

武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要

The Basis

第2号

2012年

武蔵野大学教養教育リサーチセンター編

目次

特別寄稿

高楠順次郎とタゴール—仏教哲学者が「詩聖」に見たもの……………小川原 正道	5
---------------------------------------	---

特集：授業評価

武蔵野大学全学基礎教育課程に関する授業評価についての分析 ……………岩田 弘三・北條 英勝・黒河内 利臣	13
授業評価アンケートに関する社会学的批判……………北條 英勝	73

論考

大学教育編

英語教育における「実行動機づけ」の役割と成果 ……………櫻井 千佳子、岡野 恵、竹内 幸子、戸谷 比呂美	89
---	----

人文・社会科学編

What does East Asia Learn from 1984 ? …………… 村石 恵照	101
ある宗教学者の生と死—岸本英夫の場合 ……………小松 奈美子	109
『夷夏論』論争について……………遠藤 祐介	123
立原道造 詩の構築法についての一考察 ……………名木橋 忠大	141
M. ユルスナール 我を失うものは救われん……………森 真太郎	153
パトリック・モディアノ、地平に開かれたエクリチュール……………小谷 奈津子	165

近刊著書紹介

岩田弘三『近代日本の大学教授職—アカデミック・プロフェッションのキャリア形成』 ……………高村 寿一	179
稲垣恭子[編]『教育文化を学ぶ人のために』……………岩田 弘三	181
春日清孝・楠木秀樹・牧野修也編著『〈社会のセキュリティ〉は何を守るのか —消失する社会／個人……………北條 英勝	183

高楠順次郎とタゴール—仏教哲学者が「詩聖」に見たもの

小川原 正道

一、はじめに

近代日本を代表する仏教哲学者である高楠順次郎（一八六六～一九四五）は、インドの「詩聖」と呼ばれるラビンドラナート・タゴール（一八六一～一九四一）を尊敬し、愛した一人であった。この両者は高楠が五歳の年長で、タゴールが四年先に死去したという、同世代人である。

高楠がはじめてタゴールに会ったのは、タゴールがはじめて来日した大正五年（一九一六）のこのようである。同年七月に『六合雑誌』に高楠が発表した「予の見たる詩聖タゴール」によれば、「予が印度に入った時はタゴール氏は龍動に客遊して居った¹」と記しており、大正元年九月から翌年四月までインドとネパールを訪れた²際には会わなかったことがわかる。それがこの年の来日の際にはじめて出会い、「予は氏を迎ふる時の希望よりも逢った時の会心の満足には遙により以上であった。多分送った後も何者か脳底に印されて永久に忘れ難い福音が残るであらうと信ずる」という好意的な印象を抱くにいたった³。同年五月二十九日にタゴールは神戸に到着し⁴、大阪でさっそく講演した後東京に向かい、高楠霜子夫人の日記によると、六月五日にタゴールが東京駅に到着した際には、「午後八時半タゴール氏ヲ東京駅ニ迎フ」とあり、ここではじめて出会ったことがうかがえる⁵。高楠は当時四十九歳で東京帝国大学教授（文学博士）、日本を代表する仏教哲学者としての地位を築き上げていた。その後タゴールは日本美術院、東京帝大での講演のあと、六月十三日に上野寛永寺で開かれた歓迎会では、高楠が閉会の辞を述べている⁶。顔を合わせた後の高評価は先述の通りで、六月十一日に行われた東京帝大での講演⁷（「日本に対する印度の使命⁸」）についても、「高遠の心理と眼見の近事とを融合し、詞想の美に加ふる声美を以てし…憧憬すべき人格の致す所」などときわめて高い評価を加えた⁹。

高楠は、当時のインド人一般に対して、好意的な印象をもってはいなかった。大正二年に発表した論文では「今日の印度の宗教は墮落して居て、到底宗教のことを印度人と相談するとは思はれない。現今の状態を見ると、宗教を以て食ひ者にするか、或はまた宗教によりて遊んで食はむとする高等遊民が宗教者に多い。故に目下の印度の宗教はお話にならぬ程墮落して居る……仏教美術、仏教建設より外に印度には見るべきものが無い¹⁰」と厳しく指摘し、同年の別の論文でも、「インドはわれらに最も因縁が深い国であるが、将来幾多の年月を経ればいざ知らず、今日の処では殆んど注文に価する進歩はみえない¹¹」と断じていた。タゴール来日を受けた前掲の論考でも、「予は今時の印度人に対しては余りに敬意を寄せ能はざる一人である」とあらためて自らの立場を告知した上で、タゴールへの敬意を表明した。インド人一般が評価に値しない中で、タゴールのみが燦然と輝いているようにみえたからである。高楠はいう。自分が「口を極めて氏を讚する如く見ゆるは、氏が余り現代の印度に超越して居るからである」¹²。

では高楠は、タゴールのいかなる思想、あるいは詩想をもって、「墮落」した現代インドにおける一筋の光をみたのであろうか。以下、若干の考察を試みてみたい。

二、面会前のタゴール観

タゴールが来日する直前の大正五年四月、高楠は『日本及日本人』に「タゴール氏に就て」と題する短文を発表した。ここで高楠は、自分が大正元年から翌年にかけてのインド滞在中、「遂に逢ふ機会を失した」事情を説明した上で、「今回の来朝は、時期と云ふ上からも、其他の点からも、誠に好時期と云ふべきで、我国民は大に此の日本最良の大詩人を歓迎すべき筈である」と歓迎の意を表明した。その上で、高楠は名家たるタゴール家の家系をたどり、タゴール自身は幼少時から「詩人的気質」を有し、自然を愛し、読書を好む愛国主義者であったとして、自国の衰運を嘆き、「往事の盛事に立還らんことを理想せざる得なかつた」という。そのために、タゴールは古代文明を研究してこれを現在に示し、青少年をしてその復活に努めさせねばならないと考えた。こうした試みは当然ながら英国当局を刺激するが、やがてロンドンに渡り、著書や講演を通してその見識を示していく中で、ロンドンの思想界は「東洋の大詩聖を発見した」。かかるタゴールの思想を特色付けているのは、階級制度を克服した「国民平等主義」にあり、その「大自然観」は自然と人間とを同一の生命を有しているものと見、両者が助け合うことで宇宙の完成が為されるととらえたところにある、という。東洋文明は自然を敵視する西洋文明と異なり、自然と親しみ、自然の中に自己を実現しようとするところにその本質がある、と高楠は解説する¹³。

高楠はすでに大正元年から翌年にかけてのギリシャ・インド・ネパール訪問を経て、西洋文明とは、自然界を征服する「物質的文明」であり、東洋文明たるインド文明は自然界と共存する「精神的文明」である、と分類し、後者を人格として顕在化させたのが釈尊であり、その智慧が無限の光明としてインドを照らしてきた、と捉えていた¹⁴。かかる文明観を持っていた高楠にとって、タゴールは、いわば「現代の釈尊」として迎えられるべき、格別の存在であったと思われる。高楠はいう。「氏の如き思想家を印度に発見した事は、東洋の為に大に慶賀すべきことと云はなければならぬ¹⁵」。

タゴール来日を受け、『読売新聞』はこれがもつ意義について「仏教哲学の大知識にして印度研究の最高權威たる高楠博士の所感を聞かん」と企画し、高楠はこれに答えて大正五年六月十二日・十五日の同紙紙面に「印度詞宗タゴール」を掲載した。内容から考えて、タゴールと出会う前に取られた談話と思われる。

ここで高楠は、タゴールが「日本人に期待し、日本仏教に期待し、日本精神界の活動に期待する所多きを以て、遂に遠遊の意を決したるなり」と察した上で、「日本の仏教は果たしてその期待を満足せしめ得べき地位に在りや否や」と問い、「詞宗に予期の満足を与ふる能はざるは火を見るよりも明らかなり」と断じる。その一例として、高楠は高輪大学で講演した際に、「聴者聳の如く唾の如く亦一辞を讃する能はず」であった体験を披瀝し、日本仏教の実態が危機的状態にあることを難じる。その上で、高楠はタゴールの来朝によって「仏教界が詞宗に於て一大知己を見出したるを喜び、世の仏教を解し得ざる人々が氏の錦心繡腸を通じて顕はれたる純仏教を味はひ得るに至り、為に我国の思想界に多少の反響あらんことを与期せ

んと欲するに在り」。その意味で、タゴールは日本にとっても「現代の釈尊」としての光を放つべき存在であった¹⁶。

三、面会後のタゴール観

こうした多大なる期待と希望を抱いてタゴールの来日を迎えた高楠は、実際に本人と会って、いかなる感想を得たのであろうか。

もともと、タゴールが日本と接するきっかけになったのは、明治三十四年の岡倉天心のタゴール家訪問である。彼はここではじめて日本人に接し、これを機会に日本に対する関心が喚起されて、来日を希望するにいたったといわれている。実際の来日は非ヨーロッパ人としてはじめてノーベル賞を受賞したのちの大正五年になるが、具体的なきっかけは米国からの講演旅行の招待で、その機会に日本を訪れ、疲れた心身を癒したいと考えたようである¹⁷。

かくして訪れたタゴール¹⁸との出会いの後、高楠が「予は氏を迎ふる時の希望よりも逢った時の会心の満足には遙により以上であった。多分送った後も何者か脳底に印されて永久に忘れ難い福音が残るであらうと信ずる」という感慨をつづったことは、すでに引用した通りである¹⁹。

その高楠が「理想の印度人」であるとしてタゴールを讃えるのには二つの理由がある、という。第一に、「今から五千年前のリグ吠陀時代²⁰の聖者は正しく氏と同型」であり、その「リグ吠陀時代の聖者」は自然を賛美してその無窮の胎内に眠らんとし、無上の神格を仰ぎ、最高の示現を憧憬した。かかる宗教的・哲学的態度を備えた人物こそ「大仙」であり、「真善美を体現した超越人格」であり、これを「個人的に縮小して、而かも内容に於て拡大したのがタゴール氏である」、というのが第一の評価点であった。第二に、インド宗教一般が学問や祭祀の形式に流れて墮落し、没世間となる一方で、森林において理想的生活を送り、「印度の夢幻生活に対して新生活を付与せんとする生きた聖者」こそタゴールであり、その精神生活は、涅槃を説き、平等主義の菩提を重んじ、解脱を主張する大乘仏教にも通じる、という。古代インドを重んじ、「仏教が最後の救主」であると信じる高楠によって、かかるタゴールの姿勢こそ「実生活と共鳴せる大仙人」として賞賛されるべきであった²¹。「現代の釈尊」を期待していた高楠にとって、本人がかかる印象を残したことは、深い満足を与えたに違いない。

その翌年にもタゴールはアメリカ滞在後に横浜を訪れ²²、さらに大正十三年五月末に来日し、長崎から神戸、大阪を経て、東京に到着し、東京帝大、協同会館、工業クラブで講演、養育院を訪問したほか、芝居見物を経て六月二十一日に日本を去った。東京に着いた六月七日、電車の車中で「今度の旅行は研究が主で講演は従ですからどうかほんとうにもっとしたしく皆様に接したい²³」と語っていた通り、タゴールはこのとき多くの日本人と接したようで、たとえば来日に際して上野精養軒で開かれた歓迎会は頭山満、内田良平、内ヶ崎作三郎などが主催し、「代議士及び東亞問題の研究者等百七十余名が参加」したという。高楠も顔を出していたかもしれない²⁴。

なお、高楠はこの年八月、『現代仏教』に寄せた「宇宙の声」と題する文章において、「タゴール翁は理想主義に生ける哲人である。恒に現実を理想化せんとする詞聖である」として、自らの学園を「宇宙の声」と名付け、タゴールの理想を理想とする者が集って、大自然の声

に瞑想して耳を傾け、全人類の声に静寂な心を澄まそうとしている、という。タゴールは、「古吠陀時代の詞聖の如く、自然の崇拜者」であり、自然人格の崇拜者であり、自然の声に耳を傾けることを通じて人間の声を含めた「大自然の法音」をも聞き取ってきた。かかるタゴールを前にしたとき、日本では教育も政治も実業家も労働者も「世界の所謂文明市場に提出すべき唯一不二の国産たる」大乘仏教を顧慮せず、何ら提示しうるものがない、と高楠は慨嘆する²⁵。大正五年当時と認識を基本的に同じくしていたことが理解されよう。

これから五年後の昭和四年（一九三〇）三月、再度タゴールは日本を訪れている²⁶。タゴールは横浜に着いた際、日本の印象を次のように語っている。「日本には大正六年と十三年の二回来たことがあります、来る度に都会も田舎も西洋文明の悪いところにかぶれ日本独特の美しい風景や文物が損なわれてゆくのは残念です²⁷」。タゴールはその後アメリカ、カナダに向かうが、そこでトラブルに遭って五月から六月にかけて一ヶ月ほど最後の来日を果たした²⁸。

タゴールは五度の来日を通じて、「日本人との花との関係は、美意識に基づき、そして静かである。…私はさるところがあった。日本人は芸術の大家であるばかりでなく、また生活を芸術化するすべを身に手に入れている²⁹」などと日本の美意識や自然との調和、自己犠牲の精神、日常生活における禅定に基づく優雅さなどを讃美し、頭山満などの大アジア主義に共感しつつ、先述の通り、西洋から受け継いだ国家主義や機械産業、近代化政策を批判し、後者が前者を揺るがすことを懸念した。それが、やがて日中戦争を日本の過度の西洋国家主義模倣、侵略戦争として批判し、日本をファシストとして批判する態度を生んでいく³⁰。これまでの高楠の態度から、特に前者においてタゴールと共感していたことは想像に難くあるまいが、問題となるのは後者の日本批判であった。高楠はタゴールの日本批判について、ほとんど何も語っていない。それは、おそらくはその面に共感することができなかつたためだと思われる。そうした高楠の態度が象徴的にあらわれている晩年のタゴール論をみておこう。

四、むすびに代えて

高楠は昭和六年三月二十二日付の『読売新聞』朝刊「宗教欄」で、「仏教の根本義」について説いている。そこで高楠は、大乘仏教の根本主義として八つの主義があるとして、「無神主義」「人格主義」「理智主義」「理想主義」という「内面」の主義と、「無傷害主義」「大慈主義」「平和主義」「平等主義」の「外面」の主義を挙げ、特にこの「無傷害主義」は一切の生物を傷つけない「生類愛」「人道愛」であり、「実行派のガンデイも理想派のタゴールも俱にこの無傷害主義によっている」という。この主義に依るならば、人間が動物を虐待することも、人が人を圧迫することも不条理であり、宗教間紛争などもつてのほかであった³¹。タゴールはたしかに、高楠が感動した大正五年の東京帝大での講演でも、次のように語っていた。

今日の如く大規模なる国家間の呑睡、国土を刻み肉の如く荒す巨大なる機械、互いに五臓六腑を裂き出さざれば止まざらんとする恐ろしき嫉妬心…この政治的文明は科学的ではあるが、人道的ではない、この偉大なる所以は、一個の目的に向かって全力を集中するからである、信義に背き、箴言を吐いて恥とせず、貪婪の大偶像を本尊とし、お祭騒ぎを為して以て之を

愛国心と云ふて居る、然しこれは何時迄も続きはしない、この世には個人的にも又団体にも通用さるゝ道徳法がある³²

かくして、昭和十八年二月にガンジーが断食をしながら非暴力主義の抗議活動をはじめたとき、高楠は「印度の理想は大體、無傷害（アヒンサー）の思想である」と述べ、ガンジーの主義はまさにここにあるとした上で、「印度は人間愛を動物愛にまで拡大して居る、実に動物の樂園である。殊に牝牛は神獣として敬愛する。…然るに英人は牛刀を掲げてこれを撲殺して食用とし、皮を沓となし、骨を器具に作る。その理想において英印の衝突は到底避くべからざるものがある」と英印衝突の運命的不可避性を論じた。そしてその焦点となっている無傷害主義については、「無傷害を人道に実現せんとしたのが理想派としては、彼の哲学詩聖タゴールであった。その愛の世界の主張はこれから来て居る。その実行派としては、行の哲学大聖ガンジー翁である」というのが高楠の認識であった³³。そして高楠は、「仏教が印度の地上に消えて後既に七百年なりと云ふ今日に就て印度を動かす実行派のガンデイも、世界に響くタゴールも俱に仏教の理想をもって理想とし、殊に仏教のアヒンサー（無傷害）主義を以てその中枢思想として居るのである。今に宇宙の声は悉く仏教に集中するの時代も出現するであろう」と、この二人の無傷害主義が仏教興隆の鍵になるとさえみていた³⁴。

高楠にとって、タゴールやガンジーは、古代インドが作り、釈尊が語り残した精神性を保持し、発揮し続けている貴重な存在であり、仏教再興の希望であった。だからこそ高楠は彼等を弁護し、讃えたのである。同時に、かかる精神文明を理解しない物質文明一辺倒の西洋は、インド精神文明にとっての「敵」であって、衝突せざるを得ない存在であった。タゴールも大正十三年の東京帝大における講演において述べている。「欧米の物質文明はその強烈な国家主義と相合して甚だしい横暴をきわめてをりますが彼れ等も遠からず行きづまり東洋の自然的大思想の前にひざまづく時がくるでせう」³⁵。その意味で、高楠とタゴールは同じ位置に立っていた。

現在、高楠が設立した武蔵野女子学院には、昭和四年にタゴールが帝国ホテルで記した書が残されている。ベンガル文字で、パーリ語の法句教に出てくる章句、

怒りなきことによつて 怒りに打ち克つべし³⁶

が記されたものである。高楠はこれを武蔵野女子学院の講堂の正面に掲げるなど大切に扱ったようだが、それは雲藤義道が指摘しているように、「その内容が釈尊の言葉であることによる」がゆえであろう³⁷³⁸。

ともあれ、タゴールが日中戦争を日本の侵略戦争と捉えてこれを批判するとき、物質文明と精神文明の「両刀」を備えた日本を大東亜共栄圏の盟主として位置付けた高楠は、タゴールと論争を交わし、大東亜共栄圏設立を弁護した野口米次郎と同じ位置にいた。その高楠にとって、タゴールの古代的精神性や西洋物質文明批判は是とすべきであっても、大東亜共栄圏の理想を否定することはできなかつた³⁹。晩年のタゴール論がタゴールの日本批判や戦争観に一切触れず、一方でその精神性のみを高く評価しているのは、こうした見解の相違とタ

ゴールへの愛情、そして思想的共鳴の交錯の結果であったにちがいない。では、精神文明と物質文明を併せ持ったという日本において、無傷害思想と戦争の遂行とはどう共存しうるのか。その高楠の思想的模索については別稿を期したい。

- 1高楠順次郎「予の見たる詩聖タゴール」(『六合雑誌』第四二六号、大正五年七月)、二九頁。
- 2高楠のインド・ネパール体験については、拙稿「高楠順次郎—その思想形成におけるインド・ネパール体験」(拙編『近代日本の仏教者—アジア体験と思想の変容』慶應義塾大学出版会、平成二〇年、所収)、参照。
- 3前掲「予の見たる詩聖タゴール」、二九頁。
- 4『東京日日新聞』大正五年五月三〇日付朝刊。
- 5「高楠霜子日記」(武蔵野大学高楠順次郎資料室蔵)、大正五年六月五日条。
- 6『東京朝日新聞』大正五年五月二七日付、六月一日付、六月一四日付朝刊。ちなみに大正五年五月二五日付、五月二七日付、六月一日付、六月一四日付同紙朝刊によると、歓迎会の準備には高楠順次郎、副島八十六、櫻井義肇、内ヶ崎作三郎、野口米次郎、安藤鉄腸、武田豊四郎、石川半山、来馬琢造、三輪政一などがこれにあたったという。歓迎会には大隈重信首相も出席し、六月一日にはタゴールが大隈のもとを訪問して歓談している。この来日についての詳細は、丹羽京子「タゴールと日本」(『タゴール著作集 別巻 タゴール研究』第三文明社、平成五年、所収)、参照。
- 7前掲「タゴールと日本」、三五〇頁。
- 8『東京朝日新聞』大正五年六月一日付朝刊。
- 9前掲「予の見たる詩聖タゴール」、二九一—三〇頁。
- 10高楠順次郎「印度の仏蹟とガンダーラ美術」中(『禅』七六卷、大正二年八月)、二七頁、高楠順次郎「印度の仏蹟とガンダーラ美術」下(『禅』七七卷、大正二年九月)、三三頁。
- 11高楠順次郎「入竺中の所感」(『宗教界』九卷七号、大正二年七月)、五二四—一五二五頁。
- 12前掲「予の見たる詩聖タゴール」、三〇頁。
- 13高楠順次郎「タゴール氏に就いて」(『日本及日本人』第六五三号、大正五年四月)、九一—九四頁。
- 14前掲「入竺中の所感」、五四六—五五〇頁。
- 15前掲「タゴール氏に就て」、九三頁。
- 16高楠順次郎「印度詞宗タゴール(上)(下)」(『読売新聞』大正五年六月一日付朝刊・一五日付朝刊)。
- 17前掲「タゴールと日本」、三四四—三四七頁。
- 18タゴールはこの来日に際して、紀行文を書き残している。タゴール/タゴール記念会編訳『タゴールと日本』(タゴール記念会、昭和三六年)、参照。
- 19前掲「予の見たる詩聖タゴール」、二九頁。
- 20高楠はこの時代を、インド五千年の歴史における文明の第一段階であったと位置付け、宗教的には、人間が自然の偉大な清涼に畏怖してこれに支配される時代、すなわち「自然的宗教時代又は天然的宗教時代」であったと位置付けている(高楠順次郎「インド思想発達の歷程」『東洋哲学』第二十七年第一号、明治四三年一月、一一—三頁)。この点については、オリオン・クラウタウ「大正期における日本仏教論の展開—高楠順次郎の思想的探究・序説」(『日本思想史学』第四二号、平成二二年九月)、一六二頁、参照。
- 21前掲「予の見たる詩聖タゴール」、二九一—三二頁。
- 22我妻和男『人類の知的遺産六一 タゴール』(講談社、昭和五六年)、六頁。
- 23『東京日日新聞』大正一三年六月八日付朝刊。
- 24『東京朝日新聞』大正一三年六月一日付夕刊、二日、七日、九日、一三日付朝刊。
- 25高楠順次郎「宇宙の声」(『現代仏教』第四号、大正一三年八月)、二一—八頁。
- 26『東京朝日新聞』昭和四年三月二四日付夕刊。
- 27『東京朝日新聞』昭和四年三月二七日付夕刊。
- 28前掲『人類の知的遺産六一 タゴール』、六頁。
- 29前掲『タゴールと日本』、七七頁。
- 30前掲『人類の知的遺産六一 タゴール』、五一—三四頁、我妻和男『タゴール—詩・思想・生涯』(麗澤大学出版会、平成一八年)、二九一—三二六頁。
- 31高楠順次郎「仏教の根本義」(『読売新聞』昭和六年三月二二日付朝刊)。
- 32「印度に対する日本の使命(四) タゴール氏講演」(『東京朝日新聞』大正五年六月一日付朝刊)。
- 33高楠順次郎「大聖ガ翁死の抗議」(『読売新聞』昭和一八年二月二八日付夕刊)。
- 34高楠順次郎「印度歴史の特異性」(『日印協会会報』第三八号、大正一五年八月)、三九頁
- 35『東京日日新聞』大正一三年六月一日付朝刊。

³⁶茨城県天心記念五浦美術館編『開館一周年記念展 インドに魅せられた日本画家たち—天心とタゴールの出会いから』(茨城県天心記念五浦美術館、平成一〇年)、二〇頁。訳は我妻和男による。

³⁷雲藤義道「学院創設の理念を想起せよ」(『武蔵野女子学院報』第二六号、昭和五四年一月一〇日)、一頁。

³⁸この書をタゴールがいつどのような形で書いたかについては諸説ある。雲藤義道は大正一三年に来日した際に、築地本願寺内に設立されて間もない武蔵野女子学院をタゴールが訪れ、生まれてはじめて日本の筆をもって墨書したとしているが(前掲「学院創設の理念を想起せよ」、一頁)、第二代武蔵野女子学院長の鷹谷俊之の著書『東西仏教学者伝』(華林文庫、昭和四五年)のカバーには、この書の写真が掲げられた上で、「Tagore が訪日の時、著者が、紙と墨を持参して、Tagore に書いてもらったもの」との説明があり、前田専學も、俊之の娘・鷹谷るりこ(武蔵野女子大学名誉教授)および俊之の長男・鷹谷俊昭(武蔵野女子学院評議員)の話として、俊之が帝国ホテルに滞在中のタゴールのもとへ紙などを持参した、とした上で、タゴール来日の際の足跡を追い、帝国ホテルに宿泊したのが大正一三年と昭和四年であるとして、このいずれかの際に高楠が鷹谷とともに帝国ホテルにタゴールを訪ねてこの書を書いてもらったのではないかと推測している(前田専學「私の座右の銘」『在家仏教』第五三九号、平成九年四月、二六一—二八頁)。鷹谷自身の著作にこう記され、その実子も証言している以上、タゴールが武蔵野女子学院を訪れたのではなく、鷹谷が帝国ホテルにタゴールを訪ね、これを記してもらったと考えるのが妥当であろう。前田の考証による限り、そこに高楠が同席していたのか、また、それが大正一三年なのか昭和四年なのかは定かでないが、鷹谷俊昭に確認したところ、父からここに高楠は同席しておらず、訪問したのは昭和だと聞いているとの証言を得た。このため、筆者は昭和四年に鷹谷俊之が帝国ホテルのタゴールのもとを訪ね、この書を書いてもらったものと推察するものである。なお、高楠順次郎は日記を書き残しているが、昭和四年、大正一三年分ともに現存しておらず、前掲「高楠霜子日記」には昭和四年分が現存している(武蔵野大学高楠順次郎資料室蔵)ものの、順次郎がタゴールと会った、あるいは帝国ホテルを訪れたといった該当する記述はみあたらない。このことも、昭和四年にタゴールが来日した際には、高楠がタゴールと会っていないことを裏書きしている。

³⁹前掲「高楠順次郎—その思想形成におけるインド・ネパール体験」、三六四—三六五頁、前掲『人類の知的遺産六一 タゴール』、二二—二六頁。

武蔵野大学全学基礎教育課程 に関する授業評価についての分析

岩田 弘三・北條 英勝・黒河内 利臣

第1章. 本論の目的と調査の概要

1. 1. はじめに

武蔵野大学では2010年度から、薬学部を除く全学的体制として、大学1年生を対象とした、全学生必修の基礎教育課程を導入した。具体的にいえば、以下の学部・学科・専攻の新入生全員が、その対象となっている。文学部の日本語・日本文学科、英語・英米文学科¹⁾、人間関係学部人間関係学科、社会福祉学科、看護学部看護学科、政治経済学部政治経済学科、環境学部環境学科の環境学専攻、都市環境専攻、教育学部児童教育学科、である。この全学基礎教育課程は、「武蔵野BASIS」と名づけられている。「武蔵野BASIS」の具体的中身、およびその導入の経緯については、『The Basis』第1号のなかですでに、久富健による詳しい紹介があるので、そちらを参照されたい²⁾。

ただし、久富によって示されているのは、あくまで「武蔵野BASIS」導入時点でのプランである。その骨格を大幅に修正することは、現時点では考えられていないものの、具体的な授業の中身等については、現実にあわせて微調整がなされていく予定である。事実、それは、初年度にはそのプランどおりに、運営がなされることになったものの、次年度、つまり2011年度には、いくつかの小規模な修正がなされている。

そのような微調整を行っていくための基本的資料をえるためにも、2010年度の間段階で、「武蔵野BASIS」全体に対する、学生による授業評価を行った。本論は、その結果を紹介する第1次報告である。調査の具体的な結果については、第2章以下で報告を行うが、その構成は以下のとおりである。第2章では、授業評価の単純集計結果を示すとともに、基本的な分析結果を報告する。さらに、一年生時総合成績と授業評価の関係についてもみていく。第3章では、「武蔵野BASIS」を構成する各科目ごとに、その成績と授業評価の関係を含めて考察する。第2章・第3章が、数量的分析になるとすれば、第4章は、質的な分析になる。そこでは、自由記述の分析を行い、学生の生の声をもとに数量的分析を補うことにする。

1. 2. 調査の概要

「武蔵野BASIS」を構成している科目についての概要は、表1-1にまとめたとおりである³⁾。ここに示した科目すべてが、今回の調査で授業評価対象となっている。

授業評価は、2010年の「基礎セルフディベロップメント」の前期授業の最終日(8月4日)の授業中に、アンケート調査票を配布し、その場で回収するという方法で行った。

表1-1. 武蔵野BASIS各科目の概要

	到達目標	授業の概要	備考
仏教概説	本科目の到達目標は、本学の建学の精神に対する理解を深めるために、学祖・高楠順次郎先生の生涯とその思想を学ぶこと、及び、仏教の開祖・釈尊の生涯や初期仏教の基礎的な教義を学ぶことに存する。	はじめに、学祖の生涯とその思想を特に教育者の側面に焦点を当てつつ概観し、続けて、仏教の開祖・釈尊の生涯を伝記風にスケッチしながら、仏典の伝える釈尊の人となり、及び、その思想を明らかにする。最後に、仏教教義の中から、四諦や縁起などの基本的な教説について、概説する。	
健康体育1	身体運動の実践的学習を通じて「健康・体力の維持増進を含めて、自己の身体及び身体運動のもつ意義」を考え、本学の体育科目では、実践社会に必要な、「自ら考え」、「自ら行動」、「自ら創る」能力として「課題探求能力を養う」ことを目標とする。	各種のスポーツ種目(バドミントン、テニス、卓球、屋外球技、屋内球技、ゴルフ等)を教材としてとりあげ、Semester制(半期週2回授業展開)による授業展開で行う。授業は体力づくり・スポーツ技術の学習として、将来の健康な生活づくりに役立つ運動やその知識を習得する。さらに、運動・スポーツ「身体活動」を通して、「自己理解」「他者理解」を深め、自らの課題を見つけ実行し、その経験に基づいた自立・自覚を図り、学生が主体となる授業創りを目指している。	
コンピュータ基礎1	・コンピュータの基礎スキル(Word, Excel)を身につける。 ・Microsoft Office Specialist(Word, Excel)資格合格レベルのスキルを習得。	本科目は、進級条件科目である。 第1~8回はWord、第9~16回はExcelを学習する。それぞれ、各段階の到達度を確保するため中間に小テストを3回、最終回には到達目標の達成度を確認する実技試験を行う。なお、受講後にMicrosoft Office Specialist資格受検を強く推奨する。	
日本語リテラシー	・現代の文章がきちんと読める力の徹底養成、なおかつ、要約し説明できる力の養成。さらに、自分の意見を論理的に表現できる力の養成。 ・論述演習を通して、各自の表現力をチェックをする。 ・漢字テストを通して、大学生たるにふさわしい漢字力を身につける。	文章を読むことに対して「自分なり」「感じるまま」という学生が増えている。こと論説文やビジネス文章に限ってはこうした態度は禁物である。文章には必ず時代の背景があり、筆者の立場が反映している。こうした事柄を押さえつつ読むことが必要なのである。そうするためには一定のトレーニングが必要である。この講座は、このトレーニングを実践する。また、書くことについても、同様に一定のトレーニングを必要とするので、合わせて講座の内容に含める。よく聴き、よく読み、よく書くための総合演習講座である。	成績評価の方法: 小テスト2回の論述、1回の演習テスト30%。 その他出席点+毎時提出物。
外国語	外国語の基本学習を通じて、基本的な読み・書き・話すができ、その外国語を活用して、想像力と表現力を駆使できる。	・「使える外国語」をめざす語学学習過程: Practical/theoretical の両面から学習する。 ・到達目標として検定試験のレベルを定める。 ・多言語世界への文化理解を深める。	
武蔵野BASIS基礎(社会科学分野)	高等学校卒業時まで身に付けておきたい地歴、公民の各分野の基礎的事項の確認を行い、社会科学系科目を学ぶ上での足がかりをつくる。	日本がどのような歴史をたどり、諸外国と関わり合いを持ち、現在の政治・経済体制を構築してきたのか、また今後どのような展開をみせていくのかについて講義を行う。	成績評価の方法: 各分野2回ずつの講義後に確認テストを実施し、到達目標に達していれば合格となる。
武蔵野BASIS基礎(自然科学分野)	高等学校卒業時まで身に付けておきたい数学・理科の基礎的事項の確認と復習を行う。	数学的にモノゴトを考えることによって、自然科学を考える能力を養う。	
基礎セルフディベロップメント	■基礎教養の7科目の「知」の世界に出会うことによって、大学の「学び」における自己基礎力を身につけることを目標とする。自己基礎力とは、以下のような展開となる。 ◎情報を収集し伝達する能力 ◎課題を発見し、解決する能力 ◎Team work・Leadership ■具体的な学習成果 I.アカデミックスキルとして ・図書館Tourとその活用 ・検索の仕方とその発展 ・Note Taking・Report Rule II. Personal WorkとしてのWork sheetの作成・まとめ III. Group Work: Presentation/Session能力の基礎づけ	■授業方針 基礎教養における`Self Development` <=自己の知的開発>の道程をみちびき、「知」の世界への目覚めを起点として、「知」の内実に向かう広がりをめざしていく。リベラル・アーツ【Liberal Arts】としての教育力(impact)をもちつ、双方向授業・Group Workなどを活用して、Team Teachingとして独自の展開を行っていく。 ■授業編成 7科目で、それぞれ3名の先生と3名のTAによる指導体制。1クラス約60人で編成。 1限目は各学問を中心に講義を展開する。 2限目はアカデミックスキルを習得するためのグループワークなどの演習を行う。	授業構成: ①哲学、現代学、数理学、世界文学、社会学、地球学、歴史学の7科目の授業と、成果発表期間で構成される。 ②各科目および成果発表は、それぞれ4週間ずつのクールで行う。 ③授業は、2時限連続で行われ、多くの場合、2時限目はグループワークを中心とする。
自己の探求 I	①チームビルディングの体験をすること。 ②チームをつくる相互フィードバックの体験をすること。 ③他者の自己理解を深めることに協力する体験をすること。 ④①~③を通じて受講前より自己理解が深まること。 ⑤チームの一員としての自己の特徴を理解するとともに、他者に協力することでチームに貢献できることを理解すること。	二日間の集中授業となります。下記にあるようなプログラムに従いグループワーク中心の展開となります。興味深く面白い課題についてお互いに協力して解決していきながら、よりよいチームをつくっていく体験をしていきます。その体験を通して、自己理解、他者理解、目標の統合というチームビルディングのプロセスを味わいながら自信を深めていきます。	

表注) 武蔵野大学2010年度シラバスより作成。

外国語については、学部単位でシラバスが作成されていることもあり、煩雑さを避けるためにも、シラバスからではなく、以下の論文からの引用とした。

久富健「全学基礎教育課程: <武蔵野BASIS>の生成に至るまで—「教養教育」の新たな構築と展開—」、『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第1号、2011年、P.44。

参考として、アンケート調査票を、本論文の巻末に付けておく。それをみればわかるように、記名式の調査法を採用している。そのため、入試区分データや、大学成績データとの対応ができるようなデザインになっている。性別についても同様である。

また、表 1-2 には、本論で用いる用語と、アンケート調査質問文の対応を示しておいた。なお、「授業目的達成度」については、表からも分かるとおり、「仏教概説 1」（建学科目）、「健康体育 1」、「コンピュータ活用基礎 1」、「日本語リテラシー 1」の 4 科目で、具体的な質問内容は異なる。しかし、大きな枠組みとしては、いずれも「授業目的達成度」に関する授業評価項目になっているとみなせるので、今回の解析では、同一の評価項目として扱うことにした。

表 1-2. 変数名とアンケート調査票質問文の対応

変数名	アンケート調査票質問文	調査該当科目
学部横断型クラス編成	学部横断のクラス編成はよかった	仏教概説1 健康体育1 基礎セルフディベロップメント 自己の探求 I
授業目的達成度	本学の建学の精神について理解した	仏教概説1
	授業を通して身体運動の大切さを理解した	健康体育1
	大学での今後の学びに必要なコンピュータスキルが身についた	コンピュータ活用基礎1
	大学での今後の学びに必要な読み書き能力が身についた	日本語リテラシー1
授業難易度	授業の難易度は適切であった	コンピュータ活用基礎1 外国語(英語/初修外国語)
添削課題	添削課題の量は適切であった	日本語リテラシー1
学習意欲の増大	今後も外国語の学習をしようとする意欲が高まった	外国語(英語/初修外国語)
非有用感	このような基礎知識が今後どのように役立つのか理解できなかった	武蔵野BASIS基礎(社会科学・自然科学)
高校教育との重複性	高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった	武蔵野BASIS基礎(社会科学・自然科学)
アカデミックスキル	ノートのとり方、レポートの書き方、討論の仕方、図書館の活用法など、いくつかのアカデミックスキルを身につけることができた	基礎セルフディベロップメント
グループワーク	グループワークにより他の人の意見を聴くことができてよかった	基礎セルフディベロップメント
	グループワークを通して、自分のことが以前より理解できるようになった	自己の探求 I
武蔵野BASIS総合評価	武蔵野BASIS(全学共通基礎課程)は有意義であった	

< 註 >

- 1) 組織替えの結果、2011 年度からは、グローバル・コミュニケーション学部のグローバル・コミュニケーション学科として独立。
- 2) 久富健「全学基礎教育課程：《武蔵野BASIS》の生成に至るまで—“教養教育”の新たなる構築と展開—」、『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第 1 号、2011 年。

3) なお、「外国語」については具体的には、英語、中国語、韓国語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、の6科目が選択必修科目として開講されている。

(岩田 弘三)

第2章. 各科目の特性と授業評価

2. 1. 基礎集計結果

表 2-1 は、今回行った授業評価の基礎集計結果を示したものである。「仏教概説 1」、「健康体育 1」については、無回答者が 500 人前後と、全 1 年生の約半数に達している。それは、これらの科目履修が、1 年生を 2 分割する形で、前期と後期に分かれてなされており、約半数の学生は、前期段階ではまだ、これらの科目を履修していないためである。

表中の平均値と標準偏差は、「思わない」を 1 点、「あまり思わない」を 2 点、「ややそう思う」を 3 点、「そう思う」を 4 点に割り当て計算したものである。だから、授業評価の良し悪しが分かれる分岐点は、2.5 になる。

そこで、この表では、授業評価の平均値が 2.5 以下のものには網かけが施してある。ただし、「武蔵野 B A S I S 基礎」に関する授業評価のみは、他の科目と異なり、「そう思う」の方が、授業に対してネガティブな評価に、「思わない」の方がポジティブな評価になる、といった具合に、逆転評価項目になっている。だから、この科目についてだけは、2.5 以上の場合に、網かけを施すことにした。また、ほとんどの科目に対する評価の平均値が 3.0 以上を示しているなかで、2.5～3.0 と幾分評価が劣る項目については下線を付けておいた。

表 2-1 に示した基礎集計結果をみると、「武蔵野 B A S I S 基礎」および「日本語リテラシー 1」を除いた「武蔵野 B A S I S」科目については、「仏教概説 1」の「授業目的達成度」、および「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」の、2 つの項目に関する評価だけを例外として、どの評価項目についても、3.0 以上と、良好な評価を得ていることが分かる。これに対し、「武蔵野 B A S I S 基礎」については、どの評価項目に関しても、半数以上の学生が低い評価に留まっている。「日本語リテラシー 1」の「授業目的達成度」についても同様である。さらに、この科目の「添削課題」の量に関する評価についても、3.0 を切る評価しか受けておらず、他の科目と比べて相対的に評価が低い。そして、それらが影響してか、「武蔵野 B A S I S 総合評価」も、過半数の学生が低い評価に留まっている。

2. 2. 同一評価項目についての比較

ところで、表 1-2 からも分かるように、(1)「学部横断型クラス編成」については、複数の授業科目に関する共通の評価項目となっている。また、先述したように、具体的な質問内容こそ異なるものの、(2)「授業目的達成度」についても、複数の授業科目に関する共通の評価項目として扱うことができると思われる。

そこで、それら共通した授業評価項目を有する科目だけを取り出し、共通の授業評価項目を縦軸に、それ以外の授業評価項目を横軸にして、表 2-1 の結果を図に表したものが、図 2-1 である。

表 2 - 1. 授業評価項目の基礎集計結果

	無回答 度数(人)	無回答 比率(%)	有効度数 (人)	平均値	標準偏差	思わない	あまり 思わない	やや そう思う	そう思う	計 (%)
(a) 仏教概説1 (学部横断型クラス編成)	488	45.4	587	3.17	0.874	4.9	16.2	35.6	43.3	100.0
(b) 仏教概説1 (授業目的達成度)	499	46.4	576	2.74	0.812	7.6	26.6	50.2	15.6	100.0
(c) 健康体育1 (学部横断型クラス編成)	523	48.7	552	3.75	0.564	1.3	2.7	15.8	80.3	100.0
(d) 健康体育1 (授業目的達成度)	525	48.8	550	3.44	0.713	2.4	6.0	37.3	54.4	100.0
(e) コンピュータ活用基礎1 (授業目的達成度)	41	3.8	1034	3.04	0.739	2.7	17.3	53.4	26.6	100.0
(f) コンピュータ活用基礎1 (授業難易度)	42	3.9	1033	3.05	0.781	4.1	16.1	51.1	28.8	100.0
(g) 日本語リテラシー1 (授業目的達成度)	12	1.1	12	2.44	0.838	13.6	38.0	39.2	9.1	100.0
(h) 日本語リテラシー1 (添削課題)	12	1.1	1063	2.69	0.820	8.7	27.8	49.3	14.1	100.0
(g) 外国語 (学習意欲の増大)	9	0.8	1066	3.03	0.859	6.1	17.2	44.5	32.3	100.0
(h) 外国語 (授業難易度)	9	0.8	1066	3.00	0.782	4.4	17.2	52.1	26.4	100.0
(i) 武蔵野BASIS基礎社会科学 (非有用感)	10	0.9	1065	2.84	0.914	7.8	27.5	37.4	27.3	100.0
(j) 武蔵野BASIS基礎自然科学 (非有用感)	10	0.9	1065	2.79	0.912	8.5	28.5	38.2	24.8	100.0
(k) 武蔵野BASIS基礎社会科学 (高校教育との重複性)	10	0.9	1065	2.86	0.936	8.5	26.3	36.1	29.1	100.0
(l) 武蔵野BASIS基礎自然科学 (高校教育との重複性)	2	0.2	1073	2.91	0.946	8.0	25.4	33.8	32.8	100.0
(m) 基礎セルフディベロップメント (アカデミックスキル)	2	0.2	1073	2.64	0.822	10.2	28.1	49.8	12.0	100.0
(n) 基礎セルフディベロップメント (グループワーク)	3	0.3	1072	3.25	0.714	2.2	9.3	49.3	39.1	100.0
(o) 基礎セルフディベロップメント (学部横断型クラス編成)	3	0.3	1072	3.44	0.745	2.4	8.1	32.6	56.8	100.0
(p) 自己の探求 I (学部横断型クラス編成)	3	0.3	1072	3.65	0.667	2.2	4.2	19.5	74.1	100.0
(q) 自己の探求 I (グループワーク)	6	0.6	1069	3.23	0.866	5.1	13.3	35.4	46.2	100.0
(r) 武蔵野BASIS総合評価	8	0.7	1067	2.34	0.842	17.5	37.7	38.1	6.7	100.0

	無回答 度数(人)	無回答 比率(%)	有効度数 (人)	平均値	標準偏差	0分野	1分野	2~3 分野	4分野	計 (%)
(s) 基礎セルフディベロップメント (興味をもった分野数)	2	0.2	1073	1.33	1.000	18.9	49.4	28.6	3.1	100.0

表注) (s)の平均値・標準偏差については、「3~2分野」は「2.5分野」の数値を割り当てて計算している。
網かけは、2.5以下の数字(ただし、(i)~(l)は逆転評価項目であるので、2.5以上の数字)。下線は、2.5~3.0の数字。

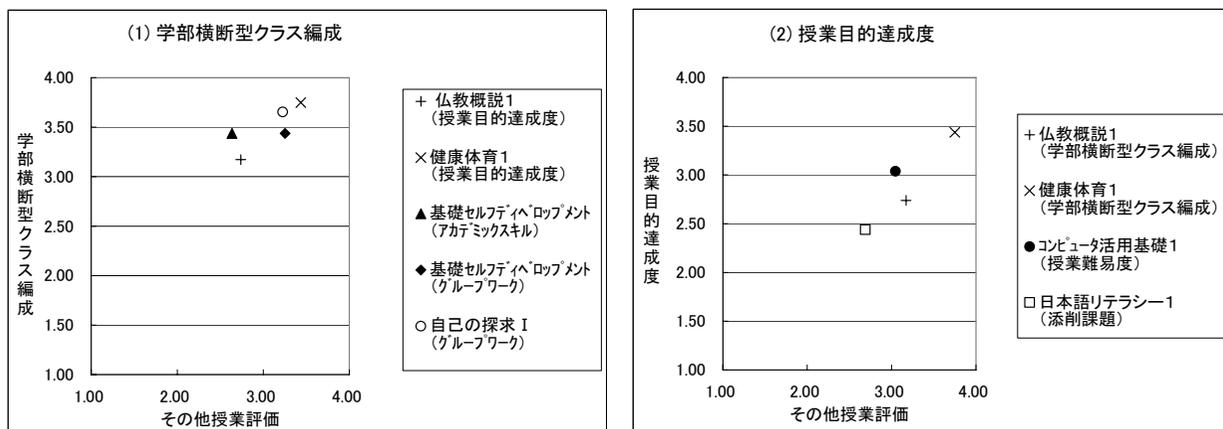


図 2-1. 共通の授業評価項目と他の授業評価項目への評価

横軸に取った授業評価項目は、各科目によって、まったく異なっている。だから、この図によって正確な比較が可能であるわけではない。その意味で、あくまで一つの目安として提示するものにすぎないことを、予め断っておきたい。

なお、「学部横断型クラス編成」については、それとは別の授業評価項目は、「基礎セルフディベロップメント」以外の科目では、いずれも1つしか存在しない。これに対し、「基礎セルフディベロップメント」のみは、「学部横断型クラス編成」の他に、2つの授業評価項目について調査がなされている。つまり、この科目に関してだけは、他の科目との共通評価項目となる「学部横断型クラス編成」以外に、2つの授業評価項目が存在することになる。そこで、図2-1では、それらを2つとも表示している。だから、この図の(1)では、2つの点がプロットされていることに、注意が必要である。

図2-1をみれば明らかのように、まず、(2)「授業目的達成度」については、それへの評価が高い科目ほど、それとは別のもう一つの授業評価項目に対する評価も、高くなっている傾向のあることが分かる。(1)「学部横断型クラス編成」への評価についても、同様の傾向が確認できる。

このことは第1に、たとえば、ほぼ同じような「学部横断型クラス編成」を採用していても、その評価は、科目によって異なることを意味している。

のみならず、つぎのことも示唆される。今回の授業評価項目のなかには含まれてはいないものの、一般的な授業評価の定番として、個々の授業科目の総合的授業評価項目が採り入れられることがある。たとえば、「全体として、この授業を受けてよかった」、あるいは「この授業について全体としてどの程度、満足していますか」、といったような授業評価項目である。そういった総合的授業評価、つまり好感度が高い科目ほど、たとえば「学部横断型クラス編成」といった個別の授業評価項目も、他の科目に比べて相対的に高くなる可能性が存在することを示唆している。平易な言い方をすれば、好きな科目であれば、その授業の授業内容・授業形態も、相対的に高く評価する傾向が存在しているのである。

ようするに、学生の意識としては、授業評価は、つぎのような構造をもつといえる。つまり、それぞれの科目に対する総合的授業評価をもとにした好感度によって、その科目の大枠としての授業評価が決まり、各科目は序列化される。そして、その大枠に影響を受ける形で、すなわち序列の範囲内で二次的に授業内容・授業形態への評価がなされる。そのような評価構造である。表 1-2 にまとめた今回のような評価項目に限れば、少なくともそういえることだけは、現時点で確かである。

それでは第 2 に、学生たちが、各科目に対する好感度、つまり総合的授業評価を下すときには、どのような要素に重きをおく傾向がみられるのだろうか。まず「学部横断型クラス編成」への評価をもとに、授業評価が高い順に科目を並べると、「健康体育 1」、「自己の探求 I」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説 1」となる。同様に、「授業目的達成度」をもとにすれば、「健康体育 1」、「コンピュータ活用基礎 1」、「仏教概説 1」、「日本語リテラシー 1」の順になる。「自己の探求 I」は、表 1-1 に示したように、グループワークを中心とした授業形態をとる。こうしてみると、座学的要素が少ない科目、つまり、じっと座って講義を聞くタイプの授業ではなくなるほど、逆の言い方をすれば、実際に体を動かすことが多くなる科目ほど、高い評価を得ているとの見方も可能である。この点は、最近の学生気質を考える上でも、示唆的だといえる。

2. 3. 授業評価に対する学生の意識の構造——相関分析からみた傾向

それでは、すべての科目、すべての授業評価項目をとおしてみた場合には、それぞれの授業評価のあいだには、どのような関係がみられるのだろうか。具体的にいえば、ある授業評価項目を高く評価する学生は、他のどのような授業評価項目も高く評価する傾向がみられるのだろうか。たとえば、ある科目の「学部横断型クラス編成」に対して、好感をもって受けとめている学生は、他の科目の「学部横断型クラス編成」についても同じように、好感を抱く傾向などがみられるのだろうか。

こういった点を確認するために、各授業評価項目間の相関係数を算出してみた。その結果を示したものが、表 2-2 である。この表では、0.35 以上の相関があったものは、相対的に高い相関が確認されるとみなして、網かけが施してある。まず、網かけされたものに目を向ければ、つぎの点が示唆される。

第 1 に、同一科目内での評価項目間の相関が高い。つまり、ある科目の一つの評価項目を高く評価している学生は、同じ科目の別の評価項目も、高く評価していることが分かる。ここからも、図 2-1 のところで指摘した点が裏付けられる。ただし、「仏教概説 1」と「健康体育 1」とは、どちらかの科目への授業評価が高ければ、もう一方の科目の授業評価も高くなる傾向が観察される。さらに、これら両科目と「コンピュータ活用基礎 1」のあいだにも、0.35 以上の水準には達しないものの、相対的に高めの相関がみられる。つまり、これら 3 科目は、今回の授業評価項目からみるかぎり、よく似た科目として分類できることも分かる。また「武蔵野 B A S I S 基礎」の社会科学と自然科学とについては、同一の授業評価に関しては 0.7 前後と、きわめて高い相関が観察される。社会科学と自然科学といった区分以上に、「武蔵野 B A S I S 基礎」としての同質性が高い科目と認識されていることになる。

表 2-2. 授業評価項目間の相関

	仏教概説1 (学部横断型 クラス編成)	仏教概説1 (授業目的 達成度)	健康体育1 (学部横断型 クラス編成)	健康体育1 (授業目的 達成度)	コンピュータ 活用基礎1 (授業目的 達成度)	コンピュータ 活用基礎1 (授業 難易度)	日本語 リテラシー1 (授業目的 達成度)	日本語 リテラシー1 (添削 課題)	外国語 (学習意欲 の増大)	外国語 (授業 難易度)	武蔵野 BASIS 基礎 社会科学 (有用性)	武蔵野 BASIS 基礎 自然科学 (有用性)	武蔵野 BASIS 基礎 社会科学 (高校教育との 重複性)	武蔵野 BASIS 基礎 自然科学 (高校教育との 重複性)	基礎 セルフディ ベロップメント (興味をもった 分野数)	基礎 セルフディ ベロップメント (アカデミック スキル)	基礎 セルフディ ベロップメント (グループ ワーク)	基礎 セルフディ ベロップメント (学部横断型 クラス編成)	自己の探求 I (学部横断型 クラス編成)	自己の探求 I (グループ ワーク)
仏教概説1 (授業目的 達成度)	.229 **																			
健康体育1 (学部横断型 クラス編成)	.678 **	.393 **																		
健康体育1 (授業目的 達成度)	.498 **	.508 **	.470 **																	
コンピュータ 活用基礎1 (授業目的 達成度)	.179 **	.282 **	.340 **	.295 **																
コンピュータ 活用基礎1 (授業難易度)	.146 **	.169 **	.291 **	.305 **	.511 **															
日本語 リテラシー1 (授業目的 達成度)	.120 **	.278 **	.161 **	.230 **	.294 **	.170 **														
日本語 リテラシー1 (添削課題)	.164 **	.246 **	.171 **	.168 **	.195 **	.193 **	.497 **													
外国語 (学習意欲 の増大)	.140 **	.270 **	.148 **	.180 **	.168 **	.052 **	.200 **	.239 **												
外国語 (授業難易度)	-.096 *	.188 **	.166 **	.118 **	-.120 **	-.167 **	.177 **	.258 **	.550 **											
武蔵野 BASIS基礎 社会科学 (有用性)	-.021 **	-.162 **	.093 *	.009 **	-.085 **	-.071 **	-.195 **	-.187 **	-.069 **	-.051 **										
武蔵野 BASIS基礎 自然科学 (有用性)	-.046 **	-.152 **	.083 **	-.031 **	-.100 **	-.070 **	-.211 **	-.191 **	-.055 **	-.065 **	.667 **									
武蔵野 BASIS基礎 社会科学 (高校教育との 重複性)	-.024 **	-.147 **	.118 **	.042 **	-.045 **	-.039 **	-.114 **	-.130 **	-.067 **	-.016 **	.438 **	.428 **								
武蔵野 BASIS基礎 自然科学 (高校教育との 重複性)	-.057 **	-.141 **	.093 **	.033 **	-.053 **	-.063 **	-.141 **	-.134 **	-.085 **	-.072 **	.366 **	.428 **	.712 **							
基礎セルフ ディベロップメント (興味をもった 分野数)	.181 **	.274 **	.097 **	.139 **	.178 **	.144 **	.259 **	.260 **	.224 **	.133 **	-.195 **	-.167 **	-.138 **	-.161 **						
基礎セルフ ディベロップメント (アカデミック スキル)	.162 **	.310 **	.175 **	.202 **	.243 **	.171 **	.300 **	.284 **	.235 **	.221 **	-.189 **	-.172 **	-.127 **	-.135 **	.343 **					
基礎セルフ ディベロップメント (グループワーク)	.242 **	.184 **	.246 **	.192 **	.204 **	.151 **	.131 **	.160 **	.214 **	.144 **	-.054 **	-.076 **	-.039 **	-.011 **	.199 **	.388 **				
基礎セルフ ディベロップメント (学部横断型 クラス編成)	.413 **	.099 **	.475 **	.235 **	.189 **	.160 **	.084 **	.136 **	.175 **	.146 **	-.033 **	-.050 **	.024 **	.062 **	.198 **	.234 **	.491 **			
自己の探求 I (学部横断型 クラス編成)	.307 **	.139 **	.368 **	.212 **	.166 **	.158 **	.091 **	.155 **	.187 **	.169 **	-.018 **	-.030 **	.025 **	.015 **	.186 **	.177 **	.358 **	.489 **		
自己の探求 I (グループワーク)	.226 **	.164 **	.135 **	.281 **	.183 **	.143 **	.181 **	.134 **	.218 **	.138 **	-.054 **	-.063 **	-.072 **	-.074 **	.216 **	.253 **	.346 **	.223 **	.478 **	
武蔵野BASIS 総合評価	.275 **	.304 **	.098 **	.220 **	.213 **	.175 **	.380 **	.295 **	.224 **	.232 **	-.254 **	-.244 **	-.250 **	-.211 **	.311 **	.408 **	.245 **	.220 **	.206 **	.305 **

表注) ** p<0.01. * p<0.05.
0.35以上の相関があったものには、網かけがしてある。

第2に、「武蔵野BASIS基礎」とそれ以外の科目では、有意差が認められないもの、つまり無関連のものを除けば、ほとんどの相関係数はマイナスを示している。これは、先に指摘したように、「武蔵野BASIS基礎」に関する授業評価項目のみは、他の科目と異なり、逆転評価項目になっているためである。「武蔵野BASIS基礎」への授業評価は、よくない傾向にある点については、先に触れておいた。しかし、他の科目とは、有意差が認められる形で、マイナスの相関を示すものが多い。この点を考慮に入れれば、「武蔵野BASIS基礎」以外の科目に対する授業評価の高い学生は、「武蔵野BASIS基礎」についても、相対的にそれほど悪い評価を下していないことになる。誤解を恐れずに大胆な言い方をすれば、「武蔵野BASIS基礎」に不満を表明している学生は、他の授業への適応度も全般的に低い学生が、中心になっている可能性が考えられる¹⁾。

第3に、「武蔵野BASIS総合評価」については、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」と、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」への評価との相関が高い。「武蔵野BASIS」という言葉を聞いて学生が最初にイメージするのは、主として、「日本語リテラシー1」という科目と、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」になっている可能性が示唆される。この点については、後に、表2-3の因子分析の結果をもとに、再度、検討していくことにする。

2. 4. 授業評価に対する学生の意識の構造——因子分析からみた傾向

表2-2は、傾向を読むには煩雑にすぎる。そこで、表2-2の数字をデータとして、それを因子分析にかけ、統計的に要約した結果が、表2-3である。この表中の数値は、その値が大きいくほど、よく似た授業評価を受けていることを表している。そして、高い数値を示した項目には、網かけが施してある。濃い網かけがなされている項目は、よく似た授業評価を受けているといった意味で、グループ、専門用語を用いれば「因子」を形成していることを示している。また、薄い網かけは、濃い網かけほどの影響力はないものの、別の因子を構成する要素ともなっていることを意味している。つまり、2つの因子の要素をあわせもつ、すなわち2つの因子の中間的な授業評価項目として表れているものである。

表2-2からみられた傾向は、表2-3に目を移せば、より明確に確認できる。

まず、(a)因子3は、社会科学と自然科学の両分野を含めた「武蔵野BASIS基礎」の軸となっている。(b)因子2は基本的には、「日本語リテラシー1」と「外国語」からなる軸となっている。(c)因子1は基本的には、「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」の軸となっている。(d)因子4は基本的には、「自己の探求I」を主軸とする因子となっている。(e)「基礎セルフディベロップメント」については、「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」への評価は、第1因子と第4因子の両方の軸に、分裂する形で現れている。そして、「アカデミックスキル」は、語学科目（「日本語リテラシー1」、「外国語」）と同じ因子2の軸を構成している。また、(f)「武蔵野BASIS総合評価」は、因子2と因子4の両方の軸に、分裂する形で現れている。

以上の結果はつぎのことを示唆している。

表 2-3. 授業評価項目の因子分析の結果

	因子			
	1	2	3	4
仏教概説 1 (学部横断型クラス編成)	0.689	0.301	0.228	0.245
仏教概説 1 (授業目的達成度)	0.500	0.479	-0.113	0.052
健康体育 1 (学部横断型クラス編成)	0.738	0.233	0.360	0.134
健康体育 1 (授業目的達成度)	0.644	0.290	0.075	0.201
コンピュータ活用基礎 1 (授業目的達成度)	0.759	0.266	0.108	0.219
コンピュータ活用基礎 1 (授業難易度)	0.787	0.159	0.139	0.204
日本語リテラシー 1 (授業目的達成度)	0.381	0.806	0.042	-0.090
日本語リテラシー 1 (添削課題)	0.299	0.843	0.137	-0.014
外国語 (学習意欲の増大)	0.074	0.710	0.250	0.390
外国語 (授業難易度)	0.165	0.683	0.215	0.293
武蔵野BASIS基礎社会科学 (有用性)	0.257	0.124	0.865	0.057
武蔵野BASIS基礎自然科学 (有用性)	0.248	0.019	0.895	0.022
武蔵野BASIS基礎社会科学 (高校教育との重複性)	0.089	0.210	0.893	0.021
武蔵野BASIS基礎自然科学 (高校教育との重複性)	-0.012	0.041	0.829	0.303
基礎スキル開発プログラム (アカデミックスキル)	0.157	0.760	0.044	0.273
基礎スキル開発プログラム (グループワーク)	0.483	0.110	0.077	0.594
基礎スキル開発プログラム (学部横断型クラス編成)	0.565	-0.003	0.292	0.564
自己の探求 I (学部横断型クラス編成)	0.228	0.134	0.240	0.765
自己の探求 I (グループワーク)	0.151	0.229	0.007	0.828
武蔵野BASIS総合評価	0.280	0.421	-0.038	0.444

因子抽出法: 主成分分析

回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

つまり、第1に、(1)学生の授業評価からみるかぎり、因子2として抽出された、「日本語リテラシー1」と「外国語」の2科目は、よく似たタイプの授業と認識されている。これら2科目は語学関係の科目として、まとめることができると思われる。

(2)同様に、「武蔵野BASIS基礎」は、授業内容としては、社会科学と自然科学に分かれて構成されているものの、いずれもリメディアル（高校の授業の補修）的性格を有する授業であるという意味では、共通性がきわめて高い。それを反映して、学生たちも、社会科学と自然科学といった分野を超えて、ほぼ同じ性格をもつ授業と認識している。

(3)授業評価の結果をもとにするかぎり、学生の意識のうえでは、武蔵野BASISを構成する科目は、(a)語学科目、(b)リメディアル的科目、(c)「自己の探求I」、(d)その他の科目に分類されており、(d)には「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」が含まれる。これら3科目の授業内容にどのような共通性が存在するののかについては、現段階では解釈不能である。しかし、授業評価からみるかぎり、学生の意識としては、何らかの共通性をもった、似た科目とみなされている。のみならず、(a)～(c)とはタイプの異なる科目と認識されていることだけは、確かである。

(4)「基礎セルフディベロップメント」は、「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」のあり方については、(c)と(d)の両方の要素をもつ中間的科目と認識されている。ただし、「基礎セルフディベロップメント」の授業のなかで展開されている「アカデミックスキル」育成の部分については、(a)語学科目に近いと認識されている。

ここで重要な点の1つは、「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」などといった授業内容・授業形態で、因子が抽出されるのではなく、科目単位で因子が抽出されてきていることである。学生の意識としては、授業評価はつぎのような構造をとる可能性を、先に指摘した。つまり、それぞれの科目に対する総合的授業評価をもとにした好感度が、授業内容・授業形態に対する評価より、重要な意味をもっている。そのような評価構造が存在する可能性についてである。表2-3の結果は、この点をより明確に示唆しているといえる。

第2に、「武蔵野BASIS総合評価」は基本的には、語学科目と「自己の探求I」、さらには、その両方の要素を含みこんだ科目である「基礎セルフディベロップメント」、の3分野の科目に対する評価を総合する形でなされている。「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」、「武蔵野BASIS基礎」への評価は、「武蔵野BASIS総合評価」に、それほど繋がっていない。

先に、表2-2の相関分析結果をもとに、つぎの点を指摘した。つまり、「武蔵野BASIS」という言葉を聞いて学生が最初にイメージするのは、主として、「日本語リテラシー1」という科目と、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」になっている可能性である。表2-3の因子分析の結果をもとに判断すれば、それは以下のように修正することができる。「武蔵野BASIS」に対する学生のイメージは、二分されている。一方が、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」と語学科目を、主としてイメージする学生である。もう一方が、「自己の探求I」という科目と、「基礎セルフディベロップメント」の「学部横断型クラス編成」および「グループワーク」を、主としてイメージする学生

である。そして、その両方の要素をととももっているという意味で、「基礎セルフディベロップメント」は、武蔵野BASISの典型的科目とみなされていることも示唆される。

2. 5. 一年生時総合成績と授業評価の関係——平均値からみた傾向

ところで、大学成績と授業評価とのあいだには、何らかの関係がみられるのだろうか。一つの科目を取り出した場合、その科目の成績がよい学生ほど、その授業に対する評価も高くなる傾向などがみられるのか、といった点については、第3章で詳しい解析を行うことにする。ここでは、一年生時総合成績と授業評価の関係についてみていくことにする。

