

亜細亜大学
学術文化紀要

ISSN 2436-9411 (オンライン)

第44号(2024)

[論 文]

日本企業の雇用文化に対する

外国人留學生の理解と評価 小 竹 直 子 1

haber と共起する対格人称代名詞の特性について 土 屋 亮 21

Teaching English to Students with Disabilities Mikio A. Brooks 55

— Considerations for Students with Visual Impairments
in Japanese Tertiary Institutions —

Shakespeare and Emotions: Hate and Anger Akiko Ikeda 83

18世紀の日独における「博物誌表象」の比較 馬 場 浩 平 101

— ケンペルのドイツ語版『日本誌』(1777-1779) と
『和漢三才図会』(1712) を中心に —

Challenges and Benefits of Implementing Readability

Formulas in Japanese Universities Joshua Trued 127

[研究ノート]

リベラル・アイルランドの誤算 八 谷 舞 145

— 2024 年 3 月 8 日の国民投票とその結果をめぐって —

亜細亜大学「総合学術文化学会」規程集 159

総合学術文化学会

2024年9月刊行 PDF 版

亜細亜大学

学術文化紀要

第 44 号

2024 年

総合学術文化学会

日本企業の雇用文化に対する 外国人留学生の理解と評価

小 竹 直 子

Understanding and Evaluating of Employment Culture in Japanese Companies: International Students' Perspectives

Naoko Kotake

Abstract

Previous research has indicated that career education at Japanese universities does not meet the needs of international students. Therefore, this study aims to examine the career-related education needs of international students from a sociocultural perspective.

This study reveals that international students find it more difficult than Japanese students to accept Japanese corporate employment practices, such as the seniority-based wage system and membership-type employment. These differences can be attributed to sociocultural differences, including those related to prior school education.

The findings suggest that providing identical career education to international and Japanese students without considering cultural differences may fail to prompt international students to comprehend Japan's employment culture completely. This could lead to international students choosing employment in Japan without being convinced of their decision's prudence or fully understanding its ramifications.

1. 本研究の目的

大学における留学生に対するキャリア支援・キャリア教育は近年ニーズが高まっているものの、¹⁾実際には現場経験の蓄積が不足しており、方法論

が確立していない中でどのような支援をどのように提供したらいいか模索されている段階である。²⁾そのため、提供されている支援と留学生が必要としている支援の在り方に「ずれ」が生じているとの指摘がある（寅丸他 2018、p.241）。そもそも、大学のキャリア支援の対象は主に日本人の新卒生であり、短期留学生や自国で就業経験のある留学生は支援が受けられない場合があることや、留学生数が少ない大学では留学生に対するキャリア支援が軽視されていることから留学生が孤立してしまい、個人的なネットワークで情報を収集するしかない状況になっていると報告されている（寅丸他 2018）。

また、三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング（2015）が 537 の大学にアンケート調査を行った結果によると、7 割から 8 割の大学が「留学生向けのインターンシップの実施」「ビジネス日本語講座の開催」「ビジネスマナー等の講座開催」などの留学生に特化した支援を実施していないという現状が明らかとなった。また、その理由を留学生担当部局及び国際交流センター担当部局に尋ねたところ、「日本人学生向けの取り組みと併用できる」という回答が最も多かったと報告されている。しかし、留学生はエントリーシート の書き方などの日本語学習の支援やインターンシップの紹介などを期待しているという調査報告（寅丸他 2019、p.29）もあることから、大学の担当部局の認識とも「ずれ」があるように思われる。

筆者は、亜細亜大学で留学生対象のビジネス日本語の科目を担当する中で、上記のような「ずれ」に気づき、留学生のニーズに応える教育内容を模索してきた。しかし、どうすれば「ずれ」を解消できるのか、そして、日本人学生と併用できる支援内容以外にも留学生に特化した支援が必要な部分は何かを考えてきた。しかし、これらの問題にアプローチするには日本語教育の専門性のみならず、経済産業界や経済政策に関する知識、キャリア開発や大学運営などの専門的且つ幅広い知識が必要となり、筆者が扱える範囲をはるかに超えている。

そこで本研究では、日本語教育の立場から日本事情として留学生に提供

すべき情報に着目する。社会文化的背景の異なる留学生には具体的な就職支援以前に潜在的に必要とされる日本事情教育があるはずであり、それらを把握しておくことが留学生のニーズに合ったキャリア教育の実現につながる³⁾と考えられる。そのために、具体的に必要とされる日本事情の内容を特定するための基礎データとして日本企業の雇用文化に対する留学生の理解と評価が日本人学生のそれとどのように異なるかを明らかにする。このような調査研究によって、大学が提供するキャリア教育がより留学生のニーズに沿ったものとなるように日本人学生向けのキャリア教育との併用ではカバーできない教育内容を探ることが本研究の目的である。

2. 留学生に対するキャリア教育の課題

本研究は日本の大学のキャリア教育が留学生のニーズに合っていないのではないかという問題意識に基づいている。そこでまず、実際に日本の大学で留学生向けにどのようなキャリア教育が行われていて、どのような問題があると指摘されているか、先行研究の調査結果を概観しておく。

三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2015) が行った調査 (第3章「1. 大学アンケート」) によると、大学の就職支援担当部局では、「留学生向けの就職説明会」や「留学生センターとの情報交換」を約3割で実施しているものの、「留学生向けの企業説明会」「ビジネス日本語講座の開催」「留学生向けの就職対策講座」は約8割において実施されていないという。また、取り組みが実施できない理由として担当部局が回答している中で、「日本人学生向けの取り組みと併用できる」の割合が高く、5割程度を占めていることも報告されている。その他には「予算や人員が確保できない」「必要性を感じない」という回答が1から2割程度だったとされている。また、大学の就職支援の課題として、「企業の留学生へのニーズや採用情報がわからない」とする回答が46.7%あり、次いで「留学生自体の就職への意識が低い、取り組み時期が遅い」が42.2%であったことも報告されている。

一方、三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2015) が行った調査で、

留学生を対象としたアンケート（第3章「2. 留学生アンケート」）では、留学生が就職活動について知りたいこととして「面接試験対策」が51.5%で群を抜いて多いことが報告されている。次に多かったのが「業界・企業研究の仕方」で31.1%、その次が「履歴書・エントリーシートの書き方」で30.8%であったとされている。また、②就職活動や企業研究に関する情報源として留学生が利用しているものは、「就職情報サイトなどのHP、就職情報誌からの情報」が47.5%で最も多く、次いで「留学生（先輩を含む）からの情報」が41.7%であったという。「大学の就職課、キャリアセンターからの情報」は37.9%であったと報告されている。

これらの調査から、日本の大学における留学生向けのキャリア支援の実施は限られた範囲にとどまっており、留学生が必要を感じている情報の提供などの支援が十分にできているとは言えない実態が窺われる。また、大学側が企業と留学生双方のニーズを把握しきれていないという問題もあり、そのような中で日本人学生向けに行っている支援サービスと併用しようとした結果、留学生のニーズに応えられていない現状があるのではないかと推察される。

寅丸他（2018）では、日本語学校、短期大学、4年生大学（首都圏・地方）における留学生へのインタビューから留学生のキャリア意識と現行のキャリア支援に「ずれ」が見られる事例について報告している。そのうえで、大学が提供しているキャリア支援は就職のための短期的、具体的な内容になりがちであるが、より長期的な視点を持ったキャリア教育こそが大学などの教育機関に求められているのではないかと問題提起している。すなわち、留学生を取り巻く社会状況を留学生自身に認識させて、その中でいかに生きていくかを考えさせることが本来のキャリア教育であり、大学に求められているとされている。そして、そのような方向性にとって留学生をよく知る日本語教師が教育機関や企業に対して留学生の声を発信していくことが必要だと述べている（寅丸他 2018、p.247）。

大学の就職支援担当部局が、留学生向けのキャリア支援の必要性を感じ

ていない背景には、就職という短期的な目標に焦点を当てていることが考えられる。短期的な目標を考えれば日本人学生と支援内容は変わらないかもしれないが、留学生の人生全体にとって日本での就職がどのような意味を持つのかという長期の視点に立てば、留学生には日本人学生とは異なる情報提供が必要になると考えられる。留学生が就職後に日本企業に定着できるかどうか重要な問題となるからである。内閣府が策定した『日本再興戦略改訂 2016』においても、大卒の外国人留学生の日本国内での就職率の低さとともに、外国人社員の定着率の低さも課題とされている。日本企業や日本社会への定着をすべての留学生に求めるわけではないが、留学生が日本企業の雇用文化への十分な理解や納得感が欠けたまま就職することになれば、高い割合で短期離職につながり、留学生にとっても不本意な結果になり得ると考えられる。

馬・陳(2021)では、厚生労働省が2017年に実施した「高度外国人材についてのアンケート」の回答データを用いて、外国人材の離職原因を分析している。そして分析結果から、外国人材の離職理由が日本企業において自分のキャリア・パスを明確に描けない点にあると示唆している。すなわち、日本企業では職務内容が明確に規定されておらず、会社の都合で配置・移動が行われるために、外国人材にとってキャリア・パスが不明確になり、その結果、離職する意向を高めてしまうと考察している。

このような日本の雇用文化に対する理解度や許容度は母文化の異なる日本人学生と留学生で大きく異なることが予想される。日本人学生は日本社会で生まれ育ち、家族や兄弟が日本企業に勤めているといった背景から日本の雇用文化を自然と理解し、受け入れていると考えられるが、留学生はそのような背景を持たないことから日本の雇用文化について十分に理解していない可能性が高い。この文化的な違いを考慮せず、就職活動のノウハウを中心としたキャリア教育を行えば、留学生が日本企業の雇用文化を十分に理解し、納得しないまま就職活動に取り組むことになってしまう。そして、企業に就職した後で文化の違いに気づき、短期で離職することにつ

ながってしまう可能性がある。このような早期離職を防ぎ、日本企業への外国人材の定着という課題に取り組むためにも、留学生に特化したキャリア教育が必要だと言えるのではないだろうか。すなわち、留学生に日本の雇用文化と自国の文化との違いに気づかせ、その上で日本企業に就職することを選択するかどうかを考えさせる機会を提供することが留学生にとっても日本企業にとっても理想的なキャリア教育の在り方なのではないかと考えられる。本研究はこのような問題意識に立ち、日本の雇用文化について留学生と日本人学生の理解と評価の違いを明らかにしたい。特に、評価の違いが顕著に表れるのはどのような文化に対してであるかを明らかにすることで、大学のキャリア教育が留学生に提供すべき情報について考えたい。

3. 本稿で扱う日本企業の雇用文化の範囲

前節で述べたように本研究は「日本企業の雇用文化」に対する留学生の理解と評価を測ろうとするものであるが、「雇用文化」と言ってもその中身はさまざまなものが考えられるため、指示対象の範囲を明確にしておく必要がある。特に本研究は、大学に在籍する留学生及び日本人学生を対象として調査を行うために正社員経験のない新卒生が主な調査対象となる。そのため、一般に「日本的雇用慣行」と言われるものの中から新卒生が就職前に関心を持ちやすいものに絞って調査対象としたい。

一般に「日本的雇用慣行」というと、「終身雇用」「年功序列賃金制度」「企業別組合」の3つの特徴が挙げられるが、これに加えて「新卒一括採用」「社内教育」の2つの制度が日本の雇用慣行を支えてきたと言われる(大川 2023, p.278)。また、欧米の「ジョブ型雇用」との対比において特徴的な点として、日本の雇用は「メンバーシップ型雇用」であることが指摘されている(濱口 2009, p.4)。「ジョブ型」とは、労働者が遂行すべき職務(ジョブ)を雇用契約において明確に特定したうえで雇用するシステムのことを指す(濱口 2009, 安藤 2023)。一方、「メンバーシップ型」は雇用契

約で具体的な職務を特定せず、その代わりに「その会社のメンバーである」という地位設定契約をする雇用システムである（安藤 2023、p.255）。このような雇用契約の在り方は日本特有のもので、外国人に理解されがたい特徴であると指摘されている（濱口 2009、p.2）。

そこで、本稿では上記の日本の雇用文化の特徴の中から採用直後から関係する特徴、すなわち、賃金制度や業務内容、研修などに関わる特徴に絞って考察対象とする。具体的には、「年功序列賃金制度」「新卒一括採用」「社内教育」「ジョブ型／メンバーシップ型」の4つの特徴を取り上げ、留学生と日本人学生にそれぞれの特徴についてどう評価するかを問うアンケート調査を行う。

現在は日本企業の中でも大手を中心にジョブ型雇用への移行を表明する企業も増えているとされるが、一方で新卒一括採用は維持されているため、採用基準も「伸びしろがある」など職務とは直接関係のない基準が維持されていると指摘されている（安藤 2023、p.278）。このような現状から少なくとも現時点では上記の文化的特徴は多くの日本企業に当てはまり、且つ海外との違いにおいて重要な特徴であると考えられる。したがって、それらの特徴に対する留学生の理解と評価を測ることは大学におけるキャリア教育を考える上で有用であると考えられる。

4. 留学生と日本人学生に対するアンケート調査の概要

4-1. 調査の目的

本調査の目的は、日本企業の雇用文化に対して留学生がどのように評価し、日本人学生の評価とどのように異なるのかを明らかにすることである。

4-2. 調査の方法

本調査では亜細亜大学の学部に所属する留学生および日本人学生を対象に Google Forms を使ったアンケートを行った。留学生に対する調査は、2024 年 3 月 1 日から 3 月 10 日までの間に実施され、日本人学生に対する

調査は、2024 年 4 月 11 日から 4 月 30 日までの間に実施された。調査協力者の数は、留学生が 21 名、日本人学生が 22 名であった。留学生の国籍（人数を括弧に示す）は、ベトナム（6）、タイ（5）、中国（3）、マレーシア（2）、カンボジア（2）、フィリピン（1）、韓国（1）、モンゴル（1）であった。

なお今回の調査対象は、正社員勤務経験の有無は本調査の結果に大きく影響すると考えられるため、正社員経験の有無（日本国内に限らず海外での勤務経験も含む）を尋ねる質問を行い、経験があると答えた協力者は分析対象から外すこととした。その結果、正社員経験があると答えた留学生 1 名（中国籍）を除き、留学生 20 名の回答を分析対象とすることとなった。調査協力者の留学生、日本人学生それぞれの学年、年齢、性別の構成比は以下のとおりである。

【調査協力者の学年】

学年	留学生	日本人学生
学部 1 年生	4	0
学部 2 年生	9	5
学部 3 年生	5	11
学部 4 年生	2	6

【調査協力者の年齢】

年齢	留学生	日本人学生
10 代	1	4
20 代	19	18

【調査協力者の性別】

性別	留学生	日本人学生
男性	6	7
女性	14	15

また、当該質問紙調査に回答した留学生がどの程度日本での就職を考えているかによって日本の雇用文化に対する関心の度合いが影響を受けると

考えられるため、日本での就職の希望についても質問した。留学生の回答結果を以下に示す。

【留学生の日本での就職希望】

あなたは将来、日本での就職を希望しますか？ あなたの考えに最も近い回答の一つを選んでください。

	回答数	回答割合
強く希望する	9	45.0%
希望するが、状況によって判断する	11	55.0%
希望しないが、状況によって判断する	0	0.0%
日本での就職は希望しない	0	0.0%
まだ決めていない	0	0.0%

この結果を見ると、状況によって判断する可能性は残しつつも基本的には全員が日本での就職を希望していることがわかった。このことから次節以降で述べる本調査の結果は日本の雇用文化に対して関心を持っている留学生の回答結果であると言える。なお、日本人学生にも大学卒業後の進路を尋ねているが、卒業後に海外留学や海外での就職を希望している人は22名中2名、9.1%の割合であった。

4-3. 留学生と日本人学生の結果の比較

上述の調査によって得られた回答結果を留学生と日本人学生を比較しながら示す。本調査では、日本の雇用文化についての評価を測る質問⁵⁾として、次の5つの項目について尋ねている。すなわち、①新卒生の就職時期、②年功序列賃金制度、③ジョブ型／メンバーシップ型、④職務内容変更と雇用の安定性、⑤社内教育の5項目である。そして最後に、日本の大学教育とキャリアに関する問題について意見を求める質問を1つ加えている。各質問における記述は濱口（2009）、大川（2022）、安藤（2023）を参考にしながら筆者が独自に考えたものである。これらの質問への回答はすべて選択式回答で、各質問の後にそれぞれの項目についての意見を求める自由回答形式の質問が続いている。本項では選択式回答の結果について、各質問

内容と回答結果を示し、次項で自由記述回答の結果と照らし合わせながら、留学生と日本人学生の回答結果の違いをまとめる。

【就職時期に関する質問】

日本では大学を卒業した年にすぐに企業に就職することが一般的ですが、海外では一概にそうではありません。あなたは大学を卒業してすぐに就職することについてどう思いますか。あなたの考えに最も近い回答を一つ選んでください。

	日本人学生		留学生	
	回答数	回答割合	回答数	回答割合
A. 大学卒業後すぐに就職するのは理想的だと思います。	5	22.7%	11	55.0%
B. 大学卒業後すぐに就職する必要はないと思います。	15	68.2%	7	35.0%
C. 大学卒業後すぐに就職するのは良くないと思います。	0	0.0%	0	0.0%
D. 大学卒業後すぐに就職したほうが良いのかどうか判断できません。	2	9.1%	2	10.0%

【年功序列賃金制度に関する質問】

日本企業の多くは年功序列賃金制度を採用しています。この制度は、年齢や勤続年数によって賃金が決まるため、若い社員は年上の社員に比べて賃金が安い場合が多いです。この制度についてあなたはどのように思いますか。

	日本人学生		留学生	
	回答数	回答割合	回答数	回答割合
A. この制度は合理的で良い制度だと思います。	4	18.2%	2	10.0%
B. この制度は差別的で良くない制度だと思います。	8	36.4%	16	80.0%
C. この制度は社員にとって得なこともあるので、良くない制度ですが受け入れます。	3	13.6%	2	10.0%
D. この制度について良いかどうか判断できません。	7	31.8%	0	0.0%

【ジョブ型／メンバーシップ型に関する質問】

日本企業の多くはメンバーシップ型雇用の文化を持っています。メンバーシップ型雇用とは、雇用契約を結ぶときに明確な仕事内容を決めず、会社のメンバーになることだけ決める採用方式です。一方で海外では、仕事内容を明確に決めてから雇用契約を結ぶジョブ型雇用が一般的です。メンバーシップ型雇用とジョブ型雇用についてあなたはどのように思いますか。

	日本人学生		留学生	
	回答数	回答割合	回答数	回答割合
A. メンバーシップ型雇用よりもジョブ型雇用のほうが良いと思います。	11	50.0%	10	50.0%
B. ジョブ型雇用よりもメンバーシップ型雇用のほうが良いと思います。	2	9.1%	1	5.0%
C. どちらも同じくらい良い点があると思います。	8	36.4%	7	35.0%
D. どちらの制度がいいか判断できません。	1	4.5%	2	10.0%

【職務内容変更と雇用の安定性に関する質問】

日本企業では、雇用契約の際に仕事内容が明確に決められていないので、仕事内容が変わる可能性があります。たとえば、時代の変化によって仕事なくなった場合も別の仕事をすればいいので解雇されることはありません。あなたはこの制度についてどう思いますか。

	日本人学生		留学生	
	回答数	回答割合	回答数	回答割合
A. 雇用を継続してもらえるので良い制度だと思います。	11	50.0%	6	30.0%
B. 仕事内容が変わる可能性があるのは社員にとって不利益だから、良くない制度だと思います。	5	22.7%	6	30.0%
C. この制度について良いかどうか判断できません。	6	27.3%	8	40.0%

【社内教育に関する質問】

日本企業には、大学を卒業したばかりで経験がない人を採用して、社内で教育する文化があります。知識やスキルがなくても就職しやすいメリットがありますが、一方で一人前の社員として活躍できるようになるまでに長い時間がかかります。このような採用文化について、あなたはどのように思いますか。

	日本人学生		留学生	
	回答数	回答割合	回答数	回答割合
A. 会社で教育してもらえるのは良い制度だと思います。	12	54.6%	15	75.0%
B. 就職する前に勉強したことが活かせないので、良くない文化だと思います。	5	22.7%	3	15.0%
C. この文化について良いかどうか判断できません。	5	22.7%	2	10.0%

【日本の大学教育とキャリアについての質問】

日本の大学は、主に一般的な教養を身につけるための教育をしていて、就職してからの職務に直結するスキルを身につけさせる教育をしていないと批判されています。あなたはこの批判についてどう思いますか。

	日本人学生		留学生	
	回答数	回答割合	回答数	回答割合
A. その通りだと思います。もっと職務に直結する教育をしてほしいです。	10	45.4%	12	60.0%
B. 大学は一般的な知識を身につけるところなので、職務に直結しなくてもいいと思います。	8	36.4%	4	20.0%
C. 日本の大学の教育について良いかどうか判断できません。	4	18.2%	4	20.0%

4-4. 留学生と日本人学生の評価の違い

4-3 で示した選択式回答の結果において留学生と日本人学生の回答傾向に大きな差が見られた項目と見られなかった項目がある。大きな差が見られなかった項目は「ジョブ型／メンバーシップ型」「社内教育」「大学教育とキャリアの関係」に対する評価であった。大きく違いが見られたのは、「新卒生の就職時期」「年功序列賃金制度」「職務内容変更と雇用の安定性」に対する評価であるが、このうち、新卒生の就職時期については、大学卒業直後に就職することに対して日本人学生のほうが否定的で、留学生のほう

が卒業後すぐに就職するのが理想的だと捉えていたように思われる結果であったが、留学生は留学ビザで日本に滞在しているという事情が影響した可能性が高い。すなわち、留学生が大学卒業後に日本に引き続き滞在するには就職して就労ビザを取得することが必須であるという事情があり、自国で就職する日本人学生とは大きく事情が異なる。そこで、新卒生の就職時期を除いた以下の二つの違いについてここで詳しく取り上げる。

- A. 年功序列賃金制度は差別的だという回答が留学生に顕著に多い。
- B. 仕事内容よりも雇用継続を重視する回答が日本人学生に顕著に多い。

具体的には、Aは「年齢や勤続年数によって賃金が決まるため、若い社員は年上の社員に比べて賃金が安い場合が多い」という記述に対して、「この制度は差別的で良くない制度だ」という回答が留学生では80.0%と高かったのに対して、日本人学生は36.4%にとどまった。Bでは、「雇用契約の際に仕事内容が明確に決められていないので、仕事内容が変わる可能性があるが、別の仕事をすればいいので解雇されることはない」という記述に対して、「雇用を継続してもらえるので良い制度だ」という回答が日本人学生では50.0%だったが、留学生では30.0%であった。また、留学生では、「仕事内容が変わる可能性があるのは社員にとって不利益だ」という回答も30.0%で雇用継続を良いと評価する割合と同程度であった。日本人学生では、雇用継続のために業務内容が変わることを不利益と捉える割合は22.7%で、雇用継続を良いと評価する割合よりも低かった。

「年功序列賃金制度」と「職務内容変更と雇用の安定性」の2点について、留学生と日本人学生の自由記述回答における違いを見ておく。まず、年功序列賃金制度については、日本人学生の中にも成果ではなく年齢で賃金が決まることは不合理だという意見や有能な人材を確保する上で不都合であるという否定的な意見がある一方で、ライフステージに応じた賃金上昇が見込めることへの安心感について述べる意見や、経験年数と賃金の連動について一定の合理性を認める意見が見られた。留学生の回答では、能

力や専門知識によらず年齢によって賃金が決定されることは不公平であるという意見や、個人の成長を妨げるといった否定的意見が目立ち、企業の立場から扱いやすい制度であるとか、社員の定着につながるといった肯定的意見が少数ながら見られた。

次に職務内容の変更によって雇用が継続されやすくなることについては、日本人学生、留学生ともに肯定的意見、否定的意見の両方が同程度見られたが、質的に異なっていた。すなわち、日本人学生も留学生も職務内容が自分の適性に合わない場合はデメリットになり得るといった記述が見られる一方、生活の安定維持に繋がることをメリットとして挙げる意見は日本人学生の回答にのみ見られ、留学生では見られなかった。また、同項目に対する肯定的な意見の中身に日本人学生と留学生で違いが見られた。すなわち、日本人学生の回答においては職を失うよりは良いとか、解雇されないのは安心でありがたいといった消極的肯定であるのに対して、留学生の回答では職務内容が変わることによって新しい経験が得られるといった積極的な肯定意見が多数であった。

以上で、特に留学生と日本人学生の回答に大きな違いが見られた項目について、自由記述回答にも質的な違いがあることを述べた。これらの日本人学生と留学生の回答内容の違いには、これまで受けてきた学校教育や社会的刷り込みの影響など、文化的な影響があると考えられる。次節では、留学生と日本人学生で日本の雇用文化に対する評価が異なる理由について本稿の考察を述べ、大学におけるキャリア教育で特に留学生向けに提供すべき内容についての示唆と文化的差異に配慮した教育・支援の在り方について論じたい。

5. 大学におけるキャリア教育への示唆

前節で述べた調査結果から、留学生と日本人学生で日本の雇用文化に対する捉え方が大きく異なる部分があることが示唆された。特に本調査では、年功序列と雇用の安定性に対する捉え方において留学生と日本人学生で異

なった傾向が見られ、日本人学生のほうが年功序列による賃金制度を容認しており、雇用の安定性を重視する傾向があることが示された。

本節ではこれらの回答傾向の違いの背景にある文化的な違いを考察し、大学におけるキャリア教育が文化的背景の異なる留学生に対して提供すべき内容やキャリア支援において留学生に特に配慮すべきことがないか考えたい。

まず、「年功序列賃金制度」を差別的だとする回答が日本人学生に比べて留学生に顕著に多かったことと文化的背景の違いについて考えていく。第一に、日本人学生は高校までの学校教育においてすでに年功制を経験していること、第二に日本社会・日本文化に深く根付いている年功序列の考え方を否定することは日本人学生にとっては抵抗があるが、留学生はそうではないという違いが考えられる。まず一点目については、高校までの学校教育では学年制のもとに指導が行われ、飛び級も原則認められていない。また、主に体育会系の部活動における先輩・後輩の関係にも年功制の特徴が見られることが指摘されている（片岡、2021）。このことから日本社会で生まれ育った大学生にとっては、広く日本社会・日本文化に浸透している年功制を否定することは、自分自身の経験を否定することにも繋がり、「差別的な制度だ」という評価を下すことに抵抗感を持ちやすいのではないかと考えられる。一方で、留学生が受けてきた学校教育は日本ほど年功制の特徴を持たないと予想され、日本企業の年功序列賃金制度を自分自身と切り離して客観的に判断しやすいと予想される。

また、留学生よりも日本人学生に「雇用の安定性」を重視する傾向が強いことは不確実性に対する許容度の違いとも捉えられる。時代の変化によって仕事がなくなった場合もメンバーシップ型雇用の場合には別の職務が割り当てられることによって雇用が継続されるという記述からメンバーシップ型を評価する場合、どんな職務が割り当てられるかわからないという不確実性と雇用が打ち切られた後に有利な転職ができるかどうかかわからないという不確実性のどちらをとるかという判断が想起されるはずである。そ

の際、日本人学生は後者よりも前者の不確実性をとるほうを選びやすく、留学生は前者と後者の不確実性を同等に評価すると言える。留学生の自由記述回答の中に見られた「職務内容が変わることによって新しい経験が得られる」というメリットは、同じ企業でなくても転職によっても得られるため、メンバーシップ型雇用に対する肯定的な評価とは言えない。むしろデメリットに感じる点に日本人学生と留学生で違いがあったと見るべきだろう。すなわち、日本人学生と留学生で転職の不確実性を許容できるかどうかには差があり、その差が雇用の維持を大きなメリットと感じるかどうかの違いに反映されたと見ることができる。つまり、日本人学生のほうが転職の不確実性に対する許容度が低いためにメンバーシップ型雇用の安定性に対する評価が相対的に高いのだと考えられる。

ここまで述べてきた文化的な違いから大学におけるキャリア教育の在り方へ示唆されることを考えたい。年功序列制が社会の中で自然に受け入れられていることや雇用が安定していることを期待する考え方は目に見えない文化として日本社会に浸透していると考えられる。時間感覚やコミュニケーションスタイルなどと同様に、目に見えない文化は暗黙の前提となりやすい。特段の規則が設けられていなくても始業時間の5分前には机に付いていることが求められたり、「なるべく今日中にやってください」という曖昧な指示から上司の意図を読み取ることが求められたりすることが異文化間で問題になることがあるが、日本の大学が異なる文化的背景を持つ人を対象にキャリア教育を提供しようとするときも、暗黙の前提に意識的になる必要がある。日本で留学したいという希望を持っている留学生が、日本の雇用文化について理解し、受け入れているとは限らず、日本人学生にとっては当たり前のことでも留学生には明示的に教授しなければ理解されない内容があると考えられる。本稿の調査は、そのようなキャリア教育に含めるべき内容に対象者の文化による差異があることを示唆している。年功序列賃金制度やメンバーシップ型雇用といった日本の雇用文化の特徴について十分に理解しないまま留学生が日本企業に就職した場合、就職後

にさまざまな文化的衝突を経験することになるのではないだろうか。大学におけるキャリア教育は、就職をゴールとする就職準備教育としての性質を持ちやすいが、そのような教育の在り方の中では日本の雇用文化は明示的に語られにくく、結果的に留学生が真に納得感を持って日本での就職を決定したとは言えない状況を生み出してしまう可能性がある。キャリア教育を担う大学教員や大学職員が日本の雇用文化に意識的であれば、異なる文化的背景を持つ留学生の疑問や不安に気づくことができる。留学生に特化したキャリア教育やキャリア支援を行う意義は、同一の文化的背景の中では見逃されがちな暗黙知に焦点を当てることができる点にある。本稿は調査によって日本人学生にとっては受け入れられても留学生には受け入れにくい日本の雇用の特徴があることを部分的にはあるが示すことができた。この文化許容度の違いは大学のキャリア教育のみならず、日本企業においてももっと意識されるようになれば、社内の文化摩擦を軽減し、外国人材の定着を促すことにつながると期待できる。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日本の大学におけるキャリア教育を留学生のニーズに合ったものにすることを目的として、社会文化的背景の違う留学生のニーズに合ったキャリア教育の在り方を考察した。特に、年功序列賃金制度やメンバーシップ型雇用といった日本企業の雇用文化に対する留学生の評価が日本人学生の評価と異なることを調査によって明らかにし、文化的違いに配慮したキャリア教育が必要であると主張した。本稿の調査は、日本企業の雇用文化の一部を扱ったにすぎないが、その中でも日本人学生と留学生で明らかに評価が異なる点が見られた。そして、その違いが高校までの学校教育など社会文化的な違いによるものであるという見解を示したうえで、留学生が日本で就職した後で経験する可能性の高い文化摩擦を軽減し、定着を促すためにも留学生に特化したキャリア教育が必要であると述べた。同じ文化を前提とする一律のキャリア教育では、留学生が本当の意味で納得

して日本での就職を選択するための十分な情報提供にならないことを示す一つの傍証を示した点では本稿は一定の成果を挙げたと言える。しかしながら、留学生に特化したキャリア教育の中身については非常に局所的・断片的であると言わざるを得ない。また、文化的違いに配慮したキャリア教育が外国人材の定着に本当に有効であるのか検証されなくてはならない。日本企業における文化摩擦の事例を分析し、留学生の日本文化への理解不足が実際に離職理由に関係しているのか慎重に検討する必要があるだろう。これらは、日本での就職を目指す留学生に提供すべきキャリア教育の内容を特定するために解決されなければならない大きな課題である。

注

- 1) 大学における留学生へのキャリア支援・キャリア教育は政府の施策の後押しによって近年ニーズが高まっている。第2次安倍内閣による成長戦略である「日本再興戦略改訂 2016」で外国人留学生の日本国内での就職率を3割から5割に向上させることを目指すことが明言され、それに伴って文部科学省が「留学生就職促進プログラム認定制度」を開始するなど、留学生の日本での就職を促進するための施策が行われている。
- 2) 渡部（2021）では、現行の留学生に対するキャリア支援にさまざまな課題があることが指摘されているが、それらの課題に誰がどの部分の支援に関与するのかというスタッフニングの問題が影響していると述べている。どのような支援が必要かについても確立したカリキュラムがない一方で、誰がその支援を担うのかという問題についても各教育機関で模索されている段階であると言える。
- 3) 本論文で「キャリア教育」という用語を使う時、大学が提供する教育サービスの中で「キャリア」に関わるもの全てと捉えている。したがって、就職活動のための短期的、具体的な「キャリア支援」も大学が提供する教育サービスの一部と捉え、「キャリア教育」という用語に内包させている。一般的な「キャリア教育」の定義としては、中央教育審議会の「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（平成23年1月31日）の中で、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」が知られているが、留学生を想定する場合、日本における就職を選ぶ意味を考えさせるといった教育も含まれるべきだと考える。

- 4) ここで言う「日本人学生」は国籍によらず、在留資格における区別に基づくものであることを断っておきたい。すなわち、大学における留学生とは、出入国管理及び難民認定法（入管法）で定められている「留学」の在留資格を取得している者であり、それ以外の者は「日本人学生」として扱っている。
- 5) あくまで個人の評価を測ることを目的としており、それぞれの文化について良いか悪いかといった価値判断を下す意図はない。本調査では回答の選択肢として「良い制度だと思う」かどうかといった価値判断を述べるものを設定しているが、「ジョブ型」か「メンバーシップ型」といった文化は本来価値判断から離れて捉えるべきものであるというのが筆者の認識である。

参考文献

- 安藤りか（2023）「ジョブ型雇用に関する文献レビュー：大学のキャリア教育科目への示唆」『名古屋学院大学論集 社会科学篇』第 59 巻、第 4 号、pp.253-281.
- 大川友美（2022）「日本の雇用慣行の終焉と来るべきキャリア教育」『高崎商科大学紀要』第 37 号、pp.273-285.
- 片岡栄美（2021）「体育会系ハビトゥスにみる支配と順応—スポーツにおける『理不尽さ』の受容と年功序列システムの功罪—」『スポーツ社会学研究』第 29 巻 1 号、pp.5-23.
- 寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子（2018）「留学生のキャリア意識とキャリア支援の『ずれ』を考える—日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから」『言語文化教育研究』第 16 巻、pp.240-248.
- 寅丸真澄・中山由佳・齊藤眞美（2019）「留学生のキャリア意識調査—日本語学習者のキャリア支援に向けて—」『早稲田日本語教育実践研究』第 7 号、pp.23-30.
- 濱口桂一郎（2009）『新しい労働社会—雇用システムの再構築へ』岩波書店.
- 馬駿・陳琪然（2021）「日本企業における人的資源管理の仕組みと外国人人材の離職意向との関係に関する実証研究」『富山大学紀要 富大経済論集』第 67 巻 第 1 号、pp.123-150.
- 渡部裕子（2021）「留学生のキャリア支援に関わる課題—誰が何を支援し、どう届けるか—」『長崎総合科学大学紀要』第 61 巻第 1 号、pp.45-54.

