

上 智 短 期 大 学

紀 要

第 30 号

2 0 1 0

Sophia Junior College
Faculty Journal

目 次

論文

Developing Narrative-based Multimedia Material in an Academic Setting	Kenneth E. Williams 1
--	-----------------------

論文

Toward an Ethnography of Reading: Nakane Chie in the Japanese Intellectual Marketplace	Chris Oliver 11
---	-----------------

論文

Learners' Performance and Awareness of Japanese Listening Behavior in JFL and JSL Environments	Sachie Miyazaki 23
---	--------------------

論文

児童英語教育ボランティア活動が教える側の学生にもたらすもの The Influence of Teaching English to Children on Student Volunteer Teachers	狩 野 晶 子・Timothy Gould 45
---	--------------------------

論文

イギリスにおける「憲法改革」と最高裁判所の創設 ーイギリスの憲法伝統とヨーロッパ法体系の相克	高 野 敏 樹 83
--	------------

論文

有職男性の家族意識ー性別役割分業意識を焦点として	島 直 子 101
-----------------------------------	-----------

研究ノート

中世初期イングランドの司牧をめぐる考察ーイースト・アングリアのケース	森 下 園 111
---	-----------

Developing Narrative-based Multimedia Material in an Academic Setting

Kenneth E. Williams

Abstract:

This paper looks at Internet based social networking and its expansion of the personal-social narrative among college age students. In turn this expansion of the personal-social narrative milieu allows teachers to develop effective multimedia material based on tools traditionally used to create cinema.

Introduction

Along with the widespread use of personal computers and mobile phones, participation in online social networks, especially among high school and university students, has become more widespread as well (Cotterell, 2007; Ormrod, 2008). A distinctive feature of this online communication is the increasing use of personal narrative (Levinson, 1999), not only as text but also as multimedia storytelling (Horn, 1998; Hana, 2009). Participants in online social networks enhance their stories with photos, graphics, audio, and video. As a result, this new generation of students has come to expect the transfer of information to be audio-visually rich and engaging. The implication for educators in higher education should not be missed. If we want to effectively convey information to our students in an academic setting, we need to exploit the genre of personal narrative and employ the most powerful of multimedia forms: cinematic storytelling. In this paper, “multimedia” refers to a combination of images, words, and sounds presented in a narrative sequence to students in a classroom or viewed on a computer, and “script” refers to the lecture (either oral or written) instructors use in class.

The Growth of Online Social Networks and Personal Narrative

The Internet has intensified and broadened social networks and personal narratives (Lenhart, Hitlin & Madden, 2005; Haskett, 2008; Osttertag, 2008).

Consequently, it is important that we understand how it has been done before we start to make any multimedia material. The artifacts of Internet-based personal narratives are all around us and include but are not limited to computers, mobile phones, e-mail, online social networks and video websites. Mobile phones and e-mail are ubiquitous among college-age students and are used on a regular basis (Lenhart, et al, 2005; David, 2006; Brown, 2009; Lenhart, 2009). Online social networking sites are gaining popularity quickly and online video websites are also very popular. “According to a survey recently conducted by the Pew Internet and American Life Project, more than half of all Americans between the ages of twelve and seventeen use some online social networking site” (Rosen, 2007).

Computers were originally central to this new universe; however, mobile phones now are begging to supersede them (Brown, 2008). Initially, mobile phones were mere extensions of landlines and like landlines they were used to make verbal contact with other people. What is obvious though is that mobile phones can, more or less, accomplish this activity anytime and any place the user wishes. Presently, mobile phones allow the user not only to talk to people, but also enable them to use instant messaging and e-mail, send photos and short videos, and access social networks and video Websites. All of these have facilitated the use of personal narrative among teenagers and young adults and in turn helped continue to extend and bolster what may be considered a personal narrative society.

Online social networking and video Websites are the newest and the most dynamic form of personal narrative communication that continue to fuel the personal narrative explosion (Young, 2006; Stanic, 2009). Many social networking sites exist. In the United States, Twitter and Facebook are widely used, and in Japan Mixi is described as the “largest social networking site in Japan” (Cashmore, 2006). At Twitter, people may put up short, often personal, information and, if they wish, connect it with one picture (LeFever & LeFever, 2008; Williams, 2009). For longer personal information, related pictures and short videos people use Mixi in Japanese or, Facebook for Japanese or English. More information may be found about these networks at “How social media can make history” (Shirky, 2009).

Twitter is interesting because it has the ability to function much like a multimedia presentation. Members are limited to a maximum of 140 characters at any one time. For example, “I am having dinner in Shinjuku.” Along with an “update” like this, a picture that extends or complements the statement may be uploaded from their mobile phone. For instance, they may upload a photo of the outside of

the restaurant, the food or the people they are having dinner with. Although this is possible on Facebook, in general it seems to serve a different purpose. Japanese often refer to Mixi as an online diary and people on Facebook may feel the same. Like many things on the Internet, there is often overlap on how they may be used. Additionally, along with the capabilities of the site, the shape a social network will take is up to the individual and the goals of groups that the individual belongs to.

Application to an Academic Setting

There will be some differences depending on the school or area in the world, but there is a commonality in the departments and in turn the courses that are taught at the university level (Universities Worldwide, 2008). The courses taught vary from Agriculture to Zoology with a plethora in-between. The wide variety of courses may also be roughly viewed as falling into the humanities, social sciences, and physical-natural sciences. Of course, these groupings will overlap and at times envelop all at the same time. The point is Philosophy will likely be taught in a different manner than one of History. Nevertheless, there are components and objectives of each that will allow teachers to develop good multimedia material.

Designing a multimedia presentation for an academic setting should be based on a form students will connect with (Nunes & Gaible, 2002). Furthermore, “the hybrid or the meeting of two media is a moment of truth and revelation from which new form is born” (McLuan, 1964: 55). Some believe this new form is a multimedia language or close to it (Horn, 1998; IML, 2009). This new mode or language may be viewed as a story-narrative in a cinematic form because of the relationship between photos and movies (Monaco, 1981; Kavin, 1992) along with words, which create images or a flow of ideas. Therefore, to create good multimedia materials, an instructor needs to use resources that suit the cinematic form. This approach leads to viewing the end product as something connected and flowing rather than a slideshow of static, independent frames.

No matter how well teachers believe their multimedia programs are constructed, there is a significant possibility that the point aimed at will be missed if the viewers are not considered first. Hence, before starting a multimedia project it is important to understand the people you wish to communicate with along with the circumstances that helped to create the situation. In this paper, college-age students will be the focus, and in this group personal-narrative is the base of story-narrative. A personal

narrative is one where people share their life (events, incidents or experiences) with others and vicariously experience the things that happen to each other. A story-narrative has characters, settings, and conflicts.

Creating the Script

Although oral presentation has been and is the basis of transmitting information in most classrooms, often little time has been giving to the process other than the dissemination of information. It is just as important to evaluate the script as a story-narrative. It is also equally vital that teachers understand their script and text as a visual presentation if they wish to develop it into an effective multimedia presentation. For that reason, the first thing to do when developing a multimedia project is to think of the script in a narrative structure form. This not only describes the topic but it starts to create the visual story that is essential for a multimedia presentation (Block, 2007).

As already pointed out, classes will be taught in diverse ways and in turn some will fit the narrative structure easier than others. To describe a script in a narrative structure form, we must understand the following (In Point, 2004):

- (1) Where the script is located. This may be in a real place, an abstract one, or even real time. Everything must happen somewhere. At times this may be hard to comprehend, but there is no alternative. Some places are just more obvious than others. Even in psychology or philosophy topics are likely to go back and forth between ideas or emotions and the real world.
- (2) What started this script? Another way to approach this is to ask what is so important about this story that it needs to be told. This may be something teachers need to consider because they are often so involved with a topic that they have not thought what would be compelling for students. If this is troublesome it may help to look at the ending and then proceed back to the beginning. This will likely resolve the issue, if there is one.
- (3) Who or what is the main focus or topic of the script? In other words, what is being talked about? This would include characters, ideas or both. Also, it is important not to forget that there often are secondary focuses along with the primary one(s). This should be worked on until the main focus can be presented in one sentence or less and then under that secondary focuses should be presented.

- (4) As the script moves along, what conflict must be met and surmounted? There are always things to overcome or subjugate. At first this may not be obvious or appear small or even just normal changes but they are there and important. Even moving from simple ideas to complex ones involve that something be lost, left behind or changed into more complicated ideas.
- (5) How does the topic or character change as it overcomes or is defected by the obstacles that arise? It is not likely that the topic will stay the same throughout the course. Does it grow or diminish? Change is always something we can count on.
- (6) How are things resolved? In other words, how does the script end? Think about how it is different from the beginning. Something is resolved. This resolution may be found by considering or recognizing the main point or changing of the script (Lipman, 2003).

After organizing the script into a narrative form, it needs to be put together in a structure. The three-act structure is a basic form that goes back as far as Aristotle (Deemer, 2000) and is still popular (Arnold & Eddy, 2007). There are various components in a classical three-act narrative structure format that all scripts will have. First would be the opening, beginning or setup.

All scripts must have a beginning. Often students know little or nothing about the topic teachers are introducing. Therefore, at first the teacher often needs to present the boundaries of this topic along with the main characters or ideas, the goals, likely obstacles and location. In other words, the topic is defined and given a body that the teacher wants the students to hold in their minds. Another way to look at this first act or beginning is to consider it an in-depth expansion of the introduction. History classes probably have a linear narrative based on characters, places and time. Other classes are set in ideas that will be built upon. These ideas will perhaps interact with time and characters. The beginning is where the overall shape of the topic takes place. This starts what may be seen as a thickening arc. As the script moves through the beginning it thickens and rises in the sense that more parts are added and it likely becomes more complicated.

The second part of the script is the main section of the story, journey, or quest. Conflicts arise in the information presented and the ideas become more complex. The basic topic or character interacts with the surroundings and is challenged in some way or confronted by people, issues, or ideas that must be overcome. The main focus of ideas or events is presented in the second part. In this phase the students are often

asked to move to a different level of thinking. Urgency often enters in that the “story arc” thickens and more demands are put on the students as the information or ideas presented becomes more complicated.

In the third or end part of the script, the loose ends are tied up. Resolution or conclusion involving the topic and subtopics happens in this part. This may show the topic in a new light with new importance or increased status.

It is essential to remember that the length of the three acts will vary depending on the amount of information that needs to be presented in each one. They are not necessarily divided into three equal parts.

Creating the Storyboard

At this point, the script has been observed from a narrative point of view and a three-act structure. The script now may be analogous to all of the wood required to build a house and the storyboard the assemblage of the house. Here the script is turned into a visual form via the storyboard in a series of pictures that tell the story using drawn images. Along with the images, supportive words or phrases are written in or next to frames the pictures are drawn in. The easiest way to think about a storyboard is writing in pictures. Storyboards are the way most film or animation scripts are transformed into visual stories (Palazzi, 2009).

The layout of a storyboard is very flexible. One style would be to write the narrative three-part script on the side and then add pictures along with pertinent words or phrases in boxes that expand or illustrate the ideas, action, or people relevant to the story. This is something like illustrating a book. A second way is to draw pictures related to the script as it is read. A few words are written in each box that can be used in the final design. This is similar to drawing a comic book. A storyboard generator may be found at Incompetch (MacLeod, 2007).

There is no single way to develop a storyboard. One approach is viewing the process similar to assembling a jigsaw puzzle. There are various strategies when working on a jigsaw puzzle. Starting with the outside edges is one of them. The three-act structure as a body could be considered the outside edges of the script. A second tactic is to find common colors. This could be seen as the topic or main focus of the script. Finding the lines or shapes in the jigsaw puzzle is a third way. The story arc may represent this.

Again there is no one-way to draw pictures for the storyboard. A main factor is

to ask what the picture does say, not what it looks like but what it says. A second and also very important feature to consider is what the relationship of the picture is being viewed to the one in front of it and following it. In other words, do not forget that a flowing story is being told. As already mentioned, using a storyboard is like writing in pictures. It will likely take a number of rewrites before it is completed.

Once the storyboard is finished, the development of a narrative-based multimedia material project has been completed. The next parts depend on a number of variables. First is the availability of pictures for the project. This involves the area of copyright laws (Copyright, 2009; Harper, 2004) or making pictures. The next step depends on how this material will be used. Is the project to be presented by the teacher in the classroom (Green, & Brown, 2002) or put on a computer (Lee, & Owens, 2000) and controlled by a student? If the multimedia project is in the classroom to support a lecture, than the information presented by written words will likely be less than perhaps that of a computer-based presentation. The rule of thumb is too many words ruin a project. My question is why was a multimedia project made if words dominate the presentation? Let the images do the talking.

Conclusion

It is not difficult to find people that view multimedia boring, at best (Tufte, 2003; Bolton, 2007; Johnson, 2009). To avoid dull multimedia projects, it is important to first understand the audience by being knowledgeable of the milieu they function in. In this paper, it is argued that students, for the most part, live in a personal narrative setting. This world has been expanded by the use of social networks on the Internet. Understanding the personal narrative world and that multimedia is a form of visual storytelling allows us to view a multimedia project something closer to a movie than a series of independent slides. There are three points that educators should bear in mind. First, transforming the classroom script in a narrative form will begin to move it into a style students can relate to. Second, viewing the narrative form in a three-act structure, beginning, middle and end, gives the script a body. Finally, the script needs to be turned into a visual form via a storyboard. The process of developing a first-rate multimedia project is not easy and it is time consuming. However, it is far better than boring students and not having the message hit the mark. As Mayer (2001) puts it, “multimedia learning offers a potentially powerful way for people to understand things” (194).

References

- Arnold, B. & Eddy, B. (2007). *Visual Storytelling*. New York: Thomas Delmar Learning.
- Block, B. (2007). *The Visual Story: Creating the Visual Structure of Film, TV and Digital Media*. Oxford: Focal Press.
- Bolton, S. (2007) Powerpoint Presentations are Boring. *SEO*:
http://seoblog.intrapromote.com/2007/01/powerpoint_pres.html
- Brown, D. (2008). Why Cell Phones are Replacing the Laptop. *Inc. Technology*:
<http://technology.inc.com/hardware/articles/200609/cellreplace.html>
- Brown, G. (2009). Mobile Youth, *The Mobile Youth Network*:
<http://mobileyouthnet.com>.
- Cashmore, P. (2006). The Biggest Social Networking Site In Japan. *Mashable*:
<http://mashable.com/2006/07/08/mixi-japans-biggest-social-network/>
- Copyright Office. U.S. (2009) Copyright:
<http://www.copyright.gov/help/faq/faq-fairuse.html>.
- Cotterell, J. (2007). *Social Networks in Youth and Adolescence*. New York: Routledge.
- David, C. (2006). *Left to Right/ the cultural shift from words to pictures*. Switzerland: AVA Publishing.
- Deemer, C. (2000, Oct. 1) The Importance of Three-Act Storytelling, Ibiblio: The Public's Library and Digital Archive: <http://www.ibiblio.org/cdeemer/cfs1000.htm>, and Cyber Film School: <http://www.cyberfilmschool.com/135/Article/NWFS/The%20Importance%20of%20Three%20Act%20Storytelling.htm>.
- Green, T. D. & Brown, A. (2002). *Multimedia Projects in the Classroom: A guide to Development and Evaluation*. London: Crown Press.
- Hana, W. (2009). Keeping Up with Faster:
<http://www.visualstorytelling.com/editorial.htm>.
- Harper, G. (2004) Copyright Issues: Multimedia and Internet Resources:
<http://www.utsystem.edu/ogc/intellectualproperty/mmfruse.htm>
- Hasket, G. (2008). The Year of Personal Narratives-Storytelling on Ourselves. Blogger:
<http://www.blogger.com/year-personal-narratives-storytelling-ourselves>.
- Horn, R. E. (1998). *Visual Language: Global Communication for the 21st Century, 1st edition*. Bainbridge Island: MacroVU, Inc.
- Johnson, C. (2009). PowerPoint Celebrates 25 years of Boring Slideshows. AOL Tec:

http://www.switched.com/2009/08/20/powerpoint-celebrates-25-years-of-boring-slideshows?icid=sphere_wpcom_inline.

- Kawin, B. (1992). *How Movies Work*. Berkeley: University of California Press.
- Lee, W. W., & Owens D. L. (2000). *Multimedia-Based Instructional Design: Computer-Based Training, Web-Based Training, and Distance Learning*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- LeFever, S., & LeFever, L. (2007). Twitter Search in Plane English. Commoncraft: <http://www.commoncraft.com>.
- Levinson, P. (1999). *Digital McLuhan: A Guide to the Information Millennium*. New York: Routledge.
- Lenhart, A. (2009). Teens and Mobile Phones Over the Past Five Years. Pew Internet: <http://www.pewinternet.org/Reports/2009/14--Teens-and-Mobile-Phones-Data-Memo.aspx>.
- Lenhart, A., Hitlin P., & Madden M. (2005). Teens and Technology: Pew Internet: <http://www.pewinternet.org/Reports/2005/Teens-and-Technology.aspx>.
- Lipman, D. (2003). Finding an Ending for a Story: Story Dynamics: http://www.storydynamics.com/Articles/Working_with_Stories/find_ending.html
- MacLeod, K. (2007). Incompetech. <http://incompetech.com/graphpaper/storyboard>.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Boston: The MIT Press.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Monaco, J. (1981). *How to Read a Film*. New York: Oxford University Press.
- Nunes, C. A., & Gaibel, A. E. (2002). Development of Multimedia Materials. In W. D. Haddad, & A. Draxler. (Eds.) *Technologies for Education: Potentials, Parameters and Prospects*. Washington D.C., Paris: AED/UNESCO.
- Ormrod, J. (2008). *Essentials of Educational Psychology* (2nd edition). New York: Prentice Hall.
- Ostertag, B. (2008). The Facebook Candidate Meets the Real World. *The Huffington Post*. http://www.huffingtonpost.com/bob-ostertag/the-facebook-candidate-me_b_121568.html.
- Palazzi, M. (2009). Digital Animation. ACCAD: <http://accad.osu.edu/>
- In Point. (2004). Narrative Structure. Pacific Cinematheque: <http://www.inpoint.org/LanguageofFilm.htm>.
- Rosen, C. (2007). Virtual Friendship and the New Narcissism. *The New Atlantis, Summer*: <http://www.thenewatlantis.com/publications/virtual-friendship-and->

the-new-narcissism.

Shirky, C. (2009). How Social Media Can Make History. TED: Ideas worth spreading:
[www.ted.com/talks/lang/eng/clay_shirky_how_cellphones_twitter_facebook_
can_make_history.html](http://www.ted.com/talks/lang/eng/clay_shirky_how_cellphones_twitter_facebook_can_make_history.html).

Stanic, J. (2009). Social Networking Grows at 3 Times Rate of Internet. *Dynamic Business*.
<http://www.dynamicbusiness.com>.

Tufte, E. (1973). PowerPoint is Evil. *Wired*.
<http://www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html>.

University of Southern California. (2009). Institute for Multimedia Literacy.
<http://iml.usc.edu/index.php/about-iml/history-background>.

Universities Worldwide. (2008) Links to 8343 Universities in 201 Countries:
<http://univ.cc/index.html>.

Williams, E. (2009). Evan Williams on Listening to Twitter users. TED: Ideas worth spreading: <http://www.ted.com>.

Toward an Ethnography of Reading: Nakane Chie in the Japanese Intellectual Marketplace

Chris Oliver

Abstract:

This article offers a re-reading of the book that did much to establish social anthropologist Nakane Chie as a well-known Japanese intellectual, her 1967 *Tateshakai no ningen kankei* (Human relations in a vertical society). Rather than revisiting the book in terms of its ideational content, which has already been much discussed, however, the present article focuses on the specific type of text that the book was and how it was accordingly packaged, stylistically, as a work belonging to a peculiar textual genre in the Japanese intellectual marketplace. In so doing, the article provides a fuller understanding of the context in which *Tateshakai* was produced and consumed, and lays the groundwork for a more ethnographically based understanding of how such texts as Nakane's *Tateshakai* are read and have lives in society outside of the realm of "pure" academic discourse.

Introduction

Born in 1926, social anthropologist Nakane Chie first studied Oriental history as an undergraduate at the University of Tokyo and, after a period of further study in anthropology at the London School of Economics, she went on to become—in 1970—Tôdai's first-ever female professor.¹ While this was no small accomplishment, Nakane had in fact already become well known in Japan even before this thanks to her 1967 book *Tateshakai no ningen kankei* (Human relations in a vertical society). Published as a small paperback, the book revolves around the premise that Japan is a vertical society: that is to say, unlike India or Western societies, with their characteristic horizontal stratifications such as caste and class, it is organized around vertical divisions that constitute barriers between one group and another and yield a strong group mentality that permeates Japanese society. The book attracted a wide

1. Sources of biographical information on Nakane include Kondô & Nakane (1958), Iizawa & Nakane (1970), Amano (1978), and Kida et al. (1984).

readership, and even a decade after its initial publication, it was still selling some 30,000 copies per year (see Yamazaki, 1978). The book's standing as what is described in Japanese publishing lingo as a "long-seller" helped give Nakane a degree of extended public recognition matched by few, if any, other Japanese anthropologists.

In the years to follow, *Tateshakai* would come to be dismissed by critically minded academics—in Japan and abroad—as a representative work in the boom in so-called *nihonjinron* treatises on Japanese distinctiveness that reached its peak in the 1970s. Befu (1980) offered one of the earlier social-scientific criticisms of "the group model of Japanese society," and numerous other works followed suit in critiquing *nihonjinron* on empirical, theoretical, and ideological grounds (e.g., Befu, 1987; Mouer & Sugimoto, 1986; Aoki, 1990). In this line of criticism, Nakane's book was assailed for, among other things, conveniently ignoring contradictory evidence in its effort to present an overly neat view of Japanese society.

While much has thus already been written about Nakane's *Tateshakai* and its merits as a work worthy of serious academic consideration, in this paper I wish to indulge in a re-reading of the book. But rather than reading *Tateshakai* in terms of the more common focus of analysis—namely, its denotational content—I wish to examine a much less frequently discussed aspect of it: the *type* of text that it was, and how it was packaged stylistically as part of a peculiar textual genre. My aim here is not to consider the book in terms of how other academics have read it, but to take a step toward a more ethnographic approach to understanding how non-academic, "lay" Japanese might have engaged with the text.

Reading is by degrees and in varying ways social, involving not only different types of texts, but also culturally shaped contexts of reading and categories of persons involved in reading and being read to (see Boyarin, 1993; Rutherford, 2000; Engelke, 2004). As well, all texts presuppose a certain relationship between author and readers, and this is certainly true of texts authored by academics, with their presuppositions about the knowledge and expertise of the author vis-à-vis readers, and about how and for what purpose the author is to "speak" to them. In this article, I look at Nakane's *Tateshakai* as a complexly constructed cultural product or text-artifact (Silverstein, 1996), written for and sold in a well-established marketplace for intellectual knowledge that exists outside of academia proper. It is hoped that this more situated analysis (Mahon, 2000) will help shed some light on how texts written by academics can and do have lives in society that extend well beyond the restricted realm of "pure" academic discourse.

Japanese intellectuals and their audiences

Certainly most contemporary scholars of Japan are well aware that many academics and other intellectuals in Japan not only publish scholarly books and journal articles and contribute pieces to the more “highbrow” monthly journals, but also have a highly visible presence in popular magazines and other such media. Indeed, although Nakane was without doubt a successful academic, as indicated by her tenure at what is generally regarded as Japan’s top university, she was by no means a cloistered one. She was able to present herself to audiences in Japan that extended well beyond narrow academic circles, through a variety of forums: lengthy interviews and discussions in popular weekly magazines such as *Shûkan yomiuri* and *Shûkan gendai* (e.g., Kondô & Nakane, 1958; Iizawa & Nakane, 1970; Kôbô & Nakane, 1978), contributions to more highbrow journals like *Shisô no kagaku* and *Chûô kôron* (e.g., Tsurumi & Nakane, 1969; Nakane, 1977), presentations at corporations and “conversations” with business executives (e.g., Nakane, 1971), not to mention a string of paperback books on Japanese society published since 1967.

Yet, scholarly works dealing with the intellectual scene in Japan have drawn overwhelmingly from texts of a more scholarly or highbrow nature rather than publications of the more popular variety. As an example, consider Masao Miyoshi’s essay on the “conversationalism” that he finds so prevalent in the Japanese print media. Speaking of the numerous interviews, one-to-one discussions (*taidan*), panel discussions before an audience, and roundtable discussions (*zadankai*) involving intellectuals that appear frequently in print, Miyoshi writes:

To open a magazine or scholarly periodical is to come across at least one of these conversational forms of exchange. (For example, the August 1990 issue of *Sekai*, one of the few remaining journals of opinion, contains four *zadankai*, four interviews, and one *taidan*.) There is hardly any ‘writer’ who does not practice this form of group talk-think. In fact, more and more books now being published in Japan are merely collections of transcribed conversations, usually packaged under some imaginative or even provocative title. (1991, p. 218)

While this hints, at least, at the vast range of print material in which such commodified, “purchased talk” appears, Miyoshi’s critique of conversationalism in “Japanese intellectual life” (1991, p. 219) draws its examples solely from more highbrow intellectual publications like *Sekai* and *Bungakkai*. This academic predilection is, of course, entirely understandable from a certain point of view, given

that publications of this sort are more likely to contain discussions that—as Miyoshi puts it— “we wish we could have joined” (1991, p. 223). And yet, one result of this routine privileging of certain types of texts over others has been to reveal far more about the ways that Japanese intellectuals have communicated with each other, to the neglect of how they address themselves to other audiences as well.

***Shinsho* in the middle-brow knowledge industry**

This is an important point because the market for discoursing intellectuals in weekly magazines and other texts aimed at a wider audience is not merely incidental to the more highbrow-intellectualist variety. Indeed, in Japan there is a well-established *industry* for producing works that are aimed not at academics and “serious” intellectuals—a group once identified with the label “Iwanami culture” (Iwanami *bunka*) because of its close association with texts produced by the Iwanami publishing company² – but at a broader audience of “lay” readers. Nakane was one of countless academics and intellectuals who produced texts of this type, which Katô (1957) described as “*chûkan bunka*” or “middle-brow culture.” This broader context of the production and consumption of knowledge, developed in Japan after World War II and wherein intellectual knowledge is mediated, through commodified forms, by academic-intellectual figures like Nakane, can be thought of as a middle-brow knowledge industry (cf. Horkheimer & Adorno, 1944).

What makes *Tateshakai* a revealing example here is neither its basic argument (which, according to some, was hardly original³) nor its substantial sale figures. Rather, it is something much more ordinary about the book: namely, that it was published as a *shinsho*. *Shinsho* are a kind of small, slim, affordably priced paperback that are published in series that continually grow, year after year, as more and more titles are added by different authors. They are a ubiquitous feature of bookstores in Japan; indeed, one can hardly go into even the smallest of bookstores without coming across different series of *shinsho* on the shelves, each series with its own title and cover design, comprised of dozens or hundreds of volumes arranged sequentially according to the number printed on the spine of each book. By one accounting (Kawai,

2. On “Iwanami culture,” see Arase (1983), Kakegawa (1983), and Maruyama (1969, p. 63).

3. Kawamura (1980) suggests that Nakane’s main thesis in *Tateshakai* was strikingly similar to prewar sociological work by Aruga Kizaemon. See also Mouer & Sugimoto (1986, pp. 43-44).

1985), in 1981 there were no fewer than 62 different *shinsho* series being produced by 34 different publishing companies, accounting for nearly 14% of all book sales.

The format was established in Japan in 1938 by the Iwanami publishing company, with its “Iwanami Shinsho” series.⁴ Unlike the older Iwanami Bunkô (Iwanami Library) series, which had been launched a little over a decade earlier and whose staple was established classics in such fields as literature, philosophy, and religion (everything from the Bible to Rousseau to Fukuzawa Yukichi), the Iwanami Shinsho series made as its centerpiece works that were “new,” written by intellectuals of the present era, on a wide variety of topics thought to be of contemporary relevance. Titles published in the series between 1938 and 1950 included, for instance, works such as *Bêtoven* (Beethoven, 1938), *Gendai Shina-ron* (Theories of contemporary China, 1939), *Tetsugaku nyûmon* (Introduction to philosophy, 1940), *Uchû to hikari: chôningenteki shakudo* (Space and light: super-human measurement, 1942), *Meiji ishin: gendai nihon no kigen* (The Meiji Restoration: the origin of modern Japan, 1946), *Ningen no jiyû ni tsuite* (On human freedom, 1949), *Sekai-seifu no shisô* (The idea of world government, 1950). Hence, as established by Iwanami, “*shinsho*” (“new writings/books”) came to suggest a kind of running inventory of contemporary knowledge.

Following the Second World War, the *shinsho* format as cultivated by Iwanami was seized upon and replicated by numerous other publishing companies. Beginning in the mid-1950s, a growing number of companies launched their own *shinsho* or *shinsho*-like series which, while based largely upon the Iwanami model, have been pitched to varying “lower” grades of intellectualism. The well-known Kappa Books series, for instance, was launched by Kôbunsha in 1954. Taking its name from the *kappa*, or water imp, of Japanese folklore, which is depicted in a blurb in each book as “a fiction born from the common people of Japan” and as “friends of our hearts,” the series was created as a kind of “common people’s” counterpart to the Iwanami prototype. A number of other series launched since the mid-1950s—Chûkô Shinsho, Kôdansha Gendai Shinsho, and NHK Books are well-known and widely available series today—were generally situated somewhere between the austerity of Iwanami and the lower parameter of Kappa. The Kôdansha series, for instance, in which Nakane’s *Tateshakai* was published and which is one of the most widely available *shinsho* series today, is indicative. A one-page statement—included in every Kôdansha

4. For general information on *shinsho* and their history, see Kawai (1985), Arase (1968), and Arase (1983).

Gendai Shinsho—about the vision supposedly behind the founding of the series, explicitly makes an appeal to potential readers’ sense of need or desire for their own “enlightenment” (*keimō*). It proclaims, in somewhat inflated rhetoric, that educated refinement (*kyōyō*) is “something that all people should cultivate and create,” and at the same time it tries to distance itself from snobbish intellectualism by denouncing what it calls “*amakudari* [‘descent from heaven’] from the lecture-platform.” In identifying its intellectualism thus, the Kōdansha series tries to convey a vision of a kind of populist enlightenment, evoking Iwanami Shinsho and Kappa Books without explicitly mentioning either one.

There are surely numerous factors that contributed to the proliferation of this type of publication following the Second World War—the end of the U.S. Occupation in 1952 and the lifting of the censorship atmosphere, Japan’s famously high literacy rate, the respect “traditionally” accorded to teachers and teacherly figures (as well as learning itself), even the marketing choice of going with the small paperback format.⁵ But one factor that cannot go overlooked is the rapidly growing number of university-educated Japanese after the war. This was made possible, of course, by the reorganization of the entire education system under the American Occupation: the old system, whereby students who went beyond grade six were then channeled into distinctly different educational “tracks” and only a tiny fraction could ever make it to university, was effectively dismantled; the new, American-style system, whose “single-track” approach made higher levels of the system more accessible, prompted a dramatic expansion of higher education in Japan on the whole (see Passin, 1982; Nagai, 1971). According to statistics compiled by the Japanese government, for instance, the number of university students in Japan (excluding junior-college students and graduate-school students) more than doubled between 1950 and 1955, and increased more than six-fold between 1950 and 1970.⁶ This growing, higher-educated middle class, it is reasonable to assume, has been the primary target of the middle-brow knowledge industry that itself blossomed in the 1950s.

5. One might consider as well Nakane’s own characterization of Japanese intellectuals: “The intellectuals, who are at once powerless and antipathetic to political authority, find their role largely limited to educating and enlightening the public, a role which satisfies their elite feelings” (Nakane, 1974, p. 204).

6. In 1950, the total number of university students (*daigakusei*) was 224,923 (or roughly 2.8% of all 19-23 year-olds), and in 1970 it was 1,406,521 (12.5% of all 19-23 year-olds). These were predominantly male: the percentage of all university students who were female increased over these two decades from 7.7% to 18.0%; the number of female junior-college students (*tanki-daigakusei*), over this same period, swelled from 5878 to 217,668 (Sōrifu Tōkeikyoku, 1975; Sōmuchō Tōkeikyoku, 1995).

