

上智大学短期大学部

# 紀 要

第40号

2019

Sophia University Junior College Division  
Faculty Journal

# 目 次

## 論文

「中動態」としてのケア、「ハビトゥス」としてのケア  
..... 丹 木 博 一 1

## 論文

エディット・シュタインのハイデガーとの対決  
—『存在と時間』における現存在の分析をめぐって—  
..... 上 田 圭 委 子 21

## 論文

小学校英語サービスラーニング活動における  
アクティブ・ラーニング考察  
..... 狩 野 晶 子 35

## 論文

小学校外国語（英語）教育とローマ字教育の考察  
— 外国語活動と国語科ローマ字学習の連携を考える —  
..... 土 屋 佳 雅 里 57

## 論文

Paul Claudel, “Japanese Women,” and Orientalism  
..... Maria Lupas 73



# 「中動態」としてのケア、「ハビトゥス」としてのケア

丹 木 博 一

## 1. はじめに

人間はケアされケアしつつ生きていく。ケアは人間の生の条件であり、人生とは色とりどりのケアの糸が綾なす織物のようにも見える。自分のいのちを気遣うという仕方での自己への関係を生きることをセルフケアと呼ぶなら、セルフケアは人間のいのちの基本的な特徴である。だとすれば、ケアとは特別な行為というより、人間の存在そのものだと言えるのかもしれない。

それにもかかわらず、セルフケアの能力は生きるための初期条件として人間に予め十全に備わっているわけではない。セルフケア能力は、他者からケアされることによって次第に育まれていくものである。セルフケア能力の形成の如何は他者からのケアの質によって大きく左右されるのが実情である。

もっとも、ケアの対象となる者のセルフケア能力は他者からのケアによって作りつけられるというわけではない。セルフケア能力は自己形成されていくものであり、そのために、他者によるケアは、当人のセルフケア能力の自己形成を支えることができるものでなければならない。ケアは常にセルフケアとそのケアとの交流・交差としてのみ成立する。セルフケアとしての人間の存在は、他者によるケアの行為と不断に結びついているのである<sup>1</sup>。

他者からのケアによってセルフケアを自己形成する存在である人間が、他者のセルフケアをケアする。ケアは複雑に交差しあい、入り組んだケアの糸はときとして纏れあい絡まりあう。実際のところケアの現場は、思い通りにいかない苦しみにまみれている。その苦しみを少しでも軽減させるためには、苦しみの理由を理解する必要があるだろうが、ケアという行為についての誤解が苦しみの一因になっているという可能性も否定できない。本論では、ケアをめぐる纏れを解きほぐすために、存在と行為、自己と他者とが交差しあうケアという行為の構造は、一体どのようになっているのかを考えてみたい。

考察を推し進めていく手がかりとして、ここでは2つの概念を取り上げることにする。「中動態」と「ハビトゥス」である。この2つの概念を取り上げるのは、これらの概念が、状況を合理的に判断し、自由に自己決定する能力を持っていることを根本前提とする近代的な主

---

1. その内実の詳細については、以下の拙著を参照されたい。丹木博一『いのちの生成とケアリング—ケアのケアを考える』ナカニシヤ書店、2016年

体概念を批判的な吟味に晒し、望ましいケア主体の概念を構築するための有益な視座を切り開いてくれるものと期待できるからである。ケアをめぐる従来の倫理的考察においては、ケアの対象となる者の自己決定権に注目し、その尊重と擁護の必要を訴えるものが多かった。そうした議論の意義はもちろん十分に認めなければならないが、その一方で、そうした議論においては往々にして、自立的な主体としての近代的な人間観が暗黙の前提とされていた。ところが今日、人間は行為に先立って自由に行為選択を行うことができるという前提そのものが、改めて問い質されるようになってきている。「中動態」という文法や「ハビトゥス」という様態に熱い注目が寄せられているのも、そうした流れをくむものと理解できる。本稿は、こうした研究状況の一端を概観し、それぞれの概念の射程を記述するとともに、この2つの概念間の関連についてもいささかなりとも示唆を与えたいと願うものである。

「中動態 (middle voice)」とは、行為者の主体的関与や行為の相互性を表現する、かつてギリシア語やサンスクリット語に多く見られた特異な文法を意味する用語である。言語学者バンヴェニスト (Émile Benveniste) によれば、今日、能動態は受動態に對置されると考えられているが、かつてはそうではなく、中動態に對置されるものであったという。中動態によってしか表現できない事態があったのに、それがいつしか見失われて受動態に置き換わり、それに伴って能動態の意味も変化を余儀なくされた、というのである。ケアという行為は、受動態に対する能動態として表現されるものと当然のごとく理解されているが、本当はそうではなく、むしろ能動態に対する中動態として理解されなければならないのではないだろうか<sup>2</sup>。本論の目論見は、このことを明らかにすることによって、ケアに関する理解に刷新を図ることである。一見すると、ささいな文法論議を弄んでいるように思われるかもしれないが、そうでないことは、議論の進展に伴い明らかになっていくはずである。

2番目に取り上げるのは、「ハビトゥス (habitus)」である。ハビトゥスとは、同じことの反復によって新たな能力を形成する習慣の力を意味するラテン語である。アリストテレスは、習慣によって形成される第二の自然をエートスと呼んだ。石は何度上に投げて下にも落ちるばかりで、上に昇るように習慣づけることはできない。しかし最初は自転車に乗れなかった子どもは何度も練習を繰り返すうちにやがて乗れるようになっていく。ハビトゥスとはエートスを形成する力のことである。それは、自分の行為それ自身によって、それまで成し得なかった行為の能力をつくりあげ、自分がいままでそうでなかったものになりうるという行為の自己超越的な自己関係の構造を意味する。そこには、自然ではなかったものが自然になるという不思議が垣間見られるのである。ケアを一回限りの行為として捉えるのではなく、ハビトゥスとして捉えることによって、ケアの理解に奥行きを与えることができるのではないか。そのことを具体的に示すのが本論の狙いである。

中動態とハビトゥスという2つの概念はいずれも、行為の主体は行為以前に確立しており、

2. この発想は、國分功一郎の著作より教示を受けた。『中動態の世界—意志と責任の考古学』医学書院、2017年を参照。

行為とはそうした自立的な行為主体の自由意志によって客体を操作し変形させることだという常識的な行為観に揺さぶりをかける。2つの概念の考察によって、ケアという行為に対して、新たな展望を切り開くことが本論の目的である。ケアという行為を「中動態」として、また「ハビトゥス」として捉えてみるなら、人間の「行為」は「自然」の反対概念ではなくなり、「自らする行為」と「自ずからなる自然」とはつながり合うことになる。「する」は「なる」の中から形成され、「なる」の中に没入し消えゆくことによって、「なる」を新たな仕方で成り立たせる。以下、中動態とハビトゥスの概念を通してケアの営みを透かし見ることによって、どのような視界が開かれてくるかを確認してみたい。

## 2. 「中動態」という態の意味

「中動態」(middle voice)とは、近代語からはほとんど消えてしまった動詞の態の一つである<sup>3</sup>。しかし、かつてはギリシア語やサンスクリット語などの言語に広く一般に見られた文法であった。バンヴェニストは、この間の消息についてこう述べている。

進化の両端をとれば、能動態の動詞形が、はじめは中動形に対立し、後には受動形に対立しているのが見られる。これら二つの型の対立においてわれわれの問題になっているのは、相異なる範疇であって、《能動》という両者に共通の用語にしても、《中動》と対立したときには、《受動》に対立したときと同じ意味をもつことはありえないのである<sup>4</sup>。

今日、能動態は受動態と対して理解されているが、かつてのギリシア語やサンスクリット語の世界では、そうではなく、中動態に対置されるものであった。このことは、中動態によってしか表現できない事態があったのに、それがいつしか忘れ去られて、受動態に置き換えられたということを意味する。また、それと同時に、能動態の意味も変化を余儀なくされたということを物語っている。

相手からの働きかけを被ることを意味する「受動態」と対置される場合、「能動態」は当然のこととして、主語によって指示されている主体が能動的に振る舞うことを意味する。國分功一郎が中動態の消息を思想的に論じた浩瀚な著作のなかで指摘しているように、「能動態と受動態の対立は『する』と『される』の対立であり、意志の概念を強く想起させる」<sup>5</sup>とところがある。これに対し、「能動態」が「中動態」と対比される場合には、全く別の特徴が際立ってくる。それでは、消え去ってしまった中動態のうちには、行為についてのどのよ

3. ただし全く消えてしまったというわけではない。非人称話法や再帰表現のような形で近代語のうちにもその痕跡を見出すことはできる。

4. É. バンヴェニスト『一般言語学の諸問題』(岸本通夫監訳)、みすず書房、1983年、p.166

5. 國分功一郎『中動態の世界—意志と責任の考古学』、p.91

うな理解が潜んでいたのだろうか。

まずは、パンヴェニストと國分が挙げるギリシア語のなかから、いくつか具体例を挙げてみることにしよう。

1) 能動態のみの動詞

在る (ἔστι)、行く (βαίνει)、流れる (ρέει)、曲げる (φεύγει)、食べる (ἔδει)

2) 中動態のみの動詞

生まれる (γίγνομαι)、寝ている (κεῖμαι)、座っている (ἤμαι)、耐え忍ぶ (πένομαι)、話す (φάτο)

3) 能動態も中動態ももつ動詞

能動態 δικάζει 彼は〔司法官として〕判決を下す； δῶρα φέρει 彼は贈り物を運ぶ

中動態 δικάζεται 彼は〔原告として〕訴訟を起こす； δῶρα φέρεσται 彼は自分がもらった贈り物を運ぶ

パンヴェニストは上記の語群を比較対照した結果、中動態の意味についてきわめて重要な見解を導き出した。

能動態においては、動詞は、主辞に発して主辞の外で行われる過程を示す。これとの対立によって定義されるべき態であるところの中動態では、動詞は、主辞がその過程の座であるような過程を示し、主辞の表わすその主体は、この過程の内部にあるのである<sup>6</sup>。

この言葉の意味するところは何だろうか。「寝ている (κεῖμαι)」という中動態を例にとって考えてみよう。寝ているとき、主語によって指示される主体は、現時点において、意図的にその状態を発動させているわけではない。主体は眠っているのである。もちろん今眠っているのは、それに先立って主体が眠ろうとしたからだということもできよう。しかし眠りたいのに眠れない場合もあれば、起きていなくてはならないのに居眠りしてしまうこともある。それゆえ、動詞によって表現される出来事が生じるためには、必ず主体の意志が条件として必要とされるわけではない。もちろんそれだからといって、主体はその状態に対し、無関与であるわけではない。主体のうちで眠っているという過程が進行するとともに、眠っているという過程の内部に主体は置かれている。十分な眠りから覚めたとき、主体は前日の労働の疲れから回復し、新たな一日を迎えるにふさわしく心身が整えられているのを感じるのだろう。「中動態」の動詞における主体は動詞によって表現される出来事が繰り広げられる「場所」であるとともに、主体自身が当の出来事のうちに巻き込まれ、出来事の経過とともに組

6. パンヴェニスト『一般言語学の諸問題』, p.169

み替わって「変容を遂げる」のである。

では、「能動態」はどうだろうか。「曲げる (φρύνγει)」を例に挙げて考えてみよう。この場合、主語によって指示される主体は、目的語によって指示される対象を操作しようと意図し、自ら行動を起こしてそれを「曲げる」。この場合、動詞によって表現される行為は、対象への働きかけであり、行為者は対象からの反作用を受けることはあっても、主体の変容は主題化されることはない。行為は主体の手を離れ、もっぱら主体の外で実現される過程に焦点が当てられるのである。

こうした特徴は、能動態と中動態、どちらの態をもとりうる動詞について見るなら、さらに明確になる。δικάζειν という動詞は、「能動態」で用いられるときには「判決を下す」という意味になるのに対し、「中動態」では「訴訟を起こす」という意味になる。「能動態」の場合、出来事は主体から発するものの、そのプロセスは主体の外で経過する。「判決を下す」という行為の結果が甚大な意味をもつのは、判決を下した司法官に対してではなく、判決を受け止めねばならない被告や原告に対してであろう。それに対し、「中動態」では、訴訟を起こすことによって主体の外部に働きかけた主体は、それと同時に自分が引き起こした裁判の過程のなかに巻き込まれ、その過程を通して自分の訴えが認められるかどうかを気を探み、判決によって自他の処遇が決まると、続いてそれに対応しなければならなくなる。主体は、過程を引き起こしたら、後はその外に立って済ましているというわけにはいかず、過程の内部に引きずり込まれ、事の成り行きとともに自らも変容を余儀なくされるのである。

このように見てくるなら、当初の予想とは反対に、行為の主体性を表現しうるのは、能動態ではなく、むしろ中動態の方だということになるだろう。

中動態と対立するところの能動態においては——こう言ってよければ——主体は蔑ろにされている。「能動態」とは単に過程の出発点になるということであって、われわれがたとえば「主体性」といった言葉で想像するところの意味からは著しく乖離している<sup>7</sup>。

中動態に対置される能動態において表現されるのは、主体が事態を引き起こすということのみである。引き起こした後は、主体は当の事態から距離をとり、もはやそれ以上関与することはない。主体自身は、事態の推移から身を引いているのであり、そこでは、現実には足を踏み入れるという意味での主体性は感受されないのである。

では、中動態はどうか。

これに対して、中動態の定義は、積極的なものをもっている。中動態の場合、主辞は過程の場所であり、このことは〔中略〕その過程が目的辞を要求するときにも変りはない。主

7. 國分功一郎『中動態の世界—意志と責任の考古学』, pp.90-91

辞は、その過程の行為者であって同時にその中心なのである。主辞が、主辞自身の中で成し遂げられる何事か——生まれる・寝ている・想像する・生長する、など——を成し遂げるのである<sup>8</sup>。

「主辞自身の中で成し遂げられる何事か——生まれる・寝ている・想像する・生長する、など——を成し遂げる」とは、何を意味するのだろうか。國分功一郎はこの点について、謝罪という行為を例に挙げ、重要な議論を展開している。

能動の形式で表現される事態や行為であろうとも、それを能動の概念によって説明できるとは限らない。「私が謝罪する」ことが要求されたとしても、そこで実際に要求されているのは、私が謝罪することではない。私のなかに謝罪の気持ちが現れ出ることなのだ。

能動とは呼べない状態のことを、われわれは「受動 passive」と呼ぶ。

受動とは、文字通り、受け身になって何かを蒙ることである。〔中略〕

だが、それらを受動で表現することはとてもできそうにない。〔中略〕謝罪が求められている場面で「私は謝罪させられている」と口にしたらどういうことになるかはわざわざ言うまでもない<sup>9</sup>。

口先だけの謝罪は謝罪にはならない。謝罪の気持ちが私のうちに湧き起こることがなければ謝罪するという行為は成り立たない。しかし、謝罪の気持ちはその気がないのに起こそうと思って起こせるものではない。だから、謝罪するという行為は本来、能動態では表現できないことになる。だからといって、では受動態で言い表せるかということ、全くもって無理な話である。謝罪するとは、私が自らの意志によって引き起こすことのできない「相手に悪いことをしたという思い」が自分のうちに湧き上がり、「許しを得たい」「償いたい」という思いに居ても立ってもいられなくなって、相手の前でどこまでも身を低くすることであり、このプロセスは主体の変容なしには実現されえないのである。

こうした事態は、能動態によっても、受動態によっても語り得ない。「中動態」とは、能動態によっても受動態によっても語り得ない事態を表現可能にする文法なのである。「中動態」という名称から、能動態とも受動態ともつかない宙ぶらりんの状態をイメージするかも知れないが、決してそうではない。「主体性」というものを表現しうるのは、能動態ではなく、むしろ中動態の方なのである。

考察を進めよう。バンヴェニストは、「中動態では、動詞は、主辞がその過程の座である

8. バンヴェニスト『一般言語学の諸問題』, p.170

9. 國分功一郎『中動態の世界—意志と責任の考古学』 pp.20-21

ような過程を示し、主辞の表わすその主体は、この過程の内部にあるのである」と説明した。このことは、中動態においては、主体が行為においてある種の自己関係性を持つことを示唆している。その自己関係性とはいかなるものなのだろうか。

第一に確認すべきことは、中動態が、自己自身を目的語にとる他動詞の能動態とは異なるという点である。中動態の哲学を構想する森田亜紀は、次のように述べている。

ケマーは、再帰（「自分を見る」「自分をたたく」というような例が挙げられている）を、いわば、自己自身を目的語とする他動詞の能動表現とみなす。〔中略〕

これに対し中動においては、他動詞の主語と目的語のかたちで、起動者と終点を考えることができない。「体を洗う」「服を着る」といった動作は、「(他者の) 体を洗ってやる」とか「(他者に) 服を着せてやる」といった他へ向かう動作とは別種の動きをする。これらの動作においては、はたらきかけを受ける身体部分も受け身一方ではなく、みずから動いてその動作に大きく参与している<sup>10</sup>。

ケマー (Suzanne Kemmer) と森田によれば、主語を目的語にとる他動詞の能動態は、中動態とは全く異なるものである。他動詞の能動態の場合、目的語に位置するものは主語に位置するものによるはたらきかけを受動的に被るだけであるのに対し、中動態の場合、はたらきかけを受けるものも主語によって指示されるものの行為に寄与しているのである。

ケマーの論は、中動態で表される「身だしなみ、ボディ・ケア」が、身体を介した自己自身へのはたらきかけ、自己自身との関係として、ただし他動詞の主語 (subject = 主体) と目的語 (object = 客体、対象) との関係とは異なる関係として、意識されてきたことを示している。それはすなわち、中動態の動詞で表される出来事が、自足安定する不変の二者で成り立つのではなく、別個の二者の一方から他方に向けて成り立つのでもない、いわば (何かと何かのあいだとは言えない) あいだの微妙なずれとして生じていることを、示唆するものであろう<sup>11</sup>。

中動態の動詞は、行為の主体とその行為の影響を受けるものとの関係が一方的ではなく、相互的なものであることを示す。

行為に相互性が認められるのは、自身の身体に対する再帰的關係をふくむ行為の場合だけではない。西田幾多郎は、「ミケランジェロがダビッドの像を作るという場合、ミケランジェロは自分というものを失って、芸術作品が向こうから現れてこなければならない」<sup>12</sup> と述べ

10. 森田亜紀『芸術の中動態—受容 / 制作の基層』萌書房, 2013年, p.44

11. 同上, p.45

12. 旧版『西田幾多郎全集』第14巻, 岩波書店, 1979年, p.194

た。この言明は、彫刻家が彫像を製作する場合、立ち現れてくる像が彫刻家に訴えかけ、その呼びかけに促されて像を刻むという絶えざる相互関係の継続を示唆する。「芸術の作品は芸術家の主観ではない。主観が主観を失って客観になることで、それが大事な点である。〔中略〕向こうのものが自分を奪って客観化する」<sup>13</sup>。多くの行為は、行為の対象からの呼びかけに応える形で遂行されるのである。

このことは、行為とその意図との関係についても再考を迫る。行為の意図は行為に先立っているというのが常識であるが、生態心理学はその常識を覆して見せた。人間の一連の振る舞いのなかには、当初の意図とは別のことをしてしまうスリップと呼ばれる現象が頻繁に見られることが明らかにされたのである。森田はそこから次のように論を運ぶ。

スリップ (slip) とは一般に、意図しなかった行為を遂行してしまう行為の誤りを言う。例えば、お茶の葉を急須に入れるつもりが「ついうっかり」湯のみにいれてしまった、着替えをするために寝室に行ったのが「いつのまにか」ベッドで寝ていた、というような事態である。〔中略〕

われわれは、スリップから考察される意図と行為との関係に、意図が行為から独立にはないということを、より強い意味で見て取ることができる。実際になされつつある行為から、意図が新たに生み出されるということがありうる。〔中略〕

行為の主体は行為に巻き込まれ、その中で変化する。自分以外の環境や対象と関わる行為の中で、制約を通じて、主体は変化し、主体がもつ意図も変化する。制約に応じて、主体は新たなかたちをなし、意図が定まる。「何事かをなす自由」の「何事か」は、おそらく「なす自由」と一緒に生まれる。意図をもって行為をなす者というのが行為の主体の定義であるならば、それは行為の主体の新たな形成でもあろう。われわれはこの過程にもまた、中動相を見出すことができる<sup>14</sup>。

行為に先立って行為の意図が存在するというのも、行為に先んじて行為主体が成立しているというのも、多くの場合、誤解である。むしろ行為の意図は行為のさなかで創設され、行為者は行為のプロセスを通して形成されるのである。たいていの行為は、主体をその場とし主体の変容を通して成し遂げられる。中動態という文法は、そのことを私たちに教えてくれる。

### 3. ケアを中動態として捉える

主体が自らの行為によって引き起こされる事態のなかに巻き込まれることなく、遠目で見

---

13. 同上

14. 森田亜紀『芸術の中動態—受容 / 制作の基層』, pp.172-174

守るだけであり、主体はその事態から何の影響も受けないということは、むしろ少ない。行為に先立って行為の目的を見据え、目的実現に至る計画を入念に立て、その計画通りに実行できることも稀である。状況に促されて行為をはじめ、行為のなかに巻きこまれて自ら変容を遂げ、そのプロセスのさなかで事態に対する対処能力を形成していくというのが、私たちの行為の実情ではないだろうか。

ケアも例外ではない。というより、ケアという行為こそ中動態として理解されねばならない行為の筆頭に挙げられるべきものだろう。その証拠の一つとして、「配慮する・面倒を見る」を意味するギリシア語 ἐπιμελέομαι が中動態であることを挙げることができる。興味深いことに、「配慮しない・なおざりにする」を意味するギリシア語 ἀμελέω は、能動態なのである。ケアする者は、自らの行為によって引き起こされる事態の「場」となるとともに、その事態のプロセスのなかで「変容する」ことを避けられない。それに対し、ケアしない者は、事態に巻きこまれることなく、自らが変容する可能性の外部に立つのである。

では、行為のさなかにおいて自分自身が作り替えられていくことを印象深く伝えてくれるケアの事例を見てみよう。以下に引用するのは、精神科医のクラインマン (Arthur Kleinman) がアルツハイマーの妻の介護について述べた文章である。

「介護」はある意味で冷酷に行うことができます。当人や周囲の人びとに注意も払わずに。そのようなことは「介護」においてよくあります。あるいは、介護を非常に魅力的に行うこともできます。このことを、「他者にその存在根拠を与える」と言います。他者に対するプレゼントであると。〔中略〕わたしの見方では、何が自分という存在を前面に出すのかということにあると思います。いったい自分の何が誰のプレゼントになるのか。それが臨床的關係、治療者と患者との關係についてわたしが提案していることなのです。そうした關係は、そこに自分の存在を含めなくても成立しますが、「自分の存在を含めてそれとともに關係を生きる」こともできます。そしてわたしは、「患者のためには自分の存在をもち込む方がよい」と信じているのです。〔中略〕

妻がアルツハイマー病によって緩やかに下降していくのを見て、わたしにとって非常に困難かつ重要な経験だったのは、わたしがその病いを止めることはできないと認識すること、にもかかわらず、ただ彼女とともにいなければならないということでした。アルツハイマー病のような病いにおいては、実際のところ、医学的にも心理学的にも何もできないことはお分かりでしょう。精神医学的にもその人を興奮状態や妄想状態にならないようにすることしかできません。しかし、下降するプロセスは脳の死です。脳が死んでいっているのです。一年や二年で死亡する心臓の病いや癌による死とは違って、脳が死ぬには長い時間がかかります。脳の病いによって死ぬには、長い時間がかかるのです。そして、そのような人とともにいて、自分が愛している人とともにいて、それでもその相手を助けることはできないことを知ります。その場に身を置いていると、自分

の身の回りの現実と同じほどに自分の人生の多くのことを考え直すでしょう<sup>15</sup>。

クラインマンによれば、介護には二つの仕方がある。一方は「冷酷に行う」介護であり、当人や周りの人に注意を払わず、自分の身を事態の外に置き、ただ対象を操作し、変化させることだけを目的とする。それに対し、もう一方の介護は、「他者にその存在根拠を与える」介護であり、ケアする者が、ケアの対象となる人に対して、あなたが存在することは私にとってよいことであり、あなたが存在することには大きな意義があるということをやケア行為それ自身によって示すようなケアである。そのようなケアは、「自分の存在を持ち込む」ことを条件とする。介護を魅力的に行うことも可能なのだ。