資 料

三菱 UFJ リサーチ & コンサルティング (2015) 「平成 25 年度『大学における留学生の就職支援の取り組みに関する調査』 報告書」 (平成 25 年度厚生労働省委託事業)

<https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000057621.html> (2024 年 6 月 4 日 最終閲覧)

内閣府 (2016) 「日本再興戦略改訂 2016」

https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2016/0602/shiryo_04-1.pdf (2024 年 6 月 4 日最終閲覧)

中央教育審議会の「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」 (平成 23 年 1 月 31 日)

https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (2024 年 6 月 4 日最終閲覧)

haber と共起する対格人称代名詞の 特性について

土 屋 亮

On Syntactic and Semantic Properties of Clitic Pronouns with the Verb *haber*

Ryo Tsuchiya

Abstract

The Spanish verb *haber* forms existential sentences with a noun phrase following it, as seen in *Hay casas en la colina* (meaning *There are houses on the hill*), but contrary to intuition and the English *there be*, it is a transitive verb. Hence, the noun phrase following *haber* functions as its direct object and can be replaced by accusative clitic pronouns (*lo, la, los, las*). Pronouns are traditionally viewed, by their nature, as definite and indicative of existing referents in a given context. However, considering the meaning of “to exist,” it is clear that the transitivity of *haber* is low, and it is not uncommon for the object to be omitted. In addition, this *haber*, like the English *there be*, brings newly mentioned things into the discourse, and the “definiteness effect” often prevents definite noun phrases from being the object of it (**Hay la casa allí*). It is worth noting that the verb *haber* and clitic pronouns can co-occur despite seeming contradictory. After reviewing previous studies on this topic in the literature, we looked for examples of the sequence “*no lo/la/los/las hay*,” primarily in the Academic corpus “CORPES XXI.” We identified syntactic and semantic properties of clitic pronouns appearing with *haber*, whether shared or not with other “ordinary” transitive verbs.

序

スペイン語の動詞 *haber* は “*haber*+ 名詞句 N” の形で存在文（～がある、いる）を構成するが、直観に反し他動詞である。この動詞がラテン語の *habeō*（所有する、持つ）に由来するからである。それゆえ、この動詞に後続する N は *haber* の直接目的語として機能し、クリティック（英：clitic）として機能する対格の人称代名詞に置換されうる。代名詞はその性質上、既出の指示対象を指示し、定である場合が多いが、「存在する」という意味から考えても明らかのように、この *haber* の他動性は低く、目的語を脱落させることも珍しくない。また、*haber*+N は、英語の *there be*+N 同様、ある存在物を談話の中に新規に導入するという機能を有し、「定性効果（英語では definiteness effect、スペイン語では efecto de definitud と呼ばれる）」によって、定の名詞句が N に入ることは多くの場合阻害される。このことを考えると、*haber* とクリティックの代名詞の共起は、De Benito¹⁾ Moreno が Esta es, en principio, inesperada, puesto que los clíticos son elementos definidos (Leonetti 2007) y, por la mencionada restricción de definitud, el verbo *haber* se resiste a admitir complementos definidos. (De Benito Moreno 2016: 209-210) と言うように、矛盾しているように見えるという特徴を示す。

本稿では、目的格人称代名詞の一般的な特徴を確認した後、対格人称代名詞が *haber* と共起する現象を扱った先行研究と、この現象を示す用例を検討した上で、他動性の低い *haber* と共起するこの代名詞の特性を指摘する。

1. 目的格人称代名詞の一般的特性

1.1. 形態統語論上の特性

品詞論における代名詞（pronombres）は非常に広範な範疇であり、多種多様な文法的特徴を持つ語類を、その名のもとに置いている。たとえば、以下の例におけるイタリック体で示された語が、いずれも代名詞と呼ばれ

得る。

¿De dónde sois <i>vosotros</i> ?	<i>Tú</i> tienes que levantarte más temprano.
¿ <i>Me</i> dices <i>eso</i> ? — No, no <i>te lo</i> digo.	<i>Me</i> avergüenzo de <i>mí</i> mismo.
Vamos a tomar <i>algo</i> fresco.	Estos libros son míos y <i>esos</i> son tuyos.
<i>Todos</i> saben la verdad.	¿Sois estudiantes de universidad? — No, no <i>lo</i> somos.

(西川 2010 より抜粋。例を一部改変)

ここには主格の人称代名詞、再帰代名詞、与格・対格の人称代名詞、主格補語を受ける中性の人称代名詞、前置詞格の人称代名詞、不定代名詞、指示代名詞、数量詞が混在している。本稿で扱う人称代名詞に限っても、主格、与格・対格および再帰、前置詞格と、形態統語論上の性質は異なる。スペイン語の人称代名詞は、多くの場合、次の Ordóñez (2012) が指摘するように、強勢の有無で分類される。

The grammatical tradition has always distinguished two classes of pronouns in Spanish. On the one hand, there is a series of stressed pronouns, as in (1) ; on the other, there is set of unstressed pronouns, shown is (2) :

- (1) a. **Ella** habló
- b. Me habló a **mí**
- (2) a. **La** vi en la plaza
- b. **Me** vio en la plaza

These first pronouns are traditionally called *pronombres tónicos*, or “strong pronouns”; the second, traditionally called *pronombres átonos*, are known as clitics. There are various morphological, phonological, and syntactic criteria that distinguish one paradigm from the other. The properties that distinguish them are coordination, modification, emphasis and isolation. (Ordóñez 2012: 423)

上の引用内の (1) は主格および前置詞格の人称代名詞、(2) は二つとも対格の人称代名詞である。この対格の人称代名詞には、与格および再帰代名詞、そして主格補語を受ける中性の代名詞同様、強勢がなく、強勢を持つ動詞の諸形態に前接ないし後接することで音韻上の支えを受けて発音される。定形動詞に後接する（後続する語に依存し接する）例は上の (2) で十分であろうが、前接する（先行する語に依存し接する）のは、動詞の不定形、現在分詞、肯定の命令文に随伴する場合であり、以下の引用中の (3) から (5) に例証される²⁾。

Clitics must precede tensed verbs in Spanish (a process called proclisis), and follow non-finite verbs and imperatives (called enclisis). [中略]

- | | | |
|--------------------|--------------|-----------------------------|
| (3) Antes de verlo | (4) Viéndolo | (5) _(sic.) Velo! |
| ‘Before seeing it’ | ‘Seeing it’ | ‘See it!’ |

(Ordóñez 2012: 430–431)

ただし、前世紀の中ごろまでは、弱勢の人称代名詞が定形動詞に前接することも珍しくはなく、

- (6) Luego, el Pijoaparte saltó de la cama y fue hacia la ventana, donde apoyó los codos y quedóse mirando fuera, a lo lejos, ...

この(6)の下線部のように、現代の話者ないし書き手であれば *se quedó* とするところを、*quedóse* のようにすることがあった。

1.2. 意味論上の特性

前節 1.1. で目的格人称代名詞の形態統語論上の性質について確認をしたが、本節では、次に、この意味論上の特性、特に定性（英：definiteness、西：definitud）や特定性（英：specificity、西：especificidad）について、RAE y ASALE の著作においてなされている記述を基に概観する。まず、RAE y ASALE (2019) における *pronombre personal* の項から、これに該当する箇所を確認しておこう。

Los pronombres personales son definidos, igual que el ARTÍCULO determinado (*la casa*), los DETERMINANTES DEMOSTRATIVOS (*esta pared*), los DETERMINANTES POSESIVOS (*su hijo*) y los NOMBRES PROPIOS (*París*).

[中略]

Información complementaria

Tanto en la tradición como en la lingüística estructural se ha hecho notar que solo los pronombres de 3.^a persona son pronombres personales en sentido estricto (sic). Los de 1.^a y 2.^a persona se han denominado a veces nombres personales. Estos pronombres se parecen a los nombres propios en que poseen designaciones fijas (*rígidas*, en el lenguaje filosófico) : *tú* 'la persona a la que ahora me dirijo'; *Estambul* 'la ciudad denominada *Estambul*', etc. En cambio los pronombres de 3.^a persona tienen lecturas anafóricas, además de las deícticas. En consecuencia, es posible asignar un antecedente en un texto a los pronom-

bres *él* o *ella*, pero no a *tú* o a *yo*.

(RAE y ASALE 2019: 268)

人称代名詞は、定冠詞や指示詞、所有形容詞、そして固有名詞と同様に、定であるという指摘の後、「補足情報 Información complementaria」において、人称代名詞の中でも、厳密な意味で「人称代名詞」と呼びうるのは、3人称のみであるという説明がなされる。1人称と2人称の人称代名詞については、前者が「話し手」を、そして後者が「対話者」を意味する固有名詞に近似するものであるというわけである。同じ指摘は、我々の時代に近いところでは Benveniste³⁾ が、やや年代の離れたところでは Bello⁴⁾ がしている。本稿で問題にするのは、目的格の人称代名詞であり、これらは3人称であるから、この指摘は議論の妨げにはならない。さて、この定性と、人称代名詞とそれが指示する指示対象の関係について、RAE y ASALE (2009) は次のように述べている。

La oposición entre artículos determinados e indeterminados se basa en un rasgo gramatical (DETERMINACIÓN o DEFINITUD). Es habitual que los pronombres y sus antecedentes no concuerden en sus rasgos de definitud. Esta discordancia entre pronombres y antecedentes permite que un pronombre definido se pueda referir a un grupo nominal indefinido, como en *Cuando tiene una idea* (INDEFINIDO), *la* (DEFINIDO) *repite una y otra vez*, o como en el ejemplo citado arriba *Me pidió una novela y se la traje*.
(RAE y ASALE 2009: 16.6h)⁵⁾

代名詞とその先行詞 (sus antecedentes)⁶⁾ が、定性に関して不一致であり、それが不一致であるがゆえに代名詞が先行詞を指示できるとして、*Cuando tiene una idea*, *la repite una y otra vez* や *Me pidió una novela y se la traje*. の文を提示している。1例目では、先行する *una idea* は不定であるが、対格代名詞 *la* は定であって *una idea* を指し、2例目では、やはり *la* が

una novela を指している。これらの文例においては、代名詞 *la* は単数であって、排他的に先行詞を指示しており、その定性には曇りがない。別の箇所では RAE y ASALE は、‘En la mayor parte de las oraciones que contienen pronombres personales de tercera persona se obtiene esta identidad estricta.’ (RAE y ASALE 2009: 16.6j) とともに指摘している。しかし、次の引用に見られるように、

La discordancia de definitud es frecuente cuando los pronombres personales no se refieren a individuos específicos, sino a tantas entidades como pueda designar alguna expresión cuantificativas. Así, es obvio que el pronombre *le* se refiere a una persona particular en *El niño quiere que le hagan caso*, pero nótese que no podría decirse lo mismo si la oración fuera *Todo el mundo quiere que le hagan caso*, en la interpretación en la que el antecedente de *le* es todo el mundo. En esta oración, el pronombre *le* se refiere potencialmente a cada uno de los posibles individuos que introduce la expresión cuantificativa *todo el mundo*.
(RAE y ASALE 2009: 16.6i)

El niño quiere que le hagan caso の例では、与格の代名詞 *le* が排他的に主節の主語である *el niño* を指示しているが、続く *Todo el mundo quiere que le hagan caso* という例では、*le* が *todo el mundo* (誰も皆) を構成する可能な個人を一人ずつ指示する解釈を有し、指示の排他性に揺らぎが生じる。*todo* のような全称量化子を含む名詞句が代名詞の先行詞となっているからである。

さて、このような定性または特定性が揺らぐ、代名詞の使用例は珍しいことではなく、RAE y ASALE (2009) は 16.6j 節において、‘Pero los pronombres se emplean también en oraciones en las que se expresa una forma NO ESTRUCTA de identidad referencial.’ と述べ、この排他性が揺

らぐ指示を una forma NO ESTRICTA de identidad referencial (指示の同一性が厳密ではない形式)と呼ぶ。同所以降、この指示の揺らぎについて用例があるので、もうしばらくこの RAE y ASALE (2009) を繙く。

1.3. 目的格代名詞の定性・特定性について

代名詞とその先行詞、そしてその先行詞の指示対象との関係は、*A Manuel hace años que no lo veo.* (RAE y ASALE 2009: 16.6j) という文における *lo* と *Manuel* の関係のように、常に疑いなく同一指示ができるとは限らない。指示に揺らぎが生じ、厳密ではなくなるような例として、まず挙げられるのは、次のように、タイプとトークンの異なりを表わす場合であるとして、RAE y ASALE は次のように言う。

La primera forma de identidad NO ESTRICTA que suele señarse es la que pone de manifiesto la oposición «tipo-ejemplar». Si alguien que tiene en sus manos un libro dice *Esta novela la leí yo el año pasado*, es probable que no esté designando con el pronombre *la* el mismo objeto físico al que se refiere la expresión *esta novela*.

... *Este es un coche excelente. Mi hermana está pensando comprárselo.*

(RAE y ASALE 2009: 16.6k-6l)

仮に、書店の店頭である書籍を手になっている人物が *Esta novela la leí yo el año pasado* (この小説は去年読んだよ) と発話する場合、対格代名詞 *la* は先行する *esta novela* を指示しているに違いないが、今この人物が手にしている現物ではなく、家の本棚に置いてある、同じ小説が印刷されている別の個体を実際には読んだ可能性が高い。続く、*Este es un coche excelente. Mi hermana está pensando comprárselo.* (これは素晴らしい車だ。姉はそれを購入しようと検討している) という文においても、対格代名詞 *lo* は先行する *este* を指示していようが、「姉」なる人物は展示品の車そのも

のを買うつもりなのではなく、同一の車で新たに製造・納車される車を買いたいのである。このような文脈において、代名詞の指示は、タイプとトークンの違いを無視して成立している。

その次に、厳密ではない指示の種類として、「不明瞭な (imprecisa)」指示⁷⁾と呼ばれるものがあるとして、RAE y ASALE は以下のように言う。

El segundo tipo de identidad NO ESTRICTA que se reconoce comúnmente es el que se suele denominar imprecisa en los estudios sobre el pronombre. La correferencia entre un pronombre y su antecedente tiene lugar en estos casos a través de un proceso de RECONSTRUCCIÓN mediante el que se crea una entidad paralela a la que se ha presentado, pero no idéntica a ella. Lo ilustran oraciones como *Mi compañero de pupitre entregó ayer su trabajo de literatura, pero yo no lo entregaré hasta pasado mañana.* (RAE y ASALE 2009: 16.6m)

Mi compañero de pupitre entregó ayer su trabajo de literatura, pero yo no lo entregaré hasta pasado mañana. (机が隣りの私の同級生は、昨日文学の課題を提出したが、私は明後日それを提出するつもりだ) という文においては、対格人称代名詞 *lo* は *su trabajo de literatura* を指示しているが、当然のことながら、「私」は友人の課題を取り上げて、それを自分のものとして提出するのではなく、彼が出したのと同じ課題を自分で完成させて提出するのである。したがって、この発話の時点において、「私」が提出すべき *lo* の指示対象はこの談話世界においてまだ存在しておらず、先行詞である *su trabajo de literatura* を参照しつつ、それを「再建 RECONSTRUCCIÓN」することで当該文の解釈を可能にしている。

さて、ここまでは目的格人称代名詞の指示における、その意味論上の特性を検討してきたが、筆者は土屋 (2015) において、主格補語を受ける中性の代名詞 *lo* がどのような要素を置き換えるのかということについて検

討した。土屋（2015）の冒頭は、主格補語を置き換える *lo* の働きを以下のように示している。

…繫辞動詞および繫辞動詞に準ずる動詞の選択する主格補語は、いわゆる「中性の代名詞」*lo* によって置き換えられうる。

(1) a. Es ágil. – *Lo* es. b. Está triste. – *Lo* está.

c. Parece cansado. – *Lo* parece.

(Fernández Leborans 1999: 2361)

(2) a. ¿Es Ud. azafata? – Sí, *lo* soy.

b. ¿Sois estudiantes de universidad? – No, no *lo* somos.

(西川 2010: 128-129)

この *lo* は（1）の例では形容詞を、（2）では名詞句を置換している。主格補語の代表は形容詞と名詞句であろうが、*lo* はこれ以外の語種も置換することが可能である。

(土屋 2015: 155)

繫辞動詞の補語は属性や状態変化を表わす場合や、形容詞のようにそもそも名詞句ではない場合が圧倒的に多いため、*lo* が置き換える要素は、目的格人称代名詞の場合とは異なり、先行詞と同一の指示対象というようなものである可能性は低い。しかし、土屋（2015）は次の例も示している。

lo が名詞句を指す事例の中でも、その指示対象の存在が談話参与者によって信じられている (specific) 名詞句が *lo* によって置き換えられる場合があり、その点「代名詞らしい」とも言える。

(14) ¿Es el que vino ayer tarde? – Acaso *lo* sea. (Gili Gaya 1943: 238)

(15) ¿Quién es aquella chica? ¿Es María? – Sí, *lo* es./No, no *lo* es.

(16) ¿Es aquel señor tu padre? – Sí, *lo* es./No, no *lo* es.

(17) ¿Este libro es el tuyo? – Sí, *lo* es./No, no *lo* es.

(いずれも作例 + 母語話者確認済み)

(土屋 2015: 158)

上で引用した (14) では、*el que vino ayer tarde* という定でもあり特定でもあるような名詞句を、*lo* が置き換えており、その点では目的格同様の「代名詞らしさ」を具有している。

ここまでは、実際に使用されている目的格人称代名詞の指示の揺れについて検討してきたが、それとは逆に、名詞句の指示対象が特定であるか否かによって代名詞の使用実態が左右されるのを、Rigau (1981) が指摘している。⁸⁾ 用例の言語はカタルーニャ語であるが、スペイン語でも同じ議論が可能である。

a. En Pere es vol comprar un cotxe que és de la casa Ford.

La Maria l'ha vist i li ha agradat molt.

b. En Pere es vol comprar un cotxe que sigui de la casa Ford.

*La Maria l'ha vist i li ha agradat molt.

c. En Pere es vol comprar el cotxe que és de la casa Ford.

La Maria l'ha vist i li ha agradat molt.

d. En Pere es vol comprar el cotxe que sigui de la casa Ford.

*La Maria l'ha vist i li ha agradat molt.

Podem adonar-nos que quan el SN (definit o indefinit) és referencialment específic, hom pot establir un element correferent al llarg del discurs. En canvi, quan el SN és no específic, aleshores resulta impossible l'aparició d'un element correferent, i, per tant, el discurs esdevé aberrant.

(Rigau 1981: 300)

関係詞節を伴う名詞句を、目的格人称代名詞によって代名詞化する際、その名詞句が定であれ不定であれ、特定である場合には代名詞化が可能であ

る（引用中の a. と c.）が、非特定⁹⁾であれば不可能である（引用中の b. と d.）という。a. と c. の文においては、先行詞 *cotxe* にかかる関係節において、動詞 *ser* の直説法現在 3 人称単数形 *és* が使用されており、それにより先行詞が特定であることが示され、代名詞化が許される。¹⁰⁾一方で、b. と d. においては、同じ関係節において、動詞 *ser* の接続法現在 3 人称単数形 *sigui* が用いられることで、先行詞が非特定であることが示されるため、代名詞化は認可されない。

この最後の Rigau (1981) の指摘は、目的格人称代名詞と特定性の関係を示唆するものであるが、本節での議論をふまえ、目的格人称代名詞と定性および特定性の概念とのあいだに連関はあるものの、代名詞の指示の仕方に揺らぎが生じ、タイプとトークンの関係を示す場合や不明瞭な指示となる場合があるなど、定性や特定性との関係は絶対的なものではないことが示されたと考える。この点に関して、Leonetti は、“The relevant question is, then, whether specificity is a part of grammatical content or not. I think that there are reasons to believe, contrary to most current studies, that specificity is not a part of encoded grammatical content: neither the clitic itself nor the doubling construction are inherently specific.” (Leonetti 2007: 118) と述べ、「目的格人称代名詞 = 特定」説に疑義を呈しており、我々はこの方向性を共有する。

2. 動詞 *haber* の直接目的語の特性

序でふれたように、存在文を構成する *haber* は直接目的語を伴う他動詞であり、ほかの動詞と同様に、その目的語を対格人称代名詞に置換し得る。この第 2 節では、*haber* が伴う対格代名詞について検討する前に、それが置換することとなる *haber* の直接目的語¹¹⁾の統語論上および意味論上の特性について概観しておきたい。

haber が作る存在文では「存在するもの」はこの動詞の直接目的語として、下の (1) のように、多くの場合これに後置されるが、(2) や (3) のよう

に、これに先行する場合や省略される場合もある。なお、本節から我々が提示する例文番号を (1) から順に付す。

- (1) Conviene saber que hay personas que mienten, roban y traicionan.
(Marwán, *Conviene saber*)¹²⁾
- (2) ¿Colacao hay? – Sí, sí, hay.
(Aeropuerto de Madrid-Barajas, 10-03-2023)¹³⁾
- (3) ¿Tú qué quieres? – Cazalla si hay.
(CORPES XXI)

また、次の (4) のように、*hay pocas malas personas* と言うこともできる環境で、*malas personas* が前置され、数量詞 (*pocas*) が遊離している文も比較的に見られる。¹⁴⁾

- (4) En realidad, malas personas hay pocas, pero nos hacen vivir a todos en un infierno.
(CORPES XXI)

このほか、序でもふれたが、一般に *haber* の直接目的語に定 (definite) の名詞句が認可されないという定性効果の現象が知られる。この定性効果について、RAE y ASALE (2010) は以下のように例を挙げつつ説明している。

... el verbo *haber* impersonal suele imponer a su complemento limitaciones relativas a su naturaleza indefinida. En efecto, el complemento directo puede estar encabezado por un determinante indefinido o puede carecer de él (*Había {un reloj ~ relojes} por todas partes*), pero — con las excepciones que luego se examinarán — no admite el artículo determinado: *Hubo {un ~ *el} apagón en el pueblo*; *Había {una ~ alguna ~ *la} carta en el buzón*; *Hay {ideas tuyas ~ *las ideas tuyas} con las que no comulgo en absoluto*. Esta restricción se considera una mani-

festación del llamado EFECTO DE DEFINITUD.

(RAE y ASALE 2010: 288)

ここに示されているような「単純な」定名詞句では、定性効果によって *haber* との共起が許されないが、実際には、定名詞句が *haber* と共起している例は容易に、しかも数多く見つかる。その共起が許される条件を、RAE y ASALE (2010) は例を挙げつつ以下のように3つ説明する。

Aparecen encabezados por artículos definidos ciertos grupos nominales de valor CUANTITATIVO, más que propiamente referencial, como en *Había el doble de concurrentes; En ese cuadro hay la información suficiente para que podáis prever los golpes que se están preparando; No hubo el más leve tono de tristeza en su voz*. En este último ejemplo el SUPERLATIVO CUANTIFICATIVO aparece en un contexto negativo y equivale a ninguno.

Tampoco manifiestan el efecto de definitud los usos ENDOFÓRICOS del artículo determinado, en los que el nombre es modificado por complementos que expresan repetición, hábito o costumbre, o bien designan clases de entidades que se presentan como arquetípicas, como en *En sus palabras había el típico desprecio de quien no tolera la discrepancia*, o en *Hubo el lógico malestar, pero al final no pasó nada*. Tienen asimismo valor endofórico los sustantivos abstractos que llevan complementos oracionales: *Hay el peligro de que Isabel note el cambio; Si a nosotros nos dan los fondos necesarios, hay la seguridad de que la administración de justicia va a mejorar*.

Se admiten también expresiones definidas en el complemento de *haber* si estas aparecen en SERIES COORDINADAS en las que se presentan varias clases de personas o cosas características de alguna

situación: *Hay los que comen peces crudos y solo beben agua de mar, y hay los que aullan como perros en vez de articular palabras.*

(RAE y ASALE 2010: 288)

このように、当該の名詞句が量化されている場合や最上級となっている場合、習慣や存在物の種などを表す語句によって限定され、前方・後方照応の定冠詞を含む場合や、文補語を従える名詞句の場合、さらには、人や事物の種類を表す表現が並列して表現される場合があてはまるという。この現象については、山下（1987）や「haber + 定名詞句」の談話機能にも踏み込んで分析をした二宮（2003, 2005）など国内の先行研究があるほか、スペイン語とスペイン語以外のロマンス語や英語との比較をしている Leonetti（2008）に、この定性効果を歴史的に捉え直そうとする Pons Rodríguez（2014）、haber に後続する要素の統語的特徴の分類とスペイン国内での地域差を検討し、カタルーニャ語からスペイン語への影響¹⁵⁾も指摘している Agulló（2022）がある。本節においては、haber が項に不定名詞句を要求しつつも、定名詞句も共起し得るという事実を確認するにとどめる。

3. 動詞 haber が伴う対格代名詞の運用とその特性

これまでの2節において、目的格人称代名詞と haber が伴う直接目的語の特性について検討したが、目的格人称代名詞は、代名詞という範疇の性質上、定である一方、haber はそれが伴う名詞句に対しては原則として不定であることを要求するため、haber が目的格人称代名詞を伴うのは矛盾しているように見えるという話は序にも書いた。しかし、現実として、haber は目的格人称代名詞を取り得る。この点について、RAE y ASALE（2010）は端的に以下のように指摘する。

Los pronombres personales átonos de tercera persona (*lo/la/los/las*) son definidos. Estos pronombres se admiten como complementos del

verbo *haber*. Así, es posible responder a la pregunta *¿Hay entradas para la próxima sesión?* con *No hay*, pero también *No las hay*.

(RAE y ASALE 2010: 288)

目的格人称代名詞は定であるものの、*haber* の直接補語としての使用が可能であり、*¿Hay entradas para la próxima sesión?* のような質問に対し、代名詞を用いずに *No hay* と、代名詞を用いて *No las hay* とともに答えることが可能であるという。代名詞を用いない返答については、前節で挙げた例文で、筆者が実際に発話を聴いた (2) と類似しているが、この代名詞の運用の実態は単純ではない。以下、本節では、*haber* に後続する名詞句の代名詞化について、いくつかの先行研究を検討する。

3.1. 先行研究

3.1.1. RAE y ASALE (2009)

まず、RAE y ASALE (2009) から検討することにしよう。本稿で引いている RAE y ASALE (2009) と同 (2010) は、スペイン王立アカデミーとスペイン語圏アカデミー協会が編纂した文法書の本体と、その簡約・縮刷版の関係であるが、先に引用した *No hay* / *No las hay* の箇所を RAE y ASALE (2009) で引き直すと、

Se producen a veces vacilaciones al pronomizar el complemento directo, de modo que a la pregunta *¿Hay entradas para la próxima sesión?* cabe contestar: *No las hay*, o bien *No hay* (la primera opción pertenece a un registro más elevado en casi todos los países hispánicos).

(RAE y ASALE 2009: 15.6i)

とあり、ここには代名詞の有無に関する重要な指摘がある。ほぼ全てのスペイン語圏の国において、代名詞を用いるのは、高い階層のレジスターの

ものであるという。また、代名詞の在・不在の両方が可能であることについては、それは名詞句が限定詞を伴わないときであるとし、

A pesar de que la correlación que se acaba de establecer se considera bien orientada, en ciertos casos se admiten las dos opciones cuando el grupo nominal carece de determinante, como en *Él tenía miedo, pero yo no {tenía~lo tenía}* o en *Pidió vino, pero no {había~lo había}*. En todos los casos mencionados, los verbos de los que se habla son transitivos. Crece la proporción del uso en el que se requieren pronombres átonos cuando los sustantivos sin determinante a los que reemplazan son no contables o están en plural, pero no son estas las únicas posibilidades.

(RAE y ASALE 2009: 34.2i)

と、*haber* の例以外にも *tener miedo* の例を挙げ、目的格代名詞の使用の割合が増えるのは、要因はこれらだけではないにしろ、代名詞が置き換えようとする限定詞を伴わない名詞句が、不可算名詞である場合や複数になっている場合であるという。

3.1.2. Butt, Benjamin and Moreira Rodríguez (2019)

次に、数十年に渡り改訂を重ね、その都度、スペイン王立アカデミーの文法書の内容や最新の研究成果を取り込み、記述文法として定評のある Butt, Benjamin and Moreira Rodríguez (2019) (以下、B, B & M. R. (2019) とする) を取り上げる。本書では、*haber* の直接目的語の代名詞化について、以下のような記述が見られる。

The direct object pronoun is not used when answering questions about the existence of non-countable things (bread, water, justice, etc.) :
¿Hay azúcar? — *Sí, hay.* / *¿Hay mucho que hacer?* — *Sí, hay.* Compare

this reference to countable items: *¿Hay problemas?* — *Los hay y muchos*. Omission of the pronoun in the latter context, e.g. — *Hay y muchos* is considered typical of familiar or popular speech.

(B, B & M.R. 2019: 426)

「パン」や「水」「正義」といった不可算名詞の存在についての質問に対して返答する際には、*¿Hay azúcar?* — *Sí, hay*. のように対格人称代名詞は用いられないとする一方、可算名詞の場合には、*¿Hay problemas?* — *Los hay y muchos*. のように代名詞が用いられるという。明言はされていないものの、先の RAE y ASALE (2009) の指摘と同じように、限定詞を伴わない名詞句が用例として扱われている。なお、これと同じ指摘は少なくとも同書の第 4 版 (2004) ¹⁶⁾以降には記載がある。

3.1.3. 江藤 (2022) ほか

では、次に国内で刊行されている文法書の中から、江藤 (2022) を繙くことにしよう。江藤 (2022) は、*haber* が伴う対格人称代名詞の使用に関して「目的語を強調したい時」¹⁷⁾としている。これを指摘している箇所を下に引用する。

Hay un libro. の *un libro* は直接目的語である。*¿Hay un libro aquí?* に対する答えとしては *Sí, aquí hay uno*. とか *No, no hay ninguno*. が普通である。しかし、目的語を強調したい時には、*Sí, lo hay*. と直接目的語を代名詞 *lo* にして言う事がまれにある。次のような代名詞にした文を続けることもある。*No puedo darte sopa, porque no [la] hay*. [中略] *No ha habido presiones, ni las hay, ni las habrá*. [中略] *Hay muchos estudiantes, los hay buenos y los hay malos*. [中略] *hay buenos estudiantes*. の *estudiantes* を代名詞にしたのが、*Los hay buenos*. である。

(江藤 2022: 75)

この指摘もさることながら、使われている例文において、当該の名詞句が可算名詞で単数、不定冠詞を伴っているという点に注目したい。これと類似の例文を扱っているのが、福寫 & ロメロ・ディアス (2021) で、以下のように、不定冠詞を伴う単数の可算名詞 (*una manzana*) が代名詞化する例文を示し、*haber* が伴う項が直接目的語であることを指摘している。

- (5) {Hay/Había} una manzana en la cesta, ¿no? — Sí, la {hay/había}.
- (福寫 & ロメロ・ディアス 2021: 275-276)

また、上田 (2011) も、「*haber* の後の名詞は主語ではなく目的語なので、代名詞にするときは *lo, los, la, las* という直接目的語の形を使います」(上田 2011: 354) と述べ、下の例文を示し、代名詞化の条件などにはふれていない。なお、下線は原著による。

- (6) ¿Hay buenas playas en Santander?
- Claro que las hay.
- (上田 2011: 354)

江藤や福寫 & ロメロ・ディアスの例文とは異なり、この (6) における名詞句が、無冠詞かつ可算名詞の複数形であることを指摘しておきたい。

3.1.4. Benito Moreno (2016)

最後に、本稿のテーマである *haber* の直接目的語の代名詞化について論じた Benito Moreno (2016) を取り上げる。Benito Moreno は COSER (Corpus Oral y Sonoro del Español Rural) という名の、イベリア半島内の地方語・地域語研究用のコーパスを用い、*haber* の直接目的語の代名詞化について、その傾向を地理的に調査したものである。この調査は我々の守備範囲を大きく越えているものであるので、以下の箇所を引くことで、本稿への示唆を得たい。

Nuestro mapa muestra que la pronominalización es propia de los dos tercios centrales y occidentales del área castellanohablante. Casi se diría que es la ausencia de clíticos pronominales en esta construcción la que está marcada dialectalmente, siendo propia de las hablas orientales.

Tabla 1: Frecuencia de la pronominalización según la variedad

	Variedades centro-occidentales	Variedades orientales	Total
Pronombre explícito	300 (43.4%)	24 (6.7%)	324 (30.9%)
Pronombre nulo	391 (56.6%)	333 (93.3%)	724 (69.1%)
Total	691 (100%)	357 (100%)	1048 (100%)

(Benito Moreno 2016: 217–218)

Tabla 2: Pronominalización y animación

	Animados	Inanimados
Pronombre explícito	95 (40.3%)	208 (31.7%)
Pronombre nulo	141 (59.7%)	448 (68.3%)
Total	236 (100%)	656 (100%)

Es decir, nuestros datos apoyan la idea de que la aparición de los pronombres átonos con *haber* es más frecuente con referentes animados, lo que es consistente con el comportamiento general de los clíticos en español ...

(Benito Moreno 2016: 220)

まず、Tabla 1（表1）の説明からは、*haber* の直接目的語の代名詞化は、イベリア半島の中央部から西部にかけての言語変種において、より多く観察されるという事実が、次に Tabla 2（表2）からは、*haber* の直接目的語が有生（animados）の名詞である場合のほうが、無生の名詞と比べ、代名詞化される比率が高いということが確認される。そして、この後者の指摘は、*haber* の直接目的語に限ったことなく、スペイン語の目的格人称

代名詞全体のふるまいと一致するという。

3.2. [小括] 動詞 *haber* の直接目的語とその代名詞化

本節でこれまでに検討してきた先行研究から、*haber* の直接目的語とその代名詞化の有無に関して、いくつかの確認すべき点が浮かび上がった。ここでは、それをまとめよう。

我々が検討した先行研究では、*haber* の直接目的語の代名詞化について、

- (7) 代名詞化される場合とされない場合の双方が可能である
- (8) 名詞が限定詞を伴わず、不可算ないし複数形の場合に、代名詞化の割合は増える
- (9) 代名詞化がなされるのは、高階層のレジスターにおいてである
- (10) 名詞が不可算で、疑問文に応じる場合には、代名詞化はされない
- (11) 目的語を強調したい時に、代名詞化される
- (12) 代名詞化は半島の中央部から西部にかけての言語変種で多くみられる
- (13) 代名詞化は、無生名詞より有生名詞で多い

ということが指摘された。上記の (9) や (12) など、我々の守備範囲を越えているため本稿で検証困難なものや、(8) と (10) のように矛盾しているように見える指摘もあるが、それ以外の検証可能な諸点について、我々の用いるデータで確認が可能かどうかを次節で論じる。

4. 用例の蒐集および検討

本稿ではここまで、*haber* の直接目的語とその代名詞化について、先行研究を検討しながら、これまでになされてきた指摘の内容を確認し、前節の (7) から (13) にまとめた。ここからは、いったん先入観を振り払い、スペイン王立アカデミーの現代スペイン語コーパス CORPES XXI (<https://>

www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi) を用いて、「*haber*±対格代名詞」となっている用例を具体的に検討しよう。

さて、その用例の蒐集方法であるが、CORPES XXI 内で、用例蒐集対象地域をスペインとし、話し言葉を含めず、同国内で出版されているあらゆる分野の書籍からのデータに設定した上で、今回は *haber* の直説法現在 3 人称単数形 *hay* を含む語句に限って検索するというものである¹⁸⁾。また、検索結果の数を目視で検証可能な数に絞るため、否定文で検索を行うこととした。以下では、検索語句ごとに得られたデータを示す。

4.1. 検索語句 “no hay”

まずは、比較の対象として、対格人称代名詞を伴わない “no hay” を検索語句として、先に示した条件下で検索したところ、17083 件のデータが得られ、これの最初の 1000 件の例文を確認した。“no hay” に通常の名詞句が後続する例は膨大に存在するが、対格人称代名詞が共起しない例と考えられるものは、筆者の目に誤りがなければ、このうちの 2 件しか見当たらなかった。以下にそれらの文を示し、検索した語句をイタリック体にする。

(14) -¿A Bermeo? ¡Tú estás local!

-Habr^a hoteles, digo yo.

-Pues no, *no hay*. Ni siquiera pensiones. Que es un pueblo de treinta mil habitantes, Ruth...

(15) En una despedida de soltero se sube encima de la mesa. La altura es poder. Y si no, ¿por qué últimamente hay tanta gente que va por la ciudad con un cuatro por cuatro? ¿Dónde están las montañas? ¿Dónde están los ríos? En las ciudades *no hay*.

