

上智短期大学

紀 要

第 26 号

2 0 0 6

Faculty Bulletin
Sophia Junior College

目 次

論文

- 「The Rights of Minorities in Japan:
The Japanese Government's Four Periodic Reports to
the United Nations Human Rights Committee for
the Covenant of Civil and Political Rights」
..... Rosa María Cortés Gómez 1

- 論文「マリアとは誰なのか」
..... 榊 田 絢 子 37

- 論文「The Role of Communicative Competence in
L2 Learning」
..... Masashito Kamiya 63

- 論文「学習ストラテジーの研究：学習者の習熟度と
学習スタイルとの関連性の考察
－ EFL 女子大学生を対象として－」
..... 岩 崎 明 子 89

研究ノート

- 「The Effect of Short-term Stays in English
Speaking Countries on Attitudes
Toward Learning and Using English」
..... Kenneth E. Williams 125

- 研究ノート「岡倉天心 『茶の本』について」
..... 服 部 通 子 131

The Rights of Minorities in Japan: The Japanese Government's Four Periodic Reports to the United Nations Human Rights Committee for the Covenant of Civil and Political Rights

Rosa María Cortés Gómez

Introduction

The present report is based on the study I conducted from 1993 to 2005 on the rights of minorities in Japan. After twelve years of research, I was able to complete my doctoral thesis on “LAS MINORÍAS EN JAPÓN – UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA Y CULTURAL” (Minority Groups in Japan: A Historical and Cultural Approach). Among other sources consulted, United Nations documents played an important role in contributing to the objectivity of the investigation. The four periodic reports submitted by the Japanese government to the United Nations Human Rights Committee (hereafter UNHRC) of the Office of the United Nations High Commissioner concerning the Covenant of Civil and Political Rights were consulted and thoroughly studied. However, the present paper will focus on the first three reports, which offer a detailed picture of the current situation regarding human rights in general and the rights of minority groups in particular as the Japanese government views them. In addition to the periodic reports, the counter reports of non-governmental organizations and other groups that were also submitted to the UNHRC to “correct” the Japanese government view will be also examined to help understand the actual situation of the human rights of minorities in Japan. The Fourth Periodic Report will to be examined in the next issue of the *Sophia Junior College Faculty*

Bulletin as Part II of this paper. Part II will be based on the three previous UNHRC reports and will give an overall view so that the reader will be able to understand the failures and successes of the struggle for a better society in Japan — a Japan where the minorities themselves continue to strive to be recognized as full members on equal footing with the rest of the population.

The Declaration of Human Rights and the Treatment of Minorities

For a better understanding of the aim of this paper, it is convenient to mention here that in this study the concept of the rights of minorities is based on the Declaration of Human Rights and other covenants and documents related to the safeguarding of those rights issued by the United Nations Organization (hereafter UNO). All UNO member states are not only committed to implementing the criteria in the declaration and covenants but also must submit periodic reports to the UNO Human Rights Committee on how the covenants are observed in their countries. This study deals only with the reports concerning the Covenant on Civil and Political Rights (hereafter CCPR).

The proposals and observations given by the committee evaluating the periodic reports are the key to understanding this study. They not only offer objectivity and clarification about the issues presented by the government but also point out problems that are found in the report. The committee finally gives advice and proposes solutions for the unresolved issues, fixing the goals to be reached in the following years before the next periodic report is submitted. The realization of the goals that the committee has set must be given

priority in order to fulfill the requirements of the covenant that the state party, in this case Japan, has signed.

Reports on Promotion and Protection of Human Rights

Japan, having signed and ratified the UNO International Covenant on Civil and Political Rights, has already submitted four periodic reports about the progress achieved regarding the civil and political rights of the citizens in its territory since it signed the Covenant. The four submitted reports are the following:

1. Initial State Party Report, October 24, 1980.¹
2. The Second Periodic Report, December 12, 1987.²
3. The Third Periodic Report, December 16, 1991.³
4. The Fourth Periodic Report, June 6, 1997.⁴

These documents reflect the situation of minorities in Japan that have been segregated or discriminated against to a minor or major extent.

The UNO, considered by all countries to be a “moral authority,” constitutes today what is called the “world conscience” with its repertory of declarations, guidelines, principles, and legislation that promote human rights for all, thus influencing directly or indirectly the laws and constitutions of most countries in the world. Within that framework, two principal issues have been selected for this study, namely, the prohibition of discrimination and the rights of minority groups. These two principles are examined in light of the following documents, on which the present study is based and from which it derived its inspiration:

Charter of the United Nations (1945)
Universal Declaration of Human Rights (1948)
International Covenant on Economic, Social and Cultural
Rights (1976)
International Covenant on Civil and Political Rights and
Its Facultative Protocol (1976)
Minority Rights (1992)

In light of these documents, the status of the rights of minorities in Japan will be analyzed to see how Japan has been influenced by the moral authority of the UNO to change its policies and make progress in recognizing that segregation and discrimination should be eradicated from its society.

Minority Rights and Discrimination

Overview of Minority Rights and Discrimination

The acknowledgment that each person must be respected and recognized as an individual endowed with inalienable rights represents the essence and core of UNO doctrines. Likewise, to affirm that each human being must be considered an *individual person* to whom equality of treatment is due by law, as well as by different political, administrative, and legislative organizations whatever his or her condition regarding sex, race, nationality, and social condition might be, is the basic element that underlines all the activities of the UNO, and therefore constitutes also the basis for the acknowledgment of the rights of minority groups. To say, however, that the human person is the subject of all the fundamental rights may not be so clearly understood nor agreed to by some countries where the individual does not count unless integrated into a group. In such situations, the

person only counts in relation to the group from which the individual is granted all the rights that the community enjoys. Outside the group, the individual is alienated and loses all the rights “granted” to the person belonging to it: the person is for the group, not vice versa. This concept is the root of many frictions and conflicts in the international sphere where the rights of individuals and persons belonging to minority groups within a community are at risk and need to be safeguarded.

Bearing in mind that there are differences in the treatment of the individual regarding human rights, it will be convenient for us to review here some of the UNO statements declaring that the center and basis of human rights is the individual person:

We...determined to reaffirm faith in fundamental human rights, in the dignity and worth of the human person, in the equal rights of men and women and of nations large and small, and to practice tolerance and live together in peace with one another as good neighbors...⁵ [Charter of the United Nations]

Recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family is the foundation of freedom, justice and peace in the world.⁶ [Universal Declaration of Human Rights. Preamble]

The States Parties to the present Covenant undertake to guarantee that the rights enunciated in the present Covenant will be exercised without discrimination of any kind as to race, color, sex, language, religion, political or

other opinion, national or social origin, property, birth or other status... because all human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood.

The States Parties, including those having responsibility for the administration of Non-Self-Governing and Trust Territories, shall promote the realization of the right of self-determination, and shall respect that right, in conformity with the provisions of the Charter of the United Nations.⁷

The Organization is based on the principle of the sovereign equality of all its Members.⁸

The Human Person as the Foundation of Equality in Defending Human Rights

According to the UNO, the individual person is not only the axis around which human rights rotate but also constitutes the foundation on which the equality of the defense of those rights rests. In the case of Japan, although the concept of equality is deep rooted in its tradition and culture, equality is not considered inherent to the person; rather, it is bestowed by the group to the individual according to the level or rank in which the person is situated in a vertically stratified society. At the same level of stratification, all individuals share the same kind of equality, but it does not mean that any person can reclaim the essential equality that the UNO speaks of:

To ensure equal treatment in social, economic, and com-

mercial matters for all Members of the United Nations and their nationals ...⁹

Everyone has the right to freedom of thought, conscience and religion; this right includes freedom to change his religion or belief, and freedom, either alone or in community with others and in public or private, to manifest his religion or belief in teaching, practice, worship and observance.¹⁰

Everyone, without any discrimination, has the right to equal pay for equal work.¹¹

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.¹²

The State as Guarantor of the Rights of the Individuals Living in Its Territory

As expressed in the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the States Parties to the Covenant undertake to guarantee that the rights enunciated in the present Covenant will be exercised without discrimination of any kind as to race, color, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth, or other status.¹³ Developing countries, however,

with due regard to human rights and their national economy, may determine to what extent they will guarantee the economic rights recognized in the present Covenant to non-nationals.¹⁴

The Law as Protector of the Individual's Right Against all Kinds of Discrimination

It is in the field of law where Japan is working to adapt its legislation to the spirit and words of the UNO documents signed by Japan concerning human rights. Due to the effort of many jurists and lawyers in Japan, as well as the work of many NGOs, there has been great progress in the task of eradicating all kinds of violations of human rights in the country. The following texts, however, testify to what extent there is a need to change habits and tendencies among the Japanese people that go counter to the principles adopted by the UNO:

Any advocacy of national, racial or religious hatred that constitutes incitement to discrimination, hostility or violence shall be prohibited by law.¹⁵

Every child shall have, without any discrimination as to race, color, sex, language, religion, national or social origin, property or birth, the right to such measures of protection as are required by his status as a minor, on the part of his family, society and the State. Every child shall be registered immediately after birth and shall have a name. Every child has the right to acquire a nationality.¹⁶

All persons are equal before the law and are entitled with-

out any discrimination to the equal protection of the law. In this respect, the law shall prohibit any discrimination and guarantee to all persons equal and effective protection against discrimination on any ground such as race, color, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status.¹⁷

“Person” as the Focus of Human Rights

It was only a few years ago that the Japanese government recognized what has been obvious to many in Japan and abroad: the existence of minority groups within Japanese society. Some of these groups are not newcomers. Their roots can be traced back more than 300 years, and the Ainu (Utari), for example, are considered the native inhabitants of Japan. The ignorance or negation of this reality shows an attitude worthy to be analyzed in detail. This analysis will lead to a better understanding of the connection it has with the atmosphere that makes possible the existence of what has been called “the apartheid of the minorities” in Japan. This atmosphere is the reason for the need to promote reflection on what is required of the UNO States Parties regarding the rights of minorities:

In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities exist, persons belonging to such minorities shall not be denied the right, in community with the other members of their group, to enjoy their own culture, to profess and practice their own religion, or to use their own language.¹⁸

States shall protect the existence and the national or

ethnic, cultural, religious and linguistic identity of minorities within their respective territories and shall encourage conditions for the promotion of that identity. States shall adopt appropriate legislative and other measures to achieve those ends.

Persons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities (hereinafter referred to as persons belonging to minorities) have the right to enjoy their own culture, to profess and practice their own religion, and to use their own language, in private and in public, freely and without interference or any form of discrimination.

Persons belonging to minorities have the right to participate effectively in cultural, religious, social, economic, and public life.

Persons belonging to minorities have the right to participate effectively in decisions on the national and, where appropriate, regional level concerning the minority to which they belong or the regions in which they live, in a manner not incompatible with national legislation. Persons belonging to minorities have the right to establish and maintain their own associations.

Persons belonging to minorities have the right to establish and maintain, without any discrimination, free and peaceful contacts with other members of their group and with persons belonging to other minorities, as well as contacts across frontiers with citizens of other States to whom they are related by national or ethnic, religious or linguistic ties.¹⁹

It will be impossible to list here all the UNO pronouncements about the person as an individual possessing inalienable human rights, as an individual having the right not to be discriminated against, as an individual to be respected, and as an individual who can enjoy human rights as a member of any minority group. The selection of the texts mentioned above will be sufficient as a universally accepted reference that can help clarify the concepts and issues with which this study is concerned.

The Civil and Political Rights Periodic Reports

After examining the periodic reports regarding the safeguarding of civil and political rights submitted by all States Parties to the Human Rights Committee, the committee comments and points out in the Concluding Observations the most important issues that must be addressed in the future and gives recommendations to the government on how these problems might be solved before the next report is submitted.

The committee made these remarks after the Initial Report of November 14, 1980, thanking the government of Japan for submitting its report on time and in conformity with its reporting obligations. They noted, however, that the report was too brief, was limited to questions relating to the legal framework, and was lacking in information about actual practices in the country. In particular, it asked whether any of the long traditions of the country had affected the implementation of the rights provided for by the Covenant. They asked whether the Covenant had been translated into Japanese; whether the text was easily obtainable; whether police and prison personnel and civil servants were apprised of the Covenant during their training and of the obligations it imposed on the state; and

what measures were being taken to publicize the contents of the Covenant and make the general public aware of the rights conferred by it, especially as far as minorities and women were concerned.

Commenting on a phrase that appears several times in the Japanese Constitution stating that the exercise of human rights in Japan can be restricted on the grounds of “public welfare,” members of the committee pointed out that this phrase was not in accordance with the Covenant because “public welfare” was not one of the grounds to justify discrimination. They requested explanations on the concept of “public welfare” as well as a few examples of its application where it affected the freedom of the individual.

Commenting also on Article 2 of the Covenant, the members noted that whereas this article stressed the obligation of states parties to ensure to all individuals the rights recognized in the Covenant without distinction of any kind certain articles of the Japanese Constitution referred alternately to the “people,” “persons,” or “nationals,” and it was asked whether the difference in terminology was one of substance or incorrect translation. In this connection, reference was made to a disadvantaged social group in Japan called the *Burakumin*, which was known to have suffered from discrimination based on certain traditions, and it was asked whether persons belonging to that group were still discriminated against in regard to marriage and the education of children, to what extent the government was responsible for that discrimination, and what the government was doing to remedy it.²⁰

Considering all the issues one by one, the committee pointed out practices that were not in accordance with the Covenant, designating them as problems to be remedied before submission of the next periodic report. In the last paragraph of the Concluding Observations,

the Japanese representative, addressing the committee's concerns, explains thus:

Replying to questions raised under article 27 of the Covenant the representative stated that "minority" meant a group of nationals who ethnically, religiously or culturally differed from most other nationals and could be clearly differentiated from them from a historical, social and cultural point of view; that the Ainus, who were more properly called "Utari people," were Japanese nationals and treated equally with other Japanese; that the Koreans who had been living in Japan for a long period of time were not considered minorities but aliens and, as such, did not have the right to vote or stand for election to public office. The representative gave a detailed account of the treatment of Koreans residing in Japan and the various rights and privileges enjoyed or not yet enjoyed by them, and stated that he was not in possession of data on the number of Koreans living in Japan in communities with their own particular characteristics but that an answer would be submitted in writing at a later date.²¹

These assertions at the end of the Initial Report to the Human Rights Committee by the Japanese state representative do not correspond to reality, especially in reference to not having data about the number of Koreans. Since the enactment of the Alien Registration Law (ARL No.125) in 1952, all foreigners, mostly Koreans and Taiwanese, were deprived of Japanese nationality, were required to register with the government, and suffered from authoritarian

control, both individually and collectively. Moreover and even more surprising are the repeated assertions in subsequent periodic reports that the government lacks data about foreigners living in Japan and other concerns dealt with in the Initial Report.

Thus, in the Second Periodic Report submitted on March 24, 1988 the committee again stated the following concerns in the Concluding Observations. (1) Regarding foreigners, members of the committee asked whether there were, in Japan, any special factors and difficulties concerning the effective of enjoyment by minorities of their rights under the Covenant and, in particular, what the situation was in regard to Koreans, Chinese, the Utari people and the Dowa people. (2) In his reply, the representative of Japan provided figures concerning the composition of the groups of persons referred to in the question and stated that in Japan no one was denied the right to enjoy his own culture, to practice his own religion, or to use his own language. (3) The members of the committee expressed satisfaction with the thorough, constructive and fruitful dialogue, which had taken place between the representatives of Japan and the committee. They noted with appreciation that the report had already been publicly discussed in Japan and that many non-governmental organizations and groups had been involved. In their opinion, that demonstrated the keen interest in human rights matters that existed in Japan. They noted that many elements of traditional law existed in Japanese society; they had the impression that in the current state of affairs, Japanese legislation was an amalgam of various legal concepts and was expected to evolve further. Hence, it was sometimes difficult to determine with certainty whether some provisions of the legislation were compatible with the Covenant. They noted that some improvements in the Japanese legal system from

the point of view of human rights could already be seen, in particular with regard to the ban on war propaganda, the human rights of mental patients, the management of penitentiary establishments and the use of police cells for holding persons awaiting trial in custody. They also referred to the comments made in the course of the consideration of the report concerning the difficulties in obtaining naturalization in Japan, allegations of maltreatment of prisoners, the application of the death penalty, and certain forms of discrimination against certain ethnic groups and certain communities of the Japanese population as well as against women and aliens. The members expressed the view that the measures needed to deal with the questions raised related to both legislation and practice, and they expressed the hope that the Japanese Government would consider the committee's comments. (4) In the conclusion of consideration of the Second Periodic Report, the chairman also thanked the Japanese delegation for its contribution to a fruitful dialogue with the Committee and expressed the hope that all questions left in abeyance at the current session would be dealt with in Japan's next periodic report.²²

Thus, Japan being told that "*...all questions left in abeyance at the current session would be dealt with in Japan's next periodic report,*" the Japanese government was urged to make progress in improving the status of minorities who had been marginalized and discriminated against. Years later, in 1992, the Third Periodic Report was submitted.

The Third Periodic Report on Civil and Political Rights (1992)

When Japan submitted the Third Periodic Report to the Human Rights Committee, several non-governmental organizations working for the rights of minorities in Japan also submitted the results of

a survey to the committee. This document was meant to help the committee in its discussion with the Japanese delegation on the various issues presented in the report. The survey played an important role by clarifying the status of minority rights in Japan from a perspective different from the one depicted by the government. The committee took into consideration this difference in its Concluding Observations in its recommendation to the Japanese government to listen more earnestly to minority demands for their full rights.²³ The principal issues are pointed out below.

Unequal Treatment of Foreigners in Comparison to Nationals

Article 25 of the Japanese Constitution states, “All people shall have the right to maintain the minimum standards of wholesome and cultured living and, that in all spheres of life, the State shall use its endeavors for the promotion and extension of social welfare and security, and of public health.”²⁴ In practice, this does not apply to the majority of foreigners. The Supreme Court has judged that “the treatment of aliens residing in Japan in the social security policies may be determined with political consideration by the state, unless it exist in any treaty concerned therewith.” It holds that “the state is allowed to prioritize its own nationals over aliens residing in Japan in providing welfare support under financial constraint.”²⁵

The Office of Foreign Affairs has also declared the following:

...among [the Constitution’s] various freedoms and rights, some are guaranteed to aliens and some are not. Those that are not, include the right to suffrage (Article 15), the right to social welfare and public health [benefits] (Article 25), the right to receive education (Article 26), and the

right to work (Article 27). By their nature, these rights inherently belong to Japanese nationals and, as such, do not extend to aliens. It is considered, however, that the remaining freedoms and rights in the Constitution are guaranteed to aliens as well (e.g. from Articles 28, 29, and 31 to Articles 40, etc.). Basically, even if the fundamental freedoms and rights of aliens are guaranteed, it is considered permissible to treat aliens differently from Japanese nationals should there be some reasonable purpose in doing so.²⁶

It must be added here that regarding education (Article 26 of the Constitution), the Japanese government has never admitted positively the right to ethnic education to non-nationals in Japanese territory since the 1965 ministerial directive.²⁷ However, in spite of this policy enacted and applied, the Japanese government does not report this administrative practice and legal decisions; on the contrary, it maintains that “fundamentally there is no difference between the human rights guaranteed by the Constitution and those guaranteed by this Covenant though there might be purely semantic differences.”²⁸

Different Treatment of Foreigners According to the Residence Status Granted

Classifying foreigners according to different categories of residence would not necessarily constitute discrimination in relation to their fundamental rights and freedoms. In Japan, however, there is an inconsistency difficult to understand when looking at the illogical consequences of the regulations that divide foreigners into four

categories with arbitrariness in their treatment:

1. Permanent Residents with the category special/general, granted in 1991 to 638,034 people (94.5 percent Koreans and 9 percent Chinese)
2. Residents for more of one year, including 365,583 people belonging to different nationalities and also including Koreans and Chinese (Taiwan) not included in the first group. According to the 1992 registration law, *only this group is obliged to register their fingerprints.*
3. Residents for less than a year, including 217, 274 people of different nationalities to whom neither national health insurance nor medical treatment in case of emergency is granted
4. Residents with irregular status, an estimated 292,791 people in 1992 including mostly people from Thailand, Korea, Malaysia, the Philippines, and Iran. These people are not granted marriage and child protection rights.

The Japanese government has not yet clarified which fundamental rights are to be applied equally to all foreigners and which are not.

Regarding the reason of not applying to foreigners all the rights stipulated in the Covenant, the Japanese government gives two reasons. First, the principle that determines the immigration control system, namely, that foreigners can only reside in Japan if they are granted permission from the state and that their fundamental status is different from that of the Japanese nationals. Second is the principle of “public security.” With respect to the latter point, however, the Human Rights Committee, on the occasion of the Second Periodic

Report, had already pointed out to the Japanese delegation that it is not allowed to restrict the specified human rights for reasons of “public security” in matters concerning the right to reside in the country.²⁹

The Problems Resulting from the Alien Registration Law

Since it came into effect in January 1993, the law that has replaced the previous one generates more complications because of the division of foreigners into categories based on status of residency. This means a different and arbitrary treatment depending on the category.

First, the unequal treatment of nationals and foreigners regarding the socially discriminatory control of the past still persists. Foreigners are always required to carry an identification card and are severely penalized for failure not to comply with this regulation. Nationals are not subject to this treatment.

Second, this law has also introduced unequal treatment among foreigners. It divides them into different categories not existing before, leading to different and arbitrary treatment of foreigners with respect to their fundamental rights. Furthermore, it requires that some foreigners register their fingerprints, whereas others are not subject to do so. The government contradicts itself in its previous policy of fingerprinting all foreigners claiming that it was equal treatment for all. The government has not explained so far the reasons for introducing these changes regarding the different treatment among foreigners.

Third, without resolving the problem that underlines these changes, the situation worsens in other aspects. (1) All the different

categories of foreigners are obliged to register every five years. (2) The smallest infraction of the law is severely penalized. The disproportionate punishment for small infractions contradicts the content of the Covenant on Civil and Political rights that Japan has signed. (3) It is against the Covenant not to allow the renewal of a residence permit to those who refuse to have their fingerprints or signature registered in objection to a law that they consider discriminatory as a matter of conscience. (4) Even for the first category of foreigners, the new system of registration worsens the situation. Every five years they have to provide detailed information about their families, thus infringing on the right to one's own privacy and the privacy of one's family, in effect submitting to tighter control than before.

In regard to these provisions, the Japanese government claims that other countries follow similar ones, but the government does not recognize that it is only in Japan where these measures are extremely detailed, unnecessarily strict, and reach an exaggerated level of control extending even to the descendants of the second, third, and later generations of foreigners holding permanent resident status. Even the smallest infractions are dealt with as if they were severe criminal offences. Thus, contrary to the claim of the Japanese government, the committee report continues, such restrictions have no parallel in other advanced democracies.³⁰

Finally, it is also pointed out that since foreigner residents are identified under fiscal control measures (e.g., tax laws) like Japanese nationals, why is it not possible to verify their identity with the same methods that are used to identify the Japanese? Why is it only the foreigners who must suffer so much discrimination and be severely punished for such minor and common infractions of administrative control? Japan has sufficiently sophisticated technological means

to be able to collect information about all nationals and foreigners entering and leaving Japan. Therefore, it is difficult to understand why the new registration law is so full of discriminatory measures inappropriate for a technologically advanced society and world economic leader like Japan.

The Meaning of the Third Periodic Report

The Third Periodic Report on the safeguarding of civil and political rights in Japan presents, among other realities, the status of discrimination against foreigners and other minority groups in the country. It is questionable whether the Japanese government is totally convinced of the success of the 1992 Alien Registration Law and to what extent it can be considered a just document in accordance with the human rights recognized in the Charter of the United Nations and other documents enacted by the international organization. If the Japanese government were totally convinced that the previous Alien Registration Law was just, no changes would have been necessary. However, having promulgated a new one is a sign that something was wrong with the old law.

The changes introduced in the 1992 Alien Registration Law, however, are not sufficient. The changes are superficial. Nothing has changed substantially. In Japan, many persons from minority groups and some Japanese citizens fight to end discriminatory treatment against foreigners. Many voices asking that human rights prevail are strongly and frequently heard. These voices are signs that many Japanese are willing to end the so-called *sakoku*, national isolation or exclusion of foreigners, a discriminatory practice towards non-nationals and minority groups.

The Concluding Observations from the Human Rights Committee to the Japanese Third Periodic Report

General Remarks

In the introduction to its remarks, the committee commends the government of Japan on its excellent report, which was prepared in accordance with the committee's guidelines for the presentation of state party reports and submitted on schedule. The committee appreciates in particular the participation in its consideration of the report of a competent delegation from the government of Japan, which consisted of experts in various fields related to the protection of human rights. The committee appreciates that the government of Japan gave wide publicity to its report, thus enabling a great number of non-governmental organizations to become aware of the contents of the report and to make known their particular concerns. In addition, some of them were present during the committee's consideration of the report.³¹

Concerns of the Committee

The committee, however, notes that the government of Japan sometimes experiences difficulties in taking measures to implement the Covenant owing to various social factors, such as the traditional concept of the different roles of the sexes, the unique relationship between individuals and the group they belong to, and the unconscious particularities owing to the homogeneity of the population.³² The principal subjects of concern are discussed below.

First, it is not clear that the Covenant would prevail in the case of conflict with domestic legislation and that its terms are not fully

subsumed in the Japanese Constitution. Furthermore, it is also not clear whether the “public welfare” limitation of Articles 12 and 13 of the Constitution would be applied in a particular situation in conformity with the Covenant.

The committee also expresses concern about the continued existence in Japan of certain discriminatory practices against social groups, such as Korean permanent residents, members of the *Buraku* communities, and persons belonging to the Ainu minority. The requirement that it is a penal offence for alien permanent residents not to carry documentation at all times, while this does not apply to Japanese nationals, is not consistent with the Covenant. Moreover, persons of Korean and Taiwanese origin who served in the Japanese Army and who no longer possess Japanese nationality are discriminated against in respect to their pensions.

In addition, the committee expresses concern about other discriminatory practices that appear to persist in Japan against women with regard to remuneration in employment and notes that de facto problems of discrimination more generally continue to exist. The situation regarding mentally ill persons has significantly improved, but problems continue regarding access to employment.

In particular, the committee is concerned about the discriminatory legal provisions concerning children born out of wedlock. Specifically, provisions and practices regarding birth registration forms and the Family Registry are contrary to Articles 17 and 24 of the Covenant. Furthermore, discrimination in the right of such children to inherit property and assets is not consistent with Article 26 of the Covenant.³³

The number and nature of crimes punishable by the death penalty under the Japanese penal code disturb the committee as well.

The committee recalls that the terms of the Covenant tend towards the abolition of the death penalty and that those states that have not already abolished the death penalty are bound to apply it only for the most serious crimes. In addition, there are matters of concern relating to conditions of detainees. In particular, the committee finds that the undue restrictions on visits and correspondence, and the failure of notification of executions to the family are incompatible with the Covenant.

The committee is concerned that the guarantees contained in Articles 9, 10 and 14 are not fully complied with. Specifically, they cite the following: (1) pre-trial detention takes place in cases where the conduct of the investigation does not require it; (2) detention is not promptly and effectively brought under judicial control but is left under the control of the police; (3) most of the time interrogation does not take place in the presence of the detainee's counsel and rules regulating the length of interrogation do not exist; (4) the substitute prison system (*daiyo kangoku*) is not under the control of an authority separate from the police; and (5) the legal representatives of the defendant do not have access to all relevant material in the police record to enable them to prepare their defense.³⁴

Another important concern of the committee is the exclusion of Koreans from the government's concept of minorities. This exclusion is not justified by the Covenant, which does not limit the concept of minority to those who are nationals of the state concerned.³⁵

Suggestions and Recommendations

The committee further recommends that the Japanese legislation concerning children born out of wedlock be amended and that discriminatory provisions contained therein be removed to bring it

in line with the provisions of Articles 2, 24 and 26 of the Covenant. All discriminatory laws and practices still existing in Japan should be abolished in conformity with Articles 2, 3 and 26 of the Covenant. and the government of Japan should make an effort to influence public opinion in this respect.