一年生時総合成績については、GPAを指標として用いることにした。武蔵野大学の成績評価は、「S」、「A」、「B」、「C」、「D」、「X」の6段階評価でなされている。「S」～「C」は、その順に高い成績を得た合格評価となっている。「D」は不合格、「X」は出席不良評価である。GPAは、これらの評価をもとに、「S」～「C」にはそれぞれ4～1点、「D」、「X」は0点換算し、単位数のウエイトを付けて、平均値を算出したものである。

なお、今回、一年生時総合成績（GPA）を用いた解析を行うことについては、以下の点の注意が必要である。

第1に、第1章で先述したように、「武蔵野BASIS」授業評価アンケートは、前期授業期間に実施されたものである。これに対し、成績については後期を含みこんだものとなっている。このように、時期的な面で、授業評価と成績が厳密に対応しているわけではない。しかし、たとえば、「基礎セルフディベロップメント」などは、通年科目であり、前期だけの成績を得ることはできない。そのため、今回は、前期成績ではなく、一年生時総合成績を用いざるをえなかった。

第2は、一年生時総合成績は、「武蔵野BASIS」科目に分類される以外の科目も、含まれたものになっていることである。

第3に、今回提供を受けた成績データは、2年生進級学生に限ったものになっている。さらに、「コンピュータ活用基礎1」、「コンピュータ活用基礎2」、「外国語1」、「外国語2」、「日本語リテラシー1」、「日本語リテラシー2」、「基礎セルフディベロップメント」は、「進級基準科目」となっている。「進級基準科目」とは、その科目で「D」もしくは「X」と不合格判定を受けた場合は、2年生に進級できない、つまり原級留め置きになる科目のことである。よって、これら、どれかの科目で一つでも不合格判定を受けた学生は、今回のデータでは、成績は欠損値になっている。

それでは、一年生時総合成績と授業評価とのあいだには、どのような関係がみられるのであろうか。各授業評価項目について、低評価群（「思わない」もしくは「あまり思わない」と評価した学生群）と、高評価群（「ややそう思う」もしくは「そう思う」と評価した学生群）とに二分して、それら学生群ごとに、GPAの平均値を算出した結果を示したものが、表2-4である。

表 2-4. 一年生時総合成績（GPA）と授業評価の関連

	平均値		標準偏差	
	低授業評価群	高授業評価群	低授業評価群	高授業評価群
(a) 仏教概説1 (学部横断型クラス編成)	2.83	2.79	0.48	0.52
(b) 仏教概説1 (授業目的達成度)	2.80	2.81	0.49	0.48
(c) 健康体育1 (学部横断型クラス編成)	2.53	< 2.75	0.47	0.56
(d) 健康体育1 (授業目的達成度)	2.74	2.75	0.47	0.55
(e) コンピュータ活用基礎1 (授業目的達成度)	2.79	2.79	0.48	0.49
(f) コンピュータ活用基礎1 (授業難易度)	2.78	2.79	0.48	0.48
(g) 日本語リテラシー1 (授業目的達成度)	2.81	2.76	0.50	> 0.45
(h) 日本語リテラシー1 (添削課題)	2.75	< 2.81	0.47	0.49
(g) 外国語 (学習意欲の増大)	2.69	<< 2.82	0.45	<< 0.55
(h) 外国語 (授業難易度)	2.65	<< 2.83	0.45	<< 0.55
(i) 武蔵野BASIS基礎社会科学 (非有用感)	2.81	2.78	0.47	0.49
(j) 武蔵野BASIS基礎自然科学 (非有用感)	2.81	2.78	0.47	0.48
(k) 武蔵野BASIS基礎社会科学 (高校教育との重複性)	2.82	2.77	0.47	0.48
(l) 武蔵野BASIS基礎自然科学 (高校教育との重複性)	2.81	2.78	0.48	0.48
(m) 基礎セルフディベロップメント (アカデミックスキル)	2.72	<< 2.84	0.46	0.49
(n) 基礎セルフディベロップメント (グループワーク)	2.70	< 2.80	0.47	0.52
(o) 基礎セルフディベロップメント (学部横断型クラス編成)	2.75	2.80	0.47	0.52
(p) 自己の探求 I (学部横断型クラス編成)	2.69	2.80	0.47	0.53
(q) 自己の探求 I (グループワーク)	2.76	2.80	0.46	< 0.53
(r) 武蔵野BASIS総合評価	2.75	<< 2.84	0.46	0.48

	0~1分野	2~4分野	0~1分野	2~4分野
(s) 基礎セルフディベロップメント (興味をもった分野数)	2.77	< 2.84	0.48	0.47

表注) 二重の不等号は、 $P < 0.01$ 。一重の不等号は、 $P < 0.05$ 。

まず、有意差が観察されたものについてみていけば、「武蔵野BASIS総合評価」から明らかのように、一年生時総合成績が高い学生の方が、「武蔵野BASIS」全般を高く評価している。「日本語リテラシー1」の「添削課題」に対する評価、「外国語」の「学習意欲」、「授業難易度」に対する両評価、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」、「グループワーク」の2つの項目に対する評価についても同様である。さらに、「基礎セルフディベロップメント」についての、興味をもった科目数に関しても、一年生時総合成績が高い学生の方が、より多くの分野に興味をもつことができたことが分かる。つまり、とくに「外国語」と「基礎セルフディベロップメント」は、一年生時総合成績が高い学生ほど、それらの科目に親和的であることが示唆される。

さらに、有意差が観察されなかった授業評価項目についても、いくつかの例外はみられるものの、全般的に、一年生時総合成績が高い学生ほど、授業評価が高い傾向もみてとれる。とくに、「武蔵野BASIS基礎」についていえば、表2-1のところで指摘したように、この科目の授業評価は、他の科目に比べきわめて悪かった。この科目に関する授業評価のみは、他の科目と異なり、逆転評価項目になっていることを勘案すれば、一年生時総合成績下位群の方が、より低い評価を下している傾向がみられる。有意差こそ確認できなかったものの、「武蔵野BASIS基礎」は、一年生時総合成績からみるかぎり、成績の良くない学生からの評判が、とくに悪いことも示唆される。

2. 6. 一年生時総合成績と授業評価の関係——標準偏差からみた結果

また、標準偏差からみるかぎり、「自己の探求I」の「グループワーク」と、外国語とに関する授業評価については、その評価が低い学生群は、一年生時総合成績（GPA）が低いという点で相対的に均質な傾向がみられる。それに対し、その評価が高い学生群は、一年生時総合成績（GPA）については広い層から構成されている。つまり、一年生時総合成績（GPA）の低い学生は、「自己の探求I」の「グループワーク」と、外国語とに関する授業に対して、満足している学生と、不満をもっている学生に分化している。一方、一年生時総合成績（GPA）の高い学生は、それらの授業評価項目にほとんど不満を持っていない。ようするに、それらの授業評価項目の不満群の中心をなしているのは、一年生時総合成績（GPA）の低い学生である。

一方、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」については、それとは反対の傾向がみてとれる。つまり、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」を、好意的に評価しているのは、一年生時総合成績（GPA）の高い層が中心をしめている。それに対し、一年生時総合成績（GPA）の低い層のほとんどは、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」は不十分だと評価している。のみならず、一年生時総合成績（GPA）の高い層のなかにも、それが不十分だと評価している学生も、少なからず存在する。

表2-1のところで指摘したように、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」については、半数以上の学生が低い評価に留まっている。以上の結果をもとにすれば、この授業評価項目について、一年生時総合成績（GPA）の高い学生からも、低い評価を受けていることが、授業評価面からみた場合の、この科目の課題になっているといえる。一方、「自己の探求I」の「グループワーク」と外国語については、一年生時総合成績（GPA）の低い学生を、より授

業に引きつけることが可能になれば、これら科目の授業評価を、さらに上昇させる可能性の高いことが示唆される。

2. 7. 武蔵野BASIS構成科目間の成績の相関

ところで、とくに表2-3の因子分析の結果をもとに、次の点が示唆されることを、先に指摘した。授業評価結果をもとにするかぎり、学生の意識のうえでは、武蔵野BASISを構成する科目は、4群に分類されている。つまり、(a)「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」の3科目から構成される科目群、(b)語学科目（「日本語リテラシー1」と「外国語」）、(c)リメディアル的科目（「武蔵野BASIS基礎」）、(d)「自己の探求I」、である。そして、「基礎セルフディベロップメント」については、(a)、(b)、(d)の3つの要素をあわせもつ複合的科目と認識されている。そのような指摘である。

それでは、たとえば(b)についてみれば、「日本語リテラシー1」の成績がよい学生は、「外国語」の成績もよいといった具合に、成績評価面からみても、これら科目はよく似た科目に分類できるのであろうか。(a)に分類される3科目についても、同様である。また、「基礎セルフディベロップメント」は、成績評価面からみると、(a)、(b)、(d)のどのグループに近い科目になっているのであろうか。

この点を確認するために、武蔵野BASIS科目間の成績の相関係数を算出してみた。その結果を示したものが、表2-5である。この表では、相関係数が0.45以上と、相対的にかなり高い相関が確認されたものには、網かけが施してある。また、それに次いで高い相関が観察されたグループとして、相関係数が0.34~0.44を示しているものには、下線が付けてある。

表2-5. 武蔵野BASIS科目間の成績の相関

	仏教概説	健康体育1	コンピュータ基礎1	日本語リテラシー	英語	武蔵野BASIS基礎	基礎セルフデベロップメント	自己の探求I
健康体育1	.290**							
コンピュータ基礎1	.224**	.205**						
日本語リテラシー	<u>.387**</u>	.273**	.303**					
英語	.194**	.163**	.181**	.233**				
武蔵野BASIS基礎	.244**	.144**	.193**	<u>.436**</u>	.114*			
基礎セルフデベロップメント	.550**	<u>.429**</u>	.337**	<u>.409**</u>	<u>.372**</u>	.307**		
自己の探求I	.102**	.166**	.141**	.138**	.055	.160**	.205**	
GPA	.514**	<u>.375**</u>	<u>.375**</u>	.512**	.614**	.319**	.612**	.212**
GPA2 (英語・基礎セルフデベロップメントを2単位換算)	.461**	.283**	.267**	<u>.349**</u>	.553**	.159**	.497**	.155**

表注) ** p<0.01, * p<0.05。

網かけは相関係数が0.45以上を、下線は0.34~0.44を示しているもの。

なお、外国語については、先述した6科目から最低1科目が選択必修となっている。だから、それら6科目の選択科目の成績をすべて、外国語の成績として用いる方法も考えられる。しかし、科目ごとに評価の仕方が異なっていることも、当然、予想される。そのような場合には、外国語の成績分布は歪んだものになる。それより、一つの科目に絞った方が、単一の基準をもとにした成績評価分布を、確保しやすいと予測される²⁾。そこで、ここでは英語だけを取り出し、その成績を外国語の成績の代表として用いることにした³⁾。他の語学科目ではなく英語を選んだのは、約6割の学生がこの科目を選択しているからである。

また、各科目の成績については、先述したGPAの算出基準と同様の評点数値を与えた。ただし、「X」評価については、履修登録後に実質的に履修放棄した学生も、存在することが予想されるため、欠損値扱いすることにした⁴⁾。

表2-5をみると、第1に、(b)のグループをなす語学科目（「日本語リテラシー1」と「英語」）、および「基礎セルフディベロップメント」の3科目間で、成績の相関が高いことが分かる。

これに対し、第2に、「自己の探求I」は、他の武蔵野BASIS科目とのあいだに、最大でも0.205以下の相関しか観察されない。相関係数の大きさから判断する限り、他の武蔵野BASIS科目とは、かなり性質を異にする科目であることが分かる。ただし、そのなかでの相関に限っていえば、「基礎セルフディベロップメント」との相関係数が、他の科目に比べ、約0.05ポイント以上、大きい傾向がみられる。つまり、「自己の探求I」の側からみて、この科目にもっとも近い武蔵野BASIS科目は、「基礎セルフディベロップメント」であることになる。

第3に、(a)のグループ（「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」）をなす3科目についてみても同様に、武蔵野BASIS科目のなかでは、「基礎セルフディベロップメント」との相関がもっとも高い。

ただし、(a)のグループをなす3科目間での、成績の相関はそれほど高くない。この点を除けば、以上の結果は、表2-3をもとに明らかにしてきた、授業評価における科目の構造と符合しているといえる。

2. 8. 武蔵野BASIS構成科目の成績と一年生時総合成績の関係

つぎに、表2-5のなかに示した、各科目とGPAとの相関に着目すれば、「英語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」、「日本語リテラシー1」、「コンピュータ活用基礎1」、「健康体育1」、「武蔵野BASIS基礎」、「自己の探求I」の順に相関係数の高いことが分かる。つまり、この順に、その科目の成績が高いほど、GPAすなわち一年生時総合成績がよいことになる。とくに、「英語」、「基礎セルフディベロップメント」は0.6を、また、「仏教概説1」、「日本語リテラシー1」は0.5を超える、きわめて高い相関を示している。

しかし、「英語」と「基礎セルフディベロップメント」の成績と、GPAとの相関の高さは、これら両科目の単位数が多い効果によって、もたらされた可能性も否定できない。「基礎セルフディベロップメント」は、8単位科目である。また、「英語」は、英語・英米文学科では8

単位履修、その他の学科では4単位履修となっている。それに対し、これら2科目以外の武蔵野BASIS科目は2単位科目となっている。そして、GPAは、一つの科目の評点に、単位数の重みかけた数値をベースに算出される。よって、単位数の少ない科目より、単位数の多い科目で、高い評点をとった方が当然のことながら、GPAは高くなるからである。言い換えれば、「基礎セルフディベロップメント」と「英語」は、GPAに対して4倍、もしくは2倍の寄与率をもつことになる。その影響で、これら科目の成績とGPAとの相関が、高く表れている可能性も考えられるのである。

そこで、このような科目のウエイトによる影響力を除去するため、これら2科目について、それらを2単位科目に換算してGPAを算出し直してみた。それが表中のGPA2である。

GPA2との相関に目を移せば、どの科目の成績との相関も、1.5~0.5程度、低くなっている。しかし、「コンピュータ活用基礎1」と「健康体育1」との順が、微差で入れ替わる点を除けば、GPAとの相関の順位に変動はみられない。しかも、「英語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」、「日本語リテラシー1」は、0.34以上と、他の科目に比べて高い相関が観察される。とくに、「英語」は0.55以上、「基礎セルフディベロップメント」についても0.5近くといった具合に、高い相関が維持されている。これに対して、「自己の探求I」および「武蔵野BASIS基礎」については、0.2以下と、きわめて相関が低い。

「自己の探求I」のGPA・GPA2との相関が低い原因の一つは、この科目の成績評価の分散（標準偏差）が、表2-6に示したように、武蔵野BASIS科目群中、最低となるほど、きわめて低いことに求められる。なぜなら、各科目成績を変数とみなせば、GPAは、それら変数を足し込んだ合成得点になっている。そして一般的に、複数の変数を足し込む形で、合成得点を作成する場合、分散が大きい変数ほど、その合成得点への影響力は大きくなる。今回の例にそくして言い換えれば、成績の分散が大きい科目ほど、その合成得点、つまりGPA・GPA2との相関は必然的に高くなるからである。

だとしても、たとえば、2番目に分散の小さい科目は、「基礎セルフディベロップメント」となっている。そして、この科目のGPA・GPA2との相関は、武蔵野BASIS科目のなかでは2番目に高い水準を示していた⁵⁾。このように、表2-6の分散（標準偏差）の大きさの順位と、表2-5のGPA・GPA2との相関の高さの順位とは、かなりの不一致がみられる。その点も考慮すると、「自己の探求I」とGPA・GPA2との相関の低さの原因は、この科目の分散の低さが主要因になっているとはみなせない。

表2-6. 武蔵野BASIS科目の成績評価分布

	仏教概説	健康体育1	コンピュータ基礎1	日本語リテラシー	英語	武蔵野BASIS基礎	基礎セルフディベロップメント	自己の探求I
人数	1055	1055	1006	1043	597	1033	1048	1061
平均値	3.22	3.20	2.56	2.74	2.92	2.13	2.79	3.14
標準誤差	0.65	0.79	0.86	0.68	0.72	0.84	0.55	0.52

つまり、「自己の探求Ⅰ」は、後に詳しく検討する「武蔵野BASIS基礎」と同様に、少なくとも一年生時の大学教育科目のなかでは、他の多くとは性質を異にする科目であることになる。

2. 9. 一年生時総合成績と授業評価を組み合わせてみた場合の科目の特性

表 2-5 の GPA・GPA 2 との相関の高低をもとにすれば、武蔵野BASIS科目は、2つの科目グループに分類することができる。(1)「英語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」、「日本語リテラシー1」。(2)「自己の探求Ⅰ」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」、「武蔵野BASIS基礎」。以上の2グループである。

ここで興味深いのは、「武蔵野BASIS基礎」を別とすれば、先に指摘したように、学生の授業評価は、(1)より(2)で高い傾向がみられた点である。つまり、一年生時総合成績との相関とは、まったく反転した傾向がみられることである。

そして、授業評価が(1)より(2)で高いという現象については、その解釈として、つぎのような可能性があることも、先に指摘しておいた。つまり、じっと座って講義を聞くタイプの授業ではなくなるほど、逆の言い方をすれば、実際に体を動かすことが多くなる科目ほど、高い授業評価を得ている可能性である。その点もあわせて解釈を先に進めれば、つぎのような仮説を立てることもできると思われる。

まず第1に、GPA・GPA 2 との相関が、(2)より(1)で高い点は、以下のことを示唆している。つまり、少なくとも一年生時の大学教育科目のなかでは、座学的要素の強い科目が主流をしめていることである。

第2に、大学生のなかには、座学的授業科目への一般的な適応度が低い学生もいる。このような学生は、座学的授業科目の成績は低い。しかし、座学的性格が強くない授業科目では、高成績を取っている可能性も考えられる。そして、大学教育では、座学的授業科目が主流をしめるがゆえに、一年生時総合成績は低い。つまり、座学的性格が弱い授業科目は、そのような学生にとって、生き生きと活動できる、息抜きの場なっていることが推測できる。よって、この種の授業を高く評価する可能性が高い。そして、このようなタイプの学生の評価が上乘せされる分だけ、この種の科目の授業評価は全体的に高くなる。だから、座学的性格が強くない授業科目ほど、つまり(1)より(2)で、一年生時総合成績(GPA・GPA 2)との相関は低くなるのに対して、逆に授業評価は高くなる。そのような仮説である。

この仮説は、表 2-4 で、「自己の探求Ⅰ」に対する高授業評価群と低授業評価群とのあいだで、一年生時総合成績(GPA)には差異がみられなかったことから、傍証される。

ところで、座学的科目でありながら、「武蔵野BASIS基礎」のGPA・GPA 2 との相関は、きわめて低かった。その点についていえば、先述したように、この科目は、リメディアル(高校の授業の補修)的性格を有する科目である。つまり、高校的科目に近い。その意味で、それ以外の大学教育科目とは、もっとも異質な性格をもつ科目だとみなせる。GPA・GPA 2 との相関が低いのは、その結果であると考えられる。

2. 10. 第2章のまとめ

最後に、本章で得られた知見のまとめを行っておこう。

(1) 授業評価に関する基礎集計結果からは、以下の点が明らかになった。

① 「武蔵野BASIS基礎」、および「日本語リテラシー1」を除いた「武蔵野BASIS」科目については、「仏教概説1」の「授業目的達成度」、および「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」の、2つの項目に関する評価だけを例外として、どの評価項目についても、4点満点で3.0以上と、比較的良好な評価を得ていた。

これに対し、「武蔵野BASIS基礎」については、どの評価項目に関しても、半数以上の学生が低い評価に留まっている。「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」についても同様である。さらに、その「添削課題」の量に関する評価についても、3.0を切る評価しか受けておらず、他の科目と比べて相対的に評価が低い。

そして、それらが影響してか、「武蔵野BASIS総合評価」も、過半数の学生が低い評価に留まっていた。

②共通した授業評価項目を有する科目だけを取り出し、その共通の授業評価項目と、それ以外の授業評価項目との関係を見ると、前者への評価が高い科目ほど、後者の評価も高くなっている傾向がみられた。

この結果は、一つの仮説として、学生の意識からみると、授業評価はつぎのような構造をもっている可能性があることを示唆している。つまり、それぞれの科目に対する総合的授業評価をもとにした好感度によって、その科目の大枠としての授業評価が決まり、各科目は序列化される。そして、その大枠に影響を受ける形で、すなわち序列の範囲内で二次的に授業内容・授業形態への評価がなされる。そのような評価構造である。今回の調査に含まれるような評価項目に限れば、少なくともそういえることだけは、現時点で確かである。

(2) 一年生時総合成績（GPA）と授業評価の関係については、以下の点が明らかになった。

③ 一年生時総合成績が高い学生の方が、「武蔵野BASIS」全般を高く評価していた。のみならず、武蔵野BASISを構成する個別科目についてみても、いくつかの例外はみられるものの、一般的に、一年生時総合成績が高い学生ほど、授業評価が高い傾向があった。それはとくに、「日本語リテラシー1」の「添削課題」、「外国語」の「学習意欲」・「授業難易度」、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」・「グループワーク」に対する評価について、顕著であった。さらに、「基礎セルフディベロップメント」についての、興味をもった科目数に関しても、一年生時総合成績が高い学生の方が、より多くの分野に興味を示していた。つまり、とくに「外国語」と「基礎セルフディベロップメント」は、一年生時総合成績が高い学生ほど、それら科目に親和的であることが示唆される。

④ 個別の科目についての授業改善といった観点からいえば、つぎのような課題の存在することが明らかになった。

第1に、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」については、半数以上の学生が低い評価に留まっている。ただし、この授業評価項目について、一年生時総合成績の高い学生からも、低い評価を受けていることが、授業評価面からみた場合の、この科目の課題になっているといえる。

第2に、「自己の探求Ⅰ」の「グループワーク」と、外国語については、一年生時総合成績の低い学生を、より授業に引きつけることが可能になれば、これら科目の授業評価を、さらに上昇させることのできる可能性がある点も示唆された。

第3に、「武蔵野BASIS基礎」についていえば、この科目の授業評価は、他の科目に比べ、きわめて悪かった。一年生時総合成績からみるかぎり、成績の良くない学生からの評判が、とくに悪い可能性のあることが示唆された。

(3) 武蔵野BASIS構成科目間の成績の相関、およびこれら科目と一年生時総合成績(GPA)との相関関係の分析を行った結果、以下の点が明らかになった。

⑤ 一年生時総合成績(GPA)との相関の高低をもとにすれば、武蔵野BASIS科目は、2つの科目グループに分類することができる。(a)「英語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説Ⅰ」、「日本語リテラシーⅠ」。(b)「自己の探求Ⅰ」、「健康体育Ⅰ」、「コンピュータ活用基礎Ⅰ」、「武蔵野BASIS基礎」。以上の2グループである。

そして、第1に、学生の授業評価は、「武蔵野BASIS基礎」を別とすれば、(a)より(b)で高い傾向がみられた。ところが、第2に、一年生時総合成績(GPA)との相関とは、その逆に、(b)より(a)で高いといった、まったく反転した傾向がみられた。

「自己の探求Ⅰ」は、グループワークを中心とした授業形態をとる科目である。その点も考慮すれば、(b)は、「武蔵野BASIS基礎」を除けば、実際に体を動かす要素が多い、つまり座学的要素が少ない授業科目からなっているとみなせる。一方、(a)は、座学的要素が強い、つまりじっと座って講義を聞くタイプの、授業科目群からなっていることは明らかである。この点は、最近の学生気質を考える上で興味深いのみならず、つぎのような可能性を示唆している。

まず第1に、一年生時総合成績(GPA)との相関が、(b)より(a)で高いことは、以下の点を示唆している。つまり、少なくとも一年生時の大学教育科目のなかでは、座学的要素の強い科目が主流をしめていることである。

第2に、大学生のなかには、座学的授業科目への一般的な適応度が低い学生もいる。このような学生は、座学的授業科目の成績は低い。しかし、座学的性格が強くない授業科目では、高成績を取っている可能性も考えられる。そして、大学教育では、座学的授業科目が主流をしめるがゆえに、一年生時総合成績は低い。つまり、座学的性格が弱い授業科目は、そのような学生にとって、生き生きと活動できる、息抜きのある場になっていることが推測できる。よって、この種の授業を高く評価する可能性が高い。そして、このようなタイプの学生の評価が上乘せされる分だけ、この種の科目の授業評価は全体的に高くなる。だから、座学的性格が強くない授業科目ほど、つまり(a)より(b)で、一年生時総合成績(GPA・GPA2)との相関は低くなるのに対して、逆に授業評価は高くなる。そのような仮説である。

⑥「自己の探求Ⅰ」の成績は、一年生時総合成績(GPA)との相関がきわめて低かった。のみならず、他の武蔵野BASIS科目の成績とのあいだにも、きわめて低い相関しかもたなかった。さらに、授業評価からみた場合にも、「基礎セルフディベロップメント」の「学部横断型クラス編成」および「グループワーク」に近い要素をもつ科目との感覚を、学生がもっていた点を除けば、基本的には、他の武蔵野BASIS科目とは異なる科目、と位置づけて

いた。しかも、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」育成の部分とは、異質であるとも感じていた。このように、「自己の探求Ⅰ」は、他の武蔵野BASIS科目に限らず、より広い範囲で、一般的な大学教育科目とは、かなり性質を異にする科目であるとみなせる。

同様に、「武蔵野BASIS基礎」は、リメディアル（高校の授業の補修）的性格を有する科目である。つまり、高校の科目に近い。その意味で、それ以外の大学教育科目とは、やはりもっとも異質な性格をもつ科目だとみなせる。そのため、座学的科目でありながら、一年生時総合成績（GPA）との相関がきわめて低かった。この科目の授業評価が非常に芳しくないのも、その点に関連していることは、明らかである。

<註>

- 1) この可能性については、後にみていく表2-4からも、有意差こそ確認されなかったものの、同様の示唆が得られる。
- 2) さらに、複数の語学科目を履修している学生も、少数ながら存在する。その扱いが複雑になることも、英語だけに絞った理由の一つである。
- 3) 英語履修者については、英語・英米文学科では他の学科と異なり、一年生時の英語必修科目は、前期科目の「PRACTICAL COMMUNICATION 1-A」、「TOEIC 基礎演習 1-A」と、後期科目の「PRACTICAL COMMUNICATION 1-B」、「TOEIC 基礎演習 1-B」の計4科目、8単位となっている。他の学科では、前期科目の「英語1A」、「英語1B」と、後期科目の「英語1C」、「英語1D」の計4科目、4単位となっている。英語の成績については、英語・英米文学科、および他の学科ともに、それら4科目の平均値を用いている。
- 4) なお、これは個別科目の成績に限った処置であり、GPAについては、大学による正規の算出方法をそのまま踏襲し、「X」は0点換算して計算したものを使用していることには注意が必要である。
- 5) ただし、「自己の探求Ⅰ」と「基礎セルフディベロップメント」の分散には、1%水準では有意差は確認できなかったものの、5%水準では有意な差がみられた。

(岩田 弘三)

第3章 武蔵野BASISに関する諸特性の空間

3. 1. 武蔵野BASISに関する学生の回答と学生の諸特性との関係

全学共通の基礎課程である「武蔵野BASIS」を構成する個々の科目成績と、今回の授業アンケートの回答傾向とは、どのような関係があるのであろうか。これを明らかにするためには、個々の科目の成績と、その科目に関するアンケートの回答とをクロス集計したり、項目間の相関係数を算出する作業を丹念に繰り返すことでも十分に可能ではある。

それでは、ある科目について肯定的な回答を寄せている学生は、また別の科目に対して同様の回答を行う傾向があるのであろうか。そして、各学生の個々の科目に対する回答傾向とその科目の学業成績との関係はどのようになっているのだろうか。言い換えれば、各科目に関する個々の学生の回答傾向、学生たちの諸特性、そして、1年間の勉学の結果（学業成績）

からなる全体的な関係は、一体どのようになっているのだろうか。このような特定の選好体系と個々人の集合的諸特性の体系との関係についての問題は、選好のシステムと位置のシステムとの関係として考えることができる。例えば、フランスの社会学者 P・ブルデュー (Pierre Bourdieu) は、この選好のシステムと位置のシステムとの対応関係について詳細に分析している¹⁾。

ここでは、ブルデューによる対応関係の分析をヒントに、武蔵野 BASIS に関する諸々の質問に対する学生の回答傾向と、各科目の成績評価及び学生の諸属性（とりわけ所属学科）との関係を体系的に検討してみたい²⁾。すなわち、私たちが今回の授業アンケート調査で調べたすべての種類の回答と学生の学業成績とを、学生の全特性データとの関係から検討し、どのような特性をもつ学生がどのような科目とどのような関連性を有しているのかについて、その全体的な布置連関を要約的に示そうと考える³⁾。これによって、武蔵野 BASIS を構成する各科目と学生の所属する各学科との体系的な関係を明らかにすること、そして、この分析作業を通じて、武蔵野 BASIS に対する各学科の適応・適合の度合いを検討すること、これが本章の主要な目的である。

3. 2. 武蔵野 BASIS に関する特性空間の構築

すでに第 2 章までで岩田が示した分析結果——すなわち、さまざまなクロス集計や相関係数に関する分析の結果確認された諸回答傾向と諸属性との関係性、回答傾向相互の関係性など——を相互に統合し、その結果を一覧するには、どうしたらよいであろうか。しかも、種々の属性的な諸変数の布置の中に、各科目に関する回答傾向を位置付け、相互の関連性を検討するには、どうすればよいであろうか。そのためには、各質問間のクロス集計の全てを縮約し、武蔵野 BASIS に関係する諸特性間の相互関係を一挙に空間的に配置できる多変量解析を実施する必要があるだろう。今回の調査で扱った変数は量的に解釈できる変数も含まれるが、その多くは厳密に言えば、質的な変数（序数尺度と名義尺度）であるので、林知己夫の数量化理論Ⅲ類⁴⁾を用い、諸変数の対応関係の分析を実施した。

この対応関係の分析を実施すると、回答パターンと出現比率の似たサンプルとカテゴリーとが解析によって抽出された各軸上に近接して配置され、回答パターンと出現頻度とに差があるサンプルとカテゴリーほど、遠い位置に配置される。したがって、解析して得られた複数の軸を交差すれば、二次元空間上に各サンプルとカテゴリーとを類似性に基づいて配置することができ、それらの位置間の相対的近接性によって、各サンプルとカテゴリーの類似性を確認できる。つまり、この対応関係の分析は、調査によって得られた回答結果の全体を一挙に把握し、関与的諸特性の空間配置として表示することができるのである。以上のことから、今回の調査データを対応関係の分析にかけることは、武蔵野 BASIS 各科目に対する学生の意識などの変数から、その選好特性の空間を構築するとともに、学生の属性諸変数から大学内の位置空間を構築することを意味し、その内在的構造——すなわち、武蔵野 BASIS に関する学生並びに学科の適合パターン——を抽出する作業であると言えよう。

対応関係の分析をするにあたり、アンケート調査のデータと成績評価データとを以下のように処理

した（以下、小さい文字で記している箇所は、データの処理方法に関する記述であるので、データの処理方法に関心のない方は、読み飛ばしていただいても構わない）。

- ①各変数データを、「0」と「1」とからなるデータ形式に変換した。
- ②回答カテゴリーが4段階の序数尺度であるものは、例えば「高」と「低」や「多」と「少」といった具合にカテゴリーを統合し、2つの個別の変数に変換した。
- ③なお、各科目の成績評価のデータは、評価の高い順に「S」、「A」、「B」、「C（場合によっては、「D」と「X」を含む）」の4つの個別変数として扱った。また、1年次の全履修単位の評点平均である総合 GPA は、3.5 以上 4.0 以下、3.0 以上 3.5 未満、2.5 以上 3.0 未満、2.0 以上 2.5 未満、2.0 未満 0.0 以上の 5 つに区分し、上から順に「3.5+」、「3+」、「2.5+」、「2+」、「2-」という変数名を与え、そのそれぞれを個別の変数として扱った。
- ④以上の①から③のように処理して得られた諸変数を用いて分析を開始した結果、関与性が低いもの、他の変数と重複するもの、顕著な特徴が見られないもの——例えば、入試区分（15 変数）と、英語以外の語学科目の成績評価など——を除外していった。
- ⑤こうして探索的に解析を何度も繰り返し、典型的な変数を取捨選択して最終的に得られたのは 90 個の変数で、それらを（a）から（c）の項目に整理した。その内訳を以下に示す（括弧内の数字は変数の個数を意味する）。

（a）武蔵野 BASIS 科目に関するアンケート項目（42）：「仏教概説 1」：クラス編成賛否（2）、「仏教概説 1」：理解度（2）、「健康体育 1」：クラス編成賛否（2）、「健康体育 1」：理解度（2）、「コンピュータ基礎 1」：習熟度（2）、「コンピュータ基礎 1」：難易度（2）、「日本語リテラシー」：習熟度（2）、「日本語リテラシー」：課題の適切さ（2）、「外国語」：学習意欲（2）、「外国語」：難易度（2）、「武蔵野 BASIS 基礎」：社会科学理解度（2）、「武蔵野 BASIS 基礎」：自然科学理解度（2）、「武蔵野 BASIS 基礎」：社会科学必要性（2）、「武蔵野 BASIS 基礎」：自然科学必要性（2）、「基礎セルフディベロップメント」：テーマ数（2）、「基礎セルフディベロップメント」：習熟度（2）、「基礎セルフディベロップメント」：グループワーク賛否（2）、「基礎セルフディベロップメント」：クラス編成賛否（2）、「自己の探求」：クラス編成賛否（2）、「自己の探求」：理解度（2）、武蔵野 BASIS 全体総合評価（2）。これらの変数は、すべて武蔵野 BASIS を構成する各科目に対する学生たちの認識や態度を知る上での重要な指標である。とりわけ、「武蔵野 BASIS 基礎」に関する諸変数は、基礎学力とリメディアル科目に対する学生の親和性・適合性を見る上での指標となる。また、「健康体育 1」や「仏教概説 1」に関する諸変数は、基礎学力をあまり必要としない科目についての学生たちの親和性を見るための指標である。そして、各科目のクラス編成の賛否は、学生のコミュニケーションや社交性を考えるための指標ともなる。

（b）武蔵野 BASIS 科目の各成績評価と総合 GPA（37）：「仏教概説 1」（4）、「健康体育 1」（4）、「コンピュータ基礎 1」（4）、「英語 1A」（4）、「日本語リテラシー」（4）、「武蔵野 BASIS 基礎」（4）、「基礎セルフディベロップメント」（4）、「自己の探求」（4）、総合 GPA（5）。これらの変数は全て学業成績の優劣に関する指標であるとともに、基礎課程としての武蔵野 BASIS に対する適応性の高低を表す指標である。そして、このうち、「武蔵野 BASIS 基礎」の成績は、この科目がリメディアル教育であることから、リメディアル教育に対する親和性の高さを示す

指標でもある。また、「健康体育 1」と「仏教概説 1」の成績は、これらの科目が基礎学力をあまり必要としない科目と考えられることから、基礎学力をあまり必要としない科目に対する親和性の高さを示す指標でもある。

(c) 学生の属性 (11) : 所属学科・専攻 (9)、性別 (2)。これらの属性変数は、武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間において、どのような属性の学生たちがどの位置を占めているのかを把握する上で重要な指標をなしている。なお、この章の分析は学業成績に関係するため、学科・専攻の名称を特定できないよう、「学科 A」や「学科 B」のように、学科名称を記号で表記している。

⑥分析に使用したサンプルのサイズ (n) は 1,072 サンプルで、これはアンケート調査の回収サンプルと 2010 年度入学生の 1 年間の学業成績データとの対応がとれた全学生数である。

上記の方法で武蔵野 BASIS に関する諸特性データを数量化Ⅲ類に基づいて対応関係の分析をおこない、全部で 6 つの軸を析出した (表 3-1 を参照)。このうち、第 4 軸から第 6 軸までは相関がそれほど高くはないとともに、寄与率も低かった。しかも、各変数の分類論理の解釈が困難であったため、最終的な分析から除外した。

また、第 2 軸 (固有値=0.099、寄与率=4.8%、相関係数=0.32) は、第 1 軸と同様に総合 GPA をはじめとする各科目の成績評価とも相関していたが、それ以上にアンケート調査での各科目の特性に関する回答傾向と相関していた。しかしながら、成績評価の高低と各科目に関する回答パターンとの関係に一貫性が見出しにくく、論理的に説明のつかない分類パターンとなっていた。さらに、第 1 軸 (固有値=0.132、寄与率=6.3%、相関係数=0.36) と第 2 軸とを交差すると、各科目の成績評価に関する変数が左上から右下に向かって配置されるが、各科目に関する回答変数が右上から左下に向かって配置された。つまり、成績の優劣に関する指標群と各科目への認識・態度に関する指標群とが直交していたのだ。この配置から考えると、この 2 つの軸の間にはほとんど相関がないとともに、この 2 つの指標群の間にも相関を見いだせないことになる⁵⁾。

表 3-1. 数量化Ⅲ類によって析出した各軸の特性

軸 No.	固有値	寄与率	累積%	相関係数
第 1 軸	0.132	6.3%	6.3%	0.36
第 2 軸	0.099	4.8%	11.1%	0.32
第 3 軸	0.085	4.1%	15.2%	0.29
第 4 軸	0.066	3.2%	18.4%	0.26
第 5 軸	0.065	3.1%	21.5%	0.26
第 6 軸	0.060	2.9%	24.4%	0.24

それに対して、第 1 軸と第 3 軸 (固有値=0.085、寄与率=4.1%、相関係数=0.29) とを交差させて表れた 2 次元空間のグラフには、諸々の変数が馬蹄形 (右側が開いた横 U 字型)

配置となって表れており、この2つの軸によって描き出される諸変数の配置が、多少の例外はあるとはいえ、全体として一次元的な構造となっていることがわかった。すなわち、多くの変数が第1軸と第3軸とに相関しているがゆえに、右開口の横U字型の形状をなして配置されているわけである。そのため、最終的な分析では第2軸を除外し、第1軸と第3軸とを使用して分析をおこなった。

3. 3. 武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間

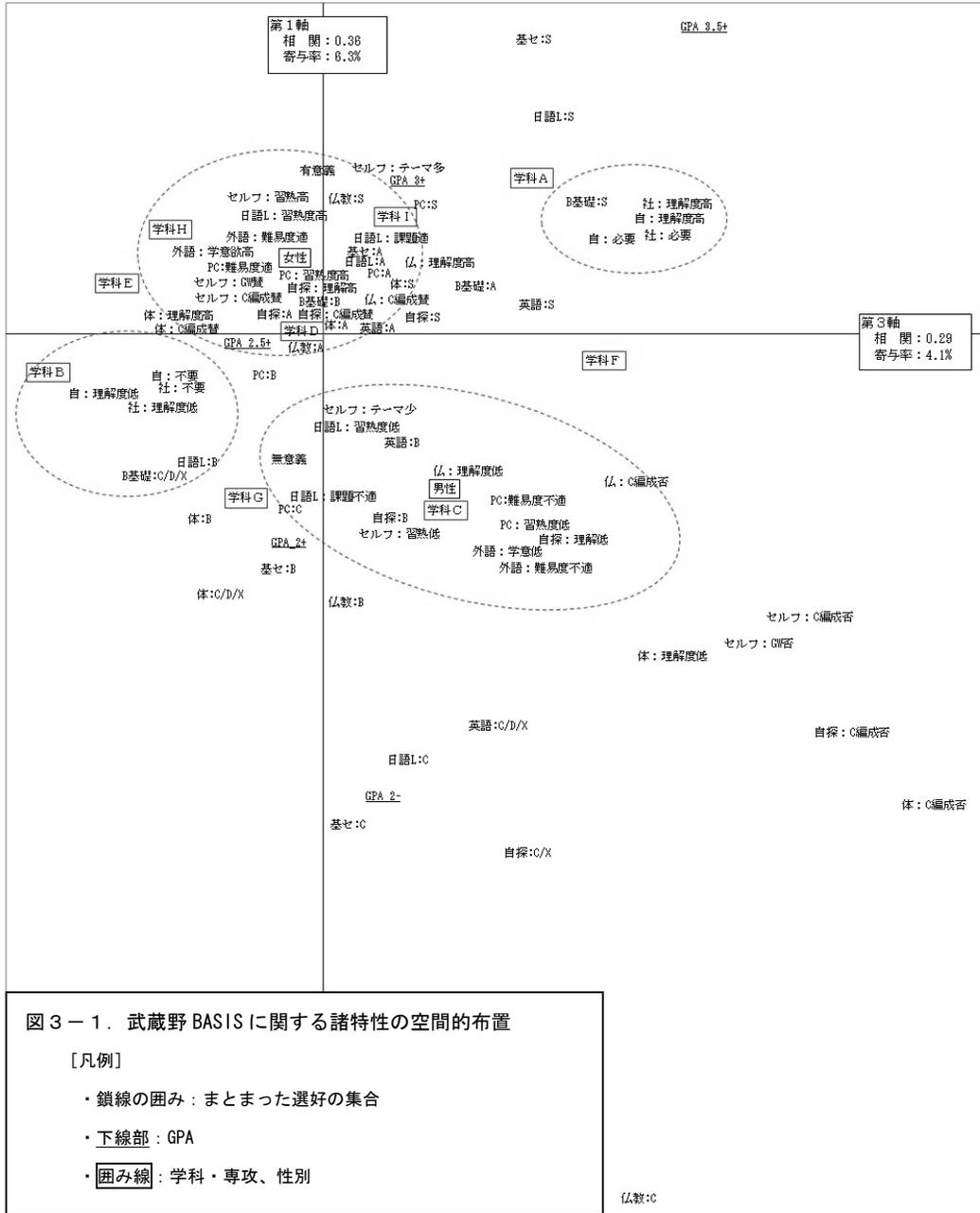
武蔵野 BASIS に関する諸特性の対応関係の分析によって得られた諸軸のうち、第1軸＝タテ軸(固有値=0.132、寄与率=6.3%、相関係数=0.36)と第3軸＝ヨコ軸(固有値=0.085、寄与率=4.1%、相関係数=0.29)とを交差し、各要素の位置をプロットしたグラフが図 3-1 である。このグラフ上のどの位置に各特性が配置されているのかを確認することによって、様々な科目に対する選好のまとまった集合をいくつも抽出することができる(図中には、ある程度まとまった選好の集合を鎖線の楕円で示してある)。まずは、この空間がどのような分類論理によって構築されているのか、第1軸と第3軸のそれぞれに則して確認しておこう。

3. 3. 1. 第1軸：学業成績の高低と授業へのポジティブ／ネガティブ評価との弁別

第1軸(タテ軸)は、固有値と寄与率が相対的に高く、各変数を最も強力で分類する慣性をもっているが、この軸に沿って、グラフを上から下へと見ていくと、一見して、この第1軸の形成に最も寄与している要素は総合 GPA と各科目の成績評価の高低であることがみてとれる。グラフの上方向に向かうほど総合 GPA をはじめとする諸々の科目で成績評価が高くなり、下に向かうほど成績評価が低くなっているのである。図 3-1 を第1軸に沿って上方から下方へと GPA を表す項目に注目して見ていくと、まず最上方に「GPA_3.5+」、第3軸との交差点よりやや上方に「GPA_3+」、交差点付近に「GPA_2.5+」、下方中間部に「GPA_2+」、さらに下方に「GPA_2-」が位置している。武蔵野 BASIS の各科目の成績評価も、1科目を除いて総合 GPA と同じように上から順番に「S」、「A」、「B」、「C」と規則的に配置されている(「自己の探求1」のみ、「S」評価と「A」評価の位置が入れ替わっているが、その差はごく小さく、ほとんど無視してよいほどの僅差である)。また、科目の成績評価のなかで、「仏教概説1」でのC評価を表す「仏教:C」が他の成績評価変数からかなり離れた最下方に位置していることから、「仏教概説1」でのC評価がかなりのレアケースであることがわかる⁶⁾。この変数のように、GPA と各科目の成績評価とが上方から下方に向かって順番に並ぶという規則性を示していることから、この第1軸は、学業成績の高低を表していると考えてよいと言えよう。

それでは、この第1軸に沿って各科目に関する他の諸指標を確認しておこう。まず、「武蔵野 BASIS 基礎」で学習するリメディアルの社会科学と自然科学の基礎のそれぞれに関して、「高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった」との回答(変数名は「社:必要なし」「自:必要なし」)は、原点(第1軸と第3軸との交差点)よりも下方(原点の左下)に位置しているのに対して、社会科学と自然科学の基礎それぞれを「必要がある」との回答(変数名「社:必要」「自:必要」)は、原点よりも上方(原点の右上)に位置しているのが

わかる。このことから、社会科学と自然科学の基礎に関する授業内容を、「高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった」として主観的に否認している学生ほど、武蔵野 BASIS の各科目の成績と総合 GPA とが低い傾向があり、その反対に「必要がある」と回答した学生ほど各科目と総合 GPA とが高い傾向にあることがわかる。実際、これらの指標と「武蔵野 BASIS 基礎」の成績評価をあらわす各変数との類似性をみると、「武蔵野 BASIS



基礎」での S 評価を表す変数「B 基礎：S」は「社：必要」と「自：必要」のすぐ左に位置しており、きわめて類似性が高いことがわかる。それに対して、「社：必要なし」と「自：必要なし」のすぐ下方には「B 基礎：C/D/X」という、この科目の最低評価を表す変数が位置しているのである。また、同科目で学習した社会科学と自然科学とに関する理解度を表す変数も、この位置関係にほぼ対応している。「社：理解度高」と「自：理解度高」とは上方に位置し、「社：理解度低」と「自：理解度低」とは下方に位置しているのである。これらのことから、「武蔵野 BASIS 基礎」の授業内容について、理解度が高く、その必要性を認めている学生ほど、この科目の成績評価が高く、総合 GPA も高い傾向にあり、その反対に、理解度が低く、この科目の必要性を否認する学生ほど、科目の成績が低く、総合 GPA も低い傾向があるのである。この結果から言えば、「高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった」として主観的に否認している学生の言い分は、単に言い訳的なものに過ぎないとも言えよう。

次に、武蔵野 BASIS を構成する各科目での学習内容の理解度や習熟度、難易度、課題量の適切さ、学習意欲、全学横断のクラス編成といった事項に関する学生の評価をみてみよう。これらの変数の配置は、科目の種別を越えて同じような傾向が見いだせる。すなわち、これらの事項に関するポジティブな評価——例えば、理解度が高い、習熟度が高い、難易度が適切、学習意欲が高い、全学横断のクラス編成が良いなど——は、グラフの原点よりも上方（原点上方の左右に）にまとまって位置している。それに対して、各科目に関してネガティブな評価——例えば、理解度が低い、習熟度が低い、難易度が不適切、学習意欲が低い、全学横断のクラス編成は良くないなど——は、原点よりも下方（右下）にやや散らばって配置されているのだ。より具体的に言えば、「基礎セルフディベロップメント」で講じられる7つの学問テーマのうち関心をもてたテーマがいくつあったかを尋ねた質問への回答を例にすると、関心をもてた学問テーマが多くあったとの回答（変数名「セルフ：テーマ多」）は、グラフ上方に位置し、関心をもてた学問が少なかったとの回答（変数名「セルフ：テーマ少」）はグラフの中心部よりも下方に位置づけられているのだ⁷。このように、各科目の学習内容や授業形式についてのポジティブな評価がグラフ中心部よりも上方に位置していることから、各科目の授業内容や形式などに関するポジティブな評価は相対的に高い成績評価と対応しており、各科目に関するネガティブな評価は相対的に低い成績評価と対応する傾向にあることがわかる。

こうして、一方の極（上方）には、武蔵野 BASIS に最も親和的で、かつ学業成績上位の学生たち——つまり、武蔵野 BASIS を構成する諸々の科目の授業内容と授業形式とにポジティブな評価を与え、学業に取り組んだ結果として高い成績評価を獲得した学生たち——が位置付けられ、その反対の極（下方）には、各科目に対して最もネガティブな態度をとり、その結果として学業成績が芳しくなかった学生たち——彼ら/彼女らは、武蔵野 BASIS の各科目に関して、その内容と形式とを否定するような見解を持ち、その科目における自己の習熟度や理解度、学業意欲が低い傾向を示している——が配置されていることが分かる。また、両極の間（グラフの中心部からやや上方）には、武蔵野 BASIS に関して中間的な位置を占める学生たちが配置されている。この学生たちは、最上方に位置する学生たちと同様に、武

蔵野 BASIS の多くの科目の授業内容や形式に関してポジティブな評価を与える傾向を示しているが、学業成績では最上方に位置する学生たちには及ばないという傾向を有している。この布置関係から、グラフの上下を分かつ第1軸は、学生たちの学業成績の高低を分かつとともに、武蔵野 BASIS に関する主観的な評価の違い（ポジティブ／ネガティブ）を弁別しているのだと考えられる。

このように、第1軸は各科目の成績評価の高低、並びに、総合的な GPA の高低に相関していることから、学業成績の高低を表す軸と考えることが妥当であろう。それゆえ、グラフの上方には学業成績上位の学生たちが共通に有する諸特性が位置する傾向があり、その反対に、グラフの下方には、学業成績が芳しくなかった学生たちに共通の諸特性が配置されているのである。

3. 3. 2. 第3軸：リメディアル科目と他科目とに関する認識上の差異

次に、第3軸（ヨコ軸）に沿って、グラフの横方向での配置に注目してみよう。この軸は、第1軸に比べると、各変数を分類する慣性は相対的に弱い（固有値=0.085、寄与率=4.1%、相関係数=0.29）が、それでも武蔵野 BASIS に関わる各変数を意味深く分類している。それは、リメディアル教育に関する学生たちの距離の取り方とリメディアル以外の科目に関する距離の取り方との弁別である。

まず、各科目に関する学生の反応を確認してみよう。グラフ左側には、「武蔵野 BASIS 基礎」で学ぶ社会科学と自然科学の基礎に関するリメディアルの授業を「不要」とし、それらの内容についての理解度が低いことを示す変数が位置しているとともに、武蔵野 BASIS のリメディアル以外の諸科目に関するポジティブな評価が多数集中している。これに対して、グラフの右側には、「武蔵野 BASIS 基礎」でのリメディアル教育の必要性を認め、その理解度が高いことを示す変数とともに、リメディアル以外の諸科目に関するネガティブな評価が位置しているのである。

この配置を具体的に見ていくと、まず、「武蔵野 BASIS 基礎」で学習するリメディアルの社会科学と自然科学の基礎のそれぞれに関して、「高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった」との回答（変数名は「社：必要なし」「自：必要なし」）は、原点（第1軸と第3軸との交差点）よりも左側に位置しているのに対して、社会科学と自然科学の基礎それぞれを「必要がある」との回答（変数名「社：必要」「自：必要」）は、原点よりも右側に位置していることがわかる。これと同じように、「武蔵野 BASIS 基礎」の社会科学と自然科学に関する理解度の高低も弁別していることも見てとれる。社会科学と自然科学の授業内容に関する理解度の高低を表す変数は、「社：理解度高」と「自：理解度高」が右側に位置し、「社：理解度低」と「自：理解度低」とが左側に位置している。

このような変数配置と対照的なのは、「武蔵野 BASIS 基礎」以外の諸科目のそれぞれに関する理解度や習熟度、難易度、課題量の適不適、クラス編成の良し悪しといった変数でポジティブな評価はグラフの左側に、ネガティブな評価はグラフの右側に位置していることだ。とりわけ顕著なのは、各科目のクラス編成に関する評価で、全学横断的なクラス編成を「良くない」とするネガティブな評価は、すべてグラフのかなり右側に位置しているのである。

こうした第3軸上での諸変数の布置をどのように解釈するのか、その判断には難しい側面もあるが、全体的に見て、リメディアル科目とその他の科目に関する学生たちの受け取り方の差異がこの軸の形成に寄与していると解釈できる。このことから言えば、武蔵野 BASIS を構成する諸科目は、学生たちの認識・評価図式において、リメディアルの科目である「武蔵野 BASIS 基礎」とそれ以外の諸科目とに大別してとらえられており、その双方に関するポジティブ／ネガティブの評価は相対的に自律的な形で組織されていると考えられよう。すなわち、リメディアル科目への認識とその他の科目に対する認識とは相互に独立しているということである。

次に、諸科目の成績評価にも注目してみよう。取得が最も困難な評価である「S」評価に基づいて各科目の位置を見ると、右側から左方向に向かって、「武蔵野 BASIS 基礎」、「日本語リテラシー」、「英語 1A」、「基礎セルフディベロップメント」、「コンピュータ基礎 1」、「自己の探求」、「健康体育 1」、「仏教概説 1」という順番で並んでいる。右側に位置している科目はリメディアル、言語、教養といった相対的に基礎学力が重視される内容を講じる諸科目であり、その反対に、左側に近づくほど、基礎学力にはあまり依存しない授業内容、すなわち、仏教、身体運動やグループワーク、パソコンのスキルなどを中心とする科目が並んでいる。このような科目配置は、第2章までの分析で浮かび上がった「座学的な要素」と「身体・コミュニケーション的な要素」との関係に対応しているとも言えるだろう。このうち、「座学的な要素」は基礎学力と対応していると考えられるが、「身体・コミュニケーション的な要素」には、基礎学力とは別種的能力・学力的な素養が関わっているということを示唆している。つまり、各科目に対する学生たちの認識面だけではなく、科目の成績に注目した場合にも、リメディアル科目（並びに、それに近い形で基礎学力を必要とする科目）と、それら以外の科目とは異なった特性を示しているということである。

3. 3. 3. 学力資本の総量と資本の配分構造

第1軸と第3軸とを交差させて表れた2次元空間に関する、この分析結果を、ブルデューの文化資本と社会空間の理論に基づく形で、更に発展させることもできるだろう。すなわち、第1軸を資本総量として、第3軸を資本の配分構造として考えるということである。まず、第1軸は学業成績の高低と相関しているので、この軸は武蔵野 BASIS での学業的成功と結びつく資本の総量を示していると考えられるのだ。この資本は広い意味で、ブルデューの提唱する文化資本 (capital culturel) の一つであると考えられるが、学業的成功を支える資本なので「学力資本」と呼ぶことができるだろう。上方に位置する学生ほど、この学力資本の保有総量が大きく、下方に向かうほど保有する学力資本が小さくなる。学業成績が良いということは、つまり、学力資本の総量が大きいということである。この学力資本には、様々な種類の資本が想定できる。例えば、高校までに習得しておくべき基礎学力、読書習慣や読解力、語彙、幅広い知識や教養、知的関心・好奇心、集中力、勉学意欲や受講態度（真面目さ）、数的センス、コミュニケーション能力や社交性など、学生のもつ多様な特性が考えられる。

また、第3軸はリメディアル科目への親和性と相関していることから、この軸はリメディ

アルへの親和性を作り出す基礎学力の有無を表現していると推定される。だとすれば、この軸は前に述べた学力資本のうち、基礎学力資本とその他の資本との配分構造を表しているのではないだろうか。右側に位置付けられた学生ほど、学力資本のうち基礎学力資本の比率が高い一方でその他の資本の比率が低くなっており、その反対に、左側の学生ほど基礎学力資本の比率が低い代わりに他の資本の比率が高いのだと考えられる。言わば、基礎学力資本とそれ以外の資本（コミュニケーション能力や勉強意欲など）とは、交叉配列構造をなして、この空間を構築しているのだ。こう考えると、右側の学生たちの回答傾向とともに、左側の学生たちの回答傾向もうまく説明可能になる。すなわち、右側の学生たちは基礎学力資本の比率が大きいゆえに、リメディアル科目に対してポジティブに反応し、うまく適応することができるのに対して、左側の学生たちは基礎学力資本の比率が低いためにリメディアル科目にネガティブな反応を示すのだと考えられよう。それゆえ、左側に位置する学生たちは、基礎学力以外の資本（例えば、勉強意欲やコミュニケーション能力など）によって基礎学力資本の不足を補っているのだとも考えられる。

以上のように考えると、今回の分析はブルデューの文化資本論と社会空間の理論に基づく分析に極めて類似してくると言えよう⁸⁾。

3. 4. 武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間と学生の属性空間

武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間は、前述した形での空間配置として編成されているが、次にこの空間の上に、学業に臨む学生たちの属性空間を重ね合わせることによって、両空間の関係をも検討してみよう。つまり、どのような科目に関するどのような態度を、どのような属性の学生たちが担っているのかについて明らかにするということである。

3. 4. 1. 学生の属性空間とサンプルの分布

第1軸と第3軸との交差によって示されているグラフには、学生たちの属性を表す変数を補足変数としてプロットしている。これを見ると、学生の属性についての各変数が第1軸と第3軸とに対応していることが確認できる。まず、第1軸は学生の属性を示す変数のうち、「性別」の弁別によって特徴付けられていることがわかる。これは、グラフの中心部やや上方（左側）に「女性」カテゴリー、同じく下側（右側）に「男性」カテゴリーが配置されていることから、確認できよう。男女の各カテゴリーがプロットされている位置からも分かるように、グラフの上下は、男女の差異と対応している。すなわち、グラフの縦軸（第1軸）は学業成績に相関しているのだから、全体的に見ると、男性よりも女性の方が学業成績は高い傾向をもっていることになる。性別は横軸（第3軸）にも対応しており、左側に女性、右側に男性が配置されているが、第1軸上ほどの距離があるわけではない。

しかしながら、この性別カテゴリーよりも顕著な差異を示す属性変数が「所属学科・専攻」の違いである（なお、武蔵野 BASIS には9つの学科・専攻が関与しているが、成績評価が関わる分析であるので、「学科 A」から「学科 I」までのように、学科・専攻名を記号で示すこととする）。第1軸に沿ってグラフを上から下方向へと見ていくと、「学科 A」、「学科 I」、「学科 H」、「学科 E」、「学科 D」、「学科 F」、「学科 B」、「学科 G」、「学科 C」という順番に

配置されている。この縦軸は学業成績の高低を表しているため、上記の学科配置は学科毎の成績評価の序列を表していることになる。すなわち、「学科 A」は学業成績が相対的に高い傾向が強いのにに対して、「学科 C」は学業成績が低い傾向にあることがわかる。

また、第3軸（横軸）の方向に注目すると、グラフの左側には「学科 B」、「学科 E」、「学科 H」といった学科が、そして、グラフの右側には「学科 A」、「学科 F」、「学科 C」といった諸学科が位置しており、中央部付近には「学科 G」、「学科 I」、「学科 D」が配置されているのが確認できる。この横軸は、リメディアル科目に対する距離（親和性）を表していると考えられるので、とりわけ、最も右側に位置する「学科 A」はリメディアルに親和的傾向が強いのにに対して、最も左側に位置する「学科 B」はリメディアルに最も親和的ではない傾向が現れていることになる。

このように記述すると、「男子学生の成績は低く、女子学生の成績は高い」と考えたり、「この学科の学生は学業成績が低い、こちらの学科の学生は成績が高い」と単純に考えてしまう人がいるかもしれないが、この対応関係の分析グラフはあくまでも性別や学科の傾向性を表現しているに過ぎない。実際、サンプルの散らばり具合を確認したところ、男女ともにグラフ上のすべての象限に分布しているが、女性サンプルはグラフ左上に集中して分布しており、かつ分散の度合いが小さくなっているのにに対して、男性サンプルは女性に比べてグラフ右下により多く分布し、しかも、広範囲に散らばっていることから分散の度合いが大きくなっていった（表示が煩雑になりすぎるので、グラフ上には性別サンプル分布の範囲を示していない）。つまり、男性サンプルと女性サンプルとはグラフの中心部において分布が重なっているが、男性の場合はグラフ右下に重心があるのにに対して、女性の場合は、左上に集中して分布しているのである。

また、学科別のサンプルの散らばり具合は次の通りであった。「学科 A」はグラフ上部、特に右側に多数分布している。グラフ中点より下部にはあまり分布しておらず、分布の中心が明らかに右上方に位置している。「学科 B」はグラフの最も左側に分布が広がり、右側にはほとんど分布していない。グラフの縦方向では上方よりも下方の方が分布はやや広がっているが、全体的には中央部付近に多数分布していて散らばり具合は小さい。「学科 C」はグラフの左下に多数広がり、最も下方まで分布が伸びている。グラフ上部や左側に分布がないわけではないが、明らかに中央部付近から右下方が分布の中心をなしている。「学科 D」は分布の中心はグラフの中央部原点やや右側にあるが、全体としてサンプルの散らばりが非常に大きく、グラフの上下左右に大きく散らばっている。「学科 E」はグラフ左側上部を中心に左側下部にも分布が広がっている。右側にはあまり分布が広がっていないことから、相対的にサンプルの散らばり具合は小さいと言える。「学科 F」はグラフの右側の上下に分布が広がっており、グラフ左側の分布は非常に少ない。「学科 G」はグラフ左下を中心に、右下方向にもやや分布しているが、グラフの上方向の分布は非常に少なくなっている。サンプル数が少ないこともあるが、全体的に散らばり具合は小さくなっている。「学科 H」は左側上部を中心に分布が広がっている。右側にも分布はやや広がっているが、下方には左右ともにあまり分布していない。サンプルの分布としては「学科 E」とよく似ているが、それよりも上方に分布の中心がある。「学科 I」はグラフ上部の左右に分布が広がっているが、左側よりも右側

に多数分布している。グラフの中央部より下方にもサンプルは分布しているが、上方に比べると明らかに下方の分布は少なくなっているのである。

このように、性別・学科・専攻ともに、サンプルの離散性を考慮した上で、このグラフを検討しなければならないのである。

3. 4. 2. 諸特性の空間と属性空間との対応関係

このように見てくると、全学共通基礎過程としての武蔵野 BASIS に対して、男女で、そして、所属学科で、適応のあり方が傾向性として異なっていることが見てとれる。

まず性別に注目すると、男子学生よりも女子学生の方が各科目の学業成績が高く、総合 GPA も高い傾向にあるが、リメディアル科目にはネガティブな傾向を示している。しかも、サンプルの離散性が男性よりも小さいことから言えば、女子学生は相対的に均質性が高く、全体として同じような傾向を示しているのである。これに対して、男子学生は、女子学生よりも各科目の成績と総合 GPA とが劣る傾向にあるが、リメディアル科目にはポジティブな反応を示す傾向が比較的強い⁹⁾。しかし、男子学生はサンプルの離散性が大きいいため、決して一枚岩的にまとまっているわけではなく、各科目にうまく適応している者から全く適応していない者までいることが分かる。

続いて所属学科に注目してみると、武蔵野 BASIS 全体に対する適応のあり方は学科によって大きく異なっていることが分かる。グラフ上の位置に応じて、概要を確認しておこう。武蔵野 BASIS に最もうまく適応できている学科はグラフ右上に位置する2つの学科で、各科目の成績上位者が多く、総合 GPA も高い傾向にある。しかも、リメディアル科目へのポジティブな反応を示す者が多く、しかもサンプルの散らばりが相対的に小さい。これらの学科に所属する学生たちは、武蔵野 BASIS の各科目で扱う内容、すなわち「教養」に対して関心が高く、真面目に取り組んでいることがうかがえる。とりわけ、最も右上に位置する学科の場合、この学科の学問上の特性と武蔵野 BASIS の各科目の特性とが比較的類似していることによって、このような結果が得られたのだと考えられよう。

グラフ左上に位置している諸学科は、全体的に見た場合、武蔵野 BASIS に対して学業成績上は比較的無難に適応している。ただし、リメディアル科目に関してはネガティブな傾向を示しており、基礎学力に若干の不安材料が残っている可能性があると言えよう。

グラフ左下に位置している2つの学科は、学業成績でやや低い傾向を示しており、且つリメディアル科目にネガティブな反応を示している者が多い。このうち、最も左側に位置する学科の場合、学業成績はそれほど低いわけではないが、リメディアル科目に関して顕著にネガティブな反応を示していることが分かる。リメディアル科目の授業内容のなかに、自分たちの学びにおける必要性を見出せない姿が見てとれる。また、もう一つの学科の場合、リメディアル科目へのネガティブな態度は弱い、各科目の学業成績と総合 GPA とがともに低いことが気がかりである。この学科の学生は全体的に見て、武蔵野 BASIS にうまく適応しているとは言い難く、武蔵野 BASIS の各科目を学ぶ意義を見出せずにいるのではないだろうか。