(14) は疑問文に対する応答の形式にはなっていないが、相手の発言に対し、それを訂正するような発言であり、直前に現れている *hoteles* を指す代名詞は用いられず、単に *no hay* となっている。一方、(15) は自問自答の形ではあるが、疑問文に対する応答として、*no hay* となっている。ここでは *las montañas* や *los ríos* のことを念頭に置きつつも代名詞は用いられず、やはり *no hay* となっている。この両例に共通するのは、いずれも可算名詞の複数形となっている直接目的語を指しているという点である。

4.2. 検索語句 “no lo hay”

次に、同じ条件下で、*hay* が男性単数の対格代名詞 *lo* を伴う形 “no lo hay” の語句を検索したところ、65 件のデータが得られた。このうち、以下に 4 例を示す。

- (16) -Han llamado por teléfono a los demás pueblos—dijo—, donde hay cura, al cura y donde *no lo hay*, al alcalde.
- (17) ¡Estás loco! No tenemos futuro, *no lo hay*. Acéptalo.
- (18) Son imágenes estáticas con un patrón que engaña a tu cerebro, y eres tú quien ve movimiento donde *no lo hay*.
- (19) —Déjale que coma lo que quiera. Van a ser dos días en el pueblo, que disfrute—intervino Alfredo—. Te buscamos el pichón, papá. Si *no lo hay* en un sitio, lo encontraremos en otro.

(16) では *lo* は *cura* (司祭) すなわち男性の人間を指しているものの、元の *cura* は無冠詞である。(17) では、やはり無冠詞の *futuro* を指し、また (18) においても、無冠詞で抽象名詞の *movimiento* を指している。そして、(19) では定冠詞を伴う *el pichón* を指している。ところで *pichón* は「鳩のひな」を意味するが、ここでは食材としての「鳩のひな」を指していると考えられるため、有生には含めていない。もしこれが有生

扱いされているのであれば、対格マーカである前置詞 *a* が付加されている可能性が高いだろう。さて、この4例を含む65例における、代名詞 *lo* が指している名詞句を、定か不定か、有生か無生かで分類したところ、結果は次のようになった。

(表 1) 代名詞が指示している名詞句の特性 (no lo hay)

	定	不 定
有 生	0	2
無 生	8	55

先に示した例の中では、(19) のみが該当するが、*lo* が定名詞句を置き換えている例が8つあり、そのいずれもが無生の名詞句であった。

4.3. 検索語句 “no la hay”

今度は、*hay* が女性単数の対格代名詞 *la* を伴っている形 “no la hay” を含む用例を蒐集する。先の検索と同じ条件下で検索したところ、52件の例文が得られた。そのうちの4例を以下に示す。

- (20) Porque cada dieta se puede seguir por distintos motivos, y yo no escribo este libro para deciros que alguna de ellas es la perfecta, porque *no la hay*.
- (21) Tienes la doble nacionalidad, ¿verdad? ¿O *no la hay*? Si *no la hay* serás británico, espero.
- (22) Pero gracias a la dermocosmética y dermoestética, que implican poder conseguir belleza donde *no la hay*, la dermatología del siglo xxi ha pasado a tener una connotación positiva para la población.
- (23) — Haz de grado y a placer lo que por fuerza has de hacer.
— No es mala filosofía.

— *No la hay mejor*, si no queremos amargarnos la vida.

(20) では *la* は直前の *la perfecta* (*dieta*) を、(21) では、*no la hay* が二度続けて現れるが、いずれも *la doble nacionalidad* を指していると考えられる。(22) では直前の *belleza* を、(23) では *hay* の後ろに対格補語の *mejor* を伴った構文であるが、*filosofia* を指示していると判断できよう。さて、この 4 例を含む 52 例における、対格代名詞 *la* の指示対象の特性をまとめると、以下のような結果となった。

(表 2) 代名詞が指示している名詞句の特性 (no la hay)

	定	不 定
有 生	0	0
無 生	2	50

対格人称代名詞 *la* が定名詞句を置き換えている例は 2 例で、上記の (20) と (21) が該当する。(20) では形容詞の *perfecta* が最上級に準ずる機能をしていると考えられ、(21) では *doble* による意味の限定によって、名詞句全体が定となっている。

4.4. 検索語句 “no los hay”

では、次に対格人称代名詞の男性複数形 *los* を含む “no los hay” を検索語句として、用例を蒐集する。この “no los hay” の検索結果は 33 件で、そのうちの 3 例を以下に示す。

- (24) También debería haber incentivos fiscales, por ejemplo, en Argentina *no los hay*, no hay desgravación impositiva...
- (25) Carmen había llegado a Ibiza después de un mal divorcio (*no los hay* de otra clase), y tras pasar lo peor y llorar un par de inviernos y disfrutar de un buen par de veranos, ...

- (26) ... Igual no les gustan los ¹⁹⁾dim sum, pero su trabajo no es opinar sobre ellos, sino servirlos a ti y si les preguntas qué tal están, responderte que *no los hay* mejores en toda China.

(24) では *los* は *incentivos fiscales* を指示している。(25) では、*un mal divorcio* という個別の、すなわち特定の (specific) 事象を表す名詞句が現れた後で、これを対格人称代名詞の男性複数形 *los* で受け、*de otra clase* という前置詞句を補語として付加したうえで、総称の意味で提示している。文意としては、「カルメンはひどい離婚のあと、イビサにやってくるが (他の種類の [=つまり、ひどくない] 離婚はないが)」ぐらいの意味である。(26) においても、*los* は *mejores* という補語を伴う形で現れ、この *los* は *dim sum* を指している。さて、この3例を含む全33例を、名詞句の特性に合わせて分類すると、以下の表のようになる。

(表3) 代名詞が指示している名詞句の特性 (no los hay)

	定	不定
有生	0	10
無生	0	23

“no los hay” に関しては定の名詞句を指示する事例は1つも得られなかったが、全体の3分の1ほどが有生の名詞句であった。

4.5. 検索語句 “no las hay”

では最後に、対格人称代名詞の女性複数形 *las* を含む “no las hay” を検索語句として調べる。検索の結果、35例が得られ、そのうちの4例を以下に示す。

- (27) Estoy fatal. Oigo risas donde *no las hay*.
 (28) Los celos —dicen— son un sentimiento no natural de baja au-

toestima que nos hace ver cosas malas donde *no las hay*, ...

- (29) No pretendemos realizar un pormenorizado estudio técnico que queda fuera de nuestras posibilidades, pero si hay algo que salta a la vista, incluso para ojos inexpertos como los nuestros: la escandalosa falta de buenas porteras. Sencillamente, salvo un par o tres de honrosas excepciones, *no las hay*.
- (30) No todas las vacunas son igual de «necesarias». No todas son igual de eficaces. *No las hay* seguras; como cualquier medicamento pueden hacer daño...

対格人称代名詞 *las* は、(27) では直前の *risas* を、(28) では *cosas malas* を、(29) では *honrosas excepciones* を、(30) では補語である *seguras* を伴う形で *vacunas* を指していると判断できる。これら 4 例を含む 35 例の名詞句の特性をまとめると、以下の結果になった。

(表 4) 代名詞が指示している名詞句の特性 (*no las hay*)

	定	不 定
有 生	0	5
無 生	5	25

無生であるような定名詞句を指示していると判断できるものとして 5 つを数えたが、そのうちの 1 つは上記の (30) である。上で述べたように、ここで *las* は先行する *todas las vacunas* を照応しつつも、当該の文は *no hay vacunas seguras* を意味していると考えられるため、先行する名詞句の定・不定の素性と、照応後の素性とが噛み合わない指示の仕方になっている。

4.6. [小括] 蒐集した用例について

さて、本節ではスペイン王立アカデミーの CORPES XXI を利用し、一

定の検索条件のもと、“no hay”と“no lo/la/los/las hay”の語列を検索し、用例を蒐集した。筆者が単独で処理可能な数の用例を得ようとして否定文を調査対象としたが、“no lo/la/los/las hay”の検索結果については数が少なくなり過ぎたきらいがある。これについては今後の課題としつつ、今回得られたデータからは、以下に列挙することが言えよう。

- (31) 単数名詞を指示する例は、複数名詞より多い (“no lo/la hay” > “no los/las hay”)
- (32) 有生名詞よりも無生名詞を指示する例のほうが多い
- (33) 定名詞句を指示する例は、不定名詞句よりも少ない

では、これらを、3.2.節で示した(7)から(13)と、可能なものに限り、照らし合わせてみよう。今回の我々のデータは数が少なくなったものの、同一のコーパス内を同一条件で検索した結果、(31)のように、代名詞に先行する名詞として、単数名詞よりも複数名詞を指示する例が多くなった。この結果は、RAE y ASALE (2009) が指摘した(8)に反する。また、今回の限られたデータにおいては、Benito Moreno (2016) の指摘にあった(13)に反し、無生名詞を指示する例の数が有生名詞の数を大幅に上回った。実際、本稿で拾った用例の中でも、(17)の *futuro*、(22)の *belleza*、(23)の *filosofía* のような無冠詞の抽象名詞を含む例があった。そして、最後に、対格人称代名詞が定名詞句よりも不定名詞句を指示するケースが多いという(33)の結果は、先の(8)に示した「名詞が限定詞を伴わず、不可算ないし複数形の場合に、代名詞化の割合は増える」という指摘に合致する。(9)については、今回の調査対象を書籍からのデータに限定しているので、書籍の著者以外に、編集者や校閲者によって目が通されているこの媒体においては、レジスターのレベルは高いと言えるかもしれないが、これ以上のことは何も言えない。また、(11)や(12)については本稿が扱える力量を凌駕している。今後の課題とすることにした。

5. 結論と課題

本稿では、現代スペイン語における目的格人称代名詞一般の統語論上および意味論上の特性を、各種先行研究を通じて概観した後、*haber* と共起する対格人称代名詞が先行する名詞句をどのように指示するのかという点について、我々も例文を蒐集して検討してきた。その結果、これまでの先行研究が導いてきた、(7) から (13) に及ぶ、*haber* が伴う直接目的語の代名詞化についての一般化と、我々のデータから得られた (31) から (33) の間に不一致があることが確認された。また、今回、代名詞が指示する元の名詞句の定性については調査し、定よりも不定が多いということを結果として得たが、代名詞の指示自体の定性については考慮に入れなかった。しかし、本稿で既に確認したように、代名詞の指示には「タイプとトークン型指示」や「不明瞭な指示」があり得るので、(25) のように、代名詞が個別の事象を照応しつつも、それ自体には総称の解釈を持たせるような例が可能であるほか、(23)、(25)、(26) のように、*hay* に形容詞や前置詞句といった補語が後続する場合には、その補語が代名詞の指示対象を下位分類することになるので、照応対象の名詞句と同一の指示対象ではあり得ない。たとえば、(23) であれば、

- (23 再) — Haz de grado y a placer lo que por fuerza has de hacer.
 — No es mala filosofía.
 — *No la hay mejor, ...*

最初の人物が「どうしてもやらなくてはならないことは、楽しく喜んでやりなさい」と言った後で、2 番目の人物が「それは悪い行動原則じゃないね」と言い、そして再び最初の人物が「それより良い行動原則はないよ」と応答する。この時、*No la hay mejor* の *la* の指示対象は、悪くないと言われたその行動原則ではあり得ない。なぜなら、存在しないとされているからである。本稿においては、これ以上議論を深化できないが、ここに

至り、この *haber* と共起する対格人称代名詞は、既出の名詞表現をメタ的に置き換えているに過ぎないのではないか、という新たな疑問に直面すること、今回のように、否定文や補語が後続する例であれば、なおさらそのように捉えることができると思われる。以前、筆者は土屋（2015）において、以下のような文の存在を指摘したことがあるが、

(34) Mahoma era un guía religioso, pero también *lo* era militar y político.

(Giner, Salvador, *Teoría sociológica clásica*, Ariel, 2001、拙稿（2015）より）

haber は他動詞、(34) の *ser* は繫辞動詞で、(34) に現れている *lo* は中性の主格補語という違いはあるにせよ、ここでの *lo* は先行の *un guía* を単に復元するものとして機能し、後続の形容詞句 *militar y político* が補語として、それを下位分類するのである。かたや存在文を構成する他動詞の *haber*、かたや属性表現を構成する繫辞動詞の *ser* ではあるが、この二つの動詞が（主格補語の *lo* を含む）それぞれ目的格人称代名詞と補語を伴う構文の間には平行性があるのではないかと、筆者は見ている。以上、本稿のささやかな結論と、新たな課題および仮説をここに提示して、小稿を閉じる。

参考文献

Agulló, Jorge (2022) “No todos los dialectos del español existen igual”, Ana Estrada, Beatriz Martín y Carlota de Benito Moreno (eds.) *Como dicen en mi pueblo -El habla de los pueblos españoles-*, Pie de Página, Madrid.

バンヴェニスト、É. (1983) 『一般言語学の諸問題』(岸本通夫監訳) みすず書房、東京。

Bello, Andrés (1847) *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (*Obras completas*, Tomo Cuarto, 3ªed., Caracas, La Casa de Bello, 1995)

(<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/>

- 04694925499104944157857/index.htm から取得)
- Butt, John and Carmen Benjamin (1988) *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Edward Arnold, London.
- Butt, John and Carmen Benjamin (1994) *A New Reference Grammar of Modern Spanish -2nd ed.*, Edward Arnold, London.
- Butt, John and Carmen Benjamin (2004) *A New Reference Grammar of Modern Spanish -4th ed.*, Hodder Education, London.
- Butt, John and Carmen Benjamin (2011) *A New Reference Grammar of Modern Spanish -5th ed.*, Hodder Education, London.
- Butt, John, Carmen Benjamin and Antonia Moreira Rodríguez (2019) *A New Reference Grammar of Modern Spanish -6th ed.*, Routledge, New York.
- De Benito Moreno, Carlota (2016) “La pronominalización en las construcciones existenciales con *haber*: ¿hay restricciones o no las hay?”, Carlota de Benito Moreno y Álvaro S. Octavio de Toledo y Huerta (eds.) *En torno a ‘haber’ -Construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad-*, Peter Lang, Bern.
- Company Company, Concepción (Dir.) (2006) “Capítulo 12: Posesión y existencia. La competencia de *haber* y *tener* y *haber* existencial”, *Sintaxis histórica de la lengua española, Primera parte: La frase verbal -Volumen 2*, Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- 江藤一郎 (2022) 『基本スペイン語文法—三訂版—』 弘学社、横浜。(初版は2003)
- 福嶋教隆、ファン・ロメロ・ディアス (2021) 『詳説スペイン語文法』 白水社、東京。
- García Yebra, Valentín (1983) “¿Complemento directo o sujeto con las formas unipersonales de *haber*?”, *Revista de Filología Española*, Vol. 63, Núm. 1/2, pp.33-71.
- Herrero Ruiz de Loizaga (2008) “*Haber, ser* y *estar* como verbos de existencia en el siglo XV”, *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, editadas por Inés Olza Moreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008.
- Institut d'Estudis Catalans (2016) *Gramàtica de la llengua catalana*, Institut d'Estudis Catalans, Barcelona.

- Leonetti, Manuel (2007) “Clitics do not encode specificity”, in G.A. Kaiser and M. Leonetti (eds.) *Proceedings of the Workshop “Definiteness, Specificity and Animacy in Ibero-Romance Languages”*, Arbeitpapier 122, Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz 2007, pp.111-139.
- (2008) “Definiteness effects and the role of the coda in existential constructions”, Høeg Müller, Henrik and Alex Klinge (eds.) *Essays on Nominal Determination*, John Benjamins Publishing, pp.131-162.
- Luque Moreno, Jesús (1978) “En torno al sintagma “haber impersonal + sustantivo” y sus orígenes latinos”, *Revista Española de Lingüística*, Vol. 8, Fasc. 1, pp.125-148.
- 二宮哲 (2003) “hay + SN definido”, 『スペイン語学研究』 18、東京スペイン語学研究会、pp.43-59.
- (2005) “[hay/estar] + SN [indefinido/definido]”, *HISPÁNICA* 49, pp.101-116.
- 西川喬 (2010) 『わかるスペイン語文法』 同学社、東京。
- Ordóñez, Francisco (2012) “Chapter 21: Clitics in Spanish” in Hualde, José Ignacio, Antxon Olarrea and Erin O'Rourke (eds.) (2012) *The Handbook of Hispanic Linguistics*, Wiley-Blackwell, Chichester, pp.423-451.
- Pons Rodríguez, Lola (2014) “¿Hay la intuición? La historia de la lengua española y el efecto de definitud”, *RILCE* 30.3, pp.807-832.
- RAE y ASALE (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa, Madrid.
- RAE y ASALE (2010) *Nueva gramática de la lengua española -Manual-*, Espasa, Madrid.
- RAE y ASALE (2014) *Diccionario de la lengua española 23ª edición*, Espasa, Madrid.
- RAE y ASALE (2019) *Glosario de términos gramaticales*, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rigau i Oliver, Gemma (1981) [1988] *Gramàtica del discurs*, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ross, L.Ronald (1987) “El caso de ‘haber’”, *Filología y Lingüística* XIII (2), pp.105-108.
- Tordera Yllescas, Juan Carlos (2011) *Pronombre y foricidad -Nuevos y viejos enfoques-*, Editorial Académica Española (LAP LAMBERT), Saarbrücken.
- 上田博人 (2011) 『スペイン語文法ハンドブック』 研究社、東京。
- 山下好孝 (1987) 「HAY, ESTAR, SER を用いた存在文について」 *HISPÁNICA*

31, pp.176-190.

拙稿 (2015)「主格補語を受ける中性の *lo* の機能と分類についての予備的考察」
HISPÁNICA 59, pp.155-160.

使用コーパス

CORPES XXI「21 世紀スペイン語コーパス」(<https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>) (最終閲覧日 2023 年 3 月 24 日)

CORDE「スペイン語通時コーパス」(<https://corpus.rae.es/cordenet.html>) (最終閲覧日 2024 年 5 月 13 日)

Marwán: *Conviene saber* (2017 年発表の曲)

注

- 1) この Esta の指す内容は、前文にある la aceptabilidad de los pronombres átonos (無強勢代名詞を許容すること) である。
- 2) この引用文献中では (37) から (39) だが、本稿に合わせ番号を変えた上で、例文に付されていたグロスが削除した。なお、sic. の箇所には、逆転感嘆符 (¡) が足りない。
- 3) Benveniste (1956) “La nature des pronoms”, *For Roman Jakobson*, Den Hague, Mouton. 邦訳のバンヴェニスト (1983) に所収。
- 4) Bello (1847 [1995] : 102) において “Hay pronombres de varias especies, y la primera es la de los estrictamente *personales*, que significan la idea de persona por sí sola; tales son: *Yo...*, *Nosotros, nosotras...*, *Tú...*, *Vosotros, vosotras...*” と述べられており、*él* や *ella*、*usted* などは含まれていない。
- 5) RAE (2009) は大部な文法書であるので、引用の際は、ページ数を示すよりも章と節の番号を挙げる方が分かりやすい。同書については、これ以降も同じ方法で引用箇所を示す。
- 6) ここでいう「先行詞」とは、代名詞の指示対象を表わす先行する名詞句の意味で用いられている。
- 7) 英語では sloppy reading や sloppy identity といった用語で知られる。
- 8) Tordera Yllescas (2011) は、理由は分らないが、同じ Rigau (1981) を引きつつも、カタルーニャ語の例文をスペイン語に直した上で提示している (Tordera Yllescas 2011: 128-129)。
- 9) 英語 non-specific、スペイン語 inespecífico に対する訳語として、筆者は「不特定」ではなく「非特定」を採用している。
- 10) 「特定性」の定義にはいくつかの種類があるが、語用論的には、談話参与者によって、当該名詞句の指示対象の存在が信じられている状態を指す。

- 11) *haber* に後続する名詞句を直接目的語であると筆者は考えているが、これは主語である、あるいは、少なくともそのように考えられる実例があるという議論が存在する。Ross (1987)などを参照。
- 12) Marwán (1979-) はマドリード生まれの詩人、シンガーソングライター。
- 13) 2023年3月10日に、マドリードのアドルフォ・スアレス・バラハス空港のカフェで実際に耳にした。
- 14) 筆者は本稿を書き始めるまで、この(4)のような文は *haber* でのみ可能であると思い込んでいたふしがあるが、実際にはその他の他動詞でも例は見つかる。
Libros leo muchos, pero son principalmente libros técnicos y manuales...
<https://eidedesign.eus/quien-quien-javier-vidorreta/>、2024年6月13日閲覧)
Películas no veo muchas, en la televisión belga están haciendo cada semana una de Harry Potter, ...
<https://www.lasprovincias.es/deportes/valencia-bc/rossom-gustaria-jugar-20200423141312-nt.html>、2024年6月13日閲覧)
- 15) カタルーニャ語においては、haver-hi (*haber*) の後続要素に定名詞句を用いることに制限がなく、固有名詞さえも共起可能である。
Allà hi ha la Maria Dolors. (Institut d'Estudis Catalans 2016: 872)
- 16) *haber* が取る対格代名詞については、初版には記載がなく、第2版では本文中で引用したものとは異なるものが383ページに、第4版では430から431ページにかけて、第5版では418ページに引用と同じ指摘の記載がある。なお、第3版に関しては、確認することができなかった。
- 17) 目的格人称代名詞はクリティックであり、それ自身は強勢を持たない。したがって、少なくとも音韻的にはこれを「強調」することは不可能である。
- 18) 直説法不定過去 *hubo* や未完了過去 *había* などでは、地域によって、後続の名詞句の数に動詞の形態が一致してしまう現象 (Hubieron/Habían accidentes) が見られるため、現在形 *hay* に限定した。
- 19) *dim sum* とは、中華料理の「点心」を指す。

Teaching English to Students with Disabilities

— Considerations for Students with Visual Impairments
in Japanese Tertiary Institutions —

Mikio A. Brooks

Abstract

In today's inclusive educational landscape, catering to the diverse needs of tertiary-level English as a Foreign Language (EFL) students with blindness and visual impairments presents a significant challenge. Understanding the nuances of visual impairments in tertiary education is crucial, encompassing an exploration of common types of visual impairments, their impact on learning as a foreign language, and the legal and educational frameworks supporting their inclusion. Current strategies in teaching EFL to visually impaired students necessitate a critical examination of existing methodologies, their effectiveness in addressing specific needs, and the challenges educators face in their implementation. Furthermore, integrating technology and assistive tools plays a pivotal role in facilitating EFL learning for visually impaired students, although barriers to accessing and utilizing these technologies in the classroom persist. Designing inclusive EFL curricula and materials requires thoughtful adaptation and adherence to principles of accessibility and effectiveness, ensuring that all students, including those with visual impairments, can fully engage. Moreover, creating an inclusive classroom environment entails employing strategies to foster a supportive culture, facilitate interaction among students, instructors, administrators, and support staff, and emphasize the importance of sensitivity and awareness in promoting an inclusive learning environment. The paper also explores figures related to the number of students with visual impairments enrolled in Japanese Higher Education institutions and highlights some changes brought about by the drastic increase in students reporting disabilities and special needs in recent years. Using an eight-point framework focusing on integrating students with visual impairments in the EFL classroom, this paper outlines the strategies for inclusive education tailored to meet the needs of these students, aiming to contribute to the ongoing discourse on inclusive and effective educational practices.

Classification of Visual Impairment

The classification of visual impairment hinges on the precise measurement and understanding of visual acuity (VA), which is essential for determining the level of vision loss and subsequent necessary support or accommodations. VA, the cornerstone of this classification, is defined as an individual's ability to discern fine details and shapes at various distances, encapsulating both near and far vision capabilities (*Vision Impairment, Chapter 2: Definitions, Identification, and Professionals*, Trinity University, n.d.). This measurement is typically conducted using standardized eye examination charts, which help identify the smallest symbols or letters a person can distinguish, thereby providing a quantitative measure of their visual sharpness (*Vision Impairment*, n.d.). The classification system takes into account the best-performing eye, with impairment defined as having a presenting VA worse than 3/60 in that eye (Kv & Vijayalakshmi, 2020). Moreover, the system acknowledges the variability in visual acuity between an individual's eyes, considering that each eye may have differing levels of sharpness and clarity, which can significantly impact the overall visual function (*Vision Impairment*, n.d.). This nuanced approach to classification not only facilitates a better understanding of an individual's vision impairment but also underscores the complexity of visual acuity as a multifaceted concept that extends beyond mere numerical values to encompass a range of visual experiences and challenges.

Understanding Blindness and Visual Impairments

A thorough examination of visual impairment's causes, spectrum, and implications is necessary to comprehend its definition. Visual impairment refers to a condition when a person experiences trouble or restricted vision due to damage or impairment to the eye, optic nerves, or visual cortex. Visual impairment is categorized into two main types: "blindness," which indicates severe restrictions or complete absence of visual skills, and "low vision," which refers to a condition where visual acuity may be improved with the use of bigger letters and other aids specifically designed for those with

low vision (*The University of Tokyo Office for Disability Equity*, n.d.). This condition can range from poor vision to complete blindness, highlighting a spectrum that affects individuals differently (*Visual Impairments - Health Policy Institute*, 2019). The inability to discriminate between light and dark or between dark and light, distinguish between hands that are waved and hands that are still, or count the number of fingers held up in front of the eyes are examples of blindness (*The University of Tokyo Office for Disability Equity*, n.d.). The causes of visual impairments are multifaceted, with four main contributors: cataracts, macular degeneration, glaucoma, and diabetic retinopathy (*Visual Impairments - Health Policy Institute*, 2019). These conditions illustrate that visual impairment is not a singular ailment but a complex array of disorders affecting the visual system, which includes the eye itself, the optic pathway, and the brain's ability to process visual information (World Health Organization: WHO, 2023).

Moreover, visual impairment not only affects the ability to perform routine tasks but also significantly impacts a person's quality of life, necessitating special instructional techniques and assistive devices for optimal learning and functioning (*Vision Impairment*, n.d.; *Visual Impairments - Health Policy Institute*, 2019). Thus, visual impairment encompasses a broad spectrum of conditions with varying degrees of severity, all necessitating a nuanced understanding and specialized approaches for management and support.

Number of Students with Visual Impairments at Japanese Tertiary Educational Institutions

According to the Japan Student Services Organization Survey on Support for Students with Disabilities at Universities, 823 students with visual impairments enrolled in higher education institutions in 2022 (Japan Student Services Organization [JASSO], 2023b). Although this only accounts for 1.7% of the 49,672 students reporting a form of disability for that year, the number of students with visual impairments has remained fairly consistent. For example, when the survey first began in 2005, 510 students with visual impairments were reported. (JASSO, 2005). In 2009, this number rose to

645 students in 2013, 732 in 2017, 831 in 2017, and 804 in 2021 (JASSO, 2006, 2010, 2014a, 2018, 2022). The percentage of students with visual impairments, on the other hand, in comparison to the overall number of students with disabilities, has been shrinking, with percentages being reported as 9.4% (out of 5,444) in 2005, 9.1% (out of 7,103) in 2009, 5.4% (out of 13,449) in 2013, 2.7% (out of 31, 204) in 2017, and 1.9% (out of 40,744) in 2021 (JASSO, 2006, 2010, 2014a, 2018, 2022).

The overall increase in the number of students reporting disabilities within Japanese Higher Education can, in part, be attributed to changes to Japanese law concerning individuals with disabilities. For example, the 2013 anti-discrimination legislation and ratifying the Convention on the Rights of Persons with Disabilities led to greater recognition of the needs of students with disabilities (Boeltzig-Brown, 2017; Kondo et al., 2015). As of April 2024, Japanese law requires all universities, public or private, to provide reasonable accommodations to students with disabilities, including those with visual impairments, to ensure their equal access to education.

In contrast to students with visual impairments, the examination of the JASSO surveys reveals that categories of students with health impairments and developmental disorders have been on the rise. In 2014, students in the three categories of health impairments, others, and developmental disorders comprised 63.1% of students with disabilities, totaling 8903 students (JASSO, 2015). Disability types, which included psychiatric, mental, and intellectual disabilities, were collectively classified as “Others” until 2014. In 2015, psychiatric, mental, and intellectual disabilities were collectively classified into a new independent category, “Mental disorders” (JASSO Outline 2023-24; JASSO, 2023a). With the inclusion of the new category, students with disabilities accounted for 72.7% of the overall student disability population in 2015, totaling 15,781 students (JASSO, 2016). In 2022, the number of students in these three categories amounted to 39,604, or 79.7% of the overall student disability population at higher education institutions in Japan (JASSO, 2023b).

Thus, while the overall percentage of students with visual impairments is

small compared to the total population of students with disabilities, the number has remained relatively consistent. This demonstrates the sustained presence of this population within Japanese tertiary education and the need for universities to continue developing inclusive practices and support systems. It emphasizes the need for institutions to be attuned to the distinct educational needs for informational accessibility and the accommodations this group requires (Matsuzaki & Shibata, 2022).

How Visual Impairments Impact Language Learning

Vision impairment not only affects the physical ability to see but also has profound implications on cognitive development, underscoring the intricate relationship between sensory input and cognitive functions. Vision is paramount in cognitive development as it is the most dominant sense that humans rely on to navigate and understand the world around them (WHO, 2023). The absence of vision significantly hampers an individual's ability to learn basic skills such as walking, reading, and participating effectively in educational settings, thereby directly impacting their cognitive development (WHO, 2023).

Individuals with visual impairments often face unique challenges in acquiring language and literacy skills due to the inherent visual nature of written language and the reliance on visual cues in language learning (Soumia et al., 2021). Children who are blind or visually impaired may experience difficulties with syntax, grammar, and lexical development, particularly in understanding the meaning of words (Vervloed et al., 2014). Additionally, the lack of visual access to environmental print and visual aids can impede vocabulary acquisition and the ability to comprehend written texts (Corn & Koenig, 2002; Cox & Dykes, 2001; Piquette-Tomei & Boulet, 2013). However, congenitally blind adults have been found to have enhanced sentence-processing abilities, suggesting a potential compensatory mechanism for language learning in individuals who have visual impairments (Loiotile et al., 2019).

Visually impaired students may also experience difficulties recognizing and comprehending visual imagery, graphs, and illustrations often used in

instructional materials and accessing and navigating printed materials such as textbooks and handouts. To overcome these barriers and enable equal access to educational content, visually impaired students may require the provision of alternative formats tailored to their needs, such as braille, large print, or audio recordings. The complexity of the challenges faced by students with visual impairments in language learning necessitates a multi-faceted approach that addresses their unique needs and leverages specialized strategies and accommodations to support their educational success.

Inclusive Education Strategies for Tertiary-Level EFL Students with Visual Impairments

As the number of students with disabilities, including visual impairments, continues to rise in higher education, educators must adapt their teaching strategies to ensure the academic success of these diverse learners. Providing an accessible and inclusive learning environment requires a multifaceted approach that addresses students with unique visual impairments needs (Cox & Dykes, 2001; Manar et al., 2018). Teaching English to students with disabilities demands careful consideration and adaptation to address the individual needs of each student. When working with students with visual impairments, it is essential to create an inclusive and accessible learning environment. This involves using specialized teaching techniques, tools, and resources to ensure that visually impaired students have equal opportunities to succeed in learning English. This exploratory paper will outline practical strategies and considerations for effectively teaching English to visually impaired students, promoting their language development, literacy skills, and overall educational experience.

One key consideration is the implementation of individualized instructional strategies. Effective classroom adaptations, such as the use of enlarged text, high-contrast materials, and assistive technologies, can greatly enhance the learning experience for students with visual impairments. Additionally, understanding the diverse range of visual disabilities, from complete blindness to low vision, is essential in developing a tailored approach to instruction (Manar et al., 2018).

Understanding the Unique Needs of Visually-Impaired Students

When considering the unique needs of visually impaired students, it is crucial to recognize the diverse range of visual impairments they may experience. For students with low vision, providing materials in enlarged text and high-contrast formats can significantly enhance their ability to access and engage with learning materials. In contrast, students with total blindness may require alternative formats, such as braille or auditory materials, for effective learning.

It is also important to understand the impact of visual impairment on students' ability to perceive and interact with visual stimuli. Visual impairment affects the clarity and range of vision and influences how students navigate and interpret the visual world. As educators, it is essential to be mindful of these challenges and provide appropriate support to ensure that visually impaired students have equal opportunities to participate and excel in English language learning.

The Japan Association of Student Services (JASSO) published a handbook for educators and institutional staff in 2014 containing guidelines, means for accommodating students with disabilities, and a series of practice briefs to help institutions manage the influx of students with special needs at the tertiary level. This document includes a specific section on accommodating students with visual impairments and a checklist that includes a multi-faceted approach to supporting students in this category. The author has translated the checklist and expanded the descriptions outlined in the document. Interested readers can refer to Table 1: *Sample Checklist for Providing Comprehensive Assistance to Students with Visual Impairments* in the appendix for more information. The checklist can be helpful for instructors, support staff, and administrators working with students with visual impairments (JASSO, 2014b).

Adaptive Teaching Strategies for Students with Visual Impairments

As highlighted by Özer and Cabaroğlu (2018), one effective approach is using auditory teaching techniques alongside traditional methods. These

techniques involve utilizing audio materials and providing instructions in braille for reading tasks to cater to the main input source of visually impaired learners. Integrating audio resources into teaching English to students with visual impairments offers numerous benefits. Incorporating audio materials such as sound recordings and voice clips can significantly enhance the learning experience for individuals who are visually impaired. According to Villalba (2022), advancements in sound reproduction technologies have played a pivotal role in making information more accessible to blind individuals and facilitating their education. Khan, Khusro, and Alam (2018) contend that features like “talking back,” haptic feedback, and screen magnifiers significantly support blind and visually impaired people in various tasks. By incorporating these technologies into English language lessons, teachers can enhance the learning experience for visually impaired students.

To effectively adapt the EFL curriculum and teaching materials for students with visual impairments, involving them in the design and implementation process is imperative. By collaborating directly with the students using these materials, educators can gain invaluable insights into the specific challenges and needs that should be addressed. This approach not only facilitates the creation of individual accommodations that are truly beneficial but also ensures that the accommodations are practical and tailored to the student’s unique learning styles and preferences (Luke, 2021). Furthermore, involving students with visual impairments in the curriculum development process allows educators to identify and implement adjustments that, while initially designed for specific learners, have the potential to enhance accessibility and learning outcomes for a broader range of students. This proactive engagement can help anticipate necessary adjustments, making the curriculum more inclusive from the outset (Luke, 2021).

In addressing the educational needs of EFL students with blindness and visual impairments, a multifaceted approach to teaching methodologies is essential. One of the primary strategies involves the advanced preparation of teaching materials, which not only facilitates access to learning content for visually impaired students but also enhances the educational experience for all students within the classroom (Villalba, 2022). This preparation is often

met with challenges, including the need for time and specialized guidance to adapt resources effectively (Villalba, 2022). Furthermore, the implementation of pullout sessions, where visually impaired students engage in one-on-one or small group sessions with a volunteer or peer, has been identified as a beneficial practice.

Creating an Inclusive Learning Environment

Creating an inclusive learning environment for visually impaired students involves incorporating a range of specialized teaching techniques, tools, and resources. Utilizing assistive technologies, such as screen readers and magnification software, can facilitate access to digital materials and enable students to navigate online resources effectively. Additionally, providing tactile learning materials and multisensory activities can cater to visually impaired students' diverse learning styles and preferences, allowing them to engage with English language concepts in meaningful ways.

Moreover, fostering a classroom culture that promotes collaboration and peer support can be particularly beneficial for visually impaired students. Encouraging peer descriptions of visual content, collaborative note-taking, and group discussions can create an inclusive and supportive learning environment where students with visual impairments feel valued and connected.