The committee further recommends that Japan take measures towards the abolition of the death penalty. In the meantime, the death penalty should be limited to the most serious crimes, the conditions of death row detainees should be reconsidered, and preventive measures of control against any kind of ill treatment of detainees should be further improved.

With a view to guaranteeing the full application of Articles 9, 10 and 14 of the Covenant, the committee recommends that pre-trial procedures and the operation of the substitute prison system (*daiyo kangoku*) should be made compatible with all requirements of the Covenant and, in particular, that all the guarantees relating to the facilities for the preparation of the defense should be observed. The document is dated November 5, 1993.

Conclusion

Having read these final observations written in Japan's Third Periodic Report, it is remarkable to notice the clear tendency of the Japanese government to maintain the ambiguous line between what the Constitution proclaims and what the Covenant defines. Wishing apparently to safeguard the two, the scales, however, drop on the side of the Constitution whenever a difficulty or conflict appears between the two. However, the committee insists that the Covenant must prevail and that the internal laws of the country must be adapted to it.

The committee reiterates that the Japanese government continues to assert that “public welfare” is the reason to maintain the status quo, whether of the Constitution, legislation related to it, or of certain persistent discriminatory practices within the country without defining the term with objective criteria. This “public welfare” is sometimes synonymous with what the majority thinks, whether it is in conformity with the Covenant or not. The committee further notes that the tendency in Japan to define the norm of good and evil according to what the majority backs, ignoring what is established in the Covenant and in international legislation, is a prevailing mentality in Japanese tradition and history.

Grasping well this mentality, the committee strongly recommends that the Japanese government implement a policy to create an understanding among the Japanese people of the supremacy of the human rights recognized in the Covenant, whether these rights are popular among the public or not. The Japanese people must make efforts to reach the “highest” understanding of them and to open their minds to the perspective offered in the Covenant. To adapt universal law to Japanese public opinion would reflect a narrow and wrong mentality. The Japanese people need to be educated to acquire an international mentality without losing their unique and traditional heritage, provided that maintaining traditional values does not mean an unjustified rejection of the human rights mentioned in the Covenant.

The Fourth Periodic Report, submitted to the Human Rights Committee in 1998 will be the object of study in a separate article, and the results will be analyzed as the second part of this study.

Acknowledgment

I would like to thank Melvin R. Andrade for his assistance with the English version of this paper.

End Notes

1. Initial State Party Report, CCPR/C/10/Add.1 (November 14 1980).
2. Second Periodic Report, CCPR/C/42/ Add.4 (March 24, 1988) +Corr.1 (April 28, 1988) +Corr.2 (March 13, 1988).
3. Third Periodic Report, CCPR/C/70/Add.1 (March 30, 1992) + Corr.1 (September 30, 1993) +Corr.2 (October 20, 1993).
4. Fourth Periodic Report, CCPR/C/115/Add.3 (October 1, 1997) +Corr.1 (October 2, 1998).
5. Cf. “Charter of the United Nations” (CUN), Preamble; “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Politicos”, (PIDCP) Artículo 3.
6. “Declaración Universal de Derechos Humanos” (DUDH), Preámbulo.
7. Cf. “CUN”, Art. 1, n. 3; Art. 13, n. 1; Art. 62, n. 2; Art. 76 c, “DUDH”, Arts. 1, 2 y 3; “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” (PIDESC), Art. 2.
8. Cf. “CUN”, Art. 2, no 1
9. Ibid. Art. 76 d.
10. Cf. “DUDH”, Arts. 18 y 19; “PIDCP” Art. 18, no 1.
11. Cf. “DUDH”, Art 23, no 2.
12. Cf. “DUDH”, Art 26, no 2; “PIDESC”, Art. 13, no 1.
13. Cf. “PIDCP” Art. 2, no 1.
14. Cf. “PIDESC”, Art. 2, no 2 y 3, Arts. 3 y 4.
15. Ibid. Art. 20, no 2.

16. Ibid. Art. 24, no 1 y 3; “PIDESC”, Art. 10, no 3.
17. Cf. “PIDCP” Art. 26. Ibid. Art. 20, no 2. Ibid. Art. 24, no 1 y 3; “PIDESC”, Art. 10, no 3. Cf. “PIDCP” Art. 26.
18. Ibid. Art. 27; “Declaración de los Derechos de las Minorías,” Arts. 1-5.
19. Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. Art. 1, 2.
20. CCPR Initial Report, No. 55, 56, 58.
21. Cf. CCPR A/37/40 (1982) Concluding Observations; para. 91.
22. Concluding Observations A/43/40; paras. 630-633.
23. CCPR/C/70/Add.1 and Corr.1 and 2 “Comments of the Human Rights Committee” at its 1280th meeting (forty-ninth session) on November 1993, Cfr. Anexo.
24. The Constitution of Japan, Art. 25
25. Cf. the sentence of Shiomi case, Mar. 2, 1989, in OIKUMENE, Suggested Questionnaire for the Discussion of the Japanese Government’s Third Report on the ICCPR to the Human Rights Committee, Tokyo 1993, p.18, nota 3.
26. Ibid. p. 42.
27. Ibid. p. 19, note 4, Ministerial Directive of Deputy-Minister of Education, Dec. 26, 1965.
28. CCPR/C/70/Add. 1, para.12
29. CCPR/C/SR. 827, para.38, El-Shafei; para.53 Kunieda; Japan; CCPR/C/SR. paras.26,61 Higgins; para.60, Kunieda, Japan
30. Ibid. p. 24.
31. Concluding Observations, CCPR/C/79/Add. 28, No. 2-3
32. Ibid. No. 4.
33. Ibid. No. 8-11.
34. Ibid. 12-13

- 35. Ibid. 15
- 36. Ibid. 17-19

Bibliography

1. United Nations Organization Documents

- Covenant on Civil and Political Rights (CCPR). A/37/40 (1982).
Concluding Observations.
- . A/43/40 (1988). Concluding Observations.
 - . C/10/Add.1 (November 14, 1980). Initial State Party Report.
 - . C/42/Add.4 (March 24, 1988) +Corr.1 (April 28, 1988) +Corr.2 (March 13, 1988). Second Periodic Report.
 - . C/70/Add.1 (March 30, 1992) + Corr.1 (September 30, 1993) +Corr.2 (October 20, 1993). Third Periodic Report.
 - . C/115/Add.3 (October 1, 1997) +Corr.1 (October 2, 1998). Fourth Periodic Report.
 - . C/70/Add.1 and Corr.1 and 2. Comments of the Human Rights Committee at its 1280th meeting (forty-ninth session) in November 1993.
- Charter of the United Nations. Signed on 26 June 1945 in San Francisco at the conclusion of the United Nations Conference on International Organization and came into force on 24 October 1945.
- Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities. Adopted by General Assembly resolution 47/135 of 18 December 1992.
- Declaración universal de derechos humanos. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.
- Pacto internacional de derechos civiles y políticos. Adoptado y abierto

a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales.

Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

2. General Works

- Abe, H., Shindo, M., and Kawato, S. *The Government and Politics of Japan*. Translated by J. W. White. Tokyo: University of Tokyo Press, 1994.
- Aida, Y. *Nihon no Fūdo to Bunka*. [Clima y Cultura de Japón]. Tokyo: Kadokawa Shoten, 1972.
- “Ampo.” Japan-Asia Quarterly Review ed. *Voices from the Japanese Women’s Movement*. New York: M. E. Sharpe, 1996.
- Ando, N. ed. *Japan and International Law: Past, Present and Future, On Behalf of the Japanese Association of International Law*. The Hague, Netherlands: Kluwer Law International, 1999.
- Apter, D. E., and Sawa, N. *Against the State: Politics and Social Protest in Japan*. Cambridge, MA: Harvard University Press, Cambridge, 1984.
- Azuchi, S. *Shirarezaru Keimusho no Okite* [Las reglas de prisiones que deben conocerse]. Tokyo: Nihon Bungeisha, 1998.
- Bachelor, J. *Ainu Life and Love: Echoes of a Departing Race*. Tokyo: Kyobunkan. Reprinted by Johnson Reprint Corporation, New York, 1971.
- Befu, H. *Hegemony of Homogeneity: An Anthropological Analysis of Nihonjinron*. Melbourne: Trans Pacific Press, 2001.

- Bernstein, G. L. ed. *Recreating Japanese Women 1600-1945*. Berkeley, CA: University of California Press, 1991.
- Bersma, R. P. *Titia, The First Western Woman in Japan*. Amsterdam: Hotei, 2002.
- Bibliography on the Constitution of Japan, 1945-1995*. Tokyo: Nichigai Associates, 1996
- Bird, I. L. *Unbeaten Tracks in Japan: An Account of Travels in the Interior Including Visits to the Aborigines of Yezo and the Shrines of Nikko*. Bristol: Ganesha, 1997.
- Brzostowki, E. *Ante El Grito do los Marginados: Un nuevo desafío Japonés*. Pamplona: Editorial Verbo Divino, 1985.
- Buraku Liberation Research Institute, ed. *The Road To A Discrimination-Free Future: The World Anti-Discrimination Struggle and the Buraku Liberation Movement*. Buraku Liberation Research Institute., Osaka, Japan, 1983.
- Clark, G. *Nihonjin: Yunikusa no Gensen*. [The Japanese Tribe: Origin of a Nation's Uniqueness]. Translated by M. Muramatsu. Tokyo: Saimaru Shuppankai, 1997.
- Coleman, R., and Haley, J. O. eds. *An Index to Japanese Law: A Bibliography of Western Language Materials, 1867-1973*. Tokyo: Japanese American Society for Legal Studies, 1975. [Law in Japan: An Annual special issue, 1975].
- Concise Guide to the United Nations, A*. Tokyo: Kodansha International, 1995.
- Dale, P. N. *The Myth of Japanese Uniqueness*. Croom Helm and Nissan Institute for Japanese Studies. London: Routledge Kegan & Paul, 1986.
- De Rosario, L. *Nippon Slaves*. London: Janus Publishing Company, 1995.

- De Vos, G. A. *Japan's Invisible Race: Caste in Culture and Personality*. Revised edition by G. A. De Vos and H. Wagatsuma. Berkeley: University of California Press, 1972.
- . *Japan's Minorities: Burakumin, Koreans and Ainu*. Revised edition by G. A. De Vos and W. A. Wetherall. London: Minority Rights Group, 1974.
- . *Social Cohesion and Alienation: Minorities in the United States and Japan*. Westview Press, 1992.
- Deai-no Ie [A House for Meeting Friends]. *Homuresu ni Naritaku Nai*. [I Don't Want to be Homeless]. Kobe: Epic, 1996.
- Dictionary of Japanese Terms, A*. Tokyo: Tokyo Bijutsu, 1990.
- Dore, R. P. *Japan, Internationalism and the U. N.* London: Routledge, 1997.
- Douglass, M., and Roberts, G. S. eds. *Japan and Global Migration: Foreign Workers and the Advent of a Multicultural Society*. London: Routledge, 2000.
- Ebashi, T., and Tanaka, H. eds. *Rainichi Gaikokujin Jinken Hakusho*. [Libro Blanco de los Derechos de los Extranjeros en Japón]. Tokyo: Akashi Shoten, 1997.
- Eisenstadt, S. N. *Japanese Civilization: A Comparative View*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- Ezaki, Y., and Moriguchi, H. *Zainichi Gaikokujin* [Foreign People Living in Japan]. Tokyo: Shobunsha, 1988.
- Feldman, E. A. *The Ritual of Rights in Japan: Law, Society and Health Policy, Institute for Law and Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Hata, H., and Nakagawa, G. *Constitutional Law of Japan*. The Hague: Kluwer Law International, The Hague, 1997.
- Hayashi, C. and Kuroda, Y. *Japanese Culture in Comparative*

- Perspective*. Praeger, 1997.
- Hicks, G. *Japan's Hidden Apartheid: The Korean Minority and the Japanese*. Aldershot: Ashgate, 1997.
- Hilger, I. M. *Together with the Ainu: A Vanishing People*. Norman: University of Oklahoma Press, 1971.
- Honda, K. *Harukor: An Ainu Woman's Tale*. Translated by K. Selden. Berkeley: University of California Press, 2000.
- Horitsu Fujo Kyokai, ed. *Living with the Japanese Law: A Guide to Foreigners in Japan*, 2nd. edition. Tokyo: Japan Legal Aid Association, 1991.
- Huber, K. R. *Women in Japanese Society: An Annotated Bibliography of Selected English Language Materials*. Westport: Greenwood Press, Westport, 1992.
- Human Rights and the Meaning of the International Year of the Former Occupants and Its Problems*. Osaka: Han-sabetsu Kokusai Undo Nihon Iinkai [Japanese Committee of the International Movement of Anti-discrimination], 1992.
- Inokuchi, H. *The Finger-printing Rejection Movement Reconsidered, Japanese Society Volume 1*. Tsukuba: The Japanese Society Research Institute, 1996.
- Iwasawa, Y. *International Law, Human Rights, and Japanese Law: The Impact of International Law on Japanese law*, Oxford: Clarendon Press, 1998.
- Kanagawa Jinken Sentā [Human Rights Center in Kanagawa] ed. *Jinken bukkuretto: No.1 Taminzoku, Tabunka, Kyosei*. [Multiracial, Multicultural coexistence]. Yokohama: Kanagawa Jinken Senta, 1994.
- . *Jinken Handobukku*. [A Handbook of Human Rights]. Yokohama: Kanagawa Jinken Senta Yokohama, 1993.

- Kanagawa Shimbun Sha Shakai-bu, *Nihon no naka no Gaikokujin: Hitosashi yubi no jiyū o motomete* [Foreigners in Japan: Let the Index Finger Free]. Yokohama: Kanagawa Shimbun Sha Shuppan Kyoku, 1985.
- Lee, C., and De Vos, G. A. *Koreans in Japan: Ethnic Conflict and Accomodation*. University of California Press, Berkeley, 1981.
- Lie, J. *Multiethnic Japan*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- McNelly, T. *The Origins of Japan's Democratic Constitution*. Lanham: University Press of America, 2000.
- Nihon Bengoshi Rengo Kai, [Japan Federation of Bar Associations]. *Alternative Report to the Fourth Periodic Report*. Tokyo: Kouchi Shobo, 1998. [A report on the application and practice in Japan of the International Covenant on Civil and Political Rights.]
- . *Nihon no Jinken: Nichibenren Counter Report* [A report on the application and practice in Japan of the International Covenant on Civil and Political Rights]. Tokyo: Kouchi Shobo, 1993.
- . *Abolish "Daiyo-Kangoku" — Japan Police Custody System Now. Revised edition*. Tokyo: Japan Federation of Bar Associations, 1993.
- . *Prisons in Japan: The human rights situation in Japanese Prisons*. Tokyo: Japan Federation of Bar Associations, 1993.
- Oikoumene. *Suggested Questionnaire for the Discussion of the Japanese Government's Third Report on the ICCPR to the Human Rights Committee*. Tokyo, 1993.
- Sakaiya, T. *What is Japan? Contradictions and Transformations*. Translated by S. Karpa. New York: Kodansha International,

1993.

Sirota, G. B. *Celebrating Women's Rights in the Japanese Constitution, Women's Journal No. 14, 1998*, A Journal for the International Exchange of Gender Studies, English Supplement Number 14, 1998.

Stevens, C. S. *On the Margins of Japanese Society: Volunteers and the Welfare of the Urban Underclass*. London: Routledge, 1997.

Summary of Statistics on Aliens in Japan in 1984, Hōmushō Hōmu Sōgō kenkyūjo [The Ministry of Justice Comprehensive Research Institute]. Tokyo.

Teraki, N. *Hisabetsuburaku no Kigen: Kinse seiji kigensetsu no saisei* [Origen de la Discriminacion Buraku]. Tokyo: Akashi Shoten, 1996.

Weiner, M. ed. *Japan's Minorities: The Illusion of Homogeneity*. London: Routledge, 1997.

マリアとは誰なのか

榎 田 絢 子

はじめに

もう 15 年も前になるであろうか、パウロ 6 世の『マリァリス・クルトゥス』を若い人たちと共に読んだ時、私のこころに残った一つの言葉、それは「主の謙遜なはしための承諾によって人類が神にたちかえてゆくことができるようになった」⁽¹⁾、という言葉である。以来、マリアとは誰かを問いつつ、心に刻まれたこの言葉の意味するものを何度も祈るよう促された。

2007 年、私の属する聖マリア修道女会は創立 400 年を記念する。今年、サバティカル・イヤーをいただき、ビザンチン典礼のマリア巡礼をしたこともあり、「マリアとは誰なのか」というテーマで、今までの研究を振り返りまとめてみたい。

資料としたものは、キリスト教の聖典である聖書、教会の歴史をしるす公文書、典礼関係を中心に先行資料を参考にして考察していく。

聖書に見るマリア

聖書全体から見て、マリアが描かれる箇所は決して量的に多いとはいえない。しかし、創世記から黙示録に至るまで、救いの歴史に協力する女性の姿として、また、救い主の母であり、協力者であるマリアについて直接あるいは間接的に言及されていると解釈できる。

旧約聖書

旧約聖書を忠実に読んで行く時、そこには神の人類への哀れみによる

救いの歴史が、「預言者たちによって、多くのかたちで、多くの仕方
先祖に語られ」（ヘブライ人への手紙1・1）ている。同時に、それに寄
り添うように救いの歴史に関わる女性で表わされる表象が散見する。そ
の主なものを取り上げてみる。

救いの約束における「女」

まず創世記に、初めの人間としてのアダムとエヴァが描かれ、エヴァ
によって傷つけられた人類のあがないの予告が、「お前と女、おまえの
子孫と女の子孫の間に私は敵意をおく。彼はお前の頭を砕き、お前は彼
のかかとを砕く。」（3・15）として登場する。

ここでの「女」はエヴァだけでなく、将来の救世におけるキリストの
母マリアをも指し、「原始福音」といわれている⁽¹⁾。

不思議な誕生における「母」

^{うまがめ} 妬の出産が聖書には複数描かれている。

・サラへの告知：選ばれた民の先祖アブラハムには子がなかった。夫
婦とも老齢化して子を儲ける希望がなくなったとき、天使から子の誕生
が告げられる。そして、約束の民が誕生していくことが創世記15章1
～21、17章1～8、18章1～15、21章1～8、22章1～19に描かれ
る。

・士師サムソンの誕生：イスラエルが約束の地で部族ごとに定住して
いく中で、40年にわたってペリシテ人に苦しめられる様子が士師記に
描かれる。その苦境を救うため、彼らに偉大な士師サムソンが与えら
れるが、その誕生は不妊の女からの誕生である。「あなたは不妊の女で
子を産んだことがない、だが、身ごもって男の子を生むであろう。……
その子は胎内にいるときからナヅル人として神に捧げられている……彼
は、ペリシテ人の手からイスラエルを解き放つ先駆者となろう」（13・3
～5）。

・ハンナの祈りに応えられる主：ハンナは子ができないことを苦にして祈っていたとき、祭司エリから祈りの成就を約束され、先見者（1サムエル9・9参照）サムエルを生む（同、1・1～20）。サムエル誕生の喜びで神を賛美するハンナの祈り（同、2・1～10）は、マリアのマグニフィカトの下敷きとなっている。

・おとめからの子の誕生：^{うますめ} 妬 からの奇跡的誕生に加え、聖書はおとめからの誕生をも預言する。「見よ、おとめがみごもって男の子を生み、その名をインマヌエルと呼ぶ」（イザヤ7・14）。聖書学的研究からこの箇所のおとめ（ヘブライ語アルマー）は「処女」、又は単に「若い女」の意味であるが、70人訳聖書は処女ととりギリシャ語のバルテノスと訳した。そこから救い主のおとめからの誕生の預言とされ、マタイ福音書はこの預言の成就を述べる。

これらの箇所はマリアのイエス誕生を少しずつ準備しているといえる。

「シオンの娘」

シオンはエルサレムの東にある丘の名前であるが、古くからエルサレムと同義であった。神から選ばれたシオン・エルサレムはそこに神殿があり、神が現存する場所であるため聖なる町、神に属する町とされ、巡礼者が集まる精神的・宗教的中心であった。同時にイスラエルの墮落の時にも「シオンの娘」の名でその姿が描写される。こうしてシオン・エルサレムは最終的には人格化されて、神の民、教会のシンボルとなる。教会はシオンの娘として神の花嫁、契約による神の配偶者、信じる者たちの母なのである⁽²⁾。「主はシオンを選びそこに住むことを定められた」（詩篇132・13）。そして救いを待ち望む民に主は言われる。「娘シオンに言え、見よ、あなたの救いがやってくる。……そして人は彼らを神の聖なる民、主の贖われた者たちと呼ぶ」（イザヤ62・11～12）。しかも主はシオンのただ中にいる。「娘シオンよ、喜びの声を上げよ。イ

スラエルよ、歓呼の声を上げよ……お前の主なる神は、お前の中におられ、救いをもたらす勇士」(ゼフォニア 3・14～20)、「娘シオンよ、声をあげて喜べ。私は来てあなたのただ中に住まう」(ゼカリヤ 2・14)、と。

ここで、娘シオンは新しい契約における救いを待つ女性と同一視されている。

その他、知恵文学にみる「女性」

知恵の書、ベン・シラの書では、知恵が愛する女性となり、格言の書では賢明な妻として描かれている。有名な雅歌が描く女性は、ご自分の民への神の熱い思いであり、人間の心底にある神への憧憬である。

石川康輔師は『旧約聖書続編』にみられる女性像の中で、「続編」の女性像を、神と緊密な結びつきを持つ『男性をも含む真の人間像』、真の人間を示す『人物像』である⁽³⁾としている。

以上旧約聖書を辿りながら、次のようなたとえで旧約聖書にみられるマリアを説明されたことを思い出した⁽⁴⁾。

登山の時、思いがけず出くわす湧き水がある。その一つ一つは小さなものであるが、ある所で轟々と響きながら流れる川になることがよくある。マリアは聖書の中でこのように現れる。聖書に表れた、小さな預言、一人の婦人、都市の名として、少しずつこの婦人が誰であるか、その性格や在り様が示されていき、新約聖書でマリアという名の大きな川となって見えてくる。

このたとえばは聖書を誠実に読むヒントとなっている。

新約聖書

新約聖書の中に直接描かれるマリアを取り上げてみる。主に、ここでマリアは「イエスの母」と呼ばれている。

誕生・幼年物語

・ルカ福音書に、マリアへの天使によるイエス誕生の予告（1・26～38）が描かれている。「おめでとう。恵まれた方。主があなたと共におられる。」「あなたは身ごもって男の子を生む」、「その子は偉大な人となり、いと高き方の子と言われる」。当時14、5才だったといわれる乙女が、自分の身に起こることに驚き、率直に「どうして、そのようなことがありえましょうか」と問いただし、「わたしは主のはしためです。お言葉どおり、この身になりますように。」と応えて、神の言葉に同意している。

これを、パウロ6世は「神と人間との間に交わされた、救いにまつわる対話の中に見られる一つの頂点」⁽⁵⁾である、と言っている。

・マタイ福音書（1・18～25）では、イエスの誕生を神から夫ヨゼフへの答えとして描いている。「ダビデの子ヨゼフ、恐れずに妻マリアを迎え入れなさい。マリアの胎の子は聖霊によって宿ったのである。マリアは男の子を生む。その子をイエスと名付けなさい。この子は自分の民を罪から救うからである」。前述した旧約聖書でなされた預言の成就として、ヨゼフの側から、ダビデの子孫としてのイエスの誕生を描いている

・お告げを受けたマリアの心は、不妊だった親族のエリザベト訪問をきっかけに、その喜びが表現されている（ルカ1・39～56）。共に神の恵みを受け、人間知が及ばないことを共鳴して理解するエリザベトの言葉に、マリアは神をたたえ賛美して歌う。「私の魂は主をあがめ、私の霊は救い主である神を喜びたたえます……力ある方が私に偉大なことをなさいました……いつの世の人もわたしを幸いな者というでしょう」。自分のことだけでなく、「主は……思い上がる者を打ち散らし、権力のある者をその座から引き降ろし」と、当時のイスラエルが置かれていた苦しみへの神の答えを読みとり、「祖先におっしゃったとおり、その僕

イスラエルを受け入れ、憐れみをお忘れになりません」と、自分の民への神の誠実を感謝して歌っている。現代にも通じる内容をもつマリアの賛歌である。

- ・ルカ福音書には、クリスマス劇で有名な誕生場面がある（2・1～20）。「民全体に与えられる大きな喜びを告げ知ら」された羊飼いたちが「マリアとヨセフ、また飼葉桶に寝かせてある乳飲み子を探し当て」て、人々にこの出来事の意味を知らせている。マリアは羊飼いの話を聞きながら、「これらの出来事をすべて心に納めて、思い巡らしていた」とある。

- ・マタイ福音書には、東方の博士たちの訪問を通して、ユダヤ人だけでなく世界の王の誕生としても描かれ（2・1～12）、マリアは博士たちにイエスを示している。

- ・マリアの名は出ないが、神学的にイエスの誕生として重要な箇所がパウロのガラテア書にある。「時が満ちると、神は、その御子を女から生まれたもの、律法の下に生まれた者としてお遣わしになりました」（4・4）とあり、イエスの人間性を強調している。そしてそれは「律法の支配下にある者を贖い出して、私たちを神の子となさるためでした」（4・5）と書いて、神の子となる新しい人類の時代を告げている。

ルカ福音書は、目立たないイエスの幼年時代のエピソードを二つ記している。

- ・神殿奉獻のおりに、シメオンによって逆らいのしるしとしてのイエスへの預言と、マリアの苦しみが語られている（2・22～35）。

- ・12歳のイエスを神殿で見失った話（2・41～51）では子を理解できず、すべてを心におさめているマリアの姿が描かれている。

公生活

・カナの婚礼：ヨハネ福音書は、共感福音書と全く違った姿でマリアを描いている。イエスの公生活の初めにカナで婚礼（2・1～12）があり、そこに招かれたイエスがマリアの願いによって水をぶどう酒に変えると言う出来事が出る。ここにはマリアの母親らしい細やかな心、とりなし手としての姿が描かれるが、マリアに応えるイエスの答えが「婦人よ」で始まり、読むものに驚きを与え、さまざまな解釈がなされている⁽⁶⁾。

しかし、マリアはそれに対し、「この人が何かいいつけたら、そのとおりにしてください」と、応えている。

・「私の母とは誰か」：マルコ福音書は、直接イエスの神の国の宣教で始まるが、公生活の途中でイエスと母に触れ、「私の母とは誰か、私の兄弟とは誰か」と、群集に問いかけ、「神の御心を行う人こそ、私の兄弟、姉妹、また母なのだ」（31～35、マタイ12・46～50、ルカ8・19～21は「神の言葉を聞いて行う人たちのことである」となっている）と言っている。

・また、イエスの教えを聞いて驚いたナザレの人たちが、「この人は、大工ではないか、マリアの息子……」（6・1～6、マタイ13・53～58、ルカ4・16～30）とあってイエスに躓いている。

・このような肉親としてのマリアへの発言はもう一つルカにあり、『なんと幸いなことでしょう、あなたを宿した胎、あなたが吸った乳房は。』しかし、イエスは言われた。『むしろ、幸いなのは神の言葉を聞き、それを守る人である。』（11・27,28）とある。

