

上智短期大学

紀 要

第 28 号

2008

Sophia Junior College
Faculty Journal

目 次

論文

Is “Facilitating Anxiety” All in Your Head?
.....Kenneth E. Williams 1

論文

Topic Development, Affiliative Mimesis and
L1 Use in a Novice-Novice L2 English Conversation
..... Timothy Gould 9

論文

社会契約と主権 (1)
—憲法制定権力論の視点からみたシェイエス理論とルソー理論の位相—
.....高野敏樹 27

論文

日本人は誰の英語を学ぶべきか
—World Englishesという視点からの英語教育—.....神谷雅仁 41

論文

聖ジャンヌ・ドゥ・レストナックにおけるアイデンティティの発見
—挫折の中で見出された修道会創立者への召命—
.....小林宏子 73

論文

『序曲』における山岳風景の意味石原久子 85

論文

中学生の進学希望とその規定要因における性差
.....島直子 95

Is “Facilitating Anxiety” All in Your Head?

Kenneth E. Williams

This paper examines research concerning “facilitating anxiety” that is often cited in the language learning literature and that many language teachers are familiar with. It starts with Yerks and Dobson’s (1908) work and then reviews a number of attempts to create a scale to distinguish between students for whom anxiety has a positive effect (facilitating anxiety) and students for whom anxiety has a negative effect in test taking or second language learning situations. Various problems regarding the conceptualization of anxiety and attempts to measure it are pointed out.

Introduction

The idea that anxiety works as a positive force in learning is widely and deeply held in the educational field. This positive force is referred to as “facilitating anxiety.” In fact, a “law” has evolved from this concept. Known as “the Yerks-Dobson Law” or “the law of the inverted U,” it is regarded as a law of nature in the sense of “a broad generalization expressive of the constant action, or effect, of natural conditions” (Law of Nature, *Wikipedia*). In conversation, we may also refer to this law as a fact of nature. Although I have attempted to discover when Yerks and Dobson’s (1908) concept of facilitating anxiety was first referred to as a law, I have been unable to do so. Not all educators use the terms Yerks-Dobson Law and facilitating anxiety; however, I have noticed strong agreement with the concepts when they are mentioned during lectures and even stronger disagreements with anyone who argues against them. Personally, I am not one who supports them, and in this paper, I will review important research related to these concepts and identify problems that I find in arguments attempting to support them.

Definitions

First, I view the term “facilitating anxiety” to be a contradiction in terms.

“Facilitating” is primarily defined as making something easier and “anxiety” as agitation, worry, and so on. In other words, worry or agitation makes a task easier. It is in fact not that easy to define anxiety because the term anxiety has been used as or confused with fear, dread, phobia, fright, panic, apprehension, and angst. Furthermore, some people use the mental states of doubt, boredom, and conflict when referring to anxiety (Barlow, 2004; Craske, 1999). Now, if facilitating anxiety decreased anxiety, then I believe the term would be used appropriately. Of course, people opposed to my view will point out that “facilitate” also may mean help. However, this is not the main definition in any dictionary I have seen. I like the sound of “facilitating motivation” more, but I will leave that as a topic for another paper.

Yerks-Dobson Law

Most often those supporting facilitating anxiety refer to the Yerks-Dobson Law, also known as the “inverted U.” What many people from both academic and nonacademic groups believe is that as anxiety increases, performance increases until a maximum point is reached. After that point, performance decreases. However, I speculate that not all supporters of facilitating anxiety have read Yerks and Dobson’s 1908 paper. Yerks and Dobson’s work was accomplished with mice that the researchers wanted to enter one small white box and not another that was black, and attempts “to enter the black box resulted in the receipt of a disagreeable *electric shock*” (p. 459, emphasis mine). On the same page, electric shock is referred to as a “stimulus,” which is a term often used by individuals trumpeting facilitating anxiety.

In their book on test anxiety, Cizek and Burg (2005) state, “In 1908, two psychologists, Robert Yerkes and John Dobson made a number of interesting discoveries about the relationship between anxiety (they called it ‘arousal’) and performance” (p. 22). They then go on to describe the inverted U and how it helps performance to a point after which performance decreases. However, contrary to what Cizek and Burg reported, the word “arousal” was never used by Yerks and Dobson in their 1908 paper. They did use the word “stimulus” or a derivative of it over 68 times and the phrase electric shock or electric stimulus over 10 times.

Anxiety and Test-taking

Another important paper for the advocates of facilitating anxiety was written

by Alpert and Haber (1960). The key point of this study was that it included “a description of a new achievement-anxiety scale which has been devised to indicate not only the presence of or absence of anxiety, but whether the anxiety facilitates or debilitates test performance” (p. 207). There are seven statements that were designed to show that a student had “Facilitating Test Anxiety” (see Appendix). The statements can be divided into “symptoms,” “stressors,” and another one that I find something of an anomaly.

Statements two, three, and four refer to nervousness or distraction. Both of these symptoms may be indicators that anxiety is present. However, they are not related to anxiety alone. They can be an indication of fear, excitement, or even happiness. Now of course I am not trying to say that the statement “nervousness while taking a test helps me do better” is an indication that the person is happy. I am trying to make it clear that it may not necessarily only be referring to anxiety. It could be referring to fear, which is not anxiety. Some people may retort that the reaction by the student may be the same. If one takes this view, as I do, then one agrees that the statements can relate to more emotions than just anxiety.

Statements five, six, eight, and nine refer to what could be called stressors. In other words, the situation presented is one that that Alpert and Haber (1960) believe will create anxiety in individuals. I do not agree with that assumption. For example, consider statement five: “In courses in which the total grade is based mainly on one exam, I seem to do better than other people.” People may be happy that they can do better because they have a longer time to study. We need to make an assumption that the test referred to is administered at the end of the course. Also, they may like this style and not feel anxiety but happiness because they prefer to study for one test rather than many. I am able to see other possibilities in the stressor statements. Perhaps the readers of this paper will also, if they read them and think about them a while.

The one statement I find difficult to put into only one of the categories above is statement seven. It is long and convoluted. This statement surely has many possible interpretations. Alpert and Haber took a rather simple stimulus-response approach to anxiety and ignored the complexity of emotions. Nevertheless, it is important to remember that Alpert and Haber stated that the facilitating scale statements were “based on a prototype of the item . . . ‘Anxiety helps me do better during examinations and test’” (p. 213). I do not see that this is the only possibility.

Anxiety and Second Language Learning

A number of books in second language learning also present the facilitating anxiety position, for example, Arnold (1999), Gass and Selineker (2001), and Larsen-Freeman and Long (1991). Along the way, it seems to be forgotten that what Yerks and Dobson did was give electric shocks to mice as a stimulus. I have gone out of my way to call attention to this point because I truly want people to remember the source of the experiments when they read what is called the “Yerks-Dobson Law” or the “inverted U.” No one who cites Yerks and Dobson’s 1908 work mentions that they did three experiments with mice, and one of the tests showed more or less a straight line, not an “inverted U.” Yerks and Dobson explained this by stating that the “irregularity of curve II ... is due doubtless to the small numbers of animals in the experiments. Had we trained 10 *mice* with each strength of stimulus instead of four the curve *probably* would have fallen regularly” (p. 481, emphasis mine).

Kleinmann (1977) developed a version of Alpert and Haber’s test adapted for the ESL classroom. Unfortunately, he did not present all of the statements he used. In fact, he only presents one that is relevant for this paper: “Nervousness while using English helps me do better” (p. 98). If we look at this one statement, we are forced to ask to whom the person is talking, what the environment is, and if this nervousness is caused by anxiety. Designing a test that will only evaluate facilitating anxiety is not easy to do, if at all. Moreover, as Williams (1991) pointed out, in a real life setting the reactions possible are much more complicated than “up” or “down,” and as the University of Iowa Academic Advising Center (2004), points out “test anxiety is something different than heightened concern.”

Problems with the Concept

The dominant concept to support facilitating anxiety directly or indirectly that one finds in the academic literature is the inverted U. However, Staal (2004) points out that “. . . the Yerks-Dobson law and the inverted U seem to have outlived their usefulness as an absolute and unitary theory in human performance” (p. 9). An even stronger view was taken in 1965 by Brown when he suggested that the “law” should be buried in silence. Hancock, Ganey, and Szalma (2002) stated that if “you look over the studies conducted between Yerkes and Dodson in 1908 and Broadhurst in 1957, there is no indication of curvilinear data, much less discussion about its meaning.”

It is far more difficult to find research that supports Yerks and Dobson’s work than research that refutes it.

Why does the concept of facilitating anxiety linger on in the educational system? Having taught for more than twenty-five years, I have observed that the first but not necessarily the most noteworthy reason is to weed out students through stress often related to competition. In addition, I believe that anxiety is a way to control students and classes. Students are confronted with the punishment of poor grades, extra work, or not matriculating to the next level or into the school they want to. The fear resulting from these threats can create anxiety.

Conclusion

To sum up, what I have done is presented issues that plague the basic concept that is generally considered the real truth by many, if not most educators: the myth of “facilitating anxiety.” I have not attempted to include every possible citation in this paper but instead to highlight the most relevant. However, before my critics reach for the switch on their computers to write their rebuttals, I urge them first to read Staal (2004), Teigen (1994), Williams (1991), and Yerks and Dobson (1908).

References

- Alpert. R., & Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61 (2), 207-215.
- Barlow, D. (2004). *Anxiety and Its Disorders, Second Edition, The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. New York: Guilford Press.
- Brown, W. P. (1965). The Yerks-Dobson law repealed. *Psychology Reports*, 17, 663-666.
- Cizek, G. J., & Burg S. S. (2005). *Addressing Test Anxiety in a High-Stakes Environment: Strategies for Classrooms and Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Craske, M. (1999). *Anxiety Disorders: Psychological Approaches to Theory and Treatment*. NY: Basic Books.
- Gass, S. & Selinker, L (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hancock, P.A., & Ganey, H.C.N. (2002). From the inverted-U to the extended-U: The

- evolution of a law of psychology. *Journal of Human Performance in Extreme Environments*. 7 (1), 5-12.
- Hancock, P. Ganey, N. & Szalma, J. (2002). Performance under stress: A re-evaluation of a foundational law of psychology. Proceedings of the 23rd Annual Army Science Conference. Orlando, Florida. Retrieved March 1, 2007, from http://www.mit.ucf.edu/Stress/Hancock_Ganey_Szalma_2002.pdf
- Kleinmann, E. (1977). Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning. *Interlanguage Study Bulletin*. 2, 58-145.
- Larsen-Freeman, D., & Long M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Law of Nature. *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved October 1, 2007, from http://en.wikipedia.org/wiki/Law_of_nature.
- Staal, M. A. (2004). Stress, Cognition, and Human Performance: A Literature Review and Conceptual Framework, Ames Research Center, NASA/TM-2004-212824. Retrieved March 1, 2007, from http://human-factors.arc.nasa.gov/flightcognition/Publications/IH_054_Staal.pdf
- Teigen, K. H. (1994). Yerks-Dobson: A law for all seasons. *Theory & Psychology*, 4 (4), 525-547.
- University of Iowa Academic Advising Center. (2004). Test Anxiety. Retrieved March 1, 2007, from http://www.uiowa.edu/web/advisingcenter/test_anxiety.htm.
- Williams, K. (1991). Anxiety and formal second/foreign language learning. *RELC Journal*, 22 (2), 19-28.
- Yerks, R. M., & Dobson J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

Appendix

Facilitating Anxiety Scale

1. I work most effectively under pressure as when the task is very important.
2. While I may (or may not) be nervous before taking an exam, once I start. I seem to forget to be nervous.
3. Nervousness while taking a test helps me do better.
4. When I start a test, nothing is able to distract me.
5. In courses in which the total grade is based mainly on one exam, I seem to do

better than other people.

6. I look forward to exams.
7. Although “cramming” under pre-examination tension is not effective for most people, I find if the need arises, I can learn material immediately before an exam, even under considerable pressure, and successfully retain it to use on the exam.
8. I enjoy taking a difficult exam more than an easy one.
9. The more important the exam or test, the better I seem to do.

Topic Development, Affiliative Mimesis and L1 Use in a Novice-Novice L2 English Conversation

Timothy Gould

In an effort to gain a deeper understanding of Japanese college students' English conversational abilities, a series of videotaping sessions were conducted. These sessions were designed to capture examples of the subjects' unguided, natural use of English in a non-pedagogical environment. This article is an initial exploratory case study describing one of these videotaped English L2 conversations between three Japanese female college students. Three interactional phenomena are explicated in detail: the use by the participants of Japanese, their use of new-topic elicitation as a means of terminating long silences, and a communicative strategy based on reflexive mimicry of a preceding utterance.

Introduction

As language teachers, we traditionally use a variety of tests, reports, and presentations to ascertain the extent to which our students have learned and can produce (or reproduce) the second language (L2) materials and skills under consideration. We then use the results of these performance measures to determine appropriate feedback, which is delivered to the students in the form of grades, evaluations and constructive criticism. When relevant academic research findings are incorporated into our teaching methodologies, we perpetuate a virtuous circle of curricular and pedagogical evolution, which consists essentially of the following recurrent process: teach → evaluate (ourselves and our students) → reflect/incorporate change → teach again, and repeat ad infinitum. It is not my intent here to argue for major changes to this well-established practice, but it seems that there is a certain lacuna in the composite impression we can glean of our students' L2 abilities based on this system alone.

This gap I am referring to arises from the difficulties inherent in observing and assessing students in situ as they attempt to conduct L2 conversations under

circumstances where an expert (e.g., teacher or native speaker) participant's input or guidance is unavailable. Since the probability of this type of encounter is increasingly likely in today's world, it falls upon us to understand what our students are able and willing to do when they are using English on their own. If we are interested in understanding how our students independently deploy their English in practice, however, then our presence as they endeavor to do it creates some methodological difficulties. Labov (1973) refers to this type of situation as the Observer's Paradox; a desire to see a thing (a social behavior in this case) in its natural state introduces a variable (the observer) that can fundamentally change the state of the thing under consideration, rendering questionable any conclusions that might be drawn from the observation. Accordingly, the net result for language teachers is that our knowledge of students' "real" L2 conduct, upon which we base our teaching practices, may not be as accurate as we would like.

The goal of the current project, of which this paper is a first tentative effort, is an attempt to remedy to some extent the void this observational difficulty has created by assembling a corpus, or analyzable database, comprised of instances of learners using their L2s to conduct "natural" conversations. To this end, I conducted, over the course of an academic semester, a number of video recording sessions of small informal groups, each group consisting of three self-selected Japanese female college students. This paper is an initial look at one of those sessions, with descriptive commentary and some initial analysis concerning the following three salient features of the conversation: the participants' use of Japanese, the role of silence in developing topics, and a type of mimicking which seems to serve as a communication strategy.

To reduce the effects of the observer's paradox, I left the room while the students were being videotaped so they could freely structure their interactions without regard for the types of pedagogical concerns usually associated with classroom exercises. I attempted to alleviate feelings the students might have that the recording camera was a proxy for me by assuring the students beforehand that the videotaping was not a test of any type, nor was there any class-related evaluative component whatsoever; they were simply asked to use English for the duration of the 10-minute taping session – no other instructions or tasks were given.

Let me reiterate that this report is something of a reconnaissance mission, a 'first pass' at data collected from a single videotaping session. By pursuing a case study approach initially, I have in mind to develop further research questions to guide and inform subsequent work on L2 talk-in-interaction between non-native speakers. Of

course, as I stated at the outset, I am also keenly interested in exploring how a deeper knowledge of learners' independent use of their L2s might constructively influence future teaching practices. These potential pedagogical implications, though they form a core part of the impetus for this research, will by necessity remain speculative until a larger corpus of interaction is available for study and analysis.

In approaching the conversation under consideration here, I have followed the methodological and transcription conventions of Conversation Analysis (CA), a qualitative research methodology based on the work of Harvey Sacks and his colleagues (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974; Sacks, 1992). One advantage of using CA in the early stages of data exploration is that, as an inductive methodology, it eschews pre-conceived notions of participants' attributes and promotes, even demands, an ideological neutral stance (Firth & Wagner, 1998; Liddicoat, 2007; ten Have, 1999).

Space does not permit a full articulation of the tenets of CA, but briefly, the predominant unit of analysis is the turn-at-talk (Sacks et al., 1974; Schegloff & Sacks, 1973), of which the elemental component is the turn construction unit (TCU) (Schegloff, 2007). Turns-at-talk can then be organized into larger groups of utterances known as adjacency pairs, which consist of first and second pair parts, the first pair part making relevant, or "sequentially implicating" the second. The movement of turns between participants takes place at transition relevant points (TRP), and in conjunction these discourse features provide, through what may be characterized as the "machinery" of talk-in-interaction (Sacks, 1984), a means through which order arises in conversations as an emergent property (Psathas, 1995). CA has at its core, then, a desire to identify and understand the underlying knowledge that is deployed by participants as they endeavor to "produce social action" (Silverman, 2005 p.19). CA for SLA extends this program to explore interactions which include novice L2 language users.

Conversational order, the product of this machinery, is thus a function of the participants' interpretation of and orientation to social actions exhibited by the participants themselves (Liddicoat, 2007). The particular area I am interested in investigating is how this same machinery operates for novice second language participants in conversations where there is no model provided by the presence of an L1 or expert interlocutor. In other words, by looking at how novice speakers structure an "empty" social space using their L2, we may gain a better understanding of what they perceive to be iconic, or "real" English conversation. Firth and Wagner (1998)

succinctly capture the rationale motivating the CA for SLA program when they note that, “the study of foreign language interaction in a variety of natural, social contexts — outside the formal educational environment — must be regarded as centrally relevant for the study of acquisition” (p. 91). In the following sections I will detail three of the features which arose during an L2 English conversation conducted in just this type of context.

Use of Japanese

In this section I will discuss the use of Japanese by the participants. Despite my instructions, consisting of one simple guideline, “speak English,” the first utterances by the participants were spoken in Japanese. They used their native language to conduct some pre-L2 talk about how they should open the conversation. Excerpt 1 shows the interaction between the three participants, Junko, Asami, and Kaori after I left the room where the taping session had just begun.

Excerpt 1 (lines 1 – 6 are barely audible – whispered)

1 Jun: nani shaberou?

What should we talk about?

2 Asa: jiko shokai . . .

Self introduction . . .

3 Jun: jiko shokai?

Self introduction?

4 Kao: aheh ((burst of laughter)).

5 Asa: kino mita terebi toka.

Something like what we watched on TV yesterday

Why do the participants begin the conversation in Japanese? And why do they whisper instead of speaking to each other at a normal conversational volume? There is evidence, provided moments after this interaction, and throughout the rest of the conversation, that the syntactic and lexical complexity of their English is perfectly adequate to handle the simple openings they are undertaking to accomplish here. Immediately after the exchange shown in excerpt 1, Kaori asks Asami about what she did the previous day, and the reply, *I watched Ainori*, is delivered using virtually the same lexical items we see in line 5, except in English. This argues against an account

claiming the use of Japanese may be compensation for an inability to adequately express the proposition in English.

The Japanese utterances appear to serve two distinct functions during the course of this conversation. First, the Japanese clearly delineates two social spaces, English and Japanese, and seems to provide a frame (Goffman, 1974) within which the English conversation is conducted. Tannen (2006) describes frames as providing the interpretive means through which participants in a social context gain “a sense of what activity is being engaged in, [and] how speakers mean what they say” (p. 334). Lantolf (2008) refers to frames as, “a set of shared expectations on the part of the participants as to what the interaction ought to entail” (p. 90). In the conversation here, a distinct separation exists between the initial Japanese and subsequent English utterances, and there is a sense that the three participants are involved in a social situation that they are not confident to navigate. Under this interpretation, they do not possess a working frame for “English conversation with other L1 Japanese speakers.” As a result, they compensate by creating an ad hoc frame, the novice use of which may account for some of the subsequent non-humor induced laughter that occurs. Watching the video, the L1 Japanese framing of the English conversation delineates an almost physical space, as if the participants are counting “1,2,3, jump!” before entering a cold pool. Illustration of this comes in line 4 of excerpt 1, where Kaori emits a burst of laughter that is not a response to humor – it comes after both of the other participants suggest self-introductions as a possible opening topic. I surmise that this type of laughter token, which Kaori especially uses throughout the conversation, is a normative attempt to relieve the tension resulting from their uncertainty about how to proceed without an operative English frame within which to construct the interaction.

In addition to providing a mutually familiar and accessible frame, Japanese is also used to negotiate the “business” of conducting and commenting on the conversation itself. The type of information conveyed by Japanese is markedly different from that exchanged via English, with English communicating topical utterances (e.g., What did you do? Where did you go? And their responses) and Japanese providing an alternate channel through which meta-conversational information is carried. An example is provided in Excerpt 2.

Excerpt 2

- 1 Kao: I (1.8) want to speak French too.
- 2 Asa: doshiyo watashi shitsumon zenzen shitenai.

What should I do? I haven't asked any questions at all.

3 Asa: (1.0) e::to what did - (0.6) did you eat this morning?

In line 2, Asami is fretting because she feels she has not done her share to support the conversation thus far. Her question in line 2 is rhetorical, and refers not to the topic that came before it (countries visited), nor to her subsequent new-topic initiating question in line 3 (Button & Casey, 1984; Button & Casey, 1985), but to the conversation as a whole, and an assessment of her performance in it. This clear distinction between English and Japanese is even more striking considering that whenever Japanese occurs throughout the videotaping session, it is voiced in a subdued whisper. So meta-conversational information is not only carried in a different language, it is also conveyed at a different volume, where it literally operates on a “sub”-channel. The participants’ unspoken agreement and mutual orientation to Japanese, and the whispered volume level, indicates that their need to use the L2 sub-channel trumps, at least at the outset, the directive to speak English.

The content of the Japanese opening segment is informative in another respect. Since the participants have not been provided with a topic or task to orient to, their deliberations allow us to infer how they think an English conversation *should* start. They reveal, albeit in Japanese, what they think an English conversation consists of. Additionally, their consideration of the self-introduction as a legitimate potential opening subject is pragmatically intriguing. As members of the same English class, these students are well known to each other, and additionally, they have self-selected to group together for this conversation. Their choice to open with a self-introduction indicates that they may consider this situation a “task,” despite my attempts to convince them otherwise.

Another perspective is that the participants use Japanese strategically to co-create, and sustain throughout the videotaping session, an “escape hatch”, or safe haven of sorts, which, when necessary, provides a private interactional resource. This resource is available when L2 conversational difficulties arise, and it allows for effective communication and repair of troubles before returning to the “public” channel of English. Under this view, the sub-channel, operating at an almost inaudible level, allows the participants to exchange information outside the English interactional space defined by the instructions. In other words, if they began speaking Japanese at normal conversational levels, it could be construed as blatantly flouting the one simple rule governing the conversation: speak English.

A further possibility is that these students, when they use their L1, may be

emulating behavior they witness in English classes conducted by Japanese teachers. The language used to conduct pedagogy, talk about language, and evaluate student performance, may be Japanese, while English usage may be restricted to producing examples of the things talked about and conducted in the L1. This would produce precisely the behavior we see in this conversation. This group of students, then, and the teachers they are modeling, conduct class or interactional “business” in Japanese, and then proceed with English, which they continue with until they require the “meta-channel” again.

The final possibility I will explore here to account for the use of Japanese in this conversation hinges on the notion of “face” (Brown & Levinson, 1987). By speaking Japanese at the outset of the interaction, there is no chance, or risk, that one student will appear “better” or more skillful by assuming that the default language of interaction will be English. By organizing themselves initially with the help of their Japanese, and agreeing on how to start, they can assume, or perpetuate the “unreality” or “fakeness” of this new and unfamiliar social/conversational environment. In other words, by starting in Japanese, they have removed the risk inherent in “reality” from the environment and freed themselves to speak English, at whatever level, without risking face. This freedom may allow them to speak English without fear of diminishing themselves or exposing the others to embarrassment.

Turn Development and Silence

L1 conversations, in any language, flow from speaker to speaker and topic to topic, with participants structuring current turns in light of what has come before (Atkinson & Heritage, 1984). In any conversation, then, “a turn’s talk will be heard as directed to a prior turn’s talk” (Sacks et al., 1974 p. 728). In this section I will comment on the topical movement of the conversation at hand, focusing on how participants use, or fail to use resources made available to them by the sequential implications of prior turns.

Upon completing the negotiations detailed above about how they should start the conversation, Junko, who also initiated the Japanese framing event with *nani shaberou*, begins speaking English when she utters *good morning*. As shown in Excerpt 3, the other participants all join in this greeting.

Concerning CA transcription conventions: the numbers in parentheses indicate, in seconds and tenths of seconds, the duration of a pause or silence. If the pause

occurs during a speaker's production of an utterance, that speaker "owns" the silence and the pause length number will appear in the current speaker's line of transcription as part of her turn. When the pause happens between turns, or after the second pair part, and there are no "open" implications, the pause length number is transcribed on its own line, where it is owned by all the participants to the conversation.

Excerpt 3

(2.2)

- 1 Jun: good morning.
- 2 Kao: good morning ((burst of laughter))
- 3 Asa: good morning ((slight laugh))
(5.5)
- 4 Kao: what did you do yesterday?
(1.3)
- 5 Asa: I watchedu: (0.7) un *Ainori*.

Kaori and Asami both orient to Junko's opening, evidenced by their repetition of it, which they do while laughing. Again we have a laughter token that is not the result of humor intended by Junko. In this case, the laughter may be a response to Junko's decision to flout the maxim of relevance (Grice, 1975). On the day of this taping, the students had already been in contact with each other for some time, so the opening move of "greeting," while appropriate in the newly opened English frame, may seem pragmatically strange to the other participants – hence the laughter. This issue of laughter is important and requires additional analysis, but the feature with which I am concerned here is the 5.5-second silence after Asami's *good morning* in line 3.

This extremely long silence (Jefferson, 1989) is notable in that it illustrates how the participants, in their opening utterances, do not provide a topical opening for further turns, or, in CA terms, they fail to "project a range of possible 'nexts'" (Heritage & Atkinson, 1984). The English part of the conversation is thus stillborn, resulting in the 5.5 second unfilled pause that belongs to the entire group. Kaori finally recovers and attempts a second start when she utters the first pair part of the question *What did you do yesterday?* in line 4. This question implicates a second pair part, which is provided by Asami in line 5 when she explains what she watched on television.

To summarize, excerpt 3 illustrates an instance of a long silence following a

terminal non-implicating sequence. Under these circumstances, the conversational floor is clear and open for new topics, but since there are no open implications, there is no clear indication as to who should take the next turn. Kaori ultimately takes responsibility to restart the conversation with her line 4 question about yesterday's activities and thus ends the silence and opens a potential new topic. Long silences followed by a new-topic nominating utterance (Button & Casey, 1985), are not, however, found only under circumstances where previous utterances fail to implicate further turns. There are a number of times during the conversation where patently open topics are not taken up or continued by the participants. Excerpt 4 illustrates one of these cases. The topic leading up to this excerpt has focused on how the students are going to spend their Christmas holidays. Junko initially opened the topic and Kaori offered that she would be going to Canada for seven days, and then Kaori asked where Asami was planning to go "during winter vacation," leading to the following excerpt.

Excerpt 4

(5.4)

1 Asa: un I will go to: (1.4) Karuizawa.

2 Jun: u:::n.

3 Asa: o:::.

4 Jun: mmmm.

5 Asa: un.

6 Asa: how about you?

7 Jun: I will go to (2.4) grandfather's house.

8 (25.0)

9 Asa: (whispered Japanese – unhearable).

10 Jun: (whispered Japanese – unhearable).

11 Asa: wakaranai.

I don't know

12 Asa: do shiyo.

What should I do?

13 Jun: Have you (0.4) ever (.) been (.) to (1.7) another country?

14 Asa: yes I ha(ve) – yes I have.

First, note that although Asami's line 1 utterance concerning her trip to

Karuizawa elicits some minimal discourse marker assessments (Schiffrin, 1987), there are no additional turns initiated by the other participants which capitalize on that comment as a potential area for topic development. Asami responds to Junko's weak assessments (in lines 2 and 4), which she may feel responsible for, then asks Junko the first pair part question in line 6, which implies "Where are you going?" Junko accepts the question and responds in line 7 that she will go to her grandfather's house. This response is followed by a silence of twenty-five seconds, which is an astronomical duration in conversational time (Jefferson, 1989).

Consider that Jefferson (1989), in her initial analysis of conversational silence, comments that there is an "interactional 'metric' in which 'approximately one second' operates, where that metric has as one artefact, a 'standard maximum tolerance' for silence of more or less one second" (p. 170). This means that in most L1 conversations (Jefferson considered English and Dutch), participants will usually terminate silences after a duration of about one second. Jefferson does detail some instances of silence that are longer than one second, but they usually correspond to times when participants are focused on non-conversational tasks, such as looking at a map. The striking feature of excerpt 4, however, is that the twenty-five second silence occurs despite two "open" topics – "Karuizawa" and "grandfather's house" – neither of which initiate any conversational activity while the silence is endured. The weak non-verbal assessments of Asami's trip to Karuizawa in lines 2-5 have certainly not exhausted that topic, nor were any assessments offered in response to Junko's line 7 utterance about going to her grandfather's house. What interactional imperative is operating here that renders such a long silence preferable to picking up and developing one of the available open topics?

Termination of this silence comes as the participants engage in a whispered exchange in Japanese, where Asami attempts to work out a way to "escape" the tension of the long silence. This anxiety is evident from her Japanese comments in lines 11 and 12. Surprisingly, the next topic, initiated by Junko's question in Line 13 about Asami's foreign travels, results in the well developed sequence of adjacency pairs shown in Excerpt 5.

Excerpt 5

- 1 Jun: where?
2 Asa: w – where?
(1.3)

- 3 Jun: w – where.
 4 Asa: un ah e:to I went to Australia.
 5 Jun: o:n.
 6 Kao: how – how long have you been there?
 7 Asa: u:n I have been two weeks.
 (1.1)
 8 Kao: un.
 9 Jun: o:.
 10 Kao: to study?
 11 Asa: yes and homestay.
 (1.9)
 12 Kao: o:h.
 13 Kao: when?
 14 Asa: (1.1) a (2.0) (laughs) u:n I was junior high school student.
 15 Jun: o:h.
 (20.7)

The turns in excerpt five present a continuation of the utterances transcribed in excerpt four. After Junko and Kaori learn that Asami has traveled abroad, they begin an intense information gathering session, asking Asami “when,” “where,” “how long,” and “why” about her Australian homestay visit. This inquisitive flurry of conversational activity is in stark contrast to the preceding and subsequent interactions. Another long silence, this time lasting almost 21 seconds, begins immediately after Junko’s weak assessment in line 15. These long silences can be found throughout the conversation, always followed by direct questions which elicit entirely new topics, or in one case return to a previous topic. The longest between turn silence found in this conversation is 42.8 seconds. The question, asked by Asami, which terminates this long silence is, “When is your birthday?” Again, the question arises, why is silence preferable to taking up open topics? Regardless of the answer, this problem seems open to pedagogical intervention.