もちろん、魅力的なケアが必ず対象者に健康回復をもたらすという保証はない。親身なケアを継続しても、事態は悪化の一途を辿るということも考えられる。クラインマンが直面した介護の現実も、そのようなものだろう。しかし、それにもかかわらず、相手を助けることはできないという無力感から逃げず、「その場に身を置いていると、自分の人生の多くのことを考え直す」ことができるという。ここでは、行為の目的が一つひとつの行為によって達成されるというより、行為は相手の存在の肯定であると同時に、行為自身の意味を問い求める祈りのようなものになっている。行為の目的は行為を通して模索され続け、行為を介してそのつど新たに開示される状況の方から自身の人生観と価値観が問い質されるのである。予定調和の幸福はどこにも用意されてはいないが、行為が継続される限り、自身の変容の可能性が断たれることはない。「自分を含めて関係を生きる」ことは常に可能なのだ。

人間はすべからず強制されているのでも、完全に自由なのでもない。「あのとき自由であり得たはずだ」という想定によって倫理や法は組み立てられるが、私たちは中立的な立場から行為の可能性のすべてを眺めやり、合理的な理由に基づいて自由に選択を行っているわけではない<sup>16</sup>。人生においては、受動と能動のどちらともつかない場で事態が動いていく。行為がうまくいかないとき、状況に対する無知とか意志の弱さといった、行為に先立つ条件に原因が求められることがあるが、行為の成否は多くの場合、事前には分からない。事態を明らかにするのは行為そのものなのであり、理解は多くの場合、行為の後からやってくる。このとき、行為主体は行為のさなかであって少しも変わらず元のままにとどまるわけではない。行為とは大抵の場合、自分は変わらずに客体を変えるだけというより、現実の変化とともに自分が変わっていくことである。行為のなかで、その意図が変更されていくことさえ決して少なくないだろう<sup>17</sup>。

15. A・クラインマン『八つの人生の物語—不確かで危険に満ちた時代を道徳的に生きるということ』（皆藤章監訳、高橋洋訳）、誠信書房、2011年、pp.297-298

16. この点については、以下の著作を参照。古田徹也『それは私がしたことなのか—行為の哲学入門』新曜社、2013年

17. 以上の言明は、事前のアセスメントと計画によって看護を始めようとする「看護過程」の考え方を否定するものではない。当初の計画を絶対視することの危険を指摘したいだけである。本来の看護過程とは、ケアする者とケアされる者との相互性を重視し、ケアされる者のセルフケアへのケアを組み込み、看護の実施の後に評価を行って看護計画の見直しをすることをも含んだものである。看護過程は、能動態としてではなく、中動態として捉えられねばならない。

私たちはこれまで、行為を表す動詞を能動態として理解して疑わなかった。しかし多くの大切な行為はむしろ中動態として捉えるべきではないだろうか。ケアするという行為（セルフケアとそのケアの両方を意味する）も例外ではない。ケアを中動態として捉えることによって、ケアについての常識を改めることが可能である。対象を変化させることだけを目指すのではなく、行為のなかに自分を投入し、自分が変わることをも厭わない、というよりむしろ変わること期待を寄せる。そして、変わりゆく自分自身が行為の場となり、そこで新たな現実が立ち現れてくるのを待つ。行為の目的が見極められないからといって行為を控えるのではなく、なすべきこと・できることから始め、行為の途上においても常に行為の目的を模索するのをやめない。こうした中動態的姿勢こそ、望ましいケアの特徴だと言えないだろうか。

## 4. ハビトゥスの創造性

2番目に取り上げるのは、ハビトゥスである。これは、同じことの反復によって新たな能力を形成する習慣の力を意味する。ハビトゥスとはエートスを形成する力のことである。それは、自分の行為それ自身によって、行為の能力を刷新し、自分を超越して新たな自分を形成するという行為の自己超越的な自己関係の構造を意味する。

熊野純彦は、アリストテレスの習慣論のポイントを見事に整理している。

制作とは区別される「行為」(プラクシス)の場面、つまりはたらきの目的をその外部(制作にとっての作品)にもつのではなく、はたらきそれ自体こそが目的であるような現場で〔中略〕注目されるのは、「習慣」(ヘクシス)であり、「人柄」(エートス)にほかならない。なぜ習慣、人柄なのか。病者がそれを望めば健康を取りもどすことができるわけではないように、「不正なひとでも、欲しささえすれば、不正なひとであることを止めて、正しいひとになれるわけではない」(『ニコマコス倫理学』第三巻第五章)からである。アリストテレスはおもしろい例をあげている(同、第二巻第一章)。

たとえば石は、自然によって下方に運動するものであって、だれかが石を一万回も上方に放りなげつづけ習慣づけようとしても、上方に運動するように習慣づけることはできないだろう。〔中略〕自然によって或るありかたに生まれついているものを、それとことなるように習慣づけることはできないだろう。それゆえ、さまざまな徳がひとのうちにそなわってくるのは自然によるのも、自然に反するのでもなく、自然によってこれを受容するように生まれついている私たちが、習慣によってこの素質を完成することによるのである。

徳はたしかに、自然<sup>ビュセイ</sup>にそなわることではない。徳はむしろ一種の習慣であって、しかも自然に反することはなく、かえって人間の本性<sup>ビュシス</sup>にもとづいて獲得され、やがて第二の自然<sup>エートス</sup>と化するようなもの、住みかのように自然となるもの、人柄<sup>エートス</sup>なのである<sup>18</sup>。

不正なひとでも望めば、正しいひとになれるかという、そうはいかない。しかし、それは石を何度投げても、上方に運動するように習慣づけることができないのとは違う。不正な人にも正しいひとになるという可能性が完全に断たれているわけではないからである。反対に、正しいひとは、生まれつき正しいひとだったわけではない。徳とは一種の習慣なのであり、徳を身につけ得るという可能性そのものは、そもそも石には不可能だという意味で、人間の自然本性に基づくが、習慣の形成は当人の行為を介せずには成り立たない。つまり人間の行為を前提とするのである。行為の反復を通して後天的に獲得されたものが、第二の自然になる。ここにハビトゥスの不思議がある。

自転車に乗れなかった者が自転車に乗れるようになるのは、何度も自転車に乗ることを習慣にすることによってであるが、乗ることができない者には乗ることができないのだから、乗ることを習慣にすることもできないはずである。それを可能にするのは、できない行為をできないなりに行うことを通して、次第に主体自身が新たな行為能力を身につけた者へと変容し、できるようになるからである。反復は決して同じことの反復ではない。反復が同じことに差異をもたらし、自己超越を可能にするのである。できないことが、できることの積み重ねで、できるようになるのだ。

ハビトゥスのこうした自己超越の構造は、先に見た「中動態」における行為者の変容のプロセスと重なりあうことに注意を喚起したい。精神療法家の霜山徳爾は、「ハビトゥス」概念と「中動態」との関係について、次のような極めて重要な指摘を行っている。

周知の如くビザンチン時代よりオルガノンと呼ばれるアリストテレスの論理学的著作の中、範疇論の提出は基礎的な表現様式として、従ってまた思考技術の為の基礎概念として、文法的に他の五つの論考に対して重要な意味を持つと同時に、また存在論的にも存在区分様式として形而上学の構成に欠くことの出来ない媒介的な経験的基礎概念の役割を果たしていると言える。〔中略〕

ところで我々はこの範疇表の中に *ἐξείν* と云う他の範疇といささか色彩を異にした独特の範疇があるのを見出すのである。これは範疇表の中でいわば最も影のうすい範疇であって、解釈的には或る時には状態範疇に、或る時には能動及び受動範疇に合流され、混同されているのであり、十個の範疇の数を整理し減らすことを研究者が考える時には何時でも最先に挙げられる範疇である。ところが実質的にはこの範疇は極めて重要な範

18. 熊野純彦『西洋哲学史 古代から中世へ』岩波新書、2006年、pp.110-111

疇であって、アリストテレスの実践哲学、特に倫理学において *ἕξις* [ヘクシス=ハビトゥス] として用いられるものであり、根本的に其等の学の成立の前提とせられているものなのである。その限りに於てアリストテレスの理論哲学と実践哲学との存在論的結合点であるとも言える。〔中略〕これが所謂ハビトゥスと呼ばれた<sup>19</sup>。

行為者が、行為をとおして生起する事態の「場」となり、事態の生成とともに行為者自身が「変化」することを語るのが中動態という文法の本質であった。他方、ハビトゥスとは、行為を習慣化することによって、できなかったことができるような主体に組み替わり、それが第二の自然になることである。とするなら、中動態はハビトゥスの構造を文法的に表現するものであり、ハビトゥスは中動態に示される行為主体の変容の可能性を最も明確な仕方ですっきりにするものだけということになろう。

ハビトゥス概念の練り上げを哲学の重要課題とする山内史朗もまた、次のように論じている。

ハビトゥスには、現実化の側面もあるが、さらに重要に思えるのは、能動と受動の中間に位置するということだ。この中動的事態は、自ずと現れる、自然と湧き上がるという現象様式を有している。喜びと悲しさ、快さと苦しみ、それらは起こそうと思って起きるものでもなく、他なるものから起こさせられるものでもない<sup>20</sup>。

ハビトゥスには、行為の反復をとおして新たな行為能力が形成され、新たに獲得した行為能力に基づく行為によって、事態が自ずと現れる、という構造が見受けられる。行為は、事態が自ずと現れる（=自然）という経験と一つになっているのであり、ハビトゥスは中動態の構造をもつ。三木清の言葉を借りるなら、「我々の行為は、我々の為すものでありながら、我々にとって成るものの意味をもっている。行為は同時に生成の意味をもっている」<sup>21</sup> ということになるだろう。

改めて振り返ってみれば、私たちがいま当たり前に行っていることの大半は、初めからできたわけではない。歩くとか、ものを見るといった、今となっては当然の経験でさえ、ハビトゥスによって初めて可能になったと言うべきであろう。だがハビトゥスは、経験の陰に隠れて経験を支え、直接には観察できない。稲垣良典は、『習慣の哲学』というハビトゥス論の先駆的な業績のなかで次のように指摘している。

いかなる経験も何らかの習慣を予想するものであり、習慣の形成をまっぴらしてはじめて経験は成立する〔中略〕。〔中略〕習慣と呼ばれる当のものはけっして直接には観察できない。

19. 霜山徳爾「ハビトゥスの問題」『霜山徳爾著作集3 現存在分析と現象学』所収、学樹書院、2001年、pp.111-112

20. 山内志朗『天使の記号学』岩波書店、2001年、p.134

21. 三木清『哲学入門』『三木清全集第七巻』所収、岩波書店、1967年、p. 62

経験は根本的に自己超越的な構造を含むものであって、経験の深化・成熟は同時に経験の超越——それは超越の経験を言いかえたものである——を意味するといえるのではないだろうか。〔中略〕たえず自己を超越していくことが習慣の基本的構造であることを確認しなければならない<sup>22</sup>。

私たちの経験は、直接に観察することのできないハビトゥスによって支えられている。しかも、歩くとか、ものを見るという能力は一度達成してしまったら、それでお終いというわけではない。どれほどの達成があったとしても、歩き方の可能性、もの見方の可能性がこれで尽きたと言えるときがくるとは考えられない。ダンサーのステップや画家や科学者のまなざしには常に創造の余地がある。私たちは、そのつどハビトゥスによって支えられた経験を生きているが、行為の継続の仕方（＝習慣）は更新可能であり、それによって新たな経験を開いていくことができるのである。ハビトゥスには、自己超越の創造性が潜んでいる。

## 5. ケア能力の形成を「ハビトゥス」として理解する

最後に、ケアの可能性を「ハビトゥス」という視点から考察し直してみたい。

最初に指摘すべきことは、ハビトゥスの形成は、私たちが身体をもつことと不可分だということである。山内史朗は、次のように述べている。

ハビトゥスは身体に沈殿し、意識に上らないようになって、ハビトゥスとして定着する。ハビトゥスが意識に上らずに、現実化するためには、潜在性の座が必要であり、その座が身体なのである。ハビトゥスとは、「身体の技法」なのだ<sup>23</sup>。

身体技法の形成という視点から、ハビトゥスの重要性を指摘した哲学者・認知科学者にドレイファス兄弟（Hubert L. Dreyfus & Stuart E. Dreyfus）がいる。彼らは、ハイデガーによる現存在の実存論的分析を実践的知識の構造分析として解釈し、自転車に乗るという例を挙げ、次のように論じている。

自転車を例にとって、考えてみよう。自分が自転車に乗れるからといって、その経験から具体的な法則を引き出して、他人に乗り方を教えることができるだろうか。転ぶときにも角を曲がるときにも自転車は傾くが、ここまでなら大丈夫という微妙な感覚を言葉で説明できるだろうか。またバランスの崩れ方にもいろいろあるが、どんなときにどう反応すればよいかはその場になってもみないでほんとうにわかるものだろうか。答えは

22. 稲垣良典『習慣の哲学』創文社、1981年、p.40-41

23. 山内志朗『天使の記号学』岩波書店、2001年、pp.127-128

ノーだ。自分が自転車に乗れるのは、時に痛い目にあいながら練習を積んで、「コツ」を身につけたからである。学んだことを言葉で言い表せないという事実は、何を意味するのか。それは、データと法則をいくら集めても「コツ」は身につかないということである<sup>24</sup>。

ハビトゥスの形成は、固有の知の形成であるが、それは命題的な知識の取得とは異なる。自転車に乗るということに関して力学的な説明ができることと、実際に自転車に乗れることとは異なる。自転車に乗るというハビトゥスの形成は、事実についての理論的知識 (know that) というより、どうすればよいかやってみせることができるという実践的知識 (know how) の獲得を意味する。それは、固有の身体技法を身につけることに他ならない。

ドレイファス兄弟は、技能獲得のプロセスを詳細に分析し、そこに5段階の違いを見て取った。自動車運転を例に図式化してみるなら、次のようになる<sup>25</sup>。

#### 第一段階：ビギナー

手動ギアで運転を習いはじめたビギナーは、どの速度でギアを入れ換えるか、先行車とどれだけの距離でギアを入れ換えるかを教わる。ここで教わる規則は、文脈つまり周囲の状況が勘定に入っていない。車の混み具合や先行車の急ブレーキなどは、無視されている。

#### 第二段階：中級者

文脈不要の速度だけでなく、状況依存のエンジン音を聞き取ってギアを入れ換えるようになる。不注意運転や酔っぱらい運転と、急いではいるが注意深いドライバーとの違いを見分けられるようになる。

#### 第三段階：上級者

ひたすら規則を守って安全かつ慎重に運転する段階を過ぎ、目的を意識するようになる。早く移動したいなら、距離と交通量を重視してルートを選び、景色の良さは無視する。運転の仕方にしても、乗り心地の良さなど考えない。いつもより車間距離をつめて強引に割り込んでいく。スピード違反もするかも知れない。

#### 第四段階：プロ

雨の日にカーブにさしかかると、過去の経験のおかげで、これはスピードの出し過ぎだということに直感的に気づく。ブレーキをかけるなり、足をアクセルから離すなり、踏み方を軽くするなり、意識的に行動する。

#### 第五段階：エキスパート

---

24. ヒューバート・L. ドレイファス & スチュワート・E. ドレイファス『純粋人工知能批判—コンピューターは思考を獲得できるか』（椋田直子訳）、アスキー、p.39

25. 同上、pp.46-57

ドライバーは車と一体になり、車を動かすというより、車と自分が一緒に動いているように感じる。

以上のプロセスを概観して分かることは、ハビトゥスの形成を通して身体技法を高めることができ、身体技法が高まれば高まるほど、状況に対する臨機応変な対応力が身につくということである。また、それに反比例するかのように、身体の振る舞いそのものは注意的から消え去り、「する」ことと「なる」ことは一体化していく。

ドレイファスの議論は、アメリカの看護学者であるパトリア・ベナー (Patricia Benner) によって受容され、独自の看護論に仕立直されている。身体技法の習熟によって可能になるのは、全体的文脈についての実践的把握だというのである。

どんな行動（あるいは看護ケアの方法）であっても、そのことがもつ意味を理解するには、特定の文脈を知らなければならない。そして文脈を知るとは、行動について考えられる意味を、本質的なところで限定することであり、さらに全体を見ることである。それゆえ、解釈的アプローチは、常に特定の状況の文脈、つまりタイミングや、意味、志向といった文脈に左右される。

状況に基づいた解釈的アプローチとは対照的に、直線的な看護過程モデルでは、実際の臨床実践のなかにうもれている知識を現におおい隠してしまう。なぜならモデルは、過度に単純化し、文脈や看護処置の中身の場合によっては、欠落させるからである。看護は関係性が重要であるから、その中身や文脈、そして機能などを欠落させるやり方では適切に記述することはできない。

看護実践のすべてのステップをつかむことができると仮定することは、看護が全体論的であるというより手順的であると仮定することになる。すべての要素をモデル化したり、もしくは明白にして、看護決定に取り込もうとするが、エキスパートナースは実際には、このような要素的・手順的なやり方で決定するわけではない。彼らは、要素ごとに結論を下すのではなく、むしろ全体をつかむのである<sup>26</sup>。

ハビトゥスは、身体技法の習熟を可能にするが、それは身体を自在に動かせるということの意味するという以上に、身体技法を身につける以前には不可能であった経験を可能にする。全体的文脈を見渡すことができるようになることで、看護師は、患者のニーズを過たず把握し、それを満たす適切なケアを提供できるようになる。習慣によってできなかった行為ができるようになり、それによって新たな経験世界が開かれてくる。そして新たな経験が新たな行為を可能にするのである。

26. パトリア・ベナー『看護論』（井部俊子・井村真澄・上泉和子訳）、医学書院、1992年、pp.28-30

ハビトゥスの形成は、新たな世界を開く。ここには、狭い意味での知の可能性ではなく、情意の可能性も含まれている。再び、山内史朗のことに耳を傾けてみたい。

ハビトゥスは、habere (持つ) の過去分詞ですが、もっと正確に述べると se habere (己を持する、である) という再起動詞の過去分詞なのです。ですから、ハビトゥスは「持たれたもの、所有物、衣服」という意味ではなく……、己を或る状態に保ち続け、それが反復によって自然本性に近い状態になり、苦勞しなくても現実に行動に移すことができ、それが安定した能力として定着していることなのです。〔中略〕

倫理学は、「考える」ことと同じ程度に、いやそれ以上に「感じる」ことを基礎とします。そして、この「感じる」ことは、そのつどそのつどの感覚的なものにとどまらず、反復と練習によって身についた「感情」によって能動的に感じられることを含みます。

感情もまた何度も経験され、教育され、訓練されなければ身につきません。感情もまた能力なのです。〔中略〕

ハビトゥスとは「己を持する能力 (potentia se habendi)」のことです<sup>27</sup>。

私たちは通常、感情を直接的な経験として理解する。感情はときに大きな力をもって私を襲い、私は自分を受動的な者として理解せざるを得ない、と考える。怒りに我を忘れて思わず手をあげていたとか、悲しみに打ちひしがれて知らぬ間に頭を壁に打ちつけていた、といったことは決して稀なことではないだろう。しかし山内によれば、感情もまた己を持する力としてのハビトゥスである。私たちは能動態の主語として、感情から距離を置いて遠巻きにすることはできないが、反対に、外から降りかかってくるのを受け止めるだけの受動態の主語でもない。私たちは、感情が生起する場でありながら、感情の経験を通して、己を持する能力としての感情の能力を形成し、それによって事態もまた変わるといことが起こりうる。感情もまた中動態で語るべきことなのである。

ケアとは、関与する人々の感情が渦巻く場である。ケアを必要とする事態になることそのものが感情を動かし、ケアしなければならないことがまた感情を動かす。そして、ケアする者とケアされる者がケアを介して交わることもまた双方の感情を動かす。そのときどきの感情もまたハビトゥスに基づく。より具体的に述べるなら、病いとその苦痛に対していかなる態度を保持し、自分のうちにいかなる対処のかたちを築き上げるか、それもまたハビトゥスの問題なのである<sup>28</sup>。病人であるその仕方もまた、ただ病いを受動的に被ることではなく、いわば中動態的性格を持ち、病いへの主体的な対処を含んでいる。セルフケアとは、ハビトゥスに基づく現実への対処のことである。

27. 山内志朗『小さな倫理学入門』慶応義塾大学出版会、2015年、pp.39-41

28. 具体例として、A・クラインマン『八つの人生の物語』の中のハワード・ハリスのケースを参照されたい。

病者の主体性の変容と形成をハビトゥスとして捉えることができるなら、病者に強い意志を持つように強いる誤りや、病者の絶望を不可避と見なす悲観に陥らずにすむ。求められるのは、痛みが患者の生活のなかでいかなる意味を持ち、いかなるハビトゥスを生んでしまっているのか、それを患者の嘆きに耳を傾けながら見つめ直すことであり、患者自身が痛みへの対処に向けた新たなハビトゥスを形成するように支援することなのである。その場合、ケアする者自身の士気の低下や怒りの感情などにも注意を向け、それへの対処法に自覚的になることも必要になるだろう。

望ましいハビトゥスの形成によって行為能力が高まると、混沌として見通しのきかなかつた状況がはっきりしてくる。ハビトゥスの形成は多面的で多層的であるが、その根底には、人生に対する基本的態度のハビトゥスといえるものがあるのではないだろうか。大江健三郎は、フラナリー・オコナー (Flannery O'Connor) の「人生の習慣<sup>ハビット</sup> (habit of being)」という言葉を取り上げ、次のように語っている。「個人の『人生の習慣』が微妙に影響しあって、総体としての家族のモード、気風、体質となった『人生の習慣』をかたちづくっていれば、それが家族の成員ひとりひとりを治癒させるといいたいのです」<sup>29</sup>。それぞれの生活の中で自ずと形成された人生に対する基本的態度のハビトゥスには、それぞれの交感を通して病む人に治癒をもたらす可能性が秘められているのである。こうしたことにも、もっと注意が向けられるべきだろう。もちろんそうした基本的態度でさえ、状況によって変貌を遂げ、更新を余儀なくされる。病いは、そうした「危機＝転機」をもたらすものの一つである。しかし反対に、病者が病いのうちに人生の意味と可能性を発見し、人生に真剣さと活気が取り戻されることだって不可能ではない<sup>30</sup>。それどころか、病む人の方がそのハビトゥスを通して、周りの人たちに治癒をもたらす可能性だって否定し得ないのである。

ケアする者は、ケアを必要とする者のセルフケアをケアしなければならないが、それは単にケアを必要とする者の自己決定権を尊重して、相手の意志をそのまま認めるといったこととは異なる。多くの場合、ケアを必要とする人にとって、状況全体を見渡すことにも、何が正しいかを選択することにも多くの困難が伴う。そんなとき自分で判断すべきだと突き放して相手を孤立させてしまうのではなく、そうかといって反対に、自分の判断を相手に押し付けて特定の選択へと誘導するのでもなく、問題を一緒に見つめ、より適切な選択を模索するハビトゥスを共に作りあげ、相手の自立を支えることこそが求められているのではないだろうか。ケアすることもまた、ハビトゥスであり、ハビトゥスを形成した者にしか見えない世界がある。ケアとは、いわばハビトゥスとハビトゥスとの交差によってそのつど新たな世界が開示される現場であり、この交差によってケアする者とケアされる者はそれぞれ新たな自分へと架橋されていくのである。

29. 大江健三郎『人生の習慣<sup>ハビット</sup>』岩波書店、1992年、p.247

30. 具体例として、『八つの人生の物語』の中のサリー・ウィリアムスのケースを参照されたい。

※本稿は、ケアの哲学学会第2回大会（2017年9月16日，於白百合女子大学）における講演「『する』と『なる』を接続する—中動態，ハビトゥス，行為的直観をめぐって」の一部をまとめ直したものである。



# エディット・シュタインのハイデガーとの対決 — 『存在と時間』における現存在の分析をめぐって —

上 田 圭 委 子

## Abstract

In 1936 Edith Stein (1891-1942) wrote a thesis titled the “Existential Philosophy of Martin Heidegger” as a supplement to her main work intending to clarify the difference between her thought and Heidegger’s.

This paper explores five significant viewpoints from which Stein criticizes Heidegger’s main work, “Being and Time” (1927). The first point is Stein’s insight into the vertical relationship which tacitly works among ‘das Man’. The second point is about the role and limit of a community’s influence on a member who is newly born into it. The third point is Stein’s question about the possibility of life after death and the existence of the fundamental longing for Being which underlies Dasein’s ‘anxiety concerning death’ analyzed by Heidegger. The fourth point concerns the meaning of ‘moment’ as an authentic present temporality, in which Stein sees the relationship of Being that is giving Dasein every ‘moment’ of its existence. The fifth point concerns the interpretation of the theory of truth by Thomas Aquinas, which reveals the difference between Stein’s view of truth and Heidegger’s.

Stein concludes that Heidegger needs further inquiry in order to see Dasein in the relationship with Being which is primordially giving Dasein its existence, time, and truth.

