

上智大学短期大学部

紀 要

創立 40 周年記念

第 35 号

2 0 1 4

Sophia University Junior College Division
Faculty Journal

初代学長Gerard Barry先生は、
2013年12月27日にご病気のため帰天されました。
二代学長Daniel Collins先生からの哀悼のお言葉です。

When Fr. Barry first told me of his diagnosis of leukemia, he said that it was not a blessing to have the incurable disease, but that it was a blessing to know that he had it. That succinct, pragmatic statement of his frame of mind was an embodiment of Fr. Barry. He was a realist who faced various problems and then quietly went about solving those problems, and he invariably solved them with a wry sense of humor. He once told me that the one thing he always tried to avoid was hurting somebody. To the best of my recollection, Gerry (Gerard) never once hurt anybody, and that can be said of very few people.

Each of us knew Fr. Barry from his or her own perspective. He was a teacher, an administrator, a superior, a confidant, or just a plain friend. Whatever aspect of his that remains in our minds, the one dominant theme was always that he was a very good human being and Jesuit priest. He personified so much of what we all strive for life, and I am confident that he continued that personification in his death. Gerry taught me so very much about how to live a good Jesuit life and it is my hope that in his death that process is still an ongoing one.

Whereas all of us are saddened to have lost a beloved and respected friend in the death of Fr. Barry, I am confident that each of us has become a better person for having known him. he would be the first to urge all of us to carry on his spirit of dedication to life, and I have no doubt that he is with us in that endeavor. So Fr. Barry has died, but Fr. Barry lives on in each of us. For the grace of having known him we can only be thankful to God. Such people come into our lives only rarely, and we do honor to him by gratefully cherishing what he gave to us.

Daniel Collins, S.J.

上智短期大学（現上智大学短期大学部）創立40周年に思う

上智学院理事長 高 祖 敏 明

本年（2013年）上智短期大学（現上智大学短期大学部）は創立40周年を祝った。1975年3月に卒業した第1期生は還暦を迎える年齢であり、その年以降、毎年250名余の卒業生を社会や4年制大学に送り出して、卒業生はいまや1万人を超えている。この間の発展をもたらされた先人、とりわけ教職員のご苦勞が偲ばれ、そのご尽力と献身には自然と頭が下がる思いである。同時に、学生たちの真摯な学び、卒業生たちの家庭や社会での活躍の数々、それを暖かく支えてくださった保護者の方々、さらに、本学を地域の一員として受け入れてくださり、交わりを深めてくださった秦野市当局と市民の皆様にご心より感謝を申し上げたい。

ここでは以下、思い出がたり風に上智短期大学と私自身とのかかわりを軸に振り返ってみる。

上智短期大学は1973年4月1日、緑の自然があふれる秦野キャンパス一北の正面に丹沢山塊を抱き、南には湘南の海を望み、西に富士山の偉容を仰ぐ高台一に、英語科単科の女子のみの短大として開学した。その数日前の3月27日、ドイツ・ケルン大司教ヨゼフ・ヘフナー枢機卿、ヴェーステンベルク駐日バチカン大使、地元秦野の関係者らの来賓を迎え、新校舎の竣工祝別式が挙行された。式中地震が起り、一同ヒヤッとしたが、当時の理事長ヨゼフ・ピタウ神父がとっさに「自信を持っていきましょう」と語り、思い出深い出発となったという。

2012年4月に上智大学短期大学部へと名称変更を行ったが、創立当時の教育理念は今日まで受け継がれている。初代学長はイエズス会のジェラルド・バリー神父、英語科長は上智大学の英文学科教授、巽豊彦教授であった。（この創立者を代表するお二人は、創立40周年記念式典の前と後に惜しくも相次いで逝去（巽名誉教授：2013年12月9日、バリー師：12月27日）された。ここに記して、そのご尽力に感謝をお捧げするとともに、そのご冥福を祈るものである。）

バリー初代学長は創立時に、入学した学生に向けて次のようなメッセージを送っている。

「本学の教育はキリスト教ヒューマニズムに基づくものであり、その上に徹底した専門分野の学びがあります。カトリシズムの精神を活かした人間形成を目指し、豊かな教養と円満な人格を備えた女性の育成が第一の目標です。第二の目標は、東西文化をつなぐ役割を果たせる女性の育成です。このほかに学生は英語で学びながら Language Spirit（言霊）を把握することが求められており、その努力を通じて学生は自己を発見し人間性を豊かにできるのです」と。

ここに描かれた①キリスト教ヒューマニズムに基づく教育、②英語力の体得、③国際性の育成、を実現しようとする教員スタッフも多彩であった。イエズス会神父の教員に加えて、聖マリア修道女会、聖心会、サンモール会のシスター方、そしておもに上智大学から移籍した教職員で構成され、国籍から見ても国際色豊かな人的環境が整えられた。本学の創設期から進展期に至るバリー学長時代は、日本経済の安定的成長、国際化の進展、女性の短大志向の高まりなどを追い風に、上智大学の系列校という強みも発揮して、しっかりとした基礎を打ち立てることに努めた時期であった。そのおかげで上智短期大学は、神奈川県中部・西部、静岡県東部にしっかりと根を張ることができ、同時に、短大としては珍しく、北は北海道、南は九州・沖縄から受験生が集まる「全国区」の短大としての足場を築くことができた。

そうした中で1977年に、学生の課外活動 Sophia English Association が主催する「上智短期大学学長杯英語スピーチコンテスト」が始まった。以来、上智大学をはじめとする他大学の学生たちとともに我が短期大学の学生も毎年コンテストに挑み、これまで多くの学生が四年制大学の学生と肩を並べて入賞を果たしてきた。1982年には秦野の地域の人々への公開講座が開設され、今日にいたるまでコミュニティ・カレッジとして親しまれ、多くの受講生が秦野キャンパスに足を運んでいる。

1985年4月、二代学長としてイエズス会員ダニエル・コリンズ神父が就任。三代学長はイエズス会員ハイメ・カスタニエダ神父が1998年4月より2期6年にわたって務められ、献身的な教授陣や事務スタッフと力を合わせて、上智短期大学がキリスト教精神に基づいて目指す「他者のために、他者とともに生きる女性 (Women for Others, with Others)」を育てる教育が、脈々と受け継がれてきた。

そうした成果が評価され、嬉しいことに、バリー元学長（2006年秋の叙勲）、カスタニエダ元学長（2010年秋の叙勲）に続き、今年の文化の日の秋の叙勲で、コリンズ元学長が瑞宝中綬章を受賞された。先生は自ら教壇に立って、学生たちが国際社会に適切に発信できる力を身につけるよう指導される一方、本学が地域社会に根付くことが大切と考えられた。そこで、クリスマスの時期には自慢の髭を活用し、秦野市内の幼稚園、保育園にサンタクロース姿に扮して訪問するなど、当時外国人と触れ合う機会の少なかった園児や児童の教育現場において、英語への関心や国際化への芽を育てようとした。さらに現在、市内の公民館などを拠点に活動している外国籍市民への日本語・教科学習支援のコミュニティフレンドは、当時「家庭教師ボランティア」と呼ばれており、この支援活動がスタートしたのもコリンズ学長時代であった。

コリンズ学長時代の終盤からカスタニエダ学長時代にかけては、情報通信技術革命やグローバル化が進行して生活スタイルや求められる働き方が変化する一方、バブルがはじける、日本経済が停滞する、政権が安定を欠く、18歳人口が減少に転じる、女性の高学歴志向と社会進出が進む、従来の家庭や社会における性別役割分業が崩れ変容する、などの社会の構

造的变化が高等教育機関に強い影響を及ぼすようになった時期であった。とりわけ短期大学はその直撃を受けるかたちとなり、女性の育成をめぐる社会思潮も、知性と教養をほどほどに磨き、よき家庭人におさまる女性像から、社会でのキャリアと家庭での仕事を両立させる女性像を求める方向へと移り変わって行った。上智短期大学も、「全国区」の特徴は残しながらも志願者の減少に苦しむことになったのである。

こうした社会のニーズの変化、短期大学の位置づけの変化、志願者の動向と受験地区の変化に対して、危機感を強めた教職員が結束し、カスタニエダ学長時代からカリキュラム改編をはじめとする教育改革の案がいろいろと模索され、練られていった。そして、それらの案が実行に移され、一定の成果を上げたのは、私が上智学院理事長と兼務で四代学長（2003年4月～2009年3月）を務めた時期であった。

改革の柱は、創立以来の教育理念をさらに深め、Women for Others, with Others の育成にさらに力を注ぐため、①学生一人ひとりの学習活動・学園生活・進路選択に教職員がこれまで以上に寄り添うこと、②そのためにカリキュラム改革を進めること、③これらを実行するために教員の研究力と教育力を高めること、④これらにより上智短期大学の魅力を高め、地域や高校との連携をこれまで以上に強め、併せて入試改革を進めること、などであった。実際に試みられた事例は、たとえば次のようである。

まず2003年度には、海外短期語学講座が開設され、夏期休暇中に48名の学生がアメリカのペンシルヴァニア大学、カリフォルニア州立大学パークレー校、カナダのマギル大学で英語プログラムを受講した。また、近隣の保育園などでは、学生による児童英語教育ボランティア活動がスタートした。

他方この年は、本学が創立30周年を迎えた節目の年であった。開学時の理事長ヨゼフ・ピタウ大司教をお迎えしての記念の集いでは、「秦野キャンパスを舞台にした学生歌を」との呼びかけで募集された入選作の発表があり、当時の2年次生高橋明日香さんと教員の近藤佐智子先生の歌詞が優秀賞として選ばれた。これらは、ともに作曲家の浅香満氏が曲をつけてくださり、年度を結ぶ卒業式で初めて披露された。

2004年度にはカリキュラムの全面改訂が行われ、これまでクラス単位で行われてきた必修英語科目を削減し、学生の習熟度と進路など本人のニーズにあわせて自由に選択できる英語科目を大幅に増やした。同時に、学生の過重負担を避け、通年制に比べて半減した適度の科目を集中して学べるようにと、セメスター制へと移行した。月曜と木曜、火曜と金曜はそれぞれまったく同じ時間割で授業が組まれ、一つの科目は週2回の授業を実施する体制を整えた。さらに、入学から卒業までの四学期を準備期、発展期、応用期、完成期と位置づけ、学生ひとり一人の指導を教員各自が責任をもって行えるよう、少人数のゼミナールも二年次生を対象に導入された。加えて、社会のいろいろな分野で活躍する卒業生たちが順次キャンパスに戻り、後輩たちに自らの歩んできた道を話して聞かせる同窓会寄附講座「キャリア・

プランニング講座」が開始されたのもこの年の秋学期であった。なお、この寄附講座は現在も継続されている。

このような教育改革の進行にさらに拍車をかけたのは、文部科学省の特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）に本学の「地域の外国籍市民への学習支援活動の推進－学生主体の家庭教師ボランティアの展開モデル」が採択されたことであった。「家庭教師ボランティア」は、1988年に学生と聖マリア修道女会の有志教員が「インドシナ難民の学習支援」をしようと立ち上げた地域の外国籍市民への支援活動で、本学の教育理念と地域の教育ニーズに応える活動として、在学生の20%が参加する本学でも最大の課外活動へと発展していた。申請当時で延べ930名の学生がボランティア活動に参加しており、支援した外国籍市民は635名を数えた。この支援プログラムは、本学のキリスト教ヒューマニズム、国際性、言語教育という理念を、学生たちが実践を交えて学ぶ点が高く評価された。これを受け、特色GP採択記念連続講演を2004年10月、11月、2005年3月に秦野キャンパスで開催し、同時に、卒業生の「家庭教師ボランティア」体験者を対象にしてアンケート調査を実施、その結果は上智短期大学の紀要に公表された。

一方、前年に始まった児童英語ボランティアと関連を持たせた児童英語教育の科目も開講された。これにより、地域社会の外国籍児童や市民の方々への日本語支援ボランティアと、地域子どもたちを対象とした児童英語教育ボランティアという、本学のボランティア活動のふたつの柱が立てられた。

2005年度も引き続きカリキュラムの改訂がすすめられ、専門科目は「異文化理解コース」「言語学コース」「英米文学コース」「児童英語教育コース」の四つのコースで組み合わさることになった。学生は、複数のコースから自由に科目を選択履修することもできるし、自らの進路や興味関心に応じて一つのコース科目を定められた単位分履修すれば、卒業時に当該のコース修了書が得られるようになった。

2006年度には、正課の英語科目を補完することが試みられ、All English Day, English Bulletin Board, English Café Luncheonなどが始められた。学生たちの積極的な参画もあり、以降、形を変えながらも恒例の行事となっていった。地域連携では、コミュニティ・カレッジが中心となり、秦野市教育委員会の協力を得て、海外の講師による特別講演会「カンボジアの文化に触れる」を9月に秦野市文化会館で開催した。それが一つのきっかけとなって、次の年、秦野市との間で連携協定が結ばれることとなった。こうした中で2005年度と2006年度とを対象に上智短期大学全体の自己点検・評価を実施し、翌年（2007）度に財団法人短期大学基準協会による第三者評価を受けることとした。

2007年度には、上述の「秦野市・上智短期大学提携事業」協定が10月の大学祭（SJ祭）初日に秦野キャンパスで締結され、「家庭教師ボランティア」「児童英語ボランティア」などの学生ボランティア活動を通して地域との連携を深めていくこととなった。このような学生たちの各方面での活躍を受けて、同年には学長賞を創設し、学業ばかりでなく、スポーツや

ボランティア活動などの課外活動などで著しい成果をあげた学生を顕彰することにした。また、この年に本学は上記の短期大学基準協会の認証評価を受け、協会の定める全ての領域において基準を満たしているとして、2008年3月21日付で「適格」と認定された。

2008年度には、これまでの改革の試みの成果を統合して高めるため、文部科学省の新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム（学生支援GP）に挑戦した。その結果、幸いにも本学の「サービラーニングによる学生支援の総合化—ライフデザインと社会人基礎力の養成」が採択された。これは、2004年に特色GPで採択された「家庭教師ボランティア」を、地域の公立小中学校および放課後の児童館などでの「日本語・教科支援ボランティア」へと発展させ、これと「児童英語教育ボランティア」などの「学外の学び」と、カリキュラム上の「学内での学び」とを内容的にも関連付け、これをサービラーニングとして位置づけたものであった。地域社会のニーズと学生のニーズを結びつけたこれらの活動を通して、学生の修学支援と進路決定支援を行っている点が高く評価された。

なお、これらのボランティア活動は秦野市教育委員会との提携事業として、学校現場での支援学生は「カレッジフレンド」、放課後の児童館などでの支援学生は「コミュニティフレンド」、公立小学校での英語教育ボランティア学生は「イングリッシュフレンド」との名称をいただき、秦野市より交通費の支援を受けて実施されるようになった。こうした活動をこれまで以上に支えるために、この年、キャンパス内のソフィアホール2階にサービラーニングセンター（SLセンター）を開設した。このセンターには学生ラウンジとリソース室があり、学生たちがコーディネーター、チューター、教職員の支援を受けながら活動を行う拠点とした。また、経済的な学生支援の充実をはかるため、2009年2月に実施した入学試験から上智短期大学創立40周年記念特待生奨学金が新たに設けられた。

2009年4月に、イエズス会員フランク・スコット・ハウエル神父が五代学長に就任した。この年には、サービラーニング活動を活用して、総合的な学生支援体制の確立が図られた。具体的には、学生の相談や個別指導に生かすために、学生一人ひとりの履修・進路・課外活動などの多面的な情報を一元化した「学生カルテ」を作成し、これを活用する仕組みが立ち上げられた。他方、キャンパスのセキュリティを強化するため正門守衛所と非常警報装置を設置し、警備員が常駐・巡回する体制が整えられた。カリキュラム関係では、2年次生必修のゼミナールに加えて1年次秋学期の必修科目としてプレゼミナールが導入され、早まる就職活動や編入学に向けたキャリア指導を、1年次後半から各ゼミ担当教員が担うようになった。2010年2月には、学生支援GP採択後の成果として、GPフォーラム「サービラーニングによる学生支援の総合化—現在までの取り組み状況とこれからの課題—」がSLセンターで開催された。

その後もさまざまな改革が行われ、嬉しいこともたくさんあった一方で、悲しい出来事にも見舞われた。とりわけ2011年3月11日の東日本大震災の影響は大きく、被災地を中心

に多くの方々が亡くなられ、負傷し、あるいは家や故郷を失い、本学の3月入試も実施が不可能となってしまった。その痛手は大きく、2012年度入学生は初めて定員を割る事態となった。しかし、必要な支援に向けた動きも早く、創立40周年のための寄付金の募集項目に、震災被災地学生への支援を加え、現在では激甚災害に指定された地域の学生たちを対象とした奨学金が設定されている。また、ハウエル学長が2012年7月18日に病気のため急逝されるという悲劇もあった。

その一方で、記念すべき本年（2013年）の12月21日、創立40周年記念式典と記念の多文化共生シンポジウム「外国籍の子どもたちをエンパワーするために」が好天のもと、250名もの参加者を得て家族的な雰囲気の中で執り行われた。学生や保護者、秦野市をはじめ地域の支援者の参加もあり、これまでの歩みを改めて確認するとともに、これから歩む方向を深く考える機会となった。その一端は、この紀要でも紹介される手はずである。

本年は、上智短期大学（上智大学短期大学部）にとっても上智学院にとっても節目の年であった。この40年の間、いや小論が目をついた21世紀初頭の6年に限っても、短期大学を取り巻く環境は大きく変化し、女子教育に求められるものも変わって来た。本年の『上智短期大学部紀要 創立40周年記念号』は、そうした40年の動向を教育面や研究活動の面から総括してみようとの趣旨で編集されている。少子高齢化の進行や高等教育および女子教育をめぐる社会環境の変化からみれば、短期大学全体も、私どもの上智大学短期大学部の将来も決して楽観できる展望が見出せているわけではない。しかし、これまでの40年間も決して平坦な道のりではなかったものを、教職員一同が力を合わせて乗り越えてきた。この号には、山本浩学長をはじめ、現在本短期大学部に在職している全専任教員が寄稿している。これらの論稿から、本学の来し方をよりよく知り、未来への可能性と方向性を考える素材を読みとっていただければ幸いである。

目 次

上智短期大学（現上智大学短期大学部）創立40周年に思う …高 祖 敏 明	1
<i>Family Voices</i> における家族の姿 ……………山 本 浩	7
TOEIC Scores: How Many Points Are Enough to Show Progress? …………… Melvin Andrade	15
負担再分配の社会における教養教育：ミッション系の大学の模索 ……………平 野 幸 治	25
相手に触れるということばの可能性について —言語の交話機能と冗長性—……………丹 木 博 一	33
第5代学長 Fr. Frank Scott Howell 先生を偲んで ……………近 藤 佐 智 子	43
カトリシズムとは何か —詩人の視点から—……………飯 田 純 也	49
短期大学部の導入教育……………森 下 園	63
多文化共生シンポジウム「外国籍の子どもたちをエンパワーするために」実施報告 ……………永 野 良 博 ・ 宮 崎 幸 江	67
英語学習を促進させる動機付けと環境づくり —学生生活実態調査から見えてきた学生像の分析から—……………神 谷 雅 仁	89
The Never Ending Ending: Pragmatic and Artistic Choices in the 'Evasion' of Huckleberry Finn …………… Timothy Gould	105

<i>English Essentials: concept, genesis, and place in the curriculum</i>	Chris Oliver	119
19世紀マサチューセッツ州における就学の勧奨 —ホレース・マンによる就学勧奨の論理の分析を中心に— …	杉 村 美 佳	127
小学校英語活動ボランティア「イングリッシュフレンド」 —実践を通じた学生の学びと成長を支えるカリキュラムへの取り組み—	狩 野 晶 子	137
「他者のために、他者とともに」何をするのか —キリスト教人間学的「人間の尊厳」の生き方の一考察— …	小 林 宏 子	149
上智短期大学キャンパス・ミニストリー活動の40年をふりかえって	岩 崎 明 子	161
The Myth and Meaning of the Gandhian Concept of <i>Satyagraha</i>	Thomas Varkey	171

*Family Voices*における家族の姿

山 本 浩

1981年1月22日の22時～22時40分にBBC Radio 3でHarold Pinter (1930-2008)の*Family Voices*¹が放送された。これは、1968年の*Landscape*以来、Pinterの久方ぶりのラジオドラマであった²。40分の番組中、作品そのものの放送時間は33分間であった。この比較的に短いラジオドラマの登場人物は3人で、Voice 1をMichael Kitchen、Voice 2をPeggy Ashcroft、Voice 3をMark Dignamが演じ、演出はPeter Hallであった。1月22日の放送の後、*Family Voices*は、2月と3月に合計4回、National TheatreのLyttelton Theatreでラジオ放送の時と同じPeter Hallの演出で、同じ配役によって舞台上演された。筆者はこの舞台上演を観る機会があったが、この上演では、舞台上に横に並べられた3脚の椅子に登場人物が一人ずつ座り、それぞれの台詞を語っていくことで劇が進行していった。三人の登場人物は、終始椅子に座ったまま語り続けていくだけで演技らしい演技はまったくなく、いかにもラジオドラマをそのまま舞台にのせたといった上演であった。

*Family Voices*の3人の登場人物は、“Voice 1: a young man”, “Voice 2: a woman”, “Voice 3: a man”と指定されているが、それぞれが息子、母親、父親であるのは明らかである。この劇は「書簡体ドラマ」とでも呼ぶのがふさわしいもので、Voice 1の台詞は息子から母親への手紙、またVoice 2の台詞は母親から息子への手紙の形をとっている。Voice 1である若い息子は、田舎の家を離れ、大都会の下宿屋に居を定めたところで、そのことを田舎にいる母親に宛てた手紙に書いている。彼は、手紙の書き出しで“I hope you’re feeling well, and not as peaky as you did, the last time I saw you.” (9)とあって、母親が元気であるか気にかけている。自分のことについては、“I am having a very nice time and I hope you are glad of that.” (9)という言葉で、毎日楽しくやっていることを伝え、大都会での生活の面白さと、下宿の女家主であるMrs Withersについて語っていく。彼が“And so I shall end this letter to you, my dear mother, with my love.” (11)という言葉で手紙を終えると、入れ代るようにして、母親であるVoice 2が語り始めるのだが、その言葉から、息子の手紙が

1. 本論文中、*Family Voices*への言及は、Harold Pinter, *Family Voices* (London: Next Editions, 1981)による。
2. *Landscape*という作品については、もともと舞台劇として書かれたものの、検閲官である宮内長官(Lord Chamberlain)から劇中のいくつかの四文字語を書き改めるように指示があったことに対する抗議の意味で最初にラジオドラマとして放送されたという事情(ラジオドラマには宮内長官の検閲は及ばなかった)があり、ラジオドラマとは言い難い点があった。したがって、*Family Voices*は、1959年の*A Slight Ache*以来22年ぶりのラジオドラマであったというほうが正しいかもしれない。

母親には届いていないことが明らかになる。

Darling. Where are you? The flowers are wonderful here. The blooms. You so loved them. Why do you never write? (12)

さらに母親は、息子からの手紙を受け取っていないばかりか、自分の手紙も息子に届いていないらしいことを次のような言葉で語っている。

I wrote to you three months ago, telling you of your father's death. Did you receive my letter? (12-13)

母親は息子からの手紙を受け取っていないようであり、また、息子も母親からの手紙を受け取っていないようなのである。息子は手紙の形をとって母親に語りかけ、母親も同じように手紙の形で息子に語りかけるのだが、どちらの言葉も相手には届いていないようで、劇の中で交互に語られるそれぞれの言葉は独白でしかないのである。

母親は、父親が死んだことを、そして死に際に息子を呪っていたことを手紙で語るのがあるが、息子は父親の死を知らず、同じ下宿に住んでいる奇妙な人たちの話をしていく。ところが、劇の最後に至って、突然に父親である Voice 3 が語り始めるのである。父親は最初は、自分は死んではいないと言うのだが、すぐにそれを否定する。

[. . .] But I am not dead.

Well, that is not entirely true, not entirely the case. I'm lying. I'm leading you up the garden path, I'm playing about, I'm having my bit of fun, that's what. Because I am dead. As dead as a doornail. I'm writing to you from my grave. A quick word for old time's sake. Just to keep in touch. An old hullo out of the dark. A last kiss from Dad. (24)

死んだ父親は墓の中に横たわっていて (“I'm smiling, as I lie in this glassy grave” (24))、そこから息子への手紙を書いているというのである。母親に宛てた息子の手紙と、息子に宛てた母親の手紙がそれぞれ相手に届かないだけでなく、墓の中で書かれた父親の手紙が息子に届くはずもないのは言うまでもないことである。つまり、息子の語りと母親の語りも独白であるのと同じように、父親の語りも独白でしかないのである。

この状況を Martin Esslin は次のように説明している。

It can thus be safely assumed that the entire exchange between these three

voices takes place in the mind of the principal character – the young man – who is imagining the letters he would want to write to his mother as well as the letters his mother would probably write to him, and the voice of his father – whom he presumes dead but who may well still be alive. (Esslin, *Pinter* 200)

Voice 1 も Voice 2 も Voice 3 も、すべては Voice 1 である若い息子の心の中で響いている、想像上の声だという考えである。たしかに、死んでしまった父親が墓の中で書いた手紙といった、およそ現実にはありえない事ごらを理詰めに解釈しようとするなら、このような考え方をとることも一理あるであろう。死んだ父親が墓の中で息子に宛てて手紙を書くなどといったことはあるはずがないので、父親である Voice 3 の語りは、息子が心の中で想像しているものと解釈するのが適当である、というわけである。しかし、劇作品で描かれている状況が非現実的、不条理であるからといって、それを現実的な状況に読み替える必要は何もない。たとえ非現実的で不条理な状況であっても、それをそのままに受けとめればよいのである。そもそも、*Family Voices* の状況の不条理さを理詰めに解釈しようとするのは、第二次大戦後に「不条理演劇」(“Theatre of the Absurd”) と呼ぶべき一群の演劇が出現したことに着目し、それらの演劇の特徴を明快に解明したパイオニアである Martin Esslin らしからぬ態度と言うべきであろう。Esslin は、画期的な研究書である *The Theatre of the Absurd* の中で、“The ‘poetic avant-garde’ relies on fantasy and dream reality as much as the Theatre of the Absurd does” (25) や、“As the mystics resort to poetic images, so does the Theatre of the Absurd” (427-28) といった言葉によって、不条理演劇は、非現実的な状況をファンタジーや夢がもつ詩的イメージによって表現しているのであって、非現実的な、不条理な状況をそのまま受けとめながら、それを支えている詩的イメージが表しているものを受容していくべきだと主張していたはずである。*Family Voices* においても、息子と母親が、それぞれ相手に届かない手紙を書いているという状況、そして、死んでしまった父親も、墓の中から息子に手紙を書いているという状況を、そのまま受けとめて、そこから何が見えてくるかを考えるべきであろう。

Pinter の不条理劇がもつ不条理性は、たとえば Samuel Beckett のそれとは性格を異にしている。Beckett の不条理劇の場合は、最初から、見るからに非現実的で不条理な状況が舞台上に現出する。*Endgame* (1957) では、Hamm の父親の Nagg と母親の Nell は大きなゴミ箱の中にいて、時おりそこから上半身をのぞかせる。*Happy Days* (1961) では、幕が開くと下半身が砂に埋もれている Winnie が舞台上にいるが、彼女はそれには構わず歯磨きのような普通の日常の動作をしながら、おしゃべりを続けていく。*Play* (1964) の舞台には、3つの壺があり、そこから男と、男の妻と、男の愛人と思われる3人の人物が顔だけ出していて、スポットライトが当たるとそれぞれが過去の話をしていく。このように、Beckett の劇では、およそ現実にはありえないような状況が舞台上に設定され、そのような非現実的な状況で劇が進行していく。

それに対して Pinter の場合には、舞台上で描かれる状況は現実的なものである。*The Room* (1957) の舞台となっているのは、Bert と Rose の Hudd 夫妻が住む安アパートの部屋であり、その設定には何ら非現実的なものはない。*The Birthday Party* (1957) の舞台となっている、海岸ぞいの町にある下宿屋は、イギリスのどこにでもありそうな下宿屋で、非現実的な、不条理な点はいささかもない。Beckett の不条理劇は幕開きの時点から不条理性が強調されているのだが、Pinter の不条理劇は、初めは不条理性を出さずに、一見したところ何の変哲もない部屋や下宿屋を舞台に、ごく普通の人びとを描いていくのである。観客にとって、Pinter の不条理劇は写実主義的な劇のように進行していくのである。ところが劇が進行していくにつれて、何ら非現実的な点はないと思われていたところに、次第に不条理性が顔をのぞかせてくるのである。*The Room* の場合には、Mr. Kidd や Sands 夫妻がやって来て Rose と会話するあたりから、観客は何かしら奇妙な、ある種の気持ちの悪さを感じだし、最後に盲目の黒人 Riley が登場するに及んで、この劇の不条理性の裂け目が大きく広がっていく。観客は、Riley とはいったい何者なのか、もともと Rose は Riley を知っていたのか、本当に Rose の父親が Riley をよこしたのか、Rose の名前は本当は Sal なのか、といった疑問にとらえられるのだが、結局それらへの解答はないまま劇は幕を閉じてしまう。写実主義的な劇と思っていたところへ不条理性が少しずつ侵入してきて、最後には、どこから見ても不条理としか言えないような状況で幕が下りるのである。*The Birthday Party* も、幕が上がって、海岸沿いの町の下宿屋に住む Stanley と、下宿の女主人の Meg との疑似母子関係を描いているうちは、よくあるような写実主義的な劇にしか見えないが、Stanley が過去に行なった（と主張する）コンサートの話あたりから不条理性がいくらか表面化し始め、Goldberg と McCann が下宿屋にやってきたところからは、明確に不条理性が現れるようになる。観客は、2 人の来訪者はいったい何者で、どこから何のためにやって来たのだろうかと思いながら劇を見ていくのだが、2 人による Stanley の尋問の場面になると、尋問の非現実的な異常さから、この劇が本質的にもっている不条理性が強く出てくるようになる。そして 2 幕終わりの、同じように非現実的で異常な誕生日パーティを経て、再度の尋問により人間の属性を失ってしまった Stanley が Goldberg と McCann によって Monty のもと連れていかれる結末になると、2 人の来訪者についての疑問は解き明かされず、さらには Monty とは何者なのかという新たな疑問が生じたまま、この劇の不条理性がばかりが強調されて幕が下りるのである。

Family Voices の場合も、上で見たような Pinter の不条理劇の特徴を備えている。劇が始まると、このラジオ・ドラマを聴いている人々は、これが故郷の家を出て都会の下宿屋に住み始めた若い息子と、どこにいるのかわからない息子のことを案じている母親を描いた作品であることをすぐに理解し、息子と母親がそれぞれ書いている手紙は相手に届いていないようではあるが、これは都会での新しい生活の楽しさを満喫し、故郷にいる母親へ深い愛情を抱いている息子と、行方知れずの息子の身をひたすら心配している母親をリアリスティックに描いているドラマだと感じるのである。ところが、息子の手紙が同じ下宿の同居人たち

を紹介し始めると、このドラマは非現実的な不条理な面を見せ始めるのである。Jane は下宿の女主人の Mrs Withers の孫なのか娘なのか、頭の禿げている Benjamin Withers という名前の老人は Mrs Withers とどのような縁続きなのか、Lady Withers はいったい何者なのか、息子が浴槽につかっている時に玄関にやって来て息子の母親と姉だと言った2人の女性は何者なのか、Withers と名乗る男が息子に語る謎のような言葉は何を意味しているのか、Riley が語る自己規制、宗教、警察についての言葉は何を意味しているのかといった疑問が次々に起こってくるが、それらへの解答は全く示されることがない。これらの疑問が解き明かされないまま、息子が住んでいる下宿は、次第に現実のものとは思えないような様相を呈してくるのである。そして最後に、それまで沈黙していた、死んでしまった父親が墓の中から語り出すことによって、この劇の不条理性はもっとも強く現れ出てくるのである。

このように、Pinter の不条理劇は、いわば現実的 (realistic) な部分と非現実的 (unrealistic) で不条理な部分との微妙なバランスの上に成り立っているのであり、それゆえ非現実的で不条理と思われるものを理詰めで解釈してしまったのでは、そこに込められている重要なものを見落としてしまうことになると思われるのである。したがって、先に指摘したように、*Family Voices* の3つの声は主人公である若い息子の心の中での想像によるのだといった理詰め解釈は慎まなければならない。むしろ、不条理は不条理のまま受けとめ、不条理の詩的イメージが何を表現しているか考えるべきである。

Family Voices をこのように見ると、何よりも際立っているのは3人がそれぞれ孤立していることである。故郷を離れて都会の下宿屋に住み始めた息子は、新しい都会での生活を心から楽しんでいると同時に、常に故郷にいる母親を気遣っている。しかし、この気持ちは母親にはまったく届いていない。同じように、母親も行方のわからない息子の身を案じ、時には息子に対して恨みがましい気持ちを抱くこともあるが、そのような母親の思いは息子にはまったく伝わっていない。父親に至っては、息子への思いを残したまま、息子が知らないうちに亡くなってしまったのである。息子が故郷にいた時も、父親とのコミュニケーションはほとんどなかったと思われる（劇中で Voice 1 が父親について語ることは全くと言ってよいほどない）。それどころか、息子と父親の間には険悪な空気すら漂っていたようである。

It is you who have prayed for my death, from time immemorial. I have heard your prayers. They ring in my ears. Prayers yearning for my death. (24)

しかし父親は、自分と対立し、死の床にも現れなかった息子に対して父親らしい愛情をもっていた。

[. . .] Why am I taking the trouble? Because of you, I suppose, because you were such a loving son. I'm smiling, as I lie in this glassy grave.

Do you know why I use the word glassy? Because I can see out of it.

Lots of love, son. Keep up the good work. (24)

このように、それぞれの思いは胸のうちにあるが、その思いが互いに伝わらないまま一人ひとり孤立しているというのが *Family Voices* の3人の状況である。

このような状況が表しているのは、親からの息子の独立ということであろう。幼い時から両親とともに生活してきた息子が成長して、いよいよ親元から巣立ちして一人の生活を始める。息子は、新しい住処である下宿では女主人である Mrs Withers との間に *The Birthday Party* の Stanley と Meg とのような疑似的な母子関係までつくって、故郷を離れ、親から独立した一人暮らしを楽しんでいる（もちろん、故郷に残してきた母親のことは常に気にかけながら）。母親は、息子のことが気がかりで仕方がない。息子はどんな娘と結婚するのだろうかと思い（“I often think that I would love to live happily ever after with you and your young wife.” (12)）、息子が幼かった頃の楽しかった時のことを思い出し（“I think of the times you walked the cliff path, with your father, with cheese sandwiches. Didn't you?” (24)）、息子は自分のことを忘れてしまったのではないかと思いながら（“Sometimes I wonder if you remember that you have a mother.” (14)）、毎日の生活を送っている。父親は、十分なコミュニケーションがなく時には対立する思いを抱いていた息子と二度と会うことはなく、しかし息子を心から愛し精神的に支えてやろうという気持ちをもったままこの世を去ってしまった。このような、親から独立した息子と、息子が家を出ていった後の母親と父親のそれぞれの思いを悲喜劇的な調子で描いたのが *Family Voices* である（“*Family Voices* is a fine example of Pinter's tragi-comic writing.” (Sakellaridou 199)）。

文学作品を作者の伝記的事実と過度に結びつけて読んでしまうのは、厳に慎むべきことであろう。だが、*Family Voices* が執筆された時期（1980年）を考えると、この作品は当時の Pinter の個人的事情に触発されて書かれ、彼の個人的な思いが込められているのではないかと思いたくなる。Pinter は1956年に Vivien Merchant と結婚し、58年には息子の Daniel が生まれた。Vivien Merchant は、Pinter の初期の作品の多くに出演した女優であった（*A Night Out* (1959) の The Girl、*Night School* (1960) の Sally、*The Lover* (1962) の Sarah、*The Homecoming* (1964) の Ruth、*Old Times* (1970) の Anna など）。ところが62年から69年にかけて、Pinter はTVプロデューサーの妻でジャーナリスト・TV司会者の Joan Bakewell と不倫関係になり³、また、70年代半ばには、貴族で政治家の Sir Hugh Fraser の妻で、自身も貴族の出身である作家の Antonia Fraser と不倫関係になって

3. 男女の三角関係を描いた、Pinter の *Betrayal* (1978) は、Joan Bakewell との関係をもとに執筆されたと言われている。

しまったために、Vivien Merchant との結婚生活は破綻してしまった。Pinter と Antonia Fraser は 1975 年から同居するようになり、77 年には Fraser 夫妻の離婚が成立し、80 年 8 月には Vivien Merchant が Pinter との離婚に同意した。そして、Vivien Merchant との離婚の 2 か月後に、Pinter と Antonia Fraser は正式に結婚したのである。

Family Voices が執筆された 1980 年は、法廷にかけられていた Vivien Merchant との離婚問題が最終局面に達し、同居中の Antonia Fraser との正式な結婚が目前に見えてきた時期である。この時期、一つの家が完全に壊れ、もう一つの家をつくらうとしていた Pinter にとって、おそらく息子 Daniel との関係がもっとも難しい問題であったと思われる。当時、Daniel は 22 歳で、母親以外の女性と不倫の関係を続ける父親を嫌い、憎んですらいいた。*Family Voices* を執筆しながら、Pinter がそのような息子のことを考えていたであろうことは想像に難くないのである。Pinter と Daniel との関係を Voice 1 の息子と Voice 3 の父親との関係に重ね合わせる必要はまったくないが、*Family Voices* 執筆を通して、Pinter が自分の家庭の来し方行く末を考え、息子との関係に思いを馳せていたことは間違いないであろう。

Family Voices が BBC Radio 3 で放送されてから 1 年 9 か月後、Vivien Merchant は失意のうちにアルコール中毒のために 53 歳で亡くなった。息子の Daniel は決して Pinter 姓を名乗ろうとせず、苗字としては母方の祖母の旧姓である Brand を用いている。父親を軽蔑していた Daniel は終始没交渉を貫き、2008 年 12 月 24 日に Pinter が亡くなるまで両者の間には和解は訪れなかった。翌年の 1 月 3 日に行われた Pinter の葬儀にも Daniel は出席しなかったのである (“Pinter’s Funeral”)

引用文献

- Esslin, Martin. *The Theatre of the Absurd*. 3rd ed. (Harmondsworth: Penguin Books, 1980)
- . *Pinter: the Playwright*. 5th ed. (London: Methuen, 1992)
- Pinter, Harold. *Family Voices* (London: Next Editions, 1981)
- Sakellaridow, Elizabeth. *Pinter’s Female Portraits: A Study of Female Characters in the Plays of Harold Pinter* (Totowa: Barnes and Noble Books, 1988)
- Sands, Sarah. “Pinter’s Funeral – more final reckoning than reconciliation.” *The Independent* 4 Jan. 2009.

TOEIC Scores: How Many Points Are Enough to Show Progress?

Melvin Andrade

For several years in the mid-2000s, Sophia Junior College had a TOEIC “score up policy” that required students to gain 50 points within one academic year. Students not gaining 50 points were required to participate in a 3-week, 15-hour English Support Program. The aim of the policy was to motivate students to study on their own to improve the listening and reading skills that TOEIC measures. The expected outcomes were that the number of students achieving at least a 50-point gain would increase, the number of students taking the English Support Program would decrease, and the average TOEIC scores after one and two years of study would increase. However, in 2010 it became clear that the actual outcomes were the opposite of the expected outcomes: Gains in TOEIC scores were decreasing; more students needed to take the English Support Program not fewer; and the average TOEIC score after one and two years of study was decreasing. Another observation at that time was that the content of the English Support Program was not necessarily related to the skills tested by TOEIC. Consequently, there was no convincing evidence that the English Support Program as a whole was improving the students TOEIC skills or motivating them to do well on TOEIC the following year, although there were a few exceptions. Although 50 points up was thought to be reasonable and attainable improvement for all students within one year, experience showed that was not the case.

In comparison, Osaka Jogakuin Women’s Junior College in their online article “Regarding the 2005 Accreditation Report” (p. 5), reported an average gain of 30 points from the end of the first year (average score = 415.2) to the end of the second year (average score = 445.7) in 2004. They considered 30 points, to be an “excellent” learning outcome for their college (Appendix 1). However, as will be explained below, statistical analysis shows that to be confident of a gain in proficiency for most test takers, there must be at least an 80-point increase (assuming equal gains in listening and reading). The aims of this paper is to help clear up some common misunderstanding about TOEIC scores and suggest a way of using TOEIC data to better understand our students’ actual progress in English. Specifically, this paper will address the following questions: (1) How can we more accurately report student gains on TOEIC as the measure of the difference

between the April (pretest) and December (posttest) TOEIC scores? (2) How we “clean up” the TOEIC score data by appropriately dealing with outliers? (3) Is improvement in one’s TOEIC score, really improvement in one’s English proficiency?

Interpreting TOEIC Scores

In a pretest-posttest situation, according to the Educational Testing Service (ETS), “the errors of measurement associated with two administrations are called the Standard Error of Difference (SEdiff). The SEdiff for each of the TOEIC Listening and Reading sections is about 35 scaled score points” (*TOEIC User Guide*, 2007, p. 10). This means that a student who scored 40 points or more on EACH section has probably improved in both skills. “Probably” means a 68 percent confidence level. To reach a 97 percent confidence level, we have to double the points (80 points EACH). At present, ETS does not provide an SEdiff score for the total TOEIC score, so we have to interpret Listening and Reading scores separately. Thus, considering the information above, we can divide students into four groups:

- Group 1 (High Achievers): Gained 40 or more points on BOTH Listening and Reading (40 points + 40 points).
- Group 2 (Listening Achievers): Gained 40 or more points on Listening but NOT Reading (40 points + 35 points or fewer).
- Group 3 (Reading Achievers): Gained 40 or more points on Reading but NOT Listening (40 points + 35 points or fewer).
- Group 4 (Low or Non-Achievers): Gained fewer than 40 points on BOTH Listening and Reading (equal to or less than 35 + 35 points).

By comparing the number of students in each group, we can obtain a more accurate picture of the progress of each cohort of students who enter our college. I recommend that we report our data this way.

In contrast, if we want an estimate of a student’s “true” score in April (pretest score), we have to use the Standard Error of Measurement (SEM), which is about 25 points *each* for Listening and Reading (*TOEIC User Guide*, 2007, p. 10). For example, the “true” score of a student with a Listening score of 200 and a Reading score of 200 (400 total) could range from Listening 175-225 and Reading 175-225 (350-450 total). Thus, if that student in December gains 40 points *each* in Listening and Reading and her “true

April score” is 400, we would expect her to obtain 480 points. However, if her “true April score” was 350, a score of 430 would indicate improvement ($350 + 40 + 40$); or, on the other hand, if her “true April score” was 450, then 530 would indicate improvement ($450 + 40 + 40$). These ranges, however, would vary because her “true December score” would range as well. Consider the following example.

In April, the student’s score is 500 points, but in December it drops to 420. The April “true score” could be as low as 450 ($500 - 25$ for Listening and another -25 from Reading), and the December “true score” could be as high as 470 ($420 + 25$ for Listening and another $+25$ for Reading). The result would be $470 - 450 = 20$, which is actually a 20-point gain! What this means is that when considering a student’s progress or lack of progress, we have to think in very broad terms. Unfortunately, when it comes to cut-off scores for entrance examinations, a student’s “true score” may not be factored in when the admission or rejection decision is made. For more details on SEdiff and SEM, see Appendix 2.

Dealing with Outliers

Below are three explanations of “outliers” and why we need to consider them carefully:

An outlier is defined as an observation that “appears” to be inconsistent with other observations in the data set. An outlier has a low probability that it originates from the same statistical distribution as the other observations in the data set. On the other hand, an extreme value is an observation that might have a low probability of occurrence but cannot be statistically shown to originate from a different distribution than the rest of the data. (Walfish, 2006) (See Appendix 3.)

Outliers should be investigated carefully. Often they contain valuable information about the process under investigation or the data gathering and recording process. Before considering the possible elimination of these points from the data, one should try to understand why they appeared and whether it is likely similar values will continue to appear. Of course, outliers are often bad data points. (NIST/SEMATECH, 2012)

An outlier is an observation that lies an abnormal distance from other values in

a random sample from a population. In a sense, this definition leaves it up to the analyst (or a consensus process) to decide what will be considered abnormal. Before abnormal observations can be singled out, it is necessary to characterize normal observations. (NIST/SEMATECH, 2012)

As a rule of thumb in statistics, scores that are three or more standard deviations (SD) above or below the average can be considered outliers (Osborne & Overbay, 2004). That is very a strict rule, but commonsense should apply as well. See Appendix 4 for details.

All things considered, what would be a reasonable course of action in dealing with outliers in our program? First, extremely low scores (perhaps from students who fell asleep during the test) and extremely high scores (probably students who are native English speakers) that qualify as “outliers” should not be included in the aggregate average score for the April and December TOEIC tests given to all students. Instead, we should use footnotes to identify these scores and explain that they were not included when calculating the average for the group. Second, some students are absent and do not take the TOEIC IP. Instead, it is sometimes the case that they take a “practice TOEIC” of some kind later or submit an Official TOEIC score. If so, those scores should be reported separately from the TOEIC IP data and not included in the TOEIC IP data analysis. The two different test scores have not been statistically equated to account for differences in difficulty. If we mix them, we muddle our data. Finally, it should be mentioned that the college gives an annual award to the student who makes the most progress in TOEIC. There is a possibility, however, that this student is an outlier who slept through her April TOEIC test or underperformed for another reason. There is no way to confirm that the winner of this award truly excelled.

Improvement in TOEIC scores vs. improvement in English proficiency

Do TOEIC test score gains correlate with increased communicative competence? Cunningham (2002), for example, in a study of first-year university students, found that there was no correlation between TOEIC test scores and communicative abilities. Similarly, there was no correlation between TOEIC test score gains and improved communicative in a direct assessment of their listening, reading, and writing abilities. In addition, the findings suggested that TOEIC test-preparation did not improve accurate use of structure. As the TOEIC test and TOEIC preparation focus on listening skills, a restricted number of reading genres (e.g., business letters, announcements,

emails), and test-taking strategies, it is not surprising that there may be little effect on expressive skills. Accordingly, recognizing the importance of TOEIC scores for employment and university transfer, as well as the reality that TOEIC score gains and English proficiency are not necessarily linked, Sophia University Junior College Division in 2013 took the positive step of establishing a required TOEIC preparation courses for first-year students.

Conclusions

When guiding individual learners, we need to keep in mind that TOEIC is not a diagnostic test. It does not aim to reliably identify the array of strengths and weaknesses in a learner's English proficiency. Provided that we understand the statistical variability explained above, it is useful as a rough measure of overall ability (Prolingua). We need to keep in mind that because of the Standard Error of Measurement (SEM), a student's scores can fluctuate greatly up or down, especially when the test is taken successively after short intervals of study. A few points up or down (plus or minus 35) is most probably not an indication that a learner's English has become better or worse. If this normal fluctuation is not understood, the results can be demotivating for many learners.

In an effective English language program there should be a clear distinction between *achievement* linked to courses on the one hand and *general language proficiency* on the other. In addition, a distinction should be made between goals established for the *program* as a whole (e.g., average gain) and goals established for *individual students* depending on their placement level or personal goals. Furthermore, when setting achievement and proficiency goals, the structure and contents of the curriculum must be taken into consideration to ensure that the goals are realistic and attainable. Although our initial approach to TOEIC did not go as well as expected, we have learned from that experience and undertaken measures that preliminary results indicate will yield positive results.

References

- Cunningham, Cynthia R. (2002). The TOEIC Test and Communicative Competence: Do Test Score Gains Correlate With Increased Competence? Unpublished master's dissertation, School of Humanities of the University of Birmingham, United

- Kingdom. Retrieved 22 October 2006, from <http://www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/Cunndiss.pdf>
- “Interpreting Scores” and “Repeat Test Takers.” (2007). In *TOEIC User Guide: Listening and Reading*. Educational Testing Service (page 19). Available: http://www.ets.org/Media/Tests/Test_of_English_for_International_Communication/TOEIC_User_Gd.pdf
- NIST/SEMATECH. (2012, April 1). “What are outliers in the data?” *e-Handbook of Statistical Methods*. United States Commerce Department. Available: <http://www.itl.nist.gov/div898/handbook/prc/section1/prc16.htm>
- Osaka Jogakuin Tanki Daigaku.(2005). “*Gaibu hyouka jiko tenken-hyouka houkokusho wo yomu.*” Retrieved Oct. 24 2006, from <http://www.wilmina.ac.jp/2yrs/special/valuation.html>
- Osborne, Jason W. & Amy Overbay. (2004). “The power of outliers (and why researchers should always check for them).” *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(6). Retrieved May 13, 2012 from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=6>
- Prolingua Executive Language Services. “TOEIC Information.” Retrieved Dec. 3, 2013, from http://www.prolingua.co.jp/toeic_e.html
- TOEIC User Guide*. (2007). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Walfish, Steven. (2006, Nov. 2). “A review of statistical outlier methods.” *Pharmaceutical Technology*. Available: <http://statisticaloutsourcingservices.com/Outlier2.pdf>

Appendix 1

Osaka Jogakuin Women’s Junior College: “Regarding the 2005 Accreditation Report”
大阪女学院短期大学：『外部評価「自己点検・評価報告書」を読む』（2005年度）P 5
<http://www.wilmina.ac.jp/2yrs/special/valuation.html>

「学習成果 learning outcome という観点からみると、本学の教育を受ける前と受けた後の英語運用能力を比較しどれだけの進歩があったかということで、英語教育の成果をみることができる。TOEIC-IP のスコアの変化は、定量的尺度としては標準化された尺度といえるだろう。資料 4 をみると、全学生の平均値が 1 年修了時の 415. 2 から 2 年修了時の 445. 7 へと、平均で 30 点の上昇は優れた成果である。しかし、気になる点もある。最高点は 900 から 845 へ、最低点は 195 から 125 へと、それぞれ大きく下降している。クラス別の平均点の比較をみると、クラスごとの変化にバラツキがあるが、本文ではこのあたりの説明は特に

なされない。資料 13 をみると 2 学年の間の分布の変化はわかるが、その内容は学生個人の変化にバラツキがあるのは容易に予想できるが、その分析や説明されることが望ましい。」

[*Gist*: An average gain of 30 points from the end of the first year (average score = 415.2) to the end of the second year (average score = 445.7) was observed in 2004 and is considered to be an “excellent” learning outcome for this college. However, some student scores actually decreased, and there was wide variation in the amount of individual improvement that needs explanation.]

Appendix 2

From the *TOEIC User Guide* (p.10):

Interpreting Scores. TOEIC test scores are determined by the number of questions answered correctly. There is no penalty for wrong answers. The number of correct responses on each section, Listening and Reading, is converted to a number on a scale of 5 to 495. The statistical procedure used to convert scores to a common scale for each section seeks to ensure that TOEIC Listening and Reading scores obtained on different administration dates mean the same thing in terms of the level of English proficiency indicated.

If you were to take several versions of the test within a short period of time, you would obtain a number of scores that center around an average value known as your “true” score. Two-thirds of the time, your listening score would be within 25 points of your true score on the listening section, and your reading score would be within 25 points of your true score on the reading section.