これらは一見、イエスの母マリアを否定しているように取れる。事実、母としてのマリアのあり方に否定的な解釈をする学者⁽⁷⁾もいるが、マリアをまさにイエスがほめる、「神の御心を行う人」「神の言葉を聞いて行う人」として、単なる肉親の母以上に、その精神においても

「幸せな人」として解釈する学者が多い⁽⁸⁾。

・「あなたの子です」「あなたの母です」：ヨハネ福音書は、公生活の最後にも十字架の下でのマリア（19・17～27）を描いている。そしてここでもイエスはマリアに「婦人よ」と呼びかけ、「これがあなたの子です。」そして、そばに立つ愛弟子に「見なさい。あなたの母です。」と言い残し、全てを成し遂げて亡くなっている。

カナの婚礼と、この十字架の下での2箇所、イエスがマリアに「婦人よ」と呼びかける符合性から、ヨハネ福音書のマリアはイエスの母というより、イエスによって始められた神の国で、特別な使命を持った女性として描かれていると考えられる⁽⁹⁾。

・女が子を産むとき：マリアの名は出ないが、ヨハネ福音書に最後の晩餐説教の中で、イエスが、弟子たちの戸惑いに対して、喜びが苦しみに変わることをたとえて、「女は子供を生むとき、苦しむものだ。しかし、子どもが生まれると、一人の人間が世に生まれ出た喜びのために、もはやその苦痛を思い出さない」（16・21）と言っている。これは、十字架の死後3日目の主の復活による勝利をたとえているのであるが、他の誕生をも示唆しているように思える⁽¹⁰⁾。

イエスの昇天後のマリア、初代教会の中で

・弟子と祈るマリア：使徒言行録の初めに、「彼らは皆、婦人たちやイエスの母マリア、またイエスの兄弟たちと心を合わせて熱心に祈っていた」（1・14）と、イエスを信じるものの共同体の中で共に祈るマリアの姿が描かれる。その後、ごく普通の弱い人間に過ぎなかった弟子たちの上に神の霊が降って、教会が誕生し、上からの力を与えられた弟子たちはイエスを証言していく。しかしこの描写を最後に、使徒言行録はマリアを初代教会の中で描いていない。マリアはどこにいったのであろうか、マリアの使命は終わったのであろうか。「マリアとは誰なのか」の

問いがここからも出る。

・女と竜：新約聖書の最後に、旧約聖書同様、さまざまなシンボル、数字を使って描かれるヨハネ黙示録がある。この中に身ごもった一人の婦人が登場する。その婦人の前に竜が立ちはだかり、生まれる子を食べようとしている。生まれた子は鉄の杖で全ての国民を治めるため玉座に引き上げられ、女は荒れ野に逃げ込んで神に守られる。この間に、天で戦いが行われ竜は大敗すると言う（12・1～18）。迫害下の教会が、イエスの誕生になぞられて書かれている⁽¹¹⁾。

教会の中で大きな場を占めているマリアではあるが、聖書には新約聖書でもそれほど多く描かれてはいない。旧約聖書に預言的に少しずつ散見するものが、マリアの名によって具体的な人物として表れ、イエスの母と呼ばれているが、新約聖書でもその存在は、初めから謎めいたものがある。母として示されながら、また、否定されているような描写も現れるのである。その意味するところは、イエスの「私の母とは誰か」や「幸いな人」、また、「婦人よ」の呼びかけ、弟子たちと共に共同体で祈るマリアなどをみると、単にイエスの母ではなく、イエスを信じるものたちの母、また、新しいエルサレムとして、旧約と同じように、集合人格的なシンボルにもなっているといえる。

教会の歴史におけるマリア

福音書・使徒言行録に表れるマリアは「イエスの母」として登場している。しかし、ヨハネ福音書や黙示録の「婦人」は、単にイエスの母ではない。教会の歴史の中で、キリストの本質についての異端論争を通してキリスト論が教義決定⁽¹⁾されるにつれて、キリストに生涯同伴したマリアのあり方も検討され、その称号はさまざまに発展変化している。以下、その最も大切なものを考察する。

テオトコス Theotokos (神を生んだ方)

マリアが神の母であることは聖書のどこにも直接には書かれていない。マリアは単に人間イエスの母であるのに過ぎないのか。テオトコスはマリアの称号で、「オリゲネス以来用いられ、4世紀には神学でも一般民衆の間でも使われるようになった。」5世紀のネストリウスの「神の母の称号はマリアにふさわしくない」という意見に対応して「アレキサンドリアのキュリロス等が431年エフェゾ公会議でネストリウスを異端とし」、「テオトコス」の称号をマリアの称号として承認した。「その後、この語の成否は議論されることなく、西方教会でも承認され現在に至っている。キリストの受肉における神性と人生の結合というキリスト論とマリア崇敬とが結びついて生まれてきた称号であり、つねにキリストとの関係でマリアを捉えている」⁽²⁾。この称号は、教会分裂以前の公会議における教義決定であるため、ギリシャ正教、プロテスタントの諸教派も認めている⁽³⁾。

無原罪の御宿り

この形容詞は初代教会の初めからマリアに適用されていたが、的確な意味はもっていなかった。しかし、初めからマリアの聖性への確認は求められており、中世の長い論争を通して深められ、教義決定されていた。

1854年12月8日ピオ9世は「……人類の救い主キリスト・イエスの功績を考慮して、処女マリアは、全能の神の特別な恩恵と特典によって、その懐胎の最初の瞬間において、原罪のすべての汚れから、前もって保護されていた。この教義は神から啓示されたものであり、これをすべての信者は常に固く信じなければならない。」と教義宣言した⁽⁴⁾。

しかし、この教義は古代教会の頃からさまざまな意見もあり、正教諸教会、プロテスタントからはキリスト教の一致を阻害するものとし、承認されていない。正教は、マリアの罪のなさを認めてはいても、マ

リアが罪深い人類との連帯性の中にあるものとして、原罪を共に持つもの⁽⁵⁾として聖母の無原罪の御宿りを教義とすることに反対している。

ローマ・カトリックは、マリアの無原罪の御宿りの状態が、最初の人間アダムとエヴァの持っていた自然的に完全な義の状態と同じではなく、キリストのあがないによる恵みの状態としている。パウロ書簡にある「罪が増したところには、恵みはなおいっそう満ち溢れました」（ローマ5・20）からも人類をあがなう恵みによる義の状態で、はじめの人間の状態よりすぐれたものとしている⁽⁶⁾。天使のマリアへの挨拶「恵み満ち満てるマリア」は、ヨハネ福音書でキリストに使われている「恵みと真理とに満ちていた」（1・14）と同じで、いっそう優れた恵みの状態といえよう。

被昇天

聖書で人間の死は罪の罰として与えられている（創世記3・19）。罪を犯さなかったマリアが死の腐敗に留まることはない。「キリストの秘儀は十字架によって完了したのではなく、復活と昇天の栄光をもって完了した。マリアの秘儀も十字架の下で終わったのではなく、キリストの栄光に参与することによって完成される」⁽⁷⁾。19世紀の半ばからマリアの被昇天の教義宣言が請願され、第一バチカン公会議で教父たちからも提案されていた。神学者の研究成果、全司教からの意見を求めた後、1950年ピオ12世は「……無原罪の神の母、終生処女であるマリアがその地上の生活を終わった後、肉身と靈魂と共に天の栄光に上げられたことは、神によって啓示された真理であると宣言し、布告し、定義する。」と教義宣言している⁽⁸⁾。

ギリシャ正教は、被昇天の祝日を「マリアのお眠り」として祝い、死に定められた人間との連帯、また、これらの教義が、全キリスト教会による公会議で検討されたものではないとして、被昇天を教義として認めていない⁽⁹⁾。

第二バチカン公会議に見るマリア

第二バチカン公会議でマリア論は独立した憲章ではなく、『教会憲章』の最終章、第8章「キリストと教会の秘儀との中における神の母・処女聖マリアについて」で述べられている⁽¹⁰⁾。公会議は、「キリスト教生活を信者のうちに日々豊かなものにし、変更可能な諸制度を現代の必要によりよく順応させ、キリストを信じるすべての人の一致に寄与することすべてを促進し、また、すべての人を教会のふところに招き入れるために役立つ、すべてのことを強化しようと望む」⁽¹¹⁾とし、新しい教義ではなく教会の今までの教義、伝承を現代にも分かるよう解釈して第8章を書き、マリアと教会のかかわりを深めている。この章は18条よりなり、五つの部分に分けられている。

(1) 序

公会議は、まず、キリストの受肉の秘儀におけるマリアを語る。マリアを教会が敬うのはこの受肉の秘儀における功績であり、「教会の卓越した全く独特な成員として、さらに信仰と愛の点で教会の象型、最も輝かしい範型として」(53条)である、と、教会の立場を語っている。

(2) 救いの歴史における聖なる処女の役割について

「旧約聖書と聖なる伝承は、救いの計画における救い主の母の役割を次第に明らかにし、あがないの主の母である一人の婦人の姿を、一步一步次第に明らかにしていく」(55条)。新約聖書ではこの婦人をマリアの名で、天使から「恵みあふれるもの」という挨拶を受け、「私は主のはしためです。お言葉の通りになりますように」と天の使いに答え、神の言葉に同意してイエスの母となり、イエスを育てた。公生活では「神の救済の意思を受諾し、子の下で、子と共に、全能の神の恩恵によって、あがないの秘儀に仕えるために主のはしためとして子とその働きに完全に自分をささげたのである」(56条)としている。また、イエスの昇天後

は、約束された霊が与えられるよう弟子たちと共に祈り、いかなる穢れにも染まらず日常生活を終えた後、天に上げられた（59条参照）としてマリアの役割を述べている。

（3）処女マリアと教会について

「神の母は、信仰と愛とキリストとの完全な一致の領域において、教会の象型である」とし、マリアの内に教会のあるべき姿を読み取っている。「教会は正統に母とも処女とも呼ばれるがその教会の秘儀の中において、聖なるおとめマリアは、処女と母との卓越した独特な範型を示しつつ第一位を占めたのである。……マリアは子を産み、神はその子を多くの兄弟の長子とした。マリアは子の兄弟たちを産み育てるために母の愛を持って協力している。」（63条）教会はこのマリアに倣う（64条）。

そして、「この処女の一生は人々を再生のするために教会の使徒的使命に協力する人々が持つべき母性愛の模範」（65条）であるとしている。

（4）教会における聖なる処女の崇敬について

マリアへの崇敬は、「特にエフェゾ公会議の時から尊敬と愛、祈りと模倣となって表れるようになった。それは『全ての世代の人々は、私を幸いなものと呼ぶでしょう』（ルカ1・45～55）」という預言の通りである」、それは、「母がたたえられることによって、子が正しく知られ、愛され、たたえられ、その命令が守られるようにするのである」（66条）。それは、「真の信仰は神の母の卓越性を認めるようにわれわれを導き、われらの母を子どもとして愛し、母の徳を模倣するようにわれわれを励ます」（67条）からである。

（5）旅する神の民にとって確実な希望と慰めのしるしであるマリア

マリアは、「しみもしわもない（エフェソ5・27参照）完成に既に到達しているが、信者はまだそれに努めている」（65条）。それゆえ、「旅

する神の民にとってマリアは確実な希望と慰めのしるし」(68条)であると結んでいる。

第二バチカン公会議の『教会憲章』におけるマリアについての考察は、カトリック教会ばかりでなく、ギリシャ正教、プロテスタント諸派においても好意的に受け取られ、かつて、教会一致の妨げとも言われたマリア論が、今、一致の推進役としても機能するようになった⁽¹²⁾。

ギリシャ正教側の「マリア論」は少ないが、ニコス・ニシオティス師の論文「東方教会の正教神学におけるマリア」がそれに言及している。「彼女の教会における母性がカリスマ的基礎の上にたつ教会統一へと呼びかけるだろう」として、教会の代表者たちが統一の源としてのマリアへの自覚を強めていることを述べている。そして、「ローマ・カトリック教会が第二バチカン公会議以降、純正なキリスト論的マリア論にもどる道を見だし、誇張した教義を避け、キリスト教的共同体との連帯性を、新たに確認しているように見える。これは東方教会の眼に勇気あることだと映っている」⁽¹³⁾と述懐している。

聖公会もローマ・カトリック教会との教会一致推進委員会での合意文書で、無原罪の御宿りと被昇天の教義はそれが聖書で充分裏付けられていると考えないとしながらも、マリアについて多くの合意を文書化している⁽¹⁴⁾。

教会の歴史においても、初めはマリアの個人的な特性が注目されているが、第二バチカン公会議ではそれらを総括して、終末に向かう教会とマリアのかかわりに焦点がおかれている。

典礼に見るマリア

祈りとマリア

マリアが教会の中で大きな場を占めるのは祈りの中である。ビザンチンの教会堂には多くのイコン⁽¹⁾がある。イコンは天国への窓といわれ、中でもマリアイコンが圧倒的に多い。西洋でも教会には多くのマリア像があり、巡礼地も多い。「マリアへの信心が、……聖なる礼拝の全領域のなかできわめて崇高な位置を占めている……そこには、英知と宗教との最高の表現」⁽²⁾があるとパウロ6世は言う。そして、「各世紀のキリスト信者たちは、イエスの母にまつわる彼らの感情を表現するにあたって、自分たちが生きている時代を反映する方法や様式に従っており……世紀を異にするこれらのキリスト信者たちは、それぞれマリアとその使命を黙想しては、彼女を新しい女性、完全なキリスト者として仰ぎ、また一人の処女、妻、母としての身分を有する彼女のうちに女性としてのすぐれた鏡を発見した」⁽³⁾とも述べている。

確かに、人は祈るとき、知らない間にマリアの姿をとって神に向かう。その時、自分の姿も知り、自分を正すために「もし、マリアだったら」と聖書の場面を振り返って、祈りを深めていく。その意味で、マリアに関する聖書箇所は少ないが充分と言えるほど貴重である。

例えば、神のお告げ：それは新しい神の民であるキリスト教の始まり、新しい人類の始まりであった。それはまた、祈りとは何かをよく語っている。祈りの雰囲気の中にいるマリアの姿を観ると、驚き、戸惑い、問い、傾聴、応答がある。この応答には自分が誰であるかを知る謙遜、神と人類への愛、神への委ね、慎ましく、かつ堅固な協力への意志がある。神との対話のモデルがここにあるといえる。典礼・礼拝のモデル、人間の神の前で取るべき態度の模範をみることができる。「マリアは神との対話に臨んでは、積極的な、しかも責任を伴う同意を与えた……それはどうでもよいような問題を解決するためでなく、まさにみ言

葉の受肉と呼ばれている『全世界的な重要性をもつ出来事』に参加するためであった」⁽⁴⁾と、パウロ6世はマリアの祈りについて言及している。

そして、マリアの賛歌：マリアの心に溢れ出た神への賛美であり、この幸せを、「今より、世々の人は私を幸いなものという」（ルカ1・48）と預言している。そして、マリアが「神が謙遜な者や虐げられたものを擁護し、この世の強力な者をその恵まれた座からひきおろすお方であることをはばかりなく宣言している」⁽⁵⁾ことは、現代の女性にもちから強いものとして響くであろうと、述べている。

マリアからイエスへ：聖なるおとめに対するまことの信心においては、「母がたたえられることによって、子が正しく知られ、愛され、たたえられ、その命令が守られるようにするのである」（「教会憲章」66条）であると、第二バチカン公会議文書が言っているように、マリアへの祈りは「マリアを通してキリストへ」が正しいあり方といえよう。

さらに、「主の謙遜なはしために対する信心は、……キリストを信じるすべての人々の一致を妨げるものではなく、むしろ道となり、出会いの場となる」⁽⁶⁾。それは、「カナにおいて、聖なるおとめの仲介の結果としてキリストの最初の奇跡が行われたのと同様に、今日でも彼女の仲介は、キリストの弟子たちがまったく同じ信仰において一致する時をもたらすことができる」⁽⁷⁾と書いてある。今回のマリア巡礼で東西教会の一致の必要性を痛感したが、それが一日も早く実現するよう聖母の仲介を願いたいと切に思った。

ビザンチンの教会堂におけるマリア

ビザンチン典礼で代表的なものは、その教会堂に見られるマリアである。ドームの頂上には昇天のキリストかパントクラトル（世界支配者としてのキリスト）が描かれている。聖体拝領台の上に出来たイコノスタシス（聖画壁）の王門には、通常、聖母へのお告げの場面（と4福音史家）がある。そして後陣の一番高い所にテオトコス（モザイク又はフ

レスコ画が見られる。

テオトコスの教義宣言を受けて、ビザンチンの教会堂ではモザイク、フレスコ等で、聖母が豊かに描かれて行く。今年のサバティカル・イヤーを利用してその一部を訪ねた。圧巻はかつてのコンスタンティノポリス総主教座聖堂、ハギヤ・ソフィア大聖堂の後陣に描かれたテオトコス⁽⁸⁾と、コーラ修道院の内拝廊にある聖母の生涯である。

ハギヤ・ソフィア大聖堂はギリシャ十字式大聖堂で、その中央の4本の柱の上にドームがのっている。東に半円の後陣が配され均整のある壮麗な教会堂である。この聖堂が建立されて以来⁽⁹⁾、この形式がビザンチンでは好まれ、バシリカ形式に変わってこのバリエーションが多く、の聖堂を生み出していった。残念なことに、1453年5月30日、イスラム寺院になったとき、多くのモザイクは漆喰で塗りつぶされてしまった(現在は博物館となっている)。

残された数少ないモザイクで、このテオトコスのモザイクは、他には観られない程少女に近い初々しいマリアが幼子イエスを膝にのせている。ハギヤ・ソフィア大聖堂が壮大なのでこの聖母子は4.87メートルもあるが、地上からはるか遠く、天上高くに小さく見える。しかし存在感がある。祭壇に近づけば近づくほどよく見えてくるが、2階ギャラリーに上がり、祭壇に向かって右側から見ると間近にみえる。非常に美しく、荘厳である。これだけのものを今まで見たことがない。

プラケルネ地区の少し南に、5世紀コーラ修道院⁽¹⁰⁾が建てられた。その後、12世紀に現在の形になったと思われるが、現存するのは教会堂だけである。現在、コーラ美術館は世界遺産の一つに登録されており、USAのビザンチン研究所によってモザイクとフレスコ画が修復されている。ここに残るモザイクは見事であり、貴重な遺産であり、見るものを圧倒する。聖堂内は出口上にある「聖母のおねむり」をのぞいてほとんど残っていないが、特に外拝廊、内拝廊に残るキリストと聖母マ

リアの生涯を描いたモザイク、葬礼用礼拝堂のフレスコがイスタンブールに残るビザンチン美術の輝かしい残照といえる。

マリアの生涯がこの内拝廊にどこよりも豊かに描かれている。内拝廊には、1. 拒否されたヨアキムの祈願 2. ヨアキムと羊飼い 3. アンナへの吉報 4. 黄金の扉の前での抱擁 5. マリアの誕生 6. 初めて 7 歩あるいたマリア 7. 両親に慈しまれるマリア 8. マリアを神聖視する僧侶たち 9. 寺院に詣でるマリア 10. 天使の食物を受けるマリア 11. 毛糸玉をもらいうけるマリア 12. ゼカリアの祈り 13. マリアの夫に選ばれたヨセフ 14. マリアを家に連れて行くヨセフ 15. マリアを祝福する天使 16. マリアを残し旅に出るヨセフ、のモザイクがある。これに続くものが外拝廊のキリストの生涯である。これらはカテケシスのためにもちいられたものと思われ、壁、天井、柱のすべてに描かれている。

この中でも、「初めて 7 歩あるいたマリア」「両親に慈しまれるマリア」は初めてみたものであり、慈しみの中に育った聖母がその表現から推測され、非常に感銘を与えるものである。また、「マリアを神聖視する僧侶たち」「天使の食物を受けるマリア」「毛糸玉をもらいうけるマリア」等も初めてのものであり、神の母となるべく特別な存在としてのマリアを描いている。ここには、既にマリアへの信心、崇敬のありようがみえる。この修道院のモザイクで、聖母は極端なほど長身に描かれている。それが見る者に人間でありながら人間を超えたものとして聖母の存在を受け取らせるのに貢献しているように思われる。

これらにみられるテオトコスは、ヴェニスのラグーナにあるトレッチ島のカテドラル⁽¹¹⁾に引き継がれ、その姿を見ることができる。しかし、それ以後のものはオスマン・トルコの侵入の危機感とイスラムへの脅威のため、聖母の表情が陰しくなっている。また、イスタンブールでは、8～9 世紀の聖画像破壊論争で多くのイコンが破壊され、再興しているが、再び、イスラムによってほとんどが漆喰で塗りつぶされ、今では見る影もなくなっていた。しかし、今回訪れたブルガリヤには、共産

主義で痛めつけられたとはいえ、その多くが残っていた。ソフィアのアレキサンダー・ネフスキー大聖堂、聖ゲオルギウス教会では典礼が美しく歌われ、マリアの祝日が盛大に祝われている。

パウロ6世はビザンチン典礼の教会堂のマリアに、キリスト者の出発点と目指すべき頂点が描かれているという。キリスト教は聖母への天使のお告げと、それに応える謙遜なマリアの承諾に始まっている。キリストの生涯が模範として仰がれることは勿論だが、キリストに忠実に従った一人の慎ましやかなこの女性の姿を通して人間がたどる道が示されているといえる⁽¹²⁾。そこに見られる構成配分は見事で、統合性と志向性が感じられる。それに比べると、西洋のマリア像は雑多におかれ、まとまりがない。私も今回ビザンチンの教会堂を見た後のせい、無秩序に飾られている御像はいらないと思うほどであった。これをルネ・ヴォアイヨームは次のように言っている。「東方教会の偉大な点の一つは、壁を覆う聖図が、すばらしい神学的まとまりを見せていることで、そこに遠近法による誤謬が全く存在しないことです。救世主は必ず右側にあり、聖母は左側、そして聖人たちは他の段階に属しているというわけです」⁽¹³⁾。そして、「シチリアのパレルモの町の背後の丘にあるビザンチン様式の、モンレアルの聖堂に行ってください。……壁画の中の秩序をよく分析してください。全くすばらしいものです。……聖母は地上の教会の柱ではありません。……マリアは中央御子の下に、キリストよりは小さく、キリストの次にくるマリアだけの高み、マリアだけが属する高みにあります」⁽¹⁴⁾と、巡礼を勧めている。

おわりに

今回、ビザンチンのテオトコスのごく一部を訪ね、聖母を尋ねていく内に学び考えさせられることが多く、マリアについての本を読み返していった。そんな中で、たまたま出会った本に『マリアとは誰だったの

か』という本があった。行きづまっていた「マリア論」について揺さぶるような論文に出会い、改めて、マリアを研究し直した。それは『教会憲章』8章にみられるマリアをもう一度読み直すことであった。

この論文を執筆しながら思い出したのが修士論文である。『パウロ書簡における「キリストの体」としての教会概念』⁽¹⁾が私の修士論文のテーマであった。『教会憲章』「第一章教会の秘儀について」の6が(教会の象)となつて、教会を様々なものに譬えている。その後の7は(キリストの神秘体である教会)が詳述されて、教会の生命がやはりたとえの下に描かれている。私はここから論文のテーマを取っている。

この中で、「頭、体、充満」⁽²⁾という概念が重要になるが、どうしても充満について書ききることができず、神秘体としての体と頭のみになっていた。何時の日か充満についても書き、教会概念を明確にしたいと思っていた。

私の中では教会というと「母なる教会」の概念が強くあった。そのことを、「マリア年」に、私にとって聖母と教会は切り離しえない存在として『カトリック新聞』⁽³⁾に書いたことがる。既に、その時から、教会の充満をマリアの中にも見るようになっていた。

パウロが教会論の大テキストであるエフェソ人への手紙に、「教会はキリストの体であり、すべてにおいてすべてを満たしている方の満ちておられる場です」(1・23)、と書いている。しかし、現実の教会にそれを観るには相当の信仰が要求される。それを第二バチカン公会議は、教会の母としてマリアを考察し、教会とマリアを切り離しえないものとして描くことによって、「教会は聖なる処女において、しみもしわもない(エフェゾ5・27)完成にすでに到達しているが、信者はまだそれに努めている。」(65条)としている。

マリアはイエスの母であり、特別に選ばれ、あがなわれた方であった。しかし同時に、イエスの遺言によって、イエスを信じるものの母でもある。本論文で振り返った聖書、聖なる伝承のどれを通して、マリアはいつも一人の選ばれた人物であると共に、集合人格的な神の民・

教会をも指していた。教会の使命は、神の言葉を聞き、それを深め、内面化して神の子を産み（洗礼）、育て、世に与えていくことである。まさに、マリアのそれと同じである。1964年11月21日、くしくも聖母の奉献を記念する日に、公会議はこの『教会憲章』を承認している。それを承認するに当って、パウロ6世はマリアに「教会の母」の称号を捧げ、終末に向かうマリア信心を方向付けている⁽⁴⁾。

第二バチカン公会議後、ローマ・カトリックで、マリア信心が低下した⁽⁵⁾のに比べ、キリスト教諸教派でのマリア論が再興している。『コンキリウム』誌の「マリア特集」はそれらを集めたものであり、それを再編集して書籍化したものが『マリアとは誰だったのか』である。その中に「テオトコスは、神がキリストにおける新しい人間人格とその教会の創造を目指して戦う人類に与える中心的形姿であり原像である」というすぐれた記事があった⁽⁶⁾。

「マリアとは誰か」、長年議論されてきたことではあるが、マリアが2000年にわたって教会の中でもっていた精神はやはり侮れないものがあるといえる。それは、マリアがまさに、神において、私たち一人一人が、教会が、あるべき姿なのだからである。その意味で、道しるべであるともいえよう。一人一人がマリアを深めることによってキリストを知るすぐれた方法を生きる時、教会はその輝き、本来の姿を表していくのであろう⁽⁷⁾。

第二バチカン公会議は、その『教会憲章』の最終章に、わずか18条の論述で、キリスト論、聖霊論、教会論とのかかわりで、バランスあるマリア論を展開し、キリスト教2000年の歴史を見事にまとめている。改めて第二バチカン公会議の偉大さと、それをほとんどこなしていない現実を痛感した研究であった。

注

はじめに

- (1) パウロ 6 世『マリアリス・クルトゥス』中央出版社、1976・6・10 (2刷)、p.72

聖書に見るマリア

- (1) フランシスコ会訳『聖書 原文校訂による口語訳 創世記』中央出版社、p.43、(8)
- (2) 『新カトリック大事典Ⅱ』研究社、1998・1、pp.1150～1151 参照。
- (3) 高柳俊一編『神の福音に答える民』LITON、1994・11・25、p.162
- (4) 『マリア論入門』(中央出版社、1971・9・21) を著したアントニオ・エバンヘリスタ師による「マリア論」の講義。
- (5) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』p.27
- (6) フランシスコ会訳『聖書 原文校訂による口語訳 ヨハネ福音書』中央出版社、p.43、(4)
- (7) 前島誠『ナザレ派のイエス』春秋社、2001・6・25、pp.104～108 「家族との関わり」他参照。
- (8) フランシスコ会訳『聖書 原文校訂による口語訳 マルコ福音書』中央出版社、p.45、(15)
- (9) 前掲書『聖書 原文校訂による口語訳 ヨハネ福音書』p.197、(16)
- (10) 『ヨハネ黙示録』12 章の「女と竜」参照。
- (11) フランシスコ会訳『聖書 原文校訂による口語訳 ヨハネ黙示録』中央出版社、1972・3・20、pp.83～87、(1～16) 参照。