## はじめに

現象学者エディット・シュタイン (Edith Stein: 1891-1942)<sup>(1)</sup>は、かねてから面識のあったハイデガーの『存在と時間』(1927)が出版されると、「すぐに読み、強い印象を受けた」という<sup>(2)</sup>。シュタインもまた、ハイデガーと同様にフッサール現象学から出発して、存在への問いの独自の道を歩もうとしていたからである。「存在の意味への登攀の試み」という副題を持つシュタインの主著『有限的存在と永遠的存在』<sup>(3)</sup>(1936)も、そうした道の途上で生み出されたものである。

シュタインは、この主著の執筆中にあらためて明らかとなった「存在の意味をめぐって」のハイデガーと自らとの「非常に異なった努力」の内容を「対比させる必要」を感じ、主著

の付録として「マルティン・ハイデガーの実存哲学」(1936)を書き上げた(ES11/12,7 参照)。この論稿の大部分を占めているのは、『存在と時間』の簡潔ではあるがきわめて正確な要約と、それに続いて表明されるシュタインの立場からの現存在分析の妥当性についての吟味検討の部分である<sup>(4)</sup>。そこでは、「現存在」とは何か、現存在の分析は、信頼のおけるものか、またその分析は、存在の意味への問いを相応しく立てるための基盤として十分なものか、という問いが、彼女自身のこれまでの学問的成果と思索を背景としつつ、順次吟味検討されていた。その結果、この小さな論稿は、『存在と時間』におけるハイデガーの立場とは異なるシュタインの立場を簡潔かつ鮮明に示すものとなっているのである。

本稿は、シュタインによるハイデガーの現存在分析の検討のうち、特に重要であると考えられるいくつかの論点を取り上げ、シュタインが、ハイデガーの現存在分析のどのような点を、どのように不十分であると感じていたのか、そして彼女自身は自らの立場から、どのように考えていたのかを、明らかにする。本稿が取り上げる論点は、「世人」概念をめぐる分析(第一節)、現存在の「誕生」をめぐる共同体との関係への考察(第二節)、「死」および「不安」についての分析(第三節)、「瞬間」の意味についての考察(第四節)、真理の位置づけの問題(第五節)である。

## 第一節 「世人」概念をめぐるシュタインの分析

シュタインが、ハイデガーの「現存在の分析」に対する自らの立場からの検討を開始するにあたって、その端緒として取り上げるのは「世人 (das Man)」の概念である。

シュタインはまず、この術語のもととなっている man を用いた日常の表現が、何を前提として、どのような状況において使用されるのかを分析する。その結果、シュタインが見出すのは、man という表現を用いるときには、「語り手」は、「自分が一般的な法則のもとに (unter einem allgemeinen Gesetz)、あるいは少なくとも判断の規則のもとに立っているということを知っている」ということであった (ES11/12,467)。

シュタインは、『存在と時間』で語られる内容をもとに、「世人 (das Man) は、ひと (man) が、何を読んでしまっていないかを示す」<sup>(5)</sup> (傍点論者) という表現を取り上げて考察する (ES11/12,467 参照)。ここでは「ある本を読んでしまっていないか」ということが、まるで普遍的な規則であるかのように話者の間で通用せしめられているのだが、シュタインは、そこに、ハイデガーによっては顕在的に指摘されていない「指図する者」と、「指図される者」との関係の伏在を見て取る。シュタインによれば、その都度の場面で、この本、あるいはあの本を「読んでしまっていないか」と指図されるのは、例えば、「教養あるヨーロッパ人ならば」といったように、暗黙の内にその範囲が了解されている何らかの共同体<sup>(6)</sup>の「構成員」たちである (ES11/12,467)。では、「何が読まれねばならないのか」を指図するのは「誰か」。それは共同体の構成員の全

員ではなく、「同じ階層を構成している者たち」のうちであって、「指導的な役割を演じている者たち」という「少数のえり抜き」の人間たちである。こうしたあり方は、「上層部」と「下役たち」のいる「国家の機構と似ている」ものの、「だれが一方に、また誰が他方に属するのかは、法的に確定されていないだけでなく、そもそも正確に規定されてもいない」(ES11/12,468)。しかも、こうした共同体は、大小複数あって、重なり合っており、「指導的な役割を演じている」人たちは、「より広い共同体にも属しており、しかし同時に、自らのもとにより狭い共同体を形成」してもいる。そして、こうした人々は、個人としてその指図の責任を負うのではなく、「世人」として「自分の責任を、狭い、あるいは広い共同体に転嫁する」<sup>(7)</sup> (ES11/12,468)。こうした場合「指導的な役割を果している人たちが」、高い見識を有しているのならば何の問題もないが、現実には必ずしも「適切に事柄を理解した人たちというわけではない」ため、「不適切な判断を無責任な仕方」で為すことがありうる(ES11/12,469)。他方で指示を受ける側の構成員<sup>(8)</sup>は、「無責任な仕方」でその不適切な者の判断に屈伏し、自立的な責任ある態度が要求されているところまでも、世話を焼くようにさせる」(ES11/12,469)。とはいえ、不適切な指導者の判断に対して、それに自らを委ねるのか、そこから逃れるかの選択に関しては、指示される構成員の側にも選択の「自由が許されている」(ES11/12,469)。そのため、それぞれの分に相応に、全構成員が、共同体の行為の責任を担っているといえるが、やはり何と云っても、「導く者(Führer)には、誰にもまして責任がある」<sup>(9)</sup> (ES11/12,469)。

こうした「世人」概念へのさらなる分析は、シュタイン自身がこれまでに為してきた、他者理解における感情移入の問題から共同体、そして国家研究へと進む、関わりの中での人間の現象学的研究を基礎としたものである。またこの論稿の執筆の時期には、現実にドイツ社会のさまざまな共同体のなかにおいて、ユダヤ人に対する明らかに不当な扱い<sup>(10)</sup>が、まるで従わなければならない判断の規則でもあるかのように受容されつつあった<sup>(11)</sup>。理不尽な差別が許容され、大衆の多くが反発することなくそれに従う社会状況の出現の根底に、シュタインは、ハイデガーの指摘した世人としての現存在の頹落の在り方を見ていたと思われる。ハイデガーは、他者との「懸隔性(Abständigkeit)」<sup>(12)</sup>、すなわち他者と異なることを恐れたり、また他者よりも優位に立とうとしたりしつつ、世界の意義連関の方から自分を理解しようとする世人としての私たちの日常のあり方を、頹落として指摘していたからである。しかしながら、シュタインは、大小の共同体の中で互いに影響を与え合う有機体的・力動的な作用のうちにある現実の現存在の共世界においては、ハイデガーの分析のみでは足りないことも見て取っていたように思われる。シュタインは、「世人」のうちに潜んでいる指示 - 被指示の関係に注目しつつ、現実の社会において、無責任な匿名性のもとに、拘束力を発揮しながら彼らを一定の方向へと駆り立てる「指導的な役割を果しつつある人々」の存在とその共同体内での機能を、自らの研究に基づきつつ、透徹した眼差しと、切実な危機感をもって捉えていたといえるだろう。

## 第二節 現存在の「誕生」をめぐる共同体との関係

『存在と時間』においてハイデガーは、「日常性」は「誕生と死の《間》の存在である」(SZ233)としていた。しかしその際、森一郎<sup>(13)</sup>も指摘しているように、「誕生」をめぐる問題については明確に論じられていない。

これに対してシュタインは、現存在が誕生し、教育を受けて成熟する過程をも、現存在分析の視野に入れるべきだと考え、この点について考察している<sup>(14)</sup>。シュタインは、「存在的」には、「人間は等根源的に個人であると共に共同体的な存在」であるが、「時間的」には「自らの意識された個人の生を、共同体的な生よりもあとに始める」とする(ES11/12,468)。自然の過程を考慮すれば、現存在はまず、「他者がしていることを見て」、「それに倣って行為する」のであり、共同体において「他者によって導かれ、また担われている」(ES11/12,468)のである。このような解釈の背景には、彼女のこれまでの教育についての実践と思索がある<sup>(15)</sup>。シュタインはかねてから、「教育 (Bildung)」とは、「さまざまな形成の諸力のもとで人間の人格性が受入れる形姿 (Gestalt)」あるいは「この形成の過程」であるとして、その形成過程を考究していたのである(ES13,32)。ただしシュタインは、その際、「第一の、そして基礎的な形成は、内部から生じる」と考えていた。つまり、「植物の種に《内的な形相》、すなわち見えない力が潜んでおり、その力が、ここではモミが、あそこではブナが生長するようになさしめているのと同様に、人間のうちには、内的な形相が潜んでおり、その形相が、ある決まった方向への発達へとせきたて、またある一定の《形姿》、すなわち、成熟した、完全に発揮された人格性、それも全く明確な個人の固有のあり方としての人格性へと向かう」という、「目的へのひたむきな努力を促す」(ES13,32)と見ていたのである。そして、「教育者の手や精神的な環境世界の形成の諸力」は、あくまでもこの「第一の内からの形成によって条件付けられ、制限されて」いる限定的なものとなされていた(ES13,33)。こうしたシュタインの見方からすれば、現存在とは、その始まりにおいてすでに内的な固有性を傾向性として持つが、被投的な状況のなかで養育や教育といった影響をも受けつつ、その固有の形姿の形成へと向かう存在者であり、この世への誕生から「わたし」を意識しえるようになるまでの共同体内での他者の模倣や他者による教育を介した生成が、非本来的なあり方としての頽落の可能性に先立つということになる。シュタインは、ハイデガーによって語り残された部分を指摘し、それを埋める解釈のひとつの可能性を、自らの教育実践と思索に基づいて示唆していたのである。

## 第三節 「死」および「不安」についての分析

シュタインは、「現存在の分析が信頼できるものであるかどうか」を見究めるには、「死について何が言われているのか」の吟味が重要であるとする(ES11/12,471)。ハイデガーは、

「死 (Tod)」について、「端的な現存在不可能性の可能性」(SZ250)、「最も固有な、没交渉的な、追い越しえない可能性」(SZ250) といったように、あくまでも死を可能性として定義している。したがって、現実には死が訪れた後の、死後の存在可能性といった問題は検討されてはいない。ハイデガーは「《死後》に別の、より高い、あるいはより低い存在が可能であるかどうか、現存在は、《さらに永らえる》のか、《死を超えて続く》不死なものなのか、といったことについての存在的な決定は下されていない」とし、「《彼岸》とその可能性」については、「死がその完全な存在論的本質において把握されているときに初めて、死後に何が存在するのかということが」、「問われうる」としていたのである (SZ247-248 参照)<sup>(16)</sup>。これに対してシュタインは、「死 (Tod)」が、まさに体験として充実化されようとする際にはそれ自身が「別の存在の仕方への移行」であるのか否かが、「現存在の意味にとって決定的であるのではないか」(ES11/12,472) と問う。そして、ハイデガーの指摘するように自らの固有の死は、他者の死の経験とは質的に全く異なっているとはいえ、他者の死の経験に際して、「そのひとの存在そのもの」はどこへいったのか、という問いは、子供にも自ずと生じてくるものであり、これもまた人間にとって不可避的に浮かび上がる存在への問いなのではないかと反問する。そしてシュタインは、死はそれぞれ固有のものであるがゆえに、そのあり方は決して一様ではなく、なかには「新しい生によって、明るく輝かされているような」死を迎える他者も存在し、そのような他者の在り方は、「死を別の生への通路として開示する」(ES11/12,476) とする。そして、こうしたことがありうるのは、「もちろん、死の苦しさを通り抜け、また、自然的現存在の暴力的な破壊を通り抜けてのことではあるが」(ES11/12,476)、「現存在は一死への存在として一終わりへの存在ではなくて、新しい存在への存在だから」だと考えることができるのではないかと問いかけるのである (ES11/12,476 参照)<sup>(17)</sup>。

またシュタインは、ハイデガーの言う「死」にまつわる不安についてもさらなる考察を要求する。ハイデガーは、「死のうちへの被投性が現存在に、いっそう根源的に、またいっそう切実に露呈するのは、不安という情状性においてである」(SZ251) とし、「死に対する不安は、最も固有な、没交渉的な、追い越しえない存在しうることに『直面する』ときの不安にはかならない」(SZ251) としていた。これに対してシュタインは、現存在にとって「充実」として「経験」されているものは常に「生」ないしは存在であり、その充実を保ちたいと願っているからこそ、現存在はその「生」を失いつつあること、また完全に失うことが「不安」なのだ と指摘する。ハイデガーの現存在分析において生の「充実としての存在」は、表立っては語られていないが、シュタインの見るところでは、これこそが「それによってハイデガーの現存在分析がはじめてその基盤と土台を得るところのもの」なのであった。すなわち、彼女からすれば「人間にとって、自らの存在が問題であることの理由を正当に理解できるものにする」のは、現存在が、自らの存在がそのつど何らかの「充溢」(Fülle) によって満たされ続けることを、その存在の根底において欲しているからこそなのである (ES11/12,479

参照)。シュタインは、ハイデガーの言う「死」に対する「不安」の根底に、存在そのものへの希求という、現存在の存在への最も根源的な関わりが存することを見て取り、これを指摘したのである。

#### 第四節 「瞬間」の意味についての考察

ハイデガーは『存在と時間』において、「瞬視 (Augenblick)」を、「本来的な時間性のうちで保持された、したがって本来的な現在」(SZ338)と定義し、この箇所の注において「実存的」にはキルケゴールがこの「瞬間 (Augenblick)」を「最も切迫した現象に即して見て取っていた」(SZ338, 注 1)としていた。ハイデガーに実存在的な「瞬視」への示唆を与えたキルケゴールの『哲学的断片』は、もともと、信仰の決断の「瞬間」を問題としたものであった。キルケゴールは、「永遠なるものが歴史の世界に『歴史』となって現れたというこの不条理」つまり、神の子であるイエス・キリストが人間の姿をとってこの世に生まれてきたということの矛盾は、「いかなる認識の対象にもなりえない」ものであり、理性では理解できない、信仰の決断の問題であるとし、「真理を学ぶ者」は、「瞬間」において「理性が一度お役御免にされて、真理を悟る能力を新たに受け取ること」によって「信ずる者」となるのであり、この能力を受けた者は、「瞬間」において「永遠者の心に触れること」が可能となるのだとしていたのである<sup>(18)</sup>。

シュタインは、こうしたキルケゴールの「瞬間」についての思想を踏まえつつ、ハイデガーにおける「瞬視 (Augenblick)」を、「時間的なものが、それ自体は時間的ではないが、時間性のうちへと到達してくるものと触れることを示している」と解釈する (ES11/12,477)。そのうえで、「あらゆる瞬間は汲み出されることを欲しているある豊かさを示す」のであり、「瞬間が人間に同時に与え、また取り去るものを汲みつくすことができるために、人間は、その存在と共に、絶えず新たに贈与された生成を必要としている」(ES11/12,479)と指摘する。

シュタインは、その主著において、「私の存在がはかなく、瞬々刻々なんとか維持されている、非存在の可能性にさらされているものであるという否定できない事実には、それに劣らず否定しえないもうひとつの事実、すなわち、このはかなさにもかかわらず私は存在しており、瞬々刻々存在において保持されており、私のはかない存在のうちに、ある持続的な存在を含んでいる、という事実が対応している」(ES11/12,59)としていた。そして「私はしたがって、私のものではない、私の自らのうちには支えも根拠もない存在の、支えであり根拠である別の存在につきあたる」(ES11/12,60)と書いていた。このような思想的な背景の下で、シュタインは、人間の無性 (Nichtigkeit) を自覚しつつ、その無である人間に、現における存在とその生成の運動としての時間を贈り、支えているものからの関わりを、ハイデガーの言う「瞬視」の根底に見届けているのである。

## 第五節 真理をめぐる記述と、その根底に潜む真理の位置づけの問題

最後に検討するこの論点は、一見すると、現存在の分析とは直接には関係のない事柄のように思われるかもしれない。しかし、『存在と時間』における真理の問題は、現存在の開示性と深くかかわっていることに思いを致すならば、むしろハイデガーの現存在分析に関するシュタインの吟味の核心にかかわるものと言ってよいものである。

問題の端緒は、トマス『真理論』の「真理」についての解釈である。ハイデガーは、『存在と時間』において、トマスの『真理論』第一問第一項に二つの箇所で言及している<sup>(19)</sup>。そのうちのひとつにおいて、ハイデガーは、伝統的な真理概念においては「真理の『場所』は言表（判断）」であり（SZ214）、「真理の本質は、判断とその対象との《一致》にある」（SZ214）とされてきたとし、トマスの『真理論』第一問第一項においても、「*adaequatio intellectus et rei*（知性と事物の一致）」としての真理」（SZ214）という真理の本質の定義が扱われていたとした。ハイデガーは、その上で、この「一致」とは何を意味するのかが、さらに考究されるべきであるとし、「その言表が真である」とは、「その言表が存在者を、存在者自身に即して露わにしている」ことを意味するのであり（SZ218）、「言表が真であること（真理）は、露わにしつつあること（*Entdeckend-sein*）として了解されなければならない」（SZ218）としていた。この箇所は、よく読めば、かならずしも、トマス自身が、「*adaequatio intellectus et rei*」としての真理のみを真理の定義として認めていたと言い切っているわけではない。しかしながら、トマスをはじめとした中世の真理概念は専ら「知性と事物の一致」として定式化されうるといふ印象を読者に与え続けてきたことは否めない。

これに対して、シュタインは、ハイデガーがトマスの真理論における議論を十全な形で扱っていないと指摘する<sup>(20)</sup>。ハイデガーが注において指示しているトマスの『真理論』第一問第一項においては（SZ214, 注2参照）、丁寧に見れば、真理の意味がさらにいくつか区別されて提示されている。したがってトマスは「判断の真理を、決して根源的なものとして提示しているのではない」（ES11/12,483）。むしろシュタインは、「トマスが、ヒラリウスとともに真なるものを『自らを露わにし、明らかにする存在』（*sich offenbarende und erklärende Sein*）として示す」箇所を挙げて、このような真理観は「ハイデガーの『露呈性としての真理』（*Wahrheit als Entdecktheit*）を思い起こさせる」（ES11/12,483）と指摘し、現象学的な意味での真理も、すでにトマスの包括的な真理観の視野のうちにあったことを指摘する。

実際の事情はどのようになっているのか。私たちは、トマス『真理論』の第一問第一項「真理とはなにか」をさらによく見てみなくてはならない。主文においては、確かにハイデガーも言うように「したがってまず、存在者の知性への合致は、存在者が知性に和合することとしてあり、この和合が知性と事物の一致といわれるのであり、ここにおいて真の概念は、形式的に完成される<sup>(21)</sup>」とされている（傍点論者）。しかしこれに続いて、存在するものであ

ることが、真理の概念に先立つこと、これ対して、認識は真理の結果であるという事柄の順序に即して、「真理あるいは真は、三つの仕方で定義されることが見出される」とされ、これらが順に示されている。その一つめは、「真理の概念に先行し、『真』の基盤をなすものに着眼してくださるもの」であり、例えばアウグスティヌスの『ソリロキア』<sup>(22)</sup>の「真とは存在しているということである (Verum est id quod est)」という言い方がこれにあたりとされる。二つめが、ハイデガーも言及する、イサク<sup>(23)</sup>の「真理とは事物と知性の一致である」(Veritas est adaequatio rei et intellectus) といった定義や、アリストテレスが『形而上学』第四卷<sup>(24)</sup>において、「存在しているものが存在していると言われるとき、あるいは存在していないものが存在していないと言われるときには、私たちは真理を定義しつつ語っている」とされるように、私たちの知性と事物のあり方、あるいは私たちの言表と事物のあり方が一致していることをもって真理とする「一致」に基づいた真理の定義である。そして三つめが、一致に随する結果に着眼して下されたものであり、ヒラリウスが「真は、言明され、露わにされた存在である」(Verum est declarativum et manifestativum esse) と語った言葉や、アウグスティヌスの『真なる宗教』における「真理は、それによって、存在しているものが開示されるころのものである」(Veritas est qua ostenditur id quod est) といった言い方がこれに当たるとされる。

これらを見る限り、確かに問題とされた箇所に関しては、一連の真理認識の流れに即した、三つの真理観を提示するトマス自身の議論と比較して、「一致」としての真理が中世の真理の主たる捉え方として、ハイデガーによって強調されていると言えなくもない。この点で、シュタインの指摘は、一定の正当性を持つと言えよう。

しかしここで注目すべきは、むしろ、トマスによる真理の第一番目として挙げられている定義である。トマスは、存在こそが、真理を真理たらしめる土台であることを、ここで、明言していた。それが真である、ということは、それがそこに存在しているということによって、裏付けられるのであり、知性と事物の一致も、存在という支えなくしては不可能なものと考えられていたのである。これに対しハイデガーは、『存在と時間』においては、現象学的に現存在の存在了解から出発する以上は方法上、正当なことではあるのだが、現存在の開示性を、「真理の最も根源的な現象」(SZ220) としていた。シュタインが、自らの立場との相違に関して、本当に問題としたかったのは、むしろこの、何が真理の根源的な現象であるのか、という点についての理解であると考えられる。真理が現存在において露わにされることに重点を置く『存在と時間』に対して、シュタインは、トマスと共に、先行的に存在そのものが与えられていることこそが、真理という現象を可能化し、支えていると考えていたのであり、ハイデガーへの批判も、真理の根源にある存在への問いに関わっているがゆえのものであったと考えられるのである。

シュタインは、その主著において、「真実なる存在こそは、あらゆる学がそれをめがけているところの当のもの」であり、「真なる存在は、あらゆる学に先立って存している」

(ES11/12,24-25) としていた。そして「人間の理性の領域にとどまる」ところの「哲学的な諸学」も、「神的な啓示にもとづく」「神学」も、その目指すところは真なる存在を露わにすること、すなわち真理であって、この真理へと達するために、「哲学は、神学による補完を必要としている」(ES11/12,30) と考えていたのである。とはいっても、シュタインの見るところ、啓示も「神的な真理の無限な充満を自らのうちに捉えてはいない」。「神は、自らを人間に、人間の知恵に相応しい量と仕方において伝達する」(ES11/12,34 参照) からである。こうした限界を自覚しつつも、シュタインは、主著において、トマスによって「存在そのもの」とされる神からの啓示をも真理の開示の一形態として受入れ、人間の有限な理性で知りうる事柄を超えて、存在の意味への登攀を試みようとしていたのである。この点で、哲学がキリスト教神学と融合して存在 - 神論となることを避けて、厳密に哲学に可能な範囲内でのみ現存在を分析しつつ存在への問いを展開する『存在と時間』の立場とは一線を画していたと言えよう。シュタインは、現象学に基礎を置きつつも、トマスの神学および哲学をも受容し、むしろ存在 - 神論の立場に自覚的に立つことで、より根源的・包括的に、存在によって関われ、また存在へと関わる、真理のうちにある現存在としての人間を理解し得ると考えていたのである。

## 結語

シュタインは、ハイデガーの現存在分析の「豊かさ」と「力」を認めつつも (ES11/12.445 参照)、最終的には、存在の意味への問いを適切に立てるためには、「人間の存在を、究極的に基礎付けられているものとして証示する」探究が「さらになされねばならない」(ES11/12,483) と結論付ける。シュタインが、ハイデガーの主著と対決しつつ、自ら捉えようとしていた人間とは、誕生の際にはすでに固有の本性を携えつつ、共同体の中へと生まれ、共同体によって育まれ、共同体の中で、よくも悪くも影響を互いに与え合いながら生きている人間、そしてその死を超えて自らの存在が存続する可能性を問わずにはいられない人間、常に生の充実としての存在をその根底で希求しており、生きているその瞬々刻々の時間と存在を贈られ、支えられていなければ、それ自体としては無であるような人間、根源的な意味での真理としての存在を、理性的・哲学的探求のみならず信仰共同体のうちで受容されてきた神の啓示とその理解としての神学を通して探求せずにはいられない人間である。『存在と時間』に代表される、近現代の哲学的探求の学的態度からは、抜け落ちてしまいがちであるこれらのことこそが、彼女にとっては、人間という「事象そのもの」を十全に捉え、その生の意味を知るために、決して切り捨てることのできない、現実的な、存在との「関わり」そのものであったのである。

