はたまた、両文化は天と地に対する理念においては一致する所があるのか、という疑問を解明すれば、より効果的な宣教活動の実施ができるようになるのではと考えたイエズス会士が特に儒教に旺盛な関心を示した。少なくとも、儒教の中にキリスト教義のきざしがあるとイエズス会士は考えていて、実は、両文化の倫理観においては、これが「黄金律」に当たる。聖書には、「他人にしてもらいたいと思うような行為をせよ」³¹とあるし、孔子は「己の欲せざる所は、人に施す勿れ」³²と言明した。五常（仁、義、礼、智、信）に反する考えや激情を抑えることによって、人間は自分自身を改善し、常に完璧なものに近づける努力をすべきという教えがキリスト教にも儒教にもある。

ii) 憲法

中国の国民の社会的幸せは、儒教の原理を実際に日常生活に適用することによって確保されているとみた啓蒙主義者にとって、五倫（父子、君臣、夫婦、長幼、朋友）という道德原理は新たな社会を形成するためには極めて重要な要素であった。例えば「父子」という関係には親としての、子供としての義務が含まれていて、その義務を果たすところから社会的安定が生まれる。フランス革命の最中、1795年8月22日に制憲議会によって可決された憲法には市民の義務が定められている。「よい息子、よい父、よい友、よい夫でなければ、よい市民にはなれぬ」という内容をもつ憲法第4条は、五倫の道德原理との類似性をみることができ、そこに儒教の及ぼした影響がはっきりと反映されている³³。

iii) 教育

1795年憲法ほど類似性は顕著ではないが、コンドルセ侯爵起案のフランス教育制度に関しても儒教との関連がみられる³⁴。ジャコバン派に加入し、1791年にパリを代表する立法議会の議員に選出されたコンドルセはフランスにおける革命を歓迎していた³⁵。フランス革命の間革命者たちは、国家と社会再建築の際、キリスト教教会の協力的

役割は望むべくもなかった。潤沢な国庫を求めるタレラン・ペリゴール伯爵の提案に基づいて1789年10月10日教会所有領地・財産の世俗化が命ぜられた。多くの修道院が俗人の手に渡り、1790年2月13日制憲議会が修道会を無用な組織として廃止した。そこで制憲議会が社会から教会を排除した時忘れさられたのは、革命以前の教育というものとは修道院学校の形で聖職者にほぼ全面的にまかせられていたということであった。

コンドルセの見解は、国家が啓蒙された国民を必要としているということである。この目標を達成するため、彼は教育委員会会長として、費用のかからない男女平等である教育と専門的な教員養成を求める学校教育改革案を立法議会に提出した³⁶。

「無学は奴隷の境遇」と考えたコンドルセによると、加減乗除の四則や読み書きを教え込むだけが中身の充実した教育ではなく、自分の権利を理解できるようになるため法律の知識を市民に提供すべきである。さらに、イデオロギーと関係がない道德倫理を教えれば、無駄な市民間の対立を回避でき、社会治安もよくなると希望を抱いた。孟子によって流布された教え「善は人間の生れつきの性質である」の他に「人間は常に自らを完璧にしようと努力する者である」という儒教的な哲学をコンドルセが信じていて、国家政府の課題は勉学に適した環境を提供し、教育の助長によって人間の育成を促進することである、とみなされた。

コンドルセは、政治的・貴族的・金融的・宗教的権力が道德律の教えに干渉しないように、言い換えれば、男女共学の学校制度の自立性を保証するため、学校制度をフランスの芸術科学会の監督下におこうと尽力したが、社会の隅々にわたる支配力の低下を恐れていた立法議会は最終的にコンドルセの計画を履行しなかった。中国の教育制度がヨーロッパよりも卓越しているとみなされ、その理由は行政と教育の分離を保証している「科举制度」にあると思われた。つまり、学校制度の独立性を求めたコンドルセの案が中国から影響を受けた可能性は大いにあると言えよう。

iv) 寛容性

前述の哲学者クリスティアン・ヴォルフは中国崇敬者であることを理由に個人的に迫害されていた。1721年、ハレ大学で「中国の実用的哲学について」³⁷ というテーマの講演をしたヴォルフが、儒教の優勢を強調し、キリスト教と異なり、国益と個人の幸せに対する要求をうまく調和させる、理性的である儒教を称賛したが、大学の同僚たちは、ヴォルフがキリスト教の教えに反する哲学を主張したため、彼を告訴した。「48時間以内にハレ市を出るよう、さもないと処刑する」との判決が下され、ヴォルフはやむを得ずその追放命令に従った。「哲学の世紀」と呼ばれる、あまりにも寛容性が乏しかった期間、ベール、ヴォルテールなどの啓蒙思想家たちの頭が寛容という問題で満たされていたことは全く不思議ではない。

1685年、ルイ14世のフォンテーヌブローの勅令により、以前、新教徒に対してカトリック教徒とほぼ同じ権利を保証したナントの勅令を廃止し、カトリック中心の国家へと逆戻りさせた際、ベールがその出来事を不寛容の証しとした。

ヴォルテールも、中国皇帝の寛大な政策をカトリック教義と対比して、中国の寛容性を引き立てるものとし、その寛容の証拠として中国の「寛容勅令」を参考するように主張した。中国滞在のイエズス会士であるトマス・ペレイラ（徐日昇）神父が皇帝にキリスト教に対する寛容を求めた際、康熙帝は1692年3月22日に、「天主教」（ローマ・カトリック教）が公許されることになる「寛容勅令」を下し、それによって教会堂に対する攻撃は禁止され、宣教活動は形式的に許可された。この「寛容勅令」は、イエズス会に対する康熙帝の信頼や友好関係の象徴であり、ヴォルテールにとっては、康熙帝が「寛容勅令」を下す前に法廷の判断にゆだねざるを得ないことが、康熙帝の政権は非専制主義的かつ非絶対主義的であることへの明示でもあった³⁸。

哲学者・数学者であるゴットフリート・ヴィルヘルム・ライプニッツの中に啓蒙期の寛容性が具現されていた。彼は生涯を通し中国に対する関心と国際的な考え方の持ち主であった。中国に滞在したイエズス会士と文通し、中国に関する専門文献を読書した。アルファベットが一つの音価を表

記する音素文字であるのに対し、漢字は基本的に一つの形態素を表すことがわかった彼は、世界の哲学者たちがお互いに抽象的観念を伝達するため中国語を世界共通語とする構想や、中国文化と西洋文化の最善的要素の組み合わせによる、寛容性のある知恵の高い新社会の形成を考えたりした。ライプニッツが1697年に出した『中国からの新情報』という著作の中に、「中国がヨーロッパ人に儒教を宣教する者を派遣すべきだ」³⁹ とある。中国人宣教師が自由にヨーロッパ人に儒教を伝えるためにヨーロッパのどこかの君主が康熙帝のように「寛容勅令」を申し渡すということがありえるだろうか。

啓蒙期の思想家たちは、儒教の中に、キリスト教義だけは永久にどんな時でも正しく、普遍妥当であるというような当時のドグマをみつけられなかった。ドグマのない社会は、価値観の相違による対立が起らないため安定しており、しかも固定的なドグマよりも、むしろ儒教の道徳がティーピーオー、つまり「時と場所と場合」に合わせられる順応性を持っているという印象をうけたようである。

c. 政治的な模範としての中国：皇帝の権力が制限されている

i) 専制主義

18世紀の後半から、中国像の政治的利用が始まった際、中国社会体制の支持者と反対派の間に深いひびが入った。啓蒙主義者が、専制君主は国益のためよりも個人的利益のために権力を行使すると定義し、代表的な例としてオスマン帝国の支配者であるサルタンを挙げた。中国嫌いであるモンテスキューは、中国を恐怖にかられた国として描写し、国内平和や社会静寂が家父長制度からの弾圧によって維持されていると主張した。確かに理性を基盤とする儒教の哲学に感嘆していたが、中国を専制主義と定義したモンテスキューにとって理性を基盤としても専制主義であることに変わりなく、それを拒絶していた。なぜなら、それは彼の三権分立の理想に叶っていなかったからである⁴⁰。

中国びいきのヴォルテールは、啓蒙主義的な儒教原理に基づく理性に肯定的な態度を示していた。中国においては、儒教による理性主義が、社会を統制しているように思えた。さらに彼は、そうした中国の姿を、西洋の封建的キリスト教世界の手本として利用することができると考えた。

啓蒙専制君主に関する思想家たちの議論に中国は間違いなく影響を及ぼした。彼等の目的は、決して社会ピラミッドの頂点を占め特権のある小さな支配階級の利益のためではなく、国民全体の利益のために権力を行使する賢明な慈悲深い君主をもつ啓蒙専制君主政体をつくることにあった。

自分自身を「第一の公僕」と呼んだプロシア大王フリードリッヒ 2 世が1740年に玉座に座る前に、マキャヴェリとその著作『君主論』に対する反論である『マキャヴェリ駁論』を世に送り出した。ヴォルテールやヴォルフの啓蒙主義哲学から啓示をうけたフリードリッヒ 2 世はその著作の中で、中国皇帝のように慈善的に国を治める方法について感想を述べた⁴¹。中国精神文化に対し高い評価を示す啓蒙主義者たちが、支配階級の思考さえ感化できる力をもっていたことがうかがえる。

その頃フランスでは、啓蒙専制君主政体を含むどんな形の君主政体であれ社会的、経済的改革を実施しないためフランス君主に対する民の信頼がなくなり、イギリスにおける議員制の理念と比べると、思想家たちが提案する慈善的な啓蒙専制君主政体は魅力が薄れた。フランスは革命に向かう道をたどり始めたのである。

ii) 君主の役割

ヨーロッパの国家は絶対主義的権力をもつ政治的体制であるのに対し、ユーラシアの最東端にある中華帝国が、人間関係を整理する儒教の原理をもつ道徳的体制と見なされた。儒教においては皇帝であろうが家来であろうが同じ道徳的規則に服する。このように君主の権力を道徳的な規範によって制限する国は、ヨーロッパの啓蒙主義者にとって大変魅力的であった。両文化圏において国家の頂点に立つ君主の地位は同一であるが、ヨーロッパにおいては君主が自分の利益のために国民の生活に干渉し、一方、中国は父権主義であるため国

家がいわば「親」として「子」である個人の利益を保護する名目で国民の生活に介入する。日本語ではこれを「温情主義」という。啓蒙主義者もこの「温情」に惹かれたらしく、ヨーロッパ君主と性質の異なる中国の皇帝を「国家の慈悲深い父」と見なした。その思想は美術界でも取り上げられる様になり、存命中に「民衆の父」と呼ばれたルイ12世が270年以上も前に他界しているにもかかわらず、1789年になってその肖像画が描かれた。フランス国民が彼に敬意を表し、彼が再び歴史の暗闇から光の中へ押し出されたのがちょうど中国の皇帝を「国家の慈悲深い父」と見なした時期であったのは偶然ではないだろう⁴²。

「王権は神から付与されたものである」という王の正統性に関しては、ヨーロッパと中国に共通点がみられる。「神以外の何人によっても拘束されることがなく、国王のなすことに対して人民はなんら反抗できない」という王権神授説の原理がヨーロッパにある一方、儒学の受容に伴い、「天の思想」つまり天命が政治や道德の根拠となってきた中国では、徳のある王が天から命を受けて皇帝となり徳の無い政治をすれば、天命は民の望みを反映し、別の人間に下り王朝の交替が行われることが理とされた。天命にしたがって王を滅ぼすことを放伐と呼び、次の天子となるべき有徳の諸侯などが、無道な暴君や暗君を天下のために、討伐して都から追放するという行為である（易姓革命）。

孟子は天命を詳細に論じた。天の意思はどのように示されるのかといえ、それは直接にはなく、民の意思を通して示される。民がある人物を天子と認め、その治世に満足するかどうかによって天命は判断されるのである。しかるに、殷の湯王が夏の桀王を追放し、周の武王が殷の紂王を征伐したことも、臣下による君主への弑逆には当たらないとした。なぜならば、いくら桀王が天子の位にあったとはいえ、仁義のない者にすでに天命はなく、ただの民と同じだからである。このように、孟子の天命説は武力による君主の放伐、つまり反抗権さえも容認し、民衆の重要な役割を強調したものであった。

このような孟子の思想を反映する根本的な権利

が「1793年の人間と市民の権利の宣言」の中で保障されるようになった。その35条によれば、政府が国民の権利を侵害することがあれば、蜂起は民衆にとって聖なる権利であると同時に不可欠な義務でもある⁴³。

しかしながら、君主に対する忠誠心を拒否し、市民の権利を強調する知的エリートに属する啓蒙主義者たちが絶対主義・専制政治・教会の役割・迷信・無知と戦い、中国から得た着想は、支配権力を軽蔑し不満を募らせる革命的精神に計らずも貢献したが、思想家にとって無知の民衆による権力掌握は望ましくないことであった。

iii) 公務員

中国びいきの思想家は、統治の本質のあり方はもちろん、統治権の振るい方についてまで検討すべきであると考え、中国国家公務員養成からヒントを得ようとしていた。高い地位を独占している世襲貴族が君臨するヨーロッパと違って、中国においては、国を治める新しい支配階級「士大夫」は科挙と呼ばれた官僚登用試験によって選抜された。人は祖先から財産の相続はできるが、科挙によって登場した官僚たちが軍隊や行政において占めていた「官職」・「高位」・「名声」などを引き継ぐことはできず、どの階級所属であろうとも上進しようとする者は官僚登用試験を受けるより他、道がなかった。知識人である啓蒙主義者にとって、優秀であれば民衆でさえ国家運営に関与ができる成績重視主義は大変魅力であったに違いない。考えてみれば、官僚になれるチャンスを平等に国民に与える例は民主主義的な発想であり、その時代には世界中どこにもなかっただろう。

ヨーロッパと比べれば中国の国家公民制度が理想的であると確信したヨーハン・ハインリッヒ・ゴットリーブ・フォン・ユスティが科挙を基盤にした中国式官僚登用制度をプロイセン公務員養成の手本にするよう提案したが、科挙の対象となる秀才・明経・明法・明算・明書・進士の六科は、実用的かつ行政学的な知識が求められていない弱点があるという反対の意見も多少あった。さらに、中国において民衆による政府関与が実現されているが、高い教育費を支払う余裕がある受験生は上

流階級所属であるため国家が無料の学校制度を提供しない限り、公務員養成はやはり不平等であるとも指摘されていた。それでも、科挙のおかげで、政府任務や行政をまかせられた官僚は高度な教育を受けた者のみであったのは確かである。ヨーロッパの思想家にとって科挙のもっとも大きな魅力は、法律の正当な執行を司る公務員によって、支配者が独断で事を決する権力乱用を防ぐことが可能になることである。中国を手本とした公務員国家試験を導入する考えがプロイセン、フランス、イギリスに広まった。例えばプロイセンにおいては1693年⁴⁴ヨーロッパで初めてこのような試験が実施された。フランスでは革命の直後の1791年⁴⁵に行われている。

イギリスの公務員制度のルーツも中国にあるといっても過言ではないだろう。広東の東インド会社に勤めていた社員が科挙の考えを基にして、1806年に行政任務を希望する者が資格を取得するための専門学校の設立を提案した。そして、何百年も前から中国の科挙に基づいている全く同じ原理（一般教養の試験をする、定期的に試験を行う、だれでも受験可能、など）がフランスやプロイセンに遅れ、やっと19世紀半ばにイギリスに導入されるようになった⁴⁶。

3. 経済的な模範としての中国

「哲学の世紀」においては、三つの津波が中国から発生した。まず、18世紀初期には中国からの情報が聖書認識に衝撃を与え、ヨーロッパ人の宗教観を変えた。その上に儒教の道德原理が社会構造についての議論を引き起こし、18世紀半ばごろから政治的改革を目指す思想家が君主の役割を見直すようになった。そして、18世紀後半になると重農主義者⁴⁷が中国を経済理論の手本とした。

貴金属は艦隊の造船、武器開発、傭兵の賃金に使われ、多ければ多いほど国力が強まり、国家の軍事力を決定づけるため、16世紀初頭から新世界よりイベリア半島の港経由でハプスブルク家に流れ込む大量の貴金属がヨーロッパ諸国の支配者たちを憂慮させた。ハプスブルク家の軍事的優位に立ち向かえるような経済力を手中におさめよう

と、重商主義が重視された。領土内に貴金属生産能力がない国家は、輸出を推進すると同時に輸入を制限するため関税や税金を課すことで国内産業の保護や、貨幣蓄積をはかる政策、いわば貿易差額主義を救いとし、それらを取り入れることによって国力の増強を図ろうとした。世界貿易総額は一定していると思われたため、貿易黒字の達成を狙って自国の貿易総額を上げるには経済戦争を起こし、私掠船によって、相手の商船を沈ませようとした。同様に国内産業育成を計り専門職人を外国から引き抜くことや、資源や製品の販売市場確保のため植民地を征服することなどの手段が黒字貿易のために取られた。

ヨーロッパ諸国が全世界に触手を伸ばし、その支配権が世界中に広まれば広まるほど逆に数多くの着想がヨーロッパに紹介され、例えば18世紀半ばに中国からの農本主義のような新理論がヨーロッパに受容され、フランスの経済問題を考える人々を啓発した。彼らの手によってヨーロッパにおいて中国の農本主義という思想が重農主義に変えられた。

ジャン・バティスト・コルベールの重商主義的政策のせいでフランス農業が大損害を受けたため、フランスの重農主義者が重商主義を強烈に批判した⁴⁸。農産物への高い関税は輸出を抑え、国内の農産物供給過剰を人工的に引き起こし、食糧の値が下がる。それに伴い賃金もさがり、賃金があれば、産業分野における生産コストも減少する。生産コストが下がれば国際市場におけるフランスの競争能力が増すという政策がコルベールの目的であった。しかし、この政策はコルベールの思惑通りにはいかなかった。所得減少で苦しんだ農民が農村から都市へ移動し、食料生産が衰退する結果となった。

問題を解決するため、フランスの重農主義者がレッセ＝フェールを唱道し、国家間の自由通商、国内関税や税金の撤廃、国家独占事業やギルドの廃止、土地のみを課税の対象とする「地租単税」や農民の強制労働の廃止を要求した。

医師であり経済学者でもあるフランソワ・ケネーが50代で経済学の発展に寄与し、重農主義経済学を生み出した。ケネーは「ヨーロッパの孔子」

とも呼ばれ、著作の『フィジオクラシー』⁴⁹の1767年版が「北京」で発行されたと偽った⁵⁰。そこにはフランス公権力による検閲の回避があったかもしれない、または中国経済倫理に対する熱狂を示す意図があったようにも思える。重農主義者たちは、社会は物理・道徳の両法則によって創造された「自然秩序」に基づいて形成されたものであり、統治機関はその法則に従うべきであると主張した。自然秩序の物理的法則は、農業・採鉱業・伐採業を支える土地が国家の富の唯一の源泉であるという理論に基づいている。土地の利用によって得られたこれらの資源があるからこそ商業や工業が成り立つのであり、この考え方は儒教と対等している。中国において農業は国家の福祉の基盤とされており、この原理に基づく社会ピラミッドのなかで、職人や商人よりも高い地位を占めているのは農民である。

春になると、畑を鋤くことによって農耕期を開始し、その際中国皇帝ですら農夫になることは重農主義者を驚かせた。ケネーが、その儀式を見習うべきであるとフランス王室に提案し、1768年にルイ15世の息子が、王室が農業を評価している証拠として、その中国の儀式をまねた。その次の年の1769年に神聖ローマ皇帝ヨーゼフ2世が、国家における農業の重要な経済的社会的価値を認めるため、「鋤入れ」をし、その儀式がオーストリアでも繰り返された⁵¹。

ケネー著作集『フィジオクラシー』の出版を機に、「エコノミストの集団から一挙にセクト的・神秘的教義の集団に転じた重農学派に対する批判を積極的に紹介するようになり」⁵²、重農主義者は批判に屈しこの理論を実用に移すことを断念せざるをえなかったが、経済学においてはイギリスのアダム・スミスの古典学派経済学の発展やカール・マルクスの社会主義経済学への批判的継承などに影響を与えた。ヨーロッパにおける経済学理論の誕生とその発展に中国の思想が関わっていたというのは過言ではない。思想家の頭の中でヨーロッパとアジアが刺激し合い、あるひとつの形を成していくのを追いかけることは感動を呼び起こす。

4. 美術的な模範としての中国

啓蒙期において、中国の勢力に左右されていたのは哲学者や思想家の脳だけではなかった。ヨーロッパの物質的な世界もまた中国に魅せられた。中国の熟練した職人や芸術家が制作した作品がヨーロッパに輸入されると、資産家や貴族である上流階級の好みや審美観を一変させた。

中国の思想が文学・演劇・音楽のそれぞれの分野に浸透し、さらに東洋芸術を代表するモチーフである東洋の風景・人影・パゴダ・エキゾチックな鳥や花模様が、造形美術である建築・庭園術・画法・家具・格子・屏風・タペストリーの構想に幅広く導入された。

錬金術師ヨハン・フリードリッヒ・ベトガーが1708年1月15日に白磁（マイセン陶磁器）を開発し、2年後にドレスデンに「王立ザクセン磁器工場」が設立された。その初期のマイセン陶磁器のデザインは中国の五彩磁器の影響を受けている。同じ時期の1709年に、フィリップ・ブオナーニ神父が釉薬の生産方法を発表し、結果としてヨーロッパ各地においてマニファクチュアが設立され、中国製品の模造品が売り出せるようになった。中国趣味のスタイルがバロック後期やロココの美術様式と融合し、多くの宮殿の室内装飾に使われ、最終的に貴族の生活様式をまねた中産階級の市民の間でも流行を始め、「シノワズリ」と呼ばれた中国風置物がステータスシンボルとなった。中国製の絹織物や中国をイメージした壁紙や家具（トーマス・チップendale作）によって家屋のインテリアデザインが中国風にされ、エクステリアデザインについても同様にパビリオンやパゴダの建築物によって当時の時代趣味が反映されていた。初めて中国風の建造物を設計したのはイギリス人建築家のウィリアム・チェンバース卿であった。ギリシア・ローマの古典様式を模範とした新古典主義が優位を占めるまで中国がヨーロッパのファッションや趣味を形成し続けた。

おわりに

フランス革命は経済状況に不満を募らせた農民・労働者・ブルジョワジーによって引き起こされた

が、その知的基盤となったのは、善や真理の根拠を、神ではなく理性的な人間の中に見出そうとした「ヒューマニズム（人文主義）」や自然科学研究の進歩、そして中国文明からの刺激であった。

中国が啓蒙期においてヨーロッパの哲学にどの程度の影響を与えたかは議論の余地のある問題ではあるが、ヨーロッパにおける深部にまで達する社会変化に対して少なくとも一因となったことを認めるならば、中国の影響と現代の民主主義意識の形成との因果関係もある程度認めざるを得ないであろう。エイブラハム・リンカーンが行ったゲティスバーグ演説の「人民の人民による人民のための政治」という内容にヨーロッパ人が感動する原因は、中国から輸入された種にあるのではないだろうか。

注

- 1 Hueber (1733, 1738).
- 2 イエズス会の正式な教育計画
- 3 Moss, Wallace (2003: p. 118).
イエズス会設立の100年後にイエズス会が444の学校を運営していた。
- 4 "Japonicorum Martyres (1607年), "Quinque Japoniae Martyres sub Canziuza Tyranno" (1614年), "Joannes Ingoro et filiolus, Japonenses Martyres" (1621年), "Martyres Japonenses sive Idolomannia" (1625年), "Justus et Jacobus pueri Japonenses Martyres" (1626年), etc. "Agostino Tzunicamindo Rex Giapponese", 1607年 Genua (Konishi Yukinaga), "Protasius Rex Arimae", 1647年 Solothurn (Arima Harunobu), "Justus Ucondonus", 1682年 Luzern (Takayama Ukon), "Michael, Sohn des Königs von Arima", 1682年 (Arima Naozumi), "Constantinus de Bungo", 1728年 Luzern (Otomo Yoshimune), "Franciscus Rex Bungi", 1740年 Konstanz (Otomo Yoshishige (Sorin)). 観賞する平信徒たち(俗人)のため母国語で書かれた演劇内容の梗概が配布された。宗教演劇の宣教的効果を把握したイエズス会士たちが
- 最高潮に達し、220年間に7,650もの舞台脚本が書かれた。
- 5 日本のアウグスト津神殿
- 6 Christianomachia Japonensis.
- 7 ゲーテ (2001: p. 21) .
- 8 <https://www.chineancienne.fr/17e-18e-voltaire-l-orphelin-de-la-chine/>.
Voltaire : L'idée de cette tragédie me vint, il y a quelque temps à la lecture de l'Orphelin de Tschao, tragédie chinoise, traduite par le père Prémare, 2018年10月28日。
- 9 Voltaire (1785: p. 85).
- 10 Kant (1784: p. 481).
「啓蒙とは、人間が自らに責めを負う未成熟状態から抜け出すことである。」「啓蒙とは、人間が自らおちいった未成年状態から抜け出すこと」(イマヌエル・カント)。
- 11 Riccii (1615).
- 12 アジア人を野蛮人と見てヨーロッパ式を押し付けるのではなく、現地の文化を尊重するという姿勢が取り上げられていた。
- 13 Martino Martini *Novus Atlas Sinensis* (1655年), Athanasius Kircher *China monumentis: qua sacris qua profanis (...) illustrata* (1667年), Prospero Intorcetta *Confucius Sinarum philosophus* (1687年), etc.
- 14 Jean-Baptiste Du Halde (1736).
- 15 日本の地理・歴史・宗教などはエンゲルベルト・ケンペルの執筆による内容豊かな「日本史」(1727)によってヨーロッパに紹介され、1729年に出されたフランス語版は母国語のほかフランス語とラテン語を駆使するのを常としていた知識人に受容された。
- 16 Oliver Goldsmith (1730年10月10日 - 1774年4月4日), Immanuel Kant (1724年4月22日 - 1804年2月12日), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646年7月1日 - 1716年11月14日), Christian Wolff (1679年1月24日 - 1754年4月9日), Johann Heinrich Gottlob von Justi (1717年12月28日 - 1771年7月21日), Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède et de

Montesquieu (1689年1月18日-1755年2月10日), François Quesnay (1694年6月4日-1774年12月16日), Jean-Jacques Rousseau (1712年6月28日-1778年7月2日), Jean-Baptiste de Boyer, Marquis d'Argens (1704年6月24日-1771年1月11日), François-Marie Arouet de Voltaire (1694年11月21日-1778年5月30日), etc.