Repeat Test Takers. Test takers who take another version of the TOEIC test may obtain slightly different scores from those they received the first time. A question like this may arise, “How much of a difference must there be between two Listening scores or between two Reading scores before I can say that there is a real difference in my level of proficiency?” This question involves two independent tests given at two different times. The error of measurement associated with the score obtained from one administration is called the Standard Error of Measurement (SEM). The errors of measurement associated with two administrations are called the Standard Error of Difference (SEdiff). The SEdiff for each of the TOEIC Listening and Reading sections is about 35 scaled score points.

Another question that may arise, “If a person began training with a Listening score of 300 and, following training, received a score of 340 on a different test form, has

that test taker really improved in Listening or is this increase just a statistical fluke?” To determine whether this is a true increase in the TOEIC score, the test taker would construct a band of ± 1 SEdiff, or ± 35 points, around the obtained scores. In this case, the test taker has truly improved because the posttraining score fell outside the SEdiff (i.e., 265-335). Using this band, we can say with 68 percent confidence that the test taker’s proficiency level has truly increased in the time between the two tests.

Appendix 3

“How to deal with outliers” from Walfish (2006, p. 1):

“Once an observation is identified—by means of graphical or visual inspection—as a potential outlier, root cause analysis should begin to determine whether an assignable cause can be found for the spurious result. If no root cause can be determined, and a retest can be justified, the potential outlier should be recorded for future evaluation as more data become available. Often, values that seem to be outliers are the right tail of a skewed distribution. When reporting results, it is prudent to report conclusions with and without the suspected outlier in the analysis. Removing data points on the basis of statistical analysis without an assignable cause is not sufficient to throw data away.”

Appendix 4

Excerpts from Osborne & Overbay (2004):

“Identification of Outliers: There is as much controversy over what constitutes an outlier as whether to remove them or not. Simple rules of thumb (e.g., data points three or more standard deviations from the mean) are good starting points. Some researchers prefer visual inspection of the data. Others (e.g., Lornez, 1987) argue that outlier detection is merely a special case of the examination of data for influential data points.”

...

“Although some authors argue that removal of extreme scores produces undesirable outcomes, they are in the minority, especially when the outliers are illegitimate. When the data points are suspected of being legitimate, some authors (e.g., Orr, Sackett, & DuBois, 1991) argue that data are more likely to be representative of the population as a whole if outliers are not removed.”

...

“Conceptually, there are strong arguments for removal or alteration of outliers. The analyses reported in this paper also empirically demonstrate the benefits of outlier removal. Both correlations and t-tests tended to show significant changes in statistics as a function of removal of outliers, and in the overwhelming majority of analyses accuracy of estimates were enhanced. In most cases errors of inference were significantly reduced, a prime argument for screening and removal of outliers.”

負担再分配の社会における教養教育： ミッション系の大学の模索

平野幸治

はじめに

日本の高等教育における教養教育について、旧制高校の「教養」¹と戦後の新制大学における「一般教育」の対比とそれぞれの歴史的意義について考察し、一般教育の理念の限界と文教政策「大綱化」による一般教育の解体とその帰結について概観した後、負担再分配の社会における教養教育の必要性とその課題および上智短期大学（現、上智大学短期大学部、以下、本学）における建学の精神と教養教育の関連に触れる。

日本の高等教育における「教養」教育の変遷

まず、日本の高等教育における「教養」を振り返り、liberal education、general education 等の欧米の概念を概観し、本学の教養教育の位置づけを試みたい。

近代化を歩む国は、押し並べて教育の組織化・制度化を推し進めた。ドイツの大学をモデルにした日本の大学制度、第二次世界大戦後、米国教育使節団によって日本の大学に導入された「一般教育」、1984年から始まる臨時教育審議会（以下、臨教審）の答申とこの答申を受けて設置された大学審議会の1991年の答申に基づく「一般教育」という名称の設置基

1. 旧制高校の「教養」がもたらしたイメージについて紅野謙介氏は、次のように説明している。

「哲学」という言葉自体は、西周が『百一新論』（山本覚馬蔵版、1874年）のなかで、philosophia（愛知）の翻訳語として定位したが、「…学」と名づけられた諸学問のなかでも、対象領域の曖昧な学問とされ、日本語にはなじみにくい」語彙として今に至る。（中略）したがって、『三太郎の日記』は、創作であると同時に評論・エッセイであり、そのような混沌としたジャンルを生み出したことによって読者を得た。複数の自己を抱え、さまざまな想像力を働かせながら、たえず思索しつづけること。たえず更新しなければならない「内面生活」という課題こそ、「教養」の前提である。学校での学びはまったく形式だけで十分ではない。それは思索のきっかけにはなるが、前提にはならない。では、どうすればいいのか。学校の外に目を向けよ。そして見ること、聞くこと、読むこと、書くこと。哲学や文学、演劇、絵画など、諸芸術にエネルギーを注ぎ込むことによって、みずから更新していかなければならない。「教養」がそこに求められていた。（中略）目の快楽、耳の快楽、言葉による快楽を追い求め、同時にそれらの快楽を統御する主体として「人格」という言葉が選び取られた。倒錯としての教養と言ったら、言い過ぎであろうか。しかし、そうした生々しい葛藤の上に探られる「教養」は、まだこの時期、一部にしか浸透していない。また、筒井清忠（1995）の調査によれば、人格陶冶の意味を持つドイツ語“Bildung”あるいは英語の culture の訳語としてあった「教養」という言葉が、次第に一部の批評家や学者たちの符牒となりはじめるのも、この時期である。

準での廃止、大学審議会の後を受けた中央教育審議会の分科会から出された答申における一般教育を引き継いだ教養教育の復権の時代と便宜的に区分する。これらの区分は、制度とその根拠規定となる法律の施行や改正の場合には明確となる。しかしながら制度導入の根拠となった概念等は、必ずしも一つの時代の終わりが別の時代の幕開けを意味するものではなく、寧ろ相互に重なり合って存在している事態が混迷を深めることとなっている。

昨今流行の、例えば、「全学共通科目」と言う名称について考えてみよう。この名称は、ただ単に教員の属人的な視点や総合大学等の学部横断的な授業の科目群の名称であって、それぞれの科目をまとめる、あるいは科目群の到達目標を表したものではない。まして教員の属人的な組織を表すとしたならば、専門に配属されない個人を十把一絡げとして総称したものであり、科目の個性や特徴を有した名称ではないことは明らかである。

平成3年に行われた大学設置基準および短期大学設置基準の「大綱化」の大きな柱であった「一般教育科目の解体」は何であったか。それは国立大学の種々の報告書によれば、「一般教育科目を3系列から均等に科目を形式的に履修させる方法であり、一般教育科目履修の意義を希薄にしがちである」と結論付けている。また「一般教育科目の解体」と同時に論議された「一般教育の高度化」と言う文言の広まりは、一般教育（「一般教育を担う概念」）が、それまで有していた「高校教育と専門教育を橋渡しするという目的」から「幅広い人間性の尊重の態度（humanistic attitude）の獲得のためには専門教育の予備的教育に留まらず、4年あるいは6年間を通じて得させる」べきものとする姿勢であり、「一般教育の高度化」の狙いと表裏一体のものであった。

本学の一般教育科目または教養科目カリキュラムの変遷

1973年4月に本学は創立された。この時期の日本は高度成長期がいったん収束を迎えオイルショックを迎えようとするが、この時期の一般教育は、複雑に高度化する社会に対応する「社会人の育成」を目的とするようになる。本学のカリキュラムは、短期大学設置基準で述べられている科目区分に従ってカリキュラムを構成しているのは当時の短期大学のあり方から考えると自然で当然である。

それに続く段階は、臨時教育審議会（臨調）の答申を受けて高等教育のあり方が大きく変わった時期である。18歳人口が1991年（平成3年）にピークを迎えるため、文部科学省は、その対策として高等教育機関に臨時定員増を認め、更に「大綱化と弾力化」を図ることを目的に、大学設置基準の改正、短期大学設置基準の改正、教職課程の充実と法改正が行われた。

少子高齢化と同時にグローバル社会がもたらす個人の生活の変化が更に大きな変化を見せた時期がその次の段階²である。大学教育の大衆化とは「大学進学率が5割を超える高等教育のユニバーサル段階の中」であり、特に私学にとっては大学経営の観点をその枠組みにも

ちながらの「教養」の論議であることを踏まえなければならず、カリキュラムが大幅に変化したのである。

【第1段階（1973年度—1996年度）】

「カトリシズムの精神にのっとり、深く専門の学芸を教授研究し、全人間形成につとめ、職業または、实际生活に必要な能力を養成し、もって有能な社会の形成者を育成することを目的とする」と、学則の総則に教育機関としての目的を表し、その目的を達成するためカリキュラムには、必修の「人間学」を含む「一般教育科目」14単位、「外国語科目」4単位、「保健体育科目」2単位、「専門科目」50単位、合計70単位が卒業要件単位である。他に中学校の教員免許状が取得できる教職課程が用意されていた。70単位の卒業要件は1997年度まで続いた。

「一般教育科目」14単位の内訳は、「人間学Ⅰ」必修4単位、人文・社会・自然の分野からそれぞれ2単位以上で、計10単位以上である。「倫理学」「哲学」「宗教学Ⅱ」等科目の異動が若干あるが、1978年度までには下記の表1のカリキュラムに固定化した。更に外国語科目の4単位必修が2単位必修に変更になり、一般教育科目の卒業要件の単位数が2単位増えて下記の表2のように18単位となった。

表1：1978年度一般教育科目のカリキュラム

科目	修得単位数の最低基準
一般教育科目	人間学Ⅰ 必修 4単位
	人文科学系列 人間学Ⅱ 哲学 宗教学Ⅰ 宗教学Ⅱ 歴史 国語 文学
	社会科学系列 社会学 政治学 教育学 日本国憲法 法学
	自然科学系列 数学 物理学 心理学 化学 生物学
	小計 14単位以上（合計3科目以上10単位以上）
	計 14単位以上

2. 大学教育の大衆化とは「大学進学率が5割を超える高等教育のユニバーサル段階の中」であり、特に私学にとっては大学経営の観点をその枠組みにもちながらの「教養」の論議であることを踏まえなければならない。中央教育審議会はこのような環境を「経済を中心とするグローバル化や少子高齢化、情報化といった急激な社会変化の中、労働市場や産業・就業構造の流動化などによって将来予測が困難になっている今の時代を生きる若者にとって必要なことは、『答えのある問題』から『答えのない問題』を発見・受容し、その原因について考える持久力と意思を持つこと」と提言している。

表2：1988年度一般教育科目のカリキュラム

科目	修得単位数の最低基準
一般教育の分野	人間学Ⅰ 必修 4単位
	人文の分野 人間学Ⅱ 哲学 宗教学 歴史 国語 文学 音楽
	社会の分野 社会学 政治学 教育学 日本国憲法 法学 経済学
	自然の分野 数学 物理学 心理学 化学 生物学
	小計 14単位以上 (合計3科目以上10単位以上)
	計 18単位以上

【第2段階（1997年度—2004年度）】

18歳人口が1991年（平成3年）に文部科学省は、「大綱化と弾力化」を図ることを目的に、大学設置基準の改正、短期大学設置基準の改正、教職課程の充実と法改正が行われた。本学も卒業要件単位（短期大学設置基準では62単位）を70単位から66単位にし、また1994年9月図書館研究棟（4号館）が竣工し、1階にオープンスペースを備えたコンピュータルームが開設された。

社会の要請に応えるため「一般教育科目」と言う名称を「基礎・教養科目」と言う名称に変更し、「一般教育科目」は「基礎・教養科目」を構成する一分野となる。「一般教育の分野」には従来の「人文・社会・自然の系列」に加えて「外国語の分野」及び「保健体育の分野」をこの範疇に算入する。「人間学Ⅰ」必修4単位、「人文・社会・自然の分野」からそれぞれ1科目以上2単位以上で、小計6単位以上と「外国語の分野」及び「保健体育の分野」、さらに1998年度より「情報処理の分野」が加わり、「基礎・教養科目」18単位の内訳は、前述したようになる。これまでの「一般教育科目」のカリキュラムを引き継ぐ形で「教養科目」に名称変更をしたが、「外国語科目」や「保健体育科目」後に「情報処理科目」をまとめる概念として「基礎科目」という名称が表れる。

表3：1999年度基礎・教養科目のカリキュラム

	分類	修得単位数の最低基準
基礎・教養科目	一般教育の分野	人間学Ⅰ 必修 4単位
		人文の系列 人間学Ⅱ 歴史 文学 国語 哲学 宗教学 a 宗教学 c 音楽
		社会の系列 社会学 法学（日本国憲法を含む） 教育学 政治学 経済学
		自然の系列 物理学 a 物理学 b 化学 数学 自然科学入門 a 自然科学入門 b 心理学 生物学
		小計 3科目以上6単位以上
	外国語の分野	
保健体育の分野		
情報処理の分野		
		小計 18単位以上

【第3段階（2005年度—2012年度）】

カリキュラム改革によりこの時期の変更は、主に英語科目のカリキュラムである。卒業要件単位は変わらず66単位で、「基礎・教養科目」の名称は、「基礎科目」が「専門科目」との関連性を深くしたため、「教養科目」に改められ、16単位となる。その内訳は「人間学Ⅰ」必修4単位と選択12単位である。「基礎科目」という科目区分を「専門科目の基礎」という位置づけにしたため科目名称が変更となった。

表4：2012年度教養科目のカリキュラム

教 養 科 目	必選別	授業科目名
	必修科目	人間学Ⅰ 1年次2単位 人間学Ⅱ 1年次2単位 小計4単位
	選択科目	歴史 哲学 女性と哲学 宗教学 音楽 女性学 社会学 日本国憲法 法学 教育学 政治学 経済学 社会福祉入門 マスメディア論 情報概論 自然科学入門 数学 心理学 体育理論・実技1 体育理論・実技2 体育理論・実技3 小計12単位
	計16単位	

【現在（2013年—）】

カリキュラムの大きな枠組みは変わらず、卒業要件単位は66単位である。「教養科目」は、英語科目に新たな必修科目が加わったため16単位から14単位となる。その内訳は「人間学Ⅰ」必修2単位と選択12単位である。

表5：2013年度教養科目のカリキュラム

教 養 科 目	必選別	授業科目名
	必修科目	人間学Ⅰ 1年次2単位 計2単位
	選択科目	人間学Ⅱ 歴史学 哲学 女性と哲学 宗教学 音楽 女性学 社会学 日本国憲法 法学 教育学 政治学 経済学 経営学 社会福祉入門 マスメディア論 基礎コンピューター演習 自然科学入門 数学 心理学 体育理論・実技1 体育理論・実技2 体育理論・実技3 計12単位
	小計14単位	

本学の教養教育の成果と今後の課題

本学の教養教育を過去の一般教育カリキュラムの展開から考えてみると、教養科目と専門科目の融合・接続という意味ではよいと考えられる。一般教育科目の範疇を超えて、また専

門教育との関連において有機的関連の表れと取ることができる。他方、過去において一般教育科目や教養科目実施組織の欠除が、専門科目のカリキュラム改定に伴い一般教育科目や教養科目を含めた包括的なカリキュラム策定に結果的にはなつたと考えられる。

本学が現在目指す世界市民という人材養成の理念や「サービスマーケティング活動」という視点は「人は人との出会いで変化していく」ことを前提にしている。現在自分がおかれている状況を時間軸の中で捉えるためには歴史的な視点が必要であり、日本と世界という枠組みで捉えるためには地域や国際関係の視点が必要であり、倫理性と説得や根拠という観点から考えると、リベラルアーツについて再考する必要があると思われる。リベラル・アーツとは学問領域を総称する語で、リベラル・アーツの語源は、ラテン語の *Artes Liberales* であり、その考え方は古代ギリシアに求めることができる。現代的に言えば特定の職業に直結しない学問領域ということになる。

少子高齢化が進む日本では社会を構成する人々、特に労働人口にあたる人々に責任や負担を担わなければならない状況が、社会や組織の機能の分化や深化とともにこれまで以上に求められ、責任や負担が再分配される状況になっている。言わば、負担再分配社会となりつつあると言える。日本の高等教育も例外ではない。高等教育機関の持つ役割が変化するとともに教員の役割についても、教育・研究ばかりでなく学生支援・社会貢献・地域貢献や学内行政への関わる時間や労力が求められるようになってきた。それは学生も同じことで、大学生生活自体の変化とともに、卒業と同時に負担再分配社会に直面し、羽田貴史氏が言うように、「大学は野蛮な知識人を育てる場でしか無いのかもしれない」³ ことを危惧する。

日本の大学は、教養教育の受容には失敗したが、一般教育としての導入には成功したと考察する吉田文氏の見識⁴に首肯しながら、知識、論理とレトリックを遊ぶ人物像と対局の人

-
3. 羽田貴史 (2013) は書評の中で、「大学は現代のソフィストを創出していないか？」と問うている。阿部氏は『大学論』(1999)の中で「大学は、学生集団あるいは教師集団として手工業組合と同じ形で生まれた。ユニベルシタスといい、直訳すれば組合である。」と書かれているような原義へ帰れと言うアナクロニズムを言う訳ではないが、精神の理解は必要である。また同著で大学における教養教育が知識を追い求めていることを「着物」にすぎない、と喝破した。最近よく大学教育で追求すべき教養として「論理的思考力」とか「コミュニケーション力」が流行でこれらの文言が日本の高等教育の論議で流布しているが、大学教育を終えた者たちが論理的に自己正当化を図る場面に度々出くわすと、こうした定義を大学の教養と受け入れることの是非について考えてしまう。
 4. 吉田文は指摘する。「日本が導入したアメリカの一般教育は、第二次世界大戦前後のアメリカの州立大学を中心として普及していた方式である。(中略)この三つの方式を概括することで、一般教育をめぐる用語の混乱も理解することができる。第一は、リベラル・エジュケーションの伝統を最も色濃く残すコア・カリキュラム・モデルである。(中略)なお、「ジェネラル・エジュケーション (General Education)」と「リベラル・エジュケーション (Liberal Education)」とは、語感的に用いられる場合も多いが、それぞれ歴史的起源を異にする用語である。十七世紀に誕生した植民地カレッジにおける教育がリベラル・エジュケーションの起源であり、十九正規にユニバーシティが発展するまでカレッジにおける教育は、リベラル・エジュケーションであった。(中略)ロスブラッドによれば、大学の中に生まれたジェネラル・エジュケーションは、何らかの社会問題の解決が目的として課されていたという。第二次世界大戦後の一般教育への注目には、大学に戻った復員兵の教育や民主化の促進という役割への期待があったことを忘れてはならない。という。したがって、ジェネラル・エジュケーションには理念や目的が明確にはないという。第二は、配分必修モデルであり、人文科学、社会科学、自然科学の領域に属する科目群から必修単位を履修する方式であり、第二次世界大戦後の州立大学を中心に最も普及し、現在に至る」。

問像の創出が教養系の大学に求められる使命⁵であるとする次第である。

参考文献

- 阿部謹也 (1999) 『大学論』日本エディタースクール出版部。
- 紅野謙介 (2013) 『物語岩波書店百年史 1 - 「教養」の誕生-』岩波書店。
- 筒井清忠 (1995) 『日本型「教養」の運命-歴史社会学的考察』岩波書店。
- 羽田貴史 (2013) 「書評 吉田文著『大学と教養教育』」『IDE 現代の高等教育』No. 555, 民主教育協会, pp. 72-73.
- 吉田文 (2013) 『大学と教養教育-戦後に日本における模索-』岩波書店。
- (2006) 「教養教育と一般教育の矛盾と乖離：大綱化以降の学士課程カリキュラム改革」『高等教育ジャーナル-高等教育と生涯学習- 14].
<http://socyو.high.hokudai.ac.jp/Journal/J14PDF/No1403.pdf> (2013.9.1 最終アクセス)
- 中央教育審議会 (2002) 『新しい時代における教養教育のあり方』中央教育審議会。
- (2005) 『我が国の高等教育の将来像』中央教育審議会。
- (2012) 『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (審議まとめ)』中央教育審議会大学分科会 大学教育部会。
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/04/02/1319185_1.pdf (2013.9.1 最終アクセス)
- 京都大学 (2000) 「第4章全学共通教育のあり方」『京都大学自己点検・評価報告書II 2000』
<http://www.kyoto-u.ac.jp/kikaku/tenken2/04shou.pdf> (2013.9.1 最終アクセス)

5. 「使命 (mission)」は、時に強迫観念 (obsession) となる側面を理解する。この原義は「ラテン語 mittere (送る) miss- (送る) +sion = (ある使命を持って) 送られること」で16世紀中頃に遡る。「強迫観念 (obsession)」の原義は「ob- (に向かって= against) +sess (陣取る) =包囲する」だが、現在の意味は19世紀後半に遡る。

相手に触れるということばの可能性について —言語の交話機能と冗長性—

丹 木 博 一

ことばの壁

ひとたび言語能力を習得したひとにとって、ことばを用いずに日々を送ることはできない。それはことばを理解し、語る能力を身につけた者の宿命である。もはやわたしたちには、ことばを用いるかどうかを選択する自由はない。私たちはことばの世界の住人として生きるほかないのである。ことばはその意味で、私たちが生きるために不可欠の環境だと言えるが、それは魚にとっての水とは異なる。その証拠に、ひとは何度も、ことばの壁にぶつかる。話を母語に限っても、人前で話すことがひどく難しく感じられることがあり、あるいは相手が語ることばの意味が確定できないのに聞き返すことが許されないように思われることもある。またことばによってはからずとも相手を傷つけ合ってしまったあとで関係修復のためにどのようなことばをかけたらいかが分からないときなど、ことばが壁となって立ちほだかる経験は数知れない。生きるための環境それ自身が生きることを困難にする可能性をはらむ。ことばにはこうした過酷なところがある。

だが、それにもかかわらず、ことばには、ことばにしか発揮することのできない固有の力があることを否定することはできない。ひとを絶望から立ち直らせるのがことばであれば、哀しみを癒し不安を和らげるのもことばである。それでは、おうおうにして壁となって立ちほだかることばが、創造的な機能を発揮してひとに解放をもたらす触れあいを可能にするにはどのような条件が必要なのだろうか。この点について、ささやかな考察を試みてみたい。

ことばの交話機能

ことばの壁というと、未習得の外国語のことが思い浮かぶ。あるいは専門用語の難解さとまどうといったケースを想定することもあろう。しかしことばは、単に未知のメッセージを伝達するための道具ではない。ことばの意味そのものが複層的な襞をなしているがゆえに、言語の壁も一枚岩ではない。ヤコブソンが言うように、「メッセージの中には、伝達を開始したり、延長したり、打ち切ったり、あるいはまた回路が働いているかどうかを確認したりするのに主として役立つものもある。この接触への指向、マリノウスキーの術語を借りれば

交話的機能は、儀礼化したあいさつのおびたしいやり取りや、会話をひきのばすことを唯一の目的とするだらだらした対話などに現れる¹。ことばには、話し相手との関係を形成し育むことを目的とする機能が伴う。実際に交わされることばにおいて、伝達機能と交話的機能とは、混じりあうのである。

その結果、ベイトソンがダブルバインドと表現したパラドキシカルな事態が生じることもありうる。母親が子どもに向かって「こっちにおいで」と言っておきながら、子どもが近づいていくと身体をよじって拒絶し、反対に近づいていかないと、「私の言うことをきいてくれないの」と言って子どもをしかる。このような板挟みの状況においては、子どもは母親の真意を確定できず、安心して身を任せることができなくなってしまう。「これはメタ・コミュニケーション・システムを崩壊させるというのと同じである。あるメッセージがどんな種類のメッセージなのか彼にはもはや分からない²。しかもスターンが述べるように、ことばはカテゴリー性の情報を扱うには理想的なメディアであるが、情動の程度の特徴や「表出の十分さなど、勾配情報を表すアナログシステムを扱うには、とても不都合³」なため、語られたメッセージの方が公的責任を担うことになり、メタ・メッセージとしての勾配情報の方は否認されやすくなる。そのため解釈に迷った子どもは、迷ったことを自らの罪として背負わざるを得なくなるのである。

ことばの交話機能は、内田樹にならって、存在承認の機能と見なすこともできる。「ことばの贈り物をすると、ことばが返ってくる。その往還の中で、自分があるコミュニケーション・ネットワークの中にいるということが実感される。自分の存在が承認され、必要とされていることが分かる。だから、ぼくたちはことばを交わすわけです⁴。言葉を交わす理由は、必ずしも交換すべきメッセージの重要性に由来するわけではない。俵万智は、「何度でも呼ばれておりぬ雨の午後『かーかん』『はあい』『かーかん』『はあい』』という、子どもとのやり取りの情景を歌った自作の短歌を取り上げて、次のように語っている。「これとって何か用事があるわけではない。ただ『かーかん』と呼びたい時期というのがある。で、『はあい』と答えてもらうのが、ただひらすら嬉しい。そして、飽きない。……これは、言葉の力というものを感じる初めての体験かもしれない⁵。大人だって、同じ人と何度もあいさつをかわす。あいさつの言葉には、伝達すべきメッセージはほとんど含まれていない。それでもあいさつを交わしあうのは、ことばにおける他者との触れあいそのものが人間にとって重要な意味を帯びるからである。しかし、その触れあいは、これまでに見てきたように、ときとして命がけの跳躍を要求するものでもある。

1. ローマン・ヤコブソン／川本茂雄監修（1973）：一般言語学，みすず書房，p.191.

2. グレゴリー・ベイトソン／佐藤良明訳（2000）：精神の生態学（改訂第二版），新思案社，p.299

3. D.N. スターン／小此木啓吾・丸田俊彦監訳（1989）：乳児の対人世界 理論編，岩崎学術出版社，p.207.

4. 内田樹（2003）：疲れすぎて眠れぬ夜のために，角川書店，pp.81-82.

5. 俵万智（2013）：ちいさな言葉，岩波現代文庫，p.248

ことばへの跳躍

そもそもことばを習得することそのものが一つの跳躍である。ウィトゲンシュタインが論じたように、ことばがことばであることをことばによって語ることはできない。「私が語っているのはことばです」という発語が意味をもつためには、すでにその音声がことばとして理解されている必要があり、そうだとすれば、その発語そのものは無意味なのである。ことばはことばであると語られてはじめてことばとして理解されるのではなく、それに先立って、ことばはことばとして示されているのでなければならない。「示されうるものは語られえない」⁶。私たちはいつしか、ひとの発する声が単なる音ではなく、それ自身とは別のものを意味することばと化すような世界のうちへと跳躍してしまっているのである。

こうした経緯の謎をかいま見せてくれる作品に、谷川俊太郎の「コカコーラ・レッスン」という前衛的な詩がある。突堤に腰を下ろしていた少年は、海を眺めながら思わず立ち上がってひとりごちる。「彼は『そうか、海は海だってことか』と呟いた。そうしたら、急に笑い出したくなった。『そうさ、これは海なんだよ、海という名前のもじゃなくて海なんだ』」⁷。少年が発見したのは、海という対象があって、それに後から「海」という名前が与えられたわけではないということだ。「海」ということばによって初めて、海は私たちが経験しているような海になるのであり、現実には既にことばによって媒介されてしまっている。しかしそのことをことばによって表現しようとする、どうしても「海は海だ」というトートロジーになってしまい、語っても他人には何も通じない。ことばから身をひきはがして、ことば以前の海に立ち戻ることができるなら、ことば以前とことば以後の比較を通してことばのリアリティを再確認することもできようが、そんなことはできない話である。ことばの外部でさえ、ことばによって初めて措定されるのである。

ことばの否定機能と志向性の再編

私たちはことばがことばである世界へと跳躍し、そのなかで生きている。ことばを用いるとは象徴を操ることである。フロイトは、あるとき、孫が糸巻きで遊んでいる様子に目を見張った。紐のついた糸巻きをベッドの下に投げ込んで、「オーオーオーオ」と叫んだ子どもは、次に紐を引っ張って手元に引き寄せると「ダー」と喜びの声をあげる。これを繰り返すのを見ていたフロイトは、糸巻きは用事があって家にはいない母を代理しており、子どもはそれを操作しながら、さらに「オーオーオーオ（ない）」と「ダー（あ

6. ウィトゲンシュタイン／野矢茂樹訳（2003）：論理哲学論考、岩波文庫、p.53

7. 谷川俊太郎（1980）：コカコーラ・レッスン、思潮社、p.86.

た)」という言葉によって置き換えたのだと解釈した。内海健が指摘するように、「ここで子どもが獲得したのは『ない』ということである。これは言語にしかない。それ以前には、端的に、あるものはあり、ないものはそもそもないのである。『ない』とすらいえない。『ない』という言葉とともに、不在が表象され、経験可能なものとなる。子どもは『ない』という言葉によって、母という根源的な対象がいらないことを表象する。絶対的無を表象世界内部の『無』に変換したのである。そして不在を耐え忍ぶようになる。さらにはフロイトの孫のように、表象の次元で操作し、遊ぶことさえ可能になる。言語の世界では、母だけでなく、すべてのものには否定のしるしが穿たれている。コトバを獲得した時点で、モノの世界からは離陸している。それによって、人は現前性に張り付き翻弄される状態から解放されるのである。だがその陰には、直接的な現前性の喪失というトラウマが残されている。これは言葉を獲得した者の宿命である。原初対象であるはずの母は、言葉を獲得した時には、すでに表象としての母へと変貌している」⁸。ことばは、不在を不在として理解することを可能にする条件であり、感覚や情動の圧迫から距離をとることを許す。その代償として、直接的で十全な経験が失われてしまうというのである。ことばは、対象の在不在を意識化することを可能にするがゆえに、「否定ができる」という他の表現媒体には見られない特徴をも有する。中井久夫が指摘するように、「絵で話をする場合、絵というものは否定を意味することができない。……否定ができるというのが言語第一の有利性である」⁹。

ことばが現前性からの解放をもたらしてくれる点について、中井はさらに、以下のような経験を報告している。「自分の子どもの観察であるが、言語獲得以前には、寝ていてうなされたり何か苦しんでいたりと寝返りを打ったりすることが多かった。ところが、言葉を獲得して、怖い夢を見たとき両親に伝えられるようになると同時に、悪夢の子どもに及ぼす力が格段に減った。REM期は、生まれたての赤ちゃんが一番多くて、だんだん大人になるに従って減るが、かりに赤ちゃんの頃のREM期も夢を見ていることとすれば、この夢は言語によって表現されないもので、夢というべきかどうか。『語られない夢を知る方法はない』といえればそれまでであるが、赤ん坊が示す恐怖が成人の悪夢に似たものによるとすれば、それは、言語という共世界への出口がないだけ、実に恐ろしいだろう。言語獲得とともに、夢を言語化することによって単純化し、人に語れるようになる。私の子どもは語れるようになった時からうなされなくなった。……夢だけでなく、強烈な情動でも、子どもたちが『あー、びっくりした』と言い、親が『びっくりしたね』と相槌を打って体験を分かち合うと、ずいぶん子どもが安心する。つまり単純化し、また体験を分かち合うことによって、言語は、幻想や悪夢を減圧し馴化する」¹⁰。ことばには、

8. 内海健 (2012) : さまよえる自己—ポストモダンの精神病理, 筑摩書房, pp.101-102.

9. 中井久夫 (2012) : 「伝える」ことと「伝わる」こと, ちくま学芸文庫, p.134.

10. 同上, pp.136-137

つかみどころのない強い情動にかたちを与えて定着させ、その緊張を解消させるとともに、そうした不快な経験を他者と分かち合う術を与えてくれるものであることが分かる。

鷺田清一も、苦痛の声を聴き取るべき理由について、次のように語っている。「塞いでいるとき、打ちのめされているとき、陥没しているとき、その苦痛、苦悶について語るということは、それじたいが痛いものである。……が、それでも、痛みのなかにあるそのひとから痛みの声は聞こえてこないがゆえにそれは聴き取られねばならないとすれば、その理由はどこにあるのか。呑み込まれる言葉、それがひとの前でこぼれ落ちてくるまでには、気の遠くなるような過程がある。その過程をくぐり抜けて、それがさらに痛みを加重するものであってもそれでも聴き取られなければならないのは、自分の痛みについて語るということが、その痛みへのじぶんのかかわりを多重化し、痛みのなかに陥没していたじぶんに距離を置こうとしはじめることだからだ。陥没じたいに距離をとる、この能動性の芽というべきものがそこに現れようとしているからだ」¹¹。経験を受けとめなおす主体が形成されるのは、表出困難なことばにそれでも耳を傾けようとする他者がそこにいて、その人に向かって切れ切れのことばを紡ぎだそうとするそのときなのである。

田中智志は、ことばが現前性からの離脱の過程でリアリティを剥奪される様を指摘した上で、他者と触れあう力を取り戻す可能性について以下のように論じている。「言葉は、その意義が生まれた具体的な場所から遠ざかるとき、しだいに表象に変わっていく。すなわち、脱文脈化し、命題・言明に変わっていく。……しかし、言葉は、人の生と一体であることもある。たとえば、いじめに苦しんでいる子どもは、多くの場合、自分のことを本当に気遣ってくれるだれかに『かわいそうねえ』と同情されて、はじめて泣き出す。それは、他者への言葉が自分の自分への言葉となるときである。自分の境遇が言葉になるとき、すなわち自分が言葉と一体になるとき、自分の境遇が切実な意味として実感される。言葉は、それが人の心をふるわすとき、人の生と分かちがたいものとなる」¹²。他者へのことばが自分の自分へのことばになる可能性について、青木省三の紹介する事例にも目を向けておきたい。「ここである幼い子供の話をしよう。その幼児は、言葉の遅れを持ち、時に突発的な乱暴をしたりしていた。母親が大好きだったが、その気持ちをうまく表現できず、自分の中で気持ちがかみ合っていないようであった。三歳を過ぎた頃だろうか。その子が『おかあさーん』と言えるようになった。その頃から、氷が溶けるように、その子は穏やかになり、母親に甘えるようになった。『おかあさーん』と言う言葉が甘え・甘えられるという関係を、具体的で確かなものにした。もちろん下地として母親が子供に愛情を注いでいたということと、子供が母親を求めていたということがあったが、それだけでなく、言葉が母子の関係をより一層親密なものとする、大切なツールであることを実感した。言葉が親密さを育む、という良循環が

11. 鷺田清一・河合隼雄 (2003) : 臨床とことば, p.209.

12. 田中智志 (2012) : 教育臨床学 〈生きる〉を学ぶ, 高陵社書店, p.139.

できることがある」¹³。子どもは、愛する母への呼びかけのことばを獲得することによって、不快な情動に翻弄され、もてあましていた自分の存在を母に委ねることができるようになった。ことばは愛の対象に向けて志向の統合をもたらすとともに、愛する者との関係を再編する力を持つのである。ここで「おかあさん」とは一般名詞ではない。かけがえのないあなたをかけがえのないあなたとして目がけることを可能にする呼びかけのことばである。そのことばを手に入れて、主体は再編され、新たに立ち上がる。

ことばにおける自由

私たちの経験のすべてはことばによって媒介されていながら、なおも私たちはことばを探し、ことばを交わし合おうとしている。ことばを学ぶということは、他者から呼びかけられ、他者が語るのを聞くことから始まる。しかしそれは、既存のフレーズをストックした上で、状況にあわせてそれらのうちの一つを取り出すことではない。今井むつみが述べるように、「ことばの意味は単語単体で存在するのではなく、関係する意味を持った単語群の相対的な関係で決まる」¹⁴ため、ことばを学ぶ者は、「システムの要素を学習しながら、同時にシステムの仕組みを探し出そうとする。……要素とシステムはつねに連動し行きつ戻りつしながら互いに互いを引っ張り上げ、成長させている」¹⁵。具体的に語り出されることばは、常にこのような運動の途上にある。ことばは一回限り使用されるものではない。普遍性と共通性をもったものとして、個々別々の状況でそのつど運用されていく。ことばの組み合わせは多様であり、私たちにはことばを新たに紡ぎ出す力が与えられているのである。

ことばを新たに紡ぎだすことは、ことばにおける自由の可能性の証しだと言えよう。しかしその自由は、最初に何を語るべきかを意志し、次にそのためにどんな表現が適切かを考え、しかる後に実際にそのことばを発音するといった形で実現されるものではない。熊野純彦が、メルロ＝ポンティに仮託して語っているように、「私はふつうむしろ、なにかを語ろうとするときすでに、なにかことばを口に出してしまっている。口に出されたことばは、それ自体としてなにかしらの意味をもっており、ことばのその意味がさらに意味を分泌するがままに、ことばがことばをつなぎ、つぎのことばを生みだしてゆく。いったん口に出されたことばは取りもどしようがなく、ことばそのものの、いわば生理にしたがって、私はつぎつぎとことばを紡ぎだしていくことになるのではないだろうか。なにごとかを表現するために、私が、いちいちことばをえらび、そのことばに意味をむすびつけ、表現することを意図

13. 青木省三 (2012) : わたしの中の発達障害, ちくまプリマー新書, p.76.

14. 今井むつみ (2013) : ことばの発達の謎を解く, ちくまプリマー新書, p.185

15. 同上, p.179

しなければならないならば、私はまずそれぞれの語をこころのなかに思いうかべ、『表象』しなければならない。だが、メルロ＝ポンティがそう言っているように、私の身体を動かすために、じぶんの身体を表象する必要がないのとおなじことで、『私が語を知り、発音するためには、語を表象する必要はなく、この語の分節的で音声的な特徴を、私の身体の可能な使いかたのひとつ、さまざまな転調のひとつとして所有していれば、それで十分である』。その意味で、ことばを語ることは身体の使用法のひとつである。手が上がるように、ことばが語られるのである。ことばは、だから、なによりもまず、身体の所作、つまり身ぶりである¹⁶。ことばの自由とは、純粹意志のアプリオリ性によって保証されるものではなく、むしろ身ぶりの自在さとしてそのつど経験的に獲得されるべきものだと言えよう。

ことばで相手に触れる

ことばの場合、音楽のように対位法を奏することは困難である。ひとが発声するとき、一度に一つの音を出すことしかできないため、ことばは一本の線をなすように語られていく。ことばを語るとき、語られたことばに引き寄せられるようにして、続くことばが喚起される。その際、適切な語彙を選択するには、パラディグマティックな側面とシンタグマティックな側面とが同時に考慮される必要がある。しかも文法にかなって、内容的にも陳腐でなく、それでいて聞いている人すべてに理解可能なように語ることは至難の業である。身体的な理由で発声に困難があり、しかも正しく語るように監視されているような状況下においては、言語運用の自在さは期待しにくい。竹内敏晴は、自身の経験を振り返り、次のように述べている。「わたしに限らず、ことばの不自由なものは、からだの内に動くものを、なんとかことばにしようとあがく。やっと辿りつくことばは、時にとてつもない、他人には意味不明の語句だったりする。発したことばが通じない、と気づいた時の狼狽、苦しさ、自己への鞭打ち。もう一ぺん、ことばの探索、他人に分かるようなことばを。そしておずおずと発してみたことばが、相手に受け入れられ、相手の表情が、こちらへ向けて身構えているからだ全体が、ふっと変わり始めたときの喜び。これがことばの不自由なものにとっての『ことば』だ。それは存在そのものの表現であり、からだ全体での呼びかけだ。ただ、相手にじかにふれることを目指すだけだ¹⁷。からだ全体でしぼりだしたことばが相手に届いたという実感は、世界の刷新として受け止められる。「わたしは『快くなっていく』喜びは知っている。それは全身の統一感、躍動感の目覚めである。生来の耳だれと痛みが新葉の投与によって止まり、音が聞こえ始めた時期がそれであり、四十歳を過ぎて声が明確に出、『ことばが劈かれ』た時が

16. 熊野純彦 (2005) :メルロ＝ポンティー-哲学者は詩人でありうるか?, NHK 出版, pp.66-67

17. 竹内敏晴 (1999) :癒える力, 晶文社, pp.12-13.

そうであり、また、生まれて初めて音楽の美しさがからだに流れ入って来たと感じた瞬間もそうである。仮にこれを『癒え』と呼ぶとすれば、癒えるとは、実は今まで闇に閉ざされていた広大な世界が開け、それに向かいあう新しい自分の非力さに愕然とすることだと言っていい¹⁸。ことばは、主体の再編を促すことによって世界を新たな仕方を開き、他者に触れることを可能にするのである。

だが、その同じことばは、触れあうことを拒絶する道具と化すこともできる。中井久夫は、反響言語の例を挙げている。「伝達拒否の最も追いつめられた形として、反響言語がある。反響言語というのは、こちらの言ったことを患者がそのまま反復することだが、これは見事な伝達拒否である¹⁹。ここまで極端ではなくとも、触れ合いを拒否するためにことばが用いられるのは日常茶飯事である。ことばが劈かれるという経験について語った竹内敏晴は、同時に次のようにも述べていた。「一般の市民生活者いわゆる健常者の会話は、距離を測り、迂回する。裏があるから表がある。相手を支配するための策略を計算する。相手を傷つけないための思ひばかり、という名目で自己防衛する礼儀作法のきまり文句と身ぶりがある。ことばの不自由なものが必死で発する声とことばは、礼儀正しく受け止められ、防壁外で処理されて、相手のからだには届かない²⁰。ことばが相手を自分の懐に入りこませまいとする防御の道具として用いられるのではなく、自分のことばが相手に届き相手のことばが自分に触れるためには、具体的に何が必要だろうか。

冗長性の意義

平田オリザは「冗長率」ということばを紹介し、一つの文章に意味伝達とは関係のない無駄な言葉がどれだけ含まれているかを数値で表したものと規定した上で、一つの問いを投げかけている。「もっとも冗長率が高いのは、どれだろう。当然、多くの方は『会話』だと考える。『無駄話』というくらいだから、親しい人同士のおしゃべりが、冗長率が高いだろうと感じる。しかし、『会話』は、内容はたしかに冗長かもしれないが、冗長率自体は高くならない。お互いが知り合いだと、余計なことはあまり喋らない。……実は、もっとも冗長率が高くなるのは、『対話』なのだ。対話は、異なる価値観を摺りあわせていく行為だから、最初はどうしても当たり障りのないところから入っていく。腹の探り合いも起こる。『えーと、まあ、そうおっしゃるところもわからないでもないですが、ここは一つどうでしょうか、別の、たとえば、こういった見方もあるんじゃないかと……』とここまで、何一つ語っていない

18. 同上, p.175

19. 中井久夫 (2012): 「伝える」ことと「伝わる」こと, ちくま学芸文庫, p.135.

20. 竹内敏晴 (1999): 癒える力, 晶文社, p.13.

い。冗長率は圧倒的に高くなる」²¹。平田オリザによれば、冗長であることは、無駄なことのようだが、決してそうではない。その証拠に、語りのうまい人とは、冗長さを排して要点をスパッと語る人というより、むしろ冗長度を適宜コントロールして、相手を話のなかに引き込んだり、込み入った話でも無理なく理解してもらえるように回線を多重にして情報を伝えたりする工夫のできる人のことを指す。

山内志朗が指摘するように、「情報効率と情報の受容とは、途中までは比例しても、一定の限界を超えると、負の相関関係に立つようになります。できるだけ短い時間にできるだけ多くの情報を詰め込むことは、シャノン＝ウィーバー流の情報理論では、効率を上げ、冗長性を下げることになりそうですが、対人的コミュニケーションではそういったことは起こらず、逆に『情報効率』が上がるほど、誤解が増え、効率は下がることも起きるのです。ここでも『急がば回れ』が当てはまります」²²。表現に偏差が生じ、通常では誤謬と見なされる場合でも、十分な冗長性があれば、偏差は新しい表現として理解可能になる。冗長性は誤謬の自己訂正の可能性を与えるだけでなく、新しい言語表現の可能性をも開くものなのである。

田中智志も、冗長性を創造的なコミュニケーションの特質として捉えている。「冗長性とは、確実で親密な関係におけるコミュニケーションの特徴である。それは、親しい間柄である私とあなたのあいだで、微妙で精妙な意味了解の同調によって可能になるもので、相手の言外のニュアンスが汲み取れるようになることによって相手を重視することである。いいかえれば、私とあなたとの間で冗談が通じるように、二人のあそび心が同調していることである。冗長性のもっとも重要な機能は、自他の思わぬ失敗を吸収し、なかったことにすることである。たとえば、マラプロピズム（誤った言葉の意味疎通）のように、いいまちがえても意味が伝わることである。その意味で、冗長性はコミュニケーションの緩衝装置である。普通の車のハンドルに『あそび』があるように、人間関係にも冗長性という『あそび』がある。この冗長性の有無（多寡）によって、人間関係の様態（モード）が決定される。冗長性が十分な場合、人間関係は、思うところをいいあえる個人的なつきあいになるが、冗長性が乏しい場合、人間関係は、愛想笑いを浮かべながら、本心をいっさい隠した事務的なつきあいになる」²³。田中はまた、別のところでは、冗長性を次のように説明している。「『ボケと突っ込み』のように、自分と他者とのあいだでこのくらいの本音（つまりメタレベルのメッセージ）をぶつけても、相手が嬉々として応答してくれるはずだという、予期が相互に一致することである。こうした予期の一致によって、あふれる情報のなかで、どうでもいい話で盛り上がること、すなわち、メッセージではなく、コミュニケーションそのものに夢中になるという状態が生み出されていく」²⁴。今日、冗長性の貧困化が進むなかで、意味同調を求めるあまり、

21. 平田オリザ（2012）：わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か、講談社現代新書、p.106-107

22. 山内志朗（2007）：〈冗長さ〉が大切です、双書哲学塾、岩波書店、p.135.

23. 田中智志（2005）：臨床哲学がわかる事典、pp.96-97.

24. 田中智志（2002）：他者の喪失から感受へ—近代の教育装置を超えて、勁草書房、p.120.

いじめのような排他的現象が生じているのだという。互恵的で対面的な冗長さの高いコミュニケーションの習慣こそが求められているのである。「豊長なシステムは、整合性や合理性において欠けるようなところがあるとしても、全体として安定していることが多いのである。ダブルバインドが示しているのは、豊長性を欠いてしまった場面の軌轢なのです」²⁵。

冗長性を「話の継ぎ穂」という視点から考察しているのは、中井久夫である。「あいづちなんかは、情報は伝えていないが、相手とこちらをつなぐような機能をしている。『あの一』は次の話へと話をつなげる。そこで、私は言語のこういう面に、『話の継ぎ穂』という名をつけたい。……継ぎ穂は、次の行動なり返事なり文章なりを引き出して行くオペレーター(演算子)と考えるとよい。継ぎ穂部分は、必ずトーンを伴っている。……親しい人同士の会話は、語尾という相手とつなぐ機能をもっている部分のみこまれたようにあいまいに語られる。一方、相手も、そこは分かったということでもう次の言葉がその上に重ねられる。そう、会話とは、二人で一つの文章をつくり上げることをめざすのだ」²⁶。何を言おうとするかその全体を硬くにらみすえながら語ることは、継ぎ穂を衰弱させ、その結果、話をふくらまそうとしても縮まってしまう。反対に、相手との関係に身を任せることのできるような柔軟な支えが2人のあいだに感じ取られるならば、話の全体はぼんやりのままでも、ことばは豊かに紡ぎだされていく。

相手との関係をことばのうちに畳み込みながらそのことばを相手への祝福として送り返すこと、知っている側が知らない側に知識を伝達するというよりも二人が会話を通して新たなことばを育み、それを共にたのしむことができること、不在を不在として意識させることばを嘘や幻想をふりまくためではなく悲しみと希望を分かち合うために用いること、冗長性を許し合う関係のうちには、ことばのこうした創造的な可能性が潜んでいると言えよう。ことばは他者に触れることによって同時に自己を生かすものとなるのである。

25. 山内志朗 (2007) : 〈豊長さ〉が大切です, 双書哲学塾, 岩波書店, p.135.

26. 中井久夫 (2012) : 「伝える」ことと「伝わる」こと, ちくま学芸文庫, pp.140-143.