最後に、グラフ右下を見ておこう。ここに位置する学科は、学業成績が相対的に低い、

リメディアル科目へはネガティブな反応を示しているわけではない。しかし、最も下方に位置する学科の場合、学業成績の低い学生が多くなっていることには注意が必要であろう。この学科は、サンプル分布の離散性が大きい（成績上位の学生もいる）とは言え、成績下位の学生が全体的に多いからである。

3. 5. 基礎教育課程としての武蔵野 BASIS と各学科との関連性

このように、対応関係の分析によって構築された両空間における諸変数の布置関係を対照することは、どのような属性（とりわけ各学科・専攻）の学生たちが各科目に対するどのような諸傾向の担い手となっているのか、その複雑な関係の一端を一挙に視覚的に明らかにするのであるが、これを前提にして更に検討を進めれば、全学共通の基礎教育課程たる武蔵野 BASIS を改善していくための方策を考えていくことができるだろう。なぜなら、このグラフに顕れた空間は、武蔵野 BASIS を構成する各科目とその担い手との関係の一状態を単に記録したのではなく、武蔵野 BASIS をめぐる学科毎の当該時点での位置取り、ないしは適応・適合の度合いを表現しているからである。すなわち、総合 GPA や各科目成績の上位者が相対的に多い学科（グラフ上部）は、所属学生の多くが現行の武蔵野 BASIS に相対的にうまく適合していると考えられるのに対して、これら学業成績のふるわなかった学生が多い学科は現行の武蔵野 BASIS にあまりうまく適応できていないと考えられるのだ。また、たとえ学業成績の高さから見ればそれなりに適応している学科であっても、リメディアル科目への適応（そして、基礎学力の有無も）を含めて考えると、武蔵野 BASIS への適応様式が必ずしも一律ではないことも重要であろう。例えば、グラフの右上に位置する学科は、学業成績の上でも、リメディアル科目への適応の上でも、武蔵野 BASIS のカリキュラムに対して、うまく適応していると考えることができる。しかし、左上に位置する学科は学業成績上、全体としては比較的無難に適応しているが、リメディアル科目へのネガティブな反応とともに、基礎学力を必要とする諸科目に対してはあまりうまく適応できていないわけではない。グラフの左下に位置する学科の場合には、学業成績とリメディアル科目への反応とがあまりうまくいっておらず、多くの学生たちが武蔵野 BASIS の意義を見出せずにいるようだ。そして、右側最下方に位置する学科は学業成績から言って、現行の武蔵野 BASIS に適応できていない学生が多数在籍しているのである。それゆえ、武蔵野 BASIS に対する各学科の、このような適応状態の違いを放置することは、特定の学科（特にグラフの下側）に所属する学生たちの勉学や学生生活に対するモチベーションを低下させ、原級留年や退学を増加させることなどが懸念される。更に言えば、後の専門課程での学業成績がたとえ高くなったとしても、1年次の武蔵野 BASIS での成績が芳しくないことは、4年間の総合 GPA の足枷となり、卒業時に必要な総合 GPA2.0 以上という、本学の卒業基準を達成することが困難な学生を増加させる可能性もあるのである¹⁰⁾。

以上のことから考えると、最も必要なことは、基礎課程としての武蔵野 BASIS と各学科・専攻毎に入学してくる学生たちとの関係をより適合的にしていくことである。そのためには、まず、武蔵野 BASIS と各学科の専門課程とが全く異なったものではなく、有機的に繋がっていることを学生たちに周知していくことが大切である。例えば、武蔵野 BASIS の各科目

を担当する教員は、自身の担当する科目に限定された内容だけではなく、各学科のカリキュラムの特性をより詳しく知ったうえで、各学科の学生たちが上級学年で専門課程をより深く学ぶために武蔵野 BASIS の各科目で学ぶ内容がいかに重要であるのかを学生たちに伝えていく必要があるだろう。すなわち、上級学年で専門的に高度な、深い勉学をしていくためには、1年生のうちに幅広い教養と基礎学力、アカデミックスキルを身に付けておく必要がある、ということを徹底して周知するということである。そして、担当教員が学科毎の学生の多様な特性をより詳しく理解することを通じて、各学科の学生にとって専門課程との関連性が感じられ理解できる教材・話題を授業に織り込んでいく必要があるであろう。

武蔵野 BASIS と各学科の専門課程との関係を、より改善していくためには、教養教育に携わる教員だけではなく、各学科の専門課程に携わる教員の努力も不可欠であろう。各学科の専門課程に従事する教員は、全学共通の基礎課程である武蔵野 BASIS を構成する各科目の特徴やその意義をふまえた上で、専門的な基礎教育を展開することが必要なのだ。特に、対応関係の分析グラフの下方に位置する学科、そして、左側に位置する学科では、教養教育担当教員と学科教員との連携を探っていくことが重要であると考えられる。教養教育担当の教員と専門教員担当の教員とによる、学生たちへの相互の働きかけによって、武蔵野 BASIS に対する学科毎の適合性の差異が減少するほど、全学共通の基礎課程としての武蔵野 BASIS の機能は、より十全に発揮されることになるであろう。

また、武蔵野 BASIS と各学科・専攻毎に入学してくる学生たちとの適合性をより高めていくためには、現行の武蔵野 BASIS のクラス編成のあり方を検討することも大切だと考えられる。現在、多くの科目において、学科・性別・入試経路などができる限り均質になるようにクラスが編成されている。この全学横断型のクラス編成そのものについては、アンケート調査の結果でも概ね好評ではある。しかしながら、今回の分析（特に、学科毎のサンプル分布の分析）で明らかのように、現行では（学科によって差異があるとはいえ）学業成績の散らばりが相対的に大きくなっているとともに、リメディアル科目に関する距離の取り方に大きな差異が生じている。これらの点から言えば、「武蔵野 BASIS 基礎」（そして、「日本語リテラシー」）などの科目では、男女比を考慮した全学横断のクラス編成を維持しつつ、基礎学力別のクラス編成を模索することも必要なのではないだろうか。現行のように、基礎学力の高低に配慮せずにリメディアル科目や、それに近い特性の科目を実施する場合、授業運営が困難になるのは明らかである。基礎学力別のクラス編成原理を採り入れて、それぞれのクラスの基礎学力の離散性を小さくすることによって、現在よりも、教育効果を上げられると考えられる。

以上で述べてきたように、開設初年度の全学共通基礎過程「武蔵野 BASIS」は決して万全に推移しているわけではなく、改善の余地はかなり残されていると言える。とりわけ、学科による適応・適合の度合いには大きな違いが生じている点は重要である。武蔵野 BASIS の導入を決定した際と同様、学内の協力のもと、着実に改善を図っていく必要があるであろう。

<註>

- 1) 特に、Bourdieu, Pierre, 1979, *La distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Éditions de Minuit. (=1990, 石井洋二郎訳, 『ディスタンクシオン——社会的判断力批判』Ⅰ・Ⅱ, 藤原書店.)。また、Bourdieu, Pierre, 1984, *Homo Academicus*, Paris: Éditions de Minuit. (=1997, 石崎晴己・東松秀雄訳, 『ホモ・アカデミクス』, 藤原書店.) も参照のこと。
- 2) ただし、ブルデューによる分析は、単に生活様式空間と社会的位置空間との対応関係を検討しているだけではなく、両者を結びつけるハビトゥスの空間が理論的に措定されている。そして、社会的位置空間も、単なる属性の空間ではなく、諸資本の総量と資本分配構造とによって構成されている点は重要である。これに対して、本稿での分析は、武蔵野 BASIS に関する諸変数と学生の属性変数との対応関係のみを扱っており、ブルデューの資本概念と社会空間の理論とを必ずしも十全にふまえているわけではない。
- 3) ここで扱う、アンケート調査の全回答とは自由回答を除いた全データである。自由回答については、第4章の分析を参照して欲しい。
- 4) 数量化理論Ⅲ類は林知己夫が1955から56年頃に提唱した数量化手法で、外的基準変数のない質的な多変量データを分類するための数量化手法である。これは、複数の質問項目への回答パターンを、サンプル(人)の方向と質問項目(カテゴリーや特性)の方向とから同時に整理、分類しようというもので、「パターン分類の数量化」とも呼ばれている。この手法は、1970年代初頭にフランスのベンゼクリ(J.-P. Benzécri)によって開発された対応分析(仏: analyse des correspondances; 英: correspondence analysis)などと数理的には同等の多変量解析手法である。ただし、数量化Ⅲ類が「1」と「0」とからなる2値のロー・データに対する解法であるのに対して、対応分析はクロス集計表(度数分布表)に対する解法である。林の数量化Ⅲ類についての理論的基礎付けと分析方法については、例えば、林知己夫, 1993, 『数量化——理論と方法』, 朝倉書店、そして、数理社会学会監修, 2006, 『社会の見方、計り方——計量社会学への招待』, 勁草書房などを参照。なお、対応分析については、P・ブルデューによる前掲書などを参照。
- 5) 第2軸は、本文中に記した理由によって最終分析から除外したのであるが、本稿の分析には表れていない別の分類論理の潜在的可能性については心にとどめておく必要がある。この点は今後の分析課題である。
- 6) このような極端な配置を示す変数は、本来、外れ値として除外すべきかもしれないが、ここでは科目の成績評価の序列関係を表す指標であるので、最終的な分析でも除外していない。
- 7) ただし、今回のアンケート調査は、基礎セルフディベロップメントの7学問テーマのうち、学生たちが4つの学問テーマを受講し終わった前期末に実施したため、調査票の回答選択肢の最大回答数は「4」テーマであった。
- 8) しかし、これは現時点ではあくまでも仮説として導入した説明に過ぎない。今回のアンケート調査は諸資本の探索が目的ではなかったため、学力資本が実際には学生たちのどのような特性から構成されているのかがまだ不明確であり、この点が今後の分析課題だと言えよう。ただし、本文中にも記したように、武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間は、第一次的には学力資本の総量によって、そして副次的には、基礎学力資本とそれ以外の資本(コミュニケーション能力や勉学意欲など)との交叉配列的な資本分配構造とによって構築されていることは、ほぼ明らかであるだろう。今後は、各種の資本が

どのように学生たちの勉学態度を左右しているのかを明らかにしていく必要がある。

- 9) ただし、このポジティブな傾向は学業成績の低さと併せて考えると、男子学生が全体的にリメディアル科目にうまく適応しているとは考えられない。
- 10) 学科・専攻によって学業成績に、このような大きなばらつきと差異が生じていることは、単に、全学共通基礎課程としての武蔵野BASISに起因する問題だけに還元することはできないことを示している。なぜなら、入学時の学力が元々異なっている可能性が高いからである。今回の分析では、入学時の学力を考慮できなかったため、この問題の詳細は明らかではない。一般的に言って、学科・専攻によって偏差値も異なれば、入学者に対する各入試経路の占有比率も異なっている。したがって、入試経路と基礎学力との関係に関する別の分析も必要であろう。

(北條 英勝)

第4章 自由記述からみた全学基礎教育課程についての評価

はじめに

第2章、第3章では授業評価の数量的分析をおこなってきた。本章では、それらの章で報告された数量的解析結果を、自由記述の分析によって補うことを目的とする。そして、その分析をさらに前進させるため、とくに「学生の学習意欲」に注目する。ここで「学生の学習意欲」に注目するのは、学生が授業に積極的に参加しているかどうか、学生の学習成果に影響を及ぼすためである。ここでいう積極的な授業参加とは、たんに授業に出席するだけでなく、授業での説明を聴くことや、グループワークのような学習活動がおこなわれれば、それに積極的に参加する態度のことも含まれる。このような授業に参加するような学習意欲によって、授業評価の高低に差が生じるものと思われる。ただし、以上で述べてきたような「学生の学習意欲」に関連する項目は、第2章、第3章で分析に用いられた数量的な調査には含まれていない。そこで、本章では自由記述の分析をもとに、それを明らかにしていく。

それでは、分析に進む前に、本章で用いる自由記述データおよび、このデータのもととなった授業評価の概要を示しておこう。まず、本章で用いる自由記述のデータは2010年12月に行われた全学的な公式の授業評価でえられたものである。つまり、回答者が大学生として8ヶ月程度を経過した時点での記述である。次に、えられた自由記述は2892件である。そのうち、本章で対象とする「武蔵野BASIS」対象5科目の記述は389件(13.5%)である。さらにその389件の科目ごとの内訳は表4-1のとおりである。本章ではこの389件の自由記述データをもとに、特に「武蔵野BASIS」対象科目のうち、数量的評価と自由記述の両方で共通にえられている4科目を中心に分析をおこなう。その4科目とは、「外国語」「健康体育1」「基礎セルフディベロップメント」「仏教概説1」である。なお、「キャリアデザイン」については、自由記述はえられているが、数量的評価がえられていない²⁾。

表 4-1. 「武蔵野BASIS対象科目」の自由記述回答数

科目(自由記述中の略称)	件数	比率
語学(外国語)	121	31.1%
基礎セルフディベロップメント(セルフ)	184	47.3%
仏教概説1(建学)	46	11.8%
健康体育1(体育)	30	7.7%
キャリアデザイン(キャリア)	8	2.1%
合計数	389	100.0%

そして、自由記述をもとに分析を進めるにあたり、自由記述 389 件を内容から判断して「肯定的意見」「否定的意見」「中間的意見」の3段階の評価に分類した³⁾。科目別のそれぞれの意見の件数と割合は、表 4-2 のとおりである。このように3段階の評価に分類するのは、数量的調査には示されていない評価の傾向を探るきっかけとなるためである。数量的調査では質問文から示される項目についての評価に限定される。自由記述では、数量的調査のような質問文に限定されないさまざまな学生の意見や評価をみることができ、数量的評価の根拠をさぐるような分析も可能になる。その結果、数量的評価には示されていないような評価の傾向を詳細に分析することができる。

なお、自由記述の内容については、本文中に全文を掲載すると煩雑になるため要約して示す。記述の詳細な内容は章末の資料（以下「章末資料」と表記）を参照されたい⁴⁾。

表 4-2. 「武蔵野BASIS対象科目」の自由記述の内容の評価別件数と比率⁵⁾

科目	否定的 意見	中間的 意見	肯定的 意見	合計	(件)
外国語	28.9%	12.4%	58.7%	100.0%	121
基礎セルフディベロップメント	76.1%	13.6%	10.3%	100.0%	184
仏教概説1	17.4%	8.7%	73.9%	100.0%	46
健康体育1	6.7%	10.0%	83.3%	100.0%	30
キャリアデザイン	62.5%	0.0%	37.5%	100.0%	8
合計	48.8%	12.1%	39.1%	100.0%	389

4. 1. 分析の視点

それでは、第2章で示された基礎集計表（表 2-1）と自由記述をもとに、本章における分析の視点を確認しよう。

まず、授業形態についての「学部横断型クラス編成」と「グループワーク」の数量的評価からみていく。この両項目はともに、数量的評価ではいずれの科目でも肯定的評価がなされていた。しかし、その肯定的評価にも科目による差異がある。この差異からは科目の特性による差異だけでなく、数量的評価では示されていない変数が評価に影響を与えていることが

考えられる。

4. 1. 1. 学部横断型クラス編成

まず、「学部横断型クラス編成」の数量的評価について確認しよう。この数量的評価は、「基礎セルフディベロップメント」「健康体育1」「仏教概説1」の3科目でえられている。この3科目の「学部横断型クラス編成」の評価が高い順では、「健康体育1」(3.75)、「基礎セルフディベロップメント」(3.44)、「仏教概説1」(3.17)となっている。いずれも高評価であるが、科目により数値に差異がみられる。この差異については後述する。一方、自由記述において学部横断型クラス編成について言及された記述の割合は、「健康体育1」では3.3%(30人中)、「基礎セルフディベロップメント」4.3%(184人中)で、「仏教概説1」(46人中)については一人も言及していなかった。これらの自由記述は「章末資料1」に示す。

学部横断型クラス編成に言及している件数は決して多くはないが、いずれも数量的評価と同様に肯定的な意見を示している。そして、記述の内容にも科目による差異は特にみられず、「他学部・他学科の学生との交流があり、友だちもできる」という意見は両科目で共通している。このことが、学部横断型クラス編成への高評価につながっていることがわかる。

しかし、上述のように、数量的評価ではいずれも高評価だが科目による差異がみられる。その理由として、他学部の学生との交流の程度があると思われる。たとえば「健康体育1」では、他学部の学生との交流があることが記述から示されている。また、「基礎セルフディベロップメント」ではグループワークで他学部の学生との交流がある。これについては、数量的調査においてグループワークについての調査項目があること、自由記述でもふれられていることなどから、他学部との交流が生じるような活動が授業でおこなわれていることがわかる。一方、「仏教概説1」では、他学部との交流に言及されていなかった。この点からは、「仏教概説1」において他学部の学生との交流が生まれるような活動がおこなわれていないと推察されるが、あくまでも学生が言及していないだけでなんらかの活動がおこなわれている可能性はある。したがって、数量的評価に差異がみられた理由を、別のことに求めなければならぬ。ただ、少なくとも、他学部の学生との交流が授業内の活動として取り入れられている科目では、「学部横断型クラス編成」について高評価をえられていることは確認された。その授業内の活動として、数量的評価ではグループワークについて調査結果がえられている。次は、このグループワークについてみていこう。

4. 1. 2. グループワーク

「グループワーク」についての数量的評価は、「基礎セルフディベロップメント」(3.25)と「自己の探究I」(3.23)の2科目でえられており、いずれの科目でも高評価である。ただし、質問文が異なるため、グループワークについての評価内容が異なる点は留意しなければならない。質問文はそれぞれ、「基礎セルフディベロップメント」では「グループワークにより他の人の意見を聴くことができてよかった(と思うか、筆者追記)」、「自己の探究I」では「グループワークを通して、自分のことが以前より理解できるようになった(と思うか、筆者追記)」となっている。つまり、質問文に示されたそれぞれの内容については高評価である

ものの、他のことについては評価がなされていないとみることもできる。ただし、「自己の探究Ⅰ」については自由記述ではデータがえられていないために、具体的にどのような点に高評価がなされているのかは検証できない。それでは、自由記述がえられている「基礎セルフディベロップメント」ではグループワークについてどのような評価がなされているのか。また、数量的評価はえられていないが、「キャリアデザイン」では少数ながら自由記述がえられている。なお、両科目の自由記述でグループワークについて言及されたものの割合は、それぞれの科目の自由記述のうち「基礎セルフディベロップメント」では 10.9% (184 人中)、「キャリアデザイン」では 62.5% (8 人中) であった。両科目の記述を評価別にみてみよう (章末資料 2～3)。

まず、グループワークへの肯定的意見として、「基礎セルフディベロップメント」では、人間関係の広がりについて言及されている。たとえば、他学部の学生とのグループワークへの肯定的評価や、単純に「友人が増えた」というコメントがみられた。これは学部横断型クラス編成についての高評価ともつながるものと思われる。「キャリアデザイン」では、「楽しい」、「価値ある時間」という、個人的に肯定的な印象をもったということが触れられている。

次に、否定的評価の内容として、「基礎セルフディベロップメント」では、グループのメンバーにかんすることと、グループワークそのものについての否定的な意見がみられた。前者では、たとえば、学部横断型クラス編成にもかかわらず同じ学科の学生とのグループになりがちな場合があることや、グループのメンバーの学習意欲に差異があることに否定的な意見がみられた。後者では、「グループワークそのものを増やしてほしい」とことや、「グループワークそのものが無意味」と評しているものがみられた。このような意見は、肯定的意見よりも多くみられた。「キャリアデザイン」での否定的意見は 1 件のみで、「大変だった」という単純な感想がみられた。

最後に、中間的評価の内容としては、「基礎セルフディベロップメント」では、「大変だったが、ディスカッション自体はよかった」など、グループワーク自体には否定的ではあるが、その活動内容には肯定的評価をしているものなどや、「キャリアデザイン」では、「単調な話だけだと飽きるため、グループワークを取り入れるとよいのでは」という提案がみられた。

このように、それぞれの科目でグループワークへの評価の内容も異なる。「基礎セルフディベロップメント」では、人間関係の広がりには肯定的評価がなされているものの、グループのメンバーやグループワークの目的についての疑問がみられた。一方の「キャリアデザイン」では、授業への評価というよりも個人的な印象レベルの感想のみがみられ、肯定的、または否定的な意見をもった根拠は特に確認できなかった。このため、両科目の比較からグループワークがどのように評価されているかを考察するには手がかりが少なく、科目による差異の根拠をさぐることができない。

これらのことから、「基礎セルフディベロップメント」からに限定されるが、グループワークについての肯定的意見と否定的意見の差異の要因として、他学部の学生との交流が生まれることなど、学生間のコミュニケーションの有無があることがわかる。数量的評価では「他者の意見を聴くことができた」という点には高評価がなされており、自由記述でもグループワークにより学生同士のコミュニケーションがとれたことについて肯定的な評価をしている

ことが確認された。しかし、グループワークの実施方法やグループのメンバーについては否定的な意見もみられた。したがって、グループワークを実施することについては、これらの点に何らかの問題点があるものと思われる。

ただし、この傾向は「基礎セルフディベロップメント」から抽出された記述をもとにした傾向であり、他のグループワークがおこなわれる科目でも同様の傾向がみられるとは限らないことには留意したい。

4. 1. 3. 授業形態についてのまとめ

ここまで授業形態について数量的評価と自由記述の評価をみてきた。それぞれの評価を総合すると、学部横断型クラス編成とグループワークという授業の形態そのものには肯定的評価がなされていても、そこでおこなわれる活動内容の評価は必ずしも肯定的な評価とはならないことがわかる。確かに、第2章の数量的評価で示されているように、授業に活動的要素を含めると評価が高まる傾向にあることは、自由記述からも確認できる。それだけでなく、自由記述からは、学部横断型クラス編成でも触れたような学生同士の交流があることで評価が高まる傾向にはあるものの、グループワークなどの活動的要素により学生同士の交流を取り入れれば評価が高くなるとは限らないということも確認された。このことは、数量的評価では示されていない傾向である。

このことから、第一に、単純に活動的要素の有無が授業評価に影響すること、それに加えて第二に、数量的評価では示されていない変数が学生の評価に影響を与えていることが示唆される。また、第2章で示されていたように、学生の授業に対する好感度が授業評価に影響するとすれば、この数量的評価では示されていない変数が好感度を構成しているものと思われる。つまり、授業の形態という担当教員に共通するような要因ではなく、個々の授業の内容や進め方などの担当教員により生じる差異に、学生の授業の好感度を形成するような要因があると思われる。

そこで、その手がかりをえるために、授業内容についても数量的評価では示されていないような傾向をさぐることにしよう。

4. 1. 4. 授業内容への評価

授業内容について数量的調査では、「武蔵野BASIS」対象科目のうち「外国語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」、「健康体育1」の4科目で評価がえられている。この数量的調査では授業内容の評価項目が異なるため一概には比較できないが、評価の数値が高い順に「健康体育1」（授業目的達成度 3.44）、「外国語」（学習意欲の増大 3.03、授業難易度 3.00）、「仏教概説1」（授業目的達成度 2.74）、「基礎セルフディベロップメント」（アカデミックスキル 2.64）となっている。

このうち、「健康体育1」は活動的要素の強い科目である。その他の3科目は、教室で授業がおこなわれるという点で座学的要素の強い科目である。このことから、活動的要素が含まれると高評価になることがわかる。

ただし、後者の座学的要素が強い3科目の評価の数値には差異がみられる。この3科目の

中でも、「外国語」は比較的評価が高く、「仏教概説1」と「基礎セルフディベロップメント」は評価が低い。つまり、同じ座学的要素の強い科目でも、何らかの理由により数量的な評価に差異が生じていることがわかる。

その差異の理由を考えるにあたり、自由記述での否定的意見の割合をみてみよう(表4-2)。否定的な意見は、「仏教概説1」(17.4%)と「外国語」(28.9%)では比較的少なく、「基礎セルフディベロップメント」(76.1%)は多い。つまり、数量的評価と自由記述の評価とを比較すると、「外国語」はいずれでも高評価、「基礎セルフディベロップメント」はいずれでも低評価であるのに対し、「仏教概説1」は数量的評価で低評価、自由記述では高評価となっている。この点からも、数量的調査項目では明らかにされない変数があると推察される。

そこで、自由記述で高評価をえられた「外国語」、「仏教概説1」について、どのような点に肯定的な評価がなされているかを、自由記述から確認しよう(章末資料4~6)。そこからは、いずれの科目にも共通する肯定的評価の要因として、三つのことがあげられる。

第一に、音楽や映像の教材が利用されていることがある(章末資料4、両科目の合計記述数167件中30件、18.0%)。つまり、プリントや教員の説明などだけでなく、学生の聴覚や視覚に訴えるという意味での学生の五感を刺激するような教材が授業で使われていることである。「外国語」で言及されていた歌(音楽)もこれに類する教材といえる。これらの教材は、座学的要素が強い科目において学生への刺激があるという意味では、比較的活動的要素の強いものであり、特に「外国語」においては数量的調査項目の「学習意欲の増大」の高評価につながっているといえる。このような活動的要素によって、授業への評価が高まっている。

第二に、教員の説明のしかたについてである(章末資料5、同7件、4.2%)。このことについて言及している件数は少ないが、科目の内容と周辺知識や身近な日常生活と結びつけた説明がなされていることに高評価をしている。つまり、第一の点とも共通するが、説明のために映像教材を利用することなども含め、学生の理解を促す説明に工夫がなされていることで、座学的要素が強い科目でも、意欲をもって受講することができている。ただし、「仏教概説1」での数量的調査項目である「授業目的達成度」については低評価であることから、この点についての工夫がなされていない可能性が考えられる。

第三に、教員自身への肯定的評価がみられることである(章末資料6、同23件、13.8%)。教員の親しさや熱心さなどの肯定的な印象を与えるような人柄が、授業の内容とは直接的に関係ないことではあっても、学生の教員に対する心理的な距離感を縮める要因になっていることがわかる。これは科目の別を問わない傾向である。この教員の人柄も、学生の学習意欲に影響することがうかがえる。

これらのことから、五感を刺激するような教材が取り入れられていることや、教員が学生の緊張や不安を和らげるような工夫をすることによって、学生の授業の好感度が高まり、授業への評価も高まる傾向にあることがわかる。

したがって、次の二つのことが示唆される。第一に、授業内容への評価については、内容そのものへの評価というよりは、内容の理解や習熟を促すための教材の工夫や教員の説明のしかた、あるいは教員の人柄への評価が、授業内容への評価に先行していることがうかがえる。第二に、授業形態への評価と同様に、教員の工夫という数量的評価では示されていない

変数が学生の授業に対する好感度を形成し、評価に影響を与えていることがうかがえる。

この教員の工夫が学生の授業への評価に影響するということは、林田・藤井（2005）においても、「大教室の授業であっても適切な教材の使用によって学生の学習充足感に訴える授業手法であれば高い評価を得る可能性」があると示されている⁶⁾。つまり、この「学生の学習充足感に訴える授業手法」として、授業に活動的要素を導入することや、活動的要素が少ない授業でも教員が説明のしかたなどを工夫することが、学生の評価を高めることになると思われる。このような教員の工夫が、学生の授業への好感度に影響していると考えられる。

4. 2. 「学生側の問題」と「教員側の問題」

教員の工夫が学生の授業への評価に影響するならば、評価の高低は教員の工夫の有無によることになる。しかし、前節で検討した教員の工夫だけでなく、その工夫を評価できるだけの準備が学生になれば、授業の評価が高まることはない。その準備として授業への積極的な参加が必要であり、その積極的参加には学生の学習意欲が必要である。そして、学習意欲を規定する要因として、授業を受ける側、つまり学生側の問題と、授業を行う側、つまり教員側の問題の、二つの問題が考えられる。

学生側の問題として、学生が学ぶ意欲を見せていないなど不十分なレベルにある場合や、意欲はあっても知識や技能の習熟度が一定水準にないために、授業についてこれない場合もある。これはさまざまな学生が共存する環境において、学習意欲や学力の差異は授業運営にあたり問題となる。グループワーク時に意欲の低いメンバーの影響から自身の意欲も低下したという記述もみられた。このことから、さまざまな学生が共存することは、授業の評価にも影響を及ぼすと思われる。

その一方では、教員が学生の学習意欲に影響を与えることもある。前節で取り上げたように、教員の人柄や言動が学習意欲を高めることもあることから、教員のさまざまな言動もまた、学生の学習意欲に影響を及ぼし、ひいては授業への評価につながるものと思われる。

これらの学生側の問題と教員側の問題も、授業への評価を高めるためには必要な検討課題となる。したがって、学生の授業評価が低い場合には、これらの問題があることになる。そして、これらの問題は数量的評価で示されていないため、自由記述からその原因をさぐることができる。さらに、これらの問題点を詳細に明らかにすることは、学生の学習意欲を高める手立てを考察するきっかけとなる。以下では、上記二つの問題について、自由記述から検討していこう。

4. 2. 1. 学生側の問題点

まず、学生側の問題点について、自由記述から確認しよう。具体的には、知識や技術などの学力レベルでの差異と、意欲の差異について言及しているものを抽出する。このような学生の差異に注目するのは、さまざまな学生が混在することにより、授業展開に影響が出る場合が考えられるためである。たとえば、大学入学前の知識や技能の習熟レベルがほぼ一定であれば、教員もそのレベルに合わせた講義を展開できるが、学力の差が大きい場合は、平均的なレベルに合わせることになる。また、学生の学びの意識に差異によって、お互いの学習

意欲に影響を及ぼす場合があることも考えられる。この結果が、授業評価につながる。

それではまず、さまざまな学力や意識の学生が共存していることについて言及している記述を確認しよう。特に、学びの意識や学習意欲について該当する記述は、肯定的意見、否定的意見、中間的意見のすべてを含めて14.7%（自由記述389件中57件）みられた。

これらの記述で指摘されている内容は、第一に、高校までの基礎教養の習熟度の差異や入試形態による差異（章末資料7、全389件中3件）、第二に、学習意欲の差異（章末資料8～9）についてである。

第一の学力の差異について言及された記述は3件みられた。記述からは、「グループワークで議論が成り立たない」ことも指摘されている。このようなことを回避するためには、学生の知識の水準がある程度同じであることも大切である。この点については、確かに特に難しい講義についていくには学生の努力に負う部分も大きい、学生の意欲とは別の問題がある。入試形態による差異については、本章で用いるデータから検証することはできないが、この指摘をした学生は、受講態度の差異は入試形態の違いによるものと考えている。これらの指摘は、否定的記述が多かった「基礎セルフディベロップメント」や、否定的記述の少なかった「仏教概説1」の受講生から出てきたものであることから、このような学力の差異については、科目を問わずみられる現象である可能性がある。また同時に、大学入学以前の学校教育段階での差異によると考えられるが、このような学習ではなく生活レベルで生じていると思われる差異は、学校教育段階というよりは、個人の意識に帰結できる問題である。

そこで第二の、個人の意識に帰結される学習意欲の差異についてみてみよう。これはさらに二つに分類することができる。

まず、学習意欲の高い学生とそうでない学生が混在していることについてである（章末資料8、全389件中9件2.3%）。ここでは「外国語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」から抽出された。この3科目のうち、もっとも多く抽出されたのは、否定的意見が多くみられた「基礎セルフディベロップメント」である。記述からは、学習意欲の高い学生が低い学生のために学ぶ意欲を低下させてしまったというように、学生同士で影響を及ぼしていることも示されている。また、「基礎セルフディベロップメント」においてグループワークのことが言及されているものについては、グループワークという他の学生との協同作業により他の学生との学習意欲の差異を感じ取っている。また、私語の多さに言及したものは、どの科目にも共通にみられた。

次に、そのような学習意欲というよりは、大学生活上の形式的なことについて、高校生とは異なる大学生としての根本に疑問を持たざるをえない考えかたをしている学生、つまり高校生から大学生への移行が不十分な学生がいることについてである（章末資料9、全389件中45件11.6%）。

具体的には、まず、受講科目が1限に設定されたことへの不満や、遅刻の判定について「厳しすぎる」ことへの不満、「バスが混雑するため（1限の）開始時刻をずらしてほしい」という要望がみられた。これらはいずれも学生の正直な気持ちであると思われるが、社会人ともなれば午前9時前後から仕事を開始することや、いかなる理由であれ遅刻することが許されないことはままある。厳しい言いかたをすれば、大学で学ぶことへの心構えの移行が不十分

であるともいえる。ところで、このような遅刻の判定基準について不満を示していたものは、すべて「基礎セルフディベロップメント」から抽出され、他科目ではみられなかった。このことが、「基礎セルフディベロップメント」の否定的な評価につながっているとも考えられる。ただしこれは、この科目の特性によるというよりは1限という時間的な特性によるものと判断することもできる。

次に、興味のない科目を受講しなければならないことについて不満の気持ちを示すものや、興味あることだけを学びたいという学生の本音がみられた。これらは、一般教養の価値と意義や、カリキュラム上必要な科目であることなどの理解が不十分であると思われる。この理解が不十分な場合、本学が視野の狭い卒業生を輩出する可能性が高くなることを意味する。

これらの記述はいずれも初年次段階での学生によるものであるため致しかたがないと考えられることもできる。しかし、高校までと同じような生活意識で大学生活を送ることには、「大学での学び」を成功させるためには問題がある。これらのような考えかたをする学生の生活面での意識を高校生から大学生へと移行させるような、教員、または大学全体での取り組みも必要であることをうかがわせる。

そこで、高校から大学への移行がどの程度達成されているかということも問題になる。ここまではその移行が不十分であると判断できる学生の記述を示してきたが、一方では、「大学での学び」の準備が十分に達成されているような学生も一部にはいる（章末資料10、全389件中17件4.4%）。ここでは、肯定的意見の多かった「外国語」と、否定的意見の多かった「基礎セルフディベロップメント」からの抽出が主となった。大学での授業が、高校までの授業とはまったく異質のものであることの体験をとおして、大学生として期待される学習や考えかたに慣れていくことができている。同時に、授業を受講するにあたっては、一定レベルの意欲も前提となる場合があるということも自覚している。さらに、科目の本流だけでなく周辺の知識に触れる経験や、自分の所属する学科の専門分野とは異なる領域の知識にふれる経験は、学生の印象に強く残っている。このように、「大学での学び」の準備が達成できている学生も一部にはいることがわかる。したがって、これらのような感想や指摘を可能にする学生に成長できるよう導くことが必要であることもわかる。

さらに記述からは、「大学での学び」の準備が達成できていながらも、生活面での意識の移行が不十分な学生がいることもわかる。

- ・自分の専門外の授業を学ぶことができたのはよかったと思う。この授業で新しいことに興味を持てた。しかし、1限からなのは厳しい。（セルフ）
- ・それぞれの専門科目が大変かつ、専念したいので、家庭に持ち込む宿題等はなくなった方が良くと思う。教養を学ぶという点では素晴らしいと思う。いろいろ学べておもしろい（セルフ）

いずれも「基礎セルフディベロップメント」からえられた。共通するのは、基礎教育課程自体には肯定的でも、何らかの負担があることには否定的ということである。つまり、自分にとって楽なシステムで多くを学びたいという本音がみえ、昨今の学生気質をうかがわせる。

ただし、このような記述は2件のみと少数であるためこれ以上の分析はできない。

そして、上記のように、「大学での学び」への準備ができていない学生は、高校から大学への移行が十分に達成されていない学生よりも少なかった。このことから、まずは生活意識面での移行を達成できるような指導が必要と思われる。

このように、学生側の問題点として、学生の差異については、科目の特性を反映していない傾向もみられる。学びに対する意識の差異についても科目による差異は特にみられなかった。したがって、学生が否定的な評価をしていても、それは学生自身の大学への学びの意識の問題に帰結できる場合もある。つまり、学生自身の問題については、科目による差異が評価にあらわれているというよりは、本学の学生に共通する問題であるとみることもできる。

授業にはさまざまな学生が共存しており、それを教員はまとめあげなければならない。そのときに、さまざまな工夫が必要なことはこれまでも確認してきた。しかし、そのような工夫だけでなく、教員自身の人柄や性格、言動が学生の学習意欲に影響する場合もみられる。次はこの点についてみていこう。

4. 3. 2. 教員側の問題点

次に、教員側の問題点について自由記述から確認しよう。ここでは特に、授業への工夫と直接関連しない教員の性格や発言などについて、学生が言及したものについて示す。このうち、肯定的意見については第1節で言及しているため割愛し、ここでは特に否定的意見についてみていく。

教員の一言や授業への意欲が、学生にとっては否定的な印象を与えてしまうこともある。この否定的な印象は、学生が教員の言動に何らかの否定的な印象や不快感をもったという場合と、否定的な印象の中でも特に、ほかの学生と比較して自分が不利な状況におかれているなどの不遇を感じた場合の、主に二つに分類される。

まず、前者の教員に対する否定的な印象や不快感に言及したものをみていこう（章末資料11、全389件中12件3.1%、否定的意見のみ）。これらの記述に共通するのは、学生が教員の言動に否定的な印象を感じたものである。上述のように学生の授業の理解度や前提となる知識の習熟度には差異がある。しかし、習熟度というよりは学習経験を考慮せずに授業を進められることに、学生は抵抗を感じている。また、学生が教員の期待した解答や発言をできないときに、教員が高圧的な態度をとることへの反発がある。それだけでなく、発言の求めかたに学生は不条理さを感じることもある。一方、教員自身が授業に対する意欲を持たないことを公言することや、授業開始時刻を守らないことへの苦言もみられる⁸⁾。

次に、否定的な印象のなかでも、学生が何らかの不公平感を表明しているものをみてみよう（章末資料12、全389件中24件6.2%）。ここでは「基礎セルフディベロップメント」、「外国語」、「仏教概説1」から抽出された。そして、これらの科目の特徴は、いずれも同名の科目を複数の教員が担当している科目である。その不公平感には三種類あることがわかる。ただし、評価との関連については、この3科目における自由記述の否定的意見の割合はさまざまであることから、科目の特性に由来する差異というよりは、担当する教員個人による差異によることもわかる。

まず、教員の差別的な言動についてである。たとえば、教室の前方に着席している学生だけが相手にされているような印象であるとか、教員が学生の性別により対応のしかたを変えていることへの不公平感である。これらの言動は学生から厳しくチェックされており、ハラスメントの問題につながりかねない。

次に、同じ科目でも教員により課題の量が異なることや追加の購入教材があるなど、自分が受講している授業での負担を他の教員の授業よりも大きく感じているようなものがある。しかし、一般的に大学の授業は高校までの学校教育段階と異なり、同じ科目名であっても必ずしも統一された教育内容や教科書が決められておらず、担当教員の裁量により差異が生じることが多い。したがって、これらの差異は個々の教員の進めかたや指導方針の差異によるものであり、完全に共通化することは困難である。明らかに不当な課題でない限りは致しかたのないものである。

最後に、成績評価の基準や履修のシステムなど、必ずしも全学生には周知されないようなものがある。自由記述で多く示されていたのは、同じ名称の科目でも担当教員により遅刻の判定基準や、成績評価の基準が異なることへの不満である⁹⁾。このうち、成績評価の基準は、授業の効果を高めるために詳細には学生に明示できない場合もある。また、同じように学部横断型のクラス編成で受講する科目でも、特定の学部や学科（ここでは薬学部）の学生が受講しないシステムになっていることへの疑問や不満もみられる¹⁰⁾。このような履修のシステムについて、学生にとっては他学科の事情は理解しづらい場合もある。このように、その理由を問わず、学生の授業に対する否定的な感情は学習意欲の減退につながる場合がある。しかし、上述の授業のシステムや課題の場合のように、学生に対して目的や方針を説明して明示することができる場合もある。この説明により学生の不満を少しでも解消できるとすれば、その説明はわずかな時間ではあっても、必要不可欠のものであるといえる。

このように、教員側の問題点として、否定的な印象を与えてしまうような教員の言動があり、それについて学生は否定的な評価をしている。特に不公平と感じられるような状況には異を唱えている。ただし、これらの教員側の問題点も学生側の問題点と同様に、ここで示された評価の差異は科目に由来するというより教員個人によるものとみることができる。上述のように、教員の快活さや親身さなどは、学生に肯定的な印象を与えており、学習意欲の高まりに寄与している場合もある。このことから、その逆に教員の否定的な言動が授業への否定的な評価につながっていることもわかる。その一方では、学生が授業に否定的な評価をしていても、教員や大学からの説明により解決できる問題もあることがわかる。

4. 3. 3. 学習意欲の差異からみえる問題点

本節では、教員や学生の問題と学習意欲との関連性について確認した。その関連性とは、学生の学力や意識の差異、または教員の言動が学生の評価に影響していることである。その関連性から確認される問題点を示しておこう。

第一に、さまざまな学力層の学生だけでなく、「大学での学び」の準備ができていない学生と大学生活を高校生活の延長ととらえているような学生とが共存していることが確認された。しかし、自由記述からは、後者の学生のほうが多いこともわかる。このため、さまざまな学

力や意識の学生が共存している場を、高校生から大学生への移行を達成させつつ、学習意欲を高められるような場に調整する方法を検討する必要がある。

第二に、「大学での学び」への意欲は、授業の内容というよりは、成績評価の方法などのシステムの事柄や教員の言動によっても左右される場合があることが確認された。確かに学生には一定レベルの学習意欲も期待されているが、学習への意欲だけでなく、授業に出席する（参加する）という形式的な側面への意欲をいかにして高めるかも検討する必要がある。

第三に、これらのことは、授業の目的などの説明を教員がおこなっているかどうかにも左右されることである。特に、上述のようにシステムなこと（成績評価の方法や履修のシステム）の情報が不足していることに対する不満が多くみられた。このため、大学や教員は学生に対してどのような情報を提示し、説明する必要があるのか確認する必要がある。

このうち、特に検討しなければならないのは、第三の点である。教員が授業をおこなうにあたって、シラバスに含まれるような内容の説明をおこなうことは、学生の学習意欲を高めるためにも必要なことである。このような説明は、第一の点や第二の点の問題解決を可能にする。第一のさまざまな学生が共存することについては、学生のさまざまな関心を授業の目標に集中させるために、授業の目的や目標を説明することで解決できる可能性がある。また、第二の授業に出席させることも含め、学ぶための意欲を高めることについては、毎回の出席によってどのような知識や技能の習熟が達成されるかだけでなく、成績評価にあたりどのようなことが教員により期待され、また保証されるのかを説明することにより改善する可能性がある。このように、第一、第二のいずれの点にも、教員から授業に関する情報を提示するための説明の必要性が含まれていることがわかる。

これらの問題点を解決する方策としても、やはり教員の工夫の必要性がうかがえる。前節で示したように、教員の工夫が学生の評価に影響することも加味すれば、本節で示したような学生の差異についても、教員の工夫により授業への影響を小さくすることができると思われる。そして、教員の工夫のうち、前節で示したような授業にあたっての工夫だけでなく、さまざまな学生の差異を解消できるような工夫も必要である。このような工夫が学生の授業に対する好感度を形成しているものと思われる。次節では第三の点について検証をおこなうことにしよう。

4. 4. 学習意欲を高めるような情報の提供の必要性

ここまで確認してきたように、学生による授業の評価は、教員の工夫がどの程度取り入れられているかということと関連している可能性がある。前節では、授業における教員の工夫について、学生の記述から確認した。そして、問題点として特に、教員や大学から学生にさまざまな情報を提示する必要性に注目した。それでは、具体的にどのような情報の提示が期待されているのか。その情報の提示によりさまざまな学生が共存する場をひとつにまとめ、授業への参加を促すことができるのか。この点について確認しよう。

前節で示したように、学生に対する少しの説明で解決するような情報の提示の必要性がうかがえた。このうち、既に示された成績評価や遅刻（出席状況の判定）の基準以外にも、シラバスに記載されるような授業の導入には欠かせない事項の説明も、学生の学習意欲に影響

する可能性がある。そのように考えると、授業への評価が低い場合、つまり自由記述では否定的な意見を示している場合は、学生が授業の目的や意義を理解できていないことになる。そのことがわかる記述をみてみよう。これらの記述は、学生から「このような情報を示してほしい」という要望でもありともいえる（章末資料 13、389 件中 41 件 10.5%）。

記述は「外国語」と「仏教概説 1」から 1 件ずつ抽出された以外は、否定的意見が多くみられた「基礎セルフディベロップメント」からの抽出となった。そこで示されているのは、授業の目的や意義、学ぶことで身につくことなどがわからず、意欲を高められていない様子である。その一方で、「外国語」では授業の目的や内容に関連する説明があったことにより、学習意欲だけでなく、教員個人の評価も高めている学生もみられた。

このほかにも、「基礎セルフディベロップメント」が 7 科目を 4 週間ごとの短期間でかわるがわる受講するシステムになっていることから¹¹⁾、「先生の名前を覚えた頃には次の授業になっていたので、正直混乱することがありました（セルフ）」という記述もみられた。つまり、内容の理解以前に教員が短期間で変わることから、「基礎セルフディベロップメント」のシステム自体に戸惑いがある。このような戸惑いに言及した記述は数件みられた。前節で示したように、遅刻や欠席の判定の方法が教員により異なると感じていることへの戸惑いもある。このような授業のシステム面への戸惑いや不満が否定的な意見としてあらわれている可能性がある。これは教員の説明により解消できる場合もあるし、学生の学びへの自覚がさらに期待される場合もある¹²⁾。

これらのことから、学生が「説明してほしい」と思う事柄は、大きくみて二つに分類されることがわかる。

まず、授業の意義や必要性についてである。章末資料で取り上げた記述に限らず、学生は「役立つか、役立たないか」、または「自分にとって必要か、不要か」という基準で、授業の有用性を判断している傾向がみられる。学生は、その科目での学習内容が、その後の学習活動や卒業後の職業活動などでどのように役立つかを示してほしいと考えている。確かに、すべての学生に期待された内容を網羅することは難しいし、学生が期待したものとは異なる内容の講義がカリキュラムに設定されている場合もある。さらには、本章で対象としているような基礎教育課程の科目の場合はその性格上、「どのように役立つか」を具体的に明示できない場合もある。この場合は、その科目の意義や必要性だけでなく、カリキュラム上どのような位置づけにあるかを説明することにより、学生の学習意欲を高めることができる可能性もある。

もうひとつは、授業で何を学ぶかの目標の明示について言及されているものである。「グループワークをすることはよかったと思うが、（中略）やる気をあまり出せなかった」（章末資料 2）という記述が、学習内容と学習意欲の関連を端的に示している。授業における個々の学習内容や学習活動が授業の意義を具体化したものであるとすれば、授業の意義や必要性、授業時間内に展開される内容や活動の趣旨を説明することは、学習への動機づけと同時に、学習内容の目標を確認するきっかけとなる。授業の目的の提示により学習意欲が高まり、さらには担当教員個人へも高い評価をしている場合もみられることから、これらの動機づけと目標の提示は、学生の学習意欲の増加につながる事がわかる。

確かに、本調査で対象となった科目が初年次の基礎教育課程の科目であるため、授業をつうじてえられる知識や技術が、学生が期待するようなものではない場合もあると思われる。そもそも、一般教養は実生活や学業活動などに即効性のあるような知識ではない場合もある。しかし、学生が「即効性がない授業は役に立たない授業である」と考えているとすれば、それは幅広い学びを学生が学生自身によって制限することにもつながる。したがって、開講時に授業の目的や意義を説明する時間だけでなく、基礎教育課程で学ぶことはさまざまな専門分野の学習の土台になりうることの説明が必要である。このような説明が、学生の学習意欲の喚起だけでなく、「大学での学び」への自覚を高めるきっかけにもなると思われる。

このように、教員が学生に対して授業の目的や目標などの概要や、成績評価の基準などの形式的な説明をおこなうことが学生には期待されている。この期待にこたえることも、学生の学習意欲を高めるきっかけとなる。同時に、授業評価においては好感度を高めるきっかけともなる。

4. 5. 第4章のまとめ

本章では、学生の授業評価に影響する要因として、数量的評価では明らかにされなかった教員の工夫という変数の存在を、自由記述の分析によって示した。教員の工夫が授業の改善に寄与すると同時に学生の学習意欲を高め、授業に対する評価を高める可能性がある。

具体的には、教員の工夫が学生の授業への好感度に影響していることが確認された。そして、その教員の工夫とは、二つに分けることができた。ひとつは、授業を進めるにあたっての工夫である。具体的には、授業に活動的要素を含めたり、座学的性格の強い授業でも学生の五感を刺激するような活動や教材を取り入れたりすることである。もうひとつは、授業の目的や目標、成績評価の基準の説明をすることである。

ただし、問題点も確認された。これは学生の問題と教員の問題とに分けることができた。前者は学生の差異、具体的にはさまざまな学力水準や学習意欲の学生が共存すること。後者は教員の言動、つまり授業の進め方とは別の教員個人の性格や発言である。これらの問題点も、授業の評価に影響する可能性がある。もっとも、これらのうち前者の問題についても学習意欲を喚起できるような教員の工夫により、さまざまな差異により生じる問題は改善される可能性があることも確認された。したがって、この問題点の改善により、学生の評価を高めることもできると思われる。ただし、後者のうち教員の言動についてはFDに関連する問題であるともいうことができるが、本章の検討課題を超えるテーマであるため、この点についての考察は稿を改めることにしたい。

〈註〉

1) 章末資料に掲載した自由記述は資料的性格に鑑み、基本的には要約をせず原文のまま示しているが、場合により以下のような修正を加えている。(1) 明らかな誤字や脱字の修正、(2) 前後の文意がとおるような修正、(3) 教員や学生の個人名が含まれる場合は個人名を削除してある。

一方、以下のような場合は、一般的には誤りではあるが、ここでは修正をしていない。(1) 「学生」のことを「生徒」と記してある場合、(2) 大学を「学校」と指して記してある場合。

なお、本章で示される自由記述の末尾の科目名は略称であり、それぞれ次の科目群または科目名をさしている。「セルフ」は「基礎セルフディベロップメント」、「外国語」は「語学」科目、「体育」は「健康体育1」、「キャリア」は「キャリアデザイン」、「建学」は「仏教概説1」である。

- 2) 本章で用いる自由記述データのもとになった公式の授業評価は、無記名式でおこなわれたものである。
- 3) ここでの「肯定的意見」「否定的意見」「中間的意见」は、記述の全体的な内容から判断して分類した。「肯定的意見」とは、記述の中に前向きな言葉や気持ちなどの肯定的な内容が含まれる場合である。「否定的意見」はその反対に、記述中に後ろ向きな言葉や気持ち、授業についての何らかの否定的な内容などがみられる場合である。授業に対する批判や非難はこの「否定的意見」に含まれる。そのどちらでもない「中間的意见」は、肯定的意見と否定的意見の両方が混在する場合や建設的な意見が提示されている場合、その他には「～だが、しかたがない」などの「否定」とも「容認」ともとれる記述や、授業とは直接関係ない個人的反省や経験、どちらとも判別しがたいものなどが含まれる。
- 4) 本文でも言及する「自己の探求I」については、自由記述のデータはえられていない。
- 5) 章末の資料における記述では、当該の項目について言及された部分のみ表示している場合がある。したがって、当該の学生の記述が、表4-2で示されている「肯定的意見」「否定的意見」「中間的意见」と合致するとは限らない。なぜなら、たとえば、ある学生の自由記述全体としては否定的な内容が主であったとしても、グループワークには肯定的評価が示されていることなどもありえるためである。
- 6) 林田実・藤井敦「授業評価決定因子の統計的研究」『大学教育学会誌』第27巻第1号、2005年、pp.82-92
- 7) 本章の分析対象とした「武蔵野BASIS」対象科目のうち、「基礎セルフディベロップメント」以外にも「外国語」で1限に設定された科目がみられた。そのなかで、「1限はねむい」（外国語）という記述が1件だけみられたものの、それ以外に1限に特有の記述はみられなかった。このことから、「基礎セルフディベロップメント」の受講生が遅刻の基準について敏感になっていることがわかる。
- 8) 教員から授業への熱意が感じられないことや、教員が授業開始時刻を守らないことへの苦言は、本調査だけでなく、別の大規模な調査でも示されている（黒河内利臣「学生の視点にもとづく大学教育改革の方向性－1998年卒業生調査と2007年学生調査の自由記述から－」、武内清編『大学の「教育力」育成に関する実証的研究－学生のキャンパスライフからの考察－』2007～2009年度文部科学省研究補助金報告書、2010年、pp.36-48）。
- 9) このような、遅刻や単位認定の基準が異なることに言及した記述は、「基礎セルフディベロップメント」でのものである。そこでは、教員ごとの遅刻の基準について、学生は神経質になっていることが自由記述からうかがえる。しかし実際には、担当教員による成績評価や、遅刻、欠席の基準は21名の教員すべてで共通である。たとえば、担当教員共通の基本方針として、授業開始から約15分以上遅刻した場合は、原則として欠席扱いにしている。ただし、学生には時間厳守を徹底させることを目的にこの基準を明言していないため、「遅刻等についての対処が教員ごとにちがいがすぎる」（セルフ）や「教員ごとの成績評価基準（出席の認定等）の相違を是正すべき」（セルフ）のような記述が多数みられると思われる。学生は、教員の何気ない言動のなかに、遅刻の基準の差異を感じているものと思われる。
- 10) 薬学部が「基礎セルフディベロップメント」に不参加である理由は、学生には周知されていない。このため、この件での自由記述の内容には、学生の憶測による誤解も含まれている。
- 11) 2010年度の場合。

12) 前節でも触れたように、この遅刻の判定基準について言及されていたものは、「基礎セルフディベロップメント」という科目の特性によるというよりは、1 限という時間的な特性によるものと判断することもできる。

(黒河内 利臣)

章末資料

1. 学部横断型クラス編成への意見（学部横断型クラス編成に言及している部分のみ、全て掲載）

- ・様々な学科のある総合大学だからこそこういった授業が出来ます。看護大学は単科大学が多いので、こういった他学問、他学部生の交流を持てる総合大学に進学しました。他の学部の学生は総合大学が普通の大学だと感じているかもしれませんし、これが普段の授業なのかもしれませんが、私にとっては貴重な時間で、思い入れのある授業となりました。来年も続けて欲しいです。(セルフ)
- ・せっかく学科関係なく集まり、学ぶ予定のなかったものを勉強するのだから、「これからもこの教科について独学でも勉強したい!」と思わせるような授業への工夫が必要だと思う。(セルフ)
- ・他学科の人と仲良くなれた! (セルフ)
- ・他学部の人とのグループワークもよかったです。(セルフ)
- ・来年もやりたい!! 他学科といっしょはありがたい。(セルフ)
- ・他の学科の人と関係が持てたのはよかったです。(セルフ)
- ・とつてもたのしく体をうごかせて今までやったことのないスポーツもできて他学部の子との交流がうれしいです。(体育)

2. グループワークへの意見（「基礎セルフディベロップメント」より、グループワークに言及している部分のみ、全て掲載）

肯定的意見（7件）

- ・グループの人と話し合いながらできたのでグループ分けはよかったですと思います。(セルフ)
- ・TAの先生がグループワークに入ってくれてスムーズに進めます。(セルフ)
- ・他学部の人とのグループワークもよかったです。(セルフ)
- ・グループワークを通じてすごくなかのいい友達ができたのでよかったです。(セルフ)
- ・グループワークのおかげで友達が増えて良かった。(セルフ)
- ・色々な先生の授業が受けられ、ディスカッションができるのはおもしろいと思う。(セルフ)
- ・グループワークは盛んに行われていて良かったと思う。(セルフ)

否定的意見（11件）

- ・グループワークをもう少し増やした方がよい (セルフ)
- ・もうちょっとグループワークの時間を増やしてほしいと思った。(セルフ)

た。(セルフ)

- ・グループワークでは、あまり実にならない、というか興味を持ってグループワークに参加している人が少ないように見受けられ、自分一人でやっていた方が余程マシだったのではないかと思えることが何度かあった。(セルフ)
- ・グループワークのときに、他力本願な人が多い。教員にやる気がない人がいる。いることはしかたがないが、そう思っても学生に授業中に言ってはいけないと思う。周囲の学生の士気がもともと高くないのに教員がこんなことを言っては士気がさがる。(セルフ)
- ・いつも決まったメンバーではなく、毎回ちがう人とのグループワークがしたかったです。また、そうだと思っていたので残念でした。(セルフ)
- ・グループワークをすることはよかったと思うが、その内容自体は、その後にやくに立つのかわからないようなもののためやる気をあまり出せなかった。(セルフ)
- ・グループワークのグループを前回の科目といっしょにする人がいたので科目ごとに変えてほしかった。(セルフ)
- ・グループワークも意識に差があることが多く、(やる気など) まだ同じ学部内でしたほうが有意義な議論が出来たのではないかと思う。(セルフ)
- ・無理やりにも何でもグループワークをさせようとして、とても苦痛だった。(セルフ)
- ・教員によって、グループワークの作り方が違った。半数は席が近い者でグループ分けをし、半数は、学科をごちゃ混ぜにしてグループ分けをしていた。折角、学科の壁をなくした教養科目なのに、席が近い者同士(要するに、学科が同じ人同士のグループになりやすい)でグループを作るのは問題あり。学科の壁を無くした授業の最大の目的というのは、グループワークの時に学科が違う人同士にさせたいことだったのではないか？(セルフ)
- ・グループワークがとにかく有効ではありませんでした。それぞれ授業に対する姿勢がバラバラなのがまず不快だった。こっちは真剣に考えているのに、雑談をしていたり、適当な所で終わらせて妥協する人が多くいて、そんな人と組まされるくらいなら一人で考えた方がマシだと思い、一限目だけ受けて帰ったりした。本当に嫌な時は授業に来る気にもなれなかった。もちろんそれは自分の責任でもあるし、周りに働きかけられない自分の力量不足だと自覚しているが、それであっても機能していないグループワークをやるのは自分には苦痛で、他の授業でもグループワークを嫌いになりそうでした。自分はこの4年間で学費以上のものを手に入れたいと頑張ろうと思っているのでなあなあに大学に来ている人と無理矢理組まされたくありません。(セルフ)

中間的意見 (3件)

- ・慣れるまでが大変だったが(グループワークや先生が代わるなど)、ディスカッションができるのはおもしろいと思う。(セルフ)
- ・グループワークはあまり好きではないが、為になったし知り合いがふえたのでよかったと思います。(セルフ)
- ・グループ代表者と補助員さんとの論争もたのしかった。グループワークもあまり必要ない科目もあったと思う。(セルフ)

3. グループワークへの意見（「キャリアデザイン」より、グループワークに言及している部分のみ、全て掲載全掲載）

肯定的意見（3件）

- ・班の人と楽しく話し合いができたのでとても楽しかった。（キャリア）
- ・グループでのディスカッションがおもしろく、価値ある時間となった。（キャリア）
- ・グループワークが盛んな授業だったと思います。（キャリア）

否定的意見（1件）

- ・グループワーク（GW）大変だったなあ。（キャリア）

中間的意見（1件）

- ・ずっと単調な話だと、興味がうすれてしまうかもしれないので、グループワークなり何なりをもっと取り入れてもいいと思った。（キャリア）

4. 音楽・映像教材の使用について（対象記述 30 件中 10 件（33.3%）を、ランダムに抽出）

- ・フランス語の勉強だけではなく、ビデオを観て、フランスの雰囲気も、知ることができて良かったです。（外国語）
- ・授業自体は、歌や映像もまじえながらのため、とても親しみやすく、興味もわくのでとても良いと思っています。（外国語）
- ・プリントを使った授業で、とても分かり易い説明で良かった。自分だけではよく分からない発音もチェックしてもらえるのでとても良いと思う。音楽を聞いたりすることで、フランスに対して興味がより強くなった。（外国語）
- ・歌を使って授業をしているため、大いに興味を持つ事ができた。面白かったと思う。（外国語）
- ・難易度が適切で、理解しやすかった。洋楽をたくさん聞けて、楽しかったです。（外国語）
- ・英語の歌とか取り入れていて良いと思った。（外国語）
- ・色々な英語の音楽が聴けて楽しいです。（外国語）
- ・歌をやったことが楽しかったし、結構使えるものがあって良かった。できたら今度は歌だけでなく、映画とかの映像で勉強したいと思った。（外国語）
- ・大仏の映像のビデオがおもしろかった。仏教の大学に入らないと受けられない授業だからとても貴重だと思う。実際に大仏を見にいきたいと思った。（建学）
- ・見せていただいたビデオは、どれもこれも興味がひくものばかりでした。講義も聞きやすく、楽しかったです。（建学）

章末資料 5. 教員の説明のしかた・工夫（対象記述 7 件を、全件掲載）

- ・フランス語の勉強だけではなく、ビデオを観て、フランスの雰囲気も、知ることができて良かったです。（外国語）

- ・講義（原文ママ）らしい講義（原文ママ）で学問的だった。本流の知識から脇まで色々ともうらして面白かった。（外国語）
- ・TOEICとは何か、どんな意味があるのかをよく説明してくれたので、授業と勉強という垣根を越えてやる気のでる授業である。A先生は偉大な方であると思わざるを得ない魅力がある。（外国語）
- ・宗教と聞くと堅苦しいイメージがあったが先生の授業はよく日常生活と絡めて話されていたためとてもわかりやすく楽しく仏教を学ぶことができました。（建学）
- ・先生が、私たちが仏教徒にするつもりはないと、最初に言ってくれたので気が楽でした。話し方も分かりやすく、授業に満足しています。（建学）
- ・毎回まとめのプリントを配ってくれたり、特別講座をもうけてくれたりと、初めてのだけで取り組みやすかった。（建学）
- ・仏教での考えを、日常生活や社会問題と結びつけてくれるので、わかりやすいし楽しいです。ビデオもとてもわかりやすいです。とてもためになる授業だと思います。（建学）

章末資料6. 教員の人柄・性格について（対象記述23件中8件（34.8%）をランダムに抽出）

- ・Cさんめっちゃめっちゃいい人です。とても親身になってくれて、大学にもこんな先生いるんだあとと思いました。（外国語）
- ・わからないことがあって聞いたときは、いつも笑顔でやさしく教えて下さり、うれしかったです。（外国語）
- ・フランス語は難しい。もしやり直すなら、絶対にフランス語は選ばない。でも先生の授業は受けたい。（外国語）
- ・C先生は私の受けている他の授業の先生と比べ、生徒に親身でとてもよい先生です。C先生のような人がこの武蔵野大学にもっと増えたらうれしいです。（外国語）
- ・先生の元気な姿が良いです。（外国語）
- ・先生が気軽に話かけてくれたので、質問がしやすかったです。（外国語）
- ・先生が優しく楽しく授業を受けられました。（外国語）
- ・先生は大変熱心に誠実に講義して下さいました。（建学）

章末資料7. 学生自身の問題点——学力の差異（対象記述3件を、全件掲載）

- ・授業の内容が簡単すぎたり難しかったりだったので、高校までの基礎教養が大切だと思った。この大学は生徒の学力の差が激しすぎると思う。（セルフ）
- ・講義は素晴らしく、勉強になるが、学生がそれについていけないのではと感じる。議論がなりたないレベルの学生が多く、議論が議論にならない場合もあるからである。（セルフ）
- ・やる気のない学生が目立つ（居眠り・私語・内職・携帯電話をいじる等）入学させる人間をもっときびしく選ぶべきでは？AO入試・指定校推薦は廃止すべき。（建学）