***Shinsho*-style packaging of knowledge**

An important—indeed, crucial—point to bear in mind about *shinsho* is that although they are frequently written by university academics, they are not scholarly texts. Instead, the majority of the texts which make up the various *shinsho* series mentioned above belong to a genre known as “*keimôsho*,” a term glossed by Hata & Smith (1983) as “books for the enlightenment of the public.” Texts of this sort purport to offer edification or “enlightenment” (*keimô*) in the knowledge they present, but they are designed specifically so as to be accessible to a broader range of non-academic readers.

As Katô (quoted in Yamazaki, 1978, p. 38)—himself the author of numerous *shinsho*—once characterized this type of text, *shinsho* are “guerrilla-like” in approach in that they are problem-centered without getting bogged down in scholarship. Typically around 200 pages in length, *shinsho* present knowledge in a highly schematic fashion: numbered chapters are divided into numbered sections, which are in turn broken into numerous sub-sections, so that readers need not labor through a long, visually dense text, but can instead proceed through the book one small, bounded parcel at a time. In Nakane’s *Tateshakai*, for instance, the smaller subsections appear every one or two pages, such that the next parcel—often comprised of a single illustrative example or anecdote—is never far away. Moreover, texts of this sort are kept largely free of footnotes, references, bibliographies, and indexes, the presence of which would give them a more cluttered, more “academic” feel.

This kind of stylistic packaging suggests, in part, a certain kind of mediation of knowledge. In this regard we might consider the use to which one of the few footnotes in Nakane’s *Tateshakai* is put: here, Nakane states that as *Tateshakai* was aimed at “general intellectuals” rather than being “pure scholastic research,” the book “merely shows one part of the author’s expertise” (1967, p. 20). She then proceeds, still within the same footnote, to refer readers to what she describes as a “more elaborate study of Japanese society”: her own *Kinship and economic organization in rural Japan* (1967). Clearly, this reference is not made with the expectation that readers will actually seek out and consult the book, since it was in English, for one thing, and probably not at all easy to obtain in Japan anyway.⁷ In this manner, the text thus does not invite

7. Similarly, later printings of *Tateshakai* also include – in place of a bibliography – a formal, bibliographic-style listing of the English and French versions of *Tateshakai*.

readers to engage with “pure” knowledge; it instead serves only to emphasize that this knowledge has already been worked out, elsewhere, by the intellectual herself. As Hata & Smith (1983) aptly point out, a text like Nakane’s *Tateshakai* does not set out to prove its assertions about Japanese society in the manner of, say, a more scholarly social-scientific text; it instead seeks only to explain its conclusions in a concise manner, to *make them understandable* to readers (see also Befu, 1987). It is constructed, in this manner, so as to be authoritative yet accessible.

Although here I have focused my discussion on the example of *shinsho*, I believe that this type of text offers a revealing glimpse at the broader, “middle-brow” context of knowledge production and consumption in Japan, and the place occupied within it by academics and other intellectuals. That is to say, if there is a project of “enlightenment” associated with the knowledge industry in Japan, it is one that is *presupposing* of a certain division of intellectual labor: it presupposes that the knowledge which it offers, in commodified forms like *shinsho*, is knowledge that has been worked out somewhere else, by someone else; readers are not invited to even know how this knowledge was arrived at, but merely to grasp it in a highly distilled, reader-friendly form. The texts themselves thus do not represent the working-out of knowledge, but instead its conveyance, its delivery, indeed its handing-down from a figure of intellectual authority.

Conclusion

The points outlined above could be taken to indicate a trajectory for the middle-brow knowledge industry in Japan not unlike that envisioned by Adorno (1982) for the culture industry in United States. As Adorno would have it, the nature of popular music—as a commodified product aimed at the masses—has the effect of producing a regression in listening: increasingly atomized listening works against understanding and hearing a work of music as a complex, contextually rooted whole, and the result, he argues, is a diminished capacity to listen carefully. For Adorno, the consequences of the culture industry have to do with far more than a diminished capacity to listen to music; at stake is a more profound diminishing of the critical capacity of the individual overall. One might be tempted to read the middle-brow knowledge industry in Japan in a similar light: namely, that even though texts like Nakane’s *Tateshakai* purport to offer enlightenment, the peculiar manner in which knowledge is packaged in forms like *shinsho* may in fact inhibit a careful or critical reading of the content of

the texts themselves.

Of course, one key problem with Adorno's view of the workings of the culture industry is that it rests too much on the premise that the social effects of texts (or of mass culture in general) can be read from the texts themselves. This position expects nothing of "the masses" and takes for granted that there is little to be gained from inquiring into how people, as differentially situated social actors, might receive, understand, question, or otherwise engage with the ideational content of a given text (cf. Ahmad, 1992, p. 172). This is precisely where an ethnographically oriented approach to how texts are read—given an "uptake" in specific contexts of social practice—has an important role to play. The present article by itself does not provide an ethnographic account of Nakane's *Tateshakai* in this sense, but by clarifying some of the key ways in which the book was constructed as a cultural product in the first place, it lays the groundwork for inquiring into how the text may have been read and recontextualized in the years since it was first published.

Works cited

- Adorno, T. W. 1982 [1938]. On the fetish-character in music and the regression in listening. In A. Arato & E. Gebhardt (Eds.), *The essential Frankfurt School reader*. New York: Continuum.
- Ahmad, A. (1992). In theory: *classes, nations, literatures*. London & New York: Verso.
- Amano, K. (Ed.). (1978). *Gendai Nihon shippitsusha daijiten*. Tōkyō: Nichigai Asoshiētusu.
- Aoki, T. (1990). "*Nihonbunkaron*" no henyō: *sengo nihon no bunka to aidentitī*. Tōkyō: Chūō Kōronsha.
- Arase, Y. (1968). Taishū shakai no kaimaku. In K. Yukita (Ed.), *Zusetsu Nihon bunkashi taikei*, volume 13. Tōkyō: Shōgakkan.
- Arase, Y. (1983). Iwanami Shoten Publishers. In *Kōdansha encyclopedia of Japan*, vol. 3. Tōkyō & New York: Kōdansha.
- Befu, H. (1980). The group model of Japanese society and an alternative. *Rice University studies*, 66 (1), 359-379.
- Befu, H. (1987). *Ideogōi to shite no nihonbunkaron*. Tōkyō: Shisō no Kagaku Sha.
- Boyarín, J. (Ed.). (1993). *The ethnography of reading*. Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press.

- Engelke, M. (2004). Text and performance in an African church: the Book, “live and direct.” *American anthropologist*, 31(1), 76-91.
- Hata, H. & W. A. Smith. (1983). Nakane’s *Japanese society* as utopian thought. *Journal of contemporary Asia*, 13, 361-388.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1944). *Dialectic of enlightenment* (J. Cumming, Trans.). New York: Continuum.
- Iizawa, T. & C. Nakane. (1970). Kôseichô wa tateshakai no okage. *Shûkan asahi* (10 April), 46-50.
- Kakegawa, T. (1983). Kôdansha, Ltd. In *Kôdansha encyclopedia of Japan*, vol. 4. Tôkyô & New York: Kôdansha.
- Katô, H. (1957). Chûkan bunka ron. *Chûô kôron* (March 1957), 252-61.
- Kawai, R. (1985). Shinsho. In *Heibonsha dai-hyakka jiten*, vol. 7. Tôkyô: Heibonsha.
- Kawamura, N. (1980). The historical background of arguments emphasizing the uniqueness of Japanese society. *Social Analysis*, No. 5/6 (December 1980), 44-62.
- Kida, J., H. Inoue, H. Katsumata & T. Sueyoshi (Eds.). (1984). *Gendai Nihon shippitsusha daijiten 77/82*. Tôkyô: Nichigai Asoshiëtsu.
- Kôbô, T. & C. Nakane. (1978). Nihonjin yo doko e iku: chôki keikaku wo kakuritsu shi chakujitsu ni jikkô shiyô. *Shûkan yomiuri* (6 August), 42-49.
- Kondô, H. & C. Nakane. (1958). “Yâ konnichi wa”: Nakane Chie-san. *Shûkan yomiuri* (12 October), 28-32.
- Mahon, M. (2000). The visible evidence of cultural producers. *Annual review of anthropology*, 29, 467-492.
- Maruyama, M. (1969). *Thought and behavior in modern Japanese politics*. London: Oxford University Press.
- Miyoshi, M. (1991). *Off center: power and culture relations between Japan and the United States*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mouer, R. and Y. Sugimoto. (1986). *Images of Japanese society: a study in the social construction of reality*. London: Kegan Paul International.
- Nagai, M. (1971). *Higher education in Japan: its take-off and crash*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Nakane, C. (1967). *Kinship and economic organization in rural Japan*. London: Althone.
- Nakane, C. (1967). *Tateshakai no ningen kankei*. Tôkyô: Kôdansha.
- Nakane, C. (1971). *Ningen to keiei: toppu bijinesuman to no taiwa*. Tôkyô: Bungei shunju.

- Nakane, C. (1974 [1964]). Characteristics of Japanese intellectuals. In I. Scheiner (Ed.), *Modern Japan: an interpretive anthology*. New York: Macmillan.
- Nakane, C. (1977). Nihon interi kô: kokusaisei no ketsujo ni tsuite. *Chûô kôron* no. 956 (May), 64-79.
- Passin, H. (1982 [1965]). *Society and education in Japan*. Tokyo, New York, & San Francisco: Kodansha International.
- Rutherford, D. (2000). The white edge of the margin: textuality and authority in Biak, Irian Jaya, Indonesia. *American ethnologist*, 27(2), 312-339.
- Silverstein, M. (1996). The secret life of texts. In Silverstein, M. & Urban, G. (Eds.), *Natural histories of discourse*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Sômuchô Tôkeikyoku [Bureau of Statistics, Management and Coordination Agency]. (1995). *Nihon tôkei nenkan* 1995 (no. 44). Tôkyô: Nihon Tôkei Kyôkai & Mainichi Shimbun Sha.
- Sôrifu Tôkeikyoku [Bureau of Statistics, Office of the Prime Minister]. (1975). *Nihon tôkei nenkan* 1975 (no. 25). Tôkyô: Nihon Tôkei Kyôkai & Mainichi Shimbun Sha.
- Tsurumi, K. & C. Nakane. (1969). Nihongo de kangeyasui koto, kangaenikui koto. *Shisô no kagaku* no. 84 (February), 2-13.
- Yamazaki, T. (1978). Bûmu no shinsho wo kangaeru: chô-rongu serâ Nakane Chie *Tateshakai no ningen kankei* to shinsho-bunka-ron. *Shûkan gendai* (23 March), 37-38.

Learners' Performance and Awareness of Japanese Listening Behavior in JFL and JSL Environments

Sachie Miyazaki

1. Introduction

Japanese listeners actively engage in conversation by sending verbal responses (*aizuchi*) and non-verbal responses (nods) toward the speaker (Kita and Ide 2007; Miyazaki 2007). It is widely accepted that Japanese listener responses are pervasive in their occurrence and have a wide variety of expressions (Maynard 1989; Horiguchi 1997; Iwasaki 1997). To become competent listeners, learners must acquire pragmalinguistic knowledge that involves knowing the linguistic forms and sociopragmatic rules that native speakers of Japanese share about how to provide listener responses appropriately in interactional communicative exchanges within a given social context.

This study investigates the listening behavior (use of *aizuchi* and nods) of learners of Japanese in both Japanese as a foreign language (JFL) and Japanese as a second language (JSL) environment and compares it to that of native speakers of Japanese presented in Miyazaki (2007). I first review the pragmalinguistic and sociopragmatic features of listening behavior that learners of Japanese need to know and, secondly, analyze learners' performance as listeners and analyze how it differs from native speakers'. Subsequently, learners' awareness of Japanese listening behavior in a JSL environment will be analyzed to provide a piece of evidence for claiming how meta-linguistic knowledge of L2 pragmatics influences acquisition of Japanese listening behavior.

2. Background

Listening consists of verbal and non-verbal behavior. Short verbal messages such as *uh-hum* and *yeah* are called backchannels (Yngve 1970) and head nods by a listener during a speaker's turn are considered to be listener responses. This section reviews previous studies on Japanese listening behavior which learners of Japanese must understand to acquire pragmatic features of listener responses.

2.1 *Pragmatics of Japanese listener responses*

Definitions of Japanese *aizuchi* vary by scholars in terms of whether they include various short utterances in *aizuchi* (Mizutani 1988; Sugito 1989). Repetitions, clarifications, paraphrases, sentence completions, laughter and nods are also defined as *aizuchi* in a broader sense from their functions in the interaction. Clancy et al. (1996) include backchannels in ‘reactive tokens’ (RTs thereafter), as well as other expressions that are uttered by listeners. They (1996: 136) define a RT as “a short utterance produced by an interlocutor who is playing a listener’s role during the other interlocutor’s speakership.”

Maynard (1989) classified the functions of backchannels into 6 categories: 1) continuer, 2) understanding, 3) agreement, 4) strong emotional response, 5) support toward the speakers’ judgment, and 6) minor addition, correction, or request for clarification. Those backchannels are multifunctional so that a form can have more than one meanings depending on contexts (White 1987). For instance, function 5, support toward the speakers’ judgment, could be vocalic forms such as *hai* ‘yes’ or repetitions of part of the speaker’s utterance. Compared with the primary function of English backchannels, which serve as “continuers” (Schegloff 1982), in Japanese, backchannels have a social function in “phatic communion” (Richards 1982), expressing an emotional or attitudinal stance toward the speakers’ utterance.

Among non-verbal behavior, in Japanese conversation nods are most frequently observed. Maynard (1987) analyzed the frequency and functions of speaker and listener nods and found that nods are used to emphasize the message, to show clause boundaries, and to signal turn-end or turn-claim. Sugito (1989) investigated the relationship between nods and verbal backchannels. The findings show that the frequency of nods that do not accompany verbal backchannels varies among individuals (from 3 to 49 times), but the ratio of nods to verbal backchannels does not vary (76% to 86%). Szatrowski (2000, 2003) examined the relationship among nods, gaze and verbal backchannels and found that these behaviors are interrelated. For example, the “addressed recipient was most likely to respond with an *aizuti* plus a head nod(s) when the speaker gazed directly at her and nodded” (p. 287).

According to Maynard, nods are secondary to verbal backchannels, since they have the same function as verbal backchannels, nods co-occurring with verbal backchannels are redundant. In other words, if nods occur without accompanying verbal backchannels, they can possibly function as non-verbal backchannels by themselves.

It has been pointed out that appropriate listening behavior is difficult to learn for

learners of Japanese because there are rules which govern the use of backchannels and these are not likely to be taught in the classroom. The relationships between instruction and acquisition of Japanese are beyond the scope of this study, however, I claim that formal instruction can influence the acquisition process. Hatasa (2007) examined classroom interactions and office-hour interactions between professors and students and found that learners use *aizuchi* less frequently and have fewer varieties of forms. She claims that the exposure to the target language community in JFL affects and can influence their awareness.

In the present study I will investigate the following questions.

- 1) How do Japanese learners use reactive tokens?
- 2) How does their learning environment affect their performance as listeners?
- 3) How aware are they of Japanese listening behavior?

3. Methodology

3.1. *Participants*

26 non-native speakers of Japanese, aged 19 to 25, were divided into two groups: 18 JSL learners in Tokyo and 8 JFL learners taking intermediate or advanced Japanese in California¹. Intermediate level JSL and JFL students had studied Japanese an average of 2-1/2 years and were at lesson 6 or 7 of *An Integrated Approach to Intermediate Japanese* (Miura and McGloin 1994) when their conversations were recorded. JFL students were those who had never been to Japan or if they had, their experience in Japan was minimum. Those with more than 2 weeks of homestay experience were excluded. Advanced students who had taken Japanese for 3-1/2 years in college were placed in the next level of intermediate at both institutes.

JSL students' length of stay and experience in Japan varied from 4 months to 10 years (but in the latter case, the student was not exposed to Japanese on a regular basis during the first 7 years and had no formal instruction). Eleven of 18 JSL students had lived in Japan less than one year, two of them less than 2 years, and five had been there longer.

1. JSL students were those who were studying Japanese at Sophia University in 2007-8 and JFL students were those who were taking Japanese courses at University of California at Davis and California state university of Sacramento in the spring semester of 2008.

Table 1. List of participants

	number	Average age	male: female	Length of stay in Japan
JSL advanced	10	20.4	5 : 5	38 months (4 months – 10 years) Ave. 27 months, if 10 year's stay is excluded
JSL intermediate	8	20.4	4 : 4	10.3 months (6–24 months)
JFL advanced	3	22	2 : 1	0
JFL intermediate	5	22.2	3 : 2	0
	Total	Average	14 : 12	
	26	21.25		

Participants' native languages include English (11), Chinese (6), Russian (2), Spanish (1), German (1), French (1), Tagarog (3), Mien (1). They are all bilingual in L1 and English with varying L1 proficiency levels. Especially, those whose L1s are Chinese, Tagalog, and Mien use their L1 only at home so that they may not have literacy in their L1s. Since it is difficult to control participants' language background other than their Japanese, learners' L1 was not analyzed as a factor which might influence their Japanese performance and awareness.

3.2. Data collection procedures

Each participant met with the researcher in a group study room of a university library or in a tutorial room. Each sat at a table facing a video camera which was placed at an angle to the participant. Following greetings, the researcher gave the same instruction on the procedures to each participant. The whole exchange was conducted in Japanese and video-taped and used as conversation data.

The instructions are shown in Appendix. In the actual conversation, utterances were modified according to the participants' comprehension levels. For example, many of the participants did not understand the words, *shakai gengogaku*, 'sociolinguistics'; in that situation, the English equivalent was given by the researcher. When participants (primary listeners) claimed the speakership and took the floor, the researcher let them speak until they gave up the floor and excluded those segments from the data.

After the instructions, participants were asked about what they thought about

listening behavior in general. The interview was conducted in English, unless learners chose Japanese, to ensure that lower level participants did not have any disadvantage in expressing their ideas in the interview. Questions asked of each participant were:

1. Do you know the word, *aizuchi*?
2. Explain what it means.
3. What are *aizuchi*'s functions?
4. Are there any differences in the use of *aizuchi*, or listener responses, in Japanese and English?
5. Have you ever heard of *unazuki*?
6. What is it?
7. How do Japanese use them?
8. Why do Japanese listeners behave that way?
9. Any observations or experiences about listener responses?
10. How did you learn about them?

The interview consisted of open questions and participants could talk about anything related to the topic. Participants did not answer all the questions, but expressed was their meta-linguistic knowledge about Japanese conversation.

The data for analyses consist of the following:

1. Twenty-six video-taped face-to-face conversations (about 2 minutes each) in which participants listen to the same instructions given by the same person
2. Twenty-six video-taped interviews (about 15 minutes each) about Japanese listening behavior.

3.3. Data analysis

In order to define learners' performance as listeners, I use the term of reactive token to express listening behavior such as backchannels and nods (Clancy, et al.: 1996). The term "Reactive Token (RT)" indicates "communicative strategies" that listeners engage in. RTs are not restricted to backchannels; they represent "a more inclusive range of 'non-primary turns'" (Clancy et al.: 357). The reason I have chosen RTs as a cover term is that Japanese listener responses should be interpreted in the broader sense, including not only backchannels, or *aizuchi*, but other expressions such as sentence completions, laughter, and non-verbal expressions, such as nodding. RTs can be used to express many different kinds of tokens that listeners use. In the subsequent sections, I describe the types of RTs analyzed in the present study. The major categories are verbal and non-verbal RTs, each of which is further

subcategorized.

Verbal reactive tokens

Verbal RTs are classified into seven types: backchannels, reactive expressions (RE), repetitions, collaborative finishes, laughter, short comments, paraphrases, and resumptive openers (RO). I define backchannels as non-lexical forms that primarily function as “continuers” (Schegloff 1982). Reduplicated forms (e.g. *hai hai*) are also included, but these are counted as one intensified occurrence or as an individual listener’s preference.

(1)

- a. *hai* ‘yes’ (formal)
- b. *ee* ‘uhuh’ (less formal than *hai*)
- c. *un* ‘yeah’ (informal)
- d. *aa* ‘oh’ (showing surprise, etc.)
- e. *haa* ‘mhn’ (formal form of *hai*)
- f. *hoo* ‘oh’ (the user is impressed)
- g. *huun* ‘uh-hum’ (showing interest)
- h. *hee* ‘really’ (showing surprise, etc.)

Reactive expressions are defined by Clancy et al. as “short non-floor-taking lexical phrases or words” (1996: 359). These include *sugoi*, ‘great,’ *honto*, ‘really,’ *soo*, ‘it is so,’ a *soo/ soo ka*, ‘is that so,’ and *ii na*, ‘nice.’ Repetitions are defined as cases where “the non-primary speaker repeats a portion of the speech of the primary speaker”. Repetitions reinforce mutual understanding between speakers and listeners or indicate disbelief on the part of the listener.

In Japanese conversations, the speaker’s utterance may be continued and completed by an interlocutor providing syntactic units such as a verb and an object (Ono and Yoshida 1996). The second part of the co-construction when uttered by a primary listener is considered to be a collaborative finish. Laughter is considered to be an RT because laughter often appears in the same context as verbal RTs; in Japanese culture, laughter is a vocal sign expressing the listener’s attitude toward what the speaker says (Maynard 1989; Furo 2001). Laughter that occurs with verbal RTs is counted as a form of RT, but not as laughter. However, laughter associated with nods is counted as laughter because nods are considered as intensifiers of any verbal response.

Short comments consist of lexical elements longer than a word and are comments

by the listener without claiming speakership. These short utterances can be seen as talk-in-progress at non-grammatical completion points. Speakers do not relinquish their turn upon the listeners' utterance but continue their turn. Resumptive openers are reactive tokens that occur at the beginning of new turns claiming "speakership." Lastly, paraphrases are categorized as RTs when listeners paraphrase what the speakers just said to show their understanding, and interest, or for clarification (Mizutani 1984; Horiguchi 1988).

Vertical head movement or nod(s) are considered to be RTs ; they are transcribed as "N" when they are not accompanied by other verbal RTs. When associated with other RTs, they are considered part of the verbal RTs transcribed as n followed by verbal RTs (e.g. n はい, nYes) since they function to intensify verbal RTs. It is very common for some listeners to nod more than once during a conversation; however, such nods are counted as a single occurrence when they appear continuously in the context. In this study a single occurrence of nodding ends when a recognizable gap appears.

4. Results

4.1. Frequency of reactive tokens

Participants were divided into four groups according to their learning environments and proficiency levels. In order to compare how learners in two learning environments listen to the researcher's instruction, I calculated the average numbers of RTs used by groups over 2 minutes were calculated. T-test results show that the total numbers of RTs used by learners in JSL and JFL settings are significantly different ($p > .005^{**}$).

Table 2 shows the average number of RTs used in 2 minutes by each group. Backchannel type RTs were used most frequently by JSL advanced learners (18 times), followed by JFL advanced learners (13 times), JSL intermediate learners (11 times), and JFL intermediate learners (8 times). Other verbal RTs were used similarly by groups (3-5 times). Nods were used most frequently by JFL intermediate learners (18 times) followed by JSL advanced (12 times), JFL advanced (10 times) and JFL intermediate (9 times).

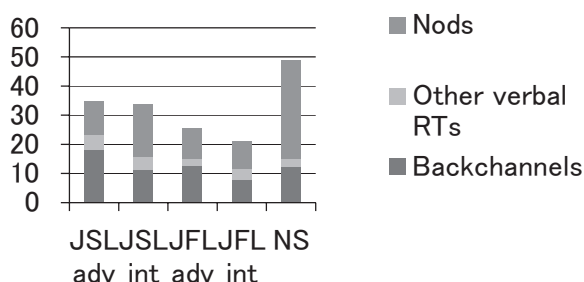
Figure 1 shows the types and frequency of RTs used in 2 minutes by non-native groups (NNS) and native group (NS). NS data was taken from Miyazaki (2007). NS data are comparable to the present data since the speaker and participants' age,

Table 2. Average number of reactive tokens used in 2 minutes by NNS groups

	Backchannels	Other verbal RT	Nods	Total
JSL advanced	18	5	12	35
JSL intermediate	11	5	18	35
JFL advanced	13	3	10	26
JFL intermediate	8	4	9	21

speaker-listener relationship and setting are the same. Also, the instruction given in the conversation was similar. NS' s total frequency of RTs (49 times) is about twice as many as JFL advanced learners (26 times) although the total number of backchannels is close (JFL adv: 16, NS: 15). Overall, NS did not use verbal RTs compared with nods. The most extensive use of nods by JSL intermediate participants can be explained as a strategy to compensate for their inability to send verbal responses while listening.

Figure 1. Average number of reactive tokens used in 2 minutes by NNS groups and NS



4.2. Types of reactive tokens

Next, we will examine types of backchannels used by learners. Figure 3 shows the ratio of backchannel types used by each group. Among the 4 groups JFL intermediate learners used *hai* the most and used English backchannels as well in Japanese conversation as shown in excerpt 1. The L1 backchannel *OK* was used by a learner extensively; however, when learners' proficiency level is not high enough in L2, they use L1 as a strategy to achieve successful communication.

Excerpt 1. JFL/Intermediate [language used]

1T : で、えーとですね 今から 私と 3、5分位、日本語で話した後で
 2S : N 5分位 n うん
 3T : 英語で質問します いいですか
 4S : n OK n いいです

5T : 最初 5 分位日本語で 15 分位英語 @@
6S : n OK n OK

Excerpt 1. Translation

1T : Well, okay, now you talk to me for three five minutes in Japanese, then

2S : N five min. nYeah

3T : I will ask you questions in English Is that okay

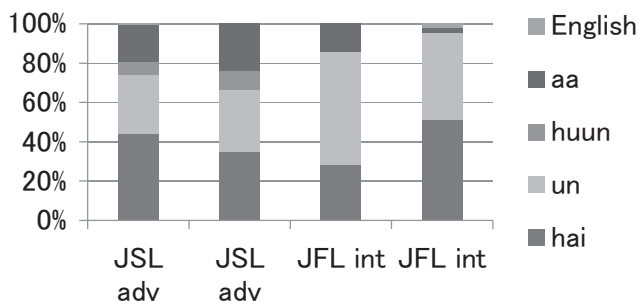
4S : nOkay[E] nOkay[E]

5T : First five minutes in Japanese 15 minutes in English @@

6S : nOkay[E] nOkay[E]

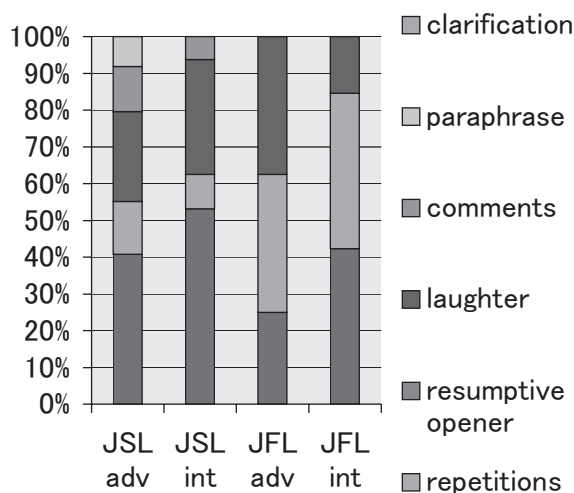
JSL learners used at least four types of backchannels: *hai*, *un*, *huun*, and *aa*. It could be significant that JFL advanced learners had less variety than JSL intermediate learners. *Huun*, which functions as acknowledgement with uncertainty, was not used by JFL learners and *aa* was not used by JFL intermediate learners. There may be an acquisition order for backchannel types and which could be influenced by each learner's proficiency and learning environment.

Figure 2. Types of backchannels used by NNS



What other verbal RTs were used besides backchannels? Figure 3 displays the types of verbal RTs other than backchannels.

Figure 3. Types of reactive tokens other than backchannels used by NNS



All participants groups used 3 additional types of RTs: reactive expressions (e.g. *so desuka*, it that right?), repetitions, and laughter. While JSL advanced learners used 5 types of RTs and JSL intermediate 4 types, advanced and intermediate JFL learners used only 3 types of RTs. Repetitions were used more often by JFL learners than JSL. Repetitions can clarify what a speaker said; frequent use of repetitions suggests that they did not know the words or understand the meaning of the speaker's utterances.

Excerpt 2. JFL/Intermediate

1T : で 私が教えているのは日本語学、っていつて Japanese Linguistics と それから日本語教授法について
 2S : OK 教授
 3T : えーとね 教授法っていうのはベダゴジーなんですけど Japanese Pedagogy how to teach Japanese
 4S : ベダゴジーは nOh n はいはい

Excerpt 2. translation

1T : Then what I'm teaching is called *nihongogaku* Japanese linguistics and (the other one is) called *nihongo kyoojuhoo*
 2S : Okay[E] *kyooju*
 3T : um, *kyoojuhoo* is pedagogy Japanese pedagogy how to teach Japanese
 4S : pedagogy nOh nYesYes

Laughter was used by all participants, but JFL intermediates learners used it the least. Laughter does not occur if listeners do not understand the speaker's message.

The results suggest that frequent use of repetitions and minimal use of laughter by JFL intermediate learners could result from different degrees of comprehension of what the speaker said in Japanese. The fact that JFL learners exhibit fewer varieties of RT means that they are in the interlanguage process in terms of acquiring RTs.

The results also have an implication about acquisition order of RTs other than backchannels. Since the data are limited to the intermediate level, it is impossible to generalize an acquisitional order of repetitions, laughter and reactive expressions. However, these three types of RTs may be acquired in the early stage.

JSL/Advanced

Excerpt 3. JSL/Advanced

- 1T : でも一つの専門は社会言語学っていう分野で 日本語の男女差
 2S : うん だんじょさ
 3T : うん ダンは男、ジョは女
 4S : あ おとことおんなの差別
 5T : 日本語には ほら男ことばとか、女ことばってあるでしょ そういう分野を研究しています
 6S : はい ああ おもしろそうですね はい

Excerpt 3. JSL/Advanced

- 1T : But another specialty is a field of study called sociolinguistics (I study) *danjosa* [J]
 2S : yeah *danjosa*
 3T : yeah *dan* for men *jo* for women
 4S : ah discrimination between men and women
 5T : In Japanese we have male speech and female speech right that's what I'm studying
 6S : yes ah it sounds interesting yes

Comments, paraphrasing, and clarifications require higher proficiency than other types of RTs. Resumptive openers were not used even by the highest level learners. Resumptive openers are turn initial backchannels used to take a turn from the speaker. Since learners were listening to instruction given by an unfamiliar person, it is reasonable not to use resumptive openers in this context.

4.3. Variation of listening behaviour

Miyazaki (2007) found that age and use of nods have a negative correlation in formal settings. Younger participants use more nods and older participants use more

verbal RTs when listening to instructions from a researcher. Participants in the present study seem to have acquired verbal and non-verbal RTs as listener responses, although they may use them in different manner from those of native speakers of Japanese. The style that JSL learners acquire may be similar to the one which is seen in informal conversations in Miyazaki (2007). Figure 1 shows that average frequency of each of the *aizuchi*, other types of verbal RTs, and nods used by groups. The total number of RTs used by NS was greater than that used by any of the non-native speaker groups. However, the total number of verbal RTs does not differ significantly among the 4 groups. The most apparent difference is the number of nods. Miyazaki (2007) reports that the ratio of verbal RTs is influenced by age. Younger participants tend to use more nods and fewer verbal RTs than older ones. Younger participants' choice of nods could be a politeness strategy showing respect and acknowledgement at the same time in formal conversation.

The advanced learners used RTs most frequently among the 4 groups; however, the ratio of nods is unlike that of native speakers. This may result from lack of experience in formal situations, as noted by some participants. Participants were all students so that the formal situations they had been involved in could be limited. For instance, some participants were exposed to everyday life in homestays with Japanese families. But family discourse is not formal even though there are age and power differences among participants since the contexts are *UCHI*, 'in-group' context. The difference between JSL advanced learners and NSs could be evidence that a learner's socio-pragmatic competence is limited due to the limited exposure to variations of Japanese listening behaviour in their daily lives.