A full analysis of the interactional function of these long silences remains to be fully articulated, but the behavior in question hinges partly on the value of turns-at-talk for these participants. Specifically, “turn-avoidance” seems to be an operating principle guiding this talk-in-interaction, rather than “turn-acquisition.” In L1 conversations, turns are valuable resources which are allocated and exploited by

participants within the scope of the relevant conversational conventions. During the interaction under consideration here, however, the participants seem to be playing a game of conversational “hot potato,” where the object is to end one’s turn as quickly as possible. Under this metaphor, the long silences that occur between turns provide an interactional “safe zone” where no specific participant is responsible for contributing an utterance, thereby accounting for the extreme pause durations. An illustration is found in excerpt 5, line 14, when Asami laughs as she responds to Junko’s question about when she (Asami) visited Australia. It is apparent when watching the video that Asami is uncomfortable with the excessive attention being paid to her by the other two participants, and under this low turn value interpretation, her laugh is an expression of her discomfort at having so many turns in quick succession. Further illustration of this turn avoidance principle appears throughout the conversation in the form of minimal responses, such as in excerpt 4, line 14, where Asami responds to Junko’s question about whether she has been abroad with the minimal “Yes, I have.” Further research will attempt to determine if this operating principle is prevalent among L2 conversants in general, or if this conversation represents a deviant case. In any event, turn avoidance, whether in light of face concerns or other reasons, is another area where pedagogical intervention may successfully improve L2 conversational ability.

Reflexive Affiliative Mimesis

In their investigation of non-native/non-native speaker conversations, Varonis and Gass (1985) include “echoing” as one type of indicator deployed by interlocutors to “signal that an utterance has triggered a non-understanding.” Echoes are usually uttered with a rising or falling intonation and they serve as repair initiators which pinpoint for the recipient the word or phrase causing the learner’s comprehension problem. Below are some examples Varonis and Gass provide to illustrate this phenomenon.

Examples of indicators (Varonis & Gass 1985, p. 76)

a. Echo

Rising intonation

ULS: What is your name?

120 S: My name?

ULS: yeah

Falling intonation

140 S: But he work with uh uh institution

140 J: institution

140 S: Do you know that?

In the conversation under discussion here, a communication strategy is exhibited, predominantly by Asami, which is similar to “echoing,” but appears on closer inspection to be an independent phenomenon, which I will call “reflexive affiliative mimesis.” By this term I mean to describe an interaction where one participant automatically repeats, or mimics the final element of an utterance produced by another participant in a previous turn. This repetition, unlike echoing, however, does not signal a misunderstanding. Rather, in an overeager attempt to display understanding, or affiliation, this behavior seems designed to increase the harmony of a particular social context by feigning normalcy. Below I will describe, using examples from the same conversation, further instances of this interactive behavior. The first instance occurs near the beginning of the conversation, shown below as excerpt 6. To help elucidate the following comments, I have aligned the utterances in lines 3 – 6 in a way that roughly displays their timing relative to each other.

Excerpt 6

- 1 Asa: I watchedu: (0.7) un Ainori.
(1.0)
- 2 Kao: u::n ((laughs)).
- 3 Jun: o::h
- 4 → Asa: o::h
- 5 Jun: o(h)! me too!
- 6 → Asa: me t(oo)!

The discourse marker “oh” has a number of conversational functions. It is often used as a change of state token (Schiffrin, Tannen, & Hamilton, 2001), which means that its utterance signals receipt by a hearer of some new information. “Oh” can also be used as backchannel or assessment device that operates to provide a means for a listener to display attentiveness to another speaker without having to take the floor for a bona fide turn. In line 3, Junko utters a backchannel “oh,” in the same vein as Kaori’s ‘u::n’ in line 2, but in line 5 it suddenly becomes a change of state ‘oh!’ as

she realizes that she has watched the same television show as Asami. Although it is interesting to note how Junko's assessment changed as she realized that she had seen the same show, an event that would have happened only the previous day, my focus here is on Asami's utterances in lines 4 and 6. Since Asami originally mentioned that she watched "Ainori," her "o:h" in line 4 is markedly out of place in this context, as it is an assessment of her own comment. A pragmatically appropriate utterance would state or imply "Yes, it's true," or a comment directly relevant to lines 2 and 3. Asami's utterance in line 4, however, has the same intonational contour as Junko's "o:h" in line 3, making it an exact replica – the effect of which is that she appears to be assessing her own line 1 comment, flouting the Gricean maxim of relevance (Grice, 1975).

When Junko realizes that she has watched the same program as Asami, and revises her assessment accordingly, Asami instantly mimics Junko's new assessment, again producing a response with the identical intonational contour as Junko's *me too!* in line 5. In this case, however, there are lexical and contextual clues that Asami's line 6 is a reflexive response rather than an echo deployed to signal misunderstanding. Asami's exclamation of *me t(oo)!* also compounds the pragmatic oddity of her line 4 utterance. In line 6 Asami conveys, on a literal interpretation, the notion that she, too (along with Junko), has just realized that she (Asami) watched the television program that only moments earlier she informed the other participants that she had watched. This cannot truly be the case, and the other participants do not take it as such, so an alternative explanation must be offered to account for this behavior.

As a first attempt at providing this explanation, I suggest that Asami is deploying a communicative strategy designed to feign fluency. As I have displayed with the chronological alignment above, line 6 is uttered instantly upon Junko's completion of line 5 – so quickly that the pronoun "me," which correctly refers in line 5 to Junko, is now used by Asami to refer to herself, creating a pragmatically untenable proposition. From an interactional perspective, however, abstracting away from the content, line 6 appears to be a fluent and appropriate response. In other words, as a communication strategy, Asami's behavior perpetuates the interaction effectively, it looks like a "real" response, and the other participants treat it as such; it is only upon close analysis that it appears anomalous. Excerpt 7 and 8 provide additional examples of the affiliative "me too" element of this strategy.

In excerpt 7, lines 1 and 2, Asami says that she wants to go to Italy and France.

Then in line 8 she makes another implausible reference when she agrees with Junko, who, when asked the same question by Kaori in line 6, utters “me too,” which is, of course, referring to Asami’s line 1 statement. Although most of the examples of mimesis are found in Asami’s utterances, there is another case, shown in Excerpt 8, which is uttered by Junko in line 4. Here Junko says that she watched a television program, and then when Asami observes that she also watched the same program, Junko agrees. Evidence that this is a reflexive response is again provided by Junko’s replication of Asami’s line 3 intonation contour. If Junko had intended to change the pronoun of this utterance to comment on her and Asami’s similar viewing habits and utter “You too?” in line 4, there should be a rising intonation at the end of line 4.

Excerpt 7

- 1 Asa: u:n (1.8) <I want to go> (1.2) e:t(o) (0.9) >Italia< (1.5)
 2 and France.
 3 Jun: o:n.
 4 Asa: un.
 5 Kao: a:h.
 6 Kao: how a(bout) (you).
 7 Jun: me too.
 8 →Asa: me too.

Excerpt 8

- 1 Jun: (2.1) this morning (2.0) I - (8.7) I - (2.5) I watched
 2 (1.7) mezamashite.
 3 Asa: ha:i (0.6) me too.
 4 →Jun: me too.

The following excerpt includes three additional cases of mimesis, which I comment on below.

Excerpt 9

- 1 Kao: (1.2) u:: (2.0) I (1.8) u:::n (0.5) I was headache (0.9) so
 2 (1.3) I - (3.5) I went to (0.8) bed early.
 3 Jun: 0.
 4 Jun: (1.5) that’s too bad.

- 5 →Asa: that's too bad.
6 Asa: e: (1.6) u::n (.) did you eat ((pause includes laughter)) (2.0) din –
dinner
7 Asa: ().
(2.5)
8 Jun: I ate (2.8) shogayaki?.
(0.8)
9 →Asa: ¥shoga (yaki) ¥.
10 Kao: hhh hhh.
11 Jun: (4.0) last dinner.
12 Asa: last dinner.

Briefly, in line 5, Asami's gaze is directed at Junko, *not* Kaori when she utters "That's too bad." Junko, in line 4, is providing an assessment of Kaori's line 1 comment, while appropriately gazing at Kaori. This shows that although Asami's line 5 utterance has the "shape" of an assessment, it is not directed towards its logical recipient, which indicates that it is serving an interactional function, namely as the communication strategy which I have described as affiliative mimesis. In line 9, Kaori repeats the Japanese word *shogayaki*, which, as a native speaker of Japanese, she obviously knows (the yen signs in the transcript indicate a slight rising intonation). Nevertheless she repeats it, again pointing to this repetition as a reflexive behavior rather than as confirmation or an indicator of non-understanding. There are many further issues relevant to this strategy and its prevalence in other L2 conversations that must be addressed in future research. In this section, however, I have provided a number of illustrative examples of this mimetic phenomenon and attempted to lay the groundwork for an initial analysis which might begin to account for it.

Conclusion

In this paper I have detailed, with an eye towards future research, an initial case study investigation into a single L2 English conversation by three Japanese female college students. Although there are numerous potential areas available for exploration, even in this short conversation, I focused on the following interactional phenomena: the use by the participants of Japanese, their use of new-topic elicitation rather than returning to or recycling "old" topics as a means of terminating long

silences, and a communicative strategy that I termed “reflexive affiliative mimesis.” All of the analyses here are tentative, but point to productive areas for future work.

References

- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (Eds.). (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Button, G., & Casey, N. J. (1984). Generating topic: The use of topic initial elicitors. In J. M. Atkinson, & J. C. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 167-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Button, G., & Casey, N. (1985). Topic nomination and topic pursuit. *Human Studies*, 8 (1), 3-55.
- Firth, A., & Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing! *Modern Language Journal*, 82 (1), 91.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Heritage, J., & Atkinson, J. M. (1984). Introduction. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1989). Preliminary notes on a possible metric which provides for a “standard maximum” silence of approximately one second in conversation. In D. Roger, & P. Bull (Eds.), *Conversation: An interdisciplinary perspective* (pp. 166-196). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Labov, W. (1973). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Oakville, CT: Equinox.
- Liddicoat, A. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London; New York: Continuum.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand

- Oaks, CA: Sage.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (Ed.). (1992). *Lectures on conversation*. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289-327.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2001). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2nd ed.). London; Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tannen, D., & Wallat, C. (2006). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: Examples from a medical examination/interview. In A. Jaworski, & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (2nd ed., pp. 332-348). London and New York: Routledge.
- ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London; Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1985). Non-native/Non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.

社会契約と主権(1)

— 憲法制定権力論の視点からみたシェイエス理論とルソー理論の位相 —

高野敏樹

憲法制定権力は国家の諸権力を形成する始源的な権力である。フランス革命前夜の1789年、E. シェイエス (E.Sièyès) はこのような憲法制定権力論を体系化し、この始源的な権力が国民に帰属することを主張した。シェイエスの憲法制定権力論はこのように憲法による統治の理論と国民主権の理論とをいわば結合することによってフランス革命期の嚮導的理論としての地位を占めると同時に、現代憲法学においても基本法としての憲法をどのように位置づけ理解するかという問題や主権の本質論、憲法改正の限界論などの憲法学の基礎的諸分野の研究に大きな影響力を持ちつづけている。本稿においては、このようなシェイエスの憲法制定権力論を生み出した社会形成の理論に遡り、シェイエスの社会形成理論とその対立軸であったルソーの社会契約論との相違点を摘示して、そこから主権の法的表象としてのシェイエスの憲法制定権力論の意義を再考するとともに、その現代的な課題を再検討したい。

1. シェイエスの憲法制定権力論と主権

フランス革命前夜の1789年、シェイエス (E.Sièyès) は来るべき革命の口火を切ることになったその著作『第三身分とはなにか (Qu'est-ce que le tiers état?)』において、「憲法制定権力 (pouvoir constituant)」すなわち国家の基本法 (loi fondamentale) を創造する力は、従来の封建制の理論的支柱であった「自然主義的秩序」や「王国の伝統的慣習」ではなく国民自身に帰属するものであり、この権力を発動する「国民意思 (volonté nationale)」こそが新たな国家体制を創設する始源的な力であることを主張した。¹

シェイエスにおいて、このような憲法制定権力を発動するにあたって「国民はすべてに優先して存在 (existe avant tout) する。国民はあらゆるものの源泉 (l'origine de tout) である。その意思はつねに合法 (toujours légale) であり、その意思こそが法そのものである」と考えられた。² すなわち、憲法を制定する国民の意思は「自然状態における個人 (individus

1. シェイエスのこの『第三身分とはなにか』は彼の『特権論 (Essai sur les privilèges)』とともに、Emmanuel-Joseph Sièyès, *Qu'est-ce que le Tiers État?*, 1789, Collection Quadrige 30 PUF 1989, Préface de Jean Tulard. に合本収録されており、本稿における引用はいずれも同書による。

2. *ibid.*, p.67.

dans l'état de nature)」にひとしいものとしてあらゆる実定法を超越して存在するものであり、国民はその自由な意思によって新たな国家秩序を創設することができる。この意味において国民はまさしく国家の「主権 (souveraineté)」の担い手であり、この国民の主権は「憲法制定権力」の発動を通して実現される。³

同時にシェイエスは、憲法制定権力の発動によって形成される国家の統治権力が国民の「委任 (procuration)」にもとづくものであって、その統治権力が委任された後、国民の意思はその「受任者 (dépositaires/mandataires)」である国民代表をとおして形成され実現されるべきであるとするいわゆる代表政体の実現の方向性を強く主張した。シェイエス自身が述べているように、このような代議制への道筋はすでにロック (J. Locke) によって示されていた代議政体理論のフランスへの導入を意味しており、シェイエスのこの主張は革命の第一次的な成果である1791年憲法において実現された。

以上のようにして、シェイエスにおいて、国民の主権 (souveraineté de la nation) を確立するための理論化の方向は、国民に帰属する「主権」の観念を「憲法制定権力」のなかにいわば完全に吸収し、そのことをとおして憲法制定権力の最高性とその国民的正統性を論証しようとする方向に向かったといえよう。しかし、このように国民の主権と憲法制定権力を同一視するシェイエスの理論に対しては、ルソー的な社会契約の理論からするつよい批判が対峙したことは周知のところである。シェイエスの憲法制定権力論の特質はルソーの理論との対比において、その意義と課題をより明確に理解することができるというよいであろう。本稿においては、憲法制定権力論の再検討の契機としてルソーの主権論をとりあげ、主権論をめぐるシェイエスとルソーの理論上の分岐点を分析したい。

2. ルソーにおける「自然状態」と「社会状態」の非連続性

(1) シェイエスにおける「自然状態」と「社会状態」の連続性

ひろい意味において、主権の理論構成は社会形成理論における「自然状態」と「社会状態」の関係性の理解のなかから生じる。ロックとそれを継承したシェイエスの社会形成理論において、社会契約は「自然状態」の独立に終止符をうつものではあっても、「自然状態」を規

3. ただし、シェイエスはこの「第三身分とはなにか」において、「主権 (soveraineté)」の用語を用いていない。さらに、主権の理論的源泉である「社会契約 (contrat social)」についてもその言葉は使われていない。そこから、たとえばベイカー (K.M.Baker) によって、『第三身分とはなにか』におけるシェイエスの憲法制定権力論とその社会形成理論においては主権の理論は正当に機能していないと指摘する考えかたもある (K.M.Baker, Siéyès, par F.Furét et M. Ozuf, Dictionnaire Critique de la Revolution Française, en Acteurs, 1992, p.305)。

しかし、シェイエスは1789年7月の『憲法前文、人および市民の権利宣言の承認および理論的解説』において、憲法制定権力への言及に引き続いて、「自己の有する権力のなかで最も大きく、かつ最も重要な権力を行使する国民は、その任務を果たすとき、あらゆる拘束から自由でなければならず、またそこで採用することが望ましいと考えられる手続以外のいかなる手続からも自由でなければならない」と述べており (E.Siéyès, Préliminaire de la constitution, Reconnaissance et exposition resonnée des droits de l'homme et du citoyen, An Archives Parlementaires, 1 séries t.8, p.259)、その文脈上「最も大きく、かつ最も重要な権力」すなわち「主権」がほかならぬ「国民の憲法制定権力」を意味していることは疑いえない。

律する自然法の体系とそれにもとづく諸個人の自然権を除去するものではない。そこでは自然法の体系と諸個人の権利は、「社会状態」へ移行したのちも依然として政治社会の内部において存続し、諸個人はそこで「自然状態」のなかに存在していたときと同様の保護をうけるべきことが指定されていた。¹ 政治社会は、したがって、このような目的の実現のために必要とされる以上の権力を行使することはできず、また諸個人の自然的権利は政治社会における権力の行使の限界を構成する。そこでは、諸個人の自然的権利は人為の法 (loi artificiel) に先行するのであって、人為の法はそれらの自然的諸権利を尊重し、それらの諸権利の自由な行使を諸個人に保障しなければならない。

そして、シェイエスにおいて、国家の基本法である憲法はまさしくこのような目的のために国家組織を創設する規範の体系であり、「この基本法にもとづいて存在し、かつ活動する団体は、その法に指一本たりとも触れることができない」ものである。² すなわち、「憲法はそのいかなる部分においても、憲法によって作られた権力 (pouvoirs constitués) の作品ではなく、憲法を作る力 (pouvoir constituant) によって作成されたものである。委任された権力 (pouvoir délégué) は、それがいかなる種類の権力であろうとも、自己に対する委任の条件をいささかも変更することができない」³。この意味において、憲法は基本法であり、国民はこの基本法を創設する憲法制定権力を発動することによって——そして、その発動の局面においてのみ——主権的権力を行使することができるのである。

(2) ルソーにおける「純粹自然状態 (le pur état de nature)」

しかし、シェイエスによって主張されたこのような社会契約の基礎理論のとらえかたに対しては、すでにルソーによる方法論上の厳しい批判がなされていた。ルソーの視点からみると、シェイエス——およびそれに先行するロック——が主張するところの「自然状態」と「社会状態」の連続性を肯定してそこから政治社会の目的——とりわけその政治社会の目的を諸個人の所有権を中心とした自然的権利の保障にあるとする考えかた——と、その社会のあるべき統治形態を抽出しようとする方法論は、自然法および「自然状態」についての不統一な理解にもとづくものであり、「人びとが本来もちえないはずの若干の知識と、自然状態から離脱したのちでなければ本来想起することのできない利益から導きだされた」ものといわざるをえないものであった。

「自然状態」をどのように観念するかという問題については、ロックにおいて、一種の——意

1. シェイエスは——すでに述べたように『第三身分とはなにか』において「社会契約」という用語を用いていなかったが、その後の自伝において彼自身が依拠する「社会結合」の観念について触れ、それがロックの社会契約理論の影響下にあったことを述べている。この点については、E.Sièyès, Notice sur la vie de Sièyès, 1795., Bibliothèque Nationale, 18956, en P.Bastid, Sièyès et sa Pensée, 2 éd., 1970. 参照。

2. E.Sièyès, Qu'est-ce que le Tiers État?, op., cit. p.67. シェイエスにおいて、憲法は「立法団体 (corps législatif) の組織と機能を規定する」部分と、「行動団体 (corps actifs) の組織と機能を規定する部分」とによって構成され、それらが国家における基本法としての性格をもつと考えられている。

3. ibid., p.67.

識的な——曖昧さが付着していたことは指摘しなければならない。すなわち、そこでは議論の出発点において「自然状態」と「社会状態」とは一応の区別がなされてはいるものの、しかしその「自然状態」において、人びとは自然法の秩序にしたがい相互に関係をもって生活しており、その意味ではすでに「自然状態」において一定の社会的関係が成立していたことを認めざるをえない。ロックにおいて、「自然状態」とは、いうなれば「単に政治機構を欠いた社会状態 (the civil state, minus only its political machinery)」にほかならず、人びとはこの社会秩序を保持したまま「社会状態」に入ったのである。そこから、そこで形成される政治社会の目的は、必然的に「自然状態」における規律の規準であった自然法の秩序と、そのもとで各人に保障された自然権とりわけ諸個人の所有権を保障するところに求められたのであった。¹

しかし、ルソーにおいて、このようなロック的な「政治機構を欠いた社会状態」としての「自然状態」の理解は、「自然状態」と「社会状態」の概念を混同し、概念上の不統一を招来するものである。ルソーは、この点を1753年の『人間不平等起源論 (Discours sur l'inegalité)』において、次のように厳しく批判している。

「ロックの推論は崩壊し、この哲学者のすべての論法は、ホップズや他の人びとがおかした誤りから彼をまもらなかった。彼らは自然状態というひとつの事実を説明すべきであった。すなわち、人びとが孤立して生きていた状態 (état où les hommes vivaient isolés)、ある人がある人のそばに住むなんらの動機ももたず、さらにいえばおそらくは人びとがたがいに近くに住むなんらの動機ももっていないなかった状態を説明すべきであった。」²

すなわち、ルソーにおいて、「純粹自然状態」とは、「自然人 (l'homme naturel)」——ルソーはまた比喩的に「未開人 (l'homme sauvage)」という表現も用いている——としての人びとのいわば「分散 (état de dispersion)」と「孤立 (état d'isolement)」の状態として観念されるべきものである。集団意識、道徳意識、そして所有の観念や法と権利といったロックとそれに先行する哲学者たちが「自然状態」の所産であると指定する諸概念は、「自然状態」にではなく、本来すべて社会に由来するものであり、したがって「純粹自然状態」とは無縁のものであった。また、これらの社会的所産に対応している人間的な性質、すなわち理性、良心、正義感、そして所有欲や社交性もまた「自然人」とは無縁のものであった。

ルソーにとって、ロックをふくむ近代の自然法論者たちは、人間の「本源的な衝動 (impulsions primitives)」と「後天的な情念 (passions factices)」とを、人間のうちにある生来的なもの和社会生活によってはじめて得られるものとの、「人間が自然から引きだすもの (ce qu'il tient de la nature)」と「社会から人間に生じてくるもの (ce qui lui vient de la société)」とを、区別するこ

1. J.-J.Rousseau, Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalité parmi les hommes, 1753., by C.E.Baughn, The political writings of Jean-Jacques Rousseau, 1915, vol.1, p.216.

2. ibid., p.216.

とができなかった。すなわち、「すべての人びとは、欲求、貪欲、圧迫、欲望、自尊心についてたえず語りながら、社会のなかで獲得した観念を自然状態のなかにもち込んだ。彼らは、未開人について語りながらも、しかしそこでは実は社会人 (l'homme civil) を描いていたのである」³。

(3) 自然法に先行する「政治社会の法」

ルソーは、以上のように、人間の諸性質から「人為的なもの (d'artificiel)」すなわち「社会」によって生みだされたものを徹底的に捨象することによって、「自然状態」と「社会状態」とを厳格に区別した。右に述べたように、それはロックおよびシェイエスの理論的基礎を構成している「自然状態において保障された諸個人の所有権」の観念のみならず、それを支える自然法の観念が「自然状態」において確立したのものとして存在するという観念をも排除するものであった。

ルソーにおいて、自然法の知識は、人間がその理性を意のままに用いる以前には知りえないものであり、その意味で後天的なものである。「純粹自然状態」における人間は、いまだ理性の発達をみることのできない状態と仮定されるのであり、その意思決定に合理的判断や反省的契機が介在することは考えられないからである。『ジュネーブ草稿 (Bibliothèque de Genève)』において、ルソーは「理性の法 (loi de raison) とよぶべき自然法の観念は、それに先立つ情念の発達がそのすべての掟 (tous ses preceptes) を無力にするときにしか発達し始めない」と述べ、自然法は社会生活とその結果である理性の発達とともに現れるものであることを強調した。¹ 人びとが知ることのできる最初の法は社会すなわち政治社会の法であり、この政治社会のイメージによって自然法を認識することができるのみである。

「われわれは、たがいの間で確立された社会秩序だけから、われわれが思いうかべる秩序の観念を引き出すことができる。われわれは、個々の社会にもとづいて一般社会を想像する。小国家の建設が、われわれに大国家を想起させる。そして、われわれは、市民となったのちに、固有の意味で人間になり始めるのである。」²

3. *ibid.*, p.141.

1. J.-J. Rousseau, *Bibliothèque de Genève*, C.E. Baughan, *The political writing of Jean-Jacques Rousseau*, op.cit., p.449. このように自然法が社会契約の後に認識されるものであるとすれば、自然法は「社会契約」の基礎とはならないことになる。

もっとも、このようなルソーの理論が「人間は国家の内部でその知性、権利と義務の意識、すなわち彼の人間性を組み立てるすべてのものを獲得することになる」としても、そこからただちに国家が最高の権威であることを承認すべきでないことは注意を要する。なぜなら、以上のようなルソーの理論においても、「市民が臣民として果たさなければならぬ義務を、彼らが人間として享有するに違いない自然権から十分に区別する必要」があるからであり、この意味においてルソーの理論においても自然法の尊重ということが主権の限界を形成していると考えられる必要がある。この点において、ルソーの理論もまた他の自然法学派と同じく、国家法が自然法に反することを命じてはならないということを主張したものと考えられるべきであろう (このような立場をとるものとして、R. Derathé, *Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps*, 1970) 参照。

2. *ibid.*, p.453

以上のように、ルソーにおいて、自然法あるいは「理性の法」は、政治社会の法に先行することはできないものであった。人びとは、一切の社会的規律の以前に、「自然状態」において、なにが法であるかを知ることができないのである。このようなルソーの視点からみると、ロックをはじめとする自然法論者の主張する自然法の観念は、人間の根源的な自然の観念からではなく、一定の社会的知識からいわば推論によって導きだされたものであるにすぎない。

そして、このような「推論にもとづく自然法 (droit naturel raisonné)」は、その内容を自由に変質させ、拡大することができる。「推論にもとづく自然法」は、現実社会に存在する現実的価値観を正当化し、それを自然的秩序とみなすことすら可能とする。ルソーの自然観は、伝統的な自然法思想のもつそのような現実の社会的価値と秩序の受容の志向性に根本的な疑問を提起するものであった。

3. ルソーの社会契約と「全面譲渡」「一般意思」「主権」

(1) ルソーにおける権利の「全面譲渡 (aliénation totale)」

「政治社会の目的はなにか。それは社会構成員の保存と繁栄である (C'est la conservation et la prospérité de ses membres)。」ルソーは、社会契約によって形成される社会の目的をこのように述べ、「社会構成員の身体と財産を共同の力で守り保護するような結社の一形式 (une forme d'association) を見いだすこと。そしてそのことをとおして、各人がすべての人と結びつきながら、しかも自分自身にしか服従せず、かつ以前と同じように自由であること」を達成することが社会契約における「基本問題 (problème fondamental)」であることを強調した。¹

ルソーにおいて、この「基本問題」は、社会結合において「各構成員をそのすべての権利とともに、全共同体に対して全面的に譲渡すること」によって解決されるべきものであった。すなわち、社会構成員の「全面譲渡」という行為をとおしてはじめて、社会契約は「自然状態」を——それを規律する法とともに——廃止し、あらたな「社会状態」を創出することができる。ルソーの契約理論は、しばしば指摘されるように、この「全面譲渡」の概念によって、ロック的な「自然状態」と「社会状態」の連続性を前提とする契約理論から決定的に離脱し、むしろホッブズ的な「自然状態」と「社会状態」とを非連続的に——いわば断絶したものとして——とらえる理解に近接するものであった。ホッブズは、各人の権利の「全面譲渡」によって「社会状態」が形成されることを次のように述べていたのである。

「各市民は実際、だれか他の市民と契約するに際して、次のように述べる。『私としては、君が君の権利をこの人に譲渡するという条件で、私のものをこの同じ人に譲渡しよう。』

1. J.-J.Rousseau, Contrat Social, 1762., en G.Beaulavon, 4^e éd., 1931, Art.3.

ここから、各人が所持していた権利、すなわち自分自身の利益になるようにその力を用いるという権利は、共通利益のために、ひとりまたは一合議体に完全に譲渡される。²

ホッブズのこのような「全面譲渡」理論は、主権者のための市民の権利の放棄を意味した。そこでは、主権者は市民に対する一切の義務から解放されているのであり、市民の一身と一切の事物について無制限の権利を取得するのである。そして、そこからたとえばボーン (C. Baughan) に代表されるように、ルソーの理論に対しても、それが個人の権利ではなく、もっぱら構成員に対して社会契約によって成立する政治社会すなわち国家の絶対的権力を確立しようとするものであるとする解釈が生じることはよく知られているとおりである。ボーンは、「(ロックの契約は) 個人の諸権利を擁護し、それらを強固にするために構想された。これに対して、ルソーの契約はそれらの諸権利を剥奪する結果をもたらした。前者は個人主義の憲章であり、後者はコレクティヴィズムの極端な形態である」と批判しており³、デュギー (L. Duguit) もまた、「個人の権利を政治社会——すなわち国家——の全能になんらの留保もなしに捧げた」ものと指弾した。⁴

しかし、このようなルソー批判に対しては、ドゥラテ (R. Drathé) によって指摘されているように、ルソーにおける「権利の全面譲渡」が「自然状態」から「社会状態」への移行ののちに、「国家の深奥において、理性によって変形 (transformés) され、あるいは再建 (rétablis) されて回復 (retrouve) される」ことが意図されていたことを再評価する必要がある。⁵ 事実、ルソーは、契約の不可欠の条件であるこの「全面譲渡」の性質とその効果を、1762年の『社会契約 (Contrat social)』において、次のように三つの段階に分けて説明している。⁶

2. ibid.