17 Voltaire (1756).

18 d'Argens (1739/40).

19 de Crébillon (1734).

20 ダルジャン『シナ人の手紙』

21 Montesquieu (1873).

22 Voltaire (1756: p. 12).

23 Voltaire (1838: p. 547).

24 Goldsmith (1762).

25 自然科学と哲学の分野において、人が迷信よりも理性に基づいて行動できるようになった18世紀である。

26 Intorcetta (1687).

27 エッカーマン(2001: p. 316).

28 Wolff (1721).

29 <http://www.maroon.dti.ne.jp/ittia/XunziMencius/MansTrueColorIsGood.html>, 2017年10月29日。

30 de Crébillon (1734: p. 180).

31 マタイによる福音書7章12節。

32 論語 卷第八衛霊公第十五二十四、<http://www.iec.co.jp/kojijyukugo/vo07.htm>、2017年10月29日。

33 (共和暦3年憲法・1795年憲法) La Déclaration des droits et devoirs de l'homme et du citoyen. L'article 4 : "Nul n'est bon citoyen, s'il n'est bon fils, bon père, bon frère, bon ami, bon époux".

34 コンドルセ侯爵マリー・ジャン・アントワヌ・ニコラ・ド・カリタ (Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis de Condorcet, 1743年9月17日 - 1794年3月29日) は、フランスの数学者、哲学者、政治家。

35 立法議会 (仏:Assemblée nationale législative) はフランス革命時代の、1791年

10月1日から1792年9月までのフランスの立法府である。

36 Condorcet (1791).

37 Oratio de Sinarum philosophia practica.

38 Voltaire (1874: p. 401).

39 Leibniz (1697: p. 19) .

40 http://www.historioplus.at/wp-content/uploads/2017/10/Pesendorfer_Orientbilder_Montesquieus_2017_04_06.pdf, Lukas Pesendorfer, *Orientbilder in Montesquieus Vom Geist der Gesetze*, p. 102, 2018年9月10日。

41 Davis (1983: p. 537).

42 Louis XII, (1462年6月27日 - 1515年1月1日), le Père du Peuple.

43 DECLARATION DES DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN, Article 35. - Quand le gouvernement viole les droits du peuple, l'insurrection est, pour le peuple et pour chaque portion du peuple, le plus sacré des droits et le plus indispensable des devoirs.

44 Creel (1970 : pp. 25-26), ザムエル・フォン・プーフェンドルフ(1672) *De Jure Naturae et Gentium*, 1672.

45 Geriet (1985 : p. 442).

46 Bodde (2004: p. 9).

47 富の唯一の源泉は農業であるとする者。

48 Albers (1982: p. 653).

49 *La Physiocratie: ou constitution essentielle du gouvernement le plus avantageux au genre humaine*, 1767.

50 Rothschild (2002: p. 67).

51 Weinmann (2002: p. 247).

52 津田 (1988: p. 9) .

参考文献 (和文)

1 ゲーテ (2001)「イタリア紀行」(上) 相良守峯訳、ワイド版岩波文庫185、p. 21.

2 エッカーマン (2001)「ゲーテとの対話」(下)、山下肇訳、ワイド版岩波文庫193、p. 316.

3 津田内匠 (1988)「失われた経済雑誌一、二の消息」一橋大学社会科学古典資料センター年

報, p. 9, URL <http://hdl.handle.net/10086/5525>, 2017年10月29日。

参考文献 (欧文)

- 1 Albers, Willi (1982) *Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft*, Neunter Band, Gustav Fischer Stuttgart, 1982, p. 653.
- 2 Bodde, Professor Derk (2004) *Chinese Ideas in the West*, Columbia University | Asia for Educators <http://afe.easia.columbia.edu/chinawh/web/s10/ideas.pdf>, p. 9, 2017年10月31日.
- 3 Condorcet(1791) *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Présentation, notes, bibliographie et chronologie part Charles Coutel et Catherine Kintzler Paris: Garnier-Flammarion, 1994.
- 4 Creel, H. G. (1970) *The Origins of Statecraft in China*, Vol. 1, The Western Chou Empire. Chicago u. London, pp. 25-26.
- 5 d'Argens, Jean-Baptiste Boyer (1739/40) *Lettres chinoises, ou correspondance philosophique, historique et critique (...)*.
- 6 de Crébillon, Claude-Prosper Jolyot (1734) *Tanzaï et Néadarné, histoire japonaise*, Chez Lou-chou-chu-la, seul imprimeur de sa majesté chinoise pour les langues étrangères, p. 180.
- 7 Geriet, J. (1985) *Die chinesische Welt*, Frankfurt (Main), p. 442.
- 8 Goldsmith, Oliver (1762) *The Citizen of the World or Letters from a Chinese Philosopher*, George Ewing, Dublin.
- 9 Davis, Walter (1983) *China, the Confucian Ideal, and the European Age of Enlightenment*, in: *Journal of the History of Ideas* 44, p. 537.
- 10 Du Halde, Jean-Baptiste (1736) *Description géographique, historique, chronologique, politique, et physique de l'empire de la Chine et de la Tartarie chinoise, enrichie des cartes générales et particulières de ces pays, de la carte géographique et des cartes particulières du Thibet, & de la Corée; & ornée d'un grand nombre de figures & de vignettes gravées en tailedouce*, La Haye: H. Scheurleer.
- 11 Hueber, Ferdinand (1733, 1738) *Der Neue, zur Himmels=Weyd ruffende/Seelenhirt/das ist: Sonn=und Feyrtagliche Predigen zu dem Christ=Catholischen Volck*, Ingolstadt, Augsburg.
- 12 Intorcetta, Prospero, (1687) *Confucius Sinarum Philosophus, sive scientia sinensis latine exposita ...*, Paris.
- 13 Kant, Immanuel (1784) *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Berlinische Monatsschrift, Bd. 4, Verlag Haude und Spener, p. 481.
- 14 Leibniz, Gottfried Wilhelm (1697) *Novissima Sinica, historiam nostri temporis illustratura*, p. 19.
- 15 Montesquieu (1873) *Lettres Persanes*, Alphonse Lemerre, Paris, MDCCCLXXIII.
- 16 Moss, Jean Dietz and Wallace, William A.(2003) *Rhetoric & Dialectic in the Time of Galileo*, Washington, D.C.: Catholic UP, Print, p. 118.
- 17 Reinalter, Helmut (2005): *Lexikon des Aufgeklärten Absolutismus in Europa. Herrscher - Denker - Sachbegriffe*, Wien/Köln/Weimar, Wunder, Bernd: Beamentum, p. 149.
- 18 Riccii, Matthaei (1615) *De Christiana expeditione apud sinas suscepta ab Societate Jesu. Ex P. Matthaei Riccii eiusdem Societatis commentariis Libri V: Ad S.D.N. Paulum V. In Quibus Sinensis Regni mores, leges, atque instituta, & novae illius Ecclesiae difficillima primordia accurate & summa fide describuntur*, Augsburg, 645 pages, plus introductory and index material; translated into Latin from the Italian original journals by Nicolas Trigault.
- 19 Rothschild, Emma (2002) *Economic Sentiments. Adam Smith, Condorcet, and the Enlightenment*, Cambridge, Massachusetts/

- London, p. 67.
- 20 Valentin, Jean-Marie (1983) *Le theatre de jesuites dans les pays de langue allemande: repertoire chronologique*, A. Hiersemann, Stuttgart.
- 21 Voltaire, François-Marie Arouet (1785) *Oeuvres completes*, Gotha, XVI, p. 85.
- 22 Voltaire, François-Marie Arouet (1756) *ESSAI SUR L'HISTOIRE GÉNÉRALE ET SUR LE MŒURS ET L'ESPRIT DES NATIONS*, publiée à Genève par Cramer en MDCCLVI, p. 12.
- 23 Voltaire, François-Marie Arouet (1838) *Dictionnaire philosophique*, Gaultier-Laguionie, Section III, Entretien avec un Chinois, Paris, p. 547.
- 24 Voltaire, François-Marie Arouet (1874) *Le Siecle de Louis XIV*, Charles Louandre, Charpentier et Cie., Tome II, Chapitre XXXIX, Paris, p. 401.
- 25 Weinmann, Rudolf (2002) *Denken und Gesellschaft Chinas im philosophischen und politischen Diskurs der französischen Aufklärung*, Verlag Dr. Kovac, Hamburg, p. 247.
- 26 Wolff, Christian (1721) *Rede über die praktische Philosophie der Chinesen*, Halle.

Relatively the Same: Relative Constructions in Intermediate-level English Language Textbooks

Stephen DRAGE

スティーブン ドレイジ. 中級レベル英語教科書における関係節について *Studies in International Relations*
Vol. 39, No. 2, February 2019, pp. 17-36.

本論文では、15冊の英語教科書の中で、関係節がどのように扱われているかにつき言及した。本研究にて取り扱った教科書は、CEFR の B1 から B2 レベルを対象にした、Cambridge University Press と Macmillan Publishers の 2 社から発行されているものを選んだ。そのうちの 6 冊は執筆者自身が教育現場で使用し、その他の内の少なくとも 6 冊に関してはその他の教員が本学において使用したものである。こうした教科書の中で、① 関係詞がどのように学習者向けに示されているか、② 関係詞の十分な説明がなされているか、③ その他、説明として含まれるべき事項は何か、の 3 つの研究課題に着目した。これらの課題に対する回答として、関係詞の説明に要する文法用語および裸関係詞 (bare relatives) といった構造 (構文) がどのように学習者に示されているかにつき考察を行った。

The textbook is central to the pedagogical economy of language teaching. Teachers of all kinds in all sorts of institutional contexts habitually depend on it for the structure, content and goals of their classes. Curriculum scholars have noted that it frequently becomes the de facto syllabus. It has a similarly determining role for learners: it gives them a map of their course, structures each of their classes and is a primary source for the language they are learning. Learners set great store in their textbooks, which means that those who write, publish and assign them have a responsibility to put high quality texts into their hands.

In this article, with the crucial role of the textbook in mind, I look critically at the presentation of relative constructions in fifteen mainstream intermediate-level EFL texts, ten of which have been used in classes at Nihon University College of International Relations (six of these in my own classes). After close analysis of the texts, I summarise certain aspects of the presentation of relatives in a table. This table serves as a balance sheet or snapshot of the fifteen texts: it shows ten relative-connected items ranging from features of relative constructions to the terminology the texts use to some of the types of relatives that are, or perhaps should be, presented to learners. I discuss each item from the table in the sections below.

My focus here is rather specialised. After all, relatives are only one aspect of English grammar, albeit an important one, that learners (and teachers) have to come to terms with. I am, however, taking up a suggestion made by Jackie F. K. Lee and Peter Collins. In their 'holistic' survey of ESL textbooks used in Hong Kong, they suggest that future studies assess textbooks on grammatical features such as passive voice and present tenses (2009: 65). I hope what follows on relative constructions is in keeping with their idea.

Now, for reasons of space and since I am looking at intermediate-level texts, my account of relatives is not comprehensive. For one thing, it would be absurd to expect texts for intermediate-level learners to include all or even most of the relative words and phrases. For another thing, I include just enough grammatical analysis to explain certain elementary points about relatives as demanded by the items in my table. This is not to say, however, that my criticisms apply only to the

fifteen texts considered here, or even that they should be confined to those at intermediate-level; some apply, as should become obvious, to EFL texts in general.

The sections that follow are ordered according to the headings of the columns in the table on page nineteen: my balance sheet for relative constructions. For ease of reading, the table appears in two parts: Table 1A and Table 1B. At this point, I should say that I could not have written this article without *The Cambridge Grammar of the English Language* to guide me (Huddleston and Pullum et al. 2002).¹ My analysis of the texts here goes by its modern, relatively informal and remarkably consistent description of English grammar.² Since there are a number of references to it below, I will henceforth refer to it as *The Cambridge Grammar*.

Yet for all its merits, *The Cambridge Grammar* seems to be out of favour in ELT circles. In a blistering conclusion to his *TESL Canada Journal* article, Brett Reynolds remarks:

Why ... are we so uninformed about linguistics? Why are major linguistics journals like *English Language and Linguistics* and comprehensive grammars such as *CGEL* [*The Cambridge Grammar*] (Huddleston & Pullum, 2002) almost never cited in the ELT literature these days? This blindness to advances in grammatical description is not new. Cook made similar observations in 1989, and Halliday, McIntosh, and Stevens (1964) were arguing for better descriptions of language two decades earlier (2013: 12–13).

After the communicative turn in language teaching, many believed grammar had no place in ELT pedagogy. The tide has turned against such views: grammar today has a rightful place.³ Indeed, Richard Hudson and John Walmsley (2005: 594) say that we are undergoing a ‘rebirth of grammar teaching’. If my article has any use, I hope it serves as a further reminder of the relevance of modern and authoritative grammars like *The Cambridge Grammar* for ELT.

2. Textbooks

The fifteen texts used for this article are listed in the references. While there are only fifteen, they are a fair cross-section of the texts used to teach English to second language learners at intermediate levels—approximately B1–B2 on the CEFR scale—in tertiary education (naturally, I ruled out texts without explicit sections on relatives). Indeed, two-thirds of the texts have been in recent use in the English language program at the College of International Relations. The level was also an important consideration. Intermediate level is one with which I am familiar—I write this article as an English language teacher—and, as Rod Ellis (2006: 103) says, ‘Grammar is best taught to learners who have already acquired some ability to use the language (i.e., intermediate level) rather than to complete beginners.’

All the texts are recent ones from established international publishers such as Cambridge University Press, Macmillan and National Geographic Learning, and are written in American or British English. Going by their pages of acknowledgments, the texts have all received serious scrutiny from numerous reviewers and consultants around the world. In this article, I do not pass judgment on the overall quality of any of these fifteen texts.

I have included three specialized grammar texts, *Fundamentals of English Grammar* (Azar and Hagen 2011), *Grammar and Beyond 3* (Blass et al. 2012) and *Grammar Dimensions 3* (Thewlis 2007), and one for TOEFL-iBT preparation, *The Complete Guide to the TOEFL Test* (Rogers 2007). I have included four pairs of texts, for example, *Perspectives 1* (Lansford, Barber, and Jeffries 2018) and *Perspectives 2* (Barber, Lansford, and Jeffries 2018). So it is possible to compare how texts from one series present material

TABLE 1A. Features and Types of Relatives in Intermediate-level Textbooks

| TEXTBOOK | TERMINOLOGY | PAGES | WHOSE POSSESSION | WHOSE NON-PERS. |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------|---------------------|--------------------|
| <i>Complete Guide to the TOEFL</i> | Adjective clauses/relative clauses | 5 | x | ✓ |
| <i>Fundamentals of English Grammar</i> | Adjective Clauses/relative clauses (TG/index) | 21 | x | ✓ x |
| <i>Global Intermediate</i> | Defining and non-defining relative clauses | 3 | x | ✓ |
| <i>Global Upper Intermediate</i> | Defining and non-defining relative clauses | 3 | x | ✓ |
| <i>Grammar and Beyond 3</i> | Relative Clauses/adjective clauses | 34 | x | ✓ |
| <i>Grammar Dimensions 3</i> | Relative Clauses/adjective clauses | 16 | ✓ | ✓ x |
| <i>Great Writing 2</i> | Adjective clauses | 3 | N/A | N/A |
| <i>Great Writing 3</i> | Adjective clauses | 2 | N/A | N/A |
| <i>Longman Academic Writing Series 3</i> | Adjective clauses/relative clauses | 11 | N/A | N/A |
| <i>Longman Academic Writing Series 4</i> | Adjective clauses/relative clauses (index only) | 21 | ✓ | ✓ (but) |
| <i>North Star: Listening & Speaking 4</i> | Adjective clauses/relative clauses | 4 | X | x |
| <i>North Star: Reading & Writing 4</i> | Identifying adjective clauses/restrictive relative cls. | 4 | x | x |
| <i>Oxford EAP Pre-Intermediate</i> | Relative clauses | 4 | N/A | N/A |
| <i>Perspectives 1</i> | Defining relative clauses | 3 | N/A | N/A |
| <i>Perspectives 2</i> | Defining and non-defining relative clauses | 8 | N/A | N/A |

TABLE 1B. Features and Types of Relatives in Intermediate-level Textbooks

| TEXTBOOK | BARE RELATIVES | SUPPLE- MENTARY | CLAUSE AS ANTECEDENT | PROPER NAMES | WHEN WHERE | IT- CLEFTS |
|-----------------------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------|-----------------|---------------|---------------|
| <i>Complete Guide to the TOEFL</i> | x | ✓ | x | x | ✓ | x |
| <i>Fundamentals of English Grammar</i> | ✓ | x | x | x | x | x |
| <i>Global Intermediate</i> | ✓ | ✓ | x | x | ✓ | x |
| <i>Global Upper Intermediate</i> | ✓ | ✓ | ✓ | x | ✓ | ✓ |
| <i>Grammar and Beyond 3</i> | ✓ | ✓ | x | x | ✓ | x |
| <i>Grammar Dimensions 3</i> | ✓ | ✓ | x | x | x | x |
| <i>Great Writing 2</i> | x | x | x | x | x | x |
| <i>Great Writing 3</i> | x | ✓ | x | x | x | x |
| <i>Longman Academic Writing Series 3</i> | ✓ | ✓ | x | x | ✓ | x |
| <i>Longman Academic Writing Series 4</i> | ✓ | ✓ | ✓ | x | ✓ | x |
| <i>North Star: Listening & Speaking 4</i> | ✓ | ✓ | x | x | ✓ | x |
| <i>North Star: Reading & Writing 4</i> | x | x | x | x | ✓ | x |
| <i>Oxford EAP Pre-Intermediate</i> | x | x | x | x | ✓ | x |
| <i>Perspectives 1</i> | ✓ | x | x | x | x | x |
| <i>Perspectives 2</i> | ✓ | ✓ | x | x | x | x |

on relatives from one level to the next. The two *NorthStar* texts (English and Monahan English 2015; Ferree and Sanabria 2015) are at the same level in their series, but one is for reading and writing and the other listening and speaking. I have also looked at the teaching guides for the texts, if they were available. I take a guide to be an extension of the textbook: quotations from ‘the texts’ could be from a text itself or its accompanying guide. Finally, there are a few references to higher-level texts: sequels to my fifteen at intermediate level. All these texts and guides are listed together in the references under ‘Textbooks and Teaching Guides’.

In the table, the ‘Pages’ column gives an approximate guide to how many pages each text devotes to relatives. Some texts have as few as two or three pages. With thirty-four pages, *Grammar and Beyond 3* (Blass et al. 2012) has the most.

3. Terminology

In the table under ‘Terminology’, I note the basic designations the texts use for relative constructions—a term I have taken from *The Cambridge Grammar* (1033). This requires a brief word before I turn to the terminology in the texts themselves. Relative construction is a more general term than that of relative clause. It covers both of the constructions underlined in (1):

- | | | | |
|-----|----|------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| (1) | i | <i>I’ve eaten most of the food <u>that you left in the refrigerator</u>.</i> | [relative clause] |
| | ii | <i>I’ve eaten most of <u>what you left in the refrigerator</u>.</i> | [noun phrase] |

The two sentences have virtually the same sense. But there are differences between the underlined parts. While *that you left in the refrigerator* is uncontroversially a relative clause, *The Cambridge Grammar* takes *what you left in the refrigerator* to be better understood as a noun phrase (for the detailed arguments see 1068–70). That is because the latter equates not to the underlined clause in (i) but to the longer noun phrase containing the relative: *the food that you left in the refrigerator*. Relative clause, then, is the more specific term. It is used in traditional grammar and retained in most modern grammars. But it cannot be used to cover constructions like the underlined part of (ii). Finally, just as I have above, I use the word ‘relative’ as a useful shorthand for both ‘relative clause’ and ‘relative construction’.

The texts in their section or chapter headings designate relative constructions as either adjective clauses or relative clauses. Frequently, though, a text refers to both terms. *Longman Academic Writing Series 3*, for example, has ‘Adjective Clause’ as section heading, and in the text itself ‘adjective clauses are sometimes called *relative clauses*’ (Oshima and Hogue 2014a: 131). *Grammar and Beyond 3* has it the other way around: in two section headings on relatives, the first term is relative clause (to be exact, ‘Subject Relative Clauses’ and ‘Object Relative Clauses’), and adjective clause (to be exact again, ‘Adjective Clauses with Subject Relative Pronouns’ and ‘Adjective Clauses with Object Relative Pronouns’) is in parentheses (Blass et al. 2012: 282; 296). In the table, I show when a textbook uses two terms like this with a virgule. Also shown in the table is the fact that two texts use relative clause just in their indexes; though one of these, *Fundamentals of English Grammar* (Azar and Hagen 2011), uses relative clause in its teacher’s guide as well (Hall and Azar 2011). In my sample, two-thirds (ten) of the texts use adjective clause: just over half (eight) of the texts use it as their primary term; another two use it as an alternative term.

Given that adjective clause has been the term preferred in traditional grammar for over one hundred and fifty years, this is not really surprising. According to Ian Michael, it became firmly ensconced in English grammar writing by the late 1850s and 1860s, alongside the related terms of noun clause and adverb clause (1991: 22). In traditional grammar, these three clause types are the

three basic classifications for finite subordinate clauses in English. They are so named because noun, adjective, and adverb clauses (or nominal, adjectival, and adverbial clauses) are reckoned to have functional analogies with three major word categories or ‘parts of speech’, namely noun, adjective and adverb. Many modern theoretical grammars, however, like *The Cambridge Grammar* and *Oxford Modern English Grammar* (Aarts 2011), have discarded the traditional analysis principally because functional analogies between word categories and subordinate clauses do not bear examination. As Huddleston and Pullum say, with characteristic directness, ‘the classification just doesn’t work. Noun clauses aren’t like nouns, adjective clauses have almost nothing in common with adjectives, and most adverb clauses turn out not to be clauses at all’ (2003: B20).