第 5 代学長 Fr. Frank Scott Howell 先生を偲んで

近 藤 佐 智 子

ハウエル先生は入院をなさる直前まで学長としての校務、秦野と四ツ谷での授業、課外活動の指導、秦野教会でのミサなど普段のお仕事を力の限り果たされ、入院一週間後の 2012 年 7 月 18 日に 70 歳の生涯を終え天の神様のもとに召されました。イグナチオ教会で行われた葬儀ミサ・告別式や短期大学部での追悼の集いへの参列者が実に多様な方面の方々であったことから、ハウエル先生の教育活動や奉仕活動が多岐に渡っていたこと、多くの人々に慕われていたことを伺い知ることができます。私個人にとっては、まさに人生の恩師であり、35 年間の先生との関わりは私の宝となりました。短期大学部 40 周年にあたり、ここにハウエル先生との思い出を綴りたいと思います。

ハウエル先生と出会ったのは 1977 年 4 月、私が上智大学に入学し ESS (English Speaking Society) に入部した時のことでした。当時 ESS のアドバイザーをなさっていた先生は、日本にディベートを紹介するまさに先駆的指導者¹として全国で活躍されると同時に私達上智 ESS の顧問として日々の活動に深く関わって下さいました。私は ESS の Debate Section に所属していましたので、日々の活動や試合を通して直接ディベートを伝授していただきました。先生は週末に他大学と行う試合の審査を頻繁に引き受けて下さいましたが、特に毎年開催されるディベートの全国大会である上智 ESS 主催の Sophia Invitational Debating Tournament では、数十人の審査員のリーダーとして活躍なさいました。

また、先生は日米交換ディベートの発展にも大きく寄与されました。私自身もその制度の恩恵に預かり、米国の 20 の大学で試合をし、ディベーターや先生達と交流するという貴重な体験をさせていただきました。ESS の後輩が先生の遺品を整理していて発見した日米交換ディベートの歴史のメモによると、1967 年にニッセル神父様が始められたハワイ大学との交換からスタートしたものを受け継ぎ、後に米国本土との交流へと発展させたと記されています²。米国へ渡ったディベーターの名前が年代ごとに出ており、そこには“Sixth Tour

1 The English Journal, March 1979 (株式会社アルク発行) は表紙にハウエル先生のお顔を掲載し、「スピーチに強くなるには」と題した特集を組んだ。その中で“Wake Up Audience First”というタイトルで日米の Public Speaking 教育の違いについてハウエル先生へのインタビュー記事が掲載されている。

2 日本での英語ディベートの歴史と異文化間教育への意義について、ハウエル先生が『ソフィア』122 号 1982 年に投稿している。

1980, February and March Debaters: Sachiko Kawanishi, Sophia University (now a professor at Sophia University Junior College Division), and Keiko Takahashi, Aoyama Gakuin University.”³と記されており、私の名前の補足説明として「上智大学短期大学部」と書き込んでいるのを見ると、ハウエル先生がこのメモを2012年に入って亡くなる直前に更新されたことが分かります。3ページに渡るこのメモの最後には、“Fourth Tokyo Conference on Argumentation at Sophia University Junior College Division, Hadano, Kanagawa, August 10-12, 2012.”とも記されています。先生はこのArgumentation国際学会の第1回(2000年)から関わっておられ、第4回大会が秦野キャンパスで開催されることをとても楽しみにされていました。2012年8月、先生亡き後の開催となり、多くの関係者がハウエル先生のディベート教育への貢献を讃え、その死を悼みました。

ESS時代のハウエル先生はディベートでの関わりだけでなく、春と夏のESS Campにもいつも参加してくださり、まさに私達学生と寝食を共にしてスピーチ、英語劇、ディスカッションなどの活動に参加してくださいました。キャンプではentertainmentを略した「エンタテ」が取り分け楽しみな企画でしたが、先生はいつも笑顔で私達が羽目を外す様子を見守ってくださいました。先生もこの「エンタテ」に出場することもあり、様々な名シーンが思い浮かびますが、その中でも忘れることができないのは、歌は得意ではないとよくおっしゃっていたのですが、最も好きな曲としてThe Impossible Dream⁴を熱唱されたことです。この歌には神のために正義を行うこと、愛の道を歩むこと、そのためにはどんな困難も乗り越えていくという強い意志が現れていました。

ESSメンバーとこのような親密な関わりをしてくださったハウエル先生を私たちは親愛をこめて「ハウエルちゃん」と呼んでいたものでした。卒業後もESSの集まりのたびに、お招きすると必ず出席してくださり、最近ではハウエル先生の65歳のご退官記念と上智短期大学学長への就任を皆で盛大に祝ったことが思い起こされます。在学時代だけの関わりに終わらず、多くのメンバーのその後の人生に関わってくださったのです。ESS・OB会会報第1号(1992)において先生はESSの顧問という肩書きについて次のように述べられています。

“Although I have had several name cards, this title has never appeared on any of them, yet it is the one of which I am most proud!” (Howell, 1992:10)

名刺に書かれることのないESSアドバイザーの肩書きですが、最も誇れるお仕事と考えて

3 Sachiko Kawanishi は近藤佐智子の旧姓。上智短期大学が上智大学短期大学部と改称されたのは2012年4月。

4 The Impossible Dream は作曲 Mitch Leigh、作詞 Joe Darion で、セルバンテスの小説『ドン・キホーテ』をもとにしたミュージカル Man of La Mancha のテーマ曲である。

くださっていたことは、先生の熱心な関わりを目の当たりにした私達 ESS メンバーにとって実に納得のいくことです。

尊敬するハウエル先生が、人生をかけて信じているキリスト教というものはいったい何なのか？そのような関心を持つようになった私と三人の ESS の友人が先生をお願いをして授業の空き時間を利用し、週1回英語でカトリック教会の教えである「カテキズム」の勉強会をしていただくことになりました。先生は素朴なものから複雑なものまで、私たちの様々な質問にいつも丁寧に、そして論理的に答えてくださり、カトリック信仰についての理解を深めるだけでなく、信仰を持って生きる人になるよう導いてくださいました。一緒に勉強したこの四人全員が在学中と卒業後間もなくハウエル先生から洗礼を授けていただき、30数年経た今でも最も心の許せる友であり続けています。

卒業一年後である1982年5月にハウエル先生の司式で ESS の先輩である夫とクルトゥールハイム⁵で結婚式を挙げました。先生は ESS・OB 会会報第1号(1992)の中で、“Through the marriage ceremonies I perform in the KULTURHEIM I come into contact with several generations of members, ... (p.9)”と述べているように、多くの ESS カップル、そして上智の卒業生の結婚式を執り行うことによって、卒業生のその後の人生にも長く関わりを持ってくださいました。私もハウエル先生から洗礼と結婚の秘跡⁶に預かったことによって、大事なことは何でも相談できる方として頼りにしてきました。

私たち夫婦が結婚後間もなく1982年冬に夫の仕事で1年間ハワイに住むことになった時も、出発前にハウエル先生を訪ねました。先生はハワイ大学の中にある Catholic Campus Ministry である Newman Center⁷を紹介してくれました。このセンターは当時イエズス会の3人の神父によって運営されており、ミサだけでなく交流会などを通して、貴重な出会いを提供してくれました。ここで知り合った方々の中には30年たった今も親しくさせていただいている人もいます。2009年にサバティカルをハワイ大学で過ごした時も、27年ぶりに Newman Center に毎日曜日通い、それが心の大きな支えとなりましたので、ハウエル先生がこのような導きをしてくださったことを心から感謝しています。

その後も札幌への転勤から戻って来た時に、まだ幼かった子供たちを連れてカテキズム勉強会のメンバーと SJ ハウスに先生を訪ねたり、上智の大学院言語学専攻に在学中は先生の研究室を訪ねたり、上智短期大学に勤め始めてからも時々お会いして短大の様子などお話をする機会に恵まれました。当時上智短大とこれといった縁のなかった先生でしたが、いつも

5 クルトールハイムは上智大学四ツ谷キャンパスの SJ ハウスに隣接する聖堂。キャンパスで唯一現存する明治期の建物。

6 カトリック教会の7つの秘跡は「イエス・キリストによって制定され、教会にゆだねられた、神の恵みを実際にもたらす感覚的しるし（『カトリック教会のカテキズム要約：137』）」のことで、キリスト教入信の秘跡（洗礼・堅信・聖体）、いやしの秘跡（ゆるし・病者の塗油）、交わりと使命を育てる秘跡（叙階・結婚）に分類される。

7 Newman Center はホノルルのハワイ大学マノア校キャンパス East-West Road に1982年9月に設立された。

熱心に私が語る短大のことに耳を傾けてくださっていたのが印象的でした。

そして、遂に先生が上智短大の教壇に立つ日が訪れました。先生が初めて当学で教えたのは「キリスト教文化入門」⁸という輪講による形式の授業で、私は偶然この年にサバティカルであったコルテス先生の代役でコーディネーターを務めていました。この授業はキリスト教に関連する文化を様々な切り口で、輪講により複数の先生にお越しいただき進めるものですが、ハウエル先生に「キリスト教と科学」についての講義をお願いしたところ、「大学でこのテーマでいつか話したいと思っていたけれど、その依頼を受けたのは初めてだ。」と嬉しそうにおっしゃっていました。

その後2006年からは本学の非常勤講師として毎年勤められるようになり、Public Speaking や Debate などの授業を担当されました。そして2009年遂に本学の学長に就任されたのです。私は恩師が自分の勤め先の学長となるという不思議な縁に欢喜しました。大学時代のESSの仲間も大変喜び、ご就任当日には皆でお祝いの花を贈ったり、その後祝賀会を催したりしました。ハウエル先生は学長へのご就任を大変誇らしく思っていたらっしゃるご様子で、祝賀会には短大の学校案内を多数持参して、「娘がいる人は是非上智短大へ！」と誘っていたらっしゃいました。

ハウエル先生はいつも上智短大を誇りに思い、その気持ちがあるからこそ学生からも深く慕われていました。先生は卒業式のスピーチなどで、「ここは一人の学生が喜べば十人の学生と一緒に喜び、一人の学生が悲しめば十人の学生と一緒に悲しむような大学である」とおっしゃり、「Women for others, with others」の精神を持っている学生を誇りにしてくださっていました。2009年にハウエル先生のこれまでの功績と短大学長としての様子などが綴られた記事がThe Japan Timesに掲載されましたが、その記事の中で本学の学生の学業への取り組み方について次のようにおっしゃったと書かれています。

“In Yotsuya, everyone fills up the back seats first, but in Hadano, the opposite occurs. The women arriving first always fill up the front seats.”

(The Japan Times, September 12, 2009)

多くの大学では教室の前よりも後ろの席から埋まっていくものですが、上智短大は学生が好んで一番前の席から座るということで、学生の学業に対する熱意がそこに見られることを私にもよく語ってくれました。

上智短大キャンパスには「ソフィア」という名の白い猫が住んでおり、学生や教職員から可愛がられています。2012年の春休み中のことでした。事務センター長とスタッフが箱に乗せ

8 「キリスト教文化入門」は複数講師による輪講形式で、聖書、キリスト教の歴史、芸術、上智大学の起源、イエズス会の教育などについて学ぶ科目である。

たソフィアを大事そうにかかえてきました。話を聞いてみるとソフィアがふらふらになりながら健康管理室の看護師さんの前に現れたとのこと。ただごとではないと判断した看護師さんがセンター長に、そしてセンター長がハウエル学長に相談したところ、学長は自分がお金を払うのでソフィアをすぐに動物病院に連れていくようにとの指示が出たとのことでした。ところが皆でソフィアを車に乗せようとした瞬間、箱から飛び出してさっきまでの瀕死の様子とは違って歩いて逃げていきました。その直後にハウエル先生とお話をしたら、「学生はソフィアが病気で知ったら、きっと病院に連れていくことを望むと思うから病院へ行くように指示した。」とおっしゃり、結局は大丈夫そうだったことを伝えると、いつものユーモアで「誰でも病院に行くのはいやがるものだ。」とおっしゃり二人で大笑いをしたことを覚えています。春休み中でキャンパスに学生がいない間でも、常に学生の気持ちになって行動してくださったのです。

ハウエル先生はどんなに忙しい時でも、学生、大学院生、卒業生、教員、職員の英文校閲を“*No problem.*”とおっしゃって引き受けてくださることも有名でした。私も何本もの論文を校閲していただきましたが、長年博士論文に取り組んでいる間、「論文が完成したらいつでも英語を見てあげるから。」と励まし続けてくださり、完成の折には450頁の論文を丁寧に校閲してくださいました。博士論文の *acknowledgement* (謝辞) にお世話になった方々に感謝の意を評しましたが、ハウエル先生に対して私は次のように書きました。

I owe my sincere gratitude to Fr. Frank Scott Howell, who has been my life mentor for more than 30 years and is currently my boss as the president of Sophia Junior College, for giving me continuous encouragement to complete my dissertation. He was often saying in his humorous way, “Finish your dissertation before you see your grandchild!” Well, I could somehow finish it barely in time. He also kindly proofread the last draft of the entire dissertation.

(Kondo, 2011:iii)

「孫が生まれる前に博士論文を書き終えるように。」とユーモラスにお話になり、ただ英語の校閲をしてくださるという行為だけではなく、ご自身からそれを申し出てくださいることによって、「頑張って書きなさい。」という励ましの言葉をかけてくださり期待をしてくさっていたことを感じます。

ハウエル先生の上智大学理工学部化学科（現在の物質生命理工学科）の教授としてのご貢献はもちろん忘れることはできません。『ソフィア』2011年240号の「特集・理工学部創設50周年」における「上智大学理工学部—過去・現在そして未来へ—」というシンポジウム報告の中で早下隆士教授は次のように述べています。「理工学部を代表する外国人研究者としては、イエズス会から来られたフランク・スコット・ハウエル先生がおられました。ハウエル先生は英語教育、特に理工学部の英語教育に多大な影響をあたえられました」（ソフィ

ア 2011 年 240 号：407)。その貢献は理工学部にとどまらず、司祭としての奉仕、ESS サークルの指導⁹やディベート教育の普及、そして上智短期大学学長としてのリーダーシップや教育と非常に幅広いものであり、まさに寝食を忘れて他者のために尽くされました。

このように振り返ってみると、ハウエル先生は私の人生を何と恵み豊かなものとしてくださったことでしょう。先生は生きる上での最も大切なことを教えてくださいました。

「先生。律法の中で、たいせつな戒めはどれですか。」そこで、イエスは彼に言われた。『心を尽くし、思いを尽くし、知力を尽くして、あなたの神である主を愛せよ。』これがたいせつな第一の戒めです。『あなたの隣人をあなた自身のように愛せよ。』という第二の戒めも、それと同じようにたいせつです。(マタイの福音書：22 章 36 - 39)

神を愛し、隣人を愛し、関わる全ての人々に尽くされた先生とご一緒に過ごすことのできた多くの恵みに満ちた時間を神に感謝し、先生が今も見守ってくださっていることを信じ、先生が蒔いてくださった種を少しでも育てることができるようこれから人生を歩んでいきたいと思えます。

参考資料

Howell, F. S. (1991). 『ESS・OB 会報第 1 号』, 9-10.

Howell, F. S. (revised in 2012) Personal notes (日米交換ディベートの歴史)

「上智大学理工学部一過去・現在そして未来へー」『ソフィア』第 6 0 巻第 4 号, 12-48.

上智大学短期大学部通信第 81 号 2012 年 11 月発行

『カトリック教会のカテキズム 要約 (コンペンディウム)』2010 年カトリック中央協議会

Kondo, S. (2011) Development of Interactional Competence in a Study Abroad Context:

Assessments as Social Actions. 上智大学外国語学研究科言語学専攻博士論文

Newman Center 公式ホームページ <http://www.newmanhawaii.com/>

『聖書』新改訳. 日本聖書刊行会

スコット・ハウエル (1982) 「英語ディベート」『ソフィア』第 3 1 巻第 2 号, 178-188.

The English Journal, March 1979. (株式会社アルク発行)

The Japan Times, September 12, 2009. “College head finds magic where he can.”

9 ハウエル先生は亡くなられるその日まで 33 年間上智 ESS の正式の顧問を務められた。ESS・OB 会報第 1 号 (1991) によると、先生の上智 ESS との関わりはフォーブス神父様とニッセル神父様の導きで 1972 年に始まり、前顧問であるフォーブス神父様が亡くなられた 1979 年に実質上のアドバイザーから正式の顧問となられた。また、近年では本学 SEA のスピーチなどのご指導も熱心になさっていた。

カトリシズムとは何か — 詩人の視点から —

飯 田 純 也

カトリシズムとは何か。カトリックは字義的には普遍的を意味している。しかし周知のごとく、キリスト教の歴史はスキズムの歴史であった。分裂、対立、暴力が普遍性の主張を制約してきたのである。ここでは詩人の視点からカトリシズムを考える。詩人の視点とは内面性を問う視点のことである。カトリシズムの源泉は聖書であるが、先ず聖書の中の比喩を使い、問題設定を行いたい。

聖書の中の 2 つの譬え話

詩人は比喩を使う。比喩を使うと、見えないものが見えてくる。聖書の中では、イエスが詩人のように比喩を使い、死後の魂の世界を明かす。見えない死者の世界が、イエスの比喩によって見えてくる。それはどのような世界であろうか。イエスの譬え話の中には 2 つの対照的比喩がある。

タラントの比喩¹

天国は、旅に出る主人がしもべを呼び、財産を預けるのにとえられる。主人は、しもべの能力に応じ、ひとりには 5 タラント、ひとりには 2 タラント、もうひとりには 1 タラントを預けた。5 タラントのしもべは 5 タラントを資本に商売を営み、さらに 5 タラント儲けた。2 タラントのしもべも同じように商売を営み、さらに 2 タラント儲けた。しかし、1 タラントのしもべだけは、預かった金を地面に掘った穴の中に隠した。

さて、主人が旅から帰り、3 人のしもべに預けた財産の清算をはじめた。5 タラント儲けたしもべが報告を行うと、主人は、「よくやった。おまえは私の信頼に答えた。おまえにはたくさんの物を儲け、喜びを分かち合おうではないか」と答えた。2 タラント儲けたしもべの報告にも同じように答えた。

しかし、1 タラント預かったしもべが、「あなたは、種を蒔かなかった場所から収穫を取

1. マタイ福音書 25 章 14-30 節。

り立てる厳しい方です。だから私は怖くなり、あなたから預かった1タラントを地面の下に隠しておきました」と報告すると、主人は「おまえはなまけものの悪党だ。私が種を蒔かなかった場所から収穫すると言うのであれば、おまえはお金を銀行に預けるべきだった。銀行に預けておけば、利子とともに返金できた。しかし、それさえしていなかった。預けた金を取り上げ、10タラント儲けた者にあげなさい」と答えた。主人はさらに続け、「持っている人はさらに与えられ、豊かになるが、持っていない人は、すべて取り上げられる。だから、この役立たずを、屋敷の外に追放しなさい」と述べた。

以上の警え話の要点をまとめると、①与えられた金の量は人によって違う。②金と同時に時間が与えられている。③与えられた時間内で与えられた金を資本に利益を得るのが善である。④与えられた金を活用しないのが悪である。⑤与えられた金を活用しないより、与えられた金を他人に預け、利息を得る方が善い。⑥利益を得る者は天国に迎えられ、利益を生まない者は闇の世界に追放される。

ブドウの木の比喻²

わたしはブドウの木である。わたしの父は農夫である。農夫は、実を結ばない枝を取り除き、実を結ぶ枝がさらに実を結ぶように刈り込む。わたしの中にとどまりなさい。わたしもあなたの中にとどまる。枝は木の中にとどまらなければ、実を結ぶことができない。あなたも、わたしの中にとどまっていなければ、実を結ぶことはできない。

わたしは木であり、あなたは枝である。あなたがわたしの中にとどまり、わたしもあなたの中にとどまるならば、あなたは豊かに実を結ぶ。わたしを離れて、あなたは何もできない。わたしの中にとどまらない人は誰であろうと、木から除かれ、枯れる。枯れた枝は集められ、火の中に投げ入れられ、焼かれてしまう。あなたがわたしの中にとどまり、わたしのことばがあなたの中にとどまり続けるなら、何でも願いなさい。あなたの願いはかなえられる。

以上の要点をまとめると、①木が与えられているが、②木とはキリストのことばである。③キリストのことばの中にとどまると、なんでも願うことがかなえられる。④木の中にとどまるのが生であり、木の中にとどまらないのが死である。⑤後者は前者から除かれ焼かれてしまう。

歴史か、自然か

では、これら2つの警え話を比較した上で、何が言えるのか。まず、これらは2つの異なる世界観であるということだ。タラントの警え話では、神は人間の時間にかかわるが、自

2. ヨハネ福音書15章1-5節。

ら登場するのは最後の審判の場面だけである。神は歴史的であるが、同時に超越的である。他方、ブドウの木の譬え話では、神は人間の時間に積極的にかかわる。何でも願いなさい。あなたの願いはかなえられる。神は人間の歴史及び自然に内在するのだ。タラントの譬え話では、価値観の基準は善と悪である。善悪は数値化、規範化、階級化される。善悪は社会的であるが、自然的であるとは言えない。他方、ブドウの木の譬え話では、価値観の基準が生と死である。生は有機的に結束する個と全体の関係である。個が全体の中にあり、全体が個の中にある。個と個の関係は平等である。個と全体をひとつにしているのが願望である。生死は自然的であり、理性より感情にかかわる。聖書の中にはこのように2つの世界観が混在しているのである。

ミルトン

詩人でタラントの比喩を好んで使ったのがプロテスタントの詩人 John Milton (1608-1674) である。彼はソネットやエピックの中でタラントの譬え話の背後にある世界を描き出している。タラントの比喩の背後にあるのは善悪の闘争である。旧約聖書の特にサミュエル記、イザヤ、エレミア等の予言書は神を「万軍の主」(“Lord of Hosts”)と呼ぶ。万軍は天使の軍隊を意味したり人間の軍隊を意味したりする。実際、*Paradise Lost* (1674) の中で、世界は善の天使と悪の天使が対決する戦場として描かれている。世界が戦場であれば、天使であれ、人間であれ、問われるのは戦士としてのタラントである。

天使ラファエルは天界の戦争の経過をアダムに説明する中で、天使アブデルの話をする。ヘブライ語の Abdiel は「神の僕」を意味する。アブデルは最初、サタンの軍隊に属する天使であったが、サタンが反逆の意志を明らかにすると、サタンに異議を唱えた。アブデルがサタンを離れ、神の陣営に加わると、神はタラントの譬え話の中の主人のごとく、“Servant of God, well done.” とアブデルを讃えたのである。

Servant of God, well done, well hast thou fought
The better fight, who single hast maintained
Against revolted multitudes the Cause
Of Truth, in word mightier then they in Armes. (*Paradise Lost*, 6, 29-32)

アブデルは与えられた弁論のタラントを活用した戦士として賞讃されている。アブデルのタラントは弁論ばかりではない。実際、ラファエルがアダムに語るところによると、アブデルは神の戦士としてサタンの軍勢と勇猛に戦った。ここにミルトンが考えるキリストの戦士の雛型がある³。

プロテスタントの天職

ドイツの社会学者マックス・ヴェーバーは資本主義の精神をプロテスタントの職業意識に求める⁴。プロテスタントは仕事は何であれ、天職であるかのごとく仕事をするという⁵。仕事が金儲けのための金儲けになるのである。ヴェーバーは、ベンジャミン・フランクリンを基に、プロテスタントの職業観の合理性を強調する。しかし、プロテスタントの職業意識は必ずしも合理性の範囲に止まるわけではない⁶。ミルトンの場合のように、プロテスタントの天職は万軍の神に仕える戦士である。実際、フランクリンはどうであろうか。アメリカ独立戦争の文脈の中で、フランクリンは字義的に戦士ではなかったかもしれないが、精神的には戦士であった。彼の息子ウィリアムが敵にまわると、戦争終結後でさえ息子を許さなかった⁷。フランクリン親子、特にベンジャミンは最後まで戦士であり続けたのである。

タラントの譬え話のタラントが戦士のタラントであるとしたらどうであろうか。タラントを多く与えられている戦士が戦場を恐れることはないだろう。他方、タラントがわずかしか与えられていない戦士が戦場を恐れることはありえる。しかし神は、タラントがあまり与えられていない者でさえ、タラントを隠すことを許さない。神は最後の審判で臆病者のタラントを取り上げ、英雄たちにわけ与える。神は悪と戦い、勝利を得るため、敵と臆病者を徹底的に排除するのである。

神の戦士という原理主義的メンタリティは、キリスト教成立以降、歴史の節目に登場する。社会経済学はしばしば階級分析を行う。階級の構成が違えば、時代は違う。たとえばカトリックの十字軍とプロテスタントの宗教改革は時代が違う。しかし、神の戦士メンタリティは階級を超える。世俗化や他の社会変化の中、あるいは階級闘争の中、メンタリティそのものは変わらない。神の戦士メンタリティはカトリック、プロテスタントを問わないのである。

3. ミルトンはタラントの譬え話を踏まえ、ソネット *On His Blindness* で、タラントを隠すのは死を意味する (one talent which is death to hide) が、失明した自分にも他のタラントが残されているので、神の軍隊に仕えることができるとしている。

His state

Is kingly; thousands at his bidding speed
And post o'er land and ocean without rest:
They also serve who only stand and wait.

4. ヴェーバーが *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1905) で展開する学説をそのまま受け入れることはできない。詳細は英語版の "Introduction by Anthony Giddens" (1976) に於けるアンソニー・ギデンズの解説を参照。

5. ヴェーバーの学説の最大の問題は天職 (英語では calling) の概念にある。彼は天職を宗教革命以後の、プロテスタント特有の概念であると定義する。 *The Protestant Ethics and the Spirit of Capitalism*, pp. xii, xxi-xxiii, 18ff.

6. 実際、ヴェーバー自身、天職の概念が潜在意識的であることを仄めかしている。 "Benjamin Franklin himself, although he was a colorless deist, answers in his autobiography with a quotation from the Bible, which his strict Calvinistic father drummed into him again and again in his youth: 'Seest thou a man diligent in business? He shall stand before kings' (Prov. Xxii. 29) (*Ibid*, p. 19)."

7. フランクリンの親子関係は、以下を参照。 Willard Sterne Randall, *A Little Revenge: Benjamin Franklin & His Son*.

ダンテ

中世ヨーロッパを代表する詩人 Dante Alighieri (1265-1321) が死者の世界を描くとき、彼はどのような比喩を使っているのか。ダンテの *The Divine Comedy* (c.1308-21) には、地獄があり、天国があり、両者の間に煉獄がある。煉獄は最終的に天国に収斂される。だからダンテの世界は結局、善悪の二元論に基づくと言えそうである。しかし、実は、ダンテの死の世界は聖者及び生者のとりなしによって生成する世界である。ダンテの旅そのものがとりなしによって成立している。聖母マリアは、聖ルチアを通じて、聖ルチアはベアトリーチェを通じて、ダンテをあわれみ、天界のルールを破り、ダンテが死者の世界を旅することを許可したのである (*Inferno* 2, 94-114)。これがダンテの旅のはじまりである。

ダンテ論をはじめるにあたり、先ずジャック・ル・ゴフの煉獄研究を批判しなければならない。ル・ゴフは煉獄という単数の名詞の誕生をもって煉獄の誕生と考え、文献学的リサーチの結果、煉獄は 12 世紀後半のパリで生まれ、13 世紀のスコラ学によって教義化されたとする⁸。

ル・ゴフの煉獄論の実体は実は資本主義論である⁹。ル・ゴフによれば、煉獄が生まれたから資本主義が生まれたのである。中世では、高利貸は罪であったが、煉獄の教義化により、貸金業者は自分が天国へ行けるかもしれないと考えるようになったという¹⁰。しかし、煉獄を視覚化するのに貢献したダンテは高利貸を地獄に入れている¹¹。いずれにせよ、神学や文学にかかわらず、貸金業の意義は社会的に十分認められていたのではなかったのか。

ル・ゴフは煉獄を精神的ではなく、歴史的であると見なす。煉獄が歴史的構築物であれば、中世が歴史的に失われれば、煉獄は中世とともに失われなければならない¹²。しかし、ダンテの煉獄の意義は精神的である¹³。歴史的なものは消えるが、精神的なものは消えないと考えるのが常識である。では、ダンテに則して、ル・ゴフの問題を設定し直そう。煉獄は名詞ではなく動詞の中で生まれたのである。煉獄の誕生は煉獄の父アウグスティヌスにさかのぼるだけではない。煉獄はキリスト教以前にさかのぼる。煉獄は死者の世界を場所ではなく状態と捉える感受性の中に起源を持っている。それがわからないとダンテの死者の世界がわからないのである。

8. Jacques Le Goff, *The Birth of Purgatory*, pp. 150, 159-60.

9. *Ibid.*, pp. 226-7.

10. *Ibid.*, pp. 303-6.

11. *Inferno* 11, 94-111; 17, 46-78.

12. カトリック教会はリンボの教義を見直しているが、ル・ゴフはイタリアの新聞のインタビューの中でリンボが消えるのであれば煉獄が消えるのも時間の問題であるとしている。煉獄が消えるのは、それが歴史的に限定されたものであるからだと主張する。“Le Goff: cancellato il Limbo adesso tocca al Purgatorio,” *Corriere della Sera*, December 19, 2005 (イタリア語)。

13. Ezra Pound, *The Spirit of Romance*, pp. 116-117 を参照。

とりなす

ダンテはとりなしによって救われるが、とりなしによって救われるのはダンテだけではない。とりなしのテーマはダンテの道案内を務めるウェルギリウスにかかわる。ダンテの救出をウェルギリウスに頼んだベアトリーチェは、異教徒のウェルギリウスを神にとりなすと約束する。

When I am before my Lord I will often praise you to Him. (2, 73-74)

ウェルギリウスは地獄の中のリンボに住んでいる。ダンテがリンボに立ち寄ると、ウェルギリウスはリンボの異教徒たちが「希望なく願望を生きるだけ」(4, 42)と嘆く。ある感情がダンテの中に生まれる。原文のイタリア語では“Gran duol” (Great sadness) (4, 43)とある。ダンテはベアトリーチェのようにウェルギリウスを神にとりなしたいと思ったのである。だから、ダンテはウェルギリウスにリンボの住人がとりなしによって天国に行った先例があるのか質問する(4, 46-51)。ウェルギリウスは、キリストが復活前に、リンボを訪れ、モーゼをはじめとする多くの人々を救出したとのみ答える(4, 53-63)。では、ウェルギリウスの魂はどうなるのか。この問いかけに対する解答が *The Divine Comedy* という作品である。ダンテは地獄、煉獄、天国を旅しながら、ウェルギリウスがとりなしによって救済可能であることを確信するのである¹⁴。

ウェルギリウスがとりなしによって天国に行くとするれば、ウェルギリウス以外のリンボの住人たちはどうであろうか。ダンテがとりなしたいと思っているリンボの住人はウェルギリウスだけであろうか。リンボにはキリスト以前の異教徒とキリスト以後の異教徒が住んでいる。キリスト以前の異教徒の中には、ウェルギリウスの他に、ホメロスやアリストテレスがいる¹⁵。キリスト以後の異教徒の中にはイスラム教徒の文人アヴィセンナやアヴェロエス、王サラディンがいる¹⁶。ダンテはイスラム教徒を天国にとりなそうとしていたのであろうか。

ダンテは従来、キリスト教の伝統主義者と見なされていた。しかし実は、キリスト教の伝統主義者が考えないようなことをダンテが考えていたのである。ダンテがイスラムの教祖ムハンマドに過酷な罰を科しているのは事実である¹⁷。ダンテがムハンマドは分裂を招いた予

14. Joseph Anthony Mazzeo は神学者イシドールズを引き合いに出しながら、ダンテが異教徒に天国の門を閉ざしていると説く。“Yet [Dante] may well have learned from Isidore what the eternal destiny of virtuous pagans *could not be*, rather than what it had to be. He finally had to deprive his ancient sages of the beatific vision, but he could save them from ancient torment because of their nobility of character, something Isidore would not have been ready to do” (*Medieval Cultural Tradition in Dante's Comedy*, p. 202).

15. “Homer, sovereign poet” (4, 88), “[Aristotle,] the master of those who know, sitting among his philosophic kindred. Eyes trained on him, all show him honor” (4, 131-33).

16. “Avicenna” (4, 143), “Averroes” (4, 144), “Saladin” (4, 129).

17. *Inferno* 28, 22-33.

言者であると考えたからである。しかし、ウェルギリウスがとりなしによって天国へ行くのであれば、そしてダンテの神が正義の神であるのであれば、同じことがリンボのイスラム教徒に当てはまらなければならない。ダンテがイスラム教徒サラディンを天国にとりなそうとしているという仮説を論じることにする¹⁸。しかし、そのためには先に、ダンテがアリストテレスを天国にとりなそうとしていることを論じなければならない。

アリストテレス

リンボの異教徒たちが天国にとりなされるとき、彼らは各自の美德によって場所を与えられる。天国に値する徳とは何か。地獄の特徴は暴力であるが、天国は非暴力の場所として特徴付けられなければならない。暴力と非暴力の峻別が、ダンテの場合、政治と宗教の分離を意味する¹⁹。政治は暴力にかかわるかもしれないが、宗教が暴力にかかわってはいけない。天国に値する徳は非暴力的でなければならないのである。

ダンテの道徳の概念が問われるのが天国の第四天（太陽）である。第四天の要はトマス・アキナスである。しかし、アキナスのとなりに居るのがブラバントのシゲルスである。アキナスはシゲルスの思想を公の場で異端的であるとした。しかし、ダンテがシゲルスのアキナスのとなりに置くのは、シゲルスの異端性を否定しているということである。ダンテがアキナスの思想を絶対化しているのであれば、ありえないことである。では、ダンテは何を基準に据えているのであろうか。それがアリストテレスである。アリストテレスが基準であるからこそアキナスとシゲルスが肩を並べるのである²⁰。ダンテは道徳を考える上で、アリストテレスに従う。

アリストテレスは道徳の種類を区別する²¹。本論の枠組で言えば、タラントの道徳が知的道徳であり、ブドウの木の道徳が習慣により形成される人格的道徳である。前者は論理的に学習できる。しかし、後者は五感を使い学ばなければならない。喜ぶべきことを喜び、苦痛を苦痛として感じられるようにならなければならない²²。善悪の価値観は教育により教える

18. ダンテ研究者がこの種の解釈を試みるものがなかったのは何故か。研究者の多くがダンテのアレゴリーは神学的であると前提してきたからである。Charles Singleton, “The Two Kinds of Allegory” を参照。

19. ダンテの政治思想は *De Monarchia* を参照。教皇ボニファティウス 8 世が 1302 年に布告した教書 *Unam sanctam* は教皇の権力が他の現世的権力に優先すると主張する。教皇はルカの福音書の “two swords” の解釈を基に権力を “sword” と捉える。ダンテの上述書は教皇の聖書解釈を含め教皇絶対主義を論駁する (*De Monarchia*, Book 3, Chapter 9)。

20. ダンテの立場からするとアキナスもシゲルスも十分であるとは言えない。アキナスの立場は、アリストテレス（哲学）は「神学の婢」である。シゲルスはこれに対して、アリストテレス主義を貫くため、二重真理説を主張する。ダンテはどこに位置するのか。ダンテが問うのは神学ではなく信仰であり、信仰の視点からアリストテレスの道徳論を参照しているのである。

21. Aristotle, *Nicomachean Ethics*, Book 1, Chapter 13, Book 2, Chapter 1.

22. *Ibid.*, Book 2, Chapter 3.

ことができるが、生死の価値観を教えることができるかどうか疑わしい。ダンテはアリストテレスの挑戦に答える。地獄を悪、天国を善として考えず、地獄を死、天国を生として考えた。善悪を学ぶことが重要であるのではない。生と死の間で人格を形成することが重要である²³。

サラディン

第四天はアリストテレスを待っているが、サラディンを待っているのは第六天（木星）である。第六天にはサラディンが天国に行く先例となる聖人がいる。正義を代表する魂の集まる鷲の中にローマ皇帝トラヤヌスがいる。トラヤヌスは異教徒であるが、天国にとりなされて来たのだ。アリストテレスは徳を性格として考える²⁴。正義が性格であれば、正義は人間性のことになる²⁵。人間性が語られて初めて正義の人であることがわかる。換言すれば、他の徳を示すエピソードが正義の徳を示すことになる。トラヤヌスの正義は寛容、謙虚を示す逸話によって示される。

There storied was the high glory of the Roman prince whose worth moved Gregory on to his great victory: I mean the Emperor Trajan. And a poor widow was at his bridle in attitude of weeping and of grief. (*Purgatorio* 10, 73-78)

トラヤヌスは異教徒であったが、優れた人間性故、死後リンボの住人となった。トラヤヌスの美德に感動した教皇グレゴリウスが彼のためにとりなしの祈りを捧げた。グレゴリオスのとりなしによってトラヤヌスは天国に行ったのである。ダンテはトラヤヌス物語を煉獄で語り、そして再び天国で語る。

The glorious soul I tell of, having returned to the flesh for a short time, believed in Him that was able to help him; and, believing, was kindled to such a fire of true love that on his second death he was worthy to come to this rejoicing. (*Paradiso* 20, 112-17)

ダンテはトラヤヌスの物語を使ってサラディンの将来を示唆する。ダンテがサラディンの

23. アリストテレスの道徳論はプラトンの道徳論の批判である。プラトンは道徳を法の認識の問題に帰する (*Republic*, esp. Book 6)。アリストテレスは極端を避け、「中庸」を求める運動を道徳であるとする (*Nicomachean Ethics*, Book 2, Chapters 2, 6, 8, 9)。

24. *Nicomachean Ethics*, Book 2.

25. *Ibid*, Book 5.

徳を示す逸話に言及することはない。しかし、サラディンがトラヤヌスに匹敵する美德の持ち主であったから、ダンテはサラディンをリンボに入れたのである。

天国の第六天ではさらに驚くべきことが判明する。正義の偉人たちの中にリペウスの名前があったのである。リペウスはウェルギリウスの作品の中の異教徒である。名前を聞いたダンテがどうしてそんなことがありえるのか “How can these things be?” (20, 82) と問うと、天国の聖人さえ誰が聖人に選ばれるのか知らないというのである。

And you mortals, keep yourselves restrained in judging; for we, who see God,
know not yet all the elect. (20, 133-35)

異教徒リペウスが天国にいるということは、作者のウェルギリウスが天国の聖人になるのも時間の問題であり、アウグスティヌス、アヴェロエス、アビチェナ、そしてサラディンが聖人に選ばれる余地があるということを意味する。

十字軍

サラディンと言えば、十字軍のリチャード獅子心王との対決で有名だ。しかし、ダンテの世界に顔を出すのはサラディンだけである。このような評価の差が生まれるのは、ダンテが十字軍をどのように考えているからであろうか。

天国には暴力にかかわる場所がある。第五天（火星）でダンテを迎えるのが十字軍の殉教者であるカッチャグイダである。キリスト教は非暴力が前提であるが、現実主義の立場から正戦論が唱えられてきた。アキナスは正戦の条件を正しき権威、理由、意図、方法であると列挙した²⁶。ダンテの祖先カッチャグイダが参加した十字軍はアキナスの条件を満たすのであろうか。彼は自分が参戦した十字軍の成否を語りはしない。ただ、彼は現在のフィレンツェの腐敗を嘆く。ダンテはカッチャグイダから話を引き継ぎ、教皇を痛烈に批判する²⁷。十字軍が正戦の条件を満たすことがなかったと思わざるを得ない。

カッチャグイダが紹介する戦士の多くはイスラムと戦ったが、彼らの中に反イスラムの思想が見当たらない (18, 43-8)。武勲詩 *Chanson de Roland* の英雄シャルルマーニュとローランはイベリア半島のスルタンと戦ったが、物語の中では悪者はキリスト教徒の中にいた。オランジュのギヨームも武勲詩の英雄であるが、相棒のルヌアールは、後に改宗するが、元々

26. St. Thomas Aquinas, *Summa Theologica*, Part II-II, Question 40, esp. Article 1 and 3.

27. 教会には教皇権拡大のための聖戦論という思想があった。教皇がキリスト教帝国を皇帝に代わり統治するためには聖戦が必要になるという考え方である。ダンテはこの思想を表明した教皇ボニファティウス8世を地獄に落としている。 *Inferno* 19, 52-57 を参照。

はイスラム教徒であった。ブイヨンのゴッドフロワとロベール・ギスカールは同時代人であるが、前者は皇帝ハインリヒ4世が教皇グレゴリウス7世を追いつめるのを助け、後者は追いつめられた教皇を皇帝の手から救い出した。ギスカールは南イタリアでゴッドフロワのようにイスラム教徒と戦った²⁸。

第五天の聖人たちが聖人に選ばれている理由は何であろうか。彼らの人間性をどのように評価したら良いのか。第五天は抑制を通して暴力を超越する重要性を訴えている。ダンテは自分を追放したフィレンツェを憎んでいる。しかし、カッチャグイダは昔のフィレンツェを述懐して言う。

With these families, and with others with them, I saw Florence in such repose that she had no cause for wailing. With these families I saw her people so glorious and so just, that the lily was never set reversed upon the staff, nor made vermilion by division. (16, 148-54)

昔のフィレンツェを知るからこそ、現在のフィレンツェに対する感情を制御することができるのである。これは平和を信じなければ、暴力に歯止めがかからないのと同じである。ダンテは暴力が暴力を解消するという考えを否定しているのである。

十字軍が熱狂の中から生まれたことは知られている。クレルボアのベルナルドゥスが教皇の意向に従い、十字軍を唱えたとき、聴衆は熱狂した。フランスでは、聴衆の中にリチャード獅子心王の母になるアリエノール・ダキテーヌ（当時フランス王妃）も含まれていた。ドイツでは、カッチャグイダと一緒に戦うコンラート3世がベルナルドゥスに十字軍参加を表明した。彼らが熱狂したものは何だったのか。ヨーロッパは内部に対立を抱えていた。第1回十字軍の提唱者ウルバヌス2世は内部の対立は外部の対立によって解消されると説いた²⁹。第2回十字軍の提唱者ベルナルドゥスも同じレトリックを使った。しかし実際は、内部の対立はますます激しくなった。暴力が暴力を解消することはなかったのである。

信仰の再定義

なぜダンテは旅の最後の最後でベルナルドゥスをガイドに選んだのか。ダンテはベルナル

28. *Ibid.*, 28, 13-4.

29. クレルモン教会会議の場でのウルバヌス2世の十字軍宣言を参照。たとえば、“Now, let those, who until recently existed as plunderers, be soldiers of Christ; now, let those, who formerly contended against brothers and relations, rightly fight barbarians; now, let those, who recently were hired for a few pieces of silver, win their eternal reward.... Nay, more, the sorrowful here will be glad there, the poor here will be rich there, and the enemies of the Lord here will be His friends there (Fulcher of Chartres, p. 53).”

ドゥスを通してキリスト教の信仰を再定義しようとしている。ベルナルドゥスは自らが唱えた十字軍が失敗すると、教皇権と皇帝権の分離を唱え、教皇の世俗の対立への関与を否定した。ダンテがそのように解釈するのに根拠がないわけではない。“L'enfer est plein de bonnes volontés et désirs.”という格言は晩年のベルナルドゥスのことばが出典であると言われている³⁰。善意だけ、信仰だけでは駄目だということである。マルティン・ルターはベルナルドゥスを尊敬していた³¹。ルターがベルナルドゥスの信仰のみ (sola fide) の思想に感銘したからである。しかし実は、ダンテは逆に、ベルナルドゥスに善意だけでは不十分であるというメッセージを託している。ダンテは最後のガイドが信仰の対象に何を選んだのか明確にしている。それは異教徒のとりなしに関与する聖母マリアを中心とする至高天の道徳、慈愛である。ルターの信仰義認 (信仰のみ) の裏に禁欲主義があると考えられるが、ダンテのベルナルドゥスは禁欲主義者ではない。彼は聖母マリアを通して地上への関与を恐れない聖人として描かれている。

キリスト教の護教詩人と見られるダンテが実は、キリスト教の枠を超える平和のヴィジョンを描いていた。キリストの教義は暴力を否定する。しかし、原理主義者はキリストの教義を飛び越え、新約から旧約にさかのぼる。旧約は暴力を正当化しえるからだ。実際、キリスト教の歴史は分裂の歴史である。ダンテはムハンマドが宗教対立の種を蒔き、アリがイスラム内部の宗派對立の種を蒔いたと考えた³²。ダンテのムハンマドはダンテの同時代人フラ・ドルチーノに同情を示す³³。フラ・ドルチーノは教会改革者であったが、原理主義者であり、暴力を肯定する。ドルチーノ派は教皇の十字軍によって弾圧される。「すべて剣を取るものは剣にて滅ぶ」である³⁴。ダンテが問うのは、キリスト教徒であれ、イスラム教徒であれ、暴力を唱えるか、非暴力を唱えるか、戦争を唱えるか、平和を唱えるか、分裂を唱えるか、一致を唱えるかである。

結論にかえて

キリスト教の中には2つのメンタリティの葛藤がある。善悪と歴史を優先するメンタリティと生死と自然を優先するメンタリティである。歴史が勝者の歴史である限り、前者が語り継がれていく。後者を語り継ぐのは詩人である。もちろん、詩人の中にもミルトンあるいはダンテの地獄に顔を出す吟遊詩人ベルトラン・ド・ボルンのように神の戦士を自負する者もいる³⁵。

30. Christine Ammer, *The American Heritage Dictionary of Idioms*, p. 542.

31. Franz Posset, *The Real Luther: A Friar at Erfurt and Wittenberg* を参照。

32. *Inferno* 28, 28-36

33. *Ibid.*, 55-63.

34. マタイ福音書 26 章 52 節。

35. *Inferno* 28, 118-142.

詩人は若いとき、往々にして自己を戦士と同一化する。しかし、ダンテのように「人生の道半ばで」“Nel mezzo del cammin di nostra vita” (*Inferno* 1, 1)、もう一度自己を問い直し、生き方を変えることもある。W.B. Yeats (1865-1939) はそのような詩人であった。彼は自分の心の遍歴を最晩年の詩“Cuchulain Comforted” (1939) で描いている。善悪を力で決める世界で最強の英雄になったクーフランは、無敵を誇り、数多くの強者を殺してきた。彼に父を殺された強者たちが復讐を画策すると、実直な性格のクーフランは、彼らの計略にはまり、最後は力尽き殺され、首を切られてしまう。ここからが詩の内容になるが、死後、最強の男は臆病者の魂たちに囲まれ、鳥のように歌っているという。

“Now must we sing and sing the best we can,
But first you must be told our character:
Convicted cowards all, by kindred slain

“Or driven from home and left to die in fear.”
They sang, but had nor human tunes nor words,
Though all was done in common as before;

They had changed their throats and had the throats of birds.

思想史家 Ernst Robert Curtius はプロテスタントの出身であるが、ヨーロッパ文学をカトリック的に考えた。クルティウスの *European Literature and the Latin Middle Ages* (1948) はヨーロッパ文学の伝統的トポスを探求することで、中世と近世の連続性を主張する。中世と近世の連続性の鍵を成すのがダンテである。本論が正しければ、しかし、ダンテはヨーロッパ文学の枠組を超えるカトリック以上のカトリックであった。

参考文献

- Alighieri, Dante. *De Monarchia*. Translated by Richard Kay. Toronto: Pontifical Institute of Medieval Studies, 1998.
- Alighieri, Dante. *The Divine Comedy, Inferno: Text and Commentary*. Translated and with commentary by Charles Singleton. Princeton: Princeton University Press, 1970.
- Alighieri, Dante. *The Divine Comedy, Purgatorio: Text and Commentary*. Translated and with commentary by Charles Singleton. Princeton: Princeton University Press, 1973.
- Alighieri, Dante. *The Divine Comedy, Paradiso: Text and Commentary*. Translated and with commentary by Charles Singleton. Princeton: Princeton University Press, 1975.

- Ammer, Christine. *The American Heritage Dictionary of Idioms*, 2nd ed. Kindle Edition. 2013.
- Aquinas, St. Thomas. *Summa Theologica*. Kindle edition. Coyote Canyon Press, 2010.
- Aristotle. *Nicomachean Ethics*. Translated and with an interpretive essay, notes and glossary by Robert Bartlett and Susan Collins. Chicago and London: University of Chicago Press, 2011.
- Curtius, Ernst Robert, *European Literature and the Latin Middle Ages*. Translated by Willard R. Trask. Princeton: Princeton University Press, 1973.
- Fulcher of Chartres. “The Chronicle of Fulcher of Chartres, Book I (1095-1100).” Translated with notes by Martha E. McGinty. *The First Crusade: The Chronicle of Fulcher of Chartres and Other Source Materials*. 2nd ed. Edited by Edward Peters. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1998. 47-101.
- Le Goff, Jacques. *The Birth of Purgatory*. Translated by Arthur Goldhammer. London: Scolar Press, 1984.
- Mazzeo Joseph Anthony. *Medieval Cultural Tradition in Dante’s “Comedy.”* Ithaca: Cornell University Press, 1960.
- Milton, John. *The Poetry of John Milton*. Edited by Jonathan Goldberg. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- Plato. *Republic*. Translated by Robin Waterfield. Oxford and New York: Oxford University Press, Oxford World’s Classics, 1998.
- Posset, Franz. *The Real Luther: A Friar at Erfurt and Wittenberg: Exploring Luther’s Life with Melancthon as Guide*. St Louis: Concordia. 2011.
- Pound, Ezra. *The Spirit of Romance*. Revised edition. London: Peter Owen, 1952.
- Randall, Willard Sterne. *A Little Revenge: Benjamin Franklin & His Son*. Boston: Little, Brown & Co, 1984.
- Schildgen, Brenda Deen. “Dante and the Crusades.” *Dante Studies, with the Annual Report of the Dante Society* 116. 1998. 95-125.
- Singleton, Charles. “Two Kinds of Allegory.” *Dante*. Edited by Harold Bloom. Modern Critical Views. New York: Chelsea House, 1986. 11-19.
- Weber, Max. *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Translated by Talcott Parsons. With an introduction by Anthony Giddens. Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Yeats, W. B. *The Collected Poems of W. B. Yeats*. Edited by Richard J. Finneran. New York: Macmillan, 1989.