In the following sections, the paper will use a specific framework for incorporating students with visual impairments into the EFL classroom to delve deeper into specific instructional strategies and ways to further enhance visually impaired students' English language learning experiences.

Utilizing a Framework for Accommodating Students with Visual Impairments

A comprehensive accommodations framework can provide a structured approach to addressing the diverse needs of students with visual impairments at the tertiary level. This type of framework should consider various aspects, such as accessible course materials, assistive technologies, and specialized instructional strategies, and aim to remove environmental challenges and barriers to learning. Based on Young et al.'s (2019) and Young's

(2020) eight-point framework for accommodating students with disabilities in language programs, Brooks (2024) has proposed a separate framework for facilitating the inclusive teaching of students with disabilities. Although the framework mentioned above is intended for broader applicability, in the context of this paper, it is presented in the form of catering to visually impaired students' needs in an EFL class environment or their enrollment in a series of EFL classes at the tertiary level. Although the portability of this framework will vary according to the context of the country, institution, and individual needs of students, it is written in mind with the hopes of helping other educators who may be encountering a similar situation as a language program or a foreign language program coordinator, how can the university and its teaching and administrative staff better serve and accommodate students with visual impairments in their classes and beyond the classroom walls. One limitation of the framework is that it is concurrently being tested in the field as this article is being written. It is partly based on the author's experiences teaching a student with visual impairments in an Academic English class, which was further conceptualized when he took on the administrative role of coordinating language classes for another student with visual impairments more recently at his institution. Nonetheless, this section aims to impart practical knowledge and experiences that may, to some degree, apply to another educator's context when working with students with visual impairments at their respective institutions or educational settings.

Step 1: Gather Information and Survey the Resources Available. In this first stage of the framework, it is essential for the individual responsible for coordinating efforts to help accommodate the student with the visual impairment to familiarize themselves with the institutional policies regarding supporting students with disabilities. Simultaneously, the individual should review any specific country's legal requirements. In some cases, new laws can be amended and come into effect after a particular calendar date. Moreover, the coordinator for students with visual impairments, hereafter CSVI, should identify ahead of time which offices or individuals within the higher education institution are responsible for aspects such as supporting students with

disabilities, course registration, academic advising, directing or managing student volunteers, and dealing with problems or complaints. Additionally, the CSVI should familiarize themselves with what types of assistive technologies are available, the layout of the campus, and seating arrangements for specific classrooms. Finally, the CSVI should acquaint themselves with the goals and objectives of the language program as well as the textbooks or course materials to be used for the students with visual impairments enrolled in the course or courses.

Step 2: Get to Know the University Staff and Teaching Staff Members of the Institution. At this stage, one goal is to build trust and form relationships with the key individuals at the Support Office and directly work with students with disabilities. By getting to know who these individuals are, the CSVI may have a better chance of providing synchronous and aligned accommodations for students with visual impairments. Another important element would be to create transparency in specific roles to delineate what types of assigned tasks, coordinated efforts, and language-instruction-related accommodations fall under which institutional category and who would be responsible for each of these features. By doing so, hopefully, the CSVI can identify institutional challenges or any administrative “red tape” that can be problematic ahead of time. This can also detect whether any linguistic or intercultural barriers to communication could hamper or slow communication. In some cases, a person who possesses linguistic and cross-cultural attributes and can traverse inter-departmental and cross-divisional differences may need to be initially recruited to assist in communication.

Another important aspect at this stage would be to have the CSVI get to know the teaching staff at the institution. Ideally, the person in charge of determining which teacher should be assigned to instruct the student with visual impairment will have already been in a supervisory role and be familiar with the individual strengths, personalities, and temperaments of the language teachers working there. In some cases, the CSVI may be in a supervisory role. In other cases, these roles may not be interconnected. Suppose the CSVI is not well acquainted with the teachers within the program. In that

case, they will need to seek the advice or insight of someone more familiar with individual teachers, adding another layer of communication and coordination to the overall process. This points to the need for regular communication between administrators and their teaching staff. Simultaneously, it signifies the necessity for routine teaching observations and assessments, not merely for evaluative purposes but also for building relationships and a sense of trust between its employees.

Step 3: Meet, Interview, and Learn about the Student with the Disability or Personal Circumstances. With the aid of the Office for Student Support, the goal of this stage is to initiate communication and build a long-term relationship with the student. The CSVI would meet with the student and try to gather more information about the student regarding their disability, their long-term academic and professional goals, and other aspects of the student's life (e.g., how long their commute is to the university) that may be relevant when placing the student in a class or the language program. Simultaneously, the CSVI will need to determine language proficiency in the target instructional language to make an informed choice of which class the student may be placed in. In the case of the author's institution, the TOEIC test is utilized for language placement purposes for incoming first-year students. With the TOEIC, an accommodated test form for students with visual impairments is available if a request is made several months in advance. In the author's context, the standardized test was not a placement option due to time constraints with the academic calendar when working with the student enrolling at his institution. He opted to interview the student in English. He recorded the interaction digitally so the dialogue could be later analyzed, or other instructors could listen to the conversation to help determine or confirm the student's language proficiency in English according to the Common European Framework of References for Languages (CEFR). The interview spanned over 25 minutes and used general and specific follow-up questions to learn more about the student and their personal preferences. Simultaneously, the author also allowed the student to assume the role of the interviewer, to ask questions and dictate the flow of the conversation to get ac-

quainted with each other and help gauge the ability to formulate questions as a learner of English.

At this stage, another critical aspect of the initial meeting is to gather insight into past educational history and the types of activities the students were engaged in for language learning or their general classes in high school or junior high. Concurrently, finding out what kind of assistive technologies the students are comfortable with using can help the CSVI and the language instructor attempt to find out and determine how to accommodate the student better (e.g., Can the student utilize a screen reader? Do they usually utilize a refreshable braille display? Can the student send emails in their L1? Have they ever tried sending an attachment via email? Have they ever used a recording app or device?) It is important to note that in some cases, students may choose to be discreet or may not necessarily have an answer. Any information gathered should be documented to help in the subsequent steps outlined in this framework for supporting students with visual impairments.

Step 4: Select an Appropriate Teacher and Assemble a Support Team for the Student-Teacher Tandem. In the next stage of the support framework, the CSVI should begin selecting an appropriate instructor to work with the student with a visual impairment. The college-level language classroom will be an inclusive educational setting where the visually impaired student will be in a class with sighted peers. First, the CSVI should utilize the student's language proficiency level information to determine the appropriate class and textbook level for the student. Next, the CSVI should choose the most suitable teacher based on the best fit for the student. Young et al. (2019) recommend selecting the instructor based on prior experience working with students with disabilities, L1 proficiency, general demeanor, gender, and how many years the teacher has been with the program. In most cases, a new teacher to the program would not be the best candidate because most or all of their lesson plans would have to be devised from scratch. A more experienced teacher who has been with the program longer would be a more appropriate candidate for a pairing. The CSVI should also be aware that the workload for the instructor will also need to be considered based on the

number of times the class meets each week and the duration of the classes. A class that meets two or three times a week requires more time for planning, curricular adjustments, and accommodating the student with the visual impairment than a class that meets once a week. The instructor should be approached by the CSVI along with other program administrators and given all relevant information before deciding to accept the role of teaching the student with visual impairment. If possible, the language program should look for ways to lessen teaching loads or other program-related duties or responsibilities for that particular teacher.

Once the instructor has been designated, the CSVI should proceed to assemble a support team that includes staff members from the Support Office and registrar's office, departmental administrators with which the student is affiliated, other administrators within the language program, and other instructors who have prior experience working with students with disabilities. The team can then collectively determine, and in many cases, with the student they will be working with, what accommodations can be made and to what extent.

Step 5: Create a Student-specific Educational Plan Tailored to the Needs of the Student with Visual Impairment. The CSVI should facilitate a meeting with the members of the support team for the individual student to outline the type of accommodations or precise forms of interventions that should be made for the student to help meet lesson or course objectives (Young et al., 2019). Information gathered during the initial interview with the student will be useful in this decision-making process for a tailored educational plan appropriate for the individual student. At the same time, the CSVI and instructor team will need to be aware that certain things may need to be adjusted or calibrated at any time during the semester. The instructor should also make an effort to consider what types of homework assignments or means of assessment will be appropriate for the student. The student's comfort level with specific assistive technology will be a key factor in whether the student can handle a particular assignment. In some cases, the student may need support or explicit instruction outside of class about managing an

application's function or how to utilize a device. For example, the student may know how to send an email in text formatting but has never sent an attachment. Learning how to attach the file may be part of the equation. However, the student may need to first learn how to navigate file folders on a computer hard disk. Learning how to sift through numerous files may be a pre-requisite step. Once familiar with this process, the student can then learn how to attach the file and send it to the appropriate recipient.

Another important aspect to consider is ensuring information accessibility throughout the class. Class textbooks, handouts to be used in class, visual materials, and PowerPoint slide content need to be transferred or transcribed into text data ahead of the intended class period. In Japanese tertiary institutions, the Student Support Center is often responsible for digitizing the printed form of information into electronic data. Depending on the transcription time needed, the office will ask the instructor to submit files a week or two before the intended lesson or ask for specifics about which pages from the textbook will be needed for a particular lesson date. That means the instructor needs to have their lesson plans continuously pre-planned. Simultaneously, the lesson plans need to be intricately designed and paced so that the students with visual impairments can actively participate during the lessons. Teachers may also have to break down certain textbook tasks into extra steps to allow students to complete the task. For example, Belova (2017) highlights that braille texts are read sequentially by fingers, making certain tasks like scanning or matching challenging. The teacher will need to pre-determine if the task is appropriate or not before the lesson day and make a conscientious choice of including or excluding it in the sequence of the lesson plan. All electronic forms of data must be sent to students before class so they can organize their file folders. In many cases, students with visual impairments may need to preview the contents of the slides a day or two in advance.

Step 6: Facilitate Day One and Week One Interactions. With the beginning of the semester nearing, the CSVI should facilitate initial face-to-face or email contact between the support staff and the assigned teacher. The CS-

VI can first act as an intermediary between the correspondence between the Student Support Office and the instructor, but the eventual goal is for the instructor and the Student Support Office to be able to communicate directly with one another. The more direct communication between the parties, the more efficient things can be. The Student Support Office or at other institutions, the Special Needs Student Support Office will primarily ensure informational accessibility. They will likely take the lead in transcribing individual textbook pages into an electronic form that can be read electronically or uploaded to a refreshable braille device. This includes photographs, visuals, tables, and other infographic charts that need to be written in text to allow the student to conceptualize or perceptualize these visually oriented items.

A refreshable braille display, often known as an RBD, is a tactile electronic device that presents text in braille format when linked to a computer, smartphone, or tablet. The flat-surface RBD reflects the text on the connected device's screen by raising and lowering small pins in various combinations. Users of computers who are visually impaired can then read text output by moving their fingertips across the braille cells on their RBD, which are constantly shifting. Using the content from the other device, the RBD translates one line of text into braille at a time. The braille, which is "refreshable," perpetually alters as the cursor moves from line to line across and down the screen (Sullivan, 2022). The RBD usually has approximately 20 cells, which allow students with visual impairments to access textual information on their devices. The alternative would be using a braille printer or braille embosser to print all of the electronic data physically on a special sheet of paper. Organizing the numerous pages according to class, calendar date, and class period would likely pose a challenge for both the student and Support Office staff; moreover, proofreading the contents or double-checking its accuracy poses problems for sighted staff who cannot decipher braille.

The other important task the CSVI must help with is initiating contact between students with visual impairments and the teacher assigned for the semester or year. Whenever possible, the CSVI should act as an intermediary and help to set up a face-to-face meeting with the instructor and the student

before the first class so they can make an acquaintance. This will allow both parties and stakeholders to learn more about each other before the start of the class, which would include other students in the classroom on the first day. It will also provide an opportunity for the student to learn what the instructor's voice sounds like. Likewise, it will allow the instructor to learn more about the student's condition and ask questions about how the student wants to be addressed during class. It can also serve as an opportunity to facilitate informational exchange or vital information about the class beforehand. This can also be an opportunity for both the student and the instructor to exchange ideas about meeting expectations and discussing other aspects of the course, such as pacing, course themes or content that will be covered, submitting assignments, and methods for conducting tests or other means of assessment during the semester.

Step 7: Monitor the Progress of Students with Visual Impairments and Teachers Throughout the Semester or Year. Once the course begins, it will be important to entrust the teacher-student tandem and check in with the teacher and student regarding how things are going for the course. Incorporating feedback from visually impaired students on their preferred learning techniques is crucial in developing effective pedagogical approaches that address their unique needs (Belova, 2017). The customized educational plan devised in Step 5 can serve as a blueprint; simultaneously, it can be amended or adjusted as new issues or challenges arise during the semester. Young et al. (2019) recommend observing how the instructor and teacher are doing at different junctures (towards the beginning of the course and somewhere in the mid-point of the semester). The CSVI should allow the teacher-student tandem to continue if it appears to be functioning effectively. In the event of any issues or challenges, it is advisable to seek guidance from the support team identified in Step 4 of the framework and implement necessary modifications. This is also a prime opportunity to address the involvement of student volunteers in the classroom and assess how they may positively contribute or present challenges to the inclusion of sighted peers.

Step 8: Provide Opportunities for the Student and the Assigned Instructor to Reflect and Receive Feedback. At the end of the term, the CSVI will need to interview the student to gather information about what worked and what didn't. This would include elements such as the pacing of individual lessons, sequence of tasks and language activities, accessibility to the contents of the textbooks and other handouts utilized in the class, peer interactions that include pair work and group work, the quality of verbal instructions and oral explanations provided by the teacher, difficulty of language presented in the textbook and throughout the course, complexity or ease of completing assignments, appropriateness of assessment measures (e.g., whether the tests were too hard or difficult, whether the student could adequately prepare for what was expected, etc.) and, what aspects of the class the student enjoyed or did not enjoy, including problems or issues that popped up while enrolled in the class. The information given by the student should be documented, along with any information about attendance and grading. Depending on the individual circumstances, this particular interview can occur with the student and instructor or be conducted separately in the presence of other administrators or university staff members.

The CSVI should also begin talking to the instructor at the end of the semester to discuss, identify, and document elements that went well and the biggest challenges of incorporating students with visual impairments into the course. This can facilitate the teacher's reflective process and be useful, especially if the instructor will also have the same student in their class for the next semester. The interactions with the teacher and their thoughts should be documented and compiled, along with any knowledge or tips. This documentation can then be shared with other teachers within the program and beyond who may have students with visual impairments enrolled in their classes. Simultaneously, administrators can tie these into future professional development and training opportunities for the university staff and language program instructors.

Other Considerations for Language Program Instructors and Administrators

The author would like to make the following recommendations based on empirical experiences of working with students with visual impairments and serving as a coordinator and intermediary between university offices, the students, and instructors.

- If a specific student needs to take several classes over the course of the year/ semester, the responsibility to teach the particular student should be equally divided amongst the instructors. Although having a specialist teacher can be advantageous, it can also burden an individual instructor. Therefore, administrators should be mindful of workloads and the distribution of teaching responsibilities within the program.
- Instructors should remember that the class consists of students with different needs. This includes students with disabilities and students without disabilities. When including students with visual impairments in foreign language classes, it is essential to view this as an opportunity to bridge the gap between sighted and blind learners in terms of mental representations used in communication, rather than just a challenge. Educators can improve the language learning experience and overall development of language proficiency for students with visual impairments by ensuring that the material provides sufficient cognitive benefits to attract their attention effectively (Czerwińska & Piskorska, 2018).
- Administrators and instructors need to account for testing and means of assessment. Teachers may have to conduct individualized interviews or adjust how homework is submitted or how long a test is. If an assessment is conducted during class (and the rest of the students are going to be quizzed or tested digitally or on paper, with the teach-

er-student pair being in a more private setting, someone will likely need to be present in the classroom to proctor the test/quiz. Accounting for this extra human resource and scheduling will also be important.

- Institutions are often interested in “maximizing” human resources in terms of teaching obligations and academic responsibilities. Both teachers and administrators need the time, energy, and opportunities to get to know each other and build trust. If possible, depending on the type of student a teacher needs to accommodate, administrators should lessen teaching loads or find other ways to reduce auxiliary responsibilities. University administrators need to be aware that individual instructors need the time to plan, make adjustments, and experiment with elements of their classes.
- By reducing apprehensions and addressing barriers such as stigma around concealed disabilities, the implementation of reasonable accommodations not only addresses the challenges students face but also benefits teaching staff (Edwards et al., 2022).
- Fostering a culture of collaboration and partnership among language educators, students, and disability service providers can significantly improve support for students with disabilities in language education programs. By promoting collaboration, educators can guarantee that support systems are effectively established to address the diverse requirements of students with disabilities (Hewett et al., 2017).

Concluding Remarks

The inclusion of students with visual impairments in EFL programs requires a comprehensive approach. Administrators and instructors should work together to create and implement strategies that address the unique learning needs and challenges of these students. This collaboration should involve ongoing communication, resource allocation, and the development

of tailored support systems to ensure the academic success and personal growth of students with visual impairments. Utilizing the eight-point framework introduced in the paper can help universities and language programs establish inclusive practices and create an environment that celebrates diversity and promotes equity for all students.

Outlining a comprehensive and individualized educational plan is essential to ensure the academic success of students with visual impairments. Steps One through Eight can help administrators and instructors devise a plan to accommodate these types of students and their needs. This plan should be tailored to each student's unique learning needs and challenges, involving close collaboration between the support team, instructors, and student support offices. The individualized strategy should address key considerations such as information accessibility through assistive technology, transcribing visual materials into accessible formats, and providing ongoing support and communication to foster an inclusive learning environment. By taking a holistic and student-centered approach, educational institutions can work towards providing equal opportunities and fostering the academic, social, and personal growth of students with visual impairments. Simultaneously, by following these steps and considerations of the framework, educational institutions can hopefully work towards fostering inclusivity and equal opportunities for *ALL* students in language classrooms and at the tertiary level.

Table 1: *Sample Checklist for Providing Comprehensive Assistance to Students with Visual Impairments* (from the Manual for Academically Supporting Students with Disabilities, JASSO (2014)). Translated by the author.

1. Lectures and Classes

- *Outline Class Enrollment Procedures*
- *Textbooks:* Secure braille-version of textbooks/ books, transcribe data into printed braille form, enlarge fonts, and transcribe text data into digitized forms
- *Weekly handouts and lecture notes:* Transcribe data into printed braille form, enlarge fonts, and transcribe text data into digitized forms

- *Recommended / Designated Academic Course Books*: Transcribe data into printed braille form, enlarge fonts, and transcribe text data into digitized forms
- *Obtain permission for and transport using assistive technological devices*: IC Recorder, Tablet PC, Magnifying Glass, Magnifiers, Light Stand, etc.
- *Lecture Notes*: Reading out notes written on the board or in slide form
- *Seating Arrangements*: Determine seat location based on lighting, proximity, and glare
- *Information Processing Courses or Content*: Utilize a TA or implement tutoring
- *Physical Education Classes*: Determine activities the visually impaired student can partake in and consider implementing inclusive or accessible activities
- *Classes that Rely on Visual Information or Input*: Make accommodations for experiment-based courses and find ways to help make video content-based courses accessible
- *Practicums and Fieldwork*: Consider inclusion and specific accommodations

2. Examinations, Assignments, and Other Forms of Assessments

- *Final Examinations*: Determine the assessment framework, consider the duration for completing exams, establish methods for students inputting or providing responses, and clarify the manner of offering feedback on exams or graded items
- *Reports, Assignments, and Classroom Participation*: Agree on ways of submitting assignments, determine means of participation during class, and utilize email for correspondence or clarification

3. Campus and Classroom Environment

- *Informational Dissemination and Correspondence*: Determine methods for informing faculty and staff regarding students with specific needs (how and what to relay in terms of information)
- *Letting students on campus know about students with disabilities*: Establish methods for informing the general student body regarding students with specific needs (how and what to relay in terms of information)
- *Communication*: Review cross-organization and inter-departmental communication channels
- *Student Support*: Form official administrative committees or support groups for advising and pre-determine staff and coordinator roles working with students with visual impairments within the institution
- *Correspondence*: Pre-determine means of relaying vital information regarding classes, academics, and campus life to students with visual impairments
- *Submission of Documentation and Official Forms*: Establish means of handing

in forms digitally (or having staff members write on a student's behalf in cases where a paper-based form is necessary)

- *Access to the University Library and Databases:* Offer support and training for Internet and database searching and determine ways to help students with visual impairments navigate the library facilities
- *Support Office:* Consider the establishment of a Support Office specific to meeting the needs of students with visual impairments
- *Purchase and obtain hardware and software for assistive technologies:* Items such as braille printers/braille embossers, refreshable braille displays, screen reading software and applications, tablets, and Magnifiers
- *Support and Information Accessibility:* Provide a TA, determine the seating arrangement of individuals in a support role, and discuss what type of task the person supporting the student will engage in (e.g., reading text out loud, explaining visual information being presented, describing what is happening concurrently in class), and provide an electronic form of lecture notes and textbook contents
- *Student volunteers:* Recruit, train, and incorporate student volunteers to support students with visually impaired students (includes scheduling and navigating from one classroom or building to another)
- *Guidance tile blocks for the visually impaired:* Obtain funding and set up the appropriate number of tiles necessary for campus navigation
- *Elevators:* Make sure elevator floor buttons are marked in braille and provide audio guides
- *Accessibility to the Cafeteria and Campus Shops:* Ensure students with visual impairments have accessibility to these types of campus facilities
- *Guide dogs:* Consider granting permission for service dogs to accompany students on campus or in classes

4. Other Considerations

- *Orientation and navigational training:* Provide opportunities for both assisted navigation and individual navigation of the campus and eliminate any physical barriers that pose a danger
- *Dormitories, Apartments, and Commuting to Campus:* Provide adequate support for finding appropriate housing and identify safe and efficient ways for coming to and leaving the campus

References

Amin, A.S., Sarnon, N., Akhir, N.M., Zakaria, S.M., & Badri, R.N. (2021). Main Challenges of Students with Visual Impairment at Higher Education Institutions.

International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10.

- Belova, T. (2017). Accessible Language: Foreign Language Teaching Strategies for Blind and Visually Impaired Students. <https://doi.org/10.2991/ICADCE-17.2017.143>
- Blindness, O. C. F. D. A. (n.d.). *Understanding Vision Loss | The Outreach Center for Deafness and Blindness*. <https://deafandblindoutreach.org/understanding-vision-loss>
- Boeltzig-Brown, H. (2017). Disability and career services provision for students with disabilities at institutions of higher education in Japan: An overview of key legislation, policies, and practices. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30 (1), 61-81.
- Brooks, M. (2024, May 23-27). Reasonable Accommodation for Students with Disabilities in Japan: (A Language Program Administrator's Guide. [Conference Presentation]. ACCS 2024, The 14th Asian Conference on Cultural Studies, Tokyo, Japan. <https://accs.iafor.org/presentation/submission81256/>
- Corn, A.L., & Koenig, A.J. (2002). Literacy for Students with Low Vision: A Framework for Delivering Instruction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 305-321. <https://doi.org/10.1177/0145482x0209600503>
- Cox, P., & Dykes, M.K. (2001). Effective Classroom Adaptations for Students with Visual Impairments. *TEACHING Exceptional Children*, 33, 68-74. <https://doi.org/10.1177/004005990103300609>
- Czerwińska, K., & Piskorska, A. (2018). Cognitive functioning of a blind student in a foreign language classroom. *Forum Pedagogiczne*. <https://doi.org/10.21697/FP.2018.2.15>
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H.F., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84, 779-799.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 109-89.
- Japan Student Services Organization [JASSO]. (2006). Heisei Jyu-nana-nendo (2005 nendo) daigaku, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2005 Survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afidfile/2021/02/09/chosa05_houkoku_1.pdf
- Japan Student Services Organization [JASSO]. (2010). Heisei Nijyu-ni-nendo (2009 nendo) daigaku, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru

- gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2009 Survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2021/02/10/2010hokokusho_1.pdf
- Japan Student Services Organization [JASSO]. (2014a). Heisei Nijyu-roku-nendo (2013 nendo) daigaku, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2013 Survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2024/03/22/h26report.pdf
- Japan Student Services Organization [JASSO]. (2014b). Kyo-shoku no tame no shōgai gakusei shūgaku shien gaido (Heisei Nijyu-roku-nendo Kai-tei ban.) Manual for Academically Supporting Students with Disabilities, JASSO. https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/shogai_infomation/shien_guide/index.html#guide
- Japan Student Services Organization [JASSO]. (2018). Heisei Nijyu-kyuu-nendo (2017 nendo) daigaku, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2017 Survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2024/03/22/h29report_3.pdf
- Japan Student Services Organization [JASSO]. (2022). Reiwa Ni-nendo (2021 nendo) daigaku, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2021 Survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2022/08/17/2021_houkoku_2.pdf
- Japan Student Services Organization [JASSO]. (2023a). JASSO Outline 2023-24. https://www.jasso.go.jp/en/about/organization/_icsFiles/afieldfile/2023/09/05/jasso_outline2023-2024.pdf
- Japan Student Services Organization [JASSO]. (2023b). Reiwa Yo-nendo (2022 nendo) daigaku, tanki daigaku oyobi kōtō senmon gakkō ni okeru shōgai no aru gakusei no shūgaku shien ni kansuru jittai chōsa kekka hōkokusho [2022 Survey report on learning supports for students with disabilities in universities, junior colleges, and technical colleges]. https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/_icsFiles/afieldfile/2023/09/13/2022_houkoku3.pdf
- Khan, A., Khusro, S., & Alam, I. (2018). BlindSense: An Accessibility-inclusive Universal User Interface for Blind People. *Engineering, Technology & Applied Science Research*, 8, 2775-2784.
- Kondo, T., Takahashi, T., & Shirasawa, M. (2015). Recent progress and future chal-

- lenges in disability student services in Japan. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28 (4), 421-431.
- Kv, V., & Vijayalakshmi, P. (2020). Understanding definitions of visual impairment and functional vision. *Community Eye Health*, 33, S16-S17.
- Loiotile, R.E., Lane, C., Omaki, A., & Bedny, M. (2019). Enhanced performance on a sentence comprehension task in congenitally blind adults. *Language, Cognition and Neuroscience*, 35, 1010-1023. <https://doi.org/10.31234/osf.io/3vn4a>
- Luke, K. (2021). Twelve tips for designing an inclusive curriculum in medical education using Universal Design for Learning (UDL) principles. *MedEdPublish*, 10.
- Manar, M., Rochyadi, E., & Sunardi, M. (2018). A Case Study of Students with Visual Disabilities in Inclusive Higher Education. <https://doi.org/10.2991/indoeduc-18.2018.13>
- Matsuzaki, Y., Shibata, K. (2022) "Reasonable accommodation and information accessibility for students with disabilities in Japanese higher education" Alcantara, L., & Shinohara, Y. (Eds.). *Diversity and Inclusion in Japan: Issues in Business and Higher Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003299509>, 119-135.
- Özer, H.Z., & Cabaroğlu, N. (2018). Teaching Vocabulary to Visually Impaired EFL Learners: A Small-Scale Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47 (1), 151-163. <https://doi.org/10.14812/cuefd.379823>
- Piquette-Tomei, N. A., & Boulet, C. (2013). *Visual impediments to learning*. <https://opus.uleth.ca/handle/10133/4591>
- Ruddick, M., & Pryor, S. (2021). English language teaching faculty members' knowledge and awareness of special educational needs at universities in Japan: A qualitative study. *English as a Foreign Language International Journal*, 1 (3), 46-65. <https://doi.org/10.56498/822562021>
- Soumia, T., Kaouli, N., & Naoua, M. (2021). Challenges Faced by Visually Impaired Students in Writing with Lack of Assistive Technology. , 18(1), 345-354. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2021.18.1.26.345>
- Sullivan, D. (2022, October 19). Refreshable Braille Display: Types of RBD, How it Works and Why it Matters in Web Design - Allyant. *Allyant - Simple. Seamless. Accessibility*. <https://allyant.com/refreshable-braille-display-types-of-rbd-how-it-works-and-why-it-matters-in-web-design/>
- The University of Tokyo Office for Disability Equity*. (n.d.). <https://ds.adm.u-tokyo.ac.jp/en/receive-support/blind.html>
- Vervloed, M.P., Loijens, N.E., & Waller, S.E. (2014). Teaching the Meaning of Words to Children with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108, 433-38.
- Villalba, K. (2022). Learning to "see" again: Overcoming challenges while teaching English to visually-impaired students. *Studies in Technology Enhanced Learning*.

- Vision Impairment | Chapter 2: Definitions, Identification, and Professionals | Trinity University.* (n.d.). <https://www.trinity.edu/sites/students-vision-hearing-loss/vision-impairment/definitions-identification-professionals>
- Visual Impairments - Health Policy Institute.* (2019). Health Policy Institute. <https://hpi.georgetown.edu/visual/>
- World Health Organization, [WHO]. (2023). *Blindness and vision impairment.* <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Young, D., Schaefer, M. Y., & Lesley, J. (2019). Accommodating students with disabilities studying English as a foreign language. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32, 311-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236800.pdf>
- Young, D. (2020). Guide to Systematizing Support for Students with Disabilities in Postsecondary EFL. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 13, 26-42.

Shakespeare and Emotions: Hate and Anger

Akiko Ikeda

Abstract

While watching or reading the characters in the story, we naturally feel something to react emotionally. One of the key issues to understanding humanity is to be aware of emotions or feelings that cause human messiness. Then, certain readings help you understand human nature, and this should ultimately promote a better society and make life much more tolerable. You could consider looking at the works of Shakespeare for this. Described as “myriad minded,” Shakespeare created many kinds of characters who are imperfect and embody messy humanities. This paper explores the themes of Hate and Anger in two of his pieces: *The Tragedy of Othello, the Moor of Venice*, and *Richard III*. These iconic works serve as a lens through which to examine the depths of human emotions and the timeless relevance of Shakespeare’s storytelling. Each section begins with a brief history of each emotion since the concept has changed gradually. Then his work and characters will be examined through the lens of the emotion being addressed.

In the ever-evolving understanding of human emotions, the Oxford English Dictionary defines “emotion” as a potent feeling arising from circumstances, mood, or relationships with others, often distinguished from reasoning or knowledge. In modern Japanese slang, the term “emoi” is used by young people to express indescribable, overwhelming feelings, typically with a positive connotation. It’s the sensation one experiences when watching a sunset-painted sky, listening to a song with bittersweet lyrics, or, in my case, after immersing myself in the novels of Kazuo Ishiguro. It’s an emotion that defies definition, yet it’s undeniably moving. Emotions overlap. Their borders cannot always be delineated clearly. Karla McLaren says

emotions are our first language and suggests comparing our emotions to the ecology of bodies of water: Healthy lakes, streams, or oceans, being composed of organic materials, are never completely clear. Our emotions can be seen similarly as they embody anger, fear, sadness, grief, jealousy, envy, hatred, shame, joy, etc.¹⁾

Classical literature has stood the test of time and earned the label of “classics” largely due to its profound ability to evoke and capture human emotions. William Shakespeare (1564-1616), among the literary greats, is renowned for inventing the essence of humanity within his characters, unveiling their intricate inner lives. Seventeenth century female writer Margaret Cavendish, thought to be the one who wrote “the first critical essay ever to be published on Shakespeare,” praises him for creating “all Sorts of Persons, as one would think he had been Transformed into every one of those Persons he hath Described.”²⁾ Modern scholars Barbara Rosenwine and Ricardo Cristiani refer to Desdemona’s lines and Othello’s reaction as an example of showing complex human emotions,³⁾ while a well-known critic Harold Broom asserts that Shakespeare “invented the human,” reflected in the rich interior lives of his characters.⁴⁾ While watching or reading the characters in the story, we naturally feel something to react emotionally. One of the key issues to understanding humanity is to be aware of emotions or feelings that cause human messiness. In Japanese, the same kanji (感情) can be used for both “emotion” and “feeling”, but precisely speaking, different one would be applied: emotion (情動) and feeling (感情). Emotions can be more primal and natural to all humans regardless of culture, whereas feelings are more specific and may be more biased. For example, you can experience “anger” as an emotion through different feelings such as aggression, vengefulness, or frustration. This paper does not intend to focus on the difference, but mainly deals with emotions. Emotions can be a very personal matter, but I believe things must be personal at the beginning to reach the wider, public or society. Jungian psychologist Kawai Hayao once said studying yourself is learning human beings.⁵⁾ I believe certain readings help you understand human nature, and this should ultimately promote a better society and make life much more tolerable. You could consider looking at the works of Shake-

peare for this. Described as “myriad minded,”⁶⁾ Shakespeare created many kinds of characters who are imperfect and embody messy humanities.

Thanks to Asia University for providing me with a long-term foreign residency research period, during which I was able to conduct research and develop my idea to pick nine emotions and identify a Shakespearean character or play to represent each of these emotions.⁷⁾ This paper explores the themes of Hate and Anger in two of his pieces: *The Tragedy of Othello, the Moor in Venice*, and *Richard III*. These iconic works serve as a lens through which to examine the depths of human emotions and the timeless relevance of Shakespeare’s storytelling. Each section begins with a brief history of each emotion since the concept has changed gradually.⁸⁾ Then his work and characters will be examined through the lens of the emotion being addressed.

On Hate

Resentment is the strongest attachment. — John Bradshaw⁹⁾

Hatred is an emotion most humans are familiar with regardless of their cultural background. As children, we often learn to harbor negative emotions against others based on the way they look, talk, sound and even smell. Hatred is often fueled by stories we have heard, behaviors we have witnessed, or a fear of things and people who are different from us. Whatever the case, it is safe to say that most people are familiar with this emotion.

The word hate (n) finds its origin in Old English *hete* that means “hatred, spite, envy, malice, hostility,” coming from Proto-Germanic *hatis*. Its verb form *hatian* means to “regard with extreme ill-will, have a passionate aversion to treat as an enemy.”¹⁰⁾ Hate as an emotion has always been around. Fourth century B.C. Greek philosopher Diogenes the Cynic defined the emotion as “a growing or lasting desire or craving that it should go ill with somebody.”¹¹⁾ While most of the world’s holy scriptures, such as the Buddhist Dhammapada, the Christian New Testament, and the Islamic Koran, condemn Hatred,¹²⁾ it is almost impossible to conceive of a world without this emotion.

Meanwhile, Aristotle claimed that hatred was very different from emo-

tions such as Anger or Rage, a painful but “short-lived desire to inflict pain on an individual.” Whereas Hatred “was a more abstract concept, always felt towards groups of people or types.” Also, it is “incurable”, and we tend to wish that the person(s) in target “should cease to exist”, rather than hearing or arguing with him/her/them.¹³⁾ Then, Smith points out a crucial difference between Aristotle’s hatred and that of our times:

Aristotle believed hatred was an ethical emotion, one we are naturally predisposed to feel towards people who behave unjustly. “Everyone hates a thief and an informer,” was Aristotle’s example. It was for this reason that, according to Aristotle, hatred was not painful to experience. In fact, it left one with a rather pleasing feeling of moral superiority.¹⁴⁾

Smith also points out, ‘hate crime’ as currently used doesn’t respond to Aristotle’s definition of hatred.¹⁵⁾ One possible cause of hatred or prejudice could be in-group/out-group emotions.¹⁶⁾ We tend to favor in-group people who are similar to ourselves, feeling close and a sense of belonging while we are likely to disfavor out-group people with whom we feel distant and unfamiliar. Finding similarities gives us a sense of comfort or security, whereas those different from us leave us feeling unsettled or afraid. The strangeness could also prove appealing, but it also makes us cautious and afraid.