教会の歴史におけるマリア

- (1) H・イェディン『公会議史』南窓社、1986・3・31、pp.26～28、ニカイヤ信教をめぐる論争、pp.37～38、カルケドンの信

教参照。

- (2) 『新カトリック大事典Ⅲ』 研究社、2002・8、pp.1139～1140。
なお、前掲書『公会議史』 pp.32～37、及び、『キリスト教史②
教父時代』 講談社、1981・2・25、pp.222～228 には、テオトコ
スに反対したネストリウスの破門と、この間の事情が書かれてい
る。
- (3) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』 p.82、前掲書『マリア論入
門』 p.204、及び、E・モルトマン、H・キュング、他編『マリ
アとは誰だったのか』 新教出版社、1993・5・25、pp.145～146
等、参照。
- (4) デンツィンガー、シェーンメツァー『カトリック教会文書資料
集』 エンデルレ書店、1974・9・30、p.429、D 2803、なお、D
2800～2804 も参照。
- (5) 前掲書『マリアとは誰だったのか』 p.158 参照。
- (6) 前掲書『マリア論入門』 p.284 参照。
- (7) 前掲書『マリア論入門』 p.350。
- (8) 前掲書『カトリック教会文書資料集』、D 3903。宣言発布前後の
状況はD 3900～3904 参照。
- (9) 前掲書『マリアとは誰だったのか』 p.162 参照。
- (10) 南山大学監修『公会議解説叢書3－自覚を深める教会』 中央出版
社、1969・1・20、pp.564～、「第8章成立の経緯」参照。
- (11) 南山大学監修『第二バチカン公会議公文書全集』 サンパウロ、
2001・7・1「典礼憲章」 p.7、(1)。
- (12) 前掲書『マリアとは誰だったのか』 p.169
- (13) 前掲書『マリアとは誰だったのか』 pp.169～170
- (14) The Anglican・Roman Catholic International Commission
(ARCIC) “*The Seattle Statement Mary: Grace and Hope in
Christ*” Seattle, Feast of Presentation, February 2, 2004。教皇
庁キリスト教一致推進評議会、聖公会・ローマカトリック国際委

員会作成、シアトル合意文書『マリアーキリストにおける恵みと希望』2004・2・2（高柳俊一暫定訳）参照。

典礼にみるマリア

- (1) 南川三治朗『イコン（聖画像）の道—ビザンチンの残照を追って—』河出書房新社、1997・1・10。構想から20年を費やして出版されたすばらしい写真・文集である。東方正教会を網羅しての著者渾身の業績であり、今回のビザンチン典礼巡礼もこの本に啓発されたものが多いと言える
- (2) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』p.9、序文
- (3) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』p.89
- (4) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』p.91
- (5) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』p.92
- (6) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』p.84
- (7) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』p.85
- (8) これについては飯田助教教授のホーム・ページ冒頭がその動画像であるのでぜひ見てほしい。
- (9) この大聖堂建立の歴史については、浅野和生『イスタンブールの大聖堂』中公新書、2003・2・25に詳しい。
- (10) Ilhan Akşit “The Museum of Chora Mosaics and Frescoes” Akşit Kültür Turizm Sanat Ajans Ltd.Şti. 1st édition, 2002 参照。
- (11) トレッチ島はヴェニス人のラグーナにある小さな島で、聖マルコ大聖堂に先立つこと200年に、このラグーナではじめに司教座聖堂が建てられたところである。いまは寂れ、小さな港で降りると一本道でカテドラルに着く。他にはこれというものが何も残っていない。
- (12) 前掲書『マリアリス・クルトゥス』p.73
- (13) P.René Voillaume 'La Vierge' (“Masses ourières. féories”, 1954)、ルネ・ヴォアイヨーム、須賀敦子訳『聖母』p.54

(14) 同 pp.55 ~ 56

おわりに

- (1) 拙著、上智大学大学院研究科修士論文『パウロ書簡における「キリストの体」としての教会概念』1973・1・31。
- (2) Benoit, P. 'Corps, Tête et Plérôme dans les épîtres de la captivité' "Revue Biblique" vol.63 (1956) 参照。
- (3) 『カトリック新聞』1988・1・17、6面「私にとっての聖母—なぜ……と問わずに歩む人生の道しるべ」
- (4) 前掲書『公会議解説叢書3—自覚を深める教会』pp.604 ~ 609 第二バチカン公会議第3会期閉会時のパウロ6世の言葉参照。
- (5) 本論文で多用したパウロ6世の使徒的勧告『マリヤリス・クルトゥス』は、第二バチカン公会議後10年経った時、カトリック教会におけるマリヤ信心の状況から公布されている。
- (6) 前掲書『マリヤとは誰だったのか』pp.167 ~ 178
- (7) J.E. ビフェト『新しい時代の聖母』女子パウロ会、1981・5・15、pp.16 ~ 17、56他。ビフェト師からも3ヶ月間、「マリヤ論」をレジナ・ムンディで聴講することができた。この本は師の「マリヤ論」を非常によくまとめている。『教会憲章』と『マリヤリス・クルトゥス』の解説で、マリヤを「受諾のマリヤ」として書かれており、参考になった。

なお、聖書の引用は、書物からの引用文を別として、『聖書 新共同訳 旧約聖書続編つき』日本聖書協会、1987 を使用した。

The Role of Communicative Competence in L2 Learning

Masashito Kamiya

Introduction

It has been well over three decades since communicative approach to language teaching first appeared in print in the field of second language acquisition (SLA). In various types of language institutions in Japan, including universities and colleges, language teachers and curriculum researchers have implemented communication-oriented teaching syllabi to seek for more effective ways for improving students' communication skills to replace the traditional, grammar-oriented approach of the past. To some Japanese teachers of English, however, a Communicative Language Teaching (CLT) approach is challenging to adopt in their classroom, for the current model of communicative competence, which is viewed as the basis of CLT, has been developed on native-speaker norms that are different socioculturally and educationally from those of the Japanese (Komiya, Samimy, and Kobayashi, 2004; Wolfson, 1983) and that there has been much confusion regarding what CLT actually requires teachers to do in their communicatively functional syllabus (Brown, 1994b). There is no doubt, however, that, in learning an L2, it is necessary for students to acquire, in addition to phonological and lexico-grammatical knowledge, ways to communicate with others using their target language. The problem is how. In this paper, I will, first, look at how the notion of communicative competence has come to play an important role in the fields of sociolinguistics and SLA

over the years. Then, I will discuss how communicative competence should be incorporated into L2 teaching at the college level in Japan.

Chomsky's Perspective on Competence

The conception of communicative competence came about in reaction to the following assertion made by generative-grammarians Norm Chomsky:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (Chomsky, 1965: 3)

Chomsky clearly distinguished the description of language form (competence) and language use (performance) and established that the speaker-listener's internal grammar that judges the grammaticality of sentences should be the main object of investigation for linguists.

Perspectives from Sociolinguistics

Communicative Competence: Hymes

It was not long before Chomsky's notion of idealized linguistic competence came under attack. Dell Hymes, a sociolinguist as well as ethnographer of communication, was the first, among many distinguished language scholars, to introduce the idea of communicative competence in terms of the "appropriateness of sociocultural sig-

nificance of an utterance” (Canale and Swain, 1980). Hymes (1974), retaining the idea of Chomsky’s underlying grammatical competence, looks at contextual relevance as one of the crucial aspects of one’s knowledge of language and claims that meaning in communication is determined by its speech community and actual communicative event in question, which consists of the following components he calls SPEAKING (a mnemonic code word): Setting, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms of interaction and interpretation, and Genre (see Hymes, 1974; Coulthard, 1985; Jaworski and Coupland, 1999; Kramersch, 1993; and Wardhaugh, 1998, for detailed descriptions of SPEAKING). These are broadly considered speech contexts in which real verbal interaction takes place. For a person to say he or she knows a language, therefore, he or she must know “when to speak, when not, ... what to talk about with whom, when, where, in what manner” (Hymes, 1972: 277), in addition to how to make a sentence grammatical. In other words, he maintains that the knowledge of language that Chomsky associated with competence should be taken more comprehensively to include knowledge about the above-mentioned components, namely the rules of language use.

Furthermore, in addition to the knowledge of appropriateness a speaker is presumed to have in using his or her language, Hymes brings into discussion the issue of occurrence (whether and to what extent something is done) and feasibility (whether and to what extent something is possible under any given circumstance), which makes not only one’s knowledge but also expectation part of his or her competence (Duranti, 1988; Hymes, 1972; Saville-Troike 1989, 1996). This more elaborated concept of communicative competence has broadened the definition and treatment of language competence

for linguistic inquiry.

The Ethnographical Point of View: Saville-Troike

Saville-Troike, another ethnographer who is fundamentally in line with Hymes' notion of communicative competence, considers the issue from the viewpoint of second or foreign language contexts. She distinctly divides a central construct of communicative competence into three types of knowledge: linguistic, interactional, and cultural knowledge (Saville-Troike, 1989, 1996). The first one roughly corresponds to what Chomsky formulated as competence, with one lucid difference: the inclusion of linguistic features that may transmit social messages as well as referential meanings, in linguistic description. Citing her own experience with a Japanese learner of English who used the phrase on her term paper "and all that clap" to mean "etc.", Saville-Troike argues that recognizing linguistic variations that carry certain social meanings sometimes pose serious problems even for advanced students of English. Therefore, knowledge of the full range of the linguistic code, including those features that transmit social information, she concludes, needs to be viewed as part of one's communicative competence.

The second property she considers necessary for communicative competence is interactional skills, namely the knowledge and expectation of social norms and conventions. Native speakers of English know how to execute their talk appropriately in a given communicative setting, such as how to do turn-taking naturally when talking to a friend or how to ask someone of a higher status to do something for them. These interactional skills are difficult for students to learn because in many cases they are not taught explicitly in the classroom. Besides the pronunciation of words, grammatical

construction of sentences, and the use of vocabulary that learners are presented and learn, according to Saville-Troike, the interaction patterns are an essential part of communicative competence they need to acquire.

Cultural knowledge, especially the social structure of the speech community and the values and attitudes attached to language use, is the third component for Saville-Troike's communicative competence. For example, a native speaker of English can readily identify ways of speaking that are appropriate for men and women, for children and adults, and for the educated and uneducated. For English learners, however, it may not be so easy, and if they are not able to recognize how a group of people "speaks well" in a conversational exchange, and hence fail to act accordingly, they might make themselves a target of ridicule or imputation or simply offend their conversation partner. As we can see, these three areas of knowledge Saville-Troike proposes as basic constituents of one's communicative competence are all related to Hymes' appropriateness in communicative events in which interlocutors conduct verbal acts.

Interactional Aspects: Gumperz

Perhaps more anthropologically inclined, Gumperz, citing Goffman's (1981) "Interactional Order," which is the organization of discourse functioning to bridge the linguistic and social elements, argues that one should look at talk in context as one form of communicative practice. Talk is not "just a matter of individuals' encoding and decoding messages" (Gumperz, 2001: 218), but also something by which conversationalists attempt to attain their communicative goals in real-life communicative exchange. Gumperz questions whether theoretical linguists should use judgment of grammaticality as the

basis for syntactic analysis. He points out that whether a sentence is grammatical or not cannot be determined without a speaker's ability to imagine a context in which the sentence is interpreted. He is also aware that the scope of sociolinguistic research on an interlocutor's communicative competence has become somewhat narrower, as many sociolinguists simply preoccupy themselves with finding the occurrence and distribution of uttered items or verbal strategies in speech situations based on such external variables as speakers and hearers, audience, settings, and so on (Gumperz, 1997). According to Gumperz, this approach runs the risk of making sociolinguistics research on competence "highly particularistic" (1997: 40).

Discussing meaning creation and interpretation at a more general level than the mere sentence level, Gumperz emphasizes the importance of how interlocutors share signaling conventions necessary to carry on their conversations. One aspect of the productive and interpretive processes he calls contextualization cues has been of special interest to him. Contextualization cues, defined as linguistic, paralinguistic, or interactive features habitually used and perceived by interlocutors in order to realize this signaling effect, take many different forms such as the selection of a certain style or code, the use of certain syntactic or lexical forms, and strategies involving conversation openings and closings, just to name a few (Gumperz, 1982). The following brief dialog has a number of contextualization cues and other discursive structures contributing to the establishment of a shared understanding of what is actually happening between the two interlocutors:

A: Are you going to be here for ten minutes?

B: Go ahead and take your break. Take longer, if you want.

A: I'll just be outside on the porch. Call me if you need me.

B: OK. Don't worry.

(Gumperz, 1997: 41)

Gumperz argues that if these two interlocutors' knowledge about their language is limited to a sentence-level, grammatical correctness, such a simple message as a request and its acceptance can not be interpreted and therefore not successfully exchanged. For example, B's understanding of A's first utterance as a request was possible because B was aware of the illocutionary force of A's question and used conversational inference to arrive at a correct interpretation of A's intention. Conversational inferences such as this are cued contextually, according to Gumperz (1997), by rhythmic organization, utterance prominence to highlight some elements, the signaling of turn-taking, the choice of discourse strategies that influence their interpretation, and so on. In summary, Gumperz's view of a person's language competence is that it is a matter that always has to be discussed in relation to interaction, and the appropriate contextualization to mark communicative conventions is an indispensable factor for the success in conversational exchange. This runs parallel to the notion of competence developed by Hymes and Saville-Troike, although the focus is different.

Perspectives from Second Language Acquisition

Four Areas of Communicative Competence: Canale and Swain

In their often-cited article on communicative competence in relation to second language pedagogy, Canale and Swain (1980) proposed a theoretical framework in which they outline the contents and boundaries of three areas of communicative competence: gram-

matical, sociolinguistic, and strategic competence. Sociolinguistic competence was further divided by Canale (1983) into two separate components: sociolinguistic and discourse competence. He defines communicative competence as “the underlying systems of knowledge and skill required for communication” (Canale, 1983: 5). What is intriguing about their framework of communicative competence is that even the aspects of skills that are needed to employ the knowledge are now assumed to be part of one’s competence. The communicative competence is, then, distinguished from what Canale calls “actual communication,” which is defined as “the realization of such knowledge and skill under limiting psychological and environmental conditions such as memory and perceptual constraints, fatigue, nervousness, distractions, and interfering background noises” (Canale, 1983: 5). If we are to compare Canale and Swain’s construct of communicative competence with that of Chomsky’s in a broad sense, Chomsky’s “competence” is equivalent to the “grammatical competence” mentioned by Canale and Swain, and all other areas of their framework are lacking in Chomsky’s definition. As far as performance is concerned, Chomsky’s performance and Canale and Swain’s actual communication point to roughly the same phenomenon of uttering sentences in real communicative situations. The four areas of communicative competence they identified are briefly outlined below:

Grammatical competence. The mastery of L2 phonological and lexicogrammatical rules and rules of sentence formation; that is, to be able to express and interpret literal meaning of utterances (e.g., acquisition of pronunciation, vocabulary, word and sentence meaning, construction of grammatical sentences,

correct spelling, etc.)

Sociolinguistic competence. The mastery of sociocultural rules of appropriate use of L2; that is, how utterances are produced and understood in different sociolinguistic contexts (e.g., understanding of speech act conventions, awareness of norms of stylistic appropriateness, the use of a language to signal social relationships, etc.)

Discourse competence. The mastery of rules concerning cohesion and coherence of various kinds of discourse in L2 (e.g., use of appropriate pronouns, synonyms, conjunctions, substitution, repetition, marking of congruity and continuity, topic-comment sequence, etc.)

Strategic competence. The mastery of verbal and non-verbal communication strategies in L2 used when attempting to compensate for deficiencies in the grammatical and sociolinguistic competence or to enhance the effectiveness of communication (e.g., paraphrasing, how to address others when uncertain of their relative social status, slow speech for rhetorical effect, etc.)

As it is clear from the way their framework is described, their intention was to discover the kinds of knowledge and skills that an L2 learner needs to be taught and to develop the theoretical basis for a communicative approach in the second language teaching based on an understanding of the nature of human communication (Canale and Swain, 1980). In addition, their framework indicates

that it is the rules that an L2 learner must learn for accumulation of their knowledge and skills to be communicatively competent in the use of their target language and that these rules are not confined to systematic rules of grammar only but are also applied to all aspects of a language. Since they put forward their first framework of communicative competence in detail, there have been numerous studies that have analyzed it more comprehensively or employ it in SLA research (Bachman and Palmer, 1982; Kasper and Rose, 2002; O'Malley and Chamot, 1990; Swain, 1985; Skehan, 1995; Tarone and Yule, 1989; Verhoeven, 1997).

Communicative Language Ability: Bachman

Ten years after Canale and Swain had introduced the influential framework of communicative competence, a more comprehensive, stratified model was proposed by Bachman, who stressed the importance of describing “the processes by which [the] various components interact with each other and with the context in which language use occurs” (Bachman, 1990: 81). He pointed out the fact that earlier theories on language proficiency, particularly the frameworks constructed by Lado (1961) and Carroll (1961, 1968), apparently failed to take into account the distinction between linguistic knowledge and the four basic language skills (speaking, listening, writing, and reading), arguing that it was difficult to see whether the knowledge components were understood in their theories as simply manifested in the language skills in different modalities and channels, or whether they are fundamentally different in quality (Bachman, 1990).

Using a different terminology for the object of description (Bachman calls it “communicative language ability,” which is abbreviated

as CLA), he developed three central components for CLA that are essential to define one's competence in communicative language use: language competence, strategic competence, and psychophysiological mechanisms. Of the three, though, only language competence is dealt with here. The first component he termed as language competence consists of two parts: organizational competence and pragmatic competence. The organizational competence is further divided into grammatical competence and textual competence. Bachman's grammatical competence is consonant with Canale and Swain's grammatical competence, in that it comprises abilities to control the formal structure of language. The second one, textual competence, pertains to the knowledge of conventions for cohesion and coherence and rhetorical organization. It also includes conventions for language use in conversations, involving starting, maintaining, and closing conversations. Bachman's textual competence can, thus, be said to have both the part of Canale and Swain's discourse competence and the part of their strategic competence.

Bachman's pragmatic competence, the other element in language competence, mainly focuses on the relationship between what one says in his or her communicative acts and what functions he or she intends to perform through his or her utterances. This concerns illocutionary force of an utterance, or "the knowledge of pragmatic conventions for performing acceptable language function" (Bachman 1990: 90), which he embodies as illocutionary competence under the pragmatic competence. Illocutionary competence enables a speaker to use his or her language to serve a variety of functions and a hearer to interpret the illocutionary force of an utterance or discourse required of him or her. One needs, however, more than illocutionary competence to successfully execute an act to intend a

certain communicative function; he or she must have knowledge of appropriateness based on the language use context in which he or she finds themselves when engaging in a communicative exchange. Bachman calls it sociolinguistic competence and this is the other component for his pragmatic competence. To be more precise, Bachman discusses four abilities pertaining to sociolinguistic competence: ability to be sensitive to regional and social language varieties, ability to be sensitive to differences in register, ability to produce and interpret utterances based on naturalness of language use, or what Pawley and Syder (1983) refer to as a native-like way of communication and ability to understand cultural reference and figures of speech (Bachman, 1990: 95-98). In his framework, sociolinguistic competence and illocutionary competence are put together to form a speaker's pragmatic competence, which, in turn, composes, along with grammatical competence, his or her language competence.

The Role of Communicative Competence in L2 Teaching

The Importance of a Communication-oriented Framework

Adoption of the communication-oriented foreign language teaching, popularly known as Communicative Language Teaching (CLT), in English classrooms has been repeatedly stressed by SLA researchers, and indeed, there have been many studies attempting to determine its effects on L2 learners (Breen and Candlin, 1980; Canale, 1983; Canale and Swain, 1980; Fillmore, 1979; Kasper and Rose, 2002; O'Malley and Chamot, 1990; Oxford, 1990; Swain, 1985; Skehan, 1995; Tarone and Yule, 1989; Widdowson, 1978). In discussing syllabus design, for example, Canale and Swain (1980) justify the application of CLT by defending it against the claim that the communicatively oriented syllabus tends to be disorganized in terms

of acquisition of grammar. They believe that there are no empirical data to support it and that the functionally organized communicative approach is more likely than the grammar-based approach “to have positive consequences for learner motivation” (Canale and Swain, 1980: 32) as it provides a form of in-class training that makes learners feel more comfortable, confident, and encouraged, with a clear, visible purpose for L2 learning, namely successful communication. With respect to the use of strategies in learning a target language, Rubin (1979) describes seven learning strategies typically employed by a “good language learner” in a second language classroom. While many of the strategies seem to be rooted in the cognitive processes for language learning, she claims that a learner’s intent behind the use of the strategies is a strong drive to communicate, and not effective understanding of grammatical items presented, and consequently there is much relevance and value in throwing light on what a learner does to develop his or her communicative competence in classroom activities.

Developing Communicative Competence as a Primary Focus of L2 Teaching

Brown (1994a), viewing CLT as an approach (that is, a theoretical position about the nature of language and of language teaching), rather than a specific method of teaching, describes four underlying characteristics in defining CLT in a second language classroom, which are summarized below:

Focus in a classroom should be on all of the components of communicative competence of which grammatical or linguistic competence is just part.

Classroom activities should be designed to engage students in the pragmatic, authentic, and functional use of language for meaningful purposes.

Both fluency and accuracy should be considered equally important in a second language learning classroom. And they are complementary.

Students have to use their target language, productively and receptively, in unrehearsed contexts under proper guidance, but not under the control of a teacher.

(Brown, 1994a: 245)

It is clear from these characteristics that CLT is a major departure from earlier pedagogical approaches, particularly grammar translation methods that pay special attention to overt presentation of grammatical rules and translation. And yet there seems to be a little consensus as to what actually to present to the learners or what lesson “techniques”¹ (Brown, 1994a) to use to enhance their communicative competence and not just their grammatical commands through CLT. Moreover, Brown (1994b) lists six key words of CLT to better understand what it aims at: learner-centered, cooperative (collaborative), interactive, integrated, content-centered, and task-based. They indicate supposedly ways in which language teaching is conducted communicatively, and so reflect the abovementioned characteristics of CLT.

I presume that many teachers of English at the college level

across Japan are currently employing techniques or methods based on at least some of these key CLT words, if they are given a place to do so. Indeed, I myself always try to structure the required English classes I teach at Sophia Junior College as communicatively as possible, by taking these interconnected features of CLT into consideration. It is difficult, however, to ensure that my students become communicatively more competent through classroom activities I provide for them. Given that in Japan the students are learning English as a foreign language, the very fact that their communicative use in English outside the classroom is bound to be limited, their success in acquiring communicative competence in their target language is not as easily obtained as understanding of grammar. In the following section, a few suggestions are offered for foreign language teachers to help make their syllabus communicatively oriented, which can be applied most effectively to integrative English classes. They are the use of audiovisual recordings, role-playing, and explicit teaching of speech acts.

Use of Audiovisual Recordings

L2 learners can benefit from viewing and reviewing audiovisual recordings such as videotapes and visual hypermedia software of their own communicative interactions and model interactions by native speakers. In learning how to make requests, for example, the students can not only participate in, say, pair work as part of their function-building exercise, but also film their actual performance to collect data for analysis. The data ideally cover a wide range of situations in which they make or receive requests, in terms of social status and role of interlocutors, degree of imposition internal to the act of the request being made, and so on. Through close examination

of their recordings and introspection, the students will have a chance to reflect on what they said to make requests (grammatical competence). To measure the success of the students' performance, the teacher can, then, play a video clip that shows model performance by native speakers of the target language, in order for them to see how different or similar their communicative performance of requests is, when contrasted with how native speakers execute the same act. Here, the students can both review their grammatical precision in use and learn about the sociocultural appropriateness of the communicative event. Moreover, the very nature of the audiovisual material enables the students to see and analyze their own and native speaker's nonverbal communication as well. It is, thus, advisable that the students study their own communicative experience and the nature and characteristics of social interaction in their target language so as to develop their L2 sociolinguistic competence (Erickson, 1996).

One major difficulty facing the use of videotapes this way, however, is the lack of availability of sources of the model interaction. Unlike the environment that surrounds students learning English as their second language in English speaking countries, which most likely provides them with lots of language input, whether they be communicative or not, outside their classroom, for the majority of Japanese college students learning English as a foreign language, the access to such sources is quite limited outside the classroom. This limitation makes it difficult for the teacher to collect audiovisual data on video. One way to compensate for that problem is to ask native speakers of the students' target language to perform the relevant acts and film them, although what the students look at is then no longer a naturally occurring conversation. Or, the teacher

may turn to existing audiovisual materials, such as TV talk shows, TV dramas, or movies. We may not be able to draw a direct comparison between the students' performance and that of TV personalities, in terms of the contents of request and social situations in which the act of request is made. Nevertheless, these are valuable visual and auditory stimuli for the students, and there is much to be gained through reviewing reflectively their own communicative performance and recognizing how different it is from the way the native speakers of their target language perform.

Role-play

Role-play is an effective way to develop students' communicative competence, especially the sociolinguistic and strategic competence discussed in Canale and Swain's (1980) framework. It also helps the students acquire what Saviile-Troike (1996) describes as interactional knowledge. Learning a language for a wide range of social and expressive functions requires more than just learning word- and sentence-formation, correct pronunciation, and orthography; rather, one learns "a system of use whose rules and norms are an integral part of culture" (Schiffrin, 1996: 323). In other words, language learning should be a dynamic process and a means to acquire knowledge to act appropriately in a cultural group. For this end to be met, a teacher needs to provide the students with chances to act and interact verbally in the classroom. In the discussion of the use of audiovisual recordings above, it was suggested that the students tape-record their own communicative performance for introspection and reflection. Their performance to be recorded can best be analyzed for this purpose through spontaneous role-plays. Usually, role-plays are properly framed, yet open-ended, bilateral, interactive,

and above all, highly contextualized in nature. However, Clark (1987), acknowledging the value of role-plays in a foreign language classroom, cautions us that a form of role-play in which the students simply act out a predetermined script made by someone else would result in mere memorization of stereotypical expressions that may or may not have real-life application in actual communicative exchange. Instead, the teacher must structure his or her role-plays in a way that their students engage in “role-making” and “role-negotiating” as they interact.

Going back to Brown’s (1994b) list of the six key words of CLT, we can say that role-plays that encompass the role-negotiating aspects in them have, though in a loose sense, all six characteristics. They are learner-centered activities that call for collaboration of the interacting participants, and there are invariably communicative goals to be accomplished by the participants, who produce and interpret sentences for the exchange of social as well as referential meaning. This approach makes role-plays one of the most effective or even crucial techniques to be employed in CLT to build one’s sociolinguistic and strategic competence.

Speech Acts

The speech act, or performative use of language, is an area that many Japanese students have trouble dealing with. It is because speech acts are generally difficult for L2 learners to realize in terms of grammar and vocabulary, formulas and conventionalized expressions, and sociocultural difference between their L1 and L2, and because in many cases Japanese students are not taught explicitly in the classroom how to signal their intent in performing an illocutionary act, beyond the semantic meanings of syntactic structures.

The knowledge needed to perform and understand illocutionary acts constitutes part of communicative competence and is included in Canale's (1983) sociolinguistic competence and in Bachman's (1990) illocutionary competence under pragmatic ability. When a learner fails to make or respond to an appropriate speech act, it is said that sociopragmatic failure has occurred. Likewise, a learner's deviation from the standard patterns of executing the act is called pragmalinguistic failure (Thomas, 1983). Below is an example of communicative failure in an act of apology that I have come across.² Here, two students, playing the role of classmates, are instructed to perform the speech act, according to a pre-selected situation in response to the Discourse Completion Task. Student B borrowed Student A's notebook for an upcoming exam, but accidentally ruined it. Now, Student A asks Student B to return it to her.