短期大学部の導入教育

森 下 園

上智短期大学部では、2010 年度より必修科目として「基礎ゼミナール」（以下、「基礎ゼミ」）を新たに開講した。これは本学部における初年次教育として位置づけられるものである。「基礎ゼミナール」導入の意義と今後の課題について、ここで簡単にまとめておきたい。

1. 「基礎ゼミナール」導入の経緯

本学部では 2004 年度のカリキュラム改訂により Semester 制が導入され、2 年間の修学期間は 1 年次の春学期（準備期）、秋学期（発展期）、2 年次の春学期（応用期）、秋学期（完成期）の 4 つの学期で構成されることとなった。それまではクラス制をとっており、学生は所属クラスが決められクラス単位で英語必修授業を受け、クラスごとにアドバイザーがついて指導を行っていたが、カリキュラム改革に伴いこの方式は解消された。学生がレベルや目的にあわせて科目履修できる自由度を増やし、2 年次春学期・秋学期に「ゼミナール」を必修科目として導入し、ゼミ担当教員が勉学・学生生活や進路などのアドバイザーとなる方式に切り替えられた。しかし就職活動が 1 年次の秋学期には開始となることや早期の編入学指導の必要から、2009 年度より 1 年次秋学期に「プレ・ゼミナール」を導入、原則として 1 年次の春学期のおわりに所属ゼミを決定後、卒業までの 3 学期はゼミ担当教員がアドバイザーになり、1 年次春学期については必修英語科目の担当教員がアドバイザーとなることとなった。

2004 年度のカリキュラム改訂とほぼ同時期に、学生たちに勉学だけでなく、大学生としてのスタディスキルやマナーなども教える必要があるのではないかという声が教員間からでてきた。レポートの書き方やインターネットでの情報検索などのノウハウのほかに、対人関係を円滑にするためのマナーの習得の必要性が進路担当の教職員より指摘された。短期大学生は、入学後わずか 1 年足らずのうちに就職活動を開始しなければならないことも理由の一つであった。そのため学内共同研究で情報収集のうえ、学生向けのスタディスキルに関する小冊子を試作・配布したのが 2007 年であり、2009 年度から導入教育とそのためのテキスト開発が正式にスタートした。

山田礼子氏によれば、アメリカで大学における初年次教育（First Year Seminar）として 1960 年代から普及していたものを一部とり入れる形で、日本でも 1999 年より導入教育

を行う大学が急速に増加した。日本の大学での導入教育とは、「高校から大学への学習面、生活面を含めての円滑な移行を目指す教育」であり、主に大学生としてのスタディ・スキル、一般常識、専門教育への橋渡しとなる教育などが行われている（山田、2006年、8-9頁）。

本学部では、冒頭に述べたように2010年度より「基礎ゼミ」を導入教育として1年次春学期の必修科目に加えた。そのため教養科目担当教員である宮崎幸江准教授、杉村美佳准教授、小林宏子准教授と森下の4名が2010年度の上智学院教育イノベーションプログラムに「Women for Others, with Others 育成のための短期大学の導入教育—テキスト開発とFD活動」を申請、採択された。前年度には、英語科目担当教員全員がメンバーとなった「建学の精神を反映した内容重視および自己発信型の必修英語プログラム」が同じく上智学院教育イノベーションプログラムに採択されて「必修英語」のテキスト開発を行っており、結果的に全専任教員が「必修英語」テキストまたは「基礎ゼミ」テキスト開発のいずれかに携わることとなった。この英語テキストについては、Chris Oliver 先生の論考「*English Essentials: concept, genesis, and place in the curriculum*」を参照いただきたい。

2. 「基礎ゼミナール」のテキスト開発

2009年度にスタートしたテキスト開発は、同時に次年度に開講される「基礎ゼミ」の位置づけを決めるものとなるため、教育イノベーションプログラム申請メンバー間で試行錯誤と議論を重ねた。「基礎ゼミ」は1年次生全員が履修する科目として、本学部でははじめて統一シラバス、統一評価基準のもと、複数教員が同一教材を使って行う科目となったため、テキスト開発と同時に授業シラバスを確定させることも重要となった。

2009年度末に作成した試行版テキストは『*Essentials A Guide to Academic Success*』のタイトルが示すように、主に大学生としてのスタディスキルに重点を置いたものとなった。本学部の必修科目「人間学」を担当する聖マリア修道女会会員の小林准教授が担当した冒頭部分では高校生と大学生の違い、自分でスケジュールを決める責任、2年間の学修計画、本学部で展開しているボランティア活動への招きなどがわかりやすい語り口で書かれ、本学部のディプロマ・ポリシーに沿う内容のものとなっている。ノートの取り方、レポートの作成、教員へのメール発信の注意事項、インターネット・リテラシーなどのほか、日本語学を専門とする宮崎准教授による文章作成の基本を実際に書きながら学ぶ章もあり、さらにノートを取る練習とゼミ選択・進路選択の参考とするため、全専任教員によるひとり20分のショートレクチャーを実施してさまざまな授業スタイルを経験させ、学生がとったノートを教員がチェックする機会も設けた。授業は基本的に、教員の講義ではなくグループワークや学生の発表など学生の主体的な活動を中心に行うことが決められた。

2011年度のテキストは、「ESSENTIALS — A Guide to Better Communication

Skills」とタイトルが変更され、頁数も2009年度版の70頁から108頁へと大幅に増加した。有限会社つくば言語技術教育研究所長の三森ゆりか氏のご協力を得て言語技術の教員向け研修に教員が参加し、教材をご提供頂くことで日本語での論理的な文章構成力・発信力の涵養に重点をおいた。2012年度には「ESSENTIALS – A Guide to Finding the Right Career Path for You」となり、さしせまった問題として重要性が高まっていた学生の進路決定を助ける目的に重点を置き直すこととなり、頁数はさらに137頁に増加した。この2012年度版が当面はスタンダード・テキストとして運用される予定となっている。

なお、タイトルの「Essentials」はChris Oliver准教授がアイディアを出して下さり、さらに近藤佐智子教授がサン＝テグジュペリの『星の王子様』の一節、“What is essential is invisible to the eye.” (Antoine de Saint-Exupéry, *The Little Prince*, Translated by Katherine Woods, N.Y., 1943) を提示くださったことから決まり、同じタイトルが「必修英語」テキストでは*English Essentials*として使われている。

3. 「基礎ゼミ」のシラバスと理念

2010年度の「基礎ゼミ」は7人の教員が担当したが、テキストの章にそってほぼ同じスピードで授業をすすめるようにはなかった。そのため、毎週担当教員間で課題の進度や授業の進め方についてのショートミーティングを行い、そこで得られた情報を他の教員と共有するようにしたが、初年度はやはり授業の進め方などで統一しきれない部分もでてきた。そこでこの経験を踏まえて、2011年度は学生用のシラバスとは別に教員用のシラバスを作成して評価や進め方を統一するようにした。準備学習や課題、到達目標と達成目標などについては、「基礎ゼミ」は導入当初からそれらを学生に明示することを心がけている。

学生像も多様化してきており、多言語環境で育った学生も一定数いるとの認識から、2012年には新入生を対象に記名式アンケートを実施したところ、多様なバックグラウンドを持つ学生が予想以上に多く、長期の留学など日本語以外の言語を使う環境に一定期間以上あった学生が全学生の約10%を占めることが判明した。こうした学生たちは、場合によっては日本語の文章作成によりきめこまやかな指導を必要とすることもあるが、同時に多文化共生社会において指導的な役割を果たす学生としても期待されるため、一クラスをこうした学生にわりあてることとした。

山田氏の論考では、日本の導入教育はレポートの作成方法や図書館利用などの「技術指導」に終始しがちであるが、アメリカでは「社会生活スキルの向上と円滑な人間関係の構築」、「分析能力、批判的思考技術の向上」が求められるという。大学共同体の一員としての自覚を促すための導入教育であるべきなのである(山田、2006年、14-15頁)。

本学部の「基礎ゼミ」も、当初はスタディスキルにやや重点がおかれていたが、クラス運

営を通して、重要なのはスキルの涵養だけではないということに気付かされた。「基礎ゼミ」は初年次の緊張をほぐし、ざっくばらんに意見を述べたり疑問を互いにおつけることで、学生が聞くことをためらっていた小さな問題を早期に解決する場ともなること、講義スタイルではなく、学生が主体的に発言できる場を作り、短くともプレゼンテーションを行うことで、学生が自信をつける場ともなることを実感している。異なる世代やバックグラウンドの人と意見交換をしたり、あるいは徹底的に議論をするといった経験が浅い学生にとって、「基礎ゼミ」は、学生が教員に自分の意見をいってもよいのだという発想の転換を促す場でもある。

特に自己を語るプレゼンテーションは、自分に自信を持っていない学生を1対1で指導することで、自信をもって語れる経験が自分のなかに多く蓄積されていることを気付かせるきっかけにもなっているし、就職活動で重要な「自己分析と自己の長所の発見」を先取りして行うことができる。また、DVD教材は世界の教育・環境・貧困問題などをとりあげたものを使用することで、世界で起きていることへの興味関心を促す役割も果たしている。

このように、「基礎ゼミ」は本学部のディプロマ・ポリシーのなかの他者とのコミュニケーション能力の涵養や、様々な背景を持つ人々との相互理解を促す科目と見なすこともできるのである。

4. 「基礎ゼミ」の課題

少人数クラスが望ましいのであるが、どうしても25～30人前後のクラスサイズとなってしまう。そこでグループワーク、ペア・ワーク、ピア・チェックなどを中心としたやり方を用いることになる。学内のFD活動を通して教員間で授業の進め方について、今後も意見交換を行う必要がある。

「基礎ゼミ」は教員の専門領域にかかわらず、全専任教員が担当する科目となっており、次年度には全ての専任教員が1度は担当した経験をもつことになる。これから、カリキュラム改革が予定されているが、「基礎ゼミ」を本学部の導入教育として機能させるためにも、テキスト・シラバスの改訂が今後必要となってくるだろう。

授業評価は総じて評価が高いが、まだ課題も散見される。学生の声を聞いて、授業改善を進めていくことが求められているのである。

参考文献

山田礼子「大学における導入教育の拡がり」と意義『大学と学生』（独立行政法人学生支援機構発行）503号、2006年6月号、8-16頁。

多文化共生シンポジウム 「外国籍の子どもたちをエンパワーするために」 実施報告

永野良博

上智大学短期大学部地域連携活動委員会委員長
サービスラーニングセンター長

宮崎幸江

上智大学短期大学部地域連携活動委員会委員
サービスラーニングセンター日本語コーディネーター

2013年12月21日(土)14:10より17:35迄、上智大学秦野キャンパス4号館411・412教室会場にて、上智短期大学・現上智大学短期大学部創立40周年記念多文化共生シンポジウム「外国籍の子どもたちをエンパワーするために」を実施した。シンポジウムは同日12:30より14:00迄執り行われた創立40周年記念式典と併せて実施された。

シンポジウムが主眼を置いたのは、グローバル化が進み人々が異なる言語及び文化圏を移動する中で、多言語・多文化的環境で生活する子ども達と彼等を取り囲む家庭、共同体、そして社会が直面している課題である。子ども達の言語習得、ことばの力、アイデンティティ、そして生きる力に関する課題は、その代表的なものである。シンポジウムでは、研究者による講演につづき、移動することもであった若者の体験談があり、同時に地域社会の教育機関における支援の実践報告、地域社会のビジネスリーダーの見解、外国籍市民による子どもの教育上の問題の報告、多文化コーディネーターによる支援の実践報告、及びパネルディスカッションが行われた。それらを通して外国籍の子ども達をエンパワーするための理論、実践、未来の可能性を提示した。

同多文化共生シンポジウムは、本学部が1988年より継続してきた地域在住の外国籍市民及び外国に繋がる人々への日本語・教科学習支援活動と密接に結びついていることから、そのような活動を総括すると同時に多文化共生に向けて更なる学術的発展と地域社会への貢献を目的に開催された。その支援活動は長年に亘り本学部における主要なサービスラーニング活動の一つであり、2008年に「サービスラーニングによる学生支援の総合化」が文部科学省学生支援GPに採択されたことを弾みに、正課カリキュラム内の関連科目の充実化やボランティア学生支援の充実化を成し、発展を遂げてきた。学生達は正課カリキュラム内の日本語教育、言語教育、多文化理解に関連する科目を履修し、その知識を基に地域社会で教育支

援活動を行い、サービスマーケティングセンター教職員による事前・事中・事後に亘る学術的・精神的支援を受け、多文化共生に向けた活動を実施している。活動の場所はサービスマーケティングセンターを初めとし、秦野市の2つの公共施設及び8つの小中学校である。学校派遣の参加学生数は58人、年間学校派遣回数は約600回（2012年度）であった。また、日本語教室への参加者は、学習者は123人、学生ボランティアが154人（2012年度）であった。

シンポジウムにおける発表者及びパネリスト達はそのようなサービスマーケティング活動に関わる者たちが中心となっていた。また来場者数は、計200名程であった。

シンポジウム実施スケジュールは以下の通りである。

上智短期大学・現上智大学短期大学部創立40周年記念
多文化共生シンポジウム「外国籍の子どもたちをエンパワーするために」

14:10 シンポジウム開会 総合司会：永野良博

14:15 第一部 基調講演

川上郁雄 早稲田大学大学院教授

「移動する子ども」の視点から複数言語環境の子どものことばとアイデンティティを考える」

15:20 第一部 学生による語り

「移動する子ども」だった学生の語り

司会：北野優里

藤永サユリ・宮平直美・中島愛子

中村絵里香・シン愛良・友澤思遥

16:00 休憩

16:15 第二部 パネルディスカッション

講演 宮崎幸江 上智大学短期大学部准教授

「多文化の子どもの発達とエンパワメント」

登壇者

司会：宮崎幸江

川上郁雄 早稲田大学大学院教授

高木俊樹 秦野市立大根中学校長

小野宗一 秦野ロータリークラブ理事

好本智恵美 日本語教室参加保護者

河北祐子 上智大学短期大学部多文化コーディネーター

17:35 閉会

18:00 懇親会

シンポジウム第一部 基調講演

シンポジウム冒頭には早稲田大学大学院教授川上郁雄氏より御講演頂き、同シンポジウムの全体的主題である「移動する子ども」「複数言語環境」「ことば」「アイデンティティ」に関する研究成果・実践内容を御提示頂いた。以下に講演要旨と川上郁雄氏略歴を記載する。

【講演要旨】

「移動する子ども」の視点から 複数言語環境の子どものことばとアイデンティティを考える

早稲田大学大学院 川上郁雄



1. 移動する時代

現代は「移民の時代」(Age of Migration)と呼ばれています。生活の安定や生命の安全等、さまざまな理由で人々が国境を越えて大量に移動している時代です。移動する大人たちとともに大量の子どもたちも移動しています。これらの子どもは「移動する子ども」あるいは「移動せざるをえない子ども」といえます。このように大人も子どもも移動する現象は、今、世界各地で見られます。したがって、現代はまさに「移動する時代」といえます。

「移動する時代」では、家庭内の言語と家庭外の言語が異なることは珍しくありません。また国際結婚している家族の場合は、家庭内に複数の言語があり、複数の言語によってコミュニケーションを図ることもあります。この現象は日本国内だけではなく、海外に住む日本人

家族の場合も同様です。そのように、幼少期より複数言語環境で成長する子どもが、今、増加しているのです。

そこで課題となるのは、幼少期より複数言語環境で成長する子どもたちのことばの教育をどのように考えたらよいのか、また複数言語環境は子どもの成長にどのように関わると考えたらよいのかということです。この課題は、けっして個人的な課題ではなく、社会の課題でもあると思います。なぜなら、ことばの教育も人格形成も、他者や社会との関わりなしには成立しないからです。

2. 「移動する子ども」という捉え方

幼少期より複数言語環境で成長する子どもを、私は「移動する子ども」という概念で捉えています。「移動」は、1. 言語間の移動、2. 空間の移動、3. 言語学習場面間の移動（言語教育カテゴリー間の移動）の3点です。子どもたちは日々の生活の中で言語間を移動します。あるいは両親が異なる言語を使用する場合は家庭内でも言語間を移動します。また両親の国を訪ねたり、インターネットで他国の親族と結びついたりします。さらに、異なる言語を学習する場面があり、その間を移動します。つまり、これらの子どもたちは、異なることばの使用域をつねに移動し続けているのです。そのような体験が、子どもの言語に対する意識や考え方、また生き方にも影響を与えていくと考えられます。

そう考えると、子どもたちの生をことばに関する「移動」という視点で考えることが家庭での子育てや学校教育、社会生活において、極めて重要な視点になることがわかります。この「移動」という視点は、さらに、〈いま・ここ〉だけではなく、過去や将来の姿を考えるうえでも重要になってきます。まさに、「移動」という視点から見る生は、幼少期だけではなく、青年期、成人期、さらには老年期まで関わるのです。

3. 「移動」を意味づける

子どもが複数言語に触れる、あるいは複数言語を学ぶというのは、異なる言語で他者とつながる体験をするということです。他者とうまくつながる体験も、うまくつながらない体験もあるでしょう。その楽しい体験やつらい体験から、複数言語に対する意識が生まれます。その意識は自尊感情であったり苦手意識であったりします。それらの複数言語体験は、子どもにとって大切な経験として意味づけられ、身体に蓄積されていきます。

それらの経験は、子どもの成長にとってとても重要です。なぜなら、言語は単なるコミュニケーションの道具ではなく、他者との対話や自己との対話、道具や媒介物を使った学びに

にとって必要不可欠なものだからです。学びはひとりで知識を覚えることではなく、身の回りにある多様な人やものと触れ合いながら、新しいことを意味づけて自分の中に取り込む行為です。そのような社会的で協働的な学びは家庭でも学校でも社会でも生まれるものですが、つねにその学びはことばの力と密接に関係しているのです。

ただし、その学びとことばの力の関係は子ども一人ひとりで異なります。だからこそ、私たちはことばに留意して子ども一人ひとりと向き合うことが必要になるのです。

4. ラベリングとアイデンティティ

これらの子どもたちはこれまで親の属性によって語られてきました。〇〇国から来た子ども、〇〇人の子どもといったラベルは、つねに親の出身国や国籍によって作られたもので、子ども自身が作ったものではありません。大人は「〇〇国から来た子どもだから」とか、「〇〇人の子どもだから」と子どもを説明するときにそのラベルを利用します。しかし、親の国で成長した経験もなく、親の国の言語より今暮らしている地域の言語の方が得意な子どももたくさんいます。どちらの国にも居場所のない「中途半端」という意識を抱く子どももいます。親の背景や言語は子どもの成長と言語と同じとはいえません。

このことは海外で暮らす日本人の親が子どもに日本語を継承語として教える場合も同じです。多くの親が子どもに「あなたは日本人の子どもだから日本語を学びなさい」と日本語学習を勧めますが、日本語学習を継続できない子どもたちもたくさんいます。大人が子どもを「〇〇人の子ども」と名付けることと、子どもが自分自身を「私はこういう人だ」と名づけることは必ずしも一致しないのです。

つまり、「移動する子ども」という視点から見ると、〇〇人という集団や〇〇人の子どもたちとくることが難しいことがわかります。そのようなラベルを貼っても、つねに多様性と動態性があるのです。カテゴリー化された多文化共生というとらえ方は、子どもたちの多様性と動態性を見落とす可能性があります。大切なのは、子どもたち一人ひとりと向き合い、寄り添い、ともに学びと生き方を考えていくことではないでしょうか。

参考文献

川上郁雄編（2013）『「移動する子ども」という記憶と力—ことばとアイデンティティ』くろしお出版

【講演者紹介】

川上郁雄 早稲田大学大学院日本語教育研究科・教授、博士（文学）。

オーストラリア・クイーンズランド州教育省日本語教育アドバイザー、宮城教育大学教授などを経て現職。専門は日本語教育、文化人類学。

国籍や言語や生活世界などが異なる、多様な背景を持つ子どもたち（「移動する子ども」）の「ことばの教育」について研究を行っている。文部科学省「JSLカリキュラム」開発委員、同省「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」委員を務める。

編著書に『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版（2011年）、『私も「移動する子ども」だった—異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー—性』くろしお出版（2010年）、『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育—動態性の年少者日本語教育学』明石書店（2009年）、『越境する家族—在日ベトナム系住民の生活世界』明石書店（2001年）他多数。

シンポジウム第一部 「移動する子ども」だった学生の語り

上智大学短期大学部にも外国に繋がる学生達が在籍しており、今回のシンポジウムではそのような学生達の協力を得て、彼女達自身のことばで多言語・多文化的環境の中で生き、学ぶことについて語ってもらった。多言語・多文化環境で生きることには、困難があると同時に非常に豊かな可能性がある。学生達はそのような背景を基に、いかにして自らの言語力を培い、アイデンティティを形成し、他者と関わってきたのか語ってくれた。発表者である学生達は自らと同じような環境に置かれた外国に繋がる子ども達の日本語学習や教科学習支援を、本学部サービスラーニングセンターや秦野市の公共の施設、秦野市小中学校で日々行っており、彼等のロールモデルとして活躍している。また本パネルの司会進行も学生が行い、全体が学生による自律的な意見発表の場となった。

発表者の紹介、彼女達による子ども達へのメッセージ、発表内容を以下に記す。

【発表者・司会者紹介】

中村絵里香（なかむら えりか）日仏クォーター 話せる言語：日本語、フランス語
フランス生まれ、4歳までフランスで過ごす

藤永さゆり（ふじなが さゆり）日系ブラジル人3世 言語：ポルトガル語、日本語
静岡生まれ、6歳から14歳までブラジルで過ごす

シン愛良（しん あいら）日印ハーフ 話せる言語：日本語

インドで小学生の時1年暮らす

友澤思遥（ともざわ しょう） 祖母が日本人 話せる言語：中国語、日本語

中学2年生で来日、日本国籍取得

宮平直美（みやひら なおみ） 日系ペルー人 話せる言語：日本語、スペイン語

東京生まれ、7歳から11歳をペルーで過ごす

中島愛子（なかじま あいこ） 日米ハーフ 話せる言語：日本語、英語

小学校2年生までアメリカで過ごす

北野優里（きたの ゆうり）「司会」 日本人

神奈川出身



【発表抄録】

移動 日本から海外へ

北野 皆さん、フランス、ブラジル、インド、中国、ペルー、アメリカと色々な国にルーツを持っているんですね。これからお話を聞いていきますが、最初に皆さんにお聞きしたいのは移動の経験です。ここにいる6人の学生はそれぞれが国と国の移動を経験しています。どの国で過ごしたか、期間などは全く異なりますが、どんな体験をしてきたのでしょうか。それでは、海外から日本への移動を経験した方にお話を聞いていきたいと思います。どんな移動をしたのかが分かりやすいように世界地図も用意したので、是非、地図を見ながら話を聞いてください。海外から日本への移動を経験した

人は手を挙げてください。…中村さんはフランスから日本へ、中島さんはアメリカから日本へ、そして友澤さんは中国から日本への移動を経験しています。中村さんは幼少期に日本に来たと思うのですが、日本に来た時のことは覚えていますか。

中村 私は4歳のときにフランスから日本に来ました。当時4歳だったので、あまりそのときの記憶はないんです。でも、母がフランス語しか話せなかったので、近くの幼稚園に入園を断られたみたいです。

北野 確か、お母さんがフランスと日本のハーフでしたよね。

中村 そうです。でも、家庭内での言語がフランス語で日本語は話せなかったんです。

北野 日本語が話せないから入園を断るというのもひどいですね。コミュニケーションが取れないからですかね。今はそういうこともなくなってるといいんですが。中島さんは小学生の時に日本に来たそうですが、何か印象に残っていることはありますか。

中島 私の母は日本人なので、母が日本語に苦労することはありませんでした。でも、私自身は幼稚園、小学校とアメリカで、英語で過ごしたので日本語に苦労しました。

北野 今までとは全く違う言語ですもんね。友澤さんの場合は中学生の時に日本に来たんですね。

友澤 はい。私は中学2年生の時、中国から来ました。その時、日本語はぜんぜん話せなかったんです。でも、日本に来ることは楽しみでした。

移動 日本から海外へ

北野 ことばが通じなくても、新しい生活を送れることが楽しみだったんですね。ことば以外の部分で何か楽しみを感じられると異国での生活もしやすいのかもかもしれませんね。では、今度は先程とは反対に日本から海外への移動を経験した方にお話を聞いてみましょう。日本から海外への移動を経験した人は手を挙げてください。宮平さんは日本からペルーへ、藤永さんは日本からブラジルへ、そしてシンさんはインドから日本への移動を経験されています。宮平さんは日本とペルーで生活していましたが、何か二つの国の違いを感じることはありましたか。

宮平 私は日本で生まれ、幼稚園までは日本で生活していました。それから、小学校に通い始める年にペルーへ移り、小学校5年生までペルーで生活していました。そのあとまた日本に戻ったんですが、結構日本とペルーの違いを感じましたね。

北野 どんな違いを感じたんですか？

宮平 ペルーでは、親戚が多かったので、毎回パーティーを開いたり、にぎやかに暮らしてたんです。でも、日本に来てからは親戚も少なかったので寂しかったです。

北野 日本ではそんなにパーティーを盛大にやる習慣はないですもんね。他にも何か印象に残っていることはありますか。

宮平 日本で友達と遊ぶようになってからは、日本の親は子ども自由にさせるんだな、とす

ごく思いましたね。私の親は門限にとっても厳しかったので、すごく羨ましかったです。でも今は、親が時間に厳しいのは、ペルーはあまり治安がよくなかったから日本に来てその不安が消えず私を心配してくれているんだと分かりました。だから、今はちょっと自由がきかなくても親を理解して我慢するようにしています。(笑)

北野 日本語教室に参加している南米出身の方は、中学生になっても送り迎えをされている保護者の方が多い気がします。子どもさんを大切にしているからだったんですね。藤永さんはブラジルに住んでいましたが、何か印象的なことはありましたか。

藤永 私は日本で生まれ、小学1年の7歳のときにブラジルに帰りました。ブラジルに着いた途端、カルチャーショックを受けました。

北野 どんなカルチャーショックを受けたんですか。

藤永 日本では普通に一人で外に遊びに行けたのに、ブラジルでは絶対行かせてくれませんでした。でも、約7年ブラジル住むと慣れてきて、ポルトガル語も話せるようになって友達もできたんでブラジルでもとても楽しく暮らせました。中学2年のときにまた日本に戻ってきました。

北野 中学生で日本に戻ってきた時、感じたこと覚えていますか。

藤永 ブラジルにいる時は、日本のアニメなどを見て制服が着てみたいとか、日本に対して憧れがありましたけど、現実は違いました。学校の規則には驚きました。スカートの長さや髪の色、髪を結ぶゴムまで黒じゃないといけなかったんです。

北野 想像していた日本とのギャップを感じたんですね。シンさんはインドで生活されていたことがありますけど、日本との違いなどを感じることはありましたか。

シン そうですね。私は日本人学校に通っていましたが、父がインド人なので親戚づきあいがありました。父の親戚はシーク教徒だったので週に2回、寺にお祈りに行ったり、ベジタリアンだったので一切肉は食べないなどの宗教の決まりがありましたね。だから、そういう部分で日本での生活とはまったく違いました。

北野 そういった習慣は日本に来てからも続いているんですか。

シン 続いていません。父も日本に来てから何年かは続けていたようですが、日本ではそういう生活は辛くてやめてしまいました。

言語習得・学校生活

北野 ここまで、6人の6カ国の移動についてお話を聞いてきましたが、本当に国によって色んなことが異なっていますね。ここで、6人の移動をひとつの図にまとめました。それがこちらです。本当に色んな国への移動が行われていたんだな、と感じていただけたと思います。この6カ国だけでこれだけ文化や習慣、考え方の違いがありましたが、今日本にはたくさんの国から「移動する子ども」たちが来て自分のルーツのある国の文化も持ちながら生活をしていることも一緒にご想像いただけたと思います。「移

動する子ども」たちが日本の中でも自分のルーツのある国の文化を殺さずに持ち続けられるようにしていく必要があるのかもしれませんが、さて、みなさん国と国との違いで戸惑うこともあったようですが、なによりも大変だったのはことばの違いだったのではないのでしょうか。今度は日本語習得や勉強についてお話を聞いていきたいと思います。中村さんは日本に来た時、全く日本語が分からないと言っていましたよね。

中村 幼稚園のときに日本に来て、そのときは日本語が全く分かりませんでした。スポーツ幼稚園に通っていたんですが、ボディーランゲージとか、周りを見て何をすればいいかの判断をしていました。今、カレッジフレンドやコミュニティフレンドなどのボランティア（注：外国に繋がる子どもを対象とした日本語・教科学習支援活動）に参加しているんですが、支援している子どもたちにも同じように日本語が分からないから周りを見て判断している子がいると思うんです。だから、自分が大変だった経験を重ねて、今大変だろうなと思います。

北野 自分も経験したからこそ感じることですね。中島さんはどうですか。

中島 小学校2年の時に日本に来たんですけど、中村さんと同じ感覚でしたね。日本語にはたくさんの種類の文字があるので…未だに漢字は苦手です。一番苦手だったのはひらがなの“わ”と“れ”です。

北野 形が似ていますもんね。宮平さんの場合は日本で生活してからペルーへ行き、また日本に戻って来ていますが、日本に戻って来たときは日本語を覚えていたんですか。

宮平 日本に戻って来たときには日本語を忘れていたため、またゼロから覚えなおすのはすごく辛かったですね。でも、日本の方が宿題は少なかったもので、学校から帰って自分で勉強する余裕がありました。だから、ひたすら漢字練習をしたり、子ども用の日本語番組を見て勉強していました。

北野 自分で努力して勉強していたんですね。藤永さんもブラジルで生活していた期間が長かったと思うんですが、日本語は覚えていましたか？

藤永 宮平さんと同じく、中学の時にブラジルから日本へ戻った頃には日本語は忘れていました。なので、ゼロから覚えなおすのは大変でしたね。せっかく一からポルトガル語を覚えたのに、また最初から日本語をやり直して思うと悲しかったです。

北野 一度覚えていたものをまたゼロから覚えなおすのはとてもエネルギーが必要ですね。友澤さんの場合は中学の時に日本に来ていますが、14歳から新しい言語を覚えていくのも大変ですよ。

友澤 そうですね。日本に来た時は日本語が全く話せなかったもので、日本語の勉強は大変でした。漢字は大丈夫ですが、文法や語彙の勉強はむずかしかったです。

北野 今も日本語に苦手意識はありますか。

友澤 今は聞くのは大丈夫ですが、話すのは苦手です。

北野 やっぱり、話すことは難しいですよ。みなさん、日本語を覚えることにとっても苦労

されたようですが、学校からの支援は受けていましたか。

中村 私の場合、小学校に入学して最初の頃は日本人名だし、顔も日本人顔だから、支援してもらえなかったです。だけど、2年生から学校が日本語の支援が必要あると感じてくれたみたいで、事務の先生が手紙に振り仮名書いたりとかサポートしてくれるようになりました。

宮平 私は渋谷小学校に通っていたんですが、国際教室というのがありました。苦手な科目の授業のときは国際教室に行って、そこで漢字や算数の練習をしたり、文法などの日本語の支援を受けていました。また、転入した初日に担任の先生がスペイン語と日本語の辞書を持って出迎えてくれたのはいい思い出です。

北野 すごいですね。

宮平 その先生は日本語を言った後にスペイン語ではこう、と辞書を見せてくれて、日本語が全くしゃべれなかった私となんとかコミュニケーションをとろうとしてくれたんです。今でも、すごくいい先生を持ったなと思います。

北野 素敵な先生ですね。そういう先生がいるとことばが分からなくても学校に行こうと思えますもんね。他に国際教室に行っていた人はいますか。

友澤 私は中学校の国際教室にも行っていましたが、それ以外の場所でも日本語を教えてもらっていました。

北野 それ以外の場所ってというのはどこですか。

友澤 平日は週3回くらい、小学校でやってる国際教室に参加していました。それと、土日は横浜の県民センターでボランティアに教えてもらいました。

藤永 私も学校や JICA の国際教室に行っていたし、外国にルーツのある人たちが集まる会にも参加したりもしました。BBQ やキャンプをしたり、外国人であることで大変な経験話し合ったりしました。そこで社会人や大学生の外国人の方たちと知り合って、自分に自信がついてもっと頑張れるようになりました。

中島 私も高校に入ってから帰国子女やハーフの子達と出逢って、みんなも同じような体験をしていることを知りました。そういうことを話せる仲間がいるといいですよ。

大変だったこと

中村 いいですね。私は友達作りに苦労しました。幼稚園の頃は日本語が全く分からないから、話しかけられないし、話しかけられても答えることが出来なかったんです。ですが、小学校では、幼稚園から一緒の男の子のおかげで友達が出来ました。私が日本語を話せないってことをみんなに伝えてくれたり、みんなの輪の中に入れてくれたんです。そのおかげで小学校では友達も出来ましたね。

北野 そういう状況を理解して助けてくれる人がいるのはうれしいことですね。他に友達作りで印象に残っていることがある人はいますか。

- 藤永** はい。私も日本に来て、普通の中学校に入りましたが、友達作りは大変でした。学校には優しい人が多くて話しかけてくれたんです。でも、日本語がわからないから話が続かなかったですね。だから、休みの日に遊びに行こうという友達を作ることは難しかったです。
- 宮平** 私のところは、ことばは分からなかったけど、友達はすぐに出来ました。それは渋谷小学校には他にも同級生でスペイン語が話せる子がいたりして、差別のない学校だったからかもしれません。
- 北野** 他にも同じような子がいると過ごしやすさも違うのかもしれませんがね。
- シン** 私の場合、渋谷とは違って、小学校には自分以外にハーフや外国人がいなかったので名前が目立つのがすごく嫌でした。苗字がカタカナというだけでクラスメイトからは“英語人”と呼ばれていたんです。“英語人”と呼ばれるのが嫌で親になんで苗字が漢字じゃないのか聞いてました。
- 中島** 私も小中学校と似たような経験があるんですけど、すごく辛かったです。私は子どもの頃色が黒かったのでいぶんからかわれました。そのことばをずっと気にしていて、小学校の時に少ないおこづかいで化粧品を買ったり、日にあまり当たらないようにしていました。
- 藤永** それはきついですね。私は子どものころから明るい性格だったのでイジメにはあったことがないです。ただ、ことばが分からないことで居場所はなかったし、静かに過ごしていました。
- 宮平** 私もいじめにはあったことはないんですが、それが原因で転入する予定だった学校を変えたんです。最初は、渋谷小学校に転入する前に他の小学校に転入しようとしていたんです。でも、市役所の方にその小学校はやめた方がいいよってアドバイスをいただいて。当時、その小学校はいじめが多く、私が転入したらいじめの的になってしまうかもしれないと言われたので渋谷小学校に転入したんです。おかげでいじめにあうこともなく、学校生活にすぐに慣れることが出来ました。

「ことばの力」について

- 北野** そういう情報を教えてもらえると転入もしやすいですね。秦野の場合、外国籍の方が多いですし、転入してくることも多いからそういう情報を教えてくれるのかもしれないですね。ところで、みなさんは、自分自身の「ことばの力」についてどのように考えていますか。
- 中島** 私は小さい頃は英語を話していて日本に帰って来てから英語を忘れてしまいました。中学の時に、先生に「中島は自分が思っているほど英語の力はない」といったようなことを言われて、とても自信をなくしてしばらくは英語を勉強する気力もなくなったんです。確かに受験英語とか点数という意味ではそれほど英語が得意な訳ではありません

せんけど、今でも聞く力とか英語でコミュニケーションをとる力というのは日本人の子たちとは違うと思うんです。それに私にとって英語はもっと深い意味があるのに、先生の一言は私自身をも否定するものだったんです。

中村 私は、フランスに住んでいた頃はフランス語ができてたんですけど、日本に帰ってフランス語は忘れてしまいました。短大に入ってから、フランス語を勉強し始めたら自分の中の眠っていた回路が開いたというか、なんかだんだん昔使っていたことばが戻ってきたような体験をしてもう一度勉強し直そうかなと思うようになりました。

藤永 私は、学校教育を受けた年数がブラジルと日本で半々ぐらいなんです。最近日本語の方が強くて逆にポルトガル語が止まってる感じです。ブラジル人の大学生の友達にポルトガル語が幼稚だって言われてます。私にとって日本語もポルトガル語も両方大事なんだけど、日本で生活していくならやっぱり日本語がメインになる訳で、それで自分のことばの力っていうのは社会人としてどうなんだろうって思うこともあります。でもバイリンガルで生活している人のことばの力は日本語だけの人と全く同じというようにはならないっていうことをもう少し理解してもらえたらなあと思います。もちろん、自分自身努力はしますけど・・・。

北野 さて、今まで色々なお話を聞いてきましたが、今から質疑応答の時間とさせていただきます。ご質問のある方は挙手でお願い致します。

会場 自分自身のことを客観的に考えられるようになったのはいつごろからですか。

中村 わりと最近です。バイリンガリズムの授業をとって、色々勉強したことも大きかったと思います。

藤永 私は高校生くらいからかな。さっきも話しましたが、同じような環境で育った友達ができて、中には大学生とか自分より年上の人たちもいたのでみんなで色々考えたりする機会がありましたから。

「移動する子どもたち」へのメッセージ

北野 ありがとうございます。では、ここで今までたくさんお話をしてくれた学生から「移動する子ども」へのメッセージを送らせていただきます。

中村 今は言語も日本の習慣もわからないことがたくさんあると思うけど、必ず助けてくれる日本人はいてくれるので、めげずにがんばってほしいです。

藤永 移動しない子どもに生まれたかったと思う時があるかもしれせん。しかし、私たちも経験してきた苦労を頑張って乗り越えれば、移動する子どもに生まれてきて良かったと思えるようになります。

シン 今は辛いことが多いと思うけど、自分を信じて努力をしていけばきっといいことがあります。

友澤 どこかで転んだら、どこかで立ち上がりましょう。

宮平 日本語以外に話せる言語を持っているのは決して恥ずかしいことではありません。そして、外国人であるからとか、日本人よりちょっと変わっていてもそれを気にせず、日本以外のものも持っているんだよ！と自信を持ってこれからも勉強に励んでください。辛いこともあります、色んな国の言語を話せるのは簡単なことではないから、移動した経験が出来た私達はラッキーだと思ってほしいです。

中島 今はたくさん辛いことがあると思うけど、今を乗り越えれば絶対、将来楽しいことが待ってます！

結びのあいさつ

北野 ありがとうございました。色々な体験をしてきたみなさんだからこそ言えるメッセージですね。少しでも「移動する子ども」たちや皆様の心に届いているといいなと思います。私個人としましては、今までお話を聞いてきて、皆さん本当に色々なことを体験して乗り越えてきたんだな、と心から思いました。文化や習慣の違いによる経験やことばに関する困難や葛藤は日本での生活経験しかない純粋な日本人の私には想像もつかないことばかりでした。ことばが話せないことがコミュニケーションや勉強など様々な部分で障害になっていることから、日本語を覚えることや勉強をサポートすることの重要性を再認識できた気がします。また、私達日本人が「移動する子ども」たちに対して全面的に受け入れて理解していこうという姿勢がまだまだ足りないな、と痛感しました。「移動する子ども」達を拒絶したりするのではなく違いも個性だと受け止めて共生していきたいなと思いました。

以上で「移動する子ども」だった学生の語りを終わります。ご静聴、ありがとうございました。

シンポジウム第二部 パネルディスカッション

第二部では本学教職員が地域社会からの参加者と共に多文化共生について意見交換を行った。パネリストは、本学で外国に繋がる人々への日本語教育や多文化共生の科目を担当する教員、サービスラーニングセンター多文化コーディネーター、地域の教育機関からの代表、地域ロータリークラブからの代表、さらに本学部が行うコミュニティフレンドと呼ばれる学習拠点での日本語教室に関わる外国籍市民である。

ディスカッション開始前に本学教員宮崎幸江准教授による講演があり、アカデミックな視点から多文化共生に関する提言があった。以下に講演の要旨を記載する。

【講演要旨】

「多文化の子ども」の発達とエンパワメント

上智大学短期大学部 宮崎 幸江



1. 秦野市の「多文化の子ども」たち

日本国内に家庭で日本語以外の言語や文化に接しながら育つ子どもたち（以下多文化の子ども）が増加しています。神奈川県は、外国人登録者数が全国で4番目、外国籍の学齢期の子どもの数は愛知県に次いで2番目に多い県です。戦前からオールドカマーと呼ばれる朝鮮半島や台湾にルーツをもつ人々が多く住んでいましたが、1990年以降はインドシナ半島や南米の国々、フィリピンなどから渡日したニューカマーの増加により益々多国籍化していると言われています。

上智短期大学（現上智大学短期大学部）は、神奈川県秦野市に1973年に設立され2013年に40周年を迎えました。上智短期大学は秦野市の多文化化の歴史とともに歩んできたとも言えます。人口約17万弱の内約2%を占める秦野市在住外国籍市民は、1980年代までインドシナ系住民が大部分でしたが現在は大半が南米出身者と中国人となりました。また、秦野市内の小中学校に在籍する外国人児童生徒数は、在籍者数を数え始めた1994年の20名から2011年には286名にまで増加しました。

市内の多文化化に応える形で、本学のボランティア活動（現サービ斯拉ーニング）も形を

変え発展してきました。1988年秦野教会等で行われていた日本語教室に参加していた学生ボランティアたちは、その後外国籍の方のお宅を訪問し日本語支援を行うようになりました。そして、現在は小中学校へ学生を派遣するもの（カレッジフレンド）と大学内や公民館などで開催される日本語教室（コミュニティフレンド）へと形を変えましたが、支援家庭は引き継がれ当初から支援してきた家庭の数は300世帯を超えています。

秦野市では外国籍市民の定住化が進んでいます。多文化家庭で育った次世代の子どもたちが社会人として自立していくために、かれらをどう育て支えていくか（エンパワメント）は地域社会全体の課題といえます。

2. 多文化の子どもの言語環境

多文化の子どもたちは、どのような言語環境で生活しているのでしょうか。一般的に人は文化の異なる環境へ移り住んでも、家庭では自分の慣れ親しんだ言語や生活様式で生活を営みます。そういう意味で、外国生まれの保護者の家庭で育った子どもは、たとえ日本生まれであっても、母語は日本語ではなく親の言語と考えられ、母文化に接しながら生活しています。子どもにとって、母語は親との関係を築くと同時に認知的な発達の土台を作る上で大変重要です。移民の母語はかつて三代で消失すると言われていました。つまり、現地（日本）生まれの第二世代が子育てをする頃には現地語（日本語）で子どもを育てるため、孫は祖父母が共通する言語で会話ができなくなるということを意味します。しかし、グローバル化が進む現代社会ではさらに加速し二代で消えるとも言われます。

今、日本の社会に増加しているのは日本生まれ、もしくは幼少期に日本へやって来た子どもたちです。彼らが日本の学校システムを経て社会へ出ようとしています。多文化の子どもたちが日本の社会で生きていくために乗り越えなければならないことは一体どのようなことなのでしょう。それは、社会生活を営み仕事をしていくための「ことばの力」と困難を乗り越えていく「生きる力」ではないでしょうか。

3. 「ことばの力」

多文化の子どもたちの日本語は一見日本人の子どもと何の違もないように見えます。しかし、日常会話と学習に必要な言語（学習言語）には大きなギャップがあり、第2言語で学習言語を獲得するには5～7年要すると言われていています。また、現地生まれの二世の方が、学力が低迷する傾向にあるのは、海外ではよく知られている事実です。それは、母語で受けた教育があることで、2つ目の言語の読み書きの習得に好影響があるからです。学習で問題

がなくなるのにかかる時間は家庭の言語環境や母語の力などが影響しますが、いずれにしても長い時間がかかります。

ところで、日本で生まれた子どもの母語は家庭での言語使用に限られるため、保持し伸ばすことは極めて難しいものです。特に母語におけるリテラシー（識字能力）は家庭で教えることは困難なので、学齢期の一時期を母国で過ごした場合を除いてリテラシーの習得は難しいのが実情です。しかし、母語支援に関しては現在のところ国の方針はなく地方自治体やNPOに任されているため、一部の都市を除いて公的な支援はありません。

多文化の子どもは、場合によっては2つ以上のことばに接しながら成長します。かれらの「ことばの力」を、モノリンガルと同じものさしで測ることはできませんし、成長や一生の時期により使用する言語や使用場面が異なります。教育現場では便宜上日本語のみで教育が行われていますが、そもそも多文化の子ども「ことばの力」をどう捉えるかという議論が欠けているようです。

3. 「生きる力」を支えるエンパワメント

多文化の子どもは、学校生活や家庭生活、進学、就職と、日本人の子どもとは異なる様々な試練があります。それらの一見困難な状況乗り越えていく力を「生きる力」とするならば、どうすればその力を支えることができるのでしょうか。

カナダの研究者ジム・カミンズは、言語マイノリティの子どもにとって、アイデンティティを強化することが社会的に不利な状況生き延びていく力を与える（エンパワメント）ために最も重要だと言っています。そのためには、言語マイノリティの子どもたちが自分の持つことばや文化に自尊感情を持てるような教育が大切で、教師の多文化に対する態度や子どもとの接し方は子どものアイデンティティに直接大きな影響を与えていると言われています。

アイデンティティは、一人ひとり固有のものです。しかし、アイデンティティ形成のプロセスには似たような環境にある仲間や、寄り添ってくれる人の存在があるかないかでは大きな違いが出てきます。母語を失うということは、このプロセスに親が寄り添うことができなくなることを意味します。

地域社会にできることは、日本語支援を通じて保護者をエンパワーしたり、協働していくことだと思います。多文化の子どもたちに対しては日本語や学習支援に加え、彼らの多文化アイデンティティを表現することが可能な場所をつくっていくことが必要なのではないでしょうか。

参考文献

宮崎幸江（編）（2014）『日本に住む多文化の子どもと教育ーことばと文化のはざまに生きる』上智大学出版。

宮崎准教授の講演を受け、パネルディスカッションが行われた。参加者はパネリストと共に司会進行を務める宮崎准教授の他以下の方々であった。また発言内容についてもその一部を紹介する。

【パネリスト紹介】

川上郁雄（前述、講演者欄参照）

高木俊樹

神奈川県立特別支援学校教諭、秦野市立小学校教諭、横浜国立大学附属小学校教諭、秦野市教育委員会指導主事、秦野市教育委員会教育指導課長を経て、現在秦野市立大根中学校長。2年前の多文化共生シンポジウムにおいても、地域の教育行政の立場からパネリストとして参加、今回は実際に外国籍の生徒が在籍する学校現場の管理職の立場から参加する。

小野宗一

秦野ロータリークラブの会員で秦野市の株式会社極東窒化研究所代表取締役を務める。ロータリークラブの活動として地域での社会奉仕に携わり、上智大学短期大学部サービスラーニングセンターのコミュニティフレンド活動を支援している。企業人としてまたロータリアンとして在留外国人子弟及びその家族に対する幅広い社会支援の必要性を感じている。

好本智恵美

コミュニティフレンド曲松児童センターに、3人の娘（幼稚園、小学生、中学生）と一緒に参加している。日系ブラジル人で20年ほど前に来日し日本語は堪能。いつも笑顔で、明るいムードメーカー的な存在。日本で3人の子どもを育てる体験を語ってくれる。

河北祐子

上智大学短期大学部サービスラーニングセンター多文化コーディネーターとして、日本語教育を超えた多文化共生社会づくりに関心を寄せつつ、秦野市における地域日本語の場に関わっている。学生と子どもたちがボランティアの場で見せる笑顔や元気さ、その成長ぶりが活動の糧になっている。地域の多言語・多文化の人材育成に、大学生と地域市民との協力を通して貢献できるよう願っている。



【パネルディスカッション要旨】

川上氏より外国に繋がる子ども達にどう寄り添ってゆくべきか考える上で、彼等に自らの声はこちらに届くという体験をさせてあげることが重要であるとの提言があった。即ち片言の日本語でも、聞いてもらえると実感することが重要である。川上氏は英語圏に暮らす或る日本人の子どもの例を挙げ、その子は6カ月間黙って生活していたが、ある時教員がクラス皆に対して「この子は英語は出来ないが、日本語が出来る」と多言語環境にある生徒の言語力を肯定的に説明してくれたことが自信に繋がったと報告した。それが子どもの心を支え、自尊心を支えてゆくことの一例である。

高木氏は秦野市立小中学校における国際教室等での外国に繋がる子どもの支援について振り返り、以前は日本語教育を通した支援が中心であったが、現在では子どもの文化についても扱うようになってきたと述べた。なぜなら多言語・多文化的環境に生きる子ども達のアイデンティティの問題にまで踏み込むには、言語教育を通した支援のみでは限界があるからである。また彼等の母語を理解することの出来る人々が彼等に寄り添うことが大きな意義を持つ。そのような多面的な支援の在り方について、教育機関側で体制を整える必要があることを指摘した。また高木氏は自身の学校に通っているフィリピン出身の子どもへの接し方について話をし、その生徒の母語で挨拶を交わすことで寄り添ってきたことや、その生徒が高木氏に宛てて書いた感謝の手紙の紹介があった。

小野氏からは過去にフィリピンのマニラに海外赴任した際の体験談があった。当時小学生のお子さんは現地のESLプログラムに入り、多国籍の人々の中で特に日本人だという意識はなく上手く溶け込めたことについて話した。そのような環境で培われるバイリンガルとしての力は、子どもを前向きにさせ、様々な場所に出て他の人々と関係を築き活躍する後押しになることを強調した。そして彼等が職業人として日本と他国との懸け橋になる可能性についても語った。

好本氏は中学生になる子どもの高校進学の問題について述べた。外国に繋がる子どもの高校進学は大変きびしいものだ。好本氏は長女が進学を望まないという発言をしたことで、心が揺れていることについて語ってくれた。また家庭内での言語使用についても話があり、自分がポルトガル語で話すと子どもが日本語で話すことが多々あるなど、母語継承や生活・学習に関する言語使用の現状と課題について指摘した。

河北氏は好本氏のお子さんについて支援者の立場からコメントし、本学部の実施するコミュニティフレンド日本語・教科支援活動では、そのお子さんが本学部学生ボランティアと話す中で進学について前向きになっていることを報告した。普段の学校生活では人的な関わりが少ないことが察せられるので、日本語支援教室に来て大学生、コーディネーター、他の外国に繋がる子どもや両親達等様々な人と関わることの重要性を指摘した。学生ボランティアの中には自分も受験が必ずしも上手くゆかなかった者がいるので、そのような観点から相談に乗ることが可能である。またボランティアには女性が多いため、より充実した支援のため男性の参加の必要性を訴えた。

宮崎氏は自身が指導する多言語・多文化的背景を持つ本学部学生の例を挙げ、その学生は親から「一つではなく二つ以上のものを持っている」と言ってもらえたことが、励みになっていると述べ、外国につながる子どもの持つことばの力を肯定的に捉えることが生きる力を育てると締めくくった。

結び

以上のプログラム内容により 2013 年 12 月 21 日に上智短期大学・現上智大学短期学部創立 40 周年記念多文化共生シンポジウム「外国籍の子どもたちをエンパワーするために」を実施した。本学部は多文化共生に向けた外国に繋がる人々を対象とした支援・交流を、地域行政機関・教育機関と連携し、実施してきたが、今回のシンポジウムはその成果の発表の場であり、同時に将来に向けた課題発見の場となった。

多言語・多文化的背景を持つ子ども達の言語の力をしっかりと認識し、その可能性を伸ばしてゆくためには、川上氏の述べるように、我々は彼等一人一人と向き合い個別の「ことばの力」に留意しなければならない。さらにそれを社会的・協働的な学びとするよう、彼等に寄り添い、共に学びと生き方を考えてゆくよう支援を行わなければならない。

また移動する子どもだった学生達の報告では、彼女達は異なる言語、生活習慣、宗教、文化の中で、友人、教師、ボランティア等と常に関わりながら、信頼や励ましを基に自信を持ち、言語力を伸ばしアイデンティティを形成してきたことが分かる。それは単一的な言語力・アイデンティティではない豊かなものである。

宮崎氏がガミンズ理論に習い強調する「エンパワメント」とは、言語力を伸ばすための試

みに加え、そのようなアイデンティティ強化のための研究及び支援活動である。外国に繋がる子ども達は母語保持の困難やその喪失といった問題に直面しており、それが学習言語習得、自尊心の獲得、アイデンティティ形成の問題に影響を与えていることが分かる。それらを支援するために行政や教育機関等が強く関わるのが重要であり、同時に多言語・多文化の子ども達が有する言語力をどのように捉えてゆくのかという課題も提示してくれた。それを測るためにはモノリンガルを対象としたものとは異なる物差しが必要であることが分かる。そのような言語・アイデンティティに関する多様な視点と積極的評価が多文化共生に欠かせないと言える。

パネルディスカッションでは、教育現場での外国に繋がる子ども達との信頼関係の構築の具体例が示され、言語教育の充実とそれに加えた文化要素をも取り込む教育の在り方への提言があり、将来へと繋がっている。また実業界からは子ども達が他の国々との間で懸け橋となる役割について積極的な評価があったが、そのような目標へ向け今後の支援活動を充実してゆくことの必要性が理解された。外国籍市民がパネリストとなってくれたことの意義は大きく、今後も日本語支援教室のみならず、このような公の場で共に多文化共生について議論してゆきたい。同時に彼等の支援において中心的な役割を担う多文化コーディネーターの報告からは、彼等に寄り添いながら支援を行ってゆく上で、支援対象者一人一人の背景・個性と同時に支援者の持つ背景・個性も見極め、多様な参加者及び支援者人材による共同体造りの実践と課題が見えた。

最後に同シンポジウムが、本学部地域連携活動委員会及びサービスラーニングセンターを核とした、地域社会における多文化共生の試みをより充実させるための契機となったことをもって、結びとしたい。

英語学習を促進させる動機付けと環境づくり — 学生生活実態調査から見えてきた学生像の分析から —

神谷 雅 仁

1. はじめに

2012 年度冬に学生たちの協力を得て三回目の学生生活実態調査を実施した。これは 2005 年度から定期的に全学生を対象に行っている学生生活全般に関する包括的な調査であり、その調査結果を通し、学生たちの生活様式、勉強への姿勢、大学に対する満足度、大学生としての意識や態度など、学生たちの大学生生活について、様々な角度からその実態を知る目的で実施される。設問には選択式回答と自由記述式回答の 2 つのタイプがあり、前者に 51 の、後者に 4 の質問がそれぞれ設定されている。質問項目は学生の基礎情報に始まり、奨学金や小遣いを含めた経済状況から、サークル活動やボランティア活動といった課外活動や日常の食事や睡眠、また人間関係や悩み／トラブルにいたるまで広範囲にわたっている。中でも教育／授業／勉学のカテゴリーに属する質問はおよそ 20 項目にも及ぶ。さらにその中に本学が専門とする「英語」に直接、間接に関わる質問が複数個登場する。本稿では 2012 年度学生生活実態調査報告書に収められた集計結果、およびその他の調査結果をもとに、本学学生の英語学習の実態を分析し、学生たちの英語学習の背後にある動機を考察し、最後にさらなる英語力向上を図るための提言をしていく。

2. 本論

2-1. 英語力を向上させたいという意欲とその現実（調査結果から）

2-1-1. 学生生活実態調査

Q13：英語による自己発信力の向上

今回の実態調査の中に「本学での英語学習により英語による自己発信力が向上したと思いますか」という質問がある。本学では英語力の向上を教育目標のひとつと掲げているが、中でも、英語による「自己発信力」(self-expression) の養成を重視し、様々な英語関連の授業やその他の英語活動を通して自分の意見や必要な情報を相手にわかりやすく、そして理路整然と伝えるトレーニングが行われる。同時に、自ら英語で何かを発信するためには、まず、

その前段階としてインプットを理解する能力が不可欠であると考え、授業ではリーディングやリスニングなどの受容能力 (receptive skills) を養う言語活動も多く取り入れられている。そのような観点から、ここで言う「自己発信力」とは英語の総合的な力というように解釈することができる。