4.4. Awareness of Japanese listening behavior

The follow-up interviews revealed what learners know about verbal and non-verbal listening behaviour and how they perceive it. Some learners can explicitly express their ideas as in the following example. Demographics of sex, age, and length of stay are in parentheses. I will present parts of the transcriptions of the same participants to analyze the gap between their awareness and their L2 performance. The following excerpts show how learners answered questions about *aizuchi*, *unazuki*, and their functions and how they actually behaved as listeners while they were engaged in conversation with the researcher. Information in parentheses indicates learners' sex, age, and length of stay in Japan.

Excerpt 4. JSL advanced #6 (male, 20, 6 months)

[The original is in Japanese, the English translation is the author's]

Answering to the question about the meaning of *aizuchi*.

“They are kind of words like *un un un*. It is a response showing that the listener is listening to the conversation. The difference between English and Japanese is frequency of *aizuchi* used in conversation. In Japanese conversation listeners say either *hai hai hai* or *un un un* no matter whether or not he/she agrees with what a speaker says. They could say ‘I disagree with you’ after the speaker finishes talking. In English, if a listener says ‘yes’ to a speaker during the conversation, the speaker probably thinks that the listener agrees what he/she says. But in Japanese, listeners keep saying *un un un* during conversation...I use *aizuchi* recently. Before I came to Japan, I didn’t use it often but now I use it quite often. At first, about 3 months ago, I couldn’t use it unless I was conscious about using it, but it comes naturally. So, for example, last week I found myself using *aizuchi* naturally when I was talking with my friends.”

Excerpt 5. JSL advanced # 7 (male, 22, 30 months) [translation by the researcher]

“When I go to a *gasshuku* (training camp) of the basketball club I belong to, I have to communicate with other Japanese members by nodding. Even when I don’t understand perfectly, I say *oo oo oo* , ‘yeah, yeah, yeah’ (male speech) and *sooka sooka*, ‘that’s right, that’s right,’ and nod. I do that depending on the atmosphere at the moment. Otherwise, I ruin the atmosphere of the conversation. The speaker may think that, OK, he doesn’t understand Japanese and many stop talking to me.”

Overall, JSL advanced learners were able to explain Japanese listening behavior and their observation clearly as shown in Excerpts 4 and 5 above. They were quite aware of their own listening behavior and code switching as well. The term *aizuchi* was not known to most participants. However, many had meta-linguistic knowledge of *aizuchi*, not only of the forms but also of the functions. Some learners as seen in Excerpt 5, could explain the impact of use or misuse of them toward native speakers’ emotional aspects. Lower level learners in JSL were not as aware as advanced learners. However, they recognized Japanese listening behavior and tried to describe what they knew as seen in Excerpt 6.

Excerpt 6. JSL intermediate # 17 (male, 20, 10 months)

“Like an injunction, but I think… in English a lot of times it’s not used for anything as much I think, but I think, in Japanese, there is a kind of a function, like, softening, or preparing the speaker, I mean, like, I might say “ah” in English, but does, because I’m thinking, but, and in Japanese, maybe I will use *aizuchi*…to show I’m following along.”

Following Excerpt 7 and Excerpt 8 demonstrate how participant #6 shown in Excerpt 4 and participant #17 in Excerpt 6 performed while they listened to the instruction given by the researcher.

Excerpt 7. JSL/Advanced/#6

- 1T : 今から えーと 5～6分 私とちょっと話をしてもらって その後インタビューさせていただきます
- 2S : うん うん N N N N
- 3T : 私は あの 上智短大っていうところで教えているんですけど
- 4S : うん n うん うん
- 5T : 短大は神奈川県 秦野っていうところ
- 6S : あ 秦野 それわかります
- 7T : 秦野知ってます
- 8S : あ サッカーをしますので あとで 合宿に行くんですね
- 9T : そこで 私は日本語と、日本語教授法 外国人の人にどうやって日本語を教えるかというのを教えています
- 10S : n うん n うん N
- 11T : 私の本当の専門は 社会言語学っていう分野で 日本語の男女差を研究しています
- 12S : n うん n うん 社会言語学 n うーん n ああ
- 13T : あの 日本語には男ことばとか、女ことばとかってあるでしょ
- 14S : n うん n うん n うん
- 15T : 日本人の人が どういう風に日本語を使うかを 今日みたいに ビデオ@をとって やります
- 16S : N N n うん

Excerpt 7 . English translation

- 1T : Now well five six minutes you will talk to me and then let me interview you
- 2S : yeah yeah N N N N
- 3T : I well am teaching at school called Sophia Junior college
- 4S : yeah hYeah yeah
- 5T : Junior college (is located) in Kanagawa place called Hadano
- 6S : Oh Hadano I know that
- 7T : Do you know Hadano?
- 8S : Oh I play soccer so I go there for camping later

9T : There I'm teaching Japanese linguistics and Japanese pedagogy, course means how to teach Japanese to foreigners

10S : nYeah hYeah N

11T : My real specialty is sociolinguistics, I'm studying differences between men and women

12S : nYeah nYeah *shakaigengogaku*[J] nYe~ah nAh

13T : Well in Japanese we have male speech and female speech don't we?

14S : nYeah nYeah nYeah

15T : (I study) how Japanese people use Japanese by recording with video camera like today@

16S : N N nYeah

Excerpt 8. JSL/ intermediate # 17

1T : えーと 今から 私と少し日本語で話して その後で 英語でインタビューをさせていただきます

2S : N NN

3T : で、ええと そうね で 私は 上智短大というところで 教えています

4S : N

5T : 短大は 2 year college で あの四谷じゃなくて神奈川県にあるんですよ

6S : ふうん ふうん

7T : 新宿から一時間くらいかかるんですけど そっちにあります

8S : N N

9T : で 私はそこで 日本語学ってやって Japanese Linguistics, と、

10S : N

11T : 日本語教授法っていうのは どうやって外国人の人に教えるかっていうクラスを教えています

12S : N N N N

13T : で あの 短大には留学生はいないんですけどね

14S : N

15T : でね 私のもう一つの専門は社会言語学 Socio-linguistics が専門です

16S : N N

17T : 日本語の男女差 ダンは男 ジョは女 男女差サを研究しています

18S : N N N

19T : 日本語は男ことばとか、女ことばとかあるでしょ

20S : N N n うんうん

21T : 日本人の人たちが どういう風に日本語を使うかを 今日みたいにね ビデオをとって 研究するんです

22S : N N

Excerpt . translation

1T : Well now you will talk to me a little in Japanese and then let me interview you in English

2S : N N

3T : So um right I'm teaching at a school called Sophia Junior college

4S : N

5T : *Tandai* is 2 year college and it is located not in *Yotsuya* but in *Kanagawa*

6S : u-hum u-hum

7T : It takes about one hour from Shinjuku but it is there

8S : N N

9T : There I'm teaching a course called Japanese linguistics[J] Japanese linguistics and

10S : N N

11T : Japanese pedagogy means how to teach Japanese to foreigners

12S : N N N

 nYeah nYeah *shakaigengogaku*[J] nYe~ah nAh

13T : Um we don't have international students at junior college

14S : N

15T : My another specialty is sociolinguistics[J] sociolinguistics

$$^{16}\text{S} : \quad \quad \quad \text{N} \quad \quad \quad \text{N}$$

17T : I'm studying differences between men and women *dan* for man *jo* for woman

18S : N N N

19T : In Japanese we have male speech and female speech don't we?

20S : N N nYeahYeah

21T : (I study) how Japanese people use Japanese by recording with video camera like today

$$^{22}\text{S} : \quad \quad \quad \text{N} \quad \quad \quad \text{N}$$

Compared listening behavior of participant #6 (Advanced) to participant #17 (intermediate), the ratio of verbal and non-verbal is different. Participant #6 used various verbal backchannels such as *un* with or without nods, a repetition (line 12) and resumptive openers (line 6 and 8) which were considered relatively difficult strategies. Participant #17 responded with less frequent RTs and used mostly nods. Fewer verbal RTs of the listener made the speaker modify her speech by paraphrasing, repeating and inserting hedges. It is not clear why he did not use verbal RTs but the results have an implication that regular use of verbal RTs are more difficult to acquire for learners and frequent use of verbal RTs can be acquired after they learn the timing by nodding. Next Excerpt 9 shows another piece of evidence of how a learner adopted the non-verbal behavior and even transferred it to her L1.

Excerpt 9. JSL intermediate # 14 (female, 21, 14 months)

“...ah, probably the biggest thing I know, this is that, even if I don’t understand something, I still nod my head...OK, one thing I didn’t understand well, say, in Japanese, because when I went home for a brief period of time, ah, during my stay here, and I notice that I did the *un* kind of that *aizuchi*, like way more often than I did when I was just staying in America. ‘Cause I guess, in America, in English, you don’t really do the confirmation that often. We just listen and just stay there, maybe you’ll say something, maybe you won’t, but the confirmation of that *un un* or I understand or, kind of, even a head nod, you don’t even do that, really.

I presented only JSL participants’ interview in this section because participants in the JFL setting in this study were not, in general, as aware of Japanese listening behavior as participants in the JSL setting. Although some have their own ideas which they present in the interview, they answered the researcher’s questions with short answers, so that their opinions were often fragmented and they failed to explain them. In order to be aware of the characteristics of Japanese listening behavior, JSL environment obviously has a great advantage over JFL, as shown in the next Excerpt 10.

Excerpt 10. JSL intermediate #14 (female, 21, 14 months)

“Maybe, but studying abroad helps you understand a lot, like uh, even if you don’t know why, you’ve just been here for a couple of weeks, you realize that when you speak with a Japanese person, they are doing that *aizuchi*, so you start doing it yourself, too. So, even if you don’t know why, you realize that it’s important...sometimes, yeah. Actually, lately, lately, I’ve called on my cell phone and I’m speaking in English, I cover something doing *aizuchi*, *aa* and *un*. That’s great. Interesting, what I’ve done.

5. Discussion

We have seen how learners perform as listeners and the kind of meta-knowledge they have about Japanese listening behavior. This section discusses social factors that may influence learners’ performance and the relationship between awareness and social factors. First, we discuss the relationship between learner’s performance as listeners and social factors influencing learners’ awareness. Social factors included in

the present study are learning environment and length of stay in Japan.

JFL learners in the present study had never been to Japan or had visited Japan for less than 2 weeks. Those who had homestays, worked, or participated in any activity which provided an opportunity to be involved in the Japanese community were excluded. JSL learners, on the other hand, had lived in Japan for at least 4 months and were international students taking Japanese at the college level. JSL learners' lengths of stay in Japan varied, since some had prior experience living in Japan and different kinds of exposure to NSs. Length of stay ranged from 4 months to 10 years for JSL learners and 10 days to none for JFL learners. Pearson correlation shows a positive correlation between total RTs used by each participants in 2 minutes and length of stay ($r=.44487$) and total amount of ($r=.42782$). In other words, the longer the stay in Japan, the more backchannels and RTs are used.

The length of stay in Japan was a strong factor in the degree of awareness of socio-pragmatic aspects of Japanese. However, it is not a sufficient explanation for why some learners differed in their awareness of Japanese pragmatics from others who had been in Japan for the same period. The interview revealed that some learners noticed the use and functions of Japanese listening behavior through club activities or other social activities. They said that at first they didn't understand why Japanese people communicate that way, but they realized that they were expected to react similarly to the ways their interlocutors did and found that behaving like their peers helped them to communicate with Japanese. It is reasonable to think that the quality and degree of exposure influences awareness. In other words, learners who are involved in various activities with native speakers of Japanese could use more listener responses in total, especially verbal backchannel types. Exposure to the target language provided opportunities to notice how Japanese communicate as listeners and enabled them to acquire it.

This leads us to the question of how such awareness can be increased. Obviously, learning environments such as JSL are a key factor and the degree of involvement in the target language community is another. Is there any way to raise awareness of learners with little exposure to native speakers of Japanese? One possible answer to this question can be found in formal classrooms. Instruction could provide learners opportunities to understand and notice the difference through minimal exposure to L2 (Hatasa 2007). If it is the case, pragmatic competence can be achieved by raising awareness of second language features, by having a connection to the target language community in the learner's own country, or by classroom instruction to raise

awareness of Japanese listening behaviour, including observation and practice.

6. Conclusion

This study provides a piece of evidence about how learners of Japanese in different learning environments perform as listeners in Japanese. JSL advanced learners were able to use RTs most extensively, although the total frequency is less than NSs in similar contexts. JFL learners used a more narrow variety of RTs and could not express meta-knowledge about Japanese listening behavior well compared with JSL learners. Both performance and awareness of Japanese listening behavior seem to be influenced by learning environments. JSL environment has greater advantage for acquiring a target like listening behavior since it provides a lot of exposure to Japanese in everyday situation. However, the results suggest that awareness could also be affected by individual networks with a Japanese-speaking community no matter where they learn. It is beyond the scope of this study to speculate how we can raise the awareness of Japanese listening behavior in JFL environment with limited exposure to the target language communities; the future study will be expected to address this area.

Acknowledgement

I would like to thank the Japan Society for the Promotion of Science for financially supporting this research under contract #185092 in 2006.

References:

- Clancy, Patricia M, Sandra A. Thompson, Ryoko Suzuki, and Hongyin Tao. 1996. The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics* 26. 355-387.
- Furo, Hiroko. 2001. *Turn taking in English and Japanese: Projectability in grammar, intonation, and semantics*. New York: Routledge.
- Hatasa, Abe Yukiko. 2007. *Aizuchi* responses in JFL classrooms: Teacher input and learner use. Selected Papers from Pragmatics in the CJK Classroom: The State of the Art.
- Horiguchi, Sumiko. 1988. Komyunikeshon ni okeru kikite no gengo kodo [Listeners'

- behavior in communication]. *Nihongokyoiku* 64: 13-26. Nihongokyoikugakkai.
- Horiguchi, Sumiko. 1997. *Nihongo kyooiku to kaiwa bunseki*. [Japanese language teaching and Conversation Analysis]. Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Iwasaki, Shoichi. 1997. The Northridge earthquake conversations: the floor structure and the 'loop' sequence in Japanese conversation. *Journal of Pragmatics* 28, 661-693.
- Kita, Sotaro and Sachiko Ide. 2007. Nodding, *aizuchi*, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. *Journal of Pragmatics* 39: 1242-1254.
- Maynard, Senko K. 1987. Interactional functions of a nonverbal sign: Head movement in Japanese dyadic casual conversation. *Journal of Pragmatics* 11: 589-606.
- Maynard, Senko. 1989. *Japanese conversation: Self-contextualization through structure and interactional management*. Norwood, NJ: Ablex.
- Miura, Akira and Naomi H. McGloin. 1994. *An integrated approach to intermediate Japanese*. Japan Times.
- Miyazaki, Sachie. 2007. *Japanese Women's Listening Behavior in Face-to-Face Conversation: The Use of Reactive Tokens and Nods*. Hituji Shobo Publisher.
- Mizutani, Nobuko. 1984. *Nihongo kyooiku to hanashi kotoba no jittai* [Japanese language teaching and the reality of spoken language]. In *Kindaichi Haruhiko hakase koki kinen ronbunshuu* [Collected papers in honor of Dr. Haruhiko Kindaichi's 70th birthday]. Tokyo: Sanseido.
- Mizutani, Nobuko. 1988. *Aizuchi-ron* [The theory of backchannels]. *Nihongogaku* 7(12): 4-11.
- Ono, Tsuyoshi, and Eri Yoshida. 1996. A study of Co-construction in Japanese: We don't finish each other's sentences. In N. Akatsuka, S. Iwasaki and S. Strauss (Eds.). *Japanese/ Korean linguistics* 5: 115-119. Stanford: CSLIRichards, J.C.
- Richards, J.C. 1982. Communicative needs in foreign language. *JALT Journal* 4: 1-16.
- Schegloff, Emanuel A. 1982. Discourse as an interactional achievement: Some uses of "UH-HUH" and other things that come between sentences. In Deborah Tannen (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Analyzing discourse: Text and talk*, 71-93. Washington DC: Georgetown University Press.
- Sugito, Seiju. 1989. *Kotoba no aizuchi to miburi no aizuchi* (Verbal backchannels and non-verbal backchannels). *Nihongo kyoiku* 67: 48-59. Nihongo kyoiku gakkai.

- Szatrowski, Polly. 2000. Relation between gaze, head nodding and *aizuti* 'back channel' at a Japanese company meeting. *Berkeley Linguistics Society* 26: 283-294.
- Szatrowski, Polly. 2003. Gaze, head-nodding and *aizuti* 'back channel utterances' in information presenting activities. In Patricia Clancy (ed.). *Japanese/Korean Linguistics* 11: 119-132. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- White, Sheida. 1987. Functions of backchannels in English: A crosscultural analysis of Americans and Japanese. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University.
- Yngve, Victor H. 1970. On getting a word in edgewise. *Chicago Linguistic Society* 6:567-578.

Appendix:

Script 1. Instructions given to participants (R: researcher)

R: *Hajime mashite. Miyazaki desu.*

(Nice to meet you. I'm Miyazaki.)

R: *Kyoo-wa arigatoo -gozai-masu.*

(Thank you for today)

R: *Kore-kara nani-o suru-ka kantanni setsumee shi-masu-ne.*

(Now I'm going to explain what we are going to do briefly, ok?)

R: *Ima-kara watashi-to 5-hun kurai hanashite mora-tte*

(You are going to talk with me in Japanese for about 3 minutes from now.)

R: *sono-ato eigo-de intabyuu sasete kudasai.*

(After that let me interview you in English.)

R: *Watashi-wa nihon-kara kimashi-ta. Tokyo-no tonari-nan-desu-kedo*

(I came from Japan. It is next to Tokyo)

R: *Tokyo-kara ichijikan-kurai-no tokoro-ni aru daigaku-de oshiete-imasu.*

(I'm teaching at college that is located in place where is about one hour from Tokyo.)

R: *Watashi-ga ohsiete iruno-wa Nihongogaku Japnaese Linguisitics-to*
(What I'm teaching there is *Nihongogaku*, Japanese Linguisitics and

R: *Nihongokyojuhoo, teaching Japanese-tte-itte do-yatte gaikokujin-no hito-ni*
(*Nihongokyojuho* called Teaching Japanese, is a course to learn how to teach

R: *nihongo-o oshieru-ka-to-iu jugyo-o oshiete-imasu.*
Japanese to foreigners, I'm teaching ir.)

R: *Honto-no senmon-wa shakaigengogaku, Socio-linguistics-de nihongo-no*
(The real research area is *Shakaigengogaku*, Socio-linguistics,

R: *Danjosa, dan-wa otoko, jo-wa onna, sa-wa difference-o kenkyu-shite-imasu.*
(so I'm studying *Danjosa*, *dan* is men, *jo* is women, and *sa* is difference)

R: *Nihongo-wa otoko-kotoba-toka onna-kotoba-toka aru-desho.*
(In Japanese there are men's language and women's language, right?)

R: *Dakara nihonjin-no hito-ga do-iu-huni nihongo-o tsukauka-o kyoo-mitai-ni*
(So I analyze how Japanese people use Japanese by video recording the conversation

R: *video-ni-totte bunseki-shimasu.*
like today.)

R: *Demo kyo-wa danjosa-janakute nihongo-o benkyo shiteiru hito-ga*
(But today what I'm studying is not gender differences, instead, I am studying

R: *donna-huni nihongo-o tsukau-ka shirabete-imasu.*
how people who study Japanese use Japanese.)

R: *Nanio shirabete-iruka-wa ienain-desu-kedo bunpo-no machigai-toka hanashi-no*
(I can't tell you what I'm studying now, but I'm not checking mistakes in grammar or
R: *naiyo-toka-wa kankei-nai-desu-kara itsumo doori-ni rirakkusu-shite hanashite- kudasai.*
content of your speech. So please relax and talk as usual.)

児童英語教育ボランティア活動が教える側の学生にもたらすもの The Influence of Teaching English to Children on Student Volunteer Teachers

狩野晶子・Timothy Gould

This paper presents the initial results of research conducted to determine the influence of student teaching on the student teachers' evaluation of their own English abilities and their motivation for further L2 study. The subjects were 25 Sophia Junior College students who, as participants in the school's Service-Learning volunteer program, developed lesson plans and conducted English classes at local elementary schools. The results indicate that the subjects re-evaluated the importance of form (grammar) and pronunciation, experienced a concordant increase in their own motivation, and developed additional confidence in communicating in English. A by-product of the experience of student teaching thus appears to be an increased motivation to improve their own grammatical and communicative proficiency in order to teach children more effectively. Overall, the experience of student teaching seems to have had a significant impact on how the subjects relate to their own English abilities. In an EFL country like Japan, maintaining students' motivation is an ongoing and difficult task for teachers. The results here indicate that this kind of practicum-based program may be doubly beneficial in that it provides student teachers a way to interact in a meaningful way with the wider community while engendering their motivation to become autonomous learners.

1. はじめに

上智短期大学で授業とサービslラーニング活動との有機的な結びつきを实践している科目の一つが「児童英語教育演習」である。上智短期大学では2002年度（平成14年度）から小学校学習指導要領の改訂により「国際理解教育」が導入された時期と前後して、地域の小学校での児童英語教育ボランティア活動をすすめてきた。その発展として2004年度以降児童英語教育について学ぶ科目が上智短期大学の正規の科目として順次開設され、現在では「児童英語教育コース」として9科目¹がこの領域について開講されている。学生がこれらの科

1. 児童英語教育コース：関連科目は以下の通り。「児童英語教育概論」「児童英語教育演習」「バイリンガル教育」「初等教育」「児童心理学」「第二言語習得」「児童英語教材論」「世界の教育」「音声学」

目を履修することで理論的な裏付けと授業での実践訓練を得たうえで実際の小学校でのボランティア活動に臨むことが出来る体制が整いつつある。さらに、2007年10月より「秦野市と上智短期大学との提携に関する協定」が締結、上智短期大学においては2008年4月に地域連携活動委員会、同年11月にサービスラーニングセンターが設置され、地域の小学校での英語活動が秦野市教育委員会との連携のもとに行われることとなり、一定期間にわたって相当数の学生が貴重な実践の場でのボランティア活動の機会を得ることが可能になった。

「児童英語教育演習」はそのような英語教育ボランティアと授業とを強固に結び付け、学生に実践の場を与えるとともに、本学の学生の指導を受ける小学生にとっても実り多いレッスンが行えるよう必要な知識の導入や準備を授業で行い、さらに活動での体験を振り返り、それを授業の場で共有し反省、改良してゆく形でボランティア活動の実践と授業カリキュラムとが連動している。この一連のプロセスは上智短期大学が取り組んできた「サービスラーニング活動」の理念を反映したものである。

上智短期大学におけるサービスラーニングとは授業などの学内での「学び (learning)」と、その学びを基に学外の地域社会において行われる「奉仕 (service)」活動と、そして学生自身が社会に参加し実践的に活動を行うことから得る学外での「学び (learning)」の融合を意味している。本研究で取り上げる地域の小学校での児童英語教育ボランティアのほか、小学校国際教室での日本語教育支援、地域の外国籍市民を対象とした家庭教師ボランティアなどの活動が年間にわたって上智短期大学の主なサービスラーニング活動として行われ、年間延べ309名²⁾の学生が参加する、本学を特徴づける大きなプログラムとなっている。

本研究では地域の小学校での児童英語教育ボランティアを科目と連動した活動と位置付けている点で特色のある「児童英語教育演習」を履修した学生を対象に、この科目を集大成とする一連の児童英語教育ボランティア活動とサービスラーニング活動との有機的つながりが上智短期大学の学生にどのように受け止められているのかを学生自身の「学び」の実感という観点から調べるものである。「児童英語教育演習」の履修と一連の活動への参加を通じて、学生自身がこの活動の意義についてどのように感じたか、自分自身の学び、成長につながったという実感を持って活動を完結しているか、その意識 (a sense of achievement) に焦点をあて、アンケート調査を行った。

2. 先行研究

英語教育のみならず全ての教育において「教えることは学ぶこと」であり、教えることによって教えた側のほうがむしろ多くを学び、成長するということが実感されている。しかし、

2. 上智短期大学サービスラーニングセンターによる (2009年度実績)。なお、これは本学学生のおおむね6割に相当する数字である。

その実感の深さとは裏腹に、「教えることによって学ぶ」その学びに直接目を向け、その効果について実証的に研究が為されている事例は必ずしも多くはない。

本学におけるサービslラーニング活動の一環である児童英語教育ボランティアのように、英語学習者である学生自身が英語初学者の小学生を教える立場になり、その経験と結果を自分自身の学びへとフィードバックする機会が与えられている状況は希有なものであろう。このような非常に恵まれた状況で、その活動に携わる学生たちがその経験を通じてどのように変わったか、何を学び、何を得たと感じているのか、そしてそのことが学習者自身の英語学習に対する姿勢や動機づけにどう影響するかを考察しようと考えたのが本研究のスタートであった。

学習者の動機づけについて、Gardner や Lambert らによる一連の研究において (Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972) 学習者が学習している言語とその言語が使用されている社会に対する社会的・文化的な要因との関連のもとで統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) の概念が導入された。

これらの研究は主にカナダにおける英語とフランス語の2言語話者を対象に行われ、ESL (=English as a Second Language) すなわち、身近にその対象言語の母国語話者がいる言語を、外国語 (foreign language) としてではなく第2言語 (second language) として学んでいる環境の下でなされた研究であった。その点で、日本のように日本語以外の学習対象言語がすべて外国語 (foreign language) である EFL (=English as a Foreign Language) 環境における状況とはさまざまな要因が異なり、一概にその結果をもって日本での学習環境に当てはめることはできない。

さらに、多くの研究者が指摘するようにこの区分自体は動機づけの尺度の指標となるよりはむしろ学習者の学習への姿勢や方向性を表わすもので、たとえば目標言語の学習が仕事の一環として行われるのか、全く個人の趣味として行われるのか、目標言語やそれが表わす文化の社会における位置付けがどうであるかといった事柄に大きく依存する (Brown, 2007; Dörnyei, 2001b)。さらに、統合的動機づけと道具的動機づけのどちらがより強く働くかを比較した研究でも、様々に相反する実験結果が報告されており、この区分が対比的に扱われることへの限界を示している (Brown, 2007; 八島 2004; 村野井 2006)。

動機づけに関して、ことに日本という環境の特異性を考慮に入れた場合、統合的と道具的のどちらの動機づけが優位であるかという観点を離れ、むしろよりこれらをさらに包括的な新しい枠組みを考える上での一つの要素とみなす考え方が求められている (長沼 2006)。

そのような新しい枠組みを形作る重要な要素として注目すべきなのが内発的動機づけ (intrinsic motivation) と外発的動機づけ (extrinsic motivation) の観点であろう。内発的動機づけを持つ学習者は学ぶこと自体に価値や喜びを見だし、他からの報酬を得ることを直接の目的としていない。学習者が得るのは、目標をクリアしたことの喜びや自己達成感といった学習者自身の内側から生じるものである。それらが学習者を突き動かし、学習を続

けさせると考えられる (Deci, 1975; Dörnyei, 2001a; 2001b)。さまざまな研究者が、特に長期にわたって持続可能な動機づけを学習者にもたせる上での内発的要因の有効性を認めている (Dörnyei, 2001a, 2001b; Brown, 2007)。

本研究においては被験者学生の英語への姿勢と学習方法を質問項目のフィールドに含め、学生の主観に照らしてこのような内発的動機づけとの関連性を見いだそうとした。

上智短期大学で英語を学ぶ学生たちに対してこのような内発的動機づけを持たせ、さらにそれを継続、強化するための取り組みのひとつとしてサービ斯拉ーニング活動における児童英語教育ボランティア活動を捉えることの意義は大きい。本学においてこの活動に携わることで学生は、学内での学びの中であらためて「なんのために英語を学ぶのか」と自分自身に問いかけることができる。

学生としての受身の「学び」のなかでは学習者である学生に内発的動機づけを強く、継続的に持たせることは至難の業である。このことは教員である筆者たち自身が日々実感している。

例えば試験に出るから、進学や就職に有利になるから、海外へ行くからそれに必要な当座の英会話を学びたい、あるいは、外国のアーティストや有名人へのあこがれと、といった典型的な道具的動機づけや、短期的、直截的な動機にもとづいた英語学習への姿勢は学生の立場になれば至極当然のことであろう。しかし、これらの動機はその目的が果たされたり、あるいは目的自体が失われたり、憧れの対象が変わったりといった理由でたやすくしぼんでしまう。そのことから、このような学習姿勢は不十分なものであると言える。

目指すべきは学習者が主体的に、持続的に学習を続け、最終的にはその学びが生涯にわたって続けられるような自律的な学習者の育成であろう。

自律的に学ぶには、学習者自身が学ぶことの喜びを実感し、学ぶことの意義を見出さなければならない。児童英語教育ボランティア活動という学びの実践の場が与えられ、そこで、学んだ英語を使って何ができるかを実際に試みる機会が得られる。さらに、自分が何を学ぶべきか、何が足りないかに気づき、それに対して学ぼうという姿勢が作られる。このことこそが内発的動機づけとその強化そのものであると考えられ、このサイクルを体験することは学生にとって「自律的学習の体験」として大きな意味がある。そう捉えると、サービス（奉仕＝ボランティア活動）それ自体すら、学生にとってはより大きな「学び」の場と言える。

教えることによって学生自身が学び、さらに、学びの姿勢を得る、そのことの意義の一端をこの研究が実証的に示すことができれば、それはこの活動に参加する学生はもちろん、指導にあたる教員や、さまざまな形でサポートを続けていただいている関係者の方々など、サービ斯拉ーニングプログラムと児童英語教育ボランティア活動に携わって来られた方々の活動の意義をあらためて考える一助となるのではないか。

こうした考えのもと、Gould と狩野は学生が一連の活動をどのように捉えているのか、そこから何を得たと感じているのかに焦点をあてて調査を行った。次の第3章では、この調査の具体的内容について詳述する。

3. 調査の方法

3.1 被験者

3.1.1 「児童英語教育演習」履修学生

2009年7月に上智短期大学英語科において2009年度春学期開講科目（Timothy Gould 担当）「児童英語教育演習」を履修した女子学生に任意でのアンケート回答を依頼、2年生の女子学生25名から有効回答を得た。これをもとにデータを集計、分析し解釈を行なった。アンケートを行った時点でこの科目の授業は完結しており、回答をした学生はこの授業での講義・活動内容をアンケートの結果に反映させているものと考えた。

「児童英語教育演習」の科目を受講した学生には、以下のような特性があった。

1. この科目を受講する前提として学生は「児童英語教育概論」の科目³をすでに履修・修了しており、児童英語教育に関する一般的な知識全般をある程度持っている。
2. この科目の受講を通して、学生は授業の一環として実際に秦野市の公立小学校に赴き半期間の科目開講期間中に数回の英語活動ボランティアを行っている。

「児童英語教育演習」の授業では学生は実際の小学校での英語活動ボランティアを行う前段階の準備として、効果的な指導法について文献購読および講義形式で学び、グループや個人での考察ののち、それぞれが考えるテーマや学習目標に基づいたレッスンプランを作成した。教員や他の学生のアドバイスを受けてレッスンプランを推敲後、レッスンに必要な教材および教具を準備し、学生同士が教師と生徒役を演じる模擬授業を行った。これらの準備のかなりの部分はサービラーニング枠などを活用し、授業時以外に行われた。

3.1.2 被験者学生の英語力

被験者の英語力に関して学内受験のTOEIC-IPテストのスコアについて尋ねる項目を設けたところ、1年生入学時（2008年4月）のスコアの平均値が426点、1年生授業終了時（2009年1月）のスコアの平均値が518点であった。同じIPテストにおいて、上智短大生全体のスコア平均値がそれぞれ1年生入学時（2008年4月）370点、1年生授業終了時（2009年1月）442点であったのと比較してやや高い数値であった。また、学校で行われるIPテスト以外のTOEICテストを受験している学生が4割程度いた。英検については2級取得者が11名、準2級取得者が4名いた。参考として、児童英語教師を目指すにあたって学生が目