I will make two brief comments on this traditional classification. First, it is not writ large in any of the texts I examine here. When the terms are used, they are presented ad hoc, not systematically as the basic classification of finite subordinate clauses. Because the texts are intermediate level, there is (perhaps) a pedagogical reason for an expedient, relatively unsystematic presentation. But even so, only one of the accompanying teacher’s guides mentions the classification as such: *Fundamentals of English Grammar, Teacher’s Guide* (Hall and Azar 2011: 116). This is slightly puzzling, given the tripartite classification’s salience in traditional grammar and the adoption of the terms in many of these (and other EFL) texts. Perhaps, though, this absence can be put down to the haphazard way traditional grammar has been absorbed by many if not most EFL textbook writers.

Secondly, Huddleston and Pullum in *The Cambridge Grammar* and Aarts in his *Oxford Modern English Grammar* (2011) replace the traditional classification of finite subordinate clauses with three major categories of their own: content clauses, relative clauses and comparative clauses.⁴ These new categories are based on the syntax of the clauses themselves, and thus not subsumed into analogies with word types. The arguments that led Huddleston and Pullum to dispense with the traditional classification are set out in *The Cambridge Grammar* (1014–17) and expanded, helpfully, in their article ‘The Classification of Finite Subordinate Clauses’ (2004). I draw upon this article in the remainder of this section.

Why is the term adjective clause such a misnomer? Why, as the *Oxford Dictionary of English Grammar* says, is it to be avoided? (Aarts, Chalker, and Weiner 2014: 11). In the first place, although adjective clauses are often identified with relative clauses, as many of the texts I have examined here claim, they are not coextensive. Adjective clauses, as Huddleston and Pullum (2004: 110) say, are only ‘a subset of traditional relative clauses’. In other words, adjective clauses are not as basic as traditional grammar makes them out to be.

Now, a relative clause often provides further information about a noun to which it is linked:

- (2) i We’ve been talking to [the people who work with her].

Here the underlined relative functions as modifier of the noun *people*, marked by double underlining. The relative pronoun *who* relates the subordinate clause to the antecedent noun *people*. The fundamental feature of all relative clauses is the relation of an anaphoric element in the construction—expressed overtly in (i) by the pronoun *who*—to an antecedent.⁵ In this case, there is a veneer of plausibility in thinking that the relative clause is functioning like an adjective, for the most basic noun modifier is an adjective: for example, the noun phrase *a generous person* has the adjective *generous* in attributive position modifying the noun *person*.

Broadly speaking, irrespective of whether the term relative clause or adjective clause is used, the texts construe relative constructions in this way, as adjective-like modifiers of nouns: ‘A relative clause is essentially a sentence embedded in a noun phrase and used to modify the noun’ (Mitri 2009: 202); ‘Relative clauses are like adjectives: they modify nouns’ (Douglas and Morgan 2018: 98a). Quite a few,

though, say or go on to say that adjective or relative clauses ‘describe’ nouns. The idea is pervasive: ‘The purpose of adjective clauses is to describe nouns and pronouns’ (Oshima and Hogue 2014a: 131); ‘An adjective clause is a clause (subject + verb) that acts as an adjective (describes a noun)’ (Folse, Muchmore-Vokoun, and Vestri Solomon 2014b: 52); ‘Relative clauses modify – define, describe, identify, or give more information about – nouns’ (Blass et al. 2012: 283); ‘Identifying adjective clauses, sometimes called restrictive relative clauses are groups of words (phrases) that act as adjectives to describe or identify a noun’ (English and Monahan English 2015: 110).

Such explanations are anathema to many contemporary linguists. That is because they confuse relations between linguistic expressions (relative clauses modify nouns, say, or adjectives modify nouns), which are internal to the language system, with the power of language to describe things in the world out there. In other words, description applies not between words or expressions but to referents: an entity or collection of entities in the real world (or an imaginary world), understood tangibly as that person, my shoes, the weather and so on.

But to return to my main argument, there are anyway a number of relative constructions that do not fit the adjective-like comparison. Huddleston and Pullum provide seven examples in their 2004 article (110); I give alternative versions of these below and add one more for good measure. Traditional grammar recognises all of these as relative clauses:

- (3) i *Was that [the best you could do]*?
- ii *I ran [the fastest I have ever run that night].*
- iii *Where can we go that is dog friendly?*
- iv *It was Hannah Arendt who had seen this most clearly.*
- v *It was at that point that she decided to change the course of her studies.*
- vi *They stayed married for twenty years, which struck me as remarkable given his lifestyle.*
- vii *America’s system of nuclear decision-making was set up by Truman, who was determined to keep the bomb out of the hands of the military.*
- viii *I asked the people next door to help, which they did without hesitation.*

The antecedents for the relative clauses in (3) are again marked by double underlining. In (i–ii) the antecedents are an adjective and an adverb respectively. In traditional grammar, adjectives do not modify adjectives (contemporary linguistics sometimes notes exceptions for collocations like *dark green* or *cold sober*)⁶ and adjectives do not modify adverbs. It is misleading, then, to label the relatives in (i–ii) as adjective clauses. The same goes for (iii). The antecedent is *where*, a fronted locative complement in an open interrogative. Traditional grammar has *where* as an adverb. *The Cambridge Grammar* reanalyses it as an interrogative preposition. But either way the word is in a category that ‘again does not take adjectives as modifier’ (Huddleston and Pullum 2004: 111).

Both constructions in (iv–v) are *it*-cleft sentences. They are syntactically more complicated versions of *Hannah Arendt had seen this most clearly* and *She decided to change the course of her studies at that point*. I look at *it*-clefts in a little more detail in section 11 below. For now, it is enough to say that relative clauses in *it*-clefts are not comparable to adjectives. Although the antecedent in (iv) is a noun (proper name to be exact), the relative clause does not modify it, and the relative clause and antecedent do not combine to form a syntactic constituent. *It*-clefts permit a fairly wide range of antecedent types functioning as complements of the verb *be* in its specifying function: noun antecedents are the most common and prepositional phrases, like the one shown in (v), are the second most common type.

The antecedent for the relative clause in (vi) is the preceding double-underlined clause. An adjective cannot be taken as the standard modifier to a clause. Note that it is the clause-modifying

adverb *remarkably*, not the adjective *remarkable*, that is required in a shorter version of the sentence in (vi): *Remarkably, they stayed married for twenty years*. In (vii), the noun or, more precisely, proper name *Truman* is the antecedent for the relative clause, but once again the relative does not modify the noun and does not combine with it to form a syntactic constituent. The relative clause, then, is not adjective-like at all. Finally, in (viii) the relative clause draws its interpretation from the verb *help*. It is not modifying the verb (in any case, adverbs not adjectives modify verbs). Instead, the relative clause has a continuative effect, one that develops the narrative.

To end this section, here is one more difference between supposedly adjective-like relative clauses and prototypical adjectives. A relative clause is typically placed immediately after its antecedent, as in *the people who work with her*. But comparatively few adjectives appear immediately after the noun they modify; prototypical adjectives appear attributively (*cold hands*) and as predicative complement (*My hands are cold*). I said earlier that there was a degree of plausibility in thinking that a relative clause could be seen to be like an adjective. Yet the closer one looks at the analogy, the more fanciful it appears.

As Huddleston and Pullum note, relative clause is a ‘valid’ and ‘even indispensable’ category (2004: 111). It has salience in both traditional and modern grammar. But to identify relative clauses as adjective clauses, or what amounts to the same thing, to identify relative clauses as simply adjective-like modifiers of nouns leads learners—and a few teachers too, no doubt—up the garden path.

4. Relative *Whose* (Possession)

In this section, I am interested in whether the texts reduce the semantics of relative *whose* to possession. Six texts do not mention *whose* at all: I have marked these ‘N/A’ in the table. Regrettably, seven of the other nine do identify it solely with the idea of possession. The exceptions are *Grammar Dimensions 3* (Thewlis 2007) and *Longman Academic Writing Series 4* (Oshima and Hogue 2014b). I have therefore given these seven texts a cross in the table. Here are three glosses about *whose* from the texts: ‘*whose* (belonging to a person or a thing)’ (Clandfield and Robb Benne 2011a: 144); ‘*whose* or *in whose* = possession’ (English and Monahan English 2015: 110); and ‘*whose* shows possession or, in a more general sense, belonging’ (Hall and Azar 2011: 121). On one page *NorthStar: Listening & Speaking 4* states that ‘*whose* refers to people’s possessions’, apparently unaware that on the previous page it has an example sentence which contradicts its own explanation: ‘With the support of his wife and a native leader, Sting established the Rainforest Foundation, an organization whose goal is to help save the world’s rainforests’ (Ferree and Sanabria 2015: 146–47). The main point, however, is that relative *whose* is certainly not limited to the semantic notion of possession in either personal or non-personal domains.

Like many modern grammars, *The Cambridge Grammar* uses the term genitive rather than possessive, the now traditional term. Some of the texts use possessive, but others, as we have seen, omit the term and give semantic explanations. One advantage of the genitive as a term is that it helps to disabuse us of the idea that possession is the sole semantic relation involved. Possession is of course the most salient one, but the range of interpretations is very wide. I am not going to attempt even a partial list of those here.⁷ Instead, I will present two examples that show relative *whose* in contexts that clearly cannot be squared with any idea of possessing. The first has a personal antecedent and the second a non-personal one:

- (4) i *Where Brazil had Mario Zagallo shuttling deep from a high position, Ipswich had Leadbetter, whose lack of pace meant he sat deep naturally.*

- ii *The city of Ai, whose destruction is celebrated in Joshua 8, was also found to have been abandoned.*

In the texts, many examples using *whose* do straightforwardly signify possession, such as ‘Mr. Collins is the man *whose* house I rented’ (Rogers 2007: 709), and ‘The citizens whose property the government had seized protested’ (Oshima and Hogue 2014b: 253). But there are others where any idea of possession is missing or much attenuated: ‘There are even some businesses whose employees are paid partly in Ithaca Hours’ (Clandfield and Robb Benne 2011a: 78); ‘Charlie’s new girlfriend would like to go to the lecture by the mountain climber whose latest climb she read about in *Adventure Magazine*’ (Mitri 2009: 213); ‘New video cameras can automatically identify a face whose image police have on film’ (Blass et al. 2012: 296); and ‘I know a girl whose brother is a movie star’ (Azar and Hagen 2011: 336). By recognising only the semantic notion of possession, many of the texts unfortunately elide such distinctions.

Of course, there is a balance to be struck between accuracy and presenting a grammatical point in a way learners can grasp. But at intermediate levels, some nuances can be introduced. As it is, from many of these texts learners are likely to pick up a misguided idea about the application of relative *whose* that they will have to unlearn later. This point about relative *whose* is mirrored in the presentation of dependent and independent genitives (possessive adjectives and pronouns in traditional grammar): texts often present these too as though possession is the sole meaning.

5. Relative *Whose* (Non-personal Antecedent)

The question here is whether the texts acknowledge that relative *whose* can have a non-personal antecedent. The idea that it should always be personal seems to have originated in the writings of a number of eighteenth-century grammarians, most notably Bishop Lowth and Joseph Priestley (Gilman 1994: 959–60). The idea still crops up today. In a sense, we have already seen it in *NorthStar: Listening & Speaking 4*, and *NorthStar: Reading & Writing 4* seems to follow suit because none of its uses of *whose* has a non-personal antecedent (Ferree and Sanabria 2015; English and Monahan English 2015). *Longman Academic Writing Series 4*, doing its bit to keep the superstition alive, has a note saying that some writers feel *of which* and not *whose* should be used when referring to ‘animals and things’ (Oshima and Hogue 2014b: 252). Two texts postpone non-personal *whose* to a higher level, which is why I have given both a tick and a cross in the table to *Fundamentals of English Grammar* and *Grammar Dimensions 3*.⁸ It is worth pointing out that neither of the *NorthStar* texts do likewise.

For the most part, though, the texts allow *whose* to have a non-personal antecedent. There are only two outright crosses in the table, one for each *NorthStar* text, and I have given a tick to *Longman Academic Writing Series 4* (Oshima and Hogue 2014b) despite the unhelpful note (which is why there is a parenthetical ‘but’ alongside its tick in the table). As before, six texts do not mention *whose* and these again are marked ‘N/A’ in the table.

6. Bare Relatives

Relative clauses that are marked by one of the relative words (*which*, *who*, *whom*, *whose*, etc.) are called *wh* relatives in *The Cambridge Grammar*. There are two other formal types: *that* relatives and bare relatives (sometimes called zero relatives or contact clauses), known collectively as non-*wh* relatives. Bare relatives lack the clause subordinator *that*:

- | | | | |
|-----|-----|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| (5) | i | <i>I copied the notes <u>which</u> I needed from a classmate.</i> | [<i>wh</i> relative] |
| | ii | <i>I copied the notes <u>that</u> I needed from a classmate.</i> | [non- <i>wh</i> : <i>that</i> relative] |
| | iii | <i>I copied the notes <u>I</u> needed from a classmate.</i> | [non- <i>wh</i> : bare relative] |

In traditional grammar (some modern grammars too) and in the texts, *that* is a relative pronoun like *who* and *which*. *The Cambridge Grammar*, however, categorises ‘relative’ *that* as a clause subordinator rather than a pronoun (the arguments for this analysis are given on 1056–57). Both *that* relatives and bare relatives, therefore, have a covert anaphoric relation to an antecedent. In *wh* relatives the anaphora is overt as it is marked by a *wh* word.

The difference in categorisation is important for the descriptive grammar advanced in *The Cambridge Grammar*, and it accounts for the division of relative clauses in (5), but it does not really matter to the discussion here. For what I am interested in here is whether the texts feature bare relative clauses like the one in (iii). What is relativised in this case is the object, and where the object is relativised *that* or a *wh* counterpart is almost always optional. In fact, *that* or a *wh* counterpart is usually optional in any relative clause where any non-subject element is relativised. For example, in *Those no-hopers (that) you’re referring to are friends of mine*, the complement of a preposition is relativised, and so a bare relative is permissible; hence the parentheses around *that*. But in *Those students that do not pass may resubmit their work*, it is the subject that is relativized, and so it is not possible to drop *that* without loss of grammaticality (it could of course be replaced by *who*).

In the table, we can see that two-thirds (ten) of the texts introduce learners to bare relative clauses. Unsurprisingly, the term is not used. This is not a failing. Yet there is no equivalent term in the texts for this feature. Instead, the texts generally talk about deleting, omitting or leaving out the relative pronoun when it is object in the clause: ‘If the relative pronoun is the object of the verb ... the relative pronoun can be left out’ (Lansford, Barber, and Jeffries 2018: 142); ‘In clauses where the pronoun is the object, the pronoun can be left out’ (Clandfield and Robb Benne 2011a: 78); and ‘You can delete relative pronouns that function as objects in restrictive relative clauses’ (Thewlis 2007: 210). In addition, Azar and Hagen (2011) and Oshima and Hogue (2014a; 2014b) use \emptyset , the empty set sign, for bare relatives.

In my experience, such minimal explanations are often obfuscating. That is because intermediate texts tend to shy away from explaining even basic grammatical functions like that of object to learners, or they provide unsatisfactory accounts (typically word categories and grammatical functions are confused). In Clandfield and Robb Benne (2011a), Lansford, Barber, and Jeffries (2018), Oshima and Hogue (2014a) and Thewlis (2007) no account of the object function is given. Teacher’s guides do not offer much in the way help either. The guide for Oshima and Hogue (2014a) has virtually the same minimal direction: ‘Point out that the relative pronouns function as objects in the dependent adjective clauses’ (Curtis 2014: 33).⁹ And the guide for Clandfield and Robb Benne (2011a) has nothing on the object function apart from an incorrect piece of analysis of an example sentence: ‘Point out that *each swap (that) they organise* is the object of the third example sentence’ (Clandfield and Robb Benne 2011b: 88). The sentence in the text reads ‘*They charge a fee for each swap (that) they organise*’ (2011a: 78). But ‘each swap (that) they organise’ is not object in the sentence: it is complement of the preposition *for*. That said, the annotated example sentences and diagrams in Azar and Hagen (2011: 322; 324; 327) and Oshima and Hogue (2014b: 250; 252–53) are helpful.

Finally, I was a little surprised by the fact that as many as five texts disregard bare relatives. These five include both *Great Writing 2* (Folse, Muchmore-Vokoun, and Vestri Solomon 2014a) and *Great Writing 3* (Folse, Clabeaux, and Vestri Solomon 2015a); one might have expected some kind of introduction to the feature in the more advanced text.¹⁰ Better still, introduce bare relatives at the same time as *wh* and *that* relatives. After all, bare relatives are common enough in English, especially

in informal registers, and, as J. Dean Mellow (2006: 652) notes, their component parts (or grammatical properties) appear in other types of constructions.

7. Supplementary Relatives

Another important distinction in types of relative construction is that between supplementary and integrated relatives. Both of these terms are from *The Cambridge Grammar*. The distinction is illustrated below:

- | | | | |
|-----|----|------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| (6) | i | <i>The scarf <u>which Grandma bought for you</u> is on the sofa.</i> | [integrated] |
| | ii | <i>The scarf, <u>which Grandma bought for you</u>, is on the sofa.</i> | [supplementary] |

The terms themselves are to the point: an integrated relative is an integral part of a larger sequence, whereas a supplementary relative is pendant, or merely attached, to the surrounding construction. *The Cambridge Grammar* goes on to describe in detail the differences between these relatives with reference to three areas: prosody and punctuation, syntax, and meaning (1058–65). I outline the most significant differences in the next three paragraphs.

A supplementary relative is set apart from other material prosodically. Most distinctively, there is usually a slight pause before the relative is spoken, and if the relative does not terminate the sentence, a similar pause will follow at its end. An integrated relative, however, is prosodically a part of the larger construction: it lacks distinctive pauses. In writing there is a corresponding difference between the two types of relative: supplementary relatives are marked off by commas (dashes and parentheses are also possible), while integrated relatives lack commas or other punctuation.

Turning to syntax, three things stand out. First, supplementary relatives are to all intents and purposes only ever of the *wh* type. Bare relatives are not permitted at all, and supplementary *that* relatives are hardly ever found and only acceptable to some speakers in standard English. *The Cambridge Grammar* provides a handful of attested examples of written supplementary *that* relatives (1058), but I have never come across one myself in a regular publication.¹¹ Secondly, supplementary relatives allow a greater range of antecedents than integrated ones. We have seen this already in the supplementary relatives in (3vi–viii): the antecedents there were respectively a clause, a proper name and a verb. Disregarding an *it*-cleft with a proper name, which is a special kind of integrated construction, none of these antecedents are normally permitted with integrated relatives. The same can be said about adjectives as antecedents for relative clauses, supplementary only: *I am aware of the problem, which I am sure they are too*. Thirdly, *which* as a determinative is only permitted in supplementary relatives:

- (7) i *The repairs should be completed before October, [by which time the path will be open to the public].*

The relative phrase in (i) is underlined. The noun phrase *which time* is a complement of the preposition *by*, and the antecedent for *which time* is *October*. Of course, when *which* is a pronoun, it can occur in supplementary and integrated relatives. It is worth mentioning in passing that determinative *which* in relatives does not feature in any of my fifteen texts.

The informational content of an integrated relative is presented as essential to the meaning of the sentence in which it is embedded. On the other hand, informational content in a supplementary relative is presented as a supplementation, a non-essential addition or a parenthetical interposition, to whatever meaning is conveyed by the rest of the sentence. Although the two sentences in (6) are

lexically identical, removing the relative clause from (i) is quite different to removing it from (ii). In (ii) the scarf would still be identifiable in the context without the supplementary relative: the noun phrase alone, *the scarf*, is sufficient in the context for you to know which scarf I am referring to. In (i), however, removing the relative would mean that the scarf is not identifiable: the relative is an essential part of the information presented in the sentence; there is a strong presupposition that there is more than one scarf, and the integrated relative is necessary for you to understand which scarf I mean ('the one Grandma bought for you').

In the texts, we find three pairs of traditional terms that can be correlated with the two from *The Cambridge Grammar*: restrictive, defining and identifying (integrated), and non-restrictive, non-defining and non-identifying (supplementary). They are not strictly interchangeable, however, but I will not go into that here (for why they are not, please see 1064–65 in *The Cambridge Grammar*). For now, I want to point out that two-thirds (ten) of the texts have some sort of coverage of supplementary relatives. Using traditional terms (restrictive, non-restrictive etc.), the texts typically say that supplementary relatives add 'extra information' to a sentence while integrated relatives contain 'necessary information' (Oshima and Hogue 2014a: 139). All ten say that in writing supplementary relatives are set off by commas, but only four mention analogous pauses in speech: *Global Intermediate*, *Grammar and Beyond 3*, *NorthStar: Listening & Speaking 4*, *Perspectives 2*. Here is the explanation from *Perspectives 2*: 'In written English, non-defining relative clauses are separated from main clauses by commas. In spoken English, the speaker usually pauses before and after the relative clause' (Barber, Lansford, and Jeffries 2018: 144).

The texts, however, are sometimes confusing when trying to explain certain aspects of integrated and supplementary relatives, though of course they use different terms. This from *Perspectives 2* must be baffling to learners: 'The following sentence is not clear without the relative clause, because it is not known which movie it is talking about. *The movie I'm going to see is called the Bachelors*' (Barber, Lansford, and Jeffries 2018: 144). Without the bare relative the sentence reads: 'The movie is called the *Bachelors*.' Needless to say, we still understand which movie is specified. *Grammar Dimensions 3*, laying down rules, follows 'Do not use *that* as a relative pronoun in nonrestrictive relative clauses', which is unobjectionable (the other nine texts have a similar instruction), with the misleading 'Use only *who*, *whom*, and *which*' (Thewlis 2007: 207). *NorthStar: Listening & Speaking 4* confuses its explanation of identifying relative clauses: 'In writing, commas surround the identifying adjective clause' (Ferree and Sanabria 2015: 146). It is obviously a typo.¹² Fortunately, neither of the example sentences the text gives at this point have commas, but I wonder how the typo was missed—over sixty reviewers are listed in the acknowledgments, and this is the fourth edition of the text! Finally, I did not expect to see a prescriptive prohibition on *which* in integrated relatives in any of these texts. But one appears in *Longman Academic Writing Series 4*: '*Which* is used in nonrestrictive clauses only' (Oshima and Hogue 2014b: 246). There is no prohibition in *Longman Academic Writing Series 3*, written by the same authors, no less: '*That, which, who, and whom* can begin a necessary adjective clause' (Oshima and Hogue 2014a: 132). The less advanced text is of course right. Integrated relatives with *which* are perfectly grammatical in English. They have been for over four hundred years.¹³

As these examples suggest, when it comes to the presentation and grammatical explanation of integrated and supplementary relatives, EFL texts need to be viewed with some circumspection.

8. Supplementary Relatives: Clause as Antecedent

The next two sections look briefly at two different types of supplementary relatives. Both have been mentioned already. The first one is a supplementary relative that has a clause as antecedent:

- (8) i *The paper said Nissan would not base a car plant in Britain if Labour won the election, which was a lie.*

The antecedent for *which* is the clause *Nissan would not base a car plant in Britain if Labour won the election*. Turning to the table, we can see that only *Global Upper Intermediate* and *Longman Academic Writing Series 4* mention this type of relative (Clandfield and Robb Benne 2011c: 115; 144; Oshima and Hogue 2014b: 245). Relatives with clausal antecedents do not occur in any of the three specialised grammar texts, even though they devote a significant number of pages to relatives. Presumably, omission from the other texts is due to the construction being thought too difficult for learners at this level. On the face of it, this might be pedagogically justifiable. All the same, it is possible to make supplementary relatives understandable to intermediate-level learners. Concise, straightforward examples may be used. *He said he loved her, which was true*, for instance, appears simple enough. Oshima and Hogue's example (2014b: 245) is similarly uncomplicated: 'The team won the championship, which shocked the opponents.' (Although they say the relative clause modifies the entire sentence rather than the antecedent clause, and that the relative pronoun must always be *which*—other *wh* words are possible.) In my experience, supplementary relatives with clausal antecedents are teachable. Indeed, they can sometimes be found in texts at intermediate level even when this construction is not an explicit topic. 'Often two or three DJs work at the same time, which means that dancers can choose the type of music they want to dance to' turns up without warning, so to speak, in the grammar reference section on relative clauses in *Perspectives 2* (Barber 2018: 234). Another turns up unannounced, again in the section on relatives, in *Grammar Dimensions 3*: 'She has a wonderful sense of humor, which makes their times together relaxing and enjoyable' (Mitri 2009: 208). Some of these texts give learners much harder material to work on than my *which was true* example. For instance, *Oxford EAP Pre-Intermediate* wants learners to come up with extended definitions that 'use a number of relative clauses and prepositional phrases combined' (Storton 2015: 25). The text is CEFR B1, apparently.