章末資料8. 学生自身の問題点——学習意欲の差異（対象記述7件を、全件掲載）

- ・進度の遅さから、私語が多く、やる気が感じられない学生が多く、受けづらかった。(外国語)
- ・出席していない人が多すぎて、出てる人が損してる気持ちになる。(セルフ)
- ・グループワークのときに、他力本願な人が多い。(セルフ)
- ・私語がうるさかったです。(セルフ)
- ・グループワークでは、あまり実にならない、というか興味を持ってグループワークに参加している人が少ないように見受けられ、自分一人でやっていた方が余程マシだったのではないかと思えることが何度かあった。(セルフ)
- ・グループワークがとにかく有効ではありませんでした。それぞれ授業に対する姿勢がバラバラなのがまず不快だった。こっちは真剣に考えているのに、雑談をしていたり、適当な所で終わらせて妥協する人が多くいて、そんな人と組まされるくらいなら一人で考えた方がマシだと思い、一限目だけ受けて帰ったりした。本当に嫌な時は授業に来る気にもなれなかった。もちろんそれは自分の責任でもあるし、周りに働きかけられない自分の力量不足だと自覚しているが、それであっても機能していないグループワークをやるのは自分には苦痛で、他の授業でもグループワークを嫌いになりそうでした。自分はこの4年間で学費以上のものを手に入れたいと頑張ろうと思っているのでなあなあに大学に来ている人と無理矢理組まされたくありません。(セルフ)
- ・授業は面白かったです、私語が多くて集中し辛いのが残念でした。(建学)

章末資料9. 学生自身の問題点——大学生への移行が不十分な学生の意見(対象記述45件中10件(22.2%)をランダムに抽出)

- ・1限はねむい。(外国語)
- ・他学部の友人が出来るのは良いが、授業自体は強制的に参加しなければならないので、自分の興味ないことも勉強しなくてはいけないし、意味があるのかと思う。(セルフ)
- ・遅刻に対して、きびしいと思う。2限から来てでも欠席になるのはおかしい。(セルフ)
- ・遅刻も欠席にされるのが不満。(セルフ)
- ・将来に役立つ科目が多いのに、出席について厳しすぎる。(セルフ)
- ・この授業を行う意味がよくわからない。高校生が大学生になって学びたい学問を決めるために授業を受けるならわかるけど、私たちは、もう専門(原文ママ)的に学びたい学問が決まっているのに、他の学問のきそだけ学ぶのは意味がないと思う。(セルフ)
- ・少しでも遅刻したら、欠席にするという教員がいたがそれは厳しすぎると思う。全学部が集まるのでバス等がととても混む。だから開始時間をずらすなど配慮がなければ上記の教員のような者の場合とても不利となる。厳しすぎるのは、良くないと思う。(セルフ)
- ・興味のない科目について授業をうけているのに、まじめにやれという強制的な授業のやり方はどうかと思う。(セルフ)
- ・基礎セルフよりも、もっと個々の専門的分野について学ぶ時間を増やしてほしい。(セルフ)
- ・つまらないし、仏教系の大学なのはわかるけど、仏教を学びたい人だけが選択すればいいと思う。全く興味がないのに、週に2回もうけさせられて、だるい。(建学)

章末資料 10. 「大学での学び」の準備ができている学生（対象記述 17 件中 5 件（29.4%）をランダムに抽出）

- ・ 講義（原文ママ）らしい講義（原文ママ）で学問的だった。本流の知識から脇まで色々ともうらして面白かった。授業のレベルは高い方なので、受講する側にモチベーションがないと頭に入らないことがあった。（外国語）
- ・ 大学の講義が今までの小中高の頃の授業とはまるで違うのだと痛感し、少しずつ慣れていくことで大学生としての見方や考え方というものを単純に知識として得られたと思う。まだ実践できるかどうかはわからないが、できるだけ活かせるようにはしていきたい。（セルフ）
- ・ どの先生の授業もとてもおもしろく、その科目の勉強を通して大学生としての学び方、考え方などを学べるという点がユニークだしとても有意義だと感じました。（セルフ）
- ・ 一般教養などの、自分の学部では学ぶことのできないことが多く知れてよかった。自分の知識を増やすために、とてもいい授業だと思う。（セルフ）
- ・ 様々な学科のある総合大学だからこそこういった授業が出来ます。看護大学は単科大学が多いので、こういった他学問、他学部生との交流を持てる総合大学に進学しました。他の学部の学生は総合大学が普通の大学だと感じているかもしれませんが、これが普通の授業なのかもしれませんが、私にとっては貴重な時間で、思い入れのある授業となりました。来年も続けて欲しいです。（セルフ）

章末資料 11. 教員の問題点——否定的な印象や不快感への意見（否定的記述 191 件中 12 件抽出／ここでは、記述で示された問題点の内容の種類を示す記述をすべて掲載する。）

- ・ 間違っただけを述べた時にどなるのをなおしてほしい。生徒の差別をなくしてほしい。発音を正しくしてほしい。板書を正しくかいて、わかりやすくいてねいに説明してほしい。馬鹿あつかいしないでほしい。間違えた時、もっといてねいに説明してほしい。理解力のある英語の授業をしてほしい。人をバカにするのをやめてほしい。（外国語）
- ・ 2 択、理由も答えるという問いの答えを考えさせ、複数人に答えさせておいて同じ答え言うなはいくらなんでもえげつない。（外国語）
- ・ 一番気になったのは言動。教員によってはこちらが大変不ゆかいな気持ちになったし、受け止め方によってはパワハラのように感じた。（セルフ）
- ・ わかっているということを前提に授業が進められてよく理解できないまま次の問題にいつてしまったのでもう少し丁寧に教えてほしかったです。（セルフ）
- ・ 高校でならっていないのにも関わらず、「やっけていて忘れてるだけでしょ」というように、学生に不快感を与え、やる気が失われた。（セルフ）
- ・ 教員にやる気がない人がいる。いることはしかたがないが、そう思っても学生に授業中に言うてはいけないと思う。周囲の学生の士気もともと高くないのに教員がこんなことを言うては士気がさがる。（セルフ）
- ・ 生徒は遅刻したら欠席になるのに、教員が遅れてきた場合何も言わなかったのはおかしい

と思った。(セルフ)

章末資料 12. 教員の問題点——不公平感にもとづいた意見 (24 件抽出／ここでは、記述で示された「不公平感」のもとにある内容の種類を示す記述をすべて掲載する。)

- ・うるさい生徒には、ちゃんと注意してほしい。前の方に座ってる人だけしか見ていないような進め方は、やめてほしい。(外国語)
- ・政経も英語だけじゃない外国語をとりたかった。(外国語)
- ・B先生の男女での態度の違いが顕著すぎる。女性に甘すぎる。(セルフ)
- ・同じ内容のはずなのに、課題の量がバラバラなのはどうか、教員の当たりハズレが大きくかんじてしまう。(セルフ)
- ・教授によって単位認定の基準が全然違うのが困る。教務課も知らないとの一点張りで困った。(セルフ)
- ・出席、欠席、遅刻の統一性がほしかった。(セルフ)
- ・看護学部が受けなくてはならない意味がわからない。薬学部は受けないのに。必要ないと感じた。テストも近いのに、ムダな時間だと思う。(セルフ)
- ・クラスによって、個別に別途料金がかかるのはどうかと思う。(建学)

章末資料 13. 学生が期待する情報 (対象記述 41 件中 8 件 (19.5%) をランダムに抽出)

- ・TOEICとは何か、どんな意味があるのかをよく説明してくれたので、授業と勉強という垣根を越えてやる気のでる授業である。A先生は偉大な方であると思わざるを得ない魅力がある。(外国語)
- ・この授業の意義がわからない。これは何のためになるのですか？(セルフ)
- ・科目によっては、本当に自分にとってメリットがあるのかわからない科目があった。期待していたものとは、違った科目があった。(セルフ)
- ・意図がわからないままただ漠然と受けたものもあって、意味があるのかわからなかった。(セルフ)
- ・この基礎セルフという科目は不必要だと思う。授業受けててもつまらないし意欲がわかないし、メリットがない。(セルフ)
- ・出席が厳しすぎる。興味のない授業を取る意味がわからない。別に教員が悪いわけではなく、この授業はよくないと思う。(セルフ)
- ・必修にする必要性がわからない。(セルフ)
- ・ほとんど、配布したプリントを読むだけというもので、あまり授業の意味を見出せない。(建学)

付表：アンケート調査票

平成22年度 武蔵野BASIS 前期アンケート

このアンケートは、今年度から開始した全学共通基礎課程「武蔵野BASIS」について、その効果を検証し今後の改善に活用するために
行うものです。なお、調査の重要性に鑑み記名式としております。回答は統計的に集計し、成績には全く関係ありませんので、率直な回
答をお願いします。また、今後の改善に向けて後日、ヒアリングによるサンプル調査にご協力いただく場合があります。ご協力のほどよ
ろしくお願いいたします。

【回答方法】

- ① 全て黒か赤のボールペンまたは水性サインペンで記入してください。
- ② 始めに、「学科・専攻」「学籍番号」「氏名」を記入してください。
- ③ マーク式の設問は、選択肢から回答を1つ選んで○(白枠)をぬりつぶしてください。
- ④ 自由記述は、当該授業に関する意見・感想などを自由に具体的に書いてください。
- ⑤ 回答が終わっても合図があるまでそのまま待っていてください。

所 属 学 科		日文	英米	政経	人間	社福	児童	環境学	都市	薬学	看護
※該当する○にマークをしてください		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
学 籍 番 号		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
※ 該 当 する 〇 に マーク を し て くだ さ い 「 学籍番号を記入してください」には	(例) 1	上1ケタ[1]	○	●	○	○	○	○	○	○	○
	0	上2ケタ[0]	●	○	○	○	○	○	○	○	○
	1	上3ケタ[]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	3	上4ケタ[]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	0	下3ケタ[]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	9	下2ケタ[]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	5	下1ケタ[]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
氏 名											

	そう思う	やや そう思う	あまり 思わない	思わない
1 建学科目「仏教概説1」について * 受講した学生のみ回答してください	4	3	2	1
①学部横断のクラス編成はよかった	○	○	○	○
②本学の建学の精神について理解した	○	○	○	○
2 健康体育1について * 受講した学生のみ回答してください	4	3	2	1
①学部横断のクラス編成はよかった	○	○	○	○
②授業を通して身体運動の大切さを理解した	○	○	○	○
3 コンピュータ活用基礎1について	4	3	2	1
①大学での今後の学びに必要なコンピュータスキルが身についた	○	○	○	○
②授業の難易度は適切であった	○	○	○	○
4 日本語リテラシーについて	4	3	2	1
①大学での今後の学びに必要な読み書き能力が身についた	○	○	○	○
②添削課題の量は適切であった	○	○	○	○

	そう思う	やや そう思う	あまり 思わない	思わない
5 外国語(英語/初修外国語)	4	3	2	1
①今後も外国語の学習をしようとする意欲が高まった	○	○	○	○
②授業の難易度は適切であった	○	○	○	○
6 武蔵野BASIS基礎について	4	3	2	1
①【社会科学】このような基礎知識が今後どのように役立つのか理解できなかった	○	○	○	○
①【自然科学】このような基礎知識が今後どのように役立つのか理解できなかった	○	○	○	○
②【社会科学】高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった	○	○	○	○
②【自然科学】高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった	○	○	○	○
7 基礎セルフディベロップメントについて	4	3	2	1
①興味を持った学問テーマはいくつありましたか[4:4つ、3:3つ~2つ、2:1つ、1:なし]	○	○	○	○
②ノートのとり方、レポートの書き方、討論の仕方、図書館の活用法など、いくつかのアカデミックスキルを身につけることができた	○	○	○	○
③グループワークにより他の人の意見を聴くことができてよかった	○	○	○	○
④学部横断のクラス編成はよかった	○	○	○	○
8 自己の探求 I について	4	3	2	1
①学部横断のクラス編成はよかった	○	○	○	○
②グループワークを通して、自分のことが以前より理解できるようになった	○	○	○	○
9 総合評価	4	3	2	1
武蔵野BASIS(全学共通基礎課程)は有意義であった	○	○	○	○
10 武蔵野BASISへの意見・感想 *具体的な科目名を挙げてお書きください(設問1~8を参照のこと)				

ご協力ありがとうございました

授業評価アンケートに関する社会学的批判

北條 英勝

1. はじめに

ピエール・ブルデュー (Pierre Bourdieu) によると、かつてフランスの科学哲学者ガストン・バシュラール (Gaston Bachelard) は、規範的認識論がおこなう科学的実践の観念化を批判して、科学史研究について次のように指摘したという。曰く、「認識論は確立した科学の諸真理については考えすぎるくらいに考えた。だが、形成されつつある科学の誤謬について、あるがままの科学的研究過程については十分に考えていない(Bourdieu 2001=2010:20)」のだ、と。すなわち、科学史研究は科学実践の確立した成功例を研究し、その真理を追求しつくしてきたが、科学の研究実践を発生論的に研究してきたわけではないために、実際の科学研究が実践過程で直面することになる誤謬について何ら明らかにすることができない、というのである。学生による授業評価を社会学的に検討するに当たって、科学の営みをどのように認識するのかに関してバシュラールが提起したこの問題を、学生による授業評価という営みの上にそっくりそのままあてはめて考えることほどラディカルなやりかたはおそらくないだろう。すなわち、「学生による授業評価とそれをういた諸研究は、確立した授業と授業評価とについては考えすぎるくらいに考えてきたが、形成されつつある授業と授業評価の誤謬とについて、あるがままの授業と授業評価過程については十分に考えていないのではないか」というわけである。なぜなら、こうした認識論的であるとともに社会学的な思考実験は、それが一見自明とされている事柄に関する自生的なドクサの認識を破壊することによって、認識対象となった社会的秩序の前提諸条件を明らかにする働きをするがゆえに、社会学的に正当化されるからである¹⁾。実際、学生による授業評価と、それに関するこれまでの研究の多くはともに、評価対象の授業が成立し授業に最後まで出席し続けた学生たちのみから集めた回答を集計することによって成り立っている。そこでは、授業に欠席し続けた学生、授業評価アンケートが配布される際に欠席していた学生など、その授業実践の進行(授業の実践過程)のなかで次第に脱落し排除されていった学生たち——すなわち、その授業と授業評価の社会過程が隠蔽してしまう失敗事例——のことは問題にもされず、授業評価の営みから彼/彼女らを自明のこととして排除しているのである。言わば、学生による授業評価とは、授業に対して最も適応した学生たち——すなわち、確立したその授業の成功事例の学生たち——に評価者としての資格を与え、それ以外の学生たちには、授業を評価する権能を授けないことを自明なこととすることによって成立しているのだ。それゆえ、学生による授業評価アンケートは、科学研究の成功事例のみを素材にした科学史研究よろしく、授業に最も適応した学生たちからしか「授業改善のため」とされるデータを得ることができないし、そもそも、そのような授業評価の結果を生み出すにいたった授業の実践過程の現実を明らかにする

ことなどは到底不可能であるのだから、評価対象となった授業のあり方を正当に評価することなどでできず、授業改善に資する資料を構成することなど現実にはできないのである。

したがって、学生による授業評価に対して、その本来的に期待される機能——つまり、授業改善に資する資料を構成すること——を発揮させるためには、まず現実の授業と授業評価という二つの実践の社会的過程について発生論的に検討し、現行の授業評価結果なるものがいかなる前提諸条件の上に社会的に構築され、自明視されているのかを明らかにする必要があるだろう。本稿の目的は、学生による授業評価アンケートの認識論的諸前提を社会学的に検討することによって、授業評価をめぐる大学・教員・学生の誤認構造を明らかにすること、そして、その分析作業を通じて、授業評価をめぐる「理性の現実政治 (Realpolitik de la raison)」をおこなうための社会的諸条件を構築する必要性に関して論じることである。

2. 学生による授業評価アンケートの認識論的前提

これまで大学における授業評価については、教育学や高等教育研究などでとりあげられることが多かった。そこでは、授業評価アンケートは授業改善の道具と位置づけられている(荻谷 1992)。授業を改善するための道具として期待されているこの技術は、アメリカから輸入されたものであるが、社会科学におけるデータ収集の道具として用いられる調査票調査の形態をとっているため、一見すると科学の道具＝社会的に中立な道具と見なされやすく、大学における自己点検のなかに、政策によっても採り入れられてきた。しかしながら、社会学の認識論的鉄則から言えば、社会的事象を取り扱う以上、どのような道具であっても決して社会的に中立だということは決してなく、特定の社会哲学や特定の集合的利害との親和性を伴っているものなのである。それゆえ、授業評価という社会的事象を検討するにあたっては、そこで用いられている認識の道具を社会学的な認識論的検討に付すことは、とりわけ重要な作業であろう。

授業評価アンケートが有する認識論的前提を検討する際に参考になるのは、ブルデューによる社会・世論調査に関する諸論考である(Bourdieu 1979, 1980, 1987)。彼は、社会・世論調査が暗黙に依拠している認識論的諸前提を批判することを通じて、調査票を用いるすべての社会・世論調査が依拠すべき認識論的原則を指摘している。彼によれば、社会・世論調査は、①調査対象となるすべての個人が、質問されている事柄に対して個人的意見を持っていること、②すべての個人が質問されている問題について考えることができること、③すべての意見が等価であること、④質問されている事柄を問うことは何らかの社会的な合意が形成されていると暗黙のうちに前提・仮定しているという(Bourdieu 1980=1991: 287-302, Champagne 1989, Wacquant 2005)。これらの暗黙の前提は、社会的事象を歪めて認識させてしまうという点で、認識論的には明白な誤りなのである。この指摘を参考に、授業評価アンケートの認識論的前提を考えておこう。

第一に、授業評価アンケートは、すべての学生は自分が受講するすべての授業について、何らかの個人的意見をもってしていると想定している。これは、受講学生全員に皆区別なく同じ質問を投げかけているところに表れている。しかし、実際には、選択肢法の質問に対しての回答率は高いが、自由回答法の質問に対して回答を記述する学生は圧倒的な少数に過ぎない

のである。選択肢法の質問には、あらかじめ回答パターンが選択肢で示されているので、授業に関する明晰な意見をもっていなくとも回答可能であるが、自由回答法の質問への回答は、自由に意見を文章で記述する必要があるため、自分の意見を表明したいと意図している学生のみが回答することになるのだ。したがって、自由回答法の質問に対する回答率を考えた場合、ほとんどの学生は多くの授業に関して特段の意見を有しているわけではないということがわかる²⁾。

第二に、授業評価アンケートは、すべての学生が授業に関する質問を正当に考え、授業評価できる能力を有していると想定している。しかしながら、授業に毎回出席し、授業内容を正当に理解しているのではない限り、授業を正当に評価することは不可能であろう。少なくとも、欠席しがちであったり、最初から不真面目な態度（私語、睡眠、内職など）で授業に臨む学生がいたりすることも確かである。そのような学生に授業の正当な評価が可能なのかは極めて疑わしいのではないだろうか。にもかかわらず、授業評価アンケートは、回答者全員に対して区別なく同じ質問文を提示して回答を促しているために、結果として、授業を正当に評価できる学生の回答と、正当に評価できない学生の回答とを混ぜ合わせてしまうのである。

第三に、個々の学生が記した授業評価アンケートの回答は皆区別なく、等価であると想定されている。それは、個々の回答を加算し、そこから平均値を算出していることに表れている。だが、授業の満足度などのように、評定尺度で測定された値は技術的には序数尺度なのであるから、本来的には平均値を計算すべきではないものである³⁾。しかも、個々の満足度などの回答を等価に扱うことが妥当であるとは言い難い。たとえば、同じように「満足」と回答していたとしても、「自分の問題関心を深める手助けとなったがゆえに授業に満足している」という学生の満足度と、単に、「楽に単位が取れそうだ」という理由から「満足」と答えた学生の満足度とを、果たして同じ「満足度」だと考えてよいのだろうか。あるいは、毎回熱心に授業に臨んでいた学生の満足度と、授業の3分の1を欠席した学生の満足度とを同じように扱ってよいのだろうか。授業評価アンケートは、このように学生のそれぞれにおいて質的に異なる意味をもつ回答を、すべて等価であると見なすことによって、人為的な紛い物を作っているのである。

そして第四に、どのような授業がよい授業で、どのような授業が悪い授業なのかについて大学場（Bourdieu 1984=1997）のなかで議論され意味の合意が形成されているわけではないにもかかわらず、授業評価アンケートにおいては、授業に関する学生の満足度の高低が授業の善し悪しを測る指標として合意されていると、暗黙のうちに仮定されている。もちろん、満足度の高い授業の方が満足度の低い授業よりも好ましいという判断はありうるが、満足度が高いだけで「よい授業」であるとは言い切れない。たとえば、満足度が高くとも学生が何も身につけられなかった授業と、満足度が低くとも学生が多くのことを学んだ授業とを比較した場合、どちらがよい授業なのであるだろうか。少なくとも、大学における授業の本来的な目的は、高い満足度を得ることではないはずである。このように、授業の善し悪しに関する合意を欠いているにもかかわらず、その合意があたかも成立しているかのように暗黙のうちに仮定することで、授業評価アンケートは、授業の善し悪しを学生の満足度の高さへと変換し

てしまう誤認効果、すなわち、象徴暴力 (pouvoir symbolique) の作用をもっているのである⁴⁾。

以上のことから分かるのは、現行の授業評価アンケートが「よい授業とは何か」を巡る大学場の象徴闘争 (lutte symbolique) において、特定の見解・哲学を支持する人々の集合的利害に与するものだ、ということである。その見解・哲学は、授業の良し悪しを商業的な顧客満足度の高低で表現できると考える見解・哲学、言わば、学生たちを教育サービスの消費者と見なすような社会哲学である。大学場の象徴闘争において、この見解と対立するのは、満足度よりも教育という価値に重きを置く考え方であるのは言うまでもない。

こうして、授業評価アンケートは、授業に関する学生の多様な反応 (感覚から意見まで) を数量的な満足度に還元してしまう。その結果、授業を改善することが数値を高めることしか意味しなくなっていくのである。しかも、学生の回答が数量に還元される限り、個々の学生の意見や感想は無力化されてしまい、授業を改善するための現実的な力を失うことにもなる。なぜなら、授業に関する個々の学生の意見は結果としての平均値という数字を構成する一つの意見でしかなくなってしまうからである。

3. 社会的排除・選別過程としての授業評価アンケート

次に検討する必要があるのは、授業評価アンケートの回答者構成という問題である。調査票を用いるどのような調査であっても、質問の内容が社会的事象についてである限り、調査票に回答した人々が社会的に偏っていれば、データの信頼性が揺らいでしまうからである。この問題を検討するにあたって、まず授業評価アンケート結果の一般的な回答傾向を取り出しておこう。授業評価アンケートではさまざまな質問項目が設定されているが、その典型例として「授業の満足度」をとりあげ、集計結果から共通に読み取れる全体的な傾向を確認する。

授業評価アンケート結果における授業の満足度の数値は、教員側の諸特性と受講学生側の諸特性とに応じて、統計的に意味深く変化している。一般的に言って、授業を構成する教員側と学生側の諸要素が多様になるほど — すなわち、受講学生数が多く、受講学生の多様性が大きいほど、そして、オムニバス形式などで担当教員数が増えるほど — その授業に対する満足度が低くなり、反対に、授業を構成する諸要素の均質性が増大するほど — すなわち、受講学生数が少なく、学生の均質性が増大するほど、そして担当教員が一人であるほど — 満足度が高くなる傾向を有している。さらに言えば、授業内容に対する学生の期待がプラス方向に収斂し均質である (授業内容に関するプラスの価値づけがあり、かつ認識のズレが少ない) ほど、満足度が上昇する傾向にある。

- ①必修科目と選択科目：必修科目の方が選択科目よりも授業の満足度が低い傾向にある。必修科目は学生が自由に選択することができないため、所謂不本意履修が生じやすい。それゆえこの傾向は、一般的には不本意履修の効果であると考えられる。それに対して選択科目は、学生が自由に選択することが可能であるため、この不本意履修による効果が発生しにくい。逆に言えば、選択科目は、不本意履修者を学生の自由意志によって履

修するかどうかが決まるために、あらかじめ不本意履修者を排除するが、必修科目はその科目のカリキュラム上の位置づけゆえに、不本意履修者を排除できず、そのために授業評価における満足度が低下しがちになるということである⁵⁾。

- ②受講学生の規模:受講者数が多い授業であるほど満足度が低くなる傾向がある。これは、受講者数が多いほど、学生の質的な多様性が増し、教員が個々の受講学生の期待に応えることが難しくなるとともに、教員と学生との信頼関係が構築しにくくなり、授業運営が困難になるためである。また、受講者数が多い授業ほど、個々の学生の匿名性が高くなり、受動的な態度で授業に臨めるようになることも一因であろう。
- ③学部・学科横断的な授業:一つの学部・学年といった限定された属性の学生だけではなく、複数の学部や学年を横断して行われる授業ほど、満足度が低くなる傾向がある。たとえば、ある学科の1年生のうち一部のみが受講する授業と、1年生から4年生までに開講されている科目、さらには全学部・学科の全学年が混在しているような科目では、それぞれの授業が置かれている条件がまったく異なるということ、すなわち、受講生が均質ではなくなるために、満足度が低下するのである。これは、上記②の受講学生の規模が大きくなることで発生するものと同様の効果が働くからである。
- ④複数教員が交代で担当する授業:オムニバス授業や担当教員の途中交代などが生じる授業は、満足度が低くなる傾向がある。これは、複数の教員が交代で講義するため、授業の方法や学生が従うべきルールなどが教員間で微妙に異なるなど、学生と教員との信頼関係が構築しにくいとともに、授業に関する学生の適応が困難になるためであろう。それゆえ、その授業を担当する教員数が多くなるほど、一つの科目としての統一性が崩れ、授業評価結果が低くなるのだと考えられる。
- ⑤まじめな学生(例:出席率が高いなど)ほど、より正確には、「自分は真面目な学生だ」「欠席していない」と申告する学生ほど、受講している授業に対して高い評価をつける傾向がある。
- ⑥GPAや履修科目の成績が高いほど、高い授業評価をする傾向がある。

授業の満足度が教員と学生の諸特性に応じて変化するこうした事実は、授業評価アンケートが社会的選別過程の一特殊事例であることを明確に示している。受講者が少数の均質な学生集団で、彼ら／彼女らが授業やそこで教授される学問の方向性に合致している——すなわち、授業と学問に関して適合的で理解がある——ほど、授業に関する満足度が高くなりやすいということだ。この社会的選別がより強力に作用すればするほど、授業に関する満足度の平均値が高くなるということを意味する。ということは、授業評価アンケートを実施する際に、全履修登録学生が出席し回答すると、授業評価は低くなりがちであり、その反対に、欠席者が多くなるほど評価が高くなるということでもある⁶⁾。それゆえ、毎回厳格に出欠をとり、それを成績に反映させる授業であるほど、授業評価は低くなる可能性が高くなっていくのである。

このように、授業評価アンケートは、そもそも授業に欠席しがちであったり、授業内容を理解できなかつたりするために授業を正当に評価できないであろう学生や不本意履修の学生

たちを、学生本人の自由意志に基づいて自主的に排除することで授業評価結果を生産する参加制限制度として機能しているのである。したがって、授業評価アンケートは、大学教育に潜む授業以前の問題、すなわち、授業に参加しない学生がなぜ授業に出ないのか、何が不満なのか、なぜ授業内容を理解できていないのかといった根本的な問題について、構造的に、何の意見や感想も収集することができないし、こうした学生たちの「声なき叫び」を無意識的に排除することで成立しているのである。

授業評価アンケートは、大学という場において最も虐げられている学生たち、すなわち大学や授業に上手く適応できていない学生たち（それゆえに、欠席したり不真面目な態度に映ったりする学生たち）を排除している。授業の進展とともに排除され欠席しがちであるために、彼ら／彼女らの授業や大学に関する意見や感想は、授業評価アンケートからは構造的に、ほとんど浮かび上がってこないのだ。仮に、こうした学生たちの意見や感想が授業評価アンケートから得られたとしても、その多くは授業を改善するための建設的な意見などではなく、「つまらなかった」とか「自分が思っていたのと違う」「なぜこんな授業を受けなければいけないのかわからない」「正当に評価されていないと思う」といったクレーム的な感想——場合によっては、罵詈雑言や誹謗中傷にも思えるような——であったりしがちであるために、そして、彼ら／彼女らの多くが授業態度の不良や欠席の多さのために、教員からは責任ある意見、真面目な見解とは受け取られにくい。彼ら／彼女らの授業に臨む態度や罵詈雑言にも思える言葉の背後にある社会的条件を見据えない限り、それが大学や授業に突きつけている意味を汲み取ることは困難なのだ。

彼ら／彼女らの授業に臨む態度は、少なくとも部分的には、大学進学率の上昇と18歳人口の減少のなかで大学が置かれている位置変容の効果（たとえば、定員割れを防ぐための取り組みや、入学試験制度の多様化、学力低下など）によって生み出されているのだから、現在の大学や学部・学科のあり方や教育方針、授業内容や教育方法、カリキュラムなどとの不整合に起因している側面も否定できない。それゆえ、彼らの態度は客観的には社会的な排除の結果である。にもかかわらず、こうした事実は、教職員や大学に適応している学生たちの視点からは「その学生本人の自己責任」という建前のもとで「怠学」「努力不足」「学力不足」などと見なされるために、顧みられることが少ないのだ。いわば、大学教員と真面目な学生の認識論的無意識（つまりはドクサ）によって、この構造的な社会的排除に関する認識は封じ込められるのである。

現在、多くの大学は「単位の実質化」方針のもとで、学生に対する成績評価と管理・指導とを強化しており、そのための支配の道具・技術を急速に発達させている（その多くは、「教授法」という名称で呼ばれているのであるが、社会学的には支配の道具・技術以外の何物でもない。たとえば、座席を指定することで友人集団を「個人」に分解すること——これによって私語は激減する——は、M・フーコーが『監獄の誕生』などで論じた「配分の技術」という不可視的な権力の技術そのものだ（Foucault 1975=1977:147））。このような大学場の動きのなかで大学に適応できない学生たちを、「怠学」「努力不足」「学力不足」といった学校的悟性のカテゴリーでとらえることによって、そのカテゴリーに当てはまる学生本人にも、「自分はダメな学生なのだ」という負のアイデンティティを植え付けているのである。

つまり、彼ら／彼女らは、大学場の構造的な仕組みによって、客観的であると同時に主観的にも排除されているのであるのだが、大学場において、それは社会的な排除としては見なされない。学力と真面目さという学校的価値に基づく不可視化された参加制限制度、これが現在の授業評価アンケートの姿なのである。

4. 所属学科・担当する科目による構造的な有利／不利

このように授業評価アンケートが社会的な排除・選別過程であることが理解できれば、教員の各々が所属する学科や担当する科目の特性によって、授業を実施する以前から、授業評価における個々の授業の有利／不利が構造的に生じていることを理解できる。なぜなら、どの大学においても、学部や学科によって入学生の特性に差異が存在するからだ。これは、学生たちが、ある大学の特定の学部や学科に所属していること自体、すなわち、特定の大学への入学そのものが一種の社会的な選別過程の産物であることに起因している。授業や授業評価に臨む学生たちは、大雑把に言って、大学や学部学科の偏差値や専攻分野、就職や進学、資格取得の実績、入学定員の規模などの学科特性と、ハビトゥス (habitus) や文化資本、そして社会関係資本によって自分が動員できる経済資本 (家族の経済資本、教育ローン、奨学金など) との関係によって、既に選別されているのだ。

また、この選別過程は、もう一つ別の効果をも伴っている。それは、入学試験が多様化したこともあいまって、より均質性の高い入学生を獲得できた学部・学科と、均質ではなく多様な者を入学させることになった学部・学科とを生みだしてしまうのだ。一般的に言えば、受講学生の均質性が高くなるほど授業の運営が容易になる。もっと厳密に言えば、各科目の授業内容やカリキュラム上の目的と整合性の高い形で、より均質な受講学生を集められる条件が整っている場合、授業評価アンケートの満足度は高くなりやすくなるのである。なぜなら、実際の授業や授業評価を実施する前から、それに先行する形で授業と学生との親和性が事前に構築されているからである。

このような大学への進学・入学という社会的選別過程が授業評価 (そして授業そのもの) に、いかに影響しているのかを理解するには、たとえば次のような理念型を想像してみれば経験的に容易に理解できるだろう。たとえば、経営学科に属する学生たちに高齢者福祉を講義するような場合や、日本文学科の学生たちに統計学や数学を講義するような場合である。この場合、学生たちが講義に熱心に取り組むことは困難であろう。「こんなことを学ぶために、大学に入ったんじゃない」、「この授業は私たち向きのものじゃない」というわけである。このように、ある科目を受講する学生は、すでに入学試験などで社会的に選別されているため、世界に関する特定の態度性向 (ハビトゥス) や特定の諸資本を有しているのだ。それゆえ、ある科目を受講する学生のハビトゥスや資本が、当該の学部・学科の授業科目が要求するハビトゥスと資本とに合致しているほど、授業評価アンケートにおける満足度が高まりやすいと考えられる。また、現在では、直接的に就職に役に立つかどうかといった観点からしか授業内容を評価できない学生も存在している。それゆえに、コンピュータや資格取得などの科目では相対的に授業評価が高くなる傾向が生じやすいのだ⁷⁾。

このように、授業評価以前（授業以前でもある）に既に選別されることによって受講学生に大きな差異が生じている状態で、授業や授業評価が実施されているのであるから、授業評価アンケートにおいては、科目毎に数値の測定条件が最初から異なっているのだ。しかも、この科目毎の社会的条件の違いが通常は見過ごされているために、評価結果の数字を読む際に測定条件の差異がコントロールされていないのである。

こうした授業に先行する社会的選別の上に、また別の社会的選別過程、すなわち授業という選別の効果が加味される。この選別は、科目によっては、かなりの強度で発揮されうる。たとえば、医師、薬剤師、社会福祉士、教員などの資格課程はその典型であろう。これらの資格課程は、国家試験合格率の大学別ランキングという市場、すなわち、大学場とは相対的に自立した別の市場の影響を受けているからである。その外部市場における競争への参入の度合いによって、単位取得や成績評価のハードルが高く設定されることになる（おそらく参入度が高いほど、選別が強くなる）。その結果、他の科目に比べ、選別効果が強く表れることになるのだ。それゆえ、特に適性面での選別が行われている途上に位置する科目では授業の満足度が低くなる可能性が高まるが、その反対に、選別後の科目においては適性のない学生を排除したことによって満足度が高くなるのである。

このような認識論的にコントロールされざる不可視の社会的条件の違いによって、授業評価結果に関する教員（そして大学や学生たち）のさまざまな誤解が生みだされることになる。たとえば、授業評価結果の諸数値の高かった教員は、授業評価結果を、純粋に自分の授業方法や自身の能力・努力の結果だと考えたがるが、授業評価の低かった教員は評価結果を学生の無能力や不備な評価方法の所為だと考えたがることになる。しかし、実のところ、授業評価アンケートの結果は、教員の能力や努力、授業の内容や方法以外にも、彼／彼女が担当する科目と受講学生の社会的諸条件をはじめ、実に多様な諸変数の関数になっているのである。とりわけ、学部・学科毎、さまざまな科目カテゴリー毎の数字に統計的な規則性があることを考えれば、科目毎の特性や条件の違いが教員個人の特性よりも大きな比重を占めていることは明らかであろう。それゆえ、授業評価の結果を、教員それぞれの能力や努力といった個人的な要因だけに還元することなどできないのだ。したがって、担当する授業評価の結果が個々人の問題ではなく、学部・学科や大学の構造的な問題であり、そこに所属する教員共通の社会的基盤の問題であるという合意を形成する必要があるのである。このような合意が形成されなければ、各教員が自己の評価だけを高めることに腐心し、それを通じて他の教員を貶めるといった利己的な差異化=卓越化（ディスタンクシオン）行為のために授業評価結果を利用したり、またその逆に、授業評価結果を学生の無能さの所為にする差異化=卓越化行為に用いたりすることを終わらせることはできないだろう。

5. 授業評価における教員と学生の諸戦略

授業評価アンケート結果の数値を変動させる変数が多いことは、大学の授業がいかに多くの要素から構築されているのかを表している。それゆえ、授業には多くのあいまいさが絶えずつきまとっているが、そのあいまいさを利用することによって、授業評価結果を高くしたり、あるいは、低くしたりすることを目指す教員と学生それぞれの諸戦略が可能になる。

そもそも授業評価アンケートは、自然科学におけるデータ収集とは根本的に異なっている。なぜなら、アンケートの質問は、すべて回答者の主観的な認識・意識・思考において受け取られるからである。そのため、社会的諸条件の違いによって、さまざまな歪み（バイアス）が生じるのである。まず、授業における教員／学生の力関係の差が背景にある。授業評価は、多くの場合、教員による成績評価が確定する前におこなわれるため、学生の立場では、単位と成績評価とを質にとられた状態で授業評価に臨むことになり、好意的な評価に偏る傾向が生じやすい（その反対に、成績評価確定後に授業評価をする場合には、その成績評価によるバイアス——成績への満足感による歪み——が発生する）。記名式にすれば、益々この力関係の効果が発揮されるだろう。さらには、調査・測定すること自体の影響も存在する（ホーソン効果）。たとえば、小学校での日常の授業と親が参観する参観授業とでは生徒と教師の態度が異なっているのと同様に、あるいは、TV番組の街頭インタビューなどでカメラとマイクを向けられると、常識ある市民を装って、よそ行きの自分自身を演出したりすることがある。このような印象管理と同様に、授業評価が行われる際、教員も学生もいつもの授業時と同じ状態ではなくなる可能性が高くなるのだ。言わば、授業評価アンケートは、不可避免的に、教員や学生の様々な適応戦略——その状況に適応しようとする諸戦略——を生みだしてしまうのだ。以下でその代表的なものを検討しておく。

（１）教員の諸戦略

授業評価結果を高くしようとする教員の諸戦略は、正当な評価を得たいという教員の志向性に基づいている。それは、授業と担当教員とに関する学生の印象を操作する印象管理戦略と、不真面目な学生を授業評価に参加させない選別効果戦略とに理念型として大別されるが、現実の諸戦略はそれらの組み合わせとして多様な様相を呈している。以下でその主要な戦略を検討してみよう⁸⁾。

- ①学生の負の期待に迎合する印象管理戦略。これは、教員の人格的特性や授業（特に単位取得）の易しさを受講学生にアピールする戦略、たとえば、学生たちに「あの先生は優しいよい先生だ」というような印象を与えようとする慰撫の戦略のことである。これらは、授業評価という営みを人物評価に変換する戦略でもある。このような戦略をとる教員が多くなるほど、結果的に、授業評価は教員の人気ランキングのようなものになってしまう。それゆえ、この戦略は、授業に対する学生の学問的・実用面での期待が低いほど、そして、学生が授業評価の目的を理解していないほど効果的であるだろう。しかも、「授業評価アンケートは教員の人気ランキングなのだ」という印象が教員集団や学生集団の中に流布しているほど、授業評価アンケートの授業測定効果は薄れていくことになる。これは、「授業評価は教員の人気ランキングなのだ」と思わせたい人びとは言うに及ばず、そうは考えない人にとっても「どうせ人気ランキングなのだからどうでもよい」と思うようになっていくからである。その意味で、学生たちの負の期待に迎合する諸戦略は、それを行う教員が多くなるほど効果的に作用する可能性をもつのである。

- ②脅しの戦略。これは、アンケート回答者の匿名性を破壊することで、過激な否定的意見を抑圧しようとする戦略である。たとえば、授業評価について「このくらい的人数であれば、筆跡で誰が書いたのか分かる」などと述べ、回答者に「自分が特定されるかもしれない」「何かの不利益があるかもしれない」という危惧を抱かせる暴力的な威嚇戦略を挙げられよう。この戦略は、単位・成績評価を質にとる教員の学生に対する力関係の優位を背景に実施され、授業運営に批判的な見解を有する学生を沈黙させる効果をもっている。
- ③不真面目な学生の排除戦略。この戦略は、やる気のない学生を排除することで選別効果を最大化しようとするものである。これは、授業に欠席しがちな学生や授業態度が芳しくない学生を授業評価アンケートに参加させないことによって、授業評価の結果を高めることを目指す。この戦略は、そうした学生を特定し、調査票を渡さないといった直接的かつ暴力的な形でも行えるが、より間接的で不可視性が高い方法（つまり、より不可視的で巧緻な方法）もある。それは、学生が出席しにくい状況で授業評価アンケートをおこなうようにすることである。露骨な例を挙げれば、「来週は出席をとらない」と事前に周知した上で、授業評価アンケートを実施する。あるいは、期末テストやレポートなど成績評価に大きな比重を占める考査を終了済みの場合には、不真面目な学生ほど欠席しやすくなることを利用することもありうるし、クリスマスイブや国民の休日、補講日などに実施する方法もあるだろう。また、月曜日や土曜日の1時限など、学生の出席率が特に低い曜時限に授業が配置されている場合、それだけでこの選別効果が発揮される。ということは、教員が担当科目の曜時限を自分で選ぶことができる場合、彼／彼女は学生の欠席による選別効果の作用を期待できるということなのだ。このような戦略がどの程度効果的であるのかは授業評価アンケートの結果から推測できる。たとえば、ある大学の授業評価アンケートのなかには、学生の受講態度を聞く質問が入っているが、受講態度の悪い学生は一般に授業満足度が明らかに低くなっている。それゆえ、この学生たちを完全に排除するほど、授業評価が高くなるということである。このことは、授業の運営上、出席をとらないことが授業評価結果を高くすることにつながることを意味している。これと反対に、出席を厳格にとる場合、強制されての出席が増加するため、授業運営の厳しさが増すとともに、授業評価も低くなるという、負のスパイラルが生じやすいと考えられる。
- ④履修選択させない戦略と印象管理の戦略。履修登録前から「難しい授業」「難易度の高い授業」「特殊な授業」「怖そうな教員」「厳しそうな教員」という印象を学生たちに与え、不真面目な学生を自由意志によって自主的に履修させないことで事前に排除する戦略（さらに言えば、この戦略の延長線上には、学生を完全に排除することによって、授業評価そのものを成立させず、授業と授業評価とを免れるゼロ履修者戦略もありうる）。この応用として、履修登録当初の印象とやや違うよい印象を履修登録後の授業で与え、最終的に高い授業評価結果を得ようとする戦略も可能になる（当初印象との相対的な差を利用する慫慂の戦略）。

(2) 学生の戦略(その可能性)

授業評価が大学によって実施されるのである以上、学生は多くの場合、授業評価アンケートに対して主体的であるわけではない。「好きな先生だから高い評価を出したい」と考えて、授業評価アンケートを心待ちにしている学生など、おそらく皆無に等しいだろう。その逆に、「あいつは気に入らないから、絶対落としてやろう」と手ぐすね引いている学生はある程度存在しているかもしれない。実際、授業評価によって教員の人事査定をしているような予備校や専門学校では、ほとんど授業が成立していない教員は授業評価が低くなり、契約更新されない事態が生じる。予備校では、授業の良し悪し(これは受講生によって決められる)は受講生にとって死活問題なのだ。それゆえに、「ひどい授業」がある場合、受講生たちは、まさに手ぐすね引いて授業評価アンケートを待っている場合があるのである。これが可能なのは、大学の授業よりも予備校や専門学校の授業の方が、教員にとっても学生にとっても目的が明確であり、且つ、授業の目的に関する両者の理解の不一致が生じにくいからである。これに比べると、大学の授業は、その目的が多様であり、教員と受講生との間で意味の合意が成立しにくい。それでも、受講生各々にとって、自分が期待していたものと違う内容や指導方法であった場合、教員が信用ならないような場合、教員の所為で不利益を得た場合、望んでもいないのに強制的に何かを強いられていると感じられる場合など、大きな不満がある場合には、悪い評価をつけようと待ち構えている学生はおそらく少数とはいえ存在するだろう。こうした学生が最大の効果を上げようとする場合、他の受講生に呼びかけて、できるだけ多くの仲間で開催し、皆で授業評価アンケートに悪い評価を書き込むという戦略がとれるだろう。教員と学生との構造的力関係の差を考えるならば、学生の対抗手段は集団化すること以外には考えられない。何時の世でも権力を行使する者たちに民衆が対抗し、異議申し立てを効果的におこなうには、集団化することが必要になる。なぜなら、集団化はどの社会においても社会的な力を獲得することだからである。

(3) 教員と学生との闘争の場

このように見ると、授業評価アンケートが、受講生個人々人を特定して匿名性を失わせようとする(ミシェル・フーコーの言う「配分の技術」——これは、授業において座席を指定するのと同様、集団を解体し、個人々に分解する権力の技術でもある——を採用できる)教員、受講生を制限してより少ない真面目な受講生だけが参加できるようにしたいと考える教員と、より多くの学生を動員して「気に入らない」教員の評価を下げることもできる学生たちとの間で織りなされる社会的な闘争の場であると考えられる。権力を行使する者は、多数の民衆を個人々に分解することで集合的な力を減退させようとし、それに対抗する民衆は集団化し、個々の姿を匿名化するのである。このことから言えば、記名式の調査票は教員の利益になりがちなのに対し、無記名式の調査票は(少なくとも現状では)学生側の利益になりうるのだ⁹⁾。

ところで、教員の諸戦略は、授業評価アンケートの実施主体たる大学が授業評価結果をどのようなものとして位置づけ、取り扱っているのかに応じて変容する。授業評価の本来の趣旨——それは、それぞれの教員が自身の授業を改善するための資料として用いること——

に限定して用いるのであれば、そして、その使用について教員間に意味の合意が成立しているのであれば、それぞれの教員が自己の授業評価のみを高めようとする適応戦略を実施する余地は少なくなると考えられる。しかし、大学が授業評価結果を給与査定や人事評価にまで拡大して用いるのであれば、学生に人気のない教員（厳しい教員も含まれる）ほど、授業に自信のない教員ほど、任期制教員などの立場が不安定な教員ほど、これまで述べてきたような諸戦略にうって出る可能性が高まるのだ。新任教員や若手の教員など、教員集団内の新規参入者や相対的な弱者であるほど、授業評価が人事的な評価に影響をもつのではないかという不安は大きくなり、それが当事者たちのハビトゥスをも形成していくのである。このように考えると、授業評価を高めようとする教員の諸戦略は、自身の身を守る個人的な防衛戦略であり、授業評価結果が自身の立場を不安定化する危険性についての認識の度合いに基づいていることがわかるのである。それゆえ、授業評価を給与査定や人事評価に導入することは、教員の立場を不安定化させることを通じて、授業評価自体を攪乱、混乱させ、かえって個々の教員の教育能力や研究能力に関する認識・評価を混乱させてしまうことに繋がっていく。教学上の問題に経営上の論点を押しつけること、それは研究・教育機関としての大学の社会的秩序を動揺させ、教学面だけではなく、結果として、大学の経営面をも混乱させてしまうのである。

6. 授業評価に関する理性の現実政治

以上で述べてきたように、現行の授業評価アンケートには、さまざまな不確定要素が絶えずつきまとい、それによって、結果自体が信憑性の欠けるものとなっている。しかも、「よい授業とは何か」に関して、教員集団においても、また学生集団においても、意味の合意が成立していないこと、多くの学生から授業を正當に評価する能力が剥奪されていること、学生たちが授業の進行に合わせて選別されていくこと、授業評価アンケートの回答者が個々の授業において不均等に分布していること、そして、これらの諸条件について、この営みに参与している人々の多くが誤認していること、こうしたすべての事態によって、授業評価アンケートは大学教育の現場を攪乱させてしまうのである。

こうした逆機能を減じ、授業評価アンケートに、本来期待される順機能を発揮させるには、少なくとも以下の条件整備に取り組み、その成果を大学場の制度として具体化するとともに、そこに参与する人々のハビトゥスとして身体化していく必要があるだろう。

第一に、大学教育において、どのような特性の授業がより望ましいのか、そして、どのような授業を目指していくのかといった、授業評価と授業改善とを適正に実施するための前提条件を議論し、よりよい授業に関する意味の合意を形成していくことが急務である。この合意は、授業評価実践に直接的に関与する教員・事務職員だけではなく、理事者、そして授業評価アンケートに回答する学生においても必要となる。この合意に基づいて、授業評価アンケートに盛り込む評価項目が組み立てられなければならないのだ¹⁰⁾。

第二は、授業を評価する学生たちに、授業評価実践の意義、授業を適正に評価するために必要な知識を教えていくことが重要であろう。学生たちの授業評価能力が欠如しているのは適正な授業評価アンケートを実施し、授業改善に活かしていくことなどできないからであ

る。授業に関する学生の印象や感想を意見にまで引き上げ、教員を授業改善へと向かわせるために必要な力を伴った言説を作り出させることが必要なのである。

第三に、授業評価結果の数値に関する使用条件を精査する必要がある。たとえば、個々の授業を受講する学生たちが授業開始前に選別されていることをふまえれば、全学平均の値と個々の授業の満足度とを比較してもほとんど意味がないばかりか、比較不可能な値を比較することを通じて、授業の前提条件の違いに基づく値の差異を授業や教員の能力の差異にすり替えてしまうからである。それゆえ、授業評価の結果を適正に理解するためのガイドラインが構成される必要があろう。

第四に、授業評価結果の利用を授業改善の目的のみに限定することが必要である。これまで述べてきたように、授業評価アンケートの結果は、教員の特性や授業の仕方などに還元することはできず、そこに関わっている諸変数の合力としての数値だからである。そのため、この結果を人事的な問題に利用することは、教員の問題・責任ではない要因に基づいて教員の待遇を決めるという愚行を意味するのである。

こうした条件を整備するには、大変な労力・時間を費やさなければならないだろう。しかし、その労を惜しめば、現在の状態と同様に、授業評価アンケートこそが教職員と学生の労力・時間・金銭を浪費させていくとともに、大学場において無数の混乱と悲惨な状態とを生み出し続ける要因となるだろう。

大学において研究と教育とに携わる者たちが、それぞれの専門的な学問知と理性の下に、現実の問題・課題に対して取り組むことを通じて、それらを改善・解決へと指導していくこと——これはブルデューが提唱した「理性の現実政治」¹¹⁾と呼ばれるものだが、授業評価アンケートの問題・課題を改善していくことは、大学教員の集会的な知と理性とが試されるという意味で、まさにその典型的な実践事例となりうるのである。

< 註 >

- 1)ブルデューは『ディスタンクシオン』第8章「文化と政治」で、政治の問題を検討するに当たって、マルクスとエンゲルスが芸術について述べていることを政治の土俵の上に応用しているが、本稿の思考実験は、ブルデューのこの問題設定を授業評価の研究に応用したものである。それゆえ、本稿の思考実験が企図する認識論的作用は、ブルデューが同書のなかで述べている「ユートピア」のドクサ破壊効果 (Bourdieu 1979=1990 II: 228-229) と同様の効果である。
- 2)選択肢法と自由回答法の回答率との違いからわかる回答者の回答能力の問題については、拙稿 2003 を参照。
- 3)分析の都合上、間隔尺度であると想定して便宜的に計算することはあってもよいと考えられるが、それはあくまでも便宜的なものであることをふまえておくべきことだ。現在の状況は、序数尺度の値から平均値を計算するのが当然といった様相を呈している。これは、学問上の理由からだけでなく、教育上の理由からも好ましいことではないだろう。
- 4)象徴暴力については、Bourdieu 1977 を参照のこと。また、個々の学生と教員との相互行為によって構築されている授業の相互主観的な経験は質的に多様なリアリティを有しているはずであるが、授業評価アンケートはその質的に多様なリアリティを破壊し、授業の満足度という数値に変換してしまう。

ここには、M・ヴェーパーの言う「意味喪失」の問題が潜んでいる。

- 5) 不本意履修者に残された選択は、あきらめて授業に取り組むか、不真面目な態度で授業に臨むか、または授業を欠席したりすることである。
- 6) このことは、授業評価アンケートの実施時期が授業評価の数字に影響することを示している。なぜなら、テストやレポートといった成績評価に多大な影響を及ぼすイベントが終了した後であれば出席率が低下するからであり、あるいはレポート課題の提出日などであれば、出席率が高いからでもある。
- 7) 文系の学部学科において情報教育の科目が高い授業評価になる傾向があるが、これは、コンピュータが社会組織のなかに重要な位置を占めてきていることによって、学生の期待と授業内容が一致していることによる。違う言い方をすれば、コンピュータとその使い方を教えているというよりは、アプリケーションソフトのマニュアルの知識とその使用方法を教えているだけなのである。このような学問的ではない内容を講じる授業は、学生のみならず産業社会一般のドクサ的な期待を反復させているに過ぎない。おなじ受講学生に、コンピュータの作動原理や数学的基盤、その思想的歴史、数量化支配の問題などを教授する、より学問的な内容であれば授業評価は大幅に低下するであろう。
- 8) 授業評価を高くしようとする教員の諸戦略のなかには、社会調査論で言う所謂「メイキング」も含まれる。これは、授業評価アンケートに教員自身が記入し、授業評価を捏造することである。これが、調査倫理的、職業倫理的に、いかに間違っているかは明らかであるが、社会的に追いつめられている場合には発生する可能性は増大するだろう。実際、これを防止するための施策が実施されている大学もある。
- 9) これについては、教育的コミュニケーションは多かれ少なかれ、ブルデューが指摘するように「象徴暴力」として機能せざるをえないのだから、教育効果を最大にするためにも、配分の技術を徹底するのは当然だ、という見解もあるだろう。しかし、この見解に対しては、次のように再度反論する必要がある。すなわち、授業評価の真の問題は、授業に関していかに学生に語るかにあるのであり、学生を沈黙させることにあるのではない。社会学者としては、テストと同様に、学生を沈黙させる権力の技術だと分かっているものを濫用すべきではないということ、そして、仮に使用するにしても、その機能と効果とを理解した上で最小限度にとどめるか、あるいは、その作用そのものを適用対象たる学生に教えるべきなのではないか、ということである。
- 10) 「学生による授業評価は、授業改善の具体的方策の提示という点で、効力を発揮すると考えられる」と荻谷も指摘する(荻谷 1992:150)ように、学生による授業評価アンケートだけを行ったとしても、授業を改善することはできない。少なくとも、大学の授業はどうあるべきなのかを議論し、それに関する合意形成は不可欠だと考えられる。また、社会学の実証研究の論理に従えば、研究を進める上での重要な作業過程として対象構築の作業は欠くべからざる重大事である。授業評価アンケートも、授業という社会的事象に関する実証的なデータ収集・分析を行うのだから、認識対象である授業を関与的な諸変数間の関係として構築しておかなければならないし、それに基づいて評価項目を設定すべきである。しかし、現行の授業評価アンケートは、多くの場合、データ収集に先だって実施すべき対象構築の作業を節約し、自生的な問題関心に基いて評価項目を設定してしまっているようだ。たとえば、「教員はシラバス通りに授業をおこなったかどうか」を問う質問がなされる場合があるが、この質問はそもそも学生に聞くようなことではない。シラバス通りに授業を実施したかどうかは、学生よりも教員自身が最もよく知っているからである。また、「講義を理解するためにシラバスの内容は参

考になったかどうか」を聞く質問も見られるが、これはシラバスを学生が読んだかどうか、先に聞くべきであろう。これでは、シラバスを読んだ学生と読んでもいない学生とが全く区別できないからだ。「コミュニケーション・ツールが適切に用いられたかどうか」という質問などは、「コミュニケーション・ツール」の定義が人によって全く異なると考えられるにもかかわらず、そのことが考慮されていない。このように、現行の授業評価では、調査票を用いて回答者からデータを収集する場合に精査しておくべきことがほとんどなされていないような状態なのである。しかし、不備な調査票であってもデータを収集できてしまうため、その結果が数値として独り歩きをはじめしてしまうのである。十分に注意する必要があるだろう。

11)ブルデューの提唱する理性の現実政治については、Bourdieu & Wacquant 1992, Wacquant 2005 を参照のこと。

<参考文献>

- Bourdieu, Pierre, 2001, *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France 2000-2001*, Éditions RAISONS D'AGIR. (=2010, 加藤晴久訳, 『科学の科学: コレージュ・ド・フランス最終講義』, 藤原書店.)
- Bourdieu, Pierre, 1977, "Sur le pouvoir symbolique", *Annales*, 3, mai-juin, pp.405-411.
- Bourdieu, Pierre, 1979, *La distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Éditions de Minuit. (=1990, 石井洋二郎訳, 『ディスタクシオン—社会的判断力批判』 I・II, 藤原書店.)
- Bourdieu, Pierre, 1980, *Questions de sociology*, Paris: Éditions de Minuit. (=1991, 田原音和監訳, 『社会学の社会学』, 藤原書店.)
- Bourdieu, Pierre, 1984, *Homo Academicus*, Paris: Éditions de Minuit. (=1997, 石崎晴己・東松秀雄訳, 『ホモ・アカデミクス』, 藤原書店.)
- Bourdieu, Pierre, 1987, *Choses Dites*, Paris: Éditions de Minuit. (=1991, 石崎晴己訳, 『構造と実践』, 藤原書店.)
- Bourdieu, Pierre, J.-C. Chamboredon, et J.-C. Passeron, 1973, *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques* (deuxième édition), Mouton. (=1994, 田原音和・水島和則訳, 『社会学者のメチエ — 認識論上の前提条件』, 藤原書店.)
- Bourdieu, Pierre, J.-C. Passeron, et Monique de Saint Martin, 1965, *Rapport pédagogique et communication*, Mouton. (=1999, 安田尚訳, 『教師と学生のコミュニケーション』, 藤原書店.)
- Bourdieu, Pierre, avec Loïc J. D. Wacquant, 1992, *Réponses*, Paris: Éditions du Seuil. (=2007, 水島和則訳, 『リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待 — ブルデュー、社会学を語る』, 藤原書店.)
- Champagne, Patrick, 1989, *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, Paris: Éditions de Minuit. (=2004, 宮島喬訳, 『世論をつくる — 象徴闘争と民主主義』, 藤原書店)
- Foucault, Michel, 1975, *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Gallimard. (=1977, 田村淑訳, 『監獄の誕生—監視と処罰』, 新潮社.)