3. 2008年度「児童英語教育概論」のシラバスについては第7章の参考資料を参照のこと。

また、上智短期大学ホームページ「学びに関する情報」>「履修要覧・シラバス」よりPDFを参照することが可能である。

http://www.jrc.sophia.ac.jp/courses/index9_2.php より

<http://www.jrc.sophia.ac.jp/academic/2008yoran06.pdf> (65 ページ)

標とするべき英語力について、特定非営利活動法人・小学校英語指導者認定協議会（J-Shine）認定の「小学校英語指導者」資格取得を目指すアルク児童英語教師養成コースでの基準はおおむね TOEIC600 点 / 英検 2 級程度とされている。

3.1.3 被験者学生の関連科目受講

被験者学生が「児童英語教育演習」を履修するまでに 1 年次（春学期・秋学期）と 2 年次（春学期）において、この科目と関連する内容の科目をどの程度履修しているのかを調べるため、アンケート項目に被験者のこれまでの学習歴を含めた。これは児童英語教育コース科目と、関連があると思われる上智短期大学での 13 科目を挙げたなかから履修した（している）科目を○で囲んでもらう形での設問とした。13 の科目はコース履修と、教育学、言語学、日本語教育、英語教育など分野の上での関連性を考慮して挙げた⁴。これらの科目のうち、被験者学生平均では 4.28 科目を履修した、もしくはしているという結果であった。

3.1.4 被験者学生の児童英語指導経験

被験者学生がこれまでに英語を教えた経験があったかどうかについてアンケート項目を作成し、表へ自由に書き込む形式で「児童英語教育演習」の授業での活動も含めての経験を問うた。活動の種類、相手の年齢（学年）、クラスサイズ、累計回数（時間数）、メイン指導者としてかアシスタントとしてか、を質問項目に含めた。活動の種類には「児童英語教育演習」の授業での活動のほか、児童英語教育サークル BTC（Baby Teachers' Circle）に所属する学生はそこでの活動、そのほかのボランティア指導、塾・個人指導教室でのアルバイト、家庭教師アルバイトなどの経験も含める旨を表記した。

指導経験に関する回答をみると、「児童英語教育演習」の授業での活動のみを経験したのは 25 人中 14 人で、それ以外の 11 人は何らかの形で他での英語指導経験を有していた。これまでに何回活動を経験したかを数値で全体の平均値として見ると、「児童英語教育演習」の授業での活動が 7.81 回、BTC での活動経験が 10.00 回であった。

この設問への回答は自由記入形式であったため表記に大きなばらつきがみられ、細かく内訳を表記していない回答や種類等の区分があいまいな回答もあったため厳密な分析の対象とすることは難しいが、全体としてこのような活動に熱心に取り組んでいる学生と授業での取り組みのみに限られる学生の 2 つの層に大きく分けられると言える。

4. アンケートに記載した 13 科目は以下のとおり。

「児童英語教育概論」「児童英語教育演習」「児童英語教育教材論」「日本語学」「日本語教育概論」「日本語教育演習」「言語学概論」「世界の教育」「初等教育」「児童心理学」「第二言語習得」「音声学」「社会言語学」

3.2 アンケート調査

3.2.1 調査の手順

2009 年度春学期開講科目「児童英語教育演習」(Timothy Gould 担当)を履修した女子学生に履修期間終了直前の時期である 2009 年 7 月に Gould 担当教員より口頭で、任意での授業時間外でのアンケート回答を依頼した。アンケート用紙はその場で配布されたほか、その場にはいない希望者はのちほど Gould 担当教員の研究室へ受け取りに行くよう伝達指示が行われた。被験者はアンケートを渡された後、その場で回答しても、持ち帰って回答し後日提出しても良いと伝えられた。各自が十分に回答する時間を与えられた。最終的に 25 名の 2 年生女子学生から有効回答を得た。

3.2.2 調査項目

アンケート調査項目はすべて被験者の母国語である日本語によるものであった。アンケートは大きく 3 部構成となっており、第 1 部は主に被験者自身のプロフィールを問う設問から成る。第 2 部は 20 個の質問項目に対し、被験者自身が質問に対してどのように考えるかをそれぞれ 4 つの選択肢から一つ選ぶ形で回答した。第 3 部は自由記述式の設問であった。

第 1 部の被験者のプロフィールに関しては、個人を特定することなしに任意での情報を求める設問を設定した。質問項目は下記の通りである。

プロフィール質問項目：

- ・ 学年
- ・ 学内 TOEIC-IP スコア
2008 年 4 月 (1 年生入学時点)
2009 年 1 月 (1 年生授業終了時)
2009 年 4 月 (2 年生開始時・任意)
- ・ その他の TOEIC・TOEFL スコア
受験の時期・種別・点数
- ・ その他の英語関連の資格
自由記述
(スコアに関しては覚えていなければ大体の数字でも構わないとした。)
- ・ これまでに履修した関連科目 (前項 3.1.3. を参照)
- ・ これまでに子どもに英語を教えた経験 (前項 2.1.4. を参照)

第 2 部を構成する 20 問の設問は、被験者自身が子どもを教える経験をする前に比べて、英語のスキルや英語学習に対する見方や態度がどのように変化したかを問うものであった。

被験者学生自身が児童英語教育の活動を始める前と、ある一定期間 (短い学生では 3 カ月、長い学生は 1 年 3 カ月) 児童英語教育活動に携わった後についての意識の変化を内省し、主観的に答える設問で、それぞれの設問に対して「そう思わない」「やや思わない」「やや思う」「そう思う」の 4 つの選択肢から一つを選び、○で囲んで回答する形式であった。なお、

この4つの選択肢に関しては Faculty Development のために上智短期大学で行われている授業評価アンケートで使われているものと同一文言であり、学生にとっては馴染み深く直感的に理解しやすいものであると考えこの表現を採用した。

20問の質問は分野や方向性が偏ることのないよう、ランダムに並べて提示した。また、20個の質問の中にはほぼ同じ内容について文言を変えて訊いているものも意識的に含め、同じ内容や傾向の設問が繰り返し現れるようにすることで回答のぶれ幅を見ることができるようにした。

表1：質問項目一覧

「私は子どもを教える経験をする前に比べて——」

1	英語が好きになった
2	英語の文法や単語の意味や使い方に気をつけるようになった
3	英語の発音に気をつけてしゃべるようになった
4	英語の辞書をひくようになった
5	大きな声で人前で話せるようになった
6	英語が聞き取れるようになった
7	英語の正しい表現を使うように意識するようになった
8	子どもが好きになった
9	自分の英語に自信がもてるようになった
10	英語の発音、アクセントを辞書などで調べるようになった
11	英語を使う機会が増えた
12	英語のリスニング力がついた
13	英語のリズムに乗って話せるようになった
14	英語で自分の伝えたいことが伝わるようになった
15	英語を話す際に身振り、手振りを交えて話すことが増えた
16	英語はフィーリングで伝わるものだ実感した。
17	英語のスピーキング力がついた
18	英語の文法は大切だと思うようになった
19	自分の言いたいことがシンプルな英語で表現できるようになった
20	相手がわかっているかどうかを気にしながら話すようになった

選択肢：「そう思わない」「やや思わない」「やや思う」「そう思う」

第3部では自由記述設問を2問提示し、大きく回答スペースをとって学生が自由に好きなことを書き込めるようにした。被験者学生25名中22名が自由記述欄にコメントを記入した⁵。

5. アンケート自由記述の全回答集計は7. 参考資料に挙げた。

自由記述設問：

質問 1

子どもを教える経験を通して、あなたはどう変わりましたか。

自由に、思ったことを書いてください。

質問 2

子どもを教える経験は、あなたの役に立ったと思いますか。

「はい」の方は、どのようにあなたの役に立ったか、「いいえ」の場合、どうしてそう感じるのか、それぞれ自由に書いてください。

3.3 データ集計

回収したアンケートのうち、数値化が可能な 20 問の質問項目について、4 つの選択肢を以下の通りそれぞれ点数化した。

回答選択肢：

「そう思わない」	1 点
「やや思わない」	2 点
「やや思う」	3 点
「そう思う」	4 点

この点数配分により、各項目ごとの中央値 (mean) が 2.5、平均値 (average) も 2.5 となった。そのため、この 2.5 の数値を判断の基準値とすることとした。

個人の回答は点数化のシステムにのっとって点数化され、20 問の質問項目について 25 名全員の点数の平均値が算出された。さらに、20 問の質問をその方向性によって 7 つのフィールドに再分類した。7 つのフィールドの区分及び、どの質問項目がどのフィールドに属するか判断は Gould と狩野が恣意的に行った。

質問項目の中には重複する内容について表現を変えてたずねているものも含まれていた。これは問題作成当初より、集計時にこれらの質問を同じフィールドのもとに集めその結果の数値を見てゆくことで同じような回答の傾向が確認できるかどうかを検証しようとのねらいがあったためである。

質問項目によってはその性質上、重複して 2 つ以上のフィールドに属すると考えられるものもあった。そのような質問は該当するフィールドにそれぞれ加えることとした。そのため、再分類による項目並べ替え後の質問数は必然的に 20 を超えることとなった (実数 23)。

次の第 4 章では、質問項目、フィールドへの再分類とそれぞれのフィールドの集計結果について、自由記述回答も参照しつつ詳しく見てゆく。

4. 結果

4.1 7つのフィールド（A～G）による質問項目の再分類

このセクションでは、結果の数値を一覧し調査の全体像を眺めてゆきたい。7つのフィールドに分類した項目それぞれに集計した数値を添えたものが表2である。フィールドは以下の7つとした。

7つのフィールド：

- A 英語への姿勢
- B コミュニケーション力
- C 英語力全般
- D 英語スキル：スピーキング
- E 英語スキル：リスニング
- F 学習方法
- G 子どもへの姿勢

表2：7つのフィールド（A～G）による質問項目の再分類と結果一覧

A 英語への姿勢		
1	英語が好きになった	3.36
7	英語の正しい表現を使うように意識するようになった	3.40
11	英語を使う機会が増えた	3.36
16	英語はフィーリングで伝わるものだと実感した。	3.24
18	英語の文法は大切だと思うようになった	3.44
B コミュニケーション力		
5	大きな声で人前で話せるようになった	3.44
15	英語を話す際に身振り、手振りを交えて話すことが増えた	3.44
16	英語はフィーリングで伝わるものだと実感した	3.24
19	自分の言いたいことがシンプルな英語で表現できるようになった	3.32
20	相手がわかっているかどうかを気にしながら話すようになった	3.72
C 英語力全般		
9	自分の英語に自信がもてるようになった	2.38
14	英語で自分の伝えたいことが伝わるようになった	2.88
19	自分の言いたいことがシンプルな英語で表現できるようになった	3.32
D 英語スキル：スピーキング		
13	英語のリズムに乗って話せるようになった	3.00
14	英語で自分の伝えたいことが伝わるようになった	2.88

17	英語のスピーキング力がついた	2.96
19	自分の言いたいことがシンプルな英語で表現できるようになった	3.32
E 英語スキル：リスニング		
6	英語が聞き取れるようになった	2.76
12	英語のリスニング力がついた	2.80
F 学習方法		
4	英語の辞書をひくようになった	3.20
10	英語の発音、アクセントを辞書などで調べるようになった	3.33
18	英語の文法は大切だと思うようになった	3.44
G 子どもへの姿勢		
8	子どもが好きになった	3.72

一見して、いずれのフィールドも比較的高めの数値の回答が寄せられていることが見て取れる。2.5を下回る項目は1つあるだけで、3.0に届かない項目も（重複している項目を除いて）5つしかない。これは、寄せられた回答が全般的にポジティブなものであったことを示し、また、被験者自身が変化や成長を強く実感していることの表れだと言える。

それぞれのフィールドについて質問に対する回答の数値の平均を求めたものが表2である。いずれも4が最大値、2.5が平均値および中央値となる。

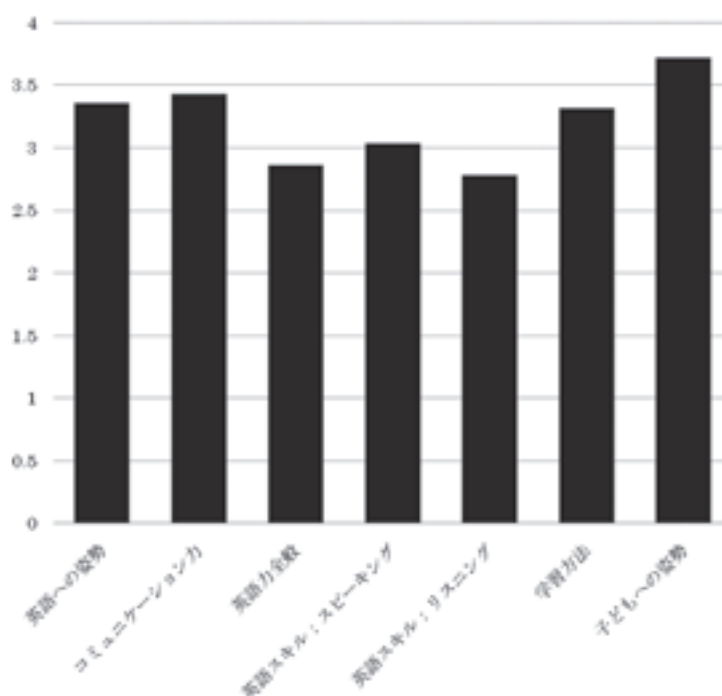
表3：フィールドごとの回答平均値と全体の平均値

A	英語への姿勢	3.36
B	コミュニケーション力	3.43
C	英語力全般	2.86
D	英語スキル：スピーキング	3.04
E	英語スキル：リスニング	2.78
F	学習方法	3.32
G	子どもへの姿勢	3.72
全体平均		3.19

フィールドごとの平均値を比較してみると、全体平均の3.19に対してフィールドによってそれよりかなり高めの結果が出たフィールドと、低めの結果が出たフィールドに二極化していることがわかる。ただし、低めとはいえ平均値・中央値とも2.5であることを考えると、十分に高い数値であるとの見方もできる。

表2と同じものをグラフ化したのが次の図1である。

図1 フィールドごとの回答平均値



4.2. 結果の分析

ここでは7つのフィールド（A～G）それぞれの分類について詳しく見てゆくとともに、それぞれのフィールドごとに個々の質問項目に踏み込んで分析を行いたい。あわせて、アンケートの第3部に当たる自由記述設問に対する回答も参照しながら被験者学生の意識のあり方と、それがどのように変化してきたかを具体的に見てゆく。

4.2.1 A－英語への姿勢

被験者である短期大学生自身が英語の学習に対してどのような意識を持つに至ったか、どのような姿勢で臨むようになったかを捉えるための質問項目をここに集めた。

本調査の対象になった学生はその学習経歴から察する限り、もともと「英語」に対してかなり前向きな姿勢を持っていたと思われる。その点から、結果の数値が高いのは当然のこととする向きもあろう。だが今回の設問がすべて「私は子どもを教える経験をする前に比べて——」という前文に続いてのものであったことを踏まえると、児童英語教育に関わった学びの体験が被験者にとってより一層「英語が好きになり」「英語を使う機会が増える」ことにつながるものであったことはたいへんポジティブな結果と言える。

さらに、「英語の文法の大切さ」を実感し「英語の正しい表現の使用」への意識が高まっ

たという結果は、フィールド F の『学習方法』とも連動して、学生が今後の英語学習に向かううえでの姿勢の方向付けとして意味のあるものであった。

興味深い事に、同じ英語に対する姿勢でも文法や正確さとは反対のベクトルに向かうと考えられる項目「英語はフィーリングで伝わるものだと実感した」に対する回答の数値は前述の 2 項目に比してやや低めになっており、学生の意識がむしろきちんとした英語を使えるようになる方向に向かっている様子が見て取れる。

これは、被験者学生が、小学生に対しては英語指導者として振る舞わなければならない立場に立ったことによるものではないかと察せられる。学生自身も学習者であり、なおかつ教える立場に立ったことによるプラスの効果が明確に表れているのがこのフィールドであると言えよう。

自由記述回答においても、

「初学者である子どもたちの最初の英語との出会いを提供するものとして、いかに責任を要するかを実感した。」

「今までは私が教えてもらう立場だったが、この経験を通して、今回教える立場になり、子どもは覚えが早いので発音や文法を気をつけるようになった。」

「表現方法や発音を気にするようになった。」

「子どもは先生の教えることを全て本当だと思って信じるので、先生として間違えてはいけないという自覚が生まれた。」

「私が教えたことがその子どもたちの将来に少なからず関わると思うと、教える楽しさや理解してもらう喜びがある半面、間違ったことを教えていないか、ちゃんと文法はあっているかと緊張しなければいけないと思いました。」

「子どもの耳は良いということを授業で聞いていたので、発音を気をつけたり、native speaker に近い英語を使うよう努力した。」

「指示の出し方やゲームの説明など teacher talk がうまくできなかったのも、もっと英語を勉強しようと思った。」

など、英語指導者としての立場に立った被験者学生がそのことを真摯に捉え、ロールモデルとしての自己向上や教育者としての正確性、厳密さを心がけようとしていたことがわかる。そのことが学生自身の英語に対する姿勢と、さらには被験者学生自身が英語学習において何に力点をおいてをどう進めるかの方向付けまでも行うようになったと考えられる。

4.2.2 Bーコミュニケーション力

このフィールドについて、質問項目を立てるにあたっての主眼点は、言葉のやり取りにおいて相手（他者）が存在するのだという事を意識できるようになったかどうかにあった。本来であれば「コミュニケーションとは何か」という点から明確にしてゆく必要があるのかもしれないが、ここではあえてそれには踏み込まず大きな括りとしての言葉にとどめておきたい。

このフィールドの項目で最も高い数値を示したのは「相手がわかっているかどうかを気にしながら話す」という、まさにコミュニケーションの基本ともいう事柄であった。被験者学生が子どもを教えるという経験をする前に比べてこのことを最も大きく意識するようになったということは、英語という言葉自体のあり方やコミュニケーションを使用とする姿勢の大きな前提が変わったことを意味する。数値の 3.72 は項目全体の中でも最大の数値であった⁶。被験者学生への質問の中でコミュニケーション力として具体的に項目として挙げたのは「大きな声で人前で話せる」「身振り、手振りを交えて話す」「言いたいことがシンプルな英語で表現できる」であり、それらはいずれも全体平均より高い数値の結果となった。被験者学生にはこれらの質問はランダムに出されており、それぞれの関連性はアンケートを書いている段階では明示的ではない。それにもかかわらずこの 3 項目について数値の上でもかなり近い結果となった点は興味深い。

それに対し、フィールド A にも重複して分類に加えた「英語はフィーリングで伝わるものだと実感した」という項目はこのフィールドの中では最も低い値にとどまった。小学生への英語授業という具体的なコミュニケーション目標がある状況において伝えようとする気持ちの重要性と、そのために照れや恥じらいを振り棄てることの必要性を被験者学生が実感したものの、フィーリングに頼るだけではコミュニケーションに限界があることも感じられたのだと考えられる。

自由記述回答においても

「大きな声で話せるようになった。」

「自分の伝えたいことを『伝えられるように話す』という意識が高くなった。」

「以前より、人前で話すことに抵抗がなくなった。声もその時その時に応じて出せるようになった。」

といった記述に、被験者学生がコミュニケーション力を身に付けた実感が表れている。

さらに、自由記述回答において「その他」と分類した中で多数の同じ方向性での非常に興味深い意見が見られた。それは「相手（子ども）の立場に立って考える力」の育成とでもいうべきものであった。これはアンケート第 2 部の 20 個の質問項目ではカバーしていなかった観点だったが、多数の学生が自発的に自由記述欄に書いていることから、彼女たちの実感のなかでは非常に大きな位置付けを持っていることがうかがえる。以下に被験者学生自身の記述をいくつか引用する。

「子どもたちの目線に立って一緒に授業を楽しめるようになり、学習に対する考え方や物を見る角度が変わった。」

「子どもにわかりやすく話さないという気持ちになった。」

「子どもたちの目線になれた。」

6. 同率 1 位あり「子どもが好きになった」3.72

「子どもの視点で授業を行おうという気持ちが強くなった。」

「英語がわからない子に対し、どう説明するか考えるようになった」

あらためてこのフィールドで「コミュニケーション力」というものを、言葉のやり取りにおいて相手の存在を意識できるかどうかだという捉え方をするならば、上に挙げた学生たちの感想はまさにその延長線上にあると言える。

短期大学生である被験者学生のほとんどにとって小学生の子どもたちは日ごろ接点の少ないよく知らない相手であり、そのような自分たちとは全く異質な存在に接する体験はある意味「異文化体験」である。その過程でどうコミュニケーションを取って行ったら良いのかを模索し、失敗や成功体験を重ねてゆく中で自己の成長を実感したり、効果的な方法を見出してゆくプロセスにおもしろさややりがいを感じたりしたことが、これらの自由記述に反映されていると思われる。

経験の有用性についてたずねた2つ目の自由記述設問の回答の中で、コミュニケーション力の向上と、その汎用性について言及するコメントがあったことも特筆すべきであろう。

「人前に立ち授業のすべての進行に責任を持つことで自分に自信を持つことができたし、これはプレゼンなど日常生活でも大いに役立つと思う。」

「自信や人前で話す力などが身に付いたので就活の面接で役に立った。」

子どもに英語を教える体験が単に「英語」や「教育」の枠にとどまらず、より汎用性のある能力を複合的に育てる働きを果たしていることは、児童英語教育のプログラム全体の意義を考えると非常に大きな意味を持つものである。しかもそれを学生が自ら主体的に感じ取って、積極的にそのスキルを自身の向上や将来のキャリア形成に役立てようとしていることがうかがえるこれらの回答は、児童英語教育のプログラムに学生が参加することの意義が思いがけず広く、深いところに及んでいることを示していると言えよう。

4.2.3 C－英語力全般

被験者学生が子どもを教える経験をする前に比べて、自己の英語力についてどのように判断が変わったかを扱った項目をこのフィールドに集めた。「自分の英語に自信がもてるようになった」かどうかという質問に対する回答の結果は2.38と、すべての質問項目の中で最も低い数値であった。「英語で自分の伝えたいことが伝わるように」なったかどうかとの問いに対する数値も2.88と、全体平均3.19に比べるとかなり消極的なものであった。それに比して、「自分の言いたいことがシンプルに表現できるようになった」との設問は3.32と高めの結果であった。

この結果に関して被験者学生数名への非公式な聞き取り調査から2つの興味深いポイントが明らかになった。まず浮かびあがってきたのは学生が自分の英語力が上がったと実感できる場、もしくは英語力自体をはかる指標が身近にない点であった。TOEICなどのテストで測れる力と、学生がイメージする英語力との間に開きがあること、子どもに英語を教える

という活動がどのように自分自身の英語力に反映されているかを具体的に知る機会や手段がないことが、この低い数値に結び付いたと考えられる。次に、教えるという経験を通して学生自身が自信をつけるよりはむしろ自分の英語力の不足や自分が活用できる英語スキルの限界を実感する場面が多々あったと想像できる点である。自由記述にも「さまざまな年齢の子と関わることができ、自分の長所、未熟さもわかった。」といった言及があった。

また、『『英語』という言語の壁が立ちはだかってつらかった。日本語で教えてみたいと思った。』という、教えることへの興味、教えたいことの実際と自分の英語運用力の不足について述べたコメントもあった。このような場合、日本語で教えることへと興味を特定化するか、英語力を深める方向に目的を定めるか、両方の可能性が考えられるが、とくに後者の場合であれば具体的で高い目標として、動機づけの要因となることは十分に考えられる。

4.2.4 D－英語スキル：スピーキング

このフィールドは英語での「表出 (output)」ということを意識した項目を集めたものである。かなりの部分で前述の英語力全般を扱ったフィールドと重なる項目を含みながらも、あくまでも「話す」「表現する」「伝える」など、被験者学生が英語を使って何かをする場合のスキルについて、子どもを教える経験による変化の有無を判断してもらう項目を取りまとめた。

全体の平均値で見ると、このスピーキングに対する達成感を表わす数値 (3.04) は英語力全般のフィールド (2.86) より高い数値となっている。これとは対照的に、次に詳しく述べる E の『英語スキル：リスニング』は英語力全般より低い数値 (2.78) が出ており、一言に「英語力」とはいっても、被験者学生の中で成長を感じられたスキルとそうではなかったスキルがあるという傾向が見て取れる。かなり直接的にたずねた質問項目「英語のスピーキング力がついた」の数値 (2.96) がと、同じような内容を指す質問項目「英語で自分の伝えたいことが伝わるようになった」の数値 (2.88) よりごくわずかではあるが高めであったことは、学生自身の自己肯定感を表わしていると考えられて興味深い。

また、自由記述回答にあった「表現方法や発音を気にするようになった。」とのコメントは、F の学習方法のフィールドで同じように発音や文法・語法の知識について学生らが言及しているのと照らし合わせ、注目すべきであろう。必ずしも学生自身はスピーキング力の向上として捉えていない可能性はあるものの、それまでの英語学習経験では気を使わなかった要素に意識が及ぶようになったことは、よりよい学習者への一歩を大きく踏み出していると言えるのではないか。

4.2.5 E－英語スキル：リスニング

前項スピーキングのフィールドが英語力全般とかなりの項目が重複したのに対し、このリスニングのフィールドでは「聞き取り」「リスニング」の力について特化した質問項目のみ

を含めた。これは、スピーキングのスキルに比べ、フィールド全体の平均値は2.78であった。これは7つのフィールドの中で最も低く、個別のスコアを見ても他の質問項目では「そう思わない＝1」と回答した被験者がほとんどいなかったのに対し、この2つの項目では3名が「そう思わない＝1」と答えていた。なお、この3名は2つの項目の両方についてそう回答しており、2つの質問項目のいずれかのみに「そう思わない＝1」と答えていた被験者はいなかった。

英語力全般に関する質問項目の平均が低い数値となったことと、このリスニング力の変化や向上に対する低い自己評価とは明らかに関連があると考えられる。この理由についてはさらに詳しい考察が必要であるが、アンケート回収後一定期間を置いてのちに行った非公式の被験者学生数名との聞き取り調査から浮かび上がってきたのは、今回の調査のもととなった「児童英語教育演習」の授業での準備や実際の小学校での英語指導活動など学生が指導者役を務めてきた一連の児童英語教育活動の中で、リスニングスキルを伸ばすと感じられるタスクやリスニング力がついたと実感できるような言語活動が少なかったという指摘であった。

とくに、小学校での英語活動においては被験者学生が指導者役として発音やイントネーションのモデルを示すことが言語活動の主体であり、「生徒役」である小学生からのレスポンスは音声面でも内容の複雑さという面でもたいへんプリミティブな、限られたものであったことが容易に想像できる。

一方で、「児童英語教育演習」の授業自体はGould担当教員がネイティブの英語話者としてすべて英語で行い、指示やフィードバックも全部英語で与えられた。授業全体を通してのインプットとしては相当量が被験者学生に対して与えられている状況であった。それに関わらず、質問項目に対して答えようと思った時点ではそのようなリスニング体験に対して思いが及ばなかった、小学生とのやり取りにむしろ意識が行ってしまったということは、全体の活動を通じての印象のかなり大きな部分を小学生とのやり取りが占めるということでもあり、興味深い。このことは、実際に小学生に教えるという体験のインパクトの大きさを物語るものであり、このような機会が被験者学生にとって意義深いことだと示している。

4.2.6 F－学習方法

このフィールドには、被験者学生が子どもを教える経験を経たのちの学習方法の変化や学習に対する取り組み方、意識の変化をたずねる質問項目をまとめた。Aの英語への姿勢を問うフィールドに比べ、より具体的に「英語の辞書を引くようになった」かどうか、「発音、アクセントを辞書などで調べるようになった」かどうか、「英語の文法の大切さ」を感じるようになったかが問われた。フィールド全体の平均値は3.32で、全体の平均値(3.19)を上回った。

「児童英語教育演習」で行われた小学校での英語授業のための準備の段階でも単語などの読み方やアクセントの位置を確認する学生の様子が観察されており、模擬授業においてもお

互いに指摘し合ったり、指摘を受けた点を調べなおしたりする様子が見られた。

自由記述回答においても同様のコメントが得られた。

「基本的な文法や単語の正しい発音など、しっかり身に付けるようになった。」

「子どもに伝わるように、できるだけ簡単で分かりやすい英語で話すことを意識するようになった」

「ちゃんとした英語を教えなければならないと思い、発音や単語の意味などをきちんと知ったうえで使うようになった。」

このように、被験者学生自身が一連の児童英語教育活動を通してより良い英語使用者となろうとする姿勢を示し、そのことが本研究の結果に数値としても表れたことはこの活動の大きな成果の一つと言えよう。

4.2.7 Gー子どもへの姿勢

このフィールドに分類された質問項目は、子どもを教える経験をする前に比べて「子どもが好きになった」ということ1つだけであった。結果は、すべての質問項目中最も高い数値である3.72を得た。

被験者学生のほとんどが19歳から20歳前後であったことから推察するに、(年少の兄弟姉妹がいる少数の者を除いては)彼女たちが「小学生」や「子ども」と日常的に接する機会はありません。実際、自由記述においてそのようなことに言及している学生も多数いた。

「私には小学生ぐらいの兄弟や知り合いがいなかったので最初は子どもとうまく関われるかと不安だったが、実際子どもたちはみんなとても素直でまじめでかわいかったので、私は逆に助けられた。」

「子どもに対しての考えが変わった。」

「自分の子どものころよりも、今の子どもたちは大人びていて、さめてるとおもった。」
それまで漠然とイメージで捉えていた「子ども」と身近に接し、面白さや新鮮さを感じたことがこのようなポジティブな姿勢を示す数値となったことは想像に難くない。

子どもとの直接的な関わりを通して将来について具体的に考えるようになったとのコメントも多数あった。自由記述設問の1つ目、「子どもを教える体験を通して、あなたはどのように変わりましたか」に対しての回答を引用する。

「子どもに関わる仕事がしたいと思うようになった。」

「子どもがさらに大好きになった。小学校の先生になってもいいかなと思ったぐらいです。」

さらに、この体験自体が自らにとって有用であったかとの2つ目の自由記述設問には、このような実際の子どものやり取りを体験したことによって、今回調査の対象となった学生たちが将来において児童英語教育に携わる可能性が多少なりとも大きくなるのではないかと期待させられるような意見が筆者らも驚くほど数多く寄せられた。その点について詳しくは次章の考察にて扱うが、女子学生のライフデザイン、キャリアデザインということを視野に

入れてのこのようなプログラムの有用性について考える必要性を強く示唆するものである。

5. 考察

5.1 本研究の意義と今後の課題

本研究は、被験者学生へのアンケート調査を通じて小学校での児童英語教育ボランティア活動と、それと連動した科目として「児童英語教育演習」を履修し学んだ経験が学生自身の意識にどのように反映されたかを捉えようとするものであった。

被験者の数が25名、アンケート項目が22個⁷と決して多いとは言えない調査ではあったが、上智短期大学の特色の一つとしてこれまで培われてきた児童英語教育コース並びに関連科目の意義や、正課授業の講義・学習内容とサービ斯拉ーニング活動との連動の意義を考える上で具体的な指標となればとの思いで調査・分析をすすめて来た。

得られた結果は予想以上に肯定的なものであった。これまでに見てきた前章の結果から、

- ・被験者学生が学びの実感を得ていること
- ・英語でのコミュニケーションに対して自信を得たこと
- ・より積極的なコミュニケーションの姿勢へと導かれていたこと
- ・英語の学びへのより強い動機づけにつながっていること
- ・動機づけがさらにより具体的な英語の学び方へと反映されていること

などがうかがえた。

この研究で主に扱ったのは、子どもを教える経験をする前に比べて学生の自己イメージがどのように変化したかであった。その結果は予想以上に大きな数値として表われ、「児童英語教育演習」を履修した被験者学生の大多数が、英語教育ボランティア活動・サービ斯拉ーニング活動に携わったことが自分自身の学び、成長につながったという実感を持って活動を完結していることが示された。

自己イメージの変化がおおむね肯定的な方向で高い数値で表れたなか、自分の英語力全般に関する数値は他との比較においてやや低くなっていた。これらの結果から浮かび上がってくるのは「自分自身の成長は感じられる、充実感もある、しかし自分の英語力全般については未熟さを感じている」被験者学生像である。活動の中で実際にそのスキルを運用する場面が少なければそのスキルの成長は実感されにくいものであり、その点で、学生自身に成長の実感、充足感を与えられるようなより具体的なフォローアップの必要性が考えられる。例えば、実際の活動において練習・獲得したスキルに対してそれを各自が振り返り、参加学生で共有するような活動を「児童英語教育演習」や関連する科目の中に取り入れていくことが有効ではないかと考える。