In the tragedy of Othello, Shakespeare leads us into the world of envy, jealousy, and hatred. As with all tragedies, the drama contains examples of hatred rooted in racism, ageism, and misunderstandings about cultural background. Othello is described as “Moor” because of his dark skin and because he is probably from North Africa, with customs and a different religion from those of the people of Venice.¹⁷⁾ In the story, Othello lives in Venice where he serves as a general in the Venetian army. His job is to sail around the Mediterranean to defend Venice and protect its commercial outposts. In addition, as an officer, he has to select and appoint other men to help him do his job. Most importantly, Othello has just married a Venetian woman named Desde-

mona despite her father's opposition.

From the beginning of the play, Iago, Othello's ensign, does not hide his intense hatred toward his Moorish general Othello.¹⁸⁾ There are several possible reasons we can assume why Iago hates Othello. The most obvious, because Iago was not made lieutenant, as Othello decided to promote Cassio instead. Another possible reason is because Emilia, Iago's wife, may be attracted to Othello. Or Iago himself may be attracted Desdemona. In the same context, Iago may have intensely envied Othello who has many qualities that he himself lacks. As Burton suggests, excessive envy could also turn into strong resentment or hatred.¹⁹⁾ After all, Othello is an exotic man, from a distant land with a much larger view of the world than Iago. In this sense, it is possible to assume that Iago's hatred is fueled by insecurity, or that Iago may have even admired Othello unconsciously. Love and hate are similar in being directed toward another person with strong attachment in the end. Throughout the play, we see many reasons Iago may have to harbor such strong resentment towards Othello, uttering the words, "I Hate the Moor"²⁰⁾ (1.3.367).

Iago says that his "hatred" is equal to something fixed in the heart (1.3.367), a feeling that causes determination to devise a plan for Othello's destruction. Driven by a desire for revenge, Iago waits for the right opportunity to destroy Othello. Having observed and examined Othello all the time, he notices Othello's weak spot or vulnerability. He knows how to manipulate Othello, fully aware that Othello trusts him, calling him "honest Iago." He approaches Othello and plants the seeds of doubt that turn into jealousy in Othello's mind. Iago tells Othello that it is possible that his wife Desdemona may be having an affair with Cassio. When Othello hears these stories, he becomes suspicious and then upset and madly jealous. Othello is caught in Iago's trap. Unfortunately, for Othello, he never finds out about the true nature of his worst enemy, Iago.

McLaren reminds us that hatred is perhaps the most intense form of anger. She describes hatred as an intense emotion much more "powerful than dislike."²¹⁾ Such intense emotions do not go away even when we leave the target physically. This may be one important feature we should acknowledge:

that when we hate someone or members of some group, we are unable to move on and live without constantly thinking about them. Instead, the target of our hatred stays in our minds, often leading us to become heavily emotionally involved, to the point that we can lose our mental balance. Discussing the subject of antisemitism, French philosopher Jean-Paul Sartre also explains that hatred is not a momentary feeling, but a state of mind, and this can become an obsession.²²⁾ People tend to spend tremendous time thinking or examining the object of their hatred. The fascination created by hatred leads many to develop a form of twisted adoration as described in the quote by John Bradshaw at the beginning of this chapter.

Sartre then suggests that such strong hatred can transform into a passionate cause, as seen among anti-Zionists. Generally speaking, feelings of hatred or certain feelings are rooted in facts. However, an anti-Zionist searches for facts to nurture their hatred. The order is reversed. They have chosen to live emotionally, not rationally. They don't like truth or rationality, which can be fragile or unstable. Reason makes them uneasy. They want a simple easy 'truth.' It is easy to feel 'settled' by simply deciding that 'they are bad.' You don't have to look for the truth, which may require more time and effort to learn. They choose to hate because it is a kind of faith.²³⁾ This can be applied to hate speech today as many suggest.²⁴⁾

On a related note, by the way, when we hate someone, we tend to think the target is separated from ourselves. As those of such ill nature are completely different from us, we can't accept them and hate them. However, in Jungian psychology, it is thought that you can find the feature of the target within yourself: the negative quality you perceive is actually a projection that lies within yourself. Such darker parts are called the shadow.²⁵⁾ This shadow includes values or a reality you cannot accept, the parts you have denied in yourself and refused to associate with unconsciously. You don't want to admit that you also have such qualities, or you cannot tolerate having them, so you channel those into the target and hate them, saying they are different from you.²⁶⁾

What if we apply this to Iago? Iago admits Othello has "a constant, loving, noble nature" (2.1.282), and he cannot endure him with such qualities.

So, these ‘negative’ feature Iago perceives might lie within himself as well. Or at least, those are qualities he may unconsciously yearn for. Another example would be when Iago calls Othello a “lusty Moor” (2.1.293) or with similar kinds of terms several times, so Iago himself could be ‘lusty’ in this context. The important point here is that the shadow separates from the conscious mind. It is the oppressed part, trapped in the unconsciousness.²⁷⁾ The shadow projects the parts you have not noticed within yourself, or the parts you want to hide within yourself unconsciously. So, if there is someone you hate without reasons (you think) or someone about whom you always speak negatively, this may be related to your shadow.²⁸⁾ Then, psychologically speaking, the act of continuing to harbor anger towards the target consumes your energy, which eats you up in the end. So, psychologists would generally advise you to accept your shadow or deal with it by acknowledging them consciously. However, Iago doesn’t bother to think of the reasons behind his hatred of Othello, or rather, he is so motivated by his hatred, which even seems to become his passion, as Sartre discussed with regard to the anti-Zionist.

As Iago asserts thus:

I hate the moor
 And it is thought abroad that ‘twixt my sheets’
 He has done my office. I know not if’t be true;
 Yet I, for mere suspicion in that kind,
 Will do as if for surety (1.3.392-396)

He needs neither truth nor reasons. “Mere suspicion” is enough to feed his hatred. He has chosen to hate Othello and he relentlessly pursues him until he breaks Othello down. Trapped in doubt and jealousy, Othello murders Desdemona and then, as if finishing up Iago’s plot, kills himself in the end.

On Anger

To be angry is to revenge the faults of others on ourselves.

— Alexander Pope²⁹⁾

As briefly mentioned in the previous section, anger is said to be shorter duration than hate. Then, does this make this emotion better than hate? Anger finds its roots in Middle English *anger*; “hostile attitude, ill will, surliness,” and Old Norse (Old Norwegian language) *angr*; “distress, grief, sorrow, affliction.” Anger is one of the basic human emotions and one of the Seven Deadly Sins in Christianity.³⁰⁾ Aristotle considers anger as the desire for revenge for a perceived slight, so it includes both pain and pleasure: you feel pain when you are insulted and pleasure when you take revenge. He accepts anger as a just reaction to social misbehavior that threatens the social order.³¹⁾ However, another philosopher Seneca, who put all his efforts into studying anger, rejects all types of anger as they are harmful. He sees anger as the “most hideous and frenzied of all the emotions.”³²⁾³³⁾

In Shakespeare’s era, Robert Burton saw it as “a mental perturbation” or “a short-lived form of madness,” which could lead to insanity with excess.³⁴⁾ Also, anger is thought to make spirits move fast and the heart heat up, which could be taken as preparation for revenge. Then, moderate anger is thought to be healthy to keep the natural heat in a body from a medical perspective.³⁵⁾ Nowadays, when you search for anger, you get lots of hits for “anger management”. Many currently consider anger a secondary emotion, which is incited by such primary emotions as fear or sadness. When the primary emotions go over the limit, it then manifests as a secondary emotion. In other words, you can always find primary emotions behind the anger.³⁶⁾ This section talks about anger in the context of Richard III.³⁷⁾

Thought to be written in 1592-93, *Richard III* is the last in a series of plays that depict the civil war in England, called the War of the Roses. The White Roses stand for the House of York to which Richard belongs. The Red Roses represent the House of Lancaster, with Henry, Earl of Richmond, the future Henry VII and the grandfather of Queen Elizabeth I who was a monarch in England at that time. Many feel that Shakespeare intended to

write this play to glorify the Tudor dynasty that her grandfather, the conqueror at the end of the play, started.³⁸⁾ As is commonly known that the victor of the war writes history, the details of Shakespeare's historical plays are not accurate, and *Richard III* is no exception. Richard III was neither as villainous nor deformed as Shakespeare depicted. What is extraordinary is that Shakespeare created an angry, frustrated, proud villain with an inferiority complex with whom we somehow tend to sympathize.

Richard has always been discontent, unhappy, and angry with the world. He thinks he has been treated unfairly and unequally his whole life. Especially now, after the war, ruled by his brother King Edward, a time of peace people enjoy, he feels he cannot fit in. From the very beginning, he proclaims he is "determined to prove a villain" (*RIII* 1.1.³⁹⁾30) and become a king himself through plotting. So, what does he do? First, he puts his elder brother Clarence in prison and has assassins kill him. After the ill eldest brother King Edward dies as Richard wished, he first becomes the guardian of his young nephews. He soon ascends to the throne to become King Richard III, has his nephews held in the Tower of London, and later has them murdered in secret. He also executes some followers based on false charges. Even his closest ally, the Duke of Buckingham, who leaves his side eventually, is later captured and executed. Moreover, Richard murders his wife Anne and tries to marry his niece, a daughter of his late brother Edward, Elizabeth, to secure his status. His whole action could be seen as an appetite for power, but at the same time, as his taking revenge on society or the people around him.

Richard says he doesn't feel ordinary human emotions, such as pity, love, or fear, (*Henry, Part3* VI 5.6.68); however, he often refers to love, and each time he claims that the word does not fit him as if persuading himself. At the same time, he is always angry and frustrated with the world around him. But what's behind Richard's anger? What are the primary emotions behind it? Ekman suggests that rejection by a loved one or disappointment in a person whom we care about deeply can produce anger.⁴⁰⁾ Richard loves no one and no one loves him. Even his mother, the Duchess of York, detests him. The key reason for her ill treatment could be Richard's physical appearance.

Richard's appearance is a deformed and shapeless mass as he describes himself: his arm is shrunk, a disgusting mountain is in his back, and his legs have different size. (*Henry VI, Part3* 3.2.172-183) When Richard quarrels with someone, he always receives insults referring his physical appearance: "lump of foul deformity," "hedgehog," "dog," etc. (*RIII.* 1.2.57; 1.2.102; 1.3. 215), and even his mother calls him "toad." (*RIII.* 4.4.145) In the era Shakespeare lived, people considered physical deformity as representing one's inner state.⁴¹⁾ This is why Richard's enemies insult him calling all the evil names they can think of without hesitation. Relevantly, Greenblatt points out that Shakespeare does not deny this belief of the time, but also leaves another possible interpretation of Richard's mental state. This finds its roots in the attitude of his mother and society towards his body.⁴²⁾ Richard remembers how his mother often recalls the difficulty of giving birth to him.⁴³⁾ The cruelest words of his mother are uttered when Richard meets her for the last time before going to the battlefields:

Thou cam'st on earth to make the earth my hell.
 A grievous burden was thy birth to me;
 Tetchy and wayward was thy infancy;
 Thy schooldays frightful, desperate, wild, and furious;
 Thy prime of manhood daring, bold, and venturous;
 Thy age confirmed, proud, subtle, sly, and bloody,
 More mild, but ye more harmful ---kind in hatred,
 What comfortable hour canst thou name
 That ever graced me with thy company? (*RIII* 4.4.167-175)

Richard doesn't want to hear anymore, but the Duchess continues and finishes her speech by cursing him:

Either thou wilt die by God's just ordinance
 Ere from this war thou turn a conqueror,
 Or I with grief and extreme age shall perish
 And nevermore behold thy face again.

...

Bloody thou art, bloody will be thy end;
Shame serves thy life and doth thy death attend (*RIII* 4.4. 184-196).

That's quite a curse placed on Richard! The Duchess assumes that Richard killed her other son and grandchildren, so her resentment towards him is understandable. However, we can also assume that she couldn't have loved him right after giving birth from what she said earlier.

Speaking of his appearance, Richard uses it as an excuse for his anger and brutality, saying "since God in heaven has shaped my body in such way, let hell make my mind deformed to match my body."⁴⁴⁾ Psychologist Sigmund Freud (1856-1939) interprets Richard's argument as self-reasoning: "I may do wrong myself, since wrong has been done me."⁴⁵⁾ Davis then expands Freud's interpretation and applies it to us:

Richard is an enormously magnified representation of something we can all discover in ourselves. We all think we have reason to reproach nature and our destiny for congenital and infantile disadvantages: we all demand reparation for early wounds to our narcissism, our self-love. Why did not nature give us the golden curls of Balder or the strength of Siegfried or the lofty brow of genius or the noble profile or aristocracy? Why were we born in a middle-class dwelling instead of a royal palace?⁴⁶⁾
⁴⁷⁾
⁴⁸⁾

As Davis suggests, most of us are not satisfied with who we are, maybe not only in our early age, but through adolescence when we care about our appearance most. For some people, this continues into older age, but we generally try and learn to accept ourselves. However, it never happens for Richard. He feels injustice and unfairness from the world so strongly and is so frustrated and angry. This is in fact the source of his powerful character. In the end, Henry Tudor raises an army to oppose Richard and they fight at Bosworth. The night before the battle, both Richard and Henry have dreams where Richard is cursed by all of the victims he had put to death while Henry is blessed by them.⁴⁹⁾ At the battle, Henry kills Richard and eventually mar-

ries Elizabeth.

In psychology today, Richard, insulted by everyone and loved by no one, must have learned to use his anger and power to get things done his way from an early age. When he was sad, scared, or afraid, he must have gotten angry and become violent to deny or shake off his insecurity. *Richard III* is the second longest play after *Hamlet*, due to Richard's many monologues. We as an audience or reader get a glimpse of what's in his mind that helps us understand him more than anyone else in the play. Therefore, no matter how cruel Richard is, we are unable to avoid feeling pity for him, as well as being fascinated by his boldness based on his anger.

This paper explored the complexities of hate and anger in examining the intricate character of Iago and Richard III in two of Shakespeare's timeless works. Iago's ominous silence after his last declaration, "Demand me nothing. What you know, you know/ From this time forth I never will speak word" (5.2.300-301), leaves enigmatic glimpses into the depth of his emotions. Meanwhile, Richard disappears from sight with his desperate last cry on the battlefield, "A horse! A horse! My kingdom for a horse!" (5.5.12). We are left without explicit reasons for Iago's intense hatred for Othello or Richard's seething anger, leaving us for speculation. What remains undeniably clear is the sheer intensity of these emotions, directed at their target, the world, or perhaps even at themselves.

Both characters, despite their villainous deeds, wield a certain fascination. Within their malevolence lies a reflection of emotions we all know to some extent. Hate and anger, universal in essence, find unique expressions in each narrative. Iago and Richard serve as potent examples of how classical literature explores the intricacies of human emotions, painting a striking portrait of these negative sentiments. Beyond their personal narratives, these emotions reverberate, prompting reflection on their implications for readers and society at large. Through such literary exploration, we not only comprehend the multifaced human experience but also contemplate the profound impact of these emotions on our own lives and the world around us.

Notes

- 1) Karla McLaren. *The Language of Emotions*. 2010. pp. 387-391.
- 2) Margaret Cavendish. "Sociable letter," *Women Reading Shakespeare, 1660-1900*, edited by Ann Thompson and Sasha Roberts. p. 12.
- 3) Barbara H. Rosenwein and Ricardo Cristiani. *What is the History of Emotions?* 2018.
- 4) Harold Broom. *Shakespeare: The Invention of the Human*. Riverside Books. 1999.
- 5) Hayao Kawai. "Hirakareta Identity," Zen Kenkyujo Kiyo (29), Nisshin: Aichigakuin University Zen Kenkyujo, 2000, pp. 1-19.
- 6) Honigman, E. *Myriad-minded Shakespeare: Essays on the Tragedies, The Problem Plays and Shakespeare The Man*. Palgrave Macmillan. 1997.
- 7) This paper is a part of the results produced through the Asia University Overseas Research Grant 2022. I would like to express my sincere appreciation to Asia University for providing me with a long-term foreign residency research period.
- 8) In early modern England, where Shakespeare thrived, the emphasis was primarily on the physiological response when studying emotions, whereas contemporary psychology dissects emotions into three components: subjective experience, physiological response, and behavioral response.
- 9) John Bradshaw. Cited in Karla McLaren (2010). *The Language of Emotions*. p. 218.
- 10) hate (n.) *Online Etymology Dictionary*. (<https://www.etymonline.com/word/hate>)
- 11) Diogenes, cited in "How Hate Works," by Patrick J. Kiger. <https://science.How-stuffworks.com/life/hate2.htm> .accessed 23 March 2023.
- 12) Ibid.
- 13) Tiffany Watt Smith (2015). 'Hatred' *The Book of Human Emotions: an Encyclopedia of Feeling from Anger to Wanderlust*. p. 132.
- 14) Smith, p. 133.
- 15) Ibid.
- 16) Marilyn B. Brewer. 'Psychology of Prejudice: Ingroup Love or Outgroup Hate?' *Journal of Social Issues*, vol. 55, no. 3, 1999, pp. 429-444.
- 17) Othello never names his birthplace in the play. We assume in Shakespeare's time, 'Moors' were from North Africa, but they could have also come from the Middle East and Turkey.
- 18) However, Iago hides his nature or feelings from Othello as is called "honest Iago."
- 19) Neel Burton. *Heaven & Hell*. Kindle Edition. Acheron Press. 2015, p. 59.
- 20) All citations from *Othello* are from *Othello* (Arden Shakespeare Second series) Ed. E.A.J. Honigmann, intro. Ayanna Thompson. 2016.

- 21) McLaren, p. 221.
- 22) Jean-Paul Sartre. Trans. Ando Shinya. *Yudaya Jin (The Jews)* Iwanami shorten, 1954. (E-book, 2019) pp. 15-17.
- 23) Ibid.
- 24) Anderson, Luvell and Michael Barnes, "Hate Speech", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta & Uri Nodelman, Fall 2023. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/hate-speech/>; Sakki, Inari, "Contested meanings and uses of hate speech", *The Psychologist*, ed. The British Psychological Society, June 23, 2023. <https://www.bps.org.uk/psychologist/contested-meanings-and-uses-hate-speech>; Shinichiro Okada. *Akui no Shinrigaku (Psychology of Malice)*, Chuko shinsho, 2016.
- 25) C.G. Jung (1951). *Aion*. pp. 8-10.
- 26) This issue can be discussed in relation to 'persona' that is the social mask you wear to interrelate with your context, reflecting the role you are playing. So, in order to protect your 'good persona', you put the things you consider bad to the target.
- 27) Jung, p. 9.
- 28) McLaren. "Attacks from within: Shedding some light on the Shadow," pp. 216-222.; Kage. (shadow) Rinsho Shinrigaku Yogo Jiten (Clinical Psychology Encyclopedia) rinnsyou.com
- 29) Alexander Pope Quotes. (n.d.). BrainyQuote.com. Retrieved February 8, 2023 from BrainyQuote.com (https://www.brainyquote.com/quotes/alexander_pope_159990).
- 30) anger (n.) *Online Etymology Dictionary*. (<https://www.etymonline.com/word/anger>)
- 31) Paul Ekman. *Emotions Revealed: Understanding Faces and Feelings*. Phoenix e-book, 2012.
- 32) Anger can be defined as the inordinate and uncontrolled feeling of hatred and wrath, which is one of the sins.
- 33) Aristotle, cited in *Discourses of Anger in the Early Modern Period*, edited by Karl A. E. Enenkel, and Anita Traninger. pp. 2-3.
- 34) Seneca as cited in Robert A.F. Thurman, *Anger: The Seven Deadly Sins*. NY: Oxford University Press, 2006. p. 41.
- 35) Elena Carrera. "The uses of anger in medical and early modern medicine." *The History of Emotions Blog*. June 26, 2012. (<https://emotionsblog.history.qmul.ac.uk/2012/06/the-uses-of-anger-in-medieval-and-early-modern-medicine/>)
- 36) Ibid.
- 37) "Anger: A secondary emotion," *CReducation.org* (https://creducation.net/resources/anger_management/anger__a_secondary_emotion.html); Inokawa and others, 2016, pp. 97-104.

- 38) “Synopsis of Richard III,” *Shakespeare Theatre Company*.
- 39) All citations from *King Richard III* are from *King Richard III* (Arden Shakespeare Third Series), ed. James R. Siemon, 2009.
- 40) Ekman, p. 106.
- 41) Greenblatt, p. 45.
- 42) Ibid.
- 43) *Henry VI, Part 3* 3. 5.6.
- 44) since the heavens have shaped my body so,/Let hell make crooked my mind to answer it (*HVI* 5.6.78-79)
- 45) Sigmund Freud, *Character and Culture*. Philip Rieff ed., 1963, pp.158-62, cited from Lennard J. Davis, “Bending over Backwards,” p. 101.
- 46) A son of Odin and god of the summer sun in Scandinavian mythology. Beautiful and just, he was the favorite of the gods.
- 47) A legendary Germanic hero who killed a dragon.
- 48) Davis, p. 101.
- 49) The ghosts of his victims curse him saying “despair and die.”

Works Cited

- Anderson, Luvell and Michael Barnes, “Hate Speech”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta & Uri Nodelman, Fall 2023. <https://plato.stanford.edu/entries/hate-speech/> accessed 7 Nov. 2022.
- “Anger (n.)” *Online Etymology Dictionary*, <https://www.etymonline.com/word/anger> accessed 23 Dec. 2022.
- “Anger: A secondary emotion,” *CReducation.org*. https://creducation.net/resources/anger_management/anger__a_secondary_emotion.html accessed 20 Dec. 2022.
- Aristotle, cited in *Discourses of Anger in the Early Modern Period*, ed. Karl A. E. Enenkel, and Anita Traninger. eds. *Intersections: Interdisciplinary Studies in Early Modern Culture* 40. Leiden: Brill, 2015. pp. 2-3.
- Bradshaw, John. cited in Karla McLaren. *The Language of Emotions*. 2010, P. 218.
- Brewer, Marilyn B. ‘Psychology of Prejudice: Ingroup Love or Outgroup Hate?’ *Journal of Social Issues*, vol.55, no.3. 1999, pp. 429-444.
- Broom, Harold. *Shakespeare: The Invention of the Human*. Riverside Books, 1999.
- Burton, Neel. *Heaven & Hell: The Psychology of the Emotions*. Acheron Press, 2020. (E-book, 2020)
- Carrera, Elena. “The uses of anger in medical and early modern medicine.” *The History of Emotions Blog*. June 26, 2012. <https://emotionsblog.history.qmul.ac.uk/2012/06/the-uses-of-anger-in-medieval-and-early-modern-medicine/> accessed 16 Aug. 2022.
- Davis, Lennard J. “Bending over Backwards,” ed. Linda Hamilton Krieger. *Backlash Against the ADA: Reinterpreting Disability Rights*. University of Michigan Press,

- 2003 (E-book), pp. 98-121.
- Diogenes. Cited in “How Hate Works,” by Patrick J. Kiger. <https://science.Howstuff-works.com/life/hate2.htm>. accessed 7 July 2022.
- Ekman, Paul. *Emotions Revealed: Understanding Faces and Feelings*. Phoenix, 2012. (E-book)
- Freud, Sigmund. *Character and Culture*. Philip Rieff ed., 1963, 158-62, cited from Lennard J. Davis. “Bending over Backwards.” P. 101.
- Greenblatt, Stephen. *Tyrant: Shakespeare on Power*. Vintage Digital, 2018. (E-book)
- “Hate (n.)” *Online Etymology Dictionary*, <https://www.etymonline.com/word/hate> accessed 1 Dec. 2022.
- Honigmann, E.A.J. *Myriad-minded Shakespeare: Essays on the Tragedies, The Problem Plays and Shakespeare The Man*. Palgrave Macmillan, 1997.
- Inokawa, Yuka. Masahiro Yamaguchi and Shintaro Yukawa. “The relationship between secondary emotions arising from the suppression of emotions and mental health or adjustment,” *Japanese Journal of Research on Emotions*. 2016, vol.23 (3), pp. 97-104.
- Jung, Carl Gustav. *Aion: Research into the Phenomenology of Self*. Trans. R.F.C. Hull. 2nd Ed. Routledge, 1954.
- “Kage (shadow).” *Rinsho Shinrigaku Yogo Jiten* (Clinical Psychology Encyclopedia). <http://rinnsyou.com/> accessed 3 Dec. 2022.
- Kawai, Hayao. “Hirakareta Identity,” *Zen Kenkyujo Kiyo* (29), Nisshin: Aichigakuin University Zen Kenkyujo, 2000, pp. 1-19.
- McLaren, Karla. *The Language of Emotions*. Sounds True Publishing, 2010. (E-book)
- Okada, Shinichiro. *Akui no Shinrigaku (Psychology of Malice)*. Chuko shinsho, 2016.
- Pope, Alexander. *Quotes*. (n.d.). *BrainyQuote.com*. https://www.brainyquote.com/quotes/alexander_pope_159990. accessed 8 February 2023
- Rosenwein, Barbra H. and Ricardo Cristiani. *What is the History of Emotions?* Polity, 2018.
- Sakki, Inari, “Contested meanings and uses of hate speech”, *The Psychologist*, ed. The British Psychological Society, June 23, 2023. <https://www.bps.org.uk/psychologist/contested-meanings-and-uses-hate-speech> accessed 16 Aug. 2022.
- Sartre, Jean-Paul. Trans. Ando Shinya. Yudaya Jin (The Jews) Iwanami shoten, 2019. (E-book)
- Seneca, cited in Robert A.F. Thurman. *Anger: The Seven Deadly Sins*. Oxford UP, 2006. P. 41.
- Shakespeare, William. *Othello*. Arden Shakespeare Second series. ed. E.A.J. Honigmann, intro. Ayanna Thompson. 2016.
- . *King Henry VI, Part3*. Arden Shakespeare Third Series. ed. John D. Cox and Eric Rasmussen. 2001.
- . *King Richard III*. Arden Shakespeare Third Series. ed. James R. Siemon. 2009.

Smith, Tiffany W. 'Hatred,' *The Book of Human Emotions: An Encyclopedia of Feeling from Anger to Wanderlust*. Wellcome Collection, 2015. (E-book)

"Synopsis of Richard III," *Shakespeare Theatre Company*. https://www.shakespearetheatre.org/_pdf/first_folio/folio_richardiii_about.pdf. accessed 10 Jan. 2023.

18 世紀の日独における「博物誌表象」の比較

— ケンペルのドイツ語版『日本誌』(1777-1779) と

『和漢三才図会』(1712) を中心に —

馬 場 浩 平

Vergleich zwischen den Repräsentationen der Naturgeschichten
in Japan und Deutschland im 18. Jahrhundert im Hinblick auf
Engelbert Kaempfers Geschichte und Beschreibung von Japan
(1777-1779) und Ryouan Terajimas Wakan Sansai Zue (1712)

Kohei Baba

Abstract

Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der Repräsentation von ‚Naturgeschichte‘ in verschiedenen Textgattungen in Deutschland und Japan während des 18. Jahrhunderts. Vom historischen Standpunkt aus betrachtet, war in Europa des 18. Jahrhunderts die ‚Naturgeschichte‘ ein Diskurs, der in ‚Wunderkammern‘ und ‚Enzyklopädien‘ visualisiert wurde. Den Diskurs der Naturgeschichte erkennt man allerdings auch in den damaligen gelehrten Reiseberichten. In dem Japan-Reisebericht *Geschichte und Beschreibung von Japan* (1777-1779), den der deutsche Naturforscher Engelbert Kaempfer verfasste und Christian Wilhelm Dohm herausgab und veröffentlichte, ist die Naturgeschichte Japans in Bildtafeln und Erläuterungen. Dabei ist es erstaunlich, dass Kaempfer auch die mythischen Tiere wie ‚Drache‘ und ‚Kirin‘ in seinem Reisebericht vorstellt. Er gesteht jedoch, dass sich diese mythischen Tiere ausschließlich in japanischen Büchern, wie Tekisai Nakamuras *Kinmo zui* (1666) und Ryouan Terajimas *Wakan Sansai Zue* (1712), finden lassen. Auch diese von Kaempfer genannten japanischen Bild-Enzyklopädien enthalten interessante naturgeschichtliche Darstellungen. Es lässt sich also zusammenfassen, dass sich im 18. Jahrhundert die ‚Naturgeschichte‘ als ein gemeinsamer Diskurs sowohl in Deutschland als auch in Japan si-

multan verwirklichte. Um den Diskurs der ‚Naturgeschichte‘ zu veranschaulichen, wird in der vorliegenden Untersuchung versucht, Kaempfers *Geschichte und Beschreibung von Japan* mit Ryouan Terajimas *Wakan Sansai Zue* zu vergleichen.

1. はじめに

18世紀のドイツと日本において、「博物誌」は共通の言説であつた。¹⁾ 本稿では、この仮説の解明のために18世紀におけるドイツの旅行記と日本の百科事典の「博物誌表象」を比較していく。「博物誌」とは、元来「動物、植物、鉱物、地質、気象、天文など、自然界の事物・現象を総合的に記述した書物の標題」²⁾のことだが、「表象」という概念は「再現」という意味で用いられるのが通例である。³⁾

本稿における「表象」概念はドイツの思想家エルンスト・カッシーラー (Ernst Cassirer, 1874-1945) による「表象」の定義に根差している。カッシーラーによれば、人間が自然を認識して心に映る印象は「心象」となり、「観念」へと至る。ドイツ語で「観念」は *Vorstellung* というが、これは同時に「表象」をも意味する。人間は「観念」を通じて知覚した自然を再現するが、その再現された観念は「言語・宗教・芸術」という形式によって現実の文化となる。この文化として実現した人工の形式（「象徴形式」）により、人間は自然から切り離されるが、同時に自然と新たな関係を構築することになる。この諸形式こそ人間の「表象行為」であるが、本稿の「博物誌表象」という概念もカッシーラーの「表象」概念と同様、実際の博物誌の標本ではなく、観照者が動植物や事物を観察し書物上で博物誌の分類に基づいて視覚化・言語化した図像や注釈のことを指している。⁴⁾

本稿で扱う考察対象は主に二つある。第一に日本を遍歴したドイツの医師エンゲルベルト・ケンペル (Engelbert Kaempfer, 1651-1716) の日本旅行記『日本誌』を扱うが、特に1777年から1779年にわたってドイツの啓蒙主義思想家のクリスティアン・ヴィルヘルム・ドーム (Christian Wilhelm von Dohm, 1751-1820) によって編集・出版されたドイツ語版『日本誌』

(*Geschichte und Beschreibung von Japan*, 1777-1779) (以下、ドーム版『日本誌』と呼ぶ)を考察対象とする。また、もう一つの考察対象は、1712年の日本において、漢方医の寺島良安が編纂した絵入り百科事典『和漢三才図会』である。

この二つの考察対象の間には、「日本」に関する著作という以外にはほとんど何も接点がない。ケンペルの『日本誌』は旅行記という書物のジャンルであるが、良安の『和漢三才図会』は百科事典であるため、参考図書として分類した方が適切である。しかし、これら二つの考察対象は、各々が誕生した言語圏やテキストジャンルが異なるにもかかわらず、「博物誌」という言説で通底している。そのため、本稿では、「『博物誌』は西洋と東洋に共通した18世紀特有のディスコースである」、という視点から、このケンペルのドーム版『日本誌』と寺島良安の『和漢三才図会』を比較し、二つのテキストで表象された「日本の博物誌」の共通点と相違点を明らかにすることを主眼としている。

2. エンゲルベルト・ケンペルと『日本誌』について

エンゲルベルト・ケンペルは1651年にドイツ北部のレムゴーという町で聖ニコライ教会の牧師の息子として生まれた。ケンペルは生まれ故郷で歴史学や博物学を学んだ後、ケーニヒスベルクで医学を修めた。1681年から1683年までスウェーデンのウプサラとストックホルムの大学でも博物学などの学識を深めることで自然学者としての研鑽を積んでいた頃、スウェーデン王カール11世(Karl XI, 1655-1697)に随行するという機会に恵まれ、ペルシアの宮廷との通商関係の深化とロシアの帝室との通商関係を承認させることに尽力した。1684年、ペルシアの首都イスファハンにおいて東洋に関する見識を深めたいという好奇心が芽生えたのか、ケンペルはスウェーデンの外交使節団からも脱退し、1688年にはオランダ東インド会社の本拠地バタビア(現在のインドネシア)で医師として就職した。彼はそこで知り合った数少ないドイツの医師アンドレアス・クライヤーか

ら日本の文化や生活について学んだと言われている。それからケンペルは、1690年に長崎の出島から日本に入国し、オランダ商館医師としての職を得た。長崎の出島で知り合ったオランダ通詞今村源右衛門（1671-1736）の助けもあり、ケンペルは当時の將軍徳川綱吉と謁見まで果たした後、1692年には日本から出国し、1693年にドイツへ帰国した⁶⁾。

ケンペルはロシア、ペルシア、インド半島部、ジャワや日本で見聞・蒐集した経験や文物を、彼が習得した医学、植物学、地理学、生物学、言語、歴史、宗教などの知見をもとに、1712年、ドイツのレムゴーにおいてラテン語による浩瀚な旅行記『廻国奇観』(*Amoenitates Exoticae*)（「図1」）を上梓したが、この書物に収録された日本に関する報告は「鎖国論」「製紙法」「鍼灸治療」「茶」などに限定されており、ケンペルが日本旅行中に記した手稿全体のほんの一部でしかなかった。そして、1716年にケンペルが疝痛という病でこの世を去った後、1725年、ケンペルの甥がこの博学的な自然学者の手稿や資料をイギリスに売り渡した。ケンペルの手稿や資料を買い取ったのは、英国の医師サー・ハンス・スローン（Sir Hans Sloane, 1660-1753）であった。スローンは自然学者でありかつ蒐集家としても有名であり、何よりイギリスの民間科学団体「王立協会」の一員でもあったため、1727年、同じく王立協会の会員であったスイス人の自然学者ヨハン・カスパー・ショイヒツァー（Johann Caspar Scheuchzer, 1702-1729）にケンペルの遺稿の英訳を委託した⁷⁾。ケンペルの死後11年を経て初めて、彼が日本旅行中に記した手稿全体はショイヒツァーの英訳と編集により、英語版『日本誌』（「図2」）として日の目を見るようになったのである。さらに、1729年にはオランダ語版『日本誌』が、その後1732年にはフランス語版『日本誌』が上梓された⁸⁾。1777年から1779年には、ドイツでドーム版『日本誌』が出版され、この時期に初めてドイツ語版『日本誌』が出版された。ドイツの哲学者イマヌエル・カントはこの時期のケンペルの日本に関する報告を参考にして、『自然地理学』（*Physiche Geographie*, 1802）の「日本」項目を記述している⁹⁾。それから2001年に、ヴォ

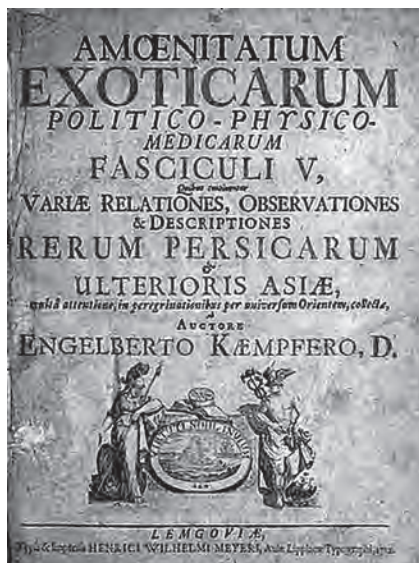


図1 ケンペル『廻国奇観』の表紙 (1712)

出典：Wikimedia Commons



図2 ケンペルの英語版『日本誌』の表紙 (1727)

出典：Wikimedia Commons

ルフガング・ミヒェルとバーレント・ヤン・ターウィールによって、ケンペルの日本滞在中の草稿とスケッチから編集された原点批評版『今日の日本』(Heutiges Japan)¹⁰⁾が上梓された。