Student A: I need the notebook I lent you. Do you have it now?

Student B: *I'm sorry. I'm so sorry. I was bad. I'm sorry. Can you excuse me?*

Student A: Well ...

There is clear evidence of pragmalinguistic failure in Student B's apology, namely a linguistically inappropriate way of making an apology that fails to conform to the native-speaker norm. First, B does not respond to the question "Do you have it now?" with a yes or no. Then, B repeats "I'm sorry" three times with a semantically incorrect sentence of "I was bad" (the student may have meant "I did a bad thing") followed by, again, semantically and pragmatically inappropriate "Can you excuse me?" at the end. Student B's apology,

if used in a real communicative situation with a native speaker of English, will most likely be unacceptable under normal circumstances. It is clear that students will not be able to make an apology or a request, or express gratitude by learning discrete grammatical items. There will be very little room in a grammar-focused syllabus to offer the students a chance to know that Americans more or less tend to include an explanation of why and how something happened that leads them to apologize (Yoshida et al., 2000).³ Moreover, the number of “I’m sorry” uttered in their act of apology does not determine how sincerely they are apologizing. Also, in this example, we can note a clear-cut case of L1 transfer in the repeated use of “I’m sorry” and the lack of explanation, which are often seen in the Japanese style of apology. All this indicates that the students do not necessarily “pick up” complex speech behavior and sociocultural strategies and sociolinguistic forms. Therefore, explicit teaching of speech act strategies will be needed for students to gain illocutionary competence (Cohen, 1996).

One thing that the teacher must keep in mind when incorporating the practice of speech acts in the form of, say, role-play, into his or her syllabus is that students should not be drawn by the teacher to blindly accept the native-speaker norms of performing an act. Speech acts are culture specific and some students consciously avoid “imitating” native-speaker norms and choose to stick with their own styles. After all, language learning is very much reflected in the degree to which one identifies with the target culture, and if we would like language learning to be communicative, the learner’s autonomy should be maintained as much as possible. As foreign language teachers, our contribution will be to inform the students what native speakers in general tend to say to apologize, for

example, and how and why they say it, as a mere fact. Then, it is up to them to adopt the native-speaker norms of apology and practice them on their own. As we have seen, the ability to perform speech acts is an important aspect of one's communicative competence. But at the same time, because it is deeply related to the cultural values of speakers, the teacher should deal with it with care.

Conclusion

Communicative competence have been defined and discussed in many different ways by language scholars of different fields. There is, however, one thing in common that is seen in the writings of all these scholars: linguistic, or grammatical competence, should be considered just one aspect of overall competence an individual has with language. With the change of focus from grammar to communication within linguistic theories (as the field of sociolinguistics developed), L2 language teachers and researchers, too, have shifted the object of their linguistic analysis accordingly. Although teachers and researchers are aware of the need to improve students' communicative competence and try out new ideas to contribute to meeting that need, there seems to be still a long way to go. In this paper, three suggestions were made to add extra communicativeness to the teaching syllabus. They are not new ideas for L2 teaching, but each one of them has a place in CLT and will help language learners acquire the knowledge of appropriateness in all facets of their target language.

End Notes

1. According to Brown (1994a), "techniques" refer to all forms of exercises, activities, or even devices used in the language

classroom for realizing lesson objectives.

2. This conversational data was based on a low-level student's response to the Discourse Completion Task (DCT) administered in one of my English skill classes.

3. Yoshida et al., in writing an English textbook for college students in Japan for the purpose of raising their pragmatic awareness, discovered an interesting comparison between Americans and Japanese as to how to apologize. Among the four semantic formulas of apology-apology (e.g., "I'm sorry"), make-up (e.g., "Can I make it up to you?"), care (e.g., "Please don't be mad") and explanation (e.g., "There was a train accident [and that is why I am late]"), the explanation formula ranked the highest for Americans, whereas Japanese predominantly used the apology formula, with only half the number of explanations compared to Americans.

Acknowledgment

I would like to thank Melvin R. Andrade for his comments and assistance in proofreading an early draft of this paper.

References

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1982). The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 16 (4): 449-65.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communi-

- cative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2): 89-112.
- Brown, H. D. (1994a). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents
- Brown, H. D. (1994b). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Canale, M. , & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.
- 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.
- Carroll, J. B. (1961). The nature of data, or how to choose a correlation coefficient. *Psychometrika*, 26 (4): 347-72.
- Carroll, J. B. (1968). The psychology of language testing. In A. Davies, ed. *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Perspective*. London: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. (1996). Speech acts. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulthard, M. (1985). *An Introduction to Discourse Analysis*. New York: Longman.
- Duranti, A. (1988). Ethnography of speaking: Toward a linguistics of the praxis. In F. J. Newmeyer, ed. *Linguistics: The Cambridge*

- Survey, Volume IV Language: The Socio-cultural Context.*
Cambridge: Cambridge University Press.
- Erickson, F. (1996). Ethnographic microanalysis. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillmore, C. J. (1979). A grammarian looks to sociolinguistics. In J. B. Pride, ed. *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. 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.
- Gumperz, J. J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen, and H. E. Hamilton, eds. *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden, MA: Blackwell.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jaworski, A. and Coupland, N. (1999). Perspectives on discourse analysis. In A. Jaworski and N. Coupland, eds. *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- Kasper, G. (1997). Beyond reference. In G. Kasper and E. Kellerman, eds. *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolin-*

- guistic Perspectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Kasper, G. and Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Komiya Samimy, K., & Kobayashi, C. (2004). Toward the development of intercultural communicative competence: Theoretical and pedagogical implications for Japanese English teachers. *JALT Journal*, 26 (2): 245-261.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. 1961. *Language Testing*. New York: McGraw-Hill.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Rowley, MA: Newbury House.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In J. C. Richards and R. W. Schmidt, eds. *Language and Communication*. New York: Longman.
- Rubin, J. (1979). What the “good language learner” can teach us. In J. B. Pride, ed. *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Saville-Troike, M. (1996). The ethnography of communication. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1996). Interactional sociolinguistics. In S. L. McKay and N. H. Hornberger, eds. *Sociolinguistics and Language*

- Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1995). Analysability, accessibility, and ability for us. In G. Cook and B. Seidlhofer, eds. *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University 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.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4: 91-112
- Verhoeven, L. (1997). Sociolinguistics and education. In F. Coulmas, ed. *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Wardhaugh, R. (1998). *An Introduction to Sociolinguistics*. 3rd ed. MA: Blackwell.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolfson, N. (1983). Rules of speaking. In J. C. Richards and R. Schmidt, eds. *Language and Communication*. New York: Longman.
- Yoshida, K., & Sophia University Applied Linguistics Research Group. (2000). *Heart to Heart: Overcoming Barriers in Cross-cultural Communication*. Tokyo: Macmillan LanguageHouse.

学習ストラテジーの研究：学習者の習熟度と 学習スタイルとの関連性の考察 － EFL 女子大学生を対象として－

岩 崎 明 子

動機：この研究の目的は、学習者がどのような学習ストラテジーを用いて、言語学習を効果的にするかを調べた量的研究と並行し、学習者の持つスタイル傾向や学習者の習熟度と使用する学習ストラテジーとの関連性についても調査することである。[また、この調査とその分析結果を学習者側にフィードバックすることで学習者の意欲（学習動機）やその後の学習効果（実際の熟達度の向上）にどのような影響を及ぼすか追跡調査を試みることは、今後の課題でもある。]

調査方法：学習ストラテジーの調査にあたり使用したのは、各国で使用頻度が高く、信頼性も高い SILL (Strategy Inventory for Language Learning) 質問紙法である。SILL (Version5.1) は、Rebecca Oxford によって開発された学習者のストラテジー使用傾向を測るための 80 項目からなる質問紙である。筆者が使用した SILL (Version7.0) は、同研究者によって特別に EFL/ESL 環境の学習者向きに改訂された、50 項目の質問紙である。一方、学習者のスタイルの調査にあたり使用したのは、R.Oxford および Andrew Cohen らによって研究開発された Learning Style Survey という若い学習者向けの質問紙である。これによって学習者のスタイルの優位性を知覚傾向（視覚、聴覚、触覚）と性格傾向（内向、外向、閉鎖、開放、包括、詳細）として判別できるものである。学習スタイルの質問票は多種多様なものが開発されているが、今回はストラテジーとの関連研究の為、あえて同一研究者の含まれたものを選択した。習熟度は、学年始めに大学で一斉に実施される Pre-Toefl スコア（聴解力、語彙・文法、読解力）を参照する。

調査対象：英語英文学を専門とする女子大学 2、3 年生 96 名

調査と分析過程：学習ストラテジー質問紙配布回収は2004年6月、学習スタイル質問紙配布回収は同年9月に行った。集計結果を統計処理するために、SPSS（統計処理用PCソフトプログラム）を使用する。分析法としては、ANOVA、信頼度分析（クロンバック・アルファ法）、T-検定、因子分析（バリマックス法）、相関分析を行う。

研究目的：

- 1) EFL女子大学生は、どのような学習ストラテジー使用傾向の特徴があるのか。また習熟度によってどのように格差が生ずるのか。
- 2) 同学生は、どのような学習スタイル傾向を持つか。それも習熟度によって傾向に変化が生ずるだろうか。
- 3) 学習スタイル傾向は、学習ストラテジー使用とどのような関係があるのか。

以下の論文では、(I) 先行研究を基に、学習ストラテジーの定義(1-1)とその分類法(1-2)、学習スタイル(1-3)とその分類過程(1-4)、習熟度に関する研究(1-5)について説明を加えた後、今回の研究目的にそった(II) 調査結果および(III) その考察と(IV) 今後の課題について述べていく。

I. 先行研究

1-1 学習ストラテジーとは

学習ストラテジーとは、「情報の習得、蓄積、使用を促進するために学習者によって使用される一連の過程または段階」(Densreau,1985)であり、また「簡単或いは複雑な教材を学習するために、学習者の取る意図的、認知的、情意的な行動」(O'Malley & Chamot,1990)である。Oxford (1990) は、さらに「学習をより容易に、より敏速に、より楽しく、より自主的に、より効果的に、より新しい状況に転化しやすくする (p8)」ために学習者によって取られる、具体的な行動であるとし、コミュニケーション能力に本質的必要となる自主的積極関与のための道具として、その重要性を表明する。また、Paige&Cohen (2002)

らは、「目標言語の理解と知識の促進を明確な目標とする学習者によって使用される、意識的、あるいは半意識的な考察と行動である。(p208)」と定義している。

1-2 学習ストラテジーの分類

学習ストラテジーの分類は、“よい言語学習者の研究”(Rubin:1975, Naiman et al.:1975, Oxford:1989) から始まったとされる。今回ストラテジー調査に使用された SILL の原型が Rubin (1981) と O'Malley and Chamot (1989-1990) らの研究から影響を受けているという Lee (2003) の考え方にそって学習ストラテジー分類の過程をたどってみる。

1) Rubin (1981) は、学習ストラテジーを大きく 2 つの機能に分類し、一つは直接的学習に関係するものとし、他方を間接的に学習に関係するものとし、2 つのストラテジーそれぞれに下位カテゴリーを次のように分類した。

- ・直接ストラテジー：明確化、照合、監視、記憶、推測、帰納的理論付け、演繹的理論付け、練習
- ・間接ストラテジー：練習機会の確保、コミュニケーション課題の利用

2) O'Malley and Chamot は、若い ESL 学習者の行動観察と実験リサーチ分析により、ストラテジーを以下の 3 つに分類した。

- ・メタ認知ストラテジー：言語活動の計画、監視、評価を通して学習を知り、制御するストラテジー
- ・認知ストラテジー：個々の学習課題に直接関与し、教材への操作、変容に関係するストラテジー
- ・社会/情意ストラテジー：主に学習者の相互コミュニケーションに関与するストラテジー

3) Oxford (1990) の考え方は、ストラテジーを大きく 2 つに分類し、それに属する 6 つのカテゴリーを柱とし、さらに詳細なデータ収集と分析によって、各カテゴリーに属する下位カテゴリーを考えた。

これらの明細項目を質問形式に直すことで質問紙票を作成し、彼女が学習ストラテジーの量的調査を容易にする方法を開拓したことに意義がある。(SILLの詳細項目については、添付資料参照)

• 直接ストラテジー

- A. 記憶ストラテジー：知的連鎖、活動利用、情報の長期記憶保持への援助、情報発信のための検索に使われるストラテジー。
 - B. 認知ストラテジー：たとえば分析、理論付けのように、内的知的形態を形成、修正し、目標言語での受信と発信のために利用するストラテジー。
 - C. 補償ストラテジー：たとえば聴解中または読解中の未知語を推測し、会話や作文で難易度の高い語をやさしい言葉に置き換えるなど、言語知識の格差を克服するときに必要とされるストラテジー。
- 間接ストラテジー
- D. メタ認知ストラテジー：計画、調整、集中、自己学習過程への評価を通して執行制御を行使するのを助けるストラテジー。
 - E. 情意ストラテジー：言語学習に伴う感情、動機、態度を制御できるストラテジー。
 - F. 社会ストラテジー：会話の中で、質問、他者との協力求めるなど、他者との相互交流を円滑にするストラテジー。

1-3 学習スタイルとは

学習スタイルには、種々の定義があり教育心理の分野で議論されてきた。(Reid:1987, Oxford:1990, Wallace and Oxford:1992, Oxford and Ehrman:1993) また、Reidによれば、文化によって学習者のスタイル傾向は、変化することが証明されている。たとえばアジア圏の学習者には、視覚スタイルが多いとか、ラテンアメリカの人やメキシコ人学習者は、聴覚スタイルを好むといった内容である (Reid:1995) 学習スタイル調査方法の開発の主目的は、学生と教師のスタイルの不一致が引き起こす様々な不幸な結果(例、学生の勉強意欲の喪失、教師の自信喪失など)を避けると同時に、学習者が自分のスタイルを認識するこ

とで、より自立した学習者を育てることであったといえる（Filder and Henriques:1995）。

学習者の傾向を述べる“枠組み”として頻繁に使用されてきたのが、1940年代に開発された¹“MBTI”（Myers-Briggs Type Indicator）で学習スタイルも含む性格タイプの調査に用いられた。一方、より学習目的に焦点をあてたFelder and Soloman（1989）が考案した²“Index of Learning Style”は、工学部や心理学分野の学習者のため開発されたものである。これらの学習スタイル調査法は、それぞれユング心理学の性格分析の理論から応用されたもので、しかしFelderらの“枠組み”は、性格タイプだけではなく知覚タイプにも言及していることが、注目できる。

Reid（1987）による第二言語学習者学習スタイル傾向の研究を経て、Oxford and Ehrman（1990）は、言語学習者のスタイルを知覚、性格タイプを含む9つに区切った“枠組み”として表明する。それは、SAS（Style Analysis Survey）（Oxford,1993）として量的学習スタイル調査質問紙となって、種々の学習スタイル研究の手段に適用されている。Oxford（2001）は、学習スタイルは、“白一黒”、“ある一なし”というような対極的なものではなく、一般に連続していて、多面的に関わりがあると説明する。たとえば、ある学習者は、外向よりむしろ内向タイプであり、同時に視覚的、聴覚的だが、実践的ではないというように表現できる。またOxford（2003b）は、学習スタイルの定義を「学習者が新しい言語を獲得する時や、どのような教科に対しても同様に学習時に使用する総合的方法である」としている。

1-4 学習スタイルの分類

1) Oxford（2001）の分類

① 3つの知覚タイプ

- ・ 視覚スタイル：読みや視覚刺激から情報を得る
- ・ 聴覚スタイル：視覚情報なしでよい。講義、会話、ロールプレイの相互交流や口述説明を好む。

- ・ **実践（運動・触覚）スタイル**：多くの活動を好み、触れることの出来る対象としてコラージュやカードを好む。

② 4組の性格タイプ

- ・ **外向スタイル v s 内向スタイル**：

外向：外界からエネルギーを得て、人々との交流を要求し、たくさんの友人を持つ。

内向：自己の内的世界からエネルギーを得て、孤独を要求し、少ない友人を持つ。

- ・ **直観スタイル v s 具体連続スタイル**：

直観：抽象的、未来志向的、大まかで、順番に関係なく考察する。

具体連続：理論よりも事実志向、指導者からの明確な指示や指導を好む。

- ・ **思考スタイル v s 感情スタイル**：

思考：他者と調和することや他者の感情よりも真実を優先する。

感情：他者に価値を置き、言葉と行動を通じて共感し、同情する。

- ・ **閉鎖志向（判定）スタイル v s 開放（知覚）志向スタイル**

閉鎖志向：即断即決を好み、明確さと期限のある具体的課題を好む真面目で努力家。

開放志向：真面目な方法よりゲーム等を通して学習を好む。期限を嫌う。

③ 一般的願望度タイプ

- ・ **包括・全体スタイル v s 分析スタイル**：

包括：メインアイデアに注目し、全体像を見る、文法等の分析を避ける。社交やコミュニケーション活動を好む。

分析：文法的詳細にこだわる傾向があり、自由なコミュニケーション活動は不得手。課題は几帳面にこなし、未知の単語を文脈から予想するような冒険は避けたい。

2) Cohen and Chi (2002) のスタイル分類

- ①視覚、聴覚、実践（身体的知覚の使用に関する）20
- ②外向、内向（学習状況での自己の表し方）12
- ③無作為一直観、具体一連続（可能性の対処の仕方）12
- ④閉鎖志向、開放（不明確さと期限の対処の仕方）8
- ⑤包括、詳細（情報の受信の仕方）10
- ⑥総合的、分析的（情報処理の仕方）10
- ⑦鋭敏、平衡（物事を記憶に収容する仕方）6
- ⑧演繹的、帰納的（言語規則の対処の仕方）6
- ⑨領域独立、領域依存（多様な情報に対処する仕方）6
- ⑩衝動的、内省（応答の仕方）6
- ⑪比喩的、事実忠実（現実の受け取り方）4

* 各項目の最後の数に質問数を示す

Cohen らは、様々なスタイルの分類の中で、特に言語学習過程を理解するために有用として上記の分類を考え“Learning Style Survey”という質問紙を作成した。その基礎となったのが Oxford の考案した“Style Analysis Survey”（1993）（Reid:1995:208-215）と Ehrman and Leaver が考案した“E&L Questionnaire”（2001）である。

Cohen らは、これらの項目が細目過ぎるため、対象者に応じて項目と質問数を減らした改訂版を作っている。たとえば、一般学習者向け（Cohen:2002）には、項目および質問数を [① 9、② 6、③ 6、④ 6、⑤ 6、⑥ 6] に改定し、また、若い学習者向け（Cohen and Oxford:2001）には、項目および質問数を [① 23、② 10、④ 8、⑤ 10] に改定し、質問もより対象者に適合する内容に変化させている。今回のスタイル調査には、一般的な学習者傾向を知る目的と、ストラテジーとの比較分析を容易にする目的で、項目数の少ない、“若い学習者向け”に開発された質問紙を利用した。

1-5 学習者のストラテジー使用傾向と習熟度

様々な研究者によって、学年差や習熟度の差によって、学習ストラテジー使用頻度や課題に対するストラテジー使用の種類に差があることが報告されている。

Bialystok (1979) は、カナダの高校生対象に調査を行い、12年生が10年生よりも（練習、監視、推論）などのストラテジーを多用したとの報告がある。

O'Malley と共同研究者 (1985) は、ESL 学生を対象に調査したところ、中級学習者が初級学習者よりもメタ認知ストラテジーの使用が多いことが分かった。

Chamot and Kupper (1989) によるスペイン人学習者の研究では、習熟度の高いグループにストラテジー使用頻度が高く、種類も増えたという結果だった。

日本でも、**EFL** 学生を対象にした、**Hayashi (1990)** の結果は、**Chamot** らと近似しているし、**Takeuchi (1991)** の行った実験では、聴解の課題に対し、習熟度の高い **EFL** 女子大生が（英語を使用する機会の探求、英語で相互交流を続ける、難しい課題を練習する）などのストラテジーを使用した報告がなされている。聴解の課題では、**Ozeki (2000)** もほぼ同様の結果をえている。

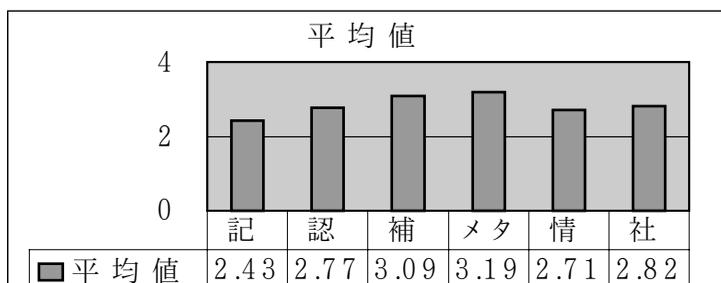
また、学年差の研究では、**Arai (1999)** が学習者の口述レポートによって、学年差のある被験者のうち上の学年に属する学生が、より多様のストラテジーを使用し、内容をより詳細に説明できたことを証明している。

II. 研究結果

2-1 学習ストラテジー全体の傾向

表 1. 及びグラフ 1 Oxford の 6 つのストラテジー分類

	平均値	標準偏差	順位	信頼度
記憶	2.43	0.52	*6	0.579
認知	2.77	0.56	4	0.775
補償	3.09	0.63	2	0.589
メタ認知	3.19	0.72	*1	0.863
情意	2.71	0.69	5	0.626
社会	2.82	0.78	3	0.777



英語英文学科女子大学生の使用する学習ストラテジーの平均値は、表 1 及びグラフ 1 に示した。平均値は全て 5 段階表示の 2.4 から 3.2 の間にあり、Oxford (1990) の評価では、中度のストラテジー使用と測定される。表が示すように、メタ認知の使用頻度が一番高く、ついで補償、社会、認知、情意、記憶ストラテジーの順番となっている。同様の研究を、多くの研究者が行っているが、最近発表された Oosuga (2005) の、国際学部、人間科学部学生 (男女 81 名) の研究結果では、補償が一番高く、メタ認知、社会、認知、記憶で情意が最後となっている。他の研究からも、大学生以上の被験者は、メタ認知や補償ストラテジーの使用頻度が高いという報告がなされているので、これらの 2 つの

ストラテジーは、言語学習をする大学生にとって、必要なストラテジーであると言える。

2-1-2 学習ストラテジーの相関

表 2. 学習ストラテジー相互の相関分析

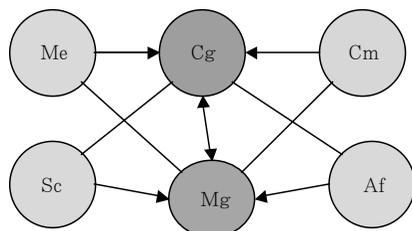
分類	記憶	認知	補償	メタ認知	情意	社会
記憶 (Me)	1					
認知 (Cg)	0.62**	1				
補償 (Cm)	0.31**	0.49**	1			
メタ認知 (Mg)	0.41**	0.68**	0.38**	1		
情意 (Af)	0.39**	0.51**	0.38**	0.58**	1	
社会 (Sc)	0.25*	0.56**	0.31**	0.595**	0.43**	1

(**p ≤ 0.01, 1% 水準で有意差)

(*p ≤ 0.05, 5% 水準で有意差)

表 2 は、学習ストラテジーの相互関係の分析結果を表に表したものである。全体の相関度は、中庸であるが、その内で最も強い相関を示したのが、メタ認知と認知ストラテジーの組み合わせである。全体的に見て、メタ認知と認知ストラテジーは他のストラテジーとも相関しており、これは Oxford (1990) が“コアストラテジー”と呼んだことを裏付ける結果となった。図 1 は、この仕組みを図式化したものである。

図 1



線は相関関係を示し、矢印▶は、相関値の一番大きいストラテジーを示している。

2-1-3 習熟度別ストラテジー使用

表3. 習熟度別学習ストラテジー使用比較

	上位 (N=49) 順位			下位 (N=47) 順位			有意差
	平均値	標準偏差		平均値	標準偏差		
記憶	2.42	0.53	*6	2.42	0.51	*6	NS
認知	2.84	0.58	4	2.7	0.55	3	NS
補償	3.12	0.67	2	3.06	0.58	*1	NS
メタ認知	3.39	0.83	*1	2.98	0.72	2	0.01**
情意	2.73	0.71	5	2.68	0.67	4	NS
社会	2.97	0.82	3	2.67	0.7	5	NS(p<0.06)

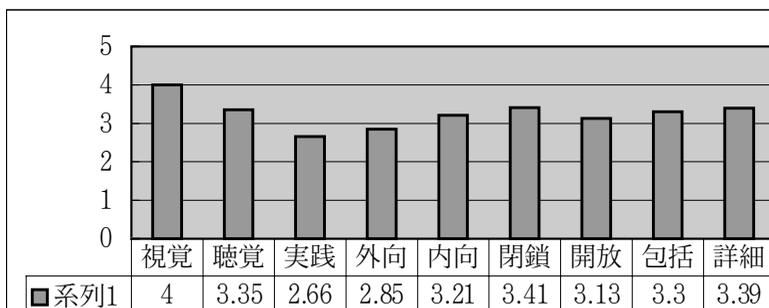
**p ≤ 0.01

表3は、習熟度別にストラテジー使用に格差があるかどうかを調べたものである。まず、習熟度が高いグループは低いグループに比べ、全体的に見てストラテジーの使用頻度の平均値が高い。特にメタ認知は、習熟度別で有意差が明確に認められた。社会もやや有意差が現れた。この2つのストラテジー使用の差が、何らかの形で学習者の習熟度の差と関係あると考えられる。さらに、詳細なメタ認知ストラテジーの下位カテゴリーを調べると、“注意力”、“計画性”、“目標言語の積極使用”、“積極的な自己評価”などに大きな違いがあり、社会ストラテジーでは、“間違い修正の請求”に差異が出た。(Iwasaki,2005:19)

2-2-1 学習スタイル全体の傾向

表4. グラフ2 学習スタイル全体の傾向 (N=96)

スタイル	平均値	標準偏差
視覚 (V)	4	0.49
聴覚 (A)	3.35	0.59
実践 (K)	2.66	0.51
外向 (E)	2.85	0.75
内向 (I)	3.21	0.695
閉鎖 (H)	3.41	0.81
開放 (O)	3.13	0.86
包括 (G)	3.3	0.63
詳細 (P)	3.39	0.54



表とグラフに示された9つの学習者スタイル傾向は、大きく分けると“知覚タイプ”の視覚、聴覚、実践スタイルと、“性格タイプ”の外向・内向、閉鎖・開放、包括・分析に分類される。ことに“性格タイプ”は、対極する2つのスタイルが組み合わせられている。

まず、“性格タイプ”では、今回の被験者は、視覚スタイルが、聴覚、実践に比べて多かった。先の大須賀(2005)の報告では、やはり視覚が一番高く、ついで実践、聴覚となっている。他の、先行研究ではアジアの学生達は視覚タイプが多いという報告とも一致している。一方、聴覚、実践タイプの傾向の差は、学部・学科の学問傾向と大きな関係が

あるように思われる。今回の被験者は、目標言語を専門課程としている学生なので、性格上聴覚タイプの学生が実践よりも多かったのではないかと思われる。

“性格タイプ”では、外向より内向タイプが多く、開放よりも閉鎖タイプが多い。しかし、包括と分析ではほとんど差が見られなかった。個々のデータを見ると、被験者の中で、この包括と分析の特徴を同時に選択しているケースがかなり見られたので、この2つのスタイルは、他の“性格タイプ”に比較すると、対極性が少ないと理解できる。