7. 自由記述設問2問を含む。

また、学生自身の英語学習への動機付けという観点からも、今回の結果は興味深い示唆を与えるものであった。小学校英語活動という具体的な体験での失敗や成功を通じて、学生自身が「何のために英語を勉強するのか」「どのような英語を自身が学ぶ必要があるのか」について具体的に捉え、実践に結び付ける機会を得たということが示された。そのことが学生自身の英語力をどのように、どの程度伸ばすことへつながるかについての実証は今後の研究課題であるが、学生自身の長期的な学びへの姿勢に対してのポジティブな変化が、より効果的な学習につながる可能性は大いに期待できるであろう。

本研究において留意すべきは、アンケート調査に協力してくれた学生が「児童英語教育演習」の全受講生の一部でしかなかった点である。授業として履修登録をしていた学生は35名で、その全員が単位を取得し、程度の差こそあれボランティア活動にも参加していた。今回調査に協力してくれた被験者学生はその中の25名であった。

学生の立場で考えれば「児童英語教育演習」の授業は準備や予習の負担が大きく、しかも、授業の受講と併せ、それぞれの学生が主体的にボランティア活動にも取り組むことが前提となっていることから、この科目を履修する時点で、学生はある程度まじめに頑張る覚悟を決めているものと推察できる。しかし、今回のアンケート調査は授業の時間外に行われ、回答・提出するかどうかは全く学生の任意とされ、しかも無記名での調査であった。このようなほとんど縛りの無い、授業外でのアンケートに進んで協力する点において、今回調査に協力した被験者学生25名が学生全体の中でもとくに積極的な一群であると言えよう。程度の差こそあれ、それぞれがおおむねまじめで前向きな学生たちである事は容易に推察でき、そのことが全体的にポジティブな結果につながったということは十分考えられる。

しかし、たとえ今回の調査対象となったのがとりわけポジティブな学生の一群だったとしても、「英語への姿勢」での質問項目「私は子どもを教える経験をする前に比べて英語が好きになった」に対する回答が4点満点で3.36（平均）という非常に高い数値を示したということは注目に値する。考えられるのは、すでにポジティブな学生であったものが今回の調査を通して英語への姿勢を内省することでより自覚的に「英語が好き」だという実感を持つに至ったのではないかということである。そうだとすると、今後も「児童英語教育演習」の受講とそれに連動した小学校での英語教育ボランティア活動を経験した学生に対し、今回アンケート調査を行ったように、アンケートなど何らかの形で振り返りの機会を与え、自己の成長と課題を客観的に見つめる指標を提供すること自体が大いに意義のあることではないか。

本研究においては被験者学生の英語への姿勢と学習方法を質問項目のフィールドに含め、学生の主観に照らしてこのような内発的動機づけとの関連性を見いだそうとした。しかし、今回の調査では質問項目数も被験者数も限られたものであったうえ、質問の項目自体が学習者自身の動機付けに深く内省的に切り込んでゆくものであったとはいえない。

今回の調査研究ではあくまでも、全体的なポジティブな傾向が見られたと言えるに過ぎな

いが、幸い本学においてはサービslラーニング活動と授業との関連性を持たせたプログラムを数年にわたって構築し、活用してきた実績の下、このプログラムの伸展が期待されている。さらに秦野市との連携の下、秦野市教育委員会の協力を得て市内小学校での英語活動ボランティアをはじめとする学生の課外活動の機会を与えていただいている。このような恵まれた環境のもと、今後も活動が継続されてゆく中で、それらに関連する研究もさらに深く、幅広く発展的に続けてゆくことが可能であろう。

児童英語教育に関する科目やコース、そしてサービslラーニング活動との連携の中でどのような自己評価、プログラム全体の評価をしてゆくか、それに向けて今回の調査を予備的なものと位置付けると、ここから長期的なそしてさらに広い視野に立ったより大きな規模での調査への可能性が広がるものと期待できる。

5.2 ライフデザイン、キャリアデザインを視野に入れて

前節では本研究の結果を踏まえ、英語教育ボランティア活動・サービslラーニング活動に参加することが「自律的学習者」としての一步を踏み出すきっかけとなる可能性について見てきたが、ここでは、さらにアンケート調査から得られた回答から広がる学生の将来像について考察してゆく。

本学の学生がすべて女子であることからその将来を考えると、いずれ母として、養育者として、また地域とのつながりの中で等のような形で子どもたちと関わってゆくことになるのは想像に難くなく、その点において、質問項目の中で「こどもが好きになった」が最高の値を得たことの意義は大きいと言える。また、「子どもを教える経験はあなたの役に立ったと思いますか」との設問に答えた自由記述に、子どもとの関わりについて肯定的な回答が多数挙げられていたことも注目すべきであろう。

具体的に以下に例を挙げると、

「将来、自分の子どもに英才教育をするつもりなので、子供に英語を教えた経験で教育能力を培うことができた気がする。」といった、自分が母となることを想定しての回答や、

「将来、小学校の先生になりたいと思っているので、小学生と直接ふれ合うことができたのは良い経験となった。学校や学年によって雰囲気が違うので、教え方や子どもへのフォローなど、臨機応変に対応できるようになった。」といった自分の将来のキャリアプランに照らしての回答、

「児童英語教師に興味があるのでレッスプランを考えたり、実際に教えて、どんなことをしたらいいのかわかってよかった。」

「将来、自分が子どもに教える立場になった時にどのようにしたらスムーズにいくかなどを学べたから。」のような、将来児童英語を教える立場になることを前提にした回答などが寄せられた。

本学で「児童英語教育概論」と「児童英語教育演習」を受講している学生のうち、株式会

社アルクによる通信講座『小学校英語指導者資格認定 アルク児童英語教師養成コース』を個人で受講しており、この通信講座の修了を経て特定非営利活動法人小学校英語指導者認定協議会（J-SHINE）⁸の小学校英語準認定指導者資格の取得申請を目指している者が相当数いると思われる。このような将来児童英語教育に携わる目標を抱く学生の多くは、本学の一連の児童英語教育に関する科目を履修し、基盤となる知識を身につけ、さらにボランティア活動や児童英語教育サークルなどの実践の場で経験を積むことを自身のキャリアデザイン、ライフデザインの一環と位置付けていると考えられる。

2011年から公立小学校での英語活動が必修化されるとはいうものの、児童英語教育の市場自体はまだこれからであり、今の学生が就職を考える際にすぐに児童英語教育者として安定的な職を得られる可能性は低いであろう。しかし、ライフデザイン、キャリアデザインのなかでの位置付けという長期的視点で考えると、女子学生にとっては大変魅力のある、やりがいの見出せる仕事である。人生の大きな節目である結婚、出産、子育てなど女性が人生で経験することの全てが児童英語教育者として成長してゆくためのプラスの経験となり、自分のライフサイクルの状況に応じて仕事の量やペースも調整が可能である。また、子どもが伸びてゆくのを手助けし、そのことが自分の喜びとなる、やりがいのある仕事である。さらに、教える中で自分も成長してゆく実感が持て、なおかつ、仕事そのものが社会にも認められ、評価される性質のものである。このように児童英語指導者として将来にわたって仕事をする可能性を視野に入れると、たとえ卒業後すぐには仕事に結び付かないとしても、上智短期大学在学中に学生たちが一連の児童英語教育活動を経験することが、学生が生涯にわたって活用していける資格取得の一助となり、学生の人生経験として有用なものになるはずである。

6. おわりに

教えることは学ぶことである。このことは、教員である筆者たち自身が日々感じている事でもある。上智短期大学の学生が生き生きと輝いてボランティア活動にいそんでいる姿を見て、その無償の奉仕精神の体現に人として学ぶことは多い。さらにまた、彼女たち自身の成長も教育者として目の当たりにし、その伸びしろの大きさや素直な成長の速さに目を見張る思いである。そのようながんばりや成長を何かの形で客観的に評価できないかとの思いと、サービスマーケティングにおける「サービス（奉仕）」、すなわちボランティア活動として英語を小学生に教えること、を通じて学生たちがどのような「ラーニング（学び）」の実感を得ることが出来たかを、その一端でも形にできないかと考えて本研究は始まった。得られた結果は、児童英語教育とそれと連動した児童英語ボランティア活動を、上智短期大学として学校

8. J-SHINE 特定非営利活動法人 小学校英語指導者認定協議会
ホームページ <http://www.j-shine.org/>

を挙げての取り組みとして今後更に発展的にすすめてゆくことの意義を強く支持する結果であったと言える。

発案からアンケート調査の実施まであまり時間の無い中で準備を進めざるを得ない状況で滑り出した研究であったが、多数の学生のアンケート調査への参加協力により思った以上にまとまったデータが得られたことは、調査研究を行う立場として誠に恵まれたことであった。調査に協力してくれた学生諸君にあらためてこの場を借りて感謝したい。

そしてこれまでに本学のサービスマーケティング活動を築き上げ支えて来られた関係者の方々と、さらに、この活動の礎となった、長年にわたる地域に密着したボランティア活動を続けて来られたマリア修道女会の皆さまのご尽力にも心よりの感謝の意を表したい。

教えることはたくさんの準備を要し、たいへんで、難しく、労の多いことである。しかしそれでも、教え、与えることによって学び、得るもののほうがむしろ大きいのではないか。そのように感じられる結果を本研究から得られたことを幸甚に思う。

7. 参考資料

7.1 学生回答用 アンケート用紙

児童英語に関するアンケート

学年 []年生

学内 TOEIC スコア(*覚えてなければ大体の数字でも構いません) 2008 年 4 月 []点

2009 年 1 月 []点

2009 年 4 月 []点

その他の TOEIC・TOEFL スコア ()年()月 種別() []点

()年()月 種別() []点

他に英語関連の資格、点数があれば書いてください

これまでに履修した授業を○で囲んでください。

児童英語教育概論 / 児童英語教育演習 / 児童英語教育教材論 / 日本語学
日本語教育概論 / 日本語教育演習 / 言語学概論 / 世界の教育 / 初等教育
児童心理学 / 第二言語習得 / 音声学 / 社会言語学

これまでに子どもに英語を教えた経験(演習の授業での派遣を含む)について、わかる範囲で教えてください。

どのような活動で	相手の年齢(学年)	クラス人数	教えた回数(時間数)	備考
(例)児童教育演習	小3	35 人くらい	45 分×3回	アシスタントとして

* 活動には BTC サークル、ボランティア指導、塾・個人指導アルバイト、家庭教師アルバイト、なども含みます。

なるべく具体的に記入してください。

子どもを教える経験をする前と、経験をしてからについておたずねします。

選択肢の中から自分の気持ちにもっとも当てはまるものを選び、○で囲んでください。

「私は子どもを教える経験をする前に比べて——」

・英語が好きになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語の文法や単語の意味や使い方に気をつけるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語の発音に気をつけてしゃべるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語の辞書をひくようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・大きな声で人前で話せるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語が聞き取れるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語の正しい表現を使うように意識するようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・子どもが好きになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・自分の英語に自信がもてるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語の発音、アクセントを辞書などで調べるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

(* 裏面に続きます。)

(＊表面からのつづきです)

子どもを教える経験をする前と、経験をしてからについておたずねします。

選択肢の中から自分の気持ちにもっとも当てはまるものを選び、○で囲んでください。

「私は子どもを教える経験をする前に比べて——」

・英語を使う機会が増えた

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語のリスニング力がついた

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語のリズムに乗って話せるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語で自分の伝えたいことが伝わるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語を話す際に身振り、手振りを交えて話すことが増えた

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語はフィーリングで伝わるものだと実感した。

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語のスピーキング力がついた

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・英語の文法は大切だと思うようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・自分の言いたいことがシンプルな英語で表現できるようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

・相手がわかっているかどうかを気にしながら話すようになった

《 そう思わない やや思わない やや思う そう思う 》

子どもを教える経験を通して、あなたはどのように変わりましたか。

自由に、思ったことを書いてください。

子どもを教える経験は、あなたの役に立ったと思いますか。

「はい」の方は、どのようにあなたの役に立ったか、「いいえ」の場合、どうしてそう感じるのか、

それぞれ自由に書いてください。

* 未記入の項目が無いか確認してください。ご協力ありがとうございました。

7.2 アンケート自由記述 全回答一覧

(注) 7つのフィールドへの振り分けは狩野・Gouldによる。

Q1：子どもを教える経験を通して、あなたはどのように変わりましたか。

自由に、思ったことを書いてください。

A 英語への姿勢

「指示の出し方やゲームの説明など teacher talk がうまくできなかったので、もっと英語を勉強しようと思った。」

「今までは私が教えてもらう立場だったが、この経験を通して、今回教える立場になり、子どもは覚えが早いので発音や文法を気をつけるようになった。」

「表現方法や発音を気にするようになった。」

「初学者である子どもたちの最初の英語との出会いを提供するものとして、いかに責任を要するかを実感した。」

「子どもたちの目線に立って一緒に授業を楽しめるようになり、学習に対する考え方や物を見る角度が変わった。」

「基本的な文法や単語の正しい発音など、しっかり身に付けるようになった。」

「楽しんで学ぶ大切さが分かった。」

「子どもは先生の教えることを全て本当だと思って信じるので、先生として間違えてはいけないという自覚が生まれた。」

「私が教えたことがその子どもたちの将来に少なからず関わると思うと、教える楽しさや理解してもらう喜びがある半面、間違ったことを教えていないか、ちゃんと文法はあっているかと緊張しなければいけないと思いました。」

「子どもの耳は良いということを授業で聞いていたので、発音を気をつけたり、native speaker に近い英語を使うよう努力した。」

「あまり緊張しなくなった。」

「子どもたちと一緒に楽しめるようになった。」

「子どもに伝わるように、できるだけ簡単で分かりやすい英語で話すことを意識するようになった。」

「ちゃんとした英語を教えなければならないと思い、発音や単語の意味などをきちんと知ったうえで使うようになった。」

B コミュニケーション力

「以前より、人前で話すことに抵抗がなくなった。声もその時その時に応じて出せるようになった。」

「あまり小さなことで動じなくなった。」

「レッスンプランを考えると、時間配分を気をつけるようにしたりして以前よりも子どもの状況に合わせて考えるようになりました。実践面では子どもの前で大きな声で話すようになりました。」

「クラスや学年によって全く生徒の反応が違ったので、回を重ねていくことで対応できるようになった。」

「大きな声で話せるようになった。」

「自分の伝えたいことを『伝えられるように話す』という意識が高くなった。」

C 英語力全般

D 英語スキル：スピーキング

「表現方法や発音を気にするようになった。」

E 英語スキル：リスニング

F 学習方法

「基本的な文法や単語の正しい発音など、しっかり身に付けるようになった。」

「子どもに伝わるように、できるだけ簡単で分かりやすい英語で話すことを意識するようになった」

「ちゃんとした英語を教えなければならないと思い、発音や単語の意味などをきちんと知ったうえで使うようになった。」

G 子どもへの姿勢

「子どもは好きだったので楽しかった。」

「子どもがさらに大好きになった。小学校の先生になってもいいかなと思ったぐらいです。」

「子どものことが以前よりすきになった。」

「まず一番最初に子ども（小学生）が大好きになった。」

「私には小学生ぐらいの兄弟や知り合いがいなかったので最初は子どもとうまく関われるかと不安だったが、実際子どもたちはみんなとても素直でまじめでかわいかったので、私は逆に助けられた。」

「子どもに関わる仕事がしたいと思うようになった。」

「子どもに対しての考えが変わった。」

「自分の子どものころよりも、今の子どもたちは大人びていて、さめてるとおもった。」

その他

◆教育者としての視点の形成

「『英語』という言語の壁が立ちはだかってつらかった。日本語で教えてみたいと思った。」
「こちらが作ったレスンプランに対して生徒はいつも思ったようには動いてくれなかった。だからこそ回数を重ねるごとに良い授業ができるようになったんだと思う。」

◆「相手（子ども）の立場に立って考える力」の育成

「子どもたちの目線に立って一緒に授業を楽しめるようになり、学習に対する考え方や物を見る角度が変わった。」
「子どもの立場に立ち考える力がついた。」
「子どもにわかりやすく話さないという気持ちになった。」
「子どもたちの目線になれた。」
「子どもたちと一緒に楽しめるようになった。」
「子どもの視点で授業を行おうという気持ちが強くなった。」
「英語がわからない子に対し、どう説明するか考えるようになった」

◆自分にとって価値のある経験

「この経験は私にとって良いものとなった。」

Q2：子どもを教える経験は、あなたの役に立ったと思いますか。

「はい」の方は、どのようにあなたの役に立ったか、「いいえ」の場合、どうしてそう感じるのか、それぞれ自由に書いてください。

A 英語への姿勢

「英語にふれる時間が増えた。」
「言語を教えることは難しいと実感するとともに、子どもたちの一生懸命学ぼうとする姿勢を見て、私も頑張ろうという意識が持てた。」

B コミュニケーション力

「人前に立ち授業のすべての進行に責任を持つことで自分に自信を持つことができたし、これはプレゼンなど日常生活でも大いに役立つと思う。」
「自信や人前で話す力などが身に付いたので就活の面接で役に立った。」

C 英語力全般

「英語にふれる時間が増えた。」

「自分の英語能力も伸ばすことができたから。」

D 英語スキル：スピーキング

E 英語スキル：リスニング

F 学習方法

G 子どもへの姿勢

その他

◆自分にとって価値のある経験・自己を振り返る機会

「将来本当にやりたいことが何かわかった。」

「現在、幼時から中学生までの英会話教室で英語を教えるボランティアをしているので、子どもの扱い、教え方をこの経験を通じて学ぶことができ、実践できるようになりました。」

「将来、自分の子どもに英才教育をするつもりなので、子供に英語を教えた経験で教育能力を培うことができた気がする。」

「まれにない貴重な経験で、教えるということはとても難しく理解させるにはそれなりの英語力やコミュニケーション能力がないと難しいと思います。ですが、この経験は私にとって教育の仕方など、さまざまなことに役立ったと思いました。」

「さまざまな年齢の子と関わることができ、自分の長所、未熟さもわかった。」

「子どもの反応は素直だったのでいろいろな場面で考えさせられ、対処や反応などいつもと違うので有意義だった。」

「将来、小学校の先生になりたいと思っているので、小学生と直接ふれ合うことができたのは良い経験となった。学校や学年によって雰囲気が違うので、教え方や子どもへのフォローなど、臨機応変に対応できるようになった。」

「歌やゲームを通して、少しでも英語でコミュニケーションの楽しさを教えることができたと感じました。」

「児童英語教師に興味があるのでレッスンプランを考えたり、実際に教えて、どんなことをしたらいいのかわかってよかった。」

「将来、自分が子どもに教える立場になった時にどのようにしたらスムーズにいくかななどを学べたから。」

「さまざまな学年を教えたが、それぞれの歳の子どもにどう接していけばよいかを学ぶことができた。ようやく慣れてきたところなのでこの春・夏でこの活動を終わってしまうのは少し残念です。毎週はできないが秋学期もこの活動をできれば続けたい。」

「私は第2言語習得に興味を持っている。今までは自分がどのように言語を学んできたかということを考えながら第2言語習得の勉強をしてきた。しかし子どもに教えることで、どんな反応が見られるか、どのように学習していくのかを見ることができた。また、教師の教え方によって集中力や学習力も変わってくるということを実感できた。」

「『子どもに接する』それだけでも大変なのに『英語を教える』それも加わって、最初は不安で仕方なかった。意外にもその不安を取り除いてくれたのは子どもたちでした。この授業で私は「教える」という立場なのに逆にいろいろ教えられた気がします。子どもたちは教えたことをそのまま覚えるので私たちは間違った英語を使ってはいけません。でもだからといって、日本語を使うのではなく、子どもたちがより多くの英語を勉強できるように頑張ることができました。今までで一番楽しく、やりがいのある授業でした。」

「子供に限らず、誰かに何かを教える際には自分でその物についての背景をじっくり調べなければならず、教えられる立場から教える立場に立つことで教えることの難しさを痛感することができた。」

「人に教えることで、自分も学ぶことができるので、子供に教えることは役に立ったと思う。将来の夢とつながった。」

「イメージとまったく違ったことを実際に体験できたから。」

「将来子どもと関わりたいのでどのように接すればよいか少しわかった。」

7.3 児童英語教育演習 2009年度春学期開講 授業シラバス

2009年度 上智短期大学履修要覧より

専門科目（言教・児）

科目名 児童英語教育演習

担当者名 T. Gould

授業の目標

In this class we will learn about teaching English to elementary school students in Japan. In addition to readings and independent research about our topic, the class will teach students the fundamental skills necessary to develop and plan a series of English lessons for elementary aged children.

We will also practice using the lesson plans we make with each other and during visits to local elementary schools.

授業の概要

Class will often include a short lecture followed by discussion. We will develop lesson plans and practice them with classmates.

各回の授業内容

- 1 Children learning a foreign language
- 2 Taking a learning-centered perspective
- 3 Background (Brief History of child development)
- 4 Piaget, Vygotsky
- 5 From learning to language learning
- 6 Advantages to starting young with foreign languages
- 7 The foreign language
- 8 Learning language through tasks and activities
- 9 The task as an environment for learning
- 10 Task demands
- 11 Task support
- 12 Balancing demands and support
- 13 The importance of language learning goals
- 14 Defining 'task' for young learner classrooms
- 15 Stages in a classroom task
- 16 Task-as-plan and task-in-action
- 17 Learning the spoken language
- 18 Discourse and discourse events
- 19 Meaning first
- 20 Analysis of a task-in-action
- 21 Discourse skills development in childhood
- 22-26 Projects and presentations

評価方法

Class participation and attendance (40%), participation and completion of class project (20%), homework (20%), final report and presentation (20%).

テキスト

Lynne Cameron (2005). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press

参考書

Additional handouts and resources will be provided.

その他特記事項

This is a service learning class, so students will be required to participate in volunteer activities. These activities will support the content material of the class.

In this class we will be teaching English at local Elementary schools as a volunteer activity. The service learning component is thus the main focus of this class. In preparation for their volunteer visits, students will be taught methodology and have a chance to practice teaching here on the SJC Campus. A guiding theme during the class will focus on the value added to society by this type of service activity. Students will reflect on how service learning improves the lives of those who receive the service and also enlightens and enhances those who provide the volunteer service.

7.4 児童英語教育概論 2008 年度秋学期開講 授業シラバス

2008 年度 上智短期大学履修要覧より

基礎科目 (児)

科目名 児童英語教育概論

担当者名 藤田 保

授業の目標

児童英語教師にとって必要な背景的・理論的基礎知識について学び、実践編にあたる「児童英語教育演習」の受講と合わせて、最終的に小学校英語指導者認定協議会 (J-SHINE) 認定による「小学校英語指導者資格」を取得できるようにする。

授業の概要

授業は教育学、児童心理学、言語習得論、英語教授法など多岐にわたる分野に関する講義を中心として進めるが、指導法については受講生の積極的参加が求められる。なお、英語力アップのために英文法テストも随時行う。

各回の授業内容

- 1 小学校英語指導者資格とは
- 2 児童英語教育の意義と目的
- 3 児童英語教師論
- 4 児童英語教師に求められる英語力
- 5 国際理解教育としての児童英語教育
- 6 日本と世界の英語教育
- 7 発達心理学・児童心理学から見た子供 (1)
- 8 発達心理学・児童心理学から見た子供 (2)
- 9 発達心理学・児童心理学から見た子供 (3)
- 10 子供の言語習得 (1)
- 11 子供の言語習得 (2)
- 12 子供の言語習得 (3)
- 13 測定と評価
- 14 中学との連携
- 15 カリキュラム編成
- 16 教授法・指導法・テクニク
- 17 歌を使った指導 (1)
- 18 歌を使った指導 (2)
- 19 ゲームを活用した指導 (1)
- 20 ゲームを活用した指導 (2)
- 21 絵本を使った指導 (1)
- 22 絵本を使った指導 (2)
- 23 チャンツを使った指導 (1)
- 24 チャンツを使った指導 (2)
- 25 まとめ

評価方法

英文法小テスト (30%)、期末試験 (70%)

テキスト

『アルク児童英語教師養成コース』(アルク)

ー受講費は別途振り込みにて徴収するー

参考書

松川禮子『明日の小学校英語教育を拓く』（アプリコット）

藤田保『英語教師のためのワークブック』（アルク）

その他特記事項

資格取得には最低 TOEIC550 点以上あるいは英検 2 級程度の英語力が必要となるので、現時点で達していない人は「概論」終了時点までにクリアすること。

8. 参考文献

アルク・キッズ英語編集部 製作・編集 (2009) 『小学校英語指導者資格認定 アルク児童英語教師養成コース』 アルク

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching, fifth edition*. White Plains, NY: Pearson Education.

バトラー後藤裕子 (2005) 『日本の小学校英語を考える アジアの視点からの検証と提言』三省堂

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Longman.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research—Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ゾルタン・ドルニエイ 著・八島智子／竹内理 監訳 (2006) 『外国語教育学のための質問し調査入門』松柏社

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London, UK: Edward Arnold.

Gardner, R.C., and Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

松川禮子 (2004) 『明日の小学校英語教育を拓く』アプリコット

松川禮子・大城賢 (共編／著) (2008) 『小学校外国語活動 実践マニュアル』東京：旺文社

- 文部科学省 (2001) 『小学校英語活動実践の手引—*Practical handbook for elementary school English activities*』開隆堂
- 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
116-121, 156-165
- 長沼君主 (2006) 「言語学習動機づけ診断尺度の開発とその展望」東京外国語大学 博士学位論文
- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法 12歳までに親と教師ができること』アルク
- 中山兼芳 (編) (2001) 『児童英語教育を学ぶ人のために』世界思想社
- 大喜多喜夫 (2000) 『英語教員のための応用言語学 言葉はどのように学習されるか』昭和堂
- 大久保洋子 (監修) (2003) 『児童英語キーワードハンドブック』ピアソン・エデュケーション
- 白井恭弘 (2008) 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波書店
- 八島智子 (2005) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部
- 吉田研作 (2003) 『新しい英語教育へのチャレンジ —小学生から英語を教えるために—』くもん出版
- 吉田研作 (編) (2008) 『21年度から取り組む小学校英語』教育開発研究所

イギリスにおける「憲法改革」と最高裁判所の創設

—イギリスの憲法伝統とヨーロッパ法体系の相克—

高 野 敏 樹

1. はじめに

2009年10月1日、国会議事堂に程近いParliamentary Squareの一画、Westminster Abbeyに隣接したMiddlesex Guildhallの地に、イギリス憲法史上の大きな変革の始まりと称される連合王国最高裁判所（Supreme Court of the United Kingdom）が誕生した¹。すなわち、独立機関としての最高裁判所の創設によって、貴族院が憲法史上永く担ってきた最高法院（High Court of Parliament）としての司法機能がいよいよ終焉の時を迎えることとなったのである。

この最高裁判所の新設は、制定時に大きな政治的、法的論議を招いた2005年の憲法改革法（Constitutional Reform Act, 2005）にもとづく司法改革すなわち貴族院改革（Reform of the House of Lords）の成果として行われたものである²。憲法改革法案は2004年に労働党ブレア政権によって提案された。同法案は、同年2月24日、改革の対象とされた貴族院の先議に付され、同年3月8日に貴族院の憲法改革特別委員会（Constitutional Affairs Select Committee）による審議を経て本会議で可決されたのち、庶民院（House of Commons）を通過し、2005年3月24日に女王の裁可を得て成立した。憲法改革法は貴族院において、とりわけ地位の変動を余儀なくされる法服貴族（Law Lord）の間で厳しい意見の対立をみながらもほぼ政府提案の趣旨で決着したのであった³。

政府および貴族院がこのような憲法改革を決断した背景には、イギリスの憲法伝統がヨー

-
1. 最高裁判所の設置候補地としては当初、内国歳入庁（Inland Revenue）が使用しているSomerset Houseがあげられたが、同庁との折衝が進捗しなかったため、刑事法院（Crown Court）が設けられている現在のMiddlesex Guildhallに決定したという経緯がある。
 2. 労働党は1997年5月の総選挙のマニフェストにおいて、現代化された社会民主主義をめざす「第三の道（The Third Way）」の指導理念のもとに「政治分野の一掃（clean up）」政策を掲げ、貴族院の現代化、庶民院の効率化、情報公開法の制定、ヨーロッパ人権条約の国内法化等の課題について逐次、「憲法改革（Constitutional Reform）」を遂行した。本稿でとりあげる「独立組織としての最高裁判所」の設置も内容的にはこれら一連の憲法改革の系譜に属するものであるが、この事項が上述のマニフェストには含まれておらず、後述するように2003年6月の労働党の内閣改組において大法官府が廃止されるという急速な改革の展開が大きな論議を招くことになった。
 3. 最高裁判所の設置に関する貴族院の常任上訴法服貴族の議論の内容については、The Lord's response to the Government's consultation paper on Constitutional reform: a Supreme Court for the United Kingdomを参照。同報告書において、法服貴族バイナム卿（Lord Bingham of Cornhill）およびステイン卿（Lord Steyn）が、司法権の独立はむしろイギリス憲法の基本原則である「法の支配（rule of law）」原則の趣旨に沿うものであり、従来の大法官特権は同原則に対する重大な障害であることを指摘していることが注目される。最終的にこのような考え方が憲法改革法として結実した。

ロッパ人権条約 (European Convention on Human Rights, 1950: UK acceded in 1951) をはじめとする EU 法体系と抵触する法状況が顕在化しており、この二つの法体系をどのように調和させるべきか、というイギリス憲法にとってのいわば今日的課題—同時にそれは EU におけるイギリスの今後のプレゼンスの維持に係る課題でもある—をどのように解決すべきかという問題が存在していた。

本稿は、このような最高裁判所の設立の法的背景を探るとともに、最高裁判所の創設があたえるイギリス憲法原理への影響を考察することを目的とする。

2. 憲法改革法の趣旨

最高裁判所創設の根拠法である 2005 年の憲法改革法は、次のような基本的枠組みを有するものであった⁴。

- ① 司法の独立を擁護するため、大臣すなわち内閣の一員としての大法官 (Lord Chancellor) が特定の司法的決定に影響をおよぼすことを排除する。
- ② 「大法官府 (Lord High Chancellor's Department of Great Britain)」を廃止し、司法部の長 (Head of the Judiciary) としてのその権限を「憲法省 (Department for Constitutional Affairs) に移管する。
- ③ 大法官はイングランドおよびウェールズにおける貴族院議長の職を解かれる。貴族院の議長職に関しては、議員の互選により選出する制度を新たに設立する⁵。
- ④ 2009 年 10 月 1 日付けで、貴族院から独立した最高裁判所を新たに設置し、貴族院の「上訴委員会 (Appellate Committee of the House of Lords)」が有していた司法権限を最高裁判所に移管する。最高裁判所の裁判官の任命に関しては、「最高裁判所裁判官任命委員会 (Supreme Court Selection Committee)」を新設する。
- ⑤ 最高裁判所の発足にあたっては、現に貴族院の「常任上訴法服貴族 (Lords of Appeal in Ordinary)」に任じられている 12 名の法服貴族を最高裁判所の裁判官とする。
- ⑥ 女王は、裁判官の中から最高裁判所長官 (President of the Supreme Court) と副長官 (Vice-President of the Supreme Court) を任命する。

4. 憲法改革法に関するイギリス政府の公式のコメンタリーである Explanatory Notes to Constitutional Reform Act 2005 by The Stationery Office Limited as the Constitutional Reform Act 2005, Part1 は、先にあげた貴族院の Lord Bingham of Cornhill および Lord Steyn の意見においても強調されていたように、この憲法改革法はイギリス憲法の基本原則である「法の支配」原則を阻害するものではなく、むしろ同原則の現代的な価値を実現することを意図したものであることを指摘している。