このような『日本誌』の出版史からも分かる通り、18世紀前半において異国の旅行記が最初にその著者の母国語で出版されるということはまれであった¹¹⁾。当時、ヨーロッパにおける学者や知識人たちに共有されていた主流の学術言語はラテン語であったため、旅行記の読者はヨーロッパ全土に存在するというのが前提であった。その背景から、18世紀の非キリスト教圏に関する旅行記はラテン語で最初に出版されることが一般的であった¹²⁾。

様々な言語で編纂された『日本誌』の版がある中で、ドーム版『日本誌』は19世紀から20世紀初頭に至るドイツで浸透した「日本」言説を知

るための最重要文献として参照されていった。¹³⁾そのため約 150 年間のドイツで浸透した「日本」言説の大枠は、このドーム版『日本誌』によって形成されたといっても過言ではない。次章では、ドーム版『日本誌』第 1 巻における博物誌表象に関して扱う。

3. ドーム版『日本誌』第 1 巻 (1777) における博物誌表象

ケンペルのドーム版『日本誌』には、第 1 巻と第 2 巻があるが、1777 年に出版された第 1 巻には、「日本の地理」「日本人の起源」、日本における「気象」「鉱物」「資源」「動植物」、また「神々・神人・天皇・征夷大將軍の歴史」、さらに日本の「政治」「宗教」「儀礼」「儒教」に関して百科事典のような解説が主要な記述内容となっている。これに対し、1779 年の第 2 巻では、「長崎に関する説明」「日本におけるオランダの位置づけ」「オランダと中国との通商関係」「武士階級の解説」「江戸への参府旅行の経験」「道中の建築物・料理屋・宿屋の解説」「江戸城における徳川綱吉との謁見をめぐるエピソード」「江戸から長崎までの帰路」、そして補遺資料として、『廻国奇観』(1712) にラテン語で記載されている「日本の製紙法」「疝氣治療」「鍼術 (しんじゅつ)」「モグサ治療」「日本の茶」「龍涎香」に関する論文のドイツ語訳が掲載されている。

ドーム版『日本誌』第 1 巻にある「日本における動植物」の記述には、ドイツの大型百科事典『ツェードラー事典』第 8 巻 (1734) にある『異国の諸事物』項目の「鉱物界」「植物界」「動物界」という知覚形式を認めることができる。¹⁴⁾

まず目を引くのが、日本の自然界を記述する際でも、「鉱物」「植物」「動物」というカテゴリーで分類されている点であろう。「ケンペルのドーム版『日本誌』第 1 巻 (1777) にある自然界の分類表」(表 1) の「記述対象」に目を向けると、そこには『ツェードラー事典』第 8 巻の「異国の諸事物」項目に述べられていた「並外れて奇異であり、無名であり、また私たちの国の土地ではもともと産出されないもの」、つまりドイツでは産出

表1 ケンペルのドーム版『日本誌』第1巻(1777)にある自然界の分類表

自然界の部類	記述対象 ¹⁵⁾	
鉱物	金、銀、銅、鉄鉱石、真珠、石油、龍涎香、サンゴなど ¹⁶⁾	
植物	木	クワ、コウゾ、ウルシ、月桂樹、茶の木、山椒、イチジク、クリの木、梨の木、クルミの木、ブドウ、松、杉など ¹⁷⁾
	花	ツバキ、サツキ、シャクナゲ、カエデ、菊 (Matricaria)、ユリ、アサ、木綿、桐 ¹⁸⁾
	穀類	コメ、オオムギ、コムギ、大豆、小豆 ¹⁹⁾
	根菜類	カブ、ニンジン、カボチャ、コンニャク、ワラビ、レンコンなど ²⁰⁾
動物	「架空の動物」	「麒麟」(Kirin)、「騶虞 (すうぐ)」(Suugu)、「獬豸 (かいち)」(Kaitsu)、「蛟 (たつ)」(Tatsudria)、「螭 (たつまき)」(Tatsumaki)、「鳳凰」(Foo) ²¹⁾
	四足の野生動物と家畜	馬、牛、驢馬、騾馬など、犬、猫、野生の動物、鹿、兎など、鼠と二十日鼠、狐、百足、蛇、やまかがち、鶏、鶴、鷺、雁、鴨、雉 (きじ)、山鶏 (やまどり)、山鳩、鵲、杜鵑 (とけん) (Foken)、鸚 (みさご) (Misago)、鷗 (かもめ)、海鷗 (うみう)、雲雀 (ひばり)、鶯 ²²⁾
	昆虫	「蟬」(Sebi)、「金亀」 ²³⁾ 、「最も美しい虫 (玉虫)」 ²⁴⁾

されず、日本でのみ観察可能な動植物が中心的に記載されていることが分かる。

ケンペルは、自然の事物を紹介する際、「事物の形状・色彩・産出地」を記述しているが、事物の入手経路やその事物にまつわる逸話などのエピソードを併記することも多々あった。鉱物界にある「真珠」についてはこのように解説している。

真珠：この地で貝の珠 (Kainotamma) と呼ばれている真珠、いわ

ば〈二枚貝の宝石〉は、ときおり「西国」(さいこく Saikokf)の周辺地域でカキやフネガイという種類の貝類の中に見つかる。(…)その中でも最も立派で高貴な真珠は、アコヤガイという名前の小さく平らで密閉された二枚貝ないしはカキの中に存在する。この貝はペルシアの真珠貝とさほど変わらない形をしており、手のひらよりやや小さめで薄く、黒光りする外側の殻は脆いが、熟成していない貝殻の内部が真珠層の光沢で煌めいている。このアコヤガイ真珠はもっぱら薩摩近海や大村湾においてのみ採集可能である。(…)その地域で、私は人目につかない方法で非常に苦勞して、若干のアコヤガイ真珠を採集させた。この最も立派な種類の真珠の中には、(タカラガイの粉末で作った)日本の白粉をふりかけて小箱の中にしまっておくと、一粒か二粒の小珠(こだま)を²⁵⁾実らせ、それから三年後にその小珠が熟すと、親珠(おやだま)から離れ落ちるといような、奇妙な種類の真珠もあるというから驚きだ。

この「真珠」の記述において興味深いのは、客観的な真珠の産出地、形状、大きさ、色彩、そして入手経路や「白粉」に絡めた逸話を記している。また、「貝の珠」を、ドイツ語特有の単語で翻訳せず、敢えてアルファベット表記でそのまま Kainotamma と転写している点も注目に値する。ケンペルは自然の事物を記述する際、その事物の産出地や形状や大きさのような客観的な情報と日本伝来の逸話や日本語特有の表記をアルファベットで提示することで、西洋の学知体系では「説明不可能」な異文化表象を提示しているといえる。

このようなケンペル特有の異文化記述の中でも、その特異性が最も顕著に表れているのは、「表1」の動物界に分類されている「架空の動物」の記述だといえる。ケンペルは、日本の動物界の記述に以下のような前書きを添えている。

最初に日本国内の動物類に属する、日本人が中国人から受容した何種類かの架空の動物について言及してみよう。これら架空の動物は、もっぱら空想の産物として、書物の中にのみ見つかるが、自然においては見つからない。²⁶⁾

この記述で興味深いのは、自然学者ケンベルが、実際の自然界には存在せず、飽くまで「空想の産物」であり「書物の中」にしかないと認識している「架空の動物」を紹介している点である（「図3」）。上部の左から見ていくと、「獅子」「麒麟」「騊駼（すうと）」「獬豸（かいち）」「蛟（たつ）」「螭（たつまき）」「鳳凰」の図像が白を背景にして浮かぶように提示されている。しかも、上部の最も左側に位置する「獅子」のアルファベット表記が「Kirin」となっている点は奇異な印象を与える。この図版をケンベルの『日本誌』に最初に掲載したのは英語版『日本誌』（1727）を編



図3 「ケンベルのドーム版『日本誌』第1巻にある架空の動物の図（1777）

出典：Geschichte und Beschreibung von Japan. 1. Bd., Tab. IX.

集し出版したヨハン・カスパー・ショイヒツァーであるが、ショイヒツァーは明らかに日本のある原典をもとにこの「架空の動物」の図版を作っている。これは「書物の中にのみ見つかる」動物という、ケンペルの言及からも推察できるが、この「架空の動物」の典拠は、江戸の儒学者中村惕斎（なかむらてきさい）（1629-1702）が編集し 1666 年に出版した絵入りの類書『訓蒙図彙』である（「図4」）。

「類書」とは、3 世紀の中国で生まれた限りなく百科事典に近い「参考図書」のことである。²⁸⁾「図4」の図版が中村惕斎の『訓蒙図彙』に記載された「畜獣」領域の図像の一部である。動物界に関しては、『訓蒙図彙』の第 10 巻と第 11 巻に記載されているが、第 10 巻では「畜獣」「禽鳥」、第 11 巻では「龍魚」「蟲介」という項目に分類され、前述の「表1」で提示されたドーム版『日本誌』の動物界の区分とは著しく異なっている。本



図4 中村惕斎『訓蒙図彙』（第10巻）の「畜獣」分野の図像
出典：「国立国会図書館デジタルコレクション」

来なら、ツルやキジなどの鳥は『訓蒙図彙』では鳥類に相当する「禽鳥」の範疇に分類されているが、ドーム版『日本誌』では、それらの鳥たちが「四足の野生動物と家畜」という分類項目の中に属している。ツルやキジなどの鳥類が馬や蛇やムカデなどと同系列であるかのように分類されていることは、注目に値する。

図8の『訓蒙図彙』第10巻における神話の珍獣たちは、哺乳類に相当する「畜獣」の項目に分類されているが、ドーム版『日本誌』と異なるのは、「騶虞（すうぐ）」「獅子」「麒麟」「獬豸（かいち）」の4点だけが提示されている点である。ドーム版『日本誌』の「蛟（たつ）」（Tats dria）と「螭（たつまき）」（Tatsu maki）は『訓蒙図彙』における魚類や爬虫類の範疇「龍魚」（第11巻）に分類され、「鳳凰」（Foo）は鳥類に相当する「禽鳥」（第10巻）に記載されている。ドーム版『日本誌』では、この珍獣たちは「空想の産物」であり「書物の中」にのみ存在するという認識であるため、「架空の動物」という一つの小項目に分類されているわけである。ここに18世紀のドイツと日本における動物界の知覚形式の相違点が認められる。ドーム版『日本誌』では、ケンペルは「麒麟」について次のように解説している。

麒麟（Kirin）は、叙述にある通り四つ足で、胸郭からしなやかに後方へ突き出た枝角が翼のように生えている、脚の速い動物である。体は馬のようであり、脚と蹄は鹿の如くであり、首はあたかも龍を思わせるような姿をしている。麒麟は神聖な動物であるため、歩行の際、一匹の虫けらや草すらも踏みつぶさないように気遣う。麒麟が星空の特殊な力から生まれる時、人間社会に一人の聖人（Sesin）が誕生する兆しとみな²⁹⁾されている。

ケンペルは、この引用において、「麒麟」の形態とその「一匹の虫も踏みにじらない」という道徳的な性質を記述し、「麒麟」が人間社会におけ

る「聖人」出現の予兆であるという逸話を併記している。興味深い点は、ケンペルが日本滞在中に長崎の出島でも江戸城までの道中でも自然観察をしていたにもかかわらず、なぜか自然界に実在しない書物上の珍獣も自然界の分類の一端として提示している点であろう。このような記述行為は、ケンペルの後に日本に滞在することになるスウェーデンの自然学者カール・トゥーンベリにおいてもドイツの医学者フランツ・シーボルトにおいても実践されなかった。

ドーム版『日本誌』において提示された、「書物上にしかないイメージの博物誌表象」ともいえる視覚文化現象について理解を深めるために、フランスの思想家ミシェル・フーコーが18世紀の自然学に関して示した解釈は一考に値する。

そのため、おそらく「古典時代」における博物誌は生物学 (Biologie) として成立することができない。18世紀末に至るまで、実際生物ではなく、専ら動植物だけが存在していた。これら動植物は、この世界において、一つの、否、むしろいくつもの綱を、全ての事物との連続性の中で形成している。すなわち、生物について語り得るとき、それは、実体の一般的な配分という形で、専らある特徴について——言葉の分類学的な意味において——のみ、語り得るということなのである。その自然の事物は三つの綱に区分されることが習慣になっている。鉱物、これには、動きや感覚は認められず、成長が認められる。植物、これらは、成長でき、ある種の知覚を実践できる。動物、これらは自ら動くことのできるものである。³⁰⁾

このフーコーの指摘で特筆すべき点は、古代から18世紀末に至るヨーロッパにおいて、動植物の分類が三つの「綱」、つまり三分区 (「鉱物」「植物」「動物」) 以外に細密に区分されていない点であろう。いわばこの時期のヨーロッパにおける博物誌は、スウェーデンの博物学者カール・フォン・

リンネ（Carl von Linné, 1707-1778）が確立した近代的な分類学（「属」「目」「綱」などの階級による区分）のように事物や動植物を「種」に基づいた、「切断された個体」として分類せず、動植物から鉱物、そして人工物へと「連続している」という知覚形式（ディスクール）³¹⁾において、分類・命名していたといえる。ドーム版『日本誌』において、この「鉱物界」「植物界」「動物界」という区分は、「生物学」がまだ存在しない時代特有の知覚形式として、実際の動植物と書物上の「架空の動物たち」を連続させる機能を備えていたため、ケンペル以降に日本に滞在した博物学者には記述できなかった逸話が散見され、その結果、日本独特の文化を受容できる受け皿にもなっていたともいえる。しかし、フーコーの解釈だけでは、なぜドーム版『日本誌』において『訓蒙図彙』の神話上の動物たちが排除されないまま記述されているのか、という問いにはまだ完全に答えられていないように思われる。おそらくケンペルは、西洋の自然科学だけでは捉えられない日本特有の言説を知覚していたのではないかと考えられる。

この点についてさらに考察を深めるために、次章ではドイツから日本に視点を変えて、18世紀における日本の絵入り百科事典『和漢三才図会』を扱う。

4. 寺島良安『和漢三才図会』（1712）について

ケンペルがラテン語の旅行記『廻国奇観』をドイツのレムゴーで上梓した1712年頃、日本は将軍徳川家宣が治める江戸時代中期に入っていたが、日本初の絵入り百科事典といわれる『和漢三才図会』³²⁾が出版された。

この『和漢三才図会』を編纂した寺島良安については情報が少なく、1654年に生まれ、江戸中期の大阪で漢方医として活動していたといわれているが、確定的な出生や背景、また没年については不明なままである。2019年の楊亜麗氏の『和漢三才図会』に関する博士論文でも、良安の出自に関して「秋田生まれ」や「大阪生まれ」など、様々な学説を提示するに留めている。³³⁾

良安の『和漢三才図会』は、中国の明の時代（1368-1644）に活躍した学者であり詩人でもあった王圻（おうき、1530-1615）とその息子王思義が³⁴⁾1607年に上梓した類書『三才図会』を基盤に編纂された。この中国の『三才図会』や日本の『和漢三才図会』における「三才」という概念は、「天・地・人」という三つの領域にある事物に関しての解説という意味である。³⁵⁾中国の『三才図会』は、「天」部では「天文」類が4巻、「地」部では「地理」類が16巻、「人」部では「人物」類が14巻、「時令」が4巻、「宮室」が4巻、「器用」が12巻、「身体」が7巻、「衣服」が3巻、「人事」が10巻、「儀制」が8巻、「珍宝」が2巻、「文史」が4巻、「鳥獸」が6巻、「草木」が12巻から構成されており、その106巻にも及ぶ浩瀚な規模は東西といえども他のレファレンス書に類を見ない。

寺島良安も『和漢三才図会』の序文にあたる「自叙」で、「三才」に関して次のように述べている。

（…）医を業としようとするならば、上は天文を知り、下は地理を知り、中は人事を知らねばならぬ³⁶⁾。

良安の『和漢三才図会』は105巻から構成され、81冊におよぶ大規模な絵入り百科事典であるが、本稿では序文の「天文」（天）、「地理」（地）、「人事」（人）という範疇を基に、各項目を「表2」のように分類してみた。³⁷⁾

大項目の「天・地・人」から枝分かれされている小項目があまりに多岐に渡っているため、「人」の項目では最後はエトセトラとした。「天・地・人」の「天」項目では天体や天文や天象など、「人」項目では文化・芸術・技術・動植物、「地」項目では日本と中国の地理が記載されている。「天・地・人」は中国から日本に受け継がれた、17世紀から18世紀における世界を認識するための知覚形式であり、ディスクールであると言えるだろう。これは、18世紀ヨーロッパの「鉱物界」「植物界」「動物界」に分類される知覚形式とは異なる点である。

表2 寺島良安『和漢三才図会』（1712年頃）の各項目の分類表

自然界	小項目	記述対象
天	天部	【天体について】天、九重天、四方、仏説三十三天、天象、日、日食など
	天文	【星座について】二十八宿、角、房、虚など
	天象	【気象について】流星、雲、霞、雹、雷など
	時候類	【年中行事について】歳、年号、閏年、正月、誕生日、七夕など
	歴占類	【占星術について】時の干、十二支、五運、太陰など
	暦日神を含む	【陰陽五行について】正月、二月、三月、四月、五月、六月など
人	人倫類	【社会の身分・階層について】帝王、太子、親王、武士、農人など
	人類親族	【血縁関係を通じた人間関係について】男、女、翁、孫、父母など
	官位部	【京都朝廷の官職について】
	人倫之用	【結婚から埋葬まで】嫁娶（かじゅ）、媒妁（ばいしゃく）、男色、喪、葬礼など
	経路部	【内経医学について】五臓六腑、銅人形、肺、大腸、胃など
	支体部	【外科学について】頭、髪、鼻、舌、笑、胸、腹など
	異国人物	【漢字を用いる外国人】震旦（中国の異称）、朝鮮、琉球、交趾（ベトナム）など
	外夷人物	【漢字を用いない外国人】占城（チャンパー王国）、紅夷（西洋人）、阿蘭陀など
	芸芸・芸器	【天文、易、暦などに関する器具】芸芸、暦本、針、筆、紙、墨など
	芸能	【芸術・文化】詩、六儀、和歌、擲石、竹馬、独楽など
	楽器類	【楽器について】琴、三線、笛、鼓、鐘など
	兵器（防備類）	【防具】軍陣、盾、甲、肩甲（かたよろい）など
	兵器（征伐具）	【銃火器や刀剣】鉄砲、砲石、地雷、弓、刀、鞘など

人	刑罰	政事、賞罰、磔など
	漁獵具	網、釣など
	百工具	竹尺、玉尺、小刀など
	容飾具	水盆、鏡、剃刀、化粧など
	服玩具	笏、扇、要、傘など
	絹布類	錦、繡、綾など
	衣服類	衣裳、裾、襦、浴衣など
	冠帽類	冠、帽子、頭巾
	襪履（くつし とうず）類	靴、草履など
	庖厨（ほうち ゅう）類	釜、鍋、壺、鉢など
	家飾類	幕、帷、行李、燭台など
	車 駕（し ゃ が）類	車、輪、鞍など
	船橋類	船、舶、橋など
	農具類	鋤、鍬、箒、案山子、糞など
	女工具	機、木綿機、砧など
	畜類	豕（ぶた）、狗、牛、駱駝など
	獣類	麒麟、獅子、獬豸（かいち）、虎、象、狐など
	鼠類	鼠、水鼠、火鼠など
	Etc...	水禽類、竜蛇部、介貝部、魚類、蟲類など
地	山類	山、峯、谷など
	中華	中華、戦国、陳、江南図、後漢など
	日本	天神七代、地神五代、人皇、朝鮮国など

また、中国の『三才図会』と日本の『和漢三才図会』にある「図会」とは、「図像が一堂に会する」という意味だが、編纂者の王圻は、『三才図会』の「自序」において、「図像」に関して以下のように述べている。

図画所以成造化、助人倫、窮万変、側幽微、蓋甚哉。

(図画は造化を成し、人倫を助け、万変(ばんぺん)を窮め、幽微を測る
 所以にして、蓋し甚だしかな。³⁸⁾)

この王圻の告白について、楊垂麗は「王圻にとって、『図画』とは人間の倫理をたもち、宇宙の奥義を究明する重要な存在」であると解釈している。³⁹⁾この楊の解釈に従えば、『三才図会』における図像は、事物の分かりやすさだけを目的とせず、人間の正しい生き方を導き、かつ世界の構造や本質を究明するという特性があるといえる。この解釈をさらに深めるためには、将来的な『三才図会』研究を俟たねばならないものの、『三才図会』に通底する人間の「倫理」や「世界観」にまで通じる百科事典の構想に鑑みると、ケンペルのドーム版『日本誌』に掲載された図像は「写実性」を追求しているように思われる。次章で具体的な比較を試みる。

5. 『和漢三才図会』における博物誌表象

ケンペルのドーム版『日本誌』第2巻には、日本の「茶道具入れ」(「図5、図6」)が図像で掲載されている。左が茶道具入れの表側を、右がその裏側を示している。先述の「架空の動物たち」の図像と異なり、「茶道具入れ」の図像は限りなく実物の再現を目的とした写真のように描かれているが、その視覚対象は白い背景から切り取られ、ポツンと浮かんでいるような印象を受ける。ケンペルは、この日本の「茶道具入れ」について次のように言及している。

図Aと図Bは、青銅の取手、釘、留針のある、どこにでも携帯可能な装置を両面から提示したもののだが、図Aが表側を、図Bが裏側を図示している。この装置の扉以外の全ての部位は木製であり、漆で塗られている。⁴⁰⁾

この引用にある「装置」とは茶道具を携帯する茶箱のことであり、ケン



図5 「日本の茶道具入れ」の表側

ケンペルのドーム版『日本誌』第2巻
[1779]より

出典：Geschichte und Beschreibung von
Japan. 2. Bd., Tab. XXXIX.)

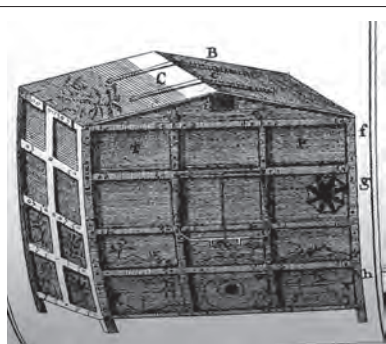


図6 「日本の茶道具入れ」の裏側

ケンペルのドーム版『日本誌』第2巻
[1779]より

出典：Geschichte und Beschreibung von
Japan. 2. Bd., Tab. XXXIX.)

ベルは、この茶箱の文化的背景ではなく、「青銅の取手、釘、留針」という茶箱を加工している素材や「漆」という装飾塗料に専ら注目している。日本の工芸の一種である茶箱という対象だけに眼差しを集中させる「西洋的な科学的凝視」(Western scientific gaze) ⁴¹⁾がここで実現しているといえる。

『和漢三才図会』では、「茶道具入れ」はないが、今日のおかもちや重箱に相当する「食盒(じきろう)」が「茶道具入れ」に似ているので、ここでは「食盒」について考察する。ドーム版『日本誌』の写実的な図像とは異なり、立体感のない記号のような平面的かつ簡素な図像が特徴的である。この「食盒」について、『和漢三才図会』では次のように記述されている。

思うに、「盒(さら、はこ、ふたもの、ごう)」とは俗にいう食籠(じきろう)である。小さいものは香盒(こうばこ)に用いる。大小さまざまで、描金絵(まきえ)、堆朱(ついしゅ)、青貝などの数品種がある。(…)近世のものは大へん精美である。三重にも四重にも積み重ね、餐餅酒肴などを提携するもので、舟で遠出したり野遊びしたりする際

は、行厨（こうちゅう）・提盒（ていごう）⁴²⁾は必ず用いる器である。

この記述で興味深いのは、ドーム版『日本誌』では、「茶道具入れ」に関して専ら素材や塗料を中心に記述されているのに対し、『和漢三才図会』における「食盒」の解説は、その用途に重点が置かれている点であろう。中国の『三才図会』を編纂した「王圻にとって、『図画』とは人間の倫理をたもち、宇宙の奥義を究明する重要な存在」であるという解釈が思い起こされる。「宇宙の奥義」についてはまだ判然としない点が多いが、人間の正しい生き方である「人間の倫理」としての機能は、この『和漢三才図会』の「食盒」の用途の解説で推測できる。

この日本における独特な視覚文化について、イギリスの日本学者タイモン・スクリーチは『大江戸視覚革命』という著作で次のように説明している。

（日本人の視覚は）見える対象を、既に学びとったものの網の中に引きこみ、目に見えるもののまわりに即座に連想の輪をつくることで、これら可視の事物に意味を与えていくのである。⁴³⁾

日本の視覚文化では、視覚対象は過去に学んだ経験と知識に結び付けられ、対象そのものよりも、その用途や文化的背景と関係づけられながら、

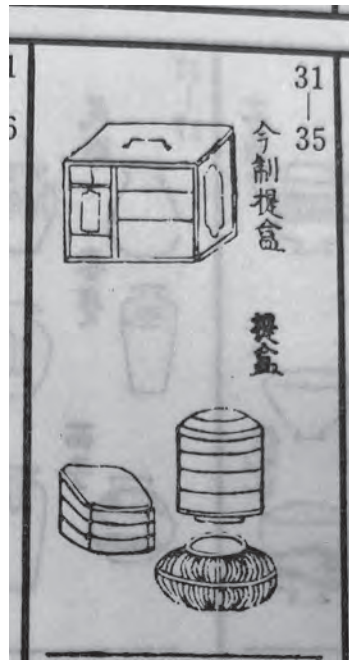


図7 「食盒」の図（寺島良安『和漢三才図会』〔1712〕）

出典：『日本庶民生活史料集成第28巻 一和漢三才図会1』1980、458頁

その意味が説明される。「食盒」についても、その語源や類似した器具についての言及を通じて、連想を深めているように思われる。

この日本的な逸話や用途や意味を連想させる視覚的身振りは、先述のドーム版『日本誌』で提示されていた「架空の動物」である「麒麟」についても適合するといえる。

「図8」は、『和漢三才図会』に掲載された「麒麟」の図であるが、『訓蒙図彙』第10巻の「麒麟」の図像(図7)とほぼ同じである。この「麒麟」に関して、『和漢三才図会』では次のような注釈がある。



図8 「麒麟」の図

出典：『日本庶民生活史料集成第28巻一和漢三才図会1』1980、525頁

『本草綱目』に、麒麟は瑞（めでたい）獣で、麕（くじか）の身体に牛の尾、馬の蹄をもっている。身体は五彩（いついろ）で腹の下は黄色である。高さは一丈二尺、蹄は円く、角は一つである。音声（なきごえ）は鐘呂（しょうりょ）（楽の音律）と一致し、行動は規矩（きはん）に合致し、遊ぶには必ず地を舐び、その場所を熟知したあとでそこにいる。生きた虫をふまず、生きた草をふまず、群居せず、仲間とともに行動することもない。陷穽（おとしあな）におちることもなく、羅網（あみ）にかかることもない。王者の政治が仁にかなえば必ず姿をあらわす、とある。⁴⁴⁾

上記の記述で興味深いのは、中国の明時代の医師である李時珍（1518-1593）が編纂しその死から三年後に上梓された類書『本草綱目』（1596）の解説から「麒麟」について記述されている点であろう。『本草綱目』の根幹となる

中国発祥の本草学は、人間の健康維持や病気の治癒のために薬草や鉱物などを蒐集し、それらの蒐集した動植物と鉱物の生態や形態や生産地などを記述する学問の事である。本草学の理念に関してはほとんど西洋の博物学のそれと共通しているものの、一点だけ異なるのは、本草学ではその蒐集した事物の土地の伝承や民話まで聞き取ることまでが目的とされている点だ。⁴⁵⁾この中国の『本草学』は、日本に1604年ごろに伝来されて以来、『訓蒙図彙』や『和漢三才図会』の思想的基盤にもなっていた。⁴⁶⁾『和漢三才図会』における「麒麟」の項目では、その特性描写として、麒麟が3.6メートルほどの高さで色彩、蹄の形状と角の数や鳴き声の特徴が記されているが、その他に「模範的な行動様式」として「生きた虫」や「生きた草」を踏まないで遊ぶという独特な習性も叙述されている。ケンペルの「麒麟」に関する解説では、麒麟の出現が「人間社会における聖人出現の吉兆」とされていたが、『和漢三才図会』の注釈では、「王者の政治」が道徳的に優れていれば「麒麟」がその姿を現すと述べている点に『日本誌』との相違点が認められる。ケンペルがドーム版『日本誌』において、このような「麒麟」に関連する「連想の輪」としての逸話を無視せずに記述している理由は、ヨーロッパでは説明できない、「本草学」独特の博物誌言説を西洋の読者に伝えたいという意図があったからではなかろうか。

この日本的な視覚文化に対し、スクリーチは西洋の客観的な視覚認識について、以下のように定義している。

ここでいう「凝視」とは、眼差しを固定することを暗に示している。つまり、「凝視」とは、対象をその周囲にあるものから切り取って見ることであり、科学的であることであり、解体と選別を行う注視であり、諸対象に没入することであり、その諸対象を自律的な個別の視覚対象に分解することであり、そしてそれらの背後にある文化的な足枷を除去することだ。「西洋の科学的凝視」は綿密に客観化する観察に根ざしていた。⁴⁷⁾

この定義において興味深いのは、あたかも手術の執刀医が患者の切り開いた身体から内臓だけを取り出すように、「西洋の科学的凝視」という身振りが異国の事物をその関連する文化的背景から完全に切り取り、その事物の特性を微視的な視点で「個別の視覚対象」へとさらに分解していくことだと認識している点であろう。ドーム版『日本誌』における「図5、6」の「茶道具入れ」の図像も、白地に浮遊するような印象を与えるのは、この文化的背景が除去された視覚対象だけをじっくり見入る「西洋の科学的凝視」に根差した行為だといえる。

6. おわりに

本稿では、ケンペルのドイツ語版『日本誌』と寺島良安の『和漢三才図会』を中心に18世紀の日独における博物誌表象を比較してきたが、ケンペルは、日本の動植物と鉱物を記述するにあたり、「科学的凝視」に根差した客観的な認識と並んで、日本の逸話も盛り込んでいた。それは、中国の「本草学」に裏打ちされた日本の類書『訓蒙図彙』や絵入り百科事典『和漢三才図会』に記載された逸話から断片的に引用していたものであった。このような客観的な科学と非科学的な逸話を同時に記述する身振りは、ケンペル以降のトゥンベリーやシーボルトのような研究旅行者たちには見られない記述行為であった。キリスト教徒でありながらも博物学者であったケンペルは、実際に生存する動物のみならず、書物上にもみ記載された「架空の動物」も旅行記『日本誌』に盛り込むことで、非キリスト教圏である極東の国日本で独自に形成された博物学を西洋の読者に紹介しようとした。すなわち、ケンペルという人物は、「西洋の科学的凝視」というあり方と日本特有の「連想の輪」に関連付けられた視覚文化のはざまで、その偏見なき眼差しをいかに発揮した稀有な博物学者であったといえる。

注

- 1) 「言説」(ディスクール)という概念はフランスの思想家ミシェル・フーコー

(Michel Foucault, 1926–1984) の著作『言葉と物』(*Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines*, 1966) に由来している。フーコーは古代、中世、近世、近代、現代の各時代に浸透する価値体系を「言説」と呼んでいるが、その核となる共有された科学的認識のことを「エピステーメー」と定義している。フーコーによればエピステーメーは、「ある文化の言語、諸々の知覚規準、交流、諸々の技術、諸々の価値、実践の序列を支配する根本的な文化コード」である。Vgl. Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge*. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1974, S. 22.

- 2) 山口雅弘「博物誌」[『日本大百科事典(ニッポニカ)』(小学館). JapanKnowledge.
<https://japanknowledge-com.asia.idm.oclc.org/lib/display/?lid=1001000182941>
(参照 2024 年 6 月 11 日)
- 3) 「表象」はラテン語で *repraesentatio*、つまり「ふたたび (re-) 現前せしめること (*praesentatio*)」という意味である。(坂部恵「表象」[『日本大百科事典〈ニッポニカ〉』〈小学館〉. JapanKnowledge. を参照。<https://japanknowledge-com.asia.idm.oclc.org/lib/display/?lid=1001000194171> (参照 2024 年 6 月 11 日))
- 4) Ernst Cassirer: Der Gegenstand der Kulturwissenschaft. In: *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Mit einem Anhang: Naturalistische und humanistische Begründung der Kulturphilosophie*. Hamburg (Felix Meiner) 2011, S. 27–29.
- 5) Wolfgang Michel: Johann Caspar Scheuchzer (1702–1729) und die Herausgabe der *History of Japan*. In: *Asiatische Studien. Zeitschrift der Schweizerischen Asiengesellschaft. Études Asiatiques. Revue de la Société Suisse – Asie*. LXIV/1/2010. Bern 2010, S. 115.
- 6) Christian Wilhelm Dohm: Einleitung des Herausgebers. In: *Geschichte und Beschreibung von Japan*. 1. Bd. (wie Anm. 14), S. XV–XXXIII.
- 7) Hanno Beck: Einführung zum Neudruck. In: *Geschichte und Beschreibung von Japan*. 1. Bd. Hrsg. v. Christian Wilhelm Dohm. Unveränderter Neudruck des 1777–1779 im Verlag der Meyerschen Buchhandlung in Lemgo erschienenen Originalwerks. Mit einer Einführung von Hanno Beck, Stuttgart (F. A. Brockhaus) 1964, S. I–II.
- 8) Ebd.
- 9) Helmuth von Glasenapp: Anhang: Kants Quellen. In: *Kant und die Religionen des Ostens*. Hrsg. v. Helmuth von Glasenapp. Kitzingen-Main (Holzner

Verlag) 1954, S. 116-118.

- 10) Wolfgang Michel: engelbert-kaempfer-bibliography (2000-2012). In: *History of cultural contacts Europe - East Asia*. <https://wolfgangmichel.web.fc2.com/serv/ek/eklit/lit2000.html> (2024.6.13).
- 11) Jürgen Osterhammel: *Die Entzauberung Asiens Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert*. München (C. H. Beck) 2010, S. 187/192-193.
- 12) Ebd.
- 13) Japan: In: *Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände*. 7. Aufl., 5. Bd., Leipzig (F. A. Brockhaus) 1827, S. 701.
- 14) 『ツエードラー事典』第8巻の「異国の諸事物」(Exotica Peregrina) 項目には、次のように記述されている。「(…) 異国の諸事物という概念は、全て次のようなものに対し命名されている。つまり本国では並外れて奇異であり、無名であり、また本国の土地ではもともと産出されないもののことである。つまり、動物界では異国の動物のことであり、そこに属するのはライオン、トラ、ゾウ、サイ (…) である。鉱物界には、東洋の宝石、珊瑚などが属する。植物界には、全ての異郷の植物、つまり栄光蘭、アオノリュウゼツラン (…) が属する。」(Exotica Peregrina: In: *Grosse vollständige Universal-Lexicon Aller Wissenschaften und Künste*, 8. Bd., Halle und Leipzig (Johann Heinrich Zedler) 1734, S. 2342.)
- 15) 本稿のドーム版『日本誌』における原文の動植物名の和訳には、以下の文献を参照した。エンゲルベルト・ケンペル (今井正訳) 『日本誌—日本の歴史と紀行』上巻 (霞ヶ関出版株式会社) 1973、236-251 頁。
- 16) Engelbert Kaempfer: *Geschichte und Beschreibung von Japan*. 1. Bd. (wie Anm. 7), S. 123-128.
- 17) Ebd. S. 129-134.
- 18) Ebd. S. 134-136.
- 19) Ebd. S. 136-137.
- 20) Ebd. S. 137-138.
- 21) Ebd. S. 139-140.
- 22) Ebd. S. 141-147.
- 23) 今井は、訳注で、「金亀」は訓読すれば「こがね」だが、ドーム版『日本誌』の第10図 (Tab. X.) で「金亀」の文字に併記された Fan mio のルビに従った旨と述べている。Vgl. ケンペル (今井正訳)、前掲書 (上)、251 頁。
- 24) Engelbert Kaempfer (wie Anm. 7), S. 148-149.