- 北條英勝, 2003, 「社会調査における無回答から声なき人々の社会分析へ — 世論調査の無回答に関するブルデューの分析の応用」, 宮島喬・石井洋二郎編『文化の権力 — 反射するブルデュー』, 藤原書店, pp.43-63.
- 荻谷剛彦, 1992, 『アメリカの大学・ニッポンの大学 — TA・シラバス・授業評価』, 玉川大学出版部.
- Wacquant, Loïc J. D., (eds.), 2005, *Pierre Bourdieu and Democratic Politics: The Mystery of Ministry*, Polity Press. (=2009, 水島和則訳, 『国家の神秘 — ブルデューと民主主義の政治』, 藤原書店)

英語教育における「実行動機づけ」の役割と成果

櫻井 千佳子、岡野 恵、竹内 幸子、戸谷 比呂美

1. 序論

近年の大学教育の多様化に伴い、大学英語教育の在り方も大きく変化している。文部科学省の中央教育審議会「学士課程教育の在り方に関する小委員会」が提言している「学士力」を定着させるために、卒業後の社会で外国語をコミュニケーションの手段として使えるようになるよう、より実践的な外国語教育が求められるようになってきた。特に英語については、国際共通語としての英語、という認識が広がり、英語を実際に操れるようになるための英語教育が模索されている。小学校の英語活動の必修化、高等学校での英語のみを使用した英語の授業などの改革が進み、大学での英語教育も、より実用的な側面に焦点が当てられる内容を行うようになってきた(鳥飼, 2011)。その教育内容の中でも、ESP (English for Specific Purposes) は、「専門英語教育」として、「学習者がある特定目的を達成するために、特定のタスクを効果的に実践できるように手助けする言語教育の 1 つである」(寺内編, 2010) として考えられており、教養課程と専門課程を繋ぐ可能性が期待されている。

本稿では、武蔵野大学環境学部環境学科環境学専攻において実施されている「環境英語入門1、2」の授業での取り組みを紹介することにより、ESP において「実行動機づけ」がいかに重要であるかを考察する。同授業での事例を研究することにより、学習者自らの興味分野に関する英語を学ぶことは、学習者への「実行動機づけ」に大きく貢献し、ESP で言われているところの、英語教育における自律的な学習の推進に役立つことを論じる。

2. 背景

ESP 研究とは、学習者の専門分野における具体的な目標に基づいた英語教育であり、1960年代以降、主に理工系英語として発展してきた。寺内編(2010)によれば、ESP 研究は、第1期と第2期にわけて考えられる。第1期とは、レジスター分析、レトリック・ディスコース分析の時代を経て、学習者が将来どのような目的や状況で外国語を使うようになるかを考察するニーズ分析が発展してきた時代を指す。第2期になると、その専門分野のディスコースコミュニティでは、どのようなジャンル(例えば、学術論文やスピーチ、プレゼンテーション等)での英語を使いこなさなければならないかという観点にたったジャンル分析が盛んになり、その観点からの ESP 教材の開発が続いたと考えられている。

このような ESP 研究の発展をふまえ、寺内編(2010)では、21世紀の大学英語教育における ESP 指導実践について次の5つの提言をしている。

- 提言1：自律（自立）した学習者を育成するという意識を持つ
- 提言2：ESPをコアカリキュラムに入れる
- 提言3：ESPの基本的な特徴を理解する
- 提言4：専門教員と連携する環境を準備する
- 提言5：ツールとしてコンピューター（ICT）を活用する

（寺内編、2010、p.14）

本稿では、「提言1：自律（自立）した学習者を育成するという意識を持つ」という点に注目し、学習者の自律を推進するためには、ESPにかかわる教員は、Dornyei（2005）で言われている「動機づけを高める英語指導ストラテジー」を実践することが有用である、ということ提案する。この「実行動機づけ」については、次節以降で後述するが、個人の目標関連行動を促進する手法であり、「体系的で長続きするプラスの効果を実現するために、意識的に与えられる動機づけの影響」を指している。ESPは、学習者の専門分野における具体的な目標に基づいた英語教育であるために、この「実行動機づけ」が効果的に行われることが期待されるといえよう。

本稿で紹介する、武蔵野大学環境学部環境学科環境学専攻の「環境英語」科目におけるESP教育は、櫻井・岡野（2011）でその概要が説明されているが、2010年度に新設され、2011年度に2年目を迎えている。武蔵野大学での「環境英語」科目では、1年生は、学科の必修科目として「環境英語入門1、2」を履修し、その後、2年生の選択科目として、「環境英語1、2」を、3年生以上の選択科目として「環境英語3、4」を履修することができる。本稿で事例研究として取り上げる1年生の学科必修科目の「環境英語入門1、2」は、英語の習熟度により4クラス（各24名）に分け、習熟度の高い順にa、b、c、dクラスとなっている。また、科目の到達目標は、「環境分野に関する専門的文献等の英語に身近に触れることによって、環境学を国際的視点から専門的に学び、代表的な環境トピックを英語で理解できるようになること」と設定されている。シラバスでは、その授業概要として、「環境分野の様々なトピックについての英文を読んだり聞いたりすることで、環境分野についての話題がどのように英語で表現されるのかを理解し、そのトピックについての自分の意見を英語で話す書くなどにより発信できるように学習する」と説明されている。つまり、「環境英語入門1、2」は、英語の4技能のうち、リーディングやリスニングなどの受容型のスキルの向上にとどまらず、そのようにして得られた情報を、自分でどう考えるのかを英語で表現するという発信型のスキルの向上を目指している科目である。

櫻井・岡野（2011）では、2010年度の実践をふまえ、「環境英語」科目の可能性について論じているが、そこでの学習者へのアンケートからもわかるように、専攻分野である環境学を意識した学びへの期待は高く、特に、専攻分野に関わる課題について、自分の意見をまとめて発表するような発信型の英語能力の学習についての満足度が高かった。この初年度の取り組みとその結果をふまえ、2011年度の授業では、「環境」というジャンルにおいての、スキルとしての英語の習得のみを目的とするのではなく、それを発信する、という、コミュニケーションの手段としての英語の習得を目標に据え実践している。

本稿で紹介するライティングの課題は、「環境英語入門1、2」のbクラスで行われたものであり、プレゼンテーションの課題は、aクラスで行われたものである。次節では、英語教育における動機づけの有効性について説明し、「環境英語入門1、2」のクラスでの課題において、その動機づけがどのような効果をもたらしたのかについて考察する。

3. 英語教育における動機づけ

英語教育に限らず、いかなる学習活動も、その効果は学習者の動機づけに左右されるところが大きい。動機づけの方法としては、①学習目標を明らかにし、②おどろきや疑問を投げかけ、興味をもたせ、③学習結果の知識を与え、④賞罰を適切に与え、⑤成功感・失敗感を与え、⑥競争や協同場面を利用すること（『教育学小辞典』2000）があげられる。

それらに加え、Dornyei（2005）は、外国語学習には長期にわたる学習が必要であるという点に着目し、学習者の動機づけが長期間、安定して継続するために、時間軸にそって、いくつかの異なる動機づけが必要であることを提示している。第一段階は動機づけを生み出す「選択動機づけ(Choice Motivation)」、第二段階は「実行動機づけ(executive motivation)」の段階、そして第三段階が「動機づけを高める追観(motivational retrospection)」の段階である。これらは順に「行動前段階」「行動段階」「行動後段階」である。

この3段階は一連の過程として捉えるべきだが、留意すべき点は動機づけを発生させる段階と動機づけを維持させる段階では異なるアプローチが必要だということである。特に、教室という環境の中では、動機づけを維持し高めるような状況をいかに作りだすかが重要であり、その中でも外国語学習という継続的な学習では、本稿2節において触れた「体系的で長続きするプラスの効果を実現するために、意識的に与えられる動機づけの影響」であるストラテジーを教師が駆使することが肝要であるといえよう。

Dornyei（2005）はこの3段階を基とし、それらを改めて「動機づけのための基礎的な環境を作り出す」「学習開始時に動機づけを喚起する」「動機づけを維持し保護する」「肯定的な追観自己評価を促進する」の4つに区分し直し、それぞれの領域における指導実践を提示しているが、そのうち、「動機づけの維持と保護」の段階に関する下位領域は以下である。

- 学習をワクワクして楽しいものにする。
- 動機づけを高めるようにタスクを提示する。
- 具体的な学習目標を設定する。
- 学習者の自尊感情を大切にし、自信を高める。
- 肯定的な社会的心象を維持させる。
- 学習者自律性を育む。
- 自己動機づけストラテジーを推奨する。
- 仲間同士の協力を推奨する。

(Dornyei, 2005, p.32)

本稿において次に述べる「環境英語入門1、2」での取り組みはこの提案に沿った内容

をもつものであり、Dornyei (2005) の提案の有用性を示すものとする。

4. 環境英語入門 1、2 での取り組み

4. 1. ライティングの課題

「環境英語入門 1、2」の b クラスでは、通常の授業は全クラス共通教科書である *You, Me and the World* (Peaty, 2010) を共通進度で進め、中間試験と期末試験において Dornyei の言う上記 8 項目をより意識した独自のタスクを課した。そのうち、前期中間試験での課題を紹介する。

この課題は基本的には教科書 Unit 2 のライティング課題のひとつのトピックとして与えられているもので、自分を絶滅危惧種の一つと仮定し、救済を求めるアピールを書くというものである。その課題に対し、学生の動機づけを維持、保護する意図で次のような仕掛けをした。まず、中間試験 2 週間前に、「地球からの手紙」(井本、1995) という絵本を紹介した。この絵本は当時 12 歳の渡英 5 年目の日本人小学生が全英の子どもたち対象の手紙コンクール "Royal Mail Young-letter Writers National Competition" に応募し、小学校上級の部で 1 位に選ばれた手紙を、その後、本人が日本語に訳したもので、絵本として日本の出版社から出版されたものである。内容は著者が「『地球を守ろう』という気持ちを火星の手紙にして」(井本、1995、p.23) 書いたもので、巻末にもととの英文手紙、著者の日本語での挨拶文とプロフィールが掲載されている。b クラスの学生には、その部分を配布し、絵本はページをめくりながら、教師が朗読して聞かせた。

著者は滞英 5 年目とはいえ、巻末の挨拶文には渡英するまで英語は全く話せず、回りに助けられて英語を身につけていったこと、受賞に際し、周囲の人たちからおおいに祝福を受けたことが書かれてあり、そのような 12 歳の日本人少女の作品が応募数 3,160,001 通の中から選ばれ、優勝したことが学生たちの驚きとなった。また同時に、成功体験のモデルとして刺激を与えることになった。

課題については、次週に向け、各自、興味をもつ絶滅危惧種の実情やこれまでの救済策等をインターネット等で調べ、英語で救済を求める文章を書いてくるように指示した。この時点では、手紙形式にすることも英文手紙の書き方も指示することはなかった。そして 2 週目の授業時、それぞれが書いてきた英文を 3-4 人のグループで交換し読み合った。このときは、お互いのものを比較することで、自分の書き方や情報量の不足分を友人の作品から学んだり、英語の間違いや表現方法で気がつく点を指摘しあうように促した。さらに教師は井本 (1995) の巻末英文手紙に基づき、英文手紙の書き方を説明し、次週の試験では手紙形式にのっとった形にするように伝えた。また、採点に関しては、内容面を重視をし、細かい英語のミスは減点しないが、手紙であることと、パラグラフ構成ができていることを条件とした。

結果として、b クラス 24 名で平均 37 点 (配点 40 点中) という達成度の高い作品がそろった。つまり、何らかの絶滅危惧種が現状を具体的に述べ、それに対し、どのような対策が施されているか、何も施されていないか、今後どのような対策が望まれるかについて、想定上の相手に対し、絶滅危惧種になりきって書かれている手紙文であり、教師の期待を上回るものが続出した。

2、3の例を示すと、ボルネオに住んでいるオラウンタンが森林伐採のため、自分たちの生活が危うくなっていること、それは自分たちにとってばかりでなく、人類にとっても危機的な状況であることを「森の番人」としてAPP(Asia Pulp and Paper)の会長あてに訴えている手紙、またジュゴンがまず昔を懐かしみ、その後、人間の食用になったり、釣り針によって傷つけられたり、沖縄軍のせいで餌場が減少していることなどを述べ、これ以上、自分たちが生息できる海を取り上げないでほしいと環境大臣に頼む手紙、イヌワシが農林水産大臣に宛てた手紙では、自分は山形県に住んでいるが、近隣の仲間たちと東京に行ったら、高層ビルが林立していることを目の当たりにし、今後日本で木材の伐採やダム建設も含め、都市化が進行し続けるのだろうか、そうだとしたら我々は絶滅してしまう、森を守ってほしいという手紙などである。(参考資料1)

この課題を第3節で記述した Dornyei (2005) の「動機づけの維持と保護」の低位領域に照合してみると、井本の絵本および英文を導入したことで、課題の全体像ともいべき具体的な目標が設定され、自分たちの行っている学習活動が社会的にも意味のあるものであるという意識を持ちながら取り組めたようである。また、準備期間を十分にとり、2週目にはグループでの交流をもたせたこと、内容重視の採点項目を明示したことによって、自信をもって臨むことにつながったと考える。試験前日、大学の図書館ではbクラスの学生たちの多くが熱心に準備していたことも報告されている。付言するが、期末試験ではエネルギーを大切にしている取り組みを調査し、それについて自分の意見を加えて書くことを課題にしたところ、中間試験答案より質・量とも明らかに向上が見られる文章が集まり、学生の動機づけが肯定的に推移していることが確認できた。それについての紹介、考察はまた別の機会に譲りたい。

4. 2. プレゼンテーションの課題

「環境英語入門1、2」のaクラスでは、前節で述べた全クラス共通教科書である *You, Me and the World* (Peaty, 2010) を進めると同時に、授業内で、教科書で取り上げた環境に関するトピックについてプレゼンテーションを行うタスクを課した。トピックは各ユニットの Discussion のセクションに記載されている議題の中から自由に選ぶものとした。

プレゼンテーションを行うにあたり、大学における ESP では卒業後の専門分野においての英語によるコミュニケーション能力の育成を目指しているという理解から、個人によるプレゼンテーションではなく、チームワークやリーダーシップといった力が必要とされるグループによるプレゼンテーションを行うこととした。ここでは、教員は知識や技能を伝える提供者ではなく、授業を進行する役割を果たすことになり、寺内編 (2010) の ESP の指導実践でいわれている「提言1：自律(自立)した学習者を育成するという意識を持つ」ことができると考えた。

グループ分けは、履修者に議題の中から興味のあるトピックを選んで提出してもらい、その結果により教員が行った。以下に各グループの学生が選んだ議題について紹介する。

表1 「環境英語入門1」(aクラス)のプレゼンテーションの議題

グループ	議題
A	Prepare a simple plan for making your school self-sufficient in energy.
B	A major debate has focused on two different approaches for global warming: 1) to prevent it and 2) to mitigate it. Consider both approaches.
C	How do you think global warming will effect biodiversity?
D	Where and how could you travel and where could you stay without harming environment?
E	Japan accepts very few refugees. What do you think about this?
F	Should the debts of poor countries be cancelled?

各グループは10分(発表)+5分(質疑)の持ち時間で、プレゼンテーションソフトウェアを使用して英語での発表を行った。プレゼンテーションにあたっては、4週間を準備期間として与え、その間の授業内に、各20分間ほどの作業時間を持つことにし、グループのメンバーの間で、または教員に相談する時間を設けた。教員は、発音指導、文法指導(提示する資料および口頭で話す内容について)、構成について指導し、履修者は段階を踏んでプレゼンテーションを仕上げていき、プレゼンテーションの1週間前には、リハーサルを行うようにした。参考資料2として、プレゼンテーションのスライドの実例を提示する。

プレゼンテーションは、表2のような評価シートに基づき、教員と参加聴衆(クラスの履修者)の全員が行った。

表2 プレゼンテーションの評価シート

	5	4	3	2	1
発表内容(明確さ、独自性、説得力等)					
英語(分かりやすさ、発音、適切な語・構文か)					
プレゼンテーションスキル(スライド、声、体勢等)					

コメント

良かった点:

改善点:

また、発表終了後には、自由記述のアンケートを行い、プレゼンテーションを行った感想を集めた。感想には、「初めて、自分で英語で意見が言えた気がした」、「グループで作業したので、自分が苦手なところを他の人が助けてくれたのでよかった」など肯定的なものが多くあり、一方で、「もう少しプレゼンの時間が長ければよかった」、「質疑も英語でやったほうがよりよいと思う」などの改善の意見が寄せられた。総じて、受講者は、プレゼンテーションの課題を評価しており、その評価は、専門分野を英語で学んでみたいという初期の動機を、プレゼンテーションを通じて、自分の考えをクラスメートと共有するという持続的な動機に

つなげ、最後に評価シートやアンケートで振り返ることによって動機づけをより肯定的なものにできたからであろうと考えられる。

5. 結論及び今後の課題と展望

本稿では、事例研究として、武蔵野大学環境学部環境学科環境学専攻で開講されている「環境英語入門1、2」における、「実行動機づけ」の役割と成果を紹介した。「環境英語入門1、2」の到達目標は、「環境に関するトピックを英語で理解することにより、よりグローバルな視点から自分の意見を英語で発信できるようになる」というものである。このような、ある特定の目的を達成するためのESPにおいては、「専門分野について英語で勉強する」という目新しいものであるために、学生の期待値は高い傾向にあり、初期動機づけは成功しやすいと言えよう。

しかしながら、本稿で述べられてきたように、「実行動機づけ」は、段階を追って達成されるべきものであり、初期動機づけは、その後の授業の中で、さらに強い動機づけを伴って、学生の達成につなげていかれるべきである。

Dornyei (2005) は、動機づけについて、「動機づけのための基礎的な環境を作り出す」「学習開始時に動機づけを喚起する」「動機づけを維持し保護する」「肯定的な追観自己評価を促進する」の4つに区分したが、本稿は、後の2区分である、「動機づけを維持し保護する」「肯定的な追観自己評価を促進する」という段階が、ESP教育では重要であるという示唆を与えている。「環境英語入門1、2」のbクラスでのライティングの課題、aクラスでのプレゼンテーションの課題については、それぞれ、手紙や議題という形で環境問題について考察をする基本的な環境を作り出し、それを維持するために、ピアリーディングやグループプレゼンテーションといった共同で行うタスクを課し、最終段階として、エッセイやプレゼンテーションの評価を通じて、学習者自身がこのタスクで何を学んだかを振り返られるようなプログラムが組まれている。このことにより、英語教育で近年重要だと考えられ焦点が当てられている書く力、話す力といった発信型のスキルが効果的に習得されるのではないかと考える。

大学の英語教育においてESPが注目されているのは、学習者の専門分野における実用的なスキルとしての英語能力を習得することが、卒業後に実際に英語を「使える」ようにつながるからだと考えられているからであろう。しかしながら、ESPについては、専門分野での話題を英語で読んでみた、というような、極めて表層的なものになりやすいという批判もある。今後のESPは、学習者が、授業内に特定の分野についての英語を学習するのにとどまらず、授業をはなれても、自分が興味をもつ特定の分野について英語を用いて追究していきけるような学習者を育てるカリキュラムを作ることが期待されていると言える。そして、これを実現させるためには、学生への動機づけは、授業後も「動機づけを維持し保護する」ことができるような工夫がなされるべきである。また、その中で、自分を述べるというような発信型の英語能力は大きな役割を果たすと期待されている。

ESPにおいて、自律的な学習者を育成するためには、どのようなカリキュラムが効果的なのか。この問いへの答えの第一歩として、本稿では、武蔵野大学での事例研究を紹介し、長いスパンでの「実行動機づけ」がその鍵となることを論じてきた。今後、武蔵野大学の「環

境英語入門 1、2」では、引き続き、書く力や話す力といった発信型の英語のスキルの習得を目指し、学習者が英語学習を行う目的を自ら設定し、それを実現できるような授業を行っていきたいと考えている。

参考文献

Dornyei, Zoltan (2005) 『動機づけを高める英語指導ストラテジー35』 東京：大修館書店.

井本由紀 (1995) 『地球からの手紙』 東京：文化出版局.

Peaty, David (2010) *You, Me and the World, 2nd Edition*. Tokyo: Kinseido.

櫻井千佳子・岡野恵 (2011) 「環境英語科目の事例：英語教育と専門教育の協働を目指して」 『The Basis 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』 第1号：67-83.

寺内一 (編) (2010) 『21世紀のESP』 東京：大修館書店.

鳥飼玖美子 (2011) 『国際共通語としての英語』 東京：講談社.

山田栄 (編) (2000) 『教育学小辞典』 東京：協同出版.

参考資料 1 ライティングの課題の実例

(英文は学生提出のまま、学生氏名は個人情報保護のため記載省略)

(1) ジュゴンから環境大臣宛ての手紙

Mr. Ryu Matsumoto

Minister of Environment

Dear Mr. Matsumoto

I beg of you, please help us!

We had been lived with human. I have heard by my grandfather, you called us “mermaid” and were friendly with us, which was very happy thing for us.

But many friends had left here because you started to eat us without notice. And we eat in the shoals near the land. So, recently it has increased in died friends because it hangs to the net of the fishery and it is drowed, and it is damaged by called the screw that is attached to the ship.

I am living near by the area that people say Okinawa, but there are only several heds left in my village. In addition, it is said that our feeding stations may be decreasing to set up the military base.

We hope to live in peace with you again. So, please take away the place to live from us more. Our future depends on you.

Yours sincerely,

Dugong dugon

(2) イヌワシから農林水産省大臣宛ての手紙

Mr. Kano

The Minister of Agriculture, Forestry and Fisheries

Dear Mr. Kano

I am a golden eagle. I live in Yamagata prefecture now. I went on a trip to Tokyo in the neighborhood association the other day. I was surprised to arrive at Tokyo. Because it was a city where were built skyscrapers and hypermarkets.

Hereafter, will the urbanization of Japan continue? Recently, the place where we live has decreased because of the harvesting timber and the dam construction. If you advance urbanization, we will be died out.

I want to leave a beautiful forest for posterity. I think that beauty and the value of nature are understood because you are residents of Yamagata prefecture.

Please do not advance urbanization any further. Thank you very much.

Yours Sincerely,

Golden Eagle

School Self-Sufficient

- Name 1 ●Name 2
- Name 3 ●Name 4

Table of contents

- 1 The Present Situation
- 2 Idea
 - (a) Solar power generation
 - (b) Wind power generation
- 3 Solutions

The Present Situation

- The building of number 8 at Musashino University emits one-third of carbon dioxide of our university.
- We tend to leave the light on in lecture room at rest time when there is no people.
- When it rains, we tend to use vinyl bag to put umbrella.

Solar power generation

- Advantages**
 - Replace as Emergency power source.
 - No coolant, No waste, No exhaust.
 - Needn't secure large spaces.
 - Don't depend on fossil fuel.
 - Emit little the greenhouse effect gas.
 - Improve self sufficient in energy.




Solar power generation

- Disadvantage**
 - Electric power is influenced by weather.
 - Cost a lot of money when solar panel sets up.
 - Limit to 1500 watt(1.5 kilo watt)
 - Can't generate at night




Wind power generation

- Advantage**
 - No pollution
 - Provide unlimited energy




Wind power generation

- Disadvantages**
 - Wind power is influenced by wind speed.
 - Cost a lot of money but amount of power generation is little.
 - Noise pollution
 - Need a large spaces
 - Danger of bird dying




We can't generate energy efficiently.

Large Expende

↓

Large Spaces

We have to save electricity.

Solutions

- Ban** setting up air conditioner less than 28 degrees.
 - Designate** the lecture room where we eat lunch.
-

References

<http://www.env.go.jp/>
<http://www.tcs-net.ne.jp/>
<http://www.ecool.jp/>
<http://www.vill.tenei.fukushima.jp/fuuryoku/>
<http://www.mitsubishielectric.co.jp/service/taiyo/>

What does East Asia Learn from *Nineteen Eighty-Four* ?

Esho Muraishi

My Personal Reading of *1984*

1984 consists of the Novel, or the core text, and the adjacent Appendix, or a grammar book. Many will read the text first, then, study the grammar book; however, vice versa is also possible. In this regard, to name only a few of the particular positions of this literary work, this novel is unique, which by all means, should not be regarded as a flaw.

The apocalyptic drama of the text *1984* opens on a cold day in April, 1984 and ends on a vile, biting day in March, 1985; it depicts the world where there is no darkness, just like a white-tiled corridor which the last man in Europe walks down. The internal structure of *1984* is symbolically composed with the dichotomy and the metaphor of the number 3. This may remind the reader of the prelude to *Macbeth*, which Orwell highly appreciated as the most well composed work of all Shakespeare's works:

Witch 1: When shall we three meet again? / In thunder, lightning, or in rain?

Witch 2: When the hurlyburly's done. / When the battle's lost and won.

Witch 3: That will be ere the set of sun.

All: Fair is foul, and foul is fair: / Hover through the fog and filthy air.

The dichotomic or binomial usages, including puns are found here and there throughout the text, and they, each being related to the others, produce a yet further complexity of the in-depth meaning of "doublethink," like a Russian doll. The vocabulary that refers to the dichotomy in the labyrinthine world of *1984* includes the following:

double personalities of O'Brien and Mr. Charrington, doublethink; the respective Party slogans: War is Peace / Freedom is Slavery / Ignorance is Strength; Big Brother vs. Emmanuel Goldstein; the Inner Party vs Brotherhood; Oceania and an certain strong financial influence behind it, implied by the use of dollars; Under the spreading chestnut tree --- There lie they, and here lie we, etc.

The phrases that come under the symbol 3 and the symbols suggesting the notion of 3 are:

the 3 Parts of the text; the three super powers---Oceania, Eurasia and Eastasia; the triangle structure of the Party; the three Party slogans, the three distinctive women in this novel: Julia, "a girl as the rose-hip," the "prole" woman "like a block of granite" and the phantom of Winston's mother appearing in his day dream; The Ministry of Truth building as an enormous pyramidal structure, and so forth.

The number three, itself, appears abundantly throughout the text: the same note for 30 seconds; 3,000 clothing coupons; the physical jerks in 3 minutes; 300 meters; 3,000 rooms, the clock striking 13, and on

and on. The use of dichotomy and the triangle metaphor gives *1984* a certain structural and literary consistency.

As regards the basic reading of *1984*, I agree with Bernard Crick's remark:

Nineteen Eighty-Four is not *Animal Farm*. Scholars and critics have come out with very divergent readings of it, and political body-snatchers are shameless. It is far less accessible than it seems: it is a complex text — not straightforward at all — and both the meaning and the balance of some of its diverse themes depend heavily on a knowledge of the contemporary context.-----There is no doubt that *Nineteen Eighty-Four* is the most complex of his books and the diversity of interpretations is striking. (Crick, p. 4)

Accepting the diversity of interpretations, it can be said that the meaning of power, especially the in-depth and real meaning of political power innate to humanity is demonstrated explicitly or implicitly, symbolically or metaphorically; in other words, the work of *1984* implies more than what Orwell himself intends to mean therein.

Once again, to quote Crick's remark, "There is no single message in *Nineteen Eighty-Four*: it contains multiple messages, "manifold" meanings". (Crick, p.5) No single message will mean the possibility of multiple interpretations by the reader, who lives in various historical and social situations. I, as a Japanese reader may be allowed to make my own interpretation of this politically motivated literary work --- a novel, yes, a novel in that, as every time it is read, a new image of humanity in the political context resurfaces, depending upon the reader's caliber.

I still wonder what kind of smile is hidden beneath the dark moustache of the Big Brother.

Orwell's Criticism of Modern Western Intellectualism and Intellectuals

In 'Why I Write' (June, 1946), Orwell writes about the four great motives for writing:

1. Sheer egoism
2. Aesthetic enthusiasm
3. Historical impulse
4. Political purpose

He honestly confesses that the first 3 motives outweigh the fourth by nature, but, he adds, "The Spanish war and other events in 1936-7 turned the scale and thereafter I knew where I stood. Every line of serious work that I have written since 1936 has been written, directly or indirectly, against totalitarianism and for democratic Socialism, as I understand it." Then, in a 'Letter to Francis A. Henson (extract)', he says:

"My recent novel (*Nineteen Eighty-Four*) is NOT intended as an attack on socialism, or on the British Labor Party (of which I am a supporter) but as a show-up of the perversions to which a centralized economy is liable, and which have already been partly realized in Communism and fascism. I do not believe that the kind of society I describe *will* arrive, but I believe (allowing of course for the fact that the book is a satire) something resembling it *could* arrive. I believe also that totalitarian ideas have taken root in the minds of intellectuals (my underline) everywhere, and I

have tried to draw these ideas out to their logical consequences. The scene of the book is laid in Britain in order to emphasize that the English-speaking races are not innately better than anyone else and that totalitarianism, *if not fought against*, could triumph anywhere.”(CE,p.564)

Accepting Orwell’s own explanations of his writing motive and his intention of writing *1984*, I understand that the key issue in *1984* is totalitarian ideas in the minds of intellectuals. What I mean by “the minds of intellectuals” is not that all intellectuals in modern world are totalitarian-minded, but that it is in the minds of intellectuals that any totalitarian idea is born, or any political organization is the hierarchical structure consisting of such intellectuals.

It may be too simplified to say as above, but Orwell’s position rests as “always a feeling of partisanship, a sense of injustice. When I sit down to write a book, I do not say to myself, ‘I am going to produce a work of art,’ I write it because there is some lie that I want to expose, some fact to which I want to draw attention, and my initial concern is to get a hearing.” (‘Why I Write’). Moreover, Cyril Connolly once said, “I was a stage rebel, Orwell a true one.” Orwell almost physiologically hated hypocrisy, snobbishness, lies or any connotations related to the like that can be most found in the minds of modern Western intellectuals and among them, no matter whether they are liberal or conservative, fascist or communist, or right wing or left wing. This seems to have developed as he was approaching or preparing for his death. Signs of such attitude could be seen in Orwell’s confrontational episodes on occasions where some intellectuals or high brows were present.

About 9 months before he died, in the sanatorium bed in Gloucestershire, he made a remark as follows;

“Curious effect, here in the sanatorium, on Easter Sunday, when the people in this (the most expensive) block of chalets’ mostly have visitors, of hearing large numbers of upper-class English voices. I have been almost out of the sound of them for two years, ----- my ears growing more & more used to working-class or lower-middle-class Scottish voices. In the hospital at Hairmyres, for instance, I literally never heard a ‘cultivated’ accent except when I had a visitor. ----- And what voices! A sort of over-fedness, a fatuous self-confidence, a constant bah-bahing of laughter about nothing, above all a sort of heaviness and richness combined with a fundamental ill-will - people who, one instinctively feels, without even being able to see them, are the enemies of anything intelligent or sensitive or beautiful. No wonder everyone hates us so.”(CE,Vol.4,p.578)

In this regard, Orwell has a lot in common with D.H. Lawrence, whose literary genius he most highly appreciated. And, Orwell is a person who “loves the surface of the earth,” compared to those intellectuals who love abstract theories, and put the world in order with some political designs or theories. O’Brien in *1984* represents a typical intellectual’s hypocrisy.

Therefore, *1984* can be read as a strong protest against “modern intellectuals”, many of them proud of higher education, or assuming high posts in some governmental offices, and some of them providing political advice or strategies to actually or potentially leading politicians. As a matter of fact, all dictators especially in modern times have been most likely aided and flanked by “intellectuals”, and the nature of those intellectuals do not love “the surface of the earth” as Orwell understands it, but they are those who don’t believe that “ the sky *is* the same for everybody, in Eurasia or Eastasia, as well as here and the people under the sky *are* also very much the same - everywhere, all over the world, hundreds of

thousands of millions of people just like this, people ignorant of one another's existence, held apart by walls of hatred and lies" (in *1984*, *is* and *are* should read 'was' and 'were').

Throughout history, generally speaking, intellectuals, especially political theorists have so far composed a variety of isms and invented various forms of world-view under which people are to be controlled under the supervision of some elite people who want to control as they want with a certain designed principle. During Orwell's times how many British intellectuals endowed with higher education within a certain academic circles, who were attracted by the then totalitarian ideas were there! During his times, some European intellectuals, wise, clever or shrewd, within one academic circle or another, who were supposed to thoroughly understand their Western ways of thinking were indeed attracted by some abstract political ideas. It was no wonder that a French communist idea leapt at a naive, academically poor Cambodian student like Pol Pot (1925 – 1998). Pol Pot rejected Capitalism, Western culture, city life, religion, and all foreign influences. He dreamt about a 'pure and sincere agrarian Utopia' under 'Democratic' Kampuchea; the dream was realized with the result of an estimated 1.7 – 2.5 million deaths of its people.

1984 is written strongly affected with a political purpose, and in this regard, *1984* should be read by students who wish to analyze political science. It is recommended particularly to those who do study political science in order to avoid danger innate in political theories and organizations built upon them.

Why Orwell initially gave the work the title "The Last Man in Europe" is not that he was disillusioned with Europe but desperately wanted to guard the best quality of European, especially West European human value such as 'human decency' as he cherished, or liberty or freedom of expression, which have been acquired through a long history of Europe, if it had been tainted with a huge amount of blood and agony.

Thus, Orwell's *1984* is the pathology of what is inherent in the most possible adverse case in the European political intellectualism that culminated in WW2.

What do Intellectuals in East Asia Learn from *1984*?

"If liberty means anything at all, it means the right to tell people what they do not want to hear", said Orwell in an unpublished preface to *Animal Farm*. But, if you read *1984* carefully, you will understand 'liberty' as a slogan can be easily abused in the frame of reference of 'doublethink'. Actually, some intellectuals in various parts of our society are always committing 'thought crime' involuntarily or intentionally, explicitly or implicitly, as 'thought crime' may be for or against 'Thought Police'. If you read *1984*, you will see that committing 'doublethink' sometimes can be the same as evading it. This is why *1984* is a novel, a literary work, always never failing to allow the reader to read between lines as it attracts you by Orwell's good prose. 'Good prose is like a windowpane' ('Why I Write'), and you can see the landscape in *1984* through the windowpane as Orwell's good prose.

Further, needless to say, various notions like "liberty, freedom, human rights", etc. are abstract ideas which have been produced by Western intellectuals in the Western history, and can be applied to any concrete social situation the way one intends to. They can be like 'soft weapons', which Asian intellectuals have not been able to produce in their societies. So many modern intellectuals in East Asia have been suffering 'inferiority complex' about Western culture to various degrees, for various reasons at various periods of their history.

However, intellectuals, Oriental or Occidental, should realize that a striving ethos of the Western

intellectualism has been developing as it almost always overwrites what has been disapproved by what has been approved by the majority of Western intellectuals. After colonialism, Western intellectuals talk about post-colonialism in an effort to overcome what negative connotations colonialism involves. However, the fact is that civil wars, political turmoil and ethnic conflicts prevailing in Africa, Myanmar, Afghanistan, and other parts of the world even today are apparently residual effects of colonialism, which could not have been able to be solved by Western intellectual political theories under various theoretical nominations or isms such as post-colonialism, deconstruction, existentialism, etc.

If you go through modern Western political literatures as you read *1984*, you may find some typical tendencies there in terms of personal attributes and ideas as follows:

1. Simplification of complexity of human history, and abstract comprehension of human history; therefore that comprehension is actually unrealistic;
2. An ethos for controlling or at least educating people disregarding the various historical stages of their traditional human relationship;
3. Emotional slogans which represent some political theories with the notion of antagonism and confrontation;
4. Fixation with theories once established, if they refer to change and transformation;
5. Belief in theories for the sake of them;
6. Presence of theorists who are likely to be attached to their theories, forgetting about the faces of ordinary people.

Liberty, freedom of expression, human rights, democracy, and so forth can be respectively interpreted all as their antonyms in their application to the reality in the world of *1984*. In *1984*, the three slogans read:

“War is Peace / Freedom is Slavery / Ignorance is Strength.”

By the same token, they could be interpreted:

“Peace is War / Slavery is Freedom / Strength is Ignorance.”

By the same token, yet again, what does each set of the above three slogans put together suggest? The reading of each set of those slogans, and all slogans put together encourages the reader of *1984* to imagine a successive implicit linkage of one layer upon another of connotation.

In East Asia, nowadays China is surely stronger every year, emerging from the backstage in West-dominated world history, and has already started to realize its potential power, economic, political and accordingly military, to expand beyond its own Great Walls which have for so long kept China in as well as kept others out.

However, unlike Europe, in China there is no God, no Winston Smiths and no common grounds like Greek philosophy and the Judeo-Christian religious ethos, and it is a land where the grammar of the Indo-European does not apply; the grammar of China is completely different from that of Oceania. So, it's rather easy to criticize the negative elements of what has been done and what is going on in contemporary East Asia and China in the eyes of modern Western intellectuals and activists from the Western perspective. However, abstract ideas such as liberty, freedom of expression, human rights,

themselves are not objectives to be realized; what should always be realized is ‘human decency’ as Orwell understands it, or secure living conditions for ordinary people.

1984 and Some Vision of the Future of East Asia

It has been a big issue to the Asian intellectuals how Japan, China and Korea deal with “modernization”, being imposed upon by the West since 19th century. However, even today, what is going on around the globe is still a striving ethos of the West, which is proud of having achieved “modernization.” with such software tools of democracy, human rights, freedom of expression as ideological weapons.

What is most vulnerable of the three major countries of East Asia seems now to be China, —and India might be a big issue, if she continues to emerge as an economic giant—considering such a vast territory, such a multi-ethnic population, the tradition of ancient bureaucracy which has inherited all the problems as unsolved which started since the Qin dynasty.

I do not know how the present leading Chinese dissidents read Orwell’s *1984*, and if they appreciate the book or not. Orwell could have been able to criticize the British colonialism, based upon his direct experiences in Burma; however, Burma then was an underdeveloped country as compared to the mighty Imperial British Empire. Orwell would have been able to observe the political situation of Burma from a Western perspective. But, is it possible for East Asian intellectuals observe East Asia from their “Eastern perspective”? Or, do they have their own East Asian way of thinking, with which they can criticize themselves or the Western civilization? If they criticize East Asia or China, aren’t they thinking in the frame of the Western political ethos? Isn’t it possible for them to think independent of what they have inherited in a long Chinese intellectual history? Don’t they find any more valuable intellectual tradition in the long Chinese history than the Western intellectual heritage? Once Arthur Koestler, referring to Japan, said; If East is East; and West is West / Where will Japan come to rest? By the same token, where will China rest? However, what future vision does the West have now?

According to the world division in *1984*, East Asia should mean a vast area, covering Japan, Taiwan, the main land China, North Korea and South Korea, and the future of Japan and that of China are closely interwoven. How can East Asian intellectuals issue their own messages for their people and the rest of the world? However, from studying George Orwell, I think there may be some motions for the future of East Asia as follows:

1. Asian intellectuals in China, Taiwan, Japan, and South Korea, wherever they may belong or stand in a given society, talk and exchange their opinions on various pending political problems in an affirmative manner, as carefully avoiding the negative intentions implied in *1984*.
2. Asian intellectuals discuss and reexamine problems inherent to the Western history from a civilizational perspective, in collaboration with intellectuals in the West.
3. Asian intellectuals reevaluate the Hanzi literature, written in the analogue signs, compared to the Western literature written in the phonetic Alphabet; the Hanzi literature is the common cultural heritage in China, Japan, and Korea; any people who are not proud of their own language can not produce their own culture, as literature is the basis of culture.
4. Asian intellectuals study once again what “freedom and equality” really means in their own country and for their people, and search for some spiritual value corresponding to freedom and

equality for the world, avoiding the hegemonic way of thinking.

To read Orwell requires a special kind of intellectual effort that should be made against any hypocritical motivations inherent in any, independent or academic, intellectual's political activities.

This paper is based on the paper, presented on May 21, 2011, at Tunghai University, Taichung, Taiwan.

* The books referred to in this paper by me are:

Bernard Crick, *George Orwell Nineteen Eighty-Four*, 1984.

The Collected Essays, Journalism and Letters of George Orwell Volumes 1-4(=CE), 1970, Penguin Books.

藤井省三「魯迅——東アジアを生きる文学」2011.

西川伸一「オーウェル『動物農場』の政治学」2010.

ある宗教学者の生と死—岸本英夫の生死観

小松 奈美子

はじめに

高名な宗教学者であった岸本英夫は 1947 年 4 月から東京大学宗教史学科の主任教授をつとめ、1964 年 1 月、定年退官の直前にがんで亡くなった (60 歳)。岸本の遺著として編集された『死を見つめる心』は、彼がアメリカ滞在中にがん告知されてから死に至るまでの 10 年間の闘病記録であるが、1973 年に出版されて以来多くの人々に愛読され、現在でも版を重ねている。約 50 年前に逝去した人物の生き様が今もなお多くの日本人の心を惹きつけているわけである。

筆者も、死生学の授業等において岸本の死生観を取り上げている。その際には必ずさまざまな宗教的死生観と岸本の死生観を比較検討するように留意しているが、常に、岸本の死生観が学生たちの圧倒的な支持を得ている。その理由は彼が無宗教的死生観を貫き通したからである。学生たちはキリスト教的死生観や仏教的死生観に共感する部分もあるが、最終的には、特定の宗教に縛られない岸本の死生観にもっとも魅力を感じている。

さらに、多くの論客による岸本論においても、彼の 10 年間の闘病生活は非常に肯定的に受け取られている。ほとんどの岸本論では、岸本は迫りくる死の恐怖のために生命飢餓状態に陥りながらも最後まで自己を見失うことなく社会人として家庭人として闘達に生きぬいたとされている。中村真一郎は「これは現代のすぐれた宗教学者が、自己の確実な近い死を知り、その恐怖を通して、ひとつの悟りに到達するまでの、率直で明快な記録である」(中村, 1988) と述べて、岸本が最終的には悟りの境地にいたったように評価している。

しかし、島田が「岸本の宗教学者としての社会的な活動は癌との闘いの体験があるからこそ、彼の学問的な業績は高く評価されてきた。特に十年にわたる癌との闘いの日は彼を神格化する方向に作用した」(島田, 1993) と述べているように、岸本が実像以上に神格化されているという指摘もある。筆者も、岸本自身は自分の生死に関して心の奥底では最後まで懊悩していたのではないかと推測している。

本稿では、どちらかというと美化されている傾向のある岸本の生き様の根底に横たわっていたと思われる内面的葛藤について考察する。

1. 岸本における心の遍歴

岸本は敬虔なキリスト教の家庭に育った。彼の父である岸本能武太は同志社英学校やハーバード大学で学び、新島襄から洗礼を受けた熱心なキリスト教徒であった。したがって、彼も幼少時には子どもらしい信仰をもっていたが、成人するにつれて奇跡を是認するような伝統的な人格神信仰を捨てた。と同時に、天国の存在もまったく信じなくなり、肉体の死によ

って自分という存在は物質的にも精神的にも消え去るものと考えようになった。

そもそも、岸本が長年研究してきた宗教学は客観的な経験科学に立脚したものであり、神そのものの存在を云々する神学や宗教哲学とは性格を異にしていた。そして、岸本自身もみずから科学者をもって自認するところがあり、宗教の科学的研究が自分自身の任務であると確信していた。それが岸本の信奉する近代的知性であり、その近代的知性に基づけば、奇跡や死後の生命等という非科学的な事象を信じるわけにはいかなかったのである。

岸本が健康であった時には、彼は一切の超越的存在を認めない生死観¹を堅持していたが、彼が生きていくうえでまったく支障はなく、心も平安であった。

しかし、51歳の時に余命半年の悪性黒色腫（皮膚がん）を告知された途端に、彼の心は不安でいっぱいになった。腹の底から突きあげてくるような生命に対する執着のために彼の精神はまったくの生命飢餓状態に陥ってしまっただけでなく、心臓まで凍らせてしまうような死の恐怖にさいなまれるようになった。

岸本は大きな暗闇のように迫ってくる死の前に一人で立たされた時、「もし、自分が死後の理想世界を信じることができればどんなに楽だろう」と思った。その信仰は生命飢餓状態の苦しみから脱出するための最適な方法であったからである。

岸本は宗教学者として世界中の宗教に精通していて、それらの宗教の共通点は生命の永続性にあると理解していた。しかし、彼自身は「死後の世界は単なる幻想である」と考えていた。そのような世界が存在するという客観的論拠はどこにもなかったからである。近代的知性を身にまとった岸本にとって、死後の理想世界は生命飢餓状態の苦しきからの逃避を意味していた。そこで、彼は素手のままで死の前に立った。死後の生命の存続を信じないのであるから死と闘う「武器」は何もなかったが、岸本は必死で死の恐怖に耐えぬこうとした。そればかりでなく、そのような自分の知性の強靱さに密かに誇りを感じていた。

といっても、自分がこの世から消えてなくなるという考え方に岸本が安住していたわけではない。天国や浄土などの理想世界を信じる者にとっては、死後の世界は一つの実体であり、それは輝かしい世界である。しかし、彼にとっては死後の世界は暗闇であった。死は身の毛のよだつような恐ろしいことであり、絶望以外の何ものでもなかった。

岸本は、その絶望的な暗闇を凝視しつづけたのであるが、その結果、やがて、一つのこと気づきはじめた。それは「死というものは実体ではない」ということである。生と死とは、ちょうど、光と闇との関係にある。物理的な自然現象としての暗闇というのは、それ自体が存在するのではない。光のない場所を暗闇というだけのことである。したがって、死後の世界は実態のない暗闇であるにすぎないので少しも恐れることはない。

以上のような思考過程を経て、岸本は徹頭徹尾「現実世界で生きる」ということに意識を集中するようになったが、それでも、彼の生存欲や生命飢餓感は執拗に彼を悩ませ続けた。そこで、彼がとった自己防衛策は「思い出づくり」であった。あくまでも現世にこだわった岸本は自分の死後に家族や友人が自分のことを思い出してくれることの中に慰めを見いだそうとしたのである。

それからの岸本はがむしゃらに働いた。「あいつは手負いの猪だから、あんなにめちゃくちゃに働いている」と言われるほどの働きぶりであった。生命の充実感にあふれるような生き

方をしていけば死の恐怖に勝てるのではないかと思ったからである。実際、がむしゃらに働いて、疲れきって、へとへとになって、力がついて、死んだようになって倒れていると、その疲れきった身体の底のほうに何ともいえない命を実感することができたという。

しかし、それは一時的な慰めであり、最終的には、岸本の頭から死の恐怖が消え去ることはなかったが、ついに、その恐怖を払拭してくれるような書物に出会った。それは日本女子大学創立者である成瀬仁蔵(1858-1919)の講演集であった。

成瀬は末期の肝臓がんを病んでいたが、いよいよ死が近づいた頃に担架で病院から女子大学の講堂に運ばれて、全学生の前で「我が後継者に告ぐ」という告別講演をおこなった。そして、自分の死亡後の大学運営について後顧の憂いはないことを学生たちに話した。

岸本は、成瀬の講演のなかで、とくに、「今日の会は今から8年前に私が欧米を漫遊するについて皆さんと送別会を開いて、留守中のことを皆さんにお願いしましたが、今の私はそのときの心持と同じであります」という言葉に感銘を受けた。その結果、岸本は「死は別れのとき」という信念をもつに至った。

つまり、人間は日常の社会生活のなかで小さな別れを繰り返しているが、その度に荷物を整理するとともに別れの挨拶をしているうちに徐々に別れに対する準備ができてくる。そのような別れの延長線上に死があるのであり、死は最も大きな別れである。その最後の別れのために日々周到な準備をしておけば悲しい刹那を乗り越えることができると考えたのである。岸本は、この結論に至るまでの経緯について以下のように述べている。

私は、7年間、死の問題とたたかい続けてきた。私は、正直に言って、死から目をそむけてきたとあってよい。死をみないようにして、そして、ただ、残されている生命の時間を、できるだけ有効に使おうとしていた。現在の、目の前の仕事に打ち込んで、もっとも生き甲斐のある時間を過ごすことで、死の恐怖や無の恐怖からのがれようとして、激しく生きてきた。しかし、「別れのとき」という考えかたに目覚めてから、多少、死から目をそらさないですむようになった。それまでは、自分が死んで意識がなくなればこの世界もなくなってしまうような錯覚をもっていたが、「死は別れのとき」と考える場合には、私の死後においてもこの世は存在する。すでに別れをつげた自分が、宇宙の霊にかえって、永遠の休息に入るだけである。(岸本, 1973)

以上のように、成瀬の講演に感化された岸本は心の平静を取り戻したようにみえた。彼の心中に「自分が宇宙の霊にかえって永遠の休息に入る」という思考法が芽生えてきたことはその証拠であろう。実際、この直後には、彼は、「これまでは死と正面切って向き合うことを避けるためにやみ雲に働いてきたが、これからはもっと心静かに「死」という大きな別れの時のための準備をしたい」とも述べている。

しかし、岸本の生活自体は以前と変わることはなかった。彼は仕事をしながら朝食をとり、昼食も夕食も外食であったために日曜日以外はほとんど家にいなかった。相変わらず、大学の激務に没頭するとともに海外でも活動した。そして、東大在職中の最後の大きな仕事であった図書館建設が無事に終わり、その記念式典で式辞を述べた直後から急速に死へと向かってい

ったのである。²

2. 岸本と宗教学

岸本は宗教学者であった。したがって、「いろいろの宗教のおしえについては、表も裏も知っているつもりである」(岸本, 1973) と自ら公言している。そして、死と宗教との関係について以下のように述べている。

宗教の特徴は「死後の世界」を認める点にあり、その根底には靈魂の存在に対する信仰がある。つまり、肉体的生命は滅んでも靈魂は存続し、死後には永遠の世界がひらけてくるということであり、その代表的なものはキリスト教の天国や仏教の西方極楽浄土である。

以上のように、多くの宗教では肉体的な死の後には無限の靈的生命がつづいているので、身内や友人との別れも来世で再会する日までの一時的な別れにすぎないことになり、死の恐怖から解放される。なぜなら、この地上の生活は永遠の生命の一部にすぎないからである。しかし、このような生死観をもつことができる者は靈魂の不滅と死後の生命の存在を確信できる者に限っているのであり、来世を信じることができない者は死の恐怖から抜け出すことはできない。

ところが、科学的思想や批判的精神が発達した現代においては、このような素朴な宗教観は受け入れにくくなっている。現代人は靈魂の不滅や来世観を信じようとしても素直に受け入れることができない。そのため、多くの人々が生死の問題に苦しんでいる。

岸本もその一人であったが、そういう事態に直面した現代人は以下のような論理によって死と対峙しようとする。第一は、唯物的な生死観に徹することによって死後の靈魂の存在をはっきりと否定する。したがって、肉体的な死とともに精神的な活動もすべて消滅する。第二は、死後の世界は人間の理性では認識不可能であるとして不可知な世界のままにしておく。第三は、人間の靈魂の存在は信じないけれども宇宙に遍満する大生命の存在は信じる。この場合の宇宙生命には人間の生命も含まれているので、結局、自分の生命は普遍的な宇宙生命の中に溶け込んでいくことになる。(岸本, 1973)

以上のような論理のなかから、岸本自身は最終的に第三番目の生死観を選んだことは前述した通りであり、結局、これが岸本にとっての「宗教的なもの」といえるであろう。

ちなみに、第一は唯物論に徹した生死観であり、第二は近代哲学の祖であるカント(1724-1804)の認識論に基づいた見解に近い。そして、カントは岸本の生死観の根本にある近代的知性の代表格に位置する人物である。そこで、次に、カントの認識論と岸本の生死観との関係について考察する。

3. 岸本の近代的知性とカント認識論

カントの出発点は、近代的な科学的認識(数学的・物理学的認識)の确实性の基礎づけであった。彼は、まず、近代科学の基本的前提である経験(観察と実験)について検討した。その結果、すべての科学的認識が経験から出ているわけではないことに気づいた。なぜなら、経験は「これまで実験した範囲内ではこうであった」ということは教えてくれるが、「常に必ずこうなる」ということは教えてくれない。つまり、個別性と偶然性は教えてくれるが、普遍

性と必然性は教えてくれない。ところが、実際の科学的認識とは、たとえば「三角形の内角の和は 180 度である」というように、普遍性と必然性を備えた認識である。

したがって、科学的認識の根本原則はア・プリオリ³な判断から成り立っているはずであり、しかも、ア・プリオリな判断には常に普遍性が含まれるので、科学的認識がすべて経験から出ていることは否定される。

そうすると、人間の認識にはある程度の普遍性があることになるから、人間による現象界の認識には普遍性が付与されることになる。したがって、中世の時代に考えられていたように現象界が人間から独立して存在しているのではなく、むしろ現象界は人間の認識に依存して存在していることになる。つまり、ここで、人間の認識と現象界との関係が逆転し、「我々はこれまで、我々の認識はすべて対象にしたがって規定されねばならぬと考えていた。(中略)今度は、対象が我々の認識にしたがって規定せられねばならないというふうに想定したら、形而上学上のいろいろな課題がもっとうまく解決されるであろう」(カント, 1961)ということになったのである。

次に、カントはこのア・プリオリな認識の形式として 2 つのものを考えた。1 つは感性の形式としての時間・空間、もう 1 つは悟性の形式としてのカテゴリーである。実際に人間が現象界を認識する際には、まず感性の形式である時間・空間を通して受け入れた材料を悟性によって概念化し、さらに理性によって論理的に構成していくことになる。ただし、ここで留意しなければならないことは、人間が認識できるのは現象界だけに限定されていることである。したがって、「魂」とか「神」などという「現象界に属さないもの」(カント流に言えば「物自体」)については、人間の理性では認識不可能となる。換言すれば、人間の理性が認識可能な対象は時空を通して感性によって受け入れられる現象界だけに限られている。

したがって、カントの認識論においては「物自体」(魂や神)に関する限り、時間・空間の概念は通用しないことになり、「物自体」は人間の理性では認識不可能であるという結論になる。

つまり、カントの認識論によれば靈魂存在に関する真偽は「科学やロジックの問題」ではなく「それぞれの信じる場所にしたがって決断を下すべき問題」ということになる。事実、カント自身、「靈魂の不死は、道徳的法則と不可分離に結合されたものとして、純粹実践理性の要請である」(カント, 1978)と述べ、「靈魂不死」は科学的に(認識論的に)証明できるものではなくて、道徳的実践過程において要請されるだけであるとしている。そして、そのような前提のもとに彼岸の世界を仰ぎ見つつ、最高善(神の国)に少しでも近づこうと努力するのが、有限な人間の真実の姿なのである。

以上のように、近代的な科学的認識から出発したカントも結局キリスト教的信仰へと回帰していったわけであるが、岸本は違っていた。彼の近代哲学解釈は徹頭徹尾科学的認識にこだわっている。彼が考えている「近代的知性」は絶対に死後の世界を認めなかった。そのような世界が存在するという科学的証拠はなく、それは単に幻想の世界に過ぎなかったからである。もちろん、彼は「実践的な要請」という発想法もとらなかった。

結局、岸本は、近代的科学主義に固執したために最後まで死後の世界を肯定することはできなかった。したがって、彼の内面的苦悩は完全に解決することはなかったであろうが、外

見的には周囲の人々に対して常に明るくふるまっていた。家庭においても、妻によると「主人はいつもユーモアをふりまき、暖かい雰囲気を作ったので、ぼかぼかと春の太陽が照り注いでいるという感じの人であった」ということである。さらに、次男も「父はどんなに苦しくてもユーモアを忘れなかった。意識を失い、夢うつつにも、冗談を言い、ぼくたちを思わず笑わせてしまったので、ぼくたちは死の前日まで泣き笑いをしていた」(岸本, 1973) と述べている。

しかし、その表面的な明朗さとは反対に、岸本の文章からは、彼が最後まで死の恐怖との孤独な闘いを続けていたように推測できる表現が随所にうかがえる。岸本は「死は別れの時という認識のもとに人々との掛け替えのない思い出をつくり最後は宇宙の大生命のなかに溶け込んでいく」というシナリオを平然と遂行できるまでの境地に達することはできなかったということである。

岸本は、そのような自己の内面的な葛藤を周囲にもらすことはなく、あくまでも健康時の生活スタイルを維持したようであるが、そうであったならば、彼の心中はなお一層苦渋に満ちたものであったとも推測できる。

4. 岸本と成瀬仁蔵

がんを宣告され生命飢餓状態に苦しんでいた岸本にとって、成瀬仁蔵の告別講演は彼に強烈なインパクトを与えたことは前述した通りである。岸本は、成瀬が死を目前にして大学の人事等について万事を尽くし、潔く別れの準備をしている姿に大変感銘を受けた。

そして、「別れの準備さえ整えておけば死は恐れることはない」という信念のもとに仕事に打ち込み、生き甲斐のある時間を過ごすことに全精力を注ぎ込んでいった。それまでは、自分が死んで意識がなくなれば、この世界もなくなってしまうように考えていたが、「別れのとき」という概念を導入することによって、自分の死後もこの世は存続することが明らかになったからである。つまり、自分という存在は消滅するが、自分が生きた痕跡はこの世で存在し続けると考えることによって岸本の心は少し平静になることができたのである。

しかし、ここで注目すべきことは成瀬が熱心なキリスト教徒であったということである。岸本が感銘を受けた告別講演においても、成瀬は「私は致命症の病気に罹っているに違いない。私の肝臓は、今、ずっとこの臍のところまで板のように固くなり、ところどころ岩石のようにこわばって圧迫を感じるのであります。また時々痛みもするのであります。けれども、これは私が胸につけているカフスや目にかけている眼鏡と同じようなものであります。これは私の本当の身体ではない。直ちに脱ぎ捨ててしまう衣服である。私の本当の身体というのはこの中にある霊体である。私の肉体はここに朽ちるが、私の霊の宮は永久に亡びないのであります。」(成瀬, 1940) と述べている。

成瀬にとってはがん細胞に侵された肝臓はカフスや眼鏡のようなものであり、彼の身体もいずれ朽ち果ててしまう。しかし、本当の身体は永遠に亡びることのない霊体なのである。したがって、成瀬は「別れ」を重視するけれども「別れ」自体にそれほど固執していない。むしろ、彼の視線は永遠のいのちに向けられている。

クリスチャンホームで育った岸本が上記のような成瀬のキリスト教信仰に気づかなかった

はずはない。また、成瀬が熱心にキリスト教布教にまい進していた時期があったことも知っていたはずである。しかし、彼は成瀬のキリスト教信仰を受け入れようとはしなかった。そして、「別れのとき」の部分だけを受け入れ、「死」という「大きな別れ」の準備をするために数々の重責ある仕事を引き受けて日本のみならず世界中を駆けずり回ったのである。

岸本が成瀬の著書との出会い以後も相変わらず身を粉にして働いていたという事実は、裏を返せば、「別れのとき」という洞察が一過性の精神安定剤の役割しか果たせなかったようにも推測できるのであるが、それでも、彼は最後までキリスト教に対しては拒否的態度を貫き通した。そして、その信念は『イワン・イリッチの死』におけるイワン・イリッチの最期に関する解釈においても変わることはなかった。

5. 岸本と『イワン・イリッチの死』

トルストイ著『イワン・イリッチの死』(1886)の主人公・イワン・イリッチは控訴院判事としては有能で、快活で、優しく、社交的な人物であり、職場の同僚からも愛されていた。職務にも忠実であった彼は確実に出世していった。そして、人並みの器量で毛並みもいい女性と結婚した。結婚生活は楽しいことばかりではなかったが、彼の人生は公私ともに順調であった。しかし、彼が病気になると同時に彼の生活は一変した。仕事に情熱がもてなくなったため職場の仲間から奇異な目でみられるし、家庭でも妻との関係が険悪になっていった。

イワン・イリッチの病状は悪化するばかりであり、食欲も体力も衰えていった。ところが、なぜか周囲の人々は「治療さえすれば結構何とかうまくいく」と言って彼を慰めた。彼にはこの欺瞞的行為が苦痛であった。

そして、やがて、彼は迫りくる死の恐怖に怯えるあまりに神を呪うようになった。「どうして私をこんなに苦しめるのですか？」と神に呼びかけたが応答はない。彼は周囲の人々の欺瞞に苦しみながら、しかも絶えず死の恐怖にさいなまれるという八方塞がりの闇の中で気も狂わんばかりに「黒い袋」の中でもがくばかりであったが、ついに、死の2時間前になって「黒い袋」から出ることができた。

突然ある力が彼の胸や脇腹を衝き、ひときわ強く呼吸をした拍子に彼は穴に落ち込み、ちょうどその時、彼はそこに光を認めた。そして、「自分のこれまでの生活が間違っていた」と気づいた時に妻と息子が部屋に入ってきた。

「そうだ、おれはこの人たちを苦しめている。この人たちが可哀そうだ。この人たちを苦しめないようにしなければ」と彼は思った。すると不思議なことに、ただ憎しみの対象でしかなかった妻に対して「可哀そう」と感じたその時に、彼は死の苦しみから解放されている自分を発見した。(トルストイ, 1928)

以上がイワン・イリッチの最期の様子であるが、本書のなかで重要なキーワードとなる言葉は「光」である。この言葉を見れば、本書を執筆したトルストイの意図は消えてしまう。そして、この「光」はキリスト教的隣人愛の象徴である。なぜなら、この「光」を見た途端にイワン・イリッチは妻や息子に対して愛情を感じるようになったからである。

その意味では、「光」は神からの啓示であり、熱心なキリスト教信者であったトルストイがもっとも力点を置いた言葉であると思われる。ちなみに、『イワン・イリッチの死』の翌年に

書かれた『人生論』(1887)において、トルストイは以下のようなことを書いている。

生命の法則にのっとって生きる人々の生活の中には生命の永遠を疑わない信念の根本となるものを見いだすことができる。(中略)キリストは「彼が生命の幻影の消えさったのちに生きるだろう」と言ったが、キリストがこう言ったのは、彼が肉体をもってこの世に生きていた時、すでに、永遠の真の生命のうちに息づきはじめていたからである。つまり、彼が肉体に縛られた生存を続けているうちに、もう、彼は生命の別の中心からさす光の輝きをいっばいに浴びて生きていたのである。光のうちに歩きながら、彼は、この光の輝きが自分のまわりの人々にも及んでいくさまを目にしていたのだ。自我を否定して、理性と愛の生活に生きる人々は、だれであろうとみな、これと同じものを見るのである。(トルストイ, 1958)

以上のようなトルストイのキリスト教的死生観のなかでは「光」が重要な位置づけを与えられていることは明らかである。つまり、人間が肉体に縛られて自我中心の生き方から理性と愛の生活へと転換をはかった時に、その人は光のなかを歩み始め、同時に、その光の輝きは周囲の人々にも及んでいくということである。

この場合の「光」は、トルストイが前年に書いた『イワン・イリッチの死』においてイワンが見た「光」と見事に一致している。「黒い袋」から脱出した時の「光」によって、イワンは真つ暗闇のなかでの「死の恐怖」から救い出されるとともに、妻に対する感情も憎しみから愛情に変わっていったからである。その時、イワンは外見の肉体は死に瀕していたが、彼はすでに神の栄光に浴して光輝いていたといえよう。

一方、岸本も『死を見つめる心』のなかでイワンの死について考察しているが、その考察過程において「光」がまったく無視されている。彼の家族や友人たちは死病にとりつかれたイワンに対して冷淡であった。彼らにとってイワンの死は他人事であり、イワン自身は三日三晩うめき続けた末に救いがたい寂しさの中で死んでいく。

ここで、岸本のイワンに関する論述は終わる。そこにはキリスト教的色彩は微塵も感じられない。イワンは、ただ、真つ暗闇の袋のなかでもがき苦しみながら死んでいっただけである。

高名な宗教学者であった岸本であるから、彼はトルストイのキリスト教思想について熟知していたであろう。また、イワンが見た「光」の重要性についても理解していたはずである。

しかし、岸本は「光」を無視した。たぶん、岸本は心の底では永遠の生命を信じたかったのであろう。事実、「天国や浄土を信じて、安心して死ぬる人々の単純さは、たしかに、羨ましいものに思われた」と本音を吐露していたこともあるが、岸本はどうしても、此岸の世界を踏み越えて彼岸の世界へ足を踏み入れることができなかった。

そこで、岸本は、イワンの死に関しては下記のような結論で締めくくっている。

死は、かならず、やってくる。いまは生きているだれも彼もが、どうしても、死ななければならぬ。死が来れば、自分は、永久に、この世から消えてなくなってしまうなければならない。ところが、こうした必然の事実が、日常生活の場においては、案外、実感としては、

心に浮び上って来ない場合が多い。健康な現代人は、自分にとっては、死は、縁の遠いものだと思っている。自分だけは、どうしても、死なないもののようにさえ思っているのである。(岸本, 1973)

この結論は、無神論的哲学者であったハイデガー(1889-1976)が『存在と時間』(1927)のなかで、イワン・イリッチの死について、以下のように述べている箇所と共通する部分がある。

あれこれの身近な人も遠い人も「死にます」。見知らない人も、毎日毎時間「死んでゆきます」。「死」は、広く知られた内世界的に生起する事件として、出会っています。(中略)〈ひと〉は、このような事件にとって、またひとつの解釈を確保しました。この解釈についての「果敢ない」言い方は、「ひとは、結局、一度は死ぬものだけど、さしあたり自分には当たらないで済んでいる」と言いたいのでしょう。(中略)死を蔽いながら回避することは、日常性を根強く支配しているので、相互存在においては、まさに「死にかけている人」に対して「ごく近い人たち」さえなおしばしば、あの人は死からのがれるだろうし、配慮された彼の世界の慰めに充ちた日常性に間もなく再び復帰するだろうと信じさせます。そのような「顧慮」が「死にかけている人」を、そのようなことで「慰めている」のだ、とさえ思っているのです。(ハイデガー, 1961)

ハイデガーは、重病のイワンに接した人々は「ひとは必ず死ぬものだけど、さしあたり自分は生きている」という安堵感をもつと指摘している。ところが、イワンに対しては「いずれ病気は治るであろう」と信じさせようとする。それが彼に対する「顧慮」や「慰め」であると思込んでいるからであるが、ハイデガーによれば、そのような行為は死という事実を覆い隠すための一方便にすぎない。

ハイデガーは、イワンや周囲の人々が死から逃避しようとする姿勢を厳しく批判し、すべての人間は「死への存在(Zein zum Tode)」であることを認識すべきだと主張している。

ハイデガーの主張はここで終わっている。つまり、彼も、岸本と同様に、イワンの最期の場面における「光」を無視したわけである。そして、ハイデガーは「光」ではなく、それまでのイワンの生き方に注目して、人間は他と交換可能である「ひと (das Man)」として生きていくのではなく、「死への存在」であることを常に意識しながら他人と代替不可能な生き方をすべきであり、それが「本来の自己」であると主張している。「死」そのものよりも「死までの生き様」のほうをより重視した点も岸本との共通点といえよう。

ハイデガーはキリスト教圏に身をおきながらあくまでも神を拒否した生き方を貫き、岸本は敬虔なクリスチャン・ホームに育ちながらキリスト教を捨てた。両者は共通の内面的葛藤を抱えていたようにも推測できる。

岸本はがんのために生命飢餓状態に追い込まれていながらも決して既成宗教を受け入れなかったのも、彼の胸中では自分自身との闘いが繰り広げられたことであろう。その意味では、彼の驚異的な仕事ぶりは内面的な葛藤の裏返しとも解釈できるのである。

6. 岸本と仏教

岸本は、彼が意図したことかどうかは定かではないが、『死を見つめる心』においてキリスト教に関係のある生死観に関心を向けている。成瀬やイワン・イリッチのケースは好例であり、彼の宗教批判のターゲットもキリスト教に照準をあてている傾向が強い。

それに対して仏教にはほとんど触れていない。来世信仰に関しても「天国や浄土を信じることができればどんなに楽であろう」と述べて、いちおう、「浄土」という言葉を使っているが、「浄土」に関する詳細な考察もない。

そして、岸本著『宗教学』においては以下のような彼の仏教観を展開している。

宗教のなかには神をたてないものがあり、その著しい例は仏教である。仏教体系の内容をもっとも簡明に説明しているのは「四諦」である。四諦は苦集滅道の四つの概念からなる。人生は苦悩に満ちている（苦諦）。それは、執着、渴愛などの、人間の欲望が集まって、その原因をなしているからである（集諦）。したがって、人間は、その欲望を減することによって理想の状態に到達できる（滅諦）。この理想を達成するためには八正道にしたがえばよい（道諦）。このような構想が、仏教体系の骨組である。この構想の中には、どこにも、神の観念は入ってこない。また、神の観念を必要ともしない。もちろん、後の浄土教などになると、仏教も、多少、その姿を変える。しかし、その源流は、神をたてることのない宗教である。（岸本, 1961）

以上のように、岸本は「仏教には元来神の観念は存在しない」としている。彼の見解によれば仏教のなかに救いはない。彼はあくまでも原始仏教の視点から仏教をみているからである。浄土教における阿弥陀仏信仰もいちおう視野に入れているが、基本的には阿弥陀仏による救いにはほとんど関心を示していない。

岸本の仏教観は原始仏教に根ざしているので、日本の仏教のなかでも禅宗における修行に仏教本来の在り方をみている。実際、彼は青年時代に坐禅に通った経験もある。そして、「禅の修行者が坐上に大死一番して、生死に徹するのは、単に死後の問題を解決するためではない。その目的は、むしろ、生の問題の解決にある」（岸本, 1973）として、修行による悟りの重要性を強調している。

さらに、日本における仏教の実態について、葬儀場面をひきあいに出して、以下のように述べている。

仏教寺院の本堂には仏壇がしつらえてあり、壇上には戒名が書かれた位牌がおいてある。定刻になると、一団の僧侶が入堂してきて読経がはじまる。特殊な発声と音律をもっている。読経の内容は仏陀の教説であるが、参列者にはその意味を理解している人はほとんどいない。参列者は読経の間は厳粛な雰囲気にはたり、亡き人の面影をしのぶ。また、この法要に出席して、近親に対する義理を果させた満足感も味わう。読経が終って参列者の焼香が一巡すると法要が終る。（岸本, 1961）