5. 2006 年 7 月 4 日、互選による初代貴族院議長に、ヘイマン女爵 (Baroness Hayman) が就任することが決定した。議長は 5 年ごとに選出され、二期を超えて務めることはできない。また、議長は議事進行を主宰するが、議院の同意なしには行動することができない。議員の質問に関する進行については院内総務の承認を得なければならない、その意味で議長の職務は議院の統治ではなく、討議の補佐役にとどまるものと理解されている。

以上の憲法改革法案を提出するにあたって、ブレア政権は2003年6月、内閣改造の一環として大法官府を廃止し、その権限のほとんどを憲法省に移管するとともに、この憲法省を憲法改革法案作成の担当機関とした。憲法省は、2003年7月に最高裁判所と裁判官任命委員会の新設に関する協議書（Consultation Paper on Constitutional Reform）を、それに続いて9月には大法官職の改革に関する協議書を発表し、それらについての意見を聴取したうえで、2004年2月に憲法改革法案を提出したのであった⁶。

3. 大法官権限の修正

—権力分立と司法の独立の実現

(1) 大法官の職務権限の課題

以上に掲げたように憲法改革すなわち最高裁判所の創設の最初の道のりは、大法官の地位と権限をどのように整理、修正するかという問題として始められた。

大法官は605年に創設されたといわれるイギリスに現存するもっとも古い官職であり、①貴族院議員、②最高法院としての貴族院の裁判官、③立法府としての貴族院の議長、④法務大臣職を担当する内閣の閣僚、という複数の職を兼任する⁷。

すなわち、大法官は中世以来、国王の発する大権令状（Prerogative Writ）に権威をあたえる国璽（Great Seal）の管理業務に任じ、この権限の遂行を通して様々な行政上の職務をその管轄下におく大臣職となり、首相が登場するまでは内閣の主席閣僚としての地位をしめてきた。現代においても、大法官の宮中席次は首相を上まわり、カンタベリー大主教に次ぐ第二位の地位にある。また、内閣においては閣僚のひとりとして閣議に参加して政策決定に関与すると同時に、イングランドとウェールズの各種の裁判官を任命する等の司法行政に携わっている。

また、上記の国王の令状は行政のみならず司法手続上においても重要な文書であったため、大法官は司法上も重要な地位を占め、大法官裁判所（Court of Chancery）が設置されると

6. 2003年6月に労働党内閣改造により大法官府が廃止された後、憲法省が設置されたが、憲法改革法案を審議した2004年7月の貴族院全院委員会において、保守党は大法官の官職を存置する修正案を提出した。その修正案が240対208で採択されたことによって、大法官の官職そのものは残された。これをうけて憲法相が大法官を兼任し、その後は憲法省が司法省（Ministry of Justice）に改組され、司法相（Secretary of the State of Justice）が大法官を兼務することとなった。

7. 大法官すなわち「イギリス大法官卿にして国璽尚書（Lord High Chancellor of Great Britain and Keeper of the Great Seal）」の当初の業務は、国王の文書（correspondence）および令状（writ）を発するために国璽を管理することからはじまったが、15世紀までにはcommon law裁判所による救済がえられない事件において、市民が国王に対する救済請願を行った場合に、その請願を処理する役割が大法官の業務となり、そこから大法官の司法的役割とequity法体系の発展が始まった。

また、16世紀には庶民院議長であったトマス・モア（Thomas More）が大法官となるにいたって、大法官は議会と国王の媒介者として認識され、貴族院の実質的議長とみなされるようになった。これらの歴史的展開については、E. C. S. Wade and G. Phillips, *Constitutional Law*, 1970, p.323ffを参照。

エクイティ裁判官 (Judge of Equity) の役割を担った。現代の貴族院においても、前述した常任上訴法服貴族とともに上訴委員会に所属してその委員長を務め、1981 年の最高法院法 (High Court of Parliament Act, 1981) により最高法院の首席裁判官の地位にある。

これにくわえて、大法官は貴族院の議長⁸の地位にある。大法官は、貴族院において最高位の存在として院の議事進行を統括するとともに、議事の表決に加わることができる。

以上に述べたように、大法官は、立法、行政、司法の三部門の職務に携わる広範囲の憲法上の権限を有している。そして、このような大法官の職務権限の拡大化傾向はイギリス憲法史において、「国王と議会および裁判所を仲介するイギリス憲法に固有の職責」として肯定的に理解されてきた。すなわち、そこではこのような肯定論を支える論拠として、①大法官に任命された者は党利党略を離れて、司法の独立と公平な裁判を実施するために中立の立場を維持すべき不文律があり、歴史的にそのことが維持されてきたといえること、②実際上も、大法官は政府が関係する事件においては法廷審理に加わらないという慣例が確立していることが強調されてきたのであった⁸。

(2) 大法官権限に対するヨーロッパ評議会の勧告決議

しかし、以上のような永年にわたるイギリス憲法史上の独自の慣例があるとはいえ、大法官への権限集中体制は、近代立憲主義の憲法原則である権力分立原則の保持という観点からすればきわめて特殊な統治形態であり、それを一般化すること—とくに EU 加盟国全体にこのようなきわめてイギリス的な権限集中体制が理解され受け入れられること—はきわめて困難であったといつてよい。

(i) ユーロッパ評議会の勧告決議採択

事実、2003 年 3 月、ヨーロッパ評議会 (Council of Europe) は、イギリスのこのような大法官権限の修正を求める決議を採択したのであった。すなわち、ヨーロッパ人権条約 6 条は、条約加盟各国において、「法律にもとづいて設置された裁判所において独立した公平な裁判を受ける権利が保障される」旨を規定している。ヨーロッパ評議会は、同条約にいうところの「独立した公平な裁判」はその実質においてのみならず、その形式においても保持されなければならないという視点から、イギリスの大法官権限が同条約の趣旨に抵触するものであることを指摘した。

そのうえで、ヨーロッパ評議会は、イギリス政府に対して、①大法官が裁判官としてのす

8. The Lord's response to the Government's consultation paper on Constitutional Reform, *supra* note 3. 参照。とくに同報告書において、ニコルズ卿 (Lord Nicholls of Birkenhead) やホープ卿 (Lord Hope of Craighead) 等の貴族院の司法改革に批判的な姿勢をとる法官貴族がこのような立場を表明しており、そこでは総じて、①本文に述べたように、大法官の職務権限の行使は歴史的にもまたその実態においても謙抑的であり、②また、法服貴族は政治的な論議を呼ぶ問題には関わらないことが慣例となっており、その点から貴族院の上訴管轄権は偏見なしに公正に行使されていることが強調されている。

すべての職務から離脱する措置を講じるべきであること、②イギリスにおいて独立した新たな最高裁判所が設置されるべきであること、③その裁判官は立法府である貴族院の議員を兼任しないものとするべきことを決議したのである⁹。

(ii) ユーロッパ人権裁判所判決と大法官宣言

同時に、ヨーロッパ評議会がこのような勧告決議を行うにいたった重要な契機として、ヨーロッパ人権裁判所 (European Court of Human Rights) が、「公正な裁判を受ける権利」をめぐるイギリス法が EU 法に抵触するとした判決を下していたことを見のがすことができない。

すなわち、ヨーロッパ人権裁判所は、McGonnell v. United Kingdom (2000) 事件において、イギリスの地方行政官 (Bailiff) が地方裁判所組織の一部である国王裁判所 (Royal Court) の裁判長を兼任することは、法律にもとづいて設置された裁判所において独立した公平な裁判を受ける権利が保障される旨を規定したヨーロッパ人権条約 6 条に明白に違反するものであることを判示したのであった¹⁰。

このヨーロッパ人権裁判所の判決は、イギリスの地方統治における「司法の独立」の問題点を指摘したものであって、中央政府と貴族院における大法官の職務兼任の問題を直接に指摘したものではなかった。しかし、判決の趣旨をおしすすめていくとすれば、問題は必然的にイギリス憲法上の大法官の地位そのものの条約適合性におよぶことにならざるをえない。この判決を受けて、当時の大法官アーバイン卿 (Lord Chancellor Irvine) は、①大法官が成立にかかわった立法に関係する事件や、②直接に行政部の利益に関係する事件において、大法官は裁判に参加しないことを宣言するにいたったのであった¹¹。

(3) 貴族院の司法権限の廃止

以上に述べたように、ヨーロッパ人権裁判所判決とそれに引き続くヨーロッパ評議会決議の採択を受けて、大法官府は当初、大法官自身によるいわば権限行使の自己規制の方式を用いることで当面の事態収拾を図ろうとした。なぜなら—すでに述べたように—イギリスにおいては、従来の貴族院における裁判に際して、大法官は裁判の審理に参加する権限を有してはいたが、実際上は裁判への参加を控える旨を表明することが通例となっていた。したがって、大法官の司法権行使の実態は権力分立の原則から大きく乖離した状態と考えられるべきではない、という主張が再びここでも繰り返されたのであった。

9. 2003 年 9 月 8 日の採択されたヨーロッパ評議会決議 (Resolution 1342 [2003] Office of the Lord Chancellor in the Constitutional System of the United Kingdom) は、イギリス政府が主張する憲法改革の方針に賛意を表し、貴族院から独立した組織としての最高裁判所の迅速な設置を勧奨している。

10. McGonnell v. United Kingdom (2000) 30 EHRR 289.

11. A. W. Bradley and K. D. Ewing, Constitutional and Administrative Law, 2003, p.390.

しかし、前述したように、ヨーロッパ評議会（Council of Europe）は、大法官の主張するこのようないわば「制度と実態の分離論」を明確に拒絶した。すなわち、「独立した公平な裁判」はその「実質において」のみならず、その「形式において」も保持されなければならないのである。そして、このような権力分立制度における「形式的正当性」の要請は必然的に、大法官と司法権の兼任問題だけでなく、立法機関である貴族院の有する司法権の位置づけをめぐる、貴族院それ自体の再編問題に到達せざるをえない。

周知のようにイギリス貴族院の上訴管轄権（Appellate Jurisdiction）は、裁判をふくむ統治のすべての権力を統合した中世の Curia Regis に遡る古い歴史をもっている。立法権と司法権をあわせもつこのような貴族院の権力構造は、イギリス憲法史において、王による政治と司法の独占に一定の歯止めをかける役割を演じてきた。加えて、1873 年まではすべての貴族がこの上訴管轄権の行使に参加する権利を有していたが、同年に司法の専門化を図るために常任上訴裁判官が置かれて法律専門家による上訴裁判制度が確立した。このような貴族院の司法権の主体のいわば局限化を基礎として、1876 年に上訴管轄権法（Appellate Jurisdiction Act, 1876）が制定され、貴族院上訴委員会がイングランド全体の最終審であることが確認され、さらに 1981 年の最高法院法（Supreme Court Act, 1971）によってイングランドおよびウェールズの最終審であることが確認された。以上のようにして、マッケンジー（K. R. Mackenzie）の表現するところにしたがえば、「国家における最高の法廷としての議会の地位は堅固に確立され、その能力はもっとも優れた法律家を議会に包摂することによって保証されてきた」のである¹²。

そして、貴族院においても、このような趣旨からする改革反対の意見が有力に主張された。すなわち、①貴族院の司法権は貴族院全体ではなく、上訴委員会における常任上訴法服貴族に帰属することが制度的に確立していること、③常任上訴法官貴族は政治的議論を招く審議には参加しないとする慣行があること、②そして、多くの場合に法律の専門家である法服貴族の存在によって貴族院における議論の質が高まるとともに、貴族院の討議に参加することを通して法服貴族の視野が広がり、そのことがむしろ公平な裁判の実施に寄与すると考えるべきである、とするのがその主張であった。

しかし、このようなきわめてイギリス的な統治形態は、先にあげた大法官の地位に対するヨーロッパ評議会の批判的見解に示されているように、権力分立の実質的保障を求める EU 加盟諸国の支持を得ることはできなかった。権力分立の原則は、行政権からの司法の独立のみならず、立法権からの独立をも要請するからである。

12. K. R. Mackenzie, *The English Parliament*, 1977, p. 209.

Sir Ivor Jennings, *Parliament*, 1970, p.397 もまた貴族院の司法権限行使の歴史は全体として抑制的で、極めて理論的な性質であったことを指摘している。

4. 最高裁判所と議会主権の原則

(1) 最高裁判所の管轄権

以上のようにして、イギリスの司法制度における最終審の権限は、貴族院上訴委員会から最高裁判所に全面的に移管されることとなった。憲法改革法により新たに設置される最高裁判所は、イギリス全土すなわちイングランドおよびウェールズ、スコットランド、北アイルランドにおける民事裁判および刑事裁判を管轄する。同時にまた、地方分権に関して枢密院司法委員会（Judicial Committee of the Privy Council）が有する管轄権も新設の最高裁判所に移管される¹³。そして、憲法改革法の施行によって、これまで貴族院の上訴委員会において常任上訴法服貴族として裁判に従事していた法服貴族は、これ以降は貴族院議員として院内の討議に参加する資格を失う。これにより、実質上も制度上も、立法権、司法権—そして、大法官の兼職制度の廃止を含めると—行政権の三権力の権力分立体制がここで確立することとなる。

また、憲法改革法のいまひとつの目標であった貴族院の民主化の理念の具体的適用のありかたのひとつとして、最高裁判所の裁判官に対して爵位称号を用いることを廃止し、今後は「最高裁判所裁判官（Justice of the Supreme Court of United Kingdom）」と称されることとなった。

(2) ヨーロッパ人権条約、EC・EU 諸法の優位と最高裁判所

以上が新設される最高裁判所の概要であるが、イギリスには成文憲法が存在しないため、憲法構造上、最高裁判所は大陸型のいわゆる違憲立法審査権を行使することはできない。しかし一方で、これとは異なった意味で、最高裁判所もイギリス議会制定法の有効性をめぐる問題に向き合わざるをえない。それがヨーロッパ人権条約、EC および現在の EU 諸法とイギリス法の抵触問題であり、この抵触関係を法的にどのように処理していくかがこれまでの司法と議会主権の関係をめぐるイギリス司法改革の課題であった。そしてそれがさらに今後の最高裁判所に課される重要課題であることはいうまでもない。しかし、このたびの憲法改革法は直接にはこの問題領域に直接言及していない。最高裁判所は今後どのようにこの問題に対処していくのであろうか、あるいはどのように対処すべきであろうか。問題の経緯をたどりながら以下、検討したい。

13. これまでは、貴族院上訴委員会がイギリス国内からの上訴を管轄していたのに対し、枢密院司法委員会は、①イギリス連邦内（Common Wealth）からの上訴、②国内からの上訴すなわちウェールズ、スコットランド、北アイルランドの分権に関わる上訴、および教会に関する上訴管轄権（ecclesiastical jurisdiction）を有していた。

新設の最高裁判所は、枢密院のこれらの管轄権のうち、国内からの上訴管轄権中の地方分権に関する管轄権のみを吸収するものとされ、教会に関する上訴管轄権は除外された。またイギリス連邦内からの上訴管轄権も除外され、その限りで枢密院司法委員会の管轄権が残されることとなった。

(i) イギリス議会主権の意味

EC および EU 諸法とイギリス法の抵触問題の生起は、イギリスが 1951 年にヨーロッパ人権条約を批准したことにはじまる。同条約は世界人権規約の趣旨をヨーロッパにおいて実現し、ヨーロッパ全体にゆるやかな「法の支配 (Rule of Law)」の枠組みを形成することを目的としたものであるが、イギリスは同条約を批准したのち、これを国内法に編入する措置を長くとらなかった。そこに、保守党、労働党を問わず大陸から一定の政治的距離をおくイギリス外交の底流を見ることができるが、他方でそれを法的観点から見ると、そこには次のようなイギリス憲法固有の議会主権の原理からくる憲法上の課題が存在していた。

すなわち、イギリス憲法の基本原則である議会主権 (Parliamentary Sovereignty, Supremacy of Parliament) の原則は一伝説理論を代表するダイシー (A.V. Dicey) の所説にしたがえば一国王、貴族院、庶民院によって構成される議会だけが「いかなる法をも制定し、または廃止する権利を有することを意味すると同時に、イギリス法においてはいかなる人や機関も議会の立法を覆し、または無効とする権利を有しない」ことを意味する¹⁴。そしてこの理論のコロラリーとして、議会主権は永く次の意味をもつものと理解されてきた。

- ① イギリス議会は、主権者として、あらゆる法的事項と内容におよぶ立法権を有する。
- ② したがって、裁判所は議会が制定した法律を無効と判断し、その適用を否定する権限を有しない。すなわち裁判所は議会制定法の有効性を承認したうえで、その解釈・適用を行う権限のみを有する。
- ③ 議会が主権者としての性質を有する以上、イギリスにおいては、各会期における議会が万能の立法権をもつ。すなわち「議会は後の議会の拘束すること」はできず、議会は内容のことなる「後法」を制定することによって自由に「前法」を覆すことができる。
- ④ したがって、イギリス憲法上は、通常の法律の効力を超えるような効力をもつ「特別に保障された法律 (entrenched law)」という観念は存在しないのであり、たとえばイギリス憲法史における人権保障の出発点である権利章典 (Bill of Rights, 1689) でさえも、それが永続的で特別の効力を有するかどうかは、権利章典の内容上の価値に依存するではなく、ひとえにそれを遵守するかどうかについての議会の意思に依存する。

そして、このような議会の優位の理論は国内法の定立のみならず、国際条約に対してもおよびうる。すなわち、イギリス国民の権利義務に関する法を定立する憲法上の権限を有する

14. A.V. Dicey, *An Introduction to the Study of the Law of the Constitution*, 10th ed., 1973, pp.39-40. このような議会主権の理論を維持しようとするれば、ヨーロッパ人権条約はイギリス法に対して厳密な意味における法的拘束力をもつものというよりは、むしろ人権に関わるイギリス議会制定法の解釈における一定の解釈基準を提示したものと理解せざるをえない。そしてこの点から、ヨーロッパ人権条約の国内法化についても慎重論がつよかったといつてよい。

のは議会のみであって、条約がイギリス国民の権利義務に係る効力をもつためには、その条約を国内法化するためのイギリス議会の特別の受容措置—条約を国内法に編入するための国内の立法措置—が必要とされる¹⁵。

ただし、これに対して、ヨーロッパ人権条約は、各加盟国において直接的効力をもつか否かについては条文上、明確な規定をおいていなかった。この点について、ヨーロッパ人権条約はむしろ、当時のヨーロッパにおいて設立された組織はすべて各国政府の間における交渉と協力によって実効性をもつとするヨーロッパの伝統的な指向性をもっていたといつてよく、イギリスもまた同条約の法的効力に対するこのような認識にもとづいて、同条約の国内法化について時間的猶予をおく政策をとったのであった。

(ii) EC・EU 諸法の優位

ヨーロッパ人権条約に対して、イギリスがこのようないわば緩慢な対応をなすにとどまっていた間に、EC 諸法の適用の分野—とりわけ経済活動や私的取引に関する諸法の分野—において、EC 裁判所は 1960 年代以降、次のように「EC 法の優位」の原則をくりかえし宣言し、「EC 法の優位」を推進する状況が進行した。

たとえば代表的な判例である 1964 年の *Costa v. ENEL* 判決は、「共同体 (EC) の設立条約から生みだされる法は独立した法源であり、独自の性質をもつものである。したがって、いかなる形式の国内法であっても、それらの国内法の諸規定は共同体の法に優越することはできない。」と判示して、EC 法の効力が加盟国の国内法の効力に優越することを宣言したのである¹⁶。そして当然のことながら、EC 裁判所はイギリス国内法に対してもこの原則を適用し、その結果イギリス議会は EC 法に違反すると判断されたイギリス国内法の改正を EC 裁判所から命じられ、また EC 法の実現するための国内法についてイギリス議会がその立法措置を怠ったことによって私人が損害をうけたと認められる場合、イギリスは国家賠償責任を負わざるをえなくなったのである。

(iii) ヨーロッパ人権条約の優位

そして、このような EU 法との抵触関係はいよいよヨーロッパ人権条約との間で正面から生じるにいたった。すなわち、イギリス国内法に対する「ヨーロッパ人権条約」の優位が

15. イギリス議会主権の原則のもとにおいては、本文で述べたように、国際条約を国内法として適用するためには、議会制定法による国際条約の国内法への編入措置が必要とされる。すなわち、主権者である議会が制定する法のみが、イギリス国民の権利義務を決定することができるからである。

同時にこの理論のもとにおいて、国際条約がイギリス議会制定法と抵触する場合においては、イギリス法の効力が国際条約に優越する。すなわち、議会の主権は国際条約に優越すると考えられている (*Salomon v. Customs and Excise Commissioners* [1967] 2QB 116 におけるディプロック卿 (Lord Diplock) の意見を参照)。

16. *Costa v. ENEL*, [1964] Rec. 1143, [1964] ECR 585. また、本判決は条約加盟国の主権の制限に言及し、「構成国は将来にわたって継続する共同体を設立し、その共同体が統治の諸機関や法人格、法的能力をもつものとするとともに、その共同体が主権の制限または共同体への主権の委譲によって生じる現実的な権限をもつことを承認した」と判示している。

直截に示されたケースが次に掲げる 1975 年のヨーロッパ人権裁判所による *Golder v. United Kingdom*(1975) 事件判決であった¹⁷。

この事件は、イギリスの監獄服役者が監獄内での不服従を理由として保護観察処分への移行—イギリス法においては、刑期の三分の一を終えた時点で保護観察処分に移行し、出所することが認められる場合がある—が拒否されたため、ヨーロッパ人権裁判所に提訴するに及んだものであった。これに対して、ヨーロッパ人権裁判所は、イギリス政府の当該判断はヨーロッパ人権条約 6 条によって保障された「公正な裁判を受ける権利」を侵害するものであることを明確にした。すなわち、当該問題を決定するためには正式の裁判が必要とされるべきであるにもかかわらず、そのような正式の裁判が実施される前にイギリスの行政機関が刑事手続に関する「最終決定 (final decision)」を行うことは、行政機関の恣意的判断を正当化するものであり、条約違反であるとするのがヨーロッパ人権裁判所の判断であった。

この事件はイギリスの法と政治の両面にさまざまなインパクトを与えたが、とりわけ注目されるべき法的影響は、本件のヨーロッパ人権裁判所の判決が、実質的にはイギリスの服役者の人権に対するイギリス法上の一連の制限措置に対して、ヨーロッパ人権条約を「上位の法」とする違憲審査の性質をもった点にあったといつてよいであろう。すなわち、上述した経済取引に関する法領域あるいはひろく私法の領域において EC・EU 諸法とイギリス国内法の抵触関係が問題となった事件と異なって、この *Golder v. United Kingdom* 事件においては、まさしくイギリスの法制度による個人の基本的人権の制約の正当性が問題とされたのであり—この意味で本件をイギリス側の視点からみるとき—*Golder v. United Kingdom* 事件判決は、永くイギリス議会主権の原則のもとで否定されてきた違憲立法審査権の行使による人権保障の方式に等しい法的構造と効果をもっていたのである。

(3) 1998 年人権法と最高裁判所の役割

以上の事態を迎えてイギリスは、「ヨーロッパ人権条約において保障された人権に対するさらなる保障効果をイギリス法に与えるため (to “give further effect” in UK law to the rights contained in the European Convention on Human Rights, 1950)」に、同条約を国内に編入する法的措置として人権法 (*The Human Rights Act, 1998*) を制定するにいたった¹⁸。

17. *Golder v. United Kingdom*, SA18 (1975).

18. 人権法は 1997 年 5 月の総選挙における労働党のマニフェストにしたがって政府提出法案の形で上程された。その原型が、ヨーロッパ人権条約上の権利を「イギリスに持ち帰る」ことを提唱する政府白書である *The Rights Brought Home: The Human Rights Bill*, CM3782, 6 (1997) であり、政府は同白書を提示すると同時に同法案を上程した。

このように労働党政権が同法の成立を急いだ背景には、ヨーロッパ人権条約が個人による権利救済の提訴を認めた点にあったといつてよい (さらに 1998 年 11 月の同条約第 11 議定書によって、個人の申立権の承認とヨーロッパ人権裁判所の管轄権の承認は、ともに加盟国の義務的事項とされた)。すなわち、1980 年代から 1990 年代にかけて、イギリスの公的機関による権利侵害をめぐるストラスブールへの提訴が増加し、イギリスは最大の被提訴国となるとともに、イギリス政府敗訴の判決が急増した。労働党政府はそのような事態を回避するとともに、イギリス国民の権利がストラスブールではなく、直截にイギリス国内の裁判所において救済されるべきものとして、同条約の国内法化を推進したのであった。

(i) 人権法における裁判所の「適合解釈」と「不適合宣言」

この1998年人権法は、ヨーロッパ人権条約とイギリス法との抵触問題に対するイギリス司法部の対応法について、以下の二つの重要な対応方法を導入した。

すなわち、第一に、人権法3条1項は、イギリスのすべての裁判所と審判所 (court and tribunal) において、「立法および従位立法 (legislation and subordinate legislation) は、可能なかぎり条約上の権利に適合するように解釈され、実施されなければならない」と規定した。これによってイギリスの裁判所は、イギリスの議会制定法がヨーロッパ人権条約と抵触する可能性がある場合、イギリス法の解釈にあたってヨーロッパ人権条約に適合的に解釈すべき義務 (条約適合解釈の原則) を負うこととなった。同時に、イギリスの公的機関が条約上の権利に適合しない方法によって行動することは違法であり (同法6条)¹⁹、裁判所は当該公的機関の行動が違法であることを認定したときは、ヨーロッパ人権条約上の権利を侵害された者に対して損害賠償をふくむ救済をあたえることができる²⁰。

第二に、人権法4条は、イギリス法を「可能なかぎり条約上の権利に適合するように解釈」したにもかかわらず、当該立法がヨーロッパ人権条約における人権保障に適合しないと判断されるとき、裁判所は当該立法がヨーロッパ人権条約に抵触するとする「不適合宣言 (declaration of incompatibility)」を行うことができる旨を規定した。この不適合宣言がなされると、救済命令 (remedial order) にもとづき、大臣は命令によって当該不適合を除去するのに必要な立法の修正を行うことができる (同法10条)²¹。

以上のようにして、人権法は、ヨーロッパ人権条約を国内法に編入し、ヨーロッパ人権条約に規定された基本的人権の国内保障の方式を整備することとなった。そして、上述した「適合解釈の原則」と「不適合宣言」の方式が導入されたことによって、イギリスの裁判所はヨーロッパ人権条約の実質的保障の大きな役割を背負うことになったといっていよい。

(ii) 裁判所の「適合解釈」「不適合宣言」と議会主権

もっとも、上述した「適合解釈の原則」の明文化に関していえば、すでに貴族院をふくむイギリスの裁判所は、「適合解釈の原則」のいわば原型といえる伝統的な common law 上の法解釈技術を用いることによってイギリス法を解釈し、イギリス法とヨーロッパ人権条約、EC・EU法の抵触問題の解決を試みていた。

すなわち、裁判所は common law 上の監視的管轄権 (supervisory jurisdiction) を行使

19. したがって、イギリスの公的機関によって人権を侵害された国民は条約上の権利侵害を主張して当該機関を訴え、また所定の法的手続きにしたがって、行政行為の司法審査や刑事訴訟等において条約上の権利を援用することができる (同法7条)。

20. ただし、訴えの対象となるこの公的機関には、議会および議会手続に関する機能行使する者は含まれておらず (同法6条3項)、その点で議会主権原則との調整が図られている。

21. 立法修正を行う場合、大臣は、その草案と理由書を各議院に提出し、60日以内に各議院の承認を得なければならない (第2付則2条(a)(b))。

する過程において、「議会の立法権は法的に無制約ではあるが、明白な文言（express words）あるいは解釈上の必然性（necessary intendment）がある場合を除いて、議会は特定の法律を制定する意思を有しない」と考える、いわゆる「解釈上の推定（presumption of interpretation）」の原則にもとづく解釈法を適用し、イギリス法をヨーロッパ人権条約および EC・EU 法に適合的に解釈してきた²²。人権法における「適合解釈の原則」の明文化は、イギリスの裁判所のこのような伝統的対応法に対する議会主権の側からの法的承認の意思表示であったといつてよいであろう²³。この意味において、新たに設置された最高裁判所は今後ともこのようないわば公定された「適合解釈の原則」の適用を継受していくことをとおして、ヨーロッパ人権条約の実質的保障の担い手としての役割を継続していくことになるであろう。

しかし一方で、新たに設置された最高裁判所が継承することになるいまひとつの判決方式であるところの「不適合宣言」方式の導入は、議会主権の原則との関係で少なからず課題を残している。すなわち、法解釈論としていえば、上述した「解釈上の推定」あるいは人権法上の「適合解釈の原則」の手法を用いる場合には、たとえ裁判所がイギリス議会制定法とヨーロッパ人権条約等の諸規定との抵触関係を認定したとしても、その抵触関係は裁判所が議会制定法に示された議会意思を再解釈することをおしてイギリス法の解釈のなかにいわば解消される。したがって、そこではイギリス議会の意思とヨーロッパ人権条約等の諸規定との「不適合」状態は建前上ありえないことになる。そして、その点にこそ議会主権の原則との関係において「解釈上の推定」原則を用いる利点があったといえよう。すなわち、イギリスの裁判所は、「解釈上の推定」あるいは人権法上の「適合解釈の原則」の手法を用いることによって、イギリス法に対するヨーロッパ人権条約等の諸規定の実質的優位を承認しつつも、同時にこのこととイギリス議会主権の原則の憲法上の共存関係を維持することができたのである。

一方、これとは異なり、「不適合宣言」の方式に関しては、その宣言がなされるとき、まさしく裁判所が主権者である議会の意思とヨーロッパ人権条約等の諸規定との抵触関係を正面から認定する性質のものである点において、イギリス憲法上の伝統的な議会主権の原則が意味するところと抵触する可能性を含んでいる。そして、この点こそが人権法制定にあたって大きく問題とされた点であり、同法の制定によって生み出されるイギリス憲法の基本原理の変容の可能性が指摘された点であった。

しかし、この問題に対して、人権法は、裁判所が行った「不適合宣言」は問題となった法

22. See, R. Cross, *Statutory Interpretation*, 3rd ed., 1995, p.31.

23. D. L. Keir and F. H. Lawson, *Cases in Constitutional Law*, 6th ed., 1979, pp.16-19 は、「解釈上の推定（presumption of interpretation）」の原則の伝統的内容として、①求償権なしで財産を侵害されないこと、②裁量権の行使は個人の権利を侵害してはならないこと、③人身の自由に関する法律は厳格に解釈されるべきこと、④ common law 上の権利については、裁判を受ける権利を奪い得ないこと、⑤刑罰および課税に関する法律は厳格に解釈されるべきことをあげている。これらの権利領域はヨーロッパ人権条約が保障対象とするところでもあり、「解釈上の推定」原則で培われた法解釈技術の適用は司法による人権条約の実質的保障の有用な手段となることが期待される。

律の効力に影響を及ぼさないこと、すなわち裁判所の「不適合宣言」は法律を無効とするものではないことを規定した（同法6条3項）。しかも、その「不適合宣言」は訴訟当事者に対して法的拘束力を有しないものとされた。要するに、人権法における裁判所の「不適合宣言」は、ヨーロッパ人権条約とイギリス法との間に「不適合」があるという法的事実をいわば「宣言」するにとどまるものである²⁴。

したがって、裁判所が行うこの「宣言」がどれほどの実効性を獲得することができるかは、ひとえに「不適合」状態にどのように対応するかについての議会意思のあり方に依存している。すなわち、上述したように、裁判所によって「不適合宣言」がなされると、大臣は立法修正のための手続をとることができるが、その場合、大臣によるその立法修正草案は各議院に提出され、提出後60日以内に各議院の決議による承認、すなわち議会の承認を得なければならない（同法第2付則2条(a)および(b)）。

そして、このような議会の最終判断権が維持される以上は、あらゆる法的事項と内容におよぶ立法権を有する—したがって、たとえ裁判所であっても、その制定した法律を無効とすることのできない—とする議会主権の原則を少なくとも建前上は維持することができる。すなわち、「不適合宣言」は、人権法案提出にあたって同法案の成立につよい意欲を示した労働党政府の文書である1997年のThe Rights Brought Home: The Human Rights Billが指摘していたように、ヨーロッパ人権条約を国内法に編入することを通して—遠くストラスブールの地においてではなく—イギリス国内において直截にヨーロッパ人権条約上の諸権利を実現する権利をイギリス市民に付与する手段である同時に、他方で、この「不適合宣言」は議会の最終判断権を留保することによって、ヨーロッパ人権条約上の権利の実現とイギリス議会主権の原則との対立関係をいわば緩和し調整する機能を果たすことが期待されているということができよう。

5. 残された課題

—憲法改革と議会主権の課題

(1) 議会主権の射程範囲内の憲法改革

以上に述べたように、2005年憲法改革法により、最高法院としての司法機能は貴族院か

24. 「不適合宣言」を出すことができるのは、①最高裁判所（権限委譲以前の貴族院を含む）をはじめとして、②枢密院司法委員会、③軍法上訴裁判所（Courts-Martial Appeal Court）、④スコットランドの刑事上級裁判所（High Court of Justiciary）および民事上級裁判所（Court of Session）、⑤イングランド、ウェールズおよび北アイルランドの高等法院（High Court of Justice）等の上級裁判所にかぎられており、下級裁判所にはこの権限は与えられていない（4条5項）。

また、これらの上級裁判所が「不適合宣言」を出す場合には、事前に政府に通知する必要がある。政府は裁判所が「不適合宣言」を検討していることの通知を受ける権利があり、当該通知をうけて訴訟の一方当事者として訴訟に参加する権利を有する（5条）。

ら最高裁判所に移管された。これによって、イギリスにおける権力分立の制度は中世以来の重層的な制度のあり方を脱し、典型的な近代立憲主義の統治制度をとる他のヨーロッパ諸国におけると同様にいわば硬化化されるにいたったといつてよいであろう。

イギリスはその憲法史において、他の諸国に先駆けて実質的な意味での権力分立原則を生成し、諸国の近代立憲主義の発展を教導する役割を果たしてきた。これまでの伝統的なイギリスの憲法学説は、立法機関としての貴族院が司法権を有し、これに加えてさらには立法権および行政権の両権限に関わる機能を併せもつ大法官が司法機能にも関与するという、いわば未分化の権力分立制度のあり方のなかに、憲法史における権力分立原則の形成の意義を見出し、そのことが世界の立憲主義憲法の確立の礎となったことを強調してきた。すなわち、この意味において一しばしば主張されるように—イギリスは世界の立憲主義の「嚮導者」であって、決して「追従者」ではなかった。イギリスの権力分立の制度のあり方が未分化であるのは、その制度のあり方が「イギリス的であること」の表象にすぎないのであり、むしろ立憲主義の意味するところを理解し支持しようとする者は、そのような「イギリス的なもの」のなかから制度の真の精神を汲みとるべきものであったといえるであろう²⁵。

しかし、先に述べたように、このような考えかたはヨーロッパ諸国の受け入れるところとはならなかった。イギリスがヨーロッパ共同体の一員である以上、まさしく実質の意味における権力分立の意義を法的に担保するための明確な制度的保障がもとめられたというべきであろう。

もっとも、視点をかえれば、このことはイギリス憲法構造の再活性化の大きな契機でもあった。すなわち、このたびの憲法改革により、最高裁判所こそがヨーロッパ人権条約上の諸権利の守護者となることが実質的にも制度的にも明確化された。議会主権とならぶイギリス憲法の基本原則である「法の支配」の原則は、ダイシーが提示しているように、まさしく裁判所による個人の権利の保障体制の確立に依存している²⁶。この条約の起草過程において、イギリスが人権保障の歴史的経験の先駆者としての立場から同条約起草に大きく貢献したことはよく知られている。マーストン (G. Marston) が指摘するところにしたがえば、イギリスのその意図はイギリスにおける高水準の人権保障状況が他国に敷衍されることへの重要な貢献であると認識されていた²⁷。そうであるとすれば、新設された最高裁判所は、従来のイギリス議会制定法および common law の解釈適用をとおしてのみならず、ヨーロッパ人権

25. たとえば、大法官アーバイン卿は、ヨーロッパ人権条約の国内法化にあたって、イギリスが同条約を国内法化することによりイギリスの裁判官が同条約に拘束されざるをえないことを認めながらも、他方でイギリスの裁判官が同条約を解釈適用することは、むしろ同条約に対する他の条約加盟国の解釈適用のあり方にこれまでとは異なった有意義な視点と方法をあたえることになるであろう、と述べている (Lord Irvine of Lairg, *The Development of Human Rights in Britain under Incorporated Convention on Human Rights* [1998] PL 222)。

26. A. V. Dicey, *An Introduction to the Study of the Law of the Constitution*, *supra* note 14 at 39.

27. G. Marston, *The United Kingdom's Part in the Preparation of the European Convention on Human Rights*, 42 ICLQ 794 (1993).