Not introducing this construction at intermediate level may be a missed opportunity. Moreover, its inclusion would also show learners in a straightforward way that relative constructions sometimes have antecedents other than nouns.

9. Supplementary Relatives: Proper Names

As I have already mentioned, proper names are normally only permitted as antecedent of a supplementary relative:

- (9) i *The story is narrated by Marian Leatherby, who is 92 and has no teeth left.*

In (i) the antecedent of *who* is Marian Leatherby. It is not possible for the relative clause here to be of the integrated type, hence the comma. But if a proper name is preceded by a determiner, an integrated relative is acceptable, as in *He was not the Bill Smith I met previously*.

In the table, I have marked each text with a cross. That is because all the texts fail to mention that proper names normally occur as antecedents to supplementary relatives. In fact, I cannot think of a textbook at intermediate level that does mention this (it is rare in advanced texts too). Of course, this is where the teacher can step in. Even so, it would be useful for the texts to make the point about proper names and supplementary relatives on the page. At this level, it is feasible for learners to grasp the essentials, and the benefit to them seems obvious. As it is, learners are often faced with similar-

looking example sentences in their texts and accompanying explanations that withhold the key detail. Compare, for instance, ‘The professor who teaches my biology class won a Nobel Prize two years ago,’ which is labelled as ‘restrictive’ and ‘necessary’, with ‘Professor Jones, who teaches my biology class, won a Nobel Prize two years ago,’ contrastingly labelled as ‘nonrestrictive’ and ‘unnecessary’ (Oshima and Hogue 2014b: 246). The terms may or may not be helpful to learners. Yet surely it would be far better for learners to understand the crucial distinction, that in each case here the antecedents require different types of relative: the ordinary noun (or nominal) ‘professor’ requires an integrated relative and the (proper) name ‘Professor Jones’ a supplementary one.

10. Relatives with *When* and *Where*

Two other important *wh* relative words are *when* and *where*. Typical uses are illustrated in:

- (10) i *The fears are driven by memories of the not so distant time [when kidnapping was a major criminal industry in Baghdad].*
 ii *We walked a few blocks to the hotel [where the others were staying].*

The antecedents for the relative clauses in (10) are double underlined. A temporal expression is invariably the antecedent for *when*. In contrast, *where* almost always takes a locative expression as antecedent. *The Cambridge Grammar* treats *when* and *where* as prepositions. In traditional grammar they are treated as adverbs.

Because *when* and *where* are not categorised as relative pronouns, there is a danger that textbook writers overlook relatives that use these words.¹⁴ My concern therefore in this section is whether or not the texts include *when* and *where* clauses in their sections on relatives. Up to a point, my concern is warranted: only nine out of the fifteen texts feature these kinds of relatives. Out of the three grammar texts, *Grammar and Beyond 3* (Blass et al. 2012) is the only one that covers them.

There are a number of other relative words that are often grouped with *where* and *when*. *The Cambridge Grammar* lists *while*, *why*, *whence* and various compounds of *where* plus another preposition (*whereupon*, *whereby*, for instance). None of these feature in my sample of texts. This is not a criticism: it would be ridiculous to expect the texts to have comprehensive coverage of relatives at intermediate level. Nevertheless, it does show a certain rigidity to the coverage of relatives. Not one text gives us a relative with, for example, *why*, as in *There is no simple reason why this has happened*.¹⁵

11. *It*-clefts

It-clefts are among a number of clause constructions that are collectively known as information-packaging constructions or discourse and information presentation. Some others are existentials, preposing, postposing and passives (*The Cambridge Grammar* devotes a whole chapter to the topic). As with many (but not all) information-packaging constructions, an *it*-cleft has a more basic counterpart:

- (11) i *Ann made the salad today.*
 ii *It was Ann who made the salad today.*
 iii *It was the salad that Ann made today.*
 iv *It was today that Ann made the salad.*

The three *it*-clefts in (ii–iv) are formed by taking one element from the basic, non-cleft sentence in (i) and foregrounding it by making it into a complement of a clause with *It* as subject and a form of *be*. Other elements from the non-cleft are backgrounded by being placed into a special kind of relative clause. Foregrounded in (ii–iv) are respectively subject (*Ann*), object (*salad*) and adjunct (*today*) from the non-cleft. Conversely, these elements are antecedents for subject, object and adjunct in the respective relative clauses. The *it*-cleft gets its name from the idea that the more basic clause is divided into two: one part foregrounded and the other backgrounded. The information that is backgrounded in the relative is taken as presupposed or not at issue. For example, (ii) presupposes that someone made the salad today and highlights or foregrounds this someone as *Ann*.

The foregrounded elements in the three *it*-clefts in (11) are all nouns. As we have already seen, other elements may be foregrounded. Example (3v) foregrounds a prepositional phrase, as does *It was on the metro that she lost her bag*. An adverb phrase is foregrounded in *It's not often that she's late*.

Turning to the table, we can see that only *Global Upper Intermediate* (Clandfield and Robb Benne 2011c) covers the *it*-cleft. Commendably, it covers the related pseudo-cleft or *wh*-cleft too, as in ‘What made me laugh was her expression’ (Clandfield and Watkins 2011: 134, the text is rated B2). There are a number of possible explanations for this almost complete neglect of the *it*-cleft by the texts. The construction may be thought too difficult for intermediate-level learners. But a moment's reflection suggests that this cannot be right: conditionals and passives seem more or less obligatory at intermediate levels, and both of these, for learners and in general, are much more complicated constructions syntactically and otherwise. In my experience, moreover, intermediate learners grasp the *it*-cleft, especially when they are given short constructions like those in (11). In fact, its two-part structure facilitates comprehension, and also gives learners a genuine sense of control over their own language production. The reason for neglect, then, must lie elsewhere. Frequency may be an explanation, though *it*-clefts are hardly recondite—after all, they are important enough to be named as such.¹⁶ I suggest that a large part of the explanation for neglect lies with the fact that EFL textbook writers have tended to follow traditional grammarians, of whom it can be said have paid little attention to information-packaging structures apart from passives. All fifteen of my texts cover passives; only one the *it*-cleft. None of the three specialised grammar texts cover the *it*-cleft. All three have advanced-level sequels, but the *it*-cleft features in just *Grammar Dimensions 4* (Eyring and Frodesen 2007). It is not in *Grammar and Beyond 4* (Bunting and Diniz 2014) or *Understanding and Using English Grammar* (Azar and Hagen 2009), which is the sequel to *Fundamentals of English Grammar* (Azar and Hagen 2011). It is worth noting that the teacher's guide for *Grammar Dimensions 4* expects learners to be aware of *it*-clefts: ‘Students will most likely be familiar with the form of *It*-clefts’ (Gokay 2008: 444).

That claim is not borne out by fourteen of the texts surveyed here. And *Global* series excepted, there is no coverage of *it*-clefts in any of ten more advanced texts that are sequels to those I have analysed for this article: nothing in *Great Writing 4* (Folse, Muchmore-Vokoun, and Vestri Solomon 2014c), *Great Writing 5* (Folse and Pugh 2015), *Longman Academic Writing Series 5* (Meyers 2014), *NorthStar: Listening & Speaking 5* (Preiss 2014), *NorthStar: Reading & Writing 5* (Cohen and Miller 2014), *Oxford EAP Intermediate* (de Chazal and Rogers 2013), *Oxford EAP Upper-Intermediate* (de Chazal and McCarter 2012), *Perspectives 3* (Barber, Lansford, and Jeffries 2017a) and *Perspectives 4* (Barber, Lansford, and Jeffries 2017b).

12 Conclusion

For this article I drew up a kind of balance sheet based on the presentation of relative constructions in fifteen intermediate-level texts. On the negative side, I found that many of the texts were cleaving to the outdated term of adjective clause—a grammatical relic if ever there was one—and that all the texts described relatives as only ever adjective-like modifiers of nouns despite syntactic evidence to the contrary. When they included it, the texts, with only two exceptions, identified relative *whose* with the sense of possession: it has a myriad of other interpretations. With two exceptions, the texts ignored relatives with clausal antecedents, and only one text included the *it*-cleft construction. Relatives with proper names could be explained better. It would make sense for texts introduce them with *it*-clefts since these constructions often use proper names as well. On the credit side, there is less to report. The texts on the whole show that relative *whose* can have a non-personal antecedent. Ten out of the fifteen texts featured bare relatives. Ten texts, but not always the same ones, covered the important difference between supplementary and integrated relatives (but with occasional confusions). Nine texts featured relatives with *when* and *where*.

Fifteen texts were included in this study. The relatively small number meant that I could look closely at each one and their teaching guides. On the other hand, this number might be seen as a limitation. Still, even if I looked at others at intermediate level, I think many of my criticisms would stand (the report might even be worse). Plenty of texts cling to the term adjective clause, and it seems that relatives are always said to be adjective-like modifiers of nouns. For a more rounded picture, it would be interesting to analyse the presentation of relative constructions in advanced EFL texts. At that level, texts should be presenting more complex constructions and a greater variety of relatives as well as a fuller account of the grammar.

My close analysis of the texts was through the lens of *The Cambridge Grammar*. Of course language teaching does not just depend on getting the grammar ‘right’. But it is a good start.

Appendix

Here are the sources for my numbered examples. Those not listed are my own creations.

- (3vi) Kleinzahler, August. 2018. ‘Remembering Anthony Bourdain’. *LRB Blog* (blog). 11 June 2018.
- (3vii) Shatz, Adam. 2017. ‘The President and the Bomb’. *London Review of Books*, 16 November 2017.
- (4i) Wilson, Jonathan. 2008. *Inverting the Pyramid: A History of Football Tactics*. London: Orion.
- (4ii) Lazare, Daniel. 2013. ‘A Diverse Collection of Peoples’. *London Review of Books*, 20 June 2013.
- (8i) Ascherson, Neal. 1985. ‘Newspapers of the Consensus’. *London Review of Books*, 21 February 1985.
- (9i) Gordon, Edmund. 2017. ‘Save the Feet for Later’. *London Review of Books*, 2 November 2017.
- (10i) Cockburn, Patrick. 2017. ‘As the Wars End’. *London Review of Books*, 14 December 2017.

Notes

¹ I follow Bas Aarts's lead and add 'et al.' to the bibliographic note because Rodney Huddleston and Geoffrey Pullum wrote *The Cambridge Grammar* in collaboration with thirteen other linguists (one of whom is Collins). Aarts gives a full explanation for the 'et al.' in his review of *The Cambridge Grammar*—an 'awe-inspiring tome' (2004: 365).

² See Huddleston and Pullum's forthcoming 'Modern and Traditional Descriptive Approaches to Grammar' for an overview of *The Cambridge Grammar*. A Japanese translation of *The Cambridge Grammar* is being published in eleven parts. The introductory volume was published in 2017 by Kaitakusha.

³ Hossein Nassaji makes this claim in his 'Introduction to Teaching Grammar' for *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (2018). Unfortunately, this eight-volume encyclopedia does not mention *The Cambridge Grammar* at all.

⁴ These three types of finite subordinate clause are given a chapter each in *The Cambridge Grammar* (947–1170). For an overview, see 'Coordination and Subordination' (Huddleston and Pullum 2006, especially 210–15) in *The Handbook of English Linguistics* (Aarts and McMahon 2006).

⁵ Only *Fundamentals of English Grammar Teacher's Guide* (Hall and Azar 2011) and the two *Longman Academic Writing Series* texts (Oshima and Hogue 2014a; Oshima and Hogue 2014b) use the term 'antecedent' to explain the anaphoric relation. Because they eschew the term, other texts are forced to explain the relation in a roundabout way.

⁶ *The Cambridge Grammar* does not recognise adjectives as modifying other adjectives. This position is reconsidered in 'The Distribution and Category Status of Adjectives and Adverbs' (Payne, Huddleston, and Pullum 2010, see especially 52–55), where a number of 'Adj + Adj' collocations are given.

⁷ *The Cambridge Grammar* has a table illustrating the wide variety of semantic interpretations for subject-determiner genitives (474); all are equally applicable to genitive *whose*.

⁸ Here is the statement from the teacher's guide for *Fundamentals of English Grammar*: 'The text does not introduce the use of *whose* to modify "things" as well as "people"' (Hall and Azar 2011: 121). I do not really understand why this use of *whose* is postponed to advanced level.

⁹ Baker (2014: 36–38) has three pages of notes for five chapters from *Longman Academic Writing Series 4* (Oshima and Hogue 2014b). Unfortunately, the chapter on relatives is among these five.

¹⁰ There is no explanation for this omission in either of the teaching guides (Folse, Muchmore-Vokoun, and Vestri Solomon 2014b; Folse, Clabeaux, and Vestri Solomon 2015b).

¹¹ Bengt Jacobsson's (1994) paper on supplementary (in his terms, nonrestrictive) relative *that* clauses gives many more examples.

¹² I have not been looking to catalogue typo-like mistakes in the texts. Individually, such things are trivial matters. Still, EFL texts in general seem to have quite a lot of errors, some quite egregious: 'When World War I, which was fought in Europe from 1914 to 1917, was finally over, it was called "the war to end all wars"' (Thewlis 2007: 211).

¹³ This point is made in Huddleston and Pullum's *A Student's Introduction to English Grammar*: 'Integrated *wh* relatives with non-personal heads have been occurring in impeccable English for about 400 years' (2005: 191).

¹⁴ Huddleston makes this point in *English Grammar in School Textbooks: Towards a Consistent Linguistic Alternative*. Texts may ignore relatives with *when* and *where* (and others) because sections on relatives are often organised around the word category of the relative pronoun (1989: 51).

¹⁵ *Oxford EAP Pre-Intermediate* has an example with *why* tucked away in its grammar glossary entry for relative pronouns, but there is nothing in the main text (Dummett and Hird 2015: 7).

¹⁶ *Perspectives 2*, perhaps inadvertently, or at least without explanation of the construction, includes an *it*-cleft in its section on relatives: 'It wasn't Mike Leigh who directed the movie' (Barber, Lansford, and Jeffries 2018: 144).

References

- Aarts, Bas. 2004. 'Grammatici Certant'. *Journal of Linguistics* 40 (2): 365–82. <https://doi.org/10.1017/S0022226704002555>.
- Aarts, Bas. 2011. *Oxford Modern English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Aarts, Bas, Sylvia Chalker, and E. S. C. Weiner. 2014. *The Oxford Dictionary of English Grammar*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Aarts, Bas, and April M. S. McMahon, eds. 2006. *The Handbook of English Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Cook, Vivian J. 'Grammar in the Applied Linguistics of Language Teaching'. 1989. *Trinity College Dublin Occasional Papers* (No. 22). Available: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/TCD89.htm>.
- Ellis, Rod. 2006. 'Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective'. *TESOL Quarterly* 40 (1): 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>.
- Gilman, E. Ward, ed. 1994. *Merriam-Webster's Dictionary of English Usage*. Springfield, MA: Merriam-Webster.
- Halliday, M.A.K., Angus McIntosh, and Peter Stevens. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- Huddleston, Rodney D. 1989. 'English Grammar in School Textbooks: Towards a Consistent Linguistic Alternative' (Occasional Papers Number 11). Brisbane: Applied Linguistics Association of Australia.
- Huddleston, Rodney D., and Geoffrey K. Pullum. (in collaboration with Laurie Bauer, Betty Birner, Ted Briscoe, Peter Collins, David Denison, David Lee, Anita Mittwoch, Geoffrey Nunberg, Frank Palmer, John Payne, Peter Peterson, Lesley Stirling and Gregory Ward). 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huddleston, Rodney D., and Geoffrey K. Pullum. 2003. 'Of Grammatophobia'. *The Chronicle of Higher Education*, 3 January 2003, Section 2, *The Chronicle Review*, B20.
- Huddleston, Rodney D., and Geoffrey K. Pullum. 2004. 'The Classification of Finite Subordinate Clauses'. In *An International Master of Syntax and Semantics: Papers Presented to Aimo Seppänen On the Occasion of His 75th Birthday*, edited by Gunnar Bergh, Jennifer Herriman, and Mats Möbärg, 103–16. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Huddleston, Rodney D., and Geoffrey K. Pullum. 2005. *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huddleston, Rodney D., and Geoffrey K. Pullum. 2006. 'Coordination and Subordination'. In *The Handbook of English Linguistics*, edited by Bas Aarts and April M. S. McMahon, 198–219. Oxford: Blackwell.
- Huddleston, Rodney D., and Geoffrey K. Pullum. 2017. Translation edited by 本田謙介, 深谷修代 and 長野明子. 「英文法大事典」シリーズ 0. 東京: 開拓社.
- Huddleston, Rodney D., and Geoffrey K. Pullum. Forthcoming. 'Modern and Traditional Descriptive Approaches to Grammar'. In *The Oxford Handbook of English Grammar*, edited by Bas Aarts, Jill Bowie, and Geri Popova. Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, Richard, and John Walmsley. 2005. 'The English Patient: English Grammar and Teaching in the Twentieth Century'. *Journal of Linguistics* 41 (3): 593–622. <https://doi.org/10.1017/S0022226705003464>.
- Jacobsson, Bengt. 1994. 'Nonrestrictive Relative *That*-Clauses Revisited'. *Studia Neophilologica* 66 (2): 181–95. <https://doi.org/10.1080/00393279408588139>.
- Lee, Jackie F. K., and Peter Collins. 2009. 'English Grammar: An Investigation of Hong Kong ESL Books'. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 11 (2): 51–70.

- Leitner, Gerhard, ed. 1991. *English Traditional Grammars: An International Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Liontas, John I., and Margo DelliCarpini, eds. 2018. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235>.
- Mellow, J. D. 2006. 'The Emergence of Second Language Syntax: A Case Study of the Acquisition of Relative Clauses'. *Applied Linguistics* 27 (4): 645–70. <https://doi.org/10.1093/applin/aml031>.
- Michael, Ian. 1991. 'More Than Enough English Grammars'. In *English Traditional Grammars*, edited by Gerhard Leitner, 11–26. Amsterdam: John Benjamins.
- Nassaji, Hossein. 2018. 'Introduction to Teaching Grammar'. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, edited by John I. Liontas and Margo DelliCarpini, 1–3. Hoboken, NJ: John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eeltv05a>.
- Payne, John, Rodney Huddleston, and Geoffrey K. Pullum. 2010. 'The Distribution and Category Status of Adjectives and Adverbs'. *Word Structure* 3 (1): 31–81. <https://doi.org/10.3366/E1750124510000486>.
- Reynolds, Brett. 2013. 'Determiners, Feline Marsupials, and the Category-Function Distinction: A Critique of ELT Grammars'. *TESL Canada Journal* 30 (2): 1–17. <https://doi.org/10.18806/tesl.v30i2.1138>.

Textbooks and Teaching Guides

- Azar, Betty Schramper, and Stacy A. Hagen. 2009. *Understanding and Using English Grammar*. 4th ed. New York: Pearson Longman.
- Azar, Betty Schramper, and Stacy A. Hagen. 2011. *Fundamentals of English Grammar*. 4th ed. West Plains, NY: Pearson Longman.*
- Baker, Lida. 2014. *Longman Academic Writing Series 4: Essays, 5th Ed. Teacher's Manual*. White Plains, NY: Pearson.
- Barber, Daniel. 2018. *Perspectives Level 2 Lesson Planner*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Barber, Daniel, Lewis Lansford, and Amanda Jeffries. 2017a. *Perspectives 3*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Barber, Daniel, Lewis Lansford, and Amanda Jeffries. 2017b. *Perspectives 4*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Barber, Daniel, Lewis Lansford, and Amanda Jeffries. 2018. *Perspectives 2*. Boston, MA: National Geographic Learning.*
- Blass, Laurie, Susan Ianuzzi, Alice Savage, and Randi Reppen. 2012. *Grammar and Beyond 3*. New York: Cambridge University Press.*
- Bunting, John D., and Luciana Diniz. 2014. *Grammar and Beyond 4*. New York: Cambridge University Press.
- Chazal, Edward de, and Sam McCarter. 2012. *Oxford EAP Upper-Intermediate: A Course in English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Chazal, Edward de, and Louis Rogers. 2013. *Oxford EAP Intermediate: A Course in English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Clandfield, Lindsay, and Rebecca Robb Benne. 2011a. *Global Intermediate Coursebook*. Oxford: Macmillan.*
- Clandfield, Lindsay, and Rebecca Robb Benne. 2011b. *Global Intermediate Teacher's Book*. Oxford: Macmillan.

- Clandfield, Lindsay, and Rebecca Robb Benne. 2011c. *Global Upper Intermediate Coursebook*. Oxford: Macmillan.*
- Clandfield, Lindsay, and Francis Watkins. 2011. *Global Upper Intermediate Teacher's Book*. Oxford: Macmillan.
- Cohen, Robert F., and Judy L. Miller. 2014. *NorthStar 5: Reading & Writing*. 4th ed. White Plains, NY: Pearson.
- Curtis, Jane. 2014. *Longman Academic Writing Series 3: Paragraphs to Essays, 4th Ed. Teacher's Manual*. White Plains, NY: Pearson.*
- Douglas, Nancy, and James R. Morgan. 2018. *Perspectives Level 1 Lesson Planner*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Dummett, Paul, and John Hird. 2015. *Oxford EAP Pre-Intermediate: A Course in English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press.*
- English, Andrew K., and Laura Monahon English. 2015. *NorthStar: Reading & Writing Level 4*. 4th ed. White Plains, NY: Pearson.*
- Eyring, Janet, and Jan Frodesen. 2007. *Grammar Dimensions 4: Form, Meaning, and Use*. 4th ed. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Ferree, Tess, and Kim Sanabria. 2015. *NorthStar: Listening & Speaking Level 4*. 4th ed. White Plains, NY: Pearson.
- Folse, Keith S., David Clabeaux, and Elena Vestri Solomon. 2015a. *Great Writing 3: From Great Paragraphs to Great Essays*. 3rd ed. Boston, MA: National Geographic Learning.*
- Folse, Keith S., David Clabeaux, and Elena Vestri Solomon. 2015b. *Teacher's Notes for Great Writing 3: From Great Paragraphs to Great Essays, 3rd Edition*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Folse, Keith S., April Muchmore-Vokoun, and Elena Vestri Solomon. 2014a. *Great Writing 2: Great Paragraphs*. Fourth Edition. Boston, MA: National Geographic Learning.*
- Folse, Keith S., April Muchmore-Vokoun, and Elena Vestri Solomon. 2014b. *Teacher's Notes for Great Writing 2: Great Paragraphs, 4th Edition*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Folse, Keith S., April Muchmore-Vokoun, and Elena Vestri Solomon. 2014c. *Great Writing. 4: Great Essays*. 4th ed. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Folse, Keith S., and Tison Pugh. 2015. *Great Writing. 5: From Great Essays to Research*. 3rd ed. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Gokay, Janet. 2008. *Grammar Dimensions 4 Lesson Planner*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Hall, Martha, and Betty Schramper Azar. 2011. *Fundamentals of English Grammar Fourth Edition Teacher's Guide*. White Plains, NY: Pearson.
- Lansford, Lewis, Daniel Barber, and Amanda Jeffries. 2018. *Perspectives 1*. Boston, MA: National Geographic Learning.*
- Meyers, Alan. 2014. *Longman Academic Writing Series 5: Essays to Research Papers*. White Plains, NY: Pearson.
- Mitri, Suzanne. 2009. *Grammar Dimensions 3 Lesson Planner*. Boston, MA: National Geographic Learning.
- Preiss, Sherry. 2014. *NorthStar 5: Listening & Speaking*. 4th ed. West Plains, NY: Pearson.
- Oshima, Alice, and Ann Hogue. 2014a. *Longman Academic Writing Series 3: Paragraphs to Essays*. 4th ed. White Plains, NY: Pearson.*
- Oshima, Alice, and Ann Hogue. 2014b. *Longman Academic Writing Series 4: Essays*. 5th ed. White Plains, NY: Pearson.*
- Rogers, Bruce. 2007. *The Complete Guide to the TOEFL Test, IBT Edition*. Boston, MA: Heinle.*
- Storton, Richard. 2015. *Oxford EAP Pre-Intermediate: A Course in English for Academic Purposes, Teacher's Handbook*. Oxford: Oxford University Press.