注

- (1) シュタインの生涯と思想の概略については、須沢かおり『エディット・シュタイン愛と真理の炎』新世社、1933年等を参照。ハイデガーとシュタインの思想上の関係について主題的に考究したものとしては、管見に入る限りでは、先駆的な業績と思われる渡部清「存在と良心：ハイデガーとエディット・シュタインをめぐって」(『ソフィア』1971年11月発行、上智大学紀要、278-290頁所収)、コラム記事の制約の中で要点を的確に紹介した陶久明日香「シュタイン、フィンク、パトチカ ハイデガーとフライブルク現象学」(『続・ハイデガー読本』法政大学出版局、2016年、220 - 222頁所収)が存在する。
- (2) Edith Stein, *Gesamtausgabe, Bd11/12*, Herder, 2006, S.7, S.XX 参照。以下、この全集からの引用は、(ES 巻数、頁数) で示す。シュタイン全集からの引用は、ドイツ語原文からの拙訳である。
- (3) ES11/12,1-441 参照。
- (4) ES11/12,445-499 参照。(主著の邦訳は存在しないが、この付録論稿については、エディット・シュタイン『現象学からスコラ学へ』中山善樹 編訳、九州大学出版会、1986年、81-191頁に翻訳が収録されている。本稿での、この付録論稿からの引用はドイツ語原文から訳出したものであるが、不明点についてはこの翻訳をも参考にさせていただいた。) またこの付録論稿では、1930年代半ばまでのハイデガーの公刊著作も扱われているが、本稿では触れることができなかった。
- (5) 『存在と時間』における、これに相当する箇所としては、Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Max Niemeyer, Siebzehnte Auflage, 1993, S.173 及び S.126-127 を参照。ただし、意図においては一致しているものの、まったく同じ文はこの箇所には見出されなかった。以下、『存在と時間』からの引用は、(SZ 頁数) で示す。本稿での『存在と時間』の引用にあたっては、ドイツ語原文に加えて、中公クラシックス『存在と時間』I・II・III、原佑・渡邊二郎共訳、2003年を参照させていただき、訳語はほぼこれに従ったが、一部、表現の統一等のために、異なる訳語を用いたところがある。
- (6) シュタインは、論文「個人と共同体」(1922)において、「そこである主体が他者を主体として受け入れ、他者に対象として向き合っ立つのではなくて他者と共に生き、他者の生の活動によって規定されているとき、彼らは互いに、ひとつの共同体(Gesellschaft)を形成している」とし、こうした「共同体においては、仲間意識が支配している」としていた(ES6,111 参照)。
- (7) シュタインは、こうした「指導的な役割を演じている人」たちの果たす役割には、積極的な面がありうることは認めている。この構造自体を批判しているわけではない。
- (8) シュタインは、これを「大衆(Masse)」と呼んでいる。彼女は、論文「個人と共同体」

- で、「大衆の振る舞いにおける統一性は、大衆に《集团的—対象性》という性格を付与するものであるが、それは、個人の心情が他人の心情的生によって《刺激されうること》と、同じ態度で他人が反応することに基づいている」としていた。(ES6,203)
- (9) この箇所、シュタインが指示するのは、自身の論文「個人と共同体」(1922) (ES6,110-262 参照) および「国家についての探究」(1925) (ES7, 邦訳: エーディット・シュタイン『国家研究』道躰章弘訳、水声社、1997年参照) である。なお、執筆当時にはすでに、ヒトラーが総統(Führer)に就任している。
- (10) 当時の状況と、それに応じてシュタインの取った行動については、シルヴィ・クルティエヌ＝ドゥナミ『暗い時代の三人の女性』晃洋書房、庭田茂吉他訳、2010年を参照。
- (11) アレントは『エルサレムのアイヒマン』において、アイヒマンが、裁判のなかで、自分はカントの道徳法則に従って生きていた、と語ったことを報告している。(Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem*, Penguin Classics, 2006, p.135-137 参照) 無論、彼が従っていたのは、実際には道徳法則ではなく、シュタインが見出したように、世人のうち暗黙の内に通用していた規則にすぎなかったと考えられよう。
- (12) SZ126 参照。
- (13) 森一郎『死と誕生』東京大学出版会、2008年、82頁参照。
- (14) シュタインは、『存在と時間』の要約部分で、「全体性のためには、しかし、(死への存在に) 加えて、誕生と、誕生と死のあいだの連関が引き入れられるべきである」(ES11/12,458) (傍点部分は、シュタインの要約でイタリックになっている部分である) としているが、ハイデガーのほうは、対応する箇所において (SZ373-374) 数回、「誕生 (Geburt)」という言葉を用いているものの、イタリックで強調してはいない。ハイデガーによって強調されているのは「間」のほうである。
- (15) シュタインは、1922年から八年間カトリックの女子学院で教鞭を執る傍ら、女子教育についての論考をも数多く発表していた。シュタインの教育論については、シュタインの全集 13 - 16 巻所収の諸論稿および、須沢かおり『エディット・シュタインの道程』知泉書館、2014年 97-120 頁を参照。
- (16) この箇所は、シュタインの要約においても引用されている。(ES11/12,453-454 参照)
- (17) 『存在と時間』の注で言及されているトルストイの『イワン・イリッチの死』(SZ254, 注.1 参照) においても、同時期に書かれたトルストイ『人生論』と照らし合わせて読むならば明らかであるように、自らの死という事態への不安の果てに単独化され、またこの世で気にかけてきたことがらが空しかったことを痛感した主人公が、最後の自らの「死」の場面においてたどり着くのは、本当の意味で在るもの、すなわち自らもその一部であるところの全体としての生命の永遠性への確信である。(トルストイ『イワン・イリッチの死』米川正夫訳、岩波文庫、2015年第83版、100-102頁参照)。
- (18) 引用に当たっては、キルケゴール『哲学的断片』(世界の名著 51、昭和 60 年、中央公論社、

杉山好訳、47-196 頁所収) 129-130 頁の訳文を参照させていただいた。

- (19) ハイデガーは、序論の第一章第四節においても、トマスの『真理論』第一問第一項に言及している。この箇所では、存在を露わにするものとしての現存在の存在論的優位が、すでにアリストテレスにおいて見て取られていただけでなく、トマスの超越概念としての真理観にも受継がれていることを示唆していた (SZ14 参照)。
- (20) シュタインは、トマスの『真理論』を 1931 年から 1932 年にわたって、ドイツ語に翻訳し、出版しており、現在、全集の 23・24 巻に収められている。第一問のシュタインの訳については、ES23,7-12 参照。本稿でのトマス『真理論』の引用は、シュタインのドイツ語訳、邦訳を参照・考慮したうえでの、ラテン語原文からの拙訳である。
- (21) “Prima ergo comparatio entis ad intellectum est ut ens intellectui concordet, quae quidem concordia adaequatio intellectus et rei dicitur, et in hoc formaliter ratio veri perficitur.” (S.Tommaso d’aquino *Le questioni Disputate, Volume Primo La Verita* (Questioni 1-9), Edizioni Studio Domenicano, 1992, p.76)
- (22) 第二巻第五章参照。この箇所では、「真なるもの」の定義をめぐって、「私」と「理性」との対話が行われている。まず、「認識する者が認識しようとし、かつまた認識することができるならば、認識する者に見られるとおりの状態であるもの、それが真なるものです」との定義が語られたあと、認識する者のない場合には、「真なるもの」は、どうなるのかが問題となり、「それがそれ自身によって、一認識する人なしに一木でありながら、しかも真の木ではないということは生じない」と理性が語るのに対して、「わたし」が「真なるものとは存在するところのものであると思われます」と答えている。(『アウグスティヌス著作集』第 1 巻、教文館、1979 年、清水正照訳、397-398 頁参照。)
- (23) 花井一典訳によるトマス・アクィナス『真理論』(哲学書房、1990 年)のこの箇所の注によれば、イサクには該当箇所が見当らず、アヴィケンナ『形而上学』第一巻第九章にこれに対応する表現が見られるとされる。山本耕平訳(平凡社、2018 年)にも同様の指摘がある。
- (24) 『形而上学』第四巻第七章 1011b26 を指すと思われる。

## 参考文献

- ・エディット・シュタインおよびハイデガーの著作  
Stein, Edith, *Gesamtausgabe Bd11/12*, Herder, 2006  
Stein, Edith, *Gesamtausgabe Bd6*, Herder, 2010  
Stein, Edith, *Gesamtausgabe Bd23*, Herder, 2008  
エディット・シュタイン『現象学からスコラ学へ』中山善樹 編訳、九州大学出版会、1986 年

エーディット・シュタイン『国家研究』道林章弘訳、水声社、1997年

Heidegger, Martin, *Sein und Zeit*, Max Niemeyer, Siebzehnte Auflage, 1993 (邦訳:『ハイデガー 存在と時間』I・II・III、原佑・渡邊二郎共訳、2003年、中公クラシックス)

・その他の参考文献

Arendt, Hannah, *Eichmann in Jerusalem*, Penguin Classics, 2006

S. Tommaso d'aquino, *Le questioni Disputate, Volume Primo La Verita* (Questioni 1-9), Edizioni Studio Domenicano, 1992 (邦訳:トマス・アキナス『真理論』哲学書房、花井一典訳1990年、『中世思想原典集成 第II期 1 トマス・アキナス真理論 上』、平凡社、山本耕平訳、2018年)

『アウグスティヌス著作集』第1巻、教文館、1979年、清水正照訳

キルケゴール『哲学的断片』世界の名著51、昭和60年、中央公論社、杉山好訳

シルヴィ・クルティエヌ＝ドゥナミ『暗い時代の三人の女性』晃洋書房、庭田茂吉他訳、2010年

陶久明日香「シュタイン、フィンク、パトチカ ハイデガーとフライブルク現象学」(『続・ハイデガー読本』法政大学出版局、2016年)

須沢かおり『エディット・シュタインの道程』知泉書館、2014年

須沢かおり『エディット・シュタイン愛と真理の炎』新世社、1993年

トルストイ『イワン・イリッチの死』米川正夫訳、岩波文庫、2015年第83版

森一郎『死と誕生』東京大学出版会、2008年

渡部清「存在と良心：ハイデガーとエディット・シュタインをめぐって」(『ソフィア』1971年11月発行、上智大学紀要)

※本稿は、2016年6月25日の実存思想協会第32回大会での論者の個人研究発表の内容を基礎とし、その後のシュタインの立場についての論者の考察の進展を加えて成ったものである。



# 小学校英語サービスラーニング活動における アクティブ・ラーニング考察

狩野 晶子

## 1. はじめに

サービスラーニング活動とは、service（奉仕）と learning（学び）とを一体化させ、地域社会での奉仕活動とアカデミックな学内外での学びとを連関し融合させる取り組みである。上智大学短期大学部では正課カリキュラムと連動させたサービスラーニング活動を継続的に行っている。学生がサービスラーニング活動に参加し、そこでの様々な体験を通じて得る学びは、新しい学習指導要領で目指すべき「生きる力」の育成と涵養に通底する。本稿では上智大学短期大学部における小学校英語サービスラーニング活動「イングリッシュフレンド」への参加と、それに連動した正課科目「児童英語教育演習 A」および「児童英語教育演習 B」の履修によって、学生がアクティブ・ラーニングと称される主体的・対話的で深い学びへの道筋を自らの省察によって発見する様子をコメントからたどり、本学におけるサービスラーニング活動の意義を考察する。<sup>1</sup>

## 2. アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）とは

「アクティブ・ラーニング」の定義について、2012年に出された文部科学省の用語集では、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と述べている。大学教育におけるアクティブ・ラーニングの捉え方は上記のような教授法、学習法としての色合いが強い。

2017年に公表された学習指導要領の改訂においては「アクティブ・ラーニング」の文言は入らず、その代わりに「主体的・対話的で深い学び」との表現が使われた。

---

1. 本稿で引用する学生のコメントは全てイングリッシュフレンドに携わった「児童英語教育演習 A/B 履修生」によるものである。本人特定を避けるため、氏名は記載しない。

文科省（2017）が公表した『「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』（平成29年12月21日中央教育審議会）の資料29ページにおいて「主体的・対話的で深い学び」について以下のように書かれている。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことで、学校教育における教員の意図性を否定することでもない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。

「アクティブ・ラーニング」の意義について、文部科学省（2015）では新しい学習指導要領等が目指す姿として育成すべき資質・能力と、学習指導要領等の構造化の方向性について、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」に言及している。この中で「変化等を踏まえつつ自ら指導方法を不断に見直し、改善していくことが求められる」との記述に続き、「1. 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。」「2. 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。」「3. 見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。」と、必要な資質・能力を総合的に育むための学びについて問いかけている。

アクティブ・ラーニングについては分野によって様々な解釈があり、当初の定義を越えた意味の広がり、深まりを呈している感もある。だが、本学で学生が小学校英語サービスラーニング活動「イングリッシュフレンド」を通して得る学びは上記の学びに照応しており、その点でアクティブ・ラーニングを意識した学びのデザインとすることが出来ると考える。

### 3. 小学校英語サービスラーニング活動「イングリッシュフレンド」

#### 3.1. 概要と変遷

「イングリッシュフレンド（以後EF）」とは、本学学生が秦野市の公立小学校に赴き英語授業を行うサービスラーニング活動である。2002年から本学学生が市内の教育施設や公立小学校でのボランティアの英語活動を行っていた実績を受け、2007年度から神奈川県秦野市との連携関係が構築された。これにより市内小学校の要請に応じて、小学校の通常授業の枠内で本学学生が英語活動のレッスンを継続的に実施することとなり、さらに秦野市より派遣の際の交通費等の補助を受けるようになった。2012年度からは上智大学短期大学部正課カリキュラムとの連動を行い、正課科目を履修する学生を担い手とするサービスラーニング活動として、内容をさらに充実させるとともに、参加する学生への学びの還元をより意識し

た取り組みへと改良を続けてきた。この間の EF 活動の詳細と、正課カリキュラムと連動してのこれまでの枠組みと内容の変更の経緯については狩野（2014）を参照されたい。

正課カリキュラムとの連動が行われた 2012 年度以降、活動の枠組みに関わる大きな変化として、2014 年度までは派遣先の小学校が市内 11 校であったのが、2015 年度より秦野市内全 13 小学校への派遣となったことが挙げられる。学校数の増加に伴い、本学学生が学期ごとに授業を実施する学級数も増えた。本学は単科の短期大学であり、学生総数<sup>2</sup>も、EF 活動と連携する授業を履修できる学生の数も限られている。派遣先の広がりに対して何らかの要素を絞り込む必要が生じたことにより、授業実施をする対象学年を限定することとした。

表 1 セメスターごとの『児童英語教育演習』履修学生数

年 \ 期	春	秋
2015	—	36
2016	13	17
2017	18	16
2018	17	33

小学校からの要請に応じて小学校 1 年生から 6 年生まで、どの学年も対象として散発的に実施していた派遣授業を整理し、学校の対象学年を中学年（3 年生、4 年生）に絞った。その結果、EF 活動に参加する学生は同じレッスンプランを異なる学校で繰り返し教えることとなった。

現在の EF がセメスター内で 13 校に対してどのようなスケジュールで派遣を行っているか、例として 2018 年秋学期のスケジュールを示す（表 2）。（小学校名はアルファベットに置き換えている。）学生はほぼ毎週一回小学校に赴き、2 校時続きで 2 学年の指導に当たるスケジュールとなっている。学生は 1 セメスター間に最大 10 回、20 校時、同じレッスンプランに改良を加えながら、小学校での指導に当たることができる。

2. 上智大学短期大学の学生定員は 1 学年 250 名、全学（2 学年）合計 500 名。

表2 セメスターにおけるイングリッシュフレンド派遣予定例

2018年度 秋学期（10月～3月） イングリッシュフレンド派遣予定

	派遣日	小学校	学年	学級数
1	10月11日	A	3年	4
			4年	4
2	10月25日	B	3年	4
			4年	4
3	11月8日	C	3年	3
			4年	4
4	11月15日	D	3年	3
			4年	3
		E	3年	1
			4年	1
5	11月22日	F	3年	4
			4年	4
6	11月29日	G	3年	1
			4年	1
		H	3年	3
			4年	3
7	12月6日	I	3年	5
			4年	6
8	12月13日	J	3年	3
			4年	3
		K	3年	2
			4年	2
9	1月17日	L	3年	3
			4年	4
10	1月24日	M	3年	3
			4年	4
計		13校	20回	82学級

小学校での授業時には、学級ごとに複数学生のグループに分かれ、チームで1校時45分間を指導する。1校時の授業の中に数種類のアクティビティがあり、毎回、アクティビティを主導する学生の担当が変わるため、一人の学生が全く同じ指導を繰り返すわけではない。

しかし同じレッスンプランを複数の学校、学級に対して実施することで自分の指導に自信を得て、さらに内省的に自分の指導やチームメイトの指導を評価するだけの余裕が生まれてくる。

本稿では、EF 活動に参加した本学の学生が後述する学内 SNS に書いた振り返りと、それをもとに最終課題として学生自身で取りまとめた省察コメントからの引用をもとに、学生の学びの軌跡を見てゆく。例えば、下記のコメントは 10 回の小学校派遣を経たのちの学期末に書かれたものである。学生たちが自分自身の記述を時系列でたどり、読み直すことで成長を実感できている様子がわかる。

5 月から 10 回、小学校での活動がありましたが、回を重ねる毎に事前の打ち合わせの内容を正しく実行したり、メインで活動している人の補佐を積極的に行うことができたりなど、活動を冷静に見ることができるようになっていったことを感じました。また、最後の回では事前の担当の振り分けは行わずに直前に担当を決めたため、いつもより特に不安を感じていましたが、円滑に活動を行うことができていたのでその場で、自身の成長を実感することができました。

一番最初の振り返りから、最後までを見返して、気付いたことがいくつかある。時間内にたくさんのアクティビティをこなしている様子が書かれていること。後半になるにつれて、より細かく子ども達の反応やクラスの様子が書けるようになってきていること。後半のレッスンになると、担任の先生も巻き込んでの授業展開の様子が書かれていることである。

新しい学習指導要領が 2020 年から実施されるのを踏まえ、移行措置期間初年度となった 2018 年度は、秦野市全体で中学年から英語活動の授業実施がスタートした。それを受けて、EF 活動は秦野市教育委員会との連携のもと対象学年を広げ、高学年と中学年を半期ごとに指導する計画へと変更した。

2018 年度春学期は高学年（2018 年 5 月～7 月に小学校派遣授業実施）、2018 年度秋学期は中学年（2018 年 10 月～2019 年 1 月に小学校派遣授業実施）への授業派遣を各校 1 回、全 13 小学校を対象に実施することとなった。

半期ごとに対象学年が変わることで、2017 年度秋学期より、2 セメスターにわたって EF 活動に従事する学生は 3 年生から 6 年生までの 4 学年にわたって小学校での授業を行うことが可能となった。異なる学年の授業を行うことで EF 参加学生は小学生の学年ごとの特性や発達段階による違いを体感的に学ぶ機会を得た。学生たちは、学年によって小学生たちの反応が違うこと、同じ活動でも児童によって活動に要する時間や、理解してもらうために必要な手順の説明の丁寧さを変える必要があることなどを身をもって感じ、学ぶことができた。

そのことは学生たちの振り返りの中でも、気づきの大きな要因となっている。

去年の秋学期と今年の春学期、合わせて約1年間の活動が終了しました。(中略)1年間を通して3年生から6年生という4学年もの授業を経験できたことです。3、4年生と5、6年生では大きく異なり、始めの頃の振り返りを読むと戸惑ったことを思い出しました。5、6年生は、反応が無かったり手ごたえを得ることができなかつたと感じることが3、4年生よりもたくさんあり、思春期に入る段階なのだと実感しました。

2015年度から2017年度までは、中学年のみを対象として各校年2回の派遣を実施し、4年生には年間2回、3年生には年間1回の授業を行っていた。4年生については同じ児童に春学期と秋学期の2回指導することとなったため、学期ごとに授業の内容を変える必然が生じた。そこでEFと連動する本学の正課科目「児童英語教育演習A/B」の授業において、学生は必然的に学期ごとにオリジナルレズンプラン作成に取り組むこととなった。

### 3.2. EF オリジナルレズンプランの作成

イングリッシュフレンドでは、小学校での英語活動の内容と重複しないよう、学生たちによるオリジナルレズンプランを作成してきた。レズンプラン作成にあたってはテーマの選択、活動の種類、構成、個別の内容などをクラス全体で話し合い決めていく。そこからチームに分かれて指導案を分担して作成し、部分ごとの指導案を取りまとめて45分の枠で再構築する作業まで、指導教員のアドバイスや提案を受けながら学生たちが自主的に取り組む。この過程で学生は、さまざまな言語活動のねらいや活動の種類、学年ごとの児童の特性、さらにはスローラーナーへの配慮の手立てなどを考えなくてはならない。レズンプラン作成に際して学生たちは真剣にグループでの話し合いを進めた。教育的観点からレズンプランにクラスマネジメントのポイントや、45分の授業をスムーズに、どの児童も楽しく参加してもらえるように実施するうえで考慮すべき事柄について具体的に学んだ。

授業でのアクティビティの内容と併せ、授業で指導の際に使用する英語表現(ティーチャートーク)も学生たちが考え、スクリプトを作成した。文法的な誤りがないことはもちろん、なるべくシンプルでわかりやすい表現を考え、さらにそれをどのような視覚補助教材やジェスチャーなどの非言語要素と組み合わせて提示するか、学生たちは知恵を絞った。実際にデモをしてみて周りの学生のフィードバックをもらい、改良する過程を積み重ねる。こうして45分の指導のために、時には10ページ近くにもなる詳細なレズンプランが作られた。

学生は毎学期、派遣開始前の数週間で一気に新しいレズンプランの作成、教材や教具の作成などを行い、練習を積み重ね、小学校での授業に備える。学期開始から1か月もたたないうちに、真新しいレズンプランで小学校での初授業を行わなければならない、このことは学生にとって、大きなチャレンジではあったが、学期ごとの履修学生がチームとして共

通のレッスンプランを作成し、授業を実施することで全体としての目標と一体感を強く持つ効果が見られた。

今回は2回目の派遣ということで沢山改善した分、とてもスムーズにレッスンが進んで良かったです。グループの人数が少なかったからこそ、今自分は何をすべきか常に考えながら行動できました。ただ自分の英語力の乏しさを感じた派遣でもありました。3語文程度でもっと子供に伝わるような指示を英語で出せるようになりたいです。

楽しんでもらえるかどうか不安でとても緊張しましたが、グループ内でこういうときはどう対処をするかなど（パンプキン<sup>3</sup>に入った時に10分を過ぎていたら省略する、歌のイントロが分からなくなったら目で合図で周りがフォローするなど）事前に話し合っていたのでスムーズに進行することができ、助け合い、チームワークの大切さを改めて実感した。

今回時間配分がうまくいかず、やりたかったカードゲームがどちらも出来なかったのがとても心残りです。やっぱりワークシートは時間が伸びやすい傾向にあるので、明確にどこまでやるのか、時間はどれくらいかと言った方がいいと思いました。ですが今回ワークシートを配る前に担当を決めてワークシートを列ごとに分けておく係を作ったらとてもスムーズに進み、配る作業で時間をとることがなかったのが、本当に小さなことだけど大切だと感じました。

## 4. 主体的・対話的で深い学びに向けて学生の学びのサイクルを創出する

### 4.1. 振り返りと相互フィードバックの仕組み

同じレッスンプランを使っても、同じ授業は二つとない。小学校での授業は指導者（本学学生）、児童、担任教員の相乗効果で毎回、全く違うものになる。そのことを最大限に活用すべく、EFとそれに連動した演習の授業において、筆者はアクティブ・ラーニングを意識して授業の振り返りと相互フィードバックによる学生の学びのサイクルを提供している。

要素としては以下の4つを活用している。

- 1) 児童による「振り返り」プリント
- 2) 小学校教員（学級担任）からのアンケート
- 3) 学内 SNS での学生振り返り
- 4) 小学校での授業の様子を写したビデオや写真

---

3. 歌のアクティビティ “Ten Little Pumpkins”

#### 4.1.1. 児童による「振り返り」プリント

小学校での毎回の授業の最後に数分間の時間を取り、児童全員に選択式および自由記述で回答してもらっている。この振り返りプリントを派遣後に読むのが学生たちにとって大きな楽しみと励みとなっている。

「楽しかった」だけではなく「何がどのように」「なぜ」楽しかったのか、と踏み込んで問いかけをすることで児童が書くコメントの質も量も変わってくる。児童がより深く内容について書けるように、声掛けは児童の母語である日本語で行う。今日実施したアクティビティを黒板に板書して思い出しやすくする工夫や、限られた時間の中で児童から具体的なコメントをなるべく多く引き出すためにどのような言葉がけをするとよいか、なども学生にとって重要な学びの要素であった。派遣ごとに振り返りを読んでゆくことで、学生たちは当事者として小学校教育における振り返り指導の大切さを体得することが出来た。学生たちが児童の振り返りシートから学んだことが伺われるコメントを以下に示す。

振り返りシートで、子供たちのコメントが具体的になるように「どんなことが分かったか、何が楽しかったか」を書いてもらえるよう説明を加えました。子供によっては時間のかかる子もいましたが、みんな丁寧に書いてくれたので良かったです。

また前はふりかえりシートに時間が十分にとれていなかったという改善点を活かして、今回は10分近くとったところ、内容を踏まえたコメントがたくさんあって良かったです。それはコメントが書けていない子どもたちに対して、例えば（活動で出てきた）ポーズをして「これなんだっけ？」というように、子どもたちが活動を思い出す時間が十分にあったからだと思います。