条約の解釈と適用をとおして、イギリスにおける新しい「法の支配」の確立に向けて大きな役割を果たすことが期待される。

もっとも、ヨーロッパ人権条約の国内法化との関係でいえば、上述したように1998年人権法は、裁判所に「不適合宣言」を行う権限を与えることをとおしてヨーロッパ人権条約とイギリス国内法との抵触関係を積極的に認定することのできる権限を与えたが、他方で—この点もすでに述べたように—裁判所によるこの「不適合宣言」はイギリス議会制定法がヨーロッパ人権条約に不適合の状態にあることを宣言するにとどまるものであって、ヨーロッパ人権条約違背を理由として議会制定法の無効を宣言するものではない。すなわち、1998年人権法の制定によるヨーロッパ人権条約の国内法化は、あくまでも議会主権の理論の射程範囲内における改革であった。議会主権の原理は、このたびの最高裁判所の設立時においても基本的に維持されたのであり、この意味において、2005年の憲法改革法の制定とそれにもとづく大法官制度の廃止、上訴委員会の廃止を伴う貴族院の機構改革、そして独立組織である最高裁判所の設置という一連の憲法改革も、実質的には議会主権の理論のいわば許容範囲内の憲法改革であったといつてよいであろう。

(2) 権利章典の硬性化と議会主権

しかし一方で、この一連の憲法改革は、伝統的な議会主権の原則との調和を維持しつつも、そこに今後のさらなる憲法改革の誘引要素を含んでいる。すなわち、1998年人権法はヨーロッパ人権条約を国内法化するために、ヨーロッパ人権条約において成文化された「条約上の諸権利 (convention rights)」をその文言どおりに同法のなかに取り込んだ。そして、その条約上の諸権利を独立した最高裁判所が解釈適用する。人権保障の法形式に着目していえば、他の諸国において、この構造は裁判所による憲法上の成文の人権規定の保障に該当すべきものである。ヨーロッパ人権条約の国内法化はこのような成文の人権規定にもとづく人権の司法的保障の意義を再確認する意味をもっていたといつてよいであろう。ただし、ヨーロッパ人権条約は自由権的諸権利の保障に主眼がおかれ、そこでは社会的・経済的な諸権利は明文で保障されていない。その点に、イギリス国内において、ヨーロッパ人権条約の国内法化にもかかわらず、同条約における社会権の明文化の不備を理由として、人権法による個人の権利保障が不十分であることを批判する主張が少なくない²⁸。また、ヨーロッパ人権条約が保障する人権は議定書によって補充されてはいるものの、それによっても同条約の人権保障の射程範囲は必ずしも時代の変遷に対応していないとする批判もある。すなわち、ヨーロッパ人権条約の国内法化とその諸権利の司法的保障の問題は、その本質において、イギリス自身がヨーロッパ人権条約に匹敵する—あるいはそれを凌駕する—人権保障の成文法体系を形成することに踏み切るかどうかという問題を提起しているのである。

28. K. Ewing, *Social Rights and Constitutional Law* [1999] PL 104.

そして、これらの指摘こそが、イギリスにおいて「新たな権利章典 (New Bill of Rights)」を制定すべきとする議論の契機となっていることは周知のとおりである²⁹。貴族院においてもすでに1977年6月、「権利章典に関する貴族院特別委員会 (Select Committee on a Bill of Rights)」において、ヨーロッパ人権条約型の成文法としての「新権利章典」を制定すべきとする多くの主張がなされており³⁰、その後も同委員会の報告書を基礎として、権利章典を含む各種の成文憲法案が多様に提案されている³¹。これらの提案は現時点では議会の支持を得るにはいたっていないが—ただし、これらの主張がヨーロッパ人権条約の国内法化の大きな原動力となったことは見逃がすことができない—司法における人権保障の最終的担い手である最高裁判所の設置を契機として、今後このような新たな権利章典の制定をめぐる論議がさらに活性化するであろうことは容易に想像することができる。

そして、その場合には必然的に、議会主権原則との関係において、新権利章典を「特別保障 (entrenchment of New Bill of Rights)」することは可能か—すなわち権利章典の硬化は可能か—という困難な問題がふたたび議論されざるをえないであろう。そして、この点については、議会主権のいわば伝統学派を代表する論者であるウェイド (H.W.R. Wade) が積極的な憲法改革を支持する視点から、「議会が主権者であるという根本規範 (Grundnorm) はまさしく裁判官が管掌するところにあり、したがって何をもって有効な立法であると認定するかは、ほかならぬ裁判官自身の判断にかかっている。…裁判官が今後ともこの方針を維持することを決意しているとするなら、議会が裁判所に対して権利章典やヨーロッパ共同体の法と抵触する議会制定法の効力を認めないよう命じることは無益である。この基本的な問題において、主権者は誰であるかと問われれば、それは裁判官であると答えざるをえない」と主張していることが注目される。すなわち、ウェイドによれば、議会主権をめぐる根本規範の問題は結局のところ裁判官の「忠誠」の問題に帰着するのであり、新権利章典が特別保障されうるかどうかの問題は、裁判官が新権利章典と議会制定法のいずれに「忠誠」を誓うかという問題とされるのである³²。

以上のような視点からすれば、このような権利章典の「特別保障」の問題の展開は、まさしく新設された最高裁判所が行使する人権法上の「不適合宣言」行使の今後の推移にかかっているといえることができる。すなわち、1998年人権法の制定に際して、当時の大法官府は

29. 近時の新権利章典の制定論議については、R. Blackburn, *Towards A Constitutional Bill of Rights for the United Kingdom*, 1999を参照。また、制定論を先駆的に主張したものとして、M. Zander, *A Bill of Rights?* 4th ed. 1997; L. Scarman, *English Law — The New Dimension*, 1974; O.H. Phillips, *Reform of the Constitution*, 1970; J. Jaconelli, *Enacting a Bill of Rights, The Legal Problems*, 1980がある。

30. Report of the Select Committee on a Bill of Rights, paper 176, June 1978; Minutes Evidence taken before the Select Committee on a Bill of Rights, House of Lords (1977).

31. 代表的な権利章典制定の提案として、Graham Allen's Human Rights Bill 1994 and Lord Lester's Human Rights Bill 1995 by Lord Lester, *The Mouse that Roared: The Human Rights Bill 1995* [1995] PL 198; IPPR, *A Written Constitution for the United Kingdom in The Constitution of the United Kingdom*, 1991参照。

32. H.W.R. Wade, *Constitutional Fundamentals*, 1980, Chap.3, "Legislation: the Problem of Entrenchment."

裁判所が「不適合宣言」を行うのはきわめて稀なケースであろうことを指摘していた³³。大法官府の立場からすれば、議会主権の原則と人権法の両立、共存を意図する以上は、人権法3条が規定しているように、「立法および従位立法 (legislation and subordinate legislation) は可能なきり条約上の権利に適合するように解釈され、実施されなければならない」ことこそが原則であり、「不適合宣言」は裁判所におけるいわば例外的な対応であるべきものとする趣旨であったといっていよい。しかし、この原則的対応と例外的対応とが新設の最高裁判所において今後どのような態様と頻度で行使されるかは、なお未知数の課題である。

すなわち、すでに述べたように、人権法は裁判所による「不適合宣言」の方式を創設するにあたって、この「不適合宣言」は単にイギリス議会制定法とヨーロッパ人権条約との不適合状態を「宣言」するにとどまるものであって、議会意思を法的に拘束しないものとした。このことは一見すると「宣言」の実質的機能を脆弱化しているようにみえる。しかし、見方を変えて裁判所の側の視点からみれば、「不適合宣言」がこのように法的強制力を有しないことは、むしろ裁判所が議会主権原則の拘束から離脱し、議会意思による束縛なしに—ウェイドが指摘する裁判所の「忠誠」という表現を用いるとすれば—議会制定法からヨーロッパ人権条約へとその「実質的な忠誠」を移行する方途を与えられたことを意味するといえることができる。今後かりに、新設された最高裁判所において「不適合宣言」が人権法制定時の大法官府の想定を超える頻度で行使される事態が生じるならば、それは実質的な最高裁判所の「忠誠の移行」の意思表示であると同時に、1998年人権法を中心とする現行のイギリス法体系による人権保障システムが必ずしも十分に機能していないことを表象する意味をもつことになるといっていよい。そしてそのことは、とりもおさずこれまでのイギリスにおける成文の「新権利章典の制定」の適否をめぐる議論と、そのコロラリーとしての「権利章典の特別保障」あるいは「権利章典の硬性化」の可能性をめぐる議論の活性化の新たな契機となる可能性を提示している。この点において、このたびの「憲法改革」において貴族院の院内機構から独立し、権力分立の新たな枠組みのもとにおかれた最高裁判所がどのような対応を示すことができるか今後とも注目したい。

33. Home Office, The Human Rights Act 1998, Guidance for Departments, Office HP on line.

有職男性の家族意識—性別役割分業意識を焦点として

島 直 子

本論文では、2000 年に行われた日本版総合的社会調査 (JGSS) データを用いて、男性の家族意識について探索的に検討した。従来、家族意識に関する調査研究は、主に女性を対象として行われてきた。そこで比較的研究が手薄な男性の家族意識について、全国規模で行われた調査データを用いて検討した。

分析の結果、次のような知見が得られた。

第一に主成分分析を行ったところ、「夫婦の役割分業と結婚」意識、「男性の家事」意識、「女性の就労」意識という 3 つの意識次元が抽出された。これらはすべて性役割に関する意識であるといえるが、それぞれが独立でありうる。第二にこれら 3 つの意識次元のうち「男性の家事」意識と「女性の就労」意識については、比較的革新的な態度が、比較的広く浸透している。第三に、第一と第二の知見から、男性の性役割規範を根強く支えるのは「夫婦の役割分業と結婚」意識であると考えられる。

1 はじめに

家族社会学の分野において、家族規範や家族意識は重要な分析概念の 1 つと位置づけられてきた。たとえば森岡は、家族の形態的变化と規範レベルの変化を区別し、規範に基本的な変化がなく形態的变化にとどまるならば真の家族変動とはみなされないとして、規範レベルの変化を家族変動の決定的要件と位置づけた (森岡 1973: 337-339)。森岡の議論を受けて石原も、行動主体の担う意識・価値理念に注目することで人々の期待や願望などを捉えることが可能になるとし、それらが集約されることで共通の価値や規範を捉えられること、通念として示される多数者の見方は個々人の行動を大きく規定する点で重要であることを指摘した (石原 1982: 118-123)。また 1980 年代後半から、家族社会学研究のキーワードとして家族の多様化論、家族の個人化論が一般化している。これらの議論では家族に関して「規範」に縛られない個人の存在が前提とされており、家族規範の弱体化がメルクマールとされている (山田 2004: 343-344)。

しかし従来、家族意識に関する調査研究は主に女性を対象として行われてきた。「家族や夫婦に関わることは女性にたずねる」という社会調査におけるジェンダー・バイアスがみられ、男性が家族についてどのような意識をもっているかは十分に検証されてこなかったのである (東・鈴木 1991: 274; 大和 1995: 123; 嶋崎 2006: 40)。ゆえに男性の家族意識につ

いては、女性に比較してより伝統的な態度をもつという相対的保守性が指摘される（津谷 1994; 東・鈴木 1991: 273; 宮本 2000: 34-35; 中瀬 2004: 26-58）程度にとどまり、その意識構造について、詳細な検証は十分になされてこなかったといえる。しかし家族規範や家族変動について理解するためには、当然のことながら男性の家族意識構造の把握が不可欠である。男性の家族意識構造について理解が深められるならば、相対的に保守的とされる男性において、家族に関する意識と実態は乖離しているのか、乖離がみられるなら、その葛藤を解決するための試みがなされているのか、といったさらなる研究が促される。

そこで本論文では、2000 年に行われた日本版総合的社会調査データ（以後、JGSS-2000 と明記する）を用いて、男性の家族意識構造について探索的に検討する。JGSS-2000 は全国の男女を対象として実施され、かつ、家族に関する意識項目が多数設定されていることから、男性の家族意識について理解するための貴重なデータであるといえる。ただし、「家族に関する意識」は本来多様な側面をもつが、JGSS-2000 でたずねられているのは男性が家事をすること、女性・妻・母親が仕事をもつことの意味や家族関係に及ぼす影響、夫婦の性別役割分業、男性・女性にとっての結婚の意味などに関する意識である。ゆえに本論文では、家族意識の一側面である性役割や性別役割分業、結婚に関する意識に焦点がおかれることとなる。

2 男性の家族意識に影響を及ぼす要因

前述したように、男性の性別役割分業や結婚に関する意識については十分な実証研究が蓄積されているとはいいがたい。しかしこれまでの研究において、以下のような要因がそれらの意識に影響を及ぼすことが報告されている

第 1 に学歴の効果について、多数の調査研究によって、男女共に学歴が高い人ほど性別役割分業を否定することが確認されている（東・鈴木 1991: 273-274）。

第 2 に年齢の効果について、多数の調査研究によって、男女共に若年層ほど性別役割分業に否定的であることが確認されている（東・鈴木 1991: 273-274）。また結婚に関しても、1994 年に全国の 20 歳以上 60 歳未満の男女を対象として行われた調査データによると、若年層ほど「男は結婚しなくても、充実した人生をおくることができる」「女は結婚しなくても、充実した人生をおくることができる」という考え方を支持する（津谷 1994: 125-134）。

第 3 に収入の効果について、年収が高い男性ほど性別役割分業を支持し、結婚を必然とみなす傾向にある。たとえば 1994 年に全国の 20 歳以上 60 歳未満の男女を対象として行われた調査によると、収入が高い男性ほど「男が家族を養い、女は家庭をまもるのがみんなにとってよい」「概して、妻がフルタイムで勤めると、家庭生活や家族によく影響がある」という考え方に賛成し、「女は結婚しなくても、充実した人生をおくることができる」という考え方には反対する（降矢 1994: 99-101）。

第 4 に昇進志向の効果について、昇進志向が高い男性ほど性別役割分業を支持する傾向

にある。1997年に東京都中野区、北区、大田区、世田谷区在住の30歳以上60歳以下の既婚男性を対象として行われた調査によると、「家族の生活より仕事を優先し、昇進を目指す」という生き方を「望ましいライフコース」と考え、また「実際のライフコース」であると自認する男性ほど、「男は仕事、女は家庭」という考え方を支持する傾向にある（山嵜 1998: 98-99）。

第5に、経済水準を維持するためには、現在勤めている会社や事業所を辞めるわけにはいかないという意味での「現職志向」が、性別役割分業システムを維持・強化することが考えられる。木本はトヨタ自動車の実態調査データをもとに、労働者家族にとって企業が「生活維持のための唯一の途」であるために、家族一丸となって企業社会の価値規範を受容する体勢ができあがると指摘する。夫・父親は、現職での厳しい労働に耐えて昇進していくことが家族のためであると信じて、自分自身の役割をそこに特化することになるのである（木本 1999）。このような知見から、「現職が生活維持のための唯一の途」であると考えた男性は、性別役割分業を支持すると考えられる。

3 分析方法

3.1 分析手法とデータ

男性の「家族意識」を従属変数、2章で整理した「男性の家族意識に影響を及ぼす要因」を独立変数とする重回帰分析を行う。コントロール変数として「婚姻上の地位」「職種」「市郡規模」を設定する。尚、従属変数である「家族意識」については、意識項目相互の関連を集約的に示すために主成分分析を行い、男性の家族意識を構成する意識次元を抽出する。そしてそれぞれの意識次元について、因子得点を従属変数とする重回帰分析を行う。

データは、2000年11月に行われたJGSS-2000を用いる。調査対象は全国の20-89歳男女であり、層化2段無作為抽出法によって4500人が抽出された。有効回収数（率）は2893（64.9%）である。うち本論文の分析対象は、収入や昇進志向が男性の家族意識に及ぼす効果について検証することから、職業をもつ男性とする。「先週、あなたは収入をともなう仕事をしましたか、または仕事をするようになっていましたか」との問いに対して、「仕事をした」「仕事をするようになっていたが、病気、休暇などで先週は仕事を休んだ」「仕事をしていない」のうち、前者2つのいずれかを選んだ人を「有職」とみなす。分析対象者は1001人である。

3.2 分析に用いた変数

「婚姻上の地位」は、「既婚・有配偶」を1、「既婚・離死別」「未婚」を0とする有配偶ダミーに変換した。「職種」は、「専門職」を1とする専門ダミーに変換した。「市郡規模」は、「13大市」を1、「その他の市」「町村」を0とする13大市ダミーに変換した。「学歴」は、「あなたが最後に通学した（または現在通学している）学校」を教育年数に変換した。「年齢」は、

調査時点の実年齢を用いた。「収入」については、2つの変数を投入した。1つ目は、「昨年度のあなたの主な仕事からの収入」である。選択肢として「なし」「70万円未満」「70-100万円未満」「100-130万円未満」「130-150万円未満」「150-250万円未満」「250-350万円未満」「350-450万円未満」「450-550万円未満」「550-650万円未満」「650-750万円未満」「750-850万円未満」「850-1000万円未満」「1000-1200万円未満」「1200-1400万円未満」「1400-1600万円未満」「1600-1850万円未満」「1850-2300万円未満」「2300万円以上」のカテゴリーが設定されており、「なし」= 0、「2300万円以上」= 2300、その他のカテゴリーには中央値を与えた。2つ目は、近い過去と比較した経済水準である。なぜなら先行研究の知見から、男性は「近い過去との比較」によって自身の経済力を実感すると考えられるためである。1995年のSSM調査データを用いた分析によると、階層帰属意識（＝自分は社会の「上」「中の上」「中の下」「下の下」のどこに位置すると思うか）は現時点の所得水準では十分に説明できず、「あなたの生活水準は、この10年間でどう変わりましたか」とたずねた「生活向上感」と関連する。そこで「階層帰属意識は、近い過去と比較して生活が向上していることや、将来向上しそうなことなど、時間軸に沿っての実感に依存することが多い」という仮説が導き出され、その有力性が論じられている（間々田 2000）。階層帰属意識は収入のみならず、家柄や職業威信、学歴など様々な要因を反映している点に留意すべきではある。しかし男性の階層帰属意識を「自身の経済力に対する自己評価」の一指標と位置づけることは可能だろう。そしてこの男性の階層帰属意識は、「時間軸に沿っての実感」に影響されるというのである。そこで「この2-3年の間に、あなたの経済状態はどう変わりましたか」という問いに対する回答を、「良くなった」を1、「悪くなった」「変わらない」を0とする「経済向上ダミー」に変換し投入した。「昇進志向」は、「昇進の機会が多いこと」の重要度として、「非常に重要である」「重要である」を1とする「昇進重視ダミー」に変換した。「現職志向」は、「もし今の仕事や事業をやめた場合、現在と同じ程度の年収・福利厚生を提供してくれるほかの会社に就職することは、どの程度容易だと思いますか」という問いに対する回答を、「容易ではない」を1、「非常に容易である」「ある程度容易である」「わからない」を0とする「転職困難ダミー」に変換した。

「家族意識」の指標には、「1 男性も身の回りのことや炊事の仕方を身につけるべきだ」「2 夫に十分な収入がある場合には、妻は仕事をもたない方がよい」「3 なんととっても女性の幸福は結婚にある」「4 仕事をもつ母親も、専業主婦と同じように、暖かく安定した親子関係を築くことができる」「5 男性も身の回りのことや炊事をすべきだ」「6 夫は外で働き、妻は家庭を守るべきだ」「7 なんととっても男性の幸福は結婚にある」「8 女性が自立した人間として生きるためには、仕事をもつことが最もよい」「9 妻にとっては、自分の仕事をもつよりも、夫の仕事の手助けをする方が大切である」「10 一般的にいて、結婚していない人よりも結婚している人の方が幸せである」の10項目を用いた。選択肢は「賛成」「どちらかといえば賛成」「どちらかといえば反対」「反対」であり、順に1—4点を付与した。ただし、より革新的な意識をもつ人ほど高得点となるよう、「1」「4」「5」「8」の4項目については回答を反転させた。

4 分析

4. 1 分析対象者の特徴

分析対象者の特徴は、表 1 のとおりである。

居住地の「市郡規模」は、「13 大市」が 2 割、「その他の市」が 6 割、「町村」が 2 割強である。「婚姻上の地位」は「有配偶」が 8 割弱、「未婚」が 2 割である。「職種」については、「専門」「販売」「半熟練」が 1 割前後、「事務」「熟練」は 2 割である。「学歴」は「新制中学校、旧制小学校」が 2 割、「新制高校、旧制中学校・高等女学校・実業学校・師範学校」が 5 割、「新制大学、旧制大学・大学院」が 3 割弱である。「年齢」は 20 代と 60 代が 1 割強、30 代と 40 代が 2 割、50 代が 3 割弱である。「年収」は「350 万円未満」と「350 万円以上 550 万円未満」が 3 割、「550 万円以上 750 万円未満」が 2 割、「750 万円以上 1000 万円未満」が 1 割強、「1000 万円以上」が 1 割弱である。「昇進志向」については、4 割弱が「昇進の機会が多いこと」を「重要（＝「非常に重要である」と「重要である」の合計）」と考えている。

表 1 分析対象者の特徴

市郡規模	n=1001	年齢	n=1001
13大市	18.3	20-29歳	15.5
その他の市	57.3	30-39歳	17.8
町村	24.4	40-49歳	22.0
		50-59歳	26.7
婚姻上の地位	n=1001	60-69歳	13.9
既婚・有配偶	76.0	70歳以上	4.2
既婚・離死別	4.2		
未婚	19.8	年収	n=863
		350万未満	30.8
職種	n=972	350万～550万未満	31.2
専門	13.3	550万～750万未満	16.7
管理	4.7	750万～1000万未満	14.0
事務	23.9	1000万以上	7.3
販売	9.7		
熟練	20.0	昇進志向	n=995
半熟練	15.5	非常に重要である	10.3
非熟練	5.9	重要である	26.2
農林	7.1	どちらともいえない	37.9
		重要でない	19.7
		まったく重要でない	5.1
		わからない	0.8
学歴			
新制中学校、旧制小学校			n=993
新制高校、旧制中学校・高等女学校・実業学校・師範学校			17.7
新制短大・高専、旧制高校・専門学校・高等師範学校			48.2
新制大学、旧制大学・大学院			6.9
新制大学院			25.6
			1.5

・単位は%

4. 2 分析対象者の家族意識

各家族意識項目の記述統計量は、表 2 のとおりである。

第 1 に、「男性が身の回りのことや炊事をする」と「女性が仕事をもつこと」については、比較的革新的な態度が、比較的広く共有されていると考えられる。なぜなら「1 男性も身の回りのことや炊事の仕方を身につけるべきだ」「5 男性も身の回りのことや炊事をすべきだ」と「4 仕事をもつ母親も、専業主婦と同じように、暖かく安定した親子関係を築くことができる」「8 女性が自立した人間として生きるためには、仕事をもつことが最もよい」の 4 項目は平均値がおおむね 3.00 以上であり、他の項目の平均値より値が大きい。これに加えて、標準偏差は .800 以下であり他の項目のそれより値が小さいのである。

第 2 に、「結婚は幸福の源」という考え方は、比較的高く支持されているといえる。なぜなら「3 なんとんでも女性の幸福は結婚にある」「7 なんとんでも男性の幸福は結婚にある」「10 一般的にいて、結婚していない人よりも結婚している人の方が幸せである」の 3 項目は平均値が 2.35 未満であり、他の項目の平均値より値が小さいのである。

表 2 分析対象者の家族意識（記述統計量）

	度数	平均値	標準偏差
1. 男も炊事身につける	991	3.23	.725
2. 妻は仕事もたない	986	2.34	.905
3. 女の幸福は結婚	981	2.31	.828
4. 有職母も暖かな親子	986	3.13	.741
5. 男も炊事すべき	990	3.10	.745
6. 夫は外、妻は家庭	985	2.39	.848
7. 男の幸福は結婚	982	2.28	.843
8. 女の自立は仕事	980	2.94	.800
9. 妻は夫の手助け	980	2.50	.836
10. 結婚の方が幸せ	973	2.28	.854

4. 3 男性の家族意識を構成する 3 つの意識次元

家族意識項目（10 項目）について主成分分析を行ったところ、固有値 1 以上の基準で 3 つの因子が抽出された（表 3）。第 1 因子は、「2 夫に十分な収入がある場合には、妻は仕事をもたない方がよい」「3 なんとんでも女性の幸福は結婚にある」「6 夫は外で働き、妻は家庭を守るべきだ」「7 なんとんでも男性の幸福は結婚にある」「9 妻にとっては、自分の仕事をもつよりも、夫の仕事の手助けをする方が大切である」「10 一般的にいて、結婚していない人よりも結婚している人の方が幸せである」といった項目の因子負荷量が高い。つまり、夫は稼ぎ手役割を担い、妻は家庭内役割を担うという夫婦間の性別役割分業を支持し、結婚を幸福の源ととらえる意識であることから、「夫婦の役割分業と結婚」意識と解釈される。第 2 因子は「1 男性も身の回りのことや炊事の仕方を身につけるべきだ」「5

男性も身の回りのことや炊事をすべきだ」といった項目の因子負荷量が高いことから、「男性の家事」意識と解釈される。第3因子は「4 仕事をもつ母親も、専業主婦と同じように、暖かく安定した親子関係を築くことができる」「8 女性が自立した人間として生きるためには、仕事をもつことが最もよい」といった項目の因子負荷量が高いことから、「女性の就労」意識と解釈される。

表3 家族意識の因子負荷行列（主成分分析）

	第一因子	第二因子	第三因子
1. 男も炊事身につける	.395	.751	-.299
2. 妻は仕事もたない	.605	-.051	.380
3. 女の幸福は結婚	.791	.260	-.131
4. 有職母も暖かな親子	.219	.279	.556
5. 男も炊事すべき	.395	.706	-.414
6. 夫は外、妻は家庭	.796	-.017	.107
7. 男の幸福は結婚	.729	.388	-.170
8. 女の自立は仕事	.116	.417	.599
9. 妻は夫の手助け	.708	.033	.101
10. 結婚の方が幸せ	.632	-.278	-.109
固有値	3.431	1.614	1.152
寄与率 (%)	34.309	16.143	11.518

4. 4 3つの家族意識に影響を及ぼす要因

重回帰分析を使用して、「夫婦の役割分業と結婚」意識、「男性の家事」意識、「女性の就労」意識に影響を及ぼす要因について検証したところ、表4のような結果が得られた。

「夫婦の役割分業と結婚」意識に影響を及ぼす要因については、以下のような結果が得られた。

第1に「有配偶ダミー」「市郡規模」「年収」は、独立した効果をもたない。

第2に「専門ダミー」「教育年数」「経済向上ダミー」「転職困難ダミー」は有意な正の効果をもつ。つまり専門職従事者、高学歴者、この2－3年の間に経済状態が良くなった人、現在と同じ程度の年収・福利厚生が提供されるほかの会社に就職することは難しいと思う人は、「夫婦の役割分業と結婚」についてより革新的な態度をもつ。

第3に、「年齢」は有意な負の効果をもつ。しかも標準化係数で判断する限り最も効果が大きい。つまり若年者ほど「夫婦の役割分業と結婚」についてより革新的な態度をもち、今回検討された要因の中で、「年齢」は最も強い効果をもつといえる。また「昇進重視ダミー」も有意な負の効果をもつ。つまり仕事において昇進機会の多さを重視する人の方が「夫婦の役割分業と結婚」についてより伝統的な態度をもつ。