2-2-2 学習スタイルの相関

表5. 学習スタイルの相関

	Visu.	Audi.	Kine.	Extr	Intr.	Clos.	Open.	Glob.	Part.
視覚 (V)	1								
聴覚 (A)	.205* 0.045	1							
実践 (K)		.256* 0.012	1						
外向 (E)				1					
内向 (I)			(-.262)* 0.01		1				
閉鎖 (C)	.267** 0.009		(-.225)* 0.028			1			
開放 (O)							1		
包括 (G)			.321** 0.001				.322** 0.001	1	
詳細 (P)		.299** 0.003							1

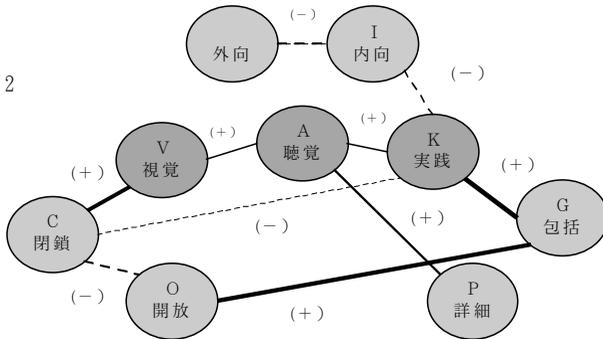
Note: Pearson's Coefficient Correlation** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$
(Significance Probability)

学習スタイル相互関係は、上の表に現れた通りである。マイナスの相関値を示した場合、その2つのスタイルは対極する性格を持つことを表す。たとえば、内向・外向スタイルの相関値(-.506)という結果か

ら、一人の学習者はこの2つのスタイルを同時に持つ確立が非常に低いことを示している。同様に、開放・閉鎖（ $-.508$ ）という対極する組み合わせの他にも実践・内向（ $-.262$ ）、実践・開放（ $-.225$ ）、なども両立しないことが分かる。

一方プラスの相関値を示した、包括・実践、包括・開放、聴覚・実践、聴覚・分析、視覚・聴覚、視覚・閉鎖スタイルの組み合わせは、その両立の可能性を示していると考えられる。これらの相互関係を図にしてみた。この図からは、閉鎖スタイルの学習者は、視覚、聴覚、分析タイプと関連するスタイル傾向を持ち、開放スタイルの学習者は、包括、実践、聴覚タイプと関連するスタイル傾向を持つのではないかを予想ができる。今回の結果からは、外向と内向スタイルが他のスタイルとどのように関連するか明確な証拠が見られなかった。

図 2



2-2-3 習熟度別学習スタイル傾向

表6. 習熟度別学習スタイル傾向格差

スタイル	下位 カテゴリ	有意差	上位 (N=49)		下位 (N=47)	
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
聴覚 (A)	11	**0.006	3.22		2.64	
	14	*0.049	2.98		2.51	
実践 (K)	15	*0.056	2.76		3.19	
	18	*0.032	2		1.6	
	19	*0.036	1.67		2.17	
	21	*0.031	3.06		3.6	
閉鎖 (C)	2	*0.025	3.51		2.91	

(7 items)

** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$

表6から分かるように、習熟度別に有意差が明確に出たのは、9つのスタイルの内、聴覚、実践、閉鎖においてだけであった。下位カテゴリーで見ると、聴覚では“視覚的補助がなくても聴覚理解できる”や、“音声受信を画像より優先する”といった音声情報を通して事物を把握し、理解ができる学習者の姿が浮かび上がる。また、閉鎖では、“資料等の整理をよくする”という項目は、計画性、組織能力にすぐれるという性質も習熟度の高い学習者に予想できるだろう。一方、実践スタイルの傾向が多いのが、習熟度の低い学習者であった点も注目すべきである。たとえば、“説明を聞く前に実行する”、“長時間じっと座るのは苦手”、“常に何かに触れながら、考え、集中する”という項目には、体験や自らの行動を通して学ぶ傾向のある学習者の姿を思い浮かべることができる。言語学習者が、低年齢や、学習の初期段階である場合、集中力・注意力を高めるために、動作活動のある“楽しい”体験的学習活動を多く採用することを教師はまず配慮することを思えば、大学生のレベルでも実践スタイルを好む学習者の動機を上げるために、アプローチのやり方を考える必要のあることが分かる。同時に、今回習熟度を測る枠は、座ってする試験であることを考慮すれば、実践タイプの学生には不

利であるように思う。実際の言語運用能力を測定できるように、筆記タイプだけではなく言語能力テストが考案されることが必要であると思われる。

2-3 学習ストラテジーと学習スタイルの相関

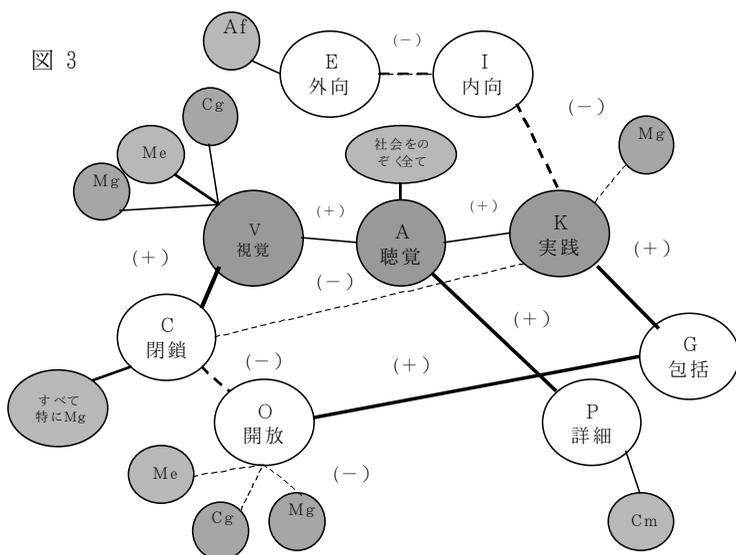
表7. 学習ストラテジーと学習スタイルの相関

	記憶 (Me)	認知 (Cg)	補償 (Cm)	メタ認知 (Mg)	情意 (Af)	社会 (Sc)
視覚 (V)	.328** 0.001	.258* 0.011	.....	.222* 0.029	...	...
聴覚 (A)	.252** 0.013	.394** 0	.329** 0.001	.225** 0.028	.221** 0.03	...
実践 (K)	...	...	...	(-.228*) 0.026	...	...
外向 (E)	...	...	...	...	.214* 0.037	...
内向 (I)	...	...	...	...	...	...
閉鎖 (C)	.259* 0.011	.318** 0.002	0.208* 0.042	.387** 0	.233* 0.022	.235* 0.021
開放 (O)	(-.201*) 0.05	(-.214*) 0.036	...	(-.207*) 0.043	...	...
包括 (G)	...	...	...	...	...	...
詳細 (P)	...	...	.331** 0.001	...	...	...

学習ストラテジーとは、学習者が目標言語の習得・使用のために、意識的に行う知的・身体的行動であるとするれば、学習スタイルは、学習者の生得的性格・無意識的領域と深いかわりをもつといわれる。しかし、筆者が各項目を比較するうちに2者間には、共通した領域があり、それぞれのスタイル傾向に適合するストラテジーを学習者は、自ずと選択しているのではないかと予想できた。たとえば、外向スタイルの学生は、グループ学習やネイティブスピーカーと積極的にかかわるような、ストラテジーを頻繁に使用するとか、また、逆に内向的スタイルの学生は、独立独歩で学ぶ機会を好み、段階的に着実に勉強を積み重ねていく方法を好むというように。しかし、今回の分析結果は、初期の予想とは

少し違う結果となった。

今回の被験者の全体的な特徴として、学習スタイルの中で特にストラテジー使用と強いかかわりがあるものは、聴覚と閉鎖スタイルであることが分かった。同時に、閉鎖とは対極的性格を持つ開放スタイルの学習者は、特定のストラテジー（記憶、認知、メタ認知）の使用傾向が弱いことが数値から読み取れる。視覚スタイルは、記憶、認知、メタ認知と関係があり、外向と情意、分析と補償の間には正の相関が見られ、実践とメタ認知の間には、負の相関があった。それを図式化すると以下のような関係図が考えられる。



III. まとめと考察

学習ストラテジーの調査：

EFL 女子大生が特に使用していた学習ストラテジーは、メタ認知と補償ストラテジーであった。この結果は、SILL を利用したアジア他国の EFL 学生のストラテジー使用傾向調査と近似している。一方、記憶

ストラテジーの使用頻度が一番低い平均値を示したのは、意外な結果であった。実際多くの日本人学習者は、単語や文章を記憶するやり方で学習しているからである。理由として考えられるのは、他の研究者も指摘している通り、記憶ストラテジーに含まれる項目が日本の EFL 学習者の実情に沿った内容があまりなかったという予想ができる。ストラテジーの使用は、相関性分析によって、互いに関連しあっていることが証明されたが、特にメタ認知と認知ストラテジーは、他のストラテジーを連携させる“中心的ストラテジー”となっていることが予想できた。

学習ストラテジー使用は、習熟度に左右されるかという疑問に対しては、習熟度によってわずかな格差が見られた。習熟度の高い学習者は、全体的にストラテジー使用頻度が、習熟度の低い学習者に比べて多いと考えられる。しかし実際に有意差が多少出たのは、メタ認知と社会ストラテジーにおいてだった。これらのストラテジーの下位カテゴリーを見ると、“良い学習者”の使用する学習ストラテジーの条件が少し浮かびあがってくる。一方で、他のストラテジータイプに有意差がそれほど出なかった理由として考えられるのは、SILL 質問紙では、使用頻度の尺度はあくまで被験者の主観的判断にゆだねられているので、個人差が生じる可能性があること。また、特に習熟度が高い学習者になると、意識的に使用するストラテジーが減ると考えられるので、データ上の数字がそれほど高くない可能性があることなどがあげられる。他の研究者がいうように、この不足を補うためにも量的研究と並行した質的研究の必要性を感じた。

学習スタイルの調査：

今回の調査では、EFL 女子大生の持つスタイルの傾向は全体的に中庸であったが、知覚タイプでは、視覚スタイル嗜好が聴覚や実践よりも多かった。性格タイプでは、内向型嗜好が外向型より多く、閉鎖型嗜好が開放型より多かった。一方、包括型と詳細型においてほとんど同値となったのは、この2つのスタイルが予想していたほど対極的性格を持たず、学習者がそれらを同時に持つ可能性を示唆している。他研究者の結

果とつき合わせてみると、学習者の国民性だけではなく、専攻する学問の種類によっても、学習スタイル傾向の違いができると考えられる。学習スタイルの相関図を見れば、閉鎖、視覚、聴覚、分析に関連性が見られ、他方開放、包括、実践、聴覚にも同様の連携が見られるように思う。このことは、一つのスタイル傾向がそれと連携する他のスタイルの種類も決定する要素を含んでいることを示していると考えられる。

習熟度と学習スタイルの関連について言えば、大きく目立った格差というのは見られなかったが、聴覚スタイルと閉鎖スタイルを嗜好する学習者が習熟度の高いグループに多かった一方で、実践スタイルを嗜好する学習者が習熟度の低いグループに多かった。聴覚スタイル嗜好者が習熟度の高いグループに多かった理由として考えられるのは、視覚情報や体験に頼らずとも音声情報だけで物事を理解するためには、目標言語で情報を理解できる能力が高ければ高いほどよいということは容易に予想できるが、逆に聴覚スタイル傾向がある学習者は、よい学習者になる可能性が高いといえるかどうかは、他の学習スタイルとの兼ね合いを詳細に調べて見なければ分からないだろう。一方、実践スタイルと習熟度の関係を考えるなら、学習者の習熟度が低いために実践スタイルを学習段階として必要とするのか、或いは、学習者のスタイル嗜好が実践的であるため、Pre-Toefl テストのような静的計測方法で習熟度を決定する時に、よい成果を出しきれないのか見極める必要があるだろう。いずれにしても、知覚タイプのスタイルに習熟度の差が見つかったということは、これらのスタイルは学習者に固定的なものではなく、効果的方法によってこれらのスタイル使用を制御することで学習効果に結びつく可能性も考えられる。

学習ストラテジーと学習スタイルの関係性：

今回の被験者の特徴として、学習スタイルの中で非常に学習ストラテジー使用と関係があるのが、聴覚および閉鎖スタイルであることが分かった。先の Oosuga (2005) の研究では、学生被験者の分析結果で、視覚および閉鎖スタイルが、全てのストラテジーと相関があったことが

報告されている。筆者の研究 (Iwasaki,2005) では、聴覚スタイルのほうが視覚よりも学習ストラテジーとの関係が強調される結果となった。後日の研究分析で、被験者のうち習熟度の低いグループにおけるスタイル・ストラテジーの相関を調べたところ視覚と閉鎖スタイルが主なストラテジー使用と関連することがわかった。大須賀の研究では、被験者の習熟度について触れていないため、ここで単純な結論を出すことは出来ないと思うが、可能性として考えられるのは、学習者の習熟度によって好まれる学習スタイルというのがあり、そのスタイルに応じた学習ストラテジーを学習者は選択しているのではないかという予想である。

6. 今後の課題

Oxford の学習ストラテジー質問紙の内容を参考にしながら、日本の EFL 学習者の現状にあった質問紙を製作するためにも、筆記法、インタビュー法、などを通して被験者からより質的に詳しいデータを取り、質問紙に加えていく必要があると感じる。

今回は、詳しい分析が出来なかったが、Pre-Toefl の中でタスクの違い (リスニング、語彙・文法、リーディング) によって学習者は違ったストラテジーを使い分けている可能性が分析中に見られたので、今後は実際のタスクを通して学習者がどのようなストラテジーを使用するかについて追跡調査を行いたい。

また、学習スタイルの調査項目にさらに詳細なスタイルの特徴を加え、学習者のストラテジー使用との相互作用について研究をしていきたい。さらに、この調査とその分析結果を学習者側にフィードバックすることで学習者の意欲 (学習動機) やその後の学習効果 (実際の熟達度の向上) にどのような影響を及ぼすか追跡調査を試みることは、今後の課題でもある。

注釈：

1. MBTI の説明

¹ C.G. ユングの精神分析型理論に基づく性格質問紙。原型では、ユングのタイプ理論は人間を、①外向－内向、②知覚－直感、③思考－感情の3つに分類した。後に、Isabel Briggs-Myers が新しく④判断－認知を加えた。最終的に、この4つの対極的領域の組み合わせで16種の性格タイプを、例えばISTJ（内向、知覚、思考、判断）やENFP（外向、直感、感情、認知）というように規定するようになった。この目的は、性格の分かりやすい理論を実際的で人々の生活に有用にすることである。領域①は、人に対するエネルギー表現の源とその方向性、②は情報受領のやり方、③は情報処理の仕方、④持っている情報の広め方である。

2. Index of Learning Style の説明

² ノースカロライナ州立大学で R.M. Felder と B.A. Soloman によって開発されたもので、質問紙は44対の質問で構成されている（質問には、必ず(a)又は(b)で回答するようになっている）全ての点数は、4つの対極的領域に分けられ、領域毎に、対極線上の目盛りに現される。4つの領域は、行動スタイル－思考スタイル、知覚スタイル－直感スタイル、視覚スタイル－口述スタイル、連続スタイル－包括スタイルで、他にFelderは、帰納的スタイル－演繹的スタイルを5番目に加えた研究もある（1988、1993）。

参考文献

Arai, Kiwa. 荒井貴和 (2000). Language Learners' Awareness of Learning Strategies- A Survey on Japanese College Students Learning English-. (学習ストラテジーに対する学習者の意識－英語を学習している日本人大学生を対象とした調査－) *Bulletin of Toyo Gakuen University*, No.8, 2000. 57-66.

- Bialystok, E. (1979). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Canadian Modern Language Review*, 35, 372-394.
- Chamot, A.U. & Kupper. L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24. Cited in Takeuchi (2001).
- Cohen, A. D. & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies. Schmitt, Norbert (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*, 170-190. London: Edward Arnold.
- Cohen, A. D. & Oxford, Rebecca L. (2001). *Learning Style Survey for Young Learners :Assessing your own Learning Styles*.
<http://www.carla.umn.edu/about/profiles/Cohen.html>
- Cohen, Andrew D., Oxford, R.L., & Chi, Julie C. *Learning Style Survey: Assessing Your Own Learning Styles*
<http://www.carla.umn.edu/about/profiles/Cohen.html>
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. In Judith W. Segal, Susan F. Chipman and Robert Glaser (Eds.) , *Thinking and learning skills: Relating learning to basic research*, vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 209-240.
- Ehrman, M. & Oxford, R.L. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73:1, 1-13.

- Ehrman, M. & Oxford, R.L. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74:3, 311-327.
- Felder, R.M. & Henriques, E.R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28, No.1, 1995, 21-31.
- Geyer, P. (1995). *Quantifying Jung: The Origin and Development of the Myers-Briggs Type Indicator (r)*, MSc Thesis, University of Melbourne. www.petergeyer.com.au Page updated: 29 Jun 04
- Goh, C. & Kwah, P.F. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2, 39-53. Cited in Bremner (2003).
- Hancock, Z. (2002). Heritage Spanish Speaker's Language Learning Strategies. *ERIC Digest*. Washington.D.C: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <http://www.cal.org/resources/digest/0206hancock.html>.
- Hayashi, H. (1990). *On the Variety of Learning Strategy Use among ESL Learners*. Paper Read at the Rokko English Linguistics Circle Monthly Meeting in Kobe on September, 16, 1990. (Translation of the title was Takeuchi, O.) Cited in Takeuchi (1991).

Iwasaki, Akiko 岩崎明子 (2005). *The Relationship between Learning Style Preferences and the Use of Strategies of Japanese College Students: As Related to Proficiency Level*. Tokyo: A Thesis Presented to the Faculty of the Department of English Shirayuri College Graduate School

Kimura, Midori. 木村みどり (2001). *Interrelationship between core strategies and other strategies*. JASET Summer Seminar 2001.

Lee, Kyung Ok. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students.
Asian EFL Journal, vol. September 2003.
http://www.asian-efl-journal.com/sept_03_sub4.htm

Naiman, N., Frohlich, M., Todesco, A. (1975). The good language learner. *TESOL Talk* 5, 58-75.

O'Malley, J. M., Chamot, A.U., and Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10 (4) , 418-437.

O'Malley, J. M., & Chamot, A.U. (1990). "*Learning strategies in second language acquisition*." Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, Anna U., Stewner-Manazanares, Gloria, Russo, Rocco P., and L. Kupper. (1985). Learning Strategy

Applications with Students of English as a Second Language.
TESOL Quarterly 19: 557-584.

Oosuga, Naoko 大須賀直子 (2005). 日本文系大学生に見る学習スタイルとストラテジーの関係。第44回(2005年度) JACET 全国大会発表

Ozeki, Naoko 尾関直子 (2000). *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.

Oxford, R.L. & Ehrman, M.E. (1993). Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 188-205. Cited in Felder (1995).

Oxford, R.L. (1989). The Role of Styles and Strategies in Second Language. *ERIC Digest*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies- What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R.L. (1993). *Style Analysis Survey*. Tuscaloosa, AL: Oxford Associates. Reprinted in J. Reid (ed.), (1995), Learning styles in the ESL/EFL classroom (208-215). Boston: Heinle & Heinle/Thomson International. Also
<http://www.ccet.ua.edu/nihongoweb/sas/survey.html>

Oxford, R.L. (2001). Language Learning Styles and Strategies. Unit

IV Focus on the Learner. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3rd ed.) Celce-Murcia, M. (Ed.). USA: Heinle & Heinle/ Thomson Learning.

Oxford, R.L. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*. GALA2003. <http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/People/Faculty/Dr.%20Oxford/RebeccaOxford.htm>

Paige, R.M., Cohen, A.D., Lassegard, J., Chi, J.C., & Kappler, B.J. (2002). *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA).

Reid, J.M. (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly* 21 (1) , 87-111.

Reid, J.M. (Ed.). (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 118-31.

Rubin, J. (1975). What the 'Good Language Learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1) , 41-51.

Takeuchi, Osamu. & Wakamoto, N. (2001). Language Learning Strategies Used by Japanese College Learners of English: A

Synthesis of Four Empirical Studies. *Language Education & Technology*, 38. 21-43.

Takeuchi, O. 竹内理 (1991). Language Learning Strategies in Second & Foreign Language Acquisition. *Bulletin of Institute for Interdisciplinary studies of Culture, Doshisha Women's College of Liberal Arts*, 8, 64-83.

Wallace, B. & Oxford, R.L. (1992). Disparity in Learning Styles and Teaching Styles in the ESL Classroom: Does This Mean War? *AMTESOL Journal*, 1: 45-68. Cited in Felder (1995).

Zhenhui, Rao. (2001). Matching Teaching Styles with Learning Styles in East Asian Contexts. *The Internet TESL Journal*.
<http://iteslj.org/Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.html>

添付資料 1 SILL (version7.0) 質問紙 (A. 日本語訳)

資料 2 Learning Style Survey (A. 日本語訳、B. 原文)

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/ EFL) © R. Oxford, 1989 日本語訳責：岩崎明子

Part A:

- 1) 新しく英語で学ぶ内容を、私がすでに知っている内容と関連づけて考える。
(I think of the relationships between what I already know and new things I learn in English.)
- 2) 新しい英単語を皆一つの文中で使ってみる。そうすると覚えられる。
(I use new English words in a sentence so I can remember them.)
- 3) 新しい英単語の発音を思い出せるように日本語のイメージや絵を結びつける。
(I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.)
- 4) 新しい英単語は、それを使う情景を心に描くことで覚えられる。
(I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.)
- 5) 新しい英単語は、韻を踏んで覚える。(例：A cat sat on a rat.)
(I use rhymes to remember new English words.)
- 6) 新しい英単語を覚える為に単語板を使う。
(I use flashcards to remember new English words.)
- 7) 新しい英単語に動作をつける。(I physically act out new English words.)
- 8) クラスで習ったことをよく復習する。(I review English lessons often.)
- 9) 新しい英単語やフレーズを教科書のどのページにあったとか、黒板のどの辺にあったとか、通りのどこで見たとかを覚えておくことで覚えられる。(I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.)

Part B:

- 10) 新しい単語は、何度か繰り返して言ったり、書いたりする。
(I say or write new English words several times.)
- 11) ネーティブ・スピーカーのように話してみる。
(I try to talk like native English speakers.)
- 12) 英語の発音を練習する。(I practice the sounds of English.)
- 13) 色々違った方法で知っている英単語を使う。(I use the English words I know in different ways.)
- 14) 英語で会話を始める。(I start conversations in English.)
- 15) 英語で話される英語のテレビ番組や映画を観る。
(I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.)
- 16) 楽しんで洋書(英語版)を読む。(I read for pleasure in English.)
- 17) ノートやメモ、手紙やレポートを英語で書く。
(I write notes, messages, letters, or reports in English.)
- 18) 英語の文章は、まず全体的にざっと見た後、始めに戻って注意しながら読む。
(I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.)
- 19) 新しい英単語に似たことばを日本語で捜す。
(I look for words in my language that are similar to new words in English.)
- 20) 英語の形態(パターン)を見つけようとする。(I try to find patterns in English.)
- 21) 英単語をいくつかの部分に分けると意味が解る。
(I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.)
- 22) 英単語一語一語を訳そうとしない。(I try not to translate word-for word.)
- 23) 英語で聞いたり、読んだりした情報を要約しておく。
(I make summaries of information that I hear and read in English.)

Part C:

- 24) 知らない単語は、推測する。(To understand unfamiliar English words, I make guesses.)
- 25) 英語で会話中にことばが出て来ない時は、身振り手振りをする。
(When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.)

- 26) 英語で言いたいことばを知らない時は、ことばを作ってしまう。
(I make up new words if I do not know the right ones in English.)
- 27) いちいち新しい単語を調べなくても読める。
(I read English without looking up every new word.)
- 28) 他の人が次に英語でなんて言うか推測しようとする。
(I try to guess what the other person will say next in English.)
- 29) もしその単語を思いつかない時は、それと同じ意味の言葉やフレーズを使う。
(If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.)

Part D:

- 30) 語を使う為に出来るだけ多くの方法を見つけようとしている。
(I try to find as many ways as I can to use my English.)
- 31) 私は自分の間違いに気づいたら、私の英語をより良くするためにそれを利用する。
(I notice my English mistakes and use that information to help me do better.)
- 32) 誰かが英語を話している時は、注意して聴く。
(I pay attention when someone is speaking English.)
- 33) 私はどうしたらもっと良く英語を習得できるか探す努力をしている。
(I try to find out how to be a better learner of English.)
- 34) 十分英語の勉強ができるように自分の時間割を作っている。
(I plan my schedule so I will have enough time to study English.)
- 35) 私と英語で話してくれる人を探している。
(I look for people I can talk to in English.)
- 36) 私は出来るだけ英語で読む機会を求めている。
(I look for opportunities to read as much as possible in English.)
- 37) 英語の技術を磨くはっきりとした目的をもっている。
(I have clear goals for improving my English skills.)
- 38) 私は英語を学ぶにあたって上達することを考えている。
(I think about my progress in learning English.)

Part E:

- 39) 英語を使うのが怖くなる時はいつもリラックスしようとする。
(I try to relax whenever I feel afraid of using English.)
- 40) 間違うのが怖い時も英語を話そうと自分を勇気づける。
(I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.)
- 41) 自分の英語がうまくいったときは、自分を褒めるか優遇する。
(I give myself a reward or treat when I do well in English.)
- 42) 英語を勉強したり、使ったりする時に、私が緊張したり、神経質になっていけば気づく。
(I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.)
- 43) 英語の日記に感想を書いている。(I write down my feelings in a language learning diary.)
- 44) 私が英語を学んでいる時にどのような気持ちかを誰かに話せる。
(I talk to someone else about how I feel when I am learning English.)

Part F:

- 45) もし英語が理解できない時は、相手にもっとゆっくり話そうに頼んだり、もう一度繰り返してもらうように頼める。
(If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.)
- 46) 話す時にネイティブ・スピーカーに自分の間違いを指摘してくれるように頼む。
(I ask English speakers to correct me when I talk.)
- 47) 他の学生と英語の練習をする。(I practice English with other students.)
- 48) ネイティブ・スピーカーに手伝ってくれるよう頼む。(I ask for help from English speakers.)
- 49) 英語で質問する。(I ask questions in English.)
- 50) 英語圏の文化について学ぶように努力する。(I try to learn about the culture of English speakers.)

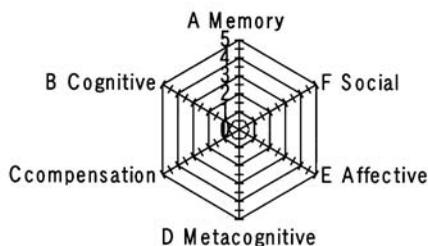
ワークシートの作業が終わったらこの説明用紙を受け取る。この用紙は、SILL の結果を示すものである。この結果は、あなたが英語学習に使用する方略（ストラテジー）の種類を示す。回答には正否は無い。

この用紙を完成するため、ワークシートで出した SILL の各パートの平均値を書き写し、総平均値も記入する。

Part	学習方略の種類	Part 毎の平均値
A	効果的に記憶する	_____
B	あらゆる知的処理を行う	_____
C	欠けた知識を補う	_____
D	学習を体系化し評価する	_____
E	感情処理を上手にする	_____
F	他者と学ぶ	_____
総合平均値		_____

結果を理解する鍵：

高い	いつも或いはほとんどいつも使う	4.5～5.0
	普通使う	3.5～4.4
中くらい	時々使う	2.5～3.4
	普通使わない	1.5～2.4
低い	全く或いはほとんど使わない	1.0～1.4



2.