この Q13 の質問に対して、261 人 (66.5%) の学生が本学での英語学習を通して英語による自己発信力は向上していると感じている (「とてもそう思う」19.1%と「ある程度そう思う」47.4%を含む)。しかしその一方で、向上したとは言い切れないと感じている学生も 131 人 (33.3%) にのぼる (「どちらとも言えない」20.6%、「あまりそう思わない」9.9%、「全くそう思わない」2.8%を含む)。つまり全学生の内、3分の1も学生が自信を持って英語力が向上したとは言い切れず現状が浮き彫りになった。その33%の中には、まだ英語ができるようになったかどうかの判断をするには時期尚早と考え、結果「どちらとも言えない」を選択した者がいることも考えられなくはないが (特に1年生に多いと予想される)、それでも本学が専門とする英語に対して、これだけ高い割合で学習効果が出ているとは言い切れない学生が存在している状況は問題である。

Q7、および Q29：英語科進学理由と自分に不足している知識や能力

学生生活実態調査では「英語科を選んだ理由」についても訊いている。結果は「英語力を向上させたいから」が249名で最も多い回答であった。これは全回答者数の70%に相当する。次に「英語が好きだから」という理由が178人で続いている。こちらは50%にあたる。短期大学部への進学理由はどうであれ、英語科を選択した理由に多くの学生が「英語ができるようになりたい」、あるいは「英語が好き」を挙げるのは至極当然で、容易に理解できる。しかしながら、Q29で「就職や編入学に関して、自分自身に不足していると思う知識や能力は何か」と問われ、67%の学生が「英語力」と答えている。英語力を向上させたいという理由から本学英語科を選び、本学の英語のカリキュラムの中で英語を学んでいるにも関わらず、10人中6人以上が英語力不足を感じているという、ある意味、逆説的な結果となった。もちろんこの結果は数値で表れてはいるものの、回答した学生たちの主観的な判断であることも否めない。よって「英語力が足りない」と回答した67%すべての学生の英語力が本当に低いのかと言えば、一概にそうとも言えない。例えば、英語力の相当ある学生が、自分の英語力以上のレベルを求めてくる企業や大学を不採用／不合格となった場合、自分には英語力が無いと考えるかもしれない。また採用試験や編入試験で不採用／不合格となったことを、(本当は英語力ではなくその他の要素であったのかもかもしれないのだが) 自分の英語力のなさに結び付けてしまう場合もあるだろう。よって実際に67%のうち、どのぐらいの学生が本当の意味での英語力不足を認識しているかは不明であるが、それでも、この結果は大学に重い現実を突き付けていることに変わりはない。

Q6：「英語が学べるから」という入学理由の減少

今回の実態調査の集計結果によると本学への入学を決めた理由のトップは「英語が学べる／英語を学びたい」であった。回答数は173人で全回答者数に占める割合は46%となっている。つまり半数弱の学生にとって本学での学びと「英語力向上」は非常に密接につながっていると言える。しかしその一方で、英語学習を本学入学の理由と考えている割合は減少の一途をたどっている。前回実施（2008年度）の実態調査では56.8%、前々回の調査（2005年度）では64.6%であった。つまり、7年前との比較において18.6%減という結果となり、2012年度の段階では英語を学びに本学へ入学する学生はついに半数を切ってしまうのである。それでは残りの半分はどのような理由で本学へ入学してくるのであろうか。それは2番目に回答の多かった「編入学に強い」という理由である。本学では上智大学特別編入学試験が行われた2004年度あたりから徐々に編入学希望の学生が増加し、近年では全学生数の4割以上が編入希望者となっている。そして実際に多くの実力校へ編入学を果たしている。このような情報は当然学外へも開示されていることから、はじめから編入学を目指して本学へ入学してくる受験生が数多く存在することは何ら不思議なことではない。このように本学へ入学を希望する者にとって「英語の上短」から「編入の上短」に本学のイメージが変わってきたとすればこの46%（7年間で18.6%減）という数字も理解できる。ただし、英語力と編入学は対立する概念ではない。ほとんどのケースで編入学には英語力が不可欠であることを考えると、たとえ「編入の上短」になったとしても、英語学習は入学後、多くの学生の進路にとって最も大事な要素のひとつとなるため、結局、学生たちは編入学を果たすために本学を選び、その結果本学で英語を勉強するということになる。

2-1-2. 卒業生アンケートから

2013年3月に卒業者を対象に実施された別のアンケート調査でも実態調査と似たような結果が出た。このアンケートは2013年3月23日の卒業式当日、式後のアドバイザー集会の場で卒業対象者197名（当日の欠席者含む）を対象に実施された。全部で6問から成るアンケートのひとつに、本学での学問や勉強に関して「二年間で成長できなかったと思うことは何か」という選択式の設問があり、他の選択肢に大差をつけ「英語力」が最多となった。具体的には58人（全体の28.2%）が英語力を選択した。つまり、この年に卒業していった学生たちの4人にひとりが、本学の英語カリキュラムのもとで英語を2年間勉強したにもかかわらず、英語力の成長が見込めなかったと感じていたということになる。

この2つの調査結果から、英語による自己発信力を教育目標のひとつと掲げる本学学生の中に、英語力が自信を持って上達したと言い切れない学生が一定数存在すること、また、本学へ英語を学びたいと思って入学してくる学生の割合が過半数を切っていることが明らかになった。次節では、どのような理由でこのような状況が生まれたのかについて分析し、そこから英語力向上に向け、本学学生にとって何が必要なのかについて考察する。

2-2. 英語学習を促進する動機づけ

語学力の養成には非常に多くの要素が関わっており、それには様々なものが含まれるため、万人にとって効果的な教え方や学び方、また環境設定や学習条件といったものは存在しないと言ってよい。しかしながら、一般論として何かを学び、それをマスターしようとする際、人間はそれに対して真剣に向き合い、努力をする。その姿勢は外国語学習にも無論当てはまり、外国語の力を努力によって伸ばすことに成功した者の陰には、そういった多くの苦勞と積み重ね、そして強い意志が存在する。永盛（1999）は外国語の力をつけるにはその言語を必ずマスターするという「強い動機」とそれを継続させるための「強い意志と努力」が不可欠であると言っている。特に「動機付け」に関してはこれまでの多くの研究からも、学習意欲の向上や語学力のアップに密接に関連しているということがわかっている（Dörnyei 1994, 2001; Gardner & Lambert 1972; 八島 2004）。以下で、本学学生の英語学習を動機づけという観点から考察し、その重要性について見ていく。

2-2-1. 本学学生にとっての英語を学ぶ動機づけ

英語科の短期大学部に在籍する本学学生たちにとって、大きく4つのタイプの動機が英語学習の裏に存在していると考えられる。

(1) 日々の授業における評価

一つ目は、英語の授業への参加や課題に対する高い評価を得るための動機である。本学では1、2年生全員が受講する英語の必修授業をはじめ、英語を媒介言語にする授業が数多く開講されている。それらの授業では自己発信力を養うため、英語によるペアワークやグループワーク、またプレゼンテーションなどの種々の言語活動がふんだんに取り入れられている。そして、それらの言語活動で高い評価を得るためには当日の活動への積極的な参加はもちろん、そのための準備や練習に多くの時間を要する。また各授業で英語力向上のための多くの課題や提出物が学生たちに課せられる。完全セメスター制をとる本学では、ほとんどの授業が週二回開講されるため、それらの課題を継続的に行っていかなければ授業に取り残されてしまう可能性が高い。そのような状況を避けるため、学生たちは英語学習に必死で取り組むのであるが、このように、自らの履修する授業においてより高い評価を得たいという動機づけが学生たちを勉強に向かわせるのである。

しかしながら、授業を通した英語学習を学期中、継続的に、そして計画的に進められる学生ばかりではないことも事実である。実際、過去3学期間に私の担当した英語必修科目（「英語1」と「英語2」）の成績の分布をみても、平均して3割ほどが“C”以下の成績をとっている。これらの授業では学生の成績評価が1回の大きなテストで決まるのではなく、日々課せられる課題や宿題、また授業内での様々な言語活動の総合的なパフォーマンスで決定するため、そのような学生は日々の英語学習の積み重ねができなかったということに他ならな

い。また、大学全体で毎学期実施される「学期末授業アンケート」においても、学生自身に対して問う「授業の予習・復習をしたか」と「授業で質問や発言を積極的にしたか」という2問の結果が常に低い傾向にある（2013年度春学期の集計結果は、全科目の平均が前者（予習・復習）は5点満点中3.6点、後者（積極性）は5点満点中3.3点で、すべての質問項目の中でワースト2あった）。

(2) TOEIC® テストのスコアアップ

次に、TOEICテストの点数を上げたいというはっきりとした動機も学生たちを英語学習に向かわせる大きな要素のひとつである。本学では、各自の英語力を測る一つの指標としてTOEICのスコアを採用しているため、授業や進路、その他様々な場で学生たちは自らのTOEICスコアが問われる。そのため、本学ではカリキュラムの中にTOEICの対策講座が取り入れられ、またTOEIC学習に役に立つe-learningシステムも学内サーバーに導入されている。学生たちはTOEICに向けた勉強を継続的に行い、学内TOEIC IPで高得点をめざし、スコアによるクラス分けで上位のクラスを目指す。また、年10回実施されるTOEICの公開テストを何度か受験し、就職や編入学に必要な点数を獲得すべく努力を重ねる。TOEICスコアの向上は多くの学生たちにとって、本学在学期間中、継続的に掲げる目標であり、また彼女たちを英語の勉強に自発的に突き動かす動機付けでもある。

(3) 卒業後の進路決定

学生たちが英語を勉強する動機は自分たちの進路決定とも関係する。例えば多くの者が受ける編入学試験には学科や専攻を問わず、英語科目がほとんどの編入学試験に含まれてくる。そしてその試験問題は多くの編入学試験で、長文を使った読解や和訳、また英訳や英語によるエッセイなど、英語・英文関連の学科ではもちろんだが、それ以外の学科や専攻以外でも高度で難解な問題が出題される。加えて、大学によってはTOEICや英検のスコアが出願条件となっているため、学生たちは早い段階で条件をクリアできるスコアを取得する必要がある。さらには、英語系の一部の大学、学科では英語による面接も実施されるため、英語の発音やリズムも含めたスピーキング・リスニングの訓練が必要となる学生たちもいる。

英語力を問われるのは就職試験も同様で、多くの企業で英語力を出願要件にしているところもあれば、採用決定の際の参考にしている企業もある。最近ではこの傾向が大学生を対象にした大手企業にとどまらず、本学に送られてくるような短大生限定の学校求人にも見られる。そしてその多くがTOEICのスコアを基準にしているため、就職希望の学生たちは「足切り」に引っ掛からないよう、TOEIC学習をすすめながら英語力の向上を図る。

さらに、本学には毎年数人が卒業後、海外の大学や専門学校、また言語コースへの留学を目指すのだが、このような留学希望者に至っては高い英語力が必須となってくることは自明の理であり、特に、正規留学希望者は入学許可を得るためにTOEFLやIELTSといったよ

り難易度の高い英語検定試験に挑まなくてはならないため、強い動機づけと日々英語学習を継続していく強い意志が必要とされる。

このような卒業後の進路を選択する本学学生にとっては、進路先の確保自体が英語学習を促進させる原動力となっている。

(4) 課外活動やボランティア活動

さらに、授業や進路、また TOEIC のスコアアップなどとは必ずしも密接に関連しないところにも、彼女たちの動機は存在する。例えば課外活動の一環で、英語サークル (SEA) に所属する学生たちにとって、日々の英語によるディスカッションの練習や英語のスピーチ大会への参加などは、自らの課外活動が英語力の向上と深く関係している。彼女たちは年間を通して他大学の学生たちとともに英語で交わり、英語で競い、そして英語力を互いに高め合う。このようなサークル活動が彼女たちにとって必ずしも英語学習の一義的な動機ではないにせよ、非常に大切な位置を占めていることにはかわりはない。また英語教育ボランティア活動 (“English Friend”) に携わる学生たちや児童英語教育サークル (BTC) に属する学生たちも、ターゲットがたとえ幼児や児童・生徒だとしても、英語を教えるという活動に従事する以上、発音やイントネーション、また語彙やスペリングなど、しっかりとした英語の基礎力を必要とすることは言うまでもない。このように課外での英語活動への参加という動機も学生たちの英語学習を促進している要素のひとつである。

以上、本学の学生たちの英語学習を取り巻く 4 つの主な動機について概観してきた。もちろんここに挙がっている動機がすべてではないが、多くの学生にとって、これらが本学で日々英語を学ぶ動機付けになっていることは確かである。

2-2-2. 第二言語習得における動機づけ

(1) 統合的動機と道具的動機

第二言語習得の分野における動機づけ (motivation) の研究には長い歴史がある。Gardner and Lambert (1959, 1972) はその先駆的な研究において、統合的動機 (integrative motivation) と道具的動機 (instrumental motivation) の 2 つのタイプの動機づけを提起した。統合的動機とは、言語学習において学習者が目標言語を使い、その言語集団の人々と関わることでその集団に社会的・文化的に入り込み、最終的にはその集団の一員になりたいという意欲や望みを指す。それに対し道具的動機とは言語学習を入学試験合格や企業への内定獲得といった実利的な目標を達成するためのいわばツールとして位置づける。これまでの研究では L2 の言語学習はそれが第二言語であれ、外国語であれ、統合的動機をもった学習者の方が道具的動機をもった学習者より成功するとする研究 (Gardner 2009; Gardner and Lambert 1959, 1972; Hernández 2008) や統合的動機は長期にわた

り学習意欲を持続させるような状況下で効果があり、一方、道具的動機は比較的短い時間で成果を出すような学習に有効であるとする研究 (Brown 2000; 八島 2004) などが報告されている。ただし、実際には学習者の持つ動機をこのように“A or B”と二項対立で捉えることは難しく、ほとんどの学習者の中に両方の動機が存在すると想定した方が現実的であることもまた確かである。

前述した本学学生のもつ英語学習に関連する動機付けは、この2分法に照らすといずれも道具的動機ということになる。これは英語をEFL (English as a Foreign Language) として学んでいる日本人学習者にとっては自然なことではあるが、やはり短期的な学習に適した道具的動機だけをもって英語学習に取り組んでいる者は長期間にわたる自らの英語学習の伸びを振り返ったとき、そこで本当の英語力が付いたかどうかを評価することは容易ではないと想像できる。特に学生生活実態調査の質問内容が英語による「自己発信力」であるため、本学学生の多くにとって受容能力 (receptive skills) の向上が道具的動機だとすると、自信を持って、英語力の伸びを実感していると言い切れない学生が一定数存在することは理解できる。

それでは、英語圏の文化の中で生活をしているわけではない日本人学習者に統合的動機付けを植え付けることが、自己発信力を高める方法なのであろうか。Yashima (2002) は日本人英語学習者にとって英語力を高め、また英語によるコミュニケーションに自信を持たせる動機は“international posture”「国際的志向性」と深く関わっていると言っている。これは Gardner and Lambert のいう統合的動機づけにより近いものと考えられるが、それと同義の概念ではない。国際的志向性とは英語圏の文化社会というある特定の対象ではなく、日本ではない“外国”や“海外”をひとまとめにした「国際社会全般」に対する肯定的で積極的な態度の表れで、それが高ければ外国語を学び、そしてその言語でコミュニケーションを図ろうとする態度が養われ、その意欲も高まるということになる。本学で英語を学んでいる学生たちが、どの程度 Yashima のいう international posture を有しているか不明だが、必修英語科目にはすべて内容重視型 (content-based) の考え方が一貫して取られているため、国際的な志向性が養われる土壌は存在する。しかしながら各授業でテーマとして、様々な異国の文化社会や人々を取り上げたり、日本国内や世界各地で起こっている時事問題に焦点を当て、そういった内容を「知る」という段階で止まっているだけでは決して効果的だとは言えない。それらのテーマについて英語で学んだ (知った) 後、それらを自分 (の生活や価値観) と関連付け、そして自らの分析的、批判的な意見や考え、また主張を他者に発信するレベルにまで高めて行けるかがカギを握る。このように英語による自己発信力を向上させるためには、目の前の道具的動機に加え、学生たちの目を国際社会へ向けながら、英語を使って情報を得る訓練とともに、英語で自己発信する機会を与えることで、自信をつけさせることが重要である。

(2) 内発的動機と外発的動機

第二言語習得の分野における動機づけは「内発的動機」と「外発的動機」という観点からも研究されている。これは元々 Deci and Ryan (1985) の自己決定論の中で教育心理学的な視点から提唱された概念で、内発的動機とはそれをする事で喜びや幸せを感じたり、自己の好奇心を満足させたりするような、内からの欲求や要求に突き動かされて行動することを意味し、一方、外発的動機とは報酬や賞賛を得る（入学試験に合格する、親や先生に褒められるなど）ことや罰を回避する（高い点数を取らないと落第する、仲間に入れてもらえないなど）といった外部からの要因がある行動へ導くことを意味する。つまり、内発的動機づけと外発的動機づけの考え方には、ある行為や行動に対して学習者のやる気や意欲を引き出すものが内なる欲求（自己決定）からなのか、それともある目的を達成するという道具的要素を持つ外的要因からなのかという違いが根幹にあり、人間のもつ動機はこの2項間の動機づけの連続体であると捉えることができる (Deci et al. 1991)。これを L2 習得という視点から考えると、教師は学習者の英語力を高めるため、彼らの内なるやる気や意欲を引き出し、その内発的動機によって英語を継続的に学ぶ態度や姿勢を養うよう努めなければならない (村野井 2006)。

それではこの2つの動機のうち本学学生の英語学習はどちらにより強く動機づけられているのだろうか。どちらかというとなら彼女たちの多くは外発的な動機づけから英語学習に取り組んでいるという印象を受ける。つまり、英語を学習すること自体に喜び、幸せ、満足感、高揚感を感じるから（言い換えると、英語を学ぶこと自体が無条件に好きであるから）英語学習に身を投じる、という学生よりも様々な外的要因に縛られ、結果、英語を学習しなければならない状況に置かれている学生たちの方が多数を占めているのではないだろうか。内発的動機づけの例としては、本学学生の中で英語を使う課外活動やボランティア活動に従事している者がそれに該当する。彼女たちは学生数全体からみると決して多数派ではないが、純粋に英語を子供たちに教えることが好きであるがためにそのような活動に参加する。そして1回1回の授業を質の高い、満足いくものにすべく労を惜しまず多大な時間を事前の準備や事後の省察に割く。この一連の流れの中で、英語教授のベースとなる自らの英語力（とりわけコミュニケーションを中心としたスピーキングの力）を高めようとする意欲ややる気が内から湧き上がってくる。また、長期休暇を利用して留学プログラムに参加した学生たちは、実際の現地（英語圏）での生活や異文化体験、また異なる人々との出会いを通し、帰国後は英語をさらに学びたい、上達させたいとの思いが強くなり、真剣に英語学習に取り組むようになる。そこには外的な導きはなく、あくまで本人たち自身がその必要性を肌で感じ、勉強を始めるのである。

その一方で、外発的な動機づけは本学における多くの学生に共有されているおり、それには正のものも負のものも含まれる。例えば、英語科目の成績評価を上げることで学内推薦枠獲得という報酬が得られるがために、英語の授業で課せられるテスト、プレゼンテーション、

レポート、様々な授業内の言語活動などに必死で取り組み、Aをとるべく努力をする。反対に、負の外発的動機づけとしては、例えば TOEIC のスコアが低いと、自分の志望する大学の出願条件をクリアできなくなるため、出願資格を失わないよう、日々 TOEIC の問題集で文法や読解の勉強をする学生たちや、編入学試験の英語科目で点数が低いと不合格になってしまうため、必死で英語を勉強する学生たちがそのようなケースに該当する。ここでいう外発的動機は Gardner and Lambert の提唱した道具的動機づけにその性格が非常に似ており、多くの学生たちの大学生活に直接かかわる、授業における成績や進路決定といった要因が英語学習の背後にあることを考えると、外発的動機付けのほうが、より広範囲に共有されていると言えよう。

(3) Willingness to Communicate 内発的動機と外発的動機

本学のカリキュラムの柱の一つに英語による自己発信力 (self-expression) の養成があるが、これは言い換えると英語という学習言語を運用し、自ら他者と意思伝達や情報のやり取りができるような学生を育てるということである。よって音声言語なのか文字言語なのかは別にしても、英語を使って誰かとコミュニケーションをとりたい、現代風に言うのであれば、誰かとつながりたいという強い意欲や意志が英語による自己発信力を高めるということになる。MacIntyre et al. (1998) は第二言語習得において学習者が L2 を使ってコミュニケーションをしようという意欲 (Willingness to Communicate: WTC) を学習者の中に養っていくことが、目標言語の言語能力自体を高め、よって言語学習者を成功へと導くと主張している。そして WTC に関わる 12 の構成要素を挙げ、それらが複雑に絡み合い、学習者の中のコミュニケーションをしようとする意欲を強めたり弱めたりしている。以下がその 12 の要素である。

階層 1：コミュニケーション行動 1. 第二言語運用 (L2 use)

階層 2：行動の意図 2. コミュニケーションしようとする意欲 (willingness to communicate)

階層 3：状況的前提

3. 特定の人物と話したいと願う気持ち (desire to communicate with a specific person)
4. 特定の状況下でのコミュニケーションに対する自信 (state communicative self-confidence)

階層 4：動機傾向

5. 個人同士の交流を求める動機 (interpersonal motivation)
6. 特定のグループに対する交流動機 (intergroup motivation)
7. 第二言語を使用する際の自信 (L2 confidence)

階層 5：情意的・認知的背景

8. 対象グループに対する態度 (intergroup attitudes)

9. 社会的状況 (social situation)

10. コミュニケーション能力 (communicative competence)

階層 6: 社会的・個人的背景

11. グループ間の関係 (intergroup climate)

12. 学習者の性格 (personality)

(村野井 2006: 114)

このモデルには学習者の様々な心理的な側面が登場するが、それには特定の人(具体的な会話の相手)や特定のグループ(英語圏の社会文化)に対するや態度や思いといったものも含まれている。日本社会で生まれ育ち、日本語で何不自由なく暮らす本学学生の多くにとって、英語でコミュニケーションしたくなる相手、あるいはする必要性を感じる相手というのは日常的に多くはない。また特定のグループ(英語圏の社会文化)に対する態度とは、Gardner and Lambert の言う統合的動機からくる英語学習につながる(Noels et al. 2000)が、本学では統合的動機を自分自身の英語学習における一義的な動機付けと位置づけている学生は多数派ではない(前項「統合的動機と道具的動機」参照)。さらには「自信」に関しても、33%の学生が実態調査(Q13)で「英語による自己発信力が向上したとは言い切れない」と言っていることから、自信をもって英語で話したり書いたりできていない学生も一定数存在する。このように見ていくと、本学学生の多くが日頃から英語でコミュニケーションを取ろうとする高い意欲や積極性を持ち合わせているとは言い難く、よってそれが実際の第二言語運用(L2 use)につながっているとは考えにくい。

2-3. 英語力向上のための提言

学生生活実態調査等の結果から、本学学生の英語の学びに関して大きく2つの問題が明らかになった。

- (1) 自己発信力を含めた英語力が伸びていない学生が一定数存在する。
- (2) 英語科である本学に英語を学ぶ目的で入学してくる学生の割合が年々減少している。

2-3-1. 学生の動機づけを高める

一つ目の問題に対する解決・改善の糸口はこれまでも見てきたように、どのように本学学生の英語学習を動機付けるかにある。つまり英語科としていくら立派で、優れたカリキュラムを有しており、なおかつ効果的な英語学習の様々な仕掛けを用意したとしても、学生たち(学習者)の側に自発的に英語を学びたい、そしてそれを続けていきたいという強い意志ややる気が欠如していれば、それらはいわば「宝の持ち腐れ」ということになる。アナロジーを引っ張ってくるのならば、どんな高価なグランドピアノを子供に買い与えたとしても、その子がピアノが大好きで、よって(親に強制されるのではなく)自ら真剣に学びたい、練習

したい、そして弾けるようになりたいという気持ちを持ち、実際そのように行動しなければ、その立派なピアノは意味をなさない。

学習者の動機付けを高める方法について、Dörnyei (2001) は言語教室内における「動機づけストラテジー」の実践が重要であると主張し、学習（行動）の事前（選択動機づけ）、事中（実行動機づけ）、事後（動機づけを高める追観）のそれぞれのステージでなされるべき「学習者の行動／思考に影響を与える主要な動機」（ibid.: 22）を提起している。Dörnyei はこのように時間的な流れに沿って全部で 35 のストラテジーに関して詳説しているが、その中で本学学生の英語学習に対する動機づけを高め、ひいては彼女たちの英語による自己発信力の向上にも貢献するであろうストラテジーを 2 つ取り上げる。

・ストラテジー 6：集団の結束強化を促進する。

クラス全体で取り組むような課題を成功させたり、定期的にペアや小グループに分け、その小集団対抗の要素を含む活動を組み込んだりする。

(Dörnyei 2001: 51-52)

このストラテジーはすでに本学カリキュラムの中ですでに実践している教員も多いと思われるが、言語教員は集団内の結束性が高く、また互いに切磋琢磨できるような環境に自らの授業を変えていくことが必要である。それにより学生一人ひとりがクラス全体としてのタスクをやり遂げる成就感を持ったり、競争原理を多少授業内に持ち込むことで、勝つための努力や準備を自ら始めることにもつながる。Semester制を敷いている本学において、学生たちは週 2 回という高い頻度で同じクラスメートと学びを共にするため、この効果は絶大であろう。このような学習環境がもたらす達成感や学習者の内なる動機を触発し、よって効果的な学びへの一歩となると考えられる。

・ストラテジー 35：動機付けを高める方法で評点を用いる。

様々な自己評価法を提供することで、学生たち自身の正確な自己評価を推し進める。

(Dörnyei 2001: 160-161)

この項目はそのポイントのほとんどが教員の学生に対する評価方法についてのことなのだが、最後のポイントに学生の自己評価についての言及がある。そしてその自己評価をしっかりとさせることが、英語学習の自発的な学びへとつながっていくとしている。翻って本学では各授業で授業評価アンケートを学期末に実施するのだが、そのアンケート内に、学生たち自らがどのように授業に関わったかを問う質問項目が数問あるのみで、それが唯一の自己評価の場となっている（臨時的なアンケートの類は除く）。そして英語関連の授業における授業評価アンケートも他の科目のアンケートと同様のフォーマットを使用しているため、学生

たち自身の英語学習に対する自己評価という観点からは、残念ながら形式的なものになってしまっていると言わざるをえない。それに対し、Dörnyei が挙げた「自己評価法の例」には細かく具体的に項目分けした質問が載っており、ひとり一人の学生がどの程度、その授業に関わったかを自己判断できるようなかたちを取っている (Dörnyei 2001: 160)。例えば、自分から会話の口火を切ったか、宿題を提出したか、ペア・グループなどの活動におけるリーダーシップを担ったか、などである。このようなポイントを参考に、今後、英語科目の授業における自己評価を実施するにあたっては、1学期間の授業や自己学習を通して得られた具体的な成果や今後の課題などが振り返りによって意識されるようなアンケートを作成することが望まれる。そしてそれを大学として実施する授業評価アンケートとは別に、各英語の授業内で每学期行うというような体制を整えば、英語力を向上させたいという内発的動機付けが学生たちの間に高まっていくであろう。

2-3-2. 英語力の底上げを図るリメディアル・クラスの設置

自己発信力を含めた英語力が伸びていないと感じている学生たちの中には、基礎的な英語力が本学入学時まで定着していなかったために、入学してからの大学レベルの英語学習があまり効果的に作用していないケースもある。このような学生たちは、たとえ入学時のプレースメント・テストのスコアが低く、よって Basic レベルのクラスに配置されたとしても、授業内で英語の簡単な文が理解できなかつたり、基本的な英文を作ることができなかつたり、また非常に少ないボキャブラリーしか持ち合わせていなかったりと日々の英語の授業や課題に苦勞している現実がある。そして年々このレベルにある学生たちの数が増えているように感じられる。そこで大学としてこのような学生たちに対して何らかの新たな対応が急務になってくるのだが、ひとつの可能性は中学・高校からの基礎レベルの復習を含めた英語のリメディアル・クラス (補習授業) の設置である。昨今、多くの大学で基礎学力の低い大学生を対象にリメディアル教育が行われているが、それは推薦入試や AO 入試といった「筆記試験」を受けずして入学してくる学生の増加と、中高までの基礎英語力なしに大学レベルの英語力の習得は不可能であるという考え方からくる。本学でも今や定員の約 6 割を筆記試験以外の選抜枠で設定している。そのような学生たちには必要とされる英語力の保証がどこにもないのが現実である。今後、増々英語力のチェックを受けずに入学してくる学生の増加が見込まれる今、リメディアル教育の導入の検討が急がれる。

2-3-3. 外発的動機づけ／道具的動機づけを応援する英語カリキュラム

今回の学生生活実態調査の結果から全学生の半数以上が「英語を学ぶ」ために本学を選択したのではないということが分かった (Q6)。そしてその割合はこの 7 年で 18.6% 減少した。今や英語科の本学は高校生が英語を学びに来るだけの場所ではなく、様々な背景を持った女性たちが 4 年制大学へ編入学するためのステップとして志望する大学になった。この入学

理由に関する結果が即、学生たちの英語力の低下に結び付くわけではないが、英語を直接的な入学目的としないと回答した半数以上の学生に、英語を直接的な入学理由だとする学生と同様の高い英語学習に対する動機付けがあるとは考えにくい。そして入学後にもし前者の学生たちに強い英語学習の動機付けが芽生えたとしたら、それは例えば編入学試験合格という「報酬」を得るための外発的動機であり、また道具的動機に違いない。つまり、そのような学生たちは英語を学ぶこと・使うこと自体が好きだから英語を勉強するという内から出る内発的動機に突き動かされて英語学習に取り組むわけではなく、編入学試験に合格するために、試験の英語をクリアすることが英語学習の一義的な動機付けとなる。このような視点に立つと、彼女たちの要求するものがおのずと内発的動機を持った学生たちのそれとは異なるものになってくることが想像できる。実際、読解力や語彙力、また和訳や英訳のスキルを問う編入学試験用の英語学習は、多くの点で自己発信力の涵養を謳う必修英語やスキルズの英語科目と方向性が違う（もちろん英語の総合的な能力の向上という面では、一方が他方を補完的に高めることも事実である）。本学では編入学試験合格者が今や全体の4割に上る勢いである。そんな中、本学入学の理由として編入学が高校生などの間で増えてきたのであれば、そのための英語学習の場を提供していかなければならない。具体的にはカリキュラムの中で「編入対策」の英語スキルズ科目を増やしたり、キャリア講座（編入ガイダンス）の中で英語科目についての対策やトレーニングを質量ともに拡充していくことが重要であろう。

3. まとめ

本稿では、2012年度に実施した学生生活実態調査の結果をもとに、「英語」に関連する質問項目の考察から、以下の問題点が浮かび上がってきた。

- ・本学での英語学習が自分の自己発信力を高めていないと感じている学生が全体の3分の1存在した。
- ・自分の進路を切り開いていくのに不足していると思う知識や能力を「英語力」であると考えている学生が67%いた。
- ・英語科である本学に入学する理由を「英語が学べるから」とする学生は全体の46%で、その割合は減少の一途をたどっている（7年前との比較において18.6%減）のいう入学理由の減少

このような問題点が出てくる背景に本学学生たちの英語学習に対する動機づけが関係しているのではないかと考え、様々な角度から動機付けに関して考察した。その結果、本学学生たちの多くに短期的な成果に限定的につながるとされる道具的動機付け／外発的動機付けは

見られたが、反対に長期的な成果につながると言われる内発的動機付けはあまり高くないことがわかった。さらに日本という国で何不自由なく日々の暮らしを送っている本学学生たちは Willingness to Communicate (コミュニケーションをしたいという意欲) も総じてあまり高くないため、L2 による自己発信力の向上も思ったようには進んでいないという現実が浮き彫りになった。

最後に、このような現状の中、学生たちの英語力向上のための提言を、学生の動機づけを高める方法、およびリメディアル・教育の検討という2つの観点からおこなった。

本学の学生たちが英語学習に対する高い動機付けとともに、最大限の努力をし、2年間の学びを終え卒業を迎える頃には、自己発信力、そして英語力全般をしっかりと身に付けられることを切に願う。

参考文献

- 永盛一 (1999) 『スタンダード英語講座 (9) : 英語の教育』大修館書店
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機—研究と教育の視点』関西大学出版部
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 and 4). 325-346.
- Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal*, 78, 515–523.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge UP. [米山朝二・関昭典 (訳) (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー 35』大修館書店]
- Gardner, R.C. (2009). *Gardner and Lambert (1959) : Fifty Years and Counting*. Based on the talk delivered in a symposium on “Perceptions on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959).” <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/CAALottawa2009talkc.pdf#search='Gardner%2C+R.C.%2C+%26+Lambert%2C+W.E.+%281959%29'>
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language

- acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hernández T. A. (2008). Integrative Motivation as a Predictor of Achievement in the Foreign Language Classroom. *Applied Language Learning*, Vol. 18, Nos. 1 & 2, 1-15.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in L2: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86 (1), 54-66.

The Never Ending Ending: Pragmatic and Artistic Choices in the ‘Evasion’ of Huckleberry Finn

Timothy Gould

“When a prisoner of style escapes it’s called an evasion.”

Tom Sawyer

Mark Twain’s dire “Notice” at the outset of *Adventures of Huckleberry Finn*, which warns that, “Persons attempting to find a motive in this narrative will be prosecuted; persons attempting to find a moral in it will be banished; persons attempting to find a plot in it will be shot,” is perhaps the world’s premier example of reverse psychology. Hordes of critics, in defiance of Twain’s edict, have poked and prodded Huck, Jim, and Tom, along with every nook and cranny of the novel, for well over a hundred years. This sustained analysis has delivered verdicts on Huckleberry’s adventures ranging from Ernest Hemingway’s: “All modern American literature comes from one book by Mark Twain called *Huckleberry Finn*,” (22) to John H. Wallace’s: “*The Adventures of Huckleberry Finn*, by Mark Twain, is the most grotesque example of racist trash ever written” (16). But it is the ending of the book, the final twelve chapters, commonly known as the “evasion,” that have “spawned a critical industry of their own” (Hill 492). The ultimate judgement on the novel, by both proponents and detractors, has often hinged on this section, some claiming greatness for the novel while rationalizing the ending’s purported weaknesses, some asserting it hangs like a dead weight on the book, an anchor that prevents the novel from ever achieving its potential greatness, and some, including myself, defending it as a pragmatically and artistically sound choice by Twain.

Even Hemingway, despite his conclusion that, “it’s the best book we’ve had. All American writing comes from that. There was nothing before. There has been nothing as good since,” advises us that, “If you read it you must stop where the Nigger Jim is stolen from the boys. That is the real end. The rest is just cheating” (22). The notion that the “evasion,” which takes place on the Phelps’ farm after Tom Sawyer reappears in the narrative, is “weak” has become, according to Hill, “a given for most modern critics” (492). There are, however, defenders as well. For example, contra Hemingway, Ralph Ellison asserts that, “so thoroughly had the Negro, both as man and as a symbol of man, been pushed into the underground of the American conscience that Hemingway missed

completely the structural, symbolic and moral necessity for that part of the plot in which the boys rescue Jim. Yet it is precisely this part which gives the novel its significance. Without it, except as a boy's tale, the novel is meaningless" (262).

In this paper, I will briefly recapitulate some of the novel's early issues that inform the ending, focusing on pragmatic explanations that have been posited in support of the evasion as it stands, and muster some existing argumentation to develop a composite view of the ending sequence as a structurally sound, well-developed satire, operating on multiple levels, which, as Gollin and Gollin point out, is as much about the political and social circumstances in the South at the time the novel was published as it is the 'official' time of the novel's setting, around 1835 - 1845 (6).

I will first quickly glance at some instrumental events in the novel that "form" Huck and Jim's characters before Huck arrives at the Phelps's farm intent on setting Jim free. Early on, at Jackson's Island, after faking his own murder and running away from Pap, his abusive father, Huck meets Jim, whom he learns has "run off" from Miss Watson. On hearing this news from Jim, Huck cries out indignantly, "Jim!" (52). In his tone we can feel Huck's shock at Jim's revelation, and we instantly recognize the irony Huck fails to see: that Jim's rationale for running away from slavery is as good, if not better than Huck's own reason for escaping his predicament. Huck reflexively utters the "correct" response, expressing the expected and mandatory outrage that any "good" Southerner would on learning a slave has "stolen" himself. Within moments, however, Huck, having previously given Jim his word not to tell, is struggling to balance what he knows is the "right" thing to do (returning Jim to Miss Watson) and keeping his promise to Jim, which means doing "wrong." He tells Jim that he knows, "People would call me a low-down Abolitionist and despise me for keeping mum--but that don't make no difference. I ain't a-going to tell" (52). It is at this moment that Huck becomes the true protagonist of the narrative and separates himself from his "comrade" Tom Sawyer, who consistently and unthinkingly advocates and hews to the culturally prescribed, accepted course, even, as we will see, to the detriment of Jim.

Despite the danger inherent in helping a runaway slave that exists within his own cultural milieu, Huck goes against his "better" judgement and follows what we would be inclined to call his heart, but what he believes is the irresistible and deleterious influence of his conscience, the devil on his shoulder, as it were. This is the ironic struggle that drives Huck's character through the first part of the book, and it culminates when Huck decides to turn Jim in, but his "weak" conscience "fails" him again. In the following scene, Huck is debating with himself about sending a letter that

he has written informing Miss Watson of Jim's whereabouts. He wrote the letter, which he is holding in his hand, in an attempt to assuage his conscience, which has been "grinding" at him and making him feel "wicked, and lowdown and ornery" about helping Jim:

It was a close place. I took it up, and held it in my hand. I was a-trembling, because I'd got to decide, forever, betwixt two things, and I knowed it. I studied a minute, sort of holding my breath, and then says to myself:

"All right, then, I'll *go to hell*"— and tore it up.

It was awful thoughts and awful words, but they was said. And I let them stay said; and never thought no more about reforming. I shoved the whole thing out of my head; and said I would take up wickedness again, which was in my line, being brung up to it, and the other warn't. And for a starter I would go to work and steal Jim out of slavery again; and if I could think up anything worse, I would do that, too; because as long as I was in, and in for good, I might as well go the whole hog. (270)

We, of course, can see that Huck's decision to tear up the letter is absolutely right, the only possible decision, but he, as a creature of his time, a pure conscience distorted by his environment and with no confidence in the humane intuitions that he misinterprets as evil, and which he is convinced emerge in him as a result of his bad upbringing, sees his choice to destroy the letter as the inevitable result of the "wickedness" that resides "in his line." This phrase can be interpreted as referring to a "line" of work, meaning he is merely being consistent with previous "bad" choices he has made up to this point in his life, or Huck may also be referring to his genetic "line," inherited from the inarguably rotten Pap, which he believes haunts him like an unshakeable devil on his shoulder, dooming him to "wickedness." Huck's is a pure soul, and we know that somehow he has severed his "line" with Pap and emerged unscathed, but ignorant nevertheless of his own goodness.

Huck's forfeiture of his soul to hell on account of his "line," and his promise to continue and find even "worse" acts to commit, guarantees him a place in purgatory, at least from his own perspective, but in reality, from the reader's viewpoint, his decision has precisely the opposite effect — delivering him from that horrible fate. Let us remove the irony for a moment and analyze Huck's "worse" in the underlying way we regard it as we read, namely as "better." Again, we have just witnessed Huck actually redeeming his soul even as he believes he is damning it, so what would it mean for him to do

better? What more can he do? He has, in essence, regardless of his belief to the contrary, reached the pinnacle of goodness by sacrificing himself for another. At this point in the novel, Huck's moral journey is complete.

A bildungsroman appears to be unfolding, and with this almost angelic view of Huck in mind, and about twenty-five percent of the book remaining, we arrive at the Phelps's farm, where Jim is being held prisoner and where the evasion sequence that ends the novel takes place. Soon, Tom Sawyer, who has been absent since the beginning of the narrative, appears on the scene again and, as is his way, takes over the operation. While W. Somerset Maugham's judgement that, "if Mark Twain had not had the unfortunate notion of bringing in that boring little muttonhead, Tom Sawyer, to ruin the last few chapters, [*Huckleberry Finn*] would have been faultless," (Fishkin 5).

While Maugham may be overstating the case, there is, without a doubt, a stark contrast between the middle section of the book, where Huck and Jim make their way down the river, and the ending sequence on the Phelps's farm. During the middle section, Huck and Jim's relationship has become real and substantial, a bonding between them has occurred based on shared experience and shared humanity. Jim emerges as a man, shedding the one dimensional traits he exhibited at the beginning of the book. We see him display a range of emotions, even chastising Huck for playing a nasty practical joke of which he (Jim) was the butt. We learn about his love and attachment to his children and how he plans to free his family from slavery even if he has to "get an Ab'litionist to go and steal them" (124).

Once Huck and Tom reunite at the Phelps's farm and start planning to free Jim, however, the notable consequence of their reunion is that the progress Huck has made as a person over the course of his journey with Jim is virtually erased. Suddenly, he is Tom's sidekick again. The three dimensional aspect of their characters and their relationship that has been so realistically constructed is drained out of both Huck and Jim and we are again left with the one dimensional place holders that operate as foils for Tom's antics. The effect is jarring, and the discomfort it produces is intensified because Jim at the same time undergoes a kind of 'de-evolution', and 'reverts' back to the former minstrelsy, caricature-like poltroon, or comic 'darkey' he played in the early part of the book (Berret). It is this stark transition, the erasure of the characters' progress and the sudden change in trajectory of the narrative that surely prompted Hemingway to suggest Twain "cheated" here and we would do best to ignore this part of the book, advice which, like the "Notice," is generally ignored. But does all this mean that the artistic integrity of the novel has been compromised by the ending? Before analyzing

that question, it may help to briefly summarize the final twelve chapters that make up the evasion sequence.

The king, an itinerant con man traveling with Huck and Jim, without Huck's knowledge, sells Jim for "forty dirty dollars" as a runaway slave, and Jim is held in a rickety old shack on a farm that belongs to Tom Sawyer's aunt Sally and uncle Silas Phelps. Huck has already decided that he will "go to hell" and is determined to "steal" Jim and continue helping him to freedom when Tom Sawyer arrives at the farm. On hearing that Huck plans to steal Jim, Tom says, "What! Why Jim is —" and then he stops and does not utter the critical next word, "free." Huck continues, sure of Tom's reproach: "*I* know what you'll say. You'll say it's dirty low-down business; but what if it is? —*I*m low-down; and I'm agoing to steal him, and I want you to keep mum and not let on. Will you?" Huck is astonished when Tom not only agrees to "keep mum," but further says, "I'll *help* you steal him!" (284). Tom suggests that they each "study out a plan to steal Jim . . . and we'll take the one we like the best" (291). Here is Huck's description of his plan:

"We can easy find out if it's Jim in there. Then get up my canoe tomorrow night, and fetch my raft over from the island. Then the first dark night that comes, steal the key out of the old man's britches, after he goes to bed, and shove off down the river on the raft, with Jim, hiding daytimes and running nights, the way me and Jim used to do before. Wouldn't that plan work?" (292).

Unveiled in one short paragraph, Huck's proposal is clear, concise and immediately ready for action. Tom's reaction is characteristic; he responds to Huck's question about whether the plan just offered will work with, "*Work?* Why cert'nly, it would work, like rats a-fighting. But it's too blame' simple; there ain't nothing *to* it. What's the good of a plan that ain't no more trouble than that? It's as mild as goose-milk. Why, Huck, it wouldn't make no more talk than breaking into a soap factory" (292).

Tom's objection to Huck's plan is actually longer than Huck's plan, but as usually happens when they are together, Huck defers and accepts Tom's plan, which Huck says, "was worth fifteen of mine, for style, and would make Jim just as free a man as mine would, and maybe get us all killed, besides" (292). Tom's plan comprises a mish-mash of escape scenes and motifs that he has gleaned from romantic adventure stories, and if Huck puts up any objection, Tom chastises him for his intolerable ignorance. When Huck points out, for example, that Jim could simply lift the bed he is chained to and walk away, Tom answers with exasperation, "Why, hain't you ever read any books at all? — Baron Trenck, nor Casanova, nor Benvenuto Chelleeny, nor Henri IV, nor

none of them heroes? Whoever heard of getting a prisoner loose in such an old-maidy way as that?" (299). Again and again Tom invokes "the authorities" and trumpets the self-proclaimed expertise he has conferred upon himself by dint of reading them as justification to repudiate almost every objection Huck raises. As the evasion unfolds, Jim, who is still being detained, is subjected to all manner of humiliations as he, too, plays along with Tom's romantic notions of what an escape must be. Tom eventually decides that Jim simply must carve his coat of arms and other "mournful inscriptions" into a rock, a log will not do, insisting, "they don't have log walls in a dungeon: we got to dig the inscriptions into a rock" (323). The rock Tom is determined to use, however, is a grindstone, which turns out to be too heavy for the boys to move. To solve this problem, they decide to go and get Jim. When they get to where Jim is being held, Jim, "raised up his bed and slid the chain off the bed-leg, and wrapt it round and round his neck, and we crawled out through our hole and down there, and Jim and me laid into that grindstone and walked her along like nothing" (323). Jim simply "escapes" to help the boys, laying out boldly the irony that has been apparent to us all along. Furthermore, when it turns out the hole to get the grindstone into the shack is too small, "Jim he took the pick and soon made it big enough" (324). A full catalog of the satiric antics comprising the evasion is beyond the scope of this paper, but clearly the positive character growth and development that Huck and Jim evinced during their earlier voyage down the Mississippi are no longer evident.

Here I will lay out some of Twain's pragmatic and artistic expediencies that may account for this character "reversion" and consider how these choices influence the nature of the evasion sequence. Initially, Twain set out to produce "another boy's book, a sequel to *Tom Sawyer* . . . but soon found himself with several hundred pages of a manuscript increasingly less like *Tom Sawyer* and more like no book that anyone — including Twain himself — had ever written before" (Fishkin ix). Twain surely intended to maintain *Adventures of Huckleberry Finn* as something of a hybrid of a children's tale and a boy-book. Using Hunter's terminology, "the former is composed for the amusement of children, the latter is composed about children for the amusement of adults" (431). The combination of these two was Twain's domain, a place in literature where he had already, with *Tom Sawyer*, carved out a special niche. Twain is "unique . . . in being a writer whose children's books are taken with complete seriousness by literary critics as an important part of adult literature" (Hunter 431). But the farther Huck and Jim travel down the river, and the more "enlightened" they become, the more dangerous the territory for Twain and the closer they come to crossing over the nebulous boundary

which would make the book inaccessible and even inappropriate for one of its ostensible target audiences - children. The early chapters of the novel do, as Fishkin notes, maintain a continuity with, and can be seen as a sequel to *Adventures of Tom Sawyer*, while the middle chapters drift into uncharted, yet still navigable territory for Twain's purposes. But the trajectory Huck and Jim are on leads naturally to an unsupportable outcome in terms of keeping the book in its intended domain.

Imagine that Twain would have allowed Jim and Huck to maintain, after they had reached the Phelps's farm, the character traits they had developed over the course of their journey; Jim as an independent, feeling, fully formed and well-rounded man, and Huck, with his new insight, suddenly able to pierce the thick shroud of ironic ignorance that has enveloped him and reflect on his newfound understanding of humanity. In other words, his bildungsromanesque trajectory would require him to acknowledge and respond to his complete and total misapprehension of himself, recognizing that he truly is fundamentally good where he has all along considered himself fundamentally bad. If Twain did this, he would have sacrificed at least one of the elements of the novel that make it great — our access, through irony, to Huck's truly strong moral fiber.

Huck does indeed have some reflective access to his conscience, but it always delivers the "wrong" results, so that he consistently arrives at the conclusion that, as a direct outcome of his deficient upbringing, his bad "line," he is a deeply flawed human being. Readers, however, even younger ones, can effortlessly recognize Huck's inherent goodness. This easily visible irony is one of the exciting elements that raises the novel out of the realm of the saccharine and makes it perennially popular with younger readers - it is an interesting children's story, but it has just enough sophistication, at this level, to make it seem, to younger readers, that they are 'getting' an adult story. It is Huck's mistaken conviction that his badness is an irresistible force, impossible to overcome, which gives him the confidence to carry out the "despicable" act of stealing Jim. Huck reconciles himself to his own bad character, unknowingly confirming, at least for us, the readers, his own goodness. If Twain abandoned that and gave Huck direct access to his own (true) conscience, the book would become 'flat,' and its charm, for a very important target audience, would be lost. The budding bildungsroman, then, once Huck has resolved himself to Hell, is abandoned and Huck and Jim are returned, so that Twain may make further use of them for satiric purposes, to their initial one-dimensional states.

Critics of the evasion chapters complain that, in failing to allow Huck to complete the trajectory of his character arc, the unity of the novel is fatally disrupted, diminishing

its stature as a first rate classic. Burg, however, remarks that, “Critics who judge the novel’s ending a failure mistake Mark Twain’s thematic purposes and undervalue his artistic achievement through an unwillingness to deal with his masterpiece in its own terms” (299). Twain does sacrifice the “realness” of his characters in the final chapters, but this is not a manifestation of laziness or because of an inability to adequately handle the issues he had raised in the earlier parts of the book. Twain was certainly cognizant of the choices he made in writing the evasion sequence, and the notion that he somehow did not “control” his own writing must be dispelled.

The naturalness of Twain’s prose and his smooth, accurate, almost invisible, presentation of eye dialect created what Moore, in 1922, termed, “an almost universal prejudice,” (324) wherein Twain was regarded as a sort of American savant, not a participant in an historical succession of connected literature, but an emergent property, a unique literary entity rising out of the American soil with no antecedents or forebears. This mistaken sense of his literary grounding may lead to an oversimplified view of the structure of *Huckleberry Finn* and to an under appreciation of the depth of Twain’s genius. H.L. Mencken debunked another related fallacy of Twain’s reputation when he declared emphatically that, “nothing could be more unsound than the Mark legend — the legend of the light-hearted and kindly old clown” (147), referring to the notion that Twain’s works were simply dashed out off the top of his head with no inherent structure or planning. The evasion chapters, far from supplying support for these ideas, are testament to Twain’s deep understanding of his own genre.

As Henrickson has pointed out, there are additional rationales that can account for the reappearance of Tom at the evasion. Namely, we know Twain intended to and did continue to use Tom as a character in subsequent books (*Tom Sawyer Detective* and *Tom Sawyer Abroad*), so it is appropriate, even necessary, for Tom not simply to disappear forever after providing the ‘link’ connecting *The Adventures of Tom Sawyer* and *Adventures of Huckleberry Finn*. Throughout *Huckleberry Finn*, Tom’s savvy intelligence is referred to and highly respected by both Huck and Jim. He is, for them, the pinnacle of brainpower, and although they may not understand or even agree with his motivations during the evasion, they nevertheless go along with almost all of his suggestions; there is no discernible wavering about who is the boss of the show. Twain’s ability to maintain Tom as a likable character, when by rights we should abhor him, as his treatment of Jim occasionally verges on torture, is a testament both to Twain’s skill as a writer and evidence of the effectiveness of his choice of “flattening” the characters in the final chapters. The impression is not one of watching “real” people, we understand

and accept that we are looking at a satire of Tom's romantic notions. This ultimately buffers Tom from what should be our natural response - to despise him. In other words, if we were to make a ledger of his behavior, both good and bad, we should hate him, but to the contrary, he is universally loved. We "know" him too well, and can forgive this "play" version of him, and his 'naughty boy' image is not easily displaced in favor of an interpretation where he might be considered essentially bad or evil. From a pragmatic viewpoint, Twain, always concerned with financial profit, must have wanted to keep his book marketable as ostensibly a 'boys book'. Ending with this superficially playful scene of the evasion, while troubling for adults and critics, is exactly the kind of adventure that attracts young readers. Without modern guidance and the benefit of 'enlightened' views on race, it is a romp, and funny on its face. Kids rightly think they are getting the irony during the evasion (just a different level of irony, as we will see later), which 'feels' like and gives the book a sophistication beyond the normal fare meant for this target audience.