Thewlis, Stephen H. 2007. *Grammar Dimensions 3: Form, Meaning, and Use*. 4th ed. Boston, MA: National Geographic Learning.*

Note: The fifteen texts that are marked with an asterisk are the ones that appear in the table.

研究ノート

メイベル・L・トッドの足跡を追って

—詩の編集と社会貢献を中心に—

梅 本 順 子

Junko Umemoto. Aspects of Mabel Loomis Todd: Editor and Public Benefactor. *Studies in International Relations* Vol. 39, No. 2. February 2019. pp. 37-45.

Mabel Loomis Todd had a varied professional life as both literary editor and public benefactor. She is best known for being the first editor of the poems of Emily Dickinson, a task made possible because of her close relationship with the poet's elder brother, Austin Dickinson. Furthermore, under Austin Dickinson's guidance, she also became an active public benefactor. An example of her progressive activism was her donation of one thousand books to help found the Esashi Library in Hokkaido after she visited the town in 1896 with her husband, David Peck Todd, the leader of the Amherst Eclipse Expedition. In her later years, she dedicated herself to the preservation of the natural beauty of Fog Island, Maine. She was an early environmentalist who bought land on the island to keep it out of the hands of developers.

In this article I will be reviewing recently published books and articles devoted to both aspects of Mabel Loomis Todd's public life.

はじめに

メイベル・ルーミス・トッド (Mabel Loomis Todd, 1856-1932、以下メイベル) に関する書籍が昨今何冊か出版されてきている。メイベルという人物の再評価の動きと考えられるだろう。メイベルは編集をはじめとして多彩な分野で活動したものの、否定的な側面が強調されてきた。しかし、最近「エミリー・ディキンソン」(Emily Elizabeth Dickinson, 1830-1886) という隠遁の詩人を世に出した、最初の編集者としてだけでなく、19世紀女性の社会参画の視点からもその行動が議論されるようになってきている。

まず初めにメイベルのエミリーとのかかわりはどうであったのか。生前のエミリーは多年にわたり引きこもっていたというが、その詩をどのようにして入手にすることになったのか。そもそも、メイベルはエミリーと直接接触过していないというのに、エミリーの詩を編集できた背景はどうなっていたのか。また、メイベルが渾身の力を傾けた詩集の編集・出版という作業が、第3巻を最後に頓挫した背景には何があったのか。

これらすべての背景にあるのが、"family feud" (一家の確執) として言及されるディキンソン一家とメイベル母子の多年にわたる確執であり、それが出版をめぐる闘争となった。しかも、母子と書いたように、メイベルの代だけで終わることなく、一人娘であるミリセント・トッド・ビンガム (Millicent Todd Bingham, 1881-1968) の代まで引き継がれたのである。ちなみにミリセントは、ハーヴァード大学の地理学の分野において博士号を最初に取得した女性だった。一方のディキンソン家でも、当主のオースティン・ディキンソン (William Austin Dickinson, 1829-95) の妻のスーザン (Susan Huntington Gilbert Dickinson, 1830-1913) が亡くなった後は、母の強い思いを受けた娘のマーサ (Martha (Mattie) Dickinson Bianchi, 1866-1943) がメイベルの思いどおりにはさせないとばかりに立ち上がった。

では、トッドとディキンソンという二つの家はどのように交わるようになったのか。メイベルの人生を考えると、ディキンソン一家のそれぞれと彼女との関係が明らかにされなければならない。

メイベルは結婚後、夫ディヴィッド (David Peck Todd, 1855-1938) がアマースト大学の講師の席を得たことから、自然豊かなマサチューセッツ州アマーストにやってきた。ディキンソン家はアマースト在住の名門一族であり、先に触れたエミリーの兄にあたるオースティン・ディキンソンが当主だった。オースティンはハーヴァード大学ロースクール出身の弁護士であり、当時はアマースト大学の財務官を務めていた。

こうして、トッド家とディキンソン家との家族ぐるみの付き合いが始まる。そのようなメイベルの人生が大きく変わったのは、当主であるオースティンと恋愛関係になってからだった。町の名士としての地位にあったオースティンは、メイベルより27歳年上であり、その死までの13年間にわたりメイベルと不倫の関係を続けることになる。オースティンには妹エミリーの友人でもあった妻のスーザンとの間に、二男一女がいた。もう一方のメイベルは、夫ディヴィッドが黙認するまま、オースティンとの関係を続けた。

表面的には何もなかったかのように過ごしてきた二つの家の関係が崩壊するのは、オースティンの死後、彼の残した土地の所有権を巡って、オースティンの妹のラヴィニア (Lavinia Norcross Dickinson, 1833-99) がメイベルを相手に訴訟を起こしたことによる。オースティンから遺贈されたと思っていたメイベルは州最高裁まで争うが、敗訴が確定する。このことだけをとりえと、メイベルという人物は、評価に値するのかと疑問になるだろう。

しかし、メイベルの人生は、この問題だけで判断されるようなものではなかった。個々の活動については後に触れるが、オースティンとのかかわりが、その後のメイベルの活動の原動力となっていた。オースティンと死別してからも、メイベルは、編集者に加え、社会活動家として、その能力を発揮することになる。19世紀後半には、アメリカ女性の活動範囲は拡がりを見せており、メイベルもそのような女性の一人であった。彼女が当時の社会とどうかかわっていたかに注目すると、卓越した先見性が垣間見られる。

メイベルは、日米交流にも貢献した。アマース

ト大学の皆既日食観測隊を率いる夫ディヴィッドの二度にわたる来日 (1887と1896) に同行している。最初は福島の白河での観測に参加した。その後は夫妻で富士登山 (1887年9月) を行っており、その体験を夫妻の連名で『センチュリー誌』 (1892年8月号) に "An Ascent of Fuji the Peerless" (「比類なき富士の山」) として発表した。

二度目の観測地は、北海道の北見地方の枝幸であった。1896年6月末に来日するや、一足早く観測所開設のために北海道の枝幸に向かった夫ら一行とは別行動をとったメイベルは、友人たちと関西方面を旅行している。しかし、皆既日食観測の日 (8月9日) が近づくにつれ、天文観測にも関心があるメイベルは、単身、通訳兼ガイドの村上春太郎 (同志社、鹿児島造士館などの教員。天文学者、物理学者 1872-1947) 一人を連れて日本郵船の船で、北海道を目指した。

その船中で、ひと月あまりたっているとはいえ、1896年6月15日に起きた明治三陸大津波による災禍を目撃することになった。また訪れた北海道では、動物学者エドワード・S・モース (Edward Sylvester Morse, 1838-1925) の依頼を受け、アイヌの儀式や生活にかかわる品々の収集のためアイヌ部落を訪問した。これらの体験を綴ったエッセイは、後に *Corona and Coronet*, 1898 (『皆既日食とコロナネット号』) として出版されたのである。

本稿では、メイベル・トッドの人生を、最近出版されたメイベルに関する書籍や記事に基づき検討する。とくに詩の編集者としての活動、ならびに19世紀末の社会貢献のための活動という二つの視点から、彼女の実像に迫ることを狙いとする。さらに後者に関しては、皆既日食観測で訪れた日本でも、地域発展のために一肌脱いでいることに触れたい。

メイベルの人物像と評価をめぐって

2018年10月30日、ジュリー・ドブロウ (Julie Dobrow) による *After Emily: Two Remarkable Women and the Legacy of America's Greatest Poet*

（『エミリーのあとに』という題の、メイベル母子を描いた書籍が出版された。メイベルのみならず、メイベルという強い自我と向上心の塊のような母を持ったために、はじめはためらいがあったものの、博士号まで取得した地理学の道を諦め、母の遺志をついでエミリーの詩集と関係書簡集の完成を目指した娘の姿を描いている。

この本は出版を前にしてすでに多くの書評が出ていた。一年前の2017年には、著者のドブロウが、自著の内容を紹介する記事（"Mabel Loomis Todd: The Civic Impulses and Civic Engagement of an Accidental Activist" *Historical Journal of Massachusetts*, Vol.45(2) Summer 2017）を発表していたことが関係しているのかもしれない。この記事は、先に触れたように社会活動家としてのメイベルの人生を取り上げている。19世紀後半、アメリカといえども女性にとってはハードルが高かった事業に挑戦することにより、社会に一石を投じる活躍をした新しい女性として、メイベルを評価したものである。ドブロウ以外にも、詳細なメイベル像を提供することになった作品が20世紀末から書かれてきた。その一つに、メイベルとオースティンの交換書簡を交えて描いたポリ・ロングワース（Polly Longworth）の *Austin and Mabel: The Amherst Affair and the Love Letters of Austin Dickinson and Mabel Loomis Todd*, 1984（『オースティンとメイベル—アマーセントの情事と二人の愛の書簡—』）がある。この本は、メイベルの日記、およびメイベルとオースティンの往復書簡をもとに、二人の関係に迫ったものである。それだけでなく、メイベルやスーザンの出自から、すでに冒頭で触れたオースティンの残した土地を巡る裁判などに至るまでを詳細に紹介している。赤裸々な資料を背景にメイベルという新しい女性の生きざまを語るものとなっている。

もう一点が、リンダル・ゴードン（Lyndall Gordon）による、エミリー・ディキンソンをはじめとしたディキンソン、トッド両家の人物に範囲を広げた伝記 *Lives like Loaded Guns: Emily Dickinson and Her Family's Feuds*, 2010（『弾を詰めた銃のような人生—エミリー・ディキンソン

とその一家の確執—』）である。この本のタイトルは、エミリーの詩の一節（My life had stood— a Loaded Gun—(J754, F764)）⁽¹⁾ からきている。このタイトルが示すように、常に緊張感と重苦しさが両家を苦しめた背景には、メイベルとスーザンという二人の母親世代の対立、並びにそれを娘たちが引き継いだことにあった。その対立を引き起こした要因の一つには、エミリー・ディキンソンの死後、大量に発見された詩の存在があった。

繰り返すようだが、メイベルが訴訟を機に中断しなければならなかったエミリーの詩や書簡の編集が、誰によってどのように完成を見るのかが、両家の娘たちの間で競われたのである。それぞれの娘たちが、エミリーの詩だけでなく、エミリーをはじめとした関係者の書簡や資料を引き継いでいたからである。ただし、双方、より完璧なものを出版するには相手の所有している資料を入手する必要があった。エミリーの生活はバールに包まれたままであったが、残された大量の詩は、エミリーの人生を物語るものとして後世の読者をひきつけてきたからである。それゆえ、少しでもエミリーの実態に触れようと、彼女の周辺にいた人々がその資料となるものを求めて躍起になった。物理的には近くにいながら遠いエミリーを何とか知ろうとしたメイベルやスーザン、そしてそれぞれの娘たちとその協力者たちの人間模様を描くことこそ、ゴードンの伝記の主題といえるだろう。

ここでカギを握るのは、とりわけ積極的に行動し自分の運命を切り開いたメイベルに他ならない。先のゴードンは、その作品（『弾を詰めた銃のような人生』）の10章の見出しで、メイベルのことを「アマーセントのマクベス夫人」（Lady Macbeth in Amherst）と呼んでいる。まず、自我の強いメイベルの出自、ならびに彼女の成長した環境に触れたい。メイベルは、自分の家系が英国からいち早くアメリカに移民してきた伝統ある一族の一つであり、由緒正しいものとして自負するが、両親は貧しく音楽教育は受けたものの、1年で切り上げなければならなかった。少女時代からエッセイを書き、読書ノートを付け⁽²⁾、また主婦以上のものになりたいと願い、そのような自分を応援してくれる人を求めていたという⁽³⁾。両

親の反対にもかかわらずメイベルはディヴィッドと結婚するが、後に女漁りを平気でする夫のモラルの低さを知る。ディヴィッドと対照的なのが不倫相手となったオースティンであった⁽⁴⁾。

夫の赴任で、アマーストという自然が残る小さな大学町に住むことになったメイベルは、運命的な出会いをすることになった。当初メイベルは、ディキンソン夫妻の長女マーサにピアノを教えるなど、ディキンソン一家との関係は良好であった。また、長男のネッドが、自分とあまり年齢が違わないメイベルに夢中になることもあったという。オースティンの妻のスーザンやその子供たちだけでなく、オースティン一家の隣に住む未婚のオースティンの妹たち（エミリーとラヴィニア）との関係も良好であった。

オースティン一家は結婚を機に父母の家の隣に「エヴァーグリーン」と呼ばれる瀟洒な家建てており、そこにはエマソンも滞在したという。また、オースティン兄妹の父母が住んでいた「ホームステッド」と呼ばれる家には、未婚のエミリーとラヴィニアの姉妹が住んでいた。この時エミリーは、すでに引きこもり状態であったため、メイベルが直接接触するようなことはなかったが、二階に引きこもるエミリーのためにメイベルは階下でピアノを弾き、弾き語りで歌を聴かせたり、ゼリーを作ってもっていったりしたというエピソードが残る。このエミリーこそが、詩の分野で大きな足跡を残すことになったのである。エミリーは、親しい人には詩をつけて贈り物をしたりもしていたというが、その死後まで、彼女の詩作の実態は知られることがなかった。

先に触れたドブロウが彼女の記事で強調したのは、エミリーの詩の編集者としてのメイベルではなく、19世紀後半に社会参画を果たした社会活動家としての顔であった。しかし社会活動家以外にも、メイベルは文筆活動においてすでに評価を得ていた。メイベルの娘のミリセントの *Ancestors' Brocades*, 1945 (『祖先の錦』) と題する作品からは、作家のジョージ・ワシントン・ケイブル (George Washington Cable, 1844-1925) が主宰する雑誌にメイベルがエッセイを寄稿していること、ならびにのちに触れる裁判で

はケイブル夫人が常にメイベルに付き添ったことなどが述べられている⁽⁵⁾。ロングワースもその作品中、オースティンに死なれて失意のメイベルを励ますために、赤い自転車をプレゼントしたのがケイブル自身であったことに触れている⁽⁶⁾。この辺りからは、エッセイストとしてのメイベルが作家と親しく交流していたことが伝わってくる。メイベルにとって、エミリーの詩の編集に着手できたのは、エミリーの妹のラヴィニアからまとまった量のエミリーの詩を受け取ったことがきっかけだが、メイベル自身が、それに耐えうるだけの力を養っていたともいえるだろう。

そもそも、エミリーとの関係が深いのはスーザンだった。メイベルによるエミリーの詩の編集はスーザンにとっては寝耳に水の出来事であり、それ以上に文学を愛するスーザンのプライドを深く傷つけたのである。夫を奪われることよりも大きな打撃であったかもしれない。積極的なメイベルに対し、スーザンは、性格的にはメイベルとは対照的な人物だった。しかし、文学への志はスーザンもメイベル同様に高かった。そのような二人の水面下での戦いについては、先に触れたゴードンが、それぞれの娘を含めた80年近く続く確執として描いている。ロングワースやゴードンの作品に見るスーザンのイメージは、文学を愛し、エミリーとも文学を通して交流する教養人であった。スーザンは、むしろ夫となるオースティンよりも先にエミリーと知り合い、背中を押された形でオースティンの求婚を受け入れたという。また、オースティンとの結婚を望んでいたのは、むしろスーザンの姉の方であったとロングワースは述べている⁽⁷⁾。

スーザンの文学熱の高さは、自宅の「エヴァーグリーン」を文学者の集まるサロンにして、そのマダムとしてふるまっていたことから明らかだった。そのようなスーザンにとって、メイベルは、文学という側面からも自分の居場所を奪った天敵であった。メイベルがオースティンと関係を持ったのは大胆にも、エミリーとラヴィニアの二人の妹が住む「ホームステッド」と呼ばれる家であった。兄の庇護のもとで生きるエミリーとラヴィニアは、兄とメイベルの不倫関係を黙認したのだっ

た。

いったんは、兄嫁のスーザンをエミリーの詩の編集者として選びながら、エミリーの妹のラヴィニアがメイベルに乗り換えるには、どのような背景があったのか。これについて触れておきたい。エミリーは兄より先に亡くなったが、彼女が自室に残した大量の詩（現在判明しているものは1,800に近い数になっている）は、実妹のラヴィニアから兄嫁のスーザンに手渡された。エミリーと詩のやり取りもあったうえに文学への関心が高かったので当然のことであった。しかし二年たってもスーザンが着手しなかったということで、業を煮やしたラヴィニアがスーザンから詩を取り返し、メイベルに任せることにしたという。

このあたりのメイベルの仕事ぶりについては、娘のミリセントがその作品で母の姿を描いている。ミリセントによると、ラヴィニアは視力が衰えたということで自分の力ではどうにもならないことを知ると、エミリーの詩をどさっとメイベルのもとに持ち込んだという。エミリーは包み紙とか手紙の切れ端とかに詩を書き付けていたので清書しないと読みにくいし、ラヴィニアの手紙も句読点や接続詞に問題があるうえに、殴り書きのために読みにくい。編集は、メイベル一人が勝手にやったのではなく、生前のエミリーと文通したことがあり、文学面でメンターとして助言してきたトーマス・W・ヒギンソン（Thomas W. Higginson, 1823-1911）牧師の協力を得たとのことである。

ミリセントは、ヒギンソンに宛てたスーザンの手紙（1890年12月）を自著の『祖先の錦』の中で引用している。この書簡の主旨は、スーザンによるエミリーの詩の編集に着手できなかった弁解である。スーザンが若いころのエミリーから受け取った手紙も含めて発表しようと思ったが、その文体が変わっていて世間の人が受け入れてくれるようなものかどうか考えると気後れしてしまったという、ラヴィニアが言うように怠慢のために編集しなかったのではないことを述べている。しかもエミリーと自分の往復書簡はドイツの著名な女流文筆家の文通（カロリーネ・フォン・ギュンデローデとベッティーナ・フォン・アルニム）に優るものだとして自負している。このあたりからも、

スーザンの自尊心が覗かれる⁽⁸⁾。スーザンは、自分が以前個人的に受け取ったエミリーの詩や手紙に関しては、こののち雑誌などに断片的に発表したが、エミリーの詩の多くは、メイベル編集により詩集となって日の目を見ることになるのだった。ヒギンソンのところにメイベルから詩が持ち込まれたのは、エミリーの死後三年が経過した1889年11月のことであった。

ヒギンソンという人物については、ミリセントによる次のような記述も見られる。祖父（メイベルの父）は偉大な科学者であるばかりか文学にも精通しており、ソローやホイットマンとも交流があったと述べている。その祖父がヒギンソンを評価していないので、そのようなヒギンソンの判断に任せてよいのかとも書いている⁽⁹⁾。スーザンにしる、ミリセントにしる、彼女らの文学に対するプライドが見え隠れする。また、それ以上に、エミリーの詩が、難解、かつそれまでの詩の形式を相当逸脱したものであったことが影響しているであろう。結局、メイベルは、詩全体の中から200ほどを選んでヒギンソンのもとに持ち込んだあと、よいものはA、大衆受けしないと思われるものにはB、そのほか素晴らしいかもしれないがあまりに普通とはかけ離れているものや価値がはっきりしないものについてはCに分類したとのことである⁽¹⁰⁾。

メイベルにとっては、編集という生きがいを得られたことは大きかった。ほかにも社会活動家として、女性クラブやDAR（Daughters of American Revolution, アメリカ独立革命にかかわった兵士の子孫からなる組織。歴史、教育、愛国心を重視、1890年設立）という組織に属するようになり、アマースト支部をつくろうと活発に活動し始めていた。オースティンは、単なる不倫相手というだけではなく、メイベルという女性を高みに押しあげてくれた存在だった。オースティンがいたから、彼女はその後の人生を社会活動家として前向きに生きられたのだと、さきのドブロウは述べている⁽¹¹⁾。ドブロウはオースティンとスーザンも、アマーストの社会的、並びに政治的な文化のリーダーとして「パワー・カップル」であったと述べている⁽¹²⁾ことからして、メイベル

の出現が、他人もうらやむアマー・スト最強のカップルの絆を破壊して、オースティンのパートナーの座を正妻から奪い取ったともいえるだろう。

そのようなメイベルにとって一つの挫折は、エミリーの詩の編集・出版とそれが中断することになった土地をめぐる裁判だった。ミリセントの『祖先の錦』は母の立場を擁護するために書き上げた作品のため、中立性という点では問題がないとは言えないが、母の仕事を引き継いだミリセントの奮闘ぶりを、ゴードンは、その『弾丸を詰めた銃のような人生』の後半で力説している。すなわち、ゴードンが描き出したものは、ディキンソンとトッドという二つの家の80年にわたる確執がもたらした不幸であり、その原因を作ったのがメイベルであったということなのである。エミリーの詩の編集を軸に、母親たちの怨念を引き継いだ両家の娘たちによっても闘いは続いた。メイベルという女性の評価とかけ離れてしまうかもしれないが、あえて言うならば、「死せる孔明、生ける仲達を走らす」のように、五十代半ばでひっそりと人生を終えたエミリーは、死後にその詩の編集にかかわった女たちの人生を翻弄してゆくのがあった。

メイベルがエミリーの詩集の出版を3巻(550ほど収録)で断念しなければならなかった背景には、すでに冒頭で述べた通り、オースティンの死で、両家の間では土地をめぐる裁判が起きていたことがあげられる。メイベル側の主張は、メイベルが行ったエミリーの詩の編集という多大な尽力に対し、詩集の著作権はラヴィニアにあったことから、オースティンが土地を遺贈することで報いようとしたと主張した。しかし、結末はメイベルとオースティンの不倫関係が法廷で明らかになったうえに、メイベル側が再審でも敗れて結審するという、トッド夫妻にとっては最悪のものとなった。ラヴィニアは著作権を持ちながらも、自分の力ではどうにもならないまま、結審から二年足らずで世を去っている。

エミリーの詩の編集者以外にもメイベルは足跡を残した。ドブロウの記事のタイトルにある"accidental"という表現に着目すると、多彩なメイベルの人生が見えてくる。メイベルは、何らか

の意図をもって計画的に社会活動家になったのではない。偶然そうなったのだという意味合いである。その偶然とは、彼女の場合はオースティンとの出会いであった。出会いがなければ、彼女の人生は大学教授の妻というだけで終わってしまったかもしれないのである。これまで、とりわけ詩の編集者の側面から見てきたが、メイベルは、すでに触れた女性運動のほか、歴史や自然保護に関心を持ち、人種差別にも反対した。それらの一部が少しずつ紹介されてきている。ドブロウは、「メイベルをしてさまざまな社会活動に参加させたのは、13年にわたる不倫の予期せぬ産物」⁽¹³⁾と述べている。

ところで、夫のディヴィッドは、これまでのメイベルとオースティンの関係をどう見ていたのだろうか。ゴードンに限らず、たいていの伝記作者がディヴィッドは妻の不倫を黙認したと述べている⁽¹⁴⁾。オースティンに認められることは、ディヴィッドのアマー・スト大学での地位の保証がともなっていた。学長のシーリーが病気でオースティンがアマー・スト大学で実質ナンバーワンの地位についた時、天文台が作られることになったということからしても、オースティンとの関係は重要だったことがわかる。

一方、メイベルは夫にも尽くした。富士登山に関する記事同様、皆既日食関係の出版は夫妻連名でなされた。*(Total Eclipse of the Sun 1894, 283)*⁽¹⁵⁾