岸本は、この葬儀の参列者たちのなかに仏教信仰を認めていない。葬儀は単なる儀礼であ

るとみなしている。そして、このような儀礼中心主義が日本仏教の特徴であるとしている。

それに対してキリスト教は理性的であり、神中心的であり、死後の世界に関してもキリストによる復活を信じるかどうかが重要になる。キリスト教においては現在の地上の生命は死後の世界につながる鎖の一環にすぎない。したがって、死は生命の最終的な幕切れではなくなり、「また会う日まで」⁴と歌いながら死んでゆくことのできるような生命観である。(岸本, 1961)

上述のように、岸本は明らかに仏教よりもキリスト教のほうに本来の宗教性を認めている。さらに、岸本は神概念の特色として以下の三点を挙げている。

- (1)神とは超自然的な一個独立の個体的な存在である。
- (2)神は一般的な人間とははっきり異なるが、人間の心を理解する能力をもっており、人間との間にさまざまな形での交わりをもつ人格的存在である。
- (3)神の人格的な存在が人間以上の強力な力をもっており、そのはたらきによって人間の吉凶禍福に大きな影響を及ぼす。(脇本, 1997)

以上のような神の定義はキリスト教的人格神に非常に近いことは明らかであるが、前述したように、宗教を科学的に探求する岸本としては神の実在を信じることはできなかった。その意味では、岸本のキリスト教観はキリスト教の本質的な部分には切り込んでいなかったといえよう。同様に、彼の仏教理解に関しても表層的傾向がみられる。

おわりに

岸本の旧友であった増谷文雄は、岸本の生死観について「岸本の生き方の特色は幻想に酔うことがなかった点であろう。彼は不合理を憎む現代人であった。そして、がんを得てからの10年において彼は身をもってその生き方を実現した。その意味において、彼は一つの新しい宗教的な生き方の範例を残した」(岸本, 1973)と述べて、がん闘病の10年間における精神生活の充実ぶりを強調している。

たしかに、岸本が闘病生活を通して人間的に成長したことは事実である。とくに、がん宣告後の7年間は彼にとって苦悶の時期であったが、彼は激しい生命飢餓状態にさいなまれながら必死に彼自身の近代的自我を守り通した。ところが、成瀬仁蔵の「死は別れのとき」とする講演集との出会いを契機として、彼は死を怖がらなくなった。

そして、最終的に岸本が持ち出した宗教とのぎりぎりの妥協点は「宇宙」であった。岸本は、伝統的な人格神信仰を捨てた代わりに「宇宙への帰一」を選択したわけである。そして、それが、近代の科学的世界観と矛盾することなく選択できた唯一の「宗教的なもの」であった。

しかし、筆者は、「死後の生命の存続」を否定した科学者岸本が「宇宙の霊」という表現を使っている点に違和感をもたざるをえない。窪寺も「ここで岸本が霊的存在を持ち出してきたことは、岸本の考え方に矛盾があったように見える」(窪寺, 1998)と述べて、岸本の生死観の矛盾を指摘している。

岸本の直弟子である脇本も「宇宙の『霊』」という言い方も、靈魂観をしりぞけた科学者岸本の語としては気にかかる。宇宙の霊とは何か、説明はないので不審は残る。他のところで

は『私の死後は、大きな宇宙の生命力の中にとけ込んでしまっただけ』という言い方も出てくる。これによって見ると、宇宙の霊とは生命力の根源のようなもののイメージなのであるうか」(脇本, 1997)と述べている。

脇本は「宇宙の霊」に困惑しながらも、それを「生命力の根源のようなもの」と解釈することによって、「宇宙の霊」は岸本個人の霊魂ではないという結論を導き出した。そのように解釈すれば、それまで岸本が堅持してきた近代的知性と矛盾しないようにも感じられたからであろう。しかし、それでも、なお、この言葉の意外性に対する十分な説明にはなっていない。

この件に関して、宮家は「ここで興味をひくことは、合理主義者の彼が、死の怖れがもたらした信念のぐらつきなかで、宇宙の霊に還って休息するという独自の他界観を案出していることである。このことは死に直面した人間にとって他界の存在を信じるのがいかに大きな安らぎを与えるかということを示しているとも思えるのである」(宮家, 1980)と述べているが、筆者も同感である。

結局、岸本は非科学的来世観を完全に消し去ることはできなかったのである。そのような岸本にとっては、死後の世界が明確に示されているキリスト教的死生観は、実は、「垂涎的」であったかもしれない。その意味では、彼が成瀬仁蔵やトルストイ等を扱う際に故意にキリスト教的要素を捨象したことは彼の複雑な心境を反映していると考えられる。

また、岸本が周囲の人々に最後まで自分自身の弱さをさらけ出すことがなかった点も余計に彼の孤独感を強めたように感じられる。それは、明治生まれの男性の気概の一つであったのかもしれないが、その結果、彼は心の底で悲痛な叫び声をあげていたのではないかと推測できる。

それにもかかわらず、岸本の生き様に対しては多くの人々から礼賛の声が寄せられ続けていることも事実である。あるがん患者は、筆者に、「岸本先生と同じような生命飢餓状態にある私には先生の考え方がとつても心に響いた。今、私は生きているのです。この事実を大切に、今を一生懸命生きようと思えるようになった」と述べていたが、岸本の勇敢な生き方が多くのがん患者を励まし続けていることは彼の偉大な功績である。

しかし、よく考えてみると、彼の生死観におけるキーワード自体はそれほど斬新なものではない。たとえば岸本の生死観において重要なキーワードであった「別れ」について、相良は「死を別れととらえるとは必ずしも新しいものではない。別れという言葉は、古来、人生の折にふれての別れを意味すると共に、死の別れを意味するものであった。この意味において、死を別れとみることは珍しいことではない」(相良亨, 1984)と言及している。

「別れ」という言葉と同様に「休息」「宇宙霊」「宇宙生命力」等の言葉も岸本の「専売特許」ではなく、多くの日本人が好んで用いる言葉である。ということは、その点で、これらの言葉が多くの日本人の心をつかんだとも考えられる。

岸本は宗教学者のなかでもかなり科学主義的色彩の強いほうであったが、彼が闘病生活をおくった時期(1954-1964)は科学全盛時代であった。岸本も現代医学の発達によって疫病死亡者が激減したことを根拠としてがんの科学的治療を全面的に信頼していた。脇本が「病気やそれに伴う苦痛に対してはまったく医者任せであった。医者の体現している現代医学の

知識や技術に己を託して、疑ったり迷ったりすることはなかった」(脇本, 1997) と述べている通りの患者であったらしい。

しかし、彼の死後、1970年代前後より科学的現代医学の限界が指摘され始め、それと連動するようにして生命倫理・医療倫理が新しい学問として登場してきたことは周知の事実である。さらに、アメリカにおいては非科学的要素をたぶんに含んでいる補完代替医療 (CAM : Complementary & Alternative Medicine) に対する関心も急激に高まり、非科学的な世界の代表格である「精神世界」に関連する諸現象が人々の心をとらえるようになった。

以上のように考えると、岸本が生きた時代は最後の科学全盛期であったといえよう。しかし、あれから 50 年近く経過した現代日本においては、科学技術の発達をもたらす弊害が常に話題になり、現代人の精神的危機の問題が俎上にのぼってきている。その意味では、日本人も「岸本イズム」の段階でストップすることなく、科学偏重主義から大きく舵取りを変更する時期にさしかかっているとも考えられる。

<注>

¹ 通常は「死生観」であるが、岸本はあえて「生死観」という言葉を使用している。その理由については語っていないが、岸本は最後まで死の恐怖から脱することが出来なかったために、「死」ではなくて「生」を先にもってくるという変則的な表現をしたように推測することもできる。本稿では、これ以降は岸本にならって死生観ではなく生死観という表現を用いる。

² 1 章では岸本著『死を見つめる心』における岸本の心の遍歴についてまとめた。

³ ア・プリオリとはア・ポステリオリの反意語で、前者は先天的、後者は後天的と訳されている。したがって、ア・プリオリな認識能力とは「経験に頼ることなく、生まれつき備わっている認識能力」のことである。感性・悟性・理性それぞれがこの能力を有しているが、「現象をそのまま受け入れるのが感性、それに事実判断を下すのが悟性、さらに価値判断を下すのが理性」という役割分担から言えば、もっとも創造的にこの能力を発揮するのは理性であるといえよう。

⁴ キリスト教における讃美歌の一つであり、世界でもっともよく歌われる送別の歌でもある。英語のタイトルは“God be with you (till we meet again)”である。そして、古語では“God be with ye”と書かれていたことから、“Goodbye”の語源であるともされている。

<参考文献>

岸本英夫(1973), 『死を見つめる心』講談社

岸本英夫(1961), 『宗教学』大明堂

中村真一郎(1998), 『死を考える』筑摩書房

島田裕巳(1993), 『父殺しの精神史』法蔵館

カント/波多野精一他訳(1978), 『実践理性批判』岩波書店

桜楓会編(1940), 『成瀬先生講演集 第10』桜楓会出版部

トルストイ/米川正夫訳(1928) 『イワン・イリッチの死』岩波書店

トルストイ/米川和夫訳(1958)『人生論』角川書店
ハイデガー/桑木務訳(1961),『存在と時間』岩波書店
脇本平也(1997),『宗教学入門』講談社
宮家準(1980),『生活のなかの宗教』日本放送出版協会
相良亨(1984),『日本人の死生観』ぺりかん社
脇本平也(1997),『死の比較宗教学』岩波書店
窪寺俊之(1998),「岸本英夫の死生観について」『神学研究』45号 関西学院大学神学研究
会
中村みどり(2007),「岸本英夫の『死後生命観』—宇宙生命への溶入」『宗教研究』第81巻
日本宗教学会
大町公(1993),「岸本英夫のたたかい」『奈良大学紀要』21号
木村崇(1994),「レフ・トルストイ『イワン・イリイチの死』の<死>を巡って」『文化科学
研究』中京大学
芳賀 直哉(2008)「死にゆく者の最終段階における希望について:トルストイ『イワン・イ
リッチの死』を手がかりにして(概要)」『文化と哲学』静岡大学教育センター
小松奈美子(1997),「人間としての最期—『イワン・イリイチの死』をめぐって」『Quality
Nursing』Vol.3 No.7 文光堂
小松奈美子(1997),「臨死体験—時空をこえた世界をめぐって」『Quality Nursing』Vol.3
No.5 文光堂
小松奈美子(1999),「代替医療と“癒し”」『Quality Nursing』Vol.5 No.4 文光堂
小松奈美子(2005),『医療倫理の扉』北樹出版
小松奈美子(2010),『いのちの扉』文芸社

『夷夏論』論争について

遠藤 祐介

はじめに

中国では独自の伝統思想が深く根をはり、士大夫としての行動様式は儒家に、無と有の概念を切り口とした本質の探究は道家に求め、その他実際の政治や法律の知識は諸子百家と言われる諸学派に依拠してきた。このように多分野を網羅した思想的土壌が準備されているところに仏教が伝来し、真理追究のための新たな教えとして一部の士大夫から大きな期待が寄せられた。異質な宗教が伝来し受容される際には、文化的にも政治的にもしばしば軋轢が生じるが、本稿で取り上げる顧愼撰『夷夏論』をめぐる論争とは当時の中国人が文化的な相違に正面から向き合ったものであるため、これを考察対象とすることは中国人の仏教理解を明らかにする上で意義があるといえよう。

顧愼の生存年代は南朝宋の初期から南朝南斉の武帝の永明年間（四八三～四九三）までであり、二十代の時に慧遠の弟子である雷次宗から「玄儒諸義」を学び、晩年は道教に傾注した人物である。彼は仏教と道教は根源的には同一であると主張しつつも、中国の習俗に仏教はなじまないことを『夷夏論』で論じ、中国人は道教を信奉すべきだと主張した。¹『夷夏論』は中華思想によって外来思想を排撃するだけの安易な論ではない。顧愼は中国における仏教の必要性をさほど認めない立場に立つものの、仏教の思想内容を故意に曲解することもなく、仏教が中国伝統思想とほぼ同レベルであると認めたくえで道教を選択している。『夷夏論』論争では各論者の立場から忌憚なく仏教と道教の思想内容を比較しつつ、二教の是非と優劣が論じられた。

『夷夏論』論争とは何だったのかを理解するためには、論者たちが中国伝統思想の何を尊重していたのか、そして仏教を支持する論者は仏教のどこに優位点を見出していたのかを明らかにする必要がある。本稿では特にこの点に配慮しながら考察を進めたい。

『夷夏論』論争を考察するに際し、本稿が採用する分析の視点を述べることにする。第一に『夷夏論』と『夷夏論』に対する反論の違いを明確に区別する。つまり、『夷夏論』とそれ以外の論とに二分し、仏教を信奉することの是非をめぐる見解の相違を明らかにしたい。第二に『夷夏論』に対する反論をさらに二分して検討する。反論には論旨の違いがあり、仏教と道教の根源的な同一性を認める論と、仏教と道教の本質には優劣があるとする論に分けられる。およそこの二つの視点からアプローチすれば『夷夏論』論争の側面を解明できると思われる。

『夷夏論』論争解明の最大の目的とは、もちろん仏教受容をめぐる士大夫の思想的な相違を明らかにすることであるが、本稿ではこれと同時に、彼らの論を支える根拠についても紹介検討してみたい。この方面にも光をあてることで、中国仏教が具体的にどのような文化

的背景のもとで展開してきたかを知る一助とすることもできるであろう。例えば論者の発言から読み取れる歴史事実の認識は、現代から見れば事実誤認ともいえる内容が含まれているが、思想的に見ればそのような誤認も含めて思想や教義が構成されてきたのであり、これを直視する必要がある。本稿では『夷夏論』論争の中国仏教史と中国思想史における意義に留意しつつ考察を進めることとしたい。

一、『夷夏論』における中心的な問題

顧敏は『夷夏論』の中で、仏教は奥深い根源においては道教と同一であると論じているが、中国の習俗に適合しないという観点から、中国で仏教を信仰するには及ばないとしている。ここで注意すべきことは、『夷夏論』は単純な排仏論ではないという点である。価値論の観点からすると、顧敏においては仏教と道教は根源的に同価値であるが、彼は主に文化論的な視点に従って、受容することの適否を論じているのである。

ただし顧敏が完全に中国と外国の文化をフラットに見ていたわけではない点は認めねばならない。中国と外国の習俗についての顧敏の見解を見ると、中国を外国よりも優れたものとしているので、彼の道教支持の立場に中華思想が反映されていることも織り込んで理解せねばならない。一方、仏教を信奉する士大夫には排外的な中華思想が見られず、この点で顧敏が批判を受けている様子も見られる。

さて顧敏は中華思想の影響を免れないが、一方的な偏見を排除して二教の内容比較に取り組んだことを確認したところで、『夷夏論』の論旨についてまとめることとする。『夷夏論』論争で中心的に議論されるのは、『夷夏論』の中で中国の習俗に仏教が適合しないと論じられた点と、仏教と道教は本質的には同一だと論じられた点である。この二点をめぐる『夷夏論』の論旨を確認しておこう。

①中国の習俗と仏教

顧敏は『夷夏論』の中で中国と外国の習俗の違いを指摘しているが、ここに記述されている具体例が中国人にとって代表的な相違と目されたものだったのであろう。

是こを以て端委搢紳は諸華の容、翦髮曠衣は群夷の服なり。擊踞磬折は侯甸の恭、狐蹲狗踞は荒流の肅なり。棺殯槨葬は中夏の制、火焚水沈は西戎の俗なり。全形守礼は継善の教、毀貌易性は絶悪の学なり。(中略) 華に教えるには華言あり、夷を化するには夷語あるのみ。

『夷夏論』ではこのように述べ、衣服の違い、敬礼の作法の違い、葬儀の方法の違いの三点を顕著な相違として提示している。中国の習俗は儒教によって定められた礼楽に規定されており、仏教の作法については「狐」や「狗」の字を用いて貶めており、礼楽を維持すべきだとする顧敏の考えがここからも明確にうかがわれる。僧侶のように髪を刈ることに対しては強い拒否反応を示し、「全形守礼は継善の教、毀貌易性は絶悪の学」とまとめて、中国は「全形守礼」の華言に従うべきだとしている。また、仏教は「下は妻孥を捨て、上は宗祀を廃す」ので中国の礼楽には全くそぐわず、「華を捨てて夷に効わば、義は將に安くに取らん」、すなわち夷狄の習俗に従うことは正しくないと論じているのである。

『弘明集』巻七所収の朱昭之の論には、『南齊書』に欠落している『夷夏論』の逸文が見ら

れるが、この中にも顧歆が外国を野蛮だと決めつけている文言が見出せる。例えば「残忍剛復なれば則ち仏を師となすを長と為す」や「国を以て觀れば則ち、夷は虐、夏は温なり」と述べて、外国人を残酷な人種とみなしている。そして同じく逸文に「博奕は慢遊より賢なり。講誦は戯謔より勝れり」と述べて、仏教は何もしなかったり、ふざけた言動よりはましだという言い方をしている。道教と仏教の本質的な同一性を認めている割には、上記のような強い表現を用いているケースも見られる。

このような顧歆の見解に対して、朱昭之は中国にも非常に残酷な人物がいる例をあげて反論している。朱昭之の反論のほかにも、習俗問題に関する顧歆の認識に対して更に踏み込んだ反論がなされているが、それは節を改めて検討する。

② 仏教と道教の同一性

顧歆は『夷夏論』の中で仏教を貶める表現を用いることもあるが、仏教と道教の本質的な同一性を主張している。先程挙げた仏教を強く批判する表現を思うと、いささかねじれを感じさせる論旨であるが、顧歆は違和感を覚えていなかったようである。

道経に云う。老子は関に入り、天竺維衛国に之く。国王夫人の名は淨妙と曰う。老子は其の昼寝に因りて、日精に乗じて淨妙の口中に入る。後年四月八日夜半の時、左腋を剖きて生まれ、地に墜ちて即ち七歩行く。是こに於いて仏道興れり。此れ玄妙内篇に出づ。

顧歆は『玄妙内篇』という道教経典を引用して、老子が釈迦になったことを指摘している。これを道教と仏教の同一性の基礎とするとともに、時間的に「老先仏後」ということになるので、道教の仏教に対する優位性をあらわす事象としての意味合いも持たせているのである。

また顧歆は『法華経』、『無量寿経』、『瑞応本起経』などの仏教経典も引用して、道教だけではなく、儒教と仏教の同一性も論じている。

仏経に云う。釈迦は成仏して塵劫の教有り、と。法華無量寿に出づ。或いは国師道士、儒林の宗と為る、と。瑞応本起に出づ。(中略)五帝、三皇は師有らざる莫し。国師道士は老荘に過ぐる無し。儒林の宗は孰か周孔を出でんや。若し孔老が仏に非ざれば、誰か則ち之れに当たらん。然れば二経の所説は符契を合わせるが如し。道は則ち仏なり。仏は則ち道なり。

仏教経典を根拠にして、釈迦が成仏してから非常に長い時間を経過していることを挙げ、釈迦が三皇五帝の師となった可能性に言及している。また、『瑞応本起経』で釈迦が「国師道士、儒林の宗」になったとする説を引用し、国師道士とは老荘のことで、儒林の宗とは周公と孔子のことでありと断定した。現在の視点から論評すれば、顧歆の論は論拠に乏しいうえ、当時『瑞応本起経』をもとに釈迦が「国師道士、儒林の宗」になったとする説が通用していたとしても、これは経典翻訳の便宜上このような中国伝統思想の概念が使われただけであり、同一性の論拠とするには程遠いことはいうまでもない。

また顧歆は仏教と道教のそれぞれの最高の境地については次のように論じている。

泥洹と仙化は各々是れ一術なり。仏は正真と号し、道は正一と称す。一は無死に帰し、真は無生に会す。名に在りては則ち反するも、実には在りては則ち合す。

仏教の泥洹すなわち涅槃と道教の仙化はそれぞれ、「正真・無生」、「正一・無死」を説いているが、実際は同じことであると顧歆は論じている。そして「仏教は文にして博、道教は質

にして精」などと性質の違いを挙げたうえで、聖なる職人を例えとして、

聖匠は無心なるも、方圓に体有り。器は既に用を殊にし、教えも亦施を異にす。
と述べ、無心なるものから四角形や円形など様々な形が発生するありさまは、最も深い境地から異なる教えが生じるのと同じことだと説明している。

『夷夏論』の論旨は、習俗問題と仏教と道教の同一性問題を軸におよそ以上のようにまとめられるが、これに対して仏教を信奉する士大夫から様々な反論が提出された。複数の反論者の論旨からは類似する内容が見られるが、論者がすべて歩調をそろえているわけではなく、それぞれ個性を有している。このように反論には独自性があるものの、論争の様相を分析する場合、次の二段階に分けて検討すると理解しやすいように思われる。

すなわち、第一に中国の習俗に仏教は適合するか否かで、『夷夏論』と「反論」に大別する。第二に「反論」をその論旨によって二分する。二分する際には『夷夏論』が掲げた道教と仏教の同一性に賛同するか否かを基準として分類する。このようにすることで「反論」の大きな流れも把握しやすくなるであろう。そしてまた習俗の相違や二教の同一性の論証に関する各反論のアプローチの仕方を取り上げることで、各論の独自性も垣間見られるであろう。

次節では『夷夏論』のみの検討から反論者も含めた論争に視点を移す第一歩として、『夷夏論』と「反論」の分類、「反論」の二分をおこない、さらに『夷夏論』と「反論」の相違点の内容検討にも及びたいと思う。

二、『夷夏論』と「反論」の分類

『夷夏論』に対する反論は、『弘明集』巻六に明僧紹『正二教論』、張融『門律』、周顒^{しゅうきょう}と張融の往復書簡、謝鎮之の論が、巻七に朱昭之、朱広之、慧通、僧敏の論が収められている。このうち張融と周顒の往復書簡は顧歡宛てに書かれたものではないが、彼らは顧歡の『夷夏論』に触発されて、中国で仏教を受容することの是非や道教と仏教の優劣を論ずる内容の書簡をかわしており、『夷夏論』論争の一環と見なすことができる。また『南齊書』顧歡伝と『南史』顧歡伝に、『夷夏論』に対する袁粲の反論が記載されている。

さて前節で指摘したように、『夷夏論』論争は『夷夏論』と二種の反論の合計三種に分類して分析すると理解しやすい。本節では『夷夏論』と上に列挙した反論を三種に分類することとする。

最初に習俗問題を分類基準として、外国の習俗を中国の習俗よりも低く位置付けて仏教を中国に適合しないものとする立場（以下 A と称する）と、外国の習俗を一方的に貶めることなく仏教は中国の習俗にも適合するという反論の立場（以下 B・C と称する）に分類する。A とは言うまでもなく『夷夏論』であり、B・C は『弘明集』巻六と巻七所収のすべての反論を指す。

続いて仏教と道教の同一性問題を分類基準として、反論を B と C に分類する。B は仏教と道教の根源的な同一性を認める立場で、折衷的な見解を提示している。張融『門律』と張融の周顒に対する反論、朱昭之と朱広之の論が B に属する。C は道仏二教の根源的な同一性を認めず、仏教の境地が道教を凌駕するという立場であり、明僧紹『正二教論』、周顒の張融に対する批判、謝鎮之、慧通、僧敏、袁粲の論がこれに属する。本節では「A」と「B・C」の

相違を明らかにし、BとCの相違は後に節を改めて論じることとした。

Aの立場にある顧歆の所説は前節①の習俗問題の項目で述べたので、ここでは再論せず、B・Cの習俗問題に対する見解を明らかにする。習俗問題についてはB・Cはほぼ共通しているように見受けられる。B・Cは仏教も道教も民族や習俗といった外的環境の違いを抜きにして、教えの内容に焦点を当てた論を展開している。本節では①で習俗よりも教えの内容重視である点を検討し、これに続く②で中国の習俗の背骨となる礼楽の大本である儒家に対する見解を見ることとする。反論者はこれら二点に言及しているので、B・Cに属する各人の見解を①か②のいずれかで紹介することとした。

①習俗よりも教えの内容を重視

まずBからは張融『門律』の見解を紹介する。

吾門は世々仏を恭し、舅氏は道を奉ず。道なるや仏とともに極に逗まりて無二なり。寂然として動ぜず、本を致せば則ち同ず。感じて遂に通じ、迹に逢えば異を成す。(中略) 皆時を殊にするが故に其の風は同じからず。世を異にするが故に其の義を一にせず。(大正五二、三八下)

張融は道仏二教の本源における同一性を主張する立場であり、本質は同じでも現象である「迹」としての現れ方に違いがあるだけだと主張している。時や世に違いがあると風俗習慣に相違があるのは当然であると考えて、このような枝葉末節に属する事象を理由として仏教を退けてはならないとし、顧歆の見解に同意していない。

これと類似する見解であるが、同じくBから朱広之の主張も見ておくことにしよう。

至道は虚通するが故に爵せずして尊し。俗は滞らざる無きが故に黜けずして賤し。賤者は累無き能わず。尊者は自然に天足す。天足の境は既に符し、俗累の域も亦等し。道符し累等しければ、誰か美にして誰か悪ならん。故に俱に是れ聖化にして唯所惑を照らす。惑尽き明生ずれば則ち彼我自ずから忘る。何ぞ煩いて捨效の際に遅遅とし、華夷の間に耿介せんや。(大正五二、四四下)

中国や外国という地域の差異を問わず、至道は尊く俗は賤しい。道を追求するという点では仏教も道教も価値は等しく、惑をなくすための方法論にも地域差はない。したがって仏教が中国において適用できないという論法は認められない。朱広之の見解とはおよそこのようなもので、習俗の違いを理由に仏教受容を拒むことに同意しない。

Cからは明僧紹、謝鎮之、慧通、僧敏、袁粲の見解を紹介したい。明僧紹は老子第四章に説かれる「道は沖^{むな}しく空っぽの容器であるが、いくら汲みだして用いても使いきれない」という道の無限の働きを引用し、次のように述べている。

寂感遂に通ずれば物に在りては必ず暢ぶ。仏は一音を以てし類に随いて悟を受く。夷の化に在りては、豈必ず三乗の教えならんや。華の道は何ぞ五教に拘れんや。沖用は感に因るとは既に夷華未だ殊ならず。(大正五二、三七下)

悟りを開き道に通じた仏の教えは三乗の教えの形にとどまることなく、あらゆる形をとる可能性を秘めている。道の働きは中国においても習俗にこだわって伝統思想だけに拘泥しているのは誤りであり、仏教を受け入れることにはいささかのためらいも感じてはならない。これが明僧紹の見解である。

続いて謝鎮之は天地人の三才という中国伝統思想の世界観と、仏教の閻浮提という概念を同時に用いて、中国人と外国人の人間としての同質性を提示し、仏教の内容が中国にも有効であることを説いている。

人は二儀に参ず。是れを三才と謂う。三才の統ぶる所は豈夷夏を分かたんや。(中略) 釈迦文は初め菩薩を修するの時広く群生を化す。成仏に於いて其の土有り。預露慈沢は皆来たりて我が国に生ず。我とは閻浮提なり。(中略) 真道は唯一にして法も亦不二なるも、今權に説きて三殊有り、引きて同帰せしむ。(大正五二、四一下)

人間が生活する閻浮提という世界において説かれる仏の教えは、真理は一つであっても衆生の機根によって仮に三乗の教えとして説かれていると解釈している。このように謝鎮之も習俗の違いで仏教受容を阻害できないと考えている。

ここで紹介した明僧紹と謝鎮之の論は高い視点に立った総論の観があるが、他の論者には習俗の具体的な違いに論及している論も見られる。髪を短く切ったり黒い服を着たり体を屈めたりする仏教の習俗は顧歆によって劣ったものと批判されたが、慧通はこれら個別の習俗の違いを取り上げて反論している。

華色は之れ吝しむに足らず、貨財は之れ守るべからず。亦已に信なり。老氏謂う。五色は人の目をして盲にせしむる所以なり、多く蔵して之れを秘すれば後に失う、と。

故に洒ち剪髮玄服、損財去世は讓の至なり。(中略) 夫れ胡跪は天竺より始まり四方は之れに従う。天竺は天地の中にして、仏教の出づる所の者なり。(大正五二、四五下)

五色は人の目をくらませる、多く所有すれば失うものは大きいなど老子の言を引用し、髪を刈ることや黒い服を着る等の仏教の質素さを称揚している。また中国ではなく天竺を世界の中心であると見なして、仏教式の拝跪の礼も取り入れるべきだとしている。同じくCに属する僧敏も「経に仏は天地の中に拠して十方を清導すと曰うが如し。故に天竺の土は是れ中国なるを知る」(大正五二、四七中)としている。

また顧歆が外国で説かれたものを「虫や鳥がさわぎたてるもの」と表現していることについて、慧通はその独善性を戒めて次のように述べている。

辛を餌する者は辛の辛為るを知らずして、甜香を羨む無し。臭を悦ぶ者は臭の臭為るを覚えずして、椒蘭に耽らず。猶吾子は淫偽を淪好するがごとし。

このように慧通は顧歆に対して価値のないものに目がくらんで、本当に価値あるものがわからないのだと批判している。

慧通と同じく天竺を世界の中心と見なしている僧敏は仏教が道教よりも価値が高いことを前提に論じているので、

夫れ正礼は易^かえ^{がた}巨^くく、真法は移す莫し。正礼は易え巨きが故に、太伯は則ち呉越に於いて服を整う。真法は移す莫きが故に、仏教は東流して改むる無し。(大正五二、四七下) としている。

袁粲は『南齊書』と『南史』顧歆伝に「道人通公の為に」という記述があり、慧通と呼応しているようであり、「文王は周を造り、大伯は呉を創り、戎夷を革化し、旧俗に因らず」と述べ、かつて中国が夷狄の俗を改めたように、今は中国が優れた教えである仏教に従って習俗を変えることに問題はないとしている。

以上が習俗よりも教えの内容を判断基準とすべきだとした反論である。仏教を認めるべきだ、或いは仏教は道教よりも優れたものだと考える人物は、教えの内容を基準に考えているので、習俗問題で上記のような論拠をもとに『夷夏論』に反対しているのである。

②儒家に対する見解

『夷夏論』に異議を唱えた論者たちは、中国における仏教受容に際して伝統的な習俗は妨げにならないと考えている。本項目では中国の習俗の基幹となる儒家の礼楽についてどのような認識を持っていたのかを見ていきたい。

最初に先の項目で唯一取り上げなかった論者の周顒から見ていくことにする。仏教を重んじる周顒は、儒家をどのように位置づけていたのかであろうか。周顒は張融に対する批判の中で、次のように述べている。

足下は専ら仏跡に遵い、道本を侮る無し。吾は則ち心に釈訓を持して業は儒言を愛す。
(大正五二、三九中)

周顒は張融が仏教とともに道教を尊重していることを指摘したのに続いて、自分自身の心は仏教の教えに従いつつ、行動様式については儒家の言をよしとしている。つまり周顒は儒家を批判したり貶めたりせず、仏教も儒家も矛盾なく両立しているのである。しかし周顒は仏教と儒家がなぜ両立できるのかを明確に示していないので、他の論者の見解も見ながら当時の仏教と儒家の関係に対する認識を確認したい。

中国には牢固とした中華思想があり、外来のものというだけで低く評価される傾向がある。そのため外来の宗教である仏教を支持する人々は、仏教の儀礼や所作が儒家の礼楽に劣らないことを人々に知らしめる努力が必要とされた。Bに属する朱昭之は仏教と儒家の習慣の相違について次のように述べている。

達者は尚お復た形骸を以て逆旅と為す。袞冕豈論ずるに足らんや。(中略) 東国は華を貴べば則ち袞冕の服、礼楽の容、屈申俯仰の節、衣冠簪佩を為し、以て其の道を弘む。蓋し引きて之れに近づくるなり。夷俗は素を重んず。故に教えは以て質を極む。髡落微容、衣裳は裁たず。閑情開照して神を曠劫に期し、以て其の心を長じ、推して之れを遠ざくるなり。(大正五二、四三中)

真理に通じた達人は形骸を仮の宿と見なしているので、ましてや外面的な装束に対するこだわりはない。中国は華美なものを好み、外国は質素なものを好むという違いがあるだけで、仏教は情を閑にして悠久の真理を把握するので何の問題もないのだとしている。

同じくBに属する朱広之は中華思想に基づく行動様式の根拠ともいいうる礼楽を次のように相対化している。

夫れ礼は以て敬を^の申ばし、楽は以て和を感ず。敬は礼に由りて申ぶと雖も、礼は敬に非ず。和は楽に同じて感ずるも、楽は和に非ず。(中略) 想うに、茲の漢音が彼の国に流入せば、復た蟲讜の尤、鳥聒の誦を受けん。(大正五二、四五中)

礼楽は敬や和を実現するための方法であって、やむを得ず使っている仮の方法にすぎない。中国の礼楽も外国人に言わせれば鳥や虫が鳴いているようにしか聞こえまいと述べ、礼楽の価値はあくまでも相対的なものだとしている。

Cに属する謝鎮之も服装や食事の習慣の違いについて、「俗礼の小異にすぎない」とし、

夫れ俗礼なる者は忠信の薄きより出で、道の淳なるものに非ず。淳道を修する者は務めて反俗に在り。俗は既に反すべしとすれば、道は則ち淳なるべし。と述べ、俗礼というものはそもそも道に合致していないがゆえに生まれたものなので、中国の俗に反することはむしろ道にかなったことであると主張している。また仏教の質素さについては、

此れ則ち道者の日損為り。豈夷俗の制する所ならんや。(大正五二、四二上)
というように『老子』の「日々損す」という教えにもかなっており、夷狄の独善では決してないとしている。

慧通の場合は上記の見解よりもさらに仏教色を強く打ち出した意見を述べている。僧侶が結婚をせず子孫を残さないことは、儒家から見れば甚だしい不孝である。しかし慧通はこれに対して仏教の文脈で次のように答えている。

宗廟享祀に至りては、皇孝を禱祐す。然れば則ち孝敬の至にして、世は焉れに加うる莫しとす。若し乃ち煙香が夕台にあり、韻法が晨宮にあり、礼拝懺悔し、祈請輟めること無ければ、上は歴劫の親属に逮び、下は一切蒼生に至る。斯くの若く孝慈の弘大なるは愚瞽の測るところに非ず。(大正五二、四六上)

香を焚き經典を誦誦し、礼拝懺悔祈請をやめなければ、その功德は上は歴劫の親属に、下は一切蒼生に至るとし、これほど大きい孝行、慈悲はないと説く。慧通の主張には中国の習俗と異質であることに対する後ろめたさはなく、仏教の三世にわたる報応思想に立脚して優越性を強調している。このような主張も世人の理解を得られるという見込みのもとになされていたとすれば、礼楽や中華思想の相対化という玄学流行以来の風潮がこの時代においても通用していたということであろう。

三、Bの立場について

BとCはともに外国の習俗を容認して仏教を受容する論であるが、BとCには道教に対する評価をめぐって違いがある。本節以降では、BとCの違いに焦点を当てることとし、本節ではBの立場について明らかにする。

BとCの相違を知るには、Bの立場の張融とCの立場の周顒が論争しているので、これを中心にして考察すると理解が容易である。張融の論を補足する形で、同じくBに属する朱昭之と朱広之の論もあわせて参照しつつ、道教支持も表明するBの立場をより詳しく解明していきたい。

Bの立場は、第一に仏教と道教は本質が同じであり、第二に仏教も道教もともに信奉すべきであると考えていることが特徴として挙げられる。第一の点では顧歆の見解と同じであるが、仏教に対する評価は顧歆と異なる。まず仏教と道教も本質は同じであるという見解から見えていくことにする。

周顒が伯陽すなわち『老子』の「静」の境地を不十分だと評していることに対して、張融は「融然自道」の境地であり、仏教と異ならないと考えており、次のように述べている。

足下は伯陽をして不静となさしめんと欲す。何ぞ得べけんや。静をして不泊とせしむれば、道は何において得べけんや。今既に静にして両神あり、神静にして道は二ありとす。

吾は未だ之れを前聞せず。(大正五二、三九下)

ここにある足下(あなた)とは周顛を指す。周顛の見解は絶対的な境地が二つあるという誤謬をきたしているのではないかと論難しているのである。仏教も道教も本質は同一だと考える張融と、究極的な境地においては仏教が道教を凌駕していると考える周顛は、論ずる前提が異なっているので、このような見解の相違が生じたのである。

また張融は二教の内容にも言及し、同一性の説明を深化しようと試みている。

法性は即色を以てすと雖も空を因る。虚無は誠に乃ち有外に義を張る。然れば環は其中する所に会す。足下は当に加えて以て半思すべきなり。(大正五二、三九下)

仏教では色(現象)に即して空を体得する方面から真理にアプローチし、一方の老子は有(現象)の外に真理を求めており仏教とはアプローチの仕方が異なるが、双方の中するところに真理を求めうることを知らねばならない。張融はこのように考えている。そして張融はこれに続けて、仏教と老子の主張の同一性に論及するのである。

今万象は視聴と交錯し、視聴は万象と相横す。之れを著わさば既に已に深し。之れを却ければ方に浅し。所以に苦下の翁は且つは即色を蔵す。其の所有に順いて其の情を震わさず、其の所無を尊びて漸情は其れ順う。

老子(苦県出身の翁)の教えは表面的には無の境地を重んじて現象を退けているように見えるが、実は仏教の即色の内容を蔵していると解説している。仏教と道教は異なる方面から真理にアプローチしているように見えても、明らかにしている真理は同一であるし、現象を介して二教の方法論を考えるとこれもまた類似しているという見解が示されている。Bに属する他の論者の論からは仏教と道教の同一性を支持する見解は見られるものの、張融のように「法性」、「即色」、「虚無」などの重要な概念を使った説明をしていない。仏教の概念が南齊時代の士大夫の思想に与えた影響を探る上で、張融の主張は貴重な手掛かりになりうると思われるが、本稿ではここには踏み込まず今後の検討課題としておく。

Bに属する立場の論者は仏教と道教の本質的な同一性を主張しつつ、顧歆のように道教にのみ肩入れすることに反対すると同時に、仏教のみに肩入れすることにも反対している。つまり一方的に仏教に加担するのではなく、仏教も道教も等しく扱うべきだというのがBの立場である。以下にこの主張に関する具体的な言説を確認することとしたい。

まず顧歆のように道教にのみ肩入れすることに反対する朱昭之の見解を見ることにしよう。

足下は源を発き端を開きては、孔老は是れ仏なるを明らかにするも、結章に議に就きては則ち与に奪いて相懸たる。(大正五二、四三下)

と述べて、足下(あなた)すなわち顧歆が『夷夏論』の中で初めは孔子も老子も仏であると言っているにもかかわらず、終りのほうでは仏を批判している点に矛盾があると論難している。この後には、

孔は是れ正覚にして釈を邪見と為すが若きは、今日之れを談ずるに吾は聞くを容れず。正真と為すを許して、何の理あつてか鄙しみ誚するや。

『夷夏論』の中では仏教の最高の境地を「正真」と表現し、道教の最高の境地を「正一」と呼び、双方とも同レベルの境地であると見なしている。それにもかかわらず釈迦の教えを邪見扱いしているような論調であるのは、論理的に整合性がないと朱昭之は批判しているの

である。このほか顧歆が道教は中国に適合するが仏教はふさわしくないとしている論拠、例えば道教は「継善の教え」で仏教は「絶悪の学」であるとしていることや、道教は謙弱な中国人に効果的で仏教は夸強な夷狄の教化に有効だと述べていることについても、朱昭之はそれぞれ反論し、道教に肩入れする顧歆の見解を批判している。

Bの立場の論者が、道教だけに一方的に加担しない理由は、『夷夏論』の初めと終わりの論のねじれを批判した朱昭之の見解に尽きていると思われる。顧歆が道教にのみ優位性を認めている論拠に対する反論の具体例については、これを朱広之の論の中から抽出してみるとする。『夷夏論』で仏教は「文にして博」であり「博」なるがゆえに「精人」（優れている人）の奉ずるものではなく、道教は「質にして精」で「精」なるがゆえに「僂人」（粗く劣っている人）の信じるものではないという論に反論している。

夫れ博聞強識は必ず照に縁り遠広なり。修善の行を敦くせば必ず理に因り微に入る。照が明とならば則ち理は精ならざる無し。理が精なれば則ち明は尽きざる無し。然れば則ち精と博は功を同じくし、相利用を為す。博は猶精なるがごとし。（大正五二、四四下）
朱広之や朱昭之はこのように「博」と「精」が同時に立ちうることを論じ、仏教を中国でも信奉すべき教えであると説き、結局道仏二教をともに奉じることが正しいと主張しているのである。

またBの立場はCと異なり仏教のみを信奉することにも反対している。この点についても朱広之の論の中から確認しておきたい。

謝常侍と夷夏の論の弁章を往復せるを見たり。（中略）謝生は仙道を貶没し仏教を褒明す。羽化の術を以て浮濫の説と為し、殘形の唱は履真の文と為す。徒己の指の指為るを知るのみにして、彼の指の殊なる無きを知らず。（中略）僕は夙に法化を漸め、晩に道風を味わう。常に崇空と貴無を以て宗趣は一なりとし、蹄網を双つ張るは、義として偏取無しとす。（大正五二、四四中）

顧歆と謝鎮之の往復書簡を見て、朱広之は道教を否定し仏教だけを信奉する謝鎮之の立場を批判している。朱広之は崇空と貴無という二教の本質の一致を信じており、両用することこそが真理に通ずる道だと考えているのである。Bの立場に立つ者は仙人の存在を信じており、仙人の存在と仏教は矛盾せず、むしろ有益なものと考えているようである。BとCは仏教を重んじて『夷夏論』を批判する点では共通しているものの、道教に対する評価において大きな違いが存在するのである。

四、Cの立場・その1—道教に対する仏教の優越性—

BとCの立場を分ける思想的傾向の違いとは何であろうか。それは仏教と道教の本質をいかに評価するかという点にあるようだ。Bの立場では既に見たように仏教と道教の本質の同一性を主張しているが、Cの立場では二教の最高の境地における同一性を認めず仏教が道教に優越すると説いている。本節ではまずCに属する論者がどのように仏教の境地の優位性を論じているかを確認したい。最高の境地に関する議論は是非の判定をしがたいような抽象的な内容になるが、これ以外にも具体的に仏教が教えとして道教を凌駕しているとする点を指摘したいと思う。

①仏教に説かれる最高の境地の優越性について

仏教と道教の最高の境地について、Cに属する周顒はBに属する張融に対して次のような論難を加えている。

周は之れに問いて曰く。論に云う、本を致せば則ち同じなりと。請い問う。何の義か是れ其の謂う所の本なるか。道家と言う者は、豈二篇を以て主と為さざるや。仏教と言う者も亦応に般若を以て宗と為すべし。二篇の貴ぶ所、義は虚無に極まる。般若の観ずる所は法性を照窮す。虚無と法性は、其の寂は同じと雖も、位寂の方は、其の旨は則ち論を別にす。(大正五二、三九上)

張融が「本を致せば則ち同じ」だと主張していることに対して、周顒は仏教と道教は同じ寂を説いていても、その境地の位置づけやあり方は異なるとする。周顒によれば二篇(『老子道德経』)に説かれる虚無と仏教の般若は依拠するテキストが異なることも原因となって、それぞれが説く境地は厳密に言えば違うという見解に立っている。周顒の老子に対する評価は、
能く仲尼と相若く者は黄老にして実に雄なり。其の教え流漸するも邪弊無きに非ず。
というものであることは念頭に置かねばならず、ここではただ単に仏教と道教の相違を確認しただけではなく、般若を虚無の上に置くという前提で論じていることに留意しなければならない。

周顒は仏教と道教の最高の境地はともに「寂」という性質においては共通しているが、仏教の境地のほうが深遠であるとしていた。Cに属する論者の中にはそもそも仏教の境地と道教の境地は別物であると説く者もいる。特に謝鎮之はこれについて明確に自己の見解を表明しているので見ることにしたい。

仏法は有形を以て空幻と為す。故に身を忘れて以て衆を済う。道法は吾我を以て真実と為す。故に服食して以て養生す。且し生にして養うべきなれば則ち吸日は千松と霜を比すべく、朝菌は万椿と雪を齊しくすべけんや。必ず不可なり。三界を長夜の宅と為し、有生を大夢の主と為すを深く体するが若きは則ち覚寤の道を思う。何ぞ形骸を貴ばんや。仮使に形の練すべく、生じて死せずとし、此れ則ち宗本異なる。仏理の同ずる所に非ず。何を以て之れを言うや。夫れ神の形に寓するは猶逆旅に於けるがごとし。苟くも舎に趣きて宜らば、何ぞ檐宇に恋恋とせんや。(大正五二、四二上)

仏教では現象として表れている身体を空幻と見なしてこれにとらわれないが、道教では身体の不老不死を目指している。道教の養生法は不可能であるし、不老不死という究極の目標は仏教とは明らかに異なる。仏教では本質的な悟りをつかんでしまえば、身体や命に恋恋とすることはない。謝鎮之はこのように二教の本質的な違いを説明している。

袁粲は道教で仙人を目指していることを「未だ無死なる能わず」とし、涅槃を「無死の道」と位置づけ、同じ境地だとは言えないと断じている。

僧敏は、

君は未だ幽旨を詳らかにせず、輒ち老仏を一なりとす。人が大聖は儒林の宗を現ずと聞けば、便ち莊孔周老をして斯れ皆是れ仏なりとせしむ。若し然れば君も亦老子なるや。

(大正五二、四七中)

と述べて、仏教と道教の内容検討もせずに拙速に同一であると判断することを戒めている。

明僧紹は、

夫れ仏に由る者は固より以て老を権にすべきも、老を学ぶ者は安ぞ仏に同ずるを取らんや。(大正五二、三七下)

と述べて、仏教は道教を包含する大きさがあるが、道教で仏教を網羅的に説くことはできないとしている。そして慧通は、仏教の僧侶と道教の道士が本質が同じであるにも関わらず空しく議論を戦わせているとする顧敏を批判して、

夫れ外道は淫奔にして彌齡積紀す。沈晦して遷らず、淪惑して寧ろ反す。墟郷に遊涉し壘落に泛越す。公には聖術に因るとするも私には淫乱を行う。得道は之れを如何せん。(大正五二、四六中)

というように、外道全般を否定している。やはり批判の対象として道教が慧通の念頭に置かれていると思われるが、教えの内容にとどまらず道教の術の不当性を批判しているものと思われる。これまで見てきたように、Cに属する論者はそれぞれの立場から仏教と道教の本質的な違いを論じているのである。

②仏教の優位点・その1－即色－

仏教における最高の境地が道教に優越するというCの立場を確認したところで、Cに属する論者は具体的に仏教にどのような優位点を見出していたのであろうか。周顒は張融に対する批判の中で、仏教の即色という特徴が道教より優れている点だと指摘している。

更に恐らくは有は即色に及ばず。(中略)夫れ有は之れ有為りて、物は其の有を知る。無は之れ無為りて、人は其の無なるを識る。老氏は之れ有を署して無を題し、斯の域を出る無し。是れ吾が三宗鄙論に謂う所の取捨驅馳して未だ能く其の度を越えること有らざる者なり。仏教は所以に義は情霊を奪い、言は声律に詭なる。蓋し即色は非有なるが故に擅ら群家に絶するのみ。此の塗は未だ老に在るを明かさず。(大正五二、四〇中～下)

周顒によれば、老子は有無のとりわれから脱しておらず、即色非有の境地には達していないとする。また張融は『老子』に説かれる「虚」も「融然自道」とするが、周顒は「吾の謂う所の道に非ず」として退けている。更にこれをまとめる形で同様の見解を、

無を知り有を知るは、吾は其れを道家に許す。惟非有非無の一地は、道言は及ばざるのみ。(大正五二、四一上)

とし、道家は「非有非無」の境地に及んでいないと述べている。そしてこの後に、

諸法真性は老に其の旨無し。目撃の高情は老の跡に存する無し。旨跡両亡して宗を索むるは論ずる所無し。

と述べて、法性の真義は『老子』に説かれていないと指摘し、最終的に本質も現象も二つながら無くなったところが真理であるとする点も『老子』にはない主張だとして、仏教との違いを強調している。周顒が挙げた即色が仏教を信仰する重要な動機になっていたとすると、この時代においても現象も本質も超えつつ、即色という現象(色)に即して現象を見捨てない仏教の特質が中国の士大夫を引き付ける大きな要因となっていたことになろう。

即色をめぐる論では周顒のものが最も周到であるが、他の論者も類似した見解を述べているので、補足的に触れておきたい。僧敏は、

老は太虚を以て奥と為し、仏は即事を以て淵となす。老は自然を以て化し、仏は縁合を

以て生ずとす。道は符章を以て妙と為し、仏は講導を以て精と為す。太虚は奥為るが故に有中に無は無し。事に即して淵なるが故に物に触れて斯れ奥なり。自然にして化するが故に霄堂に登る莫し。縁合して生ずるが故に尊位は昇るべし。(大正五二、四七下) としている。仏教は現象(事)や万物(物)に即して奥深い境地にあり、仏の尊位に至り成仏することも可能であるとする。これに対して道教は教えが浅いばかりでなく、結局は最高の境地に到達することはできず、これに従っても徒労に終わるであろうと論じている。周顒や僧敏の主張が他の論者と共有されていたのかは確認できないが、このような論が提示されていたことは参考にすべきであろう。

③仏教の優位点・その2—仏教は三世の教えである—

現象を超えることを追究しても現象を捨てないことが仏教の優位点として認められていたことが確認できたが、現象面において仏教が道教よりも時間的に広くカバーしていることもまた優れた点として認識されていた。明僧紹は仏教が過去、現在、未来の三世を網羅した広大な教えであり、道教は現世の形骸にとらわれた教えに過ぎないとし次のように述べている。

夫れ仏は三世を開くが故に圓応無窮なり。老は生形に止まれば則ち教えは澆淳を極む。所以に在形の教えは殊生を議さず。圓応の化は爰に物類を尽くす。是れ周孔老莊は誠に帝王の師なるも、前に之れを説かず。(大正五二、三七下)

過去や未来について仏教が果たして正しく説いているのかという議論は別に生じうるが、仏教を強く信仰するCの立場からすれば三世の説に間違いないことが前提となっているのでためらわず優位点として挙げているのである。また三世にわたって内には定慧を使い、外には因果に随順して涅槃を求めていく仏教の立場についても述べている。

仏経の宗は明を根とし教えを極め、三世に得る無し。俗に覺道を証するも頭を事とするべきに非ず。然れば精深の会する所にして、定慧は内に徴有り。縁感の応ずる所にして、因果は外に妄無し。夫れ釈迦は窮源の真唱を發き、以て神道の通ずる所を明かす。(大正五二、三七中～下)

僧敏の場合は論の冒頭から維摩居士に言及しており、彼がイメージしていた三世にわたる世界観の廣大無辺さはここからも推測できる。仏教と道教の比較については、

仙道は千歳の寿有り。漏尽は無窮の靈有り。無窮の靈なるが故に妙絶杳然たり。千歳の寿なるが故に龍に乗り雲を御す。雲を御し龍に乗る者は生死の道なり。杳然の靈なる者は常樂永淨なり。(大正五二、四七中)

と述べ、道教は一回性の生死の道に過ぎないが、仏教は無窮すなわち無限の時間と空間の真実を説き、常樂永淨の涅槃に至る道を説く至高の教えであるとしている。

以上に仏教と道教の本質的な違いを主張するCに属する論者の立場と、「即色」と「三世」ということが特に彼らの心をとらえていたことを見てきた。普遍性を強く希求しつつ、現象を捨てないという仏教の特徴が中国における仏教流行の要になっていた様子がうかがわれたと言えよう。

五、Cの立場・その2—道教の正当性に対する疑義—

Cの立場においては道教に対する評価ははなはだ低く、道教を論難する内容も随所に見て

とれる。以下に、道教の正当性に疑義を呈している C の主張をまとめることとしたい。

①道教と老荘思想の異質性

道教を評価する論者の考えによれば、『老子』や『莊子』の所説と道教の間に矛盾は存在しない。それゆえ彼らの論では老荘思想を道教の正当性の根拠として扱うことにためらいがない。しかし道教は神仙思想などを継承して不老不死を目指し、時代的には後漢時代に成立した宗教であり、教義的にも歴史的にも老荘思想、すなわち道家とは異なる特質を有する。道教に批判的な論者は道教と老荘思想の齟齬を突き、道教の教義の正当性に疑義を呈している。例えば明僧紹は不老不死の教義はそもそも生死を忘れることを説く老荘思想と趣旨が異なると考え、

大いに老荘の立言に乖くと雖も、本理は然りとし、猶世教に違ふ無く、欲を損し善に趣き、化に乗じて往に任せ、生生存存を忘るの旨なるべきがごときも、実理は妄に帰して未だ乱常為らずとす。張葛の徒も又皆雜りて神変を以て俗を化し、怪誕をもって世を惑わす。符呪章劾は咸老君の所伝に託す。随いて稍増広し、遂に復た遠くは仏教を引きて証となしその偽を成す。(大正五二、三八上)

と記し、道教の流派として具体的に三張に始まる五斗米道と葛洪を挙げて批判し、さらに仏教を引用して自説を補強していることも非難している。

また慧通は『老子』第五十章を引用して、

然れば則ち泥洹滅度の説は正典に著われたり。仙化入道の唱の理は將に安くにか附せん。

老子云う、生生の厚きは必ず死地に之く、と。(大正五二、四六中)

と述べ、道教で説かれる仙人になり道に参入するという主張は一体何に説かれているのか、老子では「生命を豊かにしすぎると必ず死地に赴くことになる」と正反対の主張がなされていると批判している。慧通は道教が『老子』を参照していることは容認するものの、『老子』に反する内容は容認していない。すなわち、

僕謂う、老教は五千を指す。斯れを過ぎて以外は復た真籍に非ず。(大正五二、四六下)

と述べ、道教が根拠としている書のうち『老子』は認めるものの、それ以外の道教經典の正当性は否定している。

謝鎮之も道教が引用する書のうち『老子』のみが有用であると考え、その他の道教經典の価値を認めず、次のように述べている。

道家の経籍は簡陋にして多生なり。穿鑿するに、靈宝、妙真の如きに至りては法華を採撮して制用は尤も拙なり。上清、黄庭の服食、咀石、餐霞を尚ぶ所の如きに及んでは、徒法の効くべからざるに非ずして、道にも亦同じ難し。其の中で長ずべきは唯五千の道に在り、全く無為の用をなす。(大正五二、四二下)

靈宝、妙真、上清、黄庭などの道教經典はみな道に達する役には立たず、靈宝、妙真という道教經典は『法華經』を模倣しているものの内容は拙劣であると評している。C の立場に立つ論者が『老子』を認めているとはいうものの、彼らから見れば『老子』は仏教經典の下に位置づけられる書なので、道教は仏教に劣る教えだと認識されているのである。ここに挙げた論が他の C に属する論者と見解を共有していると断ずることはできないが、道教經典を虚妄と評し、かろうじて『老子』のみを容認する見解は、道教を批判する人々の間で共通認

識に近いものとなっていたのではないかと推定される。

②道教の実践と聖人の教えの相違

道教の実践内容について、慧通は聖人の教えに背くものだとして次のように批判している。

僕聞く、老氏に五味の誠有るも絶穀の訓無し。是こを以て蟬蛾不食は君子誰か重んぜん。
蛙蟒穴蔵は聖人何ぞ貴ばんや。且つ古自り聖賢は婦終せざる莫し。吾子は独り不死を云
う。何ぞ其れ濫なるか。故に舜に蒼梧の墳有り、禹に会稽の陵有り、周公に改葬の篇有
り、仲尼に両楹の夢有り、曾参に啓足の辞有り、顔回に不幸の歎有り。子聞かざるや。
(大正五二、四六中～下)

道教で穀断ちをしたり穴居して不老不死を目指していることを批判し、中国における聖人の誰もが死を迎えている事実を見据えて、不老不死は虚妄と知るべきだと批判している。また『老子』に正当性の根拠を求めても、仏教を凌駕することにはならないという考えは慧通にも見られる。この他「士女無分、閨門混乱」は、おそらく道教の房中術を指していると思われるが、これも男女の秩序を乱すということで批判している。

慧通が述べたもの以外の点を他の論者の言を借りて補足すると、僧敏は「符籙を売ること」、「頬を叩いて齒を叩く」、「反縛伏地」、「符章合気」等（大正五二、四七下）の道教儀礼を邪俗、地獄の貌等という言葉で批判している。

仏教が聖人の教えにも符合するものだと説明しようとしている様子は、謝鎮之の論の中で『易経』の論を援用して仏教の世界観を説明しているところからもうかがわれる。

雅論の拠る所に循わば、正に蟲鳥の類を異にするを以て、夷夏は俗を殊にすとする。余は三才均統を以て、人理は是れ一なりとす。俗訓小しく殊なるも、法教は大同なり。(大正五二、四二中)

顧歆は虫と鳥の違いを例えとして中国と外国の質的な違いを主張するが、謝鎮之は天地人の三才を根拠にして、巨視的に論ずれば真理の前では地域性という些細なことは問題にならないとしている。それゆえ仏法は中国でも通用すると説いているのである。このすぐ後では、『易経』の生成論と仏教の因縁説を整合させて次のように述べている。

夫れ太極が剖判して両儀が妄構す。五陰は合興し形識は謬彰す。識は流染の因を以て結び、形は愛滯の縁を以て生ず。

謝鎮之は仏教に説かれる無始無終ではなく、『易経』の太極という伝統思想を取り入れて説明している。彼から見れば『易経』は仏教経典ではないものの、聖人の教えであるゆえに否定せず、現象面からの有効な説明方法として理解し、『易経』の内容は仏教と矛盾しないと考えていたのである。太極から陰陽の両儀が「妄構」し、人間の精神と肉体が「謬彰」と表現しているように、現象は俗の世界に過ぎないが、中国の聖人は俗の世界の法則性を正確に説明していると認識されていたのであろう。そして、

滅俗帰真、必ず其れ俗と違ふ。是こを以て如来は軌を制し、玄劫に風を同じくす。(大正五二、四二下)

というように、仏教によってこそ俗を滅して真理に帰することができるとし、仏教は中国の聖人の教えに背くものではなく、むしろこれを包含する大きい教えだと考えているのである。

③老子と釈迦について—歴史認識—

顧敏は『夷夏論』の中で道教經典を根拠にして、老子が釈迦になったという認識を示している。現代の視点から見ると、これが歴史的事実でないことは言うまでもないが、仏教を奉じる論者も顧敏の歴史認識を批判し道教の正当性に疑問を投げかけている。ただしCに属する論者の論難も実は現代的な視座からすると顧敏と五十歩百歩の内容といえるものではあるが、ここでは老子と釈迦に関する歴史認識の論争がなされたという事実をまとめておきたい。まず明僧紹は、

日の精に乗じて口に入り腋を剖くとするが若きは、年事符さず、異に託して説を合わす。
(大正五二、三七中)

とし、老子が天竺維衛国まで行って国王夫人の清妙の体内に入り込んで、釈迦として誕生したとする顧敏の説に対しては、年事があわず牽強附会の説であると批判している。

慧通は仏教經典に依拠して、老子が釈迦になったとする顧敏の説に反対している。

經に云う、摩訶迦葉、彼は老子を称す。光淨童子、彼は仲尼と名づく。将て老氏は仏に非ざるを知る。(大正五二、四五下)

慧通は摩訶迦葉が老子で、光淨童子が孔子だと主張している。類似した見解は僧敏からも出されている。

經に云う、大士迦葉なる者は老子其の人なり。故に詭を以て五千を教え、周世に匠なるを翼う。化縁既に尽きて天竺に迴帰す。故に背関西引の邈有り、華人は之れに因りて化胡経を作るなり。(大正五二、四七中)

摩訶迦葉が老子となって中国で『老子』五千文の教えを説いたが、化縁尽きて天竺に帰った。中国人は、老子が西に行ったことを根拠にして、釈迦になったと思い込んで『老子化胡経』を作ったのだとしている。そして、儒家とも関連付けて次のように述べている。

周孔に雅正の制有り、如来に超俗の憲有り、雅正の制なるが故に四夷に異なる有り。超俗の憲なるが故に周孔に同じからず。制は四夷に及ぶが故に八方は徳を推す。憲は周孔に加わるが故に老子は西に還る。

中国には礼楽があり、如来は俗を超えた教えを説いている。儒家と仏教は教えの内容が異なる。仏の教えが周公や孔子に影響を及ぼすことができたので、仮に老子となっていた摩訶迦葉が西に帰還したのだ。僧敏はこのように説明している。慧通と僧敏の説も歴史的事実という観点からすると正しいとは言えないが、Cの立場から歴史認識を盾にして道教の正当性に対して批判もなされたので、その論旨を具体的に紹介してみた。誰の創作なのかは明らかにできないが、仏教側でも老子と仏教を関連付けるストーリーを準備して仏教を道教の上位に置いたのである。

おわりに

本稿では『夷夏論』論争における論旨の特徴をABCの三種に分けて分析を試みた。Aに分類したのは論争の起点となる顧敏撰『夷夏論』で、中国の伝統的な習俗を外国に比べて高尚なものであり、外国由来の仏教は中国には適合しないとする論である。BとCはともに『夷夏論』に対する反論で、Bには張融『門律』と張融の周顒に対する反論、朱昭之と朱広之の論を、Cには明僧紹『正二教論』、周顒の張融に対する批判、謝鎮之、慧通、僧敏、袁

榮の論を配した。Bの特徴は仏教と道教の根源的な同一性を認めて折衷的であるのに対し、Cは道仏二教の根源的な同一性を認めず、道教だけでなく道家が説く最高の境地よりも仏教の悟りの方が優れているとする内容である。

Aに属する『夷夏論』から中華思想が垣間見られるものの、顧歡にも思想内容を比較した上で取捨選択するという公平な態度が見られ、仏教を安易に蔑視することだけでは切り捨てなかった点に注目したい。仏教が中国人の精神生活に浸透しつつあった南朝南齊においては、中華思想を根拠にした拒絶だけではもはや説得力は持ち得なかったと考えられる。

BとCは仏教受容を促進するという点では共通するが、中国伝統思想と仏教に対する評価の高低に差異があるゆえに主張の色合いが異なっている。例えば顧歡らの時代の少し前の南朝宋代には鳩摩羅什門下の竺道生らが活躍しており、仏教教理史の観点からすると般若思想についてはより緻密な研究が進んでいたと見られるにもかかわらず、Bの立場の張融とCの立場の周顒の「即色」に関する見方は異なる。鳩摩羅什が中国に現れ、仏教研究が長足の進展を遂げたにもかかわらず、仏教信仰をもつ中国人ですら、仏教と道教の本質的な同一性を主張している点は注目に値する。それだけ中国伝統思想の影響力は根強いのであり、また逆の視点からすると伝統思想が根付いた中国文化において浸透し続ける仏教もかなりの思想的な力強さを持つともいえる。

仏教は中国に受容される際に中国伝統思想との衝突を経験しながら、中国人に適合した形を模索しつつ構築されてきた。今回取り上げた『夷夏論』論争はその営為の一つであり、ここから見出されるのは、異質なものを排除するという閉鎖的な姿勢ではなく、中国伝統思想の概念と仏教の概念を比較検討しながら、真理に至るためにより正しい思想的枠組みと方法を真剣に追究しようとする姿勢である。論争に参加した各人には信念があり、これを墨守したいという気持ちがあることを考慮したとしても、単に思想的な好みや思いつきによるのではなく、必ず仏教経典や中国の聖人の言に依拠しつつ論を展開した彼らの方法論は現代の学問の手法にも通ずるものがあると評してよいのではないかと思う。

時代が進むにつれて、中国仏教はさまざまな展開を見せることになるが、『夷夏論』論争で見られた論調、特に異文化を批判したり、伝統文化と異文化を折中させる手法は、『夷夏論』論争前後にも類似したケースは存在するであろう。これら異文化に触発されて新たな展開を見せる中国の思想文化をたどることで、中国仏教が持つ独自性に気付くことができるのではないかと思われる。