The evasion fits the novel and actually serves to unify it, not only from a pragmatic perspective, maintaining the boy-book aspect of the narrative, but also in an artistic sense, which, as I will discuss shortly, allows Twain to make available in the evasion a deeper, satiric "level" of interpretation, further falsifying the "kindly old clown" myth. Finally, it is through the "Notice" at the beginning of the book that Twain projects, in his inimitable style, his intent that the ending of the narrative, the part most likely to cause a violation of the edict itself, is meant to remain firmly grounded on his own home turf children's literature/boy-book, and any attempts to take it from that domain will not be tolerated. That being said, the evasion is nonetheless where Twain makes his most caustic, albeit subtle, satiric commentary.

The first American edition of *Huckleberry Finn* appeared in 1885, but, as Quirk notes, Twain wrote *Adventures of Huckleberry Finn* sporadically starting in 1876, and, "Over the extended period of composition, Twain's political, social, and philosophical attitudes changed as did his attitude toward Huck's narrative" (39). Harold Kolb interprets the evasion at its most accessible level of satire and finds that the "final chapters constitute an amusing parody of *The Count of Monte Cristo* and *The Man in the Iron Mask*," but he may not be giving Twain his due when he concludes that, "Twain seems to have traded in his satiric cannon for a popgun" (8). Quirk, who to a large extent defends the greatness of Twain's narrative, placing it in the illustrious company of American classics such as *Moby Dick* and *The Sound and the Fury*, claims that, in terms of "flaws" in the novel, including the ending, "Mark Twain appears to have fallen asleep

with his face in the soup” (38). Fishkin, however, moves towards what I think is a more accurate reading and finds a sharper satire at work when she notes that, “Huckleberry Finn is subversive in ways that Tom Sawyer is not” (xi).

This subversive nature hinges on the evasion as, “a satire of the many betrayals and indignities African-Americans endured after the breakdown of Reconstruction” (Fishkin xvi). Similarly, Gollin and Gollin refer to the ending as a, “satire on enlightened white attitudes toward the freed black man, not in the 1840’s, when the story is set, but in the 1880’s, when the chapters were written” (6). Riding stowaway, as it were, on Twain’s ostensible boy-story, the deep satire of the evasion contains an unexpected level of social commentary that Twain skillfully couched in the genre his readers expected. Fishkin points out as well that, “*Huckleberry Finn* is a masterful satire not of slavery, which had been abolished a decade before Twain began writing the novel, but of the racism that suffused American society as Twain wrote the book in the late 1870’s and early 1880’s and that continues to stain American culture” (Fishkin xvi).

H.L. Mencken offers an account that illustrates and rationalizes Twain’s imperative to “bury” the deeply satiric elements of *Huckleberry Finn*. Mencken writes that, “Mark new his countrymen. He knew their intense suspicion of ideas, their blind hatred of heterodoxy, their bitter way of dealing with dissenters. He knew how, their pruderies outraged, they would turn upon even the gaudiest hero and roll him in the mud. And knowing, he was afraid” (149). A blatant satire, though of a mild intensity, such as we see leveled against Tom’s Walter Scott inspired romantic notions of the South, might be considered a kind of gentle poking, rather than the deeper, more caustic criticism directed at the failure of reconstruction and both the North and the South’s dismal treatment of the freed slave population. Twain was willing to offer the former at face value, but the latter, as pointed out by Mencken, would have verged on foolish to an author known to be apprehensive of his own public persona to the extent that he demanded that his autobiography not be published in its entirety until one hundred years after his death. Pascal Covici, Jr., discussing Twain’s presentation, says, “one can deliver a satire with telling force through the insidious medium of a travesty if he is careful not to overwhelm the satire with the extraneous interest of the travesty.” In *Huckleberry Finn*, Twain certainly pushed this to its limits, and ultimately delivered a “forceful”, yet sufficiently subtle, satire.

Because it is not always obvious on its face, when attempting to determine if we are dealing with a satire, we must often take recourse to historical context to find the possible analogues that may be lurking in a particular novel. Following are briefly some

of the satiric analogies employed by Twain: Tom can be seen as a symbol of the Southern establishment; when he is on the scene, no divergence from “mainstream,” received behavior is brooked, and he is the arbiter of the “right” way to do things, a power bestowed on him by the “authorities” in his romantic fictions. Huck and Jim are “erased” as volitional creatures and the tentative progress made during their time alone, their earlier return to a ‘natural state’, as it were, a state unimpeded by society, where they were as they would be without the insidious influence of societal pressure, is subjugated to the pressure that Tom himself brings to bear on them in the form of the requirements and vagaries of mainstream culture. Jim is technically and legally free during the entire time of the evasion, and from the time Tom appears on the scene, the reader is acutely aware of this. Despite this “freedom,” he remains in bondage, unable to act under his own agency. At the time of the publication of *Huckleberry Finn*, reconstruction, the period after the Civil War which was meant to reconcile the previously warring North and South, had ended. Slaves, of course, had been emancipated, but for all intents and purposes their prospects were not much changed from their time in bondage. The early hope of reconstruction, in which the promise of true freedom and full participation in American society was distinctly possible for the former slaves, had begun on a strong note, and many former slaves had begun participate in public life. The project crashed, however, on the rocks of the white supremacy movement, which successfully terrorized African Americans, in the form of, among others, the KKK, and codified its distorted notions in the Jim Crow laws and Black Codes. The brief moment of hope delivered some enduring results, but in the main, African Americans were reduced to a virtual continuation of slave labor.

Chadwick-Joshua points out that, “Tom’s reappearance signifies the still (un)reconstructed South, for [Twain] sees no problem in using Jim as a vehicle for having fun and adventure. Jim completes the realistic and rather dark picture of the progress and promise of reconstruction. Jim universally represents the southern ex-slave whose future and anticipated quality of life are at best questionable — given the pervasive economic, social, and political conditions in the South during the late 1880s” (xix). Fishkin additionally notes that, “The final section of *Huckleberry Finn*—which revolves around Tom Sawyer’s bizarre maneuvers to free a slave who, it turns out, is already free — increasingly came to be understood as a satire on the ways in which the United States botched the enterprise of freeing the slaves.”

Finally, it seems to me that Huck symbolizes the North. He recognized Jim’s humanity, and we loved him for that, but as soon as he is with Tom again, he absolves

himself of any responsibility for Jim's welfare, except in purely existential terms. The North, in terms of Reconstruction, was tired of fighting, both against the South and for the freed slaves. They gave up, and when they stopped being responsible and exerting themselves, the South of the Black Codes rose up and filled the vacuum. This is precisely what happens when Huck and Tom are together and it is to the detriment of both of them, just as both the North and South were ultimately weakened when the promise of Reconstruction was allowed to be destroyed.

Works Cited

- Bassett, John Earl. "Huckleberry Finn': The End Lies in the Beginning." *American Literary Realism, 1870-1910* 17.1 (1984): 89–98.
- Berret, Anthony J. "Huckleberry Finn and the Minstrel Show." *American Studies* 27.2 (1986): 37–49.
- Burg, David F. "Another View of Huckleberry Finn." *Nineteenth-Century Fiction* 29.3 (1974): 299–319.
- Camfield, Gregg. *The Oxford Companion to Mark Twain*. Oxford: Oxford UP, 2003.
- Chadwick-Joshua, Jocelyn. *The Jim Dilemma: Reading Race in Huckleberry Finn*. Univ. Press of Mississippi, 1998.
- Covici, Pascal Jr. *Mark Twain's Humor: The Image of a World*. Southern Methodist University Press, 1962.
- Eliot, T.S. "Introduction to 'The Adventures of Huckleberry Finn.'" *Bloom's Modern Critical Views: Mark Twain*. Ed. Harold Bloom. New York: Chelsea House, 2006. 33-41.
- Ellison, Ralph. "Twentieth-Century Fiction and the Black Mask of Humanity." *The Mark Twain Anthology: Great Writers on His Life and Works*. Ed. Shelley Fisher Fishkin. New York: Library of America, 2010. 253–270.
- Fishkin, Shelley Fisher. Introduction. *The Adventures of Tom Sawyer and Adventures of Huckleberry Finn*. By Mark Twain. New York: Signet, 2002. v–xxiv.
- Gollin, Richard, and Rita Gollin. "'Huckleberry Finn' and the Time of the Evasion." *Modern Language Studies* (1979): 5–15.
- Hemingway, Ernest. *Green Hills of Africa*. 1935. New York: Scribner, 2003.
- Henrickson, Gary P. "Biographers' Twain, Critics' Twain, Which of the Twain Wrote the 'Evasion'?" *The Southern Literary Journal* 26.1 (1993): 14–29.

- Hill, Richard. "Overreaching: Critical Agenda and the Ending of Adventures of Huckleberry Finn." *Texas Studies in Literature and Language* 33.4 (1991): 492–513.
- Hunter, Jim. "Mark Twain and the Boy-Book in 19th-Century America." *College English* 24.6 (1963): 430–438.
- Kolb, Harold H. Jr. "Adventures of Huckleberry Finn." *The Routledge Encyclopedia of Mark Twain*. Ed. J. R. LeMaster and James D. Wilson. New York: Routledge, 2011.
- Mencken, H.L. "Mark Twain." *The Mark Twain Anthology: Great Writers on His Life and Works*. Ed. Shelley Fisher Fishkin. New York: Library of America, 2010. 141–150.
- Nilon, Charles H. "The Ending of 'Huckleberry Finn': 'Freeing the Free Negro'." *Mark Twain Journal* 22.2 (1984): 21–27.
- Quirk, Tom. "The Flawed Greatness of Huckleberry Finn." *American Literary Realism* 45.1 (2012): 38–48.
- Trites, Roberta S. "Concord Public Library." *The Routledge Encyclopedia of Mark Twain*. 1993. Ed. J. R. LeMaster and James D. Wilson. 2011.
- Twain, Mark. *Adventures of Huckleberry Finn*. 1885. Ed. Victor Fischer and Lin Salamo. Berkeley: U of California P, 2001.
- Wallace, John H. "The Case Against Huck Finn." *Satire or Evasion*. Durham: Duke UP, 1992. 16–24.

English Essentials: concept, genesis, and place in the curriculum

Chris Oliver

As one of only a very small handful of books that all students are expected to have and use during their two years of study at the Sophia University Junior College Division, *English Essentials: An Academic Skills Handbook* is more than a familiar sight around campus. It is *the* sole text that is shared among all Required English (English I-IV) courses, and the only single text that students are likely to be called upon to consult in courses in each semester from the time they enter the Junior College Division until they graduate. The book was, moreover, produced by faculty of the school with our own students' abilities and needs in mind. The book in this sense plays a uniquely unifying role in the curriculum, but, as a "supplementary" course text, is constrained in how it does so. In the pages that follow, I provide a brief portrait of the general "concept" of the book, as well as of its genesis and usage, with an eye toward what might be in store for its future.

Basic concept of *English Essentials*: what it is, and isn't

As noted in the section of the book's Preface addressed specifically to students, *English Essentials* "covers some of the important skills that we want you [students] to develop in you English studies" at the Junior College Division, including speaking, writing, research, and critical thinking. Further down the page, the section of the Preface written for teachers notes that the book focuses "primarily, but not exclusively, on 'expressive' English skills that we consider important" for all of our students, regardless of their English ability level. The book is thus clearly limited in scope: while it aims to help students acquire some key skills in English – "essentials" in this regard – the bulk of it is devoted to skills that are directly related to students' expressive ability in English.

This is borne out by the major sections of the book – Speaking, Writing, Research, and Critical Thinking – and by the constituent chapters of each, as shown below.

Speaking 1. Conversation 2. Speech 3. Presentation 4. Visuals Writing 5. The Writing Process 6. Paragraph Writing 7. Essay Writing	Research 8. Research 9. Note-taking and Citations 10. Plagiarism Critical Thinking 11. Critical Thinking 12. Six Thinking Hats: Applied Critical Thinking
--	---

While undoubtedly none of the English faculty at the Junior College Division would argue that receptive English skills are non-essential in students' academic careers – indeed, these are all that is currently gauged by the all-important (in Japan) TOEIC test – the book itself does not attempt to offer instruction in, say, key aspects of academic listening or reading non-fiction in English. This was a deliberate choice, both to reflect the emphasis on “expressive ability” (発信する能力) as a key aspect of the identity of the Junior College Division's English program – as stated on the school website and in promotional materials distributed to prospective students – and, for more pragmatic reasons, to make the book more feasible to produce in-house.

Also noted in the Preface to the book is that *English Essentials* is “meant to be a handbook more than a conventional textbook” in the sense that its chapters are devoted primarily to *explaining* key points about certain English skills, and doing so in a fairly compact manner. (See **Figure 1** for a sample page from the book.) On average, each chapter is only eight and a half pages long. The Conversation chapter, for instance, does not set out to reproduce the multitude of issues and objectives that might be covered in a typical textbook aimed at cultivating students' all-around conversational proficiency in English. Instead, it provides students with a manageable, useful set of strategies that they can employ – both inside and outside the classroom – for initiating, maintaining, developing, and closing conversational interactions. Textbooks typically include not only explanation but also tend to allocate much page space to readings, exercises, activities, and so on. *English Essentials* does include some of these, but on the whole the book is weighted toward concise explanation and illustration of key skills. It is in this sense that the book is intended to serve as a “handbook” rather than a typical textbook.

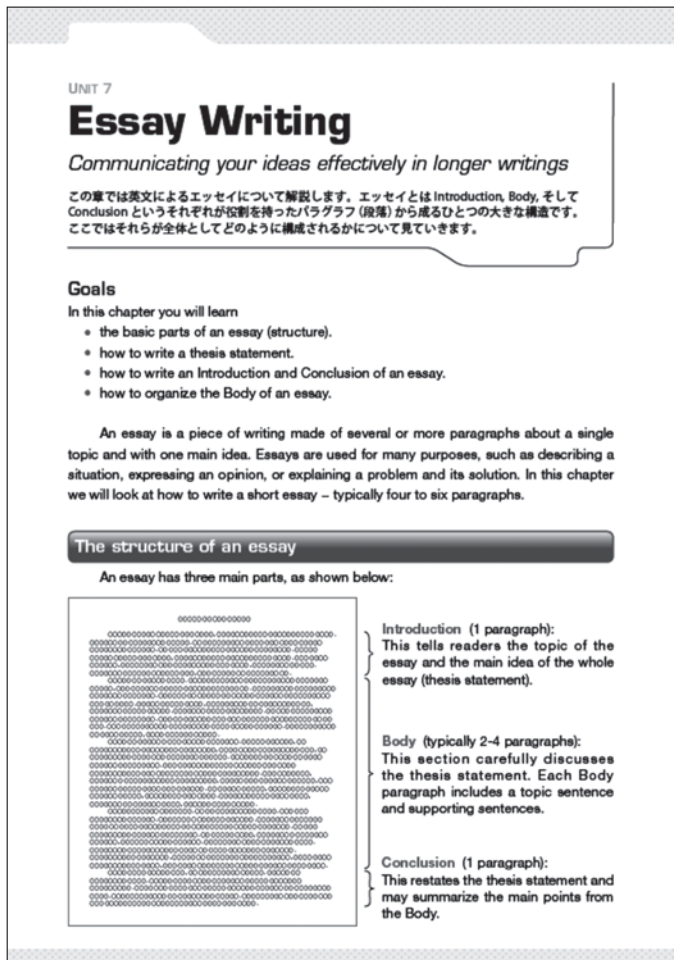


Figure 1. Sample page from *English Essentials*.

Another important aspect of the “concept” of *English Essentials* is that although its twelve chapters are numbered from 1 to 12 in the table of contents, the chapters “were conceived and written as modules, as more-or-less free-standing units that do not need to be taught sequentially,” as the book’s Preface puts it. In some cases, of course, skills covered in one chapter presuppose proficiency in skills covered in another chapter: for instance, the Essay Writing chapter is built on the assumption that students already have an understanding of the fundamentals of paragraph writing, as discussed in the Paragraph Writing chapter. Moreover, there are numerous other linkages between skills covered in the various chapters: e.g., the basics of essay organization (Essay Writing chapter) can prove useful to students working on the organization of an academic

presentation (Presentation chapter). In order to make such linkages explicit and easy to find in the book, a special icon is used at appropriate places within the text to visually direct students to specific chapters or pages where directly relevant information can be found. In this way, the vision was for students to be able to pick up the book and delve into a chapter without necessarily having had to first digest and “master” the content of the chapters preceding it.

Finally, the intended use of the book is an essential aspect of the book. Again, as the Preface puts it: “The book is intended to serve as a skills-oriented supplement to the content-oriented textbooks or other materials that teachers select and use in their Required English courses (English I-IV).” Beginning with the 2011 pilot edition of the book, it has very clearly been presented to English I-IV teachers as a supplement to their primary course materials, one they may use in the way and degree to which they find suitable to their own courses and students. Since 2011, *English Essentials* has thus been listed as a supplementary work (参考書) in the official shared syllabus for English I, II, III, and IV courses.

Genesis of the book

As the Preface of the book indicates, *English Essentials* “was born out of an Educational Innovation Program grant from Sophia School Corporation (Jōchi Gakuin) and the collaborate efforts of the full-time English faculty of the Sophia University Junior College Division.” The Educational Innovation Program grant spanned three years, 2009 to 2011, and was aimed at bolstering the “content-oriented and self-expressive” (内容重視および自己発信型) character of the Junior College Division’s Required English program. The grant application specified various Faculty Development and other activities to be carried out, but the development of *English Essentials* consumed the vast majority of faculty labor under the grant, with twelve full-time English faculty working on the development the book – planning, drafting, revising, proofing, etc. – over those three years. And, particularly for subsidizing the initial printing costs of the book, *English Essentials* consumed the vast majority of the grant budget as well.

It is important to situate the development of the “Innovation Book” – as it was often called until we eventually came up with a title – in relation to a major curriculum change that had taken place a few years prior. Namely, over a two-year period starting in 2007, the current “core” Required English courses (English I-IV) were phased in,

supplanting their predecessors, which were called English Comprehension 1 & 2 and English Expression 1 & 2. In a departure from the overt skills-orientation as suggested by English Expression and English Comprehension, the new Required English courses were to be theme-based and content-oriented, with individual lessons during the semester to be based on materials tied to a general theme for the course, as follows:

English I. Living with others: exploring relationships and life values

English II. Crossing cultures: understanding and respecting others

English III. Social issues in Japan: toward a better community

English IV. Japan and the world: living in an international community

Likewise, the general course goals for English I-IV were formulated so as to reflect this emphasis on content:

- For students to gain an understanding of a wide range of issues in order to become responsible global citizens who embody the spirit of “Women for Others, With Others”
- For students to acquire critical thinking skills
- For students to acquire abilities to understand others and express themselves effectively in English
- For students to acquire knowledge and skills to become autonomous learners of English

Outside of these general course goals, published and made available to students in the official course syllabi, teachers of Required English were told that English I-IV were intended to be “integrated-skills” courses that provide students with a balanced mix of reading, listening, writing, and speaking skills development. Beyond that, it was by and large left up to individual teachers of English I-IV to decide which particular sets of skills would be taught or otherwise developed in their own courses. There was no mandate that, for instance, all teachers of English I should provide instruction in paragraph writing, or that all teachers of English II should provide instruction in presentation skills, in the process of conducting theme-based, content-oriented lessons. It has remained this way since, with the effect of leaving the skills element of Required English less clearly defined than the thematic element.

The development of *English Essentials* can be seen as an effort toward helping to

remedy this seeming imbalance. The book in itself does not provide a “mandate” for how or at what stages in students’ academic careers particular skills are to be taught. Nevertheless, it does provide to teachers and students alike a more distilled, more unified sense of the productive skills that we feel are essential for students to acquire. In a sense, it represents a step toward recuperating some of what was lost in the conceptual shift in the English curriculum from a “skills” orientation to a “content” orientation.

Supplementary usage

As noted above, since 2011 *English Essentials* has been provided to teachers of Required English as a skills-oriented supplement to the textbooks or other materials that they use in their own English I-IV courses. Given the range of English ability levels of students in Required English courses and the proclivities of individual teachers toward teaching some skills rather than others, it is unsurprising – as we have seen from in-house surveys – that there has been variation among teachers about how and how much *English Essentials* gets utilized for any given English I-IV course, or that certain chapters tend to get used more than others.

At the end of the 2012 academic year, for instance, second-year students were surveyed about their usage of the individual *English Essentials* chapters during their four semesters of study at the Junior College Division. Figure 2 shows the results collected from 166 students about their usage of the book in class (not out-of-class autonomous study), with the chapters placed in order of most- to least-heavily used. According to students’ recollections, the three writing-related chapters were most heavily used, with more than 100 students saying that they had used the Paragraph Writing chapter in class at least once and nearly 50 reporting that they had used it three or more times in class. Of course, we might note that approximately one-quarter of the students responded that they either did not use that same chapter at all or do not remember. For seven of the twelve chapters, more than half the students replied that they either did not use the chapter or do not remember.

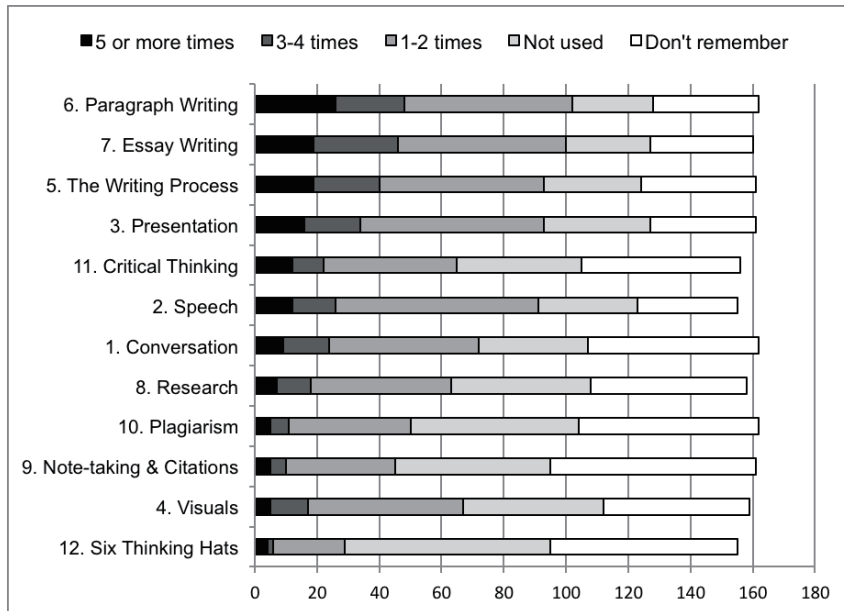


Figure 2. Question: “Over the past two years, which chapters in *English Essentials* have you studied in class with your teacher?” Horizontal axis shows number of students. (Table reformatted using data from Andrade, 2013; not every student provided an answer regarding each chapter.)

In the same survey, another question asked students about their usage of the book out of class; roughly 20% of students reported having used at least one chapter for their own self-study outside of class.

Surely these numbers would be much higher if *English Essentials* were a required text for all English I-IV courses. But even as a supplementary text, with no stringent guidelines to teachers about how the book is to be used, it would seem that the book has been getting a fair amount of use.

Next steps

While the long-term future of *English Essentials* is yet to be determined, at the time of this writing it is undergoing a round of minor revision for the 2014 academic year, when it will again serve as a supplementary text for Required English. For the time being, *English Essentials* will continue to serve as the sole unifying text for English I-IV, but at the same time remain constrained in how it can do so in that there is no uniformly prescribed manner for how the book is to be used, with the result that a number of

chapters may end up not getting the attention they deserve. Most likely, I suspect, the next significant step for *English Essentials* or something else in its place will come with another major reform in the English curriculum.

References

- Andrade, M. (2012). Second-year students' feedback on *English Essentials: An Academic Skills Handbook for SUJCD Students*. Report distributed at the February 5, 2013, English Teachers' Symposium, Sophia University Junior College Division, Hadano, Japan.
- English Essentials: An Academic Skills Handbook*. (2012). Department of English Language, Sophia University Junior College Division. Hadano, Japan.

19世紀マサチューセッツ州における就学の勸奨 —ホレース・マンによる就学勸奨の論理の分析を中心に—

杉 村 美 佳

はじめに

筆者が参加している就学告諭研究会では、近代日本黎明期において、地域の政治指導者たちによって発せられた、学びに就くことを奨励した文書である就学告諭を約 400 種収集し、その内容分析を行ってきた。こうした研究成果を受け、近年の研究会では、日本の就学告諭や学校設立の動きを欧米と比較し、比較教育史的視点から、日本人の「教育熱心」の特徴を浮き彫りにすることを一つの研究課題としてきた。比較対象国の一つであるアメリカ合衆国（以下、アメリカと略記する）は、例えば、1876（明治 9）年に京都府権知事の榎村正直が、アメリカ諸州の強促就学法に準じて就学法略則九ヶ条を定めたように¹、明治期日本の就学強制の動きに影響を及ぼした国である。

しかしながら、義務教育法が成立する以前のアメリカにおいては、近代黎明期の日本でみられたような、地域の政治指導者から地域民衆に向けて発せられた学びに就くことを奨励した文書や言説、すなわち、上から下へのベクトルを有する就学告諭の存在は、管見の限り見受けられない。その一方で、マサチューセッツ州の教育委員会年報のように、教育指導者が政治、経済、教育および宗教の各界の指導者や民衆に向けて発した、広く就学を勸奨した文書は存在する。

マサチューセッツ州教育委員会年報は、1837 年にマサチューセッツ州初代教育長に就任したホレース・マン（Horace Mann, 1796～1859）を中心に作成され、マサチューセッツ州の公教育改革の課題を州民全体に提示する目的で発行された²。マサチューセッツ州では、1830 年代後半から 1850 年代初頭にかけて、合衆国初の義務教育法制定をより確固たるものにするために、州教育長のホレース・マンを中心に、熱心に就学の勸奨が行われていた。マンらは、教育の重要性について教育委員会年報や講話などを通して民衆に訴え、コンモン・スクールへの就学を勧誘してきた³。そして、こうした教育委員会年報におけるマンらの強制就学に関する言説は、政治、経済、教育および宗教の各界の指導者や民衆にとって、きわ

1. 京都府教育会編『京都府教育史』上、1938 年、428 頁。

2. 久保義三『教育の経済的生産性と公共性——ホレース・マンとアメリカ公教育思想』東信堂、2004 年、113 頁。

3. 同前、111 頁。

めて効果的であったという⁴。

周知のように、同州は、植民者であるピューリタンが、「民衆のための無月謝および万人共通の教育」を理念とし、民衆の学校教育を教会の設立と同様に最重要視した背景があり⁵、1852年に合衆国初の義務教育法が制定された。そして、そうした義務教育法の制定には、州教育委員会の年報の影響力が大きかったとされる。

このように教育指導者層が就学強制を支持するようになった要因の一つとして、久保義三は、教育の経済的生産性の増大を挙げているが、その他にも教育委員会年報では、より説得力のある強制就学に関する言説が雄弁に語られ、その影響力が大きかったことを明らかにしている⁶。マンらが発した教育委員会年報のうち第5年報は、マサチューセッツ州だけでなく、ニューヨーク州の立法部が18,000部印刷し、州内に広く配布した程、影響力を持つ文書であったという⁷。このように、久保の研究は、ホレス・マンの経済性生産論を中心に、彼の公教育思想の形成過程を綿密に明らかにしており、マンの就学勸奨の論理を検討する上で参考になる。

そこで、本稿では、こうした久保の研究を参考に、アメリカのマサチューセッツ州で合衆国初の義務教育法が制定されるに至るまでに、ホレス・マンら教育指導者が発した就学勸奨に関する言説について明らかにし、最後に近代日米における就学勸奨の論理の異同を考察したい。

マンら教育指導者による就学勸奨の論理の分析にあたっては、マサチューセッツ州教育委員会第5年報、第10年報および第11年報等を史料として用いる。

1. マサチューセッツ州における就学勸奨の論理

アメリカ公教育の発達に重要な役割を果たし、義務教育にも論及した代表人物として、先行研究においてマンと共に挙げられるのが、独立初期の政治指導者ジェファソン(Thomas Jefferson, 1743～1826)である。ジェファソンは、「未教育のまままで過ごす子どもの公民権剥奪に対して、両親の奮起を強めること」⁸を提案し、国家が直接的に親に対してその子を就学させるように命令し、統制するという形での義務教育制度を回避し、その代わりにわが子を未教育のまま成人させた時、その子の公民権が剥奪されるという間接的な規定によって、どの親もわが子を就学させるように誘導しようとしたとされる⁹。

4. 同前、223頁、288頁。

5. 同前、40頁。

6. 同前、285頁。

7. 同前、184頁。

8. 梅根悟監修・世界教育史研究会編『世界教育史体系 17 アメリカ教育史 I』講談社、1975年、152頁。

9. 同前。

一方、1837年にマサチューセッツ州にアメリカ最初の教育委員会が設置された際、初代の教育長として就任し、19世紀前半のニューイングランドにおける教育指導者となったホレース・マンは、公教育の発展を阻止している要因は、児童労働による不就学と民衆による教育費支払いの不足にあるという認識の下、子どもの教育を受ける権利について、自然法の原理を根拠に主張したとされる¹⁰。すなわち、マサチューセッツ州第10年報において、次のように述べている。

自然の秩序や人間の諸関係の中に明白に示されているような神の意志は、この世に生まれるすべての子どもの教育権を、自然法 (natural law) および正義 (equity) の基礎の上に位置づけたのである。すなわち、それは、すべての子どもに対し、すべての家庭的、社会的、市民的、そして道徳的義務を果たすことができ、またできるだけ、そのような素地を養うような教育を受ける権利を、……位置づけたのである¹¹。

廃止することのできない自然法によって、すべての子どもは、その教育のために必要とされるだけの財産を社会から継承するのである¹²。

このように、マンは、子どもの受教育権利の行使をも訴えている。マンは、このような子どもの社会的財産を継承する権利や受教育権の保障は、親の権利であり、義務であるとした。すなわち、「自分の子どもを教育することを無視するような両親は、……親としての義務不履行 (non-performance of his parental duties) によって、親としての権利を喪失する (forfeits his parental rights)」¹³と主張し、親の子どもの教育に対する権利意識と自覚を促そうとしていたという。

さらに、マンの就学勸奨には、キリスト教の教義を援用して就学を促す論理もみられる。

……教育の経済的価値への寄与は、注目に値するものではあるが、……天において栄光と幸福を享受するために頼らなければならない教育の価値の前には、それは無意味なものになってしまう¹⁴。

……教師になるまで彼は教育されなければならない。これに相反するコースは、我々が彼らに彼らの当然の遺産を与えないために、青少年を破滅に導くことになるだろう。その極端にまでいたると、一大虐殺をし、自己の権力を危険にいたらしめた悪王ヘロデの

10. 同前。

11. 梅根悟編・久保義三訳『世界教育学名著選 17 ホレース・マン 民衆教育論』明治図書、1973年、19頁。 *Tenth Annual Report of the Board of Education*, Boston, Durrone and Wentworth, State Printers, 1847, p. 112.

12. *ibid.*, p. 125.

13. 前掲『世界教育史体系 17 アメリカ教育史 I』153頁。 *Eleventh Annual Report of the Board of Education*, Boston, Durrone and Wentworth, State Printers, 1848, p. 126.

14. *Fifth Annual Report of Board of Education*, 1842, p.116.

行為になるであろう¹⁵。次代を担う人たちの知性の啓発を拒否するものたちは、人類を墮落させる罪を犯したことになる!¹⁶

このように、当初は「強制は、たとえそれが望ましいとしても、有効な手段ではない。強制ではなく啓発こそわれわれの手段である」としていたマンであったが、ヨーロッパ視察旅行の報告では、プロイセン等の義務教育制度の実際にも及び、就学の強制を専制政治の特権として、自由な政府と相容れないとするのは、大きな誤解であるとした。さらに、学校にすべての子どもたちを規則的に就学させたり、強制就学さえ企てることについて、法規制の必要性を強調するようになっていった¹⁷。マサチューセッツ州は、そもそも植民者であるピューリタンが、「民衆のための無月謝および万人共通の教育を」理念とし、民衆の学校教育を教会の設立と同様に最重要視した背景があったが¹⁸、マンの強制就学への働きかけによって、義務教育法の制定は確固たるものとなっていった。

以下では、マサチューセッツ州教育委員会第11年報を中心に、マンの就学勸奨の論理を分析してみたい。第11年報(1847年)は、合衆国初の1852年の義務就学制度成立に決定的な影響を与えた重要文書であると評される¹⁹。第5年報の主題が「教育の経済的効果」であり、マンが実業家に送付した質問状に対する実業家の回答と、それに対するマンの見解が示されていたのに対し、第11年報の主題は、「州を社会的悪徳と犯罪から救い出すコモン・スクールの力」に関する論究であり、州内外の著名な教育者であるジョン・グリスカム、デイヴィッド・ページ、ソロモン・アダムス、ヤコブ・アボット、F. A. アダムス、E. A. アンドリュース、ロジャー・ハワード、カザリン・ビーチャーら8名にマンが送付した質問状に対する回答と、それに対するマンの見解が中心に述べられている。マンの質問状の概要は以下の通りであった。つまり、「もしすべての学校が高度な知的・道徳的資質を備えた教員によって管理され、すべての子どもが4歳から16歳まで毎年10カ月これらの学校に就学するとすれば、あなたたちの指導下にある子どもたちのうちどのくらいが社会に出た時、損失ではなく利益となり、恥辱とならず名誉となるよう教育され、訓練され得ると考えるか」²⁰に関して意見を求めたものであった。第11年報においては、社会の悪徳と犯罪を消滅させるために、8名の著名で経験豊かな教員の証言を得て、すべての子どもたちの義務就学制度を実現させようとしたのであった²¹。

15. *Tenth Annual Report of the Board of Education*, op.cit., p.123.

16. *ibid.*, p. 125.

17. 前掲『世界教育史体系17 アメリカ教育史I』153頁。*Eleventh Annual Report of the Board of Education*, op.cit., p. 126.

18. 前掲『教育の経済的生産性と公共性』40頁。

19. 同前、231頁。

20. *Eleventh Annual Report of the Board of Education*, op.cit., p. 56.

21. 前掲『教育の経済的生産性と公共性』244頁。

たとえば、カザリン・ビーチャーは、マンからの質問状に対し、マンが提案した義務就学が施行されれば、「……すべての者が社会において尊敬しうる、裕福な構成員となり損じることはないと信じている」²²と返答したのに対し、マンは、次のような見解を述べ、公立学校システムの意義を主張している。

悪の根源が、人間の魂にあり、意識下であって元来の要素として人間の気質に組み込まれ、精神そのものの存在の始まりと時を同じくして存在を始め、その成長の根本原理の段階の全てを通してともに成長するものであるのならば、まだ生まれぬヒョウが皮膚より先に斑模様を持ち、卵から生まれぬコカトリスが棘より先に毒を持っていると言うことと同じく、生まれてくる前の全てのアダムの子孫が悪の根源を持っているということになる。これを信じる人々であれば、いや、信じていない人々でも、社会が嘆き苦悶している今、すべての悪徳と罪の 100 分の 99 を追放するような影響力を取り戻して、発揮するであろう実際の変革を伴う公立学校のシステムを信じている²³。

このように、マンは、ビーチャー女史の回答をもとに、公立学校システムが、社会の悪徳と罪を一掃するものであるとして、就学を勸奨したのであった。

また、続けて次のように述べ、教育は道徳と宗教の精神を涵養するものであり、どんな法律や保釈保障よりも国家を守る上で安全であると主張している。

立派な教育は確かに、どんな法律の執行よりも、保釈保証書よりも安全である。国家は、子どもに教育を与え、道徳と宗教の原理をその心に植え付けることによって、良い振る舞いをするようにさせることで、子どもを道徳と宗教で二重に縛る、あるいは二重に結びつけ（これらは Religion の語源となっている）、彼らが成人した時に、知恵と正義を持って社会的そして政治的な義務を果たさせようとする権利があるのではないだろうか²⁴。

さらに、マンは、ペーリーという人物の言葉を引用して、無教育によって、「無知の動物的残忍性」を世に送り出すことの有害性を語っている。

ペーリーは、『教育を受けていない子ども (an uneducated child) を世界に送り出すことは、人間にとって有害なこと (injurious) である。それは凶暴な野良犬 (a mad dog) 又は野生の獣 (a wild beast) を道に放り出すことよりも、少しだけ良いだけである』

22. *Eleventh Annual Report of the Board of Education*, p. 84.

23. *ibid.*, p. 87.

24. *ibid.*, pp. 119-120.

と言った。……悪意ある男は、あらゆる存在した狂犬や野生の獣とは比べものにならないほど、世界に危害を与えるからである。伝染病に対する緊急の治療が必要なことと同じように、伝染する悪徳に対して処方箋が必要である。そして、健全な道徳に基づく隔離の法律は、あらゆる衛生規制で必要なことである²⁵。

このように、マンは、無教育の子どもを社会に送り出すことは、野良犬や獣を町に送り出すのと同じくらい有害だと主張した。このペーリーという人物の発言を通して、マンは、すべての子どもの強制就学の根拠となる社会的基盤を、大変雄弁に語らしめた。そして、こうしたマンの就学勧奨の論理が、義務教育法制定の原動力になっていたとされる²⁶。

このように、マンは著名な教育家たちの回答とそれに対するマン自身の見解を示した上で、以下のような義務教育法の素案を提示した。

「この決定的な結果、若者の熱意が下がるという、非常に悪い傾向を抑止するための規約は、先行又は特定の規定された条件に当てはまる場合のみに誓約される。これらの条件は、以下の三点である。

- 一、コモン・スクールは、現在のニューイングランドの制度の基本的原則により運営されなければならない。
- 二、コモン・スクールは、非常に学識及び道徳の素質が高い人物により毎年10ヶ月の期間、教育が実施されなければならない。言い換えれば、全ての教師は、現在我々が第1級又は第1ランクとみなしている教員と同様の能力及び素質があるべきである。
- 三、コモンウェルスにおける全ての青少年は、学校に定期的に出席しなければならない。それは、毎年10ヶ月間、4歳から16歳の青少年である」²⁷。

この素案によって、マサチューセッツ州が統制する教育制度において、4歳から16歳のすべての子どもは、毎年10か月間、高い能力と素質をもった教師によって教育されるという義務就学の原則が示されたといえよう。そして、こうした教育委員会年報での議論を受け、1852年に合衆国初の義務教育法が、マサチューセッツ州で成立した。その第一条と二条は、以下の通りであった。

第一条 8歳から14歳までの子どもを保護する者は何人も、少なくとも12週間、彼

25. *Eleventh Annual Report of the Board of Education*, op.cit., p. 123.

26. 前掲『教育の経済的生産性と公共性』288頁。

27. *Eleventh Annual Report of the Board of Education*, op.cit., p. 88.

の居住している町あるいは市の公立学校に、その子どもを就学させるべきである。もしそのような町あるいは市の公立学校が、閉校されている場合は、何時でも、連続 6 週間、その子どもを就学させるべきである。

第二条 この法律の第一条の規定に違反するものは、何人たりとも告訴や起訴によって、20 ドル以下の科料に処されるものとする²⁸。

こうして成立した義務教育法の内容は、マンが構想したよりも、年間の就学期間や学齢の設定において低水準であったが、それには、当時のマサチューセッツ州の工業の発展と児童労働の状況を反映せざるを得なかった内実があるとされる²⁹。

このようなマンらによる就学勸奨や就学強制、そして、州による義務教育法の制定を受け、マサチューセッツ州では、1849 年に 193,232 人であった公立学校の全児童数が、1861 年には、224,252 人に増加していった³⁰。

こうして、アメリカでは、マサチューセッツ州が義務教育法を制定したのを皮切りに、1870 年代には 14 州、1880 年代には 10 州、1890 年代には 7 州とハワイが加わり、19 世紀末までに南部を除くほとんどすべての州で就学義務の立法化が進んだ³¹。就学義務の立法化に反対する議論は様々な立場から活発に展開されたが、とりわけ強調されたのは、就学義務が「本質的に非アメリカ的」であり、両親の個人的な自由に介入するものであるという批判であった³²。ペンシルベニア州では、州知事のパチソンが、そうした理由で 1891 年と 1893 年に義務教育法案に拒否権を行使した。しかし、1910 年にインディアナ州の最高裁判所が「両親の最も重要な自然法上の義務の一つは、その子どもを教育するという責任であり、彼の負っている義務は子どもに対するのみならず、共和国に対する義務でもある」³³と、州の義務教育に対する権限を確認した。

このようなインディアナ州の最高裁判所の判決にも、自然法の原理を根拠に子どもの教育を受ける権利を主張した、マンの就学勸奨の論理が継承されていると考えられる。そして、こうした論議を通じて、子どもの教育を受ける権利は、「両親の個人的な自由」に優先するものであり、これが不当に侵害される場合は、州が法律によってその権利を保障すべきであるという考え方が定着していったようである。

28. 前掲『教育の経済的生産性と公共性』288～289頁。

29. 同前、290頁。

30. 同前、292頁。

31. 前掲『世界教育史体系 17 アメリカ教育史 I』211頁。

32. 同前、217頁。

33. 同前、219頁。

IV. おわりに

以上、本稿では、アメリカのマサチューセッツ州で合衆国初の義務教育法が制定されるに至るまでに、ホレース・マンら教育指導者が発した就学勧奨に関する言説について、主に「親」の視点を中心に分析してきた。最後に、こうしたアメリカの就学の勧奨と明治初期日本の就学告諭の論理を比較してみたい。

「親」を対象とした日本の告諭に焦点を絞ると、例えば長野県の告諭「……受持学区内ニ生徒無クハ取締ノ落度村ニ生徒無クハ戸長世話可方ノ落度、家ニ小学校生徒年齢ノ者有テ就学セザレバ戸主ノ落ド、各職掌ニ依テ勉強セザレバ落度有之也」³⁴のように、未就学は、学区取締の落度→戸長の落度→戸主の落度とされ、新しい権力構造の末端的存在として「戸主＝親」を位置付け、就学を勧奨する論理がみられた。また、埼玉県の告諭「父兄として子弟ヲ教育スルヲ知ラス禽獸ニモ不及コト遠シト謂フ可シ」³⁵のように、子どもに教育を受けさせない親は禽獣にも劣ると主張し、就学を強く促した事例も見られる。

さらに、京都府の告諭「無筆無学文盲にて今日の用も辨し御法度を犯し心の置處もなくなりて父母兄弟に恥辱をあたへ家をやふるにいたるなり」³⁶のように、就学不履行の結末は、「家＝親が傾く」というように、儒教的な家概念の中に「親」を位置付けて就学を告諭した例も見られた。

一方、マサチューセッツ州では、上から下へのベクトルを有する日本の就学告諭のような文書は見受けられなかったが、教育委員会年報のように、教育指導者が政治、経済、教育および宗教の各界の指導者や民衆に向けて発した、広く就学を勧奨する文書は存在していたことが明らかとなった。こうした文書における就学勧奨の主な論理としては、第一に、ジェファーソンのように、親による子どもの公民権剥奪という間接的な規定によって就学を勧奨した事例、第二に、マンにみられたように、「神の意志が子どもの教育権を自然法と正義の上に位置づけた」とし、子どもの教育を受ける権利について、神の意志である自然法の原理を根拠に主張した事例、第三に、子どもの社会的財産を継承する権利や受教育権の保障は、親の権利であり、義務であると勧奨した事例、第四に、キリスト教の教義を援用して就学を促す事例がみられた。こうしたマンの就学勧奨をより詳しく検討すると、教育は道徳と宗教の精神を涵養するものであり、いかなる法律や保釈保障証よりも国家を守る上で安全であるとする論理がみられた。

このように、アメリカのような公民権剥奪や自然法を根拠として子どもの教育権や親の権利、義務を主張する就学勧奨の論理は、日本ではみられない。例えば、1876（明治9）年

34. 江口善次編『豊田村誌』豊田村誌刊行会、1963年。

35. 埼玉県教育委員会編『埼玉県教育史』第3巻、埼玉県教育委員会、1970年。

36. 『郡中小学校記』（発行年不明）京都府立総合資料館蔵。

にマサチューセッツ州をはじめ、アメリカ諸州の強促就学法に準じて定められた先述の京都府の就学法略則九ヶ条と、マサチューセッツ州の義務教育法（1852 年）を比較しても、14 歳までを義務教育の対象としている点や、3 ヶ月間の就学不履行の場合は罰金を科す点では一致しているが、自然法を根拠として就学を促す論理は導入されていない。アメリカにおいて就学勸奨の対象とされた「親」は、あくまでも共和国における一市民、一個人であったのに対し、日本では、天皇→天皇政府→府県→区長→戸長→戸主という新しい権力体制の末端的な存在としての「戸主＝親」であり、儒教的な家制度の中に位置付けられた「親」であったと考えられる。そしてこうした権力構造を後ろ盾に、地方官たちは、権力的・強制的な就学の告諭を行ったと考えられる³⁷。

このように、歴史的、文化的、宗教的背景も異なる両者であったが、両国ともに様々な説得力のある説明論理を用いて、子どもたちを学校に行かせるよう、親に対して熱心に就学の勸奨・強制を行っていた点では同様であった。今後は、アメリカ諸州に研究対象を広げ、日米の就学勸奨や就学強制の論理の差異をさらに浮き彫りにしていきたい。

- ・本研究は、JSPS 科研費基盤研究 (B) 「民衆の学びをめぐる史的交渉についての実証的研究―就学告諭を結節点に」(研究代表川村肇、研究課題番号 22330218) の研究成果の一部である。

37. 柏木敦「就学告諭と学制布告書」荒井明夫編『近代日本黎明期における「就学告諭」の研究』東信堂、2008 年、70 頁。

小学校英語活動ボランティア「イングリッシュフレンド」 —実践を通じた学生の学びと 成長を支えるカリキュラムへの取り組み—

狩野 晶子

1. はじめに

上智大学短期大学部では、建学の理念に基づいた独自の学習プログラムであるサービスラーニング活動の一環として、学生による小学校英語活動ボランティア「イングリッシュフレンド」を行っている。サービスラーニングとは、サービス（奉仕）とラーニング（学び）を一体化させ、地域社会でのボランティア活動とアカデミックな学内での学びとを連関・融合させる取り組みである。サービスラーニング活動に参加する学生は、通常は学生ではなかなか入ることの出来ないフィールドでのボランティア活動を体験することが可能となる。そしてその体験を通じて、社会性を核とした様々な能力を培っていく。本稿では本学サービスラーニング活動の中の、小学校英語活動ボランティア「イングリッシュフレンド」について、2012 年度からのカリキュラムおよび活動内容における改良の取り組みを紹介し、それに伴う活動内容の変化と学生の学びの質的变化について省察する。

2. 概要

上智大学短期大学部では毎年度¹、小学校英語活動ボランティア「イングリッシュフレンド」として本学秦野キャンパスがある神奈川県秦野市において、秦野市教育委員会との連携のもと、秦野市立の小学校からの派遣希望をもとに秦野市の公小小学校で独自の英語活動（レッスン）を実施している。公立の小学校での正課の授業枠を利用している取り組みであることは特筆すべき点である。

秦野市立小学校では学習指導要領の定めるところにより、5・6 年生は 1 クラス当たり年間 35 時間（週 1 時間）の外国語（英語）活動を行っている。1 年生から 4 年生までの学年での外国語（英語）活動実施は、各小学校の裁量に任されている。本学学生によるイングリッ

1. 秦野市との連携関係は 2007 年度から開始された。それ以前の 2002 年から本学学生が秦野市内の教育施設でボランティアの英語活動を行っていた実績が評価されて現在の活動へつながっている。

シュフレンドは、市教育委員会を通じて要望のあった小学校で、5・6年生においては年間実施35時間のうち1～2時間、1年生～4年生および特別支援学級においては年間実施1～5時間のうちの1時間について英語活動を行っている（表1）。SJCとあるのが本学学生による英語活動である。

表1：秦野市立小学校における外国語（英語）活動

		2011年度	2012年度	2013年度
5・6年生	実施校数	全校（13校）	全校（13校）	全校（13校）
	年間時数	35時間	35時間	35時間
	担当教員 （担当時数）	ALT（20） 担任（16～17） SJC（1～2） ² 指導主事（2）	ALT（18） 担任（15～16） SJC（1～2）	ALT（18） 担任（15～16） SJC（1～2）
1年生～4年生 特別支援学級	実施校数	10/13校	13/13校	13/13校
	年間時数	2時間～5時間	0時間～5時間	0時間～5時間
	担当教員と 各担当時数	SJC（1～5）	SJC（0～1） ALT（0～4）	SJC（0～1） ALT（0～4）

表1に示された実施校数、年間時数、担当教員ごとの各担当時数について、2012年度と2013年度については13校の概ね平均である。1年生から4年生及び特別支援学級については学校、学年によってばらつきがある。なお担当教員については、「主な担当者」であり、すべての時間に担任も参加している。

英語活動の指導者について、英語活動の指導体制を充実するべく地域人材の活用が文部科学省により推奨されながらも（文部科学省2008a）その活用は実態としては進んでいない（狩野2012）。秦野市でイングリッシュフレンドとして学生が公立小学校で行っている英語活動の位置付けはまさに「地域の人々の協力」すなわち地域人材の活用例に相当し、それが市としての英語活動の取り組みに活用されていることが表1および、下記表2から読み取れる。

表2：イングリッシュフレンド英語活動実施実績
（2011年度から2013年度まで）

	2011年度 春学期	2011年度 秋学期	2012年度 春学期	2012年度 秋学期	2013年度 春学期	2013年度 秋学期 ³
小学校数	6	8	8	7	7	7
回数	11	14	9	14	11	12
クラス数	53	72	54	68	64	70

2. SJCとあるのが上智大学短期大学部の学生による英語活動である。

3. 本稿執筆時点で2013年度秋学期がまだ終了していないため、この欄については暫定的な数字である。

3. カリキュラム変更の背景

上智大学短期大学部では、2012年度のカリキュラムから児童英語教育関連の科目群を見直し、科目名および構成、内容の変更を行った。見直しに至った大きな2つの理由としてプログラムの安定的運用および質保証、そして学生にとっての教育効果を上げる狙いがあった。2011年度までは年度の半分は学生サークルが活動の主体を担っていたが、そのことによる問題点が関係する教職員、学生の間で認識されながら解決策がない状態であった。2011年度までの詳細についてはすでにまとめたもの（狩野・Gould 2010、狩野 2012）を参照されたい。

2012年度から正課科目「児童英語教育演習」を春学期、秋学期ともに開講し、その履修学生をサービスマーケティング活動に参加させることとなった⁴。明確な効果として、学期ごとにイングリッシュフレンドのプログラムに参加する学生が確定することで派遣スケジューリングが容易になった。まとまった人数が継続的にプログラムに参加するため、毎回、小学校の各クラスに数名以上の学生が入って指導することが出来る。また、レッスンプランの作成と運用が計画的に行えることで学生は十分な準備と練習を行ってからレッスンに臨める。これらの要素は小学校でのレッスンの質の向上という観点から、大きなポジティブな変化となった。さらに、学生にとっての教育的効果も大きい。学期にわたった継続的で一貫した指導カリキュラムのもと、多数の実践経験を積むことが可能となる。毎回のレッスンの振り返りによる改善提案、反省点の共有を通してチームとしての連携がうまくいくことで、さらに学生個人のレッスンスキルや英語運用能力が向上し、体系的に多くを学べるプログラムに参加することとなる。