次に「男性の家事」意識については、有意な効果をもつのは「年齢」のみであった。また

モデルの説明力も低く、調整済み R2 乗値は .008 にすぎない。ゆえに「男性の家事」意識は、今回設定したモデルではあまり説明されない意識次元であるといえる。

そして「女性の就労」意識についても、有意な効果をもつのは「有配偶ダミー」と「年齢」のみであった。モデルの説明力も低く、調整済み R2 乗値は .039 である。ゆえに「女性の就労」意識も、今回設定したモデルではあまり説明されない意識次元であるといえる。

表 4 男性の家族意識に影響を及ぼす要因（標準化係数）

	分業と結婚	男性の家事	女性の就労
有配偶ダミー	.012	-.015	.094*
13大市ダミー	.013	-.011	-.068
専門ダミー	.116**	.024	-.050
教育年数	.080*	-.044	-.016
年齢	-.260***	.115**	.130**
収入	-.033	-.054	-.025
経済向上ダミー	.068*	.033	-.002
昇進志向	-.107**	.019	.047
転職困難ダミー	.091**	-.005	-.008
R2乗値	.122	.019	.050
調整済みR2乗値	.112	.008	.039
n	816	816	816
F検定	p<.001	p<.10	p<.001

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

5 結果

JGSS-2000 を用いて主成分分析や重回帰分析を行った結果、男性の家族意識について次のような結果が得られた。

第一に主成分分析を行ったところ、「夫婦の役割分業と結婚」意識、「男性の家事」意識、「女性の就労」意識という3つの意識次元が抽出された。これらはすべて性役割に関する意識であるといえるが、それぞれが独立でありうることが示されたのである。つまりたとえば、「男性の家事」を支持する人が必ずしも「女性の就労」を支持し「夫婦の役割分業と結婚」を否定するわけではないといえる。もしくは「男性の家事」や「女性の就労」を支持する人が、「夫婦の役割分業と結婚」を支持する可能性も考えられる。

第二にこれら3つの意識次元のうち「男性の家事」意識と「女性の就労」意識については、比較的革新的な態度が、広く浸透していると考えられる。なぜなら「男性の家事」意識に関する項目と「女性の就労」意識に関する項目は、他の意識項目に比較して平均点が高く、標準偏差が小さいのである。また重回帰分析の結果からも、「男性の家事」と「女性の就労」をめぐる意識はあまり分散していないことが推測される。尚、先行研究においても、「女性

の就労」に対する態度差はあまり生じていないことが示唆されている。1995年のSSM調査データを用いて「性別役割分業意識の形成要因」を独立変数とする回帰モデルを検証した吉川によると、既婚男女いずれを分析対象としても、「女性も、自分自身の職業生活を重視した生き方をするべきだ」という意識項目を従属変数とするモデルでは十分な因果的説明力が得られないのである（吉川 1998）。

第三に、「夫婦の役割分業と結婚」意識は「男性の家事」意識や「女性の就労」意識とは独立でありうるという第一の知見、これら3つの意識次元のうち「男性の家事」と「女性の就労」は比較的高く、かつ広い層に支持されているという第二の知見から、性別役割規範を根強く支えるのは「夫婦の役割分業と結婚」意識であると考えられる。ゆえに男性の「夫婦の役割分業と結婚」に対する態度は、女性に比較して保守的とされる男性のジェンダー意識について理解する上で、注目されるべき意識次元であるといえるだろう。そして今回の分析では、この「夫婦の役割分業と結婚」意識について以下の2点が示された。

主成分分析の結果、「夫婦の役割分業と結婚」という因子が抽出されたことから、「夫婦の役割分業」を支持する意識は「結婚は幸福の源」とみなす意識と密接に関連していることが考えられる。そして先行研究においても、女性を家庭内役割の担い手、男性を稼ぎ手とみなす伝統的な性別役割観に批判的な男女にとって、そのような役割を期待されることとなる結婚は魅力的な選択肢とはいいいがたいことが指摘されている（伊東 1997: 93-94; 宮本 2000: 34-35）。これらの知見から、「結婚は幸福の源」であるという結婚の理想化には、「夫婦の役割分業」を疑問視しない意識態度が求められることが推測される。尚、各意識項目の記述統計量を確認したところ、「結婚は幸福の源」という考え方は比較的高く支持されていることが示された。このような「結婚の理想化」を支える要因の1つとして、前述したように「男性の家事」や「女性の就労」が支持されてもなお「夫婦の役割分業」が支持されうるという、男性における性別役割分業支持の根強さが考えられる。

そして「夫婦の役割分業と結婚」意識に影響を及ぼす要因について、以下のような結果が得られた。まず最も効果が大きいのは「年齢」であり、「夫婦の役割分業と結婚」意識を変革する主要な担い手は若年層であるといえる。また専門職に従事する人、高学歴の人、この2-3年の間に経済状態が向上した人、現在と同じ程度の年収・福利厚生が提供されるほかの会社に就職することは難しいと思う人は、「夫婦の役割分業と結婚」についてより革新的な態度をもつ。また仕事において昇進機会が多いことを重視する人の方が、「夫婦の役割分業と結婚」についてより伝統的な態度をもつ。

[付記]

二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属日本社会研究情報センター SSJ データアーカイブから「日本版総合的社会調査」（大阪商業大学地域比較研究所・東京大学社会科

学研究所)の個票データの提供を受けた。

日本版 General Social Surveys (JGSS) は、大阪商業大学比較地域研究所が、文部科学省から学術フロンティア推進拠点としての指定を受けて (1999-2003 年度)、東京大学社会科学研究所と共同で実施している研究プロジェクトである (研究代表: 谷岡一郎・仁田道夫、代表幹事: 佐藤博樹・岩井紀子、事務局長: 大澤美苗)。東京大学社会科学研究所附属日本社会研究情報センター SSJ データアーカイブがデータの作成に協力している。

[文献]

- 東清和・鈴木淳子、1991、「性役割態度研究の展望」『心理学研究』62 (4): 270-276.
- 石原邦雄、1982、「戦後日本の家族意識—その動向と研究上の問題点」家族史研究編集委員会編『家族史研究 6 特集 家族と社会諸科学』大月書店、118-139.
- 伊東秀章、1997、「未婚化をもたらす諸要因」『家族社会学研究』9: 91-98.
- 木本喜美子 1999 『家族・ジェンダー・企業社会』ミネルヴァ書房.
- 降矢憲一、1994、「家族の就業・所得意識」日本大学総合科学研究所編『現代家族に関する全国調査報告書—進行する静かな家族革命』日本大学総合科学研究所、91-103.
- 間々田孝夫、2000、「自分はどこにいるのか—階層帰属意識の解明」海野道郎編『日本の階層システム 2 公平感と政治意識』東京大学出版会、61-81.
- 宮本みち子、2000、「晩婚・非婚世代の直面するもの—『パラサイト・シングル』の隘路」『季刊 家計経済研究』47: 28-35.
- 森岡清美、1973、『家族周期論』培風館.
- 中瀬剛丸、2004、「男女と家庭のあり方」NHK 放送文化研究所編『現代日本人の意識構造 第 6 版』日本放送出版協会、23-70.
- 嶋崎尚子、2006、「家族への実証的接近—『全国家族調査』NFRJ の意義と可能性」『社会学年誌』47: 35-51.
- 津谷典子、1994、「家族をめぐる価値観・意識の傾向と構造」日本大学総合科学研究所編『現代家族に関する全国調査報告書—進行する静かな家族革命』日本大学総合科学研究所、119-144.
- 山田昌弘、2004、「家族の個人化」『社会学評論』54 (4): 341-354.
- 大和礼子、1995、「性別役割分業意識の二つの次元—『性による役割振り分け』と『愛による再生産役割』」『ソシオロジ』40 (1): 109-126.
- 山寄哲哉、1998、「価値意識の構造」『男性の自立とその条件をめぐる研究—団塊世代を中心に』東京女性財団 1998 年度研究助成報告書、84-110.
- 吉川徹、1998、「性別役割分業意識の形成要因—男女比較を中心に」尾嶋史章編『ジェンダーと階層意識 1995 年 SSM 調査シリーズ 14』1995 年 SSM 調査研究会、49-70.

中世初期イングランドの司牧をめぐる考察 —イースト・アングリアのケース—

森 下 園

はじめに

中世イングランド史を教会と社会の関係から追う論考は多いが、初期の時代については残存史料が限られており、不明な点が多い。5世紀半ばにローマがブリタニアより軍団を引き上げてからの200年は、同時代史料が少なく研究上の「暗黒時代」となっている。

8世紀以降はベダ・ベネラビリス (Beda Venerabilis, d.735) の『アングル人の教会史』(*Historia ecclesiastica gentis Anglorum*, 以下『教会史』)、ウェセックスの大アルフレッド王 (Alfred the Great, d.899) が編纂させた『アングロ＝サクソン年代記』(*Anglo-Saxon Chronicle*) などのほか、修道院の年代記などがアングロ＝サクソン時代のイングランドにおけるキリスト教のありようを知る手がかりとして現存している。それによれば、597年に教皇グレゴリウス1世が派遣したベネディクト修道士アウグスティヌス一行がケント王国に上陸し、カンタベリに司教座を設置するなどイングランドへのキリスト教再布教がすすめられた。8世紀頃までにはノーサンブリアやイースト・アングリアも含めて王族が創設したものを中心に大小の修道院が各地に出現した。

史料が豊富に残る中世盛期を見ると、司牧をめぐる衝突が托鉢修道会の成立とともに表面化するまでは、一般信徒への司牧は基本的に教区教会の司祭が担っている。修道院と教区教会の役割はどのような変遷をたどってきたのか、一般信徒に対する司牧はどのように行われてきたのかについては、史料のほか発掘調査に基づく考古学資料を活用した研究がすすめられている。

現在通説となっているのは、以下のような変遷である。アングロ＝サクソン時代には大きな教区単位で修道院付属教会 (オールド・ミンスター) や共住する司祭たちが中心となる母教会 (Mother Church) を拠点として活動していたが、10世紀から11世紀にかけて司祭がそこに居住する地域の教会または領主の荘園に属する私的所有教会が急増、さらに11世紀から12世紀にかけて木造であった教会は地方レベルでも石造りへの増改築ブームとなり、それに伴いつつのオールド・ミンスターと大教区は衰退していき、13世紀までには現代のような小教区システムが完成したと考えられている¹。

1. John Blair, 'Introduction: from Minster to Parish Church', *Minsters and Parish Churches, the Local Church in transition 950-1200*, ed. John Blair, Oxford, 1988, p.1.

だが、近年の研究では修道院教会から教区教会への移行が果たして上記のように単線的に行われたのか、初期の司牧の実態はどのようなものであったのかについて、疑問が提示されるようになった。

イングランドのイースト・アングリア地方における初期の教会と社会の関係について、司牧の観点を見ていくために、論点を整理してみたい。

1. 先行研究

ベーダの『教会史』や『アングロ＝サクソン年代記』などに加えて、発掘調査結果から考古学的な資料も用いた研究がすすめられている。ここではジョン・ブレアの研究をベースに、アングロ＝サクソン期から 12 世紀以降の教会制度の変遷と用語の問題をまとめてみる²。

(1) 「ミンスター」(minster) から「教区教会」(parochial church) への移行

アングロ＝サクソン期の社会の中心地でもあった母教会または修道院教会などを、ブレアは「ミンスター」と総称しているが、これらは 9－10 世紀に減少しつつも 11 から 12 世紀までその司牧活動を継続したと見られる。ミンスターを中心とする社会共同体の組織的な変化は、社会的経済的な要因もからめて考える必要がある。

7 から 8 世紀のミンスターとその教区共同体は氏族ベースの社会と互換性があり、社会的階層性がこれに重なる形で存在していた。一般には土地を所有している王侯貴族が自分の保有地に修道院を創建し、その一族の者が修道院長や修道士・修道女として活動し、周辺地域の住民が修道院教会での宗教活動に関与していく形をとる。ミンスターは、事実上地域の宗教的センターの役割を果たしており、保有する地代の取り立てと引き替えに神の教えと法を住民に提供していた。7 から 8 世紀は複合的な文化の時代であり、おそらく教区制に基づく共同体のある部分はこの時期に形成されたと考えられるが、10 世紀以前の教区と教区民の実態は残存史料が少なくよくわかっていない。

750 年以降、ミンスターの文化的・経済的活動が成功しすぎたためにさまざまな問題が引き起こされてしまい、その結果教会改革が促されていく。ミンスターの生活が魅力的なために、創設した王侯貴族がミンスターでの生活とそれが生み出す富を諦められず、聖職売買や俗人修道院長などの教会法からはずれた運用が目立ち、非難されていくようになったのである。綱紀粛正に伴う動きのなかで、旧来の大教区は緩やかに小教区システムへと移行していったものと考えられる。

このようにして 950 年以降に成立した地方の教区教会はそれほど組織だったものではないが、点在していたミンスターが限られた周辺住民にしか提供できなかったキリスト教のハ

2. John Blair, *The Churches in Anglo-Saxon Society*, Oxford, 2005.

イ・カルチャーを、多くの地域のより広範囲の人々に提供していく役割を担うようになる。教区の大きさはうらはらに、ミクロ・レベルでの役割は、地域の小教区教会のほうが大教区を担うミンスターより大きいものとなった。教区教会制への移行は社会の再組織化を伴い、封建制への移行期ともかさなる。ただし、このような変遷は地域差が大きく、一律にその変化の時期や変化の内容を語ることはできない。1100 年以降も変化のプロセスはダイナミックで止まることなく、地域の小教区教会を中心とした共同体へと実を結んでいく。ミンスターの持つ多様性、階層性が、教区教会制度により単一的な形で地域住民にもたらされていくのである。

この期間の変化の激しさを物語る証拠がある。12 世紀半ばに創設された小さな教会を見ると、産業革命以前に創設された教会の大半は 1180 年までには創設されているが、さらに 100 年前の 1080 年に存在したのはそのうちのおよそ半数だけなのである。11 世紀から 12 世紀にかけて、小さな教会が急激に増加していったということである。

11 世紀のグレゴリウス改革やノルマン征服に伴う変化のなかで、新たな宗教的秩序がイングランドに形成され、1180 年までには教区教会に定期的に通うこと、10 分の 1 税を教会に支払うこと、自分が属する教区の区分や、教区教会と荘園領主が私的に設置した礼拝堂との区別、世俗領主に対する教会の免税特権などが確立されていく。教区の司祭たちは、地域の経済・司法などさまざまな活動に関与していくが、11 世紀以降中世後期までの具体的な流れをトレースできるような史料が現存している地域はほとんどない。いずれにせよ地域の小教区教会が宗教活動の中心となり、旧来のミンスターに所属する聖職者は激減する。グレゴリウス改革以後、世俗領主や血縁である王侯貴族からの物質的な支援を多く受ける活動は、聖職売買や墮落と見なされることも影響しているだろう。

12 世紀以降も一部にはミンスターが残り、結果的に 1200 年ころの小教区の境界線は重層的で複雑に入り組んだものとなっていく。通常の小教区は小さく司祭の目が教区民に届き、必要な宗教的儀式を行える規模だが、地域によっては以前のミンスターの流れを組むような広大な教区内に教区民が分散し、教区教会に従属する複数のチャペルを持たざるを得ない場所もでてきている。

(2) 用語をめぐる問題

上記では「ミンスター」と「教区教会」という用語を用いたが、ミンスターとは何を指すかも大きな問題となっている。

もともとはラテン語の *monasterium* (修道院) に由来し、古英語で *mynster* と表記される用語である。従って、元来は同じ語源の言葉であるが、「ミンスター」を今日使われる意味での「修道院」と同義にとらえることは誤りである。現在、「修道院」とは修道規則に従うという誓約をたてた修道者が共住する共同体を指すが、ベータの時代のイングランドでは、厳密な意味での「修道院」はまだ見られない。ノーサンブリアのウェアマスとジャロウ修道院などいくつかの修道院が『聖ベネディクトゥスの修道規則』(*Regula Sancti*

Benedicti) をもとにした規則に従っていることが確認されている程度である。さらに複雑なことに、研究者のなかには、修道者の共同体を「モナステリウム」、修道者と司祭、さらに修道生活に参加する一般信徒を含めたゆるやかな共同体を「ミンスター」と呼び区別するケースもあるが、これもベータの時代にはなかった区分である³。当時のラテン語史料に残る用語としての「モナステリウム」に焦点をあてる研究者もいれば、「ミンスター」という用語を、厳密には定義できないがアングロ＝サクソン時代の修道院や教会など地域の宗教活動の拠点となる共同体ととらえる研究者もいる⁴。

いずれの場合も、後の時代につくられた用語や概念によって当時の状況を見る眼差しがゆがむことを懸念すべきである。

サッカーは、「モナステリウム」の活動状況について考古学的な証拠や史料などから、司牧をどのように担ってきたのかを検証している。また同時に、司教の教区への重い責任から広大な教区の住民すべての司牧を司教が担うことは不可能であること、「モナステリウム」付属墓地での埋葬状況から周辺住民を受け入れていること、またベータの説教集の文言から、聞き手を修道者に限定していない可能性があるとしている。さらに「モナステリウム」共同体の構成員は修道者、修道司祭のみならず、司祭や修道院の保有地で暮らす周辺住民も含まれている可能性があること、また今日の教区の語源となっているラテン語の「パロキア」(parochia)の初期の用例では、司牧の責任がある修道院の土地を指して使われているケースもあると指摘している。修道者は霊的指導を司る司祭と同じではないが密接な関係にある。ベータは、荒れ野で祈りを捧げる共同体による共住生活としての「モナステリウム」の生活を高く評価し、世俗から離れることを推奨する他方で、当時のイングランドの状況から、一般信徒への布教を担う修道司祭を養成する役割も担っており、矛盾を抱えていることになるのである⁵。

ブレアは、1016年に成立するデーン朝以前のイングランドには厳密な意味での修道規則は見られないこと、当時の「モナステリウム」や「ミンスター」の定義は困難であることからアングロ＝サクソン時代の宗教活動の点となる共同体を「ミンスター」と総称しているが、王侯貴族の創設した「ミンスター」の運営は領地におけるヒエラルキーと重なる形で展開されていること、多くのミンスターは王侯貴族のファミリー財産と見なされていることを指摘しており、聖俗の区分も曖昧であると指摘する。ただし、「ミンスター」の多くは修道院と修道者が主体であり、修道者を含まない司祭のみの共同体については、660年以前に *monasteria clericorum* がわずかながら記録にあるが、7から8世紀のイングランドにはみあたらないとしている⁶。

3. Alan Thacker, 'Monks, Preaching and Pastoral Care in Early Anglo-Saxon England', *Pastoral Care Before the Parish*, ed. John Blair and Richard Sharpe, Leicester, 1992, p. 139.

4. Blair, *op. cit.*; Thacker, *op. cit.*

5. Thacker, *op. cit.*, pp.139-160.

6. Blair, *op. cit.*, pp.80-84.

2. イースト・アングリアの状況

現在のイースト・アングリア地方は、ノーフォーク (Norfolk)、サフォーク (Suffolk) および内陸部のケンブリッシャー (Cambridgeshire) に行政区分が別れているが、その呼び名からうかがえるように「北の民」と「南の民」の二つのグループが大陸より渡ってきて、やがて7世紀にそれを統合する形で「東のアンゲル人の国」であるイースト・アングリア王国が成立した。当初はケント王国に従属していたがやがて勢力を伸ばし、『教会史』2巻5章では、レドワルド王 (Raedwald, d.624) はイングランドの7人の覇王の4番目として登場している⁷。サフォークのサトン・フー (Sutton Hoo) は巨大な遺跡であり、最初に発掘された墳墓では、27メートルの木製の舟形墓に多くの副葬品が納められていた。それには剣、兜、鎖帷子、槍、斧、銀器、スプーン、バックル、鍋、ランプ、財布などアングロ＝サクソン時代のイングランド芸術を代表する出土品が含まれており、銀皿にはビザンツ皇帝の刻印が、銀のスプーンには使徒パウロの銘もあり、大陸との交流を物語る貴重な資料となっている。そのほかに37の埋葬が確認されており、イースト・アングリア王家の墓地であったと伝えられているが、最初に発掘された舟形墳墓はその豪華な副葬品から、レドワルド王のものとも言われている⁸。

イングランドへのキリスト教の再布教は教皇グレゴリウス1世が派遣した修道士アウグスティヌスがケントに上陸した時から始まったとされるが、同時に北部ではアイルランドからも布教がすすめられていた。597年にアウグスティヌスはケント王国に入り、ケントのエゼルベルフト王が臣下とともに受洗し、ついでケント王国の覇権の及ぶエセックス王が受洗、同時期にイースト・アングリアのレドワルド王も受洗したが、完全にキリスト教化されたわけではなく、エゼルベルフト王の死後に各地で異教への揺り戻しなどが見られた。

レドワルド王の死後、レドワルドによって大陸に追放されていたシグベルトがイースト・アングリアに戻って即位したが、大陸滞在中にキリスト教に改宗しており、ブルゴーニュからフェリクス司教を招聘し、キリスト教化をすすめたとされる。『アングロ＝サクソン年代記』によると、636年の項にフェリクス司教がイースト・アングリアにキリスト教をもたらしたとあり⁹、Dommocに司教座を設置したとされる。

シリアの改革派司教タルサスのテオドロス (Theodoros of Tarsus, d.690) がカンタベリ司教の後任としてイングランドに来た当時、司教はイングランドに3人しかおらず、ロンドン司教ウィニ (Wini) はマーシア王より聖職を買いとり着任しており、ノーサンブリア司

7. Bede, *The Ecclesiastical History of the English People*, translated by Leo Sherley-Price, revised by R. E. Latham, London, 1968, p.111.

8. Sutton Hooの項目、*The Blackwell Encyclopaedia of Anglo-Saxon England*, ed. Michael Lapidge, John Blair, Simon Keynes and Donald Scragg, Oxford, 1999, pp. 432-436.

9. *The Anglo-Saxon Chronicles*, translated and edited by Michael Swanton, London, 2000, p.26.

教チャド (Chad) はウィニによる叙階を受けたため教会法の規定に反すると見なされており、三人目のウィルフリド (Wilfrid) は司教区の管理もできないという状況であった。テオドロスは教区組織を再編し、各地に多くの司教座を復活または設置したが、それでも 12 世紀までは司教区より修道院が布教のベースであった。東および南東イングランドには教区教会という共同体がなく、教会はデーン王朝以後に設置されるケースが目立つ。特にイースト・アングリアはアングロ＝サクソン時代から中世盛期までの修道院あるいは教区教会の連続性が確認しにくい状況にある。

その原因は、イースト・アングリア王国が 9 世紀後半のデーン人襲来により滅亡し、その後ウェセックスの大アルフレッド王の時代に同地方はデーン・ロー地方としてデーン人の支配領域にされたことにある。この時代にイースト・アングリアの司教座は破壊され、イースト・アングリア司教は 9 世紀半ばから 10 世紀半ばまでは空位の状態で、そのためこの間に発給された証書類も少ない。その後、デーン人のカヌートがイングランド王に即位してデーン朝を開いた時には、イースト・アングリアはイングランドの 4 つの伯領の一つとなっていた。

3. イースト・アングリアの司教座

ノーフォークは教会の数が多い事でも知られており、現在も残る教区教会の多くは中世にまで遡る歴史を持つ。11 世紀後半の『ドゥームズデイ・ブック』には 241 の教会しかリストにあげてこない。だが、ウォルター・ド・サフィールド司教の調査によれば、1254 年にはノーフォークには少なくとも 789 の教会が存在していたことになる¹⁰。中世初期の教会の状況がわかりにくいのは、11 世紀以前の教会で現存しているものがほとんど無いことによる。その理由として、11 世紀以前の教会の多くは木造または編んだ細い木材に粘土の壁といったもろい材料で造られていたが、11 世紀から 12 世紀にかけてこれらの教会を堅固な石造りに造りかえる「再建築ブーム (A Great Rebuilding)」があったからというのが定説ではあるが、小規模な教会の全てにこれが当てはまるのか、12 世紀に創建された教会とそれ以前からあったとされる教会の区別は曖昧で、今後の考古学的な調査結果を待つべきだという見解もある¹¹。

イースト・アングリアの司教座教会の状況はさらに複雑である。

『アングロ＝サクソン年代記』によると、上述したように 636 年にイースト・アングリア王となったシグベルトが大陸よりフェリクス司教を招聘し、混乱状況にあったイースト・ア

10. Neil Batcock, 'The Parish Church in Norfolk in the 11th and 12th Centuries', *Minsters and Parish Churches, the Local Church in transition 950-1200*, ed. John Blair, Oxford, 1988, p.179.

11. Richard Gem, 'The English Parish Churches in the 11th and Early 12th Centuries: a Great Rebuilding?', *Minsters and Parish Churches, the Local Church in transition 950-1200*, ed. John Blair, Oxford, 1988, pp.22-23.

ングリア地方に再度キリスト教をもたらした。フェリクス司教はこの時、Dommocに司教座を設置したと伝えているし、ベーダの『教会史』でも2巻15章でフェリクスの司教座がDommocに設置されたと述べられている¹²。しかしながら、このDommocが現在のどこにあたるかをめぐっては、研究者の意見が一致を見ていない。ダニッチ（Dunwich）とする見解もあるが、現在のフェリクストウ（Felixstowe、フェリクスの上陸地とされる）という主張もある¹³。その後、イースト・アングリア司教の名は1021年のエルフガ（Aelfgar）、1038年のエルフリック（Aelfric）、1043年のスティガンド（Stigand）、1085年のウィリアム（William de Beaufrei）などの名が『アングロ＝サクソン年代記』に上げられるが、そのわずかな記述から司教座の様子をうかがうことは極めて難しい¹⁴。

『教会史』の4巻5章では、673年にイースト・アングリア司教ビシ（Bisi）がテオドロスによって任命されたものの、重い病のために司教の職責を負うことができず、そのために二人の司教エキ（Aecci）とバドウィン（Badwin）を任命し、それ以来イースト・アングリアには二人の司教が存在するようになったとの記述がある。¹⁵ ベーダはDommocにつぐイースト・アングリアの二番目の司教座については、いつどこに設置されたのか何も言及していないため詳細は不明だが、遅くとも803年にはエルマム（Elmham）に置かれていたようである¹⁶。二人の司教の記録は9世紀前半まで続き、その後、デーン人の襲来とそれに伴うイースト・アングリア地方のデーン＝ロー化により、840年以降およそ1世紀近い間、司教座と司教の記録は途切れることになる。その後、ロンドン司教テオドレッド（Theodred）が10世紀半ばにエルマム司教として現れ、司教座は1071年にセトフォード（Thetford）に移転され、さらに当時の司教ハーバート・ド・ロジंगा（Herbert de Losinga）によりノリッジ（Norwich）に移された。

イースト・アングリアの二番目の司教座となったエルマムとはどこなのかをめぐる議論もあった。なぜならば、ノーフォークとサフォークのそれぞれに、ノース・エルマム、サウス・エルマムという地名があり、何れもかなり古い石造りの教会の遺跡が残されているためである。今日ではさまざまな状況から、ノース・エルマムが有力とされている¹⁷。ノース・エルマムも教会の遺跡の年代特定をめぐり、様々な議論があるが、リゴルドはノース・エルマムの発掘調査結果から、基礎と下部構造はデーン＝ローより支配権を回復する前後である920年頃、石造りの上部構造は1020年頃に建造されたものとの結論を出している¹⁸。

12. Bede, *op. cit.*, p.133.

13. S. E. Rigold, 'The Anglian Cathedral of North Elmham, Norfolk', *Medieval Archaeology*, vol. 6-7, 1962-3, p.67.

14. *The Anglo-Saxon Chronicles*, pp.154, 160-161, 1043, 164-6, 216.

15. Bede, *op. cit.*, p.215.

16. S. E. Rigold, *op. cit.*, p.67.

17. Richard Howlett, 'The Ancient See of Elmham', *Norfolk Archaeology*, vol. XVIII, 1914, pp.105-128; S. E. Rigold, *op. cit.*, pp.67-108.

18. *Ibid.*, p.108.

ノース・エルマムを2009年夏に訪れたが¹⁹、ノリッジよりバスで2時間ほどのディアラム(Dereham)からさらに乗り継いださきにある小さな村であり、アングロ＝サクソン期の教会の遺跡があるにもかかわらず、村そのものは極めて小さく、現在の交通網からははずれた辺鄙なところにある。この遺跡(写真参照、筆者撮影)は、グーグル・マップの航空写真でもはっきりと認められる規模のものだが、そこから小道ひとつはさんだところに現在の教区教会である聖メアリ教会がある。人口の少ない村ゆえか司祭が常駐していない教会であるが、周辺に広大な墓地を擁する伝統ある教会で、上述のノリッジ司教ロジンガがノリッジに司教座を設置後にこの地に新たな石造りの教会を建てたとされている。現在遺跡となっているかつての司教座教会周辺の墓地は12世紀まで使用が続いていたにもかかわらず、ロジンガはあえて新たな教会をその隣接地に建てた。その理由をバトコックは、司教が所有する荘園がエルマムにあったため、司教館から教区教会を離しておきたかったのではと推測している²⁰。

ウェセックスやケント地方などと比較すると、イースト・アングリア地方は初期の教会と司牧活動の状況がみえにくい、ノース・エルマムからセトフォードへ、さらにノリッジへと移転される司教座の動きや同時代史料、考古学的な調査結果などから、この地域の教会と司牧のありかたについて、今後再検討をはかりたい²¹。



19. 提携研究者として参加している平成21年度科学研究費補助金基盤研究(B)「中世ブリテン諸島における教会組織の再検討」(21320140、研究代表者：北海学園大学常見信代先生)の研究の一環として訪れた。

20. Neil Batcock, *op. cit.*, p.189.

21. なお、この研究ノートは平成21年9月4日に北海学園大学で行った研究報告をもとにまとめたものである。



North Elmham, 教会の遺跡①



North Elmham, 教会の遺跡②

編集後記

6本の論文と1本の研究ノートが今号に寄稿された。前号と同様に本学の教育と教員の学問的研究に結びついた論考が多くを占めている。

“The process of developing a first-rate multimedia project is not easy and it is time consuming.”と“it is far better than boring students and not having the message hit the mark.” (Williams) という提言は傾聴に値する。

出版界で現在は「第四次新書ブーム」だそうである。『タテ社会の人間関係』を例にアカデミズムの受容を扱った Oliver 氏の論考は、ある意味で「新書の社会学」である。一世紀前のヨーロッパには little magazines のブームがあった。そのブームは後に Modernism の運動へと花開いた。

「仕事において昇進機会が多いことを重視する人の方が『夫婦の役割分業と結婚』についてより伝統的な態度をもつ」という島氏の指摘は、ある程度肌で感じていた感触を実証してくれた。「有職男性の家族意識」の論考から「夫婦役割分業と結婚」についてより革新的な態度をもつものの考察とその影響を及ぼす要因の分析は非常に興味深い。

森下氏の研究ノートは、作家 Ken Follett の 12 世紀の英国を舞台にした小説 *The Pillar of the Earth* (邦訳『大聖堂』) の歴史的背景を史実で明らかにしてくれる。「大聖堂を立てたい」と家族と放浪を続ける建築職人のトムが宗教界や世俗の権力者たちに翻弄される様は「ミンスターが残り、結果的に 1200 年ころの小教区の境界線は重層的で複雑に入り組んだもの」という指摘で納得がいく。

紙幅の関係でこの編集後記に数編しか取り上げることが出来ないのは残念である。

(平野幸治)

第30号執筆者の主要担当科目は、以下のとおり。

Kenneth E. Williams	映画に見る文化、ゼミナール
Chris Oliver	文化人類学、ゼミナール
Sachie Miyazaki	日本語学、ゼミナール
狩野 晶子	児童英語教材論、プレ・ゼミナール
Timothy Gould	第二言語習得、ゼミナール
高野 敏樹	日本国憲法、法学、ゼミナール
島 直子	社会学
森下 園	歴史学、ゼミナール

上智短期大学紀要 第30号 (2010)

2010年 3月20日 印刷

2010年 3月25日 発行

編集代表者 平野 幸治

印刷所 (株)プリントボーイ

〒157-0062 東京都世田谷区南烏山6-24-13

発行者 上智短期大学

〒257-0005

神奈川県秦野市上大槻山王台999

電話 0463-83-9331 (代表)

<http://www.jrc.sophia.ac.jp>

※本紀要は本学ホームページ上でもご覧になれます。