3. C.E.Baughan, The political writings of Jean-Jacques Rousseau, op.,cit. vol.1,p.48.ボーンはルソーの「全面譲渡」を厳しく批判して、「ロックの社会契約が個人の諸権利を保全し擁護することを目的とするのに対して、ルソーの社会契約はそれらの破壊へと向かうものである。…ルソーにとっては、個人は共同体のなかに絶対的に埋没し、また自由は国家主権のなかに完全に解消されてしまうのである」と述べている。

4. L.Duguit, Jean-Jacques Rousseau, Kant et Hegel, Extrait de la Revue du Droit public et la Science politique en Fance et à l'Etranger, 1918, p.135.デュギーもまた、ルソーの「全面譲渡」に対して、「1793年のジャコバン派の教義から1920年のボルシェヴィキの教義にいたる独裁と専制の一切の教義の創始者」であったと批判している。

5. R.Derathé, Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps, op.,cit,p.348.ドゥラテは、「全面譲渡」を批判する学説に対して、ルソーの「全面譲渡」の妥当な解釈のありかたとして、「適切に表現するとすれば、たしかにルソーの理論の体系には権利の宣言はなかった。しかし、主権者は、市民が譲渡していた権利の一部を市民に回復させることは確かである。…権利の譲渡にはその後ただちに回復が続くのであるから、全面譲渡は社会によって確立された秩序のなかで、諸個人にその不可欠の権利の行使を保障することにあてられた技法ないしは法的擬制でしかない。ルソーが心に思い浮かべているような社会契約は、結局は個人の利益に向かう交換体系である。そこでは個人はおそらく絶対的な権利は放棄するであろう。…しかし、彼は制限されてはいるが、『社会的結合がそれを不敗のものとするような』権利を受け取るのである」と指摘している。

6. J.-J.Rousseau, Contrat Social, op.,cit.

第一に、諸個人は自分自身をすべて譲渡するのであるから、その条件はすべての人にとって平等である。

第二に、この譲渡は留保なしに行われるのであるから、結合は完全である。

第三に、諸個人は、自己をすべての人に譲渡するのであって、特定の誰かに譲渡するのではない。各人は失うすべてのものと同等の価値のもの (*l'équivalent*) を手に入れ、また所有するものを保存するためのより多くの力を手に入れる。

右にあげた「全面譲渡」の第一段階および第二段階の説明をとおして、ルソーの主張の中心にあるのは、社会契約の締結の目的としての「平等」の概念であるといつてよい。ルソーは、社会結合のはじまりにおいて、歴史的・伝統的に存在する特権や不平等を排除したのである。すなわち、ルソーにおいて、富める者の支配は君主の専制的支配と同様に奴隸的服従を要求する。ルソーにとって、富者のうちには法律を歪め、行政官を腐敗させ、同胞市民を奴隸状態に貶める支配欲を見いだすことができるのであり、「財産の増加とその結果としての不平等の拡大は必然的に富者による貧者の搾取と、強者による弱者の隷従化を帰結する」。私的な所有の無限定の肯定は、この意味で、むしろ自由と平等に対する脅威となると理解されるべきことが社会契約による人びとの結合の前提条件とされたのである。

ただ、その場合、ルソーにおいて社会契約の目的としての諸個人の財産の保全それ自体が否定されたのではない。ロックが人びとの「社会状態」への移行の目的として、「彼らの生命、自由および財産の相互保全」の観念を掲げたのと同様に、ルソーもまた、「たがいの必要にしたがって社会のなかに結びついた人びとを、諸社会によってさらに緊密に結合させるにいたった動機を探究するとすれば、そこには全員の保護をとおして、各構成員の財産、生命、自由を確保するということ以外の動機を見いだすことは困難であろう」と指摘していたし、さらに「人びとを抑圧から守るためでないとしたら、また人びとの財産、自由、生命といったいわば人びとの存在の構成要素を守るためでないとしたら、人びとはなぜ優越者 (*supérieurs*) を作ったのであろうか」と述べていた。⁷ この意味で、ルソーもまた、たしかにロックの敷設した契約の目的論の継承者であったといつてよい。

しかし、ルソーにおいて、そのような人びとの「存在の構成要素 (*les éléments constitutifs de leur être*)」は、ロック的な意味で「自然状態」における場合と同じように保護され保全されるものではありえない。「全面譲渡」の第一段階および第二段階についての説明に示されているように、私的所有をふくむ諸個人の権利に対しては、つねに「平等」の観念が権利の規整の規準としてはたらくのであり、かつ第三の段階に指摘されているように、それらの権利はすべての人びとに対して平等な条件で適正に「規整」され、そのうえで諸個人に「回復」されるのである。すなわち、社会契約が締結されて人びとが結合したのち、諸個人の財

7. *ibid.*

産権は、いふなれば「政治社会（国家）からの条件付きの贈物」となり、一方で、「政治社会による合法的な占有を保障」されることによって「自然状態」における保障以上の確実な保障を獲得するとともに、他方で、公共の必要の要請があるときは、政治社会がそれに対して自由に制限を課すことのできる権利へと変質するのである。

社会契約によって私的財産の社会的再編成を意図するルソーの契約理論は、この点でまさしく資本の蓄積によってはじまっていた当時の階層分化の結果、社会の底辺を形成し、かつ圧倒的な人口比をしめていた農村と都市の働く庶民の政治的・社会的要求を代弁するものであった。

「国家権力は二つの方法で行使される。ひとつは、権威にもとづく正当な行使でありいまひとつは、富による誤った行使である。富が支配しているところでは、権力と権威は分離している。なぜなら、富を獲得する手段と、権威に到達する手段とはけっして同じものではないのであって、これらの二つの手段が同一の人によって用いられることはほとんどありえないからである。そのとき、見せかけの権力は行政官の手中にあり、真の権力は富者の手中にある。このような統治のなかでは、一切は人間の情念の意のままに動くのであり、それはけっして制度の目的に向かうことはないのである。」（『コルシカ憲法草案』）

ルソーの社会契約理論は、「自然状態」と「社会状態」との連続性ではなく、その非連続的な側面を強調することによって、伝統的な自然法理論が捨象していたこのような社会構造の内部深く存在し、かつ拡大する経済的不平等からの解放を意図するものであった。

(2) 「一般意思 (volonté général)」と人民の「主権」

以上のようなルソーの社会契約における諸個人の「全面譲渡」の観念は、いわゆる「政法 (droit politique)」の諸原理に関する領域において、政治社会を指導する最高の指導原理としての「一般意思」と、そこから本来的に人民に帰属すべき全能の「主権」の観念を導きだした。

ルソーにおいて、すでに述べたように「社会構成員の自己保存と繁栄」を確保するために、すなわち「社会構成員の身体と財産とを、共同の力で守り保護するような結社の一形式を見いだ」し、「各人がすべての人と結びつきながら、しかも自分自身にしか服従せず以前と同じように自由であること」をもとめて社会契約が結ばれる。その契約の内容は、契約に参加する者が自己の自然権を「全部譲渡」すること、すなわち「われわれの各々は共同して身体とすべての力を一般意思のもとにおく。そして、さらにわれわれは、こぞって各構成員を全体の不可分の一部としてうけとる」ことにある。この社会契約による各人の社会への「全部譲渡」は、すべての契約参加者に平等な全面的譲渡であるから、そこから導きだされる結合はもともと完全な結合である。¹

そして、このような社会契約が結ばれると、そこからただちに、ひとつの「道徳的・集合的団体 (un corps moral et collectif)」が形成される。この団体は「集会 (assemblée) における投票者」と同数の構成員からなる「公的人格 (personne publique)」であって、「政治体 (corps politique)」とよばれる。「政治体」は、社会契約の結果として各人の「全面譲渡」にもとづいて形成されるひとつの優越的な公権力であり、それが「受動的であるときには、その構成員から国家 (état) とよばれ、他方、能動的であるときには、主権者 (souverain) とよばれる」ものである。これをいいかえれば、「政治体」は法秩序を維持するという受動的な側面において、国家として認識される。同時に、法秩序を創造するという能動的側面において、それは主権者として認識されることになる。²

このような「政治体」に帰属する主権は、「全市民が同一の条件で締結し、同一の権利を享受するという内容の平等を市民の間に確保する」ことを目的とする社会契約のもとでは、当然のこととして「全市民の参加」によって行使されなければならない、それは全市民の「共同の利益」を追求する「意思の力」であるところの「一般意思」それ自体でなければならない。ここにおいて、社会契約によって成立する「政治体」すなわち国家は人民の自律的な意思のなかに解消され、国家の意思の力としての主権は人民の意思の力をとおして——「人民の主権 (souveraineté populaire)」の表示として——のみ表現される。この意味で、国家を構成している人民は、「主権者」であると同時に「国家」であるという資格を帯びるものである。²

そして、このような人民は、法秩序の創造——すなわち主権の行使——に参加する資格および権利を有するという側面において「市民 (citoyens)」であり、また法的秩序に服従する義務を負うという——すなわち被統治者としての——側面において「臣民 (sujets)」である。ルソーにおいて、「政治体の本質は、服従と自由の合致にあるのであって、『臣民』と『主権者』という言葉は楕の両面であり、この言葉の意味するところは『市民』という一語のもとに結合している」のである。³

-
1. J.-J.Rousseau, *Contra Social*, op.,cit; C.E.Baughan, *The political writings of Jean-Jacques Rousseau*, op.,cit,vol.1, p.48.
 2. ルソーにおいて、主権は「本質的に一般意思のなかにある」ものであり、この意味で「臣民と主権者は異なった関係のもとに考えられた同一人物」であるにすぎない。そしてそこから、「主権者は、それを構成している個々人だけから成るのために彼らの利益に反するような利益をもつことはないし、またもつこともできない。したがって、主権者の権力は臣民に対してどのような保証も必要としない。なぜなら、政治体がその全成員を害しようと欲することは不可能であるからである」と考えられた。すなわちここでは、主権者は人民自身であるため、公共の福祉に反することはありえないし、また主権者すなわち人民が自からあらゆる束縛を受けるような負担を理由なく自分自身に課すことはありえないこととなる。
 3. J.-J.Rousseau, *Contra Social*, op.,cit; C.E.Baughan, *The political writings of Jean-Jacques Rousseau*, op.,cit,vol.1, p.52.

4. ルソーにおける主権の「最高性」

ルソーにおいて、社会契約の目的にむかって政治社会すなわち国家の権力を指導しうるのは人民の「一般意思」以外にはありえない。なぜなら、「個別的な利害の対立が社会の創設を必要としたとしても、その同じ利害の一致こそが社会の創設を可能としたのであって、このようなさまざまな利害のなかにある共通のものこそが社会の絆を形成する」からである。政治社会は、このような共通の利益にもとづいて統治されなければならない。すなわち、人びとの「全面譲渡」をとおして、「われわれの各々は、身体とすべての力を一般意思のもとに」おいたのであり、社会契約によって、「市民は一般意思の最高の指導のもとに」行動することを約束したのである。このような共通利益を追求する人民の「一般意思」のみが真の主権とというものである。ルソーは、『ジュネーブ草稿』において、「国家には、国家をささえる共同の力 (une force commune) と、この力を導く一般意思とがあり、後者の前者への適用 (application)こそが主権を構成するものである」¹ と述べ、また『エミール』において、「主権の本質 (l'essence de la souveraineté) は一般意思のなかにある」² ことを指摘するとともに、『社会契約』において、「主権は一般意思の行使 (exercice) にほかならない」と指摘した。³

主権の概念をこのように政治社会を指導する最高の指導原理としての「一般意思」ととらえる考えかたから、ルソーにおいて、主権は市民との関係、および法律との関係の二つの側面において、以下のようにほぼ全能に近い最高の権力であるとする考えが導かれる。すなわち、第一に、主権は市民に対して、彼らの有する一切のものを——その財産のみならず、その生命をふくめた自分自身を保存するための一切のものを——要求することができる。そのことは、社会契約が人びとの権利の「全面譲渡」を内容とする契約であるところから生じる論理上の必然的な帰結である。ルソーによれば、「社会契約は契約参加者の保存を目的とする。目的を欲する者は手段をも欲する。そして、これらの手段は、(市民に対する) 若干の危険と、さらには若干の損害と切り離して考えることができない」ものである。ルソーにおいて、すべての市民にとっての自由の必須の条件である平等を社会の内部において実現するためには、「全面譲渡」という行為をとおして、主権者に結合体の「すべての構成員に対する絶対的な権力」をあたえることによるのみ可能となる。

「なぜなら、かりになんらかの権利が諸個人に残っているとすれば、そこには彼らと公衆との間に立って判定をくだす共通の優越者 (supérieurs) は存在しないことにならざるをえない。そこでは、ある点に関して自分自身の裁判官であるところの諸個

1. C.E.Baughan, The political writings of Jean-Jacques Rousseau, op., cit, vol.1, p.460.

2. ibid., vol.2, p.151.

3. J.-J.Rousseau, Contrat Social, op., cit, Art.6.

人は、やがてすべてについて自分自身が裁判官であると主張するにちがいない。そこでは、まさしく自然状態が続くことになるであろう。そして、その結果、結合は必然的に専制的となるか、あるいは空虚なものとなるであろう。」⁴

ルソーにおいて、諸個人にかりになんらかの権利が残され、諸個人がそれらの権利を主権者の許諾なしに享受することが認められるとすれば、そこでは「一般意思」は諸個人の私的な利益を表象するところの「特殊意思 (volonté particulière)」に変質せざるをえない。それは、まさに社会契約によって廃止しようとした社会に対する「特殊意思」の妨害ないし阻害の存続を意味する。したがって、社会的不平等によって惹起された無秩序を治癒するための手段は、社会契約にもとづいて、人びとがすべて平等かつ絶対的に服従させられることのできる主権を創設することによって、「人びとの間の自然的平等を、権利として（社会のなかに）再建する」こと以外にはありえないのである。

第二に、主権は、みずからが定立する法律によっても、拘束ないし制限されることはない。そのことは「一般意思」と法律および人民との間の次のような関係から帰結される。すなわち、政治体は社会契約によってその存在と生命をあたえられ、立法によって運動と意思をあたえられる。立法は、政治体がその自己保存のためになさねばならない事柄を決定する行為である。ルソーにおいて、この立法の原理は人民の一般意思にもとめられるべきものであって、「本来の意味において、法律は社会結合 (association civile) の諸条件にほかならない。したがって、法律に服従する人民がその作成者でなければならない。社会の諸条件を規定する権限は、たがいに結合する人びとにのみ帰属する」。

すなわち、ルソーにおいて、「一般意思の表明が、唯一の主権的な行為」であり、同時にそれが「法律を制定する行為」の本質であると考えられた。この意味で、法律は「一般意思」を記録したもの (des registres) にほかならないものであり、法律こそが主権を顕在化させるものと考えられたのである。そして、その「一般意思」は人びとの結合から生じる。このような人民意思から生じる「一般意思」すなわち主権が法律の形式で表明されるとき、もしもそこで主権が法律によって拘束ないし制限されるとするならば、それは理論上の背理といわざるをえない。

「主権者はただひとつの、しかも同一の関係によってしか自分自身を考えることができないのであるから、その際（主権者が自分自身と契約するとき）は、自分自身と契約する個々人の場合と同じことになる。したがって、いかなる種類の根本法も、また社会契約でさえも、全人民という団体を拘束するものではない。」⁵

4. *ibid.*

5. J.-J.Rousseau, *Contrat Social*, op., cit, Art.6.

以上のように、ルソーにおいて、主権者を拘束する法律を制定することは、主権者が自分自身と契約することにほかならないのであって、それは何人も自己を相手とする契約によっては拘束されないという原則にしたがって、とうていその実効性を認めえないものといわざるをえないものであった。ルソーにおいて、人民を拘束するいかなる人為の法も存在することはできないのである。

そして、すでに述べたように、シェイエスが「憲法を制定し変更する国民意思」が憲法をふくむいかなる実定法にも拘束されない「自然状態」にあることの論拠としてかかげたのが、まさしくルソーのこの論理であった。この点において、シェイエスもまたルソーの主権論のおおきな影響のもとにあった思想家のひとりであるとする見かたが主張される理由がある。

ただし、シェイエスにおいて、その国民意思のいわば無拘束性は、「法律」の制定の次元ではなく、「憲法」の制定と変更の次元において述べられている点で、ルソーとは異なる。しかも——繰り返していえば——「自然状態」と「社会状態」との関連性をどのようにとらえるかという社会契約理論のもっとも基本的な部分で、シェイエスとルソーの間には大きな相違点があることは見逃しえない。シェイエスがルソーの主張するこのような「自己を相手とする契約」の無拘束性の理論を援用したのは、のちに述べるように、あくまで憲法制定権力の無拘束性を論証するひとつの技法であったのであり、それは主権論との関係でいえば、ルソー的な主権論をいわば憲法制定権力のなかに吸収しようとするためのひとつの方法であったことにここでは留意したい。⁶

6. すでに述べたように、シェイエスにおいて、人民の有する「最も大きく、かつ最も重要な権力」すなわち「主権」は憲法制定権力の発動の場面において発現する (E.Sièyès, *Plèliminaire de la constitution*, op., cit, p.259)。そして、シェイエスにおいても、この場合の人民は実定法を超越したいわば「自然状態」にあると考えられた。しかし、シェイエスにおいては、このような主権的権力を発動し憲法を制定した後、国家を統治する統治権力は国民の受任者 (dépositaires) すなわち国民代表に委任されることが措定されていた。事実、シェイエスは1789年9月7日の議会演説において、ルソー的な直接民主制の導入を否定した。要するに、シェイエスにおいて、人民が主権的権力を行使することができるのは憲法制定権力の発動の場面においてのみであり、そこでは立法権のなかに恒常的に発現する人民の主権というルソー的な主権論は積極的に排斥されたのであった。

日本人は誰の英語を学ぶべきか — World Englishesという視点からの英語教育 —

神谷 雅 仁

本論文では英語学習を（英語の）文化学習の一部と位置付け、日本におけるアメリカ英語への過度の偏重は日本人学習者のアイデンティティー危機、あるいは社会全体への言語支配につながると警告する。英語は今や様々な国や地域で使用される言語になったことから、それぞれの英語を正当な、そして独立した固有の言語としてその言語権を認めるWorld Englishesという考え方が広まっている。そんな中、本論文では日本の英語教育に対して、(1) 日本に英語教師として迎え入れる英語話者の国籍（よって英語のバリエーション）をより多様にする、(2) 言語使用の際の社会言語的適切性に関して、アメリカ英語の適切性を規範とし、その理解や実践を強いるのではなく、日本人としての適切さ、日本語使用に見られる適切さを大事にしていく、(3) 内容中心教授法を採用し、国際理解や世界の多様性について英語で学ぶ中で英語のスキルアップをはかる、という3つの提言がなされる。

はじめに

津田（1994）は日本における英語学習を「アメリカ文化の広報係的役割」という言葉で特徴付けている（1994: 57）。これに表されるように、今日、日本の英語教育はアメリカ英語に偏向しているきらいがある。これは日本が第二次大戦後、アメリカの統治下にあったという事実、またイギリスの植民地政策とともに英語という言語を通用性の高い国際語として確立したのが、アメリカの経済力であったという事実などから避けられない現実なのかもしれない。しかし今、英語による「一言語支配」という問題に対して、世界中で多くの学者が批判の矛先を向けている。こういった類の言語に関する問題はアイデンティティー、国家と国語、母語話者の定義といった多くのイデオロギーに絡む難しい問題を内包しているため、どのような視点から論ずるかで全く異なる主張を生む（Kachru 1990）。本稿ではまず、国際語化が進む英語をWorld Englishesという概念で捉える。このWorld Englishesとは、英語は現在それを母国語として使用しているアメリカやイギリスなどの国々だけではなく、世界中いたるところで使われているという現実から、どの地域で話されている英語であろうとその多様性と正当性を認めようという主張がもとになってきた考え方である。手塚（2004）はWorld Englishesの研究は主に3つの方向から論じられるとしている。

1. 社会言語学的視点から英語がどのような状況でどのような機能を果たしているかについて記述・研究する。
2. 言語政策という観点から、英語が世界の言語、文化、政治などにどのような影響を与えているかについて研究する。
3. 上記の2つの研究から得られた成果をいかに英語教育に生かすことができるかを研究する。

手塚 (2004: 126-127)

本稿では上記3. の方向性の中でも、特にWorld Englishesという概念をもとに、日本で学ばれる英語はある特定言語文化（アメリカ文化やイギリス文化など）の中に存在する英語である必要性はなく、むしろ学習者は異なる使用言語を持つ人々の間でコミュニケーションの道具として機能する英語を身に付けるべきだと主張する。そして、そのようなある種のパラダイムシフトには英語教育に関してどのような変化が必要になってくるかについて論じる。

英語を取り巻く世界の現状

現在地球上には6500余りの言語が存在すると言われている¹ (Krauss 1992)。そしてこの膨大な数にのぼる人間の自然言語の中で最多の母語話者数を誇るのが中国語であることは疑問の余地がない。

Table 1: The top ten languages

<u>Language</u>	<u>Number of speakers</u> (単位: 100万)
1. Mandarin Chinese*	726
2. English	427
3. Spanish	266
4. Hindi	182
5. Arabic	181
6. Portuguese	165
7. Bengali	162
8. Russian	158
9. Japanese	124
10. German	121

*北京方言（“標準中国語”）の話者のみを対象とした数字。Cantonese（広東語）を含む他の中国語の方言は含まれていない。

Adapted from Crystal (1997:289)

1. Crystal (1997, 2002a)によると、最近の研究では現存する言語数が3000から10000と研究者によって大きな開きがある。これには様々な要因が考えられるが、例えば、死に行く言語（ネイティブスピーカーがすべて死亡し、次世代に受け継がれなくなった言語）の特定が困難なことや、典型的に言語と方言の境界線があいまいなことなどがあげられる。

中国語に次いで母語話者の数が多い言語は英語である。このような母語話者数による比較の場合、英語は中国語よりもおよそ3億人少ないということになるが、これに母語話者以外の「話し手」の数を加えると、たちまち大差をもってその順位が入れ替わる。Kachru and Nelson (1996) は近代以降の英語の世界的な広がりや、アメリカやイギリスという特定の国で使用されている言語の強大化という観点ではなく、歴史や経済情勢を背景に様々な国や地域で個別の特徴を得てきたWorld Englishesの出現という視点から捉えている。この元来英語圏ではなかった国や地域で使用されている英語の多様なバリエーションを意味するWorld Englishesという概念をKachru (1992b) はThree Concentric Circleというモデルを用いて説明している。このモデルでは言語の広がり方や習得のなされ方、社会の中で担う機能という3つの観点をもとに各World English を3つのグループに分けている。ひとつ目はInner Circleと呼ばれるグループで、これにはいわゆるold-variety Englishes (昔から使われているタイプの英語) を使用するアメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドの5カ国が含まれる。² これらの国々では英語は第一言語であり、よって国民のほとんどに母語として習得され、そして使用されている。加えて、Inner Circleに属す国々では、英語以外の言語が国の公式な場で使われる、あるいは認められることはほとんどない。次にOuter Circleと呼ばれるグループがある。ここに属す国々では英語がその国民の第一言語ではないが、公用語や準公用語として定められていたり、多言語状況の中で重要な位置を占めていたりする。第一言語ではないため英語を母語として獲得しているというよりはむしろ第二言語として日常生活の中および学校で習得されているケースが多いことも特徴のひとつである。例えばインド、シンガポール、バングラディッシュ、ガーナ、ケニア、マレーシア、ナイジェリア、フィリピンといった国々がOuter Circleに属するが、これらの多くは過去に(主にイギリスによって)植民地支配を受けていたアフリカやアジアの国々である。最後のグループはExpanding Circleと呼ばれる。英語圏に属さない多くの国々がこれに含まれるが、その特徴のひとつは英語が外国語 (foreign language) として学校教育の中で学ばれていることである。つまりこのグループの英語使用者は母語としてではなく学習言語として英語を学び、日常生活においてというよりはむしろ特定の目的(英語で書物を読むといった高等教育の一環として、ビジネスにおける必要性から、あるいは限られた範囲での外国人とのコミュニケーションにおいて等)を達成するため、必要に応じて英語を使うということになる。さらにExpanding Circleの中で使われる英語はそれが母語(第一言語)として使用されているInner Circleや制度の中でその地位が(公用語や準公用語として)確立しているOuter Circleと区別するため、しばしばperformance varietyと呼ばれる。このため例え

2. 多くの研究者は、英語が母語として使用されているこれら5カ国(アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド)のみをInner Circleに含めているが、Crystal (2003) はこれら5カ国にアイルランドを加えている。Melchers and Shaw (2003) はInner Circleの範囲をさらに広げ、ウェールズ、スコットランド、アイルランド、南アフリカ共和国、リビア、カリブ諸島の各英語変種なども含めている。

ば日本人に特徴的に使用される英語の変種をJapanese Englishと呼ぶことはできるが、それがその国で学ばれる英語のモデルになりえないとされる (Kachru 1992b, Quirk 1985)。そして Expanding Circleの国々には広く認められ、使用されている第一言語が既に存在するため、通常、英語に国から正式な身分 (official status) が付与されることはない。Expanding Circleには日本、中国、韓国、イラン、インドネシア、ネパール、エジプト、ロシアなどの国々が含まれる。(Three Concentric Circleに関する詳細は以下を参照：Crystal 2003, Kachru 1990, 1992b, Kachru and Nelson 1996, Melchers and Shaw 2003, Strevens 1992)。それぞれ3つのグループに属する英語使用者数はCrystal (2003) の推計によると以下の通りである。

Table 2: The number of language users for each of the three concentric circles

Inner Circle	320-380 million
Outer Circle	300-500 million
Expanding Circle	500-1,000 million

(Crystal 2003: 61)

このように、現在地球上には20億人近くの英語使用者が(その言語能力のレベルの差はあれ)存在しており、これは世界総人口66億人³の三分の一弱ということになる。つまりこれは地球上の総人口の3人にひとりが英語というある特定の言葉に関する何らかの言語知識を持っているという驚くべき事実なのである。そしてその20億のうち8割近くが英語を母語 (Inner Circle) としてではなく、第二言語 (Outer Circle)、あるいは外国語 (Expanding Circle) として身に付けている、あるいは学習しているということになる。言い換えると、世界中に存在するほとんどの英語話者は非ネイティブ・スピーカーということになり、我々が通常、英語を話す人あるいは教室で英語を教える人としてイメージするアメリカ人やイギリス人のネイティブ・スピーカーとは、英語使用者全体から見るとほんの一握りの人たちということになる。

このようにThree Concentric Circleというモデルを用いて英語を分類した場合、Outer Circleに属する英語は新英語 (New Englishes) と呼ばれる。これはnewの“n”を小文字で表すnew Englishとは本質的に異なる概念で、後者がある既存の言語種に新たに加わったあるいは変形が起こった変種 (新しい語の出現や文法形式の短縮化など) を指すのに対し、前者の新英語とはインド英語、フィリピン英語、シンガポール英語、ナイジェリア英語などに代表されるようなOuter Circleの社会に見られる英語の種類を意味する (Platt, Weber and Lian 1991)。この新英語は、しばしばold Englishと呼ばれるInner Circleの英語と言語分類上、同一の「英語」とみなされるが、その歴史的、社会的、そして言語的意味においてこの2つは大きく異なる。Platt et. al. (1991) はどの言語変種が新英語として分類されるかの判断は簡単ではないとしながらも、4つの基準を設け新英語を分析している。

3. アメリカ合衆国国勢調査局 (U.S. Census Bureau) 2007年9月の推計値 (<http://www.census.gov/>)

1. 新英語は学校における言語教育の中で科目として学ばれたり、他の教科を学ぶ際の媒介言語として使用されたりする。
2. 新英語は元来、英語がその地域の言語ではなかったところで発達した。
3. 新英語は使用される地域内である一定範囲の機能を果たすために使われる。例えば異言語話者間のコミュニケーションのために用いられったり、伝達媒体（メディア）の言語として機能したりする。
4. 新英語はその地域・民族に特有な言語的特徴を取り入れながら「地方化」してきた歴史を持つ。

Platt et. al. (1991: 2-3)

これらの基準をみたとす新英語は独自の言語的特徴を獲得し、自分たちの言語を自分たちの必要性に応じ進化させてきた。しかしそれゆえにold Englishの話者からはしばしば“ブローケン・イングリッシュ”、“中間言語”（Strevens 1992: 37）などと揶揄されてきたことも事実である。このようにグローバルな視点で見た場合、英語という言語には我々の考えるアメリカ英語やイギリス英語、オーストラリア・アクセントといったバリエーションはもちろんのこと、非欧米型の英語、つまり台頭するNew Englishesに見られるバリエーションがまぎれもなく存在し、欧米型の英語話者の1.5倍近い数の人々が日々の生活の中で新英語を使っているという計算になる。

英語を取り巻く日本の現状

日本の言語教育において、目標言語によるコミュニケーション能力の向上という目標が掲げられるようになって久しい。英語教育はその先駆的役割を担ってきており、これまで学習者の伝達能力をいかにして高められるかに関する様々な調査・研究がなされてきた。同時に昨今の国際化する世界情勢の中で、海外から日本を訪れる外国人の数は増加傾向にあり、また海外へ出る日本人の数もこの10年間、おおむね1千500万人を越す水準で推移している。⁴

4.

a. 外国人入国者数の推移（再入国許可による入国者および新規入国者の総数）

平成 8年	4,244,529	平成13年	5,286,310
平成 9年	4,669,514	平成14年	5,771,975
平成10年	4,556,845	平成15年	5,727,240
平成11年	4,901,317	平成16年	6,756,830
平成12年	5,272,095	平成17年	7,450,103

（法務省入国管理局平成18年版「出入国管理」電子版 p.2 <http://www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan53-2.pdf>）

b. 日本人出国者数の推移

平成 8年	16,802,750	平成13年	16,215,657
平成 9年	16,802,750	平成14年	16,522,804
平成10年	15,806,218	平成15年	13,296,330
平成11年	16,357,572	平成16年	16,831,112
平成12年	17,818,590	平成17年	17,403,565

（法務省入国管理局平成18年版「出入国管理」電子版 p.43 <http://www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan53-2.pdf>）

さらに日本にやって来る外国人のうち日本に一定期間滞在する外国人登録者数も平成18年には208万人を数え、これは日本の総人口の1.63%を占める（法務省入国管理局 2007）。このように日本人にとって日本語以外の言語によるコミュニケーションの必要性はこれまでになく緊急性を帯びてきている。

このような現状への認識が高まる中、学校における英語教育にも大きな変化の波が押し寄せている。例えば大学入学者選抜大学入試センター試験（以下「センター試験」）の「英語」科目に平成18年度からリスニングテストが導入されている。センター試験に「聴き取り」の問題を含めるということは、すなわち高校生にこれまでの単語学習や文法習得に加え、新学習指導要領の謳う音声言語を通じた相互理解や意思・情報の伝達、つまり基礎的なコミュニケーション能力（communicative competence）を高めなければ外国語を勉強したことにはならないというメッセージでもあり、これまで行われてきた高等学校での英語の授業は今、大きくその姿を変える過渡期にある。英語教育の波は小学校にも及んでいる。現在、文部科学省は小学校への英語教育の導入を進めている。未だ確定していない部分もあるが、高学年児童を対象に「総合的な学習の時間」を使った「英語」の授業がここ数年のうちに実現することになると考えられる。導入後は、これまで各学校の判断で行っていた「英語」が一律に義務化され、中学校入学前に児童は英語に触れる機会が与えられることになる。しかしながら今回は英語が「教科」としてカリキュラムに導入されるわけではないため、言語形式や言語構造の理解、学習といった狭義の言語学習というよりは、むしろあいさつのし方に触れたり、簡単な会話を英語で聞いたり、あるいは英語圏の文化や人々の生活について学んだりといった英語（および英語圏の文化）に対する親近感を養うような内容・指導法が中心になってくるであろう。これは文部科学省が推進する「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」の中で掲げられている「積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲や態度を育成することが重要」（文部科学省 2003）というメッセージにも一致する。このように現在日本では、国際語としての機能を有する英語への需要がこれまでになく高い。つまり、従来の英語学習にしばしば見られたように文法・語法のメカニズムの理解や短文レベルでの和訳英訳の正確性のみを目標に掲げるのではなく、人間関係の構築に必要とされるコミュニケーション能力を身に付けるというレベルでの英語力が期待されている。

英語による言語支配(1)～全体論

かつてブリテン島に住まう一握りの人々によって話されていた英語は、猛スピードで世界中を駆け巡り今や事実上世界の共通語に君臨したといっても過言ではない。そしてさらに今後も地球上の多くの言語社会にその影響力を拡大して行くと予想される。この「英語のひとり勝ち」現象を好ましいと歓迎する人がいる一方で、非英語圏の住人にとっては大問題であると警鐘を鳴らす人もいる。Pennycook (1999) は6つの枠組みを設け、英語の世界的な