具体的な変更の内容について表3にまとめたものを参照されたい。

プログラムの質保証（Quality Control）という視点を取り入れたカリキュラム見直しの推進力となったのは2011年度からの小学校外国語（英語）活動の必修化であった。必修化により、小学校の学級担任も指導の担い手として英語活動を行うこととなり、本学学生が小学校で行うレッスンの価値を問いなおす必要があった。小学校の正課の一時間を使わせていただくことの重さと有難さを常々感じていた中で、本学が英語を専門とする高等教育機関としてどのように地域の小学校に英語活動を通じて貢献できるかを改めて考えた。そこで浮かんだキーワードは「ロールモデル」であった。本学の学生によるレッスンが小学生にとっては英語を使う日本人の身近なロールモデルとして、そして小学校教員にとっては日本人が行

4. 特筆すべきは、学生は完全な無償ボランティアとして活動していることである。本学では「サービスマーケティング枠」として授業と重ならないよう確保された時間帯を設けており、小学校への派遣はその時間枠を活用して行っている。「児童英語教育演習A/B」を履修する学生について、履修科目の内容とボランティア活動での実践は密接に結びついているが、ボランティア活動自体は単位修得とは連動していない。学生にとって小学校での英語活動はあくまでも「ボランティア」であり、それに参加することで学生が得るものは自分自身の成長、学びといった内面的なもので、活動参加により履修単位の取得や報酬など実質的に利することは無い。

表3：2012年度からの変更点一覧

	2011年度まで	2012年度以降
短期大学の 正課科目との関連	学期による。 2011年度までは春学期は「児童英語教育演習」受講生、秋学期は学生サークルが活動の主体であった。	春学期、秋学期ともに正課科目を履修した学生が活動の主体を担っている。
ボランティア活動による単位付与	なし 科目内容との連動はある場合とない場合があった。	なし 科目内容との連動はある。
レッスンプラン	担当学生ごとに個別に作成 質に大きなばらつきがあった。	共通プランを作成。 質のコントロールを意識しながら低・中・高学年それぞれに対して学生が共同で作成。 小学校のそれぞれの学年にふさわしい内容、難度かどうかを配慮。
教材・教具	担当学生ごとに個別に作成・準備。 質に大きなばらつきがあった。	共通のものを全員で作成・準備。 多人数で共同して作成することで行き届いた準備が可能となり、レッスンプランの内容の向上につながっている。
クラスあたりの 指導者（本学学生）数	1名～4名 時期により大きなばらつきがあり、結果としてレッスンの質の大きなばらつきを生んでいた。	各クラス3名～8名 ⁵
小学生からの フィードバック	なし	あり 低・中・高学年によって異なる書式の振り返りシートを利用。
学生の振り返り およびその共有	なし	あり (学内SNS「みんなの広場」利用) 引率担当教員、チューターによる閲覧および書き込みもあり
小学校担任からの フィードバック	あり 口頭での聞き取り	あり 共通のアンケート用紙に記入

う all English での英語活動のロールモデルとして、何らかのプラスの効果をもたらすことが出来るのではないか。その考えのもと、指示や説明を英語で行う all English でのレッスンの中で学生同士が英語でやり取りをする姿を見せ、レッスンで使う teacher talk をなるべくシンプルな、小学校の現場でも取り入れやすいものとする事で英語を使うロールモデルと英語で行う指導実践例の具体的な提示をすることを意識してレッスンプランを作成するカリキュラムを組んだ。

5. 派遣先の学年クラス数、学期ごとの登録学生数により今後変動の可能性あり。2012年度、2013年度については各回の派遣クラス数が最大6クラス、登録学生数最低22名であった。

4. 新しいカリキュラムでのプログラム実践

4.1. レッスンプラン作成

2012年度からの新しいカリキュラムのもとで、本学の学生がどのようにして小学校で実施するレッスンの作成と準備に取り組んでいるかを以下に詳しく述べてゆく。まず、4月に秦野市教育委員会の協力のもと各小学校からの派遣要請をもとに、本学地域連携活動委員会が年度のスケジュールを組む。授業期間中の派遣回数に限られる中でなるべく多数の小学校において均等にレッスン実施の機会があるように、5年生および6年生は各クラス2回、それ以外の学年は各クラス1回の派遣を上限に、極力均等に割り振られる。このように各クラスでレッスンの回数に制限があることは、同じ児童を対象にした継続的な指導を行うことが難しい半面、同じレッスンプランを複数の学校、学級に対して実施する機会に恵まれるというプラス面をもたらしている。

派遣の回数に沿って、各年度に学生が作成するレッスンプランは高学年（5・6年生）2種、中学年（3・4年生）、低学年（1・2年生）はそれぞれ1種ずつの合計4種類に原則絞られる。学生はこの4種類のレッスンプランを作成、準備し、毎回の派遣のたびに違う学校、学年、学級を対象に実施してゆくこととなる。

レッスンプラン作成はレッスン実施の数か月前から、遅くとも一か月前にはスタートする。たとえば春学期であれば、4月第二週からレッスンプランを準備し始め、最初の小学校でのレッスン実施は5月の第二週以降となる。これは、レッスンに必要な教材教具の作成や練習、リハーサルに必要な時間を逆算してのことである。教員としての訓練を受けておらず、英語も必ずしも流暢とは言えない学生たちが一クラス30数名もの小学生を相手に英語のみで45分間のレッスンを行うのは容易なことではない。学生たちが十分な準備と練習を行い、さらに担当教員のチェックと指導をうけてから実践に赴くためにも、小学校での英語活動レッスンは短期大学の授業科目と連動していることが重要である。

レッスンプラン作成は、まずブレインストーミングから始める。学生は、アイデアを出し合い、小グループで討議する。この際、指導教員は学生が文部科学省が発行する小学校英語活動の副読本“Hi, friends!”で扱う事項を参照させ、内容やテーマに重複の無いように留意させる。また、小学校の他教科の教科書も参照させることで他教科との連携を意識させるとともに、小学校何年生であればどのようなことを学んでいるのか、どのような知的興味の広がりがあるのかなどを意識させる。テーマやアクティビティの具体的な候補が挙がってきたところで学生たちは任意の小グループを構成してアイデアをまとめ、クラスで披露し、フィードバックをもらう。このように数回にわたり検討を重ねて各レッスンプランのテーマや使用する言語材料を絞り込む。そしてそのテーマをどのようなアクティビティで膨らませるか、アクティビティのアイデアをグループごとに試演する。それに対して学生同士がお互いにフィードバックを行い、改良点を探し、全体構成を整えてゆく。

本学で作成し、公立小学校で実施するレッスンプランは一校時（45分）で完結させなければならない、そのことによってレッスンの構成上多数の制約がある。基本的には「新規」のレッスンとして、児童の前提知識を当てにせず、言語材料の導入、インプット活動をきちんと行わなくてはならない。そのうえで、言語活動を促す多彩なタスクをちりばめた、コミュニケーション型アクティビティ中心のレッスンとしたい。そのため、あまり多くの新規の言語材料を扱うレッスンプランは立てられない。限られた言語材料をどう導入、展開し、幅のある活動にするか、アクティビティの種類をどう広げるか、などさまざまな制約や目標の中でクリアすべき課題の多い難しいプランニングであるが、このレッスンプラン作成のプロセスから学生は多くのことを学ぶ。

レッスンプランの大きな流れが完成すると、次は teacher talk のスクリプト作成と、教材、教具の作成が必要となる。レッスンはすべて英語、all English で実施されるが、そのためには入念な準備とチームでの綿密な打ち合わせが必要である。そのことを学生は派遣の実践を通じて学ぶ。短期大学部での計画、準備と小学校での実践との相乗効果を実感できるのがこのプログラムの強みである。

4.2. All English でのレッスン

学生によるレッスンは、すべて英語で行われる。筆者は付き添いの指導教員として小学校に赴くと、小学校でしばしば担任の先生方から学生の留学経験など、英語学習歴についての質問を受ける。流暢に英語のみでレッスンを進めていく様子から、非常に英語の出来る学生ばかりであると思われるようである。しかし、このプログラムに参加する学生の英語力は必ずしもそれほど高いわけではない。各学期 20 人から 30 人前後の履修者のうち、TOEIC で 500 点を超えるのは数名に留まる。しかしながらレッスンは毎回必ず All English でスムーズに行われる。これを可能にしているのはどのような要素、仕掛けなのか。大きく 3 点が挙げられる。

1) 学生複数名のチームでレッスンを行っている。

例えばゲームを行う際、そのルールを英語で説明しようとするとき非常に複雑な英語の表現が必要になる場合がある。その英語を指導者が覚えるのも、子どもたちに理解させるのも大変である。そこで、学生たちは互いに役割を振って、ロールプレイングでそのゲームをやっている姿を児童の前で実演してみせる。ゲームの際に使う英語の表現を実際に子どもの役になりきって言ってみせ、勝ったらどうする、負けたらどうする、などの場合を想定した例も実演で示す。こうすることで、実際にそのゲームで使う英語の表現を使い、しかもそれ以外の言語による説明は極力排した形でゲームのやり方を示すことが出来る。大勢の児童の中には呑み込みの早い子も、そうでない子もいるが、この実演を見ながら、わかった子が「あ、こうするんだ！」と代わりに口に出して説明してくれたり、周りの子に教えたりする様子も

見られる。また、学生が複数名いることで、わからない子にはそばに行って小声で個別にフォローしたり、指さしやジェスチャーで説明を補足したりできる。このような複数名の指導者がいることのメリットは、学生のチームのみならず、担任教員とALT、担任教員とJTE などの組み合わせでのチームティーチングでも十分に発揮されると想定できる。複数名でのall Englishでの指導の実例と、その効果を実際に示すことが、これから小学校英語活動でのチームティーチングの有効性を検証していくうえでの大きな示唆となるものと考えている。

2) 視覚的に意味理解を補うビジュアル教材の活用。

例えば食材、ことに野菜がテーマであれば学生はその野菜の超高倍率に拡大した写真を貼り、児童へのクイズとして導入する。大きく拡大した carrot (人参) の断面は花の集まりのようで、児童ははじめ戸惑う。超高倍率に拡大した写真の裏には普通の人参の写真があり、学生はそれを見せて”Carrot,”と音を示す。児童は大きく納得した表情で、carrot の音を発する。このプロセスの中で児童は carrot という音が示すものが何であるか、「にんじん」という日本語に置き換えなくても理解する。このように、対象物をそのまま英語 (の音声) と結びつけるためには具体的な対象物が何であるか、視覚を通してしっかり理解できないといけない。そのため、本学のレスンプランでは学生はカード、ワークシート、パーツなど充実した教材、教具、小道具を準備する。さらに、手作りのワークシートを活用し、児童の興味を引き付け、理解をたすけてゆく。ワークシートを利用する際はその拡大版を黒板に貼って生徒に示す工夫をしている。これにより、指示の英語が完全には理解できなくても、今どこをやっているのか、答えをどこにどう書けばよいのか、などがはっきりわかりやすくなる。

3) 指示出しを明確にする工夫

例えば児童に一齐に唱和させたい場合に“Repeat after me.”などの指示の英文を用いなくても、学生が自分で言った後、リズムよく児童に向かって手を差し出し、One, Two, Ready, go! とキューを出すことで、児童は自分たちがいう番なのだと理解し、唱和する。このように明確に、ジェスチャーなども利用してタイミングよく指示を出すことで、ごく短い指示表現でも児童の活発な発話を促すことが可能である。このような効果的なクラスマネジメントに関わる工夫やスキルは、学生たちにとっては大変ハードルの高いものである。学期の前半部分で学生が最も不得手であると感じ、また、学生によって得手不得手の差が大きく出るのもこれらのクラスマネジメントのスキルである。しかし、学生たちは失敗経験も含めた小学校という実践の場での経験を経て、さらに、後述する振り返りや改善点をお互いに出していく中で、その重要性を認識し、練習し、高い意識づけをもって次のレッスンに臨むようになる。

All Englishでの授業について、適宜日本語での補助をいれるべきかについてさまざまな意見があるが、本学の取り組みにおいては、ことに学生の学びという観点から、all English

での授業を準備し実施することのメリットを筆者は強く感じている。さらには、学校の先生方の参考やロールモデルになればという意識もある。学生が試行錯誤し工夫しながら指導に当たる姿を見て、先生方に「あれなら自分もできそう」と思っていたくこと、「こんなやり方もある」「こうすればできる」と気づいていただくことも、小学校という貴重な実践の場をいただいている中で英語を専門とする本学にこそ果たせる役割ではないかと考える。

また、レッスンを受ける小学生にとっては、多数の日本人の指導者による英語のみで行われる授業に慣れ親しむことで「自分も将来あのように英語を使いたい、使うんだ」と、英語を使う日本人のイメージ（吉田 2012）が具体的に浮かびやすくなる効果がある。さらに、all English でのコミュニケーション体験を通して、全部わからなくても頑張っただけで聞こうとする姿勢、わかる情報の手がかりから類推して聞き取ろうとする力が育つものと期待される。このような「あいまいさへの耐性」 tolerance of ambiguity は言語を習得していくうえで大変大きな要素であり、小学校英語活動の中でこそ育ててゆくべき力であろう。

4.3. 振り返りと相互フィードバックによる学生の学びのサイクル化

このプログラムにおいてレッスンプランは4種類、低学年、中学年、高学年と3つの学年群に合わせて作成される。それぞれのレッスンプランの対象となる学年は、複数の小学生へ赴く中で複数回指導のチャンスが巡ってくる。同じレッスンプランを実施しても、派遣される小学校が異なることで違う児童にレッスンをすることとなる。つまり、学生にとっては同じレッスンプランを何回も教えるが、それぞれの学校の児童にとっては、常にそれがそのレッスンプランでの初めてのレッスンとなる。この構図を学生の教育に最大限に活用する仕掛けが「振り返り」と「相互フィードバック」のシステム化である。これにより、学生は、同じレッスンプランを使って何回も授業を行う中で、毎回の改善点、改良点をレッスンプランに反映させ次に向けて改良することが可能となる。具体的に複数の素材を活用した「振り返り」と「相互フィードバック」がどのようにして行われ、活用されているかのポイントを以下で見てゆく。

まず、振り返りの素材として、1つ目はレッスンを受けた小学生全員による振り返りプリントである。学年群ごとに異なる書式で、選択および自由記述での回答となっている。「楽しかった」「英語がわかった」などのポジティブなコメントもあれば、「何を言っているのかわからなかった」「うまく言えなかった」などのネガティブなものもあり、小学生ならではの率直な感想は学生にとってそのレッスンを振り返り、何がうまくいった要素か、なぜうまくいかなかったのかを真摯に振り返り、次はよりよいレッスンをしようと工夫するきっかけを作ってくれているようである。また、小学生からの励ましのメッセージやお礼の言葉、「みなさんのように英語が話せるようになりたいです」など、ロールモデルとして憧れてくれていることがうかがえるコメントは、学生にとって大きな動機づけとなっている。多忙な学生生活の中で学生がレッスンの準備及び実施にかかる時間とエネルギーは相当のものであり、

時には過度の負担であると感じられるようだが、振り返りを行い、小学生のコメントを見た学生からは「このような(児童の)コメントを読むとたいへんさが報われる」との声が挙がる。

2つ目の素材として、毎回、担当するクラスの学級担任教員に自由記述式のアンケートへの協力を依頼している。学生がレッスンを行う様子を見ながら気づいた点を記入していただき、レッスン後、学生の目には直接触れないよう封筒に入れたものを回収する。アンケートのコメントは短期大学部で児童英語教育演習の科目を担当する教員が読み、適宜学生へのフィードバックとして伝える。その際、どの教員がどのようなコメントをしたのかは特定せず、学生全体への学びと気づきの要素を抽出して伝えるように意識している。

さらに3つ目として、学生の振り返りと相互フィードバックにおいて重要な位置を占めているものに学内 SNS「みんなの広場」がある。これは基本的には上智大学短期大学部の学生および教職員のみがログインできるクローズド（一般には開放していない）SNSである。アカウントがあれば学外からのログインも可能だが、その際には必ずアカウント ID とパスワードが必須である。学生はこの SNS を利用してコメントを書き込み、学生自身の振り返りとほかの学生の活動の様子に対するフィードバックを行う。学生の率直な声であるこれらのコメントをもとに次回の授業でグループで話し合いを行い、そこで SNS での書き込みを読んで気づいた点、なぜうまくいかなかったのか、どうしたらうまくいくようになるのかの改善提案をグループで共有し、全体にシェアしている。教職員によるフィードバックも、振り返りの大きな要素である。オブザベーション・メモをもとに指導担当教員によるフィードバックが口頭並びに SNS への書き込みとしてなされ、また、付き添いの教員および英語チューターによるオブザベーション・コメントも SNS に書き込まれる。SNS への参加を通して、学生は多面的な視点から自分たちのレッスンを振り返る材料を与えられ、それについて考えて解決策を探ってゆく必然が生じる。この必然が次回授業でのフィードバックのシェアとグループでの発展的な話し合いへとつながる。

4つ目の素材として、小学校でのレッスンの様子を写したビデオや写真がある。小学校の許可のもと学生のレッスンの様子を写したこれらの映像資料は随時学生に提示され、お互いのレッスンや自分のレッスンを見直す機会となっている。レッスンを実施している学生自身は他の教室で同時進行で何がどのように行われていたか知ることが出来ないが、ビデオでの振り返りができることで複数の教室でのレッスンプランを対比して観察することが可能となる。同じレッスンプランが1組ではスムーズに行き、2組ではうまくいかなかったというような場合に、それぞれの進め方や様子を映像で振り返ることで「なぜ」「どのようなことが」うまくいく、いかないを分ける要因となったのかを探ることが出来る。このような対比により、学生はクラスマネジメントの重要性や、指示のタイミングの難しさを痛感することとなる。

5. プログラムを支える学内の支援体制

5.1. サービスラーニングセンター

2012年度より、「児童英語教育演習 A」と「児童英語教育演習 B」の授業をサービスラーニングセンターにて実施している。サービスラーニングセンターはすべて可動式の机と椅子であり、グループでのプロジェクト活動に最適な設備とレイアウトとなっている。隣接するリソースルームには、児童英語関連の書籍や教材絵カード、教材 CD などの充実した資料がそろっている。また、サービスラーニング活動に従事する学生が利用できるパソコン、プリンター、コピー機、ラミネーター、裁断機などの機材がそろっているうえ、作成した教材、教具を保管するスペースも確保されている。レッスンの実施に際して充実した教材や教具の作成が可能であるのは、このような整備されたサービスラーニングセンターのインフラに負うところが大きい。

5.2. 英語チューターのサポート

本学では 2011 年度から英語チューターを採用している。英語チューターは毎回の授業に参加し、授業においては TA（ティーチングアシスタント）の役割を果たす。また、小学校派遣の際は付き添いと監督、カメラとビデオの撮影を担当する。そのほかに学内 SNS での「イングリッシュフレンド」ローカルコミュニティの管理を行う。さらに、派遣スケジュールの確認、小学校との連絡、往復の交通の手配を行うサービスラーニングセンター担当の本学職員との連携の下で派遣当日のスケジュール管理と学生の参加記録の管理を行う。この英語チューターの行き届いたサポートにより、演習科目を担当する教員は授業と学生のマネジメントに専念できる。

5.3. サービスラーニング活動のシンボル「ピンクベスト」

サービスラーニングセンターには、校章の入った共用のピンク色のベスト、通称「ピンクベスト」が 30 枚程度設置されている。イングリッシュフレンドとして小学校に赴く際にはすべての学生がこのピンクベストを着用し、手製の名札を付ける。これにより、小学校の先生方や保護者に学生の属性が一目でわかっただけのメリットがある。また、小学生にも視覚的にわかりやすく、「英語のお姉さん」として受け入れてもらいやすいようである。さらに、着用している学生自身にも本学を代表して活動を行っている意識が芽生え、適度の緊張感をもたらす効果もあると思われる。着用することによる非日常感が英語活動でのロールプレイやスキットなどでの大胆な、メリハリのある発表につながっていると指摘する学生もいる。

また、小さな改良だが、小学校で使用の上履きについてそれまで小学校でスリッパをお借りして使用していたが、2012 年度より学生各自が上履きを用意することとし「パタパタ

しない」「脱げにくい」ものを着用するよう学期初めに学生に周知し、上履きの持参を徹底した。当初学生は上履きの持参を面倒に感じていたようであるが、自分に合ったものを着用することで動きやすく、前に立っての指導や机間巡視などの際に活動しやすいことを実感できたとの意見が挙がった。このようなごく小さな改良の一つ一つの積み重ねがプログラムとレッスン全体のクオリティを上げることにつながっていることが実感できる具体例である。

6. 終わりに

本稿では、小学校英語活動ボランティア「イングリッシュフレンド」について現在のプログラムに至る経緯とその特徴、目指すもの、メリットについて論じてきた。学生間での情報の共有、経験の蓄積を行い、それによって共通目的を持った共同体としての意識の確立がなされる様子と、それが教育にもたらす効果を具体的な例から見てきた。さらに、このようなプログラムを経て、学生間で互いに率直に言い合える関係性が確立しつつある。

学生の SNS でのコメントに、「このプログラムに参加したことによって責任感が強くなった」、「自分がきちんとやらないとみんなに迷惑をかけるということが実感できて頑張るようになった」など学生の中で変容、学びが起こる様子が現れているのも非常に興味深い。Rapport、peer pressure、peer evaluation の重要性、共同作業の中での学び合いがもたらす効果など、教育や言語習得の観点に照らして興味深い観察が多々見られる。これらの要素についてはまた別の機会に論じたく思うが、研究対象としてこのプログラムが持つ可能性の広がりや深さが大きなものであることを改めて感じる。

「イングリッシュフレンド」の活動を通して子どもたちに英語を教える体験ができること、子どもたちと英語を通して触れ合えることが、学生がこのプログラムに参加する最大の動機である。むろんそのこと自体も貴重な体験であるが、このプログラムの中で「振り返り」と「相互フィードバック」によって問題意識を持ち、問題点を明確にし、その解決策を探り、具体的な解決、改善に向けてアクションを起こすこと、即ちいわゆる PDCA サイクルの実践のプロセスを学生は図らずも行っている。学生がこのプログラムに関わることで PDCA を実践し、問題点があれば PDCA サイクルに乗せて解決策を見出す思考のプロセスが養われることは学生自身にとって大きな財産となると指導に当たる筆者は感じている。社会に出て求められる思考のプロセスが、具体的な体験を通じて得られ、学生自身がそのプロセスの価値を実感し、そのやり方と効果を体得してゆくことが出来るのは、秦野市の小学校という実践の場があってこそで、その点でほかに類を見ない素晴らしいプログラムだといえる。この体験が、学生の将来の進路選択において影響を持つものとなることを期待して、次年度以降も児童にとってはさらに良いレッスンを、学生にとってはさらに良い学びを与えることの出来るプログラムを推進してゆきたい。そしてこのような学びと成長の場を与えていただい

る秦野市、秦野市教育委員会、秦野市の各小学校の先生方、そして各小学校の児童への深い感謝の意を改めてここに表したい。

参考文献

- 狩野晶子・Timothy Gould (2010) 「児童英語教育ボランティア活動が教える側の学生にもたらすもの The Influence of Teaching English to Children on Student Volunteer Teachers」『上智短期大学紀要』30, 45-81
- 狩野晶子 (2012) 「小学校英語活動における地域人材活用の実践例としての上智短期大学英語教育ボランティア活動」『上智短期大学紀要』32, 27-49
- 文部科学省 (2008a.) 『小学校学習指導要領』.
- 文部科学省 (2008b.) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』.
- 文部科学省 (2012a.) 『Hi, friends! 1 児童用テキスト』.
- 文部科学省 (2012b.) 『Hi, friends! 2 児童用テキスト』.
- 文部科学省 (2012c.) 『Hi, friends! 1 指導編』.
- 文部科学省 (2012d.) 『Hi, friends! 2 指導編』.
- 上智短期大学 (2008) 『サービ斯拉ーニングによる学生支援の総合化 ライフデザインと社会人基礎力の養成』
- 上智大学短期大学部 (2012) 『Symposium on Teaching English to Children - 児童期の英語教育をどうその先へとつなげるか』上智大学短期大学部 創立40周年記念事業 児童英語教育シンポジウム講演資料
- 吉田研作 (2008a) 『21年度から取り組む小学校英語』教育開発研究所.
- 吉田研作 (2008b) 『小学校英語指導プラン完全ガイド』アルク.
- 吉田研作 (2010) 「8 日本の英語教育政策の理念と課題—一貫した英語教育体制の構築を目指して—」田尻栄三・大津由紀雄編『言語政策を問う!』ひつじ書房. pp. 179-198.
- 吉田研作 (2012) 「確かなコミュニケーション能力を育成する英語教育のあるべき姿」ELEC BULLETIN 120号

「他者のために、他者とともに」何をするのか —キリスト教人間学的「人間の尊厳」の生き方の一考察—

小林 宏子

日本社会が大震災や福島原発事故の災厄から未だ立ち直れずにいる中で、遷宮の年を迎えた伊勢神宮や出雲大社に何百万人という参拝者があると報道されている。執筆者には、そうした人々の心を動かしているものの内実を知ることにはできないが、日本古来の伝統宗教に近づくことがブーム化することを宗教者の端くれとして歓迎すべきかどうか迷う。もし、こうした宗教ブームが本学の宗教的伝統について考察する好機をもたらすならば、大いに歓迎すべきであろう。しかし、激動する社会の中で自己の内側に抱え込んだ不安に対処できない人々が、集団化の中に安心を見出そうとする現象ならば、歓迎してばかりもいられない。日本の宗教環境の中では少数派に過ぎないキリスト教の言説は、自らの生き方を模索する途上にある若者たちに、価値観の衝突という葛藤をもたらす異物と映る可能性もあるからである。本論考は、カトリック校である本学のアイデンティティを再考するための一考察である。

1. はじめに

40 という数は聖書においては一世代を意味し、奴隷状態のエジプトから脱出を果たした世代が、荒野で神の導きを体験はしても、実際には約束の地であるカナンには入植する前に死を迎えたことから、苦行や試練の期間を表わす数とされる¹。その意味では、本学もこれからの時期こそが、与えられたこの秦野の地において、本格的にそのアイデンティティを生き、本来、神が本学を通して人々に与えようと望まれた恵みを提供できるか否かが問われることになるを考える。聖書を読めば、カナンの地に入植を果たしたイスラエルの民は、絶えず外からはバビロンやエジプトのような強国からの脅威に、内からは土着文化の影響に晒されて、「神の民」の独自性と使命を見失う危機に直面していたことが分かる。

そこで、本稿は、執筆者がこれまでの人間学の授業経験を踏まえ、今後、更に重要性を増すと考える「人間の尊厳」の生き方に関する考察を通して、本学人間学のキリスト教的視点を確認する試みである。第一章では、すでに本学において定着した「他者のために、他者と

1. ミシェル・クリスチャン『聖書のシンボル 50』（オリエンズ宗教研究所、2000）53頁

ともに」生きるというモットーには、前提として、自分自身の尊厳に対する自覚とその根拠となる神の愛の認識が存在していることを論じる。すなわち、本来、キリスト教における隣人愛とは、すべての人間を平等に愛する神の愛と、その神によって愛されている自分自身の価値を理解して初めて可能となる、他者に対する態度であり、行為だからである。

第二章では、「他者のために、他者とともに」生きることは、本来、自己にとっては異質な存在となる人々、すなわち多様な言語、文化、思想的背景を持つ人々との共生を意味することであるから、この非自己なる他者と向き合う土台としての自己を確立する必要があることを論じる。自己保存の本能を持つ生き物としての人間は、無意識のうちに心理的防衛機制を身につけており、自己をふさわしく肯定できる確信がない限り、他者との対話的な関係に自己を開くことは難しいからである。自己肯定感の脆弱さが見られる現代日本の若者に、他者の存在を「同じいのちを分け合った」人として尊敬することを学ばせるためには、一定の心理的成長を経るための時間を要するのである。

従って、本稿の主旨は、本学人間学がキリスト教という宗教的視座を取り入れることで、人間のいのちを神から与えられたものと捉える被造性の受諾といのちへの畏敬に導き、同時に、自己及び他者の有限性と自由意志を尊重するための土台となる地平を開くことを論じることである。「他者のために、他者とともに」何をするのかという問いに対しては、神に造られたままの自己を愛し、その人間性を担う自己と共に、同じ課題を背負って生きている他者を、もう一人の自分として受け入れ、担うことであると答える。そして、それが、自他の尊厳と自由を守って互いに愛し合うことに繋がる「他者のために、他者と共に」生きる人の理想であると論じる。

II. 本論

第一章 非キリスト教国である日本の中でキリスト教人間学を学ぶ意義

1.1. 現代社会の中で自己の立ち位置の基点を自覚するための視点

今さら述べるまでもなく、本学の人間学における「人間の尊厳」の根拠は、キリスト教における人間観が前提にされており、人間が「神の似姿」として創造され、「神の愛を受けているいのち」であるという信仰に置かれる。また、人間がその尊厳にふさわしく生きることができると、神の愛を啓示し、また、その神の愛に応じて生きる人間のモデルとしてイエス・キリストの人生が啓示されているとも信じる。そのため、この信仰に基づくとき、「人間」の尊厳ばかりでなく、人間一人ひとりが、神の目には神の霊を宿す器として「かけがえない（唯一無二の）」価値を持ち、更に、その価値は平等であるという「個人」の尊厳の意識も導き出される。

しかし、本学に入学する学生の多くはキリスト教に馴染みがなく、自分の尊厳の根拠となるこの神の愛を知らない。また、その神を、天照大神や大国主命から殉国の死者までを神として祭る日本文化における「神」と同じ日本語で表すために、西洋キリスト教の God に含まれる唯一絶対の超越的存在としてのイメージを想像できずにいることを自覚しない。更に、物質文明の便利な利器に囲まれた快適な生活に慣れている彼女たちは、人間存在の本質的卑小さや限界に哀しみを覚え、その意義を問う経験も少ないため、人間の尊厳の根拠に、敢えて神という超越的概念を持ち出して論じることの意義も、更に、そこから導き出される自己の尊さを理解することは容易ではない。

むしろ、藤原聖子氏が述べるように、公教育の中でキリスト教を「愛の宗教」と規定して論じれば論じるほど、若者たちはその言説に「胡散臭さ」を感じ、他の分野から入手する情報の中のキリスト教会の汚点に関する暴露話や陰謀説に興味を持ち、キリスト教を否定的に扱う解釈にこそ、「格好よさ」を感じる結果を招くことが多いのであろう²。

一方、イエス・キリストの神が人間を愛する愛し方は、およそ、20歳前後の本学学生が望む「大切にされ、愛されていると実感できる仕方」とは異なる。そのため、彼女たちが彼女たち流の愛され方を求め続けている限り、神によって愛されている事実気づくことは難しい。誰かが、その事実を指摘しない限り、自分が求める愛され方はおそらく他者の自由を考慮しない幻想であり、その幻想を追究することによっては、決して心の成熟という人生を豊かにする課題を達成することも難しいことを理解しないだろう。そこで、自分を愛される側から愛する側に移して行動し、愛することの現実を自覚的に体験するよう促すことが必要である。そうすることで、E・フロムが言う通り「誰かを愛するというのは、単なる激しい感情ではない。それは決意であり、決断であり、約束である³」ことの一部を理解し、誕生から大学生になるまで、継続して養育してきた保護者を始めとする周囲の人々の愛の一面を見直すのである。そして、そこで同時に見出されるのは「愛されてきた自分」であり、「相手の愛を受け取りきれなかった自分」の未熟さでもある。

本学が人間学という科目を通して学生に提供するものは、こうした人間の本質的特徴を見直すための「視点」であり、キリスト教が培ってきた伝統に基づく「考え方」である。もし、学生たちがすでに、自分たちの現状を振り返ると同時に、人間に備えられた可能性としての愛の深さや高さをも理解し、自分自身の進路選択やその先にまで及ぶ人生全体を見渡すための軸となる独自の視点を確立しているのであれば、その軸に照らし合わせて本学の視点と理念を理解するであろう。しかし、未だ、理論としての軸を確立していないのであれば、社会に出る前に、本学が提供する視点と理念を考察の対象として定め、自己の中に、自分の立ち位置を確立するための基礎づくりを始めることには、一定の意義があるはずである。

2. 藤原聖子著『教科書の中の宗教 —この奇妙な実態—』(岩波新書、2011) 52頁

3. エーリッヒ・フロム著/鈴木晶訳『愛すること』(紀伊国屋書店、1991) 90頁

1.2. 先端科学技術がもたらす全能感の魅力の中で見失われる人間の尊厳

執筆者の授業は、人間の本質の特徴を様々な角度から考察するためのサンプルとなるような人物の生き方を提示する方法で、学生たちに、人間に与えられている尊厳とその尊厳にふさわしい生き方に関する問題意識を喚起するものである。

ところが、社会の変遷と共に多様な生き方が尊重される時代となり、学生の学力とそれに伴うニーズも多岐に及び、人間の本質的特徴に関する範例の考察が、学生の共感と理解を得にくい現実となった。その背景には、様々な理由が考えられるが、日々、目覚ましい発展を遂げる最先端科学技術の影響は大きいと考える。

わずか20年前後の人生体験しか持たない若者にとっては、人類が遺産として継承してきた人間の本质とその生命の根源に関する複雑な理論よりも、未来に実現可能となる、人間に万能感を与える科学技術の方が、より現実味を帯びた神的存在と映るのであろう。従って、3Dプリンターによって未来には人の臓器作製も夢ではなくなり、臓器移植のために脳死の患者から臓器を摘出する必要もなくなる日が来るだろうと論じられる中で、神が人を創造したなどという伝承を真面目に受け取る信仰を、自分の人生の指針に位置づける選択をする学生に出会うことは珍しい。

まして現在、人々は自分の意識を一つの問題に留めおくことができず、次々と届く新しい情報によって喚起される願望を充足させる技術とモノを、どのようにして所有し目的を達成するかには幸福感と充実感の体験が懸かっていると信じている節がある。そして、決してそのすべてを所有することはできず、実現もし得ない自分に不全感と不満を抱く矛盾に陥っている。更に、人間の有限性があたかも悪であるかのように錯覚し、そのように創った創造主がいよいよものなら、敵意や怒りを覚えて当然であると考える者もいる⁴。

このような状態にある人々には、キリスト教が人間の有限性とは、自分独りで自己完結することなく、無限の神と他者への開きを得させる契機とするために、神が備えた人間の本质であって、人間が自力で乗り越えなければならない障害なのではないと論じても、容易には受け付けない。更に、神にとって一人ひとりが限界を有することは、人間が神の愛の対象であることとは矛盾せず、むしろ、神は一人ひとりの人間と、他者という存在の中で、ありのままに受け入れ合い、支え補い合い、理解し愛し合う関わりを築くことを待ち望んでいることを語っても、それは、ただの夢物語としてしか響かないようである。

4. 自分の思い通りにならないことが一つでもあること、すなわち、人間の自由に限界があるという事実、また、自分がこの世界の中心ではない真実に対して怒りで反応することは、キリスト教ばかりでなく仏教においても、三毒の一つの瞋恚（自分の心に逆らうものをいかりうらむこと）として指摘される人間の本质に刻まれた自己中心性とも言える傾向である。

1.3. キリスト教教育の理想と若者の現実との間にある溝

本学に入学する学生たちの多くは、自分の内面を沈思黙考することの価値を教えられておらず、そこに見出される空虚感や孤独感を自覚する時間も精神的ゆとりも与えられず、更に、その孤独の先の静寂の中に神との出会いを待ち望む祈りに心を集中させることで、「いつでも、どこでも、どんな時にも自己を支え、満たし得る」神を知る恵みを体験する可能性があることも知らず、また、その活動に参加することを励まされることもない。

他方、キリスト教は人間の救いについて、神の第二のペルソナがキリストの人格において人性をとり、その人間性を完成させたと同時に、神性の中に人性を取り入れたことに絶大な恩寵を見出す教えを説く。それは、キリストに結ばれる人は、三位の神のいのちである愛の交わりの中へ招き入れられる希望が与えられたことと、その恵みによって、人間の本質的傾向である自己中心性を脱して隣人愛を生きることが可能となり、神の似姿である人間本来の姿へと成長する道が開かれたことを意味する。

従って、学生たちの現実とこのキリスト教の教えとの間に存在する、これほどまでに大きな溝を意識せずに、説明を試みることは無謀でさえある。しかし、論説と同時に人性に宿る神性に関する教えの片鱗を感じさせる人物が社会の中に存在しさえすれば、若者たちは、その理論の現実的可能性について考える余地を持つのであろう。なぜなら、学生たちは、マザーテレサに代表されるような、通常の人間的限界を超える愛の次元において、神性を宿す人間の尊厳を思い出させる人々には敏感に反応するからである。その感性が捉えたものが、具体的に何を意味し、自分の人生においては、いかなる形をとる可能性があるのかを自覚するには、尚、多くの時間と経験を必要とするにもかかわらず、彼女たちは、確かに、キリスト教の中にある「愛」の真実性に憧れるのである。

しかし、そのような「自己犠牲を伴う献身的な愛の本質」を体現する人々の姿が、彼女たちの視界から消えた後には、すぐに刺激的な映像と音楽を伴った最新情報が押し寄せて彼女たちの意識を異次元へと運び去ってしまうため、心の中に灯された「愛」への憧れは一定の体験にまで育てられないことがないまま、卒業を迎えてしまう。何事においても速効性が求められる現代において、本学が目指す愛や奉仕の力を備える人格形成の教育は、いかにして若者の心に実現するのであろうか。

第二章 日本人の精神性とキリスト教的「自己確立」の課題

2.1. 「多様性の尊重」に含まれる自己確立の壁

執筆者の授業では、自己の「生き方」や「在り方」を決める価値の選択について考えるために、社会で尊重される様々な価値について個人的に優先順位をつけた後で、グループとしての順位を決めるために話し合う活動をする。この作業のためには、自分の価値観を裏付ける根拠を説明する力や他人の意見に耳を傾ける力が必要となることは当然であるが、作業の

目的は、意見の衝突を前にした自分がどのような態度で話し合いに臨んでいるのかを自覚することにある。

どこまで自分の意見に固執するか、その正当性は何に根拠づけられているか、或いは、なぜ、他者の意見を受容するのか、また、その理由は何か、に注意を向ける作業は自分の内側に生じている葛藤と向き合い、更に、自己主張する自分の行為選択の基準を自覚する内省力を養う活動である。感情的になることを恥じる学生たちは、自分の感情を自覚することで〈感情的にならずに〉行動できる可能性があることを知らないため、自己の感情と向き合うことができずにいるように見える。

多様な価値が渦巻く社会の中で必要になるのは、他者の主張を理解することだけでなく、他者と向き合う自分自身の中で起こっている感情の揺れや葛藤に気づいている落ち着きである。学生たちが限られた授業時間では、多様な他者の意見をその根拠を含めて理解することに精一杯で、更に、多様な意見を調整した上で、グループとしての合意形成にまで到れないとしても仕方がない。しかし、近年、作業を終えた学生の感想で気になるのは、「価値観は人それぞれでいいと思う」という合意形成に至れなかったこと理由付けの増加である。この言葉を聞く度に、執筆者は、多様性の尊重という教育的標語が、学生たちに表面上の他者受容を、自己防衛のための隠れ蓑として用いるよう機能してしまっているのではないかと懸念する。

「他者のために、他者と共に」生きる人に不可欠な他者受容とは、まず、自己の内面の葛藤を含めた自己受容と同時並行で行われることを前提とする。そうでない場合、誰もがすでに心理的自己防衛機制として習得した、その人特有の抑圧パターンのフィルターを通して他者と関わるために、深いレベルでの受容は起こらない可能性を残すからである。

他者との出会いは多様性を知る楽しさの時期を過ぎれば、必ず実生活上の利己と利他の衝突を経験することになる。しかし、その衝突は自己のあり方に気づくチャンスであり、他者に対する固定観念や偏見から自由ではありえない自己を吟味する内省力を身につける好機でもある。本学の人間学が目指す人格形成には、この自己防衛の対立的姿勢を捨てて、他者へ開く共生的姿勢への転換とその涵養が含まれている。対面式コミュニケーションがもたらすストレスに対する耐性が弱くなっていると言われる学生たちは、自分とは異質の価値を持つ人々との共生に困難さを察知した段階で、早々と対話そのものから撤退してしまう可能性がある。

従って、自戒を込めて述べることであるが、コミュニケーション能力の習得には、本学の基礎ゼミの授業を通して行っている言語力強化というスキルアップと同時に、日本特有の「長いものには巻かれる」と勧める風潮や「出る釘は打たれる」と脅して、「日和見主義」や「事無かれ主義」を自己の安寧維持の手段にしている精神性と対峙する教育を必要とすると考えられる。そのためにも、西洋式「自己の確立」をモデルにした人間性の涵養を目指す本学人間学教育の伝統は保持する意義があると考えられる。確かに、この理念と現実の学生たちとの間の溝

は拡大する一方であるが、今後も個別化する学生の多様性を尊重しつつ、自己理解から自己受容へ、そして、自己確立へと進む一人ひとりのプロセスに同伴する教育を続けたい。

2.2. 代替え可能な役割に貶める社会的圧力の中でのアイデンティティ喪失

3. 11の福島原子力発電所の事故以降、世界は人型ロボット（ヒューマノイド）開発競争を激化させている⁵。日本では、ホンダ技研工業のASIMOや高橋智隆・東京大特任准教授が開発したロボット宇宙飛行士キロボ以外にも、すでに工場の生産ラインの中で働く人型産業用ロボットが存在する。将来的には介護の現場で働くロボットは身近な存在となるであろうし、現在人間が行っている労働の多くはロボットによって〈代替え可能〉となるであろう。すでに、派遣労働という形態の蔓延によって、若者たちは人間を固有な価値を有する人格存在としてではなく、代替え可能な労働力として観る見方を刷り込まれつつあり、そのような価値観に抵抗しない精神性を身につけてしまっていると言える。

また現代は、親の好みの遺伝子を選別して誕生させるデザイナーベビー出産が広がる危険性を、人間の願望を満たす可能性の拡大として歓迎する人々が存在する時代でもある⁶。子を持つ権利や個人の自由の名の下で実施される生殖補助医療分野におけるヒト受精卵による実験と技術開発競争は、子どもを「授かるいのち」から「作り出して所有するもの」に変えてしまった。こうした願望実現のための技術が神のように崇められる社会の中であって、無意識のうちに自分自身を〈親の願望実現の道具〉と錯覚し、その望み通りの姿になれない自分に絶望する学生の姿が目につくようになった。更に、そのような学生が思い込んでいる親の主張には、それまでの子育てのために努力と苦勞を重ねて来た親には、苦勞の実りを手にしたいという自己の願望を娘の進路選択の中に投影し、その実現の責任を娘に押しつける権利があると錯覚しているのではないと思われる内容まである。そして、執筆者にとって、更に深刻な問題と映るのは、学生自身がその親の要求を不当なものだと判断できないばかりか、親の不満の原因が自分の能力の限界にあると考え、その不全感を罪悪感として抱え込んでいる点である。

親子関係の領域にまで侵入してきた功利主義的な強者の論理は、本来の人間観を知らない若者たちの自己概念を大きく歪める圧力となっている。また、このような社会風潮に抵抗する術を持たない弱者は、自由意志を備えた個人の尊厳や、その意志に基づく自由な選択を重ねることで築かれるべき自分に固有の人生への歩みを実現できずに、苦しみ、絶望し、死を選ぶことさえあるのである。自己実現と願望実現を混同した強い立場の人々は、自分の願望実現を科学技術やモノによって果たそうとするだけでなく、他の人を道具として使ってまで

5. 2013年6月27日朝日新聞「僕、宇宙飛行士のキロボ。若田さんのお手伝いに行くんだ」

<http://www.nhk.or.jp/special/detail/2013/03/17/> NHKスペシャル「ロボット革命 人間を越えられるか」

6. 2013年10月20日朝日新聞「デザイナーベビー？」

自己の願望実現に固執している事実に気付かないのである。

光延一郎氏は、すべての願望を実現しようと奔走する人々が競争を繰り広げる先進国に広がる精神的貧困の構造的悪循環を次のように説明する⁷。

「すなわち、彼はできればすべてを掌握して、自分のための完全な環境をつくろうとします（完全主義）。しかし失敗への恐れから、自他を強制してものごとを握りしめます（コントロール）が、不安ゆえに自分自身に正直であることができず、他者に対して仮面をかぶります（不誠実・ごまかし・嘘）。自分と他者の現実の痛み・苦しみを直視できないので、不正にも目をつぶります（抑圧）。自分への評価が低いので、『頼り合い』はあっても人間同士の創造的な相互協力が起こりません（依存）。」

本来、自立した者同士の愛の関係を生きるべく創られている人間には、このような共依存関係では満たされない空虚感が意識されるため、そこから種々の中毒（アディクション）が起こり、結局は自由意志の自律性が奪われた状態に陥ってしまう。執筆者が人格形成の目標として愛する能力の涵養を掲げるのは、その目標こそが、人間に本来備わった自由を獲得し実現する道であると確信しているからである。

2.3. 自己確立という意識が未成熟な日本人

執筆者の授業ではこれまで、人間の特質を、霊的存在としての天使や本能的に行動する動物と対比させながら語ってきた。しかし、近年は、人間によってプログラムされたロボットでも動物でもなく、理性、感情、意志、霊性を統合しながら一人の人間として個を確立し、代替え不能な一回限りの固有の人生を、本人の自由意志の行使に基づいて築いていく存在であることを強調している。なぜなら、人間が他人の好みによって製造されたり、取り替え可能な部品の集合体のように、機能や役割を果たすための存在に貶められる危険が増していると危惧するからである。

現代の人々は、戦争の世紀と言われた 20 世紀に経験した大量破壊兵器の威力と、その後の民族紛争に見られた残虐性、21 世紀に入った直後の 9. 11 や繰り返されるテロの脅威、また、3. 11 に代表される自然災害の猛威、更に、IT 化の中でグローバルに展開する匿名・無形の強者支配の不気味さなどの影響下にある。そしてこの影響は、その恐怖の体験の直接間接に関わらず、多くの人々に人間であることの無力感を意識せずに済むものを選ばせる力として働いている。大きなトラウマを抱えた人々が、その原因となる体験に意識が及びそうになる段階で、前もって拒絶反応を示すように現代人は上記のような個人の手には負えない

7. 光延一郎『神学的人間論入門 神の恵みと人間のまこと』（教友社、2010）82 - 83 頁。マシュー・フォックスによる「創造中心の霊性」を回復するための理論を解説する文脈の中で論じている。

状況を前に、思考を停止させ強いストレスを回避する習慣を身につけているかのようである。

文化人類学者の上田紀行氏は、震災後からの復興を目指す時期に登場した「がんばろう」「日本は強い国」「みんな一つになろう」などのメッセージが、日本人が抱える自我の不安を軽減、又は解消する装置として使われていることを危惧する⁸。メッセージ自体が問題なのではない。ただ、今のタイミングでそれらを連呼し、そこへ逃げ込むべきものとして提示されることで、人々を内面の葛藤から解放するものになると同時に、人々を判断停止状態に追い込むだけの解決法となるというのである⁹。

そして、震災後の「不安」をマネッジするためには、不安はただ無くせばよいのではないと訴える。そして、不安解消のために判断を停止してしまえば、より大きな悲劇をもたらす危険があることに気付くべきであり、むしろ、不安が開く世界の奥行きに目覚め、そこから人生の問い直しを始めるべきであると勧めている¹⁰。

更に、天災と人災を区別し、人災の原因と責任は徹底して追求する姿勢を確立する必要があることも指摘する¹¹。なぜなら、執筆者にとっても耳の痛い指摘であるが、元来日本人は、与えられた状況に順応することは得意ではあっても、状況そのものが正しいか否かを判断し、更に、およそ自分の手には負えないと思われる事態に働きかけて、新しい状況を作り出すことは苦手だからである¹²。この精神的態度の特徴は、先の大戦に突入する際の決定責任を有していた人々の言動においてすでに、〈既成事実への屈服と役割への逃避〉という表現で指摘されている¹³。その弱点が、今また、同様の態度として、福島原子力発電所の事故対応にまつわる東京電力や国の原子力行政関係者の責任の取り方に見られるというのである¹⁴。それは、自分で判断せず、あたかも「『状況は私がいる前から出来上がっていて、私はその中で与えられた役割をこなしているだけである。なぜ、わたしがこの状況の責任をとらなければならないのか?』という、「この事故をもたらした『加害者』サイドであるにもかかわらず、その人達が自分自身を『被害者』であるかのように認知している」無責任な態度に表れているというのである¹⁵。更に、このメンタリティーの背後には、現実を、未来のために自分の主体的働きにおいて形成すべきものとは考えず、どこからか起こって来たものと考え、「過去から流れて来た盲目的な必然性として捉える」日本の精神性の問題が流れていると指摘する¹⁶。

このような、現状を「おのずから起こる必然」として受けとめる日本の感受性は、竹内整

8. 上田紀行『慈悲の怒り 震災後を生きる心のマネジメント』（朝日新聞出版、2011）28頁

9. 同上、28頁

10. 同上、124頁

11. 同上、43－44頁

12. 同上、67－68頁

13. 同上、82－87頁

14. 同上、86頁

15. 同上、86－87頁

16. 同上、83頁

一氏が論じる、日本人の倫理感情としての「かなしみ」や宗教感情としての「悲」の生き方にも通じる特徴と言えよう¹⁷。ただし、日本の精神性における受動性には、本来、自然の営みを前にした人間の有限性・無力性を感じ取る「かなしみ」と、共にその限界性を生きる同胞への共感という「かなしみ」があり、更にそこから「天地悠々の哀感」を感じ取り、この超越的な存在の「哀感」の中に、ある「約束」を見い出し、その「約束」の中に自らを委ねることで、この世の悲惨を生き抜く積極的気概のようなものを含んでいたはずである¹⁸。

しかし、社会から超越的存在に対する畏敬の念が消え去ったように見える現在は、従来、日本の精神が理解していた一般的無常感から宗教的悟りとしての無常観への飛躍と深化の視点が失われてしまったため、本来、この世の常として受容できていた不条理に向き合えず、役割や機能への逃避という形で生き方に陥っているのであろう。その原因の一つは、倫理の教育がその宗教的根拠を失い、単なる処世術のための道徳教育となってしまっているからではないのだろうか。

もし、独自の建学の精神を掲げることが許されている私学にまでも、教育の場には信仰や宗教思想を持ち込むべきではないと考える人々がいるとすれば残念なことであると考えられる。震災を契機として、敗戦後の社会のあり方全体を見直し、今後の復興と再建を図る今こそ、本学が継承してきた人格教育の伝統を生かすべきではないだろうか。その場合、神が愛しその独り子が傷つくことを厭わずに担おうとした人間性を再評価し、その人間観に基づく「人間の尊厳」の生き方を明示することは意味があると考えられる。