私たちが学習をするとき勉強の仕方は人によって違います。目から入る情報も耳で聞く内容も学習する人たちが自分の好みやり方で学んでいきます。ある人にとっては、体験的な学習方法が役に立ちます。自分一人のほうがよいという人もグループでの学習が効果的という人もあるでしょう。このアンケートは、自分が好む学習の仕方を知るためのものです。自分の英語学習をよく振り返って質問に答えてください。なお各質問は以下のように5段階で答えてください。

例： YES! yes ? no NO!

回答の選択肢の意味は次の通りです。

YES! . . . 「そう思う」または「当てはまっている」
 yes . . . 「まあそう思う」または「どちらかという当てはまる」
 ? . . . 「どちらとも言えない」
 no . . . 「あまりそう思わない」または「どちらかというと違っている」
 NO! . . . 「そうは思わない」または「違っている」

質問に答えるときは、あまり考えすぎないで直感的にこれだと思えるものに○をつけてください。また、一度回答し終えた質問を後で変更しないようにしてください。

PART 1

学生番号 _____

- | | | | | | |
|-----------------------------------|------|-----|---|----|-----|
| 1. 書くことでよく覚えられる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 2. 聴くときに、絵や数字や言葉や頭の中に思い描く。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 3. 読むときに、教科書に違った色のマーカーで印をつける。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 4. 何か課題をするときには、説明が書かれていることが必要である。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 5. 相手の話を理解するためには、話している人を見る必要がある。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 6. 話し手が黒板に書いてくれるともっとよく理解できる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 7. 表や図や地図があると話している内容が理解しやすい。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

A - Total _____

- | | | | | | |
|-------------------------------------|------|-----|---|----|-----|
| 8. 誰かと話し合うことで物事をよりよく覚えることができる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 9. 誰かが声を出して私に指示を与えてくれるのが好き。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 10. 私は音楽を聴きながら勉強するのが好き。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 11. 私は相手が見えなくても何を言っているか理解できる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 12. 私は、聞いた面白い話を簡単に覚えられる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 13. 私は相手の声を聴いただけで誰か分かる。(たとえば電話で) | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 14. テレビをつけたときに、画面を見るよりはむしろ音声を聴いている。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

B - Total _____

- | | | | | | |
|--|------|-----|---|----|-----|
| 15. 先生の話をよく聴く前に、自分で始めてしまうほうである。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 16. 勉強中に何度も休憩が必要だ。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 17. 勉強や読書中に何か食べる物が必要だ。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 18. もし、立つか座るかどちらか選べるなら、立っているほうを選ぶ。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 19. あまり長時間じっと座っていると落ち着かない。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 20. あちこち歩き回れる時、よく考えがまとまる。(例、歩くか足でリズムをとる) | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 21. 私は、講義中にペンをくるくる回したり、口にくわえたりしている。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 22. 話す時に自分の手をよく動かしている。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 23. 授業中にノートにたくさん絵を描く。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

C - Total _____

PART 2

- | | | | | | |
|--------------------------------------|------|-----|---|----|-----|
| 1. 自分独りで勉強するよりも他の何人かと一緒にのほうがよく学習できる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 2. 自分から会話加わり、新しい人とでも気軽に親しくなれる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 3. 家庭教師と一緒によりも教室の方がよく学習できる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 4. 私は誰か知らない人とでも気軽に話せる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 5. 教室では、色々な友人と話すことでやる気が出る。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

A - Total _____

- | | | | | | |
|---------------------------------------|------|-----|---|----|-----|
| 6. 私はどちらかといえば集団よりも、一対一のゲームやスポーツが好きだ。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 7. 私が興味を持っていることはごく少ないが、それにすぐ集中できる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 8. グループ作業の後で、私は本当に疲れる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 9. 私はグループの中でどちらかといえば話を聞くか、黙っているほうである。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 10.何かを試す前に、それをよく理解してからするほうである。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

B - Total _____

Part 3

- | | | | | | |
|---------------------------------------|------|-----|---|----|-----|
| 1. 授業の準備は計画的に、早めに準備したいほうである。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 2. 自分のノート、配布されたプリント、資料などはきちんと整理されている。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 3. 勉強している外国語が何を意味しているのかをはっきり把握していきたい。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 4. どのように文法を使用し、なぜそれが必要なのかを知っていたい。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

A - Total _____

- | | | | | | |
|----------------------------------|------|-----|---|----|-----|
| 5. 私は、宿題が時間通りに終わらなくてもたいして気にならない。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 6. 自宅の私の机の上は書類が積み重なっている。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 7. 授業中に全部解からなくても心配しない。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 8. 授業中、すぐに結論を出さなくてもかまわないと感じる。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

B - Total _____

Part 4

- | | | | | | |
|-------------------------------------|------|-----|---|----|-----|
| 1. 私は、長い説明よりも簡単な答えが欲しい。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 2. 私は、課題にとって重要でない細かいことにはあまり注意を払わない。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 3. 私には全体計画や全体像をおおまかに理解することはやさしい。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 4. 私は主題がわかれば、それで十分だ。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 5. 私がなにか出来事について話す時、多くの細かいことは忘れてしまう。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

A - Total _____

- | | | | | | |
|--|------|-----|---|----|-----|
| 6. 全部理解するためには、具体的な例が必要だ。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 7. 私は具体的事実や情報には注意を向ける。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 8. 私は新しい言い回しや言葉聞いてそれを瞬間的に出来る方である。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 9. 私は聴きながら空欄に文字の穴埋めをする問題が好きである。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |
| 10.私は冗談を言う時、細かいことは覚えているが、肝心の落ちを忘れてしまう。 | YES! | Yes | ? | No | NO! |

B - Total _____

アンケートへのご協力どうもありがとうございました。

Learning Style Survey for Young Learners: Assessing your own Learning Styles

Andrew D. Cohen & Rebecca L. Oxford

(First draft , not yet piloted, 6. 22.01 - clip art to be added.)

Purpose:

The Learning Style Survey is designed to assess your general approach to learning. It does not predict your behavior in every instance, but it is a clear indication of your overall style preferences.

Instructions:

For each item circle the response that best matches your approach. Complete all items. When you read the statements, try to think about what you generally do when learning.

For each item, circle your immediate response:

- *** = Often or always
** = Sometimes
* = Never or rarely

(The asterisks are to be replaced by 3 or 2 smiling faces, 1 frowning face.)

Part 1: HOW I USE MY PHYSICAL SENSES

- | | |
|--|--------|
| 1. I remember something better if I write it down. | *** ** |
| 2. When I listen, I see pictures, numbers, or words in my head. | *** ** |
| 3. I highlight the text in different colors when I read. | *** ** |
| 4. I need written directions for tasks. | *** ** |
| 5. I have to look at people to understand what they say. | *** ** |
| 6. I understand talks better when they write on the board. | *** ** |
| 7. Charts, diagrams and maps help me understand what someone says. | *** ** |

A - Total

- | | |
|--|--------|
| 8. I remember things better if I discuss them with someone. | *** ** |
| 9. I like for someone to give me the instructions out loud. | *** ** |
| 10. I like to listen to music when I study. | *** ** |
| 11. I can understand what people say even when I cannot see them. | *** ** |
| 12. I easily remember jokes that I hear. | *** ** |
| 13. I can tell who a person is just by their voices (e.g., on the phone). | *** ** |
| 14. When I turn on the TV, I listen to the sound more than I watch the screen. | *** ** |

B - Total

- | | |
|--|--------|
| 15. I just start to do things, rather than paying attention to the instructions. | *** ** |
| 16. I need to take breaks a lot when I study. | *** ** |
| 17. I need to eat something when I read or study. | *** ** |
| 18. If I have a choice between sitting and standing, I'd rather stand. | *** ** |
| 19. I get nervous when I sit still too long. | *** ** |
| 20. I think better when I move around (e.g., pacing or my tapping feet). | *** ** |
| 21. I play with or bite on my pens during talks. | *** ** |
| 22. I move my hands a lot when I speak. | *** ** |

23. I draw lots of pictures in my notebook during class.

C - Total _____

Part 2: HOW I EXPOSE MYSELF TO LEARNING SITUATIONS

- I learn better when I study with others than by myself.
- I meet new people easily by jumping into the conversation.
- I learn better in the classroom than with a private tutor.
- It is easy for me to talk to strangers.
- Talking with lots of other students in class gives me energy.

A - Total _____

- I prefer individual or one-on-one games and activities.
- I only have a few interests, and I really concentrate on them.
- After working in a large group, I am really tired.
- When I am in a large group, I tend to keep silent and just listen.
- Before I try something, I want to understand it real well.

B - Total _____

Part 3: HOW I DEAL WITH TASKS

- I like to plan language study sessions carefully and do lessons on time or early.
- My class notes, handouts, and other materials are carefully organized.
- I like to be certain about what things mean in the target language.
- I like to know how to use grammar rules and why I need to use them.

A - Total _____

- I don't care too much about finishing assignments on time.
- I have many piles of papers on my desk at home.
- I don't worry about understanding everything in class.
- I don't feel the need to come to quick conclusions in class.

B - Total _____

Part 4: HOW I RECEIVE INFORMATION

- I prefer short and simple answers rather than long explanations.
- I don't pay attention to details if they don't seem important to the task.
- It is easy for me to see the overall plan or big picture.
- I get the main idea, and that's enough for me.
- When I tell a story, I forget lots of details.

A - Total _____

- I need specific examples in order to understand fully.
- I pay attention to specific facts or information.
- I'm good at catching new phrases or words when I hear them.
- I enjoy activities where I have to fill in the blank with missing words I hear.
- When I tell a joke, I remember the details, but forget the punch line.

B - Total _____

Understanding your Totals

Once you have totaled your points, write the results on the blanks below. Circle the higher number in each part. If they are close, circle both and read about your learning styles on the next page.

Part 1:

- A _____ Visual
 B _____ Auditory
 C _____ Tactile/Kinesthetic

Part 2:

- A _____ Extroverted
 B _____ Introverted

Part 3:

- A _____ Closure-Oriented
 B _____ Open

Part 4:

- A _____ Global
 B _____ Particular

Part 1: HOW I USE MY PHYSICAL SENSES

If you are a **visual** person, you rely more on the sense of sight, and you learn best through visual means (books, video, charts, pictures). If you are an **auditory** person, you prefer listening and speaking activities (discussions, debates, audio tapes, role-plays, lectures). If you are a **tactile/kinesthetic** person, you benefit from doing projects, working with objects, and moving around the room (games, building models, conducting experiments).

Part 2: HOW I EXPOSE MYSELF TO LEARNING SITUATIONS

If you are **extroverted**, you enjoy a wide range of social, interactive learning tasks (games, conversations, discussions, debates, role-plays, simulations). If you are **introverted**, you like to do more independent work (studying or reading by yourself or learning with the computer) or enjoy working with one other person you know well.

Part 3: HOW I APPROACH TASKS

If you like **closure** or to finish up or get things clear, you focus carefully on all learning tasks, meet deadlines, plan ahead for assignments, and want explicit directions. If you are more open, you enjoy learning by discovery (where you pick up information naturally) and prefer to relax and enjoy your learning without concern for deadlines or rules.

Part 4: HOW I RECEIVE INFORMATION

If you are a **global** person, you enjoy getting the main idea, and are comfortable talking to others even if you don't know all the words or concepts. If you are a **particular** person, you focus more on details, and remember specific information about a topic well.

The Effect of Short-term Stays in English Speaking Countries on Attitudes Toward Learning and Using English

Kenneth E. Williams

Introduction

Having taught English at the high school, junior college, and university levels in Japan for twenty-five years I have noticed that many students who join my classes are better at conversational English than in the past. This positive change can be attributed to a variety of factors, but the one that stands out to me is the increasing number of students who have spent an extended amount of time in English speaking countries or who have been in non-English speaking countries but have attended English-medium international schools. Improvement in conversational English ability in relation to extended exposure to English in situations such as these is not surprising.

Besides the increase in the number of young Japanese of all levels, elementary through high school, who have spent an extended amount of time abroad in English speaking countries, there has been an even greater number who have been to English speaking countries for short-term stays. Most likely these short visits were vacation trips, but some students have gone abroad to participate in sporting events, do volunteer work, attend conferences, along with other reasons. Various studies have examined the effect of long-term stays abroad on students primarily from Western countries (e.g., Aveni, 2005; Carlson, Burn, Unseem, and Yachimowicz, 1990; Nash, 1976). On the other hand, little if any research has been

accomplished on the effect of short-term stays of Japanese students in countries where English is the first language or the language of instruction in school (Kumagi, 1977).

Aim of the Study

In these brief research notes, I would like to report on an ongoing study I am conducting on the effect of short-term stays abroad on Japanese learners of English. The purpose of the study is to determine if there is any effect on Japanese university students' attitudes towards speaking and listening to English in their formal English classes and their general attitudes towards studying English after they return to Japan from their short stay abroad. My hypothesis is that even a short-term visit has a positive effect on students' attitude towards learning and using English. In this study, a short-term visit is defined as a month or less, and it had to be when the student was in high school or later. The purpose of the visit could have been for any reason except to study English, and the stay needed to be in a country that used English as a first language.

Method

Participants. The participants in this study were 155 Japanese university students enrolled in three coeducational elective conversational English classes in Japan. Students were told that participation was voluntary. All of the teachers were native English speakers.

Data collection. An original anonymous questionnaire written in Japanese was used to collect data for this study. First, the questionnaire asked for the students' age, gender, and year in school. Next it asked if they had spent time out of Japan when they were a high

school or college student. If the response was yes, students were asked what country they had gone to, how long they stayed there, and what they did there. Space was allowed for students who had been outside of Japan more than one time. Finally, 36 statements were presented to gather information on the students' attitudes towards attending formal conversational English classes and expressing themselves in English. Responses were measured on a five-point Likert scale from strongly agree to strongly disagree.

Data analysis. The number of students reporting that they had been outside of Japan was 87. Sixty-eight reported that they had never left Japan. Questionnaires with information missing and those indicating that the student had been outside of Japan but did not fit the parameters of the study were eliminated. From the remaining questionnaires, random samples of 42 from the been-abroad group and 46 from the not-been-abroad group were analyzed. After tallying the students' responses, an average for each response was calculated, and the averages of the two groups were compared.

Results

These research notes present only the preliminary results of this pilot study. I will present a broad picture of what was found so far, saving a detailed description for a later paper after having a chance to analyze the questionnaire in detail, revise it, check it again, and administer a finalized version to a larger number of students.

Desire to attend English class. Nine percent of the students in the been-abroad group reported that they strongly agreed with the statement about desiring to attend English class which was nearly identical to the 8 percent reported by the not-been-abroad group.

Desire to study more English. Nine percent of the students in

the been-abroad group reported that they strongly agreed with the statement about desiring to take more English language classes in the future, which was nearly identical to the 10 percent reported by the not-been-abroad group.

Perception of spoken English ability. When asked if they felt that other students spoke English better than they did, 30 percent of the Been Abroad Group strongly agreed, in contrast to 16 percent of the not-been-abroad group.

Speaking English in class. When asked if they had problems speaking English in class, 10 percent of the been-abroad group strongly agreed in contrast to 3 percent of the not-been-abroad group. Other questions about classroom performance followed a similar pattern.

For other parts of the questionnaire, the results were similar.

Preliminary Conclusion

As explained above, I have purposely not gone into detail in reporting these preliminary results. The overall results, however, do suggest that there is little if any difference between the two groups in their attitude toward formal English learning in general. However, in regard to their attitude towards their ability to speak English, the group that had spent a short time abroad in English speaking countries responded more negatively about their perceived abilities than those who had never left Japan. These preliminary findings run contrary to the original hypothesis that a short-term stay abroad has a positive effect on students' attitudes towards learning and using English. The next step in this research is to determine whether these findings hold up to further analysis, and if so, what may be the possible reasons for these results.

Acknowledgment

I would like to thank Melvin R. Andrade for his helpful advice.

Selected References

- Aveni, V. (2005). *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Carlson, S. J., Burn, B. B., Unseem J., & Yachimowicz, D. (1990). *Study Abroad: The Experience of American Undergraduates*. New York: Greenwood Press.
- Kumagai, F. (1977). The effects of cross-cultural education on attitudes and personality of Japanese students. *Sociology of Education*, 50(Jan.), 40-47.
- Nash, D. (1976). The personal consequences of a year of study abroad. *The Journal of Higher Education*, 47(2), 191-203.

岡倉天心 『茶の本』について

服 部 通 子

I. はじめに

茶道に興味を持って書物を探してみると、さまざまなアプローチで茶道を扱っていることには驚くばかりである。伝統文化としての解説書、茶の作法・点前の教授書、茶道具・茶室の写真集、茶の宗匠の伝記、キリスト教など宗教との関連を論じたもの、現代の社会の中でのヒーリング効果を論じたもの、女性の社会的地位と関連して論じたもの等々。

同じ書棚に並んではいるが、『茶の本』Okakura-Kakuzo: *The Book of Tea* (1906)⁽¹⁾ は、茶道を主題として展開された日本文化論として、以下の特色を兼ね備えた唯一の書物であろう。第一に、西洋文化に対して、茶道に代表される日本文化の理解を促す目的が明確であったこと。第二に、英文に著され文学作品としての鑑賞に堪えること。第三に、1922年の日本語抄訳に先立ちドイツ語、スウェーデン語の翻訳が出版され、現在もフランス語、スペイン語、イタリア語、エスペラント語など十ヶ国語以上の翻訳が出版されていることの三点である。

著者の岡倉天心(1862・文久2年-1913・大正2年)は、東大在学中から、東京帝国大学教授として来日したアーネスト・F・フェノロサ Ernest F. Fenollosa (1853-1908) の通訳として、美術品の収集を手伝い、法隆寺夢殿の救世観音像を世に開扉するときに立ち会ったことで知られる美術評論家である。東京美術学校の校長を務め、日本美術院を設立、亡くなる直前には古社寺保存法の成立に貢献し、法隆寺壁画を死守した日本美術界にとってはかけがえのない足跡を残した天才であった。生前出版された『東洋の理想』*The Ideals of the East* (1903)、『日本の覚醒』*The Awakening of Japan* (1904)、『茶の本』*The Book of Tea*

(1906)の著書を通して、また、亡くなるまでの5年間は、ボストン美術館の博物館員として、東洋・日本文化の紹介者の役割を果たした。

このような活躍をした天心の勉強振りと教養は、6歳年下の弟岡倉由三郎の「次兄天心をめぐる」⁽²⁾に詳しい。天心は、横浜で福井藩から命を受けて主に生糸を扱う貿易商であった岡倉勘右衛門の次男として生れ、耳から自然に英語を身につける環境に育ったという。7歳の頃からジェームズ・バラ James Ballagh の私塾で英語を学び始め、母の死によって9歳で横浜中山の長延寺に預けられ、住職玄導和尚から漢学を学び、長ずるにしたがって、漢詩、南画、琴もそれぞれ師について学んだという。また、23歳でフェノロサ、ピゲローとともに園城寺法明院の阿闍梨桜井敬徳から菩薩十全戒牒を授けられ、仏子覚三となる。文部省の美術取調べ係としての欧米視察や中国出張で、それぞれの土地と人々にふれ、インド旅行で後にアジアで初めてノーベル文学賞を受けたラビンドラナート・タゴール Rabindranath Tagore (1861-1941) と親交を結んだことなどの体験が、彼の業績に生きている。

『茶の本』の中で天心は、日本人は日清日露戦争に勝利したが、好戦的国民ではなく、花や茶を愛する優雅でかつ気迫に満ちた精神生活をおくっている国民であることを知らせようとしている。茶道という文化があることを、また、西洋も東洋に学ぶものがあることを、喩えと押韻、リズムに満ちた華麗な英文で伝えている。本稿は、天心の描き出す「茶道」を分析し、その中に暗示される人生観を論じることを目的とする。

II. 『茶の本』執筆の目的と背景

執筆当時、天心はボストン美術館の中国・日本美術部顧問であった。収蔵されている日本美術品の整理、目録作成にあたりながら、講演活動、論文執筆を行っていた。美術館の理事夫人たちに美術品収蔵用の入れ物を作らせる会をもち、茶をふるまいながら講演をすることもあったという。ボストンでの庇護者であったイザベラ・スチュアート・ガードナー Isabella Stewart Gardner 夫人 (1840-1924) 宛の、展覧会初日に

茶を立ててくれるよう依頼する手紙、茶道具一式の送り状⁽³⁾が残されており、また、天心のボストン時代愛用の茶籠一式（茨城大学五浦美術文化研究所所蔵）も残されている。当時、天心の開いた茶会で、茶の湯を体験したことのある人たちがボストン上流階級の中にいたのである。この本の原稿は、そのような折に夫人たちの前で一章ごとに読み上げられたという話も伝わっている。タトル Tuttle 社版『茶の本』の序文で、エリス・グリーリ Elis Grilli はいう。

この本は少数のエリートに向けて書かれたのです。東洋と西洋とを分け隔てている精神的誤解に対して、彼が抗議するときと同調してくれることを期待して。そのほかの人々には、自分の主題が「コップの中の嵐」のようなものと受け取られるのではないかと著者は思っていたそうです。ところが、東洋の思想を理解する鍵を見出せると好評でした。岡倉の洞察力と思いやり、興味をそそる叙情的な文体で、岡倉が予想した以上に多数の読者を獲得したのです⁽⁴⁾。

『茶の本』の完全な翻訳が、岡倉由三郎の弟子、村岡博訳で岩波文庫から出版されたのが1929年である。その「はしがき」⁽⁵⁾に由三郎は、「茶の会に関する種々の閑談やら感想やらを媒介として人道を語り老荘と禪那とを説き、ひいては芸術の鑑賞にも及んだもので、バターの国土の民をして、紅茶の煙のかなたに風炉釜の煮えの別天地のあることを、一通り合点行かせる書物としては、おそらくこれを極致とすべきかと、あえて自分は考える」と書いている。

2005年9月、ボストン美術館を訪れ、ポーツマス条約締結100年を記念した特別展示「記録された戦争——歴史と画像に残る日露戦争——」を見る機会があった。新聞記事、カリカチュア、版画、写真などに現れる日本の姿は、戦勝に酔い、世界の中で翻弄される日本であった。その最中に暮らした天心としては、日本人の別の側面、深みある精

神生活を伝えたいと願うのは当然という思いを抱いた。

以上のことから、天心の執筆意図は、西洋文化に対して日本の精神文化理解を促すことであったことが明確であると思われる。

Ⅲ．『茶の本』の概要

『茶の本』は、全7章で構成されている。各章の内容をそれぞれ一言で表すと、1)「茶道」の意味、2) 歴史、3) 道教と禅・思想的背景、4) 茶室・茶をたてる環境、5) 芸術鑑賞から見た茶道、6) 茶人の花の扱い、7) 茶人の生き方/死に方という流れになる。

全体の構成は、日本人の精神文化紹介という目的にかなうよう三段構えになっていることが分かる。まず、第一章で読者の興味をひきつけるため、紅茶の国イギリスやボストン茶会事件の例に触れながら、諸外国とは異なり、日本には茶を喫することが審美的宗教にまで高められた「茶道」という、西洋が見習うことのできる文化があることを示す。次の第二、三章は、実践を重んじる茶道には長い歴史と思想的裏づけがあることを述べ、論理的に、見習う意味があると納得させるかのようである。第四章以降は、茶道を実践する際の茶室や道具に暗示される哲学、客との交流における心構えなどの、「茶道」における全般的な知識を、茶室の外から内へと視線を移しながら概説していく。読者は、詩的表現で語られる茶花や茶人の生き方を通して、日常生活の中に生きている「茶道」と出会うことになる。以下各章の要約をしながら、天心のいう「茶道」に考察を加えてみたいと思う。

Ⅳ．第一章 人間性の茶碗 The Cup of Humanity

－東西の出会いの場－

『茶の本』であるからには当然一碗の茶 a cup of tea の意味が論ぜられるのであるが、この表題は、単なる飲み物としての茶を入れる茶碗という意味に重ねて、人間性の温かな発露である茶を注ぐ器としての茶碗という意味を表している。一碗の茶の中に人間の生き方を見るという姿勢

である。

冒頭の第一段落で、通常日本の茶道を表す *tea ceremony* という言葉ではなく、「主義、信仰」という意味を持つ接尾辞をつけた *Teaism*⁽⁶⁾ という造語を用いている。茶をたてることには、思索活動、求道が潜んでおり、日本人の「生きる術」*Art of Life*⁽⁷⁾ の表れであることを述べている。本稿では、*Teaism* を「茶道」、茶をたてる作法などの言及に用いられている *tea ceremony* を「茶の湯」と訳し分けることにしたい⁽⁸⁾。

裏千家十五代家元千宗室は、*Teaism* は、「茶道の宗教的要素について語ってはいるが、西洋の物差しで茶の湯を説明しようとしている」として、表現が適切でないと指摘している⁽⁹⁾。たしかに天心自身「自分の無知をさらけ出しているかもしれない」⁽¹⁰⁾と語ってはいるが、この本は、まさに「西洋の物差しで」茶の湯を説明しようとした本である。茶の湯の内に秘められた精神的、宗教的側面を明示する *Teaism* は、天心の目的にかなった造語であると思われる。第二章結びの押韻の鮮やかな文章、*Teaism was Taoism in disguise.* を読むと、ほかの言葉に置きかえられないことが明白である。

この章の第一段落に、『茶の本』の内容が凝縮されている。

薬用から転じた茶という日常の飲み物が、日本では、15世紀に美を崇拝する宗教—茶道—となった。茶道は、穢れある日常生活の中での美を崇敬する精神に基づいた儀式である。その教えは純粹、調和、相互への思いやりの神秘、社会秩序への憧憬を説くものである。その教義が本質的に「不完全」を尊ぶのは、われわれが人生と知っているこの不可能なものの中で、何か可能なことを成し遂げようと心くばりをしながら試みるからである。

Tea began as a medicine and grew into a beverage....The fifteenth century saw Japan ennoble it into a religion of aestheticism — Teaism. Teaism is a cult founded on the adoration of the

beautiful among the sordid facts of everyday existence. It inculcates purity and harmony, the mystery of mutual charity, the romanticism of the social order. It is essentially a worship of the Imperfect, as it is a tender attempt to accomplish something possible in this impossible thing we know as life. ⁽¹¹⁾

天心の「茶道」の定義は、「日常の中に美を見つけてあがめること」である。そして「茶道」に託した天心の人生観は、「不可能なことが多い世の中で、何か成し遂げようとする過程が人生」であろう。

第一章の後半では、東洋も西洋の文化を学ぶつもりで表面的なまねに終わっているところもあるが、西洋はいつになったら東洋を理解するのか、東洋のほうが優れている部分もあるのだと言い次のように続ける。

Strangely enough humanity has so far met in the tea-cup. It is the only Asiatic ceremonial which commands universal esteem. The white man has scoffed at our religion and our morals, but has accepted the brown beverage without hesitation. The afternoon tea is now an important function in Western society. ⁽¹²⁾

ここにこの章の表題「茶碗」が東西の人間性の出会いの場として登場する。人間性 *humanity* とは、東西の異なる文化を超えて、同じ人間として共感し相互に理解できる度量をもった人の姿である。つまり、「不可能」の中で可能なことを探る（例えば、客への心配りに完璧を期する）「茶道」の心も暗示していよう。定冠詞つきの名詞 *tea-cup* は茶碗というものの総称であり、用と美を兼ね備えた茶道具である。東洋でも西洋でもおいしく味わうことのできる茶を飲むという、人としての幸せが注がれる器である。注ぎ込まれるのは、また、不完全な人生の中に味わいを見出す「生きる術」つまり「茶道」の心である。