メイベルが夫の仕事である天文学にも関心を持っていた表れと考えられるだろう。もう一例上げるならば、二回目の来日の折に、メイベルより一足先に観測地である北海道に設営のために向かった夫らの観測隊を追いかけて、日本人通訳の青年一人を頼りに旅をしている。この時の通訳の青年が天文学に詳しかったと、メイベルは "Tidal Wave" (「津波」) と題するエッセイの中で書き残している。青年の能力を試そうとして彼女が言及した英米の天文学関係の研究者の名前からは、メイベル自身も天文学の勉強をしていたこと、すなわち夫の仕事を理解しようと努力していたことがわかる⁽¹⁶⁾。あいにく1887年、1896年と日本での皆既日食の観測は、突然の天候不良のために失敗に終わってしまった。そのあたりの状況について

はエッセイに記されている⁽¹⁷⁾。

メイベルは、ヘスター・プリン、エマ・ボヴァリー、およびアンナ・カレーニナらとは違って、夫を捨てるようなことはしなかったと、ゴードンは強調する。メイベルは自分の才能を確信した野心家であったが、手段だけが足りなかった。その手段とはお金であったと述べている⁽¹⁸⁾。メイベルの野心は、オースティンから与えられたものだけに満足するのではなく、夫とともに向上しようという形でも表れている。メイベルは夫の皆既日食観測に同行し二度の来日を果たしているが、日本に限らず、夫が観測で海外に出かけるときは彼女も必ず同行していたのである。このようなメイベルの高い向上心は、53歳で脳溢血に倒れ半身が不自由になってからも、夫に付き添って海外の観測に出かけたことから明らかである。

これまで触れてきたように、メイベルとスーザンの争いは、第二世代に引き継がれた。そして第二世代のスーザンの娘マーサの死後は、その意志を継いだ親戚並びに弁護士により、メイベルの娘のミリセントの死までの数十年にわたる攻防が続いたといわれる⁽¹⁹⁾。どちらが、エミリーに関する一次資料を使用してより完成度の高い詩集、ならびにその人物像を出版できるのか。とくに中断していたエミリーの詩の公開につなげられるのが、競われた。両家はどちらも子孫がなく、断絶するのだが、その確執は関係資料が大学に寄贈されるまで続く。結局、両家が所蔵していたエミリーに関する詩、並びに書簡などの書類全てを大学に寄贈して決着が見られた。ただしその行先は、ハーヴァード（ディキンソン側）とアマースト、並びにイエール（トッド側）というように別々の大学だった。

おわりに

すでにドブロウの記事については紹介したように、メイベルは社会全体の福祉にかかわる事業に関心を持っていた。女性の倶楽部に始まり、歴史学会やDARなどで、役員を務め、会誌に原稿を寄稿するだけでなく積極的に講演を行ってきた。また、自然保護活動にはとくに積極的で、開発業

者から自然を守るために土地を買い取った。20世紀の初頭メイベルはすでに環境保護主義者だったのである。その結果、娘のミリセントはメイベル所有のマサチューセッツのペルハムの土地はアマースト大学に、そしてメイン州の hog 島はナショナル・オーデュボン協会（自然保護協会）に寄付している。特に後者の hog 島は、樹木を伐採から防ぐために島を買いとった母の意志を継いだミリセントが、オーデュボン協会に働きかけてサマーキャンプ場となり、今日に至っている。なお、「トッド・サンクチュアリー」の名称も現存している。

そのようなメイベルの社会貢献への意欲は、日本で滞在した町との交流でも見られた。夫の皆既日食観測に伴う二度目の来日で滞在した北海道の枝幸町は、メイベルにとって大変印象深かったと思われる。すでに触れたように、トッド夫妻は帰国後、枝幸町に千冊ほどの書籍を寄贈しているのである。これをもとに北海道で初めてという図書館がオホーツク海に面したこの町に設立されたのである⁽²⁰⁾。これなど、夫妻というものの、メイベルの強い意志も働いているのではなからうか。ただ、残念なことに、昭和15年5月11日の山焼きの火が広がったことによる大火で図書館も焼失した。この火事で、トッド夫妻が寄贈したもののほとんどが失われてしまったが、唯一夫妻が揮毫した掛け軸だけは無事だった。現在この掛け軸は、枝幸町のオホーツク・ミュージアムの所蔵庫に収められており、高島孝宗館長のご厚意により見せていただくことができた。

この掛け軸に書かれているのは、エミリー・ディキンソンの詩を意識しながら夫妻が書いた詩であり、夫妻の署名（筆書き）が残っている。内容は以下のとおりである。参考までもとになったと思われるエミリー・ディキンソンの詩を書き添える。枝幸町はオホーツク海に面しているため、日の出は海からだが、日没は陸地側のため、トッド夫妻は枝幸に合わせて書き換えていると思われる。

トッド夫妻の署名がある詩

This is the Sunrise washes

This is the shore of the crimson sea.

How it rises or whither it rushes—
These are the eastern mystery—

David P. Todd

And Mabel L. Todd

Esashi

16 August, 1896

エミリー・ディキンソンの詩の一節

(J266, F297)

This—is the land—the Sunset washes—
These—are Banks of the Yellow sea—
where it rose—or whither it rushes—
These—are the Western Mystery!

(※ Jはジョンソン、Fはフランクリンの編集による詩につけられた整理番号。エミリーの詩はタイトルがないため)

その後、枝幸図書館は再建されて現在に至っている。なお、『星霜』というタイトルの枝幸町立図書館百周年記念誌が教育委員会編として2004年3月に出版されている。この中には皆既日食観測のために来日したトッド夫妻それぞれのプロフィールと図書館設立にかかわる経緯が第1章の「日食と図書館」に掲載されている。また、寄贈された書籍の目録も資料編に収められている。あいにくエミリー・ディキンソン関係のものは見当たらないが夫妻が関係した天文学関係の書籍やメイベルの自著である *Corona and Coronet* (『皆既日食とコロネット号』)、ならびに作者は不明だがコロネット号の航海日誌である *Coronet Memories* (『コロネット号の思い出』) は含まれている。

ディヴィッドにしたら観測小屋設置から皆既日食までのひと月余り、メイベルに至っては二週間あまりの滞在であったにもかかわらず、日本との絆を大切にしようとしたところに、メイベルの社会参画の一端が見えてくる。しかも、アメリカ国内に限るのではなく、異国であっても自分たちの手の届くことなら、進んで実践しようとした姿勢がうかがわれるのである。1887年と1896年と2回の来日であったが、メイベルにとって日本の印

象はことのほか強かったのではなかろうか。晩年移り住んだフロリダのココナッツ・グローヴの家を「まつば」と名付けたことから知られるのである⁽²¹⁾。本稿では、メイベルという19世紀末を逞しく生きた女性の多彩な活動を、詩の編集、ならびに社会参画という二つのカテゴリーから追った。

(註)

(1) Jはジョンソン版(1955)、Fはフランクリン版(1998)。エミリー・ディキンソンの詩はタイトルがないことから番号で整理されている。最初の一節のみ引用する。

By Emily Dickinson (F764)

My Life had stood—a Loaded Gun—
In Corners—till a Day
The Owner passed—identified—
And carried Me away—

(2) Polly Longworth, *Austin and Mabel: The Love Affair and the Love Letters of Austin Dickinson and Mabel Loomis Todd* (Univ. of Massachusetts Press, 1984) 27.

(3) Polly Longworth, 35.

(4) Polly Longworth, 50-52. (下段の注参考)

(5) Millicent Todd Bingham, *Ancestors' Brocades* (N.Y. & London: Harper & Brothers, 1945) 328, 358. 前者にはジョージ・ワシントン・ケイブルの *Home Culture Club* という雑誌をメイベルが手伝っていたこと、後者には、裁判の折、ケイブル夫人が励ましに来てくれたとある。(1898.3.2)

(6) Polly Longworth, 400. ケイブル自身、ノーサンプトンからアマーストまでメイベルに原稿依頼のために自転車で見えたとある。

(7) Polly Longworth, 92-96.

(8) Millicent Todd Bingham, 86-87.

(9) Millicent Todd Bingham, 33-34.

(10) Millicent Todd Bingham, 34.

- (11) Julie Dobrow, "Mabel Loomis Todd: The Civic Impulses and Civic Engagement of an Accidental Activist," *Historical Journal of Massachusetts* Vol.45(2), Summer, 2017, 59-60
- (12) Julie Dobrow, 57.
- (13) Julie Dobrow, 59.
- (14) メイベルはオースティンからもらったウェディング・リングをはめていたというが、ディヴィッドと離婚はしていない。むしろ、ディヴィッドの仕事に協力してきた。ドゥブロウは、オースティンの後ろ盾でディヴィッドがアマーフト大学での地位を速やかに上げていったことに触れている。Julie Dobrow, *After Emily* (NY & London, W.W. Norton & Co., 2018) 54-55, 72.
- (15) Lyndall Gordon, *Lives like Loaded Guns: Emily Dickinson and Her Family's Feuds* (Penguin, 2010) 283.
- (16) Mabel Loomis Todd, "Tidal Wave," *Corona and Coronet* (N.Y.& Boston: Houghton Mifflin, 1898) 241-53.
- (17) Mabel Loomis Todd, "The Eclipse," 318-26.
- (18) Lyndall Gordon, 284.
- (19) Lyndall Gordon, 392-94. 現在も流通しているエミリー・ディキンソンの詩のジョンソン版 (Thomas H. Jonson, *The Poems of Emily Dickinson*) が1955年に出版された。所蔵していた600ほどの詩を提供し、編集に協力したミリセントに対する謝辞は一切なかったという。スーザンの娘マーサが亡くなる時、ディキンソン家の著作権を引き継いだ遠縁の男ハンプトンとの間の協定 (1950) に基づき、トッド家出身のミリセントについては言及できなくなっていたとのことである。
- (20) 公立図書館設立の経緯は、枝幸町教育委員会編『星霜』（枝幸町立図書館百周年記念誌、2004）の1章に詳しい。
- (21) Polly Longworth, 424.

主要参考文献（メイベルについて書かれたもの）
書籍

Bingham, Millicent Todd, *Ancestors' Brocades* (NY & Boston: Harper & Brothers, 1945)

Dobrow, Julie, *After Emily: Two Remarkable Women and the Legacy of America's Greatest Poet* (NY & London: Norton & Co., 2018)

Gordon, Lyndall, *Lives like Loaded Guns: Emily Dickinson and Her Family's Feuds* (Penguin Books, 2011)

Longworth, Polly, *Austin and Mabel: The Amherst Affair and Love Letters of Austin Dickinson and Mabel Loomis Todd* (Amherst: Univ. of Massachusetts Press, 1984)

記事

Dobrow, Julie, "Mabel Loomis Todd: The Civic Impulses and Civic Engagement of an Accidental Activist," *Historical Journal of Massachusetts* Vol.45 (2), Summer, 2017

Mobile Assisted Project-based Language Learning: Practical Considerations and Learning Outcomes

Bradley IRWIN

ブラッドリー アーウィン. モバイル支援プロジェクトベースの言語学習：実践的な考察と学習成果. *Studies in International Relations* Vol. 39, No. 2. February 2019. pp. 47-56.

この研究では、語学学習者がモバイル機器を使用して共同で行うデジタルストーリーテリングプロジェクトを完成させることの実用性について検討を行った。① ケーススタディアプローチによる調査を兼ねた教室観察、② 調査データの結果、③ 語学学習参加者のデジタルプロジェクトベースの意見や認識を分析するための面接、の3つを併せた複合的な方法を用いた。調査の結果、大多数の参加者は、単一のモバイルデバイスを使用してプロジェクトを完了することは可能であったが、他の方法を好む参加者も一部いたことが分かった。また、本論文では、デジタルストーリーテリングにモバイルデバイスを使用する技術的な限界についても言及した。

This study considers the practicality of having language learners complete a collaborative digital storytelling project exclusively using mobile devices. A mixed method, exploratory case study approach combined classroom observations, survey data results, and in-depth interviews to analyze participants' opinions and perceptions of digital project-based language learning. The findings indicate that the vast majority of students felt that the digital storytelling project provided a highly valuable learning experience. The study also revealed that while it was possible for the majority of participants to complete their projects using a single mobile device, some subjects preferred to use other methods. The technological limitations of using mobile devices for digital storytelling are also discussed.

1 Introduction

Although much of the current research around digital storytelling is based around new and emerging technology, digital storytelling as pedagogic practice has roots that date back to the early 1990s when Joe Lambert and Dana Atchley co-founded the Center for Digital Storytelling (Robin, 2008a). Not surprisingly, as the technology used to create digital stories has evolved since the 90s, so too has the definition of digital storytelling. At its core, digital storytelling in educational contexts is a learner centered activity that allows students to tell stories about personal subject matters or their daily lives (Kim, 2014). These personal stories are usually conveyed by combining multiple forms of digital media such as video clips, digital animations, photos, computer generated graphics and text, and audio tracks in the form of voiced narration or music (Hung, Hwang & Huang, 2012; Meadows, 2003; Robin, 2008a; Sadik, 2008). More concisely, Reinders (2011) describes digital storytelling as "simply the telling of stories in electronic form" (p. 2).

While digital storytelling was originally viewed as an effective way for people to tell their own personal stories about culture, customs or traditions, it is not limited to a single genre. Robin (2008a, 2008b) identifies three distinct categories of digital storytelling common across various educational contexts: stories that describe personal narratives, stories that examine historical events, and stories that inform or instruct.

Whereas teachers who were willing to integrate elements of digital storytelling into classroom activities once required access to video cameras, computer labs, and a certain level of technical expertise to effectively troubleshoot problems and edit video, the evolution of smartphones and tablets have relieved them of those troublesome requirements. With the proliferation of mobile devices with high quality cameras, affordable (often free) video editing software applications, and limitless cloud-based storage capabilities, digital storytelling now has the potential to enter into mainstream teaching practice. However, technological advances and improved access to the tools necessary for digital storytelling have not yet led to its widespread integration in the language classroom (Dumova, 2008; Robin, 2008a)

Recently, digital storytelling researchers have remarked about the increasing accessibility of video capturing devices and affordable nonlinear video editing software (Liu, Wang & Tai, 2016; Adams Becker et. al, 2017). Indeed, mobile devices with technologically advanced, high resolution cameras are now so ubiquitous that nearly any college student can capture studio quality images by simply using his or her smartphone. Moreover, the availability of completely free video recording and editing apps and software on a variety of operating systems and mobile devices has greatly increased in recent years. The essence of digital storytelling has also made headway into various popular social networking services (SNS) such as Facebook and Instagram with the 'Stories' apps. With these apps, users can upload pictures or short video clips with the option of adding text, animations, or sound that run in a sequence to create a kind of digital collage that can be viewed for a limited amount of time. This means that an ever increasing number of SNS users are coming into contact with elements of digital storytelling in their everyday online lives. As students are becoming more familiar with the concept of digital storytelling, adapting its use to educational contexts is becoming less burdensome for teachers. As well, many of the previously discussed issues surrounding digital storytelling in educational settings such as access to video cameras, computer labs, and editing software are no longer major concerns for many teachers.

2 Benefits of Digital Storytelling in Education

Because elements of digital storytelling can be adapted to fit a variety of instructional contexts, its effects on learning outcomes are numerous and wide-ranging. Yuksel, Robin, and McNeil (2010) conducted an in-depth survey of 154 students and educators from 26 countries around the world who had engaged in digital storytelling practices. Their results indicated that digital storytelling was viewed as having a positive and significant impact on social skills, language skills, higher order thinking skills, reflective practice skills, and artistic skills. They also found that digital storytelling could be used effectively in a wide variety of educational settings that included, but were not limited to, social sciences, second language learning, technology literacy, visual literacy, and even mental health services.

Learner motivation and task engagement have also been found to greatly improve through the use of digital storytelling activities (Smeda, Dakich & Sharda, 2014). The act of creating a digital artefact and the sense of ownership it promotes allows students to make a deeper connection with the learning tasks (Lord, 2008; Dumova, 2008). Hung, Hwang, and Huang (2012) found that not only did project based digital storytelling encourage student engagement, it was also, "key to promoting

learning achievement” (p. 369). They also found that digital storytelling enhanced subject matter recall and promoted collaboration. A separate study by Liu, Wang, and Tai (2016) identified a dynamic pattern of motivation, disengagement, and re-engagement when using Web 2.0 technologies on mobile devices with elementary school students. Their analysis showed that although young language learners need different types of learning support, motivation and engagement ultimately increased. They also noted that by the end of the study vocabulary and oral fluency also significantly improved.

Enhanced critical thinking skills are another benefit of creating digital stories. Yang and Wu (2012) conducted a one year study on the impact of digital storytelling on the academic achievement, critical thinking skills, and motivation of high school English language learners in China. They found that students who engaged in digital storytelling activities had significantly improved their critical thinking skills compared to a group of students who had engaged in a traditional lecture style learning environment. Their results showed that higher order thinking skills were enhanced because creating digital stories was a learner centered activity that involved a multi-step process. Other researchers have also pointed to the improvement of critical thinking skills as a significant benefit because of the multi-step process of collecting research, analyzing and organizing ideas, and creating a finished product that digital storytelling necessitates (Hung, Hwang, & Huang, 2012; Burmark, 2004; Green, 2013; Robin, 2008a).

3 Method

3.1 Objectives of Study

Although digital storytelling is no longer a new educational approach, its adoption, integration, and implementation in second and foreign language learning classes are still not widespread. Furthermore, this researcher is unaware of any studies that have been conducted investigating the exclusive use of mobile devices to complete each stage of the digital storytelling process. To address this gap in the literature, the present study was designed so that students could use their smartphones to complete the entirety of the digital storytelling project. The research presented in this study will also serve as a model for teachers interested in integrating elements of mobile device digital storytelling in their language classes. To elucidate the objectives above, the following research questions were investigated:

1. Can digital storytelling projects be completed effectively using a single mobile device?
2. Do students perceive digital storytelling activities using a mobile device as a valuable language learning experience?
3. What problems or shortcomings can be identified when using a mobile device to complete a digital storytelling project?

3.2 Participants

A total of 83 undergraduate students enrolled in a compulsory first year English course at a Japanese university participated in the study. The students' English proficiency level was assessed as between A2 and B1 on the CEFR scale using the ACE Placement Test at the beginning of the school year in April. Of the 83 students, 79 completed an optional, anonymous online survey at the end of the school term to gather information about their thoughts and experiences regarding the

implementation and completion of the digital storytelling projects during the class. Of the remaining 4 students who did not participate in the survey, 3 were absent on the day of the survey and 1 declined to participate.

3.3 Data Collection

A mixed method, exploratory case study approach was used to collect quantitative and qualitative data to address the research questions. This method was adopted as data from student opinions, perceptions, and classroom practice were sought. For quantitative data, an online questionnaire created with Google Forms was distributed at the conclusion of the digital storytelling project. Students were informed that the survey was optional and that all answers would remain anonymous. There was a total of 15 questions, 10 of which were Likert scale items with the remaining 5 being open-ended questions. To avoid any misunderstanding with the survey, all questions and scale items were translated into Japanese by the researcher and checked for accuracy by a professional English to Japanese translator. Students were also permitted to submit answers to the open-ended questions using either English or Japanese. Of the 79 students who completed the survey, only 5 chose to submit responses to the open-ended questions in Japanese, the remaining 74 answered in English. As for qualitative data, participant observation was recorded during the in-class portions of the project and in-depth exit interviews were conducted on the last day of classes.

3.4 Instructional Context

The 83 students who participated in the digital storytelling project were from three separate classes taught by the same teacher. The teacher used a blended learning approach and conducted lessons in a computer lab. Because each class was conducted in the same computer lab, all students had access to the same computer technology and all accompanying software programs.

Although the classes were conducted in a computer lab, students were informed that because they needed to do field work outside of the classroom they should complete the digital storytelling project using their personal smartphones.

3.5 The Digital Storytelling Project

To complete the digital storytelling project, students were asked to work in small, collaborative groups (3-4 students) to produce films that informed viewers about locations in their university town that visitors or tourists might be interested in traveling to.

Adopting a framework for planning and implementing an effective digital storytelling activity proposed by Reinders (2011), the teacher followed an identical procedure to introduce the project to each class. The project was divided into four separate phases: an explanation phase, a research phase, a drafting phase, and a filming phase. At the end of each action phase (research, drafting, and filming) the students were given formative teacher and peer feedback to help develop and focus ideas.

3.5.1 Explanation phase

During this phase of the project the teacher explained the task, outlined the learning objectives, and discussed the resources that students would require to complete the project. The teacher also outlined several requirements to complete the task. First, the teacher stipulated that the video length

had to be between approximately five to seven minutes in duration. Next, all members of the group were required to be present at the location when filming was conducted. To confirm this point, at least one scene of the video had to include a shot of the whole group together. Finally, the students had to record a voiced narration in English explaining the unique features of the location accompanied by matching subtitles. While not a requirement of the project, the teacher also encouraged the students to include other multimedia elements such as soundtrack music, animated text or graphics, and photos.

The students then watched an example video that the teacher had filmed and edited himself so they could better understand what the finished project looked like. The example video was recorded and edited using an app called *Clips* on an iPhone 7. The video was recorded at a well-known park and included photos, film clips, animated text, graphics, a soundtrack, and voice narration with accompanying subtitles. Of the numerous free video recording apps available for smartphones, *Clips* was chosen because of a feature that is unique among free apps of its kind. When voice narration is recorded, editable subtitles are automatically generated and embedded into the video clip.

To conclude the explanation phase, the teacher then gave an in-class demonstration of how the video was made by connecting his iPhone to an overhead projector, launching the *Clips* app, and modeling the process for the students. Finally, a rubric was distributed that broke down how the students would be evaluated on the project.

3.5.2 Research phase

As the teacher had already outlined the steps involved in completing the digital storytelling project, one of the first steps students had to consider was finding an equitable way to divide the tasks required to complete the project. After students had clearly defined their roles in their groups, the research phase began in earnest.

During the research phase, students were asked to establish a set of criteria that tourists might use when they select a travel destination. The criteria included such considerations as ease of travel to the location, cost of travel and admittance, historical or cultural significance, and unique features. Students then applied the criteria they established to select locations throughout their university town. To select locations, students searched online using travel and tourism websites such as Tripadvisor.com and Expedia.com, as well as the local tourist association website. The locations that students selected included such places as a nearby park, a well-known river, a shinto shrine, an eel restaurant, a museum, a suspension bridge, and even a '*michi no eki*' (a roadside rest area). Students then had to research the background of the locations to prepare descriptive, 'promotional' scripts of what made that place worthwhile for someone to visit. Finally, students had to plan their method of travel to their selected locations in anticipation of creating the on-site film that highlighted its points of interest.

3.5.3 Drafting phase

During the drafting phase, students used the information they had researched online to prepare scripts that described the locations they would film. To do this effectively, students were encouraged to search for online images to visualize their locations. Some students took the extra step of making a kind of reconnaissance trip to their location to get a better image of what they could film.

It was also at this point that students drafted storyboards. To complete the storyboards, 2 of the 23 groups used a traditional paper and pencil method of drawing sketches while the remaining groups used free mobile device apps such as Adobe Illustrator Draw and MediBang Paint. Storyboarding was included to help students better visualize the task of filming before they travelled to their locations.

3.5.4 Filming phase

In this final phase of the project students travelled together to their selected locations and filmed their stories. Each member of the group was encouraged to use their own smartphone to film different perspectives of the story they wanted to tell. The clips they filmed could then have additional elements such as graphics, animations, and subtitles added to them. Once the filming was completed, clips from each of the group members were compiled on to one smartphone using bluetooth tethering. This device was then used to edit and publish the final project.

4 Results

In order to ascertain the extent to which students were able to complete the project in its entirety by using a single mobile device, classroom observation and a self-assessment survey were conducted.

While the majority of each of the project's phases were conducted on a single mobile device, there were certain areas of divergence. For example, during the drafting phase, two groups opted to use paper and pencil to sketch a storyboard. When asked about this decision, one of the groups indicated that it 'felt better' to use pencils, rather than one's finger, to sketch a picture. The other group based their decision to use paper and pencil on the fact that no group member had any experience using a sketching app and that they were unsure which app to download and use.

Film editing was another occasion when some groups opted not to use a mobile device. In total, 3 of the 23 groups decided that rather than editing their films on their smartphones, they would download their clips to a personal computer and use separate editing software. One group indicated that it was difficult to share the clips they had filmed with each other because of compatibility issues between iPhone iOS based apps and Android OS based apps. The remaining two groups each had members with extensive experience using iMovie, an Apple video editing program. These groups felt they could do a better job by using software they were familiar with.