そしてふりかえりシートではフラッシュカードを持って回りました。そしてなかなかコメントを書けない子どものところに行き what's this? と聞くと、ちゃんと答えを言ってくれました。そして「新しく覚えたね〜！」と褒めることでコメントが書けるきっかけを作りました。また今までのふりかえりシートではゲームに対するコメントが多かったことから、黒板にも「どんなえいごをおぼえたかな？」を吹き出しに書いてできるだけ色々なコメントがもらえるように工夫したところはよかったと思います。

振り返りシートを書く時間が少なくなってしまう、児童にあせって書かせてしまいました。あせらすと落ち着いて書くことができなくなってしまうし、児童も楽しかった授業の終わりがバタバタして台無しになってしまうので、レッスンは極力押さないように努力したいと思いました。

児童のコメントは率直で容赦ない。コメントの中には励まされるものも多いが、「何をやっているのかわからなかった」「うまく言えなかった」など、学生にとって厳しいもの、悔いの残るものもある。本学の授業の中で児童の振り返りを共有することで、学生がチームとしての安心感を持ちながらも、そのようなネガティブなコメントとしっかり向き合う場が作られる。それは学生が自分たちの授業を深く批判的に見つめ直す機会を与えることにつながる。学生たちは前回の授業を振り返り、どのような要素によってうまくいったのか、なぜ思ったようにうまく進まなかったのか、などお互いにコメントを出し合いながら話し合いを進めてゆく。次はより良い授業をしよう、そのために具体的に何をどう変えていったらよいのか、建設的な話し合いの土壌がこの振り返りプリントの共有によりもたらされる。

#### 4.1.2. 小学校教員（学級担任）からの自由記述式のアンケート

毎回、授業を担当する学生たちから小学校学級担任教員に、自由記述式のアンケートの記入を依頼している。無記名で封筒に入れて提出してもらい、記述内容が学生の目には直接触れないようにしている。寄せられたコメントは学生全体への学びと気づきの要素を抽出し、児童英語教育演習 A/B の担当教員から学生へフィードバックする。児童の日頃の様子と照らし合わせてのコメントや、クラスマネジメントや授業の進め方、個別の児童への配慮の気付きなど、小学校教員ならではの視点と示唆に満ちたコメントは学生の学びに大きく貢献している。

#### 4.1.3 学内 SNS での学生振り返り

学生同士のお互いの学びあいの場として、アカウントとパスワードを付与された本学教職員と学生のみがログイン可能な学内 SNS がある。本稿ではこの学内 SNS での学生の省察が最終課題として反映されたものを引用し、学生の学びの経過をたどっている。

学生は毎回の派遣授業の後、各自でこの SNS に反省点や気づき、次回への改善提案などを書き込む。導入から数年を経て、携帯電話やスマートフォンからのアクセスが可能になったことで、学生の利便性が高まり、書き込みの質と量が上がった。当初は学生は毎回、派遣後の授業で集まって意見を共有するため、この SNS に書き込む必然性が薄いのではないかと懸念していた。しかし、数年間運用してみて、この SNS での文字ベースでの記録と共有があることで、むしろ授業時の対面での話し合いがスムーズに、かつ建設的に進む印象がある。

学生によると、派遣時に気が付いたこと、感じたことを派遣後すぐ忘れないうちにメモできる点、通学の電車など隙間時間に書き溜めて追記出来ること、クローズドなコミュニティなので安心して書ける点、なおかつ担当教員とサービスラーニングに関わる職員も参加しているので客観的な目があること、などがメリットとして挙げられている。

学生の活用がある程度定着した 2014 年度より、この SNS での書き込みを、関連する授

業である「児童英語教育演習 A」及び「児童英語教育演習 B」の最終課題に反映させている。具体的には、学生は学期末に毎回の派遣の度に自分が記入しておいた振り返りを、時系列に沿って SNS からコピーアンドペーストをして拾い、レポートとして取りまとめる。その振り返りをまとめたものを再度熟読し、学期中の半年間にわたり、10 回の小学校派遣で得た学びを総括し、最終レポートとしてまとめ、提出する。毎回の書き込みのクオリティと、自分自身の成長を客観視する視点、活動全体の中でどのくらい自分を俯瞰的に見つめることが出来るようになったかが問われる課題である。

#### 4.1.4. 小学校での授業ビデオ・写真

EF 活動では、市教育委員会を通して小学校の許可のもと、学生のレッスンの様子をビデオや写真で適宜記録している。うまくいった場面だけではなく、むしろ失敗した場面、うまくいかなかったときの要素などを映しておくことで、反省や改善案が具体性をもって学生に届く。必ずしも毎回の振り返りで活用するものではないが、映像の持つ訴求力は大きい。学生は複数のチームでクラスごとに分かれて授業を実施するため、お互いに他のクラスでどのような授業が行われているかを知るすべはない。映像記録を残しておくことで複数の教室での授業の様子を対比して観察することが可能となる。同一のレッスンプランで授業を進めているが、毎回、どのクラスも同じペースで同じように進むことは無い。あるクラスでは手間取ったゲームの説明が他のクラスではとてもスムーズに行った場合、その差となる要素が映像で共有できると、映像をもとにクラスで要因を話し合ったり改善策を講じることが出来るようになる。映像があることで、より具体的かつ客観性のある指導が行えるようになる点で、指導者にとって大きな手立てである。

### 5. レッスンプランのマイナーチェンジ

前述の 4 つの振り返りとフィードバックの要素を活用しての学生の学びのサイクルの中で大きな柱となるのがレッスンプランの修正である。作成したレッスンプランが完成形ではないところがアクティブ・ラーニングとしての EF 活動のポイントである。どれほどうまくいった授業でも、完璧ということは無い。学生たちは「児童英語教育演習 A/B」の授業において児童による「振り返り」プリントやビデオなどの資料を見て児童の反応を思い出したり、クラスごとに反応の違いがあったかどうかを全体で共有しながら、反省点を洗い出した。学生自身の振り返りの中で、「もっとこうすれば良かった」との意見が多数出された。そのような毎回の反省をもとに学生は学期を通してレッスンプランのマイナーチェンジを自発的に行い続ける。小学校で児童を対象に実施する EF 活動と、「児童英語教育演習 A/B」の授業とが連動する学びのサイクルの中で、学生は作成したレッスンプランをもとに授業を行い、各種のフィードバックや振り返りを経て改善点を洗い出し、改善に向けてグループで、また

クラス全体で能動的に取り組むことを継続的に求められた。このサイクルがまさにアクティブ・ラーニングであり、それが学生にとって主体的な取り組みとして行われたのは毎回、児童の反応という形でダイレクトな手応えが感じられる「現場」が提供されているからに他ならない。学生たちがその過程を自覚的に行っていることを示すコメントを挙げる。

イングリッシュフレンドの活動を通して人と話し合い、改善策を見つけられるようになった。毎回帰り道ではグループのみんなと、感じたことを言い合い、「このやり方は良かった」、「次はこうしよう」などと子ども達の様子を含めた話し合いが行われた。そこで次の活動をよりよくするための改善策を導き出した。

本当に学校やクラスによって子供の雰囲気も好みも全く違うということが分かったので、ここが盛り上がりなくてダメだったなどか、どうしてあそこで騒がしくなってしまったのだろうかと考えすぎるのは良くないと思いました。一回の授業内で子供達の好みを掴むことは難しいため、子供相手に完璧な授業はできないということがわかりました。もちろん完璧な授業を目指しますが、このことも頭の片隅において次の派遣に臨みたいと思います。

イングリッシュフレンドの活動が短期大学部正課の授業と連動している中で、何をどのように学ぶかの目標設定が必須となる。小学校での授業の出来不出来は「児童英語教育演習A/B」の成績と直接には連動していない。小学校での指導がうまくいく、いかない、どちらの場合も学生自身がコントロールできない要素が必ずある。小学校での指導を成功させることが最終目的ではない。また、失敗したこと、思ったように進まなかったことをただ反省するだけでは学びとして不十分である。理論と実践、準備と実行のバランスを取りながらそれを学生自身が自覚的にコントロールできるように学びの道筋を敷き、行動に結びつけるようファシリテートするのが教員の役割である。そして学生にうまくいかなかった要素を分析的に捉えさせ、問題点を抽出する機会を与え、その理由を探させ、それぞれの要素に対してどのように変更と改良を加えてゆくと良いかをグループで考えさせるのが授業での柱となる。

学生たちはそれぞれが SNS で書いてきたことをもとにグループ内で意見を交わし、その意見をグループの代表が発表し、それに対して他のグループが意見を述べる。失敗の原因、もしくはその原因をつくった学生を責めることで得られることは少ない。学生同士が意見交換をし、コメントをする際にそれぞれに留意させたのは「うまくいかなかったことは何か」「どうすれば次回はうまくいくか」をなるべく具体的に挙げることであった。学生たちは次回の派遣でまた小学生たちと向き合うこと、その時に最良の指導ができることが、自分たちにとっての明確な目標として見えていた。そのため、学生たちは話し合いの目的は責任の所在を明らかにすることではなく、次回に向けての改善策を目に見える、実行できる形で示すことが

大切だと理解した。議論の方向性がずれそうになったり、それぞれが最良と思う意見が複数出て結論が見えなくなった場合は、指導教員がコメントをする形でより望ましい方向へと道筋を作った。

以下に、具体的な失敗についての学生のコメントをいくつか拾って示す。

(時間配分について) アクティビティはとてもいい感じで進められたが、時間を少し考えずに粘り強くやってしまったので、粘り強くやっていきたいが時計を見ながらやっていきたい。

(指導の英語に関して) 私のボキャブラリーが乏しいので、必要だなと思う英語の単語、フレーズはメモって後で調べていこうと思います。

(指導に必要な英語を) 覚えてだけで自分のものになっていなくて、本番では囁んでしまう、堂々と実践を意識出来ていない。

(黒板での視覚教材の提示について) 磁石の貼る位置が混乱させてしまうのではないかと感じました。前回 A 先生がおっしゃっていたように、キーワードは一行に並べて黒板に貼る事を徹底させていきたいです。

前回の派遣の際に(児童への指名を)見ていて、前の方ばかり当たっているなど感じたので今回は残りの EF 生に均等に当ててもらおうようにお願いをしました。

このようにレッスンプランの改訂を重ねながらの小学校での授業実施という体験を経ることで、学生は英語を学ぶことの必要性や学習者の立場に立って指導法を精査することの必然性を感じることが出来た。学生たちはマイナーチェンジの過程においてそれぞれが主体的に「なぜこう変えるのか」「こう変えることのメリットや理論的背景は何か」と考える習慣が身についた。これは、批判的思考力を持ち、主体的に考え、それを行動に結びつけることを実践できる学びのデザインがあったからと言えよう。学内の授業だけでは決して得られない気付きと主体的な改善への姿勢が育ったことは、アクティブ・ラーニングとしての EF 活動によって学生たちが得た大きな成果と言える。

さらに、EF では中学年、高学年の枠内では同一のレッスンプランを使用するため、学年特性と発達段階における差を、単なる知識として学ぶのではなく学生が小学生への指導を通して体感的に会得することもできた。そのことが学生の省察をより緻密で客観性の高いものへと変えていった。例えば3年生と4年生の違いについて、学生の気付きが見て取れるコメントを拾って以下に示す。

3年生ではワークシートを飛ばすことで時間内には終わりましたが、ふりかえりシートまでの時間があまりに早すぎたので導入後にリピートを入れる時間を設けました。またワークシートは4年生では当初のレッスンプラン通りの流れに組み込むことにしました。その結果時間もちょうど良い感じで終われたうえ、早すぎたという課題も改善できていたので良かったと思います。4年生は3年生に比べるとあまり英語活動に慣れていない子が多い印象を受けたので、私が担当した活動でも何度も単語をリピートしました。

3年生の活動は初めてでしたが、4年生よりも盛り上がりの少ない活動になってしまいました。原因としては、説明を聞いても友達同士でどういうことか聞き合う場面が多く見られたので、3年生には説明が難しかったのかもしれないということがあると思います。今後は、説明をより分かりやすくすることで学年が下がっても理解できるように工夫をすると良いのではないかと思います。

小学校においては学年による違いが大きく、3年生と4年生では別の強みや特性を持つ。また、学齢が低いほど、同じ学年の中でもどのようなことができるか、一つの作業にどのくらいの時間を要するかのばらつきが大きい傾向がある。併せて、高学年に近づくにつれて恥ずかしさや間違えることへの恐れが育ってくる。学生は複数学年を対象に同じレッスンプランを実施することで学年ごとの違いを体験でき、学年ごとの特性を実感を伴って理解した。さらに、指導計画を立てる際にこれらのことに十分留意する必要があることに気づくことができた。

## 6. 2 セメスターの継続履修による深い学びの実感

本学のカリキュラムでは、イングリッシュフレンド（EF）活動と連動する科目として春学期には児童英語教育演習Aを、秋学期には児童英語教育演習Bを開講しており、AとBは順序を問わず履修できる。しかし履修する学生の構成はセメスターごとに重なりあいつつも異なるため、児童英語教育演習の科目をBからAのように連続して履修しても、全体としては新しいチームで新しいレッスンプランを作成する。学期ごとにレッスンプランを更新することで、2セメスター継続して児童英語教育演習を履修しEF活動に参加する学生にとって、より多様な学びの体験が可能になったと言える。

次回の春学期も演習Aをとろうと考えている。2年生がいなくなり、自分たちがメインの派遣になることが予想される。そして新たにメンバーも増える。演習Bで培った周りを見る力を活かして先頭を引っ張っていける人になることが次回の課題だと考える。

昨年の10月からおよそ1年間、イングリッシュにフレンドに携わることができました。昨年も活動をして、児童たちの様子や授業の流れ、児童たちとの接し方等ある程度分かってきたので、この春学期の派遣は前回よりもスムーズに堂々とやっていけるかなと考えていました。しかし、前学期とは違って人数がとても少なかったため、チーム人数がとても少なくなったり、授業の内容も前回とは全く違って、前回よりも少し難しい内容だったため、最初はスムーズに進めることなどできず、戸惑ってしまっていました。しかし、何回か派遣回数を重ねていくうちに、チーム人数が少ない中でどのように行動をしサポートするか、児童の方が圧倒的に人数が多くなるため、騒がしくなった時はどのようにして児童を前に向け集中させるか等、自分で授業を終えたあとに考えて次の授業で考えた方法を試してみる、ということを繰り返していました。このように、イングリッシュフレンドに参加するようになってから、自分で原因を考える機会がとても多くなりました。

(2セメスター目となる) 後半の派遣は学生側の人数が少なかったため最初は不安もありましたが、より一層チームワークの大切さを感じました。(中略) この約1年間のEnglish Friendの経験は私を大きく成長させてくれたように思います。これまで人前で授業をしたこともなかったため、最初は本当に毎日が緊張で楽しむ余裕もありませんでした。しかし、練習や改善を重ねていくうちに子供たちの反応が良くなっていく姿を見ていくうちに自分にも人を楽しませることが出来るのだという自信にも繋がりました。就職活動の面接の際にも今回の派遣の話は非常に役立ちましたし、何よりも「35人の子供たちの前で授業が出来たのだから大丈夫！」と自分に自信を持って臨めるようになりました。

## 7. アクティブ・ラーニングにおける教員の役割と働きかけ

文部科学省(2015)ではアクティブ・ラーニングについて言及し、続けて、「こうした質の高い深い学びを目指す中で、教員には、指導方法を工夫して必要な知識・技能を教授しながら、それに加えて、子供たちの思考を深め発言を促したり、気付いていない視点を提示したりするなど、学びに必要な指導の在り方を追究し、必要な学習環境を積極的に設定していくことが求められる。そうした中で、着実な習得の学習が展開されてこそ、主体的・能動的な活用・探究の学習を展開することができると考えられる。」と述べられている。このことに照らし、児童英語教育演習A/Bの担当教員として筆者がどのような働きかけをしているか述べる。

前述のように、イングリッシュフレンド(EF)活動に携わる学生は小学校に赴き、指導

者として授業を実施し、その後同じ科目の履修生と省察を共有し、改善への話し合いと実際のレッスンプランの改良や教材教具の改良などを行う。この一連のデザインを構築することが、まず第一に教員の出来る最大の関与であろう。このような学びのデザインが出来ていれば、ひとたびそこに学生の主体的、自発的な取り組みが載り、軌道に沿って動き始めると、教員の関与は限定的になり、教員はファシリテーターとしての役割を主に担うこととなる。

ファシリテーターとしての役割は多様であるが、中でも重要なのは、問題点は何か、それを改善するために何をすることが必要なのか、を学生に気づかせる役割である。EF 活動に関しては、その気づきを与えるのは時として児童であったり、小学校教員であったり、さらには、学生自身が省察を通じて自ら気付いたりもする。その気づきに対して次に教員が出来るのは具体的な改善策の提案であろう。その際に、幅広い代替案と、それぞれを選ぶ根拠となる専門性と経験値を教員が有していることが必要となる。

さらに、ファシリテーターとしての教員は同時に、学びのプロセスを適宜コントロールする役割も担う。問題点を見つけ、改善をしてゆくに際して一気に大きな変更を目指させないよう、小さなステップでのトライアンドエラーが出来るよう、問題点を精度高くあぶりだし、その改良のステージを細かく提示することが求められる。それがないと、学びのポイントを学生が実感しづらく、また、せっかく改善を試みてもその成果が得られない場合も起こりうる。

指導担当教員がファシリテーターとしての役割について日々意識して学生の学びに寄り添い、働きかけることの意義と、小さな点への気づき、フィードバック、具体的な改善案などをどのように投げかけており、それに対して学生がどのように捉えているか、学生のコメントから拾ってゆきたい。

授業が終わった後、A先生にキーワードゲーム<sup>4</sup>を行ってから missing アクティビティ<sup>5</sup>をすると虫の名前が定着させられてもっとたくさんの子が答えられると教えてもらい、なるほどと思いました。行うアクティビティの順番などもそのゲームの特性や効果を考えて組むともっと子どもの効率の良い学習に繋がるのだと学びました。

今回はチャンツの時にもっと意識を引き寄せることができるようにA先生がデモでやっていたように声に抑揚をつけたり、Backwards<sup>6</sup>の時は難しそうにちょっとシリアス感を出したりして面白くしたい。

---

4. 語彙の定着のためにリズムに合わせて指導者が言う単語を言い、キーワードが言われたらカードをタッチするアクティビティ。

5. 隠したカードの単語を推察して言うアクティビティ。

6. アルファベットを曲に合わせて逆から歌うアクティビティ。

小学校での3年生の授業の後、4年生の授業の前の5分休憩のときにA先生から「なるべく早くから子供達側にいた方がよいよ」というアドバイスをいただきました。今まで前半は教室の前の方にはいるだけでしたが今回からは数字の歌の段階から子供達側に入り、あらゆる方向から歌を聞かせることができました。

説明中ざわざわしてしまったけれど、A先生に教わったやり方で静かにするように伝えたら、すぐに静かになってくれたので上手く指示が通った。

賑やかなクラスであり、集中力が切れやすいクラスでもありました。ですが、機転を利かせて拍手でstop！と言い騒がしい空気を変えることができ、実際、(授業でデモとして)A先生の行っていたことの効果をさらに実感しました。

子どもたちに向けての掛け声がゴタゴタとして子どもたちを困らせてしまいました。でも、A先生の3, 2, 1にしてみてもというアドバイスを思い出し、3, 2, 1と声掛けすると子どもたちは一緒に言うてくれました。

輪唱では初めにお手本を見せ、その後に実際にグループ分けして始めたのですが、私たちのクラスは初めの時から机の構成が複雑で、どうグループ分けすべきか悩みました。結局人数も少なかったので3グループ分けになってしまったのですが、授業後にA先生から「臨機応変な対処が必要でこの判断も正解」と言ってくださったのが嬉しかったです。

前回までは自分の役割のところしかジェスチャーをつけていなかったのですが、A先生にアドバイスを頂いたので全てのジェスチャーを子供たちと一緒に行いました。前回との比較だけなので一概には言えませんが、私達全員が全てのジェスチャーを行った方が子供たちにとってはどのタイミングで自分がやればいいのか分かりやすくなったのではないかと感じました。

一つ一つの改良は小さなことであるが、指導教員が問題点を具体的に指摘し、学生が次回以降の指導ですぐに対応することで、その効果をしっかりと自分のものとして実感できていることがこれらのコメントから読み取れる。

## 8. サービスラーニング活動から得る本学学生の学び

前掲の文部科学省(2015)において、アクティブ・ラーニングという言葉は使っていな

いものの、学習者に必要な資質・能力を総合的に育むための学びについて、下記の3つのことが重要であると述べられている。カリキュラム、シラバス、そして毎回の指導内容においてこれらを意識した学びのデザインが出来ているかが問われているともいえる。

1. 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。
2. 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか。
3. 見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

これまでに述べてきた、本学サービスラーニング活動「イングリッシュフレンド」での小学校での授業実施と正課科目「児童英語教育演習 A/B」が相互に連動しあい、そのシステムが学生にとって大きな学びの体験として有機的に機能している様子を学生のコメントから示してきた。わずか2年間しかない短期大学部での学生生活の中で、密度の濃い「習得・活用・探究」の学習プロセス体験を積むことが出来ることの意義は大きい。筆者は担当教員としてアクティブな学びの体験が学生の成長と自信につながり、ひいては進路選択や進路決定の上での推進力となる例を多く見てきた。

短期大学部学生の学びは種々あると考えられる。英語科の学生としての学びでは、まず小学校の授業という実践的な英語使用の場面を得ることによる英語力の向上や学び続けるモチベーションの獲得がある。また、小学校での授業を行い児童の前に立つことで発表力、プレゼンテーション能力の面でも成長がある。しかし、このようなスキル面に留まらず、学生たちがチームワーク・協働学習を経て得たものは大きい。グループやチームで進める授業を通して他者との関わりを学び、協働で学ぶことの楽しさを知る。また、チームとして小学校での指導を行う中でチームティーチングだからこそできることとは何かを真剣に考え、そのメリットを生かすための工夫を重ねることで主体的かつ協働的な学びを実現してきたと言える。学生のコメントを示す。

1年間イングリッシュフレンドをやって私は大きく変わったと思う。入学前は人と話すことはあまり得意ではなく、自分から前に出て何かをやることはめったになかった。児童英語概説を履修してから、小学校で教えてみたいと、恥ずかしいという気持ちが徐々になくなっていった。1年間イングリッシュフレンドをやって自分の意見をうまく相手に伝えるスキルが身についた。毎回の派遣を通して、改善点だと自分が感じた点は、班のみんなの意見を聞いてどうしたら今後良いものになるか一生懸命考えた。自分の考えを相手に伝えることをしない私がこんなことができるようになった。また、周りを見て行動することが当たり前だと常に心にとめて行動するよう心がけていました。イングリッシュフレンドは回数を重ねるごとに納得のいく内容になる。練習は裏切らないし子

どもたちに少しでも楽しんでもらい、英語を好きになってもらえるように頑張りました。子どもが大好きなので、私自身が進路で悩んでいた時や、疲れ気味だから今週は行きたくないと感じることがあった。しかし、毎回私自身が子供達から元気をもらっていた。振り返りを書いていて、こんなにも多く派遣に行って自分は何が成長したのだろうかとわからなくなりましたが、子どもたちから、他のみんなから、人と関わることの楽しさを教えてもらった。

児童英語活動についてのテクニックを学び得たことと同等に、English friend での大きな収穫は派遣仲間と出会えたことも挙げられる。この活動を行っていなければ卒業までに一度も関わらなかった人もいるだろう。初めて出会った人たちと協力して一つの授業を作り上げていく内に、授業内で言わずともアイコンタクトだけで意思疎通ができたり、貼って欲しいと思っている時に絵カードを黒板に貼る等サポートに回ってくれたり、と授業の流れがスムーズになった。そんな中で、自然と仲間意識や絆が生まれ、良好な友人関係を築くことができた。

アクティブ・ラーニング、「主体的・対話的で深い学び」を目指してデザインし、実践している本学のサービスラーニング活動は、学生にとって貴重な経験と学びの場となっている。地域とのつながりを通し学生たちは小学校の児童や教員、保護者など異世代との交流の機会をもち、そのことが学生の社会人を涵養し視野を広げる。また、教育の現場を体験することで職業観が育ち、自分の強みや役割が客観視できるようになり、自己分析が深まる。これらのことは学生たちにとってキャリアや進路選択の上で有形無形の財産となって蓄積されていく。公立小学校での授業実施の機会を本学学生が得ていることの意義は計り知れない。この活動が秦野市との連携協定の下で行われていることの価値は大きく、地域行政、教育委員会、小学校の理解と援助が無くては成り立たない活動であることを実感している。そして、教員としてそのような活動に関われることに深く感謝したい。EFに参加する短期大学部学生が気づきと省察、相互フィードバックを通じた学びを体得していく姿を見てその成長に関わることは、担当教員自身の主体的・対話的で深い学びにつながっていると感じる。