- 25) Engelbert Kaempfer (wie Anm. 7), S. 126-127. なお和訳の際に、以下の文献も参照した。ケンペル（今井正訳）、前掲書（上）、223-224 頁。
- 26) Engelbert Keampfer (wie Anm. 7), S. 139.
- 27) Michel (wie Anm. 5), S. 124.
- 28) Marc Winter, Enzyklopädien im chinesischen Kulturraum – die leishu. Gigantismus und materiell manifestierter Machtanspruch in der chinesischen Tradition, In: *Allgemeinwissen und Gesellschaft*. Hrsg. von Paul Michel und Madeleine Herren und Martin Rüesch. Aachen (Shaker Verlag) 2007, S. 145.
- 29) Engelbert Kaempfer (wie Anm. 7), S. 139. なお和訳の際に、以下の文献も参照した。ケンペル（今井正訳）、前掲書（上）、236 頁。
- 30) Michel Foucault, *Die Ordnung der Dinge*, Aus dem Französischen von Ulrich Köppen, Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1974, S. 207.
- 31) 例えば前述の驚異の陳列室「ヴンダーカンマー」では、四大元素に根差した動植物と人工物の分類がなされていた。オーストリアのインスブルックにあるアンブラス城の下宮に設営された兵器庫には、占星術の天井画があるが、四大元素を司るローマ神話の神々が天井画の四方の隅に描かれている。そこには世界の調和が表象され、かつ「神話から自然、そして人工物（科学技術）へと移ろう」という言説も同時に反映されている。例えば火の神ウルカヌスが「火」や「錬金術・武器」を象徴し、地の神テラが「土」や「鉱物」を象徴し、大気の神ユノーが「気象・時間」や「歴史・古代彫塑」を象徴し、水の神ネプチューンが「水」や「真珠・貝殻」を象徴しているように。（小宮正安『愉悦の蒐集—ヴンダーカンマーの謎』〔集英社新書ヴィジュアル版〕2007／原研二『グロテスクの部屋』〔作品社〕1996 を参照）。
- 32) 楊亜麗『「和漢三才図会」の出典研究—『本草綱目』『本朝食鑑』との比較を中心に—』（大東文化大学・博士論文）（2019 年）。
- 33) 前掲書、2 頁。
- 34) 前掲書、19 頁。
- 35) 前掲書、20 頁。
- 36) 寺島良安（島田勇雄・竹島淳夫・樋口元巳訳注）『和漢三才図会 1—東洋文庫 447』（平凡社）1985、9 頁。
- 37) この分類表の作成のために、次の文献を参照した。谷川健一（編集委員代表）、寺島良安（著）、遠藤鎮雄（編）『日本庶民生活史料集成第 28 卷—和漢三才図会 1』（三一書房）1980／谷川健一（編集委員代表）、寺島良安（著）、遠藤鎮雄（編）『日本庶民生活史料集成第 29 卷—和漢三才図会 2』（三一書房）1980。
- 38) 楊亜麗、前掲書、20 頁。

- 39) 同上。
- 40) Engelbert Kaempfer: *Geschichte und Beschreibung von Japan*. 2. Bd. Hrsg v. Christian Wilhelm Dohm. Unveränderter Neudruck des 1777-1779 im Verlag der Meyerschen Buchhandlung in Lemgo erschienenen Originalwerk. Mit einer Einführung von Hanno Beck, Stuttgart (F. A. Brockhaus Komm.-Gesch., GmbH.) 1964, S. 459.
- 41) タイモン・スクリーチ (田中優子・高山宏訳) 『大江戸視覚革命—十八世紀日本の西洋科学と民衆文化』(作品社) 1998、10 頁。
- 42) 寺島良安 (島田勇雄・竹島淳夫・樋口元巳訳注) 『和漢三才図会 5—東洋文庫 462』(平凡社) 1986、226 頁。
- 43) スクリーチ (田中優子・高山宏訳)、前掲書、10 頁。
- 44) 寺島良安 (島田勇雄・竹島淳夫・樋口元巳訳注) 『和漢三才図会 6—東洋文庫 466』(平凡社) 1987、44 頁。
- 45) 杉本つとむ 『江戸の博物者たち』(講談社) 2006、20-21 頁。
- 46) 楊亜麗、前掲書、46 頁。
- 47) Timon Screech: *The Lens within the Heart. The Western Scientific Gaze and Popular Imagery in Later Edo Japan*, London; New York (Routledge) 2017, S. 2.

Challenges and Benefits of Implementing Readability Formulas in Japanese Universities

Joshua Trued

Abstract

Various measures of readability were initially created to aid educators in selecting texts appropriate for students. While readability formulas are primarily utilized in EFL reading to evaluate the appropriateness of books for students at specific grade levels or age groups, they can also serve as tools for identifying key EFL text features. The primary objective of this study is to introduce readers to the most commonly employed readability formulas in a Japanese university context and present both the advantages and pitfalls of their utilization. The goal here is to provide readers with an understanding of the historical context of these formulas, but also their limitations based on findings from various studies.

Introduction

The mastery of English as a Foreign Language (EFL) has become a critical skill for individuals across the planet. This may be due to the fact that English is the predominant language in terms of usage, being spoken by native and non-native speakers (Eberhard et al., 2024). As EFL learners navigate the linguistic complexities of English, one of the challenges they encounter is the comprehension of written materials. Even for native speakers, the acquisition of reading skills is frequently challenging (Pezzino et al., 2019). Reading is among the skills most regularly assessed, with the primary objective being comprehension (Collins, & Lindstrom, 2021).

Graded readers, commonly found at many school libraries, are a good example of the advantage of matching a reader's skill with a text of

appropriate difficulty. They have several benefits in the classroom, such as improving reading skills, sparking interest in learning, and fostering motivation for reading (Kris, 2020; Trang, 2022). Graded readers, where typically a lower grade will signify a higher degree of readability, are a result of mathematical formulas known as readability indexes. While multiple definitions of readability exist, notable figures in the literature, Dale and Chall (1949, p.3), have defined it as, “The sum total (including all the interactions) of all those elements within a given piece of printed material that affect the success a group of readers have with it.

The success is the extent to which they understand it, read it at an optimal speed, and find it interesting.” These are beneficial because when readers are paired with texts of adequate difficulty, it creates the potential for improvement in reading skills (Wolfe et al., 1998).

However, is the methodology used to grade texts valid in an EFL context? This issue has generated considerable interest and debate among educators, linguists, and researchers since at least the 1950s (DuBay, 2004), leading to the development of various methods to assess and enhance readability. This paper aims to provide an overview and evaluation of the most utilized readability formulas, and to show how such formulas may be employed to enhance readability within a Japanese university context.

Readability Initiatives: Past and Present

Early Initiatives

The development of statistical formulas that measure the ease of understanding a piece of text marked a significant achievement in the field of studying the comprehensibility of written content. These mathematical tools were devised with the specific purpose of offering a systematic approach for educators, curriculum developers, and linguists to effectively gauge and evaluate the level of complexity found within written texts. The modern history of readability formulas can be traced back to the early 20th century. Throughout the years, numerous scholars and researchers have made valuable contributions to their advancement and refinement. It is

interesting to note that since the 1940s, a multitude of models have been developed, resulting in the creation of hundreds of distinct formulas (Benjamin, 2012).

In the early 1920s, the field of readability assessment began to take shape with the work of scholars such as L. A. Sherman, who came to the conclusion that English sentences were getting shorter compared to previous decades, which showed how statistical analysis could be applied to the English language (Sherman, 1893). The first modern readability formula was likely one constructed by Lively and Pressey in 1923 as a response to the publication of the first English language high-frequency word list by Thorndike in 1921. Lively and Pressey used Thorndike's high frequency word list to calculate the difficulty range of words within a given text (Dubay, 2007). These early efforts laid the groundwork for the subsequent development of mainstream readability formulas, such as the Flesch-Kincaid Formula (Chall, 1996; McClure, 1987). The Flesch-Kincaid Formula test rates text on a scale from 0 to 100 with higher scores indicating easier readability, while the Flesch-Kincaid Grade Level test estimates the US educational grade level necessary to comprehend a text. These formulas continue to be widely used in various contexts, including government agencies and educational institutions. Other commonly used readability formulas in the field of education include: the Flesch-Reading Ease, Gunning Fog Index, Coleman-Liau Index, and the Simple Measure of Gobbledygook. Additionally, there exist other indexes primarily used in the fields of business, law, government, and publishing, etc. (Fry, 1987).

Modern Methods

It is important to note that while here processing speed is mentioned, Richards et al. (1992), does not classify reading time as a factor. In practical terms, the majority of readability studies and formulas primarily concentrate on readability as an assessment of text comprehension rather than processing speed (Kate et al., 2010). Formulas that measure readability are useful to educators because they allow them to match their students with text of an appropriate difficulty, thus allowing them to increase salient comprehension

while decreasing reading errors, as well as maximize the amount of time that a student will continue to read a given text (Fry, 1987).

A readability index typically works by examining certain measurable elements within a segment of a given text and applying a simple mathematical formula. Numerous readability formulas exist, but a majority of them have 2 or 3 predictive factors, which usually pertain to criteria related to word difficulty and sentence length (Brinton, 1958). For example, in the case of the Flesch Reading Ease, the formula examines the total words, total sentences, and total syllables of a given text. The vocabulary factor is thought to have the greatest influence on readability, while sentence length would follow (Crossley et al., 2008). Many of the most frequent words in English are also very short. The recurrence of a select few high-frequency words in spoken and written English is thought to be the result of Zipf’s Principle of Least Effort (Zipf, 2013), which states that there is a tendency of language users to use fewer words which in turn become increasingly shorter over time. This affects readability because shorter words are deemed easier to read due to more rapid word recognition (Crossley et al., 2008). An example of one of the most widely used

Flesch Reading Ease Readability Formula
$206.835 - 1.015x \text{ (words/sentences)} - 84.6x \text{ (syllables/words)}$

readability formulas follows (Flesch, 1948):

Using the above formula, one is left with a score which they can use to refer to a chart that will indicate a predicted reading level based off of the US grading system. Results range from 0 to 100 with a lower number indicating difficulty. A score of 70 indicates that the text would be generally appropriate for adult audiences. Other formulas are extremely similar to this both in terms of what and how they measure. An example of a difference would be that the Gunning Fog Index, another widely used readability formula, uses “complex words” in place of “syllables” (Gunning, 1952). The resulting value will fall between 6 and 17, wherein 6 signifies the 6th grade at a US level school, and 17 indicates college graduates. To show how

these two indexes might compare, the first paragraph of this paper has been analyzed. The Gunning Fog Index gives this text a score of 16, which would equate to the level of a college senior. On the other hand, the Flesch Reading Ease score is 38.91, which means the text would be appropriate for a college student. As can be seen here, there are small differences in their results based on the differing equations that they employ.

$$0.4(\text{average sentence length} + \text{percentage of words with three or more syllables})$$

Although the task of tallying sentences, words, syllables, and other linguistic units may initially appear laborious, in the modern era, a large plethora of readability indexes can be accessed via the internet (see figure 1 for an example).

Figure 1 The Gunning Fog Index

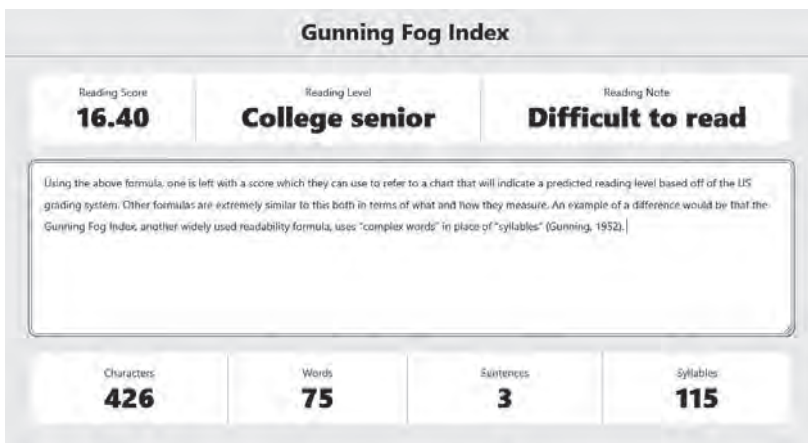


Figure 2

Advantages of Readability Formulas

Ease of Use

While one may assume that textbooks used in class will have the proper reading difficulty, research (as well as experience) has suggested that this is not always the case (Abdollahi-Guilani, 2022). Educators would benefit

from the capability to evaluate the comprehensibility not only of the primary instructional materials they utilize, but also the supplementary resources that they may require for instructional purposes. After all, the task of providing students with texts that are easily understandable and appropriately suited to their individual abilities poses a challenge for educators (Crossley et al., 2008). Thankfully, even many of the traditional readability indexes can be utilized via the internet by just copying and pasting text, thus eliminating the need for time-consuming manual input. Any instructor that has access to Microsoft Word can easily check the Flesch Reading Ease and Flesch-Kincaid Grade Level of text on a document. This can be done by turning on the feature in settings, and then running a simple spelling and grammar check (see figure 2). One does not have to engage in the laborious task of manually tallying the number of words within each sentence, syllables within each word, and so forth. Even the newer, more complex indexes (discussed later in this paper) which go beyond superficial lexical features do so using software which is able to calculate in seconds.

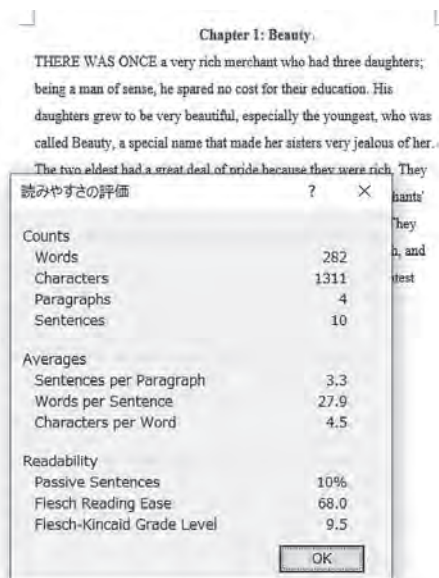


Figure 2

Complexity of Assessment

Modern readability analyzers make use of multiple traditional indexes, but additionally analyze components such as lexical, grammatical, semantic, and discourse features (Kotani et al., 2011). Traditional readability indexes, which only take into account some aspect of word difficulty and sentence length, used in conjunction with more modern analytical tools greatly assist one's ability to match students with an appropriate text. The use of newer indexes are able to evaluate aspects of readability that would be exceedingly challenging without the aid of analytical software. Despite these recent advancements, there is still room for improvement. While many linguistic features can be detected by modern language processing tools, there are still limitations as well as technological errors that may introduce problems (Kotani et al., 2011). As these tools develop, their accuracy can only improve.

The natural language processing Coh-Metrix Tool, employed by Crossley et al. (2008), can be utilized to examine the cohesion and textual issues across various phases of language discourse and theoretical assessment, and will provide recommendations based off of its analysis (<https://soletlab.asu.edu/coh-metrix/>). This tool has also been used to examine the difficulty level of EFL college students' writing, including lexical, syntactic, and cohesion levels, as well as readability in the form of the Flesch-Kincaid Grade Level. This can be done by calculating word frequency information, the uniformity of sentence constructions, clauses per sentence, and overlapping vocabulary (Crossley et al., 2008). For an example of the output created by the Coh-Metrix tool, see figure 4. According to Crossley et al., the tool “integrates semantic lexicons, pattern classifiers, part-of-speech taggers, syntactic parsers, shallow semantic interpreters, and other components” (2008, p. 480). Traditional readability indexes are unable to incorporate these various factors into their calculations because doing so would make them excessively complex to the extent that they would be rendered impractical and ineffective. Furthermore, according to its authors, the Coh-Metrix tool has a higher accuracy than other indexes (Crossley et al., 2008). According to this tool, the first paragraph of this paper has a

Flesch-Kincaid grade level of 13, suggesting that it would be appropriate for skilled readers. Furthermore, the tool states that the paragraph has low narrativity, syntactic simplicity, and average word concreteness, referential cohesion, and deep cohesion.

Disadvantages of Readability Formulas:

Statistical Validity

In terms of statistical validity, many of the traditional readability formulas exhibit a number of limitations. One notable constraint is their use of a solitary numerical value to estimate the complexity of a text, without conveying any information about the specific linguistic characteristics that influence reading comprehension (Thomas, 2018). Furthermore, the correlations between the complexity scores of widely used quantitative text tools, such as the Lexile Framework and the Flesch-Kincaid Grade-Level formula, and measured difficulties of criterion passages are only moderately high, suggesting that these tools may lack adequate validity for their current uses (Cunningham et al., 2018). Second, readability formulas are predominantly based on only two variables (word length/frequency and sentence length), which may not be appropriate predictors of language difficulty, leading to criticism from reading researchers (Lenzner, 2013). After all, measuring how comprehensible a text is based primarily on sentence length and word features overlooks the impact of how the text is structured, the discourse topic, the purpose of the text, and many other factors (Davison & Kantor, 1982). These limitations underscore the importance of exercising caution when utilizing readability formulas to guide instructional decisions, and emphasize the need to consider additional factors when evaluating the complexity of a text. Determining the ability of students to perform the desired tasks with a text, given its readability level, relies heavily on learning objectives and prior experience in utilizing texts of comparable difficulty. Consider the following two examples: “The fisherman went fishing because he was hungry” and “The fisherman went fishing. He was hungry.” While the later sentence would be deemed more

readable according to most indexes due to having shorter sentences, the sentence loses its ability to show the causal relationship between the actions which take place. In this way, explicit information can be lost when longer sentences, which may contain more clauses, are split into separate sentences (Vilhjálmssdóttir, 2017). Conjunctions possess the potential to produce a beneficial impact on the ability of children to grasp sentences containing causal connections (Irwin, 1980).

Predictive of Difficulty Only

Some may feel tempted to use readability formulas in order to create their own text for their target audience. However, changes made to a text which would often increase its readability score will often lead to a decrease in the comprehensibility. Conversely, changes made to a text in order to make it more comprehensible will usually lower its readability score (Davison & Kantor, 1982). Many formula creators have issued warnings about the utilization of these formulas as tools in generating text (Crossley et al., 2008). This is due to readability indexes being a predictor of difficulty. On their own, readability indexes do not adequately explain why a given text is difficult. However, there is a lack of uniformity in establishing levels of reading difficulty across different publishers, leading to difficulty in the selection of graded readers by instructors (Rodrigo, 2016). Furthermore, attention paid to a text's readability extends far beyond graded readers to classroom textbooks.

The prioritization of textbook grade levels over cost, personnel selection, and physical attributes has become the prevailing concern

among textbook publishers. A common thread among publishers is the utilization of word-frequency lists. A substantial majority, comprising 89%, incorporates readability formulas in the assessment of text grade levels. Esteemed children's publications,

including *My Weekly Reader* and periodicals disseminated by National Geographic tailored for varying age groups, have consistently applied these formulas, complemented by field-testing and additional

evaluative techniques. (Chall and Connard, 1991)

Because of this reality, it is important for instructors to beware of texts which have been created with the use of readability formulas, as opposed to only evaluated by them. David and Kantor (1982) refer to a “Black Box”, which are unknown, subjective elements that exist in addition to the observable elements that readability formulae can measure. The impact on readability is significantly influenced by the author's ability to craft text, although this skill is not measurable in an objective manner.

Reliance on United States Grade Levels

Another limitation of many readability formulas is their reliance on United States grade levels in their assessment. This can be problematic because the lexile levels that are associated with grades can change over time. According to Chall (1979), there is a growing concern that as the readability of textbooks for a given grade increases, students’ ability to comprehend more difficult texts decreases. This in turn necessitates the creation of easier texts (increased readability), which further decreases students ability to read more difficult texts. Some researchers have condemned the associating of grade levels with reading formula estimates (Manzo, 1970). Manzo further states that using them in this way “can only lead to a strengthening of what is strong, and a serious weakening of what is less than strong” (1979). Consider how the simplification of the following sentences may hinder one’s understanding of the causal relationship between the two: “Because the car ran out of gas, it stopped” and “The car ran out of gas. It stopped.” According to Carrell (1987, p.30), “syntactic simplicity may not be an aid, but a hindrance to comprehension since simplified syntax may decrease explicit textual cohesion.” Blau (1982) echoed these findings and concluded that for ESL students, a higher readability, according to readability formulas, did not always result in a higher comprehension. Moreover, when posed with the task of approximating which United States grade level that their students correspond to, numerous educators would encounter challenges in providing a definitive response. The utilization of

grade levels as a metric in readability formulae would become impractical unless a means of establishing equivalence could be identified. Instructors ought to utilize the accessible assessment data in order to determine the approximate reading proficiency of their students, thereby ensuring that the texts used in class are neither excessively challenging nor overly simplistic. Nevertheless, accomplishing this task is not always straightforward.

The Use of Readability Formulas in Japanese Universities

First Language Students vs. EFL Students

One may wonder if readability formulae, which were originally devised for the purpose of assessing the readability of texts by native language learners, can be applied to EFL students. There are distinct differences in language proficiency, linguistic exposure, and cultural context between the two groups (Brown, 1998). Additionally, readability formulas may not adequately account for factors such as cultural origin, theme structure, and core/non-core words, all of which can significantly impact comprehension (Begeny & Green, 2013). Texts often contain elements such as cultural references, idiomatic expressions, and metaphors that are easily understood by students who are native speakers of the language (L1), but may be completely unfamiliar to EFL students. These cultural nuances, which are embedded in the texts, can significantly affect how understandable the texts are for EFL students. The formulas commonly used to assess the readability of texts do not take into account cultural context. On the other hand, a text may be less difficult for an EFL student if they are already familiar with the story or information in their L1, which would not be information which a readability index could account for. Additionally, L2 learners have the ability to infer the meaning of unfamiliar words by recognizing cognates in other languages (Yeldham, 2019). This means that if a word in their second language shares similarities with words in their native language or other languages they are familiar with, they can use this knowledge to understand the meaning of the new word. Additionally, L2 learners can utilize the context in which a word is used to deduce its meaning. When a text contains

more cognates from the L2 learner's native language, it can make the text easier for them to comprehend. Readability formulas, in addition, fail to take into account the level of difficulty and familiarity of the content, the coherence and logical arrangement of ideas, the author's unique writing style, and the arrangement of elements on the page (Greenfield, 2004). Instructors should take this into consideration when evaluating a text's readability.

As a result of the above factors, one may expect index formulas to produce results that do not accurately reflect the potential difficulties and advantages that various lexical attributes can pose for EFL students. However, the validity of reading formulas, even in regards to Japanese EFL students, have been shown in various studies (Greenfield, 1999). While Brown (1998) suggests that traditional formulas were not highly reliable indicators of the level of difficulty for EFL students, research found that these formulas exhibited a similar level of predictive accuracy for both EFL learners and native English readers (Greenfield, 1999 cited in Zamanian et al., 2012).

Comparing readability formula results between L1 and EFL students is a complex task. It is important to remember that traditional index formulas only measure lexical and syntactic complexity while failing to account for critical factors such as reader characteristics and reader background, which undoubtedly play a pivotal role in comprehending and engaging with the text at hand (Crossley et al., 2008). Recognizing these differences is essential for educators, as it underscores the need for tailored approaches to text selection and readability assessment. While readability formulas offer valuable insights, their results should be interpreted with caution. It is because of this situation that readability formulas built specifically for target groups within EFL have emerged.

Uchida and Negishi's CEFR-based Vocabulary Analyzer

It is because of the aforementioned challenges that readability formulas built specifically for EFL students have emerged. Furthermore, there have been developments in formulas specifically tailored for distinct student

groups within EFL. For example, Uchida and Negishi (2018) developed a free online system called CVLA (Common European Framework for References-based Vocabulary Level Analyzer) utilizing a Japanese course book corpus (<https://cvla.langedu.jp>). This system assigns CEFR-Japan levels to texts in order to determine the proficiency level of text based on CEFR classifications (See figures 3A and 3B). This site gives output based on reading and listening data in the form of the CEFR-J level, the ARI readability index, verbs per sentence, average word difficulty, etc. After an analysis using CVLA, the first paragraph of this paper was deemed to be level C2. Using this tool, an educator can identify difficult words and surmise the overall difficulty of a text in seconds. While this tool does not analyze syntactic, discourse, and narrative features like the Coh-Metrix tool, it nevertheless provides a vocabulary profile of the text with results specifically catered to Japanese students.

CVLA: CEFR-based Vocabulary Level Analyzer (ver. 2.0)

[Legend]

A1: example, A2: example, B1: example, B2: example, C1: example, C2: example, NA content words: example, NA others: example

#You can sort the table by clicking the table header.

ID	Sentence	Words	Verbs	AvrDiff
1	Thankfully, many of the traditional readability indexes can be utilized via the internet by just copying and pasting text, thus eliminating the need for time-consuming manual input.	27	5	2.69
2	Any instructor that has access to Microsoft Word can easily check the Flesch Reading Ease and Flesch-Kincaid Grade Level of text on a document.	24	2	2.5

CEFR	ARI	VperSent	AvrDiff	BperA
A1	4.52	1.44	1.27	0.06
A2	6.56	2.05	1.41	0.11
B1	7.99	2.35	1.50	0.13
B2	11.72	3.16	1.67	0.19
Input	16.35	3.5	2.62	1.1
Estimated level	C2	C1	C2	C2

Mode: L, Estimated Text Level: C2

Figure 3A

The ratio of CEFR levels (Content words)

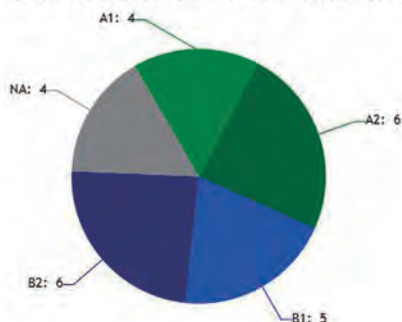


Figure 3B

Conclusion

The evaluation of readability within the realm of EFL presents a complex undertaking. Readability formulas, while not perfect in every regard, provide a good estimate of how difficult readers will find a text. While it is important to remember that they do not attempt to explain why a text is challenging or easy, they are able to predict a text's difficulty. On these grounds, readability indexes have been challenged in terms of their statistical validity. Furthermore, there are various challenges associated with the application of these formulas within a Japanese EFL context, notably in the examination of the intricate process of comparing readability formula outcomes which were designed for students who possess English as their first language. Language proficiency gaps, vocabulary familiarity, cultural context, and learning goals play pivotal roles in shaping text complexity. These disparities highlight the necessity of considering EFL-specific criteria in the assessment of readability, as well as in the development and adaptation of teaching materials. Fortunately, advances in the field of natural language processing have greatly simplified the use and broadened the scope of readability measurements. While readability formulas serve as valuable tools in evaluating text complexity, they are not panaceas for all

readability challenges, particularly in diverse and multilingual environments. They should also not be used in the creation of text, only the selection.

The tailoring of text selection and assessment strategies to meet the unique needs of EFL learners, factoring in linguistic, cultural, and educational disparities is paramount. Greenfield (2003) succinctly notes that experienced interpretation is an essential requirement in order for readability scores to be truly beneficial. However, as technology and linguistic research continue to advance, the potential for more sophisticated and context-aware readability assessment tools grows. In this evolving landscape, it is essential for educators to be aware of the new tools emerging that make use of AI and computational statistics in order to better match their student's needs. This is increasingly an endeavor that requires less and less time even as the tools themselves advance in complexity.

Citations

- Abdollahi-Guilani, M. (2022). Readability Index and Reading Complexity in high school EFL Textbooks. *Foreign Language Research Journal*, 12 (2), 37-59.
- Begeny, J. C., & Greene, D. J. (2014). Can readability formulas be used to successfully gauge difficulty of reading materials? *Psychology in the Schools*, 51 (2), 198–215. <https://doi.org/10.1002/pits.21740>
- Benjamin, R. G. (2012). Reconstructing Readability: Recent Developments and Recommendations in the Analysis of Text Difficulty. *Educational Psychology Review*, 24(1), 63–88. <https://doi.org/10.1007/S10648-011-9181-8>
- Blau, E. K. (1982). The Effect of Syntax on Readability for ESL Students in Puerto Rico. *TESOL Quarterly*, 16(4), 517. doi:10.2307/3586469
- Brinton, J. E., & Danielson, W. A. (1958). A factor analysis of language elements affecting readability. *Journalism Quarterly*, 35(4), 420-426.
- Brown, J. D. (1998). An EFL readability index. *Jalt Journal*, 20(2), 7-36.
- CEFR-based vocabulary level analyzer. CVLA. (2024). <https://cvla.langedu.jp/cvla.py>
- Carrell, P.L. (1987) Readability in ESL. *Reading in a Foreign Language*, 4, 21-40.
- Chall, J. S. (1979). Readability: In search of improvement. *Publishers weekly*, 216 (18), 40-41.
- Chall, J. S. (1996). *Learning to read: The great debate*. Harcourt Brace College Publishers.

- Chall, J. S., and S. S. Conard. 1991. Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks. New York: Teachers College Press.
- Collins, A. A., & Lindström, E. R. (2021). Making Sense of Reading Comprehension Assessments: Guidance for Evaluating Student Performance. *Intervention in School and Clinic*, 57(1), 23-31. <https://doi.org/10.1177/1053451221994806>
- Crossley, S. A., Greenfield, J., & McNamara, D. S. (2008). Assessing Text Readability Using Cognitively Based Indices. *TESOL Quarterly*, 42(3), 475–493. <http://www.jstor.org/stable/40264479>
- Crossley, S.A., Greenfield, J. and McNamara, D.S. (2008), Assessing Text Readability Using Cognitively Based Indices. *TESOL Quarterly*, 42: 475-493. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00142.x>
- Cunningham, J. W., Hiebert, E. H., & Mesmer, H. a. E. (2018). Investigating the validity of two widely used quantitative text tools. *Reading and Writing*, 31(4), 813–833. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9815-4>
- Dale, E. and J. S. Chall. 1949. “The concept of readability.” *Elementary English* 26: 23.
- Davison, A., & Kantor, R. N. (1982). On the Failure of Readability Formulas to Define Readable Texts: A Case Study from Adaptations. 17(2). <https://doi.org/10.2307/747483>
- DuBay, W. H. (2004). The principles of readability. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Dubay, W. H. (2007). Unlocking language : the classic readability studies. Impact Information.
- Eberhard, D. M., Fennig, C. D., & Simons, G. F. (2024). What are the top 200 most spoken languages?. *Ethnologue*. <https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>
- Flesch, R. (1948) A New Readability Yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221-233. <https://doi.org/10.1037/h0057532>
- Flesch, Rudolf. "How to Write Plain English". University of Canterbury. University of Canterbury. Archived from the original on July 17, 2023. Retrieved July 17, 2023.
- Fry, E. B. (1987). The Varied Uses of Readability Measurement Today. *Journal of Reading*, 30(4), 338–343. <http://www.jstor.org/stable/40032863>
- Greenfield, G. (1999). Classic readability formulas in an EFL context: Are they valid for Japanese speakers? Ed.D. dissertation, Temple University. University Microfilms No. 99-38670
- Greenfield, G. (2003). The Miyazaki EFL Readability Index. *Comparative Culture*, 9, 41–49. <https://cir.nii.ac.jp/ja/crid/1050564288331325312>
- Greenfield, J. (2004). Readability formulas for EFL. *JALT Journal*, 26(1), 5. <https://doi.org/10.37546/jaltj26.1-1>
- Gunning, R. (1952). The technique of clear writing. New York: McGraw-Hill.

- Irwin, J. W.. (1980). The Effects of Explicitness and Clause Order on the Comprehension of Reversible Causal Relationships. 15 (4). <https://doi.org/10.2307/747275>
- Kate, R.J., Luo, X., Patwardhan, S., Franz, M., Florian, R., Mooney, R.J. et al. (2010, August). Learning to predict readability using diverse linguistic features. In Proceedings of the 23rd International Conference on Computational Linguistics, (pp. 546–554). USA: Association for Computational Linguistics.
- Klare, G. R. (1968). The Role of Word Frequency in Readability. *Elementary English*, 45 (1), 12–22. <http://www.jstor.org/stable/41387663>
- Kris, Ramonda. (2020). Extensive Reading and Class Readers: The Case for No Choice. *Elt Journal*, doi: 10.1093/ELT/CCAA017
- Kotani, K., Yoshimi, T., & Isahara, H. (2011). A Machine Learning Approach to Measurement of Text Readability for EFL Learners Using Various Linguistic Features. *US-China education review*, 1, 767-777.
- Lenzner, T. (2013). Are readability formulas valid tools for assessing survey question difficulty? *Sociological Methods & Research*, 43 (4), 677–698. <https://doi.org/10.1177/0049124113513436>
- Manzo, A. V. (1970). Readability: A Postscript. *Elementary English*, 47 (7), 962–965. <http://www.jstor.org/stable/41387721>
- McClure, G. M. (1987). Readability formulas: Useful or useless? *IEEE Transactions on Professional Communication*, PC-30 (1), 12–15. <https://doi.org/10.1109/tpc.1987.6449109>
- Michael, Yeldham. (2019). Second language English listeners’ relative processing of coherence-based and frequency-based formulas: A corpus-based study. *Applied linguistics review*, doi: 10.1515/APPLIREV-2018-0093
- Pezzino, A. S., Marec-Breton, N., & Lacroix, A. (2019). Acquisition of Reading and Intellectual Development Disorder. *Journal of psycholinguistic research*, 48 (3), 569–600. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9620-5>
- Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Rodrigo, V. (2016). Graded Readers: Validating Reading Levels across Publishers. *Hispania* 99 (1), 66-86. <https://doi.org/10.1353/hpn.2016.0027>.
- Sherman, Lucius Adelno 1893. *Analytics of literature: A manual for the objective study of English prose and poetry*. Boston: Ginn and Co.
- Thomas, François. (2018). The Interface Between Readability and Automatic Text Simplification. doi: 10.18653/V1/W18-7001
- Trang, Nguyen, Thi, Thu. (2022). Using graded readers as intensive-extensive reading materials to teach multi-level esl classes. *Journal of Science, Educational Science*, doi: 10.18173/2354-1075.2022-0041
- Uchida, S., & Negishi, M. (2018). Assigning CEFR-J levels to English texts based on textual features. In *Proceedings of the 4th Asia Pacific Corpus Linguistics Confer-*

- ence (pp.463-468).
- Vilhjálmssdóttir, S.B. (2017). At the Core of Comprehension: An Exploration of Complex Sentence Structures and the Relationship between Syntactic Awareness and Reading Comprehension.
- Wolfe, M.B., Schreiner, M.E., Rehder, B., Laham, D., Foltz, P.W., Kintsch, W. et al. (1998). Learning from text: Matching readers and texts by latent semantic analysis. *Discourse Processes*, 25(2-3), 309-336.
- Zamanian, Mostafa & Heydari, Pooneh. (2012). Readability of Texts: State of the Art. *Theory and Practice in Language Studies*. 2. 10.4304/tpls.2.1.43-53.
- Zipf, G. K. (2013). *The psycho-biology of language: An introduction to dynamic philology*. Routledge.

リベラル・アイルランドの誤算

— 2024 年 3 月 8 日の国民投票とその結果をめぐって —

八 谷 舞

A Misestimation of “Liberal” Ireland?