Regarding the second research question, to better understand the students' perceptions about the language learning value of digital storytelling, a survey using a five item Likert scale was used. The results of this survey are shown in Table 1 below.

Table 1. *Student perception of the educational value of digital storytelling using mobile devices (n=79)*

| Items | Strongly Agree | | | Strongly Disagree | | Mean (SD) |
|----------------------------------------------|----------------|----|---|-------------------|---|--------------|
| | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| I found this project enjoyable | 53 | 24 | 2 | 0 | 0 | 4.65 (0.532) |
| This project was useful for studying English | 48 | 30 | 1 | 0 | 0 | 4.59 (0.519) |

| | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------|----|----|---|---|---|--------------|
| I could learn English by participating in this project | 51 | 25 | 3 | 0 | 0 | 4.61 (0.564) |
| I could learn English by watching my classmates' videos. | 35 | 38 | 6 | 0 | 0 | 4.37 (0.624) |
| I found this project educational (not only language learning) | 52 | 26 | 1 | 0 | 0 | 4.65 (0.507) |
| This project was a valuable language learning experience. | 59 | 19 | 1 | 0 | 0 | 4.73 (0.472) |

While students' perceptions regarding the educational value of this type of project were overwhelmingly positive, it is interesting to note that their enthusiasm was slightly diminished when considering the language learning value of watching their classmates' videos.

Students were also interviewed about their experiences during the digital storytelling project and asked to share an opinion about the project overall. Below are some of the most relevant responses:

Student A: It was enjoyable not because we didn't have any writing test but because I could learn many things from this project which are much more important than the tests we normally take. (Relationship, communication, editing skill etc...) Everything was valuable. This project can improve a variety of skills that we need when we get older. It was a great experience.

Student B: This is a good way to get along with other students and to improve our English skill. I think it should be continued.

Student C: I think this project was very interesting because I have never done something like this. When I was a high school student, English classes were very boring for me. So this project could change my opinion about studying English.

Student D: I think group work is good because when we enter society, we must create things in group.

Student E: I think this project is very good, but I think there are disadvantages for students who are not good at PC or IT.

In order to identify any technological problems or shortcomings, students were asked an open-ended question to describe the most challenging technological aspects of completing the digital storytelling project using a mobile device. While answers varied widely with some students identifying multiple problems, by closely examining their responses, common topics emerged. First, about three-quarters (73%) of the students remarked that adding subtitles to their videos was complicated and troublesome. Indeed, while the *Clips* app that the teacher demonstrated has the ability to automatically embed subtitles into a video clip, when students' voices were unclear because of windy conditions, pronunciation problems, or Japanese words, such as place names were spoken, the embedded subtitles were often unintelligible. Moreover, there are currently very few video recording

apps for mobile devices that make allowances for subtitles. This means that separate software must be used. As well, approximately 30% of students commented that because they had little to no experience with making longer videos using a smartphone, they had trouble making the final edits of the clips they had created. A final topic that emerged had to do with using a single mobile device to record audio. In some cases, wind or background noises interfered with clear audio recordings. The smartphones' limited microphone range meant that the devices needed to be held relatively close to the speaker to record the voiced narration adequately. This proved troublesome for groups that had more than one member speaking at the same time.

5 Discussion and limitations

This study revealed that the vast majority of participants expressed overwhelming enthusiasm and positivity for having had the opportunity to engage in a mobile assisted project-based language learning activity. Several of the participants remarked that the project was not only a valuable language learning opportunity, but that they could also learn important skills that were transferable to other academic subjects. Aside from English language skills, participants identified several other '21st Century Skills' that they felt improved throughout the course of the project, which included: critical thinking and problem solving skills; collaboration, communication, and social skills; and digital literacy skills.

Another important finding of this study revealed that the majority of participants were able to complete each phase of this collaborative, digital storytelling activity using nothing more than free software applications and their smartphones. Importantly, they also largely succeeded at producing entertaining and engaging digital videos that satisfied the language task requirements. While there were some instances of divergence from this norm, such as sketching storyboards with paper and pencil or editing the videos using a desktop PC, these divergences were largely due to personal preference rather than technological limitations.

Unsurprisingly, there were some technological limitations. Although it was possible to complete the majority of the projects using a single device, there were instances when this limited the production value of the videos. This was especially true for the quality of the recorded voice narrations. In most cases, because the participants were filming in outdoor locations, it was not possible to control the sound environment with respect to wind or background noises. The degraded sound quality had two effects. First, because the students' voices were sometimes unclear, the subtitles that were automatically produced by the *Clips* app did not always match what was said. Even with the ability to edit the subtitles within the app, it was not always possible to completely correct them. The second outcome relating to poor sound quality had a detrimental effect on one of the desired language learning outcomes. As noted in the results section, participants felt that watching their cohorts' videos had less educational value related to learning English. Clearly, if the viewers could not distinctly hear what was being said, and the subtitles were inadequate, it would be very difficult for them to learn English. Providing the participants with unobtrusive lapel microphones they could connect to their smartphones would have been one method to possibly improve the sound quality in the videos.

Because the primary purpose of the vast majority of video recording apps developed for mobile

devices is entertainment, adapting them to educational contexts is not without challenges. That being said, as more and more Web 2.0 technologies are being developed into mobile device applications, the ability to create valuable language learning opportunities through collaborative project-based learning approaches on a single device are ever expanding.

6 References

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 647-654). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved September 13, 2018 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/22117/>
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash and transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.
- Dumova, T. (2008). Using digital video assignments as a tool for active learning. *International Journal of Learning*, 14(12), 63-71.
- Green, L. (2013). Language learning through a lens: The case for digital storytelling in the second language classroom. *School Libraries Worldwide*, 19(2), 23-36.
- Hung, C.M., Hwang, G.J. & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Journal of Educational Technology & Society* 15(4), 368-379.
- Kim, S. H. (2014). Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language Learning & Technology* 18(2), 20-35.
- Liu, C. C., Wang, P. C., & Tai, S. J. D. (2016). An analysis of student engagement patterns in language learning facilitated by Web 2.0 technologies. *ReCall* 28(2), 104-122.
- Lord, G. (2008). Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364-379.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: research-based practice in new media. *Visual Communication* 2 (2), 189-193.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELTWO Journal*, 3, 1-9.
- Robin, B. R. (2008a). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2008b). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts Vol. 2*, 429-440. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments* 1(6). Retrieved September 10, 2018 from

<https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>

- Yang, Y., & Wu, W. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59, 339-352.
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational Uses of Digital Storytelling all around the World. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of SITE 2011--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1264-1271). Nashville, Tennessee, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 1, 2018 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/36461/>

ラフカディオ・ハーンと柳宗悦

—共感と共生の異文化理解—

那須野 絢 子

Ayako NASUNO. Lafcadio Hearn and Yanagi Muneyoshi: Sympathy and Symbiosis between Othercultures. *Studies in International Relations* Vol. 39, No. 2. February 2019. pp. 57-64.

Lafcadio Hearn (1850-1904) came to Japan in 1890 and wrote about life and belief of Japanese people to introduce them toward the Western world. He married a Japanese woman and became naturalized in Japan. On the other hand, Muneyoshi Yanagi (1889-1961) is a person who is an inceptor of Japanese folk art movement. He was attracted by Korean craft and visited many times the Korean Peninsula under the Japanese rule. He contributed to the opening of a museum of folk arts in Korea in 1924.

Although they never met during their lifetime, their works have similarity in intercultural understanding. Both had contact with foreign people and were finding local exotica and religion, they understood them with sympathy and symbiosis.

This treatise focuses on their common ideas behind their intercultural understanding which occurred not by politics or diplomacy but by art, literature and religion.

1. はじめに

ラフカディオ・ハーン (Lafcadio Hearn, 1850-1904) は、アメリカにおける記者時代、日本文化に関心を抱き、1890年、ルポライターとして来日、滞日中に日本を取材した13冊の著書をアメリカ及びイギリスで発表した。また、日本人女性と結婚をし、日本に帰化、小泉八雲という名前を得て、日本の土地で終焉を迎えた。

本稿においてハーンの比較対象として扱う柳宗悦 (1889-1961) は、朝鮮の美術文化に魅了され、当地の文化芸術に親しむために、日本統治下の朝鮮半島を度々訪れ、各地を旅しながら、庶民の生活の中から生まれた工芸品を蒐集してまわった。そして、朝鮮の民衆の手により育まれた文化が、日本統治により失われていくことを嘆き、その保存と伝承のために、1924年、李朝の王宮であった景福宮の一角に「朝鮮民族美術館」を設立した。

柳とハーンが活躍した19世紀末から20世紀初頭は、帝国主義が台頭し、列強各国が植民地の拡大を競い合った時代であった。こうした時代の潮流を受け、日本国内においても、富国強兵、殖産

興業を掲げ、列強に対抗する近代的軍事力の増強を目指した帝国主義思想が強まっていった。このような世界情勢が複雑に絡み合う時代において、ハーンと柳は、当時社会を動かす原動力であった政治や外交の目的ではなく、文化芸術、及びそれらを生み出したその国の人々との親交により異文化と接したのである。本稿は、このような両者の異文化交流に共通する姿勢と、その背後に在る思想の中にみられる二つの共通要素を、それぞれの文芸活動の中から拾い出したものである。

2. 共感を伴う異文化との接触

— ハーンの日本、柳の朝鮮 —

はじめに述べたとおり、ハーンと柳は共に、異文化に触れ、その文化の紹介、保存、継承に努めた人物である。ハーンは来日前のアメリカ時代にすでに異文化に強い関心を寄せ、太平洋の島々やエジプト、中国に伝わる民話、伝説の再話や、クレオールの研究に熱中し、それらに関する著書を発表している。そんなハーンと日本の直接的な出

会いは、1884年、新聞記者として、ニューオーリンズで開催された「万国工業兼綿花百年記念博覧会」における日本館の取材にあたったことだろう¹。ハーンは、1885年出版の *Harper's Weekly*, January 10th に寄せた記事の冒頭で、"The attention of the visitor to the Main Building is apt to be especially attracted at the present time by the Japanese exhibit, which is already much more nearly complete than any other Oriental and than most European displays."² と記し、以下、日本の陶磁器や青銅器などの古美術品を、古代ギリシアやローマのそれと比較しながら称賛した。

この取材を契機に、異文化の関心が極東日本にまで及んだハーンは、日本取材の企画書をニューヨークのハーパー社へ提出、その強いアプローチが功を奏し、同出版社との契約で日本行きの切符を手にするのである。

ハーンは日本取材の賜物として、13冊の著作を世に出すに至るが、それらが、同時代に来日し、日本を記した数いる西洋人のそれとは一線を画すものであることは特筆に値する。ハーンのどのような姿勢が彼の日本取材を特殊なものにしたかについては、日本行きが決まったハーンが、その意気込みをニューヨークの出版担当者に語った以下の言葉、"The studied aim would be to create, in the minds of the readers, a vivid impression of living in Japan, — not simply as an observer but as one taking part in the daily existence of the common people, and thinking with their thoughts."³ に集約されているといえる。この言葉のとおり、日本時代のハーンは、好んで和服に身を包み、日本家屋の居を構え、煙管や日本の怪談を愛好した暮らしの中で、日本文化、日本人への共感を抱きながら、日本を素材とした作品の中に西洋的なフィーリングを融合させた独自の文学を創り上げていった。特に、日本での最初の赴任地である島根県と、晩年の避暑地である静岡県においては、各土地の民俗を、同地での生活の中で取材し、"Kitzuki: The most Ancient Shrine in Japan", "In the Cave of the Children's Ghost", "By the Japanese Sea"

(*Glimpses of Unfamiliar Japan*, Houghton, Mifflin & Co., 1894), "Otokichi's Daruma", "Drifting", "Beside the Sea" (*A Japanese Miscellany*, Little, Brown & Co., 1898) といった作品を残している。

一方の柳と朝鮮との出会いは、彼がまだ帝大の学生であった頃まで遡る。東京神田で偶然見つけた朝鮮の牡丹紋の古壺に強く惹かれ、当時としては大金であった三円を払って購入したことがその始まりであった。この古壺を購入してしばらく経った頃、朝鮮の工芸に造詣の深かった浅川伯教(1884-1964)⁴ が、我孫子の柳邸を訪れた際に、柳の朝鮮美術への関心はさらに膨れ上がり、浅川とともに「朝鮮民族美術館」の設立を決意した⁵。このような出来事が契機となり、1916年8月、柳は朝鮮の美を求めて、半島に渡ることとなるのである。

以降、柳は朝鮮各地を旅し、李朝陶磁の蒐集活動を繰り返し続けていくのであるが、陶磁器の美に対する彼の関心は、次第に、その美を作りだした朝鮮の人々の発見と、彼らに対する深い共感へと広がっていくようになる。そして、朝鮮人を日本人として教育しようとした日本統治下の同化政策は、朝鮮が育んできた固有の伝統を奪うものであると、柳の激しい怒りを誘った。1919年3月1日、日本統治下における最大の民族運動である三・一独立運動が起こると、柳は朝鮮の独立を支持する「朝鮮人を想う」を執筆し、同年5月20日から24日まで『読売新聞』に連載した。その冒頭の一部を下記に抜粋する。

他国を理解する最も深い道は、科学や政治上の知識ではなく、宗教や藝術的な内面の理解であると思ふ。(略) 余は日本に於いての小泉八雲 (Lafcadio Hearn) の場合の如きをその適例であると思つてゐる。(略) 朝鮮に住み朝鮮を語る人々の間にはまだハーンのやうな姿は一人もないのである。その古墳を発き古藝術を集める人はあるかも知れぬが、それによって朝鮮に対する愛の仕事を果たした人は一人もないやうである⁶。

柳がこのエッセイの中でハーンについて言及したことは、朝鮮人とその文化に向かった彼の姿勢が、ハーンが日本と日本人に向かった姿勢と同じ方向を向いていたことを示している。また、大東俊一の論文「柳とハーン」には、柳が学習院高等科に入学した頃にハーン作品と出会い、その後、ハーン作品に親しむようになった経緯が記されており、柳がハーンの文学と人生に対して並々ならぬ共感を覚えていた事実が確認できる。

上述のとおり、ハーンと柳の異国における取材には、対象とした文化を有する民族の生活に分け入り、共感の念を以てその文化を理解しようと試みた、偏見に囚われることのない姿勢が共通して存在した。以下、このような両者の異文化理解の背景に在る、思想としての共通点を取り上げていく。

3. 自我の否定と他力の肯定

まず、二人に共通する思想として、「自我の否定と他力の肯定」を指摘する。柳は、無名の職人から生まれた素朴な工芸品に美と価値を見出したが、無名の職人たちに働きかける他力について、著書『美の法門』（1949年3月21日、日本民藝協会より刊行）において自身の哲学を披露している。その中で、他力の実態の一つとして「伝統の力」を挙げ、「伝統とは多くの祖先たちの経験や知恵が積み重なったものである。」とし⁸、その伝統を職人たちに継承させる更なる力として、「仏の計らい」の存在を唱えている⁹。

阿満利磨が、「柳宗悦は、美と宗教は同根だと主張した。（略）深い美があるとすれば、必ずそこには深い宗教心が作用していると考えている。¹⁰」と指摘したように、柳は、仏の力（宗教の力）が作用することで、職人たちは過去から引き継がれる伝統を継承することができ、結果、作者自身が持つ知識や思惟とは無関係に美しい物が生み出されると考えたのである。これに呼応する記述が、日本においてハーンが最初に記した作品 "My First Day in The Orient" (*Glimpses of Unfamiliar Japan*, Houghton, Mifflin & Co., 1894) の中にみられるため以下に引用する。

And every artist is a ghostly worker.
Not by years of groping and sacrifice
does he find his highest expression ; the
sacrificial past is within him ; his art is
an inheritance ; his fingers are guided by
the dead in the delineation of a flying
bird, of the vapors of mountains, of the
colors of the morning and the evening...¹¹

ここでハーンは、すべての職人、芸術家たちには、今は亡き前代の名匠らの記憶が内在し、その記憶が作用し、伝統を継承していく力となると説き、ハーバード・スペンサー（Herbert Spencer 1820-1903）の進化論に影響を受けた独自の哲学「遺伝的記憶」¹²を披露している。また、絵画や建築物などの優れた芸術作品に関しても、それを生み出した芸術家たちの背後に遺伝的記憶が作用していることを主張し、*The Value of the Supernatural in Fiction* と題した東京帝国大学での講義（年月日不明）の中で、"I do not remember to have seen in any books, but which is of very great philosophical importance; there is something ghostly in all great art, whether of literature, music sculpture, or architecture."¹³と講じている。

このように、柳にとっての「宗教の力とその作用から生まれる伝統の力」、ハーンにとっての「伝統を生み出す過去に生きた亡霊の記憶」、これら目に見えない存在の力添えゆえに、職人や芸術家たちは美しいものを生み出し得ると、両者は考えたのであるが、こうした他力を肯定する哲学の延長線上には、自我を否定する思想が生まれてくることは自然な成り行きであろう。柳は、著書『宗教とその真理』（1919年2月27日、叢文閣より刊行）において、他力の正体に「實在」という言葉を与えて表現し、美しい工芸品が生み出される際に起こる、自我や個性の消滅を主張している¹⁴。同書において柳は、「信仰は神に對する無限の追慕である、信仰は最も温かい理解である。理解とは愛の情である。愛こそは實在である。¹⁵」と述べ、さらに「差別の世界」を生み出す「思惟

の世界」を、実在と相対する「形態の世界」であるとし、「生命の至上要求として十全であるべき実在は、一切の対当の区画を絶滅した第一義のものであらねばならぬ。¹⁶⁾」と、他力の肯定から導かれる自我の消滅を説明している。

ハーンも同様、上記した「遺伝的記憶」を肯定した結果として起こる自我の否定を作品の中で度々訴えており、その二つの例を以下に引用する。

① There are men born blind; but the normal being inherits some ideal of beauty. ... it represents an accumulation of countless impressions received by the race, ...¹⁷⁾

② The beauty we speak of has no real existence: the emotion of the dead alone makes it seem to be,—the emotion of those long-buried millions of men and women who loved Nature for reasons very much simpler and older than any æsthetic emotion is.¹⁸⁾

①②の内容は、「我々は前世に生きた人間の無数の記憶の結晶でできているのであり、現世に生きる人間が個々に抱く「美の理想」とは、個人のものではなく過去に生きた一民族が受けてきた感銘の集積なのである」とまとめられる。ハーンは初恋で抱く感情、優れた芸術作品、個人の趣向など、感情も含めた人間が生み出すすべてのものが、過去の亡霊の仕業であると考えたがゆえに、個性や自我の存在を強く否定したのである。また、*Gleanings in Buddha-Fields* (Houghton, Mifflin & Co., 1897) に収録された "Nirvana" では、欧米において、絶対の無、完全な寂滅と考えられている仏教における涅槃の解釈を否定し、"the extinction of individual sensation, emotion, thought, —the final disintegration of conscious personality, —the annihilation of everything that can be included under the term "I,"..."¹⁹⁾と自我の観念の消滅を意味する涅槃の解釈を主張している。

上記のとおり、他力を肯定し、自我を否定したハーンと柳であるが、両者が否定した自我とは、

近代ヨーロッパ社会を支え、明治維新後の日本にも受入れられつつあった近代的自我ととらえることができる。ハーンは上で挙げた "Nirvana" において、近代的自我によって生まれる「性格、身分、階級、信条の区別」が、多くの人間の不幸を引き起こしていることを指摘し、このような事態を救済するには自我の消滅が不可欠となってくることを論じている²⁰⁾。一方の柳も、『宗教とその心理』に記された「自我についての二、三の反省」の中で、文明開化の余波で日本においても台頭した近代的自我の概念を否定し、それらにより引き起こされる「自己を中心とする欲望、利己のための排他的努力、征服の欲求、富裕への奴隷、掠奪の行為」を咎めている²¹⁾。

柳が「実在はあらゆる差別相を駆逐し滅却する²²⁾」と考えていたことから解るとおり、ここで考察した、他力を肯定し、自我を否定する思想を持ったハーンや柳にとって、肌の色や容姿、社会的地位といった人間の個性、自我を形成する表層的要素は、何の意味も持たぬ、取るに足りないものであった。はじめに記したとおり、帝国主義の拡大で国と民族が、強弱、優劣で位置づけられ、対峙した時代において、ハーンと柳は、他力を肯定し、近代的自我を否定することで、異なる民族や文化に対する偏見、個性による人間の差別化という概念を、彼らの中から消滅させたのである。

4. 融合と共生の夢

ハーンと柳に共通する思想の二つ目として、同節では「融合と共生の夢」を指摘する。

異文化とは、生活様式、習慣、考え方などが、自身の所属する地域のものとは異なる文化を意味する。その異文化に対して、共感を伴う理解を示し、異国における取材を行った二人であるが、その背景には、異質なものを、相対するものが互いに良い影響を与え合いながら融合し、共生していくことを理想とする共通の信念が存在した。

ハーンに関しては、来日後、西洋文明の急速な流入によって古い日本の仕来たりや伝統が失われていく現実と直面したことや、アイルランドやイギリスで経験した両親の離婚、親戚の裏切りといっ

た幼少期の不幸が、キリスト教が支配する西洋世界に起因すると考えたことから、西洋文明を一方的に否定する感情的な発言が友人への書簡などに再々現れることがあった。加えて、文学的な麗句を用いて日本を賛美した作品から、ハーンは時として日本人の民族主義に訴える存在として位置づけられるケースがある。しかし、ハーン文学が真に意図したものは、このようなナショナリズムとは無縁であり、東京帝国大学や早稲田大学で講義を行った彼の英文学者としての側面やその講義内容を考察すれば、このことがよく理解できる。ハーンは、帝大最後の講義において、将来の日本文壇を担うであろう学生たちへ向け、"This is the period of assimilation; later on the fine result will show, when all this foreign material has been transmuted, within the crucible of literature, into purely Japanese materials."²³ という言葉を贈り、西洋文学の思想や感性を存分に吸収し、それを純日本的な要素の中に融合させることで、これからの日本文学はさらにすばらしいものとなり得ることを訴えた。また、アメリカの雑誌に寄稿した "China and the Western World" (*Atlantic Monthly*, 1896) には、以下のような記述がみられる。

The evolutionary trend would seem to be toward universal brotherhood, without distinctions of country, creed, or blood. It is neither unscientific nor unreasonable to suppose the world eventually peopled by a race different from any now existing, yet created by the blending of the best types of all races...²⁴

上で引用した帝大での講義の一節に現れた、異なるものの融合に理想を見出したハーンの哲学を、少々極端ではあるが、端的に表現している内容として特筆に値するものといえる。要約すると、西洋人がこれまで成し遂げてきた、強者による弱者の吸収を批判し、国、信仰、血族の優越性とは関係なく、異なる民族が、それぞれの良い要素を融合させることが出来るのならば、その暁には最良

の種族が誕生する、という内容の主張であり、利己主義の副産物であるあらゆる偏見が消滅し、人類が無我へ進んでゆくことが最高の進歩だという結論でこのエッセイを締めくくっている。ここで挙げた「東西文学の融合」、「異なる民族の融合」の例の他にも、優れた音楽に見られる「低音と高音の融合」、完成された人生に見られる「快楽と痛みの融合」など、ハーンは相対する要素が溶け合い一つのものとなることで、優れたもの、完成されたものが生まれ得ることを、自身の作品の中で度々主張している。

一方の柳も、ハーン同様、異なるものの融合と共生の夢を説いたことはすでに述べたとおりであり、柳の著書からは、上記のようなハーンの思想と呼応する部分を見つけ出すことができる。以下は、柳の著書『宗教とその真理』の序文にみられる一節である。

人は久しい間、東西の結合を夢見た。然し此の理想は先ず宗教的真理の上に安定されなければならぬ。(略) 一宗の存在が只他宗の排斥によつて保たれるのは醜い事実であろう。多くの宗教はそれぞれの色調に於て美しさがある。然も彼等は矛盾する美しさではない。野に咲く多くの異なる花は野の美を傷めるであろうか。互いは互いを助けて世界を単調から複合の美に彩るのである²⁵。