そして茶の愛好者としてサミュエル・ジョンソンについてチャールズ・ラムの名を上げ、「こっそりと良いことをして、そのことがたまたま見つかってしまうことが一番うれしいというラムの文章には茶道の真髄が聞こえてくる」と述べ、次のように続ける。

For Teatism is the art of concealing beauty that you may discover it, of suggesting what you dare not reveal. It is the noble secret of laughing at yourself, calmly yet thoroughly, and is thus humour itself, — the smile of philosophy...Perhaps nowadays it is our demure contemplation of the Imperfect that the West and the East can meet in mutual consolation. ⁽¹³⁾

「不完全について慎み深く思い巡らす中で」、相手を侮蔑したり糾弾するのではなく、「西洋と東洋が出会って相互に慰めあうことができる」のである。「あえて明かそうと思わなかったことを暗示する術、ユーモアそのもの、微笑みながら語ることのできる心の余裕がある哲学」、表現は変わっても、すべて「茶道」のことである。

最後の段落では、「一服の茶をすすりながら、はかないことを夢見、美しくも愚かしいことへの思いに浸ろう」と誘っている。心静かに味わう至福の一服。頭韻 [b] と二重母音 [ai] の連続で、明るい茶室で茶釜の松籟の音を聞いているようである。

Meanwhile, let us have a sip of tea. The afternoon glow is brightening the bamboos, the fountains are bubbling with delight, the sighing of the pines is heard in our kettle. Let us dream of evanescence, and linger in the beautiful foolishness of things. ⁽¹⁴⁾

V. 第二章 茶の流派 The Schools of Tea —茶の歴史—

天心のいう「流派」、この章の表題の Schools とは、現代のいわゆる抹茶、煎茶などの各流派のことでなく、茶の発展段階を時系列でみて、時代によって変化した茶のいれ方のことである。天心は、この章と次の第三章で、「茶道」の変遷を説明する。

茶は芸術作品でありおいしい茶をいれるには達人の手が必要とされ、完全な茶の中には「真の美」がなければならぬと説き起こし、次の段落から歴史的説明に移る。

中国の唐の時代の団茶（煮立てる）the Boiled Tea、宋の時代の抹茶（あわ立てる）the Whipped Tea、明の煎茶（湯に浸す）the Steeped Tea の三段階の発展を、天心は「古典派、浪漫派、自然主義派」と呼ぶ。8世紀半ば、陸羽が『茶経』を著して初めて茶が理想化され、聖典を持つにいたったのである。それは仏教・道教・儒教が統合の道を探していた唐の時代で、陸羽は「茶の湯」に万物を支配する調和と秩序を見ていたという。宋の時代になると、「永遠の変化の中に不滅があるとする道教の考え方が浸透して」、人は自然と相対せざるを得なくなる。「茶は詩的気晴らしではなく自己実現の一方法となった」のである。「仏教の中では、南方禅の宗派が、洗練された茶の湯の礼法を完成し、それが15世紀に日本の茶の湯となった」のだ。そのとき以来、茶の理想が日本で確立されて、「茶道」となり、「生きる術の宗教」となったのだという。17世紀半ばには明の煎茶が日本で知られるようになり、「日常生活では煎茶が抹茶にとってかわったが、抹茶が茶の中の茶であることに変わりはない」という。

Tea with us became more than an idealization of the form of drinking; it is a religion of the art of life. The beverage grew to be an excuse for the worship of purity and refinement, a sacred function at which the host and guest joined to produce

for that occasion the utmost beatitude of the mundane....A subtle philosophy lay behind it all. Teatism was Taoism in disguise. ⁽¹⁵⁾

茶は、「主人と客人とが協力してありふれた日常の中に（一期一会の）至福のひと時を持つ聖なる儀式である」とする。ゆえに、「茶道は道教が姿を変えたもの」なのである。大切なのは、完成というより完成に至る過程なのだ。

VI. 第三章 道教と禅 Taoism and Zennism – 茶道の思想的背景–

この表題にも、天心の意図が明確である。禅宗という日本語には、通常 Zen または the Zen school という訳語を当てる。天心は Teatism 同様、接尾辞をつけて Zennism とし、座禅という実践を通して得られる悟り、哲学的側面を強調しなかったのだと思われる。Zennism を訳すと「禅道」であろうが、禅宗をさしていると思われるので、本稿では「禅」という言葉を用いる。

道教の「道」は、文字通りには通路を意味するが、「通路そのものというよりそこを歩いていくことを意味する」と説明している。

The Tao might be spoken of as the Great Transition. Subjectively it is the Mood of the Universe. Its Absolute is the Relative. ⁽¹⁶⁾

「大いなる推移、宇宙の気、絶対は相対である。」壮大な宇宙の中にあって、正も邪も相対でしかありえない、と道教では言っているという。「生き方の術」は「移ろいゆく無限」である「現在」の中、「環境に適応していく術」なのである。「道教は、日常生活をありのままに受け入れ、悩みと嘆きのこの世に美を見出そうとする。」禅も、道教と同様、相対を尊ぶが、日常のありふれた物事の中に精神と同等の重要性を

認めている。

Zennism, like Taoism, is the worship of Relativity. ⁽¹⁷⁾

It held that in the great relation of things there was no distinction of small and great, an atom possessing equal possibilities with the universe. ⁽¹⁸⁾

「美の理想に思想的基礎を与えたのが道教で、禅はその理想を現実のものとしたのである」との説明である。

VII. 第四章 茶室 The Tea-Room ー茶を立てる環境ー

第三章までは、抽象的な議論だったが、第四章からは、茶の湯を实践する場面で目にするものを描写し、それぞれの事物の見方、与えられている意味が説明される。

この章では、茶室と西洋建築、相互の室内のしつらえ方に文化の違いが際立って現れていることが指摘される。

まず、茶室の呼称「すきや数寄屋」の説明から始まる。茶室を「数寄屋」という漢字で表すと、「好みの家」Abode of Fancyつまり、詩的衝動を表す家である。「空き家」とすれば、Abode of Vacancyつまり、その時々で審美的に必要なもの以外は一切物が置かれていない状態を表す。「非対称の数寄屋造り」とすれば、Abode of the Unsymmetricalつまり、想像力によって補完して完全なものとする余地を残しておく、不完全を尊ぶ精神の表れである。このような考えから建てられている茶室は、西洋の目から見ると単なる殺風景な小屋である。しかし芸術的配慮が行き届いている茶室には、材料にも細工にも優れた職人の仕事が見られる。

そして大事なことは、「16世紀には、茶室の影響で一般の日本家屋の内装は簡素を極めるようになって、外国人の眼から見れば無味乾燥なほどである」⁽¹⁹⁾ という。

「ゆいまきょう維摩経の一節から定められた正統な茶室の大きさは4畳半」客人は

待合を出て、露地を通して茶室にいたるまでに外界とのつながりを絶ち、聖域へと house of peace へと進んでいく。身分の上下も捨てにじり口から身を低くして茶室に入ると、茶釜のたぎる音だけの静かな世界になる。

Zennism....recognized the house only as temporary refuge for the body....In the tea-room fugitiveness is suggested in the thatched roof, frailty in the slender pillars....The eternal is to be found only in the spirit which, embodied in these simple surroundings, beautifies them with the subtle light of its refinement. ⁽²⁰⁾

茶室の構造には、はかなさが暗示されているのであり、その簡素な環境に体现されている永遠を見出すには、「洗練された鑑賞眼というほのかな明かりで照らし、美しさを認めることのできる精神」が必要なのである。西洋のレンガ造り、石造りなどの大きな邸宅に住み、豊かな生活をしている欧米の人々にとって、木造の簡素な家に住む日本人の生活はどのように見えていたのか。一見みすぼらしい奇異に映る生活のなかに、美を見出す鑑識眼、思想的裏づけが隠されていると知れば、一見貧しい生活を見る目が変わるのではなかろうか。

この章の最後で、西洋の家の内装は美術館のようだと批判している。マントルピースなどの上に左右対称に飾り物があったり肖像画が飾ってあったりと不必要なものが多い。食卓に着いたとき、目の前の相手と壁の肖像とどちらが本物か迷うというような挿話には、ボストンで寄宿していた天心の肉声が聞こえてくるようである。簡素な茶室は、外界のわずらわしさから逃れることができる空間なのである。「今まで以上に茶室が必要とされているのではないか」という天心の問いは、物が豊かになりすぎた現代の日本に同様に向けられねばならない。

VIII. 第五章 芸術鑑賞 Art Appreciation —作品の暗示への共感—

この章では、茶道に限らず、一般的に芸術作品を鑑賞するとはどういうことかを論じている。芸術鑑賞に必要なのは、「作品に共感し生じる心の交流であり、その交流によって無限を垣間見ることができる」という。作品にひきつけるために作者たちは暗示という手法を用いる。

Nothing is more hallowing than the union of kindred spirits in art. At the moment of meeting, the art lover transcends himself. At once he is and is not. He catches a glimpse of Infinity...It is thus that art becomes akin to religion and ennobles mankind. It is this which makes a masterpiece something sacred.⁽²¹⁾

鑑識眼は進歩するが、鑑賞能力の限界、つまり宇宙の中での自分の姿（能力）の範囲内でしか鑑賞できないことを知っておくべきである。現代の芸術隆盛の風潮として、真に美しいものを賛美するのではなく、世間がもてはやすものや作者の名前で評価をしているのは悲しむべきことである、と続ける。

We classify too much and enjoy too little. The sacrifice of the aesthetic to the so-called scientific method of exhibition has been the bane of many museums.⁽²²⁾

この章最後のこの記述には、天心のボストン美術館の美術館員としての想いが吐露されている。日本で、廃仏毀釈のお寺から、あるいは古美術商や名家の蔵から、美術品を収集したビゲロー William Sturgis Bigelow (1850-1926) 等の個人収集家が美術館に寄贈した仏像や版画、漆器、磁器などの整理に追われる日々を過ごしていた時期である。天心の着任当時は、美術作品を材質や技法ごとに構成して展示する方式だっ

たが、1909年には、展示方式が時代別に構成され、ボストン美術館の作品の美的な質に重点を置いた新しい方式が採用されたという。仏像は寺院の本堂を模した一室を作って照明を落として展示するという工夫をしたのであった⁽²³⁾。

IX. 第六章 花 Flowers —詩を愛する心—

天心にとって美しい花はなくてはならないものだったようで、花への思いを感傷的な筆致で書き始めている。

Surely with mankind the appreciation of flowers must have been coeval with the poetry of love....The primeval man in offering the first garland to his maiden thereby transcended the brute. He became human in thus rising above the crude necessities of nature. He entered the realm of art when he perceived the subtle use of the useless.⁽²⁴⁾

花を愛情表現の手段として使ったときに、自然界の美しさを感じることで獣性を脱し、芸術を愛でる精神を獲得することができたということであろう。実際には、花を切る、いけるという残酷な行為を行うのであるが、「『変化』が唯一『永遠』なのであれば、なぜ『死』を『生』と同じように歓迎しないのか。」⁽²⁵⁾「花にわれわれと一緒に美のために犠牲になってもらい、われわれ自身を『純粹』と『簡素』に捧げて償いしよう。」⁽²⁶⁾茶人の生け花は、花に葉を添えて、野の花のように、草花の生きている状態を全体で美しく表すことが目的である。それに対し、西洋では宴の席に大量の花を飾ることも、花瓶に花だけを突っ込んであるようなことも見かけるとやんわり批判している。

最後の段落で語られるのは、**Flower Sacrifice**「花の犠牲」である。花は臆病者ではない。風に散り、笑いながら流れていく水面に流される桜が、「春よ、お別れです！永遠に向かって旅立っていきます」⁽²⁷⁾と

いっているように見える、と語る。自らの時節が終わったら、潔く美しく死へと向かう、自然の中の花が人間に襟を正させるのである。

X. 第七章 茶の宗匠たち Tea-Masters

—生きる、そして微笑みながら未知の国へ—

最終章は今までの章に比べて短い。茶人たちが、茶室の中だけでなく、自らの生活全般を芸術それ自体にしようとするおかげで、日本では庭園、陶磁器、蒔絵、織物、絵画などさまざまな分野で高度に洗練されたものを享受することができるようになったのである。一般民衆の日常生活への影響も、室内のしつらい、衣服、料理、礼儀作法など全般にわたっており、「茶は民衆の生活に入り込んでいる」⁽²⁸⁾ という。

偉大な茶人はいつでも未知の国へと旅立つ心構えができていた。美しく生きたものだけが美しく死ぬことができるのだ。この章は、茶の湯を完成させたといわれる千利休が別れの茶会を開き、自刃し微笑を浮かべながら未知の国へと旅立っていく印象的な場面で終わっている⁽²⁹⁾。茶道具はそれぞれ客人に分けたが、茶碗のみは「不運な唇によって汚されたこの茶碗を二度と使わせない」⁽³⁰⁾ と言って、自ら砕いてしまうのである。移ろい行く「無限」である現在を、茶碗を砕くことによって、確固たる現在、「死」へと変えたのであろう。こうして心の平静を失わない茶人は、流れ行く桜のように未知の国へと向かう。この茶人の姿に、日々精進し「茶道」を体得することで、死をも恐れずに自分の生を全うすることができるのか、と読者は感銘を受けるのではないであろうか。

XI. 天心の人生観

以上のように、「茶道」を通して日本人の筋の通った精神生活を伝えようとした天心であるが、彼自身の人生は茶人の姿を理想としていたのであろうか。彼の人生観を暗示する次の表現を検討してみたい。最初と最後の章より引用する。

It (Teaism) is essentially a worship of the Imperfect, as it is a tender attempt to accomplish something possible in this impossible thing we know as life. ⁽³¹⁾

Those of us who know not the secret of properly regulating our own existence on this tumultuous sea of foolish troubles which we call life are constantly in a state of misery while vainly trying to appear happy and contented. ⁽³²⁾

「人生と呼ぶ不可能なもの」、「われわれは、自分たち自身の日々の生活をうまく調整していく秘訣を知らないので、たくさんの愚かで心乱れる厄介ごとで成り立っている人生の中で、常に精神的苦痛を感じているのに、無駄な努力でありながら、幸せで満足しているように見せかけようとするのである。」人生をこのように表現した天心は、母の早世から始まって、恋愛や仕事の上での挫折が連続した苦い思いを乗り越えていないように思う。異国にあって、the cup of humanity や花に慰めを見出していたであろうが、『茶の本』に現れている利休の境地には程遠い。「西洋の物差しで」「茶道」を説明した天心が、移りゆく自然に永遠を見る茶の精神に身をゆだねていたことは間違いないが、上記の文章から、「茶道」の悟りによって天心に救いがもたらされたとは考えにくい。

実生活では、天心は、茶道の精神的支柱であると述べている道教に生きる指針を求めたようである。晩年は、ボストンに半年、茨城県五浦に半年過ごし、海釣り三昧であったという。五浦に建てた自宅の庭の離れ、六角堂は海に張り出している絶壁の上であり、240° のパノラマで太平洋を見渡せるという ⁽³³⁾。四方を囲われた茶室の正反対だが、自然のリズムと一体になるには最適で、その中で『茶経』を読むことが多かったという。がらんとした簡素な空間が内省には最適であったとみえる。もともと天心は海外でも和服で通したくらい ⁽³⁴⁾ はっきりと日本の代表としての意識を持って行動し、『茶の本』で日本の思想的側面を紹介することに使命感をもっていた。六角堂が外に向かって開かれている

ことで暗示されているように、天心の関心も仕事も外に向かって発信することであった。茶室の中には納まりきらない人生であった。『茶の本』の3年前に出版した、「アジアはひとつ」で始まる『東洋の理想』*The Ideals of The East* (London: John Murray, 1903) にみられる、アジア全体を視野に入れた芸術論に即した活動をしてゆくようになるのである。

ボストン美術館のコレクション充実を目的として、1906年、1912年には中国へ旅行。同12年にはインドへも古美術調査旅行をし、タゴール一族の女流詩人プリヤンバダ・デーヴィー・バネルジー Priyambada Devi Bannerjee (1871-1935) と運命的な出会いをした⁽³⁵⁾。天心が、亡くなるまでの1年間、彼女との手紙のやり取りを心の支えにしていたことは、茶人の覚悟を決めた平静な境地に至っていないことを示しているよう。「悩みと嘆きのこの世に美を見出そうとする」道教の精神そのままの生き方であったと思われる。Tenshin-ism was Taoism in disguise. である。

XII. 終わりに

『茶の本』は、一世紀経った現在でも多数の言語に翻訳されていることから、日本の精神文化の表れとしての「茶道」紹介という天心の目的は、十分達成されていると思われる。現在の日本から見て、『茶の本』の中に描かれる簡素な生活は別世界同然である。日本人にとっても精神的支柱を探るために、再度読まれるべき本であろう。

『茶の本』には茶道初心者として出会ったのだが、読むうちに文学作品として味わうことになった。音読に適した文章、含蓄ある文章に思わず時間を忘れることがあった。日本語訳の出版も多く、同じ文章をそれぞれの訳者が自分の文体で完訳しているのには脱帽であったが、本稿の引用は、すべて拙訳とした。天心の言う「翻訳は叛逆であり…金襴の裏地であるにすぎない」⁽³⁶⁾ のであれば、作品の論考は金襴の模造品に過ぎないのかもしれない。糸を掛け違っていないことを祈るばかりである。

注

- (1) 英文著書、手紙など海外では、Okakura-Kakuzo として知られている。福永光司著「岡倉天心と道教」『岡倉点心全集第8巻』p.480によれば、幼名角蔵と名づけられたが、大学に通う頃には覚三という漢字に改名していたという。彼がこの漢字を選び取ったのも、「覚」は覚醒の「覚」であり、道教の哲人莊周の著書『莊子』にみえる「大覚」の語に基づく。また覚三の「三」は、彼の論文「東アジア美術における宗教」に、「天は上、地は下、人はその間」——天地人の三元——とある「三元」の「三」に基づくという。日本では、生前彼の用いた天心という号から、弟子や遺族が書名・碑銘に岡倉天心という名を選び取り流布しているので、本稿では岡倉天心と呼ぶ。
- (2) 『現代日本文学大系2』筑摩書房、昭和47年、pp.445-453。
岡倉由三郎（1866・明治元年-1936・昭和11年）は、「岡倉英和」として知られた『研究社新英和大辞典』を編纂した言語学者、英語教育家。1906年に出版された『茶の本』の献辞は「ラファージュ先生に」であるが、底本には、「由三郎へ」との献辞があり、由三郎も、日本を紹介する英文著作『大和心』*The Japanese Spirit*, London: Archibald Constable and Company, Ltd., 1905 を、「兄上へ」と捧げている。茶の湯の知識は、由三郎によると、1880年頃正式に正阿弥という茶人から妻基子とともに学んだのが始まりだという。村岡博訳、『茶の本』（岩波書店、2002年）p.7。参照。
- (3) 下村英時編、『天心とその書簡』（日研出版、昭和39年）p.622。
- (4) Okakura-Kakuzo, *The Book of Tea*, Boston, Rutland, Vermont, Tokyo: Tuttle Publishing, 2001, p.xv. 以下、『茶の本』からの引用は同書のページのみを記す。
- (5) 村岡博訳、『茶の本』（岩波書店、2002年）p.7。
- (6) Okakura-Kakuzo, *The Book of Tea*, p.3.

- (7) Okakura-Kakuzo, *The Book of Tea*, p.7.
- (8) 以降、要約文中「」を付した部分は、本文の引用の拙訳である。
- (9) 『茶の本』 浅野晃訳、講談社インターナショナル、2004年、序文 p.26。著者の第十五代家元の斎号は鵬雲斎玄室。鵬雲斎は、また、「茶道の本当の味わいは、懐石の供される正式な茶会の茶事にある」と佐々木三味著『茶道歳事記』の序文の中で述べている。天心がボストンで行った茶会の茶会記がないので詳細は分からないが、懐石は供されなかったと思われる。振舞われたのは、薄茶、また愛用の煎茶茶碗が残されていることから見て煎茶である可能性もあると推測される。さらに、茶をたて喫するという稽古の重要性にもふれていない。これらのことから、現代の茶道継承者が、正統な茶道とは言えないと、違和感を抱くのも無理はないが、天心の想定した読者への執筆からくる限界であると思われる。このことが、本書の価値を減ずるものではない。
- (10) Okakura-Kakuzo, *The Book of Tea*, p.9.
- (11) *Ibid.*, pp.3-4.
- (12) *Ibid.*, p.11.
- (13) *Ibid.*, p.15.
- (14) *Ibid.*, p.17.
- (15) *Ibid.*, pp.33-34.
- (16) *Ibid.*, p.38.
- (17) *Ibid.*, p.49.
- (18) *Ibid.*, p.52.
- (19) *Ibid.*, p.55.
- (20) *Ibid.*, pp.66-67.
- (21) *Ibid.*, pp.81-82.
- (22) *Ibid.*, pp.86-87.
- (23) 『岡倉天心ー日本文化と世界戦略ー』ワタリウム美術館、平凡社、2005年、p.201.

(24) Okakura-Kakuzo, *The Book of Tea*, pp.89-90.

第二段落の、花なくしての暮らしは送れない、花は常にわれわれの友であり、死後地中深く葬られたとき、花は悲しみにくれて墓前から立ち去りがたい思いをするのだ、というくだりには、天心が亡くなる直前に書いた手紙の一節が思い出される。自分の墓には「水仙と芳香を放つ梅を植えて」と記された、プリヤンバタ・デーヴィー夫人宛の1913年8月2日の戒告“An Injunction”という手紙を参照。下村英時編、『天心とその書簡』（日研出版、昭和39年）p.577.

(25) Okakura-Kakuzo, *The Book of Tea*, p.99.

(26) *Ibid.*, p.99.

(27) *Ibid.*, p.107.

(28) *Ibid.*, p.112.

(29) *Ibid.*, p.116.

(30) *Ibid.*, p.116.

(31) *Ibid.*, p.4.

(32) *Ibid.*, p.113.

(33) 『岡倉天心－日本文化と世界戦略－』 p.35.

(34) 『岡倉天心－日本文化と世界戦略－』 p.114、p.186.

(35) 『岡倉天心－日本文化と世界戦略－』 p.150、p.165.

(36) Okakura-Kakuzo, *The Book of Tea*, p.36.

参考文献

Okakura-Kakuzo, *The Heart of Heaven-Being a Collection of Writings*, Tokyo, Nippon-Bijutsuin, 1922

Sasaki Sanmi, *Chado -The Way of Tea-*, Tokyo, Tuttle Publishing, 2005

『岡倉天心全集』第1-8巻、別巻（平凡社、1979-81年）

大岡信著、『岡倉天心』（朝日選書、1985年）

- 大岡信著、『宝石の声なる人にープリヤンバダ・デーヴィーと岡倉覚
三、愛の手紙ー』（平凡社、1982年）
- 岡倉一雄著、『岡倉天心をめぐる人びと』（中央公論美術出版、平成十
年）
- 桶谷秀昭著、「神々の黄昏ー岡倉天心とラフカディオ・ヘルン」『文明
開化と日本的想像』（福武書店、1987年）
- 桶谷秀昭訳、『英文収録 茶の本』（講談社学術文庫、1994年）
- 加藤恵津子著、『<お茶>はなぜ女のものになったかー茶道から見る
戦後の家族ー』（紀伊國屋書店、2004年）
- 木下長宏著、『岡倉天心ー物ニ観ズレバ竟ニ吾無シー』（ミネルヴァ書
房、2005年）
- 熊倉功夫著、『茶の湯文化史』（NHK人間大学、1995年）
- 熊倉功夫／田中秀隆編、『茶道文化論』（茶道学大系 第一巻、淡交
社、平成十一年）
- 黒川五郎著、『ティーセラピーへの招待』（川島書店、2005年）
- 幸津國生著、『茶道と日常生活の美学』（花伝社、2003年）
- 下村英時編、『天心とその書簡』（日研出版、1964年）
- 千玄室著、『茶の精神』（講談社学術文庫、2003年）
- 立木智子著、『岡倉天心「茶の本」鑑賞』（淡交社、平成十年）
- 谷晃編、『茶の美術』（茶道学大系第五巻、淡交社、平成十二年）
- 谷晃著、『わかりやすい茶の湯の文化』（淡交社、2005年）
- 中村愿編、『岡倉天心アルバム』（中央公論美術出版、平成十二年）
- ピーター・ミルワード著、『お茶とミサー東と西の「一期一会」ー』（
P H P 研究所、1995年）
- ボストン美術館東洋部編、『ボストン美術館東洋美術名品集』（日本放
送出版協会、1991年）
- 堀岡弥寿子著、『岡倉天心ーアジア文化宣揚の先駆者ー』（吉川弘文
館、昭和49年）
- 堀岡弥寿子著、『岡倉天心との出会い』（近代文芸社、2000年）

編集後記

The *Sophia Junior College Faculty Bulletin* publishes essays and research papers in English spanning a wide range of topics in fields such as applied linguistics, cultural history, critical thinking, humanities, language teaching, and social science. In the present issue, we continued this tradition with a paper presenting an in-depth study of human rights in Japan that provides a wealth of information drawn from original sources in three languages. The second paper in the field of applied linguistics explains how the communicative approach can be implemented in the foreign language classroom. The third paper discusses an ongoing project investigating the effect on student attitudes of short-term stays abroad. For our future issues, 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 research notes. We are looking forward to receiving manuscripts that display the breadth and depth of expertise of our faculty members.

(Melvin R. Andrade)

近年において『上智短期大学紀要』は様々な主題に関するエッセー、研究論文を掲載してきました。それらは、言語学、文化史、批評、英語教授法、民話、人文学、ボランティア論などを含みます。本学の専任及び非常勤教員が持つ、専門知識の幅と深さを反映する論文が掲載されました。今回発行される紀要に関しても、引き続き多岐にわたる分野を扱っています。今回は日本語による論文は三本となっています。第一の論文はマリア研究です。聖書に見るマリア、教会の歴史におけるマリア、第二バチカン公会議、マリアアイコンなどを論じています。第二の論文は英語学習におけるストラテジーの研究です。女子大学生を対象とした調査を行い、学習ストラテジーと習熟度、学習スタイルと習熟度、そして学習スタイルと学習ストラテジー使用との関係などを検討しています。第三の論文は岡倉天心の茶道についての論考です。彼の『茶の本』を中心に、東洋と西洋の文化、茶の歴史、道教と禅、さらに茶室に関する考察や、生け花などの主題を通して、天心の人生観を論じています。来年度の紀要には主題の幅の広さのみならず、調査、研究において様々な方法を用いた論文の投稿を期待しています。例えば、書評、経験的データに基づく研究、エッセー、人類学、インタビュー、口承の歴史、研究ノートなどです。ぜひ奮ってご投稿ください。(永野良博)

第 26 号執筆者の主要担当科目は以下のとおりです。

- Rosa María Cortés Gómez …… 人間学 I, 人間学 II, スペイン語 II, 哲学, キリスト教文化入門 (コーディネーター), ゼミナール
- 榎田 絢子 …………… (2005 年度 サヴァティカル)
- Masashito Kamiya …………… English Expression 1, 標準英語スキルズ (留学準備), 標準英語スキルズ (テスト対策), 言語学概論, 社会言語学, ゼミナール
- 岩崎 明子 …………… 人間学 I, 人間学 II, English Comprehension 2
- Kenneth E. Williams …………… English Comprehension 1, English Expression 2, 第二言語習得, 映画に見る文化, ゼミナール
- 服部 通子 …………… English Comprehension 2, 基礎英語スキルズ (語彙), 基礎英語スキルズ (文法)

平成 18 年 (2006 年) 3 月 1 日
上智短期大学紀要編集部