今期の児童英語を取ろうか迷っていたけど、全授業終えてみて、やっぱり取ってよかったなというのがすごく大きかったです。去年の秋学期よりも確実に得たものが大きかったです。A先生に背中を押してもらって良かったです。

## 謝辞

本学学生を受け入れ、見守り、育ててくださる秦野市、秦野市教育委員会、秦野市の全小学校の先生方、児童の皆さん、短期大学部でサービスラーニング活動に関わる教職員そして

地域の皆様に心よりの感謝を申し上げます。

## 参考文献

- 狩野晶子・Timothy Gould (2010) 「児童英語教育ボランティア活動が教える側の学生にもたらすもの The Influence of Teaching English to Children on Student Volunteer Teachers」『上智短期大学紀要』30, 45-81.
- 狩野晶子 (2012) 「小学校英語活動における地域人材活用の実践例としての上智短期大学英語教育ボランティア活動」『上智短期大学紀要』32, 27-49.
- 狩野晶子 (2014) 「小学校英語活動ボランティア『イングリッシュフレンド』—実践を通じた学生の学びと成長を支えるカリキュラムへの取り組み—」『上智大学短期大学部紀要』35, 137-148.
- 狩野晶子・尾関はゆみ (2015) 「小学校英語活動における指導者の英語使用に対する担任教員の意識変化」『上智大学短期大学部紀要』36,1-17.
- 小林昭文 (2015) 『アクティブラーニング入門—アクティブラーニングが授業と生徒を変える—』産業能率大学
- 上智短期大学 (2008) 『サービスラーニングによる学生支援の総合化 ライフデザインと社会人基礎力の養成』
- 中嶋洋一 (2017) 『「プロ教師」に学ぶ真のアクティブ・ラーニング “脳働” 的な英語学習のすすめ』開隆堂
- 文部科学省 (2008a.) 『小学校学習指導要領』.
- 文部科学省 (2008b.) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』.
- 文部科学省 (2012) 用語集【アクティブ・ラーニング】  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf); 2018年11月20日にアクセス
- 文部科学省 (2015) 中央教育審議会初等中等教育分科会 (第100回) 平成27年9月14日 配付資料 資料1: 教育課程企画特別部会論点整理  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm);  
2018年11月20日にアクセス
- 文部科学省 (2017) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」平成29年12月21日中央教育審議会資料  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf); 2018年11月20日にアクセス
- 文部科学省 (2017) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』開隆堂
- 吉田研作 (2017a.) 『平成29年度版新学習指導要領の展開 外国語活動編』明治図書
- 吉田研作 (2017b.) 『平成29年度版新学習指導要領の展開 外国語編』明治図書



**Alphabets are Friends! アルファベットと友達**

上智大学短期大学部 イングリッシュフレンド (2018.10.15 版)

**テーマとねらい**  
英語の文字の形と読み方に慣れ親しむ。  
・アルファベットそれぞれの文字の読み方(名前)に慣れ親しむ。  
・AからZまでの文字の読み方(名前)を英語らしい音で覚えてみる。  
・AからZまでの文字の読み方(名前)をリズミカルに覚えて歌ってみる。  
・AからZまでの文字の並び順に慣れ親しむ。  
\*このレッスンはアルファベット文字の「形」「読み方(名前)」「音」の3つの要素のうち、文字の「形」と「読み方(名前)」のみを扱います。必ず日本語訳や漢字が「文字と音のつながり」を理解することも重要です。音のつながりが理解できず音読が困難な児童は「形」を読み方の「音」を声に出しながら読み取ることも目指します。

**用語と表現**  
**アルファベット Alphabets (A~Z)**  
アルファベットの文字の形と、文字の読み方 ( /ei/ /bi/ ... /zi/)。  
\*レッスンで扱う英語の語彙や表現は、思いやりで配慮したりして、教える対象に合ったものを選びたいです。これらの語彙や表現は授業で使えるように配慮する必要があります。授業にレッスンの前後に活用してください。

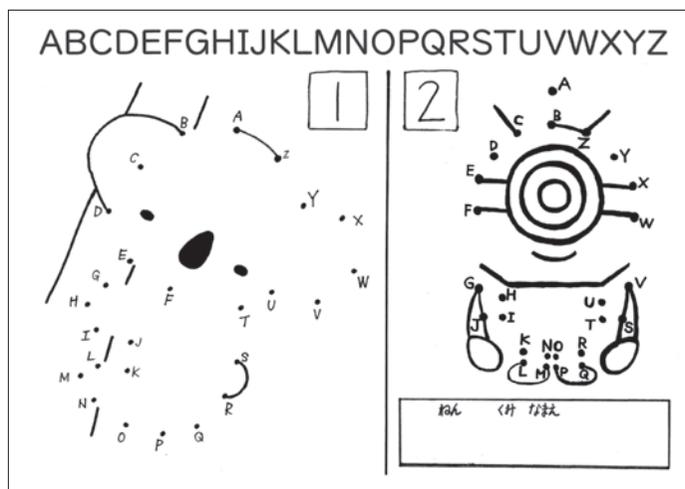
**レッスンの流れ**

1. はじめのあいさつ
2. 導入とウォームアップ
  - ① 【Let's say it together】 A から Z までのアルファベットを英語らしい発音で覚えてみる
  - ② 【歌: ABC Song】 発音 A~Z、段階 Z~A にチャレンジ
  - ③ 【歌 + α (発音の活動)】 G~F (G から歌う)、M~L (M から歌う)
  - ④ 【歌: ABC song (発音編)】 グループごと練習する
3. 【Do different moves!】 アルファベットの文字と色に反応して動く
4. ワークシート
  - [1] 【Point Filler 点つなぎ】
  - [2] 【A~Z チャート: 自分のイニシャルに丸をつける】
5. 自分のイニシャルで歌おう・動こう (アルファベットの個別の文字の練習)
6. アルファベットカードを使用した活動 (定着のためのグループ活動)
  - ① 【誰がえ】 グループでカードを A~Z、Z~A に並べる
  - ② 【かるた】 読み上げたアルファベットのカードをかいた形式で取っていく
7. 【Keyword Game Plus】 キーワードの文字の並びをピンカードをたたく。
8. 【What's missing?】 かくされたカードの文字を思い出して歌ってみる。
9. ふりかえりシート
10. Halloween Christmas Matching Game) (\*時間があれば)
11. 終わりのあいさつ

**担任の先生へのお願い**

- ・机の配置は通常通りで結構です。
- ・授業が使用する教材教具・ワークシートはこちらで用意し持参します。
- ・アクティビティの進行や児童の発音の様子に応じて変える場合があります。
- ・ペアやグループに分かれる際には児童への声かけなど、全体のクラスマネジメントでぜひお手伝いいただけるとうれしいです。
- ・児童のルールモデルとして積極的に活動に参加し、コミュニケーションをとろうとする意図を表現してくださると助かります。
- ・レッスンで扱う英語の語彙や表現は、思いやりで配慮したりして、音と音読し合わせるのがあります。これらの語彙や表現が覚えやすいように配慮をお願いします。児童にレッスンの前後に活用してください。

2. 小学校担任教員用 レッスン概要 (2018 年度秋学期「児童英語教育演習 B」にて作成)



3. 児童用ワークシート (2018 年度「児童英語教育演習 A」にて作成、同「B」にて改訂)

今日のじゅぎょうはどうでしたか？ ☺

わかった！  
☺ ☹ ☹

つかえた・いえた・つたえられた！  
☺ ☹ ☹

たのしかった！  
☺ ☹ ☹

おねえさん  
に  
ひとこと!!

\_\_\_\_\_  
小学校 年組

4. 児童用振り返りシート 中学年用 (2018年度秋学期「児童英語教育演習 B」にて使用)

\_\_\_\_\_  
小学校 年組

～今日のレッスンを振り返って～

●今日の授業が始まる前に、アルファベット文字 (A～Z) についてどのくらい知っていましたか？  
当てはまるものすべてに ( ) に○をしてください。

( ) 歌を知っている  
( ) 文字の名前を知っている  
( ) 文字が書ける  
( ) 文字の名前と音と言える

●アルファベット文字の活動で、自分にとっては少し難しかったけどがんばれたことは何ですか？ 当てはまるものすべてに ( ) に○をしてください。

( ) 大きな声ではっきり歌うこと  
( ) スピードに乗って歌うこと  
( ) 文字の順番をかえて歌うこと  
( ) 決められた文字で動くこと  
( ) アルファベット順に点をつないだりすること  
( ) 文字を見ながら書くこと  
( ) 文字の名前を聞いて動くこと

●英語の音と文字について、今日新しく学んだことや気づいたことを書いてください。

[ ]

●今日のレッスンは楽しかったですか？ はい ( ) どちらでもない ( ) いいえ ( )  
……それはなぜですか？

[ ]

●英語のレッスンの感想や、もっとこんな事をやってみたい！ということがあれば自由に書いてください。

[ ]

Thank you ! See you soon !  
ありがとう！ またね！

5. 児童用振り返りシート 高学年用 (2018年度春学期「児童英語教育演習 A」にて使用)

# 小学校外国語（英語）教育とローマ字教育の考察 — 外国語活動と国語科ローマ字学習の連携を考える —

土屋 佳雅里

## 要旨

小学校外国語（英語）教育は小学校教育の一環であるため、小学校教育全体の観点から検討すること、また、学齢や他教科との関連を含めて検討することが重要である。そこで、2020年全面実施の新学習指導要領の施行目前に際し、小学校段階で英語の学習初期の読み書き指導を順調に進めるための方策として、国語科ローマ字学習と外国語活動との連携に注目する。本稿では特に、現行学習指導要領（文部科学省，2008b）までの時点において歴史的背景を振り返りながら、両者の経緯や連携の意義を整理して確認し、今後の指導への示唆とすべく考察する。

## キーワード

小学校外国語教育，外国語活動，国語科ローマ字学習，小学校教育

## 1. はじめに 小学校段階における外国語（英語）教育の拡充

2020年に新学習指導要領が全面実施となり、日本の英語教育は大きな節目を迎える。小学校では正式に、高学年（第5，6学年）の外国語活動（現行）が外国語科として教科になり、中学年（第3，4学年）は新たに外国語活動が必修となる。よって、国の教育政策のもと、今後の日本の英語教育は小学校中学年から高等学校までの一連の流れの中で、段階的かつ系統的に検討されている。

現行学習指導要領改定においては、まず、文部科学省が、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表した（文部科学省，2013）。2020年の東京オリンピック・パラリンピック開催を機に、新たな英語教育を本格展開するというものである。2018年度は移行措置期間にあたるが（移行措置期間は2018，2019年度）、これまで、外国語科の教科化と外国語活動の設置など指導体制を強化する他、学級担任や中核教員など現場に対する研修の増幅、専科教員の積極的な活用及び外部人材の確保、移行措置期間用外国語科教材『We

can! 1,2』(文部科学省, 2017a)と外国語活動教材『Let's try! 1,2』(文部科学省, 2017b)の開発・整備, 教員養成・採用の改善などを実施してきている。このような小学校段階における英語教育の拡充は, 続く中・高に至る日本の英語教育の抜本的改革に通じており, 緊急かつ重要なテーマである。

## 2. 日本の小学校外国語教育の現状と課題

### 2.1 新学習指導要領の外国語活動・外国語科の目標

新学習指導要領の外国語活動・外国語科の目標は, 現行学習指導要領からの「生きる力」の育成を引き継ぎ, 具体化した「資質・能力」の育成に基づいて設定されている。資質・能力は, 次の3つの柱に再整理される。

- (1) 「知識・技能」(何を理解しているか, 何ができるか)
- (2) 「思考力・判断力・表現力等」  
(理解していること・できることをどう使うか)
- (3) 「学びに向かう力・人間性等」  
(どのように社会・世界と関わり, よりよい人生を送るか)

以下は, 上記の3つの柱に基づいた外国語活動・外国語科の目標である(文部科学省, 2017)。外国語活動と外国語科の目標を比べても, 英語教育を段階的かつ系統的に検討していかうとする姿勢を読み取ることができる。\*下線(相違箇所), カッコ【 】(対応する資質・能力)は筆者による

#### 第1節 外国語活動の目標

##### 第1 目標

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ, 外国語による聞くこと, 話すことの言語活動を通して, コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語を通して, 言語や文化について体験的に理解を深め, 日本語と外国語との音声の違い等に気付くとともに, 外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。【知識・技能】
- (2) 身近で簡単な事柄について, 外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。【思考力・判断力・表現力等】
- (3) 外国語を通して, 言語やその背景にある文化に対する理解を深め, 相手に配慮しながら, 主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

## 【学びに向かう力・人間性等】

### 第1節 外国語科の目標

#### 第1 目標

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本語と外国語との違いに気づき、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。【知識・技能】
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。【思考力・判断力・表現力等】
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。【学びに向かう力・人間性等】

今回の改訂で大きく変わることの1つは、外国語科に「読むこと」「書くこと」（読み書き指導）が正式に導入されることである。読み書き指導に関しては、国は小学校英語活動（英語活動）を全国規模で展開した当初（2002年）から慎重な姿勢で臨んでいたが、自治体や学校によってその裁量は様々であり、統一された方向性がないのが実情であった。よって、学習指導要領に初めて国としての指針が明示されたことは進歩的で、特筆すべきことである。しかし、小学校段階で英語の学習初期の読み書き指導を導入するとすると、注意が必要である。小学校外国語教育は小学校教育の一環であるため、小学校教育全体の観点から英語の読み書き指導を検討することが重要だからである。具体的に、例えば、外国語活動の枠内だけで考えるのではなく、学齢や他教科との関連も含めて検討しなければならない。筆者は、2003年から15年にわたり、東京都内公立小で外国語活動（前・英語活動）を指導しているが、学齢や他教科との関連において、英語の読み書き指導の導入に困難を覚えることが多々あった。理由の1つに、国語科ローマ字学習（第3学年）と外国語活動（第5、6学年）との関連がある。両者とも同じアルファベットを扱うにもかかわらず、指導する学齢や教科の専門性の違いから、別個のものとして指導が行われている実態があり、子どもたちの混乱を招い

てきた。

## 2.2 国語科ローマ字学習と外国語活動の指導の現状

現行学習指導要領においては、第3学年で国語科ローマ字学習、第5・6学年で外国語活動の指導が義務付けられている。両者は、学齡的にも専門的にも別々の学習として位置付けられているが、「文字教育」という広義の視点からみつめると、アルファベットを扱う点では共通する指導である。しかし、2つの学習は学齡と教科の専門性がずれるためか、繋がりや接点がないまま、並行して行われてきた。

中学生になると、英語学習に読み書き指導が本格的に入ってくる。英文を目にした際、まず「読む作業」が真っ先に来るが、ここでスムーズに読めるか読めないかで、それ以降の作業（文や単語の意味を探る等）に対し、意欲を持って進められるかが左右されるようである。よって、学習初期では特に、読む学習段階での躓きを避けたい、と強く感じる。児童や生徒だけではなく、指導する現場の教師からも、2つの読み書き指導の接点がない事実に対する疑問の声を多く耳にしてきた。学年と教科（専門性）の壁を挟んで、2つの文字教育の間ですれ違いが起き、その影響は想像以上に後々響いていくのである。

一方、現行学習指導要領においては、国語科ローマ字学習と外国語活動との関連に関わるとみなされる事項が明記されている（文部科学省、2008a）。 \*下線は筆者による。

### 第1章総則

#### 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項

1. 各学校においては、次の事項に配慮しながら、学校の創意工夫を生かし、全体として、調和のとれた具体的な指導計画を作成するものとする（p.54）。
  - (1) 各教科等及び各学年相互間の関連を図り、系統的、発展的な指導ができるようにすること（p.55）。
  - (4) 児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること（p.58）。

以上のように、ローマ字学習と外国語活動が同じ小学校教育の土壌でアルファベットを扱う文字教育という点で共通しており、首尾一貫した教育を目指すためにも、また、学習指導要領に記載される小学校教育の特性から判断しても、2つの文字教育のすれ違いを是正し、連携する必要がある。

ここで、ローマ字学習と外国語活動に関する先行研究をみていく。研究の数としては少ないが、両者の連携を肯定するものが多い。本田、小川、前田（2007）らは小学5年生対象の調査により、児童が国語の授業で学んだローマ字を通して英単語を読むことに興味・関心を持つようになり、さらに英語を読みやすく感じるようになった（p.9）など、ローマ字学

習が情意面でプラスになることを明らかにした。松浦（2005）は、入門期においてローマ字知識と英語学力には相関関係があるとし、実験の結果「ローマ字力が英語読み書きの能力を高め、英語学力を押し上げた」（p.88）と推測する。アレン玉井（2009）はアルファベット（小文字）の理解を深めるためにローマ字を活用しており、松田（2013）はアレン玉井の見解を踏まえ「円滑な小中連携にはローマ字の習得が必要」と述べている。富安（2010）は「ローマ字教育の現在」をテーマにした研究発表会において「…英語学習とローマ字学習とがどのように連携するかについても検討することが必要」とし、なお明らかにすべき課題は多いと述べている。田中、眞崎、横山（2013）は、「ひとつの言語のもつ文字体系は、背景にその文字文化が反映されていると言えることから、ローマ字の指導が、国語科で扱われており、日本語のためであるとしても英語のアルファベット体系と容易に関連づけられるもの」（p.36）とし、有機的な連携を考えていくべきと述べる。

一方、ローマ字学習と外国語活動の連携における注意点を指摘する声もある。本田他（2007）は連携を肯定しながらも、ローマ字を読む実験において「ローマ字をうまく活用し未知語を読んでいる一方で、ローマ字の影響を直接受けていると思われる」（p.9）と述べ、児童が音と文字を一致させることに限界があるためにローマ字の影響を直に受けやすく、それはマイナスに働くものとしている。これはいわゆる「ローマ字読み」の弊害である。松川、大城（2008）も同じく、ローマ字読みは「日本語の「子音+母音」の音韻体系を英語にまで当てはめてしまうというマイナス面」があり、外国語活動に及ぼすと考えられるそのマイナス面を止める必要があると指摘する。ローマ字を導入する際の注意としては、両者ともに「ローマ字と英語との違いを児童に認識させる必要がある」と述べているが、その具体的な認識の方策としては、日本語化した語と英語との音声的な違いを提示する（「ドラゴン（*doragon*）」と“*dragon*[dræɡən]”）（松川・大城，2008）などのほかは特に追求されていない。さらに、本田他（2007）は、「導入するなら、ローマ字学習を上手に应用できるようにしなければならない」とも述べている。そして、「ローマ字学習を通して日本語が持つ音韻構造について知識を深め、英語を聞き英語が持つ音韻構造を目にすることで、英語や日本語を含めた言語に対し興味や関心をさらに抱くようになる」と述べ、「児童の知的好奇心をくすぐり、言語が持つユニークさに気づいてもらうためには、国語教育における「ローマ字指導」および英語活動（当時）で行われている「文字に触れる活動」の連携は必要不可欠」と述べる。先行研究を検討すると、注意点に配慮しながらも、国語科ローマ字学習と外国語活動の連携の必要性は高いとみられ、ローマ字指導を英語教育に役立てる手立ても多様にあるとみられる。

以上、学習指導要領や先行研究から国語科ローマ字学習と外国語活動の指導の現状を述べてきたが、実際の指導においても、課題が現れている。筆者がこれまで、外国語活動で英語としてのアルファベットを導入した際、ローマ字と英語との間で児童が混乱する場面に多々遭遇し、小学校現場での両者の関連性の薄さに疑問を持ち続けてきた。ある第6学年男児は、ローマ字で記した固有名詞（Tokyo）に対し、「これはローマ字なの？英語なの？」と

質問した。また、卒業した後も混乱の影響がみられ、同校を卒業したある中1女子生徒が入学後まもない時期に、英語の教科書を読む際、「(ある英単語が)ローマ字と同じ綴りなのに、(ローマ字の読み方で)読むと間違ふ。なぜ?よくわかんないから嫌だ。」と、学習意欲の低下と、早くも英語嫌いの兆しをみせた。また、ある中2男子生徒は“Mike”を「ミケ」と読み、間違いに気付いたものの、その後、正しく英語読みが出来なかったことで落ち込む様子が見られた。このような学習における精神的な落胆の積み重ねが、学習に対する自信の欠如、さらに、学習意欲の低下を招くのは明らかとみられる。また、混乱のまま学習が進むと、いわゆる「落ちこぼれ」を生むことに繋がりがかねない。落ちこぼれを防ぐためにも、ローマ字と英語との間の混乱を避けることは、重要かつ喫緊の課題なのである。

### 2.3 国語科ローマ字学習と外国語活動との関連（現行学習指導要領）

ここでは、国語科ローマ字学習と外国語活動及び外国語活動における読み書き指導の意義や経緯を、歴史的経緯を踏まえる上で現行学習指導要領までの時点において確認し、2つの学習の連携の意義について言及する。

#### 2.3.1 国語科ローマ字学習の経緯

小学校国語科でのローマ字学習は、以前は第4学年で行われていたが、現行学習指導要領から第3学年に引き下げられた（文部科学省，2008c）。これは、日常の中でローマ字を使用した案内板やパンフレットを見る機会、またコンピューターでローマ字入力をするなど情報機器を活用する機会が増えており、ローマ字がより身近な存在になっていることが理由だという（p.72）。学習時期を早めることでローマ字の読み書きに早く慣れることができるように、というねらいである。しかし、指導にあてられる時数は年間4時間と少なく、定着までは難しい。指導後、国語以外の機会（総合的な学習の時間における情報機器活用でのコンピューター学習など）実際に使用していく中で慣れていく、というのが実態のようである。学習目標としては、「ローマ字の学習に興味をもち、読んだり書いたりしようとしている。」「ローマ字表記の基本を理解し、簡単な単語を、読んだりローマ字で書いたりしている。」「（光村図書，2017）と読み書きのスキル指導に偏り、実用性に特化している。アルファベット指導では共通するローマ字学習が、音声指導重視かつ文字指導を控え気味な外国語活動と対比をなしているのは興味深い。

ここで、日本におけるローマ字教育を歴史的に振り返る。まず、ローマ字使用のきっかけは室町時代末にさかのぼり、フランシスコ・ザビエルをはじめポルトガル人宣教師がキリスト教の布教、また日本語学習のために用いたとされている（沖森・笹原・常盤・山本，2011）。その後、ローマ字の使用状況は時代とともに変遷し、幕末以降は蘭学などで外国語学習が広がる一方で、外国人により各々の使用言語（オランダ語式、フランス語式、英語式など）に近い方式で、日本語を綴るものとして使用されていた。また、明治初年には南

部義壽（1869）らにより、漢字を廃止して国字をローマ字にする「ローマ字論」が唱えられ、以降、ローマ字表記を実用化しようと議論が展開された（戦後 1945 年には日本語ローマ字化計画（茅島，2017））。表記法においては、1867 年にアメリカ人医師である James Curtis Hepburn（ヘボン）が和英辞書「和英語林集成」を編纂する際、英語の発音に準拠した「ヘボン式」ローマ字を世に出した。これに対して、日本語の音韻体系に合わせて提唱されたのが、田中館愛橋（1885）による「日本式」である。ローマ字の表記法をめぐる議論が続いた末、1930 年に国際連盟からのローマ字方式統一の要求を受け、訓令式が文部省（当時）によって定められた。現在の第 3 学年が学習するローマ字表記法は訓令式であり、ヘボン式は学校や教員の裁量によって学習は可能なものの、中学校英語科を中心に指導されているのが現状である。このように、ローマ字の綴り方は多岐に発案され、読み書きなどの学習方法も定まらず、ローマ字教育をめぐる混乱の一因にもなっている。

そもそもローマ字は、ラテン語を文字化するための文字で、エトルリア文字やギリシア文字から発達した音素文字である（沖森他，2011，p.84）。本来のローマ字教育の目的は分析的な表記の特徴を利用したものも含まれており、現代における目的とはだいぶ離れてきてしまっている。元々のローマ字教育の目的は、昭和 21 年 6 月文部省（当時）の「ローマ字教育協議会」により、以下のように述べられている（文部省内国語問題研究会（編）．ローマ字教育の指針とその解説．東京都，三井教育文庫，1946）なお、カッコ内は筆者による。

- (1) 世界共通の文字であるローマ字は、国際社会に役立ち、相互理解を助ける（日本を世界へ発信するために役立つ）（p.1）。
- (2) 能率の高い文字組織であるローマ字で日本の多くの文献が印刷されれば、国の社会生活や文化の水準が高まり、日本の再建にも貢献する（p.3）。
- (3) ローマ字は（その分析的特性を利用すれば）日本語の特質・構造に関する知識や運用能力を高めるのに役立ち、国民の国語能力および教養は著しく高まる（p.4）。

このように、ローマ字は本来、国際社会の中での日本の発展と日本語の発達のために学ばれていた。また、(1) の付加的な情報として、ローマ字教育を始めるにあたり理解しておくべきこととして、文部省は以下の内容を挙げている。