広がりプラスとマイナスの双方の視点から分析している。

Colonial celebration (植民地支配への祝杯) :

英語は内在的(言語構造上)にも外在的(言語機能上)にも他の言語よりも優れた言語である。英語を使用することには多くの恩恵があるとする、英語支配を肯定する考え方。植民地時代に象徴される英語を美化する態度の表れ。

Laissez-faire liberalism (放任自由主義) :

国際語としての英語がもたらす利益・恩恵と多言語共存主義の重要性の双方を主張する二重構造。つまり普遍性・一般性(lingua francaとしての英語)と多様性(それ以外の言語の存在意義)をともに認める主張。

Language ecology (言語生態学) :

自然界の生態学に対する考え方を言語に適用。ある言語共同体の中に他の言語が持ち込まれると、その言語は破滅の危機に陥るという主張。これは上記Laissez-faire liberalismの考え方を真っ向から否定する。

Linguistic imperialism (言語帝国主義) :

Skutnabb-Kangas (1988) の名づけたlinguicism (racism人種差別やethnicism民族差別と同様の言語の違いによる差別) やPhillipson (1992) のEnglish linguistic imperialism (多言語に対する英語の優位性と支配) に通じる考え方。英語の広がりには地域言語や文化をその中に取り込み支配構造を作り出すため非難されるべきである。

Language rights (言語(生存)権) :

基本的人権としての「言語権」を保障すべきであるという考え方。Linguistic imperialismとの違いは、こちらは影響を被る側に焦点を当てている点。つまり少数派言語の存在が守られるべく、道徳的・倫理的規範を作る必要性が主張される。

Postcolonial performativity (ポスト植民地時代の遂行性) :

Language ecology, Linguistic imperialism, Language rightsの3つの視点を統合した考え方。それに加え「英語のもたらす恩恵の現実性」(Pennycook 1994)も視野に入れる。これは「割り当て」・「配分」“appropriation”と「(英語という言語による)運用」“performance”という2つの概念に基づく。つまり個々の地域言語はそのコミュニティーにおいて存在意義を持ち、英語という言語にその地位を侵されない権利を有する。しかしその一方で、もし英語がそれぞれの言語コミュニティーの中で何らかの役割を担うのであれば、その役割はそれぞれの文脈の中で論じられなければならない。言い換えれば、英語による恩恵を自分たちにも配分してもらいたいかどうかについては、非英語話者らが自らで決め、そして実際に自分たちの文化や知識体系にどのような恩恵が与えられるのかについては、英語で自分たちが何をするかで決まってくるという考え方。

(Pennycook 1999: 147-152, 筆者訳)

このように英語の勢力拡大に対しては、様々な捉え方があり、国や地域によってもその対応のしかたには大きな差が見られる。例えば、フランスにおける英語排除の言語政策は有名である。歴史をさかのぼれば最初に言語を国家と結びつけ、「国語」という概念を作り上げたフランス（田中 1991）では、90年代に英語に対する危機感が募り「フランス語・フランス文化の防衛」政策が国是となる。そしてそれは憲法改正の動きへとつながり、1992年には憲法第二条に「共和国の言語はフランス語である」という一文が加えられる。これによりフランス語は法的にも公用語、国語としての地位を得たことになる。その後、関連法律が矢継ぎ早に可決され1994年には「フランス語の使用に関する法律」制定を受け、フランスにおける英語排除とフランス語使用義務が強化されていく。例えば、公の場で展開するすべての行為・行動（売買契約、テレビ・ラジオ放送、学術会議、地方公共団体および他の公共施設での活動、刑事訴訟・民事訴訟等の法律行為など）やそれに関わる文書はフランス語を用いて行われることが義務付けられ、違反者には罰金が課せられる。また外国語で書かれたものには必ずフランス語による要約が、より大きく見やすいかたちで併記されなければならない。さらにフランス語で十分意味が通じると考えられる商業行為や放送などに外国語が一語でも用いられた場合、国家当局が介入し、商品などの販売規制措置等が取られることもある（長谷川 2000）。

このように憲法や法律で英語排除を明確に謳う国は少ないが、多くの国々では世界共通語化する英語に対し言語教育政策でその態度を表明している。例えば、スペインでは1980年代初期に第一外国語としての学習言語がフランス語から英語に移った。ドイツの中等教育ではすべての生徒が英語の運用能力で上級レベルにまで達するよう教育される。言語政策では英語を排する方向を打ち出したフランスでも、英語教育には関しては肯定的で、フランスの学校教育における英語学習率は85%に及ぶ（Crystal 1997）。さらにアジアに目を向けると、英語教育に対する各国の積極的な態度がうかがえる。例えば韓国では、1997年から英語が小学校で必修教科として正式に導入された。現在は小学3年生及び4年生が週1時間、小学5年生及び小学6年生が週2時間の授業を受けており、小学6年生までに450語程度の英単語の習得を目標とする。中国では、2001年の小学校における英語必修化の決定を受けて、都市部を中心に英語の授業が段階的に導入されてきた。地域によって実施状況に差はあるが、小学3年生からは基本的に週4回以上の授業を受ける。中国では小学6年生までに600～700程度の英単語の習得が目標として掲げられている（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会資料）。このような各国の英語教育政策を見る限りにおいては、Pennycookの論ずる Colonial celebrationまでは行かないものの、少なくとも Laissez-faire Liberalism の考え方をにおわせるような肯定的な姿勢が見て取れる。そして日本も今、必修英語の小学校導入に対して最終的な決断を下す時期にさしかかっている。英語教育政策に関して隣国の韓国や中国がどのような決定を下したかを知ることが大事であるが、ことは単に子供たちの、そして彼らが成長した後の英語力の向上だけにとどまらない。それは彼らの

日本人としての健全なる人格形成、思考力、判断力、アイデンティティー形成、異文化理解力と様々な側面に影響を与えるということを前提に、事の本質を見誤るようなことがないよう、今後も議論を継続して行くことが必要である。

英語による言語支配(2)～個別論 (日本)

さて日本において英語の「勢力拡大」はどんな作用をもたらしてきたのであろう。津田(2005)は日本人にとって英語は脅威たる存在で、その影響は言語にとどまらず日本人の行動から意識に至るまであらゆる文化的活動においてネガティブな影響を与えると主張している。彼は英語の広がり日本において4つの支配を生んでいるとしている。

言語支配：世界語となった英語を母語とする人は母語としない人よりも優位に立つ。よって様々な利益や待遇が母語話者へ偏り、その偏りが「人種差別」「性差別」同様、「言語差別」を生む。

文化支配：英語の広がりとは英語圏（今日では特にアメリカ）の文化の広がりでもある。進行するアメリカ文化への同化（Americanized）が地域文化の衰退へとつながっていく。英語が日本の土壤に浸透すればするほど日本の伝統的な価値観がアメリカ的な価値観に取って代わられる。

情報支配：国際社会の中で英語で発せられる情報が他の言語を抑えて支配的になると、非英語話者にとって非常に不利な環境が生まれる。つまり情報にアクセスを持つ者（英語話者）と持たぬ者（非英語話者）という構造が生まれる。実際インターネット上の使用言語に関するある調査によると、英語で書かれたウェブページの占める割合は全体の70%近くにまでおよんでいる。⁵

精神支配：自らの弱さのため、強くて支配的な存在に対して抱く「自己植民地化」（セルフ・オリエンタリズム）という心理状態を生む。これは外からの作用ではなく、精神の深いところで無意識に「英語が話せるとかっこいい」「アメリカは素晴らしい」と自らが被支配構造を作ってしまうこと。

(津田 2005: 24-32)

ここで我々日本人にとって英語という言語をめぐり、ひとつのジレンマが生じていることがわかる。英語が国際共通語というステータスを獲得したことが事実であるとすれば、我々

5. 2位以降10位までの順位は以下の通りである。日本語 (5.85%)、ドイツ語 (5.77%)、中国語 (3.87%)、フランス語 (2.96%)、スペイン語 (2.42%)、ロシア語 (1.88%)、イタリア語 (1.56%)、ポルトガル語 (1.37%)、韓国語 (1.29%) (津田2005: 28, 出所: Pastore, M., 2000. Web Pages by Languages)

は自らの母語が何語であれこの世界的補助言語 (lingua franca) とも言うべき英語を使うことができなければ、世界規模で進む政治、外交、経済、貿易、教育、文化交流、医療、スポーツ、芸術、その他すべての活動に背を向けなければならなくなる。そしてそれが現実になったとき、日本の被る損失たるや凄まじいものとなる。それだけではない。海の向こうへ目を向けずとも、英語の必要性は我々の足元にも存在する。多数の非日本語話者との共存、インターネット上の英語による情報、企業や大学における英語検定試験等の重要視など、国内での英語力養成も緊急課題である。しかしその一方で、英語の広がりには上述のように様々な「支配」を非英語話者にもたらしている可能性もあり、もし日本人が「絶対に英語を身に付けなければ」と盲目的に英語一辺倒になったとしたら、その先に待っているものは果たして好ましい結果と言えるのだろうか。このような問題点に対しあるひとつの明確な「解決法」を見出すことは容易なことではない。これは小学校への英語の導入に対し起こった国民的な議論を見ても明白だが、そこには多種多様な意見が存在し、恐らく国民のコンセンサスを得るのは至難の業であると思われる。とはいえ、現実のひとつの方向に向かって進んでいることも確かである。つまり現在日本では中高の6年間の文法・訳読を中心にした基礎英語（もちろんそれに先立つ小学校の「総合的な学習の時間」内に行う英語の授業や幼児・児童向けの英会話教室で英語に触れる機会もある）、大学の英語科目における会話、リスニング、ライティング、ディスカッション等のより高次の英語スキル学習、そして就職後に加わる英語によるプレゼンテーション能力の開発や検定試験対策（無論、実施の有無やその目的・内容は企業・組織による）、そして生涯学習の重要性から年齢、性別、学歴等に関係なく英会話や英語コミュニケーションのクラスを受講する社会人も数多くいる。つまり、日本では「英語支配」の危険性よりも世界共通語のもたらす「果実」に重きを置き、これまで英語と付き合ってきたことになる。これはとりもなおさず、日本人は英語学習において常にこの「英語支配」の危険と背中合わせできたということを意味する。いやあるいは「時すでに遅し」で、これまで必死に英語を勉強してきた日本人は、気づかぬところで既に英語による支配構造に取り込まれてしまっているのかもしれない。では、地球上に住まう総人口の三分の一もの人口が使用するこの英語という言語を、学習者が津田の主張する精神支配をはじめとする様々な支配構造の中に身を置くことなく学び、習得し、そして国際的な活躍をすることができる人材になるためには、どのような学習環境を提供する必要があるのだろうか。

言語とアイデンティティー

言語とは自分が誰であるかを決定する重要な要素のひとつである。その意味では人種、民族、性別、宗教などの他の生物学的、社会文化的な変数と同等に、自分をかたち作る上で不可欠な存在である。Horibe (2000) はNew Englishesの話者は新たに獲得した自分たちの英語という言語を、以下のように捉えていると報告している。

... language as a part of their cultural heritage
and a means to express their ethnic identity ...
言語を自分たちの文化遺産の一部として、そして
自分たちの民族的アイデンティティを表現する
手段として...

(Horibe 2000: 329, 筆者訳)

大多数の国民が日本語という共通した言語を用い意思の疎通を図る日本では、言葉が文化遺産でなかつ民族のアイデンティティであるという感覚を本当の意味で理解するのは難しいかもしれない。しかし植民地支配の歴史を経て、苦しみの中から自分たちの国家・社会の独立を、自分たちの英語とともに勝ち取ってきたNew Englishesの話者たちは、イギリス英語やアメリカ英語ではない土着の英語を自らのアイデンティティの刻印と考える。もちろん、言語がその話者のアイデンティティとして働くということは何もNew Englishesの話者に限ったことではない。言語種に関わらず、言語はそのあらゆるレベル（音声、語彙、文法、談話）でその話者の真の姿を聞き手に開示すると同時に、話者はその使用言語で自分が誰であるのかを聞き手に伝えるのである（Agha 2003, Coupland 2001, Robinson 2003）。デトロイトの高校生たちが使用する言葉をethnographyの手法を使い社会言語学的視点から分析したEckertは彼らの発する音声形式（特に母音）に着目し言語と社会的アイデンティティとの関係を明らかにした（Eckert 1989, 2000, 2001）。Wolframはノースカロライナ州のアメリカ先住民の一部族であるLumbee Englishのスピーチ資料を集め分析することで、彼らの社会民族的アイデンティティについて明らかにした（Wolfram 2000）。Bell (2001) は英語とマオリ語を話すバイリンガルのマオリ族の人々の言葉を調査した結果、英語の文の中にマオリ語特有の助詞を挿入したり、地名などをマオリ発音の英語で読んだりすることがマオリ族という民族アイデンティティのマーカー（指標）になっていると報告している。また、コード切り替え（code-switching）もアイデンティティを示すひとつの言語行為である。Sridhar (1996) はコード切り替えの果たすこの機能をidentity markingと呼び、例えば世界の至る所で見られる英語やフランス語（への切り替え）はmodernity（新しさ・現代性）、sophistication（洗練・教養）、authority（権威・威信）というイメージを作り出し、それを聞き手に送る役割を果たしている。同様にインドにおけるサンスクリット語（への切り替え）は話者のnationalistic（民族主義的な）、あるいはtraditionalistic（伝統主義的な）イメージを作りだし、それがその人のアイデンティティとなる。そして東アフリカでは地元の部族言語（の使用および切り替え）はethnic and tribal solidarity（民族や部族の結束）を重んじるというアイデンティティを形成する（Sridhar 1996）。

それでは日本人にとって自分たちの使用言語と文化的アイデンティティはどのように関わっているのだろうか。日本語は主に日本に住む日本人によって使用されている言語であり、

地理的な条件も相まって、言語的には孤立した言語 (isolated language) という歴史を歩んできた。⁶ それとは対照的にTable 1のリストにある、言語使用者の多い幾つかの言語との比較においては、英語はもとより、中国語は東アジア (韓国、北朝鮮、および在日の中国人) および東南アジアの広い範囲で使用されており、スペイン語は本国スペインに加え中南米の国々の母語でもある。アラビア語に関しては現在、世界20カ国以上で公用語 (official language) として用いられている (Gottlieb 2005)。さらに日本は近代史の中で他の国々から植民地支配を受けたことはなく、よって幸運にも他言語の使用を強いられた歴史もない。そして多くの日本人は、アイヌ語や朝鮮語話者、あるいは昨今の中南米やアジア諸国からの日本語を母語としない外国籍市民の存在は認めながらも、日本という国は他の多言語共存の国々との比較において単一言語国家の色彩がより強い国であり、日本語がほとんど唯一の日常的に使用される言語であるという認識を持っている。よってメタレベルでの日本語とは日本に住む日本人によって使われるこの日本語しか存在しないということになり、それは、先に見たOuter Circleに属する英語話者たちがNew Englishesを自分たちの民族アイデンティティーのマーカールであると位置づける考え方とは本質的に異なる。それでは日本語は日本人のアイデンティティー形成とは無関係なのかということももちろんそうではない。日本語は日本人にとってあまりにも「当たり前」の「日本人としての必須要素」になってしまっているため、敢えて日本人のアイデンティティーを考える際の論点にはならないのである。例えば国籍を規定するパスポートの代わりに、言語を規定するパスポートのようなものがあつたとする。日本語話者と規定される者は多少の例外を除き日本人のみである。それに対し英語話者と規定されるのは果たして誰なのか。いや誰ではないのかという問いに変えたほうがよいかもかもしれない。そこにはアメリカ人をはじめ、イギリス人、カナダ人、インド人、ナイジェリア人、そして日本人も含まれるかもしれない。このように英語という言語によって自らの存在を位置づけようとした場合、言語上に何らかの明確な線を引く必要が出てくる。一方、日本語の場合は[日本語＝日本人]というように、ある種「運命的で密接な関係」(真田・庄司 2005: 350) がそこにあることから、日本語は日本人のアイデンティティー、あるいは日本人らしさの中に既に内包されていることになる。

これを別の視点で見てみる。太田 (2003) は「母語」を「話者が生まれ育つ過程で自然と身に付けた言語であり、その人の所属する言語共同体の言語」(2003: 179) と定義し、国という単位で話される、あるいは規定される言語としての「母国語」と明確に区別する必要があると主張する。彼女の考え方によると、母国語が話者の意識の中でもっとも顕在化する状況は、その話者の母語が自らが属する国の言語 (国語) と一致しない場合であるという。これをアイデ

6. ここで想定される「日本語」とは、母語として日常的に他の日本語話者との間で使用される言語を意味しているため、在外邦人や日本語を相当レベルにまで身に付けた在日外国人、あるいは高齢の台湾人や韓国人など戦時中に日本語教育を強いられた結果日本語能力を身に付けた人々などは含まれない。

ンティティーとの関係で考えてみる。ある話者の母語と母国語が一致するケースとそれが一致しない、つまり日々の生活において言語のずれが生じるケースを比較した場合、自分は誰なのかという自己アイデンティティーがより強く、顕在的に意識されるのは後者であると考えられる。なぜなら、母語との強い結びつきを持つ言語共同体とは別の次元で、もうひとつの言語的枠組み（言語による体制）が存在するため、言語話者はその体制に飲み込まれないよう、母語へのより強い愛着や執着、あるいは優位性を感じると考えられるからである。ここに言語とアイデンティティーの関係があらわになるのだが、日本人と日本語との関係はまさに前者のケース（母語と母国語が一致する場合）であり、よって潜在的なアイデンティティーは存在しても、それが日常生活の中ではっきりと意識化することはほとんどないということになる。

しかしこの状況は自らの言語とは異なる、強大な力を持つ言語が自分の身近な生活の場に浸透してきた時点で一変する。多くの日本人にとってその最初の経験は恐らく学校における英語教育ではないだろうか。その意味で外国語である英語を体系的に教える・学ぶということは単に英語でコミュニケーションが取れるようになりたい、英語で文学作品やホームページを読みたい、あるいは映画を字幕なしで観たいといった具体的な「道具的動機づけ」(Brown 1994, Hudson 2000, Spolsky 1998)の充足という観点だけでは論じられないほど、より人間の根本に関わる重要な問題をはらむことになる。言語、そしてその背景にある文化を介して形成されるアイデンティティーに関する議論が、これまでの日本の英語教育には欠如していたと言わざるを得ない。

日本人にとっての英語学習のモデル

現在の日本社会に英語という言語が、他の外国語との比較においてより広く、深く浸透しているのは周知のことであるが、中でもアメリカ英語の影響力は他を圧倒している。Crystal (2002b) は世界中で英語が使われている状況を地球規模で起こっている個別文化の「アメリカ化」(Americanization)と呼んでいる。これはアメリカの音楽、映画、テレビ番組、経済、飲食品、消費財などに象徴される、アメリカ人の生活様式や表層文化（いわゆる「ソフト・パワー」）に対する憧れや敬意の念によって拡大してきた。一方、学校での英語教育はどうであろうか。日本では英語は外国語 (foreign language) として学ばれるため、例えば英語圏の社会で生活する非英語話者の学ぶ第二言語 (second language) とはその性格が異なる。要するに日本で学ばれる英語というのは、日常生活の中で言語使用という点において差し迫った必要性がないため、特定の言語文化の中に位置づけられるものである必要はない。しかしながら、現状は前述のアメリカ英語やイギリス英語といったいわゆる Inner Circleの英語変種が多くの学校で学ばれている。Kubota (2004) は英語を専攻している日本人大学生を対象に彼らがネイティブ・スピーカーという語をどのような意味で認識しているかを調べた。その結果、大学生のイメージするネイティブ・スピーカー像には、(1) 誕

生時からずっと英語に触れ、その言語を第一言語として習得した者、(2)日常生活の中で継続的に英語を使っている者という2点が関連していた。また自らの学習モデルとしてのネイティブ・スピーカー（つまり、誰の英語を話せるようになりたいと思うか）については、上記2つに加えInner Circleの英語話者で、外国語なまりのない者という点が重要であるとの結果が出た。この質問に関してはさらにEngland/U.S.A.という2つの特定の英語圏の国を他のInner Circleの国々と分けているのだが、3割近い被験者がこのEngland/U.S.A.という英語変種を選択していることも興味深い。

Table 3: The variety of English that the person speaks

	England / USA	Inner Circle	Inner + Outer Circle	Not Relevant
Model N. (%)	78 (30.0)	104 (40.0)	31 (11.9)	47 (18.1)

Kubota (2004:6)

この数字から、調査に協力した英語を専攻する日本人大学生の多くがInner Circleの英語を正式な学習言語としての英語と位置づけており（70%）、さらにイギリス英語とアメリカ英語という特定の英語変種の話者の話す英語のみを自らの手本としている者もかなり存在しているということが見て取れる。

この傾向は何も大学での英語教育に限った現象ではないようだ。Yamanaka (2006) は Inner, Outer, Expandingの3つのカテゴリーをもとに、現在、日本の中学・高校で使用されている英語科目の教科書を分析した。その結果、中学および高校の多くのテキストで Inner Circleに属す国々やその文化が最も多く取り上げられている現状が浮かび上がった。そしてそのInner Circleの中でも、やはりアメリカ文化に関する内容が群を抜いて取り上げられていると報告されている。それとは対照的にOuter Circleの国々に関する言及は非常に少なく、例えば中学校全体ではInner Circleの国々への言及回数に対してOuter Circleへのそれは七分の一程度に過ぎなかった。この研究から、中学・高校でも英語学習を通してアメリカをはじめとしたInner Circleの文化に対する理解の促進という面が際立っていることが明らかになった。このような傾向は文部科学省の管轄事業のひとつ、JET Program「語学指導等を行う外国青年招致事業」に参加する若者の出身国を見ても明らかである。彼らは主に中学校や高等学校の語学の授業において語学指導を担当する外国語指導助手であるが、例えば平成12年度のプログラム登録者を国別で見た場合、全参加者6,078名のうちアメリカ人は2,515名と4割以上を占める。これにイギリス人の1,320人を加えると、この2カ国の出身者で全体の6割強を占める（文部科学省 2001）。教育現場における人的な観点からも、やはりアメリカ英語（一部ではイギリス英語も含め）への極度の偏重が顕著に現れている。

ここまでは日本の英語教育においてアメリカ英語がその目標言語となっている現状を見て

きたが、誰の英語を自らの英語学習の手本とするかについて論ずる際、しばしば「ネイティブ・スピーカー論」という言語習得の分野で論じられる人の意識の問題も絡んでくる (Braine 1999, Cook 1999, Kachru and Nelson 1996, Kramsch 2004, Medgyes 2001, Phillipson 1992, Widdowson 1994)。これはつまり、英語の母語話者 (Inner Circleの英語話者が暗黙の同意になっているケースが多いが) の持つ資質と日本人の英語教師のそれを比べ、どちらのほうによりよい英語教師として機能するかという議論であるが、Goto Butler (2007) は現在日本の小学校で導入されている「英語」の授業を担当する教諭にアンケート調査を行い、英語のネイティブ・スピーカーを理想の英語教師だとするその考え方がどこから来るのかについて統計的に調べた。彼女はまず全体として60%の先生が英語はネイティブ・スピーカーに教わるのが最も良いと答えた結果を受け、そのネイティブ・スピーカー理想論と相関関係にある要因は以下の3つであると結論付けた。

・先生自身の英語の能力：

FLOSEM⁷と呼ばれるアンケートによるオーラル・コミュニケーション能力の自己診断で、英語の能力が低いと評価された被験者ほど、英語はネイティブ・スピーカーに教わるべきだという考えを支持した。

・非標準形 (Non-standard) の英語に対する態度：

非標準形の英語に対し否定的な考えを持っている被験者ほどネイティブ・スピーカー理想論を支持した。

・自らの言語や文化遺産に対する誇り：

自らの言語や文化遺産に対する誇りを高く持っている被験者ほどネイティブ・スピーカーが英語を教えることが理想であると考えた。

Goto Butler (2007: 25-30, 筆者訳)

外国語として英語を学ぶ日本人にとって、誰から英語を教わるのがもっともよいのか、これは非常に重要なテーマである。なぜなら、教師が誰なのかという問題は自分の目指す英語とはどのようなものなのかという問いにつながっていくからである。Goto Butler (2007) の研究結果にあるように、英語は (Inner Circleに属する) 英語のネイティブ・スピーカーに教わるのが理想だとする考え方の背景には、その教師の英語を学びたい、その教師が英語を使うように自分も英語を使えるようになりたいという願望がある。しかし今日これほどまでに“アメリカ化”が進む日本において、また英語教育の場で目標言語が“アメリカ語化”しつつある現状を考えた際、このような方向性が果たして日本が目指す国際理解教育の推進

7. FLOSEMとはStanford大学で開発されたForeign Language Oral Skills Evaluation Matrixの略。5つの言語能力の領域 (聴解、話し言葉における流暢さ、語彙の力、発音、文法) において自らの話す力を評価するプログラムを指す。

や国際交流の促進に合致するののかという疑問が湧いてくる。Goto Butlerが明らかにした「非標準形の英語に対し否定的な考えを持っている被験者ほどネイティブ・スピーカー理想論を支持する」という結果の「ネイティブ・スピーカー理想論」を「アメリカ英語理想論」と読み換えれば、アメリカ英語が日本の英語教育の場に根付けば根付くほど、それ以外の英語変種はその価値を失い、存在を否定され、究極的には学習者からそれらの変種は正しくない、間違っている英語という解釈を受けかねない。実際、高校で英語を教えるネイティブ・スピーカーを対象にインタビュー調査をしたGoddard (2001) は、その中のひとりから以下のようなコメントがあったと報告している。

“I’m from New Zealand, and my girlfriend (Japanese)
thinks my English is wrong.”

「私はニュージーランド出身だが、私の彼女（日本人）
は私の英語は正しくない英語だと思っている」

Goddard (2001: 23, 筆者訳)

Inner Circleに属するニュージーランド英語でさえこのような扱いを受けるのでは、Outer Circleのインド英語やシンガポール英語、ナイジェリア英語などは到底英語として認められないということになってしまう。しかしこれが日本の英語教育が直面している現実なのではないだろうか。そしてこのままの状態が放置されれば、いずれ日本においてアメリカ英語による言語支配が現実のものとなりはしないだろうか。今、日本の英語教育に問われていることは、その教育理念として私たち日本人は英語という外国語を通して国際性や多様性を培いたいのか、それともアメリカ英語を通してアメリカの価値観を浸透させたいのかという選択なのである（鈴木 2007）。

アメリカ英語：英語教育における唯一の目標言語

World Englishesを提唱したKachru (1992b) は英語使用に関して、世間には間違った認識が蔓延しているとし、それをSix fallacies（6つの間違い）としてまとめている。ここでは日本が属するExpanding Circleの社会に関わってくるあるひとつの問題点に絞って見ていく。

Fallacy 1：Outer CircleやExpanding Circleの社会では英語はネイティブ・スピーカーとコミュニケーションをとるために学ばれる。

(Kachru 1992b: 357, 筆者訳)

上記の内容がfallacy（間違い）であるとすれば、現実には英語のネイティブ・スピーカーではなく、非ネイティブ・スピーカーとのコミュニケーションが英語使用の目的となるケースのほうが多いということになる。そこで日本に目を向けると、確かにアメリカ人やイギリス人といった英語のネイティブ・スピーカーと話をする機会がないわけではないが、その一方で英語を母語としない人であってもその人が日本語を話さない場合には、通常、英語でのやり取りになるため、英語という言語を英語の非ネイティブ・スピーカーとのコミュニケーションに用いる機会は確実に増えてきている。例えば日本国内における外国人登録者を出身国別に見た場合、2000年からの7年間、韓国・朝鮮が第一位を占め、以下中国、ブラジル、フィリピン、ペルー、米国と続く（法務省入国管理局 2007）。つまり日本人の大多数が教室英語として学んでいるアメリカ英語の話者は、在日外国人の中でも決して多数派と言える人々ではないのである。また観光や商用で日本を訪れる外国人の数も、2006年度の統計によるとアメリカとイギリスからがそれぞれおよそ81万人と21万人なのに対し、韓国人211万人、台湾人130万人、中国人81万人、香港人35万人をはじめ、アジア全体では525万人近い外国人が日本を訪れている（国際観光振興機構 2007）。つまり日本人は教室で学んだ英語を用いて誰とコミュニケーションをとるのかについて考えた場合、少なくとも国内においてその対象の多くは英語の非ネイティブ・スピーカーということになる。そして世界のビジネス、政治、芸術、情報通信、学術、メディアなどの分野においてもこの国際語としての英語の使用は重要視されており、当の英語ネイティブ・スピーカー不在の中、どのように国際語としての英語を用いて非ネイティブ・スピーカー同士がコミュニケーションを取るかは今後の大きな研究テーマでもある（House 1999）。

Kachru (1992b) がこのように様々な文化背景を持つ英語の非ネイティブ・スピーカー同士が英語を媒介言語としてコミュニケーションをとる際、アメリカ英語（あるいはイギリス英語）という個別文化の色彩の強い言語を使用することは、コミュニケーションの障害になると指摘している。多くの日本人はアメリカ英語一色で英語教育を受けるため、各人の英語学習の目的や用途が何であれ、「英語イコールアメリカ」という縮図の中でアメリカ英語を通してアメリカ文化の理解・実践に帆走するよう促されることが多い。Kachru (1992a) はこのように世界中で英語学習に対し等質的なゴールを設定するやり方をMonomodel Approachと呼ぶ。日本はこれとは対照的なアプローチ、Polymodel Approachを模索すべきである。このアプローチは英語学習の目標を等質的なものとして捕らえるのではなく、そこには様々な側面があり、それゆえアメリカ英語が唯一の目標言語である必要はないという考え方である。つまり外国語として英語が学ばれる日本においては、何をどのように学ぶかについて各学習者が個別のゴールを設定し、それに合わせて媒介言語（アメリカ英語なのか、イギリス英語なのか、あるいは没文化的な国際語としての英語なのか）を選択し、どのような内容（アメリカ文化についての知識集積なのか、医療関連の言語・社会学習なのか、世界各地で起こっている政治的、社会的、文化的な出来事についての学習なのか、あるいは日本

の文化についての学習なのか) について扱うのかを決定して行くことが理想であるとする。このようにKachruが指摘する「英語はネイティブ・スピーカーとコミュニケーションをとるために学ばれる」という単純化された英語学習の目的は間違った考え方であるだけではなく、国際語として世界のおよそ20億の人々にコミュニケーションの道具として使用されている英語のダイナミズムを見落とすことにもなる。そしてこのような考え方はアメリカ英語に偏重した日本の言語教育とどこか通底しているようにも感じられる。では、具体的に日本人にとっての真の英語教育のあり方とは一体どのようなものであろうか、次節で見て行く。

World Englishes という視点からの英語教育

日本は英語を外国語として学んでいるExpanding Circleの国である。よって自らの母語(第一言語)ではない英語という言語に対してはその必要性にはじまり、用途、態度、学び方までInner Circleの国々に住む非英語話者やOuter Circleの国々の話し手との考え方とは本質的に異なる。そこで「アメリカ英語化」とでも呼ぶべき世界規模で進行する言語的な潮流に流されることなく英語を学べるようにするためにはどうしたらよいのであろうか。これまでの議論を踏まえ、日本人のための英語教育のあり方を3つの観点から論じてみたい。