¹ 顧歡の生存年代と『夷夏論』の本文は『南齊書』巻五四高逸伝顧歡の条を参照。『夷夏論』を取り上げた先行研究に、吉川忠夫「夷夏論争」（『六朝精神史研究』、同朋舎出版、一九八四年）がある。

立原道造 詩の構築法についての一考察

名木橋 忠大

1 立原詩の特色

立原道造（一九一四～一九三九）の詩の特色について考察した先行研究では、例えば宇佐美斉『立原道造』（筑摩書房・一九八二・九）が四行詩における句跨りを指摘している。立原は自身の口語自由律短歌「長いまつげのかげに女は泣いてみた——影法師のやうな汽笛は遠く」（『詩歌』一九三二・六／I二七八頁）、これを以下のような四行詩の形に改変していた。

長いまつげのかげ
をんなは泣いてみた
影法師のやうな
汽笛は とほく
（『さふらん』一九三二／II一六頁）

宇佐美はこの四行詩化に着目し、三行目の「影法師のやうな」に句跨りを見出している。

四行詩形では、「詩句の跨り」^{アンジャンプマン}がもたらす効果が、最大限に活かされている。〔略〕口語歌においては「汽笛」の直喩であることがいかにも明白であるのに対して、四行詩では第二行、第四行のあいだを揺れ動いているような印象を与え、全体の流れとしては「汽笛」にかかることが明らかでありながら、場合によっては「をんな」の比喩でもありうるのではないかと思わせるような、やや曖昧な表現になっている。（七四頁）

宇佐美が指摘するのはこの一編だけだが、この手法を探してみれば、立原の初期作品に何篇かの例が見つかるのだ。手書き詩集『さふらん』には次のような作もある（波線部は傍線部によって接続される箇所を示す・以下同じ）。

脳髓のモーターのなかに
鳴きしきる小鳥たちよ
君らの羽音はしづかに
今朝僕はひとりで齒を磨く
（II一〇頁）

三行目の「しづかに」が前行の「小鳥たち」の鳴きしきる様子と、次の行の「僕」が齒を磨く様子に掛かっていく。

フランス文学を専門とする宇佐美はアポリネール「ミラボー橋」を挙げ、「時間軸にそって流れることばのきれはしが、一方で残像としてとどめられた前のことばと連なりながら、他

方では次に繰り出されてくる新しいことばへもつながって行く」(一七三頁)と分析した。さらに宇佐美が例示するのは立原「はじめてのものに」(『四季』一九三五・一一/I一〇～一一頁)である。

ささやかな地異は そのかたみに
灰を降らした この村に ひとしきり
灰はかなしい追憶のやうに 音立てて
樹木の梢に 家々の屋根に 降りしきつた

かれは疑問符と感嘆符いがいの一切の句読点を廃止し、その代り句切目に一字分の空白を置く方法をとっている。そのため、ひとつひとつの詩句に流動感あるいは浮遊の感覚が生じ、視覚的にもまた意味の上からも固着のイメージから解放されている。たとえば「はじめてのものに」第一連二行目の「この村に」と「ひとしきり」がそうである。これらのことばは倒置語法として同じ行の「灰を降らした」を説明する修飾語ととることもできるし、また四行目の「降りしきつた」にかかる副詞(句)ととることも可能である。(一七三頁)

他に例えば「風に寄せて その五」(『コギト』一九三八・九)を取り上げ、この句跨りの特色を確認しておこう。

夕ぐれの うすらあかりは 闇になり
いま あたらしい生は 生れる
だれが かへりを とどめられよう！
光の 生れる ふかい夜に――

さまよふやうに
ながれるやうに
かへりゆけ！ 風よ
ながれるやうに さまよふやうに

ながくつづく まどろみに
別れたものらは はるかから ふたたびあつまる
もう涙するものは だれもみない……風よ

おまへは いまは 不安なあこがれで
明るい星の方へ おもむかうとする
うたふやうな愛に 担はれながら

小川和佑「道造詩の語法」(『立原道造研究』文京書房一九七七・三)はこの作に「散文で

ない詩の文脈」を読み取っている（一七六～一七七頁）。

ここには文節相互の細心で巧妙な操作がきわめて意識的な方法によって、故意に不安定な語法を用いること、つまり〈光の 生れる ふかい夜に——〉という一行が第一連、第二連に係り、また第二連〈ながれるやうに さまよふやうに〉は第三連の〈ふたたびあつまる〉に係ることによって、明らかに散文でない詩の文脈を創造している。

小川はこの手つきを「連用修飾語（文節）と被修飾語（文節）の複雑で巧妙な、繊細さ」と見なし、それを「道造の十四行詩のほとんどについていえる大きな文法的特色」と続けるのだ。しかし一方その複雑さの結果、作品内容がいかにか読めるのかという点には踏み込んでいないようである。

「風に寄せて その五」を分析してみよう。第一連では、「光の 生れる ふかい夜に」、ここで闇から生れる新しい生の様態が唱えられるが、その「生」とは何の「生」かが明確にされず、「かへりを とどめられよう」との嘆息の主体が明示されていない。しかし注目したいのは第一連四行目の「光の 生れる ふかい夜に——」は三行目の「だれが かへりを とどめられよう！」に倒置で掛かり、次には後続の第二連、一行目と二行目の「さまよふやうに／ながれるやうに」を伴って三行目の「かへりゆけ！ 風よ」に掛かっていく点だ。この経絡により、「光の 生れる ふかい夜に——／／さまよふやうに／ながれるやうに」が軸となって、第一連で明確でなかった主体と、第二連三行目の「風」が二重写しにされ、「光の 生れる ふかい夜」にはいまだ混濁していた「生」の主体が、「風」として浮かび上がってくるのである。これはいわば「主部述部＋副詞句＋主部述部」の構造がもたらす効能と言えるだろう。

その「風」には、今度は第二連四行目の「ながれるやうに さまよふやうに」がリフレイン的に倒置で係り、またこの「ながれるやうに さまよふやうに」は後続する第三連一行目二行目の「ながくつづく まどろみに／別れたものらは はるかから ふたたびあつまる」へ接続する。よってこの第三連の二行目の主語「別れたものら」が、第二連三行目の「風」と、「ながれるやうに さまよふやうに」が軸となって重層されるため、「風」が、また「別れたものら」という不明瞭な主体へと姿を変えていく印象が立ち上るわけである。つまり主体不明瞭なものが「風」に結晶しそれがまた不明瞭に溶解していく生と死の様態を、修飾・被修飾を前後に渡らせる語法が、説明的にならず流動性のままに実演しているのだ。

小川には立原詩の語法について一連の研究があり、自ら編集・注を付した『立原道造詩集』（明治書院一九八九・六）において立原詩の特色を「連歌的わたりの語法」として論じた。例えば小川は「はじめてのものに」（『四季』一九三五・一一）につき述べる（傍線は小川の指摘する箇所である）。

ささやかな地異は そのかたみに
灰を降らした この村に ひとしきり
灰はかなしい追憶のやうに 音立てて

樹木の梢に 家々の屋根に 降りしきつた

小川はこの二行目の「この村に」について、「この詩語「灰を降らした」の修飾語で倒叙であると同時に「ひとしきり」の修飾語ともなる連歌的なわたりの立原独特の詩法」（五三頁）、「それぞれ二つの詩句に係る「この村に」のような連歌的わたりの詩法も立原独自の詩法で、彼によって開発された詩の効果を高める詩法である」（二二一頁）とする。確かにこの場合は「ささやかな地異は灰を降らした」と「灰は降りしきつた」の二つの主述部を繋いでおり、先の宇佐美論同様本論の意図に等しいといえる。しかし「石柱の歌」（『四季』一九三七・七）への指摘はどうだろうか。

私は石の柱……崩れた家の 台座を踏んで
自らの重みを ささへるかぎりの
私は一本の石の柱だ——乾いた……
風とも 鳥とも 花とも かかはりなく

この二行目の「ささへるかぎりの」につき、「この詩語、次行の詩句に直結するが分割することによって一方では倒叙的表現となり、次行の詩句に直結する連歌的わたりの語法」（一四七頁）とするが、この場合は「ささへるかぎりの」は句を跨いでいるというのみである。では「またある夜に」についてはどうか。

私らはたたずむであらう 霧のなかに
霧は山の沖にながれ 月のおもを
投箭のやうにかすめ 私らをつつむであらう
灰の帷のやうに

私らは別れるであらう 知ることもなしに
知られることもなく あの出会つた
雲のやうに 私らは忘れるであらう
水脈のやうに

この作は第二連一行目から三行目の「知ることもなしに知られることもなくあの出会つた雲のやうに」の句が、第二連一行目の「私らは別れるだらう」を倒置で修飾し、また三行目の「私らは忘れるだらう」へと掛かっていく。つまりここでは二つの行為、「私らは別れる」と、「私らは忘れる」とが、はかない雲の様態を通して滞りなく連結されるものである。対して小川は「雲のやうに」の部分につき、「この詩句「あの出会つた」と「忘れるであらう」の双方に係る修飾語で連歌的わたりの手法」としている。つまり小川論による立原詩の「散文でない詩の文脈」、「連歌的わたりの語法」とは一文が句を跨いで二行に渡った言い回しを指しているものであり、「風に寄せて その五」とはその中で意味の経路が前後に渡った場合なの

である。

それでは初期詩篇に散見される句跨りが、こうした十四行詩において確固たる方法にまで精練されるにはいかなる道筋があったのか、以下その様態を追跡してみよう。

2 三好達治の影響

この手つきが萌芽するのは前掲宇佐美論にある一九三二年制作の手書き詩集『さふらん』所収の作品だった。そして四行詩という形態から推察されるのは三好達治からの影響だろう。立原の一九三二年八月二四日付高尾亮一宛書簡では「〈南窗集〉。すつかり、三好達治のファンになつちやつた！」(V三七頁)と三好の四行詩集『南窗集』(椎の木社一九三二・八)を絶賛し、また「直吉」に宛てたとされる同時期の書簡(一九三二年八月二四日推定)においても「此頃僕はいい本を読んだ。早速、君にお知らせしよう。ひとつは、三好達治の南窗集なんだ。君も、もう読んだか知れないが」として「機知」の「綱渡りの至芸」を絶賛している(V三八頁)。また昭和八年ノートの七月一六日の記述には「三好達治(氏について Jammes を云々するのは通俗だ。)を裏返しにせよ! /そこに誰が立つてゐるか、それを見抜け」と記される(III四七九頁)。この「Jammes」、すなわちフランシス・ジャムには四冊の四行詩集があり(一九二三～二五/それぞれ六五篇ずつを収める)、三好は「第二 四行詩集から」として『生理』第一冊(一九三三・六)、第二冊(一九三三・八)に七編ずつを記載していた。また既に堀口大学訳『フランシス・ジャム詩抄』(第一書房一九二八・六/四行詩を一〇編含む)が刊行されており、堀辰雄も『驢馬』一九二六年十一月号誌上にて四行詩の翻訳を試みている。こうした背景を念頭に立原の詩の模索期に成立していた三好の四行詩集、『南窗集』(椎の木社一九三二・八)と『閒花集』(四季社一九三四・七)を開いてみよう。例えば、『南窗集』から「路上」である。

巻いた楽譜を手にもつて 君は丘から降りてきた 歌ひながら

村から僕は帰つてきた ^{ステッキ} 洋杖を振りながら

……ある雲は夕焼のして春の鳥

それはそのまま 思ひ出のやうなひと時を 遠くに富士が見えてみた

(『三好達治全集』第一巻・筑摩書房一九六四・一〇/一四二頁)

ここでは二行目の「歌ひながら」という修飾語が前後の主述部に掛かっていることがわかる。「歌ひながら」、「君は丘から降りてきた」、そして「歌ひながら」、「村から僕は帰つてきた」と経絡し、立原の言い方を用いれば「君」と「僕」が「純粹状態」に溶け合っているのだ。また『閒花集』を開けば「午前十時」にこの手つきを見ることが出来た。

午前十時 家鴨小屋の戸が開く 堰が切れた!

屋敷の裏の狭い空地へ 彼らは溢れ出る 躓きながら

彼らは溪流のやうに 真白になつて走りこむ

満潮の堀割へ! 歌ひながら 羽ばたきながら

(同一六一頁)

ここでは「躓きながら」が軸となり「屋敷の裏の狭い空地へ 彼らは溢れ出る」と「彼らは溪流のやうに 真白になつて走りこむ／満潮の堀割へ！」が繋がって「主部述部＋副詞句＋主部述部」の構造を形成し、鴨が屋敷の裏の空き地にあふれ出したと思いきや、満潮の堀割へ走りこむ様態が躓きながら、溪流のように流れていく様子を実感されることになる。もしくは「理髪店にて」。

「欵で切つてやつたんです ^{おでき}腫物ができたから」
憐れな金糸雀よ お前は指を一本切られた
元氣な仲間のあひだにあつて 片脚で立ちながら
思案の後でお前は歌ふ 私は耳を傾ける 稀れになつたお前の歌に (同一五五頁)

「元氣な仲間のあひだにあつて 片脚で立ちながら」が前後に介することで、金糸雀は指を一本切られたさなかにも、なお「思案」していたかのようなユーモアが浮かぶ。

こうして『南窗集』と『閒花集』の作品には「主部述部＋副詞句＋主部述部」の用法が発見され立原はそこに学んだことが認定できそうではある。ところが実は立原は、前掲「直吉」宛書簡において立原は三好の形式上の「模倣」には慎重な態度をとっていた。「いつかこの詩人が堀口大学について言つた名言「機智の綱渡りの詩人」を、機智と感傷をとりかへただけで、そのままこの詩人にあてはめられると思ふが、この南窗集一卷はその綱渡りの至芸を息もつかせず見つめることを、僕に強みなのだ。この詩人を模倣するのはおそらく一番危険だね」(V三八頁)。そしてさらに同書簡では『南窗集』収録の「土」を三好作品の白眉と見ている。「蟻が／蝶の羽をひいてゆく／ああ／ヨツトのやうだ」。ここに難解な経絡はなく、そして立原には明らかにこれに習つたと思われる作があった。「高い籬に沿つて／夢を運んで行く／白い蝶よ／少女のやうに」(『さふらん』一九三二／II一四頁)。三好の原詩では外界をイメージのままに言葉に置き換えることが目指されたものであり、立原の四行詩もまた同様であろう。三好四行詩への立原の関心が「主部述部＋副詞句＋主部述部」の用法にあつたかは慎重にならざるを得ない。三好の歌い口には立原の語法に通じる点は認められるとしても、その上でさらに積極的な要素が探索される必要がある。

例えばその詩形成の時期において立原が傾倒したリルケはどうだろうか。一九三三年のノートには「堀辰雄氏の忠告」として「Rilkeの詩のよさがわかるやうになること」(III四五九頁)と注記され、また同じノートには茅野蕭々訳『リルケ詩抄』(第一書房一九二七・三)が三〇冊あまりの「好きな本」リストに書き込まれている(III四六〇頁)。あるいはそれ以前一九三四年二月一二日付国友則房宛書簡には「室生犀星とリルケとにだけ、僕は心を打ちこまう！」(V七三頁)との宣言もあつた。そして先行研究には、リルケとの関わりに立原詩の語法のモデルを見る論が少なくないのである。次節ではこのリルケからの影響を検討してみよう。

3 リルケ翻訳の影響

例えば富士川英郎「立原道造とリルケ」(『現代詩読本4 立原道造』思潮社一九七八・一一所収)は、立原の翻訳の手つきを「原文の語順をそのまま踏襲している、稚拙と言ってもよいような文章の構成」(一〇五頁)と規定する。そして「その詩のスタイルを立原は、リルケやドイツ浪漫派の詩を愛読したり、翻訳したりしながら、かなり意志的に獲得したのではなからうか」(同)と続け、翻訳が詩形成へ大きく影響したことを見通している。

十四行詩を制作しはじめの一九三五年、彼は六月一〇日付生田勉宛書簡に「この頃は「フアуст」と「ギリシヤ・ローマ神話」とリルケの **FRÜHE.GEDICHTE** [『初期詩集』]のなかにばかりくらしめてみた」(V一二六頁)と記していた。このリルケ初期詩集への没頭とは、『四季』一九三五年六月、リルケ特集号への翻訳発表のためであり、五月一六日付で国友則房に「僕の訳すつもりのリルケの詩は リルケ初期のものです。やさしい、僕のすきなものです」(V一二五頁)と報告する立原はリルケ初期の連作 **Lieben** 二二篇から一〇編を抄訳、「愛する リルケの主題によるヴァリエーション」として発表した。ただし立原所有のリルケのテキストは、一九三七年秋、信濃追分油屋旅館滞在時の火災によって焼失している。一九三八年一月一五日付で立原は松永茂雄宛に次のように書き送った。「油屋火災のときに、僕も罹災し、黒い洋服をなくし、緑のネクタイをなくしました。オオカツサンとニコレット、新古今和歌集、リルケ全集 I II、水沫集などなくなりました」(V三六七頁)。そのためテキストの限定は難しいが、リルケの原文は立原が眼にした可能性が高い、当時の最新全集 *Gesammelte Werke* Leipzig : Insel - Verlag 1927 に拠ることとする。富士川が着目した「VI」と「XVII」を、原文、立原訳の順に挙げる。

VI

Wir saßen beide in Gedanken
im Weinblattdämmer —du und ich—
und über uns in duftgen Ranken
versummte wo ein Hummel sich.

Reflexe hielten, bunte Kreise,
in deinem Haare flüchtig Rast...

Ich sagte nichts als einmal leise :

„Was du für schöne Augen hast. “

僕ら二人は坐つてみた 考へこんで
葡萄の葉のかげに お前と僕と——
頭の上に にほひのよい蔓のなかに
どこかで 蜂がぞんぶん唸つてみた

五色の輪が きらりと
お前の髪に ちよつとの間やすんだ……

僕は何も言はなかつた ただ一遍しづかに
「何といふうつくしい眼を お前は持つてゐるんだらう」(IV三一五～三一六頁)

XVII

Wir gingen unter herbstlich bunten Buchen,
vom Abschiedsweh die Augen beide rot...
„Mein Liebling, komm, wir wollen Blumen suchen.“
Ich sagte bang: „Die sind schon tot.“

Mein Wort war lauter Weinen. —In den Äthern
stand kindisch lächelnd schon ein blasser Stern.
Der matte Tag ging sterbend zu den Vätern,
und eine Dohle schrie von fern.—

僕らは行く 秋の 色とりどりの枝の下を
別れの悲しみに 眼を赤くして……
「恋人よ さあ 私たちは花をさがしませう」
力なく僕は答へる——「あれたちは もう死んだんだよ」
僕の言葉は ただ泣くばかりだ——大気のなかに
子供つぼく笑ひながら もう青白い星がある
湿つた日は 死にかけて父の所へ帰つて行つた
そして鴉がとほくで叫んでゐる—— (IV三一七～三一八頁)

富士川が着目するのは次の箇所だ。

Wir saßen beide in Gedanken
im Weinblattedämmer —du und ich— (「VI」)
僕ら二人は坐つてゐた 考へこんで
葡萄の葉のかげに お前と僕と—— (立原訳)

Wir gingen unter herbstlich bunten Buchen,
vom Abschiedsweh die Augen beide rot... (「XVII」)
僕らは行く 秋の 色とりどりの枝の下を
別れの悲しみに 眼を赤くして…… (立原訳)

富士川によれば立原はここから「とぎれとぎれの短い文章を重ねて詩句を綴るそのやり方」を学び、自身の詩に活かしたということになる。確かに倒置をもって一文を回りくどく配する手つきは立原詩に似ていると感ぜられるが、しかしこれらの例は一文が二行にわたって

る場合である。句が前後に経絡して二項間の流動性を表現する立原詩の本質はここにはない。

あるいは持田季未子『立原道造と伝統詩』（新典社一九九一・六）も立原の語法におけるリルケ翻訳の影響の大きさを見通し、立原の翻訳の特徴を「原詩の語順に稚拙とも感じられるほど忠実であり、ために日本語が原文の味わいや響きをそのまま生き生きと実感させる点」と述べて（五一頁）、「愛する リルケの主題によるヴァリエーション」から「XX」をその根拠に挙げていた。

MAN merkte : Der Herbst kam. Der Tag war schnell
erstorben im eigenen Blute.

Im Zwielficht nur glimmte die Blume noch grell
auf der Kleinen verbogenem Hute. [以下略]

人は言ふ 秋が来た 日は慌しく
血を流して死んで行つたと
たそがれに 花は お前の歪んだ帽子の上で
まだ明るく ただかすかに燃えるばかりだ (立原訳) (IV三一八頁)

しかし持田は「訳詩の経験は、詩を書いて行く上で、コツと言うか、語法においても発想においても大きな刺戟を与えた」（五二頁）と続けるにとどまる。とはいえ確かにこの「XX」の翻訳からは立原詩の手つきが浮かび上がってくるようだ。原詩と立原訳を比較しつつ検討してみよう。

このリルケの原詩は、直訳すれば、「人は言う、秋が来た。日は慌しく血を流して死んでいった」のように一行目末の「schnell」（慌しく）は二行目の「erstorben」（死ぬ）にのみ掛かっていく。「Der Tag war schnell/erstorben」で一続きである。しかし立原の訳は、

人は言ふ 秋が来た 日は慌しく
血を流して死んで行つたと

となっている。つまりここで「慌しく」は、直前の「日」を主語として次行の「血を流して死んで行つた」という述語を持つ文に働くことは間違いないのだが、しかし「日は慌しく」の形でその前のセンテンス「秋が来た」にも倒置で掛かっていく印象が自然に起こる。すなわち「日は慌しく〔過ぎ〕」、「秋が来た」、のように人は言う、と。そこで読者には「秋が来た」「日は慌しく」と読んだ時点で「秋」がやって来る慌しい季節の移り具合が知れるわけだが、続けて「日は慌しく」「血をながして死んで行つた」と進むにつれ今度はその秋の「日」々の移りゆく慌しい様子が刻み込まれることになる。こうして「慌しく」の語を前後経絡させる立原の手つきが、秋全体を慌しさに包み込ませることになるのだ。つまりここで立原は句跨りの効能を活かして原詩の意味を拡大しているのであり、タイトルに付された「愛する リルケの主題によるヴァリエーション」とはこうした変奏の意図をも含んでいたことが見えてくるのである。

この他立原詩の手つきが垣間見える翻訳を探してみれば、前掲「XVII」の第二連である。

Mein Wolt war lauter Weinen. —In den Äthern
stand kindisch lächelnd schon ein blasser Stern.

僕の言葉は ただ泣くばかりだ——大気のなかに
子供つぼく笑ひながら もう 青白い星がある (立原訳)

原文では、「In den Äthern」は意味的には後続するのみで、「In den Äthern stand kindisch lächelnd schon ein blasser Stern.」の意味でしかない。そこで訳としても通常、「私はただ泣くばかりだった。——空にはもう、／青白い星がひとつ子供つぼくほほえんでいた」（新妻篤訳『リルケ全集』第一巻・河出書房新社一九九一・一／一四四頁）のように、「In den Äthern」は第二連にのみ掛かるように日本語訳では「stand kindisch lächelnd」と「ein blasser Stern」の語順を逆にして訳される。

しかしここで立原は、「大気のなかに／子供つぼく笑ひながら」を軸として前の行の「僕の言葉は ただ泣くばかりだ」と後の行の「もう青白い星がある」を接続させ「主部述部＋副詞句＋主部述部」の構造を作っている。つまりこのことで、「僕の言葉」の泣くばかりの様態と「青白い星」の輝く様子とが、「大気の中」という広大な場によって一続きになり、また「子供つぼく笑ひながら」というおどけた態度で言葉が泣く様子と、青白い星の輝き始める様子が分かち難く共鳴し、印象深くオーバーラップしてくるのである。これは前掲の詩篇と同様、倒置によって語句が二箇所を経絡している効果だ。

あるいは他に『未成年』一九三六年五月号におけるリルケ「オルフェへのソネット・I」（*Die Sonette an Orpheus* 1923 第一編第二番）が注目される。オルフェウスへのソネットとは加藤泰義によれば「眠りのうちに、すべてがつながる世界が現われる。だからその眠りは、世界を眠る」（『リルケとハイデガー』芸文出版一九八一・一二／七七頁）といった実存的作品だが、立原自身もまた「オルフェウスへのソネット」を「光の線が闇をてらす、しかし闇ばかりそれを知らなかつたといふなつかしい夜、だが眠りは潤沢な忘却に縁取られて夜一面にひたしてゐた」（「風信子」『四季』一九三八・一／III二二九頁）と記してそこに眠りの溶解感覚を読み取っていたのだった。ここで立原の手つきに繋がるのは第一連である。なお原詩の引用は *Gesammelte Werke* 3 (Leipzig: Insel - Verlag 1927) に拠る。

UND fast ein Mädchen wars und ging hervor
aus diesem einigen Glück von Sang und Leier
und glänzte klar durch ihre Frühlingsschleier
und machte sich ein Bett in meinem Ohr.

そしてやうやくそれは少女であつた
これらの幾つかの 歌と琴とのしあはせからあらはれ
そして 明るくきらめいた 春の面紗を透し
そうして ベッドをつくつた 私の耳に。(立原訳) (IV三二二頁)

まずこの箇所、特に三行目を他の訳者に比べてみよう。茅野は『リルケ詩抄』から一二年後、詩を増補して『リルケ詩集』（第一書房一九三九・六）を刊行するが、そこでは次のようにある。「そしてそれは殆ど少女だった。そして／この歌と琴との纏った幸福から歩み出て／その春の面紗を透いて判然と輝いた。／そして私の耳の中に自分の寢床を作った。」（三四二頁）。現代でも田口義弘は以下のように訳す。「そしてほとんどひとりの少女、それが／歌と豎琴の一体になった幸福のなかから現われ、／春のうすぎぬをとおして明るく輝いて、／私の耳のなかに臥戸をしつらえた。」（『リルケーオルフォイスへのソネット』（河出書房新社二〇〇一・一〇／一二頁）。これらからわかるように、他の訳者は「glänzte klar durch ihre Frühlingsschleier」を訳出する際には語順を整えることによって、日本語として自然な訳になっている。対して立原訳では原文の意味を再現する語順をとらず、わざわざ訳し下したままの語順を採用し、その結果、「春の面紗を透し」の句が、「[少女が] 明るくきらめいた」と「[少女が] ベッドをつくった」を橋渡しして、少女が明るくきらめく状態とベッドを作る状態を二重写しになる効果が得られるわけである。この語順により、眠りの中に事物の境界が喪失し全てが溶解する感覚は従来よりもより強化されて定着されることになった。

当然ながら翻訳の過程では、日本語の属性への自覚化が促されるわけで、リルケ翻訳の試行は二重写しを表現する語法の取得において大きな推進力となったことが推察されるのだ。事実立原はリルケ翻訳を行った一九三五年以降に、この経絡を持った十四行詩を量産していくことになる。

付記

立原道造のテキストは筑摩書房版五巻本全集（二〇〇六・一一～二〇一〇・九）を用い、その際、巻数はローマ数字で示した。また全ての引用において、傍線、ルビの省略など表記をあらためたところがある。

- ① 立原道造 詩の構築法についての一考察
- ② A study on the method of building Tatihara mitizou's poetry
- ③ 名木橋忠大（なぎはし・ただひろ）
教育教養部 非常勤講師
- ④ NAGIHASHI Tadahiro
- ⑤ （b）人文社会科学編
- ⑥ ②研究論文
- ⑦ 立原道造 三好達治 リルケ

M. ユルスナール 我を失うものは救われん

森 真太郎

はじめに

マルグリット・ユルスナールの最初期の詩がミシェル・サルドの伝記に収められている。「朝の散歩」と題された、十五歳から十六歳のときの習作である。

Promenade de matin (1919)
Sans espoir importun, sans inutile envie,
Frémissant d'un bonheur qui confine à l'effroi,
J'avance, corps empli d'un merveilleux émoi,
Adorant en moi ma fragile vie [...]
La mer et le soleil sont l'élément farouche
De mon sang plein de sel, de mon cœur plein de feux
Et je crois dans l'ardeur du vaste matin bleu
Accorder ma bouche au baiser d'un dieu!

朝の散歩

わずらわしい希望も、無益な欲望もなく
おののきと隣り合わせの仕合わせにふるえ、
わたしは進む、妙なときめきに我が身をみたされて、
このはかない命をみずからに愛しみながら。[...]
海と太陽は、わたしの生のままの構成物
血は塩に、心臓は火にみちている。
そしてわたしは信じる、青みわたる朝空のこの熾烈さのなか
この唇が一柱の神の接吻にひびく、と。

ユルスナールに関心のない読者には、さほど輝きを放つ詩ではないかもしれない。だが、我々はここにある素朴な言辞にユルスナールという文学者の原形質のようなものを認めたい誘惑に駆られる。

現実の希望や欲望とは関係のないところにある、朝の無垢な美のおののき。この辺りはまだありふれた詩句といわれても仕方がないかもしれない。しかし海と太陽がみずからの構成物と謳われるくだりに、この作者の四大への愛好（火、水…）を知っているものなら、惹きつけられもしよう。海と血液と塩の、太陽と火と心臓の、すなわち森羅万象を経めぐると、みずからの肉体との親和性が、摺まれている。そして晴朗であるがまた激しさを湛えた朝空の青が、この詩を染め上げている。

マルグリット・ユルスナールが繰り返し語らなければならなかった出逢いが、ここにすでにあると思われる。

I

ユルスナールは『『ハドリアヌス帝、それはあなただ』というひとの愚かさ』とある覚え書で嘆いていた²。「ボヴァリー夫人、それは私だ」という紋切型が、自分と小説『ハドリアヌス帝の回想』で描いた主人公＝ハドリアヌスとの関係に当てはめられて、不愉快を覚えるの述懐である。ユルスナールはフローベールを先人のひとりと仰ぎ、愛読書だったフローベールの書簡を引用して自分との親近性を確かめている³、また『ボヴァリー夫人』への賛辞も惜しんでいないのだが。この「私」というものへの不愉快から、話を進めていきたい。これはどこから湧き出でてくるのだろうか。「私」の扱いに関して、ユルスナールは極度に慎重だったが、そうした微妙な作者と作品との問題がさまざまな発言から垣間見えて、興味ぶかいのである。

ブリュッセルのユルスナール国際文献センターの年報第十六号（2008年11月刊）は、ある新発見の書簡を公開した。そこに語られた制作についての作者の言葉を注意深く読むと、「ボヴァリー夫人は私だ」への反感の仔細が透けて見えて来る。すなわち、「私」と放棄の問題が。

Dans quelque roman que ce soit, historique ou non, l'essentiel me paraît cet abandon total de la personnalité propre qui seul permet à l'écrivain d'utiliser celle-ci comme *une substance indifférenciée*, une part du tissu [*sic*] humain. C'est en somme l'équivalent de l'évangélique «Qui veut sauver sa vie la perdra.» Cela est très sensible chez le grand romancier et sépare souvent les grandes créations des créations moins réussies. Tolstoï met *sa substance*, c'est-à-dire ses réactions instinctives ou non, son expérience, ses possibilités restées virtuelles ou au contraire pleinement accomplies pour créer Nicolai, Pierre ou André, si différents pourtant les uns des autres, et aussi de soi, et crée ainsi des figures inoubliables. Quand il fabrique Lévine, et y met, consciemment, beaucoup de soi, il obtient une personnalité infiniment moins riche et plus linéaire⁴. (C'est moi qui souligne)

およそ小説においては、それが歴史小説か否かにかかわらず、自分の固有人格の完全な放棄が本質だと思われるのです。この自己放棄のみが、まだ〔他者と〕差異化されていない**実体**として、或いは〔小説中の〕人物を構成する織物の一部として、作者自身の人間性を〔作品のために〕用いることを作者に可能にするのです。つまり福音書にある「生を救はんと欲するものはそれを失はん」という言葉が意味することと同じです。偉大な作家はこのことに非常に鋭敏で、また大抵の場合、傑作をより劣る作品から隔てる要因となります。トルストイは彼という**実体**、すなわち先天的であれ後天的であれトルストイ自身と響き合うものと、経験と、〔それを書くまで〕隠れていたあるいはすでに実現されていた作家の可能性とを、ニコライやピエールやアンドレを創造するために注ぎ込んだのです。これらの登場人物たちは互いに異なっていますし、またトルストイ自

身とも異なっていますが、作者はこれらの忘れがたい人物の様々な相を創造したのです。彼がレヴィンを作ったとき、そして意識的にこの登場人物に自分自身の多くの要素を注ぎ込んだとき、トルストイは〔上の人物群より〕格段に貧しい単調な人物を得たに過ぎませんでした。

(強調および〔 〕による訳語の補足は引用者)

ここで注意を引くのは「実体」という言葉と、さりげなく引用されている「生を救はんと欲するものはそれを失はん」という新訳聖書の一節の引用であろう。

まずは、「実体」という言葉である。小説家は自己放棄によっておのれを実体として用いるとユルスナールはいう。しかしこの実体とは何か。この訳語だけでは伝えることのできない意味のざわめきが、原文の substance にはある。

ある存在を変化しやすい外見と変化しない本質に区分すると、substance は後者の方に当てはまる。アリストテレスの哲学では、いかなる他の主体の属性ももたないものとされる——筆者はここで『ラランド哲学辞典』⁵(1926)に語釈を依拠している——が、その一方で substance という言葉を個体 l'individu と同義とするのは誤りで、あくまで通有性 quiddité のある——基本素とでも呼びたいような——要素が実体の意味に含まれている。それはプラトンが述べた我々に分け与えられているアイデアと同義のものである。一般的な意味では、本質を変えぬまま生物の構成物質ともなるし、他の物質が通過する誘導体となるものもまた substance である。あるものがその基本の姿で留まりながら、自分を他に分与する状態、媒介となる状態、完全に独立した閉鎖性にまではいたらない状態、それがこの「実体」substance のニュアンスである。

上の引用文でこの「実体」という鍵語に「(他者と)差異化されていない」indifférenciée という形容詞が付くのは、人間の存在を「個性」や「独自性」といった個別性のドグマから切り離す、ユルスナールの意図とみてよいであろう。「他者の属性とは異なる」という意味と、他存在と「通有性 quiddité を持つ」という意味は、一見したところ矛盾するようだが、他人と同じ者でありながら同じでないということが避けがたく含まれる人間存在の、ありのままの姿である。踏み込んで言えば、ここでユルスナールが言っている実体化とは、他者と通有性が可能な基体のみずからのうちに濾過・抽出する試みととれる。このことを明瞭に示している断章が手記の中にある。

S'interdire les ombres portées ; ne pas mettre que la buée d'une haleine s'étale sur le tain du miroir ; prendre seulement ce qu'il y a de plus durable, de plus essentiel en nous, dans les émotions des sens ou dans les opérations de l'esprit, comme point de contact avec ces hommes qui comme nous croquèrent des olives, burent du vin, s'engluèrent les doigts de miel, luttèrent contre le vent aigre et la pluie aveuglante et cherchèrent en été l'ombre d'un platane, et jouirent et pensèrent, et vieillirent, et moururent⁶. «Carnet de notes de *Mémoires d'Hadrien*»

自己の投影を禁じよ。鏡の反射面を呼気が曇らせるのを許してはならない。我々と同じくオリーブの実を噛み、酒を飲み、指についた蜜をねぶり、寒風と篠突く雨とに堪え、享樂し、思考し、老い、そして死ぬ、そんな人間たちとの接点として、我々の感覚の動きまたは精神の様々な働きのうちでより恒常的より本質的な性質だけを、採り別けること。

ユルスナールは『アンナ・カレーニナ』の登場人物レヴィンにトルストイが意識的に自己を表そうとしたことを嗅ぎ取る。トルストイと不可分の、実体化を経ていない自己投影を感じている。この否認と「ボヴァリー夫人は私だ」というこの流布した言葉がしめすものの否認とは、同一のものだ。「ボヴァリー夫人は私だ」という言葉には、安直に作者と登場人物との同一視に読者を誘ってしまうような、ゆるみを感じられる。実際、ミシェル・トゥルニエは、この発言がフローベールの残したいかなる文章にも見当たらないということ述べていた⁷。要するに、出所も意味も曖昧な言葉なのである。実体化という自我の濾過作用を経ないで作者の似姿が描かれるとき、ユルスナールの目にはその登場人物は魅力がない。作者にとってそのままの自己を投影することは出来ない。可能なのは、自己を観察し、個性といわれているがじつは夾雑物にすぎぬものをとりのぞいて、純度の高い共感可能な通貨を自らの内に手に入れることである。「私」とは、解体され純粋物質を得るための原石ではあるが、それ自体としては使い物にならないのだ。

次に、書簡でユルスナールが引用している「生を救はんと欲するものはそれを失はん」という言葉に移ろう。これは、少々のヴァリエーションとともに四福音書のすべてにおいてイエスの口から発されている言葉である。聖書の記述をいちいち見ていきたい。

キリスト教の救済は終末のさきに到来する。そのまえに、世界はソドムとゴモラの市が神の火に焼かれたように、滅ぶことが予告されている。上のユルスナールの引用句は、救いの前に必然的に到来するこの世の滅亡に臨んで、信者が放棄の覚悟を怠ることへのきびしいイエスからの戒めの言葉である。

たとえばルカ伝⁸では、創世記でソドムとゴモラが天の火によって滅ぼされた挿話の引用がある。この有名な背徳の市をエホバが滅ぼそうとしたとき、神は天使を遣わしアブラハムの甥ロトを救いに赴かせ、天使はロトに翌日早暁の逃亡を命じるのだが、そのとき天使から与えられた戒めは、黄泉の国から戻るとき伊邪那美が伊邪那岐に寄せた、あるいはハデスがオルフェに与えた、あの「回顧^{かえり}みることなかれ」という禁忌であった。伊邪那岐はユツツマグシに火を灯して妻の変わり果てた姿を見、逃亡の艱難に逢い、またオルフェは約を破りエウリュディケーを闇に奪われるのだが、聖書では、新たに住まう土地ゾアルにロトが登ったとき、火の雨によって焼かれ滅びゆく土地を、ロトの妻は禁忌を犯し振り返ったため、彼女は焼かれ「鹽^{しほ}の柱」となって死ぬ。この挿話を思い起こしてイエスはルカ伝でいうのである、「人の子の顕るる日にも、その如くなるべし。その日には人もし屋の上ををりて、器物、家の内にはあらば、之を取らんとて下るな。ロトの妻を憶へ」。それから「おほよそ己が生命を全うせんとする者は、これを失ひ、失ふものはこれを保つべし」と引用されたくだりが述べられるのである。ヨハネ福音書(8-24~25)では「一粒の麦、地に落ちて死なずば、唯ひと

つにて在らん、もし死なば、多くの果を結ぶべし」という有名な言葉を前置きにして「己が生命を愛する者は、これを失い、この世にてその生命を憎む者は、之を保ちて永遠の生命に至るべし」という。また、マタイ伝第(10-39)、マルコ伝(8-34)においても、審判の日に帰依を命じる言葉としてこの言葉が発せられていることに変わりはない。救済は各福音書で強調して説かれるように、決して現世ではやってこない。それは一度滅んでからのことだ。しかし信じよ、というのである。

聖書において賭けられているのは救済の到来であるが、ユルスナールという詩人^{ちか}において信じられているのは、対象という存在との接触であり、それとの直な交わりである。このことは、宗教的なまでに、マルグリット・ユルスナールによって信じられている。聖書においては、救済の来る日は、この時ではない。現世はまず棄てられなければならない。ユルスナールにとって作品の制作でまず棄てられなければならないのは、自我である。そこから直接に彼女の行く途、すなわち創造の途は通じてはおらず、放棄という断絶が絶対不可欠とされるのだ。

II

みづからの制作の核をなす「放棄」という考えを、激しいともいえるキリストの言葉の引用で表現したユルスナールに、キリスト教との思想劇があったことはあまり知られていない。三十四歳のころ、シャルル・デュ・ボスからキリスト教の信者として生きるよう慫慂されたユルスナールは、1937年12月に返答の書簡を送った。ジッドやベルクソンの友であった卓抜な批評家の勧誘の矛先をかわしつつ叙述を進行させる表現の委曲から、「信仰」ということに関して作者の肺腑の言ともいえるべき言葉が漏れている。

貴兄のお手紙の中心、よりよく言えば、その心臓の部分に戻ることにいたします。貴兄がいつも変わりなくお示しくくださいます御高邁さにつきまして、今ではその寛大なる御好意に一人のカトリック教徒のころ揺さぶるような願いが付け加わっていることに、わたくしは気づいております。そして、そのような懇請、そのような呼びかけに、貴兄がお認めにならずまた賞賛することもご困難であろう留保なくして私がお答え出来ませぬことを今も恐れまた躊躇^{ためら}っております。そればかりではありません、自らの思考を貴兄のお考えにいつときぴったりと一致させてみたいという深い思いに負けて、貴方にわたくしの精神の在り方を説明することが、僅かなりともおろそかになりはしまいかと、心配しております。また貴兄への単純な共感とおのずからなる謙譲の気持によりまして、幾分強いられてわたくしの気持ちが修正されてしまって、貴兄のほうに靡きはしまいかと、そのことも心配しております。自らの考えが貴兄にいつそう近いことを知るためにも、またしかしながらわたくしが貴兄と同じ地平をともにしているわけではないことを知るためにも、貴兄の一番新しい御著作を再読せねばなるまいでしょうし、貴兄とわたくしの違い、わたくしの眼によりは貴兄の眼に本質的に映じているであろうはずのその違いに関しましても、きっと貴兄の最近作を再読せねばならないのでしょうか、

その違いとはすなわちある一語に、つまり「信仰」という語にかかっております。

[…]

キリスト教がたとえ自分には崇高 divin だと思われにしろ（この「崇高」divin という形容詞がパルテノン神殿あるいは夏の陽盛りの海にたいして用いられるのに限りませんが）少なくともわたくしは日に日に増してゆく敬意とともに二十世紀の間に積み上げられた驚嘆すべき経験の総量をキリスト教のうちに認めますし、人類が抱懐した中でもっとも美しい夢のひとつを認めるのです。[…]

さて、もし貴兄がわたくしのこうした少々漠然としたもの謂いより、より狭い個人的な告白を好まれるなら、わたくしはさらに付け加えることができます。わたくしにとりましては、現実 les réalités は、宗教的ではないかもしれませんが神秘的であり、予期せぬ出来事においてしばしば、この現実の選択が厳正さと秘められた静謐さ secrète sérénité を内包するという事実をまさしく伴いながら、現実が生におけるただ一つの基軸 axe としてつねに姿を現します¹⁰。

問題はこの「現実」réalité であり、それとの出逢いである。現実が生における唯一の基軸であるとされる。「基軸」axe とは、幾何学的図形のシンメトリーや球体の回転軸などある運動において、ひとり静止している観念上の線あるいは点に用いられる言葉だ。この現実がユルスナールにとっては、信仰と重みを同じくするほどの基点となる。この現実とは我々の日常生活が従属している現実とは異なるものにちがいない。それはユルスナールにとっては自分の書くという業を託すべき信仰対象に等しいものとして真剣な関係を結ぶ何ものかなのだ。

ここで、少し文学史的記述に転じる。ユルスナールは1930年代のある時期のことを「表現主義」と自分で呼び習わしていた¹¹。この「表現主義」という言葉の他に、作者はさまざまな文学潮流が乱立した二十世紀文学のいかなる主義もみずからに用いたことはない。それゆえ注目される言葉なのだが、ここでいうレアリテと大いに関係があるので触れておきたい。F. フェルマンの『現象学と表現主義』には、「現実」という語に関して興味ぶかい記述がある。ヨーロッパの文芸潮流において、第一次世界大戦にいたるまでの期間にこの「現実性」という重要な鍵語であった。「現実性」という言葉がどのように意識されていたかを見渡すと、フッサールその他の哲学者たちのあいだでは「現実性」という概念をより高次のものにしてゆこうとする欲求が認められた。「そこでは『真なる現実性』とか『現実的な現実性』とか『真に現実的な現実性』といった表現が繰り返し現れ、諸科学においてだけではなく芸術においても、また、そのさまざまな精神的な努力の向かう目標が、こうした表現で示された」¹²。上のデュ・ボスへの書簡での「秘められた静謐さ secrète sérénité」という言葉は、フェルマンが引用する次のカフカの一節と響き合っていることだろう。「いつも…私は、私の前に姿を現すに先だって、物がどんなふうにおのれを示しているのかを見てとりたいたいという至極やっかいな望みをいだいている。そのとき物はきっと美しくおだやかであることだろう¹³。」こうした事物の現実性に迫ろうとする希望は「ひとり詩人のみに果たしうることなのである¹⁴」とフェルマンはいう。現実はその裸身を簡単には晒してくれない。相手が裸で映じてくるためにはこちらも裸にならねばならないが、それは決して容易ではない。事物の

経験は、生活に埋没している限り、途絶えることのない目的なり動機なりに濁らされ、遠ざけられている。一方でそれが露わに見ることへの畏怖もじつはこの生には付きまどっている。ユルスナールの感受性はその両方に敏感に反応している。処女作の『アレクシスあるいは空しい戦い』において、ユルスナールは語り手のアレクシスにこう語らせているのがそれだ。「生において事物が明瞭であることなど決してない。その裸の姿を描くことは、虚偽を犯すことだ、なぜなら、ひとは事物を欲望の霧もやの中でしか決して見ないから」¹⁵。日常のヴェールに覆われているそうした物の「真正な」姿を、熟視する、あるいは観想しなければならない、という要請がこの時代にはあった。

III

ユルスナールが親炙した思想家のひとりであるニーチェ¹⁶は、「遠近法」という概念によってこうした現実性の問題をつかんでいた。近代画においては画布の上のひとつの消失点をもった光景を描くが、我々の精神活動における認識の動きがそれになぞらえられる。「〈認識する〉のではなく、図式化すること——われわれの実践的欲求を充たすに足るだけの規則性や形式を混沌（カオス）に押しつけること。¹⁷」

日常の必要あるいは自分の欲求にあったものを切り取るための「図式化」をひとは日々の習いとしている。あくまで総体としての世界の経験が可能であるとするならば、この図式化された部分的な仮象に留まるに違いない。「仮象の世界とはすなわち、価値に従って見られ、秩序づけられ、選ばれた世界のことである。[...] それゆえ、遠近法的であるということが〈仮象〉の性格を与えているのである¹⁸。」事物はつねに各自のこの遠近法＝図式化に見合った側面だけしか見せてくれない。「世界とはこうした諸作用の総体的働きを指す呼び名に過ぎない¹⁹」とニーチェはいう。

この問題に明瞭な言葉を与えている思想家では、やはりアンリ・ベルクソンが思い浮かぶ。ベルクソンは「形而上学序説」《Introduction à la métaphysique》の冒頭で、ひとにはものを識るのに二つの遣り方があり、ある運動体を観る際、観る者がある外部にとどまるか内部に入るかによって、我々の認識はがらりと変わってくる、という。外部にとどまり座標軸などの各種のシンボルにその運動を翻訳しても、それは永遠に相対的に留まる。しかし、第二の遣り方というものがある。それは「絶対」l'absoluを掴まえにゆく遣り方である。

Quand je parle d'un mouvement absolu, c'est que j'attribue au mobile un intérieur et comme des états d'âme, c'est aussi que je sympathise avec les états et que je m'insère en eux par un effort d'imagination²⁰.

ところで絶対運動ということを使う場合は、これは運動体にひとつの内部を、いわば精神状態を帰属させているという意味である。さらにその意味を言ってみると、私はそれらの状態に共感をもち、想像力を働かせて私自身をそれらの状態へ移し入れるということである。（坂田徳男訳）

ベルクソンのこの言葉において、この力の帰されるのは、「共感する」*sympathier* という動詞の表す働きにつけている。哲学者はこの共感を現実に確固として機能するものとして据え、それによって、実在の外部視点による相対化を退ける方途を認めている。

スチュワート・ヒューズは『意識と社会』において、1905年の世代というものを設定していた。1905年という年は、1871年のパリ・コミュン以降はじめての大きな社会動乱であるロシア革命が勃発し、第一次モロッコ危機が生じた年である。「[1905年]以降の十年間、ヨーロッパの若者たちは差し迫る戦争の雰囲気の中に暮らし、呼吸していた。[...]ほとんど絶えることのない戦争への懸念・警戒の状態に生活していた新世代は、その父親の世代よりもずっと性急であった。[...] 1890年代の作家たちがあえて自制心を持って理性の可能性に疑問を提出するにとどまっていたのに対し、1905年の青年たちは公然たる非合理主義者、さらには反合理主義者となってしまった²¹」。このヒューズの言葉を引きつつ、生松敬三は「文学・美術の場面で表現主義者たち、ダダイスト、シュールリアリストたちは、まさしくこの「1905年の世代」の一翼を代表するものであったと見ることができよう」と述べている²²。ダダとシュールリアリズムを代表するトリストラン・ツアラとアンドレ・ブルトンとは1896年生まれであり、ユルスナールとは六歳の差があるが、1903年生まれのユルスナールもこの世代に編入してよい。ユルスナールはブルトンやジュリアン・グラック、エルンスト・ユンガーらと交際があったことが確認されているし²³、処女作『アレクシスあるいは空しい戦い』は、シュールリアリズムを始めとする前衛作家たちの作品を多く出版していたオ・サン・パレイユ社から出ていることも、当時の潮流への関心があったことを根拠付けている²⁴。古典的なフランス風物語手法（レシ *récit*）を駆使したという定評から、すぐさまユルスナールを単純な古典主義者とみなせば、こぼれ落ちる要素がある。

ユルスナールにおいて、こうした「現実性」の問題は同時代と深く共有されていたといっている。上のヒューズの記述を補足する必要があるとすれば、この世代の人間の多くがうち続く動乱や社会不安のなかで非合理主義になっていった一方、こうした絶望の体験を経たうえで、より切実な外界の実在性を希求するようになった者がいたこともまた事実だったということである。それは何とかして調和を失った外界に支えを見いださんがための希求であった。無意識や形式崩壊といった解体性にその運動の動機を求めたシュールリアリズムなどの運動について、ユルスナールも「我々はあるとあらゆる信用価値の、桁外れのインフレに遭遇している²⁵」と同時代性を共有していることを認め、「未来のアナーキズム」*l'anarchisme futur*の予感を抱いていたことは事実なのである。ただし、ユルスナールの特徴を弁別するならば、ユルスナールはあくまで事物から静的な現実性といわれる合一を得る途に賭けたことにある。

IV

事物へ近づく道が、マルグリット・ユルスナールにとって創作の意識の核心部にある。己を共感の装置とすることは、まず自己放棄であり、自分を無名性の実体とするところみであったが、それに伴いユルスナールが警戒するのは、世界を自己の図式で切り取り自足してしまうこと、つまり遠近法に留まることだ。それは、知性 *intelligence* による快適で安全な世

界の図式化に満足することへの警戒である。ユルスナールが語るところによると、こうした態度は「知性的概念が他のさまざまな思考のかたちを排斥してのさばっているフランス」²⁶においてとりわけ顕著であり、そうした知性は素早い表層的な理解しかのぞまぬため、事物のヴィジョンを得ることを可能にしてくれる緩慢な不動性に耐えることもできない。この緩慢さから得られるヴィジョンにおいてこそ、ありふれた日常の物体でもありありと生彩きわまる姿に変容する。

事物がわれわれに、明瞭に映じてくる稀な瞬間がある。ユルスナールの処女作である『アレクシス』にはその出逢いを感動的に描いて啓示 *révélation* とした。たとえば、都市の中で周囲から完全に忘れ去られ自殺を願うまでになった孤独者のアレクシスが、ウィーンの窮乏生活の中のひとこまを語る場面がそれだ。

…je retombai malade, et cette fois très gravement.[...] Quand j'allai mieux, quand je pus me soulever sur mon lit, mon esprit, encore faible, demeurait incapable de réflexions bien longues : ce fut par l'entremise de mon corps que me parvinrent les premières joies. Je revois la beauté, presque sacrée, du pain, l'humble rayons de soleil où je réchauffai mon visage, et l'étourdissement que me causa la vie. Il vint un jour où je pus m'accouder à la fenêtre ouverte. Je n'habitais qu'une rue grise dans un faubourg de Vienne, mais il est des moments où il suffit d'un arbre, dépassant une muraille, pour nous rappeler que des forêts existent. [...] je pleurai, non tant de bonheur, ni de reconnaissance ; je pleurai à l'idée que la vie fût si simple, et serait si facile si nous étions nous-même assez simples pour l'accepter.²⁷

わたしはまた病に落ち、今度はとても重かった。[...] 快方に向かい、寝台から身を起こせるようになってからも、精神は衰弱したままで、長い思案に耐えなかった。わたしが初めの歓喜を知ったのは肉体を通じてであった。わたしは美と再会したのだ、ほとんど聖なるものである美に。それは、パンや顔を温めるほのかな陽光、そして生命から齎される痺れるような陶醉であった。開け放った窓に肘付きして窓外を眺められる日が訪れた。わたしはウィーンの郊外の陰鬱な通りに住んでいたのに過ぎなかったが、そこに見る一本の木だけで、城壁の向こうに森が存在することを喚起するのに十分だとおもったことが幾度かあった [...] 私は泣いた。幸福や感謝の気持ちからではない、人生がこれほどまでに単純であるということ、生を受け入れるのにみずからが単純でありさえすれば、生は容易なものなのだという思いに、涙したのである。

病がこの場合は僥倖となって、知覚の鏡は曇りを拭い去られ、知性は停止されている。事物としての輝きを増すのはパンなどのありふれた物体や、^{ぬく}温みを伝えるわずかな陽光であり、それらとの接触はまったき歓喜へと通じている。フェルメールの絵画の室内のようなものだろうか。そして、窓から見える一本の木が、彼方のウィーンの森と響き合う。リルケが謳った「ひとつの薔薇はすべての薔薇」のように、一本の木はすべての木であり、森である。この単純なよろこびだけで生を満たすに十分であると、この声はつぶやいている。それさえ

得られれば他には何もいらぬ、それゆえ生は容易だと。この瞬間、生は宗教を必要としない何か、つまり現実に出逢っている、とってよかろう。

直^{ちか}な交わりのなかで、対象が、普段の混濁をきれいに脱ぎ捨てて、その自立した姿で、我々の眼前に浮かび上がってくる、そのときに、交わるものは傷つきやすい裸の姿を事物に晒す。こうした何ひとつ隠すことも飾り立てることも出来ない状態に、こちらも耐えることをみずからに課すからこそ、対象もまた露^{もや}を霽らす。

そうだとすれば、我々の生をとりまくあらゆる事物に対して、みなで共有した通念的な図式を排するという行為が、ことに現代においては、条件として観るものの孤独を、かなしみを要請していることもまた明らかではないか。その側面を見落としては、事物との接触という詩人に課せられた仕事は、片手落ちになる。

ユルスナール作品の一人称の語り手であるハドリアヌスやエリックあるいは『火』の女性たちなど、葬失と孤独がかたりのトーンに滲み渡っている。それは予感されている自分の死、あるいはみずからを分け与えた他者の死であり、その死からの眼差しの透徹が、抑制された抒情を響かせている。短編「源氏の君の最後の愛」で死に臨んだ光源氏の声にもそれは滲み透っている。「事物が、存在が、そして心が死に絶えるものだということを、なじるのではない、なぜならこの死という不幸はこれらの事物の美しさの一部なのだ。しかしわたしをうちひしぐのは、それら各々が取り替えのきかない唯一のものだということである。」²⁸

ユルスナールは、詩人がヴィジョンを得る状態に死に似た寂寥^{ビルケ}がともなうものであることを、若いうちから識っていた。「形象の詩人」ライナー・マリア・リルケについて、近年発見された未発表の「リルケ小論」（1936）には、そのことから目を逸らさないユルスナールの眼差しが感じられる。

彼〔リルケ〕は私たちにとって貴重な存在なのだ、彼の味わった不幸は殆ど私たちのものであるから。〔…〕人の心がますます侮蔑的になり干からびそして俗悪な無関心によって死に絶えているこの時代にあつて、リルケは、事物と存在がその崇高な秘密を明け渡した唯一の詩人であつた。何故ならリルケはそれらの前でひざまづく必要を理解していた唯一の詩人であつたからだ。〔…〕我々の苦悩は彼のそれより小さく、また彼のそれよりうち捨てられてあることはない。彼はたった一人だつた²⁹。

このリルケへの言葉を、これまで引いた『アレクシス』やデュ・ボス宛の書簡などと一直線上に並べてみたい。ここで主題は短調に転調してはいる。実体、自己放棄、静謐な現実。きこえてくる楽音には、高音部すなわち充溢を伴う合一の主題と、しかしそれを支えている孤独の低音部が付き添う。合一はユルスナールにおいて、みずからを実体に還元あるいは解体して、透明な媒介性を与えてからでなければ行われぬ。自己保存のないところに、ユルスナールは対象を迎え入れることの出来る空虚 *vide* ともいうべき状態があることに、二十歳代の頃から気付いていた。しかしこの事物と存在の「秘密が明け渡される」状態は、リルケに読み取られているように——そうしてそこでおそらくユルスナールは自己を語っているのだが——、かなしみに染められている。このかなしみの色は、集団内の忘我に帰する

ような集会的心性における合一とも、無意識などといった意識の手綱のゆるみと紙一重のものとも、色を違えている、ある凜とした詩的な色調なのである。

その色とは、十五の頃の詩を染めていた、朝空の青であつたらうか。

¹ Michèle Sarde, *Vous Marguerite Yourcenar. La passion et ses masques*, Robert Laffont, 1995, p.50. この詩はハーヴァード大学文庫所蔵。訳文は拙訳。訳者名を書いていないものは以下同じ。

² *Œuvres romanesques*, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1991(1982), p. 536. *Carnets de notes de Mémoires d'Hadrien* : « Grossièreté de ceux qui vous disent : « Hadrien, c'est vous ». ». 以下 OR と略記。

³ 『姉アンナ』 *Anna, soror...*(1981) の後記。OR., p.941.

⁴ *Marguerite Yourcenar en Question*, texte établi et commenté par Michèle Goslar, Bulletin n°16 du Centre international de documentation Marguerite Yourcenar (Cidmy), 2008, p. 90.

⁵ André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, collection « Quadrige », Presses universitaires de France, 2002. « substance » の項と欄外注を参照。

⁶ OR., p.528-529.

⁷ Michel Tournier, « Gustave et Marguerite » in *Sud*, no.55, 1988, p. 77 : « Flaubert n'a jamais rien écrit de pareil. Il s'agit d'un témoignage oral de deuxième main. De la même façon, on attribuait à Cervantès à qui on demandait qui avait servi de modèle pour Don Quichotte, la réponse : « Don Quichotte, c'est moi. » »

⁸ 聖書本文の引用はすべて日本聖書協会文語訳。

⁹ ユルスナールは自分のことを詩人と見なしていた。 *Les Yeux ouverts*, entretiens de Marguerite Yourcenar avec Mathieu Galey, Livre de poche, 2003. (Édition du Centurion, 1981), p. 197.

¹⁰ Lettre de M. Yourcenar à Charles Du Bos, 21-23 décembre 1937

dans *Lettres à ses amis et quelques autres*, édition établie et annotée par Michèle Sarde et Joseph Brami avec la collaboration d'Élyane Dezon-Jones, Gallimard, « Folio », 1997(1995), pp. 61-63 : « J'en viens à ce qui le centre de votre lettre, ou pour mieux dire, son cœur. Je me rends compte qu'à l'indulgent intérêt que vous avez toujours eu la générosité de me témoigner, s'ajoute désormais, pour le multiplier à l'infini, l'émouvante sollicitude d'un catholique pour toute âme humaine, et j'hésite ici de peur de ne répondre à ce pressant, à cet amical appel qu'avec les réserves que vous ne pouvez plus admettre, et qu'il vous sera peut-être difficile d'apprécier. Bien plus, je crains qu'un désir profond d'accorder complètement pour un instant ma pensée à la vôtre ne fausse tant soit peu l'exposé de mon état d'esprit, et que la simple sympathie, la bien naturelle politesse n'inclinent dans votre sens ce qui ensuite serait brusquement forcé de se redresser. Peut-être a-t-il fallu la lecture de votre dernier livre pour me faire reconnaître que si proche que je me sente de votre pensée, je ne suis pourtant pas située sur le même plan, et que cette différence, sans doute encore bien plus essentielle à vos yeux qu'aux miens, tient tout entière dans ce seul mot : la foi. [...] »

Si le christianisme ne me semble pas divin (ou divin seulement au sens où cet adjectif s'applique au Parthénon, ou à la mer par beau jour d'été) j'y vois du moins, avec un respect sans cesse croissant, l'admirable somme d'une expérience de vingt siècles, et l'un des plus beaux songes humains. [...] Si pourtant vous préférez à ces vues un peu générales des aveux plus étroitement personnels, j'ajouterais que les réalités, non pas religieuses peut-être, mais mystiques, me sont toujours apparues comme le seul axe de notre vie, avec tout ce que ce choix, dans les circonstances souvent les plus inattendues, comporte de rigueur, et aussi de secrète sérénité.»

¹¹ プレイヤード叢書『小説作品集』の自筆年譜、1934-1938の項。「1936年にグラッセより出版された『火』の暴力的な表現主義は、同時代の詩における実験あるいはルネサンスにおける表現主義と近いもので、ユルスナールの作品に始めて「決定的な現代性」が導入された。」

¹² F. フェルマン, 『現象学と表現主義』, 木田元訳, 講談社学術文庫, 1994, p. 51.

¹³ カフカ『ある戦いの記録』より。 *ibid.*, p. 52.

¹⁴ *ibid.*

¹⁵ OR., p. 24 : « Les choses dans la vie ne sont jamais précises; et c'est mentir que de les dépeindre nues, puisque nous ne les voyons jamais que dans un brouillard de désir.»

¹⁶ ニーチェとユルスナールに関しては、Anne-Yvonne Julien, *Marguerite Yourcenar ou la signature de l'arbre*, Presses universitaires de France, 2002, p. 33-38. が参考になる。

¹⁷ ニーチェ全集第二期第十一巻、氷上英廣訳、白水社、p.163-164. なおここにおける記述は、木田元氏の論文「身体・感覚・精神」(『哲学と反哲学』, 岩波現代文庫, 2004, 所収) に負っている。

¹⁸ *ibid.*, p. 208.

¹⁹ *ibid.*

²⁰ H. Bergson, *Œuvres*, édition du centenaire, Presses universitaires de France, 1959, p. 1393. この箇所でも動くものとされているのは、ベルクソンがある運動体の把握に関して話を進めているからである。邦訳、『ベルクソン』, 中央公論社, 世界の名著 64, 1979, p.65.

²¹ スチュワート・ヒューズ, 『意識と社会』, 生松敬三、荒川幾男訳, みすず書房, 1999, p.229.

²² 生松敬三『二十世紀思想渉猟』, 岩波現代文庫, 2000, p.62

²³ Julien Gracq, *Œuvres II*, « Bibliothèque de la Pléiade », Gallimard, 1995, p. 1019. グラックの入隊直前にこの二人は会っている。グラックの崇敬していたエルンスト・ユンガーとも1952年に食事をともにしている。cf. Josyane Savigneau, *Marguerite Yourcenar. L'Invention d'une vie*, Gallimard, « Folio », 1997 (1990), p.351.

²⁴ 『アレクシスあるいは空しい戦い』の1929年刊行版(第六版)(*Alexis ou le traité du vain combat*, signé Marg Yourcenar, Au Sans Pareil, 1929.)の裏表紙にあるオ・サンパ・レイユの出版案内には、ギヨーム・アポリネール、ロートレアモン、ブレーズ・サンドラール、マックス・ジャコブ、フィリップ・スーポー等の名前などが並んでいる。これをみても、この出版社が前衛的出版社であったことがわかる。

²⁵ «Diagnostic de l'Europe»(1929) in *Bibliothèque universelle et revue de Genève*, juin 1929, p.745-752. Repris dans *Essais et Mémoires*, « Bibliothèque de la pléiade », Gallimard, p. 1651. « [...] L'intelligence a perdu ses moyens de discrimination et de pensée : balance faussée, elle a été mise au rebut . Nous assistons à une fabuleuse inflation de toutes les valeurs fiduciaires : [...] »

²⁶ *OR.*, p. 877. 手記のこの箇所に関して、筆者は「マルグリット・ユルスナールの散文論 — 「声の肖像」について—」(『文芸研究』109号, 2009年11月20日発行, 所収)の中で詳しく触れた。

²⁷ *OR.*, p.51.