2. あらゆる国民は、それぞれの国語をおたがいにわかりあう必要があり、世界のすべての国民が他の国民にもわかるような書き方でじぶんの国語を書き表わすことは、人類ぜんたいの進歩のために、またじぶんたちの国の発展のために、非常に重要なことである；—ということである。

敗戦国という状況が背景にあったとしても、ローマ字教育は、以上のような壮大な目的を

以て指導が行われていたのである。指導内容において過去と現在とを比較すると、現代に残されている目的は、ただ「読み書きが出来ればよし」という、本来の目的からすると一部分だけが残っているにすぎず、やはり乏しいものである。これは、国字としてのローマ字の位置や重要度、また、利便性を注視した結果このような流れになったとも考えられるが、多言語・多文化が行き交う国際社会において、言語が異なる者同士でも相互理解を深めることができるためのキーと成り得る目的は、価値が高く、次世代へ受け継ぎたい概念ではないだろうか。

### 2.3.2 外国語活動及び外国語活動における読み書き指導の経緯

グローバル化の波は急速かつ着実に日本にも押し寄せている。世界規模でグローバル化が進むなか、各国は外国語教育の強化を一段と高め、改革や改善を進めてきた。特に、国際共通語とされる英語教育においては、その早期化が注目されてきた（表2）。

表2 小学校における英語教育開始段階 (British Council, 2013)

国	開始段階	国	開始段階	国	開始段階
シンガポール	小1	イタリア	小1	フィンランド	小3
マレーシア	小1	スペイン	小1	韓国	小3
タイ	小1	カメルーン	小1	台湾	小3
中国	小1	フランス	小2	デンマーク	小4
インド	小1	ロシア	小2	ブラジル, 日本	小5

英語教育を早期から開始し始めた各国の後を追いかけるかのように、日本でも2011年に小学校高学年（第5・6学年）を対象に週1回（年間35時間）、「外国語活動」として必修化された。一見、やや遅れてのスタートにみえるが、実際には文部科学省が1992年に初めて公立小学校に英語教育を試験的に導入してから現在までほぼ22年が経った末の実施であり、時間をかけて試行錯誤と論議を重ねてきた結果である。

ここで、外国語活動必修化への主な経緯を述べる。1992年に英語教育が試験的に導入されてから6年後、1998年の学習指導要領の改訂において「総合的な学習の時間」（2002年度実施）の設置が決定され、「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等」という位置づけで「英語活動」（注1）として全国的に広く授業が行われるようになった。また、「言語習得を主な目的とするのではなく、興味・関心や意欲の育成をねらうことが重要」（p.3）とされ、習得よりも英語を使用する態度を養うことに重点が置かれている。英語活動は全国的に広がりを見せ、公立小学校の総合的な学習の時間において約8割以上の学校が実施、

特別活動等も含め何らかの形で英語活動を実施している学校は約 97.1%に及んだ。（「平成 19 年度 小学校英語活動実施状況調査」（注Ⅱ）による）その教育内容は「学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」（文部科学省，1998）とされていたのだが、「学校の実態に応じた体験的な学習」というものは、明確な指導方針などは存在せず、指導への取り組み方や内容は学校の裁量に一任される形となったのである。結果、時間が経つにつれ、熱心に英語活動に取り組む学校とそうでない学校が出てくるなど、地域や学校ごとの格差は大きくなるばかりであった。そこで、教育機会均等を図ること及び中学への円滑な接続などを目指すために、国としての共通の指導内容を示すことが必要とされ、2011 年度に外国語活動は必修化されたのである。

次に、外国語活動における読み書き指導の経緯について述べていく。前述したように、全国的に英語活動（当時）がスタートしたのは 2002 年の「総合的な学習の時間」からである。当時は学習指導要領での記載がなく、文部省はその代りに「小学校英語活動実践の手引」（2001）を出版し、現場の教員の助けとなるよう指導の指針とした。その中で読み書き指導に関しては、「小学校段階では、音声と文字を切り離して、音声を中心にした指導を心がけることが大切である」（p.5）と記述があり、「音声と文字を切り離す」ことを勧めるなど、非常に消極的であった。その後は 2011 年度からスタートした現行の外国語活動において、音声指導に対しては依然重視しながら、アルファベットの大文字・小文字に触れる活動を導入するなど、読み書き（文字）指導に対してはやや積極的な姿勢に傾き始めた。そして、外国語活動に移行する際、指導者・教員のための研修が円滑に実施できるよう出版された「小学校外国語活動研修ガイドブック」（文部科学省，2009a）では、文字指導の効果を認めるべく、導入の利点と考えられるものとして以下の 3 つを挙げている（p.53）。

- ・文字が記憶の手だてとなり、記憶の保持に役立つ。
- ・音声による聴覚情報に、文字による視覚情報が加わることで、内容理解が進み、外国語に対する興味を促すことができる。
- ・児童の知的欲求に合致している。

また、文字指導の進め方としては「第 1 段階：文字に慣れる」「第 2 段階：大文字・小文字の識別」「第 3 段階：文字の組み合わせに慣れる」の 3 段階があるとし、外国語活動における文字指導は、これら 3 段階を追随しながら取り入れられている。2011 年に副読本として発行された『英語ノート 1, 2』（文部科学省，2009b,c）では、主に第 6 学年で使用する『英語ノート 2』においてアルファベットに触れている。Lesson 1 「アルファベットと遊ぼう」では、より身近であるとしてまず大文字（時間配分 3 時間）、そして Lesson 2 「いろいろな文字があることを知ろう」では小文字（同 4 時間）と別々に導入している。続く『英語ノート』

の改訂版として発行された『Hi, friends! 1,2』（文部科学省 a,b, 2012）では、アルファベットの扱い方が変更されている。大文字は主に第5学年で使用する『Hi, friends! 1』において、小文字は主に第6学年で使用する『Hi, friends! 2』においてと、より慎重に、かつ段階を踏むようになった。大文字を第5学年に下したのは、ローマ字学習が第4学年から第3学年へ、また、コンピューターのローマ字入力が低学年へと低学齢化したことによるものという。小文字は従来通り第6学年での学習となるため変わらなかったが、小文字は大文字と比べて難しいものになっているからだという（菅, 2012）。そして、2013年12月に発表された「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、「小学校段階における英語教育の拡充」の一環として「読むことや書くことも含めた初歩的な英語の運用能力を養う」ことが目標として掲げられ、さらに一歩進んだ文字指導を示唆する内容が含まれている。このように、2002年より公式に全国展開した英語活動から現在までの一連の動きを振り返ると、小学校段階における文字指導は「ゼロに近い状態」から「初歩的な読み・書き」の指導へと着実に前進をみせているのがわかる。やはり言語習得にとって、「聞く・話す」の音声指導と「読み・書き」の文字指導の4技能をバランスよく指導していくことは重要であり、その根幹の考え方は、中高以降の本格的な英語教育に限らず、小学校段階にも通じることを認めた結果なのであろう。

### 3. 考察 国語科ローマ字学習と外国語活動の連携の意義

#### 3.1 ローマ字教育における英語

ローマ字教育においては、昭和21年当初における「ローマ字教育の目的」の中で英語との関わりについて明記されている箇所がある（国語問題研究会, 1946）。「ローマ字による国語の読み・書きを授ける事は、あくまでも国語についての正確な知識や、すぐれた感覚や、それを正しく運用する能力を与えるという目的のための仕事である。このことについては、特にしっかりと心構えを持っていなければならない」（p.10）とあり、その理由はたとえば「TAKEを「英語読み」する際にもタケと読んでしまう」などローマ字と英語との混同を防ぐためとある。このように、当初からローマ字と英語との区別をするよう注意がなされていたにもかかわらず、現代の子どもたちがローマ字と英語の間で混乱している実態があるのは、この注意喚起が現代では欠如または不足しているからではないか。今後の小学校教育の中で、ローマ字教育を継続し、かつ外国語活動と並行して指導する以上、「英語読み」と「ローマ字読み」の間における英語とローマ字とが混乱する実態は改善する必要がある。

#### 3.2 外国語活動におけるローマ字学習

外国語活動において、ローマ字学習との関連に触れる箇所がある。まず、「新学習指導要領・生きる力 Q&A」（文部科学省, 2009e）の中で「Q（小学校）問11-2 文字指導に

ついて、小学校外国語活動ではどの程度まで扱うことが出来るのでしょうか。」の質問に対し、「A 答 11 - 2 … なお、国語におけるローマ字指導については第 3 学年で行われることから、外国語活動よりも前の学年で既に指導がなされていますが、外国語にはローマ字にはない文字もある点に注意してください。」と回答されている。この回答の主旨は、国語におけるローマ字では、アルファベット 26 文字 (a-z) のうち 19 文字しか使用しないため、他の 7 文字 (c, j, l, q, v, x, z) を加えた全アルファベットを外国語活動で使用するのに注意するように、という内容である。ローマ字を学習済みの児童に対する配慮といえるが、具体的な指導上の注意などはなされていない。また、『英語ノート 2』では、アルファベットに触れる Lesson 1,2 のねらいにおいて、大文字・小文字の学習には第 3 学年の国語科で扱うローマ字の習熟を図る意味があり、具体的な指導としては「ローマ字と英語のつづりは同じアルファベットを使っているけど、表記法が違うということを触れておきたい」としている（文部科学省，2011）。ローマ字を扱いは国内外の人名の違いから気づきを得る程度であるが、例題として、ヘレン・ケラーのヘレン (HELEN)、野口英世の英世 (HIDEYO)、トーマス・エジソンのエジソン (EDISON) が挙げられている（図 3）。



図 3 『英語ノート 2』 p.8

英世 (HIDEYO) のローマ字表記に対して、“HELEN”と“EDISON”が英語表記である。“HELEN”はローマ字表記なら「HE-RE-N」であるので、“LE”と「RE」の違いがあり、ローマ字学習では扱わない“L”を提示する。同じように、“EDISON”はローマ字表記なら「E-ZI-SO-N」であるので、“DI”と「ZI」の違いがあり、ローマ字学習では扱わない“D”を提示する。しかし、発音の違い (“L”と“R”など) については取り上げず、あくまで表記上の違いを示すにとどまっている。

続いて、2013年に発行された『Hi, friends! 1,2』に移ると、特にローマ字との関連に触

れる箇所は無くなった。『Hi, friends! 1,2』では、あくまで「英語におけるアルファベット」として扱われ、『Hi, friends! 1』でアルファベットの大文字に触れる単元では以下のような目標を示している（文部科学省，“Hi, friends!” 関連資料）。

- ・積極的にアルファベットの大文字を読んだり、欲しいものを尋ねたり答えたりしようとする。
- ・アルファベットの文字とその読み方とを一致させ、欲しいものを尋ねたり答えたりする表現に慣れ親しむ。
- ・身の回りにアルファベットの大文字で表現されているものがあることに気付く。

なお、上記2点目の「読み方」とあるのは、大文字の「アルファベット（名前）読み」のことであり（例：Aなら エィ）、音素に忠実な読み方とは異なる。

次に、『Hi, friends! 2』においてアルファベットの小文字に触れる単元では、英語の小文字に限らず、世界には様々な文字があることに気付かせ、文字の多様性に触れることを「ねらい」としている。アルファベットの扱いにおいてローマ字との関連は省かれているものの、世界の文字と比較することにより、文字の表記の仕方そのものに気づきを得る機会となっている（しかし、「ローマ字」という言葉は提示されない）。小文字に関する目標は以下の通りである。

- ・31～100の数の言い方やアルファベットの小文字、ある物を持っているかどうかを尋ねる表現に慣れ親しむ。
- ・世界には様々な文字があることを知る。

『Hi, friends! 1,2』では、アルファベットについては「慣れ親しむ」程度であり、定着を図る目的ではない。「読み」が中心で、「書き」に関しては「書き写す」作業が主である。書き写す際の注意として「ただし筆順にこだわる必要はない」（文部科学省，2012c）と記述がある。しかし、これは「読み・書き」に重点を置く国語科のローマ字指導とは対をなしている。ローマ字など何か文字を書いて定着を図る学習をするならば、書き順や形などに注意させることは、書きやすさ（効率化）や書き取りに慣れさせるためにも当然である。既に、第3学年で書き順などに注意しながら大文字を書く学習を済ませている児童が、教科や学年さえ違えども、再び同じアルファベットを書く指導を受ける際に「書き順にはこだわる必要はない」と注意されるとは、かなり矛盾している。このような指導のずれは、現場の混乱を招く一因になり得る。小学校教育におけるアルファベットの指導として、首尾一貫でなければならない。よって、ローマ字教育を踏まえて外国語活動を検討できるよう連携することは、上述のような混乱を回避するためにも必要であることは明らかである。

また、『Hi, friends! 1,2』における指導においてローマ字との関連性を除いたことは、ローマ字と英語との関係について考えさせる機会を児童から奪うことになった。すると、小中連携の観点からみたローマ字学習は、第3学年の「国語科における訓令式に傾倒する指導」から一気に、今度は中1の「英語科のヘボン式に傾倒する指導」に飛び移ることになる。ローマ字学習においては、第4, 5, 6学年という3年間もの長いブランクが生まれ、また、外国語活動でせっかく再びアルファベットに触れたとしても、無意識下で「何となく」やり過ぎてしまう。そして、中学で再会するローマ字は訓令式からヘボン式に傾倒するものに様変わりしている、というわけである。以上を踏まえると、ローマ字教育と英語教育の関連における課題は次の3つに整理することができる。

- (1) 昭和21年当時のローマ字教育の目的に据えていたように、「英語読み」と「ローマ字読み」との混乱を避けること。
- (2) 小学校教育の国語科ローマ字学習と外国語活動において、一貫したアルファベット指導を行うこと。
- (3) 小中連携の観点から、ローマ字学習の中だるみ（空白の時間）をなくすこと。

これらの課題を解決していくためには、国語科と外国語活動の教科をまたいだ学習の取組みが欠かせず、国語科ローマ字学習と外国語活動の連携が必要とみられる。

### 3.3 その他の観点からの検討

読み書きのスキル面以外の観点からも、連携への必要と効果は検討される。例えば、前述のように、ローマ字学習と外国語活動を「小学校教育における文字教育」という共通の枠で位置づけ「アルファベットの文字に対する一貫教育」として成り立たせアルファベット文字を軸にして学習を展開すれば、読み書きの実用的な学習に限らず、文字をテーマとする言語・文化的な学習も展開できる。言語・文化的な学習は、外国語活動が目標とする「①外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深める。」（文部科学省、2008b）に合致する。目標は「…外国語活動において、児童のもつ柔軟な適応力を生かして、言葉への自覚を促し、幅広い言語に関する能力や国際感覚の基盤を培うため、国語や我が国の文化を含めた言語や文化に対する理解を深めることの重要性」（p.8）（下線は筆者）を謳っている。

## 4. 今後の小学校外国語教育とローマ字教育への示唆と展望

以上、歴史的背景を踏まえながら、国語科ローマ字学習と外国語活動の連携について経緯や意義を確認してきた。さらに、前述の3つの課題（英語読みとローマ字読みの混乱をなくす、一貫したアルファベット指導を行う、小中連携）を解決するため、また、アルファベット文字

を軸とする言語・文化的な学習のためにも、連携は必要かつ有意義であることが確認できた。

新学習指導要領においては、他教科との関連付けの箇所では国語科のローマ字表記の学習の言及が明記されるようになり、ローマ字教育と外国語教育の連携では前進がみられる。外国語活動では、「地名などは、できるだけ日本語の原音に近い音を、英語を使用する人々に再現してもらうために、訓令式の si や ti ではなく、ヘボン式の shi や chi が使われていることを知らせること」(pp.45-46)、外国語科では、「指導の工夫をすることが必要... 例えば、日本語のローマ字表記で用いられる文字については... 英語の文字との違いに気付かせながら指導したり、日本語のローマ字表記で用いられない文字については十分触れさせてから書く」(p.88) などと記載されている。

しかし、今後は正式に、アルファベットの指導が同じ第3学年において、国語科ではローマ字として、新たに必修となる外国語活動では英語として、同時並行に進行していく。そのため、ローマ字学習の時期やタイミング、学習内容においても、上述した課題(2)のように指導のずれをなくすよう、教科間において指導の調整などを慎重に進めていく必要がある。小学校は基本的に担任制であるため、担任が国語科と外国語活動の指導を調整することは比較的容易に見えるが、第3学年の児童はアルファベット文字の初期学習者であるという意識を持ち、指導の手順を丁寧かつ慎重に考えていくことが重要である。新学習指導要領でも、特に高学年ローマ字教育と外国語活動・外国語科との連携において、上述したように国としての指針は示されているものの、具体的な指導内容までは踏み込んでおらず、物足りなさ否めない。多忙な現場で働く、時間的・精神的な余裕がないとみられる小学校教員に対し、連携の重要性を喚起するには、理念や指針だけでなく、指導手順が明確で分かりやすい指導事例などの詳細な提示が欠かせない。

その他、新学習指導要領において懸念されることは、アルファベット指導においてはスキル面の学習への言及はあっても、言語・文化的な学習への言及は皆無ということである。アルファベット文字は、日本人学習者にとって、ローマ字として、かつ最も身近な外国語である英語として比較的馴染みがある文字のため、言語そのものへの興味関心や学習意欲を引き出すには、格好の素材である。

よって、今後の展望としては、外国語活動・外国語科の文脈に沿う国語科ローマ字学習との連携における具体的な指導や教材、また、言語・文化的な学習へ発展できる活動を提案し、それらの効果について検証していきたい。

## 注釈

注Ⅰ：「英語教育」ではなく「英語活動」という呼称にしたのは、簡単な英語を聞いたり話したりする体験的な活動が授業の中心になることからである(文部科学省, 2001)。

注Ⅱ：「小学校英語活動実施状況調査(平成19年度)」は全国の公立小学校を対象に、平成15年度から調査しており、今回は5回目。19年度は、21,864校を対象に調査。

[http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm](http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286184/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm) (2018.12.3 閲覧) .

## 参考文献

- アレン玉井光江 (2009) . 「公立小学校での読み書き指導の実践についてーアルファベット知識と音韻認識を発達させる指導法ー」. 『ARCLE REVIEW No.3(研究紀要第3号)』. ARCLE pp.26-42.
- 沖森卓也・笹原宏之・常盤智子・山本真吾 (2011) . 『図解 日本の文字』. 「第4章 ローマ字」. 三省堂 . p.84-93.
- 茅島篤 (2017) . 『“幻”の日本語ローマ字化計画 ロバート・K・ホールと占領下の国字改革』 . くろしお出版 .
- 菅正隆 (2012) . 『“Hi, friends!” 指導案&評価づくりパーフェクトガイド』 . 明治図書 . p.9.
- 田中彰一・眞崎新・横山千晴 (2013) . 「小学校外国語活動と中学校英語科の接続 (1)ー現状と課題ー」 . 『佐賀大学教育実践研究 第29号』 . pp.25-40.
- 松浦伸和 (2005) . 「入門期におけるローマ字入力と英語学力の関係」 . 『日本教科教育学会誌 第28巻 第2号』 . pp.81-89.
- 松川禮子・大城賢 (2008) . 『小学校外国語活動実践マニュアル』 . 旺文社 . p.118.
- 松田浩二 (2013) . 「中学校との円滑な接続を図る小学校外国語活動の展開ー望ましい文字指導の在り方ー」 . 『福井県教育研究所研究紀要 (2013年3月118号)』 . pp.66-74, p.70.
- 文部科学省 (2001) . 『小学校英語活動実践の手引』 . 開隆堂出版 . p.3.
- 文部科学省 (2008a) . 『小学校学習指導要領解説 総則編』 . 東洋館出版社 .
- 文部科学省 (2008b) . 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』 . 東洋館出版社 .
- 文部科学省 (2008c) . 『小学校学習指導要領解説 国語編』 . 東洋館出版社 . p.8.
- 文部科学省 (2009a) . 『小学校外国語活動研修ガイドブック』 . 旺文社 . p.53.
- 文部科学省 (2009b) . 『英語ノート 1』 . 教育出版 .
- 文部科学省 (2009c) . 『英語ノート 2』 . 教育出版 .
- 文部科学省 (2009d) . 『英語ノート 2 指導資料』 . 教育出版 .
- 文部科学省 (2012a) . 『Hi, friends! 1』 . 東京書籍 .
- 文部科学省 (2012b) . 『Hi, friends! 2』 . 東京書籍 .
- 文部科学省 (2012c) . 『Hi, friends! 2 指導編』 . 東京書籍 .
- 文部科学省 (2017a) . 『Let's try! 1,2』 . 東京書籍 .
- 文部科学省 (2017b) . 『We can! 1,2』 . 東京書籍 .

## インターネット資料

British Council (2013) . “British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide.

<https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/ees-reportprimaryenglishlanguage-teaching-jp.pdf> (2018.12.3 閲覧) .

文部科学省 (1998) . 「小学校学習指導要領 (平成 10 年 12 月) 第 1 章 総則 第 3 総合的な学習の時間の取扱い 5 (3)」 .

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1319944.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319944.htm) (2018.12.3 閲覧) .

文部科学省 (2009e) . 「11. 外国語活動・外国語に関すること」 . 「新学習指導要領・生きる力 学習指導要領改訂の基本的な考え方に関する Q&A」 .

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/qa/11.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/11.htm) (2018.12.3 閲覧) .

文部科学省 (2013) . 報道発表 . 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」について . 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」 . (平成 25 年 12 月 13 日) .

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf) (2018.12.3 閲覧) .

文部科学省 (2014a) . 調査研究協力者会議等 (初等中等教育) 英語教育の在り方に関する有識者会議 英語教育の在り方に関する有識者会議 (第 3 回) 配付資料 【資料 3 - 2】 「外国語活動の現状・成果・課題」 .

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/\\_icsFiles/afieldfile/2014/05/01/1347389\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/05/01/1347389_01.pdf) (2018. 12.3 閲覧) .

文部科学省 (2014b) . 調査研究協力者会議等 (初等中等教育) 英語教育の在り方に関する有識者会議 英語教育の在り方に関する有識者会議 (第 3 回) 配付資料【資料 3 - 1】 「小学校における外国語活動の現状・成果・課題」 .

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1347444.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/attach/1347444.htm) (2018.12.3 閲覧) .

光村図書 (2017) . 「年間指導計画・評価計画資料 3 年」 .

[http://www.mitsumura-osho.co.jp/kyokasho/s\\_kokugo/keikaku/index.html](http://www.mitsumura-osho.co.jp/kyokasho/s_kokugo/keikaku/index.html) (2018.12.3 閲覧) .

文部科学省 (2017c) . 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』 .

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017\\_11\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_11_1.pdf) (2018.12.3 閲覧)

# Paul Claudel, “Japanese Women,” and Orientalism<sup>1</sup>

Maria Lupas

## Abstract

The interwar period, which saw an increase in European imperialism, also saw intense missionary activity in Asia. Paul Claudel, who had previously been ambassador to China, served as French ambassador to Japan from 1921 to 1927. He kept up an abundant professional and personal correspondence with persons from the realms of politics, literature, and religion. It was during his time in Japan that Claudel met and began a correspondence with two French Carmelite sisters on mission in Asia. Thus, Claudel’s notable legacy in Japan has often included having a part in the foundation of the Carmelite monastery in Tokyo that was created by the monastery headed by these two sisters in Cholet, France. These sisters represent some of the lesser known, but nevertheless very active women with whom Claudel was in contact. Surprisingly, the correspondence with the sisters shows a passive Claudel in dialogue with active women. This very passivity on Claudel’s part may perhaps have saved him on this and other occasions from a hard orientalist stance.

## Introduction

“How could us Japanese women forget our great and generous Friend?” [*Comment les Japonaises pourraient-elles oublier leur grand et ‘généreux’ Ami ?*] begins a letter from Sister Jeanne of the Child Jesus to Paul Claudel (Millet-Gérard 918). The sister is about to leave France to go on mission to begin a Carmelite monastery in Tokyo and playfully calls herself and her fellow sisters “Japanese women” [*les japonaises*]. Claudel himself is the generous friend and, as ambassador to Japan from 1921 to 1927, he has often been credited as the inspiration for the women’s Carmelite monastery in Japan founded in 1932. Nevertheless, a look at the correspondence between Claudel and the sisters shows how active the sisters were and how little Claudel tried to impose his views. This very passivity on Claudel’s part may have saved him from a hard orientalist stance on this and other occasions.