— An Analysis of the 2024 Referendums on Family and Care —

Mai Yatani

Abstract

This article analyses the factors that led to the “failure” of the two referendums in Ireland on 8th March 2024. On that day, the Irish government proposed amendments to some “sexist” articles in the constitution, exuding confidence that conservative Ireland has already dead. However, the outcome was not as expected, surprising many at home and abroad, especially given the success of preceding referendums in 2015 and 2018.

Starting with historical background, this article will explain the reasons behind the referendum’s defeat from several perspectives, including the voting behaviour of young people and the opposition from both “conservative” and “liberal” citizens. Pointing out that the Irish government overlooked a social division between the “liberals” and the “conservatives”, Dubliners and other people, the article concludes that Ireland has not been fully “transformed” but is in the midst of a transition period from “old conservative and Catholic Ireland” to “liberal young Ireland”.

はじめに

2024 年 3 月 8 日、アイルランドで 2 つの国民投票が行われた。争点となったのは憲法第 41 条の条文の中に明記される「家族」と「女性のケア¹⁾」

役割²⁾」についてであり、以下のような変更が提案された（下線は筆者による）。

(1) 家族について

変更前

第41条1項1号「国は、家族が、社会の自然な第一次的かつ基本的な単位集団であること、及び不可譲かつ時の経過により変わることはない権利を有し、全ての実定法に先立ち、かつ、優位する道徳的制度であることを承認する。」

第41条3項1号「国は、家族の基礎たる婚姻の制度を特別の配慮により保護し、かつ、侵害から保護することを約束する。³⁾」

変更後

「国家は、婚姻に基づくかその他の永続的な関係に基づくかを問わず、家族を、社会の自然で第一次的かつ基本的な単位集団として承認し、また、あらゆる実定法に先行し優越する、不可譲かつ不可侵の権利を有する道徳的制度として承認する。」

「国家は、婚姻制度を特別な注意をもって守り、侵害から保護することを約束する。」

つまり、「家族が社会の最低単位である」「家族は法的な婚姻に基づく」と明記された箇所を法的な婚姻に基づくものでない家族についても含む記述に変更しようというのである。

(2) 女性のケア役割について

変更前

第41条2項1号「特に、国は、女性が家庭内での生活により、共通善の達成に欠くことのできない支持を国に与えていることを承認する。」

第41条2項2号「したがって、国は、母親が経済的必要からやむなく労働に従事することにより、家庭におけるその義務を怠ることがないよう保

障することに努めなければならない。」

変更後

「国は、家族の構成員が、家族の間に存在する絆を理由として互いにケアを提供することは、それなしには共通善を達成することができない支えを社会に与えるものであることを認識し、そのようなケアを支援するよう努めなければならない。」

従来 of 記述には女性の本来の役割は家庭内にこそあると明記されていたが、この点を「家族が互いにケアを提供する」と変更することで、ケア役割を女性に限定しないものにしようとしたのである。

この修正案は、賛成票が 26.07% に対し、反対票が 73.93% という大差で否決された。投票日を国際女性デーに設定して自信満々で国民投票に臨んだ当時の首相レオ・ヴァラッカーは、この結果を受けて退陣に追い込まれた。アイルランドは何を読み誤ったのか。本稿では歴史的背景とともに、この 2024 年 3 月の国民投票の結果が示すものについて、歴史的背景および現在のアイルランドが抱える諸問題と関連させながら考察していく。

1. 歴史的背景

今回の国民投票の争点となった憲法は、1937 年 12 月に施行したものである。これは 1922 年に制定された自由国憲法に代わるものとして、エイモン・デ＝ヴァレラ（1882-1975）の率いるフィアナ・フォイル政権下で起草・発効されたものであった。

この憲法によって、アイルランドの国制は大きく変容した。国名は「アイルランド自由国」から「エール（「アイルランド」は英語表記）」へと変更され、主権者はブリテン国王ではなくアイルランド国民となり、さらに大統領制も導入された。当時はまだコモンウェルス of メンバーでもあり、対英関係や南北再統一問題など棚上げの問題も多く残されていたために明言を避けた形ではあったが、アイルランドはこのときから事実上の共和国と

なった。つまり、新憲法は長きにわたってアイルランドを支配してきたブリテンとの決別宣言でもあった（なおアイルランド共和国の正式な発足は1949年で、この年にアイルランドはコモンウェルスから正式に離脱する）。そしてこのとき、ブリテンとの差異を強調するために明記されたのが、アイルランド文化とカトリシズム⁴⁾であった。これらは新生アイルランドのナショナル・アイデンティティを支える2本の柱とされたのである。そしてカトリシズムを象徴するものこそが、保守的なジェンダー観であった。この社会通念にしたがい、離婚や人工妊娠中絶は禁止され、性別役割分業に基づいて女性は家庭を守るべきとされた。1920年代からは既婚女性の就労を制限する「結婚障壁（marriage bar）」も導入され、1970年代まで存続した⁵⁾。

変化がもたらされたのは、ようやく1980年代を迎えてからである。フィネ＝ゲール党と労働党の連立政権下で、リベラル路線への改革が試みられた。ただしこのときには、カトリック的社会通念の根強さもあり、改革はいずれも挫折した（1983年には中絶が憲法の禁止条項となり、1986年には離婚合法化が挫折）。当時のアイルランドは財政改革にも失敗し、失業率の高止まりとインフレにも苦しめられており、不名誉にも「ヨーロッパの最貧国」と見なされていた。

しかし1990年代に入ると、フィアナ＝フォイル党と進歩民主党の連立政権下でリベラル改革が加速する。停滞した政治を変革させる動きや主張も目立つようになり、世論も改革を望んだ。また経済状況も、「ケルトの虎」と呼ばれる好景気が始まり、保守的な社会のリベラル化を後押しした。1990年にメアリ・ロビンソン、1997年にメアリ・マッカーリーズと2代続けて女性が大統領に就任したことはアイルランドの変化を象徴する出来事であり、対外的なイメージアップにもつながった。特にロビンソンは初めての女性大統領であると同時に、左派推薦候補が国家元首に着任した初めての例でもあった⁶⁾。さらに1990年代以降、児童や女性に対する虐待行為など、カトリック教会の様々なスキャンダルが露見し、カトリック教会の

影響力が大きく低下した。この状況下で、妊娠中絶問題や離婚合法化の議論に前進が見られた。それまで使用が禁じられていた避妊具は完全自由化され、新設された「平等および法改正担当大臣（Minister of Equality and Law Reform）」のもとで同性愛差別などに対する数々の法改正も行われた。⁷⁾

ただ、これらの一連の改革におけるアイルランドの「真意」については、慎重に考える必要がある。EU 中での立ち位置を模索していた当時のアイルランドにとって、改革路線をアピールすることは急務であった。法改正であれば国民投票を必要としないため、どちらの政党にとってもリスクが低く、さらには都市部のミドルクラス票の獲得につながる。つまり、一連の改革はコストパフォーマンスがよかったと言える。1990 年代以降の急激な変革には、このような算段も働いていたのである。

2000 年代に入ると、改革の動きはさらに加速し、長年の懸案であった同性婚と妊娠中絶の問題が大きく前進した。⁸⁾ まず 2015 年には、同性婚合法化を問う国民投票が行われ、賛成多数の結果を受けて、憲法第 41 条 4 項に「婚姻は、〈中略〉性別に関わりなく、2 人の者が締結することができる」との文言が書き加えられた。⁹⁾ さらに 2018 年には、妊娠中絶の合法化を目指して憲法第 40 条 3 項 3 号の撤廃を問う国民投票を実施した。有権者の 7 割近くが撤廃に賛成票を投じた結果、同号の規定は条文から削除され、その後 2019 年 1 月に妊娠中断規制法（Health (Regulation of Termination of Pregnancy) Act 2018）が施行された。なお前述の元首相レオ・ヴァラッカーは、移民 2 世であり、同性愛者であることを公表しているという 2 点においてエポックメイキングな存在であった上に、就任当時は 38 歳で史上最年少でもあった。シンボリックな改革と政治家を前面に押し出しながら、アイルランドは「リベラル先進国」としての存在をアピールし続けてきたのである。それは 20 世紀初頭によく独立した新興国として、¹¹⁾ また小国としての生存戦略でもあった。¹²⁾

2. アイルランドの「変容」？

第1節で概観した通り、1980年代以降にアイルランドは保守的な「西欧の最貧国」からリベラルな先進国へと大きく変容した。¹³⁾ただ、これを単純にポジティブな現象ととらえることは可能であろうか。本節では、この問題を検討していく。

まずは、一連の国民投票における有権者の投票行動に着目して考察してみたい。2015年の同性婚をめぐる国民投票では、投票率は60.5%、賛成票は62%であったとされるが、これは異例の注目度と投票率であった。アイルランドでは国民投票がたびたび実施されるが、1990年代以降は投票率が低迷しており、政治離れが懸念されていた。このような状況下でSNSを使ったキャンペーンが行われた結果、若年層の投票率が高まったのである。¹⁴⁾さらに2018年の中絶をめぐる国民投票でも、投票率64.13%、賛成票は66.4%であり、¹⁵⁾ここでも若年層の賛成票の多さが目立った。¹⁶⁾国内外の世論は、これを若者の政治への関心の高まりと見て歓迎した。

ただ、この若年層の投票行動について、ユニヴァーシティ・カレッジ・ダブリン政治・国際論関係学部のエルキンクらは次のように分析している。まず、同性婚についての国民投票では、18～24歳の投票率が2011年の総選挙での投票率よりも6%高かったのに対し、他の年齢層では、投票率は総選挙よりも5%ほど低かった。つまり、若者は総選挙よりも国民投票で投票する傾向が高く、高齢者はその逆の傾向がある。さらに賛成票を投じた理由についても、若者はセクシャル・マイノリティについての知識が豊富であり、知人や友人に当事者がいるという例も多いであろうから当然であろうと考えられていたが、国民投票に関する知識レベルの調査では、意外にも若い世代の知識が最も少なかったことが指摘されている。このことについてエルキンクは、「若い有権者は確かに投票に来たが、彼らは年配の有権者ほど国民投票の問題について学んでいなかった」という問題を明示しつつも、「そうは言っても、保守的なアイルランドは徐々に過去のものになろうとしている」と楽観的な結論を述べている。¹⁷⁾しかし、本当に「保

守的なアイルランド」は消え去ろうとしていたのか。

3. 2024 年国民投票の敗北をもたらしたもの

同性婚および中絶合法化をめぐる国民投票の圧倒的勝利という背景を考えても、新たな国民投票を提案した時点で、明らかにヴァラッカーには勝算があったと考えてよい。彼もまた「保守的なアイルランドがリベラルに変容した」ということを信じて疑わなかったのであろう。しかし、結果は史上最大級の大敗であった。

この敗北について、さまざまな理由の分析が行われている。まず、投票行動に関してみると、投票率は50%未満で、同性婚合法化をめぐる国民投票や、中絶の合法化を問う国民投票などの過去の国民投票よりも低かった。さらに39選挙区のうち、家族に関する国民投票で「賛成」票を投じたのはダブリン近郊の裕福な地域1つだけであり、ケアに関する国民投票にいたっては39選挙区すべてが「反対」票を投じている。¹⁸⁾1990年代からのアイルランドの諸改革は、アイルランド国民の総意を示すものではなく、ダブリン市民の意見が偏重的に反映されたものに過ぎず、分断を招いているという点は多く指摘されてきた。今回の2つの国民投票では、政府が目を見をそらし続けてきたその問題がついに無視できないものとして現れたという形である。¹⁹⁾

さらに、反対票を投じた人々について検討してみると、これまでのように保守的な市民のみが反対票を投じたわけではないということが特徴的である。

まず、ヨーロッパの他の国々と同様に、アイルランドにおいても「極右」の台頭が目覚ましい。2023年11月23日にはダブリン中心部で移民排斥を声高に叫ぶ大規模な暴動が発生した。こうした問題については真剣に検討されつつも、どこか「一部の／少数の過激派」との認識があったのではないだろうか。確かに、実力行使に出るレベルの極右はまだ比較的少数であるにしても、潜在的な保守層は根強かったと考えられる。この国民投票

においても保守派が反対運動を展開し、「目覚めた」リベラル派が憲法から「女性」と「母親」という言葉を「キャンセル」しようとしていると糾弾した。たとえばXで「#VoteNoNo」のハッシュタグで検索すると、この種の投稿を多く見ることができる。

ただ、今回の2つの国民投票が家庭内の女性の役割に関するものであることを考えれば、反対派には保守的な男性が多いと予想されそうだが、実際には女性によると思われる投稿が多いことに驚かされる。たとえば反対キャンペーンを張る女性活動家の投稿には、『『ママのために』 反対に票を投じると言った息子を誇りに思う』という旨のものがいくつか見られるが、これは「母性」が女性の政治参加の糸口となってきたアイルランドの伝統を窺うことができるものである。19～20世紀転換期のアイルランドのナショナリズムにおいては、アイルランド女性の「母性」が称揚され、将来の市民たる子どもを教え導く母親の役割は神聖なものとして重視された。²¹⁾ 保守的なカトリック社会にあって社会参加のままならない既婚女性にとって、家庭での役割を肯定されることは救済でもあったと言える。もちろん、その一方でアイルランドは女性の役割を家庭内に制限し、抑圧してきたことを考えれば、母性称揚のレトリックは女性を「動員」するための口実であったことは確かである。それでも、女性がこれまで家庭内で果たしてきた役割を否定するかに思われる今回の修正に強い拒否感を抱く女性もまた多かったということが考えられる。他にも、EUや国連が自分たちの国家主権を脅かしているとする投稿も多いが、これはヨーロッパの右派に共通して見られる国際機関懐疑論である。「自分たちのことは自分で決める」「私たちが選んだわけでもないブリュッセル(EU)やジュネーヴ(国連)に口出しさせない」というのが彼らの言い分である。

次に、いわゆる「リベラル」な市民の反対について見ていきたい。まず、修正案の不明瞭さは最も多く指摘されるところであり、国民投票前から危惧されていたところであった。具体的には「永続的な関係(durable relationships)」が何なのかははっきりと定義されていないという点が問題とさ

れていた。このことについて、法曹界や研究者は、裁判所が「永続的な関係」に値するものは何かを決定することとなり、その結果、課税や市民権などの問題に影響する可能性がある」と指摘した。

女性団体の中には、この国民投票そのものが「古き悪しきカトリックのアイランド」から脱却するという名目で、逆に女性を思い通りに動かそうとしているとすら主張するものもある。たとえば修正第2条は、「家庭における女性の役割」に関する文言を、政府が家庭内の介護者を支援するよう「努力する」という誓約に置き換えるものだが、これは家庭外でのケアについては触れていない。たとえば介護についていえば、アイランドではフルタイム介護者の98%、有償介護者の80%が女性によって占められて²³⁾いるとされる。つまり、結局は女性が主力となってケアを担うということを否定するものではないという点が、フェミニスト団体からも批判²⁴⁾された。また女性の権利伸長を訴える活動家団体「ザ・カウンテス」は、1937年憲法は女性に家庭内の役割を強制しておらず、女性が家庭内の役割を選べばそれを保護するとしていると主張している。「家庭からの解放」を謳いつつ、政府は女性を経済成長の駒として扱うために、母親の権利を剥奪し、家庭役割を否定して労働市場に送り込もうとしているというのである。²⁵⁾政府が「時代遅れで性差別的」と批判する条文の文言は、当然視されてきた家庭における女性の役割を認めて可視化するものでもあると再評価する声も聞かれる。

おわりに

最後に、ここまで検討してきた点をもう一度確認しておこう。2024年3月の国民投票においてアイランド政府の目を曇らせたものは、まずは「若者の政治への関心の高まり」「アイランドのリベラル化」という、聞こえの良い2つの言説であったと考えられる。

まず、政府が期待を寄せた若年層について、実際には若者の投票行動は問題をよく理解した結果の行動であるというわけでもなく、SNSのキャ

ンペーンの効果も大きかったと言える。若年層が軽薄な投票行動をしているということを意味するものではないが、少なくとも政府は、彼らの投票行動の実態を客観的に分析して知っておく必要があっただろう。

さらに「リベラル化」については、実際にはリベラルで先進的な考えを持つ市民はダブリン近郊の都市部に密集しており、その他の地方では、やはり保守的な考えを持つ市民が大半である。そして1990年代以降、アイルランドはリベラルな都市部のミドルクラスのみを相手にし、いわばサイレント・マジョリティであった保守的な地方部市民の存在をなかば無視して大きな決断をしてきたと言っても過言ではない。もちろんアイルランド政府もこのことを理解していただろうが、今回については「リベラル国家」の美称のために蓋をしてきた不都合な真実を直視させられる結果となったと言えるだろう。

そして、女性が保守的な性別役割分担から解放されたがっているはずだという思い込みもまた、政府の誤解を助長した一因であったと考えられる。当然ながら保守的な女性も多いうえ、進歩的な女性やフェミニストであっても、その主張の度合いや重視するものはさまざまである。政府が等閑視していたのは、女性は一枚岩ではないという事実であった。また、ジェンダー間に不均衡が存在するという根本的な問題を正面から取り上げてこなかったことも、一部の女性から不信感を抱かれる原因となりえただろう。これまでの国民投票、とりわけ2015年と2018年の2回と比べ、2024年の国民投票はアイルランド国民の間に存在する分断を浮き上がらせる結果となった。

それでは、アイルランドがリベラル国家に「変容」したというのは幻想に過ぎず、実態はやはりデ＝ヴァレラの亡霊に取りつかれた保守的なカトリック国なのか。そのように結論するのもまた早計であろう。実態が伴っていないという批判はあるにせよ、アイルランド社会が徐々に変わろうとしていることは事実である。2024年の国民投票について、国民の審判は政府の狙った通りのものではなかった。しかしその適切な評価に関しては、

今しばらく歴史の審判を待つ必要がある。

注

- 1) 以下、「家族に関する国民投票」と記載。
- 2) 以下、「ケアに関する国民投票」と記載。
- 3) 現行憲法の条文の日本語訳については、国立国会図書館調査および立法考査局『基本情報シリーズ⑧各国憲法集 (2) アイルランド憲法』、2012年3月、58-60頁を参照した。
- 4) カトリック教会もまた、1931年に教皇ピウス11世が「社会回勅」と呼ばれる回勅『クアドラジェジモ・アンノ』を発表し、カトリシズムを社会秩序に積極的に反映させていく方針を提唱して大きな影響を与えていた。
- 5) もっとも結婚障壁は、表向きは保守的なジェンダー観が影響したものとなるが、現実的な理由としては、新興国としてのアイルランドでは労働市場が成熟しておらず、成人市民全員に就職機会を与えることができなかったからとされる。Jennifer Redmond and Judith Harford, ““One man one job”: the marriage ban and the employment of women teachers in Irish primary schools” *Paedagogica Historica* Vol. 46, No. 5, October 2010, 639-654.
- 6) なお1997年にロビンソンは国連人権高等弁務官に就任する。
- 7) 1990年代以降の「リベラル立法」は以下に列挙する通りである。Criminal Law (Rape) (Amendment) Act (1990年); Criminal Law (Sexual Offences) Act (1993年); Criminal Law (Sexual Offences) Act (2006年); Unfair Dismissals (Amendment) Act (1993年); Employment Equality Acts (1998-2011年); Pensions Act (1990年); the Social Welfare Act (2004年); Health Insurance Act (1994年); Refugee Act (1996年); Civil Partnership and Certain Rights and Obligations of Cohabitants Act (2010年)
- 8) 中絶の問題に関しては本稿では詳しく取り扱わないが、二階堂祐子「アイルランド共和国における妊娠中断規制法の成立とリプロダクティブ・ヘルスをめぐる国民投票運動」『エール』第43号、2024年3月、32-38頁に詳しい。
- 9) ただし、同性婚合法化を国民投票で決定するというプロセスについて、人権問題を多数決の論理で解決することへの懸念も指摘されている。「アイルランド国民が『同性婚』に賛成投票——ゲイの南弁護士が「気がかりな点」とは？」https://www.bengo4.com/c_18/n_3156/ [accessed 26/6/2024]
- 10) 2015年の国民投票の際には保健大臣を務めており、自身も同性愛者であることをカミングアウトした。Kathy Armstrong, “Significant step for equality- the world reacts to Leo Varadkar becoming the new Fine Gael leader”

<https://www.independent.ie/irish-news/significant-step-for-equality-the-world-reacts-to-leo-varadkar-becoming-the-new-fine-gael-leader/35782985.html> [accessed 26/6/2024]

- 11) なおヴァラッカー退任後、2024年に就任した新首相サイモン・ハリスは37歳であり、ヴァラッカーの最年少記録を塗り替えた。さらに2020年にダブリン市長に就任したヘイゼル・チューは中国系であり、これもアイルランド初である。Cónal Thomas, “Green Party’s Hazel Chu elected new Lord Mayor of Dublin” <https://www.thejournal.ie/green-partys-hazel-chu-elected-new-lord-mayor-of-dublin-5135939-Jun2020/> [accessed 26/6/2024]
- 12) 独立後のアイルランド政治史については、上野格・森ありさ・勝田俊輔編『世界歴史大系 アイルランド史』山川出版社、2018年を参照。
- 13) このことについて、2019年8月末から2022年12月まで駐アイルランド大使であった北野充は、『「デ＝ヴァレラ・モデル」から『リベラル・モデル』への移行』ととらえている。北野充『アイルランド現代史 独立と紛争、そしてリベラルな富裕国へ』中央公論新社、2022年。
- 14) Johan Elkink, David Farrell, Jane Suiter and Theresa Reidy, “Young people voted in droves for marriage equality in Ireland. Equality would have won without them.” <https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2015/06/30/young-people-voted-in-droves-for-marriage-equality-in-ireland-equality-would-have-won-without-them/> [accessed 26/6/2024]
- 15) <https://www.rte.ie/news/eighth-amendment/results/#/> [accessed 26/6/2024]
- 16) <https://www.theguardian.com/world/2018/may/26/ireland-votes-by-landslide-to-legalise-abortion> [accessed 30/6/2024]
- 17) Elkink et al. “Young people voted in droves for marriage equality in Ireland. Equality would have won without them.”
- 18) “Why Did Ireland’s Referendums on Family, Women Fail?” <https://www.voanews.com/a/why-did-ireland-s-referendums-on-family-women-fail-/7521783.html> [accessed 26/6/2024]
- 19) Theo McDonald, “Ireland’s referendum was a rejection of Dublin liberalism” <https://unherd.com/newsroom/irelands-referendum-was-a-rejection-of-dublin-liberalism/>
- 20) 「家庭における女性の役割」と「ケア」に関する2つの国民投票の両方に反対票を投じるという意味。
- 21) たとえば Samantha Long, “Our son’s first time to vote today. 20 year old

apprentice electrician. Phoned me this morning to check whether he'd need to bring passport. But not asking how to vote, said he and 19-21 year old apprentice friends voting No-No "for our Mams" #VoteNoNo" <https://x.com/SamanthaELong/status/1766244755300667425> [accessed 26/6/2024]

- 22) Frank A. Biletz, "Women and Irish-Ireland: The Domestic Nationalism of Mary Butler" *New Hibernia Review*, 6-1, Spring 2002, 59-72.
- 23) Ellen Coyne, "Women do most unpaid care work which remains 'invisible and undervalued' – report" <https://www.independent.ie/irish-news/women-do-most-unpaid-care-work-which-remains-invisible-and-undervalued-report/a1611931131.html> [accessed 26/6/2024]
- 24) "Ireland's referendums: what went wrong, and what happens now?" <https://www.theguardian.com/world/2024/mar/10/ireland-referendums-what-went-wrong-and-what-happens-now> [accessed 26/6/2024]
- 25) Paul Kingsnorth, "Ireland's referendum is an attack on women: Progressives are selling oppression as liberation" <https://unherd.com/2024/03/irelands-referendum-is-an-attack-on-women/> [accessed 26/6/2024] さらにアイルランドの保育環境は非常に厳しいものであり、適切な保育施設の不足と高額な保育料から、親（主に母親）の6割が離職しているという指摘もある。Ellen O'Regan, "Six in 10 workers say partner gave up work due to cost of child-care, survey finds: One partner, usually female, often gives up work to look after children because of costs" <https://www.irishtimes.com/business/2023/07/25/more-than-6-in-10-workers-say-childcare-is-unaffordable/> [accessed 26/6/2024]

亜細亜大学「総合学術文化学会」規程

第1条（名称・所在）本学会は、「亜細亜大学『総合学術文化学会』」と称し、事務局を亜細亜大学内に置く。

第2条（目的）本学会は、言語、情報、文化、体育、教育に関する学問の研究を行い、もって会員相互の研究活動に資するとともに、学術・文化の発展に寄与することを目的とする。

第3条（事業）本学会は、前条の目的を達成するために、次の事業を行う。

(1) 学会誌『亜細亜大学 学術文化紀要』の刊行

(2) その他

第4条（会員）本学会の会員は、本学会の趣旨に賛同する亜細亜大学専任教員とする。

第5条（構成）本学会は、次の者をもって構成する。

(1) 会 長 1 名 (2) 副会長 1 名 (3) 会 員

第6条（総会・会長・副会長）

(1) 本学会は、年次会員総会を開催し、会長、副会長、編集委員（6名）を互選する。

(2) 会長は、本学会を総括し、代表する。

(3) 会長は、年次会員総会および臨時会員総会を招集する。

(4) 副会長は、会長を補佐し、総務をつかさどる。

第7条（編集委員会・編集委員長）

(1) 編集委員は、編集委員会を構成し、委員長を互選する。

(2) 編集委員長は、編集委員会を総括し、代表する。

(3) 編集委員長は、編集委員会を招集する。

第8条（任期）会長、副会長ならびに編集委員の任期は2年とする。ただし、再任を妨げない。

第9条（会計）

（1）本学会の運営は、大学の補助金による。

（2）年度会計報告は、会長が年次会員総会において行う。

第10条（細則）本規程の施行に関する細則は別に定める。

第11条（改正）本規程の改正は、会員総会出席者の過半数の同意を得て行う。

第12条（施行）本規程は、平成14年4月1日から施行する。

亜細亜大学『学術文化紀要』刊行規程

(目的および名称)

1. 「亜細亜大学『総合学術文化学会』」会員（以下「会員」という）の研究成果を発表し、学術・文化の発展に寄与することを目的として、研究誌『学術文化紀要』（以下「本誌」という）を刊行する。
2. 上記研究成果とは、論文・研究ノート・書評ならびに資料等をいう。

(刊行)

3. 本誌の刊行は年2回とし、7月と1月に刊行する。

(投稿資格)

4. 本誌に研究成果を投稿する資格を有する者は、会員、非常勤講師（共通科目担当）、ならびに学外研究者・教育者とする。
5. 非常勤講師の場合は、会員の推薦を必要とし、編集委員会の議を経て、投稿を認める。
6. 学外研究者・教育者の場合は、会員との共同執筆の場合に限り、投稿資格を有するものとする。

(発行者)

7. 本誌の発行者は、「亜細亜大学『総合学術文化学会』」とする。

(投稿および掲載)

8. 本誌への投稿および掲載は、次のとおりとする。

(1) 和文投稿原稿の分量は、次のとおりとする。

論文：400字詰め原稿用紙40枚以内

研究ノート・書評・資料等：同上20枚以内

(2) 和文以外の言語による投稿の分量は、和文に準ずるものとする。

- (3) 投稿論文原稿については、本誌の質の維持・向上のため、査読審査を行うものとする。

査読の実施に関しては、別に定める「査読審査制度内規」によるものとする。

- (4) 原稿には、英文、その他の言語による題名およびローマ字表記による執筆者氏名を付記するものとする。
- (5) 原稿（書評、資料等を除く）には、英文、その他の言語による要旨 200 語程度を付するものとする。
- (6) 投稿論文原稿は、査読審査終了分から、順次、掲載可能最新号に掲載するものとする。
- (7) 資料原稿については、資料および本誌に掲載することの学問的意義を示す投稿者の意見を資料前文として記載するものとする。
- (8) 掲載原稿のゲラ校正は、原稿執筆者が行う。
- (9) 本誌に掲載された研究成果については、その抜き刷り 30 部を原稿執筆者に提供する。
- 30 部以上を希望する場合は、超過分の経費を原稿執筆者が負担する。
- (10) 投稿原稿の返却は行わない。
- (11) 本誌に掲載された研究成果についての質疑については、原稿執筆者において応ずるものとする。
- (12) 投稿原稿は、本誌の目的に照らして、編集委員の過半数が不適格と認めた場合には掲載しないものとする。

(原稿料)

9. 本誌掲載原稿の原稿料は支給しない。

(学術リポジトリ)

10. 本誌に掲載された学術論文等は、「亜細亜大学学術リポジトリ」へ登録し、公開するものとする。ただし、執筆者から、辞退の申し出があった学術論文等については、これを行わない。

(規程の改正)

11. 本規程の改正は、編集委員会の過半数の同意を得て行うものとする。

(実施)

12. 本規程は、平成 14 年 4 月 1 日より実施する。

平成 22 年 4 月改定

平成 23 年 11 月改定

平成 28 年 7 月改定

亜細亜大学『学術文化紀要』投稿要領

総合学術文化学会紀要編集委員会

1. 本誌に研究成果を投稿する資格を有する者は、会員、非常勤講師（共通科目担当）、ならびに学外研究者・教育者とする。非常勤講師の場合は、会員の推薦を必要とし、編集委員会の議を経て、投稿を認める。学外研究者・教育者の場合は、会員との共同執筆の場合に限り、投稿資格を有するものとする。
2. 投稿内容は、言語、情報、文化、体育、教育に関する論文・研究ノート・書評ならびに資料等とし、完結した未発表のものに限る。
3. 投稿論文原稿については、本誌の質の維持・向上のため、査読審査を行う。
4. 資料原稿については、資料および本誌に掲載することの学問的意義を示す投稿者の意見を資料前文（1000 字程度）として記載する。
5. 原稿の掲載可否および掲載の時期は、編集委員会において決定する。
6. 投稿された原稿は返却しない。
7. 原稿は電子機器で作成するものとし、原則として和文原稿は A4 判用紙に横書きで、全角 40 字× 38 行、和文以外の言語による原稿は A4 判用紙に横書き、ダブルスペースで作成する。
8. 投稿の際は原稿 2 部と電子媒体（CDROM、USB メモリ等）を提出する。論文投稿の場合は、査読用のため 2 部の原稿のうち 1 部は著者名を削除すること。
9. 原稿の表題のページには論文・研究ノート・書評および資料等の区分を明記する。
10. 原稿の訂正が求められた場合、訂正済みの原稿 1 部とその電子媒体を提出する。ただし、訂正が軽微な場合は、原稿とその電子媒体を再提出

せず、校正の際に必要な訂正を行ってもよい。

11. 投稿者には抜き刷り 30 部を無料提供する。31 部以上希望する場合は追加分を投稿者の負担として増刷することができる。希望者は投稿時に追加部数を表題のページに朱記すること。
12. 投稿原稿の分量は原則として、論文の場合、A4 判用紙（横書きで全角 40 字×38 行）で 12 枚以内（図表、抄録、注などを含める）、研究ノートの場合、A4 判用紙（横書きで全角 40 字×38 行）で 6 枚以内（図表、抄録、注などを含める）、書評・資料等の場合、A4 判用紙（横書きで全角 40 字×38 行）で 6 枚以内（図表、注などを含める）とする。和文以外の言語による原稿の分量は上記和文原稿の場合に準ずる。
13. 原稿は白黒印刷されることを前提に作成する。学術的にカラー印刷が必要な場合は、カラー印刷の可否、印刷費用の負担等について編集委員会と協議を行う。
14. 欄外脚注は用いず、末尾注とする。
15. 挿図や写真（ポジに限る）は直接印刷できるような鮮明なものとする。
16. 原稿には、英文、その他の言語による題名およびローマ字表記による執筆者氏名を付記する。
17. 論文原稿と研究ノート原稿には、英文、その他の言語による 200 語程度の要旨を添える。日本語・英語以外の言語による原稿には、日本語あるいは英語による 1200 字程度の要約添付をお願いする。
18. 投稿原稿は、編集委員長に提出する。

平成 14 年 4 月制定

平成 15 年 12 月改定

平成 20 年 10 月改定

平成 21 年 10 月改定

平成 22 年 4 月改定

平成 25 年 6 月改定

平成 28 年 7 月改定

平成 30 年 6 月改定

亜細亜大学 総合学術文化学会会員名簿

(令和六年度=2024年9月 所属学部 五十音順)

学会会長：松本 賢信

同副会長：高澤美由紀

経営学部

安形 輝
浅野 麗
大山 岩根
小川 直之
加藤 恵理
鎌田 遵
小池 求
小湊 真衣
鹿内 菜穂
清水 淳
馬場 浩平
原 仁司
堀 玄
三門 準
吉田 律

経済学部

一山 稔之
大森 克徳
岡村 佳奈
奥井 智之
杉渕 忠基
立尾 真士
土屋 亮
長浜 尚史

法学部

池田 明子
稲本 唯史
今津 敏晃
佐藤 知乃
高澤美由紀
堀内 昌一
松本 賢信
三浦 朋子
八谷 舞

国際関係学部

青山 治世
綾野 誠紀
池亀 直子
大野 亮司
金 賢貞
小竹 直子
田部井圭子
東浦 拓郎
ブルックス, ミキオ

都市創造学部

石田 幸生
顧 姍姍
スカウテン, アンドリユー

執筆者紹介（執筆順）

小 竹 直 子	国際関係学部教授（日本語学、日本語教育学、留学生教育）
土 屋 亮	経済学部准教授（スペイン語学、ロマンス語学）
Mikio A. Brooks	国際関係学部准教授（第二言語習得法）
池 田 明 子	法学部准教授（英文学）
馬 場 浩 平	経営学部講師（ドイツ文学）
Joshua Trued	英語教育センター講師（応用言語学）
八 谷 舞	法学部講師（アイルランド近現代史）

編集委員（五十音順 ○印委員長）

一 山 稔 之	経済学部教授
小 池 求	経営学部准教授
高 澤 美由紀	法学部教授
東 浦 拓 郎	国際関係学部准教授
ブルックス, ミキオ	国際関係学部准教授
○松 本 賢 信	法学部教授

亜細亜大学学術文化紀要 第44号（2024）

ISSN 2436-9411（オンライン）

2024年9月30日 発行

編集者 亜細亜大学総合学術文化学会
発行者 亜細亜大学総合学術文化学会
製作者 株式会社 南窓社

発行所 〒180-8629 東京都武蔵野市境5丁目8番 ☎(0422) 54-3111 亜細亜大学

Journal of the Society for General Academic and Cultural Research

No. 44 2024

CONTENTS

[Articles]

- Understanding and Evaluating of Employment Culture in Japanese
Companies: International Students' Perspectives..... *Naoko Kotake* 1
- On Syntactic and Semantic Properties of Clitic Pronouns
with the Verb *haber* *Ryo Tsuchiya* 21
- Teaching English to Students with Disabilities..... *Mikio A. Brooks* 55
— Considerations for Students with Visual Impairments
in Japanese Tertiary Institutions —
- Shakespeare and Emotions: Hate and Anger *Akiko Ikeda* 83
- Vergleich zwischen den Repräsentationen der Naturgeschichten
in Japan und Deutschland im 18. Jahrhundert im Hinblick auf
Engelbert Kaempfers Geschichte und Beschreibung von Japan
(1777–1779) und Ryōan Terajimas Wakan Sansai Zue (1712)
..... *Kobei Baba* 101
- Challenges and Benefits of Implementing Readability
Formulas in Japanese Universities *Joshua Trued* 127
- [Research Note]
- A Misestimation of “Liberal” Ireland?..... *Mai Yatani* 145
— An Analysis of the 2024 Referendums on Family and Care —
- Rules and Guidelines of the Society
for General Academic and Cultural Research 159
-

The Society for General Academic and Cultural Research
ASIA UNIVERSITY
TOKYO, JAPAN