²⁸ *OR.*, 1207-1208 : « Je ne me plains pas que les choses, les êtres, les cœurs soient périssables, puisqu'une part de leur beauté est faite de ce malheur. Ce qui m'afflige, c'est qu'ils soient uniques.»

²⁹ Marguerite Yourcenar, « Rainer Maria Rilke », in *Poèmes à la nuit*, traduit de l'allemand et présenté par Gabrielle Althen et Jean-Yves Masson, Verdier, 1990, p. 7-8 : « Il nous est cher parce que sa misère fut à peu près la nôtre, [...]. A une époque qui se meurt de sécheresse dédaigneuse et d'indifférence grossière, Rilke est le seul poète à qui les choses et les êtres aient livré leurs suprêmes secrets, parce qu'il fut seul à comprendre la nécessité de l'agenouillement. [...] Parce qu'il fut triste, notre amertume est moins grande ; nous sommes moins abandonnées, parce qu'il fut seul.»

パトリック・モディアノ、地平に開かれたエクリチュール

小谷 奈津子

2010年3月、現代フランス文学を代表する作家となったパトリック・モディアノの最新作『地平線』が出版された。1968年のデビューから40年、近年は出版の頻度が若干緩やかになりつつあるが、作家は創作の手を休めることがない。2007年の『失われた時のカフェで』以来の待望の小説の発売に前後して、今までになく、モディアノはフランスのあらゆるメディア—新聞・雑誌各紙、ラジオ、テレビ—に登場した。モディアノといえば、若い頃から、インタビューでマイクを向けられても、なかなか言葉が思うように発せられず、口ごもる姿が知られている。彼の言葉が記事になると、しばしば中断符に覆われてしまうほどで、決してメディア受けする人物ではない。そんなモディアノが、今回多くのメディアから注目されている様子から、今日のフランスでいかに重要視されている作家であるかが伺えるだろう。期待に反することなく、彼は、次々とたたみかけられる質問にどうにか答えようとしながらも、言葉が途切れてしまう昔とさほど変わらぬ姿を読者の前に現した。ル・モンド誌に記事をよせたマリー・デプレシャンは、このように人前に出た時のモディアノを「有毒な魅力にまかせて奮闘しつつ、言葉の中に閉じ込められているかのようだ¹」とし、そこに彼が数多くの読者を魅了する力を見出している。

「画面の前で、誰もがモディアノを助けに飛んでいく。彼が何とか形にしようとしたフレーズを他人が言い終え、こうして彼が最後まで行き着いたことを喜ぶ。とにかくなかなか言い終えないので、彼は自分と他人との間に夢見る空間を広げ、そこに人々をいざない、置き去りにする。人々が探そうとしているのはそんな彼であり、そこに見出されるのは自我なのである。²」

このようにモディアノの態度が、ごく自然に、読者を彼のもとへと引き寄せて親近感を与えるだけでなく、読者と立場を共有することでより密接な関係を築いている。読者自身がモディアノの小説世界を紡ぐ一端を担っているような幻想を抱かせるのである。デプレシャンはさらに、モディアノのパロール（話し言葉）とエクリチュール（書かれたもの）との類似—こちらの知りたいことを煙に巻いてしまう、真実がわからないままで終わってしまう点—を指摘する。「モディアノにおいて、エクリチュールは話し言葉に似て、妨げられてしまっているようだ。ぼんやりとした語彙によって体系的にむしばまれた、統語法上の明確さは、デ

¹ Marie Desplechin, « Patrick Modiano : J'oublie ce que j'ai écrit. C'est comme une amnésie. » in *Le Monde*, le 3 mars 2010 : « Modiano y est comme emprisonné dans la parole, luttant sous l'effet d'un charme toxique. »

² *Ibid.*, « Devant l'écran, chacun vole à son secours. On termine les phrases qu'il esquisse, on se réjouit de celles qu'il mène au bout. A force d'inachever, il ouvre entre lui et l'autre un espace rêveur où il le mène et l'abandonne. C'est lui qu'on croit chercher, c'est soi que l'on retrouve. »

イテールの中に偽造者の技巧を隠している。³表面的なわかりやすさと実際の意味の曖昧さ、これは彼のエクリチュールのミニマリズムの特徴の一つだろう。ようするに、モディアノはそのパロールで私たちを「置き去りにする」ばかりか、そのエクリチュールで、容易に小説の世界へと引き寄せながらも、再びデプレッションの表現を借りれば、私たちを「迷子」にしてしまうのである。

このようにモディアノ自身が発する言葉と混同してしまいそうになる彼のエクリチュールは、この40年の時間をへて、どのような変化を遂げ、新作『地平線』に至っているのだろうか。最も目立つ作品のパラテキスト、タイトルに注目してみると、今までの彼の小説のタイトルの数々が、閉ざされた場所を示唆し、時に悲劇的（『エトワール広場』、『パリ環状線』）、また時にメランコリック（『悲しきヴィラ』、『メモリー・レーン』（記憶の小路）、『失われた街』、『子供の更衣室』、『廃墟の花』、『失われた若者たちのカフェで』）であったのとは異なり、今回のタイトルは、ポジティブなイメージを想起させ、新しい展望をもたらしているように思われる。

『地平線』という小説のエクリチュールの特徴をより理解するには、《間テキスト性》の複雑な作用で特徴的なモディアノの作品全体の中に、この作品を位置づける必要がある⁴。そのために、彼の初期小説からのエクリチュールの変遷を手短かにたどっておこう。まず、処女作『エトワール広場』（1968）でパステッシュ（模倣）した無数の反ユダヤ主義作家たちの怒号によって、炸裂し、引きつったエクリチュールは、『悲しきヴィラ』（1975）以来、急激にミニマリストとなり、喪失感を巧みに喚起させるようになる。次の過渡的段階は、『暗いブティック通り』（1978）から『失われた街』（1986）にかけてやって来る。この時期、彼のエクリチュールは《調査》の物語形式の中で明確化していく。その後、『新婚旅行』（1990）と『ドラ・ブリュデール』（1997）で、歴史的な主題—より正確には、他に還元することのできない事実をフィクションで表現しようとする文学の可能性—に向き合う。それ以降の作品では、モディアノの筆致は、今まで獲得してきた特徴を吸収した上で、とりわけ、両親不在の若者たち特有の危うさや脆さを表現することに専心してきた。このような変化と平行して、モディアノの作品はしばしばオートフィクション（自伝小説）と呼ばれ、作家は常にいくらか自伝的要素を小説の中に投入し、作品によってフィクションと自伝的事実の配分を微妙に変えてきたことも忘れてはならない。その中でも、自伝的事実に最も強く傾倒した作品が、彼自身というよりは彼の両親やその周辺にいた人々の断片的な事実を寄せ集めて書かれた『血統』（2005）である。

モディアノのエクリチュールにこのような変化が見られるにしろ、テーマやモチーフのレエクリチュール（書き直し）の常なる実践⁵によって、作品全体の統一感は強固になるばかり

³ *Ibid.*, « Systématiquement minée par un lexique du flou, que dissimule la trompeuse clarté de la syntaxe, et dans le détail, un art de faussaire. »

⁴ 拙者は「レエクリチュール」という概念をテーマにモディアノ作品を読み解く研究を行うにあたり、ある作品の中にみられる別の作家の作品の引用・文体的類似（パロディ、パステッシュ）、テーマ・モチーフの反復などを《外部レエクリチュール》、同じ作家の作品間にみられるものを《内部レエクリチュール》と定義している。ここでは、モディアノ作品内の《内部レエクリチュール》を問題にしている。

⁵ ヌーヴォー・ロマンの作品におけるレエクリチュール研究で、アンヌ＝クレール・ギニューは作品間におけるテーマのレエクリチュールの可能性を問うている。典型的な漠然としたテーマ《人生》、《恋愛》、

である。今や、モディアノ作品は一本の樹木にたとえられるのではないだろうか。各小説が、まるで異なる方向に張り出した枝の一本一本のように全体の成長を絶えず遂げてきた、そんな樹木である。作品の一冊一冊が同じ樹液（＝帰するテーマ・モチーフ）によって作られているようなものであるために、どの小説も似たような雰囲気を放ってしまうのである。そして現在のところ、最新作『地平線』はその木の最後の部分であるといえよう。この研究の目的は、『地平線』と過去の作品との関係と、この最新作に見られるいくつかの新しい道筋を確認・検討し、そこからモディアノ作品の根底に横たわるレクリチュールの働きについて考察することにある。

『地平線』あるいはオートパステッシュ

『地平線』という小説は、モディアノにしてはめずらしく三人称単数で記述され、『ある青春』（1980）のルイとオディールを彷彿させるような、二人の主人公、ジャン・ボスマンスとマルガレット・ル・コーズをめぐって構築されている。物語はボスマンスの抱える関心事の叙述で幕が上がる。この書き出しは、二通りの読みが可能だろう。事実、純粹に語られている意義の他に、モディアノ作品の一般的な解説のように理解できるのである。この叙述はジュネットによって表明された自己パステッシュの根拠の一つ、すなわち、「単純に規範的な、あるいは忠実な、あるいはよく似ている（非戯画的で非風刺的な）自己パステッシュは、同じ作者の他のどのページからも全く区別がつかない⁶」に適合するように思われる。『地平線』の冒頭部分を例証してみよう。

Depuis quelque temps Bosmans pensait à certains épisodes de sa jeunesse, des épisodes sans suite, coupés net, des visages sans noms, des rencontres fugitives. Tout cela appartenait à un passé lointain, mais comme ces courtes séquences n'étaient pas liées au reste de sa vie, elles demeuraient en suspens, dans un présent éternel. Il n'aurait jamais de réponses. Ces bribes seraient toujours pour lui énigmatiques. Il avait commencé à en dresser une liste, en essayant quand même de retrouver des points de repère : une date, un lieu précis, un nom dont l'orthographe lui échappait. Il avait acheté un carnet de molesine noire qu'il portait dans la poche intérieure de sa veste, ce qui lui permettait d'écrire des notes à n'importe quel moment de la journée, chaque fois que l'un de ses souvenirs à éclipses lui traversait l'esprit. Il avait le sentiment de se livrer à un jeu de patience. Mais, à mesure qu'il remontait le cours du temps, il éprouvait parfois un regret : pourquoi avait-il suivi ce chemin plutôt qu'un autre ? Pourquoi avait-il laissé tel visage ou telle silhouette, coiffée d'une curieuse toque

《死》等が繰り返し書かれるのは当然のことであるため、彼女は、このようなありふれた書き直しと区別するために、逸話的レクリチュールという名称を用いている。彼女の考えはもっともであり、拙者の論文で示されるテーマ・モチーフのレクリチュールに関しては、基本的に、逸話的なものを扱うことにする。

Voir : Anne-Claire Gignoux, *La Réécriture : formes, enjeux, valeurs, autour du Nouveau Roman*, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003.

⁶ Gérard Genette, *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Seuil, « Points ; essais », 1982, p.171 :

« l'autopastiche simplement conforme, ou fidèle, ou ressemblant (non caricatural et non satirique) ne se distingue en rien de n'importe quelle autre page du même auteur. »

en fourrure et qui tenait en laisse un petit chien, se perdre dans l'inconnu ? Un vertige le prenait à la pensée de ce qui aurait pu être et qui n'avait pas été.⁷

しばらく前から、ボスマンスは若い頃のいくつかのエピソード、はっきりと切り離された一貫性のないエピソード、名前のない顔、つかのまの出会いのことを考えていた。それはみな遠い過去のものだったが、このような短いシークエンスは彼の余生とは関係なく、永遠の現在の中に宙ぶらりんのままとどまっていた。彼はそのことについて絶えず疑問を抱くが、決して答えは見つからないのだろう。この断片の数々はいつまでも彼にとって謎めいているのだろう。それでも彼は目印となるものを見出そうと、その断片のリストを作成し始めていた。日付、明確な場所、綴りがわからなくなった名前。彼は黒いモールスキンの手帳を買って、それを上着の内ポケットに入れおき、ふと思いの一つが彼の脳裏によぎる度に、一日のどんな時でもメモができるようにしていた。彼は忍耐力ゲームに専心しているような気になっていた。しかし、時間をさかのぼればさかのぼるほど、彼はたまに後悔を感じるのだった。なぜあの道ではなくてこの道を行ってしまったんだろう？ どうしてある顔または毛皮の面白いトック帽をかぶったあるシルエットが子犬を綱で引き、見知らぬ人の中に消えてしまうままにしていたんだろう？ そうありえただろうこと、そうはならなかったことを考えると、めまいが彼を襲うのだった。

モディアノの小説を読んだことのある読者なら、ここに描かれるボスマンスとこれまでの無数の語り手たちの精神状態が非常に類似していることに強烈な印象をうけることだろう。この部分に示唆されているテーマから選択された語彙などの枝葉末節に至るまで、すべてがモディアノの今までの物語とうまく調和している。引用中にあるように、主人公が思い浮かべる「若い頃のいくつかのエピソード」は、他の作品の主人公たちの誰のエピソードとしても当てはまる。例えば、『夜のアクシデント』（2003）では、語り手は「僕の人生の一つのエピソード、おそらく僕を愛してくれていたある人の顔、一軒の家、すべてが永遠に忘却と未知の中に落ちていた⁸」と回想している。既に他の作品で用いられた言葉を使い、同じような状況を書き直していると言える。同様に、「(帰帰する) あらゆる疑問」は、『子供の更衣室』（1989）のジミー・サラノを苦しめる疑問—「いくつかの疑問が宙に浮いたまままでとどまり、ある人たちがどうなったのか、わかりえないのだ⁹」—でありうるだろう。そして、この小説全体に浸透している《永遠の現在》という観念もまた、「僕の人生の目印には、いつも夏が含まれるが、結局のところ、その永遠の昼間のせいで、すべての夏が交じり合ってしまう¹⁰」という、『血統』の永遠性に通じている。つまり、このインキピットで、モディアノは作品を貫く重要なテーマやモチーフを繰り返し書き込み、彼の小説の特徴をなす要素を集結させ、凝縮しているのである。まるで「書くということは、常に書き直すことである」という、引

⁷ Patrick Modiano, *L'Horizon*, Gallimard, « Blanche », 2010, p.11-12.

⁸ Patrick Modiano, *Accident nocturne*, Gallimard, « Folio », 2003, p.165 : « Un épisode de ma vie, le visage de quelqu'un qui m'avait sans doute aimé, une maison, tout cela basculait pour toujours dans l'oubli et l'inconnu. »

⁹ Patrick Modiano, *Vestiaire de l'enfance*, Gallimard, « Folio », p.52 : « Certaines questions sont demeurées en suspens, on ignore ce que sont devenues certaines personnes. »

¹⁰ Patrick Modiano, *Un pedigree*, Gallimard, « Folio », 2005, p.120 : « Parmi les points de repère de ma vie, les étés compteront toujours, bien qu'ils finissent par se confondre, à cause de leur midi éternel. »

用という間テクスト性の研究を著したアントワーン・コンパニョンの言葉を証明するかのよう

に。他に注目すべき点として、モディアノ作品に見られる典型的な失われた時を探求する行程が明示されていることが挙げられる。それは「いくつかのエピソードのことを考える」、「そのことについて疑問を抱く」、「目印を見出す」ために「リストを作成する」という捜査手順である。ここにも、モディアノがよく扱う記憶と忘却にまつわる一連のモチーフ―「謎めいた」思い出の「断片」、「永遠の現在」、「脳裏によぎる思い出」、「後悔」、「めまい」―が出揃っている。また、彼の小説世界特有の、ぼんやりとした記憶と明確なディティール（「日付、明確な場所、名前」）の間で緊迫した二つの次元が現れている。

次に、主人公に目を向けてみよう。作者はこの人物の外見を一切描写しておらず、単に、過去に取りつかれて、その残像を手帳に記している一つのシルエット（モディアノ作品のいたるところに見られるフィギュール）を素描しているにすぎない。実は、このシルエットこそが、主要人物に重要なものであって、モディアノにとって、名前は互換可能なものなのではないだろうか。実際、モディアノ作品に今まで登場してきた一連の主人公たちと比較しても、今回のジャン・ボスマンスという主人公の名前には何の特異性も見られない。ジャンというのは、作者モディアノの二番目のファースト・ネームでもあり、作品の語り手＝主人公の名前として、頻繁に割り当てられている名前である。姓のボスマンスも、他の語り手たちがそうであったように、外国風の名前である。注意深い読者であれば、『日めくり』（2002）という短編の最初のページにみられる、パリの街をさまよう語り手の目にとまった本のタイトル「ピエール・ボスマンス殺人」を想起することだろう。既に作品のどこかで見た名前なのである。それゆえ、この小説のタイトルのもつ開放的なイメージの他に、冒頭部はどんな斬新さもないが、その代わりに、彼の作品全体と非常に共鳴している。

さらに、「はっきりと切り離された一貫性のないエピソード」と書かれた冒頭の一文は、「短いシークエンス」を積み上げて構成し、時間の断続性を強調する彼のエクリチュールの形式自体を象徴している。

このように、この短い小説の導入部は、テーマ、モチーフ、語彙、形式のあらゆる点でモディアノ作品に共通の特徴を主張しているために、読者は、他の小説と重ねずに読むことはできない。おそらく、引用中の「ボスマンス」あるいは「彼」を「私」に置き換えるだけで、このインキピットは他の多くの小説に違和感なく挿入することが可能だろう。よって、これは自己パステッシュであるとみなすことができる。ただし、ジュネットが、自己パステッシュを定義するにあたって、これは「いくらか幽霊的な概念である」と述べていることにも注意したい。というのも、多くの場合、自己パステッシュは作者の個人言語を構成する特徴を誇張したものにすぎず、非常に稀にしか実践されないからである¹¹。『地平線』の場合、モディアノが己の過去の作品を模倣していると表明しているわけではないので、自己パステッシュであると断定できるわけではないが、今までの小説の冒頭では、これから展開する物語の特別な状況や出来事が具体的に設定されている―例えば『失われた街』ではイギリス人作家

¹¹ ジュネットは、自己パステッシュとして、ヴェルレーヌが『雙心詩集』の中で、自ら「ポール・ヴェルレーヌ風に」とあえて銘打って実践している例を挙げている。

が二十年ぶりに故郷パリにやって来る、『小さな宝石』ではテレーズが外国で姿を消したはずの母親らしき女性とパリの地下鉄で見かける、『夜のアクシデント』ではタイトルが示すように夜のオペラ座界限で語り手は自動車と接触して病院に運ばれる等一のとは、明らかに異なっている。むしろ、ここでは最初からレクリチュールの効果、すなわち、パランプセスト（羊皮紙）の透かし効果によって、長い年月を経て明らかなモディアノ的世界の基本要素が、主人公の漠然としたシルエットに転置されているのである。

したがって、『地平線』の最初の数ページを開くや否や、これまでの作品の中で巡回してきた言葉や文章の繰り返しが見られ、モディアノ世界独特の《既視感》を読者に抱かせる。たとえ新しい物語であっても、その冒頭を読んだだけで、それが今までの作品の継続性の中に組み込まれていることが明瞭なのである。この本についての数々の書評の中でも、ミン・トラン・ユイは、「不在の中心の周辺で記念碑でしかあろうとしないモディアノのこの新しい一冊で、初めて、何も変わらず、何もかもが変わった¹²⁾」と対照法を用いて評している。「何も変わらず」というのは、自己パステッシュのようなインキピットを読んだだけで明らかであるが、このように書き直しを駆使した作品において、果たして今までと「何もかもが変わった」といえるような大きな変化が見られるのだろうか。

パラレルワールド

冒頭の引用の最後の部分、主人公ボスマンスの脳裏によぎる一連の疑問（「なぜあの道ではなくてこの道を行ってしまったんだろう？等」）に注目しておきたい。というのも、こうした問いは、モディアノが創作する物語のあらゆる可能性をも暗示しているからである。過去を探求する主人公は、記憶の断片から、別の人生を夢みる傾向がある。『小さな宝石』のテレーズもまた、「もし別の道を進んでいたなら、状況は変わっていただろう」と自問している。実は、このような主人公たちの抱く疑問とそれに続く後悔の念が、作家に、今まで語り続けてきたものとは異なる人生の選択を何度も掘り下げることを正当化しているのではないだろうか。

主人公たちが振り返る過去とは、すべてが定まらない混沌とした日々を過ごしていた青春時代であり、そのために来るべき人生に無数の可能性があるかのように思われる。小説の続きの一文が、そのことを照らしだしてくれるだろう。

Ces fragments de souvenirs correspondaient aux années où votre vie est semée de carrefours, et tant d'allées s'ouvrent devant vous que vous avez l'embarras du choix.¹³⁾

こうした思い出の断片は人生が岐路に立っていた年月と対応し、あまりに多くの小路が目前に開かれているために、選択肢が多すぎて困惑してしまう。

主人公は、こうした過去のある地点に戻り、物語を通して、自分の歩む道を方向づけたある一時期の出来事をたどりなおしていく。記憶が忘却とたたかっているのを描いているかの

¹²⁾ Minh Tran Huy, « Patrick Modiano en lignes de fuite » in *Magazine littéraire*, n°495, mars 2010.

¹³⁾ *L'Horizon, ibid.*, p.12.

ように、その語りは時間を前後するだけでなく、もっと複雑な経路をたどって進行していくのである。そして、モディアノ自身も、小説の創作に取り組む度に、この人生の分岐点に常に立ち戻り、多様な失われた青春を描いてきたのではないだろうか。作家は、ある人生の一定の素材の中から、その組合せを変えて、異なってもよく似た別の人生を次々と作り出しているかのように、作品には様々なレクリチュールが見られる。このような創作の特徴や各々の小説の関係は、『地平線』でより発展した形で描かれる《パラレルワールド》というアイデアによって、正当化することができるかもしれない。

幻想世界、とりわけ《パラレルワールド》は、おそらく随分前からパトリック・モディアノを魅了しているように思われる。よく考察してみると、この概念は今までの作品の中に段階的に形を変えて現れている。初期作品では、モディアノは一人の人物の中にさまざまな人生の可能性を想像していた。よって、『エトワール広場』の語り手、ラファエル・シュレミロヴィッチは変幻自在で、あらゆる反ユダヤ主義の幻覚の中で変化していく。彼は売春の仲介者やジゴロかと思えば、その変化のうちに、ネオナチのユダヤ人たちと対決する。また別の次元で、パラレルワールドは似たような条件下の二つの運命を並べることで表現されている。例えば、『悲しきヴィラ』の語り手、ヴィクトール・シュマラがイヴォンヌとの結婚と夢想するとき、彼はマリリン・モンローとアーサー・ミラーと自分たちの未来を重ねる（「イヴォンヌと僕の将来も、それにほぼ近いものになりそうだった。彼女は地方出の平凡なフランス人の女で、数年後には映画スターになる。僕はやがて鼈甲縁の分厚い眼鏡をかけたユダヤ人作家になるのだ¹⁴」）。こうして主人公たちはパラレルな人生を夢想する。この妄想の原因となっているのが、戦後のフランスを生きる若い主人公たちが共通に抱えているユダヤ性というアイデンティティの問題である。

その後の小説、とりわけ『失われた街』、『新婚旅行』、『忘却の彼方から』（1996）において、モディアノはある過去からまた別の過去へと時間を遡ることで語りの現在を切り刻み、何重もの時間の層を錯綜させることで、パラレルワールドを作用させる。語り手は若いころに知りあった年上の人物たちとの思い出を通じて、遠い過去を間接的に知り、そこに別の世界が出現する。こうしてモディアノは二重の疑似世界、一つは語り手＝主人公をめぐる似て非なる世界が混ざり合ったもの、もう一つは異なる世代をめぐる類似した世界を積み重ねたものを生み出している。作家はこのモデルの無数の多様性を作り出したのである。しかし、まだこの概念は、作品に横たわる時間、記憶、忘却という大きなテーマの背後に示唆されているにすぎない。

1999年以降になると、モディアノはパラレルワールドを体現するような語りの形式を実験するようになる。例えば、三つの短編小説からなる『見知らぬ女たち』（1999）では、各々の語り手が孤独な女性の声で語り、60年代のフランスを逃走、悲劇、希望の混じった異なる運命を生きている。この三つの失われた青春は、同じ時代に展開し、それが次々と連続して語られているために、並列した異なる世界が混在しているような印象を強めている。『小さな宝

¹⁴ Patrick Modiano, *Villa triste*, Gallimard, « Folio », 1975 : p.190 : « Nous aurions un destin à peu près semblable, Yvonne et moi. Elle, petite Française du terroir qui serait d'ici quelques années une vedette de cinéma. Et moi, qui finirais par devenir un écrivain juif à très grosses lunettes d'écaille. »

石』では、作家はかつて『かくも愉快的な少年たち』（1982）の登場人物の一人、《宝石》と呼ばれていた少女を語り手として主人公にしている。こうした人物の再利用は、作品間のパラレルワールド的關係を照らしだしてくれる。さらに、『失われた青春のカフェで』の四人の語り手たちは、それぞれが《ルキ》と呼ばれていた女性について語っている（三人目の語り手は、ルキ自身である）ために、どこか似ているようで食い違った四つの世界を通じて、彼女の人生の異なる側面にスポットが当てられている。

多様なアプローチによって《パラレルワールド》という概念を徐々に練り上げていくうちに、モディアーノは、実際この言葉を作品の中で用いるようになる。『夜のアクシデント』では、主人公がパリの通りを歩きながら覚えた「めまい」の感覚が「時間の外にあるパラレルワールドに滑り込んでいく感覚¹⁵」と表されている。この「時間の外」にある幻想的な世界は、過去の人生に結び付いた事実と名前を書き留めた『血統』の語り手・作家を介して、この本の最後で、次のように説明される。

Peut-être tous ces gens, croisés au cours des années soixante, et que je n'ai plus jamais eu l'occasion de revoir, continuent-ils à vivre dans une sorte de monde parallèle, à l'abri du temps, avec leurs visages d'autrefois.¹⁶

おそらく、60年代にすれ違い、もう決して再会する機会のないこのような人々は皆、パラレルワールドのようなところで、時間に守られ、かつての顔をして生き続けているのだろう。

『血統』は「自伝的」作品と言われるものの、実際は、語り手＝モディアーノ自身の人生の出来事よりも、その人生の周縁的な部分—自分とではなく、かつて両親と係わりのあった人たちの些細な事実—が書かれているために、正確には自伝ではない。絶縁して会えずに亡くしてしまった父親をはじめ、素性のよくわからないまま漠然と記憶に残っている人々の痕跡をたどる試みの後で、それらが改めて自分の人生とは切り離れた事柄であったことを感じ、語り手はパラレルワールドの概念を持ち出すのである。その概念は、ここでも独特の時間性—永遠の現在—に結び付けられている。

『血統』のこの文章は、数年後、『地平線』の中で書き直されている。その部分を抜き出してみよう。ボスマンスは過去の断片を書き記している手帳に付随したパリの地図を眺めている。

Il avait toujours imaginé qu'il pourrait retrouver au fond de certains quartiers les personnes qu'il avait rencontrées dans sa jeunesse, avec leur âge et leur allure d'autrefois. Ils y menaient une vie parallèle, à l'abri du temps... Dans les plis secret de ces quartiers-là, Margaret et les autres vivaient encore tels qu'ils étaient à l'époque. Pour les atteindre, il fallait connaître des passages cachés à travers les immeubles, des rues qui semblaient à première vue des impasses et qui n'étaient pas mentionnées sur le plan.¹⁷

¹⁵ *Accident nocturne, ibid.*, p.95 : « la sensation de glisser dans un monde parallèle, en dehors du temps. »

¹⁶ *Un pedigree, ibid.*, p.126 .

¹⁷ *L'Horizon, ibid.*, p.54.

いくつかの地区の奥で、若い頃に会った人々を、かつての年齢で同じ外観のまま見つけられるだろうと、彼[ボスマンス]はいつも想像していた。その人たちは時間の庇護のもと、パリでパラレルな人生を送っているのだ…こうした地区の秘密の襲の中に、マルガレットやその他の人たちが、当時そうだったように、まだ生きているのだ。彼らに会うには、建物を横切る隠れた通路や、一見、袋小路かと思われて地図には記載されなかった通りを知らなくてはならない。

『血統』と『地平線』それぞれが一人称単数で書かれた自伝的な物語と三人称単数で書かれた小説であるために、語りの形式の違いが見られるが、『地平線』からのこの引用は、ほぼ同じ語彙を用いた、『血統』の中の文章のレクリチュールであることは明らかである。しかし、この二作品の内容が、他の作品と比べて、特に密接に結びついているというのではない¹⁸。この書き直しの作業によって了解できることは、モディアノ作品の中でパラレルワールドの概念が定着したこと、この小説の中でさらなる展開が予想されることである。

『地平線』の中で、この非時間性的世界は、非現実で架空でしかないと断言されているにもかかわらず、『夜のアクシデント』や『血統』の語り手のように単なる幻想的あるいは夢想的感覚にとどまってははいない。モディアノはSFから着想を得た《時間の回廊》¹⁹という概念を投入し、過去に会った人たちの存在の可能性と、彼らとの出会いの不可能性を説明している。

Des gens étaient amis dans leur jeunesse, mais certains ne vieillissent pas, et quand ils croisent les autres, après quarante ans, ils ne les reconnaissent plus. Et d'ailleurs il ne peut plus y avoir aucun contact entre eux : Ils sont souvent côte à côte, mais chacun dans un corridor du temps différent.²⁰

若い頃の友人たちの中には、年をとらないものもいるのだが、彼らが四十年後に互いにすれ違ふと、もう誰だかわからなくなっている。だいたい、もう彼らの間には何のコンタクトもありえないのだ。彼らはしばしばごく近くにいるのだが、それぞれ異なる時間の回廊の中にいるのだから。

こうして、目に見えない別の世界の存在を支持し、さらに、この見解を積極的に押し広げるために、モディアノは小説の中に初めて現代のツール、インターネットを用いている。インターネットのおかげで、我々は直ちに世界中の情報網にアクセスできる。姿を見失った人たちを探し出すための手掛かりを得るには、検索エンジンに名前を打ち込むだけでいい。それは今日ではごく当たり前の平凡な行為であるが、1960年代以降は時間が止まってしまった

¹⁸例えば、マルグリット・デュラスのように、レクリチュールの実践によって『ロル・V・シュタインの歓喜』、『ラホールの副領事』、『インディア・ソング』等、いくつかの作品が特別に結び付き、デュラシアなる世界を作りあげているが、このような結び付きとは異なるものである。

¹⁹モディアノはリール誌のインタビューで、この概念をSFの本あるいは映画から得たことを認め、次のように話している。「世界がパリの中にいくつもポケットを持つことができ、そこに随分若いころ、例えば1967年頃に知り合った人々が当時出会ったときのようにまさに生き続けているのだ、という考え、この変化することのない時間の狂ったアイディアが、私を魅了するのです。」

²⁰ *L'Horizon, ibid.*, p.127-128.

かのように、過去の年鑑、手紙、新聞といった古文書に頼った捜査が続けられていたメディアノの小説世界においては、注目すべき指標であるだろう。ボスマンスは、調査に現代的な新しい過程を導入し、「キーボードの上で、『マルガレット・ル・コーズ』と『ベルリン』を組み合わせる²¹」のだ。この手段によって、彼は、かつてパリで一緒に暮らしていたながら姿を消してしまったマルガレットが、四十年後、ベルリンで書店を営んでいること知る。インターネットは、一瞬のうちに、何の音沙汰もないままに過ごしてきた長い期間との決別する一つの『目印』を彼に与え、彼の調査の続行を促す。記憶と忘却の間をさまよう『幽霊たち』をしばしば呼び起こすメディアノ独特の幻想的世界の中で、インターネットの使用は、60年代から今日に至る時代の変化を強調する。確かに、インターネットの持つ仮想的性質は、時空間の距離を縮めることを容易にするが、それが『地平線』における物語の超現実的側面を縮小するわけではない。なぜなら、パソコンの画面の向こうに無数のパラレルな人生が潜在的に実在している事実を示唆しているからである。それは、メディアノがこれまで描き続けてきた世界一どこか似たような数々の人生一を肯定しているのである。

メディアノ作品の中で、孤独な同一のシルエットをもった主人公たち（男女問わず）が、若い頃、偶然に出会った人々や巻き込まれた出来事によって、あるときは、ユダヤ人の幻想に苦しんだり（『エトワール広場』）、またあるときは、記憶喪失になってしまったり（『暗いブティック通り』）、外国に逃亡したり（『ある青春』、『失われた街』）、恋人を失ってしまった（『八月の日曜日』、『サーカスが通る』）、というように、小説ごとに、異なる青春時代を通過していく。彼らの青春は、痛手を負い、その後の新しい人生を歩むために忘却されなければならない。よって、失われた青春なのである。このように『エトワール広場』から『地平線』にかけての小説作品の中で展開している多種多様なパラレルワールドを通して、メディアノは、人生の岐路に立った主人公たちが置かれた状況に応じた想定しうるあらゆる運命、あらゆる青春を描き続けているといえるだろう。

アイデンティティの問題

『地平線』で、ある事件に巻き込まれそうになったマルガレットは、社会的に弱い立場にあることから、危険を感じてパリを離れる決心をする。それがボスマンスとの別れとなる。こうして、この小説の主人公たちも、例外にもれず、国外逃亡と喪失感で、苦々しい思い出とともに青春を駆け抜けている。

『地平線』冒頭で、影のような存在にすぎなかったボスマンスは、物語が進展するに従って、過去の主人公たちの属性を吸収しながら、大きな輪郭をもった姿（「背が高く体重 100 キロの青年²²」）を現していく。メディアノがあえて主人公に重量のある体躯を与えているのは、おそらく、作家がこれまで書き続けてきた作品の重みを、この人物が背負っているからであろう。というのも、ボスマンスは『失われた青春のカフェ』のロランのように、作家になりたいと願い、天文学、特に《暗黒物質》に関心を抱いている。さらに、彼は『夜のア

²¹ *L'Horizon, ibid.*, p.167 : « À Paris, il avait bien essayé de taper LE COZ, puis MARGARET LE COZ sur le clavier, [...] »

²² *L'Horizon, ibid.*, p.83 : « Cette attitude étonnait quelquefois chez un garçon de haute taille et de cent kilos. »

クシデント』の語り手のように、ダンフェール・ロシュローで哲学者と出会い、また、『小さな宝石』のテレーズと『失われた青春のカフェ』のジャクリーンのように、ボスマンスもパリの9区と18区で青春時代を過ごしていた。さらに、不在の父親、そして母親といつも黒い服を身にまとった男の妙なカップルは、『見知らぬ女たち』の二番目の物語に登場するカップルと完全に一致している。ボスマンスという人物を作りあげてきた過去のエピソードさえも、今まで何度も書き直され、今となっては典型となってしまったエピソードなのである。そして、もう一人の女主人公マルガレットについても全く同様のことが言えるだろう。どこまでも、過去の作品を連想せずにはいられない小説『地平線』で、若干の変化が見られるのは、アイデンティティの問題がより複雑に描かれ、それが現代のフランス社会の問題を映し出している点ではないだろうか。

60年代70年代にモディアノ作品に顕著だったユダヤ性という主題は、この小説の中では、ボスマンスの名前の響きの中に微かにほのめかされているのみである。よって、ここで扱われているのはユダヤ性に限定されたアイデンティティではない。ただし、ボスマンスはパリで生れ育っているので、フランス国籍を持っているが、「生粋の」フランス人ではないということが問題となっている。彼が作家を目指すのは、次のような理由からである。

Après tout, s'il tentait de s'exprimer dans le français le plus limpide, il était, comme la machine à écrire de Simone Cordier, d'origine étrangère, lui aussi.²³

いずれにせよ、彼(=ボスマンス)が最も明晰なフランス語で表現しようとしていたのは、(外国製の)シモーヌ・コルディエのタイプライターのように、彼もまた、外国の出身だったからだ。

ボスマンスには、『エトワール広場』のユダヤ人青年ラファエル・シュレミロヴィッチが反ユダヤ主義の作家たちがフランス語でユダヤ人を侮辱したその復讐としてフランス人作家になろうとする激しい感情があるわけではない。しかし、常に何かに脅え、自分の本名を名乗ることさえためらう彼の内に、深い苦悩を察することができる。

もう一人の主人公マルガレットについても、フランス人か否かという問題が単に国籍を持っているということだけでは解決できないことを証明している。彼女は、フランス人の母親から受け継いだル・コーズという典型的なブルトン人の姓をもっている。ところが、彼女はベルリン生まれで、フランス語・ドイツ語のバイリンガルであるために、同僚たちからは「ラ・ボッシュ(ドイツ女)」と時に軽蔑的なあだ名で呼ばれている。現代のフランスではもうほとんど耳にすることのないこの言葉は、モディアノ作品でたびたび使用され、ドイツ占領下にあったフランスの歴史の余韻を漂わせる。また、この渾名から、彼女の不在の父親はおそらくドイツ人で、彼女は「私生児」であることがわかる。ちなみに、ル・コーズというブルトン語の名前は、マルガレットの母親がそうであるように「寡婦」という意味を持っている。結局、母親とも離れて暮らす彼女のアイデンティティを証明しうるものは、唯一パスポート

²³ *L'Horizon, ibid., p.85.*

だけであるが、それさえ期限切れで、何一つ正確に彼女の存在を証明できるものがないのである。彼女の人生は、ボスマンス以上に不確かで、ヨーロッパの国をまたいで数々の町を点々としているのである。

この主人公たちを通して、小説は、昨今、移民問題に揺らぐフランス社会で頻りに話題になるナショナル・アイデンティティを定義することの難しさを露呈している。小説の中で、マルガレットがフランス西端のブルターニュ地方の名前にも関わらず、出生地がドイツのベルリンであることが明かされる場面が何度か繰り返し描かれている。その度に、ボスマンスだけでなく、人の注意を引くことになる。そもそもモディアノの作品に登場してきた人物たちは、彼らのような不透明なアイデンティティの持ち主ばかりである。モディアノの世界では、生粋のフランス人という概念自体が幻想でしかないことを示してやまないように思われる。

しかし、モディアノは、あえて『地平線』の中に、ボスマンスやマルガレットとは対照的な人物を登場させている。彼らとは異なり、パリの中心にアパートマンを持ち、代々法曹界に従事し上流社会に属するフェルヌ夫妻と彼らの子供たちである。ある種、生粋のフランス人という幻想に近い人物が描かれるのは初めてであろう。そんなフェルヌ家の人々は二人に対し寛容であるが、決して彼らのことを理解することはできない。ボスマンスは、フェルヌ夫妻に助けを求めたいと強く願う自分を自嘲している。

Demander à des avocats de le défendre contre quoi ? La vie ? Il s'imaginait mal face au professeur Ferne et à maître Suzanne Ferne, eux solennels et lui se laissant aller aux confidences, essayant de leur expliquer le sentiment de culpabilité qu'il éprouvait depuis son enfance sans savoir pourquoi, et cette impression désabréable de marcher souvent sur du sable mouvant... D'abord, il n'avait jamais confié ses états d'âme à personne ni n'avait jamais demandé aucune aide à quiconque.²⁴

弁護士たちに何から保護してもらおうと頼むのか？ 人生から？ 彼（＝ボスマンス）は自分のことを打ち明け、なぜかわからないが子供のころから感じていた罪の意識、よく蟻地獄の上を歩いているようなこの不愉快な印象を彼らに説明をしてみようとするだろう…だが、もったいぶったフェルヌ教授とシュザンヌ・フェルヌ弁護士先生の前に立つ自分を想像しづらかった。だいたい、彼は今まで一度も誰かに自分の気持ちを打ち明けたこともなければ、一度も誰かに助けを頼んだこともなかった。

フェルヌ夫妻は、その職業とゆるぎない社会的地位から、威厳としなやかさを備え、主人公たちにとって、一見、頼りがいのある人物にみえる。この弁護士夫婦には、ボスマンスやマルガレットが苦しむ脆弱なアイデンティティに由来する精神的不安も現実的ではないのである。一方で、アイデンティティに関して疑いをもたずに、法律にのっとって外国人を規制しようとする人々、もう一方で、確かに国籍を持っていても不安を抱き、排斥される恐れを感じながら生きる人々が存在するフランス社会がここに反映されているのである。

²⁴ *L'Horizon, ibid., p.78.*

つまり、モディアノにおいて常に重要なテーマであるアイデンティティは、初期作品で追求された占領下のユダヤ人問題から、時と共に、別の側面へと滑りこんでいる。『地平線』では、今の社会問題と呼応した形で描かれているのである。

終わりに：開かれた眺望

小説『地平線』を、40年以上に渡って出版され続けてきたモディアノの他の作品のイペルテキストとして位置づけ、何がどのように書き直されてきたのか、どのような変遷をたどって来たのか、特徴的ないくつかの点について考察してきた。改めて、この作品は、60代半ばに至ったモディアノが、これまで小説という形で蓄積してきた自身のエクリチュールを何か大きな枠組みで結び付けようとしている意図が働いているように思われる。それは、この論文で考察した冒頭のオートパステッシュのような試みや、今回さらに発展した形で描かれた「パラレルワールド」の概念にも見られるだろう。また、この作品は、ひたすら、いつかどこかで読んだことのあるような感覚—デジャ＝ヴュー—を読者に抱かせる作品となっている。既視感というのは、記憶と忘却が作用して引き起こす感覚であるが、長年にわたるエクリチュール（あるいはレエクリチュール）による効果の一つである。今までのあらゆる作品が、最新作の中で再び蘇り、共鳴している。モディアノは、同じテーマであっても、アイデンティティの問題のように、少しずつその問題点を移動し、その時代に合ったものに巧みにすり替えている。同じような物語で、同じような人物たちでありながら、作品が出版される度に新鮮に現れるのである。

この小説の最後で、40年を経て、ボスマンスがベルリンのマルガレットに会いに行く。ボスマンスの歩くベルリンの町は、ボスマンスの人生の歩みと重ねられる。

Mais cette ville a mon âge. Moi aussi, j'ai essayé de construire, au cours de ces dizaines d'années, des poteaux indicateurs pour cacher le marécage et le désordre originels, les mauvais parents, les erreurs de jeunesse.²⁵

しかし、この町は私と同じ年齢なのだ。私もこの数十年にかけて、直角の大通り、直線の建物の面、沼地や生来の無秩序や悪い両親や若気の至りを隠すための標識を建設しようとしてきたのだ。

1945年に焼け野原で何もかもが崩壊してしまったベルリンも、同じ年に生を受け、両親不在の不安定で混沌としたボスマンスの人生も、同じように年月をかけて整えられてきた。町の景色を眺めながら、ボスマンスは過去に思いをはせ、そしてマルガレットのもとへと一步一步近づいていく。彼らの再会は描かれることはないが、再会の期待を膨らませて、何か幸福感のようなものを読者に与える結末となっている。この結末にみなぎる期待はタイトルの『地平線』と結び付き、主人公たちの未来だけでなく、モディアノ作品全体の未来をも示唆しているように思われる。

²⁵ *L'Horizon, ibid., p.168.*

異なる時間の回廊の中に入り込んでしまったと思われた人を再び見出せる可能性を与えている点を拡大解釈して、モディアノ作品において一つの小説で一つのパラレルワールドが描かれているとするならば、様々な小説が結びつく可能性がここでも示されている。また、「書く」すなわちレクリチュールの長い実践が、確実にモディアノの小説世界の密度を増し、全体を更新し、その地平を押し広げる原動力となってきたことを示している。モディアノは、小説の終わりに、まるでレクリチュールを肯定するような次の文章を置いている。

Il était fatigué d'avoir marché si longtemps. Mais il éprouvait pour une fois un sentiment de sérénité, avec la certitude d'être revenu à l'endroit exact d'où il était parti un jour, à la même place, à la même heure et à la même saison, comme deux aiguilles se rejoignent sur le cadran quand il est midi.²⁶

彼（＝ボスマンス）はとても長い間歩いていたので疲れていた。しかし、正午になると二つの針が時計盤の上で出会うように、いつか彼が出発したまさにその場所に、同じ場所、同じ時間、同じ季節に戻って来たのだという確信をともなった落ち着きを珍しく感じていた。

モディアノ作品の中では、同じ場所、同じ季節、同じ顔をした若者たちがめぐって来る。それは行き詰まりではなく、作家は、常に、「永遠の現在」なる地点に戻ることによって、一層豊かさを増した作品を世に送り出してきたのであり、今後も、彼の作品のもつ視界は果てしなく広がる可能性を持っているのである。

²⁶ *L'Horizon, ibid.*, p.171.

(近刊著書紹介)

『近代日本の大学教授職
—アカデミック・プロフェッションのキャリア形成』
(岩田 弘三、玉川大学出版部、2011年2月25日刊)

高村 壽一

「組織は戦略に従う」——経営学のテキストにはそう書いてある。現実の経営もそのように行われている。これを「制度は理念に従う」と敷衍させても間違いではあるまい。

ところが教育界は以上の原則が当てはまらない。高等教育の諸制度、大学組織も不安定である。この分野の、日本の後進性がそうさせているわけではなく、アカデミック・プロフェッションのキャリア形成自体が世界的に混乱、揺らいでいるものらしい。それだけに再構築の時期を迎えている。

組織の理念、戦略は言うまでもなく、時代の影響を受ける。またそれらが置かれた文化、慣習、風土と当然深く関わっている。大学教授職の形成、進化を見届けるのは容易ではないようだ。それは企業経営のように、激烈な競争に負ければたちまち脱落、退場するというものではないからだ。大学組織は文部行政によって保護され、アカデミックという世間から離れた地に壁をめぐらせてきた。教授職情報は公開されず、壁のなかで埋もれている。

本書は、教授職の源を資料で探るといって厄介で困難な作業に挑戦し、戦前期の日本の主要大学教授職のキャリア形成——経歴、選抜、養成体制の実相に迫ろうというものである。著者は、本研究に先立って「私立大学の大学教授市場」(大正7年「大学令」をめぐる、慶應大学などの事例を分析)、「若手大学教授市場とアカデミック・キャリアの形成過程」(日本の大学教授市場の特徴および帝大教授職の経歴、他からの補充、助教授の位置づけなどを実証)がある。本書は、先行諸研究を踏み台にしつつ明治中期から大正初期までの市場構造の変化を追い、太平洋戦後および近年のアカデミック・キャリアの養成問題にも言及している。

岩田教授の研究で注目されるのは ①大正期のアカデミック・キャリアにデータによる実証を試みている ②確立された教授職だけではなく、若手教員層のキャリア形成に関心を払っている ③近年の養成システムの問題を取り上げている、などの点である。

研究の中核は大正期の教員市場分析である。大正7(1918)年「大学令」が市場に一大転機をもたらしたことに着目する。法令以前にも大学名称を使っていた私立大学があったものの正規の大学は帝国大学に限られていた。「大学令」によって官立・私立を問わず条件(設置基準)を充たせば正式に大学として認められるようになった。

すなわち、基本財産があり、供託金を拠出し、旧制高等学校級の予科が開設出来るなどの基本条件が整えば有資格。さらに「担当数の専任教員の確保」が要求され、これが教員組織に大変化を与えた。専任の教授が中軸となって、その下の職階として助教授が確立した。非常勤講師への過度の依存は改められ、大学は海外留学などによる自家専任教授陣の充実に注力する。

学部特性によって異なるが、助手職も登場し、助手⇒講師⇒助教授⇒教授という職階が姿を明確にした。この点に関して、本書では慶應、明治、法政などの有力私大の先駆的なキャリアデータが丹念に追跡されている。日本の大学教授市場の構造は、よくも悪くも大正初期にその基本形が形成されたわけだ。

評者はつねづね一世紀前の大正デモクラシーの再評価がもっと必要だと考えている。この時期、欧州は初めて全体戦争の惨禍を体験し、深い虚無を体験したが、極東の日本は圏外にあり、戦争の受益者であった。世界列強に伍した帝国日本は無謀な膨張外交、侵略に突入した。国民は明治中央集権国家の意識とは異質の自由と個性尊重に目覚めた。

「大学令」もこうした時代の産物であった。明治集権国家の緊張から解き放たれた高等教育が要請されたわけである。形成されたアカデミック・キャリアがその後の日本の進路にどんなインパクトを与えたかは興味深い研究課題になるはずである。

本書で重ねて触れられている若手教師層の位置づけ、待遇問題は研究課題の一つのカギとなる可能性がある。市場というものは需給を中心とした流動化が前提になる。戦前期以来の伝統である大学の「講座制」について、その非流動性の弊害から改革が何度も論じられてきた。しかし、エスカレータ式昇進、「万年講師・助手」の蔓延、経営陣の恣意的人事配置などは多くの大学で指摘され、大学改革の足かせになっている。

本書は、近年、教授・助教授職に、大学以外の職場からの大量の人材が参入している傾向を指摘している。なぜそのようなことが起こるのだろうか。それは、今日、グローバル化、高付加価値化、少子化などの未曾有の課題を抱え、その対応策として多様な層でイノベーションが求められているのに旧来の体系が対応できないことから生じているのではないか。教育行政の怠慢のツケが回ってきているのだ。

旧来の大学の常識と大学外の社会の常識とのあいだのギャップは小さくない。それを埋めるべく外部の人材を登用している状態には必然性がある。伝統的な非流動性を緩和する動きでもある。しかし、この傾向は一時的、応急的なものでありたい。肥大化すれば、結果として本来育つべき若手研究者の研究・教育機会を狭めることになりかねないからである。外部人材流入を時間をかけて受け入れつつ融和する方策を練る時期に来ている。

しかし、大学側は人口減などの危機を逃れるために当面の対応策しか打ち出していないようにみえる。時限付きやプロジェクト別の雇用を恒常化し、サバイバルに躍起になっている。教授資格も既得権化し、思考力を失い、革新力が放棄されている。キャリア形成がきわめてあいまいな、ご都合主義的性格を濃くしつつあるのはこのような背景があるからだ。

理念・戦略の貧弱な組織が、結果としてアカデミック・キャリア養成体系を不安定なものにしているばかりか巨大な怠慢ムードを蔓延させている。本書が指摘している戦前期の若手研究者養成の失敗の教訓も活かされていない。これらの不安定要素の緩和・解消について、研究者・関係者の議論が、構造的視野を踏まえて盛んになることを切に望みたい。

(近刊著書紹介)

『教育文化を学ぶ人のために』

(稲垣恭子[編]、世界思想社、2011年4月20日刊)

岩田 弘三

本書は当初は、『教育社会学を学ぶ人のために』（柴野昌山[編]、世界思想社、1985年）の新版として企画された。しかし、提出原稿がそろった頃あたりに、書名が変更されることになった。つまり、この本は基本的には、教育社会学の教科書であるといつてよい。しかし、なぜ「教育社会学」という確立した学問分野の名称を使用せず、「教育文化」という新しい名称をあえて用いたのか。それは、編者の手になる、「なぜ教育文化論か——序論にかえて」を読めば、その問題意識が明らかになる。この点は、本書出版の目的・意義とも関連することである。そして、そこでは章構成を含めて、本書の内容が上手く要約されているので、まずそれをもとに、本書全体の概要を紹介しておこう（以下の引用はすべて、ここからの引用）。

「教育によって何が得られるのかという問い」に対する、教育学的アプローチとしては、基本的には2つのスタンスがある。第1が、「教育＝学歴を得ることが高い収入や社会的地位につながっていくのだという、いわば教育をツールとしてとらえるみかた」である。別の言い方をすれば、教育の「道具的・手段的」側面に注目するアプローチである。第2が、「そうした計測的な教育の成果だけではなく、人格の涵養とか個性の伸長あるいは教育愛などのように、客観的に測りにくく、また実用的・功利的な目的に還元できないようなところ」を「強調」するアプローチ方法である。前者のような見方を志向してきたのが教育社会学である。しかし、少し前までは、教育学の分野における主流は、あくまで後者のようなアプローチ方法であり、そこから外れた教育社会学は、教育学分野では、長らく傍系・継子扱いされてきた。ところが、「教育に効率とわかりやすい成果を求める社会的な関心やニーズ」の高まりのなかで、「近年においては、人格形成とか教育的出会いといった議論は後退し、教育を計測可能なアウトプットによって、評価する合理的で道具的なみかたのほうが、教育の『表の顔』になりつつある。教育社会学的なとらえかたが教育の常識的なみかたになってきた」。このように、「教育をその道具的側面からとらえる志向が全面化していく一方で、それとは逆に計算や効率を超えた他者との関係、信頼とか、かけがえのなさといった価値、あるいは儀礼やたしなみといった文化的慣習に対する新たな関心や憧れが顕在化しつつある。教育を道具的な視点からとらえるみかたへのリアクションが、さまざまな形で出現して」きた。そこで、「教育への道具的な関心とは異なる教育文化現象に焦点をあて、その意味を社会学的な視点から読み解いていくことをめざした」のが、本書である。

そのような趣旨のもとに、本書の構成は、以下のとおりになっている。

第I部 現代の教育文化

第1章 教育のニューメディア幻想（佐藤卓己）

- 第2章 キャンパス文化の変容 (岩田弘三)
- 第3章 教育達成と文化資本の形成 (片岡栄美)
- 第Ⅱ部 学校空間と教育言説
 - 第1章 儀礼＝神話空間としての学校 (山本雄二)
 - 第2章 教育問題と教育言説 (北澤毅)
 - 第3章 教育イデオロギーとしてのアスレティズム (デビッド・ノッター)
- 第Ⅲ部 社会化と超社会化
 - 第1章 家族と子どもの社会化 (清矢良崇)
 - 第2章 引退論序説——「降りること」の困難さについて (亀山佳明)
- 第Ⅳ部 教養とアカデミズムの変容
 - 第1章 教養の制度化と利害衝突 (山口健二)
 - 第2章 立身出世主義にみる文学少年の時代 (目黒強)
 - 第3章 アカデミック・コミュニティのゆくえ (稲垣恭子)

ここでも、編者の言葉をもとに、各章の内容を要約しておこう。第Ⅰ部では、「メディア、学生文化、文化資本とジェンダーをキーワードに、広い視野から現代の教育文化現象を分析し…マクロな視点から現代の教育文化を読み解く視点が提示されている」。第Ⅱ部では、「学校における儀礼の意味、教育問題をめぐる言説構成、学校スポーツと身体の形成という視点から、それぞれ学校空間の意味について論じている。いずれも教育の道具的な視点からは解明できない側面に光をあてることによって、学校なるものの特質を浮き彫りにしている」。第Ⅲ部では、「社会化概念の検討を通して、社会の一員になること、社会から降りることの意味を改めて問おうとしている」。第Ⅳ部では、「教育の合理化と制度化の利害衝突のダイナミックな過程、近代日本における文学少年の立身出世主義と教養、師弟関係の変容とアカデミック・コミュニティの現在」について、「理論的、歴史社会的な角度」から、「ツール化する現代の教育における教養とアカデミズムの意味を再考している」。

本書のなかで、紹介者は、第Ⅰ部の第2章「キャンパス文化の変容」を担当した。そこでは、「学生文化」、「教養主義」、「大学の学校化」、「学生の生徒化」をキーワードにして、歴史的視点を踏まえて、最近の学生気質の変化を論じた。その第1の変化は、「学生の生徒化」である。「指示待ち世代」という呼称が示すように、高校時代の延長として、受け身の姿勢で、授業にはまじめに出席する。しかし、読書はしないとといったように、能動的に学習することは少なくなってきた。以上に端的に代表されるような、最近の学生気質の変化のことである。より身近な例でいえば、自分のことを「学生」ではなく「生徒」と呼ぶ大学生が多くなってきた。つまり、精神的に「学生」になったとの自覚をもてず、「生徒」のままの若者の増加傾向は明らかである。第2の変化は、最近の学生の「実用主義志向」、つまり「職業生活に直結した」、いわゆる「役に立つ」学問志向の高まりである。そして、それにとまなう「役に立たない」学問、つまり「教養主義」文化の衰退である。

紹介者の担当章についていえば、このような最近の学生気質を知るためにも、一度手に取っていただければ、と思う本である。それだけではなく、もちろん他の章でも、近年の教育問題を考える上で有益な示唆が得られることは、いうまでもない。

(近刊著書紹介)

『<社会のセキュリティ>は何を守るのか

— 消失する社会/個人』

(春日清孝・楠秀樹・牧野修也編著、学文社、2011年3月刊)

北條 英勝

この本は、一般教養として社会学を学ぶ大学生向けに企図された社会学の教科書である。しかしながら、内容的にはこれまでの社会学の教科書とは一線を画していると言えるだろう。これまでの社会学の標準的な教科書では、所謂「連字符社会学（カール・マンハイムの命名による）」的に社会学の研究領域別の章構成をとっているものが多かったのではないだろうか。これに対して本書の場合は、現代社会の変動の中で危惧される社会的諸テーマを取りあげ、それを社会学の認識・分析道具で掘り下げていくというスタイルを採用している。

具体的には、編著者を含む7名で、各テーマを分担執筆している（紹介者は第2章を担当）。目次構成と執筆者は以下の通りである。

- 序 論 社会のセキュリティは何を守るか？（楠秀樹）
- 第1章 生命のセキュリティ—進化論、優生学、エンハンスメント（楠秀樹）
- 第2章 幸福の指標化と政治—世論に基づく政治から幸福感覚の政治へ（北條英勝）
- 第3章 ケータイ社会と断片化する個人—通信メディアの変遷と社会意識の変容（三浦直子）
- 第4章 「ツール化」する地域社会／教育—地域社会と地域の教育力の意味変容（牧野修也）
- 第5章 不安な社会のコミュニティ—設計され、たちあげられる空間のために（大倉健宏）
- 第6章 社会をとらえる手がかりとしての犯罪と貧困（渡辺芳）
- 第7章 親密圏と関係性の再編—家族・教育・ジェンダーというセキュリティ（春日清孝）
結びにかえて（楠秀樹・春日清孝）

本書は、一見すると独立した7つの章からなっているが、その基底にはある共通の問題意識が共有されている。それは、タイトルに示されている、「<社会のセキュリティ>は何を守るのか」というものである。すなわち、現代の社会生活において、人々共通の安全を守る社会的な動きが進行することによって、逆説的にも、個々の安全が脅かされているのではないか、あるいは、特定の人々の安全と利益だけが保持され、その他の人々が排除されているのではないのか、という問題意識だ。

こうした問題意識に基づいて、各章では、社会の再生産を支える「生殖」をめぐる動き、

社会を数量化する「世論調査」の政治的な機能、社会の反映でもある「メディア」をめぐる動き、社会の地域的基盤にある「コミュニティ」や「都市計画」、社会の病理ともいえるべき「貧困と犯罪」、そして社会の最も基底にある関係としての「家族」や「ジェンダー」をめぐる変容について取りあげている。

そこで明らかになっていくことは、現代の社会変動のなかで、自己の安全を守ろうとするあまり、他者・集団との関係や結合をいつのまにか喪失していき、生活態度の合理化と個化とが進展していく時、「社会」は単なる「個人」の寄せ集めに過ぎなくなる、ということである。それは「社会」の解体、「社会」の消失であると同時に、人々の個性を類似化し、均質化するという意味で「個人」の消失でもあるというのが、本書が読者に対して発信しようとするメッセージなのである。

考えてみれば、「社会」とは単なる個々人の単純加算ではなく、家族、地域、学校、職場、消費といった場面での、一人ひとりが取り結ぶ無数の複雑な関係の総体と、その関係を作り出す人々の行為とによって構築されている。しかも、その「社会」のなかに産み落とされ、位置づけられ、社会化されることによって、一人ひとりが社会形成・変革の主体たる「個人」として形成されているのだ。本書は、現代社会で進行する数々の変化が、私たちが自明のこととして見逃している「社会」と「個人」とをともに脅かしてきていることに、読者に気づいてもらおうとする試みでもあるだろう。

どの章の分析でも、現代社会が抱えている諸課題を考えていくのに必要な社会学の概念・キーワード——例えば、アイデンティティ、コミュニティ、ジェンダー、権力などといった社会学の伝統的な概念だけではなく、リスク社会（ベック）、個人化（バウマン）、象徴暴力（ブルデュー）などの比較的新しいものまで——が盛り込まれているので、個々のテーマをさらに深く考えるための専門的な文献に歩を進める際、そして、それらの概念をどのように使えばいいのかを知る上でも役立つだろう。また、各章末には、テーマに関する演習用の課題も複数用意されている。これに取り組みことで、各章の個別的なトピックについて、読者が自分の身の回りのことと関連づけて考えたり、関連するデータを集めたりすることなどを通じて、各章それぞれの著者の分析意図を深く理解することにも役立つのではないだろうか。

このような本書のコンセプトが全体的にどの程度成功（あるいは失敗）しているのかどうかは、読者諸氏の判断に委ねたい。ただ著者の一人として、本書の意図を述べておくとすると、次の言葉が相応しいだろう。すなわち、この本は、これからの社会を自分自身の生活を通じて築いていく若い大学生、とくに専門として社会学を学んでいない大学生にこそ、教養として一読してもらいたい一冊である、と。

執筆者一覧（掲載順）

（* 教養教育部所属教員）

小川原 正道	慶應義塾大学法学部准教授
岩田 弘三	人間関係学部教授*
北條 英勝	人間関係学部准教授*
黒河内 利臣	非常勤講師*
櫻井 千佳子	環境学部准教授*
岡野 恵	非常勤講師*・大正大学表現学部教授
竹内 幸子	非常勤講師*
戸谷 比呂美	非常勤講師*
村石 恵照	政治経済学部教授*
遠藤 祐介	グローバル・コミュニケーション学部准教授*
小松 奈美子	薬学部教授
名木橋 忠大	非常勤講師*
小谷 奈津子	非常勤講師*
高村 寿一	名誉教授・元副学長

編集後記

『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第2号をお届けいたします。

本号では、慶應義塾大学の小川原正道先生から、特別寄稿をいただきました。今年は、詩聖タゴールの生誕150周年に当たります。その意味で記念すべき論考になるかと思えます。また、高楠順次郎は、武蔵野女子学院を建学した人物であり、特別寄稿といたしましては、本紀要の巻頭を飾るに、ふさわしい論考だと思います。小川原正道先生に感謝する次第です。

さらに今号では、授業評価をテーマに特集企画を組みました。日本の大学で、授業評価への取り組みが一般化してから、約20年が経過しました。しかし、授業評価の結果が、有効に利用されているとは、いまだ言えない印象を受けます。だから、もっと有効な活用の仕方を考えてみたい。そのような問題意識を、もとにした企画です。

近刊著書紹介は第1号と同様に、3本を掲載することができました。しかし、投稿論文は7本と、第1号の11本に比べ、少なかったことが残念です。また、自然科学編の論考を収録できなかったことも、第1号以来の課題として残りました。いずれも、編集委員会の力不足ゆえの、不徳のいたすところと、反省いたしております。

ただし、掲載することができました論文につきましては、いずれも優れた内容に富む力作ぞろいだと、自負いたしております。これも、投稿いただきました諸先生方のおかげと、何より感謝を申し上げます。有り難うございました。 (紀要編集委員会)

武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 **The Basis** 紀要編集委員

(五十音順)

編集委員長 岩田 弘三
編集委員 櫻井 千佳子
北條 英勝

武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 **The Basis** 第2号

2012年3月1日発行

編集 武蔵野大学教養教育リサーチセンター 紀要編集委員会

発行所 武蔵野大学教養教育リサーチセンター

〒202-8585 東京都西東京市新町1-1-20

印刷 一穂社

〒111-0053 東京都台東区浅草橋4-11-4

Tel 03-3866-6211

Fax 03-3866-6202