言語インプットのバラエティー

World Englishesの考え方とはまさにこのバラエティーの容認である。かつて植民地支配を受けた国や地域はその歴史の中で、そして個別の文化社会的な条件の中で、Inner Circleの英語から「独立した」新種の英語を確立し、それを日々の暮らしの中で同国民間のコミュニケーションの道具として用いている。無論、日本にはそのような英語の歴史も機能もない。よって日本人の使用するJapanese Englishとは一つのperformance varietyに過ぎず、日本における英語のモデルとはなりえない。前述のように、日本では戦後、アメリカ英語の影響が最も多大であったため英語教育にもアメリカ英語が浸透してきたことは事実である。そしてアメリカのソフト・パワーも手伝って、日本における言語インプットはアメリカ英語一辺倒の状態に近い。ここで問題が生じる。ある言語の一変種へのあまりにも極度な偏重はその変種を盲目的に正しい、優れたものであるという意識を作り上げ、その他の変種あるいはその他の言語を遠ざけることに寄与する (Königs 1999)。このような単一言語主義(monolingualism) は言語、そしてその背景にある文化から見た国際性や多様性への全面否定であり、世界の時流にも逆行する危険なことである。

では、この危険を最小限にとどめるにはどうしたらよいのか。解決策のひとつはアメリカ英語のインプットに加え、様々な英語のバリエーションを日本の英語教育に入れることである。そしてそれを人的資源の面から進めることが大事である。今後、教育機関は「国際化」の促進と英語学習者のコミュニケーション能力育成を目指し、ALTとして、あるいは

大学等の英語科目担当者として英語話者の需要が増えてくることが見込まれる。その際、アメリカ英語話者の数を上回る数のイギリス英語、オーストラリア英語、ニュージーランド英語、アイルランド英語などの英語話者を迎えることで英語教育の世界に多様性を根付かせる。さらにInner Circleの英語変種に加えOuter Circleの英語を英語教育に導入することもひとつの可能性である。これは現在あまり行われていない試みではあるが、例えばシンガポール英語やインド英語の話し手で言語教育のトレーニングを受けた資格者から英語を教わる機会を増やすという策である。Kachru (1992b) も学習者に多様な種類の英語に触れる機会 (variety exposure) を与えることの重要性を説く中で、その英語種はNative form (アメリカ英語など) とNon-native form (インド英語など) の双方の言語インプットの導入が効果的だと主張している。この動きは彼らが英語の「ネイティブ・スピーカー」とみなされるのかという議論がその根底にあったため、これまでなかなか進まなかったが、これほどまでに様々な種類、レベルでの話者が存在する世界の共通言語である英語は、幼少期からその教育を受け、現在でも日常的に使用している話者に関しては、「教養ある話し手」あるいは「本来話者」として、正当な英語を話すスピーカーとみなすことができると考える研究者も多い (Platt, Weber and Lian 1991, Richards and Tay 1985)。前述のKubota (2004) の研究結果でも日本人大学生の中で自らのモデルとする英語話者にOuter Circleを含めた人が11.9%、そしてどの英語かは無関係 (つまりOuter Circleの英語でも構わない) が18.1%で、計30%の大学生が潜在的にはOuter Circleの英語も認めているということになる。さらに学生たちは学校を卒業し、仕事に就くわけであるが、職務の一環として海外とのやり取り等で英語を使うことがあるかもしれない。そのような場合、実はその相手がOuter Circle (あるいはExpanding Circle) の英語話者であるということも珍しいことではないのである。それどころかアジアの国々との関係改善や交流促進、中国の台頭、あるいは様々な問題を抱える中東地域での日本の役割など、国家としての日本にとって、そして一人ひとりの日本人にとって近隣諸国との関係は非常に大事な問題である。重要なことは、英語が国際語として確立した今、もうそれは一国の言語ではなくなったということを前提に、世界の人々 (英語のネイティブ・スピーカー、非ネイティブ・スピーカーを問わず) と意思疎通がはかれる英語を用いコミュニケーションをとるためには、様々な種類の英語インプットに慣れておく必要があるということである。そういった考え方に立つと、やはりアメリカ英語一辺倒の姿勢には百害あって一利なしということになることは容易に予想できる。

さらに、授業の中でOuter Circleも含めた様々な英語に触れることは、それ自体が多様性、つまり他の英語の変種はもちろん、他の言語、文化、民族をも尊ぶ教育効果を学習者にもたらすと考えられる (村野井 2006)。例えば発音やリズム・抑揚の取り方などに関して、アメリカ英語 (やイギリス英語の容認発音Received Pronunciation) の発音の盲目的な「物まね」ではなく、各自が日本人としての英語発音に対してより肯定的な見方ができるようになり、結果、たとえperformanceレベルであっても音韻的な特徴を有するJapanese Englishなる

英語を自信を持って話すことにつながる。日本人が例えばアメリカ人を手本にし、アメリカ人のように話したり、コミュニケーションをとったりできるようになるためには非常に多くの時間と労力を必要とするが（そして結局その目標は果たせずじまいになることが多いのだが）、日本人的な英語であっても日本語を母語としない人々と相互理解ができる程度に国際語としての英語を学ぶことは達成可能である。World Englishesという考え方のもと、学習者にとってのインプットの多様性を重視することは、今後の日本の英語教育にとって不可欠な要素である。

言語使用における適切性

言葉を学ぶということは語彙や文法の知識を得るということのみを指すのではない。少なくとも言葉を使うために学ぶのであれば、そこにはいわゆる言語の構造や規則の理解に加え、言葉を適切に使えるよう様々な社会的、文化的な知識を得る必要がある。言語学ではこのような学習者が獲得しなければならない知識やスキルの総称をコミュニケーション能力 (communicative competence) と呼ぶ (Bachman 1990, Canale 1983, Canale and Swain 1980, Gumperz 1997, Hymes 1972, Swain 1985)。その能力のひとつが社会言語的能力 (sociolinguistic competence) とされるもので、それは目標言語の適切な使い方に関する社会文化的な規則の理解・実践を意味する。つまり、社会言語的な文脈においてある発話がどのように発せられ、またどのように理解されるかに関する知識を指すのだが、具体的には、目標言語における謝る、ほめる、依頼する、感謝を述べるといった一連の言語行為 (speech act) のやり方に関する知識やスキル、談話スタイルにおける適切性の規範に関する知識、会話者間に横たわる社会的な関係をどのように相手に対して示すかに関する知識などである (Canale and Swain 1980)。このようなコミュニケーション能力が言語学習にとって大切であるということに異論を唱える者はいない。だが社会言語的能力を論ずる際、その「適切さ」 (appropriateness) に関してはいろいろな問題が介在することもまた事実である (窪田 2005)。Nelson (1992) は Communicative Competence を「それぞれの文化が定める各文脈の中で適切に言語を使う能力」 (Nelson 1992: 327, 筆者訳) と定義しているが、どのような言語使用のあり方が適切であるかは各文化によって異なるため、あるひとつの言語文化から別の言語文化へ言語使用上の適切性を単純に「移植」することはできないと警告している。Kramersch (2004) は他の社会言語学者によって紹介された日本人の英語学習者の例を挙げ、社会言語的適切性についての問題提起をしている。そこではアメリカに住む2人の日本人が取り上げられているのだが、そのひとりには英語で会話をする際、何度もお辞儀 (bowing) をする日本人女性。アメリカ人の先生が会話中のお辞儀は米社会では適切な行動ではないため止めなさいと社会言語的ルールを教えようとするが、彼女はお辞儀は自分の文化であり、それをしないということは相手に敬意を表さないことになるため止めることはできない、と主張する。もうひとりにはファーストネームを使って自己紹介をする

（“My name is Taro, ...”）というレッスンの中で、自分のことは（‘Taro’ のようなファーストネームではなく）‘Mr. Tanaka’ と苗字で呼ぶようにと固辞する男性。この男性に対しアメリカ人の先生は対応に困っていたようである。これら2つのケースを通し様々な問題点が浮かび上がってくるが、特に以下の2点が問題であると思われる。まず、アメリカ人教師の行動は日本人の学習者に英語という言語を教えながら、実はアメリカ人（特にアングロサクソンで中流階級）の文化的価値観、つまりお辞儀と苗字使用に対する否定的見方を押し付けていることにはならないのか。そして2人の日本人の行動（お辞儀や苗字の使用）について他のアメリカ人もこの先生たちと同様に矯正すべき問題行動であるとみなしているのかという点である。いずれの問題点も詰まるところ、この社会言語的適切さ（sociolinguistic appropriateness）が誰にとっての適切さかという点に帰着する。もし目標言語の話者が考える適切性だとしたならば、アメリカ英語を学んでいる学習者はその言語を使っているアメリカ人のように話し、振る舞い、考えるべく最大限の努力をする、つまりアメリカ人のようにならなければならなくなり、これは個々のアイデンティティーに深く関わる問題となる。さらにこの“アメリカ人”とは実体のない虚像としてのアメリカ人の集合体であり、具体化できる個人ではないため、実はどのように話し、振る舞い、考えるのかは誰にもわからないのである。しかしながら今回のケースに関しては、女性も男性もアメリカに住み英語を第二言語として学んでいる日本人であるため、お辞儀や苗字の使用がたとえ自分の言語文化（日本語・日本文化）に照らし、適切であると考えられたとしても、アメリカという目標文化の中で不適切と判断される限りそこには何らかの代償が待っている。しかしこれも逆説的に考えれば、その自らが払う代償を覚悟さえしておけば、それ以上の大きな問題にはならないのである。

それでは、日本で英語を外国語として学ぶ大多数の学習者にとってこの社会言語的適切さの問題はどのように関わってくるのであろうか。これは特に一般的なスピーキング、会話、オーラル・コミュニケーション、ディスカッションというような英語で表現することを要求される授業においてその扱いが問われる。例えば、ペアワークで会話練習をする際、学習者によっては英語があまり得意ではないということから、英語で会話することに抵抗があったり、たどたどしい英語で話をする自分の姿に恥ずかしさを感じたりする者がいる。そこをなんとか口を開かせ英語による会話練習をさせるわけであるが、今度はその恥ずかしさからか会話中に相手の目をまったく見ず、視線を床に落としたまま言葉だけを発している。このような場面に出くわした際、英語で話す時には相手の目を見るよう指示を出すのが、実際、日本人にとって相手の目を見続けながら話をするのは簡単なことではない。もちろん日本の文化の中にも話を聞くときに相手の目を見ることは、その人の話を真剣に聞いている証拠であると言われるが、それと英語のネイティブ・スピーカーのアイコンタクト（eye contact）とはその集中度において大きな差がある。そんな状況の中でもやはり会話に使用している媒介言語が英語である限り、英語のネイティブ・スピーカーの会話の仕方が手本になると考え、

アイコンタクトの必要性を学習者に説き、そしてそれを実践させることが英語教育の責任なのであろうか。また、英語と日本語による言語行為 (speech act) を比較した場合、そこには大きな違いが存在する。これは言語行為自体が本質的に人間関係という点においてそれぞれの深層文化を反映するものだからである (Blum-Kulka, House and Kasper 1989) が、では例えば英語のネイティブ・スピーカーの謝罪の仕方と日本人英語学習者のそれが質的に異なる場合、ネイティブ・スピーカーにとって適切な謝罪の仕方を日本人英語学習者に教え込み、実践させることが英語教師の責任の範疇に含まれるのであろうか。たとえ「謝罪する」という行為がそれぞれ日米の文化の中でどのような意味を持ち、またどのように伝達されるべきかが規定されていたとしても、やはり学習者は自らのもつ社会言語的適切さを捨て去り、ネイティブ・スピーカーのやり方に従わねばならないのであろうか。このような問題に対する答えは英語が学習者にとって何のために学ばれるかという根本的な問いかけに立ち戻れば、即座に見つけられる。現在のこのグローバル化が進む世界情勢の中、英語の非ネイティブ・スピーカーは自国での、あるいは国際的な場での仕事に役立てるために英語を学ぶ、あるいは英語を使っているのである (Bowers 1999, Shaw 1985)。日本においてもその傾向は強く、多くの日本人は英語をある特定の国 (例えばアメリカ) で話されている言語であるから、あるいはその言語を話す文化に自分が同化したいからという動機で学んではいない。むしろ現在の、あるいは今後の仕事や教育という場で自らの可能性をさらに広めたいという動機が英語学習の原動力になっている。そして英語はそれを可能にする国際語なのである。

このような視点に立てば、アイコンタクトの問題も謝罪の正しい仕方もアメリカの言語文化から見た適切性にもとづいて学習者を「誘導する」必要はないということになる。今後、様々な文化においてアイコンタクトのような会話における適切さや言語行為遂行に関するパターンなどの研究がさらに進み、世界共通語としての英語を用いた異文化間コミュニケーションがより円滑に実現することが求められる。そしてアメリカ人の謝罪の仕方もイギリス人の依頼の仕方も、様々な文化における言語使用の研究のひとつに位置づけられればよいことになる。つまり Inner Circle に属する国で使用される英語はその国民間で使われる限りにおいて、文化差から誤解が生じることが少ないため、自分たちに馴染みのある言語使用上の適切さにもとづいてコミュニケーションをすればよいのだが、それが一旦国際語としての英語に姿を変えたとたん、複数の「正当な」適切さが存在することになり、彼らはそれらに対して理解を示す義務を負う。言い換えれば、彼ら英語のネイティブ・スピーカーも国際語として英語が使われる文脈においてはアメリカ英語・イギリス英語といった個別言語としての英語を使うのではなく、どこの国とも結びつかない国際語としての英語 (International English) を用いてコミュニケーションをしなければならないのである。これが真の意味で英語が国際語化したということにほかならない。そしてこの主張の背景にはそれぞれの国や地域で発達してきた英語変種に英語としての正当性を付与するという World Englishes の考え方があろう。日本でも英語教育の中で当然、学習者の社会言語的能力を高めていかねばなら

ないが、その際、アメリカ文化の規範に盲目的に追従しているだけでは、真の国際語としての英語を学ぶことはできない。その追従の行き着くところは日本語のそして日本文化の軽視あるいは、津田（2005）の言うアメリカ英語や文化に対する日本人の「精神の自己植民地化」なのかもしれない。長きに渡って日本人が培ってきた日本人にとっての社会言語的適切さは、たとえ外国語教育の中でも大事にしていかねばならない。そして日本人は日本人として英語を使い、アメリカ人やイギリス人だけでなく、世界中の人々と助け合い、刺激し合って生きていくということを決して忘れてはならない。

何を教えるか—内容中心教授法（Content-based Instruction）

英語教育の中で学習者に何を教えるかという問題は、言い換えれば学習者の何を育てるのかという問題になる。これは英語教育に直接、間接に関わるすべての人間に常に突きつけられる重要なテーマである。それには英語構造の知識や英語の運用能力の向上といった元来言語教育に課せられている指導目標にはじまり、英語を通して得られる情報や知識と学習者自らの考えや意見とのインターアクションから生まれる価値観、世界観、ものの見方、発想力、感性、あるいは人間形成まで様々なものがそのターゲットとなりうる。そしてそれらを統合すると、英語教育は結局「教育」のひとつの形態ということになり、英語という外国語を扱う中で学習者の全人格（whole personality）を育てるという大きな使命を担う（村野井 2007）。このような観点から英語教育を見ていくと、従来のイギリスやアメリカの古典を中心とした文学作品を読んでいくことで言語構造を学ぶという訳読中心の英語教育や、アメリカやイギリスといったある特定の文化に焦点を当て、その国の人々の生活、スポーツ、芸能や芸術、名所、文化行事、時事的な出来事などをテーマとした教材を用い、英語スキルの練習をさせるという指導法などは、英語をアメリカ英語やイギリス英語という個別言語の文脈の中でしか捉えていない視野の狭い外国語教育であったと言える（Horibe 2000）。このような教材・題材の偏りは統合的な「育み」実現の壁となるだけでなく、これまでも見てきたように、アメリカ文化やイギリス文化といった英語圏の国々のプロパガンダにはなるが、それによって他の様々な異なる文化について知る機会を逃すことにもつながっていく。

では、各人がこの全人格の形成を可能にするためにはどのような内容が日本の英語教育でテーマとして取り上げられ、学習者に学ばれるべきなのだろうか。ここでまず確認しておかなければならないこととして、英語学習は何かについて学んでいく中で起こるということである。つまり何の文脈も存在しないところでの//音と/r/音の機械的な発音練習や、文脈から切り離れた単文の英訳・和訳といったようなスキル・トレーニングに終始するのではなく、言語が伝える内容をもとに、それを理解し、知識を自分の中に取り込み、そこから自分の考えを深め、そしてそれを他者に対し表現するという一連の能動的学習過程の中で、学習者は英語という言語を習得していくのである。よってその前提として内容中心教授法（Content-based Instruction）が英語教育の出発点とならなければならない。

ではその内容であるが、昨今、注目を浴びているのが言語意識教育 (Teaching Language Awareness) と言われるものである。これはイギリスを始めとしたヨーロッパで盛んに用いられている教育プログラムで、文化や言語、民族についての多様性や言語の普遍性といったようなテーマについて子供たちに話し合いをさせ、何らかの「気付き」を引き出すことを目的として作られている (太田 2003)。多言語社会のヨーロッパならではの発想であるが、子供たちが多感な時期に世界中の言語やそれを話す人々のことについて調べ、知識を得て、考えるようになれば、言語差別や民族差別といった問題についても意識するようになり、また国際語となった英語についても、ネイティブ・スピーカーと非ネイティブ・スピーカーが互いの立場からその役割を考える良いきっかけとなる。言語意識教育は日本の英語教育の中でも非常に効果的な内容中心教授法のテーマとして機能すると考えられる。これまでも見てきたように、日本では一般的に言語に対する意識が高くない。それは国内における日本語の通用性 (国中で日本語が使えないところは皆無といってもよい) や常用性、英語一辺倒の国民の意識、そして英語に関してはアメリカ英語に対する強烈な「信仰心」などがその理由として挙げられよう。この言語意識教育を採用し、英語の授業の中で世界の言語状況について学びながら言語スキルを学んでいくことで、日本人である自分がなぜここで英語を学んでいるのかという本質的な問いかけを自分自身にすることになり、そしてそれに対する答えを模索していく過程で、英語のスキルアップにも自発的に取り組むようになるだろう。ただし、言語意識教育を導入する時期には注意がいる。導入が早すぎた場合その効果に疑問があるため、ある程度世界についての知識を得た後ということで大学の英語科目での導入が望ましいと考えられる。

また最近、世界で起こっている出来事や地球市民全体に課せられている課題 (global issues) などをテーマにしたシラバスもよく目にする (Cates 1999, Higgins and Tanaka 1999, 赤木・島 1999)。これに類するものに English for world/global citizenship (世界市民としての英語)、Education for global understanding (国際理解教育)、Global education (国際教育) など様々な名称で呼ばれるアプローチがあるが、内容的にはどれもあまり大きな差はない。取り上げられる主なテーマは「環境」「人権」「貧困」「平和」「文化」「多様性」「国際社会」「市民社会」「異文化間コミュニケーション」などいずれも21世紀を生きる地球市民の一人として知っておくべき、そして考えなければならない内容である (村野井 2007)。学習者はこれら人類全体に関わる問題について様々な媒体を用いて何が起きているかを知り、それに対して自分はどう感じるか、自分には何ができるかを考え、そしてそれを他者に向けて発信する。この一連の学びの行程を国際語である英語を用いて行うのである。例えばアメリカ人の日々の暮らしを題材にした読み物を使った英語学習と、このような Global issues に関するインプットをもとにした英語学習が質的に大きく異なることは明らかであり、英語学習者という立場はもちろんのこと、現役の大学生としても目まぐるしく変わり行く世界で今何が起きているのか、世界では人々がそれに対しどのように対応しているのかを知る良い機会にもなる。英語によるコミュニケーションでは英語の文法や発音と

いった言語面での正確性ももちろん必要だが、相手に何を伝えられるか（つまり発信内容）が成功のもうひとつの要因となる。そういった鍛錬を可能にするのがGlobal issuesなどをレッスン・テーマに据えた英語教育であり、それは今の日本が掲げる「国際社会に生きる日本人の育成」という方向性にも合致するのである。

誰の英語を学ぶべきか

最後に日本人は一体誰の英語を学ぶべきかという問題について、別の角度からひとつの可能性を紹介したい。英語は無論、日本人の言葉ではない。しかしでは誰か特定の国に属する人たちのみを使用する言語なのかというと、その認識も現在では正しくない。英語はInner Circleの人々の母語であり、彼らの文化の中で自らのアイデンティティーとして脈々と受け継がれている一方、それは世界中の英語を母語としない人々にも開かれた言語であることから、誰もがアクセスする権利を有し、さらに非母語話者が自らの使用言語として自語化することも許される。結果、他の言語には考えられないほど数多くの変種が存在するため、英語から距離のあるところに住む人々が「英語を学ぶ」場合、ある特定の誰かの英語を学ぶことになる。日本ではこれまで戦前のイギリス英語、そして戦後のアメリカ英語と英語圏の二大勢力の英語が教育の場における中心であった（鈴木 2007）。しかし21世紀に入り、「世界のグローバル化」、あるいは「地球市民」というような表現で形容されるボーダーレス時代を迎え、教養としての英語から異言語間、異文化間、そして異民族間のコミュニケーションを可能にする国際語としての英語が必要とされてきている。

では実際にどの文化にも属すことのない「中立的」なコミュニケーションのための国際英語とはどんなものであるのか。Quirk (1985) はある特定の国で使われている英語を授業の中で外国語として教えることは不可能に近いとし、Nuclear Englishという言語モデルを提唱している。この特定の文化背景、文学、審美性や情緒性といったような非言語的要素を一切持たないNuclear Englishには以下の3つの特徴がある。

- ・現在話されているどの英語変種よりも簡単で、学ぶのに時間がかからない英語。
- ・コミュニケーションに適したものであり、教室での学習だけで十分なコミュニケーションが取れるレベルにまでなるような英語。
- ・学ぶ人口が増えていった場合、必要に応じて言語の拡大（語彙、文法など）が無理なく行えるような英語。

(Quirk 1985: 155-156, 筆者訳)

最初の特徴に挙げられているように、簡素化がNuclear Englishの最大の武器であるが、例えば文法に関する簡素化では、付加疑問文に付く最後の..., do you? や... wasn't she?などを..., isn't that right? や..., is that so? で統一するといった方法が紹介されている。これ以

外にも目的語を2つ取る文型から法の助動詞に至るまで多数の文法構造に関する簡素化の例が論じられている(Quirk 1985: pp.157-164)が、これらをすべて覚え、使いこなすには英語圏の話者でさえも練習が必要になるという。このように誰の国語(national language)でもなく、故に簡略化された使い勝手の良い英語を国際語として、英語教育の中の目標言語にするという考え方は理に叶っていると考えられる。そして日本人が話す国際語としての英語は「日本人英語」(Japanese English)という名のもと、ひとつの英語のバラエティーとして認識される日が来ないとも限らない。そしてその日本人英語を使い、しかし日本人というアイデンティティーを堅固に保ちながら多くの日本人が世界中の人々と相互理解できれば、これこそが真の意味での「国際化」(globalization)ではないだろうかと考える。

結び

永い間、日本人にとって英語とは近いところにあっても手の届かない「宝物」であった。いや、大多数にとっては今でもそうなのかもしれない。

英語は今や日本社会の至る所へ浸透し、日本人はそれを肯定的に受け入れている。まさに右を向いても左を向いても英語だらけである。テレビを見ても、電車に乗っても、お店に入っても、英語から逃れることはできない。その一方で英語を長きにわたり学んでいるにもかかわらず、多くの日本人が自分は英語が話せないと断言する。目の前にあるにもかかわらず手に入れることのできない宝物、それが英語である。そして宝物であるから一旦入手すれば様々な利益を運んで来てくれる。計り知れない利益と恩恵、これを日本人が獲得できないのは納得いかないと考えるのは至極当然なことである。ではなぜ英語ができないのか。いやなぜできないと考えるのか。一言で言えば日本人は自らの英語ではなく、誰かの英語を必死に真似ようとしてきたからである。その誰かとは現在、地球上でもっとも大きな力を持つアメリカである。「長いものに巻かれる」を美とし、アメリカへの迎合主義を貫いてきた結果、日本はアメリカ英語を手本にし、アメリカ文化を体得すべく努力してきた。しかしその結果、英語ができないと考える多くの国民を作ってしまったのである。国際化が凄まじいスピードで進行する中、日本人はそろそろ言葉を交わす相手は北米大陸以外にも世界中いたるところに存在しているということに気付かなければならない。そしてそれを英語教育というシステムの中で具現化していく必要がある。そのためには内容中心教授法の中で、特定の文化に関する内容ではなく地球規模で起こっている問題点や世界の多様性に目を向け、知識を得ることが求められる。多様性という点においては、授業の中で学習者に対し生の英語のインプットを与えられるもっとも身近な存在である先生についても、アメリカ英語の話者に限定するのではなく、Inner, Outerの区別なく様々な英語バラエティーの話者を積極的に日本に迎えることが重要である。そして英語使用の際に求められる社会言語的適切さについても、これまでのようにアメリカ人にとっての適切さを追い求める限り、英語を「話せる」日本人を輩出

することは無理である。既存の民族語としての英語に比べ、その構造において簡素化された国際語を日本語のアクセントを伴うが自信を持って発音する日本人は、涙ながらに自らのアイデンティティーを捨て去り、アメリカ人の社会言語的適切さに合わせる必要はない。むしろ世界中の人々がそれぞれの文化背景から出てくる英語を使い、意思疎通を図ることこそが自然で健全なInternational Communicationであると考ええる。そしてそれがまさに英語という宝が日本人にもたらしてくれる恩恵なのである。英語を話すことができれば世界中の人とコミュニケーションができる。国際性豊かな人間になれる。世界をまたにかけて仕事をすることができる。しかしこれらにはすべて「日本人として」英語を話すという前提があつてのことである。それを実現させるため、日本の英語教育にWorld Englishesという考え方の導入が急がれる。

References

- Agha, A. (2003). The social life of cultural value. *Language and Communication* 23: 231-273.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, A. (2001). Back in style: reworking audience design. In P. Eckert and J. R. Rickford, eds. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (1989). Investigating cross cultural pragmatics: an introductory overview. In S. Blum-Kulka, J. House, and G. Kasper, eds. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bowers, R. (1999). Whose culture does the English language learner want? Two case studies. In C. Gnutzmann, ed. *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspective*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Braine, G. (1999). *Non-native Educators in English Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents
- Canale, M (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Schmidt, eds. *Language and Communication*. New York: Longman.

- Canale, M and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1/1: 1-47.
- Cates, K. A. (1999). Teaching English for world citizenship: key content areas. *The Language Teacher*, 23/2: 11-14.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33/2: 185-209.
- Coupland, N. (2001). Dialect stylization in radio talk. *Language in Society* 30: 45-375.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2002a). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press. (斎藤兆史、三谷裕美訳. 2004. 消滅する言語 東京：中公新書)
- Crystal, D. (2002b). *The English Language*. London: Penguin Books.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation As Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford: Basil Blackwell.
- Eckert, P. (2001). Style and social meaning. In P. Eckert and J. R. Rickford, eds. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goddard, J. (2001) Which varieties of English do you teach at your Jr./Sr. high school? *The Language Teacher*, 25/8: 21-24.
- Goto Butler, Y. (2007). Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan. *JALT Journal*, 29/1: 7-40.
- Gottlieb, N. (2005). *Language and Society in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1997). Communicative Competence. In N. Coupland and A. Jaworski, eds. *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. London: Macmillan Press Ltd.
- Higgins, M. and Tanaka, B. M. (1999). Empowering ESL students for world citizenship. *The Language Teacher*, 23/2: 15-19.
- Horibe, H. (2000). Is English cinderella, a kidnapped or adopted child, or godzilla? Diverse perspectives and pedagogical conflicts. *JALT Journal*, 22/2: 326-340.
- House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility. In C.

- Gnutzmann, ed. *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspective*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Hudson, G. (2000). *Essential Introductory Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes*, 9/1: 3-20.
- Kachru, B. B. (1992a). Models for non-native Englishes. In B. B. Kachru, ed. *The Other Tongue: English across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1992b). Teaching world Englishes. In B. B. Kachru, ed. *The Other Tongue: English across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. and Nelson, C. L. (1996). World Englishes. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Königs, F. G. (1999). To know English or not to know English: Some thoughts on the hegemony of English from a methodological point of view, with special reference to German as a foreign language. In C. Gnutzmann, ed. *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspective*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Kramsch, C. (2004). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krauss, M. (1992). The world's language in crisis. *Language*, 68/1: 4-10.
- Kubota, M. (2004). Native speaker: a unitary fantasy of a diverse reality. *The Language Teacher*, 28/1: 3-9.
- Medgyes, P. (2001). Native or nonnative: who's worth more? *ELT Journal*, 46/4: 340-349.
- Melchers, G. and Shaw, P. (2003). *World Englishes: An Introduction*. London: Arnold.
- Nelson, C. L. (1992). My language, your culture: whose communicative competence? In B. B. Kachru, ed. *The Other Tongue*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.
- Pennycook, A. (1999). Pedagogical implications of different frameworks for understanding the global spread of English. In C. Gnutzmann, ed. *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native*

- Perspective*. Tübingen, Germany: Stauffenburg-Verl.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Platt, J., Weber, H. and Lian, H. M. (1984). *The New Englishes*. London: Routledge.
(飯島周訳. 1991. “新英語”の実相 東京: 松柏社)
- Quirk, R. (1985). International communication and the concept of nuclear English.
In L. E. Smith, ed. *English for Cross-cultural Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- Richards, J. C. and Tay, M. W. (1985). Norm and variability in language use and language learning. In L. E. Smith, ed. *English for Cross-cultural Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- Robinson, W. P. (2003). *Language in Social Worlds*. Oxford: Blackwell.
- Shaw, W. D. (1985). Asian student attitudes towards English. In L. E. Smith, ed. *English for Cross-cultural Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins, eds. *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (1998). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University press.
- Sridhar, K. K. (1996). Societal multilingualism. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strevens, P (1992). English as an international language: directions in the 1990s. In B. B. Kachru, ed. *The Other Tongue*. Urbana: University of Illinois Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C. G. Madden, eds. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28: 377-389.
- Wolfram, W. (2000). Language diversity and the public interest. *American Speech*. 75/3: 278-280
- Yamanaka, N. (2006). An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the Inner, Outer, Expanding circles. *JALT Journal*, 28/1:57-76.
- 赤木弥生・島幸子 (1999). 国際理解のための英語コミュニケーション～その方策と実践
The Language Teacher, 23/2: 33-36.
- 太田智可子 (2003). グローバル化と言語の多様性 山梨正明・有馬道子 (編著) 現代言語

学の潮流 東京：勁草書房

窪田光男 (2005). 第二言語習得とアイデンティティ：社会言語学的適切性習得のエスノ
グラフィック的ディスコース分析 東京：ひつじ書房

国際観光振興機構 (2007). 2006年1月～12月国籍別目的別訪日外客数 (確定値)

<http://www.jnto.go.jp/jpn/downloads/070412stat.pdf>

真田信治・庄司博史 (編) (2005). 日本の多言語社会 東京：岩波書店

鈴木孝夫 (2007). 日本人はなぜ英語ができないか 東京：岩波新書

田中克彦 (1991). 言語からみた民族と国家 東京：岩波書店

津田幸男 (編著) (1994). 英語支配への異論 東京：第三書館

津田幸男 (編著) (2005). 言語・情報・文化の英語支配 東京：明石書店

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会外国語専門部会 (第13回) 議事録・配
付資料「小学校における英語教育の在り方に係る現状と課題主な意見」文部科学省

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/06032707/002.htm

手塚順孝 (2004). 最近耳にするようになったWorld Englishesとはどのような考え方なので
しょうか？ 河原俊昭・山本忠行 (編) 多言語社会がやってきた 東京：くろしお出版

長谷川秀樹 (2000). 現代フランスにおける言語問題—地域語と欧州少数地域言語憲章をめ
ぐって— 立命館国際研究, 12/3.