## I. Paul Claudel's non-orientalist legacy in Japan, a literature review

Both Japanese and non-Japanese scholars writing about Claudel in Japan seem to agree that he was unlike other Western visitors. As early as 1968 Maurice Pinguet was asserting that Paul Claudel could not be accused of an attitude of cultural colonialism in his apprehension of Japan (4). Akane Kawakami has singled out Claudel's practice of walking extensively around Japan as indicative of an attitude toward the other that is "refreshing" and "humble" (91). The Japanese scholar Shinobu Chujo in the preface to his 2012 study, *Chronologie de Paul Claudel au Japon*, highlights that in Japan, Claudel is known as the ambassador poet, 詩人大使<sup>2</sup>, a title which we can understand as differentiating him from other diplomats who were not poets. Some non-Japanese scholars also pose interesting questions about the nature of Claudel's interaction with Japan. Pamela Genova while underlining what is ambivalent, complex, and equivocal in the relationship, also claims that Claudel was not a heavy-handed manipulator of the inspiration he took from Japanese aesthetics: "the poet's touch may well be lighter than it might seem at first glance" (108). Indeed Jacques Bésineau, who collected impressions that Paul Claudel left on his Japanese friends, shows that while Claudel might have seemed physically intimidating and rather abrupt in his way of communicating, those who overcame those obstacles truly appreciated his unconventional ways and built long-lasting friendships with him (345-46).

Claudel's first-hand contact with Japan was a main difference between him and other French artists who took inspiration from "japonisme,"<sup>3</sup> or the fascination with objects and prints coming from Japan. As Akane Kawakami notes, "popular japonisme probably did more to hinder, rather than aid, the dissemination of any real knowledge about Japan" (20). She goes on to demonstrate how "japonisme" constitutes a hidden, insidious type of Orientalism (22) which can be understood, following Edward Said, as a construction of "the Orient" posited as the "Other" of Europe rather than being an entity on its own right (Kawakami 175n.8). Claudel, as one who stepped on Japanese soil, was thus spared falling into the reductionist trap of thinking he understood Japan simply because he had contact with some pieces of Japanese art. Yet, other artists who visited the real places they tried to understand have nevertheless fallen into yet another trap: that of being blind to the reality of the culture before them because they saw it through the lens of their predecessors. If scholars of Claudel's work seem to agree that Claudel did not fall into this second trap either, to what can be attributed Claudel's seeming immunity to Orientalism?

A partial answer may be in Claudel's paradoxical passivity and receptivity in his relationships, as can be seen in his correspondence with two Roman Catholic religious sisters. Claudel's correspondence with Mother Aimée of Mary and Sister Jeanne of the Child Jesus consists of twenty-four documents. All the documents represent the women's side of the correspondence because Claudel's side was destroyed by the sisters. Even before their integral publication in 2008 by Dominique Millet-Gérard, André Blanc had studied the letters and published several fragments in 1998. Blanc makes several stimulating suggestions about the correspondence. He had consulted persons in the monastery of Cholet and suggests that the true reason for the destruction of Claudel's side of the correspondence was probably the private information Claudel confided to the sisters which they thought would embarrass him if discovered. For example, the letters seem to allude to Claudel's prior affair with Rose Vetch (Blanc 5, 12). Blanc also cites other internal documents from the Cholet monastery and does not hesitate to mention where the sisters' advice to Claudel might contradict their own actions toward him, as when they advise Claudel not to mold others according to his own experience, but nevertheless seem to mold him according to their experiences (16). A close look at the correspondence between Claudel and these missionary women therefore shows Claudel often in a surprisingly passive position, listening more than speaking and receiving advice rather than giving it.

## II. The genesis and pursuit of a Carmelite monastery in Tokyo

Claudel's main encounter with Mother Aimée of Mary and Sister Jeanne of the Child Jesus took place on board the *Amazon*<sup>4</sup> in February and March 1925 as the ship was making a run from Asia to Marseille. The ship and its layout played a crucial role in the meeting between Claudel and the sisters. It could accommodate 148 passengers in first class, 71 passengers in second class and 81 passengers in third class (Ramona). At the time Claudel and the sisters took the ship, the crossing from Hué (present-day Vietnam) to Marseille lasted about one month.

The encounter with Claudel on board the *Amazon* seems to have been materially beneficial to the sisters in at least two ways. First, Claudel was instrumental in getting the two sisters moved up from a third-class cabin to a more private second-class cabin. The third-class cabin with twelve beds made privacy difficult for the two previously cloistered sisters and Mother Aimée notes that no sooner had Claudel noticed the situation, then he spoke to someone in charge and the sisters were immediately moved up (Guillet 35).

Second, the sisters were also facing a challenge upon their arrival in France. Although both sisters were originally from France, it was unusual at the time for sisters sent on missions to Asia to return. In the case of Mother Aimée, twenty-seven years spent in a hot climate had weakened her heart and doctors recommended that she return to France. Health considerations were not the only reason for the return trip to Europe. The sisters planned to open up a new monastery in France specializing in training religious sisters for life in the Asian mission countries. The local bishop in Hué had approved this plan, but on the French side, no bishop was yet aware of it, and the sisters themselves did not know where their project should start (Guillet 33). They faced an uncertain future upon their landing in Marseille and they viewed the meeting with Claudel on board the *Amazon* as a providential encounter since he not only got them upgraded but also encouraged them in their project of building a monastery in France that would train sisters for Asia and particularly for Japan.

In Mother Aimée's account of the encounter, written to preserve the memory for later generations of Carmelite sisters, it is Claudel who insists upon a foundation in Japan and the sisters seem obliged to acquiesce:

[Paul Claudel] is persuaded that Carmel would be highly appreciated there and hopes to obtain, before we part, the promise that a foundation would be made in the land of the rising sun! We are rather of his persuasion, but what he wants is the promise that our first foundation be in Japan.

*Il est [...] persuadé que le Carmel y serait très apprécié, et espère obtenir, avant que nous nous quittions, la promesse d'une fondation au pays du Soleil levant ! Nous sommes assez gagnées à sa cause, mais ce qu'il voudrait c'est obtenir que notre première fondation soit pour le Japon"* (cited in Blanc 8).

Claudel is apparently already imagining a later step in the process: once the sisters set up the missionary training monastery in France, the first place the trained missionaries should be sent to would be Japan.

This account from the sisters' chronicle has commonly been accepted and it credits Claudel's invitation to found a Carmel in Japan as the impetus for the first Carmel. However, this view perhaps credits Claudel for too much responsibility in the foundation because a look at the correspondence itself shows how much the sisters themselves were active in pursuing this foundation and how little Claudel got involved in the work.

Of the twenty-four pieces of correspondence from the sisters to Claudel, the first

dates to April 1, 1925, just one week after the *Amazon* landed in Marseille and Claudel and the sisters went their separate ways. In the letter, Mother Aimée restates the providential nature of their meeting with Claudel on the boat and recalls with her missionary zeal the idea of a Carmel in Japan:

Was not our meeting - providential just like all that happens here below - yet another indication of God's loving heart and an invitation to multiply His "Edens" in the Far East, to the land of the rising sun? Who knows whether you and we shall not see the full blossoming of Carmel in Japan?

*Notre rencontre, providentielle comme tout ce qui se rencontre ici-bas, n'est-elle pas encore une indication de son Cœur aimant, et une invite à multiplier ses 'edens' en Extrême-Orient, jusqu'au royaume du Soleil levant ? Qui sait si vous et nous ne verrons pas le plein épanouissement du Carmel au Japon ? (Millet-Gérard 858).*

If in this letter Mother Aimée still reserves her judgment about the success of a Carmel in Japan, she nevertheless thinks their meeting with Claudel was an invitation from God to begin working on Carmelite missions to the Far East, particularly to Japan.

By the fourth letter from the Carmelites to Claudel, written four months after the landing of the *Amazon*, the sisters have moved from Marseille into the Cholet monastery. They were renovating the buildings and preparing to set up the regular religious life there. Sister Jeanne, who writes the letter, brings up the subject of Japan in the PS. She asks if Claudel is planning to return to Japan. The reason for her question follows. The sisters are indeed still hoping to bring Carmel to Japan: "As for us, we still keep the hope of establishing our Holy Order there as soon as God will allow it." [*"Pour nous, nous gardons toujours l'espérance d'y aller établir notre Saint Ordre, dès que le bon Dieu le permettra"*] (Millet-Gérard 868). If Claudel had indeed been the original impetus for a Carmel in Japan, four months after the sisters and Claudel disembarked from the *Amazon*, the sisters have thoroughly adopted the project as their own.

The next letter of the exchange was written with interruptions between the 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> of January of the following year. Mother Aimée explains in the letter that she was taking a few moments out of the night of prayer and adoration to write to Claudel.<sup>5</sup> Claudel's own letter seems to have arrived between the 1<sup>st</sup> and 3<sup>rd</sup> of January informing the sisters of his planned return to Japan on board the *Porthos*. Mother Aimée adds a line about the Carmelites own willingness to go to Japan as well: "Yes, Japan can count on us; at the hour of Divine Providence, sisters from the monastery of 'Jesus-Emmanuel'

will go out like a colony of bees to initiate into the great and beautiful life of Carmel—into the life of contemplation and of intimacy with God—the dear Japanese souls who will understand it so well.” [*Oui, le Japon peut compter sur nous ; à l’heure de la divine Providence, un essaim parti de ‘Jésus-Emmanuel’ ira initier à la grande et belle vie du Carmel, la vie de contemplation, d’union à Dieu, les chères âmes japonaises qui la comprendront si bien*] (Millet-Gérard 870).

By May of that year, the project of the new Carmel is so certain that Sister Jeanne need not name the place specifically; it is simply referred to as “the desired foundation” [*la fondation désirée*] which seems to be becoming a reality with more and more women entering the Cholet Carmel (Millet-Gérard 876).

The next letter dates three months later, from August 1926, and, in it, Sister Jeanne responds rather firmly to a letter in which Claudel must have told her that he was again leaving Japan and returning to Paris. She thought his post in Japan suited him better and that he could be more open to God there. Commentators of this letter have rightfully noted that the main concern of Sister Jeanne is the difficulties Claudel might undergo upon seeing Rosalie (Rose) Vetch again in Paris (Blanc 12, Millet-Gérard n. 877). Sister Jeanne specifically worries that his prayer life be distracted by his preoccupation with Rose, a subject that she implies by the periphrastic: “preoccupations, especially you know what” [*les préoccupations, surtout vous savez quoi*] (Millet-Gérard 877). Nevertheless, Sister Jeanne has not lost sight of her own mission to send Carmelites throughout the world, and, while writing in this same letter about her difficulties with a projected Carmel in Tunisia, she adds that the foundation in Japan is a higher priority: “The Japanese [mission] is higher up on the list. [*Celle du Japon passera bien avant*]” (877). Although she does not explicitly mention it as a reason for why Claudel should stay in Japan, it would be reasonable to think that Claudel’s presence as French ambassador there would be a help in the endeavor to begin a Carmel.

Three months later, on November 4, 1926, Sister Jeanne comments that the convent in France is doing well with twenty women, though some of the women do leave the convent. She writes about the convent’s projects which include sending three sisters to Asia of whom two are intended for Hué and one for Manila. In the same vein, she does not forget to mention Japan and asks when it will be time for a Carmel in Japan (881). This is clearly a preoccupation for her. She also offers to host Claudel for a brief retreat in their Carmel as a preparation for what seems to be a new assignment for the ambassador. Claudel was assigned to be the French ambassador to Washington.<sup>6</sup>

Several exchanges of letters occur in the meantime and the next mention of

Japan occurs three years later on September 28, 1929. The occasion is the surprise announcement from the bishop of Nagasaki that a young woman will come from his diocese to enter the Cholet Carmel in France with a view of a future Carmelite convent in Nagasaki. In fact, she was already preparing to depart for France. Less than two months later in November 1929 we learn that the Japanese sister arrived safely in Cholet to begin her training and has even brought with her materials to teach Japanese to the French sisters. It seems that the project for the Carmel in Japan is beginning to materialize. The sisters have thus set up their training program in France and the arrival of a young sister from Japan along with the offer of support from the bishop of Nagasaki indicate that a Carmelite monastery can soon be founded.

### **III. Paul Claudel's listening in silence and the opening of the Carmel**

While the sisters accord a great deal of importance to the coming of the young sister from Japan, Claudel's reaction to the news seems less enthusiastic and even passive. In a letter from April 20, 1930, Sister Jeanne invites Claudel to come to the clothing ceremony for the sister and stand in as "father of the bride." The sisters' zeal manifests itself in the elaborate staging they imagine for the ceremony when they invite Claudel:

Could you be there, dear Sir? Our sisters count on it so much that they would be greatly disappointed if you were not there, Reverend Mother and yours humbly even more so. The sisters also expressed another request which I promised I would convey but not without fear of being indiscrete: they would like for you to put on your ambassador costume to walk to the altar our bride who will be wearing her Japanese kimono.

*Pourrez-vous être là, cher Monsieur ? Nos Sœurs y comptent tant qu'elles auraient une grande déception, Notre Mère et votre humble sœur, plus encore. Elles ont aussi émis un autre désir, que j'ai promis de vous transmettre, non sans crainte d'être indiscrete : elles voudraient que vous mettiez votre costume d'ambassadeur pour conduire à l'autel notre mariée en toilette japonaise !*

For his part Claudel was unable to free his schedule to attend the ceremony for the Japanese sister, and the sisters for their part were asked by the bishop of Nagasaki to postpone the ceremony to allow participants from Japan to come. The sisters invited Claudel again to come on the new date: "July 16 would be a propitious day for the

beautiful ceremony, unless another date would be better for you, dear Sir. I believe it would be a true sacrifice for our sisters not to have you there on that day since they speak of your coming as a done deed.” [*“Le 16 juillet [...] se trouve tout indique pour cette belle cérémonie, à moins qu’une autre date ne vous agrée mieux, cher Monsieur. Je crois que ce serait un vrai sacrifice pour nos Sœurs de ne point vous avoir ce jour-là, car elles parlent de votre venue comme d’une chose assurée !”*] (Millet-Gérard 906). Commentators of the letter have noted that Claudel did not make the effort to come the second time nor to suggest a better date but instead excused himself for needing to be with his family in another part of France. The tone of the sisters’ letters suggests that Claudel did not give the impression of someone who would discourage requests, even though in this case he did not honor theirs. The sisters’ side of the correspondence seems to show that they perceived Claudel as a gracious receiver of their letters, one whose reactions were not to be feared.

It also seems that Claudel did not impose on the sisters his views in the matter of the hierarchy of the Catholic church in Japan. As ambassador, Claudel reported to his superiors in France about political and other leadership matters. In his opinion, the French missionary priest, Jean-Baptiste Alexis Chambon, MEP, was unsuitable for the position of archbishop of Tokyo. In a report from 1926 to the foreign ministry in Paris concerning a nomination for bishop of Tokyo, Claudel had noted: “Choosing the man who is truly up to the position is of great importance for our country. [...] Father Chambon, whose name has come up, lacks the necessary qualities.” [*“Le choix pour évêque d’un homme vraiment à la hauteur de sa charge a en effet une grosse importance pour notre pays. [...] Le P. Chambon dont on a prononcé le nom n’a pas les qualités nécessaires.”*] (*Euvres diplomatiques* 352) Nevertheless, when Chambon was named to this post, and the sisters wrote to Claudel that Chambon would be officiating the ceremony in France for the Japanese sister, there is no indication that Claudel expressed any dissatisfaction to them.

Lastly, Claudel, the published poet, also allows himself to be rebuked for being a bad reader. In a letter from July 13, 1930, sister Jeanne tells Claudel: “I must admit that I found you quite severe and even wrong in your evaluation of the work of Father de Caussade and that because you did not properly understand the question” [*“mais je vous avoue avoir trouvé bien sévère et même injuste votre appréciation sur l’ouvrage du P. de Caussade, et cela je crois, faute de bien entendre la question [...]”*] (Millet-Gérard 913). The sisters’ side of the correspondence shows their boldness in even rebuking Claudel. It indicates that the sisters did not fear how Claudel would receive their letters.

## Conclusion

Sister Jeanne of the Child Jesus along with Sister Maria-Theresia from Nagasaki<sup>7</sup> and several other sisters reached Tokyo in February 1933 where, with the help of Archbishop Chambon, they set up Holy Trinity Carmel at 38 Shimoroku Bandro, Kojimachi, Yotsuya, Tokyo (Millet-Gérard 921).

In her earlier letter of December 3, 1932, Sister Jeanne had called herself a "Japanese woman" (Millet-Gérard 918). Regardless of whether Sister Jeanne herself can really be considered a "Japanese other," she is, in the very least, a simple "other" for Claudel. And if Orientalism is understood as molding a representation of the other that serves one's conscious or unconscious purposes and does not attempt to reach the reality of the other, then Claudel who often passively followed the plan for a Carmel seems not to have fallen into the trap of Orientalism. He even allowed himself to be confronted by the otherness of Sister Jeanne by having an attitude that allowed her to rebuke him on occasion. In Claudel's correspondence with the Carmelite sisters we perceive his refusal to impose his views and his reception of the other, a stance which frees him of an Orientalist attitude that could have vitiated his relationships with the sisters and all those with whom he came in contact. Claudel seems to listen more than to express and to politely not honor invitations, rather than to outright refuse. Rather than being a fault, this apparent passivity on Claudel's part may have been a key to the non-Orientalist legacy that he has seemingly left in Japan.

## Works Cited

- Bésineau, Jacques. "Claudel au Japon: Souvenirs et Documents Inédits." *Etudes*, vol. 94, no. 311, Dec. 1961, pp. 345–51.
- Blanc, André. "Claudel et le Carmel." *Carmel*, vol. 4, 1998, pp. 3–18.
- "Bulletin des Archives Vladimir Ghika n. 2, May 2015." *vdocuments.mx*, <https://vdocuments.mx/bulletin-des-archives-vladimir-ghika-no-2-mai-2015-579e3e8687b7d.html>
- Chujo, Shinobu. *Chronologie de Paul Claudel au Japon*. Honoré Champion, 2012.
- Claudel, Paul. *Journal*. Edited by Jacques Petit and François Varillon, vol. 1, Gallimard, 1968.
- . *Correspondance diplomatique : Tokyo 1921-1927 / Paul Claudel ; textes choisis, présentés et annotés par Lucile Garbagnati, avec le concours du Centre Jacques-Petit ; préface de Michel Malicet*. Gallimard, 1995.
- DuFeil, Yves, et al. *Amazon*. [http://navires-14-18.com/fichiers/A/AMAZONE\\_MM\\_](http://navires-14-18.com/fichiers/A/AMAZONE_MM_)

- V3.pdf. Accessed 5 Sept. 2018.
- Genova, Pamela. “Knowledge of the East?: Paul Claudel and the Equivocal Nature of Intercultural Exchange.” *L’Esprit Créateur*, vol. 56, no. 3, 2016, pp. 104–19.
- Guillet, Louis. *Colline de Joie: Le Carmel de Cholet*. Editions du Carmel, 1976.
- Kawakami, Akane. *Travellers’ Visions: French Literary Encounters with Japan, 1881-2004*. Liverpool University Press, 2007.
- Millet-Gérard, Dominique, editor. *Correspondance de Paul Claudel avec les ecclésiastiques de son temps: Le sacrement du monde et l’intention de gloire*. Vol. 2,2, Honoré Champion, 2008.
- Pinguet, Maurice. “Paul Claudel Exégète du Japon.” *Etudes de Langue et Litterature Francaises*, vol. 14, 1969, pp. 1–19. [www.jstage.jst.go.jp](http://www.jstage.jst.go.jp), doi:10.20634/ellf.14.0\_1.
- Ramona, Philippe. *Le Paquebot Amazone - Laos - Messageries Maritimes*.  
<http://www.messageries-maritimes.org/amaz2.htm>. Accessed 5 Sept. 2018.
- 詩人大使ポール・クロードルと日本 . 水声社 , 2018.
- 馬淵明子 , et al. 北斎とジャポニスム : *HOKUSAI* が西洋に与えた衝撃 = *Hokusai and Japonisme*. Exhibition Catalog. October 21, 2017 –January 28, 2018, The National Museum of Western Art, Tokyo.

## Notes

- <sup>1</sup> The author would like to thank two anonymous faculty bulletin readers for their careful readings and constructive suggestions, her mother for her precise and encouraging feedback on an earlier version of this paper, and a participant at the 2019 MLA convention, where a version of this paper was read, for her helpful question. The paper has greatly improved thanks to their help. All remaining errors are the author’s own.
- <sup>2</sup> “Ambassador poet” is also the title of an exhibit at the Kanagawa Museum of Modern Literature to commemorate the 150-year anniversary in 2018 of the birth of Claudel. This anniversary has for its part stimulated several publications and cultural activities throughout Japan.
- <sup>3</sup> The taste for “japonisme” or the fascination with the prints and objects coming from Japan was widespread in France and painters such as Monet and Degas collected Japanese prints and took inspiration from them, but very few traveled to Japan with the result that their knowledge of Japan came uniquely from those objects.
- <sup>4</sup> The *Amazon* was a French merchant shipping boat bought by the French company “Messageries Maritimes.” Originally named the *Laos*, it was designed for and began

service between France and the Far East in 1897, but a case of the plague on board caused an important quarantine and the ship was reassigned to the South America route and therefore renamed *Amazon*. In 1914 it was requisitioned for use during World War I as a postal ship to and from the Far East. After World War I, the ship was returned to the "Messageries Maritimes" and took up service again on the Far East route until 1928 when it was confined to the Mediterranean Sea. The ship was finally demolished in 1932. The *Amazon* had two stacks and could attain a speed of over 18 knots or 33km per hour with a power of over 7,000cv (Dufeil *et al.*).

<sup>5</sup> In Carmel as well as in the world, the change of the year was a time to look back upon the year past with its successes and shortcomings and look ahead to what was to be undertaken in the coming year.

<sup>6</sup> Initially, it was mistakenly thought that Claudel was nominated to Berlin.

<sup>7</sup> For the sister's name, see "Bulletin des Archives Vladimir Ghika."



## 編集後記

紀要の学問的水準の更なる向上を図るために、紀要編集委員は今年度新たに査読基準の詳細を定めた。(1)形式と体裁に関すること(文体、書式、引用・参照、文献目録)について、および(2)内容に関すること(研究課題、先行研究、論理性、表現、研究倫理)について、それぞれの投稿論文につき2名の専任教員が査読者として審査を行った。紀要40号には5件の掲載希望があり、査読の結果5編の掲載となった。

丹木博一氏は、行為の意図は行為のさなかで創られ、主体をその場として主体の変容を通して成し遂げられるという「中動態」という文法と、反復によって新たな能力を形成する習慣の力である「ハビトゥス」に注目し、介護や医療などのケアにおいて、いかにこれらの概念を生かすことができるかを明らかにしている。

上田圭委子氏は、ハイデガーの現存在分析の検討の中で特に重要な概念である「世人」、「誕生」、「死」、「瞬間」などについて、シュタインがどのようにハイデガーとは異なる考えを持っていたかを明らかにしている。人間という存在の根本的問題を問う論文である。

狩野晶子氏は本学が継続的に行っているサービ斯拉ーニング活動の一つである小学校での英語教育活動「イングリッシュフレンド」(サービス)と同氏が担当している授業「児童英語教育演習A・B」(ラーニング)を通して、本学の学生が主体的・対話的学びを実現する様子を学生の省察コメントから明らかにし、サービ斯拉ーニング活動の意義を考察した。

土屋佳雅里氏は、小学校における英語教育と国語科ローマ字教育の現状と問題点を分析した上で、英語の学習初期の読み書き指導を順調に進めるために両科目が連携を進めることが重要であることを論じている。

Maria Lupas氏は、1920年代に駐日フランス大使を務めたポール・クローデルとカルメル会のフランス人シスターたちとが交換した書簡を分析することによって、東京でのカルメル会修道院創設に彼がどのようにかかわったのか、また自分の意見をシスターたちに押しつけないという彼の資質がどのように修道院の創設に功を奏したのかを明らかにしている。

執筆者の主要担当科目は以下の通りである。

丹木 博一	人間学I・II、哲学、倫理学、キリスト教文化入門、ゼミナル
上田 圭委子	人間学I、哲学
狩野 晶子	児童英語教育概説、児童英語教育演習A・B、英語I、ゼミナル
土屋 佳雅里	英語IV、基礎英語スキルズ(文法・語彙)
Maria Lupas	宗教学、英語I・II・IV、ゼミナル

最後に査読を担当した10名の教員にお礼を申し上げる。各論文を改善するための建設的提案は、本紀要の質的向上につながったと考える。

また、編集作業を潤滑に進めてくださった、事務センターの酒井明子氏と株式会社プリントボーイの成瀬智康さんにお礼を申し上げる。

上智大学短期大学部紀要第40号編集代表者 近藤佐智子

上智大学短期大学部紀要 40号 (2019)

---

2019年 3月11日 印刷

2019年 3月15日 発行

編集代表者 近藤 佐智子

印刷所 (株)プリントボーイ

〒157-0062 東京都世田谷区南烏山6-24-13

---

発行者 上智大学短期大学部

〒257-0005

神奈川県秦野市上大槻山王台999

電話 0463-83-9331 (代表)

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

※本紀要は本学ホームページ上でもご覧になれます。