2.4. 人間の被造性と有限性を担うイエス・キリストの人間観

「イエス・キリストは真の神であり、真の人である」という教義宣言までに400年以上もの考察の時間を費やすキリスト教の伝統は、ユダヤ教から受け継ぐ唯一神信仰に基づき、神性と人性との間には、人間の側からは決して超えることができない絶対的な隔絶や超越があることを前提にしている。従って、日本のように先祖や死者の霊がいつかは神となると信じられるような連続性は冒瀆できえある。そのためにこそ、キリストが人間イエスとして時空の限界の中に生まれ、人間にまつわる種々の困難と苦勞を味わい、十字架上で生身の身体をもって傷つき、断末魔の苦しみを味わって死んだ事実は、当時の敬虔なユダヤ教徒を躓かせ、キリスト教を迫害させたのである。

しかし、キリスト教信仰は、正にこのイエスの受難と十字架死こそが、神にはその必要はなかったにもかかわらず、わざわざ人間の被造性と有限性を共に担い、弱さと限界に苦しむ人間の傍らに留まるために起こした救い主キリストの啓示であると信じる。神は、神に背を

17. 竹内整一『「かなしみ」の哲学 日本精神史の源をさぐる』（NHK ブックス、2010）

及び、竹内整一『日本人の自然観と神仏』『キリスト教と日本の深層』（オリエンツ宗教研究所、2012）31 - 51 頁

18. 竹内整一『「かなしみ」の哲学 日本精神史の源をさぐる』、109 頁

向け、神なしにその被造性の限界を超越しよう試みる人間の営みが、逆に、この世に敵意や憎しみ、暴力や争い、軽蔑や虐待という苦しみをもたらす原因となっていることを憐れみ、その苦しみと喘ぎを共に担う神の子を与えたのである。

今や人間は、限界を持つ被造物であることに由来するあらゆる苦しみを、キリストと共に担うことが可能となった。そのためにこそ、神自身のためではなく「人間のために、しかも、人間と共に」その人間性を担う神の愛に倣って生きることが、キリスト者の生き方の理想となるのである。

従って「他者のために、他者ととともに」生きる人が備える資質は、人間本性に刻まれた被造性と有限性をキリストと共に担い、たとえその人生に身体的、心理的、社会的苦しみがあるとしても、キリストの内に再生される新しい地平を信じて、自己の死を恐れる防衛機制を脱して現実と向き合う姿勢を持つことである。もちろん、「言うは易く行うは難し」の言葉通り、この理念を語る教員がマザーテレサのように生き方で示せるほどの人格者であればよいが、執筆者自身にもその道のりは遠く感じられる。まして、上記のとおり、現代は若者言語との間のギャップも大きく「言うに易く」はない実情もある。それでも、「人間のために、人間と共に」その人間性を担っている神の子の存在とその生き方を伝えることは、カトリック校である本学に託された使命である¹⁹。

「神の目を通して人間一人ひとりが持つかけがえのなさを尊び、神の心をもって人間の被造性と有限性を受け止め、神の手をもって互いに補い合い奉仕し合う愛」を生きることは祈りなしには成しえない事業である。しかし、信じて祈れば実現可能であることをマザーテレサは証している。そして、そのマザーテレサが目指したことは、実は、キリスト教の宣教ではない。ただ、神の愛を伝えることである。マザーは神の愛を知ること、ヒンズー教徒はよりヒンズー教徒らしく、イスラム教徒はよりイスラム教徒らしくなればよいと言う²⁰。それは、真に宗教の真髄にまで至れば、同じいのちを分け合った同胞のいのちを傷つけ、自由や平等の権利を犯そうなどという思いは抱かないはずであるという確信があるからであろう。

III. 結論

多様な価値観を持つ人々が共生する社会を目指すとき、他者を排除せずに自己の尊厳を保つ生き方が選択できるためには、人間一人ひとりが自己のいのちの尊厳を確信していることが必要である。その確信があつてこそ、他者のいのちにも同質の価値があることを認めるこ

19. 柏木哲夫「悲嘆の理解」キリスト教学校教育懇談会編『キリスト教学校が東日本大震災から学ぶこと』（ドン・ボスコ社、2013）43－47頁参照。柏木氏は、キリスト教学校の使命として、人間には背負いきれない苦しみと痛みを、共に〈背負う神〉の存在を知らせることが大切であると語る。

20. ルシнда・ヴァーディ編／猪熊弘子訳『マザー・テレサ語る』早川書房、1997年、37頁

とができるのであり、自己に固執せずとも他者を尊重し、共に個々のいのちのかけがえのなさを受け入れながら、協力することができるのである。

キリスト教の場合には、その信念の根拠には、神を「父」と呼ぶ親しいかかわりを生きる信仰がある。また、その信仰によって、一人の父に対する「私たち」は皆、「兄弟姉妹」のかかわりを生きる存在になることが前提にされている。

従って、「他者のために、他者と共に」生きる人となるためには、神との関係において、人間の有限性や無力性の自覚と受諾、また、その人間をはるかに超越する神的存在との結びのゆえに、同時に生起する他者の存在確認の姿勢が求められるのである。「他者のために、他者とともに」何をするか。それは、キリスト教に土台を置く本学においては、被造性と有限性を担う人間性を積極的に受容して生き、同時に、同じ課題を背負って生きている他者を、もう一人の自分として愛する〈隣人愛〉を実践する人を育てることである。

参考文献

- 上田紀行『かけがえのない人間』講談社現代新書、2008
上田紀行『慈悲の怒り 震災後を生きる心のマネージメント』朝日新聞出版、2011
柏木哲夫「悲嘆の理解」キリスト教学校教育懇談会編『キリスト教学校が東日本大震災から学ぶこと』ドン・ボスコ社、2013
栗原彬「21世紀の『やさしさのゆくえ』」『若者の現在「政治」』日本図書センター、2011
竹内整一『「かなしみ」の哲学 日本精神史の源をさぐる』NHKブックス、2010
竹内整一「日本人の自然観と神仏」加藤信朗監修 鶴岡賀雄・桑原直己・田畑邦治編『キリスト教と日本の深層』オリエンズ宗教研究所、2012
藤原聖子『教科書の中の宗教 この奇妙な実態』岩波新書、2011
ミシェル・クリスチャン『聖書のシンボル 50』オリエンズ宗教研究所、2000
光延一郎『神学的人間論入門 神の恵みと人間のまこと』教友社、2010
ルシンダ・ヴァーディ編／猪熊弘子訳『マザー・テレサ語る』早川書房、1997

参考サイト他

- 2013年6月27日朝日新聞「僕、宇宙飛行士のキロボ。若田さんのお手伝いに行くんだ」
2013年10月20日朝日新聞「デザイナーベイビー？」
NHKスペシャル『ロボット革命 人間を越えられるか』
<http://www.nhk.or.jp/special/detail/2013/03/17/>

上智短期大学キャンパス・ミニストリー活動の 40年をふりかえって

岩崎明子

0. はじめに

この論文では、短大のキャンパス・ミニストリーの視点から、アジアの中の日本におけるイエズス会のカトリック高等教育機関としてのその活動の役割を再考したいと思う。

1. イエズス会の霊性と教育目標

短大の英語科としての目標を解釈するなら、学生達が自分の生きる意味と価値を知り、社会の現実に対する知識を身につけ、他者と対話し協力してより良い社会の共通善を実現するために、自分に与えられた能力を生かし行動できる人に成長することである。そのために、英語力を高め、より広い視野とコミュニケーション力を身につけるだけでなく、宗教的霊性を深めることによって自己と社会に対する洞察力を深め、様々な奉仕の体験を通して内面的な成長をめざすことである。つまり、知識やスキルのレベルを高める目的は決して自己満足でおおわず、現実社会とその問題を洞察し、その解決のために他者と協力して最善の方法を探求できる人になるというより大きな目的に向かっている。

この目的は、イエズス会の創立者であるイグナチオ・デ・ロヨラの精神につながっている。自分の世俗的栄誉を求めて生きてきたスペインの騎士イグナチオが、霊的な回心を経て「より大いなる神の栄光のために (Magis)」神と人に奉仕するイエズス会修道会を創立して以来、イグナチオの同志たちが、「人々の魂の救いのために」霊的指導を行い、「最も貧しい人の状況に」必要な実践的な奉仕活動をおこなってきた。現代用語でいえば、人間が生きるために必要なエンパワーメントを霊的、実践的な、両側面から行ってきたことになる。イエズス会はもともと学校教育を目的として創立されたわけではなく、ある時代の社会の若者達の霊的な指導のためには、より効果的な手段と方法が、学校教育という形であったというのが、実態のようである。だから、時代の要求が変われば、イエズス会士たちの活動の現場は、変化する。

ところでここでいう「霊的指導」というのは、イエズス会の霊性の根底となる「聖イグナチオの霊操」を指しており、この「霊操」は、イグナチオが回心の後に放浪しながら、祈りの中で「神の意志に沿う正しい霊の動きと色々な誘惑に誘う正しくない霊の動きの2つの

方向の霊の働き」が自分自身の中にあるのに気づき、どのようにしてこの2つの霊を見分けるかを自らの体験からまとめた霊的な指導書である。この霊的指導を受ける人はその過程で、霊的な刷新をうける。霊的な刷新とは、その人の生活の中で、無秩序で混沌としている部分を整え、その人の本来あるべき人生の目的への道を見極められるような内的洞察力をつけることと、新しい行動を選ぶための明確な動機と力をつけることである。霊操は30日間をかけて人生の重大な選択を行うような祈りだけでなく、それを1週間の黙想や働きながらする日々の黙想というように、対象者により呼応する形で霊的指導は行われる。その過程では、人が自分の存在の「原理と基礎¹」を知ることから始まり、イエス・キリストの生涯を黙想しながら自分の具体的な生き方を考察していく。許された罪人である人が主イエスとの出会いを果たし、イエスの生涯を見て、イエスの受難と復活の神秘を黙想の中で体験し、最後には「すべての物の中に愛である神を見出す」観想（愛の観想といわれる）で締めくくられる。霊操の目的は、先に述べたように「人を真の霊的自由に導くために色々な霊的な運動（エクササイズ）をとおして、人間の作られた目的（原理と基礎）に達するように生活の価値基準を整え…霊操者が秩序づけられていない心の動きや愛着に流されることなく、自由をもって選び決断できる」（ネメシュ）ようにすることにある。また、「霊操者が、神の体験をし、その体験から生じる、真の自由を得て、「沈黙の中で神から頂いた悟り（回心の体験）が世界・教会を貫いた悟りとなる」という霊操の特徴をバレラ師が述べている。つまり、霊操者から見れば、霊操を通して、神から無条件で愛される存在であるという自覚が生まれて、自由な心でありのままの自分を受容し、過去の出来事を洞察しながら自分を刷新するための「気づき」や霊的な賜物を与えられるだけではない。その賜物を他者の救済のため、社会的奉仕に使うという望みや行動につながるダイナミックな霊の働きを体験することになる。

しかし、以上のような霊操の精神を日々の生活に実行するために必要なのが、「意識の糾明」であるといわれる。すべての被造物（自然界、人間自身、人間が作り出したものを含む）は根本的に良いもので、ただしそれを使用する側の人間の心や目的や手段次第で、人間のより良い生き方を阻むものとなる。それを、日々の生活の振り返りの祈りの中で見極め、よりよく刷新できるように神に光と導きを求める霊的な「意識の糾明（Examination of Consciousness）」は、「良心の糾明（Examination of Conscience）」とも言われる。

この良心の糾明は、祈りの中で一日の出来事を思いめぐらし、すべてを感謝することから始まる。自分の心に聴きながら、生活の中でどこに神の恵みが働き、どこにそれを阻む、自分の考えや行動があったかを振り返り、自分の考えや行動を支配する根本的な動機を明確化

1. 原理と基礎の要点は、1) 神が私達を創られたのは、この世で私たちが神を知り、愛し、仕えるため、永遠に神と共に生きるためである。2) 地上のすべては私たち人間のために創られた神の賜物である、神をもっとよく知り、もっと深く愛し、もっと忠実に神の助け手となるためなので、その目的を妨げるものから離脱しなければならない。3) 賜物に対する選びは、不偏心（どちらにも偏らない心）が必要で、神が私達を創造された目的に何がよりよく導くかを考えて選ぶことである。

して、神の望みにかなう（＝人々の救いにつながる）より良い生き方ができるように新たな恵みを祈るやりかたである。この良心の糾明は、人がより真理にかなう「選択」と「行動」を行うための指標と生活のサイクルを生むと考えられる。

この良心の糾明¹によって、自分の日常生活に神の存在を見出し、その存在の光によって、出来事の表面だけではなく、他の出来事との深い関わりを発見させ、自分の行動の深い動機を見極めさせる。これは少し Critical Thinking や心理学的的分析や考察のやり方と似て見えるが、大きな違いは、祈りの過程で、結果が一見否定的な出来事の中にも、「神の恵みの働き」に気づくという点であろう。また、逆に見人間的に成功に見える出来事にも「恵みとは逆の働き（＝人々の不幸につながるもの）」気づく点である。この「気づき」によって次の行動を決定することができるのである。

この「良心の糾明」と「気づき」と「行動」のサイクルが、イエズス会の教育には深い関わりがある。『イエズス会の教育の特徴』（1986）では、「イエズス会の教育は、この世界に対し肯定的である。人間的共同体の中で各個人の全面的な発達を助長する。その教育全体に広がる宗教的次元を含む。使徒職の一つの手段である。信仰と文化の対話を促進する。(p24)」と述べられているが、このような教育の世界観や人間観にも、霊操の原理と基礎に裏付けられた目標からも、聖イグナチオの霊操が深くかかわっていることが認識できよう。

イエズス会が、めざす教育目的は、各人の個性的能力や資質を十分に発達させ、生涯をとおして喜んで資質を伸ばし、開発したこれらの能力を他の人々のためにつかう…奉仕するリーダーの育成である（p52）と本書ではのべ、その奉仕には、(原理と基礎にあるような)「神への信仰と献身」をその土台とする²とある。特にその高等教育でのイグナチオ教育理論では、3つの主要点、体験 (Experience)、内省 (Reflection)、実践 (Action) を持つといわれ、それに学習環境 (Context) と学習のまとめと評価 (Evaluation) が付加された形で、学びのサイクルが構成されているが、この教育理論にも、「意識の糾明」の方法が生かされているといえる（梶山 2013）。

このような、「神への信仰と献身」を土台とする奉仕とイグナチオ的教育理論は、上智短期大学のパストラル・ケアやサービス・ラーニングには、欠かせないものだと信じている。なぜならば、上智短期大学のキャンパス・ミニストリーの活動は、まさにこのような霊性の中から生まれてきたものだからである。

2. キャンパス・ミニストリー活動とは？

短大のキャンパス・ミニストリーの歴史をふり返る前に、キャンパス・ミニストリーの活動と役割について一般的な知識を簡潔に述べておきたい。カトリック・プロテスタントの人口の多い海外の大学と、人口の1%に満たない日本の大学では、カトリック大学といえども

活動の目標や方法は当然異なって当たり前であるが、対外的には、日本ではプロテスタントの大学の方が建学の精神に関わる部署として、そのミニストリーの役割に重点を置いているように思う。後付の資料（国内カトリック校、および海外イエズス会系のカトリック校）にその特徴をあげたが、一方、生徒の40～60%以上がキリスト教信徒である欧米諸国の大学等の高等教育機関では、聖書研究、典礼参加（聖歌隊、ミュージック・ミニストリー、ダンス、聖劇も含む）、祈り・礼拝（学年別静修会、教職員静修会、諸宗教礼拝）、Fun-Time-Sharing（Coffee talk、ゲーム、イベント、パーティ、キャンプ）、小グループでの信仰の分かち合い、社会問題研究会、コミュニティーの福祉活動（Outreach program）、信仰養成（キリスト教養成講座、CLC活動（Christian Life Community）などの部門が含まれ、ミニストリーの中心には、チャプレンと呼ばれる指導司祭とキャンパス・ミニストリーの担当者が数名部門ごとにおり、4年生大学ということもあり、学生が活動部門のリーダーシップを取っている非常に活発な大学もある。また、公立大学でも、各宗教やカトリック、プロテスタントの主な宗派ごとにキャンパス・ミニスターが置かれ、学生のパストラル・ケアにあたり、小規模な形でキャンパス・ミニストリーを中心に聖書の勉強や礼拝や集会を行っていて、その形態により、ユニバーシティ・ミニストリー、カトリック学生センター、ニューマン・クラブ²など呼称は変化している。

3. 短大におけるキャンパス・ミニストリー活動の歴史

短大の主な歩みについては、平野教授による創立40年のあゆみ³に詳しいが、上智大学100年誌では、キャンパス・ミニストリーのオフィス開設は1984年となっているが、ミニストリーの活動自体は、その初年度から開始されたと考え、(1)1973年、(2)1984年、(3)2008年から現在に至るまでの3期に分けてその歴史を振り返り、学生や地域社会にどのような精神的・教育的な効果を与えたのかを考察する。そこには、学生の要請と社会の必要に従ってその活動の方向性や手段を柔軟に変化させてきた軌跡を見る一方で、その確信の根幹には活動を導くキリスト教の霊性と、成熟した心と国際的な教養のある女性を育成するという教育精神がつねにあったと信じる。このために、イエズス会の霊性を持ち、女子の幼児教育から中等教育に海外で実績があり、日本でも女子寮を通しての教育に経験のある聖マリア修道女会が、短大女子寮の運営と教育の任務に、イエズス会士と共に協働することになった。

-
2. ニューマン・クラブは、1880年代にイギリス、オックスフォード大学で、カトリック学生の有志がカトリックの霊性を高めるため集会を始めたのがきっかけで、米国の州立大学や国立大学にも1890年以降にその運動が広まった。
 3. 平野幸治（2013）上智短期大学部創立40周年のあゆみ 『ALMA MATER SOPHIA わたしたちの上智大学』100周年記念祭ASF実行委員会

(1) 草創期 1973年～

草創期のキャンパス・ミニストリーの活動を取り上げる前に、短大の草創期前後の、日本や国際社会の動きを整理してみようと思う。

まず日本では、1968年～69年にかけて70年安保闘争と言われるインドシナ反戦と日米安全保障条約反対する大学生運動が全国的に波及し高等教育機関が大いに混乱した。沖縄返還の問題も絡み、学生派閥間の暴力闘争にまで発展した事件となった。また、70年は、大阪で万国博覧会が開催された記念すべき年であると同時に、日本航空「よど号」のハイジャック事件が起こり⁴、公害の水俣病の被害者に対し水銀を垂れ流したチソとの裁判が始められた年である。また、1972年は日本の連合赤軍が「浅間山山荘事件」でテロ事件を起こし、1973年1月に長年続いたベトナム戦争がようやく終結した年であったが、それ以降10年以上の「ボートピープル」に代表される政治的国外避難民を多数生む新たな国際問題の幕開けの年ともなったのである。

このような国内外の政情不安の中で短大が誕生した意味は何であろうか。国際的な視野と実践的英語力を持てるよう、自分の意志を明確に伝達することのできる、世界の架け橋となるような女性像を創立に関わった教育者が理想として考えたのだとすれば、これらの社会の動きは少なからず関係したはずである。

この草創期のキャンパス・ミニストリー活動は、聖マリア寮での活動と短大での教育を含めて全学で行われていたものとする。専任教員18名、非常勤教員26名、職員8名で、翌年には500名の学生を指導したと記録にはあるが、その中に司祭、修道者、信徒の割合が非常に多かったのである。キリスト教の精神の生きた証人が大勢いた時代で、授業外でもキリスト教の精神が聖書研究を通して学ばれ、各先生がたの講義を通してその精神性に自然にふれることができた恵まれた時代であった。四谷にある上智大学まで信仰講座を受けに通った学生や、寮でも学校でも聖書の勉強や生活を通して信仰体験の分かち合いのできる信仰共同体ができ、それを核として静修会や黙想会の参加者も少なくなかったといえる。また、聖マリア寮で始められた、文化祭やスポーツ行事が次第に、学校の行事として取り上げられるようになったのも学校の共同体意識づくりを高めたと考えられる。一方、社会的な活動は、老人ホームの訪問やこども病院の訪問などに限られていた。

(2) 発展期 1984年～

この時期は、米国ではアップル社がマッキントッシュ・コンピュータを発売し、スペース・シャトルが打ち上げられ、サラエボやロサンゼルスでは、オリンピックが開催され、テク

4. その中の人質には、後にバチカンの枢機卿になり教皇庁移住移動者司牧評議会議長任命され、濱尾文郎神父や、聖路加国際病院理事長（同名院長）となる日野原 重明医師がおり、その影響から前者は国際難民の保護活動に、後者は、ホスピスの活動推進といのちの尊厳を優先する医療に生涯を捧げるきっかけになった事件だといわれる。

ノロジーの技術発展が目覚ましかった時代である。一方、インドシナの混乱から難民の数も増え続けると同時に、フィリピン等の発展途上国における貧富の差や軍事政権による腐敗、多国籍企業による貧困国への搾取の問題が取り上げられ、NGOの活動も活発化した時代である。40周年記念誌にあるように、短大でも、カンボジア難民が短大地元の秦野市で、外国の生活に馴染めず、精神的に追い詰められて殺人事件を起こすという痛ましい現実があった。それを機に学生達から日本語を難民の方たちの家庭を訪問して、教えるという活動を協力がリレーをして開始した。はじめ、Sister コルテスの研究室で、キャンパス・ミニストリーの一環としてはじめられた、この「家庭教師ボランティア活動」は、キャンパス・ミニストリー活動の大きな部分を占めるようになり、この家庭教師ボランティア活動の成果で、高校や大学に入ることができた外国籍のこどもたちも出始めた。また、卒業生で社会人となったボランティア経験者がコーディネーターをし、有能なスタッフとして学生達を支えた時期には、約200名近い登録者にまでなった。一方、それだけの人数を派遣するために、キャンパス・ミニストリーの担当スタッフの仕事が過重となったことや、その活動を長年推進してきた担当者が、それに専念できるように、他のキャンパス・ミニストリーの活動と分けられたのが、2006年のことである。その後、家庭教師ボランティアの活動が、GPに取り上げられ、2008年のサービ斯拉ーニング・センターの立ち上げに伴って、学校のセンターとして活動をボランティアと学習センターとなり、組織や実践方法を大幅に変更したという実態がある。クリスマス会の行事も、学校行事に移行された。

(3) 過渡期 2008年～

教員における司祭、修道者の割合が減るに従って、それまでキャンパス・ミニストリーが行ってきた、聖書研究や祈りの会の企画自体が、担当教員のための活動となり、実際的なミニストリー活動を行える時間の余裕が十分に無くなってしまっていることが、近年の問題である。宗教担当のチャプレンである司祭が、行事の典礼を担当し、毎月のミサを企画し、聖書研究や黙想会を企画しても、それに継続して参加しようとする学生のグループを作ることが非常に困難な時期であり、それでも個別対応のパスラル・ケアに努力している状況である。

4. 短大キャンパス・ミニストリーの今後の課題として

短大キャンパス・ミニストリーの問題を取り上げ、課題を考える上で、社会の変革（日本とアジア）、家族の状況、学生自身の必要性をどうしても考慮する必要がある。また、短大キャンパス・ミニストリーの小さなグループとして始まった活動が、より大きくなり組織化され、ラーニングセンター設立や学校行事として活動が発展し継承されてきたことには意義がある。しかし一方で、人材養成の課題と組織化し、マニュアル化した内容に対し、根底に

ある精神性を伝える方法を探る必要があることも否めない。それを見直し刷新するための祈りと洞察がミニストリー・スタッフ、否、信徒の教職員全員に必要だろう。そのために、「神への信仰と献身」を土台とする奉仕とイグナチオ的教育理論に基づく学習法を短大教育として真剣に考えていく必要があるだろう。

さらに、短大キャンパス・ミニストリーの課題と展望を考える上で、いくつか考慮すべきキーワードは、①学生達の霊的ケア、②日本の震災の復興への連帯、③アジアの教会からの課題である。さらに、そのために、現在のキャンパス・ミニストリーが今後力を入れるべきことは、イエズス会の霊性を持つ教育機関として、学生や教職員が各自の宗教的霊性を深める機会や、人間的な成長の場を探求するために必要な手段を明確にし、提供していくことだと思う。

と同時に、日本の社会の一番の課題である、東北地方の震災と福島原子力発電事故で被害者に継続して寄り添うこと、社会的弱者の側に立つことの大切さを少数であっても心ある学生の体験の分かち合いを通して大事にしていく課題がある。このことは、四谷の活動や他大学の関連活動との連携で長期につながりを保つ方法を探る必要性を感じている。

また、多言語・多宗教・多民族の複雑な文化背景を持つアジアの中で、イエズス会系のカトリック高等教育機関として、神奈川県秦野市という立地条件の下で、2年間の英語専門教科を中心として勉学するために、全国から入学する学生たちに、キリスト教の精神を基盤に、勉学だけでなくクラブ活動や奉仕活動や聖書研究を通して、「自ら成長し成熟していこうとする生徒の望みに応えてゆく」ためには、60%以上がクリスチャンである国の大学のやり方は十分な参考にならないだろう。そのためには、アジアの教会の実態をもっと知り、その生き方や課題を知り、研究し、そこから学ぶ必要があるだろう。そのためには、下記のようないくつかの課題がある。

- ・各国の文化の中にある福音を見出すこと、福音に反する慣習、流行に抵抗する。
- ・アジア司教協議会 (FABC) における青年司牧の指標を取り入れ、アジアの若者達の置かれている状況、困難と希望を知ることやその青年大会への参加者を促進すること (短大とほぼ同じ40年の歴史を持つアジア司教協議会 FABC は、ベトナム戦争・インドシナ戦争終結と同時に開始された)
- ・多言語・多文化の複雑な背景を持ちながら、少数のカトリック者は、英語を共通語として平和・いのちの尊厳・自然環境の保護を同じ信仰を土台に対話のきっかけを探る努力をしているその対話の場に参加する機会のために実践的英語力の育成を促す。
- ・日本の独自の文化の中に、キリスト教の福音に通じる「Share 可能な」文化の価値を自覚し大切にしよう促す。
 - ーおもてなしの心、相手を思い遣る心、
 - ーFacebook も大切なツールだが、Face to Face を大切に
 - ーChristian Ethics: いのちを大切に

- 伝統文化を大切にする
- 季節を敏感に感じ、自然を大切に味わう
- 調和を大切にできる心（音楽、人間関係、芸術、色彩
- ・ 日本の文化の中にある、福音に反する精神を明確にし、その壁を乗り越える努力を促す
 - 多様性への許容量が少ない、
 - 異種の存在に対し閉鎖的、風評で簡単に差別意識を持ちやすい、
 - 自分の意志だけでは決められない、
 - なかなか自分や身内を誉められない、
 - 上下関係意識が強い。
 - 相手の意見を確認する前に思い込みで評価しやすい、
 - 言葉を感情的に捉えすぎる、
 - 他者評価が自分の行動に大きく影響する、
 - 相手に迷惑をかけなければ何をやってもよいという自己中心的な考え方、
 - 経済発展が何よりも優先する、
 - 現状への感謝の気持ちより不満が多い、
 - 本当に自分の求めているものや目的が解らない、
 - 世界の実情にあまりにも関心が薄く無知である、自分中心の世界で生きている、
 - 本当の謙遜さではなく自己評価が低い

5. まとめとして

以上のような考察をふまえて思うことは、まず、何よりもキャンパス・ミニストリーのスタッフとして学校の文化の中での福音的な印、個々人の学生や先生方の日常生活のなかに働かされているキリストをみつけて、それを宣言し、ともに喜ぶ事から始めていくことが大事であると実感している。神様の不思議な働きは、心が忙しさに紛れていけば、簡単に見過ごされてしまう。イグナチオの精神に基づいて、若い人々の成長の喜びや悩みに伴伴できることのできる環境を何より感謝したい。どんなに、状況が悪くとも、若者は学び、変わり、成長し、世の中を変えていく力がある。それを信じて、彼らが自分自身の可能性に希望を持ち、愛の心をこの学校での体験を通して、より豊かに育むことができるように、霊的な支えとなれるように、努力をしていきたいと思う。

参考資料

- 梶山義夫監訳 イエズス会中等教育推進委員会編 (2013) 『イエズス会教育の特徴 The Characteristics of Jesuit Education』東京：ドン・ボスコ社、168 – 181
- 高祖敏明訳 イエズス会教育使徒職国際委員会編 (1986) 『イエズス会の教育の特徴』東京：中央出版社
- デイヴィッド・フレミング著、エドモンド・ネメシュ監訳 (1986) 『靈操の現代的読み方— 聖イグナチオの『靈操』の原文を理解する助けとして』東京：新世社
- 日本クリスチャン ライフ コミュニティ (CLC) 訳 (1992) 『CLCの生き方、CLCの仕組み』東京：CLC 発行
- ペレス・バレラ (1983) 『聖イグナチオの10日間の靈操』東京：中央出版社
- ホセ・ミゲル・バラ (1986) 『聖イグナチオ・デ・ロヨラ 聖操』名古屋：新世社
- オリエンズ宗教研究所「特別企画、座談、修道会・宣教会の刷新と使命、第4回 男子修道会／後編」福音宣教 2014年4月号、3 – 11
- Loyola Jesuit College “Ignatian Pedagogical Paradigm” Nov. 1, 2013 downloaded <http://www.loyolajesuit.org/IPP.htm>

附則

- i この糾明は、自己の「良心との対話」といえるかもしれないが、イグナチオは、人の中に起こる霊的な働きを真に見極めるために、訓練を積んだ指導者（司祭、修道者、信徒）との対話をすすめている。それは、指導者との「対話」の中で、「ことば化」された霊的体験は、話すその人の「現実」に即したものとなるからである。また、「ことば化」する過程で、感情的な混乱が整理され、新たな真理に気づくからである。

The Myth and Meaning of the Gandhian Concept of *Satyagraha*

Thomas Varkey

Introduction

Satyagraha, popularly known as a “technique of non-violent public protest”, is one of the greatest contributions Gandhi made to the modern world. Gandhi’s contribution was unique in that it offered a solution to conflicts without the use of physical force. Further, in contrast to the traditional means – physical force or violence, *Satyagraha* emphasized more on the means - non-violence - than on the end - attainment of truth. Gandhi’s uncompromising insistence on non-violence in the pursuit of *satyagraha* made it a distinctive as well as a controversial technique of social and political change.

The concept of *satyagraha* is less understood than practiced today. The situation was not different even when Gandhi was alive. More than Gandhi wrote and talked about *satyagraha*, he practiced it. Although the concept of *satyagraha* did cause confusion at times among Gandhi’s followers, his charismatic leadership overshadowed their confusion. Gandhi’s sudden death and his incomplete and inconsistent writings on *satyagraha* forced his followers to make inferences based on their experiences as to what exactly is the philosophy of *satyagraha*. This has resulted in a lot of misunderstandings and misinterpretations of the Gandhian principle of *satyagraha*. In this paper, the author looks into some of the misconceptions of the concept of *satyagraha* and its true meaning.

Some Misconceptions of *Satyagraha*

Like other Gandhian concepts, *satyagraha* too was not an exemption to misunderstandings and misinterpretations. Following are some of the major misconceptions of *satyagraha*:

- (1) *Satyagraha* is referred to any form of opposition to government or any direct social or political action short of organized violence.
- (2) *Satyagraha* is equated with demonstrations with shouting of slogans, fasting, and strike with boycott.
- (3) *Satyagraha* is equated with non-violence, with passive resistance, and even with the

Gandhian concept of *sarvodaya*.

- (4) Gandhi's reference to his life as "experiments with truth" and of himself as a persistent *satyagrahi* (one who practices *satyagraha*) lead people to consider a *satyagrahi* as either merely a "seeker after truth," or one who has adopted the Gandhian system of morals and values.
- (5) A *satyagrahi*, understood as one who has adopted the Gandhian system of morals and values, is believed to be a vegetarian, someone observing *brahmacharya* (continence), and one who is practicing *aparigraha* (non-possession) etc.

There are certain characteristics specific to Gandhian *satyagraha* which makes it possible to distinguish movements that can be classified as *satyagraha* and that are not.

Satyagraha

The word *satyagraha* is a compound of two Sanskrit nouns, *Satya* which means "truth" and *Agraha* which means "grasp". (Bondurant, p. 11) *Satya* is derived from *Sat* which means "being". Gandhi believed that "nothing is or exists in reality except Truth." Therefore, Gandhi said "it is more correct to say that Truth is God, than to say that God is Truth." (Gandhi, 1931, p. 196) Gandhi used *satyagraha* for two goals – one was personal and the other was social or political. For Gandhi the ultimate goal in life was the realization of the Truth – seeing God face to face. The second goal was social and political change for which he used *satyagraha* as a means to that end.

Satyagraha, when used as a tool for social and political change, aims to win over an opponent. There are three stages in this process: The first stage is that of persuasion through reason. The second stage is characterized by persuasion through suffering. The *satyagrahi*, at this stage, dramatizes the issues at stake by willingly undergoing self-suffering instead of inflicting suffering on the opponent as a test for the truth element in his cause. If neither persuasion through reason nor self-suffering does succeed to win over the opponent, the *satyagrahi* resorts to non-violent coercion characterized by tools such as non-cooperation or civil disobedience.

One of the strong images most people have of *satyagraha* is that of civil disobedience. This was because civil disobedience was one of the powerful weapons Gandhi often used in *satyagraha* campaigns for social and political change. With Gandhi, *satyagraha* became something more than a method of resistance to particular legal norms; it became an instrument of struggle for positive objectives and for fundamental change. Although *satyagraha* is widely used even today, it is not properly understood by

its own adherents.

The true meaning of *satyagraha* cannot be explained without exploring the Gandhian meaning of the concepts of truth, non-violence, and self-suffering.

Truth

According to Gandhi, “*Satyagraha* is literally holding on to Truth, and it means therefore Truth-force.”(Bondurant, p. 16) Truth, for Gandhi, was God. Gandhi defined his personal goal as to “seeing God face to face.” Gandhi explains Truth-God relationship as follows: “There are innumerable definitions of God, because His manifestations are innumerable. They overwhelm me with wonder and awe and for a moment stun me. But I worship God as Truth only.” (Bondurant, p.19) Gandhi, at the same time, was aware of the fact that the human mind cannot know the Absolute fully. To have found the Truth completely, Gandhi believed, would mean that one has realized oneself and reached his destiny; in other words, he has become perfect. Being aware of human beings’ inability to know the Truth wholly, Gandhi insisted on the importance of being open to those who differ with us. Although, Gandhi never claimed to have known the Truth, he did claim to have found the way to it.

Although Gandhi’s personal goal was the realization of the Truth (seeing God face to face), the truth element Gandhi referred to in *satyagraha* – a technique for social and political change – was not that of the Absolute. Gandhi, in his experiments with *satyagraha*, both in South Africa and in India, became more and more aware of the relative character of truth as an operative principle. The relative character of truth became evident to Gandhi as each time the social and political problems he took up for reform differed. In this respect, *satyagraha* is not a dogma. It is neither static nor substantial. For Gandhi, holding on to truth in *satyagraha* is a dynamic concept and *satyagraha* is a technique of action.

There still remains a question that how confusion can be avoided if striving after truth differs in every case. Gandhi finds the answer to this confusion in the relation Truth has with *ahimsa* (non-violence).

Non-violence (*Ahimsa*)

The Sanskrit word *ahimsa* is translated as non-violence. It is composed of a negative

prefix “a” and a noun “*himsa*” which means “injury.” Although *ahimsa* has a negative connotation when translated as non-violence, its etymological meaning is “action based on the refusal to do harm.” Albert Schweitzer points out to the positive meaning of *ahimsa* as follows: “Etymologically, *himsa* is the desiderative form of *han* meaning to kill or to damage, so that *himsa* means to wish to kill. *Ahimsa*, then, means renunciation of the will to kill or damage.” (Oxford: Clarendon Press, 1899) Gandhi, when explaining the positive meaning of *ahimsa* equates it to “love”. He says “*ahimsa* is not merely a negative state of harmlessness but it is a positive state of love, of doing good even to the evil-doer.” (Gandhi, 1921) To Gandhi, *ahimsa* was not simply non-killing; it took him to a much higher realm of “being humane”. A true follower of *ahimsa*, Gandhi taught, must refuse to offend anybody, not even harbor an uncharitable thought even against an enemy.

Emphasizing on the inseparableness of truth and non-violence in *satyagraha*, Gandhi describes *satyagraha* as follows: “It is a movement intended to replace methods of violence and it is a movement based entirely upon truth...” (Bondurant, p.15) In his *satyagraha* movement, Gandhi considers truth and non-violence (love) as the two sides of the same coin. Gandhi continues, “...without *ahimsa* it is not possible to seek and find Truth. *Ahimsa* and Truth are so intertwined that it is practically impossible to disentangle and separate them... Nevertheless *ahimsa* is the means; Truth is the end. Means to be means must always be within our reach, and so *ahimsa* is our supreme duty. If we take care of the means, we are bound to reach the end sooner or later.” (Gandhi, 1932) In short, in *satyagraha* movement for Gandhi, truth is the ultimate goal and non-violence is the means to it.

The only dogma one could see in Gandhi’s *satyagraha* movement is the principle of “*ahimsa*” which he adhered till the end. Gandhi maintained that the way of a *satyagrahi* must lead through the testing of truths as they appear to the individual performer. And the testing of the relative truth can be performed only by strict adherence to *ahimsa* – refusal to do harm. Gandhi in his pursuit of truth sets *ahimsa* as the supreme value, “the one cognizable standard by which true action can be determined.” (Bondurant, p. 25) Exploring the dynamic meaning of *ahimsa*, Gandhi leads every *satyagrahi* into the third fundamental element of *satyagraha* which is *tapasya* – self-suffering.

Self-Suffering (*tapasya*)

As mentioned earlier, Gandhi’s concept of *ahimsa* goes far beyond “renunciation of the will to kill or damage”; *Ahimsa*, to Gandhi, is love as well. Gandhi relates love and

self-suffering (*tapasya*) as follows: “Love never claims, it ever gives. Love ever suffers, never resents, never revenges itself... The test of love is *tapasya* and *tapasya* means self-suffering.” (Bondurant, p. 26)

In *satyagraha*, self-suffering is willingly accepted by the *satyagrahi* himself with the specific intention of the moral persuasion of the enemy. Self-suffering is neither an inability to win over the opponent through violence nor a meek submission to the will of the evil-doer. It is a fight against an evil system and a tyrant with one’s soul force. In other words, self-suffering is the way of the strong. Gandhi says, “Non-violence cannot be taught to a person who fears to die and has no power of resistance.” (Gandhi, 1935) To the critics who said *satyagraha* is the way of the cowards, Gandhi replied, “I do believe that where there is only a choice between cowardice and violence, I would advise violence.” (Gandhi, 1920) Self-suffering is clearly different from cowardice as well as violence against the opponent.

Self-suffering, in *satyagraha*, is directed to resisting humiliation as well. Gandhi gave supreme value to the dignity of a person. That is why, he believed that submitting to humiliation should be resisted even at the cost of self-suffering of the body, even unto death. Further, Gandhi considered being forced to act against one’s own conscience is dehumanizing. Therefore, Gandhi insisted that every *satyagrahi* “...must refuse to do that which his conscience forbids him to do and must preserve the dignity of the individual though it means loss of property or even life.” (Gandhi, 1944, p. 360)

Self-suffering is integral to non-violence as it is a means in *satyagraha* to overcome fear. Gandhi says, “One must learn the art of dying in the training for non-violence... The votary of non-violence has to cultivate the capacity for sacrifice of the highest type in order to be free from fear... He who has not overcome all fear cannot practice *ahimsa* to perfection.” (Gandhi, 1940) Although the *satyagrahi* does not inflict direct violence to the opponent in practicing self-suffering, it has been severely criticized for inflicting violence upon the *satyagrahi* himself. Responding to this criticism, Gandhi says that he doesn’t value one’s life low but ultimately it will result in “the least loss of life, and, what is more, it ennobles those who lose their lives and morally enriches the world for their sacrifice.” (Gandhi, 1944, p. 49)

***Satyagraha* in Action**

Satyagraha, characterized by adherence to truth, non-violence, and self-suffering, by operating within a conflict situation, aims at a fundamental social and political

change. In order to effect change, it uses soul force against conventional violence. Non-cooperation, civil disobedience and fasting are some of the major non-violent means employed by *satyagraha* movements. Non-cooperation includes actions such as strike, walk-out, *hartal* (voluntary closing of shops and businesses) and resignation of offices and titles. Non-cooperation is a refusal to follow a requirement which fundamentally violates truth and is against mass conscience. Civil disobedience is a non-observance of certain specific laws which are dehumanizing, and against one's conscience. Civil disobedience includes activities such as non-payment of taxes, jail-going campaign etc.

Although Gandhi never put down in words the procedure and the process of *satyagraha*, observing the innumerable *satyagraha* campaigns one could tell them. Bondurant (Bondurant, pp. 38-41) explains in detail the (1) fundamental rules, (2) code of discipline, and (3) the various steps in a *satyagraha* campaign as follows:

Fundamental Rules

- (1) *Self-reliance at all times.* Outside aid may be accepted, but should never be counted upon.
- (2) *Initiative in the hands of the satyagrahis.* *Satyagrahis*, through the tactics of positive resistance, persuasion, and adjustment, must press the movement ever forward.
- (3) *Propagation of the objectives, strategy and tactics of the campaign.* Propaganda must be made an integral part of the movement. Education of the opponent, the public, and participants must continue apace.
- (4) *Reduction of demands to a minimum consistent with truth.* Continuing reassessment of the situation and the objectives with a view to possible adjustment of demands is essential.
- (5) *Progressive advancement of the movement* through steps and stages determined to be appropriate within the given situation. Direct action is to be launched only after all other efforts to achieve an honorable settlement have been exhausted.
- (6) *Examination of weakness* within the *satyagraha* group. The morale and discipline of the *satyagrahis* must be maintained through active awareness of any development of impatience, discouragement, or breakdown of non-violent attitude.
- (7) *Persistent search for avenues of cooperation with the adversary on honorable terms.* Every effort should be made to win over the opponent by helping him thereby demonstrating sincerity to achieve an agreement with, rather than a triumph over, the adversary.

- (8) *Refusal to surrender essentials in negotiation.* Satyagraha excludes all compromise which affects basic principles or essential portions of valid objectives.
- (9) *Insistence upon full agreement* on fundamentals before accepting a settlement.

Code of Discipline

The following points were laid down by Gandhi as a code for volunteers in the 1930 movement:

- (1) Harbor no anger but suffer the anger of the opponent. Refuse to return the assaults of the opponent.
- (2) Do not submit to any order given in anger, even though severe punishment is threatened for disobeying.
- (3) Refrain from insults and swearing.
- (4) Protect opponents from insult or attack, even at the risk of life.
- (5) Do not resist arrest nor the attachment of property, unless holding property as a trustee.
- (6) Refuse to surrender any property held in trust at the risk of life.
- (7) If taken prisoner, behave in an exemplary manner.
- (8) As a member of a *satyagraha* unit, obey the orders of *satyagraha* leaders, and resign from the unit in the event of serious disagreement.
- (9) Do not expect guarantees for maintenance of dependents.

Steps in a *Satyagraha* Campaign

- (1) *Negotiation and arbitration.* Every effort to resolve the conflict or redress the grievance through established channels must be exhausted before the further steps are undertaken.
- (2) *Preparation of the group for direct action.* Before any direct action is taken in a conflict situation, motives are to be carefully examined, exercises in self-discipline must be initiated, discussions are to be conducted within the group regarding issues at stake, appropriate procedures to be undertaken, the circumstances of the opponent, the climate of public opinion, etc.
- (3) *Agitation.* This step includes an active propaganda campaign together with such demonstrations as mass-meetings, parades, slogan-shouting.
- (4) *Issuing of an ultimatum.* A final strong appeal to the opponent should be made

- explaining what further steps will be taken if no agreement can be reached.
- (5) *Economic boycott and forms of strike.* Picketing may be widely employed, together with continued demonstrations and education of the public. Sitting *dharna* (a form of sit-down strike) may be employed, as well as non-violent labor strike, and attempts to organize a general strike.
 - (6) *Non-cooperation.* Depending upon the nature of the issues at stake, such action as non-payment of taxes, boycott of schools and other public institutions, ostracism, or even voluntary exile may be initiated.
 - (7) *Civil disobedience.* Great care should be exercised in the selection of laws to be contravened. Such laws should be either central to the grievance, or symbolic.
 - (8) *Usurping of the functions of government.*
 - (9) *Parallel government.* The establishment of parallel functions should grow out of step (8), and these should be strengthened in such a way that the greatest possible cooperation from the public can be obtained.

Having laid down the basic principles and procedures of a *satyagraha* campaign, it must be borne in mind that the actions taken in a *satyagraha* campaign greatly depends on the nature of the issue at stake. Similarly, whether a campaign could be called *satyagraha* or not can be determined by the above mentioned standards, the success of a *satyagraha* campaign depends equally on the opponent as well. However, most of the *satyagraha* campaigns initiated by Gandhi in India were successful.

Conclusion

It is generally accepted that Gandhi's consistent use of certain traditional terminology to refer to his new ideas caused the initial confusion in understanding Gandhi's philosophy of *satyagraha*. Secondly, the idea of *satyagraha* was not fully developed even in Gandhi's own mind when he began his mass social and political campaign. The idea of *satyagraha* grew into a clear philosophy of action as Gandhi involved in various types of social and political campaigns and faced with mostly challenges than successes in the initial stage. Thirdly, confusion also arose out of Gandhi's reference to his personal goal in life as the realization of Truth - seeing God face to face - which he also called *satyagraha*. However, in a later period when questioned by Lord Hunter, Gandhi himself distinguished *satyagraha* as a spiritual goal from *satyagraha* as a tool for social and political change. It is the latter which is widely known and used around the world as "*satyagraha*" today. Finally, confusion still lingers

around *satyagraha* because as Gandhi himself accepted that *satyagraha* is not a dogma but it is a dynamic concept just as the circumstances in a society where *satyagraha* finds its place and relevance. However, *satyagraha* as a technique for social and political change, has certain definite characteristics and features among which adherence to truth, non-violence and self-suffering have paramount importance. Since the goal of *satyagraha* - the attainment of truth - having a relative nature to it, will always evade comprehensive definition of *satyagraha*.

Bibliography

- Bondurant, Joan V. *Conquest of Violence: The Gandhian Philosophy of Conflict*, University of California Press, Berkeley, 1971.
- Copley, Antony, *Gandhi Against the Tide*, Basil Blackwell, Oxford, 1987.
- Grenier, Richard, *The Gandhi Nobody Knows*, Thomas Nelson Publishers, New York, 1983.
- Iyer, Raghavan (edit.), *The Moral and Political Writings of Mahatma Gandhi*, Vol. 3, Non-Violent Resistance and Social Transformation, Clarendon Press, Oxford, 1987.
- Jones, Stanley E., *Mahatma Gandhi: An Introduction*, Abingdon-Cokesbury Press, New York.
- Juergensmeyer, Mark, *Gandhi's Way: A Handbook of conflict Resolution*, University of California Press, Berkeley, 2005.
- M.K. Gandhi, *Young India*, July 30, 1931.
- M.K. Gandhi, *Young India*, August 11, 1920, as quoted in Chander, *op. cit.*, p. 408.
- M.K. Gandhi, *Young India*, January 19, 1921, as quoted in Chander, *op. cit.*, p. 412.
- M.K. Gandhi, *From Yeravda Mandir: Ashram Observances*, 1932, p. 8.
- M.K. Gandhi, *Harijan*, July 20, 1935, as quoted in Chander, *op. cit.*, pp. 417-418.
- M.K. Gandhi, *Harijan*, September 1, 1940, as quoted in Chander, *op. cit.*, p. 422.
- M.K. Gandhi, *Non-Violence in Peace & War* (2nd ed., Ahmedabad: Navajivan, 1944), p. 49.
- Oxford Dictionary, Clarendon Press, 1899.
- Owens Peare, Catherine, *Mahatma Gandhi: Father of Nonviolence*, New York, 1969.
- Pandikattu, Kuruvilla, *Gandhi: The Meaning of Mahatma for the Millennium*, Library of Congress Cataloging-in-Publication, 2001.
- Tidrick, Kathryn, *Gandhi: A Political and Spiritual Life*, I. B. Tauris, London, 2006.

編集後記

本学部は本年創立40周年を迎えた。記念号である今号へは、上智学院理事長である高祖敏明先生、本学部学長山本浩先生と全専任教員16名が寄稿をしている。

高祖敏明先生が巻頭においてこの40年を総括してくださった。

この記念すべき年、2013年12月27日に初代学長ジェラルド・バリー先生が、12月9日には初代英語科長巽豊彦先生が帰天されたのは悲しいことであった。二代学長ダニエル・コリンズ先生より、バリー先生への追悼のお言葉をいただいた。

喜ばしいことも多くあった。12月21日には秦野キャンパスで創立40周年を祝う記念式典と多文化共生シンポジウムが開催された。この報告は、永野先生、宮崎先生から今号に寄せられている。今号の内容は、各教員の専門領域の論考のほか、英語教育、教養教育、サービスマーケティング活動、人間学などについてのものである。

この40年間は教職員だけでなく、地域の方々や同窓生をはじめ多くの方々に支えられてきた。学生たちとともに創立40周年を祝うことができたことを喜ぶとともに、一教員として皆さまに感謝の意を表したい。

森下 園

第35号執筆者は以下の通り。()内は本学部における主要担当科目である。

高祖 敏明	学校法人上智学院 理事長 上智大学総合人間科学部教育学科 教授 (キリスト教文化入門)
山本 浩	上智大学短期大学部 学長 教授 (映画と文学)
Melvin Andrade	同 英語科長 教授 (言語とリテラシー、英語、TOEIC対策講座など)
平野 幸治	同 教授 (英語史、英文学概論、英語スキルズ (編入対策) など)
丹木 博一	同 教授 (人間学、哲学、倫理学、キリスト教文化入門など)
近藤 佐智子	同 教授 (言語学概論、語用論、英語など)
飯田 純也	同 准教授 (英詩研究、英文学概論、留学準備、英語など)
森下 園	同 准教授 (歴史学、英米史、比較社会史、基礎ゼミナールなど)
永野 良博	同 准教授 (アメリカ文学史、翻訳演習、英語、TOEIC対策講座など)
神谷 雅仁	同 准教授 (社会言語学、言語学概論、留学準備、英語など)
Timothy Gould	同 准教授 (第二言語習得、英語、TOEIC 対策講座など)
宮崎 幸江	同 准教授 (日本語学、日本語教育演習、日本語教育概論、バイリンガル教育など)
Chris Oliver	同 准教授 (文化人類学、英語など)
杉村 美佳	同 准教授 (初等教育、比較・国際教育、教育学、基礎ゼミナールなど)
狩野 晶子	同 准教授 (児童英語教育概説、児童英語教育演習、英語など)
小林 宏子	同 准教授 (人間学、宗教学、基礎ゼミナール、キャリア・プランニングなど)
岩崎 明子	同 助教 (人間学、英語、基礎ゼミナールなど)
Thomas Varkey	同 助教 (平和と開発、英語など)

上智大学短期大学部紀要 創立40周年記念 35号 (2014)

2014年 3月17日 印刷

2014年 3月20日 発行

編集代表者 森下 園

印刷所 (株)プリントボーイ

〒157-0062 東京都世田谷区南烏山6-24-13

発行者 上智大学短期大学部

〒257-0005

神奈川県秦野市上大槻山王台999

電話 0463-83-9331 (代表)

<http://www.jrc.sophia.ac.jp>

※本紀要は本学ホームページ上でもご覧になれます。