法務省入国管理局 (2007). 広報資料「平成18年末現在における外国人登録者統計について」

<http://www.moj.go.jp/PRESS/070516-1.pdf>

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 東京：大修館
書店

文部科学省 (2001). 英語指導方法等改善の推進に関する懇談会報告報道発表一覧「語学指
導等を行う外国青年招致事業」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/01/010110c.htm#04

文部科学省 (2003). 「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」

[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/04070501/009/
005.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/015/04070501/009/005.htm)

聖ジャンヌ・ドゥ・レストナックにおける アイデンティティの発見

— 挫折の中で見出された修道会創立者への召命¹ —

小林 宏子

本論は、聖マリア修道女会創立400周年に当たり、修道会創立に到る聖ジャンヌ・ドゥ・レストナックの体験を、挫折の中で見出されたアイデンティティという観点から論述し、アイデンティティ確立の課題に直面する学生達に、模範と励ましを提示する試みである。ジャンヌは、世間からは理想の道の挫折と評価される、観想修道会からの退会という体験の中で、神から新しい修道会創立への招きを受け取り、その実現へと踏み出して行く。この新しいアイデンティティの受諾と実現のためには、以前の理想像としての自己を放棄する必要があった。彼女に、この自己放棄を果たさせ、新しい可能性へと開く勇気を与えたのは、イエスの生き方を理想とし、そのイエスを自己のアイデンティティの原型として受け取る信仰であり、イエスに一致して神が示す招きを果たそうとする愛である。このジャンヌの経験は、挫折の中から、新たな道を見出すキリスト教信仰の力強い模範である。

1. はじめに

聖ジャンヌ・ドゥ・レストナック (Jeanne de Lestonnac) とは1556年生まれのパリ人である。1607年に筆者が所属する聖マリア修道女会を創立した人物である。今年、創立400周年に当たり、筆者は、彼女の生涯や霊的遺産について改めて考察する機会を得た。一方、『聖人崇拜』という本の中の「聖人たちの信仰の証しと働きが数世紀を経て持続する一つの道は、彼らの人格、彼らの人生におけるキリスト教的完徳の道と教えが、他の人々をその模範に従うように勇気づけてきたからである。」²という言葉を見つけ、本会が歴史の流れを乗り越えて今日を迎えている意義を確認する思いであった。そこで、本会創立者の経験を、挫折の中で見出されるアイデンティティという観点から考察し、現代、自分探しの歩みの中で困難や

-
1. 鈴木宣明著「召命」『新カトリック大事典』上智学院新カトリック大事典編纂委員会編3巻(2002年、研究社)289頁参照。「召命という語は漢和・国語辞典にはなく、和訳辞典に造語の形でみられる。召命は広義において人生における一定の職業・身分、任務・使命を指し、これらによって各人がこの世において聖性へと神に呼ばれていること、また、生路選定としての職業が神の命じる意志と一致し、自己の永遠の救いを求める人生課題の実現であるとする人間の認識をいう。すべての職業は神からの召命、いわゆる天職であるが、狭義の召命は司祭職、および修道生活への招きをいう」。
 2. L.S.カニンガム著/高柳俊一訳『コンパクト・ヒストリー 聖人崇拜』(2007、教文館)142頁。

行き詰まりを抱えている若者達に、自己形成に伴う葛藤や苦悩と向き合う一助となることを願い、論述を試みる次第である。

ただし、筆者はアイデンティティという用語を、人間一人ひとりが神から委ねられる使命としての召命を生きる真の自己と理解しているため、キリスト教信仰を前提として論を進めることをお許し願いたい。

考察の方法としては、まず初めにジャンヌの生涯を概観し、そのアイデンティティの実現を準備した諸要素について考察する。次に、ジャンヌの‘挫折’体験について考察し、アイデンティティ発見の鍵となる霊的態度に焦点を当てる。論述の根拠は主に、キリスト教の人間観、特に、パウロ及びその後継者達の神学に基づいたものであるが、できる限り現代の若者への励ましとなる模範を提示するよう努めたい。

2. ジャンヌ・ドゥ・レストナックの生涯³

カトリック教会は1949年5月15日、ジャンヌ・ドゥ・レストナックを聖人の位に上げ、その生涯を、尊敬すべき娘、信仰深い忠実な妻、優しく献身的な母、慈愛あふれる未亡人、そして完全な修道女であったと表現し、人生のあらゆる段階にある人々、特に女性達の模範となる人物であることを宣言した。⁴ まず、その生涯を概観する。

2. 1. 社会背景：支配体制と信仰における危機の時代

ジャンヌ・ドゥ・レストナックは、1556年フランスのボルドーで生まれた。父はボルドー市議会参議官のリシャール・ドゥ・レストナック、母は、『エッセ』の著者として有名な哲学者ミシェル・ドゥ・モンテーニュの妹であるジャンヌ・ディケム・ドゥ・モンテーニュであった。社会はカルヴァン派（フランスではユグノー派と呼ばれた）の宗教改革運動による変動の時期であった。特に、北欧や英国との貿易によって繁栄していたボルドーでは、商業資本によって実力を培った新興市民階級が人文主義やカルヴィニズムを歓迎し、暴動や反乱

3. 以下は既に聖マリア修道女会内で発行、又は、印刷されている諸文書を参考にして、筆者がまとめたものである。その主なものを挙げる。

- ① 福嶋瑞江訳/聖マリア修道女会監修『聖マリア修道女会創立史』（1994年、中央出版社）。
 - ② 羽場勝子著「ジャンヌ・ド・レストナックと女子教育」『上智短期大学紀要』、1987年。
 - ③ 羽場勝子「教育修道女会の起源と女子教育—17世紀フランスにおけるカトリック女子教育の発展—」、1991年、日本カトリック教育学会研究発表原稿。
 - ④ ロナルド・ブルプレ著/土屋千枝子O.D.N.訳『愛と信仰—聖ジャンヌ・ド・レストナックの生涯—』
 - ⑤ フランソワズ・スリラヴェルニO.D.N.著/土屋千枝子O.D.N.訳『畏は破られた（詩編124）—聖ジャンヌ・ド・レストナックと共に歩む真の自由への道—』。
 - ⑥ ピラルル・フォス・イ・フォスO.D.N.著/土屋千枝子O.D.N.訳『聖マリア修道女会歴史古文書1607-1921』1990年。
 - ⑦ 土屋千枝子O.D.N.訳/聖ジャンヌ・ドゥ・レストナック帰天350年祭・聖マリア修道女会国際編集委員会発行『聖ジャンヌ・ドゥ・レストナックと聖マリア修道女会』1990年。
4. 前掲『愛と信仰—聖ジャンヌ・ド・レストナックの生涯—』「はじめに」の頁参照。

をもってカトリック教会を背景とする封建制度への抗争を繰り広げていた。この新・旧二つの宗教思想の衝突は、ジャンヌの家族内にも及んでいた。父リシャールと伯父ミシェルは、ジャンヌにカトリックの洗礼を受けさせてカトリック教徒として育てるが、母と伯母達は早くからユグノー派に改宗しており、娘のジャンヌにもユグノー派の教理に従った教育を施そうとしていた。当時、社会には女子のための学校はまだ存在せず、女子教育は家庭内で母親の下に行うのが普通という時代であった。ユグノー派では、女性達に集会で説教することや、直接聖書に親しむ機会も与えたため、その自由進取の活動に魅力を感じる婦人達が続出し、勢力拡大に貢献していた。娘の信仰を変えさせようと考えたジャンヌの母親は、彼女をその集会に連れ出し、婦人達が雄弁に語るカトリック批判や新しい教理を聞かせた。しかし、姪の信仰の危機に気づいた伯父のミシェルは、父リシャールを助けてジャンヌの信仰を保護するだけではなく、自ら、深い洞察に基づいた知的教育を施すことに努めた。また、対話の精神を重んじたミシェルは、ジャンヌにも敵意や対抗心からでなく、理解と調和を求める姿勢によって、真理を追究し、学問を深めるべきことを教えた。

娘としての母への情愛と、神への信仰のはざまにあって、ジャンヌは幼い頃から多くの苦しみや試練を経験した。母に疎まれて悲しい思いをする度に、自室の十字架の前で祈り、カトリックの信仰に留まるための助けを祈り求めた。そのような姉に対し、イエズス会の学校へ通う弟も、自身が学校で学んだ教えを伝えて助けた。彼は姉に、本性からなるべくしてなるものと、意識してならなければならないものを見分けるべきことを教えた。⁵ つまり、「すべての人を、礼拝と愛とに拘束する神は、人間と比べられるものではなく、また、カトリック教会は母であり、この母の懐から、どんな母親も私たちを取り上げることはできないこと」を話した。従って、「自然がもともと彼女を結び付けているものに満足しないで、常に神のみ旨に満足すること、真に正しいことを学ぶこと、更に、人間に選択が任されていることにおいて、神への正しい義務と永遠の生命に与らせる道から引きずり降ろそうとする‘畏’の存在を知り、徹頭徹尾、その誤りから遠ざかるべきこと」⁶ である。

2. 2. カトリック信仰に留まる堅固な意志を養う祈り

1568年にボルドー市に入ったイエズス会士は、翌年からカトリック要理教育を始めている。母親の説得から自らを守るために、ジャンヌはしばしばイエズス会の司祭達の説教を聞きに出かけ、黙想と祈りを愛するようになる。このイエズス会士達による霊的指導は、彼女の信仰をより堅固にし、孤独と内的潜心の価値を悟るための助けとなった。次第に深められる神との親しさの中で、ジャンヌはカトリック教会への尊敬と愛を強め、修道生活への望みを抱くようになる。

5. 前掲『聖マリア修道会創立史』60頁。

6. 同上60-61頁参照。

1572年のある日、自室の十字架の前で熱心に祈っていると、神の現存を強く感じ、神にすべてを捧げたい望みに満たされる経験をする。すると「気をつけなさい。私の娘よ。私があなたの心に輝かせてきた聖なる火を決して消さないように。私に仕えるように熱心にあなたを動かす火を。」という声が心に聞こえた。⁷ この声は、たとえすぐには修道女になれないとしてもその願いは必ず叶えられるという約束と受け取られ、誘惑や迷いに耐える彼女の心の中であって、どのような時にも神への信頼を保つべきことを促す力となった。

2. 3. 実生活を通して学ぶ現実主義の態度

武器や弾薬を伴って繰り返されるユグノー派との争いは、教会聖堂や祭壇を破壊するだけでなく、市民生活の中に受け継がれていた信心や良い習慣、修道生活に対する愛をも滅ぼしていた。当時、ボルドー周辺に存続していた修道会はわずかで、甚だしく緩んだ規則の下での生活か、逆に極端な厳格さと身体的苦行を保持する様式かの両極端に分かれていた為、父のリシャールはジャンヌに結婚を勧め、ジャンヌも父の勧めに従うことが神の望みであると悟り、1573年17歳になる頃、ボルドー近郊ランディアラスに領地を持つガストン・ド・モンフェラン侯爵と結婚した。24年間の結婚生活で7人の子供を授かったが、2人はごく幼い時に天に召され、長男も若い時に事故で亡くなった。更に41歳の時、突然夫に先立たれ未亡人となると、後継ぎが成人するまではと、領地の管理を引き継ぎ、子供達の教育の完成に努め、領地の運営・管理にも力を発揮した。妻として母として、また、領主夫人としての役割を果たす生活を通して、ジャンヌは、現実の厳しさを知った上で事に対処する現実主義を身につける。しかし、常に神への祈りと慈善の業を忘れることはなく、カトリック信仰に篤い家庭を築いた。

2. 4. 「シトー会の夜」⁸ の啓示と聖マリア修道女会の創立

1603年、ジャンヌが47歳を迎える年、息子が領主の座を受け継ぎ、結婚したため、若い時からの望みを叶えようと、シトー会修道院に入り、祈りと苦業を通して神に仕える生活を始めた。しかし、厳しい修行の結果、体を壊し、医者が退会を勧める容態に陥った。修道院長から退会を告げられた夜、大きな挫折感と苦しみの中で再びジャンヌは祈った。

「……神様、私は、あなたご自身で、ここへお導き下さったこの家を出なければならないのでしょうか。……私が十分に忠実でないために、ここに留まるのにふさわしくないのなら、私は苦行によって、すべてを償うつもりです。……それとも、あなたはこの私に対して何かほかの計画をお持ちなのですか。……またもし私がこの家を出るようなことになるなら、そ

7. 前掲『聖マリア修道女会創立史』65-66頁参照。

8. 同上110-114頁参照。以下は本会の中で、「シトー会の夜」と呼ばれる修道会創立のインスピレーションが与えられた出来事の描写である。

れが決してあなたから離れることになりませんように。……どうぞ、お話し下さい。主よ、あなたの婢女が、あなたのみ言葉を聞いておりますから。』

祈りが終わるや否や、彼女に示された靈感にははっきりとした幻視が伴っていた。彼女は、夥しい数の靈魂が滅びに向かう崖に立っているのを見、とっさに、この混乱した社会の中で魂の滅びに落ちてゆく人々に手を差し伸べるのは自分ではないのかと悟った。同時に神は、使命の具体化を彼女に示した。新しい修道会の創立という考えが彼女の心に刻まれ、会の模範として聖母マリアの徳の偉大さと神秘が示された。そこで、ジャンヌは、神がこの修道会を通して、失われた聖母への崇敬と愛を人々の間に取り戻し、その模範と保護の下で女性の教育に専心する娘達によって、カトリック信仰と修道生活の誉れを回復しようとしていることを悟った。若い時に、神によってジャンヌの心に灯された召命の火は、今、実現の時を迎えたのである。ジャンヌは、神の業は人間の考えとは異なることと、人間の目には挫折と映る出来事の中にこそ、神の霊が働くことを悟った。神の計画を悟ったジャンヌにとって、もはや世間へ戻ることで予想される嘲笑も、全く新しい使命を社会の中で果たそうとする時の困難さも、恐れるものではなくなった。

魂の平安を得て元気を取り戻したジャンヌは、翌日、シトー会を去り、ランディラス近郊の静寂なラ・モテで、祈りと思索のうちに神から示された計画をもっと深く知るために隠遁生活を始めた。しかし、今回の隠遁は、宗教の危機を抱える社会から逃れるためではなく、社会への奉仕に向かうため、また、ふさわしい指導者や同志との出会いを求めて祈るためであった。⁹ 事実、祈りに応えるようにイエズス会司祭と数名の女性達との出会いが与えられ、イエズス会の精神と会則を取り入れた、女子修道会としては新しい様式を備えた聖マリア修道女会創立の手続きが進められた。まず1606年、ボルドー大司教区教区長、スルディス枢機卿の認可を受け、更に、教皇パウロ5世の認可教書を受けて、1607年4月7日、修道会は創立された。学校の評判は他の町へと広がり、1640年にジャンヌが亡くなる時までに、フランス国内に30の学校と修道院が創立されていた。更に、1650年にはスペインのバルセロナに創立され、以後400年の間には、スペイン国内ばかりでなく、中南米各国、アメリカ合衆国、アフリカ大陸、アジア（日本・フィリピン）へも広がり、現代でも必要とされる場所への新しい修道院の創立が続いている。

9. 前掲『聖マリア修道女会創立史』121-122頁参照。

3. ジャンヌの召命を準備した恩恵

3. 1. 外的諸条件としての恩恵と応答に表れる人格的要素

キリスト教における召命の本質は、「神が特別な恩恵をもって人間に呼びかけ、働く、これに対し人間が自由に応えることにある」¹⁰と説明される。教育修道女会の創立者として実現されたジャンヌの召命を回顧的に見る時、その成育環境や人間関係、人生経験といった人間的諸条件は確かに、将来、社会の中で教育修道会を創立するという彼女の第二の召命を準備した神の恩恵¹¹であったことに間違いはない。混乱した社会の中で、父と母の信条の違いがもたらす葛藤の経験さえも、人間的情愛を乗り越えて信仰を守り通すという神に向かう姿勢を養うために役立っている。更に、保護者の父親と共に健全な知的養成や人格形成に貢献したモンテニユの存在や、確固とした教義に基づく霊的指導を与えたイエズス会士達の存在は、思想や信仰の危機の時代を生き抜くために神の恩恵が準備したものである。¹² しかし、これらの恩恵に信仰をもって応答する中で養われた能力や資質だけが、彼女の第二の召命、つまり、新しい修道会の創立者となるアイデンティティを実現させたのではない。むしろ、様々な困難を覚悟の上で、彼女に恵まれた資質を社会の中で生かすよう用いた力の主体は、挫折の中で呼びかけた神の救いの意志である。このような場合の神の意志を実現するために鍵となるのは、人間の努力や業に頼る自由意志が起こす熱心さではなく、むしろ、ただ神の恩恵によって与えられる信仰に基づき、自己の意思さえも放棄して神に従う全幅の信頼と愛である。多くの聖人と呼ばれる人物の人生から回顧的に把握されるアイデンティティとは、歴史の中の具体的な時と場において実現された神の救いの業の個人化された姿ではないだろうか。

3. 2. 観想修道会への召命と挫折

ジャンヌの経験は、キリスト教が教える信仰が、決して平坦な人生を生きるための保証なのではないことを示している。むしろ、信仰の有る無しに拘わらず、人間の人生には苦しみや試練が付きものであることを示す。しかし、歴史を導く神の摂理を信じる者の目は、同様の状況の中に、苦しみを取り除かれることではなく、困難を通過するための援助者や保護者が与えられることに神の配慮を見出す。¹³ このことは、聖書が苦しみを摂理の中の神からの試練として受け取り、しかも、この場合、神が許す試練とは、人間の力量を試すためのものではなく、その愛を人に知らせるためであると説く¹⁴ことに通じる。この世には人間の目に

10. 前掲 鈴木宣明「召命」『新カトリック大事典』3巻289頁。諸説ある中のより正しい説として示されている。

11. 同上290頁。L.S.カニンガム著『聖人崇拜』143-144頁参照。

12. 前掲フランソワズ・スリラヴェルニO.D.N.著『罨は破られた』100頁参照。

13. コリント人への第一の手紙10章13節「あなたがたを襲った試練で、人間として耐えられないようなものはなかったはず。神は真実な方です。あなたがたを耐えられないような試練に遭わせることはなさらず、試練と共に、それに耐えられるよう、逃れる道をも備えていただきます。」

14. 雨宮慧著『旧約聖書を読み解く』（日本放送出版協会、2006）96頁。

は不条理としか言いようのない出来事が起こり、一人ひとりの人生には、その人に固有の困難や苦しみが存在する。しかし、それらの経験の中に神の助けや指導を見出すことは可能であり、神が人間に期待することは、神の恩恵や配慮を体験させることで信仰の確信を強め、恩恵に信頼し、未知の世界の中で果たすべき使命に向けて、自由な応答としての行動を受諾と委託の態度で開始することである。

ジャンヌの少女期にイエズス会士達はその会の創立者、ロヨラの聖イグナチオによって編み出された『靈操』¹⁵を携えて、ポルドーでの活動を始めていたことの意味は大きい。イエズス会士達による、確かな神学に基づく靈的指導を通して識別された祈りの習慣は、困難の中にも神の計らいがあることを見出す識別の目を準備したものである。「聖なる灯火を消さないように注意しなさい」という神の直接の語りかけを受けた時、それが、苦難の終了ではなく、更に続く試練の時を過ごすための支えとなることをジャンヌは理解したであろう。現実の社会生活の中で、キリストに倣って、信仰・希望・愛を実践し奉仕するためには、日常の雑事であれ、人生の転機となるような大きな出来事であれ、生きることに含まれる苦しみを担う積極性と堅固な意志が必要なのである。

そして、社会の中での責任を果たし、それを次の世代に引き継いだ時、ジャンヌは残りの人生を、苦行と祈りによってキリストの十字架上の奉献に与る観想修道生活の中で送るよう召し出されていると感じ、シトー会へ入会する。神から受けた恩恵を意識すればするほど、感謝と愛に溢れたジャンヌの熱意は、彼女自身を捧げるための英雄的な身体的苦業の道へと駆り立てた。しかし、神の摂理は更なる試練を準備していた。ジャンヌは熱心さのあまり重体に陥り退会の勧めを受けることになる。シトー会を退会して社会に戻ることは、彼女にとっては、確信していた召命の道の頓挫であり、それまでの信仰の歩みの完成を前にして実りを失う危機を意味した。このような危機の中で、隠された神の意志を理解するためには、沈黙という祈りの時が必要となる。深い孤独の祈りの中で幻視を伴って示された新しい修道会の創立という第二の召命の啓示は、苦行による奉献の道の挫折という試練が意味することをジャンヌに理解させた。

3. 3. 挫折経験における「真の自己」の自覚

心理学的に召命を見た場合「司祭・修道召命は、現在の自己イメージ（[英] Self-Concept-In-Action）によってではなく、現在の理想の自己イメージ（[英] Ideal-Self-In-Action）から生まれる」¹⁶と説明される。ジャンヌの最初の修道召命が、当時の社会の中で一般的であった宗教的エリート、つまり、‘選ばれた者・精鋭’の像としての修道者

15. 本学の建学精神の源泉はイエズス会の創立者聖イグナチオ・デ・ロヨラの靈性にある。『靈操』イグナチオ・デ・ロヨラ著／門脇佳吉訳・解説（岩波文庫、1995年）37頁解題によれば、『靈操』の目的は、靈操を行う人が自分に対する特別な神の御意志を探し、見出すことである。

16. W.キッペス著「召命の心理学」『新カトリック大事典』3巻（2002年、研究社）291頁参照。

像¹⁷の中に、自己の理想像を重ねる宗教的熱意によって見出された可能性はある。すなわち、神の意志に一致させる「召命への応答」を考える時に、宗教的事柄であっても、神の意志をその時代の一般的概念の枠内で受け取ることがあり得るからである。しかし、「聖書における召命は、神の創造の業とも同一化され、¹⁸ 神の意志に基づき、その意志を実現するための選びである。それゆえに呼びかけを受ける人間の側には、根底からの回心、全く新しい存在の根拠に根差す生き方をする新しい人間になることが求められる。」¹⁹ため、ジャンヌにも神の導きがあったにせよ、社会で評価される理想的自己像を目標にする生き方から、新しい存在の根拠に根差す生き方への回心が必要となったと言える。

修道生活は奉献生活とも呼ばれ、キリストの犠牲に合わせて自己を奉献する生活である。聖書における犠牲の目的の一つは「人が所有するものはすべて、神から授かったものであって、いつかは神に返さねばならないことを思い出すための象徴」²⁰と説明される。したがって、自己を捧げるという修道召命の根本には、「すべては与えられたもの」という認識と表裏一体の「無に過ぎない自己」の自覚が求められる。聖書思想に基づき、キリスト教はこの「無である人間」の自覚を、「神が創造主であり人間は被造物である」とする信仰の真理の一つに据え、この真理に基礎づけられた神の前での人間の態度を「謙遜」という徳として説明する。²¹ ただし、聖書思想やキリスト教霊性が語る謙遜が、日本古来の美德としての「控え目な態度で振舞うこと」「謙ること」（他者をうやまって自分を卑下すること²²）とは大きく異なることに注意する必要がある。日本語の場合は人格概念を意味しているが、キリスト教用語としては、「全」である神の前における人間の「無」の自覚と、その自覚に基づく神との本質的關係を意味する。²³ 従って、神との関係において人間が取るべき態度としての謙遜は、神の御前に身を屈め、その意志に従うことであり、キリスト教はその完成された姿をイエス・キリストの生き方に見出している。つまり、神の子でありながら「へりくだって、死に至るまで、それも十字架の死に至るまで」（フィリ 2：8）の謙遜と従順によって父なる神の救いの計画を成就したイエスである。しかも、イエスの謙遜は、神への従順ばかりでなく、人間の運命に連帯し同一化するために、自ら進んで苦しみを担う愛の結果であった。

17. 前掲『聖人崇拜』91-92頁、115-116頁参照。「当時、教会権威によって、尊敬され模範としてかかげられるべき人物であると宣言される聖人像には、ある特定の社会学的人物像が反映されていた。つまり、男性は女性を四対一の比率で上まわり、女性の場合は身分の高い貴族、あるいは修道会の長上であった」。

18. イザヤ43：1, 7, 21。

19. 高柳俊一著「聖書における召命」『新カトリック大事典』3巻290頁。

20. ポール・ジョンソン著、石田友雄監修『ユダヤ人の歴史』（1999年、徳間書店）35頁。

21. 伊従信子著「謙遜」『新カトリック大事典』2巻（1998年、研究社）799頁。「謙遜の基礎は、信仰がはっきりと示す真理（すなわち人間が受けたすべての善は創造主、救い主である神の愛を源としており、悪のみが人間からのものであること）を誠実に認めることにある」。

22. 『広辞苑』。『霊操』イグナチオ・デ・ロヨラ著／門脇佳吉訳・解説（岩波文庫、1995年）166頁167番「謙遜の第三段階の解説」参照。

23. 前掲伊従信子「謙遜」参照。

3. 4. 「無」の自覚の上に示されるアイデンティティ

ジャンヌに与えられた最大の恩恵は、この挫折の苦しみの只中で捧げた祈りに応えるように、神が啓示の形によってその意図を示されたことであろう。社会が必要としている新しい修道会を創立するために働くという使命が、ジャンヌの発意や才覚、当意即妙の話し方や快活な性格、的確な判断力や行動力などの資質²⁴に因るものではなく、ただひたすら神の救済意志を主体とする業であり仕事となるために、神がジャンヌに期待したのは、自己の実績となる外面的奉獻ではなく、全く逆の奉獻、すなわち、自己の限界を受容し、十字架上で死ぬイエスの謙遜に倣って神への従順と愛を捧げる心の奉獻であった。「無」である自己の自覚、しかし、神がおられ自分に期待しておられることがあるゆえに、その実現は確実であることを信じる信仰、²⁵ どんな困難があろうともその神の御旨を遂行しようとする愛に動機づけられた活動こそが、神の大きな摂理が準備する一人ひとりのアイデンティティを実現する上では必要である。神の意志を悟ったジャンヌは、自己に与えられた恩恵さえもが、自己を誇り、神の働きを二次的な位置に貶める危険を含んでいることに気づき、人生の中で神から受けた恩恵を、再び神がご自分のものとして自由に用いることができるよう、ただひたすら自己を放棄し、感謝と謙遜な心をもって神の御旨の実現だけを望む回心を果たした。ジャンヌは修道女たちにも、霊的な闘いにおいて重要なことは偉大な功績にあるのではなく、罪深い自己の現実を隠そうとしない堅固な意志にあると語っている。²⁶

「より大いなる謙遜を必要とすること、すなわちキリストへの真実の愛を心の中に持つために、自己と全ての物質的所有と自己愛とを完全に放棄すること」を優先させることは大切です。(H.O.301)²⁷

「神は私達が塵であり、その弱さは生まれつきの特徴であることもよくご存じです。神の正義は、厳しいものですが、自らを神への奉仕に捧げ、神をお喜ばせるためにだけ働いている婦人達のために、それが愛に変えられるというのは真実です」(Julia 113)²⁸

「(外的²⁹) 犠牲はとるに足りません。私は、もっと完全な犠牲を捧げ、自分自身を捨てるように決心すべきです。」(Ste.Marie 396)³⁰

24. 前掲フランソワズ・スリラベヴェニO.D.N.著『畏は破られた』3-4頁。

25. 伊従信子著「謙遜」参照。詩編22：25-27に示される貧しい者の謙遜。マルコ福音書とマタイ福音書が十字架上のイエスの言葉として引用するのは詩編22の冒頭句である。

26. 前掲『畏は破られた』8頁。

27. 同上9頁。

28. 同上8頁。

29. ()内は筆者による加筆。

30. 同上『畏は破られた』8頁。

「徳とは、人の素質や気質の仕事ではなく、神の恩寵の働きに従う霊の仕事です。修道女たちは、徳が自然の気質によるのではなく、むしろ恩寵の動きに対する忠実な承認によることを理解すべきです。本当の熱心は、外に表れた遵守にあるだけでなく、聖霊のひそやかな励ましに従うことにあるのですから。」(H.O.112)³¹

4. ジャンヌのアイデンティティの原型であるイエス・キリスト

4. 1. 新しい人イエス・キリスト

イエス・キリストは「神の国」を宣べ伝え、神の最終・決定的介入による救いの時の訪れを告げた。しかし、その活動は十字架刑という極刑を受ける形で終わる。つまりイエスの外面的活動は完全な挫折に終わったことになる。ところが、イエスの捕縛に際して逃亡したイエスの弟子たちは、イエスの死後、「神はイエスを復活させ主とし、メシアとされた。」³²「イエス・キリストにおいて神の愛が啓示され、信じる者に聖霊が与えられる」³³「神に身を委ねてキリストの死にあずかるなら、キリストの復活にもあずかって新しい命を生きることになる」³⁴「信じる者は洗礼によってキリストと結ばれて、³⁵キリストと一つのからだとなり、³⁶神の子となる」³⁷という使信を携え、公に宣教活動を繰り広げたのである。人間の目に完全な終わりと映る出来事のその先に、なお希望を見出すキリスト教信仰の根拠は、このイエス・キリストの死の上に、神の新しい創造の息吹が注がれ、新しい生命に復活させた出来事の中に存在する。死から復活させられ主とされたイエス・キリストは、人間の救いのために神が新しい創造の業を開始したことを証しする新しい人である。³⁸そこに、ジャンヌのアイデンティティの原型となる、新しい人イエス・キリストのアイデンティティが存在している。

4. 2. 十字架上のイエス・キリストへの一致

この世の不条理や悪に出会うとき、人は普通、「よき神がいるならば、なぜ、この世には悪が存在するのか」と問うであろう。しかし、イエス・キリストは罪を犯さなかったにもか