「互いは互いを助けて世界を単調から複合の美へ変える」という主張は、来るべき未来の在るべき姿を、The period of assimilation（融合の時代）と記したハーンの言葉に秘められた想いそのものと一致する。中見真理は、著書『柳宗悦—「複合の美」の思想』において、このような柳の相対するものの相互扶助の理想は、「東洋と西洋」、「仏教とキリスト教」、民芸運動における「個人作家と工人」、さらには日本と朝鮮、ヤマトと沖縄やアイヌ、「地方と中央」、「手仕事と機械」の関係にも及んでいた」と指摘している²⁶。

このように、ハーンも柳も、異なる物を排斥することや、文化や人種間に優劣を定め、強者が弱者を支配する形での統合を肯定せず、異文化の持

つ価値と、異なるもの同士が共生することにより生まれる相互作用の有効性を、偏見にとらわれることなく認めることが出来たのであった。その背景には、第3節で取り上げた、他力の肯定による自我の否定の延長上に開けてくる、異なるものの融合と共生を理想とする共通した思想が存在したのである。

5. 結び ―ハーンと柳が成し得たもの―

3節、4節で指摘した、ハーンと柳の共感を伴う異文化理解の背後に存在した「自我の否定と他力の肯定」と「融合と共生の夢」、この二つの思想は、彼らが生きた時代の潮流の中で、中心ではなく周辺に位置する文化、顧みられることもなく、ともすると差別の対象ともなった民族の生んだ文化に共鳴し、異なる文化の共生に価値を見出す精神を生み出すものであった。そして両者は、その価値を後世に語り継ぐべく、自身の文芸活動をとおして訴え続けた。

ハーンは、アメリカでのジャーナリスト時代、西洋文明に侵されつつあった黒人やクレオール文化を精力的に取材し、新聞記事や著作に記した。その後太平洋を渡り、西洋を中心とした世界から見る東の果ての国日本を、作家として西洋へ紹介する功績も残した。一方の柳は、日本の植民地政策により失われつつあった朝鮮の美術を蒐集し、「朝鮮民族博物館」を建設、また、当時正当とは見なされなかった沖縄、アイヌの民俗の価値を訴え、無名の工人の生み出す民衆の工芸に美を見出し、それらに「民芸」という名称を与えた。1936年、柳は東京・駒場に自身の蒐集した民芸品を展示する「日本民芸館」を設立し、彼の民芸運動²⁷の心を継承し、発信する拠点として現在に至っている。

そんな柳は、当時日本が進めていた植民地支配に伴う、朝鮮文化の日本同化政策を痛烈に批判し、1922年、日本の朝鮮総督府が景福宮の正門である光化門を壊し、総督府庁舎の建設を推し進めようとした際、「失われんとする一朝鮮建築のために」(『改造』大正11年9月号掲載)を発表し、以下のようにその心境を吐露している。

光化門よ、光化門よ、お前の命がもう旦夕に迫ろうとしてゐる。お前が嘗てこの世にゐたと云ふ記憶が、冷たい忘却の中に葬り去られようとしてゐる。(略)誰もが言葉を躊躇してゐる。併し沈黙の中にお前を埋めて了ふのは私には余りに悲惨だ。それ故云い得ない人々に代つて、お前の死に際しもう一度お前の存在を此世に意識させる為に、私は此一篇を書きつらねるのだ²⁸。

この柳の切実なメッセージが大きな反響を呼び、光化門が破壊を免れたことは、彼の活動が形として結実した大きな実例といえる。柳はこのような生前の朝鮮文化保存の功績が認められ、1984年、韓国より宝冠文化勲章を授与された。

この事例と類似したものとして、ハーンにもまた、彼の日本文化論が敗戦後の天皇制存続に影響を与えたというエピソードが残されている。天皇制が廃止されず存続された背景には、GHQの最高司令官であったマッカーサーに、彼の腹心の部下であったボナー・フェラーズが提出した文書「最高司令官あて覚書」の存在があった。ハーンのア読者であり、ハーン作品をとおして日本を理解しようとしたフェラーズの覚書には、ハーンが *Gleanings in Buddha-Fields* や *Japan: An Interpretation* (Macmillan Co., 1904) などの著作において日本の神について論じた内容と呼応する以下の言葉が綴られている。

天皇に対する日本国民の態度は概して理解されていない。キリスト教徒とは異なり、日本国民は、魂を通わせる神をもっていない。彼らの天皇は、祖先の美德を伝え民族の生ける象徴である²⁹。

東野真は、著書『昭和天皇二つの「独白録」』において、アメリカ国務省は、戦後の対日占領政策における天皇制の扱いを1942年頃から検討しており、その中でマッカーサーは、天皇制続行に前向きな考えを示しながらも、天皇を戦犯にすべきかの公式な態度は表明せず、日本に詳しいフェラーズに、この問題の詳細な検討を命じたと記し

ている³⁰。このことを踏まえると、マッカーサーの天皇制続行の決断が、フェラーズの覚書に全面的に因るものであったと言い切ることはできない。しかし、この覚書がマッカーサーに、その決断に踏み切る一つの契機を与えたことは確かな事実であり、ハーンの日本理解が、天皇制という伝統の保存、継承に寄与した事例として採り上げることができる。平川祐弘は、著書『平和の海、戦いの海』において、フェラーズの覚書について以下の様に記している。

西洋人で神道に深い理解を示した作家はハーンにおいて他にない。彼ほど巧みに神道のカミがゴットと違うことを説明してくれた人はいない。（略）フェラーズがもしかりにハーンではなくてチェンバレンの『日本事物誌』やその付録として添えられた『新宗教の発明』などを読んでいたら、「天皇に関する覚書」はあるいは別様の色調を帯びたかもしれない³¹。

また、ハーンの孫にあたる小泉時の手記によると、1930年、フェラーズは夫人を伴い、始めて新宿の小泉家を訪れ、それ以降、小泉家との長きに渡る交流が続いたという³²。その他、筆者がフェラーズの紹介でGHQの通信大隊司令部に勤務したことをはじめとする、同書に綴られた様々な小泉家との交友エピソードからは、フェラーズのハーンに対する敬愛ぶりを感じとることができる。このようなフェラーズと小泉家との関わり方を考慮にいれると、上に記した平川の考察は的を射ている。

ここで示した二つの事例は、共感と共生を以って行われたハーンと柳の異文化理解が、一度は失われかけた朝鮮の歴史的建造物である光化門と、日本人の心の象徴である天皇制という二つの伝統を救った彼らの功績の一つといえる。

ハーンと柳の生きた時代は、世界が異国と異文化の狭間で激しく揺れた時代であった。そんな激動の時勢が過ぎ、迎えた21世紀、世界は他国との協調が求められる国際化の時代へと移り変わった。航空産業のめざましい発達、人々を異国へ

運ぶことを容易にし、それに伴い、異文化交流も盛んに行われるようになった。しかし、このような時代においても、世界には未だ差別や偏見の問題が蔓延り、国際社会を生きる我々はそれらから目をそらせるわけにはいかない。異文化理解のあるべき姿を、文芸活動を以って発信したハーンと柳の功績は、現在、そして後世に、異文化交流の一つの指針として、着目されるべきものといえるのである。

注

- ¹ Nina H. Kennard, *Lafcadio Hearn*, Eveleigh Nash, 1912, pp. 161-162
- ² Lafcadio Hearn, *Lafcadio Hearn American Writings*, The Library of America, 2009, p. 748
- ³ Edward Larocque Tinker, *Lafcadio Hearn's American Days*, 1925, p. 328
- ⁴ 彫刻家として活動する傍ら、朝鮮の美術工芸の収集と研究に打ち込んだ、柳が最も信頼を置いていた親友の一人。浅川の朝鮮文化と朝鮮人に対する愛の籠った姿勢に、柳は深く共鳴した。
- ⁵ 柳宗悦『柳宗悦全集第6巻』筑摩書房、1981, p. 637
- ⁶ *Ibid.*, p. 24
- ⁷ 大東俊一『ラフカディオ・ハーンの世界と文学』彩流社、2004, pp. 186-191
- ⁸ 柳宗悦『柳宗悦全集第18巻』筑摩書房、1982, p. 60
- ⁹ *Ibid.*, p. 19
- ¹⁰ 阿満利磨『柳宗悦 美の菩薩』リプロポート、1987, p. 179
- ¹¹ Lafcadio Hearn, *Glimpses of Unfamiliar Japan*, Charles E. Tuttle Co., 1996, p. 10
- ¹² 西田幾太郎（1870-1945）は、田部隆次著『小泉八雲』（北星堂1980）の序文において、この哲学を「ヘルン氏は万物の背後に心霊の活動を見るというような一種深い神秘思想を抱いた文学者であった。かれは我々の単純なる感覚や感情の奥に過去幾千年来の生の脈拍を感じたのみならず、肉体的表情の一々の上にも祖先幾世

の霊の活動を見た。」と解説している。

- ¹³ Lafcadio Hearn, *Interpretation of Literature volume 2*, Dodd, Mead and Company, 1922, p. 90
- ¹⁴ 柳宗悦『柳宗悦全集第2巻』筑摩書房, 1981, pp. 234-267
- ¹⁵ *Ibid.*, p. 243
- ¹⁶ *Ibid.*, p. 241
- ¹⁷ Lafcadio Hearn, *Exotics and Retrospectives*, ICG Muse, Inc., 2001, p. 159
- ¹⁸ *Ibid.*, p. 169
- ¹⁹ Lafcadio Hearn, *Gleanings in Buddha-Fields*, Houghton, Mifflin & Co., 1897, p. 212
- ²⁰ *Ibid.*, p. 226
- ²¹ 柳宗悦『柳宗悦全集第2巻』筑摩書房, 1981, pp. 127
- ²² *Ibid.*, p. 241
- ²³ Lafcadio Hearn, *Interpretations of Literature volume 2*, Dodd, Mead and Company, 1922, p. 370
- ²⁴ Lafcadio Hearn, *Karma & Other Essays*, The Harper Library, 1924, pp. 167-68
- ²⁵ 柳宗悦『柳宗悦全集第2巻』筑摩書房, 1981, p. 6
- ²⁶ 中見真理『柳宗悦－「複合の美」の理想』岩波書店, 2013, p. 42
- ²⁷ 柳が創始した、美術品ではない無名の職人が手掛ける日常雑器や日用品の中に美を見出し、それらを世に広く紹介することに努めた活動。
- ²⁸ 柳宗悦『柳宗悦全集第6巻』筑摩書房, 1981, p. 146
- ²⁹ 山極晃・中村政則編『資料日本占領1天皇制』大月書店, 1990, p. 515
- ³⁰ 東野真『昭和天皇 二つの「独白録」』日本放送出版協会, 1998, p. 33
- ³¹ 平川祐弘『平和の海と戦いの海 二・二六事件から「人間宣言」まで』新潮社, 1983, p. 216
- ³² 小泉時『ヘルンと私』恒文社, 1990, pp. 202-212

日本大学国際関係学部国際関係研究に関する内規

| |
|-----------------|
| 平成21年 3 月18日制定 |
| 平成21年 4 月 1 日施行 |
| 平成24年 3 月 7 日改正 |
| 平成24年 4 月 1 日施行 |

(趣 旨)

第1条 この内規は、日本大学国際関係学部国際関係研究所（以下研究所という）が発行する国際関係研究に関する必要事項を定める。

(発 行)

第2条 国際関係研究の発行者は、国際関係研究所長とする。

2 国際関係研究は、毎年2回10月及び2月に発行するものとする。ただし、国際関係研究所運営委員会（以下委員会という）が必要と認めたときは、この限りでない。

(編集委員会)

第3条 日本大学国際関係学部国際関係研究所規程第14条に基づき、研究所に編集委員会を置く。

2 編集委員会は、国際関係研究の編集・発行業務を行う。

3 編集委員会は、国際関係研究所運営委員会をもって構成する。

4 編集委員会委員長は、国際関係研究所運営委員会委員長とし、編集委員会副委員長は、国際関係研究所運営委員会副委員長とする。

(投稿資格)

第4条 国際関係研究に投稿することのできる者は、次のとおりとする。

① 国際関係学部及び短期大学部（三島校舎）の専任教員（客員教授を含む）

② 国際関係学部及び短期大学部（三島校舎）が受け入れた各種研究員及び研究協力者（名誉教授を含む）

③ 国際関係学部及び短期大学部（三島校舎）の非常勤講師

④ その他委員会が適当と認めた者

(原稿の種別)

第5条 国際関係研究に掲載する原稿は、国際関係及び学際研究に関する研究成果等とし、原稿の種別は、論文、研究ノート、資料、学会動向、その他編集委員会が認めたものとする。

(投稿数)

第6条 投稿は1号につき1人1編とする。ただし第4条第3号及び第4号の者は年1回限りとする。

(使用言語)

第7条 使用言語は次のとおりとする。

① 日本語

② 英語

③ 英語以外の外国語で編集委員会が認めたもの

(字数の制限)

第8条 原稿は字数16,000字以内（A4で10頁程度）とする。

2 前項の制限を超える原稿は、編集委員会が認めた場合に限り採択する。

(原稿の作成)

第9条 原稿の作成は、別に定める「国際関係研究執筆要項」による。

2 原稿はパソコンで作成したものとする。

(禁止事項)

第10条 原稿は未発表のものとし、他誌への二重投稿をしてはならない。

(原稿の提出)

第11条 投稿者は、印字原稿(図表、写真を含む)と当該原稿のデジタルデータ(原則として図表、写真を含む)を保存した電子媒体及び所定の「国際関係研究掲載論文提出票」を添付し、研究事務課に提出する。

(提出期限)

第12条 原稿の提出期限は、毎年6月30日及び10月31日とする。

2 前項の提出日が祝日又は日曜日に当たる場合は、その翌日に繰り下げる。

(審査)

第13条 投稿原稿は、別に定める審査要項に基づき編集委員会において審査するものとする。

2 論文の審査は、受理した原稿1本につき、編集委員会委員のうちから選任された審査員2名が審査する。ただし、投稿原稿の専門領域に応じて、学部内又は学部外から審査員を選任し、審査を委託することができる。

3 研究ノート、資料、学会動向、その他の審査は、編集委員会委員のうちから選任された審査員1名が、審査する。ただし、投稿原稿の専門領域に応じて、編集委員会委員以外の審査員1名を選出し、審査を委託することができる。

4 審査員は、自ら投稿した論文等について審査することができない。

5 審査員は、当該審査結果について、所定の「審査結果報告書」を作成し、編集委員会に報告する。

6 編集委員会は、前項の報告に基づき、投稿原稿掲載の可否について審議し、決定するものとする。

(校正)

第14条 掲載が決定した投稿原稿の執筆者校正は、二校までとし、内容、文章の訂正はできない。

(別刷の贈呈)

第15条 国際関係研究の別刷は、1原稿につき30部を投稿者に贈呈する。

2 前項の部数を超えて別刷を希望する場合の経費は、投稿者の負担とする。

(著作権)

第16条 国際関係研究に掲載された論文等の著作権は、各執筆者に帰属する。

ただし、論文等を出版又は転載するときは、編集委員長に届け出るとともに、日本大学国際関係学部国際関係研究からの転載であることを付記しなければならない。

(電子化及び公開)

第17条 国際関係研究に掲載された論文等は原則として電子化(PDF化)し、本学部のホームページを通じてWEB上で公開する。

附 則

1 この内規は、平成24年4月1日から施行する。

2 従前の『国際関係研究』寄稿要項は廃止する。

国際関係研究執筆要項

| |
|------------------|
| 平成21年 3 月 18 日制定 |
| 平成21年 4 月 1 日施行 |
| 平成24年 3 月 7 日改正 |
| 平成24年 4 月 1 日施行 |

- 1 原稿は完全原稿とし、締切日を厳守してください。また、翻訳原稿については、必ず原著者の許可を得てください。
- 2 原稿の種別は次のとおりとします。
 - ① (1) 論文 (2) 研究ノート (3) 資料 (4) 学会動向
 - ② (1) ～ (4) 以外のもので編集委員会が認めたもの
- 3 本文は常用漢字、現代かなづかいとし、学術上で必要な場合においては、その分野で標準とされている漢字を用いてください。数字はアラビア数字を用い、外来語はカタカナ書きとしてください。
- 4 原稿は、字数16,000字以内（A 4 で10頁程度）とし、次の書式で作成してください。
 - ① 日本文 22字×42行×2段 ② 英文 50字×42行×1段
- 5 原稿はパソコンを使用し、A 4 の印字原稿（図表、写真を含む）及びデジタル原稿（図表、写真を含む）に別紙「国際関係研究論文提出票」を添付し、研究事務課に提出してください。
- 6 図、表、写真は、パソコンを使用して作成しデジタル原稿に含めて提出してください。
 - ① 図、表、写真は著者がオリジナルに作成したものを使用してください。
 - ② 図、表、写真は本文中の該当箇所に挿入・添付してください。
 - ③ 図、表、写真にはそれぞれ、図－1、表－1、写真－1 などのように通し番号をつけ、タイトルをつけてください。
 - ④ タイトルは、表の場合は表の上に、図・写真の場合は下につけてください。
 - ⑤ 図、表、写真は原則として1色とします。カラーページが必要であれば使用できるものとしませんが、費用は著者の実費負担とします。
- 7 英語の表題とアブストラクト（200語）を添付してください。本文が英文の場合は、日本語アブストラクト（約400字）を添付してください。
- 8 引用文献は、本文中に番号を当該個所の右肩につけ、本文の終りの引用文献の項に番号順に、以下の形式に従って記述してください。ただし、特別の専門分野によっては、その専門誌の記述方法に従ってください。
 - ① 原著論文を雑誌から引用する場合
番号、著者名、論文表題、掲載雑誌名、巻数、号数（号数は括弧に入れる）、頁数（始頁、終頁）、発行年（西暦）の順に記述してください。
 - ② 単行本から引用する場合
番号、著者または編者名、書名、版次、章名、引用頁、発行所、その他所在地、発行年（西暦）の順に記述してください。
 - ③ 文章を他の文献から引用する場合
原典とそれを引用した文献および引用頁を明らかにして〔 〕に入れて〔・・・より引用〕と明記してください。
- 9 参考文献は文末にまとめてください。表記については、8 の引用文献の表記を参照してください。

具体的な引用方法については、それぞれの国や学問分野によって違いもありますが、以下の例示をひとつの基準として参考にしてください。

(1) 日本語文献引用の例示

四宮和夫『民法総則』(昭和61年) 125頁

末弘厳太郎「物権的請求権の理論の再検討」法律時報〔または法時〕

11巻5号(昭和14年1頁)

すでに引用した文献を再び引用する場合には、

四宮・前掲書123頁または四宮・前掲『総則』123頁

末弘・前掲論文15頁または末弘・前掲「再検討」15頁

(2) 英語等文献引用の例示

Charles Alan Wright, *Law of Federal Courts*, 306 (2d ed. 1970)

Dieter Medicus, *Bürgerliches Recht*, 15. Aufl., 1991

Georges Vedel, *Droit administratif*, 5e ed., 1969

Harlan Morse Brake, "Conglomerate Mergers and the Antitrust Laws", 73 *Columbia Law Review*〔または *Colum. L. Rev.*〕555 (1973)

Alexander Hollerbach, "Zu Leben und Werk Heinrich Triepels.", *Archiv des öffentlichen Rechts*〔または *AoR*〕91 (1966), S. 537 ff.

Michel Villey, "Préface historique? l'étude des notions de contrat", *Archives de Philosophie du Droit*〔または *APD*〕13 (1968), p. 10.

すでに引用した文献を再び引用する場合には、

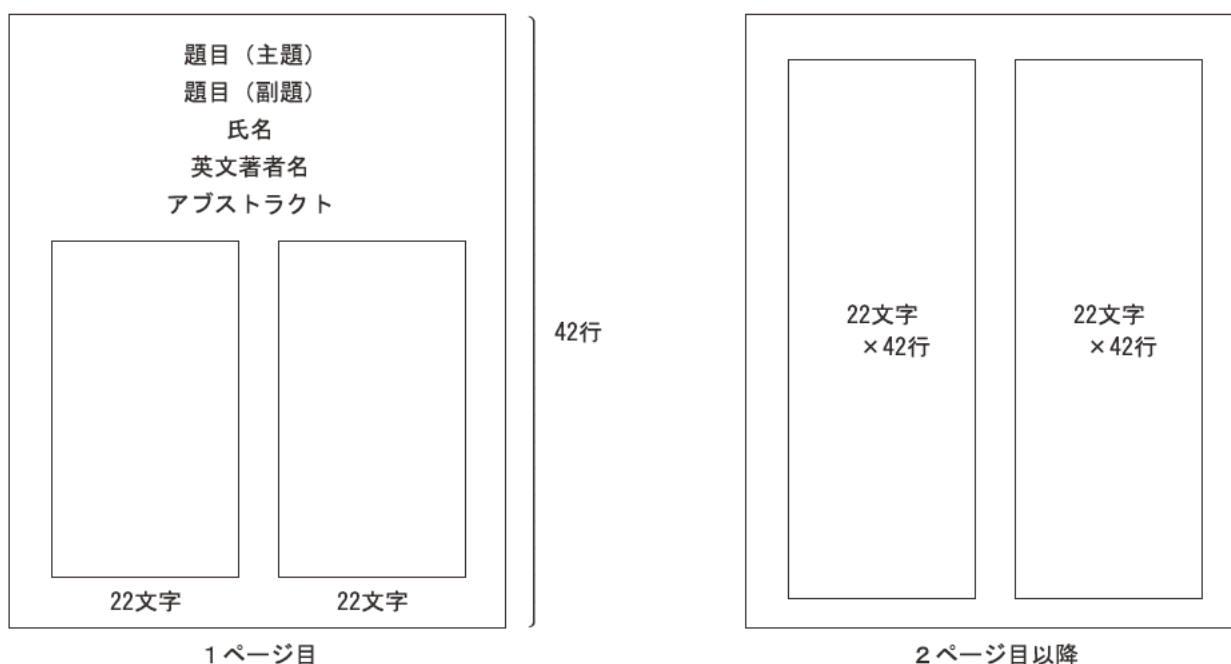
Wright, *op. cit.*, pp. 226-228.

Medicus, a. a. O., a. 150.

Vedel, *op. cit.*, p. 202.

ただし、直前の注に掲げた文献の同一箇所を引用するときは、*Ibid.* 他の頁を引用するときは、*Ibid.*, p.36

日本文 刷り上り後のイメージ



STUDIES IN INTERNATIONAL RELATIONS

Vol.39 No.2 February 2019

CONTENTS

ARTICLES

The Dissemination of Global Thought:

From the Far East to the "Far West" Andreas Heinrich BAUMANN ... 1

Relatively the Same:

Relative Constructions in Intermediate-level English Language Textbooks

..... Stephen DRAGE ... 17

RESEARCH NOTES

Aspects of Mabel Loomis Todd: Editor and Public Benefactor Junko UMEMOTO ... 37

Mobile Assisted Project-based Language Learning:

Practical Considerations and Learning Outcomes Bradley IRWIN ... 47

Lafcadio Hearn and Yanagi Muneyoshi: Sympathy and Symbiosis between Othercultures

..... Ayako NASUNO ... 57

執筆者一覧

(掲載順)

| | |
|---------------|------------------|
| A.H.バウマン | 日本大学国際関係学部 教授 |
| Stephen DRAGE | 日本大学国際関係学部 非常勤講師 |
| 梅本 順子 | 日本大学国際関係学部 教授 |
| Bradley IRWIN | 日本大学国際関係学部 助教 |
| 那須野 絢子 | 日本大学国際関係学部 非常勤講師 |

国際関係研究

第39巻 第2号

平成31年2月28日 発行

編集者 渡邊 武一郎

発行所 日本大学国際関係学部
国際関係研究所

〒411-8555 静岡県三島市文教町2丁目31番145号

電話 055-980-0808

FAX 055-980-0879

印刷所 株式会社 ア プ ラ イ ズ

〒430-0856 静岡県浜松市中区中島3-17-25

ISSN 1345—7861

STUDIES IN
INTERNATIONAL RELATIONS

Vol.39 No.2 February 2019

Institute of International Relations

College of International Relations

Nihon University

Mishima, Japan

<http://www.ir.nihon-u.ac.jp/>