31. 前掲『畏は破られた』22頁。

32. 使徒言行録2:24、36参照。

33. ヨハネ1:18、使徒言行録2:38、参照。

34. ロマ6:4-5他、Ⅱテモテ2:11参照。

35. ロマ6:3-11。

36. ロマ12:5、Ⅰコリ6:15、12:12、27。

37. ロマ8:14-17、ガラテヤ4:4-7。

38. 高柳俊一著「イエス・キリスト」『新カトリック大事典』1巻325頁参照。使徒パウロは、イエスによる救いが人間全体に関わる事柄であることを明らかにするために、最初のアダムの墮罪によってもたらされた人類の破滅が、最後のアダム＝キリストによって回復されたと述べる(ロマ5:21)。そして、最後のアダム＝キリストは「命を与える霊」(Ⅰコリ15:45)であり、復活によって、地上的・アダム的な人間のなかに神の像(エイコーン)を回復せしめた(コロ3:10、エフェ4:24)と語る。

かわらず十字架上で処刑されるという全くの不条理を引き受けて復活し、「わたしは柔和で謙遜な者だから……わたしに学びなさい」(マタ11:29)と自らをモデルとして示しながら人々を招く。³⁹ ジャンヌはその呼びかけに対し、十字架上のイエス・キリストとの一致を望む愛⁴⁰をもって応える。この愛の応答を可能にするのは、十字架上のイエスの招きが、共に滅んで終わるためではなく新しい人へと甦るためであることを信じる信仰による。しかも、十字架上のイエスは、人間の救いのために人間そのものになりきってその苦しみや痛みを担う神の愛⁴¹の姿であるため、十字架上のイエスへの一致は、その神の愛に應えて、「無」の中に働かれる神の愛との出会い⁴²を信じ、キリストと共に、新たな神の愛の働きを受けた新しい人のアイデンティティへと変えられていくことを望む愛の表現となる。イエス・キリストのアイデンティティへの一致は、具体的な生活の中で、神に対しては、「無」の自覚の上に成り立つ大胆なまでの信頼を持ち、人々に対しては、「人の子は、仕えられるためではなく、仕えるために、また、多くの人の身代金として自分の命を献げるために来た」(マコ10:45)、または、「ところで主であり、師であるわたしがあなたがたの足を洗ったのだから、あなたがたも互いに足を洗い合わなければならない。」(ヨハ13:14)の言葉に従い、愛の奉仕へと自分を差し出してゆく態度を持つことである。

4. 3. 新しい人イエス・キリストのアイデンティティ

人生の挫折や不条理に遭遇し、人間の根本的無力さと惨めさを自覚させられる時、苦しむ一人ひとりの傍らにいて呼びかける十字架上のイエス・キリストのアイデンティティを思い起こして祈りたいものである。不条理や苦しみが存在することは決して神が存在しないことの証拠ではない。すなわち、最初のアダムが拒んだ「無に過ぎない者」としての自己は、人間の真理の一面に過ぎない。重要なのは、その無である人間が同時に「神の愛によって満たされた無である」⁴³ ことであり、その神との関わりの中にある自己を生きることが、イエス・キリストが死と復活によって回復し、新たにした人間のアイデンティティの本質である。人間の目には挫折と映る出来事の中にこそ、絶望から希望へと転換する道を開く神は存在する。そして、そこで神が人を新たな聖性や職業へと招く呼びかけを聞くことは可能である。むしろ、他者のために自分を差し出すことで新たなアイデンティティを見出すことが多い。ジャンヌのように、キリストと共に建設する、これからの社会が必要としている新しい人の生き方に出会う契機となり得るのである。神の前の「無」を自覚して謙遜になり、ありのままの

39. 前掲伊従信子「謙遜」『新カトリック大事典』2巻799頁参照。

40. 門脇佳吉訳・前掲『霊探』168頁解説には、イグナチオが謙遜の三段階で目指すことは、イエスとの人格的な一体化であると記されている。イグナチオは救いのために必要とされる謙遜や、完徳を理想とする謙遜を更に向上させた段階の謙遜として、イエス・キリストとより一層一体化することの熱願へと霊操者を導こうとしている。

41. 柳田敏洋著、『日常で神とひびく』(2006、ドン・ボスコ社)74頁、89-90頁参照。

42. 同上74頁参照。

43. 同上17頁参照。

自己を差し出すなら、神の力に導かれ新たにされる真の自己というアイデンティティを見出すことだろう。

5. 終りに

若者たちの中には、苦しみがあることはすなわち不幸なのだと考える者がいる。確かに、キリスト教も苦しみ、それ自体に価値があるとは決して考えない。しかし、苦しみを避けようとする人間の本能に従って人生の選択を行うことが正しいとも考えない。むしろ、アイデンティティ発見の歩みのためには、苦しみは苦しみだけで終わるものではなく、別のものに変えられることを知って、受け入れる態度が必要であると考え。人生には、他者との関わりの中にある自分の生き方を考え、自分にとって価値があると信じる目的の一つを選択する勇気と、その道の完成に努める時に当然生じてくる苦しさや厳しさを担う覚悟が必要である。⁴⁴ そのような心構え無しに、その人に固有の人生を実現することは難しい。自分にとって良いことであると知りながら、苦しみへの恐怖のために、或いは、ただ面倒であるという理由で、多くの良い業を止めたり、妥協して逃げるといふことが起こりがちであり、現代人は苦しみに対して弱くなっていると言われる。⁴⁵ 従って、まず、苦しみや厳しさに対する拒否反応を見直し、その恐怖を癒し、秩序づける必要があるのかもしれない。⁴⁶ そのためにも、神への従順と人間への愛のために苦しみと死を担って復活し、今は「命を与える霊」⁴⁷となっているイエス・キリストのアイデンティティに心を開いて欲しいと願う。ジャンヌのように、自分の道に立ち現れる挫折や失敗という壁を、十字架上のイエス・キリストとの対話の中で見直し、真剣にその意味を探すなら、そこに新しい人への回心を求め、共に歩み始めるよう招くキリストの呼びかけを聞くことができる。イエス・キリストは一人ひとりの友として、そのアイデンティティの完成まで導いてくれるであろう。キリスト教は、一人ひとりの生命の根底には、神の創造と救済の意思が働いており、神は一人ひとりの人生に、固有の使命を与えていると教える。ジャンヌの模範が、アイデンティティを模索する現代の人々に、希望と励ましを与えることを願っている。

44. 森一弘著『神に向かう心 現代霊性の断章』（1982、サンパウロ）25頁参照。

45. イシドロ・リバス著『祈りを深めるために（その4）』（2003、新世社）33-34頁参照。

46. 同上34頁。

47. Iコリ15:45。

『序曲』における山岳風景の意味

石原久子

本論文は、イギリスロマン派詩人ウィリアム・ワーズワスの『序曲』に描写された山岳風景の意味を考察するものである。大自然の中でのワーズワスの諸体験の特徴は、大自然による人間の精神へ働きかけと、それに呼応する人間精神からの想像力／創造力の働きという、相互の交感体験である。ワーズワスの少年時代の山体験は、子供らしい遊びを通して、大自然との交感体験の下地を積み重ねてきた。山が示す美しい姿に魅了されただけでなく、山の恐ろしい姿も精神の成長に大きく寄与した点が注目される。青年時代の山体験は、実際の登山体験によって直接目にした崇高美の眺望により、精神の成長・発達に頂点に達した点が注目される。ワーズワスはそのときの山の風景を、精神の働き様が具現化されていると解釈した。大自然と精神との交感体験の究極の形という意味において、啓示的な体験であり、非常に意義深い体験であった。従って、『序曲』における諸体験の描写の中でも、山体験は重要な位置を占めるのである。

1. 序

山はどうして人を魅了してやまないのだろうか。すぐそばで仰ぎ見る迫力ある近景、遠くから眺める雄大な遠景、四季折々に移ろいゆく風景、一日のうちでも移ろいゆく風景、実際に登山をして体験するすがすがしさや満足感や達成感、山頂からしか見られない息をのむ眺望など、魅力は尽きない。

詩人や作家もこぞって山を作品に描いてきた。山は様々なシンボルとして登場する。『イメージシンボル事典』で「山」を調べると、1ページ半にわたって記述があり、意味は実に多岐にわたる。¹

山に魅了され、大自然に魅了され、山を始めとする大自然が自身の詩心の成長・発達に大きな役割を果たした、一人のイギリスロマン派詩人がいる。ウィリアム・ワーズワスである。彼の代表作の一つである『序曲』は詩人としての前半生を省察した作品であり、子供時代から青年時代までの様々な体験を述べてその意義を考察して、詩人としての精神の成長の軌跡をたどった作品である。本論文では、『序曲』に描写された山の記述に特に注目して考察することにより、ワーズワスに山が与えた影響について論考するものである。

1. アト・ド・フリース著、山下主一郎他訳『イメージ・シンボル事典』（大修館書店、1984年）441-442.

2. 子供時代の山体験

ワーズワスが子供時代をすごした場所はイングランドの湖水地方である。険しい山岳地帯ではないが、丘陵や森林や湖といった大自然に恵まれた場所であった。この頃のワーズワスは子供らしい遊びを通して、大自然が自身の精神に与える影響を徐々に体得していったのである。

8歳のときの出来事である。星が頭上で輝く夜、ヤマシギを捕らえようとして、肩に背負えるだけたくさんの罾を背負い込んで山に分け入ったことがあった。時々、激しい欲望にかられて、仲間がしかけた罾から獲物をつい奪ってしまったことがあった。その時である。周囲の大自然が異様な様相を示したように見えたのである。

…when the deed was done
I heard among the solitary hills
Low breathings coming after me, and sounds
Of undistinguishable motion, steps
Almost as silent as the turf they trod. (I : 328-32)²

また、人気のない高い峰の上で、四方を山に囲まれた中で、親鳥が巣をつくるころならどこでも、その巣から雛の卵を略奪したこともあった。その結果として、大自然の恐怖を体験することになる。

…at that time
While on the perilous ridge I hung alone,
With what strange utterance did the loud dry wind
Blow through my ears; the sky seemed not a sky
Of earth, and with what motion moved the clouds! (I : 346-50)

山を舞台にしたこれらの体験は、今まで慣れ親しんでいた自然風景が今までとは異なる姿を示しただけでなく、超自然的な形相に感じられ、この上なく不安な気持ちにさいなまれた経験である。ボート盗みのエピソードも同様である。この場合は、舞台は山々に囲まれた湖であるが、日没後の遅い時間帯、一人っきりという孤独な状況、ボートの所有者の許可を得

2. William Wordsworth, *The Prelude, The Prelude: 1799, 1805, 1850* ed. Jonathan Wordsworth, M.H.Abrams, and Stephen Gill (New York: Norton, 1979). 本論文における「序曲」からの引用は全てこのテキストに拠る。また、1805年版テキストを用いる。

ずに勝手にボートを使って漕ぎ出したという良心の呵責という要素が複雑に絡み合って、始めこそは意気揚々とボートを漕いでいたものの、次第に周囲の崖が異様な姿で迫ってくるように思われたのである。

…from behind that craggy steep, till then
 The bound of the horizon, a huge cliff,
 As if with voluntary power instinct,
 Upreared its head. I struck, and struck again
 And, growing still in stature, the huge cliff
 Rose up between me and the stars, and still
 With measured motion, like a living thing
 Strode after me. (I : 405-12)

これら3つの体験は、大自然の中での恐怖体験である。このような怖い体験はトラウマとなって、本人に悪影響を及ぼすことがよくある。しかし、ワーズワスの場合は違う。むしろ、好ましい影響を与えたのだ。換言すると、ただ怖い体験をしたということだけで終わるのではなく、その恐怖体験がワーズワスの精神の成長・発達に寄与したという点が、特に注目を引く。ヘイヴンズは、『序曲』が他の自叙伝とは異なる所以を次のように指摘している。

Of the forces which Wordsworth felt contributed not a little to his development one is rarely mentioned, except unfavorably, in other autobiographies and is nowhere else given the emphasis which it receives in *The Prelude*. This is the ministry of fear.³

『序曲』執筆時にワーズワス自身、子供の頃のこれらの体験に際して大自然が自分の精神に与えた影響力を振り返って、感謝の念を綴っているのだ。

…all
 The thoughts and feelings which have been infused
 Into my mind, should ever have made up
 The calm existence that is mine when I
 Am worthy of myself. (I : 357-61)

3. Raymond Dexter Havens, *The Mind of A Poet* 2 vols. (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1940) I: 39.

「本来の自分自身の姿」に立ち返らせてくれる力を与えてくれた、大自然の愛情溢れるお導きに対する感謝の気持ちを読み取ることができる。

上記の3つのエピソードは、いわゆる一連の「時の諸点」エピソードに含まれるものである。「時の諸点」とは、後年になって振り返った時に、精神の滋養となって活力を与えてくれる過去の貴い体験のことを指し、ワーズワスは次のように記している。

There are in our existence spots of time,
Which with distinct preeminence retain
A renovating virtue, whence, depressed
By false opinion and contentious thought,
Or aught of heavier or more deadly weight
In trivial occupations and the round
Of ordinary intercourse, our minds
Are nourished and invisibly repaired.... (XI: 257-64)

たとえどんなに憂鬱な状況下でも、過去の体験を回想するだけで、精神を高揚させ救いあげてくれる力を持つ貴い体験が、ワーズワスの少年時代の山体験なのである。「時の諸点」とはワーズワスの造語であるが、ハートマンはこの言葉を分析して、“spot”は大自然の中のある特定の場所を意味すると同時に時間軸の固定された点を意味し、これらの諸点は時間の中に存在するにとどまらず、時間を創造すると指摘する。そして、「時の諸点」というこの概念は“very rich, fusing not only time and places but also stasis and continuity”⁴と結論づける。ブルームも同様に、『序曲』におけるこの概念の意義深さを強調して、次のように述べている。

The Prelude is ... an autobiographical myth-making. Dominating *The Prelude* is the natural miracle of memory as an instrumentality by which the self is saved. Supreme among Wordsworth's inventions is the myth of renovating “spots of time,” ... the entire basis for the imaginative energy of *The Prelude*.⁵

この指摘は正鵠を射ている。『序曲』全体を通して読むと、少年時代の山体験に限らず、ワーズワスが大自然の中で経験する全ての体験が「時の諸点」となり得ることがわかる。本論文

4. Geoffrey H. Hartman, *Wordsworth's Poetry, 1787-1814* (New Haven: Yale UP, 1964; Cambridge, Massachusetts: Harvard UP, 1987) 212.

5. Harold Bloom, *The Visionary Company: A Reading of English Romantic Poetry* (Ithaca, New York: Cornell UP, rev. ed. 1971) 143.

では山に関する記述しか扱わないが、山体験は重要な「時の諸点」体験である。山での恐怖体験が精神の成長・発達に大きく寄与したことは、いくら重要視してもしすぎることはないが、山の美がワーズワスの精神に与えた影響ももちろん重要で、見逃すことはできない。

...that I had seen him[the sun] lay
 His beauty on the morning hills, had seen
 The western mountain touch his setting orb
 In many a thoughtless hour, when from excess
 Of happiness my blood appeared to flow
 With its own pleasure.... (II: 188-93)

このパッセージの重点は太陽の光の美しさにあるのだが、日の出のときでも日没のときでも、太陽の円弧が山の稜線と触れ合う瞬間の美に強烈に感動して幸福感を感じたという点に、太陽と山が絶妙な調和を遂げる瞬間に生じる魅力を受容するワーズワスの鋭い審美眼を確認できよう。このような絶景を見て、ワーズワスの精神が反応する。

A plastic power
 Abode with me, a forming hand, at times
 Rebellious, acting in a devious mood,
 A local spirit of its own, at war
 With general tendency, but for the most
 Subservient strictly to the external things
 With which it communed. (II: 381-87)

「ある形成力」が内部精神から出されて大自然と親密な交わりををすると言う。この形成力とは精神の能動的な働き、すなわち、想像力／創造力を指す。精神は大自然の様相の魅力を感じ覚器官を通して受容するだけでなく、想像力／創造力を駆使して精神から大自然へ能動的に働きかけるという、2つの働きをする。大自然と人間精神とのこのような交感体験は、ワーズワス独特なものである。批評家たちは、ワーズワスと大自然とのこの交感体験を重要視して、その本質を言い表すのに、各自が自分なりの呼び方を考案している。例えば、ハートマンは“interaction of nature and mind”⁶、ヘイヴンズは“wedding of the mind to nature by the imagination”⁷、ブルームは“reciprocity between the external world and his

6. Hartman, 219.

7. Havens, I: 4.

own mind”⁸、エイブラムスは“joint effort of inner and outer, mind and object, passion and perceptions of sense”⁹と表現している。これらの言葉は、大自然と人間の内部精神とがお互いに好作用を及ぼし合うことを示しているだけでなく、その結果として、大自然と人間精神の双方が高次元の様態へと昇華されることを、ニュアンスとして含んでいる。少年のワーズワスにとって、山の風景美との出会いの体験は、自身の精神の成長・発達における重要な一要素であり一過程である。

3. 青年時代の山体験

『序曲』にはワーズワスの青年時代の2回の登山経験が描写されている。時期がそれほど離れていないこれらの経験は、ヨーロッパ大陸のアルプス登山と、イングランドのスノウドン山の登頂体験である。『序曲』という作品は自叙伝という形式を借りてはいるが、語られる体験の順序は必ずしも時間の経過に沿っているわけではない。しかし、これら2つの登山体験は、全13巻からなるこの作品の、中間の第6巻と最終巻の第13巻に意図的に配置された。このような構成上の配慮からも、これらの体験がワーズワスにとって非常に重要で、啓示的な意味合いをもつものであることが伺える。

ワーズワスはアルプス登山で、山頂からの眺めを楽しみにして徒歩を続けていたのだが、知らないうちに峠を越えてしまっていたことに気づかされて、期待はずれゆえに落胆する。しかし、その直後に見た山岳風景は実に印象深いものであった。

The immeasurable height
Of woods decaying, never to be decayed,
The stationary blasts of waterfalls,
And everywhere along the hollow rent
Winds thwarting winds, bewildered and forlorn,
The torrents shooting from the clear blue sky,
The rocks that muttered close upon our ears—
Black drizzling crags that spake by the wayside
As if a voice were in them—the sick sight
And giddy prospect of the raving stream,
The unfettered clouds and region of the heavens,

8. Bloom, 132.

9. M.H.Abrams, *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition* (New York: Oxford UP, 1953) 51.

Tumult and peace, the darkness and light.... (VI: 556-67)

天をつくほどに高く聳える樹木、岩の裂け目に吹き溜まった風、ごつごつとした岩山、轟き落ちる滝、勢いよく流れる溪流という具合に、個々の構成要素のインパクトが強いことに加えて、それら暗い地上のどよめきと対照的な清らかな天空といった情景全体は、畏敬の念を呼び起こすような驚嘆すべき荘厳で崇高な情景である。崇高という概念は哲学に由来するものであり、それにはエドモンド・バークの代表的著作の一つである『崇高と美の観念の起源』（1757年）が世間に与えた影響は大きい。哲学の域を越えて文学や絵画などの芸術の分野にも、崇高という概念は浸透した。ワーズワスを始めとするロマン派詩人たちはこぞって山の壮麗さや崇高さを賞賛してうたいあげ、アルプス詣でが大流行した。ニコルソンは、イギリス国民による山に対する趣味の変化—17世紀における不快・嫌悪感からロマン派詩人における山の賛美・崇敬へ—という劇的転換—の経緯を論述した著書の中で、ワーズワスと山との相関性を次のように指摘している。

他のいずれの詩人にも増してワーズワスは、無限性と永遠性の伝統の重みを認識していたが、山々は彼の生涯を一貫して、それらの概念の偉大な例証となった。¹⁰

脳裏に焼きついて離れないインパクトの強いこの崇高な風景を、ワーズワスは次のように解釈している。

...all like workings of one mind, the features
Of the same face, blossoms upon one tree,
Characters of the great apocalypse,
The types and symbols of eternity,
Of first, and last, and midst, and without end. (VI: 568-72)

個々の事物が圧倒的な存在感を主張していながらも、それでも全体が調和して統一されていると感じ、「これら一切が一個の精神の作用のようであり」、「永遠なるものの典型であり象徴である」と記述されている。すなわち、この風景が自分自身の精神そのものを表している、心象風景のように思えたのである。この解釈はワーズワスの精神の成長・発達の過程を理解する上で重要である。彼は幼少時代から大自然と自分の精神との交感体験を重ねることにより、精神を発達させてきたのであり、アルプスでの体験も大自然と自身の精神との交感体験の一つである。この時、目の前の風景が自分の精神の働き様を実際に具現化していると感じ

10. M. H. ニコルソン著、小黒和子訳『暗い山と栄光の山』（国書刊行会、1989年、原書初版1959年）466-7.

たということは、精神の能動的な働きである想像力／創造力の働きの力強さと偉大さを実感したことになる。大自然の営みと匹敵するほどの人間精神の働きの力強さと偉大さを、眼前にとらえて実感したことになるので、アルプスのこの山岳風景は非常に意義深い。

一方、スノウドン登頂体験であるが、日の出を拝む目的で山頂を目指し、濃霧の中を黙々と登っていったときのことである。気象条件の悪さゆえに御来光を拝むには至らなかったが、それを補って余りある風景を目にした。長い引用文になるが、重要な箇所なので、ワーズワスの詩句全文を書くことにする。

When at my feet the ground appeared to brighten,
And with a step or two seemed brighter still;
Nor had I time to ask the cause of this,
For instantly a light upon the turf
Fell like a flash. I looked about, and lo,
The moon stood naked in the heavens at height
Immense above my head, and on the shore
I found myself of a huge sea of mist,
Which meek and silent rested at my feet.
A hundred hills their dusky backs upheaved
All over this still ocean, and beyond,
Far, far beyond, the vapours shot themselves
In headlands, tongues, and promontory shapes,
Into the sea, the real sea, that seemed
To dwindle and give up its majesty,
Usurped upon as far as sight could reach.
Meanwhile, the moon looked down upon this shew
In single glory, and we stood, the mist
Touching our very feet; and from the shore
At distance not the third part of a mile
Was a blue chasm, a fracture in the vapour,
A deep and gloomy breathing-place, through which
Mounted the roar of waters, torrents, streams
Innumerable, roaring with one voice. (XIII: 36-59)

天空に高々と昇り凜として輝く月から一条の光が閃光のように射し、ワーズワスは霧の海の岸辺に立っていることに気づく。この幻想的な状況下で目に入ったものは、灰色の霧の中

に点々と黒々とした背をもたげ上げる峰々、本物の海のお株を奪うほどに突き進む霧の海の波動、霧の海の中にできた一本の暗黒の深淵、その深淵から聞こえてくる無数の流れの轟きであった。明暗や静と動の対比も印象的であるこの風景は、やはり崇高美の風景である。個々の事物が存在感を持ちながらも全体が統一されていて、畏怖の念を感じさせて驚嘆に値する情景である。注目したいのは、霧の海の中にできた紺青の亀裂である。その亀裂の深淵から無数の音が立ち昇ってくるのが聞こえるのだが、ワーズワスは次のように解釈している。

...in that breach
Through which the homeless voice of waters rose,
That dark deep thoroughfare, had Nature lodged
The soul, the imagination of the whole. (XIII: 62-5)

満面の霧の海にたった一つある紺青の裂け目の奥底にこそ想像力が宿っている場所だという認識は、詩人としての自分自身の存在意義に関わる重要な認識である。アルプスの山岳風景と同様に、ここでも、自身の精神の働き様が具現化されている風景を見たのである。無数の流れの轟き音が上昇気流に乗って霧の抜け穴を昇ってくるにつれて、一つの音に統合されて天空へと響いているということは、混沌をも統合して永遠へと導く機能を想像力が持つことを意味し、その機能が実演される様をワーズワスは体感したのである。更にワーズワスは、この風景は“perfect image of a mighty mind” (XIII: 69) であると言う。大自然の風景が精神の完璧な象徴だと感じたということは、精神の働きが大自然の営みに匹敵し得るという確固たる証拠を認識したのである。

このように、アルプス登山体験とスノウドン登山体験は類似しているが、微妙な相違点もある。ハートマンが指摘するように、アルプス登山の場合は、大自然と想像力は見分けがつかないほどに混じり合った状態でワーズワスを導いたが、スノウドン登山の時は、想像力をそれ自体で感得してそれを大自然と重ね合わせた。¹¹ 換言すると、想像力の自立性の程度に差があることになる。しかしながらどちらの場合も、想像力の萌芽と発達の集大成としての山岳風景であることにはいささかの疑問の余地がなく、重要度に差がある訳ではない。啓示的風景として、他では得難い貴重な体験であったのである。

4. 結

以上、『序曲』における山に関するパッセージを検討してきた。大自然と人間精神との相互作用による交感体験を積み重ねることによって想像力／創造力を発達させていくのがワー

11. Hartman, 48; 254.

ズワスの特徴であるが、子供時代の山体験は、精神に刺激を与えて覚醒させ、後の成長・発達の下地をつくった。青年時代の山体験は、精神の働きの集大成を実感する啓示的な山岳風景を見ることになった。子供時代の体験があったからこそ、青年時代の体験が一層意義深くなる。大自然に対する鋭敏な感受性と審美眼を持ち合わせている人だけが、最終的に到達できる境地である。ワーズワスにとって山岳風景は、詩人としての自分の存在意義を確認する実り多い機会となったのである。

最後に、もう一つ、山に関するパッセージを引用しよう。

By influence habitual to the mind
The mountain's outline and its steady form
Gives a pure grandeur, and its presence shapes
The measure and the prospect of the soul
To majesty: such virtue have the forms
Perennial of the ancient hills—nor less
The changeful language of their countenances
Gives movement to the thoughts, and multitude,
With order and relation. (VI: 722-30)

山のイメージが自己の精神に及ぼす影響を述べたこのパッセージに示されているように、山は憧れ見入るワーズワスの心の尺度を広げ、偉大さを授ける。山を眺めることだけでも得られるものは多いが、それでは、アルプス登山とスノウドン登山のように、実際に山に登ることは何が違うのだろうか。実際に山に登ると、山が示す多様な表情（“changeful language of their countenances”）を直接に読み取り、それによって、大自然とのより強い一体感を感じ、より密度の濃い交感体験をし、より深い歓喜を得ることができる。そのときの風景が、精神の働き様を具現化した風景であったことにより、ワーズワスの感嘆も一段と大きなものであったと推測できる。これら2つの近距離で見た山岳風景は、大自然と人間精神との交感体験の究極の形として、『序曲』という作品の中でも特に重要な位置を占めているのである。

中学生の進学希望とその規定要因における性差

Gender Differences in Educational Aspiration —In the Case of Junior High School Students—

島 直 子

The purpose of this paper is to investigate gender differences in educational aspiration by using data of junior high school students and their parents in the metropolitan area. The results of this study indicate that (1) boys have strong aspiration for higher education because they seek education for status attainment; (2) parents' aspiration and concern about their children's future affect the aspiration of their sons and daughters; and (3) parents' attitudes toward education and gender norms significantly affect their daughters' aspiration.

1. 本論文の目的

本論文の目的は、中学生の進学希望とその規定要因が男女でどのように異なるかを実証的に分析し、その知見をもとに、教育における男女間格差が維持される理由について推測することである。

「教育」は個人のエンパワーメントと密接に関連しており、教育達成（＝学歴）が人々の社会経済的地位達成を強く規定することについて、多くの実証研究が積み重ねられてきた[直井・盛山編1990、原編 2000]。本論文で取り上げる子どもの進学希望（＝教育アスピレーション）は、この教育達成を将来的に決定する要素の一つに位置づけられるものである[岩永1990、中山1985]。そして教育社会学の分野では、「教育によるジェンダーの再生産メカニズム」が重要な研究テーマと位置づけられており、表向きは男女平等が進んだ戦後の教育制度の下でもなお、教育達成の性的不平等が解消されないのはなぜかが問われてきた。そしてその問題意識の発展によって、主に「女性の教育達成を阻む学校内の社会化・選抜過程」の解明を試みる研究が展開されてきた。学校の内部過程に焦点をあてたこれらの研究によって、他の社会機関に比べて平等幻想の強い学校内部に、カリキュラムの明示的な性別分化のみならず、「知識」そのものの中にある性的偏見や生徒同士の相互作用から生じる生徒文化など、女子を特定の進路へと水路づける「かくれたカリキュラム」が埋め込まれていることが明らかにされたのである[森1992、中西・堀1997]。しかし管見する限り、子どもの進学希望を規定する要因の男女差については、十分な研究がなされていないように思われる。子どもの進学希望とその規定要因にあらわれる性差にも関心が向けられるならば、従来の「学

校内の社会化・選抜過程」研究とは異なる観点から、教育達成の性的不平等が解消されない理由について考察することが可能になるだろう。

分析対象は、性役割規範を明確に自覚し、選択し始める時期とされる中学生とする。発達心理学研究によると、性役割の社会化は誕生の瞬間から始まると言えるものの、児童期までは男女の行動は非常に類似しているという。しかし思春期に入ると、異性関係の重視や独立したアイデンティティの要求などに呼応して、性役割規範がより明確に自覚され、意識的に選択されるようになるのである [賀谷1981]。

2. 子どもの進学希望を規定する要因—先行研究の知見—

先行研究の知見をもとに、子どもの進学希望に影響を及ぼすと考えられる要因について整理する。

第一に、親の進学期待が高い子どもほど、より高い教育達成を希望することが実証されている。濱嶋は第3回(1983年)、第5回(1989年)、第8回(1998年)「東京都子ども基本調査」における中学2年生とその母親のデータを用いて、子どもの進学希望を最も強く規定する要因は、母親の子どもへの進学期待であることを見出した [濱嶋2004]。また卯月も、小学5・6年生と中学2・3年生の親子を対象とする調査データを用いて、子どもの大学進学希望の有無に対して、母親の子どもに対する大学進学希望の有無が最も強い効果をもつことを確認している [卯月2004]。

第二に、親が子どもの将来に関心を持ち、子どもと話し合うことで、子どもの進学希望が高められることが考えられる。学校から仕事への移行の困難に直面している若者(＝無業・失業・フリーターなど)にインタビュー調査を行った宮本は、進学や就職について子どもと話しあったり助言したりすることがないという親の無関心・放任が、子どもの学業達成意欲を低下させる事例について報告している。そして親から何かを期待されたという経験がない子どもは、学業に対する興味や動機づけが形成され難いのではないかと指摘した [宮本2005]。

第三に、子ども本人が学歴は重要であると考えていることが、高い教育達成を希望する重要な動機づけとなることが考えられる。日本は1950-70年代を通じて、学校で努力して成果をあげれば将来の成功につながるという信念が広くいきわたった、大衆教育社会をつくりあげてきたとされる [荻谷1995]。しかし近年、「過度な受験競争」が教育をゆがめているとの認識に導かれて、学業成績を基準とした競争圧力を除去する教育改革や入試制度が導入されるなど、学習や教育達成のメリットが見えにくい社会へと変化していることが指摘されている。そしてその結果、それでも尚、教育達成のメリットを見抜いている上位階層の子どもと、それ以外の子どもの中で、学習意欲に格差が生じている可能性が示されている。「あくせく勉強してよい学校や会社に入っても、将来の生活に大した変わりはない」と感じる子

どもたちは、むしろ「学校を通じた成功物語」から降り、現在の生活を楽しもうと意識転換をはかることによって、自己の有能感が形作られるという〔荻谷2001〕。

第四に、前述の濱嶋と卯月によって、学業成績が高い子どもほど進学希望が高いことが実証されている〔濱嶋2004、卯月2004〕。

3. 分析方法

(1) 分析手法とデータ

分析モデルは、以下のように設定する。

はじめに、2. で整理した「子どもの進学希望を規定する要因（子どもに対する親の進学期待、子どもの将来に対する親の関心、子どもの学歴重視度、子どもの学業成績）」とコントロール変数（母親の学歴、子どもの性別、大卒資格が有効な職業の希望）を独立変数、「子どもの進学希望」を従属変数とする重回帰分析を行う（モデル1）。これによって、「子どもの性別」をコントロールした上で、「子どもの進学希望を規定する要因」のそれぞれが「子どもの進学希望」に及ぼす効果が明らかにされる。

次に、「子どもの性別」と「子どもの進学希望を規定する要因」それぞれとの交互作用項を投入する（モデル2ーモデル4）。これによって、モデル1で検証された「子どもの進学希望を規定する要因」の効果が、「子どもの性別」によって異なるものであるかが明らかにされる。

データは、2005年9月ー10月に実施された「現代親子の意識と実態：首都圏中学1年生調査」¹を用いる。母集団は首都圏（一都三県）の中学1年生親子である。学校を配布先とする集合調査なので、サンプリングは厳密には無作為といえない。しかし対象校の選定過程では、13歳人口を基準に都県で層化し、公立私立中学校在籍割合も考慮して地域をランダムに選ぶといった、母集団からの無作為抽出に近づけるための配慮がなされた。対象校は埼玉1校、千葉1校、神奈川3校（うち私立1校）、東京5校の合計10校、配布数は1363である。調査票は保護者用と子ども用がそれぞれ別に作成され、ペアで回収された。有効回収票は615（回収率 45.1%）であった。

(2) 変数の操作化

「母親の学歴」は、親の回答を教育年数に変換した。「子どもの性別」は、子の回答を男子=1、女子=0とする男子ダミーに変換した。「大卒資格が有効な職業の希望」は、次のように操作化した。今回の調査では子どもに対して、「あなたは将来どのような職業につきたいですか。

1. 本調査は、明治学院大学社会学部社会学科の社会調査実習の一環として行われたもので、筆者は調査アシスタントとして参加した。データの使用を快諾してくださった実習担当教員品田知美さんに感謝申し上げる。

ご自由にお書き下さい」とたずねられている。その回答を、「四年制大学を卒業することが不可欠な職業（医師、教師など）や、不可欠ではないが就職・昇進・待遇などにおいて有利に働く職業（公務員など）」と、「それ以外の職業（美容師、プロスポーツ選手、芸能人など）や、希望する職業がない（＝わからない、まだ決めていない、無回答など）」に二分した。そして前者を1、後者を0とするダミー変数に変換した。

「子どもに対する親の進学期待」は、「お子さんの進学はどこまで心づもりしていますか」と親にたずねた回答を、教育年数に変換した。「子どもの将来に対する親の関心」は、子どもとよく話す話題として「将来のこと」を選択した親を1、選択しなかった親を0とするダミー変数とした。「子どもの学歴重視度」については、「学歴は大事だと思いますか」と子ども本人にたずねた。選択肢は「とても思う」から「思わない」までの4件法とし、数値を反転して4－1点を与えた。「子どもの学業成績」は、子ども本人に「上の方」「真ん中より上」「真ん中くらい」「真ん中より下」「下の方」のいずれと思うか自己評価してもらい、数値を反転して5－1点を与えた。

従属変数の「子どもの進学希望」は、子ども本人に「進学はどこまで希望していますか」とたずね、回答を教育年数に変換した。

4. 分析

(1) 子どもの性別にみた分析対象者の特徴

分析モデルの検証に先立ち、各項目への回答が子どもの性別によってどのように異なるか確認したい。

従属変数である「子どもの進学希望」には、有意な男女差がみられる。男子の6割弱が「大学以上」への進学を希望しているのに対し、女子のそれは4割にとどまるのである。そして女子の3割が「専門学校・各種学校・短期大学」を希望している（表1）。尚、この分布は、「第8回 東京都子ども基本調査（1998年）」における中学2年生男女の進学希望とほぼ同様である〔東京都生活文化局編1999〕。

次に独立変数についてであるが、子どもの性別によって「母親の学歴」に有意な差はみられなかった。尚、父親の社会経済的地位に関する要因（父親の学歴、年収、職種）についても確認してみたが、やはり男子の父親と女子の父親の間で有意差はなかった。そして「子どもの学歴重視度」「子どもの学業成績」「子どもの将来に対する親の関心」も、子どもの性別によって有意な差はなかった。また保護者票を回答した親の性別（＝父母どちらが回答したか）についても、子どもの性別によって有意差はなかった。

しかし「大卒資格が有効な職業の希望」の有無には、子どもの性別によって有意な差がみられる。将来つきたい職業が、四年制大学を卒業することが有利に働く職種である割合は男子が2割強、女子が4割であり、女子の方が高い（表1）。「子どもに対する親の進学期待」

表-1 子どもの性別にみた分析対象者の特徴

子どもの進学希望		
	男子 (n=287)	女子 (n=296)
中学校	1.4%	0.7%
高等学校	32.8%	29.4%
専門・各種・短大	9.8%	29.4%
大学	53.7%	38.9%
大学院	2.4%	1.7%
(カイ 2乗値=37.064、自由度=4、P<.001)		
大卒資格が有効な職業の希望		
	男子 (n=297)	女子 (n=309)
希望あり	24.6%	40.5%
希望なし	75.4%	59.5%
(カイ 2乗値=17.347、自由度=1、P<.001)		
子どもに対する親の進学期待		
	男子の親 (n=195)	女子の親(n=233)
中学校	0.5%	0.0%
高等学校	8.2%	10.7%
専門・各種・短大	6.2%	29.6%
大学	82.6%	56.7%
大学院	2.6%	3.0%
(カイ 2乗値=43.258、自由度=4、P<.001)		

1) 子どもの性別により、有意差がみられる項目のみ表記

も子どもの性別によって大きく異なり、男子の親の方が、より高い教育達成を子どもに期待している。男子の親の場合、「大学以上」を期待する人が8割強にのぼるのである(表1)。

以上のような結果から、第一に、「母親の学歴」をはじめとする親の社会経済的地位、子ども本人の「学歴重視度」と「学業成績」、「子どもの将来に対する親の関心」については、子どもの性別によって有意な差はみられない。第二に、女子よりも男子、また女子の親より男子の親の方が、より高い教育達成を希望もしくは期待している。しかし「四年制大学卒が不可欠、もしくは有利となる職業」につくことを希望する人の割合は、むしろ女子の方が多い。

(2) 子どもに対する親の意識態度 – 「進学期待」と「将来に対する関心」の違い –

独立変数である「子どもに対する親の進学期待」と「子どもの将来に対する親の関心」という親の意識態度は、異なる性質をもつものであろうか。この点について確認するべく、第一に、サンプルを子どもの性によって分けた上で、両項目の関連についてクロス分析を用いて検証してみた。その結果、「子どもに対する親の進学期待」と「子どもの将来に対する親

の関心」は、男子の親、女子の親いずれにおいても、有意な関連をもたないことが示された（表は略）。つまり子どもにより高い教育達成を望む親が、「将来のこと」について必ずしも子どもとよく話しているわけではない。

第二に、「子どもに対する親の進学期待」と「子どもの将来に対する親の関心」それぞれについて、「親の社会経済的地位（＝父親の学歴、母親の学歴、父親の職種）」、「親子それぞれの学歴重視度」、「子どもの学業成績」との関連を分散分析で検証してみた。尚、「母親・父親の学歴」は教育年数、「父親の職種」は専門・技術・管理職を1とするダミー変数に変換した。また「親の学歴重視度」は、「子どもの学歴重視度」と同一の質問文と選択肢によってたずねられている。分散分析の結果は、表2のとおりである。まず「子どもに対する親の進学期待」は、男子サンプルでの「子どもの学歴重視度」を除くすべての項目と有意な関連をもつ。つまり、「子どもに対する進学期待」は社会経済的地位が高い親ほど高い。また親自身の「学歴重視度」を反映した意識態度と考えられる。そして「子どもの学業成績」を高める、もしくは「子どもの学業成績」が高いときに高められるといえる（ただし男子における「父親の学歴」「母親の学歴」「親の学歴重視度」「子どもの学歴重視度」については、「親の進学期待」が「大学以上」グループの値が最も高いものの、「高校以下」グループと「専門・各種・短大」グループでは値が逆転している）。一方「子どもの将来に対する親の関心」は、男子サンプルでの「母親の学歴」を除き、すべての項目と関連をもたない。これらの結果が

表－2 子どもの性別にみた「子どもに対する親の進学期待」「子どもの将来に対する親の関心」と親の社会経済的地位、親子の学歴重視度、子どもの学業成績との関連

	父の学歴	母の学歴	父の職種	親の学歴重視度	子の学歴重視度	子の成績
子どもに対する親の進学期待						
[子の性：男] 高校以下	13.54 (13)	13.00 (16)	.12 (17)	2.59 (17)	3.00 (17)	2.06 (17)
専門・各種・短大	13.00 (6)	12.91 (11)	.17 (12)	2.58 (12)	2.73 (11)	2.42 (12)
大学以上	14.57 (137)	13.68 (148)	.40 (166)	2.92 (165)	3.11 (165)	3.51 (164)
F 値	3.969*	2.953 +	3.893*	3.361*	1.563	17.499***
[子の性：女] 高校以下	12.50 (16)	12.43 (23)	.16 (25)	2.36 (25)	2.80 (25)	2.72 (25)
専門・各種・短大	13.73 (51)	13.08 (63)	.42 (69)	2.59 (69)	2.81 (68)	2.97 (69)
大学以上	15.08 (126)	14.21 (135)	.50 (139)	2.83 (138)	3.09 (138)	3.59 (135)
F 値	27.439***	24.157***	5.084**	7.959***	4.317*	11.771***
子どもの将来に対する親の関心						
[子の性：男] 話をしない	14.28 (180)	13.38 (210)	.33 (245)	2.89 (157)	3.05 (243)	3.07 (242)
話をする	14.44 (45)	14.00 (47)	.37 (52)	2.75 (40)	2.98 (51)	3.33 (52)
F 値	.298	7.395**	.231	1.587	.435	2.072
[子の性：女] 話をしない	14.34 (194)	13.59 (223)	.42 (237)	2.73 (176)	2.92 (236)	3.15 (232)
話をする	14.78 (54)	13.85 (67)	.35 (72)	2.64 (58)	3.01 (71)	3.44 (70)
F 値	2.509	1.520	1.277	.839	1.008	3.769

- 1) 分散分析の平均値
- 2) 「子どもに対する親の進学期待」は、「中学校」が1人、「大学院」が12人と少ないため、「高校以下」「専門学校・各種学校・短期大学」「大学以上」に分類した。
- 3) 「父親/母親の学歴」は教育年数、「父親の職種」は専門・技術・管理職ダミー。
- 4) 値は平均値。() はケース数。
- 5) + p<.10, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

ら、独立した意識態度である「子どもに対する親の進学期待」と「子どもの将来に対する親の関心」の違いとして、次の点が浮かび上がる。「親の進学期待」が階層要因や親の学歴観、子どもの学業成績と密接に関連するのに対し、「子どもの将来に対する親の関心」はこれらとほぼ関連をもたない。つまり「子どもの将来に対する親の関心」は、階層要因や親子双方の学歴観、子どもの学業成績とは独立した意識態度であると考えられる。

(3) 「子どもの進学希望の規定要因」における性差

次に重回帰分析を使用して「モデル1-4」を検証したところ、表3のような結果が得られた。

表-3 子どもの進学希望を規定する要因 (標準化係数)

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
母親の学歴 (教育年数)	.029	.026	.024	.026
男子ダミー	.039	.189	.472	.352
大卒資格が有効な職業の希望	.120*	.119**	.127**	.134**
子どもに対する親の進学期待 (教育年数)	.317***	.299***	.318***	.347***
子どもの将来に対する親の関心	.134**	.134**	.140**	.140**
子どもの学歴重視度	.144**	.145**	.049	.036
子どもの学業成績	.148**	.146**	.137**	.050
男子ダミー×子どもに対する親の進学期待		.233	.070	-.354
男子ダミー×子どもの学歴重視度			.473*	.502*
男子ダミー×子どもの学業成績				.302+
R ²	.247	.247	.258	.265
調整済みR ²	.232	.231	.240	.245
n	380	380	380	380
F検定	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001

(+p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001)

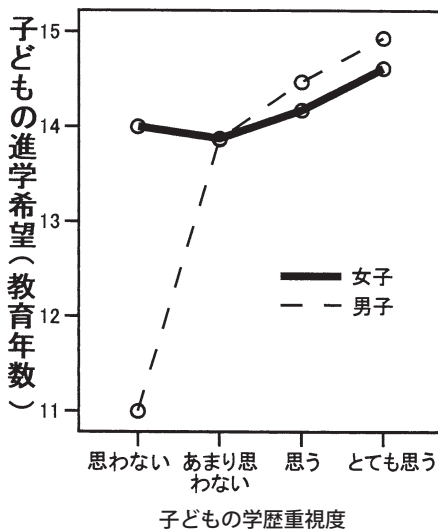


図-1 進学希望に対する性別と学歴重視度の交互作用

「モデル1」の結果から、「子どもの進学希望」に対して有意な効果をもつ要因は「大卒資格が有効な職業の希望」「子どもに対する親の進学期待」「子どもの将来に対する親の関心」「子どもの学歴重視度」「子どもの学業成績」であるといえる。つまり四年制大学を卒業することが不可欠もしくは有利な職業を希望する、親の進学期待が高い、親が子どもの将来に関心をもちそれについて話す、学歴は大事だと考えている、学業成績が高い子どもほど、より高い教育達成を希望する。一方、「母親の学歴」と「子どもの性別」は独立した効果をもたない。

次に交互作用の検証にうつる。

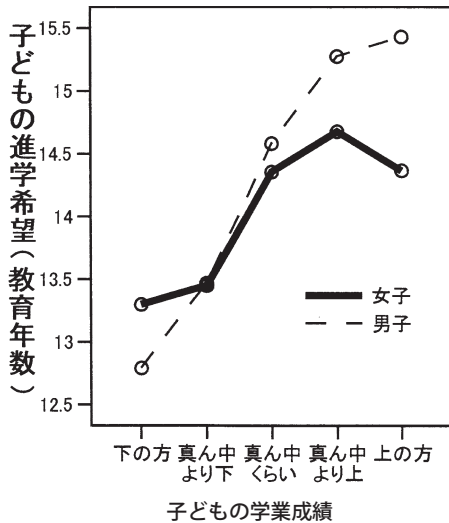


図-2 進学希望に対する性別と学業成績の交互作用

「モデル2」の結果をみると、「子どもの性別」と「子どもに対する親の進学期待」の交互作用項は有意ではない。これは、子どもの性別によって「親の進学期待」の効果は異ならないことを意味する。つまり性別にかかわらず、「親の進学期待」が高い子どもほど「進学希望」が高い。

「モデル3」では、「子どもの性別」と「子どもの学歴重視度」の交互作用が検証されている。交互作用項を加えると「子どもの学歴重視度」の主効果が消え、交互作用項が有意な効果をもつことが明らかになった。これはつまり、子どもの性別によって「学歴重視度」の効果が異なることを意味する。この交互作用の方向をみるため、「子どもの性別」と「子どもの学歴重視度」の2元配置分散分析を行ったところ、有意性は低いですが統計的有意が確認された ($F=2.527, df=3, p<.10$)。分散分析による平均値を図示したのが図1である。図1をみると、「子どもの学歴重視度」と「子どもの進学希望」との正の相関は、男子においてより大きい。女子の場合、「学歴重視度」の高さは「進学希望」をさほど高めないのである。しかし男子においても、学歴は大事だと「あまり思わない」から「思う」、「とても思う」と回答したグループにかけては、「進学希望」はわずかに高まる程度である。学歴は大事だと「思わない」として、学歴の重要性を明確に否定するグループにおいて「進学希望」が著しく低いといえる。

「モデル4」では、「子どもの性別」と「子どもの学業成績」の交互作用が検証されている。交互作用項を加えると「子どもの学業成績」の主効果が消え、有意性は低いですが交互作用項が効果をもつことが明らかになった ($p<.10$)。これはつまり、子どもの性別によって「学業成績」の効果が異なる傾向にあることを意味する。そこで「子どもの性別」と「子どもの学業成績」の2元配置分散分析を行ったところ、有意性は低いですが統計的有意が確認された ($F=2.080, df=4, p<.10$)。分散分析による平均値を図示したのが図2である。男女とも「学業成績」が高いほど「進学希望」が高い傾向にあるが、その相関は男子においてより大きいことが読み取れる。

ところで「子どもの性別」と「子どもの将来に対する親の関心」の交互作用についてであるが、両項目ともダミー変数であるため、交互作用項を作成することが不可能である。しかし両項目の2元配置分散分析を行ってみたところ、両者の関連は子どもの性別によって異なるものではないことが確認された ($F=.002, df=1, ns$)。こうした結果から、「子どもの将来に対する親の関心」が「子どもの進学希望」に及ぼす効果は、「子どもの性別」によって異ならないと推測される。

5. 考察と今後の課題

これまでの分析結果をもとに「中学生の進学希望とその規定要因における性差」に関する知見を整理し、教育における男女間格差が維持される理由について推測したい。

第一に今回のデータでは、学業成績が高い女子や、学歴は重要であると考えられる女子が、必ずしもより高い教育達成を希望するわけではないという結果が得られた。これは、女子の間では「高い学歴を獲得すること」が共通目標として目指されていないことを示唆する。そしてこのような傾向については、多くの先行研究でも論じられてきた。たとえば女子にのみ課される家庭役割期待は、学校がフォーマルに語る教育上・職業上の達成期待と矛盾するものである。そしてその結果もたらされる役割葛藤が、教育達成における女子の意欲を低下させるメカニズムが注目されてきたのである [天野1988]。

第二に男子の場合は女子と異なり、「学業成績」の高さが「進学希望」を有意に高める。また「学歴重視度」が効果をもち、学歴は大事だと「思わない」男子の「進学希望」が著しく低い。加えて「大卒資格が有効な職業」を希望する者は2割強にすぎないのだが、5割強が「大学以上」への進学を希望している。これらの知見から、男子においては「高い教育達成」を良しとする価値観が広く浸透していることが推測される。つまり男子は「希望する職業につくため」という明確な目的がなくとも、いわば自明の理として大学進学を目指すのであろう。そして高い教育達成を目指さない男子は、「学歴の重要性」を明確に否定する意識態度が必要とされるのではないだろうか。つまり子どもの進学希望に男女間格差がみられる一因として、「高い教育達成」に対する価値付与が男女で異なることが考えられる。

第三に、「子どもに対する親の進学期待」「子どもの将来に対する親の関心」といった親の意識態度は、子どもの性別にかかわらず「子どもの進学希望」に効果を及ぼす。ただし「子どもに対する親の進学期待」と「子どもの将来に対する親の関心」は独立した意識態度であり、特性も異なることが示された。前者の「進学期待」は、社会経済的地位や子どもの学業成績が高い親ほど、また男子の親の方が高い。一方、後者の「子どもの将来に対する親の関心」は、親の社会経済的地位や子どもの学業成績、子どもの性別とも関連をもたない。つまり社会経済的地位や子どもの学業成績が高い親、男子の親が、「子どもの将来に関心をもち、子どもと話しあうこと」をより頻繁に行っているわけではないといえる。

「子どもに対する親の進学期待」と「子どもの将来に対する親の関心」は、男女いずれの「進学希望」にも効果を及ぼすことから、これら親の意識態度は、「子どもの進学希望」に対してより普遍的な影響力をもつと考えられるだろう。親が直接に育児・教育に携わる「教育する家族」の大衆化が指摘される [神原2001] が、「親が子どもに対して高い進学期待をもつこと」「親が子どもの将来に関心をもち、それについて子どもと話しあうこと」の重要性があらためて実証されたともいえる。しかし両者は、独立した意識態度である。後者の「子どもの将来に対する関心」は、親の社会経済的地位や子どもの学業成績、子どもの性別と関

連をもたない。² ゆえに教育による階層／ジェンダー再生産に寄与することなく、子どもの教育達成を高め得る要因として注目することができるだろう。一方、前者の「進学期待」は、親の社会経済的地位やそれとの関連が指摘されてきた子どもの学業成績、子どもの性別と密接に関連することから、教育による階層／ジェンダー再生産を促す一因であると考えられる。なかでも男女間格差を強く規定しているであろうことは、次のような結果からも推測される。今回のデータによると、「子どもの進学希望」には有意な男女差がみられる。しかし重回帰分析を行ったところ、「子どもの性別」は「子どもの進学希望」に対して独立した効果をもたないことが明らかになった。じつは先行研究においても、今回と同様、性別は独立した効果をもたないという結果が得られている [濱嶋2004]。これらの知見は、子どもの進学希望にあらわれる男女差が「男であること」「女であること」そのもの(=「子どもの性別」)に規定されるものではないことを意味する。おそらく、「子どもの進学希望」に対して比較的大きな効果をもつ「親の進学期待」が子どもの性別によって大きく異なるために、その格差が男女の進学希望の格差に反映されているのであろう。

第四に、すでに論じたように「子どもに対する進学期待」「子どもの将来に対する関心」といった親の意識態度は、性別にかかわらず「子どもの進学希望」に効果を及ぼす。しかし男子の場合、本人の「学業成績」が「進学希望」に対して独立した効果をもつ。ゆえにかりに「親の進学期待」や「関心」が低くとも、本人が高い「学業成績」を収めているならば高い教育達成が希望され得る。一方、女子の「進学希望」に対して効果をもつのは、「子どもに対する進学期待」「子どもの将来に対する関心」といった親の意識態度のみである。つまり女子にとっては、日々接する親から高い教育達成を期待されるか否か、自身の将来に関心をもたれ、家庭生活のなかでそれが話題として取り上げられるか否かが、より重要であると考えられる。そして女子(娘)に対する親の進学期待は、「大学以上」が6割、「専門・各種・短大」が3割であり、男子(息子)に対するそれと比較して分散している。これらの結果から、親世代のジェンダー意識が、女子にとっても地位達成は重要であるとして、「高い教育達成」を期待するものへと収斂されていくか否かが、教育における男女間格差の今後を強く規定すると考えられる。

では最後に、本論文の限界について論じる。

「子どもの将来に対する親の関心」が「子どもの進学希望」に及ぼす効果については、さらなる検証が不可欠である。なぜなら「子どもの将来に対する親の関心」については、子ど

2. 今回の結果から、「子どもの将来に対する親の関心」は「子どもの学業成績」に影響を及ぼすことなく、直接的に「子どもの進学希望」に働きかける要因である可能性が考えられる。近年、18歳人口の減少などにより、大学全入時代の到来が指摘される。つまり「高い教育達成」を果たすために、「高い学業成績」を収めることが必ずしも不可欠とはされない状況が生じつつあるといえるだろう。こうした社会状況のなかで「子どもの将来に対する親の関心」は、「子どもの学業成績」と密接に関連する「親の進学期待」とは異なるルートを通じて、子どもの教育達成を高め得る要因としても注目されるだろう。

もとよく話す話題として「将来のこと」を選択した親を1、選択しなかった親を0とするダミー変数によってとらえられたにすぎない。ゆえにあくまで親の認識であり、子どもも「将来のことをよく親と話す」と認識しているとは限らない。また「将来のこと」には進学、就職、結婚など様々な話題が考えられる。つまり本論文では単純なダミー変数を用いて、『親が子どもと「将来のこと」をよく話す認識する状況にあること』が男女いずれの進学希望に対しても正の効果をもつ、という傾向性が見出されたにすぎない。

引用文献

- 天野正子 1988 「〈性と教育〉研究の現代的課題:かくされた〈領域〉の持続」『社会学評論』155: 266-283.
- 濱嶋幸司 2004 「都市中学生の進学アスピレーションに関する計量分析:調査データの3時点(1983年・1989年・1998年)比較から」『上智大学社会学論集』28: 69-86.
- 原純輔編 2000 『日本の階層システム1 近代化と社会階層』東京大学出版会.
- 岩永雅也 1990 「アスピレーションとその実現:母が娘に伝えるもの」岡本英雄・直井道子編『現代日本の階層構造4 女性の社会階層』東京大学出版会 pp.91-118.
- 賀谷恵美子 1981 「性役割の社会化」女性社会学研究会(編)『女性社会学をめざして』垣内出版 pp.113-154.
- 神原文子 2001 「〈教育する家族〉の家族問題」『家族社会学研究』12(2): 197-207.
- 荻谷剛彦 1995 『大衆教育社会のゆくえ:学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書.
- 荻谷剛彦 2001 『階層化日本と教育危機:不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂.
- 宮本みち子 2005 「家庭環境から見る」小杉礼子(編)『フリーターとニート』勁草書房 pp.145-197.
- 森 繁男 1992 「〈ジェンダーと教育〉研究の推移と現況:〈女性〉から〈ジェンダー〉へ」『教育社会学研究』50: 164-183.
- 中西祐子・堀健志 1997 「〈ジェンダーと教育〉研究の動向と課題:教育社会学・ジェンダー・フェミニズム」『教育社会学研究』61: 77-99.
- 中山慶子 1985 「女性の職業アスピレーション:その背景、構成要素、ライフコースとの関連」『教育社会学研究』40: 65-86.
- 直井 優・盛山和夫編 1990 『現代日本の階層構造1 社会階層の構造と過程』東京大学出版会.
- 東京都生活文化局編 1999 『第8回 東京都子ども基本調査報告書 大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査』.
- 卯月由佳 2004 「小中学生の努力と目標:社会的選抜以前の親の影響力」本田由紀(編)『女性の就業と親子関係:母親たちの階層戦略』勁草書房 pp.114-132.

編集後記

English Editor: Starting with this issue, we have a new name and a new look. The *Sophia Junior College Faculty Bulletin* has now become the *Sophia Junior College Faculty Journal*, and we have enlarged the format from A5 to B5 size. In addition, each article now includes an abstract. Furthermore, we will soon be included in the NII Scholarly and Academic Information Navigator (<http://ci.nii.ac.jp/en>), which will give readers around the world free access to a full-text version of the *Journal*. Over the past several years, we have published essays and research papers in English spanning a wide range of topics such as applied linguistics, critical thinking, and human rights. In the present issue, we have continued this tradition. The first article examines the effect of anxiety on foreign language learning and asks us to reconsider the generally accepted view that anxiety can improve performance under some circumstances. The second article is a detailed case study of the English conversational ability of Japanese college students outside of class. It is the first empirical *SJC Journal (Bulletin)* article to formally employ Conversation Analysis (CA). The *Journal* welcomes contributions that reflect the breadth and depth of expertise among its full- and part-time faculty members. For our next issue, in addition to expanding the range of topics, we would like to encourage contributors to submit papers reflecting a variety of approaches to scholarship and research, for example, book reviews, empirical studies, essays, ethnographies, interviews, and oral histories.

(Melvin R. Andrade)

今年度の紀要の和文論文は社会科学の分野が2本と人文の分野が3本で合計5本の論文で構成されている。

高野敏樹氏の論文「社会契約と主権 (1) —憲法制定権力論の視点からみたシェイエス理論とルソー理論の位相—」は、本紀要第27号に続き、フランス革命期の理論家で政治家であるE・シェイエスを扱ったものである。高野氏の論文は、シェイエスの社会形成の理論をルソーの社会契約論と対比してシェイエスの憲法制定権力論の背景を探ろうとする力作で、J・ロックとシェイエスの憲法制定権力論の関連性を扱った前号の論文と今後期待される「社会契約と主権 (2)」や他の論考と併せて高野氏のモノグラフを形成していくものと思われる。

神谷雅仁氏の論文「日本人は誰の英語を学ぶべきか—World Englishesという視点からの英語教育—」は、英語教師に限らず英語学習者にも非常に示唆に富む論文である。折しも本学は2003年よりスタートしたカリキュラム改訂作業の最終段階に入りつつある。一連のカリキュラム改訂の中で2008年度英語必修科目の一部は、神谷氏が指摘するようにトピックに基づいた内容中心の教授法へと本格的に移行する。神谷氏の論考の今後の展開が期待される。

小林宏子氏の論文「聖ジャンヌ・ドゥ・レストナックにおけるアイデンティティの発見—挫折の中で見出された修道会創立者への召命—」は、小林氏の属する修道女会の創立者聖ジャンヌ・ドゥ・レストナックの挫折という試練を乗り越えて召命を得て会の創立実現へと到る生き方を伝記的資料に基づきながら聖書のコンテクストを参照して挫折の意義を解き明かす論考である。自己放棄によって逆説的に自己発見をするという転換は、小林氏が述べているように、苦悩する若者たちにとって心強い模範となりうる。

石原久子氏の論文「『序曲』における山岳風景の意味」は、19世紀英国のロマン主義詩人の作品における山岳風景の意味に焦点を当て、自然と人間の相互の交換体験を解き明かす論考である。少年時代に得た体験が、その後の生き方に時間を隔てても影響していることは間々あることである。詩人の場合、自然の中の崇高美、特に山岳風景の中に啓示的な意味を見出し創作の構図を描いたが、『序曲』がその先へと繋がらなかったことは別な意味で暗示的である。

島直子氏の論文「中学生の進学希望とその規定要因における性差」は、対象となる母集団を一定の枠組みで細分化し個々の分析からその規定要因となる性差を解き明かそうとした論考である。かつて平等と思われていた日本社会に近年広がっている格差。その格差が教育の現場では家庭環境に恵まれないものと学力の低下との相関関係が喧伝され、更なる格差を生むという悪循環も囁かれている。改めて性差が中学生の進学希望にどのように影響しているのかを問う論考には今日的な意味があると思われる。

紀要第28号の論文の多くが、直接的であれ間接的であれ、社会や事象を見る目の奥行きを深める努力あるいは試みと言える。現在では半ば自明のことであるが、研究者と研究対象のスタンスあるいは立ち位置が社会の中で改めて問われている時代と言えよう。

(平野幸治)

第28号執筆者の主要担当科目は以下のとおり。

Kenneth E. Williams…映画に見る文化, ゼミナール

Timothy Gould ……第二言語習得, ゼミナール

高野 敏樹……………日本国憲法, 法学, ゼミナール

神谷 雅仁……………社会言語学, 異文化コミュニケーション, ゼミナール

小林 宏子……………人間学I・II, 宗教学

石原 久子……………English Comprehension 2, 基礎英語スキルズ

島 直子……………社会学

上智短期大学紀要 第28号 (2008)

2008年 3月10日 印刷

2008年 3月25日 発行

編集代表者 メルヴィン・アンドラディ

印刷所 (株)プリントボーイ・ビジネス・サポート

〒157-0062 東京都世田谷区南烏山6-24-13

発行者 上智短期大学

〒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。